

# FINAL REPORT

## 最終報告書

### Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践

～ 教職課程担当教員の組織的養成 ～



広島大学副学長・広島大学大学院教育学研究科教授  
**坂越 正樹** (取組代表者)

## はじめに

広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻（博士課程後期）を中心とする大学院教育改革の取組「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践」は、平成 19 年度文部科学省大学院教育改革支援プログラムに採択され、平成 19 年 9 月より活動を開始しました。平成 22 年 3 月に支援による事業は終了しますので、ここにその活動内容を報告し、達成された成果について点検評価を実施します。

本プログラムは、「教職課程担当教員の組織的養成」を副題としています。広島大学大学院教育学研究科は、これまで多くの大学教員・研究者を養成し、とりわけ全国の大学教育学部や教員養成系学科等に人材を輩出してきた実績を有しています。その基盤に、博士課程前期・後期を通して教育学研究者をめざす大学院学生の厳格な修練があったことは確かでしょう。しかし、研究者養成としての大学院教育が成果をあげる一方で、大学教育を担う教育者としての養成は、これまで個々の大学院学生の資質や指導教員からの人格的影響に委ねられてきました。

このような、従来機能していた研究者養成を基にした教育者養成への、ある種の危機感から本プログラムは構想されました。ユニバーサル化する今日の高等教育機関において従来型（Ph.D 型）大学教員は十全に教育の職務を果たすことができるのか。まして教育学研究科は小中高等学校等の学校教員を養成する大学教員「先生の先生」を養成するという課題を担っています。学生に教育を語る大学教員の教育力が問われます。そこで本取組では、確かな研究力に加え、大学教育において実践的な指導力を発揮できる人材、高等教育を含む教育臨床に的確に対応できる（Ed.D 型）人材の養成をめざし、そのためのプログラムを開発・実践しようとしました。3 年の取組期間中、大学教職員と大学院学生が一体となって、多くの事業を展開してきました。海外教員養成の調査研究、「教員養成学」「大学教授学」といった新規博士課程授業の開講、学士課程大学授業の実習等々、また大学での教授指導方法に関する研究会も多く実施してきました。それらの詳細については、本報告書をご参照ください。

私たちの取組は、確かに教員養成に関わる大学教員の養成に焦点をあてて展開してきました。しかし、高等教育の存在意義が問われ、大学教育の質保証が大きな問題となっている今日、この取組は教員養成にとどまらず大学教育全体の改革に波及するものであると考えています。大学における研究と教育の統合をいかに達成するか。いわゆるフンボルト的な大学のあり方が、そのままでは通用しがたくなっている中で、その新しい形を模索すること、例えば専門深化した研究を横断する組織的な教育を構築すること、これが私たちの試みであったと考えています。

その成果がどこまで達成されているか。ご忌憚のない評価をいただけましたら有り難く存じます。

最後になりましたが、私たちの取組にご支援、ご協力いただいた皆様、関係各位にあらためて感謝を捧げ、巻頭のご挨拶といたします。

# 目次

巻頭言「はじめに」

目次 ..... 1

## 概要

Ed.D 型プログラムの概要	4
授業「講義」, Course * 英語文	8
視察, Visit Investigation * 英語文	13
教職授業プラクティカム, Teaching Practicum * 英語文	23
教職教育ポートフォリオ	31
プログラム評価, Review * 英語文	32

## 資料

### 講演会・シンポジウム

1 講演会「ケースメソッドによる専門職養成の可能性を探る II」 <small>(於：広島大学、2009年3月11日)</small>	
「KBS ケースメソッド授業法研究普及室その歩みと課題」 ..... 50 竹内 伸一 (慶應義塾大学)	
「学校ケースメソッドの Q&A」 ..... 52 安藤 輝次 (奈良教育大学)	
「教員養成におけるケースメソッド教育の展開と今後の可能性」 ..... 55 竹鼻 ゆかり (東京学芸大学)	
2 講演会「大学教員養成のための研修プログラム」 ..... 58 <small>土持ゲーリー法一 (弘前大学) (於：広島大学、2009年7月17日)</small>	
3 講演会「北京大学・北京師範大学における 博士課程教育制度と大学院生の養成」 ..... 68 <small>北京大学博士生制度与博士生培养 錢民輝 (北京大学) (於：広島大学、2009年12月10日)</small>	

## 4 国際シンポジウム

「『先生の先生』になる—教職課程担当教員の組織的養成をめざして—」

(於:広島大学、2010年1月8日)

- “Becoming a teacher: Comparative Studies in Western Countries of Teacher Education” ..... 73  
Ivor Goodson(University of Brighton)
- “The Characteristics and Trends on Doctor of Education in China” ..... 88  
Xie Ren Ye(Director, Institute for Higher Education, Shanghai Academy of Educational Sciences)
- “Preparing Teacher Education Faculty in the United States:Tensions and Challenges New and Old” ..... 91  
Luise Prior McCarty(Indiana University)
- “A Way to Better the World: What We Can Do in Doctoral Education in Educational Studies” ..... 101  
Yasushi Maruyama(Hiroshima University)

## 学会発表

### 1 中国四国教育学会第 60 回大会発表

(於:愛媛大学、2008年11月30日)

- 「広島大学大学院における『Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践』の現状と課題—  
教職課程担当教員の養成プログラムの構築に向けて—」 ..... 104  
水野 考(広島大学・研究員)・天野 かわり(広島大学・研究員)  
佐々木 保孝(天理大学)・杉原 薫(広島大学大学院・院生)

### 2 日本教育学会第 68 回大会発表

(於:東京大学、2009年8月28日)

- 「ティーチング・アシスタント制度を活用した「大学教師」教育の可能性」 ..... 113  
上野 哲(広島大学・研究員)
- 「『広島大学大学院教育改革支援プログラム  
『Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践』』におけるカリキュラム実践の分析」 ..... 119  
大橋 隆広(広島大学・研究員)

### 3 ISSOTL Conferences 2009 発表 ..... 128

(於:インディアナ大学、2009年10月24日)

- “Establishing a New System of Training Teaching Assistants in Japan:  
An attempt in Hiroshima University”  
Tetsu Ueno, Takahiro Ohashi, Takeshi Kitagawa, Hideki Shiozu, Kayo Suwa, Hidefumi Yagi, Johanna Diwa and  
Yasushi Maruyama Special thanks to Mr. Yoshitsugu Hirata

# 概要

publish documents

# Ed.D型プログラムの概要

広島大学大学院教育学研究科教授 古賀 一博

## I 背景と目的

大学院博士課程後期は、従来、研究者の養成を主眼としてきており、教育系分野についていえば、教育学研究者の力量形成には熱心であっても、教育学関連科目の担当教員としての人材育成の視点は等閑視されてきた。換言すれば、「大学教員の養成」の機能は、極めて脆弱であったといわざるを得ない。ところが、近年、わが国では学力低下やいじめ等、教育への危惧の念が高まり、資質能力の高い学校教員の養成が強く求められている。その意味で、教育系学部等において「先生の先生」として教鞭をとる教職課程担当教員の責任や役割は大きく、その資質能力の向上もまた極めて重要である。

本プログラムは、従来の研究者養成中心であった「Ph.D型」の博士課程教育を改革し、教職課程担当教員としての自覚を高め、その資質能力を向上させる「Ed.D型」の教育課程を大幅に導入することによって、資質能力の高い学校教員の養成という社会的期待に応えることを目的とするものである。

## II 教育プログラムの内容と特色

本プログラムでは、教育人間科学専攻の教育学分野を中心とする博士課程後期院生に対して、教職教育に関するカリキュラム開発や授業シラバスを作成させ、本学教育学部や他大学（協力校）における関連授業でTAとして教育実習を体験させ、その授業実践を反省・評価させるというPDCAのサイクルを繰り返すとともに、それら授業実践の詳細なポートフォリオを作成・提出させることにより、大学における教員養成担当者としての資質能力を向上させることを企図した。

本プログラムの特色としては、次の6つをあげることができる。

- 1 教育者としての資質を形成させるため、大学院博士課程後期において授業を新設すること
- 2 指導教員の指導のもとでカリキュラム開発やTAとし



- て教育実習を行い、反省を行うこと
- 3 上記のサイクルを繰り返し、ポートフォリオを作成し、力量を継続的に向上させること
  - 4 実績ある欧米の教育系大学院等と連携しFDや教職関連授業を参観し指導助言を得ること
  - 5 教育委員会等の関係職員から実践批評会等での指導助言を得るとともに、現職教員研修会での指導補助を行わせること
  - 6 プログラムの実施の各段階全体について外部の有識者による継続的な評価を行うこと

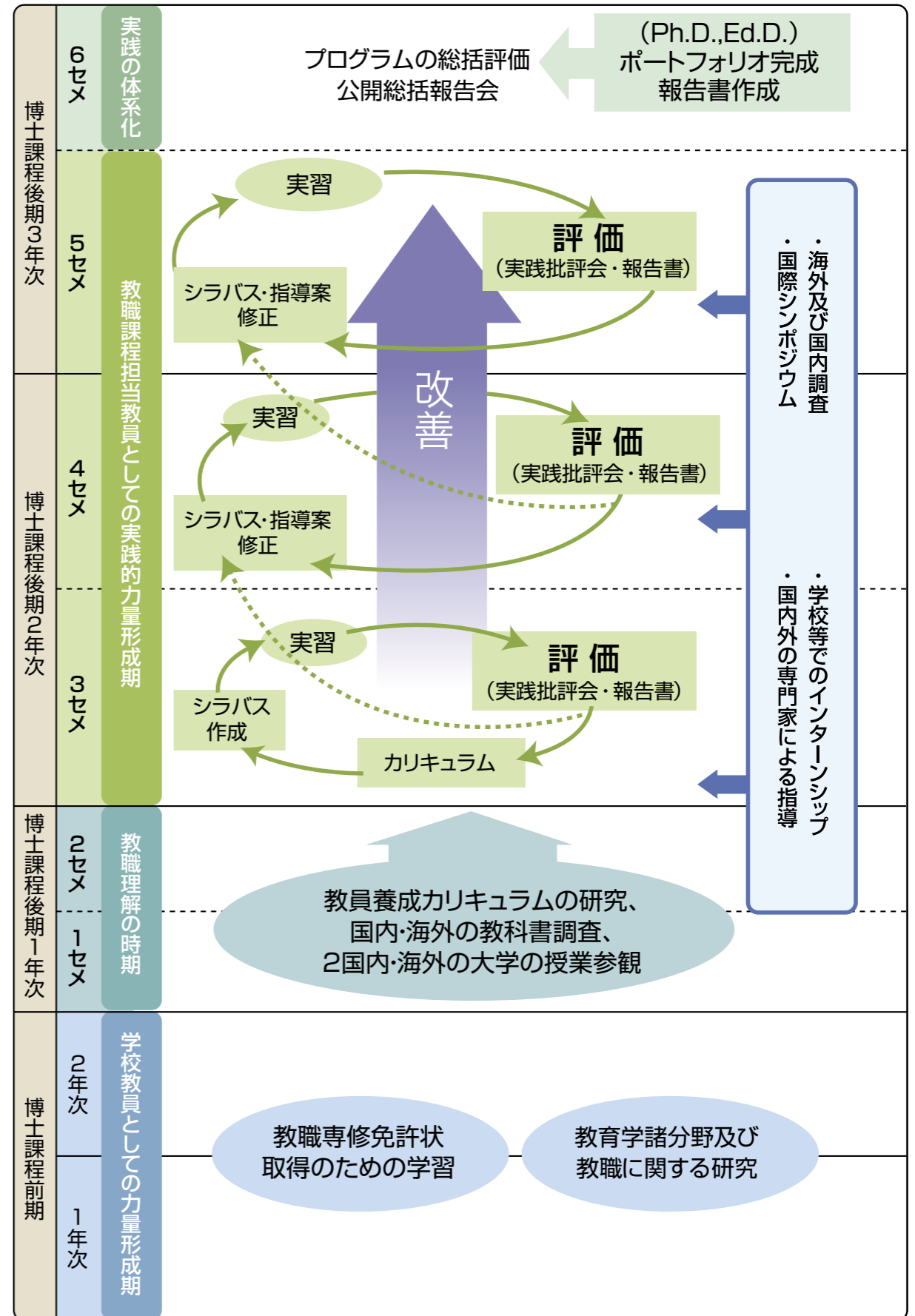
## III 期待される効果

また、本プログラムの期待される効果としては、主に次の3つがあげられる。

- 1 教員養成学部や「教職大学院」等における教職関連科目担当教員の資質向上に貢献すること
- 2 わが国における就学前教育及び初等・中等教育の質的向上に寄与すること
- 3 教育系大学院教育における革新のモデルとなり全国的な波及効果が見込まれること

## IV 履修プロセスの概念図

履修のプロセスをイメージ的に示したものが右の概念図である。





## V 年度別の具体的な教育プログラムの実施計画

さらに、各年度ごとに実施した具体的な教育プログラム内容は、以下の通りである。

### 【平成 19 年度】

(1) 「教員養成学講究」等(新設)による教員養成カリキュラムの研究と授業シラバスの作成

- 博士課程後期 1 年次に開講される「教員養成学講究」等において、国内外の教職に関する科目の教科書と主要な大学教育学部の教員養成カリキュラムと授業シラバスを分析させた。

- さらに希望する授業科目について、15 回の授業のシラバスを作成させた。

(2) 国内外の教職に関する授業の参観と授業分析

- 本学教育学部で開講されている教職に関する科目の授業を参観させ、授業分析を行わせた。

- 国内の大学の優れた教職に関する科目の授業を参観させ、授業担当者にインタビューを実施した。

- 取組実施担当者は、欧米の主要大学の教育学部を訪問し、本プログラム実施に関する協力関係を構築するとともに、関係資料を収集した。

(3) 国際シンポジウム

欧米の著名な学者と国内の研究者を招聘して、本プログラムと同種の先進的取組の事例について報告を求め、本プログラムの目的達成に必要な事項について議論した。

### 【平成 20 年度】

(1) 「教職授業プラクティカム I」(新設)による教育実習

- 院生は各自が希望する教職に関する授業に参加し、担当指導教員の指導のもと、前年度に作成した授業シラバスを参考に複数回分の授業の指導案を作成した。

- 担当指導教員の授業で実際に TA として授業を行った。

- 授業風景は別の院生が VTR 等に録画し、聴講学生による授業アンケートを実施した。

(2) 実践批評会の開催と実習レポートの作成

- 実践批評会を開催し、担当指導教員、学外の専門家、授業傍聴者等から批評を受けた。



- 聴講学生による授業アンケートの分析結果を基に、その授業に対する反省をふまえた「教育実習レポート」を作成した。

(3) 国内外の教職に関する授業の参観と授業分析

- 院生は本学教育学部開講の教職に関する科目のうちから各自が希望する授業を参観し、授業分析を行った。

- 国内の大学の優れた教職に関する科目の授業を参観させ、授業担当者にインタビューを行った。

- 院生は外国の主要大学教育学部の授業を参観し、授業担当者と教職課程カリキュラムコーディネータにインタビューを行い、関係資料を収集した。これらをもとに、次年度のシラバスや指導案を改善した。

### 【平成 21 年度】

(1) 「教職授業プラクティカム II」「教職授業プラクティカム III」(新設)による教育実習

- 平成 20 年度に実施したと同様の教育実習の 2 回目を実施した。昨年度の教育実習の反省に基づき、担当教員の指導のもとに、授業シラバスと授業案を改善し、複数回の教育実習を行った。また、当該年度の実習は、学内にとどまらず、学外の実習協力校(近隣の

教職課程認定大学)においても行われた。

- 20 年度と同様、実践批評会を開催し、院生は「実習授業レポート」を作成した。

- 教育委員会等の教員研修会等に参加し、講師の補助者としてインターンシップの授業を行った。

(2) 国内外の教職に関する授業の参観と授業分析

平成 20 年度と同様、院生は本学および国内外の大学における教職の授業を参観し、授業分析を行った。

(3) 教職教育ポートフォリオの完成と最終発表会

院生はこれまで受けた授業や教育実習(VTR も含む)、国内外の授業参観、教育実習レポートなどを 1 冊のファイルに収録した詳細なポートフォリオを完成させ、最終発表会で未来の大学教師としての自己の成長の過程を発表した。同時に、他大学の大学教員、教育委員会職員等による指導助言と評価を受けた。

(4) 国際シンポジウム

国内外の著名な研究者を招聘して本プログラムの成果を報告し、成果の総括を行い評価を受けた。

# 授業「講究」

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 3年 諏訪 佳代  
 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 ルハグワ・アリウンジャルガル  
 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 熊井 将太

## I 教員養成学講究

### ●授業の目的

前半では、わが国における教員養成の歴史を、その理念や制度の変容過程に着目しながら検討するとともに、現代の教員養成改革の動向と課題を把握する。後半では、将来の大学教員の候補者の実践的能力の育成という観点から、国内外の教職に関する科目の教科書と主要な大学教育学部の教員養成カリキュラムと授業シラバスを分析・検討する。

### ●授業のスケジュール

	2007年	2008年	2009年
1	イントロダクション	イントロダクション	イントロダクション
2	日本の教員養成(1)	日本の教員養成(1)	日本の教員養成(1)
3	日本の教員養成(2)	日本の教員養成(2)	日本の教員養成(2)
4	アメリカの教員養成	日本の教員養成(3)	日本の教員養成(3)
5	教科書分析(1)	日本の教員養成(4)	日本の教員養成(4)
6	教科書分析(2)	諸外国の教員養成(1)	諸外国の教員養成(1)
7	課題研究の打ち合わせ	諸外国の教員養成(2)	諸外国の教員養成(2)
8	教科書リストの作成	諸外国の教員養成(3)	諸外国の教員養成(3)
9	海外調査	研究課題の打ち合わせ	研究課題の打ち合わせ
10	海外調査	個別報告	院生による発表(1)
11	海外調査	個別報告	院生による発表(2)
12	海外調査に関する報告	個別報告	院生による発表(3)
13	シラバス・教科書分析に関するグループ報告	個別報告	院生による発表(4)
14	シラバス・教科書分析に関するグループ報告	個別報告	院生による発表(5)
15	シラバス・教科書分析に関するグループ報告	予備	予備

### ●概要

一期間：第1 Semester(大学院博士課程後期1年次の前期)。  
 一日本の教員養成(2007/2008/2009年)(講義形式を中心に)

わが国の教員養成の歴史を、師範学校、高等師範学校、文理科大学、学芸大学、教育大学、教育学部等を中心に学んだ。考察の観点は、アカデミズム/プロフェッショナリズム、目的養成/開放制、教員養成の教育課程編成、教員に求められる資質能力、教育実習の在り方などである。これをふまえ、今後の教員養成のあり方について討議を行った。

加えて、2年次以降には、教職大学院の最新の動向を、法制度などに焦点を当てて整理するとともに、2年次では岡山大学に、3年次では兵庫教育大学に焦点を当て、その基本理念、システム、カリキュラムといった具体的問題について講義が行われ、従来型の大学との相違などについて議論がなされた。

一アメリカの教員養成(2007/2008/2009年)(講義形式)  
 ウィスコンシン大学およびニューヨーク大学の事例を中心に、教員養成の法制と教員養成カリキュラムと教育実習についての講義が行われた。

一教科書の分析およびリスト作成(2007年)  
 受講生の希望する教職科目の教科書を取り上げ、教科書の内容や構成、およびその特色等について報告し、教科書の比較分析を行った。その上で、それらを一覧表として整理し、教科書リストを作成した。

一海外調査に関する報告(2007年)  
 2007年12月1日~18日の期間に行われた、ドイツへの視察について、授業、教育実習、幼稚園、研究指導など受講生それぞれの視点に基づいて、報告がなされた。

一シラバス・教科書分析に関するグループ報告(2007年)  
 受講者は、それぞれの関心から教職科目を選択し、その科目について複数大学のシラバスおよびそこで用いられる教科書を比較分析し、「教職科目」の授業の特色や課題を検討した。

一シラバスの比較分析およびシラバス作成(2008/2009年)  
 受講者はそれぞれの関心から教職科目を選択し、複数大学のシラバスを、その目的、内容、教科書、授業方法、評価方法などに焦点を当てつつ、比較分析し、それをもとに討議を行った。シラバスの比較分析を踏まえて、受講者は、自身の選択した教職科目についての全15回のシラバスを作成し、それをもとに、教職科目の特色や意義、課題などについて議論を行った。



### ●特色

- ・大学教育の歴史的検討および国際比較の検討を通じて、わが国の大学教育の特色やその意義、課題を理解する。
- ・他大学のシラバスを比較検討することで、教職科目の機能や役割についての認識を育てる。
- ・シラバスの構成や教科書を分析することで、具体的

的にどのようなカリキュラムを構成するか、またその際に機能している原理などについて考察する。  
 ・さらに、実際にシラバスの作成を行うことで、学習内容を実践的に展開し、さらにそれに基づいて意見交流を行うことで、多角的な視点から自身の大学教育観を磨く。

### ●受講生が作成したシラバスの例



事例1  
 「教育に関する社会的・制度的事項に関する科目」



事例2  
 「教育の方法および技術に関する科目」

## II 大学教授学講究

### ●授業の目的

「大学における授業」のあり方について基本的原理と実践的課題を理解し、教職関連科目の授業が「教えることを教える」という独自の性格を帯びていることをふまえながら、国内外の大学の授業をめぐる諸課題について理解を深める。あわせて、今日、新たに試みられている具体的な大学教授法に関する地検を深めることを通して、2年次より実施される教育実習プラクティカムにつながる基礎基本を習得する。



## ●シラバス

	2007年	2008年	2009年
1	オリエンテーション	オリエンテーション	オリエンテーション
2	大学教授学の基礎原理：導入	生涯学習社会の学校教育	生涯学習社会における大学教育
3	大学教授学の基礎原理：講義法（1）	最近の大学教育事情	院生による報告（総論—大学教育の現状とあり方）
4	大学教授学の基礎原理：講義法（2）	大学教授法：院生による報告—講義（1）	休講
5	大学教授学の基礎原理：討議法	大学教授法：院生による報告—講義（2）	前回の報告に基づく討論（大学教育の現状とあり方）
6	大学教授学の基礎原理：個別指導	大学教授法：院生による報告—討議法（1）	院生による報告（講義の理念・歴史・思想）
7	大学における授業評価	大学教授法：院生による報告—討議法（2）	院生による報告と討議（講義の具体と改善）
8	ワークショップ（良い授業に必要なものは何か）	大学の授業のあり方に関する討議	院生による報告（学生参加型授業）
9			院生による報告（学生参加型授業の試案）
10	院生による報告（大学における評価）		
11	ワークショップ（授業評価アンケートの作成）		大学の授業のあり方に関する討議
12			
13			
14	院生による報告（授業評価アンケート）		
15	総括	総括	総括

## ●概要

一 期間：第2セメスター（大学院博士課程後期1年次の後期）。

### 一 「大学における授業」のあり方を考える基本的原理の学習（2007/2008/2009年）

「生涯学習社会における学校教育」について論文を講読し、「生涯学習者の育成」や「学校教育の課題」を中心に受講生による討議を行った。これらを通して、「大学における授業」のあり方を考えるうえでの基本的原理についての学習を深めた。さらに、広島大学の「授業評価報告書」を手がかりに、「大学における授業」のあり方を構成する基本的要素や基本的観点について実際の考察を深めた。

### 一 「最近の大学教育事情」についての知見を広げ、理解を深める学習（2007/2008年）

近年問題となっている「大学の授業のあり方」の改善の試みに関する新聞記事などの収集・講読を通じて、「最近の大学教育事情」についての知見を広げる学習およびそれにもとづく討議を行い、大学の置かれている今日の事情や大学が直面している教育的課題について理解する学習を行った。

### 一 「大学教授法」の基礎基本についての学習（2007/2008/2009年）

「大学における授業」のあり方について、とりわけその授業方法や授業形態に焦点を当てた学習を行った。

2007年および2008年の授業では、「大学教授法の基礎原理」を踏まえ、教授法を「講義法」「討議法」「個別指導」の3つのタイプに分けて、それぞれ受講生の報告とそれに基づく討議を行い、「大学教授法」の基礎基本となる3つのタイプの授業法の特徴について学習

した。2009年の授業ではさらに、学生が発表の枠組み自体を検討し、「教師主導型授業—講義」「学生参加型授業」「評価法」について報告・討議を行った。その際、2007/2008年の授業で展開されたように「受講生自身が大学の教壇に立つ」ことを想定するだけでなく、それをさらに「大学教育とは何か」といった、より巨視的な問題と結びつけながら議論するように留意した。

### 一 授業評価アンケートの作成（2007年）

4～5名でグループを作り、大学における授業評価についての学習を行い、共同で「授業評価アンケート」の作成を行った。

## ●特色

- ・基本的に、報告と討議をベースとして展開される。
- ・大学教育理念や生涯学習社会といった「大きな」問題との関連を志向しながらも、「受講生自身が大学の教壇に立つ」場合を強調し、具体的な場面を想定させる。

## ●受講生が作成したアンケート項目



## “Research into Teacher Training”

One of the key courses in our program is “Research into Teacher Training,” which is offered for students in the first year of their doctoral course of study. In this part of our presentation, therefore, we would like to introduce the course objectives, the course schedule, the course outline, and, lastly, course outputs.

“Research into Teacher Training” has two objectives. The first objective is to give students a basic understanding of the history and philosophy of teacher training programs in Japan as well as their current condition and the urgent issues they face. The second objective is to analyze and research teacher training programs in domestic and international universities, especially in terms of syllabus design and curriculum analyses in order to provide students with practical skills. “Research into Teacher Training” is offered over a period of four months, from April to July, and consists of a sequence of approximately 15 lectures and presentations.

The first topic addressed in the course is “Teacher Education in Japanese Universities.” These lectures mainly deal with the history of teacher education and training in Japan, examining the development of normal schools, higher normal schools and universities. We examined these institutions in terms of their orientation—academic or professional, whether they were open to everyone or had limited access, the nature of their curriculum design and development for teacher training, the abilities and skills required for teachers, and, lastly, how students were trained practically. In addition to this historical study, we discussed current issues and movements in the teacher training for graduate students in 2008 and 2009. In 2008, we examined the case of Okayama University, and in 2009 we examined the case of Hyogo University of Teacher Education. Both cases were examined from the perspective of their fundamental theory as well as their system and curriculum. Moreover, we examined the difference between an ordinary university’s teacher training system and these two universities’ systems.

The second topic addressed in the course consisted of comparative analysis of teacher education in other countries. In the U.S. we selected the University of Wisconsin and New York University as case studies, examining both universities in terms of the legal arrangement of their teacher training programs, their curriculum, and their practical training programs. Some students, on the other hand, visited Germany from December 1st to 18th in 2007 to conduct field research, including class observation, practical training, a kindergarten visit, observation of research supervision, etc. These students presented a report on their overseas visit and training.

“Research into Teacher Training” also focused on the analysis of textbooks, curricula and course syllabi used in teacher training courses in other Japanese universities. We examined and analyzed these textbooks in terms of their structure, contents and other features before compiling a report on our findings and a comparative analysis of these textbooks. We also conducted a comparative analysis of these courses, considering the particularities of each teacher training course and the issues they face as well as their curricula, instructors’ teaching style, and evaluation techniques. Based on our findings, we designed a sample syllabus for teacher training consisting of 15 lectures. Finally, we discussed the meaning, particularities and issues of teacher training courses based on our syllabus.

In summary, “Research into Teacher Training” had four distinct features:

1. Firstly, through the historical point of view and international comparisons, we were better able to understand the features, meaning and issues faced by Japanese universities’ colleges of education.
2. Secondly, through the analysis of other universities’ syllabi, especially in their teacher training courses, we were better able to understand and recognize the function and role of the teacher training course.
3. Thirdly, through analysis of textbooks and syllabi, we were better able to understand the principal theory of the curriculum’s function and to design and construct our own curriculum.
4. Finally, through making a sample curriculum, we were better prepared to design our own curriculum. Moreover, through the exchange of diverse opinions on our curriculum with other students, we were able to further develop our own educational philosophy.

These course syllabi, written by the graduate students during the course, were the final output of “Research into Teacher Education.”

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 3年 塩津 英樹  
広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 3年 樋口 裕介  
広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 坂本 泰雅

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 杉田 浩崇  
広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 吉澤 茉帆

## “Research into University Teaching”

The second key course of this project is “Research into University Teaching”, which was offered in the second semester of our doctoral program. While the main focus of “Research into Teacher Training” was the history, curriculum, methods and materials of teacher training, “Research into University Teaching” was more focused on the characteristics of teaching in postsecondary education, as well as the difficulties and possible ways to improve university teaching. There were four primary objectives of this course: first, to understand the fundamental principles and the practical problems of university teaching; second, to understand the unique characteristics of training teachers how to teach while deepening our understanding of its difficulties in Japan and foreign countries; third, to enhance our knowledge of the latest teaching methods and curricula in universities and colleges by looking at recent case studies; and finally, to acquire basic knowledge and skills for teaching practice. These objectives were intended to prepare us for the teaching practicum in the second and third years of our doctoral program.

The content of “Research into University Teaching” can be divided into four main themes. The first theme involved a focus on learning about the fundamental principles underlying university teaching prior to actually practicing classroom teaching in a university. To accomplish this we first read a thesis, “Schooling in a Lifelong Learning Society”, which introduced us to fundamental principles of university teaching such as the cultivation of lifelong learners and the challenges to schooling in a lifelong learning society. We also utilized Hiroshima University’s class evaluation form to consider practically the university’s perspective on the fundamental factors of teaching in a university.

A second theme of the course was learning about recent trends in postsecondary education. We approached this task by gathering and reading newspaper articles about various attempts to improve university teaching. Based on these articles, we identified recent trends in postsecondary education and tried to understand the current situation and educational problems which colleges and universities are facing.

A third focus of the course was on common teaching methods in the university. We learned to divide instruction methods in universities into three types: “lecturing,” “discussion” and “individual instruction.” We reported on and discussed the characteristics of these three types of instruction by applying the fundamental principles of university teaching we learned about in the course.

In 2009, graduate students reconsidered the frameworks of university teaching itself by applying the knowledge gained from the previous two years to report on and discuss “teacher-centered instruction,” such as lecturing, “student participation-oriented instruction,” and evaluation methods. In this task, we particularly focused on two things: first, imagining how we might teach in a college or university when we become university faculty and, secondly, to explore the situation from a more macro point of view by considering the question: What is postsecondary education?

A fourth theme of the class was to make a class evaluation form for university teaching. In order to make the evaluation form, we formed a group of 4 to 5 people, to study the evaluation of university teaching. After we learned the key concepts in the evaluation of university teaching, we actually made a class evaluation form for university teaching with group members.

In conclusion, I would like to point out two points that represent the key characteristics of this course. First, while most university teaching in Japan is conducted by lecture, this course mainly consisted of presentations and discussion. As a result, graduate students were required to think more independently and carefully about how they will teach in college when they become teachers. Second, the objectives of this course were not only to give graduate students how-to knowledge of teaching, but also to motivate students to acquire a better idea of postsecondary education or teacher training itself in order to train future faculty who can select appropriate teaching methods and evaluate teaching objectively. Through these practices, graduate students were expected to acquire a framework to consider university teaching and to reflect on their own teaching practices with these concepts. The content learned in this course was put into practice and deepened in the practicum during the second and third years of the doctoral program.

## I. アメリカ視察の報告— Center for teaching and learning (CTL) について

### 1. センターの概要

→大学教員、ティーチング・アシスタント (TA) の教育活動に対する支援的取り組みを行っている。ちなみに、TA トレーニングには次の二つのタイプがある。

- ①「大学が主体となって行うもの (university-based training)」
- ②「各学部が主体となって行うもの (department-based training)」

### 2. PIE プログラム

(The Program for Instructional Excellence)

→同プログラムは、1990年に、学部教育の質向上を目的とした州による助成金を基に始められたものであり、TAの教育力向上を目的とするものであった。

→PIEが中心となって、すべての学部を対象にTAトレーニングの機会を提供している。とりわけ、TAトレーニングの機会を十分に保障できない学部に対する補完的役割を果たしている (TAの質保証としての側面)。

### 3. PIE の具体的な三つの活動

#### 1. PIE Fall Teaching Conference

→年度開始前に二日間にわたって開催されるミーティング。ここでは、TAの業務内容や、大学の教育方針などといった基本的な情報確認が行われる。

→今年度から新たにTAとして採用される大学院生に対して、大学教員などが、授業評価、人種の多様性、クラス運営、学生対応などについて講義などを行うことによってアドバイスする。2009年度には合計18の講義が行われた。そのうち最低で12の講義を受講し、講義を通して学習したことを基に、自身の「教育哲学 (teaching philosophy)」を執筆し、それをCTLに提出した学生には「証明賞 (PIE Certificate)」が授与される。

#### 2. PIE Associate Program

→学部からの推薦によって、毎年、各学部から優秀なTAが1名選出される。同TAは、CTLと学部とを繋ぐ橋渡的存在として位置づけられている。

#### 3. the Outstanding Teaching Assistant Awards (OTAA)

→TAにポートフォリオを提出させ、審査の結果、優秀なTAとして判断された場合には賞与が与えられる。この際のポートフォリオには規定のフォーマットがあり、それは、「優れた授業実践のための7つの原則 (The Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education)」として示されている。





# 視察

## 4. Center for teaching and learning と TA 制度

Center for teaching and learning は、全学部を対象にした、TA のための組織的な研修機関であり、TA の力量向上のための様々なプログラムを提供していた。日本の TA 制度は、アメリカの TA 制度の影響を受けて始められたものである。しかしアメリカの TA 制度が、制度的に（完全に）確立されているのに対して、日本の場合はそうではない。ではなぜ、日本の TA 制度は、これほどまでに制度的保証が遅れているのだろうか。それはアメリカと日本、それぞれの背景の事情に目を向ける必要がある。

元来、アメリカの TA 制度は、大学の大量化現象ともに行われた。大学入学者数の増加とともに、大学教員数も増やす必要性に迫られた。その際、比較的低賃金で雇うことのできる学生を TA として採用し、授業に当たらせることで、この事態に対応しようとした。とりわけフロリダ州立大学では、TA の授業力向上のための体制が日本に比べて格段に整備されていた。TA が授業者として独立した講義を受け持っているという米国の特質上、大学のアカウントビリティ履行のためには TA に対するサポートはほぼ必要不可欠であるともいえる。大学側は、TA を活用することで、効果的な人件費削減が可能となる一方、TA にとっては学費が免除される

という両者にとってのメリットが存在している。このようなメリットは、大学経営という観点からみても非常に効果的であると思われる。しかし日本には、大学経営という視点から TA を効果的に利用しようという発想自体が乏しい。このような事情の相違が、日本における TA 制度確立の遅延を招いている原因の一つと言えるのではないだろうか。

しかし近年、米国の深刻な経済状況を受けて、フロリダ州立大学における Center for teaching and learning は予算削減傾向にあり、それらは、センターのスタッフの削減等といった形として現れている。今後、米国と日本、両国にとっての課題とは、限られた財源の中で TA トレーニングをどのように充実させ、学部教育の質を保証していくのか、といった点に集約されるのではないだろうか。



## II. イギリス視察の報告

### 0. 視察の概要

構成員：大学教員 3 名、Ed.D 研究員 1 名、大学院生 3 名の計 7 名

場所：イギリスのケンブリッジ大学、イーストアングリア大学 (UEA)、ロンドン大学、ブライトン大学（このうち、授業観察や教育システムを本格的に観察したのは、イーストアングリア大学とロンドン大学であった）

### 1. 授業観察

イギリス視察では、イーストアングリア大学 (University of East Anglia: UEA) で学部生を対象とした授業を、ロンドン大学 (Institute of Education) で MA を対象とした授業を観察した。

- ①イーストアングリア大学での授業  
(TA による学部生対象の授業)

日程：10月31日～11月6日

	午前	午後
10月31日 (CAM)	ヒースロー空港到着	ケンブリッジへ移動
11月1日 (CAM/NOR)	ケンブリッジ見学	ノーリッジへ移動
11月2日 (NOR)	UEA で学部教育の説明	TA 制度、学位制度の説明
11月3日 (NOR)	教師教育、MA 教育の説明	TA が行う授業の観察・参与
11月4日 (NOR/LON)	TA 育成システムの説明	ロンドン大学で教育哲学のゼミ
11月5日 (LON)	各自自主研修	MA 対象の授業を観察
11月6日 (BRI)	各自自主研修	グッドソン教授と面会

授業は、学部 1 年生を対象とした授業であった。授業内容は、次のようなものだった。

学部 1 年生は、1 セメスターを通して、グループごとに地域の教育課題について考察し、レポートにまとめるというプロジェクトを行う。我々が観察した授業は、前年度以前の学生が作成したプロジェクトのレポートを、学部 1 年生がある特定の視点から評価するというワークショップ

であった。ワークショップの形態は、1 年生が三つのグループに分かれ、それぞれのグループに少なくとも 1 名の 2 年生が入るというものであった。2 年生には、1 年生がレポートを評価する際に、アドバイスをすることが求められる。教員は、担当教員と TA のチーム・ティーチングで行われた。

レポートの評価は、合計 2 回行われた。各グループが評価をしたあとに、実際の教員の評価が示され、各グループの評価と教員の評価が比較される。それらを通して、レポート評価の基準について学ぶことが本授業の目的であった。

本授業の特徴を、我々の経験から挙げるとすれば、次の 4 点になる。①学校の教室環境づくり、② TA は結果的に Primary or Secondary School の教育経験を持つ学生がなっている、③相互作用のある活動的な授業、④チーム・ティーチング授業。とりわけ、相互作用のある活動的な授業は、UEA の TA 育成において最も重要視されているものであり、そうした授業を行うために様々な工夫がなされていた。例えば、机がグループ活動のしやすいように配置されていた。また、授業の検討課題であるレポートは事前に示され、達成されるべき課題も事前に示されていた。2 年生が授業に入ることは、1 年生がより気楽に討論ができる雰囲気をつくりだしていたように思われる。さらに、教員はグループ活動中にグループ間を回って適切な「ゆさぶり」やアドバイスをしたり、協力して授業の「ドラマ」を作り出したりしていた。

### ②ロンドン大学の授業

(若手教員による MA 対象の授業)

授業は、MA1 年生対象の授業であった。ロンドン大学の MA の学生は、パートタイムの学生がほとんどである。大学教員は、教職経験のある学生あるいは現職の学生を対象に授業を構成しなければならない。我々が観察した授業内容は以下のようなものであった。

