

「教職入門」試論Ⅱ

—FD 研修「授業力の向上」をめぐる—

中 田 睦 美*

A Study of “Guidance for Teaching Practice” Ⅱ

—Faculty Development Training on

“Improving Proficiency in Classroom Teachings”

(NAKATA Mutsumi)

1. はじめに 中央教育審議会答申について

約2年前、平成24年8月中央教育審議会は「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」と題する答申を発表した^(注1)。その冒頭には、全体的な指針として「現状と課題」および「改革の方向性」が掲げられ、答申の全体的な趣旨を簡潔に示している。まずは、その「現状と課題」を一瞥することから始めたい。

現状と課題

◆グローバル化など社会の急速な進展の中で人材像が変化しており、21世紀を生き抜くための力を育成するため、思考力・判断力・表現力など新たな学びに対応した指導力を身につけることが必要（以下「A項」と記す）

◆学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要（以下「B項」記す）

上記の二項目のうち、A項では「社会の急速な進展」という「現状」の指摘とそのために「必要」な問題の所在が述べられている。また、後のB項ではそうした現状に対応すべき「学校現場」の「困難」とそれを克服する方策としての「実践的指導力の育成強化」という「課題」が指摘されている。

まずはA項であるが、その指摘は今日の「社会」状況を端的に反映している課題で、特に言うべきことはないように見える。だが、こうした現実本位ともいうべき観点について注意して

* 近畿大学教職教育部准教授

〔キーワード〕 不易と流行、授業力、FD 研修、ブラックボックス、知の伝達

おきたいのは、ややもすると〈教育〉を「社会の急速な進展」に〈即応すべきもの〉とする価値観ばかりが重視され、それ以外の教育的価値が没却されかねない点である。誤解をおそれずに言えば、それは〈教育〉を即効的な〈成果主義〉の側面から捉えようとする発想である。しかし、〈教育〉にとって重要なのは短期的な〈成果〉だけではない。たとえていえば〈教育〉には「不易と流行」の両面があり、「不易」すなわち長いタイムスパンで人間的成長を待つ普遍的な根幹と、「流行」すなわち時代の変化に対応すべき実践的な部分とである。〈教育〉とは、その双方があいまって初めて本来の姿だといえるだろう。その意味では、先の「現状と課題」のA項は、「社会の急速な進展」に留意するのは当然としても、やや「流行」の側面に傾きすぎるくらいがあるように思われる。

次に「現状と課題」後半のB項であるが、「学校現場における諸課題の高度化・複雑化」に対して「困難を抱えて」いるのは、「初任段階の教員」だけではない。それが多いのは事実としても、ベテラン教員にも問題がないわけではない。初任教員の「養成段階」における「実践的指導力の育成強化」はむろん必要だが、実際問題としてことは容易ではない。「グローバル化など社会の急速な進展」における知識の涵養とその教育的実践能力が「養成段階」の短期間でどこまで習熟できるかはきわめて困難な課題である。だとすると、「実践的指導力の育成強化」は、教職課程のカリキュラム内といった「養成段階」で行われる即効的な知識や技術の教授だけでなく、もっと広い視野に立って再考してみる必要があるのではないか。

先にも見たように、今回の中教審答申の主眼は「教員の資質能力」の「向上方策」についてであった。だが、揚げ足をとるわけではないが、教員ひいては人間の「資質（能力）」といった本質的要素が一朝一夕で「向上」するかといえばはなはだ困難であり、ましてや「養成段階」の限定的カリキュラムの枠内で「実践的指導力」を「向上」させることもほぼ不可能である。それでもなお、教員の「総合的な資質能力」の「向上」が不可欠だとすれば、どのような「方策」が可能なのだろうか。

その点に関連して、中教審答申は、前掲の「現状と課題」に続いて、次のような「改革の方向性」を示している。

改革の方向性

教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを教える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築（『学び続ける教員像』の確立）が必要

ここに述べられているのは、すでに教育現場に立つあるいはこれから立とうとする教員と教育委員会や大学との「連携・協働」、その「一体的な改革」や「支援する仕組み」の構築であり、同時に「社会の急速な進展」に関する「新たな学び」を教えることが可能な人材の育成である。この「改革の方向性」自体は望ましいとしても、他方、既成の別組織との「連携・協働」、その「一体的な改革」や「仕組み」の構築については、各組織間の協議の積み重ねはもちろんのこと、さまざまな手続きや制度上の整備などが必要であり、それが実現されるには相当の時間が必要となる。さらに、前述したごとく「教員の資質能力」の「向上」も短時間では不可能である上、教員（志望者を含む）個々の個性に応じた「資質」の改善もさらに難しいと言わざるを得ない。

以上のような困難にもかかわらず、教育現場における「改革」が焦眉の急であるとしたら、課題を以下のように捉え直してみてもよいだろう。つまり、教員の「資質能力」の向上や組織・制度の改善に努める一方、より具体的な方策として、教育現場における「技術的」な〈指導力の強化〉、より具体的にいえば「授業力の向上」を「改革」の端緒として位置づける、という観点である。

