

教職課程における反制御的な不文法の機能要因に関する一考察：大学教員と学生の関係性に焦点を当てて

小椎葉，大樹
九州大学大学院人間環境学府：修士課程在学

<https://doi.org/10.15017/7172560>

出版情報：教育経営学研究紀要. 23, pp.59-67, 2024-03-18. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law Graduate School of Kyushu University

バージョン：

権利関係：



教職課程における反制御的な不文法の機能要因に関する一考察 —大学教員と学生の関係性に焦点を当てて—

小椎葉 大樹
(九州大学／大学院生)

I 問題の所在と本稿の目的 II 研究の枠組みと分析方法 III 分析結果 IV 考察

I 問題の所在と本稿の目的

日本における教員養成は教育職員免許法（以下教免法）及び同施行規則による免許主義に基づき、大学において行われることを前提としている。1953年の教免法改正により文部大臣が認可した大学・学部でのみ免許取得の単位とみなされる課程認定制度が導入されて以来、大学における教員養成原則は、教員養成を主としない大学・学部でも教員養成を行うことができる開放制を保ちながら、質保証制度としての枠組みについては文部科学省を中心とした中央政府がカリキュラムのほとんどを管理する「制限的開放制」¹のしくみが取られている。

近年の教員養成研究では、制限的開放制を中心に課程認定制度の基準や統制の妥当性をめぐって多くの研究者が問題点を論じている。例えば、木内（2013）は2012年度の審査より教科に関する科目と教職に関する科目の双方において、学習指導要領の内容を踏まえた編成が求められていることについて、大学の授業においても文科省の指示する内容を盛り込ませようとしていることを指摘し、認定基準が大学の自治を侵していることを問題視している。

このように、現在大学で行われている教員養成は特に教育内容への関与度合いにおいて、中央政府からの統制が徐々に強化されていることが示されている。この特徴を佐久間（2010）は、他の専門職には養成教育内容に関する規定はないが、教員養成には免許法という実定法にて規定されていることを理由に、他の専門職に比して国がカリキュラムを直接的に統制しているという教員養成に固有な特徴を示している。確かに他職の養成カリキュラムと比較した際、教員養成は国や中央政府が中心的に統制しやすい状況下にある。では、教員養成を制御する実定法

以外の法規範は存在しないのだろうか。

教員養成を行っている大学を含む、学校を統制する可能性のある法規範に関して、篠原（1992）は学校教育を中心とした国民の社会制度として成立した近代公教育制度が、人間の価値維持・価値形成を目的とした「社会化」を図るものであり、その社会化をいかに意図的に組織化し、法的に制度化するのかに焦点を当てた際に、成文法による制御的な法規範を中心としながらも、制御される側の自律的な抗力として、不文法による反制御的な法規範という2種類の法規範が存在することを示している。

続いて、篠原は2種類の法規範を全ての学校教育に当てはまる関係構造としてモデル化をしている。そのモデルを踏まえ、公教育かつ教員の養成が行われる学校として大学をこの図に当てはめた場合、以下のように図示できる。

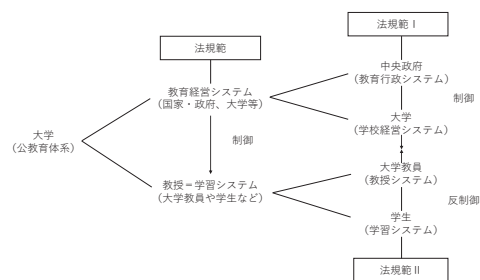


図1 大学経営と法規範の関係構造

篠原（1992）を参考に筆者作成

上図を踏まえると、これまでなされてきた議論は教育経営システムの一部である中央政府からの統制が教授＝学習システムを構成する一要素であるカリキュラムの大枠を制御し、徐々にその制御を強めていたことを問題点としていたとみなすことができる。

しかし大学教員と学生の営みである教授＝学習システムにおいて発生した法規範が、大学やその教職課程の法規範へ変化することが期待される法の上昇機能、つまり上図の法規範Ⅱとして想定される不文法は教員養成の統制における論点としてあまり着目されていない。教員養成への統制を捉える際には、この不文法及び不文法が生起しうる状況に関しても焦点を当てる必要があるだろう。

