

# 教育心理学関連の教職専門科目の授業を個人的に改善するには<sup>†</sup>

## — 筆者の授業特徴と学生の個人差とのマッチングの観点から —

川原 誠司\*

宇都宮大学教育学部\*

本論文は筆者が担当する教職専門科目の授業実態を通して、教員養成課程の学生にとっての教職専門科目の学びに関する考察を行うものである。筆者の教職専門科目の授業の実施方法を整理し、宇都宮大学教育学部教員養成 GP での教職教育チームで行った質問を基に筆者の授業特徴についての学生の認識を質問紙調査で測定した。また、TA の観察報告や成績評価などを併せることで、学生個人の人格の特徴とのマッチングを加味した検討を行った。以上を通して、筆者の授業スタイルを学生に伝えるための改善点を考察する。

キーワード： 教育心理学、教職専門科目、授業評価、学生の人格的側面、マッチング

### 1. 問題と目的

教師になるにあたって教育心理学関連の知識を得て、それを基に教育実践を行うことは、学級経営や生徒指導、教科教育などにおいて、さらに普遍的な言い方をすれば子どもの成長にとって、必要不可欠のことであると思われる。したがって、教員免許取得のための科目の中に教育心理学に関連した教職科目（以後、教職専門科目と表記）が設定されていると考えられる。

しかし、この教職専門科目の履修に関しては、その活かされ方に関しては決して十分とは言えない。筆者たちの過去の調査や実践においても、学生の動機の弱さが浮き彫りになっている（川原ほか、2006；川原ほか、2007）。これには「教員養成における教職専門科目の位置づけ」の問題と「大学教育における大学生の受講傾向」の問題とが絡み合っている。前者の問題については以前にも多少指摘したが（川原ほか、2006）、教員免許取得のために教職専門科目は1年次や2年次の早い学年で単位取得を行い、教育実習の時にはすでに過去のものとなることが多い。さらに教員採用試験では、教育心理学の

の試験対策は基本的な用語の暗記で十分であるという実態がある。

後者の、大学生の受講傾向に関していえば、俗に言う「楽な」授業を学生が好む傾向が見られる。WEBサイトで私的にあるいは公的に展開されている大学の授業についての情報提供を眺めると「出席をとるか」「単位がとりやすいか」といったことが情報の大半を占める。つまり「楽して単位取得できるか」という観点のみが先行している。

その一方で、大学の授業を改善するための取り組みとして、授業評価が実施されている。実施形態は大学によって多少異なるであろうが、筆者の所属する大学では、受講する学生に対して当該授業の「最後の回近く」に「決められた質問項目」を「匿名」で回答してもらう形式に現在なっている。しかし、この形式には問題があると感じている。

まず、最後の回近くを実施するという事は、その授業自体の改善には用いることができない。つまり当該授業で使用できる形成的評価ではない欠陥を持つ。教師に直接伝えることは推奨されない。

また、決められた質問項目であることは、全般的な質問にとどまり、授業者個々が授業の際に考える授業目標にまで焦点を当てた質問ができない。

さらに匿名では、学生の多様性を考慮した改善が図れない。言い方は良くないかもしれないが、「嫌だが必修なので履修しているが、あまりやる気はなく休みがちで成績評価に関する努力も怠りがち」な学

<sup>†</sup> Seishi KAWAHARA\* : How Do I Improve My Teaching Class of Discipline for Teaching Profession Related to Educational Psychology.  
: From the Viewpoints of matching between the feature of my teaching and the individual differences of students.

\* Faculty of Education, Utsunomiya University

生の授業評価も意見として集計され、平均値化されてしまう恐れがある。この場合に、授業を変えるだけでは効果的でないことは明白である。授業に関する学生の個人差情報と関連させて検討する必要があると感じるのだが、匿名である以上は困難である。

個人差ということ言えば、大学教育、さらにその中でも教員養成での教育に関しては、学生の人格的側面を抜きには考えられない。授業の主眼を人格的発達に置くことはできないだろうが、学生の人格のありようは授業を進めていく上でも表れてくるし、授業や受講を通して学生の人格の諸側面を促進・抑制する可能性はある。受講科目の選択、受講態度、課題への取り組み方など、授業にまつわる行動には「人としてのありよう」が大きく影響する。

