

教職 P の実践から F D への示唆

森下 真実
(広島大学大学院・院生)

1. はじめに

われわれは、昨年度の中国四国教育学会ラウンドテーブルでの発表を通して、「教育と研究は結びついている」、つまり、研究を深めることが教育とりわけ授業の充実につながり、それがさらに研究を深めていくのではないかという考え方を顕在化した。しかし、司会者が指摘しているように、そこでは「教育と研究」をやや抽象的に捉えており、授業と研究は具体的にどのように結びついているのか、あるいは結びつけることができるのか、ということを明確にするまでには至らなかった。

そこで本報告ではまず、第一・第二報告で示された、授業と研究の関係についてのわれわれの前提を第三報告から問い直すことで、われわれが目指す方向性を明確化する。その上で、広島大学大学院教育学研究科「教職課程担当教員養成プログラム」(以下、教職 P)の実践がプレ FD や FD で問われるべき「授業改善」のあり方に与える示唆について言及する。

2. 授業と研究の関係についてのわれわれの前提の問い直し

(1) われわれの前提の具体

ここではまず、「研究を深めることが教育(授業)の充実につながり、それがさらに研究を深めていくのではないか」というわれわれの考えを、第一・第二報告をもとに、より具体的に提示したい。

第一報告では、ある大学教員が授業と研究をどのように結びつけようとしているかについてインタビューを行ない、そのプロセスを記述した。そこから得られた知見として再度ここで強調したいのは、授業改善を目指す中での授業と研究の結合、とりわけ、研究から授業という一方向ではなく、双方が相互に影響を与えあう中で授業と研究が結びついているという点にある。授業改善を目指す際、(一つひとつの)授業そのものに焦点化して深く掘り下げようとするのではなく、全体の授業を見通した中で一授業の位置づけを考え、自分の研究を射程に入れて掘り下げようとする。このことが結果として自分の研究を深めていき、授業を改善していくことに繋がるという、授業と研究の結び付け方の一例が示されたと言える。こうした結び付け方を可能にする上で重要なのは、自分の研究の「内容」のみに着目し、それをそのまま授業として用いるという発想ではなく、自分が研究を進めていく上での立ち位置、ものの見方を授業に反映させるという発想にあると考える。

そして第二報告では、報告者自身の二回のプラクティカムを行なってきたプロセスを描くことで、授業および授業者がどのように変容したのか、そのリフレクションの一端を示した。そこから得られた知見として再度ここで強調したいのは、授業に関わる試行錯誤をリフレクションしていく中に、授業者の背景にある、もしくは基盤となっている考えを明

示化していくプロセスがあった点にある。自分のこだわりや悩み、他からもらうコメントのひっかかり等を改めて振り返ると、一授業そのものについての考えのみならず、そうした考えを導き出すもう一歩深い考えに自らが気づくことになる。

（２）われわれは何を問うべきか

第三報告において示された事例では、授業は授業で決められた通りに行ない、研究はそれとは切り離された形で進めていくという、授業と研究の乖離を前提とした TA システムが導入されていた。TA が大学教員になるための準備的要素を含んでいるという観点からみると、第三報告では、授業者として必要な資質・能力を育成する一つのプログラムの在り方が提示されたと言えるだろう。こうしたプログラムと教職 P で行なっている実践を比較すると、パッケージ化された教材の有無という違いがある以上に、そもそも「授業と研究」の関係を「乖離しているもの」と捉えるか「結合しているもの（し得るもの）」と捉えるかという前提に違いがある。以下では、こうした前提の違いについて、より具体的に考えていく。

第三報告の事例では、教師が身につけるべき知識が明確となっており、授業者は、「正しいもの・正解」として存在している知識や考えを学生に確実に定着させることを授業の第一義としている。あくまで授業者には、教師として働くために必要な既存の知識や考えの伝達者としての役割を担うことが求められていると考えられる。換言すれば、（少なくとも学部段階においては）大学で教師を育てる際、既存の知識や考え方を問い直し、授業者なりに再解釈をしていくことにはあまり重きを置いていないと言えるのではないだろうか。

