

教育実地研究と教員養成カリキュラム

橋本 健夫*・川尻 伸也**

(平成5年3月15日受理)

A Study on Teaching Practices in Pre-Service Teacher Training System

Tateo HASHIMOTO, Shinya KAWASHIRI

(Received March 15, 1993)

はじめに

近年、価値観の多様化に伴い教育界に対して、教育の目標や内容及び方法に関する幅広い要望が出されるようになってきた。その結果、これらの実現の鍵を握る教員に対して深い教養や豊かな人間性の獲得、つまり教員としての資質の向上を望む声が非常に高くなってきている。

これらの社会的な要求に答える形で、国立大学協会と日本教育大学協会は教員養成系大学・学部における養成段階における問題点の抽出と、それらの改善に向けての提言を行ってきた⁽¹⁻⁷⁾。この中で強調されたのは、教職専門科目の一層の充実、とりわけ教育実地研究の強化である。これを受けて平成元年に改訂された教育職員免許法（以下、新免許法という）では、教育実地研究は教育実習の他に事前指導と事後指導を伴うこととされ、単位も増加した。

一方、教育学の分野では「理論と実践」をどのように関係付けるかについての議論がなされてきた。それを詳しく述べることは避けるが、小笠原氏らが紹介しているように理論を実践に適用していく方向を重視する「理論から実践へ」の立場と、教育の実践に優位をおく「実践から理論へ」の立場の違いから生じたものと考えることができる⁽⁸⁾。

教育理論を考えるにあたっての中心的な問題の一つである「理論と実践の統合」は、特に教師教育の分野で非常に重要視されてきている。従来より養成段階には教科、教育学、職業実践の三領域が存在することが指摘されてきたが、これらをどのように関連させるかについては定式化されてはいない。これも教育理論をどのように位置づけるかによって、その形態が大きく変わるからである。

しかし、教師教育の科学化を行おうとすれば、教職の基礎学習と専門教科的学習、及び

学校での実践という教員養成段階での三要素をどのように関連させ、統一していくかについての決着が早急に求められているのも事実である。

そこで、新免許法のもとでの教育実地研究の実施形態を考える中で、これらの三要素の関連、及びその統一を追求したいと考えた。

教員養成段階における教育実地研究の意義

「大学において教員を養成する」ということは、教員を目指す学生たちが自由な雰囲気の中で大学教官の講義に参加したり、課題解決のための研究活動に没頭することによって、幅広い専門的な科学的知識や技能を習得していくとともに、専門職としての教員の資質を開花及び研磨することができることを意味している。

従って、教員養成大学・学部のカリキュラムには教育に関する理論的研究と実践的研究が含まれ、かつ有機的に結合されていなければならない。この意味から、カリキュラムにおける教育実地研究の位置付けは、教員養成の目的の成否を左右するものと捉えることができる。

藤枝氏らの調査によれば、各大学・学部は教育実地研究に次の相異なる二つの目的を認めている⁹⁾。

- ① 教員養成段階での総仕上げの性格付けのもとで、現場で直接的に役立つ実践的、応用的、技術的側面に重点をおいた教育の遂行という目的。
- ② 教育に関する理論と実践の相互性や統合を保障するという目的。

長崎大学教育学部（以下、当教育学部という）も全くその指摘通りであると言わざるを得ない。この性格の異なる目的をカリキュラムの中でどのように統合していくか、これが「大学で教員の養成を行う」ために解決されなければならない非常に重要な課題なのである。しかし、この課題に向けての努力はなされているものの、その全面的な解決策は見いだされていない。そして、「大学で学んだことが、実践では役に立たない。」とか、「卒業後の4月からの教壇生活を想定した教育がなされていない。」などの批判が今も続いている。この現実はどうにして生じてきたのであろうか。当教育学部のカリキュラムの変遷の調査から、この原因を探ることにする。

当教育学部のカリキュラムと教育実地研究

当教育学部のカリキュラムの変遷の概要については、1985年や1986年の教師教育を考える報告の中で触れた^{10,11)}。そこで今回は、教育実地研究に焦点を合わせ関連ある事項を踏まえながら、その歴史的な位置づけを明らかにしていきたい。

当教育学部は、1949年（昭和24年）に学芸学部として発足し、1966年（昭和41年）に教育学部と名称の変更を行い現在に至っている。この間、カリキュラムを度々変更しつつ地域の教員需要や教員の質的向上の要求に答えてきた。前回の報告で、この移り変わりを卒業に要する単位数などに着目すると5期に分けられることを述べた。それに従って教育実地研究の形態等をまとめたものが表1である。