2. 〈総合技術〉としての「授業力」

「教員の資質能力の総合的な向上」への努力は粛々と進めるとして、教育現場における「技術」的な〈指導力の強化〉すなわち「授業力の向上」を当面の「方策」として「改革」の端緒にするということの意味をもう少し具体的に述べてみたい。

たとえば、前記答申の「現状と課題」に見える「新たな学びに対応した指導力」や「実践的指導力」向上のためには、「教員の資質能力」といった〈内容＝中身〉も重要であるが、それ以前の〈技術〉的な「授業力」によるところも大きいのではあるまいか。ただし、教育現場における「授業力」というと、もっぱらテクニカルなスキルの上達のみが目ざされそうだが、ここでは後述のごとく単なる「技術」をさすわけではない。そして、この場合の「指導力＝技術力」の要点を一口に述べるなら、教師が〈何を語るか〉ではなく〈どのように語るか〉の重視である。換言すれば、教育現場では〈語られる内容〉よりも〈語られ方〉が肝要なのだ。とはいえ、〈どのように〉は、発声や板書法や授業展開といった、表層的な〈教育技術〉の領域に収まりきらない技術であって、授業のための具体的なテクニックはもちろんだが、教師の素養や人間性をも含む〈総合技術〉と呼ぶべきものなのだ。そして、その〈総合技術〉としての

「指導力」が問題なのである。

教育現場では、その時々によって教科も違えば教材も違い、担当教員の個性も異なれば授業を受ける生徒の個性や能力も異なる。しかも、〈授業〉は生徒と教師による双方向的な対話や協働作業がもたらす生身の現場である。したがって、ひとくちに「指導力」の「技術」といっても、一般的な〈教育技術〉や規範化された方法論や理念に還元することはできない。そこには教師の個性や生徒に対するマインドなども深く関わってくる。

では、その複雑な〈総合技術〉である「指導力」を吸収するにはどのような道があるのか。端的に言えば、ひとつひとつの技術や手法というより、身近な良きモデルの全体像から感受される〈好感〉を分析的に受け止め、そこから得られるさまざまな〈気づき〉を念頭において授業に臨むこと、すなわち望ましい教師の授業全体を包む空気を〈総合的な技術〉として捉え直し、それを〈範〉として〈真似る＝学ぶ〉こと、これが〈総合技術〉である「授業力」の「向上」を促す一助となるのではなかろうか。

かつて筆者は『『教職入門』試論—講義の現場から—』^(注2)と題する拙稿を発表した。これは教職を志望する学生たちの〈入り口〉にあたる講義「教職入門」についてこれといかに向き合うかを自問し、同時に実際の講義をいかに進めたかの経験を踏まえつつ、その意味を考察したものである。その冒頭で筆者は恩師からもらったサジェスションを挿話として紹介した。要約すると、筆者が初めて高校の教壇に立つ不安をもらすと、師は「教師という職業には定型的な規範や方法論はない」、したがって「過去において自分が出会った最も良いと思った教師の真似をすること」、もし良き師との出会いがない場合は「最も嫌いだった教師の反面教師を心掛けること」、その上で「徐々に自分らしい色を加えてゆくしかない」とアドバイスされた。それが白紙の「初任教員」である自分の大きな支えになったということを実際の講義でも語り、拙論の中にも記した。当時はこの挿話が初めて教育現場に立とうとする学生たちに筆者が与えられる唯一のサジェスションであり、エールでもあった。初めて教職に就く学生たちには、筆者自身もそうであったように、各自が自分にとって「最も良いと思った」教師像を〈範〉として（もしくは「最も嫌いな教師を反面教師」として）教壇に立つしかないと思ったからである。

しかし、〈範〉は学生たちが生徒だった〈過去〉にだけ在るのではなく、もっと身近な〈現在〉の場にも多く存在することに最近気づいた。それは教職志望の学生たちが現在進行形で受けつつある講義、すなわち筆者を含めた大学教員の「授業力」である。考えてみれば、〈何を語るか〉その内容の専門性に安住し、〈どのように語るか〉をおろそかにしがちなのは、中学

や高校の教員よりもむしろ我々大学の教員の方である。授業と講義に多少の違いはあるとはいえ、「授業力」の重要さに大きな違いがあるわけではない。だとしたら、まもなく教育現場に立つ学生たちが目の当たりにする〈大学〉での「授業力」から感得される影響は決して小さなものではない。そのことに改めて気づかされたのは、以下のような事情からである。

3. 講演(1)「FD 研修『授業力の向上』」

昨年（2015年）の夏前だったように思う。梅光学院大学大学院の特任教授に転じていた師から電話があって、本学の FD 研修会の講師をやるようにとの連絡が入った。突然のことで面食らったが、何とか理由をこじつけて断るにしてもいきなりというわけにはいかないので、ひとまず話を聞いてみた。すると、師は先方の FD 委員長の任にあり、その関係から教員の「授業評価アンケート」を改善・実施したが、その結果を踏まえて「授業力の向上」に資する FD 研修を全教員に実施することになったという。日程の詳細は君との相談の上で決めるが、当方の心づもりでは年明け（2016）の 2 月頃を予定しているから時間はたっぷりある、是非とも講師を勤めるように、とのことだった。寝耳に水で、何度もお断りしたが、君は教職入門や教育実習指導の原稿なども書いているはずだからと足元を見透かされ、高校の現場と大学の現場の双方を知っている立場から「授業」の在り方について何かは話せるだろう、と押し切られた。

