

教職課程担当教員養成プログラムにおける「育てたい教師像」

黒木 貴人（広島大学大学院・院生）
 中居 舞子（広島大学大学院・院生）
 山本 遼（広島大学大学院・院生）
 小林 祐也（関西大学大学院・院生）

1. 本研究の目的

広島大学教育学研究科・教職課程担当教員養成プログラム（以下、教職 P）とは、平成 19 年 9 月～平成 22 年 3 月にかけて取り組まれた「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践～教職課程担当教員の組織的養成～」(平成 19 年文部科学省大学院教育改革支援プログラム) の後継プログラムである。前身のプログラムの理念は現在の教職 P にも引き継がれており、将来教職課程を担当する大学教員、すなわち「先生の先生」を組織的に養成することを目的としている。

教職 P の受講者は、各講義や教壇実習を通して「自分はどのような教師を育てたいのか」という「育てたい教師像」を練り上げていく。具体的には、博士課程後期一年次で教職教育に関するカリキュラム開発や授業シラバスの作成に関する講義を履修する。そして二・三年次では、広島大学教育学部や他大学（協力校）における関連授業で教壇実習を体験し、その授業実践を反省・評価するという PDCA サイクルを繰り返す（これら一連のサイクルを、教職 P ではプラクティカムと呼んでいる）。最終的に、それら全体の活動を通して自身の学びを総括するポートフォリオを作成・提出することにより、教職課程担当教員（先生の先生）としての資質能力を向上させることを企図している（図 1）。

しかしながら実際のプラクティカムは、指導案を作成し授業すること（P-D）に力を入れており、授業実践を評価しその反省を次に生かすこと（C-A）に繋がっているとは言い難い。その原因は、「C-A」のプロセスにとって一番重要な、授業実践の前後に行われる検討会がうまく機能していないことにあると考える。現在の検討会は、実習者が授業内容を報告し、報告に対して授業の観察者が各々授業について思ったこと・気づいたこと（教育内容・教育方法について）を指摘するに留まっている。

このような状況を乗り越えるため、本稿では、教職 P における「育てたい教師像」に着目する。これまでプラクティカムには、PDCA サイクルを確実に回すため、指導案やリフレクションシートといった仕組みは存在した。しかしながら、それらは受講者に「自分はどのような教師を育てたいのか」という「育てたい教師像」を問うものではなかった。何を実現すればいいのかということが曖昧であれば、いくら PDCA サイクルを確実に回すようにしても、「あの点はこうしよう、この点はこうしよう」というバラバラの反省を乗り越えることは出来ない。以上を踏まえて本稿では、以下の作業を行なう。

- ① 「育てたい教師像」を練り上げるための枠組みの構築
 - ② 構築した枠組みに基づく実践の検討
- ①、②の作業を通して、本稿では、「育てたい教師像」を練り上げていくことを通じて得られた成果を明らかにするとともに、その際に用いた枠組みの反省をし、それをもとに今後のプラクティカムへの示唆を得る。

（黒木貴人・中居舞子・山本遼・小林祐也）

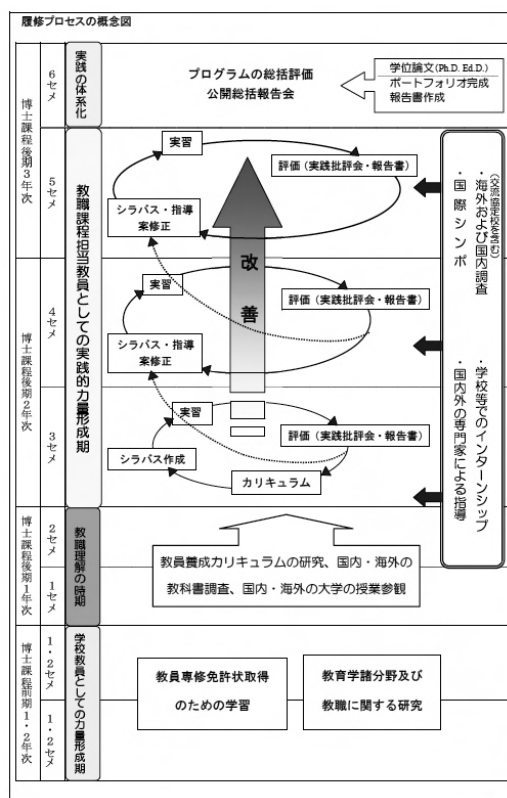


図 1 履修プロセスの概念図

(最終報告書 2010:5 頁)

2. 教職課程担当教員養成の動向と「育てたい教師像」に着目する意義

前節において触れた「育てたい教師像」に着目する意義をさらに鮮明にするために、「教職課程担当教員の養成」について整理していきたい。

(1) 教職課程担当教員養成の動向における教職Pの位置づけ

まず、現在に至るまで「教職課程担当教員の養成」が活発に議論されてきたかと言えば、必ずしもそうではない。政策的な議論を概観しても、「教員養成を主たる目的とする学部・大学院において、教科教育学を担当する大学教員や教員養成大学・学部において教員養成に携わる大学教員の養成を進めていくことが一層期待される」（文部科学省教育職員養成審議会 2001）など、「期待」するに留まっている状況が長年続いていた。

さらに言えば、政策的議論の俎上に「教職課程担当教員」という言葉が登ったのは、近年になってからである。すなわち、2012年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の中で「教職課程担当教員の養成の在り方」という項が設けられており、初めてそのキーワードが表出しているのである。この答申においてはグローバル化の進展、いじめなど多様で複雑な教育問題が深刻化する中、教師としての力量の絶えざる刷新を求める「学び続ける教員像」が提唱され、そのような教師に求められる資質能力として「教職に対する責任感、探求力、自主的に学び続ける力」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力」が挙げられている。そして、それを支援するための諸改革（教員養成の修士レベル化、一般・基礎・専門免許状（仮称）の創設、教育委員会・大学との連携）について提言されている。

その上で、「教職課程担当教員」の項で主に触れられている内容は、教育研究の充実及び教職課程の質の向上を目的とした「大学教員の養成システムを整備していくこと」の必要性であり、具体的には○アメリカ型のEd.Dコースも参考に、学校現場での実践に繋がる研究の深化と大学教員を養成する体制整備の推進方策について検討すること、○教職大学院と連携しつつ、学校現場での実践的な教育研究を経験できる取組を、教職課程担当教員になる者に対し推進することである（中央教育審議会 2012：19頁）。

教職課程担当教員の養成について制度的な整備に関する言及がなされたことは、従前の「期待」から一步前身したと言えよう。このような動向も踏まえ、玉川大学においては平成26年度より「教員養成を行う課程を担当できる大学教員を育成する『教師教育学研究コース』を日本で初めて大学院修士課程に開設」する（玉川大学HP）。しかしながらそれらの動きは緒についたばかりであり、未だ具体的な制度設計や改革は進んでいない。「大学教育を担う教育者としての養成は、これまで個々の大学院学生の資質や指導教員からの人格的影響に委ねられてきた」（広島大学大学院教育学研究科 2010）状況に大きな変化はないのである。そして、制度設計以前に「教職課程担当教員に必要なものとは何か」という点についてあまり議論が深まっていないのではないだろうか。

そのような中、教職Pは「先生の先生」の養成をめざし、先駆的な取り組みを行ってきた。しかしながら先述のように、どのような教師を自分たちが育てていこうとしているのかを問うようなものには必ずしもなっていない状況が存在した。それを乗り越え、「育てたい教師像」を練り上げるようと試みた本研究での実践は、教員の養成を担う「教職課程担当教員として必要なもの」を議論する上で、技術的な側面に留まらない示唆を与えうるものであると考えられる。「学び続ける教員像」が提唱される昨今、その養成を担う教職課程担当教員がまず「どのような教師を育てたいか」を常に問いながら練り上げていくことこそ肝要ではないだろうか。

