

# 教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(2)

— 「現代教職論」を事例にして —

Communality and Diversity of Content and Method on Teacher Education and  
Professional Growth of Academic Staff (2)

— A Case Study on Teaching Profession —

榊原 禎 宏\*      高 橋 英 児\*      大 和 真希子\*\*  
SAKAKIBARA Yoshihiro    TAKAHASHI Eiji    YAMATO Makiko

要約：本論文は「大学における教員養成」の実際が、各授業を担当する教員に強く規定されているという見地から、異なる授業者が担当する同一名称の複数の授業を事例に、授業者、学生による授業評価、授業観察者の3つの方向から教育内容・方法を捉えるとともに、そこでの大学教員の職能開発上の課題を検討した。2つの授業分析を終えた現在、授業の共通性と多様性を授業者、内容・方法、授業環境の点から整理するとともに、大学教員の職能開発を含めた「よりよい」授業を実現する条件を仮説・検証することが、次の課題となる。

キーワード：教員養成の共通性・多様性、大学による教員養成、  
大学教員の資質・力量

## 1．問題の設定

本報告(1)では、既存の教職の概念を捉え直させるため、複数のメディアを介して学生に問うこと、対話のチャンスを多く設定すること、授業外に知識を獲得させる機会を設けることが学生の学びを促進することを明らかにした。また、こうした授業はかれらにメタ認知をもたらし、自己のふり返りをも可能にした点で効果的なことが示唆されている。これらを支えたのは、より実践的な立場と距離を取り、教職を批判的に見つめる必要性を強調する授業者の姿勢である。そして今後の課題としては、①学生に「当事者性」を意識させる主題や作業の設定をより追求すること、②学生の問題意識に沿う内容や方法を用いるべきこと、③かれらの対話を活性化させる楽しい雰囲気を作ること、が挙げられた。

以上、既報告では複数の観点から授業を捉えることで、授業者間の共通点・相違点を導き出せると仮説し、実証を試みた。それは、ねらいでは同意が得られた一方、各テーマの設定や扱い方については、より実践的であるべきか否か、授業者の意見が分かれたことに例示される。これが今回の分析の指標の一つになるのである。以上の経緯から、本報告では、別の授業者による同一名称の授業に見出せる特質を多角的に分析し、記述したい。

## 2．分析対象と方法

2003年度後期「現代教職論」の履修申告者数は83名（そのうち約8割が1年生）、授業には毎回70名強の学生が参加した。なお、授業評価表には77名が記述した。

---

\* 学校教育講座    \*\* 大学院医学工学総合教育部学生

### 3. 授業者の論理と授業内容・方法

#### (1) 授業者の考える教職像と本授業の位置付け

「現代教職論」のシラバスでは、この授業のねらいを以下のように説明している。

「教育実践を支える教師のありようについて多角的アプローチを試みる。教師の力量形成、教師教育、教師としての自己反省と職能成長、教師集団と協同システム、教師と子どもとの関係などの諸観点から教師の現在をとらえ、その近未来を構想する。」

この共通する目標に基づき授業が構想されていることもあり、前期の授業者の教員養成と教師教育に関する考え方に対しては、本授業者も基本的に同意している。とりわけ、教師としての在り方やその実践を反省的に思考し、批判的にこれらを再構築していける力量の形成を教師教育と教員養成において追求していくことが重要であると考えている。

だが、先の授業との違いを強調すれば、それは「教育関係の理解の脱構築、教職に対する批判的な把握」をいかに行うか、にある。本授業者は研究の専門分野が教育方法学ということもあるが、現実の教育実践で生じる様々な具体的な問題の中に、教育関係の理解の脱構築、教職に対する批判的な把握を行う手がかりを求めている。

そして、教育実践で起こる問題の中でも、教師－教師間、教師－子ども間、子ども－子ども間に現われる対立や矛盾、当事者が抱える心的な葛藤というコンフリクトに注目した。本授業者は、コンフリクトを以下のように捉える。コンフリクトは、これまでの実践の中で問われてこなかったり隠されてきたものが「問題」として顕在化し、現在あるものの見方や考え方、価値観と別のものの見方や考え方、価値観とがせめぎ合った状態にある。したがって、コンフリクトに注目することで、教師と子どもがおかれた現実を問い直し、この現実を転換していく可能性を見出す契機が生まれる。同時にそれは、学生や私たちの教職に関する理解や前提を問うことにもつながるだろう、というものである。

たとえば、テーマ「学級崩壊」で本授業者は、教育する側とされる側の間にあるコンフリクトを問題にした。その際、これまで教育する側が当然視してきた教育システムや学校秩序の持つ権力構造が、教育される側である子どもの「問題行動」によって「問題」となっている点を重視した。そして、ここから教育システムや学校秩序の持つ権力構造の何が問われているのか、を検討する作業を行った。また「学級崩壊」への対応をめぐる教育する側に顕在化するコンフリクトにも着目した。というのは、教育する側が抱える対立や矛盾、心理的な葛藤等を問うことで、教師一人ひとりの持つ教育観・子ども観の内実だけでなく、それらに影響を与える教師集団の風土がもつ問題が浮き彫りになると考えたからである<sup>(1)</sup>。このように、事例に内在するコンフリクトに注目することで問題への違う見方や手がかりが得られ、別のアプローチの可能性も浮かび上がる、と本授業者は考えている。

以上、コンフリクトへの注目が、教育関係の理解を脱構築化し、教職を批判的に捉える契機を提供すると本授業者はとらえ、その結果、以下のように授業の主眼を置いた。

第一は、教職観・子ども観を問い直す授業である。授業では、子ども・若者のリアリティを扱い、教師と子どもを取り巻く現状を理解させることに重点を設けた。その際、教師の子ども観・子ども理解を見直す作業を通じて、自らの枠組みを批判的に捉え直す契機と、子ども・若者の今の姿から別の発達可能性を追求する機会を提供するよう努めた。

そのため第二は、具体的な実践場面を想定したテーマと内容を授業で扱うことである。

教師と子どもとが会える学校や教室での出来事の中で、子どもとの関係や子ども理解が特に問われるような具体的な問題を中心に据えた。

そして第三は、VTRや実践記録などの具体的な資料を活用することである。学生の理解を促すように、ドキュメンタリーやドラマといったVTRや実践記録などの資料をテーマに即して選び、毎回の授業において用いるようにした<sup>(2)</sup>。

さらに第四は、学生が主体的に参加する環境づくりである。受け身にならないように、また異なる経験を持つ「意味ある他者」との出会いと対話により参加が促進されるよう、多様なコミュニケーションの場を作りだすよう注意した。具体的には、授業への意見や疑問等を載せた「通信」を発行することとグループ活動を組織することに注意を払った。

## （2）授業の構成

毎回の授業の組み立ては、①前回の振り返り（ミニレポートなどを手がかりに）や補足→②テーマの提起→③資料の提示→④討論や意見交換→⑤教師によるまとめ、というものであった。時間が無い場合には、討論や意見交換の時間を省略することもあった。

