SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

「教職に関する科目」におけるオムニバス型授業の効果に関する研究：「学び続ける力」の育成に着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-06-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷川, 哲也, 島田, 桂吾 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009526

「教職に関する科目」におけるオムニバス型授業の効果に関する研究

―「学び続ける力」の育成に着目して―

Study on Effect of the Omnibus-Type Class in "Subjects Related to Teaching Profession" : Focusing on the Development of "Ability to Continue Learning"

長谷川　哲　也*・島　田　桂　吾**
Tetsuya HASEGAWA and Keigo SHIMADA

（平成27年10月1日受理）

The purpose of this study is to examine how the omnibus-type class of "education and society" which purpose is learning the relations between keep-changing society and education, contributes to the promotion of the natures and abilities of teachers. The establishment of "Ideal teacher who has ability to continue learning" is required, therefore it paid especially attention to "ability to continue learning".
This research clarified: First, not only the "ability to continue learning" but also a lot of the natures and abilities have improved through this class. Second, "ability to continue learning" has improved more in connection with variety contents of society, like educational administration. From the above, it could be said that this class contributed to the promotion of "ability to continue learning" and the development of the educational standpoint of students.

1．はじめに

「教育の質」がそのまま「教員の質」として捉えられる今日、学校や子どもをとりまく環境の変化に伴って、新たな教員像の確立が求められている。2012年の中央教育審議会（以下、中教審）答申「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」では、「教員が探究心を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」として、教職生活全体を通じて学びの意欲を継続して持ち続ける「学び続ける教員像」の確立が必要であると指摘している。こうした「学び続ける教員像」の確立は今日でも引き続き強調されており、2015年の中教審「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」では、主体的に学び続ける教員の教職生活を支える仕組みについて検討されている。

このような中教審を中心とした「学び続ける教員像」の議論では、その前提において、グローバル化、情報化、少子高齢化といった、今日直面する急激な社会変動がある。例えば、上記の2012年中教審答申では「社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要である」ことを、また2015年中教審中間まとめでは「社会がどのように変化しようとも、その時々に必要な知識・技能を身に付けることのできる探究心や学び続ける意識をもつ」ことを、それぞれ

* 附属教育実践総合センター
** 教職大学院系列

示している。つまり、教員はなぜ学び続けなければならないのか、という問いに対する一つの考え方として、急激な社会の変化が挙げられているのであり、陳腐化するような固定された知識や技能を習得するのではなく、社会の変化に対応して知識や技能を刷新するための探究心や学び続ける姿勢を身に付けることが重視されているのである。

それでは、このような「学び続ける教員像」を確立するため、養成段階ではどのような学びが求められるだろうか。上記の議論では、社会の変化に対応することが強調されていることから、根本的には、社会を変化するものとして捉え、教育を変動社会の中に位置づけていくことが求められる。そこで本研究が注目するのは、静岡大学教育学部（以下、本学部）で開講している「教育と社会」という科目である。

「教育と社会」は、「教職に関する科目」として位置づいており、教育職員免許法施行規則第6条別表第3欄に規定された「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」を含めることが必要な科目として開講されている。この項目を含めることが定められたのは、1987年の教育職員養成審議会答申において、「大学において教職に関する専門教育科目を弾力的に開設することができることをより明確にするため、現行の教職に関する専門教育科目の表現を履修すべき分野やそのねらい等を明らかにするように概括的な表現に改める必要がある」と指摘されたことに拠るものである。この「概括的」という観点に立てば、上記の事項から教育を俯瞰的・全体的に把握し、教育と社会の関連性を理解する科目として、「教育と社会」を位置づけることができるだろう。

ただし、大学の授業内容は基本的には担当教員に委ねられており、学生の学びは担当教員の専門分野に依存するため、従来のように一人の教員だけで授業を担当するスタイルで、はたして「概括的」な学びが達成されるのかという疑問は残る。そこで本学部では、2014年度の「教育と社会」の授業を、研究者教員2名と実務家教員2名の計4名で担当し、教育の理論と実践を幅広く捉え、それらを結びつける感覚を養うことができる構成とした。また、4名の専門分野を生かして、教育を機能・構造や法制度から概観するマクロな視点と、教育委員会や学校・教員から観察するミクロな視点を設けることで、重層的・立体的に現代日本の教育に迫るプログラムを開発した。

以上、本研究では、「概括的」な観点から設計した2014年度の「教育と社会」の授業において、教員に必要とされるどのような資質能力が育成されたのか、その教育効果を検討する。とりわけ、「学び続ける教員像」の確立が求められることを背景として、変化する社会と教育との関連性を扱う「教育と社会」の授業が、学び続ける姿勢の育成にどのように寄与しうるのかという観点から分析を進めたい。

2.「学び続ける教員」の育成に関する議論

教員はなぜ学び続けなければならないのか。この問いに対する一つの考え方として、上記の中教審では、社会の変化への対応が指摘されていた。とりわけ変化の激しい今日ではこの点が強調されるものの、そもそも教職という仕事自体が持つ特殊性から、「学び続ける教員」が議論されることがある。例えばローティは、他の専門職と比較して教員の仕事が不確実であり、それを「職業的風土病」であると指摘した（Lortie,D.C. 1975）。これは、教育実践が文脈に依存するものであり、価値がきわめて多元的であって評価も定まらず、成果も見えづらい営みであることに由来する。一方でショーンは、不確実性が脅威となってしまう「技術的熟達者」と

いう見方にとらわれるのではなく、この不確実性を正面から受け止め、自分自身の実践の中で(in)、あるいは実践について（on）省察し、そこから学ぶという「反省的実践家」という概念を提示し、教員をめぐる新たな専門職像をとして援用されている（Schon,D. 1983)。とりわけ日本の教員は、学校や子どもに関わるありとあらゆる事柄が仕事として回収される無境界性という性質から、仕事に応じた多様な資質能力が求められるという文脈の中に存在している。すなわち教員は、単に固定された知識や技術を実践に適用するのではなく、その知識や技術を刷新していくために、常に自分自身の実践を省察する「反省的実践家」であり、その意味において「学び続ける教員」が位置づけられる。

