

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—

A Case Study on Antecedent Learning to Teaching Program
for Teaching-Profession Subject

大和 真希子* 榊原 禎 宏**

YAMATO Makiko SAKAKIBARA Yoshihiro

要約：本報告は、従来の「教授－学習」型に対して「学習－教授」型を志向した、教授よりも先に学習させる教職専門科目での授業が、以下の課題に応えることを明らかにした。それは、①知るべき・理解すべきことについて、予め用意された型や枠にしたがい到達させることで学生に成就感をもたらす、教員養成に不可欠な被教育主体から教育主体への転換を促進すること、②資料を媒介に複数の解釈を引き出すことで、学生間、学生－教員間のコミュニケーションを活性化できること、そして、伝達に限らない対話を重視した授業モデルを提示することで、実践的力量的基礎を形成させること、である。

また、これらを明らかにするための分析方法として、報告者による授業実践、授業観察および学生による授業評価の結果と、三つの視点から事例を捉えた。

さらに今後の課題として、学習させるべきテーマやボリューム、そして課題に対応した共同スタイルを検討すること、とりわけ適切な情報を提供する方略が構想されるべきことを述べた。

キーワード：教員養成、教育学教育、授業評価、対話、「学習－教授」活動

1. 課題の設定

日本の場合、教職資格については国家試験がなく、その実質的な認定は教職課程認定制度のもとで取得が必要な授業科目の履修を通じて行われる。これらによって認定された単位の累計が各々の教員資格を満たす。また、授業者たちは単位認定権者である一方、「学問の自由」や「大学の自治」理念などを背景に、個々の授業と授業間の関係を必ずしも共通理解しているわけではない。教員養成における「モデル・コア・カリキュラム」が大学内外で未だに合意を得られていないことは、その証左の一つだろう。

したがって、たとえば、1998年の教員免許法改正により新設された「教職の意義等に関する科目」についても、大学や授業者ごとに多様な位置づけや取り組みのなされていることが想定できる⁽¹⁾。はたしてこの授業は、教職に就きたいと考える学生をより教職志望へ方向づけるべきなのか。あるいは、教職を相対化する重要性から、教職に就くことを考え

*大学院教育学研究科学生 **学校教育講座

ていない学生にこそ志望させる機会を提供すべきなのか。さらには、教職志望の学生に一度はやめようと思わせる方向こそが大切なのか。こうした基本的な問題についてすら、教員養成論あるいは教師教育論は知見を示していない。

以上の状況認識にもとづけば、教師教育に携わる者に求められるのは、第一にそれぞれのフィールドで試みたことを記録し、その特殊性と一般性を明らかにすることで、他の場における追試のための叩き台を示すこと。そして第二に、ありうる教員養成の形を限定的ではあれ明らかにし、次の教員免許法改正の前に提案、発信することで学問の認知度を高め、社会的に貢献することではないだろうか⁽²⁾。

報告者は、これまでの教員養成教育、なかでも教職専門科目の問題と課題が次の二点にあると考える。ひとつは、教員養成教育を通じて教育主体の基礎を形成すべきにもかかわらず、授業での学生はもっぱら受け身になりがちで、中等教育段階までの被教育主体から抜け出せていないこと。つまり、かれらが教育主体へと転換するために、どんなプログラムを提供するか。もうひとつは、多元的社会に対応するには、汎用性(application)の高い一元的な価値観や表現様式に依るだけでなく、それぞれの意味づけ(implication)を交流・衝突させ、共同化や差異化を企てる必要があるということ。そして、そこに求められる対話的な教育関係のためのコミュニケーション能力をいかに高めうるかである。これに対して本報告では、従来の「教授－学習」活動よりも「学習－教授」活動を目指した授業を通じて、課題に答えられるのではと仮説した。

以下、授業者、授業観察者、学生による授業評価の観点から、記述、実証する。授業者は授業のすべてを把握できない、という見方を展開させれば、学習先行型の授業は、授業者よりも学習者自身による評価を重んじる可能性を示唆する。そのことは、学びの主体に求められる自己評価のあり方を問うことにもつながると思われる。この点で「教えた者が評価する」発想からの転換の妥当性や意味についても、あわせて考えたい。

II. 授業者の取り組み

ここでは、報告者が担当した2002年度前期の本学部授業「現代教職論」を事例とする。同授業は月曜日のIV限、夏期休業前までに13回行われた。履修申告者数は110名、毎回およそ90名の参加があった。はじめに、87名の回答があった授業評価表から、受講学生の属性を若干示す。学年では1年生が57名(65.5%)、2年生が17名(19.5%)、その他(不明を含む)が13名。また性別では、女性対男性は58名対29名、2:1と女性が多い。なお、以下の分析で用いる同図中の選択肢の結果については、図の通りである。

さて、授業者として試みた内容をまとめれば、次の3点になる。

①知るべき情報や理解について到達目標を予め示し、各々のペースで学ばせる。

授業では、TEES研究会編『新版 学校と教師』(学術図書出版、1999年)を用いた。その上で、正誤問題を学生に与えてテキストを使って解答させ、その後に授業者が解説をするという方法を採用した。これまで、正誤問題は授業のまとめに用いていたが、テストとしてではなく、学生がテキストを自分のペースで活用しながら学習を進めることで、関係領域の基礎・基本を身につけることを狙ったのである。

