

駆け出し期の教職課程担当教員の  
ゲートキーピングを支援するプラクティカムの提案  
—「教職の意義及び教員の役割・職務内容」  
に関する科目を事例として—

Developing Gatekeeping Awareness among  
Novice Teacher Educators :  
A Reflective Practicum Approach

大坂 遊・川本 吉太郎 (広島大学)・迫 有香 (福山平成大学)

要旨

本研究は、駆け出し期の教職課程担当教員が抱えるゲートキーピング上の葛藤に着目し、その省察と言語化を支援するプラクティカムの可能性を検討するものである。教職課程科目では、多様な専門性やキャリアを有する教員が授業を担当する一方、授業設計に関する意思決定を省察的に捉える機会は限られている。そこで本研究では、大学1年次向け「教師論」において、2名の教員が役割分担制で授業を共同運営し、事前検討会と事後省察を組み込んだプログラムを試行した。その結果、初任期教員の授業構想や教材選択における判断が次第に精緻化されるとともに、協働的省察の相互作用が確認された。本研究は、教職課程担当教員の専門性開発に資する実践的示唆を提供する。

キーワード：教師教育者、ゲートキーピング、プラクティカム、協働的省察、専門性開発

## 1. 問題の所在

### (1) 省察を核とした理論と実践の往還ができる教員養成(担当者)の要求

2022年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」において、教職課程を担当する教員には、理論と実践の双方に通じた能力が強く要請されている。養成段階において「新たな教師(教職志望者)の学びの姿」を実現する際の重要な視点として挙げられるのが、「理論と実践の往還」である。この概念は、教職大学院においては制度導入以来の中核的な理念として位置づけられてきたが、学部段階での養成においても同様に、理論と実践を往還させる省察に基づいた学びの実現が求められている。

その際、理論知(学問知)と実践知、あるいは研究者教員と実務家教員といった、いわゆる「二項対立」の陥穽に陥ってはならない。同答申(p.23-24)でも指摘されているように、「理論と実践の往還」を実現するためには、理論の実践化と実践の理論化という双方向のプロセスが不可欠である。換言すれば、学習した理論を学校現場で単に実践するだけでなく、自らの実践を理論に基づき省察することが求められるのである。したがって、研究者教員が理論を、実務家教員が実践や実習を担当するという分断された構図ではなく、教師間の連携・協働によって教職課程を運営していく体制が必要となる。

しかしながら、これを実現していくうえでは、大きく2つの問題が存在する。

### (2) 教職課程担当教員における教師教育者としての専門性開発機会の不足

第一の問題は、教職課程担当教員が、教師教育者としての力量やアイデンティティを形成する機会に乏しいという点である。とりわけ、養成段階から初任期にあたる「駆け出し期」の支援システムは極めて不十分であると言わざるを得ない。この問題は、研究者教員と実務家教員の双方に見いだされる。

実務家教員側の課題として、Murray & Male (2005) は、元教員としての授業経験がそのまま大学教育に転用できないことによる困難さを指摘してい

る。特に着任1年目は、大人数への講義、円滑なディスカッションの運営、そして教師教育特有の「教え方について教える」というメタレベルの実践の3点において、多くの困難に直面すると述べられている。大坂ほか（2020）においても、ある実務家教員のインタビューを通して、大学の授業（シラバス）を構想することが、長期的なカリキュラムを開発するという点で現職教師時代にはない困難に直面したことが語られている。

一方、研究者教員側の課題として、古賀（2019）は大学院での教育システムの帰結として生じる専門性の問題を指摘する。教職課程を担当する（研究者）教員の多くは、大学院において「教科」あるいは「教職」に関する専門分野を修め、当該分野の研究者として輩出されてきた。大学院で専ら自身の研究に没頭し、その成果として職を得た者が、結果として教職課程担当教員として奉職することになるため、自身の研究課題以外の「教職課程担当教員として具備すべき知識や技能」を保有する機会を持たないまま着任するという構造的な問題が存在するというのである（p.106-107）。

### （3）教職課程担当教員のゲートキーピングを省察・言語化する機会の不足

第二の問題は、教職課程担当教員のゲートキーピングを省察し、言語化する機会が不足していることである。

教師教育におけるゲートキーピングとは、学習指導要領などの公的カリキュラムや教材を、教師が自身の教育観・授業観・子ども観に基づいて主体的に解釈・選択・調整し、実際の授業にどう取り入れるか（あるいは取捨選択するか）を決定する役割を指す（Thornton, 2005）。この概念は、教師を「カリキュラムと授業の門番」と捉え、教師の裁量と責任の重要性を示すものとして、特に社会科教育研究において注目されてきた。

教職課程科目を担当する教員は、教員養成カリキュラムのゲートキーパーであるという点で、教師と相似的な関係にある。すなわち、教職課程担当教員は、教職課程コアカリキュラムの規定をふまえながらも、自身の研究や実践に裏打ちされた教師教育観・授業観・学生観に基づいて主体的に解釈・選択・調整し、実際の授業構成を決定する存在である。

