

実習という学びを支えるメディア

－明治期師範学校における身体・文字による文化の継承－

高 野 暁 子

要 旨

本研究は明治期の師範学校を参照して実習の難しさについて検討するものである。そのために、実習における教師と生徒の位置関係（身体メディア）と学習する際に用いられる教材（文字メディア）を手がかりとすることにした。

明治前半期には、生徒は見習うべき手本もないまま学級担当教師として子どもたちと向き合い、彼らを指導する教師はその関係性を外側から見ていた。明治後半期になると、教師が生徒に対して教え方の手本を示し、さらに生徒の実践の記録に基づいた研究が行われるようになった。明治後半期の実習は、身体メディアと文字メディアが混在していたと見られる。

だが、教育メディア史から見れば、この2つのメディアは葛藤の歴史を持っていた。

実習の難しさは葛藤するメディアを同時に含むところにあったと言える。

1 はじめに

実習の難しさはどこから来ているのだろうか。そして、その難しさは今後どのような方向に向かっていくのか。本論は、実習を行う際の困難を、教育メディア史の観点から検討することを目的としている。具体的には、近代において実習の原型が確立された明治期の師範学校に着目し、当時の政策文書、教育雑誌、学校が発行する沿革史の中から、「教師」と「生徒」の関わりを媒介するメディアの記述を抽出し、その変遷を辿っていく。

実習は教育機関内にあるプログラムの中で、見習いの経験が積める集中型の学習だと言われてきた。理論を中心とする教育機関の学びとは違い、生の現場でその道の先達につき、特有の文化が継承される。そのような対比から、学校の理論と実習先の実践とのスムーズな移行や相互補完的なプログラムの設定が重要だとされている。

ところが、そのような理念が表明されているにもかかわらず、従来の教師養成研究における主な問題関心は、制度論とそこに関連する内容論にあったように思う¹。現行の教師養成は、戦後のいわゆる「開放制」の原則の下、教職に就くことを前提しない教育機関でも広く行われており、課程認定を受けた授業であれば、四年制大学のほか、短期大学や養成所でも開講することができる。このことから、教育のあり方は多様化しつつあり、教師養成にふさわしいとされる教育内容についても、一般教養と専門家としての知識・技術と

に大きくわかれる傾向にある。

だが、この立場は大学を含む養成機関内での政策・制度上の問題やカリキュラム、教育内容の検討が主眼となっているため、養成機関の外で実質的な学習が行われる実習についてはやや副次的な位置づけになるところがあった。実習の意義を挙げるにしても、学術的に学んだことを応用する場であるとか、実習生が自分の適性を判断するための最終的な機会であるなどといった、養成機関に視点を置いた性格づけがなされてきた。

しかしながらこの視点では、教師養成の特質や課題全体が明らかになるとは言えない。たとえば、実習の現場に身を置いた生徒が何に困難を感じ、その困難が学びにどのような影響を与えているのか、というような実習に内在する基本的な課題は、制度論・内容論ではあまり見えてこないだろう。そこを明らかにしなければ、教師養成の課題を共有することはできず、引いては教える営み全体の把握にも影響が及ぶと考えられる。

もちろん、教師養成論全体から見れば、実習生へのアンケート調査や日誌・指導案の分析を通して実態を明らかにする試みが多く行われており、実習の困難さ・課題・展望が示されてきている。ここからさらに必要となってくるのは、そうした実態の背後にある教育上の特質を原理にまで掘り下げて検討していくことだろう。たとえ養成機関の教育内容が様々であったとしても、生徒が実習という学びを経験する以上、その学びの特質や課題を原理的に明らかにすることは、教師養成にとって必要である。

このようなことから、本論では実習の現場に身を置く生徒の学びに視点を据え、実習の困難さを原理的に解明すべく教師養成の歴史的考察を目指す。その際重要な手がかりとなるのが、教育のメディアである。

近年、教育する者とされる者を媒介する教育的メディアへの関心が高まっている²。教科書や机・椅子、さらには教師と生徒の身体といった媒体を想定し、そこから教育のあり方を考察する立場は、教育学の一つの分野になりつつある。教育メディア論は、教育内容論と教育形式論の二分法に陥りがちだったこれまでの教育論議を乗り越え、形式が発するメッセージの教育的意義を問う。たとえば、教科書や教具といった道具に媒介される教育的メッセージとは何か、それは教師の言葉によって伝達される場合とどのような違いがあるのか、といったことを問題としてそれぞれの特徴を明らかにしていく。

こうした議論の中で、本論がとりわけ目を向けるのは、教師と生徒の位置関係（身体メディア）と教育する際に用いられる教材（文字メディア）である。いずれもメディア論の中では既に重視されている教育的メディアではあるが、ここで取り上げる意義はそれだけではない。この2つのメディアに注目することで実習という学びの難しさが見えてくると考えられるのである。

以下では、明治期の師範学校の動向を通史的に見ていく。まずは実習がスタートし、徐々に広がっていった明治初期から二十年代までを中心に、教師（師範学校の教師と実習先の教師）と師範生徒との関わりを概観する。次に明治三十年代以降に視点を移し、実習がどのように展開していったのかを確認する。最後にこれまで明らかになったことを整理しつつ検討を加え、さらに今後の課題について若干の考察を試みたい。

2 師範学校の設立と実習の始まり

(1) 草創期の教師と生徒の位置関係

日本で最初に教師養成を担ったのは、明治五(1872)年東京に設立された師範学校である。それは、近代国家の形成を目指す日本が近代学校普及のために西洋の教育内容と教育方法を教える専門機関として期待した場所だった。設立の際には、前年から来日していたアメリカ人M.M.スコットを教師とし、そこでアメリカ流の教育方法が伝授された。生徒は当時の日本において未知の領域であった近代学校の教師となるべく、素養を持つアメリカ人から直接教え方を学ぶこととなったのである。

