

入学直後に「将来に向けて学ぶ内容」を意識させる 講義のあり方に関する基礎研究

大前 暁政

要 旨

大学の教員養成課程において、学生のうちから実践的指導力を養っていくことが重要である。実践的指導力を養う上で、問題点がある。学生は、教員養成課程に希望をもって入ってくるが、教師としての専門的な知識・技能を意識できている学生は少ないことである。そのため、教員養成課程で何を学びたいかを意識できている学生も少ないと言える。「学びたい内容」や、「学ぶべき内容」が意識できていない状態では、学生の能動的な学びが期待できなくなることが予想される。そこで、初年次のできるだけ早い時期に、教師としての専門的な知識・技能に気付かせる必要があると考え、本研究では、次の二つの内容を含む授業を行った。

I 「学校現場の課題点」について紹介する。

II 「小学校教師の具体的な仕事の中身」を紹介する。

授業を進めるにあたって、次の二点を工夫した。

①課題点の紹介は、教師の仕事の具体的なエピソードを語りながら行う。

②能動的な学習にするために、課題点について考える時間を確保する。

授業後のアンケートの結果から、教師としての専門的な知識・技能を意識した学生が増加した。さらに、教職への希望や意欲も増加している記述が見られた。入学後できるだけ早く、職業理解を深めるための講義を行うことで、「教師になるためには、どんな力を身につけることが必要なのか」を意識させることができると考えられる。

キーワード：実践的指導力、教師のエピソード、初年次の教師教育

1 教師教育の現状と問題点

1.1 実践的指導力が必要とされる背景

教員養成課程において、教師の質を高める指導を行うことが求められている。平成24年8月の中央教育審議会答申では、「学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要」としている¹⁾。これは、平成23年度公立学校教職員人事行政の状況調査に示されているように、現場に出た教

師の中に、現場への適応がうまくできず、一年で教壇を去ってしまう教師の数が、10年前と比べて増加したことが背景にある²⁾。

また、団塊の世代の大量退職に伴い、全国で採用数が増え、新卒教師が大量に生まれていることも、養成段階における実践的指導力の育成が必要とされる背景の一つである。文部科学省の「平成24年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況」調査では、平成13年度に採用数が増加に転じて以来、採用の増加が続いており、採用倍率は平成13年度に低下に転じて以降、低下傾向が続いていることが明らかとなっている³⁾。

これまでの学校現場では、若手教師の現場への適応がうまくいかなかったとしても、ベテラン教師から若手教師への指導やサポートを期待することができる面があった。上野(2010)は、「若い教員の教師教育を支えてきたのは、先輩教師の体験に基づくサポートであった。」(上野, 2010, P.61)と述べている⁴⁾。ところが、ベテラン教師の大量退職に加え、教員採用試験の採用率の関係から30歳台後半から40歳台にかけての教員が少なくなること、ベテランから若手教師への指導方法の伝授ができなくなることが懸念されている。従来のような「現場に出てから実践的指導力を徐々に養っていく」という考え方では、新採用教師が現場に不応起こしてしまう事例が、現場教師からも報告されている^{5,6,7)}。このような背景から、今後、大学の教員養成課程において、学生のうちから実践的指導力を養っていくことが、ますます重要になっている。

大学において実践的指導力を高めるには、その前提として、教員養成カリキュラムの充実や指導法の改善を図らなくてはならない。自治体によっては、教師養成塾を組織し、学生の指導を行っているところもある。青木(2009)は、東京教師養成塾の取り組みを紹介しながら、「大学では具体的な問題場面を想定した授業がなされおらず、学生は教科指導や学級経営・子どもの理解についての具体的課題に遭遇せず、免疫がない。」ことに対して、養成塾が現場の要請に応えようとしていることを指摘している⁸⁾。

他にも、学校現場における実習や見学を全学年に位置づけることで現場経験を確保している大学は数多くあり、例えば有吉(2009)が報告しているように、岡山大学では、「教育実習を1年次から4年次までの積み上げ方式で実施」している⁹⁾。

1.2 学生の職業理解と教職への意識の問題

学生に、実践的指導力を養っていくためには、「カリキュラムの充実・指導法の改善」と共に、「学生の能動的な学び」も必要になると考えられる。学生の能動的な学びがあつてこそ、体験や講義の内容が、生きてはたらく力として学生に身につけていくものと考えられるからである。

学生の能動的な学びを生み出すためには、学生の学習へのモチベーションを高め、学習意欲を引き出す工夫を、大学側が講義の中で行う必要があると考える。講義の中で、学び手の学ぶ意欲を高めることによって、4年間の学習内容の習熟度が高まることが予想されるからである。

学生の学ぶ意欲を高める上で、大きな課題がある。それは、入学時において学生の「教職の専門性に対するイメージ」が貧弱であり、何を学ばよいかを意識できていない点である^{10,11)}。この現状を、例えば玉置・黒田(2014)は、職業理解の不足によるキャリア形成のつまづきに関して、教職は独特のものがあるとしながら、「すなわち、新入生は、これまで児童生徒として毎日を学校で過ごし、教員の働く現場に長時間・長期間接してきたという感覚を抱いている点である。職業理解の不足があるにもかかわらず不足を自己認識しづらい、改めて学ばなくとも「もうわかっている」感覚を与える、これらは教員という職業のもつ独特な側面である。」(pp.2)と述べている¹²⁾。

また、岡東・熊丸(2001)は、学生への教職への認識をアンケート調査した上で、「[教職入門]という科目は、教職の意義を伝えるだけでなく、学生にリアルな教師像を提示し、冷静に自らを振り返り教師という職業に就くことについて深く考えさせることもその目的とする必要がある。」と述べている¹³⁾。三島他(2014)は、全学教職課程の質保証に関する研究の中で、初年次の学生を対象に、教職への意識を高めるために、「全学教職オリエンテーション」や、「教職実践ポートフォリオ」、「母校訪問」などを実施し、初年次の学生の教職への認識が高まったことを報告している¹⁴⁾。

