

大学講義と教育実習をつなぐ新たな協力体制の研究 —教師教育者が考える成果と課題とそれに基づく協力体制の改善策の検討—

栗谷 好子・阿部 哲久・辻本 成貴・金 鍾成・川口 広美

Abstract: This research aims to develop a new school-university partnership that connects method courses at a university and student teaching at two schools and then explores the possibilities for revising the partnership based on teacher educators' understanding of its achievements and challenges. Problematizing the gap between learning at university and school, we created a teacher education system in which preservice teachers designed a unit-level curriculum during method courses at a university while considering the context of student teaching and then revised and taught it, reflecting on their practices based on learning at university during student teaching. Within this new partnership, teacher educators found it useful because they could learn how the university and the schools taught preservice teachers, how the preservice teachers designed and practiced a higher-quality curriculum than before, and how preservice teachers could develop contextualized theory about teaching and learning that they could use and transfer in other settings. However, teacher educators mentioned that the challenges, such as shallow *Kyouzai Kenkyuu* (*Kyouzai* means learning material and *Kenkyuu* means study or research) during method courses and implicit hierarchy between university-based teacher educators and school-based teacher educators, should be overcome in the next round of collaboration between school and university.

1. 教員養成プログラムにおける大学講義と教育実習の乖離

省察中心の教師教育が登場した1980年代以来、大学講義で学ぶ理論と教育実習で行う実践を往還する経験を提供する教員養成プログラムの必要性が提起されてきた (Hatton & Smith, 1995; Yost, Sentner, & Forlenza-Bailey, 2000; Zeichner, 1983)。日本においても、文部科学省 (2005) の「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」に示されているように、実践の文脈を考慮しながら理論を学び、実践から得られた気づきを理論と結びつけて省察する教員養成プログラムが強調されている。しかしながら、中央教育審議会 (2015) の「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 (答申)」では、大学講義が理論を、教育実習が実践を過度に重視する二分化現象は克服できて

ないと報告されており、両者の乖離はいまだに続いているように見える。

大学講義で学ぶ理論と教育実習で行う実践の溝を埋めるために、教育実習の事前・事後指導を強化する取り組みが行われてきた (例えば、宮崎, 2010)。大学講義で学んだ理論を教育実習でどのように活用できるかを考える事前指導と、教育実習での実践を理論にもとづいてどのように振り返ることができるかを考える事後指導をとおして、理論と実践の往還を図ろうとする試みであると言える。また、大学の教師教育者と実習校の教師教育者が連携して大学講義および教育実習を開発・運営する取り組みも行われてきた (小瑶ほか, 2017; 藤田・岩田, 2019; 宮内ほか, 2016)。理論の専門家である大学の教師教育者と実践の専門家である実習校の教師教育者が互いの視点を出し合って指導すること

Yoshiko Awatani, Tetsuhisa Abe, Sigeki Tsujimoto, Jongsung Kim, and Hiromi Kawaguchi
Creating a New Collaborative System that Connects Method Courses and Teaching Practicum: Examining the Possibilities of Improving the Collaborative System based on Teacher Educators' Reflections

で、教員志望学生が両方の観点を考慮しながら教育実習を行うことを支援する試みであると言える。

上述の取り組みは、大学と実習校をつなごうという側面で一定の成果を出している。しかしながら、教員養成プログラムにおける「理論」の性格規定が曖昧のままに大学と実習校の連携が図られていることに課題が残る。省察中心の教師教育において「理論の役割が明確に分析されていない」と指摘するコルトハーヘン(2012)は、「実践的な状況から一般化され実証的に裏付けられた抽象概念」である「大文字の理論(Theory)」と「個別的で状況依存的な」種類の理論である「小文字の理論(theory)」を区分し、省察中心の教師教育では行為の実現可能性を前提する「小文字の理論」を重視すべきであると主張する(p. 26)。このような観点から考えると、大学講義と実習校を理論と実践という構図で捉える文化、すなわち大学講義で理論を学び、教育実習でその実現を目指すという理論と実践の二分法そのものに問題があると言える。