それを内省する機会も少ないまま、教師になって子どもたちに学びを強制したり、ただ作業させるだけの傾向を持ったとしたら、教室における学びの関係性を構築することは難しいように思う。それは子どもの問題というよりも、教師自らの中に「学びに関する否定的意識」や「学びに関連して発生する否定的諸感情の不適切な処理の仕方」といったような人格的課題が関わっているためだと感じる。それは教師自身の学習観として沈潜し、隠れたカリキュラムとして子どもに伝わっていくだろう。

以上のことから、本研究では筆者自身の教職専門科目の授業について、筆者の授業目標に照らし合わせる形で学生の認知を調査し、さらに学生の受講状況や成績評価の個人差情報も併せて収集する。それによって筆者の授業スタイルと学生の受講スタイルとのマッチング（適合、相性）を検討し、それを通して個人的に行える改善点を検討する。

## 2. 筆者が考える教職科目の授業で意図している要素と実際の困難さ

まず、筆者の教職専門科目の授業において重要なものとして考慮し、実践していることをまとめ、授業実践の際の困難さについてまとめる。

### (1) つながりを作る（コミュニケーションをとる）

講義形態の授業になると、学生が個々にバラバラで、授業に関して学生が互いにやりとりしないことも多い。筆者は青年後期の授業におけるサポート関

係の重要性を述べており（川原，1999）、それを踏まえて、授業では少人数の班編制を行い、その班内で後述するディスカッションや作業を行う中で互いにコミュニケーションを取り、互いに支え合い、助け合うように意図している。

以前に比べ電子メールや携帯電話などが普及したのだが、サポート関係が円滑だとは言い難い。受講生の構成や班の構成によって異なるので、全般的とは言わないが、中には授業中の班内のメンバーのやりとりすら希薄な者も目についた。

### (2) 文献を読んで参照する

教職専門科目の受講生の物書きを見ていると、文脈も考えず「自分の教育体験」「自分の教育論」だけで話をする者が少なくない。与えられた材料を丁寧に読み取り、自らの体験と対照させながら考察することが少ない。筆者の授業では、和書テキストの該当箇所を事前に予習で読んでおいてもらい、それについて事前課題を e-Learning 上で出題し、授業までに自分なりに記入して授業に持参してもらった。その上で、班内で見せ合ってディスカッションしてもらい、自分の見方の相対化を行うようにしている。

しかし、実際には読んでこない者もいたし、事前課題が白紙のままの者もいた。また、ディスカッションの際に話し合いに加わらなかったり、自分の話だけをして終わりという者もいた。

### (3) 困難なことを協力する

一人では困難だと感じる際に他者にそのことを伝え、協力関係を作るというコミュニケーションが、職場の同僚性においては必要になる。筆者の授業の一部では、教育臨床の特定のトピック（カウンセリング、心理療法、学級経営、いじめなど）に関わる英文献を各班に分担してもらい、それを要約して発表してもらう。分からないことを班メンバーと分かち合い、ひいては教師に質問するという意識を持ってもらうためである。そのために分からないのは当たり前であること、筆者への質問は歓迎する旨を授業で伝えてある。さらに作業分担の際に仲間との役割認知を行い、班内でアサーションを行うことで、適材適所になるよう考えてもらう。

しかし、担当教員である筆者にまで質問する班は少ないし、さらに質問も班単位ではなく各自バラバラで筆者に行うことが多かった。役割分担において

も、同じものを同じ量だけ割り振るという「形式的平等」しか考えない班もある。以前にあった象徴的な出来事として、配付した英文献の行数をその場で数え、「見た目の負担」が皆全く同じになるように、見出しや段落を無視して、全員が同じ行数になるように文献を定規で切り始めた（当然、文章の前後の文脈ということは念頭にない）班もあった。

#### (4)人前で発表する

教師を目指すに当たり、人前での話し方には一定の磨きが必要だと思われるが、教職専門科目に限らず大学の授業ではそれが少ない。そのことを懸念して、筆者の授業では話すことを積極的に取り入れている（川原，2002）。教職専門科目の授業において話し方だけでなく多くの時間を取るわけにはいかないので、前記した事前課題を各班でディスカッションしたものについて、毎回2人程度が班の様子をまとめて1分半で説明してもらおうという方法をとっている。教員採用試験時の面接での話し方も考慮して手短かにまとめて述べる練習も意図している。