篠原によると、法規範Ⅱの立法化は学校経営システムにて行われるため、中央の「法規範」である法規範Ⅰと上昇が期待される法規範Ⅱの混在している状況は学校経営システムにて起こりうるが、法規範Ⅱは教授＝学習システムにおいて生起することに注意する必要があると述べている。そのため、教員養成を統制する法規範の一つとして法規範Ⅱが生起しうる状況に着目する場合、これまでのように中央政府から教員養成を行う大学への統制及び大学組織を中心に考えるのではなく、法規範Ⅱが生成される場である教授＝学習システム、さらに言えば、そのアクターである大学教員と学生の関係性に焦点を当てる必要があるだろう。

そこで本研究では教職課程の学生と教員間の関係性を教員の視点から調査することで、学生と教員間の関係性と立法化された学内制度や慣習・条理との結びつきを明らかにし、反制御的な不文法が機能しうる諸要因について予備的に考察することを目的とする。

Ⅱ 研究の枠組みと分析方法

1. 研究の枠組み

本研究は教職課程を担当している大学教員に対し、半構造化インタビューを基としている。インタビュー調査を用いる理由としては、本研究が図1に示したような法規範のシステムを法解釈学ではなく、法社会学における研究の一つである、ローカルな動態的法意識研究に基づいて考察を行うためである。和田ら（2022）によると、ローカルな法意識研究とは、「日本人の法意識」のような大掴みの法意識ではなく、個人ないしはコミュニティのような小さな関係を対象として、徹底した現場主義による臨床ないしは解釈法社会学アプローチの一つであると示されている²。続けて和田らはローカルな法意識研究の意義と

して、法意識をほとんど変わらない固定した「実体」のようにとらえるのではなく、個々の状況下で構成されるローカルな意識として、法意識を「動態的な過程」として捉えなおすことを挙げている。

学生と教員によって作られる教授＝学習システムには大学の規模感や地域差などの大学の影響の他にも、学生の雰囲気や自身の教職課程における立ち位置のような個々の状況に応じた個人的、組織的な影響が働いていることが考えられる。

以上より、教授＝学習システムを対象とする本研究においては、学生との関係性を教員から見た個人的要因や教授＝学習システムを構成する上での組織的要因に焦点を当てる必要があるため、実際に教職課程に携わる教員が経験してきた事象を直接獲得し、解釈することができるインタビュー調査がふさわしいと判断した。

次に質問項目を構築する上では、学生と教員間の関係性に焦点を当てた先行研究を参照する必要性があるだろう。大学における教員と学生の関係性に焦点を当てた研究は非常に少ないが、大橋ら（1984）は学生が持っている教師像と、教師がそれをどの程度正確に把握しているかを調査した研究を行っている。その研究では知識を享受する過程において、大学教員は学生と接触関係をもっているが、学生はそれほど望んではないだろうとする見方が存在することが示されている。一方で、学生は教員との日常的接触はほとんどないと評価しているため、両者の接触の機会の理解にギャップがありながらも、コミュニケーションのような関係性をとることにどちらとも消極的であることが指摘されている。

一方で大学教員と学生の関係性が構築される場面に焦点を当てた研究では、教授＝学習システムの一方式であり、小学校から高等学校まで経験してきた大学生にとって最も身近な教授－学習過程である授業を中心として展開されている³。しかし教職課程は知識を享受する過程として講義やゼミ形式などの授業だけではなく、実際の現場への実習やボランティアなど、体験学習に関しても授業と同じくらいのウェイトが置かれているカリキュラム構成になっている。これを踏まえると、中央政府が統制しているカリキュラムはあくまで大枠部分であり、教授内容や大学独自の取り組みについては統制していないことが指摘できる。また、現職教員の語りから教員養成段階での教育効果を検討する研究（長谷川 2010）では、

