

教職課程担当教員養成プログラム実践のリフレクションのあり方

森下 真実
(広島大学)

1. はじめに

本稿の目的は、教職課程担当教員養成プログラム実践のリフレクションのあり方を提案することである。

広島大学大学院教育学研究科では、平成19年9月から平成22年3月まで、平成19年度文部科学省大学院教育改革支援プログラム「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～」(以下、Ed.D型Pと略)に取り組んだ。そして平成22年4月より、これまでの活動を引き継ぎ、更に発展させるかたちで、「教職課程担当教員養成プログラム」(以下、教職Pと略)を展開している。筆者は、平成24年度教職P修了生であり、平成25年度より教職Pの運営に携わっている。

同研究科では、多くの大学教員・研究者を養成し、全国の大学教育学部や教員養成系学科へ人材を輩出してきた一方で、教育者としての養成は、個々の大学院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。そこで、確かな研究力に加えて、「先生の先生」として①大学教育において実践的な指導力を発揮できる人材、②高等教育を含む教育臨床に的確に対応できる人材の養成を組織的に行なうことをねらって、Ed.D型Pは構想された。具体的には、「博士課程後期院生に対して、教職教育に関するカリキュラム開発や授業シラバスを作成させ、本学教育学部や他大学(協力校)における関連授業でTAとして教育実習を体験させ、その授業実践を反省・評価させるというPDCAのサイクルを繰り返すとともに、それら授業実践の詳細なポートフォリオを作成・提出させることにより、大学における教員養成担当者としての資質能力を向上させること」(最終報告書、4頁)を企図している。

教職Pの履修のプロセスは、図1のようになる。このプロセスの中で本稿において着目するのは、博士課程後期2年次から3年次に行なわれる「教職授業プラクティカム(以下プラクティカムと略)」である。プラクティカムでは、履修生が3・4・5セメ、各1回ずつ教職にかかわる授業の1コマを担当し、教壇実習を行なう。プラクティカムには、①2年の前期・後期に広島大学で行なう「学内プラクティカム」と、②3年の前期に他大学で行なう「学外プラクティカム」があり、基本的には「指導案の作成→事前検討会(教員や他の履修生と指導案の検討)→履修生による指導案の修正→教壇実習→事後検討会(教員や他の履修生と授業の批評)」という流れで行なう。

プラクティカムは、PDCAサイクルによってその充実をはかることをねらうのだが、Ed.D型Pも教職Pも、PDCAサイクルの「CA」の部分にはあまり重きを置いてこなかった。具体的にいうと、「検討会における意見や議論の中で何を重要なこととして受け取るべきか」「それを受けて今後どのように自分の授業を改善するか」をいかに考えるかは、履修生個人に委ねてきたのである。しかし、このことは、プラクティカムを行なっていけば自然と考えるようになるものではない。3回のプラクティカムを積み重ね、充実させていくために、リフレクションのあり方を考える必要がある。

他大学の実践に目を向けると、「教職課程担当教員養成」に焦点をあてているわけではないが、大学教員になるためのプログラムが展開されている。その中でも、リフレクションに重きをおいているのが、京都大学高等教育研究開発推進センターが行なっている「文学研究科プレFDプロジェクト」である。具体的な内容については後述するが、教職Pとかなり

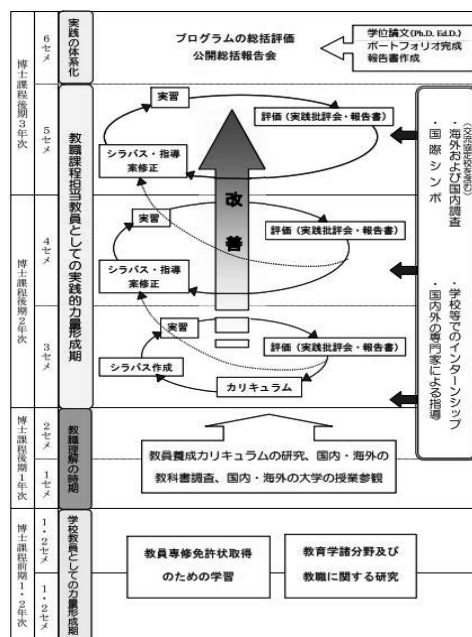


図1 教職P履修概念図
(教職課程担当教員養成プログラムHP)

