

平成 30 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 30 年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告・・・・・・・・久恒 拓也 1 頁

共同研究の部

教職課程受講生の教職観の形成と変容(2) —新卒教員の語りに着目して—・・・・・・・・淀澤真帆・
宮本勇一・深見奨平・早川知宏・
梅田崇広・李憶南・周心慧 5 頁

プレFDとしての教師教育者養成の取組みについての研究事例—広島大学の教職課程担当教員養成
プログラムを対象に—・・・・・・・・久恒 拓也 17 頁

平成 30 年度「教職課程担当教員養成プログラム」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学習科学専攻(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¹。本章では、本年度の活動を、正規教育課程に関する部分を中心に概述する。

1. 教員養成学講究・大学教授学講究

(1) 教員養成学講究

教員養成学講究では、教員養成の歴史・制度を学ぶとともに、「教職科目」のシラバス分析を積み重ね、最終的に履修生がオリジナルのシラバスを 1 科目分作成する。それぞれの取り組んだ科目は下表に示すとおりである。

表 A 教員養成学講究取り組み内容

履修院生	シラバス作成科目	シラバス分析科目
A	生徒指導論	兵庫県立大学 / 教育方法・技術論
B	教育方法・技術論	滋賀県立大学 / 教育方法の理論と技術
C	道德教育指導法	兵庫教育大学 / 教育方法論 京都教育大学 / 教育方法・技術論
D	教育の社会と制度	教職入門 (鳴門教育大学、山口学芸大学、鳥取大学、環太平洋大学)
E	—	

(2) 大学教授学講究

履修一年目の後学期に開講される大学教授学講究においては、大学教育ならびに講義・演習等の教授行為に関する探究課題を院生自らが設定し、調査・研究内容を発表する演習が行われている。

表 B 大学教授学講究取り組み内容

履修院生	レポートタイトル
A	教職科目におけるアクティブラーニング
B	スイスの教員養成課程の科目に関する一考察—チューリヒ大学教育科学科（Erziehungswissenschaft）の授業に着目して—
C	広島大学における「教養ゼミ」の回顧と展望
D	高等教育における映像資料の活用方法に関する研究

2. 教職授業プラクティカム

「教職授業プラクティカム」は、履修生が TA として講義・演習等に入りながら、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。プログラム履修2年次において広島大学開講科目で前後期にそれぞれ1回、3年次には他大学で1回の計3回教壇に立つ。

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（事前検討会）。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あるいはファシリテーターと解される存在）、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、参照されたい。

教壇実習を終えた履修生は、事前検討会と同様のメンバーとテーブルを囲み、実施後の授業検討会を行なう（事後検討会）。自身の実習についての振り返りを行ない、次の実習に活かす。

表 C プラクティカム日程一覧

	No.	実習実施日	実習院生	授業名	題材・内容
前期	1	5月21日	F	道德教育指導法	いのちの教育
	2	5月22日	G	幼児教育学	環境を通じた幼児教育(2) —日本の幼児教育における環境
	3	7月23日	H	教育課程論	教育課程の編成原理に迫る —学問的要請を中心に—
	4	7月24日	I	生徒指導概論※	「特別なニーズ」に対する生徒指導の再考 —病弱教育の視点から—
	5	7月24日	J	教育方法学演習	「いま求められる授業づくりの転換」をテーマとするグループディスカッション
後期	6	11月12日	G	教育と社会・制度	教育職員の資格・養成制度
	7	11月21日	F	教育哲学	ケースメソッド—「推薦状はだれのために？」
	8	1月24日	H	教育方法学	授業分析を書く
	9	1月16日	K	教職入門※	授業をつくる
	10	1月28日	J	教育方法・技術論	子どもによる課題の生成と主体形成

※広島大学以外で実施（履修3年目で行うプラクティカムⅢ）。

3. 教職教育ポートフォリオ

3年間の取り組みは、授業理念の形成によって締めくくられる。授業理念そのものは履修のどの年次からでも抱いておき、各々で磨いていくべきだが、それをまとめた文章にする機会として「教職教育ポートフォリオ」の作成が課せられている。

ポートフォリオの授業では担当教員の導きを頼りに、授業理念（あるいはティーチング・フィロソフィー、教授哲学と表記する者のいる）を推敲し、完成させていく。また、理念を記すにあたってエビデンスとなる成果物を、ポートフォリオに整理して蓄積する。教職課程担当教員養成としてどうありたいか、そのためにどういったことを意識するべきか、自分の学んできたことはどう生かせるのか、これらが主要な記述内容となっている。

平成30年度は2名のポートフォリオ提出者がおり、無事修了証書を授与された。彼らの記した教授哲学・授業理念の中心点のみ、下に引いておく。

教職課程科目担当教員養成プログラムに参加した3年間を振り返ってみると、教職科目の授業を通して育てたい教師像は一貫してきたといえる。その教師像とは、「教育学の知識習得や他者との対話を通して、自身の教育観を常に更新し続けていくことができる教師」である。

…中略（ポートフォリオを作成する〈引用者補足〉）中で、教職科目の授業を通して育てたい教師像である「教育学の知識習得や他者との対話を通して、自身の教育観を常に更新し続けていくことができる教師」とは、学生だけに対してではなく大学教員である自分自身においても同様ではないか、と考えるようになった。つまり、「教育（者）⇄研究（者）の往還」というプロセスを、「授業者-学生」「学生-学生」間の相互作用によって経験していく場所が「教職科目の授業」ではないか、ということである。授業者の研究関心を授業に関連付けていくことで、学生は「研究者の視点」から教育をめぐる事象を捉えることができるようになる。同時に、授業に対する学生の考えを汲み取り共有していくことは、授業者自身の教育観を揺さぶり研究活動に援用する契機にもなり得る。

このように、「研究活動を授業に活かす／授業経験を研究に活かす」という有機的なサイクルを継続しながら授業づくりに取り組んでいくことで、自分自身が「研究者」「教師教育者」として、教員養成に少しでも貢献していきたいと思うようになった。

—履修院生 I—

私は、教職科目を通して、教育学の知見を獲得するなかで自らの教育観を確立するとともに、教育の現場で「今、何をすべきか」を、常に自らの教育観と目の前の子どもとのあいだで問い、教育実践を構想することができる教師を育てたい。・・・
（中略）・・・

このような教師を育てるために、私もまた大学の教壇に立つ「教師」として、次のような授業をしたい。すなわち、教育学の知見を具体的な実践事例を通して教授するとともに、その事例や教育学の知見に対する学生の解釈や議論を組織する授業である。そうすることで、学生の自己活動を引き出し、自分なりの教育観を確立することを援助したい。また、学生の解釈や議論から、私自身も自らの教育観と授業づくりを問い続けていきたい。

—履修院生 K—

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つてこそ行なえるものである。末筆ながら、運営に携わつて下さつた教職員の皆様、学外プラクティカムを受け入れていただいた山口大学の熊井将太先生、広島都市学園大学の森下真実先生、共同研究を進めるにあたりご協力いただいた先生方・教職科目の履修生各位、運営の補助にあつた院生諸氏、そのほか多くの方々に心より感謝申し上げたい。

注

¹ 具体的には、3年間通じて次の教育課程を経る。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「修了証書」が授与され、2018年度までに19名の修了生が誕生した。

共同研究の部

教職課程受講生の教職観の形成と変容(2)

— 新卒教員の語りに着目して —

淀澤真帆・宮本勇一・深見奨平・早川知宏・梅田崇広・李憶南・周心慧
(広島大学大学院・院生)

1. 問題背景と研究目的

本研究は、広島大学の教職課程受講生を対象とした調査から、教職課程における教職観¹⁾の形成と変容について、在学中から卒業後までを含めて明らかにするプロジェクトである。

昨年度は、教職実践演習受講生への意識調査から、彼らのもつ教職観について報告した(梅田ら 2018)。結果として、教職実践演習を通して学生たちの教職観に大きな変容は見られないという傾向が明らかとなった。これより、教職課程全体を見通して学生の教職観の形成・変容の追跡する必要性が検討され、教育実習前後(学士課程 2、3 年生)での質問紙調査を実施した。

本年度は、卒業後の調査として、質問紙査へ参加した教職実践演習受講生のうち、許可が得られた学生数名に対してインタビューを実施した。就職前の 2 月(昨年度調査の一部)に 1 度教職観や教職課程への考え方についてインタビューを行った対象者に対し、8 月に引き続きインタビューを行った。本年度は、とりわけ卒業後の実態に焦点を当て、協力を得られた新卒教員 3 名の語りに注目して分析を行った。その成果を中国四国教育学会にて発表し、成果を紀要(CD-ROM 版)にてまとめている(淀澤ら 2019)。

成果としてまとめる際には教職経験の捉え方、特に、よく困難と位置づけられる経験をどのように捉えているか、という点に注目した。本報告では、その困難をどのように乗り越えようとしているか、また授業に限らない同僚との関係性、授業以外の業務、大学時代の振り返りの語りについても報告したい。なお上述の、教職課程履修過程での教職観の形成と変容に関する調査については次年度に持ち越すことを予定している。

以上を踏まえ本稿では、本年度の主な活動となった新卒教員へのインタビューから得られた知見について、中国四国教育学会で発表したことを踏まえて報告する。

(周・淀澤)

2. 研究方法

本研究では、広島大学教育学部を卒業した新卒教員 3 名を対象にインタビューを実施した。対象者の O さん、N さん、D さんは全員 2018 年 3 月に大学を卒業し、4 月に着任した。3 名は女性であり、中学校に勤めている。対象者のプロフィールを、表 1 に示す。

表 1 インタビュー対象者プロフィール

	Oさん	Nさん	Dさん
教科	英語	家庭科	美術
学校の様子	各学年6クラス	各学年3クラス	各学年5クラス
担任	3年生/副担任	1年生/副担任	3年生/副担
部活動	顧問(吹奏楽部)	主顧問(女子卓球部) 副顧問(吹奏楽部)	副顧問(女子バスケットボール部) /経験なし)
授業担当	3年生2クラス、1年生1クラス	全学年、全クラス	3年生5クラス、1年生3クラス

インタビューは2018年8月に約1時間、半構造化の形態で実施した。①現在までの教職経験の感想、②大学での教職課程の振り返りの2つを主として聞き取りを行った。なお、インタビュー実施の際に、研究協力の同意を得た。

インタビューデータから逐語録を作成し、考察を行った。中国四国教育学会で報告した際には授業に関する語りを抽出して分析を行った(淀澤ら2018、淀澤ら2019)が、本報告書では、その他の教職経験全体の語りと大学時代の振り返りを含めて考察を行った。考察の妥当性については共同研究メンバー間での合意を得ている。

(淀澤)

3. 研究報告①—中国四国教育学会での報告

(1) 報告内容

2018年11月に開催された中国四国教育学会、及び『教育学研究紀要(CD-ROM版)』では、新卒教員3名へのインタビューを通して、彼らの授業に関する困難の捉え方がそれぞれ違うことが明らかになったことを報告した(淀澤ら2018、淀澤ら2019)。調査対象者の勤務状況については表1に示している。

対象者は、就職から4か月の経験を次のように捉えていた。Oさんは、生徒の実態への困難は語られるものの、俯瞰視された自己を眺めるような語り方で、相対化された語りをしていった。学級経営で生徒対応に困ることがあっても、それは自分だけではなく、他の教員も同様であり、学校全体のこととして捉えている。Nさんは、教職経験上の大変・困った出来事について、冷静に捉えてさらに次の策を建設的に考えることまで語りの中に込めることで、教職経験を課題化・解決していくという特徴を有している。例えば、複数クラスの授業の進捗が異なる際、それをどのように調整するか、といったところまで見通している。これら二人が、困難や課題を乗り越えようとしたり、冷静に捉えようとしたりする一方で、Dさんは、「～できない」「やらないきゃいけない」と、困難な状況と真正面からぶつかり、自分で自分を追い込んでいるような語り方で教職経験を語っていた。このように、3名がそれぞれの捉え方が一様ではないことが明らかになった。