だが、この師範学校における教え方の学びには、注意すべき点があった。それは師範学校の教室における生徒の位置が、将来教師になったときの教室内での位置と全く異なっているということである。既にアメリカ式の一斉教授法をとろうとしていた当時の学校制度にあって、師範生徒は将来的には教師として複数の子どもに向き合うことになる。だが、師範学校ではスコットが複数の師範生徒に向き合い、彼らに対して教育を行う。師範生徒はあくまで生徒であり、集団となってスコットという1人の教師（実際には通訳もいた）に向き合う姿勢をとるのである。

後に触れるように、生徒の一部は複数の人に向き合って教える機会があったようだが、決して組織的に行われたわけではなく、また、全員が教師の立場に立てるわけではなかった。つまり、多くの生徒が教師スコットの授業を受ける生徒としての立場で学校生活を過ごし、集団の前で教える機会を持たなかったのである。集団で教師に直面し授業を受ける立場と、一人になって集団に直面して授業を行う立場とでは、大きな違いがあるだろう。そこに、学び手にとっての大きなギャップがあると考えなければならない。

さらに、師範学校の教室において注目したい点は、師範生徒の教育対象であるはずの子どもが不在だということである。教師となるからには、子どもに教えるということが生徒にとって獲得すべき技術知の中心となる。だが、スコットの授業では子どもの教育の実態に触れることはなかった³。師範学校の授業にいたるのは教師と当時20歳以上と規定されていた師範生徒がいるだけである。

このように、当時の師範生徒の置かれた状況として、教える主体としての教師の立ち位置を経験していない、教える対象である子どもの実態を直に把握できないという点を確認しておかなければならない。

(2) 練習の場としての附属小学校

だが、これらのことは師範学校においてすぐに問題となった。学校開始の翌年である明治六(1873)年には、生徒が実際に教育の「練習」をするために専用の小学校が設立される。

『東京高等師範学校沿革略志』(明治四十四(1911)年)「小学校の附設」によると、当時の授業は、生徒の中で「学力」が優等な者を選んで「上等生」とし、まずは教師が彼らを小学児童と見なして小学校の科目を教え、次に「上等生」が教えられたことをその他の生徒に教えるという方法をとっていた。「然れども此の方法は二十歳以上の壮者を児童に仮定するものなれば、小学教授法の練習としては種種の不便多く、又小学教授法を研究する

には固より不十分なるを免れず。是に於て校内に小学校を附設し、直接児童につきて授業を練習せしむべしとの議起り⁴、附属小学校の開校を見ることとなった。

この附属小学校での「練習」が実習の始まりだと見なされている。つまり実習とは、師範学校における教師と生徒あるいは生徒同士の教育的関係の不十分さを自覚し、小学教育の現場を意図的につくり出すことによって誕生したものであった。以後、師範生徒には現場で教える練習をする「実習生」(「教生」)という新たな立場が加わり、附属小学校の中で直接児童に関わっていく機会が与えられた。

ここから、理論を学ぶ師範学校本校と実地の練習を行う附属小学校という構図が確立する。この練習は後に「実地授業」という学科目となり⁵、全国の師範学校及び附属小学校の設立とともに普及していく。なお、当時の師範学校は2年2期制で、1年が前期・後期にわかれていた。半期で10科目週30時間授業を行うと定められており、その中で実地授業は最終年において行われた。実習生が半分に分かれて半年ごとに交代していたと見られる。

では、当時の附属小学校において、師範生徒はいかなる教育的関係のもとで活動していたのか。まず挙げられるのは、彼らに指示・指導を行う立場である「小学校主事」と「訓導」である。前者は小学校を統括する立場にいた人で、基本的には本校の教師がつとめた。時期や学校によって呼び方が異なっており、たとえば「小学校監督」「首座訓導」「主幹」などといった呼称があったようである。後者は周知のように、小学校の正規教員のことを指す。後に見るように、当時の附属小学校の訓導は必ずしも子どもに対して授業を行っていたというわけではないのだが、実地授業を行うときには小学校に所属する指導的立場の人たちが重要な役割を果たしていた。これを、明治初期の様子を伝える事例として注目されている千葉県師範学校の場合から見ていこう。

明治十二(1879)年に示された「附属小学規則」に目を向けると、第一条で「当校附属小学校は師範生徒をして教授法を実地に練習せしむる所なり」と定義づけした上で、第二条「教員一名或は二名常に小学に臨み師範生の教授を監督す」、第三条「師範生教授練習の間は諸事小学監督の指示に従ふべし」と規定されている⁶。

師範生徒が附属小学校で実地授業を行う際には、附属小学校の小学監督の指示に従って子どもたちを教え、その教える様子を本校の教師が監督する仕組みになっていた。当時師範生徒は監督の指示の下で担当学級の子どもたちを教え、それを訓導あるいは本校の教師が巡回し、口頭で指導するというやり方がとられていた。師範生徒は附属小学校に赴いた当初から、教師として子どもたちと向き合うことになったのである。規定によれば、師範生徒の小学校における立場や責任は、他の教師たちと同等であった。

同規則の第四条には次のように記述されている。「師範生徒の小学生に対する地位責任は小学校教員に異なるなし⁷」。たとえば、子どもたちは師範生徒の教えを守ることはもちろんだが、師範生徒は子どもたちの挙動を常に監護して、不行状があった場合はその責任を免れなかった。

このことに関連して、「附属小学規則」が出された前年の明治十一(1878)年に同校を卒業した小池民次は次のように回想している。

教生のことを当時練習生と称した。練習生となる前には附属小学校担任の教員が授業の形式を教へたが其れも僅かに数日に過ぎない。其れで直に附属小学校に出て半年交代として各数週間づつ学級を替えて授業した。児童は全年を通じて練習生の授業を受けたのである。当時主事と云ふ職はなく一人乃至二人の訓導が実地授業を指導した。練習生は児童教育の責任を有するものではないが殆ど全責任を負ふたの如く振舞った⁸。

師範生徒は「練習生」として小学校側から指示監督される立場でありながら、子どもに対しては教師と変わらぬ責任を負ったのである。そのような立場となるにあたっての直接的な事前指導は、小学校担任による数日間の教授のみだったということから、当時の師範生徒は本校の理論的教授を受けてすぐに子どものいる現場に入り込んで、教師としての経験を積むことになったと見られる。