事例の授業の一連の流れは以下の通りである。

- 第1講(10/7)オリエンテーション:教師による説明→ワークショップ(自己発見・他者発見ビンゴゲーム)→まとめ
- 第2講(10/14)子どもの自分くずしと自分づくりー子どもの成長と自立を考えよう:導入および問いかけ→ビデオ「家裁の人」→意見交換→まとめ
- 第3講(10/21)「やさしい」子どもたち・若者たちー子どもたち・若者文化から見える「こころのかたち」と「自分らしさ」:前時の感想の紹介と補足→導入→学生の活動と意見交換→問いかけ→ビデオ「ベル友ー12文字の青春」(1996年)
- 第4講(10/28)「やさしい」子どもたち・若者たち(2)ーみんなぼっちの世界ー:前時の感想の紹介→ビデオの続き→意見交換(グループ)→まとめ
- 第5講(11/4)「やさしい」子どもたち・若者たち(3)ーみんなぼっちの世界ー:前時の感想の紹介→ビデオ「ネット社会と若者(NHK人間大学)」(2003年)→グループワーク→まとめ
- 第6講(11/11)子ども・若者と暴力ー少年事件から何が見えるかー:前時の感想の紹介→グループワーク→まとめ
- 第7講(11/18)「いじめ」問題と子どもの発達(1)ーある教師の挑戦ー:前時の感想の紹介と補足→ビデオ「3年B組金八先生①」→問いかけ
- 第8講(11/25)「いじめ」問題と子どもの発達(2)ーある教師の挑戦ー:前時の感想の紹介→ビデオ「3年B組金八先生②」→まとめ
- 第9講(12/2)「学級崩壊」から見えるもの(1)ー学校・教室の現在を見つめてみよう:前時の感想の紹介と補足→導入→ビデオ「学級崩壊～格闘する教師たち」(1997年)
- 第10講(12/9)「学級崩壊」から見えるもの(2)ー学校・教室の現在を見つめてみよう:前時の感想の紹介→ビデオ「荒れる心にどう向き合うか 広がる学級崩壊」(1998年)→グループワーク→まとめ
- 第11講(1/13)「学級崩壊」から見えるもの(3)ー「何でもあり」と「学級崩壊」/「ガムを噛むこと」から考えよう:ガムを噛むことをめぐる討論→まとめ
- 第12講(1/20)子どもから見た「家族」問題ー「家族」って何だろうー:前回の講義の感想の紹介と補足→グループワーク→まとめ
- 第13講(1/27)「愛」があれば体罰だって…ー学校の中の「隠れたカリキュラム」(ヒドゥンカリキュラム):前回の講義の補足→体罰についての問題提起→グループワーク→まとめ
- 第14講(2/10)「よい教師」とは?ーみんなで教師の「明日」を見つめよう:学生相互によるレポートの評価
- 補講(2/17)「希望としての教育」ー「よい教師」とはー:レポートの講評→ビデオ「みんなで跳んだ」(2002年)→まとめ

### (3) 授業の進め方

#### ①学生と教員、学生同士のコミュニケーション

(グループ活動の組織) 導入では「自己発見・他者発見ビンゴゲーム」<sup>(3)</sup>を行い、学生たちが会える最初の機会を設け、彼らの様子を見た。多くの学生たちは最初は戸惑いつつも活発にゲームを楽しんでいたが、同じコースや知人のグループで固まる傾向がやや見受けられた。その一方で全く身体が動かず机から離れない者、関われない者もいた。

そのため、多様なコースに所属する学生を最初からグループにして活動を行うのではなく、段階的な交わりを構想した。最初は、学生が同じコースや知人で固まって座っていることを生かして、近くで意見交換を何度か行い、スムーズにできるようになった約一ヶ月後からグループを編成した。グループは3回編成したが、その際、より多くの人と関わる機会が持てるように、誕生日順に並ぶなどのアクティビティを行い、ランダムとなるよう努めた。また、活動に全員が参加できるように1グループあたり6～7名で編成した。なお、グループ活動では、テーマに関する意見交換や実践記録の分析などを計6回行った。

ただし、初回ではグループ内に全く知人がおらず、活動に参加できないという学生の声があったため、2回目ではまず知り合いとペアをつくり、つぎにグループを作っていく方法に切り替えた。本事例では、他大学や他学部の聴講生も何人かおり、雰囲気になじめない部分もあったのではないかとと思われる。また、他者と関わり意見交換をするという活動に対して苦手意識を持ち、そのためにやや身体が固い雰囲気のある学生も少なからずいたように思う。そのため、グループ活動の際にも、意見交換を積極的にする者と、ただ黙っていたり活動に参加しない者に分かれるなど、グループ間の温度差が見られた。

図1 ミニワークシートの一例

現代教職論グループワークシート (03.10.28)

(メンバー名)

①ナオキ・サヤカのポケベルの使い方とコミュニケーションについて思うこと  
 ☆結局は、1人の子をゲットできたので良かった。  
 ☆最近の携帯とあまり変わらない。  
 ☆1文字しか入らないから表現がグットだだけで、携帯と変わらない。  
 ☆あれおぼえたので良かった。  
 ☆ポケベルの世界だけでおぼえずに通話会って良かったと思う。  
 ☆オモい。  
 ②携帯・メールの普及で、私たちのコミュニケーションや関係の取り方で変わったと思うことは？  
 ☆電話で済むこともメールをしちやう。  
 ☆メールに比べて表現力が豊かになった。  
 ☆普段あまり言えないような人とも交るにきこえる。  
 ☆直接会ってしゃべる必要がなくなった。  
 ☆言いにくいことはメールで。  
 ☆うそがつけれる、読めたりまちがえがある。

記録者 ( )  
 ーメールで不安に思うことは...  
 「がついてないよ、メールの返信が来ないよ。携帯をいれた時、  
 記録者にメールが来るとは思わなかった、困る。」

現代教職論グループワークシート (04.1.20)

(メンバー名)

①磯野家はどんな家族(イメージ)?  
 波平の学生服白をアソビ中  
 昔の日本  
 おぼろがある・思い合っている  
 一人が家族の中で良い役割を果たしている  
 ②食卓を囲む時の法則は?  
 (舟) (波) (サ) (マ) (コ) (モ)  
 ③波平と舟はそれぞれどんなお父さん・お母さん(家族での役割、イメージなど)?  
 (波平) (舟)  
 厳しい  
 正しい  
 しゃべっている  
 大黒柱(外国柱)  
 なみだを言えぬ人にならなければならない  
 ④磯野家は私の家族と近い/遠い?  
 家族が全員そろって席が決まっている点が近い、テレビがついてるところが違う  
 食事のしぐさ  
 学生服白なところが近い

記録者 ( )



（「ミニレポート」と「通信」の発行）終了時に感想や意見、疑問、授業に対する要望などを学生に自由に書かせる「ミニレポート」を毎回提出させた。これには二つのねらいを持って臨んだ。第一は、学生が授業を振り返って、自分の言葉で考えてまとめる機会を提供することである。なお、ミニレポートは、個人別に綴じて授業の最終日に返却し、彼らが自分の意見の変化や成長等、学習履歴を振り返られるようにした。第二は、学生の意見をもとに授業の内容・テーマや教材を選び直したり、アプローチを検討するなど、ミニレポートを授業の振り返りと授業づくりへと反映させていくことである。

ミニレポートは、一つのテーマに多様な意見や見方・考え方があることを彼らに紹介し、授業時間外にも意見交流ができる機会を設けることをねらいに、次回に「通信」として発行した。作成の際には、批判的な意見、対立する意見、別の見方などの多様な意見をできる限り掲載すること、また、全員が最低1～2回は自分の意見が掲載されること（氏名の公表は本人の希望による）の2つを編集方針とした。ある学生の疑問に対して別の学生が答えるような意見を出した場合、それらを並べるなどの工夫もした。なお、通信の作成には、意見の選択から入力までおおよそ毎回2～3時間を費やした。これは、学生におおむね好評であったように感じる。通信を学生は良く読んでおり、自分と異なる見解、同じ見解に触発されて考えを深めていた。発行を重ねるうちに、書く量も内容も次第に増えていき、多様な見方や考え方を踏まえて思考するなど、質的な変化も感じられた。