(2) 「育てたい教師像」に着目する意義

さらに、「育てたい教師像」に着目した本研究の意義はそれだけでなく、次の2点とも関連する。第一にプレFDへの示唆である。例えば京都大学プレFDプロジェクトにおいても、教職Pと同じような授業検討会（「ミニ検討会」）を行っているが、参観者用リフレクションシート（田口・松下 2013：145）をとおして参観者が学生に説明する内容の詳細の順序に言及するにとどまり、どのような学生を育てたいかの点には言及していない。この点をふまえると、プラクティカムはプレFDにはない新たな意義をもつと思われる。

第二に、研究をとおして得た学問的知識を教師教育の実践的知識に汎用できるという点である。こ

れまでの教職科目の授業では、教育職員免許法に基づき、必要な知識を教授することに重きがおかれてきた。したがって受講生は「つまらない」と感じながらも、「教員免許を取るために仕方ない」と割り切って授業を受けていることが多い。そこには、「子どもたちによりよい教育を行っていくために教師の専門性を高めたい」という気概はない。この問題の解決には、結果的に研究をとおして習得する「知的冒険の楽しさ」を将来の大学教員としての教育実践に反映させるためにどうすればいいのかを考える必要があるだろう。それはつまり、課題の探求心や問題解決、興味関心を持つことの楽しさをいかに教職志望の学生に伝えられるかということになる。そしてさらに、これまでに現任の教員においては永遠の課題とされてきた事柄であるが、同時に将来の教員となっていく大学院生にとっても勘案すべき課題になる。

(黒木貴人・小林祐也)

3. 「育てたい教師像」を練り上げていくための枠組み

教職 P における「育てたい教師像」を練り上げていくための枠組みを考えるうえで、梶田叡一の教育目標・評価論に着目する。これまで目標と評価の発想が弱かった教職 P にとって、枠組みは①授業者自身の目標を明確化し、②さらに授業者の目標を検討会の場で議論・検討し、深めていくことを可能にするものでなくてはならない。梶田の論は評価の仕方や様式よりも、評価をどのように働かせるかという「評価の働き（機能）」（梶田 2004:72 頁）を重視するものであり、この点が教職 P の枠組みを考えるうえで重要である。

梶田の教育目標・評価論は、教師（授業者）の側が本当に子ども（学習者）に見える力がついたのか、見えないところの育ちが実現しつつあるのか、という学びと育ちの結果を問題にすることから始まる。彼によると、日本であまり結果を問題にしないこと背景には、次の三つの感覚・発想がある（梶田 2004:19 頁）。

- ① 印象論（「子どもの目がキラキラ」「みんな生き生き」といった印象で語る）
- ② 心情論（「私たちは誠心誠意、愛の心を持って教育に当たっています」といった自分の真剣で誠実な心情を語る）
- ③ 形式論（「私たちは朝何時から夕方何時までちゃんと勤務しております。そして年間何時間の授業をちゃんとこなしております。きめられた規則にも従っております」といった形式的な要件を満たしていると主張する）

しかし、教育は「結果」を出さなくてはいけない。こうした「結果」から教育を捉えなおし、それに基づいて次の教育的取り組みの在り方を考えようとするのが梶田の教育目標・評価論の思想である。

梶田の教育目標・評価論をもとにすると、授業者が「育てたい教師像」を練り上げていくための枠組みとして、『願い』と『ねらい』の明確化が重要であろう。なぜならば、評価とは教育する側の願いやねらいに即して学習者の現実の姿をはっきりと確認し、指導に生かしていくことだからである。

（1）「願い」と「ねらい」の明確化

「育てたい教師像」を練り上げていくための枠組みは、授業者が学習指導における「願い」と「ねらい」を明確にできているかどうかである。「願い」とは「将来こうなってほしい」（梶田 2004:81 頁）という期待目標（「教育成果について最大限の期待」を示す目標）である。これに対し、ねらいとは「具体的にこういうことがいついつまでにきちんとした形で身につけてほしい」（梶田 2004:81 頁）という到達目標（「教育成果について最小限これだけは、あるいは最低限ここまでは」と到達点を示す目標）である。

梶田は、授業のねらいが 1 時間の授業、1 単元の教材・題材を越えた大きな願いに支えられていないと考える。「学ぶ側でいったい何を得ていったらいいのか」、「そもそもその教材の学習を何年間も積み重ねていくといったことの意義はどういう点にあるのか」（梶田 2007:62 頁）という問いと関わって、ねらいは明確化されなくてはならない。さらに、授業のねらいが「将来こうなってほしい」という願いに支えられて定まってくるとともに、授業でのねらいを一つずつ実現していくことにより、願いの方向への学力形成、人間形成が行われる。

それでは、「願い」を踏まえて「ねらい」を明確化することによって授業はどのように改善されるのか。梶田は次のように述べている（梶田 2007:63-64 頁）。

第一に、「ダイナミックな、生き生きした授業」(梶田 2007: 63 頁)が可能になる。梶田によると、ねらいを定めるといことは、「教えようとする教材、題材について、そして展開しようとする活動について、本質的な意味での重要性をもつポイントは何か、を明確にすること」(梶田 2007:62 頁)を意味する。ポイントが明確であれば、授業中に教師や子どもが気づいたことや思いついたことを行うなど臨機応変に対応できる。

第二に、「教師の側の『ねらい』を学ぶ側の『ねらい』に転化していく努力をすることによって、焦点のはっきりした学習ができるようになる」(梶田 2007: 63 頁)。学ぶ側が何のために授業を受けているのかわからないままでは、いくら勉強しても、長い目で見た成長をはかることはできない。学ぶ側が「自分なりの目標をもって、それに向かって自分なりに努力し、そして自分の現状がこのままでいいか判断して自分を励ましつつやっていく」(梶田 2007: 64 頁)ようになるためには、まず教師の側がねらいと願いを持たなくてはならない。

第三に、「このような授業を積み重ねていったときにはじめて、すべての学習者に対して、基礎的基本的な共有の学力と、一人ひとりなりの個性的成長に必要な体験や諸能力といった基盤が保障される」(梶田 2007: 64 頁)。梶田の学校教育に対する根本的な考え方として、学校教育において一定の基礎的共通の点については確実にすべての子どものものとするための手だてを講ずる(=学力保障)と同時に、ひとりの将来にわたっての成長保障の基盤を培っていくこと(=成長保障)が重要な課題としてある。そのため「1時間の授業のなかに、あるいは1単元の授業のなかに、学力保障と成長保障の両要素が、有機的にからみ合った形で十分に組み込まれていなくてはならない」(梶田 2007: 41 頁)と考える。

(2) 目標の構造化

梶田によると、「願い」と「ねらい」を明確にするためには、単元の主要な目標を洗い出し、その目標群の全体の中で特に重要なものを精選し構造化する必要がある(梶田 2004:138 頁)。なぜならば、学校で教師が現実的に教育活動の「ねらい」と考えているものすべてが、期待目標である「願い」の基礎的なものとは限らないからである(梶田 2007:70 頁)。即ち、長い目で見た学力形成、人間形成の期待に対し、「基礎」として役立つことのないもの、結局のところその場限りで終わってしまうものが含まれている可能性もある。また逆に、学校の教育活動の中で現実にねらわれているところから、「基礎」として重要な意義を持つものが、少なからず欠け落ちている、という可能性も存在する。それゆえ、上述した一連の作業(目標の洗い出しと構造化)を通じて、単元を単位とする全体構造と、そこでのポイントや系統性を明確にしなければならない。