しかし、ディスカッションでの様子は先述したとおりの問題を持ち、壇上での発表においてはまとまらずに行き当たりばったりで話す者もいた。やってみようという意欲ではなく、嫌なことを適当に終わらせようという感じの者も少なくなかった。

### 3. 手続き

#### (1)方法

筆者担当の教職専門科目をある年度のある学期に受講した学生を対象に、質問紙調査を実施したり、TAによる受講生の授業観察を実施したりするなど、学生個々の情報を収集した。質問紙調査の提出数は計27名（1年生12名，2年生11名，3年生3名，その他1名／男性10名，女性17名）であった。

#### (2)学生の個人差情報

##### ①筆者の授業の受講動機と授業形態の認知

川原ほか（2006）で使用した教職専門科目についての質問紙の中から、受講動機と授業形態に関する質問を使用した。受講動機については10項目、授業形態については20項目から成り、それぞれ4段階（4→あてはまる，3→ややあてはまる，2→あ

まりあてはまらない，1→あてはまらない）で回答してもらった。実施時期については、現在の授業評価にならない授業の最終日（最終試験の1週間前）に行った。なお、この調査は個人差情報として活用するため記名方式にしたが、受講生の回答に社会的望ましさが懸念された。したがって、「回答については成績評価とは一切関係させない」ということを質問紙の冒頭に文章で示し、実施時にも口頭で述べた。

##### ②TA（Teaching Assistant）による観察報告

授業補助として大学院生1名をTAとして採用することができたので、そのTAに授業中の学生の様子を観察してもらった。全ての授業や試験が終了した後に「授業を通して肯定的印象を持った学生と否定的印象を持った学生」を数名ずつ挙げてもらい、その理由を文書にて報告してもらった。また、班活動や班発表の様子についても観察の上、同様に文書にて報告してもらった。

##### ③班発表の評価

各班で発表してもらったものについて、作成されたレジュメや発表の様子を15点満点で評定した。最初に15点満点ということだけをTAに伝え、筆者とは独立してTAに班発表を評定してもらった。さらに筆者の方でも独立に評定を行った。

##### ④試験ならびにレポートの得点

今回の授業の成績評価の大半は試験で行った。授業中に各班で発表した内容を基にして、記述式の試験を行った。その試験得点と班発表の得点の加算では合格点到達に不十分だと感じる者、あるいはより高い評価を得たい者を考慮して、補充のレポート課題（和書テキストに対応する記述課題）を試験直後に出し、学生各自に提出を自主判断してもらった。提出分については採点して点数を算出した。

### 4. 結果と考察

#### (1)筆者の授業に関する学生の認知

表1に受講動機についての平均値ならびに標準偏差を示した。比較の目安として、川原ほか（2006）で行った複数の教職専門科目（以後「教職全体」と表記）についての平均値ならびに標準偏差も併記して対応のないt検定を行った。教職全体の中には筆者の授業もある程度含まれる可能性があるので、純粋に筆者の授業とそれ以外の担当者の授業との比較

表1 筆者の授業と教職科目全体での受講動機についての平均値・標準偏差

番号	項目文	筆者の授業 (n=27)		教職全体〔注1〕 (n=54)		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
<b>【第1因子：外発的動機・選択】〔注2〕</b>						
6	受講の仕方が楽で良さそうだったから。	1.15	0.36	2.02	0.96	-5.87 ***
8	評価(成績)が楽だと聞いていたから。	1.07	0.27	1.93	0.84	-6.77 ***
5	すでに受講した周りの人の評判を聞いてみて、良いと思ったから。	1.44	0.75	2.22	1.02	-3.51 ***
4	友だちがその授業を受講しようとしていたから。	1.93	1.07	2.33	1.08	-1.60
10	同名称の他授業が、人数や時間の関係で受けられなかったから。	1.41	1.01	1.81	1.10	1.61
<b>【第2因子：内発的動機・選択】</b>						
2	前から受けてみたいと考えていた授業だったから。	2.41	1.08	2.28	0.88	0.58
7	その領域の内容をしっかりと学べそうだったから。	3.44	0.70	2.41	0.81	5.66 ***
9	自分の問題に直結する授業に思えたから。	2.74	0.94	2.30	0.94	2.00 *
3	シラバスを読んでみて、興味関心を持ったから。	2.30	0.99	2.04	0.93	1.16
1	その時間が他の授業を入れる必要が無く、空いていたから。	2.74	1.06	2.98	1.04	-0.98

