

1. 趣旨説明

齋藤 真宏 (旭川大学) saitoum@live.asahikawa-u.ac.jp
大坂 遊 (徳山大学) osaka@tokuyama-u.ac.jp
渡邊 巧 (広島大学) takumiw@hiroshima-u.ac.jp

質問・疑問等については随時「Q&A」にご投稿ください。

本セミナーシリーズの趣旨説明

- 日本の教師教育を取り巻く環境の大きな変化：大学全入時代, 求められる「実践的指導力」, 教師教育の高度化と教職大学院の拡充, 免許更新講習, 教員養成コアカリキュラムの制定, 教職課程再課程認定・・・
- 教師教育者の役割, 必要な資質・能力とは何か？
- より良い教師教育実践を行うために, 教師教育者はどのような研究をすべきなのか？
- アメリカやオーストラリアを中心に90年代後半から教師教育者によるセルフスタディが注目されるようになってきた。

本セミナーシリーズの趣旨説明

- セルフスタディを日本に紹介：ジョン・ロックラン著，武田信子監修（2019）『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』（学文社）237p.
- しかし・・・
 - そもそもセルフスタディとは何なのか？
 - セルフスタディの方法論とは何か？
 - 実践事例はどのようなものがあるのか？
- 教師教育者のためのセルフスタディ研究会
- 『セルフスタディを実践するー教師教育者による研究と専門性開発のためにー（仮）』出版

本セミナーシリーズの構成

- **第1回 2020年10月4日(日) 14:00~15:30**
セルフスタディの目的と事例紹介 齋藤真宏(旭川大学)・大坂遊(徳山大学)・渡邊巧(広島大学)
指定討論: 武田信子(元・武蔵大学), 草原和博(広島大学)
- **第2回 2020年12月6日(日) 15:00~16:30**
海外セルフスタディ研究の紹介①佐々木弘記(中国学園大学)
セルフスタディ事例紹介②山内敏男(兵庫教育大学)・大西慎也(京都ノートルダム女子大学)
指定討論: 佐々木弘記(中国学園大学), 木原成一郎, 岩田昌太郎(広島大学)
- **第3回 2021年2月7日(日) 15:00~16:30**
海外セルフスタディ研究の紹介②金鍾成(広島大学)
セルフスタディ事例紹介③渡邊巧, 大坂遊
指定討論: 大村龍太郎(東京学芸大学), 吉田成章(広島大学)

本セミナーシリーズの構成

- **第4回 2021年3月7日(日) 15:00~16:30**
海外セルフスタディ研究の紹介③西田めぐみ(アイスランド大学大学院)
セルフスタディ事例紹介④内田千春(東洋大学)・齋藤眞宏(旭川大学)
指定討論:西田めぐみ, 米沢崇(広島大学)
- **第5回 2021年5月9日(日) 15:00~16:30**
総括:シリーズ企画自体をセルフスタディして
海外セルフスタディ研究の紹介⑤武田信子
セルフスタディ事例紹介⑤齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博
指定討論:武田信子, 丸山恭司(広島大学)

本日の流れ(14:00-15:30)

1. 本研究会の趣旨説明(10分)

担当: 齋藤

2. セルフスタディの目的・方法・実践事例紹介(50分) 担当: 3名

第1部 セルフスタディとは何か(15分)+質疑(5分)

第2部 登壇者による実践紹介(25分)+質疑(5分)

3. 指定討論(20分)

担当: 武田, 草原

4. 全体討論(10分)

担当: 草原

質問や意見のある方は随時Q&Aにご投稿ください。
発言希望の方は、投稿時に名前をご記入ください。

2. 教師教育実践におけるセルフスタディ:その目的と方法論

第1部 セルフスタディとは何か

質問・疑問等については随時「Q&A」にご投稿ください。

教師教育における悩みは？ -アンケート結果から-

1. 立場に由来する悩み

教師としての経験は、教師教育にどう活かされるのか？

- 学校における指導的立場の難しさ
 - 初任者への指導および指導時間が確保できない日常の忙しさ。研究主任、教務主任など職責に応じた官製研修制度が十分に確立されていないこと。
 - 教務主任として、教育実習の指導教諭に教育実習を指導するメリットをどのように感じてもらうか？(実習生を指導することで指導教諭が「省察」できる良い機会と私は捉えているが、多くの先生方は「迷惑」と思っている)
 - 自分も歳を取ったので、(教師教育に?)興味をもってきた
- 教師教育に携わる者としての立ち位置の難しさ
 - 教員志望学生の理論と実践の往還を支援するには、どうすれば良いか。
 - 実務家教員としての立ち位置、ふるまい

教師教育における悩みは？ -アンケート結果から-

2. 資質・能力に関する悩み①

教師としての成長を、誰が・
どうやって支援するのか？

- 自身が教師としてどう成長するか
 - 自分自身が教師としてどのようにスキルアップしていくのか、そのために必要なことは何なのかということについてそもそも悩んでいます。
 - 自分の教育観などコアになる部分と学校や保護者、生徒などからの要望や実態など自身が置かれた状況との狭間の中でどのように教師として意思決定し、実践しつつ、成長していけるのか。
 - 必要な研修が多すぎ、自分が興味を持つ課題について自己研鑽する時間も余裕もないように感じます。
 - 職場に於いて教師力向上が、私の役割だから。

教師教育における悩みは？ –アンケート結果から–

2. 資質・能力に関する悩み②

教師を育てる人の専門性は？
その獲得・形成方法とは？

- 教師を育てる人に必要な資質は何か
 - 学術的な理論知だけでも、元現場教師としての実践知だけでも、両方の単純なたし算でも学生の教師力を高めるのには不十分であると感じています。
 - 自分の経験で伝えることが多く、理論的な話と結び付けられていない。
 - 教師教育は「教えてやるぞ」というスタンスでも、何も働きかけず「見て学べ」または「各自に任せる」というスタンスでもうまくいかず、そのバランスの取り方をどうすればよいのかが課題だと思っています。

