

教員養成に携わる初任大学教員の障壁とその乗り越え方の事例研究

－附属中・高校教員経験者による初等社会科指導法についてのセルフスタディを通して－

A Case Study of Difficulties for Initial Teacher Educator at University of Education
and How to Overcome them:

Self-Study about Teacher Education for Elementary Social Studies
Ex-middle School Teacher attached to an University taught

栗谷好子・石川照子・小栗優貴・守谷富士彦
(群馬大学・三重大学・京都教育大学・桃山学院教育大学)

キーワード: 教員養成, 初任大学教員, セルフスタディ, 初等社会科教育法

Key Words: Pre-Service Teacher Education, Initial Teacher Educator, Self-Study, Teaching Social Studies for Elementary Education

I. 問題の所在

1. はじめに

日本の大学における初任教師教育者をめぐっては、次のような状況が生じていることが指摘されている。

第1に、小・中・高の教員が大学教員／研究者として入職する場合、大半は現場の教員としての第一次能力 (first order teaching) が入職規準として採用され、教師教育者としての第二次能力 (second order teaching) を問われるわけではないという状況である⁽¹⁾。結果的に、初任大学教員は、教師教育者の役割について明確な理解のないまま教師教育を担わなければならなくなっている⁽²⁾。

第2に、研究者教員の場合、取得した学位の専門性と就職先における専門性が必ずしも一致せず、大学の授業に自己の専門性の応用が生かせないという状況である⁽³⁾。

第3に、就職先が国立大学法人 (以下、国立大学と略記) の教員養成系学部に着任するルートだけではなく、私立大学の教職課程など就職先のルートが多様化している状況である。結果的に、直面する困難や葛藤も多様化するようになってきている⁽⁴⁾。

第一筆者の栗谷は、まさにこのような状況の中で葛藤する初任大学教員である。すなわち長年附属中・高等学校教員として勤務した後、研究者教員として大学に入職したが、特段、第二次能力を問われたわけでもなく、そのための研修を受けた

わけではない。加えて、国立大学の教員養成系学部に着任した点においては複雑な困難を仕事上に抱えているわけではないが、栗谷の研究テーマ (教育実習指導のアクションリサーチ) を現在の着任大学の応募分野 (社会科教育学) に、直接的に応用できないという点では、先の記述に該当する。

さらには、これまで国立大学の附属学校教員経験者は、比較的困難さや課題をあまり感じず、大学教員としてソフトランディングできる傾向にあると言われてきた⁽⁵⁾ が、四半世紀を附属教員として過ごしてきた栗谷は、教師教育者として心理的にソフトランディングできた実感は当初全くなかった。その主たる要因には、前述の状況の中で、自身が初等社会科に関するカリキュラムをいかに作ればよいのか自信が持てないことが要因にあった。

2. 先行研究

では、このような栗谷の状況を対象とした研究は、どのように進んできたのだろうか。

初等・中等などの初任教員を対象とした研究に比して、大学の初任教員を対象とした研究は管見の限り数は少ないが、その中でもいくつか先行研究が確認できる。例えば、大学での授業実践に関するプレFDによって、着任後に講義型の授業が変容するのか、すなわち初任者の信念が数年で変容するのか (香西ほか, 2020) や、初任教員が大学の教育システムや研究と教育のバランス等に不安をいだくこと (田口ほか, 2006)、初任者の悩

みの解決のための手立て（重田ほか，2012）などである。このように、概して初任教員の悩み・不安の多様性に注目した研究がなされてきた⁽⁶⁾。

さらには、このような悩みを乗り越えていくための教師教育研究及び初任教師教育者に関する研究も確認される。例えば、大坂（2020；2022）は自己の教育・教科観の（再）構築や他者の多様な実践を常に参照・模倣することで、悩みや不安を乗り越えることを明らかにした⁽⁷⁾。さらには、山内・大西（2022）は、大学院生の社会科観の省察を促すための自己の指導のキーワードを生成し、教師教育者として陥りがちな実務経験の伝達という問題を防ごうとした⁽⁸⁾。

このように、これまでの研究は、①（初任）大学教員の専門性不足や悩み・不安、②その解決の手立てについて、それぞれ焦点化し、詳細に事例を探究することができていたという意義がある。一方で、①と②を連動させて論じること、①と②の間の解決プロセスを十分に描くこと、その両方はなされていないため、解決を図っていく指針を十分に得られるものではない。さらには、関連させている山内・大西の研究も、問題の原因の背後にある社会的制度の限界性までは指摘しておらず、障壁を乗り越えていくための提案までではない。

