

教師経験の乏しい教師教育者はどのように 教師を育てることと向き合うのか

—初任期にセルフスタディに取り組んだことの意味—

How do teacher educators with limited teaching experience attempt to
educate teachers?

— An examination of the significance of self-study for newly appointed
teacher educators —

大坂遊・渡邊巧・岡田了祐・斉藤仁一朗・村井大介

0. はじめに

本研究ではセルフスタディという研究方法論を採用する。Crowe & Dinkelman (2010)によると、教師教育の文脈におけるセルフスタディは、自らの実践を研究することに専念する教育者や教育研究者のコミュニティそのものであり、同時に研究のジャンルでもあるとされる。セルフスタディの定義は研究者によって多様であるものの、その名の通り自己 (Self) に言及し、自己を対象とした研究であるという点では一致を見る¹⁾。

このような研究の特性上、セルフスタディの研究では教師教育者である自分自身の置かれた状況や文脈、直面した葛藤についての記述が欠かせない。そのため、以下で論ずる問題の所在においても、一般的な教師教育者としての困難だけでなく、著者らの専門領域に固有の困難や、本研究に関わる共同研究プロジェクトを企画した大坂個人が直面した困難について論じることとする。

I. 問題の所在

1. 一般的な教師教育者としての困難

高等教育機関における教師教育者である大学教員になるには大きく2つのルートがあると想定される。1つは、学校教師としての豊富な経験をもとに、教師(学校)から教師教育者(大学)へと移行する実務家教員ルートである。も

う1つは、学校教師としての経験をほとんどあるいは一切持たず、研究者（大学院）から教師教育者（大学）へと移行する研究者教員ルートである。

前者の実務家教員ルートの場合、当事者は教師教育者としてのアイデンティティの確立に課題を抱えたり（たとえば Murray & Male, 2005 など）、教師時代の規範や経験則が通用しない実態に戸惑ったり（たとえば大坂他, 2020 など）することが知られている。一方、後者の研究者教員のルートをたどってキャリアを歩み始めた教師教育者がどのような困難に直面するのかについての研究の蓄積は、岩田他（2018）や熊井他（2019）といった先駆的な事例をのぞいて限られている。

2. 著者らの専門領域に固有の困難

前述の2つのルート問題に関連して、本研究の背景となる著者らの専門領域である教科教育（学）、なかでも社会科教育（学）における固有の文脈と困難も2点説明しておきたい。

第一に、教師教育研究への関心の高まりである。2010年代前半から現在にかけて、当該の領域ではそれまで主流であったカリキュラム研究や授業研究に加えて教師教育の研究が盛んに行われるようになり、教師教育で学位を取得する若手研究者も増加した。その結果、自身の研究内容を大学の教科指導法科目の講義内容へとそのまま応用することが難しくなった。とりわけ、研究者教員ルートでキャリアを歩みはじめた若手大学教員は、「15回の授業計画を何を抛り所に組み立てるか」に苦慮していることが推測される²⁾。

第二に、研究者教員ルートの若手大学教員の進路が多様化してきたことである。本稿の著者のうち3名（大坂・渡邊・岡田）が学位を取得した広島大学社会科教育研究室に限った状況ではあるものの、2010年代前半頃までは、学位を取得した研究者は国立大学の教員養成系学部の子社会科教室に就職するケースが比較的多かった。しかし、2010年代後半以降の傾向として、多くの研究室出身者は学位取得後、最初のキャリアを全国各地の私立大学の教職課程からスター

トさせる事例が増加した。結果として、初任期の教師教育者が実践を行う「現場」も多様化し、直面する困難や葛藤も多様化したことが推測される。

3. 大坂という個人が直面した困難

かつて大坂は、研究者教員ルートで大学教員となったことを自覚し、自身が直面した困難とその克服のあり方をセルフスタディの方法論を参照して探究したことがある（大坂，2019）。大坂は、当時の自身の境遇について、「大学院（研究機関）」から「大学（教育機関）」への移行、あるいは「学生（被教育者）」から「教師教育者（教育者）」への移行をした状態であり、研究実績も現職経験も“語って聞かせる”ような人生経験も持たない若手大学教員、いわば「3ない教員」であるとしていた³⁾。また、当時の大坂は、自分のように研究者教員ルートでキャリアをスタートさせた初任期の大学教員にとって、他者からの支援なしに教師教育者へと移行することは大きな困難を伴うのではないかという仮説を立てた。

このような状況を打開すべく、大坂は専門性や経歴等も近い初任期の教師教育者である本稿の著者たちとともに共同研究プロジェクトを企画することにした。彼らと共通の研究テーマを探る中で、著者たちはそれぞれに固有の困難に直面しつつも、全員が共通して担当する授業の実践のありかたについて悩んでいることが判明した。そこで、かつて大学院でその一端に触れたことのあるセルフスタディや授業研究（レッスンスタディ）、アクション・リサーチなどの実践的研究の方法論を参照しながら、自らの授業実践を題材に自身の専門性開発と研究を同時に展開できる共同研究を実施することとしたのである。

