

# 『新任教師の意識調査』の結果の考察(1)

太田 祐 周\*

昭和54, 55年度の岐阜県で採用された小, 中, 高校の全教員に調査を実施し, その結果を用いて  
新任教師から見た大学教育, 教育実習についての問題点を分析した。

〈キーワード〉 教員養成, 大学教育, 教育実習, 意識調査, 新任教師

## I 「教師教育」に関する調査研究の 趣旨と概要

今日, 学校教育がかかえているさまざまな問題の中でも, 教育内容や教育方法の改善の問題に劣らず重要問題として, 具体的な教育現場に立って, 実際の指導にあたる教師の資質・能力はどうあるべきかが問われ, そこから教師の教育の問題が改めて注目を集めている。その際高度の資質と総合的能力を要求する専門職として教師の特性が強調されて, 現職研修がますます重視されるとともに, 大学における養成教育と現職教育とを, 教師の専門家としての継続的成長という一貫したプロセスとしてとらえ, 特に「教師教育」という概念のもとに統一的に把握しようとする傾向が強まっている。

1966年, I.L.O.ユネスコの『教員の地位に関する勧告』は, 周知のように教職を「きびしい不断の研究により得られ, かつ維持される専門的な知識及び技能を教員に要求する」ところの「専門職」として規定したが, OECD (経済協力開発機構)の1974年の「教師政策」会議や翌年のユネスコ第35回国際教育会議は, 教師を「変ってしまったもの」changed one としてでなく, 「変わりつつあるもの」changing one としてとらえることを通して, 教師教育を就職前養成教育として完結させず, むしろ生涯にわたる教職生活全体を通しての現職教育に力点を置き, 就職前教育と現職研修の両者を, 教師の一貫した継続的段階的成長をはかるものとして

統合することを提案したのである。<sup>1)</sup>

日本の場合, 昭和46年の中教審答申『今後における学校教育の統合的な拡充整備のための基本的施策について』は, 「教職は, 本来きわめて高い専門性を必要とするものであり, 教育者としての基本的な資質のうえに, 教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解, 教科の内容に関する専門的な学識, さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など, 高度の資質と総合的能力が要求される。そのような資質と能力は, その養成, 採用, 研修, 再教育の過程を通してしだいに形成されるべきであろう」と説き, 昭和53年の中教審答申『教員の資質能力の向上について』は, 更にこの趣旨を展開させて, 教員の養成としては, 大学において「教科教育・教育実習その他実際の指導面に関する教育の充実に留意して教育過程の改善を図ること」, 「教員養成大学・学部については, 教員組織や研究費など教育条件の一層の充実に進め, また大学院についてもその整備を図ること」など, また教員の研修については, 「その年齢や経験に応じて適時, 適切な内容方法により研修を受けられるようその体系的な整備を図ること」, 「教員の自発的な研修を奨励し, 「初任者研修を充実すること」などを要請している。

大学における準備的基礎教育の立場としては, この「教師教育」の概念をどうとらえ, またこの「教師教育」の動きに対してどう対処すべき

\* 岐阜大学教育学部教育学科

かが明らかにされねばならないであろう。大学における教員養成教育の問題は、基準的枠組として、それが教員養成であること、同時にまたそれが大学教育として行われることの二点に窮極するであろう。1972年の国立大学協会教員養成制度特別委員会『教員養成制度に関する調査研究報告書』は、「『教員の養成は大学で行う』とする思想は、わが国では比較的新しいものである」が、それだけにこの「命題は、いわば戦後教育改革の原点であり、常にその原点にたちかえって、教育系大学・学部の課題も点検されなければならない。」と指摘しているのである。<sup>2)</sup>しかし、同時にまたこの大学教育が、教員養成の機能として、どれだけ実体化され、どれだけ効力を発揮しているかも考察されなくてはならないであろう。教師教育の立場から大学教育を見るとともに、また逆に大学教育の立場から教師教育を見なくてはならないであろう。

本調査は、この検討の基礎資料を準備するための作業の一環として行われたものである。

本調査の目的は、教師を完成された存在としてでなく、「きびしい不断の研究」によって絶えず成長する存在としてとらえる教師教育の立場から、教師たちのおのの教師としての研究や成長に対して、大学における基礎的な教師教育が、どのような援助・貢献をし、どのような役割を果しているかを明らかにし、ひいては教師教育全体のあり方を反省し、その改善の方策を探るための資としようとするものである。

しかし教育の効果、影響の客観的確認は容易でない。ここでは問題の一つの面、一つの要因として、教育の現場において実際の指導にあたっている教師たちによって、大学教育がどのようなものとして受け取られているかを明らかにすることによって、問題点の所在を浮彫りにしようとしたのである。

本調査は、教師の段階的成長に対応する3種ないし4種の調査から成る。大学時代の教育実習における教生を対象とする調査、就職1年目の新任教師を対象とする調査、そして就職5年

目および10年目の教師を対象とする同種の調査の3種からなる。調査の順序としては、先ず新任教師に対する調査を2年にわたって行った。そのうえ更に、一方において「教師の継続的・段階的成長」を配慮する教師教育の立場からする現職教育の在り方に対応して、就職5年目および10年目の教師に対する調査を試みるとともに、他方教育実習生に対する調査を行って、大学の基礎教育に立ちかえり、そこにおける現場体験の意義を明らかにしようとしたのである。

本調査は、以上3つないし4つのレベルの教師ないし教師候補者に対する意識調査を、その方法とする。

新任者に対する調査は、昭和54年および55年度岐阜県教育委員会の新採用者全員(小・中・高校)を対象にし、教育実習生に対する調査は昭和55年度岐阜大学教育学部教育実習の参加者全員を対象にし、就職5年目および10年目の教師に対する調査は、昭和55年度においてそれぞれ在職5年目および10年目となる岐阜県全教師を対象にして行われた。

本調査の結果についての考察を、以下各調査ごとに行いたいと思うが、それぞれの調査はいづれも多く項目を含むので、主としてその考察を先ず結果の単純集計に基づいて行い、クロス処理に基づく検討は将来に期待したい。

考察の順序は、先ず新任教師の調査から始め、次いで大学教育にさかのぼる形で教育実習生の調査に進み、最後に5年目・10年目の教師の調査に移りたい。(ただし紙幅の関係もあり、本号では『新任教師の意識調査』の前半部分、大学教育および教育実習に関するものを扱う。)

## II 『新任教師の意識調査』に関する考察

就職前の大学における養成教育と現職教育とを一貫した教師教育のプロセスとしてとらえるならば、大学から職場にはいって1年を経たばかりの新任教師は、大学教育と現職活動の接点に位置して、その双方に新鮮で強い印象や経験をもっており、両者のかかわりを最も直接的に

把握していると思われるので、その素直な所感や見解は問題に鋭い光をあてるものとして注目されるのではなからうか。

『新任教師の意識調査』は、大きく3つないし4つのグループに分けられる設問群から成る。第1グループは、教育現場から見た場合の大学教育の意義を問う設問群であり、第2のグループは、大学教育の中で、特に現場の実践に直接参加させる教育実習がもっている意義や役割を浮き上げようとするものであり、第3グループは、新任教師の現職活動を問い、そこに含まれている教師教育的要因を明らかにしようとするものである。最後のグループは、この三者を同時に同じ地平の中において、それぞれの教師教育的要因を明らかにしようとするものである。

調査対象となる昭和54、55両年度の岐阜県教育委員会の新採用者全員については、その簡単な属性を、設問1、2、3の結果をあらわす表の中に示した。「勤務地域」、「勤務校の規模」および小学校の場合には「複式学級」の担任、中・高校の場合には、「専門以外の授業」の担任について、明らかにしたものである。