本研究では、これらの課題を乗り越えるために、初任大学教員の葛藤を研究対象とすることを継承しつつ、セルフスタディ研究という研究方法論をとる。初任大学教員である栗谷の事例を出発点とし、「栗谷は、どのように障壁を乗り越えていったか」について、セルフスタディを通して明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 教師教育者のセルフスタディ

1) 教師教育者のセルフスタディとは

セルフスタディは、教師教育者が専門性を解明し、自己の授業実践の改善とともに（未来の）教師の実践もより良いものにすることを追究する学術活動である⁽⁹⁾。自己の実践の改善に留まらず、当たり前を問い直し、システムの見直しにまで至る研究である。

その具体的な手続きとして Samaras（2011）は、「セルフスタディ研究は、①個人の状況に根ざした探究、②協働的かつ批判的な探究、③学習の改善、④透明性のある体系的な研究プロセス、⑤知識の生成と発信」としている⁽¹⁰⁾。ここから理解できるのは、セルフスタディ研究は単独ではなく協働的に行うものであり、それを相互に批判的に実践するのがクリティカルフレンド（以下、CF）である。

2) CFの役割とセルフスタディの手続き

栗谷は、長年勤めた附属中・高等学校から2022年4月に大学に転職した。その際に、前述した問題状況や悩みに出会い、授業へのヒントを得ようとして他の3名に声をかけ、そこから共同研究が始まった。

表1の4名をCFとし、着任直後からセルフスタディを開始した。この4名は大学院の同ゼミ出身者であり、既にラポールが形成されていた。4名とも中等教育の実践経験はあっても、初等教育の経験は皆無またはわずかというメンバーであり、いずれも大学において「教科及び教科の指導法に関する科目」の初等社会科の授業を担当し、困難を抱える初任大学教員であった。CFの役割として「情けない自分も見せられること」「助け合い、学び合えること」「本人が気づいていないことを指摘されて、ハッとさせられること」を共通に理解し、各自の多様なキャリアを活かした個々人の意見を互いに尊重することにした。

セルフスタディの具体的な実践として、各自日々授業をしながらジャーナル・ライティングを行う。これは、教師が日々の実践を振り返る日誌（以下、ジャーナル）を記録する行為であり、各自が授業作成の意図や授業実践後の反省点などを

表1 研究メンバーの属性（セルフスタディ開始時）

メンバー	経歴，研究テーマ，担当科目
栗谷	中等教員 30 年以上・大学教員 1 年目，教育実習指導の研究，初等/中等社会科指導法
石川	中等教員 30 年以上(管理職経験)・大学教員 2 年目，教員へのメンタリングに関する研究，初等/中等社会科指導法
小栗	初等中等教員(非常勤) 6 年・大学教員(非常勤) 1 年目，社会参加カリキュラムの実証研究，初等社会科指導法
守谷	中等教員 2 年・大学教員 2 年目，国際協力の研修開発研究，初等社会科指導法

記入した。授業資料とジャーナルはクラウド上 (Google Drive) で共有した。

CFは、月1、2回程度、オンラインでミーティングを実施している。インタビューを実施した(後述)2023年1月までにミーティングを12回実施した。また、ジャーナルを相互に読みあい、感想・意見をジャーナル上に加筆している。

本稿では、4名のうち栗谷を事例として取りあげ、附属学校出身の初任教师教育者が抱える障壁とその克服過程を分析する。先述のように元附属学校教員は豊富な教育実習指導経験を有するが、その経験でもって大学の教科教育の指導ができるわけではない⁽¹¹⁾。栗谷の障壁を分析することは、他の初任者がカリキュラム構築する際の参照例となりうるだろう。加えて、社会科を専門としない学生に初等社会科の授業をする大学教員にとっても、自身の教育実践の相対化につながる機会を提供できる。

2. データ収集と分析方法

分析対象として、以下のデータを収集した。本研究の対象である栗谷への半構造化インタビュー⁽¹²⁾を実施し(2023年1月7日、約2時間)、zoomのレコーディング機能で録音した。この音声データの逐語録に加えて、ジャーナル、ミーティングの逐語録、授業資料、CFとのメール等を分析した。

インタビューの逐語文字データは定性的コーディングを行った⁽¹³⁾。インタビューデータの解釈は、ピア・チェックを行い、コーディング結果の分析は4名で実施した。なお、これ以降の結果でインタビューデータを示す際には、インタビュー発話の末尾に、当日の時間を付している。

これ以降、Ⅲ章1節では障壁について、Ⅲ章2節ではその障壁の乗り越え方について、Ⅲ章3節では障壁を乗り越えた後の着地点を示す。そしてそれをⅣ章で有機的に結びつけ障壁とそのモデル化を図ることで研究目的を果たしていく。

