

「主体的・対話的で深い学び」を実現する 教師育成のための教職論という試み

Study Guidance in Classes that Created a Teaching Career Plan for Realizing "Self-directed, Interactive, and Deep Learning"

齋藤 隆彦

要旨

大学に「授業改革」が求められて久しい。しかし、「授業改革」といっても、その目指すところはスタンスによって多様である。また、「授業」は「葛藤と妥協を繰り返す」複雑な営みとも言われる。それぞれの大学、それぞれの授業において、「内容」や「規模」や「受講者」など諸条件が異なり、結果、それぞれの授業で「めざすこと」や「やれること」などは様々に存在する。

本稿は、平成29年度神戸親和女子大学発達教育学部で実施された「教職論」という特定の環境の特定の科目について、そこに現れる諸条件を取り上げ、「あるべき授業」とその構造を考察し、それに対応した具体的な授業法を提案する。

キーワード：教職論 主体的・対話的で深い学び 大規模授業 授業改善

I 問題の所在

大学に「授業改善」が求められて久しい。しかし、「授業改善」といっても、その目指すところはスタンスによって多様である（須崎2012、pp.17-18）。理念においての多様さだけでなく、それぞれの大学、それぞれの授業における「内容」や「規模」や「受講者」など諸条件が実際の授業で「めざすこと」や「やれること」など多様さを生むだろう。

本稿では、「授業改善」を、現前の自身が担当する平成29年度神戸親和女子大学発達教育学部の「教職論」という科目の授業に関して考察する。教職の課程の科目としてその内容の大枠が決められている「教職論」であるが、まず、その大枠の範囲内において「どのような学びの実現をめざすべきか」を考察する。さらに授業規模や学生の価値観などの条件を踏まえ、先に考察した「学びの実現」のための授業の構造を明らかにする。加えて、それらの考察をもとにした授業の具体的展開を提示したい。

II 考察

1 「教職論」の授業をどのようにデザインするか

ここでは、「教職論」の授業をデザインするために、義務教育等の授業づくりで一般的に行われている「題材観」「児童・生徒観」「指導観」の三つの観点を元に考察する。

(1) 「教職論」という科目に期待される内容（「題材観」）

「教職論」は「教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則」において「教職の意義等に関する科目」として位置づけられる。「各科目に含めることが必要な事項」として「教職の意義

及び教員の役割」「教員の職務内容（研修、服務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」が挙げられる。「教職論」という名の通り、「教職とは何か」「教師とは何か」という問いに対して教職を目指す学生がさまざまに知見を得、今後も（つまり、教職に就いた後も）考えを深めていこう、という意志を持つ機会と考えてよかろう。

教職に就くために、あるいは就いた後に、影響を与えるであろう「学習指導要領」もそこで学ぶべき内容の一つである。受講生が現場に立つ時期を考えれば、教育内容には、平成29年3月に出された「学習指導要領」（本稿では以下「新指導要領」と呼ぶ）が中心となる。

「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」*¹では「今回の改訂の基本的な考え方」として、「子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成」とある。新指導要領解説（平成29年6月公示）の「総則」は冒頭で今の子どもたちが活躍する頃の様子とそこで必要な力に関して、次のように述べる。

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。

この指導要領の準備期間に提出された国立教育政策研究所の報告書（勝野他2013）によれば、子どもたちの生きる社会とは、「グローバル化社会」「先進国における急速な少子高齢化」「なかでも日本は、（略）きわめて多くの複合的な問題に直面している」社会であるとし、そのでの「問題」との対し方を次のように述べる。

これらの問題は、一部の専門家があらかじめ有する「正解」を適用するだけで解決できるものではない。問題を共有する者が知識やアイデアを出し合って、不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直すことが求められている（略）。(p.9)

「新指導要領」における「子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力」とは、「きわめて多くの複合的な問題」で「正解」がない問題を抱え、変化し続けるという社会の中で生き抜くために、「問題を共有する者が知識やアイデアを出し合って、不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直す」という力と言い換えてよかろう。

「新指導要領」が「授業改善」において実現すべきと提示しているのが「主体的・対話的で深い学び」であることを考えると、この「学び」は、つきつめれば現代の、そして未来の「正解」がなく「複合的な問題」の中を生き抜く力を育てる学びとして読み取れる。

「教職論」において、学生（未来の教師）が学ぶべき「教師とは何か」の解の一つは「『子供たち』に『未来社会を切り拓くための資質・能力』をつける仕事」ということであろうし、その仕事の一つは、「『主体的・対話的で深い学び』を教室に実現する」ということになろう。

(2) 「教職論」で「どう教えるか」(「指導観」)

① 将来、教室に「主体的・対話的で深い学び」を実現させる教師を育てるために

では、「未来を切り開くための資質・能力」を育てるために、子どもたちにさまざまな「問題」に向き合わせながら「主体的・対話的で深い学び」*²を教室に実現するといった教師観を「教職論」において「どう教える」べきか。

「教職論」は、「教師とは何か」を考察する場である。そこでは、「教育に関する法律」「行政の仕組み」「学校の組織」「教師のタイムテーブル」「保護者・地域との連携」など、扱うべき内容は少なくない。とすれば、「教職論」は「知識を教える」授業であり、「どう知識を伝達するか」が重要となる。

しかし、先述の通り、「新指導要領」で掲げられる「主体的・対話的で深い学び」の実現を教室に図る教師を育てるにあたっては、「主体的・対話的で深い学び」について「標準的知識や技術の確実な伝達」(佐伯1995、P.193)の授業でよいか、という問題も生じよう。「教職論」自体を「知識伝達の教育」と「知識創造としての学び」という観点(森編2002、pp.2-3)から、どのようにデザインするか、という問いに置き換えられる。

この考察の糸口は、例えば、「アクティブ・ラーニング」の研修会が、教師を大ホールに集めた講演形式で行われるといった事象に見つけられる。その状況の不自然さに対する自覚は「私がいただいた時間は約45分ですので、アクティブ・ラーニングについてのお話を弾丸トークするという、少々不思議な感じになっておりますが」(森2017、p.23)といった語り方に見て取れる。聞き手、学び手が、現職の教師であれば、知識伝達的な形式の講演であっても自分の知見につなげてその内容を理解する、といった「自主的・対話的で深い学び」が期待されるかもしれない。しかし、受講者が学生たちであれば、「現場」を持たない。このように考えれば、「教職論」という学生にとっての「学び」においては、できるかぎり「自主的・対話的で深い学び」の実現が図られるべきである*³。

② 教師自身の「正解のない問い」に対する力の育成のために

佐藤(1995)は、「授業と学習といういとなみは、数々の葛藤と妥協を通して遂行されているのであり、決して理想的な環境における純粋な過程として展開されているわけではない。」(p.16)と述べる。その複雑さは、状況を見渡し、その場その文脈において、「より正しい判断」「より正しい行為」を選ぶ必要を生む。そこに「唯一の正しい正解」はない、「葛藤と妥協」の連続である。教師自身に、「不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直すこと」(勝野他2013)が求められるということである。

このように考えれば、「教師とは何か」を考え、教師をめざす学生の学びの場「教職論」において、教師には「正解のない問い」に対する力が必要だ、という理解が必要であり、また、その力を育成するために、学生が「正解のない問い」に向かう学びの機会も必要であろう。そして、そのような学びとして、指導要領が示すのが「主体的・対話的で深い学び」であるならば、その学びの実現を「教職論」に求めることは妥当である。

(3) 学生の「消費者マインド」の教育観(「学生観」)

まず、「教職論」に集う学生はその意志の強弱はあるにせよ「教職希望の学生」である(は

ず)である。では、学生の持つ「学び」に対する考え方はどうであろうか。

例えば、本「教職論」第1、2回において、「子どもは伸びる」「伸ばす先生」を扱ったが、そこで、「負荷を与えるが放っておく」やり方で子ども自身が「考える」「行動する」状況を作る教師のふるまいを紹介した。その感想に「教育者とは児童がすごしやすい環境をつくるだけでなく、逆に負荷をかける所におどろきました」等の意見が多く見られ、「何もしてくれない先生だと、否定的に捉えていた」「今見直すと、そのおかげで成長できたかも」と自分の経験とつないでいた。多くの学生が、子どもが「すぐにわかる」「簡単にできる」ようにする「子どもの負荷軽減型」を良い教師と考えていた。