以上は明治十年代の千葉県師範学校の例であるが、もう一つ、明治二十年代初頭の例として山梨県師範学校の場合を見てみよう。同校が編纂した『創立六十周年記念誌』によると、当時の附属小学校はとりわけ算術の教え方に力を尽くしたという記述があり、それに続いて次のように書かれている。

教生指導の方面に於ては、多く指導の根本原理を説明して、それを実地授業に応用して示すこと一週間、後は大体教生等の工夫に委して置いた。教生期間半年といふ非常に長い間なので、訓導は教授案の指導をして一日一回位各教室を巡視して指導を与へた位であつた故、教生は本校で教へられた教育や心理学と訓導に習った教授法の原理とを思ひ浮かべながら自ら創造し発見して行つたものであつた⁹。

この頃の実地授業は最終学年の半年間で一人当たり675時間と教育実習の歴史の中で最も長いと言われる時期であった。そうした授業時間であっても、師範生徒が教え方に関する直接的な指導をあまり受けずに現場で経験を積むスタイルは、先ほどの千葉県の様子と変わっていない。師範生徒は訓導による教授案の指導と一日に一度の巡回という流れの中で、試行錯誤しながらよりよい教え方を模索していくことが求められていた。

この山梨県の記述は、単に訓導の指導が足りなかったということのみを指しているのではない。教育が行われる現場で、立ち止まることも延期することもできないが故に、刻々と変化する子どもとの関わりの中でよりよい教え方を自分なりに見つけ出していかなければならなかった師範生徒の状況もまた示唆していることに注意する必要がある。

さらに飛躍するようだが、1日1回とはいえ、定期的に行われる訓導の巡回監督も生徒にとってはある程度のプレッシャーになったと思われる。不慣れな状態でその道の先達に一方的に見られ指導されるプレッシャーである。

当時の師範生徒らの回想を概観すると、訓導が見ている中で子どもたちに授業をした際の緊張感や、その後の口頭での指導の厳しさ、指導内容を理解することの難しさについて語っているものを目にすることがある。訓導が定期的に見ることそれ自体が教育的なメッセージを発して、生徒の行動や学習を規定していたと言えるだろう。

このように、明治十年代・二十年代の師範生徒は、実地授業の始めの段階から、実際の教室の中で教師として子どもたちに向かい合った。本校の生徒でいるときは身体の向きを反転させて教える側に立つのである。他方で訓導らは師範生徒と子どもの教育的関係を外側から見て指導する。こうして師範生徒は一方では教師と同等の責任を負いながら子どもたちと相対し、もう一方ではその様子を指導者から見られるという二重性を持っていた。本校の教育的関係では見られない身体同士の位置関係である。

このような、実地授業における訓導の指導的役割について、教師教育学の藤枝静正は「附属小学校を担当する訓導は数名に過ぎず、一年中教生が、事実上、小学教員として児童の教育に当たった」とし、さらに「訓導は教生を指導する機能を果たしたのであって、自らが児童を教授することは稀であった¹⁰⁾」と述べている。

藤枝が言うように、訓導が一義的には子どもの教育をしないのであれば、師範生徒は訓導の授業を見て学ぶ機会はほとんどなかったであろう。彼らは小学校という現場にいながら、そこにいる指導者の手本を見ないまま、教える仕事に向き合っていたと言える。

この点、当時の実地授業は、人間関係をベースに専門性を発揮する他の職業の教育方法とは趣を異にしていた。たとえば、病院内で医師とともに入院患者の看護を行う看護教育や、先輩保育者について幼児の保育を行う保育者養成は、その道の先達と同じ空間を共有しながら職業に必要な技術が伝達されていく¹¹⁾。指導的立場にいる先達は、指導を受ける側の前に立って仕事をしてみせることで、副次的に教育を行うのである。

これらの職業教育と比べると、附属小学校で行われた実地授業の指導は現在言われているような見習い(的)経験とは言えない。

このような師範生徒の位置づけの背景には、小学教員の不足という問題があったと考えられる。とりわけ近代学校制度の確立期において、有資格者のみで学校教育を行うことは難しく、実際の小学校には資格を持たない教員が多数採用されていた。有資格者・無資格者の割合は地域によって異なっていたと言われているが、全国的に見て無資格の教員の数が多く、3倍以上だったという報告もある¹²⁾。そのような状況の中で、師範生徒もまた練習途中の身とはいえ、教師と同じような立場で授業を担当することが期待されたと見られる。

教師不足は明治二十年代になっても続いており、附属小学校の訓導の配置人数も決して多くはなかった。たとえば明治二十五(1892)年の文部省令では、5学級編成のときは専任三人、6学級あるいは7学級編成のときは四人と定められている。その際の文部省の説明は、配置人数の関係から訓導が子どもの授業を担当することは難しいが、師範生徒が教員としての仕事を分担すれば授業も成り立ち、生徒の実地の練習にもなるというものだった。

学校史から見ると、明治二十年代までの日本は近代学校の導入が始まったばかりで、モデルとする西洋の学校の実態や教師のあり方や教育の方法など、あらゆるものが手探りの状態だった。そうした中では近代学校の文化も確立されにくいし、文化がなければそれを伝達・継承することもできない。訓導が小学校という同じ空間を師範生徒と共有しながら、「教えることを教える」という点に関して彼らの前に立って指導しなかったのも、近代学校確立期という事情が大きく影響していたと言えるだろう。

実地授業は始まったばかりで後継者養成のための文化確立も途上だった。そうした中で

師範生徒は見習うべき指導者の手本もあまりないまま、逆に指導者から教育の様子を見られる位置に立たされている。本校の教師と生徒の位置関係でもなく、見習いの先達と後継者の位置関係でもない、実地授業特有の身体メディアが媒介する教育的関係の中で、師範生徒は教えることを模索していたのだと言える。