しかし、大坂・柴田(2025)が指摘するように、小規模大学や(非教員養成系学部の)教職課程を中心とした大学では、1人の教員が多くの領域の科目を担当せざるを得ない実態がある。必ずしも自身が専門であると自認していない領域であっても、ひとたび課程認定を受ければ当該科目を担当しなければならないという現実が存在する。このような状況下では、多くの教員が何を基準にどのような内容を教授すべきか葛藤する可能性が高い。自身のカリキュラム・ゲートキーピング(意思決定)について無自覚なままであると、シラバスを構想・実践する際に、自身の学生時代の受講経験や(実務家としての)個人的な教育経験だけに依拠したり、教職課程コアカリキュラムやそれに対応した大学教育テキストの構成に無批判に準拠してしまう懸念がある。

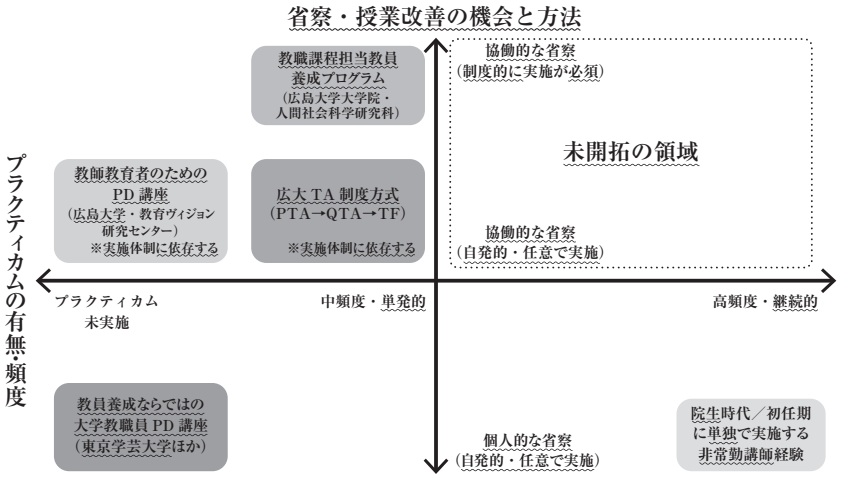
以上の問題意識に基づき、本研究ではリサーチクエスション(RQ)として「駆け出し期の教職課程担当教員によるゲートキーピング(意思決定)を支援する仕組みはいかにあるべきか?」を設定したい。

## 2. 研究のデザイン

### (1) 前提：駆け出し期の教職課程担当教員に対する支援システムの現状と課題

現在、教職課程を担当する大学教員の養成において、ゲートキーピング(意思決定)を支援するプログラムにはどのようなものが存在するか。本節では、「プラクティカムの有無・頻度」と「省察・改善の機会の方法」という2つの軸から類型を作成し、国内で実施されている PFF (Preparing Future Faculty) プログラムや教師教育者専門性開発プログラム、および実質的にプラクティカムとして機能している非常勤講師経験などを位置づけて検討したい(図1)。

前提として、現状では国内において大学における教師教育者の専門性開発に特化したプログラムは極めて限られており、正規のプログラムとしては広島大学大学院人間社会科学研究所が主催する「教職課程担当教員養成プログラム



(以下、教職P)と、東京学芸大学を中心とする4大学が合同で主催する「教員養成ならではの大学教職員PD（プロフェッショナル・ディベロップメント）講座（以下、学芸大PD）」の2つのみである。さらに、後者の学芸大PDはウェブ上で実施・完結するオンデマンドの学習プログラムのため、他者との協働やプラクティカムの実施といった実践・省察の機会が存在しない。そのため、本研究の主眼である「プラクティカムの実施と省察を通じたゲートキーピングの言語化」を制度的に行う正規のプログラムは、教職Pのみということになる。

教職Pは、博士課程の3年間をかけて、通常の研究と並行して、教職課程を担当する大学教員としての専門性を開発する任意参加のプログラムである。国内の教員養成カリキュラムやシラバスの分析や、自身が将来担当するであろう授業科目のシラバス作成といった活動を経て、2年目以降には、実際に広島大学や近隣大学において授業を実施するプラクティカムが行われる。プラクティカムの参加と運営、協働的な分析・改善の営みを制度的に組み込むことで、ゲートキーピングの言語化に貢献する取り組みとなっている。一方で、プラクティカムの対象となる授業が必ずしも教職科目に限定されていない点や、

プラクティカムの実施が単発的で継続性に欠けるものであること、プラクティカムが本来の授業担当者の設計したシラバスに則って実施されること（授業設計の裁量が限定されている）など、改善の余地が残されている。

