

[研究ノート]

京都産業大学「教職ゼミナール」に関する一考察

— 一般大学の教職課程で教員を目指す学生の学び —

国 吉 恵 一
藤 原 靖 浩

要 旨

一般大学における教員養成教育は、第二次世界大戦後の日本における新しい教員養成体系として確立され、その原則は敗戦前の教員養成を実践していた師範学校での教員養成に対する反省に基づく中で、現在まで継続的に実施されている。しかしながら、現在の学校教育現場で見られる多様な問題に伴って、教員養成を行う一般大学の教職課程にも様々な期待が寄せられている。そこで、筆者らは京都産業大学の教職課程において、「教職ゼミナール」の授業に着目し、そこで教員を目指す学生たちの学びと課題を明らかにすることを試みた。

1. はじめに

2006年7月、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」¹⁾が提出されて以降、スクールリーダーの育成を目指す教職大学院の創設、指導力不足の教員の排除または再教育を狙いとする教員免許更新制の導入など、日本の教員養成の在り方を大きく変える施策が実施されてきた。教職課程のカリキュラムでも、2009年に教育職員免許法施行規則が改正され、「総合演習」を廃止し、教職と教科の専門の融合を目指す「教職実践演習」の導入が義務付けられた。これが当時の教育職員免許法である。しかしながら、こうした一連の改革は、教員養成系大学及び学部と一般大学²⁾の教職課程という、それぞれの特質に配慮した政策が打ち出されていたとは言い難い。この点については、2006年の答申において「開放制の教員養成」の原則を今後も重視していくとしているにも関わらず、国立・公立・私立のいずれの大学でも等しく教員養成に携わることができるという設置者側の多様性しか言及されておらず、教員養成系の大学や学部または一般大学という側面についてはまったく議論されていないことから明らかである。

一般大学における教職課程は、戦前における教員養成の在り方を全面的に改め、国立・公立・私立という大学の区別なく開放するという「開放制」の原則のもとで、各大学独自のカリキュラム、履修条件、指導体制等に応じた多様な形態として存在してきた。こうした一般大学の多様な教職課程で教員養成が行われていることは、戦前の教員養成の反省を活かし、大学における学問の自由と教育の自由を結び付けようとしたとして評価されている³⁾。とはいえ、教

職実践演習の新設をはじめ、生徒指導・教育相談の強化、実践的な教職科目への傾倒等、一般大学の教職課程に求められる内容は増加していく傾向にあり、これらを充分に実践しうる学内の体制やスタッフの確保について、教職課程認定申請の段階において多くの一般大学及び学部が様々な困難に直面することになったのである。

近年のこうした教職課程の改革の根底には、大学における教員養成が、今日の多様な課題を抱える学校教育現場で即戦力となりうる教員の資質・能力を充分に育成できていないのではないかという不信感があることも事実であろう。特に、教員養成に特化していない一般大学においては、個々の大学の特質を教員養成に活かしていくためにも、独自の改善を行う努力が求められていると言える。本研究は、こうした問題意識に立ちながら、一般大学の特質を踏まえた教員養成、時代に応じた教職課程の改善へとつながる実践的な学びの実現を目指して、教員養成系学部をもたない一般大学である京都産業大学を例にとり、その教職課程の実践的な学びを提供することを目指して開講された「教職ゼミナール」が、教員を目指す学生たちにどのような学びを与えているのかについて、学生の記述等から考察しようとするものである。

一般大学における教職課程の研究は、教育実習を対象にしたものが多く、竹中や武内・深谷のように一般大学の学生を対象にした教育実習前後の教職感等の変化を調査した研究^{4,5)}や、姫野のように教育実習期間中の学生の活動を調査し、大学での学びが教育実習でどのように役立ったのかを明らかにした研究⁶⁾を確認することができる。その他にも、一般大学における教科教育法の在り方を考察した新井の研究⁷⁾や、同じく教科教育法における小テストの分析から教科教育における基礎力の養成について論じた木村⁸⁾の研究等が挙げられる。こうして見ると、各大学において独自のカリキュラムや授業内容を分析し、学生の学びを評価する取り組みは、教職実践演習等が新たに導入されてから10年近くが経過しようとする現在においてもそれほど多く確認することができず、各大学の取り組みが外部に共有・発信されることのないまま、一般大学の教員養成が進められているのが現状であろう。

一般大学が自らの特質を発揮し、教職課程の改善へとつながる実践的な学びの実現を実践するためには、実践性を重視しつつもアカデミックな能力が教員という仕事には不可欠であるという前提に立ち、一般大学の教職課程の充実の一助となることを期待して本研究を提起したい。

