

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—

岡東壽隆・熊丸真太郎

(2001年9月28日受理)

Management of Teacher Education (2) :
Focusing on student's ambition to be a teacher and evaluation of teaching competence
of "Introduction to teaching profession (Kyosyoku-Nyumon)"

Toshitaka Okato and Shintaro Kumamaru

The purpose of this paper is to examine teaching competence of "Kyosyoku-Nyumon". It is examined by analyzing two questionnaires about student's ambition to teacher and evaluation of teaching, and one student's report on "did you wish to be a teacher by taking this lesson?"

The major purpose of "Kyosyoku-Nyumon" is to teach the significance of teaching. In teacher education curriculum, "Kyosyoku-Nyumon" is the initial subject. So, it is considered that it highly impacts on student's ambition to be a teacher.

The results of this paper are as follows :

1. knowing the current situation of teachers (employ standard of conduct, teacher's burnout and school non-attendance), some students are worried about being teachers. But most of them do not care that situation.

2. Most of students need a teacher of "Kyosyoku-Nyumon" to admonish students who have a poor attitude in class.

It is necessary to improve teaching competence of "Kyosyoku-Nyumon". To improve their teaching competence, the class size of "Kyosyoku-Nyumon" has to be smaller.

Key Words: introduction to teaching profession (Kyosyoku-Nyumon), faculty , teaching competence

キーワード：教職の意義等に関する科目（教職入門）、大学教員、指導力

はじめに

大学教員の専門性といえば、専門領域の「研究」に関する能力（特に成果の意義や貢献度）を意味する比重が高く、「教育」における指導力についてはそれほど問題にされなかった。学会という専門を同じくする研究者コミュニティにおいてその優劣が評価されるシステムでもって力量形成の動機づけが図られていた。

逆に、高等学校段階までの教員の専門性といえば従来、「ある単元の授業研究や教材等の授業の準備をして教室に入り、導入・展開・整理という授業プロセスを経てその単元の内容をいかに児童生徒に理解させるか」

を意味していた。同じ「教員」でありながらも、人事管理における評価ポイントは異なっていた。前者が「研究業績」の優劣、後者が「教育実績」という構図が当然視されてきた。後者の教員の場合、指導力に著しい差があれば周りの同僚が許さず、校内研修を通じて一定レベルまで鍛え上げるという伝統が根付いている。しかし、このよき伝統である集団主義的「協働性」はプライバタイゼーション等の傾向から次第に機能を果たせなくなってきた。そのためだけではないが、立法、行政的な措置が講じられるに至った。その動向は、指導力不足教員、不適格教員の処遇をめぐる、一部に、これまでの保護的な「育成主義」から、新たに、競争

的な「切り捨て主義」への転換を導くものである。

このような動向は、大学の教員にも「教育」面の評価として導入されつつある。古びた講義ノートで毎年同じような講義を繰り返したり、テキストを読むだけだったりという講義では許されなくなってきた。筆者らの一人は、所属学会から大学教員評価者として選出された場合、「教育」を担当するか「研究」を担当するかの調査があったが、「どちらも修養過程にあるので評価者の指導を受けたい」と、いずれの選択肢も遠慮した。今日の「教員」をめぐる論議は、その「専門職性」のような抽象概念でもって、研究条件や教育条件の向上や勤務条件の適正化を求めるものではなく、「専門性」の核心をめぐるものである。高等学校段階までの教員が「指導力」の点で一人ひとりの力量が問題にされているのと同様に、大学の教員にもやがてそのような評価が行われるだろう。

教員の指導力の問題が大きな行政課題となったのは、東京都の「教員の人事考課制度」(①学習指導、②生活・進路指導、③学校運営、④特別活動・その他の業績評価)に端を発する⁽¹⁾。大阪府の場合は、教員の指導力一般の改善を検討するのではなく、「指導力不足教員」に絞り、①指導力に関し支援を要するレベル、②指導力の不足したレベル、③適格性を欠いたレベル、④疾病等を理由に指導が不可能なレベルに分けて、その対応を如何にすべきかを検討することから論議が展開している⁽²⁾。そして、今日ではほとんどの自治体で「教員の人事管理システム」が検討されるに至っている。

ちなみに大阪府の調査によれば、公立小中学校(大阪市立を除く)の教員2万3553人のうち、授業が適切にできなかったり、保護者らとトラブルを起こしたりする「問題教員」が408人(1.7%)おり、その中でも「子どもを見下したり、感情的に授業を放棄し、子どもを不登校にした」、「身体的特徴を捉え、心を傷つける」、「トラブルを子どもや保護者に責任転嫁する」といった「専門性、社会性に欠ける指導力不足」が60%の割合を占めるという⁽³⁾。

これら「指導力不足教員」を生み出さないためには、採用後の研修も重要であるが、養成段階での力量形成や、教職への適性を見極めなども重要となってくる。また、そのために養成段階におけるカリキュラムの改革がなされているが、教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」では、教員養成に携わる大学教員の指導力の向上をも求めている⁽⁴⁾。

