

平成 28 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 28 年度における教職 P の活動報告……………久恒 拓也 1 頁

視察報告の部

ケースメソッドを中心に据える教員養成組織

島根大学教職大学院主催講演会・ワークショップ「スクールリーダーのためのケースメソッド」
に参加して……………相馬 宗胤 5 頁

「スクールリーダーのためのケースメソッド」の展望と課題

—ワークショップでの体験から—……………安喰 勇平 8 頁

島根大学教職大学院主催講演会・ワークショップ「スクールリーダーのためのケースメソッド」
の参加報告

—研修方法と教材に注目して……………岡村 美由規 12 頁

若手研究者育成の現状からみる教職 P の意義と課題

「教師教育の実践と研究」に参加して……………松田 充 15 頁
佐藤 雄一郎

共同研究の部

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 19 頁
相馬 宗胤
岡村 美由規

平成 28 年度における教職 P の活動報告

久恒 拓也 (広島大学)

はじめに

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)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。同プログラムでは、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、の育成が目指された。同プログラムは、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り、これまで研究者養成に特化してきた大学院教育の在り方を見直すものでもあった。

以上の目的を引き継いで、同プログラムは平成 22 年度から「教職課程担当教員養成プログラム」(以下、教職 P)として実施されている。そこから平成 28 年度現在に至るまでも、教職課程を担う人材育成と、研究のみに囚われない大学院教育の看板を掲げてきたが、大学教育に対する社会の眼差しは一層厳しさを増し、大学教員になるための準備教育(Preparing Future Faculty Program (PFFP))を取り入れる大学院は増えていった。大学教員養成という力点はもはや稀有な努力とは認識されなくなっていることが懸念される。よって、教職 P としては、教職課程担当教員の育成とそれによる教員養成全体への貢献がより強く意識されねばならないと考える。

平成 28 年度の活動は、結果的に教員養成の方面へ傾いたところがある。正規課程の教職授業プラクティカムは過去最多の実習実施数を誇っており、その中で観察者は例年より多くの教職専門の必修科目(15 回の実習中 10 回)に触れる機会を得た。また、運営予算(研究科長裁量経費)による視察対象も、教職大学院企画のワーク・ショップや日本教師教育学会の研究推進企画というように、教員養成に重きを置く性格のものであった。本章では、本年度の活動の詳細を、正規教育課程に関する部分を中心に報告する。

1. 履修 1 年次講究

履修 1 年目の者(院生 I、J)は教員養成学講究および大学教授学講究を履修し、プラクティカムに入る前の教員養成の基礎的知識を習得すること、大学教育観を養うことを目指す。講究内で取り組んだ諸課題は下記のとおりである(表 A の※は広島大学開講科目)。

表 A 教員養成学講究取り組み内容

履修生	シラバス作成	シラバス分析		
I	教育課程論	教職入門※	教育の思想と原理※	教育と社会・制度※
		特別活動指導法※	教育課程論※	教育方法・技術論※
J	特別活動指導法	特別活動指導法 (広島文化学園大学)	特別活動指導論 (島根大学)	特別活動の研究 (鳥取大学)
		特別活動指導法※		

表 B 大学教授学講究取り組み内容

履修生	レポートタイトル
I	今日の大学における「授業」としての「講義」成立の要件と課題 —「講義」批判と大学教育改革の歴史的考察を通して—
J	大学教員は大学の大量化をどう生き抜くのか？ —ボーダーフリー大学の教員の語りに着目して—

2. 履修2年次 教職授業プラクティカム

(1) プラクティカム実施状況

「教職授業プラクティカム」は、履修生が TA として、授業機会の提供を受ける講義・演習等に入り、最終的に1回のコマを担当する「教壇実習」をメインとした科目である。教育の補助者から仕手へと立場を変える中で、慣れない“責任ある”教育実践者としての立ち回りを要求される。

加えて、事前に授業検討会を設けて、1時間程度はその指導計画案について吟味する。検討会には授業提供教員と TA 指導教員（一般的にはメンター教員と解される存在）、他のプログラム履修院生が参加し、授業の目的や資料の適切性、時間配分、なぜその教育方法を採用するのか、などが話し合われる。履修生は教壇実習当日までに、検討会で指摘された事項をもとに、指導案を修正することになる。下表は本年度に実施した教壇実習の一覧であるから、参考にされたい（※は広島大学外での実施。EはD3、それ以外はD2）。

表 C プラクティカム日程一覧

	No.	実施日	履修生	授業名	題材・内容
前期	1	5月16日	A	道徳教育指導法	道徳授業を構想する
	2	5月16日	B	道徳教育指導法	日本における道徳教育の歴史
	3	5月18日	C	社会教育学	成人学習論とその背景
	4	5月30日	D	道徳教育指導法	道徳の諸科学
	5	6月13日	E	教育の思想と原理	「道徳教育」とは何か
	6	7月4日	F	教育課程論	学習指導要領の変遷と指導要録 —相対評価と絶対評価—
	7	7月11日	G	教育の思想と原理	女性労働の変化と子育て支援
	8	8月8日	H	教育課程論	学習指導要領の変遷と指導要録 —系統主義と経験主義の接点—
後期	9	11月16日	G	西洋教育史	公教育制度の成立
	10	11月16日	B	教育哲学	ケースメソッドとは何か
	11	11月21日	C	教育と社会・制度	教育現場における合理的配慮
	12	11月29日	E	教師論※	現代の教師に対する子どものニーズ
	13	1月26日	F	教育方法学	「診断」「見とり」による子ども理解と授業の改善
	14	2月2日	H	教育方法学	授業研究における授業の観察、記録、解釈
	15	2月6日	A	教育方法・技術論	中学校・高等学校におけるアクティブ・ラーニングの類型と実践的課題

(2) 振り返りの特徴—小手先改善から根本的課題へ—

プラクティカムの最終行程として、履修院生には「リフレクション」と称する文書を作成し、運営担当まで電子提出するよう指導している。このリフレクションにはフォーマットが設定されていないことから、院生が何に着目しているか、どのような事前・事後の検討内容が印象に残っているのかを読み取ることのできる資料として、大変興味深い。

表 D は、履修 2 年目の 7 名について、どのような記述傾向をもっていたかをまとめたものである。年度の前期に取り組むプラクティカム I では、全体的に授業経験不足からくる「スキル」の面での反省や改善志向が目立つ。対してプラクティカム II では、教材と授業目的との対応を考えたり、学生に出した課題に授業者としてどのような意見を表明するかといった内容の記述が見られたりするようになる。