なお、学生に対して成績評価を行う際の正誤問題でもこのやり方を認めた。その理由は、

基礎的な知識・理解とは詳細な暗記では必ずしもなく、テキストの構成を知っている、またテキストには含まれない情報を書き加えるべきことに気づく、つまり、学生が授業テーマの学び方を知っていることがより重要と考えたためである。

これまで授業者は、学生に教えるよりも考えさせることに時間を使うべく授業を進めてきた⁽³⁾。その一方で、知識を持たないまま考えることは難しいとも感じてきた。そこで、本事例では、知ることは考えるための前提と捉え、エコノミカルかつ効果的に学生が知り理解できる方略を試みた。

正誤問題という形式は、次の点で特徴的である。まずこの授業で知るべき内容を学生に効果的に提示できる、つぎに聴くよりも情報の伝達スピードが速く、しかも個々のやり方とペースで進められる、さらにテキストに含まれない内容をも含むので、「出席をとる」ことなく授業参加の度合いを確かめられる。つまり、講義では知識や論理の重要性について濃淡をつけにくく、情報伝達のスピードも遅く、また一斉の伝達なので各人の状況に必ずしも対応できない、という問題を、この方略によって改善しようと考えた。

くわえてこの方法は、授業のまとめの時期、学生に作問させることにも活用できた。授業者はこれまでレポート課題の提案を受講学生から募り、かれらの理解を確かめる方法をとってきたが、正誤問題を作成させることで、テーマを限定した上で学生の理解を数多く問うことができた。表1はその例である。

以上のように、まずテキストを教えるのではない進め方によって、授業者が多くの情報を学生のペースに合わせて効果的に定着させ、教職をめぐる現行制度とそれを支える論理や思想を問い返すヒントを与えられたように思う。

表1 正誤問題の例

現代教職論 正誤問題 (最終版)

2002.7.8 榊原慎宏

はじめに

これまでの学習経験を活かして、受講生から問題を出すという方法を採りました。その結果、良問と思われる出題も少なからずありましたが、「問題の意味がわかっていないなあ」と思われるケースがあったことも事実です。何をどう知っていること、理解していることが大切なのか、さらにそれをどう訳ねればよいのか、について、まだ浸透していない部分がありますね。

提出されたものを精査したのち、若干の手を加えたもの、さらに私からの出題を含めたものが以下の問いです。さて、どの程度の知識・理解を合格の水準に設定しましょうか。

氏名 _____
学籍番号 _____

1. 教育基本法では、政治教育および宗教教育への言及が見られる。
2. 憲法では「義務教育は、これを無償とする」とあり、さらに無償の範囲についても規定されている。
3. いわゆる一条校に、保育所は含まれる。
4. 同じ学校段階（就学年数上の位置）にあつて、異なる教育機会を提供する学校制度を複線型という。
5. 小・中学校の教科書は、文部科学省検定に合格したものまたは同省発行によるもの以外も認められている。
6. 高校段階での教科書の採択権は、各学校にある。
7. 明治初期の日本の義務教育は無償ではなかったが、1900（明治33）年の小学校令改正により、これの無償性原則が確立した。
8. 現行の教員免許制度では、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校、養護学校の学校種別に区分されており、各学校で勤務するためには、学校種に該当する免許状が必要である。
9. 1989年の国際連合総会で採択された「児童（子ども）の権利に関する条約」における子どもとは、18歳以下の者を指す。
10. 1966年の「教員の地位に関する勅告」では教員の専門性が謳われているが、そこでの教員とは、学校において生徒の教育に責任をもつすべての人々を指している。