学生の多くは、教員養成課程に希望をもって入ってくるが、「大学4年間で何を学びたいのか」や、「教師として現場に出るために何を学ぶ必要があるのか」を意識できている学生は少ないことが考えられる。「学びたい内容」や、「学ぶべき内容」が意識できていない状態では、学生の能動的な学びが期待できなくなる。例えば、指導案を書いて模擬授業に何度もチャレンジしたり、ボランティアやインターンシップなど、

直接教育現場に関わる機会を積極的に活用したりといった姿勢が弱まる恐れがある。そこで、初年次のできるだけ早い時期に、教師として必要な専門的な知識や技能に気付かせ、大学4年間でどのような内容を身につけておきたいのかを意識させる必要があると考えられる。

教師を目指す学生に、大学の4年間でどのような知識や技能を学ぶ必要があるのかを意識させた上で、教員養成のカリキュラムを充実させ、指導法を改善していけば、学部段階において、教職に必要な実践的指導力を養うことができるはずである。

2 研究の目的

初年次にこそ、「教師として身につけるべき実践的指導力を意識させることが必要である」と考えられることから、初年次早期の講義において、「教師としての専門的な知識・技能」の存在に気付かせ、それを学ぶことの大切さを理解させる授業を行う。

なお、文部科学省は、実践的指導力の例示として、「教育の専門家としての確かな力量」、「教職に対する強い情熱」、「総合的な人間力」の3つを示している¹⁵⁾。本論文で言う、「教師としての専門的な知識・技能」とは、文部科学省の例示にある「教育の専門家としての確かな力量」のことを指す。文部科学省は、「教育の専門家としての確かな力量」の例示として、「子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力など」を挙げている。

先行研究に示された通り、入学時の学生の意識としては、「教師としての専門的な知識・技能」の中身がどんなものなのかを意識できている学生は少ないと考えられる。

そこで、「教師としての専門的な知識・技能」の存在に気付かせる授業を行うことにより、どの程度、卒業までに身につけておきたい知識や技能、態度などへの学生の意識が変化したのかを検証していくことにした。

特に、「教師としての専門的な知識・技能」を学ぶことの必要性への意識が高まれば、今後4年間講義において学ぶ上で、能動的な学びが期

待でき、知識と技能の習得率が向上するはずである。このように、入学直後に、教師として身に付ける必要のある力や資質に気付かせる講義を行い、学生の意識や意欲がどう変化したのかを調べる研究は少なく、研究の余地が残されていると言える。

本研究では、「教師としての専門的な知識・技能」を身につけることの大切さに気付かせる授業を行い、授業前と授業後で、学生の意識に変化が見られたかを調査する。そして、「教師としての専門的な知識・技能」を、学生が意識できたかどうかを検証する。また、授業後の学生の自由記述の感想から、本授業によって、学生の学習意欲が高まったかどうかも考察する。

3 研究方法

3.1 講義のねらい

以降の章で示すように、本研究で行った事前アンケート調査の結果において、「教師としての専門的な知識・技能」を意識できていた学生は、授業前には少ないことが分かった。特に、「将来、自分が現場に出たときに、これだけは身につけておかななくては困るという危機感」をもっている学生は、アンケートの結果から、少ないことが明らかとなった。

入学して間もない学生に、「教師としての専門的な知識・技能」を身につけることの必要性に気付かせ、さらに、「教師としての専門的な知識・技能」の内容を意識させるためには、どのような講義をすればよいのだろうか。本研究では、次の授業を行うことにより、学生に「教師としての専門的な知識・技能」を身につける必要性に気付かせ、内容も意識させることができると考えた。

- | |
|--|
| I 「学校現場の課題点」について紹介する。
II 「小学校教師の具体的な仕事のの中身」を紹介する。 |
|--|

この2点を90分の中で紹介する講義を2人の担当で行った。まず、90分間の授業の前半では、小学校現場で問題となっている様々な課題を紹介していく。ここでいう「小学校現場の課題」とは、例えば、不登校やいじめの問題、学級経

営の困難さや、子ども同士のトラブル、授業をする上での授業者の課題などである。

小学校現場で起きている具体的な課題を紹介した上で、学生にどのように解決していけばよいのかを考えさせる時間を確保することにした。現場に出たときに学生自身が実際に解決していくのだという意識をもたせつつ、課題に向き合わせるようにした。学生が教師になったつもりで、現場の課題点について解決法や対応法を考える体験をさせることによって、「教師としての専門的な知識・技能」の内容を意識させることができると考えた。

もちろん、今の自分ではまだ解決できない、現場へ対応できない、ということに気付く学生もいることが予想される。その場合でも、学生自身に、教職に関する職業理解が不足していることに気付かせることができる効果があると考えた。そして、大学で真剣に学ばないと、現場の課題点に対応できないという現実を理解させることで、危機感をもたせることができると考えた。

ただし、困難な現場の様子だけを連続して紹介することは、学生の教職への意欲を低下させることが懸念される。そこで、現場の課題点を紹介する際に、現場の問題点や教師の失敗例だけを挙げるのではなく、成功例や、問題点を克服して教師としての充実を感じた例も紹介するよう留意した。課題を克服する力を身につけることで教師の仕事は充実することに気付くことができるようにした。

授業の後半では、小学校教師の具体的な仕事の中身を紹介することにした。例えば、係活動や授業の様子、学級経営における子どもとのふれ合いや話し合い活動など、具体的な仕事を示すようにした。小学校教師という職業への理解を促すことと、「教師としての専門的な知識・技能」を生かす場面を具体的に意識できると考えたためである。