先にも見たとおり、前掲の中教審答申における「改革の方向性」には教育委員会や「大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革」がうたわれている。その趣旨には、とりあえず、中・高の教育現場と大学との壁を取り払い、両者は横断的に〈教育〉問題を共有すべきという課題が折り込まれている。とすれば、結局は引き受けることになった今回の FD 研修のテーマ「授業力の向上」は、中・高の教育現場における「授業力」の問題と通底し、「指導力の向上方策」を提言する「答申」の狙いにも添うことになる。それゆえ、筆者が担当した研修（「梅光学院大学 FD 研修集会『授業力の向上』」2016・2・18～19）における講演や活動も「教職入門」における初任教員の「養成段階における実践的指導力の育成強化」の一環といえよう。なぜなら先にも述べたように、大学教員の「授業力」もやがて「初任教員」となる学生たちの〈範〉やモデルとなり得る材料であり、あるいは逆に反面教師としての材料にもなり得るからである。その意味では、今回の FD 研修の試みやその実践報告も〈指導力の向上〉に資する材料のひとつであり、「教職入門」論の一環と考えても良いように思う。ちなみに、当該 FD 研修の一日目（2016・2・18）は、筆者の講演であった。その冒頭部分にあたる挨拶・自

己紹介・講師依頼の経緯などを除いた講演内容を以下に掲げる。

4. 講演(2) FD 研修の実状

こんにちは。初めまして。本日、貴学での FD 研修会を担当します近畿大学教職教育部より参りました中田陸美と申します。本日は、どうぞ、よろしくお願いいたします。

さて、わたくし自身の専門は、日本近代文学という研究領域で、その末端に位置する存在であるのに、今回のお話はなぜ私なのかとお引き受けした後、日々の業務の中で、折りに触れ、考えておりましたし、大学の先生方の研修に向けて、わたくしが何か有益なことを話せるのだろうか、当日が近づくにつれて戸惑いを覚えてきました。本日は、その辺りから率直に語ってゆきたいと存じます。

なぜなら、わたくし自身が、大学教員に向けての研修というものを、少々、否、非常に懐疑的に捉えているからです。何故、修士あるいは博士という学位を修めた学究の徒である自律した存在の研究者に対して、研修などを行うのであろうかと若干の違和感があります。近畿大学でも、全学部が一度に集う形の FD 研修が年に二度実施されます。皆さん、ご存知の通り、私共の大学は多岐に渡る学部を持つ総合大学です。つまり、同じ大学の教員とはいえ、それぞれの研究領域は千差万別で、個々の研究者の求める研究分野も当然幅広い形で展開されていますから、各々の関心領域も全く異なるはずで、にもかかわらず、何百人という専攻も研究も全く異なる研究者が一同に会するのです。一体全体、そのことにどのような意味があるのか。しかし、参加必須ですので、(欠席すると後日 DVD など当日の講演を聞き感想を提出しなければなりません)、業務と重なっていない時は出席しております。また、全学部一斉の研修以外にも、各学部毎に年に二度 FD 研修なるものを実施しております。ただ、各学部毎の場合は、専攻分野に近い範囲の事柄も多く、こちらに関しては多少なりとも有益かと捉えておりますが。

話は戻りますが、関心領域の全く異なる存在が一斉に聞く研修などにどのような有効性があるのか甚だ不可解です。勿論、得るべきものがあるのではと期待してもいますし、時には、有益な報告も見受けられます。ですが、その内実の多くは、大学内外からの研究者の研究報告や教学報告に終始するもので、実際の現場からは遠いものです。研修を受けた後は、どこか蟠りを抱えつつ、研究室に戻ります。こうした蟠りは、わたくしのみならず、研修会場に赴く際、ないしは研修を後にする際に出会う教員たちが大なり小なり「消極的に参加している」といった意味合いの言葉を異口同音に口にしています。つまり、さほど積極的に研修を受けていな

い、あるいは、その意味を見出せないまま、研修に参加している教員も少なからず存在するのです。

勿論、後ほど、わたくし自身の日々の教学姿勢とその実践や実践方法などご報告申し上げるつもりです。ですが、これまで受けてきた弊学の全学 FD 研修では、ひとまず実践はされていても、何故、その実践が必要であったのか、その意義や教学姿勢はどこから生まれたものであるのか、といった、ある意味で、実践に至るまでの教学に携わる者としての姿勢や思いが語られることは少なく、姿勢や思いなどは希薄なままで、実践の報告や方法ばかりが告げられることに、なにやら蟠りを覚えるのです。つまり、いくら教学実践に至る方法や手段を知っても、その方法や手段に至る意味や意義を研究者個々人が意識しなければ、単なる形式的小お仕着せの研修に終わるのでは、と考えるからです。