2. 京都産業大学における教職課程の編成と内容

京都産業大学は1965年4月に経済学部・理学部を有する私立大学として創設された。1967年4月には経営学部・法学部・外国語学部、1989年4月には工学部、2000年4月には文化学部と、学部増設を続け、総合大学として現在も発展を続けている。現在、教職課程を有するのは経済学部・経営学部・現代社会学部等、8学部であり、2021年4月から外国語学部アジア言語学科（日本語・コミュニケーション専攻）では新たに国語の教員免許状の取得を可能にする

動きも見られる。

京都産業大学では、中学校教諭一種免許状、高等学校教諭一種免許状を取得することができる。中学校は、社会、保健体育、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、数学、理科の8種類、高等学校は地理歴史、公民、商業、保健体育、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、数学、情報、理科の11種類という学部や学科によって多種多様な教員免許状が準備されている。また、近隣の大学や他県の大学と連携し、在学中に小学校教諭一種免許状を取得することができる体制を築いている。

教員免許状の取得を希望する学生は、1年次生から共通教育科目に含まれる教育の方法と技術などの科目を履修し、2年次生で介護等体験の申し込み、3年次生で教職履修カルテの提出と教育実習の予備登録などを済ませ、3年次末までに教育実習の履修条件をすべて満たす必要がある。そして、4年次生で教育実習を経験し、教員採用試験へと進むことになっている。各学部や学科によって、履修する科目にちがいはあるものの、学内の教職課程教育センターが中心となって、学生の支援や指導を行っている⁹⁾。

本研究で取り上げる「教職ゼミナール」の授業は、こうした制度の中で教員免許状の取得を希望する学生の内、将来、学校教育現場で働きたいまたは教員採用試験を受験することを希望している学生を対象に実施されるものである。教職ゼミナールの主たる目的は、IA、IB、IIA、IB、IIIAと2年半継続して学生が履修をする中で、同じ担当教員が学生を指導し、一貫した自己形成を目指すことにある。これは非教員養成系の一般大学の中で、専門的な学びと教職課程を両立しつつ、教員を志す学生への支援を行うための授業である。「教職ゼミナール」は京都産業大学の教職課程の内、「大学が独自に設定する科目」に含まれている。これは「教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目」「教科及び教科の指導法に関する科目」のように教員免許状を取得するための必修科目ではなく、学生が自由に選択する科目という位置づけであることを示している。こうした独自の科目をもって教職課程全体のことを述べることは些か狭すぎるとの指摘もあるが、「教職ゼミナール」を履修している学生は、一般大学において教員免許状を取得し、教員の職に就くことを強く希望している学生である。これらの学生の記録を分析することで、一般大学における教職課程の中で教員を目指す学生にとっての学びの意義や意味を見出すことができると考えている。さらに、「教職ゼミナール」は、3名の教員が担当しており、これまで6年間に渡って実施されてきた科目であるが、授業内容に関する記録や学生の学びを検証することは行われてこなかった。そこで、本研究では筆者の担当した「教職ゼミナール」の内容を元に学生の学びを考察し、「教職ゼミナール」のあり方を考察する一助としたい。

3. 「教職ゼミナール」の運用

(1) 教職ゼミナールⅠAについて

「教職ゼミナール」は、土曜日に集中講義として実施されており、学生は決められた日程で2時間連続の授業を受けることになる。筆者が2019年度に担当した「教職ゼミナールⅠA」の内容を次に示す。(図1)

第1回は「自己実現シート」という教材を用いて、これまでの自分、現在の自分そして、将来の自分という時系列で自らを省察することを試みる。これまでの自分を見直し、そこから自らの将来について考えさせ、自分が教師として働く未来を想像させる。この経験は、現在の自分に足りないものを自覚させ、教師を目指す学生の動機付けを行うことにつながっている。また、教師にとって必要な平等性、すなわちすべての生徒と偏りなく公平に関わることをテーマに考えさせることで、学生の価値観から教師の価値観へと意識を変えることを目指している。

第2回は公務員としての教師の倫理観と学習に向けたモチベーションの維持について授業を行う。こうした内容を踏まえて、学校教育現場への視察を行う準備を進めている。

第3回は、学校現場の視察を行う。学生はこれまで教師の立場から学校現場を体験したことがなく、自分が教壇に立つことをイメージした上で、学校のあり方、授業の内容を視察することで新しい気付きが得られると考えている。

第4回では、学校現場の視察についての振り返りを行った。ここでは、学生に感想文の提出とそれぞれの気が付いたこと、考えたことなどを個別に発表させ、お互いの学びを共有した。

