

令和2年度 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

テーマ1 教職の魅力向上に関する取組

山形の高校生と大学生が創り出す
教職の魅力創造プラットフォームの構築
成果報告書

山形大学大学院教育実践研究科

山形大学地域教育文化学部

令和3年3月

目次

はじめに	出口 毅	1
第一章 プロジェクトの概要	森田 智幸	2
1. 問題の所在		2
2. 本調査研究の目的		3
3. 本調査研究の方法		4
4. 本調査研究の実施計画		6
第二章 教職の魅力創造プログラムの開発と実施		
1. 学びのフォーラム	森田 智幸	8
2. 小学校教員体験セミナー	野口 徹	17
3. 聞き書きプロジェクト	江間 史明	23
第三章 学びのフォーラムの意義		
学びのフォーラムに参加して	佐伯 胖	57
第四章 高校生と大学生の教職世界		
教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化の検討	藤岡久美子・森田 智幸	59
1. 問題の所在		59
2. 研究1：教職イメージ測定のための質問紙の作成		
－教職大学院生の比喻生成課題の分析をもとに		59
3. 研究2：高校生と大学生の教職イメージの調査		
－教職の魅力創造プログラム参加による変化		69
4. 結論と今後の課題		81
第五章 教職の魅力創造プラットフォーム会議	山科 勝	82
1. 規程		82
2. 教職の魅力創造プラットフォーム会議の開催概要		83
3. 今後の課題－啓発事業の展開計画－		89
第六章 PR動画の作成とその活用－教職の魅力啓発事業の早期化に向けて－	森田 智幸	97
1. 目的と方法		97
2. PR動画の作成過程		97
3. 完成したPR動画と広報としての活用		100
第七章 記録のアーカイブ化とその活用	森田 智幸	102
1. アーカイブ化実施の背景		102
2. サーバーの構築		102
3. サーバーの活用		103
4. 今後について		103
おわりに	大森 桂	104

はじめに

出口 毅(山形大学副学長)

本学の『教職の魅力』創造プロジェクト」が、令和2年度「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」におけるテーマ1「教職の魅力向上に関する取組」で採択されました。

応募の動機は、山形県における大学進学率の停滞、教員志願者の減少など、地域における課題を解決し、全国に先駆けた取組として発信したいという願いからであります。

近年、教育の直接の担い手である教員の資質能力の向上を図るにあたっては、教育委員会と大学との連携が重要であるとされてきました。こうした背景を踏まえ、2017年度から始まった「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」は、教育委員会や大学等との連携のもと、課題解決に資する先進事例を創出し、その成果を共有して全国への普及を図るとともに、得られた成果やデータを政策立案の裏付けとして活用するものです。本学は、2018年度から3年連続で応募し、採択され続けています。

本プロジェクトは、未来の教育界を担う人材育成について、大学と教育委員会、地域が一体となって、持続的かつ戦略的に展開するための土台づくりをめざすものです。その土台をつくるために、(1)聞き書きプロジェクト、教員体験セミナー、学びのフォーラムから構成される「教職の魅力創造プログラム」の企画・運営、(2)教職の魅力生成過程と理論の構築、(3)教職の魅力創造プラットフォーム会議の開催、(4)クラウド構築と記録のアーカイブ化、(5)プロモーションビデオの作成と発信、といった5つの内容を実施いたします。

本事業について審査いただいた委員からは、本プロジェクトに対して次のような評価と期待をいただいております。

- ・「教職世界」に基づく教職の魅力の創出過程の解明は、教員発掘に資する調査・研究として興味深い内容である。

- ・高校生や大学生を「教職の魅力を創造する主体」として位置付けた点を評価したい。これまでの中学生を対象とした取り組み、及び高校生、学部生、院生、現職教員を交えた「合同ゼミナール」の取り組みも興味深い。「教職の魅力創造プラットフォーム会議」も含めた、総合的な取り組みであり、これらをまとめたプロモーションビデオによる発信にも期待できるのではないか。

地方の高大連携事業にも繋がるユニークな研究内容が含まれており、成果の出し方次第では、先進事例として注目を集めるものになることが期待される。

これらの評価を受けて、本事業の柱の一つである「教職の魅力創造プラットフォーム会議」において、「プログラムの企画・運営について」「啓発戦略の検討と作成について」の2点について、特に議論をお願いしました。プログラムの企画・運営について、教育行政や地域の教育に直接かかわる先生方、また、高校生や大学生の視点からも意見をいただきたいということから、学内外の皆さまに委員をお願いし、3回の会議を開催しました。また、教職の魅力を伝えるだけで課題を解決できるほど単純ではありません。そこで、啓発戦略については、多様な立場から多くのアイデアをいただき、中学校向けの啓発等に積極的に活用するとともに、この問題を地域社会に問いかけ、共同で解決したいと考えております。

おわりに、本事業において、山形県教育委員会をはじめとする、地域の教育にかかわる皆さま、そして本学地域教育文化学部、大学院教育実践研究科が協働して、多くの成果を生み出し、その成果をもとに、本学は地域と一体となって未来の教育界を担う有為な人材をこれからも育てていく所存です。

本プロジェクトの趣旨をご理解いただき、地域の多くの皆さまに、今後ともご支援いただけますよう、あらためてお願い申し上げます。

第一章 プロジェクトの概要

1. 問題の所在

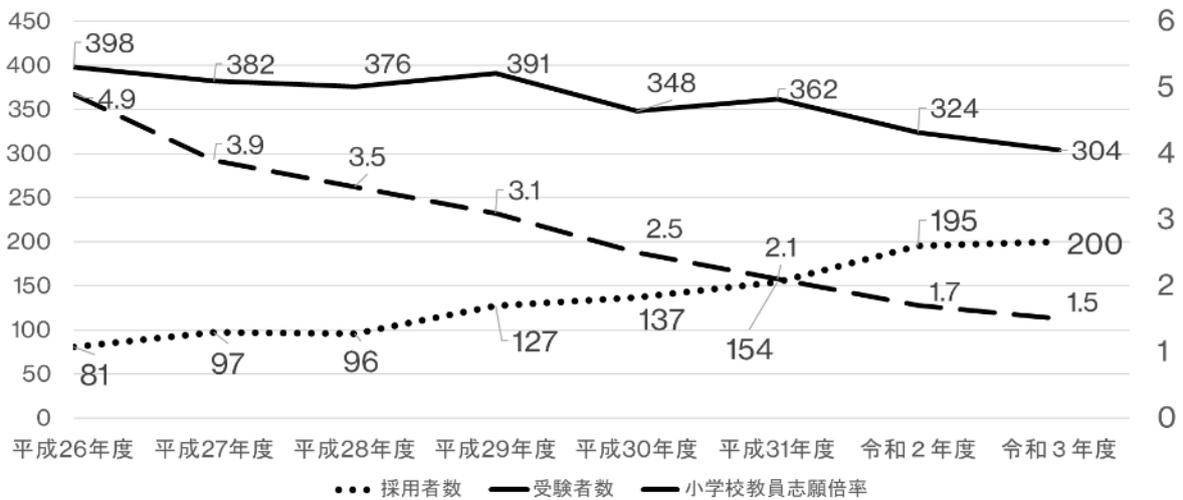
山形大学と山形県は、2019年度、地方創生や人材養成の観点から踏まえて、4年制大学進学率と地元大学への進学率の増加について合同の学習会を開催してきた。山形大学は、2040年の山形県の大学進学率20%、自県への進学率を10%それぞれ上昇させる目標を設定し、EM部に教員1名を採用して独自の取組を行う計画を進めている。山形県は、本学と県立高校との連携協定を締結するなど高大連携のさらなる推進に着手している。山形県教育委員会では、今年度(令和2年度)より、高校生による教職の魅力発見をねらいとして本学地域教育文化学部と共同で、高等学校2校で小学校教員をめざす生徒を対象にした「小学校教員体験セミナー」を実施する予定である。

こうした取り組みには二つの背景がある。第一に、高等教育の将来像を検討する必要性である。平成30年6月28日の中央教育審議会大学分科会将来構想部会『今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ』では、高等教育機関の将来像を国が示すだけではなく、地方公共団体や地域の産業界と連携し、地方創生や人材養成の観点から踏まえ、それぞれの強みを活かし、連携・統合や規模の設定について検討することを求めている。

第二に、大学進学率、教員志願倍率に関する、山形県と他地域との間の格差の拡大がある。この格差は、山形県における将来像を議論する上での最大の課題といえる。中央教育審議会大学分科会の将来構想部会第13回資料2「大学への進学者数の将来推計について」によると、2040年度の大学進学率が全国で約5%上昇するにもかかわらず、山形県では、2017(平成29)年の大学進学率39.1%が2040(令和22)年でも39.1%にとどまる。教育系大学への進学者数に焦点を当てると、その課題は一層深刻である。山形県では減少の一途をたどっており、令和2年度採用山形県公立学校教員選考試験の志願者と二次合格者から算出した志願倍率は、小学校1.74倍、中学校2.87倍、高等学校4.33倍、特別支援学校1.87倍であった(図1)。令和元年8月22日開催の本学顧問会議では、県高等学校校長会長から教員の志願倍率低下、特に小学校での低倍率への懸念と本学に対する期待が表明された。

山形大学による県立高校との連携協定の締結や、山形県教育委員会による「小学校教員体験セミナー」の企画などの取り組みは、個別には優れたものであるが、以下、三点の課題を残している。第一に、教員志望の高校生や大学生を、教職の魅力伝える客体として捉えていることである。自らのキャリアと

図1 山形県小学校教員採用試験の推移



文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況について」(平成26年度から令和元年度) 山形県公立学校教員選考試験第二次選考試験合格者数一覧(令和2年度、3年度)より作成。

して教職を選択するのは、高校生や大学生自身である。彼ら自身が、主体として教職の魅力を生み出すことができるような場を位置づける取組が必要である(図2)。

本学教育実践研究科では、2014年度より「学ぶとはどういうことか」を主題とした合同ゼミナールを開催してきた(2019年度参加者181名)。合同ゼミは、高校生から大学生、大学院生、そして、教師を中心とする社会人が同じテーブルで「学ぶとはどういうことか」を主題として学び合う場である。この取組を通して、こうした場が、大学生や高校生にとって、教職とは何かを模索し、教職の魅力を見出す場として機能する可能性をもつこと、その一方で、そうした機会が少ないことがわかってきた。

第二に、中学生とその保護者をターゲットとして巻き込んでいくという視野を欠いていることである。

従来、本学の入試広報は、高校生と高校教員を主な対象としていた。しかしながら、本県においては、大学進学者と親の学歴との相関が高く、親子関係が進路選択に与える影響は大きい。人間関係の中心が青年期以降、親子関係から友人関係に移行すること、高等学校の学科選択の大学進学への影響の2点を考慮すると、比較的早期から大学進学の特長と職業の魅力を持続的に伝え、その後、職業体験や多様な学びの場へ主体的に参加することを誘うことが、現状を打破するために有効であると予想できる。

第三に、各々の取組を統合し、交流する組織化の方向性を欠いていることである。平成27年12月21日中央教育審議会答申「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(答申)」は、「教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度として」、「教員育成協議会の創設」の必要性を述べている。山形県においても、平成29年に山形県教員資質向上協議会が設けられ、平成30年1月に山形県教員育成指標を策定するなど、本学と県教育委員会との連携は着実に展開してきた。一方、教職志願者増加に向けた取組は、統合と、その交流の組織化という点で課題を残している。本事業は、教員育成指標の作成に加えて、大学と地域が教職の魅力を一体となって探り、啓発を推進する試みとなる。この取組によって、山形県における大学進学率を向上させ、その中で教育系大学への進学者を掘り出し、優れた人材を教職に誘導していくことを目標とする。

第三に、各々の取組を統合し、交流する組織化の方向性を欠いていることである。平成27年12月21日中央教育審議会答申「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(答申)」は、「教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度として」、「教員育成協議会の創設」の必要性を述べている。山形県においても、平成29年に山形県教員資質向上協議会が設けられ、平成30年1月に山形県教員育成指標を策定するなど、本学と県教育委員会との連携は着実に展開してきた。一方、教職志願者増加に向けた取組は、統合と、その交流の組織化という点で課題を残している。本事業は、教員育成指標の作成に加えて、大学と地域が教職の魅力を一体となって探り、啓発を推進する試みとなる。この取組によって、山形県における大学進学率を向上させ、その中で教育系大学への進学者を掘り出し、優れた人材を教職に誘導していくことを目標とする。

2. 本調査研究の目的

本調査研究の目的は、次の四点である。

第一に、教職の魅力伝える客体とされてきた高校生や大学生を、教職の魅力を生み出す主体として位置づけなおすことにある。具体的には、対話的かつ探究的に、教職の魅力を生み出す3つの場として、①高大連携プログラムとしての「学びのフォーラム」、②高校生のキャリア教育の一環としての「小学校教員体験セミナー」、そして、③大学生による「聞き書き」プログラムを設ける。これらの各プログラムを「教職の魅力創造プロジェクト」とする。これらを企画立案し、実施の成果として教職の魅力抽出することに取り組む。

第二に、高校生や大学生が作り上げている「教職世界」を理解することにある。実際にどのような

図2 本プログラムが起こしたいブレークスルー

これまで

大学	説明する
学生	理解して記憶する



これから

大学	活動の場を創る。	共に発信する。
学生	主体的に探究し、創る。	

体験を経て現在に至るのか、その体験がどのような意味づけをされたり、どのような行動を生み出したか、そして全体としてどのような魅力が創出されているのかといった、教職を目指すにいたる具体的なプロセスを解明することにある。

第三に、本調査研究を進める組織として、学生や卒業生を含む大学と山形県教育委員会、地域の有識者などによる「教職の魅力創造プラットフォーム会議」を設ける。大学と教育委員会、地域が一体となって教職の魅力を再検討することにより、未来の教育界を担う人材育成を持続的かつ戦略的に展開するための土台となるようにする。山形県教育委員会と協働することは、山形県の「戦略的な教員養成の展開及び適性のある人材の確保」を具体化した事業になり得る。

第四に、教職の魅力アーカイブ化することを通して、「教職の魅力創造プロジェクト」の持続可能性を高め、教職の魅力の啓発の早期化を実現することにある。このアーカイブを活用しプロジェクトの成果をプロモーションビデオとしてプロと共同して制作することを通して、中学生や高校生、保護者を対象とした広報活動に役立て、中学生とその保護者をターゲットとして巻き込んでいくものである。同時に、アーカイブ記録を活用することを通して、自身の活動の振り返りと、直接集まる機会以外の時間の小さなやりとりを目指し、高校生や大学生による、「教職の魅力創造ネットワーク」を構築する。

こうした目的を踏まえ、本調査研究の成果目標として次の四点を設定した。

第一に、高校生や大学生が主体となって教職の魅力創造する体系的プログラム「教職の魅力創造プロジェクト」を開発する。「学びのフォーラム」、「小学校教員体験セミナー」、「聞き書きプロジェクト」の各プログラムは、教職の魅力伝える客体とされてきた高校生や大学生を、教職の魅力創造する主体として位置づけなおすことを実現する。

第二に、教職の魅力の生成過程の「理論」構築に向けた調査分析手法を開発することにある。従来の調査は、SD法や四件法、五件法による調査が主流となってきた。こうした調査は、教職に対する漠然としたイメージを明らかにしている一方で、経験に基づき生成される教職イメージや、その変容過程を明らかにするには至っていない。特に、質問紙調査の開発という側面において大きな課題を残している。本調査研究では、質問紙調査を開発すると共に、「教職の魅力創造プログラム」に参加した高校生や大学生を対象とした質問紙調査を試行することを通して、経験に基づく教職イメージと、その変容過程の分析を試みる。

第三に、教職の魅力の創造、啓発における協働の実質化である。本学と山形県教育委員会の連携による「教員の養成・採用・研修の一体的な改革の推進」を目指すため、これまでの「山形県教員育成指標」の策定の次の段階として、本学と山形県教育委員会を中心に構成する「教職の魅力創造プラットフォーム会議」を年3回開催する。本会議では、「教職の魅力創造プロジェクト」の企画・運営を共同で推進し、高校生や大学生の教職の魅力の創造プロセスを共有した上で、教職の魅力の啓発を戦略的に展開する。

第四に、クラウド環境を構築し、「教職の魅力創造プロジェクト」の成果物の共有と小さなやりとりをオンライン上で実現し、それを活用して成果物としてプロモーションビデオを作成する。プロモーションビデオは、学部HP上で公開し、キャリア教育やPTA行事で活用できるようにする。

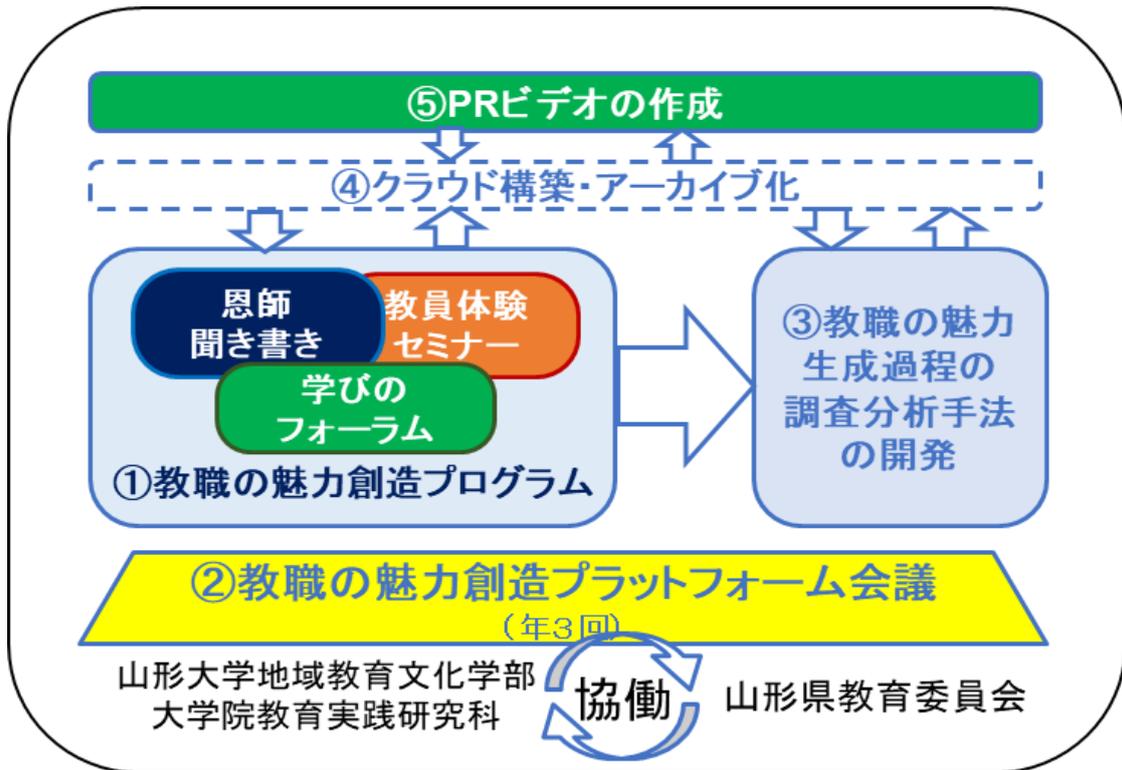
上記の目標を達成することで、本調査研究は、他都道府県での教職の魅力創造のプラットフォーム構築の先行モデルとしての役割を果たす。

3. 本調査研究の方法

(1) 事業実施体制

下記、図3に示すように、小学校教員免許状取得を卒業要件とする児童教育コースを有する地域教育文化学部と専門職大学院である教育実践研究科が中心となり、山形県教育委員会と連携して、事業の実施にあたる体制をとる。

図3 本調査事業構造図



(2) 「教職の魅力創造プログラム」の企画と実施

本調査研究では、第一に「教職の魅力創造プログラム」を企画、実施する。このプログラムは、高校生と大学生が、自ら主体となって教職の魅力を創造する3つの場、①高大連携プログラムとしての「学びのフォーラム」、②高校生のキャリア教育の一環としての「小学校教員体験セミナー」、そして、③大学生による「聞き書き」プログラムの3つの企画で構成する。

①学びのフォーラム

学びのフォーラムの中心は、「学ぶとはどういうことか」を主題とした合同ゼミナールである。企画の構成は、3回の合同ゼミとシンポジウムである。合同ゼミは、学びの理論に関するテキストを題材に、「学ぶとはどういうことか」についての答えを参加者一人ひとりが出す場である。午後のシンポジウムにはテキストの著者を招待する予定である。また、社会人枠を設けて実施することにした。 「社会人」枠は、教師や教育行政関係者、教育研究者を主として、その他、一般の人たちをも対象としている。各回高校生30人、本学地域教育文化学部の学生・本学大学院教育実践研究科の院生20人、社会人10人の計60人の参加者を予定している。

学びのフォーラムの特徴は、「学び」を主題にした合同ゼミナールが、それぞれの人に「学び」の原点を思い起こさせる場になっていること、その中で教職の魅力に気づく生徒や学生が、そして教員がいることである。学びの理論を通して、自らの学びの経験を振り返ることで、大学生や高校生にとって、教職とは何かを模索し、教職の魅力を発見する場として機能する

②小学校教員体験セミナー

教員を志望する高校生(2校から40名)を対象として、本学教員による大学生(20名)と高校生を対象としたワークショップ、小学校での2日間の体験の2つの活動で構成する。主催は山形県教育委員会、対象校は、山形県立高等学校2校である。本プログラムの特徴は、現場での生活を通して、教職とは何かを模索し、教職の魅力を発見する点にある。

③「聞き書き」プロジェクト

本プロジェクトでは、恩師の語りを通して、教職の魅力を発見、再構成する。持続可能な社会をつくるヒントを得るために「聞き書き甲子園」という催しがある。高校生は、名人が大切にしてきた、

自然とともに生きる知恵や技術，そして心をしていねいに聞いていく。「聞き書き」は，名人を知ると同時に，自分を見つめる機会でもある。その方法を援用すれば，大学生は，自分の母校を訪問し，恩師が大切にしてきた，子どもや地域の人々とともに生きる知恵や技術，そして心をしていねいに聞き，それを書き，自分が教職をめざし，伝えていきたいこと(教職の魅力)を知るようになっていくはずである。本プロジェクトでは，本学地域教育文化学部の学生 20 名を対象とする。

(3) 教職の魅力創造過程の「理論」構築に向けた調査分析手法の開発とその試行

本調査研究では，教職の魅力創造過程の「理論」構築に向けた調査分析手法の開発と，その試行として高校生，大学生を対象とした質問紙調査を実施し「教職世界」の一端の解明を目指す。

そのために第一に，山形大学の教職大学院である教育実践研究科の院生を対象とした比喻生成課題を実施し，質問紙の開発を行う。教育実践研究科の院生は，現職教員である現職院生 20 名と教職を志願する学部卒業後そのまま進学してきた学部卒院生 20 名で構成されている。現職院生 20 名は概ね 10 年から 20 年間教職を経験してきた中堅教員である。教職を強く志願する院生と中堅教員を対象とした調査の結果に基づいて質問紙を開発することを目指す。

第二に，小学校教員体験セミナーと学びのフォーラムに参加した高校生と大学生を対象として質問紙調査を実施する。分析を通して，各プログラムの経験を通して創造された教職イメージを明らかにする。

(4) プロモーションビデオと報告書の作成

「教職の魅力創造プログラム」の企画，実施，の調査研究をまとめて成果報告書を作成する。

本調査研究の成果を活用し，中学生とその保護者を巻き込むために，プロの制作担当者に依頼し，「フルバージョン(10 分間)」と「ショートバージョン(1 分間×4)プロモーションビデオ」を作成する。プロの制作担当者には，「教職の魅力創造プログラム」の音声・動画記録の編集と BGM 等音響調整を依頼する。作成したプロモーションビデオは，キャリア教育や PTA の研修会等で活用できるようにする。いずれも，学部 HP での公開も行う。なお，プロモーションビデオの作成は，本調査研究の成果物であると同時に，次年度以後も続く，教職の魅力創造プロジェクトの出発点として位置づいている。

(5) 「教職の魅力創造プラットフォーム会議」の開催

1 月までに 3 回開催する。この会議では，「教職の魅力創造プログラム」の企画・運営を共同で推進し，プロモーションビデオのコンテンツの検討と，次年度のそれを活用した教職の魅力の啓発戦略を作成する。会議では，「(2) 教職の魅力創造プログラム」，「(3) 教職イメージ研究」の結果を踏まえて作成された「(4) プロモーションビデオと報告書」を活用する。

会議の参加者は，本学から本調査研究担当者 2 名と山形大学副学長教育担当理事，山形大学地域教育文化学部長，山形大学大学院教育実践研究科長，山形大学地域教育文化学部副学部長，山形県教育委員会高校教育課から 1 名，教職の魅力創造プログラム参加校担当教員から代表者 1 名，山形大学地域教育文化学部の学生 2 名，教職の魅力プログラム参加高校生代表 2 名，県立高校校長 1 名，県立小学校校長 1 名である。

(6) クラウド構築による教職の魅力のアーカイブ化と教職の魅力ネットワークの試行

「(2) 教職の魅力創造プログラム」の活動や学習記録の蓄積，並びに「(3) 教職イメージ研究」，さらに，「(4) プロモーションビデオ・報告書の作成」の活動を円滑に進めるために，記録のアーカイブと共有を可能にする本調査研究独自のクラウドを構築する。音声，動画記録も共有可能にすることで，プロモーションビデオの作成の際に，動画作成専門業者との円滑なやりとりを可能にすることを目指す。

また，新型コロナウイルス対策として，オンライン上のネットワークでのやりとりができるよう準備をすすめておく。

4. 本調査研究の実施計画

本調査研究事業は以下の通り計画し，実施した。

8月	山形県教育委員会に対して事業説明と協力依頼文書の作成・発出。(8月中旬) 「教職の魅力創造プログラム」参加学生募集(本学地域教育文化学部 20名)。
9月	教授会及び研究科委員会において事業申請の報告。 従来の調査研究についての学習会の開催 「聞き書きプロジェクト」の実施(~11月) ※学生が恩師を訪問し、インタビューを行い、まとめる。 (新型コロナウイルス感染症の流行がみられる場合は、代替措置を行う。) 教職大学院院生を対象とした教職イメージ調査の実施(大学院生 40名対象) 「学びのフォーラム」開催の準備、広報開始 (県内全ての高校に案内、全3回、各回高校生大学生合計 60名を予定)
10月	「小学校教員体験セミナー」の実施(10月3日オリエンテーション、10月15日、25日実施) アンケートの集計・分析 調査研究結果等に基づき担当教員でコンテンツの検討 プロモーションビデオ制作の打合せ
11月	教職の魅力創造プラットフォーム会議(第1回)の開催(11月24日) 合同ゼミ開始、ビデオコンテンツの収集、撮影など
12月	学びのフォーラムの開催(12月6日、12日、20日実施) ※参加者アンケートの検討 教職の魅力創造プラットフォーム会議(第2回)の開催(12月20日) 報告書原稿執筆の依頼
1月	プロモーションビデオの編集 報告書原稿のとりまとめ
2月	教職の魅力創造プラットフォーム会議(第3回)の開催(2月20日) 報告書の構成
3月	報告書・プロモーションビデオの完成、送付 本学地域教育文化学部、大学院教育実践研究科 HP で公開準備

(森田 智幸)

第二章 教職の魅力創造プログラムの開発と実施

1. 学びのフォーラム

(1) 企画の背景と趣旨

山形大学大学院教育実践研究科と山形大学地域教育文化学部は、平成27年度より、広く市民とともに学びについて考える場を創出することを目的として、「学ぶとはどういうことか」を主題としたゼミナールを開催してきた。平成27年度の第1回は、高校生と大学生の合同ゼミナールとして、また、平成30年度の第4回からは、高校生と大学生に社会人を加えた合同ゼミナール「学びのフォーラム」として実施した。高校生、大学生、大学院生、教師、教育行政関係者、教育研究者、民間企業関係者など様々な立場から、平成30年度、令和元年度には約180名の参加者を集めてきた。

「学びのフォーラム」は、また、学びについての理解を深め、探究することはもちろん、教職の魅力の主体的かつ協同的に構築する場として機能してきたことを、これまでの記録は示唆している。例えば、参加した現職教員による感想(「教師としての原点に返ることができる場所」(平成29年度)や「私のホームグラウンド」(平成30年度))に見られるように、この合同ゼミナールは現職教員にとって「教職とはどのような仕事なのか」考えなおす場となってきた。また、参加した高校生は、以下のような感想を残している。

先生方の現場での話や考え方を聞いて本当にタメになった。今回のゼミを自分の中で生かしたい。(令和元年度)

すべての方々が疑問に対して多様な視点から積極的に話していていい刺激を受け、とても楽しかったです。将来、小学校教師になることを目標としているため、今回のゼミを通してさらに深く調べていきたいと思いました。(令和元年度)

昨年も参加させていただき、『おもしろいなあ!』と感じて今年も参加させていただきました。話せば話すほどわからなくなり、疲れたけれども「おもしろい!」という感覚が残る楽しい時間でした。毎日のように担任に「教員はやめろ」と言われるものの、より一層教員へのあこがれを強く持ちました。(平成30年度)

私は、将来、教師になりたいという思いはなかったのですが、このゼミに参加してみて、学ぶことの大切さに触れて、教師の仕事に興味をもちました。(令和元年度)

こうした感想は、学びのフォーラムが、高校生にとって、「現場」を具体的に知る場として機能している。元々教員を志望している生徒には、より深く調べるきっかけとして、また、あこがれを一層強くする場として、そして、元々教員を志望していない生徒にとっても、仕事に興味をもつ場として機能してきたことを示している。

本プロジェクトの第一の目的は、教職に就く可能性のある高校生や大学生による、教職の魅力の主体的な創造にある。「学びのフォーラム」は、高校生や大学生が、漠然といただいていた教職に対するイメージをより具体的に考える場として、または、そのきっかけの場として機能する可能性をもっている。本報告では以下、第一に、企画の概要を、そして、第二に、活動の実際を報告する。

(2) 企画の概要

① 広報の実施

文部科学省 令和2年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
第3回山形大学大学院教育実践研究科「学びのフォーラム」

高校生・大学生・社会人による 合同ゼミナール

学びから 教育を問い続ける

第1回12月6日(日)
「できる」とはどういうことか

第2回12月12日(土)
「考える」とはどういうことか
*両日共に13時00分～16時30分
会場:山形大学小白川キャンパス
高教教育1号館
担当教員:森田智幸(山形大学准教授)

第3回12月20日(日)
「遊ぶ」ということの意味
13時00分～16時30分
担当教員
森田智幸(山形大学准教授)
助言・傍聴
佐伯 胖 氏
(東京大学名誉教授・田園調布学園大学教授)

会場:山形大学小白川キャンパス高教教育1号館

主催 山形大学
教職の魅力創造プロジェクト
(文部科学省令和2年度教職員養成
「探求・研習」一体的改革推進事業)
大学院教育実践研究科
後援
山形県教育委員会

図1 広報用チラシ

「第1章 第2節 『できる』とはどういうことか(一)」,「第1章 第4節 『考える』とはどういうことか」,「第3章 第1節 『遊ぶ』ということの意味」の3つの節を中心に,論のつながりが概観できるように,このゼミナール独自のテキストとして編集し,使用した(図2)。

グループの構成は,高校生,大学生,社会人の混成となること,できる限り多様な所属,学年で構成されること,人数を3人または4人とするものの3つの条件に基づいて行った。

合同ゼミは3回実施し,毎回3時間(10分ほどの休憩をはさむ)行なった。1回目,2回目のプログラムはおおよそ図3の通りである。各回で読んだ節タイトルと課題は表1の通りである。

本企画の広報は,図1に示したチラシを作成し,本学HP上へのアップロードと本県県立高校への配布により実施した。県立高校へのチラシの配布については,これまで,本学大学院教育実践研究科の修了生,実務家教員とのつながりにより実施してきた。今年度からは,本プロジェクトにより設置した「教職の魅力プラットフォーム会議」のつながりをいかし,本県教育委員会高校教育課に直接協力を依頼できることとなった。

なお,今年度は,新型コロナウイルス対策として,こちらからの広報について抑制的に実施した。具体的には,従前実施してきた,各教育事務所や市町村教育委員会への小中学校へのチラシの配布の依頼をしなかった。また,本学教育実践研究科の修了生への周知も実施しなかった。

②活動内容

合同ゼミナールの活動内容は,高校生,大学生,社会人が同じグループでテキストを読み,対話することである。テキストの協同的な講読を通して,わかること,できること,考えることといった活動に関する認知科学の理論の理解を深めることを目指した。

テキストは,佐伯胖著『「わかり方」の探究—施策と行動の原点—』(小学館,2004年)である。この中から,



図2 使用したテキスト

趣旨説明	5分	
自己紹介	5分	各グループ
課題説明	5分	
各自黙読	30分	コの字
※「課題に答えるために重要な記述」、特に、「重要そうだけどよく理解できない記述」に線を引きながら読む。		
課題①	40分	各グループ
理解の共有①	10分	コの字
休憩10分程度		
課題②	適宜	各グループ
理解の共有②		コの字
課題③		各グループ
理解の共有③		コの字
以下、時間の許す限り繰り返し		

図3 活動の展開

生で構成され、合計126名だった。参加者の内訳、参加高校一覧、参加校数の変遷については、表3、表4、表5の通りであった。

社会人の中には、第1回より毎年参加している参加者も多い。大学生として参加し、教員になってからも参加してくれる人もいる。そして、大学4年生として参加した学生の中には、平成27年度の第1回に高校生として参加した学生が数名いる(図4)。ある教員参加者は、学びのフォーラムを「ホームグラウンド」と形容している。本企画は、参加者にとって、学びをめぐる自らの実践を振り返る場として機能し始めている。

1. 表3 参加者数(総数)

	1回目	2回目	3回目
高校生	28	28	25
大学生	17	17	21
一般	17	17	42
合計	62	62	88

表5 参加校・高校生数の変遷

	H27	H28	29	H30	R1	R2
参加校数	4	9	9	9	12	12
高校生数	30	40	76	75	91	56



図4 高校生が大学生に

表2 課題一覧

第1回	第1章2	「できる」とはどういうことか(1)
第2回	第1章4	「考える」とはどういうことか
第3回	第3章1	「遊ぶ」ということの意味

3回目には、テキストの著者である佐伯胖氏(東京大学名誉教授・田園調布学園大学教授)が参加した。佐伯氏は、グループでの議論を通して出てきた疑問に答え、コメント(2回)し、最後に総括として講評するという形で参加した。当初は会場で直接参加する予定であったが、新型コロナウイルスへの対策ということで、オンラインでの参加ということになった。なお、ゼミのコーディネータは、山形大学大学院教育実践研究科准教授の森田智幸が担当した。

③参加者

学びのフォーラムの参加者は、県内外の小・中・高等学校教員、大学教員、教育行政関係者、そして県内の高校生、大学生や大学院

表4 参加者高校一

高校名	人数
新庄北	1
東桜学館	2
谷地	1
左沢	3
山形東	6
山形西	27
山形北	6
上山明新館	1
長井	4
南陽	2
米沢東	2
米沢興讓館	1

(3) 高校生・大学生の探究の過程

①「基礎的教育」をめぐる一 反復練習の副作用一

初回は、第1章2節の『『できる』とはどういうことか(一)』を読み議論した。本節において佐伯は、「わかる」ことが大切だと主張した際に出てくる主要な三つの批判を取り上げ、その問題点を指摘している。三つの批判とは、「基礎学力の訓練重視」説、「教授目標の明確化」説、「生きてはたらく学力の重視」説である。

そのうちの一つ、「基礎学力の訓練重視」説は、基礎的なことをしっかり「できる」ようにすることを、教育問題を解決する最良の方策の一つとして主張する。その背景には、ものごとを深く広く「わかる」ためには、どうしても必要な基礎技能(basic skills)があり、そういう基礎技能が「できる」ようにならなければ、複雑な教科内容が「わかる」はずがないという前提がある。「基礎学力の訓練重視」を主張する立場に立てば、漢字の書き取り練習や計算練習を課すなど、「基礎学力」というものを「抽出」して練習させるという教育活動が展開される。佐伯はこうした教育活動の問題点を以下のように指摘している。

いわゆる「基礎学力」というものを「抽出」して練習させるということは、知識の文脈性(文化的意義)に対する注意をうばう副作用をもつ。そして、この副作用は根強く残り、他の教科の学習態度にも転移して、「勉強」というものはつねに意味のない練習で成り立つものだという誤った考え方に陥らせてしまう。これこそ、第一節で述べた人々の文化的活動に対しての、壊滅的な副作用である。(『『わかり方』の探究』29頁)

高校生や大学生は、「基礎学力」を「抽出」した反復練習がもたらす「副作用」について、いくつかの思い当たる具体例を紹介してくれた。

今回指摘されたことの一つは、「立ち向かう意欲」の低下である。ある高校生は、小学校5年生の弟の勉強法に対して懸念していたこととつながったという。その高校生によると、その弟は、毎日自学として計算ドリルに積極的に取り組んでいるそうだ。計算ドリルを繰り返し解いていること自体に疑問はない。しかし、そうした勉強を隣で見ていると、少し難度の高い問題にはなかなか手をつけようとしない様子が見えてきたそうだ。弟は、元々、様々な問題に挑戦していたものの、ドリルの世界を味わった結果、新しい問題に手を出そうとする姿が見えなくなってきた。姉として、そうした結果をとっても心配しているという。計算ドリルはそもそも、数学の文脈から操作を抽出して、そのスキルを高めるように設計された「基礎練習」である。しかし、「基礎練習」における「正解」の積み重ねは、複雑な問題への耐性を奪っているように見えた。高校生は、新たな問題や難しい、複雑な問題に「立ち向かう意欲」の低下を「副作用」として指摘した。



図5 テキストを読む

昨年度2019年度の議論では、抽出した練習は、反復することの意義をも低下させるという指摘もなされた。次ページの図6の通り、反復練習の課題への取り組み方を紹介してくれた。高校生によれば、漢字や英単語を「抽出」し、反復練習させる教育活動は、その活動独自の対応方法を身につけることに終わり、結果として覚えることにはならないという。その結果、むしろ、反復することの価値や意義が低下し、「勉強」において反復を避けるようになる。高校生が指摘しているように、こうした課題は、学びにおける反復の意義を低下させるという「副作用」をもっている。

高校生との議論を受けて、大学生は以下のように学んだと発言している。

私は文脈という言葉に注目して考えました。学習になってしまうと一個一個ステップがあるように感じていて、基礎があって段々難しくなるように、なんていう風になってしまうんですけど、さっきのバドの話みたいに一回試合にポンって出てみたから基礎ができてないって気づいたりとか(あると思うんです)。だからステップで刻まれてると思いがちだけど、(試合や複雑な問題などの)文脈に当てはめてみると、意外と進んでみたり戻ってみたりする中で、2歩戻ったら結果として三步進んでいたり。そういうことが絶対にあるよねっていう話をしていました。佐伯が言いたい文脈ってそういうことだったんじゃないかなっていう話をしていました。(12月6日音声データより)

今回の議論を通して学んだことは、学ぶという過程においてあらかじめ定められた「基礎から応用へ」という一方向的な道筋は存在しないということにある。そして、何か「基礎的である」ことは、文脈の中で、学習者自身が活動の中で行きつ戻りつ、あっちこっちに行きながら、作りだしていくことである。