MA1 年生は、1 セメスターを通して、研究方法を学ぶ。我々が観察した授業は、「研究倫理」というテーマであった。授業はおよそ 3 時間で、3 部構成となっていた。①教育哲学を専門とする教員による倫理学に関する講義、②教育社会学を専門とする教員によるアクション・リサーチに関するグループ討論型授業、③学生の専門（教育哲学、教育社会学、教育史学）に分かれたより専門的な討論。学生には、研究方法を学ぶことによって、自分の研究関心を具体的にしていくことが求められる。そのために、チューターと相談しながら、レポートを作成することが評価のための課題として設けられている。教育倫理は、自身の研究を具体化するなかで、どの研究者に



も求められる態度の養成を図っていると思われる。

本授業の特徴を、我々の経験から挙げるとすれば、以下の 5 点になる。①シラバス（年間スケジュールや各回の課題、評価方法、文献リストを含んだ冊子）が充実していること、②一週間に 1.2 モジュールというカリキュラムのため、3 時間というまとまった時間で授業ができる、③チーム・ティーチング、④講義と討論を融合した授業構成、⑤課題読書の事前指定とそれを読んできていることが前提となった授業進行。とりわけ、シラバスが日本の大学のものと比べて充実しており、授業の達成目標や評価基準が事前に示されている点は大きく異なっていると言える。課題読書を指定したうえで、グループ討論や専門的な討論を行っているため、活発な意見交換がなされていた。一方で、講義はやや専門的であったためか、一部の学生がついてきていないように思われた。

### 2.TA 制度

今回の TA 制度に関する報告は、主にイーストアングリア大学 (UEA) での視察に依っている。そのため、以下の内容はあくまで一事例であって、イギリス全土の TA 制度を説明するものではない。

まず、TA 制度の説明に入る前に、UEA の博士課程学生について説明しておく必要がある。UEA の博士課程の学生は、主にパートタイムの学生である（ロンドン大学も同様）。とりわけ Ed.D を取得するコースの学生は、すべてがパートタイムの学生である。近年は所定期間内に論文を書き終えることが要請されている。また、イギリスで学校の教員になるためには、PGCE の習得が必要である。PGCE は大学院の 1 年目として位置づけられている。このような状況であるため、①教育学部の TA には Primary or Secondary School での教員経験を持つものになっていること、②教育に関わる大学の教員は、教員養成に関する専門的な知識（や学位）が求められることに注意しておく必要がある。

UEA では、TA として採用されるために、試験を通過し、特定のトレーニングプログラムを受けなければならない。トレーニングプログラムは独自の機関 Developing teaching skills が運営しており、Training

# 視察

programme for postgraduate teaching assistants というプログラムが年間に3回用意されている。そこでのプログラムは以下のようなものになっている。自分の教育経験を振り返る方法、学生の困難に気づく方法や態度、プレゼンテーションの効果的な方法、グループ活動の方法、評価方法などである。また、TA同士が各自の経験を語り合うことなども行われている。

TAは、Lectureではなく、Session（小集団指導）を主に担当することが求められている。すべての責任が認められているわけではないが、評価や内容、方法に対して担当教員と相談のもと責任を負っている。

TAを学部生の授業へと導入することは、次のような好循環を生む。①TAは大学院生にとって生活費の援助となり、かつ教育履歴にもなるため、TAの採用は競争的になる→②独自の教育スタイルを持った有能なTAが登用できる→③きめ細やかな授業を行うことで、学部生の能力を向上させることができる→④学部生の満足度が上がり、大学評価が高まる→⑤より優秀な学生が入学する。

このようなイギリスのTA制度は必ずしも大学教員の養成を目的としたものではない。だが、TA制度に対する期待の相違があるとしても、結果的にイギリスのTA育成は将来の大学教員の教育力形成に結びついていると思われる。その一因として考えられるのは、TAの計画的な育成である。TA育成は、相互作用を取り入れた授業の教育方法や学生の困難の把握方法など、一定の基準に従ってカリキュラム化されている。また、イギ



リスの大学教育は様々な場面でStandardが明確になっていた。例えば、授業のシラバスは冊子形式で作られ、授業のスケジュール、各回での目標と達成課題、評価方法、Key Readingの指定などが明示されている。また、論文指導や教師教育についても達成目標や評価基準が示されている。これらは、計画的に授業を構成する姿勢を教員に求めるとともに、授業構成をする際の指針ともなる可能性があるだろう。

このようなカリキュラム化やStandardは、TA制度について模索期にある日本にとって示唆的だろう。確かに、方法主義に陥る可能性はある。だが、イギリスのTA育成では、自身の教育観について、自己自身や他のTAや指導教員（mentor, tutor）との語り合いのなかで反省させる機会を設けたり、その具体的な方法を提示していたりする。単なる方法主義に陥らない工夫はなされていると考えられる。

## III. ドイツでの視察・研修

### 1. 授業観察

#### ① パワーポイントを用いた大人数対象の講義型授業

パワーポイントで明確に情報を提示しながら、身振り手振りを交えて講義。途中、学生には隣の学生と話す時間を設けたり、挙手させて発表させたりしている。

#### ② ポスターを用いた演習

ポスターを作るための読解、共同でのポスター作成（ポスターを作るための個人思考・集団思考）、プレゼン、授業者による総評という演習の形式。

学生間の共同作業に終始しないように、授業者の総評によって、学生の学びに対して意味づけがおこなわれていた。この意味づけ（指導）が学習者の学びをより豊かなものにする機能を果たしていた。このように、授業者が、教えた内容を持っていて、それを学生に伝え

るということを授業の重要なポイントに位置づけているという点において、講義も演習も本質的には変わらないものであった。

講義では、より効率的に、演習では、学生にとってより主体的なものになるように、というような相対的な違いはあるものの、どちらの形式の授業においても授業者の教えた内容を伝えることに授業の核を見いだすことができる。

ただし、授業者の教えた内容を、できる限り、学生にとって主体的なものとして伝えるための方法の工夫を多く見ることができた。特にポスターセッション形式の演習授業においてポスターの性格を利用して学生の学びを促進するその効果性を実際に見ることができたことは、多様な方法のヴァリエーションの必要性を実感できた。

### 2. FBZHL（大学教授学センター）視察

#### ① 設立背景

- ・バイエルン州は大学に授業の質を保証するよう要請（2002年）
- ・学生に対する授業料の徴収開始：学生も質の高い授業を要請
- ・大学入学者数の増加に伴い、従来の講義法が通用しなくなってきた。



大学教授は「教育専門職」である必要がある（cf. かつては大学教授＝研究の専門職）。

#### ② 目的

- 授業の質の保証
- 質の高い授業：複雑なことを、わかりやすく教える授業
- 教員の授業構成力の向上

#### ③ センターの位置づけ

- ・バンベルク大学、バイロイト大学、エアランゲン・ニュルンベルク大学、ビュルツブルグ大学の共同利用施設

#### ④ 参加者

- ・大学教員とドクター生が主な対象である。
- ここでの certificate を教授資格の条件にしている大学もある。

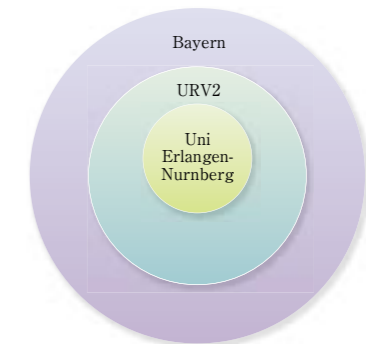
#### ⑤ センターのプログラム・授業

- ・教授、学習の概念
- ex: どう演習を構成するか、自己紹介の方法、授業の流れ
- ・プレゼンテーションとコミュニケーション
- ex: 身振り、手振り、話し方

- ・口述・筆記試験
- ・授業評価：主に学生による授業評価について
- ・学生の専門（内容や研究方法）についての助言

このセンターでのプログラムは、授業をどう構造化するか、どのようなふるまい、方法をとることがより効果的であるか、試験、評価をどうするかといったものであり、このセンターが授業の構造全般に関わる養成機関であることがわかる。このように、州全体として大学の授業の質の向上を目指して、大学内でのFDではなく、大学教員の授業力向上へのサポートに特化した機関が準備されている。

大学教員養成の中身としては、特に「わかりやすく教える」ための授業構成力の向上に特化しているように見受けられる。これは、大学教員が「研究専門職」としてだけでなく、「教育専門職」としても役割を担わなければならないという傾向を反映するもので、大学教員養成においては、授業内容よりも、「わかりやすい」授業方法に強調点がおかれて養成がおこなわれているのである。





## IV. Ed.D 型大学院プログラムあるいは日本への示唆

アメリカにおける TA 制度は、大学が提供する授業の質向上を意図したものであり、大学教員養成の側面は副次的に見られるものの、主目的ではない。むしろ大学経営の視点から整えられた制度であると言える。

イギリスの TA 制度についても必ずしも大学教員の養成を目的としたものではない。イギリスの TA 制度は、学部生のきめ細やかな指導（少人数での相互作用的な指導など）のために機能していると言える。イギリスにおける TA 制度の好循環は、学部生を対象とした授業の質的保証という機能を基にしてはじめて理解可能となる。なぜなら、TA の育成は収入や履歴の観点から大学院生のメリットになるだけでなく、学部生の満足度を向上させるという観点から大学のメリットにもなるからである。学部生の満足度が向上すれば、大学評価も上がり、大学運営を円滑に行えるからである。

ドイツにおける FBZHL の取り組みも、州全体として州の大学が提供する授業の質を向上させるという意図のもとでおこなわれていることがわかる。

三か国の取り組みからもわかるように、TA や大学教員の授業力向上のための取り組みは、当該の州や大学が提供する授業の質向上が目的でおこなわれている。そのためのもとして大学の授業を行う TA もしくは大学教員の授業力の向上が図られているのである。TA 制度に関して言えば、TA が大学での授業を担当しているという背景がある。

その一方で、日本では TA が大学の授業を担当するという慣習や制度はない。つまり、TA の授業力向上が当該の大学にとっての直接的なメリットにつながらないのである。現在の日本における TA の授業力向上に対する要請は、大学教員養成という目的に由来するものであり、本プログラムにおいても TA 制度はそのような機能を

求められている。

本プログラムでは、大学が提供する授業力向上を意図した諸外国における TA へのサポートシステムのもつ、大学教員の養成という側面に注目して、諸外国の知見から学んで TA の授業力向上を意図している。しかしながら、大学教員の養成としての機能をもつ TA 制度を、より制度的な整備をともなったものにするためには、諸外国とは異なる位置づけにあるわが国の TA の役割を見直すなど、根本的な変革を図る必要があるだろう。

また、諸外国の取り組みを、大学教員の養成の取り組みとして参考にするにあたっては、留意すべき点があると考えられる。イギリスでは、明確なモデルが Standard として提示されていて、その Standard を基準に養成がおこなわれている。その基準を通して、授業の方法や学生の把握方法などの点で養成がなされている。ドイツの FBZHL では、特に「わかりやすい」授業方法、授業のやり方に力点が置かれているように見える。このように、とりわけ「養成」という側面においては、授業全体をどう構成するか、学生にどのように対応するかといった点に強調点がおかれている。けれども、実際におこなわれる授業そのものの質を考えるうえでは、わかりやすさだけでなく、内容の充実さも含めて考えられるべきである。授業そのものの評価については、「教育専門職」としての大学教員に求められる、方法としての授業力という点もさることながら、「研究専門職」としての大学教員に求められる、授業内容という点からも考えられる必要がある。特に、本プログラムが TA 段階の授業ということも考慮すれば、TA の授業に対する評価は、いかにわかりやすかったかだけでなく、どのような充実した内容を提供していたかといった点でもなされなければならないのではないだろうか。

## United States

Selected Hiroshima University graduate students and faculty visited the Florida State University in October 2009 to observe classes taught by teaching assistants and to visit facilities and programs for training graduate teaching assistants. There are two types of teaching assistant trainings in the University: university-based training and department-based training. While each department has a department-based training program, some departments cannot provide enough training for teaching assistants in a resource-limited environment. Therefore, the university provides additional training for teaching assistants through the Center for Teaching and Learning.

The main mission of the Center is to support instructional activity in the university, including instruction provided by teaching assistants (TAs). It does so through the Program in Instructional Excellence, a university-based training program for teaching assistants founded in 1990 through a grant aimed at improving the quality of undergraduate education. PIE guarantees training opportunities for all teaching assistants, thus playing a quality assurance role for teaching assistant provided instruction in the university. This training to develop and maintain the teaching competencies of teaching assistants consists of three primary activities:

1. **PIE Fall Teaching Conference.** The PIE Fall Teaching Conference is held for teaching assistants at the beginning of each academic year. This conference is free to participants and focuses on policies and services of the University as they relate to teaching. Last year a total of 18 sessions were offered. Participants who meet certain criteria can earn a "PIE Certificate".
2. **PIE Associate Program.** Each department nominates each year an exemplary teaching assistant to serve as a "PIE Associate." The PIE Associate serves as a resource to other teaching assistants in his/her department and as a connection between the Center for Teaching Learning and the department.
3. **Outstanding Teaching Assistant Awards (OTAA).** The Outstanding Teaching Assistant Award is sponsored annually by Academic and Professional Program Services (APPS), a service center for students, staff, and faculty in the university. The award is intended to recognize teaching assistants for their distinguished contributions to student learning through excellence in instruction. Ten Outstanding Teaching Assistants Awards (OTAA) of \$500 are given.

In our opinion, the TA training system and other efforts for improving TAs' teaching skill is more satisfactory than the Japanese system. However, this is largely due to the fact that the US has a different TA system from the Japanese system. In the United States, TAs often have an opportunity to actually teach courses; many Japanese TAs do not. In addition, in the United States, there are a number of other beneficial relationships between universities and their teaching assistants. For instance, the use of teaching assistants cuts down on the university's labor costs. Also, teaching assistants usually receive exemptions from tuition in addition to gaining valuable teaching experience for their future careers.

In recent times, however, the Center for Teaching and Learning at Florida State University has been suffering from a decline in its budget as a result of the severe economic situation in the US. This has meant a decrease in the Center's staff. Thus, the main challenge that the Center for Teaching and Learning at Florida State University will be facing in the future appears to be the matter of successfully training TAs and preserving the quality of their undergraduate education while under a limited budget.

## United Kingdom University of East Anglia

Another group of Hiroshima University faculty and graduate students went to Cambridge University, the University of East Anglia, the Institute of Education in London, and the University of Brighton in order to observe teaching practices in those universities. In our presentation today we will report on our visits to the

# Visit Investigation

University of East Anglia (UEA in short) and the Institute of Education.

We observed two classrooms: one of them was a course for undergraduate students in UEA, while the other was a course for MA students in the Institute of Education. Over the course of a semester, freshmen in the UEA course carry out a project in which each group of them discusses a certain educational problem and makes a report on it. Students were divided into three groups for group activities. They were required to discuss two reports written by last year's freshmen of last year, and then to evaluate them from particular viewpoints. The reports were shown to students in advance of the class.

There were a few sophomores in each group. They advised the freshmen how to evaluate the reports. It seemed that the sophomores' participation made the freshmen more comfortable. After the students made their evaluations, the lecturers demonstrated the "real" evaluation and then compared it with students' evaluations. This exercise seemed aimed to let students acquire their own ability to evaluate academic reports.

We observed the following four features with respect to this class:

- 1) As our pictures show, the classroom was organized like a primary or secondary school classroom. For example, class-desks were arranged to make group discussions easier.
- 2) Instructors used a team teaching style.
- 3) The lecture was active and interactive. For instance, lecturers went around to groups during a group activity to give students advice which could "shake" students' thought and make their lessons more dramatic.
- 4) Doctoral students who have teaching experience tended to become TAs.

We considered the third point above as quite important for TA training in UEA. However, there a variety of efforts to provide interactive lectures. These efforts included such arrangements as the participation of sophomores and the reports shown before the class. These contributed to an active and interactive lecture.

## Institute of Education

The classroom we observed at the Institute of Education was a course for MA students in the first year. This was a core course for MA students from various disciplines such as history of education, philosophy of education, policy studies, social justice and education, and sociology of education. MA students in the first year also learn various methods of education research. The theme of this lecture was "Ethics of and as Research," which would contain three one-hour sections:

- 1) Lecture about theory of ethics by a lecturer whose major is philosophy of education
- 2) Workshop-style lecture by a lecturer whose major is sociology of education
- 3) A discussion in which students in the same major discuss more specialized topics with their tutor.

Through this course students would be able to give more concrete shape to their research. It is for that purpose that students have to write the coursework assignment and consult with their own tutor. It seems that "Ethics of and as Research" aims to help students acquire the appropriate ethical attitude which all researchers should have in the future. With respect to this class, we observed the following five features.

- 1) The syllabus showed the annual course program, the outline of every lecture, learning outcomes, and key-readings more clearly than that of Japanese universities.
- 2) MA students have courses only once or twice per a week, so lecturers can give students long and fruitful lectures.
- 3) Lecturers used a team teaching style.
- 4) Classes used both lecture- and workshop-style
- 5) The lecture was based on key readings read before class.

It was noteworthy that the syllabus was more detailed than that of Japanese universities. One of the most different things was the fact that aims and outcomes of learning and also key-readings explicitly written on the syllabus. The detailed syllabus makes it possible for group discussion and more active discussion.

## The U.K. Teaching Assistant System

Since our report is mainly on the basis of our visit to UEA, the presentation pursued here might not fully illustrate all the exact features of the TA system in the UK. However, it nevertheless provides useful comparative insight on the teaching assistant system in Japan and possible measures to improve it.

Before describing the TA system in UEA, it is necessary to understand the kinds of students that enroll in the graduate course. Most of the doctoral students in UEA are part-time students. In particular, all of the Ed.D. students are part-timers. Those who want to be teachers of primary or secondary school must take a Post Graduate Certificate of Education, which is completed in the first year of MA studies. This fact directs our attention two points: First, it is students who have teaching experience in primary or secondary school that become TAs in the faculty of education. Second, university faculty in education are required to have specialized knowledge and skills to teach in the teacher training programs or schools of education.

TAs are required to pass an examination and participate in a TA training program called Developing Teaching Skills: Training Programme for Postgraduate Teaching Assistants". This program is run by an independent center. The center offers the program three times per a year. The content of this program includes:

- 1) How to reflect on your own experiences of teaching and learning.
- 2) How to support students with individual learning needs.
- 3) How to give presentations effectively.
- 4) How to conduct effective group activity.
- 5) How to evaluate students' accomplishments.

TAs have opportunities to discuss their teaching practices with each other, and TAs mainly teach in session, not in lecture. Though TAs do not have all the responsibilities for their class, they do have many responsibilities for evaluation of students' accomplishments, content development, and the method of their teaching. After consulting with their tutor, they can play their role completely.

To adopt TAs as a teacher in the classes for undergraduate students creates the following virtuous circle:

- 1) Recruitment of TAs becomes competitive because graduate students are paid during their time as a TA.
- 2) Competent TAs who have their own pedagogical style can be adopted.
- 3) Good classes can enhance undergraduate students' ability.
- 4) Undergraduate students become more satisfied and university evaluation becomes positive.
- 5) More competent students would enter the university.

The TA system in UEA mainly aims to guarantee the quality of undergraduate education rather than to promote teaching skills of doctoral students as university faculty in the future. Nevertheless, it seems that this system is an effective way of promoting their teaching skills as university faculty. The reason for it might be found in a calculated, systematic TA training program.

Such a calculated program might offer some hints to a Japanese TA system in transition. It is true that they tend to center on the way to teach skill or technique. But TAs have opportunities to make their own viewpoint

about teaching clearer through reflecting on it themselves or through talking about it with peers, their tutor, and their mentor. Those opportunities can provide more effective and fruitful TA training than merely technique-centered training.

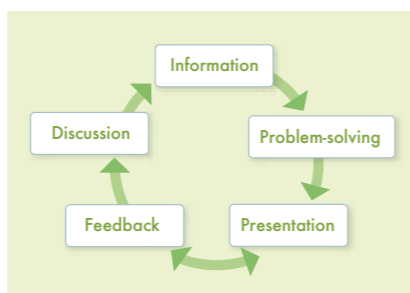
## Germany

The final section of our presentation will report on classes observed at Erlangen-Nuernberg University in Germany and offer an overview of the university didactics center.

We observed two classes at Erlangen-Nuernberg University: a lecture utilizing power point and a seminar organized around a poster session. In the first lecture, the lecturer offered students clear information via power point, and promoted students' active thinking through interactions with the students. The seminar involved students in reading a text, making a poster in small groups, presentation of the poster, peer evaluation of the poster, and, finally, evaluation by the teacher. In both the lecture and the seminar, the teachers have the content they want to convey to the students and utilize various instruction strategies in order to teach effectively.

The university didactics center at Erlangen-Nuernberg University began in response to a request by the State of Bayern in 2002 to assure the quality of classes in the universities, a goal echoed by students who were requesting high quality classes. The university began to collect school fees from students to support the center. Now, the center is used by the University of Bamberg, Bayreuth, Erlangen-Nuernberg, and Wuerzburg. Its staff is composed of three program coordinators and eleven university coordinators. The success of the center has contributed to the fact that the lecture method is no longer used, while the number of new entrants has increased. Whereas formerly, professors were "professional in research," they now must be "professionals in teaching."

The objective of the didactics center is to assure high quality classes, particularly in teaching programs, that "teach complex phenomena in an easy-to-understand fashion. The primary participants are students in the doctoral program and professors, though less than 1% of the university's professors actually participate in the program. Though participation is voluntary, some universities require teaching qualifications for Habilitation; therefore, participation has increased from 1065 individuals in 2004 to 1800 individuals in 2006. The model of the classes is as follows:



The didactics center encourages teaching ability in order to guarantee the quality of classes in the university. It regards the learning of instructional methodologies as important to the preparation of future faculty. To accomplish this task, the center offers programs which contain the following elements:

- 1) The concept of teaching and learning, including how to structure the seminar, introduce oneself, organize the lesson, etc.
- 2) Presentation and communication strategies.
- 3) Dictation and writing of examinations.
- 4) Lesson evaluation and student class evaluations.
- 5) Advice regarding students' majors and research methodologies.

Our investigations in the United States, the United Kingdom, and Germany suggest that developing the teaching competencies of graduate students helps to guarantee the quality of university courses and thus contributes to the positive reputation of the universities. To do this these universities provide training and allow teaching assistants to assume responsibility for at least one semester-long class. We do not have such a system in Japan, but we believe it may be necessary for us to change our approach to teaching assistantships.

# 教職授業プラクティカム

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 3年 北川 剛司  
 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 2年 藤本 駿

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 八木 秀文  
 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 1年 小早川倫美

## I. はじめに

本 Ed.D 型大学院プログラムにおけるティーチング・プラクティカムは、教職課程担当教員としての実践的力量的の形成を目指すものである。この目的を達成するために、授業の準備段階から事後検討までを含めて、プログラムの構成員が相互に授業を公開し合い、協働して実践的な力量形成を目指すという方法をとった。これは、日本の伝統的な「授業研究」(Lesson Study) に通底した方法である。

そこで本報告では、本プログラムにおけるティーチング・プラクティカムの概要を個別の事例にもとづいてナラティブに報告した後<sup>\*1</sup>、日本の「授業研究」の理論を分析枠組みとしてティーチング・プラクティカムの特徴を明らかにする。

## II. 参加者視点から見た学内外プラクティカムについての報告

— 諏訪の学外プラクティカムへの参加を事例として —

### 1. 学外プラクティカム実施過程

- ① 2009年6月4日: 参加者はテレビ会議システムを利用してメンターの授業を観察 (於: 徳山大学)
- ② 2009年6月10日: 指導案の事前検討会
- ③ 2009年7月2日: 参加者はテレビ会議システムを利用して授業を観察: テレビ会議システムを利用して事後検討会
- ④ 2009年7月21日: 事後検討会続編 (授業者を招き、D1 中心の参加者側が自主ゼミ形式で開催)

### 2. 学外プラクティカムへの参加から得られた授業づくりへの示唆

#### (1) 事前検討会

- a. どのような授業を目指すのか、授業では何を目的とするのか、といった授業者自身による明確な授業計画の提示を前提とした検討を行う
- b. 実際の授業では、多様なそれぞれ異なった対象に即した授業内容の構成を組み立てていく
- c. 授業時に配布資料として配布するパワーポイントを授業者・参加者がともに共有し、それを基にした検討を行う
- d. 授業を観察する際の観察ノートを観察者の視点から随時改良を加えていく

#### (2) 事後検討会

- a. 内容理解に関する項目を根拠にした授業評価を行う必要がある
- b. 授業者側の視点からのみではなく学生側の視点を加味し、説明中心の授業方法に偏らないように学生への「発問」を行いながら双方向の授業展開を行う
- c. 90分という時間のなかでの授業内容と時間配分のバランスを考える必要がある

#### (3) 事後検討会続編

- a. 一義的な授業像は存在せず、個々の状況に応じた授業者の判断力が重要である
- b. 授業者が授業方法に「発問」を工夫しながら学生に考えさせ、活動させながらすすめる授業方法の取り入れ方を異なった対象に即して工夫する
- c. 授業内容と学生の生態をリンクさせ、それらを視野に入れた授業設計をする必要があるか否かを授業者は問いながら授業を構成していく必要がある
- d. 授業者と学習者間にニーズの相違があることを授業者は認識しておく
- e. 授業の中で授業者がどこまで介入していく必要があるのか否か、という両者の間合いの取り方について授業者は注意を払う必要がある

\*1 本プログラムにおけるティーチング・プラクティカムでは、事前指導および事前・事後検討会が個別の事例にもとづいて行われる。よって、統計的な処理などの量的な手法によってというより、個別の事例にそくして記述するという質的な手法によってこそ、ティーチング・プラクティカムの概要をよりよく表現できると考えた。



# 教職授業プラクティカム

## III. 学内プラクティカムについての報告

—藤本の学内プラクティカムを事例として—

### 1. 学内プラクティカムにかかわる授業者の動き

- ① 2009年7月7日: 指導案の作成
- ② 2009年7月8日: 教員や院生らとの指導案検討会 (参加者は10名程度)
- ③ 2009年7月9日: 指導案の修正及びメンター教員 (古賀先生) からの個別指導
- ④ 2009年7月10日: 学内プラクティカムの実施
- ⑤ 2009年7月15日: 教員や院生らとの事後検討会 (参加者は10名程度)

### 2. 学内プラクティカムから得られた授業構成の視点

#### (1) 指導案検討会

- |   |  |
|---|--|
| <p>① 授業内容 (指導案) について</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 具体的で検証しやすい授業目標を設定する</li> <li>b. 授業で最も伝えたい内容に焦点化する</li> <li>c. 学生に自身の問題として捉えさせ、授業後の学習のきっかけになるようにする</li> </ol> | <p>② 授業方法について</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 学生の理解を図るための具体的な手立てを明確にしておく</li> <li>b. 学生からの返答を想定しておく</li> </ol> |
|---|--|

#### (2) 事後検討会

- |   |  |
|---|--|
| <p>① 授業内容 (指導案) について</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 授業目標を本当に達成できたかどうかを吟味する</li> <li>b. 学生が深く考えることができるようにワークシートへ記述させる内容を工夫する</li> </ol> | <p>② 授業方法について</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 学生とのやりとりを広げながら授業を展開する</li> <li>b. 授業のポイントを効果的に示すために、板書を上手く利用する</li> <li>c. 発問した後に、学生に考える時間を与えるための十分な間をとる</li> <li>d. 重要な部分は強調して話す</li> </ol> |
|---|--|



## IV. 学外プラクティカムについての報告

—北川の学外プラクティカムを事例として—

### 1. プラクティカムを学外で行うことのねらい

広島大学の教育学講座の場合、ドクター生が課程を終えて就職する際、研究者を養成することを主たる目的とする研究系の大学よりも、教員養成系の大学への就職となる場合が多い。そこで、広島大学以外の教員養成系の大学でプラクティカムを行うことにより、教員養成系の大学へ通う学生の現状を広く知るとともに、そうした学生の実態やニーズに応じた指導力を身につける。

### 2. 学外プラクティカムに関わる授業者の動き

- ① 2009年11月13日 (本番21日前): メンターの授業観察
- ② 2009年11月23日 (本番11日前): 指導案①作成
- ③ 2009年11月24日 (本番10日前): 教員とドクター生で指導案検討会 (→指導案②作成)
- ④ 2009年11月26日 (本番8日前): メンター (曾余田先生) の指導 (→指導案③作成)
- ⑤ 2009年11月30日 (本番4日前): 受け入れ校 (高松短期大学) の指導教員 (松原先生) の電話による指導 (→指導案④作成)

- ⑥ 2009年12月3日 (本番1日前): 高松短期大学を訪問して、松原先生による指導 (→指導案⑤作成)
- ⑦ 2009年12月4日 (本番当日): 学外プラクティカム実施→事後検討会 (授業者、曾余田先生、EdD 研究員 (大橋さん)、松原先生、授業観察者として高松短期大学の教員3名 (影浦先生、田中先生、吉田先生) の計7人が参加)
- ⑧ 2009年12月11日 (本番1週間後): 授業中使用したワークシートに授業者がコメントを書き込んで、それを学生に返却

### 3. 学外プラクティカムから得られた授業構成の視点

#### (1) 事前指導および事前検討会

- |   |  |
|---|--|
| <p>① 授業内容 (指導案) について</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 学生の実態をふまえた指導計画をたてる</li> <li>b. 指導計画段階で学生の応答予測を十分に行う</li> <li>c. 授業の山場を作る</li> <li>d. 教材の中から教えた価値を発見し、それをいかに教えるかを考えておく</li> </ol> | <p>② 授業方法について</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 問いかけや指示を具体的に分かりやすくする</li> <li>b. 板書は最後に授業でやったことが一目で分かるように書く</li> <li>c. 授業で使う言葉は慎重に選ぶ</li> </ol> |
|---|--|

#### (2) 事後検討会

- ① 授業内容 (指導案) について
  - a. 授業のねらいを授業で達成できたかを反省する
- ② 授業方法について
  - a. 授業者の表情や態度が授業の雰囲気を構成する
  - b. メリハリ (強弱) のある口調が、授業者の言葉を効果的に伝える
  - c. 収束型の問いと拡散型の問いを使い分ける
  - d. 学生の意見を聞いたら、授業者の解釈を交えて学生に返す
  - e. できるだけたくさんの学生に意見を聞くことで、「聞いてもらっている」ことを実感させ、それによって学生を授業に動機づける
  - f. 教材提示の仕方を工夫することで、学生の理解を深める
  - g. 目的を明確にして机間指導を行う



## V. 本プログラムにおけるティーチング・プラクティカムの分析枠組みとしての日本の「授業研究」

### 1. 日本の「授業研究」とは何か

日本の授業研究は、今日、「Lesson Study」として世界的に注目されている。<sup>\*2</sup> 日本の授業研究は、明治時代から長い伝統をもっているが、<sup>\*3</sup> ことに戦後は、1970年代に多くの大学の研究者と小中学校の実践者の間で盛んにおこなわれ、各学校で編成された教育課程を効率的に実現していくための教科教育の指導法の改善はもちろん、教師の力量形成の問題、教育課程編成のあり方の問い返し、教材配列の見直し、教科書の批判的検討や学習集団の編成、特別な支援を要する子ども理解など、多様な授業研究が展開されてきた歴史を有する。<sup>\*4</sup> 今日、海外から注目されているのは、授業を学校の同僚たちで見せ合い、協議し合うという校内研修スタイルの授業研究のことである。

海外ではPISAの国際学力調査を背景として、まずアメリカにおいて日本の授業研究が注目された。<sup>\*5</sup> Makoto Yoshida (吉田誠) がシカゴ大学のスティグラー (Stigler, J. W.) のもとで授業研究を始めたことがきっかけであり、その折に授業研究がLesson Studyと直訳された。2000年以降、多くのLesson Studyに関する論文が公表されるとともに、多くの教師がLesson Studyの研究集会に関与している。<sup>\*6</sup>

授業研究の特徴は、各研究グループや各研究者、実践者によって多様であるが、ルイス (Lewis, C.) が述べるように日本の授業研究には次のような共通性がある。<sup>\*7</sup> それは、1) 同僚と協力して授業計画が立案される、2) 特定のテーマに焦点を当てて実施される、3) 他の観察者によって観察される、4) 記録される、5) 討議される、という点である。

# 教職授業プラクティカム

- ※ 2 日本の授業研究が、どのように評価され、注目されているかということについては、例えば中野和光の論文に詳しい(中野和光(2009)「日本の授業の構造と研究の視座」日本教育方法学会編『日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の方法と形態<下巻>』学文社、1-9頁参照)。他にも多くの研究において世界の授業研究動向が明らかにされている(橋本吉彦・坪田耕三・池田敏和(2003)『Lesson Study 今、なぜ授業研究か』東洋館出版社。的場正美(2007)「世界における日本の授業研究への関心と評価」日本教育方法学会第11回研究集会報告書『世界における日本の授業研究の意義と課題を問う』4-15頁参照。秋田喜代美・キャサリンルイス(2008)『授業の研究 教師の学習—レッススタディへのいざない』明石書店など)。
- ※ 3 明治期からの授業研究の歴史については、例えば稲垣忠彦(1995)『明治教理論研究—公教育教授定型の形式』評論社。豊田久亀(1998)『明治期発問論の研究—授業成立の原点を探る』ミネルヴァ書房。清水静海・磯田正美・大久保和義・馬場卓也(2005)『算数・数学授業研究』明治図書、等に詳しい。
- ※ 4 的場正美・深澤広明(2009)「はしがき」日本教育方法学会編『日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の方法と形態<下巻>』学文社、iii-iv頁参照。
- ※ 5 Stigler, J. W. and Hiebert, J. (1999) *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*, New York Free Press./ ジェームズ・W. スティグラー、ジェームズ・ヒーバート著、湊三郎訳(2002)『日本の算数・数学教育に学べ: 米国が注目する jugyuu kenkyuu』教育出版など。
- ※ 6 的場正美(2007)、前掲論文 5-6頁参照。
- ※ 7 Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998) A Lesson is like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education. *American Educator*, 22, 4, pp.12-17, 50-52.

## 2. 本プログラムにおけるティーチング・プラクティカムの特徴

本プログラムでは、ドクターコース2年生が学内でティーチング・プラクティカムを行い、3年生になると学外でそれを行った。しかし、TA制度の歴史が浅い日本の風土において、TAが直接的に授業実践を行うことは希であり、我々のプラクティカムも年間に数回しか実施できない。これは、例えばTA先進国である米国で、大学院生が年間を通じて多くの授業を担当しながら授業能力を高めていくようなケースと比べると、量的には圧倒的に不足していると言わざるを得ない。よって、日本においては数少ない授業実践経験の場を逃さず、質的に高いレベルで力量形成を図る必要がある。

我々のプラクティカムでは、授業者とメンター教員だけではなく、ドクターコース1年生までも含めて、プログラムにかかわる構成員全員が授業内容及び学生の実態を共有しながら、「授業研究」に参画する。すなわち、授業の準備段階から事後検討までを含めて、相互に授業の計画段階・実践場面・評価ミーティングまでの全体を公開し合い、協働して実践的な力量形成を目指すという授業研究の方法を援用している。このように、本プログラムにおけるティーチング・プラクティカムの特徴は、日本の授業研究の方法論を援用していることにあるといえる。それは以下の二つに整理できる。



### (1) プラクティカム実施以前の指導案検討会

学内・学外のプラクティカムの日程が定まると、授業担当者は該当科目・授業時間内における指導案を作成する。我々のプラクティカム(授業研究)は、授業者が作成した指導案を検討する「指導案検討会」から始まる。

指導案検討会は、授業担当者にとっては、自らの授業内容を構成して重要な会であることは言うまでもない。それに加えて、本プログラムにおいては実際に授業を担当しないプログラム参加者にとっても有益な学びの場となっている。それは、本プログラムの構成員全員が、例外なく、当該年度内ないしは翌年に自身のプラクティカムを控えているという当事者意識があるからである。つまり、他のTAのプラクティカムに参加することは、自身の授業観やプラクティカム実施に反映可能なものとして、各自に還元され得るものとなる。

指導案検討会では、対象科目・学生・授業内容及び授業担当者の教育目標といった授業の背景を洞察しつつ指導案の内容を検討していく。こうした指導案検討を通して、我々は様々な状況に即した授業構成が必要であることに気付くことができる。とりわけ学外プラクティカムにおいてはそれを痛感することとなる。学外プラクティカムは私立大学の教職課程の科目を担当することが多く、教育学を専攻としてきた我々にとっては、想定外の実態を有する学生への授業を構想しなくてはならない。このとき私たちは、各自の経験や授業づくりの知見を総動員して、多角的に授業構成に検討を加え、よりよい授業づくりを模索していく。こうした指導案検討会は、プログラム構成員が個々に有していた従来の授業観や知識観に大幅な転換を迫る契機となっている。

### (2) プラクティカムの実施と事後検討会

上記のような指導案検討会を経て実施される授業を、本プログラム構成員は「観察者」として可能な限り参観する。観察を通して、授業の内容や方法、そして学生の生の実態を認識しながら授業展開を見ることが出来る。それは、指導案上の計画と実際の様相との相違を体感しつつ、自分ならその状況にどう対応するのかといったシミュレーションを実践する格好の場ともなる。

この授業後に行われるものとして、当該授業の事後検討会がある。事後検討会では、授業後に対象学生が記入した感想カードの内容を踏まえて、授業担当者、観察者が授業に省察を加えていく。

プラクティカム実践者は、率直な感想や反省点を提供する。観察者も授業に関して意見を述べることはもちろん奨励されている。このときの観察者の役割は、事前検討会で検討された観点や学生の実態を複眼的に捉え、授業実践者とともに授業に考察を加えていくことである。観察者は授業を実際に担当しているわけではないため、一傍観者に過ぎないという見方もできよう。だが、指導案の事前検討会を経てプラクティカムに至っている過程を踏まえると、観察者は、授業を分析するための多角的視野を提供できる有用な存在である。

こうした事後検討会を通して、プラクティカム実践者と観察者の授業観がさらに作用し合い、各自の授業観が再構成されていく。そして、遅かれ早かれ各自が臨むことになる大学の授業実践において、よりよい授業を模索していくための素地ができていくのである。

### (3) ティーチング・プラクティカムの成果

我々のティーチング・プラクティカムでは、授業者とプログラム構成員が、ともに指導案を立案・改善し、実践し、事後検討するというプロセスにおいて、その授業の学生像や授業内容などを考慮し、その場に応じた授業を創造していく。こうした「授業研究」において、よい授業のイメージは普遍的なものではない。当該授業を受講する学生の実情や、その時々々の指導内容によって、イメージは絶えず更新される。この授業観のもとでは、授業の方法は一定の「マニュアル」として示し得ない。また、メンター教員からの一方向的な「指導」や、単に「場数を踏む・慣れる」ことによって習得される一面的ないし独善的な教授テクニックとして習得し得るものと質的に異なる。授業を行う者が、その状況に応じた授業を同僚と協働的・多角的に熟考していくプロセスを通して、状況に合わせて柔軟に授業を構成し実践していく力量が獲得されていくのである。

## VI. まとめ

以上のように、我々のEdD型大学院プログラムにおけるティーチング・プラクティカムは、授業の準備段階から事後検討までを含めて、プログラム構成員が相互に授業を公開し合い、協働して教職課程担当教員としての実践的力の形成するという一連のシステムのもとで行われた。

しかし、なぜこのようなシステムが必要だったのか。そもそも、「大学の授業はこうすれば必ずうまくいく」といった普遍性のある原理・原則が存在するものならば、メンター教員から伝授してもらえば、研修センターで教授法の講義が何かを受ければ済む話である。しかし、我々のプログラムが目指しているのは、そういう方法で伝達可能な授業の力量形成ではない。同僚とともに、授業を協働的・多角的に熟考していくプロセスを通して、状況に合わせて柔軟に授業を構成し実践していく力量が、大学教員には必要なのではないかと考えたのである。そして、このようなシステムが日本の「授業研究」にはもともとあった。

我々がこのたび大学院で行ったティーチング・プラクティカムの試みは、回数自体に限定はあったものの、日本の「授業研究」の理論を援用することで、質的に高め合うシステムを構築したと言えるだろう。

### ☆プログラム全体としてのまとめ

以上のように、授業、海外視察、プラクティカムそれぞれについての報告を行ってきたが、それらの取り組み全体を通して、本プログラムの特徴について、次のようなことを指摘できよう。本プログラムでは、授業で学んだ方法のバリエーションや海外の実践から学んだ知見をもとに、プラクティカムを実施してきた。すなわち、授業と海外視察とプラクティカムとが連関して一つのプログラムを作り上げているということが、本プログラムの特徴といえるだろう。

※本報告にあたっては、小早川がIIを、藤本がIIIを、北川がIVを、八木がVを主に担当・執筆し、残りの部分については共同で執筆を行った。



# Teaching Practicum

## I. Introduction

The purpose of the teaching practicum in this educational certificate program is to form teaching competences as university faculty in charge of teacher education programs. To attain this purpose, we applied the method of trying to form teaching competences through opening classes to the member of this program and discussing each class with one another. This is a methodology that comes from the traditional theory of "Lesson Study" in Japan.