加えて、今日の学校教育で求められている子どもの「新たな学び」をめぐって、「学び続ける教員」が議論されることもある。高橋（1997）によれば、産業の近代化が国家的課題であった時代には、労働に向けて準備される知識・技能や測定可能な学力の育成に方向づけられ、生産性の向上に寄与する「目標達成型」の学びが求められていた。ところが、今日のような不確実な時代を生きていくためには、他者との関わりのなかで意味ある生を探求することが目標となり、一人ひとりの生きる意味の充実と結びついた「目標探求型」の学びが求められるという。このような「教えること」の重視から「学ぶこと」の重視へとパラダイムが転換したことで、学校教育の担い手として、知識・技能を漏れなく教える教員ではなく、自律的・主体的に生きる力を育てることができる教員が要請される（高橋 2013)。つまり、教員の役割が「教える専門家」から「学びの専門家」へとシフトしたことで、教職は学び続けることなしに遂行できない職業となり、生涯学び続ける教員という専門家像が形成されたのである（佐藤 2015)。

一方でこのような「学びの専門家」へのシフトが、教員主導の授業から子どもの学びを中心とするシステムへと変化した点だけではなく、教師教育自体が養成段階のみならず現職段階も射程に入れた生涯学習へと発展しつつあるという点からも説明される（佐藤 2015)。例えば今津（2012）は、国の教員政策が教育職員免許法などの資格に関する法制度を中心としており、教員免許という資格が与えられた時点で資質能力は一定の水準に達していると判断されがちであるといい、「学び続ける教員」を育成する制度的課題を鋭く指摘する。そのうえで、ある時期までに発達がおおむね完了してしまう「子ども発達モデル」ではなく、成長は生涯の長期にわたって継続する「生涯発達モデル」に転換すべきとしている。実際に研究レベルでは、稲垣ほか（1988）や山﨑（2002）のライフコース研究、川村（2009）のライフヒストリー研究など、「生涯発達モデル」を前提としながら、教職生活全般を通じた教員の成長が描き出されている。

以上のように、教職という仕事自体が持つ特殊性、子どもが主体となる「新たな学び」の実践、「生涯発達モデル」にもとづく教員の成長など、いくつかの文脈から「学び続ける教員像」の確立が求められていることが確認できる。他方でこうした議論は、やや現職段階に重きを置くものであり、養成段階における「学び続ける教員像」の確立という視点から、どのような議論が展開できるだろうか。ここでは以下に二点述べておきたい。

一つ目は、探究心の育成である。今津（2012）は先に示した「生涯発達モデル」に転換すべきとする一方、大学教育では既成の知識・技能の成り立ちや応用方法などの習得を通して、常に探求するという姿勢を身に付けることが学びの中核になるとしている。つまり養成段階では、既成の知識・技能の体系を表面的に教授するのではなく、資質能力の根底にある探究心を育むことで、その後の教職生活で必要とされる多様な資質能力を育成し、あるいは刷新する原動力になると指摘する。ここでは、養成段階で培われた探究心を原動力とする学びのサイクルとし

て「学び続ける教員像」が想定されるのである。

二つ目は、「行為についての省察」である。「反省的実践家」という概念を示したショーンによれば、実践から学ぶための省察には、実践の文脈に沿って自らの行為を省察する「行為のなかの省察（reflection-in-action）」と、自らの行為を対象化して複眼的に省察する「行為についての省察（reflection-on-action）」があるという（Schon,D. 1983）。このうち、教員が実践から学ぶ際には、「行為のなかの省察」の重要性がたびたび強調されている（例えば、佐藤 2015など）。一方で油布（2013）は、学校現場に影響を及ぼす諸要因が複雑になるほど、社会的状況からそれらの諸要因を見極め、学校現場を相対化できるような力が求められるという。そしてこうした力は、自らの行為を複眼的に省察する「行為についての省察」を通して育まれる。「大学における教員養成」は、学校現場の文脈からあえて独立しているからこそ、実践における自分自身の行為を相対化し、社会との関係において教育を布置する視野の育成が目指せるのである[(1)]。

３．本学部における「教育と社会」の設計

３－１．教員や学校をとりまく広範な文脈を把握するための授業

「教育と社会」はＡ組～Ｄ組の4クラスで構成されている。平成25年度は教育社会学と教育行政学を専門とする2名の研究者教員が2クラスずつ割り当てられ、全15回を各担当教員の専門分野に特化して実施した。この方式では各担当教員の専門分野について深く学ぶことができる一方で、同じ授業科目でも学習する分野が異なり、「教職に関する科目」第3欄に記載されている「社会的、制度的又は経営的」を網羅的に学習させることは難しい現状があった。また、実戦的指導力が求められる今日においては、研究者教員による理論を基盤とした講義だけではなく、実務家教員による実践を基盤とした授業を求める機運が高まりつつあった。

上記のような課題を改善するための方策として、平成26年度は、2名の研究者教員（教育社会学・教育法規）と2名の実務家教員（学校経営・教育行財政）がオムニバス形式で授業を実施することを企画した。特徴としては以下の三点が挙げられる。

第一に、研究者教員と実務家教員をバランスよく配置した点である。教職大学院が法制化されて以降、「理論と実践の融合」の必要性が指摘されるようになってきたため、研究者教員と実務家教員がオムニバス形式で授業を行うことで学部授業においても「理論と実践の融合」を意識した授業の在り方を検討することができるとともに、学生へ「理論と実践の融合」を図る資質能力を醸成することにつながると考えたからである。

