

# 教職課程担当教員養成プログラムのめざすもの

## プレFDプログラムとしての独自性と課題

境 愛一郎 (広島大学大学院・院生)  
 山口 裕毅 (広島大学大学院・院生)  
 張 磊 (広島大学大学院・院生)  
 久恒 拓也 (広島大学大学院・院生)

### 1. 問題と目的

広島大学大学院教育学研究科では、将来的に教員養成に携わる博士課程後期学生を対象に、「先生の先生」になるための実践的力量的養成を目指す、教職課程担当教員養成プログラム（以下、教職P）を実施している。教職Pは、基本的に、図1のようなプログラムで構成されている。履修者は、博士課程後期の3年間を通して講義、教壇実習および事前事後の検討会、研究発表などを継続的に体験し、自身の実践に関する技能や知識を培っていくのである。この教職Pは、前身である「Ed.D型大学院プログラム（平成19年文部科学省大学院教育改革支援プログラム）」を含めると、2013年度で7年目を迎えた。また、これまでの資料や実践の蓄積をまとめ、本プログラムを内外にむけて紹介するためのパンフレットの作成も計画されている。現在、教職Pは、これまでの実践を振り返り、独自性や意義、課題などについて、実証的に見定める時期に差し掛かっているといえる。

さて、そうしたプログラムの独自性や意義、課題を探る上では、当該の取り組みを振り返るだけでなく、学外の類似の取り組みと比較することも有効であろう。教職Pは、教員養成課程に特化しつつも、大きくは、学生が将来的に大学教員としての責務を果たせるようにするための準備プログラムであり、プレFDやPFF(Preparing Future Faculty)と呼ばれる取り組みの一種である。国内のプレFDの先進的な取り組みとしては、たとえば、1999年から2002年にかけて行われた、広島大学大学教育センター（現 高等教育研究開発センター）による「アカデミック・キャリアゼミ」がある。このプログラムでは、全学の博士課程学生を対象に、大学教員としてのキャリア形成や授業づくりに関する講義、授業見学等が行われた(羽田2008; 福留2008)。その後、プレFDプログラムは増え、プレFDに関する研究も蓄積されてきている。国内のプレFD関連プログラムに関する研究や報告に目を向けると、学外の類似した取り組みを踏まえつつ、自身らが携わった実践の省察を試みた報告も散見できる(田口ら2010; 佐藤2013)。しかし、ここでは各プログラムの理念や概要の比較に留まっており、プログラムの具体的な内容の差異に踏み込んで考察されているものは少ない。だが、プログラムの独自性や課題を、実証的に明らかにしようとするのであれば、各プログラムにおける授業や実習の形態の特徴などを発見し、それが履修者の体験や成果とどのように関係するかを問うていくことが不可欠である。このような検討は、教職Pの省察に留まらず、プレFD

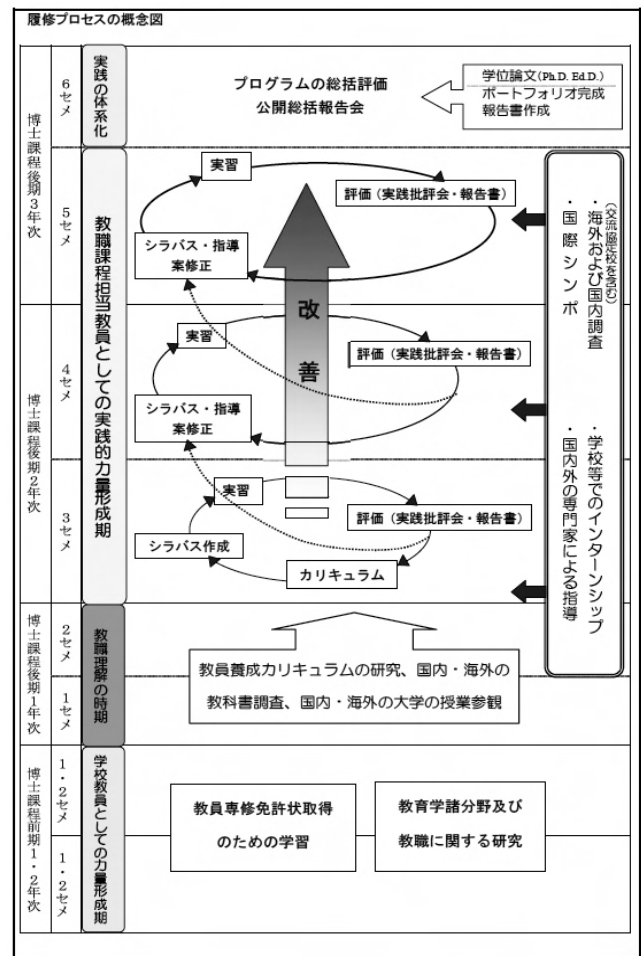


図1 教職Pの履修プロセス (出展: Ed.Dプログラム <http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/program/>)

プログラム全体の質の向上においても重要な意味を持つといえるだろう。

そこで、本稿では、第一に、我が国における主なプレFDプログラムの実践内容を整理し比較することで、教職Pの実践内容上の特徴について明らかにする。第二に、大学教員としての勤務する教職P修了者にインタビューを実施し、教職Pの実践内容の特徴が、実際の大学教員としての業務にどのように関連するのかを検討する。以上を通して、教職Pの独自性と課題について見極め、これまで、そして、これからめざすものについて考察したい。

## 2. 我が国の主要なプレFDプログラムの比較

### (1) 実践事例の収集方法

まず、教職Pとの比較のために、他大学におけるプレFDの実践事例を収集する。収集にあたっては、以下の点を考慮した。第一に、大学院生などを対象に実施していること、第二に、大学教員としての「実践的力量」の向上を目的に含んでいること、第三に、パンフレットや論文など、その取り組みに関するまとまった資料が得られやすいこと、である。また、当事者との情報交換の可能性や、本調査による成果の応用といった観点から、現在も継続中のプログラムであることも考慮した。その結果、次節で示す、8大学で10種のプログラムが収集された(表1)。

### (2) 教職Pおよび国内の主なプレFDプログラムの比較

収集された10事例と教職Pの概要や実施内容を整理した(表1)。各プログラムの目的には、大学教員としての「実践的力量」の養成といった要素が少なからず含まれており、使用される用語などにも、ある程度の類似性が見られる。しかしながら、プログラムで対象とする学生の範囲には、修士過程の学生からオーバードクターまでと幅が見られた。また、実施期間に関しても、数日のものから数年に及ぶものまで様々である。さらに、授業実践については、実際に学生に対して授業を行うもの(たとえば、一橋大学や京都大学(文学部プレFDプロジェクト))、学生間で模擬授業を行うもの(たとえば、立命館大学)、実施しないもの、といったように各プログラムで方向性が大きく分かれた。もともと、授業実習の形態は、プログラムの期間と関係しており、比較的長期に及ぶ事例では、学生に対する実習が、履修者の学習活動のコアや集大成として位置づけられている(たとえば、東京大学、一

