

平成 27 年度

教職課程担当教員養成プログラム報告書

広島大学大学院 教育学研究科
教職課程担当教員養成プログラム

目 次

平成 27 年度「教職課程担当教員養成プログラム」教育・研究活動報告	中居 舞子	1
1. 講義に関する報告： 「教員養成学講究」及び「大学教授学講究」における博士課程後期 1 年次生の取組み	山田 直之	4
2. 「教職教育プラクティカム」報告： 2016 年度「教職授業プラクティカム I」の授業計画とリフレクション —講義型と討論型の複合を目指して—	安喰 勇平・相馬 宗胤	6
3. 学外視察報告： プレ FD の取り組みの現状と課題.....	中居 舞子・山田 直之	23
—京都大学プレ FD プロジェクトを視察して—	都田 修兵・松田 充	
4. 共同研究報告①： 教職課程担当教員としての意識形成に関する研究 平成 27 年度の活動報告および今後の研究計画	相馬 宗胤・岡村 美由規 正木 遥香・伊勢本 大	29
5. 共同研究報告②： 博士課程院生を対象とした教師教育者教育の課題 —教職課程担当教員養成プログラム企画・運営教員の語りから—	久恒 拓也・張 磊・安喰 勇平	34

平成 27 年度「教職課程担当教員養成プログラム」

教育・研究活動報告

中居 舞子
(広島大学)

本書は、平成 27 年度「教職課程担当教員養成プログラム」の活動報告書である。本プログラムは、これまで研究者養成に特化してきた大学院教育のあり方を見直し、教職課程を担当する実践的な力を持つ大学教員を育成するためのものである。

広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻（博士課程後期）では、平成 19 年 9 月から平成 22 年 3 月にかけて、「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 年度文部科学省大学院教育改革支援プログラム)に取り組んだ。同プログラムは、①確かな研究力に加え、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、の育成を目指し、将来、教職課程を担当する大学教員、すなわち「先生の先生」を組織的に養成しようとするものである。

平成 22 年 3 月に同プログラムが終了した後、これまでの 3 年間にわたる活動を更に発展させる形で引き継いだのが、「教職課程担当教員養成プログラム」（以下、「教職 P」と略記）である。新たな名称とともに開始された「教職 P」は、現在 6 年目を迎えている。平成 27 年度「教職 P」の受講者は 11 名（博士課程後期院生）である。

例年と同様に、本年度も博士課程後期 1 年次生は、前後学期を通じて、2 つの授業（「教員養成学講究」と「大学教授学講究」）を履修し、教員養成制度の歴史や大学での教授法など、大学教員としての基礎的な知識を学んだ（今年度の履修率は、教育人間科学専攻 D1 の 80%であった）。

博士課程後期 2 年次生は、学内（広島大学）で前学期・後学期に各 1 回、計 2 回の教壇実習に取り組み、博士課程後期 3 年次生は、学外（他大学）において教壇実習に取り組んだ。学内外における教壇実習の概要は、次表の通りである。

表 平成 27 年度 学内外における教壇実習

実施時期	実施先	実施科目	実習生（学年）
5 月 25 日（月）	広島大学	道徳教育指導法	安喰 勇平（D2） 相馬 宗胤（D2）
6 月 18 日（水）	広島文教女子大学	幼児教育課程論	久恒 拓也（D3）
7 月 13 日（月）	広島文化学園大学	教育制度	張 磊（D3）

教壇実習は、履修生 1 名に対して、教員が 3～4 名（指導教員 1 名、教育指導を担当する TA 指導教員 2～3 名）で指導にあたる。履修生は、教壇実習をする予定の授業の TA をしながら、日頃の授業の様子や内容を把握し、指導教員の助言を受けながら教壇実習の準

備を進める。教壇実習の前後には、履修生が作成した指導計画案および授業の構想について議論をする事前検討会と、実習授業の反省を行う事後検討会が開かれる。これらの検討会には、専門分野が異なる教員や履修生が参加をするため、さまざまな授業観や教育観（時には対立も含む）に触れることができる。指導計画案や実際の授業をめぐる議論を通して、多角的な授業改善が促進される場となっている。なお、実習授業の準備（授業内容や教材の選択のみならず、実習日の調整なども含む）や実習授業の映像撮影等、教職 P の運営は履修生によって主体的に行われている。

博士課程後期 3 年次生は、教職 P の総仕上げとして「教職教育ポートフォリオ」を作成する。3 年間のプログラムを通して、自身が学んだことを振り返り、「授業哲学」あるいは「授業理念」として整理し、担当教員に提出をする。この「教職教育ポートフォリオ」は、一方的に提出して終わるものではなく、提出するまでの過程において、担当教員と履修生との間で内容の検討が重ねられ、最終的に合格と判定された者には「修了証明書」が授与される。今年度は、第 6 期生として 2 名の修了生が誕生した。

このように、単発的ではなく 3 年間をかけて、教員養成に関する知識を身につけ、継続的にプラクティカムとリフレクションを行いながら、個々の授業哲学を練り上げていく、という組織的な取り組みが、教職 P の特徴である。

さらに、上述の正規プログラムと並行して、今年度は、学外視察と共同研究を行った。教職 P では、これまでも先進的な研究や類似のプログラムの視察を行ってきた。今年度は、京都大学大学院文学研究科プレ FD の視察を実現することができた。詳細に関しては、本報告書の該当ページを参照していただきたい。

共同研究については、平成 23 年度より開始され、今年度で 5 年目となる（各年度の内容については、これまでの報告書をご参照いただきたい）。履修生が主体的にテーマを設定し、それぞれの興味・関心によってグループを編成する形で進めている。5 年目となった今年度、年度当初に話題にあがったことは、研究の継続性、また研究成果の発信についての問題であった。毎年 4 月にテーマが設定され始まる研究は、1 年の完結型であり、次年度へ引き継ぐ、というようなことは、これまで意識してなされてこなかった。あくまで自主的に始められたために、共同研究であるにもかかわらず、個々が興味のあるテーマを 1 年間探求する、という自己完結型に終止してしまっていた感がある（これは、あくまで執筆者の考えである）。そこで今年度はその課題を乗り越えるために、前年度にやり残した研究を引き継ぎ、さらに成果を積み重ねる、という形をとった。また、これまで口頭発表のみであった成果発表の方法を、論文として投稿することを試みた（『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第 64 号に掲載済）。その研究成果の一部を本報告書にも掲載している。また、今年度は、第 22 回大学教育研究フォーラム（於 京都大学）においても研究成果発表を行った（これについては、今年度で 4 年目となる）。

以上のような、共同研究から得た成果（知識、研究の方法論、そして人間関係など）が、履修生の大きな糧となり、自らの「授業哲学」や「教育理念」に繋がっていることは言うまでもない。

末筆ながら、今年度の運営に携わってくださった方々に感謝を申しあげたい。まず、ご多用にもかかわらず、視察を快く受け入れてくださった、京都大学の田口真奈先生。直前まで細やかなご配慮をいただいたために、とても充実した訪問となった。また、学外プラクティカムを受け入れていただいた広島文教女子大学の白石崇人先生、広島文化学園短期大学の黒木貴人先生。先生方のご協力なくしては、本プログラムの活動は成り立たない。最後に、本学の教職員ならびに履修生である大学院生、共同研究をすすめるにあたりご協力いただいた先生方、そのほか陰ながら応援してくださった皆さまにも心より感謝を申しあげたい。

「教員養成学講究」及び「大学教授学講究」 における博士課程後期 1 年次生の取組み報告

山田 直之
(広島大学大学院・D1)

1. 報告の手順と目的

教職課程担当教員養成プログラムでは、博士課程後期 1 年次生を対象に 2 つの授業を開講している。前期に開講される「教員養成学講究」と、後期に開講される「大学教授学講究」がそれである。本報告では、(2.) それぞれの授業の概要を示した後に、(3.) 今年度の履修者 8 名が取組んだテーマを紹介し、(4.) まとめにかえて、両授業を踏まえた反省と今後の展望を記す。

両授業での取組みを反省的に報告することで、博士課程後期 2 年次、3 年次で取組むプログラム内容と、両授業との関係がより明確になれば幸いである。

2. 「教員養成学講究」及び「大学教授学講究」の授業概要

前期に開講される「教員養成学講究」(担当教員は河野和清先生、山崎博敏先生)においては、博士課程前期までに修得した教職に関する知識を基に、国内外の教員養成の制度と教員養成プログラムについて学修した。加えて、我が国の特徴的な大学の教育学部の教員養成カリキュラムと、授業のシラバスおよび使用教科書等を分析し、比較考察を行なった。加えて、受講生個々人の関心に基づき、各人が希望する授業科目について全 15 回のシラバス作成を行なった(表 1.)。

後期に開講される「大学教授学講究」(担当教員は久井英輔先生、深澤広明先生)においては、主として大学での授業を担当する上で必要な教育の理論と実践技法を習得することを目的に、受講生個々人が興味のある領域で調査、研究を行ない、発表や討議がなされた。演習形式の授業を通じて、各受講生が 3 回の研究発表を行ない、その成果物として学期末に最終レポートを作成した(表 1.)。

3. 受講生が取組んだテーマ

右のページに掲載した表(表 1.)は、平成 27 年度履修生が取組んだテーマの一覧である。今年度は 8 名が新たにプログラムに参加し、前後期の授業を受講した。例年に比べ受講生が多かったため、多様な関心から「大学で教えるということ」を考えることができたと思われる。特に「大学教授学講究」において取組んだ課題に関して言えば、高等教育という共通のフィールド内で、教授学的、比較教育学的、社会学的、哲学的と言えるような多様な観点からのディスカッションがなされた。領域横断的なディスカッションにおいても、学問と教育の関係や、高等教育と質保障の関係に関するテーマなど、共通のテーマでディスカッションを行えたことは興味深かった。

4. 反省と今後の展望

教職課程担当教員養成プログラムの履修生は、博士課程後期の3年間で、教職課程を担当するための基礎的な力量の形成を目指す（「教職課程担当教員養成プログラム 平成27年度概要」より）。1年次で履修した授業を、2年次以降に行う教壇実習に生かすためには、両授業を通じて大学教員としての「授業観」を形成することが求められよう。ここでの「授業観」は、「自らが勤務する大学において授業がどうあるべきかという問いに対する考え」程度の意味である。この「授業観」がない限り、指導案を作成することはできないだろう。つまり、教壇実習を実りあるものにすることもできないと考えられる。

その点、前後期に受講した両授業は、「授業観」を形成するには格好の材料を用意していたように思われる。例えば「教員養成学講究」で扱った他大学の「教職に関する科目」のシラバスやそこで使用される教科書には、担当教員の「授業観」が如実にあらわれており、それらの授業の特色や課題について意見交換をしたことは、自らの授業に対する考え方を養うことに他ならないからである。また、「大学教授学講究」において学んだ「大学における授業」のあり方についての基本的な原理や実践上の課題を理解する取り組みや、教育目標や講義・演習などの授業形態に応じた教授スタイルの比較検討も、受講生の「授業観」形成に直結するものであったと反省できる。

しかし、受講生らが前後期に開講された両授業を、教職課程担当教員養成プログラム全体のなかでいかに位置づけていたかには個人差があろう。博士課程後期2年次、3年次で行う教壇実習と両授業との関連を意識することが、プログラム全体にとっては有益であると考えられる。

表 1.0 「教員養成学講究」作成シラバスと「大学教授学講究」レポートテーマ

来年度以降、両授業と教壇実習とを関係づける仕掛けは（例え「授業観」でなくとも）必要なように思われる。両授業と教壇実習を架橋する視点は、プログラム履修生が教壇実習を行う上での明確な基礎となるだろう。加えて、既に前後期の授業を終えた他学年のプログラム履修者や、来年度の授業履修者にも教壇実習に対する理解を深める機会を提供できよう。

	教員養成学講究□	大学教授学講究□
A	教育方法技術論シラバス作成	オープンエデュケーションがもたらす反転授業の可能性
B	教職課程論シラバス作成	「高度専門職業人養成としての教職課程の質保証—3つの知に着目した授業分析を通して—
C	「教育の理念、歴史と思想」シラバス作成	大学の教職科目における教授法の探究 — 「教職に関する科目」の特質に注目して
D	「道徳教育」シラバス作成	宇佐美寛「授業論」の今日的意義—「宇佐美哲学」と大学講義批判を中心に
E	「特別活動」指導法シラバス作成	「教育イデオロギー」をめぐる大学院生のストラテジー
F	「教育の理念、歴史と思想」シラバス作成	障害学生支援に関わる学生の「学び」に関する考察：物語を用いた授業実践を手がかりに
G	「教育の理念、歴史と思想」シラバス作成	大学生の協同学習における教員の役割 —LTD 学習法理論を中心に
H	「教育の理念、歴史と思想」シラバス作成	アカデミック・ライティング支援における「添削」概念の批判的検討—広島大学ライティング・センターの取組みから

2016 年度「教職授業プラクティカム I」の授業計画と リフレクション

講義型と討論型の複合を目指して

安喰 勇平 (広島大学大学院・D2)

相馬 宗胤 (広島大学大学院・D2)

I 本報告の性格

教職課程担当教員養成プログラムでは、教師教育者としての実践的力量形成のために、計三回の教壇実習の機会が用意されている。本報告は、今年度、一回目の教壇実習を行った二名の院生が作成した諸資料（主に、指導案とリフレクション）を、大きく修正せずに載せたものである。その意図は、一回目の教壇実習に臨む大学院生の「熱」をそのまま残すことで、実際のプログラム受講者が教壇実習をどのように受け止めているのかを暗に示したい、ということにある。

授業科目「教職授業プラクティカム I」は、通常、二年目前期に履修される。本番の教壇実習に加えて、事前検討会と事後検討会の開催、そして履修者によるリフレクションの作成・提出が課されている。他にも、授業担当者やプラクティカム指導教員との打ち合わせや授業観察、模擬授業などが、履修者が主体で、調整のつく限り行われる。

今回の教壇実習は、授業科目「道德教育指導法」で行った。両報告者とも当授業には TA として携わっていた。なお当授業だが、2016 年度より本学で本格実施されるクォーター制（四学期制）の試験的導入の対象として選ばれており、4 限（2 コマ）連続の授業として開講されていた（全 8 週）。今回の教壇実習では、4 限連続授業の活用可能性を模索する機会にもなると考え、結果的に、4 限連続の授業を報告者二名で共同して行うよう授業案を設計した。なお教壇実習での授業内容は、講義予定内容のうちから「道德と科学」及び「ケースメソッド¹」（「話し合い指導の技法」より）を報告者らで選択した。

