

# 幼稚園教育実習をめぐる諸問題

一 盛 久 子

## 一、大学教育における教育実習の位置づけの

### 面からみた問題点

#### (1) 教育の科学的研究方法の一環としての教育実習の重要性

従来、教育実習の重要性は、私たちがここでうんぬんするまでもなく、しばしば論ぜられ強調されてきました。そして、しだいに、その必要性が認められてきつつあります。

しかし、教員養成課程の学校の場合とはかくとして、観念的な教育学に対する批判として教育学の科学的研究という観点からは、一般的にいつて教育実習は、はっきりした位置づけが行なわれ、意義を明らかにするということは、なされていません。

ここで従来の教育実習についての考え方をあげてみますと、教師養成研究会編「観察、参加、実習（昭和三十八年度版）」では、教育実習の重要性について、①教育の実証的研究、②教育の教職的研究、

③教師の教職的資質の三点をあげています。このうち②と③は、教員養成という課題からきているわけですが、①は「具体的な人間関係」を対象としておこなわれる教育学の性格から出されていません。

この①の観点が、私たちは教育実習において重要であり、今後の教育実習をかんがえる上でかかせないものだと思いますが、従来は、この②と③だけがとりあげられて、①を見落してしまいがちでした。そのために教育実習は、教員養成学校でとりあげられるものであっても、一般の大学では、教育実習は、免許状を取得するために必修となっている一教科であるという認識にとどまっています。

また、①が見落される原因は、ただ認識の不足ということからきているばかりでなく、教育学の研究対象における教育実習の位置づけが不明確であるということも原因しています。

「実証的研究は、教育という学問が人間関係の学であるという性質からくる当然の研究方法である。真実のものは、この具体的な人間関係の事象に直接あたって、その真実を、探求するところに生まれる」(前掲書二頁)と述べているように、教育実習において実習生が、自ら大学で学んだ種々の教科の一般的な理論を、実際の場において検証してみることのみに終るのであれば、教育実習の重要性を、充分にくみつくしたことになりません。前掲書・序文二頁で「観察、参加および実習は、単に教職につく人の教養として必須な実地経験課程であるばかりでなく、教育学の重要な方法でもある」と述べているように、教育実習は、教育学の科学的な研究方法であるということをおぼわすてはならないことです。

また、次の引用文からも、教育実習の重要性が、出されていると思います。

「教育実践が、教育研究の外側から何らかの道徳的色調を、教育学に加えるということでない。たんにきにいえば、教育研究の対象(教育の矛盾)は教育実践において初めて出現するからである」(五十嵐頭「民主教育論」五二頁)とのべられていますように、教育学の科学的研究そのものが、教育実践によって実現するものであるとするならば(する必要があると思うのですが)教育実習の位置づけは、教育学の科学的研究の重要な一環であるとされねばならないでしょう。

私たちは、このように、教育の性質についての教育学の研究がすすむなかで、教育実習の重要性は、今後ますますはつきりとしてく

ることと思います。そして、これは見のがしてはならない根本的な問題であると思います。

## (2) 諸教科の総合的教科としての教育実習

大学教育における教育実習の位置づけということを考える場合に、もう一つの位置づけの意義があるように思います。それは、大学で学んだ一般的教科科目、及び専門教科科目を基礎とした諸教科総合の一教科としての位置づけです。これは、教育実習の教育学的実証としての意義だけを意味するものではありません。

こういう教育実習のとりあつかいは、教員養成学校のみに必要なことでなく、特に、一般の大学における大学教育での位置づけとして必要だと思えます。大学での一般教科科目、及び専門教科目から、系統だった理論によって学習した一つ一つが総合されて、幼児を教育する科学的な技術なり、幼児たちへの教育的な働きかけの力となることは、見のがし得ないことです。

たとえば、幼児を観察する場合には、心理学的観察技術だけでなく教育学の理論が基礎としてなければ、教育によって変わりつつある幼児を観察することはできません。

ここに諸教科を総合しての一教科としての教育実習の意義があるとともに、大学教育における位置づけの意義があります。

(ここでのべたことは主として四年制大学での場合であり、短大については、この限りではないと思います。)