大学における教師教育者の専門性開発に特化したプログラムではないものの、プラクティカムをともなう PFF は国内に複数存在する。たとえば、広島大学が採用する段階的なティーチング・アシスタント制度（以下、広大 TA）は、TA を活用した徒弟的な学びに加えて、プラクティカムや専門科目の受講を通して、最終的には自立的に授業を構想・実践できるティーチング・フェロー（TF）の養成を意図した教育システムである。こうした広大 TA のような PFF システムを教育学部で活用することで、実質的に本研究が目指すプログラムとして機能する可能性がある。ただし、どのような授業・領域を対象として、どのように教師教育者としての専門性を開発するのかは担当教員に委ねられているため、プラクティカムの回数や省察の機会が保証されるかは担当教員に依存するのが現状である。

また、必ずしも大学教員を対象とはしていないものの、教師教育者の専門性開発に特化したプログラムとしては、広島大学教育ヴィジョン研究センターが主催する「教師教育者のためのプロフェッショナル・ディベロップメント講座（以下、広大 PD）」が存在する。こちらは、参加者と運営スタッフによる共同研究を通して教師教育者としての専門性開発を行う点が特徴的である。一方で、学校教員や行政の指導主事など大学教員以外も対象とするプログラムであり、共同研究のテーマ設定やプラクティカムの実施も必須ではないことから、こちらもプラクティカムや省察の機会が提供されるかはその年度の参加者の属性や関心に依存する。

そして、正規のプログラムではないものの、駆け出し期の教師教育者が、大学院生時代や初任期に（一種のアルバイトや“修行”として）実施する教職科目の非常勤講師経験も、プラクティカムという側面から見ると本研究の対象として捉えることができる。ただし、これはあくまでも大学の業務の一環として授業の実施と評価を担当するものであり、授業の省察や改善は必須条件ではない。また、単独で科目を担当する場合、カリキュラムや授業のデザインの意

図を言語化したり省察したりする制度的な必然性は存在しないため、ゲートキーピングを意識する余地は少ない。

これらの現状を整理すると、「継続的で高密度なプラクティカムを通して協働的な省察をとまなうプログラム」に該当する領域（図1における第一象限）が、現状では未開拓であることが明らかである。そこで本研究では、RQの解明に向けて、この未開拓領域に該当するプログラムを提案・検証するとともに、既存のプログラムを改善するための視座を提起することを目的とする。

## （2）原則：ゲートキーピングを支援する省察的なプログラムの開発

主体的なゲートキーピングを行うための前提として、教員自身が、自らの研究や実践に裏打ちされた教師教育観・授業観・学生観を自覚・言語化できること、そしてそれを促進するための省察が可能であることが不可欠である。そこで本研究では、教職課程担当教員としてのゲートキーピングの省察および言語化を支援可能なプログラムを構想する。

大坂・柴田（2025）では、ゲートキーピングの自覚と精緻化のためには、セルフスタディなどを通して専門性やキャリアの重なる者が共同的に授業実践と省察を行うことが有効である点が示唆されている。本プログラムではこの知見を活かし、「専門性やキャリアの重なる大学教員が共同で、授業実践や省察を行う（徒弟的学び／モデリング）」という原則を採用し、プログラムを設計する。

## （3）環境：「教職の意義及び教員の役割・職務内容」を対象としたプログラム開発

本プログラムが対象とする科目は、教育職員免許法施行規則に定められている「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。）」に該当する科目である。各大学では、一般的に「教職入門」「教職概論」「教師論」などの名称で開講されていると推測される。

当該科目について、教職課程コアカリキュラムで規定されている全体目標は、「現代社会における教職の重要性の高まりを背景に、教職の意義、教員の

役割・資質能力・職務内容等について身に付け、教職への意欲を高め、さらに適性を判断し、進路選択に資する教職の在り方を理解する」こととされる。また一般目標としては、以下の4点が示されている。

- ① 我が国における今日の学校教育や教職の社会的意義を理解する（教職の意義）。
- ② 教育の動向を踏まえ、今日の教員に求められる役割や資質能力を理解する（教員の役割）。
- ③ 教員の職務内容の全体像や教員に課せられる服務上・身分上の義務を理解する（教員の職務内容）。
- ④ 学校の担う役割が拡大・多様化する中で、学校が内外の専門家等と連携・分担して対応する必要性について理解する（チーム学校運営への対応）。

当該科目の教職課程コアカリキュラム作成者の意図として、横須賀(2018)は、「教職科目履修へのいざないの役割を果たす」「教職の魅力、やりがいを示してやること」「教師の役割や責任を示してやること」「社会の中の学校の位置づけを理解させること」「学校の内部構成と教員の役割を理解させること」の5点を挙げている。

当該科目は、実際には誰が・どのように計画・実施しているのか。筆者らは、当該科目の実施状況を把握するため、広島県内の4年制大学（小・中学校教員一種免許状を発行できる教員養成課程・教職課程を設置している全19大学）を対象に、大学のウェブサイト等を参照して調査を行った。結果、全19大学のうち、1名で担当しているのが12大学（うち実務家教員が担当：5大学、研究者教員が担当：7大学）、2名以上で担当しているのが7大学（うち実務家2名：1大学、研究者2名：1大学、実務家と研究者の両方：5大学）であった。開講時期はいずれの大学においても学部1年次に設定されていた（表1）。このように、当該科目は、教職課程の入門期に位置づけられること、多様なキャリア・専門性を有する者（研究者教員および実務家教員）が担当していること、複数教員で担当する事例も多く、教員間の連携が期待される領域でもあることがわかる。