教師教育における悩みは？ –アンケート結果から–

3. 特定の課題に関する悩み

教師を育てる人は誰なのか？
何をすればいいのか？

- 学校組織・風土をどう変えるか
 - 先生方の意識改革, 特に変化を嫌う傾向にあること
 - 対話を通じた教員同士の学ぶ関係性をどのように構築していけばいいのか
- 教師教育に携わる者のコミュニティについて
 - とともに学ぶ教師コミュニティの構築について
 - 教師教育を行う立場の人間が学び合う場をどこに待つべきか。学会等なのか。
- その他の悩み
 - 教師教育者とは誰のこと？教師教育者の研究はどのようにされるのか？
 - 国際バカロレア校においてどのように効果的な研修体系をつくるか。

教師を育てる人＝「教師教育者」とは誰のこと？

- 広義の定義… 教師教育に携わる人全員を教師教育者とみなす
例：大学の教職科目や教育実習担当者，教育実習担当教員や初任者研修などを担当する教員，管理職や先輩教員など。
- 狭義の定義… 教師教育に携わる人の中で以下の条件を満たす人
 - ・ 教師の力量形成に関する**専門的な知見や技能に習熟している**
 - ・ 教師教育者としての**専門職としての特別な使命感，アイデンティティ**を持っている
 - ・ その経験や専門的知見，資格等から，何らかの形で教師教育者として周囲に認知されている

参考：Lunenbergら（2014）の規定する6つの役割：

①教師の教師，②研究者，③コーチ，④カリキュラム開発者，⑤ゲートキーパー，⑥仲介者

教師教育者の実践への注目ー日本での動きー

0-1 [歴史研究] 佐久間(2000) 0-2 [実践研究] 横溝(2004)

1 [動向分析, レビュー]ー概念の導入, リフレクションなど

坂田(2010), 武田(2012), 中田(2012), 坂田(2012), 鞍馬(2012), 山崎(2012),
岡村他(2015), 小柳(2016)



※武田他(2012, 2017)の翻訳出版

2-1 [理論研究] 大坂・渡邊(2018), 長沼(2018), 濱本他(2019)

2-2 [調査研究]ーアイデンティティなど

岩田他(2018), 岡田他(2018), 長沼(2018), 橋崎他(2019), 姫野他(2019), 大坂他(2020),
南浦他(2020)

2-3 [開発研究]ープログラム

園部(2019), 長沼・バトエルデネ(2019), 米沢・中井(2019)

特定の地域・研究分野に偏る傾向?

日本の教師教育者のセルフスタディー挑戦ー

Crowe, Loughran, Hafdís&Nishidaの日本招聘・講演
ロックラン・武田・小田・齋藤・佐々木編(2019)の出版



[大学院生(将来の教師教育者, 教師)の教育観]論文: 金・弘胤(2018)

[大学院生から教師教育者への移行]発表: 渡邊(2017)

[初任期の教師教育者の葛藤]論文: 大坂(2019), Kim(2020)

発表: 大坂・齋藤・村井・渡邊(2018), 渡邊・大坂(2019)

[地方私立大学における教師教育者]発表: Saito(2019)

[大学附属教員の実践指導の改善]論文: 栗谷(2017)

[国外の動向紹介]論文: 渡邊(2017), 小柳(2018)(2019)

発表: Saito(2018), 齋藤(2019a)(2019b)

※Nishida(2020)による日本の動向分析

困難な教師教育

1. 教職学生はこれまでの被教育経験に大きな影響を受けている
2. 学生たちの「学ぶこと」と「教えること」に対する誤解
3. 教師教育をめぐる誤解
4. 教えることを教える難しさ: 専門的な知識や技術と同時に, 教えることも教えなければならない
5. 普遍知 (Episteme) と実践知 (Phronesis) (大学では普遍知 > 実践知, 学校では普遍知 < 実践知)

参照: Loughran, 2006

教師教育におけるセルフスタディの流れ①

1. ジョン・デューイや、ドナルド・ショーンの省察を基盤に教師の省察を提唱してきた教師教育者たちは、80年代以降自身の教師教育実践における省察を視野に入れるようになった(Loughran, 2004)。
2. 90年代前半には、それぞれの教師教育の現場においてどのような実践が行われ、どのような学びが生まれ、教師教育者はどのようなことを感じているのか、考えているのかということ明らかにすること、そしてその共通項を探究することを目標に教師教育のセルフスタディが行われた。アリゾナグループ(アリゾナ大学大学院出身の4名の教師教育者、ハミルトンやピネガーら)やラッセル(カナダの教師教育者)の研究発表が行われた(1992年アメリカ教育研究学会[AERA]K分科会, 1994年アクションリサーチ国際学会)。

教師教育におけるセルフスタディの流れ

3. 1993年にはアメリカ教育研究学会で教師教育のセルフスタディの分科会 (Special Interest Group[SIG])が発足した。
4. 1996年には国際的な教師教育におけるセルフスタディの学会である第1回キャッスルカンファレンスが、英国の東サセックスにあるハーストモンズー城にあるクイーンズ大学国際研究センターで開催された。それ以降2年に1回の割合で開催されてきた。2020年7月には第13回大会がオンラインで開催された。

- アクションリサーチや「研究者としての教師」といった、教育実践の向上という点では似ている(もののやはり異なる)研究領域とも合流して一つの研究としての流れになった。
- ただし、単純にPDCAの話ではない。「私」「私たち」の悩みや葛藤、困難さ、生きづらさをスタートに「自己」に焦点化する研究である。

セルフスタディの特徴

動機

教師教育者がセルフスタディを行う根源的な動機はよりよい授業実践をしたいという願いであり、同時に教職学生が実習や教員になった時によりよい実践をして欲しいという願いである。

(Loughran, 2004, p.10)

特徴（発表者らの整理）

自己と向き合いながら・・・

1. 教師教育者の実践の協働的發展
2. 教師教育コミュニティの發展
3. より民主的な社会をめざす教師教育,そして学校教育 (Griffiths, Bass, Johnston, & Perselli, 2004; Crowe and Dinkelman, 2010)

特徴①：教師教育者の実践の協働的発展

- 教師教育のセルフスタディとは教師教育実践の改善と向上のための教育理論を生む研究である。
- 焦点化されるべきものは、教師教育者の自己 (the self) である。つまりその教師教育者が「何者なのか」がどのようにその教育実践につながっているのかについて、より深いレベルで協働的に考察・探究する。
- 他者 (他の教師教育者や学生, 文献等) との相互行為を主に質的方法を用いて記録し, その記録を元に協働的に解釈し, 一般化できるレベルの新しい気づきを得る。

