

# 「教育学部における教員養成はどこへ向かうのか？」

—— 学生のレポートにみられる現状 ——

川路 澄人

Sumito Kawaji

## I はじめに

大学における自己評価ということが盛んに行われているが、外部からの評価はさらに厳しい。朝日新聞社発行（週刊朝日編）の『大学ランキング97』において島根大学は高校から見た評価でEランク（561校中下位7パーセント）に属する。この評価が大学の実態を正確に示しているか否かは問題ではなく、こうした評価が出版物として全国に頒布されている事、高等学校の進路指導などに利用されているという現実的影響の方が問題である。現在の高等学校の進路指導が高校生の学歴意識の助長、苦しい大学受験の後の楽しい大学バカンス生活への道案内という傾向が強まるほど『大学ランキング』の類の出版物は大学に対して脅威となるであろう。

「何故、島根大学はEランクであるのか？」という問いは評価の観点の違いから安易に解決できない事である。実際島根大学の自己評価委員会では学生に対しアンケートを行い、その中から教育学部に様々な問題があることも指摘されている。しかしその問題点を学生、教官双方が意識化できるまでには程遠い状態にある。

本論稿は大学教育、あるいは教員養成としての教育学部の問題を客観的な立場から注出、解析しようとするものではない。筆者と学生との講義におけるレポートのやり取りをもとに、その具体的な問題を学生の言葉から取り挙げ、島根大学教育学部、さらに図工・美術科に限定した上で、現状の確認とこれからの教育学部の教官としてなさねばならぬ責任について内省するものである。

## II 問題提起

現在の学校教育が「いじめ」「不登校」「体罰」などといった問題を持つに至った過程は様々な解釈が行われている。時代状況、生活環境の急激な変化、受験戦争、家庭の問題、子どもの内面の問題等、その理由には枚挙にいとまが無い。しかし、大学教育がそれらの問題から回避された聖地であるかという点、決してそうではない。逆にその墓場であるといった方が的を得ている。これまでの日本の教育が抱えてきた様々な問題が受験戦争と言われるものに起因しているのであるならば、その最後の受験を終えた大学生はさぞ歴戦の勇士であろう。しかし大学生の多くが戦い疲れた敗残兵といった方がよい。大学生を見ていると教育問題というものがかれらの常識であり、「今さらそんなことをとやかく言われてもどうしようもない」、さらに「私に今さらどうしろというのか、ここまでやっと荒波を越えてきたのに、問題があることは十分知っているがそれに対して現実が変わらない限り、どうしようもないじゃないか」という諦め

を信念にしている学生も存在する。大学生の心にはこれまで12年以上受けてきた教育の痕跡がしっかりと刻みこまれている。教育学部として次の世代の教育者を養成して行くためには彼等の教育観をこれまでの手垢のついたものから、新しいものへの変更を余儀なくされている。しかもその過程は決して易しいものではない。何故なら彼等の多くが既に「学ぶ」という行為に飽き、疲れているからである。彼等のいう「学ぶ」という行為は、板書や本（教科書）に載っている内容を記憶し、試験時にそれを正確に迅速に再現することという場合が多い。そこには文部省のいう「新しい学力観」に基づく教育が介在する余地はあまりにも少ない。彼等の想像力の領域にある「新しい教育」を実践できる人材を教育学部は今後輩出しなければならないという現実と直面し、教育学部の教官としてその困難さに驚愕を覚える。

教育学部では「新しい学力観」であるとか「内的動機づけ」という言葉が講義で使われるものの、大学生への教育は伝統的な知識の伝達に終始している。大学生に対する教育内容の内的動機づけといったものはほとんど行われていない。彼らは「学びたい」という本人の意思で大学に入学してきたのであり、必要な単位を取得することが大学なのであるという教官側の勝手な古い固定観念がそうさせているのであろうか。

教育学部の学生は他学部 비해、「内的動機づけ」というよりも職業（教員免許状）への使命感から講義を履修している場合が多い。教職への道が限りなく狭い現状において学生の意欲を喚起するにはどのような方策が残されているのであろうか。「私は教師になるつもりもないのに教育学部に入ってきた馬鹿者である。しかし、卒業単位なので講義をとらせてもらっている」とレポートに書く学生や、「どうせここを出ても（卒業しても）教師にはなれないんでしょ。それなら4年間興味のある単位だけ取らせてもらいます」と眼前で言い切る学生にも遭遇した。こうした学生は大学という環境をどのように考えているのであろうか。教育学部が表面上、教員養成の専門学部でありながら、そこを利用する彼等にとっては『学歴取得学部』といったところであろうか。教育学部の全ての学生がこのような言葉を発するわけではないが、全体におけるその割合は明らかに増えていることを感じる。