本実践では、現場の課題点を知らせつつ、学生自身に解決法や対応法を考えさせることで、「教師としての専門的な知識・技能」を身につけることの必要性に気付かせ、さらに、その内容を意識させることに重点を置いた。そのため、Ⅰに50分の講義時間で行うことを計画し、Ⅱは30分程度で概要を説明するにとどめた。

3.2 講義の工夫点

講義を進めるにあたって、次の二点を工夫した。

- ①課題点の紹介は、教師の仕事の具体的なエピソードを語りながら行う。
- ②現場に出たときの意識をもたせるために、発問と指示を行いながら、学生に「自分だったらどう解決するか」を考えさせながら授業を進める。

以下、具体的にどのような工夫を取り入れたのかを解説していく。

(1) 工夫点①「教師のエピソードを語る」

一つ目の工夫は、教職経験者が、自らの現場経験をもとにして、課題点にどのように対応したかのエピソードを語りながら授業を進めたことである。例えば、不登校という学校現場の課題を紹介する際は、不登校の現状や状態の解説を行うだけでなく、実際に現場の不登校の子に対して、登校を促すための手立てをどうしたかのエピソードを語るようにした。学生はエピソードを聞くことで、臨場感をもって現場の仕事をイメージすることができると考えた。

教師の経験（ライフヒストリー）を講義で紹介することによって、学生に対し教職へのイメージを豊かにする効果があるということは、すでにいくつかの先行実践で示されている。例えば渋谷ら（2012）の研究では、「子どもや教職について非現実的で漠然としたイメージを抱きがちな初学者に対して、具体的で多面的な実情をつたえること」や、「自分の被教育体験を対象化することができる」、「教育実践を社会や歴史の中でとらえる」などの効果や意義があることが示されている¹⁶⁾。

また、教師のエピソードをもとに、学習を進める手法は従来より行われており、例えば、安藤（2009）は、「学校ケースメソッド」の手法として、「一人ひとりの参加者の個人的な失敗や困難を語り、それを全体に広げていく」方法や、「事前に用意したストーリーをケース教材に盛り込み、それを個人・小集団・全体で討論する過程で個人的な意義づけをする」方法を紹介している¹⁷⁾。また、森脇ら（2013）は、「正解」

が明確に想定されない問題状況において最善の手を打つにはどのような思考・判断が必要なのか、を検討する素材としての事例シナリオ」として、対話型事例シナリオを紹介している¹⁸⁾。大日方(2007)は、「若手教師とベテラン教師との間に、「語り」を通じて、主体的な学びと成長を支え励ます関係が形成される可能性」を指摘している¹⁹⁾。

本授業では、授業者がエピソードを語る際、「課題に対して成功した例と、失敗した例をバランスよく紹介する」よう留意した。成功例だけでなく、失敗例も混ぜながらエピソードを紹介する理由は、「教師に必要な専門的な知識や技能」を意識させることができると考えたためである。成功したのは、教師がどのような力を身につけていたからなのか、そして失敗したのは教師に何の力が足りなかったのかを意識させることができると考えたからである。そのため、エピソードを語る際、成功と失敗は、どのような「教師としての専門的な知識・技能」が要因となっているのかを、説明するようにした。

また、様々な事例を紹介することで、多面的に現場を把握させることができると考えた。岡東・熊丸(2001)の指摘に見られるように、初年次の学生は、メディアや自身の経験から一面的な子ども観を抱いている場合があり、紹介する事例が一面的なものに偏ることは、学生への職業理解を深めるものとして注意を要する²⁰⁾。そこで、授業においても、現場の過酷な面や良い面のどちらかに偏ることなく紹介し、一面的な情報ばかり与えることにならないよう留意した。

「課題に対して成功した例と、失敗した例をバランスよく紹介する」ことで、「教師に必要な専門的な知識や技能」を磨いていないままだと、現場の様々な課題には対応することは難しいことに気付かせ、危機感をもたせることができると考えた。さらに、成功事例も紹介することで、「教師としての専門的な知識・技能」を確実に身につけることによって、教師の充実感を得ることができると気付かせ、教職に希望をもたせることができると考えた。

入学して間もない学生に対し、現場の課題点

について、教師のエピソードとともに解説することは、職業理解への深まりを促すとともに、学ぶべき「教師としての専門的な知識・技能」の中身について意識させ、学ぶ意欲を高めることができると考えた。

(2) 工夫点②「発問と指示によって授業を進める」

二つの目の工夫点は、教師が一方向的に語るだけの講義調の授業ではなく、発問と指示を取り入れながら、授業を進めるようにしたことである。発問と指示を取り入れたのは、二つの効果があると考えたためである。

一つは、先に説明した通り、学生に「教師として現場に立ったとき、自分だったら現場の課題点にどう対応するか」を思考させ、教師としての意識をもたせる効果である。

もう一つは、教師が全部説明してしまうと、学生の思考場面がなくなり、自分のこととして考えなくなってしまったり、授業への集中力が欠けてしまったりすることになりがちだからである。例えば、岡東(2001)は、授業「教職入門」において、専門職に求められる責任感や使命感を教授しようと思えば、「次第にその内容は説教調の講義になる」と指摘しながら、教職等の意義を教授するために、説教調の授業になってしまうと「学生たちにとっては、そのような講義は退屈であり、意欲がわくものとは考えにくい。」(岡東・熊丸(2001) pp.16)と述べている²¹⁾。

そこで適宜、課題について自分だったらどう対応するかを発問をしたり、ノートに自分の考えを書かせた後で発表させたり、といった形で学生に思考する場面を設定しつつ、授業を進めることにした。説明はできるだけ30秒以内と短くし、長い解説が必要な場合は、画面に説明を映したり、資料を配付したりすることで対応した。