表 1 広島県内の大学における「教職の意義及び教員の役割・職務内容」科目の実施状況

大学名	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
設置主体	国立	公立	公立	公立	公立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立	私立
科目名	教職入門	教職入門Q3	教師論	教師論	教職論	教師論	教職論	教職入門	教職入門	教職入門	教職論	教職論	教職論	教職入門	教職論	教師論	教職論	教職論	教職論
担当者の属性(1人目)	研	研	実	実	研	研	研	実	研	実	実	実	実	研	実	研	研	研	研
担当者の属性(2人目以降)	研および実(計9名で担当)		研			実				研			実			研および実(計4名で担当)		研	

※「研」：研究者教員  
 「実」：実務家教員  
 ※本表はウェブサイト等による簡便な調査によるものであり、結果が正確ではない可能性がある。  
 ※実務歴を有する教員のうち、研究者としての経歴が長いと判断した者は研究者教員に分類し、実務家としての経歴が長いと判断した者は実務家教員に分類した。

### 3. 研究の手続き

#### (1) 文脈：周南公立大学「教師論」

本研究において開発したプログラムを試行するフィールドは、2025年度の周南公立大学における「教師論」である。本授業は、学部1年次生を対象とした前期開講の入門科目として位置づけられている。教職課程の履修登録および本格的な教職専門科目の受講は2年次以降となるが、当該科目は教職課程を有する全学部学科の学生が無条件に履修可能である。

授業担当者は、研究者教員である大坂と川本の2名による共同実施体制をとった。大坂は教員歴9年目で、専門は社会科教育学・教師教育であり、当該授業の担当は2年目（主担当としての実施は初）であった。川本は教員歴2年目で、専門は教育行政学であり、大学で正規の授業科目を担当すること自体が初の経験であった。両名とも、過去に大学院等でのティーチング・アシスタントやプラクティカム等において当該科目を担当した経験はない。なお、両名は同一大学の出身であり、広島大学教育ビジョン研究センターのスタッフでもあるという共通の背景を有している。

履修者は、経済経営学部・人間健康科学部・情報科学部に所属し、教師を志望する学生約100名である。取得を目指す教員免許状は、中学校・高等学校教諭一種（保健体育）、中学校教諭一種（社会）、高等学校教諭一種（地理歴史・公民・商業・情報）など多岐にわたる。

## (2) 開発した授業の構成(シラバス)と役割分担

全15回の授業運営にあたり、2名が共同で担当した第1回のオリエンテーションを除き、各回において1名を授業構想・実施の「主担当者」、もう1名を支援に徹する「副担当者」とする役割分担制を採用した。これは、両名(とりわけ初任期である川本)が自立的に授業を構想・実施できるよう配慮した措置である。協議の結果、前半(第2～8回)を川本、後半(第9～15回)を大坂が主担当者として受け持つこととなった。この配置は、当該大学での授業経験を有する大坂が前半を担当した場合、授業の展開様式や学生との関係性が大坂のスタイルによって早期に固定化され、後半を担当する川本が独自の授業を構想・実践する際の阻害要因となること(モデリングの負の側面)を危惧したためである。

表2 2025年度周南公立大学「教師論」の授業計画

## ○授業の到達目標

- ・公教育としての学校や教職の社会的意義について説明できる。
- ・教員の役割や教員の備えるべき資質能力、教員の職務内容について説明できる。
- ・学修成果をふまえ、自身の教職観を省察することができる。

実施回	主担当者	授業における主要な問い(MQ)
第1回	大坂・川本	公教育の中で教師には何ができるのか?
第2回	川本	なぜ学校があって、どうして教師が必要なのか?
第3回		教師は自由か、不自由か? 他の職業と比べてみよう!
第4回		教師はすべての子どもの教育を担うべきか、担えるのか?
第5回		通学しない、授業もしない学校で教師は何をするのか?
第6回		地域と学校の連携・協働に教師はどう貢献できるのか?
第7回		多様な他者を巻き込んだ授業、その時教師はなにをしているか?①
第8回		多様な他者を巻き込んだ授業、その時教師はなにをしているか?②
第9回		大坂
第10回	教師は他の仕事とどのように似ているか/異なるか?	
第11回	教師は授業で何をすべきなのか?	
第12回	教師は授業以外で何をすべきなのか?	
第13回	学校や教師はどのような役割を果たすべきか?	
第14回	教師として「学び続ける」とは、何をどうすることか?	
第15回	教師は多様化する社会や子どもとどう向き合うのか?	