彼等は何を感じ、何を考えて教育学部生であろうとしているのであろうか。さらに今、問うべきは学生だけの問題ではない。教育学部の教官としてここでの教育は他の専門大学・学部と同じでよいのであろうか。教育学部の教科専門の領域が一般教養と区別できなくなっているまいだろうか。さらに教科教育は現場に何ら寄与しない机上の空論であってよいのであろうか。

教育実習に行く学生が「自分が実習中に担当する授業は、大学で学んでいる自分の専門（領域）と重ならないばかりか、中学・高校以来学んだ事のない内容だ。」と漏らす。こうした場合、教官は大学での専門の位置付けを「専門を深めることによって他領域の授業への視野も広がり、指導ができる」などとうそぶいている感がある。その見解も一理あるが、問題は学生がそのことを理解して教科専門の講義を履修しているかである。後述するが、彼等はそんなに甘いものではない。理解しているという教官の思い込みが彼等を「学ぶ」という姿勢からさらに遠ざけている。

教育学部の教官は何をもって教育学部の教官であろうとしているのであろうか。

### Ⅲ 現状の断面

#### 1 レポートに見られる学生の現状

彼等は何を感じ、何を考えて教育学部生であろうとしているのであろうか。前章で取り挙げた学生の言葉は突出した少数意見であるのか、それとも多くの学生に潜在的にある意見であるのか、ここでは具体的な学生の言葉をもとに学生の捉えている講義、学生の現状を考えてみたい。

筆者は『図工科教育法概説』という講義において毎回講義に関するレポートを出してもらっている。毎回150枚近くのレポートの中には誤字・脱字は当たり前、意味の通らない文章、大学入試の小論文対策で培った実感の感じられない表面上を繕った文章も少なくない。そうしたレポートであっても、学生の言葉にはアンケートや意識調査などでは決して現われることない、彼等が日々直観的に感じていることが隠されている場合が多い。

#### (1) 講義に対する学生の声

平成8年6月に中央教育審議会において「教育学部6年制」の構想が打ち出されたため、早速その情報を講義で話した。反応としてレポートには「6年制」についての賛否両論が噴出し、その多くが現在の大学での教員養成に対する不満がであった。

「6年間にのびてもいいんじゃないかなあと思いました。それは2年間延長することによって今日の教師の力不足（例えばイジメ問題など）の点を補うような勉強ができれば、いろいろな学校の問題が減ると思ったからです。でも2年間延長しても、その2年間が今行われているような授業や形式でだらだらと行われるだけならば、はっきり言って時間の無駄になると思います。（中略）2年間で現場で役に立つことなどを教えてくれたり、考えさせてくれる講義にしてほしいと思います。」

「正直言ってなんで6年も必要なのだろうと思った。医学部などなら人の命にたずさわる職業だし、時間のかかる研究などもあるだろうから6年あってもいいと思う。でもどうして教育学部が6年もあるのだろう。今やっていることも実践の場ではあまり参考にならないと（先生は）言われた。私もそう思う。大学に入る前までは、大学の授業って専門的で、私も子どもの心理がわかることができるようになるだろうと思っていた。でも、現実はやっぱり違う。実践で役立つことをもって（いるならば）、だらだら6年間も大学へ通う必要はないと思う。」

「私はあまり意味のないことだと思う。知識をいくら頭につめこむよりも、実際に教えることを体験する方が教育としてより良く成長していく起因になると思う。しかし、授業数を増やすということではなくて、教育実習期間を増やすならばいいと思う。教授から学ぶよりも子どもたちと体当たりで触れ合うことの方が学べることが多いと思う。」

「時間の無駄であると思います。今、自分は2年生ですが、1年終った今でも、大学というところの勉強がいったい何の役に立つのかわかりません。むしろ高校の時の勉強の方が知識を蓄えるという面で役に立つのではないかと思います。」

「私は何年になったところで授業内容の改善をはからなければよい教育はできないと思いま

す。本気で教育に興味のある人、教師になりたい人が本気で勉強したら今のように4年やっているよりもっと短い期間でさえ資格をもらってもよいと思うのです。たてまえだけはしっかりしているようなのに、かんじんの大学がいまいちたてまえについていけないように感じます。」

「私ははっきり言って反対だ。それより4年制のままだでもっと内容を充実した方が良いと思う。講義を受けていてわけのわからない物が多い気がするからだ。」

「6年化計画はいいことだと思うし、教員養成が難しくなればなるほど、本当の場に出た時、さほど大変だとか思わなくなるのではないだろうか。6年大学で学ぶ時間があれば、もっともっと子供と接触する機会も増えるだろうし、ただ単に教科書通りに教えるのではなく、もっと根本にある子どもの心にふれることができると思う。」

「非常にいいことだと思います。教師という職種ももっと専門性を追求すべきだと思います。何げなく教師になっている人間がたくさんいることはたいへん腹だたしいことです。本当になりたい人、なるべき人がつく職業だと思うのです。他の職業もそうだと思いますが、教育学部の場合、卒業すれば免許がもらえます。採用試験に合格しないと意味はないのですが、やはりそのあたりに問題があると思います。」