第二に、マクロな視点とミクロな視点からの講義を試みた点である。本学部1年生では、「教職入門」「教育原理」「発達と学習」や「教科教育法」「専門基礎」など、教員として「教える」ことに主眼を置いた授業が多く設定されているが、こうした授業だけでは教育への捉え方が偏る可能性もあり、教育と社会との関わりを広く捉える多様な視点を身に付けることが重要であると考えたからである。具体的には、教育を「機能や構造、法制度から俯瞰する」というマクロな視点と「教育委員会や学校、教師から観察する」というミクロな視点を融合した学びによって、重層的・立体的な現代日本の教育に迫ることをねらいとした。

第三に、授業構成のイメージを学生に常に意識させた点である。これは、学生が一つ一つの授業を細切れのものと認識しないためにも、学生が本時は何について学んでおり、その前後関係がどのようなものであるかを学生に意識させることが重要である。具体的には、1回目のオ

リエンテーションで4名の担当者が共通のパワーポイント資料を用いて授業の構成を丁寧に説明し、担当者がクラスを入れ替わる際にも担当分野の位置づけを説明するなど、授業構成のイメージを常に学生に意識させることを心掛けた。

3－2．具体的な授業プログラム

本授業は、①教育社会学、②学校経営、③教育法規、④教育行財政の4分野から授業を構成することとした。本授業の授業計画を表1に示した。以下では、4分野ごとの授業内容を概観する。

表1　授業計画（例：A組）

回	分野・授業内容	担当教員
1	オリエンテーション（授業の目標と内容、進め方、評価の方法等）	長谷川哲也
2	教育社会学①　教育の社会的機能とその特徴	長谷川哲也
3	教育社会学②　変動社会における教師の仕事と役割	長谷川哲也
4	教育社会学③　子どもをめぐる今日的課題の構造	長谷川哲也
5	教育行財政①　教育行政の基礎（教育委員会制度について）	三ッ谷三善
6	教育行財政②　教職員研修の実際（静岡県の教職員の研修）	三ッ谷三善
7	教育行財政③　教育改革の課題（理想の学校教育の実現を目指して）	三ッ谷三善
8	中間まとめ（2～7回の授業分）	三ッ谷三善
9	教育法規①　教育法規の基礎（法体系、法令の読み方、法律用語）	島田桂吾
10	教育法規②　教育法規の体系（憲法、教育基本法、教育公務員特例法等）	島田桂吾
11	教育法規③　教育法規の解釈（教職員制度、いじめ等の裁判）	島田桂吾
12	学校経営①　学校組織（教師はどんな仕事しているの？）	山口久芳
13	学校経営②　校長の役割（校長はどんな仕事をしているの？）	山口久芳
14	学校経営③　学校の危機管理（学校は様々な危機にどう対応しているか）	山口久芳
15	中間まとめ（9～14回授業分）、全体まとめ	山口久芳

①　教育社会学分野

【1時限目】教育の社会的機能とその特徴

本時では、潜在的なカリキュラムとその機能をとりあげ、具体的には以下の二つを例示した。第一に、トイレの「赤い人／青い人」という表示により、色や形によって性別を認識していることから、学校教育において「男らしさ」や「女らしさ」といったステレオタイプの性別観が醸成されているという例である。第二に、生徒であるA子と教師であるB男が学校内で生徒指導が成立することから、「生徒」と「教師」という関係や「学校」という場が、両者の権力関係を規定しているという例である。この二つの例から、個人の行為は社会構造が求める何らかの役割を遂行するという「構造機能主義」と、子どもは社会の支配的な価値に向かい、社会の成員としての役割遂行に必要な能力を身につける「社会化」という考え方を示し、こうしたマ

クロな考え方で現象を切り取ったときにはじめてみえる教育や学校の社会的機能を理解させた。

【2時限目】変動社会における教師の仕事と役割

本時では、近代以降に展開されてきた「聖職者論」と「労働者論」という2つの教職観を対比させた。まず「聖職者論」では、明治以降に天皇を中心とした国家体制を樹立するための担い手として、教職は天から与えられた職業（天職）であるという性質が強調され、清廉潔白な存在として社会の信任を得ていったことを学習させた。次に「労働者論」では、敗戦を機に、日本国憲法のもとで民主主義社会の樹立を目指し、権利としての教育を実現することが求められる中で、教師もまた経済的地位や労働者としての権利を主張する存在となったことを学習させた。このように社会変動を背景として登場した「聖職者論」と「労働者論」という2つの教職観を通して、教師が社会とは切り離された学校の中だけで生きる存在ではなく、むしろその仕事や役割を社会が規定する側面もあることを理解させた。

【3時限目】子どもをめぐる今日的課題の構造

本時では、「いじめ」をテーマとして、公的な統計データと理論的研究の知見から、いじめという現象に迫った。まず「教育の課題」とされる背景について、1980年代以降、いじめがマスメディアを通じてセンセーショナルに報道されることにより、いじめが「よくないこと」として認識される枠組みが社会的に共有されるようになったことを示した。その上で、いじめの認知（発生）件数の統計をみると、いじめに対する社会的なまなざしの変化によって定義や調査方法が変更されており、それに伴って統計の数値が乱高下することを確認した。さらにいじめを行為レベルで単純にみれば「被害者」と「加害者」の二者間関係しかみえないが、現象としてマクロな視点でみればその二者を取り巻く「観衆」と「傍観者」という四層構造であることを確認した。いじめに対するこうした見方の転換により、今日的に「教育の課題」とされる現象を構造的に捉える重要性を理解させた。

