

# 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—

Communality and Diversity of Content and Method on Teacher Education and  
Professional Growth of Academic Staff (1)

— A Case Study on Teaching Profession —

高橋 英 児\* ・ 榊原 禎 宏\* ・ 大和 真希子\*\*

TAKAHASHI Eiji, SAKAKIBARA Yoshihiro, YAMATO Makiko

**要約：**本論文は「大学における教員養成」の実際が、各教員の授業によって大きく方向づけられているという見方に立ち、複数教員で担当する同一名称の授業を事例に、授業者、学生による授業評価、授業観察者の3つの方向からその内容・方法を捉えるとともに、そこにおける大学教員の職能開発上の課題を検討した。また、今後もう一つの授業を評価・観察する際に、同一名称を冠した授業が実際にどのようなまとまりと広がりで行われており、それが教員養成にとっていかなる意味を持つか、これに対応しうる授業者としての大学教員の資質・力量をいかに開発すべきか、これらに関する観点を暫定的に提示した。

**キーワード：**教員養成教育の共通性・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

本報告では、教師教育の状況を以下のように認知する立場から、「大学における教員養成」がいかなる共通性と相違性、すなわち偏差をもって行われているのかを明らかにし、これに対する評価とともに教員養成を担う大学教員の職能開発上の課題と可能性を検討する。

その一は、「指導力不足教員」問題が指摘されるなか新しい人事管理が進められつつあり、教員研修にあっては総合教育センター等での再教育、また教員養成では「教員としての使命感」や「実践的力量的基礎」を身につけさせる方向が強調されていることである。これは、教員の資質・力量が学校教育の効果を左右するという発想にもとづき、教員という変数を操作する、との論理を構成している<sup>1)</sup>。

またその二には、18歳人口減による大学「生き残り」がより深刻になる中で、大学の存立基盤を職業社会との接点に求める動きが見られることである。これは教職課程を置く大学・学部等では、即戦力のある教員を輩出するというアピールを教育委員会に行うことに留まらず、教職に就きやすいイメージを高校生や大学生に届けようとする点にも現れている。

そして第三には、教育学や大学での教員養成における理論と実践、あるいはこの問題に対する巨視的接近と微視的接近との関係を整理することを通じて、教育学や「大学における教員養成」の独自性を見出そうとする動きが認められることである<sup>2)</sup>。これは、二点目にも関連するが、大学での教育学・教員養成はどのような社会的貢献をなしうるのか、つ

\*学校教育講座 \*\*大学院教育学研究科修了生

まり、学生自身が教職に就くための準備を総合する、というこれまでの予定調和論に替わり、教員養成に関わる権限主体として積極的な説明責任が求められることをも意味する。

こうした状況が認められるならば、教員養成を担う立場からは次のように問題を整理できる。まず、教員養成では一方で最小限の基準を明らかにするとともに、これを「実践的な」方向に拡充することが求められている。それは、教員採用試験に対応する授業の指向や、臨床と称するプログラムや教育・研究組織が設置されてきた点にも見られる。

他方これと同時に、「研究の自由」や「大学の自治」論を背景にして、これら基準や標準を設けることが難しくもある。つまり、同じ授業科目でも担当者によって授業は少なからず異なることが考えられる一方、この足並みを揃えるのは容易ではなく、また授業がそもそも基準性を持つべきかどうか、判断しがたい点も挙げられるだろう。

とりわけ大学に属する教育学者について敷衍すれば、そのほとんどは学部や大学院で教員養成や教員研修を担っており、自らがどのような授業をするかということと自身の教員養成・研修論、ひいては教職論や学校論とが整合しなければならない。なぜなら、狭義の教員論に限らず、教育史、教育制度、教育内容、教育哲学などいずれの専攻であっても、そこから導かれる教育像と教員像を踏まえた自身の教育実践が見られるからである<sup>3)</sup>。

にもかかわらず、たとえば「これからの教員に期待されること」をキャンペーンしながら、それに寄与するサービスを提供できていなければ、その主張はデータと論理に根拠を持たない、説教や願望に留まってしまう。なかでも教師教育論をテーマにしてきた研究者が、自身の実践を記録・公開することで判断材料を提供し、教師教育論を構築する点で寄与してきた、とは言いがたいだろう。このことの結果がいま問われているのである。

教育実践は常にある制約や条件のもとで行われており、その改変を考えるならば、現状における操作可能性とその可能性を高めるための前提の見直しを図ることが必要となる。この作業を欠いた主張は、論者の信念の開陳や吐露に過ぎず、現実を変えることは困難なままか、すでに予定あるいは見通せる改変を跡づけるだけの説明に限られる。

以上を踏まえるとき、まず教員養成の実際は、現在どのような広がりやまとまり、あるいはばらつきがあると捉えられるだろうか。また、このことは教職課程を履修する学生にとっていかなる意味を持つと評価できるのだろうか。さらに、現状を変えようとする場合、どんな可能性や限界があるだろうか。これらを通じて未来の教員を輩出する上で大学は何をなすのか<sup>4)</sup>、という問いを深めることが本研究の課題である。

これまでの大学での授業研究を概観すれば、授業者の授業内容・方法とその効果に関する記述は認められる<sup>5)</sup>。それらは、各授業を明らかにし、その改善方策を検討するものである。ただし、それらはいずれも個人が担当する授業に留まる傾向にあり、ある授業は他の授業とどのような関係にあるのか、それは一人の学生の大学における学びの道筋として、いかなる位置を占めるべきなのか、といったカリキュラムとその経営の視点は弱い。

これに対して本研究は、事例に取り上げる授業が教員養成において占める位置を確かめた上で、同一科目を担当する複数の授業者に見られる共通と差異について、授業者、受講学生、観察者がどう認知しているのか、を明らかにしようとする。

初等・中等教育機関と違って学習指導要領がなく、上級学校への進学準備も求められない大学では、各授業を担当する授業者が教育活動の決定的要因である。こうした明瞭な事実が必ずしも顧みられず、あまりにも理念的な教員養成論が長く繰り返されてきたのでは

ないだろうか<sup>6)</sup>。「大学による教員養成」<sup>7)</sup>がいかにかに担われうるのか、事例の実証を通じてこれからの教員養成の可能性と限界を展望しようとする点で、本報告は特徴的である。

## 2. 分析対象と方法

以下では、教育職員免許法に定める「教職の意義等に関する科目」に相当する本学部の2003年度前期「現代教職論」を取り上げる。そこに見られる授業の内容と形式、学生による評価と彼らの変化をデータに、いかなる授業が学生にとってどんな意味を持ったのか、について暫定的な結論を得たい。なお、同授業は計14回にわたって行われ、履修申告者は132名、うち約8割が1年生、毎回の参加者は110～120名であった。また、授業評価表の記述には111名（履修申告者数の84.1%）が参加した。

## 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づけ

授業者は、教師教育と教員養成を次のように理解した。つまり、教育関係は不安定な性質を持つので、ある関係の有効期間は一般に短い。また、高度情報化社会において教育は過去の経験がいつそう役立ちにくい領域になっている。このことから、特定の関係を前提とする実践論や当為論をとりわけ入職以前の段階で扱うことは、汎用性に欠け望ましくない。それは職業的保守化を促し、臨機応変な対応や創造的な実践を困難にする。

むしろ教員養成段階にあっては、学校や児童生徒から離れている状況ゆえに可能な作業として、教育関係の理解の脱構築、教職に対する批判的な把握にこそ力点を置くべきである。この作業は、異なる経験を持つ「意味ある他者」との対話、自己内省とメタ認知（視野の拡大、視点の切り替え）を通じて行われ、そこで獲得された能力が「見えにくい」営みである教育を扱う立場になった際に、関係に埋没しがちな教員を救うだろう。

こうした把握のもとに、事例の授業では以下のようにねらいを設定した。

この授業は、教育職員免許法施行規則の「第二欄」にて、教職の意義及び教員の役割、教員の職務内容（研修、サービス及び身分保障等を含む）、進路選択に資する各種の機会の提供等、の3つの内容からなるものとされている。

この大枠を受けて、①被教育の経験をもっぱら持つ学生を教育主体へと転換させるために、「授業を受ける」立場に替わって学ぶ立場の機会をより多く提供すること、②教育は曖昧な知から構成されており一元的な教職像に至れないことから、多様で変化に富む教職観を形成するために、他者の受容と自身の発信のために学生間のコミュニケーションを促進すること、③具体と結びついた思索を進めるためにも知識を短期に獲得させること、④テーマは、教職員を規定する法制、学校組織や人間関係とし、教職の現状を理解させるとともに、その枠組みを批判的に捉え直す契機を提供すること、これらを授業の眼目とした。

### (2) 授業のシラバス

毎回の組み立ては、①ミニ・ワークあるいは学生による出題があった場合、その解説、②テーマの提起、③資料の提示、④学生と教員、学生間の意見交換、⑤暫定的まとめ、というものである。なお配布するレジュメには資料のほか、教職に関わるニュースやデータ