表 D リフレクションの言及内容

D2履修生	プラクティカムIの課題・反省点	プラクティカムIIの課題・反省点
A	資料・PPTの構成、教材研究不足、時間管理、余談などクッション的内容の用意	教材研究が不十分な点
B	口調（速度、言葉選び）、PPTの内容精選・フォント、学生目線での授業構想の一貫性の検討	DVD教材の使用法・位置づけ、考えさせるより発言が続くことを優先したこと
C	指示の曖昧さ、言葉選び、時間配分、積極的な参加を促すための工夫の模索	資料誤字、時間配分、授業者の立場としての振る舞いと講義内容に対する見解
D	話し合いの目的を練る必要性、学生を誘導するような発問の改善、板書計画、内容量	未履修
F	到達目標の設定、授業を応答的に構成する必要、学生の授業参加に対する考え方を省察する、コメントシート記入時間の確保	講義の中で学生に「おもしろい」と感じさせること、PPTの構成内容・可視性、用語の使い方（抽象度の高いことの是非）、内容に対する自身の立場検討
G	講義の論点が複数あること、スライドの可視性、口調、時間配分、緊張感を持たせる工夫不足	スライドの可視性、口調（早い）、前半の発問と後半の内容との関連に対する説明不足、教室の環境整備
H	口調、テキスト分量の多さ、授業内容どうしの関連の分かりにくさ、発問の工夫、指示の曖昧さ	学生の疑問を授業に活かす技量、設問の複雑さ、資料が本時の目標に合っているか検討、時間管理

3. 履修 3 年次 教職教育ポートフォリオ

本年度は教職教育ポートフォリオの履修は 1 名であった。D3 の後学期にこれまでの自身の教職 P での活動を振り返り、どのような大学教師を目指すか、どのような教師を育てたいか等々を教授哲学の形でまとめていき、担当教員 2 名からの指摘を受けて数度の修正を行なうのがこの授業の肝である。

本年度履修生は 3 年間を経ての「教職課程担当教員」としての理念の到達点を次のようにまとめている。これを忘れずに、教員養成現場で活躍することを期待したい。

報告者は「教職課程担当教員」として、学生を適切に期待できることが大切であると考えている。同時に、教師を目指す学生たちにも、将来受け持つ子どもたちを適切に期待できるようになって欲しい。そして、この期待は、〈授業の中での――筆者補足〉関わり合いの中で、共有され、交渉されるものであると考える。

おわりに

これまで述べてきたような教職 P の実践は、様々な方の支援があってこそ行なえるものである。末筆ながら、運営に携わって下さった教職員ならびに履修生である院生、学外プラクティカムを受け入れていただいた広島文化学園大学の時津啓先生、学内プラクティカム授業提供にご協力くださった広島文教女子大学の白石崇人先生、共同研究を進めるにあたりご協力いただいた OB の先生方、そのほか多くの方々に心より感謝申し上げます。

注

1) 具体的には、3 年間を通じて次の教育プログラムを経る。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を学ぶ。博士課程後期 2 年次生は、学内（広島大学）で前学期・後学期各 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む。

教壇実習は、履修生 1 名に対して、教員が 2～3 名（指導教員 1 名、教育指導を担当する TA 指導教員 2 名）で指導にあたる。教壇実習の前後には、実習生が作成した指導案および授業の構想について議論をする事前検討会と、実習生が実施した授業について議論をする事後検討会が開かれる。指導案や授業をもとに議論をする中で、専門が異なる教員や履修生の授業についての考え方や授業の見方に触れることで、多角的な授業改善が促進される場として設定されている。事前検討会、事後検討会の後、履修生は授業の再構成、リフレクションを行なう。

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。プログラムを履修する中で、自分が何を学んだのかを振り返り、自身の「授業哲学（授業理念・教授哲学とも）」をまとめる。彼らには「修了証明書」が手渡され、2017 年度までに 16 名の修了生が輩出された。

ケースメソッドを中心に据える教員養成組織

島根大学教職大学院主催講演会・ワークショップ

「スクールリーダーのためのケースメソッド」に参加して

相馬 宗胤（広島大学大学院・院生）

1. 講演会・ワークショップの背景

2017年2月17日（金）、島根大学教職大学院で「スクールリーダーのためのケースメソッド」という標題で講演会とワークショップが行われた¹。ビジネスマネージャーの教育に起源を持つケースメソッド教育であるが、専門職教育を目的とした伝統的な教育方法であるという点で、他領域への援用可能性や、あるいはもっと一般的に、アクティブ・ラーニングを実現させる教育方法として近年注目を集めている。

そのなかで今回の会は、ケースメソッド教育によって教師教育を行うというテーマを軸に据えたものである。そして、実際に教師教育課程にケースメソッド教育を導入した事例として、島根大学教職大学院は注目されよう。当会は、島根大学教職大学院の教員と院生が運営を行い、講演者として徳島文理大学の竹内伸一教授が招かれた。参加者には、われわれ広島大学の院生含め、島根・鳥取を中心に多くの教育関係者が参加した。島根大学の関係者を含めると、およそ30名参加していたように思う。

そこで本稿では、竹内伸一教授による前半の講演会（題目：「アクティブ・ラーニング型教員研修としてのケースメソッド——過去、現在、そして未来へ」）に限った報告と若干の考察を行う。後半のワークショップについては、安喰と岡村の報告を参照されたい。

2. 講演内容の概要

講演会では、ケースメソッドに繋がる教育思想・教育理論として、フンボルトの「実質陶冶」「形式陶冶」の話に始まり、ハーバード・ビジネス・スクール（HBS）のデューイによる「伝授」と「訓練」の区別、慶応大学ビジネス・スクール（KBS）の高木による「専門知識」と「実践力」の区別が紹介された。その上でケースメソッドは、「形式陶冶」「訓練」「実践力」といった概念で特徴づけられて説明された。ケースメソッドを支える思想自体が古典的なものでありながらも、いつの時代においても「劣勢」の側にあるものだという点が説明された。

次にケースメソッドの特徴や原則が説明された。特にケースメソッドの基本原則に関わって、学生と教師との協働性・共同性という考えが強調されていた。参加者中心（participant-centered）とも言われていたが、ケースメソッド教育においては学生を授業・教育の中心に据えようとする意図が大切にされている、と言えよう。そのためにも、授業者は次節をレクチャーするのではないし、扱うケースは学生にとって興味あるもので、試行錯誤しながら取り組もうとするものであるべきなのである。その上で授業者は、明確な教育目的を持つべきであり、ディスカッションリーダーとして議論を司る能力が求められるとも説明された。

講演会の後半では、組織内でケースメソッドを行っている幾つかの先行実践例が紹介された。HBSやKBSのように、ケースメソッドを大規模的に組み込むことは現実的に難しい。それとは別に、数名の中心的な教員がいるが、組織全体がケースメソッドという方向を向いているわけではないような、いわゆる中小規模の実践例が幾つか紹介された。そし

て、これら中小規模の実践の成功の鍵となっているのは、ケースメソッドが教育方法として有効か否かという問題意識よりも、ケースメソッドに対する熱量の大きさがあると説明された。ケースメソッドが一教育方法であるという枠組みを超えて、その教育思想的・教育経営的な面へと進んでいけるような熱量が必須である、と。

講演会のむすびとして、島根大学教職大学院のアドバンテージが述べられた。それは、当教職大学院が地域の拠点となり得る点にあった。島根大学教職大学院が起点となり、ケースメソッドを通して学び、また授業者としてケースメソッド授業を実践し、ケースメソッドについて深く考えた学生が、学校現場にスクールリーダーとして入ることで、ケースメソッドという方法やその基盤となる思想をまた広げていくという再生産の図式を構築できる点に指摘していた。