特徴②：教師教育コミュニティの発展

「教師教育（者が所属する）コミュニティ」とは？

存在している？
機能している？

- コミュニティ①…所属する教師教育者が共通の価値観・倫理観・正義感・使命感にもとづいて、実際に教師教育を行っている機関。例えば大学や教育センターなど。
- コミュニティ②…教師教育者が共通の役割・責任・価値観・倫理観・正義感・使命感等について、実際に議論を行う組織・場所。例えば日本教師教育学会や日本教育大学協会など。
- コミュニティ③…教師教育者を代表する集団。教師教育者のあり方・使命について組織内で一定の合意を持ち、教師教育者の倫理綱領の規定や資格認定を行う。教師教育者の研究や職能開発などを担い、政治的・社会的なメッセージを発信する。例えば、オランダのVELON（オランダ教師教育者協会）など。

特徴②：教師教育コミュニティの発展

※思考実験：日本における「教師教育（者）コミュニティ」とは？

	教師教育者が所属している	教師の専門性開発（養成・研修）を行っている	教師教育者の専門性開発を行っている	教師教育（者）に関する研究を行っている	教師教育者の専門性や倫理綱領を規定している	教師教育者の専門職団体として機能している	教師教育に関する政策提言を行っている
教師教育機関（大学・教育センター等）	○	○	△	△	×	×	×
日本教育大学協会 全国私立大学教職課程協会	○	△	×	○	×	×	○
日本教師教育学会	○	△	×	○	△	△	○



ここが弱いので、日本では「教師教育（者）のコミュニティがある」と意識しづらい？

より民主的な社会をめざす教師教育,そして学校教育

1. 自己 (the self) の概念は多様であるものの, 社会的, 歴史的, 文化的関係性の中に位置付けられる。*セルフスタディ研究者においては一般的 (Brown, 2004, p. 528)
2. これまでの社会で構築されてきた, 日々の生活の中で身近な民族や人種, 性別や性的指向, 社会階層などについての考え方は, 個人が形成されていく過程で内面化されている。それはまた教師教育者も例外ではない。
3. 社会的公正や社会正義は「中心的価値」 (LaBoskey, 2004, p.819)である。

セルフスタディではない実践研究

1. セルフスタディとはあなた以外の誰かについての探究ではない。
2. セルフスタディはあなたの探究だけにとどまらない。もっと広がりを持つ。
3. セルフスタディは1人で行わない。
4. セルフスタディは単なるリフレクションではない。
5. セルフスタディは個人的な知識・技能にとどまらない。

Samaras, 2010, p. 12

2. 教師教育実践におけるセルフスタディ:その目的と方法論

第2部 登壇者による実践紹介

質問・疑問等については随時「Q&A」にご投稿ください。

問題の所在：教職学生の主体性をめぐる葛藤

学生の、子どもたちの、さらには教師教育者の主体性について、「問題」と感じる場面・・・

1. **大坂**：全面的にオンラインで切り替わった授業で、むしろ学生たちは対面の時よりも知的活動が活発化している（ように感じる）。グループワークを半ば強制的にとり入れていたのは、間違いだったのか？
2. **渡邊**：Teamsを活用して、学生たちは生き生きと学習活動を行なっている。しかし生活科の考え方が本当に身体化されているのか？
3. **齋藤**：学生同士、あるいは現場経験を積んでいくうちに、主体的に生き生き動いている学生が、主体的に動けない／動かない生徒や（同じ教職）学生に対して「啓蒙的」になっていく。「やはり参加させないと」「参加してみないとわからない」（これらの意見自体は否定できない。しかし生徒や学生に「参加しない権利」はあるはず・・・）

個人的文脈について(大坂)

1. 地方の私立大学教職課程担当。担当科目は1年次の「教育課程論」「教育方法論」から4年次の「教育実習」「教職実践演習」まで幅広く教師教育に携わっている。
2. 中学～高校時代まで、自分自身が学校の息苦しさを感じていた。そのことが原体験となり、教師も子どもも生き生きと過ごせる学校づくりをしたい、その支援をしたいという思いが教師教育実践の根底にあると考えている。
3. 大学院時代に協働学習を経験して、主体的に活動することの可能性を感じた。一方で学校で非常勤講師をしていたときに、つまらなそうな表情をしていた子どもたちがものすごく気になった。自分でその子たちの「居場所」を作れるのか、疑問に感じた。悩んだ結果、先生のサポート役となれる教師教育者を志すようになった。

個人的文脈について(渡邊)

1. 地方の国立大学で教育学部および大学院の教育・研究指導を担当。小学校教員の養成とそれに関わる教師教育者の育成が職務。生活科・総合的学習のゼミを担当。
2. 学部生への教育・研究指導の中で、学生の反応も良く、楽しいが「本当にこれでいいのか?」「学生一人一人にとって本当に意味があるのか?」と不安に感じ続けている。また、大学院生や研究主任・指導主事に指導助言をする機会も増えたことにより、「そもそも自身の教師教育の実践はどうなのか?自分には何ができるのか。」と悩むようになった。
3. 小学校の頃から現在も野外活動に取り組んでいる。この中で、子ども一人一人から「自分の力で」かつ「皆と共に」、未知の物事にチャレンジしようとする姿を感じてきたし、私自身も子どもの頃にそのように思っていた。一方、学校は“好き(居場所の一つ)”であったが、「先生によって、何かが違う(嫌悪感)・・・」とも感じていた。子どもの学び、とくに学校教育(教科教育・教師)について、深く考える／変えるために、(研究者かつ)教師教育者として実践をしている。

個人的文脈について（齋藤）

1. 地方の私立大学教職課程担当。担当科目は「異文化間教育」「教職概論」「社会科教育法」「特別活動と総合学習」から「教育実習」「教職実践演習」「教員採用試験対策講座」まで幅広く教師教育に携わっている。他にゼミナール（1～4年）も担当している。
2. 自分自身も学校で息苦しさを感じていた（特に中学校時代）。だから人間関係の中でお互いに強みを生かし合いながら、成長・発展していける場づくりを心がけて、教師教育を実践している。
3. 教職学生は学校文化に順応的だったり、あるいは一方的に批判的だったりする。学生たちを変えることはできないので、自分を「ずらす」ためにセルフスタディを行うことにした。