Ⅲ. 結果

1. 栗谷の障壁

1) 初等社会科の教材研究観と中等のその違い
栗谷の障壁の1つ目は、初等社会科教師として

の経験が皆無であったことに加えて、初等社会科授業の教材研究観が自身の経験してきた中等社会科授業の教材研究観と異なる部分を知り、困惑したことが挙げられる。具体的には、石川とのやりとりの中から確認できる。

栗谷：そもそも、教材研究を小学校では何をやるのかが私にはきっとわかっていない。やはり、歩いてみるというのが実は教材研究のひとつなんです。ね、ってということがわかっていない。(注：中等歴史では)教材研究といえはもう本を読むことだって、思い込んで。(11:35)

石川：確かに私たちは中等は専門書で、どの先生が書いていらっしゃるというのが今のメインの主流なのか、どういう新しい議論があるのかが主流だったけれど、小学校の先生は自分で動いて情報を集めてきて授業をつくるっていうのが、やっぱりいい授業になる。(11:37)

栗谷：(注：人事異動で)知らない地域にボンとね。小学校に行ったらそういうのが(注：地域を歩くことが)教材研究になるんだっていう。歩かないといけない。(11:39)

栗谷は附属中・高教員として、また歴史を中心とした領域の実習指導教員として、教材研究とは主に関連する書籍を読み、最新の知見を得たりすること、と考えていた。実習生にも教材研究に困った場合は、ある書籍から読むようにと指導してきた。しかし初等社会科の教材研究については「何をやるのかわかっていない」と、自信が持てないことを語っている。

2) 大学カリキュラムの裁量権と中等のその違い

栗谷の障壁の2つ目は、これまで経験してきた中等社会科カリキュラムの裁量権と大学の裁量権が大きく異なると認識したことが挙げられる。具体的には、以下の内容から確認できる。

小栗：栗谷先生の葛藤を乗り越えた先に見える景色みたいなことを聞きたくて。その葛藤を乗り越えるっていうのは、栗谷先生にとって、(中略)何ができる状態になったことかをお聞かせいただ

けると。(11:59)

栗谷：やっぱり何を指導すべきかがわかって、それをまあ15回のストーリーまたは7回、8回のストーリーに仕上げるができる、ということですかね。自信をもって。(12:00)

栗谷：中等(注：附属の教員)の時はね、これをやってあげばいいっていうね。教科書、学習指導要領があるので。(12:00)

このように、中等教育には学習指導要領や教科書があり、カリキュラムで悩むことはなかったが、大学のカリキュラムは教員の裁量権が大きいだけに、何をどの順番で指導しているのかについて分からなかった。ただし小栗の発言にある「葛藤を乗り越えた先に見える景色」として、栗谷は自信をもって15回の授業のストーリーを仕上げるといふ未来の自分像を描いている。以上より、大学においては裁量権が委ねられていると認識したことが自信を持ってカリキュラムを作ることのできない要因となっていると理解できる。

3) 社会科専攻の学生と社会科専攻以外の学生への対応の違い

栗谷の障壁の3つ目は、これまで附属中・高時代に実習指導を担当してきたのは、文学部生や教育学部でも社会科を専門とする学生だったのに対し、着任した大学では社会科を専門としない学生も担当することになったことが挙げられる。

栗谷が勤務する大学・学部では、小・中両方を主免として取得することを卒業要件としている。学部内の専攻は教科別と教育・教育心理・特支に分かれており、各初等社会科指導法のクラスに全専攻の学生が混在している状態である。栗谷はこのような状況であるとの認識が薄く、中等社会科指導法の学生の状況と差別化を図らず、初等のカリキュラムを構成して授業に臨んでいた。

例えば、小学校の学習指導要領には、1冊のなかに全教科がもりこまれているのだから、他の教科教育に関する授業で見たことがある学生は、指導要領の見方に慣れているに違いないと思いつき、学生が指導要領の社会の部分や社会科の教科書を見たことがないという認識がそもそもなかった。それゆえ、学生の振り返りには「抽象的で何

を言っているのか分からない」「具体的に説明してほしい」という記載があった。

さらに、専門用語の理解に苦勞する傾向にある社会科専攻以外の学生への配慮について、栗谷はインタビューで次のように述べている。

栗谷：さっき(授業を)「作る」とか「構成」とか言いましたけれども、それが専門用語とは、あまり思わないけれども、いろいろと具体的に指示をしないといけないんだなということですよ。(中略)(録画視聴した授業の)「本時のねらいは何でしょう?」って聞くと、(学生が)「え?そんなのなんでわかるん?」とか言って。いやいやいや、学習指導案を見たらずきいてあり、あの単元全体のねらいが書いてあってつか、言うところからちゃんと説明をしないとイケないのかな?(11:09)

このように、社会科を専門としない学生に対して、社会科教育で共有されている概念や用語をどのように言い換えれば伝わるか、具体的に指示しなければならぬのかについて確信がないことが自信を持ってない要因である。