表1 国内の主なプレFDプログラムおよび教職Pの実践内容

大学名	北海道大学	東北大学	筑波大学	東京大学	一橋大学	名古屋大学	京都大学	京都大学	京都大学	立命館大学	広島大学
取組名称 (実施機関)	PFPP講座(高等教育推進機構)	大学教員準備プログラム(PFFP)(高等教育開発推進センター)	ティーチング・フェロー制度(教養教育機構)	フューチャー・アカデミー・プログラム(大学総合教育研究センター)	ティーチング・フェロー・トレーニングコース(キャリア支援室・社会学研究科)	大学教員準備プログラム(高等教育研究センター)	大学院生のための教育実践講座(高等教育開発推進センター)	文学研究科プレFDプロジェクト(文学研究科・京都大学高等教育研究開発推進センター)	研究科横断型教育プログラム(大学で教えるということ)(学務部 教務企画課)	大学教員準備セミナー(大学院キャリア推進室)	教職課程担当教員養成プログラム 教育学研究科
開始年度	2009年度	2010年度	2008年度	2013年度	2006年度	2006年度	2005年度	2009年度	2012年度	2011年度	2007年度
目的・目標	大学教員や研究者を目指す大学院生のキャリア形成の支援	円滑な初期キャリア支援、プログラムを継続的に改善し、モデルとなる日本型大学教員養成プログラムを開発すること	TAから選考された者が、授業担当能力を高めること	教育への意識を高め、実践的な力を身につけること	大学で講義を担当するための教育技能の習得	大学・大学教員の職務全般の理解、大学で働くための知識やスキル獲得	教員としての自己形成の場の提供、大学教育の課題の共有	教育能力の育成	大学で教えることの知識とスキルの獲得	大学教員として習得しておくべき知識・技能の習得	資質の高い学校教員の養成を担う教職課程担当教員としての資質能力を向上させること
対象	大学院生	D、ホストク、研究員	D	M、D	D(TA経験有、社会学研究科)	M、D、ホストク	M、D、OD、ホストク、研究員	OD(文学研究科)	M、D	D、研究員	D(教育学研究科)
期間	PFPP講座:5日間	およそ5カ月間	1年間(サイクル)	1年間	最短1年間	3日間の集中講義	1日	およそ1年間	3日間の集中講義	2日間ワークショップ オンデマンド講義	3年間
内容・特色	授業の基礎/アカデミックライティング/米国大学から講師を招聘(UCB)	知識理解/マイクロティーチング/模擬授業/リアルタイム・ジャーナル/授業参観(東北大、UCB)	TA業務/講義やシラバス作成へのより積極的な関与	フレワー・セッション 授業「大学教育開発論」/ホストクセッション→履修証	4段階 事前講習(指導案シラバス作成) 授業観察(2回?) 授業実習(複数回) 事後講習	【授業内容】大学教員のライクコース 授業設計/学生のライティング力養成/学生のキャリア形成支援	【ベシークス】に講義/グループ討論/全体討論 【アドハンスコース】グループ討論/模擬授業	【ルー方式でのゼミ授業担当】事前研修会/公開授業/検討会/年度末の研修会	1日目:講義 2日目:模擬授業のデザイン(グループワーク) 3日目:模擬授業・検討会	授業設計/シラバス作成/評価	TA/講義/授業実習(事前・事後検討会 実習)/ポートフォリオ
授業実践	-	マイクロ・ティーチング 模擬授業	-	履修後のスピノフプログラムにて学外実習を実施	授業実習	-	模擬授業(アドハンスコース)	2~5回の授業(1人)DVDに傍聴した授業は年度末の研修会で検討	模擬授業	模擬授業	学内(2回)、学外(1回)の授業実習

橋大学、京都大学(文学部プレFDプロジェクト))。

なお、本稿の目的は、あくまで教職Pの独自性や意義を見いだすことであるため、事例の類型化な

プログラム全体の質の向上においても重要な意味を持つといえるだろう。

そこで、本稿では、第一に、我が国における主なプレFDプログラムの実践内容を整理し比較することで、教職Pの実践内容上の特徴について明らかにする。第二に、大学教員として勤務する教職P修了者にインタビューを実施し、教職Pの実践内容の特徴が、実際の大学教員としての業務にどのように関連するのかを検討する。以上を通して、教職Pの独自性と課題について見極め、これまで、そして、これからめざすものについて考察したい。

## 2. 我が国の主要なプレFDプログラムの比較

### (1) 実践事例の収集方法

まず、教職Pとの比較のために、他大学におけるプレFDの実践事例を収集する。収集にあたっては、以下の点を考慮した。第一に、大学院生などを対象に実施していること、第二に、大学教員としての「実践的力量」の向上を目的に含んでいること、第三に、パンフレットや論文など、その取り組みに関するまとまった資料が得られやすいこと、である。また、当事者との情報交換の可能性や、本調査による成果の応用といった観点から、現在も継続中のプログラムであることも考慮した。その結果、次節で示す、8大学で10種のプログラムが収集された(表1)。

### (2) 教職Pおよび国内の主なプレFDプログラムの比較

収集された10事例と教職Pの概要や実施内容を整理した(表1)。各プログラムの目的には、大学教員としての「実践的力量」の養成といった要素が少なからず含まれており、使用される用語などにも、ある程度の類似性が見られる。しかしながら、プログラムで対象とする学生の範囲には、修士課程の学生からオーバードクターまでと幅が見られた。また、実施期間に関しても、数日のものから数年に及ぶものまで様々である。さらに、授業実践については、実際に学生に対して授業を行うもの(たとえば、一橋大学や京都大学(文学部プレFDプロジェクト))、学生間で模擬授業を行うもの(たとえば、立命館大学)、実施しないもの、といったように各プログラムで方向性が大きく分かれた。もっとも、授業実習の形態は、プログラムの期間と関係しており、比較的長期に及ぶ事例では、学生に対する実習が、履修者の学習活動のコアや集大成として位置づけられている(たとえば、東京大学、一橋大学、京都大学(文学部プレFDプロジェクト))。