当初の課題

なぜ私たち3人の教育者は、主体性を発揮する学生のふるまいに対して違和感を覚えるのか？

1. **大坂**:自身の信念と教育実践の不一致。教育方法論の科目に手応えを感じられない。授業で教えている子どもの「学び方, 学ばせ方」と授業における学生の「学び方, 学ばせ方」が、一致させられない。
2. **渡邊**:自身の信念および教育実践の「疑い」「これでいいのかな？」→体験ベースの授業が多い生活科のなかで、実践から理論に気づかせる。実践から理論が生み出されている生活科の特性を生かしきれていない。
3. **齋藤**:学生たちはそれなりに自分自身の判断とそれに基づいた実践に自信を持っている。しかし学生たちの生徒たちとの関わりを見ると、違和感を覚える。「これでいいのかな？」と、ふと疑問を感じてほしい。

不一致の検討

どのように3人の考える主体性がずれていたのか？

1. **大坂**:あまり考えたことはない。形式的に考えていた。しかし主体性を発揮しない学生にはイライラしていた。あえて言えば、自分の意見や行動の根拠を**他者に依存せず**に持つことができる状態を主体性があると捉えていた。
2. **齋藤**:人間性の発達や人格の完成の「**根本**」(他者や他人との関わりの中で引き出されてくるもの。しかし個人(特に「逸脱」した個人)の主体性が立ち現れることを社会が邪魔している)。
3. **渡邊**:人間性の発達や人格の完成の「**根本**」の**1つの要素**。自分をもちつつ同僚や他のものや環境と協働する。

リサーチクエストの再設定

新たに合意したリサーチクエスト

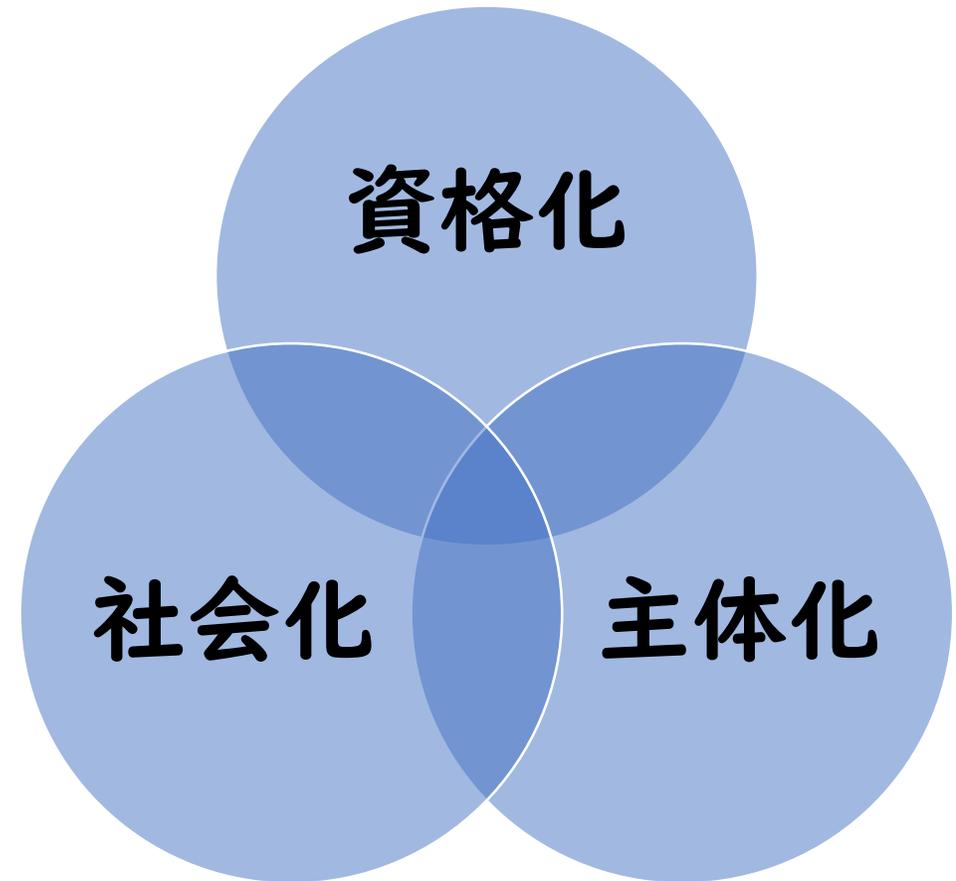
RQ1. 3人は「教職学生」の主体性を引き出すための教師教育実践という当初の研究のテーマに、**なぜ一致しきれなかったのか。**

RQ2. 3人の教師教育実践の中で**一致できたことは何か。**

RQ3. 3人のセルフスタディから引き出される、**教師教育実践に対する示唆**は何か。

先行研究：教育の3作用ならびに教育目的の3領域

- 資格化：知識やスキル, 資質の伝達と習得に関わること
- 社会化：文化的, 職業的, 政治的, 宗教的伝統等のあり方や為し方についての慣習やしきたりを示したうえでそれらを授ける
- 主体化：独創力と責任をもった主体として存在するようになる過程



Biesta, 2015, pp.151

教職学生の主体性の表出のために

(私の「私らしさ」が重要である状況とは) 私が誰か他の人に置き換えられない、代替されない状況である。ある状況で誰かが私と言う存在を求めている。私が他人と比較して個性豊かであったり能力があるというわけではない。しかしその場では、私が私であって誰か他の人ではないということが重要な状況なのだ。そして「他人に代替不可能な私 (uniqueness -as-irreplaceability)」が表出する。つまり主体性が表出する出来事となるのだ (Biesta, 2013, p.21)。