「私は今2年生である。そろそろ教員採用試験の時期だが、あと2年後に私もあれを受けるのかと思うと、あと2年で自分が教師にふさわしい人間になれるか不安になる。(中略) 私が思うに1年から4年まで、ただ大講義室の眠たい授業を受けているだけではだめだと思う。」  
学生は大学の講義に何を求めているかが、これらのレポートから伺い知ることができる。しかし彼等の主張の全てが妥当というわけではない。彼等自身、その主張の裏返しとして受け身的に講義を履修している姿が浮き彫りにされるからである。とはいえ、彼等がこれらの言葉に表出される気持ちで講義を受けていることだけは確かな事実であろう。さらに彼等の希望・理想に対する教官側の無関心が彼等を不安にさせる現実がある。

「私は大学に入ってから不思議に思っていたことがあります。それは、私は教育学部に入学したのに、大学で受ける講義はどれも先生になるために必要なことを教える講義ではないということでした。今日先生が講義で話されていましたが、私は教員養成大学というのは先生になるために実践的なことを教えてくれるものだと思っていたので、大学の講義はあまりおもしろいと思いません。だから私には教員養成大学というのは何を教えてくれる所なのかよくわかりません。」

「確かに大学の教育学部に入ってから今までの講義で教師になった時に役に立つといえる講義はあまりあったとは思えません。教育とか教師というもののあり方などの理念等は学ぶべきものもあるが『～教育法』とかいう授業で本当にこの講義を受ければその教科を教える手助けになるのだろうかと思うことが多くあります。それでは大学では何を学ばばよく、何を学ぶ場所なのだろうか。僕は教科の手助けになるようなことを学ぶのも大切だと思うがそれよりも教師・教育とはどうあるべきかとかもっと大きな意味で教育を考える良い機会だと思います。」

「大学の講義は大教室でマスプロ教育を批判したりと聞いていてバカバカしかったりする講義が大半を占めているような気がします。」

彼等なりの不安・不満は何時になると解消されるのであろうか。彼等は「なぜ大学（教育学部）で本当に教員になるために必要な事を教えないのでしょうか」という苛立ちを感じ、現実への不安を感じながらも、教育実習を待っている学生も多い。彼等のレポートを読んでいるとこれまで学んできたものを確認する場が教育実習しか残っていないと感じているらしい。それはレポートにあらわれる講義に期待する内容が、授業を上手にできるコツ、子どもへの評価の具体的な行い方、新しい題材とその支援の方法などといったハウツーものが多いことから伺われる。

筆者が教育学部で学生として在学していた際にも、各教科の教育法概説を履修した。実際そこで学んだ内容はほとんど教育現場で教壇に立った時に思い出されるものもなく、何の役に立ったか分からないものが多いという個人的感想は持っている。現在の大学生は教壇に立つ前からそれが役に立ちそうもない予感を感じている。何故であろうか。彼等には特殊な感覚があるわけでもなく、おそらく大学生でなくともそれが役に立たないと気づけるほど教科教育法概説や教科専門の講義が彼等の退屈の対象でしかないのではなかろうか。

教官が如何に教員の資質として必要と感じている内容を講義していたとしても、学生にその内容を切実に感じるような講義を行わない限り無意味に近い。筆者の教員経験から小・中学校の教師は児童・生徒に対する「内的動機づけ」への方策を授業研究、教材研究という形で研修している。現場の教師が研修に来る大学と言う教育現場ではそうした「内的動機づけ」への教材研究が行われていないのではなかろうか。後出のレポートにもあるが、大学生であるからという逃げ口上は通用しない。大学生であるからこそ働きかけなければならないという現実が眼前にあるのである。

## （２）大学生に対する学生の声

筆者は学生の受講態度に対して苦言を言うことが多々ある。講義のオリエンテーションにおいては「小学生の頃にはできた挨拶が、大学生になるとできなくなるのはおかしい。受講中の教官には会釈、あいさつぐらいはしましょう」と柔らかい口調で言っている。<sup>41</sup>またある講義中、あまりに私語の多い学生を注意した時、「大学生にもなって講義中に私語や飲食が失礼であることくらいはわかるはずだ」という旨の話をした。その回のレポートに以下のようなものが出てきた。

「先生の『大学生なのに』発言が多すぎて気になる。『大学生なのに挨拶もできない』『大学生に向かって授業中ジュースを飲むなんて言いたくない』エトセトラ。それははっきりといます。大学生であることとは関係ありません。高等教育を受けた人が人格的に立派であるべきだ、と思っているのならそれはへんだ。知的内面生活の欠除による問題の混同であると僕は思う。」