本講義の新規性は、学校現場の課題点に絞った具体的なエピソードについて紹介しながら、学生自身に、「自分自身だったらどのように対応するか」と考えさせ、成功例・失敗例をバランスよく紹介するという展開の授業を組み立てたことにある。

3.3 調査方法

講義の実践期間は、2013年5月であり、15回の講義の中の6回目で本取り組みを実施した。実践対象は小学校教員養成課程の1回生53名（※1名欠席）である。90分の授業のうち、前半の50分を、現場における様々な課題に対応する力を意識させるために、学校現場の課題点を、エピソードを交えながら紹介した。残りの30分を、教師の仕事の具体的な内容に気付かせるために、小学校教師の具体的な仕事の中身を紹介した。8名の担当教員のうち、事前に考えられていたシラバスの展開に沿い、本講義の具体的な中身は著者が主となって計画し、前半の授業は著者が担当、後半の授業は授業分担者1名が担当した。本論は、前半の50分の実践を中心に報告する。

授業を実施した講義科目は、「初年次演習」である。本科目は、職業理解を深め、大学における学習に必要な学びの基礎的な知識や技能、態度を教授することを目的として設定された科目であり、1年次の春学期に設定されているものである。学生は、講義における学び方から、ノートポートフォリオの仕方、見学実習の心得や危機管理の手法などを学び、実際に学校に見学実習に行く活動を行う。その学習の中の一つとして、職業理解を深めることを目的として、90分の講義を行ったものである。本講義は、講義実施者以外に、7名の教員の参観のもと行われた。

事前と事後に、アンケートを実施し、講義前後で、「大学で身につけておくべき力」について、どのような変化があったかを検証した。アンケートの内容を次に示す。

「仕事（小学校教師）に就く上で、学生時代にどんな力を身につけておくことが必要だと思いますか。〈知識〉、〈技能〉、〈態度〉など、何でもかまいません。自由に答えてください。」

なお、本授業で実施するアンケートの結果やコメント内容は、教育・研究目的で活用することについて、受講生に周知し、了解を得ている。

アンケートで問う身につけたい力は、「知識」、

「技能」、「態度」の三つのカテゴリーに分類し、授業前後での変化を調べることにした。また、キーワードの出現率の変化を調べるため、「教師としての専門的な知識・技能」の中心である「授業技術や技能について」、「学級経営の方法について」、「子どもへの対応方法について」の三つについて、授業前後でどう変化したのかを調べることにした。各記述内容の変化については、三つのカテゴリーに関する記述があるものとならないもので調べることにし、対応がある2値型データの比率の差を検定するために、McNemar-Bowker 検定を用いることにした。

感想については講義後に、講義を受けての感想を自由に書かせることにし、主としてどのような感想が多いのかを調べることで、意欲に関する点を吟味することにした。

4 講義の実際

4.1 学校現場の課題点を、エピソードを交えながら紹介する

授業前に、学校現場の課題として、どのようなことがあるかを尋ねた。授業前に学生が学校現場についてどの程度知っているかを調べるためである。紙に書くように指示し、答えを確認していった。学生の答えとして、「いじめ」「体罰問題」「理不尽な要求をする保護者の問題」「学級の荒れ」などが出された。「テレビで見た」などの解答が多かったため、学生の答えは、メディアの影響を大きく受けていると思われる。

授業では、学校現場の課題点を、最も重要と思われる次の8つに絞って紹介した。

- ①学級の荒れ
- ②いじめ
- ③不登校
- ④学力低下
- ⑤体罰
- ⑥保護者対応
- ⑦若い教師の増加
- ⑧特別支援教育

以下、実際の授業の様子を詳述していく。

まず、授業の導入では、小学校現場の写真を提示した。学級活動を行っている様子や、教師

と子どもとで外で楽しく遊んでいる様子、授業の様子などを、写真で提示した。これは、学生に少しでも小学校現場へのイメージをもたせるために行った。

学校現場の様子を示す写真提示は、3分程度で簡単に終わり、次に、現場の課題点を8つ提示した。ここから順次、一つずつ具体的な課題の紹介と学生への問いかけを行った。

課題点を紹介する際、主に次の形で進めた。

- (1) 課題点の定義・意味を確認する
- (2) データで、現場の状況を示す
- (3) 小学校現場でのエピソードを紹介する

例えば、「①学級の荒れ」を紹介する場面の授業の様子を紹介する。まずは、「学級崩壊」という言葉をスクリーンに提示し、言葉の定義を尋ねた。このように、用語を示す際は、単に解説するだけでなく、学生がすでに知っている可能性のある用語については、学生に定義をいったん考えさせた後で、答えを示すようにした。これは、少しでも印象的な知識として記憶に残るように配慮したものである。

次に、学級崩壊について、最近10年でどのような調査が行われ、学級崩壊の割合がどう変化したのかを、データを提示することによって示した。このように、具体的なデータを示すことで、主観的に学級崩壊の現状を紹介するのを避け、客観的に現場の課題点をとらえることができるように配慮した。

ここでは、教師の発問として、例えば次のことを学生に尋ねた。

「何%ぐらいの学校で、学級崩壊が起きていると思いますか。」

「学級が荒れる原因は何だと思いますか。」

このように「教師が発問した上で、学生に指名し、学生の考えを全体でシェアする」活動を入れながら授業を進めていった。教師が発問を行うことで、学生は真剣に思考する姿が見られた。発問の意図としては、先の述べたように少しでも印象的な知識として記憶することを狙ったものであるが、学級が荒れる原因を考える発問は、「教師としての専門的な知識・技能」の内容に気付かせることを狙ったものである。こ