3 師範学校教師の教育スタイル

師範学校が整備されるにつれて、訓導や主事の実地授業における立ち位置が定められてくる。それではもう一方の教育主体である師範学校の教師はどのように生徒と関わっていたのか。先に明治十年代前半の千葉県師範学校を例にとり、実地授業を監督する本校教師の役割を確認したが、十年代後半から二十年代にかけてもその役割は継続しているように見える。

たとえば、同じく千葉県師範学校の「職員職務章程」（明治十七（1884）年）の中に、本校教師の役割の一つとして「附属小学校に臨み実地授業を監督する事¹³⁾」という定めがある。

この規定では、監督義務があるのは「教授法」をはじめとする教育科目の担当教師ということになっているが、明治二十年代後半になると、それぞれの授業が小学教育と密接につながることが求められ、国語科・数学科のような学科目の担当教師も実地授業に参加することが求められた。

これに関連して、明治二十五（1892）年「尋常師範学校の学科及其程度」には「実地授業に就きては各学科目の教員常に巡視して其適否を批評し又時々自ら教授して之が模範を示すべし¹⁴⁾」と明記された。

ここではまず、実地授業の巡視及び指導を担うのが教育科目の教師だけでなく、各学科目の教師によって行われるべきことが規定され、さらに目を引く点として教師が生徒に授業の模範を示すということが挙げられる。これは、小学校の教育現場における師範生徒のモデルが、本校教師によって担われるということだろうか。

だが、法令と実態とはだいぶ異なっていたようである。当時の教科教育について分析した日本教育史の水原克敏は、「実地授業（教育実習）と模範授業において、師範学校教員は、その指導上、不十分な役割しか果たしていなかった¹⁵⁾」という見解を示した。水原によれば、各地の師範学校において行われた生徒の授業を批評する「批評会」では、小学校長や訓導の発言の記録は見られるものの、師範学校の教師については見当たらないという。さらに、生徒に模範として示すべき授業の記録も発見することができなかったとしている。つまり、教師は実地授業に関して主導的な立場には立っておらず、その「指導力はかなり貧弱であったと考えられる¹⁶⁾」。

このことは、同じ時期の教育雑誌記事からも確認ができる。たとえば『教育時論』589号に掲載された福寄幸三郎なる人物の「師範学校訓導論」には、「師範学校教諭及び助教諭は、己が受持の学科につき教生の実地授業を参観して其適否を批評し、又自ら模範教授を示して之が指導をすべしという事なり、其心や善し、法文上一寸の体裁は出来たり、されど教諭助教諭は果たして能く此事を為すの能力あるもののみなるや否や、またよく己が受持学科につき小学校に於て経験思索せしことあるもののみなるや否や、よし経験せりとするも教授に堪能なるや否や、小学教育の実況に通曉せるもののみなるや否や¹⁷⁾」との記

述がある。

このように、当時の師範教師については、小学教育の経験の少なさや教育法の教授力、実地授業の批評力への疑問が示されていた。教え方の習得に対して高い指導力が期待されていたにもかかわらず、師範教師の教育は現場に直接適用できるものではなかった。そうすると、やはり師範教師は小学教育のモデルにはなりにくい。

だが、ここで問題としなければならないのは、師範教師の現場への適応力不足を非難することではなく、彼らが教育をする上で何に価値を置いてきたのかという点に注目することである。教師の実地授業における存在感の薄さには、彼らの教育と現場に身を置いて知識・技術を習得する教育との文化的な違いがあると思われる。

そもそも、師範学校は書物に代表される文字文化に馴染みの深いところである。近代日本の主要な知識は文字によって示された西洋の学問・情報であった。大事なことは書物に書かれている、それをよく理解することが知識習得にとって不可欠だということである。当時の師範学校は、教育に関する西洋の知識を受容し、日本に普及させる役割を担っていた。

明治五(1872)年に東京師範学校内に設置された教科書編成のための編輯局は、そのことの一部を具現化している。この編輯局は翌年には廃止されたが、そこで編集・出版された小学教科書は、各府県で翻刻され全国に広まった。

師範学校の教育もまた書物を媒介にして進められている。千葉県師範学校を明治十三(1880)年に卒業した谷中国樹は次のように当時を振り返っている。

先生方の教授の仕方は、概ね教室へずーと這入つて講義をし、時鐘が鳴るとずーと歸られるのであつた。カツケンボス氏のナチュラルフイロソフエーの訳書やロスコー氏の化学書などは教科書であつたが之も唯講義をするばかりで、試験などは皆無であつた。生徒の方には会談、輪講などは絶へて無かつた¹⁸。

当時の教育法は教科書の素読や講釈が主流だった。いずれも江戸期より行われてきた学習法である。江戸期の知識人は儒学を学問の基本としていた。儒学は経書と呼ばれる中国古代の漢籍書を徹底的に読む学問であった。まずは経書を声に出して繰り返し読み、書かれた言葉を暗誦する「素読」が行われ、次に暗誦した書物を一字一句解釈する「講受」、書物の注釈書に基づいた解釈を学習者に教授する「講釈」を行う。

他に学習者集団での「会読」や「輪講」が行われるが、谷中が回想する師範学校の教師の授業は、教師による読みの指導とテキストの解釈に終始するものだったようである。このようなことから、師範学校の授業を受けるにあたっては下読みや予習の必要がなく、生徒のなかには、学校外の私塾に行き、自学自修をする者がいたという。なお、当時の師範学校教師は、儒学を学問のベースとする人が少なくなかった。その学問的ベースから西洋の学問を修めたのである。

興味深いのは、このような私塾の中には師範教師が開設し経営するものが少なからずあったということである。そこでは漢学や英学などが扱われ、読みの指導のほか学習者集団によるテキスト解釈などが行われた。

