

# 教職課程担当教員としての意識形成に関する研究

大学院生が教職課程担当教員を対象として研究する意義

正木 遥香（広島大学大学院・院生）  
相馬 宗胤（広島大学大学院・院生）  
岡村 美由規（広島大学大学院・院生）

## I. はじめに

本研究グループは、平成 26 年度よりはじまった「教職課程担当教員としての意識形成プロセスに関する研究」を継続・発展する形で研究を進めてきた。平成 28 年度は、4 名の教職課程担当教員へ行ったインタビューをもとに、現在、論文化を進めているところである。そのため、本稿では、現在行っている研究の内容そのものというよりはむしろ、我々が大学院生という立場でこうした研究を行う意義について述べ、報告に代えたい。以下、これまでの経緯については各々の成果物の概略を示しつつ記述していくが、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. 平成 26 年度の研究概要：教職課程担当教員としての意識形成過程への着目

先行研究によると、教職課程担当教員は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（尾川・森下 2012）。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、本研究の関心の根源にあった。

以上の問題関心に基づき、境・相馬（2015）では、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た分析によって、大学教員観に変容をもたらさしめる要因を検討した。その結果、プレ FD、学生との接触体験、専門外の授業を担当すること、といった経験が重要な位置づけをもつことが明らかになった。このことは、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ことを示唆しているといえよう。

## III. 平成 27 年度の研究概要：「実務家教員」へ期待される役割から、教師教育

### 者研究における課題を読み解く

平成 27 年度は、上記の境・相馬（2015）に残された研究課題として、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、ということが指摘された。そこで、「実務家教員」へ向けられる期待を手がかりに、岡村・相馬・伊勢本・正木（2015）では、教師教育者研究全体の課題を整理することを試みた。以下に、その概略について示す。

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」の修得を教職課程の達成基準のように位置づけている。それゆえ、教職課程担当教員には「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。そのなかにおいて、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いわれている（ex. 佐瀬 2014; 武嶋 2010）。

しかし、彼らが依拠している「実践的指導力」という言葉は、マジック・ワードとしての性格をもつ（油布 2013）。そればかりか、「実践的指導力」の強調が、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すら指摘されている（吉岡・八木 2007；佐久間 2010）。そこで、「実践的指導力」の再検討が必要となる。

「実践的指導力」には、「教科等に関する専門的知識」や「広く豊かな教養」も含意される。そのため、その育成にあたっては、個人の経験知を科学的な研究成果を利用した「実践的教育学」（広田 2009）へとまとめ上げていくことも必要である。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」）が、それだけでは不十分であるといえよう。

こうした課題に対して、近年、諸外国で展開されている教師教育者の議論は示唆的である。米国の教師教育者（teacher educators）たちは、教員養成の実践に取り組む中で、学校教師として自身の過去の経験を新たな専門職的文脈と実践とに関連づけて探究するというが、こうして教師教育者自身が「省察」を通じて自らの成長に対して自覚的になることは、教師志望者である学生たちの学びに対しても重要とされる（Williams et al. 2012）。

今日の日本における教師教育においては、「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。米国の教師教育者の議論を踏まえると、これは、「省察」を学生に求める教師教育者自身に対しても、常に成長していくことが求められていることを意味する。そのように考えた場合、「実践的指導力」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ではなく、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も有用であるといえる。

#### IV. 平成 28 年度の研究課題とその進捗

##### 問題関心：「実務家教員」・「研究者教員」の多様性へのまなざし

一連の研究からは、教職課程担当教員としての意識形成過程においては、「現場経験」に対し、自らの立ち位置をいかに定めるのかが重要な意味をもつことが示唆された。しかし、「実務家教員」は「現場経験」を持ち、「研究者教員」は「現場経験」を持たないものと二分することは適切ではない。「実務家教員」もしくは「研究者教員」と一括りに言っても、その内実は多様である。そのため、「研究者教員」もしくは「実務家教員」であるということが当人にとってどのような意味を持つのかは個々異なるはずである。

実際、佐瀬（2014）は、「実務家教員」のなかにも、本人の意志で中途退職し応募した場合と定年退職後に再就職した場合の違いや、大学と教育委員会との間の人事交流の一環で現役教員として派遣されたのか、あるいは定年退職後に派遣・推薦されたのかという違いがあること——すなわち、「実務家教員」には少なくとも 4 種類あること——を指摘している。また、「研究者教員」の場合、それぞれの専門や研究内容の違いはもちろん、研究のメインフィールド、学校現場との関わり方など、それぞれ異なっている。さらに言うと、教員免許の有無やその種類、大学以外の学校や施設（たとえば、社会福祉施設、塾、NGO も含む）での教育経験の有無、子育て経験の有無もそれぞれ異なっている。研究室に閉じ籠もって文献を読み解くタイプの研究者教員もいれば、実践現場に赴いてエスノグラフィの手法で調査を行うタイプの研究者教員もいる。