## 二、教育実習の体制的・面からみた問題点

### (1) 時間的制約による問題

時間的制約による問題として次の三つが考えられます。

- ① 教育実習の準備段階が不十分である。
- ② 幼児たちの成長過程の把握が不可能である。
- ③ 経験内容の客観的な検討期間が不足である。

まず、①について考えてみますと、次の愛知県における名古屋市教育委員会から出された「名古屋市立諸学校における教育実習実施に関する参考資料」（昭和三十八年度）の表からも明らかかなように、一般的にいつて従来の大部分の教育実習は、短期間への集中であるといえます。

実習期間	1週間	1校
〃	3~3.5〃	1校
〃	2	14校

幼児の集団を対象とする幼稚園教育実習では、幼児たちと、実習生との短期間の接触ですぐ実習として、担任教師の代わりに教育の一部を実習することは、幼児たちの側にも実習生の側にも、障害が大きく、幼児たちは動揺し実習の効果が上がり得ないことはいうまでもないことです。

前掲の参考資料の中で実習側から出されている「実習期間は、原則として二週間以上にしてほしい」という提案は、幼児たちの動揺を少なくし、実習効果をあげる上からも当然のことであり、ぜひ必要なことです。また、実習の準備段階として、実習生と幼児たちとの接触が充分でないことだけでなく、実習園での

幼児の生活習慣を体得することが、不十分になりがちです。

②について考えてみますと、理論的に成長過程を学習してきた実習生が、教育実習の場で検証してみると同時に、そこで行なわれている系統的な指導によって成長しつつある幼児たちの生の姿を把握することは、非常に大切なことです。しかし、これを短期間に把握することは、幼児たちの一時的な、一面的な姿しか把握できないことになり、幼児たちの動的な成長ぶりを理解したことにはなりません。このためには、ある期間をかけての時間的な条件が必要です。こういう点からも、従来の短期間に集中された教育実習は、見のがせない問題を持っています。

つきに、③の点について考えてみますと、従来の実習で、実習生が、つき当った疑問や、問題を大学へもち帰って理論的な裏付けをし、経験内容を客観的な立場で、検討してみる。そして、再び、実習の場にもどって、実習を続けるということが、できない場合が多いということです。しかし、実際の場合から問題をもち帰り、大学で学習するというこのような学習方法をとることは、実習生の学習意欲を鼓舞するためにも必要なことです。

以上、三つの点から考えましたように、短期間の集中実習は、教育実習を、さまたげる大きな問題をはらんでいます。

さらに、年間どの時期に、実習を行なうかという時期的な問題があります。前掲の名古屋市の参考資料で、「●学期始め、学期末のある期間（三週間程度）は、教育実習を受け入れない」と提案されていますが、これは当然のことといえるでしょう。

## (2) 人的制約による問題

従来、幼稚園教育実習は、主として実習園の担任教師が、実習生の指導に当たることが、主となっております。このため四〇〜三〇名の幼児を指導するかたわら、実習生を指導するという労力の過重は、実習を、ともすれば担任教師の仕事の助言的立場をとらせ、教育技術についても、末梢的な技術の助言に終ることが多いようです。

又、教育が行なわれている瞬間の幼児たちの動きや、教育の現象を、瞬間的にとらえることを、指導することも、できないで終わってしまうようです。

## (3) 場所的制約による問題

現在、多くの場合、教育実習を行なう場合は、一つの幼稚園で実習を行なうことが多いということです。これでは、それぞれの特色を持った教育形態の違う幼稚園の実情を、把握することはできません。

現代の幼稚園教育という点から、それぞれ違った教育形態の背後にある幼稚園教育についての考え方を考察する機会をもつことは、広い視野を、養成する上からも大切なことです。

## 三、指導内容の面からみた問題点

### (1) 指導の系統性

従来、教育実習をその内容の面から考察した場合、まず、問題点として指摘しなければならないことは、実習生に対して、系統的な

実習指導が、行なわれていないということです。中央幼児教育研究会編「保育実習の手引き」(昭和三八年度版)に、「科学的な基礎の上に組織的な指導計画をたてて系統立った実習をしなければならぬ」とありますが、現状では、時間的な制約もあり、「一種の徒弟見習的な教育で先近代的な職人養成」(教師養成研究会編、「観察、参加、実習」とのべているように、助言も、末梢的な小細工の技術の助言に終ることが多いようです。