そこで、筆者らは、いわゆる教員養成プログラムにおける「理論と実践の乖離」という課題を克服するために、大学講義でも実践を意識した「小文字の理論」の習得を目指し、また教育実習でも「小文字の理論」に重きを置きながらも大学講義との接続を図る新たな大学講義—教育実習の協力体制の構築に挑戦した。具体的には、大学講義において教育実習で実際に教えることになるカリキュラムをデザインし、教育実習においてそのカリキュラムを洗練・実践・省察するシステムの構築を試みた。本稿は、新たな大学講義—教育実習の協力体制の原理と具体を示すとともに、教師教育者が考える成果と課題に基づき協力体制の改善の方向性を探ることを目的とする。

2. 研究デザイン

本稿は2019年度から継続的に行われているデザインベースド・リサーチの一部である。デザインベースド・リサーチは、問題に対する解決策(=デザイン)を継続的・反復的に開発・実践・省察することで、完成度の高いデザインの開発を目的とする研究ジャンルである(McKenney & Reeves, 2012; Freedman, & Kim, 2019)。筆者らは、教員志望学生が「小文字の理論」の学習を支援するための大学講義—

教育実習の協力体制(以後、「協力体制」)の開発に向けて研究を進めてきた。本稿では、2020年度に行った実践を事例に、主に「協力体制」を計画・実践した教師教育者の観点から以下の問いに答えることで、「協力体制」の完成度を高めるヒントを得ることとする。

- ①「協力体制」は、具体的にどのように計画・実践されたか。
- ②教師教育者が考える「協力体制」の成果と課題は何で、そこからどのような改善のヒントが得られるか。

2-1. 研究の文脈

筆者らは、広島大学と広島大学附属学校に勤務する教師教育者である。大学と附属学校の教師教育が乖離され、互いに「ブラックボックス」になっていることに問題意識を持つ私たちの研究グループは、互いの教師教育の現状を知り、さらに互いの教師教育をどのように連携させることができるかを工夫してきた。全ての構成員が社会科教育を専門とするため、社会系教員志望学生を対象とする「協力体制」の構築に挑戦してきた。

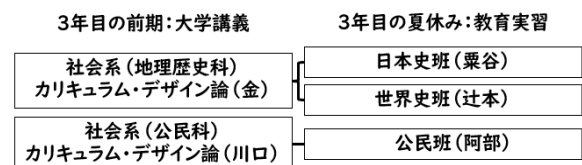


図1. 「協力体制」の文脈

「協力体制」は図1に示した文脈の上で計画された。広島大学の教育学部に在籍する教員志望学生は、3年目の9月に1か月間の「本実習」を行う。1年目に行う「観察実習」や2年目に行う「くつつき実習」とは違って、3年目の「本実習」では実習生が自らカリキュラムをデザイン・実施し、他者とともに省察・改善することが求められる。

社会系教科の場合、希望する領域によって附属学校の担当教員が決まる。粟谷は「日本史」を、辻本は「世界史」を、阿部は経済・倫理などの「公民」に関わる領域を希望する実習生を担当する。

社会系教員志望学生のなかには、「本実習」に行く直前である3年目の前期に開設される「社

会系（地理歴史科）カリキュラム・デザイン論」（金担当）と「社会系（公民科）カリキュラム・デザイン論」（川口担当）を受講するものが多い。これらの講義では単元レベルのカリキュラムをデザインするための理論を学び、それに基づいて実際にカリキュラムをデザインすることが期待される。金は全米社会科協議会（National Council for the Social Studies, NCSS）が提案している「C3 Framework」における探究過程（Inquiry Arc）を、川口は関連理論を参考に独自に開発した「学びの地図」を単元レベルのカリキュラム・デザインの理論として用いたが、両方とも単元を貫く問いを設定し、その問いに答えていく探究のプロセスを重視するという点では軌を一にする。しかし、単元レベルのカリキュラム・デザインの有効性と必要性を感じても、「このようなカリキュラム・デザインは大学だからできたものであって、現場では1時間単位の授業しかできないのでは？」という学生の疑問は解消できない場合もあった。そこで、学生が金・川口が担当する大学講義で栗谷・辻本・阿部が担当する教育実習を想定したカリキュラムをデザインし、本実習においてそのカリキュラムを洗練・実践・省察する「協力体制」の構築に挑戦することにした。