図2 授業で配布した「通信」の一例

現代教職論通信 『先生の手帳』 第2号 - 第2講の感想 - 2003.10.21	現代教職論通信 『先生の手帳』 第10号 - 特別編「ガムをかむことを考える」 - 2004.1.13			
<p><b>I. 明るい顔と暗い顔を考えるー「冬の最中」</b>  <b>◇「明るい顔と暗い顔と一面とは？」</b>            ◇夏美の明るい顔というのは、明るい顔というよりはむしろいい子の顔であると思った。自我を抑え付け、いい子に振る舞うことで社会的自我が大きくなりすぎて、周りの目ばかりを気にして本当の自分を出すことができなくなっていることで、暗い顔、悪い子としてあふれ出してしまっているのではないだろうか。いい子の自分を壊し、本当の自分を見つけ出し、周りに出ていくことが夏美に必要な「最も難しい寒さ」だと思う。</p> <p>◇夏美の2つの顔は両方とも本気で、彼女の一部分なのだと思う。そして、その2つの顔で自分の中でバランスをとっていたのだと思う。また、彼女は顔に愛して欲しいという気持ちと裏への反発する気持ちがあったのだと感じた。自己の解体と再編成をするために、反抗期は必要なのだと思う。</p> <p>◇「暗い顔と明るい顔のどちらが本当の顔か」という問いに、私はどちらの顔も100%仮面だとは思えない。一部では本心、真実の顔もあったんじゃないかなと思う。もちろん、ビデオを見て、本当に大切な「相談」だとか、そういった親子の会話はなかったのかなとも感じるところも沢山あった。だけど、先生も最後に話していたが、夏美は結局「ワル」という非行の道には行かなかった。その背後には、心の中の葛藤の中で、母親に自分自身と正面からぶつかって欲しいと願う思いがあったのではないかなと思った。（中〇祥〇）</p> <p>◇「明るい顔」と「暗い顔」は、本当の自分ではないというところに疑問を感じた。本当の自分には、「どんな部分は自分じゃない」と思う部分も含まれていると思う。なぜなら、「自分ではない」ということを自覚しているからだ。だから、自分ではないと思う部分を無理に押さえるのはよくないし、また理想の自分になることも出来ないと思う。どんな自分でも、今の自分を大切にすることが大切なのだと思う。（佐〇笑〇）</p> <p>◇初めはどちらともその人の特徴なのだと思う。人間は表裏一体のものだったから。でも、ビデオを通じていくうちにどちらともその人ではないんだと書われ、そうかもしれないなとも思った。このことがきっかけで自分を見つけた夏美はラッキーだと思う。でも、夏美がこれからはもずっと自分であり続けられるか、それが今回で言う「冬」である気がするし、それを生涯を通して成すことができれば、それで花が咲くと思う。（中〇正〇）</p> <p>◇「明るい顔」も「暗い顔」もどちらも夏美の本当の顔ではないと思いました。「明るい顔」は家庭、つまり母親に作られた顔。母親に嫌われないかという思いによって出来たのだと思いました。「暗い顔」はその母親に反抗し、自分はこれとは「違う」とか、こうしたいという思いから出来たのだと思いました。「厳しい寒さ」とは、母親に従って自分</p>	<p><b>◇ガムの事について（みんなで考えよう）◇</b>            先日、ガムの事について注意したと思います。この件に関して、ある方から「どうしても眠くて、耐えられないが、しっかり授業を聞きたいと思う時、ガムをかみながら授業を受けたいと思う」という意見を頂きました。そこで、みなさんに意見を聞きたいと思います。  <b>ガムを授業中かむ事に関して、賛成・反対、その理由をミニレポートに書いて下さい。</b></p> <p>この問いかけに対して、皆さんから意見を頂きました。結果ですが、</p> <table border="1"> <tr> <td>賛成…32人</td> <td>反対…27人</td> <td>その他（分らない、中立的など）…6人</td> </tr> </table> <p>という結果になりました。わずかに賛成の人が多いのですが、ほとんど意見が分かれている。そこで、各意見の中から代表的なものを紹介したいと思います。</p> <p><b>I. 「賛成」の立場から</b>            ①公共の場でガムをかむことは、授業中に帽子をかぶったり、食事をすると同じようにいけないことだと思う。しかし、私は、授業を受ける時、好きな授業は特に真剣に取り組んでいるからこそ、ふっと眠ってしまうことがあると困る。こう書くと、「本当に真剣になっていないから眠るんだ」と思う人がいる。しかしそう考える人には、真剣に受けてくても体調の影響で眠くなってしまふ、という考え方を理解して欲しい。もし、ガムを許すすれば、きちんとした規則（ゴで落ちていたガムは不許可にするとか、他人の迷惑にならないようにミント系のガムのみにする）を設ける必要がある。</p> <p>②ガムの事については、どちらかと言えば賛成です。においの問題もありますが、確かにガムを噛みながら勉強した時（講義以外です）は、集中力が全く違い、とても集中できた事に驚いた事があるからです。それでもあまりガムのようなものに頼らない方がいいような気がします。においという問題だけであるなら、においのあまりないものならばいいのかもしれませんが、はっきりいってどのみにも言えませんが。</p> <p>③目を覚ました時にはガムを食べたいと思います。後のゴミの始末をしっかりすればいいと思う。寝るくらいならガムの方がよいです。</p> <p>④周りの人が不快に感じるようであれば、ガムを噛んでもいいと思う。だから、クチャクチャ音を立てたり、ニオイのきついものでなければいいと思う。人に迷惑をかけるということをおみなが守れば大丈夫。</p> <p>⑤ガムを噛むのは構わないと思うが、人と話をする時にクチャクチャしているのは気になる。ビデオを見ている時などはいいと思う。だから、基本的に賛成。</p>	賛成…32人	反対…27人	その他（分らない、中立的など）…6人
賛成…32人	反対…27人	その他（分らない、中立的など）…6人		

これを作成する際に授業者が感じたことは、学生は、他の学生の意見を知りたいという気持ちが強いと同時に、自分の意見を知ってほしいという気持ちもあることである。だが、掲載の際には匿名を希望する学生も多く、自分の意見を伝えたいが、同時に自分であると特定されたくない、という複雑な心情もうかがわれた。

## ②授業への学生の意見の反映－学生の要求を反映した授業づくり

ミニレポートに「分かりにくい」との感想や疑問、質問があった場合、次回に必ず解説の時間を設けたり、さらに資料提示を行うなどした。また、グループ活動の時間が短い、もう少し討論の時間が欲しいという声やグループ編成への要求にも、できる範囲で応えていった。それにより、授業に対する要求・批判を学生が出しやすくなるよう努めた。またその過程で、いかに要望や要求を出すかをも彼らが学ぶことを授業者は期待していた。

こうした中で起こったのが、「授業中にガムを噛むこと」をめぐる討論であった。初回に、授業中に飲み物を飲んでも良い（ゴミは必ず持ち帰ること、残されていた場合は飲み物を禁止すること）、ただし食べないこと（ガムなどを含む）を学生と相談して確認していた。しかし、回を重ねる中で数名の学生のガムを噛む姿が見られたために注意をした。その際、ガムを噛むことが問題ではなく、授業に関する要求をミニレポート等で随時出すよう確認していたのに、それを行わずに合意内容を破った点を問題にしていると話した。

この回のミニレポートで、学生から「どうしても眠くて、耐えられないが、しっかり授業を聞きたいと思う時、ガムをかみながら授業を受けたいと思う」と意見が出された。そこで、早速それを第10講で配布する「通信」に掲載し、ガムを噛むことに関する学生の意見を集めたところ、様々な観点から意見が出された。これらの意見はさらに「通信」に掲載し、第11講で資料として配布して、ガムを噛むことに関するクラス討議を行った。

ここで授業者は、学生の問題行動を意見表明の機会と捉え、これを契機に授業規律づくりをめぐる討論を行うことで、以下をねらいとした。第一は、学生の問題行動の中にある「要求」を授業への「要求」として正当にする手続きを授業者が提起すること、第二はそれにより各学生が授業のあり方を考え、授業への参加意識を持つこと、第三は、自分たちの行動と教育現場での問題をつなぐことであった。ここでは特に、当時のテーマ「学級崩壊」をいかに克服するか、をこのガムをめぐる討論で考えさせることを目論んでいた<sup>(4)</sup>。

討論ではまず、最終的には多数決で決定することを確認し、その後、以下の手順で行った。①「通信」に掲載した各立場の意見を読み、特に自分が納得できる意見と納得できない意見を1～2つずつ選び、それに対する自分の意見や感想をシートに書く。②その上で、今の自分の立場を決める、③各立場（賛成・反対・その他）の人を探して意見交流を行い、自分のシートに記入してもらう、④その後、全体で採決を行う。

上記の手順で行った結果、結果的には反対多数でガムを噛まないことが確認された。その際、この結果への意見を求め、ガムを噛まない代替りの条件を考えた方が良いという意見が出たので、さらに意見を募り、暫定的条件（「眠気覚まし」の保障、周囲がそっと起こすこと、など）について話し合った。この結果を踏まえ、授業者が「ガムを噛むことから見えてきた問題点」として、今回の取り組みの意図を学級崩壊との関わりで説明した。