(時代を問わず普遍的に) 教師に求められる能力

1. 教師教育は1人の人格の形成(もちろん個人としてではなく専門職として)に関わることである。これは教師として必要な知識や技術の習得(知識化),あるいは同僚が行っていることを同じように行えること(社会化)だけではない。個人の形成と成長そして拡大(transformation)から始まる。そして従来の知識や技術や資質,価値観や伝統,能力とその根拠に対する疑問はそこから生まれてくるのだ。だから子どもたちに働きかける際には,教育的知性が原則となる。それは賢明な教育的判断を行う能力である(Biesta, 2013, p.135)。
2. (教員養成の在り方として)「学問のすそ野を広げ,様々な角度から物事を見ることが出来る能力や,自主的・総合的に考え,的確に判断する能力,豊かな人間性を養い,自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」ことを目指したい(町田, 2019, p.9)。

受難時代の教師に求められる資質・能力

基本姿勢

- 子どもをまっとうな人間として育てることに腐心する教師
- 子どもに信頼される教師
- 子どもの人生に付き添っていく覚悟ができる教師

教師として備えて欲しいと期待する力

1. 豊かな社会力
2. 省察能力
3. 研究能力
4. 社会の動向を読み、時代の先を読む能力

発表者らが教職学生に期待する主体性

他者との関わりの中で自身の被教育経験を越えていくこと。例えば「自らの学びや, 自らの行う実践にどのような意味があるのか」「自らの実践が適切である根拠または論拠があるのか」ということを常に問い続ける思考や態度を持って行動すること。

※主体性についてのフレームワークとしての合意は下線部分

再掲：セルフスタディの特徴

動機

教師教育者がセルフスタディを行う根源的な動機はよりよい授業実践をしたいという願いであり、同時に教職学生が実習や教員になった時によりよい実践をして欲しいという願いである。

(Loughran, 2004, p.10)

特徴（発表者らの整理）

自己と向き合いながら・・・

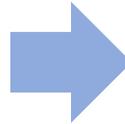
1. 教師教育者の実践の協働的發展
2. 教師教育コミュニティの發展
3. より民主的な社会をめざす教師教育,そして学校教育 (Griffiths, Bass, Johnston, & Perselli, 2004; Crowe and Dinkelman, 2010)

研究方法：セルフスタディの方法論

5つの焦点

1. 個人の文脈に根差した探究
2. クリティカルで協働的な探究
3. 教育実践と学びの改善
4. 透明で体系的な研究プロセス
5. 知の一般化と発信

(Samaras, 2010)



本発表における応用

1. 自己や互いの状況や想いを見つめ、尊重しながら進める
2. 3人が相互にクリティカルフレンド
3. 自己の教師教育実践と自己や学生の学びを変えていく
4. 研究の手続きを明確（自覚的）にし、過程を開示する
5. 発見を一般化し、教師教育者コミュニティへ示唆する

実践家による研究／探究 (Practitioner Research) にも位置づく。

実践家 (教師教育者や教師など) が、自分自身の文脈で、自分自身の実践を探究していく。

(Lunenberg et al., 2019; Cochoran-Smith and Lytle, 2009)

研究方法：データ収集①素材

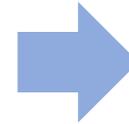
1. オンライン (ZoomおよびSkype) 定期ミーティング (2週間に1度)
2. ミーティングの録画映像
3. SNSのチャット
4. 実践記録およびふりかえりのメモ, 日誌
5. セルフスタディや「主体性」等に関する文献

研究方法：データ収集②プロセス

各自のセルフスタディの共有
(2019年7月ー)

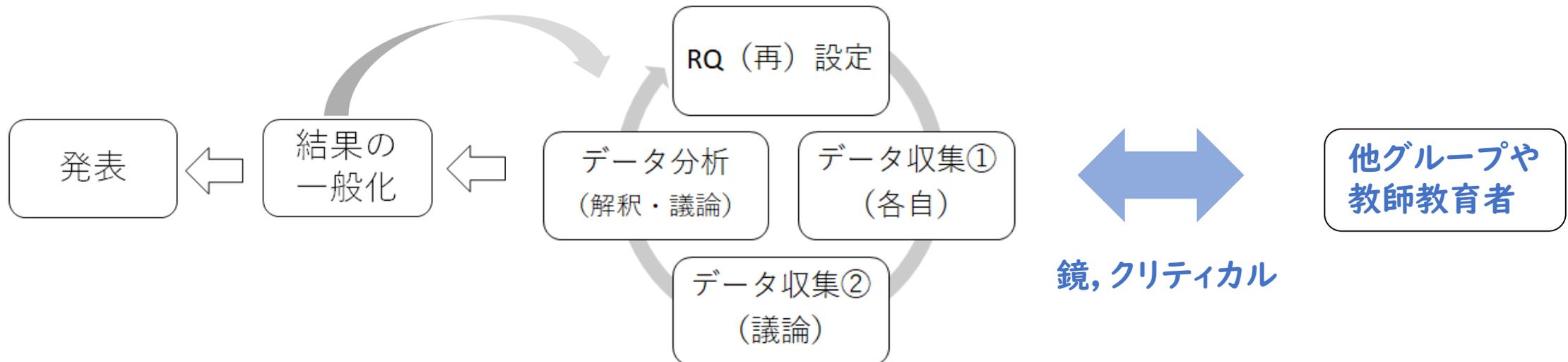
➡各自のRQに基づいて実施

※各自のセルフスタディの開始は2017年など



協働的なセルフスタディの開始
(2019年9月ー)

➡共通のRQを検討



研究方法：データの分析

質的分析 (メリアム,2004;サトウ他,2019)

1. 「解釈的現象学」(西村,2019;ヴァン=マーネン,2011)
ある状況である人(今回は私)が経験したことやおこっている現象(教師教育)の深層を解釈する。
2. 「語り(ナラティブ)による探究」(無藤,2019)
3. 質(妥当性・信頼性)の担保
ex.「仲間同士での検証」(メリアム,2004)

