

附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味

— 実習指導の改善をめざして —

粟谷好子

(2017年10月4日受理)

University-affiliated School Teachers Analyze their own Practical Student Teaching Instruction:
How to Ensure Better Practical Student Teaching Instruction

Yoshiko Awatani

Abstract: This study was conducted by teachers at a university-affiliated school who teach practical student teaching every year. The teachers attempted to reflect on and analyze the instruction they provide using the self-study method. They interviewed two student teachers undergoing practical student teaching and analyzed their interview data by focusing on the student teachers' expectations of the student teaching as well as any improvements and difficulties they experienced. The analysis revealed that the student teachers aim to master various target skills in their practical student teaching. A further finding showed that the student teachers aim to reflect on their practice to identify personal challenges and then work to overcome these challenges. The study also highlighted the factors that contribute to the improvement of the supervisors' instruction. With regard to harmony and disharmony between trainees and instructors, the harmony between the two parties was associated with a shared understanding concerning the practical tasks targeted in the student teaching. Conversely, disharmony was associated with a lack of such understanding. These results imply that the key to overcoming these challenges entails that the teacher supervisor carefully differentiates between "instruction" and "coercion" with regard to the student teachers.

Key words: Self-Study, Teacher Education, Student Teaching

キーワード：教師教育者による Self-Study, 教師教育, 教育実習

1. 問題の所在

教員養成系国立大学の附属学校の使命の一つに、教育実習がある。本稿の目的は、附属学校教員による自己の指導の分析を通して、教育実習指導の改善をめざすものである。

2017年2月に広島大学で実施された「シンポジウム 教師教育者の専門性開発」¹⁾において、「附属学校教員が実習指導を分析する意味」と題して報告する機会を得た。その際に Self-Study の手法にそって、自らの教育実習指導を分析した。

小柳和喜雄 (2016) は国内外の教師教育関連の研究

をレビューし、その動向をまとめている。国外における教師教育研究は、1990年代から教師教育者に関心が向けられはじめ、「教師教育者が教師の質を決定し、このように育った教師が初等中等教育の質を高める重要な要因となっている事が指摘されだし」たとする。またアメリカ教育学会 (the American Education Research Association: AERA) の研究グループ (Special Interest Groups: SIG) での研究成果として S-STEP (= Self-Study Teacher Educator Practice) の方法が確立されたことや、ERIC データベースでの検索件数を示し、かなりの数の研究成果の蓄積を示す結果 (2006年以降、年平均1800件) がみられることを

あげる。

国内においては、国外から10年遅れて教師教育研究のなかの教師教育者への関心が高まり、科学研究費の基盤研究や奨励研究で教師教育者に目を向けた研究の採択が増加していることをあげる。小柳は教職大学院での実務家教員や大学教員の新たな教師教育者としての役割を視野に入れ、教師教育者のアイデンティティという視点から「自身を問うアプローチ」に関心を向けることを論じている。

教師教育者による Self-Study に関する先行研究の国内の動向について。先述の小柳が Loughran らの“International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education”を取り上げ、「自身を問うアプローチ」とその概念を紹介している。また、胤森裕暢(2016)が自己の地歴科・公民科の高校教師としての授業づくりのプロセスを振り返ってその特質を明らかにし、4人の高校の現職教員のインタビューを通してそのプロセスが他者に適用できるかどうかを検証し、地歴科・公民科の授業づくりの改善イメージを図化している。この胤森の研究は Self-Study という用語こそ用いていないが、大学教員が自己の授業づくりを振り返っているところから渡邊巧(2017)は Self-Study に親和性があると論じている。先述のシンポジウムは、Self-Study 研究の第一人者である Lougran を招聘しての講演会を含むものであり²⁾、国内においては Self-Study 研究はその緒についたばかりといえる。Self-Study の効果を検証する研究を遂行する意義は大きいであろう。

