

「教育原論」実践報告：教職課程履修者における教職課程で学ぶ意義 －子どもの権利、チーム学校、教育支援の視点から－

萩原 真美

Significance to learn in the teacher-training course in the person of teacher-training course study: from view points of the right of a child, a team school, the education support

HAGIWARA Mami

In this paper, I report the practice of “kyoikugenron” class that I carried out in a term of autumn of 2016.

I tried it from four methods to be aware what the students who learned in the teacher-training course learned for; ①class report, ②group-work, ③simulated experience of classes, ④final report.

Through this paper, I understood that the students noticed that they could be in a position to support as one adult by having carried out this class. And it was effective a person in charge of the class of the teacher-training course was strongly conscious of the significance that a student learned, and to teach.

It reached the conclusion to be important to set a problem to promote it to find the significance that the student who finally learned in the teacher-training course learned by oneself.

はじめに

本稿は、本学において2016年度秋学期に筆者が担当した「教育原論」¹の実践報告である。

本学の「教育原論」は、教職課程の一科目として開講されている。本学では、本科目の単位を取得していることが教育実習に行く条件となっていることから、大学としても、なるべく早い時点で単位を取得することを勧めている。例年1

年生で履修する者が多いことから、教職課程の入門的な科目として位置づくるものと言える。ただし、国際教養学部言語文化学科では、専攻の専門科目の一つとしても設置されているため、教職課程として履修していない学生も若干含まれる。

本稿では、筆者が2016年度秋学期に担当した「教育原論」の2クラス（火曜4限、5限）について報告する。教職課程履修者（以下、履修者）にとって、教職課程を学ぶことの意義を見出せなければ、今後教職課程を履修する目的が、教員免許を取得することに終始しかねない。本科目は、教職課程の入門的側面が強く、かつ基礎的な科目である故、初期の段階で教職課程を履修することの意義を見出せるかが、今後履修者にとって有意義な学びにつながると考えた。そこで、本授業では履修者が教職課程で学ぶ意義について、教育の受け手である子どもに重点を置いて考えることを意識した授業計画を考え、実施した。なお、教育の担い手については、保護者などの家族、教員、スクールカウンセラーといった、学校教育にかかわる専門職など、なるべく多角的な視点から考えることを意識した。本稿では、履修者にとっての教職課程で学ぶ意義について、履修者の気づきから導き出された筆者自身の気づきを中心に述べることにする。

1. 履修状況

履修者の数は、火曜4限（以下、火4）のクラスで90名、火曜5限（以下、火5）で78名、2クラスの合計が168名であった。履修者の学部・学科・学年別の内訳は【表1】のとおりである。両クラスともに、1年生が圧倒的に多く、学年が上がるごとに人数が少なくなっている。両クラスの違いは、火5は火4より1年生の割合が6.4%高い80.8%、その代わり、火4は2年生の割合が火5より6.1%高い18.9%であった点である。3、4年生及び科目等履修生は人数が少ないため、誤差の範囲と言える。2クラスの合計では、1年生が130名（77.4%）、2年生27名（16.1%）、3年生5名（3.0%）、4年生5名（3.0%）、科目等履修生1名（0.6%）であった。全体に1年生の割合が高く、教職課程の入門的な性格を有する科目であることを、授業担当者として自覚しておく必要がある数値と言える。

出席状況については、【表2】に示した。履修の傾向とは違い、火4と火5では差異がみられた。火4は、初回を除く平均出席率が90.6%と非常に高い数値であった。中盤の第7、8回で80%台後半、最終回が70%台後半であったが、それ以外は全体を通して90%を超えるなど、履修者がコンスタントに出席

【表1】「教育原論」履修状況

学部	学科	1年		2年		3年		4年		科目等	
		火4	火5	火4	火5	火4	火5	火4	火5	火4	火5
外国語	独語	1	13	0	0	1	0	0	0	0	0
	英語	27	16	5	3	0	2	0	0	0	0
	仏語	5	4	0	2	0	0	1	0	0	0
	交文	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
国際教養	国言	13	10	4	2	0	1	1	1	0	0
経済	経済	8	5	2	0	1	0	0	0	0	0
	経営	6	1	6	1	0	0	0	0	0	0
	環経	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0
法	法律	4	7	0	0	0	0	0	0	0	0
	国関	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	総政	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
科目等		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
小計		67	63	17	10	3	2	4	1	0	1
%		74.4	80.8	18.9	12.8	3.3	2.6	4.4	1.3	0	1.3
合計		130		27		5		5		1	
%		77.4		16.1		3		3		0.6	

注：数字は人数を表す。％は少数第2位を四捨五入した数値である。

【表2】出席状況

	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回	14回	15回	平均
火4	64	87	82	82	78	84	79	79	84	83	83	84	81	86	69	81.5
	96.7	91.1	91.1	86.7	93.3	87.8	87.8	93.3	92.2	92.2	93.3	90	95.6	76.7	90.6	
火5	44	73	72	70	63	61	67	58	66	66	66	66	60	65	56	64.9
	93.4	92.3	89.7	80.8	78.2	85.9	74.4	84.6	84.6	84.6	84.6	76.9	83.3	71.8	83.2	