この表を補足する形で解説すると次のようになる。

I 期（昭和24年度～28年度）

大学設置基準と教育職員免許法の最低基準を充足する124単位を卒業要件にしている

ものの、この他に専門分野（12単位、卒論を含む）を4年次に履修するように規定している。

この時期は教育実地研究に関しては、もちろん教育実習のみであるが、その期間は6～10週と比較的長い期間を設定している。しかし、実施学年は最終学年であり、師範学校時代の「仕上げ」教育的発想から抜けでていないことが推測できる。

II 期（昭和29年度～34年度）

中学校教員養成課程においては、教職専門科目の履修単位はそのまま、教科専門科目の履修単位数を多くした。小学校教員養成課程においては、教職専門科目の履修単位数を多くし、教科専門科目の単位数を少なくした。また、卒論の単位が卒業要件としての教科専門科目の単位に組み込まれた。さらに、副免の取得を認めない免許状一本主義の方針をとった。

教育実習は期間が多少短くなったものの、実施学年は3年次となり、上述の②の目的の達成にむけての意図が感じられる。また、実習は前半（4週間）と後半（2～3週間）に分けられ、前半は附属学校で後半は普通校で行われた。このような段階別の実習形態を採用したのは、歴史的な①の目的を評価しつつ大学で教員養成を行う意義を肯定する②の目的を加えようとしたものと考えられる。

III 期（昭和35年度～43年度）

長崎県の要望を受け入れ、免許状一本主義を撤回した。また、卒論と一体化されていた特修制度（特定の教科専門科目の履修）を選修制度に衣替えして、小学校教員養成課程の学生に特定の教科の力を持たせるピーク制を採用した。中学校教員課程の学生には選択科目を設けて2教科の免許状の取得を可能にした。これらの処置に伴って毎年のようにカリキュラムに大幅な手直しを加えられ、卒業要件単位数も大きく変動した。

この時期はカリキュラムの変動期であるが、それは社会の要請と大学での教員の養成のバランスをとろうとした結果と考えられる。ピーク制の採用によって、教員の研究資質の向上を伴っての副免の取得を可能にし、さらに観察参加を2～3年次に開設することによって教育実地研究の充実をも図っている。

しかし、この期の後半には「学生個人の自主性が発揮できる大学カリキュラムの構築」などを求める昭和40年代初めの大学紛争の余波が、教育実習を通じて学校現場に影響を及ぼしたのも事実である。

IV 期（昭和44年度～平成元年度）

大学紛争の混乱を受けて、卒業要件単位数は大学設置基準と教育職員免許法で定められた最低基準とし、副免取得や免許法で定められた単位数以上の履修は、個々の学生の自由意志に任せるという基本方針がとられた。このため、免許法上必要となる教職専門科目を除いて、必修科目はほとんど設定されなかった。

この期には教育実地研究に関して次のような大きな方向転換がなされた。

- 1) 普通校での実習を廃止し、附属校だけの教育実習にしたこと。
- 2) 実習期間が4週間に短縮されたこと。
- 3) 3年次で行っていた教育実習を4年次に戻したこと。
- 4) この期の後半では観察参加に加えて教育実地研究総論という事前指導を開設し、必修としたこと。

加えて、ゼミ制度の発足も特記事項の一つになる。これは、教官が学生達を十分把握していなかったことが紛争の一つの原因となったという反省に基づいてカリキュラムに盛り込まれたものである。

大学紛争の後遺症を乗り越えなければならない背景や、事前指導を設けることによって教育実地研究を充実させようという意図は理解できるものの、この期の後半の学生の定員増によってカリキュラムが複雑になることを避けようという意識が、教育実習の短縮を生んだとも考えられる。