II プラクティカム授業計画

1. 担当授業について

(1) 担当授業科目の概要

担当授業科目の「道德教育指導法」は、教育職員免許状取得のための必修科目である。今回担当したのは、そのうち教育学部第二類（科学文化教育系）と第三類（言語文化教育系）の学生を対象とするものである。3 年次生以上が受講可能。時間割は、月曜日の 1 限目～4 限目（8:45～12:00）。シラバスに記載されている授業の目標は、「生徒の道德性の涵養は教育課程の一領域にとどまらず、ある意味で学校教育の中核に位置する事柄である。

¹ 具体的なケース教材をもとに学生同士が討論する中で学ばせる授業方法。授業者は、討論のコーディネーターを務める。

本講では、その道徳性の涵養に関する基礎理論について理解を深めていくことが目標である」とある。

授業担当者は、丸山恭司教授、時津啓准教授（広島文化学園）、山口裕毅助教、中居舞子特任助教の四名。授業は、主として丸山教授と時津准教授によって行われ、その中で山口助教と中居特任助教が数回の授業を担当するというオムニバス形式が採られた。また教科書として、丸山恭司編『教師教育講座 第7巻 道徳教育指導論』（協同出版、2014年）を使用している。

先述したように、当授業科目は4時限分（2コマ分）の授業を連続で行い、8週間で2単位分の授業が完結するようスケジューリングされている。実際の授業では、180分間の授業時間を柔軟に分割したり、前半と後半とで授業を行う教員を変えたりといった工夫が採られている。

（2）受講生について

受講登録者は181名で、その大半が3年次生である。専攻の内訳は、第二類（科学文化教育系）が105名、第三類（言語文化教育系）が75名、そして教育学研究科（博士課程前期）言語文化教育学専攻が1名であった。希望する教員免許状の種類も様々である。

座席を指定制とし、また、授業活動のための5、6人のグループもこちら側で指定した。その際、いずれのグループも、少なくとも3種類以上の専攻から構成されるよう調整した。授業では、時々グループに分かれて意見交換やディスカッションをしてもらった。いくらかの受講生が、普段あまり話す機会のない他専攻の学生と話し合うことで、様々な考え方の違いに触れることができるため、グループ活動は有意義であると感じている。多くのグループが授業活動に積極的である一方で、グループメンバーの多くが普段交流のない人であるために、なかなかディスカッションが活性化しないグループも幾つかあった。

2. 本時の内容

（1）日時 2015年5月25日（月）8:45～12:00（途中休憩あり）

（2）評価方法 出席者のうち、授業後にオンライン学習システム Blackboard Learn の所定のスレッドにコメントを残した者に参加点を与える。また、授業内に発言をした学生には、発言点を与えられる（上限あり）。

（3）本時のねらい

近年の科学技術の進歩は、万人に確実な効果を期待できるような働きかけの可能性を拓いている。たとえば、それを服用することによって認知能力や集中力を向上することができる、とされる、「スマートドラッグ」と呼ばれる薬物がある。スマートドラッグを利用することで、子どもたちの反社会的な行動を抑え、彼ら／彼女らを道徳的に規律することができるかもしれない。さらに言えば、薬物を服用させる方が、教育的に働きかけるよりも確実な効果を見込めるということで、これまでの道徳教育（たとえば、読み物資料や映像資料について話し合いをさせるような道徳教育）に取って代わりうる可能性もある。

一方で道徳教育、あるいは教育自体を、薬物の服用で代替することに対して、否定的な意見を持つ人は決して少なくないだろう。非人道的だと感じるかもしれないし、失敗した時に取り返しが見つからないから避けるべきだと考えるかもしれない。科学技術が私たちの生

活を豊かにしてくれていることは間違いないが、科学技術によってあらゆる物事を合理化していくという考えに対して、気味の悪さや嫌悪感を覚える人が多いことも事実であろう。

しかしながら、これまで経験してきた道德教育に対し、非合理性や不確実性を感じ取っている人が少なくないことも、同様に事実であろう。たとえば、道德的な読み物を読んだり、道德的な話を聞いたりすれば道德性が身に付くだらうという考えは、樂觀的な経験主義的な発想であり非合理的なものだと感じるかもしれない。また、教師が苦心して子どもたちに道德を教えたとしても、ひとたび授業を終えると平然といじめに加担する子どもたちの姿を見てしまったならば、上述したような、科学に裏打ちされた働きかけの可能性に魅力を感じるようになるかもしれない。

合理的な道德教育という道もありえるのであって、そして合理的な道德教育であれば、万人に確実な効果を見込めるだろうとも、期待される。しかし、私たちは合理性に偏重することに対して、気持ちの悪さのようなものを感じる。非合理であることにも意義はあるのではないかと。

本時では教科書第3章「道德の諸科学」を中心に据え、授業を展開する。まずは、フランスの社会学者デュルケームが紹介され、彼の道德教育論が分析される。デュルケームは、これまでの宗教的な道德教育に代わって、「完全に合理的な道德教育」の可能性を主張し、科学的な道德教育論を構想した。デュルケームの問題意識を共有することで、人間と科学、道德教育と科学という本時のテーマが、より鮮明になってくるだろう。受講生には、デュルケームの道德教育論を知識として知るだけでなく、彼が合理的な道德教育を構想しつつもそれに偏重するのではなく、「複雑性」を見通す「感覚」を強調したことを理解して欲しいと考える。また、そのような「感覚」を実際に身につけて欲しいのである。

この「感覚」を実感する機会として、本時では、具体的なケースについてのディスカッションの時間を用意している。薬物の服用に関するジレンマを描いたケースを読み、意見を交換し、問題についてディスカッションをする中で、問題の裾野の広がりを感じてもらおう。すなわち、科学技術の成果物に対する評価というのが、その人が、科学と人間の関係をどう考えているかに関わってくるという点、そして、科学と人間の関係をどう考えるかは、上の例で描いたように、その人の道德観や教育観にしばしば由来するという点に気付かせたい。

教師になるにあたって必要となるのは、各自の教育観・道德観に囚われることなく、関係者個々の意見に対して受容的であり、それら意見を取り入れながら、直面する問題の解決へと向かっていく構えである。とりわけ人間と科学、そして、道德教育と科学の関係は、科学技術の進歩にともない、常に議論が重ねられ、問い直される必要のあるものであることも、その構えを必要とする理由である。科学技術の進歩が道德教育をめぐる状況を変化させつつある今日、進歩した科学技術が道德教育にもたらす有効性と課題を理解させ、これからの道德教育を構想できる構えを身に付けさせることが、本授業全体のねらいである。

ケースについてディスカッションを行った後には、そこで採られた授業方法である「ケースメソッド」について、振り返る。将来学校教師になり道德の授業を行うという時に、様々な教育方法を知っていることは有効である。教育方法の一つとして、今回はケースメソッドを取り上げる。ケースメソッドにはどのような特徴があり、どのような難しさがあるのか。先に行われたケースメソッドの体験を振り返ることで、実感的に学んでいって欲

しいと考える。

(4) 授業全体の流れ

展開	時間	担当者	内容
先生の導入	20	丸山先生	・先週のフィードバック ・試験の説明
講義	45	安喰	・ケースの主題「道徳と科学」について講義(第3章)
休憩	8		
ケース ディスカッション	70	相馬	・第3章のケースを用いてディスカッションリード
			・グループディスカッション
			・クラスディスカッション
休憩	7		
講義	25	安喰	・ケースメソッドという授業方法の検討(第5章・第6章)
期末テストの 説明等	20	時津先生	・試験の説明 ・評価方法の説明

3. 安喰パート(前半)の指導計画

(1) 本パートのねらい

道徳教育と科学を結びつける考え方は、現代に限ったものでなく、古くから存在する。本パートでは、道徳教育と科学の関係のあり方を問うた一つのケースとしてエミール・デュルケーム(Émile Durkheim 1859-1917)の道徳教育論を取り上げる。デュルケームの道徳教育論は、道徳教育には科学が必要だと論じつつも、科学を唯一の答えとして道徳教育へ導入することを「レディーメイドの処方箋」として批判したことで知られる。この批判内容は、科学の万能性を疑う、というデュルケームの態度を表している。このデュルケームの提示する道徳教育と科学との関係を、受講生に一つのイメージとして持ってもらうことが、このパートのねらいである。

(2) 教案

時間	学習活動	指導上の留意点
20	<p>◆確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・配布物の確認 ・PPT使用のための環境整備 <p>◆導入</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「道徳教育と科学の関係」というテーマを提示 ・人間の行動を拡張あるいは規制する科学の具体例を挙げる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ここからPPTを用いて授業を進める

	<p>◆ワークシート Q1</p> <p>●「科学的知見に基づき、あなたの感覚・行動を拡張・規制する、身の回りにあるものを挙げてください、そして、それらのメリットとデメリットを挙げてください。」</p> <p>・人間と科学という大きな構図から、道德教育と科学という焦点化された構図へと展開</p> <p>・どちらの構図においても、調和と対立という関係性が考えられうる、ということを提起</p>	<p>・戦争で使用される武器や、福島の原子力発電所の問題が科学と切り離せないことに留意する</p>
20	<p>◆デュルケーム道德教育論</p> <p>・デュルケームの道德教育論を真理として考えるのではなく、あくまで道德教育と科学の関係を提示してくれる一事例として扱う</p> <p>・デュルケーム道德教育論の背景を解説（当時の社会状況、道德教育論の目的、科学観 etc …）</p> <p>◆ワークシート Q2</p> <p>「あなたの受けてきた道德教育は合理的なものだったと感じますか、それとも経験主義的なものでしたか。またそのように考える理由はなぜですか。」</p> <p>・デュルケームにおける「感覚」の位置を解説</p> <p>⇒科学が仮に万能になると、それを現実場面に適用する際に、現実の複雑性を見通すだけの「感覚」が必要になる</p> <p>⇒現実の複雑性と「感覚」の重要性を知る機会として、相馬さんの時間ではケースを扱う（相馬パートへの導入）</p>	<p>・デュルケームの道德教育論を真理として考えるのではなく、あくまで道德教育と科学の関係を提示してくれる一事例として扱う</p>
5	<p>◆話し合い授業での留意点</p> <p>・ケースメソッドでディスカッションをする際に心がけてほしい点を説明する</p>	

4. 相馬パートの指導計画

(1) 本パートのねらい

授業中盤のケースメソッドの方法で進められるパートには、主に二つのねらいがある。

1) 具体的なケースを読み、それについて考えることを通して、授業前半で扱った「道徳教育と科学」というテーマについて考えを深めること、そして、2) 異なる教育観に触れることで、自らが暗黙裡に有していた教育観を自覚し、その上で、多様な教育観を有した他者と具体的な解決策に向けて協議していけるような態度を養うこと、である。

本パートで使用するケースは、学校教師である主人公が、ADHDの児童に対し、担任教師として薬の服用を勧めるか否か、というジレンマを描いたものである。ディスカッションでは、たとえば「薬を用いて認知能力を高めることは、倫理的に許容されるか」という論点が上がってくるのが予想されよう。これは、エンハンスメント (enhancement) の問題として、生命倫理の領域で論じられているものである。受講生にとっては、将来教師になった時に、自身の授業の中で取り扱うことになるかもしれない問題でもあり、当然、この問題についてしっかりと考えることが必要になる²。

エンハンスメントの問題自体は、生命倫理の上でも未決の問題である。したがって、今回、この問題に対して特定の答えを持つことが重要なのではない。そうではなく、この問題に対して、賛成・反対の両立場のありうることを理解することが重要なのである。ケースに登場する主人公のように、反対するのが普通——あるいはケースとは反対に、賛成するのが普通——だと信じこむのではなく、賛否両方の意見を整理することで、どちらの意見も、ある教育観・道徳観に基づいて合理的に提出された道徳的判断であるということが理解されてくる。

本ケースは、生命倫理の問題を扱っているが、この授業においてより重要になるのは、その教育的な問題としての側面である。「コメントを撤回するか、あるいは撤回しないか」という問いが教科書には記載されているが、それを生命倫理の問題として受け止めるのではなく、教師としてどう振る舞うか、という教育の問題として受け止めて欲しいと考えている。多様な道徳的判断がありうるということを理解することで、コメントを撤回する／しないという問いを、自身が有する生命倫理的価値観の押し付けという形で考えるのではなく、「教師として、どのように対応することが望ましいか」「二つのどちらの意見からも、取りこぼされているものはないか」という見方で考えることができるだろう。

本ケースについての議論を通して、各自が暗黙裡に有している教育観について自覚させたい。ケースに描かれているようなジレンマを経験した時に、自分の信念に盲目的に従うような教師像を破ることが重要である。というのも、教育の諸問題は、それらが同じような問題に見えたとしても、その背景にある文脈の多様性ゆえに、一つの普遍的な答えを期待できるようなものではないからである。この時に、独りよがりな判断しかできない教師ではなく、事態を包括的に捉え、問題の解決へと向かっていけるような教師であることが求められる。このようなねらいに対して、ケースという架空ではあるが具体的な話を対象に、他者であるクラスメイトの意見に耳を傾け、協同して解決策を探していくというケースメソッドの方法は有効であると考えられる。

² 道徳の教科化に伴い、2015年に部分的に改正された指導要領には、「科学技術の発展と生命倫理との関係や社会の持続可能な発展などの現代的な課題の取扱いにも留意し、身近な社会的課題を自分との関係において考え、その解決に向けて取り組もうとする意欲や態度を育てるよう努めること」(文部科学省「中学校 特別の教科 道徳 一部改正学習指導要領」2015年、103頁)と記載されている。

(2) ケース教材の概要

主人公の斎藤は、教師になって3年目で、現在はA小学校で4年2組の担任をしている。

彼の学級には、智子という「気になる子」がいる。ケースの途中で、智子が医者からADHDと診断されたこと、智子の両親から伝えられるが、斎藤はそう診断される前から、ADHDの一般的な症状通りの特徴を智子に感じ取っており、個別の対応を重ねてきていた。

問題になったのは、智子に向精神薬を飲ませることの是非である。智子の両親は、医者から服用を勧められたことを斎藤に相談する。智子の両親には、できれば飲ませたくないという気持ちがある。斎藤もまた、薬に頼らずともこれまでやっていけたし、薬に頼るのは智子本人の努力ではないという考えから、服用に対しては否定的なコメントをした。

しかし、学年主任の笠原にこのこと報告すると、笠原は反対に服用を勧めた。笠原は、副作用の問題が少なく安全性が保証されていること、そして良い効用が見込めることを強調する。薬を服用するという事は、たとえば、眼鏡や車椅子を使用することと本質的には変わらないものではないかと問いかける。そして教師として、薬の服用に対して不当に拒否感を持つべきではないと主張する。