この意見を次週とりあげ、「確かに高等教育を受けている大学生が人格的に優れている、さらに高等教育機関に属する私（教官）が優れている等ということは一切ない。ここに集まっている人間はただ点取りレースの勝者であって、大学生だからどうということはない」と筆者が述べると、学生にはまた以下のような幾つかの意見が出た。

「大学生でも二十歳を過ぎたからといって、すべてにおいてわかるわけではないので、やっ

ぱり放っておくわけにはいかないと思いました。』

「私も20才ですが20才をさかいに何か変わった？と聞かれたらたぶん何も答えることはできないと思います。20才になったから・・・という基準はとても嫌いです。」

『大学生なのに出来ない』ではなく、最近『大学生だから出来ない』という状態ではないだろうか。」大学生の大学生（自分自身）に対するまなざしを感じるレポートはさらに次のようなものもある。

「確かに僕を含めて最近の大学生がどんなにちゃらんぼらんな考えで生活しているのだろうと思った。さすがに先生が話をしているこの授業の間はナーバスになって真剣に考えるかもしれない。それさえできなったら最悪だ。しかし今この中でレポートを書いている時考えているような事をこの教室を出た段かいで思っているような人はいるだろうか。ごくわずかだとおもう。僕達大学生はそのまわりの状況にあわせて形式的に真剣に考えたりすることは得意だ。だけどふと今の自分を見つめたりする時間がいったいどれだけあるのだろうか。でも僕はあいさつだけはちゃんとする。」

このレポートにおいて注目すべき言葉は「状況にあわせて形式的に真剣に考える」こと、「今の自分を見つめる時間がない」という学生の自己分析である。

前者は一見真面目ではあるが若者の要領の良さを示している。状況にあわせて思考パターンまでをもコントロールできる。しかしそれが形式的なものでしかないという限定つきである。時間や場所を限定した上で真面目に思考した結果生まれてくるレポートは実感のともなわない表面的には良心的で健全な小論文の余韻を漂わせている。大学入試の弊害がここにも顕著に現われる。この学生は自分の矛盾を自覚的に書いているが、このレポートを書いて教室を出た瞬間、この思いはどれほど残っているのか疑問である。

後者は時間的にも精神的にも忙しい学生の生活を表わすものである。高校に比べ講義による拘束時間は明らかに減少しているにもかかわらず、大学生の多くが「忙しい」、「時間がない」ということをレポートに漏らす。学部の勉強をおろそかにしてまで、アルバイトや部・サークル活動に熱中している学生も少なくない。しかしそれにもまして精神的焦燥感を示すレポートに出会った。

「僕は冷めた所が多々あります。専攻は\* \*ですが何で役にならんことをするんだろう？先生になっても役に立たんとか思ってあまり授業に出ていませんでした。自分自身これでいいのかいつも考えます。自分の中で答えが見つかりません。」

彼の浮遊感は、多くの若者が感じるモラトリアム期に特徴的な問題である。どこに着地すればよいのかわからない彼のレポートに解決策は見い出せないのか。レポート前半の「先生になっても役に立たん」と思わせないように講義はできないのであろうか。

これらの事例から推察される内容として、学生の学習意識の低下、それを助長する講義内容、教官側からの働きかけの弱さ、裏返すと教官の学生に対する意識、期待と彼等の実態とのズレ等が列挙できる。

教育学部の学生のほとんどがこうした典型的な学生ではなからうが、彼等が教育現場に立つにあたって知らないことが多すぎる感がある。「新しい学力観」「学習指導要録」「校務分掌」「同和教育」「初任者研修」など実際教育現場で勤務するなか、あるいは教員採用試験に直面

したときに初めて眼にする言葉である。こうした内容は何時何処で誰によって提示・指導されるべきものなのであろうか。教師になって教育委員会の行う初任者研修や学内研修、あるいは日々の実践のなかで学ばよいのであらうか。

大学、教育学部で学んだ内容と教育現場で必要とされる実践的な知識とは大きく異なる。しかしそれは当然のことであって、教育学部には実学的部分と虚学的部分があり、それぞれが学生への教育への広い視野の獲得に必要となるため構成されているのであろう。

しかし、実学的部分が現実から乖離したり、使用期限が過ぎていたりする一方、虚学的部分は専門性の深みに沈潜する傾向を筆者とともに学生も感じているらしい。

教科教育の枠を広げるだけでこの問題は解決するのであろうか。現実的に教師になれない彼等に教育学部は何ができるのであろうか。

### (3) 教科教育法に対する学生の声

筆者の担当する『図工科教育法概説』は図工科の話よりも学校教育全般の問題や、教育現場の体験談等が多いことを特徴としている。それは小学校における教育は教育学部の様に各教科が縦割りに孤立して構成されているのではなく、学校、学年、学級それぞれの単位において各教科の有機的な学習活動が行われていると考えるからである。

その際、受講する学生の認識の違いに困惑した経験がある。それは学生からのレポートの内容に違和感を感じ、全13回の講義中7回目に「新しい学力観」の内容に触れた時であった。