各回の授業テーマは、教職課程コアカリキュラムやシラバスに記載された目標記述を参照しつつ、担当者が独自に構想した。開講前にはオンラインで打ち合わせを行い、担当者間・テーマ間の内容調整および役割分担を決定した。授業全体を貫く理論的枠組みとして、陣内（2005）の提示した「教師の教育行為の構造」を設定した。これは、教師の教育行為が教員社会からの圧力（内圧）と外部社会からの圧力（外圧）の双方から影響を受けることを説明したモデルである。この枠組みに基づき、各自の専門性を生かした緩やかな分担を行った。すなわち、「外圧」（法律、教育行政、教師論、教師像、世間や地域のまなざし等）については川本が担当し、「内圧」（教員構成、教員文化、学校文化、学校組織等）については大坂が担当することとした。構想・実施した授業計画を表2に示す。

### （3）プログラムの一連の流れ

開発したプログラムは、回による微調整を含みつつも、おおむね以下のサイクルで展開された。

- ① 実施計画の作成：担当回の主担当教員は、授業の2日前までに実施計画（略案）を作成し、副担当教員と共有する。
- ② 事前検討会：授業前日までに1時間程度、オンラインにて事前検討会を実施する。ここでは授業の展開、発問の意図、授業内における学生の主体的な活動の配置等について検討を行う。
- ③ 修正・共有：主担当教員は、事前検討会での協議結果をふまえて実施計画およびスライドを修正し、授業開始までに最終版を副担当教員と共有する。
- ④ 授業実施：当日の授業を共同で実施する。副担当教員は、授業の進行状況を見極めつつ、運営機材の設営、マイクの受け渡し、記録用の授業風景撮影などの支援を行う。
- ⑤ 事後省察：授業終了後、2名の教員で30分程度の振り返りを行う。ここでは事前に設定した目標の達成度を中心に省察を行うとともに、次回の授業テーマと事前検討会の日時を確認する。

川本が所用により参加困難であった一部の回を除き、原則として全ての回に

において大坂と川本が共同で授業を運営した。

授業の構想・実施にあたっては、両名で共通した基本方針を緩やかに定めた。具体的には、本科目の受講者が教職課程の継続履修を検討段階にある1年次生であることを考慮し、教職を取り巻く厳しい現状や、多様な教師・学校・生徒の実態を事例として提示するなど、学生に対して教職の是非について葛藤を促す(“悩ませる”)題材を積極的に用意することとした。これにともない、授業展開においても一方的な講義形式を極力避け、正解のない問いや多様な解釈が可能なテーマについて、学生同士で議論したり意見を表明したりする場面を多く設けるよう意識した。例えば第4回「教師はすべての子どもの教育を担えるのか? 担うべきか?」では、「寺子屋のような学びの場を求めるが、学校(一条校)には行きたくない」と主張する子どもと保護者への対応をシチュエーションとして提示し、グループワークを実施した。その際、Padlet等のICTツールを活用して意見を可視化・共有し、多様な考えに触れる機会を創出した。



資料1 実際の授業の様子(左:授業スライド、右:授業風景)

### (4) プログラムを通した参加者の変容

本プログラムの実践を通して、初任期である川本のゲートキーピング（意思決定と調整）が、回を重ねるごとに深化・精緻化していく様子が確認された。その実例として、川本が主担当となった第2回授業「なぜ学校があって、どうして教師が必要なのか」と、第8回授業「学校や教師はどのような役割を果たすべきか?」の比較を示す。

第二回授業の構想(なぜ学校があって、どうして教師が必要なのか)		第八回授業の構想(多様な他者を巻き込んだ授業,その時教師はなにをしているか?)	
導入①(20分)	・出席確認, Padlet の用意(4分) ・前回学んだことを確認するよ(6分) ☆国の要領のもとで、子どもの「社会化」を担う教師(公教育の役割) ☆公教育のなかの教師にふりかかると「内」と「外」(教師らしさをめぐる葛藤) ・コメント返し(10分) ☆興味深いコメントや、質問への応答 → 大阪より(5) → 川本より(5)	導入①(30分)	・前回オンデマンド授業で学んだことを確認するよ(15分) ☆「広域交流型オンライン学習」の様子を視聴したね!どんな取り組みだったか、覚えて? → 取組の概要, 視聴した授業の内容をおさらい。 → 実は広域交流, 内閣府の事業にも採択されているんだ! & 広域交流の課題点を考えよう!
前回の振り返りコメントへの応答		オンデマンド授業の振り返り	
導入②(10分)	◎みんなの「学校」の認識を確認するよ! ☆みんな「学校」で教育を受けてきた。その経験を基にしたイメージがある ☆どうしてみんなが「学校」を経験してきているのかな? ・クイズ①「全国の児童数は合計何人だろう?」(5分) A. 100万人 B. 300万人 C. 600万人 D. 900万人 → 学校基本調査のデータを示し, 答え合わせ(R6 現在で約594万人) ・クイズ②「全国に小学校は, 何校あると思う?」(Google フォーム) (5分) 1. 約1,000校 2. 約5,000校 3. 約10,000校 4. 約20,000校 → 学校基本調査のデータを示し, 答え合わせ(R6 現在で18,822校) ☆思ったよりも, 学校数は多い? 少ない? ☆学校・生徒数ともに減少しているのは見過せないね!	広域交流の課題点を考えよう!	
今日の学校教育の概況をイメージしてみよう		広域交流の課題点を考えよう!	
展開①(40分)	◎なぜこんなに学校があるのだろうか?そんなにたくさん必要なのかな? ・映像視聴①「移住者が増え学校再開!」(~3:11 まで) (3分) (https://youtu.be/XuONy6BtE?si=FaQZjczv0e9BA59h) ・ディスカッション②(6分) 「みんなが通っていた学校とどこが違う?」→個人で Padlet へ書き込み	広域交流の課題点を考えよう!	
小規模校の映像を見て, 学校の適正規模を考えよう		広域交流は完全無欠の「良い授業」なのかな?	
		・広域交流型オンライン学習が有する課題点について, グループで話し合ってみよう(15分) → Padlet で書き込み → ホワイトボードで主要な意見(課題点)をまとめる	