(2) 質疑応答から見えた今後の課題

中国四国教育学会での発表の内容に関して、次のような質問が得られた。まず、対象の選定が中学校の教員のみであることの適切さについてである。小学校教員の方が保護者対応や生徒指導の部分まで、多くの困難があるのでは、といった主旨の質問であったが、本研究から得られた語りが授業中心であったことは、むしろ中学校教員の教職経験の中心となることを抽出できたのではと理解している。次に、離職率が高い中で新卒教員が教職を続けるために示唆が得られるかという質問があった。これに対しては、そもそも新卒教員が続けられるように、という目的として研究に取り組んでいないことを踏まえた上で、「Dさんのように、本当に困っている人を抽出することができる」ため、焦点的な支援を提案できると今後の可能性について返答した。

これらを踏まえ、インタビューでの調査における今後の課題として、3名の協力者の教職観の変容を検討すること、またDさんの困難の語り方から導かれたように、新卒教員が困難に直面したときの捉え方というのは、教師自身がどのような教職像を描き、どのようなキャリアを実現しようとしていたかという点に左右されることがわかった。今後は、教師自身の自己実現やより豊かな教職実践の創出につながりうるような教職課程のあり方を描いていくことを展望している。

(李・周)

4. 研究報告②—困難の乗り越え方と大学での学び

インタビュー記録を元に(1)困難をどのように乗り越えようとしているか、(2)大学時代の学びの位置づけ、の2点の考察を行った。以下に示すインタビュー記録は、報告書掲載に合わせて適宜省略している。

(1) 困難をどのように乗り越えようとしているか

初めにOさんの語りを検討していこう。中学校の英語教員で、吹奏楽部の顧問も担当しているOさんは、授業と部活動の双方において困難を感じている。それはたとえば、必ずしも学力の高くない生徒たちの関心を授業へといかに向けさせるか、部活動中に見られる不真面目な態度をいかに改めさせるかにかかわるものである。新卒教員一般に通ずる困難として、これらの指導を行う際に、教員としてどこまで踏み込んでよいかわからないという悩みがある。これは、教員一般に求められる社会的期待にも、その学校特有の文化にも疎いために、指導の基準がわからないという事情に起因する。このような困難に対するOさんの対処法は、以下のように、大学の授業を思い出すことと、先輩教員に相談することの2つに分けられる。

聞き手：部活で、うまくそのまゝ、期待通りにちょっと動いてくれなかったり、その授業のほうでも、うまく集中こっちに向けてくれないとか、で、そこで困ることが、あったときに、どういう風に対処、たとえば、指導係の先生に相談するとか大学の時のなんか受けた授業を思い出してとかありますか。

O：あー大学の授業の時、どっちもありますね。大学、大学の授業はでも対処もですけど、特に最初に授業つくる時とかに、けっこう、、、ですね。対処も、まゝありますね。でもぱっと浮かぶというよりは、①なんか色々考えてたら、そういえば大学でもこんなこと言ってたなみたいな感じですね。とりあえず、でもきっかけ、としては、授業のことだったらもう指導の先生か、担任の先生に相談します。②この子はどうなんですかね、とか。担任の先生によってはまゝこうやって返してあげたらいいですよとか、じゃあ僕からも言っておきますとかって言ってくださったりとか、ですね。か、部活のことはまゝもう一人の顧問の先生か、あと、私のとなりのとなりに顧問の先生が座っているんですけど、その間に座っている先生も三年生の先生なので、ここともよくやり取りが。部活のことだったり、んまゝ③授業もけっこう隣の先生が気にかけて最初のころも今日授業最初どうだったとか、ちょっと相談したりとか。

このように、Oさんは、授業運営に関しては「大学でもこんなこと言ってたな」(下線部①)と思い返し、授業や部活動での個々の生徒の指導に関しては生徒指導や学級担任の教員に「この子はどうなんですかね」と相談する(下線部②)。とりわけ他の教員との相談については、職員室で近くに座っている教員に「ちょっと相談」といったことが日常的に行われており、教員同士の協力的な関係性がうかがえる(下線部③)。

上のやり取りでは大学時代の学びの影響について具体的な発言が得られなかったので、さらに続けて尋ねると、以下のような発言が得られた。

O：授業、英語の場合はでも、半分ぐらいは、実習のことですね。

聞き手：あーなるほど。

O：実習で、あの、実習とかは全然違うんですけど、実習でそういえばこんなことが、とか、実習のことが半分くらいですね、授業関係では。とまゝあとは、授業方法のこともありますが、な、④理論的なことよりは、こういう活動をそういえばなんかやったなとか、そういう、具体的にどういう活動でとかいうときに、あ、本文の活用法ってなんかだれだれ先生が、プリントこんなん作ってたなとか、

ここで思い起こされているのは、教育実習先で他の教員が行なっていた教育実践である。つまり、教職課程での授業で学んだ「理論的なこと」よりも、教育実習で目の当たりにした具体的な活動が、新卒教員として目の前の困難に対処する上では役立っているという(下線部④)。

それでは、大学での学びは現在の教員生活の中で思い返されないのだろうか。このような観点から、話題を教職実践演習での学びに差し向けると以下のような語りが得られた。

○：ああああ、一番は、ポートフォリオの前半に、その一番最初を書く、書く教育観みたいなの、あれは、結構時々思い出しています、自分で、見て、ああそうそうって笑。⑤結構私はあの、なんですかね、大げさに書いたんです。こんな現場に出たらこんな希望的観測もしないだろうみたいなぐらい、希望を書く、みたいな、ちょっとそんなに、なんですか、どっちかといったら現実的に考える方なんですけど、そんなときはちょっと調子に乗って書いてた。でもまあ、そんなのも最後だろうと思って書いたので、⑥まあ実際現場に出ると、けっこう忘れちゃう。なんか目の前の子どもたちの課題に手いっぱいになりそうで、そういうのみたら、ちょっとこう、狭まった視野がちょっとゆるむような気がして、ちょっとまあ明日頑張ろうかなみたいな。笑。もうちょっとこうしたいな一って。

○さんは教職実践演習において、それまでの大学での学びを振り返り、改めて自身の教職観を見つめ直すためのポートフォリオを作成し、それを教員になった現在でも時折読み返すという。それは確かに、「目の前の子どもたちの課題に手いっぱい」の状況ではつい忘れてしまうものである(下線部⑥)。しかし、そのような状況の中で視野が狭まっているときに読み返すことで、「大げさに書いた」希望としての教職観が思い起こされ、それが目下の課題に対処するための方針や道しるべとなるのである(下線部⑤)。

(深見)

続いて、Nさんの例を検討していこう。NさんもOさんと同様、職場の同僚教師に仕事の「やり方」を聞きながら、実際の仕事をこなしていた。

聞き手：自分から誰かに相談されたりとかってありますか。
N：自分からですか。自分からだったら、「この仕事はどうやったらもっと早く、どうやったらもっと早くできたのか」とかを尋ねたりとかはあります。相談。
聞き手：その職場の。
N：職場の先輩とかにやり方を聞いて、「これで問題ないんですかね」って相談したりとか。
聞き手：聞くのって、年齢が近い方とかですか。それとも、こう学年団の先生が聞きやすいとか。
N：やっぱり、近い、⑦新しく先生の方が今のやり方を知っているの、年齢の高い先生は、まあ確かに指導教員としてついてくださったりするんですけど。だいたいその頃からやり方が変わってたりもするので。その先生に聞くよりは、自分と歳の近い先生に聞いた方が正確な情報が分かる(笑)、ということです。若い方に聞くことが多いです。

しかしながら、Nさんは、Oさんとは異なり指導教員の先生よりも、「新しい先生」や「自分と歳の近い先生」に仕事のやり方について聞くことが多いのだという。なぜなら、教育政策などにより日々変化する流動的な教育現場において、指導教員の頃に行なわれていたやり方からは「だいたい変わってたりする」ため、できるだけ「自分と歳の近い先生に聞いた方が正確な情報が分かる」からである(下線部⑦)。

一方、Nさんは学校業務以外のことについては、初任者研修での他の「初任者」と自身

の悩みを共有していた(下線部⑧)。

聞き手：授業のことを相談されるのもあると思うんですけど、ちょっと疲れたりとかしたとき、業務のこととそれ以外のこととかも相談しやすい人って。相談、するタイプですか。

N：あー、します。⑧それは初任者が多くて。初任者って言っても、何年も臨採とかをされて、教職経験が長い人とか、他県で教員をやっている広島に来られた方とかもそういうのも全部含めて「初任者」っていう風になるので、初任者研修でいろいろ、周りの先生から初任者の先生に相談したら教えてもらえるっていう環境にあるなって今思います。

聞き手：あー、なんか。なんですかね。なんか、こう、やっぱり、大変なイメージがあって。新任でっていうのが。どうやって生き抜いてるんだろうっていうのが気になっては、いたんです。

N：⑨初任研での、情報交流が一番大きいです。

「初任者」の中には、Nさんのように新卒1年目の「初任者」もいれば、「何年も臨採(臨時採用)とかをされて、教職経験が長い人」さらには、「他県で教員をやっていた」「初任者」が含まれる(下線部⑧)。そうした多様な経験を有する他の「初任者」の教師との情報交流がNさんにとっては、学校現場を生き抜く「一番大きい」資源となっていることが分かった(下線部⑨)。

N：いろいろな考え方の人がいるとは思いますが、⑩自分が、モデルとする、先生をきちんと選んで、こういう風になりたいっていう人を選んでついていかないと、だいたい自分の価値観はその付く先生によって左右されるなと思うので。うん。個人差が大きいなと思いました。

聞き手：つく先生っていうのは。

N：えーと。教えて、えっと、初めてのことが多いので、その初めてのことをするにあたって、これはこういうものなんですよっていうのを、いちばん最初に教えてもらおう先生のことですね。

聞き手：例えば、まあ、えっと事務的なこととか。

N：とかも、ですし。いろいろな仕事があると思うんですけど、行事の進め方とか部活動の進め方とか委員会とか。まあ、こまごました仕事とか。事務とかのやり方をいちばん最初に習う時にきちんと習っておくのが大事だなと思いました。

聞き手：それは分かる人を、探して毎回違う方、その時その時に応じて選んでっていう感じですか。

N：そう、これに明るい方はこの人って。

聞き手：それはこう、4月、いろいろ試行錯誤しながらこうあたりをつけてみたいな。

N：うんうんうん。人によって、何に詳しいかはそれぞれ違うなと思ったので、いろいろな人の考え方を知って、⑪自分が一番、今、今(強調しながら)の自分にとって一番勉強になる、と感じられる先生を見て盗んだりとか。年代によって自分の、まあ視点によってどの先生が一番尊敬できるかとかもどんどん変わっていくと思うので。そういう先生をみつけるのが大事だなという風に思います。

このように、Nさんは、学校内外で「自分が一番、今の自分にとって一番勉強になる、と感じられる」「自分がモデルとする先生をきちんと選んで」相談をする事をインタビューの中で強調していた(下線部⑩⑪)。そこには、流動的な学校現場にただ振り回され困難を抱えるのではなく、冷静に「今の自分」の課題に向き合いながら、それを乗り越えようと

する姿が見られた。

(梅田)

次にDさんが授業づくりに関わる困難の乗り越えをどのように行っているかを、インタビューの内容から明らかにしていく。Dさんは、インタビューの中で以下のように述べている。