- 1 1. 教員採用選考試験は、都道府県および政令指定都市の単位で行われる。
- 1 2. 教員採用選考試験の受験に際しては、年齢制限のないのが過半数である。
- 1 3. 教員採用における選考とは、ペーパー試験だけでなく実技や面接を行うことで教員を採用する点を指している。
- 1 4. 教育公務員は休職になることなく、現職のまま大学院への入学など長期研修の機会が認められている。
- 1 5. 教職員の服務義務違反に対して、任命権者が行う制裁を分限処分という。
- 1 6. 教員について、団結権は認められるものの、争議権・団体交渉権はともに認められていない。
- 1 7. 県費負担教職員の給与のうち、国からは地方交付税交付金を通じて支弁されている。
- 1 8. 教諭の給与体系と養護教員のそれは別立てとなっている。
- 1 9. 小学校教諭の給与体系と中学校教諭のそれは別立てとなっている。
- 2 0. 教員の職務の特殊性に鑑み、教員の勤務の始業時間と終業時間は特に定められていない。
- 2 1. 日本国憲法の改正を公然と主張する政党に加入した者でも、校長・教員になることはできる。
- 2 2. こんにち、教員免許状を持たない校長は可能なものの、校長となりうる学校種は法的に限定されている。
- 2 3. 養護教諭は教諭ではないが、保健主事になることができる。
- 2 4. 教頭から校長になる場合、公務員の任用の一つである「昇任」が該当する。
- 2 5. 「職員は職務上知り得た秘密を漏らしてはならない。ただし、その職を退いた後はこの限りではない」と地方公務員法に守秘義務がうたわれている。
- 2 6. 「教師誕生」の国語の授業で取り上げられた金子の詩は、戦後間もない頃にその多くが書かれた。
- 2 7. 学習指導要領とは文部科学大臣が公示する教育課程の基準であり、幼稚園、小学校、中学校、高校別に定められている。
- 2 8. 部活動は、学校における教育課程に含まれていない。
- 2 9. ドーア「最後の授業」は、18世紀半ばを舞台とした物語である。
- 3 0. 「新しい学力観」のもとで、知識・理解よりも関心・意欲・態度が重視されるに至った。
- 3 1. 「中学教師徹底討論」において、宮下氏の主張は子どもの自主性を重んじるものである。
- 3 2. 「レーザー(laser)」はアメリカによる発明で、第二次世界大戦で初めて用いられた。
- 3 3. フランス革命期、強制教育としての公教育を構想したのは、コンドルセよりもルベルティエといつてよい。
- 3 4. 普通免許状の二種免許状の取得者には、一種免許状を取得する努力義務が課されている。
- 3 5. 初任者研修中の条件付採用とは、正規の教諭として給与が支給されないことをも意味している。
- 3 6. 教員免許状の有効期限は、臨時免許状については2年、その他については10年となっている。
- 3 7. 「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。
- 3 8. 教育委員会の作成する「学校管理規則」が、各学校の校則を定めることとされる。
- 3 9. 教諭のモラルを高めるには、校長一学級担任教諭というライン系列の強化が望ましい。
- 4 0. 日本の義務教育の理解は9年間の学校就学であって、9年間の教育課程の修了ではない。
- 4 1. 義務教育段階の学校では、停学処分はできないが、退学処分は可能な場合もある。
- 4 2. 保護者が子どもへの就学義務を履行しない場合、罰金の科されることが法的に定められている。
- 4 3. 「開かれた学校」とは、画一的・閉鎖的な学校から脱皮を図り、フリー・スクールなど生徒の多様化に合わせた学校を指す。
- 4 4. 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」をより志向するものである。
- 4 5. タッパンの法則とは、「学芸の教師」の立場から導かれる考え方である。
- 4 6. 現在の1学級1担任制の萌芽は、パーカストの提唱したドルトン・プランに見出すことができる。
- 4 7. 学級担任や生徒会主任といった一連の校務分掌の種類と内容は、法的に規定されている。
- 4 8. 近年、職員会議に関する規定が学校教育法に盛り込まれた。
- 4 9. 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。
- 5 0. 甲州弁で「とんでいく」とは、予定していたことが中止されてしまう意である。

採点をしてのコメント



②テキスト以外の映像・文字資料を扱う際、考察すべき視点を予め示して分析、コメントさせ、また学生間で意見を交流させる。その後、全体での討論の材料とする。

授業ではしばしばビデオ資料を活用したが、「見せただけ」にしないように、表2のように視聴前に観察すべき眼目を提示した。このことは学生に対して、役割分担をはっきりさせただけでなく、いっそう積極的に資料を観察するように方向付けができたと思われる。また同様のことは、新聞記事の切り抜きや関係文書を配布した際にも留意した。これらは、学生を「お客さん」にしておかず、授業で活躍できるように位置づけることが重要と考えたゆえの方略である。

表2 ビデオ視聴の際のレジュメ例

1. 略

2. 教師を続ける情熱 (passion) とは何かー (VTR「アジアの教師たち」ETV特集、1997.9.)

伝えようとする熱意はどこにあるか、また価値判断を伴う問題をどう扱えばよいのか。
熱意を持てる幸せ・持てない幸せ、をどう考えればよいのだろうか。
熱意、責任、「教師という恐ろしい仕事」
他の人ではなく、自分が教師であるということの意義と限界を考えてみよう。
改めて教育基本法を読み直し、その現在の位置を確かめてみよう
cf. 野田正彰『させられる教育ー思考途絶する教師たちー』岩波書店、2002年。

①台湾の黄先生は、植民地にされた立場から、どのように授業を進めたと捉えられるか。
「教える」「考えさせる」/「教師の指導性」に留意して整理してみなさい。

②「先生はみんなに日本を嫌わせようとしているみたいって？」ー教師はこの事態にどのように対応しているだろうか。

③「まず知ること」という言葉をどう受け止めればよいのか。また、現代の問題ではどんな事例が挙げられるだろう。あなたは、どんなテーマを児童・生徒に伝えたい、ともに考えたいと思っているか。たとえば、いじめや生活規範、環境や平和など。

④先の問いとも関わるが、たとえば、2001.9.11以降の世界の問題について、どんな問題をいかに設定することができるだろうか、あるいは取り上げたいと思っているか。