をなるべく添付するとともに、学習のための参考文献や関係HPの紹介を行った。

- 1回目(4/14) オリエンテーション、いまの教員にできることは何か。
- 2回目(4/21) オリエンテーション、いまの教員にできることは何か(2)
- 3回目(4/28) テキスト第I部総論1、教師になるということ、ミニ・ワーク①提示
- 4回目(5/12) テキスト第I部総論2、教師になる、ミニ・ワーク①解説
- 5回目(5/19) テキスト第I部総論2、教師になる(2)、ミニ・ワーク②提示
- 6回目(5/26) テキスト第I部総論3、だれがどのように教師を教育するのか、ミニ・ワーク②解説
- 7回目(6/2) 揺れる教師像―「教える」ことと「学ぶ」こと(1)(VTR「中学教師6人の徹底討論」1998年)、ミニ・ワーク③提示
- 8回目(6/9) 揺れる教師像―「教える」ことと「学ぶ」こと(2)、ミニ・ワーク③解説、学生による出題①
- 9回目(6/16) 教師以外の「教職」を考える―教師論の見落としてきたこと―(VTR「こちら用務員室」2002年)、ミニ・ワーク④提示、学生による解説①
- 10回目(6/23) 教師のやりがいとは―教師とは何者か(VTR「ツッパリたちと泣き虫先生」2000年)、ミニ・ワーク④の解説、学生による出題②
- 11回目(6/30) 教師の資質・力量―ユーモアとは何か―(1)、レポート提出およびコメント交換、学生による解説②、学生による出題③
- 12回目(7/7) レポート返却、教師の資質・力量―ユーモアとは何か―(2)(VTR「自分を笑えば世界が変わる」1998年)、学生による解説③、学生による出題④
- 13回目(7/14) 再レポート提出およびコメント交換、テキスト第三部 課題と展望(VTR「教師誕生―新採教員の一年」1997年)、学生による解説④
- 14回目(7/28) 再レポート返却、正誤問題の解答と確認、授業評価

### (3) 授業の進め方

#### ①テキストとメディア

テキストとして『教師をめざす』(学文社、2002年)を指定して、一部を活用した。ただし、授業時間中は部分的にテキストに言及したものの、順次読み進めるようにはせず、あくまでも自身が授業中に考えるための準備やレポート作成のための資料と位置づけた<sup>8)</sup>。

またメディアについては、これまでのプリントとビデオテープに加えて、プレゼンテーション・ソフト、パワーポイントを使った。これは授業の1～6回目に用いて、各テーマの構成を視覚的に理解させることをねらった。プリントの場合、学生が下を向いてしまい、学生とやりとりをしにくい面があったが、この方略は問題をより伝えやすくするだけでなく、全体で問題を知り、考える雰囲気を作る上で効果的と思われた。

#### ②学生と教員、学生どうしのコミュニケーション

授業する側が一方的に話すだけの授業は、学生に表現させることで理解を深めさせられないだけでなく、「お客さん」にしてしまうことで居眠りや携帯電話の使用など、無責任な態度をとらせてしまいがちである。これらを避けるために授業者は、1.出席ではなく参加であることをはじめに強調した(出席確認は行わない)<sup>9)</sup>、2.学生の人数がほぼ確定した時点で後段3列には座らないことを求め、授業者の声がより通りやすく、また授業への集中を取りやすくした、3. A4サイズの色画用紙を用意し、これを三角柱に折ってその一面に自分の名前を書かせ、机の上に提示するよう求めた。これらは、大人数授業において、学生を部分的な主体と位置づけ、彼らの参加を促すための方略であった。

結果、N号館113室という緩やかな階段教室で一方向を向き、椅子と机が固定されているものの、授業者は学生と目を合わせ、問いかける、応える、他の学生にも意見を次がせるなどの機会を多く持つことができたと思う。とりわけ学生の名前が授業者にわかることにより、誰に問われているのかが曖昧なことから生じる気まずい雰囲気を避け、指す側にも応える側にもはっきりしたことは、授業にメリハリやリズムをも生んだように感じた。

また、4回にわたる「ミニ・ワーク」と2度のレポートについては、学生間で交換して採点またはコメントをつけるように授業を運営した。とりわけレポートに関しては、次の効果があったと考える。1. 他の学生からのコメントとその後に授業者からのコメントが記されるので、レポートの書きっぱなしにならない、2. 同時に自分も他の学生のレポートにコメントを記し、そのコメントも評価の対象となるので、いい加減な指摘ではすまない、3. レポートは必ず本人に返却され、のちに読み返すなど意味ある文書となりうる。これらは、学生の読む、書く力をいっそう高めることにつながるのではないだろうか。

ただし、学生間の意見交換の場をあまり持てなかったこと、また授業終了時に質問・感想を書かせることが2度しかできず、紙上コミュニケーションを促せなかった。これらから、限られた授業時間の配分をいかにするか、が課題に残される。

3. 考察  
 <設問1>  
 教職員の資質向上の施策作りについて、全体の3/4にあたる75.7%が「教職員全体の積極的な推進が必要」と受け止め、「資質向上が必要な一部あり…」の22.2%を大きく上回った。次に「関心がない」との回答は10%未満で関心の高さが伺える。  
 教育現場における問題が山積みする中、学校教育の質的向上に向けて、教職員全体の質的向上が必要不可欠であり、そのための積極的な施策作りを望んでいる教職員が大勢を占めていると見える。  
 <設問2>  
 資質向上に関連が考えられているものは、「サ:指導が必要」が教職員への適切な対応(43.6%)が最も多く、以下「カ:教職員採用試験で人物重視の選考(42.6%)」、「ア:教職算の活用(37.3%)」、「キ:優秀な臨時教職員や社会人採用枠の拡大(36.5%)」などが上位を占めている。現在、不適切な指導不足の教職員について、厳しい目が向けられているが、教職員自身もよりよい存在を求め、このままでは子供たちに対して適切な教育を提供できなくなる、早急な対応が必要であるという認識をもっている。また教職員の養成(カ)と採用段階(カキ)での見直しを求める意見が多く、採用前の段階での適切な施策を求めている。  
 教職員の質的向上は、教職員の採用段階での見直しを求めている意見が多く、採用前の段階での適切な施策を求めている。

これは、生徒たちとの信頼関係も、とても重要なのである。そのためにも、さきに表示した、福岡県 小学校教諭 女性(32)の「理想通り、子どもたちと向き合う時間を増やして、信頼、安心感を得ること」という意見は、私は、賛成である。  
 <必要なる信頼関係>  
 私は「教師と生徒の信頼関係が重要で、そのためにも子どもたちと向き合う時間を増やし、信頼・安心感を得ることが必要」というようなことを主張したが、もし、「教師には、あまりかまわれたくない」という生徒がいたらどうすればよいのか。  
 確かに今は個々のプライバシーを尊重する時代となり、生徒のプライバシーも例外ではない。だが、私が考えるに「教師にかまわれたくない」という生徒がいたら、その生徒は教師と何らかのトラブルがあったのではないだろうか。つまり、教師とは何も問題なく学校生活を過ごしてきたような生徒の考えは出てこないのではないかと思う。この問題を解決するためにも教師は生徒と積極的に向き合っていく。教師という存在は安心感があるのだ。ということを生徒に思い込ませてもらうことが必要であるのだ。  
 これらのことをふまえると生徒たちとふれあう時間を増やす、という事を実行していくべきだ、と私は考える。

良かったと思う点  
 ☆ 意見が明確であった。  
 ☆ それぞれの意見に対して、適当なデータが示してあって、論理づけがしかりとあった。  
 ☆ 話の展開が上手だった。  
 ○ 私も教師の生徒と向き合う姿勢はこれから考へべき大切な問題だと思った。

改善した方がよいと思う点  
 ☆ もう少し改行を打って、文中の大きな字を多用して、段落を作ると、読みやすくなると思った。

図1 学生間でのコメント交換の例

③授業間の学習と学生による作問・解説

教えないでまず学ばせること<sup>10)</sup>を試みた例として、正誤問題とその解答プリントを学生に作らせて、解説を全体に対して行わせたことが挙げられる。これまで、学生にある程度の知識がなければ、考えることはできないという授業者の考えから、正誤問題の形式で関係する知識を得させる時間を設けてきた。ただし、多くの知識を伝達する上で授業時間はあまりに短く、くわえて考えさせる、意見交換させる、映像資料を見せるための時間を確保しなければならぬ、という問題が残っていた。授業時間中は彼らを教育することが中心で、学生が学ぶ時間を得にくいのである。また、1単位は45時間で授業時間がその三分の一、という大学単位の原則からいっても、授業外で学ぶ機会を持たせることが大切となる<sup>11)</sup>。

そこで今回は次のように進めた。まず、教職論に関わる領域を「学校・学校経営論、教

職員の権利と分限・懲戒・服務関係」「学校制度関係」「教職員・教育職員免許法関係」「教育課程関係」の4つに区分した。これらに関する設問をまず授業者が用意して、受講生に「ミニ・ワーク」として課題とし、翌週に解説プリントと合わせて説明を行った。これは、領域ごとに1度ずつ実施した。次の授業に参加するには課題をこなしていることが前提となるので、できていなければやや気まずい思いをしたようである。

さらに、昨年度に授業者が作った正誤問題と関係文献を、授業への参加の様子から授業者が選んだ4人の学生に渡し、彼らに各領域の正誤問題の作問とその説明を準備するように求めた。この結果、よく資料を読み込み、自分で問題と解説を作成した。ある学生は、自分の出題の妥当性を確かめるために、友人にプレテストを行うほど熱心に取り組んだ。