勤務校の分布は、これを管轄する教育事務所管区によって分けると、全体としての数値は、「岐阜」が34%、「東濃」20%、「西濃」16%、「美濃加茂」12%、「飛騨」9%、「美濃」8%の順である。

勤務校の規模は、《小学校》では「25学級以上」28%、「6学級またはそれ以下」21%、「13～16学級」20%、「19～24学級」19%、「7～12学級」13%の順となる。《中学校》の場合「13学級以上」38%、「4～6学級」22%、「3学級またはそれ以下」17%、「7～9学級」14%、「10～12学級」9%である。《高校》は「普通科全日制」42%、「職業科全日制」21%、「その他」19%、「普通科定時制」12%となる。

勤務状況として《小学校》の場合、「複式学級」の担任を尋ねたところ、6%であった。中・高校に対して「自分の専門以外の授業」の担当を尋ねると、《中学校》が64%、《高校》が

22%であった。

調査結果は『岐阜大学カリキュラム開発研究センター研究報告 教育方法等改善研究特集 Vol.1 No.2 1981』P. 68以下を見られたい。ただしこの『報告』にのせられた数値は、勤務先の小・中・高校別の、しかも54、55両年度ごとのものであるが、本論中に用いた教値は、便宜上54、55両年度の数値をあわせた全体としての結果をあらわすものであることをお断りする。（以下『研究報告』と省略する）

### 1 新任教師から見た大学教育

先ず第1グループの考察から始めよう。教育現場から、特に大学を卒業したばかりの新任教師としての見た場合の大学教育は、どのような意義をもつものとして受けとめられているのだろうか。

問4から問10に至る7つの設問は、大学における主として教員養成に関わるカリキュラムに対して、新任教師としての卒業生がどのようにその実情を認識し、またどのような希望をもっているかを明らかにしようとしたものである。

大学における教員養成のカリキュラムは、周知のごとく一般教育科目、教科専門科目および教職専門科目の三領域から成る。一般大学のカリキュラムが、一般教育と専門教育との二大領域から成り、一般教育を基礎とし、その上に立って、特定の学問分野を選んでその専門分化の方向に研鑽を深めるといふ、学問の体系そのものに即するいわば整然たる構成をもっているのに対して、「教職の専門性」を志向する教員養成のカリキュラムは、むしろ「いくつかの学問分野の総合によって達成される」ところがあり、従ってその問題は「一般教育、教科専門、教職専門の三領域の統合ないし構造化のあり方」に関わるのである。<sup>3)</sup>

その際の統合のあり方として、従来一般教育を重視する見解や、教職専門を重視する立場が見られたが、近時特に教科専門を中心に特定の専門領域の研究を重視するピーク型カリキュラムの一般化が注目される。それは、学生の能力

や特性を生かすとともに、大学の研究面を強化して、教員養成と大学教育の葛藤を解くのに貢献することを期待されているのである。カリキュラム改善のいま一つの動向は、教職専門における教科教育の重視である<sup>4)</sup>

教員養成のカリキュラムのこのような性格や動向は、大学教育の実際にどのように生かされているであろうか。

先ず「専門教育」と「教科専門」に関する質問を設けて、教員養成カリキュラムにおけるピーク型の称相を明らかにし、次いで「教育原理」と「教育心理」および特に「教科教育」の3つをとりあげて、教職専門のあり方を問い、教員養成におけるこの2つの専門領域が、新任教師としての卒業生たちの眼にどのように受けとめられているかをうかがおうとしたのである。

第一に「大学時代の専門教育」をとりあげ、それを「振り返って見たとき」(設問4『研究報告』1981, Vol.1 No.2 P.68)の評価を問うた。「きわめて充実」、「かなり充実」を合わせて充実評価とみなすと、小学校20%弱、中学約20%、高校約30%となる。全体としてみると充実評価20%強、「まあまあ」30%弱、不備足評価が「やや」と「きわめて」を合わせて40%弱であるが、充実評価において高校が高くなり、不備足評価において同じ率だけ高校が低くなるのが見られる。このことは、主として高校教師を送り出す大学と、主として小・中校教師を養成するカリキュラムにおける、専門教育の重視の違いを示すものであろうか。

「教科専門」に目を移そう(設問5)。ピーク型カリキュラムにおいて、これは「専攻学科以外の専門」であるから、受講者から見たその評価基準は「専攻学科以外」のものとして「よくわかる」ことと同時に、「専門科目」として「意義のあるもの」という2つの基準を含むことになるであろう。そこで両条件をみたま「よくわかり意義のあるもの」を求めると、小・中高ともあまり変わらず15%前後となる。「理解」条件を充足しない「あまりにも専門に偏りすぎ

る」ものと、両条件をみたま「受講しても全く意味がない」ものとは、合わせても10%前後にしかならない。問題になるのは、理解するには「それほど難しくはない」が、専門科目としては「あまり意義あるものとは思えない」が、平均して約35%、更に両条件ともあいまいで「興味」がおきなかったが「やむをえず」というのが、平均して約23%になることである。従って問題は「理解」条件よりも教科専門としての「意義」条件にあると思われる。高校において、「あまり意義あるものとは思えない」も「興味あるものではない」もその率が最も低いにもかかわらず、「よくわかり意義ある」という評価がほとんど高くなり、むしろ「何とも云えない」がふえていることに気づかれるのであって、専門教育の場合に指摘された傾向は教科専門には現われない。専門教育における充実評価が全体として21%、教科専門における理解および意義両条件の充実評価が平均して14%、この差は教科専門としての「意義」あるいは講義としての「興味」の不足を示すものであろうか。

そこで今度は「教科専門の在り方」に対する「希望」を尋ねて、教科専門の本質に対する新任教師の認識を問うたのである(設問6)。すなわち「よくわかる」や「意義ある」というのは現象をとらえるカテゴリーにすぎない。教科専門としての「意義」は、その本質上学問から見た場合の意義と教育から見た場合の意義の一方にだけ還元できない二重性を帯びているはずである。従ってその際の講義に対する「理解」も、専ら受け身の受講を意味するものではなく、学問を教育につなぐという課題を負うたものとして講義内容をとらえ返そうとする積極的な視点の存在をはぶくことは出来ないであろう。

そこで教科専門の講義の現象的二重性から本質的二重性へ視点を移して、教科専門のあるべき姿を問うたのである。教科専門の本質において、学問と教育の関係はどうあるべきであろうか。学問と教育との関係を、学問に重点をおいてとらえる立場を3つ、教育を中心にしてとら

える立場を2つあげて、その選択を求めた。先ず「教授者の専攻分野の限定したテーマで研究の厳しさを学ぶ」という研究そのものがはらむ教育的機能を強調して、学問の本質を真直に志向するいわば最高学府的立場を選ぶものを問うと、予想以上に多く、小・中で15%前後、高校では22%をしるし、全体でも17%である。次に「学問の全体像」を問題にして、それを「やさしくつかむ」啓蒙的な講義を期待するものは、小10%、中15%、高24%、平均して15%であり、それぞれの教科内容の構造的連関をとらえさせる必要が多い中・高で高くなる。これに対して専門でない受講者に不足している「学問の基礎的な理解」をわかりやすく促進することを求めるものは、小17%、中18%、高14%、平均16%と差が見られない。この2つを、学問の初歩入門的習得を求めるものとして一括すると、全体として30%をこえ、最初の研究的立場と合すると、学問を重視する立場は全体で48%と半数に近く、小で42%、中46%、高校では60%に垂々とするのである。