近い実践を行なう中でリフレクションのためのツールを開発しており、教職 P 実践のリフレクションのあり方を考える上で学ぶべき点があると考え。他方、Ed.D 型 P および教職 P の修了者が蓄積した資料に目を向けると、履修生が自身のプラクティカムの経験についてまとめた記述が存在する。この中に、教職 P 実践のリフレクションのあり方を考えていくための鍵があると考えた。

本稿では、次のことを行なうことを通して、教職 P 実践のリフレクションのあり方を提案する。

- ①文学研究科プレ FD プロジェクトのリフレクションが、教職 P にとってどういう意義があるかを明らかにする。
- ②教職 P 修了生が蓄積してきた資料を検討する。

2. 文学研究科プレ FD プロジェクトにおけるリフレクションの意義

(1) 文学研究科プレ FD プロジェクトのねらいと概要

文学研究科プレ FD プロジェクトは、2009 年度より開始した、オーバードクター (OD) による学部生向けリレー式講義である。「OD に非常勤講師を委嘱することで、彼らの授業能力の向上を図り、あわせて OD 支援をも行う。むしろ、教員としての技量を磨く機会を、文学研究科が OD に対して提供すること自体が、一つの重要な OD 支援策になりうるのではないか」(田口・出口、2013、139 頁) という発想が出発点としてある。

プロジェクトの構成は、事前研修会、授業と検討会、事後研修会である (図 2)。事前研修会において講師は、授業の構成の仕方や、プロジェクトで用いるツールの使用法について学ぶ。その上で、「授業デザイン用ワークシート」を用いて授業づくりを行ない、それに基づいて授業を実施する。授業の内容は講師が自由に設定し、「学部生向けにできるだけ噛み砕いてわかりやすく話しをする。またパワーポイントなどのプレゼン装置を積極的に活用し、聞いていて楽しい講義を目指す」(溝上他、2013、193 頁)。そして、自分の授業の DVD を視聴し、「授業振り返り用ワークシート」を作成した上で検討会に臨む。検討会は、①参観者からの感想、②授業者からの感想、③学生からの感想、④自由討議で構成される。講師は、自身の担当回終了後、「授業担当後アンケート」へ回答する。事後研修会では、①講師がそれぞれの講義を振り返り、経験の共有、②講義の受講やディスカッションを通して、大学で講義を行なう上での課題の解決方法の考察を行なう。

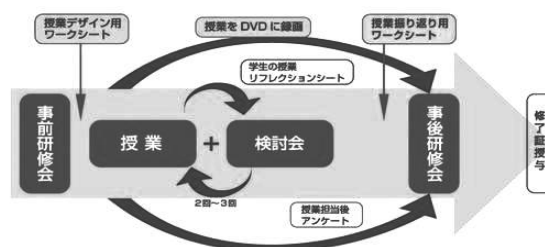


図 2 文学研究科プレ FD プロジェクトの概要
(京都大学高等教育研究開発推進センター)

(2) 講師らの記述にみる文学研究科プレ FD プロジェクトのリフレクションの実際

ここでは、文学研究科プレ FD プロジェクトのリフレクションの実際を、以下 2 点から整理する。

①講師たちは「授業振り返り用ワークシート」にどういったことを記入するか

「授業デザイン用ワークシート」は、『『何をどのような順序で話すのか』』ということに注意が偏りがちな授業者に対して、学生の学習という観点を意識するよう促す (田口、2013、176 頁) ことをねらって作成された。「時間」「内容」「教授機能」「授業形態」「集団様式」「教材・ツール」という欄が設けられており、講師はその欄にそって授業づくりを行なう。「授業振り返り用ワークシート」は、「授業デザイン用ワークシート」に「気付いた点」の欄を追加したものである。以下に示すのは、実際に講師が記述した「気付いた点」を抜粋したものである (京都大学高等教育研究開発推進センター HP)。

- ・レジュメを見ている時間が長く、ちらちらと前を見るのが見苦しい。
- ・パワーポイントの文字が小さい、照明の関係で画面が見にくい。
- ・時間がおしていると感じたせいか、話すべきことを話せていない。ハイデガー批判だけではなく、もう少しレヴィナス自身の哲学的思索がどのようなものか触れてもよかった。
- ・スライドの方ばかり見ている。自信なさそう。1つのスライドでぺらぺらとしゃべっているので、単調。もう少し、スライドを細切れにする、問いと答えのような校正でスライドを構成するなどして、動きがあった方が、学生の問いを促すことができた。