この作業に用いるのが目標構造図である(図2)。作業はその単元で本質的な意義を持つ「中核目標」を1-3個選び出すことから始まる。次に、中核目標に選んだ目標以外のものを、中核目標を支える「基礎目標」とし、それらが最終的に学習者のなかに実現した際における相互関係を想定してみる。これは、基礎目標群を論理的に分析して構造化し、中核目標の達成との関係がはっきりするような形で位置づけてみることである。さらに、既習事項の中で、その単元をすすめるにあたっての土台・前提として理解や定着を再確認しておくべき事項を「前提目標」として設定する。また、この単元で必ずしも達成しなければならない目標ではないが、余裕があれば何とかそこまで学習させてやりたい、といった事項や課題を「発展目標」として設定しておく。

前提目標	基礎目標	中核目標	発展目標
⑥ 主題に対する述語、述語に対する主題がわかる。(1年「とりのくちばし」)	① 新出漢字14字、読みかえ漢字2字が読め、その大体を書きとることができる。(書1)		
② 文脈にそって難語句の意味や用法がわかる。(語)	⑤ 全文を通して読み、はじめて知ったことや感想をもち内容のあらましができる。(理1)		
③ たんぽぽを主題にした、は、横、たね等を主題にして述語を見つけることができる。(書)	④ 名から毒へのたんぽぽの変化の様子を読み取ることができる。(理2)	⑧ 身近な野草「たんぽぽ」の成長の様子がわかり、そのたくましさ、不思議さに気づく。	
④ 時間の経過がわかる言葉に注意して読もうとする。(書・聞)	⑦ 環の長さや強さを読み取ることができる。(理2)	⑨ たんぽぽについて詳しく説明をしている部分を、叙述に即して読み取ることができる。(理)	
	⑧ 花の一日のうちの変化の様子を読み取ることができる。(理2)		
	⑨ 花の様子を詳しく読み取ることができる。(理2)		
	⑩ 実が育ち、わたげが飛んで行く様子を読み取ることができる。(理2)		
⑪ 全文の構成をまとめ、まとめたものをもとにして、たんぽぽの一生を話すことができる。(表3)			
⑫ 身の回りの草花の様子を絵にかき、花のつくりや咲き方を説明したり、文章で説明したりできる。(表4)			⑬ 草花の成長を観察して、観察文を書くことができる。(表・聞)
⑬ 友達の記事を読み比べて、書き方の工夫を見つけ、自分の作文に生かそうとする。(聞4)			

図2 単元「たんぽぽ」の目標構造図
(梶田 2004:134 頁)

(3) 「育てたい教師像」を練り上げていくために

これまで述べてきた梶田の教育目標・評価論にもとづく『願い』と『ねらい』の明確化が「育てたい教師像」を練り上げていくためにどう貢献するのか。

第一に、「願い」と「ねらい」を明確化することによって、これまで深められていなかった実習者の育てたい教師（目標）を問うことを可能にする。これまで教職 P では、「育てたい教師像をいかに練り上げていくか」という目標そのものではなく、「PDCA サイクルをいかに回すか」という目標を深めていく仕組みを構築してきたと言える。しかしながら、いくら PDCA サイクルを回すための仕組みを構築（指導案やリフレクションシートの導入）しても、授業実践を評価しその反省を次に生かすこと（C-A）につながらず、実習者がプラクティカムを通じて「育てたい教師像」を深められていないのが現状である。これに対して梶田の論では、授業者の「願い」と「ねらい」をいかに明確化するかを問題としている。梶田の論にもとづく、授業者は育てたい教師像（目標）を明確にし、それに即して授業及び評価、改善を行う。「実態から出発して目標を目指す働きかけの中で、目標についての意識そのもの、すなわち評価に際しての視点そのものが深められていき、目標意識から出発して実態を見てとり判断する、という評価過程の中で、働きかけ自体の改善も導き出されてくる、といった形で円環的關係が順次深められていく」（梶田 2007:66 頁）と想定されている（図 3）。梶田の論から見ると、「育てたい教師像」とは願いであり、願いを踏まえて授業（実習）のねらいを定めて授業を行わなくてはならない。

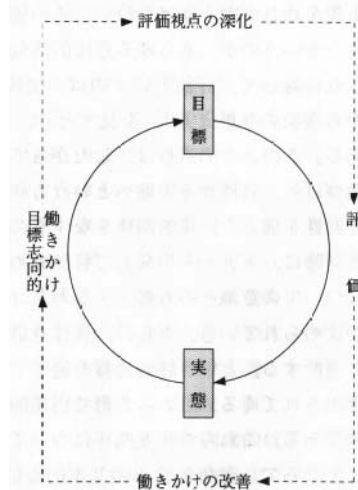


図 3 目標志向的活動における評価の位置
(梶田 2007:65 頁)

これまでの教職 P の PDCA サイクルと、梶田の論に基づいて PDCA サイクルを考えたものの違いをまとめたのが表 1 である。

表 1 PDCA サイクルの比較

	これまでの教職 P の PDCA サイクル	梶田の論に基づいた PDCA サイクル
指導案の作成 (P)	授業者が成り行き的な授業を行わなくなるよう、指導案を作成させる（目標の深まりについては、あまり言及されない）。	目標構造化シートと指導案を作成することによって、授業者は「将来こうなってほしい」という願いと「これだけは教える」というねらいを問われ、育てたい教師像（目標）が明確になる。
授業 (D)	指導案に基づいて授業を行う。	現実の学習者の状態（実態）に対して、ある一定目標の実現をめざす働きかけを行ない、その方向に現状を変えていく。
評価 (C)	リフレクションシートを書くことによって授業全体がどうだったか評価する。	目標から現実の状態（実態）を見てとり、目標が授業を通じてどの程度実現できているか、次にどう生かすかが問われる。
改善点 (A)	・指導技術（板書の字の大きさや声の大きさ）の改善	・目標そのものの深まり ・授業での働きかけの改善

第二に、検討会の場で授業者の「育てたい教師像」を議論・検討することを可能にする。これまで教職 P では、検討会がうまく機能していなかった。具体的には、実習者が授業内容を報告し、観察者が基本的な指導技術（板書の字の大きさや声の大きさ）を指摘するに留まりがちで、専門領域を超えた議論に発展させられていなかった。これに対して梶田の論では、教師が目標に照らして評価する際に、「教科間の差異だけにとどまらず、教科の枠を超えて表れている特性（例えば、どの教科でも「知識・理解」に関する目標の達成状況がよくない等）をどのようにとらえるか」を互いに確認し合い、共通の前提としていくことを強調する。梶田の論から見ると、専門領域の枠を超えて、目標・指導・評価について検討会で議論しなくてはならない。

(山本遼)

4. 「育てたい教師像」を練り上げていくことを目指した実践事例

(1) プラクティカムの概要

◆授業科目名 教育哲学

◆実施日 2014年1月22日(水) 12:50-14:20

◆出席した受講生 44名(多くは教育学部1年生)

◆科目目標

教育をめぐる諸現象に関して自己の見解を整理し表明するとともに、他者のコトバに耳を傾けることを通して、哲学的に考える能力を身につける。

◆本時の位置づけ

本時は、全15回で構成される授業の第13回目にあたる。受講生は、第11回目と第12回目の授業で、ケースメソッドについて学習し、また実際のケースを用いたディスカッションも体験済みである。授業での発言者には偏りがあるものの、比較的多くの受講生が自主的に発表をできる状況にある。

ケースメソッド授業2回目にあたる本時は、これまで授業で積み上げてきた「読む」「聴く」「話す」「書く」ことを活用し、実践的な場面で哲学的に考えることを練習する場となる。

受講生にはあらかじめケースを読んで、自身の立場や見解を考えてきてもらった。その上で、授業内ではグループディスカッションを15分、その後にクラスディスカッションを70分行った。