また、大学教員ばかりでなく、学校現場で教育実習指導を行う教員、特に毎年実習指導を行う附属学校教員も教師教育の一翼を担うものである(藤本, 2010. 武田, 2011, 中田ら, 2012)³⁾。教育実習を研究対象とした論稿は、特に平成18年の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』が出されて以降、教員養成カリキュラムのなかでの教育実習の内容・取組等の変更、教育実習の事前・事後における実習生の変容、教育実習生に対する評価、実習指導を行う現場教員の成長等、その蓄積も厚くなっている。が、教育実習指導にあたる学校現場の教員の Self-Study については管見の限りでは論文等ないのが現状である⁴⁾。

小柳の研究は大学における教師教育者が自己の(といっても小柳自身ではない)、胤森の研究は大学教員が高校教師時代の自身を振り返るものであった。「良い(社会科)教師」の育成のために、教師教育者の一翼を担う実習指導教員も Self-Study の効果を検証する必要がある。

そこで、本稿では「教師教育者が克服すべき実践的課題は何か。いかにそれを克服すべきか。」をリサーチクエスションとし、自己の実習指導を Self-Study を方法として省察を試みる。

2. 研究方法

2.1 教師教育者による Self-Study について

本稿で用いる教師教育者による Self-Study とは何か。Lougran は「Self-Study とは、教育についての教えることの本質や教えることを教えることをよりよく理解し、そうすることで教師教育の質を向上させたいという欲求に応える学術活動である」と説明する(Loughran, 2004, p.30)。また Lougran は「Self-Study は、教師教育の専門家として認められた人々の意識の調査や研究、彼らの実践や経験から学ぶためのアプローチであることを明確にした」と述べている。(Crowe, 2010, p. vi) また、欧州委員会(European Commission)「教師の専門職性開発ワーキンググループ」の2013年の提言である『教師教育者を支援する: よりよい学習成果のために』では、「self-study は、自らの授業や指導助言等の活動を、他者との対話や記録に基づいて対象化し、『実習生との関わり方だけでなく、深い省察や役割のモデル化など、教師教育の専門職に求められる指導原理の実行の姿を映し出す』」方法として優れているという。(草原, 2017, p.288)

それでは Self-Study はどのような方法を用いるのか。Self-Study にはさまざまなアプローチがあると言われており(Crowe, 2010)。Dinkleman は LaBoskey の説をひいて Self-Study の方法論を例示する(Crowe, 2010, pp.157-175)。それは「①自ら着手し、自らに焦点を当て、②改善を目的にし、③相互作用的で協同的であり、④主に質的なものであるが、多様な研究手法があり、⑤信頼性にもとづく過程を正当な方法で投げかける研究である。」と述べる。すなわち、①は教師教育者が自ら自己の指導の実践を省察すること。②指導対象となる教師(教育実習生)の授業改善だけでなく、自己の教師教育の指導の改善を目的とすること。③教師教育者と指導対象となる教師(教育実習生)や同僚と協同的に進められること。④質的研究方法をとること。⑤信頼性・妥当性のある調査過程を正当な方法で進める研究である。

2.2 本研究の方法の概要

本稿の主な研究対象は、2016年度のH大学附属中・高等学校における教育実習I(事前説明会:2016年8月17日,前期:8月31日~9月13日,後期:9月16日~10月3日)である。筆者は中学校社会科,高校地

歴史・公民科の教諭として勤務しており、実習指導教員として教育実習生に対して、社会科歴史的分野・地歴科日本史を中心に各授業の目標・内容・方法について、学習指導案・授業で用いる資料・板書計画の作成、その指導案にもとづいた授業実践に対する指導を行った。事後の2017年1月17日に実習生2名に対してインタビューを実施した。(フリック, 2011, pp.180-188) この2名は、同一ゼミに所属する、実習の振り返りに協力してくれた学部生である。両名とも筆者の勤務校で前期に教育実習を行った。2名のうち1名は、前期の直接の指導学生である。A氏とする。他の1名をB氏とする。以下のような半構造化インタビューを行った。