「教職入門」という科目は、「教師」や「教職」といったものを単なる憧れの対象から、具体的な進路のひとつとして意識するようになるうえで大きな役割を果た

す科目である⁽⁵⁾。また、文部科学省の調査によると、70%以上の教育委員会が、教員養成教育の改善課題として、教職に対する使命感の育成をあげているという⁽⁶⁾。このように、「教職入門」という科目は、教員養成カリキュラムにおいて重要な位置を占める。そして、その科目を担当する大学教員には、高い指導力が求められる。

本稿では、「指導力不足教員」や「不適格教員」のカテゴリーを構成する教員の評定票を担当者に適用する。2001年度の「教職入門」において、7月中旬に行った「教職入門」担当者に対する受講生による力量評定、講義の初期に行った受講生の教職志望調査、その二つの調査時期の中間(6月下旬)に行った、「これまでの講義を受けて教職志望に変化が見られたかどうか」のミニ・レポートの三つの情報を分析する中で、担当者の指導力を考察したい。これまで、教員養成カリキュラムについては、教育実習における力量形成や教員適性感の変化、体験的学習やグループ演習を取り入れた授業など授業方法そのものを中心に論じられてきた⁽⁷⁾。しかしながら、そのカリキュラムを担当する大学教員の指導力という点に焦点を当てた研究はほとんどみられない。(文責：熊丸真太郎)

1 大学教員の指導力

(1) 指導力の範囲

論点の一つは「指導力」の範囲をどのように理解するかである。大阪府の場合は、「学習指導、生徒指導、進路指導、特別活動、学級経営等における指導力」をその範囲とした⁽⁸⁾。これを大学教員に適用すると「研究」の時間がなくなると考えるが、実際には「学級」を編成し、学生指導、進路指導に力を入れていくシステムを採用する大学が出現している。大阪府の場合をさらにみると、指導力不足者とは、上記の範囲だけでなく、「保護者、地域、同僚との良好な関係が築けないことなどから、教育活動に支障を来している者」も含む。「教職入門」担当者はパニック障害の経験者であり、全快しているという状況ではないので、同僚との良好な関係、あるいは管理運営面の職務を強いストレスとしている点で、指導力が問われる存在となる。しかし、このような範囲は高等学校段階までの教員においても、教員の専門性として従来解釈してきた範囲を越えている。子ども好きで教育界に入り教員になったのに、心ない保護者や地域の人々から干渉や脅迫をなぜ受けなければならないのか、学部を卒業して難関を突破した若い教員の率直な悩みである。

大学教員の指導力の範囲をいかに捉えるかが大きな問題である。研究成果を学生に教授する力と解釈した

いが、「教職入門」担当者は、大学生生活を拒否した学生にどのように対応するかという難題も抱えている。

(2) 指導の対象

教員の指導力が問われるとき、指導する対象である児童生徒や学生の学ぶ意欲や態度、学習の進捗度、あるいは行動特性や性向などとの相対的な関係を考慮に入れる必要がある。いかに上手に指導できるといっても、対象に学ぶ意欲や態度がなく、授業を妨害する児童生徒や学生がいれば、指導に自信がある教員でもどのような結末になるか容易に想像できる。対象との関係如何が「不適格教員」の範疇に入るか否かに影響する。

また、逆に、児童生徒や学生と良好な関係を維持し得て授業は問題なく遂行できても、社会関係に弱い教員は同僚や保護者との関係に悩み、指導力不足の烙印を押されかねない。この範疇に入る教員は意外と多い。高等学校段階までは「開かれた学校づくり」の推進によって、授業外の対人関係が、肝心の児童生徒との関係を阻害するのである。指導に集中できないことによる指導力不足が生れる。

(3) 指導の内容

高等学校段階までは「指導内容」が指導力を問われる最も大きな要因である。伝習館高等学校事件に見られるように学習指導要領を逸脱して指導することはできない。国旗・国歌の指導も全国的に展開されるようになった。しかしながら、教師の思想や信条を抑制するにしても、教育活動への影響を皆無にすることはできない。学習指導要領に沿って指導しても教師の思想や信条は児童生徒の成長や発達に影響を与えている。この影響がネガティブな方向で大きければ「適切」性の点で問題になり、指導力不足の教員としてラベリングされる。このような指導は「教員として、あるいは公務員としてふさわしくない態度や行動」の範疇に入るのだろうか。そうすると一定の思想や信条を持つ人間は教員になれないことになる。

この点、大学教員は「学問の自由」に基づく「教育の自由」を享受している。「教職入門」をはじめとする「教職に関する科目」だけでなく、「教科に関する科目」を含めて、学校現場の厳しい状況を考えないで、大学教員は教職関係の授業で「教育の自由」を享受する。それは放置されてよいものかどうか。公教育を担う教員養成において、「教育の中立性」に反する指導内容は、「学問の自由」のもとで許容されてよいものかどうか。多様な価値観があるなかで、大学教員が信奉する価値観だけを、例えば「道徳の時間」の指導で展開してよいものかどうか。この問題は「教職入門」における具