2-2. データの収集と分析

まず、「協力体制」の計画・実践を記述するために、研究ノートと指導ノートを作成した。研究チームが行った打ち合わせのまとめた研究ノートは、「協力体制」の計画段階を描写する際に活用された。また、大学と附属学校の教師教育者がそれぞれの指導を記録した指導ノートは、「協力体制」の実践状況を描写する資料であるとともに、大学講義と教育実習の現状を互いが学び合える資料としても活用された。具体的には、両資料から「協力体制」の計画・実践を記述するために必要な場面を抽出し、それらの場面を中心に「協力体制」の計画・実践のナラティブを構成した。

次に、教師教育者が考える「協力体制」の成果と課題を導き出すために、研究チームが行った事後反省会の逐語録を活用した。逐語録から「協力体制」の成果と課題が言及されている箇所を抽出し、研究ノートと指導ノートと照らし合わせながら「協力体制」の成果と課題を確定した。

3. 「協力体制」の計画・実践の実際

3-1. 「協力体制」の計画のためのデザイン原則

大学講義と教育実習をつなぎ理論と実践を往還する機会を設けることは、本物に近い、真正な環境における教育を提供することを意味する。そこで、ヘリントンとヘリントン（Herrington & Herrington, 2007）が提案した高等教育における真正な学習環境の条件、すなわち、知識が実際に使われる文脈の提供、申請な活動、専門家のパフォーマンスとプロセスのモデリングへのアクセス、複数の役割と観点の提供、知識の共同的な構築、コーチングとスキファオールディングの提供、省察の機会の提供、真正な評価と、筆者らが置かれている研究の文脈を考慮し、以下のデザイン原則を定めた。

- ・ 大学講義において実際にカリキュラムをデザインする。
 - カリキュラム・デザインの理論にとどまらない実践的な学びを志向
- ・ 真正な環境（ここでは、教育実習）を意識しながら大学講義を受講できるようにする。
 - 大学講義でデザインした単元レベルのカリキュラムを教育実習で実際に教える仕組みを構築
- ・ 大学講義から教育実習までに、両方の教師教育者から指導が受けられる体制を作る。
 - 大学講義中でも教育実習中でも教員志望学生が誰にも相談できるような体制を構築

3-2. 「協力体制」の実際

上述したデザイン原則は、以下の表1に示されている「協力体制」として具現された。「協力体制」は【準備段階】【大学講義】【教育実習】の三つのフェーズで成り立つ。以下では、各フェーズに沿ってその具体を説明していく。

（1）フェーズ1：【準備段階】

まずは、研究チーム内での問題意識を共有し、どのような「研究体制」を志向するかを確認した。その後、以下に示す「研究体制」を実践するために必要な事務的手続きを行った。

最初に、「協力体制」に参加する教員志望学生を前提的に確定する作業を行った。まず、栗谷・辻本・阿部の3名の附属の教師教育者に配属されている教員志望学生を確認し、金・川口が担

表1. 「協力体制」の実際

時	大学の教師教育者	附属学校の教師教育者
4月	【「協力体制」の構築・運営のための準備】 ・研究チーム内の問題意識の共有 ・「協力体制」に参加する教員志望学生の確定と、その学生が教える授業時間数の確保	
6月～8月	・「協力体制」に参加する教員志望学生との顔合わせ	
	【大学講義】 ・単元レベルのカリキュラム・デザインの理論の教授とその実践のための支援 ・単元レベルのカリキュラム・デザインの際に現実的文脈を考慮する必要性の指導 ・「協力体制」に参加する学生には、附属学校の教員が指定した範囲をもとに、実際に授業をすることを想定したカリキュラム・デザインを依頼	【大学講義の聴講・教員志望学生の支援】 ・教育実習で教える範囲を事前に確定・伝達 ・単元レベルのカリキュラム・デザインの理論と実際を把握 ・実践の文脈を踏まえた、単元レベルのカリキュラム・デザインの支援
8月～9月	【教育実習の聴講・教員志望学生の支援】 ・教育実習における指導の把握 ・単元レベルのカリキュラム・デザインの理論の観点から、カリキュラムを洗練・省察できるように支援	【教育実習】 ・大学講義でデザインした単元レベルを実践の文脈に合わせてより洗練するように支援 ・単元レベルのカリキュラム・デザインという観点に基いた授業省察の支援

当する大学講義の受講者リストと重なる計4名を暫定的な研究協力者として選定した。また、単元レベルのカリキュラムを教育実習で実践するためには、附属学校の中での事前調整が必要であった。中・高等学校の実習では1時間単位で授業が計画・実践される傾向にある。そのため、一つのクラスで数時間分の授業を連続して単元として教えるために、勤務校の同僚との調整が必要な場合もあった。そこで、各自が持っている担当時間数と同僚との調整から得られた時間数を合わせて3時間以上の授業ができるようにした。