斎藤は、薬の服用という方法が果たして教育と呼べるものなのか、そして、本人・関係者含め人々を幸せにするものなのかと悩む。そして、智子の両親に対して示した服用への否定的なコメントを撤回すべきか否か、悩む。

(3) 教案

時間	学習活動	指導上の留意点
休憩前	◆事前の学習課題の確認 <ul style="list-style-type: none"> ・ケースを読んできたか。 ・ワークシートを埋めて持ってきたか。 	→読んでない人は、休み時間中に読むよう指示。 →休憩時間中、ワークシートをスクリーンに写し出しておく。
8	(休憩)	
2	◆導入 <ul style="list-style-type: none"> ・科学という問題が、現代においてどのように立ち現れているかを、ケースという、架空の物語ではあるが具体的なものを扱うことで、考えていきたいことを伝える。 ・特に脳科学という領域は、教育に取って代わりうる力を持つ位に、根本的なものかもしれない。 <i>「科学」によって得られた知見の機械的な適用は「レディーメイドの処方箋」にしか過ぎないとしたデュルケームの予想のはるかに先を進み、まさに機械的に脳に働きかけることによって、確実な効果の期待できる状況が訪れているのではない</i> 	

	<p>だろうか。(教科書 46 頁)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・科学と人間について考えることを通して、教育的に働きかけるといことについて、具体的問題を通して考えてもらいたい。 ・色々な意見が出てくるだろうこと、そして、今まで知らなかったような友人たちの考えに触れることになるかもしれない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「寛容」「礼節」「勇気」というキーワードを提示。
3	<p>◆ADHD についての基礎的情報の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3つの特性：不注意・多動・衝動 ・脳機能障害という見解が強いが、原因は未だはっきりしていない。 ・薬物療法は、米国では広く行われている。日本でも行われている。 → 神経刺激剤・抗うつ剤 ・服用の是非に関しては、未だ論争中である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・PPT を使用。
15	<p>◆グループディスカッション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まず事実がどうであったかを確認し、その後、Q1、Q2 について意見交換、議論を行うよう指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ディスカッション用の配置に変えるよう指示。 ・グループリーダーを決めるよう指示。
10	<p>◆ワークシート Q1</p> <p>●「斎藤と笠原は、それぞれどのようなタイプの教師か。」</p> <p>【想像される回答】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・斎藤：努力重視／熱血／感情的／ロマンティスト ・笠原：効率重視／冷静／合理的／リアリスト <p>●斎藤の主張：</p> <p>薬の服用によって症状を抑えることは、智子本人のためにならないし、また、薬がなくてもやっていけたという事実がある。服用には反対。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「仮に薬によって上手くいったとしても、それは智子本人の努力によるものではない。」 ・「これまでの指導と併用すれば、よりよい結果が生まれるかもしれない。しかし、それは本当に教育と呼べるのだろうか。本当に誰もが幸せになれるのだろうか。」 <p>●笠原の主張：</p> <p>薬の服用によって実際的な恩恵を見込めること、そして、薬を服用することを不当に拒否することは妥当ではない。服用には賛成。</p>	<p>→ここでは、そう思った理由までは問わない。レッテルをたくさん貼っていくことで、この先、ディスカッションをしやすいことが目的。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な論点が出てくることが予想される。特定の論点に誘導しない。

	<ul style="list-style-type: none"> ・「副作用は気になるが、適量なら問題ないだろう。副作用があったとしても、それに見合うだけの効果がある。」 ・「眼鏡や車椅子だって、個人の努力によらず、その人の能力を高めているだろう。どうして薬だけを否定するんだ。」 	
15	<p>◆ワークシート Q2</p> <p>●「齋藤と笠原のどちらの方にどの程度賛成か。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理由とともに意見を共有をする。意見をぶつけ合うことで、深めていく。 <p>●「齋藤／笠原は、何を大事にしているのか。」</p>	→攻撃的な発言は和らげてパラフレーズする。
5	<p>◆小括</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「もし、ここで科学的知見に基づいた、万人に確実な効果を期待できる道德教育があるとするれば、どうであろうか。」(教科書 40 頁) という、本章の導入に戻る。 <p>●「教育による働きかけと、科学による働きかけには、どのような違いがあるか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・科学を通して、自身の教育観が浮かび上がってきた。話し合いを通して、最初に持っていた考えはどうか、Blackboard Learning に投稿してもらえると嬉しいと伝える。 	
20	<p>◆Q3</p> <p>●「あなたが先生になった時に、齋藤先生のように、保護者からスマートドラッグの使用について相談を受けたとすると、どのように対応しますか。」</p> <p>●「齋藤も笠原も、取りこぼしているものはないか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> → 智子本人の意見、智子の保護者の意見 <p>●「齋藤が、私見をコメントしたことは適切か。」</p> <p>●「決定を下すのは、誰か。教師にできることは、どこまでか。教師の役割は、どうあるべきか。」</p>	→現実的な解決法を考えてみて欲しいことを伝える。

(4) 想像される議論

- ◆ スマートドラッグ（以下、SD と略記）を使用することで、特別、迷惑を被る人がいるわけではない。世の中には、一般の人よりも認知能力の優れた人がいるが、その人達がずるいということもない。才能を豊かにするために、塾や家庭教師といったものがあるように、SD もその手段の一つに数えて良いのではないか【SD の使用は自由派】。しかし、SD を使用できるのは一部の裕福な人だけであり、使用を認めてしまうと格差が広がってしまう恐れがある【公平性重視派】。また、服用の自由を認めることが、結局、暗黙的な強制力となってしまう恐れもある【競争社会の促進への懸念派】。だが、

塾や家庭教師といったサービスも、公平性という点では同様の構造となっているため、SD だけが公平性という点で問題となるわけではないのではないか。この自由対公平性の議論は、結局、SD がどの程度特殊な問題であるのか【SD は特別派】、あるいは他の多くと共通した問題であるのか【SD も変わらない派】という話になる。また、政府・行政レベルで規制をかければ、問題は解決されるかもしれない【規制による解決派】。

- ◆ 社会生産の効率を重視すれば、服用を認めた方が良いだろう【最大幸福派】。一方で、「努力する」ということの人間形成的意義を主張する立場から、これは反論される【努力重視派】。SD を認めてしまうと、「努力」や「達成」といったものの価値が失われてしまうかもしれない。SD の使用は、目先の効率を重視するものであり、人間性のバランスを崩しかねない。人間の機械化、人格自体の変化、禁忌の感情といった点で、SD は人間性に対して否定的に働く恐れがある【人間性破壊派】。しかしこのような考えに対して、人間性に対するそのようなイメージ自体を批判的に捉えることで、反批判することもできる【新しい人間性派】。
- ◆ SD による人間形成の方が、教育による人間形成よりも確実であるだろう【分配的正義派】。しかし SD では、人間の多様性が失われる恐れがある【多様性重視派】。ただし、多様性という根拠には曖昧さがある。義務教育は多様性を保証できているだろうか。
- ◆ SD の問題については、経験的知見が不足しているため、はっきりしないところが多く、したがって議論するだけ無駄であるとも言える【やってみないとわからない派】。その一方で、本ケースのように、教師になるとこのような問題に直面することは多々あるだろう。多くの場合、わからないで済まされることはなく、何らかの現実的な決断が求められることになる【教師はそうも言っていない派】。
- ◆ デュルケームは、教育科学を構想し、教育を科学によって体系立てることの可能性を模索した。たとえば、デュルケームの時代と比べて格段に進歩した脳科学や神経科学の知識をベースに、教育学を形作るという考えについてどう思うか。教育は、人間性の維持や、暴力性の軽減という点で必要な働きかけであり、科学に取って代わられるものではないと考えるか【教育的働きかけの重視派】。
- ◆ 自身の教育的・道徳的信念に基づいた判断と、教師という立場から下すべき判断との間にズレはあるか。誰のためを思って、判断が下されているのか。智子か、智子の両親か、クラスメイトか、あるいは自分自身のためか。そもそも、教師という職業では、「私見を述べる」ということは避けられるべきではないか【教師の専門性派】。
- ◆ ADHD を認めて生きる可能性があるのではないか。ADHD の特徴を、たとえば特定の事柄への強い集中力や、発想の豊かさというふうに、ポジティブに活かすこともできる。事実、ADHD でありながら社会的に成功した人物は、数多くいる。ADHD を治す、とは異なる発想が取られるべきではないか【ADHD であることを活かす生き方派】。

5. 安喰パート（後半）の指導計画

(1) 本パートのねらい

道徳の時間における配慮事項が記載される、学習指導要領第三章第3の3項では、話し合い授業を工夫する必要があると提示されている。具体的には、自分の考えを表現する機会を充

実させること、および自分とは異なる意見に接すること、そして自分の意見を深めること、を話し合い授業に盛り込むことが求められている。本授業は、受講生がそのような道德教育を構想できるようになるために、授業者が指導法を実践し、受講生がその指導法を体験するという構造を有しているが、その指導法として本授業で実践するのがケースメソッドである。ケースメソッドという指導法を体験してもらった後に、その指導法の特徴を理論的に伝え、受講生が話し合い授業を実践する際の一つの参照項として捉えてもらうことが、このパートのねらいである。

(2) 教案

時間	学習活動	指導上の留意点
7	<p>◆話し合い授業の意義</p> <ul style="list-style-type: none"> ・疑①道德教育でなぜ話し合い活動をすると思いますか？ ・答①学習指導要領の記述確認 ・学習指導要領改訂版との比較 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書に記載された学習指導要領を確認
8	<p>◆ケースメソッドの解説</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケースメソッドとは ・ケースメソッドから何を学ぶか ・ディスカッションをリードする際の留意点 ・ケースメソッドの限界 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間の都合次第で、ディスカッションを活発にする工夫を相馬さんから説明
10	<p>◆今回のケースで期待された効果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主産物⇒道德教育における教育と科学の関係 ・副産物⇒他者に説明する技能、他者の見解に耳を傾ける技能 <p>◆ワークシート Q3</p> <p>「ケースメソッドを受ける前と後で、あなたの意見およびその意見の根拠は変わりましたか、それとも変わりませんか、またそれはなぜですか」</p>	

Ⅲ リフレクション

1. 授業者の感想

(1) 安喰パート

教材準備に追われ、機材の準備が不十分になってしまった。パート（前半）では、PCから離れて操作するクリッカーの使用法が分からず、使用できなかった。そのため、広い教室のうち、PCの周りしか動くことができなかったのは反省点である。

またパート（前半・後半）を通して使用するワークシートを準備したが、その内容と扱

いについて課題が残る。内容については、導入で二つの問いを用意していたが、どちらも受講生に充分取り組ませることができなかった。そして、ワークシートの扱いについては、パート（後半）で授業の評価にかかわる設問を用意していたが、時間が足りなくなったため、回答してもらう時間を十分に取ることができなかった。

（２）相馬パート

想定外の発言や過激な内容の発言が飛び出すこともなく、予定通りに授業を進めることができたという実感がある。ディスカッションをリードする際に特に意識したのは、授業者の発言量が多くなり過ぎないようにするという点であった。そのために、受講生が議論しやすいよう論点を絞り、また焦らずに、発言が出るのをじっくり待つよう心がけた。

一方で、受講生に何かを教えたという実感があまりない。授業終了直後には受講生がディスカッションを楽しんだだけで、何も学んでいないかもしれない、という不安があった。ディスカッションを通して、2、3個の論点を挙げたが、時間の関係上、いずれの問題についても十分に論じ切れてはいないと感じている。また、論点同士の繋がりについても、力技で押したところがあったと感じている。

2. 受講生からのコメントとそれへの応答

（１）安喰パート

A. 言動とふるまいに関するコメント

① 説明の仕方がゆっくりで途切れ途切れ、滑らかに喋るとよかった。語尾も曖昧。

分かり易く、誤解の生まれないように話そうとするあまり説明が途切れ途切れになってしまった点は反省したい。口頭での説明については、事後検討会でも指摘されたが、とうとうと説明を加えるだけでなく、パワーポイントで端的に説明されていることを、「例えば～」とか、「～の時言えば、」など身近な例を用いつつ、物語調で説明するべきだった。

B. ワークシートに関するコメント

① ワークシートで何を問われているのかがよくわからなかった。また、その後授業で特に触れなかった点は改善する必要がある。

今回のワークシートの目的の一つには、受講生が現在抱えている科学への想像をかき立てることがあったが、この目的を達成するためには、科学について多くの情報を与えて、受講生に方向づけを与えた後、ワークシートに取り組んでもらう必要があったように思う。

（２）相馬パート

A. ケースメソッドの効果に関するコメント

① ケースメソッドによって、他者の考えを知ることができ、自分の考えを見直すことができた。ケースメソッドという授業方法が、道徳教育にとって有効であると学ぶことができた。

ディスカッションを楽しんだだけになったのではないかという不安があったが、受講生はそれぞれ多様に学んでいることを理解できた。事後検討会でもコメントいただいた

が、楽しただけということは恐らくなく、受講生の殆どがそこで何かを学んでいる。だが、学んだことへと意識を向けさせなければ、受講生にとっても楽しんだという実感で終わってしまう。重要なのは、自分が何を学んだのか自覚してもらうよう働きかけることにあるだろう。

B. ディスカッションに関するコメント

- ① 質問の意図がわかりにくいことがあった。
- ② ADHD について十分な前提知識を有していないためにディスカッションを十分に深めることができなかった。また、知識の不十分性が、意図せずして他者を傷つけてしまったかもしれない。

進行に関しては、特に注意していたこともあり、肯定的なコメントが多かった。一方で、ケースメソッドに馴染みきれなさを感じた学生もいただろう。発言者が偏っていたという事実も、このことを物語っているように思われる。

事前課題を増やすことで、この問題は解消できたかもしれない。だが、事前課題を出し過ぎると、きちんとやってきた学生と、やってこなかった学生との間の格差が広がり、ディスカッションの間口が狭まってしまうという懸念があった。今回は、自身の教育観・道徳観を自省することを目的としていたため、そこまでの事前課題を要求せず、とにかく自分の意見を勇気をもって発言し、それを受け止め合う経験をしてもらうことを重視した。

だが、自由な発言を許し合うという雰囲気は、一方で、別の問題を引き起こすことになった。授業の中で、ディスカッションの材料として ADHD というナイーブな問題を扱うにあたっては、当事者や、関係の深い人がその場にいる可能性に注意しつつ、発言するということが必要になる。勇気を持って自分の意見を発言して欲しい、そしてそれを誠実に受け止めて欲しいことを強調したことが、逆に、誰かを傷つけることになった恐れがある。