逆に教育を重視するものの合計は、全体で46%と学問派と互角であり、高33%、中48%、小53%で、学問派と丁度逆の構造をなす。そのうち、「教師として教える内容と関連づけて講義」という学問を教育に結びつける立場が、全体で37%と大半を占め、高24%、中39%、小42%と、学問より教育の論理が中心となる小学校へ向けて高くなる。ところが「教師として教える内容そのものを学問的に取り上げ」といわば教育を学問に結びつけようという要望は少く、校種別の差も見られず、10%どまりである。学問と教育の関係を同じく教育中心の立場からとらえようとするものの中でも、教育から学問へでなく、学問から教育への関係を求めるものが、46%中37%と8割を占めるわけである。このように見るならば、教科専門の本質として学問と教育という2つの原理が指摘されるが、両者の関係を見るならば、窮極的に学問を中心としながら、この学問をどう教育へと媒介するかという方法

論において、学問中心と教育中心の2つの立場の対立が見られるということであると考えられる。

学問を教育へと媒介するにあたって学問自体を中心にするものは、それぞれ重点を「研究の厳しさ」、「学問の全体像」、「学問の基礎的な理解」におき、同じくほぼ15%づつを占める3つのグループに分れる。これに対して教育自身の論理に基づいて学問を教育に媒介しようとする立場は、学問の体系的展開が教育内容に媒介されることを求めるもので、全体の3分の1をこえる37%を占めるが、教育内容を中心として学問をその裏づけとして要求するものは10%をこえないのである。第1、第2の学問中心の立場は高校教師に多く見られ、第4の教育中心の立場は小・中学教師に支持され、第3と第5には校種差が見られない。

以上のように専門教育と教科専門のあり方を見てくると、先ず専攻分野の充実を中心としながら、一方で学問の基礎と他方で学問の全体的構造とをおさえつつ、実際に教師として教える内容に関連づけた講義展開を求めるような構造的連関をなしているのではないかと考えられる。ピーク型カリキュラムの一層の深化が求められているのではなからうか。

さて専門教育と教科専門において、「学問」がどう教育に対して位置づけられるかを見て来たわれわれは、今度は「教育」そのものが問題となる教職専門を検討しよう。先ず教育の働きそのものを対象とする「教育原理や教育方法の講義」（設問7）について尋ねるに、「抽象的・観念的」という指摘が、全体として53%と圧倒的に多く、それも高47%、中54%、小56%と低学年担当者においてほど高くなっている。低学年になればなるほど、教えるべき学芸的内容以上に、それを教える教育の働きが重視される。この教育の働きそのものの地点から、教育原理は「十分理解できなかった」と言われる。これは「教育原理」自体の中に、教育の事実よりも、

この事実をとらえるべき学問的体系の構築へと向う傾向があるためであろうか。しかし教育原理は、教育そのものを扱うだけにそれだけ他の学問に優って、現実からの遊離が難ぜられるのであろう。加うるに25%のものが教育原理の「意義」をあまり認めようとしないのである。

「発達心理学や教育心理学」(問8)の方は意義と有用性を認めるものが、「原理」の倍以上の14%を示し、抽象性・観念性の非難も10%以上低くなっているが、それでもなお40%の高率を保ち、小学校44%の方向に向かって高くなっているのである。恐らく「原理学」の哲学性に対して「心理学」の科学性が信頼を得る反面、教育の対象である生きた子どもにかかわるものとしては、依然抽象性の批判を免れない。しかもその「意義」をあまり認めようとしないのである。「原理」と同じ25%を標するのである。

さらに「教材研究や教科教育法」が同じ傾向の中にあると考えられる。その意義と有効性を認めるものは18%で「心理」よりも増加し、抽象性の論難は更に10%減って31%となる。子どもと学習の科学としての心理学よりもずっと早く学的性格を確立した諸科学の方が、事実に触れるものとしての信頼が高いのであろうか。ところで「それほど有意義だとは思えない」と言うものの数は、「原理」や「心理」とほとんど同じ24%に及ぶという事実が注目される。

以上「原理」、「心理」、「教科教育」の3者は、教材にかかわる研究と、子どもの心的活動の研究と、両者を媒介するものとしての教育活動の研究として、教育の場を構成する3要素の研究であるが、その際教材の研究よりも子どもの研究、子どもの研究よりもその指導のあり方の研究の方が、つまり「教育」に関係の深いものほど、その教育の現実からの遊離への批判が高率になっているのである。その上この3種の教育研究にかかわる講義を、「それ程有意義だとは思えない」とするものの比率が、いずれの場合にも25%あまりに達するのである。このことは、教育の研究が全体として、いまだなお

現実との関係を指導するだけの客観性と法則性を持つに至っていないことを示すものと思われる。

さて以上のように教職科目のあり方に対する評価が抽象的—具体的、観念的—現実的というカテゴリーを中心とするものであったのは、教育という活動がその本質上理論と現実とを媒介する実践的活動の一つであることによる。理論が現実を分析し再構成して指導する理論であることをやめて現実から遊離する危険は、また逆に現実をとらえる視点や方法を与える理論を欠いて現実に埋没する危険に劣らず、大きいであろう。教職教養の基本的構造は、この理論と現実との相制関係から成ると考えられる。

それでは教職教養の講義のあり方は、この理論と現実との関係においてどのようなものであったらよいのだろうか。特にこの問題を「教材研究や教科教育法」に代表させて、それに対する新任教師の現場からの「希望」を聞くことにしたい(問10)。教科教育研究は、教職科目の中でも特に具体的な教育活動である授業に直接関係するものとして、ますます重視される科目であるからである。

設問に対して現状を肯定する者はほとんどなく、また「もっとしっかりした理論」の確立を求めるものも6%あまりで、教材研究や教科教育法自体の理論化を願うものは少なく、不満は教育方法論上体系化の不十分に向けられているのではないことが知られる。問題はむしろ逆に教育実践の現場との関係の強化に向って強調されるであろう。

要望は主として、大学の講義自体の現場への接近・接触のあり方をめぐって展開される。最も要望を集めるのは、講義内容が「現実の教室の具体的な問題と密着した」ものになることであり、全体で42%、校種差は見られない。これに対して講義方法の点では、「少人数の演習形式」や「授業観察」を中心とする「学習方法の多様化」を進じて「講義中心」からの脱却を求めているものが、平均してそれぞれ16と17、あ

わせて33%である。授業観察が学習方法の多様化を代表している点も考え合わせると、内容・方法の両面で講義の実践への積極的なアプローチが切望されていると言えよう。この点で最もラジカルなのは、「教授者」を「現場の先生」に置きかえようとするものであり、この点での学問研究の限界を指摘し、内容・方法の両面で同時に現場の立場から講義を変革する視点を含みうるものであるが、小学校で17%、全体で15%である。この数値は、「少人数の演習形式」や「学習方法の多様化」の数値をこえるものではなく、現場教師への信頼と期待は、大学における教師教育の機能としては、その限界が認識されているものと云えよう。

以上のように教科専門と教職専門の講義という大学のいわば学習指導的分野における教員養成機能的分析して、実践現場のもつ役割の再確認を迫られたのであるが、今度はそのいわば生活指導的領域における教員養成機能がどのようなものであるかを確かめておきたい。大学における生活指導的領域は、学生に対する独立の人格者としての尊重、その活動の自主性、その集団活動の自治性の尊重を原理とする。この立場から、「大学の課外活動としてのサークル活動」、および学生同志ならびに教官との「人間関係」に注目し、大学生活がもつ人間形成的機能を明らかにしようとした。