体的な講義内容を提示し、評価の在り方をも含めて次報で考察することにする。

(4) 指導方法

指導方法の是非も指導力を問われる。IT革命が進捗する中で黒板を背負ってチョークによる板書だけのプレゼンテーションというのも寂しいが、このような「技術」は老若男女を問わず操作技術の習得は可能である。しかし、加齢が進み、世代間ギャップが拡大し、児童生徒や学生とのコミュニケーションや身体の動きが取れなくなると対人関係がうまく保てなくなる。

大学においては、授業改善を目的としたFD(ファカルティ・ディベロップメント)が導入されている。しかし、「教職入門」の場合、受講生が多く、副教材や補助教材を作成する作業は膨大な労力を要する。結果として、講義中心の一斉指導になる。学生の顔を覚えることはできない。挨拶されてもとまどい混じりの会釈だけに終わる。誰だか分からないのである。これで授業が成立しているとはとても考えられない。さらに、教職科目は特定曜日に割り当てられ、学生の方も最後の授業まで集中力を維持するのは無理と考えられる。最初から、システム自体が「学習指導」法や「生活指導」法を制約している。それでも「指導の適切性」や「指導力不足」として問題になるのだろうか。(文責：熊丸真太郎、岡東壽隆)

2 調査の方法

(1) 調査対象

調査対象は、広島大学において2001年度前期(4～7月)に開講された教育学部第二類・第三類2年生対象の「教職入門」の受講者である。欠席者等を除くと、総回答者数は教職志望調査が155名、授業担当者調査が153名、ミニ・レポートが159名である。

(2) 調査方法および調査の概要

調査方法については、質問紙調査法をとった。アンケート調査は、次の2種類である。①学生の教職志望状況および教師に求められる資質能力に関する自己評価を尋ねた教職志望調査、②「教職入門」の担当教員の授業評価に関する授業担当者調査、である。まず、前期の授業が開始されてすぐに教職志望調査をおこなった。その後、10回程度授業が行われた後の6月下旬に、「今までの授業を聞いて先生になりたいと思ったか」というテーマのレポートを受講生に課した。そして前期の終了時(7月中旬)に授業担当者調査を行った。アンケート調査は、それぞれ「教職入門」の講義中に

調査票を配布し、その場で回答してもらう方法をとった。また、ミニ・レポートは課題を提示し、次週回収する方法をとった。

具体的な調査項目としては、教職志望調査が①教員にいつの時代も求められる資質能力に関する項目、②教員に今後特に求められる資質能力に関する項目、③得意分野を持つ個性豊かな教員に関する項目、④教師への志向性に関する項目、⑤その他に関する項目、からなる全部で20項目の調査票である。

また、授業担当者調査は、小・中・高における「問題教師」の諸指標を参考に①教員養成への意欲に関する項目、②授業の内容に関する項目、③学生への指導に関する項目、④担当教員の社会性に関する項目からなる全部で30項目の調査票である。

教職志望調査・授業担当者調査ともに、「はい」・「いいえ」の選択肢から、当てはまるほうのどちらかを選択してもらう方法をとった。

(3) 回答者の属性

回答者の属性は、表1に示す通りである。第二類・第三類ともに、伝統的に中学・高校の教員になることを希望する学生の多いコースである⁽⁹⁾。

表1 回答者の属性データ

類・コース		% (n)		
		教師志望調査	授業担当者調査	ミニ・レポート
第二類	自然系コース	18.7 (29)	19.0 (29)	19.5 (31)
	数理系コース	12.3 (19)	13.7 (21)	14.5 (23)
	技術・情報系コース	12.3 (19)	10.5 (16)	10.1 (16)
	社会系コース	14.8 (23)	13.7 (21)	13.2 (21)
第三類	国語文化系コース	16.1 (25)	16.3 (25)	16.4 (26)
	英語文化系コース	5.2 (8)	5.2 (8)	4.0 (6)
	日本語教育系コース	19.4 (30)	19.6 (30)	20.8 (33)
聴講生		1.3 (2)	2.0 (3)	2.0 (3)
合計		100 (155)	100 (153)	100 (159)

(4) データの限界

本研究で扱われているデータは、広島大学の中でも「教職入門」の一名の担当者を対象とし、第二類（科学文化教育系）、第三類（言語文化教育系）の学生を対象としたものである。その点で試論であり、一般化で