第5回は、事例を用いた生徒指導に関する検討を行った。事例検討の機会が少ない学生たち

春学期授業予定

- ▶ 4月 6日 自己実現シートの記入と発表、教員の平等性
- ▶ 4月20日 教員の倫理性、モチベーション維持
- ▶ 5月15日 学校現場視察(1回目)*参加必須
- ▶ 5月18日 現場の視察の振り返り
- ▶ 6月 1日 生徒指導
(いじめ、保護者対応、学校保健、学校組織)
- ▶ 6月15日 やる気になる授業展開
- ▶ 7月 3日 学校現場視察(2回目)*参加必須
- ▶ 7月 6日 まとめ

図1：2019年度「教職ゼミナールⅠA」の授業内容

は、自分が中学校や高等学校で受けた指導を下に、それぞれの対応を検討していたが、生徒指導の基礎的な知識の理解が不十分な状態では、何が適切な対応であるのかを自信をもって行うことができないということを実感してもらった。

第6回は、次の学校現場の視察に向けて授業の見学方法の指導を行った。板書の方法、生徒への指導方法など、具体的な事例を元に、グループ内で情報の共有を行った。特に、授業の最初の導入にあたる5分間でいかに生徒の興味関心を引き付けることができるかという方法を検証した。

第7回の学校見学は、これまでの学びを活かして、授業の見学を行った。生徒の視点から教師の視点への変化を見ることができ、最後のまとめでは、半期間の「教職ゼミナール」での学びについてレポートを提出させた。

(2) 教職ゼミナールIBについて

第1回は、学内で実施された中学校の生徒指導主事の講演会へ参加した。ここでは、初任者教員としての意識をどのように持つべきかという話から、学校現場で実際に起こった特別指導の内容や保護者への対応について実践的な内容を学ぶことができた。

第2回は、この内容を踏まえた話し合い、グループワークを実施した。さらに、第3回以降で実施する予定の模擬授業についての説明を行った。しかしながら、当初行う予定であった模擬授業は、事前に学校見学の申し込みをしていた学校からの急な連絡によって、学校見学を許可されたことを受けて、現場実習へと変更された。

第3回～第5回までの授業は、従来までの土曜日ではなく平日に学校現場の見学を行う現場実習に変更され、ここでは学校見学だけでなく、地域の様子などを検証するためにワークシー

- ▶ 1・2回目：9月21日（土）：生徒指導主事（中学校）
- ▶ 特別指導、保護者対応、初任者の意識
- ▶ 3・4回目：10月5日（土）
- ▶ 5・6回目：10月19日（土）⇒現場実習へ変更
- ▶ 7・8回目：11月9日（土）⇒現場実習へ変更
- ▶ 9・10回目：11月30日（土）⇒現場実習へ変更
- ▶ 11・12回目：12月14日（土）
- ▶ 13・14回目：12月21日（土）
- ▶ 15回目：1月18日（土）：振り返り

授業内容

図2：2019年度「教職ゼミナールIB」の授業内容

トを用いた実習を行った。第6回～第8回の授業では、3回に渡る学校現場の見学から得られた学びを全体で共有し、レポートの提出を課題とした。第7回の授業には、学校現場の教務主任を呼び、学校全体の教務の流れなどについての講演をお願いした。IBの内容は、IAの授業以上に、学校現場の実態把握を意識した授業内容になっていたと考えている。

本研究では、「教職ゼミナールIB」の学校見学の後、学生が提出したレポートの内容を取り上げ、「教職ゼミナール」の中でどのような学びがあったのかを見ていきたい。「教職ゼミナール」の特徴の1つは、学校現場への視察が複数回に渡って導入されていることにある。これまでの教職課程の理論的な学びが学校現場とどのようにつながっているのか、また、これまで自分が受けてきた学校での教育経験が教師の立場から学校を見たときにどのように変化するかなどを考えてもらうことを目指した。こうした学生の学びを評価することで、「教職ゼミナール」の授業改善につなげ、非教員養成系大学での教職課程の充実に貢献したい。

4. 「教職ゼミナール」における学生の学び

本研究では、学生が学校現場への視察の後に提出した報告書の内容から、学生が得た学びについて考察する。それぞれの記述を学生の学びに関係すると思われる6つの項目に分類し、それぞれに関係する部分を下線で示した。

(1) 学校独自の取り組み

ここでは、視察先の学校で実施されていた独自の取り組みに関して学生が学んだ内容を抽出する。

「月6テスト」という5教科100点満点のテストを毎週行っていることだ。80点以下の生徒は補習がある。出身校ではこのようなテストがなかった。もしこのようなテストがあれば、毎日勉強する習慣が身につく、定期テストの勉強も苦勞せずに済むだろう。また、学習の定着度の確認ができるため、生徒の全員の学習理解度に大きな差がつかない効果があると考える。さらに、月6テストの成績優秀者はランキングが張り出され、学級通信にも記載される。意欲的な生徒はこのランキングを見てモチベーションを上げている。このようなテストを行ってもクレームがないのは意欲的な生徒が多いからだろう。また、毎週テストをするため教師の負担は非常に大きいだろう。そのため意欲的な生徒と生徒想いの教師が集まる中学校であるからこそ月6テストができるのだと考える。(学生A:3年生女子)