このガムを噛むことをめぐる討論に関しては、好意的な意見から批判的な意見、話し合いの方法、ガムを噛まないかわりの条件まで様々な意見が寄せられた。この話し合い以後、ガムを噛む学生は見られなかった。この試みは、学生に自分たちの要求をどのように出し、

授業に主体的に参加していくのか、という一つのモデルを提供しただけでなく、授業者と学生たちそれぞれの授業観を問い直す契機にもなったのではないかと考える。

しかし、この討論は授業者の独自の着想からなされたものであるため、この方法への評価は分かれるのではないかとと思われる。なぜなら、たとえば、学生を児童・生徒と同様の存在として扱うのか否か、また授業を学生の参加と共同決定で創り上げていく場とするのか否か、といった事柄に関する教員間の違いが考えられるからである。

## 4．授業評価の結果から

### （1）5段階評価を中心にした分析

ここでは「授業評価表」のうち、主に15項目にわたる5段階評価の結果に注目し、事例の授業が学生にどのように受け止められたのかを明らかにする。

■1…そう思わない □2…どちらかといえばそう思わない ■3…どちらともいえない  
□4…どちらかといえばそう思う □5…そう思う (5段階評価)

※1 上の基準にしたがって、あてはまるものを一つ選んでください。



図3 5段階評価に示される学生の授業評価

#### ①結果の概要

まず、回答の分布と平均値を確認する。肯定的回答「そう思う」「どちらかといえばそう思う」が全体に占める割合は、Q5とQ15の2項目を除く全項目で70%以上と多数である。中でもQ4、Q11、Q12では90%以上と、圧倒的多数が支持的なことが明瞭である。

また、「そう思わない」を1、「そう思う」を5として平均値を算出すると、Q5を除く

全項目で4を超え、さらにQ1「ねらいやテーマ」、Q4・8「学校における具体的な問題を検討することで、教職に対する理解がより深まった」、Q11・12の計5項目では4.5を上回る値である。Q2・3の授業者の話しぶりや問いかけ、Q9「授業を通して、教職に関わる事象を様々な視点から捉えることができるようになった」との3項目も4.4以上と過半数の学生が最も肯定的な回答を選ぶほど、高い評価を受けていることがわかる。

以上、授業者と授業のありよう、自己評価のいずれについても、学生は強い肯定的回答をしており、評価項目に示される点において事例の授業は極めて優れたものであった。

つぎに、授業評価の各項目を表1のように区分し、そこから浮かび上がる特徴について、自由記述に見られる評価と合わせて、以下に整理する。

## ②授業者の取り組みを通じた問題の理解と深化

授業者が授業をどのように進めようとしたかは、この表の上段の各項目から読み取ることができる。つまり、授業者は抑揚を持って話しかけ、周知・伝達ではなく問いや提案として学生に向けたことは、平均値が4.43および4.45ときわめて高い数値を示すQ2、Q3に明らかである。またQ4での評価に見られるように、学校教育の具体的な問題を授業者の語りだけではなく、資料を通じて取り上げたこと、その点は、Q1ほかで問うたテーマの理解、教職への理解をより深めたという回答からも見るができる。

表1 授業評価の各項目の分類

観点と項目			質問項目	平均値
授業者の取り組みを通じた場づくりと問題の理解・深化	話し方・進め方	メリハリ	②	4.43
		問いかけ・提案	③	4.45
	メディア	ビデオ・実践記録	④	4.64
	雰囲気づくり	楽しい	⑦	4.09
学習者の関与とコミュニケーション・チャンネルおよび満足感	理解・深化	授業のねらい・テーマ 教職への理解 様々な視点	①	4.53
			⑧	4.57
			⑨	4.44
	情報の方向	学生による発言 グループワーク ミニ・レポート 「通信」	⑤	3.32
			⑥	4.10
			⑩	4.16
			⑪	4.81
	参加・満足	真剣な学び 関心の広がり 満足感・充足感	⑫	4.56
			⑬	4.32
			⑭	4.34
	教職志望		⑮	4.10

これらの点は自由記述にも見出せる。授業者の態度については「授業者の熱い姿勢がよかった。その姿勢が私たちに伝わってきて授業の雰囲気も良くなっていったと思う」（1年生・男）「先生が私たちに問題をなげかける姿勢も私は、私自身の授業への参加を促すものであったと思う」（同・女）「何よりも先生が授業に対して真剣だったのが良かった。"みんなに考えてほしい"という思いがすごく伝わってきた」（同・女）「聴きとりやすい声



の大きさ、ほどよい緊張感。終わったあとは疲れるけれど、充実感がありました」（2年生・女）。また、資料の活用についても「ビデオや資料を使うことで現実味が出ていた。すごく身近な問題であるという実感がわいた」（1年生・女）「ビデオや実践記録などが、興味をひくものであり、とても授業に取り組みやすいものであった」（同・女）と記されていることは、5段階評価での優れて肯定的な受け止めに裏付けている。

つまり、授業者はねらいを学生に的確に伝える点で成功している点にくわえ、それを資料により具体化し、学生に問いかける過程を通じて、かれらに教職をより深く理解させ、教職に関わる事象を多様な視点から捉えさせることのできた授業だった、と解釈できる。

### ③学習者の関与とコミュニケーション・チャンネル

授業者と学生の双方向でのやりとりは、多くの学生に高く評価されている。この授業ではグループによる小規模な話し合いが重要な柱であった。その肯定的評価は、Q6の平均値が4以上であることに示されている。自由記述でも、「グループワークを通して、たくさんの人と話せたこと（他の講義では受講者が話す機会はほとんどないので）」「ほとんどランダムに普段は接することのない人達と組むということが、正直時間がかかり面倒だと思いましたが、相手に対する余計な感情が加わらない分、素直に話し合えたと思います」

「グループワークなどによって『自分が参加している』という実感を持つことができて良かったです」「私は人前で発言したりするのが苦手な方なので、グループで意見交換するというのは人数も少なく、自分の意見も言えてとてもよかった」（いずれも1年生・女）とあり、他の学生と意見を交わせる機会を歓迎する声は大きい。

ただし、「一度作ったグループ中でコミュニケーションを深めることも大切ではないでしょうか?」（1年生・女）「グループで話し合う際に、あまり活発に意見が出なかったと思う」（同・女）「もう少しグループ内の人数を減らすのも良いと思う」（同・男）「他の回りの人達は知らない人ばかりであるので、グループを決めるまでの決め事が面倒であった」

（3年生・男）「知らない学科の子と意見を交換できたし、様々な意見にも出会えた…ただ、学習者の姿勢がもうちょっと向上できればよいと思う」（1年生・女）ともあり、技術的な問題や学生の構えなどについて、検討の余地があるといえるだろう。

そして、この授業の大きな特徴である「通信」については、Q11の平均値が4.81であり、80%以上の学生が「多様な考え方や意見を知る上で役に立った」に対して「そう思う」と答えており、否定的回答は皆無である。「どちらともいえない」という回答もわずか2名（2.6%）に過ぎず、ほとんどすべての学生がこの方略を肯定的に捉えている。自由記述でも、「毎回授業後の感想も先生は全てに目を通してくださり、本当にすごいと思いました」「『通信』があったことで、他の人の考えや意見を知ることができ、自分とは違った考え方もあるのだと視野が広がりました」（いずれも1年生・女）などと評価されており、優れた授業上の取り組みであったと捉えられる。

以上、授業者は予定した結論に導くのではなく、学生に大きく委ねる場として授業を捉えており、かれらの発言や活動が授業を作っていくとまで考えていたこと、つまり学生を授業対象としてではなく、授業づくりの協同者としても見なしていたことがわかる。

なお、「授業中のガム」問題を学生の論議に委ねる方法をとった本事例は、一方で「たかがガム、と思ったのだが、敢えて議論したことで議論の重要さと『自分たちに任されているのだ』という責任感を感じることができた」（3年生・女）「決まりを決めるまでの過