C. 板書に関するコメント

- ① 板書がわかりにくい。色の使い分けの基準が曖昧であった。また、授業が終わった後に板書を振り返ってみた時、わかりにくかった。

今回、ディスカッションをコントロールし過ぎてしまうことを避けたいがために、板書についてもその仔細を決めることはせずに、大まかな構造を決めるのみにした。だが、多種多様な発言が飛び交ったため、それらを書き表すだけでも、白板の大部分を使用してしまった。その結果、わかりにくいごちゃごちゃした板書になってしまったように思う。

3. 事後検討会でのコメントとそれへの応答

(1) 安喰パート

A. 言動とふるまいに関するコメント

- ① ネガティブな発言が多く、受講生の関心を削いでしまった。
- ② ネガティブな発言をせず、受講生を引き込むような言葉かけをすべきであった。

①に関して、授業者は、前半の講義パートを、その後に控えるケースメソッドのための下準備の時間として位置付けており、また本授業の盛り上がりはディスカッションパートにあると考えていたため、「この講義が終われば、楽しい時間が待っているから、その楽しい時間までついてきて下さい」と受講生に伝えたかった。ただ、自身の講義へのネガティブな言及が、余計に学生のやる気を削いでいた、という意見は数多くいただいたので、反省したい。

②に関して、ネガティブな発言にかわって、ポジティブに自身の授業を位置付ける言葉が出てくるべきだった、という意見をいただいたが、まさに自身の授業を「ケースメソッドの下準備」としか位置付けることのできなかった点が、ネガティブな発言を繰り返すことになった大きな要因だったように思う。確かに授業者が140分のプラクティカム全体の中に自身の授業を位置付けるよう心掛けた、とも言えるが、自身の授業を受けること自体の面白さを構想しきれておらず、準備も足りていなかった、とも言える。そのため、ポジティブに自身の授業を位置付ける言葉も出てこなかったと思われる。多少ケースの内容から離れてでも、自身のパートの内容を深める授業展開を考えるべきだった。

B. 授業構成に関するコメント

- ① プラクティカムのなかで、前半ではデュルゲーム、中盤ではケースメソッド体験、後半でケースメソッド検討を行っていたが、授業で伝えたい内容が曖昧になっていて、一貫していないように感じる。
- ② 安喰後半パートは、ケースメソッドという指導法の解説になっていたが、相馬さんのケースメソッドを評価する時間にすればよかった。

①に関して、既に事前検討会で、授業の一貫性についてはご意見をいただいていたため、授業者二人でこの点については話し合っていたが、最後まで分かり易くつなげることができなかった。「安喰前半パートで扱った内容を、相馬パートのケースメソッドで深く理解してもらい、最後に話し合い授業の方法としてのケースメソッドを検討する」という大枠で授業を構想する時に生じる問題は、数多くあるが、特に指摘されたのは、内容と方法のどちらに傾斜した授業なのか、という点である。授業構成上、道德教育と科学という内容を教える場面もあれば、ケースメソッドという方法を教える場面もあったので、受講者に「今、この授業で学ぶべきは何か」をうまく整理させる工夫をもっと凝らす必要があった。

②に関して、まさにこの意見にあるように、後半の講義パートを工夫すれば、①のような問題を解消できたかもしれない。というのは、後半の講義パートでは、ケースメソッドの特徴を解説することに終始していたために、ディスカッションパートと後半の講義パートは、「ケースメソッド」という言葉の上では繋がっていても、やはりケースメソッドを解説することの唐突感是否めなかった。唐突感をなくすためには、相馬のケースメソッド授業に対する意見をその場で受講生に出してもらいつつ、その意見を扱いながら、相馬の授業を評価する中で、ケースメソッドの特徴も解説する、という流れが考えられたように思う。

(2) 相馬パート

事後検討会では、次のような指摘があった。

- 道德教育指導法の内容としてのケースの適切性
- 前半の「科学と人間」に関するレクチャーとの整合性
- グループワークの有効化
- 板書の仕方の整理
- 学生の自由度（授業者によるコントロールの程度）

最も大きな問題は、前半の講義パートと中盤のディスカッションパートとの繋がりにあると思う。今回、二人の TA がそれぞれ講義パート、ディスカッションパートを担当するという仕組みをとったが、両者が扱う内容のズレが問題となった。

今回ディスカッションパートについて言うと、ケースについてのディスカッションを通して、自身の教育観に自覚的になって欲しいというねらいを立てた。「人間と科学」の関係という道徳的な問題があり、その道徳的な問題に対する判断に、各々の教育観が大きな影響を与えている、と整理した。したがって、ディスカッションで強調されたのは、道徳の問題というよりも、教育観の問題であった。

もちろん、共に教科書の同一の章に準じる内容を扱っているため、両者の間にそこまで大きなズレがあったわけではないだろう。また、授業者同士で話し合いも十分行ったと思う。それでも、両者の間の小さなズレが、結局、パート同士の不整合という形で現れてしまったように思われる。その原因は、全体の流れを十分顧みず、各々のやりやすいように教材を位置づけてしまったことにあるだろう。

4. 次回の授業へ向けての課題

(1) 安喰パート

A. 言動とふるまいに関して

自身の言動とふるまいが受講生の気を削ぐことにつながっていた、という点を数多く指摘されたので、今後の授業ではその類の言動には気をつけたい。また、その類の言動を減らすとともに、自身の言動やふるまいに適した授業の作り方を考える必要があると感じたので、検討を進めたい。

B. ワークシートに関して

ワークシートに取り組んでもらう際には、「ワークシートに取り組んでもらうまでに開示されている内容」と「ワークシートでの課題内容」と「ワークシートに取り組んだ後に行う作業内容」の三つの内容を意識しながら構成する必要を感じた。また、ワークシートを用意するだけでなく、パワーポイントのハンドアウトをうまく利用しながら学生に作業させる方法を先生方から提示されたので、その方法も今後取り入れていきたい。

C. 到達度の評価に関して

何をもって今回の授業を評価するか、という観点を、授業者があまり検討できていなかったように思う。授業目標の設定と見合う形で、その評価基準を定めることに、今後はもっと注意深くなりたい。

(2) 相馬パート

A. 雰囲気作りと当事者の問題に関して

前提知識を与えすぎることによって、発言しづらさを感じてしまうのではないかとこの恐れがあった。そのため、前提知識の紹介は最小限に留めたが、それが一方で、当事者問題に十分注意が払えていないという点で、問題があった。当事者問題については、授業の途中ででも、しっかり伝える必要があっただろう。

B. 振り返りに関して

ケースメソッドの場合、授業後に、何を学んだか振り返ってもらう場を用意することが重要であると感じた。活動中心の授業の場合、それを活動の経験だけで終わらせないためにも、自分が何を学んだのか、振り返ることができるような働きかけが必須になるだろう。今後は、どう振り返ってもらうかという点にも自覚的になり、振り返りについて工夫していきたい。

C. 板書に関して

ディスカッションでの論点は、受講生の発言次第でどんどん変わっていくものである。もともと板書は、キーワードや意見の振り返りのためのものとして使用したいと思っていた。手元の資料をじっと眺めるだけではなく、どのような意見が出ていたか、どの発言が重要になってくるか、足りない情報は何か、といったことを感じ取れるよう、板書を工夫するべきであったと振り返る。

D. 授業目的に関して

「何を学んで欲しいか」という点に関して、二人の TA 間で整理する必要があっただろう。両パートの目的を十分に整理し、スムーズなつながりを準備しないと、結局、異なる二つの話をしてしまった、という形で終止してしまう。

特に今回、ディスカッションをしやすくするという点で、前後のつながりを軽視し、独自の目的を立ててしてしまったところがある。自分のやりやすいように目的を立てられることも大事な資質かもしれないが、決められた目的に即して、授業を組み立てる資質も、同様に重要であろう。授業、あるいはパートの目的をどこに置くのか、この先もっと注意を払いたい。

謝辞

今回の学内プラクティカムは多くの方々の協力なくしては成立しえませんでした。まずは、ご多忙の中、教壇実習や検討会にご出席いただき、ご指導いただいた小川佳万教授、三時真貴子教授、中坪史典准教授、吉田成章准教授、に心より感謝申し上げます。また、本授業担当の丸山恭司教授、時津啓准教授、また教職 P にかかわる院生の皆様にも貴重なご意見をいただきました。重ねてお礼申し上げます。

※補足資料

授業計画

第1回 道徳・規範・社会

- ①道徳の語義 ②内省としての道徳 ③現代社会における道徳教育の課題

第2回 道德教育に期待するということ

- ①道德教育に対する期待 ②道德教育の強制と他者支配の暴力 ③善意の罠に陥らないために

第3回 道德の諸科学

- ①道德と科学 ②デュルケーム教育思想と「科学」

第4回 道德性の発達

- ①道德性発達に関する諸説 ②道德性発達に関する諸説の課題と展望

第5回 市民性育成としての道德教育1

- ①話し合いの方法・手順 ②話し合い能力の発達段階 ③発達段階に応じた話し合いの指導

第6回 市民性育成としての道德教育2

- ①話し合いの難しさ ②話し合い指導の技法

第7回 西洋における道德教育の歴史

- ①道德に対する問いの発生 ②近代化と道德

第8回 日本における道德教育の歴史

- ①近世以前の道德教育 ②近代の道德教育 ③現代の道德教育

第9回 学校における道德教育1

- ①学校における道德教育のしくみ ②道德教育の目標 ③道德教育における評価

第10回 学校における道德教育2

- ①学校における道德教育の指導体制 ②道德教育の計画

第11回 道德教育の内容項目

- ①学習指導要領における生命尊重 ②「食」から考える「いのち」

第12回 道德授業の方法1

- ①道德授業の類型 ②「価値明確化」の道德授業 ③モラルジレンマ授業

第13回 道德授業の方法2

- ①道德授業のねらい ②効果的な道德授業の実践

第14回 中学校における道德授業の実際1

- ①中学校の道德の時間の特徴 ②授業における発問の意義

第15回 中学校における道德授業の実際2

- ①情報モラル教育の必要性 ②情報モラル教育の授業実践

※試験を実施する。

※15回の授業の順番が入れ替わる場合がある。

プレFDの取り組みの現状と課題

—京都大学プレFDプロジェクトを視察して—

中居 舞子（広島大学）

山田 直之（広島大学大学院・D1）

都田 修兵（広島大学大学院・D1）

松田 充（広島大学大学院・D1）

1. はじめに

教職課程担当教員養成プログラム（以下、教職Pと略す）では、例年、当プログラムと類似した取り組みや国内外の先進事例を視察し、互いのプログラムの質向上のために意見交換等を行っている。本年度も、教職Pの取り組みを省察する視点を得ることを目的として、類似した取り組みを進める京都大学文学研究科プレFDプロジェクトの授業を参観し、授業前後に意見交換を行った。これにより、京都大学が主宰するプレFDプロジェクトの現状を把握し、実際に行われている授業と授業検討会の様子を知ることができた。本書では、その具体的な内容について記述し、成果報告とさせていただきたい。

なお、今回の視察への参加者は、山田直之（広島大学大学院教育学研究科D1）、都田修兵（同）、松田充（同）の3名である。これに加え、教職P運営者の中居も同行した。視察の日程と授業概要については、以下の通りである。

◆日程：2015年12月17日（木）日帰り

11:00 JR 東広島駅 集合（新幹線にて京都へ移動）

14:20 京大正門前到着

15:00-16:00 京都大学高等教育開発推進センター准教授 田口 真奈氏との意見交換

16:00- プレFD 授業準備

16:30-18:00 プレFD 授業参観

18:10-19:10 プレFD 授業後検討会

19:20 京大正門前出発（新幹線にて東広島へ移動）

22:30 JR 東広島駅 解散

◆授業概要

授業者：植田 尚樹氏（京都大学大学院文学研究科OD、非常勤講師）

授業科目：基礎現代文化学系ゼミナールⅡ 木曜5限（16:30-1800）

授業テーマ：音韻論研究とモンゴル語

このたびの視察は、教職P運営者（中居）の一方向的な想いと、この企画に賛同し（タイトなスケジュールであるにもかかわらず）参加を表明してくれた心意気のある院生3名の協力によって成り立ったものである。そして、私たちを快く迎え入れてくださった田口真奈氏（京都大学高等教育研究開発推進センター・准教授）をはじめ、京都大学の皆さまの

ご協力に対する感謝は言うまでもない。田口先生には、2013年3月に京都大学にて開催された第19回大学教育研究フォーラム（参加者企画セッション「博士課程学生がすすめる〈FD〉」）において、指定討論者として教職Pの意義や課題等のご意見をいただいて以来、たいへんお世話になっている。今回の視察も、田口先生のご協力により実現することができた。

さらに今回、プレFD授業の視察前に、田口先生の研究室を訪問し、意見交換をさせていただく機会を得た。まずは、その内容に関する報告（山田）から始め、視察をした授業に関する報告（都田）、授業後の検討会に関する報告（松田）、と続けて報告をしたい。

（中居舞子）

2. 研究室訪問について

授業視察の前に、田口真奈准教授の研究室を訪問した。本報告書では、その時の談話の様子を述懐する。談話時間は15:00~16:00の約1時間であり、談話の内容は大きく分けて、(1.) 広島大学・京都大学のプレFDプログラムについて、(2.) 他大学の取組みなど院生の学び一般（特にTA）について、であった。

(1) プレFDプログラムについて

田口先生の研究室に到着して、簡単な自己紹介を済ませた後、今回の訪問の意図と広島大学の取組みについてお話をさせていただいた。いくつかのやり取りの後、田口先生に広島大学の取組みの特異性を指摘していただいた。それは次の点に収斂されたように思う。つまり、広島大学のプレFDは、大学院生が「プログラムを運営・改善する視点と、プログラムに参加する視点」の両方に力を注いでいる点である。特に、プレFDを専門の研究対象としていない院生たちが、「自主サークルのような形」で研究を行っている点が興味深いとのコメントをいただいたことが印象的であった。京都大学のプレFDでは、運営側とプログラムを受講する側は完全に分離している。つまり、大学院生は「ある種サービスを受けるように」プレFDを行っているという。学生が主体となり、運営についての検討を行う視点は、主体的という点で歓迎すべきであるが、「限界もあるだろう」とのご指摘もいただいた。また、京都大学では、授業デザインだけでなくコースデザインを学生が考えるという取組みもしているとおっしゃられた。コースデザインであっても、「逆向き設計」を用いるという点は興味深かった。しかし、受講生が多様なバックグラウンドをもっている場合、「誰にでも必要な一般的なスキル」が到達目標になりやすいと言う。