授業以外にも教育実習のようなフォーマルな取り組みや正課外活動のようなインフォーマルな取り組みの双方から効果が見られている。

以上より、学生との接触が希薄になりがちな大学にて行う教員養成において、教職課程を担当している教員は普段学生と接触する機会である授業以外の活動を通して学生と接触しているのかという具体的な事例と共に、自身が関わっていると感じている統制や慣習を調査することで、所属している教職課程の組織が独自に構成している学内制度や慣習・条理にどのように影響しているのかを推察することを目的として、質問項目を以下のように設定した。

- ①勤務されている大学にて教職課程を担当される上で、他大学や他学部と比較した際に、違いを感じたことはありますか。
- ②学内学外を問わず、授業以外で教職課程及び教員養成に関する活動を行っている、または行った経験があれば教えてください。
- ③教職課程を担当する際に、最も大切にしていることは何ですか。

最後に調査対象に関しては教員養成系大学のように教員免許状が卒業要件とされている組織に比べ、教職課程がオプションに設置されている非教員養成系大学の方が先述した個人的な取り組みが発揮しやすく、なおかつ組織規模が小さいため、組織による差異が極力小さくなることが予測される。そこで、非教員養成系かつ教職課程がオプションに開設されている大学に所属している教員を対象にした。

対象の内、協力をいただけた2名を対象者としている。一方は工業科ではない教科の中学・高校の免許が取得できる教職課程を担当する教員（以下A教員）であり、もう一方は高校の工業科が取得できる教職課程を担当する教員（以下B教員）である。A教員は9年、B教員は11年半教職課程の科目の担当経験があり、少なくとも教職課程の勤務年数に大きな差がなく、所属している組織の人員や各人員の役職など、勤務校の教職課程について一教員が知り得る範囲で情報を理解しているものとしてみなす。

また本稿はローカルな動態的法意識研究に基づいて考察を行うため、特徴的な事例としてB教員を対象にしている。B教員は工業科の免許の取得を中心とした教職課程が運営されている大学に所属して

おり、工業科の免許を中心とした教職課程の場合、特例として専門科目の履修をもって教職課程を履修したものとみなすことができるため、必ずしも教職に関する科目や教育実習の履修を行わなくてもよいという特徴を有している。上記の特徴を除き、教職課程がオプションに開設されている大学に所属している点、学科単位で教職課程組織が設置されている点、各学科に在籍している学生の規模に大きな差異がない点で、両者を比較した際に組織的な差異が極力影響されない事例となっている。

また、両者はそれぞれ国公立大学と私立大学に所属しているため、設置者が異なっている。しかし、両者とも教員を多く輩出することを一番の目的としている大学に所属しているわけではない点、教職課程が大規模な組織ではない点から、この違いは大学からの統制の差異に大きく影響しないとみなした。以上より、両者を適当な対象者であると判断している。

インタビュー時には許可を得た上で録音を行い、調査後文字起こしを行った。なお本論文で使用しているデータについては調査者に内容を再度確認した上で使用している。

2. 分析方法

インタビュー調査の分析方法はSteps for Coding and Theorization（以下、SCAT分析）を用いる。この分析方法の利点として、比較的小規模の質的データの分析に対しても有効である点、明示的で段階的な分析手続きである点、実施が容易であることの3点⁴があげられている。

またSCAT分析の開発者である大谷（2007）は、小さなデータに対するストーリー・ラインから大きなストーリー・ラインを紡ぐことで、大きな理論を記述することができるとして、より大規模なデータへの適用可能性に関しても示唆している。

本研究の分析にあたっては、この示唆を参照して分析を試みている。具体的には、先述したインタビューデータを分析するにあたり、小さなデータを質問内容ごとのストーリー・ラインとして定義し、個々のストーリー・ラインを俯瞰的に見ることで、インタビューデータ全体の理論を記述できるような分析方式を行っている。なお紙面の関係上、4ステップのコーディングは記載しておらず、それぞれの質問内容に対するストーリー・ラインの一部のみ本稿では記載している。