注：各曜日の上段は人数、下段は割合（％）を表す。1回目は履修登録前のため、参考数字である。平均は第2回～15回の全14回分の平均である。

割合は少数第2位を四捨五入した数値である。

していた。それに対して火5は、初回を除く平均出席率が83.2%であった。火4とは7.4%の差異が認められる。第2、3回は90%を超える出席率であったが、その後80%台から70%台の間で変動がみられるなど波があったものの、火5も出席率は高い傾向にあると言える。

2. 本授業の概要

(1) 授業の趣旨と内容

はじめにで述べたとおり、履修者にとって、教職課程での学びが有意義なものとなるためには、その意義が見出せるようなテーマを設定する必要がある。そこで、現代の教育問題を扱うにあたり、「教育格差」と「子どもをめぐる諸問題」を大きな柱とすることにした。【表3】は各回の本授業のテーマを示したものである。これに沿って本授業の内容を述べたい。まず、戦後教育改革のあゆみを見るなかで、教育の現代的な課題の背景を扱うことにした(第3、4回)。当時の政治的・社会的な問題が、教育の問題として現れることや、日本の教育改革が、その当時の教育の諸問題を解決すべく行われてきた傾向があること、そして、その改革がかえって他の問題を引き起こすこともあることなどを確認した。

教育の諸問題を確認したところで、「教育格差」について、4回(第5～8回)にわたって扱った。その後さらに具体的な事象として、「子どもをめぐる諸問題」について、3回(第9～11回)にわたって取り上げることにした。毎回課している「授業レポート」の記述内容、普段の授業での履修者の反応、授業前後の履修者との語らいの中から、なるべく履修者たちが関心を抱いているテーマを取り上げるよう努めた。また、これらの諸問題は、相互に意見交換できる機会を設けることが効果的であると考え、「教育格差」で2回、「子どもをめぐる諸問題」で1回、グループワークを行うことにした。

教育の諸問題については、知識面だけではなく、グループワークなどの意見交換を通じて知見が広がったところで、その諸問題に対してどのように向き合っていけばよいのか、さらにその向き合うための軸となることを扱った。教育の諸問題を解決する目的はさまざまあるだろうが、筆者は、教育の受け手、つまり子どもの権利を守ることだと考えている。子どもの権利が、憲法及び教育基本法、学校教育法といった教育法規、そして子どもの権利条約において、どのように規定されているか、本授業で扱った教育の諸問題とこれらの法規等を照らし合わせた。憲法や法律、条約等で定められているにもかかわらず、それが十分守られていない側面があることを伝えると同時に、これらに定められていることがどうしたら実現できるのかを履修者自身が考えるよう、問いかけをした。

子どもの権利は、法規上に規定し、それを遵守すれば必ず守られるというものではないだろう。周囲の大人が、子どもの権利を守るための行動を行う、す

なわち、教育支援を行うことで初めて実現するのではないだろうか。だが、履修者はいくの間まで「子ども」²であった故、一人の大人として、子どもの権利を守るために自分が何かできるかについて、自覚的ではない。ましてや、教師という職業を通じて、自分自身がどのように子どもを守ることができるのかは、遠い将来の話で他人事ととらえがちである。そこで、「子どもの権利を守るために」（第14回）では、教師の代表的な職務の一つである「授業」の疑似体験を通じて、「授業」が子どもの権利を守ることにつながる可能性を示した。筆者が学校現場の教師役、履修者が生徒の役となり、「授業」を行った。教職課程を履修し、教員免許を取得すれば、教壇に立つことが可能になる。つまり、「授業」を通じて教育支援を行う側になることを意味する。そのような将来の自分の立場を想定して「授業」を受けた場合、子どもの立場で当然の権利として「授業」を受けていた頃とは違った見方ができるのではないかと考え、実施した（「授業」の疑似体験については、3（3）で詳述）。

【表3】教育原論 授業内容

回数	授 業 内 容
1	オリエンテーション
2	埼玉県における貧困家庭児童生徒の学習支援～社団法人彩の国子ども・若者支援ネットワークアスポート教育支援様より～
3	戦後教育のあゆみ（1）戦後教育改革期～1970年代前半
4	戦後教育のあゆみ（2）1970年代後半～現代
5	教育格差を考える（1）教育格差の背後にある諸問題
6	教育格差を考える（2）地域格差…グループワーク①
7	教育格差を考える（3）学歴格差と学力格差
8	教育格差を考える（4）国家間格差…グループワーク②
9	子どもをめぐる諸問題（1）現代の子どもの生活・家庭環境
10	子どもをめぐる諸問題（2）不登校
11	子どもをめぐる諸問題（3）いじめ問題…グループワーク③
12	子どもと人権（1）憲法・教育法規における子どもの人権
13	子どもと人権（2）子どもの権利条約にみる、子どもの権利
14	子どもと人権（3）子どもの権利を守るために…疑似授業体験
15	まとめ