◆扱ったケースの内容

もう夜中の二時を過ぎていた。朝までに二人の生徒の推薦状を書かなくてはならないのに、山本は本当のことを書くべきかどうか決心がつかないでいた。

山本がこの下町高校に赴任してきたのは三年前のことである。住宅地にあった前任校では、塾講師しながらの教科指導で高い評価を得ていた。山本自身留学経験があり、英語教師として自信をもっていた。ところが、下町高校では、そんな自信はまったく通用しなかった。まず授業に参加させるところから始めなくてはならなかったし、多くの時間を生活指導に費やさねばならなかった。学校自体が荒れているというわけではなかった。複雑な家庭環境のために勉学に集中できない状態にある生徒がかなりいた。赴任以来、山本はそうした生徒一人ひとりに真剣に対応してきた。退学していく生徒も何人か見送らねばならなかった。そのたびに自分の非力さを痛感した。それでも、ようやく卒業生を送り出すところまでこぎつけていた。

山本を相当てこずらせた生徒の一人、鈴木タダシが就職の相談にやって来たのは一週間前のことである。彼の父親は家族への暴力と飲酒による傷害事件のために服役中であった。母親の収入によって何とか母子二人が生活を送ることができていた。鈴木は母親の願いを感じてか退学せずにここまで来たが、授業態度は必ずしもよいものではなかったし、悪い友人と遊ぶばかりで卒業後の進路を考えている様子もなかった。それどころか、山本の英語の単位が取れずに卒業延期になりかけていた。その鈴木が進路相談室の掲示板にパン工場の従業員をみつめてきたのである。

実はすでにこの募集には別の生徒が関心を寄せていた。安藤ヒロシは学業成績こそ芳しくなかったが、ごく普通の真面目な生徒であった。四月からはコンピュータの専門学校に入学することになっていたが、進路変更の相談にやってきました。

応募には校長名の厳封された推薦状が必要であった。二人の担任である山本が推薦状の下書きをすることになっている。採用枠は一人で、推薦状でほぼ決まるであろうことが校長と山本の共通理解であった。校長からは鈴木に有利な推薦状を書くよう指示された。それは単に安藤は四月からの行き先があるが、鈴木にはない、という理由からであった。山本にも鈴木に有利な推薦状を書きたい気持ちがあった。もし鈴木がこの就職を逃したら、父親と同じ人生を歩むように思えたからである。うまく就職できれば、これまで苦勞してきた鈴木の母親がどれだけ喜ぶだろうか。しかしそのためには鈴木の日頃の生活態度について嘘を書かなくてはならないし、ほぼ留年が決まりそうな鈴木の英語の成績に手を加えなくてはならなくなる。それが、雇い主に対して学校の信頼を裏切ることにならないか山本には気がかりだった。一方、相談を受けた山本には、鈴木も安藤も心からこの職を得たいと願っていることもよくわかっていた。

本当のことを書いても校長が手直しするかもしれない。だったら……。山本は決心がつかないまま、ただいたずらに時間だけが過ぎていった。

(丸山 2008: 164-165 頁)

(2) 具体的なプラクティカムのプロセス

ここからは実習者自身が具体的なプラクティカムのプロセスを振り返る形で記述する。

【事前検討会を迎えるまで】

今回のプラクティカムの準備は、これまでと違い、授業の展開を構想する前に「受講生に何を学んで欲しいのか」という、授業の「ねらい」を明確化することから始まった。これまでのプラクティカム事前検討会では、「どのような教師を育てたいか」ということが議論されることはなく、指導案に対する質問や意見（教える内容や方法などについて）が中心で、いかにスムーズに90分間の授業を進めるか、ということが重視されてきたからである。しかし、これまで「自分がどのような教師を育てたいのか」を意識したことがなかったため、それは簡単なことではなかった。それでも、あれこれ考える中で、漠然と「広い視野をもっている教師」を育てたいと考えていることに気がついた。自身の常識だけに囚われず、時には仲間と積極的に議論をし、広い視野から物事を考えたり判断したりできる教師。それが実習者の育てたい教師（願い）であった。

次に、育てたい教師像を踏まえて授業を設計するために、目標構造図を作ることに着手した。まず、今回の授業で扱う教材を決め、授業の中核目標を次の二点に絞った。すなわち、「公平・公正な指導や評価とは何かを理解すること」と「学校の責務を担う者としての教師像を獲得すること」である。そして、中核目標を達成するために、授業の進行とともにその都度達成される基礎目標を設定した（具体的な目標については図4を参照のこと）。授業展開を構想する際、基礎目標を明確にしながらか進めたことにより、授業の流れや方向性を自身の中で整理しながら決めることができた。

今回扱ったケースは、受講生に対して教師としての決断を迫るものであるため、将来の自分を想定しながら重大な決断をする予行演習ができる。さらに、教師-生徒関係からのみ捉えられがちな受講生の固定的で狭い教師像を拓げることができ、それが教職に対する理解を深めることにもつながると考えていた。

中核目標と基礎目標を設定した後、今回の授業の前提目標と発展目標を設定する作業に移った。前提目標は、90分という授業時間から考えると、事前にケースを読んで自身の立場を決めて授業に臨む必要があるため、自ずと決まった。しかし、発展目標については簡単に決定したわけではないし、本当にその目標でよいか悩んだ末の結果である。今回のプラクティカムにおいて実習者は、発展目標を「自分ならどのように判断するのか決められる」とこととした。発展目標は、必ずしも授業内で達成される必要はないものである。すなわち、今回のプラクティカムでは、自分で判断できるということに重きを置かなかった。なぜなら、最終的に判断ができるか否かが問題なのではなく、判断するまでの過程が重要であること、またその過程はどのようなべきか、ということ学んで欲しかったからである。

実習者は、事前検討会を迎えるまでに何度も事例を読み込み、論点を考えたり、教材研究書を読んだりしながら、受講生を具体的に想像して発問と応答を考えた。ただし、授業がうまくいくかどうかという不安が先立ち、受講生をどのように評価するか、という視点はほぼ無かった。また、目標構造図を作成したことによりぼんやりと授業展開が見えつつあったが、当日の授業の具体的な想像はできず、また授業がうまくいくという感覚は一切なかった。ケースメソッドの手法を用いた授業は、授業者の語りによってリードされるものではなく、当日の議論の流れに沿って授業者がどのようにリードしていくかによって大幅に変わるものである、という事情もあるだろう。

それと併せて、実習者には「願い」と「ねらい」が決まったとして、どのようにすればそれが実現できるのか、そもそもそれが正しい教師像なのか、ということが分からなかったのである。目標構造図を完成させたにもかかわらず、授業の終末がどこへ向かうのか、分からないまま事前検討会を迎えた。