Ⅲ 分析結果

1. A教員のインタビュー分析

・質問①のストーリー・ライン

A 教員は、自身の考えとしては他大学の経験が浅いため、大学の比較ができないこと、また他の大学教育から得た情報と比較するにあたって、話し手のバイアスを考慮した大学の違いの捉え方により、伝聞した情報に関しても正確性に欠けるとして比較ができないと考えている。ただ、情報交換によって得られた情報を基に、自身の大学と他大学では教員と事務職員の関係性が異なるのではないかと予想している。その理由として、大学が教職課程に与える影響の一部に非常勤講師雇用に関する大学側の事情により、担当教員が担当できる範囲の科目を超えた業績づくりが大学側から求められることがある。また、担当教員が増加するにつれて、授業だけでなく運営に関わる業務が追加されることが予期されることを理由に、自らの業務を増やさないようにより積極的な非常勤の雇用が生まれることを示唆していた。

他方、教員の目線では事務職員側から見た組織の印象までは捉えることはできないことが述べられているが、少なくとも中央政府からの統制とは別に、大学側の事情による教職課程への直接的な統制が存在し、その統制を教職課程がどのように受け止めているかは、教員と事務職員の組織的な関係性に委ねられていることが考えられる。

・質問②のストーリー・ライン

A 教員は聞き手が尋ねた授業以外の「活動」の概念を模索した上で、聞き手の発言である「論文」を手掛かりに自身が行ってきた活動を振り返った。その際に課程認定に備えた業績づくりとしての論文作成を挙げたが、授業に関わる活動ではないのかという疑問を持ち、聞き手に再度「活動」の概念を質問している。聞き手の「自身が何か行動することにより、学生に影響を与えている活動」という刺激をもとに、教職課程を履修している学生の勉強会を想起した。その

勉強会は A 教員が所属している大学に教職課程の一活動であると報告しているため、公的か私的かと言われたら公的であると A 教員は判断したが、教員主導の自律的な活動であり、毎年決まった時間帯で行っていること、また学生は任意で参加が可能であるため、勉強会は公的であるとも私的であるとも捉えるべきであろう。

A 教員は続けて、「活動」という概念を自分なりに理解した結果として、教職課程の情報交換の場への参加を提示した。情報交換の場を提示した理由については、年に数回しか開催されないため参加自体が少ない機会なのにもかかわらず、大学内の教職課程組織から参加する人数や参加する人自体が毎回変わるような柔軟性を持つ会であることがあげられていたが、教職課程に関わる仕事の一つとして大学側が認識していることも一理由として含まれるようである。

一方で情報交換の場に参加する人数や参加する人自体が変わることの理由について、担当教員と事務職員の業務と情報交換の場の議題の関連性によって参加の有無を判断していることを挙げていた。これは情報交換の場への参加の有無の判断を通して、組織に在籍している事務職員の業務を理解することで組織内の交流が起きていると考えることが出来よう。

・質問③のストーリー・ライン

A 教員は個人的に教職課程を運営する上で大切にしていることとして、免許を取るだけでなく、学校現場で活躍できる人材育成を目標にしていると述べた。この目標を示した背景には、所属している大学を卒業した学校教員が増えることにより、自身が所属している教職課程の意義が達成されることを重視していたことから、教員養成を主としない大学としての役割として、実際に教員となる学生の育成という量の側面と、学生が赴任する学校で活躍できる人材という質の側面の両方が意識されている。

また教職課程という組織として改善すべき課題に、所属している大学における教職課程の履修者の減少をあげていた。同時に A 教員は履修者の増加に伴い教職につく人が増えるだろうとして、教職課程の履修者を増加させることを

目指しているが、この背景には現在教職課程を履修している学生はただ免許を取得するだけでなく、教員を志望している学生が教職課程を履修するという学内の学生間で共有された雰囲気が存在していることが考えられる。

一方で、学生間の良い雰囲気と比較して、学内における教職課程の認識についてはあまり良くない評価をしていた。多くのスタッフが関わる教職課程に対して、担当教員である複数の教員と事務職員だけが運営の中心となっていることに問題意識を感じている A 教員は、担当教員以外の教員の多くが教職課程に関心があまりないと感じるような環境にあることを述べていた。この事例には、所属している大学が教職課程を大学組織の一つではなく、教員免許を授与する機能として認識していることが背景にあることが考えられる。この問題を解決するために、「大学全体の教職課程」を教職課程の課題として学内に明文化し、全学への意識共有という改善策を打ち出していた。