きない限界がある。（文責：熊丸真太郎）

3 アンケートの結果および考察

(1) 学生の教職志望調査

ここでは、「教職入門」を受講した学生がどの程度教職を志望しているのかおよび教師に求められる資質能力に関する自己評価を教職志望調査票の結果をもとに考察する。

表2は、教職志望調査において、各項目に「はい」と回答した割合の高い順を表わすものである。

表2 教職志望調査票の結果

	% (n)		
	はい	いいえ	その他
(1) 自分は子ども好きである。	86.5 (134)	13.6 (21)	0.0 (0)
(13) 法は守らなければならない。	85.8 (133)	13.6 (21)	0.6 (1)
(11) 上司となる人の指導や命令には従うだろう。	83.9 (130)	15.5 (24)	0.6 (1)
(18) これまでの経験から、理想とする教師像を持っている。	81.9 (126)	18.7 (29)	0.0 (0)
(2) どんな子どもにも無限の可能性があるとと思っている。	80.7 (125)	19.4 (30)	0.0 (0)
(19) 教師には教育愛や使命感がなければならない。	80.7 (125)	19.4 (30)	0.0 (0)
(16) いかなる差別を許さない。	75.5 (117)	23.9 (37)	0.6 (1)
(20) 子どもに夢を語りたい。	74.2 (115)	25.2 (39)	0.6 (1)
(6) 高校時代までにスポーツ系の部活動を行っていた。	73.6 (114)	26.5 (41)	0.0 (0)
(4) 自分は社会的な協調性に富む方である。	63.2 (98)	35.5 (55)	1.3 (2)
(10) 小学校時代から苦手な教科があった。	62.6 (97)	37.4 (58)	0.0 (0)
(15) 公正や正義を貫く。	62.6 (97)	37.4 (58)	0.0 (0)
(17) どうしても教師になりたい。	57.4 (89)	41.9 (65)	0.6 (1)
(14) 教師という公務員は全体の奉仕者である。	56.8 (88)	42.6 (66)	0.6 (1)
(3) 自分は教職に向いていると思う。	54.2 (84)	44.5 (69)	1.3 (2)
(9) 教育学の科目は好きである。	54.2 (84)	43.9 (68)	1.9 (3)
(12) 子どもや友人の問題行動を見逃さない。	51.0 (79)	47.1 (73)	1.9 (3)
(7) ボランティア活動など集団活動歴がある。	44.5 (69)	55.5 (86)	0.0 (0)
(5) ボーイスカウトやスポーツ少年団など集団活動をしていた。	36.8 (57)	63.2 (98)	0.0 (0)
(8) 何事にもストレスを感じない方である。	24.5 (38)	74.9 (116)	0.6 (1)

質問項目の中で、最も「はい」と回答した割合が高いのは、「自分は子ども好きである」(86.5%)という項目である。同様に「どんな子どもにも無限の可能性があると知っている」(80.7%)という項目も高い割合を示しており、子どもに対して概してポジティブなイメージを抱いているようである。

ところが、「どうしても教師になりたい」(57.4%)や、「自分は教職に向いていると思う」(54.2%)といった教師への志向性に関する項目や「子どもや友人の問題行動を見逃さない」(51.0%)という項目は、低い値を示している。このことは、現在の教員採用試験の難しさに起因する不安とともに、学校における不登校や学級崩壊、校内暴力といった問題状況に自分が対応できるかという不安を反映しているものと考えられる。

その不安は、授業を聞くことで増したようである。「今までの授業を聞いて先生になりたいと思ったかという」テーマのミニ・レポートでも、次のように教師になることへの不安を訴える学生がみられた。

「しかし、学級崩壊やバーンアウト等をきくと、とても大変そうだしやっていけるか不安です。最近先生が生徒に刺されたりしているし、本当に不安でたまりません。・・・(中略)・・・進路指導係等の大役や、部活の顧問等には絶対になりたくありません。」

「生徒指導よりも教科の指導をやりたい私としては、情緒不安定気味の中中学生を相手にするよりも、少しは落ち着いているだろう高校生を相手にしたいというのが望みです。私にはとても金八先生や、ドラマのカウンセラーのような真似はできません。」

これらの結果には、純真であり、発達可能性に満ちているというポジティブな(理想的)子ども像とともに、マスコミなどで喧伝される「荒れた」子どもというネガティブな子ども像との間で学生の意識が揺れ動いていることが推察される。

もちろん、学生が教師になることに不安を抱くことは、必ずしも「教職入門」のネガティブな影響だとはいえない。「教師とは何か、教職とは何か」、あるいは「自分は本当に教師としてやっていくのか」を改めて問い直すきっかけになるとすれば、「教職入門」という科目の目的を果たしているといえよう。

また、「法は守らなければならない」(85.8%)、「上司となる人の指導や命令には従うだろう」(83.9%)といった項目が高い値を示している。このことから、社会や組織の一員としてのルールには従うという姿勢がみられる。しかしながら、「教師という公務員は全体の

奉仕者である」(56.8%)という項目は、相対的に低い値を示している。

公立学校の教員である限り、公務員として全体の奉仕者であることは、憲法、地方公務員法、さらに教員の場合は、教育基本法にも謳われていることである。この差は、学生の教育観に大きく影響を受けているものと思われる。学生たちにとって、教師とは目の前にいる子どもたちの成長・発達をいかに援助するかを第一に考えるものであり、「全体への奉仕者」というイメージとは一致しないと推察される。