聞き手：先生、他の先生とかの授業も見学というか、するなかで、何か学ぶこととか、さっきみたいに、他の先生が言われたことに学ぶこととか、それはどういうことがありますか。なんか学ぶこととか、どういうふうに話合わせたらいいんだろうとか、どういう目的をもってればいいんだろうとか。

D：そうですね、見ているのは、⑫もう1人の美術の先生の授業を週1回みなきゃいけないというふうになっているので、みているのですが、その先生、あまり話し合わせる機会を作っていないで、その、意味がないから形だけだったら意味ないので、だからもうやってないんですよね、とか、やらすなら⑬ちゃんとワークシートに話した後が残るように、ただその場で話合わせたら、やっていない子もいるし、ちゃんと中身がない話、私語とかしちゃっている子もいるので、やらせるなら、その話した形跡が残るようにワークシート書かせるというのをやってみました、そこ学べるな、て思いました、んーと、形だけじゃなくて、ちゃんと学びにつながるように工夫せなあかんなど。

聞き手：美術って学校に1人しか先生がいないので、仲間がいないから、ちょっと怖いなどと思って、って、先ほどおっしゃった、二人の先生がいるんですよね。

D：はいもう1人いらっしゃいます。

聞き手：だったらあの、先生がいて、で、そのベテランの先生と他の教科の先生との関わりは多いですか。

D：そうですね、⑭その美術の先生はすごくお世話になっていて、本当に1人だと思っていたので心細かったです、その先生がいてくださってるので、全然心細いが今はなくて、美術のことは本当になんでも相談できるし、その先生がたまたま私が中学校のときに1回教えてくださった先生で関わりがあって、教えてくださった先生が今の学校たくさんいるんですよ、あとき音楽の先生だった先生が、4、5人知っている先生がいて、なのですごくやりやすい職場で、すごい気にかけてくださったり相談のってくださったりして、その不安は今ないですね、ありがたいことに。

Dさんは、教材研究や授業づくりについて困難を抱えており、子どもの学びにつながらずその場しのぎの授業になってしまうことに困難を抱えていた。そうした困難を克服するためにDさんが行っていたことの一つは、先輩の美術の教員の授業を参観するということであった(下線部⑫)。授業参観を通してDさんは、授業でのワークシートの活用の仕方を学び、いかに子どもの学びを充実させるかを考えていた(下線部⑬)。またDさんは、その先輩の美術の教員に些細なことについても相談することで、心強さを覚えている(下線部⑭)。つまりDさんは、先輩の美術の教員の授業を参観したり、相談をしたりしながら、教材研究のあり方や子どもの学びを保障するための指導のあり方を追求し困難を克服することを心掛けていたのである。

さらにDさんは、自身が中学生のころに指導を受けていた教員が多くいる職場環境の中にいることをインタビューで述べている。それゆえ職場の同僚との関わりへの不安を抱いておらず、むしろ何でも相談にのってくれることのありがたさを述べている。ここからDさんは、美術の教員のみではなく、中学生のころに指導を受けていた教員とも連携し、困っていることについて相談をしながら困難の克服を試みていることがわかる。

(早川)

(2) 大学時代の学びの位置づけ

上述のように、Oさんは、現在の課題への対処としては教育実習での経験が役立っており、また、ポートフォリオの振り返りも自身の教育観を思い出す上で有益であると語った。これらに加えて、Oさんに後輩に向けてのアドバイスを求めたところ、以下のように大学での学びに関する語りが得られた。

聞き手：もし後輩に、教師になるならまあこういうことしっかり勉強しといたほうがいいよとか、あるいは、こういうこと覚えておいた方がいいよ、こういうことが現場に出たら大変だよとか、伝えたいことがあれば。

O：はあそうですね。思ったりより、やっぱり、その、⑮生徒指導提要とか、あの、国の答申とか、って授業の時にはたいぎいなあって、私も、教採でできるかなってちゃんと書いてたようなきがして、でも、結局そこが前提で、が、すごく学校入って思うのは結局公務員だなぁと思うので、国の指針だったり、県の指針だったり、外れられないところがあるので、もう知ってる前提で進むから大学の時にちゃんと、読んどくだけじゃなくて、ちゃんと理解、理解というかそれに対して自分がどう思うかまで持ってないと、学校は行ったらそれに流されかねないなあとと思うので、その考えを深めておくのは、大学の内にしっかりやっとならうが、学校はいつ流されないんじゃないかな、と思います。そういう知識的な面でもですし、⑯自分がこうしたいみたいな、そのポートフォリオの最初を書くようなところも、学校は行ったら目の前の子ども見たらそんなこといつとられんみたいなのところも、あるので、先にあるほうが、自分が、私はそれが楽しかった、楽しかったので、考えを深めておく、授業観、教育観を深めておくっていうのは、しておいたら楽、楽というか、苦しい時になんとか、なるんじゃないかなと思います。～（中略）～まああとは知識は、⑰授業づくりは、まあ生徒観のところもあるけど、引き出しがないと、結局、ああこういう子どもには、って思っても引き出しがないと何も出てこないから、やっぱり、実践的な知識も、知識というか、そういう引き出しを増やすような、こと、すごく抽象的ですけど、やっとならうが、教員になってから、勉強は忙しいよって言われますけど、本当にそうだと思うので、、、ですね。でも理論的なことをもっと現場に出たらできないからそっちのほうが、やるべきなのかなですね。～（中略）～実践的なことを、たとえばこうしたらいいよって言われたときに、ああこういう背景があるけんかなって、理論がないと思えないと思うので、なんか、難しいですね。でも現場に出てから、研修も多いので研修とか行って話を聞くと、具体的な子どもを想像して話を聞くから、まあ理解も深まるし。現場に出てからも理論は欲しいですけど、先にまあ、あとあと⑱思い出せる形で勉強しといたら、一番いいのかなって思います。振り返りやすくしておけば、そういう意味ではポートフォリオは大事ですね。

この語りの中で、Oさんは次の3つの観点から大学での学びを意義づけている。すなわち、大学での学びは第一に、政策文書のように学校では既に前提知識となっている最低限の知識を得る機会となる(下線部⑮)。第二に、ポートフォリオの作成などを通して、自身の「授業観」や「教職観」を形成し、発展させる機会となる(下線部⑯)。第三に、実践的な知識と理論的な知識の学びを通して、授業づくりのための「引き出し」を充実させることができる(下線部⑰)。これらの観点から大学での学びを振り返った上で、Oさんは「ポートフォリオは大事ですね」と再認識した(下線部⑱)。

(深見)

Nさんは、大学時代に学んでおいてよかったこととして、授業に関することや教職教養の講義を語った。

N：うーん。大学時代に学んでいてよかったのは、授業について。家庭科の授業について。自分が単元を教えるにあたって、指導内容とか、指導方法とか、を、学生のうちに教えていただいていたのは、まあ大きかったなあと思います。うーん。他にも、教職教養とかも、その時はあくまでも字面だけの知識だったとしても、やり始めて、初めて、あの時勉強してたのはこれのことだったのかってわかったりとか。～中略～⑱第三者委員会とか。(笑)何言ってるんだらうって学生の時は思ってたけど。で、実際にそれが開かれているのを見て、これのことだなと思いました。(笑)うん。でも、実際にほんとに学んでいてよかったなあと思うのは、授業の見方、とか内容とかで。⑳家庭科の授業は、周りの先生に聞くにしても、その別の学校にいらっしやったりとか、校長先生って全然立場が違ったりとかなので。なので基本的には自分の仕事なんだから、あなたが責任をもってやりなさいっていう形になるので、ちゃんと。自分の持っているものがあって。ものがあるのは必要かなと思いました。

大学生時代には、「何言ってるんだらう」と疑問に感じていたことも、学校現場で働く中で「あの時勉強してたのはこれのことだったのか」と気づくことがあったのだという(下線部⑱)。また、授業に関しては、「自分の持っているもの」が重要となるため、指導内容や指導方法について大学生のうちに知れたことは大きかったと語った(下線部⑳)。

一方、大学時代に学んでおけばよかったことは、生徒の「評価方法」について多く語った(下線部㉑)。

N：㉑学んでおけばよかったなあと思うのは、評価方法について、もっと詳しくやっておけばよかったなあと思って。ポートフォリオでも評価の項目ってあると思うんですけど。もっともよくできている子だったらこれぐらいの状態でA判定をつけるとか。んで、Bの子はこれぐらい、Cの子はこれぐらいっていう具体的な、中身をもっと、自分が、明確に持つことができるようにしておけばよかったかなと思います。実際に授業をどう進めるとか、どう作っていくかっていうことは、学生時代によく考えたと思うんですけど、評価。㉒子ども一人一人の評価っていうのは、目の前に子どもがいなくなかなかできないと思うので。そこを実習とかでもっとやっとならばよかったのかなあと思いました。

知識的な評価の基準は学習していても、「子ども一人一人の評価っていうのは、目の前に子どもがいなくなかなかできないと思うので。そこを実習とかでもっとやっとならばよかったのかなあと思いました」とNさんは語っている(下線部㉒)。

また、Nさんは「道徳の授業」の「具体的な実践」を練習しておく必要性があったことを語った(下線部㉓)。

N：そうですね。あと評価だけじゃなくて、㉓道徳の授業をしないといけなくなるっていうことを学生の頃ぜんぜん理解できてなくて。今も道徳の授業とかもしてねって言われたらするんですけど。

聞き手：今も担当されるときがある。

N：うん。㉔あんまり道徳の授業のやり方を、実際に自分が授業をする立場としては考えていなかったの。まあ、市によって使う教材が違うので、それに染まっていけないといけない。慣れていけないといけないっていうのはあるんですけど。もっと、具体的な実践を、練習しといたらよかったかなあと思います。

大学時代には、「実際に自分が授業をする立場としては考えていなかった」と語る(下線部⑳)。Nさんは、「市によって使う教材が違う」ことを考慮しつつも、「もっと、具体的な実践を、練習しといたらよかったかなあ」と回顧的に語った。

(梅田)

次にDさんの大学時代の学びの位置づけについて述べていく。Dさんは、インタビューの中で、大学時代の学びを以下のように捉えている。

聞き手：もっとう大学時代のときにこういうことやおけばよかったとか、あるいは、でも今考えてみれば、あそこで勉強したことすごい今役立っているな、とか、なんかあったりしますか。

D：そうですね。役立っているのは、あの、教職でやったことはたぶん全部つながってるんだらうなっていうのが、直結じゃないんですよ、なんか、んー発達でやったこととか、あの自分その100パーセント覚えていないんですけど、大学の内容を、授業の内容を、全然1個も無駄ではなかったのかな、㉒どこかしら、これってのが言えないんですけど、無駄なことは1個もなく、ないなっていうのは思います、教師の仕事は思います。どの、んー、やりたかったのは、具体的な方法、を習ってきたかかったかと、㉓それこそ評価の方法、評価の概念とか歴史とかは習ったんですけど、実践できなくて、そんなん習ってもわかるけど、ていう、形成的評価とか覚えてはいるんですけど、それをどうやって、授業の中で自分がやるのかまではいけてなかったので、㉔もっと具体的に、評価もABCから5段階にするっていうそのやりかたとかも習ってないので、職についてから、忙しい中それをまた調べて、模索しててやっっていく、即戦力になる力が欲しかったです、ただ、㉕自分がやっと思ったほうがよかったなと思うのが本当に教材のストックを持っておくことで、時間あるのに大学生は、もっと作品をつくっていたりとか、そのぱっと出せる参考作品を作ったりとか、どんなことがその、指導案しっかり考えて持っておいたら、ベースがあるので、そこを発展させて、授業作れたなって後悔しています。