この試みを通じて、授業者が教えなくとも学生が学ぶ可能性は大いにあることに確信を得た<sup>12)</sup>。適切な資料が準備・提供され、各人にアドバイスができる体制になっていれば、学生は自ら調べ、まとめ、人に問うまでに学習を重ねることができるということである。また問題作成には関わらなかった学生も、授業者と学生が出題した問題に数多く向かうことで、まとめに向けた準備になったと考えられる。

表1 まとめとして実施した正誤問題

現代教職論 正誤問題	2003.7.28
以下の各問いの正誤を判断しなさい。	
1 中等教育学校は6年制である。	
2 複線型学校体系とは、発展途上国で多く見られるような、公教育制度が整っていないために、一定でない様々な教育機関が混在する体系のことである。	
3 教育基本法の理念には、日本人としての歴史的伝統に基づいた国民性や価値観が第一義的に盛り込まれている。	
4 日本国憲法上、全ての子どもは9年間の普通教育を受ける権利を持っている。	
5 学校を設置できるのは、国、地方自治体、学校法人のみである	(以上、Kさん出題領域)
6 小学校および中学校には、校長、教諭、養護教諭を必ず置かなければならない。	
7 教育職員で、有する相当の免許状が2種免許状であるものは、相当の1種免許状の授与を受けるように努めなければならない。	
8 任命権者は、初任者研修を受ける者の所属する学校の校長、教頭、教諭又は講師のうちから、指導教員を命じることとされている。	
9 勤務場所を離れて行う自主研修、夏休み等の自宅研修は、勤務時間に含まれないため、休暇の承認を受けなければならない。	
10 教育職員に対し、原則として時間外勤務は命じることができないが、次の場合は例外的に命じることができる。・生徒の実習 ・学校行事 ・学生の教育実習の指導 ・教職員会議 ・非常変災等やむを得ない場合 ・部活動の指導	(以上、Yくん出題領域)
11 現行の学習指導要領は、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、盲・聾・養護学校、の5種類である。	
12 私立の小・中学校の教科書は、無償である。	
13 小学校の低学年には「総合的な学習の時間」は設けられていない。	
14 教育課程審議会が公示する学習指導要領は、教科書検定調査審議会による審議を経て、文部科学大臣によって告示される。	
15 1998(平成10)年版の学習指導要領において、小・中学校では、年間50単位時間の授業時数の削減が行われた。	(以上、Iさん出題領域)
16 学校管理職員は、教職員組合に加入することができる。	
17 教育公務員は休職になることなく、現職のままで大学院への入学など長期研修の機会が認められている。	
18 組織におけるスタッフ系列とは、ライン系列での意思決定を補佐する助言系統のことである。	
19 降任、休職、停職、戒告は分限処分である。	
20 脱学校論の主張に沿う考え方として、大正デモクラシー下の自由教育を挙げることができる。	(以上、Tさん出題領域)
21 現在のいわゆる社会人教員の採用という動きは、「方法の教師」をいっそう志向するものである。	

- 22 VTR：中学教師による討論における宮下氏の主張は、保護者の子どもの教育に対する義務を強調している。  
 23 VTR：いじめ問題に対する河上亮一の考え方は、弱肉強食をやむを得ないと是認するものである。  
 24 教員養成における「開放制」とは、教員免許状の取得が特定の学校に限定されないことをも意味している。  
 25 VTR：「こちら用務員室」において用務員室にて飼われていたのは、ハムスターである。  
 (以上、榊原出題)

なお、上の正誤問題を解答する際には、配布資料や作成したノートなど、すべてを持参させた上で、一人で解くように求めた。「ノート持ち込み不可」が妥当な科目もあるだろうが、詳細な知識を得ているかどうかを主な観点にするのではなく、教職に関わる領域とキーワードを知り、おおよその認知マップができていいるかどうかを確かめる本事例の場合、カンニング対策に腐心することなく、資料の活用能力をむしろ問うたのである。

## 4. 学生による授業評価

### (1) 5段階評価に見られる授業の概要

ここでは、授業者の授業設計、学習者への影響、学習者の変化を中心に分析し、この授業の特徴を示す。以下に示す図2は質問項目とその回答結果を、表2はこの質問項目を授業者に関する項目と学習者に関する項目に分けたのち、それぞれを観点別に分類して構造化したものである。以下では同結果をもとに、授業者の授業づくりの試みと授業の雰囲気、学習者のかまえと意欲の観点から授業の全体的な傾向を示したい。

- 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。

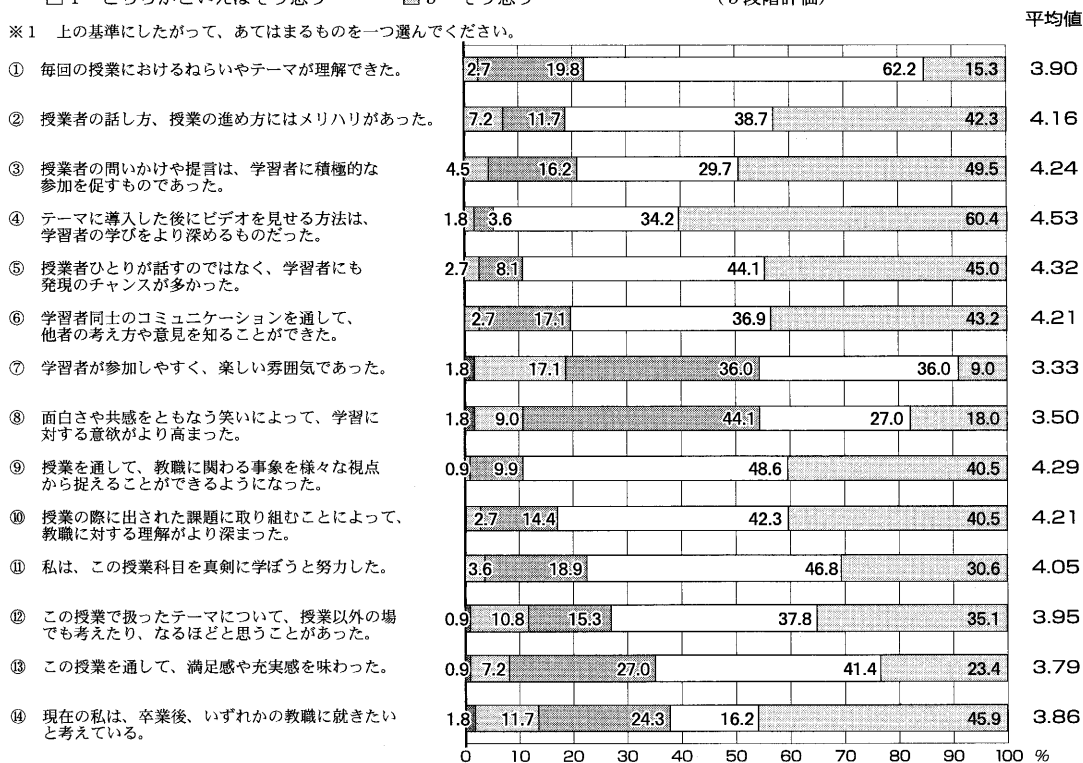


図2 質問項目と回答結果

表2 評価項目の分類

分類の観点と項目		質問番号	平均値
授業者の授業づくりの試みと授業の雰囲気	話し方・進め方	②	4.16
	学びを深める工夫	③	4.24
		④	4.53
		⑥	4.21
	授業者独自の試み	⑧ ⑩	3.50 4.21
授業の雰囲気	⑤	4.32	
	⑦	3.33	
学習者のかまえと意欲	教職に対する考え方	⑨	4.29
		⑩	4.21
	教職への意欲と関心	⑫ ⑭	3.95 3.93
授業に対する反応	授業理解 意欲 満足度	①	3.90
		⑪	4.05
		⑬	3.79

## ①授業者の授業づくりの試みと授業の雰囲気

全体的に学習者による評価は高く、平均が4点を超えるものがほとんどである。とくに授業者の話し方・進め方、学びを深める工夫の各項目に関しては評価が高く、授業者の話し方や進め方といった基本的なスキルは十分であると学生に受け止められていることがわかる。同様に、授業の雰囲気のうち発言の機会に関しても評価が高く、授業者による学びを深める工夫も成功していると言える。ここから、学習者の積極的な参加を促すような主題設定と提示によって、学習者が主題に関わって発言したり、学生同士が相互交流を深める機会が保障され、教職への理解が深められた授業であったと評価できる。

この中で相対的に評価が低かったのは、授業の雰囲気のうち「楽しい雰囲気」と授業者独自の試みである「笑い」に関する項目であった。前者に関しては、発言の機会もあり、意見交流の機会も十分であったことを考えれば、評価が相対的に低くなった原因のひとつとして考えられるのは、どのような授業の雰囲気を「楽しい雰囲気」であるとするかという点で学生の評価が分かれたのではないかということである。

なぜなら、多くの学習者の自由記述からは、授業のテーマ・内容で扱った教育の現実が学生にとっては「重い」内容であったため、真剣に考えざるを得なかったり、不安や葛藤を覚えたことがうかがわれるからである。そのため、授業者が意図したような「面白さ」や「共感をともなう笑い」を学生が受け止められなかったことも予想される。ただし、こ