### 資料2 川本の構想した第2回と第8回の授業計画(一部)

川本にとって初の主担当回であった第2回では、授業構成・展開の単調さや、教授・学習方法の選択肢の乏しさにゲートキーピング上の課題が見て取れる。例えば、展開①・②ともに「動画教材の視聴→学生同士のグループワーク→教師(川本)による解説」という画一的なパターンで構成されており、教材の選択肢が限定的であることや、本来意図していた学生主体の授業展開が十分に具体化されていない様子が確認できる。さらに、実施計画内に各発問や学習課題に対する受講生の反応・回答の想定が記述されていないことから、川本自身が授業の具体的な展開や学生の思考プロセスを十分に予測できないまま、形式的に実施計画を作成していたことが推察される。

対照的に、川本の最後の主担当回である第8回では、これらの課題に顕著な改善が見られた。まず、冒頭で授業の到達目標を明示し、その目標に準拠した授業構想・教材選択が行われるようになった。加えて、実施計画には学習課題に対する受講生の反応や回答が具体的に記述されるようになり、学生との発問・応答のやり取りを通して、自然な展開の中で学生自身を本時の中心的な問い（MQ）へと導く流れが構想されている。また、一連の授業経験を通して、ICTを活用して効果的にグループワークを展開させる技能を習得したほか、既習内容を踏まえつつ本時の目標に接近する構成となっていることから、単発の授業にとどまらない「学習の連続性」を意識したゲートキーピングが可能になったことがうかがえる。

このような変容の背景について、川本自身は事後の省察において以下の4点を挙げている。

- ① 共同授業者の存在により、学習者の視点に立った授業づくりを意識し、「独りよがりな失敗」を回避できたこと。
- ② スライド作成、ワークの進行、問いによる揺さぶりなど、共同授業者の授業技術（実践知）を観察・模倣できたこと。
- ③ 省察のサイクルを反復することで、授業の到達目標と主要発問を明示できるようになり、授業の軸がぶれなくなったこと。
- ④ 継続的な授業担当を通じて、学生との信頼関係に基づく授業の雰囲気づくりを経験し、大学教員（教師教育者）としての自己の在り方（アイデンティティ）を認識できたこと。

さらに、メンターの役割を担った大坂においても、川本の取り組みに触発され、自身のゲートキーピングの省察・言語化が進展するという成果が得られた。大坂は、川本が使用したフォーマットに準拠して実施計画を作成・共有することで、2人それぞれの実施計画を対比できるようにし、川本に自身のゲートキーピングの傾向をより意識化させることを意図した。その結果、大坂自身も日常的に授業全体の到達目標や自身の分担領域の方針に立ち返り、「なぜこの教材を選んだのか」「この学習活動を通して何を考えさせたいのか」を言語化するプロセスを経ることとなった。

その典型例が、第13回の授業である。ここでは、学校や教師が貧困・格差・差別といった社会的不正義に立ち向かう役割を担っていることを学生に自覚させるため、大阪府立西成高校の反貧困学習を題材として選択した。かつての“教育困難校”の状況を再現した映像資料や反貧困学習の実践分析を通し

第13回授業の構想(学校や教師はどのような役割を果たすべきか?)