③授業は学習の一部であることを強調し、授業間の課題と授業とのつながをつける。また、1回の授業を複数のメニューで構成し、授業にリズムを作り出そうとする。

授業科目の単位数は、講義の場合、授業時間の2倍の授業外学習をすることを前提に計算されている。つまり、授業時間は予定される学習時間全体の3分の1に過ぎない。よって、学生間のコメント交換、ビデオ視聴、ミニ論議、レポートの交換、正誤問題の解答、クイズなど、時間内だけでは終えられない場合を見越して、授業計画を立てた。つまり、次回までに準備あるいは終了してくるように指示することが、一度ならずあった。

また、授業間に限らず、授業中についても扱う内容を1つではなく、複数にすることで学生の集中と弛緩を導こうとした。90分間を一つだけのメニューを進めると、どうしても単調となり、とりわけIV限のような午後の場合、眠気を誘うことにもなる。そこで、2つもしくは3つの内容を用意し、5分程度の休憩を一度入れるように心がけた。

この流れは、授業に参加したくとも睡魔に襲われる学生を助けることができ、もってよ

り授業に興味・関心を持たせることにつながったと思われる。このことは、授業の雰囲気や前向き、かつ明るくすることになり、さらに授業者と学生、学生同士の双方向的なやり取りを促進することにもなっただろう。

Ⅲ. 観察者の視点から

1. 授業者の動き

ここではまず、授業者の動きに注目する。学習者にとって、それはどのような効果をもたらしたのだろうか。

一点目として、授業者は、教壇に立つことはほとんどなく、立つ場合は、学習者全体をテーマに導く際に限られていた。授業時間中の大部分は、教室内を歩きながら学習者に問いかけ、見守る様子が見受けられた。その際、授業者はゆっくりとした足取りで歩き、ときには立ち止まりながら、学習者へ視線を投げかけていた。この動きによって、椅子に座っているため移動不可能な状態である学習者との距離を、授業者が意図的に縮めていたと見て取れる。

授業者のこのようなスタイルは、学習者を「教壇から見られる存在」にしておかず、授業をつくっていく「協働者」として位置づけるきっかけにもなり、学習者にとっては、一点に集中しなくてはならないしんどさを緩和させる役割をも果たした。このように、授業者の位置が移り変わるにより、学習者全体の集中力が高まり、効果的にテーマが展開されたのではないだろうか。

そして二点目には、授業者による挑発的な投げかけが挙げられる。たとえば、学生の受け身がちな態度への指摘として授業者は、「あなたがいないと、この授業は成り立たないと思ってください」と念を押したり、学習者間においてコミュニケーションが積極的にはかられない際には、「なんのためにこの場所に集まっているのですか」とやや強めに問いかけた。これらにより学習者は戸惑いつつも、話し合いに参加する自分の姿勢を振り返ることができ、今話し合うべき論点は何かを考えるきっかけを得たといえよう。

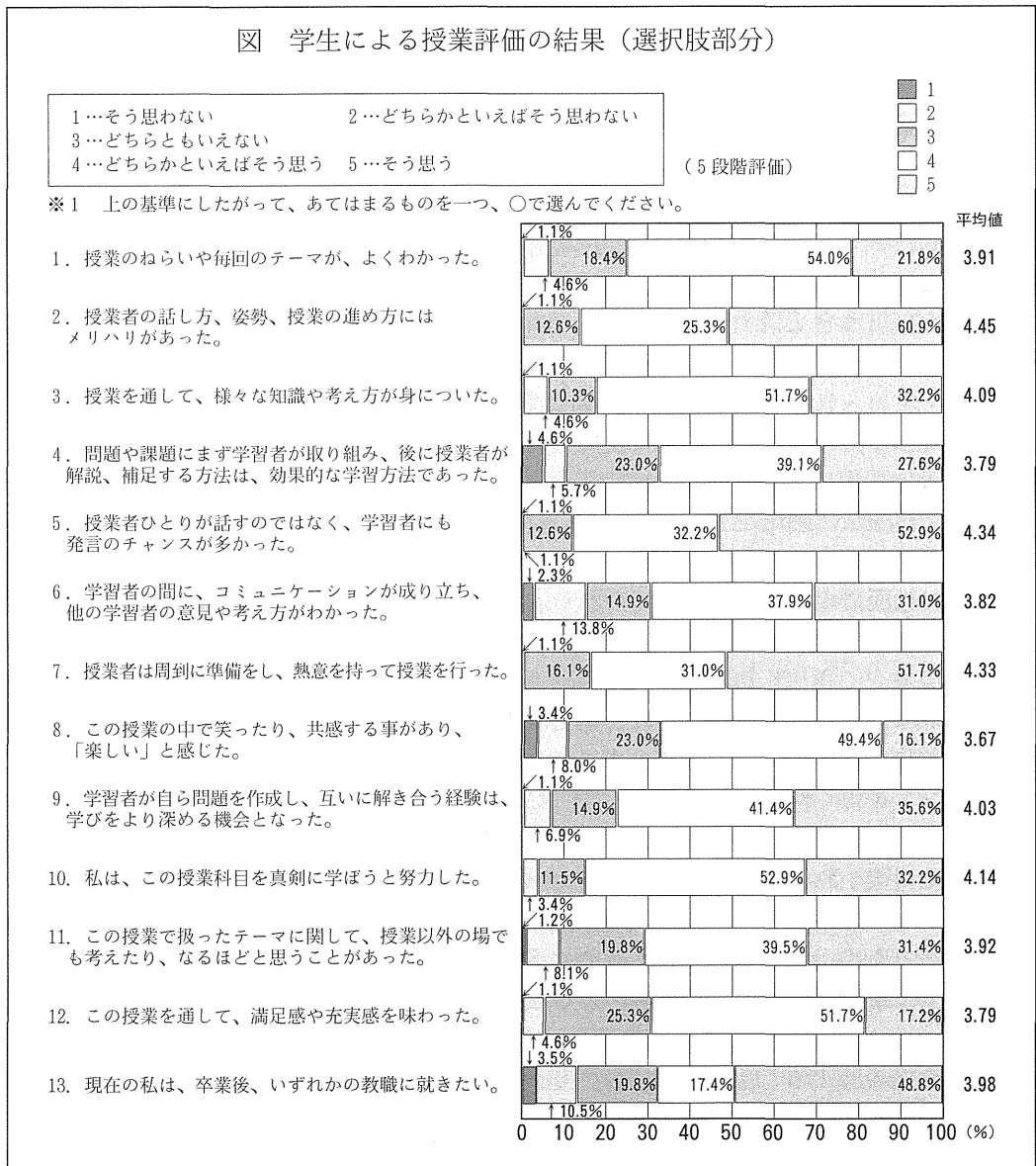
そして、学習者の中に生まれた授業者への反発や批判を伴う意識は、「おしゃべりではない対話」を少しずつ成り立たせていった。さらに授業者は、学習者から出た意見を分かりやすく言い換えたり、ユーモアやひねりを加えて、再度、全体に問い返すこともあり、論議によりおもしろみが加わった。すなわち、「知的な葛藤」を引き起こすことによって、学生間に論議を組織化する授業者の力量がおおいに発揮されたといえよう。