聞き手：実践演習、まあ実践演習に限定して、実践演習で学んだことって、今の教職経験につながってるっていうふうに思いますか。思いますかって、思いますかっていうとまあ、つながっているっていう前提になっちゃうかもしれないけど。

D：そうですね、えーと、㉖まだ自分がわかんないっていうのがあって、まず学校にやっとな慣れ、慣れることができて4か月だったので、もうちょっと落ち着いてきたらたぶんここにつながってたんだなっていうのがわかるかな、と、今んとこ正直わからないです。

聞き手：そうですね。

D：はい、㉗無駄ではないっていうのは本当に思うんですけど、教師はどんなことでもたぶん使えるのでって、思いがあるので無駄じゃないんですけど、具体的にここにつながったなってまでもっていけてないです頭が。㉘まずは、学校ていう仕事、教師ていう仕事に慣れる、まだ慣れてない4か月だったので、ちょっとまだ答えられない、ていうかわかんないです。

Dさんは、大学時代の授業の内容や教職実践演習についての内容をすべて覚えているわけではないが、無駄ではなかったと捉えている(下線部㉒㉓)。しかし、より実践的な内容を大学に求めている。それは「それこそ評価の方法、評価の概念とか歴史とかは習ったんですけど、実践できなくて」という発言からもわかることである(下線部㉔)。また、Dさんは教職一年目で学校に慣れることに必死だったということから、その学校の文化にかになじんでいくかに集中していたために、大学での学びを学校現場でうまくつなげることが困難であった。つまり、実際に働き始めると、大学で学んだことを活かすよりも、い

かにその学校の文化や指導方針に適応するかが重要となり、大学の学びと教職生活との間に断絶が生まれることにつながった。確かに大学においては、実践との距離が生じてしまうものである。それゆえDさんは、より実践的に評価を5段階にするやり方などその職場で実際に行う方法を求めている(下線部⑳)。また現在の困難として捉える授業づくりについてもDさんは、実際に使うための教具や、指導案のストックの必要性を、現在の教材研究を行う時間が確保できないという状況に照らして述べている(下線部㉑)。

したがってDさんは、大学を卒業し、教職一年目で自身の学校文化になじんでいく中で、大学において習う教育の用語の理論や概念や歴史を振り返る余裕はなく、現時点ではそれほど意味はないものとして理解していることがわかる(下線部㉒)。そうではなく、すぐに実践に適用できる即戦力となるための技術、例えば教材・教具のストックや実際の学校で行う評価の仕方などの必要性を大学に対して要求していることが明確となる。

(早川)

5. 総括—本研究の成果と展望—

本稿に先立って成果発表がなされた中国四国教育学会では3名の新卒教員が抱えている困難について、その語り方に着目しながら、これまであまり顧みられることなく一辺倒に語られがちであった新卒教員の困難の中に「グラデーション」があることを突き止め、困難の質的差異を浮かび上がらせた。この成果を引き受けながら、本稿では、3名の新任教師が抱えた困難をどのように乗り越えているかについて、およびこうした困難との対峙を迫られながら過ごす教員生活の中で、大学時代の学びがどのように位置づけられているかについてのそれぞれの回答を示してきた。本稿で示したそれぞれの語りから次の3点を研究の成果と引き続く今後の検討課題として指摘することができよう。

一つ目は、新卒教員の困難克服にむけたストラテジーについてのミクロな記述が得られた。なかでもどの新卒教員も、これまで見たことや聞いたことのない、問題状況を的確に捉えることのできない「新たな状況」での教育的対応を迫られており、それに対してそれぞれが独自の「ヘルプネットワーク」を形成していることがわかった。職歴を蓄積しているベテラン教員の実践記録では、授業づくりや学級づくりに関する困難を克服していく経験が、トライアルアンドエラーベースで語られるか、あるいはその人が独自に形成してきた哲学に基づいて語られるのに対し、新卒教員は、むしろ、「職場の先輩」に相談したり、「自分がモデルとする教員」を見つけてその先生のわざを「盗んだり」、さらには新任研修で出会った同期の教員と困難を共有したりしながら、それぞれにヘルプのネットワークを形成していつていることがわかった。(2)「大学時代の学びの位置づけ」で聞いたこととも関わって、本来であれば新卒教員における困難克服のストラテジーに位置づいていると想定されるのは大学時代の学びであるが、これについてはすくなくとも3名へのインタビューではサブストラテジーに留まるもので、主要なものには入らないことが浮かび上がった。

それぞれのインタビューでも登場したように、学校が指導教員を新任教員に配置していることも、これら3名の語りの中ではヘルプネットワーク内の有効な参照先とされていた。その点で教員研修的な観点からいえば、様々な初体験の中で困難を抱える新卒教員に対してベテラン教員という人的資源を充てることの重要性と有効性が示唆されよう。しかしここで重要なのは、「ヘルプネットワークを作る」というストラテジーが、新卒教員自身によって形成されているというミクロなプロセスが明らかになっているということである。学校内でのヘルプネットワークが形成されていくと同時に、学校外でのヘルプネットワークも形成されているということ、教員研修の枠組みも超えて、教員経験のある親や大学時代の友人などにもヘルプネットワークが伸びていく広がりや、一方では「チーム学校」の連携体制や研修体制の重要性を指摘しつつも、そうした管理・統制的方向では捉えられない自由空間がより重要であることを示唆している。さらには、こうしたヘルプネットワークの多元性が増すほどに、新卒教員の困難克服時の技術的・心理的支援をより強く可能

にすることも窺える。

二つ目は、大学での教職課程での学びと教職生活での学びとのずれに関して、大学時代の教職課程での学びは、実際の教職生活の中での経験によって有意味・無意味の判断と位置づけが与えられているということがわかった。「やり始めて、初めて、あの時勉強したのはこれのことだったのかってわかったり」、「第三者委員会とか。(笑) 何言ってるんだらうって学生の時思ってたけど。(笑) うん。で、実際にそれが開かれているのを見て、これのことだな」という語り方が支配的であった3名へのインタビューから導出されるのは、大学時代で形成された教職観(「こういう授業がしたい」や「こんな学級を作って子どもと関わりたい」などの教職生活のデザインに係るところ)が教職生活を規定するのではなく、教職生活での経験が大学時代の学びを規定しているということである。3名にとって大学での授業は、教職生活のなかで実際に困った時に用いられる「引き出し」づくりであり、大学で学んだことをもって教職生活を捉えようとするものではないことが語り方の中から如実に浮かび上がっている。だから大学では、後での意味付与につながることを目指して「あとあと思い出せる形で勉強しといたら、一番いい」という考えに帰結するのである。

大学で学んだことの意味が後から付与されることの裏返しとして、大学で学ぶべき(だったという後悔の語り方でなされている)ことも教職生活から浮かび上がっている。道徳の授業の仕方や、とりわけ評価の方法は「学んでおけばよかった」ことであった。新卒教員が直面した「新しい状況」に回答しうるこれらの「引き出し」が彼らの中にない時、この欠如している部分が「学んでおけばよかった」こととして反省されている。

教職課程(大学)という非真正の状況で学んだことが、教職生活(現場)という真正の状況のなかで意味付けられていくというのは、それ自体ではごく一般的で当たり前のことであるが、「大学時代の学びが教職生活の中で有意味(無意味)であるから教職課程は有意義(無意義)である」という結論を導くことはここでは重要ではない。新卒教員の中での教職課程の位置づけが、教員生活の中での後からの意味付与によって規定されており、その逆方向の規定的要因が彼らの中に意識化されていないという空隙を指摘することがより重要である。教職課程の意味は教職生活が規定しているのであり、教職生活の意味が教職課程によって規定されている語りは見出されなかったということである。こうした構図が教員の語りを支配している限り、教職課程は常に教職生活からみた有用性/有意味性・無用性/無意味性判断を下される構造が残り続ける。それは教職課程が学生の職能準備的な機能に還元させられた捉え方である。教職課程が一般教育的に将来の職業生活のデザインを可能にするような、将来規定的な機能がまるごと看過されている状態が、3名のインタビューの中から特徴的に浮かび上がってくる。

こうした意味付与の方向性が教職生活(現場)⇒教職課程(大学)の一方向になっている状況は、養成―採用―研修の連続性が欠如していることに一因がある。教職課程の有用性/有意味性判定の基準が教職生活側に置かれているのに対して、教職課程の編成の決定権限はいまだ大学側が有しているのである。有用性/有意味性判定の基準を持ちえないまま教職課程を編成しなければならない大学は、「教職観」という、どのような状況にあってもその状況に合わせて自己と状況を的確に捉えつくりかえていけるような観形成に、教職課程の役割を見出している。その具体が教職ポートフォリオであり、その中に「教職観」を記すという課題設定に現れている。他方で採用―研修は、養成段階で学んだことを考慮することなく、それぞれの地域的情実や特色に合わせた独自の有意味性判定の基準をもとに独自のカリキュラムを作成している。採用試験は、学生がそれまでに学んできたことを図るのでも教職観の深まりをみとるのでもなく、職場で必要となる知識・技能・態度の習熟を図り、研修は新卒教員が学生時代に学んできた事の延長線にそのカリキュラムを敷くのではなく、それぞれの行政区域の中で重要とされることをカリキュラムとして用意している。三者三様に学生―新卒教員に求めるものが異なる中で、3名のインタビューが「これって教採でできるのかな」ということを気に向け、あるいは「ポートフォリオは見返していない」あるいは「大事」であるが書棚のなかにしまい放しになるような、学びの非連続の状況が克明に見て取れる。

そうした非連続の状況を（問題化するならば）克服する道筋は二つである。養成段階の大学における教職課程の編成を、採用－研修のための「準備」段階として一元化してしまうか、養成課程に合わせるように採用－研修の内容を調整するかである。前者は養成段階を受験対策的なものに変えて、より専門養成課程としての性質を強めるものである。後者は養成課程がゆるやかに含めている一般教育的機能（「観」の形成に特に見られる）を重要なものとして、採用－研修段階へと引き続かせていくこととなる。具体的にはポートフォリオを採用試験で提出させることや、研修の中で引き続き作成を課することなどがすでに海外では試みられている。本研究では教職課程の今後のあり方を研究主題の背景に据えてきたことを踏まえて、養成－採用－研修の非連続の克服に向けては、教職課程が眼目としてきた「教職観の形成」の意義や特質、採用－研修過程への接続可能性を問うことにとりわけ注目したい。そのためには、まず教職課程が実際に教職観の形成に寄与しているのか、しているならばどのように寄与しているかを、学生の学びの過程に着目して明らかにすることが、養成段階の重要で固有な役割を明らかにすることから始めねばならない。その意味で、4年間の教職課程のなかでの、あるいは広く大学生活での、教職観形成の過程の特質を明らかにすることは本研究の先に求められる重要な研究課題である。

（宮本）

注

（1）厳密には、教職観と教育観及び教員像の概念はそれぞれ異なるが、本報告では、前回の報告（梅田ら 2018）同様に便宜的に教育観や教員像の包括的な概念として「教職観」とした。

引用文献

梅田 崇広・井上 快・周 心慧・早川 知宏・深見 奨平・宮本 勇一・淀澤 真帆・李 憶南（2018）「教職課程受講生の教職観の形成と変容：平成 29 年度教職実践演習受講生を対象とした意識調査から」『教職課程担当教員養成プログラム報告書』平成 29 年度巻、5-12。

淀澤真帆・周心慧・宮本勇一・李憶南・梅田崇広・早川知宏・深見奨平（2018）「新卒教員は教職経験をいかに語るのか？」中国四国教育学会第 70 回大会口頭発表（2018 年 11 月 17 日 A-9「教師教育 I」部会）。