また、教師の自宅も生徒が知識を習得できる場所であった。明治十四(1881)年に千葉県

師範学校を卒業した多田房之輔は、当時同校の教師だった三宅米吉の自宅に行き、原書で代数を教えられたことを語っている¹⁹。

他に、明治三十年代の例にはなるが、当時の名物校長広田正郎は、日曜日に自宅を開かし生徒有志に対して禅文学の古典とも言える『碧巖集』や浅見綱斎の『靖献遺言』の講義を行っていたという。広田は陽明学と禅の泰斗であった。明治初期とは違い三十年代にもなると、教師も生徒も儒学の素養を持つ人は少なくなっていたが、広田は自らの専門領域を生かして、学校では教えられないことを休日の自宅で教えていたようである。卒業生の何名かは、この広田宅での講義をよい思い出として回想している²⁰。当時の自宅での教育は学校での教育よりも比較的教師の裁量が認められていたため、教育に何のテキストを使うかは教師によって異なっていたが、文字テキストに依拠する教育は明治後半期になっても継続していた。

このように、当時の師範学校では、教室内の一斉教授法によるテキスト解釈と、私塾あるいは教師の自宅での自学自修という二つの方向で学問が修められていた。これらはいずれもテキストの読みを大事にした文字メディアの教育である。そうした文字に依拠した文化の中で、師範学校の教師と生徒の教育のあり方が規定されていった。すなわち、テキストを正確に伝える教師とそれを忠実に継承する生徒という関係性である。そしてその関係にある者は何よりもテキストの権威を重視し、そこに向かわなければならない。

こうした文字メディアの教育的関係は、師範生徒と附属小学校の子どもたちの間にも認められる。師範生徒は教科書を用いて子どもたちに教えるため、そこでの知識習得もまた書かれた内容を正確に伝え、それを理解していく営みであった。したがって、文字テキストを教えるという点では、師範学校の教育的関係と附属小学校の教育的関係とは親和性を持つ。

ただ難しいのは、教える営みそれ自体は現場に密着して身体を通して習得されるということである。言い換えると、文字テキストを使った教育は、文字テキストでは習得できない矛盾ということになるだろうか。文字の教育を徹底させると、身体を用いた現場経験的な教育から離れていくことは、先ほどの福寄による師範教師批判からも窺い知ることができる。

だが、文字に依拠した教育に馴染んでいる人は、テキストに知的な価値を見出しやすい。学習者が学ぶべき真髄はテキストに書かれているのだから、それをいかに読んでいくかが教育上の関心事になる。

テキスト解釈を教育の中心に置く者にとって、そこに書かれた内容は学習者が辿り着くべき真理であると言ってよい。学習者がその真理に近づけるために教師はテキストの読みを教えるのである。そういった文字による知識の習得が、師範学校の教育を規定する文化であったと考えられる。この点、教師はテキストに書かれた世界に精通する先達として、書かれた内容を生徒に教える存在であった。

後年、教師による教科書重視の立場が「目下の有様にては、師範学校にては、ただ難字難句の講釈を聞くのみに国語の時間を消費し、言語の練習等に用ふべき余裕は寸時も之を有せざるなり²¹」，「師範学校では教授法の研究を等閑にして、生学的降講演をし、自分自ら実地授業の模範たらんことを勉めないで、時勢に数等遅れた学説などをこね廻そうと

するのは、缶詰屋でばんを製造すると同様である²²⁾との指摘を受けることになった。だが、この「難字難句の講釈」や「学説などをこね廻そうとする」教育が師範学校の教育的な文化であった。

これらの指摘の背景には、当時の中等教育をめぐる師範学校と中学校の葛藤があると言われているが、いずれにせよ、師範学校は文字の教育に重きを置く教育的文化を持っていたと見ることができる。

4 附属小学校における実習の整備

(1) 教師と生徒の授業研究

明治三十年代以降になると、学校の状況が変化し、教師養成についてもそのあり方が見直されるようになってくる。最も大きな変化は、小学校が定着したことだろう。

周知のように、義務教育の就学率は三十年代になって一気に上がり、明治三十四(1910)年には98%を超えた。それらが全て卒業したわけではないが、この頃には人々の生活に「学校に行くこと」が浸透したのだと言える。

これに伴い、学校の教育も次第に組織化され、教師による教育研究も活発に行われるようになった。教育学術研究会をはじめとする教育学会や学校教育の専門雑誌が量的に拡大していくのもこの頃である。

学校が定着すると、学校にまつわる文化が形成され浸透していく。それに伴い、教師が後継者に学校文化や教師文化を伝達する仕組みが固まってくる。

より明確に言えば、附属小学校の人員の配置や実地授業の精緻化が進められたのである。明治三十(1897)年文部省は「師範学校教諭助教諭舎監訓導及書記の人員の件改正」を出し、その中で「訓導の人員は附属小学校の学級数と同数たるべし²³⁾」と定めた。これは、先に述べた明治二十五(1892)年の文部省令において、訓導は5学級編成のときは三人、6・7学級編成のときは四人とされていたところを、1学級に一人配置することを意味した。文部省としては、師範生徒に学級の担当教師であるかのような役割を負わせるこれまでの仕組みを見直し、訓導を各学級の担当にして、そこで授業を行うと同時に師範生徒の指導に当たるよう規定する意図があったという。すなわち、各学級に訓導を配置することによって師範生徒をその下につかせ、直接訓導の教育を受けながら練習できる条件が法的に整備されたのである。

このような動向に伴って、次第に主事や訓導による「教えることを教える」役割が明確に打ち出されてくる。具体的には、彼らが師範生徒を指導する際には単に巡回監督をして指導するだけでなく、自らの授業を模範として見せることが定められた。訓導が師範生徒のモデルとして位置づけられていくのである。

たとえば上記の省令と同時に出了た文部省令では、「実地授業に就きては附属小学校に於いて順次師範生徒をして児童を教授せしめ各学科目の教員、附属小学校主事又は受持訓導は授業に当たらざる生徒を率いて之に立会其授業を監督して適否を批評し又自ら教授して之が模範を示すべし²⁴⁾」と明記された。