程が今までになく楽しかった」(2年生・女)という受け止めと、他方で「私たちは最低でも18歳です。ガムのことなどはあまり深くまでやる必要はないかもしれません」(1年生・女)という見方があり、どんなテーマをどの程度まで学生にまかせるべきか、また授業者がいかに主導的であるべきかは、さらに深めるべき点だろう。

これらの取り組みを通じて、Q7「学習者が参加しやすく、楽しい雰囲気だった」に対しても、学生から高い評価がなされているのではないだろうか。この項目は2003年度前期の同じ名称の授業と比べると約0.8上回っており<sup>(5)</sup>、より学生が楽しく授業に臨めたことをうかがわせる。なお、Q5については、ただ一つ平均値が3点台であるが、これについては「先生の話も聞きとりやすく丁寧でよかったです」(3年生・男)という感想の一方、「先生の話が長すぎることもあり、少し寝てしまう時もあった」(1年生・男)「時々、先生の話が長くなり、集中力が切れてしまう人がいたのではないかと思います」(同・男)「教授が論旨を話す速さが速すぎる。聞きながら理解したいのに速すぎてできない」(同・男)といった記述も見られ、授業時間をいかに構成するか、またどのような語りが多いの学生にとって有意義か、学生の持つべき構えと合わせて考えるべき点である。

こうした授業像は、教職に関わる科目としてどんな知識や理解を求めるものなのか、またそれは、いかにして学生に伝えうるかについても論点を提供する。つまり「授業で最後まで答は出さず、授業後も考えようと思う発問が多かった」(1年生・男)「『…という視点からも考えてみて下さい』という私たちに問いかけて終わる授業が多かった気がするが、そのことに対する先生の意見や思いももう少し聞きたいと思いました」(同・女)「問題に対するクエスチョンや、例としての事件が書かれていたが、クエスチョンが提起したいことや事例に対する解答が授業の中でいつ提示されたのかわからなかった。question に対する answer がわかりづらかった」(同・女)との感想に見られるように、授業者はどの程度までいかに最低限の知識や理解を伝えるべきか、という問題である。

先行した授業の分析<sup>(6)</sup>では、授業者が教職を理解する上で必要と思われる知識の提供と定着の確認を「ミニ・ワーク」と称して試みた。授業を通して学生が知っておくべき知識あるいは理解のありようについて本事例での授業者は「特に想定していない」と筆者間の論議で話したが、この点は授業のねらいと到達に関わって今後検討すべきだろう。

## (2) 教職志望およびその変化

### ① 教職志望と授業評価との対応

以下では、授業開始時と終了時の教職志望という点から、授業評価を分析する。教職志望の強さが授業評価と正に相関するかどうか、先行研究では次のようである。

たとえば、「いくつかの項目を除いて、教職志望の強い受講生においてより高い授業評価がなされる傾向にあり、また、履修成績の良好な受講生において、より肯定的な授業評価の見られることが明らかとなった」<sup>(7)</sup>、あるいは「教職を志望する学生の方がより積極的に楽しさを感じており、授業以外の場においても主体的に考えていると見なせる。つまり、教職志望の高さと授業参加は正に相関する傾向にある」<sup>(8)</sup>、さらに「教職志望が積極的に変化している学生は、授業に対する満足度も高く、また自分自身も積極的に授業に参加し学んだと感じていることが分かる。それに対して、消極的に変化した学生は、授業への参加姿勢や努力、学びに関して自己を低く評価しているようである。志望の変化が授業

参加と深く関わっていることが考えられる」<sup>(9)</sup>といった知見が挙げられる。

本事例での結果はどうだろうか。表2、3は、教職志望の変化別に見た授業評価の状況を示す。ただし、表2は5段階の志望が高い（就きたい、どちらかといえば就きたい）、中間（どちらともいえない）、低い（どちらかといえば就きたくない、就きたくない）の3つに区分した上で算出した。したがって、たとえば「就きたくない」から「どちらかといえば就きたくない」に変化した場合、いずれも「低」なので、この表では変化しなかったように見える。なお、この表に回答した77人中、76人が授業開始時にも答えていた。

以下では表3を見たい。これは、授業開始時（2003年10月14日）と終了時（2004年2月10日）の間の教職志望のクロス集計を行い、授業評価の平均値を算出したものである。終了時の教職志望の度合いが、授業開始時のそれと比べて、消極的に変化したのは14人、変化の見られないのが47人、積極的に変化したのは15人であり、志望の変化の有無で分ければ、およそ6：4、これは先行した授業における結果とほぼ同じ割合である<sup>(10)</sup>。

表2 教職志望の度合いの変化（上段は人数、下段は各「開始時」に対する比率）

開始時 \ 終了時	低 (8人)	中 (16人)	高 (52人)
低 (8人)	4 (50.0%)	4 (50.0%)	0 (0.0%)
中 (11人)	3 (27.3%)	5 (45.5%)	3 (27.3%)
高 (57人)	1 (1.8%)	7 (12.3%)	49 (86.0%)

表3 教職志望の変化グループ別に見た授業評価

	Q 3	Q 5	Q 6	Q 7	Q 10	Q 12	Q 14
消極的变化	4.14	3.07	3.43	3.50	3.86	4.14	3.92
変化なし	4.49	3.34	4.21	4.19	4.21	4.66	4.40
積極的变化	4.60	3.40	4.33	4.40	4.20	4.60	4.47

この表は興味深い結果を示している。教職志望が積極的に変化したグループは、「変化なし」のそれと比べてQ12を除く全項目でより高い評価であり、また「消極的变化」のグループは「変化なし」のそれと比べて全項目で低い結果を示す。しかもその開きは「変化なし」と「積極的に変化」との差を大きく上回る。つまり、平均値で見れば、消極的に変化をした学生はそれ以外の学生と比べて、授業を否定的に捉えている。

なかでも、Q6は「変化なし」より0.8近く低く、「積極的变化」のグループと比べれば0.9もの開きを示している。同様の傾向は、Q7やQ14でも見られる。以上は先行研究での知見と合致しており、教職志望が下がったために授業評価も低い結果となったのか、それとも授業評価での結果が教職志望の度合いに影響を及ぼしたのか、が論点となる<sup>(11)</sup>。

## ②教職志望の変化と授業の意味

では、教職志望の変化の有無と教職の捉え方、そこでの意味づけはどんなものか、をケースに即して探してみたい。以下の数値は、5が「卒業後いずれかの教職に就きたい」、

1が「就きたくない」を指している。

まず、志望が弱まった例を見よう。「以前より真剣に考えるようになったと同時に、不安も大きくなった」(1年生〔以下同じ〕女、4→3)「現実はやっぱ難しいんだと再認識させられた。少し志望としては『教師になろう』というのが小さくなってしまいました」

(男、3→2)「今のままでは教師になれないと感じた。…本当に教師になりたいと望まないといえる職業ではないと思った。始めのような安易な気持ちではいけない」(女、4→3)「正直教師になるのが少し恐くなったというのが事実です」(女、5→3)「残りの大学生活でよく自分を見つめなおし、教職を選ぶのかどうか考えたいです」(女、3→2)との記述は、学校教育の困難を知ること志望が下がったと見られる。

これに対して、志望が強まった回答には「もっといろいろな視点から物事を考え、いろいろ勉強をしていく必要があると思った」(男、3→4)「とてもむずかしいものであると感じると同時に、教職はとてもやりがいのある仕事だなと少し興味がわきました」(男、2→3)「思っていたよりも教職に対する問題点が大きかったので、勉強することが必要であるなあと感じた」(男、3→4)「教職に就いた時、生徒はどのように変化しているのか正直不安になりました。教師という立場がどのようになっているのかも考えさせられます」(女、4→5)は、先のグループと大きな違いは認められない。

かれらにも授業を通じた教職への不安は生じているが、それだけに興味がわいたり、あえて教職に向かおうとしている度合いがより強いという点で、教職志望が低下したグループと回答の違いが生じているのではないだろうか。