淀澤真帆・周心慧・宮本勇一・李憶南・梅田崇広・早川知宏・深見奨平（2019）「新卒教員は教職経験をいかに語るのか？」中国四国教育学会『教育学研究（CD-ROM 版）』（印刷中）。

付記：本報告は中国四国教育学会第 70 回大会口頭発表（2018 年 11 月 17 日 A-9「教師教育 I」部会）にて発表した成果及び中国四国教育学会『教育学研究（CD-ROM 版）』に掲載された成果を一部含んでいる。

プレFDとしての教師教育者養成の取組みについての研究事例 —広島大学の教職課程担当教員養成プログラムを対象に—

久恒 拓也（広島大学）

はじめに

本稿は、広島大学教育学研究科博士課程後期が実施している教職課程担当教員養成プログラム（以下、教職Pと略記）に関わる教員・大学院生が行なった共同研究活動についての報告である。

教職PはいわゆるプレFDと呼ばれる部類の教育プログラムである（本報告書先頭の年間活動報告を参照）。プレFDは将来大学で教育を担う者—つまり大学院生やオーバードクター—に教育実践の経験や授業運営能力を持たせようとするもので、京都大学の取組み（田口2012）等をきっかけに広く知られるようになった。教職P最大の特徴は、その目的を教師教育の担当者養成に絞って組織的な活動を展開している点だといえる。

教職Pでは、それに参加している大学院生等が中心となって共同研究を行ない、同プログラムの自己評価等を試みている。アプローチの中心は、プログラムを修了した者（現職の大学教員）やプログラムの担い手である大学教員に対し「どのようなプログラムだったか（だと思っているか）」「そこで得たものは何であったか」などを訊ねる方法にある（例えば境ほか2014、久恒ほか2017）。一方で、「いま、教職Pで何をしているのか」を描いた報告は少ない（例えば吉田ほか2019がある）。

そこで、本年度は現在の教職Pの取組みを丁寧に分析してまとめ、その意義を解明する研究活動を行なった。本稿ではその軌跡をまとめておく。成果については、査読論文としての掲載を試みている最中であるため公開は他日を期したい。

1. 国際学会発表に向けての打ち合わせ／分析対象

まず、研究の立ち上げにあたっては「教職課程担当教員養成プログラムと関連した研究プロジェクトの概要とお誘い」と題して、教職Pの活動に参加ないしは同プログラム科目を履修した大学院生等に呼び掛けて、研究メンバーを募った（2018年5月24日）。この打ち合わせを起点として、学会発表までに計15回の研究打ち合わせを行なった¹⁾。

続いて研究テーマとグループについて述べたい。先に挙げた吉田ほか（2019）を引き継ぐ形で、現在の教職Pにおける取り組み内容を照会しつつ、それを「授業研究」の観点から分析し、プレFDとしての意義と課題を解明する研究として進めた。そこで、発表の場として選んだのは、北京師範大学を大会校とする世界授業研究学会（The World Association of Lesson Studies、以下、WALSと略記）であった。研究グループは「教職課程担当教員の養成のためのプレFDとしての「授業研究」に関する事例検討—広島大学「教職課程担当教員養成プログラム」の取組を手がかりに—」という題目²⁾で発表に臨むこととなった。

研究グループは吉田成章准教授を筆頭に、丸山恭司教授、班婷助教、筆者の教員4名と大

学院生 10 名（深見奨平、早川知宏、宮本勇一、李憶南、周心慧、梅田崇広、淀澤真帆、松浦明日香、植田翔、山本優）の 14 名で構成された。なお、打ち合わせについては吉田成章准教授主導のもと開催された。

最後に研究対象について概説しておきたい。対象としたのは①2018 年度の前学期中に実施された 5 つの「教職授業プラクティカム」の取り組み（内容と実施の流れ等については「年間活動報告」を参照のこと）と、②プラクティカムに関わっている大学教員の教育観、である。教員養成に関わる講義・演習の一端を担うプラクティカムを通して、プログラム履修生にはどのような変化や教育観の形成がみられるのかを前者が、教職 P がプログラムを実施している大学教員にもたらしているものは何であるのか（あるいはそれがもたらされる意味）を後者が、それぞれ解き明かす材料になる。それぞれ資料の詳細は 2 節にて言及する。

2. 「教職課程担当教員養成プログラム」分析の柱

2-1. 分析材料

第 3 回打ち合わせ会を前後して、何のデータを収集し、それらをどのように分析していくかが検討された。プラクティカムに関する記録を整理したところ、次のようなデータがあるとわかった。教壇実習当日のビデオ撮影記録、履修生の指導案（授業計画）、当該科目の受講生が提出したコメントシート、事前・事後検討会における音声録音記録や配布資料—投影予定のパワーポイントスライド、読み物資料などを含む—、さらには実習後に履修生が作成する「リフレクション」、等である。これらが①にあたる。

続いて、第 6 回には大学教員の教育観を探るための手段が模索された。結論としては、インタビュー調査を採ることとなった。教職 P プラクティカムに携わる教員は二種に分けられる。15 回の授業のうち 1 回を実習用に提供する「授業提供教員」と、教壇実習を行なう履修生に指導・助言を与える「プラクティカム指導教員」³⁾である。このうち、本研究で対象としたのは後者であり、9 月から 10 月にかけて 4 名に対する調査を行なった。なお、インタビューの質問項目については、大学院生メンバーが中心となり作成した。

2-2. 分析のための三つの柱

プラクティカムを通して履修生や関係する大学教員に何が起きているのか。この点を突き詰めるために、夏季休業の後半（第 7 回打ち合わせ会以降）から分析の柱を検討し始め、10 月中旬に策定した。

一つ目は「ゆさぶり」をキーワードとする柱、二つ目はプログラム履修生がどういう力をつけたのかを見る柱、三つ目はプラクティカムが教職 P の関係者に与える影響や、事前事後検討会という一連のプロセスの持つ意味を検討する柱、である。いずれも膨大な資料をどのように解釈していくかを方向づける指針となり、以後の作業進度は早まった。

その後は各分析柱にメンバーを割り振り、収集資料を分析した。同時に、教職 P の内容やプラクティカムの仕組みなどを発表に備え、わかりやすく提示するための情報整理にも人員を割いた。

3. 発表当日の様子

世界授業研究学会当日の発表資料については末尾に示したので、参照されたい。フロアからはいくつかの質問があったが、回答に最も多くの時間を費やしたのは、日本の教師教育者養成の方法についての説明であった。教職経験を持たない研究者が教員養成の主要な部分を担う日本の方式は、海外の研究者にとって特異に映るようである。

おわりに

教職Pは、かつて文部科学省GPに採択された時代（2007～2010年）を除いては、その活動内容を詳細に照会することは少ないといってよかった。今後も定期的にこうした現状提示と分析の取り組みがなされることを期待したい。

注

1) 本研究の打ち合わせ会とWALS大会関係日程は次の通りである。

第1回：2018年5月24日

第2回：6月28日

第3回：7月13日

第4回：7月27日

第5回：8月21日

第6回：8月28日

第7回：9月19日

第8回：10月11日

第9回：10月25日

第10回：11月1日

第11回：11月12日

第12回：11月15日

第13回：11月20日

第14回：11月21日

WALS発表：11月24日

国際学会誌への投稿用英語原稿の検討：12月17日

2) WALS大会における英語表記は“Lesson Study” as Preparing Future Faculty Development for Teacher Educator: A Case Study on the Certificate Program for Preparing Future Faculty in Teacher Education in the University of Hiroshima である。ただし、広島大学の表記が適切でないことに後から気づき、発表当日のパワーポイントスライドの題目では末尾を in the University of Hiroshima から in Hiroshima University へと変更した。

3) 履修生1名につき教員2名。その組み合わせは履修2年目（多くの場合ドクター2年次）に決定され、基本的にすべてのプラクティカムを終えるまで変わらない。

参考文献

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プログラムとしての独自性と課題」『教職課程担当教員養成プログラム報告書』平成25年度巻、2014。

田口真奈・出口康夫『未来の大学教員を育てる—京大文学部・プレFDの挑戦』勁草書房、2013。

久恒拓也ほか「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」『教職課程担当教員養成プログラム報告書』平成27年度巻、2017。

吉田成章ほか『『先生の先生になる』ための教育プログラムの現状と課題—教職授業プラクティカムでの取り組みを中心に—』丸山恭司・尾川満宏・森下真実編『教員養成を担う—『先生の先生になる』ための学びとキャリア—』溪水社、2019。

資料

WALS 発表時のパワーポイントスライド

“Lesson Study” as Preparing Future Faculty Development for Teacher Educator:

A Case Study on the Certificate Program for Preparing Future
Faculty in Teacher Education in Hiroshima University

Prof. Dr. Nariakira Yoshida, Prof. Dr. Yasushi Maruyama, Dr. Takuya Hisatune, Dr. Ting Ban,
Shohei Fukami, Tomohiro Hayakawa, Yuichi Miyamoto, Yinan Li, Takahiro Umeda, Maho
Yodozawa, Xinhui Zhou, Asuka Matsuura, Sho Ueda, Yu Yamamoto



OUTLINE

- 1 . Purpose of this study.**
- 2 . Target and method of case study.**
- 3 . Rethinking of teaching philosophy by educated experience.**
- 4 . Positioning of practicum experience.**
- 5 . Discussion: Insights on PreFD, FD, and Ph. D.**
- 6 . Study results.**



1. Purpose of this study

The Japanese “Lesson Study”, generated as a place of the teacher's independent improvement, has experienced a multi-directional expansion towards the Lesson Study for in-school training or professional improvement in various occupations. Above all, the term and the existence of “Teacher Educator” who improves teacher’s professionalism have attracted great attention in recent years.

Training of Teacher Educator

"Lesson Study" in PFF or FD

Research/Theory and Praxis

Previous research:

- ◆ The position of "**teacher educators**" and their roles are largely different depending on the ways of teacher-training institutions and the professions of teacher training.

In the United States

Association for Teacher Educators 1992
Davey 2013

In the Netherlands

Loughran et. al. 2004, Loughran/ Hamilton 2016,
Lunenberg/ Dengerink/ Korthagen 2014
Swennen/ Klink 2010

In Germany

Krüger 2014

- ◆ Focusing on the training of teacher educators, attention should also be paid to trends in training of university teachers, aiming at graduate students who are called **preparing future faculty (PFF)**.

Border/ Hoene 2010, Vergara et. al. 2014, Blankenship/ Templin 2016, Baltrinic et. al. 2016

However, efforts have not been made to construct systematic programs by using the research of "lesson study" in the practice of training teacher educators.



The purpose of this study is to clarify the significance of Lesson Study for doctoral students, who will become a Teacher Educator at an undergraduate teacher training program in the near future.