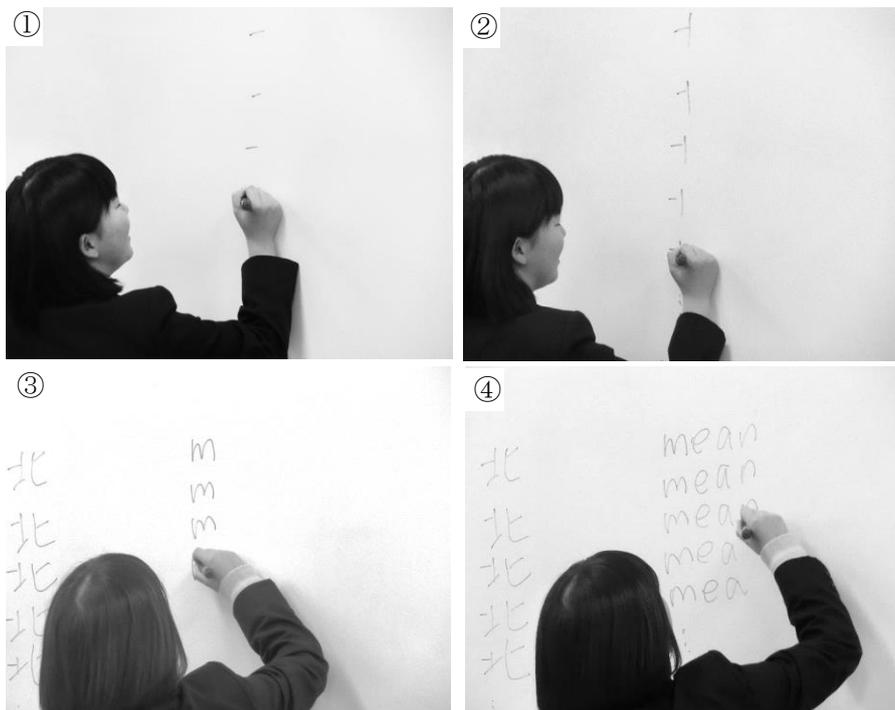


図6 反復練習への対応

②「考える」とはどのようなことか—自分の近くに落とし込む—

第2回は、第1章4節の『『考える』とはどういうことか』を読み、議論した。第1章4節の『『考える』とはどういうことか』の中で佐伯は、「考える」ことを「考えがはたらく」という点からとらえなおす必要性を提起している。その際に重要な概念が、「具体的思考」という概念である。

私たちは「形式」的思考を教えるのではなく、「具体」的思考を「形式」で代用して考えるようにしむけているにすぎない。学校教育に活気を取りもどすには、このように、「具体的状況」を回復するのがぜひとも必要だということになる。

つまり、思考の「発達」は、「具体から抽象へ」いくのではなく、具体からより広い具体へと発達し、そのような具体的状況の中で有効性すぐに検出できるかぎりでの「形式」が(具体性へのつながりをもったまま)獲得されていくのではないか。(『『わかり方』の探究』55-56頁)

佐伯によると、ピアジェの発達段階論の影響により、思考は「具体から抽象へ」と発達するものだと

考えられてきた。そうした抽象的な思考は、特定の「正しい考え方」の存在を前提としている。そのため、子どもの問題解決は、「正しい考え方」の獲得により可能になると考えられてきた。そして、その獲得は、発達段階に応じて行われるものだと信じられてきた。佐伯は、こうした「正しい考え方」の存在を否定する。人が「抽象的に」思考し、「形式」を操作しているように見えていても、その人は、いつも具体的な状況の中にいるから思考がはたらいっているのだという。重要なのは「正しい考え方」の獲得を目指すことではなく、「形式」の意味づけや意義づけを具体的にを行うこと、また、そうした状況に身を置くこと、そして、その具体を広げていくことである。



図7 グループで考える

この、考えるとは「考えが働く」ことであり、思考の発達とは「正しい考え方の習得」ではなく「具体を広げていくこと」であるということが、例年、参加者の中ではなかなか共有されない。今年の学びのフォーラムにおいて、そうした状況を突破してくれたのは、全国大会にも出場したことがある高校生が語った剣道のエピソードだった。その高校生によると、中学生までの自分は、試合において勝つか負けるかでしか考えられなかったという。しかし、高校に進学し、3人のライバルと出会ったことで試合への対応に大きな違いが生まれた。その違いを生んだのは、「Aタイプ」「Bタイプ」「Cタイプ」というような対戦相手の分類である。その基準をつくっているのが、3人のライバルの戦い方の違いである。これまでは一人ひとりの相手それぞれと戦っていたのに対して、今は、タイプごとに対応できるようになってきている。剣道の上達は、「正しい攻め方」や「正しい守り方」を身に付けたから生まれたというよりは、個別具体的な対戦相手との、充実したやりとりの結果生まれたものだった。

このエピソードが紹介された結果、あるグループでは、図9で示すようなやりとりが展開された。

以下の図9で出てくる茶道の話は、剣道の前に出てきたものである。このグループで気づいたことは、「具体から広い具体」という展開についてわからなくなったときに、それぞれが自身に身近なところから説明をつくっているという点にあった。中学校で働く高橋さんは、こうしたやりとりの結果、「なんとなく腑に落ちそう」とまで言っている。大学生の安達さんは卓球で考えたし、高校生の夏井さんは「自分に一番近い方が考えやすい」と言っている。あるモノゴトについて考えることとは、「形式的」な操作をすることではなく、それぞれが、近いところから、かつ、相手と共有できそうなところを探りながら説明をつくることなのだろう。「もっとよく考えて」と言われたとき、まずできそうなことは、自身に身近なところから話をつくってみることである。それができないときには、相手に具体例を聞いてみることだ。そして、それでもわからないときには、一緒に共有できる具体の世界を探ること。思考の発達が具体をめぐるものであることは、こうした点が示しているようだ。

③「遊ぶ」ということの意味—「ぶらぶらすること」の重要性—

第3回は、第3章第1節『遊ぶ』ということの意味』を読んで議論した。

佐伯はこの節で、「遊び」と「学び」は本来、「混然一体」のものであったにもかかわらず、学校における「学び」が、「遊び」が除かれた「勉強」に転化していることを批判的に検討している。佐伯は、こうした「学び」が置かれた状態を「学びー遊び＝勉強」という方程式で表現し、「勉強」が強いられる社会にあることを指摘している。

佐伯は、現代社会において遊びについても問題を抱えていると指摘している。「遊び」は「学び」から切り離された「活動形態」の一つになってしまい、学力低下問題をきっかけとした学力テストによる学校間競争や、学校内の習熟度別授業におけるドリル学習の中で、「遊んでいられない」状況が広がっている。



図8 全体で共有する

高橋：今さ、聞いて、俺思ったのはさ。具体するときみんな自分に近いところで考えるよね。茶道、剣道。それがだんだん自分に近いところから離れていく。例えば、じゃああなたに教えるには、あなたが分かるように、あなた何やっているのって話す。

安達：たしかに。私卓球で考えました。今の話。

高橋：「卓球だったら」みたいなものが広まりかなって思った。具体って、皆さ自分に一番近いことで考えるんだよね。

夏井：自分に一番近い方が考えやすい。

高橋：だよ。だけど夏井君が俺にそれを言ったとしても、俺わかんないかもしれないのよ。俺にとっては遠いかもしれないからその話は。山東の授業について語ったとしても、俺さっぱり分からないかもしれないのよ。じゃあ俺に合わせてって、中学校の先生だから中学校の授業だったらって言ってってなったら、彼は返還するのよ、山東の授業から一般的な中学校の授業に。

安達：それ、書いてあったかもしれないです。58ページの最初の方に、子どもの問題の題材が、生活とかお父さんお母さんの仕事っていう内容だったとしても、自分自身が関係ある！って思えない場合は思考が全く働かないって書いてあるんで。その、人によってそのポイントが違うって話さっきもしたじゃないですか。

高橋：そうだよ、そこだよ。

安達：その「思考の領域固有性」の話にもつながるなって思って聞いていました。

(中略)

千葉：具体性が多い、具体性に変換できるってこと

高橋：茶道とか剣道とかさ、いろんな領域

夏井：いろんな領域にその合わせて具体化…

高橋：それじゃね?? 『思考の領域固有性』って。

安達：あー！たしかに

高橋：皆さ、考えるきっかけが違うわけだ。皆近いところから考えるからさ。卓球だったらとか、高校生だったら、校長としてとか、考えるじゃん。それはすごい近い具体性だけど、でも伝わらないわけだ。それはみんなに。じゃあそれをそうやって伝えるかなってなると、「じゃあ卓球で俺、教えてやるよ、卓球の考えで説明するよ」って伝わるか分からないけど(笑)俺の頭の中で変換するわけじゃん。自分の近いところから。彼女だったら剣道から茶道に変えて説明するわけだ。それが、広がるっていうことで。ひょっとしたら、それをxとyとかさ、それは皆がそれを知っていれば、共通語になるのかもしれないね。みんなが方程式を分かっている、文化的な背景をもっていればさ。

安達：皆が剣道をやっていれば、そういうことですよ。剣道をやっていればさっきの話すんなりくるけど、スポーツとか部活やってなかった人だとしっくりこない。

高橋：だから、公式とかさ方程式とか学ぶ意味ってそこにあるのかもしれない。じゃあさ、xでやるぞってなると、まあ一応中学校まで勉強してきた人は分かるかもしれないけど、けど違う国だったら分かってくれないかもしれない。

安達：たしかに。

高橋：まあそれは文化的な背景があるのかもしれないけど。ひょっとしたら。なるほど～。

安達：なるほど～。

高橋：きっとそう、何となく腑に落ちそう。あの、「思考の領域固有性」すら近くなってきた気がするね

安達：近くなっている。

高橋：やっぱり皆自分の得意技で考えるんだよ。最終的には、最初から。

安達：そうですね、最初が肝心というか。最初が固有性のもろ表れというか。

高橋：皆考えるんだよ、固有性を。だけど、さらに広げていくと、俗にいう形式的なところも分かってくるっていえばいいか。

安達：ですね。

図9 グループでの議論の一例

今年度の「学びのフォーラム」において佐伯は、「遊び」について、執筆当時とは大きく状況が変わり、悠長なことを言っていられない事態になっていることを紹介した。一例として挙げたのがeスポーツである。これまで「学び」から切り離された単なる活動形態として存在していたコンピューターゲームやビデオゲームや、「eスポーツ」として賞金等が発生する競技になり、もはや「遊んではいけない」事態を招いているという。こうした指摘を踏まえて、各グループでの議論は展開された。あるグループでは、「本来の意味での遊び」とはどのようなものだったのか、テキストに基づいて、参加

者それぞれの経験をたどるところから議論を始めた。そこで挙げられたのが、幼少期の「かまくらづくり」や「秘密基地遊び」、また、「沢遊び」の事例である。こうした遊びとeスポーツとの違いは、第一に、何か成果物を目当てにしていたわけではない点にある。活動や対象それ自体が目的である活動であった。第二に、枠があらかじめ決められたゲームの遊びとは異なり、自分(たち)で枠をつくり、変えていける点にある。高校生や大学生は、授業中にも似たような経験をしているようだ。ある高校生は、現代文の時間に安部公房の『棒』を読んだ後、次の数学の時間になっても、あれやこれやと、つい考えてしまっている自分がいた経験を紹介してくれた。

佐伯は、こうした議論に対して、「ぶらぶらすること」の重要性を示す議論であると指摘した。「ぶらぶらすること」とは、「無為」、「無目的」に自分なりに試したり、はまったりする時間と空間を指す。佐伯は、日本とその他の国の野球やサッカーへの取り組み方の違いを例として挙げた。日本では、野球やサッカーはスポーツ少年団が始まりとなることが多い。しかし、ブラジルを始めサッカーが盛んな国では、ユニフォームを着て、コーチの指導の下でやるのではなく、本来的な意味で「草野球的に」、子どもたちが集まって、おもしろがってやっている。これが結果として、技能や知識の飛躍的な向上につながっている。将棋の藤井聡太、ピアニストの辻井伸行にも同様のことが言えるという。将棋もピアノも、自分自身がおもしろいなと思える経験があり、それ自体に突き動かされる経験が結果としての技能や知識の向上につながっているのであり、早期教育の成果ではない。子どもが「何やってんのそれ」と言いたくなるようなことを一日していることがあったとしても、「何かこの子は面白がっているな」ということを見つけて、「そっとそれを大事に」してあげたい。そうした時間は、「夢中」が点から降ってくるための大切な時間となる。求められているのは、「早期教育」ではなく、「ぶらぶらすること」である。

しかし、高校生はこうした議論について、「そうはいっても、現状として勉強を強いられているのにどうしたらいいのか」という疑問を毎年提起していた。学びのフォーラムにおける議論の一つの成果は、佐伯による「学びー遊び＝勉強」という現状を表現する方程式を高校生の視点から読み替え、「学び＝勉強＋遊び」という方程式として再提起したことにある。高校生たちは、置かれた状況に対して、この式を「学び＝勉強＋遊び」と表現し直した方がよいと佐伯氏にも提案した。佐伯氏は、それに対して「面白がる」ことの大切さをもって答えた。「勉強」を批判するのではなく、置かれた状況で、様々なことを「面白がる」ことが「勉強」を「学び」として回復する大切な一歩となる。こうした議論は、今年度も様々なグループで議論された。ある高校生は、「勉強」だけでなく、「部活」も、「遊んではいけない」機会になってしまうことがあるという。合唱部に所属するある高校生は、部活の中で、大好きだった歌うことが「have to」になっていく中で、通うのがつらくなってきた経験をしたという。その時の対応策が「want to だと思ひ込む」ことだったという。他人と比較したり、他人から指摘されたりする中で「have to」になる中で忘れて行ったことが「want to」であった。「want to」を意識して考えるようになってから、部活を楽しめるようになったという。授業も部活動も、あっという間に「勉強」の世界、「遊んではいけない」世界に陥る可能性がある。その時に重要になるのは、「＋遊び」であり、「want to」を見つけていくことにあるようだ。

今年度の議論からは、教員も「遊んではいけない」事態があることが課題として提起されてもいる。グループの議論では、ある現職教員から、子どもたちが遊びの中で没頭して取り組んでいる授業に対して、「ゴールを定めるといい」と指摘されることに対して抱えるジレンマを語っていた。教員に課される仕事の一つである評価にとっては、確かに「ゴールの設定」は必要なことかもしれない。しかし、「ゴールを示した」途端に、「子どもたちが楽しくわーっとやっていた」のが、「やりたくなくなっちゃう」ことを多く経験したという。活動それ自体が目的となる「本来の遊び」は、教室内でも起こりえる。しかし、学校では、「ゴールをもって道筋立ててやっていきなさい」ということが頻繁に求められる。こうした要求は、遊びと対極にあるように感じるという。学校や教室において、教員も高校生と同様に、「have to」に囲まれる事態に陥っているのだろう。多様な要求が集まる場となっている学校や教室において、「have to」を「want to」に転換することは容易なことではない。しかし、本企画が、教員にとって、いつの間にか「have to」になってしまっている実践の中から、「want to」を見い出せる場に、また、「ぶらぶらする場」の一つとなることができると、今後も重要になることを確認できるだろう。

図9で紹介した議論の中には、高校生が1人、大学生が2人、そして、教師が1人、入っている。記録はそれぞれの参加者が対等に議論している様子を示している。異なる立場から、「学ぶ」や「教える」といったことの「根源」を対等に問い、議論する場として今後も続けていきたい。

(森田智幸)



図10 佐伯先生と一緒に

○改めて教育に対して考えてみることで、今までよりさらに、教育に関する意欲が高まりました。様々な見方を知って、自分の興味も広がったし。夢も広がりました。来年も参加したいと思います!! (高校2年)

○私は教員を目指しているわけでもなく、教育に興味があるわけでもなかったが、今、学校で学んでいる高校生にとって、これからの学校生活や、いつか子をもち、教育する側となった時期の考えに大きな影響を及ぼすゼミだと感じた。もっと色々な人に興味をもって参加してもらいたい。もっと参加して「遊ぶ」「できる」「考える」を成長させていきたい。(高校2年)

○佐伯先生の文献も勉強になりましたが、グループで話し合うことがとても楽しかったです。年代、立場の違う5名で話し合ううちに、日ごろ思っていること、人生観、仕事観までさらけ出して考えることができました。貴重な機会をありがとうございました。(一般)

○最近、子どもたちと授業をするときにおもしろがることを忘れてしまっていたし、遊びが足りていなかったなと思います。今年は教師が参加できませんでしたが、今日からまたおもしろいことができなにか考えながら、探しながら仕事をしたいなと思います。(一般)

○高校生や大学生と一つの話題について話し合う機会が有意義でした。普段、付き合いのない人たちとの会話は、新たな視点で教育について考えることができました。教職に魅力を、高校生や大学生にどんどん発信していく機会をもっていけないといけないと思いました。確かに教職はブラックな部分もありますが、それ以上に楽しいこともあると若者に伝えていけると今後の山形の教育が成り立たなくなるのではないかと危機感を持っていました。しかし今回(3回)の話をした高校生、大学生、院生はとってもしっかりしていました。このような人材が教職を目指してほしいと思いました。(一般)

図11 シンポジウムの感想の一部(12月20日アンケートより)

2. 小学校教員体験セミナー

(1) 企画の背景や趣旨

2018年6月28日の中央教育審議会大学分科会将来構想部会『今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ』では、「高等教育の将来像を国が示すだけではなく、それぞれの地域において、高等教育機関が産業界や地域を巻き込んで、それぞれの将来像が議論されるべき時代を迎えている。その後、それぞれの『強み』を活かした上での連携・統合や規模の設定を、地方創生や人材養成の観点を踏まえて、産業界や地方公共団体との連携の中で検討していくことが必要である」としている。つまり、日本各地の地域では、その地域に必要とされる人材を養成することが求められており、そこに高等教育機関である大学が大きな役割を果たすべきことが指摘されているのである。

では、山形県の場合はどうであろうか。山形県における人材養成の最大の課題は、大学への進学者が頭打ちとなっている点にある。中央教育審議会大学分科会の将来構想部会第13回資料2「大学への進学者数の将来推計について」を見ると、2040年度の大学進学率が全国で約5%上昇することを見越しているが、山形県では、2017年段階の大学進学率39.1%であり、2040年になっても同様の39.1%にとどまることから、全国的な水準からは格差が生じる趨勢である。これについては教育系大学への進学者数に焦点を当てた場合でも同様の点が指摘できるところである。これは、山形県における教員志望者の数にも影響を与えてきており、2020年度採用の山形県公立学校教員選考試験の志願者と二次合格者から算出した志願倍率は、小学校1.74倍、中学校2.87倍、高等学校4.33倍、特別支援学校1.87倍という低調な数字に留まっている。2019年8月22日開催の本学顧問会議では、県高等学校校長会長から教員の志願倍率低下、特に小学校での低倍率への懸念と本学に対する期待が表明されたところである。このような状況を鑑みたときに、教員志望の高校生や大学生を掘り起こしていくことは本県にとって喫緊の課題であることは間違いない。

では、このような状況を打開するためには、どのような手立てを講じるべきなのであろうか。一番の問題点は、大学志願者となるべき高校生の捉え方が「教職の魅力を伝える客体」として固定化してしまっていることが挙げられる。高校生は、自らのキャリアを開拓する主体者であり、その選択肢の一つとして教職についても高校生が主体的にその魅力を吟味し、創造・開拓できる取組を設定する必要がある。これに対応すべく、山形大学教育実践研究科では、2014年度より「学ぶとはどういうことか」を主題とした高校生から大学生、大学院生、そして、教師を中心とする社会人が同じテーブルで学び合う場としての合同ゼミナールを開催してきた。この取り組みを通して、こうした場が、大学生や高校生にとって、教職とは何かを模索し、教職の魅力を発見する場として機能する可能性をもつことがわかってきた。

これにより実際に対応するために、山形県教育委員会では2020年度より、高校生による教職の魅力発見をねらいとした高校生のキャリア教育の一環としての「小学校教員体験セミナー」を設定し、山形大学地域教育文化学部と共同での実施を企画することとなったところである。

(2) 小学校教員体験セミナーの概要について。

教員を志望する高校生を山形市内の2校の生徒約40名を参加者とし、次の2つの活動で構成するものである。

①山形大学教員による高校生と大学生によるワークショップを含めた「事前オリエンテーション」

②山形市内小学校での2日間の教員体験となる「小学校教員体験セミナー」

本プログラムの特徴は、高校生が実際の小学校の教育現場での体験を通して、教職とは何かを模索し、教職の魅力を主体的に発見する点にある。また、山形大学において教職を志望する学生と直接交流しながら小学校の教師の仕事の詳細についても理解することを促す場面を設定している点も特徴の一つとして挙げられる。

(3) 企画の実際

本プログラムの正式名称は「普通科高校におけるキャリア教育事業令和2年度「小学校教員体験セミ

ナー」である。2020年度においては以下のような内容での実施となった。

①事前オリエンテーション

2020年10月3日土曜日午前9時開始(～12時)

山形大学 地域教育文化学部 321 教室

○ 山形大学地域教育文化学部 教員 講話 (担当野口)

「教えることと学ぶこと」

○ 高校生と山形大学学生とのワークショップ(担当森田)

参加者：山形西高校生徒 17名 山形中央高校生徒 9名

山形大学学生 8名 院生 2名

山形大学教員 3名

山形県教育委員会 4名

②「小学校教員体験セミナー」小学校での体験活動 I

2020年10月15日木曜日

山形市立第六小学校(午前9時～午後0時)・山形中央高校(午後1時～午後3時)

○午前：山形市立第六小学校での体験活動

9：00～9：10 事前オリエンテーション(校長室)

9：10～9：30 校長講話(校長室)

9：40～10：10 施設案内及び通覧

10：20～11：40 授業参観及び児童との交流(配当学級)

11：45～12：00 事後オリエンテーション(校長室)

○午後：山形中央高校での振り返り活動

13：00～15：30 振り返り活動(会議室)

参加者：山形中央高校生徒 9名(1年生 7名 2年生 3名)

山形大学学生 4名

山形大学教員 2名(1名は午前のみ)

山形県教育委員会 4名

③「小学校教員体験セミナー」小学校での体験活動 II

2020年10月25日木曜日

山形市立第二小学校(午前9時～午後0時)

山形西高校(午後1時～午後3時)

「小学校教員体験セミナー」小学校での体験活動

○午前：山形市立第二小学校での体験活動

9：00～9：10 事前オリエンテーション(校長室)

9：10～9：30 校長講話(校長室)

9：40～10：10 施設案内及び通覧

10：20～11：40 授業参観及び児童との交流(配当学級)

11：45～12：00 事後オリエンテーション(校長室)

○午後：山形西高校での振り返り活動

13：00～15：30 振り返り活動(会議室)

参加者：山形西高校生徒 18名(全員 2年生)

山形大学学生 6名

山形大学教員 2名

山形県教育委員会 3名



(4) 今後の課題と展望

A 本事業に参加した高校生の当事業にかかわる意識について

I 山形県教育委員会の実施した参加高校生へのアンケートの結果から

○事前オリエンテーションについて

- ① 小学校教員の魅力ややりがいについて知ることができたか？
- ・よく理解できた 81.5%
 - ・少しは理解できた 18.5%
- ② 今後、進路を実現する上でより一層努力しようとする意識を身に付けることができたと思うか？
- ・十分身に付いた 63.0%
 - ・身に付いた 33.3%
 - ・ある程度身に付いた 3.7%
- ③ 事前オリエンテーションを通しての感想(自由記述)
- ・大学生と一緒に活動することによって、教員という仕事がより身近に感じられて、とても良い経験になった。今回のワークショップ等で考えたことを体験当日にも活かしていきたい。
 - ・「教える」や「学ぶ」など普段何気なく使っている言葉の意義を考えたことがなかったので、いい学びになりました。
 - ・ワークショップを通して、同じクラスの中でも1人ひとり思っていること、考えていることが違うということを学べてよかった。

○「小学校教員体験セミナー」小学校での体験活動について

- ① 今後、進路を実現する上でより一層努力しようとする意識を身に付けることができたと思うか？
- ・十分身に付いた 84.6%
 - ・身に付いた 11.5%
 - ・ある程度身に付いた 3.8%
- ② 小学校教員になりたいという気持ちは、本事業に参加してどのように変わりましたか？(自由記述)
- ・小学校教員は忙しくてもそれ以上の幸福があると思ったのでさらに努力したいと思った。
 - ・実際に小学生と関わってみて、やはり小学生と関わることは好きだし、色々な面から発見できることが多く、やりがいのある仕事だと改めて感じた。小学校教員を目指したいと思った。
 - ・子どもとどう接したらいいのか、自分は本当に教員になってやっていけるのか不安があったが、「子どもが教師にしてくれる」という言葉通り子どもたちから学び、今日小学校に行つてわくわくが止まらなかったので自信がついた。
 - ・実際に授業で子どもたちと関わってみて、難しいこともたくさんあったが、笑顔を見ることができた時の嬉しさや達成感、やりがいをもつてすごく感じて、教員になりたいという思いがさらに強まった。



Ⅱ 山形大学が実施した参加高校生のアンケートの結果から

◎アンケートの自由筆記における特徴的な記述内容から

① 学習中の児童の姿について気付いたこと

A: 児童の主体的に学習に向かう姿を評価しているもの

「こちらから言わなくても、間違っている箇所などを児童同士で指摘し合ったり、より主体的に学習していた」(中央高校1年)

「考えが思いついたら、まず実際にやってみて、どうなのか検証していること」(中央高校1年)

「正解を知るためにいろいろな手段を考えていた。先生にも意見を言えていた」(中央高校2年)

「手を挙げて先生の方を見て、「当ててほしい!」という目をしている子どもがいた」(西高校2年)

B: 児童の協働的に学習に向かう姿を評価しているもの

「生徒同士で自分の気になった点や疑問点を共有し合っていた。自分の疑問からみんなの疑問へ」(西高校2年)

「電卓が上手く使えずにいる生徒に周囲の生徒と一緒に計算するのを手伝っているところだ。

“できない人を手伝う、助ける”ということは一軒当たり前ではありますが、こうやってさりげなく手伝ったり助けたりできるのはすごく優しいなあと思いました」(西高校2年)

C: 児童が個性的に学習に向かう姿を評価しているもの

「ある一人の生徒に目がいった。顔をふせたりしてだるそうに黒板を見ているが、ある一人の男の子の発表で120°体を起こしているのが目についた。わからなくてだるそうにしていたのか、その男の子のおかげで理解したのか、もともと分かっていた、その男の子の発表になにかに気付いたのかはわからなかったが、一人の男の子を見ていることで小さなことに気付いた」(中央高校1年)

「自分の書いたものを見せながら発表してくれる子・自分の書いたものをあまり見せようとしない子(恥ずかしい? 答えに自身がない?) のどちらもいる。姿勢が全員全く同じとうことではなく、児童それぞれ個性があると感じた」(中央高校2年)

「一見なにも書いていなくても(児童は)考えている。表面では分からない」(西高校2年)

「理科の川の流れに関する学習内容を生かして防災対策についての発表会が行われていた。(中略)一番心残ったのが、授業で習ったと思われること(川の流れの速さ)を覚えていて、それを使って堤防の位置を決めていた班があった。ただ単に防災対策を書き並べるのではなく、しっかりと根拠をつけて考えているのはすごいと思った」(西高校2年)

「ステージでそれぞれの班の発表を見て、アドバイスをし合う。(中略)きちんと並べている子もいれば立ち上がって動き回っている子も。また、話しかけても返してくれる子もいれば、戸惑ってしまう子もいる。それぞれに性格があって、態度があって、価値観がある。それを自分たち側が気付いてあげて対応することが必要だと思った。先生はその状況に対してとても視野が広く、発表の方だけでなく、見ている子たちにも指導が徹底していた」(西高校2年)

② 指導中の教師の指導方法で気付いたこと

◎主に児童の主体性を導き出す指導について評価しているもの

「グループの中で自分たちで練習させることで、協力する力や積極性をつけたりすることができて、成長すると思った」(中央高校1年)

「声には出さなくても、すごく意見をもっている子だったので、そういう子を見つけて発表する機会を与えるのも先生としての大事な役目だと思った」(中央高校1年)

「自分の意見をしっかりとっていて、それを素直に伝えることができていた」(中央高校1年)

「先生は、答えや正解を与えるのではなく、児童が正解を見付けられるようにヒントやアドバイス

を与える仕事だと思った」(中央高校1年)

「先生がすべて教えるのではなく、生徒同士で教え合っただけで解いていくのが大切だと思った」(中央高校1年)

「つかう言葉や話すペース、目線などをよく考えて、合わせて話すことが大切だと思った」(中央高校1年)

「先生は、一人が意見を言うと、毎回まとめ役のようにしている」(西高校2年)

「先生が最初から教科書の内容を伝えるのではなく、生徒が疑問に思ったことを追究していくような授業だった」(西高校2年)

※この小学校教員体験セミナーが、高校生の教職イメージに与えた影響については、第4章を参照ください

B 参加校である山形中央高校・山形西高校による本事業への評価

1 実施時期

- ・適切である(山形西・山形中央)

2 実施内容について

- ・教員を目指している大学生との交流や、現場(小学校)での活動は、教員を目指す、または目指そうかどうか迷っている生徒にとって大変有意義な活動だった。(山形西)

3 本事業における成果(参加生徒の変容等)

- ・その後の進路希望調査や、生徒面談などで、「教員になりたい」という目的意識がより明確になるなどの変容が見られた。(山形西)
- ・体験活動や振り返り活動を通し、小学校教員の魅力ややりがいの一端を知ることができ、進路希望達成の思いを深化できた。(山形中央)

4 本事業における課題・要望(2021年度に向けて)

- ・中学校でも体験をしてみたいとの声があった。(山形西)

C 山形県教育委員会の本事業についての評価

○事前オリエンテーションについて

- ・山形大学地域教育文化学部の教員が、映像を使いながら小学校での体験活動に向けたガイダンスを行った。また、教育実習を経験した大学生・大学院生が高校生とワークショップを行い、参加生徒はどのような視点で体験活動に臨めばいいか明確になり、課題意識を持つことができた。

○小学校での体験活動・振り返り活動について

- ・参加したことで教員を目指す気持ちがより強固なものとなり、進路の実現に向けて努力したいと考えるようになった。事前オリエンテーションで体験活動に向けて参加者全員で課題意識の共有が図られたことから、体験活動を効果的に行うことができた。参加したことで教員を目指す気持ちがより強固なものとなり、進路の実現に向けて努力したいと考えるようになった。事前オリエンテーションで体験活動に向けて参加者全員で課題意識の共有が図られたことから、体験活動を効果的に行うことができた。

3. 聞き書きプロジェクト

(1) 「聞き書きプロジェクト」のねらい

本プロジェクトは、教職を目指す学生が、恩師を訪問し「聞き書き」を行うことで、自分が捉えていた「教職の魅力」を主体的に語り直し(再構成)していくことをねらいとする。恩師とは、学生がその先生との出会いがなければ、今のような教職への思いを持たなかつたらうという人である。たとえば、母校の先生、教育実習の時の指導教員、家族や親戚で教師をしている人である。

「聞き書き」の手法は、2002年から始まった「聞き書き甲子園」で高校生が取り組んできたものである。これは、自然に関わる生業を営む全国の名人・達人を高校生が訪ね、一対一の対話を通じて、その人が培ってきた知恵や技術、働き方や生き方への思いを記録する活動である。名人とは、カヤ葺き職人、造林手、炭焼き、船大工、木工職人、漁師などである。「聞き書き甲子園」は、NPO法人共存の森ネットワークが運営の主体となり、農林水産省や文部科学省が加わって実行委員会をつくり実施している。

「聞き書き」の作品は、聞き手がその人に自分を重ね、一人称で語り直す文体をとる点に特徴がある。参加した高校生は、次のように言っている。

書き起こした文章をまとめていくうちに、名人の言っていることが、いつの間にか、自分の言いたいことになってきた。この不思議な感覚は、聞き書きでしか味わうことができない。⁽¹⁾

対話した録音テープを聞き手が書き起こす作業は、たいへん手間がかかる。テープ起こしは、A4で数十枚になる場合もある。しかし、書き起こすために、何度も何度も繰り返し反芻して聞いているうちに、自分に響いてくる部分があることに気がついてくる。その部分とは、自分にとって意外な「事実」であったり、これまで漠然と捉えていたことにくっきりとした輪郭を与えるような「出来事」や「言葉」であったりする。

このように、「聞き書き」の作品は、名人が語ってくれた言葉を書き取ったものである。だが同時に、聞き手が、名人の言葉に触発されて自分の問題意識を明確にしつつ、その問題意識にそって名人の語りから取捨選択した言葉と言える。名人との出会いと対話の機会が、聞き手の問題意識を膨らませ、よりくっきりとしたものにしていくのである。

一方、高校生が話を聞いたある名人は、次のように述べている。

自分の人生など立派なものではないし、話す価値もないと思っていたけれども、高校生がまとめた文章を読み返してみると、私の人生も無駄ではなかったと思えた。ありがとう。⁽²⁾

話し手である名人の中には、「自分の人生を振り返りながら人に話をするのは初めてだった」という人も少なくないと言う。話し手は、自分の話には「価値はない」と考えていた。しかし、高校生の真摯な問いかけに答えて恐る恐る語ってみると、高校生は次のように受け止めた。

「話を聞く中で、森の『悲鳴』が肌を伝わるように感じました」「『辛いことがいっぱいあっただよ』と話すお爺さんの顔はやさしさに満ちていました」「74歳になるお爺さんが、こんなにもパワフルで、エネルギーで、目が生き生きしているとは知らなかった。ひとつのことに打ち込む姿は、見ていて惚れぼれた」「技術は技術だけで伝わっていくものではないと思います。必ず、その裏には先人たちの思いや英知が込められていると思います。」

ここで高校生は、名人の姿と語った言葉に、新たな価値や発見を加えている。そのことを通して、名人は、「私の人生も無駄ではなかった」という新たな意味に気付き、「ありがとう」という感謝を述べている。このように、「聞き書き」のプロセスは、聞き手と話し手のやりとりの循環を作り出す。その中で、互いに新たな意味を付け加えたり、自らを問い直したりしているのである。

ネットワーク論の研究者である金子郁容は、こうした「つながりをつける」プロセスで生まれてくる

意味を「動的情報」と名付け、それが発生するプロセスが「ネットワーク」であると言う。金子によれば、「(動的)情報を発生するためには、自らの情報を開示しなければならないが、自分から情報を出してしまうことによって、批判を受けやすく傷つきやすくなるというパラドックスを情報は本質的に抱えている。」金子は、この傷つきやすさを、vulnerable(バルネラブル)という言葉で表して次のように言う。

まず、自ら動くことで、自らをバルネラブルにする。(中略)バルネラブルであるということは、弱さ、攻撃されやすさ、傷つきやすさであるとともに、相手から力をもらうための「窓」を開けるための秘密の鍵でもあるのだ。⁽³⁾

以上の金子の指摘に学べば、「聞き書きプロジェクト」は、互いに自分をあえてバルネラブルにすることで「つながりをつくる」プロセスと言える。互いの自発性を基礎にした一対一の循環の中で、新たな価値や意味を共に作り出す営みなのである。

(2) 恩師を対象とする「聞き書き」

① 今回のプロジェクトの特質

今回のプロジェクトは、話を聞きに行く対象として、「恩師」をとりあげた。高校生は、まるで自分の知らない職人の世界を「聞き書き」した。それに対して、今回は、聞き手の学生が、教職を目指しているという点で、「教職」という仕事の文脈を共有している点に違いがある。

その恩師を訪問し、学生は、まず、その先生との関わりの中で、自分が教職へのあこがれや希望を抱くにいったエピソードを語る。そのうえで、その先生が教職という働き方で何を大事にしているかということや、そのように考えるにいったその先生の教師としての歩みやさまざまな出会いや出来事の経験について、質問して書き取ってくるのである。

② プロジェクトの参加者

本プロジェクトに参加したのは、学生14名と、教職大学院の現職院生1名の合計15名である。

学生の内訳は、地域教育文化学部の3年生6人、4年生5人、教職大学院の学部卒学生3人である。

「聞き書き」の対象とした恩師は、次の3つのタイプに分かれた。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・母校の教員：学生が、小中高校時代に「教わった」-「教えた」という関係を有している場合・教育実習の指導教員：学生が、大学の教育実習で出会い、指導を受けた場合・「あこがれ」を抱く教員：大学の授業研究で出会ったり、家族や親戚が教師をしたりしている場合 |
|---|

③ 「聞き書き」の手順

学生には、次のような手順を示して、「聞き書き」に取り組んでもらった。

ステップ1 準備

・取材のテーマと話を聞く人を決める。候補は第1候補と第2候補の2人。学校を異動したりして連絡先がわからない場合は、異動した学校を調べてみる。<http://teachers-transfer.blog.jp/>

・話し手の先生に取材のアポイントをとる。1時間程度の聞き取りの依頼。電話か手紙。

自己紹介/取材の目的を説明して取材を申し込む。

難しい ⇒ 時間をとっていただいた御礼をいって、第2候補の先生へ

承諾 ⇒ 取材日や訪問場所を相談。互いの連絡方法の確認

・質問表をつくる。インタビューをするときの、やりとりのきっかけ。一問一答にならないように注意。相手に語ってもらいたいことを整理するもの。その恩師と出会った頃のモノが何か残っていないか捜してみる。質問表は、たとえば、次のようなもの。

／基本情報を聞く。氏名、生年月日、年齢、出身地、これまでの勤務校など/話し手がどこで教員免許を取得したか。(教育学部か、教育学部以外の学部か)/教師という仕事を選び、教員採用試験を受けたときにどんなことを考えていたか/訪問するきっかけとなった自分のエピソードを聞いて、どう思いますか?/教師として続けていること(日課など)があったら、教えてください/教師を続けてい

るなかで大事にしている考え方があったら、教えてください／そのようなことを考えるにいたった出来事や出会いがあったら、教えてください。(ここが、質問を重ねて、具体的に語ってほしいところになる。)/

・持ち物の確認

ビデオカメラ(充電を確認)と三脚, カメラ(充電を確認, スマホでも可), ノートと筆記用具(ボールペン。消しゴムで直している暇はない)。ビデオカメラは希望者に貸し出す。

ステップ2 聞き書きの当日 (訪問時に, 研究科長名の依頼文書を持っていく。)

・はじめに話すこと

あらためて自己紹介, 取材の目的や趣旨を話す。「個人情報及び肖像権の取り扱いについて」の文書を読んでもらう。これにそって進めることの同意を確認する。2回目ができるかどうかを尋ねる。

・インタビューは, できるだけ静かで落ち着いて話せる場所で行う。感染予防のため, インタビューは, 1メートル間隔をあけて, マスクを着用して行う。

・質問については, 質問表と「聞き書きテキスト」参照。いつだれが, と形容詞を具体的に書く。

・インタビューが終わったら, 恩師の写真と, 恩師との2ショットの写真を撮影。

・インタビューの合間に映像を確認する。録画ボタンの押し忘れは意外にある。

ステップ3 書き起こしと編集

・語り口調のまま, 一字一句, テープを愚直に書き起こす。わからないところや聞き取れないところはそのまま。自分の解釈をまぜない。2回目の取材があれば, その時に確認する。

・文章を整理する/文章を入れかえたり削除したりする

・作品化。1200字程度でまとめる。最もその人らしさを表す部分に大胆にしぼりこむ。構成を考える/題名と見出しをつける/できあがったらまず自分で声にだして読む。読みづらいところを修正/恩師に送り, 内容を確認してもらう。公開できない部分があれば, 指摘してもらい削除。大体1週間くらいあずけるペースで。あわせて公開に同意する項目について確認するシートに記入してもらう。