さらに、「これまでの経験から、理想とする教師像を持っている」(81.9%)、「教師には教育愛や使命感がなければならない」(80.7%)という項目も比較的高い値を示している。これらは先に挙げた「自分は子ども好きである」、「どんな子どもにも無限の可能性があると知っている」という項目と同様に、いつの時代も求められる資質能力であり、自己評価は高い。しかしながら、「高校時代までにスポーツ系の部活動を行っていた」(73.6%)という項目を除き、「ボーイスカウトやスポーツ少年団など集団活動をしていた」(36.8%)、「ボランティア活動など集団活動歴がある」(44.5%)といった得意分野を持つ個性豊かな教員に関する項目は、軒並み低い割合を示している。

「総合的な学習の時間」の導入に代表されるように、特にこれからの教員には教科指導や生徒指導のみならず、さまざまな分野の知識や技能が求められる。学生の中には、教育実習以外に学校に行ったことがなく、さらにボランティアやサークル活動にも参加したことがないまま、教員になろうとする者もいるという。教科指導以外に何もできないというのでは、これからの教育現場に対応できるのかどうか不安を抱かざるを得ない。

以上の結果から、教員に今後特に求められる資質能力や得意分野を持つ個性豊かな教員に関する項目の自己評価が低いことが明らかとなった。また、教師への志向性に関する項目の値が低いことから、教師になることに対する不安があることは否定できない。「教職入門」で、地域や保護者との関係づくりや、教師集団としての協働など、さまざまな資質能力がこれからの教師に求められていることを知ったことも不安を増す要因となろう。

このことをふまえると、「教職入門」で、教師になることのハードルの高さを知らせるだけでなく、学生たちの能力が高められるような、より実践的な力量形成につながる教員養成プログラムの開発・提供が求められる。

(2) 授業担当者調査票にみる担当教官の力量

表3は、授業担当者調査において、各項目に「はい」と回答した割合の高い順を表わすものである。なお、逆転項目については「はい」を「いいえ」として処理した。

表3 授業担当者調査票の結果

	% (n)		
	はい	いいえ	その他
(4) 授業を受ける態度が悪い学生が多いのに注意しない。	86.9 (133)	12.4 (19)	0.7 (1)
(16) 学生の私語や携帯電話音などに無頓着で授業を進めている。	83.7 (128)	15.7 (24)	0.7 (1)
(24) 周りの学生に居眠りする者が多い。	80.4 (123)	19.6 (30)	0.0 (0)
(3) 学生の学習意欲を喚起するような指導をしていない。	56.2 (86)	43.1 (66)	0.7 (1)
(27) 学生の問題行動を見ても適切に対応しない。	46.4 (71)	52.3 (80)	1.3 (2)
(14) 授業内容がひとりよがりである。	45.1 (69)	54.9 (84)	0.0 (0)
(6) 授業においてユーモアに欠ける。	44.4 (68)	55.6 (85)	0.0 (0)
(7) 教師の範として夢や希望を語っていない。	43.8 (67)	55.6 (85)	0.7 (1)
(23) 授業の狙いが明確でない。	41.2 (63)	58.8 (90)	0.0 (0)
(22) テキストの使い方がまずい。	40.5 (62)	59.5 (91)	0.0 (0)
(26) 学生の話をおかず、一方的に授業を進める。	37.9 (58)	61.4 (94)	0.7 (1)
(20) 講義の音が聞きにくい。	34.6 (53)	65.4 (100)	0.0 (0)
(21) 授業に計画性がない。	34.6 (53)	65.4 (100)	0.0 (0)
(19) 授業内容がわからない。	30.1 (46)	69.3 (106)	0.7 (1)
(15) 授業の内容が学生のニーズやレベルに合っていない。	26.8 (41)	73.2 (112)	0.0 (0)
(28) 授業時間外の指導をまったくしない。	26.1 (40)	69.3 (106)	4.6 (7)
(5) 授業が授業として成立していない。	19.6 (30)	80.4 (123)	0.0 (0)
(10) 授業時間が守られていない。	17.7 (27)	82.4 (126)	0.0 (0)
(8) 学生の質問を受け付けない。	12.4 (19)	86.3 (132)	1.3 (2)
(1) 意欲的に教育活動に取り組んでいない。	11.8 (18)	87.6 (134)	0.7 (1)
(11) 学生を見下した発言が目立つ。	7.2 (11)	92.8 (142)	0.0 (0)
(30) 意味不明の言動が目立つ。	7.2 (11)	92.8 (142)	0.0 (0)
(12) 授業中、感情の起伏が大きい。	5.9 (9)	94.1 (144)	0.0 (0)

(2) 効果は別にして、懸命さは理解できる。(R)	5.2 (8)	94.8 (145)	0.0 (0)
(17) 授業の専門的知識・技能に欠ける。	3.9 (6)	96.1 (147)	0.0 (0)
(9) セクハラに近い発言や下品な発言が目立つ。	3.3 (5)	96.7 (148)	0.0 (0)
(29) 差別発言に気付いていない。	3.3 (5)	96.7 (148)	0.0 (0)
(18) 授業内容や板書に間違いが多い。	2.6 (4)	97.4 (149)	0.0 (0)
(13) ことばの暴力が多い。	2.0 (3)	98.0 (150)	0.0 (0)
(25) 教師としてふさわしくない服装をしている。	0.7 (1)	99.4 (152)	0.0 (0)