（2）本授業の方法

講義をベースに、ペアワーク、グループワーク、「授業」の疑似体験、そし

て外部講師による講演1回を取り入れて行った。毎回の授業の流れは、以下のとおりである。

- ①「前回の授業レポートより」として、前回の「授業レポート」のコメントをまとめた用紙を基に、フィードバック及び全体にかかわる質問に答える。
- ②本題（講義に加え、時折ペアワークやグループワーク）。
- ③毎回のテーマに関する課題が書いてある「授業レポート」の記入、提出。

「授業レポート」は、筆者が次の授業までにチェックし、必要に応じて手書きでコメントを記入し、授業レポートシステム上で履修者が自分のレポートを閲覧できるよう、アップロードした。また次回の授業までに、portaに授業の資料とレジュメをアップロードし、欠席した学生も次回の授業までに授業内容を確認できるようにした。

なお、グループワーク、「授業」の疑似体験の具体的な方法については、3で詳述する。

3. 実践報告—履修者の気づきを促す方法の試み—

筆者は、履修者が何のために教職課程で学ぶのかを意識するには、自ら気づきを得ていくことが肝要だと考えた。本授業では、履修者が自ら気づくことができるよう、次の四つの方法を試みた。第一に、毎回の授業の残り15分程度で、そのテーマに関する課題に答える「授業レポート」を課した。第二に、グループワークやペアワークを導入し、履修者同士が意見を交わすことで、自分一人だけでは気づけないことに気づく機会を設けた。第三に、「授業」の疑似体験を行い、教職課程を履修している立場で生徒役を体験することで、教師の立場と、生徒の立場の双方からの気づきが得られるようにした。そして、第四に、学期末レポートの課題として、実際に教育支援を行う、または教育支援を行っている組織の方にインタビューを行い、教育支援のあり方を自分なりに考えるという課題を課した。履修者が実際に教育支援を行う、あるいは教育支援を実際に行っている方に話を聞くことで、子どもの権利を守るには、具体的に何ができるのかという気づきを得ることができると考えたからである。以下、上記の四つの方法について報告をする。

(1) 「授業レポート」

前述のように、毎回の授業でそのテーマの内容に沿った「授業レポート」を課した。【表4】は全15回分の「授業レポート」のテーマである。特に、初回の授業の「授業レポート」では、「本講義を通じて考えたい教育問題とその理由」という課題を課した。これは、履修者自身に教育を受ける立場から、教育を行う立場へシフトする入り口に立った今、自分にとって何を学ぶのかを考えた上で本授業に参加してほしいと考えたからである。

【表4】2016年度秋学期教育原論 「授業レポート」のテーマ

回数	授業レポートのテーマ
1	本講義を通じて考えたい教育問題とその理由を書いてください。
2	貧困家庭の児童生徒の学習支援事業を知り、どんな点が対象児童生徒にとって有効だと思ったかを書いてください。
3	本日の講義で扱った戦後教育改革の内容と、現代の教育がどのように関連していると思ったかを書いてください。
4	1970年代以降の教育改革と教育問題の関連性を指摘してください。
5	教育格差の原因が所得格差であるという主張に対してどう思ったかを書いてください。
6	グループワークをして、「地域格差」について分かったことを書いてください。
7	日本の教育における「地域格差」の問題について分かったことをまとめてください。
8	グループワークを通じて、教育の国家（地域）間格差について分かったことを書いてください。
9	現代の子ども観を知り、学校での集団指導をするにあたり、教師の立場で留意すべきだと思ったことを書いてください。
10	本日の講義を受けて不登校をどのように理解したらよいと思ったかを書いてください。
11	グループワークをして、「いじめ問題」の根底にはどのような問題があることに気づいたかを書いてください。
12	子どもの教育の権利を保障するために、法規や制度をどのように定めればよいと思ったかを書いてください。
13	大学生の立場で、子どもの人権を守るためにどんなことができると思ったかを書いてください。
14	「コップ一杯の水」の授業を体験して、①学習者として感じたこと、②授業を通じて「学ぶことの意義」をどのように伝えればよいと思ったかを書いてください。
15	本講義を通じて、自分なりに学んだこと及び感想を書いてください。

毎回課している「授業レポート」は、翌週の授業の冒頭でフィードバックをした。「前回の授業レポートより」と称して、A4の用紙1枚に、履修者からのコメントや質問、意見等を掲載し、履修者同士がどのように感じたかを共有した。履修者からは、この「前回の授業レポートより」があったことで、他の人がどう感じたか・学んだかを知ることができ、視野が広がったという意見が挙がった。一方で、本題に入るまでが長く、毎回復習しなくてよいという意見もあった。

「授業レポート」は、毎回の授業後すべてに目を通し、クラス全体に関係あることは「前回の授業レポートより」で紹介し、その履修者の個人的な質問や意見等に対しては、直接手書きでコメントを入れた。そのコメントは、授業レポートシステムを活用して履修者は閲覧できるが、筆者のコメントを読み、次回（以降）に再度コメントを返す履修者や、直接声をかけてくれる履修者が見られた。場合によっては、筆者から声をかけ、授業後にそれに関する話をすることもあった。履修者間だけでなく、授業担当者と履修者間の意見交換の場にもなっており、多くの気づきが得られる有効なシステムだと感じている。