このような教師観・教育観は内田(2007)のいう「消費者マインド」(p.50)に通じる。教育を消費として捉え、「教育投資がすみやかに回収できる(傍点:内田)」「貨幣の投入から商品の交付までのタイムラグができるだけ短い(傍点:内田)」(p.148)ことを望むマインドである。できるだけ安い価格で商品を手に入れることに価値が見いだされる。つまり、「学んだらすぐ成果が出ること」「学びの努力はできるだけ少なく、できるだけ短い時間で、成果ははっきりと大きくあられること」を望む。「すぐにわかる」「簡単にできる」授業とは、子どもたちに「少ない時間と少ない努力、つまり、少ない投資で、『分かる』という商品を届ける教師」なのである*4。「学び」とは、「自分が学んだことの意味や価値が理解できるような主体を構築してゆく生成的な行程」であり、「学び終えた時点ではじめて自分が何を学んだのかを理解するレベルに達する。そういうダイナミックなプロセス」(内田2007、p.150)という。学ぶことで、自分の価値判断が変わる。見えなかったものが見える。つなげられなかったものがつなげられる。学びとは、「学んだ後どうなるか」は「学んだ後でなければわからない」時間を必要とする営みなのである。

「正解」のない問いに向かう資質・能力の育成が必要である。そのために、「主体的・対話的で深い学び」が求められていることも確認した。その学びは、「消費者マインド」ではなく、「よくわからないもの」に対して、手持ちのものを組み合わせ、やりくりし、当初は思いもつかないところにいたる「学びのプロセス」に重なる。

そのような学びのイメージを内田(2004)と鷲田(2014)はともに、「中腰で」「無呼吸で」耐える、と身体的な比喩で表現している。「正解がない」中での模索に必要なとされるものは、「中腰で」あるいは、「無呼吸で」と比喩的に表される、「どちらにいくべきか決めかねる」「どこへ向かうか、決定を保留して考える」、そういう力なのである。

つまり、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るためには、学生の持つであろう「消費者マインド」も意識しつつ、「教職論」を通して変えていく取り組みも必要となる。

2 「教職論」において「主体的・対話的で深い学び」をどう実現するか

では、「主体的・対話的で深い学び」を「教職論」の教室に実現するためにはどのような条件があり、どう生かせばよいだろうか。

(1) 「大規模授業」という条件

① 「一方的な講義形式」と「大規模授業」

浅野(1994)は、大学授業改善の動向に関して、「学生に効率よく『知』を注ぎこむ工夫に

重点をかける方法と、学生を研究＝学習主体として育てあげることが重点にする方向などがせめぎあう (p. iv) と述べる。また、「受講学生数」「教室形態」も授業の重要な要素として挙げる。「それ (50名：齋藤注) 以上の人数になると、どうしても成績が悪くなる。「やはり指導が浅くなるからだ」 (p.19) と述べる。「大学経営の観点からいえば、これほど安上がりな授業形態は」ないと経営的な評価をしつつも、「大学授業の大半は、一斉前向きに座っている学生に向かって教師が話すという形」であり、これは「講演会の形」であり、「大規模授業であるため、この形態の授業は学生にとっても評判が悪い」とし、「一方的な講義形式」と「大規模授業」が重なる授業の形を批判する。浅野は、森有礼の「学問ニ至テハ自分選択ヲ以テ学業ヲ専攻スルコトニシテ他人ハ唯其方法ヲ与フルノミ」「帝国大学ハ学問ノ場所ニシテ中学校小学校ハ教育ノ場所ナリ」を「森シェーマ」と名付け、その構造が、「大学の大衆化」等により空洞化し、その問題が「大学講義に一般的に存在し、マスプロ講義ではそれが典型的に表現されている」 (pp.137-144) と論ずる。

佐藤 (2003) は、「黒板と教卓を中心に多数の子供が一人ひとり一方向に並べられた机で学ぶ教室、教科書を中心に所与の知識や技能を習得させる授業」は東アジアの国々を除けば時代遅れ (p.7) と義務教育の形態を批判する。大衆化された大学も批判の対象と見てよからう。浅野 (1994) も「一方向に並べられた机」の「大規模授業」の講義は「学生と教師との間、あるいは学生相互間における知的交流がきわめて乏しい」 (p.144) と述べる。

稿者の担当する「教職論」は、「発達教育学部・児童教育学科」の1年生を対象にしている。受講者数は、合計267名である。学籍番号でほぼ半分にし、「前半」「後半」とし2クラスでの開講となった。会場は「大講義室」階段教室である。浅野のいう「大規模授業」と見なしてよい規模と教室の形態である。

② 「大規模授業」における「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざす

これらの条件下、「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざすにはどうすべきか。

「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」は、各々独立するのではなく、関連し成立するという*⁵が、取り組みの具体化を図るために、ひとまず分けて考えてみたい。

先述の通り、「学生と教師との間、あるいは学生相互間における知的交流がきわめて乏しい」という「大規模授業」において、いかに「対話的な学び」を実現するか。「対話」の力は「言語コミュニケーション能力」の一つと考えれば、次の山元 (2016) の「言語コミュニケーション能力」の特色 (pp.9-13) は「対話的な学び」への示唆に富む。

- (1) 言語コミュニケーション能力の中核には他者への共感が必要であり、それは共同体の中で他者と情動的な一体感を持つことによって、より育っていく。
- (2) 言語コミュニケーション能力の内実には自己と他者の関係性の問題として捉えられる。
- (3) 言語コミュニケーション能力は、主体が所属している共同体の有する社会的ふるまいや社会文化の内化したものとして蓄えられ、共同体の成熟と共に成熟していく。

つまり、「対話」の力をつけるには他者との対話が必要であり、「他者への共感」ができ (だからこそ、「話したい」「聞きたい」と思え)、そういう共感や受容の文化を持つ共同体ではより充実した「対話」が行われ、それらの共同体の構成員の「対話」の力が高まれば、共感や受容の文化が高まる、そういう循環が成立する。

とすれば、「大規模授業」における「対話的な学び」の実現のためにどうするか。

i 「大規模授業」の「大きな共同体」の分割 ペアワーク・ご近所ワーク

まず、「共同体」の分割を試みる。各学生の座席周辺の「小さな共同体」を形成する。そこで「他者との対話」を成立させ、「他者と情動的一体感」や「他者への共感」を育てたい。その「共感」がさらに「対話」を生む「共同体」と個の循環的な成熟も期待する。

ii 「大規模授業」の「大規模」の活用 「全員の意見」を分割して「大きな共同体」で共有
もう一つは、「大規模」のスケールの活用である。学生に育てたいのは、「正解のない問い」に向かう力だと改めて考えたとき、「できるだけ多くの人との対話」の経験をさせることは価値がある。「せっかくの大規模」(横須賀1990)*⁶と見直したい。「小さな共同体」での「対話」の成立を梃子に、「22人の意見」「プレゼン」(後述)などを実施し、「大規模」な共同体での「対話的な学び」を成立させたい。

このような取り組みは、教育方法史としては、「一斉授業に対する多様な形態的可能性」の開発の系列に位置づけられるものと考え^{*7}。

(2) 「学生」が「教職」を学ぶ

① 「教職経験がない学生」という特徴 「自分の経験や知識」とつなぐ「深い学習」

「教職論」の受講者は学生である。「教職経験」を持たない者が「教職」を学び、理解する*⁸。藤村(2016)は、Sawyerを引き、「深い学習」に必要なのは、学習者が新しいアイデアや概念を先行知識や先行経験と関係づけることである、と紹介している(pp.189-190)。

「教職論」の各回で学習内容に関連した「課題」を提示し、各自考えて記入する方法をとる。それらの課題のほとんどは各学生の経験や知見につなぎ考えることを要求するものにする。例えば、「成長のために見守る教師」といったことを理解するために、学生は自身の経験から類似の経験を探し出し課題につなぎ記入する。「深い学び」の個人での成立である。それらの問いは各人によって解の違う「開かれた問い」であるため、となりとの共有や「22人の意見」での共有も図る。「自分とは違う意見」に出会う楽しみも味わえ、「対話的な学び」と循環的につながる。

② 「教師をめざす学生」という特徴 「入れ子構造」で「深い学び」

「教師をめざす学生」という特徴に注目したい。つまり、「学生」でありながら、「教師」の立場を学び、先取しようとする学生である。一般的学生が「この授業の内容がよく分かった」というところで満足してもいっこうにかまわないのに対し、「教師をめざす学生」は「この授業がよく分かった、と感じるが、どのような授業の構造だからか」と問いを発することが要求される立ち位置にある。つまり、常に「教える・学ぶ」といったことを学ぶとき、「(一般的な教師が)教える・(一般的な子どもたちが)学ぶ」という一般論と「(将来教師として)教える・(将来の子どもたちが)学ぶ」とつなぐことや、「(今、大学の教師が)教える・(学生として自分が)学ぶ」ともつなぐ、「入れ子構造」が成立し、あるいは、そのような成立が要求されるのである。その構造を意識化することで、先に述べた「先行知識や先行経験と関係づける」「深い学び」も促進される。