② 教育行政分野

【1時限目】教育行政の基礎―教育委員会制度について―

本時では、教育委員の集まりである教育委員会（狭義）と教育長及び事務局を含めた教育委員会（広義）があることをおさえた。次に、レイマンコントロール、政治的中立性、継続性・安定性等の教育委員会の果たす役割、また教育委員長と教育長の違いに留意しつつ、教育委員の任命の在り方について理解させた。教育委員会制度の歴史については、戦後、教育の民主化の中で、教育委員会制度は誕生し、教育委員は住民の直接選挙で選ばれたが、米ソの冷戦下、逆コースが進行し、地方教育行政法が制定され、教育委員は首長による任命制に変わった。また、その後の同法の改正を団体自治及び住民自治の強化の観点から理解させた。制度の改革については、今なぜ教育委員会が問われるのかを、大津市の中学生のいじめ自殺事件と首長の教育委員会批判を基に説明した。新たな教育委員会制度については、中央教育審議会が示した制度改革案と別案を取り上げ、それぞれの案における首長、教育委員会（狭義）、教育長の位置づけに注目させた。その後、国会に提出された改革案について、首長の主宰する総合教育会議、教育委員長と教育長を統合した新教育長を中心に、課題を含め考察させた。

【2時限目】教職員研修の実際―静岡県の教職員の研修―

本時では、教職員研修について、教育基本法、地方自治法、教育公務員特例法の規定から、教職員の研修は義務であるとともに権利であるとの認識が大切であることをおさえた。研修の

具体については、静岡県教育委員会が策定した「静岡県教職員研修指針」（平成23年）及びそれに基づく実際の研修内容を教材とした。また、初任者が安心して4月を迎えられるように、近年は採用前研修も行われていることも紹介した。研修は、初任者研修や5年経験者研修のように義務として参加するものの他、採用前研修のように希望により参加できる研修があるので、積極的に参加し、教員としての力量向上に努めるべきことを確認し、まとめとした。

【３時限目】教育改革の課題―理想の学校教育の実現を目指して―

本時では、静岡県教育委員会が設置した有識者会議である「理想の学校教育具現化委員会」の提言を手がかりとして、学習を進めた。同提言は「学校を取り巻く実態状況調査報告書」を基にしていることから、まずその内容を概観させた。また、学校教育の改善を図るために、提言は、教員の子どもと向き合う時間の拡充と指導準備時間の確保に向けて、施策提言をまとめていることを理解させた。その際、子どもと向き合って行う指導の質を高めるためには、子どもと向き合わず、指導の準備を行う時間の確保が必要であることを確認した。数々の施策の中では、静岡県の特色である「静岡式35人学級」を特に取り上げ、その内容及び成果と課題について説明した。施策推進上の留意点にも触れ、施策の優先順位、国と地方の役割分担、市町教育委員会等との連携・協働が大切であることをおさえた。最後に、静岡県教育委員会の施策提言の具現化状況を見てまとめとした。

③　教育法規分野

【１時限目】教育法規の種類・体系・解釈

本時では、成文法には国家法令である憲法・法律・政令・省令、自治法令として条例・規則等があることを説明し、「法律は法規の一種類」であることを理解させた。次に、日本国憲法及び教育基本法・学校教育法などの体系図を示し、教育法規は複数の法規が関連し合いながら成立していることを示した。さらに、学校教育法第33条、学校教育法施行規則52条、小学校学習指導要領等の条文を参照させながら、「文部科学大臣が公示する教育課程の基準である学習指導要領の範囲内で各学校が策定する」ことを理解させた上で、伝習館高校事件最高裁判決（H2.1.18）の事例をベースに、学習指導要領は「法律の委任」によって法的拘束力を持つと解釈されていることを理解させた。

【２時限目】学校・義務教育の制度的理解

本時では、教育基本法の旧法と新法の条文の変化を示したあと、教育基本法の基礎的な事項の解説を行った。次に、「学校の種類」をグループで考えさせたあと、学校教育法について解説し、「法律に定める学校」とは「一条校」を指し、「公の性質」を担保するために、特例を除き、国、地方公共団体、学校法人のみ設置が認められていることを説明した。また、義務教育制度について、就学義務と学校設置義務の概念を説明した後、「日本に住む外国人に就学義務はあるのか？」などクイズ形式で問題を提示し、義務教育制度の解釈を理解させた。さらに、「教科書はどこが採択するのか？」という問いを提示し、地方教育行政法と教科書無償措置法の解釈をめぐる文部科学省と竹富町の主張を紹介するとともに、法律の間で矛盾が生じる場合もあるため、法律が規定している根拠を考察する重要性を理解させた。

【３時限目】教員の制度的理解

本時では、教育基本法、地方公務員法、教育公務員特例法の一部条文を取り上げ、一般公務員と比較して特例はあるが、懲戒処分と分限処分、指導不適切教員等の存在があることを示し

た。次に、実際に起きたいじめ自殺事件の概要を読ませた上で「(この) 学級担任が損害賠償として保護者にいくら支払ったか？」という問いを提示し、グループで予想させた。その後、国家賠償法の趣旨を解説しながら、教員個人に損害賠償請求がなされないなど、法律で守られていることを示し、法規を学ぶ重要性を理解させた。また、教員の責任は重責であることから、自己の崇高な使命を自覚しながら「学び続けること」の重要性も理解させた。

④　学校経営分野

【1時限目】教員の1日の勤務を知る

本時では、まず、教員が一日をどのような仕事をしているのかを把握させるために、中学校に勤務するある若手教員の終日の行動を写真に撮って来たものを提示し、それぞれの場面での教員の児童・生徒への具体的な働きかけやその言動の意図を考えさせた。次に給料以外の手当、例えば主任手当、部活動手当や宿泊を伴う修学旅行での手当についてもその詳細を説明した。その上で、教員という仕事の苛酷さ多忙感を克明に説明した。学生の中にも「教員は忙しい」ということは知識としては有しているが、実務家教員の実体験を語ることで具体的なイメージを抱かせることにつながるように意識した。