では、上で確認した授業者の動きを、学習者はどのように受け止めたのだろうか。図に示される授業評価の結果の中で、授業者の動きとかかわる項目を見てみよう。Q1「授業のねらいや毎回のテーマが、よくわかった」では75.8%が、Q2「授業者の話し方、姿勢、授業の進め方にはメリハリがあった」では86.2%が肯定的回答（「そう思う」「どちらかといえばそう思う」）を示しており、学習者の大部分による高い評価がうかがえる。

このような評価をした理由として、「この授業の良かった点、今後も続けてほしい点はどうのことですか」にかかわる自由記述から、「動きながらしゃべったり、少し間をおいたり、学生に対して疑問を投げかけたこと。それで関心を持って授業を聞くことができた」（科目等履修生・男）という具体的な意見を得た。また、「授業の進め方については、

自分たちで考える時間もあり、適度な量の宿題もあったので、授業以外の場でも考えることができたので良かったと思う」(1年生・男)、「雰囲気は堅苦しいものではなく、学生一人一人が参加者として1つの問題に取り組み、学生同士が互いに高め合うことのできる環境が作られていたと思う。また、知識の押しつけではなくて、考えるきっかけを様々な視点から作ってくれたことがよかった」(2年生・女)という声もあり、授業者の動きが非常にポジティブに受け止められたと判断できるだろう。

授業者の動きは、次の点において意味があったといえる。それは、本授業が授業者のみによってではなく、学生が協働することによって初めて成り立つことを示した点である。授業者自ら一方的な関わりを崩す姿勢こそ、学習者が主体となる時間に不可欠であるといえよう。



2. 対話的なコミュニケーション

本授業の大きな特徴として、コミュニケーション・チャンネルの設定は無視できない。

まず、学生にとってディスカッションの機会は多く、その際かれらは、相手の意見に対して問い返すことを求められた。よって、かれらは、「聴くだけの存在」としてではなく、伝えることを意識した「言葉を発信する存在」と位置づけられたのである。

授業者はその間、学生を見守ったり、論点が定まらない場合にはヒントを提示しながら巡視していたため、かれらは普段は話す機会の少ない授業者と言葉を交わすチャンスを持った。介入しすぎず、かつ論議を促進させながら動く授業者の姿は、学習者が気付くことの少ない新しい視点を示すだけでなく、かれらなりの論理や考え方を「引き出す」⁴⁾ ことを可能にし、同時に全体の緊張感を和らげるものであったといえよう。

学生間では、すべてのグループで積極的かつ意欲的な話し合いが行われていたわけではなかった。たとえば、授業者が「教師になっていくとはどのようなことか」、「教師としての武器は一体何であるか」とやや挑発的に問うた際、お互いが向き合わず沈黙してしまったり、何を話し合うべきなのか分からないといった様子も見られた。しかし、グループでの論議の後、全体に対して素朴な疑問や考えを懸命に表現する学生の姿を見たり、授業者が適度に介入することによって、学生間には次第にスムーズな言葉のやりとりが見られるようになったのである。そして、問いへの答えを追求するかれらの表情は、悩みながらも生き生きしたものへと変わっていった。