(2) グループワーク

90名（火4）ないし78名（火5）が履修し、かつ出席率も高いため、グループワークをしやすい人数とは言い難い。だが、そのことが、グループワークをしない（できない）理由にはならないのではないかと考え、取り入れることにした。

グループワークは計3回実施した。テーマは、「出身地域の高校受験について」（第6回）、「各国（地域）の大学受験について」（第8回）、「原発避難の子どもに対するいじめ問題」（第11回）である。各回のグループワークの概要は、【表5】に示したとおりである。

グループワークのメリットの一つは、他者との情報共有であろう。そこで、いずれの回も、自分が持っている情報を伝えること、他者の情報を聞くことで知見が広がるような課題を設定した。事前に宿題として課題を課す場合（第8回）もあれば、その場で自分の知っている情報や考えを伝える場合（第6回、第11回）など、課題によって手法を変えた。特に、第8回の「各国（地域）の大学受験について」の課題は、本学の特性を生かし、専攻の教員や第二外国語の教員・留学生の友人、留学経験のある身内・友人などにインタビューをして情報を得ることを勧めた。特に外国語学部の履修者には、自身が専攻する言語を用いてインタビューすることを促した。その結果、例えば、ドイツ語学科

【表5】グループワークの概要

	手 順	備 考
第6回	①自分の出身地毎に大きくア～クの8つに分かれる。 ア(北海道・東北)、イ(関東(東京・神奈川・千葉))、 ウ(関東(埼玉・栃木・茨城・群馬))、エ(中部)、 オ(近畿)、カ(中国・四国)、キ(九州)、ク(海外) ②ア～クがなるべく偏らないように、グループを分ける。 ③授業者の指示で、座席を移動。 ④グループ内で簡単に自己紹介をする。 ⑤ファシリテーター、書記、発表者を決める。 ⑥次のテーマについて意見交換をする(15分)。 ・出身地域の受験状況について(私立志向/公立志向等) ・その他(時間があれば自由に意見交換)	・出身地域は中学受験または高校受験をした時点の地域を選択する(自己申告制)。 ・適宜机間巡視し、必要に応じて発問する。
第8回	①課題の説明…次の国家(地域)から一つ選び、その国(地域)の大学受験について調べる。 ※ドイツ、フランス、英語圏の国(アメリカ、イギリス、オーストラリアなど)、韓国、中国、それ以外(中南米諸国、アラブ諸国、アフリカ諸国、東アジア以外のアジア諸国など) ②グループ内で簡単に自己紹介をする。 ③ファシリテーター、書記、発表者を決める。 ④各国(地域)の「大学受験について」意見交換及び作業を行う(20分程度)。 ⑤各グループに配布したワークシートを完成させる。 ⑥グループの番号、メンバー(名前)、ワークシートの国(地域)の欄に、調べた国(地域)、特徴等を記入。 ⑦意見交換をして導き出した結果をワークシートに記入→提出。	・前の回に、今回のグループワークの説明と、課題の説明をする。宿題として課題をやってくるよう指示する。 ・ワークシートに沿って作業を進める。 ・適宜机間巡視し、必要に応じて発問する。
第11回	①新聞記事(配布資料)から問題の所在を確認。 ②グループに分かれる(4人1グループ。近くの人と)。 ③グループに1枚配布。ワークシートに基づき、話し合いを行う。 ④ワークシートを完成させる→提出。	・新聞記事 ・ワークシート ・適宜机間巡視し、発問する。

の履修者は、自身が教わっているネイティブの教員にドイツの大学受験についてドイツ語でインタビューを行い、録音もしたという積極的な取り組みが見られた。

【ワークシートの例（第8回）】

2016/11/15 実施

— 教育の国家間格差を考える —
グループワーク（第8回）

グループNo.

グループのメンバー：

■各国（地域）の大学受験について

国（地域）									
大学入試の有無									
特徴									

■各国（地域）の大学受験を比較した結果分かった「教育格差」とは？

各回のグループワークを通じて得た履修者の気づきについて、「前回の授業レポートより」に取り上げたコメントから見ていきたい。第6回では、「自分の出身都道府県では普通だと思っていたことをほかの人が驚いたと言っていて、差があると思った」というコメントに代表されるように、他の出身地域の人と情報交換することで、自分が当たり前だと思っていたことがそうではなかったことに気づいたというものが多く見られた。また、同じ都道府県出身だとしても、「地域が変わると特色が変わってくる」という意見もあった。また、それぞれの地域間の違いのなかに、教育格差と言えるものがあることに気づいたという意見には、「選択肢のなさが地域格差だと思った」「公立高校を2回受けることができる都道府県もあれば、一度しかチャンスがないところもある（のが格差—引用者）」「私立という選択肢がない（少ない）という違いこそ、学力格差にもつながっていくのではないか」というものがあつた。第8回のグループワークでは、諸外国の大学受験から教育格差を考えたが、例えば、「教育の国家間格差について考えたが、それが格差なのかそれぞれの国の特色ととらえるべきものなのか悩んだ」という意見がみられ、日本国内のことを中心に考えるよりも判断が難しかったという意見が多かった。国家間の格差に対する気づきとして、「貧しい国では進学率自体が低く、大学に進学できる人は少数派なので、これも一種の格差と言える」「入試制度を持つ国では各家庭の教育への関心や経済状況が学力にも大きく影響していると感じた。つまり、入試制度の有無が、教育格差を生み出す一つの要因なのでは」というものがあつた、その一方で、他の国・地域を知ったからこそ、「日本の入試制度はかなり特殊なのではないか」という気づきが見られた。第11回は、原発いじめの問題を取り上げたが、その根底にある問題を見つめ、「みんなとは違う」という考えがいじめを引き起こすことに気づいた」「いじめの根底には「自分と違う」という意識があり、それに対して嫌悪感を抱くこと」などの意見が出された。その対応については、「道徳の時間」などを用いて自分と違うものの素晴らしさを伝え、受け入れる寛容な心を持ってもらえるよう、普段から指導していくことが大事ではないか」という、今後いじめをなくしていくためのあり方に対する気づきも見られた。