そこから第一・第二報告で示されたわれわれの考えを照らしてみると、教職 P では、教師を育てるにあたって最低限押さえておかなければならない知識や考え方はあるが、それらをそのまま「伝達」するのではなく、自らの解釈や視点を加えることで、自分なりの授業を「創造」しようとしていることが特徴として見えてくる。これはつまり、社会に対して新たな知見を創造していく役割を担うべきである「研究者として、研究者の視座で」授業を考えようとしていると言える。

（３）第三報告を通して見えてくるわれわれの実践の特徴

第三報告を通してより明確となったのは、「授業と研究の結合」という前提に立つ以上、われわれは、「研究者として、研究者の視座で」授業を行なうとはどういうことかを問うていく必要があるということである。ここでは、われわれの実践の特徴と言える「研究者として、研究者の視座で」授業を考えていく具体を、暫定的に提示したい。

研究者として教職の授業を行なう際に問わなければならないのは、これからの社会の現状、これからの社会への視点から「今後の教育をどう考えるか、その中で教員養成はどうあるべきか」ということだと考える。しかし、実際にこうした考えを深めようと思ったときに、この問いそのものを考えるだけでは、ともすれば抽象的な考えに留まってしまう可能性がある。そうした状況を避け、一人ひとりがこの問いをつきつめ、考えを深めるために、教職 P の実践は存在する。

その具体的な道筋を示すとすれば、授業を考えていく中で自分の背景にあるものの見方や学問観に気づいていき、そのことを通して、今後の教育や教員養成のあり方についての

自らの考えを深めていくということになるだろう。このことは、授業を行なう者のみを射程に入れているわけではない。教職 P のメンバーは、他のメンバーが行なった授業を検討していくときに、何らかのコメントをすることになる。そのコメントは、各々の教育観や学問観に基づいたものであろう。教育観、学問観が異なるメンバーと共に一つの授業について議論をすることで、それぞれが自らの教育観、学問観を明示化していき、そのことを通して今後の教育や教員養成のあり方を考えていくのである。

3. 「授業改善」のあり方への示唆

ここでは、これまで述べてきた教職 P の実践が、プレ FD や FD で問われる「授業改善」のあり方という示唆を与えるものであるかについて言及したい。

(1) 「授業改善主体としての構え」を培う

プレ FD では、授業反省シート、教育方法・技術に関するテキストが開発される等、大学院生の授業力育成を目指して様々な実践が行なわれている。これらの実践とわれわれ教職 P の実践が大きく異なるのは、その実践における「主体」である。プレ FD は、どちらかといえば大学教員が主体となってすすめていく部分が多いのに対して、教職 P は、プログラム授業科目は定められているものの、その中身をいかに充実させていくかについては、学生が主体となってすすめていく部分が多い。授業改善のあり方にかかわって言えば、授業をよりよくするためのスキルを身につけること以上に、授業改善を行なう主体としての構えを学生自らが培っていくことに重きを置いていると言える。

このことに重きを置くからこそ、黒木氏の報告にあるようなリフレクションが重要となってくるのである。こうしたリフレクションを行なうことは、授業者が「目を背けたい」こと、「恥ずかしい」「隠しておきたい」悩み、葛藤、諦めや妥協に対して真っ向から向き合うことになるだろう。しかし、なぜ自分はそこにこだわり、なぜ悩んだのか等を問い、自身の思いが強い部分に向き合おうとする構え、つまり「授業改善主体としての構え」を培うことこそが、継続的な授業改善を行なう一つのあり方ではないだろうか。

(2) FD の組織的展開

現在、大学教員一人ひとりの授業改善を行なうために、FD をいかに組織化するか、大学として体系的に行なうかということが重要な論点となっている。その中で、FD の組織化を行なう上での課題として、例えば次の点が挙げられている（中央教育審議会 2008：38-39）。

- ①一方的な講義にとどまり、必ずしも、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっておらず、教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援するに至っていない。
- ②教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化がいまだ十分に根付いていない。
- ③研究面に比して教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい仕組みになっている。
- ④教学経営の PDCA サイクルの中に FD の活動を位置付け、教育理念の共有や見直しに