この見方は次の記述からも支持される。「だんだん教師になることが恐くなったけれど、それにおそれてしまっているのか?というように考えられました」(女、4→5)「もともと私は強く教職を志望していましたが、授業をきいて、やはり教育に関わりたいと思うようになりました。正直、これだけたくさん問題をかかえ、厳しい部分も多いこの仕事には、恐怖や不安といったようなものもあります。…(中略)…人間と人間の関わりあいの場はいつでも答なんてありませんが、それに生きがいを見出せば幸せです」(女、4→5)。

これから、大切なのは学生の教職志望の強弱にかかわらず、それらを揺るがせて自身の進路の問題と合わせて見つめなおさせる機会を提供できる授業がより望ましい、ということだろう<sup>(12)</sup>。ひたすら教職志望を強める方向のみに教職専門科目の授業はあるべきではなく、彼らに問いかけ、データと他の学生とのコミュニケーションを通じてより多面的に深められるような授業が、かれらにも有意義と捉えられていると、ここでは結論づけたい。

### (3) 授業でのテーマの受け止めと今後の関心

最後に「教職をめぐるテーマの中で印象深かったものを挙げ、それはあなたにとってどんな点で興味深かったですか。また、今後どのようなテーマについて考えていきたいですか」との問いへの記述を取り上げる。なぜならこれは、授業者が扱ったテーマの特徴を照らし出すと同時に、学生がいかに受けとめ、どんな関心へと広げたかを示すからである。

そこから見出せる傾向を3つ挙げる。一つ目は、学生が授業を通じて、「実際」により即したテーマに強い印象を受け、今後の関心も持っているという点である。記述されたものを複数回答で数え上げると「学級崩壊」(29人)、「いじめ」(23人)、「体罰」(19人)



の3つが突出しており、いずれもかれらに強い関心を与えたことがわかる。「こんなにひどい状況だとは思わなかったのでショックを受けた」「ビデオなどを通して自分の想像をはるかに超えてひどいものであったため、とても印象に残った」（いずれも1年生・女）

「ビデオで見たものは予想以上にひどい物もありインパクトがあった」（同・男）という記述からは、映像による印象が強かったことも見て取れる。本研究の既報告では、同一名称の別の授業を指して「より日常的で具体的な実践課題に触れるものではなかった」<sup>(13)</sup>と指摘されているが、本事例では具体的な問題を取り上げており、学生の関心もその方向に向いていることがわかる。ただしこれは、個別特殊な事例を一般化して捉えてしまう危険性を含むがゆえに、その事例の紹介の位置づけをめぐる授業者の力量が問われる。

二つ目の特徴は、学生は教員や他の受講生とのコミュニケーションを経験するなかで、具体的な問題をどう改善・解決するべきかについて多様な選択肢がありうることに気づき、すぐに「正解」を求めるのではなく、より多方面から考えたいと述べている例が多いことである。たとえば「体罰」について、「前々から色々と考えてはきていましたが、今回の講義の中で色々と考えが変化していったように思います」「賛否両論がちゃんとした理由があり、興味深かった」（いずれも1年生・男）、「自分が今まで受けてきた体罰などと比較できまし、自分にとっては一番のテーマだと思ったからです」（同・女）という声は、問題を見る自分自身が変化していったことを示すものだろう。

そして第三には、学校における問題状況を知らせる反面、教職のやりがいや楽しさといった方向ではテーマが必ずしも扱われていなかったことをうかがわせる点である。「虐待や家庭内で様々な問題に教師はどのように対応していったらいいのだろうか」（同・女）、「学校崩壊は経験したら、きっとどうしたらいいか分からなく混乱してしまう」「生徒たちが教師の言うことを聞かず、暴れ回っているビデオを見たときは衝撃的だった。これから自分がこのような状況を作りださないためにはどうしたらよいか考えた」（同・男）といった記述からは、問題状況がややもすれば強調された教育像が浮かび上がってくるのではないだろうか。このことは、「様々な学校やその方針を見せることで、学校の持てる可能性のようなものを伝えたらどうでしょう」（同・女）、あるいは、「暗い話題ばかりだったので、もっと明るい話題についても考えていきたい」（同・男）という指摘からもうかがえる。学生は、教職を取り巻く困難を知ると同時に、その楽しさやおもしろさを深める授業をも求めていることを授業者はより認識する必要があるだろう。それは、「むしろ教職のマイナス面が多く見えてしまい、気分が沈んでしまうのも事実です。…子どもの興味を引き出す授業についての内容が興味深かったです。このテーマの時は、教職がとてもやりがいのある仕事に感じられ、日本の学校教育もまだまだ良い面があると感じられました」（同・女）という指摘によく示されていると思われる。

## 5．観察者の分析

ここでは、本授業の特質を観察者の視点から分析し、記述する。

### （1）授業者による環境設定

#### ①授業の秩序維持と楽しい雰囲気

まず、授業の雰囲気づくりについて述べる。授業者は、初回の授業の際に、いくつかのルールを説明し、それらの了解を働きかけていた。それは、教室の後方3列より前に座る



こと、遅刻、私語や居眠り、食べ物の持ち込みは禁止とすることである。学生にはおおよそ了解を得られたようであり、これを大きく逸脱する者はほとんどいなかった。

また、授業者は、講義中にガムを噛む行為の是非について学習者に考えさせる時間をもとった。はじめ学習者は、この行為について丁寧に話し合おうとする授業者の姿勢に驚き、中には怪訝そうな顔をする者もいた。おそらく「話し合うほどのことではない」「取るに足らないこと」と捉える部分があったのだろう。しかし「食べ物が厳禁なのだから、当然ガムを持ってくるべきではない」「眠気覚ましとしては良いのでは」「代替案は考えられないだろうか」など、次第に多くの者から声があがり始めたのである。つまり、この討論を通して学生は、普段は意識することの少ない行為をめぐって多様な解釈が成り立ちうること、かれらなりに望ましい授業空間の条件を改めて考えるきっかけに位置づいただろう。

このような討論を促進させた授業者の姿勢は、学習者に「なぜここに集うのか」を考えさせ、時間を共有する意味をも意識させうるものである。そして、より学びやすい環境が学生自身の姿勢によってももたらされることに気づかせた。それは、一方的な禁止ではなく、心地よく学べる場の必要性を授業者が繰り返し学生に働きかけていたためであろう。

すなわち、授業秩序について考える際、管理や強制ではなく、むしろ楽しい雰囲気を引き出すことが重要となる。そこでは、授業者の工夫や努力だけでなく、学生が心地よさを意識しながらそれを維持したいと感じ、学びやすい空間をつくる主体となることが不可欠だろう。この両者があってこそ、真面目でアクティブな雰囲気が確保されるといえる。

## ②メディアの種類と活用方法

授業者が作成したレジュメやその他の資料は、授業の始めに教室の前方に並べられ、学習者がそれらを取りにいった。この間、授業者と言葉を交わし、前回の内容に関して質問する姿、手にしたレジュメを読み始める様子が見られた。つまり、授業前のわずかな時間が、学習者に授業への構えを導いたこと、一方、授業者にとっては、学習者の様子や全体の雰囲気を把握するチャンスになったようである。

また、この授業ではパワーポイントは用いられず、主にレジュメでの提示が行われた。文字の動きやイラストなど視覚的な刺激により学生の集中を高める<sup>(14)</sup>機器が併用されない場合、下を向きがちな学生には倦怠感から眠気や私語をもたらしかねない。しかし、授業者は強調すべき点を板書し、かれらの視線を前方に集めるべく口頭での丁寧な説明を心がけていた。その際、より伝わりやすいように全体に向けた声は大きく、口調も明瞭であった。そのため、授業者の語りに熱心に耳を傾けながら、板書された内容やポイントをメモする姿が見受けられたのである。つまり、レジュメのみであっても、学習者の視線を操作し、メリハリある語りを意識することで、おおよそ高い集中が維持されたといえる。