(2) フェーズ2：【大学講義】

6月から金と川口の大学講義が始まった。大学講義の受講者には、単元レベルのカリキュラム・デザインの理論を学び、その理論を活用し実際に単元レベルのカリキュラムをデザインすることが最終課題であることが共有された。そして、該当の学生にとってみては、ここでの単元計画が実習授業で実施されるものであることが確認された。

まず、大学講義が始まって間もなく、金と川

口は暫定的な研究協力者に「協力体制」への参加を依頼した。承諾を得た後、大学の教師教育者、附属学校の教師教育者、研究に協力する教員志望学生（日本史班：2名、世界史班：1名、公民班：1名）が集まり、「協力体制」の目的と具体的な進め方を共有した。この顔合わせまでに、附属の教師教育者は教員志望学生が教育実習で教える範囲を確定することが求められた。なぜなら、大学講義でデザインした単元レベルのカリキュラムを教育実習で実際に教えるためには、事前にどの内容を教えるかを教員志望学生が把握する必要があったからであった。

また、この顔合わせにおいて、大学講義中であっても附属学校の教師教育者とカリキュラム・デザインについて相談できること、むしろ教育実習の文脈を踏まえたカリキュラム・デザインができるので積極的に進めるという方針を共有し、両方の教師教育者から指導が受けられる体制を構築した。この協同指導体制のもとで、「協力体制」に参加した教員志望学生は、大学の教師教育者より、附属学校の教師教育者と頻りに相談する傾向が見られた。相談内容としては、カリキュラムをデザインするために何をど

のように読めばよいかといった教材研究にかかわるものや、附属学校の文脈をどのようにカリキュラム・デザインに反映させれば良いかに関するものが多かった。

附属学校の教師教育者は、大学講義の聴講や、大学の教師教育者が作成した指導ノートを読むことで、大学講義における教師教育の中身を捉えることができた。特に、2020年度においては大学の授業がオンライン化したため、附属学校の教師教育者が大学の授業に参加し教育実習の文脈を考慮したコメントをする場面も見られた。例えば、川口の担当する授業では、阿部が実施した授業が取り上げられた。その際、学生に対するコメントに対して、阿部が答えるなどといった交流を積極的に用いることにした。

金が用いた「C3 Framework」における探究過程や川口が用いた「学びの地図」などの単元レベルのカリキュラム・デザインの理論は、附属学校の教師教育者にとっても馴染みのないものであったため、「協力体制」の実質化のためにはこれらの理論を理解しておく必要があった。そこで、栗谷・辻本・阿部は大学講義の内容を確認しながら、気になる点について金・川口と話し合うことを通して、単元レベルのカリキュラム・デザインの理論に関する理解を深めた。

なお、附属学校の教師教育者は、「協力体制」に参加する教員志望学生以外にも、2-3名の他の実習生も担当する予定であった。そこで、他の実習生にも「協力体制」について説明し了解を得た上で、彼らにも不利益がないように、事前に教育実習の範囲を教え、また彼らともいつでも相談できる体制を整えた。

(3) フェーズ3：【教育実習】

8月下旬から教育実習が始まった。いくら大学講義において教育実習を考慮した単元レベルのカリキュラムをデザインしたとしても、いざ実際に授業を行おうとすると、つめていけない部分が見えてくるのが想定される。そこで、附属学校の教師教育者は、授業実践という観点から、大学講義でデザインした単元レベルのカリキュラムを洗練するように指導した。具体的には、より広く深く教材研究を行うこと、発問の構造を洗練すること、資料の改善と生徒への提示の仕方の工夫などが指導された。

実践後の検討会では、発問、生徒の質問や答えに対するフィールドワーク、板書、声の大き

さ、生徒の前に立つ際の心構えや姿勢など、授業の全般に関する議論が行われた。そのなかには、単元レベルのカリキュラム・デザインという観点も設定され、単元を貫く問いと本時の授業との関係性なども議論された。