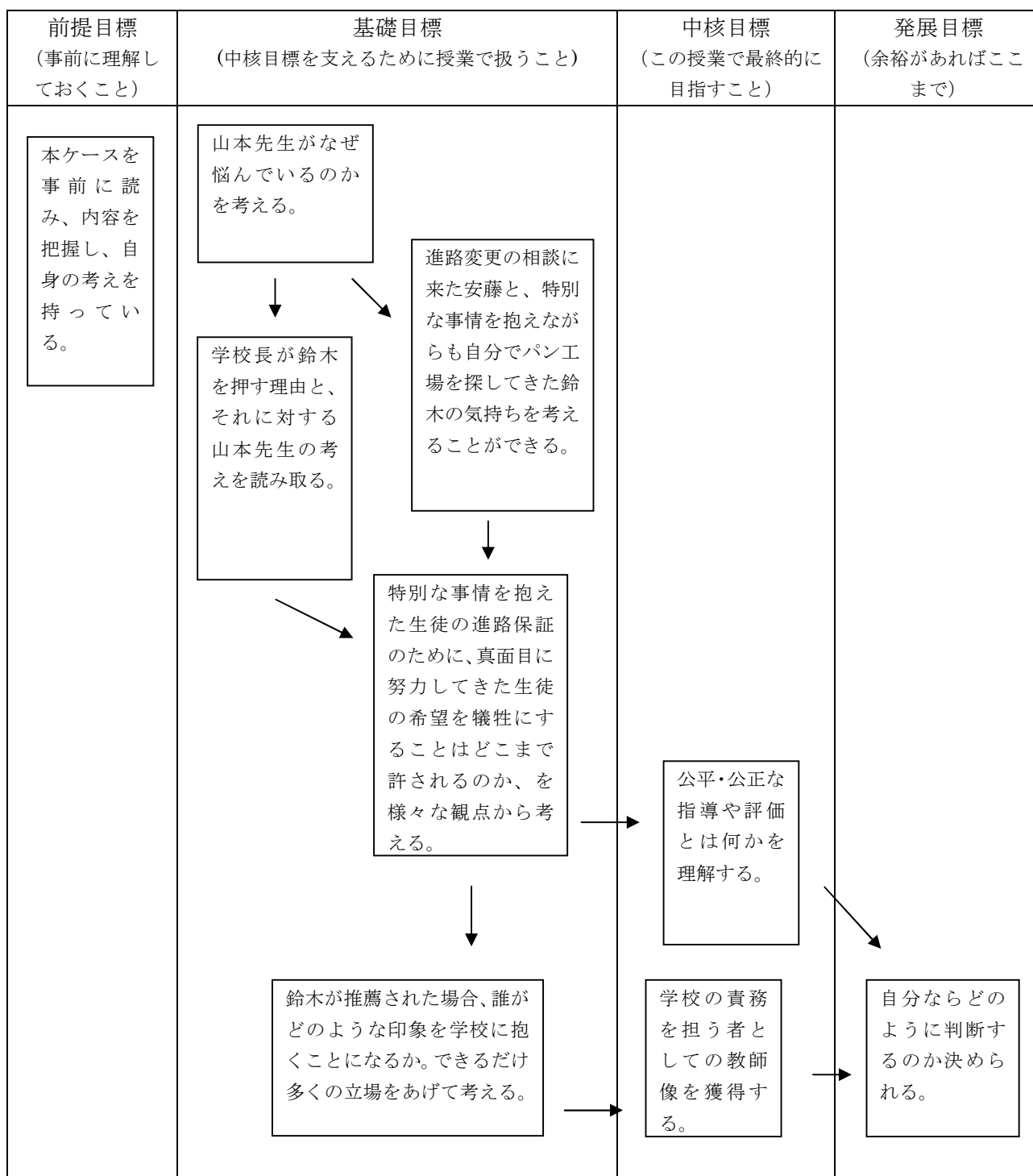
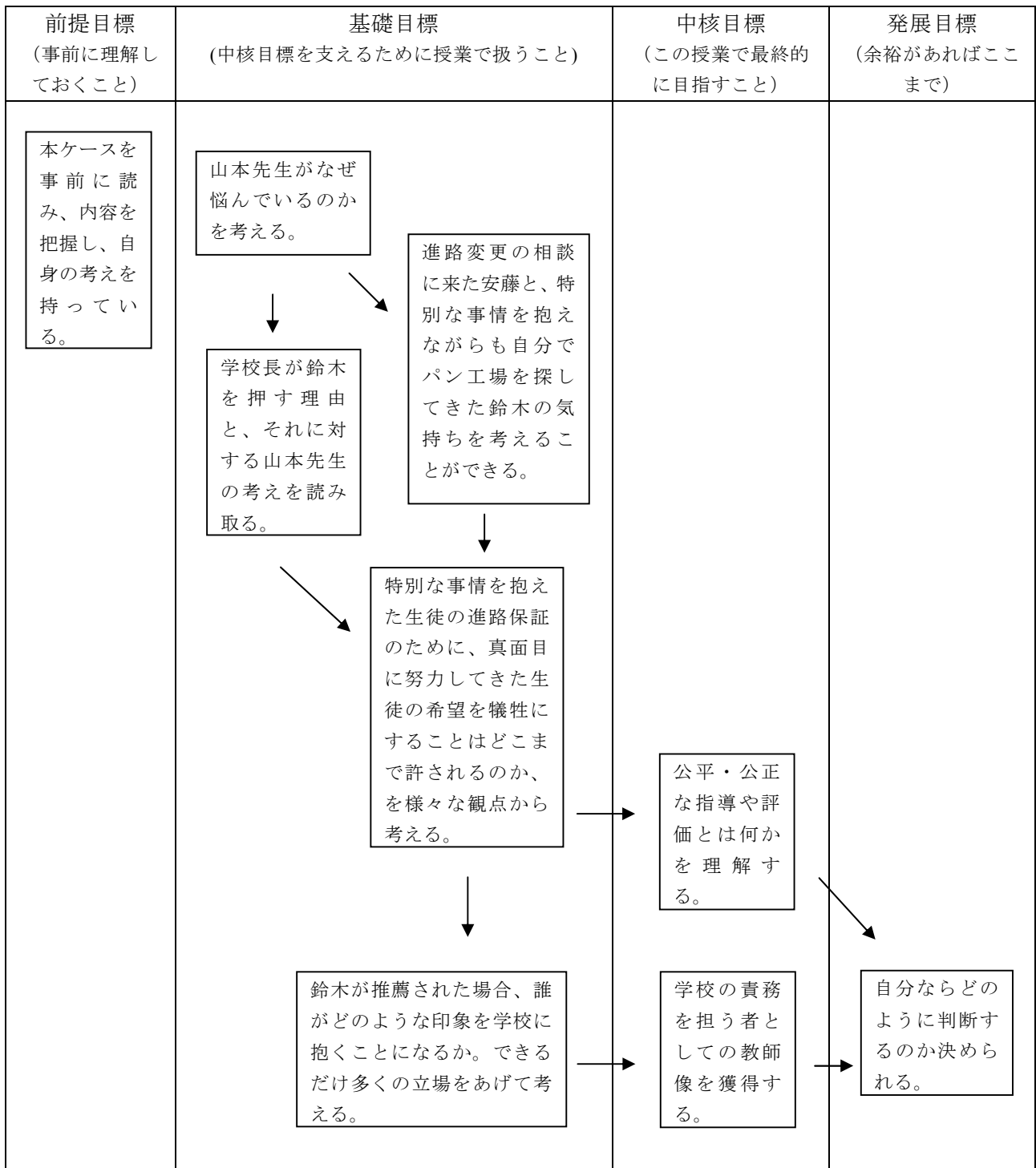


図4 目標構造図 <ケース「推薦状は誰のために」>
(梶田 2004:134 頁をもとに作成)

【事前検討会での議論から】

不安を抱えたまま臨んだ事前検討会では、多くの質問や意見が出された。特に問われた点は、次の二点である。まず、今回の授業が「教育哲学」という科目の目標に対してどのように関わっているのか、どのような役割を果たすのか、ということ。それから、授業を通して受講生が何を学ぶのか、どう変化するのか、ということである。

実習者は当日の授業展開に意識が偏りすぎて、授業のねらいや学生に起こしたい変化に目が行き届いていなかったのである。その結果、「哲学的に考えるとはどういうことか？」などの、科目を貫くべ



ることを考える。

検討会の最後に、実習者は1週間後の授業に向けての課題として以下の三点を挙げている。

- ① どう評価するのか、につながることもあるが、この授業でねらうところが明確でない。それを明確にしたい。
- ② 設問は決めてあるが、具体的にどう発問するのか、何のためにその発問をするのか、というところをつめていないので、しっかり想定したい。
- ③ 設問3（最終判断）にもっと時間をとるべきなのか、考える。

後から振り返ってみると、検討会での議論が「受講生の評価をどのようにするか」に傾いているにもかかわらず、実習者は評価よりも目標をきっちり決める方へ目が向いていた。また、受講生がどのような意見を出すか、ということよりも、実習者がどのように発問するか、時間配分をどうするか、などの実習者主導の展開を考えているように見える。

【事前検討会終了後から実習当日まで】

事前検討会を経て、作成した目標構造図の難点が明確になった。それは、1回の授業をどのように展開するかを示した目標構造図では不十分であったということである。そこで、15回の授業の中の1回分として今回の実習を位置づけるような目標構造図に改訂することにした。