③ 「消費者マインドの学生」という特徴 「教師とは」「教育とは」を考え変化

先に学生の「消費者マインド」について述べた。「教職論」の中で、「子どもたちが負荷を克服して成長」といったことを学ぶ中で、「入れ子構造」で学生自身とつなぎ、「学び」や「成長」と「消費者マインド」の齟齬は自覚されてくる。また、自分以外の学生の知見なども共有し、後述するが、積極的にプレゼンを行う学生などから触発され、「学び手マインド」を意識するようである。

(3) 「主体的な学び」を実現するのは「主体」 「主体」が意識できる時間を作る

大学生は学問をする者という「森シェーマ」が生きていれば、大学生の日常は「主体的な学び」で満たされる。「聞くだけ」の授業にしても、学生は聞きながら理解しようとし、自分の知見につなぎ、あるいは、授業後に学友と論議して、理解を深めようとするだろう。「大学の大量化」がそのような「大学生」を減じさせたと言われるが、先に引いたように内田（2007）の論ずる「消費者マインド」が本来学び手である大学生（高校生、中学生、小学生…）から「学びの主体」であることを奪ったとも考えられよう。

教師にできることは、「主体的になりなさい」として「主体的に行動する具体的リストの詳細を与え評価する」といったことではない。それは、裏を返せば「具体的リスト」をなぞれば高評価が無駄なく得られる、という「消費者マインド」を刺激する。そうではなく、「問いを持続させ、考え続けようとする」「より負荷のあることを経験しようとする」など、内田のよう「中腰」の姿勢を学生が作り出す機会を授業の中に（あるいは、授業を超えて）作り出すことが求められる。言い換えれば、「学び手が中腰でいられる機会を保障する」ということである。

例えば、後述するが、小さな取り組みとしてとなりとのペアワーク「にっこりじゃんけんトーク」があるが、そこで求められることのひとつは「隣人との信頼関係を築くような『にっこり』」である。そこに決められた解はない。最初、ぎこちなく、あるいは過剰な「にっこり」でじゃんけんするが、全15回、回を重ねる中で、友達の「にっこり」の影響を受け、自分なりの「にっこり」を模索することになる。最終回あたりで「にっこりじゃんけんの奥深さを知った」などと感想を書く。そのような小さなふるまいから、ノートの取り方、課題一つ一つの答え方まで、周りの学生からの影響も受けつつ、自分なりの取り組み方を模索する。そのそれぞれが「たった一つの正解はない」ことでつなげられる。だからこそ、自分自身でその一つ一つに「どうすべきか」を探求する必要がある、と気づく。つまり、他者との「対話的な学び」やさまざまな知見と結びつける「深い学び」との循環の中に生まれる学生の変化に「主体的な学び」の成立を見るのである。

(4) 「教職論」で「主体的・対話的で深い学び」を実現させる授業の構造

以上の考察から、以下のことを導いた。

- 「大規模授業」の「教職論」であるが、その「大規模」を分割することと活用することで「共同体」の意識を形成し「対話的な学び」を実現する。
- 「自分の先行知識や先行経験」とつなぐ「深い学び」実現のために「課題」を設定し、他の

学生と共有することでさらに多様な「つなぎ方」を学ぶ。また、「教師をめざす学生」という立場から「教える・学ぶ」の関係を「一般的な教師・一般的な子ども」から「将来の自分・将来の子ども」「今の大学の教師・今の自分」とつなぐ「入れ子構造」で捉え、さまざまな事象を自分の学びにつなぐことで「深い学び」を実現する。

○学生が「中腰」でいられる機会を保障する。「課題」に対する「中腰」の保障だけでなく、さまざまな機会を「正解がないことへの模索」として位置づけ、他の学生との「対話的な学び」や自身の知見とつなぐ「深い学び」とも循環しつつ、自分で考える「自主的な学び」を実現する。

3 教職論の実際

ここまでの考察で得た「教職論」で「主体的・対話的で深い学び」を実現する構造をもとにした授業の具体的な取り組みを以下に挙げる。ただし、それらの取り組みの効果など「評価」はできていない。評価を可能にするには、より問題を絞り込み、単純化する必要もあろうし、授業の複雑さを保ちながらの記述といった方向への試行錯誤も必要である。ともあれ、ここでは、実際の取り組みを紹介し、いくつかの学生の反応（「授業プリント」のコメント）を提示するにとどめた。

(1) 基本的には一斉授業 提示→課題（各自・共有）

基本的には「一斉授業」の形態を取る。つまり、「教師（齋藤）」がスライドショーを用いつつ、「概念」や「事例」の説明や例示を行う。そして、「課題」を折々に出し、全員が「課題」に答える、という方法である。

(2) 「小さな共同体」づくり 「にっこりじゃんけんトーク」

言語コミュニケーションを成立させたいと思える共同体づくりとその成員の育成のための取り組みである。授業冒頭に行う。「にっこりじゃんけんトーク」はこのように15回中、招聘講師の授業をのぞく14回すべてで同じ手順でルーティン化し実施した。

資料1：「にっこりじゃんけんトーク」テーマ一覧

（○番号は授業回。同じ回に2つ実施の際はその右に数字。
ことばはスライドにあげたもの）

- ①1 「朝ご飯、食べた？ 晩ご飯は？」
- ①2 「可能な限り、入学式式辞と祝辞を再現しよう」
- ② 「通学方法。登校・下校。あるいは、アパート・寮生活にまつわる話」
- ③ 「遠足のおやつによさそうなの。となりとたくさん出し合おう。理由も添えてね」「座ったままで。できるだけたくさん人の『遠足のおやつ』を聞いてみよう。あいさつ、にっこり。忘れずに。」
- ④ 「『大学生になったなあ』と思うこと。平成29年4月27日版」
- ⑤ 「連休、どう？」
- ⑥ （「第1回席替え」をして）「新しい隣人に接する。①さわやかなあいさつ。
②満面のにっこりじゃんけん。③勝った人から自己紹介。④話題の最初は今日の朝ご飯。⑤以下、自分で話題を展開。
⑥二人で3分間。自己紹介タイム」
- ⑦ 「最近のわくわく。『わくわく』を共有して、『わくわく』を増やそう」
- ⑧ 「通学にまつわる話。『見る』『気づく』しかも、ポジティブに。入学式から2か月経ちました。毎日の『通学』で何

「教職」につくもののふるまい
ミニレッスン 1

フレンドリー
「つながる」力
「あいさつ」
声・表情・仕草
(あまり、無理はしなくていいけど)

テーマは、

資料2 「じゃんけんトーク」 指示スライド

を見てますか」

- ⑨ 1 「ほっとするよね、の場所とか時とかにまつわる話」
- ⑨ 2 『『ほっとする』』を作る。『安心感』を共有する練習。『安心マッサージ』に挑戦。首から肩。痛くない程度」
- ⑩ （招聘講師、原田徳史氏による講義のため、実施せず）
- ⑪ 1 （第2回席替え実施後）「今日からおとなり。よろしくね。『私って、まだガキなの』話、あるいは『私って、ちょっと成長したかも』話 隣人への経緯を表す。そんな作法の練習です。特に『聞き役』。隣の人が、『初めて』の人でも、『ちょっと知ってる』の人でも、『とても知ってる』の人でも、ちゃんと敬意をもって、大切に聞く。まずは、自分に向けて話してくれることをそのものを大切にしてみる」
- ⑪ 2 「発展的活動。席替えして直後の関係ですが、『じゃ、マッサージね。肩・首と手のひら、どっちがいい？どっちとも？』と言ってみる。そして、相手が少しでもリラックスでき、気持ちよと思われるマッサージを試みる。される人は、『もうちょっと強め、お願い』とか『やさしく』とか、自分の好みを伝えてみる。する人は受け止めてみる」
- ⑫ 「おとなりになって、1週間。先週木曜日から今日までのできごと 隣人への敬意を表す。そんな作法の練習です。『教職論』も今回を入れて、あと4回。一回一回を大切に。『にっこり笑顔』『さわやかじゃんけん』で、『一週間のできごと』を話す・聞くことで、『隣人と機嫌良く過ごす』練習です」
- ⑬ （課題レポート「こんな先生になりたい」提出日）『レポートおよびプレゼンにまつわる話』隣人への敬意を表す。そんな作法の練習です。『教職論』も今回を入れて、あと3回。1回1回を大切に。『にっこり笑顔』『さわやかじゃんけん』で、『レポート・プレゼンにまつわること』を話す・聞くことで、『隣人と機嫌良く過ごす』『お互いが前向きな気持ちになれる振る舞い』の練習です。『どんな先生をめざすか』『どんな取材をしたか』『苦労話』『充実話』など、現物を見ながら、どうぞ」
- ⑭ 「もう、大学生になって3か月越え。どう？ 隣人への敬意を表す。そんな作法の練習。これもひとまず仕上げです。「どう？」という広がりのある問いを『たのしむ』『あれこれ、考えて語る』でどうぞ。『にっこり笑顔』『さわやかじゃんけん』『隣人と機嫌良く過ごす』『お互いが前向きな気持ちになれる振る舞い』の練習です。『せっかく与えられた大学生としての生活』、その3か月を切り取ったり、解釈してみよう」
- ⑮ 「教職論最終回記念。現時点での進路希望にまつわる話（言える範囲で） 同じ授業を15回一緒に受けてきた隣人へ。自分の進路希望（今のところ・言える範囲で）を共有してみよう。口に出してみる。隣の人のを聞いてみる。お互い敬意を表す。そんな作法の練習。これも、ひとまず仕上げです。『にっこり笑顔』『さわやかじゃんけん』『隣人と機嫌良く過ごす』『お互いが前向きな気持ちになれる振る舞い』の練習です。今後も『フレンドリー』さを大切に」