聞き手が課題の一つである教職課程履修者の減少の要因に言及した際、A 教員は所属している大学の教職課程を履修するハードルを意図的に高めることで、輩出する教員の質保証に繋がっているという勤務校の独自の理由を述べていた。教職課程を履修するハードルが高いという情報は学生側にも伝わっており、履修においては、自身のモチベーションとコストパフォーマンスに応じて、高いハードルの教職課程の履修を決めるという安易な教職課程の履修をさせない仕組みづくりをしていることから、学生自身が質保証を行うメカニズムを前提としていることを認識しており、このメカニズムが先に述べた教職課程の履修者が教員を志望する雰囲気と結びついている。

A 教員のインタビュー分析からは、下線部より教員と学生間の関係性に関する記述が2点見受けられた。一つ目に教職課程の活動の一つとして、勉強会のように教員が自律的に開催している活動の存在が示唆された。学生と担当教員による自律的な活動である勉強会は大学による統制を契機とした活動とみなすよりは、自律的な活動がある種慣習として教職課程に根付こうとする法規範Ⅱが生成される契機

としてみなすことが妥当であろう。

次に教員と学生の関係性の一つとして、教職課程を履修する学生への組織的統制が示された。A 教員は、事実として所属している大学の教職課程を履修するハードルを意図的に高めていることを述べていたが、その統制によって学生が自身の置かれている状況と向き合い、履修が本当に必要かどうかを判断するようなメカニズムが構築されており、学生自身が教職課程の質保証を行うという好循環が生まれていることが窺える。このメカニズムにより、教員を志望している学生が教職課程を履修するという学内の学生間で共有された雰囲気が存在していることが示唆された。また、この統制は質的な側面だけでなく、教職課程を履修し卒業した学生が教員になるという量的な側面においても影響を与えている。

本研究は学生と教員間に焦点を当てているため、この統制が教職課程という組織独自の統制であると判断はできない。しかし、組織的に統制された学内制度が学校現場で活躍できる人材育成を行いたいという A 教員の思いと合致していることを鑑みると、この学生への組織的統制は A 教員にとってポジティブに機能していると評価できよう。

以上 A 教員の事例を通して、教員と学生間の関係性に関わる活動が2点析出された。中でも、教職課程の履修に関わる既存の統制が学生だけではなく、教員自身にも良い影響を与えている点は不文法が機能していると評価できよう。これを踏まえると、組織的に機能している不文法を支える要因の一つとして、教員が教員養成において重要視している理念との合致が提起できる。

2. B教員のインタビュー分析

・①のストーリー・ライン

B 教員は前任校と現在勤務している大学の教職課程を比較した際の違いとして、教職課程の履修者が教員を志望しないという違いを感じていることを挙げている。この違いが発生する理由として、学生からみた教職課程の優先度が免許状をあえて取らない学生が存在するほど低い状況にあると分析していた。

あえて免許を取得しない学生が存在する理由として、取得できる工業免許と学生が希望する学校へ就職するための教科免許とのギャップと

同時に、教員志望でなくとも免許が獲得できる法律上の制度設計を挙げていたが、この状況に対して、単位をそろえた学生に対して免許状の授与を一律に行っていないことや積極的に単位の充足状況を学生に伝えない姿勢を見せていることを述べていた。一見学生の優先度を改善するどころか、ある意味逆行した行動を取っているようであるが、B先生の真意は別のところに存在した。

続けて、B教員は優先度の低下の理由として、息抜きや進路選択のために教職課程を履修する受講者、つまり GPA を稼ぐために教職課程を利用する学生が存在することを詳細な例を挙げながら述べている。つまり、逆行した行動は学内の共通理解になりつつある「GPA を効率よく稼ぐための科目」という意識のズレを直し、教職課程の存在意義を守るための行動であったのだ。