Hiroshima University's "the Certificate Program for Preparing Future Faculty in Teacher Education"

Explain the plan

Practice

Reflect the practice

2. Target and method of case study

- Ed.D .Program at Hiroshima University
- Practicum process
- Content
- Teaching Units
- Date collection



Ed.D .Program at Hiroshima University

1st year

Learn “what” and
“how” to teach in
teaching course

2nd year

Teaching
Practicum at
Hiroshima
University

3rd year

Teaching
Practicum at
another
university

Making Portfolio



Practicum Process



Ed.D student	Explain the plan	Practice	Reflect the practice
Participants (Supervisors of the Practicum Doctoral students)	Comment	Attend and record the class	Comment



Content

Practicum	Subject name	Classification	Undergraduate Student	Schedule	Theme of the Practice
A	Methodology of moral education	Courses for professional teaching (mandatory)	128 3 rd year	2018/4/21 11 th	Understand about the difficulty of education about life from the perspective of reflectivity
B	general curriculum theory		120 3 rd year	2018/7/23 13 th	Constitutive principles for curriculum development
C	early childhood education and care	Specialized education and Courses for professional teaching (non-mandatory)	40	2018/5/22 12 th	Environment of ECEC in Japan
D	seminar of educational method		37 2 nd year	2018/7/24 13 th	The pedagogical tact caused a drama to individuals and learning groups
E	general course on pupil guidance	Courses for professional teaching (mandatory)	154 2 nd year	2018/7/24 14 th	The perspective and the method to understand children: special education



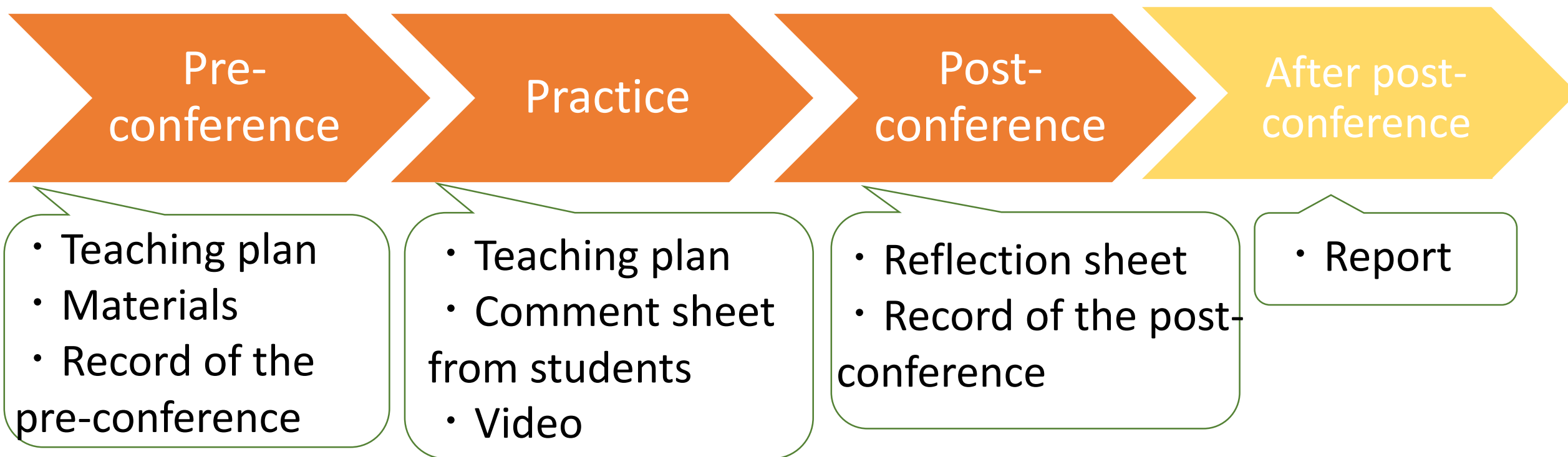
Teaching Units ☆ means supervisor of doctoral course

Ed.D Student	Subject name	Professor who is in charge of the lecture	Supervisors of the Practicum
A	methodology of moral education	☆A	S,T
B	general curriculum theory	☆B	U,V
C	early childhood education and care	☆C	W,X
D	seminar of educational method	☆D	Y,X
E	general course on pupil guidance	E	D,Z



Data collection

1: collect references



2: interview

Professor A/C/D(about 1 hour)

Professor E(by E-mail)

3. Rethinking of teaching philosophy by educated experience.

(1) Rethinking of educated experience for Students

(2) Rethinking of Teaching Philosophy for Ed.D Students

(3) Rethinking of Teaching Philosophy for Professors

(1) Rethinking of educated experience for Students

• Case : Pre-conference in Practicum E

Students have teaching philosophy that when pupil can not attend the school due to various background like illness and disease, teacher should teach in school strictly(Doing) in order not to be behind“ (Ed.D Student E)

“So, I want to make them rethink the way of thinking.The way is that in terms of special education and hospital school, I want to teach them the importance of approval of what children really is(Being)” (Ed. D Student)



(1) Rethinking of educated experience for Students

- Rethinking about the Education
From their Comment sheet

I could get a new point of view from special needs education.



→ at the post conference, Ed. D Student E was pointed out that students studied the importance of approval of children, but students did not think of the importance as if it is his or her own because the hospital school and school education has not close relationship.

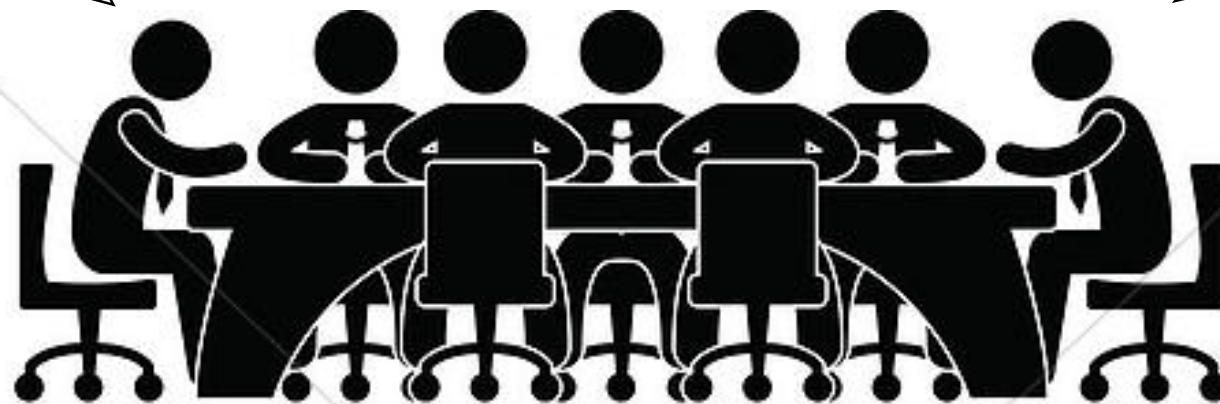


(2) Rethinking of Teaching Philosophy for Ed.D Students

• Case : Pre-conference in Practicum D

“There is the possibility of giving unexpected opinions from students that are different from contents you want to teach”
(Professor Y)

“It is better to make students think about answers themselves than give it” (Professor X)





(2) Rethinking of Teaching Philosophy for Ed.D Students

• Rethinking about the “seminar”

Proceeding seminar
(discussion) by
expected opinions or
issues from students



Facilitate of the multiple
(and unexpected)
opinions or issues from
students

(3) Rethinking of Teaching Philosophy for Professors

- Rethinking inspired by the order of choosing students

Professor D noticed that **Ed.D student D**'s choosing in a different order from himself changed the **streaming of thought of students** in the seminar.

And Professor D said, “It was interesting”, also “Surprisingly I did not usually pay attention to the order of choosing students”.

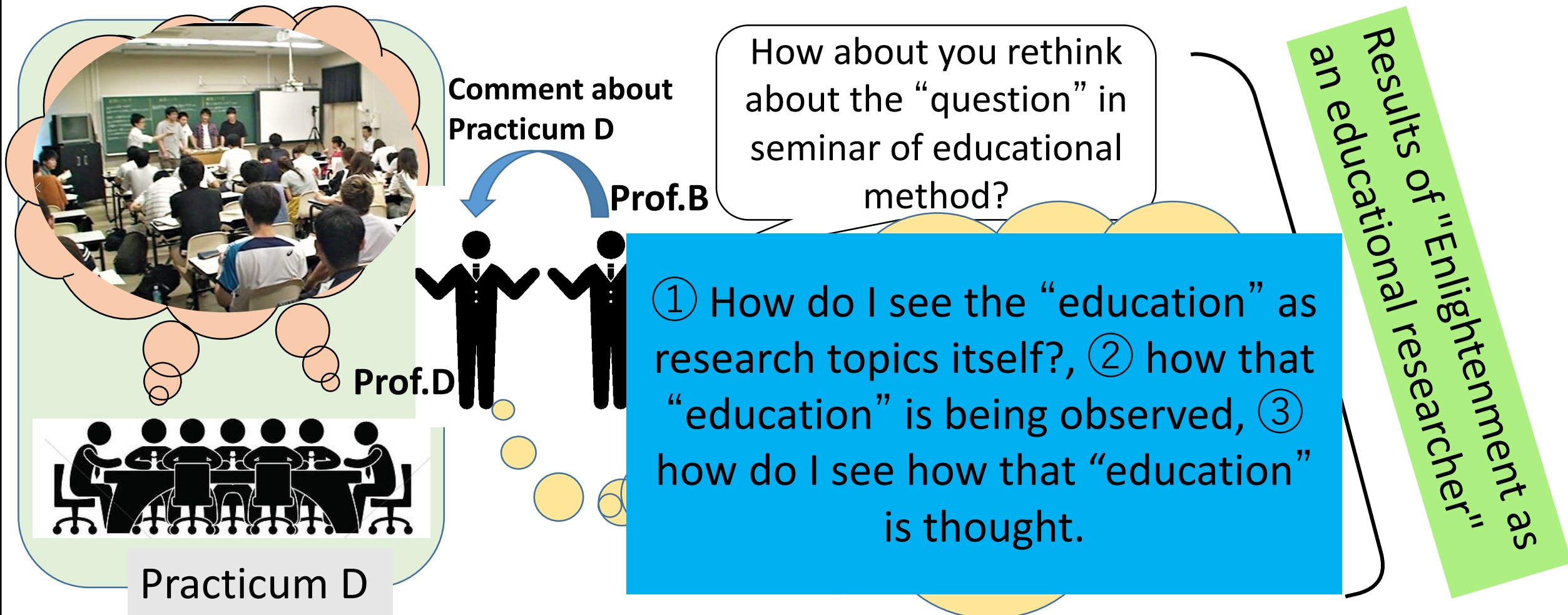
What's your opinion on this?



One scene of Practicum D

(3) Rethinking of Teaching Philosophy for Professors

• Rethinking as a pedagogical researcher





4. Positioning of practicum experience

4-1. Reflection by Ed.D-Students

4-2. A balance between “MY” class and usual class

4-3. Focus on “designing” Practicum

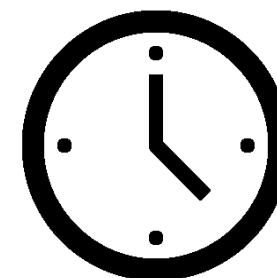


4-1. Reflection by Ed.D-Students

Ed.D-Student	The reflection
A	<ul style="list-style-type: none">▪ Poor tempo of nomination▪ Lack of equipment preparation
B	<ul style="list-style-type: none">▪ Importance of physical condition management▪ The necessity of "speech reform"▪ Correspondence to equipment failure
C	<ul style="list-style-type: none">▪ Appropriateness of the goal setting▪ How to convey the information▪ Correspondence to equipment failure
D	<ul style="list-style-type: none">▪ Tried to memorize the name of the students▪ Lack of blackboard technique
E	<ul style="list-style-type: none">▪ Time distribution▪ Wording▪ Amount of information

Focusing on “Performance”

- Nomination
- Blackboard technique
- Time distribution
- Equipment preparation





4-2. A balance between “MY” class and usual class

Ed. D Student	Recognition to Practicum
A	Show different perspectives of Ph. D Professor → a point of view in his own study
B	Show originality of his own study
C	Balance between progress in a whole class and originality of this class
D	Plan class WITH professor D who is in charge of the seminar
E	Show originality of his own study



4-3. Focus on “designing” Practicum

It's difficult to improve teaching performance by just one time. The most important thing is to experience how to design a class and its difficulties.