表1 当教育学部における卒業要件単位数と教育実地研究の推移

各 期	入 学 年 度	卒業要件単位数		教育実地研究					副 免 取 得	備 考
		小 学 校 課 程	中 学 校 課 程	事 前 指 導	教 育 実 習			事 後 指 導		
					実 施 学 年	実 施 期 間	単 位 数			
I	昭和24	124	124	×	4年前期	6～10週		×	○	
II	29	130	A:146 B:138	×	3年後期	6～7週 (4+3週)	4	×	×	A:社,理,家,職 B:上記以外の教科 教科科目はほとんど 必修
	34	134	A:148 B:140							
III	35	138	A:148 B:140	×	3年後記	6～7週 (4+3週)	4	×	○	副免取得復活 選修制度新設 甲:社理技家職 乙:上記以外
	37	教科選修 143 教職選修 140	甲教科 151 乙教科 144							
	40	132	138							
	41	133	139							
IV	44	124	124	△※	3年前期 後期	1週 4週	4	×	○	ゼミ制度発足 ※観察参加(3年) と実習で4単位
	50	124	124		4年前期	4週				
	51	124	124	○※	4年前期	4週	5	×	○	※教育実習事前指導 (1単位) :教育実地研究総論 (3年) +観察参加 (3年)
V	平成2	132	132	同上	4年前期	4週	6	○※	○	※教育実習事後指導 (4年,1単位) を増設

V 期（平成2年度以降）

平成元年3月の教育職員免許法の改正によって、教職専門科目の履修が増加した。また、選修制度の維持や時間割編成の都合上、主要な教科専門科目が必修となった。もちろん、卒業要件単位数も増加した。

免許法の改正による事後指導が新たに設けられ、教育実地研究の充実が図られるようにはなったが、教育実習の時期や期間の変更は見送られた。

各年度毎の学生に配布する「履修の手引」を基に、教務委員会及び教授会議事録からの読み取りや経緯を知る教官への聞き取り調査から明らかになったカリキュラムの変遷は、教育実地研究に関して次のことを示唆している。

- 1) 昭和30年代前半（Ⅱ期）までは、師範学校時代の考え方を乗り越え、大学で教員養成をする意義をカリキュラムに組み込もうと努力している様子が伺えること。

学部創設当初の「履修の手引」には、大学での教員の養成の目的を達成しようという意気込みを示す文言がそれ以降のものに比べて多く、カリキュラムと重ね合わせると文言通りの姿勢が読み取れる。

- 2) 昭和30年代後半以降、副免取得などの社会的な要求（いわゆる外圧）が、カリキュラム編成に大きく影響するようになったこと。

もちろん委員会の質疑を経た結果ではあろうが、この期以降カリキュラム変更の際に社会的な要求や他大学との連動という理由が教授会の議事録によく見られるようになる。学生の実態把握や教師教育の観点からの理由（いわゆる内圧）によるカリキュラムの改正が読み取れない状況が続いている。

- 3) 教師の研究資質向上のためのピーク制の実施は、教員の質的な変換や副免取得などに一定の成果をもたらしたが、学部教官の専門性を強調する結果にもなったと考えられること。

これは、教員養成学部において教官が果たすべき役割を非常に曖昧なものにした。つまり、教育実践能力の向上に関しては教職専門科目担当教官が、その任にあたるべきとの誤った認識を多くの教科専門科目担当教官に与えた一つの原因と考えられる。

- 4) 学芸学部から教育学部への名称変更（昭和41年）後まもなく起こった大学紛争によって、教育現場と大学の距離が遠くなったが、その関係修復に努めることなく迎えた学生の定員増によるカリキュラムの肥大を、実習期間の短縮等で解決したこと。

これは、教育実地研究のカリキュラムの意義を十分討議すること（内圧）もなく、教育職員免許法や大学設置基準をクリアする方向に進んでいったことを意味している。また、実習協力校を失うことは、当教育学部のカリキュラム編成を根本的に揺るがすとの認識が生じなかったことは、個々の専門領域にのみ目を奪われている教官の姿勢を反映しているとも考えることもできる。

- 5) 全国の大学・学部には先駆けて事前指導（観察参加+教育実地研究総編：1単位）を開設したが、実質的に附属校が関与するだけの体制では、教育実地研究が有機的にカリキュラムに入り込めないこと。

教育実地研究を他の授業と結合させていくためには、特に教育学や教育心理学及び教科教育学の担当教官による検討が十分になされるべきであるが、具体的な実践能力の育成は実習校に任せればよいとの判断が先行しているためか、それがなされていない

い。これは教職専門科目担当の教官であっても教育実地研究にはできるならば関わりたくないとの意識を持っている教官が存在することや、積極的に関わりたいと考える教官がいてもそのためのシステムが存在しないことを表しているものではないだろうか。