・完成したら, クラウドの指定のアドレスにアップロード。

「個人情報及び肖像権の取り扱いについて」は, 聞き書きの作品の内容, 氏名, 顔写真, 勤務校名, 聞き書きの際の動画といった各項目について, 公開の同意の有無を確認するものである。氏名の公開に同意が得られない場合は, 仮名としている。

(3)「聞き書き」の作品と作品から学んだこと

学生の作品は, 本稿の最後に掲載してある。13名からの14作品である。一覧表は, 次の通りである。

A: 母校の教員: 学生が, 小中高校時代に「教わった」-「教えた」という関係を有している場合

	聞き手	語り手	タイトル
A1	千葉冬弥	足利幸子(元中学校教師)	優しさの背後にある厳しさ
A2	嵐田ももか	佐藤陽介(社会教育主事)	つまずいても, 迷っても, 続けて行く教育の道
A3	浅野里菜	佐藤卓生(小学校教師)	子どもの世界をみつめて
A4	吉田秀仙	後藤香織(高校教師)	1人1人を大切にしたい教育を目指して
A5	笹原光貴	佐藤陽子(仮名, 中学校教師)	教師も子どもも日々成長

B: 教育実習の指導教員: 学生が, 大学の教育実習で出会い, 指導を受けた場合

	聞き手	語り手	タイトル
B1	丸島朱理	矢口和也(小学校教師)	子どもとともに成長する
B2	森 千香	原佐知子(仮名, 小学校教師)	教員としての信念
B3	齋藤 蘭	大隅一浩(中学校教師)	よりよいものをつくる中で生徒も自分も成長していく

C：「あこがれ」を抱く教員：大学の授業研究で出会ったり、家族や親戚が教師をしたりしている場合

聞き手	語り手	タイトル
C1 上林エレナ	内海 泉(元小学校教師)	いつでもあなたの一番の応援団！
C2 芦野ひより	樋渡美千代(小学校校長)	逆境も面白さにつくり変えていく
C3 越後七々美	樋渡美千代(小学校校長)	正解はつくり続けていくもの
C4 林 里穂	福山春子(仮名, 小学校教師)	子どもと共に自分も成長できる仕事
C5 井村優美	大山由紀子(中学校校長)	面白いことをしたい
C6 井村優美	浅井 純(教育事務所)	子どもの授業の姿が世の中を変える

以上のA～Cのタイプの「聞き書き」の作品について、まず、興味をもった作品から読んでみていただきたい。以下では、このプロジェクトを企画した側から、学生の作品から学んだ点を述べたい。「聞き書き」の作品を読むガイドの一つとして、読んでいただければ幸いである。

まず、母校の教員に「聞き書き」をした作品(A)から見ていこう。この作品は、学生が、恩師との間に「教わった」「教えた」という関係を共有している点に特徴がある。学生が、一人称で書きとめた恩師の語りは、その共有の経験をもとにしている。次の2点の特徴を指摘できる。

第一に、学生が、恩師の経験した教師-生徒のつながりのプロセスを書きとめていることである。「優しさの背後にある厳しさ」(千葉冬弥)の作品を見てみよう。恩師の足利は、自らの歩みを振り返り、悩みや不安にさらされた経験を語っている。

初任の頃は、「本当にこのやり方でいいのだろうか」と迷いながら、試行錯誤しながらでした。(中略)教員人生も終盤になると、「この年で体育の先生についてきてくれるかなー」と不安になることもありました。

これは、自らが「よかれ」と判断して子どもに働きかけても、何が起こるか、行為の結果の保証が完全な形で与えられていない状況である。それでも教師は、自分の「すべてを動員して」子どもに働きかける。自ら動き出した以上、どこまでやっても「本当にこれで十分か」という「つらさ」や「不安」に直面せざるをえない。その「つらさ」や「不安」ゆえに、相手を自分の決めた通りに動かそうとしたり、自分の思惑通りに運ぼうとしたりする場合もある。

だが、教師が、自分の働きかけに手応えと充実感を感じるのは、子ども自身が自ら教師の働きかけに呼応してくれたときである。足利は、教師を続けてきた「原動力」についてこう語っている。

その子たちと本気で向き合い徹底してやった結果、生徒たちが卒業後の遊びに来て相談してくれたり、結婚式にまで招待されたんです。(中略)時々もらえる、生徒や卒業生からの言葉だったり、成長した姿を見せてくれたりが私の原動力になっていたのは間違いないです。

ここで足利は、教師の働きかけの評価は、相手にゆだねるしかないこと、そして相手が呼応してくれたときの充実感について述べている。

以上のように、恩師の語りを言葉にした学生の千葉は、次の2点をコメントしている。一つは、自分のインタビューに、恩師から「ありがとう」「うれしい」という言葉を受けたことである。千葉にとっては意外な言葉であり、それが教師の「やりがい」の実際につながっていると気づいている。これは、「教わった」という自分と恩師の関係が、恩師にとってはどのような関係なのかを捉え直す機会となったことを意味している。もう一つは、自分が教師を志したきっかけの事実とそのときの恩師の考えを知ったことである。「一人の子を個室に閉じ込め面白がっている生徒たち」のエピソードである。千葉は、自分

で思い出せなかった「原点に立ち返ることによって、教員を志すうえで新たなモチベーションを確立することができた」と述べている。

ここで述べたような、特に初任の頃に悩みや不安にさらされたことや、子どもからの呼応があって「やりがい」を感じたという内容は、ほかの作品にも見ることができる。子どもと「共に在る」と感じた瞬間や、そこで教師として覚悟を決めていったことを、恩師の先生は語っているのである。これらの語りは、「教師のやりがい」という、実ははっきりしない言葉を、実質をもった言葉にしていく手がかりを学生に与えるものになっている。

学生の「聞き書き」作品の第二の特徴は、学生が、恩師の語る「実践的見識」を書きとめていることである。作品を通読してみると、その豊かさに驚かざるを得ない。学生が、この先生から話を聞きたいと考えるに至ったのには、それなりの理由があったということがわかる。次のようなものである。

- ・仲間外れっていうのは、優しさも思いやりもない行為ですから。優しい心を持った子を育てるためには、意地悪とか人をはじくという行為を絶対に許してはいけません。
- ・「子どもに何かをさせる」と絶対に言わないの。使役形で言わない。「子どもが〜できるようになるために僕はこうする」という言い方をするようにしている。これは意識しているね。「子どもにやらせる」ことでなく、「子どもがやる」ことに意味があるので。
- ・何回も言ったのについて思うけどね。だけど信じていく。それを重ねて重ねて、信じ続ける。裏切られても信じる、裏切られても信じるを繰り返して、初めて向こうからの信頼を得られるのかなとは思いますがね。
- ・子どもは、成長過程で、失敗したりけんかしたり、間違いを起こしてなんぼの世界だと思います。何も問題を起こさないで、怒られたり、指導されたりしなかった方が心配です。

学生は、こうした恩師の言葉を書きとめることはできている。しかし、学生のコメントを見ると、この実践的見識を、「やり方」の言葉として受けとめているようである。例えば、次のものである。

- ・子どもの世界を見るという段階に達するにはまだまだ修行が必要です。
- ・「信頼される＝信頼する」ということの大切さを教えていただき、生徒指導で重要になってくると考えさせられました。

子どもと対峙した経験に裏打ちされた恩師の言葉と、学生が受けとめている言葉の間には、大きな断層がある。初学者が熟達者の実践を見た時、その実践の見えやすい部分を断片的な「ワザ」として取り出し、まねしようとすることはよくある。同様に、学生は、恩師の言葉を、自分と恩師で共有する経験にもとづいて解釈し、「ワザ」の一つとしてひとまず完結させていると言える。だが、恩師の言葉の意味を問い直し、本当に理解していくことは、学生にとって、今後の課題として残されている。

学生が使う「やり方」の言葉への傾斜は、Bタイプの教育実習の指導教員を恩師とした作品に、より見ることができる。これはどうしてか。教育実習の指導教員と学生は、実習中の授業づくりや子どもへの指導の経験を共有している。学生は、実習生として、自分の授業づくりの課題や教師としての適性への不安に直面している。こうした実習生としての実践的問題関心から、恩師の語りを作品にしているとみることができる。例えば、次のようなコメントである。

- ・再び先生から直接話をお聞きしたことによって、私が教育実習で感じていた、先生が教員として大事にされていることが、より具体的になりました。そして、特に「ひとつ叱ったらひとつ褒める」ということは、私も大事にしていきたい考えです。

以上のような、恩師の語りと学生の言葉との断層は、教職という仕事の複雑さを反映したものとみる

ことができる。この断層を即効的に埋めることは、おそらく難しいし、そうすることが適切であるとも言えない。この断層は、学生自身が、自分なりの教職のあり方を探していくなかで、ゆっくりと埋めていくしかないものと考えからである。ただし、その学生の取り組みを支援することはできる。それは、恩師との「聞き書きプロジェクト」で生まれた「つながり」を、ゆっくりとアクティブな状態を保つようなネットワークを準備することである。そのネットワークは、学生が、周りの人や子どもと「自ら動いて働きかけ、呼応する」関係を試行錯誤しながら、恩師の姿や言葉の意味に立ち戻り、その意味をはっきりさせていく場として位置づけることができる。

教職の魅力を自ら語ろうとすることは、自らの目指す教職のあり方を探ろうとすることである。この単純な事実を、「聞き書きプロジェクト」は明らかにした。この意味では、Cタイプの自らの「あこがれ」とする恩師を探すことの意義を改めて考えてみる必要がある。Cタイプは、AやBのような、恩師と共有する経験をもたない。その恩師とは、大学のフィールドワークの授業研究で出会ったり、たまたま自分の親戚や親であって身近に見ていた教師であったりする。このCタイプは、恩師のもつ教職への信念や実践的見識に、ダイレクトにアクセスできる可能性をもつものと言える。例えば、次のようなコメントである。

・泉先生はまさに「子どもに寄り添う」先生だと感じました。「寄り添う」とは、子どもを一番に考え、楽しい時も苦しい時も、その感情を分かち合う存在になること。子どもの一番の理解者であること。ということを学びました。常に子どもたちのために何が出来るのかと考える、泉先生のような教師に改めてなりたいと思いました。

「子どもに寄り添う」という言葉は、教職のやりがいを表す言葉の一つとしてよく使われる。ここで学生は、この言葉の意味を、恩師の実践をもとに考え、自分なりに語り直していると言える。この語り直しという点で、このCタイプの恩師への「聞き書き」が、高校生が「聞き書き甲子園」で取り組む「聞き書き」に近い性質をもつものとみることができる。

(4) 今後の展望

「聞き書きプロジェクト」の今後については、次の2点を指摘しておきたい。

第一に、今回のプロジェクトが、学生の「作品化」でとどまっていることである。この作品を発信して、例えば、恩師からのコメントを重ねたり、互いを読み比べたりすることを考えることができる。これは、つながりの過程で、互いの意味付けを豊かにしていく動的情報のネットワークを整えていくことを意味する。

第二に、「聞き書き」が、互いの自発性を基礎とする営みであることである。それゆえ、このプロジェクトを教員養成カリキュラムとして考えた場合、必修の教育プログラムとすることはなじまない。学生が「面白そう」と受けとめ、自らの関心にそって動き出し、出会うことを基本にした取り組みにしていくことが求められると言える。

引用文献

- (1) 代田七瀬・吉野奈保子 『聞くこと・記録すること-「聞き書き」という手法-』, SATOYAMA イニシアティブ国際パートナーシップ事務局・国連大学高等研究所, 2012年, p. 29. (書名でwebで検索・入手可能: 最終閲覧日 2021年3月10日)
- (2) 同上, p. 29.
- (3) 金子郁容 『ボランティア もうひとつの情報社会』岩波書店, 1992年, p. 125.

(江間 史明)

優しさの背後にある厳しさ

話し手：足利幸子62歳×聞き手：千葉冬弥20歳

○とにかく楽しかった

私は足利幸子、62歳です。宮城県で中学校の体育教師をしていましたが、一昨年定年退職し、今は新任の体育教師の指導係をしています。

私は高校を出るまで、気仙沼で生まれ育ちました。中学、高校の時は部活のテニスに没頭し、県内外で上位入賞を果たしていました。卒業後は当時、日本女子体育大学に進学しました。日本女子体育大学は当時、体育教師の排出率が高かったところでした。ここで、本格的に教師を目指す道に進み始めました。大学では中高体育の教員免許を取りました。そして、大学を出てすぐの22歳の時に、私は宮城県の中学校の教員に採用されました。私ね、もともと小さい子が好きだったので、より小さい子に近づくために中学校を選択しました。それから38年間県内の中学校を転々とし、2018年に退職を迎えました。たくさんの生徒や先生方に出逢い、本当に楽しい教員人生でした。



○ならぬことはならぬものです

私、厳しい先生だったと思うんですよ。物事を曖昧で終わらせたくなくて、白黒はっきりさせたい性格だったもんですから。なので、生徒が納得するまでしつこく指導したり、時には声を荒げたりして指導してました。生徒からも、他の先生からも厳しいという評判が多かったですね。

初任の頃は、「本当にこのやり方でいいのだろうか」と迷いながら、試行錯誤しながらでした。でも、40代のころ、とても荒れた子たちを持ちました。その子たちと本気で向き合い徹底してやった結果、生徒たちが卒業後も遊びに来て相談してくれたり、結婚式にまで招待されたんです。この経験が「私のやり方は間違っていないのだ」と自信になりましたね。

○しばらくぶりの学級担任

私は38歳から学年主任だけ持たされていたんですよ。でも、HK中学校に来て2年目の2012年、52歳の時でした。校長先生に「今年一年は担任やってもらえないだろうか」と言われたので、驚きました。

それで14年ぶりに任されたのが1年1組でした。この真っ白な子どもたちをどう染め上げていったらいいかなあというわくわく感が非常に大きかったです。そしたら、なかなかわんぱく坊主な子どもたちでね。何をやられても、私の中のどっかにかわいいっていう気持ちがあるので甘やかしちゃいそうなきもちもありました。それでも、間違ったことを教えちゃいけないというのが基本だったので、厳しくいきましたね。

ある時、一人の子を個室に閉じ込めて面白がっている生徒たちを見かけたんです。その時はこっぴどく指導しましたね。私、学生の頃から誰かを仲間外れにすることが嫌いだったんですよ。仲間外れって

いうのは、優しいも思いやりもない行為ですから。優しい心を持った子を育てるためには、意地悪とか人をはじくという行為を絶対に許してはいけないと思ってたんです。だから、誰かを蚊帳の外にしているような場面を見かけたら、「あれは人間としてよくない」と厳しく指導していました。その一方で、職員室などで孤立している先生を見たりすると、すぐに声をかけて輪の中に入れるようにしました。

そんなわんぱく坊主たちだったんですが、学年が変わるころには、他の先生から見ればすごくいい色に染まったって、落ち着いた子どもたちに育ったって言われました。私、とても嬉しくて、学年の先生とよかったねえって喜びました。



○エネルギー

教員人生も終盤になると、「この年で体育の先生についてきてくれるかな」と不安になることもありました。でも、生徒から「先生の授業楽しかったよ!」とか何気ない声があると、「ああ、年取った私の授業でも子どもたちが楽しいって言ってくれるんだ。また頑張ろう。」って気持ちになりましたね。時々もらえる、生徒や卒業生からの言葉だったり、成長した姿を見せてくれたりが私の原動力になっていたのは間違いないです。

(2020年10月24日)

聞き取りを終えて：千葉冬弥

今回聞き取りをしてみて感じたことが二点ある。

一点目は、教員のやりがいを実際に知ることができた。よく「教員はやりがいがあるよ」といわれるが、それがどのような物なのか自分の中ではっきりしていなかった。しかし、今回のインタビューの中で恩師の先生から何度も「ありがとう」や「うれしい」といった言葉を受けた。それは学校教育を卒業した後も成長した姿をフィードバックしてくれるという点から来たものだと語っていただいた。そして、それが教員を続ける源に、やりがいになっていたのだと仰っていた。

二点目は、過去の自分を振り返る機会になった。私が教員を目指した時、どのような子どもだったのか。これは自分だけではなかなか思い出せなかった。しかし、自分のことをよく見て、「教師」という道を提示してくれた先生を訪ねることによって、自分では思い出せなかった教師を目指すきっかけを知ることができた。そして、原点に立ち返ることによって、教員を志すうえで新たなモチベーションを確立することができたと思う。

「つまずいても、迷っても、続けていく教育の道」



語り手：佐藤陽介さん

聞き手：嵐田ももか

私は、生まれ育った山形で教育に携わる仕事を続けて、今年で18年目になります。

昨年度までは、小学校の教員をしていましたが、今年度からは、社会教育主事という立場で勤務をしています。

教育に携わる仕事を長年続けてきて、もちろん、つらいことはありました。

しかし、それを上回る「やりがい」や感動の瞬間に出会ってきたからこそ、この教育の世界から離れず、続けて来られたのです。小学校の教員は、(他の校種と比べて)子ども達との関わりが深く、どの学年を切り取ってみても、本当に面白いのです。

実は、大学に入る前には、高校の社会の教員になりたいと思っていました。ところが、大学1年生の後期に大きな病気をしている

ことが分かり、治療のための入院や療養で、大学2年生の後期は、まるまる大学に通えなくなってしまったのです。

それでも、教員の免許は取りたいと思っていたことや、できる限り大学を4年間で卒業したいと思っていたことがあったので、そこから少し方向性が変わって、小学校の教員になることを目指し始めました。

しかし、私が小学校の教員になりたいと思った一番のきっかけは、教育実習のときに関わった子ども達の「できた！分かった！」という笑顔でした。私は、そのとき、自分がなぜ教育学部に進んだのか、なぜ教育に携わりたいと思ったのかに、改めて気づかされることとなり、小学校の教員を目指すことに決めました。

ただ、私には、小さい頃から、「社会人になっても、家族のそばで暮らしたい」という人生の方針みたいなものがあり、それゆえに、「山形で生きる人でありたい」と思っていました。ですから、他都市や他県に住んでまで、「教員になりたい」という思いはありませんでした。「山形で生きていきたい」という強い思いを持っていた私は、教員採用試験だけではなく、地元の民間企業も受けていました。そして、教員採用試験の二次試験前には、もうその企業からは内定をもらっていたので、当時は、とても複雑な心境でした。

また、「教員として、やっていくぞ！」という覚悟がはっきりと決まったのは、小学校教員になって3年目が終わる頃でした。

それまで毎日、自分のやっている日々の授業や指導、子ども達への接し方が正しいのか、自信が

持てず、迷い、不安になることがしょっちゅうで、「自分には才能がないのかな、この仕事は合っていないのかな…」と思うことが多かったのです。

ところが、教職3年目の終わりに、初任者の頃からずっと担任をしてきた子ども達と、その保護者の方々から手紙や写真入りの手作りアルバムをいただいたのです。それを見たときに、それまでの苦労を忘れるほどの「やりがい」や感動を味わい、そこで改めて、「この道で生きていく！」という覚悟が決まりました。

教育に携わる仕事の最大の魅力は、「やりがい」に繋がる「充実感」や「達成感」というところが、大きいのかなと思います。

一般企業であれば、ノルマがあって、それを達成すれば「できた」という働き方をされている方も多いのかなと思います。しかし、教員の世界にノルマはありません。子ども達に、自分のしてきた指導がどうだったのかが分かるのは、10年後、20年後…子ども達が、どんな大人になったか…ですから。

それでも、教員を続けていく中で、子ども達に関わってよかった、教員になってよかったと思う瞬間はあるんです。例えば、学校行事の運動会や学習発表会、卒業式などで、子ども達が心から喜怒哀楽を表している姿を見ると、「教員やっていてよかったな」と思えるのです。だからこそ私は、教員をやり続けているのだろうなと、思います。

(令和2年10月28日)

聞き書きを終えて

嵐田ももか



陽介先生との出会いは私が小学校一年生の時でした。幼少期は引っ込み思案な性格で、なかなか学校生活になじめなかった私の救いが先生存在であり、この頃のことは今でも忘れられません。教育実習を終えた今、自分の課題となる部分や教員への期待と不安がますます大きくなっていくこの時期に「聞き書きプロジェクト」をきっかけに先生と再会し、お話することができて改めて「教員になることに」について考えさせられるものであったと感じています。楽しいこともつらいことも子どもたちと関わっていくことで自分の人生の財産になり、やりがいを感じられる一番の仕事はやはり「教員」なのだろうかと感じました。また、聞き書きプロジェクトを通して自分の目指す姿をより明確にすることができ、なぜ教員になりたいのかというところに改めて気づかされました。

子どもの世界をみつめて



語り手 佐藤 卓生

聞き手 浅野 里菜

○子どもとかかわる日々

佐藤卓生です。1966年5月22日生まれ、54歳。出身地は山形です。

これまでの勤務校は、新採から10年間は東根市立神町小学校で、それから11年年間が附属小学校、3年間山形六小、5年間山形四小、今の山形東小に勤めて3年目です。

子どものころは、いろんなものに興味を持っていろんなものを見る、っていうことをずっとやってきた。ロッククライミングとか釣りとか鉱物採集とか。だから、子ども時代は、一人でいろんなことをやっていたから、学校にそぐわなかったね。でも、先生たちに良くは見られなかった子ども

時代が、今、すごくプラスになっている。割と早い段階から子どもが書いた文章であるとか、子どもが話していることであるとか、子どもの立ち振る舞いとか、そういうものを見ながら「この子は何を考えているのかな」と見ようとはしていたと思う。

子どもが好きか、と聞かれたら好きじゃないよ。でも、例えばうちのクラスの〇〇さんが好きか、と言われたら好きだよ。固有名詞で付き合っているんだから、相手が何を考えているのかなとか、どんなことを好んでいるのかな、とかを考えるのは普通でしょう。それは、特別なことじゃない。

○子どもを見るということ

僕の中では、子どもが育つようにするのが授業、学校教育だと思っている。でも、子どもが育つためには子どもが見えないとだめでしょう。子どもが「見える」ってどういうことかなあっていうと、子どもを見て「見える」って思ったら多分見えてないんだよね。たぶん僕の感覚から言うと、子どもの肩ごしにいてさ、同じ方向を見て、子どもが見ている世界を捉えることが子どもを見るっていうことだと思ってるんだよね。子どもが、友達とか、学校とか、あるいはモノとかをどのように捉えているのかな、っていうのが見えてくるようになるのがまず第一。子どもが、自分自身を含めての周りの世界をどう見ているのかな、っていうのをどれだけ見られるか、っていうのが教員の勝負だと思うけどね。かっこよく言えば。

○子どもの世界を見る

学校は、色々な生活場面で子どもの育ちが現れるでしょう。掃除とか給食の準備とかさ。あとはそうだなあ、秘密だったけど、僕ねえ、毎日あることをやってたんだよ。

朝、子どもたちが学校に来るでしょう。子どもが靴を履き替えるでしょう。そのあと僕ね、下足箱を見ていたんだ。子どもたちが履き替えた外靴をどうやって入れているのか、にその子の一日が現れるんだな。

今持っている三年生はね、一年生の時から見ているから、僕がそんなことしているのを途中で気づいたんだね。だからねえ、子どもたちの中から誰かが下足箱を見に行く。誰かが見に行くと、そしてほら、少し靴が乱れている子がいるでしょ。そしたら、教室に戻って「〇〇くん落ち着いてないよ」って言ってそろえさせに行く。そういうところに気を配れるようになってるか。子どもたちが、どれだけ自分の身の回りに意識を向けられるか、意識的に見ているか、だよな。

○子どもが自分で考えて判断する

僕、絶対に使わない言葉があるのよ。「子どもになにかをさせる」と絶対言わないの。使役形でいわない。「子どもが～できるようになるために僕はこうする」という言い方をするようにしている。これは意識してしているね。「子どもにやらせる」ことでなく、「子どもがやること」に意味があるので。

今うちのクラスで、ことわざと故事成語とかやってるわけ、国語で。それで、学校の図書室にそれだけのことわざ辞典とかがない。そうすると子どもたちは、コンピュータールームに行ってネットで調べたいわけだ。だと、子どもたちが、勝手に職員室に行き、コンピュータールームの予約をしてきて、朝、教室に行くと「先生、今日、あの1校時の国語は4校時になりました。」とか言ってくる。「なになになにそれ」、みたいに焦るけど。育ってきているなと思うね。

教員になったからには教員のプロにならなきゃいけないな、って思っているけど。子どもに頼りにされず、若干小ばかにされながら、「いつも一緒にいるけどまあ一緒にいてもそんなに心地悪くはないなあ」くらいが最高かな、とは思っているね。なかなかそこにはたどり着かないけど。だって修行だもん。

(2020年11月13日)

聞き書きを終えて：浅野里菜

今回、憧れの卓生先生にお話を伺うことができ、教師は教える・指導する仕事とばかり思っていた私の考えが変わりました。子どもと教師は、教える・教えられる関係の前に、お互いに関わっている人同士であると学びました。だからこそ、教師という存在は子どもにとって一人の相手として、身近に感じるのだと思います。卓生先生のように、子どもの世界を見るという段階に達するにはまだまだ修行が必要ですが、子どもたち一人ひとりを「見る」ことのできる教師になりたいと強く感じました。

1人1人を大切にしたい教育を目指して



語り手：後藤香織

聞き手：吉田秀仙

後藤香織です。出身大学は山形大学理学部で、中学校と高校の数学科の教員免許を所有しています。初任校は出身地である福島県の県立勿来高等学校で、結婚して山形の高校に移ってきました。勤務校は、現任校の山形県立山形中央高校で5校目です。現在は高校1年生に数学を教えています。

●一緒に作っていく学級

現在、高校で教員をしています。最初は小学校の教員になりたかったんですよ。理学部では小学校の免許が取れないことは分かっていたんですけどね。私が小学校の教員になりたいと思ったのは、小学生の時にお世話になった先生に対する憧れですね。

小学校の時、先生と一緒にクラスを作っていく、行事を作っていく、授業を作っていくなど「先生と一緒に物事を作っていく」という経験を結構しました。私は、クラスで何か協議する・議論する時に、「じゃあ、私がみんなに聞いてみます」みたいに、先生が何かするって言った時には、すぐ手伝いたいと思っていました。先生も、聞いたことを尊重してくれて、「自分たちでやってる」という達成感、充実感を味わわせてもらった気がします。教えられてるとか、やらされてる、嫌々ながらやってるといった感覚よりも「なんか一緒にやってるな」というような感覚がありました。その小学校時代がすごく楽しくて、小学校の卒業文集にも小学校の先生になりたいって書きました。

●誰も落とさない、それが私のポリシー

私のポリシーは「誰も落とさないように落とさないように、もし落ちそうな生徒がいたら特に注意して拾い上げていくこと」です。今年は1年生担当なんだけど、1年生の内から数学嫌いだ、というような子をつくらない。とりあえずついていけば何とかかなりのレベルまでにはしておきたいです。今つらくなると、2年生3年生の数学の時間なんかつらいばかりになる。

数学の時間を頑張ろうと思っている、せつかく来てここにいるのに、「いいよ、出来なくたって」、とこっちが諦めたら終わりだなと思う。だから、そういう子はとにかく拾って拾って拾っていかなきゃいけないと思う。ちょっとやったらできる、これはできるようになった、という達成感を少しずつ持ってもらうことが大事なのかなって思います。

●信頼される教師は、信頼する教師

私が生徒に期待した通りになんかすぐにさせられるわけがないし、期待すれば外れることも当たり前だっていう風に……。何回も言ったのにつて思うけどね。だけど、信じていく。それを重ねて、重ねて、信じ続ける。裏切られても信じる、裏切られても信じるを繰り返して、初めて向こうからの信頼を得られるのかなとは思いますがね。

(令和2年11月13日)

聞き書きを終えて



吉田 秀仙

香織先生には、2・3年生の時に、担任として、そして、数学科の先生としてお世話になりました。今回の「聞き書きプロジェクト」を通して、先生が授業で大切にされているポリシーを知り、振り返ると、難解な問題についても懇切丁寧なご指導があったと思い出されます。また、「信頼される＝信頼する」ことの大切さを教えて頂き、生徒指導で重要になってくると考えさせられました。今回のプロジェクトで得たものを生かし、これからも精進していきたいと思います。

・音楽を仕事にする覚悟

佐藤陽子(仮名)と言います。中学校で音楽教師をしています。

ピアノを5歳くらいから始めていて、小さいころから音楽が好きでした。それで、中学3年生の時に音楽科と普通科のどちらに進学しようか迷ったんですけども、その時の主任の先生から「お前はすでに音楽で飯食って覚悟はあるのか。」と言われて「いや、ないですね。もう一回考えます」と答えました。その後、調べてみると音楽科に入るとより充実した勉強ができるんだけど、もし途中で他の道に進みたくなった時に、一般教科の時数が足りなくなるということがわかって、もうちょっと後で決めてもいいなって思いました。

そして、高校は普通科に進学しました。進学した高校は音楽科があったので、常に音楽科を近くに感じて生活をしていました。それで、進路を考える時に「あ、やっぱり音楽の道に進みたいな」と思うようになりました。

山形大学の音楽文化コースに進んで、大学1年の頃から教員になろうと薄々考えていました。しかし、ピアノ音楽教室の講師にもいいなって思っていました。教員を選んだ決め手になったのが教育実習です。教育実習で、音楽が好きな子もそうじゃない子もみんなと一緒にってひとつの作品を作り上げることが楽しいと感じました。

・自分自身が教材に

私は音楽教師なので、自分自身が教材的な存在になりうるように音楽的な自分磨きを続けています。歌は声を出しておかないと声帯は筋肉だから弱っていくし、ピアノも練習しないとできなくなります。なので、生徒を指導するだけでなく、学校で時間を見つけてピアノを練習したり、週一回山形市の山形木曜会合唱団に参加したりしています。まだまだ自分が知らない曲がたくさんあるから、実際に歌ってみたり、その曲の解釈を勉強したりしています。

正直、仕事終わりに山形市まで通うのは、心が折れそうになることもあります。けど、合唱団の先生からの指導の前後で自分や団員の歌が変わっていて、「こんなに変わるのか」と新しい発見があります。自分が生徒を指導するときの引き出しにつながってると思います。

・生徒一人一人とのかかわりを大切に

担任として、自分のクラスの子とは少なくとも、一日一回は話すようにしています。それと、生徒が提出する連絡帳の中の日記にコメントを書いて、交換日記のようにしていました。クラスの中では自分からどんどん話す子もいるけど、そうじゃなくて、私から話をしないとなかなかコミュニケーションとれない子もいます。そんな時は、話しかけることもするけど、連絡帳の中の日記に対して質問を書いて話を広げたり、その子の好きなことについて連絡帳に書いたりしていました。このやりとりを楽しみつつ、今も続けています。

子どもは、成長過程で、失敗したり、けんかしたり、間違いを起こしたりしてなんぼ、の世界だと思っています。何も問題を起こさないで生活をして、怒られたり、指導されたりしなかった方が心配です。教師になりたての頃は、この考えはありませんでした。生徒に対して、「なんでこんなことするの？」って腹が立つこともありました。今は、失敗やけんか、間違いは子どもを成長させるチャンスだと考えるよ

うになりました。腹を立てるんじゃなくて、生徒に自分の言動の間違いや課題に気づかせたうえで支援し、新たな一歩を踏み出させたいという気持ちで子どもとかかわっています。

最終聞き取り日 2020年10月18日

聞き取りを終えて 笹原光貴

・自分自身が教材になるという考え方は、音楽教師だけでなく、どの教師にも当てはまることだと思います。子どもは教師のことをよく見ていると思うので、この考え方を大切にしていきたいと思いました。

・進路のことや子供とのかかわり方の話をお聞きすることで、先生もたくさん悩んだり、迷ったりして自分の考え方を変えているということがわかりました。私が中学生だった時以来の再会でしたが、当時は悩んだり、迷ったりしているとは思わなかったです。当時とは違った先生の一面を感じました。



●教師の道に進むきっかけ

矢口和也と言います。年齢は今年で 27 歳です。山形県の酒田市出身です。教師になろうと思ったのは、両親が二人とも小学校教員だったということがきっかけです。正直教員以外の職業についてあまり知らなかったの、自分にとって一番身近な職業が教員だったのかなと思います。教師になってみて実感したことは、何でその内容を教えるのかとか、子どもたちがどうなりたいたいのかとか、常に先を見据えないと教えることも教えられないということです。そこに教育の難しさとおもしろさを感じました。

●100 回研究授業に挑戦中

教師として自分の中で絶対やると決めていることは、自分の授業を誰かに見てもらうことです。誰かに見てもらうことで自分にプレッシャーかけて、その人に話を聞いて、自分の中に還元して次につなげることをやろうと決めています。「100 回研究授業しないとプロの教師とは言えない。」と本に書いてあ

り、影響を受けました。研究授業という名前がつくものには絶対手を挙げなきゃいけないと思いますし、自分の授業を撮影して自分で見たり仲間と見合ったりしています。

●初任の時の悔しさが自分を変えた

教師になって 1, 2 年の時は本当に大変でした。自分がやりたいことや伝えたいことが見えなかったし、何より、子どもとの関係がうまくいかなくて何もできなかったことが一番自分の中で棘になっていて。二度とこんな思いしたくないって思ったから何か変えなきゃ、と思いました。とりあえず読んだ本が中村健一先生の本でした。まずはこの先生が言っている通りにやってみようと思ってやったら 3 年目が全然違ったんです。それからはいいなと思った実践をどんどん集めて、使えるなと思ったものはどんどん使って、うまくいかないものはやり方を変えて、いろんな引き出しを蓄えるようになったのはその 3 年目の経験が大きいです。

●子どもたちにいい影響を与えるために学び続ける

教員という仕事は瞬間的に判断できないといけないことがたくさんあります。その判断は自分の価値観に基づいて下されます。自分が知らないことに対しては、正しい判断をすることはできません。そのため、様々な本を読んだりいろんな人と話したり、色々な先生の授業を見たりして、学ぶことが大切なんだと思います。人は人の影響を受けやすいってある方に聞いて、誰に影響を受けたかでその人の価値観が決まる。そうだとしたら、自分のプラスになるような影響を与えてくれる人の側にいたいし、少なく

とも子どもたちをいい方向に伸ばせるような影響を私自身も与えたいです。そのために学び続けたいですね。(令和2年11月6日)

聞き書きを終えて 丸島朱理

今回の聞き書きを通して、実習では学びきれなかったたくさんの方のことを学ぶことができました。特に、先生の信念の根底になっているものや普段から大切にしていることへの思いを知ることができ、自分ももっと様々なことを学ばなければという気持ちになりました。印象に残っている言葉は「人は人の影響を受けやすい」という言葉です。矢口先生と話をしていると、自分にはない考えばかりでてきて、私はまだ井の中の蛙だということを実感しました。

私は実習や大学の実践演習などで見えてきた自分の課題点ばかり見つめて、「こんな私が教員になれるのだろうか」と教員になることに対して不安に思うことがありました。しかし、聞き書きを行うことで、自分の教員になりたいと強く思うことができました。

教職の魅力は、子どもたちと真剣に向き合って、影響を与え、成長させることができることなのではないかと思います。「影響」は、子どもによっても教師によっても違うので、良い悪いはもちろん、子どもにとって一瞬で消える影響から一生残る影響もあると思います。矢口先生のように子どもに様々な影響を与え、子どもと一緒に成長できる教員になりたいです。そのためにこれからも教員になってからも学び続けていきたいと思っています。

教員としての信念

話し手：原佐知子(仮名)

聞き手：森 千香

●子どもが気づかせてくれたこと

原佐知子(仮名)です。大学は、山形大学の教育学部です。勤務校は、ここで9校目です。現在の勤務校が最後の学校になります

実は、絶対先生になろうという気持ちで教育学部に入ったわけではないのです。大学で自分の世界観を広げたり、世の中の色々なことを知ったりするために、まず勉強してみようかという気持ちで入ったのが教育学部だったのです。

私は先生に対する憧れはあまりありませんでした。でも、実習で小さな子どもたちと一緒に過ごしていると、大人が忘れかけたような純真な気持ち、感覚を呼び覚ましてくれることが多くあり、たくさんの感動を覚えました。そういう子どもたちとの出会いが、私が教員になるきっかけを作ってくれたと思います。

最初に同じ学年を組んだ主任の先生が教えてくれたことを今でも心に留めています。それは、子どもの前に立つ時はニコニコ笑顔で、ということです。やはり、暗い顔で教室に入ったら、子どもだって先生の顔色を伺うと思います。私が転任するときに、子どもたちがお手紙をくれて、その手紙には「先生はいつも明るくて挨拶してくれて、ニコニコしていました」ということが書いてありました。子どもも私のことをそんなふうに見ていてくれたんだなと思うと、それを心がけてきた分、子どもにも伝わっていたんだなあと、嬉しかったです。

●自分の意見を言える子どもを育てる

私は世界を知るために、そして色々な国の事情を知りたいなということで、結構外国に出かけていたんですね。それで、ポーランドのアウシュヴィッツ収容所に行きました。そこでは、観光客に説明をする日本人の方がいたんです。その方が、ちょうど私が行ったときにガイドについてくれて、私が学校の先生をしていると分かったときに、その方に「世の中のおかしなことにきちんと意見を言える子どもさんを育ててください」と言われたんです。

自分は本当はそうは思わないのに、ズルズル～と意見が引っ張られてしまうことがありますよね。そういう子どもに育てないで欲しい、ということ言われたのです。世の中の「それおかしいんじゃない？」ということに対して、流されずに、「僕/私はこう思うよ。」ときちんと自分の意見を言える人を育てていけないといけないなと、そのとき思いました。まずは流されずに自分の意見を持つこと。そういう大人に自分もなりたいし、そういう子どもを育てていきたいと思っています。だれでも遠慮なく意見を言える学級づくりも大事にしています。

●ひとつ叱ったら、ひとつ褒める

大事にしているのは、ひとつ叱ったらひとつ褒めるということ。もちろん、学校生活の中では笑顔でいられない時もありますよね。ここはちょっと心して聞かせないといけないなという時は、表情が険しくなります。でも、叱ったまま子どもを帰さないということを心がけています。叱ったまま帰すと、子どもだって、明日学校に行くの億劫だな、憂鬱だなという気持ちでいることも考えられますから、子どもにも気持ちを切り替えてもらえるようにしています。

そして、ありとあらゆる機会を使って、子どものいい所を見つけて声をかけるようにしています。そのときは、オーバーに褒めます。それから必ず「先生は嬉しかったよ。」という気持ちを伝えていきます。

ただ褒めっぱなしではなくて、褒めた時の先生の気持ちをちゃんと伝えるようにしています。それで、叱る時は「〇〇君のこと先生は大好きだから、そんなことして欲しくない。」「大好きだからこそ先生は注意しているよ。」という先生の気持ちを伝えます。行動が目立つ子にはすぐさま声をかけられるけど、おとなしくて静かに行動してる子は、声をかけられないで一日が終わってしまうということもあると思います。出来ればそういうことがないように、一日に一回は、ちゃんとクラス全員に何らかの声をかけて帰すように心がけています。

(令和3年 10月15日)

聞き取りを終えて：森 千香

・再び先生から直接話をお聞きしたことによって、私が教育実習で感じていた、先生が教員として大事にされていることが、より具体的になりました。そして、特に「ひとつ叱ったらひとつ褒める」ということは、私も大事にしていきたい考えです。