ここでいう「面白さ」や「共感をともなう笑い」が、「誰」の視点から見たものなのか、また「誰」に対する「共感をともなう笑い」なのかは検討されなければならないだろう。

## ②学習者のかまえと意欲—授業の学習者への影響と学習者の変化

上記のような特徴を持つ授業は、全体的に見れば、ほぼ授業者のねらい通りに成功していると判断できる。それは、学習者のかまえと意欲に関する評価項目からも明らかである。

まず、教職に対する考え方に関してみれば、いずれの項目も4点を超えている。ここから、学習者が授業を通して多様な視点から教職に関わる事象を捉えられるようになり、授業外での課題を通して教職に対する理解を深めていることがうかがわれる。これは、教職をさまざまな視点から捉えられるように授業者が工夫していたことの現れでもある。その結果、授業で扱ったテーマを授業以外の場でも考えるなど関心の広がり生まれている。

次に学習者のスタンスを見ると、授業理解、意欲に関して平均がほぼ4点と高い評価である。またこれよりは低いものの、全体の7割以上は充実感や満足感を得ている。この満足度を、低いグループ（5段階評価で1と2を選択した者9名）、中程度のグループ（同3を選択した者30名）と高いグループ（同4と5を選択した者72名）に分けて各項目の平均を算出し、特徴的な項目のみを抽出したのが以下の表3である。

表3 満足度別に見た項目の平均（特徴的な項目のみ）

項目 (質問番号) 満足度	話し方・進め方(②)	問いかけと提示(③)	発言の機会(⑤)	意見交流の機会(⑥)	楽しい雰囲気(⑦)	笑い(⑧)	教職志望(⑭)
満足度低	3.22	3.33	4.44	4.11	2.67	2.67	4.22
満足度中	3.93	4.00	4.07	4.00	2.97	3.07	3.43
満足度高	4.47	4.46	4.44	4.31	3.58	3.79	4.10

満足度の低いグループの平均が教職志望に関しては一番高かったが、それ以外の項目のほとんどは平均が低かった。このグループの評価で特に低かったものには、授業の「楽しい雰囲気」や「笑い」の項目があった。この項目は、平均が2点台と評価が低いだけでなく、満足度の高いグループの平均と比べるとその差が1点近くある。この他に、授業者の話し方・進め方に関する項目や問いかけと提示による積極的な参加の促進に関する項目も、満足度の違いによる差は1点以上あった。これらから、特に主体的な参加に関する評価の差が大きいことがわかる。その一方で、発言の機会や意見交流の機会に関する評価はほとんど差が見られない。ここから、満足度が低いグループは、授業の中で発言の機会や意見交流の機会がありながらも、自らが参加しにくい雰囲気を感じていた可能性が考えられる。

## (2) 自由記述に見られる学生の受け止めと関心

次に、特に印象に残った内容とこれから考えていきたい内容に関する記述を手がかりに、学生は教職の何についてどのように考えたのかを検討する。印象に残った内容で多かったのは「揺れる教師像 - 『教えること』と『学ぶこと』」(27名)、「教師のやりがいとは - 教師とは何者か」(16名)、「評価制度について (学校選択、教師評価、不適格教員など)」(11名)、「教師以外の『教職』を考える - 教師論の見落とししてきたこと」(10名)、「教師の資質・

力量 - ユーモアとは何か」(9名)、「教師らしい教師がよい教師なのか」(9名)であった。これらは、学生がミニ・ワークやディスカッションで取り組み活発な意見交流がなされた内容や、レポートの課題として自らが調べて考えた内容に関するものでもあった。これらは、以下の3つの内容に分けられる。

第一は、教職を「異化」<sup>13)</sup>する内容である。これは上記内容の大部分に当たり、授業者の授業構想において重要な作業として位置づけられているメタ認知(視野の拡大、視点の切り替え)に関わるものでもある。これらの内容は、①教師自身の目、②教職以外の教育関係者の目、③研究者の目、といった3つの視点から、教職に関する多様な見方を提示することで、学生たちが抱えている教師像や教育観を揺さぶり、まだ気付いていない視点や隠された問題(教師の子どもの見方の多様性と教職員の連携の問題、理想と現実のズレなど)を顕在化するものである。なお、この3つの視点に当てはまる内容として、①は「揺れる教師像」で扱ったVTR「中学教師6人の徹底討論」が、②は「教師以外の『教職』を考える」で扱ったVTR「こちら用務員室」が、③は「ユーモア」と「教師らしい教師がよい教師なのか」が挙げられるだろう。ここで、何人かの記述を挙げたい。

まず、「揺れる教師像」では、「同じ教職という仕事についても、あんなに考え方が違って同じ教師なんだなと思った。教師の考え方の違いが興味深かった」という教師の考え方の多様性を発見し、刺激を受けるものがあった。また、「同じ『教師』とはいえ、いろいろな考え方があることに気付かされた。…これから、物事を意識して多面的に考えたいと思う」や「…教師の生徒に対する接し方がそれぞれ異なるが、根本的に考えは同じだったり、生徒のことを思ってしていることでも、生徒側には違った印象を受けることなどが、正解というのではないのだろうなと考えさせられた。しかし、より良い教師 - 生徒の関係を模索していけたらと思う」などのように、自分とは違う考え方に触れて、教師のあり方や生徒との関係などに関して自分自身の問いを持つものが多く見られた。

次に「教師以外の『教職』を考える」では、「…学校は教師だけでなく、多くの人々の力があって初めて、その役割をなすものだと考えるようになった」、「…決して表面的な仕事だけでは推し量ることのできない何かが教師という職業でなく、周りにもあるのだと思いました」と、「学校」とそこでの教師の役割を見直すものが多く見られた。

また「ユーモア」や「教師らしい教師」では、「教師は、とかく固い人間の人が多く、またそういうことが当たり前のように感じていたが、ユーモアを持つことが教師にとってもどれだけ重要かを知ることができたり、コミュニケーションについて考えさせられたりした点で興味深かった」、「私は、金八先生が教師らしい教師とずっと思い込んできたが、先生が授業中に『じつは、金八先生っていうのは教師らしい教師じゃないんですよ。』とおっしゃったのが忘れられない。教師らしい教師かそうでない教師っていうのは、十人十色、それぞれに異なり、教師像というのは定まっていないという点が興味深かった」など、自らの教師像を振り返り、その枠組みを広げているものが多く見られた。

第二は、教師として生きる喜びを感じさせる内容である。これには「教師のやりがいとは」で扱ったVTR「ツッパリたちと泣き虫先生」が挙げられる。「自分自身の教師像と重なる考え方であり、教職への願望を確固たるものにするきっかけになった。自分の理想の教師像である」、「…教師の厳しい現実を知った授業の中で、教師のいい所をまさにピンポイントで見れた所だった。自分も教師になった時、やりがいを感じれるような仕事をした

いと思いましたが」というように、厳しい現実に立ちむかう教師の姿に素直に感動し、そこに喜びを見出して志望をさらに強め、教職に前向きな姿勢を取るものが多く見られた。

第三は、教師の厳しい現実を知らせる内容である。これは授業の際に新聞記事などを用いてなされた話題や、レポートの課題になった子どもによる担任の選択や授業評価、教員評価制度、学校選択といった今まさに進められている教育改革の現実に関するものである。

さらに、これから考えていきたい内容・テーマでは、教師のあり方や教師像の追求に関するものと、生徒とのコミュニケーション・接し方・関係の取り方や生徒理解に関するものが特に多く見られた。興味深い点は、両者とも「理想の教師像」や「良い教師」、あるいは「先生と生徒との距離感」「生徒にとっての教師の意味と役割」などのように理想的なレベルからその内容を考えようとしている点である。しかも、その多くが教師に主眼を置くものであり、子どもの現在の問題や実践的な課題を追求する内容は少なかった。

これは授業者の研究分野とも関わるが、授業内容が、学生たちの教職への考え方や見方といった「枠組み」を問い直すもの、すなわち「異化」が中心になったためと考えられる。しかもその内容が、「子ども」からではなく、「教師」から教職を問うものが特に中心になり、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ことも要因であろう。

### (3) 授業評価と教職志望の変化

#### ①教職志望別に見た学生の授業参加

学生の教職志望は授業参加にどのような関わりがあったのか。ここでは、授業終了時に回答された111名の学生の教職志望のデータに関して検討する。5段階で回答された学生の教職志望のデータを、消極的志望（5段階評価で1と2を選択した者15名）と保留（5段階評価で3を選択した者27名）と積極的志望（5段階評価で4と5を選択した者69名）の各グループに分けて、学習者のかまえと意欲に関する項目や授業の雰囲気に関する項目の平均を比較したのが以下の表4である。

表4 教職志望別に見た授業評価

項目 (質問番号) 教職志望	授業理解 (①)	楽しい (⑦)	笑い (⑧)	多様な視 点(⑨)	理解の深 まり(⑩)	意 欲 (⑪)	関心の広 がり(⑫)	満足度 (⑬)
消極的志望	3.80	2.93	3.07	4.00	4.00	3.67	3.53	3.40
保 留	3.85	3.30	3.41	4.11	3.78	3.93	3.93	3.89
積極的志望	3.94	3.43	3.64	4.42	4.42	4.17	4.06	3.84