月6テストという取り組みもされており、それは月曜日の6時間目にその前の週で習った

ことをテストで確認するというものだ。そのテスト結果を順位付けし、通信などに載せてさらに生徒たちの競争を図っている。順位付けすることには賛否両論あるだろうが、テストを行うことは生徒にとっても教師にとってもプラスになるので非常にいい取り組みだと感じた。(学生 B：3 年生男子)

視察先の中学校では毎週月曜日の 6 時間目に 5 教科 100 点満点のテストを行っており 80 点未満の生徒にはできるまで補習があり、またランキングの掲示もされる。こういう取り組みは出身中学校にはなかった。この取り組みをすることは自然と勉強をするようになったり、人に勝ちたいという気持ちで勉強を頑張るようになったり、何かしらの形で生徒の勉強に対する意欲を高めている。(学生 H：3 年生女子)

一番印象に残ったのは月曜六限に行なっているという五教科百点満点のテストである。このテストはいい点を取れば通信に載るといことで、生徒のやる気を出すポイントとして最適だと思った。生徒としても一週間、学んだことの復習になるし、教師の手間はかかるものの、とてもいい取り組みだと思う。このテストや生徒が答えやすい発問作りなど、随所に生徒がやる気を出しやすいポイントを教師が作っているのだなと感じた。(学生 L：3 年生女子)

視察を行った学校では、「月 6 テスト」と呼ばれる毎週月曜日に実施される教科別の小テストがあった。このテストで低い得点だった生徒は補習を受けることが義務付けられており、成績優秀者の氏名が開示される制度もあった。こうした取り組みは、学生たちには驚きをもって受け止められ、賛成と否定の多様な意見が見られた。しかしながら、こうした学校独自の取り組みを見る機会は現職の教師でも少なく、学生にとっては生徒の学力を保証するための取り組みを考えるきっかけになったと考えられる。

(2) 学習態度のちがい

ここでは、学生が感じた視察先の学校と自らの出身校の生徒の学習態度のちがいについて述べた内容を抽出した。

視察先の中学校の生徒と出身校の生徒のちがいで非常に驚いたことがあった。それはチャイムが鳴っても授業が続いている時、生徒が教科書などを片付けずに話を聞いていたことだ。出身校の多くの生徒は、チャイムが鳴ったら授業は終わりと思い、教科書などを片付け始める。出身校には意欲的な生徒が少ないのだろう。さらに、生徒は 3 分前行動が習慣的にできている。他にも集会などで生徒が発表するときは下書きを見ずに、前を見て発言

させる。出身校で何も見ずに発言をする生徒はほとんどいない。中学生には少し難しいことだと感じたが、それをできていて驚いた。中学校の教師と生徒は仲が良く、アットホームな明るい雰囲気である。また生徒は非常に意欲的である。(学生 A：3年生女子)

教室やロッカーは、綺麗で授業中の雰囲気も良かった。教師が、ただ板書をするだけの授業ではなく、生徒との対話が多い授業だった。また、ホワイトボードを使いながらグループで話し合いを行わせ、それを発表させるというような授業もあった。しかし、自ら挙手をして、発表するようなどきには、全員が手を挙げるのではなく、特定の生徒だけが手を挙げているようにみとれた。また、学校という集団としては、活気があるが生徒1人1人には、明るく元気な印象は得られなかった。具体的には、休み時間に、一部の生徒とすれ違ったが自主的に挨拶をするということは、ほとんどなかった。これより、生徒の学力は向上してきているが、その分、精神面への力の入れ方が弱いのではないかと感じた。(学生 C：3年生男子)

教師同士で、授業前準備の相談をすると聞き、そこから教師のつながりが強くなり、仲良くなり、学校全体に優しい雰囲気が生まれるのだらうと思いました。ひとつ言うなら、挨拶を生徒から進んで出来るようになったら完璧だと思います。(学生 E：3年生女子)

出身中学校では習慣づけされていた挨拶が視察先の中学校ではされていなかった。出身中学校では自然に人に会うと挨拶ができるように挨拶運動などが行われていた。(中略)生徒の勉強への意欲は出身中学校に比べて視察先の中学校が高い。出身中学校では終わりのチャイムが鳴ると授業が終わっていても教科書などを片付け始める生徒がいたが、視察先の中学校では終わりのチャイムが鳴っても教科書などを片付けずに授業を聞いているからだ。(学生 H：3年生女子)