「今日の授業で初めて“新しい学力観”という言葉を知った。自分は教育の現状をしっかりと把握していないという情けなさを感じると共にこれからの教育の方針に少し期待を感じた。」  
2回生前期という時期に履修する学生が圧倒的に多い本講義において暗黙の了解事項であると教官側が思っていることが、学生にとっては初めて見聴きする内容である事も多い。

「今日の先生の話聞いて、私の授業感が大きく変わったし、教育って何だろうという大きな疑問にぶつかりました。今まではこの疑問について考えようとしなかったといえようになりますが、今の私にはとても考えようのないことだと思って、さけてきたように思います。」

教育の問題に真剣に取り組もうと考えはじめたことは評価すべきことであるが、それ以前に教育学部で1年ほどしか研究していない学生においても既に「授業感(観)」が確立しつつあるという事のほうが興味深い。学生は教育の問題に対してそれぞれに一言言持っている。非常に不安定な個人的12年間の教育された期間のイメージが大学における教員養成の内容に勝るものがあるのである。教科教育法の難しい側面は学生に教育に対する既成概念を再検討しなければならないという必要性を認識させることにある。

学生の教育に対する既成概念は教科教育法という講義さえも形式的なパターンに転換している。各教科教育法は各教科の具体的授業内容をビデオや講義を通して知り、テストではノートの内容を記憶し、解答用紙に写すことで単位を取得するという一連のパターンを繰り返すものと化している。

筆者にそれを強く感じさせたレポートを次に紹介する。このレポートには学生のレポートの中に「～と思う」「～と感じた」という言い回しの多用が前提としてあった。筆者は「思う」「感じる」といった傍観者の立場ではなく、実際その現場のことを想定して、自分が教師の立

場に立ったならばどのような方策を取りえるかを考えることが学生にも必要であると考えている。そこで『『思う』だけでなく『考えなさい』』と講義で発言したことに対するレポートであった。

「型やぶりの授業をやるのは大いに結構です。しかし授業の時間を個人のストレス発散に使ってもらってはこまります。幼い2回生の人達は喜んで褒めることもするだろうし、先生にしてもいい気分でしょうが、10年後の彼らは、この授業をやはり褒めるでしょうか。生き方というのは必要に迫られて個々が考えてゆくものだと思います。先生は図工のことを教えるべきです。できないならこの講師をやめるべきです。先生が何も言わなくても、色々と立派に考えている人はいます。何も考えていない人も、それは当人の責任です。そういう人に救いの手をさしのべる人はまた別にいます。知ったかぶりしたガキにガタガタ言われると腹が立ちます。\*\*年度の人で（レポートに）きちんとしたことを書かない人がいたと嘆いておられましたが、先生がその人に相手にしてもらえなかったということではないですか。僕に腹が立ったら、掲示板に呼び出しを張って下さってもいいです。」

彼の提出したレポートを継続的に眺めると幾つもの矛盾点が見られるが、と言ってこのレポートの評価が低いわけではない。彼には彼なりのメッセージがあるのである。

全講義を終えた今、筆者が講師をやめるべきか聴いてみたい衝動にかられるが、如何に彼らが教科教育法概説、ここでは特に図工科教育法概説というものをパターン化されたものとして捉えられているかが伺える。また一部の学生には教科以外のことについて語ることを拒否する、教科の事がさらに詳しく知りたいという欲求の裏返しではなく、それも興味はないが「知ったかぶりしたガキ」の話など耳障りにしか感じないのである。

パターン化された講義はパターンに即した形でしか学生に取り入れられないのであろうか。教育学部の講義は相互に有機的関係に置かれるべきではないのだろうか。

私の講義が学生の気分を害したことはこれだけではない。講義中に養護学校の話が出たときにはレポートの最後に次のような言葉があらわれた。

「最後に障害者に関することを皆に語りかけるのは、皆が少しでもそのことについて考えてくれるのでうれしいが、うちの課程についてうんぬん言うのはうっとうしいのでやめてほしい。」

何故「うっとうしい」と感じるのであろうか。自分の課程、あるいは自分自身がが非難されているとでも思ったのか、あるいは自分の専門主義の深みにはまり、専門外からの意見に聴く耳を持たないのであろうか。彼の真意は定かではないが、おそらく図工科教育法では図工科のみの話をしろという意味も含まれているのであろう。

養護学校の話とは「障害を持った子どもへ同情は必要か、否か」というものであり、筆者の意見は「同情というものは必要ない」であった。これに対して「同情も必要だ」というレポートが続出し、養護課程においてもその見解は様々であった。あえて様々であることに異議を唱えた筆者に「同じ養護課程なのになぜ意見がくい違うのか、というのは一人一人の考え方が違うからである。ただそれだけではないでしょうか」と答えるレポートがあった。