(R) = 逆転項目

※逆転項目を処理した後の値である。

授業担当者調査において、「はい」と回答した割合の高い、つまりネガティブに評価した割合の高い項目は「授業を受ける態度が悪い学生が多いのに注意しない」(86.9%)、「学生の私語や携帯電話音などに無頓着で授業を進めている」(93.7%)、「周りの学生に居眠りする者が多い」(80.4%)の3項目である。

いずれも、受講態度についての評価であり、「教職入門」という講義に特有な問題とはいえないが、今後の改善課題であるといえよう。

また、「学生の学習意欲を喚起するような指導をしていない」(56.2%)、「学生の問題行動を見ても適切に対応しない」(46.4%)という項目の順に続き、学生への指導に関する項目が高い割合を示している。

次いで、「授業内容がひとりよがりである」(45.1%)、「授業においてユーモアに欠ける」(44.4%)「授業の狙いが明確でない」(41.2%)、「学生のお話を聞かず、一方的に授業を進める」(37.9%)といった、授業の内容に関する項目の中でも特に内容の伝達方法に関する項目がネガティブに評価されている。

この結果は、担当教員の個人的要因にのみ起因するとはいえない。それというのも「教職入門」という科目のねらいは、「教職等の意義を教授する」ことにある。そのねらいを達成するためには、どうしても真剣な雰囲気になり、説教調になってしまうことは否めない。しかしながら、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。学生とのコミュニケーションをとりつつ、教職の意義について教授できるような授業方法を検討する必要がある。

また、「授業内容がわからない」(30.1%)、「授業の内容が学生のニーズやレベルに合っていない」(26.8%)といった内容自体に関する項目の値が低いことから、伝達方法に改善の必要があるかもしれないが、内容自

体は学生に受け入れられているものと推察される。

さらに、「教師としてふさわしくない服装をしている」(0.7%)や、「ことばの暴力が多い」(2.0%)、「差別発言に気付いていない」(3.3%)、「セクハラに近い発言や下品な発言が目立つ」(3.3%)、「授業中、感情の起伏が大きい」(5.9%)、「意味不明の言動が目立つ」(7.2%)といった担当教員の社会性に関する項目は、軒並み低い値を示している。この結果から、学生たちは担当教員に著しく社会性に問題があるとはとらえていないようである。しかしながら、指導力は対象となる学生との相対的な関係をも考慮しなければならない。少数ながらも「はい」と回答した学生の存在は重視しなければならぬ。

以上の結果から、「教職入門」の授業において、学生が求めているのは、学習環境の整備および授業内容の伝達方法の改善であると思われる。具体策としては、受講人数の少人数化など担当教員の指導力が十分に発揮できるような体制を整え、現職教員を特別非常勤講師として活用することや、授業に討論を取り入れることなどが、担当教員からの一方通行の授業にならないために有効な策として考えられる。(文責：熊丸真太郎)

(3) ミニ・レポートに見る教職志望の構造

ここでは、先に引用した「今までの授業を聞いて先生になりたいと思ったか」というテーマのミニ・レポートをもとに受講生の教職志望の構造を明らかにしたい。

まず、「今までの授業を聞いて先生になりたいと思ったか」という問いへの回答を、次の7つのカテゴリーに分類した。それは、(1)「今までよりも教師になりたいくなった(よりになりたい)」、(2)「教師になりたい気持ちに変化はない(気持ちに変化なし)」、(3)「不安になったが、やはり教師になりたい(不安だがやりたい)」、(4)「なるかどうか迷っている(なるかどうか迷っている)」、(5)「不安になって教師になることをあきらめた(なるのをあきらめた)」、(6)「もともと教師になる気はなかった(なる気はなかった)」、(7)「その他」というものである。

表4は、「今までの授業を聞いて先生になりたいと思ったか」という問いへの回答をコースごとにまとめたものである。

この結果から分かるように、はっきりと教師になりたいと回答している学生が、「よりになりたい」、「気持ちに変化なし」、「不安だがやりたい」の3つのカテゴリーを合わせると、70%以上になる。

また、「もともと教師になる気はなかった」という回答も、ある程度想定されていた。それは、受講生の中には日本語教育系コースつまり主として日本語教師を養成するコースに所属する学生が含まれていたため、公立の中学・高校の教師ではなく、日本語教師を目指しているという反応が予想されたからである。実際のところ、日本語教育系コースでは、積極的に教職を志望している学生の割合は低かった。しかしながら、「もともと教師になる気はなかった」と回答したのはほと