消極的志望のグループは、授業の「楽しい雰囲気」に関する評価の平均が2点台と低いが、それ以外の項目はそれほど評価は低くない。ただ、授業者の授業づくりの試みに対する評価の平均（ほとんどが4点を超える）と比べると、相対的にやや低いようである。また、授業理解や授業者の授業づくりの試みに関する他の項目の平均の差と比べると、学習者のかまえと意欲に関する項目の平均の差の方が相対的に大きくなっている。

ここから、授業づくりの試みは学生に十分に評価されていること、教職志望にかかわらず、学生は授業にも課題にも真面目に取り組み、内容に関して理解を深め、かつ教職に関

わる事象をさまざまな視点から捉えるようになっていく姿が浮かび上がる。しかし、教職を志望する学生の方がより積極的で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。

②教職志望が変化した学生の授業評価

ここでは、授業開始期(4/18)と終了時(7/28)に教職志望が変化した学生の授業評価について検討する。なお、授業開始期と終了時共に教職の志望についての回答を得られたのは、授業評価を行った111名の学生のうちの95名であった。この分析結果が表5である。

表5 教職志望の変化のクロス集計(上段は人数、下段は%)

		終了時		保 留	積極的志望	
		1	2		3	4
消極的志望	1	1 (1.05)	1 (1.05)	3 (3.16)		
	2		2 (2.11)			1 (1.05)
保 留	3		6 (6.31)	15 (15.79)	5 (5.26)	3 (3.16)
積極的志望	4			2 (2.11)	8 (8.42)	11 (11.58)
	5			4 (4.21)	3 (3.16)	30 (31.58)

その他  
(開始期に  
未回答の学生)

- 1…1名
- 2…4名
- 3…3名
- 4…2名
- 5…6名

教職志望が変化していない学生は56名で全体の58.9%、そのうち、消極的な志望のままであったのは3名、保留のままは15名、積極的な志望のままであったのは30名であった。

また教職志望が変化した学生は39名で全体の41.1%であった。そのうち、積極的に変化したものは24名で、変化したもののうちの61.5%であった。これに対して、教職志望が消極的に変化したものは15名で、変化したもののうちの38.5%であった。変化した学生の半数以上は、授業を通して教職を積極的に志望するようになっていくことが分かる。

さらに、積極的に変化したものは、消極的志望内での変化(1名)、消極的志望から保留への変化(3名)、消極的志望から積極的志望への変化(1名)、保留から積極的志望への変化(8名)、積極的志望内での変化(11名)に分けられる。また、消極的に変化したものは、保留から消極的志望への変化(6名)、積極的志望から保留への変化(6名)、積極的志望内での変化(3名)に分けられる。積極的に変化したものと比べると、消極的変化の方は、志望の度合いが緩やかに変化しているものがほとんどであった。

ここで教職志望の変化について、消極的変化グループ(15名)と積極的変化グループ(24名)に分けて、各授業評価を見ると、そこには大きな違いが浮かび上がる。

まず「この授業における、あなた自身の参加姿勢や努力、あるいは学びについて、総合的に判断して100点満点で評価すれば何点になりますか」という問いに対する自己評価の平均点を見てみると、消極的変化グループ(以下「消極的」)は68.00点であり、積極的変化グループ(以下「積極的」)は78.08点であった。志望が変化しなかったグループ(56名)の平均が76.41点と比べても、この「消極的」の自己評価はかなり低い。また、授業の満足度については、消極的変化、変化なし、積極的変化それぞれのグループの満足度の平均は、3.53点、3.86点、3.92点となっている。「消極的」と「積極的」では、自己の授業への主体的な関わり方の評価に著しい差があるようである。

そこで、「消極的」と「積極的」に関して、学習者のかまえと意欲に関する項目や授業の雰囲気に関する項目の平均点を比較したのが、表6である。たしかに、学習者のかまえと意欲に関する項目の平均には差があることがわかる。とくに「授業科目を真剣に学ぼうと努力した」という意欲に関する差は大きい。また、授業の雰囲気が楽しく参加しやすいものであったかどうか、課題の取り組みによる教職理解の深まりの項目の平均差も大きい。これに対して、授業理解に関しては両者にそれほど差がないことは興味深い。

以上から、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。

表6 教職志望の変化グループ別に見た授業評価

教職志望 \ 項目 (質問番号)	授業理解 (①)	楽しい (⑦)	笑い (⑧)	多様な視 点(⑨)	理解の深 まり(⑩)	意 欲 (⑪)	関心の広 がり(⑫)	満足度 (⑬)
消極的志望	3.80	3.07	3.33	4.00	3.73	3.53	3.87	3.53
積極的志望	4.00	3.58	3.75	4.33	4.33	4.25	4.25	3.92

### ③教職志望が変化した学生に見られる授業の影響

では、教職志望が変化した学生に授業はどのような影響を与えたのか。ここでは、彼らの自由記述をもとに、その特徴と授業評価との関連を検討する。

教職志望に関する問い「この授業を通じて、教職に対するあなたの志望や考え方はどのように変化しましたか」への自由記述を分析すると、いずれにも共通するのは、第一に、学校の現実と教職の現実を知り、これらと自分の抱いていたイメージおよび教職像との間のズレに気付いている(場合によっては、戸惑いや不安も覚えている)点であり、第二に、授業を通して自己の教職へのあり方を考え直したり、慎重に考えている点である。つまり、ほとんどの学生は、授業を通して教職の現実と自分のイメージのズレを認識し、そのズレに対して自分の姿勢や考え方を問い直しながら、改めて教職に関して考え直しているのである。そして第三に、その上で、変わらなかったもの(教職に就かない/教職に就く/どちらとも言えない)と消極的な態度と積極的な態度いずれかに変化した、に分かれている

点である。

教職志望が変化した学生の傾向は、大きく2つの傾向に分かれる。一方は、ズレに対して進路や適性を考え直す中で、教職について不安や迷いを抱え、葛藤して、教職志望に対して消極的な態度を取るものである。特徴的な声として、「今まで“教職”という仕事を甘く考えていたと感じた。今までばく然と教師になりたいと思っていたが、この授業を受けて、こんな気持ちで教師になっても、なにももうまくいかないだろうと思いなおした」(3→2：カッコ内の数字は教職志望の変化を示す。以下同様)といった自己の適性や姿勢を問い直すものと、「教職について普段の会話に出てくるなど関心は高まったが、教師の大変さや、これからの授業内容のようなことを真剣に考えなければならぬし、具体例にも挙げたような問題に直面するのかもしれないと思うとぞっとして、不安になる」(3→2)、「…教職というものの現実を見て、余計に教職というものが恐くなったように思う」(5→3)、「教師のあり方、いい教師とはどのような教師であるかを見たり聞いたりしているうちに、教師という職業は自分には適していないのではないかと不安を持ち始めた」(5→4)など、自己の適性や姿勢に不安や戸惑いを覚えるものがある。

他方は、ズレに対して今後の学習で積極的に解消しようという意欲を持ち、教職に対してやりがい・生きがいを発見し、志望意欲を高めるものである。特徴的な声として、「改めて、教師の仕事の難しさを感じました。…そこまで自分は子供たちのために一生懸命になれるのだろうかかと不安は残りました。しかし、ここまでの熱意を持てるようになったならば、人生がとても深いものになるだろうなと思いました」(1→3)や「この授業を通じて、教師という仕事の大変さと、一方でとてもやりがいのある仕事ということが改めて実感できた」(4→5)というように、教職の困難を感じながらも、そこにやりがいを見出そうするものと、「より一層、教師という仕事に興味、関心を感じたし、授業中のビデオや先生の話聞いていて、教師という仕事に対して強いあこがれ的なものを感じました」(3→4)や「難しいだろうなあとは思ってみたけど、この授業で尚更その考えが強くなり、奥深さを知った。教育に対する興味が強くなり、教育関係のニュースなどを見ても自分なりに答えを出して考えをはっきりさせることができるようになった」(3→5)のように、自己の教職像をよりはっきりさせ、興味関心を深めるものがある。このように、教職の現実を知り、自分の描いていたイメージが漠然としていたり、甘いものであったことに気づき、不安や戸惑いを覚えつつも、自分の課題を発見したり、より意欲的に取り組もうとしている学生が見られる。

いずれにしても、ここでは自己のイメージなどを自ら振り返って検討する機会を授業では得ていることが分かる。その意味で、教職に対する消極的な変化も決して否定的な傾向ではないと考えられる。そうだとすれば、個々の描いている教職イメージと授業で紹介される教育現実の間のズレ(特に現場の抱える困難さや、教育・学校・教師のあり方そのものを問い直す視線)は、教職志望に対してマイナスの要因になるだけでなく、逆に教職志望のより積極的な動機づけになる場合もあると言えるだろう。

## 5. 観察者の分析

ここでは、本授業がいかなる意味をもったのかを観察者の視点から記述する。

## (1) 授業者による環境設定

### ①メディアの種類と活用・方法

はじめに、授業で用いられたメディアとそれらの役割について述べる。まず、授業の開始前、授業者によって作成されたレジュメは全体に配布された。この間、授業者は教室に集まったばかりの学生と言葉を交わし、おおよその人数の把握や、雰囲気の確認に努めていたようである。また学生には、配布された紙面に目を通したり、それに合わせて前回扱った資料を見直すといった姿勢が見うけられた。ここから、レジュメを配布する数分間、授業者、学生双方にとって、授業に向かう「呼吸」を整える役割を担っていたといえる。