学生自身の中学時代の学習態度と、視察した学校の生徒の学習態度を比較している学生が多かった。これは生徒観のちがいであるだけでなく、教師が生徒の学習意欲や学習態度についてどのような指導を行っているのかを考える機会となっていると思われる。学生自身が考えていた中学生の学習態度に対する価値観が大きく覆される事例であったことは大きな刺激になった。さらに、教師と生徒の理想的な関係を感じることもできていたようである。一方で、生徒の生活面への指導が不十分ではないかという意見もあった。特に、挨拶の指導が行き届いていないことは学生たちにとって違和感のあるものであったようだ。教師になる上で、育てたい生徒像をもっておくことは非常に重要である。学習態度が素晴らしいものであったとしても、挨拶などのコミュニケーションや生活面での課題が見られるのであれば、それをどのように指導して

いくのかを学生自身が考えることが求められるだろう。

(3) 学級経営のあり方

ここでは、視察先の学校の学級経営に関して、学生が注目し、学んだ内容を抽出した。

視察先の中学校は教室の掲示物が凝っている。目標や自主勉強のノートを綺麗に書いている生徒のノートが張り出されている。出身校ではほとんど掲示物はなかった。教室の掲示物が綺麗に整理されているなど教室の雰囲気はクラスの雰囲気に影響すると考えられる。中学校の明るい雰囲気は凝っている掲示物が影響しているのだろう。意欲的な生徒が多いのは、教師の影響が大きいと考える。(学生A：3年生女子)

教室は掲示物なども定期的に貼り替えられたりしていることから活発に活動していると感じた。教室外でも生徒会の掲示物や高校の情報など、頻繁に更新されているのだと思った。掃除もしっかりと行われているらしく、実際に掃除をみることはできなかったが、雑巾掛けも毎日していると聞いた。(学生B：3年生男子)

教室の中の机の配置が逆三角形の形になっていたのが一番最初に目についた。正面左には(本時の授業内容の概要を書くための)ホワイトボード、右手には時間割があるなどして、生徒が授業にむかやすい教室づくりであった。後ろには生徒の目標などが書かれた掲示物、文庫本、ロッカーがあった。文庫本はきれいに整理され、掲示物も見た目がすっきりとした印象を受けた。(学生F：3年生男子)

学級の雰囲気は教師によって大きく影響される。より良い雰囲気で学級経営を行うために、教師が日常的に行っている努力を感じ取ることができていたのではないだろうか。また、廊下の掲示物にまで気を配っている点は学生たちに高く評価されていたようだ。初任者として学級に関わる際、学生たちが自分の理想的な教室をイメージするためにも必要な学びであったと考えられる。

(4) 教師間の連携と授業の工夫

ここでは、授業内容や教師間の連携について、学生が学んだ内容を抽出した。

視察先の中学校では教師間で授業に関する会議をよく行なっている。この会議では生徒に興味・関心を持たせ、授業中に生徒が寝ないための授業の工夫などについて話し合っている。具体的には、小さいホワイトボードを使ったグループワークを積極的に取り入れ、生

徒主体の授業を行なっている。また、生徒に発言させることで寝る生徒がいないようにしている。(学生 A : 3 年生女子)

視察先の中学校の生徒は全員が教師の話をしっかり聞いており、とても感心した。ここで行われていた教師の工夫の 1 つが生徒主体の授業である。教師は生徒一人一人に考えを発表させる時間を設けて、その意見をみんなで共有するような授業形式を取っていた。生徒も自ら手を上げて発表している、まさに理想の授業であると感じた。さらに、その生徒の意見に対して「こういう場合はどうなる」や「なんでそうなると思った」などといった質問で返すことでさらに生徒たちに考えさせることができていた。(学生 B : 3 年生男子)

教師については、笑顔が多く元気で、生徒のことを常に考えている。この学校は、授業準備にかける時間が多く、複数人で集まり教材研究をする機会が多い。つまり、生徒の学力をいかにして上げるかを、常に考えている。また、生徒との対話が多く、見学した授業のほとんどの教師は、明るく声も聞き取りやすかった。しかし、授業準備、教材研究の時間が増えることで、教師のプライベートでの時間はかなり少なくなることから、表面上は余裕があるように見えても、この体制に不満を抱える教師がいる可能性も考えられる。(学生 C : 3 年生男子)