大学の教師教育者は、附属学校を訪問し教員志望学生が指導する授業とその批評会を参観したり、附属学校の教師教育者が作成した指導ノートを読んだりすることで、教育実習でどのような指導がされたかを把握できるような体制を整えた。また、単元レベルのカリキュラム・デザインの理論に関する相談があったらいつでも大学の教師教育者に連絡して良いと伝えたが、教育実習中には大学の教師教育者に相談をお願いした教員志望学生はあまりいなかった。

4. 教師教育者が考える「協力体制」の成果と課題

4-1. 「協力体制」の成果

教師教育者が語った「協力体制」の成果は、以下の五つにまとめることができる。

(1) 大学講義を教育実習の連携による「小文字の理論」の構築

「協力体制」の一番の成果として、大学と附属学校の教師教育者は、教育実習を念頭におきながら大学講義を受け、また、大学講義を踏まえて教育実習を省察する経験を提供できた点を言及した。大学講義でデザインした単元レベルのカリキュラムを教育実習で実際に教えるという学びの機会の設定が、教員志望学生の真正な学びを担保することができた主な理由であったと語った。このような大学講義と教育実習の連携は、大学講義において具体的で実践可能性を含む知識としての「小文字の理論」を構築する機会に保障し、また教育実習において大学講義で構築した「小文字の理論」の洗練・拡張を支援することで、教員志望学生が教師として使える「理論」の成長を促したと考えられる。

(2) 単元レベルのカリキュラムのデザイン・実施を意識した教育実習の指導

附属学校の教師教育者は、これまでの教育実習においてあまり単元レベルのカリキュラムを意識してこなかったと述べた。今回の「協力体

制」に参加することで、単元レベルのカリキュラム・デザインの理論、特に探究を軸にしたカリキュラム・デザインについて改めて考えることになり、それを活かした指導ができたことを成果として挙げられたのである。自分の授業とは異なり、教育実習が有する構造的な問題（例えば、時間的制約）もあって、教員志望学生に単元レベルのカリキュラムをデザイン・実践させるのが難しいのが現状であったが、今回の「協力体制」を通して単元レベルのカリキュラムを教育実習でもデザイン・実践させることの可能性を体験できたと語った。それが可能であった理由としては、大学と附属学校の教師教育者が構築した共同体によるサポートや、大学と附属学校の教師教育者間の単元レベルのカリキュラム・デザインに関する概念や用語の共有などが考えられる。

（３）「ブラックボックス」現象の解消

大学講義でデザインした単元レベルのカリキュラムを教育実習で教える「協力体制」が成立するためには、大学と附属学校の教師教育者は互いの教師教育を把握することが前提されなければならない。このように教師教育における真正な学びを担保することは、大学と附属学校がこれまで抱えてきた断絶、いわば「ブラックボックス」現象を解消する一つのきっかけとなった。互いの教師教育の中身がわからない時には、それぞれが望ましいと考える教師教育を行う。ここで問題になるのは、大学と附属学校の指導方針が衝突する際に、教員志望学生に混乱を招いてしまうことである。大学と附属学校の教師教育者が互いの教師教育について知り、話し合い、指導方針を統一していく重要性が今回の「協力体制」からも確認できた。

（４）教育実習の質の向上

附属学校の教師教育者は、「研究体制」を実践することで教育実習の全般的な質が高まったと語った。まず、大学講義の時から教員志望学生が教育実習で教える内容に関する教材研究ができたため、より完成度の高いカリキュラムのデザイン・実践ができたと言及した。また、大学講義の時から教員志望学生とカリキュラム・デザインに関する打ち合わせができたため、授業の「表」だけではなく、授業の「裏」、すなわち、授業を取り巻く教員志望学生の意思決定も含め

た指導ができたと言及した。このように、早い段階から教員志望学生と附属学校の教師教育者をつなぐことは、教育実習の質を向上させることが可能であると考えられる。

（５）自身の教師教育の相対化・省察

「協力体制」は、大学の教師教育者間の、附属学校の教師教育者間の、大学と附属学校の教師教育者間の相互作用を生み出した。その相互作用は各々の教師教育者が自らの教師教育を相対化・省察するように促した。このような教師教育の共同体に参加することは、自分の教師教育実践と距離をおき、他者の実践を鏡としながら自分の実践を相対化・省察する機会を与える。すべての教師教育者は、「協力体制」に参加した経験が自分の教師教育者としての成長につながったと語った。