また、レジュメと併用されたパワーポイントの活用は、非常に効果的であった。レジュメのみの場合、視線を下に向けることが多くなることから倦怠感が生まれ、学生間に眠気や私語を招いてしまうであろう。学生が100名を超えれば、集中させるのはより難しくなる。しかし、画面上にて主題や問題提起などが明示されること、そして、文字の動きやイラストを通じて視角的な刺激を与えることにより、学生の集中がより強まったといえよう。また、視線を前方に向けることで、かれらは主題への導入に集中できていたようであり、私語をすることがほとんどなかった。さらに、真剣な表情でスクリーンに見入り、うなづく学生の様子から、パワーポイントが学習者を授業内容に引き込む役割を果たしたことは明らかである。

さらに、テーマに応じたVTRや新聞、インターネット上の記事の活用は学生を新たな発見に導いたようである。たとえば、レジュメ、パワーポイントによる主題導入後、ビデオを観ることで学生は、「教師」という存在を概念や想像だけでなく、具体的なケースとして捉えることができたといえる。また、それらはリアリティをもつため、学生が抱く教師像や「教師になること」そのものの意味を考える上で、効果的であったといえよう。

以上から、複数のメディアを併用することが学習者の集中をより強めること、そして、用いるタイミングやバランスを考慮することで、授業にメリハリをつけたことを確認できた。これらは、より学びやすい環境を整える上で授業者にとって不可欠な力量といえる。

### ②問いかけの内容・方法

次に、授業者の問いかけについて述べる。この問いかけは、学生を話を聞くだけの「お客さん」にしておかず、考える主体となることを余儀なくした。授業者が意図したのは、既存の教師観、学校観を異なる視点から捉え直すことであろう。そこで、授業者からは正答が確定できなかつたり、答えが見つけない問いが多く投げかけられたといえる。

最初、授業者が全体に問いかけた際、学生間には「どのように答えて良いのかわからない」という表情が見受けられた。たとえば普段向き合うことの少ない「教師の仕事とは何か」、「教師と教師ではない人との違いは何か」などの問いは、かれらに困惑や驚きをもたらしたといえよう。さらに、「この問いに対してどのように考えますか」と直接問われた際には、目を伏せたり、首を傾げて沈黙してしまう者もいた。

しかし、懸命に言葉を継ぎ、考えを述べる学生もいたことで、他の学生に言葉を発する余裕が生まれたといえる。そして、学生の意見を授業者が拾い、分かりやすく言い換えること、そして再度問いかけるという作業を繰り返すうちに全体の緊張感は緩和され、次第に多くの学生に発言する様子が確認できた。なかでも、「金八先生は教師らしい教師なのだろうか?」「教師のやりがいとは何か、何が教師を支えているのか」という具体的な問い

かけは、学生の興味を喚起させたようであり、各々が熱心に答える場面が多く認められた。さらに、「教師は本当に子どもの個性を伸ばすことができるのだろうか」との問いは、論議を活性化させ、学生から反論をも引き出すに至ったのである。

これら問いかけの効果を認めた上で指摘すべきは、授業者個人の力量とは別に、120名近くの学生が集まる環境が、とりわけ1年次生に過度の緊張感をもたらし、時に発話の阻害要因となりかねないことである。過去の調査では、100人以上である授業規模は大きすぎると多くの学生が回答している<sup>14)</sup>。ここから、学習者が主体となる時間を設定し、その効果を高めるためにも学生の人数制限は考慮されるべきではないだろうか。

### ③ネームプレートの活用

授業において用いられた学習者自作のネームプレートは、授業者の問いかけ方に変化をもたらし、学生の意欲を高める役割を担った。

指名の際、学生の名前が分からなければ誰に問うているのかを明確にできないため、学生は受け身がちな姿勢をとるであろうし、人数が多いほどそれはより助長されてしまう。しかし、各自がネームプレートを置くことにより、授業者は特定の学生の名前を呼びかけ、意見をよりスムーズに引き出せたようである。それは授業者が対全体よりも個人々人に対する問いかけに語りかける口調で、かつ分かりやすい言葉を用いたためであろう。学生にはネームプレートがない場合よりも抵抗なく言葉を発する様子がうかがえた。ここから、かれらが授業者に名前を呼びかけられることを肯定的に受けとめ、言葉を発する主体であることや、授業に「参加」することの責任を意識していたと判断できる。

授業におけるポジティブな雰囲気作りは、授業者の働きかけにまつ部分が大きいですが、それに代わって、ある仕掛けを意図的に活用することが、授業者と学生との距離をより縮める上で有効であったといえる。ただし全ての学生が、毎回ネームプレートを用意するわけではなかったため、指名される学生がある程度限定されてしまった。ここから、授業における仕掛けの設置をどの程度まで徹底するか、今後の試みを重ねながら検討すべきだろう。

## (2) 学習者の学び

### ①レポート交換

学習者の学びを最も促進させたものとして、学習者同士のレポート交換があげられる。学生にとって、レポートの分量や文字の美しさのみならず、文章の分かりやすさ、段落の構成、そして全体の論理といった「作法」を学ぶ経験はおそらく初めてといえる。また、この機会は二度にわたって設定されたため、感想や思いをただ述べるのではなく、自身の主張を既存のデータにのせ、説明的に論じる意味をより強く意識できたのではないだろうか。さらには、レポートを他者と交換することによって獲得した学びは大きいだろう。

一度目のレポートの中には、文章の書き方や主張の説明にややぎこちなさが見受けられるものも多々みうけられた。しかし、学生と授業者によるコメントを参考に、書き直す作業をもつことで、二度目の提出の際には、データの提示や段落構成などのテクニカルな面のみならず、より熟慮された論理展開がなされるなど、完成度の高さが認められた。

最終のコメント交換では、他者の文章にアンダーラインを引いたり、丸印をつけるなどして指摘箇所を明示する姿が目立ち、そこにはレポートを介した「対話」への強い熱意がうかがえた。また、コメントは各ページの空白部分に記しながら、文末にも「良かった点」「改善すべき点」をまとめて明記したり、自身の経験に照らし合わせながら、今後考える



べき課題について触れた丁寧なものが見受けられた。これらは、他者の文章を読み込んだ上で、真剣な取り組みの成果をあらわしているといえよう。

後に、返却されたレポートを手にし、他者のコメントを読む学習者には嬉しそうな表情がみられた。また、それを友人と交換し、口頭で感想を述べ合う様子も見受けられたのである。さらには、「レポート交換は初めてで緊張したが、このように返却してもらえば後にも勉強になる」「先生からのコメントも嬉しい」との声も聞かれた。これらから、書き手と読み手の両役割を担う経験が、学習者の興味や熱意を促進させ、そこに身を置いたことをかれら自身が積極的に評価しているといえる。そして、学ぶ機会は必ずしも授業者が用意するのではなく、学習者自身で設定可能であることをも実感したのではないだろうか。

### ②ミニワークと正誤問題の作成・解説

ミニワークは、授業以外の時間を使った学習として学生に課されたものである。それらは、「小学校に置かれる教職員の種類を挙げなさい」といった設問や、学習指導要領に関する穴うめ問題など形式は様々だが、いずれも基礎的な知識を問うものであった。学生は、このミニワークによって、次週の授業までの時間、学習に向かうことを求められ、その結果、教師や学校を取りまく状況についての知識を獲得できたといえよう。授業における解説の際、ミニワークの取り組みを忘れていたり、プリントそのものを失くした者は慌てていたが、説明の内容を懸命にメモするなど、その場で学習を補おうとする姿勢がうかがえた。

また、正誤問題の作成は学習者にとっては初めての試みであっただろう。問題の作成者である学生の取り組みには、関係する文献や資料などに目を通した上で、補足資料を用意するなどの努力がみられた。そこには、ただ作成するのみならず、他の学生にとってより有益な機会を用意するべく、作成の過程に時間を費やした様子がうかがえる。また、試験問題の解答確認と解説を行う役目をも担った際には、緊張の表情を見せたが、全体に向けておおよそはっきりとした口調で話せていた。その姿に触発された他の学生も、作成者の言葉に聞き入り、解答用紙に解説を書き加えるなどの熱意を見せていた。くわえて、解説終了後、作成者に対して拍手を送り、ねぎらいの言葉をかける様子は、学習者全体がこの時間を意義あるものと感じ、満足感を得たことを示している。

この試みは、作成者に「教師」となることを体験させた点で十分に刺激的だったこと、そして、それ以外の学生にも知識を獲得する意欲をもたらしただけで効果的であった。このような試験がもつ、全体の競争心をあおるという面を生かし、学生による問題作成、実施、解説という学習のチャンスは、今後も設定されるべきだろう。

### (3) コミュニケーションとそのチャンネル

#### ①授業者の促進射的役割と学習者同士の対話

ここでは、授業全体の雰囲気に関わったコミュニケーション・チャンネルについて述べる。授業者は、学生主体の時間となるよう、全体を見守る姿勢を維持し、ときに、対話がスムーズになされない学生に、挑発やユーモアを含んだ投げかけを行いながら介入した。そこで留意されたのは、話し合いの強制ではなく、あくまでも対話のきっかけを与えることであつたといえよう。また、その介入は、学生にとって改めて授業者と話すチャンスとなり、授業者に対するかれらの親近感はより高まったのではないだろうか。