2. セルフスタディを通じた栗谷の障壁の乗り越え方

1) 知り合いからシラバスや授業資料を借用

長らく附属中・高に勤務してきた栗谷は、初等教育の授業観察や研究の経験が少なく、入職にあたり自信がなかった。そこで栗谷は、出身ゼミの先輩、学会の知り合い、所属大学の同僚など知り合いの大学教員に積極的に連絡をとり、シラバスや教材を借用した⁽¹⁴⁾。例えば、ジャーナルやCFとのメールに以下のような記述がある。

守谷先生のスライドをみて、何を最低限触れなければならぬかが少しわかったような気がする。自分も今、全体像が分かってないと(注：ジャーナルに)打った。(中略)教科書でまず授業を作れるようにする。その教科書はなぜそのような順番で、そのような内容になっているのか、触れておかなければ、幸いというか、同僚の先生に内容面はほとんど任されている。(方法も)それとと

もに、守谷先生の前期の「型」の授業をいくらかおぼえていこう。(2022年11月11日ジャーナル)

正統的周辺参加のへりのへりにおりますものは、マネ・「盗み」からはいらさせていただきます。(2022年11月14日守谷へのメール)

粟谷は、複数人から入手した授業資料の中から、特に自身の目標に合致したCFの守谷の授業資料を借用した。粟谷はそれを「盗み」「盗む」と自ら表現している。そして、初等教育に関する授業で扱うべき内容を守谷の資料から外在的かつ具体的に確認しつつ、担当科目の時間数・内容・学生の実態に再文脈化することで授業資料を作成していった。

また、粟谷は2022年11月に守谷の大学授業を観察したことを以下のように振り返る。

粟谷：小学校の授業の内容とともに、社会科指導法、私にとってはどういうふうに進めていっていったか。そのいわゆるファーストオーダーとセカンドオーダーと両方守谷さんを通じて学ばせていただいているのかなあ、というふうに思いましたね。(10:28)

この振り返りから、粟谷は特に共にセルフスタディを行う守谷から、初等社会科教育の内容や方法の理解、それを教員養成として指導する内容や方法の理解の両方を深めていったことがわかる。これは、情けない自分も見せられる関係性がCF間で醸成されていたからである。そして、徐々に自分らしい授業・指導へと再文脈化・内在化していくことになる。

2) 「教科書で」教えるを軸とした構成の見直し

粟谷は、「教科書を」と「教科書で」という概念を用いて自らのカリキュラムを説明する。粟谷は、大学教員として前期の中等の教員養成カリキュラムにおいて、これまで附属での実習指導でも重要視してきた「教科書で」授業できることを目標に定めていた。一方で、後期の初等教育の授業では、「を」と「で」でどちらを軸にするか迷いが生じていく。

例えば、前期では「教科書を」から「教科書で」に変わることを大事にしていたが、後期ではそれが変わったのか？という趣旨の守谷の問いかけに対して次のように発言している。

粟谷：後期は、まず教科書「を」(注：が大事)だという風に何か変わっていったような気がしますよね。(中略)指導書をどう使うかっていう卒論を読ませてもらって。(注：現職の初等教員の)皆さん、指導書を見るんだと。ベテランの方でも若手の方でも指導書をみるんだと。教材研究間に合わない、じゃあ、せめて忙しい先生方が教員になって教科書を使って授業ができるように、教科書に沿って授業ができるようにしておかないとなど、ちょっと考えが変わってきましたよね。(10:50)

粟谷の中に、CFとの相互交流によって過去に重要視していた指導方法に変化が生じているのは明らかである。粟谷が授業の到達目標を変更した背景は3つあった。

第1に、インタビュー前の定期的なミーティングにて、小学校教員は全教科を指導するが、中には社会科が苦手な嫌いな教員がいると石川が発言し、その存在にハッとした。第2に、粟谷は小学校教員の指導書活用に関する論文を読み、ベテラン教員でも若手教員とは異なる見方をしながら指導書を活用することを知った。そして全科の教材研究に時間を十分に取れないことが予想できる小学校教員は、指導書を活用して授業を構成する能力も必要であると考え出した。第3に、守谷の資料を読みながら、初等教科書には教育内容だけでなく探究過程などの方法論が組み込まれており、「教科書を教える」と「教科書で教える」の差が曖昧であることに気づいた。この曖昧な部分を、上記の発話の中で粟谷は「教科書を」ではなく「教科書に沿って」(下線部)と表現するようになる。