・経験がその人の価値観や考え方を作っているということを実感しました。これまで先生が出会った人、出来事が大きな影響を与えていて、先生はそれによって考え方を広げたり深めたりしてこられたのだと感じました。その当時の先生の思いも含めて詳しくお話を聞くことで、よりそのときの状況がイメージでき、聞いていてとても面白かったです。

・先生の言葉を書き起こし、私が大事だと感じた内容に絞っていくと、先生の思いがより明確になっていくとともに、対話の時には聞き逃してしまっていた大事な言葉を見つけることができました。この聞き書きプロジェクトを通して、先生のお話をじっくり聞かせていただく機会ができ、私がこれから教員として大事にしていきたいことが見えてきました。

よりよいものをつくる中で、生徒も自分も成長していく

話し手：大隅一浩

聞き手：齋藤蘭

●社会科教師を目指したきっかけ

名前は大隅一浩です。出身地は山形県の河北町で、山形市に住んでおります。これまでは、講師で朝日中学校と河北中学校という2校に勤務して、その後正式採用になって、山形市立第五中学校に7年間、山形市立第三中学校に3年間、その後附属中学校に5年間勤務しています。わりともう小学校の頃から先生になりたいと思っていて、そのきっかけは、友達にわからないところを聞かれた時にそれを教えて、「ああ、わかった。ありがとう。」と言われたのがすごく嬉しくて、教えるって楽しいなあということと、自分が教えることで自分の理解も深まるなあと思ったことです。



テストで点がよくとれるのは、実は社会より数学の方で。社会がいいなあと思ったきっかけも、小学校です。夏休みの自由研究で、その当時は社会科の自由研究発表会もありました。それで、4年生あたりから下水のこととかゴミ処理場のこととかを調べたりして。世の中っていろんな人がいろんな考えでごちゃごちゃと動いて成り立っているけれども、その中にゴミを収集して処理するというシステムがあったり、選挙という仕組みがあったり。その仕組みの中で世の中がうまくまわっている。普通に生活していると気づかないけれども、そうやって仕組みに目を向けると、うまくできている仕組みが世の中あって、その仕組みをもとに私たちの生活が動いているということが見えてきたのが、社会科って面白い と思って社会科を選んだきっかけです。

●大切なのは、「いかに理解するか」よりも「どう活用するか」

最初は、教材を私自身がしっかりと勉強して、生徒たちの立場に立ったときに、社会の 専門的な内容だったり知識だったり、わかりやすく、すっと落ちていくように授業するにはどうしたらいいかという感じで。教科書の難しい概念だったり語句だったり、子どもたちが「知ってる、使える、喋れる」言葉で理解できるようにするためにどうするかというところで、ずっと授業づくりをしてきたなあと思います。しかし、最近それだけでいいのかな？ と思っています。

結局そうやって一生懸命覚えていろんな知識って「どこで活用できるの？」ってなったときに、今までの自分の授業では、結局テストでしか活用できない。わかりやすく染み込んだって、「その知識をどこで発揮する？」ってなったときに、テストでいい点がとれるにしか向かなかったなあと思いました。だから最近、そういう知識はもちろんないといろんなことが語れないけれども、その知識を獲得したことで、子どもたちが、これから将来 どういう力として発揮するのか、発揮してほしいのかというところを意識して、授業をつくるようになったかなあと思います。

●納得感をもつこと

最初は、「ああ、わかった」がきっかけだったけども、最近大切だと思うのは、「なるほど、だからこうなのか。」ということ。世の中の仕組みに気づくこととかは、きっと「なるほど」と納得することなのかなと思います。子どもたちに、概念や語句をわかりやすく説明しても、わかる子はわかるけど、納得はしない。納得感をもたせるために授業をおこなうというところが、今目指しているところなのかもしれないです。

●よりよいものを目指して

授業づくりは、いつまでもゴールがみえない。完成形がいつまでたってもでてこない。若い頃は、1, 2, 3, 1, 2, 3 と 3 学年を 3 回か 4 回ぐらいまわれば、あとはルーティーンみたいに繰り返せばいいんだらうって思っていたんですが。いまだに、授業づくりがいちからスタートみたいな感じです。去年とか一昨年やったのと同じ單元だからベースはあるんだけど、前にやった授業と全く同じにはしないです。それは、目の前にいる生徒が全然違うということもあるけれど、自分も何か前とは違うから。その都度その都度、過去の授業を思い出して、「こういうふうな感じでやってうまくいかなかったなあ」、「もっとよくするにはどういうふうなプリントつくったらいいだろう」とか考えたりして。ずっといいものをつくり続けなきゃならないところは、大変でもあるけどやりがいでもあるかな。

(2020 年 10 月 23 日)

聞き取りを終えて：齋藤蘭

・知識を理解するよりも、理解した知識をどう活用していくかが大切であるということを聞き、教師が授業で理解した知識をつかう場をつくり、生徒たちに知識をつかう経験をさせることで、授業で理解した知識が生きて働くものになると考えた。

・授業づくりに関して、目の前の生徒だけでなく授業を行う教師自身も何か前とは違うため同じ授業はあまりしないことを聞き、よりよいものをつくることを通して、生徒だけでなく教師も自身の考えを更新し成長していくことができることが教職の魅力だと考えた。

いつでもあなたの一番の応援団！

話し手：内海泉

聞き手：上林エレナ



●内海泉という教師

私は内海泉です。1968年6月22日生まれ、年齢は52歳です。出身地は宮城県仙台市で大学は宮城教育大学の教育学部です。私は小学校に29年勤務し、この3月に退職をしました。現在は、初任研のあと補充をするため、週1日程度退職当時の学級に入り、授業させてもらっています。

●できない、わからないという気持ちに寄り添える教師

宮城教育大学に入学して、体育コースに進みました。そこで、中学や高校の教員を目指す体育専攻の学生と一緒に体育の実技を受けることになったんです。自分は体を動かすことが好きで、割と運動は得意な方だったので安易に考えていたけど、実際に授業を受けてみると、体育専攻の学生との差は大きくて、毎時間肩身の狭い思いで、出来ない子がどんな思いでいるのかを思い知らされた。私は、できない子やわからない子がどんな気持ちでいるのかを知らないまま、教師になろうとしたことにすごく気付かされました。

単なる「いいよ、どんまい、どんまい。」なんて気休めの言葉ではなくて、できない子わからない子の「できるようになりたい、わかるようになりたい。」という気持ちに寄り添って、できる道筋や方法をきちんと示してあげられる、そんな教師になりたいと本当に思いました。出来るようになりたいと子や、つまづいている子たちの気持ちに寄り添う。言葉では「寄り添う」って簡単だけど、ただ「頑張れ」っというだけではなくて、出来るようになるためには何が必要なのかを、いつも本気で考えられる教師でいたいと思うようになったきっかけになる大学での出来事でした。

●学級通信に込める担任としての思い

学級通信は担任の思いをおうちの方や子どもたちへ伝える大切なお手紙のようなものとして読んでもらえたらなと思っていました。

お便りの題名は、元教師で歌手の中山譲さんの曲名からいただくことが多かったです。子どもたちでできないことにしゅんと落ち込んだり、忘れ物ばかりしてだめだなと感じたりが多いかなと思うんですが、つい教師なので「頑張ろう」という言葉を言っちゃうけど、頑張りすぎている子たちに「もう頑張らなくていいよ、あなたは十分頑張っているよ」みたいなメッセージを伝えたい、そう思って通信を書いていました。中山譲さんの曲の根底にある、無条件で子どもたちを愛する、「いつでもあなたの一番の応援団！」そんな思いを、私も子どもたちに届けたいと思っていました。

●退職するにあたって

いつも1年限り、1年勝負というつもりで全力でやり切った29年間だったなと思っています。子どもたちと共に、何事にも全力で取り組んできて、教える立場ではありながら、教師として子どもたちに育ててもらって何とかやってこれたなと思います。

ここ数年は子どもたちのことを本当に愛おしいと思うようになって、教師としていつ辞めても悔いはないなと感じるようになりました。例えば、子どもたちが休み時間になって「先生遊ば、今日は何して遊ぶ？」と声を掛けてくれて、一緒に鬼ごっこや鉄棒などをして「楽しかったね。また明日も遊ぼうね」と言ってくれます。こんな年齢になっても、そんな風に私のことを求めてくれて一緒に遊ぶことを喜んでくれる子どもたちの存在をとっても愛おしいと感じました。多忙だと言われているのですが、子ど

もの遊びの中で生まれるつながりを大事にして、長い休み時間はぜひ子どもたちと本気で遊んでほしいと思います。

●私が思う教師の魅力

何といても教師の喜びは、子どもたちの成長を一番間近で見たり感じたりできるということだなと思います。もしかしたら、親よりも長い時間を子どもたちと過ごしている教師が、子どもたちが新しくできるようになったことに感動とか共感の思いで立ち会って、その喜びを共有しほめることができれば、子どもたちはどんなに自信をつけて、また次の新しいことに、できないことに挑戦していけるんだろなという風に思っ。だからこそ、「できた」や「わかった」の場面に立ち会えた時には、子どもと同じ熱量で、子どもと一緒に喜び合えるような教師でありたいなという風にずっと思ってきました。そういう場面に立ち会えることっていうのは、教師にとっての最高の喜びで、幸せだと思います。

(2020年10月10日)

●聞き書きを終えて：上林エレナ

泉先生はまさに「子どもに寄り添う」先生だと感じました。「寄り添う」とは、子どもを一番に考え、楽しい時も苦しい時も、その感情を分かち合う存在になること。子どもの一番の理解者であること。ということ学びました。常に子どもたちのために何が出来るのかと考える、泉先生のような教師に改めてなりたいと思いました。

泉先生が今までに書かれたお便り→



逆境も面白さにつくり変えていく

話し手：樋渡 美千代

聞き手：芦野 ひより



○海外の人とつながることが楽しかった！

私は樋渡美千代です。出身地は山形県新庄市です。現在は山形県酒田市立一條小学校で校長をしています。

高校時代は、世界中を旅したいなと思っていました。中学生の時に、アメリカの子と手紙のやりとりを始めたんです。それが楽しくて、高校になってからも、オーストラリア、イギリス、フランス、ガーナ、スペイン、エジプト…。色々な国の人と手紙のやりとりをしました。基本的には、人とそうやって関わることが好きだったのかもしれない。英語も大好きでした。授業が楽しかったというよりも、自分で海外の人とつながることが楽しくて、英語の勉強しかしてないくらい好きでした。

○予想外の採用からの教員生活スタート

教員採用試験は小学校を受けて合格しました。でも、採用が中学校だったんです。1か月間アメリカ旅行に行っている間に教育事務所から連絡があり、なんと父が中学校採用を承諾してしまっていたんです。新採の学校で受け持つように言われた教科は、国語と社会でした。国語はもともと大の苦手で、少しでも勉強しようと思って免許を取っていました。社会は国語の次に苦手な教科。もちろん免許はありません。最悪のスタートでした。しかも、学校も決して落ち着いた状態ではなかったもので、毎日辞めたいと思っていました。特に社会の授業は困りました。明日の授業のために、家に帰ってから一日5時間くらい勉強して学習プリントを作り、自分が学んだことを全力で教える自転車操業的な授業でした。それでも、積み上げていったらだんだん社会が面白くなってきました。自分が面白がって授業をしていると、生徒も面白がってくれるんですよ。それまで私は面白さに触れるところまで社会を学んでいなかったんだと思います。自分が面白がって授業をすることがすごく大事だとその時に思いました。

○頑張りすぎていたことに気付いた3年目

3年目。中学3年生の担任になりました。最初の指導が肝心と思い、気合いを入れて頑張りました。しかし、何をやっても空回り。例えば、合唱コンクールの練習も、生徒たちは全然真面目にやらないんです。プレ大会当日の朝でさえ、全然声が出なくて、朝から怒鳴りました。こんなに頑張っているのに、一体どうすればいいの、何が悪いの…。もう絶望しかありません。そして迎えた、プレ大会本番。女子は蚊の鳴くような声で歌い、男子は歌うどころか、全員口を閉じその場に立っただけでした。子どもたちに、私の思いは全然届いていないわけですよ。そういう状態で1学期が終わりました。

夏休み、研修でアメリカに1か月間行く機会に恵まれました。現地の教育について学んだり、学校を訪問したり、ホームステイしたり…。最高に楽しかったです。学校のことはほとんど考えず、朝早くから夜中まで全力で楽しみました。研修終盤、ナイアガラ滝を見に行きました。雄大な瀑布をぼーっと

眺めているうちに、今までの自分の悩みがとてもちっぽけなものに思えてきました。そして、学校でも今みたいにリラックスして子どもたちと向き合ってみよう、頑張るのをやめてみようと思いました。

日本に帰ってきたら、すごく肩の力が抜けていました。例えば、文化祭でのクラスの出し物で、子どもたちが「サザエさんの家」をつくりたいと言い始めたことがありました。以前の私なら「もっと中3らしいことを」とアドバイスしたと思うのですが、ぐっとこらえて子どもたちに任せました。そうしたら、それがすごく面白かったんです。クラス38人みんなが週末にサザエさんを見てきて、玄関を入るとどの部屋につながっているとか、玄関に何が飾ってあるとか、床の間の違い棚のつくりとか、本当に細かいところまで見てきて、家の設計図を作ったり制作すべき小道具について話し合い始めたりしたんです。最終的には、実にすばらしいサザエさんのミニ模型が完成しました。この出し物は、なんと校長賞までいただいたんです。また、文化祭当日に行われた合唱コンクール本番では、心のこもったハーモニーで見事優勝することもできました。この子たちは任せたらこんなにやれる！と思った瞬間でした。

○子どもの声を聴くこと

あの3年間がなければ、私は今、違う教師になっていたと思います。最初は本当に苦しかったです。でも、失敗しないとだめなんです。私はたくさん失敗しました。初めは、教師らしくしよう、こうさせなくては、という思いで、子どもたちを縛ろうとしていたんだと思います。しかし、子どもの声を聴くこと、子どもを信じることの大切さを、あの子たちに教えてもらいました。人から言われたのではなく、実体験として自分で気付けたことは大きかったです。あの子たちには本当に感謝しています。

担任をしていると、時として子どもの声を聴く余裕がなくなります。今は校長としてそこをフォローすることが役割だと思っています。子どもの声を聴き、子どもの姿を見て回り、休み時間に先生方と話をします。「こんな面白い場面がありましたよ」って子どもの話をすると、先生方もうれしそうで、そんな先生方の姿を見るのもまたうれしいんです。

(2020年11月13日)

○聞き書きを終えて：芦野ひより

私にとって、子どもについてはもちろん、どんなことにも面白さを見出し、本当に楽しそうに語る樋渡先生は憧れの存在でした。そんな樋渡先生がまさか初任時代にこんなにも大変な経験をされているとは思いませんでした。まず現状から一步踏み出してみることで、失敗するかもしれないけど、そこでとことんもがいてみることで、面白さをつくっていく秘訣だと今回学びました。

4月からは、教師として失敗を恐れずにチャレンジしていきたいです。とはいっても、失敗が怖い自分もいます。まずは、チャレンジしてみて、失敗もそこでの子どもの姿も面白がりながら、人と一緒に語ることも大切にしていきたいです。



正解はつくり続けていくもの

話し手：樋渡 美千代

聞き手：越後 七々美

○好きなことにはとことん

私は樋渡美千代と言います。出身地は、新庄市です。小学校の教員で、今は酒田市立一條小学校で校長をしています。

教員になろうと思ったのは、小学生の時でしたが、高校生の時は、世界中を旅したいと思っていました。

私は中学生の時に、海外の友達を紹介してくれる機関に申し込み、アメリカ人の女の子と手紙のやりとりを始めました。それがすごく楽しくて、高校生になってからは、色々な国の人と友達になりたくて、アメリカだけではなく、ウルグアイ、オーストラリア、イギリス、フランス、ガーナ、スペイン、マレーシア、エジプト、アルジェリア、本当に色々な国の人と友達になりました。もともと人とコミュニケーションを取るのが好きでした。



○想定外だらけで始まった教員生活

小学校の採用試験を受けて合格し、中学校国語で採用になったことが、私の教員生活のスタートでした。本当にびっくりです。それに、私が初任で受け持った教科が、二大不得意教科の国語と社会だったんです。もともと高校の英語の教師になりたかったんですが、進路選択時に小学校を選び、大学では心理学を専攻しました。そして卒業時に、小学校と中学国語の免許を取りました。国語の免許をとったのも、小学校の教師なのに国語が苦手とは言ってられないと考え、ちょっと勉強しておこうと思ったからでした。だから、私にとっては本当に想定外のスタートだったんです。

初任の中学校には4年いましたが、当時学校は決して落ち着いた状況にはなく、最初の2年半は何もかもがうまくいかず、早く仕事を辞めて海外に行きたいと考えていました。

○子どもの話を聴くことに気づかされた

3年目に中学3年生を担当していたのですが、その時、4週間アメリカへ研修に行く機会がありました。研修終盤で、ナイアガラ滝を見に行っただけです。その瀑布に圧倒されているうちに、「私はなんて小さなことで思い悩んでいたんだろう」と思えてきました。そうしたら、今までのもやもやが消えて、「もっとリラックスしたらいいんじゃないかな」と気づきました。帰国後、肩の力を抜き頑張るのをやめた瞬間から、全てが上手くいくようになりました。合唱コンクールも文化祭の出し物もクラスの子もたちに任せてみたら、私の想定を遥かに超えるすばらしいものを創りあげ、子どもたちの力に本当にはっとさせられました。学級の子どもに任せてみると、こんなにやれるんだ！と私が気づいた瞬間でした。それまで「教師らしくしなければ」とか、「こうさせなきゃ」という思いがあまりにも強すぎて、私

が子どもたちの全てをコントロールしようとしていたことに気づかされました。

子どもの話をじっくりと聴くことの大切さは、当時担任した子どもたちに教えてもらいました。彼らにはとても感謝しています。この経験は、今でも私の教師生活の礎になっています。

○すべてが今につながっている

現在仕事をしてるときも、常に子どもたちの声、先生方や保護者、地域の方々の声を聴こうと心がけています。担任は日々全力で子どもと向き合っているのに、時に子どもの声を聴く余裕が無くなってしまふことがあります。だから私は、毎日教室を通覧し、子どもの表情を見、声を聴き、その姿を写真に収めるとともに担任に伝えるようにしています。今、私には担任より時間的な余裕がある分、子どもたちを違う視点から見て、担任をフォローすることが役割だと思っています。担任が見えていない子どもの様子を伝え、一緒に子どもの育ちを語るのが最高に楽しいんです。子どもの話をすると、担任もとても嬉しそうで、そんな担任の姿を見るのもまた嬉しいんです。

○教員生活を振り返って大切なこと

大切なことは失敗することですかね。失敗しないようにしていると、結局何も学べません。私もこれまでいっぱい失敗してきました。最初から何でも上手く行くわけではありません。自分の信念を持ちつつ、人の話に耳を傾けながら、自分で判断してチャレンジを重ねていけばよいのではないのでしょうか。

(2020年11月13日)

聞き取りを終えて：越後七々美

樋渡先生は、私が教員以外の進路を考え始めていた学部3年生の時に、卒業後の進路の一つとして教職大学院を勧めてくださった方でした。樋渡先生は、会うたびにいつも子どもの学ぶ姿を楽しそうに語っています。その話を聞いているうちに、「樋渡先生のような先生になりたい」と思うようになり、私は教員志望と教職大学院進学を志すようになりました。

初任当時樋渡先生ご自身は、大変で辞めたいと思うほどだったにもかかわらず、子どもの力をもっと信じることに、言葉を聴くことの大切さに気づいて乗り越えてきたことを知りました。樋渡先生が語る言葉の一つ

ひとつから、「いくら今が大変でも、正解は失敗して、もがいてつくり続けたその先にある」そんなことを学びました。来年度4月から教壇に立つ私は、将来に不安だらけでしたが、こうして樋渡先生にじっくりお話をお聞きする機会をいただき、自分なりの覚悟ができた良いきっかけになりました。



子どもと共に自分も成長できる仕事

語り手：福山 春子(仮名)

聞き手：林 里穂

○小学校教員を目指したきっかけ

私は、山形大学の教育学部出身です。教員を続けて今年でちょうど25年目になります。現在は小学校一年生の担任をしています。

教員を目指したきっかけは、中学校の時の担任の先生との出会いからです。友人関係でとても悩んでいた時に、担任の先生がとても親身になって、どんな話でも聞いてくれました。私も、悩んでいる子たちの話を聞いて助けてあげられる先生になりたいと思い、教員を目指しました。中学校ではなく、小学校の先生になりたいと思ったのは、小さい子どもたちの方がより自分に合っていると思ったことと、小学校の方が「変化」があると感じたからです。小学校はたくさんの教科があったり、様々な学校行事があったりして、毎日の生活に変化があるところに魅力を感じました。

○子どもたちの成長と信頼

教員をやっていて良かったと思う時の一番は、子どもたちの成長を感じた時です。特に最近では低学年の担任をすることが多いので、四月にはひらがなを書くことや、自分の生活に関わることを一人ではできなかった子どもたちが、頑張って練習して二学期には自分でいろいろなことができるようになっていく姿を見ると、成長したなあと嬉しくなります。

あとは、子どもたちと信頼関係が築けてきたなあ実感した時です。特に今年は特別な支援を要する子どもがいて、どのように接していけばいいのかとても悩みました。その子のことを一生懸命に理解するために保護者の方と毎日連絡帳でやりとりをしました。また、本当はこういうことを思っているけれどもできない、しないのではなくできない、という困り感に寄り添うことが大事だと勉強になって、寄り添って共感するような接し方を大切にしました。すると、その子も初めは嫌なことがあったときも話してはくれませんでした。今はそのようなことも話してくれるようになり、自分の気持ちを話せるような関係になったのだな、信頼関係が築けてきたなあ嬉しく思いました。

けれども、教員をやめたいなあと思ったときもあります。教員になって一年目に担任を持った時、ある保護者の方とうまく信頼関係が築けずとても悩んだ時期がありました。しかし、その時辞めなかったのは、周りの先生と子どもたちがいたからです。担任団の先生にフォローしていただいたり、相談に乗っていただいたりしました。さらに、毎日の生活の中で、子どもたちの成長やかわいい姿が頑張るエネルギーになっていたので辞めないで続けられたのだと思います。学校に行くのが嫌だなあと思って学校に行っても、子どもたちが「先生、先生」と笑って接してくれることで、先生としてのスイッチが入り、気持ちを切り替えることができました。

○今までのやり方が通用しないことの繰り返し

今年担任した子どもたちとの出会いが大きな、教員としての契機になっていると感じます。今年初めて、ADHDの診断を受けた子どもを担当しています。これまでもその傾向のある子どもはいましたが、自分の思い通りにならないときに教室から出て行ったり、暴れたりするような子を担任したことはありませんでした。その子もクラスの一員だと周りの子どもたちも思える、温かいクラスづくりをするために、今年よりは、褒める言葉がけや、焦らずに「待つ」ことを大切にしています。また、今年には他にも特別な支援を必要とする子どもが多いこともあり、今まで経験したことが通用しない、一からやらなければならないことがたくさんありました。例えば、時間割の編成や、国語の暗唱などの授業のやり方です。

これらを今年の子どもたちに合わせて一から変えていく中で、これまで担任した子どもたちに我慢させてきたことがたくさんあったことに気づかされました。

毎日、絶対にこれが良いということはないと思うので、毎日振り返って、明日はこうしていこう、という反省を繰り返しています。これは何年たっても同じだと思います。そして、そこが教員として成長していくべきところだと思っています。自分のやり方を貫くことも大切な時もありますが、でも私は、これからもそうしていきたいです。実際このように契機もあり、自分を見直し、成長できているのは子どもとの出会いがあったからです。様々な子どもたちと出会い、毎日を振り返って言葉掛けや接し方を変えると、子どもも、自分も変わり、成長していきます。そこが教員の魅力でもあると思います。

教員をやっていると、悩むことばかりです。なぜなら正解がないからです。だから難しいし、でもやりがいがあると思っています。私はお金をもらうために仕事をしなくてはいけない、と感じたことはあまりありません。つくづく、教員として子どもたちと接することが生きがいだなあと感じます。

(2020年10月26日)

聞き書きを終えて：林 里穂

聞き書きをして、とても良かったと感じることは2つあります。

1つ目は、教職の魅力を自分の言葉で話せるようになったことです。教員採用試験の面接練習の際、志望理由や教員の魅力を具体的に語ることに苦戦しました。しかし、聞き書きを通して、私は子どもの嬉しい変化、自分の成長など、子どもにも自分にも変化のある毎日を送ることができることに魅力を感じたのだと思いました。

2つ目は、語り手自身の魅力を再確認できたことです。ベテランと言える経験年数の教員でも、昔も今も悩みながらも子どもたちに全力で向き合っていることを知り、教師という仕事自体にも魅力を感じられました。

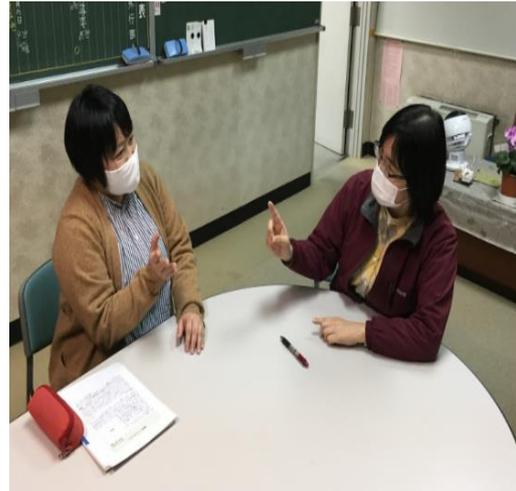
面白いことをしたい

話し手：大山由起子
聞き手：井村 優美

●「作文指導したいです」から始まった

大山由起子です。1962年3月19日、出身地は新庄市です。

当時、どんな教師になりたいですかと聞かれたときに、「作文指導したいです」って言った記憶があります。これまでの勤務校は、新採は真室川、その次は日新。5年目には病休を取りました。その次は最上教育センター。当初は指導主事だったんだけど、3年目には管理的な仕事もしました。その後、大蔵中に1年いて、県庁の義務教育課に行きました。大蔵に1年だけいたときに、教務と学年主任と研究主任して、1年の間にいろいろ提案したけど、言うだけで、次の年、言った本人が居ない…これ、誰やんの？って話。県庁で4年間のあとは、肘折中に、教頭として行って、ここからは管理職になりました。



そして、肘折中の閉校。モノを片付ける、使わないものはどんどん捨てるっていうのはここからスタートしました。その後は最上教育事務所。その次に中田小に校長として赴任して、また閉校。次は八向中、大蔵中、舟形中です。

●授業を見る目

県庁での4年間の後半に、A先生と一緒に仕事をするようになってから、授業を見て、「あそこはどうだったとか」話すようになりました。彼は授業に対して熱い。「あなたはわかっていない」とも言われました。それが私の土台になっています。教育事務所での3年間でB先生と出会ったのも大きくて、B先生自身が勉強していることを私たちにどんどん教えてくれました。「こういう授業だったらどうすれば面白くなるよね？」とか「いい課題って何だろう」ってほぼ毎日。あと、ここにある本のほとんどはB先生にもらったもの。話をしながら、授業の見え方がちょっと出てくるようになったんだよね。それまでは、「なんとなくこの授業面白いな」って思っても根拠がなかった。センスだけで、そこをなんと説明していいかわからなかった。だから、申し訳ないなって思っているんだよね。だから授業の省察について勉強するようになった。理論と実践のつながり。軸を持ったことばって強いよね。軸を持たないと人は変わらないなって気づきました。

●面白いことしたい

先生になってから2年目のときに俵万智の短歌を使った授業をしたのね。情景を思い浮かべるっていうことをやったときに、同僚のいつもは厳しい先生から「これは大山さんだからできる授業だよ」って言われて、自信を失っている中で、自分のコンセプトが見えた気がする。その当時の校長先生も一緒に教材研究をしてくれて、「この文章はこうだよ」って教材研究を見せてくれたこともありました。今考えると本当にすごい人と出会っていると感じます。それが、私の本当の基礎でした。あんまりプライドとかないからいろいろできるって思ってます。面白そうって思ったものは取り入れてきたっていう教員人生だったかもしれません。

校長になっても、授業をしています。授業をすることによって実証したいって思いがあるんですよ。やっていることが先生たちと共感して、聞いて、自分はこうだったよって言えることが自分の強みでもあるかな。いつまでも授業するっていうスタンス。自分でやってわかることもあるから、面白い課題とか、今までしたことのないことをしていきたいなって思います。「大山の国語って面白いよね」って言われたい。

●次世代につなげる

最後まで満喫しまくって…って自分の学校じゃないから、自分の想いだけではだめだって思っています。次世代につなげるようなことをしなきゃって。先生方が働き甲斐のある学校にしたいですね。今、三年生と面談しています。なかなかしゃべる機会がないから、どういう子だかわからない。15分くらいで「中学校生活があと半年、どうだ、学校生活？」なんて話してね。「俺たち、1年のとき、いろいろあったんすよ。それから見たら穏やかになったかなって思っています」って自分なりに振り返ったりしてて。未来はあるよって、希望的な話をして終わってます。報われない思いを抱えている子もいるから、高校で頑張れってね。うっすらやる気が出てきたくらいで終わるのがいいんじゃないかって思っています。

(2020年10月16日)

●聞き書きを終えて：井村優美

初任の時に大山先生と出会って、様々な場面でいろいろと教えていただきました。聞き書きプロジェクトと聞いて、すぐに思い浮かんだ人でもあります。

「大山の国語って面白いよね」。このことばがすごく印象に残っています。わからなくて何もできない子どもを何とかしたいという思いもそこにはあったように思います。校長先生として勤務しながら、いつまでも面白さを求める姿が見えてきました。大山先生は、来年度が最後の1年となりますが、一緒に面白さを求めたいという思いを持たせてくれました。



子どもの授業の姿が世の中を変える

話し手：浅井 純

聞き手：井村優美

●子どもと遊ぶことが好きだった

名前は浅井純。昭和39年5月5日生まれです。昭和39年は東京オリンピックの年で聖火の前で親父に抱かれて写真を撮ったのが5ヵ月の頃でした。出身地は尾花沢市。生まれてから56年、尾花沢市から住所を移したことはありません。初任として金山町の有屋小学校に4年、舟形小学校に7年、富長小学校に3年、日新小学校に2年、その後、新庄市教育委員会に5年いました。ようやく学校に戻るぞって思っていたら、そこから最上教育事務所に3年。その後、教頭として新庄中学校に3年務めて、また教育事務所に戻って3年。その次は舟形中、そしてまた教育事務所に戻ってきました。

ちっちゃいときから子どもが好きでした。いとことか親戚の子どもから好かれていて、一緒に遊んでいました。それが自分の遊びでもあり、小学校の先生になれば、子どもたちと一緒に遊べる、こんないい仕事ないよって思っていました。

●四六時中、子どもとともに過ごした初任地での4年間

初任地は金山町の奥にある有屋小学校。ここでの出会いがなければ、今の僕はありません。毎日、ほぼ24時間、公私の分け隔てなく子どもたちのために学校で過ごしました。当時の校長先生から「スポ少は学校の先生が関わってはいけない」と言われたが、担任をした子たちが「先生、明日、スポ少の練習にコーチが来ないんだ。教えてほしい」と言われて、「よし、任せろ」と軽い約束をしました。それは、子どもが困っていたし、子どもが求めていたから。それから、校長先生に内緒でプライベートで子どもたちに付き合いました。校長先生が帰ったのを見て、こそっと野球の練習。日曜日は先生が来るから、集まれば。女の子たちはバスケット。体格のいい子が多かったから、センターにパスしてシュート。それで他の学校に勝ったこともありました。冬は冬で、スキー。夜には電灯を立てて、ナイター練習。週末には毎週スキー大会がありました。大会の試走では、子どもたちを引き連れて、スキーを履いて走りました。当時は「ついてこい！」って、子どもよりスキーが速かった。試走が終わると子どもたちのスキーにワックスを塗って、朝になる前に一度家に帰って、そのままスキー場へ直行しました。そして、大会が終わると祝勝会。本当に濃密な4年間でした。

●国語の免許を持ちながら、国語の授業が一番面白くない…

そんな日々を過ごしながらも、授業が大事だとはうすうす感じていました。国語の免許を持っているのに、国語の授業が一番面白くない。子どもの主体性が働いていない。体育の授業は楽しかったから、体育の授業のようにすればいいって思ったんです。基礎練習から始めて積み上げていくんじゃない。「まず、読め」って子どもにぼーんって預ける。そうしたら面白いて気づきました。授業づくりが大事ということをはっきりと感じた第1波は大学への6ヵ月間の長期研修でした。当時、大学にいた小和田先生からたくさん本を読んで自分なりに整理しなさいって言っていただきました。それは採用されて11年目でした。そっか、勉強しなきゃいけないんだ、授業って大事なんだと思いました。第2波は教頭として赴任した新庄中学校のときでした。それまでは小学校の先生でいたつもりなのですが、突然、中学校へ。中学校の教頭だから、1学年分、授業を持たなければいけなくなりました。初めての中学校で国語の授業を持って、テストも作れて…。そんな時、ある生徒から国語の授業が面白いて言われた。そ

う言ってくれる人が一人でもいたのがうれしかった。

●子どもが主役

子どもたちの笑顔とか子どもたちが求めていることに協力できることがこの仕事の魅力だと思っています。しかし、野球やスキーの指導は誰でもできる。授業は先生しかできないってことにたどり着きました。若いときは、授業づくりに時間を使わないで野球やスキーの指導をしていました。でも、それは、やっぱり子どもが困っていたし、かわいそうだったから。子どもの姿は物事の判断基準にもなっています。今の立場だったら、先生方の想いもありますが、とにかく子どもの想いが最優先。子どもが主役です。一番根本にあるのは、「子どもは変わる」というところです。理想の大人社会を学校がつくる。共生社会をつくるのが義務でもあり、権利でもあります。政治家にはできない、学校にしかできないこと。授業で対等に言い合える。その姿が世の中を変えていけるとと思っています。

(2020年10月18日)

●聞き書きを終えて：井村優美

浅井先生と私が出会ってから、早11年経ちました。いつも多くのエネルギーを与えていただいたように思います。そのうち一緒に勤務した3年間は本当にたくさんのことを学ばせていただきました。それまで部活動中心で仕事をしてきた私にとって、その3年間で部活動中心から授業中心に視点を変えることができた貴重な出会いでもあり、すごく感謝しています。その一方で、この聞き書きのインタビューの中で、浅井先生自身も同じように子どものために野球やスキーに没頭していた時期があったことを知りました。全ては「子どものため」と言う浅井先生の根底には、「子どもは変わる」ということ、そして、それが「世の中を変える」ことができるという考えがあったことが見えてきたように思いました。誰もが対等に語り合う授業の姿が共生社会につながるという話もあり、これは教師の使命でもあると感じました。

楽しそうにも、力強く語る浅井先生の姿から、また多くのエネルギーをいただくことができた貴重な機会になりました。

第三章 学びのフォーラムの意義

「学びのフォーラム」に参加して

(佐伯 胖)

高校生、大学生、社会人が合同で語り合うという興味深い企画が、なんと6年前から続いているというのは、驚くべきことです。実際に参加してみると、非常におもしろく、また「考えさせられる」(こんな言い方、日本語としてダメかな)ことも多くて、「来年もまた来たい」という思いになります。

全3回の「学びのフォーラム」では、拙著『「わかり方」の探究—思索と行動の原点—』(小学館、2004年)の中の3つの節をとりあげて、まずはそれを各自が精読、そのあと高校生・大学生・社会人を交えた4人の小グループで話し合います。その後、話し合いの結果「わかってきたこと」や、浮かんできた「佐伯への質問」があって、それらをうけて佐伯が小講演風に話す、という流れでした。

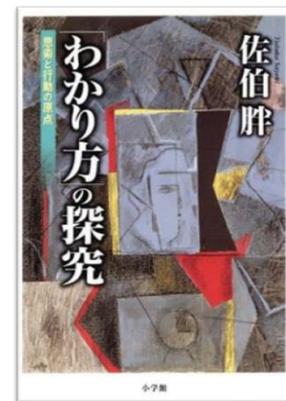
ところで、テキストとされる『「わかり方」の探究—思索と行動の原点—』について、著者として若干「解説」めいた話をさせていただきます。

この『「わかり方」の探究—思索と行動の原点—』(以後、『探究』と略記)の大部分(約三分の二)は、旧著『「わかり方」の根源』(小学館、1984年、以後『根源』と略記)からのものであり、その『根源』はまた、その大部分が1983年の4月から連載された『総合教育技術』誌のコラムを加筆修正したものです。ということは、原稿執筆がほぼ40年前のものがほとんどだということです。そんな「昔」に書いたものだけれど、今読み返してみても(自分で言うのもおこがましいが)、「時代遅れ」の感はありません。むしろ、自分自身、「ああ、そうなんだ」とあらためて「発見」して、「そうなんだ」と納得を新たにす言葉に出会い直しています。これは自分自身が全然進歩していないことの証拠でもあるのですが、今、思えば、「あの頃は良かった」とも言えるのです。

1983年というと、私が「教育」という世界に足を踏み入れてまだ数年しか経っていません。私はもともと工学部出身で、慶應義塾大学工学部(理工学部設置以前)の管理工学科の学部卒・大学院修了後、米国のワシントン大学大学院で心理学を専攻し、博士号取得して帰国し、東京理科大学理工学部経営工学科助教授として7年ほど教鞭をとっていましたが、1981年の4月から、突然(まさに晴天の霹靂で)東京大学教育学部学校教育学科の助教授に赴任しました。それまで教育の「キョの字も知らない」者が、いきなり教育の専門家にされてしまったわけですから、日々、おどろきととまどいの連続でした。泥縄式にあれこれ「専門書」らしきものを読みあさってみましたが、まさに「専門が違う」ので、理解できない。なんでそんなことを議論するのかという、そもそもの話の流れがつかめず、途方にくれる毎日でした。

そこで私は「腹をくくった」次第です。ようするに、「“教育”は、自分で考えるしかない」ということです。日常、ふと、「これって、“教育”と関係あるかな」と思うことをもとに、その「根源を問う」ということです。ふと「〇〇って、どういうことだろう？」と考えて、自分なりにあれこれ考えを深めてみる、・・・そういうことでまとめたのが『根源』でした。そのような、「ものごとの根源を問う」クセのようなことは、いまだに続いています。ただ、歳をとってくると、あれこれやるべき「オシゴト」が増えて、ふと「〇〇って、どういうことだろう？」なんて、悠長に考えを巡らせるヒマもユトリもなくなって来ており、日々、「ねばならぬ、べきである」ことに追い立てられています。そんななかで、あらためて『探究』を読み返してみると、「〇〇って、どういうことだろう？」という、人間にとって大切だった「ものごとの根源を問う」精神が、あらためて、新鮮によみがえってきます。こういう「問い」って、久しく忘れていたなあ、というのが40年近い年月を経た私の実感でした。

図1 『「わかり方」の探究』



このように、「ものごとの根源を問う」ことは、今の若い人たちにとって、果たして「通じる」ことなのだろうか。ともかく何でも「知りたいこと」があれば、ネットで「ググッ」てみれば瞬時に「正解」が得られるというこの時代に生活している今の人たちにとって、いちいち「根源を問う」なんてことに「のって」くれるのだろうか。