表1 国内の主なプレFDプログラムおよび教職Pの実践内容

大学名	北海道大学	東北大学	筑波大学	東京大学	一橋大学	名古屋大学	京都大学	京都大学	京都大学	立命館大学	広島大学
取組名称 (実施機関)	PF講座(高等教育推進機構)	大学教員準備プログラム(PFFP)(高等教育開発推進センター)	ティーチング・フェロ制度(教養教育機構)	フューチャー・アカデミー・プログラム(大学総合教育研究センター)	ティーチングフェロートレーニングコース(キャリア支援室・社会学研究科)	大学教員準備プログラム(高等教育研究センター)	大学院生のための教育実践講座(高等教育開発推進センター)	文学研究科プレFDプロジェクト(文学研究科・京都大学高等教育研究開発推進センター)	研究科横断型教育プログラム(大学で教えるということ)(学務部教務企画課)	大学教員準備セミナー(大学院キャリア推進室)	教職課程担当教員養成プログラム教育学研究科
開始年度	2009年度	2010年度	2008年度	2013年度	2006年度	2006年度	2005年度	2009年度	2012年度	2011年度	2007年度
目的・目標	大学教員や研究者を目指す大学院生のキャリア形成の支援	円滑な初期キャリア支援、プログラムを継続的に改善し、モデルとなる日本型大学教員養成プログラムを開発すること	TAから選考された者が、授業担当能力を高めること	教育への意識を高め、実践的な力を身につけること	大学で講義を担当するための教育技能の習得	大学・大学教員の職務全般の理解、大学で働くための知識やスキル獲得	教員としての自己形成の場の提供、大学教育の課題の共有	教育能力の育成	大学で教えることの知識とスキルの獲得	大学教員として習得しておくべき知識・技能の習得	資質の高い学校教員の養成を担う教職課程担当教員としての資質能力を向上させること
対象	大学院生	D、ホスト、研究員	D	M、D	D(TA経験有、社会学研究科)	M、D、ホスト	M、D、OD、ホスト、研究員	OD(文学研究科)	M、D	D、研究員	D(教育学研究科)
期間	PF講座:5日間	およそ5カ月間	1年間(サイクル)	1年間	最短1年間	3日間の集中講義	1日	およそ1年間	3日間の集中講義	2日間ワークショップオンデマンド講義	3年間
内容・特色	授業の基礎/アカデミックライティング/米国大学から講師を招聘(UCB)	知識理解/マイクロティーチング/模擬授業/フレキシブル授業/フレクティブ・ジャーナル/授業参観(東北大、UCB)	TA業務/講義やシラバス作成へのより積極的な関与	プレワークショップ授業「大学教育開発論」/ホストワークショップ→履修証	4段階 事前講習(指導案シラバス作成)授業観察(2回?)授業実習(複数回)事後講習	【授業内容】大学教員のライフコース 授業設計/学生のライティング力養成/学生のキャリア形成支援	【バーシックコース】ミニ講義/グループ討論/全体討論【アドバンスコース】グループ討論/模擬授業	【リール方式でのゼミ授業担当】事前研修会/公開授業/検討会/年度末の研修会	1日目:講義 2日目:模擬授業のデザイン(グループワーク) 3日目:模擬授業/検討会	授業設計/シラバス作成/評価	TA/講義/授業実習(事前・事後検討会 実習)/レポート作り
授業実践	—	マイクロティーチング 模擬授業	—	履修後のスピノフプログラムにて学外実習を実施	授業実習	—	模擬授業(アドバンスコース)	2~5回の授業(1回)DVDに焼いた授業は年度末の研修会で検討	模擬授業	模擬授業	学内(2回)、学外(1回)の授業実習

なお、本稿の目的は、あくまで教職Pの独自性や意義を見いだすことであるため、事例の類型化な



履修し、D2 時に広島大学の授業内で行われる、授業実習である「教職授業プラクティカム」(以下、「学内プラクティカム」と略記)を履修した。そして、D3 時には、広島大学以外の大学で行われる授業実習である、「教職授業プラクティカム」(「学外プラクティカム」と略記)を履修するとともに、「教職教育ポートフォリオ」を履修し、教職 P での 3 年間の学びをポートフォリオとしてまとめている。また、X 先生、Y 先生ともに、D3 時には、教職 P 参加院生を主体に行われた共同研究に関わるとともに、それぞれ、教職 P に関する報告書論文を執筆している。

インタビューは半構造化して行った。質問項目は前章の検討内容を考慮して作成し、X 先生、Y 先生ともに共通したものをを用いた。項目の内容は、第一に、教職 P 参加当時の印象、第二に、大学教員としての仕事に教職 P が役立っているかどうか、第三に、履修期間が長期に及ぶことのメリット・デメリット、第四に、教職 P の実習形態のメリット・デメリット、そして第五に、教職 P が、大学教員としての実践的力量に結びつくかどうか、である。

## (2) インタビューの結果

### ① プログラム参加当時の印象

#### <研究室を超えた交流>

まず、プログラム参加当時の全体的な印象について、X 先生と Y 先生が共通してあげたのが、プログラム参加者の間の関係、仲間づくりであった。

X 先生

結局、教職 P やってるんだけど、いろんな、やっぱ自分の研究室に、ふだんは関係が限定されちゃうから、そうじゃなくて、他研究室の、先輩とか後輩といろいろ話をしながら、たまには研究の話したり、教職 P のグチを言ったりっていう、その集団づくりみたいなところが、一番楽しかった部分だと、パツとは思いつくね。

Y 先生

うーん、苦しかったというのが大きな印象ではあるけれども、でもその、仲間っというふうに言うとかかわからないですけども、研究室の垣根を越えて、とよく言われますよね。なんか、院生同士がつながったっていうのはよかったと思う、そのときよかった、いいなと思っていた、かなあと思いません。振り返ってみると違う視点が出てくるとは思うんですけど・・・まあ、あまり自分では考えなかった教育観とか、どう教育するかみたいな部分を自分たちで考えることができたとか、あるいは他の人と議論して気付かされたっていう部分はなんとなくあったかなと思います。

教職 P は、基本的には、教育学を専攻する博士課程後期の院生が履修をする。だが、それぞれの院生の専門分野は、教育学の中でも、教育社会学、教育行財政学、比較国際教育学など、多様である。そのため、院生は、ややもすると、自らの専門分野の研究に集中するあまり、院生間のつながりが希薄になることもある。教職 P はこうした状況を打破し、「教職課程担当教員」になるという目的の下、専門分野の垣根を超えて、また、学年の壁を超えた交流が行われていたことが分かった。また、こうした交流が、プログラムが提供する講究やプラクティカムなどの正規のカリキュラム内外で行われていたことも注目に値する。授業内にとどまらないインフォーマルな交流も含めて、教職 P の履修者は、仲間となっていたということである。

もっとも、X 先生と Y 先生が研究室を超えた交流の重要性を語ったのは、彼らのプログラム履修期間が、プログラムの移行期にあたっていたことも関係しているようである。X 先生、Y 先生は、教職 P の前身の Ed. D プログラムから教職 P への移行を経験した唯一の世代である。また、X 先生と Y 先生は、教職 P に移行した D2 時に、一つ上の世代がおらず、プログラム参加に際して、苦勞したとい

う経験をもっていた。

X先生

僕は、だから一個上がいなかったのよねえ。教職 P に、Ed.D 世代が出て、A さんとか B さんが出て、次に、C さんがいたけど、途中で出られたから。僕は D2 のときに、トップだった。でも最初の世代、教職 P の。D2 のときの時点で一番上に立たされて。そのときちょっといろいろまああったんだけど、さっき授業のつくりかたわからなかったっていったじゃん。相談する人がほとんどいない。なんかこういうのをもっとこう、充実させた活動にしたいよねって思い始めた。

プログラムに参加しようにも相談できる先輩たちがいなかった。そのため、X先生とは、教職 P 発足時に、院生間のつながりを重視しようとし、またそのことが印象に残っている、ということである。もちろん、Ed. D プログラム時代にも、海外視察や国際シンポジウムの開催など、研究室を超えた交流は行われていた。だが、履修生の集団のもつ特色は、Ed. D プログラム時代と教職 P 時代とでは、異なっていた。Ed. D プログラム時代の集団の雰囲気、そして、教職 P 時代の集団の雰囲気の違いを Y 先生は、印象深く語ってくれた。