「サークル活動」の実態（問11）として先づ注目されることは、そこでの「充実」を強調するものが非常に多いことである。「大学生活の中で最も充実した有意義なもの」とするものが28%、勉学活動との「バランスのとれた充実した活動」に「満足」を感じないものが20%。「充実」を評価するものはあわせて48%と半数に達するのである。更に「上級学年になるにつれて参加の余裕が少なく」なったことを残念がるものが17%。サークル活動が学業等の犠牲になったことを惜しむという形で評価するものであり、あわせると65%になる。逆に「正課の活動」が

「課外活動」の阻害を蒙ったと感じたり、課外活動の評価が低いものは、全部で10%にも満たない。問題はむしろ「何とも云えない」が4分の1になることであろう。そこで次の（問12）の「サークル活動をしていなかった」という項目との関係を見ると、「何とも云えない」の70%がサークル活動をしていないことが分る。「サークル活動をしていなかった」という者が（問11）で何を選んでいるかを見ると、「何とも云えない」が75%、「あってもなくてもよい」が14%、無答6%、「必要だと思わない」と「上級学年になるにつれて参加の機会が少なくない」がともに2%、従ってサークル活動の問題点は「サークル活動をしない」ことにあり、参加の体験は大半の場合プラスの評価を生んでいるのである。サークル活動の特質として、2割をこえる不参加がある一方、意識上学業に優越する位置を学生生活の体験の中に占めるものであることが知られるのである。

サークル活動は、こうして大学生生活を充実させる大きな要因であるだけでなく、卒業後の教師としての活動にも重要な貢献をしている。

（設問12）によれば、上記のように「サークル活動をしていなかった」ものが22%であるほか「役立っていない」という否定的な評価は10%で、前問の場合とほぼ同様な傾向を示し、残る3分の2が多様な形で影響を示している。特に際立つのが「現在のクラブ指導」と「教師間の人間関係」であり、ほぼ同じ数値19%と18%を示す。その際注意すべきは、校種差が現われることである。すなわち「現在のクラブ指導」は高校22、中学30%であるのに、小学校は12%どまりで、クラブ活動が高学年からであることを示している。その代り小学校での影響として注目されるが、「教師間の人間関係」23%と、「学級指導」14%である。学級集団を運営する学級担任としての小学校教師の指導力と、同僚教師との共同関係的能力が、クラブ活動の経験に依存するところ少なくないことを教えている。これは、クラブ活動の内容面での直接の影響を

語るものというよりも、クラブ活動の経験を通して養われる人間関係能力という点での間接的影響と見るべきで、この点からのサークル活動の再評価が改めて望まれるところである。なお小学校が「学級指導」の点で目につくとすると中・高では「教科指導」面での影響がやや多くなる傾きを見せる。従って中・高は大学でのサークル活動の内容面での影響が大きくなるのに対し、小学校ではサークルの活動形態面での経験から学ぶことが多いと見受けられるのである。

このように課外活動が、教師としての知的・技術的能力の形成に劣らず、教師としての人間関係的能力の形成に少なからぬ関係を持っているのを見ると、学生の大学での人間関係にも注目される。先ず「学生どうしの人間関係」を見よう(問25)。「専攻学科、サークルなどいずれでも友人が多くうまく行っていた」とかえり見るものが44%に達する。専攻学科やサークルは異学年との交友関係が含まれているが、これに対して「同学年の友人関係はうまくいっていた」と云う者は、半数の20%である。研究をもに専攻学科、関心をもにサークル、学年をもにするものの集まりという3種の友人関係が指摘されるのである。孤立型はほとんどなく、あとは「まあまあ」派で35%である。

「先生との人間関係」(問26)に目を移すと「積極的に接触」しようとしたもの37%、学生の方には「親しく接触したい」という気持があっても満たされなかったもの29%。これに対して学生自身の方で消極的なものは、「年令も違い近づき難い」14%、「特に接触したいとは思わない」14%、「親しみを感ぜない」6%で、あわせて34%である。従って大学の教官との関係は、学生の側から云うと積極的なものと消極的なもの、および気持の上からは積極的だが事実上は消極的となったものに、ほぼ3等分されると言えよう。その際更に検討を加うべきは、学生の積極的な気持を妨げるものは何かということであり、今一つは学生同志の関係と教官との関係との係わりあいはどうかということであ

らうと思う。

以上のように大学生生活の様相を確かめておいたうえで、大学教育の意義を問う設問群の最後として、特に現場での「この1年間の生活指導」と「学級経営」に対して「最も役立つもの」を、大学生生活の諸活動の中から選ばせて、大学教育において教師教育に最も関係の深い因子を探ろうとした。先ず「生活指導」(問28)について見ると、「教育実習」が29%で最も高いが「サークル活動」20%と「友人関係」21%を合わせて、大学における生活活動自体のもつ意義を強調すれば40%をこえて、サークルや友人関係の重要性を示す上記の傾向を裏づけるものとなろう。「学級経営」(問29)についても相似た傾向がうかがわれるが、教育実習30%に対し、サークルと友人関係をあわせても27%で及ばず、学級経営の教育活動としての専門性を示唆している。

ところでここでは校種差があらわれ、教育実習の役割を強調するのは小学校の場合であることに注意される。生活指導と学級経営のいずれにおいても40%に達する。ところが高校の場合とはともに10%強にすぎない。そして「生活指導」では中・高校が、サークルや友人関係を強調する率が比較的に高くなる。これを要するに中・高校では大学時代のサークルや友人関係の経験がそのまま大きく教育実践の中に生きてくるのに、そのような経験だけでは扱い切れない子どもを対象とする小学校では、教職専門としての教育実習の占める役割がそれだけ増してくるのが見られるであろう。以上、生活指導と学級経営に対する訓練としての効果をもつものとして一方でサークルや友人関係、他方で教育実習がクローズ・アップされたのである。上記サークルや友人関係を重視してきたが、今度は教職専門としての教育実習が特に注目されるのである。

## 2. 新任教師から見た教育実習

教育は理論を現実に、普遍的なものを個別的



なものに、人間の責任において媒介する実践的活動の一つであり、特にまだ発達途上にある子どもたちに対して責任をとる関係において、客観的な知識や技術を主体的な経験や行動に媒介しようとする実践的活動である。従って教育について学ぶことは、一方で理論や知識に関する研鑽を深めることであると同時に、他方現実に基づいてこれを媒介する実践そのものを通して学ぶことであり、ここに教育実習の必然性がある。かつて教師養成は、初心者や直ちに現場に投入するという徒弟修業的な見習い教育であり、前近代的な職人養成組織の一端に連なるものであった。教育実習は、教師養成方式の近代化の一環として登場したものであり、学科としての講義によって教育の内容理論や方法に関する一般的な概念を習得し、これを実習によって自分のものとするというその方式全体の中に有機的に位置づけられるべきものであったが、その際学生からは実際上学科は学科、実習は実習と二元的に受けとられて来たところに問題があったのである。「教職経験課程」という概念は、このような限界を破って科学的な基礎の上に指導体系をうち立てようとする試みであり、観察・参加・実習の3段階から成るものであるが、その実施にはなお形式にとどまるところが少なからず、教育工学的な改善工夫を含むその強化が望まれているのである。<sup>5)</sup>

従って教育実習は、大学における教員養成カリキュラムの全体に対して有機的な連関を保って、効果的に実施されねばならないのであるが、その実態はいかなるものであろうか。<sup>6)</sup>

われわれはその実態を、ここでは特に就職1年の実践経験に裏打ちされた新任教師の目を通してとらえようと試みた。新任教師は、教育実習について直接的な体験を保存しながら、その意味を現職活動の新鮮な印象のもとに、いわば両面から鋭く把えることのできる位置にあるのではなかろうか。