そんな疑問はこの「学びのフォーラム」に参加すると、完全に吹き飛んでしまいました。高校生たちが本気で「根源を問う」ことに集中し、ともだちと語り合うことを楽しんでいるのです。

「根源を問う」という問いは、「答えを知りたい」問いではありません。「問うこと」自体を自分の中に生み出すことです。こういうことはひとりで考えるよりも、誰かと「ともに」考えるとき、またそれについて「話し合う」ときに、もっとも生き生きと呼び覚まされることです。

しかも、これは年齢とは関係ありません。身分、職業、立場とも関係ありません。「学びのフォーラム」では、高校生だけでなく、社会人(多くは日頃彼らを教えている教員たち)も、一緒になって「考える」ことに熱中しているのです。そういう対話の渦に巻き込まれると、誰もが生き生きとしはじめます。「考える楽しみ」を発見し、それに満喫しているのです。

こういう「根源を問う」経験をする時、彼らの多くは、彼らが日常生活の中で、いかにそういう「根源的問い」を問わなくなっているか、あるいは問えなくなっているかに気付くのです。日常生活での問いのほとんどが、「どうすればいいのか」というHOW-TOであったり、「どうすべきか」という「ねば・べき」思考であったり、「何が本当か(What is true)」ではなく、「何が本当とされているか(What is supposed to be true)」であるかになっていることに気付くのです。彼らが、私たちが、そういう「考えさせない」プレッシャーの中に生きていることに気付くのです。



図2 フォーラムでコメントする

こんな素晴らしい経験をさせてくれる「学びのフォーラム」は、何か「新しい知識を得る」というような、よくあるシンポジウムとは全然違います。参加者が、みんな「対等」で、一緒になって、「根源を問う」営みに熱中する。

これは毎年あっても、「マンネリになる」ことは絶対あり得ません。私自身、もう何回も経験していますが、その都度、まったく新しく、新鮮に「自分を取り戻す」喜びに浸っています。

やっぱり、このフォーラムは、つづけるべきでしょうね。

それが私の、これまで数回経験した者としての実感であり、希望であり、お願いでもあります。これまでのフォーラムへの感謝をこめて。



図3 高校生からの質問に答える



図4 会場からの質問に答える

第四章 高校生と大学生の教職世界

教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化の検討

1. 問題の所在

学生は教職に関してどのようなイメージをもっているのだろうか。この点について、これまで多くの研究が行われてきた。小畑(2019)では、「望みのある：望みのない」、「平凡な：特色のある」、「窮屈な：自由な」など15の形容詞対を7段階で評定するSD法の質問紙調査(白佐1978)を用いて、教員養成課程在籍の学生を対象とした調査を行った。また、HATOプロジェクト(2016)は、「責任が重い」「忙しい」「子どものためになる」など「学校の先生の仕事のイメージ」を、教員と小学校6年生、中学校3年生、高校3年生を対象とした4件法で調査し、「学校の先生とは『子どものためになる』仕事」である一方で、「『責任が重い』『忙しい』『苦勞』が多い仕事」であることを明らかにした。しかし、こうした研究は、教職に対する「忙しさ」や「苦勞の多さ」といった漠然としたイメージがあることを検証しているものの、経験に基づき、仕事に対して抱く具体的なイメージを描き出していない。

経験に伴い構成されるイメージを明らかにする試みとして、秋田(1996)による、比喩生成課題を用いた研究がある。秋田(1996)は、教師の実践的知識の解明を目的としてイメージに着目し、比喩生成課題を用いて、教職経験の蓄積に伴う授業イメージの変容を検討した。結果として、学生が教えるという職業経験をもつ前から授業に関して明確なイメージを形成しているということ、そして、そのイメージが経験に伴い変容することを明らかにした。秋田(1996)による比喩生成課題の調査では、「D 教師役割」に関する比喩を作成した者の数が最も多いという結果が出ている。この調査法は、授業イメージに止まらず、経験に伴い構成される教職イメージを描き出す可能性をもつ。

比喩生成課題を用いた検証は、その後、生徒指導のイメージ(三島2017)、協働学習のイメージ(児玉2017)、また、校内研修のイメージ(前田ほか2020)へと展開されたものの、教師の実践的知識の解明を目的としていずれの研究も展開されており、教員という仕事をもつイメージの実際の把握という目的では検討されていない。

そこで、本稿では、以下の2点を課題とする。第一に、教職大学院院生を対象に比喩生成課題を実施し、その結果をもとに教職イメージを把握する質問紙調査を作成する(研究1)。第二に、質問紙を使用して高校生と大学生の教職イメージの調査をし、教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化を検討する(研究2)。

2. 研究1：教職イメージ測定のための質問紙の作成 —教職大学院生の比喩生成課題の分析をもとに

(1) 目的

教職大学院院生を対象に比喩生成課題を実施し、教職大学院院生の教育または被教育経験に基づく教職イメージを描出し、秋田(1996)の結果と比較検討することを通して、約四半世紀の間の教職イメージの経年変化を検討する。その結果をもとに教職イメージを把握する質問紙調査を作成する。

(2) 方法

①参加者

教職大学院の院生31名であった。教職大学院の院生は、現職教員である現職院生と、学部卒業直後に入学する学部卒院生で構成されている。内訳は、M1学部卒3名、M1現職9名、M2学部卒9名、M2現職10名であり、現職院生の教職歴は、20年以上が7名、10年以上20年未満が11名、10年未満が1名であった。現職院生の多くは中堅教員であり、学部卒院生は、実際の教職経験はないものの、教職従事者意識は強い。そのため、本研究において把握される教職イメージは、教育または非教育経験の中でも教

職経験に基づく教職イメージとなることが想定される。

②課題と手続き

Google フォームを用いて、学年、教職経験等の回答の後、比喩作成課題を実施した。比喩作成課題では、「授業は()のようだ」「なぜなら」、「教師は()のようだ」「なぜなら」、「教えることは()のようだ」「なぜなら」3種類それぞれ2記述を求めた。回答の作成に際して、「小学校・中学校・高校・大学」のいずれの時期の授業を想起したかを尋ねた。教示文は秋田(1996)に準じた。

(3) 結果と考察

①比喩内容の分析

比喩作成にあたりイメージした授業は、現職院生1名および学部卒院生2名が大学の授業を、また、特別支援学校勤務の現職院生2名が選択肢に特別支援学校がなかったため小学校あるいは高校を選択したことを除いて、勤務先あるいは勤務希望の校種であった。これは、本調査対象の院生の多くは、大学の授業ではなく、小中高校の授業をイメージして回答していたことを示している。同時に、回答は、それぞれの教職経験を踏まえて生成したものと解釈することが妥当である。

a) 比喩内容の分類手順および分類カテゴリー

比喩及びその理由を、秋田(1996)の分類カテゴリー及び具体例(秋田1995)に基づいて、第1著者と第2著者の協議により分類を試みた。分類カテゴリーは表1に示した。秋田(1996)の分類カテゴリーは7つの上位カテゴリー、「A 授業の場」「B1 時間の授業展開」「C 日々の授業」「D 教師役割」「E 授業に伴う感情」「F 内容の有用性」「G 外の社会との関連でみた教師像」および、30個の下位カテゴリーで構成されていた。

コーディングは以下の手順によった。まず、秋田(1995;1996)に例示されている比喩と同じ比喩記述、同義あるいは近い意味の比喩について、その理由が下位カテゴリー名から示唆される内容に当てはまる場合は、そこに分類することとした。例えば、「D 教師役割-D6 導く者」について、秋田(1995;1996)では「道先案内人・ガイド、料理、監督、指揮者、灯台・道しるべ、運転手、僧侶」が比喩語の例として挙げられている。本研究で得られた記述「教師は標識のようだ。さりげなく道しるべになるから」「教師は船頭のようだ。子供達を一定方向・価値に導く存在だから」は、いずれも比喩語がD6に該当し、理由も下位カテゴリー名「導く者」に当てはまると判断できるため、D6に分類した。一方、比喩記述が同じでも理由が下位カテゴリー名から示唆される内容に当てはまらない場合は、別のカテゴリーへの分類を検討した。例えば、秋田では「D 教師役割-D3 伝達者・話し手」の例として「役者・芸人」が挙げられているが、本研究の「教師は役者のようだ。授業や生徒指導など、様々な場面で様々な役割を演じているから」という記述では、伝達者・話し手の意味で「役者」を用いていないと判断されるため、D3には分類しなかった。

秋田(1996)の例示には該当しない比喩語の場合は、比喩及びその理由から該当する下位カテゴリーを判断した。その際、例えば[教えることは修行である：教える側は常に鍛錬が必要だから]のように、「教師の学びの場としての授業(A3)」あるいは「学ぶ者としての教師(D11)」のいずれにも分類可能である記述については、手がかり語として与えた「教師は」「授業は」「教えることは」を重視し以下のルールを適用してコーディングを実施した。「教えることは」を手がかりに生成された比喩は、まず「A 授業の場」、「B1 時間の授業展開」、「C 日々の授業」の各カテゴリーについて、次に「D 教師役割」について検討した。上述の例では「教えることは」を手掛かりにしているため、A3に分類することになる。同様に、「教師は」を手がかりに生成された比喩は、まず「D 教師役割」のカテゴリーに当てはまるかどうかを検討し、当てはまらない場合、次に「G 社会との関連での教師像」について検討した。「授業は」を手がかりに生成された比喩は、まず、「A 授業の場」、「B1 時間の授業展開」、「C 日々の授業」、「E 授業に伴う感情」、「F 授業の有用性」として、次に「D 教師役割」について検討した。

分類を進めながら、秋田のカテゴリーのいくつかについては、分類の観点を整理し、カテゴリーの含意を変更しない範囲で新たな観点を追加した。例えば、「A1 教師生徒の共同生成の場」に生徒同士の協同を含めた。また、「教師役割-D4 製作者」は「教師が何か(児童生徒の姿、学級、授業)を作る」と

いう点に重点が置かれた教師役割であると解釈し、教師による授業の準備の重要性への言及も分類の観点に加えた。“D5 育て手” “D6 導く者” “D7 支え手” “G 社会との関連での教師像—G1 管理された存在、雑務”においても新たな観点を追加した。詳細は表1に示した。

表1 比喩内容の分類カテゴリー

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	分類の観点・備考
A授業の場			
A1 教師生徒の共同作成の場	キャッチボール、チームプレーのゲーム、共同制作の作品	授業はライブ:子どもとの生のやりとりで作り出すものだから 授業はゲーム:時には一人で、時には仲間と協力して、与えられた課題を一つずつクリアしていくから。	※生徒同士の協同も含めた。児童生徒とのやり取りで進む・作る、児童生徒と一緒に歩む、仲間とともに。
A2 伝達	テレビ、ラジオ、落語	無し	一方向性
A3 教師の学びの場	鏡、学びの場	教えることは修行:自分自身を鍛え直すことになるから	教師の学び、教師への評価
A4 育ちの場		授業は畑:考えの種から次々に芽がでてくるから	
A5 制限の中の自由		授業は牧場:自由に見えても活動の枠が設けられているから	
B1時間の授業展開			
B1 未知の展開	筋書きのないドラマ	教えることは料理:どう教材と活動を組み立てるか、そしてどんな味になるか、出来上がるまで分からない	計画通りにいかない、多様な展開がある、授業の可変性、結果が予測不能
B2 複雑なゲーム	パズル、迷路	授業は迷路:何度も選択をせまられるからだ	選択・判断の繰り返し、課題の連続
B3 筋書き通り	カレンダー、台本	無し	
B4 勝手に進む	空を流れる雲、列車	無し	
C日々の授業			
C1 同じことの繰り返し	流れ作業、川の流れ	授業は工場:作業をどンドンをこなしていくからだ	Bとの差異は、“繰り返し”という側面。繰り返しになる、ならない、繰り返すことによる成果。
C2 日々異なる	水、繰り返しのないドラマ	授業は生き物:毎回異なった変化や反応、様相を呈するからだ	いつも違う、二度とない
C3 積み重ね	マラソン、積木、山登り	授業は砂金取り:上手いかわなくても根気強く毎日続けていくものだから	
C4 時間の共有		教えることは生活:共に生活する時間が長いから	
D教師役割			
D1 権力者	独裁者・絶対者、教祖、権力者	教師は王様:教師の言うことはすべて正しいと思っている子どもがいるから。	
D2 手本・万能者	太陽、手品、見本	無し	
D3 伝達者・話し手	役者、芸人、ロボット、司会者	教師は芸人:客(子ども)の心をつかむために勝負しなくてはならないため	
D4 製作者	印刷、絵を描く、彫塑	教えることは彫刻を形作ること:原石をその子に合わせて形作っていくのようだからだ。 授業はコント:ネタを考え、セット(教材)を準備し、段取りが大切だから	教師が何か(児童生徒の姿、学級、授業)をつくる・デザインする、という点に重点が置かれている。児童生徒が素材で教師が製作者(主体)。※授業の準備(デザイン)も加えた。
D5 育て手	親・子育て、植物の栽培、こやし	教師は農家:育てるために個に応じた手立てを行い、育つまで辛抱強く待つからだ。 教えることは発掘:どこに持っているかわからない可能性を掘り出すからだ	育てる、種をまく。※子どもの可能性を見出すという観点も加えた。
D6 導く者	ガイド、料理、監督、指揮者	教師は標識:さりげなく道しるべになる 教師はスターター:様々なことのスタートを切らせる役割 教師は伴奏者:日々を子供と一緒に駆け抜けてる	導く、誘導する。※スタートさせる、一緒に歩む、仕向けるという点も加えた。(D6とD7のいずれに分類するか判断する際は、子どもから見える存在の場合はD6、見えない場合はD7に分類)
D7 支え手	縁の下の力持ち、	教師はアシスタント:子ども達の学びを促進するように環境を用意することが役割であるため 教師はひなた:あたたかく、子ども達のよさにひかりを当てるから。	見えないところで支える。※子どもに光を当てるも加えた。
D8 受け入れる者	友達、スポンジ、医者	教師は大空:子どもたち一人一人の思いや考えを全て受け止める大らかな存在であるからだ。	見守る、親しみ、相談、元気づける
D9 監視者	裁判官、鬼、警察官	教師は裁判官:善悪のジャッジをするからだ	
D10 有識者	本・辞典、学者	教師は辞書:困ったときに頼りたくなる	
D11 学ぶ者	生徒、子ども	教師は勇者:経験を重ねていくことで、スキルが上昇していくからだ	教師のチャレンジ・成長
D12 伝承する		教えることは秘伝のタレ:継ぎ足し継ぎ足し、受け継がれるからだ	※受け継ぐ、次世代に託す
D13 マルチな役割		教師は役者:授業や生徒指導など、様々な場面で様々な役割を演じているから	※場面・相手に応じた様々な役割
D他 その他		教師は友達:対等な立場で話し合う	

(続)表1 比喩内容の分類カテゴリー

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	
E授業に伴う感情			
E1 厳しい・つらい	戦い、山登り、修行	無し	
E2 喜び・感動	花火、生命誕生	授業は鉱脈：努力に比してうまくいくのはごくわずかだが、うまくいったときには無上の喜びが得られるからだ。	
E3 つまらない・嫌	子守歌・念仏、砂漠	無し	
E4 強制・束縛感	牢獄、拷問	無し	
E5 面白い・楽しい	太陽、ジェットコースター	授業は読書：授業では新しい知識と出会ったり、次の展開にワクワクしたりするから	
F授業内容の有用性			
F1 役立つ・必要	食べ物、水	教師は水：身近で無くてはならないものだからだ。	
F2 役立つでない	泡、シャボン玉	無し	
F3 正負両面		教えることはセールスマンの勧誘：ときとして、ありがたいが、必要がなければ、邪魔なものだからだ。	
G外の社会との関連の中でみた教師像			
G1 管理された存在、雑務	籠の鳥	教師は何でも屋さん：仕事の幅が際限ないから 教師は馬車馬：身を粉にして働いているから	職業としての教師 ”管理された存在”に該当する内容はなかった。※激務、業務の種類が多さを加えた。
G2 本音・建前の2面性	政治家	教師はキャスト：(自身の心身の調子に関わらず)生徒の前では教師を演じなければならないからだ	
G他 多様性、評価の2面性、変化への対応を迫られる、公私の区別無し		教師は警察官：ときには人から感謝され、ときには疎まれることもあるからだ。 教師は道：仕事と私生活の区別があまりなく、歩き続けるから。	
H教師の手ごたえ			
H1 つかめない		授業は曇気楼：追いかけても、追いかけてもたどりつけないものだから	
H2 成果まで時間		教えることは温泉：源泉かけ流しで、じんわり効いてくるからだ	
H3 反省と感想		教えることは迷路のようだ：考えれば考えるほど、正解がわからないから	
H他 その他			

注：下位カテゴリーの記号の下線は、今回新たに設定したものであることを示している。

※を付した個所は、本研究で追加した観点。

秋田のカテゴリーにあてはまらない比喩については、上位カテゴリーの下に位置付けるのが適切と思われるものは、新たに下位カテゴリーを設定した。新たに設定した下位カテゴリーは6項目ある。“A 授業の場”では“A4 育ちの場”および“A5 制限の中の自由”，“C 日々の授業”では“C4 時間の共有”，“D 教師役割”では“D12 伝承する”および“D13 マルチな役割”，“F 授業内容の有用性”において“F3 正負両面”であった。また，“D 教師役割”“G 外の社会との関連の中でみた教師像”にそれぞれ該当するが、下位カテゴリーを設定するに至らなかった比喩に関しては“D その他”“G その他”とした。

ここまでの手続きで未分類の比喩記述について、類似した内容を整理することで、新たに1つの上位カテゴリーとして“H 教師の手ごたえ”を設定し、その下位カテゴリーとして“H1 授業はつかめない”“H2 成果まで時間がかかる”“H3 反省と感想”を設定した。例えば秋田(1996)では「E1 厳しい、つらい」に分類された記述として「山登りのようだ。けわしい」「人生のようだ。難しくやりがいがある」が例示されている。これに基づけば、本研究の回答「授業はけむりのようだ：つかみどころがない」、「授業は曇気楼のようだ：追いかけても追いかけてもたどりつけない」、「授業は雲のようだ：つかめるようでつかめない」は、「E 授業に伴う感情」の「E1 厳しい、つらい」に分類することも可能であった。ただし、本研究では、教職という仕事の抱える課題の困難さと、それに伴って生起する感情の違いを重視し、Hを新設した。

表1に基づき、独立した評定者1名が回答の40%をコーディングした。著者によるコーディングとの一致率は86.6%であった。

b) 分類結果

上位カテゴリーによる分類

まず、現職院生、学部卒院生の各群で、上位カテゴリーへの言及者がどの程度いるかを比較検討するため、各々の、上位カテゴリーごとの作成者の比率(上位カテゴリーに該当する比喩を作成した人数/群の人数)を表2に示した。

上位カテゴリーごとの作成者の比率を見ると、「D 教師役割」についてはほぼすべての回答者が比喩を作成した。教育における教師の機能にすべての回答者が注目したことを示唆する。また、「A 授業の場」、「H 教師の手応え」については、現職院生の言及者率が高く、他方、実数は少ないものの、「F 授業内容の有用性」については学部卒院生の言及者率が高かった。

次に、現職院生、学部卒院生の各群が、どの程度比喩を生成したのか検討するために手がかり語ごとに、各群について上位カテゴリーに分類された記述数の比率(各群の上位カテゴリーに分類された比喩の数/各群の比喩の総数)を表3に示した。「教師は()のようだ」については、現職院生では、「D 教師役割」に分類される比喩が73.7%、「G 教師像」に分類される比喩が21.1%あった。学部卒院生でもほぼ同様に、前者が70.8%、後者が20.8%であった。教師に着目した比喩を作成するにあたり、実践における教師の機能への言及が7割ほど、その一方で、仕事の量や様式など社会との関連での教職の特徴への言及が3割ほどであったことを示している。

表2 上位カテゴリーごとの作成者比率

	現職 n=19	学卒 n=12	全体 n=31
A授業の場	84.2%	58.3%	74.2%
B授業展開	57.9%	58.3%	58.1%
C日々の授業	10.5%	16.7%	12.9%
D教師役割	94.7%	100.0%	96.8%
E感情	21.1%	8.3%	16.1%
F有用性	5.3%	33.3%	16.1%
G教師像	36.8%	33.3%	35.5%
H手応え	52.6%	33.3%	45.2%
その他	31.6%	41.7%	35.5%

表3 上位カテゴリーに分類された記述数の比率

	教えることは		教師は		授業は	
	現職	学部卒	現職	学部卒	現職	学部卒
A授業の場	31.6%	20.8%	0.0%	0.0%	26.3%	20.8%
B1時間の授業展開	15.8%	12.5%	0.0%	0.0%	28.9%	33.3%
C日々の授業	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	2.6%	8.3%
D教師役割	23.7%	33.3%	73.7%	70.8%	7.9%	12.5%
E授業に伴う感情	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	7.9%	4.2%
F授業内容の有用性	2.6%	8.3%	0.0%	4.2%	0.0%	8.3%
G社会との関連での教師像	0.0%	0.0%	21.1%	20.8%	2.6%	0.0%
H教師の手ごたえ	13.2%	4.2%	0.0%	4.2%	13.2%	8.3%
その他	7.9%	20.8%	5.3%	0.0%	10.5%	4.2%

下位カテゴリーごとの記述数とその比率

次に、現職院生・学部卒院生別に下位カテゴリーごとの記述数と、記述総数に対する比率を求め表4に記した。なお、「A2 伝達の間」など合計記述数が0のカテゴリーは省略した。

下位カテゴリーごとの分類に着目すると、現職院生では「授業の場 A3 教師の学びの場」[教えることは修行：自分自身を鍛えなおす]、「授業展開 B1 未知の展開」[授業は水：さまざまに形を変える]に該当する比喩が多く、学部卒院生では「授業展開 B1 未知の展開」[授業は料理：同じ過程でも出来が変わる]および「教師役割 D6 導く者」[教師は交通誘導員：道の分岐点にいる]が多かった。

なお、機能面で部分的に重複する内容のカテゴリー(「D5 育て手」と「D6 導く者」、「D7 支え手」と「D8 受け入れる者」)について、現職院生と学部卒院生では様相が異なる。学部卒院生では「D6 導く者」と「D7 支え手」のみに分類された一方で、現職院生では、「D5 育て手」と「D6 導く者」、「D7 支え手」と「D8 受け入れる者」にまたがって記述が分類された。

下位カテゴリーごとの言及者率

表5には現職院生・学部卒院生ごとに各分類カテゴリーの言及者率(カテゴリーに該当する比喩を作成した人数/群の人数)を示した。合わせて、秋田(1996)の中堅教員群(小学校50名および中高22名、教歴20年以上が20名、10年以上20年未満が31名、3年以上10年未満が21名)、高校新任教員群(53名)および教職課程受講大学生群(小学校課程79名、中高課程87名)における各分類カテゴリーの言及者率も示した2)。その結果、表4の記述数の比較と同様の傾向が明確に示された。また、現職院生は、授業を「教師の学びの場」としてとらえていえることが強調された。授業展開は「未知の展開」であり、そこでの機能は「育て」、「導く」ことにある。学部卒院生は、授業を「未知の展開」としてとらえている。そこでの教師としての機能の中心は「導く」ことにある。

現職院生は、「G1 激務」に言及する比率が高い点にも特徴がある。「何でも屋さん：仕事の幅が際限ないから」、「馬車馬：身を粉にして働いている」などがある。一方、学部卒院生は、「G1 激務」についての言及はないものの、教師像一般への言及、すなわち「G他」への言及者率は高い。[偉い人：ベテランになるほど誰とも対等である感じがなくなるから][道：仕事と私生活の区別があまりなく、歩き続けるから][警察官：ときには人から感謝され、ときには疎まれることもあるからだ]などがある。

表4 比喩内容の分類カテゴリーごとの記述数

	記述数			%		
	現職	学卒	合計	現職	学卒	全体
A授業の場						
A1 共同生成の場	7	3	10	6.1%	4.2%	5.4%
A3 教師の学びの場	14	4	18	12.3%	5.6%	9.7%
A4 育ちの場	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
A5 制限の中の自由	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
B1時間の授業展開						
B1 未知の展開	14	9	23	12.3%	12.5%	12.4%
B2 複雑なゲーム	3	2	5	2.6%	2.8%	2.7%
C日々の授業						
C1 同じことの繰り返し	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
C2 日々異なる	1	0	1	0.9%	0.0%	0.5%
C3 積み重ね	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
C4 時間の共有	1	0	1	0.9%	0.0%	0.5%
D教師役割						
D1 権力者	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
D3 伝達者・話し手	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
D4 製作者	5	1	6	4.4%	1.4%	3.2%
D5 育て手	10	0	10	8.8%	0.0%	5.4%
D6 導く者	9	9	18	7.9%	12.5%	9.7%
D7 支え手	6	0	6	5.3%	0.0%	3.2%
D8 受け入れる者	2	4	6	1.8%	5.6%	3.2%
D9 監視者	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
D10 有識者	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
D11 学ぶ者	2	3	5	1.8%	4.2%	2.7%
D12 伝承する	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
D13 マルチな役割	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
D他 その他	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
E授業に伴う感情						
E2 喜び・感動	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
E5 面白い・楽しい	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
F授業内容の有用性						
F1 役立つ・必要	0	3	3	0.0%	4.2%	1.6%
F3 正負両面	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
G社会との関連での教師像						
G1 激務	5	0	5	4.4%	0.0%	2.7%
G2 本音・建前二面性	2	0	2	1.8%	0.0%	1.1%
G他 公私区別なさ等	2	5	7	1.8%	6.9%	3.8%
H教師の手ごたえ						
H1 つかめない	3	1	4	2.6%	1.4%	2.2%
H2 成果まで時間	3	2	5	2.6%	2.8%	2.7%
H3 反省と感想	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
H他 その他	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
その他	9	6	15	7.9%	8.3%	8.1%
合計	114	72	186			

注：“A1共同生成の場”のうち、児童生徒同士の協同を表す記述が2件（現職、学部卒、各1），“D4製作者”のうち授業の事前準備に関する記述が2件（現職）。

表5 比喩内容の分類カテゴリーごとの言及者率(%)

	現職 n=19	学卒 n=12	全体 n=31	秋田(1996)		
				中堅 教員 n=72	高校 新任 n=53	教職 学生 n=166
I授業の場						
I1 共同生成の場	31.6	25.0	29.0	30.6	11.3	6.0
I2 伝達の場	0.0	0.0	0.0	16.7	37.7	33.7
I3 教師の学びの場	68.4	16.7	48.4	26.4	15.1	16.9
J1時間の授業展開						
J1 未知の展開	<u>52.6</u>	<u>58.3</u>	54.8	34.7	26.4	10.8
J2 複雑なゲーム	15.8	16.7	16.1			
J3 筋書き通り	0.0	0.0	0.0	4.2	1.9	6.0
J4 勝手に進む	0.0	0.0	0.0	0.0	5.7	9.0
J2日々の授業						
J2 1 同じこと繰り返し	0.0	8.3	3.2	1.4	1.9	6.0
J2 2 日々異なる	5.3	0.0	3.2	0.0	0.0	0.0
K教師役割						
K1 権力者	5.3	8.3	6.5	6.9	13.2	22.9
K2 手本・万能者	0.0	0.0	0.0	2.8	7.5	12.0
K3 伝達者・話し手	5.3	16.7	9.7	29.2	35.8	19.9
K4 製作者	21.1	8.3	16.1			
K5 育て手	<u>47.4</u>	0.0	29.0	30.6	28.3	20.5
K6 導く者	42.1	<u>50.0</u>	45.2	<u>50.0</u>	17.0	19.3
K7 支え手	26.3	0.0	16.1	11.1	0.0	3.0
K8 受け入れる者	10.5	25.0	16.1			
K9 有識者	0.0	16.7	6.5	5.6	7.5	12.0
K10 学ぶ者	10.5	16.7	12.9			
K11 伝承する	0.0	16.7	6.5			
K12 マルチな役割	15.8	0.0	9.7			
L授業に伴う感情						
L1 厳しい・つらい	0.0	0.0	0.0	31.9	22.6	15.1
L2 喜び・感動	15.8	0.0	9.7	18.1	3.8	5.4
L3 つまらない・嫌	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	32.5
L4 強制・束縛感	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8	9.6
M授業内容の有用性						
M1 役立つ・必要	0.0	25.0	9.7			
M3 正負両面	5.3	16.7	9.7			
N社会との関連での教師像						
N1 激務	26.3	0.0	16.1			
N2 本音・建前	5.3	0.0	3.2			
N3 公私区別なさ	10.5	33.3	19.4			
O教師の手ごたえ						
O1 つかめない	15.8	8.3	12.9			
O2 成果まで時間	15.8	16.7	16.1			
O3 反省と感想	15.8	0.0	9.7			

秋田(1996)は論文にデータ表示があるもののみ記載。群ごとの言及数0及び1のカテゴリーは省略。ただし、秋田のデータがある箇所は掲載。

②秋田(1996)との比較

本研究の教職大学院生の教職イメージの特徴をより明確にとらえるために、秋田(1996)のデータと比較する。

まず、授業の場の捉え方について、授業を「共同生成の場」と捉える認識については、現職院生と秋田(1996)の中堅教員が同程度(31.6%, 30.6%)となっている。秋田(1996)では、教職課程の学生は6.0%であるのに対して、本研究の学部卒院生は25.0%を示す。現職院生よりは少ないが、教職課程の学生よりは「共同生成の場」としてのイメージを持っている。一方で、本研究の現職院生は、秋田(1996)の中堅教員と異なり、授業を「教師の学びの場」として捉えている(68.4%, 26.4%)。同様に「伝達の場」としての授業の捉えについても大きく異なっている。本研究の教職大学院生は現職・学部卒ともにこれに該当する比喩は示さなかったのに対して、秋田(1996)ではいずれの群においても言及されていた。高校新任教員と教職課程学生では35%前後の言及率であった。授業を「伝達の場」としてとらえない点、現職院生が授業を「教師の学びの場」としてとらえ、また、学部卒院生が教職課程の学生以上に「共同生成の場」としてとらえている点は、教職大学院の特徴と言えるだろう。

教師の役割について、“D5 育て手”，“D6 導く者”，“D7 支え手”，“D8 受け入れる者”に分散してとらえている点は、現職院生と秋田(1996)の中堅教員との間で共通している。他方、学部卒院生については、“導く者”は秋田(1996)と同様に50.0%を示しているものの、“D5 育て手”，“D7 支え手”への言及はない。“D8 受け入れる者”への言及があることから、本研究における学部卒院生にとっての教師の機能については、「導き」、「受け入れる」ものはイメージされているものの、「支え」、「育てる」ものとしてはイメージされていなかった。秋田(1996)の教職課程の学生や高校新任教員が“D6 導く者”(それぞれ19.3%, 17.0%)と同様に“D5 育て手”(それぞれ20.5%, 28.3%)をイメージしていたものとは様相が異なる。

授業を「伝達の場」としてとらえていないことと同様に、本研究の現職院生は教師の役割として“D3 伝達者・話し手”をほとんどイメージしていない。秋田(1996)では中堅教員が29.2%を示している。この比率は高校新任教員35.8%と教職課程の学生19.9%と比べても多い。他方、本研究の現職院生では5.3%であり、言及者が少ない。今回、“D3 伝達者・話し手”に分類した回答は[教師は芸人のようだ:客(子ども)の心をつかむために勝負しなくてはならないからだ]であった。「教師は」という手がかり語、「芸人」という比喩を重視し、“D3 伝達者・話し手”に分類したが、「伝達」というよりは、「心をつかむ」、「勝負する」という側面に教師の仕事を見ていることを読み取れる回答である。

なお、授業に伴う感情について“E1 厳しい・つらい”について、秋田(1996)では32%を示すのに対して院生はいずれも0である。本研究においては、新設したカテゴリー“H 教師の手応え”の中でも特に“H1 つかめない”や“H2 成果まで時間”に分類した記述と重なりが認められる。例えば、[授業は(けむり、雲、蜃気楼):つかめない、追いかけてもたどりつけない]がある。コーディングの際、“H 教師の手ごたえ”を新設した背景には、授業に伴い生起する感情と、教職の仕事が抱える課題の困難さとの間の違いを重視する基準があった。分類の基準から指摘するならば、今回生成された記述からは、授業に伴う感情としてではなく、教職という仕事の課題の困難さとして言及されたといえる。

以上の検討を共通点、相違点について総括するならば、秋田(1996)のデータには数値の表記がないカテゴリーもあるという限定はあるものの、現職院生は、学部卒院生よりも、四半世紀前の中堅教員との共通点が多い。そこでイメージされる教職像は、授業を「教師と生徒の共同作成の場」としてとらえ、その役割を「育て」、「導く」こととして認識し、授業において「喜び・感動」を感じている姿である。

一方で、相違点も指摘できる。四半世紀前の中堅教員と比較すると、教職大学院の現職院生によりイメージされる教職像は、第一に、授業を「教師の学びの場」として強く認識している教師である。それと関連するように、授業の展開を「未知の展開」として認識している。

「伝達」については一層四半世紀前との違いを見せる。秋田(1996)では、「共同生成の場」ほどは多くないものの、「伝達の場」としても授業は認識されていた。それに対して今回の調査では、現職院生は授業を「伝達の場」とは認識していない。教師役割についても同様に、「伝達する」役割はほとんどイメー

ジされていない。「育て手」としてのイメージを中心として、「支える」ことが教師の役割として認識されている。

③結論

第一に、現職院生、学部卒院生は、教職イメージを実践における教師の機能に注目して構成している。上位カテゴリーに関する分析では、ほぼすべての院生が“D 教師役割”に言及していた。また、「教師とは」を手がかり語として生成した記述は、実践における教師の機能を表す内容が7割ほど、その一方で、仕事の量や様式など社会との関連での教職の特徴を表す内容が3割ほどという点において一致していた。第二に、授業を中心とした実践における教師の機能について、現職院生と学部卒院生との間で共通点と相違点を見出した。現職院生も学部卒院生も共に、授業の展開を「未知の展開」として、そして、教師の役割を「導く」ことにおいて認識している点は共通していた。他方、現職院生については、授業の場を「教師の学び場」としてとらえ、そこでの教師の役割を「育て」、「支える」こととしてとらえるという、学部卒院生にはない教職イメージがあった。第三に、四半世紀にわたる経年変化という点においても、授業を中心とした実践における教師の機能についての相違点が浮かび上がってきた。

以上の検討を踏まえると、四半世紀前と比較すると、教職経験に基づく教職イメージは、社会との関連での教職の特徴以上に、実践における教師の機能的側面により構成されている可能性が高い。確かに、教師の仕事は、厳しさやつらさといった感情面よりも業務内容の複雑さなどの職務上の課題の困難さとしてイメージされるようになってきている。しかし、より質の高いものを目指し学び続け子どもと共に作り、喜びや感動を味わうことができる仕事としてのイメージの方が強い。このイメージは具体的に共有されているだろうか。「ブラック」という言葉に象徴される勤務環境の劣悪なイメージや、「働き方改革」といった勤務環境面での改善イメージの広がりとは、こうした教職経験の内実に基づいて構成されるイメージの共有を阻むことになってはいないだろうか。実践における教師の機能のイメージの内実をさらに把握することが重要な課題となる。具体的には、実践における教師の機能のイメージの内実のさらなる把握のための質問紙調査の作成である。

(4) 教職イメージを測定する新たな尺度の作成

尺度作成において着目したいのは、比喩生成課題ですべての回答者が言及した“D教師役割”である。秋田(1996)の分類カテゴリーを今回得た回答に基づき再構成する過程において、“D教師役割”を構成する下位カテゴリーを、表6に示した5つの観点で整理した。“D教師の役割”の観点の整理をふまえ、「よい教師」の条件として25項目を作成した。

加えて、授業における教師の具体的なふるまいを、<伝達の場合としての授業><共同作成の場合としての授業><子ども同士の共同の場合としての授業>の3つの観点から描出し、25項目に整理した。回答者には、「よい教師」「よい授業における教師のふるまい」それぞれについて、25項目を重要度に応じて5段階に分類することを求めることとした。

以下に尺度の見本を示す。なお、「よい教師」は表6の5つの側面、「よい授業における教師のふるまい」は前述の3つの観点により項目を設定したが、それぞれの項目が1つの側面や観点にだけ対応すると想定するものではなく、異な

表6 “D教師の役割”の観点の整理

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	分類の観点・備考
絶対者[超越・絶対的な存在]			
D1 権力者	独裁者・絶対者、教祖、権力者	王様	否定的な側面
D2 手本・万能者	太陽、手品、見本	無し	肯定的な側面
D9 監視者	裁判官、鬼、警察官	裁判官	D1の実行者
D13 マルチな役割		役者	離れ技を持っている
指導者[指導的な存在]			
D4 製作者	印刷、絵を描く、彫塑	彫刻、コント	教師がつくる
D5 育て手	親・子育て、植物の栽培、こやし	農家、発掘	
D6 導く者	ガイド、料理、監督、指揮者	標識、スター、伴奏者	
支援者[子どもの自己成長力を支える存在]			
D7 支え手	縁の下の力持ち、	アシスタント、ひなた	
D8 受け入れる者	友達、スポンジ、医者	大空	
媒介者[知識を媒介する存在]			
D10 有識者	本・辞典、学者	辞書	
D3 伝達者・話し手	役者、芸人、ロボット、司会者	芸人	
D12 伝承する		秘伝のタレ	
学習者[自己を更新し続ける存在]			
D11 学ぶ者	生徒、子ども	勇者	

る重みづけで複数の側面に関連すると想定している。尺度の構造に関する検討は今後の課題とし、以下の研究2においては項目ごとの分析を行い、考察にあたって5つの側面と3つの観点に言及する。

あなたが考える「よい教師」とは、どのような人物でしょうか。

次の項目を読んで、「よい教師」の条件として重要だと思う順番にグループ分けしてください。各グループは5項目ずつ選択し、すべての項目をいずれかのグループに入れてください。

- ①専門知識がある ②博識である ③毅然としている ④信頼できる
- ⑤全部を把握している ⑥常に正しい ⑦伝達力がある ⑧フォローが上手
- ⑨ぶれない ⑩リーダーシップがある ⑪分け隔てしない ⑫努力家
- ⑬学ぶ姿勢がある ⑭カリスマ性がある ⑮観察力がある ⑯関心が広い
- ⑰向上心がある ⑱知的好奇心を刺激する ⑲助言(アドバイス)が上手
- ⑳人の話を聞ける ㉑説明が上手 ㉒指示が上手 ㉓安心感を与える
- ㉔励ますのが上手い ㉕質問にうまく答える

【回答欄】(項目の番号を書いてください)

非常に重要で、絶対に欠かすことができない

--	--	--	--	--

重要で、欠かすことができない

--	--	--	--	--

やや重要で、あるとよい

--	--	--	--	--

あまり重要ではない、あれば望ましい

--	--	--	--	--

重要ではない、あれば望ましいがなくても差し支えない

--	--	--	--	--

あなたが考える「よい授業における教師のふるまい」はどのようなものでしょうか。

次の項目を読んで、「よい授業における教師のふるまい」として重要だと思う順番にグループ分けしてください。各グループは5項目ずつ選択し、すべての項目をいずれかのグループに入れてください。