このような大人数の授業でのグループワークは、筆者にとって初めての試みで、要領を得ないところが多々あつたと思われる。一グループの人数も、特に火4のクラスは8～10人になってしまったことがあり、「人数が多くてうまく意見がまとまらなかった」という意見があつた。また、机や椅子を動かすこと

ができない教室環境だったため、「グループワークがしやすい教室でやりたかった」という意見があった。席が近くの人同士だと、友人・知人のグループになりがちなため、あえて、当日グループの割り振りをし、なるべくいろいろな所属の履修者で構成されるように配慮した。「大教室にもかかわらず、隣の友人ではなく、普段話さない人と意見交換できたことは、新鮮かつとてもためになった」という意見がある一方、「移動が少し大変」、「近くの人の方が時間短縮でき、効率的」という意見もあった。また、改善策として「事前にグループを分けておくのはどうか」という提案があった。

(3) 「授業」の疑似体験

教師の仕事の大きな特徴の一つに、「授業」を行うことが挙げられる。「授業」は、単に知識を伝達する場ではなく、子どもたちの思いに応え、教師の思いを伝える場でもある。その一例として、「コップ一杯の水～モンゴルの遊牧民の暮らし」という授業の疑似体験を行った。この授業は、筆者が中学校教諭の立場で校内研修の一環として行った³のが最初で、その時は「総合的な学習の時間」の「異文化理解」の単元において、小学校3年生に対して行った。その後、他の教科科目・学年でも部分的に実施したことがあるが、さまざまな教科科目・学年に応用可能である。例えば、中学校社会科の地理的分野、道徳（小中）、「総合的な学習の時間」のうち、「環境教育」などが考えられる。「授業」の疑似体験は、以下の流れで行った。

- ①モンゴルの概要について、筆者が現地で撮影してきた写真をスライドで見せながら説明する。
 - ②「モンゴルの遊牧民は、コップ一杯の水で手を洗っているが、どうやってやればいいのか」という発問を、履修者に投げかける。
 - ③履修者が3～4人のグループで話し合ってその方法を考え、グループで考えた方法を発表する。
 - ④モンゴルの遊牧民の手の洗い方を実演する。
 - ⑤④に次いで、モンゴルの遊牧民の伝統的な手の洗い方を、実際にやってみせる。
 - ⑥実際にこの授業を受けた、小学校3年生の感想文を紹介する。
- ③では、児童生徒の立場になって、自分たちならどうするのかを考え、④と

⑤は、児童生徒の立場になってこの授業を受けたときに、どのように感じるのかを経験してもらった。⑥を取り入れることにより、全く同じ授業を受けた小学生がどう受け止めたのかを知り、自分たちとの感じ方の違いを確認した。

「授業」を体験した後に、「授業レポート」を記入してもらった。その際、学習者として素直に感じたことに加え、教師の立場に立ったことを想定し、児童生徒に学ぶことの意義をどのように伝えればよいと思ったかを書いてもらった。

学習者として素直に感じたこととして、「世界にはいろいろな当たり前がある。一番に感じたのは興味深さだ」「(伝統的な洗い方は一引用者) 正直、汚いと思った/衝撃を受けた/びっくりした」というものが多くを占めた。他方、「(伝統的な洗い方は一引用者) 理に適っていると思った/場合によっては「有り」だと思った/その方法があったのかと思った」という感想も多く見られた。授業の内容に対しては、「「水」は本当に貴重な資源であるというのを実感させられた」「遊牧民は想像力が豊かである」「2人がかりで手を洗うのはよく考えられたことだと思った」というものがあつた。教職課程の履修者の立場から客観的にとらえたものとして、「日本人である自分たちの生活の豊かさを実感した」「自分と異なる文化が受け入れられないと感じることもあるという壁について考えさせられる良い機会だった」「汚いと感じてしまったことは、自分の価値観による偏見で、異文化への理解力が足りていないと反省した」というものがあつた。教師として、学ぶことの意義を生徒にどのように伝えればよいと思ったかについては、「最初から正解を示すのではなく、なぜ学ぶのか、その狙いを説明したり、どのように学ぶのか教えるのが大切」「何かしら印象に残るものを授業に入れて伝える」「先生自身が「体感」し、その話をできるだけ再現したり、実演する」という意見が見られた。教師は学ぶことの意義を、授業、ホームルームの時間、面談等で講義や説論として伝えがちだが、「学ぶことの意義は直接伝える必要はないと思う」「直接伝えるのではなく、「考えさせる」「感じさせる」ということが、学習者それぞれの感覚で意義を見出せる」という履修者の気づきも見られた。