まず教育実習に対する包括的評価を新任教師から引き出すために、その「必要」性の認識を

問う(問13)とともに、現職から見てのその「意味」づけ(問50)を求めたのである。

(問13)において、教育実習は「絶対に必要」とするものは73%、「あった方がよい」とするもの23%を加えると、肯定派は96%に達する。高校だけが62%と28%で、実習に対する評価がやや後退するものの、教科や教職の専門講義に対する満足度の高さと対比すると、この数字は一段と重い意味をもって迫るのである。

(問50)で実習の「教師になってみて」の「意味」を聞くと、「教育実践の第1歩」としての「新鮮な経験」を評価するものが66%と圧倒的に多い。次に初歩性を一層強調してむしろ消極的に「教育の表面にわずかに触れただけ」の「見習い」にすぎないと見るもの19%。反対に「教職の基幹的能力の形成」を見る高い評価が11%である。ここで教育実習の同じ初歩性を「教育実践の第一歩」という積極的な方向において評価するものが、「見習い」という消極的な方向づけの3倍をこえて、教育実習を準備的養成の枠内に閉じこめず、現職活動への積極的接続関係を見出そうとしていることが分かる。

ここで前問の結果との相関を確かめてみると、「教職の基幹的能力」を見る者の93%が当然ながら実習を「絶対に必要」と見、「教育実践の第一歩」派では「絶対に必要」78、「あった方がよい」20、「見習い」組ではこれが51と38になる。実習を「見習い」と見る消極派も、その必要性を却ってそれだけに強く主張することになり、実習の重要性を改めて確認している。今度は逆に「絶対に必要」と見る者の(問50)での分布を見ると、「第一歩」71%をはさんで、「基幹的能力」と「見習い」がほぼ同率の13と14で張り合う形である。「第一歩」性を「基幹的能力」の方へ結びつければ将来の現職活動への強い展望を開くであろうが、「見習い」に結びつけると実習の初歩性が一層強調されることになる。この点で結局教育実習は現職活動への展望を開く初歩的实践としてとらえられ、且つそのようなものとして高度な重要性が認識され

ているものと思われるのである。

実習の効果の一面を明らかにするために、実習終了後の教師観の変化如何を問うた(問15)ところ、「思ったよりすばらしい生きがいのある仕事」を教職に発見したものの34%で3分の1に達する一方、「思ったよりつらい」と答えて適性上「不安」を感じたもの24%と4分の1に近づき、合わせて58%が「教師に対する見方」を変えたことになる。実習は「生きがい」に向っても「不安」に向っても動機づけたのであり、実習には教育に対するいわば開眼効果が大きいと考えられる。不安も真剣な教職観の要因として機能するので、決してマイナス効果とだけは云えない。「思っていたとおり」とする無感動派18%と、「考える余裕がなかった」という埋没派19%はほとんど同率で合わせて37%となる。この場合は、実習受け入れ側の教育現場のあり方も問題となるであろう。こうしてみると実習は、過半の者にとって鮮烈な処女体験であって、教職への見方を決定する最も大きな力となるのではないかと思われる。<sup>7)</sup>

このように見ると教育実習は全体としては、教職経験課程として、「教育実践の第一歩」としての意義を帯び、教職への開眼効果をもち、極めて大きな必要性を有するものとして改めて高い評価を再確認しなくてはならないであろう。そこで次にこの教育実習が大学における養成教育全体とどうかかわっているか、また将来の現職教育へとどうかかわったらよいかを検討することは、教育実習の効果を一層高め、引いて教師教育全体を活性化するために有意義であろうと思う。この点で教育実習の事前事後の指導が重視される折柄、その検討資料を得るという意味において、一方で大学の講義が教育実習に対して直接どのような効果をもっているかを問うて、教育実習としてはどのような形での事前指導による補充を必要としているかの示唆を求めるとともに、他方で実習後どのような学習の必要を感じたかを問うことによって、事後指導の

あり方について考慮するための与件を得たいと考えた。以下その結果について考察する。

先ず大学の講義とのかかわりを(問21, 22, 23)で尋ねた。<sup>8)</sup>「学習指導」については、「抽象的で現場の問題とはかみ合わない」が41%であるが、(問7, 8, 9)における「教育原理」、「教育心理」、「教科教育」の講義に関する設問で「抽象的・観念的」と答えたものの数値、53, 40, 31を平均すると、丁度同じ41%となることが注意される。ただし学習指導に関する諸講義が包括的に問題とされる時の問題点は、それぞれの講義の立場が「バラバラで統一的認識がつかめない」ところにあるが、この点に関する指摘は14%にとどまる。「抽象的」と「バラバラ」ということの2つのマイナス評価は、中小に多く高校で少なく、前者で10%前後、後者で6%の差が出る。これに対してプラス評価は「教育に対する熱意をよびおこす」という実践的要因を選択肢として特立したところ、これを選ぶものが19%出ることによって、全体として24%となり、「教育原理」・「教育心理」・「教科教育」における「有意義」というのと、「講義をしっかりと聞いていなかったから、今後悔している」を合わせた数値の平均20%をやや上回る傾向を示していると思われる。プラス評価はマイナス評価と逆に、小・中に少なく22、高校に多く30、である。この問題に関しては、小・中学在職者と高校在職者とを比較してみた場合校種別の差が現われて、相対的に言って小中により実践的志向が、高校により学問的志向が高く、同じ講義もこの関心の方向の違いに応じて受け取られ方が異なるのではないかと考えられる。この点からうかがわれる示唆は、同一主題の講義も、その対象者が帰属する校種別の分化を配慮することであろう。更にこの設問の結果が提出する問題は、「教育に対する熱意をよび起こす」とこと、諸講義が「バラバラで統一的認識がつかめない」とことの2点であり、ともに実践の立場から出てくるものである。この点をめぐっての事前指導が考慮されうるであろう

か。なおこの設問では、「何ともいえない」という判断保留が19%と多くなっていることも注意される。

「生活指導」に対する応答を特徴づけるのは、云うまでもなく大学の「教科中心主義」のため関連講義がほとんど見られないことである。平均して48%の指摘であるが、小学校の44%に対し中学の53%が際立ち、特に中学における今日的課題を思い起させる。プラス評価に関しても、小学校では全部で22%になるが、高校13、中学10である。「生活指導」の講義がどうあるかという以前に、まず講義をおくことがかん要と見える。

「学習指導」全般に関する設問のほかに、「教材研究」を問題にしたのは、教育実習の事実上での中心となるのが授業であることを考慮したからである。「教材研究」を問題にするにあたっては、大学における講義の2つのあり方に対応して特に2つの視点を立て、学生の視線の方向を把握しようとした。大学における講義は大きく分けて、普通2通りの方式をとると思われる。すなわち1つは、体系的理論構成そのものを全体として提示し、個々様々な問題をとらえることのできる理論的枠組を与えるいわば「概論」の場合であり、いま1つは、教師自身の研究を当該分野の研究を代表するものとしてとりあげ、それを通して研究の方法そのものを教示しようとするいわば「特講」の場合である。この2つの場合に対応して、「教材の理論的背景を教える」役割が評価された場合と、「教材の研究の方法を教える」役割が評価された場合とを挙げるとともに、その機能が評価されなかった2つの否定評価の場合をあげた。前者の場合がネガティブに評価されて、体系的分析が実践の理論的背景として働かずに「理論的すぎる」と云われる場合と、後者の場合が裏目に出て、特殊研究が一般的研究を代表するものとして研究の方法を教えることにならず、「一部分の研究しかしていない」ようにみえる場合とである。