- ①わかりやすく説明する ②話を聞く ③信じて待つ ④要点を示す
- ⑤反応をよく見る ⑥考えさせるような発問をする ⑦見本・手本を示す
- ⑧疑問に答える ⑨計画どおりに進める ⑩自由な発言を促す ⑪正解に導く
- ⑫できるだけ指示をしない ⑬困難な時に励ます ⑭手がかりを与える
- ⑮存在感を消す ⑯児童生徒にやり取りさせる ⑰相手のペースに合わせる
- ⑱考えを引き出す ⑲児童生徒を見守る ⑳教室に受容的な雰囲気を作る
- ㉑明確な指示を出す ㉒児童生徒に選択をさせる ㉓疑問を持たせる
- ㉔計画外の出来事を楽しむ ㉕考え・疑問を共有させる

【回答欄】（項目の番号を書いてください）

非常に重要で、絶対に欠かすことができない

--	--	--	--	--

重要で、欠かすことができない

--	--	--	--	--

やや重要で、あるとよい

--	--	--	--	--

あまり重要ではない、あれば望ましい

--	--	--	--	--

重要ではない、あれば望ましいがなくても差し支えない

--	--	--	--	--

3. 研究2：高校生と大学生の教職イメージの調査—教職の魅力創造プログラム参加による変化

(1) 目的

教職に関心のある高校生と大学生を対象に教職イメージの調査をし、教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化を明らかにする。「学びのフォーラム」と「小学校教員体験セミナー」の参加前後に研究1で作成した教職イメージ尺度により教職イメージを測定し、彼らの教職イメージがどのように変化するかを明らかにすることによって、高校生や大学生が教職とは何かを模索し教職の魅力を発見するプロセスを探る。

「学びのフォーラム」(詳細は第二章1参照)は、高校生から大学生、大学院生、教師を中心とする社会人が同じテーブルで「学ぶとはどういうことか」を主題として学び合う合同ゼミナールである。そこでは、学びの理論に関するテキストを題材に、「学ぶとはどういうことか」についての答えを参加者一人ひとりが見出すことを目的としながら、自らの学びの経験を振り返ることで、同時に教職とは何かを模索する場となることが想定される。一方、「小学校教員体験セミナー」(詳細は第二章2参照)は、高校生が小学校での2日間の教職体験をするプログラムであり、教える側の立場を経験することで教職とは何かを模索する場になる。プログラムごとに参加前後の教職イメージの変化を検討することによって、どのような体験が高校生・大学生の教職世界の構築に影響するかを検討する。

(2) 方法

①対象者

小学校教員体験セミナー参加の高校生及び大学生、学びのフォーラム参加の高校生及び大学生のうち、質問紙に回答した者。セミナーは高校生26名、大学生5名、フォーラムは高校生51名、大学生(3,4年生)15名であった。なお、本年度の学びのフォーラムは、COVID19の影響により通常より小規模の開催となったため、参加大学生はフォーラム運営担当教員(教育学)のゼミ生を主とした。

②質問紙の構成

- ・ 比喩生成課題(3種類各2記述)：詳細は研究1参照(本稿では比喩生成課題の分析は行わない)。
- ・ 研究1で作成された教職イメージ尺度：「よい教師」25項目および「よい授業における教師のふるまい」25項目からなり、それぞれ重要度に応じて5群に5項目ずつ分類することが求められた(詳細は研究1参照)。分類に応じて項目は5~1点で得点化された(重要度の最も高い群に分類された項目—5点~最も低い群に分類された項目—1点)。

(3) 結果と考察

①分析1：小学校教員体験セミナー参加高校生の前後比較

「よい教師」25項目の重要度について、セミナー参加前後の平均を表7および図1に示した。

はじめに、参加前の重要度評定の高い項目に注目すると、「信頼できる」「人の話を聞ける」が平均4.5前後と高かった。ついで、「分け隔てしない」「観察力がある」が平均4.0点以上であった。続いて「安心感を与える」が平均3.85であった。これらの項目は<支援者>としての教師役割を体現する内容であると考えられる。したがって、教職に関心がある高校生は、教師のあるべき姿を「児童生徒を支える存在」としてとらえていることが推測される。

次に、セミナー参加後の評定に注目すると、参加前と異なり平均4.5前後の項目はなく、「助言が上手」が4.0と最も高く、ついで「安心感を与える」「人の話を聞ける」「信頼できる」「知的好奇心を刺激する」が平均3.5以上であった。<支援者>以外に、助言をする<指導者>や知的好奇心を刺激する<知の媒介者>としての教師役割を重視しているのが、参加前にはない参加後の特徴であるといえよう。また、参加前のように特に高い値をとる項目はないのと同時に、極端に低い平均値をとる項目(「カリスマ性がある」)も参加後では示されなかった。この結果について解釈する際に、5~1の重要度評定に対してそれぞれ5項目ずつ割り当てるという本尺度の評定方法を考慮する必要がある。この評定方法では、例えば、参加前よりも「非常に重要で、絶対に欠かすことができない(評定値5)」と思う項目が増えたとしても、5項目しか割り当てることができない。したがって、参加後に4.5を超えるような高評定の項目が示されなくなったのは、その項目に対する重要度の認識自体が低下したというよりは、他の項目

の重要度も認識したことにより相対的に項目間の差が小さくなったことによるものと、解釈するのが妥当であると考えられる。以上の点を踏まえた上で、次に、各項目の参加前後の差に注目する。

対応のあるt検定を行った結果、参加前後の重要度評定で統計的に有意な差が示されたのは以下の項目であった(表7)。「専門知識がある」「信頼できる」「ぶれない」「分け隔てしない」「観察力がある」「人の話を聞ける」「説明が上手」は、参加前の方が参加後より有意に高かった。反対に、「全部を把握している」「常に正しい」「カリスマ性がある」「関心が広い」「助言が上手」「質問にうまく答える」は、参加後の方が参加前よりも高くなった。参加後に比べて参加前の方が重要度が高かった項目の多くは、前述の<支援者>としての教師役割を体現する内容である。一方、参加後に高くなった項目は、「全部を把握している」「常に正しい」「カリスマ性がある」など<絶対者(絶対的存在)>としての教師を表すものである。そのような側面に対しても状況によっては必要な資質であると、認識が変化したことが示唆される。ほかにも関心の広さ、助言や質問への対応のうまさなど、「よい教師」に必要なことへのとらえが、参加前の<支援者>重視から、多面化したと考えられる。

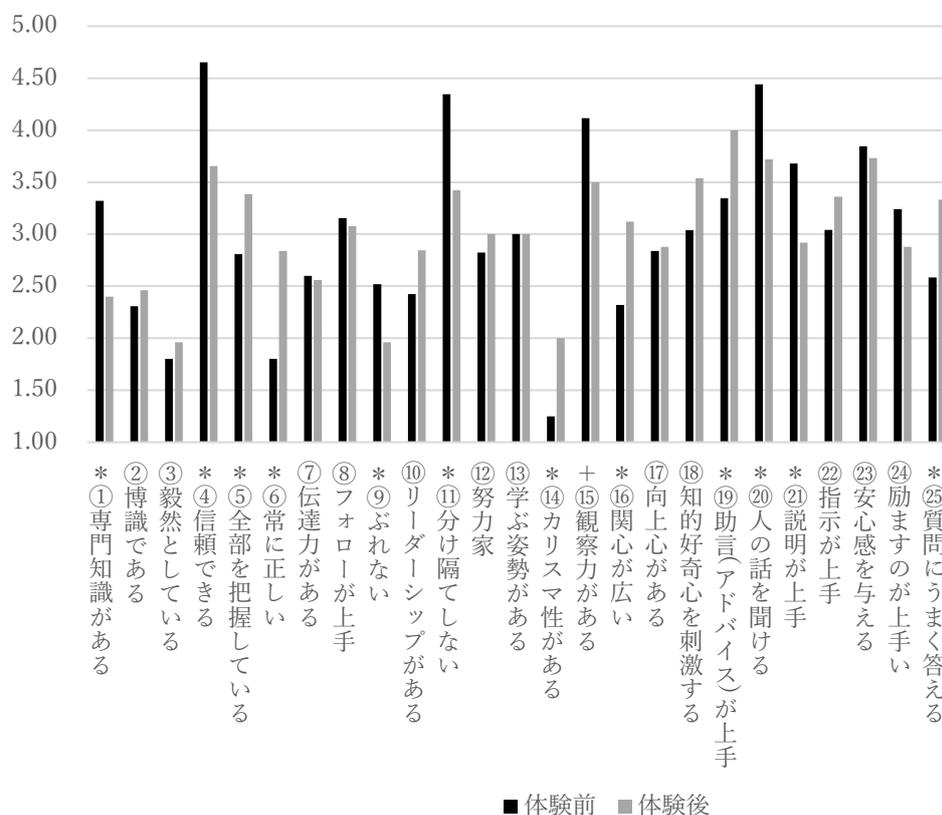


図1 体験セミナーによる「よい教師」イメージの変化

表7 体験セミナー参加者の「よい教師」イメージ: 事前事後の平均・標準偏差, t検定結果

		平均値	度数	標準偏差	t 値 (df)	有意性
①専門知識がある	事前	3.32	25	1.18	3.874 (24)	**
	事後	2.40	25	1.04		
②博識である	事前	2.31	26	1.16	-0.478 (25)	
	事後	2.46	26	1.33		
③毅然としている	事前	1.80	25	1.12	-0.609 (24)	
	事後	1.96	25	1.02		
④信頼できる	事前	4.65	26	0.75	4.249 (25)	**
	事後	3.65	26	1.26		
⑤全部を把握している	事前	2.81	26	1.30	-2.375 (25)	*
	事後	3.38	26	1.20		
⑥常に正しい	事前	1.80	25	1.08	-3.263 (24)	**
	事後	2.84	25	1.65		
⑦伝達力がある	事前	2.60	25	1.26	0.102 (24)	
	事後	2.56	25	1.47		
⑧フォローが上手	事前	3.15	26	1.32	0.258 (25)	
	事後	3.08	26	1.38		
⑨ぶれない	事前	2.52	25	1.42	2.165 (24)	*
	事後	1.96	25	1.06		
⑩リーダーシップがある	事前	2.42	26	1.17	-1.268 (25)	
	事後	2.85	26	1.41		
⑪分け隔てしない	事前	4.35	26	0.89	3.931 (25)	**
	事後	3.42	26	1.47		
⑫努力家	事前	2.82	26	1.01	-0.714 (25)	
	事後	3.00	26	1.13		
⑬学ぶ姿勢がある	事前	3.00	26	1.10	0.000 (25)	
	事後	3.00	26	1.23		
⑭カリスマ性がある	事前	1.25	24	0.61	-2.917 (23)	**
	事後	2.00	24	1.18		
⑮観察力がある	事前	4.12	26	1.18	1.731 (25)	+
	事後	3.50	26	1.68		
⑯関心が広い	事前	2.32	25	1.03	-2.489 (24)	*
	事後	3.12	25	1.48		
⑰向上心がある	事前	2.84	25	1.25	-0.123 (24)	
	事後	2.88	25	1.09		
⑱知的好奇心を刺激する	事前	3.04	26	1.46	-1.457 (25)	
	事後	3.54	26	1.48		
⑲助言(アドバイス)が上手	事前	3.35	26	1.41	-2.086 (25)	*
	事後	4.00	26	1.13		
⑳人の話を聞ける	事前	4.44	25	0.87	2.823 (24)	**
	事後	3.72	25	1.34		
㉑説明が上手	事前	3.68	25	1.46	2.317 (24)	*
	事後	2.92	25	1.35		
㉒指示が上手	事前	3.04	25	1.17	-0.736 (24)	
	事後	3.36	25	1.35		
㉓安心感を与える	事前	3.85	26	1.01	0.398 (25)	
	事後	3.73	26	1.40		
㉔励ますのが上手い	事前	3.24	25	1.39	0.975 (24)	
	事後	2.88	25	1.17		
㉕質問にうまく答える	事前	2.58	24	1.21	-2.703 (23)	*
	事後	3.33	24	1.34		

続いて、「よい授業における教師のふるまい」25項目について、同様にセミナー参加前後の平均を表8および図2に示した。

はじめに、参加前の重要度評定の高い項目に注目すると、「考えさせるような発問をする」「考え・疑問を共有させる」「児童生徒にやり取りさせる」の平均が4.0前後であった。ついで、「わかりやすく説明する」「話を聞く」「反応をよく見る」「自由な発言を促す」が3.5以上であった。参加後の得点が高い項目は、「反応をよく見る」が4.0以上、ついで「疑問を持たせる」「考えを引き出す」が3.5以上であった。

前後の差を検討するために対応のあるt検定を行った結果、表8に示したように、「わかりやすく説明する」「話を聞く」「考えさせるような発問をする」「見本・手本を示す」「手がかりを与える」は、参加前の方が参加後より有意に重要度が高く評定されていた。反対に、「正解に導く」「困難な時に励ます」「存在感を消す」「疑問を持たせる」は、参加後の方が参加前よりも高くなった。

参加前に高かった項目も参加後に高くなった項目も、それぞれ<伝達の場合としての授業><共同作成の場合としての授業><子ども同士の共同の場合としての授業>に関わると考えられる項目が含まれており、セミナー参加の前後で謙虚な観点の変化は見出されなかったといえる。あえて両者の差異を見出そうとするならば、参加後に重要度評定が高くなった項目の方が、参加前に重要度評定が高かった項目に比べて、児童の姿が先にあっての教師のふるまいを表していると解釈できるかもしれない。

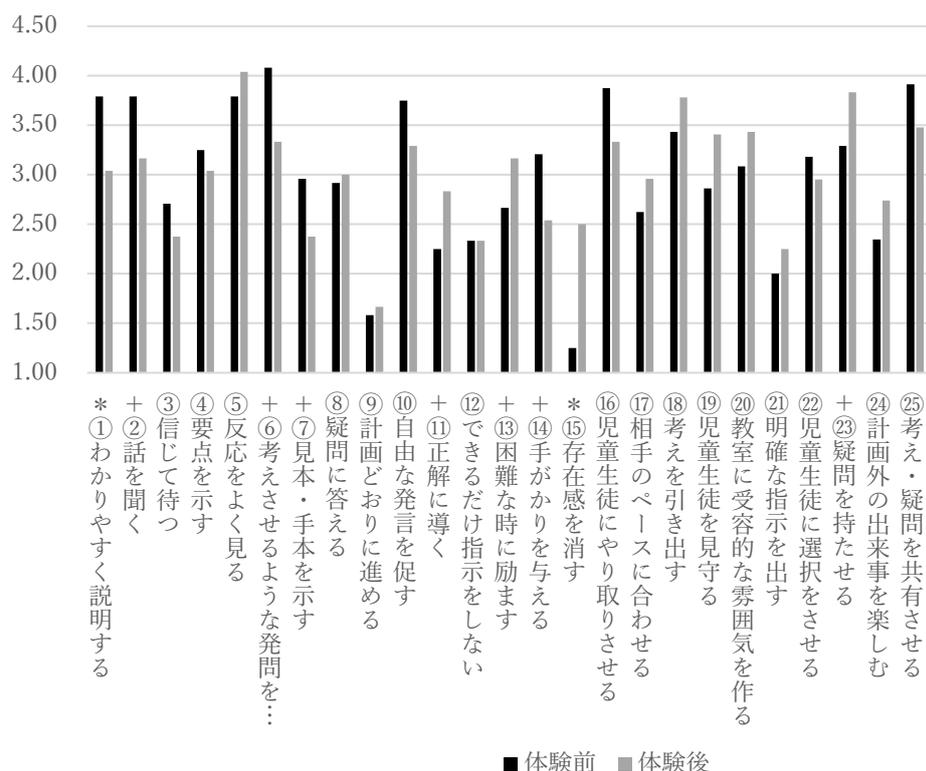


図2 体験セミナーによる「よい授業における教師のふるまい」イメージの変化

表8 体験セミナー参加者の「よい授業における教師のふるまい」イメージ：
事前事後の平均・標準偏差，t検定結果

		平均値	度数	標準偏差	t 値 (df)	有意性
c①わかりやすく説明する	事前	3.79	24	1.14	2.480 (23)	*
	事後	3.04	24	1.40		
c②話を聞く	事前	3.79	24	0.93	1.969 (23)	+
	事後	3.17	24	1.17		
c③信じて待つ	事前	2.71	24	1.57	1.498 (23)	
	事後	2.38	24	1.28		
c④要点を示す	事前	3.25	24	1.19	0.577 (23)	
	事後	3.04	24	1.46		
c⑤反応をよく見る	事前	3.79	24	1.18	-0.923 (23)	
	事後	4.04	24	1.08		
c⑥考えさせるような発問をする	事前	4.08	24	1.18	2.069 (23)	+
	事後	3.33	24	1.69		
c⑦見本・手本を示す	事前	2.96	24	1.40	1.802 (23)	+
	事後	2.38	24	1.35		
c⑧疑問に答える	事前	2.92	24	1.18	-0.371 (23)	
	事後	3.00	24	1.35		
c⑨計画どおりに進める	事前	1.58	24	0.93	-0.327 (23)	
	事後	1.67	24	1.09		
c⑩自由な発言を促す	事前	3.75	24	1.15	1.220 (23)	
	事後	3.29	24	1.43		
c⑪正解に導く	事前	2.25	24	1.07	-2.070 (23)	+
	事後	2.83	24	1.17		
c⑫できるだけ指示をしない	事前	2.33	24	1.13	0.000 (23)	
	事後	2.33	24	0.96		
c⑬困難な時に励ます	事前	2.67	24	1.24	-1.771 (23)	+
	事後	3.17	24	1.09		
c⑭手がかりを与える	事前	3.21	24	1.28	1.881 (23)	+
	事後	2.54	24	1.50		
c⑮存在感を消す	事前	1.25	24	0.53	-3.776 (23)	**
	事後	2.50	24	1.74		
c⑯児童生徒にやり取りさせる	事前	3.88	24	1.33	1.373 (23)	
	事後	3.33	24	1.46		
c⑰相手のペースに合わせる	事前	2.63	24	1.17	-1.356 (23)	
	事後	2.96	24	1.16		
c⑱考えを引き出す	事前	3.43	23	1.50	-0.810 (22)	
	事後	3.78	23	1.04		
c⑲児童生徒を見守る	事前	2.86	22	1.49	-1.449 (21)	
	事後	3.41	22	1.47		
c⑳教室に受容的な雰囲気を作る	事前	3.09	23	1.47	-0.969 (22)	
	事後	3.43	23	1.53		
c㉑明確な指示を出す	事前	2.00	24	1.22	-0.972 (23)	
	事後	2.25	24	0.90		
c㉒児童生徒に選択をさせる	事前	3.18	22	1.33	0.865 (21)	
	事後	2.95	22	1.17		
c㉓疑問を持たせる	事前	3.29	24	1.23	-1.877 (23)	+
	事後	3.83	24	1.40		
c㉔計画外の出来事を楽しむ	事前	2.35	23	1.47	-1.027 (22)	
	事後	2.74	23	1.51		
c㉕考え・疑問を共有させる	事前	3.91	23	1.08	1.207 (22)	
	事後	3.48	23	1.41		

②分析2：学びのフォーラム参加者(高校生・大学生)の分析

事前実施アンケート, 事後実施アンケートそれぞれについて, 高校生と大学生ごとに各項目の重要度評定の平均を求めた(表9・10を参照。なお, 事後アンケートは未回答者が多く人数が少ない)。

表9 学びのフォーラム参加者の「よい教師」イメージ:高校生と大学生の比較

	校種	事前					事後				
		度数	平均値	SD	t 値 (df)	度数	平均値	SD	t 値 (df)		
①専門知識がある	高校	40	2.95	1.45	0.692 (48)	25	2.88	1.33	-0.452 (37)		
	大学	10	2.60	1.35		14	3.07	1.14			
②博識である	高校	41	2.15	1.30	0.795 (49)	25	2.04	1.06	-1.524 (37)		
	大学	10	1.80	0.92		14	2.57	1.02			
③毅然としている	高校	41	1.88	1.08	-1.329 (49)	25	1.84	0.80	-0.538 (37)		
	大学	10	2.40	1.26		14	2.00	1.04			
④信頼できる	高校	41	4.61	0.59	1.380 (49)	26	4.38	0.90	-0.661 (38)		
	大学	10	4.30	0.82		14	4.57	0.76			
⑤全部を把握している	高校	41	2.24	1.24	-1.014 (49)	25	2.08	1.12	-0.157 (37)		
	大学	10	2.70	1.42		14	2.14	1.35			
⑥常に正しい	高校	41	1.85	1.15	0.664 (49)	25	1.64	1.15	0.178 (37)		
	大学	10	1.60	0.70		14	1.57	1.16			
⑦伝達力がある	高校	40	3.20	1.26	0.937 (48)	25	3.00	1.32	-0.186 (36)		
	大学	10	2.80	0.92		13	3.08	0.95			
⑧フォローが上手	高校	41	3.24	1.22	0.356 (49)	24	3.38	1.21	-0.534 (36)		
	大学	10	3.10	0.74		14	3.57	0.85			
⑨ぶれない	高校	40	2.48	1.20	-2.161 (48) *	25	1.96	0.93	-0.647 (37)		
	大学	10	3.40	1.26		14	2.21	1.53			
⑩リーダーシップがある	高校	40	2.68	1.14	0.942 (48)	26	2.42	1.14	0.624 (38)		
	大学	10	2.30	1.06		14	2.21	0.70			
⑪分け隔てしない	高校	41	4.07	1.17	0.676 (49)	25	4.16	1.03	0.919 (36)		
	大学	10	3.80	1.03		13	3.77	1.59			
⑫努力家	高校	41	3.24	1.24	-2.316 (49) *	26	3.19	1.17	-0.797 (38)		
	大学	10	4.20	0.79		14	3.50	1.16			
⑬学ぶ姿勢がある	高校	41	3.24	1.32	-3.661 (49) **	26	4.08	1.02	-1.692 (39) +		
	大学	10	4.80	0.42		15	4.60	0.83			
⑭カリスマ性がある	高校	41	1.46	0.74	-0.826 (49)	25	1.76	1.30	0.807 (37)		
	大学	10	1.70	1.06		14	1.43	1.09			
⑮観察力がある	高校	40	3.53	1.40	-1.937 (48) +	26	3.85	1.19	0.301 (38)		
	大学	10	4.40	0.52		14	3.71	1.54			
⑯関心が広い	高校	39	2.59	1.21	-2.446 (47) *	25	3.16	1.46	-1.078 (37)		
	大学	10	3.60	0.97		14	3.64	1.08			
⑰向上心がある	高校	41	3.27	1.20	-3.936 (49) **	26	3.50	1.10	-1.157 (38)		
	大学	10	4.80	0.42		14	3.93	1.14			
⑱知的好奇心を刺激する	高校	41	3.27	1.52	0.128 (49)	25	3.20	1.38	-0.360 (37)		
	大学	10	3.20	1.48		14	3.36	1.15			
⑲助言(アドバイス)が上手	高校	40	3.40	1.26	0.940 (48)	25	3.32	1.11	-0.178 (36)		
	大学	10	3.00	0.94		13	3.38	0.96			
⑳人の話を聞ける	高校	40	3.88	1.16	-1.390 (48)	26	4.42	1.06	0.921 (37)		
	大学	10	4.40	0.52		13	4.08	1.19			
㉑説明が上手	高校	39	3.69	1.17	3.007 (47) **	26	3.35	1.20	3.465 (38) **		
	大学	10	2.50	0.85		14	2.07	0.92			
㉒指示が上手	高校	41	3.17	1.26	0.630 (49)	25	2.68	1.22	-0.083 (37)		
	大学	10	2.90	0.99		14	2.71	1.27			
㉓安心感を与える	高校	41	3.44	1.57	-1.674 (49)	25	3.28	1.40	-1.832 (37) +		
	大学	10	4.30	0.82		14	4.07	1.07			
㉔励ますのが上手い	高校	40	2.55	1.26	-2.046 (48) *	25	3.04	1.37	0.918 (37)		
	大学	10	3.40	0.70		14	2.64	1.15			
㉕質問にうまく答える	高校	39	3.00	1.34	1.594 (47)	25	2.84	1.55	2.787 (37) **		
	大学	10	2.30	0.67		14	1.57	0.94			

表10 学びのフォーラム参加者の「よい授業における教師のふるまい」イメージ:高校生と大学生の比較

	校種	事前					事後				
		度数	平均値	SD	t 値 (df)	度数	平均値	SD	t 値 (df)		
c①わかりやすく説明する	高校	41	3.98	1.17	2.630 (49) *	25	3.56	1.19	2.552 (33) *		
	大学	10	2.90	1.10		10	2.50	0.85			
c②話を聞く	高校	41	3.54	1.19	-2.201 (49) *	26	3.69	0.93	-0.669 (35)		
	大学	10	4.40	0.70		11	3.91	0.83			
c③信じて待つ	高校	40	2.00	1.36	-3.497 (48) **	25	2.48	1.48	-1.955 (35) +		
	大学	10	3.60	0.97		12	3.42	1.08			
c④要点を示す	高校	41	3.56	1.25	3.348 (49) **	23	3.04	1.22	0.542 (29)		
	大学	10	2.10	1.20		8	2.75	1.58			
c⑤反応をよく見る	高校	41	3.83	1.05	-1.228 (49)	25	3.60	1.19	-1.530 (34)		
	大学	10	4.30	1.25		11	4.27	1.27			
c⑥考えさせるような発問をする	高校	40	4.18	1.13	0.451 (48)	24	4.04	1.12	0.780 (31)		
	大学	10	4.00	0.94		9	3.67	1.50			
c⑦見本・手本を示す	高校	39	2.69	1.26	0.219 (47)	23	2.22	1.13	-0.831 (30)		
	大学	10	2.60	0.84		9	2.56	0.73			
c⑧疑問に答える	高校	41	3.24	1.22	1.817 (49) +	24	2.92	1.21	1.679 (31)		
	大学	10	2.50	0.85		9	2.11	1.27			
c⑨計画どおりに進める	高校	41	1.95	1.16	0.898 (49)	24	1.42	0.72	-1.301 (31)		
	大学	10	1.60	0.84		9	1.89	1.36			
c⑩自由な発言を促す	高校	41	3.10	1.26	-1.393 (49)	26	4.27	1.08	1.991 (36) +		
	大学	10	3.70	1.06		12	3.50	1.17			
c⑪正解に導く	高校	41	2.71	1.29	3.082 (49) **	25	2.32	1.11	1.597 (32)		
	大学	10	1.40	0.70		9	1.67	0.87			
c⑫できるだけ指示をしない	高校	41	1.56	0.92	-2.617 (49) *	23	2.35	1.37	-0.809 (30)		
	大学	10	2.40	0.84		9	2.78	1.30			
c⑬困難な時に励ます	高校	41	2.76	1.14	-1.332 (49)	24	2.42	1.21	-3.783 (32) **		
	大学	10	3.30	1.25		10	4.10	1.10			
c⑭手がかりを与える	高校	41	3.29	1.15	-0.019 (49)	24	3.04	1.37	1.861 (32) +		
	大学	10	3.30	0.82		10	2.10	1.29			
c⑮存在感を消す	高校	40	1.20	0.61	-3.375 (48) **	24	1.38	0.82	-2.813 (32) **		
	大学	10	2.10	1.20		10	2.50	1.51			
c⑯児童生徒にやり取りさせる	高校	40	3.50	1.36	-1.967 (48) +	23	4.04	1.07	-0.122 (32)		
	大学	10	4.40	0.97		11	4.09	1.04			
c⑰相手のペースに合わせる	高校	39	2.36	1.14	-0.095 (47)	25	2.68	1.18	0.252 (32)		
	大学	10	2.40	1.51		9	2.56	1.51			
c⑱考えを引き出す	高校	40	4.00	0.91	0.000 (48)	26	3.77	1.18	-0.768 (35)		
	大学	10	4.00	0.67		11	4.09	1.14			
c⑲児童生徒を見守る	高校	41	2.34	1.15	-3.989 (49) **	25	3.08	1.26	-1.882 (33) +		
	大学	10	3.90	0.88		10	3.90	0.88			
c⑳教室に受容的な雰囲気を作る	高校	41	3.51	1.43	-1.172 (49)	24	3.71	1.57	-0.877 (33)		
	大学	10	4.10	1.37		11	4.18	1.25			
c㉑明確な指示を出す	高校	40	2.53	1.28	-1.542 (48)	24	1.88	0.99	-0.618 (30)		
	大学	10	3.20	1.03		8	2.13	0.99			
c㉒児童生徒に選択をさせる	高校	41	3.12	1.05	-0.978 (49)	24	3.08	1.32	-1.611 (31)		
	大学	10	3.50	1.27		9	3.89	1.17			
c㉓疑問を持たせる	高校	41	3.44	1.48	-0.902 (49)	25	3.72	1.21	0.191 (34)		
	大学	10	3.90	1.29		11	3.64	1.21			
c㉔計画外の出来事を楽しむ	高校	41	2.37	1.24	-3.200 (49) **	24	3.08	1.56	-0.708 (32)		
	大学	10	3.80	1.40		10	3.50	1.58			
c㉕考え・疑問を共有させる	高校	41	4.20	1.03	-0.305 (49)	25	4.00	1.15	1.141 (32)		
	大学	10	4.30	0.67		9	3.44	1.51			

高校生は小学校教員体験セミナーの高校生同様に、「信頼できる(平均 4.61)」「分け隔てしない(平均 4.07)」が参加前に重要度評定の高い項目であった。大学生では「学ぶ姿勢がある」「向上心がある」がいずれも 4.8 であった。参加後では、高校生は参加前の 2 項目に加えて「人の話を聞ける(平均 4.42)」

も重要度評定の高い項目となった。

高校生が「よい教師」として重視する項目は、教員体験セミナー参加の高校生と同様に「支援者」の側面であるが、一方で大学生と比較すると、異なる特徴があることがうかがえる。そこで、高校生と大学生の差異を検討するために「よい教師」「よい授業における教師のふるまい」各項目についてt検定を行った(表9・10)。その結果、表11に示した項目において高校生と大学生の重要度評定の差が有意(あるいは有意傾向)であった。

表11を概観すると、大学生はフォーラム参加前時点において、高校生よりも、「よい教師」として「学習者」であること(「努力家」「学ぶ姿勢がある」「向上心がある」など)を重視していることがうかがえる。また、「よい授業における教師のふるまい」として、「子ども同士の共同の場としての授業」を成立させるようなふるまい(「できるだけ指示をしない」「存在感を消す」「児童生徒にやり取りさせる」)あるいは「共同生成の場としての授業」を成立させるようなふるまい(「話を聞く」「信じて待つ」「計画外の出来事を楽しむ」)を重要視している。対照的に、高校生が大学生よりも重視していたのは「説明が上手」「わかりやすく説明する」「要点を示す」「正解に導く」であり、「知の媒介者」としての教師、「伝達」の場としての授業を成立させる教師のふるまいを重要視していることが示唆された。

フォーラム参加後においても、大学生は高校生よりも「共同の場」としての授業に寄与する教師のふるまいを重視しているが、参加前よりも高校生と有意差のある項目の数が減少していた。一方、高校生も参加前と同様の傾向を示し、大学生よりも「伝達」を重視しているが、同時に、「自由な発言を促す」といった「共同の場」としての授業に寄与する教師のふるまいに関する一部の項目については、大学生よりも重視する傾向が示された。

表11 学びのフォーラム参加の高校生と大学生における教職イメージの差異の要点

事前/事後・種類	高校生と大学生の差が示された項目	
事前 よい教師	大学生>高校生	「ぶれない」「努力家」「学ぶ姿勢がある」「関心が広い」「向上心がある」「励ますのが上手い」(「観察力がある」)
	高校生>大学生	「説明が上手」
事前 よい授業の教師 のふるまい	大学生>高校生	「話を聞く」「信じて待つ」「できるだけ指示をしない」「存在感を消す」「計画外の出来事を楽しむ」(「児童生徒にやり取りさせる」)
	高校生>大学生	「わかりやすく説明する」「要点を示す」「正解に導く」(「疑問に答える」)
事後 よい教師	大学生>高校生	(「学ぶ姿勢がある」「安心感を与える」)
	高校生>大学生	「説明が上手」「質問にうまく答える」
事後 よい授業の教師 のふるまい	大学生>高校生	(「信じて待つ」「児童生徒を見守る」)「困難な時に励ます」「存在感を消す」
	高校生>大学生	「わかりやすく説明する」「要点を示す」「正解に導く」(「自由な発言を促す」「手がかりを与える」)

()は有意傾向の項目

上述のように、参加前と参加後で校種間の差の現れ方が異なっていた。そこで、この点をさらに検討するために、事前事後のアンケートが揃っている参加者(高校生17名・大学生10名)について、「よい教師」25項目の重要度評定値を従属変数として、前後×校種の2要因分散分析を行った(表12)。

その結果、前後の主効果が有意であったのは、「毅然としている」「関心が広い」であり、前者は参加前の方が参加後より高く、後者については参加後の方が高かった。校種の主効果が有意であったのは、6項目あり、「学ぶ姿勢がある」「観察力がある」「関心が広い」「安心感を与える」は大学生の方が高校生より重要度評定が高く、「説明が上手」「質問にうまく答える」については、高校生の方が高かった。

表12 「よい教師」学びのフォーラム参加前後×校種(高校・大学)の差異

		事前		事後		F 値	df	
		高校	大学	高校	大学			
①専門知識がある	平均値	3.00	2.44	2.82	2.78			
	標準偏差	1.58	1.33	1.47	1.09			
	度数	17	9	17	9			
②博識である	平均値	2.12	1.80	2.24	2.40			
	標準偏差	1.11	0.92	1.09	1.07			
	度数	17	10	17	10			
③毅然としている	平均値	1.76	2.40	1.59	1.60	time	3.568	1,25 +
	標準偏差	1.20	1.26	0.71	0.70			
	度数	17	10	17	10			
④信頼できる	平均値	4.41	4.44	4.18	4.33			
	標準偏差	0.62	0.73	1.01	0.87			
	度数	17	9	17	9			
⑤全部を把握している	平均値	2.29	2.70	2.12	2.00			
	標準偏差	1.26	1.42	1.17	1.25			
	度数	17	10	17	10			
⑥常に正しい	平均値	1.94	1.60	1.71	1.40			
	標準偏差	1.25	0.70	1.31	0.70			
	度数	17	10	17	10			
⑦伝達力がある	平均値	3.13	2.67	2.75	3.33	交互作用	3.443	1,23 +
	標準偏差	1.31	0.87	1.34	0.87			
	度数	16	9	16	9			
⑧フォローが上手	平均値	3.76	3.10	3.41	3.60			
	標準偏差	1.15	0.74	1.18	0.97			
	度数	17	10	17	10			
⑨ぶれない	平均値	2.41	3.40	2.18	2.20	交互作用	3.603	1,25 +
	標準偏差	1.28	1.26	0.95	1.48			
	度数	17	10	17	10			
⑩リーダーシップがある	平均値	2.63	2.30	2.38	2.20			
	標準偏差	1.09	1.06	1.15	0.79			
	度数	16	10	16	10			
⑪分け隔てしない	平均値	4.24	3.78	4.29	3.78			
	標準偏差	1.35	1.09	1.05	1.56			
	度数	17	9	17	9			
⑫努力家	平均値	3.24	4.22	3.29	3.56			
	標準偏差	1.30	0.83	1.16	1.24			
	度数	17	9	17	9			
⑬学ぶ姿勢がある	平均値	3.41	4.80	4.06	4.80	校種	10.399	1,25 **
	標準偏差	1.58	0.42	1.09	0.42			
	度数	17	10	17	10			
⑭カリスマ性がある	平均値	1.71	1.70	1.65	1.50			
	標準偏差	0.99	1.06	1.17	1.27			
	度数	17	10	17	10			
⑮観察力がある	平均値	3.35	4.40	3.59	4.10	校種	4.093	1,25 +
	標準偏差	1.46	0.52	1.33	1.45			
	度数	17	10	17	10			
⑯関心が広い	平均値	2.56	3.60	3.25	4.00	time	4.175	1,24 +
	標準偏差	1.21	0.97	1.53	0.94	校種	4.501	1,24 *
	度数	16	10	16	10			
⑰向上心がある	平均値	3.06	4.80	3.41	4.10	交互作用	4.850	1,25 *
	標準偏差	1.34	0.42	1.18	0.74			
	度数	17	10	17	10			
⑱知的好奇心を刺激する	平均値	3.76	3.20	3.24	3.20			
	標準偏差	1.35	1.48	1.20	1.23			
	度数	17	10	17	10			
⑲助言(アドバイス)が上手	平均値	3.13	2.89	3.19	3.33			
	標準偏差	1.09	0.93	1.22	1.12			
	度数	16	9	16	9			
⑳人の話を聞ける	平均値	3.44	4.44	4.31	4.11	交互作用	7.512	1,23 *
	標準偏差	1.21	0.53	1.14	0.78			
	度数	16	9	16	9			
㉑説明が上手	平均値	3.63	2.50	3.50	2.10	校種	22.340	1,24 **
	標準偏差	1.09	0.85	1.03	0.99			
	度数	16	10	16	10			
㉒指示が上手	平均値	3.29	2.90	3.00	2.70			
	標準偏差	1.21	0.99	1.17	1.16			
	度数	17	10	17	10			
㉓安心感を与える	平均値	2.94	4.30	3.18	3.90	校種	4.898	1,25 *
	標準偏差	1.68	0.82	1.47	1.20			
	度数	17	10	17	10			
㉔励ますのが上手い	平均値	2.47	3.40	2.76	2.50	交互作用	5.290	1,25 *
	標準偏差	1.23	0.70	1.39	1.08			
	度数	17	10	17	10			
㉕質問にうまく答える	平均値	3.25	2.30	2.81	1.70	校種	7.762	1,24 *
	標準偏差	1.29	0.67	1.52	1.06			
	度数	16	10	16	10			

前後と校種の交互作用が有意であったのは、「伝達力がある」「ぶれない」「向上心がある」「人の話を聞ける」「励ますのが上手い」であった。これらの項目については平均のプロフィールを図示した(図3)。平均のプロフィールからは、「ぶれない」「向上心がある」「人の話を聞ける」「励ますのが上手い」は、参加前においてのみ大学生が高校生より高く、参加後では両者の差がないことがうかがえる。また、「人の話を聞ける」は、高校生では参加前から参加後への重要度の増加がみられる。

分散分析の結果から、全体として参加前後による差よりも校種の差を示す項目の方が多いこと、また参加前後要因と校種要因の交互作用がある項目では、参加前に見られた校種差が参加後にはなくなるというパターンがほとんどであることが示された。校種の差からは、前述のt検定の結果と同様に、高校生は大学生よりも「知の媒介者」としての教師役割を重視し、大学生は「学習者」に加えて「支援者」としての教師役割を重視していることが示唆される。