以上を踏まえると、教職課程を担当する大学教員たちにとって、「実務家教員」「研究者教員」というラベルは、個々にとって異なる問題を拓くものであり、そのなかでそれぞれの意識が形成・変容すると考えられるべきである。仮に、「実務家教員」「研究者教員」という枠組みを実態的なものとして受け止め、それで教職課程担当教員を分類したとすれば、両者の「協働」や「異質性」は皮相的で教訓的な一般論で満足され、その実現に向かって十分に進んでいくことができなくなってしまうだろう。こうした点に、個々の教職課程担当教員の役割認識の形成過程を解明することの意義がみいだされよう。

##### 調査の概要とそこから見えてきたもの

以上の問題意識に基づき、本研究グループは高等教育機関における職務経験が 5～8 年

程度の教職課程担当教員 4 名（その内訳は、「実務家教員」2 名、「研究者教員」2 名となっている）を対象に半構造化インタビューを行った。職務経験の年数を設定したのは、大学教員の役割意識の形成過程について自覚的に語るにはある程度の職務経験が必要であるが、経験を積み積むほど入職時にまでさかのぼって振り返ることが困難になると推察されるからである。

調査は、主に正木が平成 27（2015）年 2・3 月に各調査対象者の研究室を訪問し、1 時間半程度の半構造化インタビューを行った（※「実務家教員」1 名のみ、岡村・正木の両名で、岡村をメインインタビュアーとして調査を行っている）。質問内容は、大きく分けて①大学院時代から現職までの経験、②研究や実践に対する捉え方、③大学での職務に対する意識という 3 点に関わるものであった。

各調査対象者の「語り」の分析からは、教職課程担当教員としての意識形成においては、これまでの研究から明らかになったような「現場経験」に対する認識以外にも、複数の要因が影響していることが明らかになった。特に、調査対象者のうち、3 名は複数の高等教育機関における職務経験を有していたが、いずれも勤務校の特徴に応じて自らの役割を自覚的に変容させていた。このことは、教職課程担当教員としての意識形成が、個人的なプロセスではなく関係論的に読み解かれるべきであるということを示しているという点で重要である。

## 大学院生が教職課程担当教員を対象として研究する意義

以上の研究の詳細については、今後公表する予定の論文を参照されたいが、ここでは、当該論文には反映されないであろう、大学院生という立場で教職課程担当教員を対象とした研究を行う意義について触れたい。

これまで繰り返し指摘しているように、教職課程においては、一定の「教えるべき」ことが政策によって規定される側面がある一方で、その具体的な解釈はそれぞれの教職課程担当教員の経験に依拠してなされる側面もある（岡村・相馬・伊勢本・正木 2015）。したがって、両者の間に生じる葛藤にどのように対応していくのかという戦略を獲得することが必要となる。

境・相馬（2015）からは、こうした戦略は、多くの場合、実際にそれぞれの教員が自らの職務を遂行する過程で獲得されるという結果が見いだされた。しかし、こうした結果は、我々が大学院生という立場で各教員の「語り」を聞いたからこそ引き出されたものとして把握することもできるのではないだろうか。

たとえば、ある調査対象者へのインタビューにおいて、以下のような場面が見られた。

正木：大学教員へのイメージって変わりました？ 昔持っていたものが、実際、いろんな経験するうちに。

調査対象者：うーん。変わった。……変わった。たぶん、それぞれによって違うかもしれない。ああ、大学教員ってすげえな、って思うことも、前よりあることはある。そういう機会に出くわすことはあるよ。でも、大学教員ってなんじゃ、っていうふうな機会に出くわすこともあるよ。

その後、調査対象者の大学教員観に関わる「語り」が続くが、その際の「語り」は、その都度、聴き手である正木へ現在の認識を問いながら進んでいき、時には「院生のうちはあまりイメージできなかったけど」といった表現として立ち現れた。こうした「語り」の進行は、いずれのインタビューにおいても多かれ少なかれ見られたが、その前置きとしての上記の「語り」は、調査対象者自身の認識が、聴き手の問いかけに触発されて言語化されていったということ象徴しているように思われる。

我々が院生の立場で「語り」を聞くことは、恐らく、未来の教職課程担当教員としてとりうる戦略の幅を広げることにつながりうる。そして、調査対象者たちもまた、このよう

な意義を引き受けた上で「語り」を紡いでいたように思われる。それゆえ、彼／彼女らの「語り」は、独白ではなく、ときには後輩たちに対する、きわめて高いメッセージ性を有したものである。性格を帯びていた。

本研究では、こうした立場性に関わる意義について、中心的に取り扱うことはできなかったが、このことは教職課程担当教員養成プログラムに当該研究を位置づける上で重要な論点となるように思われる。今後、本研究を継続する上での課題としたい。

## V. 引用文献

- 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.
- 尾川満宏・森下真実, 2012, 「教職教育と教育学研究のジレンマ」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『これからの大学教員養成の話をしよう』平成23年度採択広島大学特別事業経費(全額裁量経費) Ed. D型大学院プログラム支援教育・研究活動報告書, 14-18.
- 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.
- 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.