②プロジェクトにおける自身の経験をどのように捉えているか

次に、講師は自身の変容をどのように捉えているかをみていく。以下は、講師らによる自身のプロ

「一回の授業で聴講側が処理できる情報はかなり少ないということ、内容を絞り、学生とコミュニケーションを取りながらやっていったほうが授業の幅も広がることは、私がプログラムで学んだことのなかで一番重要であったかもしれない。(191頁)」

「授業というのは、京大であっても、他大学であっても、絶対的に正しいやり方というのはなく、教える学生の反応を見て、調整していくものだということがわかってきた…(略)…実際に授業をして参観者や学生から指摘を受け、他の講師の授業を見ることを通じて、対応の幅を広げ、授業のやり方に関する『引き出し』を増やしたところ、文学研究科プレFDプロジェクトから私が得られた最大の成果ではなかったかと、今になって思う。(192頁)」

「これまでの授業のやり方は…(略)…自己流で授業を組み立てていることが多かった。そこで他者の視点、それも一様ではない多様な視点に晒されることになる。…(略)…相互研修型FDは多様なものの見方を保持したままで、自分にあった授業を構築することが可能なのだ。スキルは自分の授業法に合わなかったらそれでおしまいが、このプレFDでは、じつに具体的な指摘を通してスキルというよりは、(授業を受ける側の視点に立つという)モノの見方や考え方が身につく。(198-199頁)」

プロジェクトでの経験についての記述(溝上他、2013)を抜粋したものである(略は筆者)。

(3) 教職Pにとっての意義

教職P実践のリフレクションのあり方を考える上で、文学研究科プレFDプロジェクトから学ぶべき点はどういうことか。それは、「授業を構成し、リフレクションを行なう観点」を明確にすることである。たとえば(2)の①では、講師は自身の「行動」や「授業スキル」に言及するのに対して、②では、「授業とはどういうものか」に目が向いている。観点を明確にすることは、こうした授業者の視点の転換を促すと考えられる。さらに、授業者は、授業に対する自分自身の意図を意識することができ、その意図に対してリフレクションをかけていくことが可能となる。たとえば授業者は、授業づくりにおいて「この内容をどういう意図を持って行なうのか」を問うことになる。そして授業後のリフレクションにおいては「自分の意図していたことは授業で達成されたか」だけでなく、「自分が意図していたことは妥当だったか」という、意図そのものの問い直しを行なうことができる。

一方、文学研究科プレFDプロジェクトのリフレクションをそのまま教職P実践のリフレクションとして用いることは難しい。なぜなら、「研究も授業もできる人材を育てる」という大きなねらいは共通しているが、教職Pには、「教職課程担当教員を育てる」という前提があるからである。そのため、授業者は、担当する授業が1回であれ、教員養成の一端を担う存在として位置づく。こうした前提ゆえ、教職Pとしては、「授業を通していかに学生を育てるか」、すなわち、授業において「これを学ぶことが学生にとってどういう意義があるか」を問うことが重要となるのである。

では、こうした前提に立ったときのリフレクションはどうあるべきか。その鍵を探るため、以下では、Ed.D型Pおよび教職Pの修了者が蓄積した資料を検討していく。

3. 修了生の記述にみる教職P実践のリフレクションの鍵

(1) 対象

Ed.D型Pと教職Pの修了生は、あわせて9名である。その内訳は、一期生(平成21年度修了)4名、二期生(平成23年度修了)3名、三期生(平成24年度修了)2名である。本稿では、このうち一期生1名(修了生Aと表記する)、二期生2名(修了生B・修了生Cと表記する)の資料に着目する。検討する資料は、履修生が3年間のプログラムを通して獲得した学習成果をまとめるポートフォリオである。ポートフォリオの編成内容は、「①授業理念と自己評価、②教職授業プラクティカム、③その他の学習成果」である(最終報告書、31頁)。①では、授業理念として「教職に関わる担当授業を通してどのような教師を育てたいか」を言明し、そのためにどのような工夫をしたいかを述べる。そして、①とプログラムの学習との関わりを②や③の資料等を用いて説明し、自らの成長を評価する。

本稿において3名を検討の対象として選択した理由は、自身の成長についての評価を「プラクティカムを経験するにつれて成長した」と単純なものに留めていないからである。具体は後述するが、この3名は、教職P実践のプロセスの中でどういうことに悩んでいたか、その中でどのように自分で方向性を見出していったか、その実態をより詳細に記述している。