3. 若干の考察

報告者は、これまでもケースメソッドに関するセミナーに出席したり、ケースメソッド授業を実践してみたりと、教育方法としてのケースメソッドの可能性と同時にその特殊性を実感していた²。今回は特に、教師教育の実践の場である教職大学院がケースメソッドに挑戦する、という意味で、その取組の成果や、そこにある困難などの問題に関心があった。上でまとめた講演会の内容を拝聴し、整理した上で若干の考察を展開したい。

教師にとって、参加者中心の教育を実現しながらも、ディスカッションリーダーとしての役割を担うという点は、一見すると対立しているように思われる。だが、改めて考えてみると、教師がリーダーとなるからといって、授業を受けている側が従属的立場になるわけではない。ケースメソッド授業では、学生は、現実に扱っているケースについて考えようとし、意見を述べようとし、人の意見を聞こうとすることになるだろう。このとき、学生らは必ずしも教師に対して従属的立場にあるわけではない。必要になるのは、問題を共有し、自分の意見を述べ、他者の意見に耳を傾けるという意味での「共同体意識」であると整理できるだろう。

併せて、ケースメソッドにおいては、何かを誰かから「学ぼう」という思いよりも、目の前のケースに対する解決策を探ろうという思いが先行することになるだろう。そのような意味で、ケースメソッドには特定の思考プロセスを強制しないという特徴があると指摘できる。私たちが思い浮かべる一般的な、いわゆる「授業」というのが、きわめて体系だって計画・展開されるのに対し、ケースメソッドの場合、思考のプロセスは多様であり、かつ錯綜的になる。たとえば、議論の流れに関係なく、ずっとある問題について考えるという場合もあるだろう。他の人の意見を聞いて、これまで自分が考えていたことからスッと離れ、別の問題に思い悩むこともあるだろう。あるいは、あることについてちょっと考えては、直ぐに別のことを考え始め、また別のことを考え、というふうに様々な事柄を食い散らかして考えるパターンもあるだろう。たしかに、共同で議論していることを踏まえるならば、今何が問題として共有されており、誰がどんな意見を言って、自分の意見はどういうふうに位置づいているのか、を把握できる能力が求められるのかもしれない。しかし、ケースメソッドが「形式陶冶」「訓練」「実践力」という概念で特徴づけられることを考えるならば、自分自身の思考プロセス自体を省み、実践に沿うように調整できるようになることこそが目標なのだと言えるだろう。そう考えると、ケースメソッドは特定の思考プロセスを強制しないが、自分自身の思考のプロセスを省みるよう促すものであるし、授業効果を上げるためには、自分の思考プロセスについて振り返らせる時間が必要になるだろう。

また教育思想と組織規模に関する話からは、ケースメソッドを行うことの挑戦性を感じた。前節で述べた「劣勢」という評価は、教育のそのような側面が無視されてきたという意味ではなくて、恐らく、教育学的に基礎づけしにくい、と言い換えられるかもしれない。実際ケースメソッドは、非常に労力のかかる教育方法であるにもかかわらず、教育効果が高い点に意義があるわけではない。むしろ、その教育効果は評価尺度によっては測りにくいものであろう。ケースメソッドは、教育学的に基礎づけしづらい部分を中心に据えるも

のであり、それを中軸に据えるということは、評価の仕方やアドミッション・ポリシー自体の再考を促し、ファカルティーの意識変革へと波及する効果がある。このように考えると、組織改革に対する効果こそケースメソッドの強みになるのかもしれない。いわゆる「スクールリーダー」というものがあって、そこにケースメソッドを当てはめていく、という考え方ではなく、授業を行う教員同士が、互いの授業理念や育てたい教師像を開示し、議論していく。ケースメソッドが題材となって、ファカルティー間での対話が拓かれていく、と。この話に付随して、「研究者教員と実務家教員が、互いにケースメソッド授業を作っていくという意識」を作り上げていくという竹内教授の指摘は、これからの教員養成組織の一つのモデルとしての可能性を持つと感じた。

注

- 1 当会の運営者の一人である島根大学教職大学院の丸橋静香准教授による報告が、島根大学大学院教育学研究科ホームページにアップロードされている。URLは以下の通り。http://www.edu.shimane-u.ac.jp/_files/00223089/2_17school.pdf（最終閲覧日 2017年3月29日）
- 2 慶応大学ビジネス・スクールで開講されている「ケースメソッド教授法」に参加したときの報告は、平成26年度報告書に所収されている（相馬宗胤（2016）「教授法・教育内容としてのケースメソッド——『ケースメソッド教授法』からの学び」『平成26年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書』61-68）。また、実際にケースメソッド授業を実践しての報告は、平成27年度報告書に所収されている（安喰勇平・相馬宗胤（2017年度公開予定）「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」『平成27年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書』6-22）。

「スクールリーダーのためのケースメソッド」の展望と課題

ーワークショップでの体験からー

安喰 勇平 (広島大学大学院・院生)

1. はじめに

本報告は、平成 29 年 2 月 17 日に島根大学で行われた「講演会・ワークショップ『スクールリーダーのためのケースメソッド』」後半のワークショップに関するものである⁽¹⁾。そのワークショップの内容は、前半において徳島文理大学人間生活学部教授・竹内伸一によってパワーポイントで説明されたケースメソッドを、実際に島根大学教職大学院院生らがディスカッションリーダーとして実施し、そのケースメソッド型授業を受講者らが体験する、というものである。そのワークショップは、二つのグループに分かれていた。一つは小学校・特別支援学校グループで、もう一つは中学校グループである。それぞれのグループで別のケースを用いた授業が行われていたが、本報告は、報告者が小学校・特別支援学校グループに属していた経緯から、そのワークショップのみを対象とする。

当講演会・ワークショップのポスターには、「今日、教員研修も児童・生徒の学習と同様、アクティブ・ラーニングで行うことが求められ、スクールリーダーもそうした企画力・運営能力が求められています」と記載されている。この記載から分かるのは、当講演会・ワークショップでは、ケースメソッドがスクールリーダーの用いるツールとして想定されている、ということである。無論、スクールリーダーがケースメソッドを用いることができるようになるためには、彼らがケースメソッドを体験する必要もあるだろうが、あくまで重点は、スクールリーダーの用いるツールとしてのケースメソッドという点に置かれているようである。

当講演会・ワークショップは主として、ケースメソッドとは何か、を受講者に説明し、体験してもらうものであった、と実感された。本報告では、ケースメソッドとは何か、ということについて改めてまとめることはしない。むしろ、ケースメソッドとは何か、という説明を受け、それを体験した人々（筆者も含む）のコメントや感想から「スクールリーダーのためのケースメソッド」の展望と課題を考察するのが本報告の内容である。そこで本報告は以下のように展開する。まず当ワークショップの展開を記し、次にそのワークショップで出された授業者・受講者らのコメントを手がかりに当ワークショップに対する評価をまとめる。そして最後にそれら評価から考えられる「スクールリーダーのためのケースメソッド」の展望及びその課題を論じる。

2. ワークショップの展開

このワークショップのために用意されていた時間は、65 分である。内訳は、個人思考・グループ討議に 15 分～20 分、全体討論に 35 分、受講者からの感想・コメントに 10 分となっていた。