(2) TAについて

話題はプレFDにとどまらず、TAの授業での役割といった話にも及んだ。広島大学は2016年度からTAの階層制度を導入するが、このような取組みは筑波大学も行っているそうである。京都大学でのTAの役割をお尋ねしたところ、「コンソではTAは使っていない」とのご回答をいただいた。関西大学のSA制度などは上手く機能しているとのことであった。TAの確保に重要なのは「居場所」であるとおっしゃられたことが印象的であった。

（山田直之）

3. 授業について

(1) 授業全体について

今回、京都大学のプレ FD プロジェクトの一つを見学させていただいた。講義は、植田尚樹氏（非常勤講師）による「音韻論研究とモンゴル語」の第2回目（「モンゴル語」はどのような言語か）であった。

この講義の特徴は何人かの教員によっていくつかの講義がなされるところにある。また、講義のコンセプトが「自身の研究（領域）を初めてその講義を聴く学生にわかりやすく行う」ことにあるのは興味深い。以下、講義の内容に沿って報告していくことにしたい。

まず、前回の復習を行いながら、学生の側からの質問をいくつかとりあげ回答していた。その質問のなかには今回の講義の関係のある「子音と母音」に関するものがあつた。それを一つの契機として講義の内容に進んでいった。

講義は「1. モンゴル語の位置づけ」へと進んでいく。ここでは、モンゴル語の系統（アルタイ語、モンゴル諸語、モンゴル語…）、地域、方言差（ここではハルハ方言、内蒙古方言の2つに着目）について、説明がなされ、モンゴルとモンゴル語の全体像を描写する講義場面であった。

次に「2. モンゴル語（ハルハ方言）の類似的特徴」へと講義は進む。ここでは、視聴覚教材が頻繁に使われていた。たとえば、横綱朝青龍と白鵬がインタビューにモンゴル語で答えている場面、テレビ CM でモンゴル語が話されている場面を取り上げるものであつた。自然とモンゴル語へ自身の興味が惹きつけられる場面であった。そのうえで、いくつかの例文を用いながら、モンゴル語を類型論 (typology) によって見ていった。すなわち、基本語順、文法的特徴などといった分類によってモンゴル語を見ていった。

講義はさらに「3. 音韻的特徴」という植田氏の専門分野に展開される。まずは、「(a) 母音的特徴」を取り扱っていた。モンゴル語は7母音体系であり、母音の長短の対立が弁別的（意味の区別を有する）であることを説明し、そのうえで課題を行わせていた。以下、課題の内容である。

課題：モンゴル語では、多くの接尾辞が2つ以上の形式を持ちます。以下のデータを見て、「～して」、「～させる」を表す接尾辞では、どのような条件でどの形式が用いられるか指摘しなさい。また、なぜそのようなことが起こるのか、その理由を考えなさい。

*講義で配布されたレジュメより。ただし、データについては割愛している。

この課題に基づいて、学生たちはまず個人で考え、その後ペア（グループ）でのディスカッションをするように指示されていた。一通り課題作業が終わると、いくつかのペアにディスカッションの内容を発表させていた。課題は難しいという印象を受けたが、学生たちの発表を上手くまとめていたように思う。課題後、アクセントは弁別的でないこと、決まった位置にアクセントをもつことも説明していた。

次に「(b) 子音体系」を取り扱った。ここでは、子音について概説的な説明がされたように思う。ここでも、例文を用いながら、丁寧な説明が加えられていた。

さらに、講義は「(c) 音節構造」に進み、母音を中心としたかたまりによってモンゴル語

を見ていった。

「3.」では、母音と子音体系に重点がおかれていたように感じた。最後に、「4. まとめ」として、①言語を「通言語的に」捉える視点の必要性、②言語を「体系的に」捉える大切さについて説明し、講義を終えた。

（2）授業を受けての印象

全体を通して講義は非常に綿密につくられていた。詳細は割愛するが、分刻みで講義をどう進めていくかの「授業デザイン用ワークシート」がつくられており、講義全体の流れ、および教授機能などについて丁寧に構成されていた。

なにより、講義を綿密につくり過ぎれば、時間配分などに気を取られて講義自体が窮屈なものとなりかねないが、植田氏の授業においては、その窮屈さを感じることはなかった。むしろ、授業全体の流れはスムーズであったし、授業に慣れている感があった。もちろん、その人の才能も関係しているだろうが、プレ FD という機会のなかで授業に関する多くの知識や技術などが培われたと考えることもできよう。

はじめてモンゴル語の授業を受けたが、モンゴル語に興味を抱くことができるような、わかりやすい授業であったと個人的には思う。

(都田修兵)

4. 授業検討会について

授業終了後に、文学部のプレ FD のコーディネータを担当している長井先生の研究室にて、授業者と授業観察者で授業検討会を行った。検討会の参加者は長井先生、田口先生、教務補佐の安田さん、授業者の植田さん、前々回まで当該の科目を担当されていた菅原さん、加えて、広島大学の四名であった。検討会の進行は、参観者が自身の記入したリフレクションシートに基づいて授業者に質問し、全員が話し終わった後に、授業者が一人ひとりの質問に回答していく、というものであった。そして、授業者からの応答の後に、学生からのコメントシートを参照しながら、自由な議論が行われた。なお、授業検討会は、我々の参加に関係なく、プレ FD の授業後には必ず行っている、ということであった。

議論となったことは、主に次の三点であった。一つ目は、授業で設定された二つの課題の難易度は適切であったのか、二つ目は、授業者はマイクを使用すべきだったか、三つ目は、学生への授業への動機づけをどのように行おうとしていたのか、であった。以下では、検討会で議論となったことに合わせて、感想を述べていく

一つ目の課題の難易度について、授業中に学生から「何を考えてよいかわからない」という発言があったように、学生にとって初めて触れるモンゴル語に関わる課題は、相当に困難であったようである。検討会でも、「課題の難易度が高かったのではないか」という質問がなされた。このことについての授業者のリフレクションは、「音韻論は規則性を発見し、それを説明する理論を考えることが重要であるために設定した課題であった」というものであった。つまり、課題設定の意図は、音韻論という学問の思考形式に触れる機会を提供することであった。これは、「自分の研究を 3 回の授業で分かりやすく伝えてほしい」と思っている」という長井先生の授業に対する趣旨に重なるものである。確かに、学生が授業を通じて何を学ぶかということも重要であるが、若い研究者が学問の魅力を学生に伝

えるということに、この授業の意義の一つがあると感じた。

二つ目のマイクの使用の是非については、前回の授業後の学生からのコメントシートで、「マイクを使った方がよい」と「使わない方がよい」という両方の意見があったため、使うかどうかを考えたうえで、マイクを使用したということであった。検討会では、マイクを使うことによるメリットとデメリットが議論された。しかし、学生からのコメントで、「マイクを使った方が聞きやすい」と、逆に「使わない方が聞きやすい」という両方のコメントがあったように、学生にとってどちらがよいかということを考えるのは難しい。そこで、マイクを使うことを聞きやすさの問題だけでなく、例えば、授業の中の大切な話をする場面ではマイクのスイッチを切って話す、といったように、学生の意見から、どのような教授行為を省察するべきなのかを議論する必要があると感じた。

三点目は、植田さんが所属する「系」と講義が開講されている「系」が異なっているために、学生としては植田さんの講義を受講することそれ自体に動機付けられていない。そこで、この授業への別の動機づけが必要ではないか、という議論であった。授業者としても、そこに授業をするうえで悩ましい部分として考えているということであったが、学問の魅力を伝えていくことによって授業への動機づけを行いたい、という旨の応答がなされた。長井先生がおっしゃられた授業の設定上、授業者は授業に対して学問の魅力を伝えようと真摯に取り組まれていると感じた。しかし、一人の授業者が担当する授業が三回という設定上困難であるかもしれないが、動機づけをする上では、リフレクションシートなどを用いて、学生に評価やフィードバックを行い、授業そのものに取り入れながら授業を構想していく必要があると感じた。

(松田充)

5. おわりに

最後に、今回の視察を振り返り、教職 P を省察する視点として見えてきたものを整理する。「4. 授業検討会について」において報告されたように、「学問の魅力を伝えようと真摯に取り組まれている」というのが、今回授業を参観させていただいた印象であった。大学での授業を構想するにあたって、この点は非常に重要であろう。しかしそれと同時に、専門職養成課程の科目担当者としての責任も浮上する。教職 P では、ティーチングの技能を習得することよりも、むしろ教員養成に関する知識を身につけながら、自身の授業哲学を練り上げることに主眼が置かれている。そのため、授業検討会においては、ティーチングの技能に関する議論よりも、実習生の授業内容に踏み込んだ議論をすることが重要視される。だからこそ、授業検討会には、教壇実習をさせていただき科目の担当教員だけでなく、他の教職科目担当者が TA 指導教員として加わり、議論をすることが求められるのである。ともに教育学研究を生業とする教職科目の担当者間でも、専門分野による微妙な見解の違いが浮き彫りとなり、それが授業や研究の改善に繋がることも、面白さの一つといえよう。

また、「2. に研究室訪問について」において報告されたように、広島大学の教職 P は、大学院生が「プログラムを運営・改善する視点と、プログラムに参加する視点」の両方に力を注いでいる点に特色がある。運営に関しては、各年度の担当者の願いや思いで動いているところもあるが、基本的には履修生の主体性によって活動が継続されている。履修生

それぞれが教職に関する知識を身につけたり、授業の質を向上させたりするだけでなく、プログラム自体を改善する取り組みも並行して行ってきた。それが、毎年継続して行ってきた共同研究の成果なのである。これまで、教職 P の取り組みの独自性と課題、そして今後目指す方向性を見極めるために、教職 P 修了生へインタビュー調査を行ったり、「育てたい教師像」という視点から教壇実習における PDCA サイクルを見直したり、教壇実習における授業検討会のあり方を省察する研究を行ったりと、多様な方面から研究を行ってきた（より具体的には過去の報告書を参照のこと）。それらを外部へ発信する取り組みも少しずつ始め、それに伴って研究内容も深化してきたように感じる。今後もこのような取り組み内容、というよりも姿勢を大切に、継承していくことが肝要であると考えられる。そのために、今後も個々の履修生が主体性を発揮できる仕組みづくりを進めなければならないが、それぞれの研究が個業化してしまうことを防がなければならない。教職 P という組織的な養成プログラムとして、より魅力的なものとなるよう、現状のプログラム内容や運営方法にこだわらずに、常に改善の視点を持って活動を進めていくべきなのである。

（中居舞子）

教職課程担当教員としての意識形成に関する研究

平成 27 年度の活動報告および今後の研究計画

相馬 宗胤 (広島大学大学院・D2)
岡村 美由規 (広島大学大学院・D1)
正木 遥香 (広島大学大学院・D1)
伊勢本 大 (広島大学大学院・D1)

I. はじめに

本研究グループは、平成 26 年度の教職 P の課題研究の一つとして、境愛一郎・相馬宗胤 (2015) によって行われた「教職課程担当教員としての意識形成プロセスに関する質的研究」をふまえ、この研究を継続・発展させるべく 2015 年 4 月から活動を行ってきた。その研究成果の一部は、すでに論文として公表されている(岡村・相馬・伊勢本・正木 2015)。本稿では、現在行っている活動とそれに至るまでの経緯を各々の成果物の概略を示しつつ、記述していく。それぞれの詳細については、該当する論文や報告書を参照されたい。

II. 前年度(平成 26 年度)の研究概要とその課題

境・相馬 (2015) では、まず、教職課程担当教員が研究者と教育者という二つの立場の間で葛藤を抱える存在として描かれていることが先行研究の整理から示されている。そのため、こうした葛藤がどのような経緯で生じ、それらがいつ、どのように解消されるか、あるいは解消されず維持されるのかという点が研究課題として設定されていた。

以上の課題に基づき、プレ FD の経験をもつ若手教員 1 名に半構造化インタビューを実施し、複線経路・等至性モデルを用いて分析を行った結果、大学教員観に変容をもたらさうる出来事として、プレ FD、学生との接触体験、専門外の授業を担当すること、などが挙げられた。さらに、それぞれに関する語りの検討からは、研究者と教育者という二つの立場の間での葛藤が、教職課程担当教員としての成長につながりうるということが示唆された。

この研究に関してメンバー間での話し合いを行った際、調査対象が 1 名のみであったことから、聞き取り調査の対象者の数を増やすこと、より多様な属性の大学教員を対象とすることが課題として挙げられた。また、研究者と教育者という二つの立場の間での葛藤を考える際に、近年の教員養成改革において注目されている「実務家教員」と呼ばれる存在に着目することにも意味があるのではないかと、いった提案がなされた。

以上の経緯から、「実務家教員」も対象に含めた聞き取り調査を行うことが今年度の方針として定められ、それに先立ち、「実務家教員」へ向けられる期待を手がかりに、教師教育者研究全体の課題を整理した論文を執筆することになった(岡村・相馬・伊勢本・正木 (2015) 「高等教育機関に従事する教師教育者研究の在り方に関する考察——『実践的指導力』と実務家教員をめぐる議論から」)。次節では、この論文の概略を報告する。

Ⅲ. 今年度の研究成果

教職大学院における実務家教員に対する役割期待

教職大学院の設立を含む昨今の教員養成改革は、「実践的指導力」を鍵語としている。「実践的指導力」の修得が教職課程の達成基準のように位置づけられており、そして教師教育者には「科学的研究を踏まえて実践的指導力を修得させる指導力を持つ」ことが求められている。

先行研究として実務家教員自身による実際の語りを見てみると、実務家教員には、「実務経験と研究能力をあわせ持ち、学校現場全体を客観的、理論的に見通す」(安藤 2014: 11)ことが要求されていると述べられている。また、研究者教員は一般的な法則性、実務家教員は個別具体的な教育事象というように、それぞれが異なった視点を持っていると述べられており、実務家教員は「実践性」を代表する側として、研究者教員との関係のなかで自分たちを位置づけていることが確認された(ex. 佐瀬 2014; 武嶋 2010 など)。

しかし、実務家教員の強みを、たとえば「二度と再現されない一回性と交換不能な個別性」をもつ実践経験に求める場合、個々の教育事象を一般的普遍性に位置づけるという研究者教員に相似した能力が必要になる(武嶋 2010: 2)。また、実務家教員の実践感覚が有効とされる期限があるという問題(武嶋 2010:3)は、教師教育者が自らをどのように位置づけるのかと関わっているため、より切実な意味をもつだろう。そして、このとき検討すべき課題として浮上してくるのが、彼らが依拠している「実践性」とは一体何であるのかという点である。