To begin, we will demonstrate the outline of our teaching practicum in this program by describing several individual cases. These case reports are excerpts from a report of the teaching practicum by observers as well as reports of the teaching practicum in Hiroshima University and in a partner college. We will conclude with a demonstration of features of the teaching practicum by using the Japanese theory of "Lesson Study" as an analytical framework.

## II. Suwa's Teaching Practicum in a Partner College

Prior to beginning the practicum, Suwa participated in a conference with a number of observers. These observers offered a number of suggestions. **First**, instructors should define teaching plans for any purpose or objective. **Second**, instructors need to work out contents for individual classes in actual situations. **Third**, instructors should realize the necessity of utilizing various teaching methods to conduct each class; therefore, it is important for instructors and observers to share handouts and discuss contents. **Fourth**, getting feedback from observers is an essential element in improving instruction, rather than simply scheduling observations by the observers.

After participating in the practicum, Suwa received the following suggestions from the observers. **First**, a class evaluation should be done by the students. **Second**, it is important to consider the viewpoints of the instructors as well as the learners in selecting course content and in using instructors' questions to facilitate interactive learning. **Third**, it is important to manage time properly for each activity in the class plan.

The observers also suggested that it is very important for instructors to be flexible in modifying the class according to circumstances. Instructors shouldn't be afraid to use various teaching methods to increase students' involvement in class activities. Also, instructors should be inventive in working out the best way to conduct a class regarding students' needs and pay attention to the difference between the needs of the instructors and the learners. Finally, instructors should consider the necessity of the guidance in class and to what extent his or her guidance is required.

## III. Fujimoto's Teaching Practicum in Hiroshima University

I am Shun Fujimoto. I would like to report on my Teaching Practicum in Hiroshima University, focusing particularly on some aspects of class construction I learned in the course of the practicum.

I taught the subject "Educational Administration". This subject is a professional education subject targeting university freshmen. On July 7 I created a thirty minute teaching plan on the "teacher training system." A pre-practicum review conference was held on July 8 with ten participants, the professor, and the graduate student. After the conference, I modified the teaching plan and received individual instruction from the mentor. The teaching plan was implemented on July 10, and a post-practicum conference was held on July 15.

During the pre-practicum review conference I received a number of useful suggestions. One was to set verifiable class goals. I tried to set the class goal so that students would have a basic knowledge of the teacher training system. However, the graduate student asked me how I can know that the students understood. Unfortunately, I had not considered how to verify whether the student had understood. Therefore, I modified the class goal from a vague "Understand" to a more concrete "Think" through the class. Moreover, I decided to use the work-sheet to verify whether this class goal was achieved.

Another suggestion was to focus on what you want most in the teaching plan. Someone suggested there was too much content packed into 30 minutes; therefore, many students might not understand what was important. After reflecting on what I most wanted students to learn from the class, I decided to focus on the meaning of the teacher training system.

A third suggestion was to provide an opportunity to ensure student learning after class. One observer said, "in

class, you explain is too much. You should make students think how the contents relate to his future." Therefore, I decided to try the technique of asking students' opinions and writing their ideas on the work-sheet.

I received two suggestions regarding teaching methods. The first suggestion was to clarify the means to promote student understanding. The instructor should have concrete strategies to promote student understanding. The second suggestion was to expect responses from students. It is important to wait for responses from the students when you communicate with them. This will make for a smoother lesson.

After delivering my teaching plan, I participated in a post-practicum conference, where I received several more suggestions for improving my teaching. The first point was to examine whether the class goals were achieved. I would analyze the content of the description of the work-sheet as a method of examining whether the class goals were achieved. Actually, because a lot of students had been filling it in, I thought that I was able to roughly achieve the class goal. However, someone pointed out that "there were several students who had not concentrated during the class, so it might be impossible to judge whether the class goals were achieved by only analyzing the content of the description".

The second point was to design the contents of the worksheet to encourage students to think deeply. One observer said that the content of the worksheet was too simple and that I should compose questions that will require the students to think carefully. I found that student's thinking showed more depth when I utilized class composition and the work-sheet.

I also received useful suggestions regarding teaching methods. The first suggestion was to increase communication with students. One observer noted, "you should take the time to communicate with the student to make students think during the class". Another suggestion was to use the blackboard in order to present essentials of the class effectively. I did not use the blackboard during the demonstration. I thought that I had to use only one important part of the content to promote the understanding of students. A third suggestion was to give students time to think after asking them a question. And, finally, I was advised to be sure to emphasize the most important parts of the lesson.

## IV. Kitagawa's Teaching Practicum in a Partner College

In the case of Hiroshima University, when doctoral students get a job after their courses of study, most of them get a job not in research universities but in teacher education colleges. Therefore, the aim of doing a teaching practicum in teacher education colleges outside Hiroshima University is to develop an understanding of the situation of students who are in teacher education colleges and to acquire abilities that correspond to these students' situations and needs.

On November 13<sup>rd</sup> 2009, twenty-one days before my practicum, I observed my mentor's class in Takamatsu University. After the observation, I developed my teaching plan with insights I gained from a conference with university faculty and doctoral students in Hiroshima University. On November 26<sup>th</sup>, on the advice of my mentor in Hiroshima University, I revised my teaching plan. On the day before my practicum, I was instructed by my mentor in Takamatsu University. On December 4<sup>th</sup>, I did my practicum. Afterwards, we held a conference to review my practicum. A week later, I wrote comments on students' work sheets which I used in my practicum and returned them.

Prior to participating in the practicum, I learned a number of practical insights from a pre-practicum conference. I learned to make a teaching plan on the basis of the student's actual situation and needs, to try to predict a student's response as one step in the planning process, to plan for a lesson's climax, and to prepare what to teach in the textbook and how to teach it. In terms of classroom teaching strategies, I learned to embody asking and instructions, to write on the chalkboard clearly, and to select words used in the lesson carefully.

In the post-practicum conference I received several useful suggestions regarding the content of class as well as instructional strategies. I was reminded to reflect whether the aim of the lesson is achieved or not. I was also reminded that the teacher's expression and attitude affects the class's atmosphere and that the stress in one's voice can transmit teacher's words effectively. Converging questions and diffusing questions should be used properly. I was also reminded that listening to a student's opinions can be motivating to the student; however, if a teacher listens to a student's opinion, the teacher should respond to the student with his interpretation as well. Finally, I should take care in designing the presentation of teaching materials.



# Teaching Practicum

## V. “Jyugyou Kenkyuu” in Japan as an Analytical Framework for the Teaching Practicum

“Jyugyou Kenkyuu” in Japan is known worldwide as “Lesson Study.” It has a long tradition since the Meiji era in the 19th century. It was actively employed, especially among the researcher at a number of universities and practitioners in elementary and junior high schools, in the 1970s. Jyugyou Kenkyuu” is based on the following concerns: The purpose of the teaching method of a subject is to execute the curriculum efficiently. Teachers should receive practical training in curriculum organization and method. Teachers should use an array of materials, critically examine textbooks, and organize study groups. Also, they should understand children who have special learning needs.

Today, many foreign in-service teacher training programs use Lesson Study. It is a strategy that involves colleagues observing each other’s classes and conferring together. In addition, Lesson Study in Japan has several other key characteristics. For instance, teaching plans are designed in collaboration with colleagues, the lessons are to be conducted focusing on specific themes, and the lessons are to be observed by colleagues. These observations are then recorded and discussed with colleagues.

The Teaching Practicum was designed along lines very similar to the Lesson Study technique. Our Teaching Practicum was carried out in both Hiroshima University and partner colleges. The second year doctoral students did their practicum in Hiroshima University, while the third year doctoral students did theirs at a partner college. Because the Teaching Assistantship in Japan is still in its early stage and TAs have few opportunities to teach classes by themselves, it was necessary not to miss any of the very few practice teaching experiences and to train carefully for them. Therefore, we developed our teaching abilities by developing teaching plans and conferring with other TAs beforehand. In this fashion our strategy was similar to the method of “Lesson study,” which is the tradition of Japanese teacher education.

One critical similarity between our teaching practicum and the Lesson Study method was the holding of conferences before and after the teaching of the lessons. In the conferences we examined the teaching plan together, we discussed the background of the class, the goals and content, and the realities of the class and of the students. We tried to develop class compositions that suited various situations. The Lesson Study method urges a conversion between our past ideas of class and our current knowledge. We found it was possible to reflect it in teaching practice and the ideas of the class for all program members.

In the post-practicum conferences the class observers meet with the individual who taught the class. The observe then offers various analyses of the class. These analyses, together with the instructor’s reflections, facilitate the revision and improvement of the teaching plan.

## VI. Conclusion

Our “teaching practicum” was based on a strategy of opening our classes to colleagues and discussing our experiences with one another. But why do we need a system like this? If there is a teaching principle that can be widely applied, it is enough that our mentors or a training center teaches it. But, to form teaching competence that can be transmitted in such a way is not our program’s aim. We believe that the ability to flexibly construct lessons according to the situation and to consider our classes cooperatively is necessary for teachers in a university. This is the heart of the theory of “Lesson Study” in Japan. Though the frequency of our teaching practicum has been limited, through it we have constructed a system for qualitative improvement by using the method of “Lesson Study.”

## Concluding Remarks Regarding the Overall Program

During the course of these presentations we have reported on the two courses developed in the program—Research into Teacher Training and Research into University Teaching, on our study visits to the United States, the United Kingdom, and Germany, and on our experiences in the teaching practicum. Each of these three elements—classroom learning, study visits, and practical experience—informed the teaching practicum, making the overall project a unified, connected program.

# 教職教育ポートフォリオ

## 広島大学大学院教育学研究科准教授 丸山恭司

「教職教育ポートフォリオ」は、プログラムの最終学期(第6セメスター)に聴講する科目として設定されている。すなわち、「教員養成学講究」(第1セメスター)、「大学教授学講究」(第2セメスター)、「教職授業プラクティカム」(第3、4、5セメスター)を終えた後の総仕上げの科目として位置づけられている。

受講生は、三年間のプログラム課程を通して獲得した学習成果をポートフォリオにまとめ、これを提出する。本科目に合格することにより、課程修了が認定される。

教職教育ポートフォリオの編成内容は次の通りである。

### I. 授業理念と自己評価

まず、授業理念として、「教職に関わる担当授業を通して、どのような教師を育てたいか」を言明する。そして、そのためにどのような工夫をシラバス、授業案、実際の授業や評価法に取り入れたいと考えているのかを述べる。

また、そうした授業理念が三年間の本プログラム課程における学習とどのように関わっているのかを説明して、自らの成長について評価する。その際、以下の二つのセクションに収録された資料等に言及する。

### II. 教職授業プラクティカム

担当した授業ごとに、1 指導案、2 教材ないし配付資料(パワーポイントスライドも含む)、3 事前および事後検討会の要約、4 他者評価(学生、指導教員、メンター教員による評価)を収録する。授業の写真や映像があれば添付する。配布資料等の収録は、評価を受けるうえで必要となるものに留める。

### III. その他の学習成果

上記のセクションに収めることはできなかった資料等のうち、本プログラム課程による学習成果の評価を受けるうえで考慮されるべきものがあれば、ここに収録する。二つの「講究」において発表したレジュメやシラバス案、国内外の視察・研修の資料はこのセクションに収録する。

評価者は、ポートフォリオを受け取った後に受講者と面談し、改善点等を指摘するとともに、評価に関して共通理解に達するまで受講者と話し合う。

教職教育ポートフォリオは評価の対象となる成果物である。しかし、それが成果物であること以上に、その作成のプロセスが重要である。受講者は、ポートフォリオを作成する過程において、これまでの学習内容を確認し、省察と新たな発見が促されることになる。また、受講者と評価者が、提出されたポートフォリオの評価をめぐる共通理解に達するまで話し合うことにも、大きな意義がある。評価をめぐる交渉のプロセスを経ることによって、最終評価の客観性が増すとともに、受講者にとっても評価者にとっても新たな発見が促されるからである。

教職課程担当教員としての能力のすべてが「教職教育ポートフォリオ」によって評価可能となるわけではない。そもそも教員の能力のすべてをリストアップすること自体不可能であろう。ポートフォリオ評価は、そのメリットと限界を踏まえた運用によって、学習効果の非常に高い評価法となる。



# プログラム評価

## 教員を志すみなさんへ

### 学生諸君の発表に対する講評

#### フロリダ州立大学教育リーダーシップ・政策研究学科 ジェフリー・アヤラ・ミリガン (Jeffrey Ayala Milligan) (Ph.D.)



本題に入ります前に、広島大学副学長の坂越正樹博士と広島大学大学院教育学研究科准教授の丸山恭司博士に敬意を表したいと思います。お二人は、将来を見据えて教職課程担当教員養成に関する研究プロジェクトに取り組み、その成果を発表する場として、今回、このようなシンポジウムを開催されました。お二人のご尽力のおかげで、日本のみならず、世界中の研究大学にとってきわめて重要な問題に注目が集まったのです。ほとんどの場合、それらは全く無視されることはないにしろ、ないがしろにされている問題です。と言いますのも、教育で実績を残すよりも、研究で実績を残した方が、大学教員として高く評価される場合が多いという利得構造が、多くの研究大学の基礎となっているからです。したがって、この問題の重要性に着目されたお二人には、先見の明があるというだけでなく、教育の専門家としての勇気があるというわけです。このことについて、私はお二人に心より感謝の意を表したいと思います。

また、今回のシンポジウムにお招きいただき、日本、イギリス、アメリカ、中国、ドイツの著名な先生方からのご教示を仰ぎ、また広島大学大学院生の方々の報告を聞かせていただく機会を与えていただいたことを光栄に感じております。しかし、それ以上に今回のシンポジウムは私にとって大きな刺激になりました。なぜなら、正直申し上げて、問題としての認識が足りなかった事について考えるきっかけを与えてもらったからです。そこでこの場をお借りして、私の考えを少しみなさんに聞いていただこうと思います。ただし、私が考えていることについては、まだはっきりとした結論が出ているわけではない点をご了承ください。ただその前に、3グループの大学院生によるさきほどの発表について、いくつか感想を述べさせていただきます。

#### I. プログラム・カリキュラム概要報告について

ルハグワ・アリンジャルガル、熊井将太、諏訪佳代の3人の方々は、今回のプロジェクトの概要をわかりやすく説明してくださただけでなく、プロジェクトで開設された2つの科目—教員養成学講究と大学教授学講究—について大変詳しく紹介してくださいました。また、この報告では、プロジェクトのこの部分には2つの非常に有益な側面と、やや問題を含む1つの側面があることがわかりました。

このプロジェクトを推進する原動力としては、2つの要因が考えられます。1つは、日本における少子化傾向に伴い、今後、広島大学教育学研究科の博士課程に在籍する学生は、自分の主たる専門分野—たとえば教師教育—以外の分野で就職口を探さざるをえなくなるということです。そしてもう一つの要因として、今後、新たに博士号を取得する人たちのほとんどに、研究よりも教育に主軸を置く大学で教鞭をとる可能性があるにもかかわらず、これまでのところ、彼らには、そうした事態に対する準備が十分できていないということです。この発表で紹介された2つの科目は、こうした要因に対処するために開設されたものです。

大学院生に、教員養成学講究の明らかな目標である教員養成と同様に重要な教育の一分野について、基本的に理解しておくことは、有益であるだけでなく現実的な方法に違いありません。この点を理解しておけば、大学院生は、自らがその専門知識で、教師教育という取り組み全体にどのような貢献ができるかを把握できるからです。たとえば、アメリカの場合、教育基礎研究科と一般に呼ばれている研究科に在籍する大学院生—専門は教育史、教育哲学、教育社会学など—はその多くが教師教育を行う組織に就職しますが、そこでは、教職を志す学生を対象に、教育実践の社会的意義や理論的意義を教えることがあります。ただし、これは、教師教育における専門知識そのものではありませんし、また学問としての教師教育を究めようと思えば、そのための研究や実習を長期間続けなければならないのです。残念ながらこの報告では、教員養成学講究の目標が、大学院生に、その専門知識が教員養成にどう貢献しうるのかを認識させること—私としては、現実的な目標だと思います—にあるのか、それとも大学院生が、教員養成担当者として自らを売り込むことができるようにすること—ただ、これを実現するには、1つの講義を受けるだけでは足りず、もっと多くのことを学ぶ必要があるでしょう—にあるのかが、よくわかりませんでした。

これに対して、大学で教えることの意味について、しっかりと、そして系統立てて考える機会を大学院生に与えるという、大学教授学講究の明白な目標については、実に適切で、しかもきわめて有益な目標だと思います。すでにご紹介いただいた日本の場合と同じく、アメリカでも、ほとんどの大学院生—特に、教育以外を専攻する学生—が、いかに教える

べきかなど、ほとんど系統立てて考えもせずに大学で教鞭をとっています。この科目は、将来の責任という側面を認識させ、それに関する研究を検討し、たとえ短期間でも、教壇に立つ機会を学生に与えるという点で、大きな第一歩になるでしょう。ただし、とりあえず一歩踏み出してみる方が何もしないよりも望ましいと思うのですが、ここである疑問が浮かびます。この科目を履修し教育実習が終了しても、指導方法を学ぶというプロセスは継続されるのでしょうか？そして、もしそうだとするならば、どのようにして継続されるのでしょうか？大学で教鞭をとるための人材を本気で養成しようと思うと、長い時間がかかるのではないのでしょうか？

発表で紹介されていたとおり、どちらの科目にも評価すべき点は多々ありますが、これらが取り組むテーマ—教師教育と大学教員の養成—は、全く別のものだと思います。少なくとも私から見れば、対象とする学生を同じにして、一つの専門課程でこれら2つを同時に教えると、今回のプロジェクト全体の目標である、教員養成担当者を養成するのか、大学教員を養成するのかという目標が混乱してしまうような気がします。教員養成学講究の目的を、さきほどお話ししたような、もっと控え目なもの—大学院生は細分化された狭い専門分野以外の分野で、いかに自らの専門知識をアピールすることができるか？—にすれば、かなり実現の可能性は高くなると思います。実際に、こうした目標が達成できれば、他の教育分野や、あるいは教育以外の分野にも就職の可能性は広がるでしょう。しかし、壮大な目標を掲げるなら、つまり教員養成担当者を育成することを目指すということになれば、教師教育のための本格的なプログラムに組み入れるべき一つの科目だけで達成できるものではないでしょう。

#### II. 米国・英国・ドイツにおける大学院生のティーチング・アシスタントの実践

この発表では、今回のプロジェクトに参加したことで得られた貴重なすばらしい体験について聞かせていただきました。報告してくださった樋口裕介、塩津英樹、坂本泰雅、杉田浩崇、吉澤茉帆の皆さんは、広島大学と類似点はあるものの、それと同時にきわめて対照的な3つの大学で授業やプログラムを見学し、その大学院生と交流したことで、今回のプロジェクトが取り組むさまざまな問題について、同じように教員を志す海外の学生には真似のできないほどの比較的考察を得ることができました。この報告で明らかになったいくつかの重要な考察について触れる前に、少し気になった点を指摘しておきたいと思います。

さきほどの発表も若干その傾向がありましたが、今回の発表にも、「比較できないものの比較」、つまり、同一でないものを観察対象とする混同が見られました。フロリダ州立大学の視察報告は、学部の授業を担当するグラデュエイト・アシスタント養成プログラムに焦点が当てられていました。ところが、イギリスの視察報告で焦点が当てられたのは、大学院生の指導力を高めるために大学当局が行っている取り組みではなく、いくつかの授業で講師が行っていた指導方略でした。さらにドイツの視察報告では、イギリスとアメリカ両方の報告の要素が少しずつ取り入れられていました。限られた時間でいろいろな日程をこなさなければならないことを思えば、こうした結果になるのは仕方ないのかもしれませんが、これではプロジェクト全体の目標を混乱させる恐れがあります。3つの視察に一貫した分析目標—ティーチング・アシスタント訓練プログラム、または大学が定める授業指導方略の分析—があれば、3つの大学の対照がもっとわかりやすくなるでしょう。

この点を除けば、今回の発表には興味深い指摘がいくつかありました。一例を挙げれば、視察した3大学のいずれにおいても、ティーチング・アシスタント訓練プログラムを開設した主な理由が、大学院生の専門性の開発ではなく、学部教育の質に対する懸念にあるのではないかと指摘です。少なくともアメリカでは、大学院生がティーチング・アシスタントとして広く採用されている理由の一つとして、学部の教員よりも人件費ははるかに安く済むということにあります。それに、学部での授業を大学院生に任せれば、教員は余った時間を研究や大学院での授業の準備に費やすことができます。しかし、保護者にしてみれば、何も経験の浅い大学院生に指導してもらいたくて、授業料を払ってわが子を大学に通わせているわけではないはずで、ですから、大学としては、大学院生にある程度の訓練を受けさせ、授業を担当できるだけの最低限の能力を身につけさせる必要があるわけです。それに、ティーチング・アシスタントになれば、奨学金が支給されたり、授業料が免除されることを考えると、ティーチング・アシスタントになる最大の理由は金銭的なことであって、指導技術を身につけるためではないと思われるかもしれませんが、大学院生の教育力を養うという点でいえば、これらの国々の制度は日本のそれよりもはるかに優れているとはいえ、その根底にある価値観や動機はどれも同じです。つまり、教育よりも研究の方が重要だということです。

おそらく、研究大学では、当然のようにこう考えられているのでしょう。しかし、そうだとすると、ある発表者が指摘しておられたように、研究大学の大学院課程を修了した学生のほとんどが、教育に重点を置いた地域の大学やコミュニティー・カレッジといった、研究機関以外の場所に就職する機会が多いという事実は変わりません。報告で紹介されたさまざまな訓練プログラムは、開設された動機は何であれ、将来の大学教育を担う教員の養成において重要な取り組みですが、あまりにも制約が多すぎて、その本来の目標を達成することは不可能です。たとえば、報告でも紹介されましたが、授業改善プログラム (the Program in Instructional Excellence (PIE)) は、私が勤めるフロリダ州立大学のFDセンター (the Center for Teaching and Learning (CTL)) による取り組みですが、このプログラムでは毎年秋に講習会を開催し、PIEのFD推進TAプログラム (PIE associate program) を継続し、優れた授業を行ったTAには賞を授与しています。これらは、価値のある重要な取り組みです。ところが、この指導会議はたった2日間しかなく、しかもそのほとんどが、大学の政策や日常的な業務、さらにはそれ以外の大学行政にかかわる問題に費やされているのが実情です。CTLで仕事に打ち込むスタッフは、2日間の訓練をうけたくらいで一人前の教師になれるわけがな

# プログラム評価

いとわかってはいます。もちろん、PIEのFD推進TAプログラムがCTLとグラデュエイト・アシスタントの関係維持に果たす役割については、大いに評価すべきです。しかし、この両者の関係は、ティーチング・アシスタントを務める大学院生の自発的な努力だけで成り立っているのです。これは、何年も研さんを積み、ことによると何百時間も授業をしなければ小中高の教員になれないとは対照的な状況です。

この発表でもう一つ興味深かったのは、視察したプログラムの中に、大学院の入学資格に一定の指導経験を挙げているところがあるという指摘でした。これは、アメリカの教育学部系の大学院で、どこでもそうだというわけではありませんが、頻繁に求められる資格です。特に教師教育や教育行政などのプログラムでは、入学資格の一つとして、一定期間の指導経験を必要とする場合がよくあります。こうしたプログラムで教員を募集する場合も、しばしばK-12(幼稚園から12学年まで)で最低2-3年指導した経験が求められます。もちろん、どこでもそうだというわけではありません。現に、私が担当している教育政策研究のプログラムでは、こうした資格は必要ありません。それに、日本でも、こうした資格が必要とされるケースはきわめて稀なのではないのでしょうか。しかし、少なくとも大学院課程では、基準を満たした授業力のある学生を育てるうえで、これは一つの方法です。もちろん、これ以外にも方法はあって、たとえば大学院在籍中に、授業経験を積む機会を与えるという方法もあります。ちなみにこの方法を採用しようとしているプログラムがあることは、さきほどの報告でも紹介していただいた通りです。

これまでお話ししたことは、大学の政策や実践の基礎となっている価値観に影響を与えます。何も、教えることが重要ではないと大学が考えているわけではありません。実際は、その逆なのです。ただ、資源が限られている状況では、指導が研究ほど重要ではないというだけなのです。日本の大学における大学院生の訓練について、これまでの2日間で私が知った事実から判断して、広島大学も在籍する大学院生のみならず、報告で紹介されたアメリカ、イギリス、ドイツのプログラムと同じプログラムが開設されれば、その恩恵を受けることができるでしょう。しかし、今回のプロジェクトによって、授業力のある大学院生の養成という問題に注目が集まり、大学という制度が持つ価値観について、さらに徹底した再検討が行われる可能性があります。そうなれば、広島大学は、これまで海外の大学が行ったどの取り組みよりもはるかにすばらしい取り組みを実践することができるでしょう。

## Ⅲ. 学内外実習報告について

北川剛司、藤本駿、小早川倫美、八木秀文の皆さんは、私たちと一緒に行った教育実習での経験についてすばらしい報告をしてくださいました。時に、厳しい他人の目の前で授業を行うのは簡単なことではありません。教え始めてまだ間がないとなればなおさらです。しかし、発表でも指摘されていたように、こうした経験が、授業者としての私たちを育ててくれるのです。そして明らかにこのことこそが、報告で紹介されたレッスン・スタディ(Lesson Study)という戦略の意図なのです。

報告の内容から判断して、今回の実習はきちんとしたプロセスを踏んで行われたと言えるでしょう。共同で研究と立案が行われ、実践され、観察と反省が行われたうえで改良が加えられたのですから。このプロセスは、アメリカの哲学者であり、教育学者でもあるジョン・デューイ(1905, 1934)が、「知性の方法(method of intelligence)」と名付けたものにほかなりません。彼はこれについて、私たちがいかに考えるかということだと主張します。そして、デューイと同じく、レッスン・スタディという戦略、さらには今回の実習を立案した人たちも、このプロセスの社会的要素がいかに重要かを認識していました。複雑な作業を他の人たちと共同で行うと、私たちがその作業について把握し、それをコントロールする能力は大きくなります。なぜかというと、私たちが、自分自身の知識や経験だけでなく、一緒に作業をする人たちの知識や経験も活用することができるからです。確か、ジェローム・ブルーナー(1996)はこれを、「分かち持たれた知能(distributed intelligence)」と呼んでいたはずで

す。呼び方はどうであれ、こうしたプロセスのおかげで、私は教師として立ち立つことができました。20年に及ぶ教員生活で私が味わった2回の最高の経験は、いずれも他の教師と一緒に授業をした時のことでした。まず一度目は、教員になる前の実習の時のことで、私は、知性あふれる優秀な先輩教師と一緒に授業をするという幸運に恵まれました。二度目は、大学院のゼミで、かつての友人であり、今はミッキー・ドワイヤー(Mickey Dwyer)と一緒に授業をした時です。ちなみに彼は、このプロジェクトが始まって間もない2008年に広島大学を訪れました。レッスン・スタディという戦略や今回の実習で想定されたように、共同で立案し、実践し、反省し、改良するというプロセスは、問題点を見つけ出すもう一人の目と、それを解決するもう一人の知性に加わるのですから、実際にも、また認識という点でも有益であるだけでなく、心理的にも有益です。しかし、矛盾しているように聞こえるかもしれませんが、教えるということは、20~30人の他人と一緒に進む最も孤独な作業でもありうるのです。教壇に立つと、私たちは、教師として何をなすべきか、授業をうまくやれるのか、やれないのかということに誰にも相談できない孤立無援の状態になります。生徒に頼るわけにはいきません。少なくとも同僚の教師に頼るように、生徒に助けを求めることはできないのです。そのため教師一特に新米教師一は、生徒との関係を、対峙する関係としてとらえがちです。目の肥えた観客が見つめる中、初めて舞台上立つような気分になるのです。私たちが教えるという作業を続け、授業力を向上させていくには、同じような立場にある人たちの助けが必要な

です。もう一つ、はっきりとはありませんが、この発表で示唆されたのは、学生、特に大学の授業で出会えるような社会人学生と協力できることの可能性です。ブラジルの偉大な教育者、パウロ・フレイレ(1970)は、こうした協力によって、教師対生徒という対立の構図が解消されると指摘しています。さらに彼は次のように言いました。すなわち、旧来型の指導モデル—教師が教え、学生が学ぶというモデル—は、もともと威圧的であり、教師も生徒から学ぶことができるし、またそうすべきだという指導方法は、解放の教育

(liberatory pedagogy)の基本だと。おそらく、発表者が視察先で見学した授業の中には、この「問題提起」教育の兆候が見られたことと思います。また、実習生とその指導教官が、目標の設定と成果の評価について述べた懸念の中には、従来の「銀行型教育(詰め込み教育)」の兆候を見つけることが出来たと思います。もちろん、これらは、優れた指導に関し、今主流になっている概念が抱える問題点です—もちろん、これら自身に、あるいはこれらの中に悪い要素が含まれているというわけでは必ずしもありません—が、今主流になっているからといって、その指導方法は唯一無二のものでなければ、必ずしも最高の方法というわけでもないのです。

教育実習は合理的な基本理念に基づいていますが、唯一問題があるとすれば、実習期間があまりにも短すぎることでしょう。報告を聞いた限りでは、学生が実際に授業を担当できたのが一回以上あったのかどうかはわかりません。確かに、一度でも教えることは、彼らにとって必要なそして有益な第一歩ではあるのですが、所詮、最初の一步にすぎないのです。たとえ、大学院生のティーチング・アシスタントであったとしても、真の教育者に成長するためには、レッスン・スタディという方法で何度も実際に授業をする—できれば、複数の学期にわたって—必要があるでしょう。きっと、今回のプロジェクトを企画した方も、このことを十分承知のうえで、状況が許す限り、実習の内容をさらに改善させていくおつもりにちがいません。

## Ⅳ. 最後に

最後になりましたが、大変示唆に富む報告をしてくださった大学院生の方々にお礼を申し上げるとともに、勇気を出して英語で発表してくださったことに敬意を表したいと思います。きっとご苦労されたにちがいません。今回のシンポジウムの来賓が理解できる言語で報告してくださったことを大変ありがたく思います。そして、みなさんの発表について、私が日本語で講評できないことを申し訳なく思います。

私の講評を、みなさんが何を指すべきかについてのアドバイスで終わらせるつもりはありません。今回のプロジェクトが綿密に練られ、実践されたことを見れば、みなさんが何を指しておられるのかがはっきりわかるからです。それに、みなさんの研究や専門分野について私がどんなに知りたいと思ったところで、みなさん以上に理解できることなどありえないからです。そこで、みなさんの報告に触発され、私がどんなことを考えるようになったかを簡単にお話しすることで、私の講評を終わらせていただきたいと思います。それは、私が所属する学部における大学院生のティーチング・アシスタントの養成に関することです。

フロリダ州立大学を視察された方はご存知と思いますが、教育リーダーシップ・政策研究学科では、ティーチング・アシスタントとして7~10人の大学院生を採用し、一学期間、教育序論という授業を担当させています。その中には、K12での指導経験を持つ学生もいれば、そうした経験のない学生もいます。新たにティーチング・アシスタントになった学生は、全員、PIE指導会議に出席します。ティーチング・アシスタントの監督には学部の教員があたり、各学期末には受講生が各ティーチング・アシスタントを評価することになっています。こうして多くの学生が、大学院課程を修了するまでに、2年、あるいは3年間も大学で教鞭をとることになるわけです。

ただし、ティーチング・アシスタントを務める大学院生には、みなさんが大学教授学講究ですでに経験されたような、大学における指導に関する理論や実践について体系的な授業を受ける必要はありません。広島大学のプログラムについて、私が一番知りたかったのは、これを端緒としてどのように事を進め、発展させていくことができるのかという点です。優秀な研究者を育てるには、長い時間をかけて必要な知識や技術を体系的に取得させなければなりません。大学で教えられる能力をもった大学院生を養成する場合も、長い時間をかけて体系的にいろいろなことを身につけさせる必要があると思います。私たちの大学では、このことにもまだ取り組んでいないのです。

ですから、帰国後に、今あるもの—PIEの講習会と学部の授業を担当する多くの機会—を基礎にして、今後システムを構築し、みなさんが大学教授学講究で実践しておられるように、わが校の学生たちにも大学における指導について研究させていく方法を考えています。みなさんがレッスン・スタディという戦略ですでに実践しておられるように、学生同士が協力して自分たちの指導について考えるようになってほしいと思っています。また、皆さんのように、研究者同様授業者としても優秀な大学院生を育てるためのプログラムを作り、継続的に行う方法についても考えていきたいと思っています。

今回のシンポジウムにお招きいただきましたことに、心からお礼申し上げます。みなさんの研究とこのプロジェクトが、引き続きすばらしい成果を上げていくことを願ってやみません。

## 参考文献

- Bruner, Jerome. (1996). The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.  
 Dewey, John. (1910/1991). How We Think. Buffalo: Prometheus Books.  
 Dewey, John. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.  
 Freire, Paulo. (1990). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

# プログラム評価

## 教育科学における大学指導者の養成 —ドイツ人から見た日本の改革プログラム

グレゴール・ラング = ヴォイタージク ヴァインガルテン教育大学 (ドイツ)



### 1 はじめに

最初に、今回の国際シンポジウム、「先生の先生」になる一教職課程担当教員の組織的養成をめざして—を企画された先生方、とりわけ、坂越正樹教授と丸山恭司准教授にお礼を申し上げます。と思います。

光栄にも私は、2007年12月にヴァインガルテンとニュルンベルクに大学院博士課程のみなさんを受け入れ、2008年2月には広島での日独国際シンポジウムで研究発表を行い、2010年1月には友人のジェフリー・アヤラ・ミリガン、フロリダ州立大学准教授とともに、発表の講評をさせていただくことになりました。

特に経験の浅い大学教員の指導力向上を目指して、博士課程教育を改革しようという発想は、比較的考察の観点から見て画期的なものです。ですから、今回、大学院生のみなさんと諸先生方と意見交換できる機会に恵まれましたことをうれしく思っておりますし、ドイツ人の視点から有益な提言ができるのではないかと考えております。

本稿は、2010年1月9日に行われた大学院生の方々による発表—プログラム・カリキュラム概要、現地視察・海外研修、教育実習の概略—に対する私の感想を要約したものです。私が自らの考えを確立した背景には、次の4つの要因があります。まず私が、これまで3年間ドイツの教育大学で教鞭をとってきた者として、さまざまな現実を見ているということです※1。私が主に授業を担当しているのは、教員志望の学生であって、彼らは研究者を志しているわけではありません。ところが、彼らは、主として政治主導で行われる研究（特に大規模評価）に取り組むことになり、一部の学生は、卒業（第一次国家試験）直後も、あるいは試補勤務期間（第二次国家試験）後も、大学院で学び続けます。次に、資格をどのように取得してきたかという点について具体的にお伝えしたいと思います。私は、数年間、初等および中等教育の現場で指導を続け、比較研究（インドにおける教育）の分野で博士号を取得し、現在は質的および実証的な枠組みで研究を行っています。教授資格取得論文（博士号取得論文後に作成）では、学校論の議論に関するシステム論の観点から、メタ理論的および認識論的問題をテーマにしました。

第三に、私が本務校の大学院、修士ならびに博士課程で指導を行っており、経験の浅い大学教員の指導力を向上させ、指導の機会を増やすための画期的な方法を模索しているということです。そして第四に、大学における教授方法についての研究会を他の教員とともに立ち上げ、学部における指導、大学院を含む大学全体における指導のバランスをとりつつ、指導・学習というプロセスの画期的な方法を模索し、学部教育と大学教育の間で助言を行っています。

「教職授業プラクティカム（ティーチング・プラクティカム）」に関する発表によれば、従来の研究学位としての博士号取得課程に教職課程担当教員を養成するためのカリキュラムを取り入れるのは、今後、多くの学生が、研究職ではなく、教員教育を専門とする機関に就職する可能性があるという理由からと思われる。

以下、私の感想を順序立ててお話ししたいと思います。まず、大学教員の訓練という取り組みの根底に潜む問題について、私の考えをご説明したいと思います。続いて、大学院生の方々の発表で評価できる点をご紹介します。そして最後に、すでにスタートしたプログラムが、引き続き成果を取めることを願って、いくつかの提言をさせていただきたいと思っております。

※1 ドイツでは、バーデン＝ヴュルテンベルク州のみに教育大学が設置されている。（バーデン＝ヴュルテンベルク連邦州）これら大学は、教員教育を行うが、卒業に必要な学位の取得に関しては、他大学と何ら変わることはない。

### 2 大学教員の訓練に潜む課題

大学教員の仕事は、主に研究と研究ですが、なおざりにされてはいるものの、経験の浅い大学教員が取り入れなければならない重要な仕事が増えています。そこで問題になるのは、研究と指導以外のこうした仕事すべてをいかにうまくこなし、そのバランスをとっていくかということです。また私は、指導には2つの要素—指導という行為そのものと、フィードバックで明らかになった問題への対処—があると考えています。

そこで、教育科学の分野における大学教員には、大きく分けて以下の4つの重要な役割があります。

- 運営者 / 管理者: 大学教員は、大学という組織の中でサービスを提供しなければなりません!
- 研究者: 自分で計画し、助言を受けながら科学的プロジェクトに取り組める機会があります!
- 授業者: さまざまな形式で授業を行わなければなりません!
- 授業および学習に関する助言者 / 相談相手: 自らの指導力を発揮して、学生の学習機会を評価することが求められます!