さらにVTRの存在は無視できない。これにより、学習者が漠然とイメージしてきた「教師としての自分」をよりリアルに体感できたといえる。中でも、教育場面で起きた「学級崩壊」のドキュメンタリーが与えたインパクトは大きかったようである。映像を食い入るように見つめながら深くため息をついたり、隣同士で困惑した表情を見合う様子、じっと考え込む姿は、学生が受けた衝撃の強さを示している。そして、漏れ聞こえた「教師になるのが怖い」、「学級崩壊に直面したらどうしよう」との声は、かれらの教職観が揺さぶられたことを物語っている。ちなみに、補助資料である「実践記録」によっても、文面から問題を読み解き、意見交換することで、新たな発見がもたらされたといえる。

以上から、複数のメディアや資料を用いた空間が、学習者の集中や意欲を高めたことが明らかである。ここで重要なのは、これらを驚きや発見を促す装置として活用することであるだろう。よりよい環境の設定が学習者のモチベーションを強めうるし、そこで喚起される学生の高い意欲が、さらに学びやすい空間を構成していくと考えられる。

### ③学習者に対する問いかけ

授業者は、学生にどのような問いかけを行ったのだろうか。具体的には、授業者自身の体験を反映したものが多く、それが学生の興味を引きつけたようである。たとえば、テーマ「自分くずしと自分づくり」では、子どもの成長と自立について考えさせるため、授業者は「ものごごろがついたのはいつ?」「親に秘密をつくったり、反抗し始めたのはいつごろから?」と投げかけている。学習者はそれを親しい者と楽しそうに受けとめ、授業者が「自分は今は反抗期です」とさらに言葉を継いだところ、全体に大きな笑いが起こったのである。つまり、問いかけの内容よりも自ら冗談を交えて話す授業者の姿に学生は驚き、その意外性が笑いとなって表出されたのである。このようなユーモアは、授業者への親近感を強め、よりコミュニケーションな雰囲気を作り出す<sup>(15)</sup>ので有効だろう。

一方で、困惑を導く問いかけもあった。「弱いことは悪いことなのか」と題して、いじめがテーマのドラマ「金八先生」を観た後、全体は重苦しいほどの沈黙に包まれた。その際、授業者が自身の体験を例に「いじめは、自分の価値を認めてほしいという欲求の現れだと思う」「社会では強さに囚われ、弱さに脅える状況が多々あるのでは」と言及したことは、学生にとって衝撃的であり、動揺をもたらしたといえる。中には苦しそうな表情や下を向いてしまう姿すら見受けられた。ここで授業者は答えを急がせず、「ゆっくりとこの問いに積極的に向き合ってほしい」と声をかけ、かれらを静観していた。そのため、徐々にリラックスした空気が生まれ、近くの者と話したり、問いの意味を質問する者も出てきたのである。つまり、学習者に「揺れ」をもたらしながら「待つ」姿勢がかれらに考えるチャンスや、言葉を紡ぎ出すための余裕を与え、学生間の対話を促したといえるだろう。

## (2) 学習者の学び

### ①グループワークを通じた意見交換

授業者は、グループ編成の段階で名前をゲーム感覚で覚える自己紹介の方法を提案するなど全体の緊張の緩和に努めた。ただし、学生が話し合う間はいずれを見守る姿勢を維持し、あくまでも対話のきっかけを与えながら各グループを巡視するにとどまっていた。一方、学習者には、初対面であるにもかかわらず、声を出して笑い、傾きあったりするなど親和的な雰囲気の中、語り合う様子がみられた。そして、お互いの身体を向き合わせ、より話しやすい空間を作る姿勢は、かれらの対話への意欲を示したものであった。

とりわけ、コミュニケーションをめぐる意見交換は盛り上がりを見せた。「ベル友-12文字の青春」を観た後に、登場人物に共感できる点、違和感を覚える点を出し合う機会が設けられたが、現在、自身の携帯電話、特にメールが他者との主なコミュニケーション・ツールであること、それにより、他者との関わり方やつながり方そのものが変容したのでは、との意見が出された。また、「待ち合わせ時間を守らなくても、メールでの連絡が可能なので気が咎めなくなっている」「携帯電話を忘れてしまった日はとても不安になる」など、自身の体験を交えて積極的に話し合いに参加する姿もあった。

さらに印象的だったのは、「送られてきたメールの文章に普段とは異なる表現があると、それを深読みしてしまう」「メールに絵文字が入っていないと不安を抱く」との意見が出されたあるグループの様子である。自身の失敗やその時の感情を思いだしつつ懸命に話す者に対して、他のメンバーが強く頷き、「私もそうだった」「どうしてだろう」など応える様子は対話により共感し、問題認知をさらに深めようとする姿勢と捉えられた。また、意見を1人がメモすることで、単なる雑談にとどまらない空間ともなったといえる。

以上から、学習者が対話のチャンスを喜び、それを積極的に活用していたことが明らかである。この経験は、かれらにとって異なる考えとの出会いとなり、自身の認知の偏りへの気づきをもたらしたであろう。そしてこれは、話し、聴く主体と位置づけることがかれらの身体を解放し、より強い意欲や満足感を導くこと、全体を静観しながらも、ときに介入する授業者の姿勢が対話を活性化の上で不可欠なことを示唆している。

## ②「通信」の配布とレポート交換

学生の学びを促進させたものとして、前回の授業の感想をミニレポートとしてまとめた「通信」の役割は無視できない。かれらは興味深げな表情で、配布されたものに隅々まで目を通したり、共感できる文面にアンダーラインを引くなどしていた。また、いじめ問題を扱った翌週、「この授業は苦しかった」、「いじめを原因とした自殺について考えさせられた」という意見に真剣に読み入っており、全体が静寂に包まれるほどであった。

つまり、他者が何を考え、気づき、どんな疑問を持ったのかを知り、自身の考えとの共通点や相違点を見出せる点でこれが学習者にもたらした学びは大きいだろう。そして他者に共感しながら、自己をふり返ることができる点でも「通信」の活用は有意義だった。

また、レポート交換もかれらを学ぶ主体に位置づけるチャンスとなった。学生にとってレポートを添削し合う経験はおそらく初めてだっただろう。始めはどうコメントしていいのか分からず、文章を何度も読み返す様子、また「(他者の文章に)線は引いても、自分の意見をどう書いていいのかわからない」「書いて伝えるのは難しい」と悩む姿などが見られた。つまり、学習者にとってこれは自身の考えを口頭で伝えることと紙面に記すことの違いに戸惑い、適切な表現で文字化できないというジレンマを経験をすることにもなったようである。しかし、返却されたレポートを手に、他者によって添削された部分や、コメントを目にする表情は嬉しそうで、満足げに友人と交換する姿も確認できた。

すなわち、紙面上でのやりとりは、学習者にしんどさをもたらしたが、それゆえに達成感をも導くものであった。添削作業によって「教師役」を担う経験は、かれらが今後、話すだけでなく書き言葉を媒体に他者と関わる上で有益となるだろう。この点から、学生間の対話が口頭によるものだけでなく、紙面上でも提供される必要性は大きい。

## (3) コミュニケーションとそのチャンネル

授業では、①授業者と学生のやりとり、②グループワークを通した学生同士の対話、③紙面上でのコメント交換などコミュニケーションのチャンスが数多く設定された。

①は授業者への親近感を強め、全体の雰囲気や和やかなもとで授業者が発問をしたりグループに介入することで実現されたもの、②は学生を発話者と位置づけることで、異なる考えとの出会いを経験させ、自己発見をも促したものの、そして③は、他者の意見にコメントするために論理的に書く力を求めたもの、と理解できる。また、これらを活用できる喜

びが、かれらの笑顔や嬉しそうな表情、他者への真剣な眼差しから読み取れた。そしてそれが、授業に対するかれらの高い満足感と密接に関わっていることも明らかであった。

このように、高い満足・充実感を導くコミュニケーション・チャンネルには、いずれも双方向性を見出すことができる。つまり、学生は発話と同時に相手を聴く存在にもなるため、話し、聴き、そこから言葉を紡ぎ出すよう余儀なくされ、そこに生まれた驚きや葛藤を共有できる。すなわち、この双方向性ゆえにかれらは「お客さん」ではなく、他者と伝え合う存在と位置づき、「ここに集う意味」を最も強く実感できたのではないだろうか。