私がこの中学校に配属されるとしたら喜んで配属されるだろう。なぜなら、この学校は生徒と教師の信頼関係があり、教師同士でも授業研究が行われているという話を聞いたからだ。一方で今回の視察では生徒の個性があまり見られなかったのが気になった。休み時間の様子を伺えなかったのが大きい。教師の質問に対し主体性のある授業の展開は見られたが、生徒から生まれる疑問はあまりなかったように感じたため、深い学びにつなげるにはこれが今後の課題であると思われた。(学生 F : 3 年生男子)

生徒参加型の授業をしているので授業中に寝ている生徒は一人もいませんでした。これが一番驚きました。生徒の意欲ももちろんあるけど、教師の意欲や授業のやり方が違ったらこんなにも自分たちの時と差が出るんだと驚きました。ただ、一つ気になったのがやる気のない教師や生徒も必ずいると思います。その人たちからしたら、この学校の環境は少ししんどそうだなと思いました。(学生 G : 3 年生男子)

教師がクラスの生徒全員を一回の授業の中で一人一人しっかりとみているように感じた。担任の持っていないクラスで授業をする際、私の学校では人数がとても多かったので、教師は常に他クラスに教えに行く場合、名簿をもって授業を行っていた。この中学校の教師

私たちは名簿を見ることなく生徒の顔をみて、質問を行っていた。私が中学生の時とは違う風景だったのでとても印象に残っている。(学生I：3年生女子)

学生たちは、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）を積極的に導入している授業を目にすることで、教師の授業に対する姿勢や授業のあり方を考えることができていた。また、実際の授業で発問の工夫を見られたことは、学生たちが今後自分の授業を作り上げる上で、有用な学びにつながっていた。学習内容を生徒自身が深めていくためにどのような発問を行うべきか、「なぜ」「どうして」という生徒自身が考えるきっかけになる発問の工夫を学んでほしい。授業は生徒の信頼を獲得するための最も重要な要素であり、学生たちの教職課程に向けたモチベーションの向上にもつながったと考えられる。一方で、充実した環境を作り出すための教師の負担の増加についての意見もあった。昨今の教師の勤務時間などの問題から考えても、生徒のためにどこまで時間を使うことができるのか、こうした社会問題に学生たちが向き合う機会になったことも伺える。また、一部の生徒にとっては、整えられた学習環境がしんどいものになっているのではないかという指摘をした学生もいた。すべての生徒に望ましい環境を提供することは学校では難しいことであるが、必ずしも今回の視察先の学校が正解ではないという視点をもっておくことは重要であろう。

(5) 地域ごとの環境のちがい

ここでは、学生が学校と地域の関係について、自らの出身校のある地域とのちがいに着目し、学びを深めた部分を抽出した。

出身校と視察先の中学校の差は地域の規模だと考える。私の出身校は全校生徒約50人1学年1クラスの小規模校である。幼稚園からずっと同じ生徒の集まりで学年関係なく交流があり、仲が良い。また、全校生徒が少ないため、運動会は幼稚園児から地域のお年寄りまでが参加する全町運動会を行う。他にも町の最大のイベントである「鯉祭り」では、毎年、地域の人と同じように中学生も模擬店を出して盛り上げている。このように生徒同士の仲が良いこと、地域の人たちと交流が多いのも挨拶をする生徒が多い理由だと考える。(学生A：3年生女子)

大きいショッピングモールやお店もなく地域の方からしたら、やや不便なのかなと思った。目立ったゴミも落ちていなくて掃除がきちんとされていると思った。また地域住民にポイ捨てをしない習慣があるのかなと思った。駅近くの休憩所に訪れると年配の方が4、5人いらっしやるとも気さくに話しかけてもらった。地域住民同士しっかりとコミュニケーションが取れているのだと感じた。(学生D：3年生男子)

学校のすぐ近くに川が流れていて自然の多い町だなと感じた。人や車は少なかった。私たちが通った道は、街灯が少なく夜通るのは少し危ないかなという印象を受けた。小さい町だからこそ地域との連携は図りやすいと思われる。ゼミの方に町のパンフレットを見せてもらったところ、町民同士仲が良く、地域のイベントに中学生も参加しているということだった。私の地元と同じように、地域全体で子どもたちを育てているのかなと感じた。
(学生L：3年生女子)

学生たちは、自分の住んでいるまたは住んでいた地域と視察した学校のある地域のちがいを人口の規模、地域行事の有無などから感じ取っていることが確認できた。教師は数年単位で勤務する学校が変わることがしばしばある。その際、勤務地の学校がある地域の特性を理解し、そこで生まれ育った生徒たちの環境がそれぞれ異なっていることを知っておかなければならない。地域の環境は、生徒たちの人格形成にも大きな影響を及ぼす。それゆえに、地域の環境を教師が知っておくことの重要性を感じていた点は評価できるだろう。