### 3 大学院生の方々の発表について

#### 1 運営者としての大学教員

大学教員のこの役割については、はっきりと触れられていません。提出された論文を読むと、全体の取り組みの中で、それぞれの大学院生の多様な経験を連携させることがいかに難しいかがわかります。

#### 2 研究者としての大学教員

教員養成学講究および大学教授学講究という発想は評価に値すると思います。これは、大学教員にとってすばらしいチャンスです。なぜなら、研究と訓練を円環的に結び付けることができるのですから!ただし、ここで欠けているのは、ご自身が実際に行っておられる研究を、教育プロセスにどう結び付けるかという視点です。研究と教育を結びつけることが重要で、それにより、さらに素晴らしい教職課程担当教員プログラムが実現すると考えられると思います。日本では、経験の浅い大学教員が、教員養成を専門とする学部または大学で教えることになっていますが、教育の一環として学生にカリキュラムを教えながら、研究を続けるのは並大抵のことではありません。ここで私の考えを述べさせていただきますと、私が勤める教育大学では、教師教育を受ける学生には、入学当初から、研究について理解させるようにしています。その目的は、学生全員を研究者にすることではなく、研究について理解する機会を学生に提供し、将来、彼らが、自分の授業に多くの研究成果を活用できるようにすることにあるのです。そうすれば、彼らは、研究の手法を利用して、学部発展のプロセスに貢献することさえもできるかもしれません。

3年時でポートフォリオが順調に成果を挙げているのかどうかはわかりません。私は、ポートフォリオによってより大きなチャンスが生まれると考えています。たぶん学生は、1学期に説明を受け、基本計画の作成に活用するでしょう。ポートフォリオは、全過程の中で継続的に行うフィードバックの基礎としての役割も果たし、3年間の最後に行われるメタレベルでの省察の出発点になるでしょう。

国際交流の重要性が強調されたことは、大変興味深い指摘だと思います。グローバル化とそれに伴う変革によって、明らかに今世紀初頭は、かつてなかったほどの世界的なフィードバック文化が生まれるチャンスです。したがって、さまざまな比較を行う必要性があるのです。

国内と国際的な訓練について言えば、日本の博士課程の学生は助言を期待しているようです。そのような姿勢はあまり評価できるとは思えません。今後は、他国との連携を深めることを考え、それを重視していくべきだと思います。教育学博士号取得カリキュラムを導入したプログラムは、多くの国々が直面している課題に取り組むわけですから、今後はさまざまな研究機関と協力し、お互いから学んでいけるようになるのではないのでしょうか。

#### 3 授業者としての大学教員

大学院生のみなさんが、学生中心の学習を実践するために、さまざまな指導方法を実践していかなければならないと思っておられるのは確かです。この点については、三カ国の視察から、指導の可能性や指導形態（講義、科目 / ゼミ、および個別指導）について多くの示唆を得たようです。そして明らかに、生徒の学習上の要求を満たすことに興味を持ち、チーム・ティーチングについても言及しています。今回の報告では、イギリス、アメリカ、そしてドイツでの経験が紹介されました。できることなら、これら三カ国における訓練プログラムの共通点と相違点について、発表者の意見を聞かせてもらいたかったと思います。多くの生徒に学んでほしいと考えている課題に取り組ませ、彼らの具体的な学習に対する要望を満たすために、教授法に関する幅広い知識の習得が必要だと認識しておられるということも明らかになりました。だからこそ、さまざまな考えを知るうえで、国際交流がきわめて有益になるのです。おそらく最大の焦点は、ティーチング・アシスタント (TA) の必要性にあるでしょう。ドイツ人の観点から見て、TAというシステムが、カウンセリング、あるいはフィードバック型チーム・ティーチングというアプローチの一種なのかという点についてお伺いしたいと思います。教育的な配慮からTAを採用することは大いに歓迎しますが、人件費を安く抑えるためだけに採用される恐れがあるような気がします。

#### 4 助言者 / 相談相手としての大学教員

教育・学習プロセスの監視については、いくつかの示唆がありました。たとえば、授業評価の形態、グループ発表、講義内容の評価です。こうした示唆が行われた点については評価できますが、これらのフィードバックを行う場合に、特別な能力が必要なのかどうかはわかりません。

レッスン・スタディ (The Jyugyou Kenkyuu) / 教職授業プラクティカムは、教育・学習プロセスの基本を学ぶ際のすぐれた基盤になると思われます。透明性が高く、記録を迎える授業計画の立案、生徒の要求に応じて、柔軟に修正ができる指導計画、同僚教師や生徒からの授業評価に役立つフィードバック、検証可能な授業目標の設定と黒板の使用、「レッスン・スタディ」に寄与するTAシステムなど、これらすべてが明確で、しかもその重要性が認識されています。では、次に何ができるのでしょうか? 授業研究は、画期的なフィードバック文化をたやすく生み出す場合の出発点と考えることができます。これに似たようなものに、私の本務校があるバーデン＝ヴュルテンベルク州で行われている教育実習でのフィードバックがあります。この教育実習では、私と同僚の教官は毎週助言を与えることになっています。この場合、以下の3段階の助言の組み合わせが考えられるのではないのでしょうか。1) 授業そのものについて、学校で教える生徒に助言を与える。2) 教育・学習プロセスにおける自らの役割について、彼らがきちんと把握できるようにする。3) 中範囲の理論という背景に立ち、反省について考える。このようにすれば、新たな研究課題が生まれるかもしれません。

# プログラム評価

## 4 その他の提言

### 1 運営者としての大学教員

大学教員の養成においてきわめて重要なのは、管理上要請されることについて明確にしておくことです。経験の浅い大学教員は、今後、さまざまな立場の人たち一同僚、学生、事務職員と接することを知っておかなければなりません。また、学生を教育するという役割と、助言を受ける研究者という役割をはっきり区別しておく必要があります。この2つの役割をバランスよく果たすには、系統立てて考えることができる高い能力がなければなりません。いろいろな仕事をこなすには、時間管理という明確な意識を持つことが不可欠です。これらのことから、経験の浅い大学教員は、欲求不満があってもそれに耐えるだけの忍耐力を身に付けておくべきだと思います。

### 2 研究者としての大学教員

研究と教育の円環的な関係（教員養成学講究および大学教授学講究）という理念がどのような機会を生み出すのかを知るうえで、大学院生が自らの専門分野をよく理解しておくだけでは十分ではありません。私が提言したいのは、大学で研究が行われているさまざまな科目に関し、学際的なアプローチをとることです。また、その場合、社会科学方法論の3つの要素に関する基礎知識が役に立つでしょう。その要素とは、理論的研究（メタ理論的アプローチ、中範囲理論、日常論と科学理論）、量的実証研究、そして質的実証研究です。これらは、各人の専門分野に関する省察を促すでしょう。私たちの大学では、これを、新たに開設した教育科学修士課程に導入しようとしています。さらに今後、博士課程にも導入する予定です。

国際協力という構想を実現するには、サマースクールやウィンタースクールを開催し、学際的な基礎知識や専門知識を発表するだけでなく、国際的な研究プロジェクトに取り組むことで、交流が促進されると思います。

経験の浅い大学教員は、自分たちのキャリア構築について明確なビジョンを持っておく必要があります。そのためには、国内外でも3つのP—Publications（出版）Papers（論文）、Posters（宣伝）—を積極的に実践しなければなりません！

### 3 授業者としての大学教員

私たちは、教育・学習プロセスのさまざまな状況や、計画と現実の違いについて知っておく必要があります。ゼミ形式で授業をするつもりだったのに、受講生が多すぎて講義形式に変えざるをえなくなったという事態は、ドイツでは、特に学部の場合、日常茶飯事です。日本ではどうなのでしょう？もしドイツと同じ状況であるのなら、経験の浅い大学教員は、受講生が多くなっても少なくなっても、時間や教室を変えて柔軟に対応できるようにしておく必要があります。

また、日本の教育科学の分野では、Eラーニングはまだ実践されていないのでしょうか？インターネットによるこうした学習方法は一長一短です。この方法がゼミなどの授業形式に完全に切り替えることはできないのは明らかで、ドイツの一部地域では、資源の関係から、そう願っているかもしれません。にもかかわらず、Eラーニングは、組織や教授法に関して常に新たな課題を生み出しており、この方法に慣れるため訓練しておく必要があります。

大学における教授法全体について言えば、学生の要求の評価は、学生中心の学習を実現するうえで不可欠だと思います。こうした評価は基本的に、初期の訓練と実習で可能になります。特に、学習に関する学生の要求に、調整を行った計画をどのようにして結びつけるかという問題については、さらなる教育の継続も必要です。

学生との交流にはさまざまなものがあり、それについて学生は知っておくべきだと思います。経験の浅い大学教員は、学生に試験を実施し、フィードバック（面接による場合とインターネットによる場合）によって、学生との意思疎通を図らなければなりません。これらを行うには特定の能力が必要で、こうした能力は経験を重ねることで身につけていくものですが、それと同時に、この能力を実際の指導に反映させていかなければなりません。

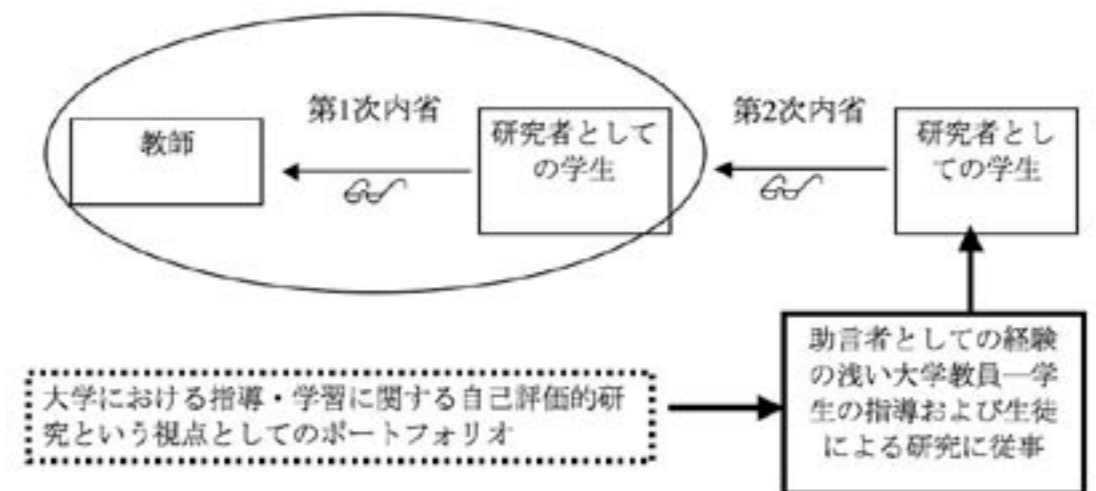
### 4 アドバイザー / 相談相手としての大学教員

アドバイザーまたは相談相手としては、評価を行う（自己評価および外部評価）という資質が求められます。この資質については、特定の能力を育てるための継続的な能力開発によって身につけ、さらに高めていくことができます。ここから、フィードバック文化が生まれる可能性があります。TAシステムという形態は、経験の浅い大学教員以外の者を巻き込み、協力して行う授業研究と考えることができるでしょう。私の本務校では、数学期前から「タンデム・コーチング」を行っています。これは、教員が他の教員の授業を見学し、体系的なフィードバックを行うというものです。これは、さまざまな授業のフィードバックで明らかになった課題を解決するための訓練を取り入れた、セミナー型アプローチとも言えます。私はこの方法に、研究としてのさまざまな視点があると思います。こうしたカウンセリング形式の協力体制を導入すると、アクション・リサーチに基づき、しかも付随して起こる学校開発アプローチの概念にふさわしい研究学習のモデルを始めることができます。これには、具体的な指導経験を活用して、2段階の内省的観察を身につけることができるすばらしいチャンスがあります。

出発点は、学校の教師であることです。この場合、研究者としての学生は、自らの役割を教育者ととらえ、彼らの教育活動については助言が行われます（第一次内省）。この内省について考えるために（第二次内省）、学生は自分たちの

視点について自分なりの考えを持ちます。その際彼らに必要なのは、研究プロセスをいかに概念化するかにあつての理論的知識と助言です。経験の浅い大学教員は、指導者としても、また研究者としても助言者になりうるのです。授業をうける学生、あるいは経験の浅い大学教員のいずれかについてポートフォリオを活用することで、指導と学習を徹頭徹尾実践できる自己評価的研究のすぐれた基盤ができるでしょう。

### 学習を研究する！2段階の内省的観察！



### おわりに

大学教員が果たす役割と、広島大学大学院博士課程の学生が発表した数々の可能性について語ると、新たな展望が描かれ、実りある相互関係の礎が築かれつつあることに、誰もが感心することでしょう。日本やドイツのような国にとって、教育は最も貴重な資源であり、国際社会でさまざまな困難を引き起こす知識社会への適切な対処方法を見つけるうえで不可欠なものです。教育科学が、教師教育や新世代の構築にとつての内省的基盤であることは間違いありません。したがって、博士課程における既存の教育を見直し、グローバリゼーションに基づく21世紀の要請にふさわしい姿に変えていく機会について考えることは、私たちの課題なのです。そうした取り組みに関わることができ、私は光榮に思います。大学教員養成教育の改革は、難しいがやりがいのある議論の貴重な出発点であり、その改革の実現に向けて、日本の大学が大きな一歩を踏み出されることを信じて疑いません。

## 5 参考文献

- Feindt, Andreas (2008) : Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich (Students research within the teachers training. A case-reconstructive study of students-biographical processes and research-practice of students) .
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008) : Lernen und Lehren in kooperativer Absicht als Beitrag zu einer neuen Lernkultur – Erfahrungen aus einem Coaching-Seminar mit Studierenden und Schülern. In: Stadler-Altman, Ulrike/Schraut, Alban/Schindele, Jürgen (Hg.) : Lernkultur – Neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008, S. 134 – 150. (Learning and teaching with cooperative intentions as a contribution to a new learning culture – Experiences from a Coaching-seminar with students and pupils)
- Lang-Wojtasik, Gregor: Reflections on practical training within the teacher education in Germany. In: Hiroshima University (ed.) : Interim Report on Ed.D program. Hiroshima 2009, S. 10 – 17; 47 – 48.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2004) : Lehren und Lernen in Großgruppen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3.2004, S. 15 – 19. (Teaching and learning in big groups) .
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.) (2007) : Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007 (Documenting, reflecting and assessing learning-processes. Learning diary and portfolio within education research and practice) .

## Notes to Future Colleagues:

Comments on Student Presentations at the Conference: *Becoming a Teacher for Teachers:  
Toward a Systematic Preparation for Teacher Education Faculty*  
Hiroshima University, January 8-9, 2010

Jeffrey Ayala Milligan, Ph.D.  
Department of Educational Leadership and Policy Studies  
Florida State University

I would like to begin by commending Dr. Masaki Sakakoshi, Vice President of Hiroshima University, and Dr. Yasushi Maruyama, Associate Professor of Philosophy of Education at Hiroshima University, for their foresight in organizing this research project on the preparation of future teacher education faculty and in convening this conference to report on its findings and activities. They have brought our attention to a topic that is critical, not only in Japan, but in research universities around the world. All too often it is a topic that is given short shrift, when it is not ignored entirely, due to the built in incentive structures of many research universities, where professional advancement more often follows achievements in research rather than achievement in teaching. Their attention to this matter is, therefore, not only a matter of foresight, but an instance of professional courage as well. I thank them for it.

I would also like to thank them for the generous invitation to participate in this conference and learn from distinguished colleagues from Japan, the United Kingdom, the United States, China and Germany as well as the graduate students of Hiroshima University. It is an honor to be here. More than that, however, it has been a stimulating learning experience, for it has inspired me to reflect on topics to which, quite frankly, I had not given adequate attention before. In these comments, I would like to share with you some of the tentative outcomes of that reflection, but before I do, let me begin by offering some observations on the three graduate student presentations we have heard this afternoon.

### I. Overview of the Program and Its Curriculum

In this presentation Lkhagva Ariunjargal, Shota Kumai, and Kayo Suwa have given us a useful overview of the project as well as more detailed insight into the two courses that were developed within it: Research into Teaching Training and Research into University Teaching. Their presentation reveals, in my opinion, two aspects of this part of the project that are quite positive and one that is somewhat problematic.

As I understand it, the impetus of this project is two-fold: First, a recognition that declining student population numbers in Japan mean that graduates of Hiroshima University doctoral programs in education will have to seek employment in programs outside their primary area of expertise: teacher education, for instance. Second, a recognition that most new Ph.D.s in education will take positions in universities that focus on teaching rather than research, a reality for which they are not, at the moment, adequately prepared. The two courses described in this presentation are designed to respond to both of these needs.

It is certainly a useful and positive step to equip graduate students with a basic understanding of a sector of education as important as teacher training, the clear goal of Research into Teacher Training. Such familiarity can assist graduate students in a variety of areas of specialization in identifying and understanding how their particular area of expertise might contribute to the overall enterprise of teacher education. For instance, in the U.S., graduates in what we generally refer to as Educational Foundations—history, philosophy, sociology, etc. of education—often find employment in teacher education programs, where they may teach courses designed to give pre-service teachers a better sense of the social and theoretical context of their professional practice. However, this is not the same thing as expertise in teacher education per se, which is an area of scholarly specialization in its own right which requires years of study, research, and practical experience. It is not clear to me from the presentation whether the goal of Research into Teacher Training is to help graduate students understand how their specialization can contribute to teacher education—a realistic goal in my estimation—or to enable them to market themselves as teacher educators, a goal that would require far more preparation than a single class can provide.

Giving graduate students the opportunity to reflect carefully and systematically on what it means to teach in a university—the apparent goal of Research into University Teaching—strikes me as a much

more clearly modest and extremely useful goal. As in the Japanese experience you have described, too many American graduate students—particularly those outside of education—assume faculty positions having given little systematic thought to how they will go about teaching. This course strikes me as a useful first step in giving students an opportunity to reflect on this aspect of their future responsibilities, to examine research on the topic, and to try their hand, albeit briefly, at classroom teaching. But though a first step is better than no step, I wonder whether and how the process of learning to teach will continue beyond this course and the Teaching Practicum. It seems to me that truly adequate preparation to teach at the university level will require a longer term effort.

While I find much to admire in both of these courses, as they have been described in this presentation, their topics—teacher education and preparing to teach in the university—strike me as two very different things. Putting them together in the same program of studies for the same group of students confuses, for me anyway, the goals of the overall project: preparing teacher educators or preparing future university teachers? If the aim of Research into Teacher Education is the more modest goal I outlined above—how can graduate students market their expertise outside the narrow confines of their field—then this strikes me as manageable. It could, in fact, be expanded to address other areas of education or even areas of employment outside education. If, however, its goal is more ambitious; namely, to prepare teacher educators, then that strikes me as a goal beyond the scope of a single course that is better left to a full-fledged teacher education program.

### II. Report on Graduate Teaching Assistant Practices in the U.S., U.K. and Germany

This presentation reflects the rare and wonderful opportunity this project afforded to the graduate students who participated in it. The opportunity to observe classes and programs and interact with graduate student colleagues in three similar, yet very distinct higher education systems gives Yusuke Higuchi, Hideki Shiozu, Taiga Sakamoto, Hirotaka Sugita and Maho Yoshizawa a level of comparative insight into the issues this project addressed that is unmatched by their peers abroad. In commenting on it, I would like to dispense first with a minor criticism before going on to focus on several important insights their presentation contains.

There is in this presentation, as there was in the first to some extent, an “apples and oranges” problem, that is a confusing of different objects of observation. The report on the visit to Florida State University focuses on a program designed to prepare graduate assistants to teach undergraduate classes. The report on the visit to the U.K., however, focuses on the instructional strategies used by instructors in several classes rather than these universities’ approach to training graduate students to teach. The report on the visit to Germany does a little bit of both. I suspect this is largely a consequence of what was possible to observe given the logistics and time-frames of the visits. However, it implies a possible confusion in the overall goals of the project. A consistent object of analysis across all three cases—TA training programs or university classroom instructional strategies—would offer more comparative insight.

That said, there are some interesting insights contained in these presentations. For instance, it was interesting to note that concerns about the quality of undergraduate education seem to be the primary motivation behind TA training programs in all three universities rather than concerns for the professional development of graduate students. In the United States, at least, the widespread use of graduate teaching assistants is motivated in part by the fact that they are much cheaper labor than faculty in offering undergraduate instruction. Turning undergraduate instruction over to graduate students also frees up faculty time for research and graduate teaching. However, most parents who pay the tuition to send their children to the university do not do so to have their children taught by inexperienced graduate assistants. Therefore, the university has some incentive to provide at least some training to provide at least a minimum level of competence in the classroom. Also, given the stipends and tuition waivers graduate students receive in exchange for serving as a teaching assistant, one suspects that the primary motivation for serving as a teaching assistant is the financial support it offers for graduate study rather than the desire to learn to teach. Despite the apparent superiority of these systems vis a vis the Japanese system in preparing graduate students to teach, the underlying value system and incentive structure is the same: research is more important than teaching.

Perhaps this is a correct ordering of values in a research university; however, it does not change the fact, as one presenter noted, that most graduates of research universities find employment in non-research settings, most often teaching-focused regional universities, colleges, or community colleges. Though the training programs described here are important steps—whatever their motivation—in preparing future faculty to

teach, they are too limited to fully achieve that goal. For instance, the Program in Instructional Excellence (PIE) reported on here, an initiative of the Center for Teaching and Learning in my university, conducts a fall teaching conference every year, maintains the PIE associate program, and rewards outstanding teaching with its Teaching Assistant Award. These are important and worthwhile efforts. However, the fall teaching conference is only two days, a major portion of which is devoted to university policies and routines and other bureaucratic matters. I believe even the dedicated staff of the CTL would acknowledge that one does not become a competent teacher after two days of training. And the PIE associate program of course represents a laudable effort to sustain an on-going relationship between the Center and graduate assistants; however, that relationship depends entirely on the voluntary initiative of the graduate teaching assistants. This is in rather stark contrast to the years of study and perhaps hundreds of hours of classroom experience required of those who would teach at the elementary and secondary levels.

Another interesting point raised in this presentation is the requirement of several of the programs observed that students coming into graduate education programs have some teaching experience. This is a common, though by no means universal, requirement of graduate programs in U.S. colleges of education. Programs, especially in teacher education, educational administration, etc., will often require a minimum number of years of teaching experience as a criterion of admission. Faculty vacancies in such programs also often require at least two or three years of K-12 teaching experience. This is by no means universal, or universally necessary: My own program in educational policy studies does not have such a requirement, for instance. And I understand this is an even less common practice in Japan. However, at least within graduate education programs, this is one way to assure at least a minimal level of teaching competence in its graduates. The other, of course, is to provide opportunities to get teaching experience during one's course of study, which is what the programs described here endeavor to do.

All of this speaks to the underlying values that shape university policies and practices. It is not that universities do not think that teaching is important. They do. It is simply not as important as research in an environment of limited resources. Given what I have learned here these last two days regarding graduate student training in Japanese universities, I do not doubt that Hiroshima University and its graduate students would benefit from the establishment of programs similar to what these students have described in the U.S., U.K. and Germany. However, the attention this project brings to the issue of preparing graduate students to teach raises the possibility of a more thorough-going re-examination of institutional values that could lead Hiroshima University to initiatives that far exceed what their foreign counterparts have tried.

### III. The Teaching Practicum

Takeshi Kitagawa, Shun Fujimoto, Tomomi Kobayakawa and Hidefumi Yagi are to be commended for sharing their experiences in the teaching practicum with us. It is sometimes not an easy thing to open up our own teaching practice to the critical scrutiny of others, especially when we are so new to teaching. However, as their presentation suggests, this is precisely how we develop as teachers, an insight clearly at the heart of the Lesson Study strategy described in this presentation.

Judging from their description of it, it seems to me that the Teaching Practicum is structurally just about right: think and plan collaboratively, implement, observe and reflect, revise, etc. This is, in essence, what the American philosopher of education, John Dewey (1905, 1934), called the "method of intelligence." It is, he argued, how we think. And like Dewey, the architects of the Lesson Study strategy and this teaching practicum have recognized the importance of the social component of this process. In most complex tasks we increase our power to understand and control them when we work collaboratively with others because we have access not only to our own knowledge and experience but to the knowledge and experience of others as well. Jerome Bruner (1996), I believe, called this distributed intelligence.

Whatever we call it, it confirms my own experience as a teacher. The two best teaching experiences I have had in my two decades of teaching experience have been when I taught with another teacher in the classroom. The first of these was my pre-service practice teaching, when I had the good fortune to work with a talented and intelligent senior colleague, and the second was a graduate seminar I team taught with my late friend and colleague, Mickey Dwyer, who visited here in Hiroshima University in 2008 at an earlier stage of this project. Collaborative planning, execution, reflection and revision like that envisioned in the Lesson Study strategy and the Teaching Practicum is not only practically and cognitively advantageous—a second set of eyes on the problems and a second mind focused on solving them; it can

be psychologically beneficial as well. Teaching can be, paradoxically, one of the loneliest things one can do with twenty or thirty other people. As teachers we are often enclosed alone in the classroom with no one else to talk to about our responsibilities there or the successes or failures of our efforts. The students do not share our responsibilities, at least not in the same way, so teachers—especially new teachers—often feel a me/they relationship, a sense of being alone on a stage for the first time in front of a critical audience. The support of others who face similar challenges is important in sustaining us in our efforts to continue teaching and improve in it.

Another insight hinted at in this presentation, but not fully articulated, is the possibility of cultivating that collaborative relationship with students, particularly adult students such as one finds in university teaching. The great Brazilian educator, Paulo Freire (1970) referred to this as resolving the teacher-student dichotomy. He argued that traditional transmission models of teaching—the teacher teaches, the students learn—were fundamentally oppressive and that an approach to teaching that recognized that the teacher could and should learn from the students was an essential ingredient of a liberatory pedagogy. I think we can see hints of this "problem-posing" pedagogy in some of the classrooms these students observed in their visits overseas and hints of the traditional "banking methods" in some of the concerns expressed by the practicum students and their observers about stipulating objectives and measuring outcomes. These are, of course, key concerns of a currently fashionable conception of good teaching—and there is nothing necessarily bad about them in and of themselves—but current fashion is not the only, and not necessarily the best, way to teach.

While I think the basic idea of the Teaching Practicum is sensible, my only criticism would be that it is too short. From the information available in these presentations, it is difficult to see if the students had any more than one opportunity to actually teach a class. While this is a necessary and useful first step, it can only be a first step. Real development as a teacher, even a graduate student instructor, would require multiple, extended opportunities to teach using the Lesson Study method—preferably over several semesters. But I am sure the organizers of this project are well aware of this and plan to further develop the Teaching Practicum to the extent that circumstances allow.

### IV. Concluding Remarks

I would like to conclude by thanking these graduate students for their thought-provoking presentations and to commend them for their courage in making their presentations in English. That can't have been easy! I appreciate the hospitality you have shown by sharing your work in a language that your visitors can understand, and I apologize for my own inability to discuss your work in Japanese.

I do not want to conclude my comments with advice about where you go from here. I think the thoughtfulness that has so obviously gone into the planning and execution of this project clearly indicates you know where you want to go. Besides, you are certainly more familiar with your own academic and professional context than I can hope to be. Rather, I would like to conclude with a brief discussion of the reflection your work has inspired in me as I think about the development of graduate teaching assistants in my own department.

As those of you who visited Florida State know, the Department of Educational Leadership and Policy Studies employs from seven to ten graduate teaching assistants to teach a semester-long course called Introduction to Education. Some of the students who teach this course have K-12 teaching experience; others do not. All new teaching assistants participate in the PIE conference. They are supervised by a senior faculty member, and they are evaluated by their students at the end of each semester. Many, by the time they graduate, have two or even three years of university-level teaching experience by the time they graduate.

However, we do not ask them to participate in a course that systematically addresses the theory and practice of college teaching, such as you have done with Research into University Teaching. In my comments on your program my primary concern has been how can you build on this beginning and sustain this development over time? In training graduate students to be researchers we recognize that it takes time to systematically develop the knowledge and skills necessary to be competent researchers. It seems to me that training graduate students to become competent university teachers requires a comparably systematic development over time. This too is something we have not done.

So, as I return to my university after this conference, I will be thinking about how we can build on what we have—the PIE conference training and multiple opportunities to teach undergraduate courses—to perhaps engage our students in the study of college teaching as you have done with Research into University Teaching.

to help them collaboratively reflect on and improve their own teaching as you have done with the Lesson Study strategy, and to consider, as you are now I am sure, how we might build and sustain a program over time that will ensure that our graduates are as competent in the classroom as they are in research.

Thank you for the opportunity to be here and participate in this conference. I wish you the best of luck with your studies and with this project as it goes forward.

## References

- Bruner, Jerome. (1996) . The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.  
Dewey, John. (1910/1991) . How We Think. Buffalo: Prometheus Books.  
Dewey, John. (1938) . Experience and Education. New York: Macmillan.  
Freire, Paulo. (1990) . Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

## Gregor Lang-Wojtasik, University of Education, Weingarten (Germany) Training University Teachers within the Educational Science. Reflecting comments on a Japanese Reform-Program from a German perspective

### 1 Preliminary remark

First of all I want to thank the organizers of the program 'Becoming a Teacher for Teachers: Toward a Systematic Preparation for Teacher Education Faculty' ; especially Masaki Sakakoshi and Yasushi Maruyama.

It was an honour for me, to welcome a delegation of young Ph.D-students to Weingarten and Nuremberg in December 2007, to give a paper in the inaugural meeting in February 2008 in Hiroshima and to comment on the results of the whole endeavour together with my colleague Jeff Milligan of Florida State University in January 2010.

The idea of reforming the Ph.D-education especially concerning the teaching abilities of young academics is innovative from a comparative perspective. So I am glad that I had the chance to interact with students and colleagues in this process which might also lead to fruitful suggestions in the German context.

With this article I shall summarize my observations concerning the presentations of the Ph.D-students of 9<sup>th</sup> January 2010 – Overview of Program and its Curriculum, Visit Investigation and Overseas Training, Summary of Teaching Practicum. My perspective is motivated fourfold: First of all I am looking on the results as a *German* professor, working at a *University of Education* since three years<sup>※1</sup>. I teach mainly future teachers, who initially don't have the aim to research. But they are confronted with mainly politically initiated research (especially Large Scale Assessments) and some of them continue their post-graduation directly after their graduation (First State Examen) or after finishing their In-Service Training (Second State-Examen) . Second I like to offer the perspective of a *specific qualification-way*. I am a teacher for primary and secondary education with some years of practical experience in schools and got my doctorate concerning a comparative field (education in India) and researching in the context of the qualitative empirical paradigm. In my habilitation ('2<sup>nd</sup> Ph.D' /Post-Graduation) I worked on a metatheoretical epistemological question from the perspective of system-theory looking on the discourse of school-theory.

Third I am involved in the *Graduate School* of my University and the MA- and doctorate-program; searching for innovative ways to upgrade the teaching-capabilities and -opportunities of young academics. Fourth I am the Co-Founder of a *group on University didactics* looking on innovative ways of teaching-learning-processes in the balance between school teaching, university teaching and advising in between.

As far as I learn from the paper on 'Teaching practicum' I understand that the inclusion of Ed.D in the Ph.D-Curriculum is due to the fact that many of the young academics won't get the opportunity for further research career but to work in the various teacher education colleges.

In the following I shall try to give a systematic view of my observations. First I will try to draft my perspective of the underlying challenge for the whole endeavour of Training University Teachers. Second I will take out some exemplary observations going through the papers of the Ph.D-students. Third I'd like to offer some further suggestions hoping that the started program will continue as successful as it started.

※1 Universities of Education in Germany exist only in one of the federal states of the country (Baden-Wuerttemberg) . Though focussing on teacher training, they are considered equal to other Universities concerning graduation.

### 2 The challenge: Training University Teachers

Though research and teaching are the main fields of activity as a professor I think that there is a growing field often under neglected but important to be introduced to young academics. It's the question of how to manage all the various activities besides research and teaching and how to balance these. As well I believe that teaching has two parts – one is the teaching as such, the other deals with the questions of feed-back.

In a systematic way I suggest to look on four fields of concern. University Teacher within the educational science would be...

- Administrators/Managers: They have to do service within the university structures!
- Researcher: They have the chance to work on a self-organized but advised scientific project!
- Teacher of lessons: They have to offer lessons in various forms!
- Advisor/Counsellor of teaching and learning: They are invited to reflect their own teaching capabilities and assess the learning opportunities of students!

### 3 Observations on papers of Ph.D-students

#### 1 University Teacher as Administrator

This aspect is dealt with only in an implicit way. Going through the offered papers one can assess how difficult it might be to combine the various experiences of the Ph.D-students in the whole endeavour.



## 2 University Teacher as Researcher

I appreciate the idea of *Research into Teacher Training and Research into University Teaching*. This is the tremendous chance of the professor's job – to combine research and training in a circular way! What I miss here is some ideas of the Ph.D-students how to link their actual research to the teaching processes. I guess that it could be thought how the important link of research and teaching can be made more prominent in the Ed.D-Ph.D-program. Even if the young academics in Japan are supposed to work in teacher training colleges it would be a great endeavour to keep research as part of the teaching process and of the Curriculum in dealing with the students of their classes. To be clear about my position here: This is what we try at my University of Education; to qualify teacher training students in the understanding of research from the very beginning. It is not our aim to make them all researchers but to offer opportunities to understand research as they will be confronted with many results of research working in school and even could be invited to go for school-development-processes using research-methodology.

I am not sure, whether the *Portfolio* in the 3rd year is on the right track. In my understanding portfolio offers a wider chance. I could imagine that students are introduced to this method in the 1<sup>st</sup> semester and use it as a development-documentation. This could even be a basis for continuous feed-back in the whole process and a starting-point for meta-reflection at the end of the three years circle.

I am very much impressed about the highlighted importance of *international exchange*. At the beginning of the 21<sup>st</sup> century it is visible that globalization and connected transformations offer a unique chance to create a global feed-back-culture. In this view the need for comparative pictures is appreciated.

Concerning domestic and international training it is mentioned that Japanese Ph.D-students expect *advice*. I am not sure whether I appreciate this position. I feel that we should think very much in the direction of cooperation and make this vital. As the Ed.D-Ph.D-program deals with a challenge, known in many parts of the world, I could imagine going more for joint initiatives to learn mutually from various research perspectives.

## 3 University Teacher as Teacher of lessons

It is very clear that the Ph.D-students know that they have to deal with *various forms of teaching* to realize a student-centred learning. For this it seems that they got a various fold insight of teaching possibilities and style (lecture, course/seminar and tutorial) in *three countries*. They are clear that they are interested to meet *students learning needs* and they mention about team teaching. They describe about their experiences in the United Kingdom, in the USA and in Germany. I would have wished to get an idea about the similarities and differences in the three training programs assessed by them. It becomes clear as well that they are aware of the necessary wide range of *didactic knowledge* to include the majority of students in the tasks they want them to learn and to meet their specific learning needs. In all this it becomes clear that an *international exchange* is very helpful in experiencing fruitful changes of perspectives. A main focus might be seen in the necessity of *Teaching Assistantship (TAs)*. From my German point of view I would ask whether the TAs get some kind of counselling or feed-backed team-teaching-approach. I appreciate the idea of TA very much, when used in an educative way. But I fear that it could be used just to replace other staff on the basis of a very low salary.

## 4 University Teacher as Advisor/Counsellor

I see a lot of suggestions concerning the *monitoring* of teaching-learning-processes. That includes class-evaluation form, group-presentations, evaluation of lectures. Appreciating this I am not sure whether it is thought of that such kind of feed-back needs special competency.

The Jyugyou Kenkyuu/Teaching practicum seems to be an excellent ground to learn basics about the teaching-learning-processes: Transparent and traceable planning, Teaching plan concerning students needs and flexible adjustment, Evaluative Feed-back from colleagues and students, Setting verifiable lesson goals and use of blackboard, Teacher Assistantship near to 'lesson study'. All this is clear and recognized important. So what could be the next steps? The Jyugyou Kenkyuu could even be seen as a starting point of creating an innovative feed-back-culture easily. I see a parallelism to what I know from the feed-back in the 'school-practicum' in the state of Baden-Wuerttemberg, where my University is situated, which my colleagues and I have to advice every week. I wonder if it is thought of the possibilities to reflect on combinations of the three levels of advising here: 1) Advising students teaching in schools concerning the lesson as such; 2) helping them understand better what is their role in the teaching-learning-process; 3) reflecting on the reflection from the background of mid-range-theory. This could even be the origin for new research-questions.