ともあれ、自律した研究者に対する研修という近年の状況に、わたくし自身が少々懐疑的であることは、今回の話をわたくしに振られた師も、おそらく察知されていらっしゃるはずなのです。それでも、わたくしにその任を努めろとおっしゃったのですから、何か他に意図があるのではないかと考えました。

そこで、大学の教員に対する FD 研修とは、一体何であろうかという素朴な原点から考え直すことにしてみました。

以下に掲げるのは先にも言及した平成24年8月文部科学省中央審議会の答申で「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」という課題の中で、FD（ファカルティ・デベロップメント）について次のような説明がなされています。

教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催等を挙げることができる。なお、大学設置基準等においては、こうした意味での FD の実施を各大学に求めているが、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、さらには研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発全般を指すものとして FD の語を用いることもある。

答申の後段に関しては、後ほど触れますが、ともあれ、大学教員における FD とは「教員が授業内容・方法を改善向上のために組織的に取り組む」ことだと規定されています。^(注3)

そこで、わたくしが指名された企図、ないし、思いを改めて考えてみますと、わたくし自身のこれまでの教歴と無縁でないような気が致しました。ここから、しばらく、わたくし自身の

現況をお話しますこと御海容ください。

5. 講演(3) 授業評価とわたくしの教育経験

現在のわたくしの主たる学務は、教職を目指す学生たちの教学指導の一端を担うことです。授業科目では、教職課程一回生における「教職入門」から二回生三回生にわたる「国語科教育法」また三回生の「教育実習指導」ひいては四回生の「教職実践演習」などを担当し、それは、医学部を除き全学部に開講された形になっております。そうして、これらの講義に対するわたくしの授業評価は、近畿大学に着任して七年になりますが、常に全教員の平均値をほとんど下回ったことはありません。絶対に誤解しないでください。わたくしの授業評価の高さを誇るために申し上げているものではありません。わたくし自身は、むしろ、教員研修と同様、学生アンケートの結果をさほど重視していないですし、学生たちに配慮することはあれども、阿ることはほばないと言っても過言ではありません。当然、アンケート記入の操作は一切ありません。アンケート記入中は、こちらは片付け作業などに追われておりますし、しかもアンケートを集める際も、学生に任せ、集めた中身には一切触れることなく、そのまま学生と一緒に事務へ届けにゆきます。そして、わたくしの授業に対する学生間での噂には、最近では「中田の指導は厳しい」とか「厳しい・怖い・鬼のような存在」として一定の風評があるようです。つまり、学生たちは、「厳しい」授業と認識したうえで緊張感を持って臨んできます。特に教科法など実践的な授業に関しては比喩的に申し上げれば、学生たちは震えるぐらいの覚悟で模擬授業を行っているようです。ですが、半期15回の講義を終えた後に下す彼らの授業評価が常に平均値を下回らないのはなぜなのか。後ほどお話することと繋がると嬉しいのですが、ひとまず、この学生たちの評価の意味を概括しますと、指導者である教員側の授業に臨むための「思い」、つまり、講義や授業を通じて「学生たちに成長してもらいたい強い願い」をわたくし自身が常に求めていることが伝わっているからではないのかと推測しています。

ともあれ、このように平均値がほとんど下回らない（神戸市立外国語大学での非常勤時代を合わせますと15年はとうに過ぎていますが、その間ほば下回ったことはありません）こうした状況は、先程、申し上げましたわたくしの教歴と無縁ではないように思えます。

わたくしは、現在の近畿大学に奉職する以前、長く高等学校での教員生活の経験がございます。博士課程満期退学の身とはいえ、生活しなければならない身としましては、ひとまず高等学校の教育現場に従事する方途を選びました。

大学院に進んだぐらいですから、教育の側というよりは研究の側に関心が高いのはいうまでもありません。ましてや、自身が受けてきた中学高等学校での教育にどこかで興醒めしていたものですから、教育現場の先生という存在にさほど深い思い入れも無かったというのが事実です。不謹慎ですが（笑）。

ところが、そのような思い上がった、あるいは、教育現場をどこかで舐めていた姿勢は、実際に会った高校生たちによって瞬く間に覆されてゆきました。それは、素直で健気な生徒たちとの素晴らしい出会いがあったとか、学業に優れた生徒たちに沢山出会ったとかいう経験ではありません。なかには、阪大や京大にストレートに合格するような生徒たちも指導しましたが、それよりは、むしろ、授業そのものが好きでなく、そのため、巫山戯てばかりの生徒や、果ては、授業中に大喧嘩を始めたり、あるいは授業を受けることを既にドロップアウトしている生徒たちまで、実に多彩な形で彼らと出会ってゆくのです。