生かす仕組みづくりと運用がなされていない。

- ⑤大学教育センターなど FD の実施体制が脆弱である。例えば、FD に関する専門的人材が不足している、学内で各学部の協力を得る上で困難がある、FD 担当者のネットワークが発展途上、といったことが聞かれる。
- ⑥学協会による分野別の質保障の仕組みが未発達であり、分野別 FD を展開する基盤が十分に形成されていない。
- ⑦非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない。

教職 P の実践には、こうした課題の、特に①や②を乗り越える可能性があると考え。課題①に関しては、(1) で述べたように、単に授業改善の受け手となるのではなく、「授業改善主体としての構え」を培うという点が有効であろう。課題②に関しては、教職 P の実践が、各々のメンバーが所属する研究室を越えた中ですすめられている点が有効であると考え。博士課程では、自身で積極的にかかわりを持つとしなければ、他の研究室の学生とかかわる機会はそれほどない。しかし、教職 P では（あくまでも有志ではあるが）それぞれの研究室の博士課程学生 1 年生から 3 年生までが、互いに授業を観察して議論を行ない、その議論を基にしながら教職 P の実践をつくっている。このような研究室を越えて授業やそれに関わる実践を共につくっていくことは、長期的な視点に立てば、課題②を乗り越える可能性があると考え。

4. おわりに —残された課題と教職 P の今後の展望—

本報告で言及することができなかった点は、次の 2 点である。

第一に、一つひとつの大学が担っている役割や教育目的に踏み込んで考察を行なうことが出来なかった点が挙げられる。例えば、広島大学としてどういう教師を育てる必要があるかという点を、広島大学に課せられた使命とかかわらせた中で、教職 P がどういう意義を持つか、そして教職 P としてどのように実践をつくっていくか等について、今後考察を深めていく必要がある。

第二に、授業の「アウトカム」をどのように見取るかという点である。授業の「アウトカム」として、その授業を履修した学生の学びが挙げられるだろう。しかしこの点については、例えば、「教員としての経験が浅く、『教員が何を教えるか』といった視点すら十分に確立しているとは言い難い OD（オーバードクター報告者）にとっては、『学習者が何を学び取るのか』といった視点を持ち、学習者の多様性に基づく形で自身の授業をリフレクションして授業改善につなげることは困難である可能性」が指摘されている（半澤ら 2011）。教職 P のプラクティカムにおいても、授業に対する評価やコメントを学生に求めているが、そのことを通してアウトカムを見取るところまでは至っていない。自分が行なった授業のアウトカムを見取るために、何をどのように学生に問うことが有効であるのか、今後考えを深めていくべき課題である。

上述した 2 点を考えていくために、今後教職 P としては、次の 2 点に取り組んでいこうと考えている。

第一に、今後プラクティカムを行なった後、黒木氏の報告を一つのたたき台とし、授業

の振り返りをきちんと行ない、事後検討会で出た意見や議論の中で何を重要なこととして受け取り、価値づけたのか、それを受けて今後どのように自分の授業を改善していこうと考えたかについてのフィードバックを行なうことである。

第二に、全体の視点を持ったうえでプラクティカムを行なうことである。教職 P の授業者は、プラクティカムを行なう授業の TA としてさまざまな形で授業に関与している。この部分に着目し、「日々の TA→プラクティカム→授業の振り返り→日々の TA…」という連続した流れの中に、プラクティカムを位置づけるということである。そのためには、日々の TA を行なう際、単に授業の資料や機材の準備を行ない、授業を観察するのではなく、授業担当教員が全 15 回の授業を通して何をねらっているのかという全体の視点を持ったうえで、そのために一時間一時間をどのように構成して教材研究を行ない、授業の中で学生の何を見てどのような対応をし、何をもって自分の授業を評価しているのかをみとることが重要であると考えている。

参考文献

- 田口真奈・松下佳代・半澤礼之、2011、「大学授業における教授のデザインとリフレクションのためのワークシートの開発」『日本教育工学会論文誌』35（3）：pp.269-277.
- 中央教育審議会、2008、『学士課程教育の構築に向けて（答申）』。
- 半澤礼之・田口真奈・田川千尋・松下佳代、2011、「学習者の多様性に基づく授業のリフレクション — 京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトを対象に —」『京都大学高等教育研究』17: pp.123-133.