Y先生

Ed.D のころはすごくこう、何となく対立軸みたいなものがあつたような記憶がありますね。なんか、いい意味というのは、やっぱりあの、自分の考えとか信念をぶつけ合ってたという、いい意味で。悪い意味っていうのはやっぱり、もう少しこう、何て言うんですかね、積み上げられる議論があつたかもしれないところを落としていたかもしれないとは思ったりします。一方で、その教職 P が動き出しからは、なんとなく対立はありつつも、何か一つのものを作ろうという動きがあるような気がして、それがいいのか悪いのかはまた難しいですよ。

Ed. D プログラム時代には、履修者は、それぞれの研究関心や研究内容を背景に、活発な議論を行っていたということであった。そこには、議論をする上での対立軸や論争が強くあつた。教職 P に移行してからは、履修者による共同研究が行われるようになったこともあり、研究成果等、ひとつのものを作り出そうという雰囲気があつた、とのことである。

### <教職 P のプログラム内容について考えること>

以上のような当時の印象について語る際、両者は、プログラム内容についてどのように考えていたのかを振り返った。それらを一覧にしてまとめたものが表 2 である。

表 2 X先生と Y先生によるプログラム内容の振り返り

	X先生	Y先生
教員養成学講究	シラバス作成のときは、学生の学びを意識することが大事になる	すごくよかった。教員養成制度を知ることは、教員養成に関わる上で有益だ
大学教授学講究	講義法について調べた	ティーチング・フィロソフィーにつながっている
プラクティカム (学内・学外)	クラスルーム・マネジメントや授業内容と成績評価を関連づけることが大事だ	具体的な授業方法論(例: インストラクショナル・デザイン)やビデオ撮影の仕方を検討することで、教育観を深めてはどうか

ポートフォリオ	現在、授業ごとのポートフォリオを作り、振り返る機会をもつようにしている	すごくよかった
共同研究 (「教育と研究の結 合」)	仲間づくりにつながった	ひとつのやりがい。教員養成に関わる上での準備 になった
報告書論文	大学における講義法の意義と課題に ついて執筆した	すごくよかった
履修する上で重要と なる姿勢	実際に授業をすることを想定してプロ グラムを履修する	自分たちの問いにひきつけてプログラムに参加す る

X先生とY先生は、プログラムの内容をおおむね肯定的に捉えるとともに、現在の立場である大学教員の職務内容と関連づけながら、自らの経験を振り返った。たとえば、「教員養成学講究」について、X先生は、「シラバス作成のときは、学生の学びを意識することが大事」だとし、Y先生は、「教員養成制度を知ることは、教員養成に関わる上で有益」とする。そのうえで、履修をする上で重要となる姿勢として、実際の授業をすることを想定しながら、授業を履修すること(X先生)や、自分たちの問いにひきつけてプログラムに参加すること(Y先生)の重要性を語っていた。講究やプラクティカム、ポートフォリオ等、正規のプログラム内容の学習と合わせて、共同研究における、研究室や学年を超えた、フォーマル、インフォーマルな交流によって学びがさらに深まることが示されている。正規のプログラムとプログラム外での交流の往還がもたらす学びの深まりについての両名の見解は、本章②以降のインタビューの考察でより明らかにしていきたい。

### <プラクティカムに関わる特別な経験>

研究室や学年を超えた交流の他に、X先生とY先生はそれぞれ、プラクティカムに関わる特別な経験をしていた。それらはエピソードとしてそれぞれの先生の記憶に強く残っているようである。たとえば、X先生の場合は、初めての学内プラクティカムの準備が難航し、非常に苦労したと語っていた。

X先生

僕は、ぎりぎりまでやってできなかったね。当初予定してた日に、朝に、先生、無理です、できませんって、泣きついて、無理やり変えてもらったというときがあって、一番印象に残ってるの、それかな。まっさきに思いつくのは。あまりできませんとかっていうのを言うタイプじゃなかったんだけど、あのときほんとにできなかった、っていうのが印象に残ってることかな。

プラクティカムの準備ができなかったのは、時間が足りなかったり、研究に労力を割かなければならなかったりということに原因があったのではないとのことであった。そうではなく、実習を行うというプレッシャーのなかで、授業をどのように作っていいかわからず、精神的に追い込まれていたことや、事前検討会を回避したことが不安として残ったことなどが原因であった。だが、こうした経験は、X先生その後の教職Pの観方や関わり方に影響しているようである。それが、学年を超えた、研究室の壁を超えた交流であり、助け合いである。

一方のY先生の経験は、X先生とは異なるものであった。Y先生は、プラクティカムを行った授業で、障害のある児童に医薬品を用いるかどうか、というケースを扱った。そのとき教室に、実際に障害をもった当事者の学生がおり、きわめて印象的な発言をしたということであった。

ポートフォリオ	現在、授業ごとのポートフォリオを作り、振り返る機会をもつようにしている	すごくよかった
共同研究 (「教育と研究の結 合」)	仲間づくりにつながった	ひとつのやりがい。教員養成に関わる上での準備 になった
報告書論文	大学における講義法の意義と課題に ついて執筆した	すごくよかった
履修する上で重要と なる姿勢	実際に授業をすることを想定してプロ グラムを履修する	自分たちの問いにひきつけてプログラムに参加す る

X先生とY先生は、プログラムの内容をおおむね肯定的に捉えるとともに、現在の立場である大学教員の職務内容と関連づけながら、自らの経験を振り返った。たとえば、「教員養成学講究」について、X先生は、「シラバス作成のときは、学生の学びを意識することが大事」だとし、Y先生は、「教員養成制度を知ることは、教員養成に関わる上で有益」とする。そのうえで、履修をする上で重要となる姿勢として、実際の授業をすることを想定しながら、授業を履修すること（X先生）や、自分たちの問いにひきつけてプログラムに参加すること（Y先生）の重要性を語っていた。講究やプラクティカム、ポートフォリオ等、正規のプログラム内容の学習と合わせて、共同研究における、研究室や学年を超えた、フォーマル、インフォーマルな交流によって学びがさらに深まることが示されている。正規のプログラムとプログラム外での交流の往還がもたらす学びの深まりについての両名の見解は、本章②以降のインタビューの考察でより明らかにしていきたい。

### <プラクティカムに関わる特別な経験>

研究室や学年を超えた交流の他に、X先生とY先生はそれぞれ、プラクティカムに関わる特別な経験をしていた。それらはエピソードとしてそれぞれの先生の記憶に強く残っているようである。たとえば、X先生の場合は、初めての学内プラクティカムの準備が難航し、非常に苦労したと語っていた。

X先生

僕は、ぎりぎりまでやってできなかったね。当初予定してた日に、朝に、先生、無理です、できませんって、泣きついて、無理やり変えてもらったというときがあって、一番印象に残ってるの、それかな。まっさきに思いつくのは。あまりできませんとかっていうのを言うタイプじゃなかったんだけど、あのときほんとにできなかった、っていうのが印象に残ってることかな。

プラクティカムの準備ができなかったのは、時間が足りなかったり、研究に労力を割かなければならなかったりということに原因があったのではないとのことであった。そうではなく、実習を行うというプレッシャーのなかで、授業をどのように作っていいかわからず、精神的に追い込まれていたことや、事前検討会を回避したことが不安として残ったことなどが原因であった。だが、こうした経験は、X先生のその後の教職Pの観方や関わり方に影響しているようである。それが、学年を超えた、研究室の壁を超えた交流であり、助け合いである。