このように変化が生じた粟谷は、以下のような記憶に残る初等教育実践を思い返したという。

粟谷：私は佐藤先生のスーパーマーケットとか松浦先生のボランティアとか⁽¹⁵⁾、あれがすごく頭

に残っていて、(中略)(注:教科書に沿ってではない)違うやり方もあるんだよってというのは何か一つでも、これはお知らせ程度になってしまうのかもしれないけれど伝えたいなあ。(10:58)

粟谷は、初等教育の「教科書を」と「教科書で」の違いに混乱・揺らぎが生じつつも、記憶に強く残っている初等教育実践を見直す中で、附属中・高の実習指導でも重要視してきた「教科書で」の授業の具体的なイメージを思い返し、それを講義で提示した。そして「教科書に沿って」の授業に限らず、別の授業方法や型があることも提示しようとした。

このように前期は無意識に「教科書で」を教えていた粟谷は、セルフスタディを通して初等教科書や小学校現場の理解を深める中でその課題を明確にさせ、積極的に見直してきた。

3) 実習指導経験の想起・発展

粟谷は、附属中・高における実習指導経験を想起することで、これまで論じてきた障壁を乗り越えようとした。例えば、以下のような発言がある。

守谷: 粟谷先生は、附属出身で教育実習生も見てきたという経験から、こうせめてこれぐらいはできてほしいっていうのが強いんじゃないのかなっていう風に予想をしていたんですが、なんかそういうところは意識されて授業されてますか?(11:41)

粟谷: っていうより、そこ(注:実習生指導)しかわからないという思いがあって、(中略)実習生にこれぐらいできてほしい、できるようになってほしいっていうのは最低限あって、指導案が書けたり模擬授業ができたりと、そういう意識はありますね。っていうより、それ(注:実習生指導)がどっちかっていうと大きい方になってしまったというままですね。(11:41)

このように、粟谷は社会科教育学の指導と社会科教育の実習指導を分け、実習指導「しかわからない」と述べている。粟谷の発言の後半部分では、社会科教育法の授業が理論よりも実践に対する指導にウェイトが置かれたことを「なってしまった」

と表現し、不甲斐なさも示した。しかし、この不甲斐なさを逆手にとり、すなわち実習経験を想起することで障壁を乗り越えようとする発言もみられた。

粟谷: それはその何を指導していいかがわからない中で、私が今分かっているのは、実習に来て何ができるようになってほしいかは、それだけは明確(後略)。(11:43)

さらに、粟谷は時間が経つ中で、上で述べた「実習に来て何ができるようになってほしいかは明確だ」という考えも対象化する。CFとの対話の中で石川や小栗が「種をまく(実習でできなくても教員になった時に育つように大学授業で種をまいておくの意)」「花を咲かせる(実習でできるように大学授業で花を咲かせる状態にするの意)」というメタファーを用いていた。CFが自らの内なる思いを言語化する中で、粟谷も教育観を言語化できた。そして、粟谷は実習経験を想起するだけではなく発展させていく。

粟谷: それはどっちかっていうと種をまくっていう部分が大きいような気がしますね。実習中でできればいいんだけど、実習って実習校の先生によっても全然違ってきますのでっていうのはもう言ってるんで。(中略)場合によっては教科書そのまま教えなさいという先生もいらっしゃるし、柔軟に対応できるようにねってどっちかという種をまく感じで「を(注:教科書を教える授業)」とか「で(注:教科書で教える授業)」とか、特に「で」ですよ。話はしたように思いますね。(11:45)

このように「実習の先生によって指導の方針が全然違う」と実習指導を相対化した上で、自身の経験してきた実習指導と、将来の社会科教育に向けて「種をまく」社会科教育の指導とを併用させ「不甲斐なさ」を脱し、自信をつけようとしている。CFとの対話のなかで、粟谷は自分自身の過去と現在の教師教育観を次第に明確にできたのである。

4) 再帰性・同型性の言語化

栗谷は、再帰性と同型性という概念を自身の中の信念とすることで障壁を乗り越えようとした。再帰性とは、「教育行為の責任や評価が、子どもや保護者から絶えず直接的に返ってくること。(中略) もう一面では、教師の成長における反省的性格という特徴を付与している」⁽¹⁶⁾ という概念である。再帰性については、以下のような発言がある。

栗谷：いろいろと具体的に指示をしないといけないんだなということですね。(中略) 指示が抽象的っていうのは(注：学生の振り返りで)よく書かれるし、で、何がどの何が抽象的なのかなって自分で振り返り。(11:09)

これは、栗谷が授業中に使用した抽象的な言葉が分からなかった学生について語っている場面である。栗谷は決して学生個人のせいにならず、「どこの何が抽象的なのか」を自分で振り返るという再帰性の概念を持っている。

また同型性は、「一教師に教えてほしいように教師に教える」⁽¹⁷⁾ ということであるが、この概念を信念として置いていることも伺える。次の発言は、インタビューの振り返り時1月24日の発言である。