- ・どのような指導を受けたか。
- ・目標は提示されたか。
- ・何か悩みはなかったか。
- ・指導は役に立ったか。困った指導はなかったか。
- ・できるようになったことは。課題は何か。

この実習生へのインタビューを振り返ることで、すなわち実習生の取り組みを分析することで、自己の教師教育実践の省察を試みた。インタビューの内容は逐語文字化し、コーディングして分析した。(関口, 2013, pp.51-73) 以上の方法は、先述のSelf-Studyの①～⑤を満たすものである

2.3 分析枠組み

次章では、実習生2名へのインタビューを「実習に何を期待していたか」、「実習を通して何ができたか」、「実習を通してどんな困難に直面したか」という観点から、コーディングした結果を解釈する。

この3つの観点からコーディングしたのは、実習生が実習に期待しても叶わないことが困難な事柄として認識され、また、実習を通してできるようになったと認識される以前は、実習生には同じく困難な事柄であると考えられ、より焦点化できるからである。

教育実習生が、課題を発見したり、実践を改善することを目的として自己の教育実習を振り返る研究の蓄積は厚い。例えば、実習生の授業実践の映像を視聴するシステムを開発し、自己の授業を客観視させるもの(米沢, 中井, 伊藤 [他], 2012)、自己の授業実践の映像の視聴や研究者が実習生に対して行ったインタビューを通じて、授業中の板書や子どもの様子を振り返るもの(姫野, 渡部, 2006)などである。本稿では、インタビューを通して実習生自身が振り返り、自身が実践できたことや困難であったこと以外に、指導教員の指導についてもインタビューすることによって、指導教員にとっての実践的課題が明らかになることをめざした。

3. 結果の考察

インタビューにおける実習生の発言を解釈し、その根拠となる発言を「」で示し、(A○)のようにA・Bそれぞれの発言番号を付して引用していく。

3.1 実習に何を期待していたか

自分が思い描き、大学で学んだ理論等を活かせる授業が実施することを期待し、そのための授業準備(教材研究)は効率よくできることをを期待しているようである。

①自己の思い描く授業の実践

実習生は、自分が実施したい授業実践ができることを期待している。その根拠は、実習生Bは「創造的に授業がつくれれば第一段階はいいだろう」と述べる。(B29)それは例えば、複数冊の概説書・専門書を読み、「歴史家が考えると」「重要なこと」と思われる事柄を発達段階にとらわれることなく教育内容として授業で取り上げようとした、といったことである。(B14)また、大学で「アクティブラーニングであるとか、いろんな形、型の授業」を学び、「実際にするとなるとどうなるんだろう」と思い描いていたようである。(B29)

②大学での学びを活かす授業実践

大学では中高時代の授業を参考にするだけでは授業づくりはできないこと、また中高時代の授業だけを参考にすべきでないことを、「プリントに書き込むだけ」、「一方的にしゃべるだけ」ではない授業を構想するように講義を受けたと語っている。(A50)実習生Bはそのような講義を受けて、上記①のように「いろんな形、型の授業」を実践したらどうなるだろうと構想していたようである。(B29)

上記のような授業を実践可能にするために、実習指導の教員に対して、具体的な指導を期待していることが伺える。

③効率のよい授業準備

実習生は、限られた時間の中で効率よく教材研究、授業準備できることを望んでいる。本実習開始の2週間前に実施される事前説明会の際に、「こうすれば一番効率がいいかもしれない」「最低限、やってきてね」、ということを的確に提示されれば、短時間の授業準備の段階でもある程度、形が整った指導案作成の可能性を指摘している。(B19)