のように、印象的な知識になるように意図した発問だけでなく、「教師としての専門的な知識・技能」の内容に気付くことができるような発問も行っていた。

最後に、荒れた学級のエピソードを話した。荒れた学級では、授業が成立しないことや、そもそも、子どもの興味を引き起こすような授業をしていないことが、荒れの原因となっていることを紹介した。そして、授業は毎日あるので、授業が充実しないと、子どもたちは不満に思うことも話した。このような現場の具体的なエピソードを紹介するように努めた。ここでのエピソードとして、例えば次のような話をした。

授業と学級経営に問題があるから、学級が荒れるという調査結果が出ています。

授業のやり方がまずいというのは、若い先生によくある例です。

例えば、「ありの観察」という授業があります。これは、小学校3年生で必ずやります。それで、その観察をどうするかが問題となります。若い先生に聞いてみると、こんな答えが返ってきます。「運動場に行って、みんな自由に観察しておいで。」と指示して終わり。そんな答えが返ってくるのです。

これはまずいですよ。運動場に自由に見ておいでという指示だけで、子どもに興味がない、真剣に観察をしますか。

子どもはすぐに飽きると思います。飽きたら、やんちゃな子は鬼ごっこを始めます。砂場で、山をつくったり。ひどいものになると、その場から脱走しますね。先生、〇〇くんがいなくなりましたって。遊んじゃってるんです。これは先生の授業のやり方がまずいです。たかが観察でも、ちゃんと工夫しないといけないのです。じゃあ、みなさんなら、どのように授業しますか(考える時間をとる)。

例えばね。ちょっと今からみなさん、やってみましょう。ありの絵を簡単に描いてみてください。1分でできますから。はい。もう簡単でいいですよ。こんな感じで。

はい、お隣さんと見せ合い。お隣さんとまったく一緒だった人？少し違った人？

違うという人が多いですね。人によってありのイメージが違ってきます。違うからこそ、「先生、ありを観察して確かめたい！」「本当はどうなっているんだろう？」って子どもは言うようになるのですよ。興味がわくのです。運動場に出たときに、子どもたちはすごい集中してありを観察しますよ。

これは観察前のちょっとした工夫に過ぎません。でも、こういったちょっとした工夫をするかどうかで、かなり学習意欲が違ってきます。ほんのちょっとした違いなんですけど、これが授業力といわれるものです。

このようにエピソードを語り、時には、発問や指示を入れながら、学生に活動させる中で、「教師としての専門的な知識・技能」とは何かに気付かせていくようにした。このエピソードにおける発問とは、「みなさんなら、どのように授業しますか。」(下線部)である。短い時間でもいいので、学生に「自分だったらどうするのか」を考えさせ、当事者意識をもたせるようにした。この発問に対して、すぐに的確な答えを言えた学生はいなかった。現場での具体的な課題点に対して、発問によって「自分だったらどうするのか」を考えさせることで、「教師としての専門的な知識・技能」の内容とそれをも身につけることの必要性を意識させることを狙ったものである。

もう一つ、授業の詳細を紹介する。「⑧特別支援教育」では、次のように授業を進めた。まず、特別支援教育の定義を確認した。そして、米精神医学会（APA）の「精神疾患の診断と分類の手引き（第5版）」（DSM-5）に紹介されている、発達障害の最新の分類を示し、それぞれの用語の意味を解説した。用語の意味を解説する際は、単に用語を解説するだけでなく、発達障害をもつ偉人を紹介し、どんな人だったかを考えさせることで、印象的な知識として記憶されるよう配慮した。

次に、2012年12月に発表された文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特

別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果を示した²²⁾。ここでは、普通学級に通う公立小中学生の6.5%が、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」ことが明らかになり、そのうちの38.6%は、特別な支援を受けていないことが課題となっていることを解説した。

エピソードは、次のものを紹介した。

①体育の授業を極度にいやがる子が、自分から進んで運動に参加するようになるまでのエピソード

②すぐに癇癇を起こしてしまう二次障害を疑われる子に対応したエピソード

ここでは、②のエピソードを紹介する。

二次障害、特に反抗挑戦性障害に近い子は、対応がね、すごく難しいものがあります。

例えば、朝から校門の前で泣きわめいているときもありました。朝、私が校門の近くを通ると、声がしているんです。大声で誰かが叫んでいる。「嫌だ、学校！」って。聞いたことのある声だな、と思って。

行ってみるとその子がいました。「帰る！家に帰る！」って連呼していました。

事情を聞くと、「無理矢理学校に連れて来られた。」って言う。どうやら体調が悪いのに、保護者が学校に連れてきたことに怒っているらしいのです。

で、校門の前で暴れているんです。近くを通った他の子に、暴言も吐いています。さて、この場面、みなさんならどう対応しますか。

このように具体的なエピソードを話し、現場の臨場感をもたせた上で、「自分だったらどのように対応するか」を考えさせるようにした。

この場面でも、発達障害の特性を意識しながら、的確な対応法を答えることができた学生はほとんどいなかった。だが、それぞれどのように対応するかアイデアは、周りの学生や、全体での発表でシェアさせることができた。

自分なりの対応法を考えさせた後で、うまくいかなかった例と、うまくいった例を紹介した。うまくいった例では、どうしてうまくいったのかを、発達障害の特性を挙げながら解説した。

具体的な事例を教師が語ることで、学生達は

現場へのイメージを臨場感をもって理解できたようであった。また、いったん学生自身が考えた後の解説であり、その対応法が発達障害の特性をふまえたものであったので、学生は納得の表情を浮かべていた。

特別支援を要する子への対応方法を学ぶ際、具体的な事例を通して対応方法を考えることは、現場の教員研修では従来から行われている²³⁾。具体的な事例をもとに、対応の原則や対応方法を考えさせることは、「教師としての専門的な知識・技能」に気付かせることを狙ったものである。