理論的構成を評価された場合と否定された場

合とは8:23、研究の方法を教えるものとして認められた場合と認められなかった場合とは16:40であって、大体否定評価が肯定評価の2倍半になる。肯定評価は両方で24%で、「学習指導」全体の場合と全く同じである。校種別に見ると、肯定評価は小24、中21、高31と開きが10%であるのに、否定評価では小67、中71、高47と30%もの開きになるのである。ここには学問に対する姿勢の校種別差異が明確に現われ、直接に学問や大学に対する関係においては、小・中教師に比べて高校教師は恵まれており、小・中教師は教育に対する広範で深刻な関係を担われるように見える。講義の理論的構成が十分評価できず、専門的研究の部分性ばかりが目につくのは、その困難な課題のさせるものであろう。恐らく教材にかかわる理論的背景も研究の方法も、この教育の課題との緊張関係のもとに一層の展開を見ることが望まれるであろう。事前指導もこの点での貢献をはかるものであることが望ましいであろう。

以上3問は、教育実習の立場からそれに先立つ教職課程との関わりを確かめようとしたものであるが、そこに見られたのは実践の立場からアカデミズムを評価することの難しさ、あるいはその反面である実践からの要請に対するアカデミズムの応答の難しさということであるとと思われる。

今度は逆に教育実習をそのあとに続くべき教師教育的要因との関係においてとらえてみたいと思う。すなわち教育実習の事後指導がどうあるべきかを、遥かに現職活動への展開を見通す中で解明することが、継続的・段階的展望に立つ教師教育の立場からの要請と言えよう。

教育実習は「教育実践の第一歩」として、初めて実際の教育現場に臨んで、子どもたちの心身の発達の援助に対して責任をとることを意味する。そこで学生は教育上なまの問題に出会って、はじめて教師として何が問われ、何が学べるべきかを、まさに自分の問題として自覚する。

教育実習は、上記(問15)に見られたように教師観を変えさせる力があるだけでなく、学習観にも少なからぬ影響を与えられるのである。以下(問14, 16, 17)で、学習によってどのような学習活動が動機づけられたかを質して教育実践にとって最も必要な基礎的教養が何かを問うとともに、事後指導のあり方を考える出発点にしたいと考える。<sup>9)</sup>

まず実習にあたって「教師として今後どんな研修が一番必要と感じたか」という問(14)を立てて、教師として問われる根本的教養について、どのように認識するに至ったかを質してみた。その際われわれとして設定した枠組は、大学における養成教育の三領域(専門教科, 一般教養, 教職教養)と、教育実習における「実践」によって始めて学生の前に提起された具体的人間関係を背景とする2つの問題、実践対象である「児童・生徒の理解」と、共同実践者である「教師間の人間関係の保持」とである。設定の狙いは、教育実習が動機づけた学習領域として大学が担当する理論領域と現場が担当する実践領域との間で選ぶ比率を見ようとしたのである。

以下その反応を検討すると、断然多いのが、「児童・生徒の理解」50%であって、教育活動の本質が、その対象である子どもに即するものであることに、強い照明が当てられるのを感じる。高校46, 中学49, 小学校54と、学校段階に応じて対象である子どもの年齢が低くなるほど、この点が強調されるのである。次いで「専門教科の知識・技術」27%と、「一般教養」16%を合わせると43%で、「児童・生徒の理解」に匹敵しようとし、広く教育内容全般にかかわる研修の重要性を示している。全体として、「専門教科」は「一般教養」より10%高く、全体の4分の1を占めるが、この割合は学校種別によって変化する。小学校では20と19で全く同率となるが、中学では32と13, 高校で34と14で20%の開きを生じる。教科の中・高校教師の能力は専攻教科における高い専門性を要求するものであるのに対し、全教科担当の小学校教師は深い専門

と広い教養を同律に求められるのを感じていると云えよう。

ところが「教職教養」はわずかに3%, 教師としての専門的資質にかかわるものとは見なされていない。ただその際の表現が「教育学・心理学などの教職教養」となっており、「教職教養」が「教育学・心理学」に還元されて、「など」の中で「教材研究」などが見落されている場合が考慮されなければならないが、教職教養に対する期待がこれほど少ないのは、選択肢として「児童・生徒の理解」と両立しているためではないだろうか。教職教養は大学教育の1領域を構成する限りは理論的性格をもっているが、目的上実践的性格をもつので、この点を強調する限り実質上「児童・生徒の理解」としての要因が大きくなるのではなかろうか。本設問は、教職教養を「教育学・心理学などの教職教養」として強調した揚句、その実質上の含蓄を独立させて対等な一選択肢として構成したことになるであろう。少なくともこの設問に対する反応が示すところでは、教職教養は子どもの理解と二者択一におかれた場合、その要因の大半を後者の中に吸い取られたと見られるのではないだろうか。教職教養の本来の役割は、子どもの理解をめざしそこに集中すべき性格のものに見做され、「教職教養」と「児童・生徒の理解」とは、同じ子どもをめぐる理論的抽象的理解体系と実践的具体的個別理解との違いとして受けとられたように見える。(問7, 8, 9)に見られた教職諸教科に対する「抽象的・観念的で十分理解できなかった」という批判は、体系的実践的両理解の間のこのずれを指摘するものではなかろうか。

教育実習において痛感された「児童・生徒の理解」のもつ重さは格別であって、実践を構成する要因として同じく重要な「教師間の人間関係の保持」のごときも、その前では全く問題にもならないのである。結局教育実習の体験が促した学習活動の対象は、教材としての知識・技術に対する専門的・教養的研鑽を中心とし、主

として大学を研学の場とする理論的なものが合わせて全部で46%であるのに対し、教育活動の対象である子どもの理解を中心とし、主として現場の活動の中で学ばれるような実践的なものが合計51%となり、その比率は5分5分であるが、子どもの理解をめざしてやや実践に傾く気配があると云えよう。校種別では小学校が43対55、中学47対51、高校50対47である。<sup>10)</sup>

教育実習の経験を通して再構成された学生の学習態勢は、こうして大学での研究とともに現場での活動を志向していると見られるので、教師教育上この動きに対応して、一方で大学における養成教育として補充・完成さるべき点を明らかにするとともに、他方で現場における実践活動への展望をひらくべき点に配慮して、事後教育に関する独自の構想を探るべきではないかと考えられる。

それではそのなかで特に大学に期待されるものを見よう。(問16)は、「大学に帰ったら特に何を勉強しようと考えたか」を尋ねて、大学教育の三領域(専門教科、一般教育、教職教養)のうちで、教師としての活動に最もかかわり深いと感ぜられているものを聞き出し、実習の成果を特に大学として補強するための重点を見つけようとした。その際の設問の枠組としては、上記三領域のうち、形式上は教職教養に配せられる「教材研究」を教育活動と学問研究との限界概念として独立させ、「専門の学問」との関係で、「専攻教科の教材研究」と「専攻教科以外の教材研究」という2項目を別立した。教職活動の立場から「教材研究」として一括せず、学問活動(主専門と関連専門)との関係で区別したのである。これは一方で、事実上教育実習の中心をなした「授業」に最もかかわりのある各教科の「教材研究」を重視するとともに、他方で大学で行う「教材研究」の学問的性格に配慮したからである。

その結果に見出される傾向としては、「専門」を尊ぶ傾向と、「教材研究」を重んずる傾向の2つが指摘される。先ず「専門の学問」が32%、

つづいて「専攻教科の教材研究」が30%であって、両方合わせると専門領域への集中が60%に達する。校種別に見ると、高校で36と30で計66、中学では37と34で計71と最も高くなり、全教科担当の負担を負う小学校でも26と27で計53となり、高校との差13%で決して低くなく、むしろ中学で高校より高くなるのが注意される。やはり大学にある限りは視点はつねに専門分野の研究にあり、研究の府としての大学の権威と同時に、養成カリキュラムにおけるピーク制の傾向を示すものであろうか。