基本構造は「じゃんけんする。テーマをもとに、勝った人から順に話をする」である。そこに「にっこり」「さわやか」「聞き手が大事」といった作法を意識させる。隣人とのコミュニケーションを成立させること、そのコミュニケーションによって安心感が生まれ、その安心感が「これも伝えてみよう」といったコミュニケーションの内容を充実させることなどを演習を通し実感させることを企図した。連続企画（教科教育では「帯単元」という用語がある）としてルーティン化によって、実感を強化し、意識化を強めようとしている。つまり、「会話は大事。隣人を大切に」といった知識の伝達ではなく、経験を伴った深い学びを狙った、といえよう。

構造は毎回同じであるが、テーマの選択には系統性・発展性を意識した。まず、全ての回で「開かれた問い」とした。第1回の「朝ご飯」も語り方は様々であるし、その語り方の編集など考えれば「開かれた問い」としてもよからう。さまざまに答えうるものを問うことで、隣人の発想からインスパイアされる経験にもなり、その充実感が「共同体」への信頼感・期待感を育てると考えた。授業でも、第3回において「閉じた問い・開いた問い」の概念を提示しており、その具体例として、これら一連の「トークテーマ」は位置づけられてもいる。最初は、「朝ご飯」「遠足のおやつ」など具体的なもの、「わくわく感」「大学生になった実感」「通学での発見」などは、問いとしては抽象的で、そこから受講者自身が具体的にしないではいけなく、という種類のものを課していった。

また、「身体接触」の要素も取り入れたり、上のテーマにはあらわれていないが、「呼び方指定」として「下の名前プラスちゃんと呼ぶ」など、距離感の調整を意図した条件も入れた。後半では、テーマ発表と同時に「隣人と共同体を作り出す」という意図を繰り返しアナウンスし、

「楽しい時間を作ること」は「共同体作り」の重要な力であり、習得すべき作法であることを強調した。

また、「席指定」「席替え」も重要な教育内容と位置づけた。途中で2回席替えをし、「新たに、不安の中で隣人と関係を構築する」ことを求めた。2回行ったのは、1度目で克服できたことは2度目だと、比較的余裕を持ってできるといった「成長」を実感させるためである。例えば、⑪の「マッサージ」後の記録で、ある学生は、「今日、初めて話した子だったので、触れ合うのどこママも緊張しましたが、マッサージしながらお話ししたりして体も心もいやされました。肩と首は弱いので、手のマッサージをしてもらいましたが、とても気持ちよくてよい距離が縮められました」と書き、授業全体の感想では「席替えをして、隣の子と初めて話せました。段々と自分から話せるようになってきて成長を感じました」と書いている。「マッサージ」の機会も二度目、「席替え」も二度目で、以前より心の距離を縮められた実感を述べている。「大学に知り合いは少なく、人見知りなので、じゃんけんトークで話せてよかった」という感想は多くの学生が授業プリント等にも書いていた。

(3) 「学び手マインド」の意識化・育成

① 「よくわからないもの」とのつきあい方

学生が持つであろう学びに対する「消費者マインド」を自覚させ、「学び手マインド」へと誘うため、「よくわからないもの」とつきあう機会として以下のように構成した。

- i 「成長の具体的姿」(中学生の写真や文章など、自分たちで「よくわからないもの」に向かい、成長している姿)の提示で「値切らない」「中腰で考える」イメージが見える。
- ii 「アハ・ピクチャ」「穴あき文字列」などの活動を通して、「よくわからないもの」を考え抜くことが「面白さ」として経験ができる。
- iii 「よくわからないもの」とつきあう意義(「現代社会とは?」「正解のない問い」(「学習指導要領」など使用)や、そこでの問いの性格(「閉じた問い」でなく、「開いた問い」)、そういう問いに対する構え(多様性の受容や「範列的創造性」の意識づけ)といった内容の提示で、概念的な理解ができる。

以上の三つは、循環的に作用する。つまり、「成長の具体的姿」の提示でつかんだイメージを、自分たちで「アハ・ピクチャ」などで「値切らず考える」面白さを体感することでより深く理解し、意義や問いの性格などで構造的に整理された理解につなげ、さらに「中学生の成長」の理解も深まる…といった仕組みである。

また、学生への「課題」の一つは「まず、各自が考えて書く」というものであり、もう一つが「となりどうし、近所どうしで、「にっこりじゃんけんトーク(後述)」したり、「書いたもの」をとなりや前後の者と共有し合うという方法で行った。

また、「課題」の「回答」を「22人の意見」として毎回紹介した。「全員の意見を全員に伝える」という活動の変形であり、自分の意見が「大規模授業」の全員に伝わり、「大規模授業」の全員の意見が自分に伝わる、という経験の創出である。

② 「入れ子構造」 「教え手としての学び」が「学び手としての学び」につながる

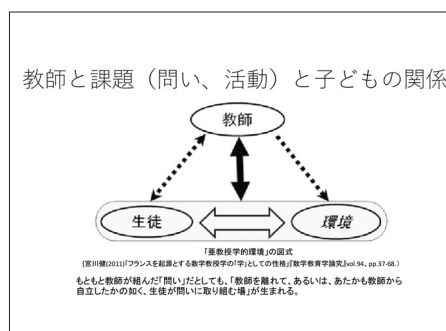
「子どもたちに負荷を与えることで成長を促す」といった学びは学生自身の学びとつなげられ理解される。それは、学生自身のメタ認知化につながる。特に「普通」とさえも意識しなかった自身の「消費者マインド」が批判的に捉えられる、といったことがおこる。

「主体的・対話的で深い学び」の社会的背景やその学びについて学ぶとき、自分の経験や知識につないで理解し、その理解を友だちと共有し、さらに深めていく。また、これら一連の活動が意識化され、「主体的・対話的で深い学び」が実現されていく。

この経験は、「教え手」として、そこに実現すべき「主体的・対話的で深い学び」についての「深い理解」につながる。

例えば、「亜教授学的環境」の図式（宮川2011）などを学ぶことが、単に「教育学的知識」として理解されるのではなく、「大学生としての自らの学び」（つまり、教師にあれこれ要求して自身が手をあげれば学びの力にならない、など）につながる。

「教師（将来の自分）と生徒（将来の園児・児童等）、環境（将来の自分の授業や自分が設定した問い等）」を想像する「教職論」の学びが、「教師（大学の）と生徒（学生自身）、環境（授業や課題）」という学生自身の今の状況と重ねられ、さらに、学生自身の今の状況を考えることが、将来の状況の想像を強化する、という「入れ子構造」の授業であるという特長を稿者も意識し、また、学生にも意識させるような話や課題を設定した。「私の足りないところがわかった気がします」といった感想が寄せられたがそれらはこの入れ子構造によって自分を考える機会を得たのではないか、と考えられる。



資料3 「亜教授学的環境」の図式のスライド

(4) 各時間の「課題」と「22人の意見」とその展開の具体例

「教職論」の大きな目的は「教師とは何か」を学生自身が考え始めること、授業でそのきっかけをつくることであった。そのような探求に向けて、「現代の課題とは何か」「自分たちで考え、成長する子どもたちを育てるには」「考えるための問いの種類（閉じた問いと開かれた問い）」「中腰で考える（前述。開かれた問いに対して考え続ける作法）」「挑戦（失敗）を許容する共同体」「憲法もとの教育の保障（関係法規、指導要領、学校の運営予算の想像等）」「生徒指導の仕組みと心得（「見る」という行為）」「自尊感情を意識した生徒理解」「範列的選択の意識づけ」等、スライドショーの言葉や映像に沿いながら、概念を提示し、その理解を深めるための課題を課し、そこで書かれた意見等を「22人の意見」として共有し、その意見の広がりや深まりを得ることで、学生がさらに理解を深めるように授業を組み立てた。

神戸親和女子大学

科目 教職論（第11回） 平成29年6月22日（木）

課題1 「 _____ 」 (氏名: _____)

課題2 「 _____ 」 (氏名: _____)

課題3 「 _____ 」 (氏名: _____)

課題4 「 _____ 」 (氏名: _____)

感想 (氏名: _____)

児童教育学科	学籍	氏名	
年次	番号		

- 1 -

資料4 「授業プリント」例 (第11回)