養成課程における実践性

そもそも、「実践的指導力」という言葉がマジック・ワードとして用いられてしまっていること(油布 2013)や、「実践的指導力」が強調されていることについては、かえって輩出する教員の専門性の矮小化や質の低下を招く可能性も指摘されている(吉岡・八木 2007; 佐久間 2010)。これらを踏まえると、上述したように、そもそも「実践的指導力」と言う時にイメージされている「実践性」について検討することが必要となろう。

広田照幸(2009)は、教育学の知を「教育科学」と「実践的教育学」に大別し、「実践的教育学」に関して、科学的な研究成果が可能な限り利用され、できるだけ確実な地点から議論が組み上げられている一方で、個人的な価値判断や推測といった恣意性から逃れることができないという限界を同時に含むものと考えている。それゆえ、「実践的教育学」は、教育学を学んだことのない人間でも考えられる教育の望ましいやり方としての「実践理論」と明確には区分されない。

「実践的指導力」と言う時には、「教科等に関する専門的知識」や「広く豊かな教養」も含意されている。その育成にあたっては、個人の経験知をそれだけで「実践」として受け止めるのではなく、それを「実践的教育学」へとまとめ上げていくという課題をも含み込んでいると理解すべきであろう。昨今の教員養成カリキュラムの多くは、学生に学校現場やその周辺(こどもと触れ合う機会やボランティア等)での体験を通じた学びを従来よりも多く提供するよう取り組んでいる(現場に「入る」)。しかし、それで十分としてしま

ったならば、広田のいう「実践理論」の領域内で完結し、「実践的教育学」、つまり科学的な研究成果が可能な限り利用され、できるだけ確実な地点から議論が組み上げられたものとしての余白を十分に担保できないだろう。

教師教育者の専門職的成長

ここで、近年諸外国で展開されている教師教育者の専門職的成長という論点を取り上げたい。すなわち、「実践的指導力」をめぐる議論に示されているような、学校教師にはどのような能力が必要で、そのために教師教育者はどのようにあるべきかというアプローチとは異なるものとして、教師教育者とはどのようなもので、彼／彼女らが教師を志望する学生に与える影響は何かという反対向きのアプローチに注目したい。

たとえば米国の教師教育者 (teacher educators) の多くは、初等・中等教育機関で教師としての経験を積んだ上でキャリアチェンジとして大学院に入学し、学位取得後に教師教育者として勤めるケースが多い。新人の教師教育者は、新たに教師教育者としての専門職的アイデンティティを形作るために、学校教師として自身の過去の経験を検討するという課題に直面しつつ、これを教師教育者としての新たな専門職的文脈と実践とに関連づけて探究することになる。彼／彼女らは、教員養成の実践に取り組み、加えて、自身の学校教育実践・教員養成実践を省察することによって学んでいく。その際、教師教育者として専門職的に学ぶためにも、そして教師志望者である学生たちの学びのためにも、自らのペダゴジーを作り上げていくということが大事になると言う (Williams et al. 2012)。教師教育者自身が自らの成長に対して自覚的になることの重要性が示されているといえよう。

教師教育者にとっての省察の位置づけ

周知のように、成長につながる自覚を促すものとして「省察」の重要性が強調されてきた。そこで言われてきたのは、教師教育者には、学生に実践に関する省察を促す指導力が求められるということである。ここでの省察は、実践との対話とも言い換えられる。すなわち、実践の背後にある前提を明らかにし、その前提を批判的に問い直し、実践についての現在の見方の代わりになるものを想像することである。こうした過程を経ることで、実践についての見方の刷新・補強が可能になる。

ここで認識すべきは、個人の経験知として問い直す省察と、より一般的・普遍的な知としての問い直す省察とは区別されるべきである、という点である。省察自体は、省察が引き起こされる文脈次第では特定の価値規定の枠組み（もしくは、ドグマ）を強化するものとしても働きうる (D'Addelfio 2014)。重要なのは、こうした特性を認識したうえで、限定的な文脈に留まらず、より広い視野のもとで行われる省察を試みることである。実務家教員には、実務経験に裏打ちされた視野をもつという強みがあるが、それは特定の価値観を規定するものとしても働きうるため、逆接的にも、彼／彼女らを狭小な省察に留まらせる要因ともなりかねない。

「実践的教育学」としての応答

「実践」および「省察」の担保には、「現場に入る」という方法しかないわけではない。「現場を取り入れる」という方法で果たすという仕方も重要となるだろう。たとえば、専門職教育の方法として注目されているものにケースメソッドがあるが、この方法が示すように、教員養成カリキュラムに「現場を取り入れる」ことで「実践性」を組み込んでいくことも今後のカリキュラム開発として検討できるのではないか。

今日の教師教育で「理論と実践との架橋」を可能にするものとして「省察」が重要視されているということは、同時に、それを学生に求める教師教育者自身も常に成長していく存在であるという「自覚」を求めるものであると理解すべきである。そして、「実践的指導力」は、自身の教師教育者としてのあり方に対し問い直しを要求する概念として有用となるだろう。教師教育者には、すでにあるものとしての概念を、硬直的・技術合理的に実現することが求められるのではない。教師教育者が専門職として自らの在り方を考え、実践し、世に問うていくことで新たな「実践的教育学」が生まれ、刷新されていく。教師教育者を研究するという事は、教師教育者自身がその一連の実践を体現することではないだろうか。

IV. 現在進行中の研究課題

以上のように、岡村・相馬・伊勢本・正木（2015）においては、近年の教員養成改革に見られる「実践的指導力」に関する議論と教師教育者に関する議論の動向の二つを整理し統合することを試みた。その結果、「実践性」にまつわるキーワードとして「現場経験」を設定することの意義が見えてきた。というのは、境・相馬（2015）が示唆した、日本において研究者／教育者という二元論が教職課程担当教員としての意識、もしくは自覚の形成に影響しうるのであれば、そこには「現場経験」に関わる言説に対する教師教育者としての自身の立ち位置の模索が潜んでいるから、と解釈できるためである。

以上のことから、新たな研究課題として「現場経験」の言説に着目し、その言説のもとで近年進行する教員養成における「実践性」を改めて批判的に検討することが確認された。こうした課題設定に基づき、本研究グループでは現在、様々な経歴の大学教員数名に半構造化インタビューを実施している。主な質問項目は、大学教員になるまでの経緯、入職以降で携わってきた業務や授業について、「大学に勤務すること」と関する入職前と入職後での心境・意識の変化、他の大学教員との関係や違い、「現場経験」に対するイメージ、授業を通して学生たちに伝えられると思うものや伝えたいと思うもの、実際に授業をする際の工夫などである。2016年3月現在、4名の大学教員へのインタビューが完了しており、2016年夏に論文化を目指して分析を進めている。

V. 引用文献

安藤雅之, 2014, 「実務家教員に求められる役割, 資質能力——理論と実践の架橋を体現するモデルとしての教員」『Synapse——教員を育て磨く専門誌』 33: 11-15.

- 岡村美由規・相馬宗胤・伊勢本大・正木遥香, 2015, 「高等教育機関に従事する教師教育者研究の在り方に関する考察——「実践的指導力」と実務家教員をめぐる議論から」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』64: 37-46.
- 境愛一郎・相馬宗胤, 2015, 「教職課程担当教員としての意識形成プロセスに関する質的研究」『平成26年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書』広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム, 4-15.
- 佐久間亜紀, 2010, 「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容」『教育社会学研究』86: 97-112.
- 佐瀬一生, 2014, 「教員養成において実務家教員ができること——実務家教員に期待される機能・より力を発揮するためには」『Synapse——教員を育て磨く専門誌』33: 16-19.
- 武嶋俊行, 2010, 「理論と実践の架橋をめざして——実務家教員の課題」『教育経営研究』上越教育経営研究会, 16: 1-2.
- 広田照幸, 2009, 『教育学』岩波書房.
- 油布佐和子, 2013, 「教師教育改革の課題」『教育學研究』80(4): 478-490.
- 吉岡真佐樹・八木英二, 「教員免許・資格の原理的検討——『実践的指導力』と専門性基準をめぐって」『日本教師教育学会年報』16: 17-24.
- D'Addelfio, Giussepina, 2014, "Reflexivity, Adulthood, and Contemporary Education: Between Two Legacies," *International Network of Philosophers of Education Conference Proceedings* (14th Biennial Conference, Cosenza, Italy, 20-23 August 2014), 382-386.
- Williams, Judy, Jason Ritter and Shawn M. Bullock, 2012, "Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, Belonging, and Practice within a Professional Learning Community," *Studying Teacher Education: Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 8(3): 245-260.

博士課程院生を対象とした教師教育者教育の課題

—教職課程担当教員養成プログラム企画・運営教員の語りから—

久恒 拓也¹（広島大学大学院・D3）

張 磊²（広島大学大学院・D3）

安喰 勇平³（広島大学大学院・D2）

はじめに

本研究の目的は、①教職課程担当教員養成プログラム（以下、教職Pと略記）が果たすべき役割を再確認すること、そして②その役割に照らした教職Pの改善点を提示することである。

教職Pは、広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻（博士課程後期）が文部科学省から大学院教育改革支援プログラム採択事業の認定を受けてスタートさせた「Ed. D型大学院プログラム」の後継プログラムで、前身の時期も含めると2015年度現在で9年の歴史を有する。教職Pの具体的活動内容は公式ホームページ¹や諸報告²に代えるが、教員養成に特化し、かつ3年間という長期的スパンで大学教師の卵を育てる稀有な大学教員準備教育（いわゆるプレFD）であるという特徴を持つ³とされる。

しかし一方で、教職Pには種々の課題がみられ、それらは主として履修生らによる共同研究の形で報告されてきた。例えば、教壇実習に付随して行われる授業検討会の論点や履修者の振り返りが拡散していて深まらないことを問題視して、「育てたい教師像」を念頭においた教壇実習を試行したもの⁴、履修者がプログラムを通してどのように成長していくのか（またはしようとしているのか）を実習関連資料から自己分析して見出そうとしたもの⁵、大学教員として入職してから教職Pの経験はどのように役立つのか・影響を与えたのかを修了生へのインタビュー記録をもとに分析したもの⁶などがある。

このように、履修者自らが感じた課題を焦点化しつつ、プログラムとしてのメカニズムや存在意義を解明しようとする点も教職Pの大きな特徴であるといえる。ただ、従来の調査研究の分析材料は、プログラム履修生や修了生に関連した資料や言質の比重が大きく、履修生を指導する大学（院）教員の視点を取り入れることはなかった。より深く教職Pの存在意義や改善点を探るならば、同プログラムを企画・運営する教員がそれをどのようにとらえているのか調査することも必要な手順の一つとってよいのではないだろうか。

そこで本研究では、教職Pの立ち上げに深く関わっている、あるいは同プログラム履修1年次に開設されている授業科目を担当している大学（院）教員を対象としてインタビュー調査を行なった。その記録をもとに、調査対象者らが教職Pの果たすべき役割やねらいをどのように見出しているのか、どのような課題があると認識しているのかを分析し、教職Pに有益な改善点を具体的に提示することを目指す。

¹ 同大学大学院教育学研究科博士課程後期3年生。執筆担当箇所は、はじめに、1、2、5、おわりに。

² 同大学大学院教育学研究科博士課程後期3年生。執筆担当箇所は3。

³ 同大学大学院教育学研究科博士課程後期2年生。執筆担当箇所は4。

1. 調査対象・方法

本研究では現職の大学教員（広島大学大学院教育学研究科教育学講座）2名へのインタビューを行なった。前述したように、一人はEd.D型プログラムの立ち上げにおいて尽力したB先生、もう一人は教職P履修1年次の必修科目の担当者の一人A先生である。その授業では、教員養成の成り立ちについて学ぶとともに、教職に関する科目の実態やシラバスについて調査・分析を行なう。調査としての綿密さを考えると、教職Pに関わる講座教員全てを対象にする必要があると思われるが、この2名を選定したのは上記のような経緯を持っているからである。A先生の広島大学勤続年数は25年、B先生のそれは12年である。

インタビューは半構造化して行なった。事前に質問項目を対象者に送り、当日はそれへの回答を中心に1時間程度を目安に聞き取りをした。実施日はA先生が2015年8月27日、B先生が同年8月17日であり、実施が後のA先生にはB先生がどのような内容を語ったのかは伝えなかった。

両者に通知した質問は表1にまとめた。質問は二部構成を取っており、前半は対象者の大学教員初任期の教育経験を尋ね、それを踏まえて教職課程担当教員に求められる力を問うた。①、②を設定したのは、彼らが教育者としての能力をどのように培ってきたのかを知ることが筆者ら履修生にとって参考になるという理由と、初任期に感じたことが③やPart2の回答を理解する一助になると考えたからである。質問の後半は、教職Pがプログラムとして優先すべき事柄に対する見解と、開設科目に対する改善の必要性を問うものとなっている。

表 1 インタビュー質問構成

Part 1 インタビュー自身について	
①	大学教員初任の時期において、どのような授業科目を担当なさっていましたか。
②	担当したものの中、教職課程の科目（必修）について、その授業を行なうことに困難（課題）を感じることはありましたか。
③	これまでの大学教員としてのご経験から、未来の教職課程担当教員に引き継いでもらいたい力（力量）・あるいは新たに備えておいてほしい力（力量）はどのようなものであるとお考えでしょうか。
Part 2 インタビューの教職Pに対する見解について	
④	教職Pは、（1）授業を計画・遂行する力量の形成と（2）「先生の先生」になるための心構えをつくること、の2点に主眼が置かれていると理解していますが、大学院生のうちに優先して身につけるべきはどちらなのでしょう（両方だとしても、現在の教員養成現場を考慮して、どの程度のスキル・意識が要求されるのでしょうか）。また、選ばれた理由をお答えいただけますか。
⑤	教職P履修院生は3回の教壇実習（+検討会）を行なう外には、「教員養成学講究」「大学教授学講究」を修めることが共通の経験となっています。教職P創始から8年が経過した現在、教職課程担当教員としての必須教養を培うべきこれらの科目群は、再構成（あるいは増強）される必要があると思われますか。

2. A・Bの初任期における授業経験と教師教育者としての課題認識

ここからは、インタビューの質問に対応する形で調査結果を述べていく。まず、A先生とB先生が大学教員初任の時期においてどの程度の授業担当状況にあったのか、また教師教育にあたる際にどのような困難を感じていたのかを把握しておきたい。両者の回答にあった授業の一覧は次の通りである。