ここでの授業者の姿勢は、「いつも張りつめているわけではなく、むしろ緩めていることが多いが、手綱は決して手放さずにしっかり持っている感覚」<sup>15)</sup>との表現にきわめて近い。

すなわち授業者は、学生を主体としつつも、かれらにすべてを委ねるのではなく、時間配分や学習者の様子に注意を払い、全体の雰囲気の把握に努めていたといえる。

一方、学生にとって他者との双方向的なやりとりは、授業に対する満足度を大きく促進するものであっただろう。それは、共に授業をうける他の学生の考えを知ることができ、その上で、自身の考えを再確認できたからではないだろうか。もちろん、はじめは「おしゃべり」に終始してしまったり、隣同士で向き合わず、黙ったままやり過ごしてしまう者も見受けられた。しかし、時間の経過とともに、学生の授業への参加の姿勢が定着したこと、そして授業者が「どうして、この時間ここに集うのか考えてください」などと投げかけたことによって、かれらの姿勢は徐々に変化していった。

たとえば、「教師らしさとはなにか」との問いかけを受けて、学生が話し合う様子は印象的であった。そこではお互いの意見をノートに書き留めたり、他者の言葉に相づちを打つ様子がみられ、時間が経つにつれて意見交換はさらに活発になっていったのである。その後、授業者に指名された際にも、「教える技術の高さではないだろうか」「生徒を理解しようとする姿勢だと思う」など、ぎこちなくとも自分の言葉で答える姿勢に、かれらの積極性の高さをかいま見た。また、VTR『ゆれる教師像－教師の徹底討論』を観て、そこで登場する教師のうち1名の考えを自分の言葉で説明する作業では、その主張の内容を咀嚼し、描写する力、さらにはそれを明確に伝達する力が試されたといえよう。

対話とは、まさに他者の考えとの出会いであり、自分をもつ認知の偏りや、物事を異なる視点から捉え直す作業を導くだろう。それはすぐに答えがでない問いに向き合うチャンスとなり、学習者にとってしんどさや面白さの体験となったといえる。この機会に、とかく受け身になりやすい学習者の身体は解き放たれ、話す主体と位置づく。すなわち、対話はかれらに高い満足感をもたらし、授業に対する意欲を喚起したと考えられる。

## ②楽しい雰囲気と笑い

ここで重要となるのが、コミュニケーションと関係する楽しさや笑いである。授業で学習者が笑い、全体の緊張感が緩和された場面に多く出会うことができた。たとえば、授業者の意外な一言や、VTRの中で興味深いコマに出会った際、学生からは笑いがこぼれた。そのことが共感的な空気を生み、後に設定された学生同士の対話をも活発にしたといえよう。つまり、楽しい雰囲気がコミュニケーションを促進させ、そこでお互いが言葉を交わすことで、場はさらに活性化するといえる。すなわち、両者は不可分な関係にあるのだ。また、教師の資質・力量にとって重要な「ユーモア」を取り上げ、「いつもここから」の『悲しいとき』と題して、授業者は学生にエンターテインさせた。その際、学習者全体が声を出して大いに笑うことで、楽しさが全体に波及したと観察者はみた。

このような笑いや楽しさの生起には授業者の働きかけのみでなく、学習者も大いに関連しており、それが全体の雰囲気を左右してしまう要因となり得るのだ。すなわち、学習者が積極的に参加しようとするほどポジティブな空気が生み出され、興味深いことや意外性に敏感になるため、自然と笑いが誘発される。そして、笑うことによって、授業に対して能動的に関わろうとする姿勢がさらに強まると考えられよう。

ただし、学生数が多いゆえに全体の雰囲気が堅くなり、笑いが誘発されにくいこともあった。これは、人数の多さが共感や楽しさよりも、ときに過度の緊張やプレッシャーを招くことを示唆している。すなわち、この授業に限らず、大学における授業の適正規模は学

習者の学びをより促進させる上で、早急に検討されるべき課題ではないだろうか。

## 6. 今後の課題

以上をふまえて、今後の課題となる論点を提示したい。

### (1) 大学教員の職能に関する論点

#### ①研究分野と授業づくり

今回の分析を通して浮かび上がったのは、教員の専門とする研究分野による授業づくりの違いである。本授業者の意図は、後期の授業者においても大枠において共通するところであった。だが、そのアプローチの仕方や選ばれる素材は、以下に述べる後期における同授業の構想でも示す通り、大きく異なってくるのが予想される。

その点で、教員養成全体の枠組みから見た場合、同授業のこのような違いは許容されるべきかが検討されなければならないだろう。というのも、一貫した教員養成を志向するのであれば、授業の共通性に関してはある程度、担当する教員同士が合意した上で、個々の授業づくりへと反映させるのが望ましいと考えられるが、現実にはそうした共通性に関する議論や合意形成はほとんどないからである。また、どのような教員を養成していくのか、そのためにそれぞれの授業がどんな意味と役割を持っているのか、という議論や合意なども担当者間でなされていないのが現状ではないだろうか。

したがって、教員の個性が、どの程度まで教員養成の教育内容・方法の多様性として認められ得るのか、またどういった点が共通性として踏まえらるべきか、そして、そうしたシステムをどのように作りだしていくかという点は、検討すべき課題である。

#### ②主題の設定の仕方

授業では、学生が主体的に授業に参加し、自ら問いを持ち、学習を深めていくような主題の設定の仕方をさらに追求しなければならないと考える。

それは、「当事者としての学び」を可能にするような主題の設定のあり方が問われなければならないことであるとも言える。ここで言う「《当事者》(actor)」とは、「…ある事態を自分の問題と捉えて、自ら評価し、判断し、決断する者」であり、「ある事態を人ごとととらえる者」である「《傍観者》(outsider)」とは対極に位置する存在である。したがって、「当事者としての学び」においては、「自分としてものごとを考える一方で、それを他人の意見とからめたり、わからないことは調べたり、事実を事実としてきちんと認識するという《観察者(spectator)》の視点を取り入れて」学ぶことが重要になる<sup>16)</sup>。

こうした視点に立てば、本授業では、教師のあり方を問い直す授業の主題の選び方とそれに伴うミニ・ワークだけでなく、学生による正誤問題の作成という作業の設定が、学生を「当事者としての学び」へと向かわせていると言えるだろう。それは、多くの学生の自由記述や観察者の分析などを見れば明らかである。

今日の困難な教育の現状とその背後にある複雑な問題状況を鑑みれば、授業では、教育にある問題を知り、それに介入し、変革していくような力量を育てていく必要があるだろう。その観点からも、「当事者としての学び」を追求するような主題設定とは何かをさらに深める必要がある。さらに加えれば、それは、授業者自身が、教育の現実にとどのような「問い」を持って関係していくのか、ということとも密接に関わる。授業者が持っている

専門的な内容や学説などの「理論」を「現実」および「実践」へとどのような「問い」によってつなげていくのか、がこの課題を考える手がかりとなるのではないだろうか。

### ③ 学生理解と授業スタイル

上記の視点からさらに考えるべきことは、学生理解と授業づくりを結びつけることである。特に、学生の主体的な参加を引き出すためには、彼らの問題意識や関心に働きかける内容を選んだり、学生のスタイルにあった授業方法を用いる必要があるだろう。そのためにも、学生理解を授業づくりにどのように反映させていくのが重要になってくる。

近年、大学の授業でも、学生の私語ほか否定的な姿が問題になっている。だが、これらをただ問題行動として排除の対象にするのか、それとも授業づくりのための積極的な契機とするのかで授業は大きく異なる。というのも、彼らの否定的な姿は、授業に対する学生の異議申し立てや意見表明と読みとることも可能だからである。その点で、たとえば学生参加の授業を追求し、大学でのワークショップ型授業を提案している浅野誠の「私語・居眠り・ケータイの裏側に隠されている、学生の積極的側面を発見して、授業改革に向かう」<sup>17)</sup>との指摘は重要だろう。したがって、彼らの姿から彼らが何を求めているのか、どうすれば主体的に参加できるのかを読み解いていく力量も教員には求められてくるのではないだろうか。それこそが、学生理解を授業づくりへと結びつけていく鍵になるのである。

その際に、専門的な内容をただひたすら教科書に沿って「伝達する」だけの授業や教育の現状をただひたすら「解説する」だけの授業、あるいはマニュアル的な知識と技術を将来に備えて蓄えるだけの授業から脱却していくことが今後は求められなければならないだろう。その一つの手がかりとして、本授業のスタイルは示唆に富むと思われる。

## (2) 後期における同授業の構想

さいごに、後期の授業構想について、授業者との違いを意識しながら概略を述べたい。

### ① 教職観・子ども観を問い直す授業

今回の授業者は、教育関係の理解の脱構築、教職に対する批判的な把握に力点を置いていた。この点に関しては、後期の授業者も同様に考えている。ただし相違点を挙げれば、研究分野とも関わる内容であるが、「子どもの現実」から教職に対する批判的な把握を行うことに力点を置く点である。つまり、今回の授業者は教職員を規定する法律や制度、学校組織や人間関係などから教職をめぐる現状を理解させ、その枠組みを批判的に捉え直す契機を提供することをテーマにした。だが、これに対して、後期は、今の「子ども・若者のリアリティ」<sup>18)</sup>から、教師と子どもを取り巻く現状を理解させ、特に教師の「子ども観」「子ども理解」を問い直す作業に力点を置きながら、自らの枠組みを批判的に捉え直す契機と、子ども・若者の今の姿からもう一つの発達可能性<sup>19)</sup>を追求する機会を提供することをテーマとするのである。これは、今回の学習者がこれから考えていきたい内容として挙げた、生徒とのコミュニケーションや生徒理解が特に問われる具体的な問題を中心に扱いながら、その背後にある枠組みや思想を問い直すものになるであろう。