## 4 Further suggestions

### 1 University Teacher as Administrator

I think that it is crucial in the training of future University Teachers to be clear about the management-demands. Young academics have to know that they will *deal with various persons* in different roles – colleagues, students, administrative employees. They need *role clarity* between being a teacher of students and being an advised researcher. In balancing the mentioned tasks they need a well structured competency in *systematization*. It is vital to have a clear view on *time management* to arrange the different activities. Concerning all this I conclude that young academics have to be ready for a good amount of frustration tolerance.

### 2 University Teacher as Researcher

To be clear about the chances lying in the idea of a circular link between research and teaching (research into Teacher Training and into University Teaching) young academics need a good overview not only in their specific discipline. I would suggest going for *interdisciplinary approaches* concerning the various subjects of a University. At the same I believe that a *basic knowledge* in the three parts of social science *methodology* could be helpful: Theoretical research (meta-theoretical approaches, mid-range-theories, every-day vs. scientific theory), quantitative empirical research and qualitative empirical research. This would be a possible starting point for reflected decisions concerning individual specialization. We are trying to introduce this in the newly developed Master of Educational Science to be extended in the doctorate-programme at the University of Education, Weingarten.

To further the idea of *international cooperation* I see a good chance of interactions in Summer-/Winter-schools dealing with various interdisciplinary basics and specialisations as well as cooperative research-projects beyond national borders.

Young academics need a clear vision for their *career building*. For that they will have to go deeply for three Ps on a national and international level: Publications, Papers, Posters!

### 3 University Teacher as Teacher of lessons

We have to be clear about the various settings of teaching-learning and the difference between *planning and realization*. In Germany it's very normal – especially in the undergraduate courses – that you plan for a seminar, but due to number of participants you have to go for a lecture. I don't know if this is similar in Japan. If so, young academics would have to be able to deal with a flexible shifting of time and space between big and small groups.

At the same time I wonder if *E-Learning* hasn't yet taken place in the educational science of Japan. This medium offers advantages and disadvantages. Definitely it can't replace completely an actual seminar or something else, which might be the wish in terms of resources in some places in Germany. Irrespective of this E-Learning always creates new challenges concerning organization and didactics, which have to be trained.

Concerning the general picture of *University didactics* I believe that the assessment of students needs is crucial for realizing student-centred learning. This can be learnt basically within initial training and practical parts. Especially when it comes to the question of how to link students learning needs and an adjusted planning it needs continuous further education as well.

The *interaction with students* is manifold and I am convinced that students need to know about this. Young academics will have to take exams (oral and written) from them and they have to handle the communication with students in feed-back (personal and electronic). All this needs specific competencies which can be learnt on the job but would have to be reflected on the job as well.

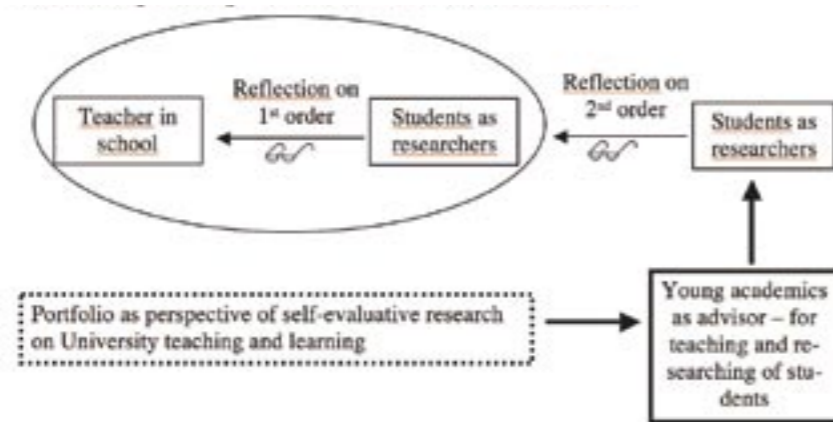
### 4 University Teacher as Advisor/Counsellor

As advisors or counselors they need capabilities in *evaluation* (self and external) which can be acquainted and upgraded in a continuous development process to adapt specific competencies. This could be linked to the creation of a feed-back-culture. The Teacher Assistantship-model could be seen as a cooperative lesson study-activity including more than the young academics. At my University we started a process of *'Tandem Coaching'* some semesters ago, which means that colleagues would visit the lessons of others and give structured feed-back. This is contextualized in a self-organized seminar-approach dealing training-wise with the feed-backed challenges within the various lessons. In all this I see research perspectives as well. Introducing such cooperative counselling-structures it is possible to start models of *Researching Learning* coming from the action-research and being

adapted to concepts of accompanying school development approaches. Here I see a special chance of using concrete teaching experiences to train oneself in two levels of reflective observations.

The starting point is to be a teacher in the school. Here students as researchers could look on their role as educators and the advisory-process given concerning their education activity (reflection on 1<sup>st</sup> order) . To reflect about this reflection (reflection on 2<sup>nd</sup> order) students take the perspective on their perspectives. For this they need theoretical knowledge and advice how to conceptualize a research-process. Young academics could be twofold advisors here – as teachers and as researchers. The use of portfolio either for the students or for the young academics offers an excellent basis for self-evaluative research in teaching and learning from the very beginning to the top end.

### Researching learning! Two levels of reflective observation!



#### 5 Conclusion

Talking about the tasks of University Teachers work and the possibilities worked out by Ph.D-students from Hiroshima University one can be impressed about the new horizons delineated and being the basis for fruitful interactions. Education is the most prominent resource countries like Japan and Germany have and it is crucial to find appropriate ways of dealing with a knowledge society creating hazardous situations within the world society. It is clear that educational science is the reflective basis for teacher education and creation of new generations. In this context it is a challenge to think about opportunities to innovate the existing Ph.D-education and to create new possibilities of making it more appropriate to the requirements of the 21<sup>st</sup> century concerning globalization. And it is an honour for me to take part in this process. I believe that Japan takes an important step towards a reformed University-Teacher-education which is an important starting point for a challenging discourse.

#### 6 Sources

**Feindt, Andreas (2008)** : Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich (Students research within the teachers training. A case-reconstructive study of students-biographical processes and research-practice of students) .

**Lang-Wojtasik, Gregor (2008)** : Lernen und Lehren in kooperativer Absicht als Beitrag zu einer neuen Lernkultur – Erfahrungen aus einem Coaching-Seminar mit Studierenden und Schülern. In: Stadler-Altman, Ulrike/Schraut, Alban/Schindele, Jürgen (Hg.) : Lernkultur – Neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008, S. 134 – 150. (Learning and teaching with cooperative intentions as a contribution to a new learning culture – Experiences from a Coaching-seminar with students and pupils)

**Lang-Wojtasik, Gregor**: Reflections on practical training within the teacher education in Germany. In: Hiroshima University (ed.) : Interim Report on Ed.D program. Hiroshima 2009, S. 10 – 17; 47 – 48.

**Scheunflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2004)** : Lehren und Lernen in Großgruppen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3,2004, S. 15 – 19. (Teaching and learning in big groups) .

**Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.) (2007)** : Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007 (Documenting, reflecting and assessing learning-processes. Learning diary and portfolio within education research and practice) .

資料

publish documents

# 1 講演会

## 「ケースメソッドによる専門職養成の可能性を探るⅡ」

(於: 広島大学、2009年3月11日)

KBS ケースメソッド授業法研究普及室その歩みと課題

竹内 伸一 (慶応義塾大学)

文部科学省大学院教育推進支援プログラム  
「E4D型大学院プログラムの開発と実践」シンポジウム  
「ケースメソッドによる専門職養成の可能性を探るⅡ」  
— 教員養成・研修の事例から —  
2009.3.11

**KBSケースメソッド授業法研究普及室  
その歩みと課題**

慶応義塾大学大学院経営管理研究科  
特別研究講師 竹内伸一

KEIO Business School

**役割意識**

慶応義塾がわが国のケースメソッド教育の  
先導者たるための、あらゆる努力を行なう。

- ◆経営管理研究科(ビジネス・スクール)で行なわれる  
ケースメソッド授業を維持・高度化する。
- ◆学外の多種教育領域で展開されつつあるケース  
メソッド授業の実践を支援する。

KEIO Business School

**これまでの取組**

2004 ケースメソッド授業法研究普及室設置

2004-2005 情報発信のための基礎構築期(経産省MOT)

- ・FD科目「ケースメソッド教授法」の改善と実証
- ・ディスカッションリーダー育成用DVD教材の開発
- ・啓発用DVD教材「ケースメソッドへの招待状」の開発
- ・「ケースメソッド教授法」通訳授業の実証
- ・「実践!日本型ケースメソッド教育」出版

2006-2008 KBS内体制再構築と対外連携準備期  
(文科省特色GP他)

- ・KBS内FDの充実化
- ・KBS内ケースマネジメントの高度化
- ・「KBS実践教育ニュースレター」の発信開始
- ・ケースメソッドシンポジウムの定例化
- ・ケースメソッドを用いた遠隔セミナー開発マネジメントの高度化

KEIO Business School

**問題意識: 大学が実践教育を高度化させる必要性**

- ◆研究者養成ではない、実践者養成の場としての社会人  
大学院が増加してきたが、実践教育の主場である  
授業のクオリティには改善の余地が残っている。
- ◆学部教育においても、実践的教育の相手がクローズアップ  
されつつあり、そこに向けた社会の期待が高まっている。
- ◆いづれにしても、「大学で行なう実践教育」という教育行為の  
より高度な概念化が求められている。
- ◆大学で実践教育を行なう教員の、採用、FD、キャリア開発、  
処遇という一連の人事管理システムも、その大学の必要に  
応じてではあるが、再検討したほうがよい。

KEIO Business School

**実践教育のための授業方法としてのケースメソッド**

◆ケースメソッド教育とは

- ◆ディスカッション授業を中核とした教育活動の体系
- ◆教材: ケース(教科書ではない)
- ◆教育行為の主体: 参加者 (講師が教えるのではなく、  
自分たちで学ぶ: Participants Centered Learning)
- ◆講師の役割: ディスカッションリーダー(討議による参加  
者間の相互学習を支援して学ぶ)
- ◆学習プロセス: 個人学習、グループ討議、クラス討議
- ◆学習ゴール: 双方向の討議を通して、既存の知識・理  
解の獲得ではなく、1)考え抜いて編み出す能力や態度、  
2)他者との協働能力、3)決断したことをやりきる責任  
能力、を獲得する

KEIO Business School

**ケースメソッド教育の意義**

- ◆論理思考力、コミュニケーション力、他への配慮等、  
リーダー人材に求められる諸能力が総合的に求め  
られる授業方法である。
- ・一方的な知識の伝授を第一目的とせず、参加者相互に  
意見交換して学び合うことで、実践力(洞察力、情報統合  
力、意思決定力)が育まれる。
- ◆正解をひとつには決めにくい難課題に立ち向かう  
機会を、意図的かつ計画的に提供できる。
- ◆大人の学習方法が満たすべき条件に合致する。
- ・現実物を扱う ・主体性が保証される ・発言を伴う

KEIO Business School

**ケースメソッド教育の近年の普及状況**

- ◆米国ではビジネススクールでの授業方法として  
ポピュラーであり、普及してきたが、わが国では  
必ずしもそうっていない。
- ◆むしろ社会人大学院という文脈のもとに、多種教育  
領域に大きく広がろうとしている。
- ◆学部教育で実施したいという声も多い。
- ◆実践者を養成する大学では、養成教育のみならず  
現職者教育の場面でも、ケースメソッドの活用機運  
が高い。

KEIO Business School

**ケースメソッド教育の普及課題(私見)**

- ◆伝統的な講義型授業方法を支持する教員との衝突が、普及拡大の  
ブレーキになりやすい。
- ◆ケースメソッド導入のための努力は、ケース教材開発に傾斜する傾向  
があり、授業運営スキル獲得に努力が行き届かず、結果として狙った  
教育効果が得られない側面も見られる。
- ◆多種教育領域での展開を支援するための実践知見(汎用的に活用  
できる共通知見/その教育領域に固有の実践知見)が十分に整理され  
ていない。
- ◆ケースメソッド教育を実施する際の、授業担当教員の負担は決して  
小さくない。その負担を軽減するための仕組みが、現状では不十分  
である。
- ◆大学内でのケースメソッド教育取組は、相継ぎに取組にはなりにくく、  
意識の高い教員による少数実験型の展開になりやすい。

KEIO Business School

**これからの取組**

2004-2005 情報発信のための基礎構築期

2006-2008 KBS内体制作り対外普及活動期

2009- 多種教育領域での実践コラボレーション推進期  
大学を超えてケースメソッド教育を高度化させるための  
プラットフォーム、ツール、システム、ネットワーク作り  
(予算が要ります。)

KEIO Business School

## 学校ケースメソッドのQ&A

安藤 輝次 (奈良教育大学)

**Q<sub>1</sub>** ケースについての設問に対する答えを書いてこなかった場合、全体討論の進行役は、どのように対処しますか？

**A<sub>1</sub>** 参加者には、事前にケースを配って、個人学習をして設問に対する答えを書いておくように指示して下さい。研修当日、早めにケースのプリントを集めて、コピーをとっておくこととお勧めしますが、個人学習を忘れた参加者は、研修時間まで多少余裕があるので、その間に設問に対する答えを書くこともあります。そのような人には、研修直前にケースのプリントを提出するように指示し、コピーを取るようになるとよいでしょう。

**Q<sub>2</sub>** 事前にケースを参加者に配布できなかった場合には、進行役は、どのように対処しますか？

**A<sub>2</sub>** 個人学習によってケースを読んで設問に答えることが前提ですが、Q<sub>2</sub>のような場合、研修の初めに少なくとも20分を設問の答えを書くための時間として下さい。そして、小集団による話し合いの時間を10分程度に短縮して、設問に対する多様な回答にふれるようにした後、60分をかけて全体討論を行って下さい。これが標準的な研修時間の90分の使い方です。120分を研修に充てることのできる場合には、個人学習、小集団の話し合い、全体討論をそれぞれ10分ずつ増やすのがよいでしょう。

**Q<sub>3</sub>** 参加者は、互いに初対面です。そのような時、どのようなことに配慮すればよいのでしょうか？

**A<sub>3</sub>** 時間的に余裕がある場合には、例えば、40人の参加者がいる場合、5人編成の小集団なら、参加者1人ずつ順番に1から5までの数字を言わせた後、1の番号の人は、第1グループ、2の番号の人は第2グループと機械的に割り振ってから、小集団内でアイスブレイキングの活動して下さい。例えば、1人の参加者同士が名前と所属を言った後、次の参加者がその人の名前と所属を言ってから自分の名前と所属を言うようなことをしてはどうでしょうか。

単発の研修会であれば、そのような時間はありませんが、工夫点としては、どの教師でも自らの経験から心あたりがあるような小さな争点のケースを選択することがよいでしょう。登場人物が深い悩みをもっていたり、解決策を見いださにくいケースは、問題が深刻すぎるために、全体討論でもなかなか意見が出にくいものですから、避けたほうがよいでしょう。

**Q<sub>4</sub>** 全体討論は、どのような始め方がよいのでしょうか。なかなか意見が出ないのですが…。

**A<sub>4</sub>** まず、進行役は、【設問1】【設問2】【設問3】と適度のスペースを取って、書き出した後、次のようなことを説明して下さい。

「1+1=2のような答えは、学校ケースメソッドではありません。みなさんは、ケースを読んで、教職の経験も交えながら、設問に対する答えを考えてもらったと思いますが、それぞれの教職経験は同じではありません。したがって、ケースの文脈の読み込みが少しでも違えば、答えも微妙に違ってきます。参加者のみなさんの発言をできる限り取り上げて、黒板やホワイトボードに板書したいと思います」

さらに、進行役がいま取り上げようとしているケースと似た経験をしたり、聞いたことがあれば、そのエピソードを披露したり、どうしてこのケースを検討することが重要かということにもふれると、全体討論しながら、学習していくことの意義づけにもつながります。

なお、ケースに対する設問は、番号の若い順に事実認識を問うものから始め、最後に争点や悩みの解決策を探るようにしているはずですが、そのようになっていない場合には、設問の順番を変えて事実認識から討論を通して確認していくようにして下さい。

**Q<sub>5</sub>** 全体討論の中で進行役は、どのような気配りをすべきでしょうか？

**A<sub>5</sub>** 第1に、参加者が40人以下の場合には、厚紙を二つ折りにして、名前や所属を書くようにして下さい。進行役は、参加者が挙手したり、そうでない場合でも、その人の名前を呼んで指名するというのが基本です。当然、同じ人ばかりではなく、できるだけ多様な人からの発言を求めるとして下さい。

第2に、参加者の顔や顔を下に向けたり、進行役の視線を避けたりするようなボディランゲージを読み取ることも大切です。少数意見であったり、自信がなさそうであれば、肯定的な言葉かけをして、励ますようにして下さい。指名しても参加者から発言が出てこない場合には、進行役は、無理強いしないで、パスすることもできるような配慮もする必要があります。

第3に、複数の参加者の発言の中で関連がありそうならば、互いの発言を矢印等で結びつけ、それを包括するような言葉を充ててまとめ上げることもして下さい。

最後に、進行役は、部屋や教室の前で参加者と真正面に向かって話すだけでなく、参加者の側に寄り添ったり、机間を歩き回ったりして、ボディランゲージを読み取りやすいように立ち位置を変えたりして下さい。

**Q<sub>6</sub>** 全体討論の終わり方について、進行役が出てきた意見や感想についてまとめるだけでよいのでしょうか。進行役から補足説明は必要ありませんか？

**A<sub>6</sub>** 進行役は、それぞれの設問について参加者から出された意見や感想のほかにティーチング・ノートで想定している重要なキーワードがある場合に限って、補足説明を行います。

したがって、全体討論の終わりでは、答えが開かれて一つとは限らない場合には、板書内容を整理するだけにとどめ、答えの中で教える内容が明確な場合には、その内容を確認して終わることが原則です。このケースと他のケースとの関連について言及したり、このケースにかかわってより深く理解したい人のために、参考文献等も紹介してもよいでしょう。

**Q<sub>7</sub>** 「ケースの書き方」として具体例触発型（「これはケース教材になるのではないか」と思うと同時にキーワードも浮かんでくる）、原理・目標先行型（教えた何らかの原理からケースのストーリーを考える）、悩み共有解決型（教師が悩んでいる実践や他者から聞いた実践からケースのストーリーを考える）があることはわかりましたが、どれがいちばんやさしいのでしょうか。

**A<sub>7</sub>** 具体例触発型では、キーワードまで漠然として浮かんでくるので、最も書きやすいです。悩み共有解決型は、教師自身がどうしたらよいかわからないで悩んでいるケースですので、問題とは何かがかつかめていません。したがって、適切なキーワードも思い浮かびません。このような場合、ケースを書くとき本質的な問題にまで切り込むような筋立てにならず、現象面の記述にとどまりますので、助言者がいない場合は避けたほうがよいでしょう。

原理・目標先行型は、どちらかといえば、論文等で実践紹介があり、その根底にある原理的な説明がなされていれば、その実践を膨らませて、ケースのストーリーにすることが出来ます。しかし、具体例触発型ほど教師にとって現実味が乏しいので、ケースとしての出来はやや劣ります。

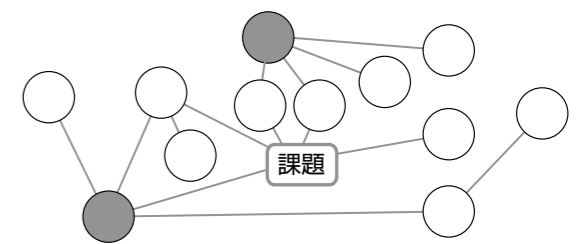
**Q<sub>8</sub>** 学校ケースメソッドでは、板書の内容が全体討論を活発化させるために大切なように思いますが、板書計画のたて方について教えてください。

**A<sub>8</sub>** 板書は、長々と文章で綴るのではなく、言葉や句で短く書き、相互の関連や対立などをビジュアルに示して、集団思考をするのに役立ちます。しかし、そのようなことは、学校の先生は、熟知しているはずですが、また、学校ケースメソッドでは、基本的にはケースに関する設問にそって全体討論を進めていきます。しかも、ティーチング・ノートがありますので、討論での板書は、それほど難しいものではありません。

とはいえ、参加者から予想外の発言や提案があるかもしれません。ティーチング・ノートが整っていないかもしれません。そのような時に役立つ方法としてマッピングをお勧めします。その方法は、次の通りです。

中心にケースで取り上げたい悩みや課題を書き、そこから派生する項目について次々に思い浮かべて、それを放射状に書き上げて下さい。そうすると、下の図の網掛けの円のように、多くの線が集まる項目も出てきます。それがケースを討論する中で押さえたキーワードになります。キーワードとは、他の事柄を生成するための拠点になるものといっよいでしょう。

全体討論では、参加者からのキーワードの出方に注意しながら進めていき、どうしても出てこない場合には、進行役が補足説明を行います。その際にもマッピングを参考にして、できるだけ近い意見や感想が参加者から出されたときを見計らって「○○さんの発言にかかわって、このようなことも大切ではないでしょうか」と言って、補足説明して板書に位置づけて下さい。



**Q9** ティー칭ング・ノートは必要でしょうか。あまり頼りすぎると全体討論を誘導してしまうのではありませんか？

**A9** ティー칭ング・ノートは、研究授業で用意する学習指導案（細案）に似ています。さて、実際の研究授業では、細案通りに進むのでしょうか。そうではありません。学習指導案づくりの際に常にいわれることは、案であって、必ずしも縛られてはならないということです。だから、授業前に学習指導案を忘れ去ってもよいということすらいわれます。その点でも学校ケースメソッドにおけるティー칭ング・ノートも同じことがいえます。書かれた事柄に縛られてはいけません。眼前の参加者の状況を見て、柔軟に全体討論を流していく必要があります。

しかし、両者には大きな違いもあります。学習指導案は、授業者が書いたものですが、多くのケースやティー칭ング・ノートは、他者が書いたものです。他者が書いたものを使って学校ケースメソッドをやるというのですから、進行役になった人にとってあまり内容に詳しくないとか、同じケースを使った経験が不足しているということもあるでしょう。

たしかにティー칭ング・ノートは必要ないという人もいますが、そのような人は、自らケースを書いている人で、そこで押さえるべき内容やポイントはすでに内面化できている人です。そのような例外を除いて、基本的にはティー칭ング・ノートは必携です。そして、第2章—2や第2章—4で述べたように、全体討論プランのシートに記入することをお勧めします。

ただし、その場合でも大前提は、全体討論を誘導するのではなく、参加者にとって違和感のないように適時、補足説明をしていくことです。

**Q10** 学校ケースメソッドは、何人ぐらいで実施できますか？

**A10** これまで5人から90人まで学校ケースメソッドを実施してきました。その体験からいえることは、30～40人ぐらいが最も効果的であるように思われます。

教職大学院で5人の授業で学校ケースメソッドを行ったことがあります。いちばん困ったのは、小集団での話し合いを2名や3名に分けることができず、1つの小集団で話し合ってもらって、全体討論にもち込むと、ほとんど同じになってしまうということでした。90人の場合、ある県の教育研究所のワークショップでしたが、小集団が6人編成ですと、15のグループとなり、どちらかと言うと、小集団で多様な考えにふれて、一人一人の考えを深めたり、修正したり、付加したりするよりむしろ小集団での意見の取りまとめをしてもらって、全体討論において15の小集団の考えを設問ごとに発表してもらうという形にせざるをえませんでした。

30～40人ぐらいですと、5つから7つの小集団ですから、進行役としてもある程度、話し合いの様子も把握できます。1学級ぐらいの規模で全体討論すると、何とか一人一人の参加者の考えを取り上げたり、多様な考えと練り合わせたり、フィードバックさせながら、展開していくことができます。

**Q11** 学校ケースメソッドは、現職教員にとっては有効かもしれませんが、教員志望の学生でも使えるのでしょうか？

**A11** はい、使えます。例えば、教員免許のない人が、学校ケースメソッドで使うケースを読んでも、その内容を文字づらで理解するだけで、深く理解することはむずかしいと思います。教職の経験がないので、「教師ならば、こんなことは説明しなくても知っているだろう」というような「暗黙知」を知らないために、ケースの行間を読み込めないからです。

その意味で、教員志望の学生であっても教育実習に行っていない人には、学校ケースメソッドはむずかしいでしょう。教育実習に行った経験があり、とりわけ教育実習生の遭遇するケースについて綴ったものであれば、この手法で研修を組むことができます。かつて「教育実習生の失敗事例集」を作成して、そこから「どうしてこのようなことになったのだろうか」と問いかけ、解決策を探っていくことをこれまで何回も行ってきます。

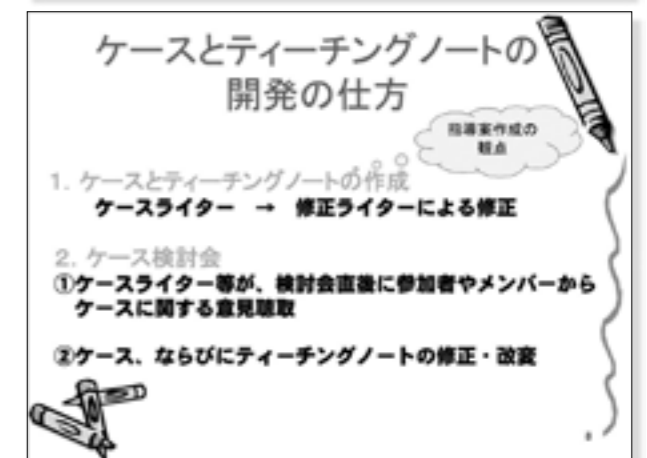
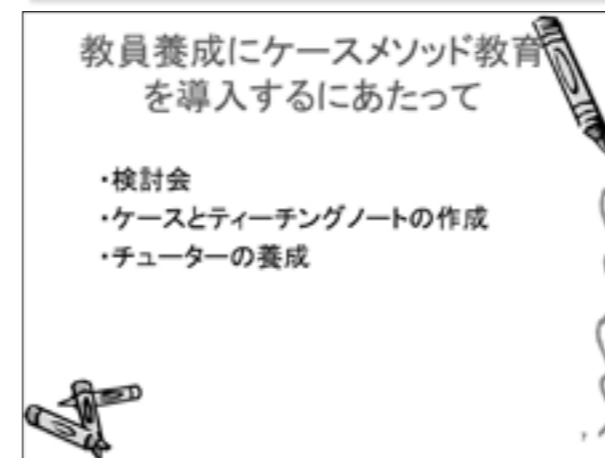
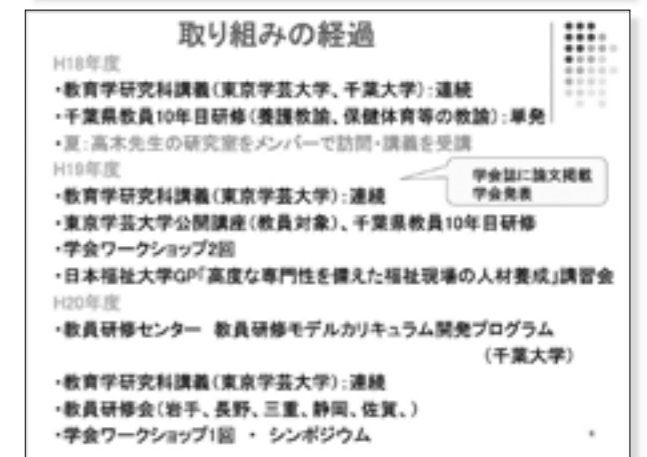
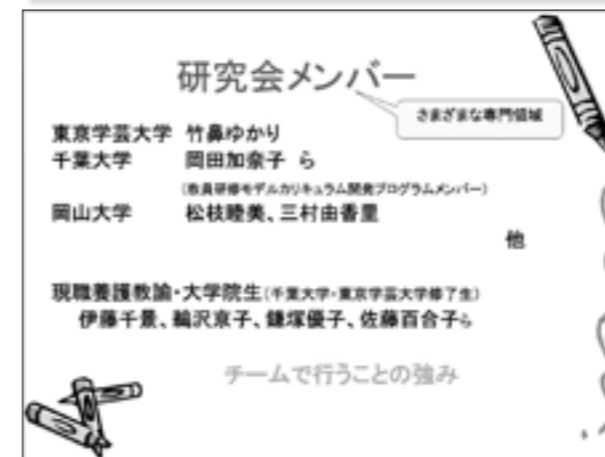
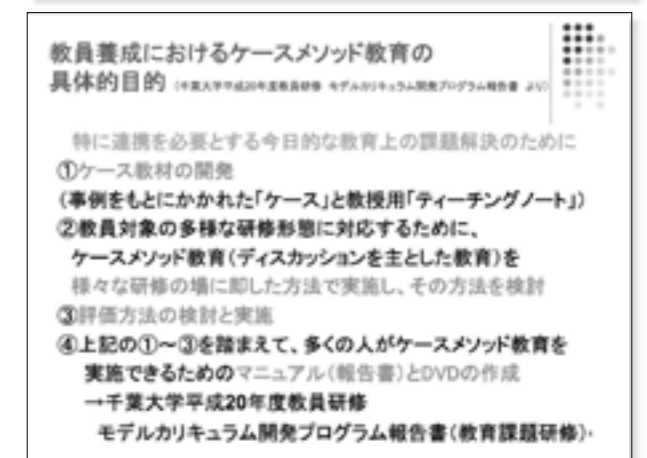
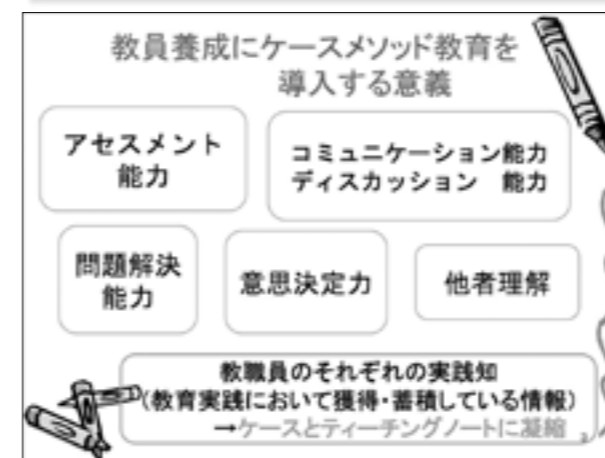
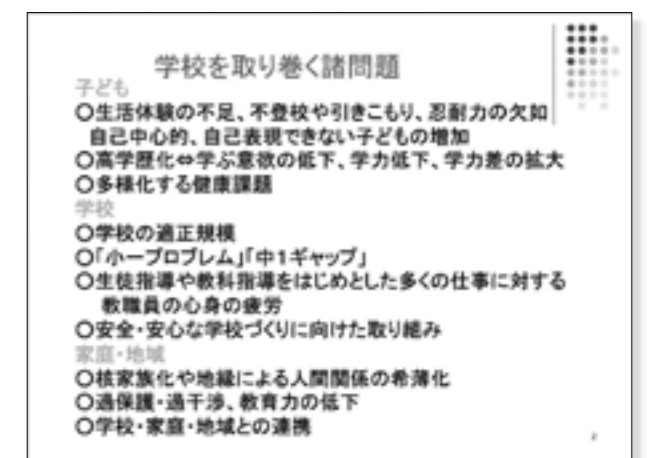
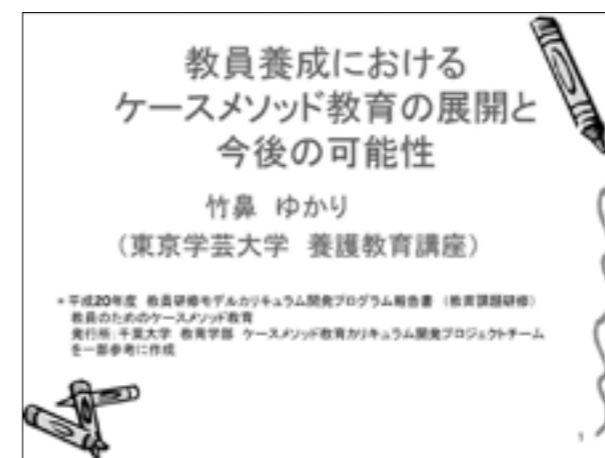
**Q12** ケースやティー칭ング・ノートは、さらに修正加筆されるのでしょうか？

**A12** 学校ケースメソッドのケースは、3回以上の研修等の実践にかけて何度か修正をした後、ここに掲載しています。それをもとにしてティー칭ング・ノートも作成しました。ティー칭ング・ノートは、ケースの作成者がどのような意図をもっていたのかということを書いた道標ですが、このQ&AのA10で述べたように、研修を進めるための案であり、必ずしもそのとおりに展開するとは限りません。全体討論で意図からの大幅な逸脱があれば、ケースを手直しするとともにティー칭ング・ノートも手直します。

このように、ケースとティー칭ング・ノートとは、一体のもので、これらを修正する際にも、著作権を有するケースライターやティー칭ング・ノートの作成者の許可を得て、行うことになります。

## 教員養成におけるケースメソッド教育の展開と今後の可能性

竹鼻 ゆかり（東京学芸大学）



## これまでに開発したケース

- 保健室登校の児童生徒への対応(2ケース)
- 行政からの指示による事業を校内でどう展開するか
- 摂食障害の児童生徒への対応
- 心因性の症状を訴える児童生徒への対応
- 感染症の危機管理
- 虐待を受ける児童生徒の見立てと対応(2ケース)
- 妊娠した女子生徒への対応・危機介入
- 学校とPTAとのやりとり
- 心因性の症状を訴える児童生徒への対応

## ティーチングノートの構成

- 課題名、作成者、学習のテーマ、キーワード
- 概要
- 論点
- 考えられる解決策・目標
- 追加情報
- 事例の結末
- 板書計画
- 知っておくべき基本的な知識

## 評価:単発講義

講義直後、受講者による評価票の記入

- 参加後の満足度(5段階評価)
- ディスカッションに関する項目:14項目(5段階評価)  
受講者自身の参加態度や理解度、今後の活用性、チューターへの評価など
- 参加したことによる変化の程度(3段階評価)
- 自由記述による感想

## 評価:連続した講義

- 毎回の評価:講義終了後に評価票の記入
- 総合評価:最終回に複数回用の評価票を記入
- 事前事後評価:  
ケースメソッド教育初日と最終日  
ケース「保健室登校 浩一」を読ませ、問題点と対応を自由記述  
→自己判断力、自己解決能力等の質の評価

## 設問:ディスカッションの柱(基本)

### ①養護教諭・教諭として解決すべき課題

情報の羅列にならないよう注意!

自分の経験を持ち込まない

### ②課題を解決するために考える 対応策の立案

優先順位を考える!

## ケースメソッドの展開方法

(事前の)個人学習



集団討論



シェアリング

## 評価:連続した講義 — 継続効果

追跡調査に協力承諾を得た受講者に対して、面接調査を実施

面接内容

ケースメソッド教育で学んだ内容の活用性や、効果、改善点について

## 評価: ケースメソッド教育担当者 (チューター)の自己評価

講義直後、チューターによる評価票の記入

- 対象者
- 展開方法(時間と流れ、内容等)
- チューターの満足度(5段階評価)と理由(自由記述)
- ディスカッションに関する評価13項目(5段階評価)
- 自由記述による感想

## 教員養成における ケースメソッド教育の方法の多様性:

自己学習の後...

- ①全体討論する。
- ②グループディスカッションの後、全体討論する。
- ③グループディスカッションの後、グループで話しあった結果を全体の前で発表する。
- ④講義を交え討論する。

これがケースメソッド?