当教育学部のカリキュラムの変遷に関するこの調査・分析が一般性を持つとするならば、各大学・学部が教育実地研究の相異なる二つの目的の統合に万全の体制を整えることができない主な理由は、個々の専門に関する主張を述べ合うことはあっても大学・学部全体による「大学での教員の養成」という視点からのカリキュラム論議が少なくなったために、矛盾を抱えたカリキュラムに気付かない、あるいは気付いていてもその改善に非常な労力を注ぎ込まなければならないことや、教官全体の協力が十分に得られる見込みが少ないために発言しないという状況が生じてきているためではなかろうか。

事前指導と事後指導を加えて教育実地研究の充実を図ろうとする平成元年の教育職員免許法の改正や教養部の廃止、さらには大学設置基準の改正など一連の大学教育に関する改革が行われようとしている今、もう一度「大学での教員養成」を考える絶好の機会ではなかろうか。

教育実地研究と教員養成カリキュラムとの有機的結合

カリキュラム編成を考えるにあたって、「大学における教員養成」という最大で、最も有効な議論の場がその役割を十分に果たさなくなった現在、教育実地研究と教員養成カリキュラムとの有機的結合を考える前に、解決しておかねばならない問題がいくつか存在している。

その一つは、求心力を失いつつある各授業科目をどのように関連させていくかということである。特に、教科専門科目と教職専門科目、あるいは教職専門科目と教職専門科目との有機的な結合をどのように達成すればいいのだろうか。

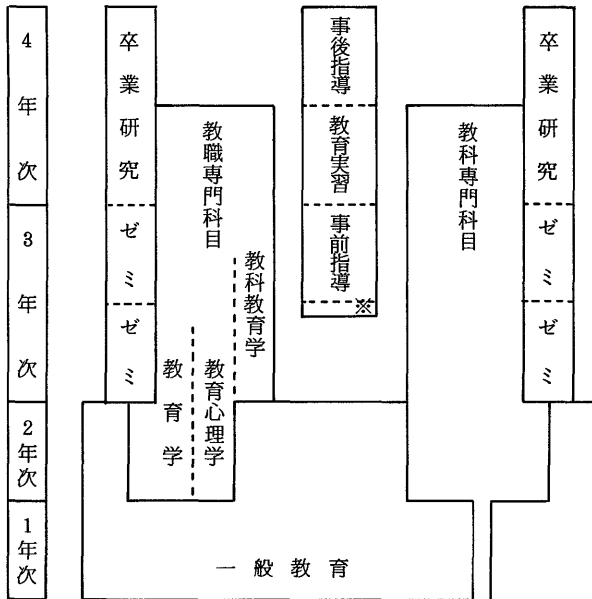
まず、各教官がカリキュラム全体を見通した上で担当の授業科目の内容や方法を決定する必要がある。さらに、学生に有機的な結合の具体事例を理解させ、そのパターンを拡大させるためには、専門分野の異なる教官が共同して教育現場の実践を教材にした授業を開設することである。この授業によって学生たちは実践にあたって大学で習得した知識・技術の用い方やその関連、さらに深めなければならない部分などを具体的に理解することができる。このような授業は、当教育学部でも試みられている⁽¹²⁾。

もう一つは、教育実地研究の大部分を実習校や学外講師に任せている体制をどのように改善するかということである。

実習校と大学・学部がそのあり方についての十分な議論をすることは当然であるが、さらに大学・学部の教官が少なくとも事前指導や事後指導に積極的に関与するシステムを作り上げることが必要となってくる。この段階では各教科教育が果たすべき役割が大きいと考えている。

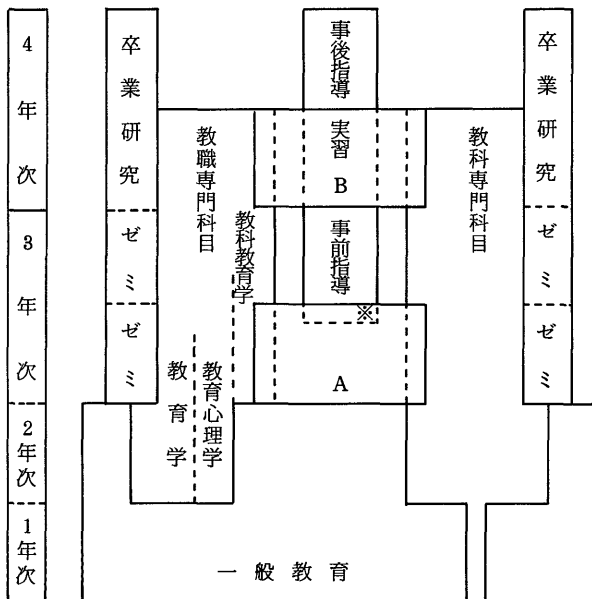
さらに、4年一貫教育を行うにあたって教育実地研究のカリキュラムでの位置づけをどのようにするかということである。