【2時限目】中学校の生徒指導とその対応

本時では、生徒指導困難校での実態を話した。実際に実務家教員が経験した事例をベースにして、生徒指導の具体的な実践方策について講義した。特に、一貫して強調した点は、「排除の論理」では、学校を建て直す事は難しいという事であった。そのため、クラス内でリーダーを育てることを主眼におくことで、問題行動を起こす生徒に対して抑止力になることを期待する側面についても解説した。また、法的な措置で学校の荒れを立て直した事例を基にして、法による抑止も性行不良生徒を最後の手段として「法によって守った」という事を強調した。この事例を通じて、問題行動を起こす生徒に対する学校内の教員の意識を統一することの難しさや警察との連携の在り方などを考えさせる契機とした。

【3時限目】校長の仕事

本時では、学校経営分野のまとめとして、校長の仕事について解説した。また、実務家教育が実際に行った学校経営ビジョンに基づいたグランドデザインを示しながら、校長は、明確なビジョンによって職員を率いる事が大切であることを説明した。また、「無識の指揮官は殺人犯なり」であることから、校長が学校経営のリーダーとして求められる資質能力を示しながらも、教え子達や同僚達と苦楽を共にした日々が校長としての生きがいであることを強調した。

3－3．学生の能動的な学びを設計

本授業では、学生の能動的な学びを設計するための工夫を主に二点行った。

まず、コメントペーパーの活用である。各回授業の最後に5分～10分程度で授業内容を踏まえて感じたことや考えたことをまとめる作業を行わせた。その際に、テーマを限定しないことで、学生の自由な発想を醸成することを期待した。また、コメントペーパーに書かれた内容は次回の冒頭で特徴的なコメントを紹介することで学生の学ぶ意欲を高めさせることを企図した。さらに、原則としてコメントペーパーは返却することで、学生に学んだことが蓄積されていることを実感させることをねらいとした。

次に、最終回である第15回にリフレクションを取り入れた点である。この意図は、ショーン

が指摘した「反省的実践家」の理念を参照しながら、本授業を通じて学んだ内容に関するリフレクション（reflection in action）及び学生自身の学びに関するリフレクション（reflection on action）を行うことにある。具体的な手順として以下の四点を実施した。第一に、本授業の内容を踏まえ、「①この授業で学んだことをまとめてください。②この授業で学んだことを通じて、身についたと思う能力をまとめてください。（これから身につきそうだと思う点も可）」という課題で事前にレポートを作成し、第15回に持参させた。これを、レポート作成を通じて学習者が1人で行う「自己リフレクション」として位置付けた。第二に、第15回の前半にオリエンテーション時の資料を用いながら、改めて本授業の目的と内容を確認した。第三に、持参した「自己リフレクション」（レポート）の内容を4人程度のグループで共有した。これを、本授業で学んだことを多様な視点から共有する「対話リフレクション」として位置付け、グループは学科や専攻が偏らないように講師側で事前に指定した。第四に、「対話リフレクション」をふまえ、最後に「大学卒業後に社会人として働くにあたり、これからの課題だと思うことをまとめてください。（教員を目指している人は、教員になると仮定して考えてください。）」という課題を提示した。これは、「対話リフレクション」を通じて、自分自身の学びを相対的に捉えるとともに、今後の課題を自ら設定することで「学び続ける力」の育成につなげることを意図したものである。

4．「学び続ける力」の育成に焦点を当てたアンケート調査の結果分析

4－1．「授業開始時アンケート」と「授業終了時アンケート」の比較

本授業によって教職志望度にどのような変化が見られたのか、本授業の目標に示された内容及び教員として必要な資質能力の理解度にどのような変化が見られるのか等を分析するために、第1回目に「授業開始時アンケート」、第15回目に「授業終了時アンケート」を実施した。

まず、現在の「教職志望度」の設問について「1.絶対になりたい」「2.かなりなりたい」「3.ややなりたい」「4.なりたいとは思わない」「5.未定・わからない」の5件法で尋ね、各回答の割合を示したものが図1である。その結果、開始時と終了時ではほとんど変化がないことが示された。教育を俯瞰的・全体的に把握し、教育と社会の関連性を理解させることを目指して設計した本授業ではあるが、こうしたことを理解することと、教職への志望が高まるかどうかということは、大きく関連していないと推察される。

次に、「本授業の目標と関わって、あなたは現在、以下のことをどれくらい理解していると思いますか」という設問に対し、「4.十分理解している」「3.やや理解している」「2.あまり理解していない」「1.理解していない」の4件法で尋ね、各回答の割合を示す。「授業開始時」の結果が図2、「授業終了時」の結果が図3である。いずれの項目においても、「十分理解している」「やや理解している」の割合は開始時より終了時の方が上回っている。特に、「学校組織の仕組みや機能」「教育を支える諸法規のあり方」「教員研修や職能成長の仕組み」の理解度が高まったと回答している割合が増えているが、この授業で初めて学ぶ内容だったことが影響していると推察される。また、「教師の地位や役割、使命」や「教育や子どもをめぐる今日的な課題」について理解度が高まっている様子が看取されるが、上記の内容を学習することで教員の仕事や教育課題の捉え方を深めることにつながる可能性が指摘される。