B 教員は学内の共通理解のずれが発生する原因は学生にとっての教職課程の履修目的が教師としての成長ではなく、取得できる複数の免許の中の一つとしての教員免許の取得と捉えられていることだと判断していた。この判断は実際に教育実習と教職実践演習の関連性を無視した受講の仕方によって、教職課程で想定されているカリキュラムが機能していないことを危惧していることから、教職課程の質保証が機能していない可能性の危惧より発生した意識であると考えられる。

また、B 教員は大学組織に関して、教職課程の広報を積極的に行っていない現状から、教職課程が学内においてオプショナルに捉えられていることを認識している。

一方、与えられた業務内容として、教職科目を中心とした前任校での業務経験と教職科目ではなく教養科目を中心と考えられている現在の業務内容に対比させながら、勤務先の教職課程の特性を強く感じている。その特性はこれまでの教職課程では経験したことのない教養科目を担当しなければならない状況の中で、自身と類似した専門性を持つ教員が多い環境にもかかわらず、教員同士の業務の重なりがないことから、大学内で自身だけが持つ特徴を見出そうとする自律性の探究へとつながっている。

また、これまでの教職課程のみ担当する教員とは異なり、教養科目で発揮される視点という具体例と学生からの評価を省めることにより、元々専門でないため磨いてこなかった能力を発揮しようと模索する姿勢と同時に、複数の役割を持つ自身に対する葛藤を生じさせている。

・②のストーリー・ライン

B 教員は教育現場を経験することの重要性を身に着けさせるために、授業以外に多くの活動を行った前任校の経験を活かし、教員志望者の学生に対して支援的な活動を提供していた。学生に活動を提供する中で B 教員は教員志望者の少なさや学生自身の興味関心の変化という前任校には存在しない条件という違いを意識し、以前行っていた活動という慣習を実態に合わせて変化させることによって適用しようとしていた。

一方で、他大学と情報交流をする場は少ない。学内では得ることのできない教職の情報にアクセスできる機会としての協議会の重要性を理解しているため、新しい情報交流の場への参加に積極的だが、基本的に現場体験活動を行わない特徴的な教職課程の性質によって他の協議会へ入るきっかけが生まれないことに対する困難観を抱えている。この困難観を解消するために、非常勤や前任校の同僚の存在という大学内外のネットワークを最大限に生かして、現場での体験活動の情報収集を行っている。

・③のストーリー・ライン

B 教員は教職課程を担当する上で最も大切なこととして、大学生が学校現場の体験をすることで現実の学生との触れ合い、これまで述べてきた価値観を転換させることの重要性を提起する。その背景には、学生が希望する学校種や教科ではない免許種の違い以上に、学生が経験をもとに想像する「学校」像と実際に実習や勤務で向かう「学校」像のミスマッチが存在することがあげられていた。このミスマッチを認識したきっかけとして、自身の経験と実態を比較した際に違和感を持つことができない学生を目の当たりにした現状から、大学にて行われる講

義形式の授業のみでは経験に縛られた学生の価値観を転換することができないと感じたことが考えられる。

このミスマッチを解消するために、学生から見る学校・教師という視点からの転換を図っている。具体的には、まず教職課程の講義において子供たちが置かれている様々な実態を学ぶことによって知識を獲得させ、獲得した知識を生かしながら早期から学校現場に触れることで、実習や就職した際に工業高校の学生を理解し、寄り添うことができるような教員の育成を志している。

B教員は価値観の転換の際に学生が触れたことのない事例を紹介する理由を、他の授業科目との関係性に見出している。つまり、B教員自身が他の授業科目を担当することで培った視点を教員養成に必要な知識への味付けとして用いることで、様々な教育の形を知っておいた方が良い工業高校という場に学生としてではなく、教員として臨む学生を適応させようとしているのだ。