上述の教育実地研究に求められる二つの目的の達成は、言い換えれば教員養成カリキュラムにおいてこの二つの目的をいかに統合していくかにかかっている。このように考える



※：観察参加

図1 当教育学部のカリキュラムの概要



※：観察参加

図2 理科専攻課程で試行されているカリキュラム

ならば、教育実地研究を教員養成カリキュラムを貫く太い柱とすべきである。そして、この両側に教職専門科目と教科専門科目を配し、それぞれを結ぶ授業を開設していくという構造が理想的なのではなかろうか。

この構想と従来のカリキュラム、あるいは多少の改善が加えられた現在試行中のカリキュラムとを比較するために、それらの全体像を図示したものが図1～3である。図1は、現在の当教育学部の小学校教員養成課程や大部分の中学校教員養成課程におけるカリキュラムである。一般教育を担当する教養部と学部が十分に連携することができないため、専門教育としての学部の授業が1～2年次に週2日しか組めない状況である。

さらに、3年次の前期末の2日間の「観察参加」に始まり、事前指導の「教育実地研究総論」、教育実習、そして事後指導にあたる「中学校(小学校)教育研究」が教育実地研究の科目として組まれているが、図示したように、教職専門科目とも教科専門科目とも有機的な関連がなされているとは考えられず、お互いカリキュラムの一部を占めているにとどまっている。そして、これらの関連付けは学習者としての学生個人に任されているのが現実である。

これは、教育実地研究の事

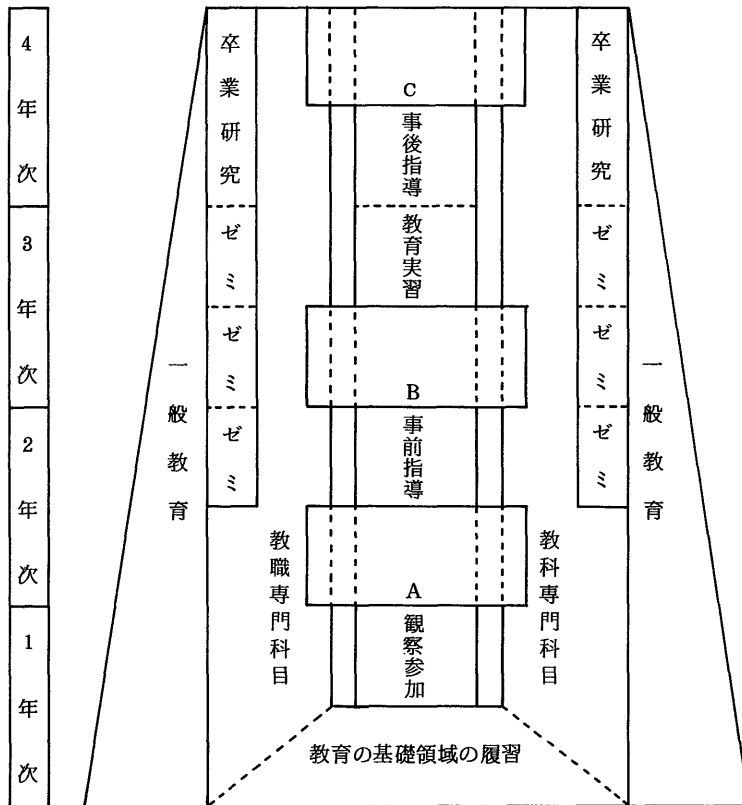


図3 理論と実践の統合を志向するカリキュラム構想案

前指導と本実習を附属校に任せ、加えてカリキュラムと教育実地研究を有機的に関連付ける授業を開設しないために生じてくる。

この短所を改善し、教育実地研究とカリキュラムを少しでも関連付けようと試みられているのが図2に示す理科専攻課程のものである。

まず、Aの部分は教科専門科目と教職専門科目を結合するために開いた授業（授業名：理科総合研究）で、教職担当教官と教科担当教官が共同して担当する。ここでは卒業生の教育実習時の授業を教材として用い、教科専門科目や教職専門科目の既習事項が実際の子どもたちを相手に授業でどのように用いられるかを理解する。これによって、教授にあたって必要となる知識・技能の習得の仕方やそれらを自己の中に布を織るように関連付けながら蓄積することの重要性を知ることができる⁽¹²⁾。