○到達目標

- ・西成高校の反貧困学習を事例に、教師や学校が、貧困や格差、差別などの社会的な不正義に立ち向かう役割を担っていることを説明できる。
- ・「効果のある学校」論を手がかりに、自身が社会変革の担い手として何ができるかを提案できる。

<p>導入(15分) 16:20-16:35 「教育困難校」とはどのような学校か?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出欠確認, 前回までの振り返りとコメントフィードバック(5分)</li> <li>・活動:君たちだったら,この状況をどう変える?(何から始める?)(10分) →大阪府立西成高等学校の以前の状況を確認(映像,2分30秒) →教育困難校と呼ばれる学校の実態を知る →5分程度で自由に意見交換</li> <li>○教科学習も教科外学習も成立しない学校で,教師は何をする?(MQ)</li> </ul>
<p>展開①(15分) 16:35-16:50 子どもの背後にある貧困・格差の再生産とは?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習:そもそもなぜ学校としての基本的なことが成立しないのか?(10分) →西成高校の映像視聴:生徒の実態把握からのスタート(5分) →背景にある「貧困」への気付き</li> <li>・解説:貧困の連鎖,格差の拡大再生産(+文化資本,子どもの貧困)(5分) →子どもは自身の置かれた状況に絶望し,抵抗もできず,生きる希望を失ってしまっている(だから学ぶ意欲など起きるはずもない)</li> </ul>
<p>展開②(45分) 16:50-17:35 生徒の貧困に立ち向かうために,教師は,学校は何ができるのか?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習:反貧困学習①:貧困に立ち向かう方法を知る(12分) →反貧困学習の具体的実践の映像視聴(10分) -生徒の置かれている状況を自覚させる -貧困家庭の子が起こりやすい事例を実際に紹介してケーススタディ</li> <li>・解説:シティズンシップ教育(3分)</li> <li>・学習:反貧困学習②:キャリア教育(10分) →母子家庭の貧困に立ち向かう実践の映像視聴(10分) -支援制度の学習,手厚い就職支援</li> <li>・解説:「効果のある学校」論(5分) →生徒の学力向上だけでなく,社会的・経済的に不利な立場にある生徒の学力も保障し,生徒の自主性や社会性などの人格的な発達を促進する学校のこと。「教育的に不利な環境の下にある児童生徒の学力水準を押し上げている学校」において,学力向上と人権感覚の育成とが併せて追求されている点に注目してこの名称がつけられている。 →大阪府では「エンパワメントスクール」「ステップスクール」として制度化 →大阪府の効果のある学校における「スクールパス・モデル」の紹介</li> <li>・西成高校のような学校に赴任したら,あなたなら何ができる?(15分) →グループで協議し,Padletに投稿</li> </ul>

資料3 大坂の構想した第13回授業計画(一部)

て、「通常の学習や学校生活そのものが成立しない状況下でも、あなたは教師を志すか」という、教職への信念を根底から問うような授業を展開した。授業科目の開始当初、大坂はこれほど大胆な授業構成や題材選択を想定していなかったのだが、川本との協働的な省察と実践のプロセスを経る中で、自身のゲートキーピングのあり方を振り返り、より挑戦的な授業づくりを模索するようになったのである。

#### 4. 本研究の示唆

##### (1) 本研究の成果と課題

本研究の成果として、以下の2点が指摘できる。

第一に、駆け出し期の教職課程担当教員によるゲートキーピングを支援するプログラムを実際に開発・実施し、その有効性を確認できた点である。広島県内の大学の事例でも確認されたように、「教職の意義及び教員の役割・職務内容」に関する科目は、担当者の経歴や構成が多様であり、本実践のように経験年数の異なる複数の教員が担当したり、一部を兼任教員や非常勤講師が担当したりするケースは決して稀有ではない。昨今の課程認定の厳格化に伴い、教職科目においても複数教員による担当（チーム・ティーチング）等の体制整備が進みつつある現状を鑑みれば、本プログラムの汎用性は高いといえよう。また、本プログラムが有償方式（正規の授業担当者として給与が発生する形態）で実施される点は、無給のインターンシップ等と比較して、プラクティカム参加者にとって強力なインセンティブとして機能する点も看過できない。

第二に、本プログラムに基づく実践を通して、参加者の教師教育者としての専門性開発が実証的に示された点である。駆け出し教師教育者である川本において顕著な変容が見られたことはもちろん、メンターの立場にあった大坂もまた、川本のゲートキーピングに触発される形で専門性開発が促進された。この事実は、本プログラムが熟達者による駆け出し期の教師教育者への一方的な指導関係にとどまらず、両者にとって互恵的な学習機会を提供し得ることを示唆している。さらに、本プログラムによる取り組みが、結果として教職課程コア

カリキュラムの期待する目標達成に向けた実質的な授業改善へと結びついた点は、本手法が大学教育における「授業研究 (Lesson Study)」的な営みとしても有効に機能する可能性を示唆している。

一方で、本研究の課題として次の2点が指摘される。

第一の課題は、本プログラムにおける協働的な省察・改善のプロセスが、制度的に担保されていない点である。今回の実践は、あくまで授業担当者である大坂と川本が「自発的」に計画・実施したものであり、組織的な支援や制度的な裏付けが存在しない。そのため、プログラムの実施にあたってある種の強制力や持続性を担保する構造が欠如している。現状のまま他大学への展開を試みても、大学組織や授業担当者にとって、本プログラムを導入・継続するインセンティブが働きにくい可能性がある。協働的な省察をいかにして「制度化」するのか、あるいはそもそも制度として義務化すべき性質のものなのかを含め、慎重に検討する必要がある。