\*  $p < .05$  \*\*\*  $p < .001$

〔注1〕「教職全体」については、川原ほか(2006)で行った教育心理学の教職科目での調査結果を表示した。表2についても同様。

〔注2〕因子については、教職全体の調査(川原ほか, 2006)のときの因子分析結果に基づいている。表2についても同様。

表2 筆者の授業と教職科目全体での授業形態認知についての平均値・標準偏差

番号	項目文	筆者の授業 (n=27)		教職全体の好みの授業 (n=54)〔注1〕		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
<b>【第1因子：知識・関心の付与】</b>						
17	内容に深みがあった。	3.59	0.57	3.41	0.86	1.15
18	知識をたくさん与えてくれた。	3.44	0.58	3.48	0.84	-0.23
6	教育現場へのつながりを教えてくれた。	3.67	0.68	2.67	0.93	4.95 ***
4	担当教員の話がしっかりしていた。	3.74	0.45	3.61	0.81	0.93
13	教師になることの意味を伝えてくれた。	3.11	0.75	2.44	0.96	3.14 **
15	自分の改善点を見つめられた。	3.37	0.69	2.74	0.94	3.10 **
<b>【第2因子：責任感の回避】</b>						
12	宿題・課題が少なかった。	1.44	0.64	3.07	1.11	-8.34 ***
20	受講人数が多かった。	1.78	0.85	2.98	1.12	-4.91 ***
9	開講時間が朝早くなかった。	2.30	1.03	2.41	1.24	-0.40
10	教科書を買わなくてもよかった。	1.19	0.62	2.40	1.25	-5.80 ***
16	担当教員の話や説明を聞くだけですんだ。	1.26	0.66	2.47	0.99	-6.53 ***
8	単位がとりやすかった(評価が楽だった)。	1.11	0.32	2.15	0.98	-7.06 ***
<b>【第3因子：自主的行為の要求】</b>						
3	受講生同士で話し合いや作業をした。	3.78	0.42	2.06	1.12	9.91 ***
1	自分の頭で考えて表現するチャンスがあった。	3.67	0.48	2.65	1.08	5.85 ***
19	自分でいろいろ調べられた。	2.89	0.75	2.07	0.97	3.83 ***
2	担当教員への質問や相談がしやすかった。	2.74	0.94	2.70	1.09	0.15
7	担当教員と授業以外のことで話げできた。	1.67	0.88	1.78	0.95	-0.51
<b>【第4因子：枠組みの明瞭さ】</b>						
5	板書(スライド表示)をしっかりしてくれた。	3.26	0.86	3.26	0.97	0.00
11	授業時間が守られた。	3.48	0.70	3.54	0.88	-0.28
14	出席をしっかりとした。	2.81	1.21	3.04	1.13	-0.81

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

〔注1〕項目番号3, 9, 16, 20については、欠測値のため53名の回答になっている。

にはならないが、教職全体に回答した学生と今回の調査に回答した学生が重複していることはない。

“外発的動機・選択”については、「受講の仕方が楽」「評価が楽」「受講した周りの人の評判」という3つの項目で、教職全体よりも筆者の授業での平均値が有意に低いという結果が出た。特に「評価が楽」については、平均値が1.07と下限値に近く、かつ標準偏差も0.27とかなり小さい。同様の傾向が「受講の仕方が楽」にも見られている。初回の授業でガイダンスを行った上で、受講判断をしてもらう時間を設けることもあり、筆者の授業について「楽だ」という動機で受講している学生はほとんどいないことがわかる。また、「受講した周りの人の評判」の得点が低いのは、受講生の多くが1、2年生なので評判を聞く機会が少なかったためなのか、それとも周りの人の伝える評判というものが筆者の授業に関しては良くないためなのか定かでないが、どちらにしても受講生自らの判断で受講を決めたものが多い。