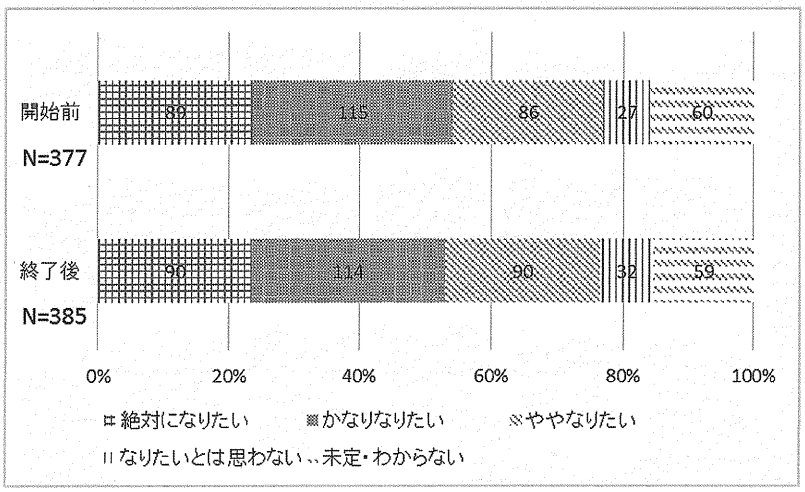

図1　教職志望度における「開始時」と「終了時」の比較

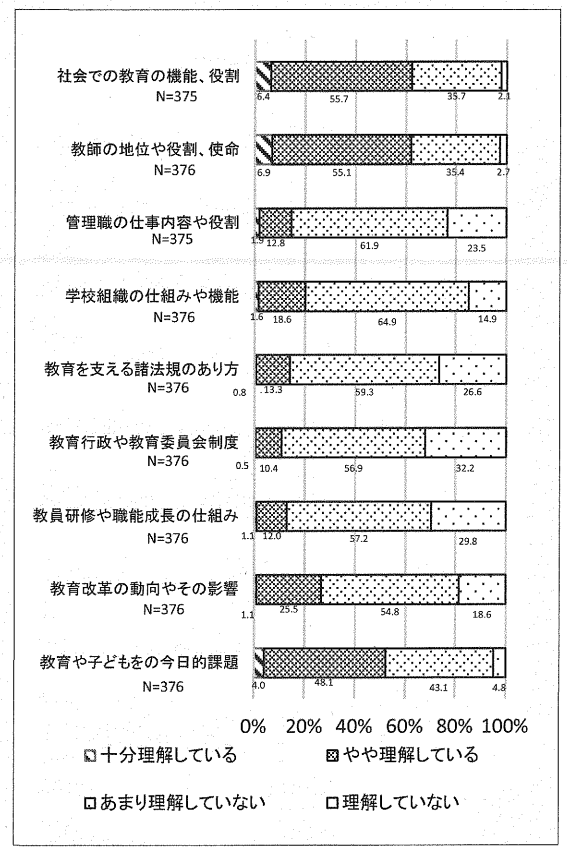

図2　本授業の目標に関する理解度（開始時）

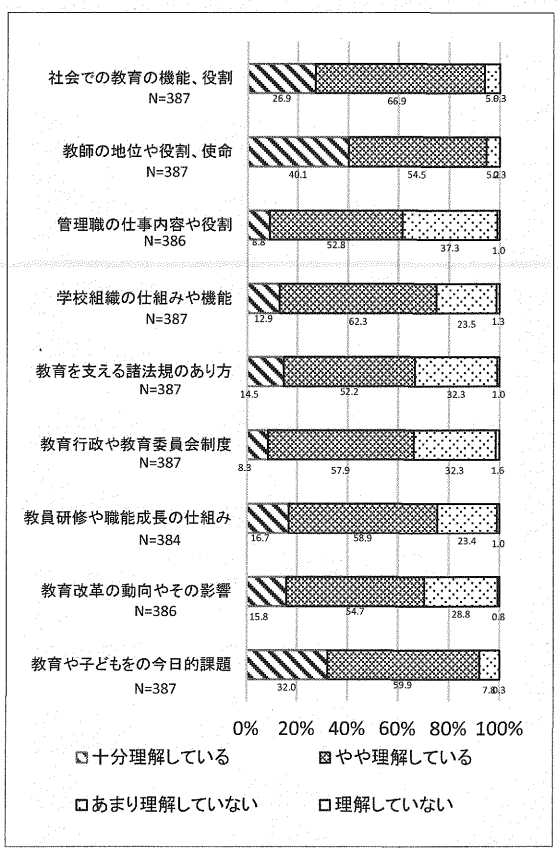

図3　本授業の目標に関する理解度（終了時）

さらに、「教師として必要な資質能力のうち、あなたは現在、以下のことをどれくらい理解していると思いますか」という設問に対し、「4.十分理解している」「3.やや理解している」「2.あまり理解していない」「1.理解していない」の4件法で尋ね、各回答の割合を示す。「授業開始時」の結果が図4、「授業終了時」の結果が図5である。いずれの項目においても、「十分理解してい

る」「やや理解している」の割合は開始時より終了時の方が上回っている。特に、「授業実践に関する知識や技能」や「子ども理解および指導・支援に関する知識や技能（子ども理解等の知識や技能）」「学級経営・行事に関する知識や技能」が増えていることから、教員の仕事が具体的に把握できるようになった可能性が指摘される。また、「社会の中での自己の人間性や、他者とかかわり等の人間関係能力（人間関係能力）」「自分で考え、判断し、主体的に行動する力」「自己を省察し、学び続ける力」は「授業開始時」からやや理解度が高いと回答する傾向が見られたが、終了時ではより理解度が高まったと回答する割合が増加しており、本授業は教員に求められる資質能力の育成に一定程度寄与できた可能性が示唆される。