一方のY先生の経験は、X先生とは異なるものであった。Y先生は、プラクティカムを行った授業で、障害のある児童に医薬品を用いるかどうか、というケースを扱った。そのとき教室に、実際に障害をもった当事者の学生がおり、きわめて印象的な発言をしたということであった。



## X 先生

授業したときに、学級経営の意識が弱い。つまり、遅れてきた子に対応、どう対応するか、とか、寝てる子をどう考えるか、とか。あの、なんというの、規律みたいなね。授業中の。そういうものを考える視点があまりにも弱いんじゃないの？っていうふうに言われたのが、今も結構、頭に残ってて、授業中とかに、いや、授業の準備するときに、なんかそのクラスルーム・マネジメントみたいなことを考えるのって大事だな、当時はその些末なことよりも、本質で、授業の目的とか、議論しようよ、みたいな話をよくしてたけど、実際に授業出てみて、困るのはそっちだなんていうのは思ったから。

二回目の学内プラクティカムのときに、僕は自分、もう指導案見ながらずっとくっちゃべってたんだけど。テンポがやっぱ早い、と。単調なうえに早い。で、なんでそれが早くなるかっていうと、間が怖いんだろうと。あの、空白ができることが、怖くて、ずっと、その授業の空間を管理してたいからしゃべり続けてしまうんだろう、と言われて、あ、ほんとその通りだな、とそのときも思ったし、今もだから苦手な部分である。最初、だから授業はじめたときしゃべりだすときは、結構、間をとったり、問いかけしたあとに、少し、こう間を置くみたいなことを意識するようにしてやってる

学内プラクティカムの経験もどれも苦い経験だから、僕の場合。学外はまだしもね。だからああいうふうな授業をしないようにしようという反面教師として、ちょっと頭をよぎることはあるよね。僕はもともとあの講義で、こう先生がトークアンドチョークでしゃべる授業っていうのが、わりと理想にしたから、学内の二度は、もう話し合いとかまったくさせずに、ずっとしゃべったのよ。ずっと、講義してたのよ。そしたら、まあ学生はついてこないわ、コメントは辛いわ。

X 先生は、教職 P を通して、授業規律や間の取り方等、ある意味で技術的な改善の必要性を感じることができたということであった。だが、それと同時に X 先生が重視していたのが、授業がうまくいかないときに、いかに対応するか、うまくいかない状況をいかに捉え、いかに授業を改善していくか、こうした課題に応じうる力であった。

次に Y 先生の見解をみていく。Y 先生は、直接的に授業に役立つ知識・技能の習得はあまりなかった、とした。そのうえで、Y 先生は、次のように教職 P で得られたものを語った。

## Y 先生

教職 P をやったから成長した、何かこう、力がついたかっていうと、まだ分かりません。というのが実感です。役立つって言ったときに、授業うまくなったかとか、学生の経験をより引き出すようになったとかっていうと、そうではないと思うし、教職 P の影響なのかっていうのも分かりません。だけれども、少なくとも授業を改善しようという思いはついたかな、と思いますね。

Y 先生は、教職 P によって授業を改善しようという思いがついたという。これは、授業を行う上で根本であろう。その際、Y 先生が重視したのが、授業を構想し、実施する上で求められるという、問う姿勢である。

教職 P で私が学んだのは、その辺の悩みだったりするんですよ。何を目的にするの、とか。なんでこれをやりたいの、みたいなことが絶えず問われたような気がして、同時に、授業の仕方とかもまあ問われたわけですけど。まあすごく単純化した、二元法で言えば、講義型と演習型のなんでどっちを選ぶのか、みたいなね。だからそれを問える、という意味では、私自身は、それは教育学の専門家としてはですよ、よりよい教員に近づくための一歩なんじゃないかな、とあって。そこで、何か、こう具体的なテクニックなものとかを身につけたとは思わないですし、これぞ、すべての学生に役立つ教育法だっっていうのを学んだわけじゃないけど、でもそれを問う姿勢自体は身についたかな、とあっていて、



こうした問う姿勢を、Y先生は「授業改善力」と呼び、この意味での実践的力量が教職Pで身に着いた、と振り返っていた。

Y先生

教員になった後、自分の授業を改善していくときの、授業改善力という言葉を使うのであれば、そういう意味での実践的力量は、ついたかなと。

まあ授業とか、自分の授業振り返ったり、相手の授業を見たりするときの、あるいは作っていくときの視点が、広がったり、深かったりする気がする。もちろん、天性としてそんなんでできる人もいるし。教職Pをやらなくなったって。そんなことできる人はいるとは思うけれど。まあ、少なくとも組織的にそれを養成できてるのではないかな

もちろん、こうした問う姿勢は、プログラム化せずとも、大学教員としての経験を積む中で培われていくものなのかもしれない。だが、教職Pでは、こうした問う姿勢や授業改善力を組織的に養成できているのではないかと語られた。

### ③ 3年間という教職Pの履修期間のメリット・デメリット

教職Pは、履修期間が3年間に及ぶ。これは、他プログラムと比較してみても異例である。このように履修期間が長期に及ぶことについてX先生とY先生の考えを聞いた。結論としては、長所としては、履修期間が3年間であるため、D1生からD3生まで三学年がプログラムに関わることができ、研究室・学年を超えた交流、伝達や継承のサイクルが自治的に行われるということであった。他方、デメリットとしては、プログラムに拘束され続けるということであった。参加院生は博士学位を目指し、学会発表や研究論文の執筆も行わなければならない。こうした、Ph.D学生としての活動と教職Pの活動の両立が常に問われるというのも、3年間にわたることの特徴といえるだろう。

具体的に、履修期間が長期に及ぶことのメリットは次のように語られた。

X先生

長期に及ぶことのメリットは、全然今の話と関係なくなるけど、だから一つは友達づくりというか、仲間づくりなのよ。で、いろんな人とずっと同じ問題を考え続けて、まあ、やっていく。まあ苦楽を共にする。当然長期にわたるからいろんな人の授業を見合う機会がたくさん出てきて。人の授業を観に行く、今度こういう講演会があるからみんなで行く、で、学会発表に向けて、で一年間の取り組みをこう総括していくとかっていう。こういうちょっと幅の広い活動をしようと思うと、1年間とか2年間3年間っていうスパンを準備しておかないとできないと思う。

教職Pが3年間にわたることのメリットは、研究室・学年の壁を超えた交流があり、それが長期にわたることである。X先生は、その有効性を次のように語っていた。

X先生

3年間は、一応異年齢というか、まあ、3年目経験、3年間経験したひと、2年目の人、1年目の人がいて、今までこういうのでやってきたよっていうのを、上は伝えていって、下はそれを受け止めて、でもこうしようって変えていってっていう、このサイクルが回していける。だから、上から下への伝承みたいなものの、仕組みが作れるから。なんていうのかな、長期的にどんどんシステム自体も良くしていって、で、こういう授業を見合う文化とか、授業の見方っていうのも積み重ねて良くしていって、伝えていくっていうのは、この3年間システムのいいところかなと。だからなんていうの、特別