これに対して「専攻教科以外の教材研究」、「一般教養に関する学問」、「教職教養に関する学問」の3者がそれぞれ、12、11、10%というほぼ同じ数値を示したのである。「専門教科」以外の分野が置かれているこのような位置の意味するところは、いかなるものであろうか。前問における三領域の比率と比べてみよう。

(問14)では「専門教科」と「一般教養」は平均で27%と16%で、その比が全体としては5対3、中・高校では約7対3、小学校ではほとんど1対1であった。これに対して本問では「専門の学問」と「一般教養に関する学問」が約3対1で、一般教養の比重が急落するのである。この際立った対照に従って見るに、前問のように教育の現場をも考慮して大学の内外を同時に見渡す場合には一般教養の比重が大幅に増すのに、大学の中だけで問題を立てるときには専門分野が圧倒的な比重を示すのである。しかも注意すべきことは、本問における「専門の学問」と「一般教養に関する学問」との32対11という比率に、「専攻教科の教材研究」と「専攻教科以外の教材研究」との30対12という比率がほぼ対応することである。「一般教養に関する学問」11%と「専攻教科以外の教材研究」12%との関係が、「専門の学問」32%と「専攻教科の教材研究」30%との関係に対応するかどうかはこれだけでは言えないことであるが、興味深い結果であると言えよう。

ところが前問ではわずかに3%であった「教

職教養」が、本問では10%となり3層倍する。前問では「児童・生徒の理解」を独立させたためその影が薄くなったと考えられるが、本問では、「教材研究」を独立させたにもかかわらず3層倍したのである。これで見ると「教職教養」の概念は少なくともこの辺りでは「教育学・心理学」を中心として、前問では別立された「児童・生徒の理解」という意味を、しかも特に実践的理解と体系的理解という対立に悩まされることなく、担っているのではないかと思われる。本問で実践的要請の圧力をうけているのは「教材研究」であるが、教材研究は教育学や心理学と比べると、教材にかかわる学問の影響を受けて、「教職教養」への帰属のしかたが少なくないと考えられる。

本問に対する応答の今一つの特徴は、「教材研究」の重視であって、「専門教科」の場合が30%、「専門教科以外」の場合が12%であって合わせて42%に及ぶ。この数値は、「専門の学問」32、「一般教養に関する学問」11%に匹敵し、特に小学校の場に見られるようにむしろ凌駕しさえするのである。実習後に動機づけられる学習活動は大幅に教材研究へと向い、そこに教育現場からの実践的要請を反映させていると思われる。大学における研究として専門の分野を志向しつつ、その教育活動との接点をなす教材研究において教育実践を志向するものと云えないであろうか。

ところで実践してみても痛感することの1つは実践のために最も必要で最も基礎的な知識や技術を、案外十分に学びとっていなかったということである。この点に関して教育実習の折り、特に「理解・学習が不足していたと感じた」ことを、より具体的な事項別に質してみることにした。大学を含めて、案外習得不十分な盲点部分で、現場に立ってみて始めて気付いたような欠陥点は何であったかという設問である。この点教育実践は、初めて子どもたちを引き受ける教生にとって厳しいものであり、知識や技術から人間としてのあり方にまでわたって、それま

での蓄積の全体を問うところがあるであろう。そこで設問に答えて選ぶべき事項として、3つの分野から2つずつ設定した。第1の分野は技術面にかかわり、芸術や体育の「実技」といったより専門的な技能とともに、より一般的基本的なものでありながら案外不確かなまま残されている文字や文章の「書き方」といった具体的技術の上で、子どもを指導するにふさわしい習熟が見られたかどうかという問題である。第2の分野として、人間事象や社会現象に対する「理解」をあげた。この理解は、一方で人間や社会に関する基本的な知識を要求するとともに、他方で人間や社会を全体として把握しようとする思想的認識や、更にそれを媒介するような個別の体験を含んで成立するものである。第3に教育に関する分野を取りあげ、児童文学などの読書といった子どもの理解にかかわる問題を取りあげるとともに、他方で「教育理念」をあげて教育に関する責任のある真剣な見方や考え方の形成を問うたのである。

まず分野別に見ると、知的な「理解」分野が最も多く、「人間」と「社会」に関するものを合わせると全体で43%、小学校では36%と低くなり、中・高校で49.51%と半数に達する。これに対して「技術」と「教育」の両分野はほぼ同率の24%と25%を示す。校種別に見ると、「理解」分野と逆に小学校で高くなり28と30、中学校で24と23、高校では18と19である。いまかりにこの両分野の数値を合わせてみると、全体で49%となり「理解」分野にまさるが、特に小学校では58%となり、「理解」に対して20%の差をつけ、初等教育における「教育」要因と「技術」要因の占める重要性を教えている。中学では47%で、「理解」と同率になり、37%の高校でこの関係が逆転するのである。

各項目別に見ると、最も際立ったのが「人間の理解」と「教育理念」であり、それぞれ30%と20%の支持を集めた。人間や教育に関する知識の乏しさもまた指摘されたのではなかろうか。学問的な理解とともに、人間として、教師とし

での反省が問題になっているようにも察せられるのである。次いで「文章の書き方や字の書き方」、「社会現象に対する理解」、「音、美、体の実技」がいずれも10%代で並ぶ。校種別に見ると、「教育理念」については学校段階での違いは見られず、教師としての根本的な姿勢が共通して問われていると思われる。「社会現象に対する理解」が矢張りあまり変動がなく、平均して13%あり、興味主義の表面的理解を越えることが要望されていると思われる。「人間の理解」は、生徒の年齢が高くなり関心も悩みも増す中・高校で、36%とふえる。全教科担当制の小学校で多いのが「音、美、体の実技」であり、中・高では3%ばかりなのにに対し、17%にもなる。中学で高いのが「文章の書き方や字の書き方」で、21%にもなるのである。ただ「児童文学などの読書」は、全体で5%、小学校でも8%で、子どもの理解問題を代表させることはできなかった。

さて以上の3問から示唆されることの中には、教育実習がもたらす大きな実践的問題提起が、学生に新しい積極的な学習意欲を喚起している事実に対して、大学として何らの対応・援助を事後指導というような形で展開することが望ましいのではないかとということである。その際事後指導としての対応・援助の構想のための要点としては、一つには大学として専門教科の充実をはかることは云うまでもないとするれば、同時にそれとの関係において各科それぞれの教材研究が、実習から体験をもち帰った学生たちの参加によっても推進されるような指導と助力が与えられることではないかと思われる。教職教養として事後指導にかかわるべき点は、児童・生徒の実践的理解に対して動機づけられた学生の関心を、体系的理解とのダイナミックな関係において、一層発展させることができるような条件を探ることであろう。教育理念や人間の理解、芸術や体育の実技、文章や文字の書き方など、基礎的素養を確認し確立するためには、教室やサークルでのグループによる自己研修が最

もよいのではないかと思う。学生たちは、その試みにはすでにかなり通じているように思われるのである。

そこで更に進んで「実習の成果を一層整理定着させるために、大学で何らかの事後指導が必要だと思うか」という問い(18)を起し、それへの反応から示唆を得たいと考える。先ず「専攻学科の教官の指導を改めて受けない」と答えたものは、15%である。(問16)で大学へ帰ったら専門の学問や専攻教科の教材研究を学びたいとしたもの合わせて60%とは、甚だ対照的であり、大学へ帰って勉強したいという意味と事後指導のイメージとはそぐわないのであろうか。ただここでの数値は中学だけにはやや高く19%となっている。