以上をふまえ、本研究のリサーチクエスション（RQ）を3つ設定した。

RQ①：駆け出しの、若手の教師教育者である「私（たち）」は、どのようにして、自分の置かれた状況で「社会科教師の養成」という課題に取り組んだのか？（Ⅱ・Ⅲ章）

RQ②：駆け出しの、若手の教師教育者である「私（たち）」は、大学における教師教育の取り組みの中で、何を省察し、何に気づき、どのように変容したのか？（IV章）

RQ③：駆け出しの、若手の教師教育者である「私（たち）」が行ったセルフスタディを通して得られた、初任期教師教育者の専門性開発に示唆することとは何か？（V章）

II. 研究の方法：協働的セルフスタディとしての手続き

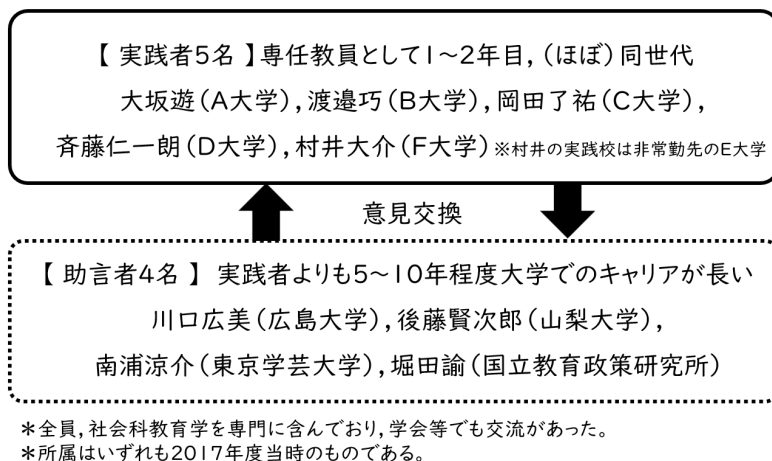
1. 方法論としてのセルフスタディ

セルフスタディは、教師教育者を中心とする専門職の専門性開発の文脈で広く用いられている研究方法論である。それは、個人の状況に根ざした探究、協働的かつクリティカルな探究、学習の改善、透明性のある体系的な研究プロセス、知識の生成と発信を特徴とする（Samaras, 2011 : 10）。また、Crowe & Dinkelman（2010 : 15）によると、教師教育研究として行われるセルフスタディは、研究者、教師、政策立案者といった幅広いコミュニティがアクセスできる学術的な発見や解釈を生み出す。さらに、セルフスタディは、繰り返し自己の実践の省察を促したり、実践の背後にある信念の見直しを要求したりするプロセスが含まれるため、教師や教師教育者自身の理論的根拠の成長（rationale development）に有益であると指摘されている（Hawley, 2010）。

以上のように、セルフスタディの目的、協働性、成果の公開を前提とした研究プロセスといった方法論が、本研究の RQ の解明に資するため、本研究においてセルフスタディというアプローチを採用することとした⁴⁾。

2. リサーチデザインと参加者

このセルフスタディは、構想段階を含めると、2017年4月から始まり、完了が2018年の3月までの約1年間にわたるプロジェクトであった。研究体制は第1図の通りである。



第1図 共同研究者の組織化：ピア（同世代）とメンター（先輩）
(著者作成)

先述したように、本プロジェクトは大坂の個人的な問題意識と人間関係から開始されたものだった。4月以降、大坂と同じく教育学、なかでも社会科教育や教師教育に関心を寄せる一部とする他の著者に協力を仰ぎ、プロジェクトをスタートさせた。プロジェクトの開始時期と並行して、全国社会科教育学会の研究推進プロジェクトに応募・採択されたことで、共同研究が推進しやすくなった。

また、このタイミングで、著者らよりも教師教育者として数年程度長いキャリアを有する“先輩”にあたる大学教員4名に協力を依頼し、メンター（助言者）としてプロジェクトに参画を依頼した。実践者である著者5名は、専任教員として1～2年目の初任期であり、ほぼ同時期に博士課程に在学しており、年齢的にもほぼ同世代である。一方メンター（助言者）の4名は、大学での教師教育者としてのキャリアが実践者より比較的長い。

3. セルフスタディ実践の手続き

教師教育実践としてのセルフスタディは、2017年5月から8月にかけて行われた。収集したデータは、著者5名が自身の担当する大学の授業科目における実践に関する実践記録である。著者5名は、期間中にリアルタイムで進行する実践のメモ、写真、資料等を記録・蓄積していくとともに、実践を5名がそれぞれの方法で分析・省察した。例えば、大坂は毎回の授業実施前に授業の展開や要点、達成させたい目標などを記した「授業実施メモ」を作成して授業に臨み、授業後には実際の授業の展開と反省点の総括などをメモに追記していった。このような記録のうち、受講学生の個人情報等を含まない共有可能なデータのみを、クラウド（Dropbox）上にアップロードし、常にお互いが参照できるようにした。

2017年8月から10月にかけては、定期的に対面もしくはオンライン（Skype および Zoom）で実践の様子や課題を報告し合い、相互に意見交換した。協議時の方針は明文化していなかったものの、①報告者は実践そのものだけでなく、自分がその実践を行う上で意識していること（せざるを得ないこと）とその中での意思決定を説明する、②コメント時はポジティブに気づきや学んだこと、自分の実践に活かそうなことを返す、といった点をとりわけ意識していたと思われる。この姿勢は、授業研究の文化と方法論が援用されている。