“内発的動機・選択”については、「その領域の内容をしっかりと学べそう」というものが教職全体に比べて有意に高かった。“外発的動機”で「楽だ」という項目の得点が低いことと考え合わせると、しっかりと学ぼうとする意識をもって受講を決めた学生が一定数いることを示している。また、「自分の問題に直結する授業」についても有意に高かった。これは授業の内容についてなのか、それとも班編制や人前での発表を含めた授業形態についてなのかは、この項目表現から明瞭にならないが、自分の問題と結びつけて受講しようと考えた学生がいることを示す。

同時に、「その時間が他の授業を入れる必要が無く、空いていた」という項目も2.74と比較的高い。この項目は教職全体の調査の際には最も高いものであった。筆者の授業でもこの得点が有意に低くなることはなく、学生にとって教職専門科目受講の実情が垣間見られる。筆者の授業のような「楽とは思えない」授業について「この時間しか空いていない」ために受講している学生もいるものと推定される。そのような動機の決して高くない学生は、教え手である筆者との間に意識の乖離が生じるだろう。

表2は授業形態についての平均値ならびに標準偏差を示した。教職全体については学生が「好みの授業」と認識する授業についての結果を載せている。最も顕著なのは、第2因子の“責任感の回避”の項目であり、ほとんどの項目で教職全体よりも有意に

低い値を示し、1点台の得点である。表1の受講動機で「楽でない」ということが浮き彫りになったが、実際の授業形態の認知においてもそのことが裏付けられている。学生にとっては自らが何かをしなくてはならないことを示している。

このことは第3因子の“自主的行為の要求”に含まれる「受講生同士で話し合いや作業をした」「自分の頭で考えて表現するチャンスがあった」「自分でいろいろ調べられた」が教職全体に比べ有意に高いことから分かる。これらの項目は、筆者が授業を組み立てるときに意識したものであったが、受講生の多くにも認知されたようだ。その一方で「担当教員への質問」「担当教員との話」については教職全体と変わらず低かった。筆者の工夫や働きかけが足りないのか、それとも教職専門科目の担当教員との交流の要求水準がそれほど高くないのだろうか。メールでの連絡も少ないところをみると後者の可能性が高いと筆者には思えるのだが、前者の部分があれば、あるいは前者によって後者が改善されるのなら、適切な形を整えなければならない。

第1因子の“知識・関心の付与”についても「教育現場へのつながり」「教師になることの意味」「自分の改善点」の項目得点が教職全体よりも有意に高く、教職専門科目を行うにあたっての筆者の授業スタイルの意図が認知されているようだ。

## (2) 学生の実際の遂行度 (成績)

各班の発表について、TAと筆者との間で独立に15点満点で評定した。結果は筆者の評点が高かった班の順に、“12 [11], 12 [11], 9 [10], 9 [8], 9 [8], 9 [8], 6 [7], 6 [6]” ([ ]内はTAの評定)となっており、筆者とTAの評価が酷似していることが分かる。観察したTAの報告と筆者の観察とがほぼ一致するほど班活動に明瞭な差が生じており、話し合いが全く成立しない班も存在した。TAの報告では、最高得点の班は「まとめ役がいて、自分の考えを述べ、他の人の意見を引き出す言葉かけをしている。きちんと他の人の話を聴いて全員が自分の考えも話せる」、最低得点の班は「事前課題の用紙すら出ていないし、ディスカッションをする内容が把握できておらず、意見交換していない。それぞれがバラバラに自分のことをやっている」というものであった。

また、学生の試験成績得点と補充レポート課題の

表3 試験の点数とレポートの点数との関連

レ ポ ー ト の 点 数	36~40			1	1	
	31~35		1	3		
	26~30	1	1	1	1	
	~25	1	1	1		
	提出なし	3	2	4	2	1
		~40	41~50	51~60	61~70	71~
	試験の点数					