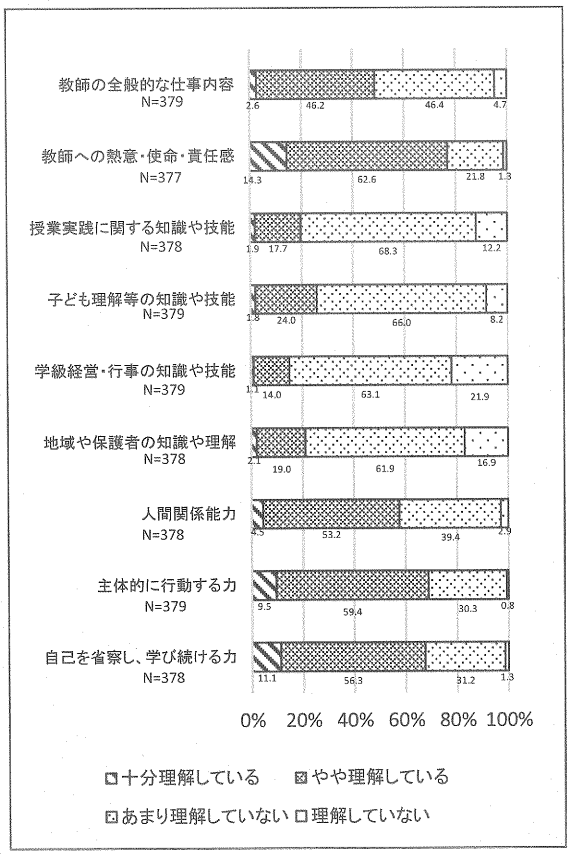

図4　資質能力の理解・習得度（開始時）

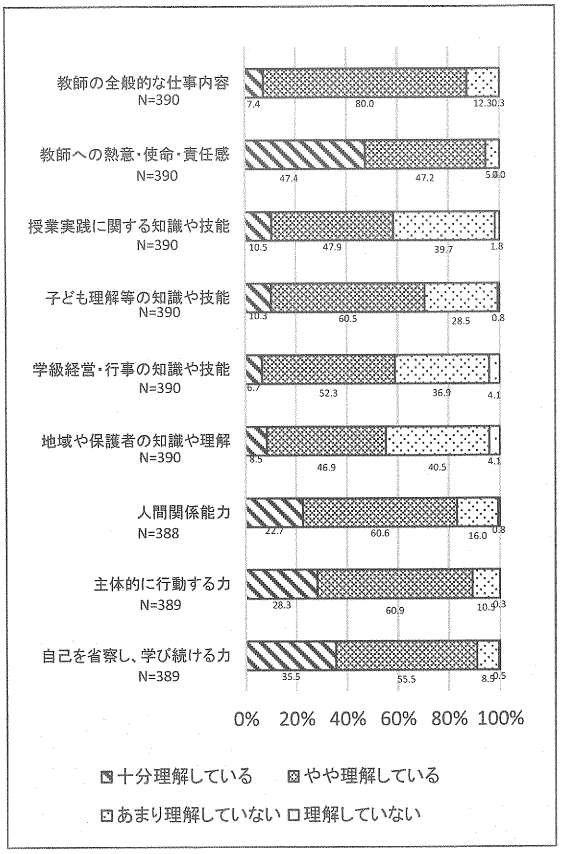

図5　資質能力の理解・習得度（終了時）

4－2.「学び続ける力」との関連性

ここでは、本授業の効果について、「自己を省察し、学び続ける力」（以下、「学び続ける力」）との関連性から検討してみよう。表2は、授業開始時と授業終了時における、「学び続ける力」と教職志望度、資質能力の理解・習得度、本授業の目標に関する理解度、多様な視点の理解・授業満足度の相関係数を示している。

まず、「学び続ける力」と教職志望度の相関係数をみると、開始時の0.191から終了時の0.148へと微減している。いずれも数値は小さく、「学び続ける力」と教職志望度との関連性はそれほど強くはないものの、教員に必要とされる資質能力の根底にある「学び続ける力」を育成することが、必ずしも教職志望度を高めることにはつながらないことが示唆される。

次に、「学び続ける力」と資質能力の理解・習得度の相関係数をみると、すべての項目において開始時から終了時で相関係数が高まっている。特に「子どもの理解および指導・支援に関する知識や技能」、「学級経営・行事に関する知識や技能」、「学校に関わる地域や保護者に関する知識や理解」では、終了時には有意な値となり、「学び続ける力」と結びつきが強まっていることがわかる。また、終了時の項目間を比較すると、「社会の中での自己の人間性や、他者とのかかわり等の人間関係能力」(0.511)や「自分で考え、判断し、主体的に行動する力」(0.643)は相関係数が高くなっており、「学び続ける力」との関連性が比較的強いといえる。

さらに、「学び続ける力」と本授業の目標に関する理解度の相関係数をみてみると、「教師の地位や役割、使命」を除くすべての項目において開始時から終了時で相関係数が高まっている。特に「教育行政や教育委員会制度の内容と機能」、「教員研修や職能成長の仕組み」、「教育改革の動向やその影響」では、終了時には有意な値となり、「学び続ける力」との結びつきが強まっていることがわかる。また、終了時の項目間を比較すると、「教育や子どもをめぐる今日的課題」(0.426) は相関係数が高くなっており、「学び続ける力」との関連性が比較的強いといえる。

最後に、終了時のみではあるが、「学び続ける力」と多様な視点の理解・授業満足度の相関係数をみると、いずれも有意な値となっており、特に「実務家教員のミクロな視点と研究者教員のマクロな視点の違い」(0.434) は高くなっている。