学生の多くは、授業者の説明や問いかけを熱心に聞き、うなずきや笑いといった肯定的な反応を示した。その一方で、ときに私語や居眠りをする者もわずかで見受けられた。では、こうした積極的な参加を示す者とそうでない者との「温度差」を、どう見ればよいのだろうか。後者には、やる気や熱意が欠如していると解釈してよいのだろうか。

これは、授業者・学習者間、そして学習者間でずれがあることを背景にしていると考えられる。たとえば、授業で他者と語り合うことを重視する者には、授業者の説明を聴くことに消極的な場合がある。反対に授業者の話を聴くことが授業だと考える学生には、学生間の対話は奇異に映るかもしれない。これらの違いを授業者の力量や学習者の意欲のみに帰結させるのではなく、コミュニケーションの多義性をめぐって、授業者・学習者間で、どの程度の了解が得られるのかを試す契機とすべきだろう。それにより、伝達の可能性や対話を進める条件、そして授業者の語りのありようを再検討できるのではないだろうか。

## 6．今後の課題

以上、既報告および本報告を通じて同一名称で異なる授業者による2つの事例を検討した。その結果、教員養成教育の共通性と多様性の実際について、ある程度まで明らかにすることができたと考えるが、さらなる課題として次の各点を示すことができる。

その一は、教育目標と内容、そして方法での共通性についてである。本事例の場合、両授業とも教職をめぐる学生の既存の理解を揺さぶること、かれらの教職志望を振りかえさせることを狙う点では共通していた。さらに、具体的な方法についてもグループ活動に取り組むなど、山梨大学教育人間科学部として提供される同一名称の授業が、授業者は違っていても同じように設定され、進められようとしていることは望ましいと考えられる。

ただしこれらは、本研究を進める過程で強められた面もあった。つまり、レジュメ交換や学生の様子を話し合うに留まらず、ある主題の扱い方や評価の観点に関する議論へと展開したのである。この点では、この研究じたいが教員養成を改善する取り組みの一部でもあった。担当者が、日常的な同僚との授業に関する情報交換を通じて自分の授業を修正することで、各授業にとどまらずカリキュラムとして教員養成を進められる。こうした環境を実現するための条件や大学教員としての構えはいかにあるべきだろうか。

その二は、授業内容と方法上の多様性についてである。事例は同一名称でありながら、取り上げた主題、具体的資料、進め方には相当の違いが認められた。そこでは、授業者の研究上の専門分野の違いが、授業のありように大きく影響を及ぼしていることが明らかである<sup>(16)</sup>。主題の選択と具体的な問題への接近について、授業者間の相違は小さくない。

また、研究過程を通じてより「自分の授業」の志向が強まった点をも指摘できる。互いの授業内容・方法を示すことで、教育目標や授業として扱うべきテーマに共通する点を確認



かめる一方、相手の進め方を知る中で、自分が強調したいテーマや具体的な題材や方法については、むしろ違いを強調するようになったのである。これは、授業をめぐる論議や交流を進めることが、「最低基準」の確保という点で有意義なことにとどまらず、他方で、高等教育として相対的な独自性のもとに授業を展開させる作用をも持ちうることを示唆していないだろうか。こうした授業者間の協同は、授業のありようを一元的に収束させるだけでなく、より多様な授業像を生み出す契機にもなる、と仮説できるように思う。

これに関連して、初等・中等教育でも授業者の違いが授業の実際に影響を与えることは十分に想定できる。ただしそこでは、学習指導要領や上級学校への入試があることで大綱的基準が確保されやすい。これに対して大学は授業の概要が定められるのみで、その実際は千差万別でありうる。こうした条件と教員養成教育のガイドラインをいかに考えればよいのだろうか。またこのことは「大学による教員養成」をいかに担保するのだろうか。

本学部は1学年が200名と小規模であり、学校教育講座の教育学教員も5名と限られていることから、同一名称授業を担う教員は最大3名であるが、単科教育大学など大規模な組織の場合、同一名称でもその授業の傾きや相違はより大きいと想定できる<sup>(17)</sup>。学生にとって、ある授業を偶然に受講することが一般的な現在、その教育内容と方法の「まとめり」は高等教育であることと同時に、職業準備教育としてどの程度求められるのだろう。そもそも授業間に違いのあることが問題なのか、それともその違いをいかに意味づけた上で各大学・学部による事実上の教員資格認定を行う根拠を示すことができるのだろうか。

以上のような共通性と多様性のありうることを踏まえ、よりよい授業を提供するための大学教員の職能の内実とそれを高めうる条件整備を考えること、これらが課題とされる。

追記、本論文は高橋と榊原が構想、具体化し、調査ののち論議を重ねて以下をくれぞれが執筆して、全体の調整を榊原が行った。1、5：大和、2、3：高橋、4、6：榊原。なお、著者名は執筆分担量の多い順に示している。

## 注

- (1) 本授業者は、特に「指導に従わない子どもには問題がある」「指導できない教師は問題のある教師である」といった、個人に問題を還元する見方を授業において問題にした。
- (2) ただし、活用に際しては十分に検討する時間を確保するのが難しい場合が多くあった。
- (3) このアクティビティは、以下の文献を参考にして行なった。浅野誠、デイヴィット・セルビー編『グローバル教育からの提案』日本評論社、2002年。
- (4) 授業者はガムをめぐる討論を行う際、学級崩壊で問題となる「何でもあり」の状態から子どもたちと合意を形成しながら授業規律を確立し、学級崩壊を克服していく実践を手がかりにしていた。たとえば、加藤元康『『なんでもあり』からの学級づくり』子安潤他編『学級崩壊—かわる教師 かわる教室 第三巻・小学校中学年 少年期の関係を編み直す』フォーラム・A、2000年。なお、この実践記録の一部は授業の際にも配布した。
- (5) 同項目は3.33、Q5を除く殆どの項目で高い評価であった。この背景として両授業の規模の違い（約120人と約80人）を想定してもよいかもしれない。高橋英児・榊原禎宏・大和真希子「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発



- (1)－『現代教職論』を事例にして－』『教育実践学研究』第9号、2004、p.29を参照。
- (6) 同上。
- (7) 榊原禎宏「大学における授業像と教職課程－学生による授業評価の分析から－」『山梨大学教育学部紀要』第9号、1994、p.25。
- (8) 前出、高橋・榊原・大和、2004、p.34。
- (9) 同上、p.35。
- (10) 同上、p.34。ちなみに筆者が行った調査、1997年度前期の本学部における教職専門科目「教育と社会」においても、5段階で問うた教職志望について授業開始時と終了時の間では47人、受講者数の37.9%が変化しており、「彼らのおよそ4割に何らかの変化が生じている」と記述している。榊原禎宏『大学教育と「大学における教員養成」－授業者のふりかえりと学生による授業評価－』山梨大学教育学部研究室報告書、1998、p.59。
- (11) 教職志望と学習意欲の関係について、筆者は「鶏と卵」の関係とってよいだろうと指摘してきた。榊原禎宏「大学における授業実践と教職課程－学生による授業評価の分析から－」『日本教師教育学会年報』第4号、1995、p.48。
- (12) 教員養成教育は多くの学生にとって、進路選択にも関わる青年期教育の一部でもある、という観点から内容を考えることが必要だろう。前出、榊原、1998、p.62。
- (13) 前出、高橋・榊原・大和、2004、p.33。
- (14) 前出、高橋・榊原・大和、2004、p.37。
- (15) 大和真希子・榊原禎宏「教職専門科目における学習先行型の授業の試み－『現代教職論』を事例として－」『教育実践学研究』第8号、2003年、p.40。
- (16) 榊原と高橋は通常、同一時間に隣り合う教室で授業をしている04年度前期「現代教職論」にて合同交流授業（2004.7.5）を試み、体罰について授業者と学生の計4人からの提案を皮切りに2つのクラスの学生が入り交じった24のグループで論議を組織した。そこでは、体罰を消極的であれ容認する学生たちと、決してこれを認めないグループが現れるなど、各授業が学生の意見に影響を及ぼすことが窺われるケースも見られた。
- (17) この点は、日本教育大学協会『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討』2004、でも指摘されている。