なお、3名に対しては、本稿の趣旨を説明し、資料を検討することについて了承をとった。

(2) 修了生は何をどのように考えてきたか

①修了生 A の記述

＜学内プラクティカム・学外プラクティカム＞

「学生の学びを促しうる仕組みはいくつか用意されていたものの、核となる目標・内容が明確でなかったため、そうした仕組みが絡み合っておらず、バラバラに展開されていたという問題があった。」「学内プラクティカムでは、教員の教えた内容、学生に学んでほしい内容を明確に持ち、その核となる方向に向かって授業全体を設計・展開していくことの重要性を感じた。」

「学内プラクティカムでの反省から『教えた内容…(略)…』を意識していたものの、それを学生に内化させる工夫・仕組みが足りなかった。」「学外プラクティカムからは、『教えた内容』を持っていても、そこに向かう工夫・仕組み・刻々の教授行為が設計・意図されていないと、学生の知的変容を促すことが難しいことを実感した。」

次に着目するのは、修了生 A が独自に行なった学内プラクティカムの「授業後の感想と反省」である。そこにおいて修了生 A は、「授業の構成」「指導の技術」「発問・説明」「板書・メディア・教具」「受講生の学習状況」「受講生の学習状況把握と指導へのフィードバック」という項目で自身の授業について整理している。その上で、「それぞれの項目は関連し合うもので、一概に区別することは難しいと思う。区別することで、見えてくるものもあるが、逆にみえなくなるものもあるように思う。」と述べる。項目による整理は、文学研究科プレ FD プロジェクトと共通する。では、修了生 A は、こうした整理ではどういうことがみえなくなると考えたのか。その点について、次の内容を記述している。

「『講義にメリハリがない』『ディスカッションでの話し合いのねらいを明確に伝えられていなかった』『ディスカッション後の意見発表表に対する評価がなかった』『プリントの構成がバラバラだった』という問題は、この授業の一つの決定的な問題から生じるものである。それは、この授業を通して、学生に伝えたいことが欠けていたという問題である。」「授業で、学生に学んでほしいこと、教員として教えたいことを明確にして、そこに向かうように設計する必要があった。その部分が明確であれば、当然、授業の構成もそこに向かって明確に規定できたはずである。それが、講義のなかで強調したい部分につながるし、ディスカッション後に発表された意見に対する『その部分を学んで欲しかったんだ。』という評価に繋がる。」

「『教育評価』というテーマを通しての、教員側の伝えたいこと、教えたいことが不明確であった点、それに関わる教員の力量不足が明らかになったが、そのことを補うための工夫としては、ある程度、方法の面では工夫が見られたのではないかと感じる。…(略)…しかしながら、授業方法というのは、内容が規定されてはじめて、それにふさわしい方法が考えられてしかるべきである。…(略)…授業方法は、内容が規定され、それがこのクラスの状況にふさわしいと判断されてはじめて決定されるべきである。」

②修了生 B の記述

＜学内プラクティカム・学外プラクティカム＞

「授業展開の単調さ、授業の目的意識の弱さ、『聞き手』意識の弱さといった点が協議会や学生による授業評価を通じて指摘された…(略)…二度の学内プラクティカムを経て、講義法において学問的内容をただ語るだけの授業の課題を実体験的に認識するとともに、講義法の改革をより現実的な問題として受けとめることとなった」

「学内プラクティカムと同様に講義法の形態を基本としながらも、教材の工夫や作業・討論の導入など、より学習者の興味を引き起こしうるような授業デザインを志向した。目的意識の弱さや『聞き手』意識の弱さといった課題は変わらず残りつつも、授業者の一方向的な授業を打開する契機ともなったように思われる。そして同時に、学外プラクティカムのように『厳しい(ように見える)』条件の下で、学生たちを寝させることなく、授業に引き付けておくために、より面白く、より興味深い授業づくりを目指したとき、むしろ要求されてくるのは既成の知識を平易に伝達するというのみならず、その内容を不可避に考えざるをえない興味深い課題として学生たちと引き合わせるような教授者の深い内容解釈が求められてくると考えるようになった」

＜「授業哲学」についての整理およびそのように考える理由＞

「教師としての職業的経験や能力は、思考し、判断しながら消化され、新しい経験のための起点とされるのはじめて、より高い能力へと高まりうると考えられる。そのためには、観念、思考の枠組み、判断のためのカテゴリーといったものを自在に扱い、自身の教育活動を生産的に反省し、処理していく必要がある。この意味で、大学教育においては、教職志望者の経験や学びに依存するのではなく、教育学研究の成果をふまえて、彼らの見識を広め、深めるべく教えねばならないという課題が存在している。この課題を果たす上では、授業者自身の見識もまた問われるのであり、その見識を支えるのが研究である。研究者が同時に授業者である大学において教師教育を行う意義がここにあると考える。」