倫理および人権への配慮

自分自身(実践者としての私)を対象にする。

1. 自己や他者の人権を尊重する。
2. 各所属機関の研究倫理を遵守して実施

結果①セルフスタディで一致しなかった点

RQ1. 3人は教職学生の主体性を引き出すための教師教育実践という当初の研究のテーマに、なぜ一致しきれなかったのか。

A. 方向性が一致していた3人が一致できなかった理由について、プロトコルを分析しつつ対話を重ね、以下の3点を導出。

- 実践の射程の違い
- 教師教育者としての責任の違い
- 教師教育者としての原体験の違い

不一致の理由：実践の射程の違い

渡邊：なんか齋藤先生のお話聞いてて、かなりこう人間教育みたいなの。その小学校、中学校、高校、大学っていう、その延長線上にあるようなイメージが感じられて。その、学生をこう、かなり育てよう、1人の人間としての主体性を育てようみたいな。教師として。っていう感じなのかなっていう。私が、というか、大坂さんはあれかわかんないけど、私なんかこう、かなり部分的に関わっているの。生活科教育とか。なのでこう、すべては担いきれないっていうところがあったのかもしれない。

大坂：でも、僕と齋藤先生は結構位置づけは似てるんだけど、結構考え方が違うというのがまた、ね。

渡邊：ああ、そうですね、うん。

大坂：不思議なところで。

(2020年9月8日 映像記録の文字起こし資料から)

不一致の理由：実践の射程の違い

渡邊：うん、そっか、えーと、あれですかね、齋藤先生は学生が実践してるんですもんね。行為の中に居るんですよね（**齋藤**：そういうことです）。

大坂：そうそう、そこがやっぱりちょっと違いますよね。

渡邊：そこがやっぱり違うんですね。学生が外の夜間（中学）のやつと違って、やってる中で止めるんですよね。私とか大坂さんってのは、学生が出る前の前なので。やってないですね、学生たちは。その、やってるかもしれないですけど、教育プログラムの中としてはやってないんですよね。【中略】いや、もちろんその、フレンドシップとか、フレンドシップってのは、要はその子どもたちが来て、学生たちがやるっていう、なんかプロジェクト型のやつなんかになれば、そういう場面はもちろんあるし、学内にはあるんですけど。私がそのやっぱりその教育法とか、そういう1個の講義とかで意識してたので。

（2020年9月9日 映像記録の文字起こし資料から）

不一致の理由：教師教育者としての責任の違い

大坂：（徳山大学は）実務家的な先生がいるんですけど。多分，本人にそこまでその教職の専任という意識はないと思います。実際専任ではないんですよ，うん。

渡邊：なんか，でもそれすごく教師教育のペタゴジーというか，我々の立ち位置を考える上で大事な気がしますね。教師教育でどういう風な授業をするか，関わりをするかということと関係ありそうですね。だって，私なんか150人ぐらいいる専任教員の中の1人なので。やっぱりこう，ねえ。1個の授業でやることって限られてくるし。あえて限定をかけて接するじゃないですか。

【中略】

大坂：どこまで何をすることが求められているのかというところの，その延長線上に学生の主体性をどう担保するかみたいな話が入ってくるかもしれないなあ。

渡邊：そうだよね，うん。

（2020年9月8日 映像記録の文字起こし資料から）

不一致の理由：教師教育者としての責任の違い

渡邊：多分その、ベースにしている議論の所が、実は、齋藤先生のその、もっと、大きく見られているので、学生とかを。なので、たぶんその、実践している学生を、どう…。なんていうんですかね。教師を育てるっていう感じなんですね、多分。教師を育てる（齋藤：うん）。で、大坂さんとかであると多分、社会科教師を育てるだと思っんですよ（大坂：うん、近いところはある）。わかんないけど。うん。そのなんか、自分の中の担当科目から育てる…。

齋藤：でもそれだったら、こういう問いかけが出てこないかなあ。社会科教師を育てることと教師を育てること。アプローチ違うのかな。

渡邊：うん、私は違うと思ってるんですよ。つまり、教師を育てるのは、全体として育ってくると思っんですけど、全部持ってるわけじゃないので、私が。その、パーツなので、パートをやろうと思ったら…。

齋藤：それは、あれですよ？その、教師教育者の役割っていうのはどこまでかっていう昨日の…（渡邊：うん、ていう議論ですね）うん。

（2020年9月9日 映像記録の文字起こし資料から）

不一致の理由：教師教育者としての原体験の違い

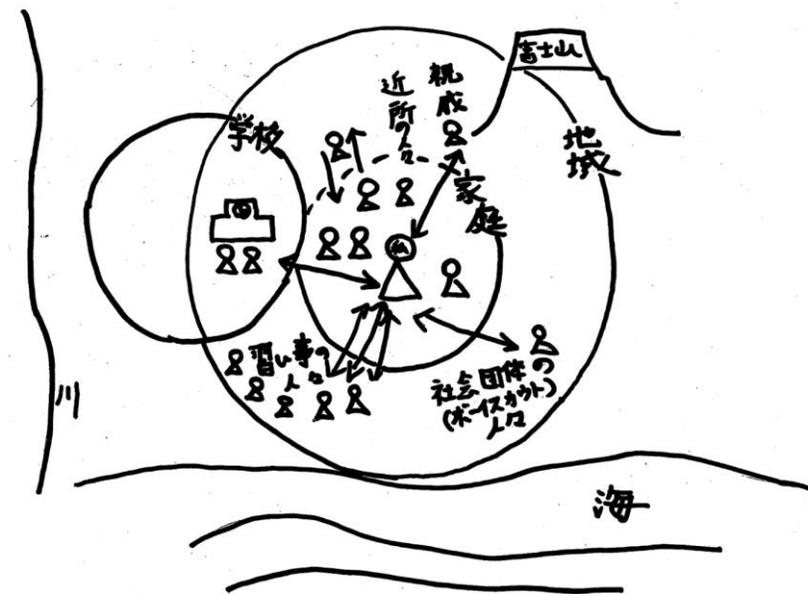
*原体験について各自で絵を描くことで、違いを可視化することを試みた



齋藤



大坂



渡邊

結果②セルフスタディで一致した点

RQ2. 3人の教師教育実践をしていく上で**一致できたこと**は何か。

A. 学生の自己を尊重しながら、そこに新しいものの見方を「付け足す」ことができるよう働きかけることを意図した実践を行っていること。

- **大坂**: 「接ぎ木」
- **齋藤**: 「停止」
- **渡邊**: 「立ち止まる／立ち止める」

※3人の実践の射程の違いや担当する科目の性質の違いから、重視するポイントが少しずつ異なっており、それが表現の違いにあらわれている。

一致した点：学生の自己や価値に「付け足す」

「学生たちとのTeamsでのやりとりをもう一度見ながら、教師教育者は、教職学生の教育観・教師観の問い直しを促すと同時に、自分の教育観・教師観の問い直しが必要である。時に大事にしている実践観の「停止」も考慮すべきである、が今回の私が提供できる知見かな、と思います。」