「22人の意見」とは、言語コミュニケーションを成立させたいと思える共同体づくりとその成員の育成のための取り組みである。課題からいくつかを選び、次の時間に22人分紹介する。「22人」とは6回で参加者全員になる数字である。一人が2回必ず全体の場で課題への回答を披露する（スライドショーにして、稿者が読み上げる）のである。

どのような問いに関する意見を「22人の意見」として授業で共有したか、以下、資料5として「22人の意見」で共有した問いだけでなく、他の課題も含めて「課題」一覧をあげておく。

資料5：各回のタイトルと「課題」一覧（「にっこりじゃんけんトーク」関係を除く）◎は「22の意見」で共有

*それぞれ、各回の「タイトル」（授業の運営はほぼシラバスに準じて展開されたが、一部状況をみながら修正して進めた。ここでのタイトルは実際の授業のものである）と課題（スライドの記述を再現）を挙げている。◎がついている課題は次の時間に「22人の意見」としてスライドで全員が共有したものである。

第1回 オリエンテーション。（「教わる側」から「教える側」へ。教育観、学校観、教師観再考）

- ①「がんばった経験『そう言えば、あのときの自分、伸びようとしたよね』とか『伸びたよね』とか『とにかく、がんばったわ』というものを、書いてみよう」
- ②「今日のまとめ『自分の伸びたい!』と『支えてくれる〇〇』。自分の今までの『伸びたい!』の内容と、その『伸びたい!』を支えてくれた先生、保護者、コーチ、地域の人、先輩、後輩、などなどの話を具体例を挙げつつ、簡潔に書く。（内容は、この講座でみんなできたらいい方法で共有します。なお、この講座での学生諸君の発表内容について、SNS等にアップすることは禁じます。なにしろ、授業は失敗するための場所。安心して失敗できる環境をみんなで作っていきましょう。）

第2回 教育の目的と教職の意義、求められる資質①（教職の意義・役割・魅力「教え込む」から「考える力を育てる」へ）

- ①『四つの約束』*をみんなに伝えて1週間。実践してみた？意識した？すっかり忘れてた？将来、子どもたちを伸ばすみんな。『四つの約束』との出会いから一週間、みんなはどう『四つの約束』とつきあったのか（つきあってないのか）。書いてみよう。」
- ②「i そういえば、あの先生。ひょっとしたら、『教え込む』のじゃなくて、『自分たちで解決』の先生だったんじゃないか、と自分の例を作ってみる。あるいは、ii あの時、自分（たち）だけで、ワクワクして困難に挑んだなあ」という経験を探してみる。」

*「四つの約束」とは「くすくす笑いをしない」「ひそひそ話をしない」「人のマイナスをいわない」「先生や友だちの話を自分に向けてだと思って聞く」年度当初に特に協調する約束。再スタートの意欲を持続させるため、稿者が中学で実践したもの。

第3回 教育の目的と教職の意義、求められる資質②（教職に関する制度・研修・教員の身分とサービス・創造性・協調性・保守性・変革性）

- ◎①「今、スタートで続けていること。『新しいスタート』で、今、続けていることは？『緊張の神様』*が手伝ってくれている今、『できること・やろうとしていること』を意識して、書きつけておく。教師になるために、自分で確かめてみよう」*「22人の意見」には、これと併せて、「じゃんけんトーク」「遠足のおやつ」も紹介した。
- ②「例えば、医師なら…」で「(教師が)状況に合わせる」ことが当たり前だと、たとえばで説明。『たとえば』で解説・説得する練習」
- ③「たしかにそうかも。例えば、文化祭で『ほったからし』の先生。そう言えば、それ以前にも〇〇な指導だった。など。先生の実践が『点』ではなく、『線』だったのでは、と解釈してみる。『わくわくすること』が、一つだけじゃなく、いろいろ積み重なって、『わくわく』を作っていた、ということ」

*年度当初の緊張感が「再出発」のためのあれこれを支えてくれることを、比喩的に「緊張の神様」と呼んだ。小学生や中学生にも共通する状態であることもあわせて伝えた。

第4回 学校の組織と運営（教育行政・教育委員会制度・学校組織と学校文化）と学習指導要領（責任の所在、チームワーク、法律、制度、メンター）

- ①「1「(教師の仕事や授業・学級担任の仕事などで紹介した後)それ以外に、学校で先生がする仕事、どんなのがあるか想像しよう」
- ◎②「(あの)先生に聞いてみたいこと 先生になるために、授業数や、校務分掌について、学びました。そこで、自分の尊敬するあの先生、反発してしまったあの先生などなど。あのころは、授業をしている先生、いっしょに過ごしているときの先生しか見えていませんでした。そんな、あの先生に、自分が先生になるために、もしも、今度あったら聞いてみたいことを考えてみましょう」

第5回 教師の仕事と役割①授業づくり i 具体的に児童を育てる 安心の保障

- ①「そのとき、何を考え話しますか。将来、教壇に立ちました。連休明けです。学級の時間の最初、『連休中のできごと、友だちと共有しよう』という企画を考えました。まず、先生が見本。ということで、『先生はね…』と始めることにしました。何を考え、この『話』をしますか」
- ◎②「『教師のたまご』の目で見える練習 昨日の『親和行事のリーダー』のふるまい（リーダー主導の『親和行事』の事前指導）。すごいねー、を確認してみる」
- ◎③「明日からの親和行事。『教師のたまご』として、『楽しむ』『信用してみる』『失敗してみる』『全体を見てみる』『個々の友だちを見てみる』などなど、たくさんの『教育チャンス』が思い浮かぶと思います。抱負を書いてみよう」

第6回 教師の仕事と役割②授業づくり ii 授業の中で生徒を見る いろいろな活動

- ①「自己紹介できるじゃん、自分 自己紹介をする自分を褒める。自分とどりの人が話したこともメモ」
- ②『『親和行事』の『あそこで、自分は成長した』『あそこで、自分はよい行動ができた』を見つけて、書いてみよう。できるだけ、具体的事実を基に書く練習」
- ◎③「『親和行事』で『見つけた』友だちの素敵な行為（言葉も含む）」
- ◎④「教師の『見る』『確かに、あの先生、なぜか自分の変化に気づいてた』という先生を思い出し、どんなことを見抜

いたか。(どうして、見抜いたのかの推理も) 考えてみよう。思いつかない人は、自分の『見る』について、『何を見る』『どう見る』の偏りについて考えてみよう

第7回 教師の仕事と役割③授業づくりiii 授業の中で生徒が生きる 居場所ある授業

- ①「例の教育三法を記憶を頼りに書いてみよう。(正解ある系)」
- ②③「こんな親和の児教1年にする ちょっと、中学のクラスとは違うかも知れないけど、みんなにとって、大切な学びの集団であり、そこで過ごす1年間です。どうぞ、『こんな児教の1年にする』『そのために、自分はこれを続ける』を書いてみよう」
- ③③「『中腰で考える』経験 学校で、授業や部活動などで、『正解が一つではない』『簡単には答えが出ないこと』について、考え続けた経験は? あの先生のあの活動は、それかも、といったことを思い出してみよう。学校ではないけど、生活の中であれが『中腰経験』というものがあれば、それ」

第8回 教師の仕事と役割④学級づくりi 大きなデザイン 安心の保障

- ①「『居心地の良さ 『高級ホテル』と『学校』の違いを想像」
- ②③「『22人の意見(1周目)』終了。自分の聴き方、周りの聴き方、『つきそうな力』、『思い出のあのコメント』、感想など。感謝を込めて、どうぞ。(授業を休んで、まだ、コメント発表されていない、という方。プリントに『赤字』などで、その旨をお書きください)」
- ③③「『熱中し、あれこれ考えた』そして、『みんなでアイデアを出し合った!』経験 将来、子どもたちの力を引き出すために、あなた自身の経験を大切にしよう。『あのとき、あの問題(課題)を克服するために熱中した』『そんなアイデアを出し合った』経験を思い出してみよう。それは、どんな問題に対して。誰と、何人くらいで。どれくらいの期間で。思い出のアイデアはあんなので、克服したらどんな感じになった。など。その内容を描いてみよう」

第9回 教師の仕事と役割⑤学級づくりii 生徒指導・特別支援

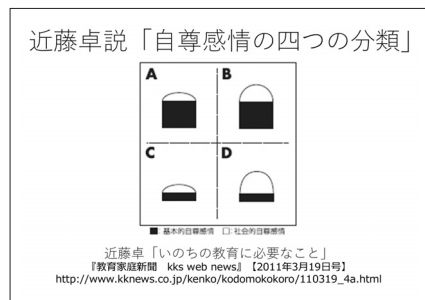
- ①「『タイガー・ウッズのお父さん』的存在・状況。あなたのまわりに探しましょう。『あ、そうか。あれが私の“タイガー・ウッズのお父さん”なんだ!』と認識」
- ②「これまでの学校生活を振り返って、『あの生徒指導、効いている』ものを、具体的に思いだそう。事件に対しての、先生の動き、子どもたちへの働きかけ、など」