### ② 具体的な実践場面を想定したテーマと内容

授業では、「子ども・若者のリアリティ」を中心に据えるために、それらが学校や教室において顕在化する場面をテーマとして位置づける。つまり、教師と子どもとが互いに出会う学校や教室での出来事の中で、生徒とのコミュニケーションや生徒理解が特に問われるような具体的な問題を中心に据えるのである。したがって、とりわけ子どもの問題行動、

学級崩壊、新しい荒れ、子どもの暴力、いじめ、命や性をどう教えるか、指導と体罰など、教師が日々の教育実践の中で直面している諸問題が授業のテーマと内容になるであろう。授業では、それらをどのように捉えるのか、どこに問題があるのかという分析を子どもの側から見える問題と教師の側から見える問題とを付き合わせる作業を通して行い、さらにこうした問題の解決の方向性を探る作業を位置づけたい。そしてこれらを通して、教師と子どもの関係を問い直し、自らの子ども理解や教職理解を深めていくことを目指したい。

### ③実践記録などの資料の活用

したがって授業では、ドキュメンタリーやドラマなどのVTRだけでなく、教師による実践記録や子どもたちの作文などの資料を用いることを考えている。その際、問題を解決した優れた実践から学ぶだけでなく、「失敗した」実践なども取り上げていきたい。

### ④学生が主体的に参加する授業環境づくり

今回の授業者の学生が主体的に参加する授業環境づくりに学びながら、さらに後期の授業では以下のことを試みてみたい。

第一は、多様なコミュニケーションの場の保障である。今回の授業者はミニ・ワークとレポートの交換を通して、学生たちがコミュニケーションを取る場面を保障していた。だが、一方で大人数の授業ゆえの課題も抱えていた。そこで、後期の授業では、学生たちをグループに分けて、グループ活動（意見交換や実践記録の分析）によるコミュニケーションの機会を持つこと、また授業に対する意見や感想を毎回書かせ、それらを授業通信として発行することを特に位置づけたい。これらは、大人数の授業では全体の場で意見を述べる機会をなかなか持てない学生だけでなく、意見を述べたいができない学生の発信の場を保障し、それぞれの持っている「声」を全体へと広げていく試みでもある。

第二は、学生の主体的な授業への参加を実現するために、できる限りワークショップやアクティビティを導入することである。今回の授業者が試みたミニ・ワークのように、後期の授業では実践記録の分析やあるテーマに基づいて実際に体を動かしたり、表現をする活動を取り入れたいと考えている。そこで特にねらうのは、新しい別の構想を参加者と共に創りあげることである。

上記のような構想で、後期の授業を行い、さらに課題を追求していきたい。

追記、本論文は榊原と高橋が構想、具体化し、論議を重ねたのち以下をそれぞれが執筆した上で、全体の調整を榊原が図った。1・2・3：榊原、4・6：高橋、5：大和。なお、著者名は執筆分担量の多い順に示している。

## 注

- 1) 2003年、条件付採用だった新任教員のうち11人が不採用（東京都、3月）、養護学校教諭（京都府、3月）と高校教諭（大阪府、6月）が指導力不足等を理由に分限免職となっており、教員の資質・力量が入職後の長期にわたり管理される方向が顕著である。
- 2) 『教育学研究』（第69巻第4号、2002年）にて「教育における臨床の知」の特集が組まれたこと、日本教師教育学会大会（2003年）にて「教師教育における臨床的アプローチの可能性と課題」がシンポジウムテーマとされたことは、一例といつてよいだろう。
- 3) 両者が不整合なことの古典的批判に、高橋金三郎「教師の教師たちの学校—大学の典型として

の教員養成大学」同『教師の教師たちの学校』評論社、1980年（初出は1966年）。

- 4) 東京都教育庁は都内公立小学校の教師を目指す大学4年生約50人を対象に、1年を通じて学校現場での教育実習や奉仕活動などを指導する「東京教師養成塾」（仮称）を来年度から設置することを明らかにした（読売新聞2003.6.24付）。これは「大学における教員養成」原則を変更する契機と見なせるのではないだろうか。
- 5) たとえば、赤堀侃司編『大学授業の技法—ケースブック』有斐閣、1997年、伊藤秀子・大塚雄作編『ガイドブック 大学授業の改善』有斐閣、1999年、池田輝政ほか『成長するティップス先生』玉川大学出版部、2001年、京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂、2002年。また、筆者によるものとして、榊原禎宏「教育学教育の事例研究—『教育資源』としての学生をいかした授業の場合』『教育実践学研究』第5号、2000年。
- 6) この反省から、ごく近年になって実証研究が行われているが、管見の限り以下のようなものに限られる。福岡教育大学授業開発研究会『教職の意義に関する科目の教育内容・方法の研究開発』（教職課程における教育内容・方法の開発研究、文部省教育助成局教職員課による助成）2000年、東京学芸大学『教員養成大学・学部における「教職の意義等に案する科目」の内容・方法の開発（報告）』2002年。
- 7) TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究—』学文社、2001年、414ページ。
- 8) 山田雅彦は受講生に次のように示している。「例年、教科書として指定した文献を講義中に使わなかった、という受講者からの苦情が寄せられます。この件につきあらかじめおたえしておきます。教科書は、各自で読むために購入してもらっているものです。講義内容が教科書の内容と同じであれば、講義に出席する必要はありません。各自で好きなときに教科書を読んでもいけば十分です。一方、教科書を購入せずに講義に臨むなら、講義担当者が提供する情報を鵜呑みにしたり、逆に感情的に反発したりするだけで終わってしまう可能性が増します。教科書、講義、受講者、という三者関係を作ること、講義担当者の主観や、受講者自身の主観から自由になる可能性が増す、と、私は考えています。『使わない教科書なら買いたくない』というあなた、もう一度考えてみてください。教科書を使うのは、講義担当者ではなくて、受講者であるあなた自身です。」  
(<http://www.u-gakugei.ac.jp/~yamadama/classes/shochui.html>、2003.9.30閲覧)
- 9) 「出席を取る」ことが、教育効果を高める方略にはなりえないことの説明として、榊原禎宏・大和真希子「教養教育としての教育学教育の意味と課題—看護専門学校での試みを事例にして—」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻2号、2003年。
- 10) この問題設定として、榊原禎宏「『教授—学習』から『学習—教授』活動へ—教職専門科目における試みと課題—」『教科教育学研究』第21集、日本教育大学協会第二常置委員会編、2003年。
- 11) この点の説明として、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。
- 12) 正誤問題の作成を担当した学生の一人は、この作業を通して「学びかたを学ぶことができた」と感想を寄せてくれた（2003.7.26付、電子メール）。
- 13) 「異化」とは、「もっと別の視点に立てばもっと別の展望があり得るのではないかと探求する試みのことであり、創造力と想像力の営み」を意味する。いわば、既知の事実や当たり前とされる物事などを批判的に問う視点である。岡本信一「授業における『異化』」恒吉宏典・深澤広

明編集『授業研究 重要用語300の基礎知識』明治図書、1999年、217ページを参照。

- 14) 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年、39ページ。
- 15) 中野民夫『ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法』岩波書店、2003年、45ページ。
- 16) 山本敏郎『教育改革と21世紀の学校イメージ』いしかわ県民教育センター、2000年、92～93ページ。
- 17) たとえば、浅野誠『授業のワザ一挙公開』大月書店、2002年、22ページ。浅野は「学生たちは、授業ではよく沈黙（近年のはやりの言葉でいえば、講義では「私語」で、ゼミでは「死語）」するが、アルバイトやイベントの話になると、『よくしゃべるなあ』と感じるほど、生き生きとよく話す。そんなところのなかに、授業での活発さにつなげていけるものが見いだせないだろうか。」と学生の持つ可能性に注目している。
- 18) ここで言う「子ども・若者のリアリティ」は、以下に要約する折出健二の把握に依拠している。折出によれば、リアリティ（reality：実在態）とは「個人および集団の生活条件・人間関係・活動・社会的意識のそれぞれ、またはそれらをひっくるめた私たちの実在の内容」であり、大人も含め子ども・若者たちが「いま、ここで、そう在らざるを得ない姿で、現在のように具体的に生きている、そのこと」であるとされる。だが、「その実在の有り様が子ども・若者の真実をそのまま表わしている」わけではなく、そこには「いまは可能態であってもいずれ発現していくような動的で発展的な内容」も存在することも指摘される。それが「アクチュアリティ」（actuality：実現可能態）である。一人の子どもには、このリアリティとアクチュアリティという二つの側面が存在しており、この二つの側面を総合的に見ていくことが重要である。後期の授業者は、この視点を子ども・若者の現在と発達を捉える視点として重要であると考えている。折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年、135～136ページ。
- 19) これは、先に示した折出の枠組みにおける「アクチュアリティ」である。