エピソードを紹介する際は、失敗を重ねながらも、努力してうまくいった事例など、失敗例と成功例がバランスよく出てくるよう配慮した。例えば、学校の課題点の一つ「②いじめ」を解説する際には、エピソードとして「いじめを初日に訴えてきて、それに対応した例」を紹介し、前学年での失敗例と、訴えてきた年の成功例を紹介した。また、「③不登校」では、「不登校の子を保護者や各教育機関と連携して解決していくときのエピソード」を紹介し、それぞれ成功例と失敗例を紹介するようにした。

教師がエピソードを話している間、学生たちは、真剣なまなざしで教師の言葉に耳を傾けていた。特に、「自分だったらどう対応するか」を学生に考えさせる時間をとったことで、真剣に思考し、学生同士で議論する様子が見られた。

4.2 小学校教師の具体的な仕事の中身を紹介する。

授業の最後に、小学校教師の仕事の概要を紹介した。紹介した仕事の中身とは、次の通りである。

- ①学級づくり
- ②学級通信
- ③授業
- ④朝の会、帰りの会
- ⑤係活動
- ⑥宿題
- ⑦教室環境づくり
- ⑧休み時間・放課後での子どもとの交流
- ⑨行事指導
- ⑩日記指導
- ⑪家庭訪問など、保護者との連携

学級担任としての仕事を中心に、教師の全体的な仕事の概要を解説するにとどめた。本内容は、90分の授業の後半部分にて、本大学准教授橋本祥夫氏に分担していただき、紹介いただいた。

5 結果

5.1 講義前後のアンケート調査の結果

講義前と講義後でアンケートを実施し、学生の考える「大学で身につけておくべき力」がどのように変化したのかを考察していく。身につけたい力は、「知識」、「技能」、「態度」の三つのカテゴリーに分類し、授業前後での考察を行った。

「知識面」として、授業前の回答で多かったものを次に示す。

- 1 授業で教える教科の知識 15人
- 2 心理学的知識 4人
- 3 最近の子どもの実態 2人
- 4 子どもの発達の知識 1人
- 5 いじめの原因 1人
- 6 過去の事件や問題を知ること 1人
- 7 生徒指導の効果的なやり方 1人
- 8 学級経営の進め方 1人

アンケートの結果から、「教科の知識を身につけたい」と答えている学生が多いことがわかる。理科や音楽、英語、算数など、教科を教える上で必要な、教科の知識を身につけることを意識していると答えている。中には、「教科の知識に自信がない」と答えた学生もいた。

授業後のアンケートでは、次のように変化した。以下、アンケート結果の中で、主な回答を回答数の多かったものから順に示していく。

- 1 子どもへの対応法（普段の対応や、生徒指導上の対応など）13人
- 2 特別支援教育の知識 10人
- 3 プロとしての指導法 3人
- 4 学級経営の方法 3人
- 5 いじめ防止の方法 2人
- 6 授業で教える教科の知識 2人
- 7 幅広い知識 2人
- 8 現場の問題について 1人

1回目のアンケートで一番多かった「理科や算数などの教科の知識を復習して学びたい」という回答が、2回目のアンケートでは、2人だけの回答にとどまっており、学びたい内容が変化していることが分かる。教科に関する知識の代わりに、子どもへの対応法や特別支援教育の知識を学びたい学生がかなり増えている。また、プロとしての指導法や学級経営の方法を学びたい学生も増えている。

いじめ防止の方法を知りたいなど、かなり具体的にこのようなことを学びたいという回答が出ている。現場で必要となる「教師に必要な専門的な知識や技能」の中身が、学生に意識されていることが注目される。

「技能面」では、授業前のアンケートで、学生は次のように「大学で身につけたい力」を答えた。

- | | | |
|---|-------------|-----|
| 1 | コミュニケーション能力 | 15人 |
| 2 | 分かりやすく教える能力 | 3人 |
| 3 | 話術 | 2人 |
| 4 | 子どもへの対応力 | 2人 |
| 5 | 読み聞かせの力 | 1人 |
| 6 | プレゼン能力 | 1人 |

授業後には、次のような変化が見られた。

- | | | |
|---|--------------|-----|
| 1 | 子どもへの対応力 | 16人 |
| 2 | コミュニケーション能力 | 8人 |
| 3 | 授業を工夫できる授業力 | 6人 |
| 4 | 子どもの話を聞く力 | 5人 |
| 5 | 問題への対応力 | 4人 |
| 6 | 子ども一人ひとりを見る力 | 3人 |
| 7 | 子どもをまとめる力 | 1人 |

「子どもへの対応力」を身につけたいと考えている学生が、2人から16名に増えているのがわかる。また、「授業力を身につけること」と書いていた学生も現れている。子どもをまとめ

る力のような、「教師の統率力」を意識している学生も新たに生まれている。

「態度面」では、授業前の解答は、次のようであった。

- | | | |
|---|---------------------------|-----|
| 1 | 広い視野をもっていろいろなことに気付こうとする姿勢 | 11人 |
| 2 | 子どもの立場に立つ姿勢 | 8人 |
| 3 | 子どもとの関係をつくる姿勢 | 5人 |
| 4 | 熱意 | 5人 |
| 5 | 状況に応じ的確に判断する姿勢 | 4人 |
| 6 | 空気を読む力 | 4人 |
| 7 | 冷静さ | 4人 |