表4 コースごとの教職志望状況

	%							(n)
	より なりたい	気持ちに 変化なし	不安だが なりたい	なるか 迷っている	なるのを あきらめた	なる気は なかった	その他	合計
自然系 コース	3.2 (1)	67.7 (21)	12.9 (4)	3.2 (1)	3.2 (1)	9.7 (3)	0.0 (0)	100 (31)
数理系 コース	8.7 (2)	82.6 (19)	0.0 (0)	0.0 (0)	0.0 (0)	8.7 (2)	0.0 (0)	100 (23)
技術・情報系 コース	6.3 (1)	43.8 (7)	0.0 (0)	18.8 (3)	6.3 (1)	25.0 (4)	0.0 (0)	100 (16)
社会系 コース	9.5 (2)	61.9 (13)	9.5 (2)	9.5 (2)	0.0 (0)	0.0 (0)	9.5 (2)	100 (21)
国語文化系 コース	0.0 (0)	53.8 (14)	23.1 (6)	19.2 (5)	3.8 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)	100 (26)
英語文化系 コース	0.0 (0)	66.7 (4)	0.0 (0)	0.0 (0)	0.0 (0)	33.3 (2)	0.0 (0)	100 (6)
日本語教育系 コース	3.0 (1)	27.3 (9)	15.2 (5)	18.2 (6)	15.2 (5)	15.2 (5)	6.1 (2)	100 (33)
聴講生	0.0 (0)	100 (3)	0.0 (0)	0.0 (0)	0.0 (0)	0.0 (0)	0.0 (0)	100 (3)
全体	4.4 (7)	56.6 (90)	10.7 (17)	10.7 (17)	5.0 (8)	10.1 (16)	2.5 (4)	100 (159)

んどが日本語教育系コース以外に所属する学生であり、「ここだったら入れそうだったから」、「いけるところがここしかなかったからだ」など本意入学とも取れる記述をしていた学生がみられた。さらに、その多くが教育学部にいるからなんとなく教員免許をとろうとしているという。彼らのような学生たちに異なった進路を保障することも、養成段階では必要なのではないだろうか。

次に、授業を受けて教職にどのような意識をもつようになったのかを見てみる。ミニ・レポートの内容から判断すると、教師になりたいという気持ちに影響を与えていると推察されるのは、「教職入門」で取りあげられた教職の内容である。具体的に言うと、教員の服務規律や、教職員が抱える問題状況などが大きな影響を与えている。これまで、教師については、生徒として接してきた側面しかほとんど知らない学生たちには、教師の職務がさまざまな法的根拠にもとづいて規定されていることや、教師の不登校やバーンアウトといった現象は大きな驚きであったようである。それらに対する反応は、大きく2つに分かれている。

第1は、自分に教師という職業が務まるかどうか不安になったという反応である。

「正直に言うと、気持ちが少し萎えました。ただ教師と言っても決して楽な職業ではなさそうだ、という印象を受けました。」

「今までの授業を聞いただけでは、教師になりたいという風には思えなくなりました。今まで聞いたことを全て自分なりに理解し、また、実践できるのか自信が持てないからです。」

もちろん、不安になった者全てが教師になりたくないという回答したわけではない。不安にはなったが、やはり幼いころからの夢であった教師にはなりたいと回答する者もいれば、自分には教師という職業はとても務まりそうもないとあきらめたものもいた。

第2は、さまざまな困難があるからこそ、教師という職業にはやりがいを見出したという反応である。

「この授業を受けたことで、自分の理想の教師という職業が具体化したこともあったし、また、現実の教師という職業がかいま見えた時に少しがっかりしたこともあった。しかし、やはり私は教師という職業に興味を持っている。難しい仕事であろうことは以前よりも感じているが、同時に以前よりも魅力を感じている。」

「僕はこれまでの講義を聞いて教師になるまでの道のりの厳しさや教師に着いての様々な制約があることを学びました。正直いって今の時代、教師になるのはとても難しいとあらためて実感しました。でもだからといって教師になることをあきらめるわけにはいきません。教師になることは僕の昔からの夢なので、教師になるための厳しさを知ったおかげで、ますます教師になりたくくなりました。ハードルは高いほうがやりがいがありますから。」

これらの反応は、学生の率直な反応であり、「教職入門」という科目が教師を職業として改めて考え直す契機となったことが読み取れる。ただ、注意しなければならないのは、第2のやりがいを見出したという反応を示している学生の中には、「教職入門」の内容を自分のものとしてひきつけて考えられているのか疑問の余地が残る記述が見られた。つまり、教師の問題状況も自分なら対処できるという根拠のない自信とも取れる記述である。

「解決しにくい問題や、辛いことが多いほうががんばれると思うし、なりたいという気持ちがあれば、辛いことも楽しいことになると思う。」

困難だからやりがいがあるというのは、対処できない状況に陥ったときにがんばり過ぎてしまうということにもなりかねない。鈴木・岡東(1997)によれば、まじめでがんばり過ぎる教員ほどバーンアウトに陥りやすいという⁽¹⁰⁾。「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だろう。(文責：熊丸真太郎)