ただし様々な教育の形を知っておく必要性は教員志望の学生だけに向けられたものではない。B教員は学生が触れたことがなく、情報としても知ることが少ない具体例の方が学生へ伝わりやすいという経験をもとに、学校を自明視しない批判的思考力を身に付けさせることの大切さを価値観の転換と同時に提起している。この必要性を教員ではない職業でも必要とされる能力として認識していることから、教員だけでなく、多くの職業に共通して必要な独創性を育成することで、教員の志望者が少なく、教職課程がオプションに設置されている大学において、教職課程の担当教員としての存在意義を最大限に発揮しようとしている。

B教員のインタビュー分析からは、教員と学生間の関係性に関する記述が2点見受けられた。まず、学生が教職課程の授業が教員になるためではなく、別の目的で履修されているということである。その理由として、B教員は効率的に単位を取得することができる点、また教員免許状を取得できる資格の一つと認識している点を挙げていたが、学生側も教職課程を意識的に履修する優先度を下げているため、

教職課程を担当する教員と学生の間に関係性が生じにくいことが述べられていた。

しかし、その中でもB教員は単位をそろえた学生に対して免許状の授与を一律に行っていない判断や積極的に単位の充足状況を学生に伝えない姿勢を見せ、学内の雰囲気に対応しているわけではなく、教員を養成する教職課程の存在意義を守ろうとする姿勢が見られた。

また、別の視点からも教職課程の存在意義に関することが析出された。B教員は教職課程を担当する上で最も大切なことに関して、学生の持っている価値観の転換と、それに即した様々な教育の実情を理解する必要性を提起している。この理念は教職課程を履修する学生のみに向けられた視点ではなく、何らかの形で教職課程の授業を履修する学生に対して向けられた視点であり、オプションに設置されている大学において、教職課程の担当教員としての存在意義として、教育を通じた批判的思考力の育成を目指している。

これらから、学生間で醸成された意識によって構成された慣習に対して、教員は免許状取得のための情報に統制を行うことで学生に働きかけること、また授業内で目指す目標の一つを教職にのみ当てはまる能力ではなく、すべての職業に当てはまるような能力なものへと変更することで教職課程を履修する意義を再構成し、学内において教職課程の教員としてのアイデンティティを発揮しようとすることが示された。

次に、A教員の事例と同様に、自律的な活動である勉強会や学校の体験活動であるボランティア活動を行っている事例を述べていた。

この事例で注目すべきは、教育実習が必修ではなくなる成文法からの統制を受けた工業科の教職課程という特殊な状況下において、B教員は体験活動を重要視し、前任校の経験を生かして自律的な活動を学生に移入しようとしている点である。事例内ではただ以前B教員が行っていた教育現場での活動をそのまま移入するのではなく、履修者の少なさや教職の志望度など、所属大学の教職課程の特色を理解し、実施形態や内容に対応させている。つまり、工業科の教職課程の特殊な状況下に合わせて、これまで自身が行っていた活動を変化させていると捉えられよう。

以上より、教育実習が必修ではなくなるという特

色を有する教職課程を担当する教員は、積み重ねられた経験による自身の慣習を学生の実態に応じて変化させることにより、適応させようとする行動が析出された。

IV 考察

教職課程の担当教員2名のインタビューを分析し、比較した結果から、不文法が機能しうる諸要因について以下で論じる。

(1) 教職課程に携わる教員としてのアイデンティティの発揮

B教員への調査結果から、取得できる免許種の特殊性により学生間において単位を効率よく取得するための教職課程という意識が存在した際、その意識に逆らうような形で教員養成を行うオプションとしての教職課程を守ろうとする意識と、学生の実態に合わせて教授内容に柔軟性を持たせることで、教職課程としての意義を再構成し、授業に新たな価値を持たせようとする意識という2つの方向性から教職課程に携わる教員としてのアイデンティティを模索し、発揮しようとする姿が示された。

B教員の事例の特殊性として提示した学生間に醸成された意識には学内の履修制度や進級条件など、大学内の不文律が少なからず影響していると考えられる。これを踏まえると、教員が学内において教職課程の教員としてのアイデンティティを発揮することは、大学が教員ないしは教職課程組織へ及ぼす制御に対する反制御的な側面を保持していると言える。