3.2 実習を通して何ができたか

実習生は、短期間の教育実習においても、以下のようなささまざまなことができるようになったと解釈できる。

①理論と実践を結びつけること

大学で学習した理論と実践を結びつけることを考慮するようになっていく。大学における講義では、社会科学教育における知識の構造図（森分，2003）を念頭に置き、生徒が到達目標を説明できるような学習指導案の作成を指導されてきたようである。このことを「事実があって、その上どんどん積み重ねて、一番概念的なところは、ある意味三角形をつくりなさい」と実習生Bは語っている。（B7）しかし実習初期の実習生Bは、その理解が不十分であり、単に個別的知識を積み上げていくだけの「帯状のようなもの[両手を上下させる]を意識して」、授業を構想し指導案を作成していたようである。（B7）指導教員から「授業の構造の三角形」を意識して指導案を作成するように指導されて作成したようである。この「授業の構造の三角形」が知識の構造図にあたり、実践を通して大学で学んだ理論に得心がいき、授業構想・指導案作成に生かすことが可能となった。

②効率のよい教材研究・参考文献探索

教材研究に関して、どのように参考文献を探せば効率が良いのかを、把握できるようになっている。できるようになる以前は、図書館に行き、やみくもに文献にあたっていたものが、「概説書にある、参考文献についてを参考に」すればよいことを発見し、そこから効率よくできるようになっている。（B18）

③発問のレベルへの気づき

発問に関して、何でも漠然と発問するのではなく、何をどのように問うべきかを具体的に考えなければならぬこと、また授業のなかでの発問の配置も考えることができるようになっていく。前者については、実習生Bは、「絶対子どもが知っていること、今迄習って知っていることと、ちょっと考えたら言えそうなこと」など、発問のレベルを考慮できるようになっている。後者についても、指導案作成時に「考えるところと、答えるところ、が偏りすぎないように」配置を工夫することで「考えることができる授業」を構想しようとした。（B26）

④板書計画の構成

板書計画について考え、まとめることができるようになっていく。実習生Aは、実習前や実習初期における板書計画の作成といえば、一般的に「先生がやられてる板書をひたすらまね」をすることであり、それは黒板を「だいたい半分に割って使う」ことや、「左上に目標があって、右下に答えがある」という一般的な形式を用いていた。しかし授業実践を経ていく中で、その板書の形式で「答えと目標書いて終わる」のであれば、「板書なんかいらんんじゃないか」と疑問を抱くようになり、「自分なりの工夫を見つけ出そう」としたようである。実習生Aは、板書とは思考の過程が現れるものであるのではないかと捉えるようになり、「この授業では、一体何をまず頭に残したいのか、何を踏まえれば、最後の概念にたどり着くのか」というところに着目して、板書計画を構成しようとしたという。（A22・24）

⑤受け身でない授業の構想

社会科学の授業にありがちな受け身の授業で終わらせないために、メインクエストや授業方法を工夫しようとしている。実習生Bは「子どもたちが考えることができる授業」、「考えることができる発問」、「考えることができる資料」は何か、どのようなものであるかについて、実習中は「常に考えて」いたという。（B26）また実習生Bは後期において、指導教員の示唆によって「生徒の活動を重視した」授業を実践したという。しかしこの実践は「ただただ、活動させてるだけ」の実践になったと振り返っている。（B29）

⑥前期の課題の克服

実習生A・Bともに、前期の課題を後期で克服しようと努め、一部は克服できたと認識できている。上記③にも記したように、実習生Bは発問について、前期で「絶対子どもが知っていること、今迄習って知っていることと、ちょっと考えたら言えそうなこと」など、発問のレベル「分けて考える必要があるようだ」と気づき、「後期でそれを実行してみる、指導案の手直しをする」ということが可能になったという。（B26）また、実習生Bは、前期では生徒の様子を「正直つかみ切れ」ず、「あがっている、あがっている、まテンパっているまま、授業が終わってしまった」と前期の授業の困難な様子を述べている。それが後期のある授業では、「身振り手振りしながらやったら、すごいよく見てくれていたので」、「授業の構成だけ」ではなく、「何に関心があるんだろう」、「興味をもって聞くんだったら、っていうのを、考えるのが大事なんだな、と強く思いました」（B10）と生徒の興味を引く教材の選択や提示方法に気づいている。さらに「この事象をいおうとするためには、逆にこういうことを調べなきゃいけないな」と生徒が理解するための内容についての教材研究（生徒のための教材研究）の必要性にも気付いている。