(2020年9月7日 Facebook Messengerへの齋藤の書き込み)

大坂：だから、それと齋藤先生の言ってる、考えない、一旦脇に置くみたいなの。脇に置くんですけど、何かその…こう今こう流れてきているものを止めて別の軸を考えるとかじゃなくて、我々の私の発想はなんか【中略】こう、接ぎ木して行くような発想なんですよね。

(2020年9月8日 映像記録の文字起こし資料から)

渡邊：たぶん私の文脈に置き換えると、立ち止めて、接ぎ木なんですよ。【中略】私が接ぎ木と、立ち止め…なんかその…時間軸が違う感じがして (**大坂**：そう、だから(大元は)一緒だろ。)。一緒一緒。

(2020年9月11日 映像記録の文字起こし資料から)

考察：教師教育実践への示唆

RQ3. 3人のセルフスタディから引き出される、**教師教育実践**に対する示唆は何か。

A. 以下の3点が示唆されるのではないか。

1. 教師教育者が実践において葛藤, 矛盾, 違和感に遭遇するとき, その感覚の背後には自身の中にある「自明視している規範」との不一致や齟齬があるのではないか。その規範を抱くに至った要因には, 教師教育者自身の原体験が深く関わっているのではないか。
2. 教師が教える営みには自己が投影される。それは教師教育においても同様ではないか。教師教育者は, 原体験に基づく「教育とは／学校とは／教師とは／教科とはこうあるべき」という規範を無意識に学生に投影し, 学生がそれを内面化するように強要している恐れはないか。
3. 教師教育者が自らの内面化された規範に気づくためには, 協働的かつ相互批判的な関係性のなかで, お互いの自明視している教育観・教師観・教師教育観・教科観を「立ち止まって」考える場を, 意図的に設定する必要があるのではないか。

考察：教師教育（者）コミュニティへの示唆

- **大坂**：実質的に機能しなければならない教職コミュニティ（自分の場合は徳山大学の教職課程）が教師教育を機能させるために、他の教職員と共有していく。
- **齋藤**：自分を変えることによって、学生が変わっていく。そこから広げて、学生の声を当たり前前に聞ける大学コミュニティにしていく。
- **渡邊**：（上記に加えて）1つの大学の枠組みを超えた教師教育コミュニティを形成し、各大学に提言していく。

補足：皆さんと一緒に考えたいこと

1. 教師教育実践をする際に大事にしていることは何か？

- (齋藤は) 教職学生に自己解放を求めたい。そのために教師教育者もまた他者と出会い、自己と向き合い解放し、実践して環境を変えていくプロセスが必要と考えている。果たしてこれは妥当か。
- 自分が教師教育者として納得できるか。自身が受講生だったとして、自分の授業が楽しいと思えるものになっているか。

2. 教師教育者は、個々が置かれている社会的文脈における役割とどのように向かいあっているか？

- 置かれている文脈が変われば役割も変わる。自身が所属しているコミュニティにおいて、他者と協働してより良い教師教育実践を行うために、自身ができることを追究できているか。

引用・参考文献

- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J.J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. (齋藤真宏 訳 『何のための教育か?: 良い教育, 教師の判断, そして教育的専門性について』 旭川大学経済学部紀要第76号, pp.147-161)
- Brown, E. (2004). The significance of race and social class for self-study and the professional knowledge base of teacher education. In J. J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice* (pp. 517-574). NY: Springer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Crowe, A. R. & 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.
- Griffiths, M., Bass, L., Johnston, M., & Perselli, V. (2004). Knowledge, social justice, and self-study. In J. J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice* (pp. 651-708). NY: Springer.
- 門脇厚司 (2008) 「改正教育基本法下での教師と教師教育の課題」, 日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版.
- Nishida, M. (2020). At the dawn of revolution in teaching: A hybrid educator's prospect of self-study in Japan. *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Springer, (pp.1521-1534).

引用・参考文献

- LaBoskey, V.K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell. International handbook of self-study of teaching and teacher education practice (pp. 817-869). NY: Springer.
- Lunenberg M., MacPhail A., White E., Jarvis J., O'Sullivan M., Guðjónsdóttir H. (2019) Self-Study Methodology: An Emerging Approach for Practitioner Research in Europe. In: Kitchen J., Berry A., Guðjónsdóttir H., Bullock S., Taylor M., Crowe A. (eds) 2nd International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1_47-1
- 町田健一.(2019).戦後の開放性養成の意義と課題ーリベラルアーツ教育を基盤とした教員養成の再考ー『日本教師教育学会年報』第28号, pp.8-17.
- マックス・ヴァンマーネン(村井尚子訳)(2011)『生きられた経験の探究』ゆるみ出版。
- メリアム,シャラン, 堀薫夫, 久保真人, & 成島美弥. (2004). 質的調査法入門ー教育における調査法とケース・スタディ. 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥 (訳) ミネルヴァ書房.(Merriam, SB (1998). Qualitative research and case study applications in education. New York: John Wiley & Sons.).
- 無藤隆(2019)「解釈記述アプローチ」サトウタツヤ他編『質的研究法マッピング』新曜社, pp.93-100.
- 西村ユミ(2019)「解釈的現象学」サトウタツヤ他編『質的研究法マッピング』新曜社, pp189-196.
- Samaras, A. P. (2010). Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry. Sage.
- 栗谷好子(2017)「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味:実習指導の改善をめざして」『広島大学大学院教育学研究科紀要.第二部.文化教育開発領域』66, pp.67-74.