## チューターの役割

- 討論の流れが大きすぎたときや論点が定まらないときの調整
- 受講者からケースに関する質問が出たときに最小限の追加情報を与える

## 評価: 討論の観察・評価

観察者1名による観察と評価

主にチューターの進行と参加者の反応について

## 評価: 開発したケース教材 (ケースとティーチングノート) DVD

- ケース教材(ケースとティーチングノート)について、ケースメソッド教育に精通した専門家による評価を受け、修正改善

ケースについては受講者による指摘も有効

## 教員養成・研修における ケースメソッド教育の活用可能性

- \*養成教育  
大学院教育  
学部教育
- \*現職教育  
現職教員研修  
免許更新講習  
学会時ワークショップ 等

多様

## 評価の方法

## 参加者のケースメソッド教育後 評価のまとめ

- 多くの者が満足を得、自分自身の変化を感じていた。
- 視野が広がった、多様な観点に気づいた、理由や根拠を述べながら話すことの大切さを知った、など、自分自身の思考に関する発見が多かった。
- 1回だけの参加であっても、その評価は概ね高かった
- ケースのテーマに即した観点が与えられていた。

多様な価値観や、意志決定力、問題解決力を得ていたことが示された。

## 今後の課題

- チューターの質の向上と養成
- ケースとティーチングノートの開発・精選
- 評価方法の精選  
評価票の改善、追跡調査の継続、  
チューターに対する評価
- 学部教育での展開

## 2 講演会「大学教員養成のための 研修プログラム」 (於：広島大学、2009年7月17日)

### 北米における PFF の現状とティーチング・ポートフォリオの役割 土持ゲーリー法一（弘前大学）

#### はじめに

拙著『ティーチング・ポートフォリオ～授業改善の秘訣』（東信堂、2007年）の中で大学教員養成の重要性に関連して、以下のように記述している。

アメリカにおいて、「ファカルティ・デベロップメント (FD)」という表現が用いられなくなっている。それは、大学教員から「反感」を買っているからである。「デベロップメント」には、「発達する」の意味合いも含まれていて、教員の多くは、教授法を「デベロップメント」する必要はないと考えている。日本の大学が、アメリカの FD を参考にすることは、PFF (Preparing Future Faculty) \* のように、将来、大学教授職を目指すための研修プログラムが参考になる場合が少なくない。

(\*この分野については、ミネソタ大学教育・学習サービスセンターが優れたプログラムをもっている。同センター・ローザイティス (Bill Rozaitis) に 2005 年 9 月 22 日インタビューした。このプログラムは、高等教育に関する教授法の講義 (Teaching in Higher Education) 3 単位と実習 (Practicum in Higher Education) 3 単位で構成され、修了者には認定書が授与される。このような授業が日本の大学院の FD には不可欠である)

中央教育審議会の 2006 年 7 月 11 日『今後の教員養成・免許制度の在り方について』（答申）の「教職大学院制度の創設」に関連して、

現在の大学での授業方法に問題があることの端的なあらわれである。将来、大学教員となる院生の FD 強化が先決である。大学教員になるには、研究者としての資質よりも教育者としての資質が問われる。多くのアメリカの大学には PFF (Preparing Future Faculty) と称するプログラムがおかれ、将来の大学教員が教員としての基本的な教授法を学び、「認定書」が授けられ、採用時に「教育業績」として評価されるシステムとなっている。

そして、「アメリカの大学における PFF プログラムを大学教員の教員資格として『義務づける』ことを提言したい。これは、アメリカで将来、大学の教壇に立つものを対象として行われているもので、基本的な大学での教授法や授業運営について講義するだけでなく、臨床的に教える技術を身につける単位制プログラムで、修了者には『認定書』が与えられ、教員業績として評価される」と結んでいる。

#### 教員養成研修プログラム～北米の現状

##### 1. カナダ

###### 1) クイーンズ大学の事例～キャリアステージによる教育開発とプログラム

大学院生	新任教員／兼任教員	中堅キャリア教員／兼任教員	シニア教員／兼任教員	
専門職開発日	新任教員研修	授業デザインへの関心 (テクノロジーを活用した)	教員の集い	ファカルティ・アソシエート**
助手のための ワークショップ・シリーズ	専門職実践の提供 (EPP)	基礎への関心	教職員組合	クイーンズ大学の 教育と学習講座
コンサルテーション	コンサルテーション	コンサルテーション	コンサルテーション	コンサルテーション
大学教育と学習のための 認定書プログラム	授業上の諸問題	教員の読書会	専門職実践の提供Ⅱ	学術的コミュニティ
SGS901: 「高等教育の教育と学習」 *	基礎への関心	教員のライティング会	大学院指導への関心	全国教育賞
SGS802: 「教育目的のための コミュニケーション技能」	ティーチング・ ドシエーの開発	教育広場／同僚による コンサルテーション	学部横断教育フォーラム	学会での発表、 学問分野における教育に 関する学術論文

協動的、迅速的、実用的

\*博士課程コースを修了した Ph.D. Candidate が大学教員になるための単位授業

\*\*正式名は、Educational Development Faculty Associate (EDFA) で教育開発を支援するファカルティ・アソシエートのこと

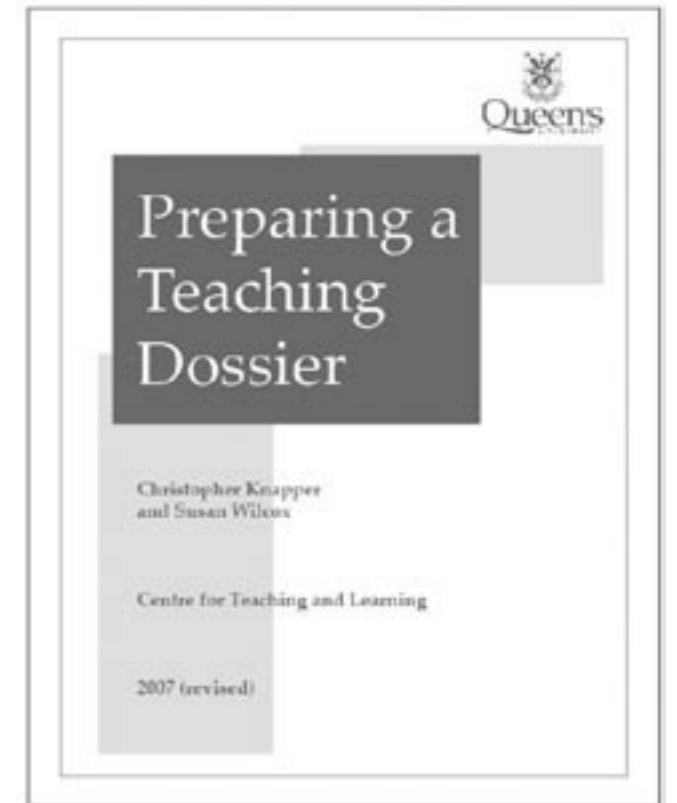
出典 : Joy Mighty, "Promoting Excellence in Teaching at Queen's" 口頭発表 (Marh 5, 2008)

左記の図表は、クイーンズ大学 CTL (Centre for Teaching and Learning at Queens University) におけるキャリアステージによる教育開発とプログラムで、大学院生 (Graduate Students)、新任・兼任教員 (New Faculty/Adjuncts)、中堅キャリア・兼任教員 (Mid-Career Faculty/Adjuncts)、シニア教員・兼任教員 (Senior Faculty/Adjuncts) に多様なプログラムが提供されている。ティーチング・ドシエーの開発は、新任・兼任教員 (New Faculty/Adjuncts) の最後に置かれている。CTL で共通していることは、どのステージにおいてもコンサルテーションが行われていることである。

大学院生 (Graduate Students) プログラムとして、SGS901 "Teaching and Learning in Higher Education" がある。これは、アメリカの PFF に類似したもので、年に 1 回開講されている。ほとんどが Ph.D. 候補者で 25 名程度、大学教員になる準備のためと位置づけられている。教員採用のときに役立つ。若い情熱的な教員に、このようなプログラムを提供することは効果的である。プログラムの特徴は、ティーチング・ドシエーを書かせたり、授業の一部を担当させたりすることである。後者の場合、二、三人で授業に参加し、相互にフィードバックすることで授業改善に繋がる。このプログラムは人気があり、履修希望者が待機しているため、クイーンズ大学以外のものが履修することはできない。SGS802 "Communication Skills for Teaching Purposes" は、インターナショナル・スチューデントを対象としたもので、プレゼンテーション能力を高めるための実践が重視される。Ph.D. 院生は、将来の研究者だけでなく、教育者も含まれるので準備が必要である。日本の FD は、すべて同じ形式で行われ、クイーンズ大学 CTL のように、教員の経験にもとづいてプログラムが異なることはあまりない

重要なことは、PFF プログラムが全体の枠組みに組み入れられた総合的システムになっていることである。

カナダでは、教員が自らの授業を評価し証拠資料で裏づけることができるティーチング・ドシエーが重視される。



1990 年代以前、クイーンズ大学では教育賞を授与される以外にティーチング・ドシエーは使用されなかったが、1995 年、ファカルティのための教育業績分科会アカデミック・デベロップメントに関する評議会は、教員の昇進人事やテニユア審査の判定にティーチング・ドシエーを奨励するようになった。詳細は、前頁の冊子に含まれている。

1997 年、大学およびファカルティ・アソシエーションとの「労働協約」には、ティーチング・ドシエーに関する条項および用途が含まれた。すなわち、「労働協約」第 29 条には、教育評価が以下のように適用される。(1) 年間業績評価、(2) 更新、(3) テニユア、(4) 継続、(5)、再契約 (6) 昇進などである。すなわち、

#### 労働協約規定第 29 条 ティーチングに関する査定・評価

第 29 条 1 項 本条項は、ティーチング査定と評価に適用する。

- ・年間業績評価
- ・更新
- ・テニユア
- ・継続
- ・再契約

・昇進

第29条6項 教育業績を評価される教員は、ティーチング・ドシエーを含む審査対象となる関連資料を提出する権利がある。  
第29条7項 ティーチング・ドシエーは、教員個人の教育の範囲と資質を伝える方法で、教員の重要な教育業績と能力の証明を提供することを目的とする。ティーチング・ドシエーのための証拠収集の責任は教員にある。

同条2項目には、教員の教育業績のどの部分が評価されるかも列挙されている。たとえば、(a) 教員の学部・学科における教育到達目標に関連した授業哲学、授業目標、授業方法、(b) 個別指導、論文指導を含んだ学部および大学院の担当授業科目リスト、(c) コース概要、課題、最終試験そして他の教材におけるコース改訂、カリキュラム開発、授業方法、(d) 教授法に関連した学科、学部あるいは評議員として運営委員会でのカリキュラムや授業開発、そしてプログラム指導・調整、特別講義や発表での役割の記録、(e) 学生データ、授業評価に対する書簡や証言、(f) 教員の教育賞、刊行物や発表を含む特別な貢献、授業開発資金、教育および授業法に関する学会やセミナーへの参加、その他の教員が適切と認める証拠にもとづいた教育業績である。

同大学ファカルティ・アソシエーションは、各学部・学科に対して教員の資質を幅広く評価するように要望しているが、学部によっては学生を「消費者」であるとの観点から、「学生による授業評価」に偏るところも見られる。このような傾向は北米において顕著であり、重要な問題である。ティーチング・ドシエーが注目されはじめた背景には、「学生による授業評価」による偏りを軌道修正する目的も含まれていた。すなわち、過度に依存した「学生による授業評価」に警鐘を鳴らしている。

説明責任（アカウントビリティ）は重要であり、決して悪いことではないが、評価基準を統計的数字だけに依存するのは問題である。他と比較する場合には適しているが、本質を見失う恐れもある。とくに、伝統的な人文科学においては深刻な問題である。その結果、利害関係を追求する大学においては、自然科学に偏った評価になりがちで、連邦政府の資金援助もその傾向にある。学問の違いがあるにも関わらず、同じ尺度で評価し、研究助成金を授与することは問題がある。これは、世界的潮流で学問の危機である。カナダでは、Multi-Accountability という新しい表現が聞かれはじめ、一つの尺度でなく多くの物差しで説明責任を果たすことが求められている。その点でティーチング・ドシエーは有効である。

## 2) ダルハウジー大学の事例～大学教員養成のための「認定書」プログラム

### (1) 履修生へのインタビュー

2005年9月、ダルハウジー大学に「大学ティーチング & ラーニング認定書プログラム（Certificate in University Teaching and Learning Program）」がスタートした。これは、博士課程の学生に教育者としての専門職を育てる新しい機会として注目されている。このプログラムは、すべての院生を対象としたプロフェッショナル・デベロップメントに関するプログラムで、修士生には認定書が授与されるほか、成績証明書の中にプログラムを修了したことが記載され、将来の大学教員としての「登竜門」となっている。

2008年3月6日、ダルハウジー大学・大学教員養成認定書プログラム履修生 Ph.D. 生（Sandra K. Znajda、ジェネイダ）にインタビューした。サンドラは、学際的研究をしている Ph.D. 候補生で、Centre for Learning and Teaching のプログラムを終え、近く認定書が授けられることになっている。認定書の取得は、4つのステージから構成され、第1ステージがディレクター（Lynn Taylor）による授業で1学期週3時間のクラスで理論および実践ツールのティップスを学ぶ。この授業を参観した（注：パワーポイントスライドを参照）。クラスでは、自らの授業カリキュラムを開発することで、授業到達目標、授業方法、評価方法などに繋げる。第2ステージは、プロフェッショナル・デベロップメントに関するトレーニングで、CLT（Centre for Learning & Teaching）が提供する多様なワークショップ（1～2時間程度の学生の成績評価、ティーチング・ドシエー、学生の多様性への対応などのテーマに関するもの）へ参加するもので、約20時間が求められる。第3ステージは、プラクティカル（実践的）なもので3つの機会が与えられる。自分で授業を教える、あるいはゲストとして授業を教える。授業を教える機会がない場合は、学生の学習に関連して部分的にティーチングの経験をする。サンドラの場合は、授業を教え、同僚や教員から授業後にフィードバックを受けた。以上の3つのステージを修了したものは、第4ステージとしてティーチング・ドシエーをまとめる。サンドラは、ティーチング・ドシエーの草稿をまとめ、フィードバックを受けながら、最終的に「認定書」を授与される。Ph.D. 論文作成に支障を来さない範囲で研修を受ける。認定書を獲得するには、約2年間を要する。これは、アメリカの PFF プログラムに相当する。Ph.D. 生が研究に没頭して、卒業後にティーチングのポストについても十分な訓練がなされていないためにうまく教えられないことが多いので、このようなプログラムは重要である。

このプログラムは必修ではなく、必要に応じて院生が履修するもので、そこでの経験が、将来の大学ポジションで役立つことから、「認定書」は証拠資料としての重要な役割を果たす。どの時点で、このプログラムを履修するかは、博士課

程コースワークや候補者資格試験に影響を与えないように、指導教官と相談しながら決める。この「認定書」を取得するために授業料を負担することはない。この「認定書」が、どのように将来のティーチング・ポジションに役立ったか、パイロット・スタディ（追跡調査）することになっている。院生は、自分が教えられた方法で学生に教えることが多いので、大学教員としての養成は重要である。日本でも PFF のプログラムの紹介はあるが、実際に、研修を受けている履修生の「体験談」を聞く機会はない。

### (2) センター長による補足説明

2008年3月6日、ダルハウジー大学 CTL センター長（Lynn Taylor）にインタビューして、「認定書」プログラムについて補足説明を受けた。年間を通して、1か月1度90分間のティーチングに関するトピックでセッションを行い、すべての院生に参加を促している。また、プロフェッショナル・デベロップメントの機会も提供されている。年間を通して開催されるので必要に応じて受けることができる。さらに、Lynn の講義も履修できる。これは、大学院レベルのクラスで単位は授与されない。この履修方法には賛否両論がある。単位制ならば、不合格になった場合に問題が生じるがあるが、ノンクレジットの場合は問題ない。大学の管理上でも容易である。ノンクレジットの場合、履修科目とは別なので手続きも容易である。しかも、授業料を払う必要もない。とくに、カナダの場合は、単位ごとに授業料を支払うシステムなので、ノンクレジットの場合、手続きも簡単である。このプログラムは、大学院に正規に登録して授業料を払っている学生あるいはフェロー（研究生）は無償で受講できる。このクラスを受講している学生の大半が Ph.D. 生である。コースは、Ph.D. 生を想定して授業設計されている。もし、指導教官からの紹介状があれば、修士課程の院生も受け入れる。修士課程が最終学位の場合、あるいは他大学院で Ph.D. 課程に入学する場合は、このような「認定書」プログラムが開講されていないこともあるので良い機会となる。Ph.D. 生の場合は、指導教官からの「許可書」を必要としない。その結果、指導学生が「認定書」プログラムを受講していることを知らない指導教官もいる。学生によっては、指導教官が研究以外の「認定書」プログラムを受講することを望まないとして、事実を知らせない院生もいる。ポストドクターフェローの場合、研究では優れた成果をあげているが、ティーチングにおいて準備不十分である。しかしながら、多くの大学での仕事は、ティーチングである。その意味で、ポストドクターフェローをプログラムに加えることは重要である。大学の運営上でも新たなチャレンジである。なぜなら、ポストドクターフェローは、大学との契約雇用関係にあり、「認定書」プログラムを受講するには、再度、大学院に入学が許可され登録費を払って特別学生証をもらわなければならない。もちろん、プログラムの授業料は無償であるが、大学は登録費の収入源（約2000ドル）が入る。

第2ステージのプロフェッショナル・デベロップメントの後には、第3ステージで授業実践をさせている。最後の第4ステージでティーチング・ドシエーをまとめさせ、学生のまとめた草稿に目を通す。なぜ、最後にティーチング・ドシエーをまとめさせるかといえば、ティーチング・フィロソフィー（授業哲学）など、実際に授業に役立つことが多く含まれているからである。ティーチング・ドシエーには、CTL から「認定書」プログラムを授与したステートメントを含むことができる。また、成績証明書には、「認定書」が授与されたことを明記することで大学が支援していることが裏づけられる。この「認定書」を開始して3年目になるが、これまで「17名」に認定書が授与された。

大学院レベルでのトレーニングはきわめて重要である。基礎的なトレーニングが行われていれば、大学着任後は初任者研修の実践的なトレーニングだけで済む。この「認定書」プログラムについては、CTL の“Under Certificate”のウェブページでも見ることができる。

### (3) 州政府による教員養成制度への支援（税の控除対策）

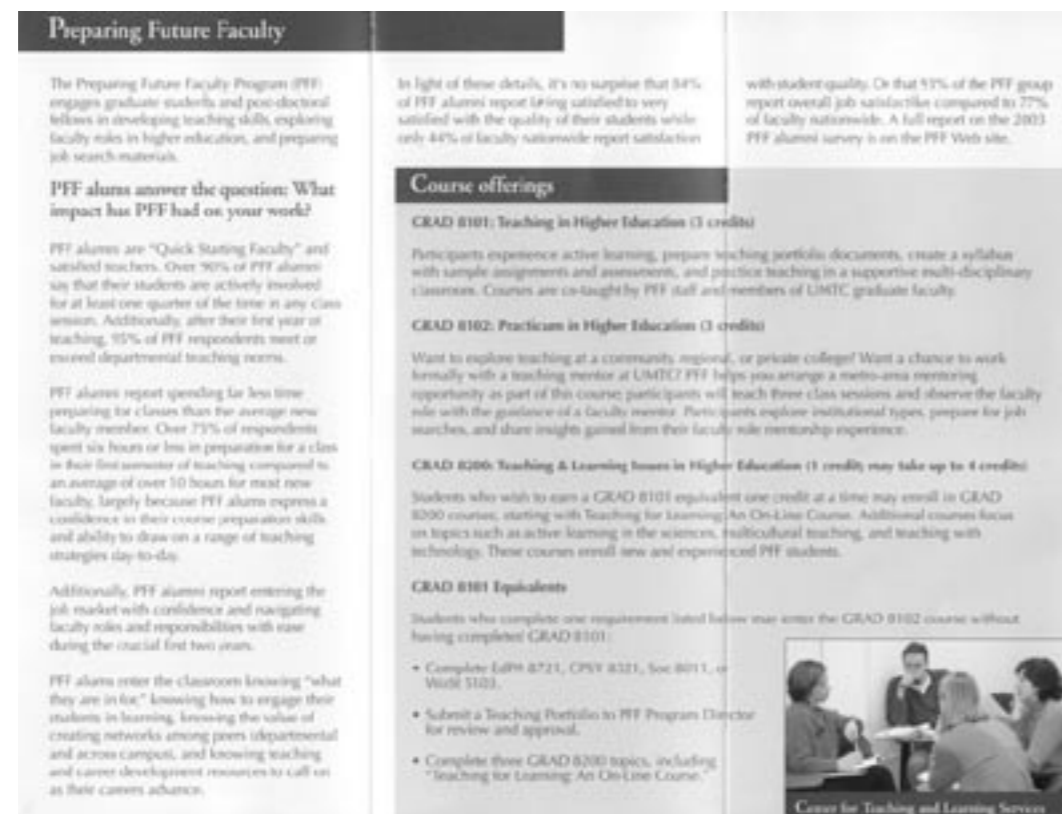
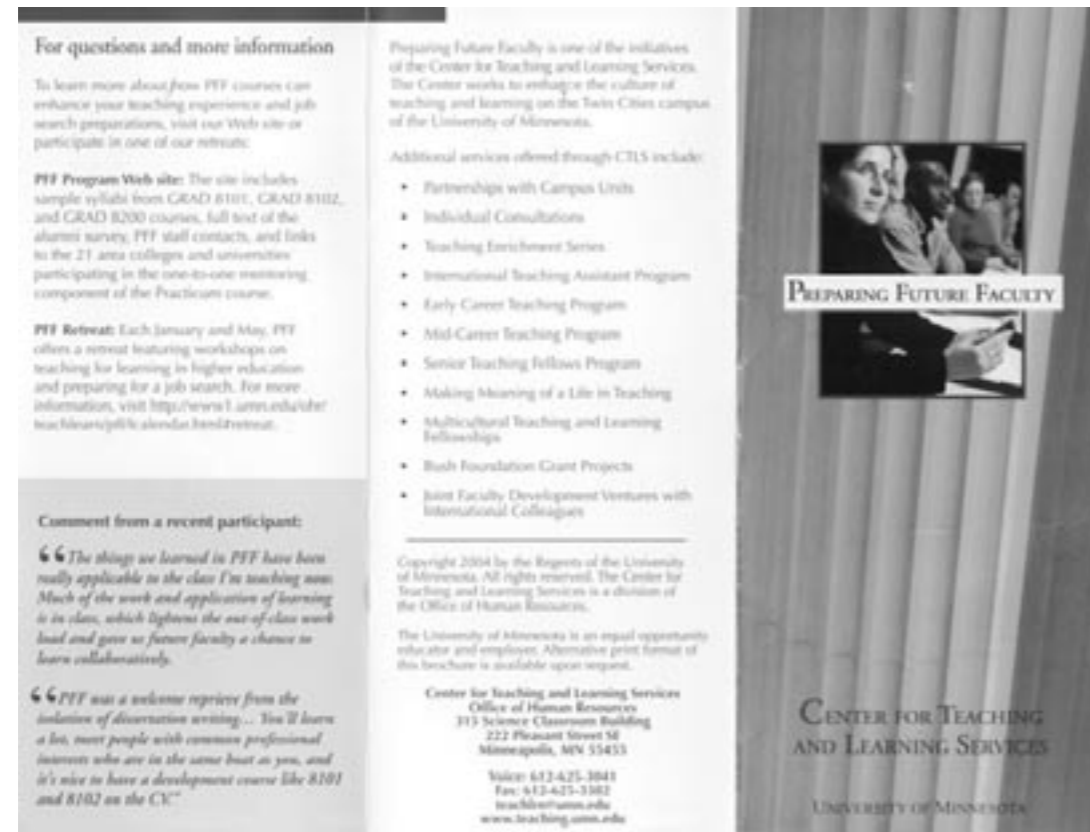
カナダ政府は、大きな政策的な決断を下した。Ph.D. 生のトレーニング状況を調査した結果、研究では優れているが、分野が狭すぎると結論づけた。その結果、広範なトレーニングが必要であると判断した。現在、全国的プロジェクトとして、10の分野において広範なトレーニングがポストドクターに可能になるようにすべきであるとして、政策を円滑に進める戦略として、ポストドクターフェローがトレーニング・プログラムに在籍していることが証明されれば、ポストドクターフェローの給与に課される税金を控除するというものである。これは、大きなインセンティブとなっている。大学では優秀なポストドクターを獲得するため競争が激化し、このようなトレーニングの提供を可能にしている。ダルハウジー大学の「認定書」プログラムも広範なトレーニングを提供していると認められているが、どの大学がどのようなトレーニングを提供しているか基準がなく、外部から判断することはできない。



## 2. アメリカ

### 1) ミネソタ大学の事例「単位制度による「認定書」プログラム

2005年9月22日、ミネソタ大学授業・学習サービスセンターが提供する PFF カリキュラムを作成し、科目を担当する Bill Rozaitis にインタビューした。PFF の歴史は浅く、ミネソタ大学のプログラムが最も優れている（詳細は、パンフレット写真参照）。



このプログラムは、グラデュエートのプログラムとして修了者に認定書が授与される。科目名に“GRAD”が付けられ、理論と実践が各3単位のコースから構成されている。これは、将来、大学の教授職を目指す人を対象としたもので内容も多岐にわたっている。このプログラム内容は、日本におけるファカルティ・デベロップメント（FD）研修にそのまま使用することができる。Bill が担当したシラバスをもらった（添付資料参照）。現在、このプログラムは、ミネソタ大学在籍の博士課程あるいは博士課程修了者にも受講が許されている。

## ティーチング・ポートフォリオの役割

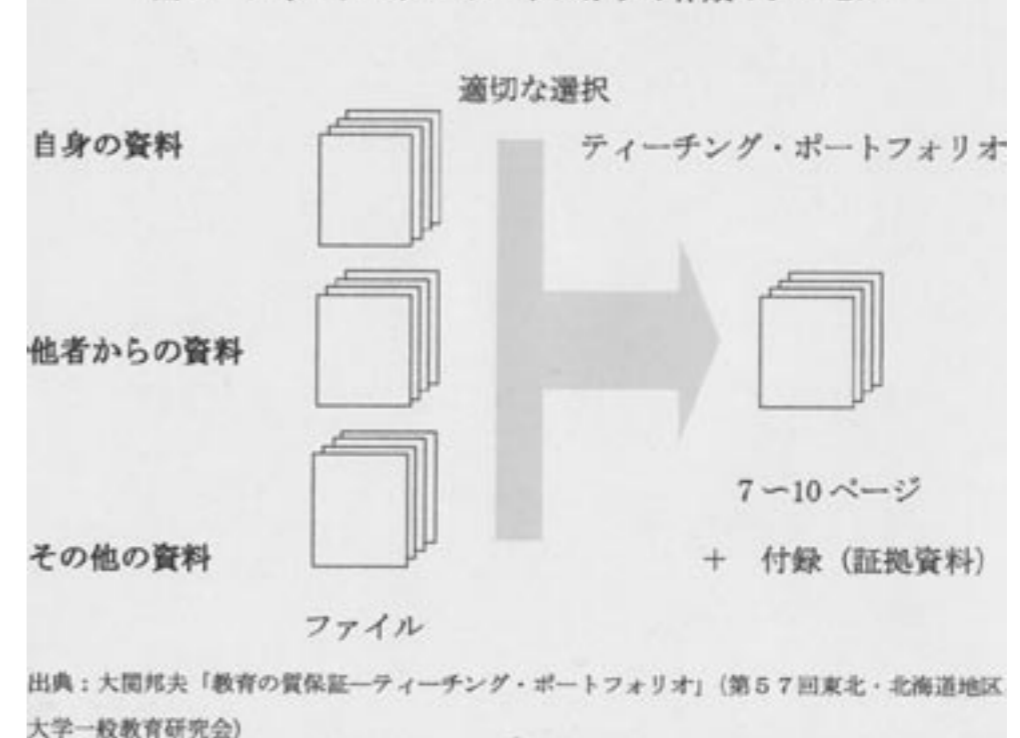
### 1. ティーチング・ポートフォリオの意義

なぜ、ティーチング・ポートフォリオは、授業改善に役立つといえるか。それは、教員の授業実践に「省察」を促し、授業改善のための「診断書」となるからである。ティーチング・ポートフォリオは、授業シラバス、学生による授業アンケート、学生からのフィードバック、同僚からの授業評価等々、授業に関する多くの項目を含むことができる総合的記録（Comprehensive Record）である。具体的には、ティーチング・ポートフォリオには49項目の証拠資料を含むことができる。しかし、授業実践サンプルを羅列しただけでは、ティーチング・ポートフォリオとはならない。収集された授業実践サンプルが何を意味し、なぜ選んだのか、どうして重要と考えるのか、教員自身の省察（Reflection）を加えなければ、単なる「業務日誌」に過ぎない。この中には、教員自身の「授業哲学（Teaching Philosophy）」という重要な要素が含まれなければならない。教員がどのように優れた授業哲学の美辞麗句を並べても、授業実践が伴わなければ意味がない。すなわち、ティーチング・ポートフォリオとは、授業実践サンプルに、教員の「授業哲学」が反映され、省察を加えた書類とすることができる。

ピーター・セルディン（Peter Seldin）は、ティーチング・ポートフォリオを（A）自身の資料、（B）他者（同僚や学生）からの資料、（C）その他の資料の3つに分類し、目的に応じて必要事項を選択して7～10ページにまとめ、付録に証拠書類を添付したものと説明する。たとえば、

（A）「自身の資料」には、教員の授業哲学、授業担当状況およびシラバスが含まれる。授業哲学には、どのような理念をもとに教育しているか。教員としての信条は何か。学生に何を期待しているのか。指導・教育目標は何か。目標を達成するための方法や取り組みはどのようなものかについて記述するもので、教員が自ら「省察」する最も重要な部分である。また、授業担当においては、授業科目、授業数、登録学生数、必修科目か選択科目か、学部授業か大学院授業かを記述する。さらに、授業シラバスには、授業内容と目的、授業カリキュラム全体での位置づけ、学術分野の位置づけを記載する。また、授業の方法、書籍、宿題、試験、成績評価を記載する。この他の自身の資料には、教授力を高める研修会や後援会への参加、カリキュラム改訂と経緯、新たな取り組みと評価、次の5年間の教育目標、授業改善への取り組み、自己評価により改善した点や授業

図1 ティーチング・ポートフォリオ作成のプロセス



出典：大関邦夫「教育の質保証—ティーチング・ポートフォリオ」（第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会）

改善に関連した書物を読んだ時間などを記録した資料が含まれる。

(B)「**他者からの資料**」には、授業参観した同僚教員からの意見や感想、授業シラバスについての学生への指示や試験および採点についての同僚教員からの意見や感想、学生による授業評価のデータおよびそれに基づく授業改善への取り組み、ベスト・ティーチャー賞などの受賞記録、授業改善への取り組みについての大学の記録、卒業生からの授業の質についての陳述書が含まれる。

(C)「**その他の資料**」には、学生の試験の成績、学生の研究発表の記録、授業が学生の職業選択に役立ったことを示すもの、学生の就職や大学院進学のための支援、授業に関連した出版物が含まれる。これらをイラストで示せば、以下の図1「ティーチング・ポートフォリオ作成プロセス」のようになる。

重要なことは、すべてを一つにまとめることである。すなわち、すべての資料を羅列するのではなく、「統合」して読む側（評価者）に教員の授業への取組をイメージさせることが重要である。詳細を知りたいければ、添付資料を参照にすれば良い。

## 2. ティーチング・ポートフォリオの3つの役割

ティーチング・ポートフォリオを必要とする具体的な理由として、①過去の授業を記録に整理することにより、将来の授業改善と向上に役立てることができること（授業改善）、②教員の教育活動がより正当に評価され、努力が報いられる証拠となること（教育業績評価）、③大学の片隅で行われる多くの「優れた授業」、「巧みな工夫」、「熱心な指導」が埋もれることなく、多くの人の共有の財産となること（FD活動）があげられる。北米においては、②が主要な目的となっている。

## 3. ティーチング・フィロソフィーの書き方

ティーチング・ポートフォリオを作成するうえで最も重要なのが、「授業哲学」である。これは、授業および学習に対する教員の信念や姿勢である。アメリカおよびカナダの大学での人事採用では、研究業績とは別に、簡単なティーチング・ポートフォリオの提出が求められるが、この場合、「授業哲学」について1ページ程度にまとめたものを提出する。

日本では、教員が自らの「授業哲学」を表明することは一般的でないため、授業哲学がどのようなものか、また、どのように書けばよいか戸惑うことが多い。そこで、「授業哲学」を書くには、次のようなことを自問自答してみる良い。たとえば、

- 1) 授業について何が大切だと思うか。なぜ、そう思うか。
- 2) 学習について何が大切だと思うか。なぜ、そう思うか。
- 3) 授業の到達目標は何か。学生に何について学んでもらいたいのか（たとえば、授業内容、批判的思考力、生涯学習の方法、問題解決法など）。
- 4) 授業の到達目標を達成するために、どのような授業方法を用いたいと思っているか。
- 5) なぜ、教えるのか。なぜ、教えることが重要だと考えるか。

これらは、教員が授業実践を「省察」することではじめて明らかにできる。何よりも、教員の授業実践の「省察」を促すものがなければならない。すなわち、学生からのフィードバックがなければ、実際、どのような授業をしているのか知ることができない。学生のフィードバックを促す能動的学習が望まれる理由がそこにある。

## 4. ティーチング・フィロソフィーの評価方法

ティーチング・ポートフォリオは客観性に欠けるもので、信頼性に乏しいと考える教員も少なくない。ましてや、教員の授業哲学など評価不可と考えている。しかし、教育哲学でも評価基準（ルーブリック）が確立していれば、公平な評価できる。一般的に、学生の成績評価に用いられているレポート試験は客観的の評価といえるか。筆記試験はどうか。正解が一つだから客観的と考えるのは短絡的である。これらの懸念を払拭してくれるのが、評価基準（ルーブリック）である。これは、教員と学生が同一尺度の評価基準を用いるので公平かつ客観的評価である。北米では、レポート試験の評価にも優れたルーブリックが用いられる（詳細は、拙著『ティーチング・ポートフォリオ～授業改善に秘訣』（東信堂、2007年、表2-1「評価基準の枠組み」66～7頁を参照）。ポートフォリオのルーブリックとどこが違うかを考えることで特徴を明らかにできる。

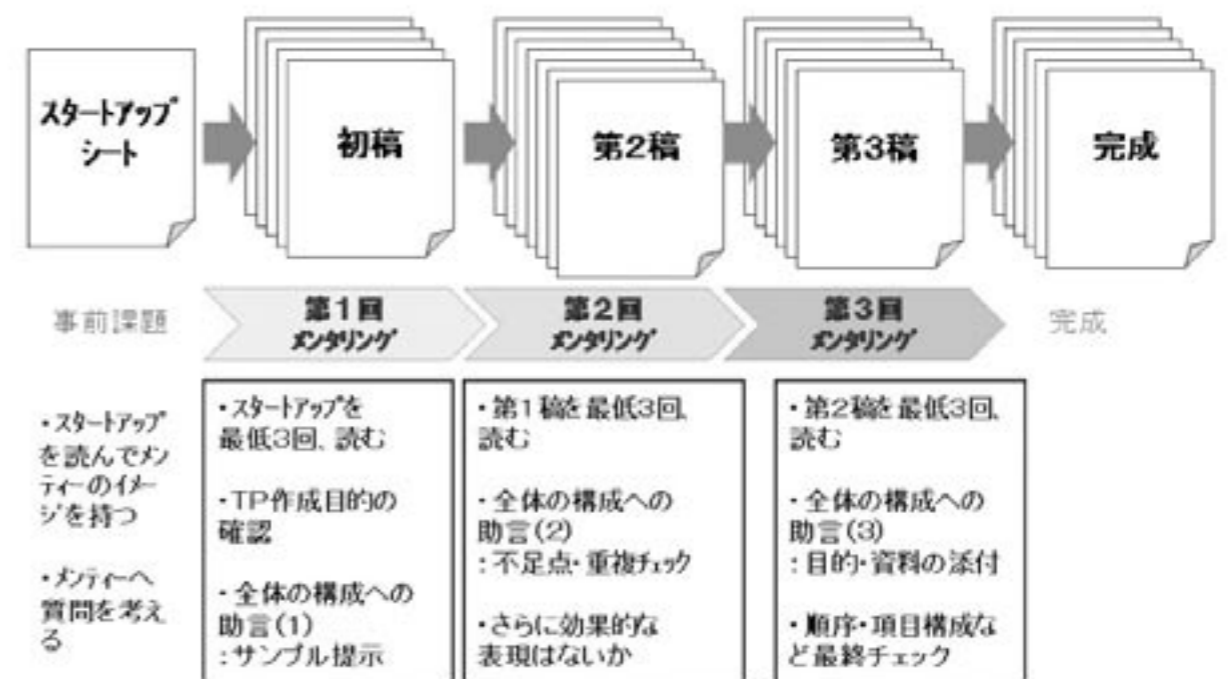
2008年10月、アメリカ POD ネットワーク年次大会でのインディアナ大学の事例報告では、「授業哲学の記述を採点するためのルーブリック」（添付資料参照）の測定範囲を1) 学習目標、2) 教授法、3) 学生の学習評価、4) 授業評価、5) スタイル（構造、レトリックおよび言語）の5つに分けて、評価基準を明確にしている。これらを参考にすれば、どのような授業哲学の記述が高く評価されるかが明らかになる。

## 5. メンターの役割～「教育者総覧」の見直し

ティーチング・ポートフォリオの特徴は、省察・共同作業（メンターリング）・証拠資料の3点である。証拠資料が重要であることは言うまでもないが、それを収集して羅列するだけでは、ポートフォリオにはならない。なぜ、それを証拠資料としたのか確固たる理由が必要である。北米では、教員が電子媒体で簡単にティーチング・ポートフォリオが作成できるようにテンプレートが用意されている。テンプレートを用いれば、誰でも簡単に作成することができるが、それでは不完全である。なぜなら、証拠資料にもとづく「省察」は加えることはできるが、メンターによるメンターリングを受けないからである。

すなわち、優れた授業哲学が書けるようになるかどうかは、偏に、メンターにかかっているといっても過言ではない。2009年3月21日の京都大学高等教育研究開発推進センター主催「第15回大学教育研究フォーラム」のラウンドテーブル「ティーチング・ポートフォリオ～作成ワークショップから見た今後の課題と可能性～」で、東京農工大学大学教育センター・加藤由香里は、「メンターの役割」と題して発表で、以下の図表を紹介した。

# TP作成の流れ（メンターの役割）



出典：加藤由香里「メンターとして」『第15回大学教育研究フォーラム』ラウンドテーブル「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップから見た可能性と課題」

なぜ、メンターが重要か。それは、教員に授業を振り返らせ、教員の授業哲学について考えさせるからである。「メンター」は、「コーチング」と同じように使われるが、厳密には違う。詳細は、拙著『ラーニング・ポートフォリー学習改善の秘訣』（東信堂、2009年）を参照にもらいたい。コーチングが「変化」を促すのに対して、メンターは「省察」を促す。

誰が、どのようにメンターを養成するのは、今後のティーチング・ポートフォリオを展開するうえで重要な課題である。メンターは、もともと、経験豊かな先輩教員が後輩教員（メンティー）に助言・指導を与えるもので、ティーチング・ポートフォリオ作成だけに限ったことではない。北米のように、FD/ED デベロッパーがいるところでは、彼らがメンターとなることができるが、日本のように、教員がFD/EDを兼ねる場合は、どのようにメンターを養成するか重要な課題である。徳島大学・大学開放実践センターでは、10年以上の教育経験者で他の教員にメンターとして接することのできる教員の能力を向上するための「FDリーダーワークショップ（1泊2日の合宿研修）」を行っている（注：「徳島大学におけるFD実施組織としての役割と機能—大学開放実践センターFD活動の事例分析より—」『京都大学高等教育研究』第14号（2008年）75頁参照）。しかし、ティーチング・ポートフォリオのメンターは、少し違う。なぜなら、メンターになるには、自らティーチング・ポートフォリオを作成した経験を有していることが望ましいからである。カナダのダルハウジー大学のティーチング・ポートフォリオ・ワークショップでは、メンターの資格が与えられる教員は、ベスト・ティーチャー賞を受賞したり、評価審査委員会委員を歴任したりした経験者あるいは学部長経験者が含まれている。

メンターは、ティーチング・ポートフォリオの書き方のノウハウを指導するのではなく、教員自身に振り返らせ、気づかせるためにメンターリングをすることである。経験豊富なメンターであれば、上手に引き出せるだけでなく、どのような点が評価審査委員に注目されるかも熟知している。一人のメンターが、メンターリングできる人数は3～5名程度である。

私は、同僚教員がメンターになることができると考えている。メンターの絶対的条件は、効果的な発問をしてメンティーに考えさせることで、メンターの価値観を押しつけないことである。