図工科という教科の講義でもあるためか、「個性」という言葉と結び付けて養護課程の学生にもそれぞれの見方、考え方があるとい同様の意見が多数あった。



しかし彼等がこの問題に対してお互いに話し合った、教官に質問してみたという話を聞くことがなかった。意見の相違を単に個人の違いとしてしか捉えられないのである。筆者はこの問題を取り挙げた際、講義の内容として子どもの作品の鑑賞の問題を話した。そこで鑑賞の一側面として子どもがお互いの作品の違い、そして自我の違いを共感的に理解しあうこと大切であると説明した。そこでこの問題の間接的な解消を意図したのであったが、数人の学生が気付いてくれたに過ぎなかった。

前述のように学生は教育や自分の専攻する教科、ここでは「同情」等に対して問題意識を持つこと、「考えた」り「学んだ」りすることを拒むかのようである。「ただそれだけ」のこととして済まされる問題なのである。

同様の例が社会科専攻の学生のレポートにもあった。

『造形遊び』とは僕は本当はただの遊びであると思います。近ごろ習っている生活科も本当は遊びにすぎないと僕は思います。近ごろの子どもは外で遊んだりはしないから、そのかわりに学校が遊びという項目をつくっているのではないのでしょうか。」

彼のレポートは明らかに勉強不足と、これまでの教育される側で培われた個人的「教育観」の結果である。この個人的「教育観」に打ち勝つパターン化されない教育法概説の必要性を筆者は切実に感じている。

以上のいくつかの学生との葛藤の中、学生の中には不安と不満が充満していることが伺える。それが時には「先生は私たちが（新しい教育に）変えていかなければならないと言うが、先生は何かしていらっしゃるのですか」という不条理な批判になって現われる。

消極さへの熱意、敵意さえ感じられるレポートは筆者に苦悩を与えると同時に、学生への頼もしさとも言うべき不思議な感覚を覚えさせる。適当な言葉で表面を飾られるより、はるかに評価できるものと感じられるからである。

この消極さへの熱意を知的好奇心に方向転換することは可能であると考え。何故なら消極さの裏側には彼等の触れられたくない部分が隠れているからである。上記のような学生の反応はその顕著な例である。彼等が触れられたくない理由を問い始めたならば、そこに知的好奇心は芽生えるはずである。彼等は無意識のうちに自分の問題点を文章化している。それが筆者の不思議な感覚の原因なのかもしれないが、知的好奇心への転換点へ押し進める講義に未だ彼等も筆者も出会っていないのである。

## 2 図工・美術科における実際

### (1) 教科教育・教育実習に関する講義

以上のような一部学生から噴出する問題点は、その他大勢の学生にも多少なり潜在的にあるものと考えの方が妥当であろう。そこで本章では視点を筆者の所属する図工科・美術科の領域に限定し、彼等を取り囲む見えないシステムについて検討する。

平成8年度以降、改組のため入試も変わり、小学校図画工作科（以下図工科）と中学校美術科（以下美術科）それぞれの専攻の別が無くなった。今後の学生の免許取得傾向は不明であるが、教員を希望する学生は複数の免許を取得し、卒業学歴のみを必要とする学生は最少単位で卒業することが予想される。教育学部は門戸を広げ、さらに利用しやすい学部となった。

島根大学赴任後、1年半の間に実感したことは、図工科専攻の学生が小学校教員養成、さらに図工科を専攻しているという名目がありながら、現実的には他専攻の学生と図工科についての知識・技能は何ら大差ないということであった。「美術」という文化体系に関する専門知識・技能は多くの単位を履修するにも関わらず、彼等は自分たちの将来の職業としての、図工科に関する知識・技能に関しては卒業に関わる最少単位を履修するのみであった。

この問題を確信させたのは図工科の学生の「私たちは図工科専攻として大学に入学したのに、履修する単位は美術の専門ばかりで、小学校の図工科の先生になるための講義がない」という旨のレポートを見つけたときである。

小学校教員免許取得に必要な最低単位は具体的には図画工作科A、Bいずれか2単位、図工科教育法概説A、Bいずれか2単位の2講義4単位である。図工科専攻の学生といえども専門以外に図工科の教科教育に関する単位を特に必修としていない。赴任1年目に図工科教育法演習、図工科教育法実習は開講されているにも関わらず、前者は履修者なし、後者は履修者3名(2年生)という状態であった。この結果が教育実地研究Ⅱにおいて顕著に現われた。図工科という教科の特性上、教育実習を行う前に各学生の配当された学年学級に応じて教材を開発しなければならないのである。しかし、図工科専攻の学生が図工科の教材に対しての認識があまりにも無く、さらに開発する基盤として必要と考えられる造形体験・観察力の浅薄さを実感した。教官としての筆者の力不足を認めたとしても、教育実地研究Ⅱにおいて各教科担当の講義は実習前には5回である。5回で教材開発、学習活動案について、模擬授業のすべてをこなし、さらに受講生に造形体験・観察力を身につけさせよというのは無理な事態である。受講生が図工科教育法演習、図工科教育法実習のどちらかでも履修しているならば、その基盤を講義する時間的猶予を持つことができる。しかし、彼等にとってこれら必修ではない講義を履修する必要性はないのである。その背景には教職への就職状況、あるいは講義自体に魅力を感じない等といった何らかの理由があることは間違い無い。