「大学における教職課程の役割は、教職志望学生が今後の職業生活の中で自らの仕事を反省・熟考・改善できるような思考の枠組みを形成することにあると考える。具体的な問題に直面した時に、経験則やその場しのぎの手法、あるいは指定された方法で乗り切るだけでなく、教育という事象を広く深く捉える『眼』(観)を鍛え、常に理論的追究を必要とする態度を養うことが目標である。」

③修了生 C の記述

<学内プラクティカム・学外プラクティカム>

「①教材研究不足により、学生の意見をうまく整理したり、学生の思考を刺激し問い直すような発問をしたりすることを、予め想定したり、臨機応変に対応したりすることができなかった。②参加型授業を評価（学生の学習結果の評価および、自身の授業評価）する基準を自身が持ち合わせていなかった。以上の難しさは、学生観、教育目的・方法、評価の連関について、私自身が明確にできていなかったことに起因する。」

「反省点としては、一度で伝わるだろうと想定していた指示や、ビデオから読み取ってほしい内容がなかなか伝わらず、消化不良に終わった点がある。検討会で指摘された原因としては、①パワーポイントを用いたこと、そしてその資料を事前に配ったことによって、学生が受け身になり、また、前を見るという姿勢になりづらかった、②短期目標がなかったので授業にめりはりがなく、学生の内面をゆさぶることができなかった、ということがある。これらは主に、私の学生観および授業方法の不備である。

「まずもって、教材研究の必要性と授業方法の洗練化の必要性である。教材研究は、当該の内容を自身の研究観点から単に知るだけでなく、当該授業科目のカリキュラム上の意義や教職に就いたときに必要とされる力量に照らして探求することであろう。そしてこのことは、自身の研究関心・内容と相互に関連しながらなされることになるだろう。一方、授業方法の洗練化は、授業内容と深く関連しているだけでなく、学生をどのように捉えるのか、学生の学習結果をどのように評価するのか、と関わっているだろう。いずれも、念頭にはおいていたし、重要なものだと考えてきたが、いざ授業として実践してみると、そうした想定の不十分さが際立つことになった。」

<「授業哲学」についての整理>

「将来教職に就く学生は自らの教育観を自明視してひとりよがりにより教育行為をなすのではなく、その教育観の妥当性を自覚的に吟味し、他の人々と共同で考えていく必要がある。このことを達成するために、教職課程担当教員には学生の思考を変容させるような授業を提供することが求められる。学生が自らの教育観を問い直すためには、それを相対化するような授業内容・方法を採用することが望ましいだろう。授業内容・方法は、学生の認識を広げるような問いを誘発するものである必要がある。『教育』を多角的に捉えなおすことのできるような教材（教育財政や教育方法、教育対象など、様々な視点から教材を生み出すことはできる）と、学生の思考を揺さぶるような授業方法を、学生の現状に応じて構成することが、私の理想とする授業である。」

「誰に何をどのように、なぜ教えるのか。これらが不明確である限り、授業はうまくいかないと思う。とりわけ、『何を』『なぜ』は教育目的にかかわっている。また、学生の思考を変容させるような授業を行う場合、『評価』が重要になってくると思われる。それは、学生の認識変容をどのように測るのかということと、授業者自身の授業評価をどのように行うのかということにかかわっている。授業内容や教材、授業方法の選択の妥当性は、教育目的と学生の現状の両者を適切に設定してはじめて、判断可能となる。『評価』は、教育目的と学生の現状を設定することなしに行うことはできない。そして、それらの媒介となるのが、授業内容や教材、授業方法である。だとすれば、『評価』を中心に考えていくことが、今後の課題となる。」

（3）教職 P 実践のリフレクションを考える上での鍵は何か

以上の記述からみえてくる教職 P 実践のリフレクションを考える上での鍵は、次の 2 点である。

第一に、表出した問題をその根本にある自身の課題にまで落としこむことである。（2）において修了生 A が「項目による整理ではみえなくなる」として指摘したことがこれにあたる。たとえば、「前を向いて話していない」という自らの行動に気づいたり指摘を受けたりする。そこで「次の授業では前を向いて話そう」と考えるのではなく、「なぜ自分は前を向いて話していないのか」「自分の意識はどこにあったか」等を考え、行動の背景にある自身の意識のほうに目を向ける必要がある。