改訂するにあたり教職Pのメンバーで議論したところ、「15回の授業でねらっていることを担当教員と実習者で話して共有すべき」という意見が出された。実習者は普段から本授業にTAとして関わっているものの、授業の目的を理解しきれていないところがあると自覚していた。そのこともあり、担当教員と話をする機会を作り、授業の目標や授業哲学に関しても話を聞くことにした。担当教員の話をもとに、実習者が15回分の授業の目標構造を捉え直し、実習者のねらいだけでなく、授業科目のねらいを意識しながら授業を行えるように、目標構造図を再構成した。実習者のねらいが15回で構成される科目のねらいとどのような関係にあるのか、また、授業科目のねらいにどう寄与するのかを意識することは、これまでのプラクティカムに欠けていたことであった。

実習者が担当した「教育哲学」は、15回分の授業が三ステージに区分され、第一ステージは第二ステージへの、第二ステージは第三ステージへの踏み台となり、徐々に授業科目のねらいへ近づくような構成となっている。それぞれのステージで扱う内容を踏まえ、各ステージの目標（目標構造図でいう「基礎目標」にあたるもの）を実習者なりに捉えなおし、記述した。

授業の序盤にあたる第一ステージは、「哲学的に考える」ための基礎として必要な「ことば」の概念について学ぶ講義と短い演習を繰り返し、次のステージへの助走としている。ここでは主に「読む」「聴く」作業を中心に行い、第二ステージ以降の「書く」「話す」という一段階上の作業につなげていく。

第二ステージに入ると、「批判的に読む」とはどのようなことかを学ぶ。さらに、他者に自身の考えを伝えるための「書き方」「話し方」を学ぶ。教科書に収められた論文を読み、批判的エッセイを書いて授業日の二日前までに提出する。提出されたエッセイのいくつかを授業で取り上げ、論文執筆者の意図やエッセイ執筆者の意図に寄り添いながら検討する。

第三ステージでは、ケースメソッドの手法を用い、具体的なケースをめぐって、自分ならどうするか、をディスカッションする。同じケースを読み、同じ問いに答えるにもかかわらず、クラスメートの意見が多様であることを学ぶ。自身とは異なる意見に触れることによって、自己を相対化する視点を持つことができる。

このような三ステージ構成の授業の中で、本時は第三ステージの3回目にあたる。受講生はすでにケースメソッドの知識を得て、実際にクラスディスカッションを経験し、慣れつつある。そこで本時は、生徒の人生を左右する「推薦状を書く」という事例をめぐって議論することで、教師-生徒関係としてのみ捉えられがちな教師像を、学校の責務の観点から包括的な教師像へと拡げることを目標とした。その上で、自分なりの教師像をもつこと（自分が教師になったときに大切にしたいことを描くこと）も目標とした。実際に目標を構造化してみると、これまでよりも実習者の担当する授業（13回目）の位置づけが明確となり、授業への責任感や使命感が高まった。

次に示す図5が、全15回で構成される「教育哲学」の目標を構造化し、今回の実習をその中に位置づけたものである。

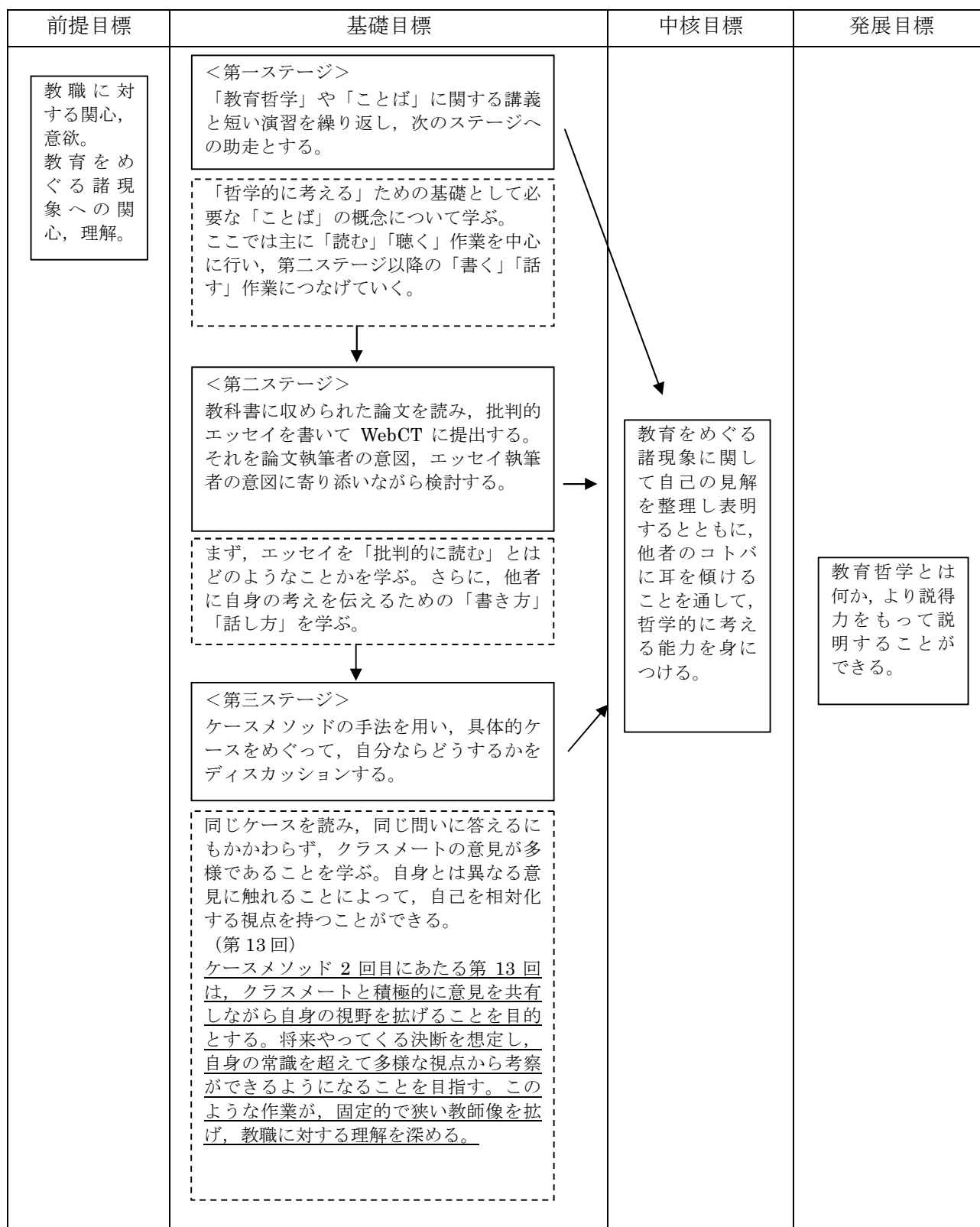


図5 目標構造図 <教育哲学> (図4を改訂したもの)

【事後検討会における議論】

授業を終えた事後検討会の冒頭で、実習者は今回の授業を以下のように反省している。

- ①ケースメソッドは初めての試みで方法・技術の面で慣れていなかった。そのため発問の練りが十分ではなく、変な聞き方もしてしまった。その修正が容易でなく、自分の持っていきたい方向に向かわせることができなかった。
- ②設問1から2へ、2から3へと上手く持っていくことができなかった。もっと様々な展開を予測しておく必要があった。時間管理もうまくいかなかった。
- ③それぞれの論点ごとにもっと深めたかった、出たところ勝負になったのはまずかった。「考えること」を軸にしたかったけれども、学生相手にすると不慣れな分難しかった。そもそも軸がしっかりしていなかったようにも感じる。