第10回 招聘講師 鳥取市立東中学校教諭 原田 徳史先生の講話

- ①「原田先生のご講演の内容要約(「ノート」をもとに。『重要!』『わかった!』『よくわからないけど、大事そう!』など。受け取ったこと」
- ②③「『質問。言えなかったけど、聞きたいこと。今、聞きたくなったこと、など」

第11回 教師の力量形成 子どもたち(と自分も)を理解しようとする

- ①①①「(近藤卓『自尊心の四つの分類』)に関して)自分につなげて考える。『小学校時代のわたし』はどれ? 書ける範囲で、『22人』で発表できる範囲で、『あくまでフィクションで』とか、『森の子グマちゃんの話』でも、よいです」(「四つの分類」は右図参照 近藤(2011))



第12回 教師の力量形成 「先達」「師」「メンター」を探す 紹介 芦田 恵之介・東井義雄他

- ①①「自分のクラス。振り返ればさまざまな子どもたちがいた。そんな子どもたち(あなたを含む)の違いに先生はどう対応して『クラス』を作っていたのだろうか? 勉強が苦手な生徒、超得意な生徒。落ち着きのない子ども、引っ込み思案の子ども、などなど。できれば、『居心地がよくなる』『成長できる』工夫や取り組みを思い出してね」
- ②③「『教職とは〇〇だ』『こんな先生になりたい』の具体例に使おうとしていることなど、ちょっと紹介してみて、考えるきっかけにしてください。」
- ③「『プレゼン』について。いずれかを〇で囲みなさい。『ぜひ、やってみたい』『やってみてもいい』『どちらかと言えばやらない』『断固やらない!』」

資料6 「自尊心の四つの分類」スライド

第13回 「わたしのめざす教師像」レポート提出 紹介 大村はま・岸本裕史

- ①①「『プレゼンター』を声援で支える。どうぞ、『あなたの支え』が授業をつくり、あなた自身の居心地のよさもつくります」
- ②③「『自分の・友達の発想(ずらし)』が大事にされたな』経験 国語とか、算数とか、『ルール』を教えることのほうばかりが重視されがちな授業において、『あなたの・友だちの発想(ずらし)』が大切にされた経験を思い出してみよう。もちろん、授業がなければ、他の『生活の場面』や『部活動』『行事』などでもよいです。が、まずは学校生活の大部分を過ごす『授業』で思い出してみよう」
- ③③「『うさぎちゃん』(推定)に反応して、この子の成長につなげるには? 『提出プリント』に『うさぎちゃん』(推定)発見! どう反応して、このイラストを描いた人の成長につなげられるか。あなたの考える『反応』と、その解説(なぜ成長につながるか)を書いてみよう」

第14回 「わたしのめざす教師像」を共有する 「プレゼン」で共有1

- ③「『こんな先生になりたい』130人越えの前プレゼン(前半)』で受け止めたこと。もちろん、『プレゼン』の内容もあります。『プレゼン』の姿から受け取ることもあるでしょう。あなた自身の聴き方(聞く姿勢、表情、うなづき・まなざし。拍手なども)から、自分の成長をかんじとることもあるでしょう」(14回は、この質問の後、二つの課題を用意したが、プレゼンの時間が押したため、それら二つの課題はどちらも実施しなかった)

第15回 「わたしのめざす教師像」を共有する 「プレゼン」で共有2

- ①「『こんな先生になりたい』130人越えの前プレゼン(後半)』で受け止めたこと。もちろん、『プレゼン』の内容もあります。『プレゼン』の姿から受け取ることもあるでしょう。あなた自身の聴き方(聞く姿勢、表情、うなづき・まなざし。拍手なども)から、自分の成長をかんじとることもあるでしょう」
- ②「『教職論(全15回)感想 授業で伝えた『内容』 授業で行った『活動』 『授業者』のモデルとしての齋藤の動き(何をどのように構成) 隣人との共有・触発 自分の経験・記憶と『つなぐ』。あなたの考え・行動の変化 などなど。書き終えたら、スマホから『授業評価』へ」

*15回も14回同様、「プレゼン」の時間が押し(プレゼンター14名)、後半のスライドの多くはとばし、感想に入った。その時点で授業時間は終了しており、「昼休憩」に入り込んだので「感想書き」であった。

「課題」や「22人の意見」はどのように授業の中で展開されているか。その具体例として「第6回 教師の『見る』を考える」の授業の概要を以下に挙げる。

「第5回」では、課題として1「連休中のできごと、をクラスにどう話すか」、2「『教師のたまご』の目で見える練習 昨日の『親和行事のリーダー』のふるまい。すごいねーの確認」、3「明日からの親和行事。『教師のたまご』として、『楽しむ』『信用してみる』『失敗してみる』『全体を見てみる』『個々の友だちを見てみる』などなど、たくさんの『教育チャンス』が思い浮かぶと思います。抱負を書いてみよう」とした。これは、第6回での「教師の見方」という内容の理解のために、実体験で「見る」を意識化するための課題である。「親和行事」という新入生の宿泊研修（本学では、2年～4年のリーダーが企画運営する）において、ただ受け身で受けるのではなく、リーダーの動きから「学ぶ」意識づけを試みている。

「第6回」では、「第5回」の課題2と課題3を「22人の意見」として共有した。そこでは、「持っていきかたでは、やりたくないなと思う人がいてもおかしくないような競技を、そんなことは思わないように話を持っていくところ、常に笑顔なところ、楽しみになるようなしおりの作成など挙げればキリがありません」「黒板の書き方が見やすかった。うしろの人にも聞こえるように話していた」「手を挙げやすい雰囲気をつくっていた。手を挙げてくれた子に『ありがとう』と言っていた」など、それぞれの視点で「先輩リーダー」の動きを書き出しており、「同じ場面」であってもさまざまな見方があることも共有された。『親和行事』では、同校教員によって記録写真が撮られ、学生にも共有できる仕組みになっていたので、その写真も授業の題材とした。「大教室に集合したところを俯瞰した写真」「出発前のワクワク感を伝える表情のよくわかる写真」「研修の一環の競技の様子をアップで捉えたもの」「体育館の上から俯瞰して撮ったもの」など、「教師が子どもたちを捉えるために、視点を変え角度を変えて見ようとしているモデル」としてあげた。

稿者の中学校での「運動会練習」の写真も取り上げた。先の例と同じように、「同じグラウンドの同じ目の高さで近づいて見る」「校舎2階から俯瞰して見る」などで生徒の様子を記録したものである。

さらに、佐藤学らの「授業参観の教師それぞれにビデオカメラを持たせると、生き生きした表情を中心に撮る教師もいれば、あくびや手遊びする子どもを中心に撮る教師もいて、教師の無意識に選択された視点によって、同じ授業であってもまったく違った印象となる」といった知見も提示した。さらに、教師の「見る」態度として「センチネル（歩哨）」的な「見る」（齋藤2013）を示した。

それらの学びをもとに、「教師の『見る』『確かに、あの先生、なぜか自分の変化に気づいてた』という先生を思い出し、どんなことを見抜いたか。（どうして、見抜いたのかの推理も）考えてみよう。思いつかない人は、自分の『見る』について、『何を見る』『どう見る』の偏りについて考えてみよう」を課し、学生それぞれの経験とつなげ、また、その課題は次回の「22人の意見」として共有した。

ここでの「見る」の学びは、第13回の課題2「『自分の・友達の発想（ずらし）が大事にされたな』経験 国語とか、算数とか、『ルール』を教えることのほうばかりが重視されがちな

授業において、『あなたの・友だちの発想（ずらし）』が大切にされた経験を思い出してみよう。もちろん、授業がなければ、他の『生活の場面』や『部活動』『行事』などでもよいです。が、まずは学校生活の大部分を過ごす『授業』で思い出してみよう」において、かつての教師が「何を見て、どう支援したか」といった学びにもつながっていく。

このように、本「教職論」では、「スライドショー」を中心に、教育内容が提示され、その内容の理解のための活動や課題が折々に提示される。そこで学生個人が考え、隣人と活動したり意見を共有し、「22人の意見」で受講者全員で共有する。これらの活動（「問いや情報を受け取る」「自分なりに考える」「他者の意見を共有する」）を重ねることで「選択の幅」や「伝え方」を意識する機会も増え、そこで書きぶりが変わることでさらに他者への刺激になる、といった循環が、話合いの様子、授業プリント等で見られた。例えば、一人の授業プリントの「落書き」を教材化し、「例えば小学校の自分の担当の子どもとして、この『落書きを描いた子』にどのようにコメントすればこの子をさらに伸ばせる？」といった課題を立て、皆が答えるといった機会も設けることができたり（第13回の課題3）、「プレゼンの立候補」を募集した際「このクラスでならやれそう」と立候補する者も出た（後述）ことなど挙げられる。「自分で考える」「隣人・受講者全員と共有」の循環による意識の変化の結果と見られる。