表2 「自己を省察し、学び続ける力」と各項目との相関係数

	授業開始時	(N)	授業終了時	(N)
教職志望度 (「未定・わからない」を除く)	0.191 **	313	0.148 **	323
資質能力の理解・習得度				
教職の全般的な仕事内容	0.245 ***	375	0.300 ***	386
教職に対する熱意や使命感・責任感	0.372 ***	373	0.411 ***	386
授業実践に関する知識や技能	0.126 *	374	0.337 ***	386
子どもの理解および指導・支援に関する知識や技能	0.098	375	0.331 ***	386
学級経営・行事に関する知識や技能	0.050	375	0.373 ***	386
学校にかかわる地域や保護者に関する知識や理解	0.074	374	0.361 ***	386
社会の中での自己の人間性や、他者とのかかわり等の人間関係能力	0.245 ***	374	0.511 ***	384
自分で考え、判断し、主体的に行動する力	0.484 ***	375	0.643 ***	385
本授業の目標に関する理解度				
社会における教育の機能や役割	0.152 **	374	0.309 ***	386
教師の地位や役割、使命	0.351 ***	375	0.265 ***	386
管理職の仕事内容や役割	0.126 *	374	0.292 ***	385
学校組織の仕組みや機能	0.159 **	375	0.298 ***	386
教育を支える諸法規のあり方	0.145 **	375	0.348 ***	386
教育行政や教育委員会制度の内容と機能	0.078	375	0.320 ***	386
教員研修や職能成長の仕組み	0.079	375	0.331 ***	383
教育改革の動向やその影響	0.100	375	0.379 ***	385
教育や子どもをめぐる今日的な課題	0.113 *	375	0.426 ***	386
多様な視点の理解・授業満足度				
実務家教員のミクロな視点と研究者教員のマクロの視点の違い			0.434 ***	381
授業の総合的な満足度			0.316 ***	382

***: p<0.001、**: p<0.01、*: p<0.05

以上、「学び続ける力」との関連から本授業の効果を検討すると、次の三点がいえるだろう。第一に、先の図5より終了時に「学び続ける力」が高まっていたことから、本授業の効果として「学び続ける力」そのものの育成が窺われることである。第二に、開始時には「学び続ける力」と他の項目との結びつきは限定的であり、中でも教職への熱意や使命・役割などとの関連が目立っていたが、終了時には教育経営や教育行政を中心として、より幅広い項目との結びつ

きが強まったことである。第三に、終了時の「学び続ける力」と各項目との関連をみると、学校や教室における教育実践に関わる項目よりも、教育に限らず広く社会と関わる項目や、教育と社会との関係を理解する項目において、相対的に結びつきが強いことである。

5．おわりに

本研究では、「学び続ける教員像」の確立が求められることを背景として、変化する社会と教育との関連性を扱う「教育と社会」の授業が、教員に必要とされる資質能力の育成にどのように寄与しうるのか、とりわけ学び続ける力との関わりを中心に分析を進めてきた。そこではまず、オムニバス型の「教育と社会」の授業前後で、学び続ける力を含む多くの資質能力が向上しているという結果が明らかとなった。また、授業開始時には学び続ける力と他の項目との関連は限定的であったが、授業終了時には教育経営や教育行政など幅広い項目と関連し、相対的には広く社会と関わる項目との結びつきが強まっていた。以上のことは、「教育と社会」の授業が学び続ける力の育成に寄与しているだけではなく、「学び続けるとは何か」という学生の捉えも変容させている可能性を示している。すなわち、本授業を通じて学生は、教員として「教える」という直接的な教育実践を高めるという意味だけではなく、教育を取り巻く広範で複雑な条件・環境を丁寧に読み解くという意味においても、学び続ける力を身に付ける必要性を感じたのではないだろうか[(2)]。

即戦力的で実践的な指導力が重視されがちな今日の教員養成改革ではあるが、他方で求められる学び続ける力とは、必ずしもそうした矮小化された指導力に回収されない汎用性のある力であろう。学び続ける力を培うための「学び」とは何か。これを明らかにし、実践することが大学における教員養成に課された重要な課題であるといえよう。

注

(1) 榊原（2012）は、物事を多面的・複眼的に捉えることができるメタ認知の能力が、教員の健康を保ち、職務を遂行する上でも重要であることを指摘している。榊原によれば、他者の視点を弱め、思考実験や自己開示が出来なくなった状態では、現代社会における学校の役割や子どもの様子、教員への期待や批判を、自らの経験の限りで理解・判断することになり、ひいてはそれがバーンアウト（燃え尽き症候群）などの心身の不調につながりうるという。

(2) １つの授業を取り出して成果の検証をすることは難しいため、この結果が「教育と社会」の授業のみによって得られたものではないことに留意する必要がある。

参考文献

今津孝次郎，2012，『教師が育つ条件』岩波新書。

稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編，1988，『教師のライフコース―昭和史を教師として生きて』東京大学出版会。

川村光，2009，「1970-80年代の学校の「荒れ」を経験した中学校教師のライフヒストリー――教師文化における権威性への注目」『教育社会学研究』85，pp.5-25.

Lortie,D.C., 1975, *Schoolteacher: A Sociological Study*, The University of Chicago Press.
榊原禎宏，2012,「感情としての教育労働と教師のやりがい、健康」山﨑準二・榊原禎宏・辻野けんま著『「考える教師」―省察、創造、実践する教師―』学文社，pp.26-41.
佐藤学，2015,『専門家として教師を育てる―教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店。
Schon,D., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books,（＝柳沢昌一・三輪建二監訳，2007,『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房）.
高橋勝，1997,『学校のパラダイム転換―〈機能空間〉から〈意味空間〉へ』川嶋書店。
―――，2013,「『学び続ける教師像』をどう考えるか（上）」（日本私立大学協会　HP：http://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/online/2528/5_a.html, September 25, 2015）。
山﨑準二，2002,『教師のライフコース研究』創風社。
油布佐和子，2013,「教師教育改革の課題―「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割―」『教育學研究』80（4），pp.478-490.

謝辞

本稿を執筆するにあたり、静岡大学教職大学院の三ツ谷三善氏と山口久芳氏から「教育と社会」の授業内容に関する情報をご提供いただいた。ここに深謝の意を表する。

付記

本研究は、平成25-27年度科学研究費助成事業（基盤研究（B））「自律的に学び続ける教師の核となる資質・能力の解明と質保証に関する研究」（研究代表者：浦野弘）の成果の一部である。