守谷：栗谷先生がそこまで必死になってるところにはあと自分のためっていうよりも学生に対する責任、学生のためっていうところがあるんですかね。(19:56)

栗谷：うんうんそうですね。それが意味これまでずっと教師だったっていう教師魂が抜けてないっていうかね。(中略) こういう風にするんですよ。できるようにならないとねと言って自分はどうだ。(19:56)

守谷：それは何と何が同型なんですか？(中略) それはえっと教師教育者と教員志望学生の同型性ですか？(19:59)

栗谷：そうです。そうです。三層構造(注：子ども・教員志望学生・教師教育者)です。(19:59)

このような「自分はどうだ」という発言や教師教育者と教師と子どもの「三層構造」という発言より、同型性を自身の教育の前提にしていることが伺える。

以上のように、再帰性・同型性という概念を再確認し、「教師魂」を思い返して、自身の責任を果たそうとした。同ゼミ出身の石川、小栗、守谷もその概念を理解しており、栗谷の立場に立って発言をとらえながら対話を続けてきた。このような2つの概念を通して自信を回復していったと推察できる。

3. 栗谷の障壁を乗り越えた先－目標の再設定－

栗谷の場合、初年度は障壁を乗り越えたとは言いがたい。しかし、前項1)～4)の順に乗り越えようとしていると分析できる。その結果、1年目の到達点は以下の通りである。

1つ目。教員養成の目標設定が実習で授業ができる(花を咲かせる)から、教員になってから授業ができる(種をまく)、という目標へと変わっていった。

2つ目。その教員になってから授業ができる(種をまく)の具体的目標設定が「教科書で教える」から「教科書を教える」へ変わり、さらに「教科書を教える」から「教科書に沿って」へと変わっていった。最終的には、「教科書に沿って」で留まるのではなく、別の授業方法や型を活かした授業ができるように、初等社会科指導法の構成をつくるようになった。

3つ目。他専攻の学生を意識しない目標の設定から、他専攻の学生を意識して目標を設定していくように変わっていった。

CFとの相互意見交流による以上のような変化の結果、現在は以前より安心感を得て実践することができている。

IV. 考察

1. 栗谷の障壁の乗り越え方のコンセプト化

III章では栗谷の内面を対象化し、附属中・高教員経験者が大学の初任教师教育者となって初等社会科教育を教える際に、どのような障壁にぶつかり、それをいかに乗り越えようとしてきたかを示した。本章では、この事例を考察することで得ら

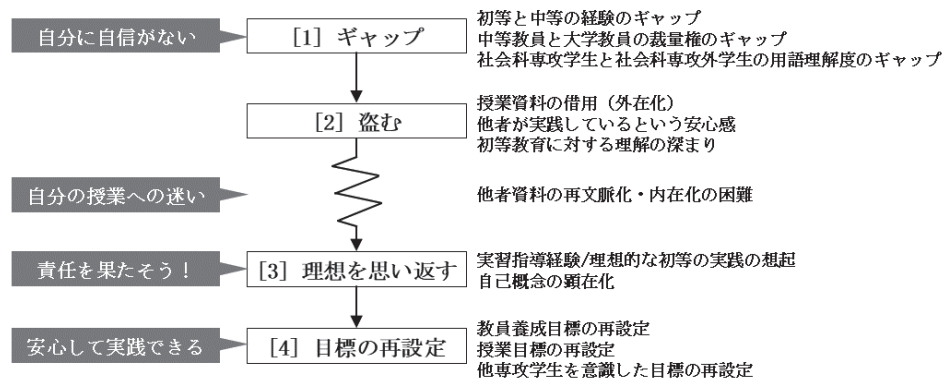


図1 粟谷の障壁の乗り越え方のキーコンセプト

れたキーコンセプトを示す。

粟谷の事例から得られたキーコンセプトは、「ギャップ」「盗む」「理想を思い返す」「目標の再設定」の4つである。以下、図1に即して詳述していく。

「ギャップ」は、障壁にぶつかる要因である。粟谷は、初等と中等の経験のギャップ、中等教員と大学教員の裁量権のギャップ、社会科専攻学生と社会科専攻外学生の用語理解度のギャップに苦しんだ。このようなギャップが、自分に自信がない、初等社会科指導法の何を指導していいのかわからない、といった心理的不安にも繋がった。

「盗む」は、障壁を乗り越える第1歩である。粟谷は、これまで関わってきた知り合いコミュニティに積極的に連絡し、主体的に教材・資料を借用した。他者が実際に使用している授業資料を借用することは安心感にもつながった。しかし、他人の授業資料は外在的に読み解くこと自体が難しい。粟谷はそれに時間と労力をかけ、次第に初等教育の理解を深めていった。さらに、他者の資料を徐々に再文脈化・内在化していく際に、授業回数や時間、学生実態など自らの置かれた文脈にそぐわない箇所が生じてきた。そうする中で、粟谷の授業への迷いが生じていく。