京都市および兵庫県西宮市の私立高校で教鞭を執っていたわたくしの経験で申し上げますと、私学におけるコースの特性ゆえに、それは、有名国立大学進学を目標とする特別進学コースから、一方で、スポーツ推薦の形に特化した普通科コース、さらには、中学校の先生にこころしか行けないと烙印を押された経験を持ち、しぶしぶ入学してきてすっかり勉強を見限った生徒のいる自動車科というコースまで幅広い形で生徒を受け入れており、その結果、教員一年目から、授業担当範囲は多岐にわたりました。それこそ、初任教員だった頃の私は、自分は教師としてやってゆけるのかと日々悩ましい思いを抱えながら、多岐に渡る全てのコースをフッフッフヒヒヒ言いながら新任教員として教壇に立っていたことを思い出します。そこでさまざまな生徒たちと出会いました。勉強自体は得意で好きだけど人間関係を築くのは避けているといった独善的な子から、やたらと突っかかってくる喧嘩腰の子まで……、そうなんです。とてもこの短い時間では語り尽くせない程のたくさん子どもたちと出会い、そして、彼ら生徒から実に沢山のことを教わることになったのです。そして、困難な生徒の対応に出会った時、その指導や姿勢をどのように行うのか迷った場合、わたくし自身がかつて生徒であった時に違和感を覚えた教員を反面教師として、接し続けたというわけです。これも細かくお伝えすることは時間の制約上適いませんが、一口に要約すると、わたくし自身が「お節介な教員」あるいは「世話焼きな教員」として常に生徒たちと関わろうとしてきたのです。というよりも、それがわたくし自身の本質でもあったのです。その世話焼き婆さんの資質を生徒が引き出してくれたといっても過言ではありません。教員の「資質」や「能力」も時として生徒によって発掘さ

れる—この事実はきわめて示唆的ではないでしょうか。そして、それは教師の「生徒を見る」姿勢によってもたらされるものだと。

6. 講演(4)「教職入門アンケート」と教師像

ここで、わたくしが現在まで近畿大学で担当している「教職入門」の冒頭で実施しているアンケートを御紹介したいと存じます。〈以下、アンケートについての言及は、前掲『「教職入門」試論』からの引用で、講演では具体的な資料としてアンケート結果の全体像を呈示したが、本論ではごく簡略に要点のみを示しておく。〉

「教職入門」の講義をスタートさせるにあたって、私がまず行うのは「あなたにとって記憶に残る先生は？」というアンケートを学生たちに求めることです。なぜなら、「教職」のイロハをこれから学ぼうとする白紙の学生たちに対し、「どのような教師」を〈目指すか〉を尋ねてみたところで、さほど実のある回答をひき出すことができないように思うからです。目の前の学生たちにとってリアルなのは、彼ら自身がかつて「生徒」として「教師」に向き合った経験であろうと考えたからです。将来の〈目標〉を問いかけてタテマエだけの模範的な教師像を引き出したところでさほど意味はなく、重要なのは、彼らが「生徒」として経験した〈教育現場〉であり、そこにおいて彼らが実際に見た「教師」像であろうと思うからです。いうなれば、そうした彼らの生（なま）の実感を出発点とする「教職入門」でなければならない。そして、その発想の原点となったのは、先の恩師の言葉—「自分にとって〈最も良い〉と思った教師のやり方を真似るしかないんだ」でした。以下、アンケートを簡略に振り返ってみます。

アンケートは、「あなたにとって記憶に残る先生は？」という質問を試みるものですが、アンケートを実施した三年間ともその回答傾向はほぼ同様でした。なお、アンケート結果は以下のような手順によってまとめました。

* *

- (1) アンケートを一読して把握できた傾向を次のような各群に整理した。
A. 「人間性」重視型 B. 「教科指導」重視型 C. A・B〔複合〕型
D. 「イヤだった教師」型 E. その他
- (2) 「A」は【表】中の「キーワード」に見られるような教師の「人間性」に触れ、その良さが「記憶に残る」望ましい教師を掲げた回答である。（「B」、「C」、「D」、「E」は略す。）

- (3) 括弧 () 内の％は、それぞれの回答総数に対する比率だが、小数点 2 位以下を四捨五入したため、合計は必ずしも 100％にはならない。

【表】「あなたにとって記憶に残る先生は？」アンケート結果

【表】A「あなたにとって記憶に残る先生は？」アンケート結果

傾向	A〔人間性〕重視	B〔教科指導〕重視	C複合型	D〔イヤだった教師〕	Eその他	合計
合計	91名 (63.1%)	27名 (18.9%)	8名 (5.7%)	6名 (4.3%)	10名 (7.1%)	141名

【表】B〔人間性〕重視のキーワード

キーワード◆生徒目線に立つ (16) / ◆生徒を最優先 (11) / ◆優しさと厳しさ (切り換え) (10) / ◆フレンドリー (2) / ◆見られている (9) / ◆ヒイキをしない (4) / ◆一人一人と向き合う (13) / ◆コミュニケーション (3) / ◆話を聞いてくれる (8) / ◆楽しそうな語り (5) / ◆励まし (人生の指針) (6)