4. 手続きの公開と成果の吟味

研究方法論としてのセルフスタディは、そのプロセスの中で「知識の生成と発信（Samaras, 2011 : 10）」が要求される。本プロジェクトもそれにならい、プロジェクトの期間中に複数回の学会等での発表を通して成果の言語化と共有を行い、実践知を作り出すことを試みた。具体的には、全国社会科教育学会の自主企画シンポジウム（2017年10月30日）、広島大学教育ヴィジョン研究センターのフォーラム（2018年3月4日）、日本教師教育学会研究推進・若手交流支援企画（2018年3月18日）の3回である。結果的に、これらの発表・報告を通して、実践の報告、実践の分析、実践の意義付けがなされた。

Ⅲ. 著者の置かれた文脈

ここでは、セルフスタディの前提となる、著者5名が2017年度当時セルフスタディに参加することとなった文脈を記述する。なお、以下の文章は2018年3月4日に広島大学教育ビジョン研究センターが主催した学術フォーラム「教育学研究者と教師教育者のアイデンティティ」において配布された資料⁵⁾を引用・一部改変したものである。記述項目は同じだが、著者5名がそれぞれ自身の状況について執筆したものであるため、記述の分量や筆致には差が生じていることをあらかじめ断っておく。

1. 大坂をとりまく状況

a. 着任に至るまでの経緯

私は学部から社会科教育を専攻し、特に教員養成における社会科教師志望学生の力量形成に関する研究を行ってきた。私の研究を行う動機は、自身の教師経験の中にある。大学院進学後に非常勤講師として中学校・高等学校の社会系教科を指導する中で、私はそれまで学んできた社会科教育の「理論」と、自らの置かれた状況で行う「実践」との乖離に悩まされた。その経験から、「大学在学中にも、卒業後にも“学ぶ意味がある(あった)”と感じられる、学生の関心に寄りそう社会科教育のあり方」を模索するようになっていた。

さらに、これまでの研究から、私は「教師志望学生は教員養成カリキュラムにおいて、高校時代までの被教育体験期の授業経験に基づいて無意識に形成された授業イメージの『再評価』と『回帰』が繰り返し行われること」「それらを阻止して新たな教育観や授業理論を受け入れる素地を形成するためには、教職課程初期の段階で、自身とは異なる社会科に対する規範・観念を持つ『異質な他者』との交流が有効であること」という知見を得ていた。そのため、着任後に自身が受け持つ社会科教師志望の学生に対しては、いかにして・どのような「異質な他者」と出会わせるかという構想を思い描いていた。

b. 着任した大学の状況

私は2016年度に博士課程を修了後、ただちに私立大学であるA大学経済学部へ赴任し、教職課程の授業科目を1年次から4年次まで幅広く担当することとなった。A大学において教職課程を履修する学生は毎年100名近くにのぼるものの、大部分は中学校・高等学校の保健体育科免許取得希望者であり、中学校社会科や高等学校地理歴史科・公民科の免許取得希望者は各学年で10名にも満たない。教職課程の専任教員は大学全体で私を含めて3名のみであり、それぞれの教員が担当する多くの科目の内実は、担当教員の裁量に任されていた。

私は、社会科に直接関連する科目としては、2年次に開講される中学校社会科教員の科目である「社会科教育法Ⅰ（前期）」および「社会科教育法Ⅱ（後期）」を受け持っていた。いずれも教職志望の経済学部の2年次生2名が履修しており、私がこれらの科目を通年で指導することが前提となっていた。そのため、1年間・30回を通した授業設計が可能であり、また授業日程の変更や授業外の活動なども容易に行うことができる状況であった。

c. この授業の履修に至るまでの学生の状況

この授業を履修する2年次の学生は、卒業要件である一部の専門科目や教養科目に加えて、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を履修してきた。特に、彼らが1年次に履修した「教育課程論」と「教師論」は、この授業と密接に関連するため、私は授業を構想する上である程度それらの授業内容を意識していた。さらに、2年次の「教育方法論」は、私が今年度より授業を担当しているため、学生はこの授業と並行して履修することとなる。そのため、私は2つの授業の間の連携やすみ分けをとりわけ強く意識して授業を構想することとなった。

d. 求められる授業の目標（枠）

大学や他の教員からこの授業に課せられた目標や課題は存在しないため、自由に授業を計画することが可能であった。ただし、他教員との分担の都合で、

私が彼らに社会科教育に直接関連する授業を実施できるのはこの1年間の社会科教育法だけであった。そのため、社会科授業づくりに関する基礎的・実践的な力量だけは、この授業を通して確実に形成しておく必要があると考えていた。

2. 渡邊をとりまく状況

a. 着任に至るまでの経緯

私は学部で歴史学を専攻し、教育学を副専攻した。大学院では社会科教育学を選択し、研究を進めていった。その間に非常勤で中学校「社会科」や高等学校「地理歴史科」を担当した。

教科教育の科目を担当する上で、影響を受けたと思うことは、2つある。

第一に、大学院在学中に、ティーチング・アシスタント（TA）を経験したことである。当時の所属大学では、TA制度の改革期にあり、担当教員とのチームティーチング等をおこなう機会も得た。TAとして参画した講義からは、教材作成の仕方や教授法などを学び取った。講義内容に関しても、影響を受けている。