他の生徒の立ち合いのもと、師範教師と小学校主事あるいは訓導とが協力して、師範生徒の授業を監督・批評し、時には彼らの前で模範授業を行うよう規定されている。師範生

徒は他の生徒の授業を訓導の指導とともに見ることができ、さらに訓導が教えるさまを直に見て、自らの技術の向上に役立てることができた。実地授業に、見て学ぶ教育の方式が法的に導入されたのである。

こうした訓導の役割は、後年になると全国の附属小学校においてさらに展開していく。たとえば、山梨県師範学校では明治三十年代半ばに実習生の指導を大きく変え、次のようになった。

隔週一回位研究会を開き、主任訓導及び教生一堂に会して教科に対する目的観や、其の目的観より出発する方法の適否等について、意見を述べ、又訓導からは、教生批評に関する正否、或は教授法指針の指示があつた。真に附属小学校の職能の一なる練習生指導体形に近づいた教授案も次週分を金曜日までに取纏め教生長より主事に提出した。然して主事は、その教授案につき一応検閲し各訓導は更に詳細に亘つて検討して、然して後教生に交附するといふ様にした。尚主事訓導の授業中参観を多くし、教生は必ず該授業につきて批評を受け参考とした²⁵。

主任訓導と師範生徒による授業研究会の実施、教授案の指導、生徒の授業に対する批評の綿密化など、実地授業の教育が整理されている。なお、当時は1学級につき数名の生徒が割り当てられており、訓導と複数の生徒という組み合わせが主流となっていた。ここに出てくる「教生長」とは、同じ学級を担当する師範生徒のリーダーのことを指す。

上記に示した山梨県以外の例では、定期的に批評会を行い、生徒の授業に対する指導を行うとともに教育方法について参加者が意見交換するもの、師範生徒を学級ごとにグループ化し、生徒同士で訓導の授業参観や授業研究を行うものなどがあったようである²⁶。

このように、当時の実地授業では小学校主事や訓導が師範生徒のモデルとして前面に押し出され、彼らの段階的な教育のもとで教師に必要な知識・技術が伝えられた。師範生徒は小学校全体の内部や訓導の授業を見て学び、授業研究を進めながら自らも子どもたちに向かって授業を行い、少しずつ教師としての技術を磨いていったのである。

(2) 教育的メディアの二重性

実地授業は現場における身体同士の関わりである。それは明治前半期でも後半期でも変わらない。ここでの関心でいえば、まさに身体メディアの世界である。だが既に見たように、附属小学校の訓導と師範生徒の身体メディアは時期によって大きく異なっている。

とりわけ、明治三十年代以降は実地授業が組織化された分身体の向きや姿勢が様々になっていたことがわかる。

たとえば、授業の手本を示すときには、訓導は基本的に学級の子どもたちの方を向いて、彼らに対して授業を行う。師範生徒は、訓導と子どもの関係を外側から見て、教えることを学ぶのである。明治二十年代までの、生徒が授業を行い、それを訓導が外側からみて指導するのは立ち位置が逆になっている。明治後半期の訓導は、師範生徒の前に立って、自らの身体で教師という仕事を伝えていくのである。

また、授業研究会や批評会では、複数の人数が集まり意見を言い合う形式であることか

ら、少なくとも学級の授業のように、一対多で関係者が向き合ったり、一対多の関係を外側から見たりするような状態ではなかったと考えられる。当時の研究会において、参加者がどのような位置関係にいたのか不明な点が多いが、互いの話を聞き応答できる配置だったことは想像がつく。

このように、明治三十年代後半以降の実地授業は、教える者と教えられる者との位置関係に広がりを見せている。師範生徒は現場における先達の振る舞いを傍らで見て学び、それを参考にしながら学級の子どもたちと一対多の関係を結んで授業実践を行い、訓導や他の生徒らと一つ場所に会して教育について反省していく。ここでは、先達と後継者が小学校という空間の中で、身体メディアの関係を变えながら教える技術が伝えられる。明治後半期の教師養成の特質として、まずは身体の位置関係の多様化が指摘できよう²⁷。

だが、ここで注意しなければならないのは、当時の実地授業は部分的に文字メディアの影響を強く受けているということである。つまり書かれた文字が師範生徒の技術習得に大きく貢献しているのである。このことを、師範学校の記録や生徒の日誌から確認していこう。

たとえば、群馬県師範学校では、授業の批評は口頭で直に伝えられるのではなく、必ず「批評簿」に記入しておき、研究の資料とするよう定められている²⁸。また、後年の例ではあるが、東京府豊島師範学校では、生徒が批評を受ける際には事前に「教育研究録」に授業の感想を記録する必要があった²⁹。和歌山県師範学校のように、同じ学級を担当する生徒が共同で授業研究を行い、実地授業終了後にはその成果を報告書にまとめるという例も見られた³⁰。また、多くの師範学校が教授案の作成を従来よりも厳密に規定し、日誌の提出・指導を義務づけている。教授案も日誌も明治前半期から既に作成されてきたが、明治三十年代になると訓導による内容の検討がより頻度を増し、教育の重要な資料として用いられるようになる。

実地授業が整理され合理化されるにつれて、文字への依存度が増しているように見える。とりわけ、師範生徒が実際に授業を担当するにあたり、事前に準備をしたり実践した後に批評を受けたりする授業研究の部分にその傾向が目立つ。

そもそも、研究は文字の使用が主になった知的活動だと言われている。文字を読み書きすることが厳密な思考を助けると考えられたからである。これを実地授業の場合で言うと、教える技術についての深い探求が、文字を書くという行為を通して実現されと考えられている。

このように、明治後半期の実地授業は、先達の教える仕事を見て学ぶ見習的な学習から、教師と生徒が集まって生徒の実践を吟味する授業研究まで、教育のプロセスが複雑化していた。教育的なメディアの観点からすると、身体メディアと文字メディア双方が入り組んだ状態で教師養成が行われていたと言える。