４－２．「協力体制」の課題

教師教育者が語った「協力体制」の課題は、以下の五つにまとめることができる。

（１）大学講義における教材研究の浅さ

もっとも大きな課題として指摘されたのは、大学講義における教材研究の浅さであった。金と川口は、各々の講義において教材研究を仕方やその具体的な事例について学ぶ機会を設けた。しかしながら、それだけでは、教員志望学生が教育実習で教えられるレベルに達することが難しいことが課題として指摘された。この問題は、大学の教員養成が有する構造的な課題と結びついている。金と川口は「方法学」と呼ばれる社会科教育学を専門としており、教える内容に関する深い知識や概念の習得は地理学、歴史学、法学、経済学、連理学などの「内容学」が担当している。このような大学の教員養成における「方法学」と「内容学」の断絶が、上述した課題の一つの原因として考えられる。

（２）「研究体制」に関する誤解と大学と附属学校の教師教育者間の暗黙的なヒエラルキー

事後反省会において、「協力体制」を計画・実践した私たち研究グループのなかでも、「協力体制」に関して誤解している内容があったことが明らかになった。それは、大学講義でデザインした単元レベルのカリキュラムを教育実習で

「そのまま」教えるかいなかに関するものであった。大学の教師教育者は、それはあくまでも原案であり、附属学校の文脈、追加で行われる教材研究、附属学校の教師教育者の指導方針などによって「変わりうるもの」と想定していた。しかし、附属学校の教師教育者は、大学講義でデザインしたものを修正することに躊躇する傾向にあったことが確認された。このような誤解の原因として、大学の教師教育者が「大文字の理論」に関する主導権を持っていたこと、またそれによって生じた暗黙的なヒエラルキーの影響があげられる。

(3) 大学の教師教育者と教員志望学生との関わり不足

大学講義から教育実習にかけて、教員志望学生が大学の教師教育者からも、附属学校の教師教育者からも指導を受けることができる共同指導体制を整えた。にもかかわらず、教員志望学生は、主に附属学校の教師教育者と相談する傾向にあり、それは教育実習中に一層著しく表れた。教員志望学生が理論に基づいてカリキュラムをデザイン・実践・洗練することをどのように理解しているか、また、大学の教師教育者との相互作用にどのような意味を付与しているのかを把握する必要がある。

(4) 物理的な厳しさ

「協力体制」における教師教育者間の相互作用、また教師教育者と教員志望学生の相互作用を活発にさせるためには、相互作用をする機会を頻繁に設けることが重要である。また、大学講義の際に附属学校の教師教育者が参観し、また教育実習の際に大学の教師教育者が参観することで、両方の視点が交差する機会を多く担保することは、大学講義と教育実習をつなぐという側面で重要な取り組みである。しかしながら、筆者らが勤務する大学と附属学校は、片道1時間以上離れているし、また、コロナによる移動の自粛も要請されており、上述した相互作用の機会を頻繁に設けることが難しかった。何回かのオンラインによる相互作用の機会を設けることはできたが、完全にオンラインで切り替えられない状況、例えば教育実習が対面で行われたため、実際に附属学校に行かないとうまく相互作用をとることが難しい場面もあった。このような状況の中で、大学と附属学校の教師教育者

は、上述した物理的な厳しさをどのように克服し相互作用の機会を担保できるかを考えることは、持続可能な「研究体制」につながるため、次年度の「研究体制」ではこの問題を解決する必要があると語った。

5. 改善の方向性と今後の展望

「協力体制」は大学講義と教育実習をつなぎ、また大学と附属学校の教師教育をつなぐことで、教員養成の全般的な質を高めることができた(栗谷・阿部・辻本・川口・金, 2021)。特に、「協力体制」が、教員志望学生の成長だけではなく、それを計画・実践した大学と附属学校の教師教育者の成長にもつながったことに注目したい。日本の教師教育者は、体系的に育成されるというよりは、教師教育の場に立つことで自然と教師教育者に「なる」ことが期待される(栗谷, 2019)。今回の「協力体制」は、理論と実践を往還する教師教育の意味と在り方を検討し、教師教育者が自分の教師教育を相対化・省察する機会を提供した。このように、「協力体制」のような教師教育共同体は、教師教育者が自ら成長していくことを促す機能も果たすと言える。