第二に、周囲の人々からの示唆である。大学院には、社会科教育学を研究する院生が約30名在籍しており、意見交換や共同研究（教師教育の研究が多い）をおこなう関係にあった。彼らの個人研究からも知見を得ている。

b. 着任した大学の状況

私は、2年間、私立大学であるB大学で専任教員として勤務した。大学院修了後の初任校である。教職関連では、2年次の「生活科概論」と「社会科概論」を担当した。他の専任教員からアドバイスを受けることも多く、相互授業参観の機会もあり、恵まれた環境にあった。

また、「日本生活科・総合的学習教育学会」に関与するようになったことも、生活科教育の担当者としての自覚を生み出すに繋がっていった。このような経緯で、生活科の研究・教育にウエイトを傾けていった。

c. この授業の履修に至るまでの学生の状況

小学校教員免許の取得に必修の科目であり、受講生は、2年次の約80～90名となっている。教員免許の取得は卒業要件となっていないが、多くの学生が履修をしている。

B 大学には、教育学の科目が多数開講されており、学生たちは幅広く教育について学ぶ機会を持っている。その上、総合的な学部ゆえに、人文社会諸科学の専門科目を自由に履修できる状況にある。

d. 求められる授業の目標（枠）

オムニバスで担当しているため、講義の前半と後半で齟齬が生じないように調整をおこなっている。

3. 岡田をとりまく状況

a. 着任に至るまでの経緯

私は、学部時代、歴史学を専攻していた。しかし、卒業の頃には、歴史そのものよりも「人間はどのように歴史を認識するのか」ということに関心が移っていた。同時期、教職課程を受講していたこともあり、教育学を本格的に学びたいと考えていた。そのため、修士課程で教育学に専攻を変えて、上記のことを研究しようと考えた。

その際、教室をフィールドとした調査研究をしたいという思いもあり、その方法論をもつ先生に師事し、修士課程では教育方法学を専攻した。調査とは、発話や記述を手がかりに、歴史（社会科）の授業を受ける子どもの思考を描き出すことを試みるものである。

この調査には、歴史教育の知識が必要だと考え、独学で勉強した。そして、勉強が進むにつれ、歴史教育だけでなく社会科教育全般に関心の範囲が広がり、「社会科教育学」にはまり込んでいった。そして、もっと専門的に学び、自分の研究の精度を上げたいと考えるようになり、専攻を教科教育学（社会科）に変え、博士課程に進学した。

博士課程の間、上記のような調査研究によって学位取得を目指す一方、中学校の社会科の非常勤講師として、現場経験を積んだ。また、ティーチング・アシスタントとして社会科の教員養成を学んだ。

修了後は、助教を経て、現在の勤務校である C 大学に着任した。

b. 着任した大学の状況

C 大学は、首都圏にある私立の女子大学であり、特に、幼稚園教員と保育士の養成が盛んで、その分野に多くの卒業生を輩出している大学である。

総体的にみて、素直で真っ直ぐな学生が多い印象である。また、感性が豊かで、ものづくりに長けている学生も多く見られる。

一方で、「勉強」に対して自己肯定感が低い学生が少なくない。

この大学での私の主な仕事は 2 つある。1 つは、小中高の教員免許に関わる社会系教科教育の科目の担当である。

2 つは、幼稚園教員養成コースの学級担任である。担任をしているため、同コースの学生との関わりが最も多く、それは、私を幼児教育へと目を向けさせる直接の契機となった。

c. この授業の履修に至るまでの学生の状況

紙幅の関係で、本研究で扱う小学校の社会科教育の科目に限定して説明する。これらの科目は、私と実務家教員 2 名で担当しており、私の担当は、小学校教員養成コース“以外”の小学校教諭免許取得希望者であった。ここでいう“以外”とは、主に、幼稚園教員養成コースと保育士養成コースである。進路の希望に関しては、専門である幼稚園教員や保育士を目指す学生もいれば、小学校教員を目指す学生もおり、また、未定の学生も少なくない等、様々である。

d. 求められる授業の目標（枠）

特に、学習指導要領を把握することと、学習指導案を書けるようにすることの2つを通して、実習に行けるようにする（実習校に迷惑をかけないようにする）ことが目指される。

4. 齊藤をとりまく状況

a. 着任に至るまでの経緯

私は学部時代と大学院時代に教育学を専攻した。大学院では、米国社会科教育成立史を研究し、米国の社会科教育が、何のために、どのような多様性をもって生まれたのかを研究してきた。所属大学に教科教育に特化したコースが存在しなかったため、大学院時代に「社会科教育学を専門に学んでいる」という意識をあまり持たずに過ごした。もちろん、当時の私は米国社会科教育史を研究していたが、それは、「良き市民」の育成を目指す社会科教育の誕生という、社会現象に面白さを感じたからであった。