⑦授業構成への意識改革

実習Aは、指導案の作成の際、実習以前には授業の目標達成に向けて、一つ一つの学習内容で「何を教えたのか」を、「今迄考えて作ってきたことがなかなかなかった」という。割り当てられた1時間の授業の中で、なぜある教育内容を取り上げるのかについて

の理由や、どのように具体的に生徒に説明するのかについて「一言一言で考えることが多かった」という。このような経験は実習以前にはなかったようであり、「意識の改革が大きかった」と述べている。授業後の批評会においても、授業を指導案にしたがってやってみて、「指導案とかみあわなかったところが、なんでかみ合わなかったのか」とか、「ここで何がしたかったのかとか」を問いかけられて、「考え直して次の指導案に生か」としたという。(A7, 8)

海外の教育実習に比して、日本の教育実習は短期間である⁵⁾。そのなかで実習生は教育実習を通してさまざまなことを学び、できるようになっている。実習生 A は、「一回苦労するとわかることもあるのかなあ」(A15) と困難な経験を積むことの重要性を認識している。

3.3 実習を通してどんな困難に直面したか

ここであげる実習生にとっての困難な状況は、前述と重複する部分もある。教材研究全般、指導案作成、授業実践、指導教員の指導など、各場面で実習生は困難を抱えたようである。

①教材研究に関すること

実習生は、教育内容を理解するところから困難さを感じているようである。教材研究として概説書を読むことから始めている。しかし概説書を1冊読むだけでは自己の担当する授業の教育内容を理解することは困難であり、2～3冊、多い時ではそれ以上同じテーマを扱う書籍を読まなければならず、「これは複数書いてあるから」大事な事柄であろうと判断して教育内容としたようである。(A11)

また実習生 A・B は、複数の専門書を読んで教材研究に努めるも、各書で表現が異なることに戸惑った。ある本を読んでは「うーんこの解釈聞いたことないな」、別の本を読んだら「あった」「違うかあ」と「右往左往」しつつ、歴史解釈を構築していったという。(A13) それ以前に、実習生 B はどの書籍を読んでいるのかわからず、「実習前はとりあえず、やみくもに借りて」読むことから始めている。(B18) このような状況から、教材研究には「時間がどうしてもかかってしまう」ことをあげている。(A11) そのような状況の中で、実習生 B は、ある概説書に同じテーマの参考文献をまとめて提示されており、「ここから見ればすぐにわかる」ことを「発見した」という。(B18) さらにこのことに気づく以前には、「10冊とか、ホテル、実習先に持ちこんで」準備するも、実習が進んで教員の指導をうけると、「この資料ではだめだ、こっちが、これがほしい」となったときに附属になく、土日に大学へ行っても図書館が閉館で書籍の入手ができなかつ

た。(B14)

②生徒の様子を知らないこと

実習生 B は苦労して教材研究し、どうやらこれがポイントらしいということをつかんで指導案に盛り込んでも、必ずしも中高生の授業の教育内容とはならないことを、指導教員に指導案を提示した際に指摘されている。「歴史家が考えると」重要なことも、「必ずしも学校の授業では絶対に組み込まねばならないこと」と一致するわけではない、研究者の説をそのまま用いるわけにはいかないことに気付いている。(B14)

実習生 A は、実習先の生徒の様子がわからず、授業で用いる資料について「それははたして生徒は読めるんだろうか」と迷いながらも使用したところ、「実際授業でもうまくいかなくて」「ちょっと詰まってしまった」という。(A11)