【注】網かけのセルは、単位付与できなかった者を示す。

得点との関係は表3のとおりである。この表を見ると試験の点数が低い学生でもレポートを提出しない者がいるのがわかる。試験の段階であきらめたのだろうか、それとも自分はよくできたという自己認知の不正確さなのだろうか。このような意欲や自己認知の多様性がある中で、授業として全員に働きかけていくことに細心の注意を払わなければならない。

### (3)特徴的な学生について

TAが観察した中で挙げた印象的な学生について、筆者の印象ならびにその学生の質問紙等の個人的情報を加味して様子を記述する。なお、TAの観察報告は筆者の成績評価とは独立に行っているが、肯定的印象の学生は全て「優」の評価を取得し、否定的印象の学生はほぼ全て単位取得できていなかった。

#### ①肯定的な印象として報告された学生

●学生A…TAの観察報告では、「後ろから見ているも課題にきちんと取り組み、教師の話をじっくり聞いている感じ」「班活動では相手との関係を取ろうとしていた」「e-Learningのアクセスも定期的で頻繁」というものだった。質問紙では、動機に関して“外発的動機・選択”の因子の項目のほとんどが評定1であり、受講形態に関しては“責任感の回避”の因子の項目のほとんどが評定1であるのが特徴的だった。1年生であり、それゆえの情報不足や思考力不足という部分も見られたが、与えられた課題をしっかりと行うという基本的な努力スタイルは確立していた。質問紙の結果を見ても、一定の労力が必要な筆者の授業スタイルを否定的に捉えていないことがこの学生にとっての受講の鍵だったと思える。

●学生B…TAの観察では、「分からないところや疑問点を放っておかず、班の人に聞くなどしていた」

「班をよくまとめて課題に取り組んで、がんばろうとする雰囲気を持っていた」ということが挙げられていた。質問紙の結果では、動機に関して「内容をしっかり学べそう」「自分の内容に直結する授業」が評定4、「その時間が空いていた」が評定3であり、授業形態に関しては“知識・関心の付与”の因子において、ほとんどの項目で評定4となっていたのが特徴的だった。周囲の人を活用し、教師に聞くなどの関係も非常に上手に取れる学生であった。4.の(2)で述べた最も評価の班に所属して、リーダーシップを取る存在だった。自分が理解可能なように整理する努力を大事にしたことが答案の記述からも一目瞭然で、極めて高い成績評価であった。

●学生C…TAの観察報告では、「一生懸命取り組んでいる」「班の人とよく話し合っていた」という記述があった。質問紙の結果では、動機に関して「前から受けてみたい」「すでに受講した周りの人の評判」「内容をしっかり学べそう」が評定4であり、受講形態に関しては“責任感の回避”の因子の項目のほとんどが評定1であるのが特徴的だった。授業中の小課題などで書かれたものを見ると、的確な回答ではないこともあるのだが、何とか分かるようになりたいという意識は高く、質問も積極的にしていた。動機に関する質問紙の結果からみても、筆者の授業のことを聞き、受けてみたいという希望があって、それが受講の継続要因になったと思われる。

#### ②否定的な印象として報告された学生

●学生D…TAの観察では、「欠席が多く、出席しても班の他メンバーのことを考えていない」「自分の班の発表時に欠席をしていた」ことが気になる点として書かれていた。質問紙では、動機に関して「その時間が空いていた」「同名称の他授業が人数や時間の関係で受けられなかった」が評定4であり、受講形態に関しては「授業時間が守られた」が評定4になっている以外は、評定4とした項目がなかった。できるだけ授業を回避しようとする傾向が見られ、授業にあまり出ず、出ても班メンバーと話さず、教員が個人的にメール連絡しても返答しない態度であった。質問紙の結果からも、「仕方なく受講した」という思いが強いことが分かる。試験後にも試験上のトラブルで連絡する必要が生じたが、その際にも筆者側の問題だとして非難することに終始した。