(6) 個別の生徒への配慮

ここでは、支援を必要とする生徒に対して、視察先の中学校が実践していた内容から学生が学んだことを抽出した。

耳に障害をもつ生徒に対して、机の脚にテニスボールを着け移動時の音を軽減させる、生徒1人1人がスリッパのサイズを自由に決めることができるなど、生徒に対する配慮がされている。また、多くの教室には、ホワイトボードやモニターが配置されていたこと等も理由である。(学生C：3年生男子)

教室の姿を見て印象に残っているのは、3年生の教室にある椅子と机全部にテニスボールがついているということだった。その目的は、聴覚障害の生徒のために少しでも雑音を減らすためということであった。テニスボールだけでなく、授業の音が聞こえにくいからBluetoothを使って聴覚障害の子の耳に届くように授業を行っているとのお話もあった。障害を持っているからみんなとは別の授業を受ける、そういう考えではなく障害を持っていてもみんな生徒は同じだから同じ授業を受けてもらうというお話が印象的であった。
(学生I：3年生女子)

今回一番すごいと思ったのが、机の脚にテニスボールをつけて難聴の生徒へ配慮するというものでした。これは自分の中学校でもしていなかったし、これまで耳にもしたことがなかったのですごいと思いました。(学生J：3年生男子)

特別支援のクラスが通っていた当時は5クラスほど（現在は2クラス）設けられていたため、そのための少人数教室（1クラス2～4名）があった。車椅子の生徒のために、車椅子のまま階段を登れる機械の導入や、職員玄関や体育館の入り口にスロープが設置されるなど、学校のバリアフリーが大きく進んだ点もあり、特別支援の生徒への補助がしっかりとなされていたように思う。（学生K：3年生女子）

現在の学校には、支援が必要な生徒が多数在籍していると言われる。その中で、教師は生徒一人一人に個別の配慮を行うことが求められるが、実際に行われている配慮の場面を学校現場で目にする機会は学生たちにとって貴重な機会であり、自分が教師になった際に意識すべきこととして学びにつながっていると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では「教職ゼミナール」が京都産業大学のような一般大学で教職課程を履修している学生にどのような学びを提供することができるのかを中心に、学生の記述を分析してきた。教職に就くことを希望する学生が少ない一般大学において、教職を志す学生同士がお互いに交流を深めることで、学生たちのモチベーションの向上や学習意欲の向上に効果があることが確認できた。

学校教育現場の実際を学生たちが視察することは、自らが抱く学校教育の理想と現実の差を目の当たりにする重要な機会となっていた。一般大学において、学生が学校教育現場に触れる機会は3年次または4年次に行われる教育実習のみに留まっているのがほとんどである。これは、教育学部を有する大学と比較すると、非常に機会が少なくなっていると言える。そして、教育実習で見ることのできる部分は、学校教育現場の一側面でしかないのが現状であり、学校教育現場の実態を理解するには不十分である。それゆえに、こうした視察の機会を複数回に渡って確保することは、一般大学で教職課程を履修する学生にとって重要な学びの機会となることが期待できる。この点において、京都産業大学の教職ゼミナールは、学生にとって大きな意義のある授業だと言えるだろう。また、京都産業大学では「学校インターンシップ」と呼ばれる学校教育現場の日常的な教育活動や課外活動等を体験することができる科目が準備されている。「学校インターンシップ」は様々な学校に学生たちが割り振られ、1つの学校に1名～数名程度の学生が行くことになる。「学校インターンシップ」の事後指導では、各学生の体験を共有する機会も設定されているが、学校ごとに異なる特徴や地域性をもっている中で、自分自身が体験していない学校での体験を共有したとしても一人一人が間接的な体験をするに留まっている。学校教育現場を体験する機会の1つとして、「学校インターンシップ」は重要な授業ではあるが、本研究で取り上げた「教職ゼミナール」は、この「学校インターンシップ」

とは異なり、複数人で同じ学校を見学することで参加した全ての学生が同じ学びの機会を共有することができる。学んだ内容をより深めていくためには、「教職ゼミナール」のような学校教育現場での共通した体験や経験を学生たちがすることに特徴的な意義があると考えられる。さらに、教職の専門的な知識を持つ教員が見学に参加したことで、学生と指導教員が同じ体験を共有することができる。これは、教育実習や「学校インターンシップ」にはない利点であり、事後指導において、学生により深い学びを提供することができると考えられる。この点が「教職ゼミナール」の持つ意義であり、他の科目にはない新規性につながると考えている。その点を明らかにするため、今後も「教職ゼミナール」の中で、学生の学びを検討していきたい。