「理想を思い返す」は、障壁を乗り越える最中で、自身がどのように教育したいか言語化することである。粟谷は、実習指導経験や理想的な初等教育実践を想起したり、CFとの意見交流をしたりすることで、自らの信念を再確認できた。それは、これまでの自身の研究や自己省察で見出した

再帰性・同型性といった概念を用いて、教師教育者としての責任を果たすことを確認する過程であった。そしてこれを思い返すことで、教師教育者としての責任を果たそうと前向きになった。

そして最終的に「目標の再設定」を行っていく。粟谷は実習指導で大切にしてきた「教科書で」教えることができる教員を育成するという授業目標を発展させ、結果として複線的に実践を選択・志向できる未来の教員を育成する授業目標へと変わっていった。このように「種をまく」教員養成へと落ち着いていったのである。そして他専攻学生も受講しているという文脈を意識しながら、2022年度後期最終回で上記の目標を授業化することに挑戦したり、2023年度のシラバス作成することに楽しさを見出したりしており、安心して実践できる気持ちになっている。

以上のような粟谷の障壁の乗り越え方を概念化すると、図1のようになる。

2. キーコンセプト生成の背景

セルフスタディ実践を通して、「ギャップ」「盗む」「理想を思い返す」「目標の再設定」の4つのキーコンセプトが生成された背景として、粟谷が博士論文を通して育んできたリフレクティブさや学生とともに学ぶという姿勢が前提としてあり、さらに4名の教師教育者としての経験値と出自の同質性を指摘することができる。

4名のCFは大学で初等社会科について教え始めて1年目ないし2年目というように、教師教育者としての経験値が共通しているため、「ギャップ」や「盗む」は共感的に抽出することができ

た。また、栗谷の「理想を思い返す」について、他の3名は同じ大学院の同ゼミ出身であることから「附属での実習指導経験」の実態を知っていた。同様に「思い描く理想的な初等教育実践（佐藤・松浦実践）」についてもある程度共通した評価枠組で捉えていた。さらに、栗谷が障壁克服過程の最終段階である授業の「目標の再設定」において、様々な再設定の可能性があるにもかかわらず、『教科書で教える』実践を学生が志向できるように種をまく」に落ち着いた背景には、栗谷のこれまでの研究経験によって形成されてきた社会科教育観、研究者像、教師教育者像が影響しており、他の3名も栗谷の「目標の再設定」について共感的に理解できた。以上のように、栗谷の事例からキーコンセプトを生成できた背景として、勤務する大学が異なるにもかかわらず、経験値と出自の同質性が、CFによる省察と同僚性を促進したと考えられる。

一方、経験値と出自の同質性による限界も指摘できる。1つ目は、初等社会科教育の教授経験が等しく未熟ということは、「ギャップ」の乗り越え方が一定の方向になりがちになる点である。メンタリングのように、経験豊富な先達との対話によって、自己省察が促され、時には別の考え方や方法が発見されたかもしれない。

2つ目は、セルフスタディ実践が、出自の同質性によって、共通言語でしか対話できない閉じられたコミュニティでの議論に終始したことは否定できない。まったく別の社会科教育観、研究者像、教師教育者像の視点から批判的に考察することで、異なるキーコンセプトが生成されたり、障壁克服過程の別ルートや異なる到達点（例えば、社会科授業を受ける子ども理解を目指す教員養成カリキュラムにするという到達点）の発見に至ることもありうるだろう。

V. 示唆

ここまでで注目してきた栗谷の心的なありようと栗谷の事例の範囲内で抽象化してきたキーコンセプトは、どのような制度の代替案を提起するのか。最後に、この問いに答えることで、セルフスタディという研究方法論がもつ社会的意義に応

えていく。

今回栗谷という附属中・高等学校教員経験者の事例からは、現行の大学教師教育者採用システムの限界性が見えてきた。具体的には、博士号さえとれていれば、附属高校での実習指導経験・社会科専攻の学生への指導経験さえあれば、初等社会科教育の講義を担当するものとして採用して良いという、いわば課程認定通過主義である。このような課程認定通過主義に基づく採用システムをとっていたからこそ、栗谷の悩みが表出した。今後、こうした採用システムをどうするか検討する必要があるのではないか。