(2) 統制と異なる教員自身の理念

また、中央政府からの統制を受けた大学が教職課程を制御する統制の一つとして、工業科ならではの履修基準の緩和という特殊性を有していたB教員の事例からは、A教員のように教職課程において組織的に機能している不文法と教員が教員養成において重視している理念が合致していない場合、自身の理念をどうしたら教職課程に取りこむことができるのかを模索していることがわかる。つまり、現存する不文法に同調するのではなく、統制を受け止めながら自身の理念を貫こうとする姿が提示された。

もちろん教職課程はB教員のみで構成される組織

ではないため、教員自身の理念が反制御的な効果を持ってどれほど組織的な不文法に含まれているかについては稿を改める必要がある。しかし、一教員の理念によって、大学から与えられる統制を受容する度合いが変化する可能性を提示することができたことは一定の意義があるだろう。

以上より、教職課程において不文法が機能しうる諸要因について、教職課程に携わる教員としてのアイデンティティの発揮と統制、異なる教員自身の理念の2点を提起した。特に教職課程に携わる教員としてのアイデンティティの発揮という要因は、学校経営システムからの制御に対する反制御的側面を有していることを明らかにできたことは示唆的であるといえるだろう。

しかし、本稿のストーリー・ラインから析出されている通り、教員個人と学生だけでなく、教職課程に関係する大学教員や、教職課程を運営する大学職員が不文法を生成するアクターとして語られている。A教員の事例に着目した場合、教職課程という組織内にて大学職員と連携し、お互いの業務や役割を理解することは大学からの統制を受け止める機能の一部として働いている可能性が想起されている。本稿の調査対象は教職課程の担当教員という、当事者の一人への調査であり、あくまで仮説生成を行ったに過ぎないことが本稿の限界点である。

そのため、その他の大学教員や事務職員への聞き取りを通じた組織的な調査を行うことが求められる。本稿の成果として析出した2つの要因が教職課程組織内に生成された不文法へどのように影響するのかという実態の解明については今後の検討課題としたい。

【謝辞】

A教員とB教員のお二方にはお忙しい中快くインタビューを受けて頂きました。この場を借りて深く御礼申し上げます。

【注】

- (1) 若井(1979)「教員養成課程認定行政の検討：その指導・助言的性格の意義と問題点」p.179。

- (2) 和田ら (2022)『法社会学—臨床的アプローチ』 p.59。
- (3) 大学の教員の授業への向き合い方に関しては、小方 (2012) や山田、関田 (2022) などを参照されたい。
- (4) 大谷 (2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」 p.155。
- ・若井彌一 (1979)「教員養成課程認定行政の検討：その指導・助言的性格の意義と問題点」『日本教育行政学会年報』第5号、pp.177-193
- ・和田仁孝、西田英一、仁木恒夫編 (2022)『法社会学—臨床的アプローチ』信山社。

【引用・参考文献】

- ・大谷尚 (2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第54号第2巻、pp.27-44
- ・大谷尚 (2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』第10号、pp.155-160
- ・大橋正夫、吉田俊和、坂西友秀 (1982)「大学における教師：学生の間関係 (I)」『名古屋大学教育學部紀要 教育心理学科』第29号、pp.279-297
- ・小方直幸「大学教員の授業への構え—「自営モデル」と「組織モデル」からの検証—」『大学経営政策研究』第2号、pp.21-40
- ・木内剛 (2013)「近年の課程認定政策と大学の自主性・自律性」『日本教師教育学会年報』第22号、pp.32-39
- ・佐久間亜紀 (2010)「19090年代以降の教員養成カリキュラムの変容—市場化と再統制化—」『教育社会学研究』第86集、pp.97-112
- ・篠原清昭 (1992)「教育経営の法構造」、長岡順編著『現代教育経営学』教育開発研究所、pp.27-38
- ・長谷川哲也 (2010)「大学における教員養成の教育効果—2県公立中学校教員調査の結果から—」『日本教師教育学会年報』第19巻、pp.112-122
- ・山田嘉徳、関田一彦 (2022)「授業改善に向かう大学教員の授業観・教育観の検討—学習者中心の教育の視点から—」『大学教育学会誌』第44巻2号、pp.40-50