また、Bは学習目標及び内容の分析を通して具体的な指導計画を考える授業であり、教育実習と時期的に重なるものの学部サイドからの事前指導と考えることができる。

AとBを設けることによって、ともすれば学生に任せがちであった教育実地研究と学部カリキュラムの有機的な結合を、よりの確なものにすることができるのではないかと考えられる。さらに、図2に示したように教育実地研究が、教科専門科目と教職専門科目と関連することによってカリキュラムにおけるその地位が強固になったのではなからうか。

この試みが、教師教育における実践と理論の結合の第一歩になるかも知れない。

図3は、教育実地研究を中心に教科専門科目や教職専門科目などを有機的に結合させたカリキュラムの構想図を示している。

これは、教養課程が廃止され4年一貫教育が可能となることが一応の前提になっている。教育実地研究の両サイドに教科専門科目と教職専門科目を配し、この三者をA、B、Cの授業で強固に結合するのである。また、「教育とは何か」や、「教育学の役割」、さらに、「諸科学と教育の関係」などが学習できる基礎領域を踏まえて教育実地研究が展開されることになる。

もちろん、一年次の観察・参加から始まっていくのであるが、ここでいうAとBは、前述のものとはほぼ同じものを考えている。Cは応用実習にすべきであるとの考え方もあるかと思うが、カリキュラムの有機的な結合や教員としての資質を考えると、教材開発に焦点を合わせた授業にしたい。教育実地研究の一サイクルを修了することによって教育現場の様子が的確に把握できる状況の中で、それまで培った専門諸科学の知識と技能を十分に発揮して教材開発にあたる。そして、その成果を教壇で試すことによって、もう一度自分の教育者としての資質を点検することができるならば、教師教育における理論と実践の統合の可能性が高くなる。

恩藤氏も述べているように⁽¹³⁾、教育実地研究のうち教育実習の意義は、実習生にとっては大学で学んだ理論や身に付けた技術を熟練した指導者のもとで実践し、教師としての能力を培うとともに、新しい問題点を見つけ、後日の大学生活でその解決を図ることである。また、大学にとっては、理論と実践の統合を試みる機会や場を提供すること、さらに、実習校にとっては、新しい教育情報の流入によって従来の教育実践を見直したり改善することなどが、教育実習の意義・役割として挙げられる。

この考え方に沿って教育実習の時期を決めるならば、やはり3年次が妥当であると判断せざるを得ない。教育実地研究を充実するためには、できるだけ早い時期からの実習を求める声もあるが、まずよく見ること、そしてよく知ることを重視するべきである。12年間被教育者であり続けた学生にとって教育者への転換は容易なものではない。だから、教育実地研究の初歩にできるだけ時間をかけるべきである。これによって教育に対する考え方が学生自身の中で熟成され、ひ弱なものであるかもしれないが一つの方向性をもって教育実習に臨むことができるものと考えている。

また、一般教育科目は教職の専門性を高いレベルで安定させたり、豊かな人間性を育むものとして捉えて図のように表した。教育実地研究にのみ着目すれば、この構想案によく似たシステム、つまり一年次から教育実地研究を開始するシステムは、兵庫教育大学などのいわゆる新構想大学にも見られるが⁽¹⁴⁾、この構想の特徴は教育実地研究と両専門科目とを有機的に結合する授業を段階的に開設したこと、さらに、そのことによって性格の異なる上述の二つの目的をより強く統合できる可能性を追究しようとしたことである。

教育養成段階における理論と実践の統合

教育実地研究に求められている二つの目的、つまり教育現場で直接的に役立つ技能の育成と、理論と実践の統合は、本来各教員養成系大学・学部のカリキュラムが成し得なければならないものである。それを教育実地研究のみに期待するということは、各大学・学部