履修者にとって、教職課程の授業において小中高の「授業」の疑似体験をする機会はないようで、最終回に任意で行ったアンケートでは、今後も小中高の「授業」の疑似体験をしてみたいという意見が多く寄せられた。その主な理由は、「教育現場に行った時に役に立つ」「教育をする立場について学んだり考えたりするようになってから、そういった形で教育現場の実際の授業を受けられたのはとても興味深かった」という、教職課程を履修している立場だからこ

そ意義を感じたものが多くを占めた。なお、体験したくないという理由として挙がっていたものは、今回行った授業を体験したくないというものであった。

(4) 最終レポート

本講義を締め括るにあたり、期末試験として最終レポートを課した。その課題は、「子どもの教育支援」について、支援する立場から教育支援のありかたを考察するというもので、「実際に子どもの教育支援に関わり、「子どもの教育支援」のありかたについて考察する」か、「教育支援事業を行っている機関（自治体、社団法人、NPO、フリースクールなど）へ足を運び、支援事業を行っている方にインタビューをして、「子どもの教育支援」のありかたについて考察する」のいずれかを選択するよう指示した。その際、「子どもの権利条約」第1～41条のうち、対象とする子どもの教育支援と関連する条項及び条文の内容に必ず触れるという条件を課した。この課題を設定したのは、教育は子どもの権利を守る行為であり、それを自分自身で実践するか、当事者に話を聞くことで、自分の問題としてとらえてほしいと考えたからである。

履修者が、「子どもの教育支援」のあり方について考察する中で、教職課程を履修する意義を強く感じたことがうかがえるものがあった。ここで二つのレポートを紹介したい。一つは教育支援事業を行っている機関へ足を運び、支援事業を行っている方にインタビューをする課題を選択したAさんのレポートである。もう一つは、自身のご家族の問題から、教育支援のあり方について考えたBさんのレポートである。

Aさんは、公益財団法人日本ユニセフ協会（以下、日本ユニセフ）を訪問し、教育支援事業について話を聞いたことを基に報告している。冒頭には、この課題に取り組んだ動機として、「東日本大震災の忘れぬ記憶と、それに対して当協会が今尚続ける緊急・復興支援活動に大きな関心がある」⁴と書かれていた。Aさんは、東日本大震災時の日本ユニセフの教育復興活動の話聞き、具体的な活動について紹介した後、自身が当時九州にいたため、震災に対して何もできなかった悔しさを織り交ぜながら、次のように述べている。

直接助けることができない悔しさと、その時感じた無力感を今でも鮮明に覚えている。今回のインタビューを通じて、あらためて震災からの復興や被害にあった子どもたちへの支援に関わりたいという気持ちが高まった。また、支援が一時的なもので終わることのないよう、教育支援を必要とする子どもは日常のいたる所に存在すること。そしてその支援のかたちは、

直接的な学習教育に限らず、寄り添うことや機会・場所の提供という誰にでもできることであるということを常に把握し、今後もあらゆる形態の支援に関わっていきたい⁵。

Aさんは、東日本大震災の支援事業活動について話を伺ったことで、その時直接支援できなかったが、組織として活動をしていることを知り、一種の安堵感を感じていることがうかがえる。そして、今でも東日本大震災の復興活動をすることが可能だということに加え、東日本大震災時に感じた悔しさと無力感とは、違う支援によって相克できることに気づいたことがうかがえる。

次にBさんのレポートについて紹介する。Bさんは、兄弟姉妹に知的障害と身体障害を抱えている方がおり、その方（仮にCさんとする一筆者）が通っていた特別支援学校の取り組みから、教育支援のあり方について考察していた。

Bさんは、Cさんが通っていた特別支援学校の教育活動のうちで、印象に残ったものとして、「交流及び共同活動」を紹介している。この活動は、この学校が住宅地に立地していることから、周囲の住民の不安を解消するために生み出されたものである。今までの活動の中で最も有効性を感じた事例として、「近所の老人福祉施設に集う方々が「何か特別支援学校の力になりたい」と申し出をされ、高等部が体験学習で行う紅花染めをした布を、縫物ができない生徒たちのために彼らが縫って一つの作品として仕上げてくれるという協力体制ができあがった」⁶ことを紹介していた。老人福祉施設に集う方々も、何らかの支援を必要としていると考えられるが、普段支援を受ける側の方でも、自身のできる支援を見出し、特別支援学校の生徒に支援をする姿に感銘を受けた様子がうかがえる。