●学生E…TAの観察報告では、「授業中寝ていた」

「ディスカッションに参加しているように見えない」「課題も適当にこなしている感じ」というものであった。授業初回に書いてもらった自己紹介を読むと、自分が教育者になって国を変えてみせるといった趣旨のことが書かれていたが、その理由には支配性の強さをうかがわせた。授業では遅刻することも多く、話し合いの時間は起きているものの、筆者の説明時にはうつぶせに寝る姿勢を積極的に保った。遅刻や欠席で事前課題の紙が提出できないときには、筆者の研究室前に設置してある事務文書入れに「すみませんでした」と書いて一方的に出してきたものの（筆者はそういう指示をしていない）、遅刻や欠席は繰り返され、筆者にはその時限りの防衛的な態度に見えた。その特徴は質問紙にも表れており、動機において、「前から受けてみたいと考えていた」「シラバスを読んでみて、興味関心を持った」「内容をしっかり学べそう」「自分の問題に直結する授業に思えた」が評定4、受講動機において、“知識・関心の付与”の因子の項目が全て評定4であった。受講時の態度などから見て、これらの評定を筆者が実感できることはなく、回答時の社会的望ましさによる防衛だと感じられる。

●学生F…TAの観察報告では、「ディスカッションの時に世間話をしている」「所属班にみんなで励まし合って学ぼうという雰囲気がない」となっていた。自己紹介を読むと、自分が周りの人とは違って教育相談に類する経験があること、適性があることを殊更に主張していたが、授業においてはテキストを事前に読んでくることはなく、したがって事前課題も提出せず、班活動への関与もほとんどなかった。それでいて、試験直前になって筆者のところにきて、筆者の他の授業でもっと学びたいとアピールしてきた。筆者から見れば非常に媚びへつらう防衛的な態度に見えた。その特徴は質問紙の結果にも表れているように感じる。動機において、「前から受けてみたいと考えていた」「シラバスを読んでみて、興味関心を持った」「内容をしっかり学べそう」「自分の問題に直結する授業に思えた」が評定4、受講動機において、“知識・関心の付与”と“自主的行為の要求”の因子の項目が全て評定4、“責任感の回避”の因子の項目が全て評定1であった。あたかも筆者の授業を前から受けてみたい、すばらしい授業であるかのように評価しているのだが、先述した授業中の態度に加え、試験等は指示をほとんど守っていない状態だっ

た。評価者である筆者には演技的に振る舞う防衛に専心しているように見えた。

## 5. 全体的討論

### (1)筆者の授業の特徴把握とそれに応じた改善

筆者の授業について、動機の項目で「その領域の内容をしっかりと学べそうだったから」「自分の問題に直結する授業に思えたから」という質問の評定が比較的高かったこと、授業形態の認知で「責任感の回避」の項目がきわめて低かったことを併せると、筆者の授業は「いろいろなことをさせて、しっかり考えてもらう」というイメージを受講生が持ちやすいものであると思われる。これは筆者の授業意図や授業スタイルを考えてみても妥当な認知といえる。筆者の現在の授業スタイルは「考えて表現することの労苦を厭わない」「授業中に人との交流を通じた活動を行いたい」といった人にはマッチするだろう。

その一方で、筆者の授業は他の教員の教職専門科目に比して受講生の数が少ない。それは、上述のような意識は教職専門科目受講にあたって教員養成課程の大学生が考えない、好まないものであることを示している可能性がある。初回ガイダンスの後、受講判断をする時間を設けたときに、2～3割程度の学生が教室から去った。しかし、残った学生の中にも筆者のスタイルにマッチせずに仕方なく残ったという学生もいることが質問紙からもわかる。筆者の授業でなくても、2.の(1)～(4)に挙げた要素を教員養成課程の中で積極的に与え、関連した学生の自己意識やスキルを丁寧に涵養する必要があると筆者は思うのだが、他の教員の教職専門科目の受講生数は全般的に多く、3桁を超えるものが多い。そのような状態では受動性は高まるので、筆者の授業がとりわけ面倒な授業に映るのだと感じる。

「教職実践演習」（平成18年の中央教育審議会答申で必修化が提言）の要求内容で検討すると、教育心理学関連の教職専門科目は「幼児児童生徒理解」について大きな役割を果たしているが、筆者の授業においては班活動や人前での発表といった「社会性や対人関係能力」を考慮し、協力して発表レジュメを作成しているといった点などは「使命感や責任感」を考慮していると言えよう。教職実践演習に盛り込まれた精神（教育実践演習を設定しなくても十分に