まず個人思考・グループ討議の段階において、受講者は 4 グループ（各グループ 4 人あるいは 5 人構成）に分かれた。各グループは、4 あるいは 5 つの机を寄せ合った島になるため、教室内に机を寄せ合った島が 4 つできた。なお各グループには、事前に指名されていた司会がいた。この段階において、受講者らはケース「欠席裁判」⁽²⁾に初めて目を通した。受講者らは、およそ 5 分程度取られた個人思考の時間に、ケースを読み、その後用意された 3 つの設問に答えることになる。それから受講者らは、各グループ内で、司会のリードに従いつつ、設問に対する各自の考えを通わせる。

続いて行われる全体討論は、ディスカッションリーダー（以下、DL と表記）によって進められる。なお机は、黒板を中心にした半円状に並び直された。この全体討論において、は、設問 1 から受講者らのコメントが求められ。そして、そのコメントは書記によって黒板に書き写された。コメントが黒板に書き写されるのに加え、そのコメントの内容に応じて、DL によって事前に準備されていたシートが黒板に貼られた（主に、そのケースに登場する人物名や役職などがそのシートには書かれていた）。そのような手順で全体討論は、DL によって展開された。そして全体討論は、当ケースで学ばれる内容に関する DL の総括によって締めくくられた。その後で受講者からの感想・コメントの段階において、受講者らは、主として DL の討論のリードの仕方についての感想とコメントを加えた。その感想とコメントについて次節で考察しよう。

3. 受講者らの感想・コメントから考える

(1) 受講者らの感想・コメントから

当ワークショップには、現職の学校教員や、教員として働いたことのない大学院生、教員として働いたことのある大学院生、大学教員などが受講していた。これら受講者から様々なコメントが出されたが、そのコメントは次の三点に大別されるだろう。第一点は、DL の討論のリードの仕方である。例えば、「このコメントに関連して何かありませんか」と DL が言った後、それ以外のコメントを用意していた受講者はコメントできなくなる、という意見が出された。第二点は、ケースメソッド型授業の理想的な形と比べて物足りなかった、というものである。例えば、受講者同士でのコメントの応答が起きればなお良かった、というコメントが出された。第三点は、自分自身の力量不足を痛感したという受講者の感想である。その感想は「自分は現場を知らないから今回の全体討論についていけなかった」という趣旨のものであった。

まず第一点目のコメントに注目してみると、DL の発言や振る舞いに焦点が当てられていることが分かる。DL の発言や振る舞いが改善されると、ケースメソッドがよりよく展開されることが提案されているのである。また、第二点目のコメントも DL のケースメソッド型授業の巧拙に向けられている。ただ、当ワークショップの性格上、ケースメソッドの理想的な形に近づけるのは困難であった。ここで「理想的な形」として念頭に置いているのは、ケースメソッド受講前の個人予習の時間と、ケースメソッド受講者らの関係性に関する理想的な形である。まず、ケースメソッド授業を受講する際には、本来受講者が事前にケースを読み込んできて、その上で設問に答えておく、という個人予習が前提となっている。しかし、ケースを読むために与えられていた時間は 5 分強だったため、そもそもケースに対する受講者の理解は十分なものとはなっていなかっただろう。加えて、ケースメソッドの学習効果を高める土壌として、学びの共同体が教室内に築かれることが、ケースメソッド型授業では求められる。学びの共同体では、教師対受講者の関係が、受講者の数だけ存在するのではなく、受講者同士が相互に関心を持ち、尊重し合う関係を築いている、とされる。竹内の論じるように、「参加者が相互に関心を持ち、尊重し合う共同体ができあがると、参加者による社会的協働の恩恵が、教室での知的学習活動全体に大きく及ぶようになる」のである [竹内 2010、36]。しかし、当ワークショップでは、名前も所属も分からない受講者らが教室に集まっているため、以上のような学びの共同体を築くのは困難な状況であった。

第三点目のコメントは、発言者が自分自身の力量不足を反省するものであった。この類のコメントでは、ケースを理解するに足るだけの力量が足りていない、と自分自身で感じているのに加え、自分自身と他の受講者との間の力量の違いを感じているように思われる。このような感想を抱くことは、受講者がこれから学び続けるための重要な動機になりうるし、このことはまさにケースメソッドで期待される効果の一つだと言える。竹内は、この効果を自己モデルの更新と表現する [ibid.、123]。そして、ケースメソッドで行われる自己モデルの更新を「解凍・移動・再凍結」という形で形容している。

まず、自分のモデルを変えるためには、自分自身を疑ってかかれるように、凝り固まった頭を柔らかく解きほぐす必要があり、自己モデルの至らなさを自覚し、更新が必要だと自分に言い聞かせなければならない。これが「解凍」である。次に、自己モデルを望ましいものに修正・変更する。これが「移動」であり、最後に新しい自己モデルの定着化を図るのが「再凍結」となる。[ibid.、123-125]

以上の竹内の整理にしたがえば、第三点目のコメントを行った受講者は、まさにケースメソッドを体験する中で「解凍」から「移動」のプロセスを経た、と言えよう。

(2) 筆者の体験から

筆者自身は、ワークショップ後半において「他受講者との関係性が築かれていれば、受講者間での意見交換も生じていたはずで、そうであればよりケースメソッドが機能していたのではないか」という趣旨の発言をした。上記の類型で言えば第二点目に区分される内容である。

しかし筆者は、その場では発言しなかったものの、ケースメソッドを体験した際に行った発言が授業のなかであまり上手く機能していなかったことを気にかけていた。「もっと授業の中で鍵となるような発言ができなかっただろうか」と。また自分の考えていたことや自分の発言ではカバーできていなかったことを、他の受講者が発言していると、他受講者の考えの柔軟さに驚かされ、自分自身の力量不足を感じていた。例えば「他の受講者の発言の方が、自分の発言や考えよりも問題を深く考えれているな」のように。すなわち、報告者は第三点目に区分される内容を発言こそしていないものの、感覚はしていた、ということになる。ワークショップ内でコメントや感想を述べた他の参加者らも、報告者と同様、語り出してはいないものの、自分自身の力量不足を感じ、「解凍」から「移動」のプロセスを経た者がいたことも予想できよう。

このような点は、ワークショップ後の竹内による講評においても指摘された。竹内は、「ケースメソッドを今後学校での校内研修として用いる場合、研修後に何らかの評価可能な効果が見出される必要がある」という趣旨の指摘を受けた後、「頭の前半分と後ろ半分」という比喩を用いつつ、頭の前半分では討論授業に参加し発言するが、頭の後ろ半分ではその発言を内省する、というコメントを返した。そして、その授業中に自分自身の発言に不十分な点があったことに気づいた時には頭の後ろ側をコツンと叩かれたような感覚に陥り、この感覚に陥れることが討論授業の恵みだと答えた。この竹内の発言を、スクールリーダーのためのケースメソッドの効果として半ば強引に敷衍すれば、ケースメソッドへの参加を通して受講者は自らの認識や想像の限界を体験することができ、その体験が校内研修・教員研修にとって重要だと言える。自身の既存の認識枠組みを超えて物事を見て判断する能力。これはケースメソッドを通して獲得が期待される能力である。