のカリキュラムが、その任を果していないことを意味し、大学の教官自身もそれを認めていることになる。

この状況の中では、事前・事後指導を必修にして教育実地研究の充実を図ったとしても、その意図は達成されない。上述したように、教育実地研究の単位が増加してもそれを教員養成カリキュラムの中に有機的に位置づけることもなく、その内容や方法を附属校などに任せっきりにするならば、図1のように教育実地研究の部分が宙に浮いたものになる。これでは学生たちに、教育実地研究と他の授業の有機的な結合を期待することは無理である。

この観点から言えば、図2や3に示したAとB及びCの授業の開設は不可避であると考えている。AとBの授業に関しては前報で述べているので、ここではCについて述べてみたい。Cを教材開発を中心とした授業にすべきであると提案した理由は、教員養成カリキュラムが理論と実践の統合を目指すものであるならば、それを履修していく学生にとって教科専門に関する授業であれ、教職専門に関する授業であれ、その中で学習し獲得したものが実践に役立つことが実感されなければならないと従前から考え続けてきたからである。

10数年間、理科という一教科においてではあるが教科専門と教職専門の有機的な結合の必要性を感じ、その実現に向けて試行を繰り返してきた結果から言えば、「ものを作る」ことによって学生の中にその実感が生まれてくることが経験的に明らかである。また、理科教育の授業の中で十分な時間はとれないけれども、教材開発に従事させ感想を書かせてもいる。この文章の中に学生達は教科専門的な視点と教職専門的な視点を盛り込んでいることも見逃すことができない。

従って、教育実地研究や他の授業の履修が一段落し、教壇生活が目前に迫った4年後期に、「ものを作る」ことを通して行う教材開発のための時間を十分に保障することは、上述の両目的をカリキュラムの中で最終的に達成するために不可欠なことである。

一方、教育実地研究の事前指導や事後指導はどのような内容、及び形態にすべきなのだろうか。事前指導は、「教育実習とは何か」や、「学校教育の実際」など基本的な内容から「実践校の状況」まで、実習がスムーズに行われるための内容を十分に含むべきである。一般的に事後指導は、教育実習時の実践をもとに反省を含めての分析が行われるのであろうが、十分な授業研究を伴ったものにすべきである。

授業研究を行える能力の育成は、教員養成学部の主要な目的の一つである。それは、現場に直接役立つ知識・技能の育成や、理論と実践の統合という二つの目的を達成しつつある、あるいは達成した結果として表に現れるものと考えられるからである。この意味からいえば、教員養成学部のカリキュラム編成にあたって、この二つの目標を統合するための視点の他に、授業研究能力育成の視点が十分盛り込まれていないのではないかという危惧を持っている。

授業研究の目的は、究極的には教授学の分野での一般法則を見つけることにあると考えられるが、一つの授業を客観的に観察し、分析する過程を通して自己の授業を構築していくという側面がある。従って、他人の実践を材料にするものの、これはまさしく理論と実践の統合の過程なのである。だから、授業研究と現場での実践が有機的に関連させることができるならば、教員養成カリキュラムの目的は自ら達成される。

一方、経験的に言えば、学生たちが意欲的に授業研究を行うのは、同級生あるいは年齢差が少ない先輩たちの授業を研究対象にしたときである。このように考えると、事後指導

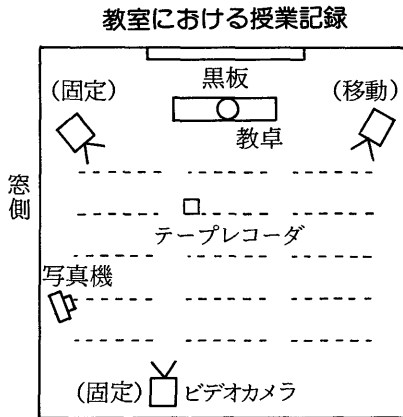


図4 教室における授業記録
(井上氏の提案から引用)

の授業で教育実習時の授業の録画を使った授業研究を十分に行うべきであるとの主張も理解して頂けるものと思う。

授業研究を組み込んだ事後指導を展開するにあたって重要となるのは、現場の授業をどのように記録するかということである。観察に始まり、観察筆記、写真、8ミリ、テープレコーダー、そしてビデオテープレコーダー(VTR)というように、その記録用機器は時代とともに発達してきた。現在はVTRが一般的であるが、授業研究に耐える記録を残すためにはかなりの工夫を要する。