実習生 B は、授業前は生徒の様子が全くわからず、生徒の前に出るのが苦痛だったようである。生徒が「何を考えているのか、何がわかるのか、何がわからないのか、何に興味があるのか」、よくわからないところへ「ぼいっと投げ出されたような感じがし」たという。(B41) 前期の授業中は「もう何も考えられ」ず、生徒が「自分の思っていない発言をしたら動揺し」、生徒から出てくるだろうと期待した答えが「出なかったりすると動揺し」、「全然前に進まなかったのが前期の授業」であったという。(B42) この点を課題として、後期では発問の工夫という改善を試みたことは先述のとおりである。

③授業中に関すること

実習生 A は、授業実践の際、「中学生とかだったら、すごい積極的に発言してくれた」ので自分もテンポよく授業を進められたようである。が、授業によっては「授業の始まりのときとか、あててもなかなか答えてくれない」クラスもあり、「どうきけばいいのか」わからず、「最後の最後まで苦しめられた」という。発問の仕方や答えやすい環境づくりが必要でないかと述べている。(A25) さらに実習生 A は、授業時間が余って苦しんだ様子を語っている。10分くらい余らせてしまったが「前後の話とかで、7・8分は稼げたんですけど。それでもちょっと余」らせ、生徒も興味を示すこともなく「寝られてしま」い、実習生 A は早く「帰りたい」と思ったという。(A59)

④指導者に関すること

実習生 B は、先述の効率のよい教材研究のところでも触れたが、事前説明会で「こうすれば一番効率がいいかもしれない」方法であるとか、「最低限やって」くるべき事柄を「的確に示してもらえれば」、「ある程度、形が整ったものができるかもしれない」という。

(B19) すなわち、附属の指導教員はそのようなものを示していないのである。実習に入ってから、特定の資料を授業で用いるように指導教員は指示するも、実習生は「なんでそれを入れなきゃいけないのか」、「よくわかってないまま授業をしてしまった」と、「力不足」を反省する。が、なぜその資料を用いなければならないのかについて、指導教員からの示唆はなく、「考えるためのもうちょっとヒントをくれてもよかったかなあ」と実習生 B は述べる。「それは自分が考えねばならないことだと」も反省するが、限られた授業準備の時間のなかで、じっくり検討することの困難さを述べている。(B35) さらに (1) の①でも触れたが、複数冊の概説書等に重要と思われる事項があり、それを授業で取り上げようと指導案に盛り込んだところ、指導者に「中学生の授業では、あまりここまでやらなくてもいいよ、もっと教えるべきことがある」と指導され、その内容を削除されている。(B14)

実習生 A は、授業後の批評会における指導教員の後出し指導について述べている。批評会で指導教員から「なんでこっちの知識で教えなかったの」かと尋ねられ、そのように指摘されたら「なるほど」、「言われたら、確かにあるな」と思うものの、「後でいわれてあーって思った時に、ちょっとつらい」、「えーなんでそんなこと言われなといけないの」かと心中を吐露する。(A36・39)

また実習生 A は、指導案の指導のたびごとに異なる箇所について指摘されたことについて、「授業直前に行ったら、違うところを指摘されて直さざるを得ず、「前もって言ってもらえればよかったな」、「一緒に全部一気に言ってもらいたい」と語っている。(A43・45)

実習生 A は自己の考えが指導教員と合わなかったのではないかと思われる、他の実習生の例を挙げる。その実習生は一つの授業について指導教員から十回以上指導を受けて「実習生的には逆らえ」ず、「そういうものかなっていうふうに、自分をちょっと殺しつつ」指導を受けられざるをえなかったのではないかという。(A47)

以上のように、実習生は実習の各場面において困難を抱え、克服すべく奮闘努力している姿がうかがえる。

3.4 考察

実習生 2 名へのインタビューを「実習に何を期待していたか」、「実習を通して何ができたか」、「実習を通してどんな困難に直面したか」の観点から分析した。分析結果からは、教育実習のねらい通りに様々な能力を身につけていくこと、実習生が自己の実践を内省し、自己の課題を発見したりその克服に努めていくこと、