* *

このアンケート結果を一見してわかるのは、かつて「生徒」だった学生たちの「記憶に残る」教師像は、「教科指導」で優れた能力を発揮する教師も重要ですが、その大半はいわゆる「人間性」に溢れた教師たちへの敬意であるということです。さまざまな個性に富む教師たちの「人間性」との出会いが学生たちの心に「教職」への希望を生むのだということが明らかとなりました。とはいえ、この「人間性」の何たるかをひとくちに言い表すことは難しいのですが。それは個々の教師が生徒と直に向き合い、個別の問題をともに見つめる〈現場〉でこそおのずと発揮されるものだ実感するからです。それゆえ「記憶に残る」望ましい「教師」像は千差万別であり、その「人間性」も彼らが接した「生徒」の数だけある、ということになります。

ですから望ましい「教師」像にはコレといった定形的なプロトタイプは存在しません。望ましい「教師」像とはそれぞれの教育現場で生身の生徒たちと接する過程で初めて焦点化されるものだからです。とはいえ、望ましい「教師」像の「人間性」の根幹に共通する要素は何かないものかと考えますと、アンケートの【表】Bに掲げた「キーワード」がさしあたりそのヒントになるように思われます。

たとえば、回答の多くに見られる「生徒目線に立つ」や「生徒を最優先」する姿勢は、いかなるところから生まれるのか。私見によれば、それはまず学校制度の中では教師という立場自体がすでに〈抑圧的存在〉であることを自覚する点にあると考えます。そして、その自覚に基づいて自身の立場を柔軟にとらえ、生徒、つまり学生が目下置かれている状況や制限、またそ

の年代特有の悩みや隠された希望などに注意を払うことが基盤となるはずで。そうした「目線／まなざし」を基盤として生徒を常に「見ること」(生徒側からは「見られている」こと)が重要なのです。それがとりもなおさず生徒たち「一人一人と向き合う」ことにつながり、生徒たちにこの教師は「コミュニケーション」がとれると思わせ、「話を聞いてくれる」と感じさせることにもなるはずで。ひいては、そうした関係性が前提となって生徒の教師に対する〈信頼性〉が構築されたとすれば、「優しさ」だけではなく、指導の「厳しさ」にも耳を傾けてくれることにもなるのではないのでしょうか。加えて、生徒各自の長所を発見し、「人生の指針」となる「励まし」を与えることができれば、さらに「望ましい」関係性が生まれるはずで。

7. 講演(5) ブラック・ボックス

かつての拙稿の一部を要約した引用で申し訳ありません。なぜ、このようなことを再確認するかと言いますと、まず、教員とは、学校制度の中で抑圧的存在であるということを自覚すること、おそらく、それは大学教員におきましても例外ではありません。また、この「生徒を見る」ということは、大学における「学生を見る」ということと同義です。教育現場の教員が、生徒を見るという姿勢の根底には、生徒との日々の関係性を通して、生徒たちをつぶさに見、どのように働きかけるかを常に慮る姿勢があるはずで。この生徒を日々見るという姿勢の基盤には、そうしたまなざしを通して生徒たちに「成長してもらいたい」という思いが込められているからではないのでしょうか。もちろん、大学では一週間べったりと学生たちと接しているわけではありません。ですが、教育現場での「見る」ことを通して「成長を願い、促す」姿勢を、大学での「学生を見る」という姿勢にも転じますと、大学においても学生の「成長を願い、促す」という思いが、我々教員の週に一度の講義を通して、そして、我々研究者が日々積み上げてきた学究の学びを伝えることの中にも、学生の「成長を願い、促す」という姿勢に繋がってゆくのではないのでしょうか。

ですから、先生方がこれまで積み上げてこられた研究を学生たちに開示されればよいのです。ただし、ここから先が重要な観点です。では、これまで通りの授業スタイルでよいのかという決断はしてそうではありません。

大学の教員は、小・中・高等学校の教員と異なり、教員になるための免許制度はありません。大学教員になるための教育実習や大学教員としての教授法といった教え方を特に学んできたわけではないのです。それゆえ、大学の教室における授業は、もっぱら先生方の各人の個性と専

門性に委ねられ、また、漠然としたイメージ以外、小・中・高等学校の生徒と大学生との間に明確な線引きはありません。たとえば、小・中・高等学校の生徒は「教えられる」場に居ると自覚していますし、教員も「教える」存在として、「教える内容」が生徒たちにいかに培われてゆくのかに日々苦慮し、どのように接すれば教える内容が具現化されるのか、その技能を高めるために切磋琢磨しようと努めます。ところが、大学では、学生が主体的に「学ぶ」場であって、教室における教育効果に関する責任は、その多くを学生自身が負うものというイメージがあります。そして、その分だけ、大学の教室における教員の教育技術は、手のつけにくい、いわば「ブラック・ボックス」になりがちです。

しかし、先程の答申にありますように、風向きが変わってきました。文科省主導による「教員評価」の導入は、経済原則の成果主義に似て、学生による「授業評価」を指標とする授業効果、それを高めるための授業技術の改善が求められるようになりました。