（5）「原田徳史教諭の講話」（第10回）

中学校社会科教諭原田氏の内容は「教師は子どもたちに生きていく力をつけること、それだけ」というものである。極端な事例で言えば、「卒業式が終わったら、生徒と教師の関係は解消される。その後の学級活動は必要ない。それまでに育てることが大事」「『割合』を教えられない小学教師はその子に将来的に大きな不利益を生じさせている。教えるべきことをちゃんと教えられるように」といった内容に「教師としてやるべきことはつきつめると何か」「教師としての責任感」といったことを学生たちは学んでいた。

（6）レポート「こんな先生になりたい」（第13回メ切り・提出）

提出を第13回とした。プレゼンの素材とするためには、プレゼンター決定の13回までにレポートも仕上げるという意図と、もう一つは、プレゼンをしない学生も「隣人とちょっと紹介しよう」という時間を設定したかったからである。「レポート」も大切な「共有」の素材であり、単に教師へ提出するものではない、と考えた。

「にっこりじゃんけんトーク」の時間に「どんな先生をめざすか」「どんな取材をしたか」「苦労話」「充実話」など、現物を見ながら、どうぞ」として、お互いに紹介し合った。「となりの〇〇さんがしっかりと将来の教師像を考えていて驚いた」とか「お互いに励まし合った」などの感想が多く見られた。

（7）プレゼン「こんな先生になりたい」（第14・15回）

「になりたい先生」の探求は「教職論」の中心のテーマである。また、本授業で「コミュニケーション成立のための共同体づくり」も意図してきた。そこでレポートに加え、「立候補によるプレゼン」の機会をつくった。意思表示は、第12回の課題3でおこなった。

その中で、『ぜひ、やってみたい』と『やってみてもいい』と選んだものだけを演者とした(『やってみてもいい』と『どちらかと言えばやらない』を選んだ者もいくらかいたが今回は遠慮願った)。「前半」で27名、「後半」で13名のプレゼンとなった。その意思表示の数編もスライドで第13回に共有した。例えば、次のような回答である。

学生A 「ぜひ、やってみたい」：「このクラスなら失敗しても何とかなる気がします。だから、めっちゃ怖いけど、こんな大人数の前でする機会はめったにないと思うので、怖いけど、やってみたいです。」

学生B 「ぜひ、やってみたい」：「良いことはいえないかもしれないけど、自分が学べるきっかけがあるなら、失敗してもやりたい。自分のいまの最大限を発表できたらいいなと思います。」

学生C 「やってみてもいい」：「話をまとめるのは苦手なことだけど、きっといい経験になるし、教師になるには人前で話す力が必ず必要になってくると思うので、やってみてもいいかなと思う。」

「このクラスなら失敗しても何とかなる気がします」「めっちゃ怖いけど(略) やってみたい」「自分が学べるきっかけがあるなら、失敗してもやりたい」など、「共同体」への信頼感が育っていることや、その信頼感をベースにしたと思われる、成長のための負荷として挑戦したいという「学び」の姿が見て取れる。

また、「プレゼン」で立候補せず聞き手となった学生は聞き手としてプレゼンターを支えようとし、「プレゼン」から学ぼうとしたことを授業プリントに書き記す者が多かった。例えば、次のようなコメントである。固有名詞は稿者が□として伏せている。

学生D 「パワーポイントを使って、見やすいようにプレゼンしたり。手づくりのものをつくって仕掛けを加えたりしていたり。なにもなしで話していうだけでもスッて頭に入ってくるから、すごいと思った。先週の前半グループも。今日の後半グループもプレゼンしている人が本当にかっこいいと思えた！1番前で真ん中にいるから、顔が赤くなっていたり、顔がピクピクしていたり、声がふるえていたりとかもすごく分かったけど、きっと、絶対私もプレゼンする側だったらもっとひどいかもしれないから、すごく応援してました。おつかれさまでした。」

学生E 「ハイレベル。ハイクオリティすぎた。一生懸命な顔や、楽しそうにしてる姿、笑顔がまぶしすぎる。同じ年数生きてきたと思えない。鳥肌だった。□さん語りがうまいと思った。パワーポイントの準備の時間まで頭に入っていたのか、アドリブがすごいのか、もう、すごい!!!!!!しかなかった。リスベクト。画面全然見らんやん！プロやん！はんばない。目標を、同級生にしているのかっていう疑問はあったけど、もうこの人たちみたいになりたい！って思った。□さん。ダンス部、共感しかなかった。あいさつ大事!!皆、ちゃんとがんばってるなと思った。何もしていない自分がはずかしかった。」

学生F 「今日の発表は『愛』が多かったですね。愛を感じました。個に合わせた保育ができる先生。学校来るのたのしいと思ってもらえるような学校にできるような先生。いっぱい先生の形を見る事ができました。話のつながりが上手な子とかいて、メモしてぬすんでしまいました。前回の自由度を見て今回の人らはすごい自由でした。□おもしろすぎた。サイコー。よき15回目。」

3名ともがプレゼンした者への敬意やそのうまさに感嘆したようすを表す。さらに、学生D「共同体」としての共感を「緊張」の発見と「応援」という形で表し、学生Eは「同級生にしているのか」と問いながら「この人たちみたいになりたい」と学びの対象をプレゼンした同級生に向けている。また、学生Fは、「自由度」という用語で、同級生のプレゼンが予想した枠にはまらない創造的なプレゼンであったことを示している。「プレゼンといえば、○○をしておけばよいだろう」といった定型にとどまらず、それぞれが創意工夫したことを捉えているのである。それは、本授業を学生たちが自分の創意を表せる場と認識したことを示し、また、そ

ういう学生の創意を同級生として肯定的に認める文化が育っていることを想像させる。

また、第15回の授業プリント「課題3」「教職論感想」では全体を振り返った。

学生G 「教職論の授業は、今まで受けたことのないような授業のやり方でした。隣の人とじゃんけんをして自分の話をしたり、一緒に考えたり。最初は、変わった授業だなと思ったけれど、15回を通して、この授業の意味がよくわかりました。『教師とは』を考える授業。先生は生徒をしっかりと見たり、距離をおいて考えさせたり。生徒を伸ばす先生ってどういうことだろうということ色々学ぶことができました。この授業を忘れず、これからも理想の先生を探し求めて、頑張っていきたいです。」

学生H 「教職論を通して、考え方・とらえ方が今までと大きく変わりました。中腰で考える良さを知りました。子どもはすぐ答えを欲しがりますが、そこで、どう耐えることができるか…1回や2回では身につかないと思い、日々の中で、子どもたちが気づかないうちに取り入れてみたいと思いました。入学してきた頃に、『どんな教師になりたいか』と問いかけたら答えられなかったかもしれないけど、今では少しだけ自身を持って言えるような気がします。それも、教職論で自分の考えを言う機会があったからだと思っています。ありがとうございました。」

学生I 「1回目からずっとさいとう先生が伝えていた『フレンドリー力』や『あいさつ力』。この15回の講義でかなり身についたと思います。もちろん、自ら身につけようと意識していたおかげもあると思いますが、さいとう先生が身につけられる環境を構成してくれていたからだと思っています。毎日あるニコリじゃんけんや課題の共有など、たった1回でやるのではなくて継続的にするから意味があるのだと経験を通して感じました。私も、子どもの成長を支える環境づくりができる先生になりたいです。」

学生Gは「これからも理想の先生を探す」と学びの継続（つまり、中腰の継続）を語り、学生Hはその自ら価値を認めた「中腰」をどう自分の教室に取り入れるか、「入れ子構造」で教師としての自分につなぎ考えている。学生Iも「入れ子構造」で「教職論」の稿者の授業の方法を認識し、自分の教室の「環境づくり」について考えている。

もちろん、最終回で、「同級生によるプレゼン」を受け止めた後の高揚感といったものもあるかもしれないが、「プレゼンの感想」「教職論感想」のコメントから、「共同体の文化が個を育て、育った個が共同体の文化をつくる」といった感覚、「対話」の成立、「自分の知見」と対象をつなぐこと、「中腰」で考える構えなど、「教職論」でめざした「主体的・対話的で深い学び」の実現がなされているように見える。

III 結論

「新指導要領」がめざす教育を踏まえれば、「教職論」において「主体的・対話的で深い学び」を教室に実現する教師像を教育内容にする必要がある。そのような学びのため、あるいは、教師自身が「正解のない問い」に対する力をつける必要からも「教職論」における「主体的・対話的で深い学び」の実現が必要である。