社会科教育法を担当する上で、当時の経験から影響を受けたと感じる点としては、私が米国社会科教育史を研究する中で、社会科教育が実践される文脈や教師の信念によって、社会科観が多様多様であり得ることを実感した点が挙げられる。この点は、今の私が、学生にも多様な社会科観を持つことを促している点と繋がっているように思う。

b. 着任した大学の状況

私は、私立大学である D 大学の 2 年目の常勤教員として、「社会科・公民科教育法 I・II」を担当している。中学・高校などで現職経験のない私にとって、本校が初任校となる。本授業は、中学校社会と高等学校公民科の免許取得のための必要科目であり、大半の履修者はまだ教育実習に行っていない。また、公民科の免許のみを取る履修者にとっては、「社会科・公民科教育法 I・II」が、必修として課される社会科教育に関する唯一の科目となる。

c. この授業の履修に至るまでの学生の状況

授業は、文系の様々な学部・学科の3～4年生が入り混じる中で、同一の授業を3クラスで別々の時間に行っている。履修者数は1クラスにつき15人程度である。履修者の意欲は比較的高く、グループワークや課題解決などにも積極的に取り組んでくれる。

d. 求められる授業の目標（枠）

基本的に自由な授業設計が許されている。ただ、本授業が、教育実習までの数少ない指導法科目の一つであるため、学習指導案の作成や模擬授業の実施など、一通りの訓練を積ませることが求められている。

5. 村井をとりまく状況

a. 着任に至るまでの経緯

私は学部で社会学を専攻し、大学院では社会科教育を専門にしながら社会科教師のライフストーリーを研究してきた。その間に非常勤で高等学校「倫理」を5年間担当した。

社会科教育法を担当する上で影響を受けたと思うことは、第一に、「公民科（倫理）指導法」のティーチング・アシスタントを4年程、担当したことである。この授業は、大学の附属高等学校で「倫理」を教えてきた定年直前の教諭が担当していた。学生に「倫理」の授業で使える絵画やYouTube動画を探してくるという実践的な課題をかしていたのが印象に残っている。

第二に、ライフストーリーの研究を契機に、様々な教師の研究会活動へ参加し、目標にしたいと思うような教科教育に力を入れてきた自ら学び続ける教師に出会ったことである。教師の研究会が教科の文化を形成する上で重要な基盤になっていると考えるようになった。

b. 着任した大学の状況

2014年から非常勤講師として、国立大学であるE大学人文学部の中等社会系教科の教育職員免許状に関する教科教育法の授業を担当している。2年次に中等社会科教育法Ⅰ、地理歴史科教育法、3年次に中等社会科教育法Ⅱ、Ⅲの授業を担当してきた。学部の改組に伴い、2018年度からは担当科目が大幅に減る予定である。

c. この授業の履修に至るまでの学生の状況

いずれの授業も教職志望の人文学部の学生15名程が受講している。学生は、普段、歴史学や法学などの人文社会諸科学を専攻している。教職志望の学生のみであるため、意欲は高く、発表や模擬授業の行いやすい人数で、比較的自由に授業ができる環境にある。

d. 求められる授業の目標（枠）

人文学部では教職に関する授業も限られているため、4年次に教育実習に行けるようにすることが求められている。大学の方針で、シラバスには、アクティブ・ラーニングの要素を取り入れることが重視されている。

6. 小括と補足

上記の記述に加え、担当していた授業における実践上の目標を加えたものが以下の第1表である。

第1表 5名の置かれた状況と教育実践上の目標

実践者の状況		教育実践の目標
大坂	立場：1年目の専任教員（私立大学） 研究：教員養成カリキュラム 教育：中等社会系	(1) 被教育体験の相対化 (2) 異質な他者との出会い (3) 被教育体験の省察 (4) 教科観の再構築
渡邊	立場：2年目の専任教員（私立大学） 研究：教員研修カリキュラム 教育：初等生活科，社会科	(1) 授業分析の視点の獲得 (2) 多様な授業の理解 (3) 被教育体験の省察 (4) 教科観の再構築
岡田	立場：2年目の専任教員（私立大学） 研究：学習評価，GTAによる授業分析 教育：幼稚園，初等社会科	(1) 学習指導要領の理解 (2) 学習指導要領の批判的検討 (3) 社会科と幼児教育の関係性の理解
斉藤	立場：2年目の専任教員（私立大学） 研究：米国社会科成立史-カリキュラム 教育：中等社会系	(1) 教科観を構築 (2) 単元の繋がりを意識した授業開発
村井	立場：1年目の専任教員（国立大学） 研究：教師のライフストーリー 教育：中等社会系 *非常勤講師として4年目の実践が対象	(1) 教育観・教科観の構築 (2) 教師の実践習慣をつけること (3) 教員文化に触れること

*「実践者の状況」「教育実践の目標」は、いずれも2017年度当時のものである。

(2018年3月4日広島大学教育ヴィジョン研究センター主催フォーラム
における発表スライド⁶⁾より引用、一部改変)

IV. 実践者が感じたセルフスタディの意義

ここからは、第II章で示した手続きに基づいて実践された、著者らにとってのセルフスタディの意義を論じる。なお、本章で根拠として用いられているデータは、本研究で行ったセルフスタディで直接的に収集・分析したデータではなく、日常的な意見交換を経たのちに学会等で成果を言語化した際の著者らが述べた省察的な感想に基づき整理されたものである。

2018年3月に著者らが作成した振り返り記録によれば、協働的なセルフスタディ実践を通して、5名はさまざまな気づきを得たことが記録されている。ここでは、当時の著者のうち複数名に共通して表れていた気づきや意義について、5つの観点について記録を引用（表現は一部修正）しながら説明していく。