このように言葉を「話す」機会は、すぐには答えの出ない曖昧な問いをめぐって、学習者が自分の中にあるこだわりや考え方の偏りに気づく作業であった。「おしゃべりではない対話」を求められ、個々に自らの言葉と論理を組み立てるというしんどさを経験した学生にとって、この作業はおおいに有益であったといえよう。また、このような問いに対して、授業者は必ずしも明確な答えを持ち得ておらず、学生と共に模索していく姿勢をとったことが、自由な雰囲気をもたらした。これらをふまえれば、学習者同士の対話が積極的になされる時間こそ、一方的な知識の教示では経験できない授業を作り出すといえよう。

つぎに、紙面での意見交換が挙げられる。学生は「話すこと」のみならず、自分の考えを「文字化して」伝える作業を行った。この場合、学生は相手の顔はおろか名前すら知らない場合が多く、詳しく知り得ていない他者に向かって、共感や疑問、ときには批判的な意見を伝えなくてはならない。また、学生間でレポートを添削し合うチャンスもあった。口頭での曖昧な表現やニュアンスのままでは「書く」ことは難しい。この点において、他者にコメントを書く作業では、「話す」とは異なるコミュニケーション能力が試された。

この作業にはある程度の時間が確保されたため、丁寧にコメントする学生の様子があがえた。その後かれらは、返却されたレポートのコメントに真剣に見入り、期待や緊張を含ませながらも、嬉しそうに読んでいた。このようなやりとりは、授業後も他者の考えが紙面上に残るため、自分の考えの位置づけを何度も振り返られる点で有効である。

では、コミュニケーションの機会の多さを学習者はどう受け止めたのだろうか。授業評価の中で、コミュニケーションに関連するQ5では、平均値が4.34と2番目に高い。肯定的回答は全体の85.1%に達し、中でも「そう思う」と答えた人数は、全体の半数以上にのぼる。またQ6では、68.9%に肯定的な評価が見られる。

自由記述では「自分の意見を持ち、発表するという機会が与えられたことです。基本的

な知識や参考となる意見を聞き、それに対して自分で考え、他の受講者の考えを聞くことや、それに対する意見など、コミュニケーションのできる授業だったのではないかと思う」（2年生・女）とあり、この結果との関連を推測できる。また、「意見を交換する場面が多く、受け身になりがちな授業が能動的に動いていたのは、自分の頭で考え、意見を持つ上でとても有効であったと思う」との声や、「先生がおっしゃった話とはまったく違う見方の発言が出てきたりして、とても興味深いことがあった」（いずれも1年生・女）など、他者との相違を知る意義を受け止めたものもあった。さらに、「教わる立場にしか立ったことがないため、与えられる教育だけが正しいもの、と私は考えてきたけれど、実際はそうとも限らないのだな、ということを知ることができ、また新たな気持ちで講義にのぞむことができると思う」、「VTR後の皆での意見交換は、共感あり、驚きあり、納得ありで、偏った視点から解放され、新たな世界をみつけることができたのも良かった。様々な価値観に触れることで自分が成長できた様に思う」（いずれも聴講生・女）という記述は、メディアを通したやりとりが、従来の見方や認知を少しずつ変えていくきっかけとなった点を高く評価していることがわかる。

その一方で、100人近い学生が集まる空間での課題を指摘する声もあった。たとえば、「私は自分の意見を述べるのが好きですが、教室での講義という雰囲気だといまいち発表しにくかったです。この講義は毎回思っていたのですが『難しく述べないといけない』『間違ったことがない』ような雰囲気が出ています」（3年生・男）という声は、授業の雰囲気や学習者の人数などの要因が、かれらのコミュニケーションをときに阻害してしまうことを示唆している。ここから、積極的な対話の実現を目指す上で要される時間的・空間的な条件についても、今後さらに、考える必要があるといえよう。

しかしながら、授業者の一方的な講義ではなく、学習者が主体となって授業を作っていくという実感がもたらした満足感は、きわめて高いといえる。それは、お互いの意見や考えを理解し合うことによって、自分自身の考えを広めていけることにかれらが気づいたからである。

同時に学習者は、「話す」「聴く」「書く」というプロセスを経た伝達の経験こそが、いずれ教える立場として不可欠であることを強く意識したであろう。このプロセスでは、「答えはどこにあるのだろう」と迷うことを余儀なくされるため、聴くことへの忌避感を緩和させる。こういった意味で、対話を意識したコミュニケーション・チャンネルは、学習者の学びを深める重要な装置であるといえよう。

3. 楽しい授業の雰囲気と満足感

授業では、コミュニケーション・チャンネルが多く設定されたことで、学生が意見を共有する機会に恵まれた。そこでは授業全体が共感的な雰囲気となることが目指された。このような雰囲気の中では学生同士の対話が促進され、より焦点化された論議の様子が見られた。また、授業者の皮肉やユーモアに富んだ投げかけによって、全体に笑いが起こることもあった。笑う際には、学生同士がお互いの顔を見合うため、共感をより強めたといえる。笑いの作用は、楽しさやリラックスした雰囲気を作り出すだけでなく、退屈から生じる眠気や私語を防ぐ役割をも果たしたといえるだろう。

学生による授業評価表からは、Q8「この授業の中で笑ったり、共感することがあり、

『楽しい』と感じた」がこれに関係する。この項目の平均値は3.67と最も低い。肯定的回答は全体の6割になるが、「そう思う」との回答は16.1%にとどまる。また、「どちらともいえない」との回答が23.0%にもものぼることから、本授業において、学生が笑いや楽しさを強く意識したとはいきれない。