おわりに 一授業の改善事項一

教育職員養成審議会の第一次答申は、「教職への志向と一体感の形成」と題して「教職の意義、教員の役割、職務内容等に関する理解を深めさせることを通じ、教員を志望する者に教職に対する自らの適性を考察させるとともに、教職への意欲や一体感の形成を促す」必要性を指摘した。そして、「教職への志向と一体感の形成に関する科目」(仮称、2単位)の新設を提言した。その答申を受け、教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令(平成10年6月25日)は「教職の意義等に関する科目」を設け、「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。)」

路選択に資する各種の機会の提供等」を内容とする授業科目を教職に関する科目に位置づけた。広島大学の「教職入門」という授業はこの省令に従うものである。

授業担当者としては、学生の教職志向性や一体感の形成に関しては、採用状況の厳しさ、児童生徒の新たな問題状況、指導力不足教員の実態、服務規律の厳守等を講義する中で、「形成」とは逆に、曖昧な志望動機を持つ者や免許状だけを取得しようとする者の早期の進路変更を期待していた。総合大学ゆえに可能な別の道を選択した方が人材養成としてはベターだと考える。また、茶髪やピアスをつけた学生が群れている方向を向いて学校現場での実習や介護等体験においては決して許される髪形ではないし服装でもない、と繰り返し指導した。休講はない。毎時間、宿題(ミニ・レポートを次週提出)か、試験か、調査を行い、それらでもって出欠を確認し、学生の反応を確認するようにした。

授業担当者に対する評価はきわめて厳しいと反省している。来年度同一の授業を担当することになれば授業の進め方を改善したい。多少の弁明を許していただければ、授業担当者評価の上位3項目は、それぞれ理由がある。授業の開始時に騒々しければ、静かになるまで無言で待っている。中途でも同じである。注意は一切しない。講義当初のオリエンテーションにおいて、「別のことでの私語はよくないが私の授業にかぎっては、講義内容に関して周囲で話し合うような私語はおおいにしてよい。その方が授業への関心を高め、思考を深める」という趣旨の発言をしている。教師の禁句「静かにしなさい」「わかりましたか」(大村はま『教えるということ』共文社)のことは一切授業中に発していない。「居眠り」は授業内容が説教調になり、魅力がないからだとして反省している。教職に関する科目が集中している曜日の4コマ目であれば誰でも睡魔に襲われるが、それを打破するには、思考を要する作業を課して机間巡視するとか、学生の意見を求める機会を増やしたりする必要がある。

その他の点で、3割以上のネガティブな項目は謙虚に反省する。学生を「ふるい」にかけるという意識は捨てて、全員、厳しさを自覚して教職に就くように志向性を高める授業に転換すれば問題点の多くは解決する。教える側に純粹でない気持ちがあると、学生もそれを察知してネガティブな反応をする悪しき授業例である。講義内容の配列、ねらいなどはすでに改善の準備をしている。これも学生からの意見のフィードバックに基づくものである。(文責：岡東壽隆)

【注および参考文献】

- (1) 浦野東洋一(2001)『指導力不足教員』問題についての覚え書き』『季刊教育法』エイデル研究所、pp.9-19。
- (2) 八尾坂修(2001)「教師の『指導力』をめぐる課題と対策」『悠』18(8)、ぎょうせい、pp.16-19。
- (3) 2001年9月7日付の毎日新聞による。
- (4) 教育職員養成審議会(1999)『養成と採用・研修との連携の円滑化について(第三次答申)』。
- (5) 詳細は、第一報を参照のこと。
- (6) 文部科学省初等中等教育局教職員課(2001)『教員養成等における大学と教育委員会の連携の促進に向けて一手を結ぼう、大学・学校・教育委員会一』(教員養成等における大学と教育委員会の連携の在り方に関する調査研究報告書)。
- (7) たとえば、教育実習については、井上弥・石原英雄・高橋超・石井眞治(1990)「教員適性の発見と実践的指導力養成に関する研究—教育実習による教員適性感の変化—」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』2、pp.1-6；黒崎東洋郎(2000)「自己教師力量形成力を育てる教育実習カリキュラムの開発—1年次教育実習カリキュラム」『岡山大学教育学部研究集録』114、pp.19-25、など。また、授業内容については、濁川明男・柴田好章(1998)「教員養成課程における体験実習の意義—自然体験実習の試みを通して—」『上越教育大学研究紀要』18(1)、pp.91-104；大隅紀和(1997)「教員養成の教育方法革新(FD)を考慮したグループ演習の構成と展開—『教育実践基礎演習I』の構成と実施を中心に—」『京都教育大学紀要(A 人文・社会)』90、pp.159-170、など。
- (8) 教職員の資質向上に関する検討委員会(2001)『指導力不足等教員の資質向上方策について(中間報告)』(大阪府教育委員会)。
- (9) 第二類・第三類ともに中学・高校の教員を養成することを主な目的としているが、教員免許の取得は義務付けられていない。
- (10) 鈴木邦治・岡東壽隆(1997)『教師の勤務構造とメンタルヘルス』多賀出版。