表 2 インタビューーの大学教員初任期における授業担当状況

A先生	学校管理（2コマ分、80～100人規模） 西洋教育史（30人程度）
B先生	（1）家庭教育、（2）教育原理、（3）保育原理、 （4）道徳教育の研究、（5）教育制度

B先生欄の科目にふってある番号について解説しておく。これはB先生のいう「重きを置いている授業」の順番に即している。彼が言いたかったのは、自分が教職科目の担当者として雇われたということであり（引用 B-No. 1、以下、インタビュー記録からの引用は囲みあるいは鍵括弧によって示す、下線は引用者による）、教育学研究者としてのみで「食っていけるわけではないということを知っておいてほしい」ということであった。

引用 B-No. 1

自分の専門、教育行政とか教育制度を教えてくださいということで、その大学が僕を雇ったわけではなく、教員免許に必要やから、その免許に関わる授業を担当できる先生として雇用された、ということであるということよね。

（1）A先生の場合

A先生が初任期における教育上の課題として語ったのは、教職教養や自分の専門領域に関する知識の幅と深さの不十分さであった（引用 A-No. 1）。特に幅について広げることが強制的にせざるを得なかった事情が彼には困難と映っていたようである（引用 A-No. 2）。理想としては授業内容を構造化して教えていきたいが、それができるようになるにはかなり時間を要すとの認識も示している（引用 A-No. 3）。

引用 A-No. 1

でも例えば、教育行政の領域にしても学校経営の領域にしても、幅が広いじゃないですか。例えば教育行政だって、財政もあって、政策学もあるし、それから制度もあるし、学校制度もあるし、…（中略）…だから、まず痛感したのは、知識が足りないなという、にわか勉強だと専門性の欠如ですよ。幅と深さの面がまだまだ足りないな、と。

引用 A-No. 2

私たちの仕事って教えることもそうだし、やはり自分の研究もやりたいよね、気持ち的

には。…（中略）…自分の研究についてはどういったらいいのかな、時間を忘れてするけれども、ちょっと離れちゃうと心的には強制的にしないと、気が乗らないよね、という感じですよ。でも、本当はそれじゃいけないんですけどね、幅を広げるという意味で。だからキツかった、そういう意味では、他の領域をね。

引用 A-No. 3

単なる知識ではない。知識もだけど、どういったらいいのかな、要するに構造化してどうか、視点が出てくればいいと思うんだけどね。どういうふうに伝えていったら西洋教育史の一番教えなければいけないことが伝わっていくのかな、ということなんだと。教育行政だったら、よくリーガルマインドというけれども、教育行政マインドというか、それを色んな角度から教えていくんだけど、「あ、教育行政ってこういうことなのか」というのが、相手にわかるように教えるという、その部分。これはかなり年季が入らないと、難しい。それはいくら知識をたくさん、アメリカでは、財政ではと言って、バラバラに教えていてもそれはわかんないと思いますね。

（２）B先生の場合

B先生もA先生と同様に、専門領域ではない内容を扱う科目に関する知識不足を痛感したと語った。大学院生時代にそういった授業を担当することを想定した訓練をされているわけではないため、オン・ザ・ジョブ・トレーニングをする中で知識を増やしていったのだという（引用 B-No. 2）。

引用 B-No. 2

例えば、さっきの道德教育の研究のなんつーのは、自分が教育原理、あるいは道德関係の学部時代の取ったね、科目以上の知識がないわけであってさ。つまり、大学院で、そういう授業をすること想定されて訓練も受けてないし。だからエピソードだけれど、授業をしながら教卓の下でね、参考書を見ながらさ、例えば、そうか、コールバーグの発達性理論ってのはこんなだったよなみたいにさ、思い出し思い出し授業したというふうなそういうまあ綱渡りのような授業したこともありましたよ。それから道德教育以外にも、例えば保育原理とか言うのも、あったりするわけだけど、幼児教育なんていうのは僕は専門外、むしろ幼児教育専門なんていうのは専門外以上にさ、不得手な授業科目なわけであってさ、それでもしかし、200人近い学生をね、相手しなくちゃいけないということで。非常にそういう意味じゃ授業の行なう技術、つまりその授業の、なんというかな、スキルではなくて、教える中身そのものね、授業内容ね。内容に関して、やっぱり今自分持っている知識不足ということを非常に強く感じましたよ。

（３）考察——教職課程担当能力の向上を想定して

上述した両者の入職直後の状況を考えると、教職Pでの教壇実習（特に専門から外れた科目の担当）は、彼らが直面した困難を先回りして体験させる機能を持っていることは間違いないだろう。ただ、そうした困難に立ち向かうための術は各人の長期にわたる努力に

よって培われてきたのであって、大学院生の教育プログラムの中には組み込みにくいもの
だと思われる。しかし、教職Pの存在意義を今後高めていくには、先達の努力の方法や教
職課程担当教員としての力量形成モデルを具体的に提示するような教育内容を検討しても
よいのではないだろうか。

3. 教職課程担当教員に求める・引き継いでもらいたい力量

A先生とB先生は長年の大学教員としての教職経験から、未来の教職課程担当教員に求
める、または引き継いでもらいたい力量に関しては多く語った。両先生に共通するのは、
教職に関する知識量を担保するということであった。一方で、教職課程担当教員としては、
自身の教職に関する経験によりA先生とB先生からの答えはそれぞれ異なった。それら
を表3にまとめた。

表3 A先生とB先生によるコメントの比較

	A先生	B先生
共通点	知識を有すること	
	教職教養&一般教養	専門外の教育学全般に関わる知識
	「自分の教える専門科目についての造詣、 <u>知識</u> というものが <u>必要</u> である」	「やっぱり自分の専門以外のところの教育全 般に関わる、少なくとも他領域ね」 「とにかくまず知識、知識は重要だと思うね。 その教師、 <u>教職に関わる知識</u> をもうちょっと しっかり勉強してほしい」
相違点	専門性・研究能力	授業力
	「やっぱり、かなり専門性がね、研究能力と かあるいは専門性というのは、かなり求めら れると思います」	「その授業を展開していくそういう部分とい うのは、まあ、なかなかその口伝でね、…こ ういう授業のスタイルもあるんやなとか」
	カウンセリング・生活指導能力	研究者のみではなく、教育者としての意識
	「カウンセリングっていったらおかしいか な、…学生さんの思いがこうわかるようなと いうか。…コミュニケーションというかね」 「生活指導というのは、非常に大きい」	「どんなに素晴らしい教員をつくるかという 意識付けをしていかないと、やっぱりあかん だろうと僕は思うよ」

(1) A先生とB先生の共通点

まず、A先生とB先生が共通して必要性を述べたのは知識を有することであった。A先
生は入職当時、教職に関する自分の専門分野の授業一つと、専門外の教育学科目一つを担
当した。A先生はある程度知識を有しているので、授業設計や教材選定、運営にあたって
多少なりとも負担が少なかったと考えられる。それでも、教育（学）に関する知識を先ん
じて回答したところを見ると、その重要性は極めて高いといえる。

B先生も同様に、入職直後の教職科目に関する知識のなさについて述べており（引用 B-No. 2）、自身の専門外領域の授業への反省から、まずは「やっぱり自分の専門以外のところの教育全般に関わる、少なくとも他領域」と強調しながら、「教職に関わる知識」の勉強の必要性を、我々未来の教師教育者を目指す者に訴えているとみえる。

（２） A先生とB先生の相違点

A先生は前述したように、自分の専門の授業を担当していても専門性の不足を痛感していた。それに加えて、研究能力の重要性も強調したところ（引用 A-No. 4）に彼の教育学研究者としての力量と教職課程担当教員としての力量観に重なりがあるといえる。B先生はというと、教職に関する知識を持つとしても、授業技術・授業の能力が欠かせないと語った（引用 B-No. 3）。

引用 A-No. 4

まず痛感したのは、知識が足りないなという、にわか勉強だと専門性の欠如ですよ。幅とふかさの面がまだまだ足りないな。」…（中略）…「専門性ということでそのウイングを広げるといふふかさですよ、これはもっともっと専門性をたかめるといふことでしよう、それは痛感しましたね。

引用 B-No. 3

授業技術、内容ではなく技術ね。技術と内容というふうに分けた時にさ、例えば発問の仕方とか板書の仕方とか、ね、いろいろあるじゃないですか。」…（中略）…「いわゆる教育方法学的に、いわゆる授業学的に考えた時に、こういう時にこういうタイミングでとか、こういう目線を送ってとかさ、まさにスキルよね。

履修生の立場からみて一番印象に残ったのは、A先生とB先生ともに自らの教職に関する経験から見落としてはいけないことをそれぞれ多く語ったことである。

A先生は近年、学生が経済・生活問題、就職、家庭等の悩みを持つ人が増えてきた状況に対応しつつ、学生に大学での勉強や研究を指導、保証する能力が必要であると述べた。すなわち、教職課程担当教員は学習指導以外に、カウンセリング・生活指導能力を有することをA先生は期待しているようである（引用 A-No. 5、6、7）。

引用 A-No. 5

最近気づくのは、なんと言ったらいいのかな、対人関係能力じゃないけど、カウンセリングって言ったらおかしいかな。どういう、それを表現したらいいかわからないですけども。例えば、学生さんの思いがこうわかるようなというか、どう言ったらいいかな。」…（中略）…「要するに学生さんと教員との間で、軋轢もあることあるよね。時にはね、それがうまく、どういうかな、調整できる能力というか。例えば研究、微妙な言い方すると、教員の立場としては、研究熱心にやっていると思っている、教えてると思うんだけど、学生さんの立場から言ったらちょっとキツイということだった。

引用 A-No. 6

教える前の段階というか、あるいはそれと同じように生活指導というのは、非常に大きいし、大学だってやっぱり同じだと思いますよ。財政的な問題もあり、いろんな問題があります。

引用 A-No. 7

要するにさっき言ったのはそういうことも含めてカウンセリングというか、対応ですね。生活指導、だから、研究だけでなくむしろ大学では、そっちのほうが大きくなっているんじゃないですかね。だから、それに時間取られて研究ができない。

一方でB先生は、大学教員は自身が研究者か教育者かという問いかけに対する答えの持ち方が重要であると語った。特に教育学部の教員が「教育学という領域学問を教える時にどう教えたらいいのか、どういう意識づけで教えにゃいかんのんか、どういう意識づけで自分はそれを学んでいかないかんのんか」という意識は重要であると強調した（引用 B-No. 4、5）。

引用 B-No. 4

あともう一つね、ここに直接にかかわらない、間接かかわるのは、力ではないけど、意識、ね、自分のその意識、意識というところはやっぱり僕は欲しいなと。…（中略）…お前は何かと、何者ぞと問われた時に、僕らの先生たちは研究者だっつて。…（中略）…つまり、非常に乱暴な、誤解を覚悟で言わしてもらおうとお前は何かぞっていわれたときに私は教師ですとは僕は言いたくないんよ。言いたくないんよ。やっぱりどっちかっていうと、一つ。これもあれもじゃない、一つ。何や、お前は何か、何ものぞと、研究者ですつて。もうちょっとフレーズをね、モディファイできるなら教育に関わる研究者です。もうちょっとじゃ、二つの役割で言ったら、いや大学の教師であると同時に研究者です、と言うでしょうね。だけど、一つと言われたら研究者よ。そうするとね。研究者であることさえしておけばいい、という時代。昔はそれでよかったんよ。

引用 B-No. 5

やっぱり今自分がやっている授業が、やっぱり教員を、より、どんなに素晴らしい教員をつくるかという意識付けをしていかないと、やっぱりあかんだらうと僕は思うよ。ただ自分、学問のだけための学問、論文を書くためだけの学問で、業績を作るための学問でやっていって、それは立派で偉くなるかもしれないけど、それは本当にいいんだらうかと。と僕はずーっと常々、ずっと昔から若い頃からそういう意識があったということよね。

（3）考察——教職Pへの示唆

以上のように、教職課程担当教員に求める・引き継いでもらいたい力量について、両先生ともに間違いなく知識が重要であると示した。ここで言う知識には、深い専門的な知識と専門外の一般教養的な知識が含まれていると考えられる。この点は、未来の大学教員を

目指す大学院生に非常に重要な示唆を与えているが、個人の努力に関わることでもあるので、教職Pがどのように必要な教育に関する知識を教えていくべきか、現段階では具体的提案をしがたい。

両先生が示したもう一つの見解は、時代に適した教職課程担当教員を養成することが必要だということだ。昔の大学生と比べて、今の大学生は就職・生活問題等の大学での勉強や研究の支障になる様々な問題が生じている。従って、教職課程担当教員はこうした状況にうまく対応する能力を持つことが必要であると思われる。

直接に教職Pの取り組みに関わるのは、B先生からの、授業力を向上することと、大学教員としての位置づけの問題である。現在、大学教員は研究者のみではなく、教育者の位置づけをきちんと認識することが重要ではないかと考えられる。

つまり、①教職Pは、今の時代への大学教員に対する要求に応えるものとして、存在意義があると評価される。②教職Pは、今後の時代に適した大学教員を育成できるように、プログラムの中には、博士課程院生の授業力を向上できる内容に改善することが有意義であり、かつ重要である、と分かった。

4. 教職Pが置くべき重点——授業を計画・遂行する力量か心構えか

次に、以上の経験を踏まえた上で、教職Pが置くべき重点に関する両先生の見解を見ていこう。この見解を確認するために、教職Pが形成する力として提示されているところの、「授業を計画・遂行する力量」と「心構え」のどちらが重要であるかを両先生に問い、またその理由も併せて答えてもらった。

(1) A先生の見解

A先生は、授業を計画・遂行する力量と心構えのどちらかに重点を置くのではなく、そのどちらも重要であると答えている。授業を計画・遂行する力量が、当該授業についての専門的な力であり、それが不可欠であると答えた(引用A-No.8)後、心構えを身に付けることの重要性を主に使命感という言葉を用いながら説いている。使命感が心構えとして重要であると語りつつも、大学院生になってから使命感を形成できるかどうかに対してA先生は懐疑的である(引用A-No.9)。そして、この使命感は、学生のために意欲的に取り組んでやるという使命感だとされ、またこの使命感は、学生との関わりを強制的に課されたものと捉える感覚と対置される(引用A-No.10)。