弘前大学では、弘前大学版ポートフォリオと称して、教員に「教育者総覧」を書かせている。記入項目は、①授業に臨む姿勢、②教育活動自己評価、③授業改善のための研修活動等、④主要担当授業科目の概要と具体的な達成目標、⑤具体的な達成目標に対する達成度で、最近、学生の自由記述アンケートに対応するために、新たに、⑥学生からの要望への対応という項目を入れて書かせてウェブ公開していることが『読売新聞』『教育ルネサンス』で紹介された。しかし、これはティーチング・ポートフォリオとしては不十分である。なぜなら、教員が自己申告したもので、メンターによるメンターリングのプロセスを経していないために「省察」も不十分である。そのような反省から、昨年より、「教育者総覧」を充実させる一環として、ダルハウジー大学学習・教育センター長リン・テイラー博士を招聘して、ティーチング・フィロソフィーに関する講義をもらい、メンターリングのためのワークショップをはじめた。たとえば、①授業に臨む姿勢は、教員のティーチング・フィロソフィー（授業哲学）に相当するものでもっとも重要である。以下の事例は、私がメンターとなったもので、どのような変化が見られたかの一例を紹介する。すなわち、「ワークショップ前」と「メンターリング後」を比較することで、メンターの役割やメンターリング機能がどのようなものか知ることができる。

### 【FD ワorkshop前】

心理学はひとつの答えがある学問ではなく、もの見方や考え方そのものについての学問であり、そこが面白いところだと考えています。

授業では、単に既存の理論や法則を学んでもらうのではなく、さまざまな見方や考え方に触れ、また自分なりの考えを持つことができるようになることを目指し、実験や実習、討論などを取り入れていきたいと考えています。

### 【FD ワorkshop後】

心理学はひとつの答えがある学問ではなく、もの見方や考え方そのものについての学問であり、そこが面白いところだと考えています。

授業では、単に既存の理論や法則を学ぶのではなく、ディスカッションを出来るだけ多く行いたいと考えています。これは、さまざまな見方や考え方に触れ、また自分なりの考えを持つことができるようになることを目指しているからです。

このような授業を通して、客観的で柔軟で謙虚な（独りよがりや思い込みではないという意味で）ものごとの捉え方や他者とのふれあい方、さらには自分自身のあり方を感じ、考え、それを身につけるきっかけになればと考えています。

なお、主要担当授業科目は教育学部の自己形成科目群に位置づけられる「心理学演習」です。

### 【メンターリング後】

心理学はひとつの答えがある学問ではなく、もの見方や考え方そのものについて学ぶ学問であり、そこが面白いところだと考えています。そのことについて学生にもっと知ってもらいたいので、学生の主体性・能動的学習を尊重したいと考えています。

具体的には、学生に単に既存の理論や法則を学ばせるばかりでなく、ディスカッションなど双方向授業、参加型学習を目指しています。これが私の授業哲学でもあり、物事のさまざまな見方や考え方に触れ、自分自身のあり方に気づき、自分の考えを確立してもらいたいと考えています。これは、学生が社会に出てからもアイデンティティに基づいての社会貢献につながるものだと考えるからです。

## おわりに

### 1. 世界の現状～研究から教育へ、そして教育から学習への移行

- 1) 「アメリカのFD活動の歴史の変遷」（添付資料参照）
- 2) 2009年INFD研修会（2009年6月22日～26日）パワーポイント資料（“Educational Development: Where we've been”）紹介
- 3) John Tagg, The Learning Paradigm College（Anker Publishing Company, 2003）の紹介

### 2. アカデミック・ポートフォリオと教育・研究・社会貢献による総合的教員評価

中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」は、「教職員の職能開発」に関連して、「我が国では、未だ普及の途上にあるが、ティーチング・ポートフォリオ（大学教員による教育業績記録ファイル）など、特定の指標によるのではなく、多面的な評価を導入・工夫していくことが必要である」と提言し、とくに、教員の役割の機能分化（教育・研究・社会貢献など）に対応した教員評価の工夫について研究することを促し、アカデミック・ポートフォリオを示唆している。

国立大学法人弘前大学では、2008年度から大学情報データベースシステムを利用して、「教員業績評価報告書」をスタートさせた。評価対象は、教育分野、社会貢献分野、管理運営分野及び診療分野、それに過去5年間を対象とした研究分野か

ら構成される。果たして、これで教員の業績評価を適格に判断できるだろうか。これでは、各分野における教員活動の自己評価をポイント制に変えたに過ぎず、授業改善に繋がっていない。

アカデミック・ポートフォリオは、構成からもティーチング・フィロソフィー（授業哲学）が中心でなければならない。研究も社会貢献も教員の授業哲学を反映したものになる。

教員業績評価は、ポートフォリオ記述によるものでなければならない。ポートフォリオは、証拠資料にもとづき、教員自らが授業実践に「省察」を加えて記述的（Reflective Statement）にまとめたもので、授業担当数や研究論文数の多寡は、本質を問うものでない。アカデミック・ポートフォリオとして新たに研究および社会貢献が加わっても、教員のティーチング・フィロソフィー（授業哲学）が中心でなければならない。

アカデミック・ポートフォリオは、教員の重要な活動や業績を要約したもので、教員の貢献や役割、達成度を証拠資料で裏づける3つの重要なフォリオ（Folios）から構成される。すなわち、1) ティーチングとラーニング、2) リサーチとスカラシップ、そして3) サービスである。1) のティーチングとラーニング・フォリオは、教員の授業と学習に関する優れた業績（Accomplishment）と能力（Strength）を要約したもので、ティーチング・フィロソフィー（授業哲学）が含まれる。2) のリサーチ・フォリオは、教員の研究の関心や貢献度を証拠書類により裏づけたものである。3) のサービス・フォリオは、教員の大学コミュニティや専門団体への貢献度を証拠資料により裏づけたものである。

アカデミック・ポートフォリオ（AP）は、教育・研究・サービスの3つを総括したもので、それぞれ3の業績（Accomplishment）が、所属大学にどのように関わるかの視点が重要である。APは、所属大学の評価であることに留意する。

以下に、セルディンの著書に含まれるテンプレートを紹介する。

	アカデミック・ポートフォリオ（14～19頁） 教員氏名
所属学科 / 学部 大学名 作成日	
目次 目的	
教育（5～6頁） 教育活動の責任範囲についての説明 教育の理念、目的、方法 講義の改変について 代表的なシラバスおよびその他の教材 教育改善につながる活動 学生による授業評価のデータ 同僚による授業観察報告	
研究（5～6頁） 研究の特徴および当該学問領域における自分の研究の重要性に対する他者からの意見 書籍 / 査読付学術誌での発表論文または作品の代表例 獲得した学外資金・研究補助金、審査中の研究補助金申請 学術誌編集委員への任 / 専門領域の学協会の役員 学会発表、パフォーマンス、展示の厳選した事例 大学院生への監督指導	
サービス活動（2～3頁） 学科 / 大学委員会および特別作業部会の事例 委員会と特別作業部会の役割 / 貢献についての説明 学生への助言、若手教員のメンターリング、サービス・ラーニング活動	
専門職的活動および目標の統合（1～2頁） 教育、研究・学究活動、サービスが自分の専門的成長および能力開発にどのように貢献しているかについての説明	
特に誇りとする3つの専門的成長	
3つの専門的目標	
添付資料（証拠資料のリスト）	
（注：ピーター・セルディン他『アカデミック・ポートフォリオ』（玉川大学出版部、2009年、43～44頁）	（質疑応答）

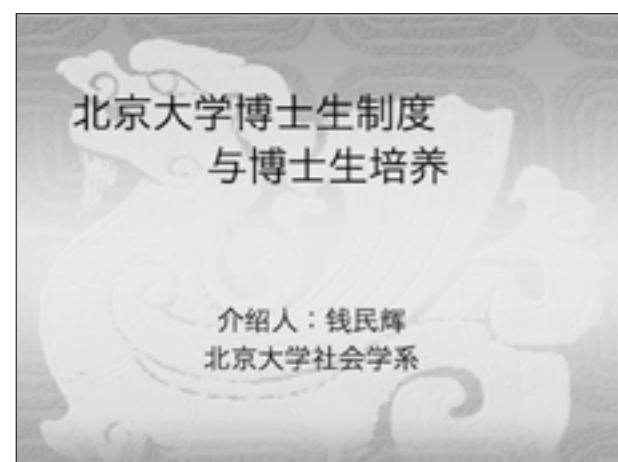
# 3 講演会「北京大学・北京師範大学における博士課程教育制度と大学院生の養成」

(於：広島大学、2009年12月10日)

北京大学博士生制度

与博士生培养

钱民辉（北京大学）



### 一、历史沿革

- 1980年2月12日，第五届全国人大常委会十三次会议通过了《中华人民共和国学位条例》，规定“学位分学士、硕士、博士三级。”《条例》于1981年1月1日起施行，中国的学位制度正式建立。
- 同年，北京大学被国务院批准为首批具有博士、硕士学位授予权的大学。1982年7月6日，在数学系攻读博士学位的研究生张筑生，顺利通过论文答辩，获得理学博士学位。这是北大第一次授予博士学位，而张筑生也成为了我国第一个通过博士学位论文答辩的人。

- 截至2008年3月，北京大学共有38个一级学科博士学位授权点，259个二级学科博士学位授权点，涵盖除农学、军事学以外的哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、医学、管理学等10个学科门类。自2002年以来，全国完成了一轮除军事学外的全部80个一级学科的评估工作，北大共有33个学科参与评估，其中11个一级学科排名第一，排名为全国前5名的一级学科共29个。目前，北大共有86个二级学科国家重点学科，居全国高校前列。另外，北大还有3个国家重点(培育)学科和5个北京市重点学科。截止2008年9月，北京大学拥有在校博士生5900余名，截止2009年7月，11000余人在北京大学获得博士学位。

### 二、培养制度

#### (一) 培养目标

- 1.能较好地掌握马列主义、毛泽东思想和邓小平理论，拥护党的基本路线，热爱祖国，遵纪守法，品德良好，学风严谨，具有较强的事业心和献身精神，积极为社会主义现代化建设事业服务。
- 2.在本门学科掌握坚实宽广的基础理论和系统深入的专门知识，同时要掌握一定的相关学科知识；具有独立从事科学研究工作的能力，在科学或专门技术上做出创造性的成果。
- 3.身体健康。

#### (二) 学习年限

- 硕士起点的博士研究生的基本学习年限为4年；直接攻读博士学位的研究生(简称直博生)、硕士—博士连续培养的研究生(简称硕博连读生)的基本学习年限为5年。博士研究生最长学习年限为8年。硕博连读生从其硕士研究生入学年月起计算在校学习最长年限。基本年限由各学位分委会确定，列入培养方案，报研究生院培养办公室备案。
- 博士研究生可以提前毕业或延长学习年限。提前毕业或延长学习年限应按相关规定办理相关手续。

#### (三) 培养方式

- 在博士研究生培养过程中，应合理安排课程学习、社会实践、科学研究、学术交流等各个环节，应着重培养博士研究生的优良学风、探索精神、独立从事科学研究的能力和创新能力。
- 博士研究生的培养实行导师负责和集体培养相结合的办法。对每位博士研究生都必须成立博士研究生指导小组。博士研究生指导小组，应由该生的导师为组长，另有3—5名本专业、相关学科专业的专家组成。

- 博士研究生导师应全面关心和指导研究生的成长。指导小组成员协助导师，主要做好以下几方面工作：①制定博士研究生培养计划，并督促检查其实施；②对博士研究生进行政治思想、学风、品德等方面的教育；③指导和检查博士研究生的课程学习、科学研究和学位论文工作。
- 培养博士研究生的过程中，在保证基本要求的前提下，导师和指导小组可采取灵活多样、行之有效的培养方法，提高博士研究生的培养质量。

#### (四) 课程学习

##### 1.实行学分制

- 博士研究生的课程实行学分制。凡博士研究生课程均规定相应的学分，考核成绩合格者，取得相应的学分并在成绩单上记载。学分计算的办法，一般以课内学习满18学时计1学分。
- 博士研究生的必修课考核成绩达70分为合格，选修课考核成绩达60分为合格。

##### 2.学分要求

- 直博生和硕博连读生应修总学分数不少于40学分。硕士起点的博士研究生应修学分数不少于18学分。具体学分数由各学位评定分委员会自行决定，并列入培养方案。

### 3.课程设置

#### (1) 马克思主义理论课

- 马克思主义理论课为必修课。通过听课、课堂讨论、阅读原著、写读书报告等方式学习，要求博士研究生较好地掌握马列主义、毛泽东思想和邓小平理论，并能以马克思主义基本原理指导学习和科学研究工作。考核成绩合格，计3学分。

#### (2) 外国语

- 博士研究生必须取得第一外国语学分。第一外国语要求博士研究生能够熟练地阅读本专业的文献资料，具有较好的写作能力和一定的听说能力。

- 第一外国语一般采取选修课程与水平考试相结合的方式。通过水平考试，即可获得学分。未能通过水平考试，又不符合免修条件的博士研究生，须选修一外课程。一般每一学期课程完成时，即举行水平考试。考试成绩达到70分以上者，予以通过，计4学分。
- 第二外语的学习，要求能达到阅读本专业外文资料的初步能力。博士研究生是否必修第二外国语，由其所在学科学位评定分委员会决定，报研究生院培养办公室备案。凡将第二外国语作为必修课的专业的博士研究生，如其在硕士研究生阶段已修过第二外国语，授课学时不少于120学时，成绩达70分，可申请免修。博士研究生第一外国语非英语者，必须选修英语作为第二外国语。

#### (3) 基础理论课、专业课和相关学科课程

- 此类课程一般包括以下几方面内容：①拓宽加深专业基础的基础理论课、实验课；②重要文献研读；③本二级学科以外的相关学科课程(至少一门)；④本学科最新的科研成果和发展动态的文献阅读讨论和讲座。
- 课程学习的方式因学科特点和课程性质而异，可以是自学、听课、讨论等方式。课程考试的方式可以是口试、笔试或写读书报告等。凡列为博士研究生课程的，无论采取何种考试方式，均应确实考察博士研究生学习和运用本门课程知识的水平，并给出成绩。

- 培养博士研究生的单位，要努力开出高质量的反映当代科学前沿或具有交叉学科知识、综合性的博士研究生课程。
- 基于科研主攻方向需要，经导师和院(系、所、中心)主管负责人同意，博士研究生也可选修其他系、专业或外单位的博士研究生、硕士研究生或本科生高年级的课程。所选课程符合培养方案要求，考试成绩合格，承认其学分。

### 4.学科综合考试

- 博士研究生应该完成课程学习，修满学分，在规定的时间内进行学科综合考试。逾期未考者按不合格处理。
- 学科综合考试由考试委员会主持，导师可以参加考试委员会，但不能担任主席。考试委员会的组成须经本单位学位评定分委会主席或院(系、所、中心)主管负责人审核批准后，考试方可进行。考试的方式可以是口试或笔试，也可以是口、笔兼试。对博士研究生学科知识、研究能力和外语水平等进行综合考察，按合格和不合格两级评定成绩并写出评语，考试委员三分之二以上(含三分之二)赞成合格者，方为通过综合考试。

- 考试成绩不合格的，经考试委员会同意，三个月后可以补考一次。对补考仍不合格者，一般予以退学；直博生和硕博连读生，也可由考试委员会提出转读硕士学位的建议，由学院(系、所、中心)主管负责人审查，报研究生院批准。
- 博士研究生学科综合考试的具体执行，参照《北京大学关于博士研究生学科综合考试的暂行规定》。

### (五) 学位论文

- 博士学位论文, 要求作者对所研究的课题在科学或专门技术上做出创造性的成果, 并在理论或应用方面对社会主义现代化建设或本门学科发展具有较大的意义; 表明作者掌握本学科坚实宽广的基础理论和系统深入的专门知识; 具有独立从事科学研究工作的能力。
- 博士学位论文, 应在导师、指导小组的指导下, 由博士研究生独立完成, 应是一篇(或由一组论文组成的一篇)系统的、完整的、有创造性的学术论文。

- 为了发挥研究生学习和科研的积极性, 保证和提高学位论文的质量, 在研究生撰写学位论文的过程中, 导师、指导小组除日常的指导、检查外, 应着重抓好下面各环节:
  1. 抓好学位论文选题
- 要求研究生在广泛调查研究、阅读文献资料、搞清楚主攻方向上的前沿成果和发展动态的基础上, 自己提出学位论文选题。选题应尽可能对学术发展、经济建设和社会进步有重要意义。应在规定的时间内, 就选题意义、前人相关成果、材料基础与实验条件、理论与方法等方面作学位论文选题报告, 尽可能广泛地听取专家意见。导师和指导小组应严格把关。

4. 严格执行各项规章制度, 保证学位授予质量
- 博士研究生学位论文完稿后, 导师、指导小组及院(系、所、中心)学位评定分委员会主席和主管负责人, 应按有关规定要求, 认真组织学位论文的审阅和答辩工作, 保证学位授予质量。

### (七) 培养计划

- 导师和指导小组应根据国家学位条例、学科专业培养方案并结合博士研究生个人情况, 认真制定博士研究生的培养计划, 详细填写培养计划表。导师必须在博士研究生入学后2个月内制定出培养计划, 经院(系、所、中心)主管负责人审核同意后执行, 并报研究生院培养办公室备案。
- 培养计划应对博士研究生所学课程的名额、学分、时间安排、学习和考核方式、科学研究和学位论文的主要内容、要求和进度安排, 社会实践或教学实践, 主要必读书目等作出规定。

- 在申请学位前, 博士研究生应以北大为第一作者单位, 本人为第一作者身份(导师为第一作者时本人可以为第二作者)在国内核心期刊或国际重要刊物上至少发表或接受发表2篇论文。未达到要求者, 一般不接受其学位申请。各专业要求博士研究生在学期间发表的论文数以及本专业的“重要刊物”、“核心期刊”名称, 由各院(系、所、中心)结合本学科专业的具体情况作出规定, 并列入培养方案。

2. 定期检查学位论文进展情况
- 每隔3—5个月, 研究生应在一定范围内报告论文进展情况。导师、指导小组及有关人员应帮助分析论文工作中的难点, 找出不足, 明确下一步研究的方向和重点, 促进论文工作的顺利开展。
  - 3. 认真进行学位论文的全面审查(即预答辩)
  - 一般要求博士研究生在申请学位论文答辩的3个月以前进行论文的全面审查, 即预答辩。向本专业和相关专业的教师、导师和指导组成员全面报告论文进展情况及取得的成果, 听取意见, 确定如期还是延期答辩, 进一步修改和完善学位论文。

### (六) 培养方案

- 培养博士研究生的院(系、所、中心), 均应按照上述要求, 制定出博士研究生培养方案, 经学位分会审定, 报研究生院批准备案后执行。培养方案应包括该学科专业的培养目标、研究方向、学习年限、课程设置、学分要求、学位论文要求和申请学位前应发表的论文要求等内容。
- 博士研究生培养方案应尽可能按一级学科或学科群为单位来制定, 也可以按二级学科(博士学位授权专业点)为单位来制定。
- 博士研究生课程一般只分为必修课和选修课两类。必修课学分应占总学分的二分之一左右。

- 培养计划表一式四份, 一份送研究生院培养办公室, 院(系、所、中心)、导师和博士研究生各保存一份。在执行过程中如因客观条件变化, 可以修订培养计划, 但需经院(系、所、中心)主管负责人同意, 并报研究生院培养办公室备案。在博士研究生学位论文答辩前, 应审查培养计划执行情况。

## 三、博士生制度改革

- 2000年, 北大成为全国首家在应届本科毕业生中招收直接攻读博士研究生的单位。从2004年起, 北京大学研究生院将普通博士研究生选拔录取方式, 逐步由以考试成绩为基础的应试机制向以素质能力为基础的申请与考核相结合的机制过渡。
- 2005年, 北大进一步改革博导遴选办法, 从固定资格制, 逐步向“导师申请”和“学生选择”相结合的不固定资格制转变, 使更多站在学术前沿的中青年教师在指导研究生上发挥更大的作用, 有效提高了研究生导师队伍质量和人才培养质量。
- 2007年, 为了吸引更多的海外优质生源, 北京大学在招收外国留学研究生时采取了“申请-审核制”。

- 与此同时, 北大还设立了助学金。助学金是博士、硕士研究生通过参与工作获得的津贴, 北大设立了大量助教、助教和助管工作岗位。2007年助教岗位津贴是每月800元; 博士助研岗位每月不低于450元; 硕士助研岗位每月300元; 助管岗位每月800元。
- 2009年北大将大幅提高博士生的奖助学金额度, 并新增校长奖学金, 主要用于资助特别优秀的应届本科毕业生直接攻读博士学位, 全校奖学金名额不超过100名。校长奖学金标准为每年5.1万元, 冲抵每年1.5万学费后, 还可获得3.6万元的生活费。博士生一、二等学业奖学金每年增加2400元。

### 2、博导不定资格 博士生选你才是导师

- 2005年4月, 北大开始了2006招生年度的博导选聘工作。历史系、教育学院、经济研究中心、外语学院东语系这4个院系, 将博导的范围扩大到全系教师, 同时以教师申请制和学生报选制为基础的“不定资格制”取代过去的“固定资格制”, 实行博士生导师的学生报选制, 即只要是一个硕士点或博士点的教师, 只要有博士生选你做导师, 你就是博导; 没有人选, 就不是博导。

## 四、博士学位论文的基本要求及论文评阅

- 学位论文应在导师指导下由研究生本人独立完成。论文的选题和所研究的内容, 应对学术发展、经济建设和社会进步有一定的理论意义或现实意义。博士论文要求对所研究的课题在材料、角度、方法、观点、理论等方面或某一方面有创新性。学位论文应按照国家规定的基本要求与书写格式撰写。
- 博士学位论文应在答辩前三个月组织专家进行预答辩。

- 从2007级开始, 北京大学实行研究生培养机制改革。研究生培养机制改革工作的核心内容在于改变现行的普通奖学金制度, 取消招收博士、硕士研究生的录取类别, 即不再区分计划内非定向、计划内定向、计划外委托培养、计划外自筹资金, 代之以更加合理有效的奖学金制度。具体来说, 博士研究生的奖学金分为三等, 一等奖学金每年2.46万元, 二、三等奖学金每减一级奖学金, 就减少4800元。而两年制硕士研究生奖学金也是分成三等, 一等每年2.07万元, 每减一级奖学金, 金额减少3600元。如同上两项奖学金一样, 三年制硕士研究生的奖学金也分成三等, 一等每年1.72万元, 每减一级减少3600元。与此相对应的是, 博士研究生每学年学费为1.5万元, 学习年限3年的硕士研究生每年学费为1万元, 学习年限两年的硕士研究生每年学费为1.35万元。

## 改革具体措施

1. 扩大面试权重 不再刚性划定录取分数线
- 博士生招生改革成为北大研究生招生改革的第一块实验田。从2003年开始, 北大逐步扩大复试在研究生招生中的权重比例, 淡化笔试, 比如光华管理学院的权重比例分别是初试30%、申请资料考核30%、复试40%。同时, 博士生招生不再刚性划定录取分数线。
- 国际上通行的研究生选拔制度是申请—审核制度, 这种方式将大学学习的成绩、入学资格水平考试、导师推荐、本人申请、面试等结合起来, 而入学资格水平考试主要测试申请人适于作为研究生的基础素质和专业研究潜力。这种制度正是北大研究生招生改革的目标。

### 3、改变生源结构 学术型学位以培养博士为主

- 2000年, 北大生物、化学等院系作出了一个大胆的探索, 招收长学制研究生, 长学制(5年至8年)连续培养方式包括本科毕业生直接攻读博士学位即本直博方式和硕士、博士连续学习即硕博连读方式等。
- 根据北大建立研究型大学的总体目标, 该校进一步增加长学制学生的比例。到2005年, 北大研究生中直博生和硕博连读生比例达50%。有的院系长学制的研究生在一半以上, 有的甚至达到3/4。毕业文理科博士生比例已经基本保持平衡。

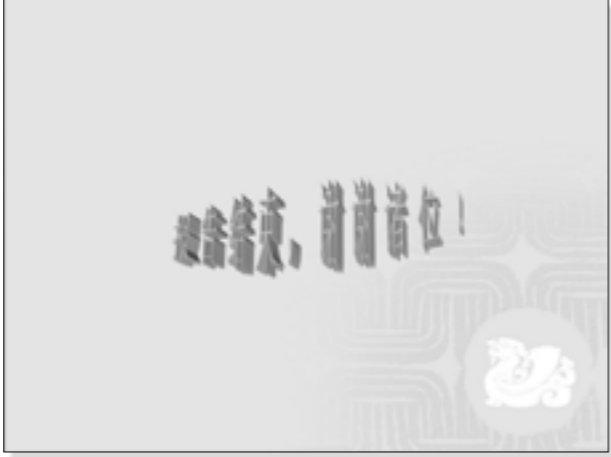
- 正式答辩前, 院系应在学校规定的时间内聘请与论文相关学科的专家评阅学位论文。博士学位论文评阅人一般为五名, 其中至少要有两名校外专家。
- 论文评阅人应对论文写出详细的学术评语, 并对论文可否提交答辩提出明确的意见, 于答辩前15天返回送审院系。如其中有一名评阅人的评语属否定的, 不能举行答辩, 并应增聘一名评阅人。如有两名以上(含两名)评阅人的评语属否定的, 则本次申请无效。
- 博士学位论文的匿名评审、抽查和导师在答辩中回避评议的制度, 参照校发[2002]28号文件及其附件执行。

- 博士学位论文答辩委员会由五人以上组成，指导教师如果参加答辩委员会，答辩委员会至少应由六人组成，成员的半数以上应当是教授或相当职称专家，其中必须包括二至三位外单位的专家。答辩委员会主席应由教授或相当职称的专家担任。答辩委员会名单由专业教研室商定，经学位评定分委员会负责人审查，于答辩前两周报校学位评定委员会办公室复核批准。答辩委员会名单在答辩前应予保密。
- 指导教师可以参加答辩委员会，但不得担任主席，且在评议阶段应回避。

- 博士学位论文答辩委员会决议应由全体委员签字，报送学位评定分委员会和校学位评定委员会审批。
- 论文答辩应当公开举行(涉密论文除外)，并有详细记录。已通过的博士学位论文或摘要应当公开发表(涉密论文除外)。
- 答辩不合格者，经答辩委员会表决(评阅不合格者，经学位评定分委员会表决)，全体委员三分之二以上同意，可允许博士学位申请人在半年后两年内对修改后的论文，重新申请答辩一次。如重新答辩仍未通过，则不再补行答辩。
- 博士学位论文答辩委员会认为申请人的论文达不到博士学位的学术水平，但已达到硕士学位的学术水平，而且申请人尚未获得过该学科的硕士学位，可做出授予硕士学位的决议，报送学位评定分委员会和校学位评定委员会审批。

### 五、学位论文答辩程序

- 1.主席宣布答辩委员会组成人员名单，主持答辩会各项议程；
- 2.由导师简要介绍答辩人的学习成绩及科研方面的主要情况；
- 3.答辩人报告论文的主要内容；
- 4.委员及列席人员提问，答辩人答辩；
- 5.休会，非答辩委员会成员退场回避；
- 6.答辩委员会会议，宣读导师和评阅人的学术评语，对论文及答辩情况进行评议，以不记名投票方式对是否通过答辩进行表决，全体委员的三分之二以上(含三分之二)同意，方为通过；
- 7.复会，主席宣布表决结果和答辩委员会决议。



## 4 国際シンポジウム「『先生の先生』になる — 教職課程担当教員の組織的養成をめざして—」

(於：広島大学、2010年1月8日)

“Becoming a teacher: Comparative Studies in Western Countries of Teacher Education”

Ivor Goodson (University of Brighton)

In this talk I will review the data from a four year study of Teacher Education carried out for the European Union. The study covered England, Ireland, Sweden, Finland, Portugal, Spain and Greece.

The basic data for the project covered life history studies (called work life narratives) and policy studies (called systemic narratives) of national teacher education policies and initiatives. The project on Professional Knowledge will be written up as a book to be published later this year.

This talk includes two sections. In section one I provide some condensed data about the kind of information life history studies provide. This is to give some ‘personal flesh’ for the discussions of teacher education policies.

In section two I provide a map of our main conceptual conclusions about a range of responses to teacher education reforms in different Western countries.

### Section 1

I have focused on an individual life story to highlight some contemporary themes. These themes can be easily uncovered in a wide range of places and in all of the caring professions of the public services. In the past few years, I have had the opportunity to travel extensively and to interview a varied set of professional workers.

A few vignettes might provide a confirmation of the general nature of the responses. A group of young British nurses talking to me at great length about how the new focus on targets and league tables for hospitals takes them away from the vocation they entered nursing for:

I came into nursing because, all my life – well since I can remember – I have wanted to look after people and care for them. It’s something I grew up with in my family: my grandma was a midwife and my mum a part-time orderly. So you could say it was in the blood.

I’m not a squeamish person and blood and vomit and poo have never put me off, if I can get to care for the person who is in the frontline of pain, namely the patient. Some fools in the Health Trusts now call them ‘clients’ – bloody silly if you ask me! But for me, looking after patients and talking to them, treating them and making them comfortable – sort of respecting their dignity – that’s what I came into nursing for.

This testimony would, I think, be recognised by generations of nurses: it is part of the caring professional. The source of vocation, which has underpinned their commitment and their lifework, is nursing. So how do the reforms react to this precious ecology of commitment? One nurse describes her response to health reforms focusing on performativity:

My whole life is nursing: my whole sense of purpose is flattened by the web of bureaucratic bullshit in which I find myself. Instead of being at the bedside caring for patients, talking to patients, watching and observing them carefully; instead of working as a team of nurses who have these skills and build a community of caring, I end up doing other stuff altogether.

If you watched me, you'd be amazed, bloody amazed. A lot of the time now, I don't go anywhere near a bed, let alone a patient. What am I doing? I am sitting alone in front of a computer – filling in forms, compiling data, fiddling about with figures – actually fiddling is the word [laughs and laughs]. But really, is this what I'm here for – a young woman in the prime of life? I reckon I have so much to offer in terms of love and compassion for those people in need and I can't get near them. It makes me sick: still at least I'll fit in here if I become sick!

These views about the affect of performance criteria-based reforms on these young nurses were shared by all the women I talked to. Perhaps the most powerful confirmation came from a much older nurse.

The job has changed so much and I and my friends (we're all about the same age, I guess around 50) ... we try to hold on to our old world in the face of these silly targets and tables. In my ward we still put the patient first, and we continue as a team of dedicated, experienced nurses to do this. It means we skimp on the paperwork, fill in the minimum, skip as many sections as we can. We sometimes get ticked off by the managers, and so on, but they know us and nothing ever happens. But it's a funny world where you have to make excuses for being a proper nurse – I sometimes wonder what is going on. Do they really want the NHS (National Health Service) to succeed, or something else?

These nurses – the younger and the older – were both in the same hospital and I was able to spend a day observing them at work. In the past twenty years, I have spent a good deal of my time observing professionals at work. So it was fascinating to see the differences they had talked about really did exist in this practice.

An incidental realisation came when I negotiated entry. The nurses preferred that I came in a personal capacity, rather than as an official visitor. This is because of what Frank Furudi calls the 'culture of fear', which prevails in many professional workplaces, because of the obsessive micro-management of public services. Hence the nurses, even the experienced older ones, preferred that I kept them anonymous, and our meetings and my observations almost seemed covert at times.

My day in the hospital fully confirmed the different visions that the two cohorts of nurses presented. The younger nurses' wards were often empty of nursing carers, as patients lay alone. For long periods of the day, I found the nurses congregated in a long back room, entering data into their computers. Occasionally, one or two would pop into the wards, often in response to a bleep. But the clear centre of gravity of their professional life was the computer room. The difference, as I present it, seems almost too stark and polarised to be believable, but this was exactly how it was on these wards. In the older nurses' wards, it was a far more traditional pattern: nurses talking to patients, arranging beds, interacting with visitors, coping with emergency medical situations. But, above all, they were present in the ward and in the intimate caring relationship to their patients. The younger nurses' ward was simply far less hands-on; there was less of a presence throughout the day. Visits were occasional and felt minimal. They seemed to be dealing with clients, rather than servicing their patients, and we have seen when they described their nursing that this led to a strong sense of frustration. They had ended up in a very different relationship with those they were hoping to care for than they had envisaged.

One nurse who was willing to talk about these changes, and go public with her views, was Bernadette Murphy, a 38-year old community staff nurse from Sutton in London. She said:

Nursing is struggling to recruit people now because women's attitudes have changed so much. When I started my training in 1984, women weren't expected to go out and have a career. Today, nearly all my friends work. It's not surprising that people don't want to come into a profession like nursing when there are so many other more glamorous and better paid careers out there.

It is possible to earn a quite decent living from nursing, but to do so you have to really strive to get up the career ladder. And then that leaves you in a situation whereby you are no longer having that one-on-one contact with the patients, which is why you came into the profession in the first place. You get stuck doing administration and mountains of paperwork. (Doward and Reilly 2003: 7)

These nurses' commentaries on the effects of public service are so similar to the case of Berry in an earlier chapter, and to reports from a wide range of agencies and professional workers. There is also the question raised by one of them about just what the reforms are really about if they are so manifestly counterproductive. The nurse who raises the question 'do they really want the National Health Service?' is following a line pursued by other professionals. The 'culture of fear' and of 'blaming and shaming' under-performing hospitals through league tables and performance indicators is a strange strategy to employ. If it were so successful, why don't the much emulated business managements employ such regulatory frameworks? In business, as we have said, the emphasis seems to be more on 'free markets', free action and de-regulation. Indeed, the promise is held out that the high performing hospitals will themselves be freed from micro-management and obsessive regulation. We face here a conundrum which is plainly baffling, not only to the workers but also the professional elites in the health service. Again they are beginning to wonder, like the nurse: 'do they really want the National Health Service', or would some in government prefer a hand-over of this public service to private agencies, as has happened in so many other cases, such as the railways?

In a recent study of NHS nurses, the levels of disenchantment and dysfunction were clearly evident. Kim Catcheside found that patterns of professionalism were being transformed by the reforms. She states of the NHS:

Modern nurses are a health hazard, the old-fashioned TLC-trained [tender, loving, care' – a summariser for a caring professional vocation] ones have all retired or resigned and the new lot, badly trained and poorly motivated, could not care less and are as likely in their ignorance to kill as to cure. (Arnold 2001: 12)

Behind this dysfunctionality, produced above all by the reforms, a growing body of opinion is emerging, calling into question the rationale of these reform initiatives. Professional leaders in the august and moderate body, the British Medical Association, have stated that the government reforms are 'changing the character of the NHS by turning it from an organisation that treats patients into a purchase of services provided by private contractors' (Carvel 2003: 2). Here, there are echoes of the frontline concerns expressed by nurses who see a changed relationship to patients being inflicted upon them to the detriment of both the carers and the cared for.

Mr James Johnson, chairman of the British Medical Association, said that the first sign of the government's long-term plans for the health service was the proposal to transfer 250,000 operations from the National Health Service to 'private treatment centres run by multi-national health corporations'. These transfer deals were worth £2 billion. Johnson argued that it was 'inevitable' that the centres would perform the simplest operations on the fittest patients, leaving more complex work to the NHS. This is, in fact, a remarkable echo of the private schools that take the best-equipped students, teach them with better facilities and higher teacher-pupil ratios, and then conspire with the user that state schools are failing. Johnson, therefore, concludes that these changes in the health service are bound to lead to accusations that the cost of an NHS operation was greater. In a very insightful comment, he states that 'it is almost as if the NHS is being set up to fail' (ibid.).

The response of the young nurses to health reforms has been dramatically repeated by young teachers who have spoken out against the education reforms. Many teachers reiterate the same litany of complaints. One such teacher, Carmel Fitzsimons, qualified successfully as a teacher but decided, after watching the reforms in action during her training year, that she could not face becoming a teacher. Her sense of mission and dedication was to a view of teaching as a creative and compassionate caring profession – the vision, in fact, of generations of women (and men) who have entered the teacher profession. The people have had an overriding sense of 'vocation' that

has allowed them to tolerate low pay and low status for the sake of their 'dream' of contributing to society and to students' lives. The reforms do unimaginable violence to these high hopes and vivid visions.

In the event, she determined not to follow her dream and go into teaching. She went further, writing an article on why 'I Quit' for one of the leading education newspapers in Britain. It was a very public and extremely articulate protest. She wrote: 'I don't think teachers are uncreative but creativity is being crushed out of them by the grinding cogs of bureaucracy and filing' (Fitzsimons 2001: 2). What is interesting is her vision that teaching of the sort she wanted to practise should be a creative, innovative, intellectually invigorating profession. In this sense, she represents precisely the vanguard of creative and adventurous professionals which could carry teaching forward in these challenging times. As I shall argue later, this vanguard is a crucial element in the re-vitalisation of any profession, so the loss of such a bright young woman is of more than singular significance.

She goes on to describe precisely what bureaucracy and reformist initiative led to her decision:

To give you a glimpse: for every lesson a teacher is supposed to prepare assessment sheets from the previous lesson: they must then reflect upon the issues the assessment throws up. Then they must prepare a lesson plan - based on long-term, medium-term and short-term objectives from the curriculum; and having delivered the lesson, they must write up an evaluation of how the lesson went and then individually assess the progression of each child's learning. This can mean five sheets of written paper per lesson for each of the five lessons a day. Add the individual record of each child, the reading records and the collection of money for the school trip and you start to wonder whether there is any time left for getting your coat on before legging it across the playground. (ibid.)

Jim Roberts is a teacher in his early forties who works in a comprehensive in Sussex on the South Coast of England. I have been spending a good deal of time interviewing him and indeed just talking to him over the past year. He is known as a highly gifted teacher, a master of his craft. He is bright (has a PhD in Education) and ambitious. In short, he is just the kind of teacher to make up the 'vanguard' of a caring profession aiming to deliver high standards of education.

Early on in our talks he admits that his teaching work 'is his life'. In his early years in the 1980s and early 1990s, he was very close to the pupils he taught:

I got to know them; got to know their parents; just fitted into that community really and absolutely loved it. Basically, I did everything I could and it didn't seem like work - it felt more like I looked forward to being in the community really - and then things started to change.