支援学校の教育支援の話を伺ったBさんは、自身の教育支援観について、次のようにまとめている。

一般の教育機関と学習する内容は異なっても自立活動や生活単元学習の時間が設けられていることによって自ら学び活動する姿勢は快く受け入れられ、子どもの有する「育つ権利」も十分に保障されている。（中略）支援学校の支援だけでなく学校を取り巻く地域の環境も生徒の成長において大きな役割を果たしている。貴重なお話を聞き、特別支援学校の施設見学を経て、Cさんや障害を抱える方々に対する理解力がさらに深まった⁷。

Bさんは、特別支援学校の取り組みから、教育支援の示唆を得ることに留まらず、Cさんを含め障害を抱える方々に対して今後どのように向き合っていくのか、自身の問題としてとらえられている。当事者として、教育支援にまっす

ぐに向き合っていてよいのだというBさんの気づきがうかがえる。

4. 履修者にとっての、教職課程で学ぶ意義に対する気づき

本稿では、教職課程の入門的かつ基礎的な科目である「教育原論」における、履修者の気づきについて、気づきを促した試みを軸に見てきた。本授業を終える段階で、履修者たちは教職課程で学ぶ意義をどのようにとらえたのだろうか。3で検討したことに加え、最終回に行った授業に関する任意のアンケートで、「本講義をきっかけに何か自分の中で変化したことはあるか」と質問した。それに対する具体的な記述内容も踏まえて、履修者にとっての教職課程で学ぶ意義に対する気づきを整理しておきたい。なお、火4は65名、火5は51名、計116名から回答を得た。

本講義をきっかけに、自分の中で変化したかどうかに対しては、「はい」と答えた方が87名、「いいえ」と答えた方が27名、未回答が2名であった。「はい」の場合に、具体的にどのような変化があったかを回答してもらったところ、「さまざまな教育問題を考えるようになった」「ボランティア活動を始めた」「海外の障害者の子どもが集まる施設にボランティアとして行った」「兄弟姉妹の勉強をみるようになった」「教育に関するニュースを見るようになった」「塾でのアルバイトで授業スタイルが変わった」など、自身の行動が変化したことについて回答しているものが多く見られた。

その回答の中には、行動の変化だけでなく、意識の変化に関する記述が見られた。第一に、本授業に臨む姿勢に対する変化として、「ただ考えるだけでなく、資料等で調べて確認する習慣ができた」「教育自体や子どもについて考える時間が増えた」というものである。第二に、本授業を含む教職課程の授業に対して、教師の立場を意識するようになった回答である。「教師になりたい気持ちが強まった」「将来教諭として働く姿が想像できなくなった」「生徒目線で見ている教育現場が教師目線に変わった」「教員になった時の目標に、生徒とのコミュニケーションを積極的に行うことと、いじめや不登校の問題について自分なりの対応を確立することが加わった」というものがあつた。「将来教諭として働く姿が想像できなくなった」という回答は、自分の問題にひきつけて考えられたからこそ、得られた気づきととらえるべきで、履修者にとって重要な気づきと言える。第三に、自身の専門と関連付けて、教職課程で学ぶ意義をとらえていた回答である。第四に、履修者が関わっている子どもへの関心が高まったという回答で、この回答が最も多かつた。例えば、「今の子どもが何を

考えているか知りたくなり、塾で受け持つ生徒と色々話すようになった」「弟や妹を見て、子どもの権利を日常的に考えるようになった」「児童生徒が小さなサインを普段の生活で出しているという話を聞き、日頃の生活で、行動の裏にはどういった考えがあるのかを考えるようになった」というものである。本授業の大きな柱の一つである「子どもの権利」に対して高い関心を抱くようになり、その点に教職課程で学ぶ意義を見出せていたのは、履修者の多くが大学1年生で、「子ども」から「大人」への移行期であることも少なからず影響していると思われる。

本授業の内容や方法については、グループワークを通じて得たことが大きかったというものがあった。例えば、「普段話したことがない人がいろいろな価値観を持っていて、勉強になった」「学年・学部の違う人から話を聞くことができ、日本語教師について興味を持ち、積極的に行動するようになった」「同じ夢を持つ人たちと、一つのことを一緒に考えることができ、自分とは違った意見を知ることができた」というものである。グループで話し合うことで、独りよがりで判断して進めるのではなく、他者の考えを取り入れ、問題を解決していくことを体感していたように思う。本授業で行ったグループワークという手法は、教育現場に置き換えて考えると、同僚の教員、生徒、保護者、スクールカウンセラーをはじめとした学校にかかわる様々なスタッフなど、多様な立場の人々がかかわっていくことで、教育の諸問題に対し、話し合いを通じて解決していく手法に通ずるものである。これは、従来教員が中心となって担ってきた業務や課題に対して、スクールカウンセラーなどの専門家に、業務の分担や学校との連携・協力をしながら教育活動を行う「チーム学校」⁸のベースとなる考え方であり、手法とも言えるのではないだろうか。

本授業全般を通じて、教職課程を履修する意義について、自身の意識の変化と最終的にその意義を感じ取ったことが明記されている回答があった。少々長くなるが、以下引用する。