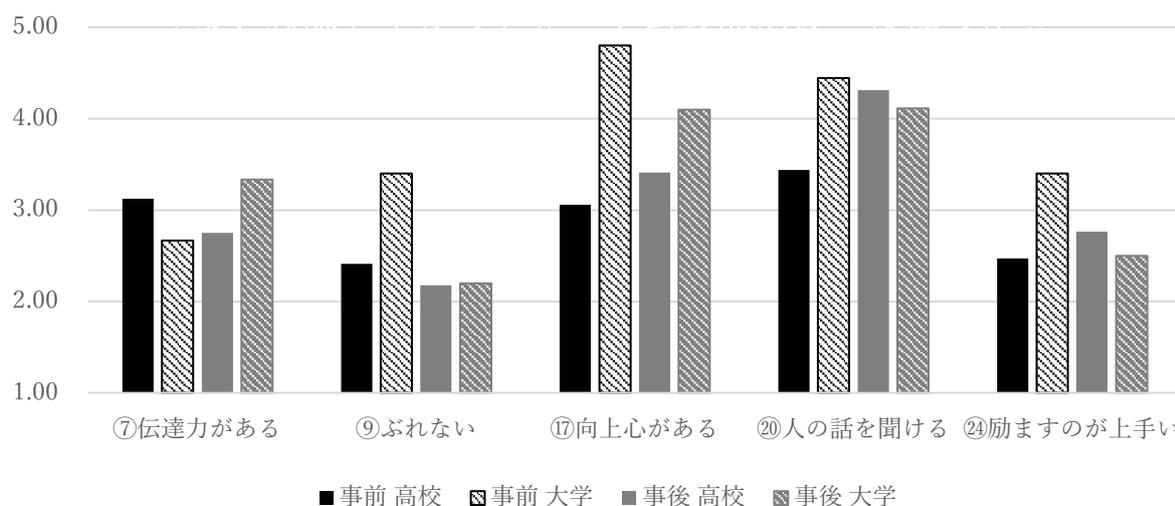


図3 「よい教師」における校種と事前事後の交互作用が有意であった項目の条件ごとの平均

続いて、「よい授業における教師のふるまい」25項目についても同様に分散分析を行った(表13)。その結果、6項目において前後の主効果が有意あるいは有意傾向であり、「わかりやすく説明する」「手がかりを与える」「相手のペースに合わせる」の3項目においては参加前の方が重要度評価が高く、反対に、「できるだけ指示をしない」「存在感を消す」「明確な指示を出す」の3項目においては参加後の方が高かった。「よい教師」では2項目でしか参加前後の差が示されなかったのに対して、「よい授業における教師のふるまい」では多くの項目で参加前後の差が示された。指示に関する2つの項目「できるだけ指示をしない」と「明確な指示を出す」がいずれも参加後に重要度評価が増加していることは興味深い。参加前の方が得点が高かった3項目と参加後に得点が高くなった3項目を、それぞれパッケージで解釈すると、前者は「相手のペースに合わせて・手がかりを与えて・わかりやすく説明する」という、教師が児童生徒にずっと寄り添って、ペースに合わせながらもゴールに主導する姿が浮かんでくる。一方で、後者は「明確な指示を出し(た後は)・存在感を消し・できるだけ指示をしない」姿を描くことができる。このように捉えると、「学ぶとはどういうことか」を主題として学び合う経験が高校生と大学生にもたらした教職イメージの変化の輪郭が明確になってくるかもしれない。

次に、校種の主効果は7項目で有意あるいは有意傾向であり、大学生が高校生より重要視していたのは、「信じて待つ」「反応をよく見る」「困難な時に励ます」「児童生徒に選択をさせる」であった。高校生が大学生より重要視していたのは、「わかりやすく説明する」「疑問に答える」「正解に導く」であった。これらの結果は、前述のt検定による校種差の分析結果と類似の傾向であった。

表13 「よい授業における教師のふるまい」学びのフォーラム参加前後×校種(高校・大学)の差異

		事前		事後		F 値	df		
		高校	大学	高校	大学				
c①わかりやすく説明する	平均値	3.94	3.29	3.69	2.29	time	7.609	1,21	*
	標準偏差	1.18	0.95	1.25	0.76	校種	5.046	1,21	*
	度数	16	7	16	7				
c②話を聞く	平均値	3.24	4.29	3.59	3.57	交互作用	3.968	1,22	+
	標準偏差	1.03	0.76	0.87	0.79				
	度数	17	7	17	7	校種	20.751	1,22	**
c③信じて待つ	平均値	1.56	3.63	1.88	3.25				
	標準偏差	0.96	1.06	1.20	1.04				
	度数	16	8	16	8	交互作用	3.141	1,19	+
c④要点を示す	平均値	3.63	1.80	3.06	2.40				
	標準偏差	1.15	0.84	1.12	1.67				
	度数	16	5	16	5	校種	8.437	1,22	**
c⑤反応をよく見る	平均値	3.94	4.63	3.44	4.75				
	標準偏差	0.85	0.52	1.26	0.71				
	度数	16	8	16	8	交互作用	5.642	1,20	*
c⑥考えさせるような発問をする	平均値	4.44	3.67	4.06	4.50				
	標準偏差	0.89	1.03	1.12	0.84				
	度数	16	6	16	6				
c⑦見本・手本を示す	平均値	2.43	2.83	2.29	2.50				
	標準偏差	1.09	0.75	1.14	0.55				
	度数	14	6	14	6	校種	9.653	1,20	**
c⑧疑問に答える	平均値	3.88	2.50	3.38	2.17				
	標準偏差	1.09	1.05	0.89	1.17				
	度数	16	6	16	6				
c⑨計画どおりに進める	平均値	1.94	1.67	1.31	2.00				
	標準偏差	1.06	0.82	0.60	1.55				
	度数	16	6	16	6	交互作用	4.146	1,23	+
c⑩自由な発言を促す	平均値	2.71	3.88	4.29	3.88				
	標準偏差	1.36	1.13	1.05	0.99				
	度数	17	8	17	8	校種	6.255	1,20	*
c⑪正解に導く	平均値	2.50	1.50	2.44	1.33				
	標準偏差	1.21	0.84	1.15	0.52				
	度数	16	6	16	6	time	4.587	1,19	*
c⑫できるだけ指示をしない	平均値	1.73	2.17	2.00	2.67				
	標準偏差	1.16	0.75	1.31	1.21				
	度数	15	6	15	6	校種	8.410	1,21	**
c⑬困難な時に励ます	平均値	2.56	3.43	2.44	4.00				
	標準偏差	0.81	1.40	1.09	1.15				
	度数	16	7	16	7	time	3.352	1,21	+
c⑭手がかりを与える	平均値	3.44	3.14	3.25	2.29				
	標準偏差	1.15	0.90	1.34	1.38				
	度数	16	7	16	7	time	6.022	1,20	*
c⑮存在感を消す	平均値	1.31	1.50	1.38	1.83				
	標準偏差	0.87	0.84	0.89	1.33				
	度数	16	6	16	6	交互作用	4.097	1,21	+
c⑯児童生徒にやり取りさせる	平均値	3.69	4.71	3.94	3.71				
	標準偏差	1.20	0.49	1.18	1.11				
	度数	16	7	16	7	time	4.602	1,19	*
c⑰相手のペースに合わせる	平均値	1.80	1.67	2.60	2.17				
	標準偏差	0.77	1.21	1.12	1.17				
	度数	15	6	15	6				
c⑱考えを引き出す	平均値	4.24	4.14	3.82	4.57				
	標準偏差	0.90	0.69	1.01	0.53				
	度数	17	7	17	7	交互作用	3.186	1,21	+
c⑲児童生徒を見守る	平均値	2.06	4.00	2.81	3.71				
	標準偏差	1.12	1.00	1.17	0.76				
	度数	16	7	16	7				
c⑳教室に受容的な雰囲気を作る	平均値	3.81	4.38	3.75	4.25				
	標準偏差	1.42	0.92	1.53	1.39				
	度数	16	8	16	8	time	6.507	1,19	*
c㉑明確な指示を出す	平均値	2.31	3.20	1.81	2.40				
	標準偏差	1.20	1.30	0.98	1.14				
	度数	16	5	16	5	校種	3.307	1,20	+
c㉒児童生徒に選択をさせる	平均値	3.06	3.67	2.88	3.83				
	標準偏差	1.18	1.37	1.50	0.98				
	度数	16	6	16	6				
c㉓疑問を持たせる	平均値	3.63	3.71	3.56	3.71				
	標準偏差	1.26	1.50	1.31	1.25				
	度数	16	7	16	7	交互作用	3.433	1,20	+
c㉔計画外の出来事を楽しむ	平均値	2.38	3.67	3.63	3.83				
	標準偏差	1.26	1.51	1.45	1.47				
	度数	16	6	16	6				
c㉕考え・疑問を共有させる	平均値	4.24	4.60	4.00	3.80				
	標準偏差	0.83	0.55	1.27	1.30				
	度数	17	5	17	5				

参加前後要因と校種要因の交互作用は、7項目において有意あるいは有意傾向であった。それらの項目については平均のプロフィールを図示した(図4)。平均のプロフィールを見ると、「自由な発言を促す」「計画外の出来事を楽しむ」においては、大学生は事前事後でほぼ変わらないのに対し、高校生は事後で増加していた。「話を聞く」「児童生徒にやり取りさせる」は、大学生は事前で高かったが、事後で減少し、事後で校種差がなくなった。「要点を示す」「考えさせるような発問をする」は、事前では高校生が大学生より高かったが、事後では差が示されなかった。「よい教師」項目の分析結果と同様に、「よい授業における教師のふるまい」の項目においても、参加前後要因と校種要因の交互作用がある場合は、参加前に見られた校種差が参加後にはなくなるというパターンがほとんどであることが示された。

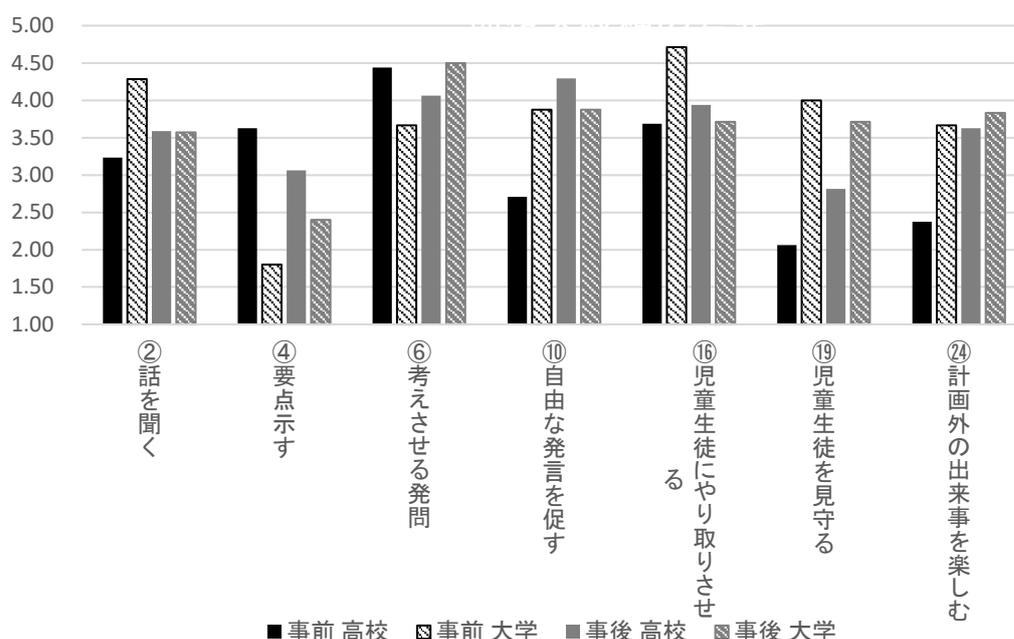


図4 「よい授業における教師のふるまい」における校種と事前事後の交互作用が有意であった項目の条件ごとの平均

③全体的考察

小学校教員体験セミナーと学びのフォーラムそれぞれの参加者における参加前後の教職イメージ「よい教師」「よい授業における教師のふるまい」の重要度評定一の変化について、特徴を比較する。

まず、教員体験セミナー参加の高校生は、参加前は<支援者>としての教師役割への重視に偏っていたが、参加後は「よい教師」の見方が多様になった。参加前の「典型的な理想像」のような良い教師イメージが、限定的とはいえ教職体験をしたことによって、支援者以外の側面も「大事かもしれない」という気づきが促された可能性がある。

学びのフォーラム参加の高校生においても、重要度を高く評価している項目は<支援者>としての教師役割に関する内容であったが、大学生との比較において<知の媒介者>としての教師役割を重視していることが見出された。一方、大学生は特に参加前においては<学習者>としての教師を重視していた。ここで、参加大学生の特徴について言及しておく。教育学ゼミの3、4年生であり教職志向性が高く、教育実習も経験済みで、近年の教育上の課題について机上での学びをしているのが彼らの特徴である。この特徴を踏まえると、彼らが<学習者としての教師、授業は子ども同士の共同の場>という教職イメージを表出することには、説得力があるといえる。教職に関心の高い、しかし経験・知識共に本研究の大学生には及ばない高校生が<子どもを支える教師>を理想としながら、<わかりやすく説明して正解に

導く>ことを大学生よりも重視しているというのもまた、実態を反映しているといえる。

学びのフォーラム参加後の変化については、「よい授業における教師のふるまい」で興味深い結果が示された。大学生は「話を聞く」「児童生徒にやり取りさせる」が低下し「要点を示す」「考えさせる発問」が増加、高校生では「自由な発言を促す」「計画外の出来事を楽しむ」が増加するなど、高校生と大学生の差異が小さくなる方向での変化が示された。校種ごとの特徴を示しつつ、全体として参加前後の差が多く示された。すなわち、よい授業における教師イメージとして、「寄り添いつつゴールに主導する教師」イメージは弱まり、「端的に指示を出したら消える教師」イメージが強まっていた。

4. 結論と今後の課題

本稿では、秋田(1996)の比喩生成課題によって教職大学院の院生を対象として彼らの、教育または被教育経験に基づく教職イメージを描出すること、そして、その結果を秋田(1996)の結果と比較検討することを通して、教職イメージを測定する尺度の作成を試みた。実際に教職の魅力創造プロジェクト参加の高校生と大学生に対して、プロジェクト参加前後に教職イメージ測定を実施し、高校生と大学生の違いや参加前後の変化を明らかにした。高校生において、シンプルで素朴な理想像的な「よい教師」イメージが、プロジェクト参加によって多面的になることが示唆された。同様の変化は教職志向が強く教職に関する理論的・実践的学習をある程度積んだ大学生においても生じ、教職に関する学びを経て形成された「理想像」が、プロジェクト参加によって揺らいでいた。しかし、本研究ではプロジェクトとしての比較的短期の活動の直前と直後の教職イメージ測定しか行っていないため、そこで生じた変化が、その後どこまで彼らの教職世界の変化につながるのかは不明である。今後の研究課題として、教職への関心の芽生え期から、長期的継続的に教職に関わる体験による教職イメージの変化を検討することによって、高校生と大学生の教職世界の構築プロセスを明らかにする必要がある。

引用文献

- 秋田喜代美(1996) 「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—」『教育心理学研究』第44巻, 176-186.
- 秋田喜代美(1995) 「教えるといういとなみ—授業を創る思考過程」佐藤学編著(1995)『教室という場所』(教育への挑戦1), 国土社, 45-85.
- 小畑文也・杉原藍衣美・高橋弘子・名取夏海・古谷光(2019) 「学生の教職イメージに関する研究—国立大学教員養成課程の学生に焦点を当てて—」『山梨大学教育学部紀要』第30号, 1-8.
- 児玉佳一(2017) 「協働学習に関するイメージの教職経験による相違—小学校教員および教職課程学生を対象にした比喩生成課題から—」『教師学研究』第20巻, 57-68.
- 前田菜摘・浅田 匡(2020) 「小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか—尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から—」『日本教育工学会論文誌』43巻4号, 447-456.
- 三島知剛(2017) 「教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究」『岡山大学教師教育開発センター紀要』, 7巻, 97-106.

(藤岡久美子・森田智幸)

第五章 教職の魅力創造プラットフォーム会議

本調査研究を進める組織として、学生や卒業生を含む大学と山形県教育委員会、地域の有識者などによる「教職の魅力創造プラットフォーム会議」（以下「会議という。」）を設けることとした。本会議は、山形大学と山形県教育委員会の連携による「教員の養成・採用・研修の一体的な改革の推進」を目指し、これまでの「山形県教員育成指標」の策定の次の段階として設立したものである。本会議においては、「教職の魅力創造プロジェクト」の企画・運営を共同で推進し、高校生や大学生の教職の魅力の創造プロセスを共有した上で、教職の魅力の啓発を戦略的に展開することを目標として、年3回開催した。本章では、会議に関する規程、会議の概要、委員からの意見や感想をまとめ、今後の展望について考えていきたい。

1. 規程

○山形大学地域教育文化学部及び大学院教育実践研究科教職の魅力創造プラットフォーム会議規程

令和2年10月28日

制定

(趣旨)

第1条 この規程は、山形大学地域教育文化学部学務委員会規程第8条第2項の規定に基づき、山形大学地域教育文化学部及び大学院教育実践研究科教職の魅力創造プラットフォーム会議(以下「会議」という。)に関し必要な事項を定めるものとする。

(審議事項)

第2条 会議は、次に掲げる事項について審議する。

- (1) 教職の魅力創造プロジェクトに関する事
- (2) 教職の魅力調査研究に関する事
- (3) 教職志願者増加に向けた戦略に関する事
- (4) その他本会議の目的実現に向けて必要な事項

(組織)

第3条 会議は、次に掲げる委員で組織する。

- (1) 副学長(教育担当理事)
- (2) 地域教育文化学部長
- (3) 大学院教育実践研究科長
- (4) 地域教育文化学部から選出された教員 2人
- (5) 大学院教育実践研究科から選出された教員 2人
- (6) 山形県教育委員会の中から地域教育文化学部長が委嘱する者 1人
- (7) 教職の魅力創造プロジェクト参加校の中から地域教育文化学部長が委嘱する者 1人
- (8) 教職の魅力創造プロジェクト参加者の中から地域教育文化学部長が委嘱する高校生 2人及び大学生 2人
- (9) その他会議が特に必要と認める者

(委員の任期)

第4条 前条第1号から第6号に掲げる委員の任期は、1年とし、再任を妨げない。ただし、委員が欠けた場合における補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

2 前条第7号から第9号に掲げる委員の任期は、会議がその都度定める。

(議長)

第5条 会議に議長を置き、地域教育文化学部長が第3条に掲げる委員から指名する。

2 議長は会議を招集する。

(会議)

第6条 会議は、委員総数の3分の2以上の出席をもって成立する。

2 会議の議事は、出席した委員の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

3 前項の場合において、議長は、委員として議決に加わる権利を有しない。

4 議長は、審議の結果を地域教育文化学部学務委員会に報告しなければならない。

(専門委員会)

第7条 会議の円滑な運営を図るために、会議に、専門的事項を審議するための専門委員会を置く。

2 専門委員会に関する事項は、別に定める。

(事務)

第8条 会議の事務は、小白川キャンパス事務部教務課において遂行する。

(その他)

第9条 この規程に定めるもののほか、会議の運営に関し必要な事項は、議長が会議に諮って会議において定めることができる。

附則

この規程は、令和2年10月28日から施行し、令和2年9月3日から適用する。

2. 教職の魅力創造プラットフォーム会議の開催概要

回	内容
第1回	日時：令和2年11月24日(火)16時30分～17時30分 場所：山形大学地域教育文化学部会議室 出席者：山形大学 副学長(教育担当理事) 出口 毅(1号委員) 山形大学地域教育文化学部 学部長 大森 桂(2号委員) (3号委員も兼ねる) 山形大学地域教育文化学部 副学部長 佐藤博晴(4号委員) 山形大学地域教育文化学部 教授 野口 徹(4号委員) 山形大学大学院教育実践研究科 教授 江間史明(5号委員) 山形大学大学院教育実践研究科 准教授 森田智幸(5号委員) 山形県教育庁高校教育課 指導主事 井家勝美(6号委員) (代理 指導主事 鈴木貴志) 山形県立山形西高等学校 教諭 白石頼人(7号委員) 山形大学地域教育文化学部児童教育コース 4年 黒澤里彩(8号委員) 山形大学地域教育文化学部児童教育コース 4年 林 里穂(8号委員) 山形県立山形東高等学校 2年 尾形洋敬(8号委員) 山形県立左沢高等学校 校長 青柳敦子(9号委員) 酒田市立一條小学校 校長 樋渡美千代(9号委員) 山形大学大学院教育実践研究科 准教授 山科 勝(9号委員) 欠席者：山形県立山形西高等学校 2年 星川 凜(8号委員)

議事に先立ち、出口副学長の挨拶、委員の自己紹介が行われた。また、協議は、「山形大学地域教育文化学部及び大学院教育実践研究科教職の魅力創造プラットフォーム会議規程」第5条により、大森桂委員を議長として進めることとした。

議 題

I 協議事項

1. 調査研究事業の概要とスケジュールについて
 - ・森田委員より資料3に基づいた説明の後、スケジュールについて確認がなされた。
2. 教職の魅力創造プロジェクトの進捗状況について
 - ・小学校教員体験セミナーについて資料4及び参考資料に基づき、野口委員より説明がなされた。学部生の黒澤委員より本セミナーに参加した経験について報告がなされた。次に、聞き書きプロジェクトについて、江間委員より資料5-1～5-3を基にして説明がなされた後、学部生の林委員より聞き書きの実践に参加した経験について報告がなされた。最後に、学びのフォーラムについて資料6に基づき、森田委員より説明がなされた。
 - ・高校生の尾形委員より小学校教員体験セミナー参加を募る範囲の拡充に向けての取り組みの在り方について質問があり、意見交換と検討がなされた。また、聞き書きプロジェクトに関し、青柳委員より学生による教職の魅力理解の側面とインタビューを受けた教師に対する教職の魅力再認識の側面をもつ取り組みであるとの発言があり、意見交換を行った。その後、案のとおり進めて行くことについて確認がなされた。
3. 教職の魅力の生成過程に関する調査分析の進捗状況について
 - ・調査分析の概要について資料7-1及び7-2に基づき、森田委員より説明がなされ、その進捗を確認した後、案のとおり分析を進めて行くことが確認された。
4. クラウドの構築及びプロモーションビデオ作成の進捗状況について
 - ・クラウド構築と記録のアーカイブ化、PR動画の作成について、森田委員より進捗状況について報告がなされ、案のとおり進めて行くことが確認された。

II その他

- ・樋渡委員より教職の魅力創造プロジェクト全体に対する期待について発言があり、情報を共有した。
- ・次回は、令和2年12月20日(日)9:30から開催することが確認された。



第2 回	<p>日 時：令和2年12月20日(日) 9時30分～10時30分</p> <p>場 所：山形大学地域教育文化学部会議室</p> <p>出席者：山形大学 副学長(教育担当理事) 出口 毅(1号委員)</p> <p>山形大学地域教育文化学部 学部長 大森 桂(2号委員) (3号委員も兼ねる)</p> <p>山形大学地域教育文化学部 教授 野口 徹(4号委員)</p> <p>山形大学大学院教育実践研究科 教授 江間史明(5号委員)</p> <p>山形大学大学院教育実践研究科 准教授 森田智幸(5号委員)</p> <p>山形県教育庁高校教育課 指導主事 井家勝美(6号委員) (代理 指導主事 鈴木貴志)</p> <p>山形大学地域教育文化学部児童教育コース 4年 黒澤里彩(8号委員)</p> <p>山形大学地域教育文化学部児童教育コース 4年 林 里穂(8号委員)</p> <p>山形県立山形東高等学校 2年 尾形洋敬(8号委員)</p> <p>山形県立山形西高等学校 2年 星川 凜(8号委員)</p> <p>山形県立左沢高等学校 校長 青柳敦子(9号委員)</p> <p>酒田市立一條小学校 校長 樋渡美千代(9号委員)</p> <p>山形大学大学院教育実践研究科 准教授 山科 勝(9号委員)</p> <p>欠席者：山形大学地域教育文化学部 副学部長 佐藤博晴(4号委員)</p> <p>山形県立山形西高等学校 教諭 白石頼人(7号委員)</p>
	<p>議事に先立ち、大森桂学部長の挨拶、委員の自己紹介が行われた。また、協議は、「山形大学地域教育文化学部及び大学院教育実践研究科教職の魅力創造プラットフォーム会議規程」第5条により、大森桂委員を議長として進めることとした。</p> <p>議 題</p> <p>I 協議事項</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 第1回議事録の確認について <ul style="list-style-type: none"> ・山科委員より資料1に基づいて説明があり、承認された。 2. 教職の魅力創造プロジェクトの進捗状況について <ul style="list-style-type: none"> ・小学校教員体験セミナーについて、野口委員より口頭で日程や達成度について説明がなされた。次に、聞き書きプロジェクトについて、江間委員より資料2を基にして説明がなされた。最後に、学びのフォーラムについて資料3-1及び3-2に基づき、森田委員より説明がなされた。質疑において、高校生の尾形委員より学びのフォーラムの開催と本プロジェクトの目指す教員志願者の増加との関係について質問が出され、企画意図やこれまでの経緯、今後の方向性に関して意見交換を行った。その後、計画に従い、進めて行くことについて確認がなされた。 3. プロモーションビデオ作成の進捗状況について <ul style="list-style-type: none"> ・調査分析の概要について資料4-1及び4-2に基づき、森田委員より説明がなされ、その進捗を確認した。委員から動画配信の方法や対象についての工夫、山形県教育委員会等との連携、プロモーションビデオの今後の展開について活発な意見交換がなされた。その議論を踏まえつつ、案のとおり作成を進めて行くことが確認された。 4. 最終報告書の章立て案について <ul style="list-style-type: none"> ・資料5に基づき、森田委員より提案がなされた。江間委員より「はじめに」を出口委員、

「おわりに」を大森委員が担当すること、6～9号委員より教職の魅力創造プラットフォーム会議に関して寄稿いただくことが提案され、了承された。その他については、案のとおり進めて行くことが確認された。

II その他

・次回は、令和3年2月20日(土)9:30から開催することが確認された。



第3回

日 時：令和3年2月20日(土) 9時30分～10時50分

場 所：山形大学地域教育文化学部会議室

出席者：山形大学	副学長(教育担当理事)	出口 毅(1号委員)
山形大学地域教育文化学部	学部長	大森 桂(2号委員)
		(3号委員も兼ねる)
山形大学地域教育文化学部	副学部長	佐藤博晴(4号委員)
山形大学地域教育文化学部	教授	野口 徹(4号委員)
山形大学大学院教育実践研究科	教授	江間史明(5号委員)
山形大学大学院教育実践研究科	准教授	森田智幸(5号委員)
山形県教育庁高校教育課	指導主事	井家勝美(6号委員)
山形県立山形西高等学校	教諭	白石頼人(7号委員)

山形大学地域教育文化学部児童教育コース	4年	黒澤里彩(8号委員)
山形県立山形東高等学校	2年	尾形洋敬(8号委員)
山形県立山形西高等学校	2年	星川 凜(8号委員)
山形県立左沢高等学校	校長	青柳敦子(9号委員)
酒田市立一條小学校	校長	樋渡美千代(9号委員)
山形大学大学院教育実践研究科	准教授	山科 勝(9号委員)

欠席者：山形大学地域教育文化学部児童教育コース 4年 林 里穂(8号委員)

議事に先立ち、出口毅副学長の挨拶、委員の自己紹介が行われた。また、協議は、「山形大学地域教育文化学部及び大学院教育実践研究科教職の魅力創造プラットフォーム会議規程」第5条により、大森桂委員を議長として進めることとした。

議 題

I 協議事項

1. 第2回議事録の確認について

- ・山科委員より資料7に基づいて説明があり、承認された。また、第3回議事録は報告書の確認をもって行うことも承認された。

2. 教職の魅力創造プロジェクトの実施報告について

- ・小学校教員体験セミナーについて、野口委員より資料1に基づいて報告がなされた後、井家委員より山形県教育委員会としての取り組みの結果が報告された。井家委員から山形大学との連携を行うことで参加した高校生から好評を得ていること、令和3年度は参加対象の高等学校を拡充する方向であることが紹介された。聞き書きプロジェクトについて、江間委員より資料2を基にして説明がなされた。学びのフォーラムについて資料3-1及び3-2に基づき、森田委員より説明がなされた。その後、質疑を行い、報告事項については承認された。

3. 教職イメージ研究についての報告について

- ・森田委員より資料に基づいて報告がなされ、その内容について確認がなされた。

4. プロモーションビデオの作成、頒布について

- ・資料5に基づき、森田委員より説明がなされた。高校生の尾形委員、星川委員、現職校長の青柳委員から、視聴しての感想や改善点についてコメントが述べられた。それらの意見を参考にしながら、編集、頒布、PRを進めて行くことが確認された。

5. クラウドの構築と活用について

- ・森田委員より資料6に基づき説明がなされ、承認された。

6. 教職の魅力創造プラットフォーム会議実施報告について

- ・山科委員より資料7に基づき説明がなされ、確認がなされた。その後、資料7の各委員が書いた文章を基に、プラットフォーム会議及び教職の魅力創造プロジェクト全体に対する感想や意見を述べた。大学生の黒澤委員から教職の魅力創造プロジェクトへの参加を振り返って各企画のよさを再認識したことが述べられたり、高校教員である白石委員から、次年度以降は教職の魅力創造プロジェクトの企画段階からぜひ参加してみたいという意欲が示されたりするなど意見交流を行った。

7. 本調査事業の発信について

- ・森田委員より資料8に基づき説明がなされ、地域教育文化学部のホームページに特集ページを作成することが確認された。また、青柳委員から令和3年度に行われる全国英語

教育研究団体連合会全国大会 Web ページへのバナー掲載の提案がなされた。その提案も含め、今後の発信の在り方について確認がなされた。

8. 来年度の実施計画について

- ・森田委員より資料9に基づき説明がなされ、小学校教員体験セミナー、聞き書きプロジェクト、学びのフォーラム、教職の魅力創造プラットフォーム会議の実施について承認された。

9. その他について

- ・委員から議題は提出されなかった。

II その他

- ・特になし。

(報告者：山科 勝)





3. 今後の課題と展望

(1) 会議に参加した委員より

会議の中では、大学教員と教育行政関係者、現職校長、高校生、大学生と様々な立場の委員が、教職の魅力創造という共通の目標に向かい、活発に意見交流と議論を行った。本節では、会議の内容に限らず教職の魅力創造プロジェクト全体に対して、教育行政関係者、現職校長、高校生、大学生から寄せられた率直な意見や感想を紹介する。

教職の魅力創造プロジェクトにおける成果 ～令和2年度「小学校教員体験セミナー」を振り返って～

井家 勝己・鈴木 貴志(山形県教育庁高校教育課)

1. 「小学校教員体験セミナー」と「教職の魅力創造プロジェクト」について

山形県教育委員会では、教員選考試験における小学校教員志願者の減少を踏まえ、教職に興味のある高校生を対象にした「小学校教員体験セミナー」を令和2年度から実施しています。初年度となる今回は、本プロジェクトと連携し、地域教育文化学部の先生方と学生の皆さんから全面的なサポートをいただきました。学生の皆さんは、小学校で教育実習や学習支援ボランティア等を経験しており、その経験に基づいた対応や適切な助言は、高校生の教職に対する「気づき」や「学び」の深化につながったと感じています。また、事前オリエンテーションにおける野口徹教授の講義や森田智幸准教授のワークショップでは、教育の歴史や授業参観の視点等具体的な事例を示していただき、「教育」の本質を知る良い機会となりました。この場をお借りして、感謝申し上げます。

本プロジェクトには、対話的で協働的な学びの場として「学びのフォーラム」や「聞き書きプロジェクト」も設定されております。教職を目指す高校生が、これらを積極的に活用しながら教職の魅力ややりがいを発見し、小学校教員養成系学部・学科へ進学し、これらの取組が将来的には本県で活躍する小学校教員の育成につながることを強く希望します。

令和3年度の「小学校教員体験セミナー」は、対象校を拡充して実施したいと考えております。今後も地域教育文化学部の先生方からご指導・ご助言を賜り、事業内容の充実を図っていきたく思います。どうぞよろしくお願いいたします。(井家勝己)

2. 「教職の魅力創造プラットフォーム会議」に参加して

教員志願者が減少の一途を辿る本県としては、今後の社会変化や技術革新に柔軟に対応出来る能力を兼ね備えた「教職を目指す若者」を増やし、質の高い教師を確保できる仕組みをつくるのが急務

だと考えています。

教職の魅力ややりがいといったものをどのように伝えていくかということが課題となる中で、今回の「教職の魅力創造プロジェクト」は非常に意義のあるものと考えています。また、プラットフォーム会議の構成委員として、これから大学の学部選定も含めた進路選択を行う高校生の生の声を聞くことができるということは、これまでにない切り口からこのプロジェクトを推進できるのではないかと感じているところです。

私自身としても、教員としての使命感や達成感といった、これまで感覚的に捉えていた「教職の魅力」を改めて整理し見直すことで、生徒の人間形成に携わり、日々の成長を感じ、生徒と二人三脚で目標を達成していくことの素晴らしさを改めて実感したところです。この感覚的な部分を、いかに理論的に捉え、これから教職を目指す人々に伝えると考えたとき、貴学で現在取り組まれている本プロジェクトは大きな助けとなると感じました。

今後とも教員の魅力化を推進し、山形県の教育を支えていくため、県教育委員会としましても本会議の充実に向け、連携を図って参りたいと思います。(鈴木貴志)

教職の魅力創造プラットフォーム会議に参加して

白石 頼人(山形県立山形西高等学校教諭)

1. 教職の魅力創造プラットフォーム会議について

山形県の教員採用試験の倍率低下は高校の教員の中で度々話題になり、危機感がある教員も多いが、だからといって倍率上昇のために行動を起こす教員はいない。進路指導で、生徒に教員になるという選択肢を与えることはあっても、無理に勧誘することはしない。我々は同僚を増やすために仕事をしているわけではないのだから当然である。そのようなジレンマがあるからこそ、本会議があることはとてもありがたい。高校教諭という自分の肩書を超えて、様々な職種の方と教職の未来について語ることでできる場は貴重である。特に、大学の職員の方とお話ができるのが嬉しい。山形の教育の中枢の一端を担う大学が、どのような目的で企画を行っているかを知る事で、自己研鑽に繋がったり、職場へ還元したりすることができるからである。高校ではなかなか実施することができない企画も多いので、非常に勉強になる。

もし可能であれば、企画の立案の段階から携わりたいと考える。企画の実施報告を受け、それに意見することはできるが、あくまでそれは実施後のことに対する意見であり、教職の魅力創造のための根本に対し意見することはできない。せつかく様々な職種の委員から構成されている会議なので、企画立案の際に様々な角度から企画を揉むことができれば、さらに有意義な活動ができたと思う。

2. 教職の魅力創造のための各プロジェクトについて

(1) 小学校教員体験セミナー

高校には様々な企画が持ち込まれ、どのように生徒に下ろすかが問題視されている。山形県看護協会が主催している看護体験セミナーのように毎年必ず人が集まる企画もあれば、そうでないものもある。本セミナーも、教員を少しでも志望しているものは参加するというレベルまで定着させたいものである。そのためには、小学校と常に連携できる体制をとっておく必要があると考える。本校生徒もお世話になり、有意義な活動であったため、ぜひ継続していただきたい。

(2) 聞き書きプロジェクト

教員を志望している学生にとって、恩師との対話で聞き書きをすることは、自己の夢を再認識することができるため有意義な活動であると思う。しかし、この活動だけでは新たな教員志望の学生を増やすことはできない。聞き書きプロジェクトで提出されたレポートを教員志望でない学生の目にも触

れるようにしてはいかがか。特に、将来の夢がまだ固まっていない中学生や高校生に向けて発信するのが効果的だと考える。また、実現はできないかもしれないが、恩師の話を大勢で聞き書きするという手法もあるかもしれない。

山形大学への期待

尾形 洋敬(山形県立山形東高等学校2年)

教職の魅力創造プロジェクトに参加させていただき、ありがとうございました。

大学の教授の方々や他校の先生方との会議に参加するというのはとても貴重な経験でした。初めての会議だったのでとても緊張しましたが、内容の濃い素晴らしい時間を過ごさせていただきました。また、山形東高校では出会えないような素晴らしい先生と出会うことができ、教員になりたいという意思がより強くなりました。

1. 教員志望者数を増やすために

今回会議で話し合われた計画は主に高校生が対象であり、中学生を対象とする計画はありませんでした。そこで私は「中学校、高校で教職の魅力や教員志望者数が減っている現状について講義を行う」ということを提案します。

県内全ての学校で講義を行うのは無理があると思うので、まずは中高生を対象として、進路や、教職に対するイメージ、興味などについてのアンケートをとり、まだ進路先が決まっていない生徒や、教職に対して興味のある生徒が多くいる中学校、高校に講義を行えば、教員志望者数を増やすことができると思います。

高校へ入学する時には既に進路を決めている生徒が多くいると思うため、中学生を対象とする方が合理的だと考えました。

また、講義を希望制ではなく全員参加型にすることにより、教職に対してあまり興味をもっていない生徒に興味をもってもらえるよい機会になると考えました。(講義が有効であったかを調べるため、講義前と講義後でこのアンケートを実施するのが良いと思います)

2. 山形大学地域教育文化学部の魅力発信

山形大学の魅力を知ることが、山形大学への志願者数を増やす一番良い方法だと私は思います。そのため、1で提案した講義において、山形大学地域教育学文化部のアピールとして、聞き書きプロジェクトや山形大学の教授の紹介を行えば良いと思います。

また、山形大学を目指す中学生には、山形大学へ進学しやすい高校を紹介してあげると良いと思います。

私は教員を目指しており、将来は山形で働きたいと考えていますが、山形大学は第1志望ではありません。山形大学地域教育文化学部では全ての学科がまとまっており、各学科に対して専門的に、探究出来ないと考えているからです。

今すぐには無理だと思いますが、昔のように学科を増やすことが出来れば、各学科を専攻したいと考えている生徒が志願し、教育学部全体の志願者数が増えると思います。

体験は自分を変える

星川 凜(山形県立山形西高等学校2年)

1. 実際の変化と新たな気づき

小学校教員体験セミナーと学びのフォーラムに参加してみて、よかったことや気づいたことがたくさんありました。

小学校教員体験セミナーに参加して、普段勉強する意味を見いだすことができました。目指す教員のイメージが浮かぶようになったからです。そのため、より普段の勉強に身が入るようになりました。さらに、自ら教育に関する本や記事で情報を求めるようになったと感じています。

先生の仕事や声がけ、子どもたちの授業については、今まで生徒の視点からでしか見たことがありませんでした。事前オリエンテーションで、何をどのように見ればよいか学んだので、体験の際の収穫が増えました。小学校では教科担任制が導入される動きがあるため、小中学校間での連携はどのようになっているのか見てみたいと思いました。

学びのフォーラムでは、「できる」「考える」「遊ぶ」とは、の問いに対して、はじめは答えることができませんでした。現在は議論を経て、自分なりの言葉に落とし込んだ答えを漠然とではありますが表現できそうです。今後、様々な立場の人と意見を交換したり、自分で経験を重ねたりするにあたって見えてくると思います。また、議論で自分の考えを話すときに、具体例として自身の経験や勉強法、学校での様子等があげられていました。よって自然と参加者同士での情報交換の場にもなっていました。初対面の相手に興味を示して問いかけ、ただ世間話をするということだけでもコミュニケーション能力が培われていくと感じました。「答えを見つける」結果を目的としたものよりも、それまでのプロセスを重視する、という趣旨の学びが学校生活では総合の時間以外ではまだ少ないと思うので、こういった活動が学校でも増えてほしいです。

2. 教職に興味をもってもらうには

教職の魅力創造プロジェクトのようなセミナーに参加するといった「体験」は、自分の頭の中で考えることに及ばないと思いました。当たり前かもしれませんが、実際に参加してみて、このことを改めて強く感じたのです。