しかし、今回の研究を通して、「協力体制」にはまだ改善しなければならない部分が存在することも明らかにあった。特に、大学講義における教材研究の浅さは、大学の教員養成が有する構造的課題である「方法学」と「内容学」の乖離などからその原因を探ることができる。この課題を解決するためには、「協力体制」のスケールを「内容学」を担当する大学の教師教育者まで広げること、もしくは「内容学」の知見を「方法学」の講義でより有機的に組み込むことが必要であると考えられる。その点で、教育実習を、「方法学」と「内容学」がコラボレーションできる場として理解し、大学講座の全員が取り組んだ弘前大学の社会系コースの事例は参考になる(小瑶ほか, 2017)。

また、「協力体制」における「理論」の意味についても熟考する必要がある。教師教育者の語りを見る限り、大学講義から教育実習への影響は鮮明であっても、教育実習から大学講義の学びを捉え直すことはあまり鮮明ではなかった。抽象的で一般化された「大文字の理論」に重きが置かれる大学講義が具体的で個別的な「小文字の理論」に重きをおく教育実習を支配する雰囲気暗黙的に広がっており、それが教師教育

者間のヒエラルキーまでに発展する傾向にあった。そもそも、教師教育において「理論」とは何か、それと関連して大学と附属学校の教師教育者はどのような関係を構築する必要があるかなど、「協力体制」における理論の意味について探究していくことが今後必要であるだろう。

最後に教員志望学生が大学講義と教育実習を往還することの意味を直接的に吟味する機会を設ける必要がある。今回の「協力体制」に参加した教員志望学生は、大学講義から教育実習までの全過程にかけて、大学と附属学校の教師教育者から指導が受けることができた。しかしながら、それを体験することにとどまり、その意味を吟味し、理論、実践、理論と実践の往還の意味について吟味することまでには至らなかった。教員志望学生が自ら理論と実践の関係を設定する機会を提供することで、自らの教育観の形成を支援する必要がある。

今後は、「研究体制」に参加した教員志望学生の観点から「協力体制」を改善する方向性を探り、デザイン原則と「協力体制」の完成度を高めることにする。なお、「協力体制」のスケールを「方法学」から「内容学」へ、社会科から他教科へ拡大していくことも必要である。今後も、教員志望学生が理論と実践を直接的に往還する機会を提供する「研究体制」の洗練に挑戦していきたい。

引用文献

栗谷好子(2019)「附属学校教員が実習指導を分析する意味」 J.ロックラン／武田信子監修『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』学文社, pp. 203-205.

栗谷好子・阿部哲久・辻本成貴・川口広美・金鍾成(2021年10月)「大学講義と教育実習をつなぐ新たな大学—実習校協力体制の構築—大学でのカリキュラム計画と実習校での再計画・実践の取り組み—」令和3年度日本教育大学協会研究大会(第3分科会B). 福岡教育大学.

小瑶史朗ほか(2017)「教科教育と教科専門を架橋する教育実習体制の構築—弘前大学教育学部社会科教育講座における教員養成の試み—」『弘前大学教育学部紀要』118, 31-40.

藤田育郎・岩田靖(2019)「保健体育科教育実習の充実に向けた取り組みの成果と課題—学部と附属学校の連携・協同の在り方—」『教育

実践研究』18, 149-158.

F・コルトハーヘン／武田信子ほか訳(2012)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社.

中央教育審議会(2015)『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(答申)』

宮内卓也ほか(2016)「理科教員養成のための大学教員と附属学校教員が連携した講義—実践した講義の教育実習への影響—」『東京学芸大学附属学校研究紀要』43, 38-54.

宮崎明世(2010)「筑波大学と附属学校との連携による、保健体育科教育実習のあり方の検討—大学における事前指導および指導計画の作成法—」『筑波大学体育科学系紀要』33, 99-105.

文部科学省(2005)『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』

Freedman, E. B., & Kim, J. (2019). Design research in social studies: Its history, methodology, and promise. In B. C. Rubin, E. B. Freedman, & J. Kim (Eds.), *Design research in social studies education: Critical lessons from an emerging field* (pp. 3-27). New York, NY: Routledge.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education, 11*(1), 33-49.

Herrington, A. J. & Herrington, J. A. (2007). What is an authentic learning environment?. In L. A. Tomei (Eds.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68-77). Hershey, PA: Information Science.

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. New York, NY: Routledge.

Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of teacher education, 51*(1), 39-49.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.