この結果は、次のような記述によって裏付けられる。たとえば、「静かな中で、ひとりでしゃべりにくいので、もっとリラックスなムードがほしかった。時々、空気が重く感じることもあった」(1年生・女)というものや、「意見を言える場(機会)が与えられている点は良かったが、授業の雰囲気や周りの学生たちによって、少しプレッシャー、言いにくい環境になってしまっていたのではないかと思います」(4年生・女)などは、授業の雰囲気が、学習者の発言のしやすさを常に左右することを示している。

一方で、授業空間が楽しいものであり、強い満足感を獲得できたとする声もあった。「今まで授業という先生が作るもので、生徒はそれに従うという印象でしたが、この授業を受けることで、授業は生徒も一緒につくっていかねば成り立たないものであると感じました」(1年生・女)との記述がそれを示唆しており、学習者として主体になれる時間が肯定的に受け止められたようである。

他の事例でも、笑いがよりコミュニケーションな雰囲気をもたらし、安心感とともに視点をずらす新鮮さやおもしろさを導き出す⁵⁾ことが確認されている。また、それが学生の緊張感をやわらげ、モチベーションを高める役割をもったと考えられる。ただし、笑いや共感をより導ける環境を作るため、学習者の人数の多さや、一斉教授を前提とした机の配置などは考慮すべき問題といえよう。

4. 学生による問題への解答と作問

本授業では、正誤問題に解答させる時間が設けられた。従来では、教授された内容から知識を獲得するという前提であったため、このように、授業の始めに知識を問う課題に向き合うことは極めて少なかったといえる。

ここでは、授業の主体は解答する学生であり、かれらが解答を探すために学習する間、授業者はあくまでも見守る姿勢をとっていた。つまり、授業者は「正答を持った教授者」としてではなく、いわゆる補助者・サポーターとして、学生に助言やアドバイスを与える役割に徹していたのである。また、このような正誤問題では学習者に解答させ、正答を確認させることだけではなく、正答を知ることによって新たな疑問や発見を獲得させることが目的であった。たとえば、「スクール・カウンセラーは、教員免許状を取得していることが原則である」という問いへの正答は×である。よって、○と解答した学生は、スクール・カウンセラーをめぐる自分の理解がいわゆる思いこみであったことがわかると同時に、たとえば「免許状を取得していない人が、どのような立場として学校で働くのだろう」という疑問を持つことが期待された。

つまり、この授業において、正誤問題への解答は、「ゴール」や「まとめ」といった到達点を意味するのではなく、自分の中で起こる疑問から問いを立てるという意味で、「始まり」と考えられていたのである。

Q4「問題や課題に学習者がまず取り組み、のちに授業者が解説、補足する方法は、効果的な学習方法であった」では、学生のおよそ6割に肯定的回答が見られた。「チェック

テストや、生徒に問題を作らせてテストする方法はよかったと思う。自分が問題を作ることで、考えるのでいい勉強になった」(1年生・女)という声や、「一番始めの時は正直言ってとてつもなく嫌でした。しかし、回数を重ね自分で勉強した結果が確実に見えて出てくるのは励みにもなるし、実際身についているという喜びを味わうことができたので続けてほしいと思う」(1年生・男)とする意見も多かった。

その一方で、Q4については学習者の23%に「どちらともいえない」との回答が見られた。この結果を導いた要因は、「解答がよくわからない時があった。解説をもっと詳しくしてほしい」という指摘に明らかである。また、「採点は、先生の答えをさきに配った方が正確だし、ややこしくなるので、その方がいいと勉強になると思った」(2年生・女)といった記述も見られる。さらに、具体的なものとして、「テキストのどの範囲を勉強すればいいのかまったく分からず、時間だけが過ぎてしまった」(2年生、男)とする声や、「正誤問題で問われるような知識問題と、授業時間に考えたことがなかなか結びつかず、2つを同時進行させることが難しかった」(聴講生・男)と、正誤問題で扱った内容についての指摘もあがった。これらは、学習者の学びをより促進させる上で、正誤問題をどのように取り入れるべきなのか、考慮すべき条件を示唆している。

くわえて、学習者が正誤問題を作成するという試みについては、次のような指摘ができるだろう。ここで学生は、問題の作成者としての自己満足に終わることなく、その問題の妥当性や難しさのみならず、作成の意図を明確に説明できるか、解答者側に考えさせる余地を残しているか、などを再確認したようであった。この間、かれらは意欲的であり、意外性を突く問題に出会った際、「すごくいい問題だね」と感嘆する場面もあり、このような驚きを通して、学生間で「気づき」が交換されたといえる。

Q9「学習者が自ら問題を作成し、互いに解き合う経験は、学びをより深める機会となった」では、全体の75%以上が肯定的な評価をしており、「そう思う」と回答した学習者は、自由記述の中で次のように述べている。「問題を解いているときよりも、それを作成したり、採点することの方が何倍も得るものは多かったです」(1年生・女)。そして、「問題を自分で作った方が、ただ解くよりも広範囲に目がいって有効になると思った」(2年生・男)というものや、「問題を自分で作るという作業は、自分が手さぐりでいいものを作ろうとするため大変だったが、教職に就く上で必要なものだと思うのでよかった」(1年生・男)とする受け止めが見られた。