このように、目標が達成されたか否かについては言及していない。そのため、「授業のねらいは達成されたか」という質問を初めに受けることとなる。それに対して実習者は、「学生が考えるというねらいはある程度達成されたとみている。考え方が広がった点はあったと思う。」という曖昧な返答をしている。実習者のねらいは、単に「色々な視点から物事を考えること」に終始しており、受講生の言動や変化といった評価の根拠には触れていない。

その後、今回の授業に関して3点の大きな指摘がなされた。以下、その内容を1点ずつ吟味する。

①「山本先生はなぜ悩んでいるのか」という設問は、(受講生から)出た意見の裏にある価値基準の方にもっと目を向けるべきだったのではないか。

実習者は、2人の生徒を比べる視点を多く想定し、葛藤や対立が生まれる授業構成になるよう心掛けたが、そこから一步進めた「価値基準」まで踏み込んだ展開にはならなかった。そもそも授業設計の段階で、そこまでを具現化できていなかったことに問題がある。哲学的思考を身につけるための授業としては不十分であった。

②ケースを考えていて、ケースで考えていない時間が多かった。学生が考えたことが教材になる必要があるのではないか。

実習者はケースの内容を理解する(どのような構造になっているか整理する)ことに重きを置いていたため、ケースを深く読み込んできた受講生にとっては退屈な授業となってしまった可能性がある。ケースの内容を理解する時間は短めにし、あとは受講生からの意見をもとに議論を深めていく必要があったと考えられる。

③深めていく論点を授業者が指示すべきであった。

これについては、着地点(ねらい)を見据えてディスカッションをリードできなかったことに問題があるだろう。授業設計の段階で、着地点や議論の方向性をいくつも想定すべきだとわかっているが、明確に決めることができなかった。そこには、実習者の考える方向へ予定調和的に運んでいきたい、という気持ちがあった。しかし、実習者は受講生の達成度を評価する立場にあるわけなので、方向性を定めて授業をリードしなければならない。実習者と受講生、両者で作り上げていく授業において、どのようなバランスをとっていけばよいかは課題として残る。

とはいえ、議論において深めていく論点の提示は今回の授業で必要なことであった。たとえば、「教師の倫理」という観点から見たらどう判断すべきか、などの判断基準を提示しなければならなかったと考えられる。そのために議論が積み上がっていかなかったことは悔やまれる。

(中居舞子)

5. 考察

これまでの内容を踏まえ、「育てたい教師像」を練り上げていくことによって得られた成果について考察する。さらにその上で今後のプラクティカムへの示唆を得る。

(1) 「育てたい教師像」を練り上げていくことによって得られた成果

梶田の教育目標・評価論を参照して構築した枠組み（願いとねらいの明確化）をもとにしたプラクティカムのプロセスを述べてきたが、その成果は何か。それは授業者の授業内容・授業方法だけでなく、授業者の目標（育てたい教師像）の深まりを問題にできたことである。

これまでのプラクティカムでは、指導案と当日の授業資料をもとに事前検討会・事後検討会が行われていた。しかし検討会の場面では、授業の内容的・方法的な議論が中心となり反省点を様々に羅列する形（ばらばらのリフレクション）に留まっていた。

これに対して今回のプラクティカムでは、事前検討会・事後検討会において、「育てたい教師像」という目標とその実現に向けての実習者の目標達成度について議論・検討を行うことができた。より具体的に述べると、実習者は事前検討会に挑むまでに「自身の常識だけに囚われず、時には仲間と積極的に議論をし、広い視野から物事を考えたり判断したりできる教師」という願い（育てたい教師像）と、その基礎となる「公平・公正な指導や評価とは何かを理解すること」、「学校の責務を担う者としての教師像を獲得すること」という2つのねらいを定めた。実習者の目標が構造化されていたため、事前検討会でも目標（願いとねらい）そのものや、目標と授業（指導）の関係について、議論・検討ができた。例えば、科目目標である「哲学的に考える能力を身に着ける」ことが目標構造図の中でどこに位置づくのか（哲学的な力が高まった、思考がこう深まった、というのが発展目標にならないといけないのではないか）という問いや、そもそも哲学的に考える力とはどういう力か（単に色々な意見を出すだけでは、教師としての力・哲学的に考える力はないのか）ということが問われた。また、事後検討会でも、それぞれの専門領域の立場から、哲学的に考える力について意見が出たり（受講生から出た意見の裏にある我々の価値基準のほうにもっと目を向けるべきだったのではないかと）、願いやねらいに即して授業を展開できていたかについて問われたりした（ケースを考えていて、ケースで考えていない時間が多かった。学生が考えたことが教材になる必要があるのではないかと）。

(2) 今後のプラクティカムへの示唆

プラクティカムへの示唆として、目標構造図と、検討会についてそれぞれ述べる。

今回のプラクティカムでは、目標構造図を導入し目標が構造化されたことで、授業の目標が明確となり展開も見えやすいものとなった。特に PDCA サイクルの P にあたる部分が「育てたい教師像」という視点から整理されたことで、実践を観察したり反省したりするときのプロセス（P-D-C-A）がこれまでよりスムーズに進んだと考えられる。

特に重要であったのは、事前検討会に向けて作成した目標構造図を、実際に授業を行うまでの一週間で改訂したことである。実習者に対して「受講生に何を学ばせたいのか」、「どんな教師を育てたいのか」を問うだけでなく、担当する授業科目がそもそも何をねらいとしているのかということ深く理解した上で、その内に自身のねらいを位置づけることの重要性が明らかとなった。このことにより、与えられた条件の中でいかに実習者のねらいを実現していけるか、という実習特有ともいえる課題を認識することができた。

他方、今回作成した目標構造図の課題としては、事前検討会において議論されたことを実習者自身が価値づけられるものになっていないということがあげられる。たとえば、「受講生の評価をどのようにするか」ということが事前検討会で中心的に議論されたにもかかわらず、実習者はそれを重要なこととは認識できず、評価よりも目標を明確に定める方に重点を置いていた。事前検討会の段階では、「目標が…」、「評価の軸が…」などと指摘を受けても、どのような内容の指摘であるのか、またそれがいかに重要なものであるかを実習者が理解することは難しいのである。すなわち、実習者が事前検討会での議論を価値づけ、授業に活かすことができていない現状がある。実習者は自身が構想した授業のねらいや展開の根拠、またその前提となっていることを事前に自覚することが求められる。そのためには、枠組みを複雑化すること、すなわち今回着目した「育てたい教師像」という「目標」に関

わる枠組みだけでなく、評価や学習指導（受講生に対する働きかけ）に関わる枠組みも構築していく必要があるのではないかと。

最後に、検討会における司会の役割について触れたい。検討会が実りある議論の場となるためには、司会の役割が重要となる。以下、今回の実践を踏まえて、司会の役割・技術について整理する。第1に、司会は、今、何が議論されているのか、発言者の問いやコメントの意図は何か確認する必要がある。今回の実践では、大切な問いが流れてしまう場面が何度かあった。第2に、これまでの教職Pは、授業者がそれぞれの（暗黙の）育てたい教師像に依拠して授業を実践した結果として、自らの担当する領域のみを追求しがちであった。しかしながら現実の教員養成では、自らの担当する領域が大学全体の教員養成のどのような位置にあるのかを捉えることが不可欠である。それゆえ検討会では、司会がそれぞれの専門領域の立場から、どういう教師像を狙っているのかといった意見を求めていく必要があるのではないかと。

（中居舞子・山本遼）

補論

補論では、これまで述べてきたことと並んで重要と思われる、プラクティカムで授業者が用いたケースメソッド授業方法の改善についての考察と、プラクティカムの授業改善の新たな授業方法として「反転授業」の提示を模索してみたい。

（1）ケースメソッド授業方法の改善

プラクティカムで授業者は、受講生に事前にケースを読み、自身の立場や見解を考えてくるよう指示した。そして授業で、グループディスカッションを15分、クラスディスカッションを75分行った。ただし、「ファシリテーターを加えての考察」は実質的に見られなかった。これについて、赤井らの説明を要約すると、次のように説明する。