講座とか、インストラクションじゃなくて。一応だけど、いやかもしれないけど、自治的にやってる。自分たちで主体的にまわしてると思うのよね。

第一に、上級学年から下級学年への伝承が行われるということである。第二に、授業を見合う文化や授業の観方が、プログラムとして培われ、伝えられていくということ、第三に、こうした取り組みが、院生の主体的な取り組みによって、いわば、自治的に行われているということである。

X先生

やっぱ、仲間づくりとか友達づくりとかっていうのを、メインから外れるじゃん、と思うかもしれないけど、でも大事な要素だと思うね。こういう、お客さんにならずに主体的に進めていく。けどそれはとてもつらくて大変なことだから。そこにはやっぱりこう、癒しのある集団も必要だし、自然に学ぶために、こうやっぱ、ちょっとモデルになる人とかね、自分のアドバイスを伝える人とか。そういう人たちがいるっていうことは、大事なことだと今なら思う。

こうした異なる学年の間での関わりが、授業観や研究と教育の結合の仕方など、授業をする上での根本に関わる部分で変容をもたらしていたという。

X先生

研究と教育の話とかね、僕らが悩んでいて、後輩とかにもどうするのこれっていうのを一緒に考えてもらって、それをまた後輩に伝えていってとかさ。教職Pとの付き合い方。授業、検討会っていうのは1回、いってもなかなかコメントできない、いいコメント。特に一年生のうちは。最初はこう、他の人が、や、言ってるコメント聞いて、はあはあはああって。で次回は、さも自分が考えたかのように同じコメント出すとかってしながら、コメントの出し方とか授業の見方っていうものを交換していけるとかね。そういう効果っていうのはあるんじゃないかな。

その一方で、X先生はプログラムに関わることの負担についても述べていた。

デメリットはやっぱり拘束されつづけることでしょう。来月、プラクティカムがあるってなったら憂鬱にならない？でもう一回終わってもまたあるんだと思うし。いいことなんだけど、ミーティングも、忙しいときは毎週。あつたりとかするし、もっと別のことしたくてもね、自分の研究がしたくても、取り込まれるし。それは、ドクターの三年間の間は絶対そうなんよ、みなさんメインは研究活動なんだけど。に並行してそっちもやらなきゃいけない。常に頭に残しとかなきゃいけない。他の人の授業も観に行かなきゃならない。これは当然負担という意味では。大きいと思うし、なかなか解放されないっていうのは、まああるだろうね。

プログラムへの参加機会が多いことは、場合によっては、そのままデメリットにもなりうるのであった。たとえば、D2生が3人、D3生が3人、プログラムに参加しているとする。このとき、前期には、学内プラクティカムが最低3回、学外プラクティカムが最低3回行われる。また、基本的にはプラクティカムに伴う事前検討会や事後検討会がそれぞれのプラクティカムについて行われる。とすると、検討会は、12回開催されることになる。ここに、共同研究のミーティングも加わる。もちろん検討会やミーティングへの参加は、可能な限りということにはなっている。だが、忙しいときには、毎週ミーティングが行われることも現実としてあり得るのである。X先生の語りは、決して大げさなものではないだろう。

もう一方のY先生は、初回の学内プラクティカムにおいて、同じ内容を2回行うこととなっていた。Y先生は、このことを肯定的に捉えていた。

Y先生

メリットあったと思います。やっぱり一回目の修正ポイントみたいなのを反映してもう一回授業できるので。それは多分普通に大学教員になったときも、やっぱ年を重ねることによってうまくいっていき、多分さん、三年ぐらいすれば固まるのかなって。思いますよね。

ある授業を行い、その授業の反省点を次回の授業に活かしていくというサイクルがこのときうまく回ったということと思われる。X先生はそうしたサイクルは、大学教員として就職後、3年間をかけて構築できると予想していた。こうしたサイクルをいかに構築し、遂行していくか、3回のプラクティカムをより効果的なものとするためには、必要な視点ではなかろうか。

Y先生はまた、プログラム内容を3年間で積み上げていくには、プログラム内容や検討会などの間をいかに過ごすかが、大事だと語っていた。

Y先生

(授業が扱う問いを) 自分の問いとして引きつけることができれば、積み上がっていくんじゃないかなと思うんで、そういうふうな仕方をプログラム自体が持っていれば、こう積み上げて、積み重ねていくっていう意識も芽生えるんじゃないかなって思います。

何か今年間通して考えるっていう、何かを考えるっていうのを走らしてますよね、で院生が適度に集まってやってますよね。そうするとやっぱ三年あってまあ何となく自分の課題とかを継続させることができますが。

Y先生が重視するのが正規のカリキュラム外での活動、あるいは、正規のカリキュラム間の、いわばつなぎの時間である。こうした、つなぎの時間に、共同研究の課題に取り組んだり、参加者間でインフォーマルに交流をしたりすることで、思考が継続し、プログラム内容を積み上げていくことができる、ということであった。もちろんY先生の念頭には、研究室を超えた、そして学年を超えた交流がある。

#### ④ プラクティカムの回数および意義

X先生とY先生が、プログラムの中でもとりわけ、多くのことを語ったのが、授業実習である、プラクティカムであった。教職Pでは、3年間を通じて、3回のプラクティカムが行われる。他大学での取り組みでは、数日間のプログラム内で模擬授業を行うものもある。この点からすれば、教職Pのプラクティカムの回数は決して多いとはいえない。この点について、X先生とY先生からは、それぞれ異なる回答が得られた。

まず、X先生によれば、実習回数を増やしてもあまり意味はない、ということであった。それは、仮に大学教員として就職ができるとすれば、否が応にも、15回分の授業を構想し、実施しなければいけない。これと同じことを、院生のうちに行い、経験することはできない、ということであった。単に、授業実習のみの経験を積むという点では、得られるものも多くなかろう、とのことである。だが、たとえ、3回のプラクティカムであっても、それが授業者にとって有意義なものであり、かつ、授業参観者や、検討会の参加者にとって意味のあるものであれば、プラクティカムのもつ意味も変わってくる、ということであった。

X先生

学ぶための教材としての授業実習をやっているという意味づけなら、このシステムは大事だと思う。要するに、何で最後に授業実習をやるの？やらなきゃいけないの？やってよかった、悪かったとかと判

定するとかじゃなくて、やってそれを教材として学んで、また反省して、もう一回やってまたそれをもとに学んでというところで先の観の話、教育観とか子ども観とかを話すための素材としてやってるんだというぐらいの、で、そうなるように検討会をとやらないと、もっと実習を増やせば授業力がつくかっていったら、まあ、やらないよりはつくのかもしれないけど、あまりそんな大した効果はないと思う。

プラクティカムは授業者にとってのものであるのみならず、その他のプログラム参加者にとっても意味のあるものであるべき、ということである。たとえば、教育観や子ども観についての交流や深まりがあるような、プラクティカム、検討会であるべきということである。そうすれば、たとえ、プラクティカムの回数が多くなるとも、プログラムの意義はある、ということであった。

(授業実習の回数を増やすなど) それより一回の検討会をもっと深めるためのことを考えないと。プラクティカムやってやりっぱなしが一番もったいない。それは僕の自己反省もある。最初言ったように最初の授業ができなかったときには事前検討会をドタキャンしてる。みんなで検討してもらい場から逃げてやって、事後検討会とかも、いやだなあとしか思ってなかった。それもっと本人にとって意味あるものにしないといけない