ところが「教職教養に関係ある教官たちと討論の場をもちたい」とするものは24%になり、(問16)での「教職教養に関する学問」(10%)や(問7, 8, 9)での講義としての教職教養に対する信頼(3問における「有意義」の平均13%)の2倍前後となり、この対照も注目される。ただしこの選択肢において設定されているのは、「指導」の場でなく「討論の場」であり、且つ教育実習に一番関係の深い教官は教職教養の教官であろうという前提がかくされていると思われる。

これに対して第3選択肢は「学生同志の反省会」をあげているが、これを選ぶものは最も多い38%をしめすのである。ここには教官という条件の異なる存在はいず、学習を終えたという同一条件にあるものだけの合同活動が見られるのである。

第2, 第3選択肢は、指導の場を与える第1選択肢に対して、討議の場を設定するが、第2選択肢は討議の相手に教官を選び、第3選択肢は教育実践の同僚であった学生と共同活動を設定しようとするのである。

しかも討議を求める要求は、指導を求める要望を上まわり、討議の相手に同僚学生を求める要求は教官を求める要望を凌ぐのである。第3

選択肢38%は、第1 選択肢15%と第2 選択肢24%をあわせたものに匹敵するのである。

してみると教育実習の整理 反省に関しては、大学の教官はそれほど期待されておらず、教職関係教官も討論の参加者の位置にあるように、教育実習の反省に関しては関係者のある種の対等性が要請されているようにも見えるのである。少なくとも教育実習をめぐって、大学で一番関係が深いのは同僚実習生同志であろう。

専攻学科の指導教授を乞うもの15%から、教職教養教官との討議を求めるもの24%へ、そして更に学生同志の反省会を望む38%へ、というこの3つの事後指導の形態の違いの中に、一方では教育実習に対する大学のあり方に対する批判がよみとられるとともに、他方で学生たちが教育実習を介して独立し、巣立って行く姿がうかがえるのではないであろうか。

さらに現職活動の分析に進むならば、その活動の推進に最も大きな影響を与えて、教師教育上特に注目に値するのが「先輩・同僚の助言」であることがやがて見られるはずであるが、その分析は紙幅の関係で次号にゆずらねばならない。しかしその中心テーマにつながるものが教育実習の事後指導のあり方をめぐってあらわれることは、いかにも「実践の第一歩」としての教育実習の性格を反映するものとして注目されるところである。事後指導はその内容だけにとどまらず、学生の参加のあり方を含む形式についても、慎重な検討が必要であると思われるのである。

新任教師の教育実習観を以上のようにとらえてきたのであるが、最後に教育実習の「期間」としての適当な長さについてのその認識を確かめておこう。小学校の場合(問19)は、小学校在職者として適当と考えるのは、現行どおりの4週間が最も多く、57%と過半になる。更に1~2週間の延長を望んで「5~6週間」を選ぶものは18%、「2ヶ月以上」となると14%であり、期間の延長を望む者は全体で34%となる。

中学校では(問20)、中学在職者として現行の3週間をあげるものは25%にとどまり、2週間をよしとするもの6%と合わせて、現行以内で実習期間を考えるもの31%である。これに対して1週間の延長を要望して、小学校と同じ4週を適当とする者50%、更に1~2週間の延長を求める者11%、2ヶ月以上7%となり、何らかの形で延長を望む者は全体で68%となる。小学校の場合だと、現行以内で満足するものは67%であり、丁度中学と逆構造となるのである。これは今日の中学教育の難しさを反映するものであろうか。

しかし実習期間の延長を求めるものも、その中心となるのは、小・中学を通じて1~2週間の短期での補充を考え、大規模な延長の要望は少ないであろう。このように実習期間の適正な長さを4週かその1~2週間の増加と見る判断は、新任教師が自ら体験した教育実習に対する「教育実践の第一歩」と見る評価に対応するものであろう。

この教育実践の意味するところは、次の現職活動の分析を通じて明らかにされ、そこから教育実習の本質的要因もとらえ直されねばならないであろうが、ここでは教育実践の第一歩として教育実習の意義を再確認し、大学における養成教育課程全体の中でその効果的な位置づけをはかるための事前・事後指導のあり方について認識を新たにしたいと考えるのである。

この調査結果は、岐阜大学カリキュラム開発研究センター研究報告 Vol.1 No.2 「「新採用教師の教員養成に関する意識調査」の68頁より、80頁に昭和54年、55年および校種別資料報告した。

また、この調査項目の作成、調査、データ処理にあたっては教師教育研究プロジェクト代表石原正也教授を中心として高野卓哉、野村忠夫、森幸雄、安藤一郎、中野刀子、後藤忠彦、松川禮子、垣見祥心の方々の協力による。

尚、この意識調査項目に関する資料調査、項



目作成、調査用紙の構成にあたって故宮脇二郎助教授が主となって行なわれた。また氏は志半ばにして他界されたため、氏の利用された文献資料の整理が困難であり、関係資料を参考文献として記載するにとどめた。

### 参 考 資 料

1. New Patterns of Teacher Education and Tasks — Geneval Analysis, OECD, 1974.  
真野, 津布楽, 高倉, 下村『現代の教師像』, 第一法規, 1977。高倉翔『教師教育の動向』, 教育学講座第18巻第2章, 学習研究社, 1979。
2. 日本教育学会教師教育に関する研究委員会『教師教育問題に関する資料集(その1)』, 1980, P. 111 et 128。
3. 国立大学協会教員養成制度特別委員会『大学における教員養成 — その基準のための基礎的検討 —』, 1977, 同上『教師教育問題に関する資料集(その2)』P. 65
4. 同上書 PP.65, 66; 高倉, 上掲書, 参照
5. 教師養成研究会『観察・参加・実習 — 新しい教職経験課程 —』, 1954, 学芸図書, P. 4 参照
6. 日本教育学会教師教育に関する研究委員会『教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究 — 第2次報告 —』, 1980, P.36参照
7. この設問が愛知教育大学教育実習・事前指導改善研究会『教育実習・事前指導改善に関する研究 — 研究報告書第1号』における「教育実習実態調査とそ

の考察」PP. 11～27 における第14問「この実習で自分はかわったと思いますか」から示唆をえた。そこでは16の選択肢が示されたが、われわれは教師観の変化に問題を絞ったのである。

8. この3問では「教育実習で役に立ちましたか」という問いの立て方をしたのであるが、これは同上研究会「調査」の第6問「大学での教科教育研究, I, II, は教育実習において役立ちましたか」から示唆をえた。
  9. この3問では、同上研究会「調査」の第8問「大学へ帰ってやろうと思うことは何ですか」等を参照した。
  10. なお横浜国立大学教育学部の「教育実習についての、学生の意識とその変容に関する研究」(『横浜国立大学教育学部教育実践センター年報2, 1981, PP. 26, 31, 32)の「B」問「実習を受けて、その後もっと勉強しなければならないと思ったことはどんなことですか、その思った順を(1～5)で5つまで( )の中に記入して下さい」の結果によれば、15の選択肢のうち、「発問・助言のあり方」が、「子ども理解の方法」を抑えて、第1位となり、授業技術の方が実習後の意識をより強く支配しているようであるが、ここでは「子どもの理解」を広い意味にとって、指導技術も含む実践的要因を代表するものと見ているのである。  
なお上記引用した著述以外で下記の資料を参考にした。
- 愛知教育大学教育実習・事前指導改善研究会『教育実習 Q & A 110』昭和54年。