4. おわりに

「スクールリーダーのためのケースメソッド」というワークショップ参加者のコメントを中心にこれまで考察してきた。ワークショップ内で語られたコメントのみに注目すると、「ケースメソッドを通して成長できた」、「ケースメソッドで学ぶことができた」という内容はあまり見られなかったように思われる。むしろ、ワークショップ内でのケースメソッドの問題点や改善可能性に対するコメントが目立った⁽³⁾。しかし、このことはただちにワークショップ内でケースメソッドがうまく機能しなかったことを意味していないだろう。ケースメソッドの教育効果は、そのようなコメントのみから測定されるものではない。自身の力量不足について語った受講者がいたことを思いかえそう。あえてワークショップ内で語りはしなかったものの、その受講者と同じ様に自身の力量不足を痛感し、自己モデル更新のプロセスへと足を踏み入れていた受講者は他にも存在していたことが予想されるのである。この自己モデル更新のプロセスへと誘うことはケースメソッドのもたらす主たる

教育効果の一つであり、スクールリーダーのためのケースメソッドの展望はこの方向に開けていよう。

とはいえ、ワークショップ内で語られたコメントを軽視することはできない。ケースメソッドを実施した DL へ向けられたコメント及び、ケースメソッドの理想的な形からの乖離を指摘したコメントは共に、ケースメソッドという教授法を実践することのハードルの高さを示唆している。とりわけ単発的な研修としてケースメソッドを行う時には、ケースの個人予習の時間が取れない、または受講者らが学びの共同体として機能しない、というような課題があろう。以上の課題を乗り越えるためには、様々な工夫が考えられよう。例えば、ケースメソッドを用いる授業者のスキルアップや、ケースメソッドを用いる授業者を支えるチーム活動の充実 [竹内 2014、27] がある。

受講者に自己モデルの更新を促すケースメソッドは、現在盛んに叫ばれている、学び続ける教師像と相性が良い。それだけに、それを実施するために高いハードルが残りはするものの、ケースメソッドを用いた教員研修・校内研修が効果的に実践されることの實りは大きいだろう。まずはその萌芽が島根大学教職大学院の取り組みにおいて見られるのである。

注

(1) なお前半に行われた講演会については本報告書内にまとめられた相馬 (2017) を、また後半のワークショップに関する観察録は本報告書内にまとめられた岡村 (2017) を参照されたい。相馬と岡村は報告者と共に講演会を聴講した後、一方で相馬は報告者と共にワークショップに参加し、ケースメソッドを体験し、他方で岡村はワークショップにおいて、ケースメソッドを体験するのではなく、観察者として身を置いていた。

(2) 当ケースでは、『小学校における PTA 役員選出をめぐるトラブル』を事例に、学校・PTA の在り方、地域との関係、若手教員・先輩教員の関係/指導、管理職のマネジメント、児童・家庭の変容 etc. を論点にディスカッションがなされ」た [島根大学教育学部]。

(3) もちろん当ワークショップでのケースメソッドが実際に上手くいっていなかったというわけではなく、目新しい教授法に対する受講者らの戸惑いがまずもってコメントとして目立っていた。

参考引用文献

岡村美由規「島根大学教職大学院主催講演会・ワークショップ『スクールリーダーのためのケースメソッド』の参加報告——研修方法と教材に注目して」『平成 28 年度教職 P 報告書』2017。

島根大学教育学部「(実施報告) スクールリーダーのためのケースメソッドの講演会&ワークショップ」〈http://www.edu.shimane-u.ac.jp/_files/00223089/2_17school.pdf〉(2017/3/27 アクセス)。

相馬宗胤「ケースメソッドを中心に据える教員養成組織 島根大学教職大学院主催講演会・ワークショップ『スクールリーダーのためのケースメソッド』に参加して」『平成 28 年度教職 P 報告書』、2017。

竹内伸一『ケースメソッド教授法入門——理論・技法・演習・ココロ』慶応義塾大学出版会、2010。

——「能動的学修を可能にするケースメソッド教育の実現過程——高等教育における四事例から」『教育学研究ジャーナル』中国四国教育学会編、21-30、2014。

島根大学教職大学院主催講演会・ワークショップ「スкульリーダーのためのケースメソッド」の参加報告

—研修方法と教材に注目して

岡村 美由規（広島大学大学院・院生）

1. 本報告の位置づけ：問題関心

本報告は、相馬・安喰による表題の参加報告に連なるものである。筆者は今次の講演会およびワークショップに、観察者（オブザーバー）の立場で参加させていただいた。主に観察したかったのは、ワークショップ参加者の反応である。以前から筆者は教師の力量形成・向上の方法としてのケースメソッドの特性に関心をもっており、今次は受講・参加者によるケースメソッドの受容への反応を観察したいと考えた。なお参加者の内訳は指導主事、現職教員、大学教員、学生・院生が主であったと仄聞している。

しかし、ワークショップおよびその後の質疑応答を通じ、実際の受講者の反応にケースメソッドへの否定的言動は観察されず、「校内研修に活用したい、そのために研修のノウハウを知りたい」「受講者の立場からワークショップの改善点を述べたい」「自分は経験が浅いから思ったように参加できなかった（だからもっと経験を積みたい）」、といった積極受容の態度が観察された。これは職種を問わず多くの社会人が持つ、自分にとっての未知・最先端の技術修得への欲求が現れたものと理解される。報告者の関心に照らし合わせれば、ケースメソッドが教師の力量のどの部分に・いかに接近する技法なのかの手掛かりを得るような反応を得るには60分というワークショップの時間設定は短過ぎたようである。

そこで本報告では、今次参加した経験をもとに、ケースメソッドを現職教育の場と見立ててそれを運営する授業者の技法と教材について考察したことをまとめる。これは筆者が標記講演会の1週間前にあたる2月6日にプラクティカムIIの教壇実習を終えたばかりで、今次講演会・ワークショップの参加は、授業者としての省察（授業中の自らの言動の顕示的・潜在的意図、事後検討会で得た指摘の意味）を行っていた時期と重なり、おのずと観察も省察的視点を入れたものとなっていたためである。

2. 授業者の技法

講演会の講演者（授業者に相当）は徳島文理大学の竹内伸一教授である。竹内氏は冒頭にキャリア履歴を含めた自己紹介を行った。ケースメソッドに対して竹内氏がこれまでどのような立場で関わってきたのかを聴講者に開示することで、同氏は聴講者にケースメソッドを批判的に吟味する機会を提供することを狙ったのではないかと推測された。

講演会は60分で構成され、理論的背景と原理が中心であった。後半には実践事例が紹介されたが、これも単なる紹介に終わらず、日本の教職大学院を中心とした事例ごとの特徴のマッピングが示され、ケースメソッドをさらに深く理解しようとする聴講者にとっては格好の手引きになったと思われる。講演会の内容は、竹内氏の研究の蓄積（広島大学・教育哲学研究室で学位を取得している）と、実践経験（マツダに就職した後に従事した慶応大学ビジネススクールでの教壇経験、そして今日の大学での教職課程担当教員としての経験）に支えられたものであることが聴講者に伝わるものであった。カリキュラムとしての講演会の内容の選択と構成は今後の参考としたい。同時に竹内氏の講演は筆者自身がプ