第二の課題は、プログラム実施における当事者間の関係性（属性や相性）の影響が十分に検証されていない点である。本研究の参加者である大坂と川本は、専門領域が近接する研究者教員同士であるだけでなく、出身大学も職場も同じであり、授業開始以前から理想とする教師教育や授業実践のあり方について共通言語を持ち、日常的に議論を交わすことができる信頼関係が構築されていた。仮に同じ研究者教員同士、あるいは実務家教員同士であったとしても、こうした信頼関係や文脈の共有がない間柄において、本プログラムが同様に機能するかは定かではない。どのような関係性や条件のもとであれば本プログラムが有効に実施可能なのか、その適用条件についてさらなる探究が求められる。

## (2) 改善の可能性

本研究で提案したプラクティカムのあり方は、既存の類型のなかで空白となっていた「第一象限（継続的かつ高密度なプラクティカムを通じた協働的な省察）」に該当するモデルを提示できた点において、一定の新規性を有している（図2）。しかし前述の通り、省察や授業改善の機会を制度的に保証するという点においては不十分であり、改善の余地が残されている。

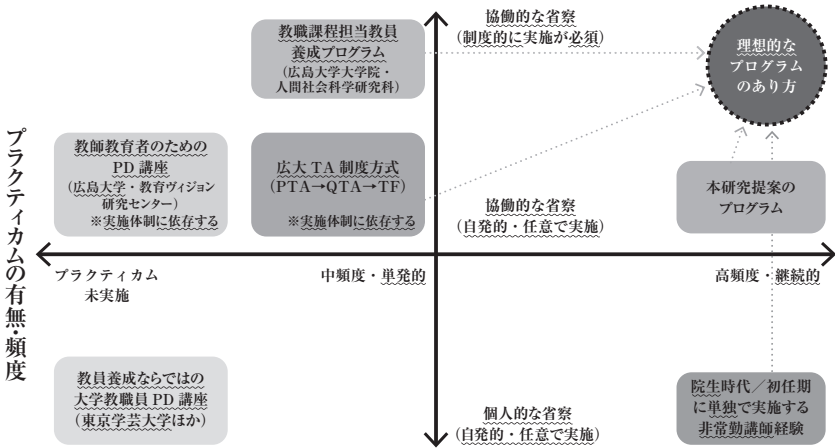


図2：教師教育者専門性開発プログラムの改善可能性

今後の改善の方向性としては、本プログラム自体の洗練のみならず、近接する他の教師教育者養成プログラムや、一般的に行われている非常勤講師による授業実施形態の改善も視野に入れて検討すべきであろう。具体的には、以下の3つの改善策が想定される。

① 共同実施体制への移行：大学院生や初任期の非常勤講師が単独で担当するのではなく、複数名による共同実施の形態に変更し、メンターとの協働を構造化する。

② 実践研究の必須化：担当教員間での共同研究の実施を必須化し、授業データの収集・分析・改善を義務付ける。その対価として、研究遂行や成果発信に対する支援を行う。

③ 養成プログラムの高度化：大学院における教職課程担当教員養成プログラム内のプラクティカムを、より継続性・切実性の高い実践的指導力の育成に資するものへと変革する。

駆け出し期の教職課程担当教員が、自身のゲートキーピングを自発的・批判的に省察し、言語化していくプロセスを支援するために、「継続的に高密度なプラクティカムを通して協働的な省察をとまなうプログラム」をいかにして確立・普及させていくか。今後も理論と実践の両面から検討を重ねていきたい。

## 註

教職 P, 学芸大 PD, 広大 TA, 広大 PD の各プログラムの詳細は, 下記のウェブサイトを参照されたい。

<https://www.kyo2.hiroshima-u.ac.jp/ksp-top>

<https://www2.u-gakugei.ac.jp/~tcenter/project/PD/index.html>

<https://www.hiroshima-u.ac.jp/capr/ta>

<https://evri.hiroshima-u.ac.jp/professional-development-for-teacher-educators-2025>

## 引用文献

中央教育審議会 (2022) 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』。

陣内靖彦 (2005) 「教師の地位と役割」 岩内亮一・陣内靖彦編 『学校と社会』 学文社, 125-139.

古賀一博 (2019) 「教員養成をめぐる現代的課題」 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, 102-108.

Murray, J., & Male, T. (2005). *Becoming a teacher educator: Evidence from the field*. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.

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』 26, 87-94.

大坂遊・柴田紗知 (2025) 「専門外の人間が教職科目をどう教えるか? : 「教育の方法及び技術」に関する科目を事例として」 『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』 70, 567-572.

Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press. = 渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論訳 (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.

横須賀薫 (2018) 「教職の意義及び教員の役割・職務内容」 横須賀薫監修, 渋谷治美・坂越正樹編著 『概説 教職課程コアカリキュラム』 ジダイ社, 31-47.