それでは、こうした教育形態は、実地授業という学びをどのように変えたのだろうか。次にこれまでの流れを踏まえ若干の整理を試みたい。

5 実習における教育的メディアの関係

まずは、師範学校本校と附属小学校の教育の違いをメディアの観点から考えてみよう。既に確認したように、本校の教育はテキストに価値を置く文字メディアの世界であり、実

地授業は後年様々な教育プロセスがあるとはいえ、一義的には身体メディアを土台にした世界だと言える。そのように位置づけた場合、両者にはどのような学びの特質が見られるだろうか。

文字は一度表示されると消去しない限り内容が動くことはない。テキストを読んで、一度そこから離れ、時をおいて再度読み始めても書かれていることは同じである。変わるとすれば、読み手の解釈や印象ということになるだろう。したがって、学習者はテキストから距離を置いてじっくり考え、他の知識と比較し、自らの解釈を反省することができる。書く場合でも、書きながら自らの思考を止めて考え直し、訂正する自由が許されている。

それゆえ、文字メディアに関わりを持つ師範学校は、過去の知識と現在の知識を突き合せたり、生徒が教えられたことを一人で深く考えたり、書き直したり、結論を先延ばしにしたりすることができる教育の場だと見ることができる。

これに対し、実地授業のような現場の教育は時の経過とともに絶えず状況が変化していく。起こったことは止められないし、一度過ぎたことを取り戻すことはできない。他方で、修得すべき知識がコマ切れにはなっておらず、全体の文脈の中で物事が捉えられ、そこに身を置いた人でないとわからない経験ができる。

それでは、こうしたメディア的特質の違いの中で、見習いの教育と授業研究が複合した明治三十年代以降の実地授業はどのように位置づくのだろうか。異なる教育的メディアの折衷あるいは総合なのだろうか。ところが、この二つのメディアはそう簡単に総合されるものではないらしい。

西洋の文化史や哲学では、身体による文化伝達と文字による文化伝達との関わりを、対立・葛藤の歴史として描くことがある。これら2つの文化伝達に注目したW.J.オングは、一方を「声の文化」、もう一方を「文字の文化」として整理し、両者の対比関係を説明した。

オングによると、人間の歴史は文字の使用を全く知らない声の文化から文字使用をベースとした文字文化へと移行していくが、その中で人間の思考は文字によって組み立てられ、言葉が生きた現実とは離れたところで表され伝達されていくという³¹。言葉が話し手の声とともに生成し時間とともに流れていく声の文化は、言葉が表出する過程をその場にいる人々が共有し継承していくのに対し、言葉を一語一句その場には書きとどめて固定させる文字の文化は、言葉が生成する瞬間に関係なく個々人がそれを受け取り、情報を細分化し特定の意味に限定する。

すなわち、時空を共にする者同士が身体まろごと使って思考や行動を組み立てていく声の文化と、文字という時空を超える抽象的な記号を媒介にした文字の文化は相容れないというのである。

こうした西洋の学問を教育史の立場から引き取った宮澤康人は、古代ギリシアにおけるソクラテスの文字批判や中世ヨーロッパのカトリックとプロテスタントの対立などを挙げ、「メディア技術の変化が、今後の教育の在り方に深刻な影響を与えることは確かでしょうが、そのとき、声の文化と文字の文化の葛藤は、どのような形で関わってくるのでしょうか。(中略)メディアと関わる教育の歴史自体の中に、根深い葛藤があるということだけは、確認しておく必要があると思います³²」と述べている。

これは、両者のメディア的違いや葛藤の歴史に注意せよという教育学への問題提起であ

ることに注意しなければならない。

実地授業という学びは、そうした歴史的葛藤を一つの授業の中に抱え込んでいるのではないだろうか。文字メディア中心の本校の学びから身体を使って学ぶ附属小学校の学びへ移行するという、2つの教育的メディアの違いに関するギャップもさることながら、とりわけ明治後半期に顕著となる、実地授業そのものの中にある身体メディアと文字メディアの二重性にも歴史的葛藤が含まれていると見られる。そしてその流れは、おそらく現代にも続いている。

実習の難しさは、このような歴史の中で長く続いてきた教育的メディア同士の葛藤にあるように思われる。その葛藤の歴史が根深いものであるならば、両者の折衷や総合は簡単に進められるものではない。この歴史的構図を視野に入れた上で、実習という学びのあり方を絶えず検討していく必要があるだろう。

ところが、現代はさらに状況が複雑になっている。身体メディアと文字メディアの葛藤以外に、電子メディアという新たなメディアが浸透してきているからである。とりわけ、2020年は新型コロナウイルス感染症の影響で、実習そのもののあり方が突如として問われることとなった。学生が実習生として現場に行くことが認められにくい状況となり、不安や混乱が見られた。

これに対する養成機関側の対応は一律ではなく、実習を予定通り行った場合もあるようだが、期間を短縮して残りを大学内の演習プログラムに替えるなどの措置をとったところもあったようである。そうした中、できるだけ実習に近い学びを目指して、実習予定地と養成機関の授業をオンラインで結び、現場の様子を中継するような試みもあったという。このような事態は、教師の文化を継承していく教師養成に対して方法上の問い直しをせまるとともに、デジタル環境の拡張による新たなメディアの存在に改めて向き合う契機となった。

この新たな電子メディアはこれまでの身体メディアと文字メディアの葛藤にどう関わってくるのか。

この問いに答えることが、これからの大きな課題になる。性質を異にするメディアを目の前にして、いかに実習という学びがなされていくのか、歴史的な視点も含めつつ検討することが求められる。

6 おわりに

実習への電子メディアの活用は、感染症拡大という不測の事態にからんでくるもので、現場が予め計画して進めてきたものではない。その意味で、オンラインなどを通した実習の学びは、そこに関わる人たちの対応力・柔軟性・創造性によるところが大きい。

だが、この新しいメディアの参入は一時的なものとは思われない。既に電子メディアは我々の生活に深く浸透し、視覚や聴覚の経験に影響を及ぼしている。そうしたことを背景に、学校では電子メディアの技術習得や教育の合理化などが進められている。その動向に実習のみが無関係でいることはないだろう。今後は電子メディアのメリットを生かした学びがさらに試みられると思われる。