これまで教職課程を「教師になるためのカリキュラムの一つ」として、作業をこなす様に取り組んでいたのではと感じる。しかし、当授業で扱った様々な教育問題の現状や、教育支援の必要性をより身近に理解したことで、「大学生の内だからこそ出来る教職課程への取り組み方は何か」と明確に考えるようになった。特に期末レポートにおいて、私は教育支援を行う機関へのインタビューを行った。そこで知り得た具体的な活動をたどっていくと、私達大学生に出来ることは実に多岐に渡り、自身の時間と関心、

そして意欲さえあれば様々な分野に参加できるだろう。大学生として自ら教育問題に関心を持ち続けるには、やはり自身で現場に行って現状を知ることが肝要である。このことに当授業を通じて、特に一年生の内に気付けたことは、大変有意義であった⁹。

この回答にみられるように、履修者は教職課程を、「教師になるためのカリキュラムの一つ」にすぎないととらえがちである。だが、「大学生のうちだからこそできる」ことに気づき、当事者意識を持って教職課程に取り組むことこそ、その履修者にとって教職課程での学びが、単位取得に終始しない有意義な学びへと連なるのだろう。

5. まとめにかえて—授業担当者としての気づき—

本稿では、筆者が2016年度秋学期に担当した「教育原論」の実践報告として、教職課程履修者における教職課程で学ぶ意義に着目して報告した。履修者にとっての教職課程で学ぶ意義は、「子どもの権利」に関する関心の高まりに集約されており、その権利を守るには、子どもを支援していくことが重要であることへの気づきが多く見られた。学校現場での支援にあたっては、一教師として向き合うことに加え、「チーム学校」に代表されるように、教員間だけでなく、保護者、地域住民、スクールカウンセラーをはじめとした専門職など、さまざまな人々が協働して関わっていくことで、よりよい支援をしていくことが可能だということに気づけていたように思う。そして、教職課程を履修している大学生の立場でも、一人の「大人」として、子どもの権利を守ることができる存在、つまり、支援をする立場になれることに対する気づきが見られた。また、そのような気づきを得た後に、支援を行いたいという気持ちが高まり、実際にボランティアなどで支援を行い始める、あるいはすでに支援を行っていた方が、さらにその意義を感じて積極的に実施する姿がみられた。このような姿勢は、履修者にとって教職課程で学ぶ意義をより意味深いものに行っている表れと言えよう。

本授業では、教職課程で学ぶ意義を履修者が見出せるように、意識的に課題を設定し、気づきを促す手法を取り入れた。それがどの程度個々の履修者にとって有効だったかを測ることは難しい。だが、授業担当者が教職課程で学ぶ意義を履修者自身が見出せるようになることを強く意識し、授業のテーマや手法、課題を設定することが、履修者にとってその意義を見出すのに役立つことは確かだろう。教職課程が単に単位取得目的に陥らないようにするには、授業担当

者の働きかけ次第であることが、筆者にとっての大きな気づきであった。

履修者からのコメントから、具体的な授業の内容や進め方について見直していくべき点について、筆者自身多くの気づきを得ることができた。例えば、筆者としては、フィードバックを復習ととらえていなかったが、履修者側は復習ととらえている場合があり、時間をかける必要性がないととらえていたことである。おそらく、フィードバックの長さの原因があるように思う。時間を短縮し、代表的なコメントに絞って紹介するなど工夫したい。また、特にグループワークでは要領を得ない部分があった。履修者が欠席しないことを前提に、早めに課題を伝え、事前にグループ分けをし、座席表を作成しておき、授業の前に掲示するなど、時間的にも無駄のないように進めていきたい。このような履修者・授業者間のインタラクションを大切に、ともに教職課程で学ぶ意義を考え続けていくことが、履修者にとって、教職課程での有意義な学びへつなぐと考えている。

-
- 1 言語文化学科の専門科目として履修する場合は、「教育学概論Ⅱ」、「教育の原理」という科目名で登録されるが、同一科目である。
 - 2 本稿でいう「子ども」とは、18歳未満（高等学校第3学年相当）の者を指す。それに対して「大人」とは、18歳以上（高等学校卒業以上相当）の者とする。したがって、履修者は「大人」ということになる。
 - 3 この授業の実施状況は、的場あき子「第32回合研分科会記録 社会」（『成城教育』第127号、2005年3月、25-30頁）で報告されている。
 - 4 本授業履修者Aさんの最終レポートより。
 - 5 本授業履修者Aさんの最終レポートより。
 - 6 本授業履修者Bさんの最終レポートより。
 - 7 本授業履修者Bさんの最終レポートより。
 - 8 黒川直秀「『チームとしての学校』をめぐる議論」（『調査と情報』第947号、国立国会図書館 調査及び立法考査局文教科科学技術課、2017年3月9日）には、「文部科学省が初等中等教育の学校現場において推進しようとしている新たな学校組織の在り方を指し、具体的には学校における多様な課題や教員の負担増に対応するために、教員に加えて、事務職員やスクールカウンセラー等の専門スタッフがそれぞれの専門性を活用し、従来教員が中心となって担ってきた業務や課題について、分担又は連携・協力しながら組織的に対応する体制」（1頁）と定義されている。
 - 9 本授業履修者のアンケートの記載内容より。

