

# 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」とに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.