「ファシリテーターは、グループ討議後、そこで出された個人の最適解の交流を踏まえ、ケースの背景、関連知識、各解釈についての解説やその根拠、ケースに対する複数の視点を示す。…私たちの研究のケースメソッドでは、経営大学院などで行われるケースメソッドに比べてファシリテーターの指導の割合が大きい。これは対象とする学生が、まだ教職を経験していないため、ケース解決の普遍的部分を教える必要があるからである。学生は、今まで自分になかった知識や視点を取り入れる。」（赤井・生田・赤沢・柴本：227）

ここでのファシリテーターとは、授業者のことを指す。赤井らは、このファシリテーターには「安易な最適解を打破するような鋭い追及や指摘が求められる」と述べる。言いかえると、学生の発言が深まっていないとき、もしくは授業者が意図した発言が現れなかったときには、授業者が学生にその点について再質問したり、他の学生に発言を求めたりすることが必要となる。これは、「ケース解決の普遍的部分を教える」ためにも必要と思う。

ここで本論に戻ろう。授業者は、プラクティカムでの学生に対する発問「今回の授業を受けて、あなたが山本先生の立場なら、鈴木と安藤のどちらの推薦状を書きますか。また、授業を受ける前と見解は変わりましたか」への学生の反応について、次のように省察した。

鈴木派の受講生も安藤派の受講生も、「両者にとって最適な選択肢」、「鈴木のため、安藤のため」というように、2人の生徒にとって最善の方法を考えるという方向性は一致している。しかし現実には、願いの方向性は同じでも最終的な判断は変わってくる。そのような判断の裏にある「人の価値基準」へ一歩踏み込んで議論すべきだった^①が、時間管理を含めた授業者の力量不足によりそこへ至らなかった点が悔やまれる。

この省察で「ケース解決の普遍的部分」に該当するのが「人の価値基準」である。①の「願いの方向性は同じ」という点は、授業前に学生に、例えばWebCTなどへの書き込みをさせたりミニレポートを提出させたりすることによって授業者が把握すべき点だったといえる。そうすれば、願いの方向性が同じでも異なった判断を行う背景にある「人の価値判断」を中心に、ファシリテーターを加えての考察が可能になるように思われる。言いかえると、授業者による「質問2」も、例えば「山本先生が

2人の生徒にとって最善の方法を考えるに至ったとしても、最終的な判断は変わりうる。そのような状況での「人の価値基準」とは何なのか」のような形の質問を設定できるのではなからうか。

以上から、授業者が、学生の発言が深まらないとき、もしくは授業者が意図した発言が現れないときのファシリテートで、明確な「育てたい教師像」を持てることが必要といえる。

(2) 「育てたい教師像」の構想力育成に向けた反転授業の活用の可能性

本項では、冒頭で述べた「先生の先生」を目指す大学院生の「育てたい教師像」を練り上げる力を育成する授業のあり方について考察したい。本研究で対象としたプラクティカムの前の回のプラクティカムのリフレクションをふまえた反省点（2014年2月4日作成）のなかで、特に次の点に注目す

・受講生の反応を想定した発問を段階的・重層的に考えていなかった。
→これは今回の授業での一番の反省点かもしれない。もちろん受講生の反応は想定しながら授業作りをしたのだが、ケースメソッド授業ということもあり、全くとって発問の練りが甘かった。こういう意見が出たらこう切り返す、というシミュレーションに加え、最終的な議論の着地点のパターンを多く考えておくべきであった。

る。

この点は、授業者が「今回の授業での一番の反省点」と述べるように、プラクティカムで最も重要な課題だといえる。そして、「教師 - 生徒関係としてのみ捉えられがちな教師像を、学校の責務の観点から包括的な教師像へと広げること」という授業目標の達成度を評価するために、学生に問いを提示することを目標としたが、十分な水準の問いを準備できなかったと説明する。さらに、「こういう意見が出たらこう切り返す」という記述に象徴されるように、学生の反応に対する答えという、いわゆる「想定問答」を準備する必要性に言及した。

確かに、授業者が主張するように、「受講生の反応を想定した発問」を最大限準備することは重要である。しかしこれについて発想の転換が必要と思う。つまり、これまでの授業での発問を教員主導で行うという発想を転換することを指す。教員は一般的に複数（場合によっては5~6個）の授業を担当する。したがって、一つ一つの授業の発問を完璧に設定するのは困難といえる。以上の取組は、学生の主体的な学びを推進できるだけでなく、教員の授業準備における過度な負担の軽減につながることを期待できる。

では、学生が主体的に問いを設定するためには、どのようにすればいいのか。そこで注目したいのが、反転授業（flipped classroom）である。反転授業とは、「自宅で講義ビデオなどのデジタル教材を使って学び、授業に先立って知識の習得を済ませて、教室では講義の代わりに既習知識の確認やディスカッション、問題解決学習などにより、学んだ知識を『使うことで学ぶ』活動を行う」（重田：678）ことを目指すものである。

プラクティカムの授業に沿っていると、まず家庭学習でデジタル教材化されたケースを学び、ケースの主旨を完全に理解する。そしてその内容をふまえて鈴木と安藤のいずれに推薦状を書くのが適切かを考慮し、見極めたうえでコメントシートにまとめて、教員が開設したWebCTなどの授業プラットフォームに提出する。教員は、このコメントシートの内容をふまえて授業づくりを行う。次に授業で、学生は、3~4人のグループで特にコメントシートの内容に沿ってディスカッションを行う。その際、教員は、特に議論がうまくいかないグループの学生に対して発問を行い、学生主体で問いを生成できるよう支援することに徹する。

プラクティカムで用いるケースのデジタル教材の作成で参考になるのは、アメリカのサンノゼ州立大学の取組である。この大学の取組は、Eテレ（2013年12月28日放送）によると、学生の能力に応じたMOOCs（Massive Open Online Courses：大規模公開オンライン講座）に類似したビデオ教材を独自で開発し、授業で活用する。例えば、数学の授業で因数分解の内容を扱った授業がある。

プラクティカムの授業でも、学生の能力に応じたMOOCsに類似したビデオ教材の作成が可能であるといえる。ここで前述のサンノゼ州立大学の取組との差別化は、教員だけでなく授業者もケースのデジタル教材化に携わる点である。具体的には、授業者が、教員と協働で実際にケースとそのケースの内容理解に関する簡単なチェックテストの作成を行う。

（小林祐也）

参考文献

- 赤井悟・生田周二・赤沢早人・柴本枝美「ケースメソッドによる教師力の育成」『奈良教育大学紀要』62(1), 奈良教育大学, 2013年。
- 梶田叡一『絶対評価〈目標準拠評価〉とは何か―徹底理解新しい教育評価』小学館, 2004年。
- 梶田叡一『教育評価』有斐閣, 2007年。
- 「学校はどう変わるか―世界の教育事情最前線―」Eテレ (2013年12月28日放送)。
- 重田勝介「反転授業 ICTによる教育改革の進展」『情報管理』56(10), (独)科学技術振興機構, 2014年。
- 田口真奈・松下佳代「第Ⅱ部 第2章 プレFDとは何か」田口真奈・出口康夫『未来の大学教員を育てる 京大文学部・プレFDの挑戦』勁草書房, 2013年。
- 田口真奈・松下佳代「第Ⅱ部 第5章 プレFDプロジェクトの概要と実施体制」田口真奈・出口康夫『未来の大学教員を育てる 京大文学部・プレFDの挑戦』勁草書房, 2013年。
- 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」2012年。
- 広島大学大学院教育学研究科『Ed.D型大学院プログラムの開発と実践～教職課程担当教員の組織的養成～』2010年。
- 丸山恭司「第13章 教師の倫理を考える」小笠原道雄他編『教職概論』福村出版, 2008年。
- 文部科学省教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)」2001年。