子どもたちの体験のきっかけをつくるには、現場の先生の協力も不可欠であると思います。

西高の二年次生は、教職を希望する人が多いです。その要因は、セミナーに積極的に参加していることが大きいのではないかと考えました。お便りを手にした先生が、「志望が小学校教員じゃなくてもいいから、少しでも興味があるなら参加して」と強く勧めてくださいました。興味がある生徒を集めて説明や手続きも手厚くしてくださいました。

また、教職に関わる人との縦あるいは斜めの関係を構築することも必要であると思いました。セミナー等に中学生にも声をかけて参加してもらい、ほかの参加者に話を通しておき、身近な話から教員に興味があるのかを問いかけて、その人の考えを外に引き出してみるのも効果的だと思います。高校受験を控える中学生にとって、高校生や大学生、大人の先輩との関わりは非常に大きな影響を与えるでしょう。

本会議に参加し、改めて教員の道に進みたいという気持ちが強くなりました。これからも勉学に励みつつ、様々な体験を通して気づいたことを行動に表していきたいです。

教職の魅力創造プロジェクトに参加して

黒澤 里彩(地域教育文化学部地域教育文化学科児童教育コース4年)

私は、小学校教員体験セミナーと学びのフォーラムに参加させていただきました。2つを体験して感じた、本プロジェクトの魅力は2点あります。

1点目は、教師を目指す高校生が、子ども達と関わり、教師が働いている様子を実際に見ることができる点です。小学校教員体験セミナーの中で高校生は、できる限り子ども達に近寄って、子ども一人ひとりの授業に取り組む様子やグループの活動を、よく観察していました。また、参観させていただいた授業の中で、丸付けを体験させていただく機会もあり、初めての体験で戸惑いながらも、間違えた子どもに対しては、丁寧に教えてあげる姿も見受けられました。体験後、高校生からは、「小学生は、私達が思っていたよりも、よく学んでいる。」「丸付けで、間違えている子に対して、一方的に教えてしまったけれど、ヒントを出すなど、もう少し子どもに考えさせながら教えてあげれば良かった。」という感想が挙げられました。小学生と関わり、「先生」と呼ばれる経験をしたからこそ、今まで気付くことができなかつた子どもの良さや、教師の魅力を知ることができたのだと考えます。

2点目は、「教育」で繋がった、年齢も職業も異なる人達が、対等な立場で考えを出し合い、議論できる場が実現されているという点です。学びのフォーラムは、答えがある問題と日々格闘している高校生にとって、1つのテーマについて、とことん考える楽しさを教えてくれる場所であると考えます。また、私達、大学生にとっては、学習者である高校生と指導者である先生方から、話を聞くことができる貴重な機会です。特に、高校生と議論することは、忘れかけていた学習者としての感覚を思い出させてくれます。さらに、高校生からは、この会を通して、苦手な教科にどのように向き合っていくかを考えている様子が見受けられました。学びのフォーラムが、今の自分の姿を見直すきっかけになっているのだと気付きました。

プラットフォーム会議では、大学の先生方、現場の先生方、高校生の教職の魅力伝えていこうとする姿勢から、沢山の刺激を受けました。今回、委員として、本プロジェクトに携わらせていただいた経験を忘れることなく、教職の魅力伝えていける教員になりたいです。

教職の魅力想像プロジェクト、プラットフォーム会議に参加して

林 里穂(地域教育文化学部地域教育文化学科児童教育コース4年)

教職の魅力想像プロジェクトに参加し、教職の魅力を再確認できたと感じています。私は「聞き書きプロジェクト」と「学びのフォーラム」に参加しました。

「聞き書きプロジェクト」では、恩師の先生に教員としてのやりがいや日々大切にしていることなどのお話を伺い、それを文字に起こしました。このプロジェクトに参加して良かったと感じることは次の2点です。1点目、これまでよりも教員としての魅力を自分の言葉で話せるようになったことです。先生の言葉を聞き、私は子どもの嬉しい変化や自分自身の成長など、子どもにも自分にも変化のある毎日を送ることのできるこの魅力を感じたのだと思いました。2点目、語り手の先生自身への魅力も再確認できたことです。子どもたちのために、1つのやり方にこだわらず、絶えず振り返り学び続けようとする先生の姿から、先生、そして教師という仕事自体にもさらに魅力を感じました。

「学びのフォーラム」では、学びについて、高校生や現場の先生方と意見を交換しながら考えを深めることができました。高校生ならではの今感じていることや、現場に出たことのある先生だからその考えからはっとさせられ、新たに学ぶことについて捉え直す機会となりました。また、学びに1つの答えがなく、だからこそ探究する面白さがあると感じました。

プラットフォーム会議では、出口毅先生をはじめとする大学の先生方、現場の先生方、そして高校生のお二人と教育についてお話しする貴重な経験をさせていただきました。様々な視点からの意見を聞くことができ、教職の魅力や山形の教員を増やしていくために何ができるのか、改めて考えさせられました。

春から山形県で教員として働かせていただきます。教員を目指した際の思いを忘れず、また子どもたちにも教員としてやりがいを持って働く姿を示していきたいと思っております。貴重な経験をさせていた

だき、ありがとうございました。

教職の魅力創造プロジェクトに参加して

青柳 敦子(山形県立左沢高等学校校長)

1. 教職の魅力創造プロジェクトの意義

「教師にしか見ることのできない夢がある。」

「教師しか味わうことのできない人とのつながりがある。」

教職の魅力とは何か?の問いに、山形大学の森田智幸先生がお答えになっている映像がプロモーションビデオの冒頭で流れるようです。素直に感動してしまいました。

自分のことを振り返ってみると、教師の仕事に30年以上携わる中、ただがむしやりに授業や生徒に向き合ってきた、教職の魅力が何か、立ち止まって考える機会はあまりありませんでした。ましてや、生徒に魅力について語ることは、してこなかったように思います。教師自身もそうですが、生徒にとっても、「教職」は、あまりにも身近にあるが故に、「職業」として意識したり、捉え直したりすることが難しいのかもしれない。

「団塊の世代」と呼ばれる50代後半のベテラン教員が大量に退職する一方で、全国的にも教員を希望する人の数が年々減少しています。本県も同様に、小学校の採用試験受験者が7年前に比べて約100名減、志願倍率も今年度は1.5倍となってしまいました。深刻な状況です。

こういった危機的な状況を打破し活路を開くため、本プロジェクトが立ち上がりました。大学生が恩師にインタビューする「聞き書き」やプロモーションビデオの作成などを通して、今まで光が当たりにくかった教職の魅力を立て体的に浮かびあがらせ、「未来の教育界を担う人材の育成」につなげる本プロジェクトの意義は大きいと捉えています。全国的にも画期的な取組みであり、今後の山形県教育界に新たな光を与えてくれるものと、メンバーの一人としても大いに期待しています。

2. 教職の魅力創造プロジェクトに参加しての感想

プロジェクト会議に参加して驚いたのは、① 企画がすごい、② メンバーがすごい、③ 高校生や大学生の発言がすごい、ということでした。

① 企画については、「聞き書きプロジェクト」「教員体験セミナー」「学びのフォーラム」だけでも卓越した内容ですが、アンケートによる理論構築、更にはプロモーションビデオの作成も含まれており中学生や高校生に直接訴えかける仕掛けが魅力的です。

② メンバーは、大学、県教育委員会、教員、そして大学生や高校生も入っています。当事者ともいえる大学生と高校生を構成メンバーに入れる、この発想と多様性が素晴らしいと感じています。

③ 会議に参加するたびに、高校生と大学生が積極的に発言してくれて、その発言内容に感嘆しておりました。ひと昔前であれば、大学教授の前で高校生が発言する等、想像できなかったことです。教職の魅力創造に向けて、自分なりの考えをしっかりと持ち、堂々と表現するその姿に、本県が推進している探究型学習の成果の一端を垣間見、本プロジェクトの成功を確信したところです。

教職の魅力再発見

樋渡 美千代(酒田市立一條小学校校長)

教師という仕事を選択しこれまでずっと続けてきたことが正解だったのかどうか、私は今でもよくわかりません。ただ子どもたちと一緒にいることが楽しくて、子どもたちの成長がうれしくて、必死

に駆け抜けてきました。ふと気がついたら、今も教師を続けているというのが現状です。今回このプロジェクトに携わり、教師という職業について改めて見つめ直す機会をいただき、教職の魅力を再発見するに至りました。

○ 教職の魅力創造プロジェクトについて思うこと

(1) 若者の声に耳を傾ける【プラットフォーム会議】

本会議には、大学関係者に加え、高校生や大学生、大学院生が委員として参加しています。第1回会議で、最初に挙手し意見したのが高校生だったことに正直度肝を抜かれました。しかもその意見は大変建設的なものでした。どうすれば若者の教職への興味関心を高めることができるのかという課題解決のためのプロジェクトなので、若者の声を聴くのは至極当然のことのように思えます。しかし、これまで会議という場に高校生や大学生、大学院生の姿を見たことがあったでしょうか。確かに当事者こそが、生の声として、この事業への要望やアイデアをもっているはずです。このような声に耳を傾けながらこのプロジェクトを進めている大学の姿勢に非常に感銘を受けました。またその期待に応えようとしている生徒、学生、院生の姿にも毎回心を打たれます。この会議自体が非常に魅力的だと、参加するたびに感じていました。

(2) やわらかな感性のうちに【小学校教員体験セミナー】

本セミナーについての説明を伺い、高校生によるプログラミング教育のことを思い出しました。地域の高校生が本校を訪問し、小学生にPCを活用してロボット操作の指導を行ってくれたのです。小学生は喜々として活動に取り組んでいた一方で、高校生は「小学生がしっかり自分の話を聞いてくれてうれしかった。自分が小学生の時にはこんなに理解できなかったのに今の小学生はすごい」と興奮気味に話していたことを思い出します。私は子どもたちの興味関心を引き出し、わからなさに丁寧に寄り添っていた高校生の姿に感動しました。可能ならこの高校生たちには是非教師になってほしいと思ったくらいです。彼らが専門的に工学を学び、その道に進むことはわかっているのですが、今回の経験を通して、教師も悪くないと感じた高校生もいたのではないのでしょうか。感性がやわらかいうちに、あるいは、まだ進路について迷っている時期にこのような経験をすることで、教職に魅力を感じる生徒もいるのではないかと思います。そう考えると、高校生にとって、本セミナーから得るものは大きいと感じています。

(3) 誰もが悩み苦しみながら【聞き書きプロジェクト】

教え子に「教師はすばらしい仕事だから是非お薦めしたい」と言える教師はどのくらいいるでしょうか。むしろ悩んだり苦しんだりした経験の方が圧倒的に多く、薦めることに躊躇する教師もいるのではないのでしょうか。私もこれまでを振り返っても積極的に薦めたことはないような気がします。とは言え、教師は魅力的な仕事です。今回実際に院生のインタビューを受け、自分の拙い語り的一部分をインタビューアの視点から切り取り、一人称で語り直していただくことで、恥ずかしながら自分の教師人生を客観的に振り返ることができました。院生にとっても、実習等で悩み苦しんだ経験や、教師になるにあたり少なからず抱えている不安は、決して自分だけのものではないと感じる機会になったのではないかと思います。決して人に語るほどのものでもない自分の経験が、学生や院生がこれからの自分の人生を描いていく上で少しでも力になるのであればうれしく思います。今回のプロジェクトのおかげで、私は今更ですが、教師は魅力的な仕事だと人に語れるようになった気がしています。

(4) もやもやするのにやめられない【学びのフォーラム】

第1回学びのフォーラムで「学びとは」という問いに対し「蜘蛛の巣のようなもの」と回答した高校生がいました。自分の中にどんどん糸を張り巡らせて大きくし、必要に応じて必要な場所に移動しその知識を使うというその説明に、江間教授が「鳥肌が立った」とつぶやかれたことを覚えています。確かに学びとは、蜘蛛の巣を張り巡らせるようなものです。しかもその巣は決して完成することはない、この巣づくりは生きている限り永遠に続きます。このときの高校生は、現在山形大学で学び、こ

の春から教員になるそうです。このフォーラムは、簡単には答えが見つからない問いについて、難解な資料を読み解きながら、高校生、大学生、大学院生に現職の教師が加わり、異年齢の仲間とともに自分なりに答えを創ります。学ぶとは、考えるとは、わかるとはどういうことなのか。あまりの難しさに頭がもやもやしてくるのですが、参加者はその不思議な魅力が忘れられず再びこのフォーラムに戻ってきます。この場は、参加者にとって学びの原点を取り戻す貴重な場となっているのではないのでしょうか。私にとってはそういう場になっています。

最後に、本プロジェクトに携わり、教職を目指す人が山形大学で学ぶ意義を私なりに考えてみました。第一に、学ぶ楽しさに出合えることはもちろんのこと、様々な視点から教職の魅力に出合うことができます。第二に、魅力だけではなく、教職における困難やそれを乗り越えた実体験にも出合うことができます。第三に、大学が、学生や院生の声にも耳を傾けながら授業を創造し、未来の教師を育ててくれます。

今、私の勤務校には、卒業を間近に控えた11名の6年生がいます。そのうちの2名が、将来教師になりたいという夢をもっていることを最近知りました。教師志望の若者が減少していると言われていますが、小学校に勤務していて、教師になりたいと話す子どもに出会うことは残念ながらあまりないように思います。だからこそ、この2名の夢を大切に育てていくことができればと思います。6年後には山形大学に進学し、将来は次世代の山形の子どものための教育に携わってほしいという願いをもちつつ、卒業まで残された彼らとの時間を大切に過ごしていきたいと考えています。

(2) 課題と今後の展望

令和2年度の会議では、「教職の魅力創造プロジェクト」における「小学校教員体験セミナー」「聞き書きプロジェクト」「学びのフォーラム」の企画・運営に関して議論した。そして、「教職の魅力創造過程の理論の構築」や「教職の魅力を発信するプロモーションビデオ」について検討を行った。会議を通じて、大学教員と教育行政関係者、現職校長、高校生、大学生と様々な立場の委員が、教職の魅力を創造していくために何ができるか、何をしたいかを、立場や年齢を超えて討議することができたというのは、非常に大きな成果であったと考える。一方、教職の魅力を語るとしても、大学ができること、教育行政ができること、学校現場の教員ができることと様々なレベルがあり、それらを融合した取り組みとするには時間が足りず、今後も継続してともに考え続けていく必要があることも見えてきた。今回参加した高校生が思い描く教職の魅力を現実のものにするには、その高校生が大学生になった時にも本会議に参加してくれて、各自が学びを深めたからこそ新たに見えてきた教職の魅力を議論することが必要と考える。令和2年度は、大学と教育委員会、地域が一体となって教職の魅力を再検討するスタートを切った。特に山形県教育委員会と協働できたことは、山形県の「戦略的な教員養成の展開及び適性のある人材の確保」を具体化した事業を展開する布石である。

令和2年度を第一歩として、次年度以降も継続して年に3回程度の会議を開催し、大学、教育行政、学校現場の教師、児童・生徒・大学生による協働の実質化を図りながら、教職の魅力の創造、啓発を続けていきたい。

(山科 勝)

第六章 PR動画の作成とその活用

— 教職の魅力啓発事業の早期化に向けて —

1. 目的と方法

(1) PR動画作成の目的と本プロジェクトの目標

本プロジェクトの目的の一つに、「教職の魅力」の啓発の早期化の実現がある。その背景には、本県における進路選択の実際がある。本県では、大学進学者と親の学歴との相関が高く、親子関係が進路選択に与える影響が大きい。青年期以後、親子関係から友人関係に人間関係の中心が移行すること、高等学校進学時の学科選択の大学進学に対する影響の2点を考慮すると、早期から、特に中学校段階から大学進学のメリットと職業の魅力を伝え、職業体験や多様な学びの場への主体的な参加へと誘うという戦略的対応が求められる。

一方で、これまで本学の入試広報は、高校生と高校教員を主な対象としており、中学生とその保護者を対象としてはいなかった。そのため、実際に中学生とその保護者を対象とした啓発事業の実施の方法を持ち合わせていない。そこで、本プロジェクトでは、その方法の一つとしてプロモーションビデオを位置づけ、作成に着手した。

本プロジェクトは、以下の二点を目標として設定した。

第一に、プロモーションビデオの作成である。作成にあたっては、プロジェクトチーム内だけでなく、県教育委員会や高等学校、義務教育段階の学校、さらには、現役の大学生や高校生の視点からの吟味を行うこととした。本プロジェクトは、プロジェクト内の各取り組みを統合し、関係各機関が連絡・調整することを目的としたプラットフォーム会議を設置している。プラットフォーム会議のメンバーは、プロジェクトのメンバーはもちろん、本学の教員、県教育委員会、高等学校の校長、小学校の校長、さらには、大学生と高校生によって構成されている。プラットフォーム会議がそうした吟味のきっかけとなる。

第二に、来年度以後の啓発事業の展開計画の策定である。プロモーションビデオの吟味と同様に、プラットフォーム会議の場で、県教育委員会や大学生や高校生の視点から策定計画を吟味することを通して、啓発事業の着実な進展を目指した。

(2) 方法

プロモーションビデオの作成は、専門とする業者への協力を依頼し、共同で作成した。

プロモーションビデオの素材として活用するのが、本プロジェクトで計画実施する「教職の魅力創造プログラム」の動画や静止画等の資料と、それに参加する学生のインタビュー動画である。プロモーションビデオの作成、活用した結果必要となった改善への対応のために、プロジェクトの活動記録を共有化しやすい環境の構築を目指した。

啓発事業の展開については、今年度は、プロジェクトのホームページの構築を具体的な目標として設定した。ホームページの構築については、本学広報担当の協力を得ると共に、サイトデザインを専門とする業者に協力を依頼し、共同で作成した。

2. PR動画の作成過程

(1) 第1回PR動画作成会議(10月12日)

PR動画の作成についての協力を、株式会社田宮印刷に依頼した。10月12日にPR動画の作成に向けて、以下の点を決定した。

①目的

教職の魅力向上すること、教員志望者を増やすこと。

②ターゲット

中学生、高校生とその保護者、また、大学の新入生。

③動画視聴方法

各種説明会や高校の出張講義。

大学のホームページでの公開。

QRコード付きチラシの作成(中学校への配布用)

④動画の構成について

a) 大学生へのインタビュー

- ・教員を目指す大学生 2〜3 名から「教員を目指したきっかけ」や「目指す教員像」についてのインタビューをベースとする。
- ・教員の授業風景や働く姿、学生に寄り添っている姿の動画をインタビューに重ねて魅力的な教員像を表現。
- ・「恩師への聞き書きプログラム」、「小学校教員体験セミナー」、「学びのフォーラム」に参加する学生を対象とする。
- ・学生が撮影する素材も使用できる品質であればインサートに使用する。

b) 大学教員へのインタビュー

- ・これからの学校や教員としての働き方について、大学教員から伝える。
- ・ハードワークな印象を和らげることを目的とする。
- ・「学びのフォーラム」と普段の授業の様子をインサートとして使用する。

⑤撮影計画

- ・12月16日(水)午前：授業風景の撮影 午後：学生インタビューの撮影①
- ・12月20日(日)午前：学生インタビューの撮影② 午後：学びのフォーラムの撮影
- ・1月から2月：卒業生、修了生の授業風景の撮影

(2) 第2回PR動画作成会議(12月3日)

オンラインによる打ち合わせを実施し、PR動画の構成の絵コンテ(図1)を作成した。

(3) 初校に対するコメント

2月10日に初校が完成したことを受けて、プラットフォーム会議参加者並びに参加校に依頼し、初校に対するコメントを依頼し、以下の通り返答を得た。

①プラットフォーム会議参加者より

a) 県立高校2年生Aさんからのコメント

- ・山形大学での学びの実際(森田先生の研究室)の映像で、大学で学ぶ自分を想像することができた
- ・20分では長いので、10分程度にしてほしい
- ・BGMの音量を小さくしたほうがよい

b) 県立高校2年生Bさんからのコメント

- ・現在の山形の状態について良い点も悪い点も伝えているため、課題が明確にわかる。
- ・学生の声を聞く事が出来るため、山形大学の特色が伝わりやすい。
- ・学びのフォーラムの説明がわかりやすい。
- ・教職の魅力は十分伝わるが、インパクトが薄い。どこを1番伝えたいのかが分からない。
- ・YouTubeにフルバージョンの動画をアップする場合、動画を長く感じてしまう。各項目で動画を分け、短い動画でアップするのが良いと思う。講演会で流す場合は問題ないとする。
- ・データが多くあった方がより良い。学びのフォーラムの参加人数。学生の教員志望者数など。

c) 県立高等学校長からのコメント

- ・前半部分の大学生の話が素晴らしい。

(最後に、中学生や高校生に直接話しかける場面があってもいいのではないか。)

- ・長さに工夫が必要。

(前半と後半に分けて、2部構成にするなど。ずっと見ていると長いという印象を持った。)

d) 県内小学校長からのコメント

- ・学生のインタビューが大変興味深い。生の声を聴くことは、教師になりたいと思っている児童製たちにとっては刺激になる。
- ・学生や院生が教育実習をしている映像や、高校生の体験している映像、学びのフォーラムの実際の映像や佐伯先生へのインタビュー映像があると迫力が増すだろう。

② 県立 A 高等学校放送部からのコメント

- ・教師になるためには、どのようにすればよいかなど、具体的に話してしていき分りやすかった。
- ・学生さんのインタビューがよかった。表情が明るく、丁寧に答えてくれたので、わかりやすかった。
- ・教員を志望する熱量が伝わってきた。(生き生きしていた。)
- ・実際に教員になった人・これから教員を目指す人の目線で教員のよさを知ることができてよかった。

- ・グラフや写真などがよかった。
- ・構成がいい。
- ・学生がスクールサポーターとして活躍している写真があればいい。
- ・中学生や高校生へのメッセージがあるといい。
- ・登場する学生さんをもう少し増やしては？
- ・大事なところは大きめのキャプションをつけてもらえると効果的。白字が小さくて読みにくい。
- ・森田先生が冒頭で語っている「教員にしか見られない夢」とは何か、知りたいと思った。
- ・教員の仕事の大変さも教えてほしい。(何故ブラックと言われている?)
- ・話している時間が長く、もう少し短くまとめてもらえると良い。
- ・山形大学のPRが長すぎる？
- ・BGMが気になる。

③ 中学生の保護者と中学生からの感想

- ・大学生の生の声を聞くことができるととても良い。
- ・教員の現状が良い点も悪い点もわかる。
- ・学びのフォーラムの内容が魅力的。
- ・もっと簡潔にしたほうがよい。
- ・なぜ、斜めを向いているのかが気になる。カメラ目線の方が伝わるのではないか。
- ・動画だからこそ伝えられることをより多く構成したほうがよい(授業やゼミ、大学生の姿、グラフなど)→視覚的・聴覚的な情報がほしい
- ・大学生のインタビューでは、本音や正直なこと(辛かったこと、苦労したこと、嫌だったこと、戸惑ったこと)も気になる。それをどうやって克服したのか、現状はどうなのかといったところが聞きたい。
- ・保護者世代だと、教員は「倍率が高い、とにかく忙しい」といったイメージがある。現在はどうか知りたい。
- ・概要欄などに大学HPのURLを貼り付ける
- ・何分から何の内容なのか、要旨を知りたい。→コメント欄にピン留めしたり、概要欄を利用したりするなど
- ・動画のサムネイルをインパクトが大きいものにする
- ・家庭では、限られた場所や端末でしか見ることができない
- ・そもそもQRコードをスキャンして見るのは興味がある人だと思う
- ・内容にとっても興味をひかれる。だが、頭に残らない。→教授や大学生が話していることはぜひ書面

にして文字情報としてほしい

(3) 第3回PR動画作成会議(3月1日)

上記コメントを踏まえて、最終編集方針を決定し、第二校を作成した。
3月20日(金)に完成した。

3. 今後の課題—啓発事業の展開計画—

本プロジェクトでは、次年度以後の、PR動画を用いた啓発事業の展開方法について以下の通り決定した。

(1) 大学が主催する各種説明会や高校への出張講義などでの使用。

従前より実施している方法であり、次年度よりすぐに着手できる。

(2) ホームページでの公開

本プロジェクトのホームページを構築し、本学のホームページ上で公開することを通して、直接訪問できない学校や生徒を対象とした啓発を実施する。

(3) 小学校教員体験セミナー参加各校での進路指導での活用。

プラットフォーム会議に参加する県教育委員会高校教育課に依頼し、小学校教員体験セミナー参加各校を対象に、PR動画を進路指導に活用してもらおう。また、県立高等学校長の委員に依頼し、県立高校の進路指導での活用の促進の協力を依頼する。

(4) 県内中学生を対象とした進路指導での活用。

プラットフォーム会議に参加する県内小学校長の委員に依頼し、県内の中学校の進路指導での活用の促進への協力を依頼する。

(5) PR動画の効果の検証

PR動画活用の効果の検証は、小学校教員体験セミナーへの参加動機、学びのフォーラムへの参加動機において実施したい。PR動画は教職の志望へと直接的には結び付きにくいことが考えられる。PR動画の活用を通して、本プロジェクトが実施するプログラムに参加してもらおうことで、教職志願者の裾野を広げたい。来年度は、学びのフォーラムについては、中学生にも対象を広げて実施してみたい。

(森田 智幸)

大学生と高校生が「自ら」教職の魅力伝える動画（500秒 / 案）



SOUND

未来を予感させる BGM

NA 無し

【イントロダクション】それぞれが考える教員・教職の魅力とは？

ひとり 20 秒程度で端的に

01

60sec



【学生インタビュー】 Q1～Q4 繰り返し

販売あたりひとり 30 秒程度の短いフレーズで構成 / インタビュー内容に沿ったインサート素材を使用する（インサート素材はご提供、または当日撮影）

02

300sec



Q1. 教員を目指したきっかけは？

Q2. 山形大学で学んだことを教えてください

Q3. 山形大学で教職を取ることにメリットは？

Q4. 早期インタビュー・学校訪問を行った感想は？

インサート例：子供の頃に... / 高校時代の部活動がきっかけで...等

インサート例：学びのフォーラムでの様子 / セクターを越えて交流が出来ることの意味など

インサート例：授業やゼミでの様子等

インサート例：早期インタビューや学校訪問を行った際に撮影頂いた素材

【森田先生インタビュー】 これからの教職・学校組織はどう変わっていくか

インサートには学びのフォーラムでの様子の他、卒業生が現場で働くカットや教育現場の現在を示す具体的な資料も挿入する

03

480sec



図 1 PR 動画の絵コンテ

第七章 記録のアーカイブ化とその活用

1. アーカイブ化実施の背景

本プロジェクトでは、中学生とその保護者を対象とした教職の魅力啓発事業を立ち上げるために、プロモーションビデオの作成を具体的な目標として設定した。プロモーションビデオは、専門とする業者と共同で作成することとした。

プロモーションビデオの中心は専門業者が撮影する学生と大学教員を対象としたインタビューである。それに加えて、そのインサート画像として、本プロジェクトで計画実施する「教職の魅力創造プログラム」の動画や静止画等の資料を素材として活用する。

各プログラムで収集する動画や静止画等のデータは多岐にわたり、容量も多い。また、肖像権等への配慮から、周到的なセキュリティ対策も必要となる。

こうした背景から、本プロジェクトでは、プロジェクト独自のサーバーを構築し、プロジェクトの記録をサーバー上にアーカイブとして蓄積することで、記録の管理と共有利用の簡易さの両立を目指した。

2. サーバーの構築

プロジェクト独自のサーバーの構築は、NAS(QNAP 社製)を使用した。サーバー構築の際に通常用いられる RAID1(ミラーリング)を用いて、HDD の破損に対する対策をとった。バックアップ用に外付け HDD を一つ追加で設定し、万が一 NAS 内部の HDD に障害が発生した際にデータを復旧できるよう対策した。また、通常のサーバー構築時と同様、UPS(無停電電源装置)を用いて、停電時への対策を施した。

ファイルの共有には、QNAP 社製 NAS に搭載されている OS, QTS の FileStation5(図 1)を活用した。

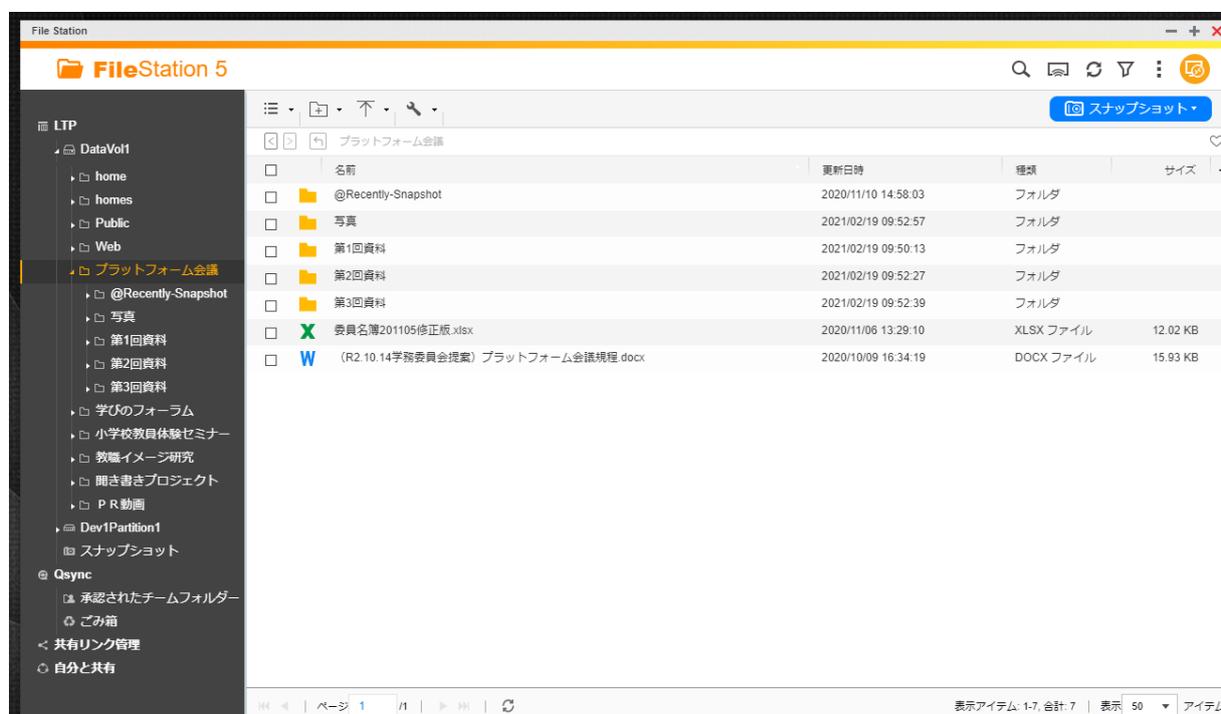


図 1 FileStation5 によるデータの共有

3. サーバーの活用

構築したサーバーは、まず、データのアーカイブとして活用した。本プロジェクトのプログラムごとにフォルダを設け、フォルダ内に動画、静止画、また、ワークシート等資料データをアップロードした。

聞き書きプロジェクトでは、学生の聞き書きの原稿及び聞き書き時の記録動画を、本サーバーにアップロードすることで、担当教員とのやりとりが円滑なものとなった。

データのやりとりは、サーバー上のフォルダのリンクを作成し活用した(図2)。

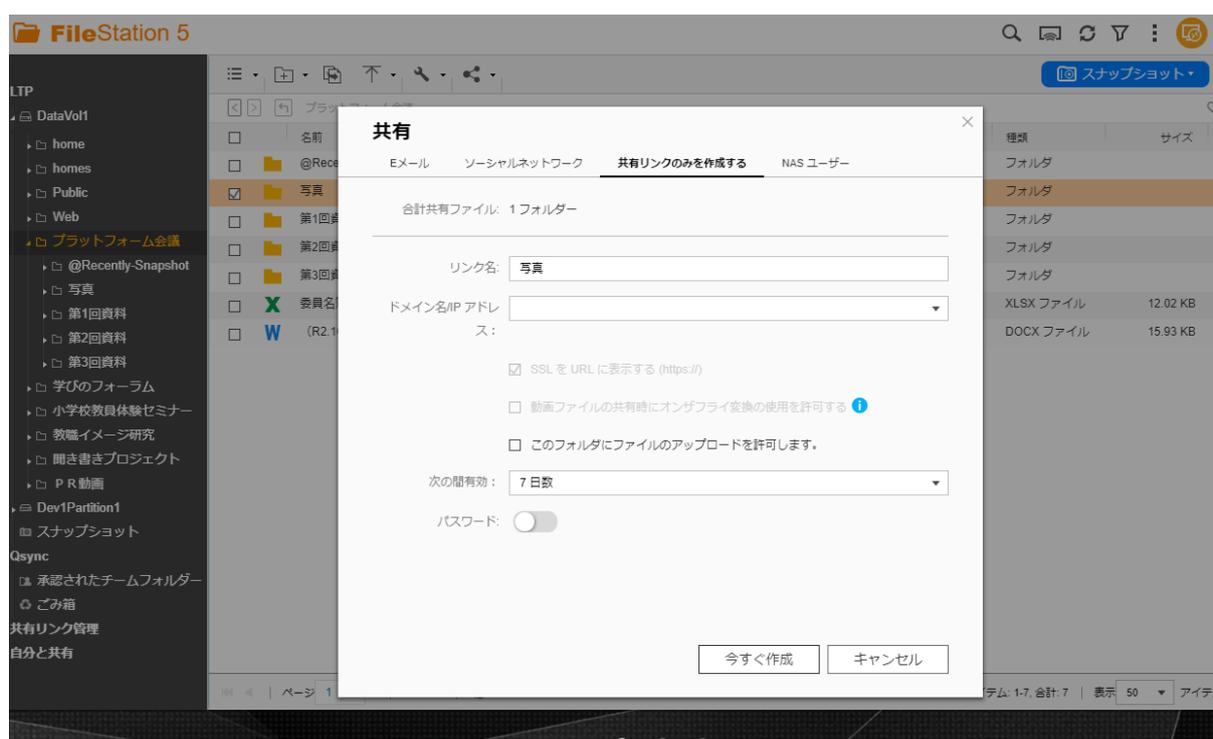


図2 共有リンクの作成

プロモーションビデオのための素材は、動画を中心としていたため、ファイル容量が大きくなっていった。そのため、サーバーへのデータの蓄積、リンクの作成によるデータの共有という方法は、ファイルの共有を円滑にし、プロモーションビデオの作成作業の充実につながった。

4. 今後について

サーバーの構築によるデータのアーカイブ化、そして、それに伴うファイル共有システムは、協同によるプログラムの運用とデータの収集、蓄積に大きく貢献した。

活用の可能性はまだ残されている。次年度以後も、プログラムの充実発展に向けた方法を考え、活用していきたい。

(森田 智幸)

おわりに

大森 桂(山形大学地域教育文化学部長・大学院教育実践研究科長)

2017年度から文部科学省が開始した「教員の養成・採用・研修一体的改革推進事業」は、教員が自ら学び続け、教職生涯にわたって資質能力を向上させていくことができるよう、大学、教育委員会、民間教育事業者等に業務を委託し、今日的課題に対応し得る教員の養成や特色ある研修等、日本の教職に関する改革を推進することをねらいとしています。初年度は1億3,000万円以上の予算が投入され、その後予算は年々縮小される傾向にあるものの、2021年度も事業の継続が予定されています。

山形大学地域教育文化学部および大学院教育実践研究科は、当事業に2018年度は『学びの蓄積ポイント』による探究型学習推進教員の養成プログラムの開発と『理科マイスター』資格認証制度を活用した教員の専門的資質・能力を育成するための教員養成・研修の構築』の2件、2019年度は「山形県教員指標に対応した英語教員研修eポートフォリオの構築」の1件が採択され、これまで3年連続で採択されています。今年度は、テーマ1「教職の魅力向上に関する取組」として、教育実践研究科と学部の教員が協働し、複数の活動を効果的に組み合わせて実施し、その成果をこの報告書にまとめました。

OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018によれば、日本の小中学校教員の仕事時間は参加国中最長であり、その一方で、職能開発活動に使った時間は最短と報告されています。ベネッセ教育総合研究所発行の教職の国際比較に関する特集によれば、例えばアメリカの場合、約3か月の非授業期間(夏休み等)は、給与の支給されない完全な休暇です。一方、日本では、教職に公務員の勤務形態が適用され、年間を通じて安定した雇用が確保され、一定の社会的地位が保障されています。その代わりに、夏休みや冬休み等の非授業期間も水泳や部活の指導、研修会への参加など、授業以外のさまざまな業務に従事しています。アメリカ等のように実質9か月分しか年収を得られないことは、教職の社会的地位の低さと相関し、教員不足が深刻化していると報告されており、教職の社会的位置付けや環境は国によって大きく異なるものの、教員不足は国を超えた共通の課題と言えそうです。文部科学省が2021年2月に公表した公立学校教員採用選考試験の実施状況に関する資料を見ると、過去10年間以上、全国的に競争率(採用倍率)は低下し続けており、2020年度の山形県の状況は、小・中・高等学校・特別支援学校・養護教諭・栄養教諭の計で全国ワースト2位の2.4倍、小学校教員の競争率(採用倍率)は2倍を切る等、深刻です。このような現状をふまえ、県教育委員会は新規事業「小学校教員体験セミナー」を企画し、昨年度の段階から本学に協力依頼がありました。タイミングよく、このセミナー企画も当事業の中に効果的に位置付け、さらに、教育実践研究科でこれまで積み上げてきた「学びのフォーラム」、新規の「聞き書きプロジェクト」やプロモーションビデオの制作といった新旧の活動を織り交ぜ、教職を目指す若者を増やし、裾野を広げる「種まき」的な取り組みを拡充しました。現役の高校生、大学の学部生と院生、県内公立学校の校長、県教育委員会、本学教員が一同に会する「教職の魅力創造プラットフォーム会議」の設置は、これらの活動をモニタリングし、本県の教職の現状と今後のあるべき姿について、それぞれの立場から率直に話し合い、俯瞰的・長期的な視点で考える貴重な場となったことが、参加者の方々の感想からも読み取れます。

末筆になりましたが、当事業の実施にあたり、多大なご協力を賜りました高校生や大学生とその恩師の皆様、山形県教育委員会、大学関係者、映像制作会社等の方々にあらためて深謝いたします。この報告書に収められた取り組みの多くは始まったばかりで、事業期間は単年度ですが、本県における教職改革の新たな起爆剤となり、来年度以降も継続してよりよく運営していく必要性を強く感じています。本書をお読み頂き、教職の魅力向上につながる各種活動の今後の更なる充実に向け、忌憚のないご意見を頂ければ幸甚です。

教職の魅力創造プロジェクト

出口 毅	山形大学副学長 教育担当理事
大森 桂	山形大学地域教育文化学部 学部長 同 大学院教育実践研究科 研究科長
中西 正樹	山形大学地域教育文化学部 副学部長
藤岡久美子	山形大学地域教育文化学部 教授
野口 徹	山形大学地域教育文化学部 教授
江間 史明	山形大学大学院教育実践研究科 教授
森田 智幸	山形大学大学院教育実践研究科 准教授
山科 勝	山形大学大学院教育実践研究科 准教授
井家 勝己	山形県教育庁高校教育課 指導主事

令和2年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
(教職の魅力向上に関する取組)

山形の高校生と大学生が創り出す

教職の魅力創造プラットフォームの構築

成果報告書

2021(令和3)年3月

編集・発行 山形大学地域教育文化学部・山形大学大学院教育実践研究科

学部長・研究科長 大森桂

(実施責任者 森田智幸)

990-8560 山形市小白川町1-4-12

本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託事業として、山形大学が実施した令和2年度「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。