現在の実習は、身体メディアと文字メディアの歴史的葛藤に加えて、電子メディアが新

たに参入しているところに難しさがある。それが、現場で身体的な関わりを取り結んできた実習の教育的関係をどう変えるのか、丹念に見ていく必要がある。

- 1 教師養成の制度論的先行研究として、たとえば海後宗臣編『教員養成』東京大学出版会、1971年、横須賀薫「教員養成教育の教育課程について—『提言』を斬る—」『教育学研究』第40巻第2号、1973年、11-17頁、船寄俊雄「大学における教員養成」原則と教育学部の課題」『教育学研究』第76巻、第2号、2009年、197-207頁、を挙げることができる。
- 2 代表的な先行研究として、辻本雅史編著『知の伝達メディアの歴史研究—教育史像の再構築』思文閣、2010年、青山貴子『遊びと学びのメディア史—錦絵・幻燈・活動写真』東京大学出版会、2019年、がある。
- 3 古賀徹「マリオンM.スコットと日本の教育」『比較教育学研究』第17号、1991年、43-56頁
- 4 東京高等師範学校編『東京高等師範学校沿革略志』三秀社、1911年、7-8頁 なお、引用文は便宜上変体仮名を平仮名に改め、旧漢字を新漢字にし、略字・古字・異体字などを現行の字体にした。また、振り仮名は省略している。
- 5 実地授業が教育実習という名称になるのは明治四十(1907)年からである。ここでは当時の使用方法に従って実習を明記していく。
- 6 千葉県師範学校編『千葉県師範学校沿革史—創立六十周年記念』千葉県師範学校、1934年、66頁
- 7 注6前掲書、66頁
- 8 小池民次「明治十二年以降附属小学校の状況」注6前掲書、108-109頁
- 9 山梨県師範学校編『創立六十周年記念誌』山梨県師範学校、1935年、353-354頁
- 10 藤枝静正「師範学校における『教育実習』経営の特質—教育実習に関する指導・監督体制をめぐって—」『日本教育経営学会紀要』第33号、1991年、43-44頁
- 11 看護教育については、亀山美知子『看護婦と医師』（近代日本看護史Ⅳ）ドメス出版、1997年、87-88頁、保育者養成については、青山佳代「日本の幼稚園創設期における保育者養成—『幼稚園保姆』を養成した人物と場所に注目して—」『愛知江南短期大学紀要』第45巻、2016年、1-12頁、を参照。
- 12 宮川秀一「明治前期の小学教員—とくに補助員・授業生について—」『大手前女子大学論集』第19巻、1985年、137-156頁
- 13 注6前掲書、83-84頁
- 14 「尋常師範学校の学科及其程度」『法令全書』下巻、内閣官報局、1912年、124頁
- 15 水原克敏「『師範型』問題発生の分析と考察—師範教育の小学校教員資質形成における破綻—」『日本の教育史学』第20号、1977年、29頁
- 16 注15前掲論文、31頁
- 17 福寄幸三郎「師範学校訓導論」『教育時論』558号、1900年、8頁
- 18 谷中国樹「変遷の跡をたづねて」注6前掲書、110頁
- 19 多田房之輔「明治十二、三頃の千葉師範学校」114頁
- 20 鴫矢忠部「猪丘の思出」、越川彌榮「思出を辿りて」注6前掲書、299頁及び307頁
- 21 高津鍬三郎「国語教授の改良」注17前掲書、4頁
- 22 松隠逸士「師範学校に於ける教授法」『教育時論』621号、1902年、8頁
- 23 「師範学校教諭助教諭舎監訓導及書記の人員の件改正」注14前掲書、335頁
- 24 「文部省令」第二十号、注14前掲書、336頁
- 25 注9前掲書、365-366頁
- 26 この点については、明治期から昭和初期にかけて記録された実習生の日誌の分析が行われ、当時の実態が明らかとなってきている。たとえば、富樫裕・黒岩祐一郎「明治末期における教育実習の実情について—明治43年度群馬県師範学校における一教生の日誌より—」『群馬大学教育実践研究』第9号、1992年、81-92頁、岩崎凌・片岡啓「明治末期における算術科教育実習の実像—和歌山県師範学校の『生徒研究』から—」『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第67集、2017年、17-25頁、などがある。
- 27 明治後半期の手法は、訓導からすれば、子どもたちを教えながら後継者を養成することになるため、業務上大きな負担になっていたとの主張がある（藤枝静正「戦後附属学校改革問題の展開」

『埼玉大学紀要 教育学部編 <教育科学>』第33巻, 1984年, 55-72頁)。訓導と師範生徒の身体の向きの違いが, 今度は訓導側のプレッシャーにつながっていたことを窺わせる指摘だと言える。

28 富樫ら注26前掲論文, 85頁

29 東京学芸大学二十年史編纂委員会『東京学芸大学創立二十年史』1970年, 627-628頁

30 岩崎ら注26前掲論文, 19-25頁

31 W=J.オング『声の文化と文字の文化』桜井直文・林正寛・糟谷啓) 藤原書店, 1991年

32 宮澤康人「西欧の教育文化における音声言語と書記言語の葛藤—教育史認識の『メディア的転回』によせて—」『教育史フォーラム』1号, 2006年, 18頁

A Study of Media that Support Learning of Practice: The Inheritance of Culture through the Body and the Letter in Teachers Collage during the Meiji Era

Akiko Takano

The purpose of this study to consider difficulty of practice for referred to teachers college in the Meiji era. So, I would like to see the position of the teacher and the practice teacher in the classroom (“the body medium”), and the teaching materials that use to learning (“the letter medium”).

In the first half of the Meiji era, the practice teacher faced children as the homeroom teacher in no model, and the teacher watched them from the outside. In the second half of the same era, the teacher demonstrated the teaching method as the model, besides the study was done on recorded the practice teacher's lesson. At practice in the second half on the Meiji era, “the body medium” and “letter medium” were mingled.

But according to the history of educational medium, two media have a history on conflict.

Difficulty of practice is caused by historical conflict of two media.