先程、かつての拙稿の一部要約を掲げ、教師を目指す学生たちのかつての記憶に残る教員というアンケートをお示しし、また、わたくし自身がかつて高等学校で教員として教卓に立つ際の姿勢と思いを提示しましたのも、こういう訳なのです。と申しますのは、今度は、大学教員として着任した際に、わたくしが留意した点は、かつて、わたくし自身が大学生であった頃、沢山の大学の先生方の講義を受けながら、あの時感じていたことを思い出し、かつて大学教員から受けた印象の中で、わたくしが「そのような教学姿勢はどうか」と疑問に感じていた大学教員の姿を反面教師にすることだったのです。

かつての記憶を辿りますと、たとえば、教科書（おそらく自著のものが多かったはず）の文言をひたすら読み上げて90分を終える教員。あるいは、ほとんどの学生が寝ていようとおかまい無しに話し続ける教員。あるいは、自身の語る専門領域の文言が、専門領域の素人である学生に対して、分かりやすく紐解こうとすることなく、専門用語を披瀝するばかりの教員。あるいは、自身の知の領域を誇り、そうした大学教員の知性に追いつけない学生を小馬鹿にするだけでフォローのない教員。あるいは、学生の素朴な疑問に関して、それが余りに素人的発想であると見なし、自分とは異なる面白い発想をする学生とは捉えていない様子の教員。かつての記憶を数え上げれば切りはありませんが、ともあれ、今度は、わたくし自身が大学の教員として着任した際に、自身の講義で配慮しなければならないと考えたのは、こうしたかつて教わった大学教員の姿を反面教員として想起することだったのです。

勿論、そのような思いや姿勢に至ったのは、繰り返しになりますが、高等学校現場での教員

経験がわたくしの大学教員としての方向性を位置づけていたのです。それは、生徒から教わる
こと、つまりは、学生をどのように導けば、受講する科目に興味関心を抱かせられるのかを学
生から教わろうとする姿勢です。

8. 講演(6) 内田樹『街場の大学論』より

ここで参考資料として、内田樹『街場の大学論』^(注4)を覗いてみましょう。その一節に「第
1章 ニッポンの教育はどこへ行く—FDの二つの目的」という以下のような一章があります。

大学の先生というのは「教員免状」を持たない。小中高の先生は教育学の基礎を学び、
教育実習を経験した上でなければ教壇には立てないが、大学の教師は論文の出来だけで採
用されて、そのまま教壇に立たされるから、教育スキルを組織的に開発された経験がない。
だから発声とか板書とかいうような最低レベルにおいてさえ教育スキルの標準をクリアで
きない先生がいる。教授たちの教育スキルを開発する組織的訓練の場をどのように保障す
るのか、これがFDの第一の課題である。

もうひとつのFDの課題は大学の「大衆化」によってもたらされた難問である。都市部
の大学進学率はとくに五〇％を超えている。二人に一人が大学に行く以上、大学はもは
やエリート養成の場でも、高度専門職の養成の場でもない。「ハナコも行くし、タローも行
くから、おいらも行く」という均質志向のモチベーションだけで子どもたちが続々と大学
にやってくる。そういう人たちの知的ニーズに応える教育サービスを提供しなければ、彼
らだって教室では私語したり歩き回ったり携帯でメールを打ったりしていないと間が持た
ない。そうして欲しくなかったら、学生たちが十分な関心と興味をもって臨める授業を行
う他ない。そのためには、学生の知的情緒的な「成熟度」(というより「未成熟度」だな)
を正確に把握した上で、その学生たちが「さしあたりもっとも必要としている知的技術と
学術情報」とは何かについて真剣に考慮しなければならない。ことは単にOHPやAV資
料やコンピューターを駆使したらどうこうなるという水準の問題ではない。もっとデリ
ケートで人間的な問題だ。学生と教師、学生と学生のあいだにインタラクティブで温かい
コミュニケーションが保障された「学習の場」の立ち上げがなされなければならない。

内田氏がここで述べる「成熟度」あるいは「未成熟度」の把握とは、わたくしがこれまで申
し上げている「学生を見ること」つまりは、学生の成長を望む姿勢からもたらされるものであ
ろうと考えます。内田氏の大学FD観は、大学FD研修の本質を簡潔に穿つ論であります。

これは、わたくしが担当しています「国語科教育法」での学生たちが模擬授業を行う際に、生徒役として参加する学生たちに書かせる講評用紙です。受講者全員に模擬授業を実施させます。そして、講評用紙は翌週必ず模擬授業担当者に全て渡します。不思議でもなんでもないのですが、この講評用紙に記載されるコメントも、模擬授業の回数を重ねるにつれ、学生たちは各々、より具体的な講評を記すようになるのです。勿論、模擬授業もそうです。但し、模擬授業担当者は、誰しもただならぬ緊張感を漂わせています。といいますのも、わたくし自身のモードが変わるからです。高等学校教諭の頃のわたくしは、日々、生徒たちの学びの伸張を、あるいは、学習する意欲をいかに喚起すべきか、本当に毎日その思いで必死になって奮闘しながらも、生徒たちの前では、彼らの子どもらしい明るさを失わせないように、常に、お母ちゃんのように大らかに朗らかに接していたつもりです。