ラクティカム中に課題として見出した自身の学術的知識の未熟さをいかに埋めるかの方向性について、ヒントのようなものを与えてくれたように思える。

ワークショップのディスカッションリードは、島根大学の教職大学院に在籍する現職教員院生がチーム担当した。事前のシミュレーションを繰り返したことが観察され、ワークショップ終了後に聴講者に配布された指導案には、ディスカッション展開予想とそれへの指導展開案がいくつかのパターンで示されていた。本報告者が参加した中学校グループの全体ディスカッションは指導案どおりには展開しなかったようで、それへの適切な対応ができなかったと、リード役の院生はワークショップ終了時に感想を述べていた。

リード役院生の反省点は、そのまま筆者がプラクティカムで見出した課題でもある。受講者の意見や発言を評価し、全体の構造のなかに適切に位置づけること、これには学術的専門性が不可欠であると。しかしながら学術的専門性は受講者の意見・発言の適切な評価を行うにあたり必要十分条件ではなく、十分条件である。では必要条件はなにか。そこに、教師教育の教授学（pedagogy of teaching/pedagogy of teacher education）と呼ばれるようなものが対応するのではないか、と考える。

竹内氏の講演は、必要条件としての講義者（授業者）の技量についても示唆を与えてくれた。同氏は自己紹介の時は教壇・下ろされたスクリーンの前に立っていた。しかし講演の内容を話す際は、通路を歩きながら話していた。当初は違和感を持ったが、次第にスクリーンの文字もしくは手元のハンドアウトに集中して耳で講演を聞く自分に気付いた。つまり竹内氏はあえて通路に立ったり歩いたりすることで、聴講者の視線をスクリーンに向けさせ、文字と音声とで内容を伝えていたのである。実は筆者は、プラクティカムの教壇実習の最中、学生が自分ではなくスクリーンを見て話を聴くことに不安を感じていた。彼らが自分を見ないことは講義を聴いていないこと、と無意識に思い込んでいたのである。この理由として非常勤で教える学生は多くの場合、講義の際は報告者を見て聞いている状況に慣れていたのであるかもしれない。筆者が教える科目はスペイン語（教養）が多く、板書、講義、ノートと口頭での演習、これらを頻繁に切り替えながらの講義を構成する。したがって講義する際に学生は教師（すなわち筆者）に集中するように振る舞っていたのかもしれない。今回挙げた竹内氏の立ち位置の例は、講演全体で見れば些細なことなのかもしれない。しかしこの些細な振る舞いは、筆者に学生の受講態度を見る新たな目を開かせてくれたし、また自分の授業者としての振る舞いを振り返り、今後の授業運営の一つのヒントを与えてくれたのであった。

3. 教材

本節では、ワークショップの教材について報告する。ケースメソッドの教材は、取り上げるケース（事例）である。ケースメソッドを開発したハーバードビジネススクール（HBS）では、実例をケース教材化し、受講者は多くのケースをストックしていく。日経関連のビジネス雑誌では国内外で活躍する CEO が HBS で学んだことのインタビュー記事を頻繁に目にすることがある。それら記事によると、HBS の 2 年間に学ぶケース集はファイルに何冊にもなる膨大なものらしく、HBS 修了後の実務において同様のケースに出会うたびにファイルの中から類似するケースを探し、参考にするそうである。さらに HBS のケースメソッドでは、そのケースの当事者が全体ディスカッションの上に登壇し、そのケース時の本人の判断・意思決定を話されることも少なくないようだ。また HBS の修了生は縦横のネットワークでつながりを持ち、互いにケースを融通しあうこともあるとのことである。このような HBS 修了者の経験談からは、ケースを学ぶことが「実際に起こった事件」の疑似経験を積む機会を提供していることがうかがえる。

竹内氏は全体の質疑応答のなかで、HBS のケースは多いもので 30 頁になるものもあり、予習に 3 時間ほどかかるものであると述べた。しかし日本で導入されているケースメソッドのケースは 2～3 頁の簡易なものである。さらにフィクションか、または、実例を元に作成したフィクションである。主催者に今次ワークショップで使用したケースについて質

問したところ、小中学校ならどこでもあり得ると考えられる状況をもとに作成したフィクションであるとのことであった。

筆者は、フィクションのケースで学ぶことがどれほどの教育効果をもたらすかについて、HBS 関連の記事を読んでいたこともあって、疑問をもっている。あくまで事例を教材化してそれを事後的に振り返りとして学ぶことが、受講者にとって疑似経験へと転換され、判断力養成につながるような、ケースメソッドがねらいとする結果を引き出すのではないだろうか。

ケース作成それ自体、専門性が求められる。HBS や慶応大学ビジネススクール (KBS) ではケース作成専門家が存在し、彼らがケースを作成する。日本の教職課程でケースメソッドを効果的に活用するには、事例をケース化することが肝要と考える。事例を徹底的に、多様な角度から、多様な立場から、省察すること。この点が抜けると、ケースメソッドは単なる話し合いに墮するのではないか。教材の質が徹底的に問われるのがケースメソッドではないか、との感想をもった。

4. 最後に：ケースメソッドの方法的評価

ワークショップ後の全体の質疑応答で印象に残った質問は「ケースメソッドの教育的評価はいかに行うか」という、哲学を専門とする大学教員からのものであった。竹内氏の回答は「教育におけるケースメソッドは評価というものをあえて避けていた」と回答し、教育という営みの特性から理由を述べていた。また HBS では修了生の平均年収額が他のビジネススクール修了生のそれより高いということの評価指標に用いているとのことであった。

この質疑応答は、人間的成長の測定、という根源的な問いをはらんでいるがゆえに、回答が難しい。人間的成長・人間形成とは何か、その定義づけに関わるためである。

費用対成果 (コストパフォーマンス)、説明責任、といった用語が日常的に使われるようになった今日において、長期的かつ目に見えない効果が蓄積してその国の日常生活そのものに現われる教育の効果 (例えば警察への信頼度は教育の社会的効果の一つである) は、どこまでが測定できて、どこからは未知の領域として存在し続けるのか。教育方法の評価は、単純化することを慎みつつ、原理としてどのように方法を分析しうるか。この点は重要な研究上の課題であると考えられる。

若手研究者育成の現状からみる教職 P の意義と課題

「教師教育の実践と研究」に参加して

松田 充（広島大学大学院・院生）
佐藤 雄一郎（広島大学大学院・院生）

はじめに

Ph.D と Ed.D の関係が問われるように、自身の研究を自身の授業実践にどのように反映するか、ないしは自身の研究をもとにどのような授業をつくっていくのか、という大学教育実践と研究の関係は、教職課程担当教員養成プログラム（以下、教職 P）を履修する院生が考えなければならない課題である。両者の関係を問う中に、教職 P の博士課程後期の院生に対しての教育プログラム、つまり若手研究者の育成プログラムの価値があると考えている。このような大学院教育も含め、若手研究者をいかに支援し、育成していくかということは、最近、多くの学会が取り組みを始めている。そのため、教職 P における研究と実践の関係を考える営みが現在どのような位置にあり、さらに、この取り組みが現在の若手研究者の育成の中にどのように位置づけるのか、ということは教職 P のこれからの方向性を考える一つの契機となるだろう。