授業後には、次のようになった。

- | | | |
|---|---------------------------|----|
| 1 | 広い視野をもっていろいろなことに気付こうとする姿勢 | 4人 |
| 2 | 熱意 | 4人 |
| 3 | 積極性と行動力 | 4人 |
| 4 | 子どもを理解しようとする姿勢 | 4人 |
| 5 | 状況に応じ的確に判断する姿勢 | 3人 |
| 6 | 冷静さ | 3人 |
| 7 | 保護者への対応力 | 3人 |

「広い視野をもっていろいろなことに気付こうとする姿勢」が一番多く書かれているのは可変変わらず、「熱意」が多いのも変化が見られないが、「子どもの立場に立つ姿勢」、「子どもとの関係をつくる姿勢」といった姿勢が授業後には見られなくなっている。

授業前後で、自由記述におけるキーワードに変化が見られた。キーワードのカテゴリーとして、「教師としての専門的な知識・技能」の中心である「授業技術や技能について」、「学級経営の方法について」、「子どもへの対応方法について」の三つに分類し、どのように変化したのかを分析した結果として、キーワードの出現率を、表1に示す。

Table 1. 自由記述におけるキーワードの出現率 (McNemar-Bowker検定)

	授業前		授業後		P-value
	n	%	n	%	
授業技術や技能について	3	5.8	6	11.5	0.508
学級経営の方法について	1	1.9	6	11.5	0.125
子どもへの対応方法について	11	21.2	44	84.6	<0.001

データ表示: n, %

P-value: McNemar-Bowker検定

5.2 講義後の学生の感想の結果

学校現場の課題点を紹介する際に、教師のエピソードを話すようにした。エピソードを話すことによって、どのような授業の効果があったのか。以下、学生の感想の一部を示す。

「今から、4年間で子どもへの準備を進めていきたいです。教師になるための一歩を大切にしたいです。」

「今回の授業もすごくためになりました。生かしていきたいです。」

「先生の話聞いていて、知識を知っていると知らないのでは、その子の学校生活が変わっていくと思いました。」

「体験談を聞いてさらに教師になりたい気持ちが強くなり、本当によかったです。」

「学校現場の現状を知って、まだまだ知りたかったです。」

「教師になりたいっていう気持ちでいっぱいです。教員に関係する授業を受けると楽しいし、今後がんばっていきたいです。安易な気持ちでは教師になれないと感じました。」

「興味をひかれる話ばかりだった。」

「ものすごく密度の濃い授業でした。勉強になりました。」

「学校現場での課題と現状を知ることができただけでなく、先生の体験談を聞いて、更に教師になりたい気持ちが強くなり、本当によかったです。」

「現場の問題についてよく理解し、自分の考えをもち、問題が起こった時の自分なりの対応を考えておく必要があるなと思いました。今日の話は、小学校教師になる上で、すごくためになり、重要なことだと実感しました。たくさんの体験談が聞けてすごくよかったです。」

「問題はたくさんあるし、教師の一言や一つの行動で子どもの学力や興味が変わってくるのはこわいですが、がんばろうって思いました。」

6 考察

4年間で身につけたい知識・技能・態度が、授業前後でどう変化したのかを考察していく。

自由記載でのキーワードの出現の有無を、McNemar-Bowker 検定した結果、『子供への対

応方法について』のみ、統計学的有意差が認められた。

ただし、細かく見ていくと、授業や学級経営に関する技術も増えていると考えられるため、さらに、「知識面」、「技能面」、「態度面」の変化を詳細に考察していく。

「知識面」としての大きな変化として、授業前は教科の知識に不安があり、高校レベルまでの教科の知識の復習をすることに学生の意識は向いていた。ところが、教職に必要なのは、教科の知識だけではなく、「指導法」や、「子どもへの対応法」、「特別支援教育の知識」や「学級経営法」なども必要であることが、学生に意識されたことがうかがわれる。「教師としての専門的な知識」の内容を、学生が意識できつつあることが考えられる。

「技能面」では、授業後において「子どもへの対応力」や、「授業力」、「問題への対応力」、「子どもの話を聞く力」など、「教師としての専門的な技能」を学ぶことに意識が変化していることがうかがわれる。これは、「知識面」と同様の変化が「技能面」でも起きていると言える。コミュニケーション能力は授業前後ともに多いが、ここで特筆されるのは、コミュニケーション能力は、教職だけでなく、どの職業にも広く求められる力であるのに対し、授業後に意識されているのは、教師特有の力であることである。例えば、「問題への対応力」とは、生徒指導上の子どもに問題に対して対応できる力のことであり、生徒指導の力を身につけることが必要であることが、学生に意識されていると言える。

「態度面」では、授業前に書かれていた「子どもの立場に立つ姿勢」と、「子どもとの関係をつくる姿勢」が、授業後には見られないという変化が見られた。これは、授業前の段階では、「子どもに寄り添う」とか、「子どもに近い存在になる」といった思いが学生にあったことが予測されるが、授業後には、「教師としての立場からの子ども理解をする」といった思いに変化していることが考えられる。

全体としての結果として、似た意見も見られるが、最大の違いは、その数である。授業前のアンケートでは、態度面、つまり教師になる上

での心構えのようなものや、教師としての姿勢を書いていた学生が多く、全てを合わせると、78もの意見が書かれていた。授業後には、態度面は減り、約半数の34の意見になっている。

ちなみに、知識面の意見の数の変化は、29→41であり、技能面の意見の数の変化は、21→37である。

つまり、授業前のアンケートでは、大学でどのようなことを学びたいかの意識として、「教師としての姿勢や態度」が多かったのに対し、授業には、具体的な知識と技能を身につける必要性に学生が気付いていることが推察される。もっと言えば、授業前には、大学で何を学ぶかをあまり意識できずに、態度面を書くしかできなかった学生が、授業後には明確に「こういった知識と技能を学びたい」と問題意識をもつことができたことがうかがわれる。