第二に、「将来教師となる」学生に伝えたいことを考えることである。3名は、自分の授業を検討する際、内容と方法の関係について触れたうえで、「どのように教えるか」よりも「どのような内容を教えるか」に力点を置き、『将来教師となる』学生に何を伝えたいかを考えている。つまり、「これを伝えることが、将来教師になる学生にとってどういう意義があると自分が考えているのか」についてリフレクションをかけていく必要がある。

では、こうした修了生が蓄積してきたことを、さらに発展させていくためには何が重要なのか。このことを考える上で着目すべきは、「授業理念」である。3名に共通していえるのは、プログラムを修了した「結果」として、「授業理念」、すなわち「めざす教師像・授業のあり方・授業者としてのあり方」等を描いているということである。それゆえ、「授業理念」と関連づけてプラクティカムを行なうことや、「授業理念」のゆらぎや問い直しについてはそれほど言及していない。たとえば修了生 C のポートフォリオには、「理想的な授業（者）像は、現在も変わっていない（教職プログラムで何も学んでいないということの意味するのかもしれない）」という記述がある。これは、修了生 C が『何も学んでいない』ゆえに変わっていないのではなく、『理想的な授業（者）像』にリフレクションをかけるといふ発想に立っていないゆえに変わっていないのではないだろうか。以上のことから、「プラ

クティカムを授業理念と関連付けて考えることで、授業理念そのものへもリフレクションをかけていく」ことが今後発展させるべき課題であると考えます。

4. おわりに —教職 P 実践のリフレクションのあり方の提案—

以上の検討を踏まえ、教職 P のリフレクションのあり方を、授業者への問いの形で提案したい。

<事前検討会前の準備シートの問い>

- (4・5 セメの段階のみ) リフレクションシートをふまえ、今回のプラクティカムでどのように前回の課題を乗り越えようとしていますか。
- あなたは自分の授業を通してどのような教師 (人) を育てたいですか。
- そうした教師を育てるために次の観点から考えをまとめてください。
 - ・ 授業内容: この教材の価値はどこにあると考えていますか。
 - ・ 授業方法: 授業でどのような工夫をしますか。
 - ・ 学生への問い: なぜその問いで自身の授業の評価ができると考えましたか。

<事後検討会後のリフレクションシートの問い>

- ・ 検討会において出た意見を通して、どういうところに自身の課題があると考えましたか。次の授業では、その課題をどのように乗り越えますか。
- ・ どのような教師を育てたいかについてのあなたの考えは、授業前と授業後で変化しましたか。変化した場合は、何を通してどのように変化したと考えますか。変化しなかった場合は、なぜ変化しなかったかと考えますか。

ただし、上記の問いを授業者に対して提案するだけでは、ともすれば「この問いに答えればよい」という発想に陥り、授業理念に対してリフレクションがかかれない可能性がある。これを避けるため、参観者には、授業観察および検討会における役割として次のことを提案したい。

- ・ 学生は何をどのように学んでいたかをみとり授業者に伝えること
- ・ 授業者が準備シートにおいて記入したことをふまえて授業をみた印象を授業者に伝えること

今後は、上記の問いで構成するシートを通して授業者がどのようなリフレクションをするかをみていき、適宜シートを改訂する。また、こうしたリフレクションは、ポートフォリオのあり方の問い直しにも繋がると考える。その鍵となるのは、今回言及することができなかった、修了生 B が記述している「研究者が教師教育を行うこと」にあると考えている。この点についても、検討していきたい。

参考文献及び参考 URL

教職課程担当教員養成プログラム HP

(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>) (2013 年 11 月 22 日現在)

京都大学高等教育研究開発推進センターHP

(<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/prefd/index.html>) (2013 年 11 月 22 日現在)

最終報告書『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～』広島大学大学院教育学研究科、2010 年。

田口真奈「第 7 章 事前・事後研修会のデザインと実際」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、171-184 頁。

田口真奈・出口康夫「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、137-150 頁。

中間報告書・概要編『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—』広島大学大学院教育学研究科、2008 年。

溝上宏美・杉山卓史・三宅岳史「第 8 章 プレ FD プロジェクトを通じた参加者の変化」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、185-202 頁。

※本原稿は、中国四国教育学会『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第 59 巻に掲載されている論文を転載したものである。