こうした、有意義なプラクティカムにする上で、X先生が重要視したのが、検討会である。検討会は、授業者が、授業前に授業計画を披露したり、授業後に、授業を振り返る場である。それと同時に、検討会の参加者は、他の参加者の意見を聞いたり、自らの意見を表明したりすることで、教育観や子ども観などの観方を磨く。この検討会を参加者にとっても、授業者にとっても、より意味のあるものにしていく必要があるということが分かった。

もう一方のY先生の見解は、X先生とはやや異なり、実習回数を増やすことも有効であろう、ということであった。それは、自らが、D2の前期に、同じ授業を2回行った経験に由来する、という。

Y先生

実際に授業をしてみるというのは大事なかなと思っていて、そういう意味では回数を増やしてもいい、プレッシャーを少なくして回数を増やすというのもありかなと思う。なんか、学生にとっての理解ってなんだろうっていうのを、頭のなかでもんもんと考えていても、前に進まなくてまあ、実際に授業をやってみた時に、自分の理解感が露呈されたりとか、これじゃ不十分だって思うところに自分のこう、ね、教育観とかがあらわれるだろうから、やってみて問われてわかることもあると思うね、なんか、そういうのを考えるともっと回数があってもいいかなと思ったりもします。としたらプレッシャーは減らした方がいいと思うのでさっきみたいな方法もありかなと思う、模擬授業とか、いいと思うんですよ。

実習にかかるプレッシャーは減らす必要があるものの、実習回数を増やすことも有効だろうということであった。Y先生がそう考えるのは実習には次のような意義があるからである。第一に、実習に臨むことで、授業内容について授業者の理解の深淺が露呈するという、第二に、実習の際、授業者としての教育観もまた明らかになるということ、そして第三に、実際に授業で学生と向かい合い、授業をすることでしか学べないものがあるということ、こうした意義が実習にはある、とY先生は語った。

## ⑤実践的力量に結びつくか

X先生、Y先生はともに、インタビューの随所で授業者が授業等についての問いをもつことの重要性を語っていた。こうした問いをもつ姿勢は、X先生・Y先生自身のものとしても、うかがわれた。両先生は、「実践的力量」という言葉・概念を自明視せず、「そもそも実践とは何か」、「教職Pで培われる実践的力量とは何か」と問うていた。いわば、言葉の意味を批判的に吟味する姿勢である。ここ



には、実践的力量という言葉で含意されがちな、テクニカルで即効的な効果の見込まれる授業論等を相対化しようとする姿勢がうかがえる。そのうえで、X先生・Y先生それぞれが想定する実践的力量的については、その形成が見込めた、ということであった。

X先生は、授業の表面的な技量が向上するのとは違う力量がついたということであった。問う姿勢をもつことによって、授業テクニックを吟味し、選択し、体得しやすくなるということであった。

X先生

就職したら十五回やらないといけないんだよ毎週。っていう実践経験には遥かに及ばないのよ。実践経験を増やすというのはあまり意味がないと思う。じゃなくて、プラクティカムを通じてどういう力を身につけるか、現場を出たときに、わ〜、できないわって言ったときに、じゃ、どう改善するかというものの考え方とか、何が悪いとか分析の視点だとか、そういうものを、このプログラムで身につけておかないと、こうすればいいと実践のレシピをいくらだしても使えないと、僕は現場に出て思う。で、そういうものを教育観とか、授業観とか、学生観とか、大学観の問題なんよ。

観を磨くみたいな世界をやろうと思うとますます一日、一週間、一か月の講座じゃ、たぶん無理。三年間をかけて、みんな研究活動とかもしながらそれを交流して磨いていく。そういうことにやっぱり意味があると思うけど。わりと、大学教員になるときに、大学の授業方法みたいな本もいくつか読んだけど、アイデアとしては役に立つこともあるけど、それにはやっぱり使う場面というのを考えておかないと、あれかいてある通りやっても、学生とずれるときもあるよね。学生の現状と。結局この場面ではあの方法使えるなっていうところは自分の頭の中で考えるしかないのよ。僕の立場としてはやっぱり、大学教員が授業を改善するときは、なんか学生に悩むときだから、目の前の学生に悩むときだから。こいつらどうしてくれようかって悩むときで、それ以外にはあり得ないと思うから。その悩みを解消する力、だよ。解消、しなくても別にいいんだけど。まず悩む力があると思うしね。

X先生が重要だとしたのが、教育観、授業観、学生観、大学観等、「観」を磨くということであった。これらは、実際に授業をする際、学生を目の前にしたときに、具体的な授業内容や方法をいかに構想するか、そして、授業がうまくいかないときに、いかに授業を改善するか、といったことに関わってくるということであった。

Y先生は、あるプログラムを履修すれば、それに見合う成長がいつも一対一で得られるような、いわば、直線的な成長を見込むことは難しいのではないか、ということであった。

Y先生

授業うまくなったとか、そういうことはないです。ないと思います。教職Pの直接の影響というものを、教職Pでつくられた態度によって、いろんな知見を学ぶようになったのはたしかで、それを取り入れる時の視点が豊かになった気はする。なんかアクティブ・ラーニングの方法を学ぶときの吸収の仕方が違うと思います。あるいは、シラバスを分かりやすく書くといった時の問い方が違うと思います。それは、別にこう技量的にうまくなったとか、より授業が分かるようになった、ということと同義ではなくて、分からなくなったということと吸収しやすくなったってことは並行して起こりうると思います。何がいいのかわからなくなるというのは教職Pの、一つの成長モデルの、僕はなんか、有りな一方向かなとも思っています。

多くを問い、学ぶことによって、正解は分からなくなるが、その分、問いが深くなり、新しい授業方法の吸収もよくなるということであった。いわば、総合的な授業実践力が向上するということが分かった。このことをY先生は、「何がいいのかわからなくなるのが教職Pの成長モデルではないか」と、提案した。

## 4. 総合考察

### (1) 教職 P の独自性とめざすもの

教職 P の独自性は、学年や研究室の枠を超えた履修者が集い、プラクティカム前後の検討会やインフォーマルな場において、問題や体験を共有することを続ける中で、授業について観る力や問う力、および、学ぶ力、を向上させていくことにある。たしかに、わずか3回程度の授業実習は、十分な指導テクニックや自信を獲得する上では十分ではなかった。また、大学教員がこなすべき授業数に、対応できるものでもない。しかし、教職 P では、他の履修者の実習を頻繁に参観・支援し、指導にあたる教員とともに、事前・事後の検討会で意見を交わすことになる。それは、さまざまな種類の授業について考え、多様な視点を交流させる体験である。また、そうした体験に身を置き続けることで、自身の過去の実習内容や授業哲学について、何度も振り返り、継続的に試行錯誤することが促進される。その結果、授業について注意深く、時には批判的に観る力や、新しい知見を積極的に学んでいこうとしたりする力のような、授業を問い、改善していくことに繋がる力が向上するのである。X 先生と Y 先生によれば、こうした力は、就職後、もっとも実感できた教職 P の意義であるという。