井上氏は、教室における授業記録の撮り方として、図4のようなシステムを提唱している⁽¹⁵⁾。授業記録の対象(抽出児、グループ活

動、教授行動、学習行動、授業全体)を何にするか、授業分析の視点(教材研究、授業設計、子どもの内的・外的側面、教師の内的・外的側面、コミュニケーション過程)をどうするかなどを前もって明確に決定できれば、その記録システムにも工夫が加えられる。図4ほどのシステムでなくても、教室の前後に据えた固定ビデオカメラで教師と児童の活動を記録し、かつ教師の発言が明瞭に記録されていれば授業分析に耐えることができることは既に述べた^(16,17)。

授業記録に関する機器は時代とともに発展したものの、記録に残すために要する時間や労力は軽減されていない。しかも、大学の教官がそれに従事する時間は年々減少している。さらに、大学教官がこのようなことに従事しても余り評価されないことも事実である。この状況を打破し、授業研究を十分進められる状況を作り出すことができなければ、二つの目的の統合は夢のまた夢でもある。教員養成大学・学部がその存在価値を示すためには、独自のカリキュラムの編成と教官の評価に関して一般の大学・学部と異なる基準を持つ必要性も強く感じている。

要 約

教員養成を行う大学・学部は、教育実地研究に全く性格の異なる二つの目的、つまり、「現場ですぐに役立つ能力の育成」という目的と「教育における理論と実践の統合」という目的を持たせている。しかし、後者の目的が、大学・学部のカリキュラムの中で十分に達成されたならば、教育実地研究にのみ過大な期待をかける今の状況が改善されると考え、この状況を作り出している原因を、長崎大学教育学部のカリキュラムの変遷を調査することによって追究した。その結果、当教育学部のカリキュラム編成が、歴史的に外圧に弱く、社会的な要求の実現を優先してきたことや、大学での教員養成を考える場の減少に危惧する声や各授業科目を有機的に結合する必要性を訴える声を取り上げることがほとんどなかったために、理論と実践の統合という観点が十分に考慮されないまま現在に至っている経緯を明らかにした。

この事態を改善するためには、学部においてカリキュラム全体を討議する機会や場を増やすことによって、各授業を関連させることができるカリキュラム編成を行う必要がある。そこで、教育実地研究を中心に据え、その両側に教科専門科目と教職専門科目を配し、さらに一般教育科目で補強する教員養成カリキュラムを構想した。加えて、従来の学部での実践をもとに、教科専門科目と教職専門科目、及び教育実地研究を結びつけるキーポイントとなる授業を段階的に開設する必要性を提案した。また、理論と実践の統合を図るためには、大学教育の中で授業研究を従来より重視すべきであると考え、その観点から教育実地研究の事後指導についても、授業研究が十分に盛り込まれた形態にする必要があることを提案した。

引用文献

1. 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—教員養成制度の現状と問題点— 1972
2. 日本教育学会 教師教育に関する研究委員会：教師教育の課題 1983 明治図書
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案—その基準のための基礎的検討— 1977
4. 日本教育大学協会：小学校教員養成のための教育課程などについて（中間まとめ）会報 No.38 1979
5. 日本教育大学協会：小学校教員養成のための教育課程の改善等について 会報 No.42 1981
6. 日本教育大学協会：教員免許制度に関する調査 中間報告 会報46 1983
7. 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—教員養成制度充実のための課題— 1984
8. 小笠原道雄：教育学における理論実践問題 学文社 1985
9. 日本教育学会教師教育に関する研究委員会：教師教育の課題 明治図書 1983
10. 橋本健夫：教員養成学部におけるカリキュラム改善に向けての一提言 長崎大学教育学部方法改善プロジェクト報告書 1985
11. 橋本健夫：教員養成学部のカリキュラムと教師教育 長崎大学教育学部教科教育学研究報告 Vol. 9 1986
12. 橋本健夫：教員養成に関する一考察—教科科目と教職科目を結ぶ講義の開設を通して—科学教育研究 Vol. 14 1990
13. 恩藤知典：教育実習の現代的展望 舟元重春編「教育実習の現代的展望と実践」 東京書籍 1985
14. 兵庫教育大学：履修案内 1989
15. 井上光洋：日本における授業研究の系譜と課題 教員養成大学・学部等教育研究集会 1993
16. 橋本健夫：教育実習の事後指導と教師教育 長崎大学教育学部大学教育方法改善研究プロジェクト報告書 1992
17. 橋本健夫、川尻伸也：教育実習事後指導と訓練プログラム 九州地区大学教育方法等改善研究プロジェクト報告書 1993