こうした現状に対する教官側の対応として、2年目においては教育実習の基礎指導として図工科教育法演習、図工科教育法実習のいずれかは履修するように指導している。しかしこれはあくまでのカリキュラム上の問題である。

単位は最低限でも必要な単位が揃えば卒業は可能である。苦勞して取得した教員免許状も使う所がなければただの紙切れであり、紙切れのために必要以上の単位は不要、それに費やす時間も無駄と感ずるのかもしれない。

教師希望の薄い学生にとって教科教育関係の講義はつまらないものでしかないのだろうか。

学生に対して講義履修を強制することはたやすいことである。ただし、彼等が必要と感ずる講義とは何であろうか、どのような内容であろうかという問いを教官が自問自答する必要がある。筆者はその解決策を図工科の新たな教材開発とその実習、その模擬授業などに求めている。こうした解決策はそれぞれの教官に委ねるべき内容であろうが、改組を機に組織的に行う必要があるかもしれない。

なぜなら大学における各教官に配当された講義は教官のころもちで了承できる事もあろうが、教育実習は各附属・協力校に多大な迷惑を掛けることになるからである。

教育実習は学生の指導を一時的に各附属・協力校の先生方に委任するのではなく、大学側教

官との共同指導体制をとるべきものである。さらに附属学校は教科教育の附属ではなく、教育学部全体の附属学校である。教育実習は実習校にとって明らかに面倒な手間である。それに対する大学側の考慮がどこまで附属学校等の先生方に伝わっているのだろうか。学生を学外に出すときこそ、教官は学生の行動に責任を持つべきである。附属学校等との交流、連絡を密にするといった言葉だけではなく、教育学部の全教官が一教育者として学生を指導、支援する必要性を自覚することが急務であろう。

教育学部の全教官が自覚しなければならない問題は山積している。

我々が携わる現在の学校教育は様々な構造的変革を行おうとしている。学校5日制、それとともに教科の精選、教科内容の統合、生活科の定着などである。生活科が小学校教育に現われて10年以上経つが未だ教員養成系大学ではその専門研究家の数は限られ、島根大学においても全研究室体制として行っている。中央教育審議会の答申では小学校における英会話の授業を教科としてではないが行うことさえ打ち出している。

現在の教育改革によって教科の統廃合が行われた場合、例えば新たに「表現科」などという教科ができたとしたならば「美術」「音楽」「国語」などの教官が一研究室を構成するという事態も当然想定すべきである。教育学部という学部は教育現場を前提としてその内容を構築されるべきであり、大学機関の構造が小・中学校の教科に振り分けられる等という前時代的な発想は成り立たないのである。

他にも学生が教員として就職できないという現状をもとに、さらには入学時から教員志望の意識の無い一部の学生に対して、教員養成という観点よりも一般教養、専門性の強調で指導していくのか、あくまでも教員養成の路線を踏修していくのかの選択がある。

前者であるならば前述の『学歴取得学部』、地方の教養学部としての機能を高め、社会教育と言う枠を越えて人材を育成することが重要になるであろう。後者の立場を取るならば、教科専門と言われる内容と教科教育との関連を再度構築していかなければ、教育学部の構造的劣化が生じることは明かである。教育学部の内容の空洞化を避けるためには、こうした学部自体の姿勢が問われているのである。

## (2) 教科教育と教科専門の関係

図工・美術科の学生の教科教育に関する必要単位は4単位であると既に述べた。それに比べ教科専門に関する必要単位はおおよそ20~40単位(学年・免許の種類によって異なる)である。さらに教科教育に関しては4年生の卒業研究に関わる講義も開設されていない。大学院の設置にともない教科教育の教官2名と教科専門の教官5名の構成となったにも関わらず講義の充実を目指すには多くの問題がある。

そこで教育学部の教員養成という使命のために教科教育と教科専門の関係はどのようにあるべきなのであろうか。つまり教員養成への学生の資質として、教科専門(美術科においては美術という文化体系の一部としての絵画、彫刻、デザイン、工芸など)に対する造詣を深めることを優先するのであろうか、それとも教師としての専門家を育成するために、教科教育に関する知識・技能や心構えを育成することを基盤とするのであろうか。