履修者同士で、長い時間をかけ問い続けることは、3年間という履修期間を設ける教職 P だから可能な体験であり、緩やかなスケジュールのなかでこそ可能となる、就職後を見据えた準備といえる。それを通して、以下にあげる X 先生の語りにあるような、授業で挫折したときなどに考える力を持ち、成長し続ける「先生の先生」を養成することが、教職 P のめざす方向性の一つであるといえる。

X 先生

これ僕が大学で学生とかにしゃべってるんだけど、(実践的力量的 XY 軸図を書く)、ここ X 軸、ここ Y 軸があるとして、こっちが時間 (X 軸) とか就職して授業始めてからの時間の経過というか年数の経過で、こっちが授業の力量だとするじゃない？

で、今どっちかという、学校の先生にもある意味こういうプログラムが求められているのは、えー就職した時に、少しでも高いところにしようっていうような (X:0 の時の Y 軸の中程をさす)、ここから始めようっていう話だと思うのよ。それはそれでいいんだけど、ここからはじめて、こうだと意味がないのよ (先の Y 軸を変えず X 軸に沿って線をひく)。

意味はないことはないけど、それよりも低いところから始まってもうこう、時間とともに高まっていくような (XY 軸が比例的に高まる線をかく) ことのほうが大事で、それをどうするかというと、僕はさっき言った「観」の問題で、授業を挫折したときにじゃあどうしようかって考えられる頭とか。

### (2) プログラムの留意点

他方で、以上のような独自性を有する教職 P を展開するに当たっては、いくつかの留意点があることもわかった。履修者間の関係性の強さや、プログラムに身を置き続ける時間の長さは、時として問題ともなり得るのである。3年間を通して授業を参観したり、検討会に出続けたりすることは、博士論文を執筆や他の研究活動を遂行する上では負担となる。また、以下の X 先生の言及にあるように、履修者間の連帯や学び合いの強調も、一部の履修者にとっては重荷となる可能性がある。それらに無自覚である場合は、履修者間の文化や規範に適合できない者の排除や、ハラスメントにつながる危険性さえ考えられるだろう。

X 先生

まあ、当事者意識みたいなものを共有できる。もちろんそれが強くなりすぎると、しんどいって言う人が生まれる可能性があるから、あまり集団作りとか生活共同体みたいな話を前面に出しちゃいけない

いけど、3年間っていうスパンで異年齢で、みんながこう、一応サイクルしながらやっていくって言ったときに、お兄さんの役割とか、お兄さんに今までやってもらったから次はとか。

教職 P の独自性は、多様な視点を持った人が集い、長期的に参加することによって生まれるものである。しかし、上記のような問題が表面化した場合では、特定の価値観をもった者しか参加できない閉鎖的なプログラムと化してしまうことが考えられる。プログラムに関わる者は、これらの問題について留意し、参加者のための門戸を広く開き、多様な視点や意見を取り入れ続けるための努力が求められる。

## プレ FD 事例に関する資料

<北海道大学：PFF 講座>

北海道大学高等教育推進機構『カリフォルニア大学バークリー校の講師による「大学院生のための大学教員養成（PFF）講座：ティーチングとライティングの基礎」（2009、2010、2011 年度）評価報告書』2012、掲載サイト：<http://socy.hokudai.ac.jp/UCBPFFreport.pdf>（最終アクセス：2014 年 3 月）。

Hosokawa, T. “TA Training and PFF Program at Hokkaido University,” 『高等教育ジャーナル』18 号、2010、39-42。

河内真美「北海道大学「大学院生のための大学教員準備講座」報告」『高等教育ジャーナル』19 号、2012、65-76。

<東北大学：大学教員準備プログラム（PFFP）>

佐藤万知「大学院生向け大学教員準備プログラムに関する考察」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』8 巻、2003、91-98。

<筑波大学：ティーチング・フェロー制度>

筑波大学教養教育機構『筑波スタンダードに基づく教養教育の再構築：世界水準の教養教育を目指す全学的取り組み中間報告書』、掲載サイト：[http://www.ole.tsukuba.ac.jp/file/20th\\_mid\\_report.pdf](http://www.ole.tsukuba.ac.jp/file/20th_mid_report.pdf)（最終アクセス：2014 年 3 月）、2009。筑波大学教養教育機構『TA ハンドブック』、2011。

<東京大学：フィーチャー・ファカルティ・プログラム>

WEB サイト：<http://www.todaifd.com/ffp/>（最終アクセス：2014 年 3 月）。

<一橋大学：ティーチングフェロー・トレーニング・コース>

WEB サイト：<https://sites.google.com/a/r.hit-u.ac.jp/careersupport/high-level/tfcourse>（最終アクセス：2014 年 3 月）。

<名古屋大学：大学教員準備プログラム>

WEB サイト：<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/service/grad/>（最終アクセス：2014 年 3 月）。

<京都大学：大学院生のための教育実践講座>

高橋雄介・藤本夕衣・及川恵・松下佳代「プレ FD プロジェクト(2)大学院生のための教育実践講座：大学でどう教えるか」『京都大学高等教育叢書』31 巻、2012、34-62。

<京都大学：文学研究科プレ FD プロジェクト>

半澤礼之・田口真奈・田川千尋・松下佳代「学習者の多様性に基づく授業のリフレクション：京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトを対象に」『京都大学高等教育研究』17 巻、2011、123-133。坂本尚志・田川千尋・田口真奈・松下佳代「文学研究科プレ FD プロジェクト」『京都大学高等教育叢

書』32巻、2013、40-62。

田口真奈・出口康夫・赤嶺 宏介・半澤礼之・松下佳代「未来のファカルティをどう育てるか：京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトの試みを通じて」『京都大学高等教育研究』16巻、2009、91-111。

<京都大学：研究科横断型教育プログラム>

WEB サイト：<http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education/cross>（最終アクセス：2014年3月）。

授業シラバス：<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/syllabuses/202/5/6132000>（最終アクセス：2014年3月）。

<立命館大学：大学教員準備セミナー（PFF）>

林泰子・沖裕貴・松村初「立命館大学における PFF の取り組み：国内外の大学の PFF 調査をもとに」『立命館高等教育研究』13号、2013、169-186。

WEB サイト：<http://www.ritsumei.ac.jp/data.jsp?database=R109gcProgram&id=11>（最終アクセス：2014年3月）。

<広島大学：教職課程担当教員養成プログラム（Ed.Dプログラム）>

WEB サイト：<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>（最終アクセス：2014年3月）。

## 引用文献

福留東土「元受講生からみた大学教員準備プログラム」夏目達也『大学院博士課程における大学教員の養成機能形成に関する日米仏比較研究』2008、25-33。

羽田貴史、「広島大学におけるアカデミック・キャリアゼミの試み」『大学院博士課程における大学教員の養成機能形成に関する日米仏比較研究』2008、19-24。

佐藤万知「大学院生向け大学教員準備プログラムに関する考察」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』8巻、2003、91-98。

田口真奈・出口康夫・赤嶺宏介・半澤礼之・松下佳代「未来のファカルティをどう育てるか：京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトの試みを通じて」『京都大学高等教育研究』16巻、2009、91-111。