授業の感想において、次のような言葉が多く見られたことから、態度面だけでなく、知識や技能面を身につける必要性を意識できていることがうかがわれる。

「指導力を高めていきたい。勉強していきたい。」

「障害をもつ子や、不登校の子の担任になったときに、対応できるような知識を身につけるとだめだなと思いました。」

「知識が大切だなと思いました。ADHDなど知らなければ正しい対応もできないと思うので、できるだけ多くの知識を得たいと思いました。」

「いろいろな問題を抱えている子どもたちについて、事例などをもっとたくさん知る必要があると思う。また、対応の仕方についても身につけておく必要がある。加えて、教師の根本的な仕事として指導力が高くないといけないと思うのでしっかり勉強したいと思う。」

また、教師のエピソードを話すことによる授業への効果として、感想を分析すると、学生は現場の様子を臨場感をもって意識することができたようである。しかも、意欲が増したということに関する記述も見られるため、教職への意識を高める効果があったことがうかがわれる。

7 今後の課題

実践的指導力の養成の必要性から、養成教育における初年次教育が重要視されている。学生に実践的指導力を意識させ、教職への意欲を高める授業を、初年次の早期に行うことが今後、ますます重要になってくると考えられる。

本講義のように、初年次の早期において、「教師としての専門的な知識・技能」を学ぶ必要性に気付かせることで、職業に対しての理解を深め、4年間で何を学び、何を身に付ける必要があるのかの意識が高めることができると考えられる。

また、学生の授業後の感想から、学生の教職への意欲も高まったことが推察される。

ただし、本講義のような早期の初年次教育の効果が4年間を通じてどのように「実践的指導力」の養成に結びついていくのか、という点については、別途、継続的な観察や調査によって検討されなくてはならない課題だと考えられる。

初年次の講義によって、「教師としての専門的な知識・技能」を意識させることは、意味があると考えられるが、その意識が1年次の後半から4年次にかけて、維持されていくために、どのような支援や講義の仕方が必要なのか、また他の講義との連携や関係付けはどうしていけばよいのかなどを考えていく必要があるだろう。

謝辞

本研究を進めるにあたり、90分の授業の後半部分を、本大学准教授橋本祥夫氏に分担していただき、また、授業を進めるにあたり、初年次演習担当者の亀岡正陸氏、寺田博幸氏、山本早苗氏、松田美枝氏、島田香氏、堀内詩子氏にお世話になったことを、記して感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」, 2012年
- 2) 文部科学省「平成23年度公立学校教職員の人事行政の状況調査」, 2011年
- 3) 文部科学省「平成24年度 公立学校教員採用選考試験の実施状況」, 2012年

- 4) 上野澄子「若手教員の資質能力の形成について」『教師教育研究』第3巻, 2010年, 51-61ページ
- 5) 大前暁政『若い教師の成功術』学陽書房, 2007年
- 6) 大前暁政『20代でプロの教師になれる』学事出版, 2009年
- 7) 大前暁政『教壇に立つのが楽しみになる修業術』ひまわり社, 2010年
- 8) 青木幸子「教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力」『東京家政大学博物館紀要』第14集, 2009年, 1-18ページ
- 9) 有吉英樹「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方-岡山大学教育学部の場合-」『岡山大学附属教育実践総合センター紀要』第9巻, 2009年, 73-82ページ
- 10) 霜川正幸・村上清文・岸本憲一良・佐々木司・鷹岡亮・高橋 雅子・中村哲夫・西岡尚・長谷川裕「教育学部入学生の教職キャリアに対する意識の違いについて~教職スタート科目「教職概論」の授業改善に向けて~」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第』31号, 2011年, 23-35ページ
- 11) 松浦善満「学生の教職観と教育実習観についての一考察:教育実習前後のパネル調査を通して」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』6号, 1996年, 3-12ページ
- 12) 玉置さよ子・黒田圭介「教員養成課程における初年次教育(1) - 自校教育を中心に -」『福岡教育大学紀要』, 第63号, 第6分冊, 2014年, 1-7ページ
- 13) 岡東壽隆・熊丸真太郎「教師教育経営試論(2) - 学生の教職志望と担当教官の力量評定 -」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2001年, 11-19ページ
- 14) 三島知剛・高旗浩志・後藤大輔・樫田健志・江木英二・曾田佳代子・加賀勝「全学教職課程の質保証に関する研究(2) - 学生の平成24年度の初年次プログラム前後における意識変容に着目して -」『岡山大学教師教育開発センター紀要』, 第4号, 2014年, 82-89ページ
- 15) 文部科学省中央教育審議会『新しい時代の義務教育を創造する(答申)』2005年
- 16) 渋谷真樹・越野和之・横山真貴子・豊田弘司「教員養成導入期における教師のライフストーリーの有用性 - 「教職の意義等に関する科目」への活用に向けて -」『奈良教育大学紀要』第61号, 2012年, 8-10ページ
- 17) 安藤輝次「学校ケースメソッドの教育的意義」『大阪教育大学社会科教育学研究』第8号, 2009年, 1-10ページ
- 18) 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加「教員養成型PBL教育の研究(その1) - 対話型事例シナリオの原理 -」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』, 第64巻, 2013年, 325-335ページ
- 19) 大日方真史「若手教師の成長におけるベテラン教師との関係に関する考察 - ライフストーリーを聴く営みに着目して -」『フィロソフィア』, 第95巻, 2007年, 55-67ページ
- 20) 岡東壽隆・熊丸真太郎「前掲書」
- 21) 岡東壽隆「教師教育経営試論(1) - 教職の意義等に関する科目「教職入門」を担当して -」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2001年, 1-10ページ
- 22) 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」, 2012年
- 23) 大前暁政「学級担任が進める通常学級の特別支援教育」黎明書房, 2012年