前者では教科内容の専門性が求められる。確かに時間的に教科教育に比してその量は多いが

それで十分とは言えない。さらに専門性が高まるにつれてその内容は小・中学校の授業内容からは遠ざかる。こうした教育現実との乖離は、教科専門に関する知識・技能が高まることによって、教師としてより分かりやすく高度な内容の授業を行うことができるという仮説に基づいている。専門的内容が将来の授業に転化するという考え方は経験値的なもので、何ら確証が無いように思える。学生が講義をパターン化して考えるように、教官も自分の担当する講義をパターン化して、形式的には教員養成に必要な専門という名目を保っている。

大学の教科専門の教官はそれぞれの領域の専門家であり、さらにその領域の教育に関しても専門家でなければならない。つまり教育学部の教科専門の教官と専門大学・学部の教官は明らかにその教授内容は異なるべきである。筆者は専門性の深化は、学生の知的好奇心、探究心の高揚には不可欠であると考え。しかしその深さは単なる専門学部の基礎的部分に終始するのではないかという不安と知識蓄積偏重の教師を生む温床になる可能性を持っている。それは専門知識習得の場としての教科専門とその教育現場における応用としての教科教育が別個のものとして各教官に分担されているからではなかろうか。

後者、つまり教科教育の内容を蓄積しても現実では授業の内容に対する教材研究としての専門知識が不可欠である。両者は不可欠な関係にありながら現状ではどちらも学生にとっては役に立たないと思える内容になっている。教科教育においても教育現場から遠く隔たった机上の空論、理念に追われ、筆者が学生時代に感じた「教授の戯言」に過ぎなくなっているのではなかろうか。

現状は教科専門と教科教育の形式的なバランスの上に成立している。形式的というのはそのバランスのとり方が主観的で、研究室に一任されているという意味からである。教員養成の立場から学生に教科教育の講義内容と教材研究、教科に関する知識等が有機的に関係を持っていることを示すことがとても大切な役割を担ってくる。教科専門では教育現場を視野に入れた専門の講義を取り入れ、教科教育では教科専門に裏打ちされた内容の現実的展開を行うことが必要である。

ここに示される問題点は決して図工・美術科に限られたものではなく、教育学部すべての研究室の問題である。大学改革、改組、入学試験の変更、といった眼に見える形の変化が起こっている現在、各研究室の教官の意識、講義内容、学生の就学意識等が少しは変わったのであろうか。眼に見えない形の変化を記述することは困難であり、また改革の効果が即効的に現われるとも思われない。しかし現状の追認しか行われぬようであるならば、改革の意義も「パチンコ屋の新台入れ替え」と同じことになりはしないだろうか。

#### IV おわりに

筆者は明らかに学生の講義（筆者の講義を含めて）、社会その他に対する否定的な見解を集めている。それは本論が恣意的に書かれていること以上に、そこから噴出する問題点が今現在の島根大学教育学部の学生、教官両者に課せられていること他ならないのである。

現状は明らかに肯定的意見の学生が多数を占めている。しかしそれらを列挙することは学生のタテマエを良心的に解釈するに止まり、現状に無自覚に適応しているだけなのかもしれない。

それが現状に対するあきらめであるのか、あるいは将来に対する不安の代償であるのか、単純な楽観論であるのか、個々人で異なり、それぞれが内省すべき問題であろう。

最後にある学生の良心的で楽観的なレポートを引用して本論稿を閉じたい。

「今日は“考える”ということがいかに大切なことかということが分かりました。大学の講義がつまらないとよく言うけれど、それは自分から進んで物事を考えないからだと思います。先生の話しておられることをただ何となく聞いて、黒板に書いてあることをノートに写して、そして試験前になるとそのノートを丸暗記する・・・確かに試験ではよい結果が得られるかもしれないけれど、実際に自分に身についたと言えるものは少ないのではないかと思います。卒業するまでに決められただけの単位を取得しなければならないし、もちろん結果は大切かもしれない。しかし、そこへたどり着くまでの過程、どれだけ頑張って努力したか、どれだけ物事を考えたかということの方がもっと大切なのだと思います。そうすれば、結果は自然に表れるのではないのでしょうか。」

## 注とその他

注1 その前提として筆者はこれからの教師として大学時代において習得すべき実践的に最も必要な技能は、教科専門の知識等ではなく「あいさつ」「指導案のワープロでの作成」「パソコンの基本的使用法の知識」の3つであると考えている。何故ならその他については教育委員会によって教員採用後の研修で与えられる情報によって補われるものであるからである。

※本論稿に引用したレポートの多くは学生の意図を誤用しないために、できるかぎり中略することなく使用したつもりである。そのため論旨から外れる不要な部分もあるが、それが学生の思考の文脈と解釈したい。また誤字、脱字などもそのまま引用している。また末尾をかりて、筆者の講義で真剣に自分の考えや思いを率直に書いてくれた多くの受講生に感謝したい。※本論稿以外に、美術教育に限定した学生レポートの総括『造形教育の実態と教師教育の必要性』（『美術論集 第2号』島根大学教育学部美術科教育研究室 1995）をご参考ください。