では、系統的な指導とは、何でしょうか。すでに、教育実習は、いきなり実習生を、実習の場に入れて試行錯誤的に、学ばせるのではなく、観察から入って、次に参加し、その後で、本格的な実習に入るといふ基本的な体系が、たてられています。そして、それぞれについてのくわしい指導上のポイントが提出されています。(前掲書「観察、参加、実習」)

しかし、幼稚園教育実習としては、この体系をさらに細かい段階に分ける試案が必要です。観察では、その対象は何か、幼児個人、クラス教師……などを観察する場合、それを、どの順序に従って観察するのがぞましいのか。さらに、実習はまず部分的な実習から入り、一日の教育を全任もって実習するのであるが、まだこれでは不十分なために、二日続けて実習するなどの段階が必要です。そしてさらに細かく指導が考えられ、はじめから系統にのっとった指導が行なわれなければなりません。(昭和三九年保育学会年報参照)

たとえば、教育実習のための準備段階が終って実習にすすんだ場合、実習生が、はじめに一対集団で、幼児たちの前に立った時、何

を指導するのか、担任教師にとっては、助言したいこと、注意して  
実習してほしいことが、多々あることでしょう。しかし、この段階  
では何を助言する必要があるのか、次の実習の機会には、何をホイ  
ントとして指導するのか。それぞれの段階に実習生の側から必ず出  
てくる問題点は何か。これを、理論上からも選別し、系統づけるこ  
とがまず必要です。

同じ実習を行なっても、はじめの実習の時に注意するより、二回  
目三日目の実習の時に、注意した方が、効果的であるということ  
は、しばしばあることです。

## (2) 科学的な技術の習得

科学的な基礎の上のつとった技術を教育実習で習得すること  
は、むずかしい問題でした。前で教育実習に、系統的な、指導の必  
要性を述べましたが、系統的に選別される一つ一つは、教育技術で  
あり、当然、理論的にうち出された技術であることです。

教育が、教育実践の中から研究がすすめられる過程の中で、科学  
的な教育学が、研究されていくように、教育実践である個々の細か  
い教育技術から、それを実証し理論づけていく中で、科学的な技術  
を習得する必要があります。

たとえば、実習生が、幼児たちの前に立って話し合いをする時、  
実習生の立つ位置、幼児たちの椅子の配置、実習生の声の大きさ、  
高低、話し合いの持続時間などすべて、適当である位置、距離、幼  
児たちに安定して聞こえる声の大きさ、幼児たちの年齢、人数に適

した持続時間など科学的にそれぞれ安定する心理的根拠のもとに、  
求めることができるはずで

これを、実習指導の指導者の主観的なこつや、客観化され得ない  
技能を、体得させるに終ってはならないことです。

一つの助言は、助言として終らせずに、その奥にある科学的根拠  
を、認識させた上での指導でなくてはなりません。

## (3) 実習中または、実習終了後の反省会のあり方

実習した後で、実習の効果を、高めるために、反省会という形で、  
実習後の総合的な指導の会が開かれることが多いようです。

従来教育実習では、実習生が、指導される側としてただ一方的  
な指導が行なわれることのみによってしまふことには、問題があり  
ます。もちろん、実習生は、実習園の教育方針に即して実習に入る  
ことが、大切な前提であります。これと同時に、実習生間の（指  
導官を含んで）実習内容または、実習技術についての討論が、教  
育実習における学習効果をあげる上で、また、教育実習のあり方と  
いう点からも必要であります。というのは、実践したことを、もう  
一度それぞれの立場や見方で、より正しい認識的把握をするには指  
導者側からだけの助言や指導だけでなく、実習生相互の討論がなけ  
れば体得できないからです。

（愛知県立女子大学）

## 参考文献

- 教師養成研究会叢書「観察、参加、実習」（昭和三八年増訂版）  
中央幼児教育研究「保育実習の手引き」（昭和三八年版）  
五十嵐 顕著「民主教育論」青木書店