今回試みた正誤問題への取り組みは、学習者が能動的かつ積極的に知識を得る作業であったといえる。今後、クリアすべきは、のちの明確な解説や、出題する内容と授業で扱うテーマとの整合、テキストにおける学習範囲の明示といったことであるだろう。

それと同時に不可欠なのは、学習者に悩ませ、考えさせる「揺れの範囲」ではないだろうか。模索を繰り返す作業は、正答を得るためだけでなく、そこで抱いた素朴な疑問を明確な問いとして表現する方法を学習者に学ばせるからである。さらには、問題を作成する側として、出題のポイントを絞っていく訓練にもなるはずである。これら両面を鑑みたと上の正誤問題の経験は、Q11での7割を超える肯定的回答にも示されるように、学生にとってこの授業以外にも応用できるものといえる。

IV. 結論

以上の分析から、次の二点を暫定的結論として示すことができる。

①必要な概念や論理を効果的に伝達・理解させるべく到達点を予め示す、また資料を解釈するとき事前に視点を設定した上で学習させるという、教授よりも学習活動に力点を置いた方略は、有効と判断できる。このやり方は、授業者の準備をいっそう求めるものの、授業中の労力は比較的少なく、聴くこと自体への忌避感⁶⁾を学生から排除できる点でメリットがある。

そしてこの進め方は、基本的な知識を獲得した上での学生間、学生-教員間のコミュニケーションを活発にし、参加経験を通じた楽しさや視野の広がりを感じさせ、さらには成就感・満足感を導く。またこれらは、授業者と受講者が集う意味を強めることでもあり、他面、授業の間に何をなすべきかを問うことにもつながっているだろう。

今後、この仮説をさらに整合的にするために、学習者に対する課題の提示方法や一回あたりの提示量、あるいは学生の共同スタイルの試みといった、ミニワークの進め方、メディア活用のあり方について工夫したい。もって、授業者の負担が少なく、かつ学習者の学びの多い授業の実現を展望している。

②この授業で設定されたコミュニケーション・チャンネルによって、学習者が持つ複数の解釈が引き出され、それらを学習者間で共有することが可能となった。このような機会は、学習者に問いを発する難しさや面白さを実感させるにとどまらず、異なる考え方のぶつかり合いを経験させるため、偏った視点からかれらを解放させる結果を導いた。そこで発揮されたのは、伝達に限らない対話をもとに論議を組織させることや、扱うテーマにひねりやユーモア、皮肉などを加えてより興味深く、刺激的に提示する授業者の力量であろう。また、戸惑いをともなう「揺れ」を生み出すような投げかけも、学習者側に積極的に話すヒントを与える意味で、より大きな学びをもたらしたのである。

これらの点において、一方通行ではない対話的なコミュニケーションを重視した様々な試みが有効であり、学習者に一つの授業モデルを示し得ることができたといえよう。

この授業モデルがより意味を持つために、今後、集まる人数の規模などの条件について整備する必要がある。それが一斉教授型から生み出されるプレッシャーを緩和させ、適度な緊張感を保ちながらも、楽しいと感じられる授業を作るために不可欠だろう。

付記：本論文の着想、デザイン、授業実践は榊原が担い、授業観察と学生による授業評価の分析については大和が担当した。執筆にあたっては次のように分担した上で、協議を重ねて全体の調整を図った。執筆分担：Ⅰ、Ⅱ、Ⅳ①：榊原、Ⅲ、Ⅳ②：大和。

注

- 1) この科目の実際についての調査報告として、東京学芸大学『教員養成大学・学部における「教職の意義等に関する科目」の内容・方法の開発（報告）』2002年。
- 2) 1980年代後半以降の教育学部への総合科学課程など「ゼロ免コース」の設置、90年代の教育人間科学部などへの学部名称の変更、そして2000年代に入って国立教員養成系大学・学部そのものの縮小方針が打ち出されてきた。これらが教員就職率に教員養

成を直接つなげた発想、教員養成の機能的な捉え方であり、そうした教育学部論を警戒すべきという指摘（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、418ページ）は正しい。では、これに対して領域として教員養成を捉える根拠がどこにあるかと考えれば、教育学部創設後50年が経ったというのに、それを支える蓄積はきわめて貧弱と言わざるを得ない。

- 3) 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、を参照。
- 4) 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（報告書）、1998年、68ページ。
- 5) 榊原禎宏・大和真希子「教育学領域における教員研修の提案－学びがいのある研修とは何か－」『教育実践学研究』第7号、2001年、49ページ。
- 6) 演出家の竹内敏晴は「体育とか国語とか音楽とかの区分などせずに、とにかく子どもたちの口を開き、のびのびと息を吐き、豊かな声を発することに教員は注意を向けて欲しい。そして他人に呼びかけることを。」と述べる。竹内敏晴『思想する「からだ」』晶文社、2001年、189ページ。