Professor A

Practicum is a chance to make presentation, not an academical situation.

Professor C

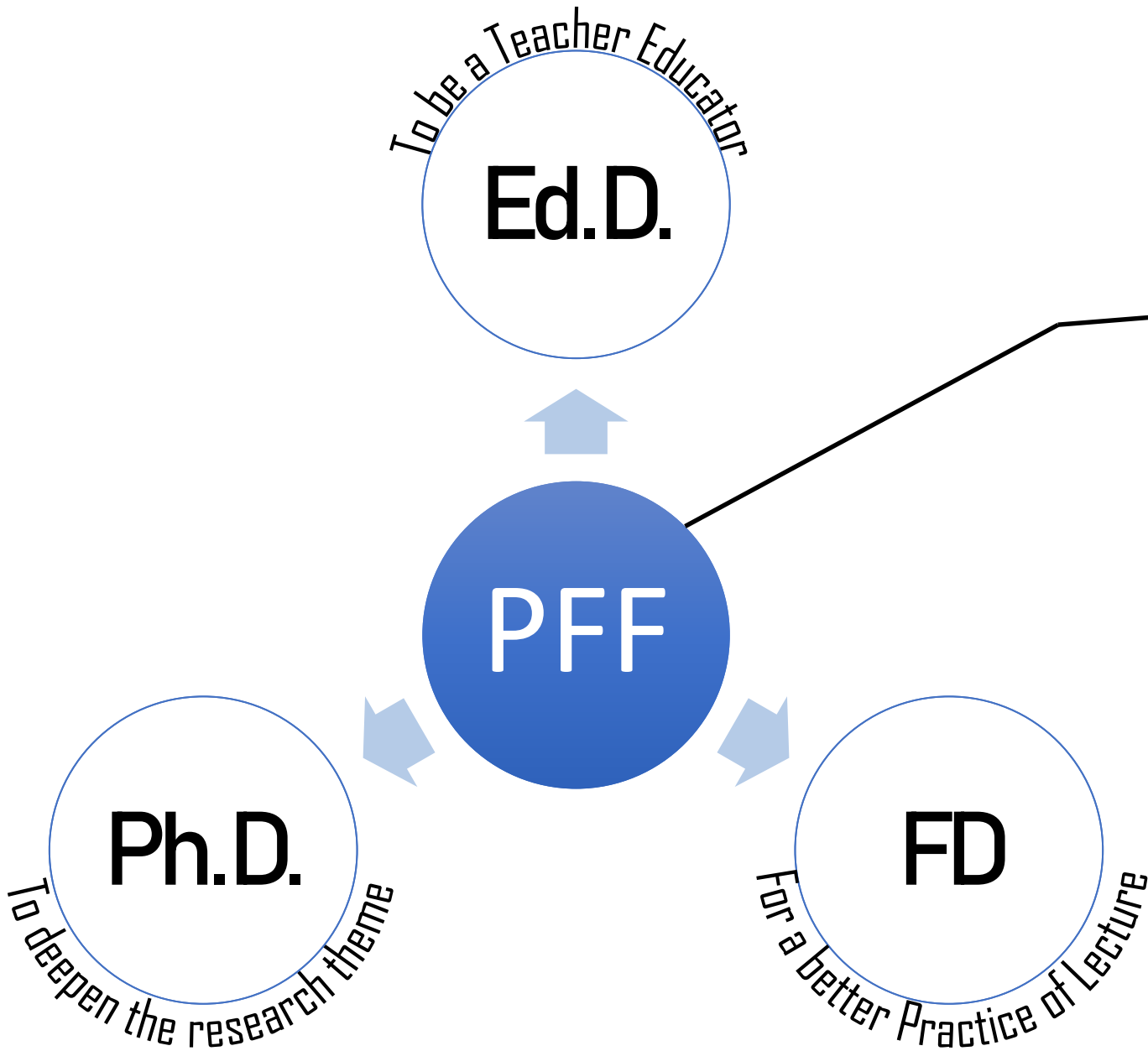
By doing this practicum, I hope not only to improve skills and techniques of teaching, but also to deepen his research as a Ph.D student.

Professor D

5. Discussion

Perspectives

1. Process of PFF
2. Organizational Transformation
3. As a Teacher Educator





5-1. Significance of PROCESS of PFF in HU

① Fruitful discussion in FD.

1st year

Learn “what” and “how” to teach in teaching course

2nd year

Teaching Practicum at

3rd year

Teaching Practicum at

Pre-conference

Practice

Post-conference

After post-conference

Pre-conference

Practice

Post-conference

After conf

Pre-conference

Practice

Post-conference

After post-conference

common understanding on teaching philosophy

Meticulous Observation from lots of participants

Discussions under common understanding with different ideas

5-1. Significance of PROCESS of PFF in HU

② Establishment of FD Network

1st year

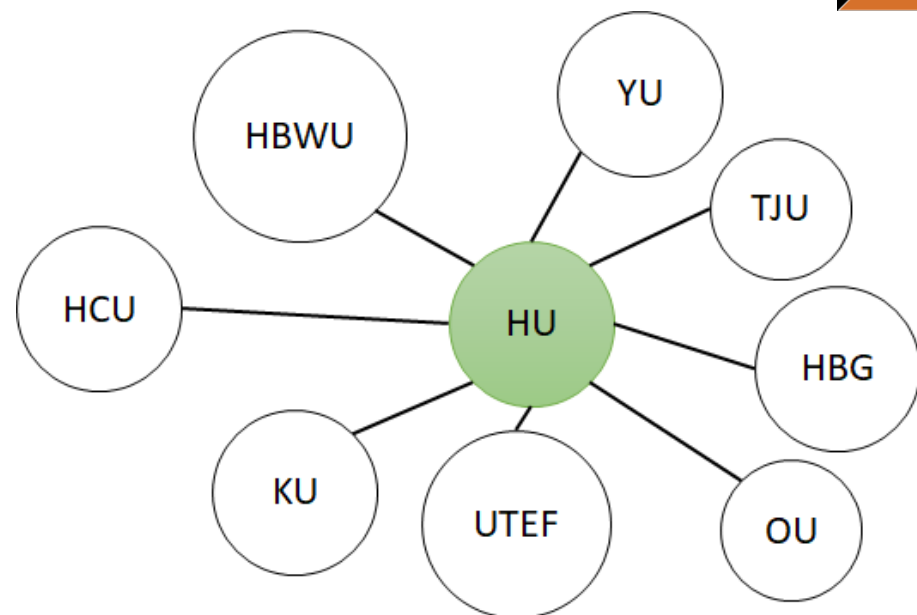
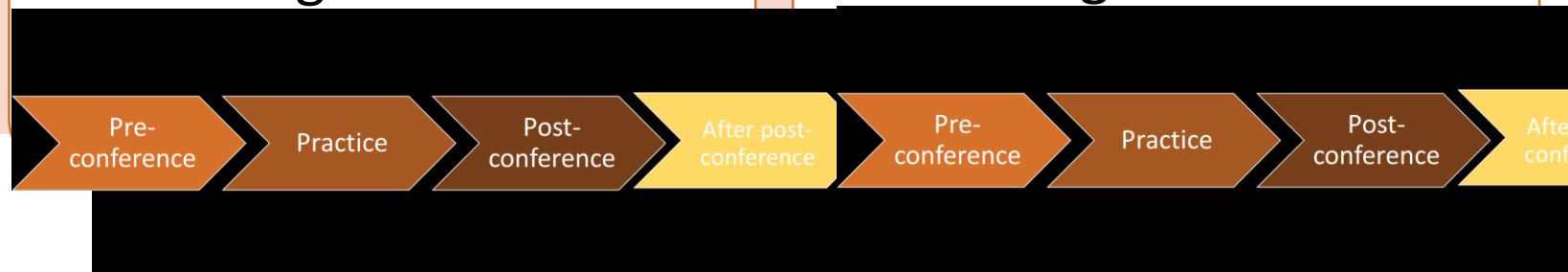
Learn “what” and “how”
to teach in teaching
course