以上の問題関心の下で、教師教育学会の研究推進・若手交流支援企画「教師教育の実践と研究—“二足のわらじ”をどうはきこなすか—」（2017年3月19日 於：慶應義塾大学。以下、研究会）に松田充、佐藤雄一郎、久恒拓也（広島大学）が参加した。研究会に参加した経験から上記の問題関心について検討していく。なお松田と佐藤は、研究会の前日に、教育関連学会連絡協議会の公開シンポジウム「教育研究分野における若手育成」（於：学習院大学）にも参加した。本報告では、適宜、同シンポジウムについても言及する。

1. 研究会の概要

研究会は、教師教育学会が今年度より取り組み始めた研究推進・若手交流支援の一環として開催された。その趣旨は、「両方の立場（教師教育の実践者と研究者という立場：筆者註）から教師教育に関わる意義、それに伴う困難や努力について、それぞれの経験からともに学び、教師教育における実践と研究について、考えていきたい」（設定趣旨）というものであった。主催者によると、首都圏を中心に 50 名弱の参加者があり、内訳は小中学校の現職教員、大学院生、大学の研究者がそれぞれ 15 名程度、会員よりも非会員の方が多いとのことであった。

研究会は 10 時半から始まったが、午前中は、前田一男氏（立教大学）より『『研究』と『教育』、そして『実践』の位置』という主題の下で話題提供が行われた。前田氏は、立教大学教育学科で過ごした学生時代以降の研究履歴を振り返り、その上で現在担当している「生活科教育論」などの教職科目の授業に自身の教育史研究の知見をどのように反映しているか、具体的にどのような授業を行っているかの報告を行った。質疑応答の後に昼食を挟み、午後からは、鹿毛雅治氏（慶應義塾大学）より「コンサルテーションという関わり—“二足のわらじ”なのか?—」、高旗浩志氏（岡山大学）より『『すぐれた授業に出会う』という愉しみ』という二つの話題提供がなされた。両氏とも、自身が小中学校での教育実践に授業研究を介していかに研究的に関わっているかを中心に報告を行った。

これらの話題提供を受け、6～8 人のグループでディスカッションを 1 時間、グループを替えディスカッションを 30 分行った。ディスカッションでは実践と研究の関係について、例えば、鹿毛氏や高旗氏の話提供にあったように、学校の教育実践に研究者として携わる上で学校現場や教師に敬意を払うとはどういうことか、教職大学院も含め大学教員に実務家教員が多くなっていく中で彼らがアカデミックな論文を書くために同僚としてどのよ

うな支援ができるか、小学校での研究主任という立場から日常の授業と学校の研究主題との関係をどのように考えていけばよいか、またそうした様々な課題に教員養成段階ではどのように対応できるか、など様々な疑問や意見が出された。このような各グループでのディスカッションの内容や研究会を通して考えたことについて5名程度が全体で発表し、意見の共有が行われた。そして最後に、蔵原清人氏（工学院大学）より、「教育」の概念が学校現場で拡大してきており（例えば、主権者教育、安全教育など）、教育学への要請が変わってきているなかで、どういう対応をしていくかが今後重要となる、とまとめられ、予定時間の17時ちょうどに研究会が閉じられた。

2. 実践と研究の関係について

（1）実践と研究の関係の位相

研究会で「実践の定義が不明確である」という意見が出されたように、参加者が多様であったために、様々な実践の捉え方、実践と研究の捉え方が提示された。小中学校の教員の立場では、「実践」はほとんどが自身の日々の授業を意味するものであった。ここでの実践と研究の関係は、自身の日常の実践を大学で行われている研究がどのように支えてくれるのか、というものであった。ただし、研究主任として学校の実践をリードするために理論を学んでいるが、学ばば学ぶほど他の教員との話が合わなくなっていくという実践（現場）と理論の関係についての提起もあった。

大学院生の立場からは、「実践」とは、小中学校で行われている授業のことを意味していた。ここでの両者の関係は、実践的な研究論文を書くために、学校での実践を研究の対象として捉え、それを分析するというものであった。

そして大学教員の立場では、三つの「実践」の捉え方が議論された。一つ目は、大学院生の場合と同じく、学校での授業を実践と呼び、それを研究の対象とするというものである。二つ目は、鹿毛氏が提案した「コンサルテーション」のように、学校での実践に対して研究者として関わることを自身の実践として捉えることである。三つ目は、自身が担当する教職科目の授業や専門科目の講義を実践と呼ぶ場合である。それぞれに実践と研究の関係は異なっている。一つ目について前田氏は、研究の対象として実践を捉えるという意味で、実践を一つのテキストとして捉えると表現した。二つ目は、実践が研究となり研究が実践となるという教育研究に独自の研究と実践の捉え方である。三つ目は、研究的な知見を自身の授業にどのように反映させていくのかが問われる。ただし、教育関連学会連絡協議会のシンポジウムにおいて、加野芳正氏（香川大学）から教育社会学を専門にする研究者でも「教育社会学」といった講義を担当できる者は一部であるという報告¹に鑑みるに、研究を授業内容に反映させるということだけでなく、研究方法論やその思考形式をどのように授業と関連づけるかということが問われていると感じた。

（2）教職Pに関わる実践と研究の関係

研究会を通して研究と実践の関係について様々な位相が提示された。このなかで教職Pに関わるのは、大学院生が捉える実践と研究の関係について、また自身の授業を実践として捉えて、それと研究との関係をどのように考えるかについて、である。前者については、多くの大学院生が参加していたなかでも、大学での授業を自分事として捉えられてはいなかった。その理由は、大学院生としての喫緊の課題が研究者として学校の実践にどのように関わるのかにあったためであった。それに対して、教職Pにおいては、院生でありながら大学の授業を自身の実践として捉える機会が提供されている。その授業実践と研究との関係を、大学院生としての学びの一環と捉えられることの意義を感じることができた。

その上で、大学の授業と研究との関係をどのように考えるのかについて、本研究会で提示された知見は次のようなものであった。すなわち、育成、採用、研修という一貫した教師教育の中で、大学でしかできないことを大学では行うべきであり、それは授業や講義を通して、学問を身につけることによって教師観、授業観、子ども観といった「観」の形成に資することである、というものであった。そしてそのためには、単に授業内容を自身の研究内容に近づけるといっただけではなく、研究方法論や思考形式を身につける教職科目の