本「教職論」において、「主体的・対話的で深い学び」を実現させるための授業の構造を次のように論じた。

- 「大規模授業」の「教職論」であるが、その「大規模」を分割することと活用することで「共同体」の意識を形成し「対話的な学び」を実現する。
- 「自分の先行知識や先行経験」とつなぐ「深い学び」実現のために「課題」を設定し、他の学生と共有することでさらに多様な「つなぎ方」を学ぶ。また、「教師をめざす学生」という立場から「教える・学ぶ」の関係を「一般的な教師・一般的な子ども」から「将来の自分・

将来の子ども」「今の大学の教師・今の自分」とつなぐ「入れ子構造」で捉え、さまざまな事象を自分の学びにつなぐことで「深い学び」を実現する。

○学生が「中腰」でいられる機会を保障する。「課題」に対する「中腰」の保障だけでなく、さまざまな機会を「正解がないことへの模索」として位置づけ、他の学生との「対話的な学び」や自身の知見とつなぐ「深い学び」とも循環しつつ、自分で考える「自主的な学び」を実現する。

これらの考察の後、「教職論」において、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る具体例として、本稿では以下の提案をした。

(1)「共同体」づくり。①「小さな共同体」 ②「全員発表の分割」 ③「プレゼン」

(2)「一斉授業」と「個人による課題取り組み」と「課題の共有」という授業の構成。

①スライドショーによる「一斉授業」的展開

②「課題」(ほとんどが「開いた問い」)によって学生それぞれが「自分の経験・知識」とつなげ考える機会をつくる。

③「22人の意見」によって、「各自で考えた課題」の答えがさらに広がる経験をつくる。

(3)「入れ子構造」の意識化。

「学び手」と「教え手」の関係で、「学生として教わる」が「教師を将来の自分としてみる」といった見方でこれまでの経験や現在の授業などを自分につなげて理解する。

「にっこりじゃんけんトーク」の様子や振り返りの記述、「22人の意見」に対する感想やその取り組み、「プレゼン」における立候補者の存在とそのパフォーマンス、そして、それに対する学生の反応などから、「大規模授業」「(基本的には)一斉授業」の制限の中であって、「対話的で」「主体的で」「深い学び」が実現したのではないかと想像される。

IV 課題

本実践は、現前の「大規模授業」に構造的な(受講者人数等)変化を作り出せない現状に対するブリコラージュ的取り組みと言えよう。それらの構造的な変化への提言も今後の課題である。もう一つ、「将来的に、正解のない問いに向かって中腰で考えられる教諭」といった教師像を学生たちが理解し、その像に向かい学生たちが精進することがこの授業の根源的な存在価値であると考えれば、一連の「教職論」の取り組みがそれらにつながるかは、内田の述べるように「有時間」の学びであって、現時点で評価の方法を持たない。「評価」に関する吟味検討も課題である。

授業規模の課題。「SA」(学生による授業補助)が出欠確認、プリント配布回収をきめ細かくやってくれた。大規模授業はプリント回収やその確認など、授業時間外の負荷も相当である。克服のための工夫がさらに望まれる。

また、こうして「教職論」の「授業づくり」について論文化を試みたのであるが、「授業」の語りの方をどうすべきかも課題としてあげておく。考察では「条件」として取り上げなかったが、授業者である稿者は昨年度まで中学の教師であり、その経験・知識を論文づくりにつなげようと、ブリコラージュ的やりくりで「題材観」「学生観」「指導観」などの枠組みを使ってみた。しかし、「授業」を語ることはずいぶん難しい。教師が授業で語る内容、学生の意識、

提示の仕方、活動の仕組みなど、授業はさまざまな要素によって成立する。佐藤（1995）の論じるように「複雑」である。その「複雑さ」を少しでも残しつつ論ずる方法（例えば、柳瀬（2013）の考察する「生態学的アプローチ」）を今後も考えたい。「正解のない問い」に対する考えの差し出し方の可能性を探るとのことである。

〈注〉

- * 1 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf（平成29年11月11日最終確認）
- * 2 『新指導要領』及び『新指導要領解説』において、「主体的・対話的で深い学び」という表現は、そのほとんどが「の実現」につながられている。「主体的・対話的で深い学び」とは何か、という記述は稿者の読んだ限り見つけられず、「実現するにはどうすればよいか」といった内容が中心となっている。本稿では、「深い学び」に関しては藤村（2016）の知見を示し、また、「対話的」においては、山元（2016）の知見からその「成立条件」を述べ、「主体的な学び」については、他者との「対話的な学び」や「深い学び」との循環の中に成立するもので、「消費者マインド」では成立しがたい学び、といった考察をしている。
- * 3 中央教育審議会（2012）の「能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」（p.9）の提案もあるが、「教職論」の個別性を元にした考察を試みたい。
- * 4 内田（2008）は、その極端な例として「学位工場」を挙げる。「学位を金で買える」「学位取得までの期間が短い」「経歴や履歴書の提出だけで学位がでる」といった特徴を持つという。つまり、できるだけ学び手の負荷をおさえて、成果を得る「教育」を商品としたビジネスモデルであり、「通販モデル」（p.63）である。しかし、その成果は「事情を知らない人たち」を勘違いさせることを期待する「小狡い」（p.65）方法と論じている。
- * 5 文部科学省「資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）の関係（イメージ）（案）」によるHP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12.pdf より。平成29年11月11日最終確認）
- * 6 横須賀は、日本の授業に対して、「概括すると、日本の教師は一斉授業の方式の下で、これを解体するよりは、多様な形態の可能性を開発したり、個別の学習の実際化などに意を注ぎ、世界的にみても高い水準の授業を生み出して今日にいたっているといっただけであろう。」（p.117）と日本の教師の「一斉授業に対する多様な形態の可能性」の開発を評価している。
- * 7 このように、形態の変更が難しい中で、その活用を試みるのである。「折衷案」ともなるが、ブリコロール的な知を標榜する「深い学び」であれば、「正解のないものの解決を図る力」を学生につけるための授業の主権者である稿者自身が、「正解のないものの解決を図る力」を発揮して、「手持ちのもの」のやりくりにおいて、大学の授業の構築をめざすべきと考えることは不自然ではない。「大規模授業」における「対話」の試みについては、例えば、栗田（1999）がある。
- * 8 「教職についていないから教職を知らない」とは多くの学生は考えていない。むしろ、幼小中高校で生活し「教職について知っている」というスタンスで最初「教職論」に臨むようである。

〈文献〉

- 浅野誠（1994）『大学の授業を変える16章』大月書店
- 内田樹（2004）「対談内田樹×春日武彦 中腰で待つ援助論一時が流れ出し、ケアがはじまる」『週刊医学界新聞詳細』第2613号医学書院 http://www.igaku-shoin.co.jp/nwsppr/n2004dir/n2613dir/n2613_01.htm 2017年11月21日最終確認
- 内田樹（2007）『下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社
- 内田樹（2008）『街場の教育論』ミシマ社
- 勝野頼彦他（2013）『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』国立教育政策研究所
- 栗田充治（1999）「大人数講義における紙上討論の試み」『大学の教育・授業をどうする F Dのすすめ』東海大学出版会
- 近藤卓（2011）「いのちの教育に必要なこと」 http://www.kknews.co.jp/kenko/kodomokokoro/110319_4a.html 平成29年11月30日最終確認
- 齋藤隆彦（2013）「“前兆”を見逃さない！ 中学のセンチネル（歩哨）活動」『授業力&学級統率力』No.035 明治図書

- 佐伯胖 (1995) 『「わかる」ということの意味 [新版] 子どもと教育』 岩波書店
- 佐藤学 (1995) 『教育への挑戦 1 教室という場所』 国土社
- 佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦』 小学館
- 須崎敏明 (2012) 『大学教育改革と授業研究—大学教育実践の「現場」から』 東信堂
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf 平成29年11月30日最終確認
- 藤村宣之 (2016) 「教育の質の向上としての『深い学習』の重視」 子安増生他編『教育認知心理学の展望』 ナカニシヤ出版
- 宮川健 (2011) 「フランスを起源とする数学教授学の「学」としての性格」『数学教育学論究』 vol.94
- 森敏明編21世紀の認知心理学を創る会 (2002) 「21世紀の学びを創る」『認知心理学者 新しい学びを語る』 北大路書房
- 森朋子 (2017) 「学生の深い理解を促すアクティブ・ラーニング—反転授業導入の可能性を考える—」『大学教育』 第14巻第2号、大阪市立大学
- 柳瀬陽介 (2013) 「教育研究の工学的アプローチと生態学的アプローチ」 ブログ『英語教育の哲学的探究 2』 http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/08/blog-post_7.html 平成29年11月30日最終確認
- 山元悦子 (2016) 『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』 溪水社
- 横須賀薫 (1990) 「一斉授業」『新教育大事典』 1、第一法規
- 鷲田清一 (2014) 『哲学の使い方』 岩波新書