涵養できると筆者は考えている)を具現化することは、学ぶ側の「楽をしたい」という思いとは葛藤を生じさせる面が大きい。

マッチしない学生へ向けて、筆者が授業改善として個人で考えつくことは、ガイダンス時に授業意図が教員養成にとって必要なことを今以上に適切に示していくことと同時に、それに関連した負担感の最適化を考えることだろう。現状でも積極的な学生はいるが、その裾野をやや広げられるような手だてを考えなければならない。おそらく、「課題の困難さ」が「受講の意義や興味関心」の逆U字型関数になるので、多くの受講生の継続意欲と授業意図の調和が図れるような負担の適度な量を探る必要がある。

## (2) 学生の人格的側面への対応

教員側が授業を改善したとしても、どのような学生が受講するかという学生の個人差は、完璧な改善策の無さを物語る。今回の筆者の授業での特徴ある学生を見ても、熱心に取り組む学生と最後まで回避的、防衛的に振る舞う学生とは大きな差がある。今回の授業でも1年生が多く、また他の1年生対象の授業で筆者の耳目に入ったことも勘案すると、残念ながら入学時の個人差が大きいように思う。

学生相談に象徴されるような大学生の精神的健康の問題、ひいては教員になってからのメンタルヘルスの問題というものは、特別に異常な者が対象なるわけではない。(教員になるであろう)学生の心のバランスや様々な事象への対応の仕方などを見つめ、その偏りを意識してもらうことが大きな出発点であろう。それを考えないまま、教師になって防衛的態度だけをその場しのぎで使い、本質の問題をうわべのよさで糊塗すれば、ある時点で破綻する。大学に入るまでの人格発達を含めて考えていくのなら、青年期の人格発達の高大連携なども考え、教師になる当の青年の省察力として何が求められているのか、大学入学前から伝えることも重要になっている。

大学入学後では、大学教員と学生とのさらなる関係性が必要になると思われる。必修科目を作り、大人数を一手に集め、単位を取得すれば養成したというスタイルでは実質の養成は難しい。学ぶこと、成長することに対して個々の学生の持つ認知傾向や行動傾向を把握し、そこに横たわる意識バランスを見抜き、それを学生に呈示し、学生同士で支え、それを共に改善していける気運が必要になるだろう。

したがって、学生の人格的発達につきあうためには、学生の個人差に対してある程度の対応(それは学生自身が自分の特徴を見つめ、それを表明できることを含める)ができる機会の設定が必要だろう。この点は大学全体の意識がないと学生に伝わりにくい。第一歩としては担当する授業の中で促すことも必要ではないだろうか。教員養成なら教職専門科目などでその面に触れる機会を与え、個々の属する密な人間関係の中でそれをさらに感じ考えていく機会を与えるということである。この面が組み込まれると学生の人格的発達を考慮できる教員養成に近づく。「教職実践演習」の授業のみに適当に押し込め、それで済むと考えてしまわないように願う。

筆者の今回の授業の反省で言えば、回避した、忌避した学生への対応を向上させなければならない。そういう学生は筆者に能動的に関わることはないし、関わりを煩瑣なものと考えているだろう。熱心に授業を聴くような態度に変わらないとしても、現在の状況が他者にどう映るかには気づいてもらいたい。この態度上の問題をシステムのひずみの中に埋没させず、個人レベルの対応策を考慮していきたい。

## 付記

大学院生のTA雇用は、平成17年度の宇都宮大学教育学部の教員養成GPでの経費にて行った。

## 引用文献

- 川原誠司 1999 青年後期における友人サポートの学業成績への影響 宇都宮大学教育学部紀要, 49, 49-64.
- 川原誠司 2002 臨床心理研究分野による「教育臨床学演習」の試みー教師の仕事を望む学生に意識してもらいたいことー 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 25, 65-74.
- 川原誠司・澤田匡人・山本誠一・橋川真彦・内野康人之 2006 教育心理学関連の教職専門科目履修の現状と課題 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 61-72.
- 川原誠司・澤田匡人・山本誠一・橋川真彦・内野康人之 2007 教育心理学関連の教職専門科目に対する意識涵養の取り組み 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 85-92.