ところが、現在の仕事は、教育現場に送り出す側にいます。かつての教育現場での経験があったからこそ、送り出す学生たちが、次の世代を担う子どもたちと接する存在だと考えるからこそ、高等学校での教員時代のわたくしと異なり、短期間で彼らを現場に送り出すという重責と緊張感ゆえ、彼らが行う模擬授業などには、それこそ、あえて、険しい形相で向き合う姿勢で臨んでいるといっても過言ではありません。しかも模擬授業終了後、学生を傍らに、わたくしの講評をあえて学生たちの前で行います。皆が耳を傾けながら講評用紙に記入するスタイルを続ける結果、やがて、学生たちの実習に赴く姿勢と思いにリアリティが担保され、それまで均質化されていた「ハナコさんやタローさん」ではないモチベーションが生まれてくるのです。ですが、その教学姿勢の原点は、先の「講評用紙」を御覧いただきましたように、非常にオーソドックスな観点なのです。

その教学姿勢とは、大別して、【授業者の姿勢】と【授業内容】です。目配り／声量／発声などの抑揚やリズムなど、本当に基本的な事柄なのです。ところが、これら基本事項をどれほど意識するか否かにより、授業に対する生徒たちの食いつきが違うのです。模擬授業では、こうした観点を学生たちに身体化させるために、緊張感を持たせるべく、あえて厳しい教学態度で臨みますが、実は、わたくし自身が学生を前に一斉講義などを行う際には、わたくし自身が、この講評用紙に掲げた観点を意識し、講義を行っているのです。そのためかどうか、ともあれ、これまでの授業評価で平均値を下回ることはないのです。しかし、くどいようですが、これらの方法（スキル）だけが先行しては、学生を見ていないのと同じなのです。肝要な点は、これらの教学姿勢を通して、常に学生たちが学びへの希求、学びへの飢餓感がもたらされることを

願う意識が教学姿勢の原点になると思います。

10. 講演(8) 知の伝達（講演一日目のまとめに代えて）

確かに、今の大学は、至る所で教員に向けた FD 研修が催されています。そして、大学の教員は、それらを法人からの要求の下で仕方なく参加しているといった意識や、報告を受けても、学究生活になんら影響を及ぼさないと考える FD 研修が多くあることも実態のひとつです。ですが、これまで申し上げてきましたように、業務命令に近い授業改善を指示されているとはいえ、実のところ、われわれ個人個人は、我々が取り組んできた一見「蛸壺」的な研究の一端を学生たちに理解してもらうことであり、我々自身学問の徒として喜びのひとつのはずです。つまり、これまでのやり方を踏襲するだけでは、我々の学問領域の理解者の数が減ることはあっても増える可能性は低いのです。そして、我々は、自身の研究を追い求めると同時に、我々が調査し発見してきた知的世界の蛸壺的学問の世界の理解者が必要なのです。つまり、我々の蛸壺的専門領域における知の伝達です。世の中からすれば、わずかな知的興奮であり、すぐに有用とは思えない学術であっても、それが若い世代の脳裡に小さな種子として残れば、それがどのような形で花開かないとも限りません。そうした「未来への願望」が私たちの「授業力向上」の源泉であり、「授業力向上」を培う〈総合技術〉の基盤ともなります。

最後は、いささか観念的な話になりましたが、明日は、これをふまえ、実際の授業における問題や経験をもとにグループディスカッションを行い、「授業力向上」のための実践的な意見交換を行いたいと思います。（以下、続稿）

注

（注1）平成24年8月26日付、中央教育審議会答申。

（注2）『「教職入門」試論—講義の現場から—』（近畿大学教職教育部紀要「教育論叢」平成23・9）

（注3）FD 制度化の沿革（主要事項）を山田剛史氏の「大学教育センターから見た FD 組織化の動向と課題」（「国立教育政策研究所紀要」第139集、平成22・3）を参考に以下に簡略に示しておく。

◆1991年7月 大学設置基準の改正 大学における教育を担当するにふさわしい教育上の

能力を有する（第14条等）

- ◆1998年10月 大学審答申『21世紀の大学像と今後の改善方策について』

各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要。

- ◆1999年9月 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない（第25条の2）FDの努力義務化。

- ◆2004年4月 認証評価機関による大学評価が法制化

大学評価・学位授与機構の大学評価において「基準9. 教育の質の向上及び改善のためのシステム」が設定。

- ◆2005年9月 中教審答申『新時代の大学院教育』

大学院は、当該大学院の授業及び研究指導の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする（第14条の3）。

- ◆2006年12月 教育基本法の改正 大学に関する条文が新設（第7条）、教員に関する条文が改訂（第9条）

学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない（第1項）、前項の教員については、養成と研修の充実が図られなければならない（第2項）

- ◆2007年4月 大学院課程におけるFDの義務化。

- ◆2008年4月 授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする（第25条の2）学士課程等におけるFDの義務化。

（注4）内田樹『街場の大学論』（角川書店、平成22・12）