指導教員の実践的課題の焦点化に資するものが明らかになった。

教育実習のねらいについては、H 大学発行の『中・高等学校教育実習の手引き』にもその記述があり、(2) の①・③・④・⑤でそのねらいが達成されたことが示されている。実習生が自己の実践を内省したことはインタビューでの語りがそれを示し、自己の課題を発見したことは (2) の⑤の「ただ活動させて」いるだけの実践や、(3) の②・③に示されている。指導教員の実践的課題の焦点化については (3) の④に示される。

このうち、実習生が期待すること、困難に直面する局面と、指導者の指導との間でおこる整合・不整合について考察する。なぜ整合・不整合が生じたと推察できるのだろうか。

整合性のある部分は、教育実習のねらい通りの実践的課題について指導者と実習生の共通理解ができてい部分である。例えば、実習生が知識の構造図を理解できたことについてである。実習生は大学の講義で学び、それを実習指導教員からも聞き、指導案作成に用いて実際に実践している。このような共通理解によって理論と実践を往還させ、成果を上げているといえる。

反対に、不整合の部分は共通理解ができていない部分ではないだろうか。実習生が実施したいことを意図的に、または無意図的に指導者は無視したり（意欲を折り）、指導教員側の都合を押し付けていることがあげられる。(3) の④で示した、授業直前の資料の提示や授業内容の削減は指導教員が押し付けたり、意欲的な取り組みの腰を折っている例である。また、指導者と考えが合わないと考えられる実習生の場合は、実施したい授業が無視されている例と言える。

実習生が実践したい授業に関して、(1) の①では、授業の方法・型や教育内容について触れたが、授業の目標についてもあてはまる。実習生は、目標設定の決定権は実習生にあり、指導者からはその目標を実現する手立てや技術・留意点を指導されることを期待しているようである。反対に指導者は、目標設定の責任は指導者にあると考え、一概に実習生の実施したい授業を何でも認めるべきではなく、指導者が責任の取れる範囲内で実習生の目標を具体化する教材研究や教材、指導法を指導しようと考えている。指導者によっては目標等の決定権は指導者にあり、実習生は指導者の指示に従って授業を実践すればよいと考えている。この不整合が起こる要因は、実習生の自律性をどこまで許容するかについて、両者によってとらえ方が異なるところにある。

4. 得られた示唆と分析の意味

教師教育者が克服すべき実践的課題は何か。前章であげたように、具体的には最低限やってくることの提示などの規準の提示、効率のよい教材研究の方法の指導、時間配分に配慮した指導案指導、後出し指導をしない、まとめて早めに指導すること、などをあげることができる。

これらの課題はいかに克服できるのか。第一に、実習前に到達目標とそのルーブリックを提示する。後出し指導をなくし、基本的な教材研究の方法や最低限の量を示し、やみくもに取り組みなくてもよく、見通しをもって取り組むことができるようにする。第二に、指導と押し付けを見極める。教員として最低限必要なことは押し付けることも必要であろうが、それ以外のことは押しつけない、多様な実践を提示しながら実習生の成長につながる指導をおこなうべきである。以上が教師教育者による Self-Study の省察結果により得られた、克服すべき筆者の個人的な命題である。

そもそも実習において実習生にはどのような力を育成すべきなのか。実習生が実施したい授業を構成することができる力であろう。それはとりもなおさず、授業の目標を設定する能力やカリキュラムをゲートキーピングしたり、デザインしたりする力であろう（ソーントン、2012）。