1. 実践の改善に向けたアイデア、ノウハウの獲得

著者らは、セルフスタディに取り組んだことで、これまで自身が有していなかった実践上のアイデアやノウハウを得ることができたことを記述している。

取り入れてみたい内容や活動、考え方、授業の進め方など、研究会のメンバーのアイデアにたくさん触れることができた。そして、それが自分の実践に対する見方や考え方を豊かにしていった。(岡田)

自身が気づけなかった他者の魅力的な授業方略や教材を知ることができ、「自分も取り入れてみたい」と刺激を受けることができた(本来は授業期間中にこれができればよかったと思う)。(大坂)

同世代の若手研究者の実践から授業作りに関する実践的な示唆を得た。「このアイデア、明日から使おう」と思えた点は少なくなく、自分としては本当に勉強になった。(斉藤)

このように、著者らはセルフスタディを通して、自身の授業実践を改善するための直接的なヒントを得ることができたといえる。

2. 心情・モチベーションの変化

著者らは、セルフスタディに取り組んで起きた心情の変化を、「緊張感」や「モチベーション」という言葉を使って表現している。

実践に対する一定程度の緊張感をもつようになり、以前よりも準備を入念にするようになった(よりよいものをつくりたいという意識が高まった)。具体的には、授業で扱う内容を如何にすればわかりやすくできるか、この内容を扱う際はどのような学習活動が有効かといったものである。(岡田)

大前提として、自分の授業資料を共有するという行為自体が、自分の日々の授業準備のためのモチベーションを上げる効果を生んだ。張り合いがあるというと言弊があるかもしれないが、ちゃんとした資料を作らねばというより一層の励みになった。(斉藤)

また、多くの著者が、自身の実践に対する不安や葛藤があり、それがセルフスタディを通して解消ないし緩和されたと表現している。例えば岡田は、以下のように記述している。

教科の性格、学生の実態、自分のやりたいこと、そして、前年度の教育経験等を踏まえながら、カリキュラムをつくり実施していたのだが、「これでいいのか」「意味があるのか」という不安がついてまわっていた。研究会のメンバーの前で、自分のカリキュラム設計と実施、それに対する学生の学びの様子等を幾度も説明することで、自分の実践がどういうものかということ深く考える機会となった。また、自分の説明に対して、研究会のメンバーによって、各々の観点から意味を与えていただいた。そのような中で、自分の実践に対する不安が払拭されていき、カリキュラムが本当の意味で成立していったのではないかと思う。(岡田)

このように、著者らはセルフスタディを通して、実践に取り組む意欲が持続し、自身の置かれた状況をポジティブに捉えることができるようになったといえる。

3. 教師教育実践の省察、メタ認知、相対化

著者らは、セルフスタディに取り組んだことで、自分一人で実践に向き合っている中では気付けなかったであろう経験をしたことを記述している。

他の先生方の実践を知ることで、自分自身の実践を相対化することができ、他にも授業のやり方があることに気が付くことができた。授業で扱う内容や方法を考えていく上で、とても参考になった。(村井)

共同研究者たちから、実践報告を聞き、さらに意見を交わす中で、私自身の講義を相対化する(メタ的に捉える)機会を得られたように思う。(中略)今回、私は「社会科概論」(教科教育法ではない科目)の目標として4点を設定したが、もし教科教育法ならどのような設定となったのだろうか。そもそも、私は、社会科教師志望学生にどのような資質・能力を身に付けて欲しいと考えているのか、それはどの段階(学年)が目安になると考えているのか、と自問する機会にもなった(目標論)。(渡邊)

分析者の一人である堀田氏から「グラフィック・シラバス」という方法論を知ることができたことで、自身の授業を構造的に把握し、自分が15回の授業を通してやろうとしていたことをメタ認知できるようになった。(大坂)

このように、セルフスタディを行うことで、著者らは他者の実践報告を聞いて自身と比較したり、他者からの感想や指摘を受けたり、省察のための具体的な手法を教えてもらったことで、自分自身の実践を省察したり再構築する機会を得たといえる。

4. 教師教育に関する課題・関心の芽生え

著者らは、セルフスタディに取り組んだことで、教師教育のあり方について課題を持ったり、関心を高めることになったりしたことを記述している。

それぞれの勤務校によって状況が大きく異なることがわかり、自分の勤務校を相対化しながら、日本の教科教育法の置かれている状況や課題について考えることができた。(村井)

何のために、誰のために、研究をするのかということを改めて、考え直す機会にもなった。研究と教育の結びつけ方には、人それぞれの姿勢があるのだと感じた。国立、私立と一括りには出来ず、大学には多様な状況や要請があることを実感した。置かれた状況で奮闘することも研究者には求められると感じた。(渡邊)

研究会のメンバーがつくった社会科教育法のカリキュラムをみていて、それまで自分のつくったカリキュラムには欠落していた観点を見いだすことができた。(岡田)

このように、セルフスタディを行うことで、著者らは自身が置かれている状況における実践上の課題や、教員養成カリキュラムの制度的な課題を認識し、長期的な視座で教師教育の実践を改善するための手がかりを得ることができたといえる。