2nd year

Teaching Practicum at

3rd year

Teaching Practicum at



SHARE and COMPARE

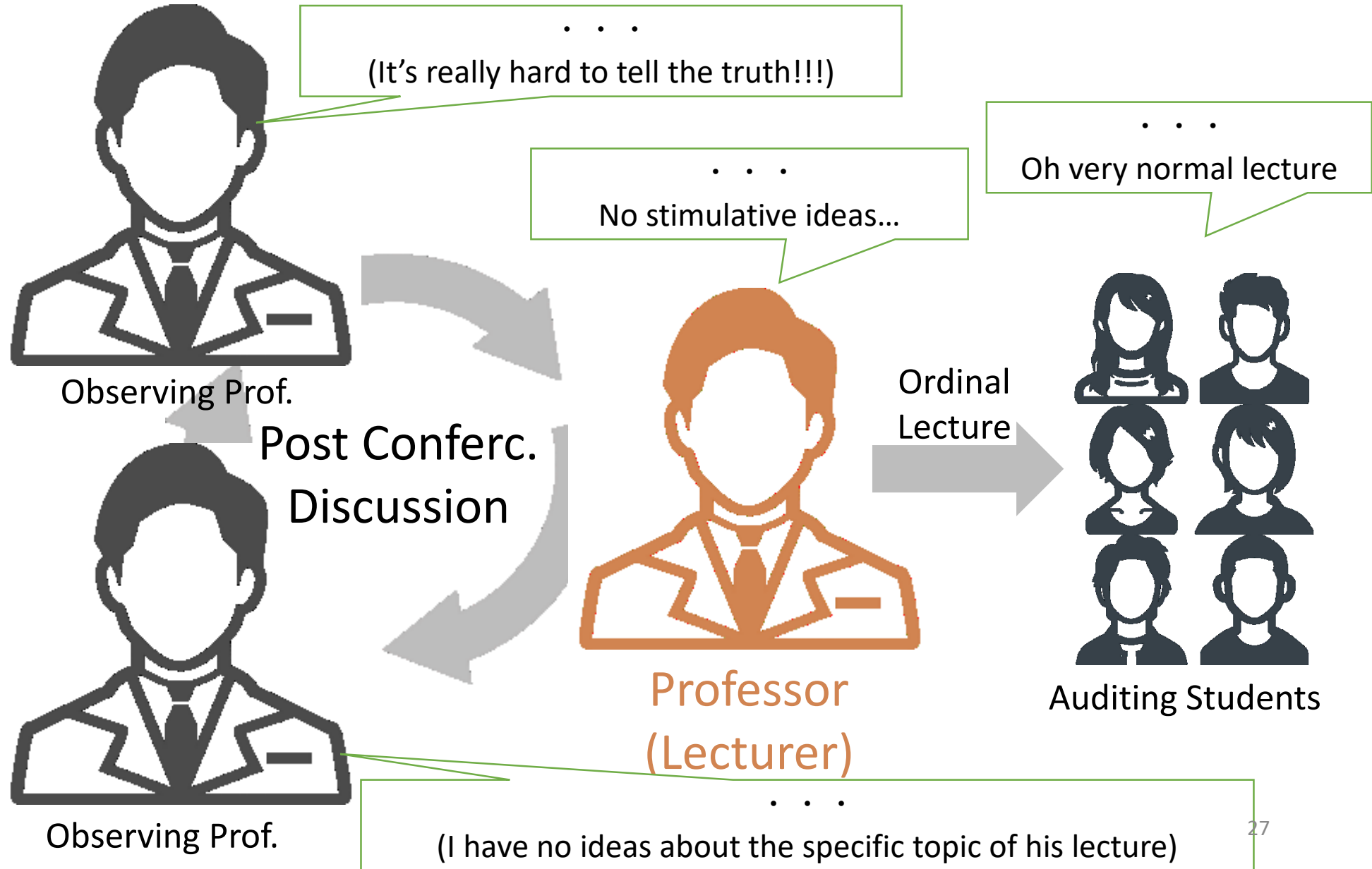
! Curriculum for teacher training

! Students in different universities



5-2. PFF in HU as Organizational Transformation

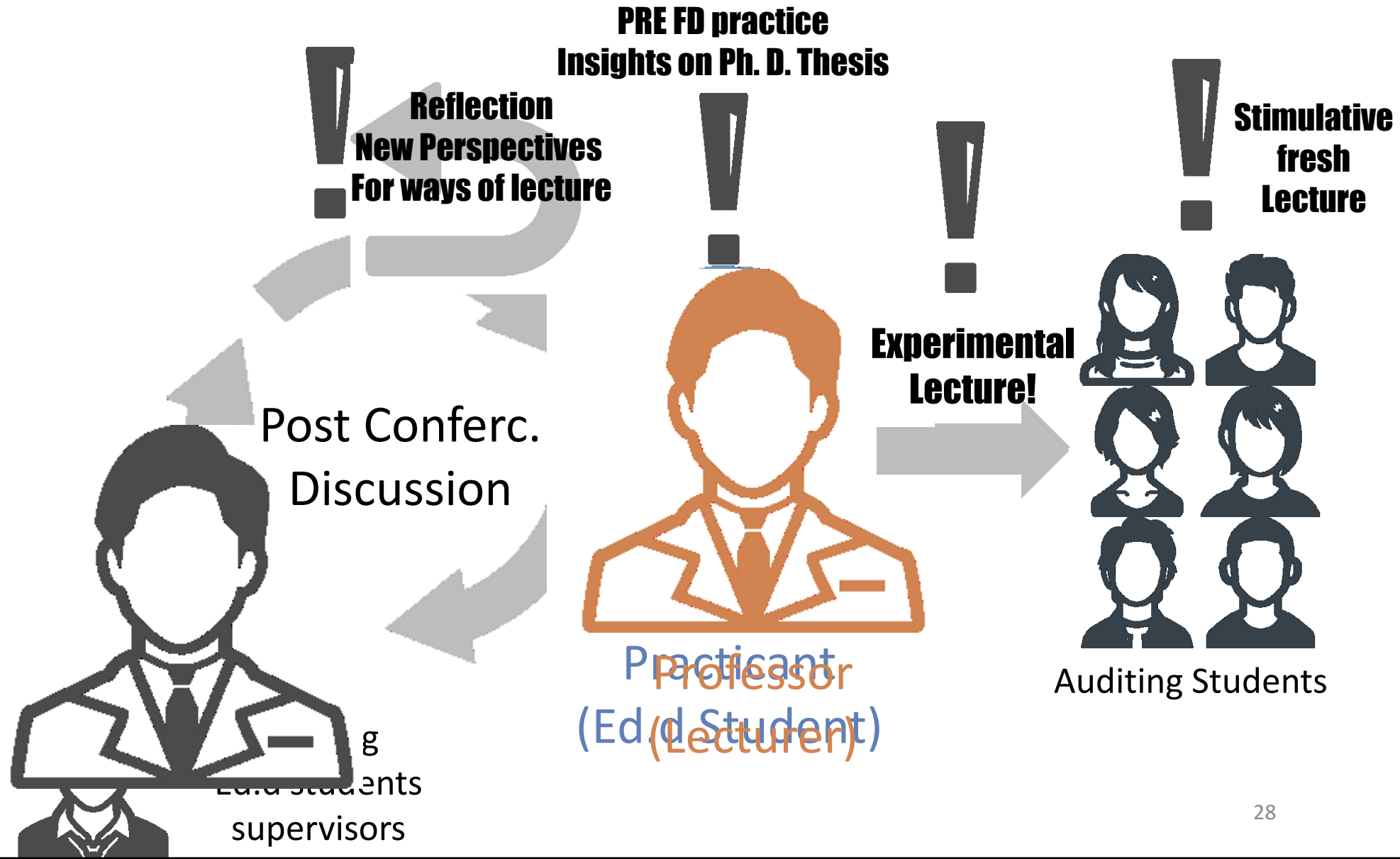
Usually...





5-2. PFF in HU as Organizational Transformation

PFF in HU





5-3. As a Teacher Educator

□ PFF by Ph.D-Students

Get the self-awareness of teacher educator

- [Ed.D-student C] Understanding the readiness of students who don't have great interest on early childhood education
- [Ed.D-student D] Educational consideration for constructing comfortable environment (e.g. Calling students by their name)



5-3. As a Teacher Educator

□ Ph.D and Ed.D

Apply Ed.D-students' research findings as Ph. D-students

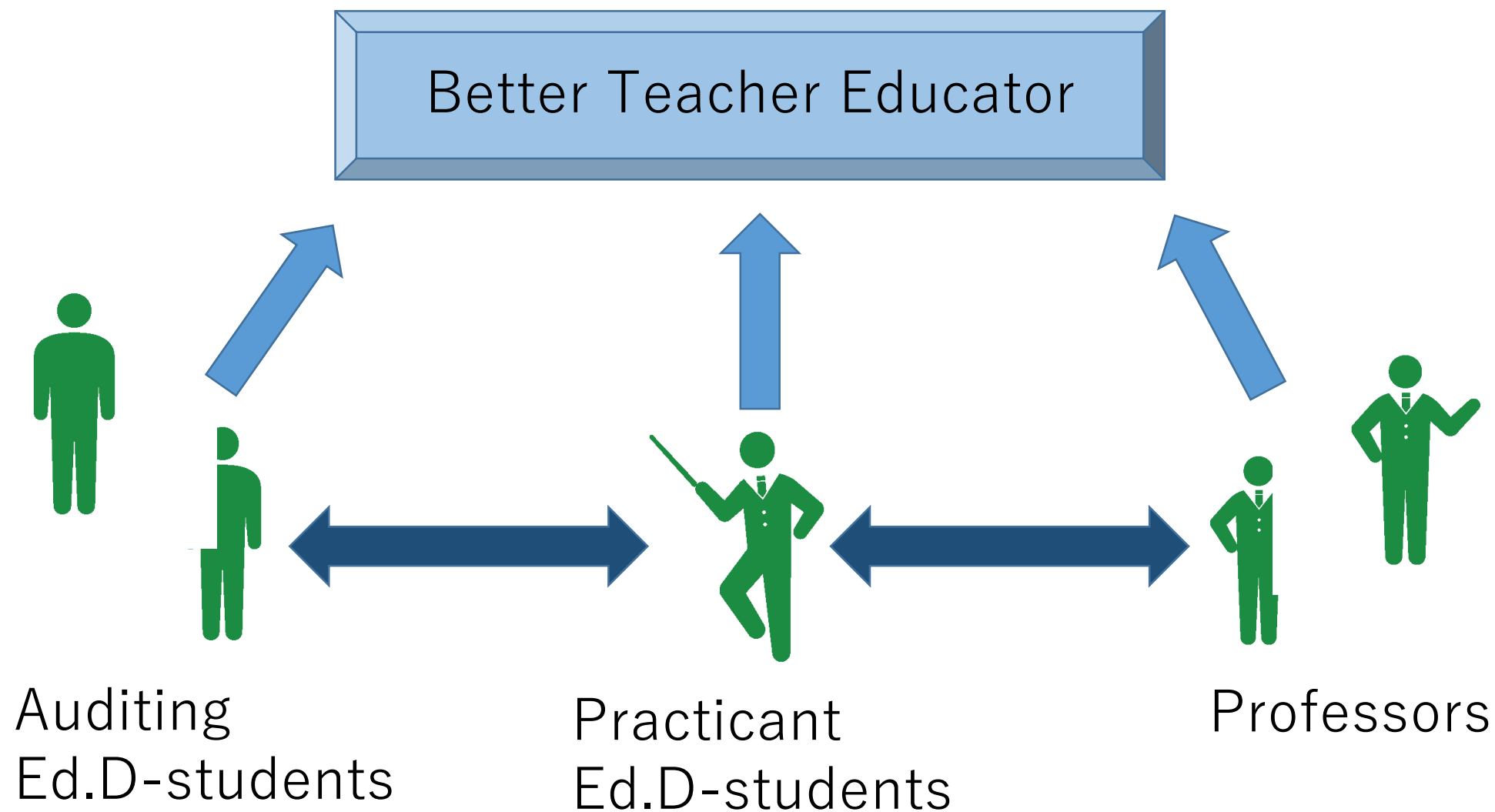
- [Ed.D-student B] Connect students idea to academic knowledge
- [Ed.D-student E] Utilize his field work for understanding the dilemma of education for children classified as suffering from poor health

□ PFF and FD

Discuss teaching philosophy among professors

- [Practicum A] A gap between professor A and S

5-3. As a Teacher Educator





Study results

The conclusive statements about the significance of Lesson Study for doctoral students in the case of the Certificate Program in Hiroshima University would be following.

- Firstly, significance of our practice lies in the clarification and articulation of the procedure of Lesson Study which starts from Pre-conference and goes through practice/observation till the post-conference.
- Secondly, not only for struggling teachers but also for doctoral students, our Lesson Study brings about a fruitful opportunity to transfer their own Ph. D. thesis into educative exercise of teacher training.
- Finally, our PFF meets FD itself. Research result shows that professors who offered one lesson to doctorate students for this Lesson Study are also more or less placed in recapturing their own image as well as students do. Lesson Study involves all participants and refine their professionalism to be a good teacher educator.



Literatures

- Association for Teacher Educators(1992): *Standards for Teacher Educators*. (<https://www.ate1.org/standards-for-teacher-educators>) (accessed on Nov.14. 2018)
- Baltrinic, E. R./ Jencius, M./ McGlothlin, J.(2016): Coteaching in Counselor Education: Preparing Doctoral Students for Future Teaching. In: *Counselor Education & Supervision*. 55, p. 31-45.
- Blankenship, B. T./ Templin, T. J.(2016): The Decline and Elimination of PETE: Implications for Doctoral Education. In: *Quest*, 68:4, p. 383-393.
- Border, L. L. B./ Hoene, L. M.(2010): Graduate and professional student development programs. In: Giles pie, K. L./ Robertson, D. L.(Ed.): *A Guide to Faculty Development*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Davey, R. (2013): *The Professional Identity of Teacher Educators. Career on the cusp?* London and New York: Routledge.
- Krüger, J.(2014): *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Loughran, J. J./ Hamilton, M. L./ LaBoskey, V.K./ Russel, T. (Ed.)(2004): *International Handbook of Teacher Education Practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. J./ Hamilton, M. L.(Ed.)(2016): *International Handbook of Teacher Education. Volume1.2*.Singapore: Springer.
- Lunenberg, M./ Dengerink, J./ Korthagen, F.(2014): *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vergara, C. E./ Urban-Lurain, M./ Campa H. III/ Cheruvelil, K. S./ Ebert-May, D./ Fata-Hartley, C./ Johnston, K.(2014): FAST-Future Academic Scholars in Teaching: A High-Engagement Development Program for Future STEM Faculty. In: *Innovative Higher Education*. 39, p. 93–107.
- Swennen, A./ Klink, M. v. d.(Ed.)(2010): *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. Dordrecht: Springer.
- 吉田成章ほか(2018)「『先生の先生になる』ための教育プログラムの現状と課題—教職授業プラクティカムでの取り組みを中心に—」丸山恭司・尾川満宏・森下真実編『教員養成を担う—『先生の先生になる』ための学びとキャリアー』溪水社、近刊予定。

平成 30 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 31 年 3 月 31 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