授業のあり方が大切である、ということであった。

この提案に関しては同意するところであるが、二つの疑問を感じた。一つは、学問を身につけるうえでディシプリンに独自の研究方法論を習得することは重要であるが、この方法論がそもそも確立されているのか、ということである。前日のシンポジウムにおいても若手研究者の育成に関わって、教育研究の研究方法論を確立することが重要な課題として取り上げられている²。「観」の形成のために学問を身につけていく必要があるが、そもそも学問を身につけるということがいかに可能なのか、ということである。それを可能にするために、研究方法論を確立しそれを伝達可能なものとするのが、研究者の育成においても、教師教育においても、これからの課題であろう。二つ目は、学校現場には即戦力が求められる時代にあつて、教師教育における大学の役割として「観」の形成を挙げるだけで十分なのか、ということである。大学において学問を身につけることが重要であり、それが多様な「観」の形成に資するものとなるということは、戦後教員養成の基本理念の一つである。学校現場で即戦力が求められる時代にあつて重要なのは、「観」の形成が、どのような現実の教育課題に応えるものなのかを明確にすることであると感じた。この意味で、大学の講義や授業を通してどのような「観」が形成されていき、それが実際にどのような意味を持つものであるのか、ということ学問的に意味づけていく必要がある。

(松田 充)

3. 若手研究者育成の現状について

(1) 若手研究者の孤立状況に対する交流・ネットワーク構築の支援

先述のように、本研究会は、若手研究者が抱える課題として、教師教育の実践者と研究者という二つの立場に関わる困難が存在し、それに対してどのように努力することができるかを参加者の経験から考えていきたい、というところから設定されている。

しかし、そこにはもう一つの目的が存在する。すなわち、若手研究者の孤立状況という課題に対する交流・ネットワーク構築を支援する目的である。本会の冒頭には、本会を企画した教師教育学会幹事の望月耕太氏（神奈川大学）と早坂めぐみ氏（東京学芸大学大学院）から、昨今、大学院生や若手研究者が孤立しており、自身の研究の悩みや自身が担当している教職科目などの授業における悩みを語り合う機会が非常に少ない状況が語られ、本会では気軽に日頃の悩みを話し合い、活発に交流して欲しいという趣旨の挨拶があつた。この点は、教育関連学会連絡協議会のシンポジウムにおける加野氏の提案で、文化資本、経済資本、社会関係資本という研究に必要な三つの資本に関して、教育社会学会の若手研究者が「三分の一は、学内・学外のいずれにしかネットワークを持たない」という社会関係資本の不足という課題を抱えていることが指摘されていたことにも重なる³。

この意味で、教職 P という取組を通して、研究室および学年を越えた院生どうしが交流を得ることができることに加え、時折、プログラムを終了した先輩大学教員との交流も得ることができるということは、若手研究者における社会関係資本を得られる点で意義があると言える。他方で、教職 P に参加する院生が、若手研究者が抱えている悩みを先行的に知ることができているか、またそれへの準備ができているのかという点では、現行の教職 P では十分であるとは言えないのではないかと。教職 P を修了した先輩若手研究者との情報共有を行う場をより積極的に設定する、ということが行われても良いだろう。

(2) 教育関連の諸学会が抱える若手研究者育成という課題

本研究会において問われた実践と研究の「二足のわらじ」問題は、教職 P において問われる Ph.D と Ed.D の関係からすれば、Ph.D の研究的思考形式をもって Ed.D の問題を考えていくことが重要になると捉えられる。具体的には、本研究会でも話題に挙げた学校現場が抱える問題に対する教員養成段階での対応や、教員養成実践の課題は、教師教育研究者としての自身がどのような研究的立場を取るかによってしか対応できない。

その意味で、教育関連学会連絡協議会のシンポジウムにおいて、池野範男氏（広島大学）により提起された「教科教育学コアカリキュラムの作成」⁴や、質疑応答で佐藤学氏（学習院大学）が提起した「教育学コアカリキュラム」のような、博士課程修了時に教育学研

究者として身に付けておくべき基礎的な知識や研究方法、かつ先行領域の研究者として身に付けておくべき基礎的な知識や研究方法が、現在の若手研究者に不足しているのではないか、という議論は非常に重要である。

これらの背景として、松浦良充氏（慶応義塾大学）は、若手研究者の経済資本の不足に加え、指導教員の多忙化による大学院における徒弟制的教育の崩れや若手研究者が抱える就職後のキャリア形成の困難性といった「大学教員像の変化」を指摘した⁵。教育関連の諸学会が、こうした背景で「若手研究者育成」を議論しているとすれば、本研究会における実践と研究の問題は、単なる若手研究者が抱える問題としてではなく、教育学がこれまで蓄積してきた学問知を次世代へ継承する問題として、また教育学という学問の維持・発展の問題として受けとめねばならないだろう。教職 P における Ph.D と Ed.D の関係において、また自分自身の博士課程後期の研究生活＝Ph.D 的な意味においても、こうした教育学という学問の現代的課題とどのように向き合うかは、今後非常に重要となる。

おわりに

今回の研究会への参加を通じた考察として、教職 P における研究と実践の関係を考える営みが現在どのような位置にあるか、またこの取り組みが現在の若手研究者の育成の中にもどのように位置づくのか、という本報告冒頭で述べた二点についてまとめたい。

一点目について、教職 P は、教職科目担当教員となった際に、教職科目を受講する学生が、授業や講義を通して学問を身につけることによって、教師観、授業観、子ども観といった「観」の形成を行うに資するという意味で、若手研究者が抱える研究と実践の問題への先行的な取り組みであることが指摘できる。他方で、本研究会で議論された点を踏まえれば、教職 P では教職科目を担当することは想定されてはいても、大学教員として学校現場の教員とどのように向き合うか、学校現場が抱える問題に教員養成段階でどう対応するかという点で、教職 P に参加する博士課程後期の院生や教職科目を受講する学生における「観」の形成が、どのような現実の教育課題に応えるものなのかを明確にすることは想定されていない。さらには、教職科目を通して受講学生が学問を身につけるということがいかに可能なのか、またそれを可能にする研究方法論の確立や、それを伝達可能なものとする、といったことも想定されていないことが課題として指摘できる。

二点目については、教職 P という取り組みが、研究者ネットワークの構築という意味では現在の若手研究者が抱える問題において、また Ph.D と Ed.D の関係という意味では「大学教員像の変化」の時代における教育学研究者育成の問題において、それぞれ先行的な取り組みであることが指摘できる。他方で、研究者ネットワークという点では、教職 P を修了した若手研究者という社会文化資本の活用といったことに、また Ph.D と Ed.D の関係という点では、これが教育学という学問の現代的課題と対峙した取り組みであるということの意義があまり認識されていないことが課題として指摘できよう。

今回の研究会への参加を通して、以上のような教職 P という取り組みの意義と課題を見いだすことができた。今回得た知見を今後どのように教職 P への取り組みや自分自身の研究生活に活かしていくことができるかが、今後の課題である。

（佐藤 雄一郎）

注

- 1 加野芳正(2017)「教育研究における若手育成」教育関連学会連絡協議会公開シンポジウム「教育研究分野における若手育成」提案資料、2頁参照。
- 2 池野範男(2017)「教科教育研究における若手育成—現状と課題—」教育関連学会連絡協議会公開シンポジウム「教育研究分野における若手育成」提案資料、参照。
- 3 加野芳正(2017)前掲資料、1頁参照。
- 4 池野範男(2017)前掲資料、1頁参照。
- 5 松浦良充(2017)「教育研究分野における若手育成」教育関連学会連絡協議会公開シンポジウム「教育研究分野における若手育成」提案資料、3-4頁参照。

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うる要因を検討した。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.

平成 28 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 10 月 15 日

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