最後に筆者の担当する「教職ゼミナール」の今後の課題として、以下の3点を挙げる。

①「教職ゼミナール」と他の教職科目の連携

「教職ゼミナール」は、教職課程を履修している学生の内、希望した学生を集めて開講される独自の科目であり、学部や学科の枠を超えて、大学全体の学生を対象にしている。また、2年次春から4年次春までの2年半にわたって、一人の教員が持ち上がりで学生を担当することで他の教職科目以上に担当教員と学生の関係が深まっていく傾向にあり、継続的に関係性を構築することが可能となる。こうした利点を活かして、今後は他の教職科目と積極的に連携し、実践的な内容だけでなく、教職教養につながる理論的な側面を補完することで、理論と実践の融合を実現することも期待できる。特に、教職実践演習との連携は学校教育現場で活躍することが期待される学生たちにとっても重要であると考えられる。

②教職履修カルテの活用

教職履修カルテは、教職実践演習の設置と並行して大学で教職課程を履修する学生ごとに作成することが義務化された学びのポートフォリオである。教職履修カルテは、学生自身が履修した教職科目の自己評価を行うだけでなく、各科目担当者の教員からの評価も記載されており、大学での学びを確認するとともに、自己評価を内省することによって、学生一人一人の教職観を形成・変容させる効果がある。現在、教職履修カルテは、教職課程履修面談に活用されており、2年次春には、教職課程教育センター所属の嘱託職員（元校長）との面談、3年次秋には各学部教員との面談を実施している。この教職履修カルテを「教職ゼミナール」でも活用することができる体制を構築することも考えられる。一例として、「教職ゼミナール」を履修している学生を対象に、教職履修カルテを用いた自己省察を行う機会をつくり、それを支援・指導するような方法を考えていきたい。

③「教職ゼミナール」のあり方に関する考察

今後も継続的に「教職ゼミナール」を実践していくにあたり、学生の学びをはじめ、具体的

な教育方法等を記録しておくことで、担当教員の交代等があった場合でも学生たちに十分な指導を行うことができる体制をつくっておくことが必要であろう。また、履修した学生を対象にしたアンケート調査やインタビュー調査を行うことで、「教職ゼミナール」の意義そのものを繰り返し問い直し、改善を図っていくことも重要である。「教職ゼミナール」は他の教職科目と異なり、3年間に渡って同じ教員が科目を担当する点に特徴がある。これは中学校や高等学校のように3年間という長期的な視点で学生を育成することができるということである。今後、学生たちを対象に長期的な視点で教員が学生を担当する意味や意義に関するデータを取り、教職課程における「教職ゼミナール」のあり方を明示していくことを目指したい。

注

- 1) 文部科学省「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (閲覧日: 2020年11月12日)
- 2) ここでいう「一般大学」とは、教育学部のような教員養成の学部をもたず、教員養成を実施している大学を指している。教員養成系大学では、複数回にわたる教育実習、教育学を専門にした大学教員による学習指導案の作成や模擬授業の指導等の実践的な教員養成が行われている。それに対して、一般大学では、学生それぞれが所属する学部の専門教育が中心であり、教職課程はあくまでも資格を取得するための余剰な科目に位置付けられている。そのため、一般大学では、教職課程への理解が不十分になることも多く、専門教育の成果をどのように教員養成に活かすかという工夫が求められる。
- 3) 竹中暉雄『『開放制』教員養成の意義再考』本山幸彦教授退官記念論文集編集委員会編『日本教育史論叢』、思文閣、1988年、pp.295-315。
- 4) 竹中暉雄「教育実習による教職課程履修学生の意識変化」、桃山学院大学総合研究所『総合研究所報』第9巻、第1号、1983年、pp.21-44。
- 5) 武内清・深谷野亜「一般大学における教育実習の効果——上智大学の場合——」上智大学教育学科『上智大学教育学論集』第28巻、1993年、pp.81-108。
- 6) 姫野完治「教育実習の実態に関する基礎的研究——教職志望学生への質問紙調査を通して——」秋田大学教育文化学部『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号、2003年、pp.89-99。
- 7) 新井明「一般大学における教科教育法の在り方に関する一考察——目白大学3年間の実践から——」目白大学教育研究所『目白大学高等教育研究』第26巻、2020年、pp.31-38。
- 8) 木村雅則「一般大学における国語科・専門教養の基礎力養成:教科教育法での「小テスト」の分析を通して」大阪樟蔭女子大学『樟蔭教職研究』第1号、2016年、pp.26-36。
- 9) 詳細については、京都産業大学「教職課程の履修について」を参照
https://www.kyoto-su.ac.jp/faculty/kyoshoku/lpom470000009nv5att/01_2020.pdf