引用・参考文献

- 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ー「理論的根拠」の形成に注目した実践原理の探究ー」中国四国教育学会『教育学研究紀要(CD-ROM版)』65, pp.7-12。
- 大坂遊・斉藤仁一郎・村井大介・渡邊巧(2018)「教師教育者の専門性開発とセルフスタディー-社会科教育学の研究成果と課題を踏まえて-」教師教育の実践と研究(2)-教科の視点から教師の力量形成を考える-, 日本教師教育学会(研究推進・若手交流支援企画), 岡山大学。
- 小柳和喜雄(2019)「教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究」奈良教育大学次世代教員養成センター『次世代教員養成センター研究紀要』5, pp.9-19。
- 金鍾成, 弘胤佑(2018)「社会科教育学と歴史学におけるコラボレーションの意義と可能性ー2人の大学院生による授業改善のセルフ・スタディーー」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』40(4), pp.13-24。
- 齋藤真宏(2019a)「社会正義と教師教育実践におけるセルフスタディ(S-STEP)-国際的の議論の動向を踏まえて-」日本教師教育学会, 岡山大学。
- 齋藤真宏(2019b)「なぜ教師教育におけるセルフスタディなのか」, フォーラムⅢ「あなたは何のために実践を研究するのか」, 第68回全国社会科教育学会, 島根大学。
- 渡邊巧(2017)「博士課程大学院生がTAを経験する意味ー新任大学教員によるセルフスタディ」シンポジウム・教師教育者の専門性開発, 学習システム促進研究センター(RIDLS), 広島大学。
- 渡邊巧(2017)「日米における社会科教師教育研究の発展と課題ー研究対象として教師教育を捉えるー」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』, 50, pp. 91-100。
- Loughran, J. (監修・原著) 武田信子(監修・解説) 小田郁代(編集代表) 齋藤真宏・佐々木弘記(編集)。(2019).『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ:教師を教育する人のために』学文社。
- Kim, J. (2020) A Korean Stranger in a Japanese Classroom: Developing as a teacher in a Foreign Country. In Crutchley, Nahaboo & Rao (Eds.), Early Career Teachers in Higher Education, Bloomsbury Academic.

引用・参考文献

- 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』41(1), pp.35-46。
- 大坂遊・渡邊巧(2018)「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるか—米国社会科における「Rationale Development」研究に注目して」『徳山大学論叢』87, pp.97-110。
- 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, pp.87-94。
- 小柳和喜雄(2016)「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」『次世代教員養成センター研究紀要』2, pp.27-35。
- 小柳和喜雄(2018)「教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察—Self-study, Professional Capital, Resilient Teacherの視点から—」『学校教育実践研究』10, pp.1-10。
- 岡田了佑・堀田諭・村井大介・渡邊巧・田口紘子・田中伸(2018)「米国の教師教育者にみるprofessional identityの多様性：社会科教育を事例とした教科観と教師教育者観に着目して」『岐阜大学教育学部研究報告・教育実践研究・教師教育研究』20, pp.55-65。
- 岡村美由規・相馬宗胤・伊勢本大・正木遥香(2015)「高等教育機関に従事する教師教育者の在り方に関する考察—「実践的指導力」と実務家教員をめぐる議論から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第三部, 教育人間科学関連領域』64, pp.37-46。
- 鞍馬裕美(2012)「日本における教育実習をめぐる現状と研究的課題(教育実習の質保証をめぐる今日的課題：『教師教育者』という視点から)」『帝京大学教職大学院年報』3, pp.3-7。
- 佐久間亜紀(2000)「19世紀米国における教師教育成立の一系譜—エマ・ウィラードのトロイ女子セミナーに着目して—」『教育学研究』67(3), pp.333-343。
- 坂田哲人(2010)「教師教育者に関する研究動向」『武蔵大学総合研究所紀要』20, pp.123-132。

引用・参考文献

- 坂田哲人(2012)「オランダにおける教育実習をめぐる現状と課題 (教育実習の質保証をめぐる今日的課題：『教師教育者』という視点から)」『帝京大学教職大学院年報』3, pp.8-12。
- 園部友里恵(2019)「教師教育者の語りからみるインプロ(即興演劇)の教員研修への活用可能性」『三重大学教育学部研究紀要』70, pp.209-220。
- 武田信子(2012)「教師教育実践への問いー教師教育者の専門性開発促進のためにー」『日本教師教育学会年報』21, pp.8-18。
- 中田正弘(2012)「オランダVELON(教師教育者協会)の取り組みと教師教育者支援の現状 (教育実習の質保証をめぐる今日的課題：『教師教育者』という視点から)」『帝京大学教職大学院年報』3, pp.13-17。
- 長沼正義(2018)「J.ロックランの「教師教育のペダゴジーの開発」論に関する考察：大学における教師教育担当者の専門性開発を目指して」『教育学研究紀要』64(2), pp.607-612。
- 長沼正義・バドエルデネダギーマー(2019)「広島大学「教職課程担当教員養成プログラム」を題材にした教師教育者養成の開発的研究(1)「モデリング」の観点から」『教育学研究紀要』65(1), pp.138-149。
- 橋崎頼子・川口広美・北山夕華(2019)「多様性に向き合う教師育成のためにー寛容と公正の視点からみた教師教育者の取り組みー」『日本教育大学協会研究年報』37, pp.135-147。
- 濱本想子・大坂遊・草原和博・岩田昌太郎(2019)「A. SwennenとK. Smithの教師教育者の専門性開発論」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』68, pp.45-54。
- 姫野完治・長谷川哲也・益子典文(2019)「研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観」『教師学研究』22(1), pp.25-35。
- 南浦涼介・川口広美・橋崎頼子・北山夕華(2020)「多様性の視点を日本の学校教員養成に取り入れるための教師教育者の戦略ーペダゴジーと制度の観点からー」『東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. I』71, pp.109-126。

引用・参考文献

- 山崎準二(2012)「教師教育改革の現状と展望－「教師のライフコース研究」が提起する<7つの罪源>と<オルタナティブな道>－」『教育学研究』79(2), pp.182-193。
- 横溝紳一郎(2004)「日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力－メンタリングの観点から－」『広島大学日本語教育研究』14, pp.41-49。
- 米沢崇・中井悠加(2019)「教員研修における企画・運営力の向上を目指した教師教育者育成プログラムモデルの開発－大学院授業科目での試行を通して－」『学校教育実践学研究』25, pp.119-126。

3. 指定討論

武田信子先生（元武蔵大学）
草原和博先生（広島大学）

質問・疑問等については随時「Q&A」にご投稿ください。

4. 全体討論

※草原先生による司会進行

質問・疑問等については随時「Q&A」にご投稿ください。