もちろん、採用システムにこだわらず、解決する可能性も示唆できる。今回栗谷の場合は、大学のゼミ関係者に声をかけることでセルフスタディが可能となり、障壁を乗り越えていった。しかし、このような他者が存在しない場合もありうる。だからこそ、学会や民間教育団体は、交流を促したり、個人的な関係を構築するプラットフォーム的機能をより強めていくべきではないか。さらには、大学等が入職前の教師教育者の研修機関/初任教師教育者の研修機関を構築する可能性もある。もちろん大学は、「学問の自由」や「教授の自由」が保障されるべき場であるため、統一的な研修が必要なのか、という批判もあろう。しかしながら、図1の「盗む」や「理想を思い返す」という行為を可能とする場が存在したからこそ、栗谷は障壁を乗り越えていった。専門性を統一的に高める研修ではなく、自身を未熟な教師教育者として捉え、その状況を批判的に考えられる研修が必要ではないか。

本研究の成果は、栗谷の事例から初任教師教育者の障壁とその乗り越え方を概念化し、こうした新たな制度的な展望に言及したことである。では、他の事例から、どのような障壁と乗り越え方が考えられるのだろうか。そしてそこから引き出される現行制度等の問題点は何か。他の事例に目を向けることが次なる研究の課題である。

【注記・引用文献】

- (1) Murray, J. (2002) *Between the chalkface and the ivory towers?* (Doctoral dissertation, Institute of

- Education, University of London).
- (2) 草原和博 (2017) 社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発：欧州委員会の報告書を手がかりにして，原田智仁，關浩和，二井正浩『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房，p.285 .European Commission (2013)*Supporting Teacher Educators; for better learning outcomes* p.22
 - (3) Murray,J. & Male, T. (2005) *Becoming a teacher educator: evidence from the field. Teaching and Teacher Education.* 21, 2, pp. 125-142. 桶渡美千代，森田智行 (2017) 教職大学院における実務家教員の役割：「実践の中の理論」に焦点をあてて，山形大学大学院教育実践研究科年報 8, pp.26-35.
 - (4) 大坂遊，渡邊巧，岡田了祐，齊藤仁一郎，村井大介 (2022) 教師経験の乏しい教師教育者ほどのように教師を育てることと向き合うのかー初任期にセルフスタディに取り組んだことの意味ー，周南公立大学論叢 1, pp.23-46.
 - (5) 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.
 - (6) 香西佳美，田口真奈 (2019) 大学の授業検討会における談話の特徴と初任教員の授業実践への影響，日本教育工学会論文誌 43 (4) , pp.421-432. 田口真奈，西森年寿，神藤貴昭，中村晃，中原淳 (2006) 高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と課題，日本教育工学会論文誌 30 (1) , pp.19-28. 重田勝介，大川内隆朗，館野泰一，福山佑樹，香川順子，田中さやか，加藤雅則，上田純子 (2012) 大学初任者教員が悩みについて対話するオンライン環境を用いた実践と評価，日本教育工学会論文誌 35 (4) , pp. 399-409.
 - (7) 前掲(4), (5).
 - (8) 山内敏男，大西慎也 (2022) 教師教育者はいかに社会科教育を専門とする現職院生の学修に寄与するか：セルフスタディの手法を用いた教師教育実践の省察と課題，社会系教科教育学論叢創刊号，pp.53-62.
 - (9) Loughran,J., Hamilton, LaBoskey,M.L., Russel V.,K., T.(Eds.)(2004) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education.* Dordrecht: Kluwer. Crowe, A., R.(Eds.) (2010) *Advancing social studies education through self-study methodology : The power, promise, and use of self-study in social studies education,* Springer, p. vi . 齋藤真宏，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 28, pp.105-120.
 - (10) Samaras(2011)*Self-Study Teacher Research,* SAGE,pp.9-10.
 - (11) 前掲(5).
 - (12) フリック U., 小田博志他監訳 (2011)『新版質的研究入門』春秋社.
 - (13) 佐藤郁哉 (2008)『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.
 - (14) Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational borrowing as a policy strategy. Caruso, M. & Tenorth, H. edit *Internationalisation : Comparing Educational Systems and Semantics.* pp.57-89.
 - (15) 佐藤章浩 (2010) 小学校社会科における経済概念の形成：第3学年単元「スーパーマーケットのみみつをさぐろう」を事例に，社会科研究 73,pp.41-50. 松浦雄典 (2013) 社会科における批判的参加学習としての授業構成：小学校第4学年「安全なくらしを守る人たち」を例に，社会科研究 79,pp.37-48.
 - (16) 佐藤学 (1994) 教師文化の構造：教育実践研究の立場から，稲垣忠彦，久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会，pp.21-41.
 - (17) Loughran, J. & Berry, A. (2005). Modelling by Teacher Educators. *Teaching & Teacher Education,* 21 (2) , pp.193-203.
- 【付記】
本研究は，科学研究費 (23K02407) の成果の一部である。