5. コミュニティ（同僚性）の構築と課題意識の共有

著者らは、セルフスタディに取り組んだことで、著者らの間でのコミュニティや同僚性が高まったことを記述している。

将来の社会科教師を育てるために、真剣に議論をしたいという尊敬の思い、そしてメンバーに対する安心感・信頼感(?)もあったように思う。また、いわゆる同期に近いピアだけでなく、メンター的な先輩方が実践者や分析者として関わっていたことも大きい。校務に多忙の中(事務員に近い雇用となっている)でも、しっかりと講義をするという意識(教師教育者、研究者)を保つことにも繋がった。また、私立大学でもあり、学内に同じ分野を専門にする教員が少ないため、刺激的であった。(渡邊)

そもそも、共同研究のコミュニティをつくり、定期的に集まって話をする
と自体が励みになった。(岡田)

教員養成の授業について誰かと定期的に話すことは、これまではなかった。
同世代の研究者と教員養成について同僚性を築き、課題を共有できたことが
何よりも大きかった。(村井)

このように、著者らは、セルフスタディを通して、自身の所属校を越えた仲
間とつながり、コミュニティや同僚性を育むことができたと感じるようになった
といえる。なお、この背景には、著者らが同じ専門分野を持つ同じ世代である
という意識が通底していることが推測される。

V. 示唆：初任期にセルフスタディに取り組んだことの意味

著者らはセルフスタディを通して、自らが取り組んでいる教師教育実践（授
業）の改善に資する技術的なノウハウやアイデアの獲得という、当初期待して
いた通りの成果を得ることができた。若手の、あるいは教師経験に乏しい教師
教育者にとって、他者の多様な実践を常に参照・模倣できることは、セルフ
スタディを行う上での大きな利点あるいは動機になりうるだろう。

しかし、本研究を通して、セルフスタディは単なる技術的かつ一時的なメリ
ット以上の大きな意味があることが示唆された。それは具体的には、著者ら
のような初任期の教師教育者にとって、セルフスタディを行うことは所属する職
場や状況を越えた「つながり」を生み出す効果があることだったといえる。

そして、この「つながり」を生み出す効果は、少なくとも本研究の著者 5 名
にとって、以下の 3 つの意味をもたらした。

第一に、境遇に近い者同士という「つながり」によって、著者らは自身の知
見や力量、経験の不足からくる不安を緩和し、教師教育実践のモチベーション
を持続させることができた。本研究の著者 5 名は、自身の職場に類似する境遇
の者がいない、あるいは少ない環境で実践に取り組まざるを得ない状況で葛藤

していた。著者らのように、境遇に近い者同士がセルフスタディを実践することは、安心感と適度な緊張感のもとで教師教育の実践を改善し続けることに結びつく可能性がある。

第二に、専門領域が近い者同士という「つながり」によって、著者らは自身の教師教育者としてのあり方の省察や再構築につなげることができた。本研究の著者5名は、社会科教育や教師教育という共通のフィールドを持ち、それぞれの大学で類似する授業科目を担当していた。そのため、授業の組み立て方や教材の選定基準、学生との接し方といった実践のあらゆる側面を比較・検討することができた。著者らのように、専門領域や関心が近い教師教育者同士は担当する授業科目も重なることが多い。そのため、専門領域が近い者同士がセルフスタディを行うことは、自身の教師教育の改善だけでなく、自身の教師教育研究の省察や教育観の再構築に結びつく可能性がある。

第三に、境遇や専門領域が近い者同士が「つながり」を持ったことは、著者らの今後のキャリア形成にもポジティブな効果をもたらした。本研究の著者5名は、同じ社会科教育や教師教育という共通のフィールドを持ち、以前からお互いを認知していたものの、学会や研究会などで交流する機会は限られていた。今回のセルフスタディを通して、互いの教師教育実践だけでなく研究関心や課題意識などを共有することができ、その後の様々な共同研究へとつながっていった。著者らのように、教師教育者だけでなく研究者としてのキャリアをスタートさせたばかりの大学教員にとって、セルフスタディは人的ネットワークを拡張させる仕掛けとして機能する可能性がある。

本研究を通して、初任期の教師教育者が協働的に行うセルフスタディが、短期的な教師教育実践の改善のみならず、中・長期的な専門性開発やキャリア形成にも寄与しうることが示唆された。多くの初任期の教師教育者が、教師教育者としての職責やアイデンティティ、そして実践のあり方に葛藤するとされるなか、「つながり」を生み出すセルフスタディは、これまで以上に推奨されるべきではないだろうか。

【謝辞】

本稿で取り扱った共同研究にメンター（助言者）としてご協力頂いた、川口広美氏（広島大学）、後藤賢次郎氏（山梨大学）、南浦涼介氏（東京学芸大学）、堀田諭氏（埼玉学園大学、2017年度当時は国立教育政策研究所）の4名に深く感謝する。

【註】

1) 本稿執筆時点では、セルフスタディは教師教育者の成長を促す有効な方法であるとして認知されるようになってきた。関心の高まりにあわせて、日本におけるセルフスタディに関する実践報告、学術論文、書籍等の蓄積も徐々に進みつつある（齋藤他、2022）。しかし、実践を行った2017年度当初は、日本におけるセルフスタディの認知度は極めて低かった。ここには、クリティカルフレンドを集め実践の共同体を構築する環境づくりが困難なことが背景にあると推測される。