A先生は、使命感に代表される心構えを身に付けることと、研究者として成長することのギャップに言及しており、それを教育者マインドと研究者マインドという言葉で説明している。前者は、大学教員が行う学生に対する生活指導(学生の起こした事故、学生間トラブルなどへの対応)の際に求められる、学生に寄り添った対応として説明される。他方で、後者は個室にこもって人との交流を遮断し、一日何時間もペーパーワークを行うものだと説明される。どちらに重点が置かれるべきかについては所属する大学によって異なるというが、対極に位置する二つのマインドが両方求められるのが大学教員だとA先生は語る。研究に取り組むことに精いっぱいな大学院生が、将来的に直面するだろうこのギャップを予め知ることのできる機会としての教職PのメリットをA先生は認めている。

引用 A-No. 8

授業計画遂行する、力量形成ですよ。そのためにはやっぱりさっき言ったように、自分の専門性、その授業科目についての専門的な力というか、それがないと困るでしょうから、いうことですよ。

引用 A-No. 9

まあ職業に対する、難しい問題だけど、使命感はないといけん。…（中略）…使命感というのは仕事に対する責任感、これよね。これどのような職業でもだけども、やっぱり教員の場合も与えられた、課せられた仕事に対する責任感、これがないと。これが育つものかという、ないものはないからね、ない人はあまりないしね。今になってそれを育てようと思っても、なかなかそりゃ。…（中略）…でもわからんわね。教師になって、意図的に生徒さんたちと接触することによって使命感に芽生えたというか、いうことがあるかもわからんけれども、なかなか難しい。でもまあ、使命感はないといかんよねと思いますけど。これは育つものかどうかわかりませんが。

引用 A-No. 10

義務で、義務的にやったってどうしようもないよね。だからさっき言ったその使命感というのは、与えられる、悪い意味で強制的にというんじゃないで、意欲的にね、取り組んでやるっていう相手への使命感です。それがないと、いいことにならないです。

（２）B先生の見解

B先生は、授業を計画・遂行する力量と心構えのどちらも重要であると断った上で、強いというのであれば、心構えの方が重要であると言う。この見解の背景には、大学院の博士課程を出ているのであれば、就職後に専門外の内容を学び教えるだけの潜在的能力があるだろうというB先生の見立てがある。そして、その潜在的能力が発揮されるためには、自ら学ぶ意識が必要になると語られる（引用 B-No. 6）。

またB先生は、求められる心構えを、どれだけ良い教師を作りたいかという情熱や決意とも表現している。小学校や中学校の教師の先生には、豊富な知識よりも、目の前の子供たちに寄り添う愛のようなものが求められると語るB先生は、人にものを教えるという作業に従事する以上、大学教員にも同様の心構えが求められる、とその見解を示している（引用 B-No. 7）。

さらに専門外の授業を担当することに対する心構えも必要だと語られる。というのは、専門外の授業を担当することを、入職後に知り、それに対応するのは非常に困難を伴い、場合によっては、潰れていく人も出てくるからだとされる（引用 B-No. 8）。

引用 B-No. 6

要するに、知識は職に就いてからでも身につけることができる。つまり、教員養成、あるいは教員研修の文脈において、研修で身につけていけることは on the job で身につける。だか

ら例えば僕なんかテーブルで読んでって言ったじゃない。三年かけて身につけたって言ったじゃない。だからそれは、最低限、要するに、大学出て、大学院の博士課程出ているのであれば、つけるだけの潜在的能力はあるはずだ、と。自ら学ぶ意識さえあれば、知識は身につくじゃないかと。

引用 B-No. 7

やっぱりどれだけ良い教師を作りたいかという心構えとか情熱とか、決意とか、まあ僕の言葉で言ったら。そのようないわゆる、心構えの方が僕はやっぱり、なかなか身につかないものかもしれないけど欲しい。欲しいと思うわ。…（中略）…そのほうがやっぱり小の先生、中の先生であっても、やっぱり目の前の子供たちを、に寄り添って、どれくらいのことをこの子達にしてやれるかな、というそういうアガペーのようなものが無いと、教師としてはやはりどんなに頭がすごくでかくて知識が豊富であっても向いてるのと言われてたら、僕向いてない。それは大学であっても同じような文脈だと思うんよ。ただまあ、イコールとは言わない。でも、コアの部分は共通しているんじゃないかと、人にもものを教えるという作業である以上、あるいは職業である以上、共通しているんじゃないかと思う。

引用 B-No. 8

だけど、それでも、そのようなことが待っているよというようなことを、この三年間で皆さん方にちゃんと頭の中にインプットして、そして心構えをもって出ると、僕らの時代みたいに、全く出て、出て初めてわかりました、と。そうすると、そこで潰れていく。潰れていく人と、僕みたいに強かにというか、生きる力があつたのかどうか知らないけど、生き残っていく人間と出てくるわけ。

(3) 考察

両先生の見解は、授業を計画・遂行する力量と心構えのどちらに重点を置くかという問いへの回答を出発点にして、教職Pの役割にまで展開された。両先生ともに、授業を計画・遂行する力量への言及は少なかったが、その力量として担当授業に関する専門的な知識を想定していた。両先生の回答は、心構えに関するものが中心となった。

その理由は、両先生が心構えという言葉のうちに多様な意味合いを込めているからだろう。多様な表現で心構えが語られたが、求められる心構えを大きく二つに分けることができる。一方は、使命感や責任感、情熱といった目の前の学生に対する心構えであり、他方は、入職後担当するだろう専門外の授業を担当することへの心構えである。

前者については、両先生とも身に付けることの難しさと必要度の高さを語っている。後者については、B先生から提起された観点で、教職Pは後者の心構えを身に付けさせるのに適しているだろうとされる。

質問④への回答からは、まず自らの研究に関する専門的な知識(①)が基礎として必要であり、入職後、使命感や責任感(②)に駆り立てられる形で、専門外の授業に関する知識を学び教える(③)というプロセスが求められていることが分かる。①に基づいた授業を計画・遂行する力量および③に関する心構えの育成が、教職Pでは重点が置かれるべき

だろうが、育成の難しい②が両先生に重要だと語られる理由や背景を知る機会が教職Pで設けられる必要があるかもしれない。

5. 履修1年次必修科目に対する言及

質問⑤により、教職P履修科目のうち、1年次に講義・演習の形式で行われている「教員養成学講究⁷」「大学教授学講究⁸」改善の必要性を問うたところ、A先生は前者に、B先生は両者について提案的な表現でそれを示した。

(1) 教員養成学講究の改善案

「教員養成学講究」に関しては、両先生とも履修者の所属する研究室の教員の部分的参画があるとより有益ではないかという見解を述べている。同講究では履修者が興味を持った、あるいは将来担当することになると想定した教職科目のシラバスを作成する。しかしながら、それを評価するのは同講究担当教員2名であるため、彼らの専攻領域を離れた科目の評価は十分といえない状況があると考え、このような提案をしたと思われる。

引用 A-No. 11

ここで大事だといったらシラバスを作ったり、教科書分析もやってもらってますよね。その部分で、一通り、短い時間でやるんだけど。少し足りないかなと思うのは、自分の専門分野についてなんと言うのかな、シラバス分析、専任の先生踏まえて。例えば西洋だったら、F先生を踏まえて、じっくり検討すると。今の僕らは西洋教育史、そういう分野については、専門じゃないから自分のところについては言えるけど。だから、そういうのも少し丁寧にやったら面白い。というのはさっき言った、その授業で何を狙うかということに基づいて、講義をどういうふうに構造化していくかということについて、色々議論したらいいと思うんですよね。それは、先輩の先生のほうがよく知っていると思うんですよね。まあベテランだからね。で、そこはもうちょっと、深めっていったらもっともつとよくなるし面白い。それが勉強になるけどねと思う

[F：教育学講座教員]

引用 B-No. 9

例えばその評価の部分でね、例えばプラクティカムとの連動でき、そういうその科目評価を実際に担当している教員、いるじゃんか。むしろ学内にいけば学内でもいいんやけど、例えばその、例えば養成学講究に、これは、Cさん関わってないわな。そしたら、例えばC先生に、例えばその部分の評価に入ってもらうとか。あるいはその、学外のプラクティカムに協力してもらっている先生方の中で、そういう当該科目を実際にやっておられる方がいるならば、その人に、まあ入ってもらうとか。システムティックには、そのなんていうの、改善することは十分僕は可能だと思うよ。

[C：質問者安喰の学位論文主任指導教員]

引用 B-No. 10

そしてできれば、ほんとは僕はシラバスだけに留まらないでね、ほんとは授業案つくってほしいよね。実際ね、小中高で教員養成する、あるいは教員になるっていうんだったら授業案つくれんかったら話にならんわ。その授業案をつくれる先生をつくるはずの皆さん方が、自分の授業案を作れるか。この一時間の授業案をすぐ作れるか、作れない。僕は見ててもう、つくづくそう思うもん。だって授業案っていうのは、ある意味見える化やから、他人が見てこの授業はこういう意図とか計画に基づいて、こういう計画で展開されるんやなっていうのがわかるもんじゃろ。それがちゃんとやっぱ残るもん、そして残るもんやから、それがちゃんとできるような力をほんとはつけるべきだと思うわ。

(2) 大学教授学講究の内容検討

「大学教授学講究」では、大学で教えるということに関して広くテーマを設定して調査・分析するという演習形式が採られている。このことに関してB先生は、担当者が履修者に意図的なテーマ選択をさせているのかが要点ではないかと指摘したうえで、自分だったらこのようにするという提案を示した。

それは、大学教師の授業スタイルに関する調査・分析をする演習というものであった。ドクター論文を中心に据えながらも「大学教師」として就職する院生が、将来に備えて考えておく必要の認められる内容と思われる。B先生は言及していないが、教職Pの独自性である教員養成担当の大学教師という存在について深く探究することもこの中に含まれるべきではないだろうか。

引用 B-No. 11

もし僕がこの授業担当するんやったらね、特にね、アメリカのいわゆるその大学、例えば僕が留学してたバークレーでもそうだったけどさ、大学の教師のいわゆる授業スタイルを対象研究にした、研究対象にしたようなやっぱその研究物なんかいうのがいっぱいよるんよ、出とるんよ。例えばアメリカという国の大学における例えば大学教師の授業スタイルっていうのはどうあるべきかっていうようなことで。例えば現在、養成学の方は、どっちかといえば歴史的な展開であるとか、シラバスであるとか、こういうことやる。もうひとつの大学教授学講究のほうをもし僕が担当するんやったら、今、今、最先端の大学教授っていうのはどういうふうなことが課題意識になっていて、そしてたとえばアメリカではどんなことが議論されていて、そしてどんな先生がいい、大学の授業のスタイルとしていい先生だと評価されてるかとかいうふうなことを、例えば調べさすとかあるいは調べたものを皆さんといろいろこう議論するとか、だからそういうふうなことを僕だったらイメージする

おわりに—教職Pの存在意義と改善案—

本研究からは、教職Pの存在意義がどのようなものであるかと、これまでプログラムが提供してきた教育に対する改善点が明らかとなってきた。

教職Pに関する従来の研究では、その重要性の認識は修了生(OB・OG)からの評価や振り返りによって支えられていた。しかし今回、教職Pのような教育を受けていない世

代の大学教員からも、同様に重要だと認識が認められたのが研究史上の進展といえよう。両先生が教職課程担当教員の力量の一つに挙げた教育学の知識獲得、とりわけ多様な教科科目についての知識をドクター論文執筆と併行してつけていくのは困難な課題であるが、その必要性を院生時代に強く認識しておくことは、教師教育者としての自覚に有益であろうし、そうした意識づけの装置としての役割を教職Pは担っているといえる。

ただ、そうした総合的な教育成果とみなされる大学教師としての意識づけは、大学の学校化⁹が指摘され、大学教員の教師としての側面が重視される昨今、あるいはFD活動の活発な現在においては強い独自性を示せないのではないだろうか。履修生が自らそれに気づいていくプロセスの利点については全く触れずに述べるならば、なぜそうした意識が必要なのかという背景理由（特にB先生が多く語った）自体を、履修生に直接伝達するという形のレクチャーも有効と思われる。

教職Pの座学については、両教員の指摘にもとづけば、教育学講座教員集団の幅広い専門性を生かせる教育体制の構築が必要とみえる。「教員養成学講究」においては、履修者の作成した教職科目のシラバスの評価者として、当該分野の教員が授業に加わることの利点が述べられている。さらに、1コマの授業案を作ってみるという提案もなされていて、それは履修2年次の教壇実習をより充実したものにできる可能性があるため、前向きに検討すべきであろう。

以上の改善案は、あくまでプログラム運営・企画教員のコメントから得られたものであり、履修生や修了生あるいは他の教員などの意見と照らし合わせた本格的な議論をするための布石である。さらなるデータの収集は今後の課題としたい。

注

- 1 「教職課程担当教員養成プログラム」<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>（2016年2月29日最終閲覧）。
- 2 広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム『平成24年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書 博士課程学生がすすめる〈FD〉』2013年3月、など。なお、平成23年度以降の活動報告書は広島大学学術情報リポジトリにおいて公開されている。
- 3 境愛一郎ほか「教職課程担当教員養成プログラムのめざすもの プレFDとしての独自性と課題」広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム『平成25年度教職課程担当教員養成プログラム報告書 先生を育てる先生として育つ』2014年3月、pp. 21-22。
- 4 黒木貴人ほか「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」」広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム『平成25年度教職課程担当教員養成プログラム報告書 先生を育てる先生として育つ』2014年3月、pp. 3-19。
- 5 久恒拓也「教師教育者をめざす大学院生に必要な授業実践の模索」広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム『平成26年度教職課程担当教員養成プログラム報告書』2015年6月、pp. 29-42。
- 6 境愛一郎・相馬宗胤「教職課程担当教員としての意識形成プロセスに関する質的研究」広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム『平成26年度教職課程担当教員養成プログラム報告書』2015年6月、pp. 4-15。
- 7 前半は教員養成の歴史や現状について学ぶ回、後半は履修生が教職科目のシラバス（対象大学は問わない）を調査・分析し、加えて自らシラバスを試作して発表する回で構成されている。担当教員は2名。
- 8 大学における「教授」という行為について広く探求する。最終発表に向けて数度中間報告を行なう演習形式。基本的にテーマ設定は自由だが、担当教員や他の履修者との議論により調整される場合もある。
- 9 田中每実「大学の学校化—大学教育改革の行方と教育理論」杉谷祐美子編『大学の学び 教育内容と方法 リーディングス日本の高等教育—2』玉川大学出版部、2011年、pp.328-341。

平成 27 年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書

発行日 平成 29 年 3 月

発行者 広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム

※本報告書に記載している原稿は、『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』
第 64 号に掲載された成果の一部である。