しかし短期間の実習では、それらを十全に指導し、身につけさせることは容易でなく、実習生の目標決定権をある程度制限して「授業の形にする」ための指導にならざるを得ないのである。前章であげた指導教員の「押し付け」や「無視」は、実習生の授業を「ある程度形にする」ためのいたしかたないものなのであろう。この課題を克服するには、従来の教育実習を規制してきたルール・規範の見直しはもちろん、それが前提としてきた実習生と指導教員の関係性の再構築、さらには指導者の教師教育観や立ち位置の再構築、という高い壁が待ち受けている。

【注】

- 1) シンポジウム 教師教育者の専門性開発 (Professional Development) 2017年2月22日
- 2) RIDLS 講演会シリーズ No.19 オーストラリア・モナシュ大学 Dr. Loughran 教師教育を語る at 広島大学
- 3) 武田は、「教師教育者とは、教師教育（養成・研修）を職務とする全ての人のことを指す」として現場の実習指導教員も、教師教育者であることを強調する。

- 4) 国立情報学研究所論文検索サイト CiNii において「self-study, 教師教育」で検索すると4件、そのうち教育学関係は2件のみである。
- 5) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成 コミュニティの構築に向けて～」(答申) (中教審第184号) 平成27年12月21日中央教育審議会。アメリカ12週間以上（州によって異なる）、イギリス4年生養成課程32週間以上、ドイツ学士課程14週間、など。

【参考文献】

- 小柳和喜雄 (2016) 「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」次世代教員養成センター研究紀要 (2), 27-35
- 草原和博 (2017) 「第V章 教科教育学研究のための教師教育 第3節 社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発」, 原田智仁, 關浩和, 二井正浩『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房, 281-290
- 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房
- ソーントン・スティーブ・J 渡部竜也 [ほか] 訳, (2012) 『教師のゲートキーピング: 主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社
- 武田信子 (2011) 『提案-企画趣旨 (教師教育を担うのは誰か? ~教師教育者の専門性を考える, ラウンドテーブル8, 発表要旨)』, 日本教育学会大会研究発表要項 70, 90
- 胤森裕暢 (2016) 「地理歴史科・公民科教師による授業づくりを改善する研修の視点」社会認識教育学研究 31, 1-10
- 中田正弘, 鞍馬裕美, 坂田哲人, 伏木久始 (2012) 「教育実習の質保証をめぐる今日的課題 - 『教師教育者』という視点から -」『帝京大学教職大学院年報』(3), 1-22
- 米沢崇, 中井隆司, 伊藤剛和 [他] (2012) 「職能成長養成モデルに基づく教育実習の取組における教育実習生の学びの足跡: 教育実習アセスメントプロジェクトの実施とその可能性」, 『教育実践開発研究センター研究紀要』(21), 131-138
- 姫野完治, 渡部淑子 (2006) 「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』28, 165-176
- 藤本駿 (2010) 「米国における教師教育スタンダード開発の動向 - 『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて」, 『教育行政学研究』(31), 27-37

- フリック・ウヴェ (2011) 『質的研究入門 * 人間の科学 * のための方法論』 (小田博志監訳) 春秋社
- 森分孝治 (2001) 「市民的資質育成における社会科教育: 合理的意思決定 (<特集> シンポジウム: 社会科授業論のニューウェーブ: これまでの授業ではどうしていけないのか, これからの授業をどのようにつくるのか)」『社会系教科教育学研究』 13, 43-50
- 文部科学省 中央教育審議会答申 (平成18年) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2017年9月26日最終閲覧)
- 渡邊巧 (2017) 「日米における社会科教師教育研究の発展と課題-研究対象として教師教育を捉える-」『社会科教育論叢』 50, 91-100
- Crowe, Alicia R. (Eds.) (2010) *Advancing social studies education through self-study methodology: the power, promise, and use of self-study in social studies education* Springer, 2010. (Self study of teaching and teacher education practices / John Loughran, series editor; v. 10).
- Loughran, J. J., Hamilton, LaBoskey, M. L., Russel V., K., T. (Eds.) (2004) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- (主任指導教員 草原和博)