2) 社会科教育（学）の領域では、研究者の多くが「教科の本質や社会科の目標を規定し、提言すること」「カリキュラムや授業を開発し、改善していく視点や方法を理論化すること」を研究の目標として志向している（草原、2015：38）。このことは、研究者の多くが「規範的・原理的研究」や「開発的・実践的研究」、すなわち社会科に固有の授業やカリキュラムのあり方を追究するタイプの研究を中核に据えてきたことの表れであるといえる。一方で、当該の領域では徐々に、教師や子どもを対象とする「実証的・経験的研究」とよばれる比較的規範性を帯びないタイプの研究が増加している。このような研究潮流の変化が、「自身の研究に基づいて教師教育を行う」という性格を持つ教科教育（学）領域の研究者・教師教育者のアイデンティティの変化に影響を与えていることが推測される。

3) 実際には現職経験が全く「ない」わけではなく、大坂の場合は非常勤講師などの経験が2年程度あるため、厳密には現職経験に「乏しい」としたほうが正しい。しかし、当時の大坂を含む著者らは、主観的に自分たちのことを現職経験に「乏しい」あるいは「ない」ととらえていたのは事実である。その理由は様々だが、大坂の場合は、自身が所属する分野でよく見知った先輩たちで、実務経験も豊富で研究業績もあり、研究でも教師教育でも

分野をリードする人たちの姿を具体的に見知っていたからである。彼らと比較して、現職経験も研究実績も人生経験も乏しい自分に負い目を感じていた。

4) ロックラン (2017) は、セルフスタディの種類と目的を「個人的な実践としてのセルフスタディ」「協働的な実践としてのセルフスタディ」「組織的な実践としてのセルフスタディ」に分類しているが、本実践は「協働的な実践としてのセルフスタディ」に該当する。

ロックラン (2017 : 7) によれば、協働的なセルフスタディは、実践の批判的見方を提供するとともに、参加者はそのような研究を成立させるだけでなく、研究成果の特性を引き出す上でも重要であるとされる。また、成されたアイデアや理解は、当初の研究の文脈を超えて意味を付与された学びとして形作られる傾向にあるとされる。

5) 配布資料の正式名称は「若手教師教育者の教育実践とその背景—大学院生はいかにして教師教育者になるのか【資料編】」であり、本稿の著者 5 名によって共同制作されたものである。

6) 発表資料のタイトルは「大学院生はいかにして教師教育者になるのか：知識基盤 (Source of knowledge) に注目して」であり、本稿の著者 5 名およびメンター (助言者) 4 名による合同発表で使用されたものである。発表の様子は、下記 URL より確認できる。

<https://www.hiroshima-u.ac.jp/ed/news/44335> (最終閲覧日：2022年5月23日)

【引用文献】

- ・岩田昌太郎・草原和博・川口広美 (2018) 「教師教育者の成長過程に関する質的研究：TAの経験はアイデンティティ形成にどのように影響を与えるか」『日本教科教育学会誌』第41巻1号，日本教科教育学会，pp.35-46.
- ・大坂遊 (2019) 「駆け出し教師教育者は自らの実践をどのように形作っていくのか：「理論的根拠」の形成に注目した実践原理の探究」『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第65巻，中国四国教育学会，pp.7-12.
- ・大坂遊・川口広美・草原和博 (2020) 「どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか：連続的・漸次的に移行した教師教育者に注目して」『学校教育実践学研究』第26巻，広島大学大学院人間社会科学研究所附属教育実践総合センター，pp.87-94.
- ・草原和博 (2015) 「社会科教育学研究論文の作り方・書き方」草原和博・溝口和宏・桑原敏典編著『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書出版，pp.13-45.
- ・熊井将太・森下真実・牧貴愛・尾川満宏 (2019) 「若手教員として大学の教壇に立つ」丸山恭司・尾川満宏・森下真実編『教員養成を担う』溪水社，pp.48-75.
- ・齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博 (2022) 「教師教育者の専門性開発としての self-study (セルフスタディ)：その理論的背景と日本における受容と再構成」『学校教育実践学研

- 究』第28巻，広島大学大学院人間社会科学研究所附属教育実践総合センター，pp.105-120.
- ・ ロックラン， J. (2017) 「Self-study: what does it matter?」 『広島大学学習システム促進研究センター講演会資料』 広島大学学習システム促進研究センター， pp.5-12.
 - ・ Crowe, A. R., and Dinkelman, T. (2010). “Self-study and social studies: framing the conversation”. In Crowe, A. R. (Ed.). *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education (Vol. 10)*. Springer Science & Business Media, pp.1-19.
 - ・ Hawley, T. S. (2010). “Self-study methodology as a means toward ongoing rationale development and refinement”. In Crowe, A. R. (Ed.). *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education (Vol. 10)*. Springer Science & Business Media, pp.55-70.
 - ・ Murray, J., and Male, T. (2005). “Becoming a teacher educator: Evidence from the field”. *Teaching and teacher education*, Vol.21, No.2, pp.125-142.
 - ・ Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage.

【付記】

- ・ 本研究は、2017年度全国社会科教育学会研究推進プロジェクト事業「カリキュラム運用の実態解明とその教師教育的意義－批判的同僚集団による相互授業分析を中核として－」の成果の一部である。
- ・ 本稿は、プロジェクトで取り組んだ2018年までの研究をもとに、筆頭著者である大坂が骨子案の作成、ならびに全体の執筆を担当し、全員で内容を協議・推敲した上で完成させたものである。