He continues, 'that whilst there was a degree of openness in the late eighties and early nineties now, the landscape is more sinister in my view'. I ask what he means. At first he talks about his own physical response: 'Fatigue comes to mind; initiative after initiative ... that is so hard to actually name. I had sleepless nights over this because I was so intensely angry'. The general echoes of change, 'cascading from the centre' without consultation, had worn him down:

I've been a bit down on it really because, you know, I came to the conclusion that all I was doing was supporting the system I was trying to challenge, or subvert it. You end up in a mode of support for it. I don't mean that I've been turned into someone who can't think for themselves, who can't step outside, who can't find alternatives, but the fact that I'm working within that context and for that group of people that are aiming to do this work is ultimately self-defeating because it's too powerful. It's got a singular mind; it's got a singular view...what many people describe as technical rationalism. How can we measure it, how can we implement it? There is a disregard for teachers, as far as I can tell, and obviously I've looked at the face of it and I've seen disregard for teachers, disregard for - not kids, because they think they're doing it on behalf of the kids; they think they're doing it on behalf of the 'client'. (We are supposed to be calling them clients at these meetings, which I find abhorrent.) And so this whole

thing about marketisation of education is staring me in the face and no matter what I say or what I do, or which group I work with, all we can keep doing is articulating that voice, which stands up against markets...

This depression and demoralisation has progressively undermined Jim's sense of his professionalism; his sense of his life mission. Above all, he has watched how other colleagues have been treated (or mistreated) and how they have reacted. At times, he is moved to tears by what he says in the following section from one of our interviews:

It's the casualties along the way that get you down. It's the faces of the people that you've worked with who just can't take it anymore. It's the stories of illness, the stories of people leaving the profession who are good - it's not people that you would think would leave. It's the stories of people in my own department, my colleagues who want to find an alternative way to live their lives. For example, I've only been at my new place - this is my third year - and a colleague who's a sculptor was really down on the school. He was down on the initiatives, he was down on the reforms, he was down on performance management. In my first meeting with him, we sat down and I asked him: 'What objectives are you setting?' He goes, 'Tony, I don't want to do this anymore, I don't want to set objectives, I don't want to do performance management and I don't work here next September, so the school can stick it'.

*What age is he?*

He's over 40 - 43-44. I said, 'Phil, I'm with you mate, one hundred percent behind you on this. If you're going to be here, what are we going to do? Can we look at this idea that you're an Arts Educator in-residence'. All this stuff about 'let's get a so-called "artist-in-residence"'. Well we discussed the possibility that we could suspend his timetable for a while and he could be...along with his sort of career as an artist, he could have some time as an artist-in-residence in the timetable. And I put it to the Head and she said, 'I'm interested, I want these ideas. How much is it going to cost me? What's the effect on the staff going to be? How's it going to appear to them? How are we going to present it if we go through with it?' And so we worked on it, and we worked on it, and she was for it - she's a great woman in many ways: she has got humanistic values at the end of the day. So I basically had a package to offer him which I hoped would re-energise him, and he decided to go part-time and he, you know, I mean he was really grateful for the work that we put into getting this together.

*But, basically, he's pulled out?*

Basically, he's put one foot out. He's now doing three days a week. Basically, what he's doing - he looks at the week like this - two days on, two days off, two days on, because he works through the weekend on his own. He's got a workshop that's just been built. He's had three exhibitions; he's now working in Lewes and he's full of the joy of being an artist.

*What does that look like to you? How does that...?*

I'm pretty jealous, because I see someone who's now finding his feet again; who is doing, in a way, a better job in the classroom because he's happier within himself, and he's engaging with people outside who enjoy looking at his artwork and enjoy planning with him. He's looking at next year already to get his next exhibition now...it's not sorted out; he's doing little publications for his own work. Now, you know, it's not the kind of work that I do, but I've talked to you and you've talked to me about the kind of work I would like to do, so...but I see that he's found something that he wants to do and he can do it. He's running life-drawing classes on Frid...When I left here tonight, he was running a life-drawing class which he could not be bothered to do two years ago because he was just burnt out - you know, he'd just had enough of it all, he wanted to get home, be with his wife.



*And what has happened there, what sorts of freedoms have re-energised him? And what has he escaped from? What has changed him?*

What he feels like is that he's into the part-time culture, because the part-time culture is very different. He doesn't have a tutor group; he doesn't have to pass stupid bits of paper around all morning. His responsibilities have changed. He's not now expected to pass other bits of paper around which tell us what our target, benchmarks and targets should be for our Year 10 classes.

In reflecting on 'escape stories' like this one from a close friend, Jim also finds himself reluctantly, very reluctantly, questioning his own capacity to continue: 'I mean, I'm going home and I'm thinking can I carry on like this? Can I do this anymore?' Jim seems to be moving, much against his own expectations, towards a decision; a hugely emotional decision and one which, towards the end of our long sequence of talks, I really push him hard to confront: 'I've come to that decision. I don't like working in that school anymore. I don't like working in a Secondary school' .

*Because?*

Because I get really upset. I get really upset by good teachers leaving – you know?...I see people destroyed. You know... (pause, clearly emotional) .

*I know, it's an emotional thing...*

Yeah.

*I mean, if it...? Who else have you seen being destroyed, I mean...?*

Long-term illnesses. People coming back, trying to cope; crying in the morning because they can't do a cover lesson (which probably wouldn't bother them on another day) because they've got so much work to do...People fighting with each other that wouldn't fight normally. Teachers taking it out on each other. Teachers taking it out on kids. Kids being unhappy because the curriculum doesn't speak to them.

*Can we...I mean, the question that comes to mind there, Tony, is whether this is endemic to teaching, which is a stressful up-front profession, or the extent to which these teachers (are) being destroyed – which makes you tearful as we talk – is a result of the new conditions of change and reform? That's the question I'm trying...*

It's alienation. It's a divorce; they're divorced from what matters. Because the things that are being cascaded down...don't really matter to them – they don't own them, they don't make them, they don't have a role in creating them or adapting them.

*But is it that that's destroying them?*

It's that...Yeah, it is that. Connected to and part of the reconstruction of the teacher – the notion that the teacher is being re-made through target setting; objectives; looking at performance management – that is a shambles, an absolute shambles! Teachers cannot cope with it as they don't own it, they don't know what it's about, they know it's just another form of appraisal. The Management team in the schools can't manage it because they don't understand it! They don't understand...

In the end, I find Jim caught between this sense of impending crisis and desperation and a continuing sense of hope. He himself is suffering the same physical symptoms that he has seen so many others confront. This, remember, is a young fit man full of professional wisdom, experience and compassion. A person who could offer so much in a wisely administered system of public education.

I think it's getting to the point where my health won't hold out. If I do what I'm doing, at the pace I'm doing it now, with the health problems I've had in the last couple of years – and I was fit and strong – I mean, don't forget I was telling you that I worked at the school every night; I played table tennis in a league with some of the students, and I was at school the next day bright as a button.

*And now?*

And now really, at times, with the migraines, with the sickness, with the stomach ailments, with the anxiety; keeping up with the bureaucracy and keeping ahead of it in many ways, so that it doesn't beat you or it doesn't get you colonised, you know, it's taking its toll, and if I carry on the way I'm going, I don't think I can make it for another twenty years.

At the end of the last interview, Tony tries to summarise his feelings of frustration and enduring hope in the face of ill-conceived reforms and centrally prescribed initiatives which transform his worthy contributions and undercut his professional mission. I ask him, does he have any concluding comment? He replies, 'I think I've cried enough now – I didn't realise that I was going to get so emotional!'

*It's interesting, isn't it?*

Yeah.

*Why do you think that is?*

Because when you're reflecting in a room like this, with someone I can get on with, I see the faces and I can't kind of tell you all the stories, but I can picture the hurt and anger, and the anxiety and the pressure and the frustration. And that's not just the teachers; it's coming out in the way the kids behave to each other and to us, you know? And, we've got to fight mate! We've got to keep the fight going, because it's just crap!

Even now, Jim knows what a noble calling teaching could be and why he so much wants to endure, to outlast the mindless machine of targets, tests and tables to live to fight another day.

There is a purpose to education, which I don't want to see destroyed. There's some fantastic teachers, some fantastic students who do fantastic work and I want them to have choice, mission, opportunity, social mobility, a sense of participating in their community – a sense that they own the culture of this land. And it has given my life meaning, if you take an existentialist point of view on it. We find and create meaning for our lives, and education is hope.

## Section 2: Developing a Conceptual Framework

Our conceptual framework tries to capture the complexities which arise when different national and regional contexts intersect with different professional settings and generational and historical periodisations.

To try to interrogate the complexities of this juxtaposition we have focussed on two levels of analysis – what we call systems narratives, the policy discourses which emanate from governing agencies and work life narratives, the viewpoints presented by practitioner teachers and nurses. By collecting and analysing these two kinds of narratives we can provide a specific snapshot of the complexities of context, profession and generation.

Since our objective is to develop a complex conceptual framework we chose this narrative focus very carefully. It built on the strengths of the research team which included international experts on life history studies and generational analysis.

Moreover it provided crucial insights into how restructuring initiatives emanating from governments intersect with the work life perceptions and narrative accounts of practitioners in the field. We judged that this intersection is crucial in developing our conceptual understanding of how restructuring works in the zone of professional knowledge.

### (1) Conceptual framework for understanding system narratives.

#### Restructuring is a world movement.

Our ProfKnow studies have employed Meyer's concept of educational reform as 'world movements' embodying some of the features of more broadly-conceived social movements.

This text deals with educational restructuring as a "world movement" and has the ambition to use this framing for furthering our understandings of the harmonisation of re-structuring policies and its relation to teacher's professional knowledge in seven European Countries. Considering the complexity of social life our question is: how could the world movement argument qualify as a non-universal concept that gives space both to diversities and to dynamical change and transitions?

It is from this perspective, that we will discuss the circulation of models, standards and ideas involved in educational restructuring from two alternative understandings of such flows of disseminated objects; by way of *diffusion* and by way of *translation* (see Serres, 1982; Latour 1986) and make use of some arguments about this distinction that we have borrowed from the actor-network theory horizon, as well as from the Scandinavian form of institutionalist theory. According to both models, each flow will be in need of some mediator/s, a "something" that disseminates and embodies the flow and, also, have the power to interrupt a flow, make it stop, continue or make it non-working. The differences between the two models lie in how an eventual change in meaning, use or practices should be understood and what it is that decides the destiny of a flow (whether or not it will die or eventually grow strong) . Additionally, the performative and active nature of translation, a phenomenon which also has been called imitation (Di Maggio and Powell; 1983) as well as hybridization (Boyer et. al; 1998) , stands in brief contrast to the possibility of a stable and unchangeable nature assumed for disseminated objects.

According to the diffusion model, the adoption of ideas, concepts and standards over wide territories can be explained by reference to the ways in which they have, or have not, gained acceptance within some groups of people. This means that disseminated objects also risks to be neglected and met with resistance from local actors or, alternatively, transformed into new meanings which change the intention of the whole operation and makes it a failure. However, the model presuppose that disseminated objects do have specific identities and origins and also that they have some specific destiny of possible trajectories; it may e.g. be easy to understand the success of the Xray in view of its superior functionality or, reversely, to understand the failure of Betamax (a video recorder) on basis of the power of its competing variants the VHS.

In both cases, any objection to the success/failure of the objects would be a sign of explainable circumstances in qualities and/or surroundings.

In contrast, and according to the translation model', the identities and origins of the disseminated objects are always uncertain and always in the hands of humans, who each and everyone can act in different ways; use it, modify it, ignore it, betray it etc .. Whatever will happen to the dissemination it will transform, i.e. be translated and take a form or a meaning it didn't had before. This makes each enactment of an idea or standard a part of its

constitution and translation must be understood according to the changes of translators as well as to changes of what is translated (see Latour; 1986, Czamiawska & Sevon, 2005) . According to the translation model, whatever the destiny of the dissemination will be, it will be a result of some collective action and never a reason for it.

In the understanding of education restructuring as a world movement these two models of dissemination will make a difference. The diffusion model will understand and explain varieties in use and meanings of disseminated objects (ideas, models, artefacts) by references to the powers of its disseminating actors and recipients (mediums) and will give privilege to such analytical categories as nations, institutions, professions and classes. The translation model will, on the other hand, put us in the different position of having to explain the varieties of the disseminated objects by references to the specificities of their embodiments and translations - and will by this also widen the categories of actors. Within this model, mediators become now also surprisingly unreliable in terms of outcomes as it will most likely and most often involve complex chains of mediators and translations.

With reference to the Profknow project, we will use these two models as a way to exemplify, discuss and make some concluding remarks about education restructuring as a world movement. In the next section will present a brief overview of the world movement argument in relation to the issue of education restructuring and try to clarify some problems as well as some promising hypothesis that we think it gives rise to.

### (2) Periodisation

Our work on studying generations as originally planned (see introduction) has led us to conceptualise historical periods of restructuring. In identifying generations we began to capture a pattern of historical periods of vital concern for the organising and positioning in relation to certain events. This is why our conceptual analysis focuses on periods of unease and develops a theory of long waves of educational reform. The work uses the French historical methodology developed by the '*Annaliste*' School of historians. They focus on particular **conjunctures** where broad-based restructuring is promoted. It is possible to identify particular historical periods where maximal 'windows of opportunity' for broad-based restructuring exists.

For this reason it is crucial when dealing with educational transitions and reform initiatives to identify and understand historical periodisation and its conceptual and methodological limitations. The definition of periods allows us to define the possibility for professional action and professional narratives at particular points in historical time. We have found in the ProfKnow project that the capacities for action and narrative construction differ greatly according to the historical periods studied. Moreover we can begin to see how each country, and in some cases regions, have different systemic **trajectories**. These historical trajectories mean that restructuring approaches each state or region from, so to speak, a different angle. Historical periods and trajectories can be seen as **refracting** centralised restructuring initiatives. As we argued in studying translation and diffusion gives us access to the processes of refraction.

Because of the complexity of historical periodisation we asked each national team to prepare their own historical analysis. There periodisation tells us important facts about changes in education and health care in their respective national contexts. But they also tell us about the manner in which different national teams organise their ways of dealing with these state institutions. Their perceptions of welfare state developments are themselves therefore periodised.

We enclose a summary chart of these perceptions. Although we have employed the term dictatorship in the Southern European cases, our national team has pointed to internal 'transitions' within those periods and to growing patterns of modernisation. Nonetheless the late evolution of welfare states in the South stands in sharp juxtaposition to the post-war social democracies in the North. Sweden and Finland and England see fast expansion after 1945. But England, and Ireland, move rapidly into reform mode through the 1980's. This neo-liberal style of restructuring then becomes a broad-based movement across all countries but building on sharply different trajectory foundations.

Table 1

Table over periodisation in national contexts.

National Case	Periods	Basis for distinctions
ENGLAND	1945 -1979: Progressive narrative on welfare state expansion. 1979 -1997: Marketisation narrative. 1997 - 2007: Narrative of the middle way: targets, tests and tables.	The neo-liberal breakthrough as an organising principle.
FINLAND	1945 - 1969: Preparatory phase building the welfare state. 1970 - 1989: the golden age. 1990 - 2007: restructuring.	The welfare state as an organising principle and the planning romanticism.
GREECE	1945 -1967: Post war period. 1967 -1974: dictatorship. 1975 - 1989: welfare state building. 1991 - 2007: restructuring.	Dictatorship.
IRELAND	1970 -1986 - the demise of apprenticeship and increasing secularisation. 1987 -1997 - envisioAning the future partnership a new approach. 1997 - 2007 - opening the floodgates of reform.	Secularisation and modernisation stories.
PORTUGAL	1945 -1974: dictatorship. 1974 -1976: revolutionary period. 1977 - 1985: normalisation. 1985 - 2007: restructuring.	Revolution as an organising idea.
SPAIN	1939 -1976 Dictatorship. 1977 - 1990 Normalising. 1990 - 2000: welfare state building. 2000 - 2007: restructuring.	Dictatorship story.
SWEDEN	1945 - 1975 Welfare state expansion - services for all. 1975 - 1992: decentralisation and deregulation. 1992-2000: marketisation. 2000 - 2007: quality ageAnda. Welfare state story.	Welfare state story.

(3) Narratives and Work Life Narratives

Dennis Beach has helpfully summarised the main aspects of public sector restructuring in the following table:

Table 2

The noted outcomes of public service restructuring in the case studies

- Decentralisation
- Development of an emphatic discourse of privatisation and marketisation (habituation)
- Company formation
- Conversion of public services to private
- Business takeover of education and care supply and teacher and nursing supply
- The creation of quasi markets for consolidating the processes of privatisation
- Authorities forming agencies for contracting out services to private suppliers
- Costs of administration shifted from costs of public ownership and control to costs of managing and monitoring outsourced delivery
- Increased costs from franchise effects (un/under-employment) on public employees
- The increased objectification of labour and increases in the value form of labour
- A dissemination of a view of learners and care recipients as economically rational, self-interested individuals and the reconstruction of supply in line with this vision
- A redefinition of democracy in terms of consumer choice
- An increased objectification of teachers and nurses, learners and patients, care and curricula and (increasingly) professional education and educators as factors of production
- The creation of a labour buffer (surplus army of labour) in the education and care sectors at the same time as (at least in some education sectors) posts are increasingly difficult to fill and notoriously difficult to maintain continuity in
- Increased class differences in terms of education and care supply and consumption: i.e. in terms of who provides care and to/for whom
- Increased inequalities in service work conditions
- Increases in quick training programmes to maximise economic gains
- Increases in judgement of performances according to consumer values
- Standardisation of instruction and assessment
- Sacrifice of the critical mission of professional education/training to practical and technical training in economic interests

But the restructuring of systems is not only achieved by the enunciation of policy discourse; restructuring only works if it is in some way harmonised and orchestrated (to use a musical analogy) with teachers' and nurses' work life narratives.

In Section 1 we have shown how restructuring is a world movement and Beach delineates above some of the key characteristics of the world movement in the current conjuncture. This conjuncture was discerned in Section 2 when we looked at historical periodisation. With growing force in the seven countries in the 1980's this became a generalised movement in our seven countries in the mid 1990's.

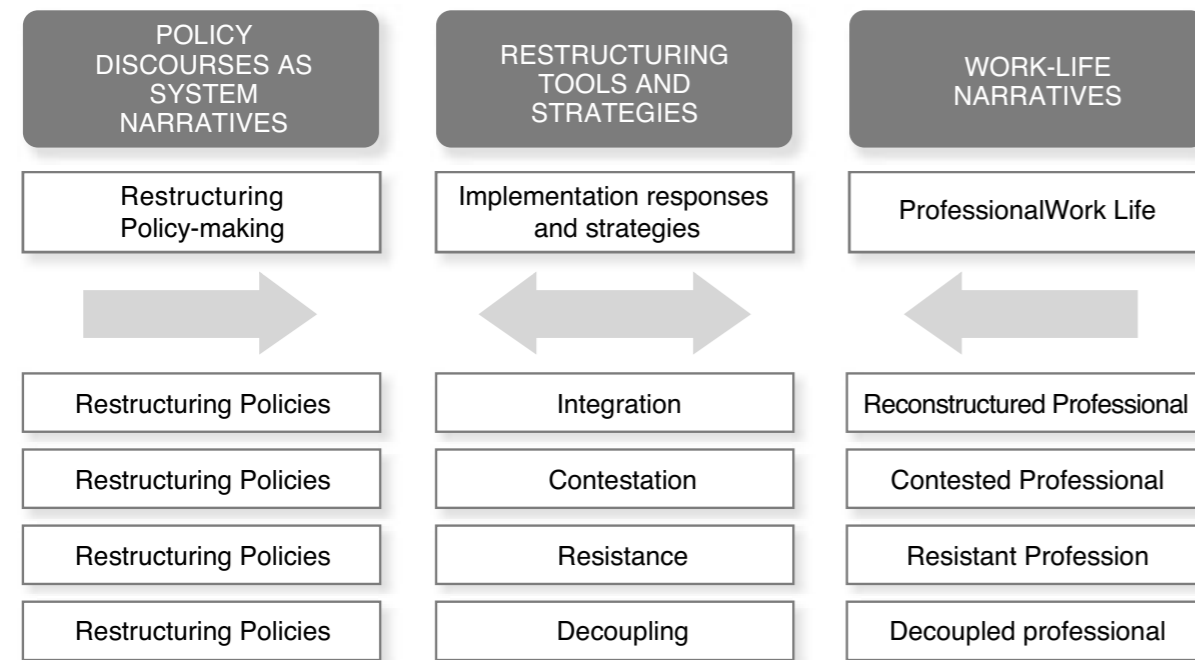
Crucially however, we saw how the restructuring of educational systems in European nation states builds on different trajectorial foundations and historical periodisation. There turn out to be critical zones of refraction in understanding how restructuring initiatives are translated and diffused in a specific milieu.

We have been able to discern a range of responses when juxtaposing systems narratives and work life narratives. In the next section we provide examples from most of our case study countries. But this should not be taken to mean countries react monolithically to restructuring initiatives. There are a variety of points of refraction or

milieu membranes through which restructuring policies must pass: national systems, regional systems, school board systems – right through to individual schools and individual classrooms and teachers. This means that a wide range of responses are possible even if certain national characteristics of response can be evidenced.

The following chart provides a framework for analysing the various main configurations found when juxtaposing systems narrative and teachers and nurses' work life narratives.

Table 3



A number of national case studies highlight the different juxtapositions but as noted this is not to argue that national responses are monolithic. The English case study for instance finds compelling evidence of integration and of restructuring effecting professional change towards what we call 're-framed' professionals.

'Traditional professionalism was contested under Thatcherism with the rise of market narratives and socialist discourses were silenced to a great extent during this period...Under New Labour teachers and nurses have become re-framed to work in new circumstances.' The report adds.

'In the last ten years under New Labour professionals have been re-framed. Teachers and nurses are now more flexible professionals, their authority has to be earned through team-working, collaborating with clients and lifelong learning. Meanwhile increased regulation has been introduced...'

'Hence integration and restructuring have happened but not uniformly, not without contestation and not at all monolithically; contestation, resistance and decoupling can be found in places.' The report notes.

'Teachers and nurses are trapped in the gap between government rhetoric and political narrative about choices and entitlements and the reality of the classroom or the hospital situation.

The interviews highlight the unease of professionals with overriding national policies. Using choice and competition as methods of raising standards in public services is seen as intrinsically contradictory and causing greater inequalities in society and taking professionals away from the aims of putting clients first. However the lack of a national underlying oppositional ideology (with socialism having been dropped by the Labour Party) leads to inward motivation and increased professional localism.'

England poses an interesting case given the historical periods and trajectories we have evidenced earlier. One of the countries to build up a strong welfare state after 1945, England became a leader in neo-liberal restructuring initiatives aimed at transforming, if not dismantling, this welfare system. In Sweden and Finland the welfare system has proved more durable and politically sustainable. Hence both the Swedish and Finnish studies show how restructuring has been contested and often, if attempted, sidestepped by professionalism.

'The slogan **personality is the most important instrument of work** is predominant among Finnish teachers, indeed the practicing teachers emphasise that the long science-based teacher education, except practical training periods, provides only a theoretical foundation for professional work. For them the most important source of knowledge is the practical activities, common sense, everyday experiences and learning by doing. In addition, personal hobbies and activities outside the school are valued as well. Indeed according to some recent studies the opportunities to draw on personal interests and to exercise independent judgement are among the most important motivations for being a teacher' .

his example is common in the established welfare societies of Sweden and Finland as they once were in England. The belief in professional autonomy as motivation and creative leaves loosely-coupled or decoupled restructuring strategies. Significantly Finland, where professional autonomy is deeply entrenched and restructuring policies least intensive, produces highly successful educational indicators. This appears to be an efficient and motivated professional system which builds on a belief in professional expertise, judgement and commitment. Without these elements is difficult to see restructuring working smoothly however intensive and politically promoted it might be.

Certainly restructuring has the features of a world movement that political elites are promoting but we can see how the different historical periodisations and trajectory crucially **refract** this process. In Sweden and Finland deeply entrenched systems of social democracy and professional expertise appear to enduring. Now let us turn to the very different historical periodisations and trajectories in Southern Europe.

As we noted these countries: Portugal, Spain and Greece, came late to welfare systems and social democracy. Hence the restructuring world movement enters these societies at a different stage, and so to speak, at a different angle. The result of this trajectory of engagement is clear in the way that restructuring initiatives are refracted. In Portugal contestation and resistance seem endemic. The report is eloquent and very clear:

'The strategies developed by the teaching profession have been mainly reactive: they express mostly a systematic rejection of the initiatives proposed by the central administrator than a proactive and anticipatory presentation of new forms of structuring and promoting the professional group...Only recently (since the end of the eighties have the unions discussed a structure for the teaching career, but even then, they have done so... in a primarily reactive manner, trying to keep things the way they were and resisting any attempts of change, rather than proposing structural changes that might improve the quality of professional practice and its outcomes.'

This Portuguese response shows how the role of periods and trajections is a vital conceptual tool in understanding how restructuring initiatives are received by professional groups, received and then refracted. The periodisation and trajectories in Greece have considerable similarities and for the older generation who knew the revolutionary period can be clearly evidenced. Here though, generational restrictions can more clearly be drawn than was the case in Portugal where generational conformity seems more substantial.

Generational differences in the professional strategies towards restructuring are expressed as differentiated attitudes towards intensification of working conditions. Senior teachers and nurses tend to ignore the pressures and they use experience and collegial learning as the main way to cope with new demands at work and compensation for the lack of up-to-date knowledge. Working conditions are experienced as more intense and pressurising on the part of the middle aged teachers. Hierarchies among this age group are more peculiar since their formal qualifications vary substantially (some of them having two years initial education, some others four years plus additional university 'equation' training) . Younger teachers and nurses tend to come from a richer socio-economic background and they all have university qualifications. They experience restructuring not as part of historical consciousness regarding the transitions the

profession is undergoing but as a frustrating client oriented working environment. Personnel shortages add to this feeling.

Substantial generational differences refer to the confidence in syndicalism as an effective professional strategy. In both the teaching and the nursing profession, the older generation is aware of the contribution of collective action in proposing and defending professional strategies. However, the younger generation of nurses and teachers are not interested in syndicalism and do not become active members partly because the image of syndicalism has faded as part of the more general mistrust in politics.

The Spanish case study is a beautifully constructed analysis of some of the complexities and refractions of restructuring when viewed from below at the local level. Their analysis confirms the essential point about periodisation and trajectories and generations.

'Talking about restructuring both in education and health requires us to talk briefly about structuring. As we have already said, the very late development of Welfare State in Spain has to be acknowledged when dealing with restructuring. Only doing this one can understand the specificity of the Spanish case, which is something like a compressed and anomalous history of the Welfare State in Europe. Public health and education institutions were firstly developed in democracy in the 90's. Before that, as we know, there were timid build-ups by Franco's regime. Up until 1967 in health and 1970 in education there wasn't a comprehensive system for providing basic services to most citizens. So basically what we see during the nineties is the building of the kind of welfare institutions that most European countries developed after the Second World War. A decade later, the first clear symptoms of their dismantling were manifest.'

The report shows responses that are quite like aspects of the Portuguese and Greek (certainly older generation) work life narratives.

'The recent history of the Spanish educational system just mentioned provided a quite concrete picture of restructuring from a system's narrative. However, it failed to be identified as a meaningful player for the teachers themselves. A high degree of scepticism and cynicism was observed regarding the impact of policies in everyday practices. First and foremost the material tells that the three teachers perceive their profession and their work on a daily, personal basis rather than embedded in large socio-political contexts. Therefore, restructuring wasn't thought of as a kind of local expression of global dynamics, so a very interesting gap remains between their conception of the system and the theoretical causes and explanations some theorists of the field may put forward. Even when drawing explicitly the attention to changes in the legislation from our side, this was not perceived as influencing day to day business, either because changes are too cosmetic or lacking the necessary time to become applied practice. The educational projects associated with the different political parties were met with a dismissive shrug, unable to affect their working conditions towards the better. What happens on the level of politics is perceived as having little or nothing to do with the real necessities in the school.

'Sophia (5) : I don't care about a lot of political things, but on your daily life ...That's also why I believe a little less each day in political things. I mean, the little I know, they disappoint me so much that beyond my daily life, why should I care about politics'

Rosa's view is similar:

'In her eyes it is not that the actual laws don't function but rather that they are missing the necessary resources to be actually implemented' .

The Spanish case points up to conceptual complexity of professional responses, highlights the differences between the teachers noted above and nurses, and between diverse local settings. Their warning is important, a health warning against conceptual over-generalisation.

By comparing our cases it becomes apparent how varied and often contradictory processes of 'restructuring' are. They comprise many facets, temporalities and scales.

Thus having been said it is clear how historical periods and trajectories operate in identifiable ways to refract restructuring initiatives. We have clear evidence that the main responses delineated in the earlier chart of restructuring, contestation, resistance and decoupling can be found in our case studies. Moreover our work on generational periodisation and trajectories is of great utility in understanding the pattern of responses.

Theory is always of specific rather than general use. We too need to be parsimonious with our general ambitions. But if there is a message to those in governing agencies who sponsor restructuring initiatives it would be to advise a similar caution in promoting over-centralised, over-generalised expectations and edicts. We have seen how a world movement like restructuring has been widely promoted in Europe. We have also seen how the response has varied immensely and how sensitivity to generations, periodisation and national trajectories helps explain the process of **refraction**.

At the end point of the multi-layered refraction process sits the individual or professional. Still we should remember a key player, probably the key player in the process. Alienate your professional groups and your restructuring rhetoric will remain just that - political rhetoric. Let us end then with a recognition of the central and inestimable value of the professional contribution of teachers and nurses in the actual delivery of that about which the rest of us merely pronounce. The professional teacher was described in this way by an experienced Finnish teach education and remember Finland's exemplary performance in education.

'Good teacherhood is a personal quality, not a skill learnable by heart. Already at the classroom door one could see if the teacher trainee had enough charisma, enthusiasm, aura and know-how. That was completed by an easy and respectful attitude towards the pupils. Theory could not help if the sentiment was wrong.'

Indeed theory could not help if the sentiment was wrong - neither we are tempted to add will restructuring if the professional sentiment is wrong.

## REFERENCES

- Arnold, S. (2001) 'Savage angels' , Observer Review, 4 February: 12.
- Carvel, J. (2003) BMA warns of future of NHS, Guardian, 10 October: 2.
- Di Maggio, P., & Powell, W. (1983) , 'The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields, in The American Sociological Review, Volume 48, Issue 2, pp. 147-160.
- Doward, J. and Reilly, T. (2003) 'Shameful' Pay makes British Women worst off in Europe, Observer, 12 October: 7.
- Fitzsimons, C. (2001) 'I Quit' , Guardian Education, 9 January: 2-3.
- Latour, B. (1986) , 'Visualization and Cognition: Thinking with Eyes and Hands' in Knowledge and Society 6:1-40.
- Professional Knowledge in Education. (2002-2008) , 'PROFKNOW Restructuring Work and Life Between State and Citizens in Europe' , a research project conducted by: The University of Brighton, The University of Gothenburg, The National and Kopodistorian University of Athens, The University of Joensuu, The University of Barcelona, The University of the Azores, St. Patrick's College Dublin City and The University of Stockholm.
- Serres, M. (1982) , Genesis, (Paris: Editions Grasset et Fasquelle) .

# “ The Characteristics and Trends on Doctor of Education in China”

Xie Ren Ye

(Director, Institute for Higher Education, Shanghai Academy of Educational Sciences)

In 1999, the Huazhong University of Science and Technology set up a pilot Doctor of Education (Ed.D) program, which was approved in 2008 by the Chinese Ministry of Education. The establishment of this program took place 80 years after a similar program had been launched at Harvard University, but it is of special value to Chinese graduate education development. The Doctor of Education degree was the second professional degree to be authorized in China, following the degree of Medical Doctor.

This paper mainly discusses causal factors, characteristics, problems, and trends connected with the Doctor of Education degree.

## I. The value of the Doctor of Education degree in China

The Doctor of Education degree illustrates the difference between scientific and professional degrees in China. There are 1.1 million graduate students, including 70% pursuing scientific degrees and 30% working toward professional degrees. More than 95% of postgraduate degrees are given in the sciences, with few Medical Doctor or Doctor of Education degrees granted.

A system that is based mainly on scientific postgraduate degrees is not suitable for Chinese social and economic development, especially given the shortage of applied talent. Work of major importance such as that involving educational management, engineering technology, social management, and clinical leadership, requires professional talent with the ability to innovate. However, a system based heavily on scientific graduate degrees is not only unsatisfactory for social and economic development—it also limits the development of Chinese graduate education.

It is necessary to return to an examination of the fundamental nature of the discipline of education. It involves research into educational activities and problems, and it is based on practice and oriented toward the finding solutions through a combination of theory and practice. Actually, higher education is professional education. Examining the international history of higher education, law and medical degrees differed from traditional education in literature (philosophy) and theology as classic knowledge systems when established. The origin of the professional degree was characterized by the vocational nature of such studies.

In the 1920s, the development of engineering and medical degrees, among others, that were characterized by their applied and vocational nature accelerated when Harvard University first established its Doctor of Education program.

One can draw similar conclusions from the perspective of social needs. When China popularized elite education in the last century, the Doctor of Education program was tailored to accommodate Chinese theoretical research in the field of education and talent cultivation, as well as to meet to the needs of professional talent with a doctorate-level degree. However, it was unsuitable for China to popularize mass education in 2002, when millions of primary or secondary school teachers and thousands of educational leaders required updated professional and vocational degrees.

There has been a long pathway and many types interactions between professional and scientific degrees. The 12<sup>th</sup> century saw the establishment of education in literature (philosophy) , law, medicine, and theology, which were of a vocational nature and embodied the application of knowledge from higher-level universities. The function of the university was expanded from one of knowledge discovery to one of knowledge production (that is, with the creation of the research function) by Berlin University. Education in literature (philosophy) was updated to take a leadership position, and this occurred at a stage during which scientific degrees represented the educational mainstream. Beginning in the last century, industry, agriculture, business, economics, administration, medicine,

education, arts, and other areas were adapted to social development. The universities' contributions to social development expanded, and professional degrees formed the backbone of this trend. In the 21<sup>st</sup> century, such education serves as a basis and framework for the interactive development of professional and scientific degrees. The functions of knowledge discovery, knowledge production, knowledge transition, knowledge application, and knowledge services are on par with one another.

## II. Categories of Chinese Doctor of Education programs

There are more than 10 universities or academies that have been approved to grant Doctor of Education degrees in China. According to cultivation modes and objectives, as well as thesis requirements, student enrollment, and employment, education in this area can be classified into three different categories.

- i. The Huazhong University of Science and Technology (HUST) , Peking University (PU) , and East China Normal University (ECNU) , respectively, are typical representatives of these three categories. They share some factors in common in terms of enrollment criteria, educational systems, and program setups, while there are also differences in cultivation targets, thesis requirements, cultivation modes, and student enrollment and employment trends.

Comparisons of Doctor of Education programs among HUST, PU, and ECNU

	Cultivation targets	Thesis requirements	Cultivation modes	Student enrollment and employment
HUST	University administrators	Thesis or project report	Institute research society as platform, collaboration with many universities	See “Cultivation targets.”
PU	Government or University administrators	Thesis	Collaboration with American universities, requirements of visiting U.S. for applied research	See “Cultivation targets.”
ECNU	University administrators or researchers	Thesis	Collaboration with American universities, requirements of visiting U.S. for applied research	See “Cultivation targets.”

### ii. Achievements and experience

It has been attempted to combine the theory and practice of cultivation modes. In order to do so, degree education combines programs and theses—that is, programs based on knowledge discovery and knowledge transmission and projects based on knowledge production and knowledge application. Effects are realized by combining methods characteristic of scientific and professional degrees.

Practical platform systems have been explored. For example, HUST held a conference on university management and has worked to establish an institute research society.

Cooperation with international Doctor of Education programs has also been undertaken. PU and ECNU collaborate with Pennsylvania University through certain programs and projects. This has been effective in learning about new ideas, cultivation modes, and methods pursued internationally in Doctor of Education programs.

### III. Developmental problems of Doctor of Education programs

- i. Core programs based on practices have not been formed. Current programs are still the same as traditional theoretical courses, in which local educational activities and education problems do not account for the main content. A core program system should be created with Chinese characteristics and in line with international trends.
- ii. No system for combining education in teaching, management, and research has been formed. Systems combining medical, management, and research education represent the heights of global higher education. The ability to create a system that combines teaching, management, and research is a key challenge in China. Without system safeguards, organization safeguards, and qualified teachers, it is difficult to realize this objective.
- iii. There has been no formation of a professional degree with specially qualified standards. Currently, the quality standards—that is, in relation to program systems, teaching content, and teaching requirements—are similar to those used for scientific degrees. Multiple advisors from universities and employers, research projects and achievements based on practice, and teaching content based on actual “frontline” conditions have not been included or approved.

### IV. Trends in Doctor of Education programs in China

- i. Coordination involving scale and education stage  
The scales of Chinese Doctor of Education programs are determined by education stage. The expansion of teacher teams and needs for degree updating are key factors.
- ii. Exploration of self-cultivation  
Self-cultivation involves a combination of theory and practice, with discovery of problems resulting from local educational reform and development. The guidelines for education are then summed up, and adaption to international education trends and the Chinese situation takes place. For example, student enrollment can be used to realize enhanced diversity of student and teacher origins. With many universities run by the industrial sector in China, it is possible to create an innovative system combining theory and practice.
- iii. Improvement of the system of teaching, management, and research  
With professional administrators as cultivation targets for Doctor of Education programs, it is possible to achieve a combined mode of teaching (cultivation), management (professional management), and research (project research). Chinese associations and societies develop relatively slowly, especially non-government organizations in the educational field, compared with the situation in developed countries. Thus, it is vitally important to develop university unions and academic leagues.  
It is expected that the development and practice of Chinese Doctor of Education programs would have an impact on engineering doctorates and other professional degrees. I believe that the development and reform of Chinese Doctor of Education programs would provide significant contributions to other Doctor of Education programs throughout the world.

## “Preparing Teacher Education Faculty in the United States: Tensions and Challenges New and Old”

Luise Prior McCarty (Indiana University)

### 1. Introduction

In contrast to Japan, the US population of elementary and secondary students is projected to increase by about 9% between 2008 and 2017. From 1995 to 2008, the Kindergarten to 12<sup>th</sup> grade (abbreviated as K-12) student population has grown from 45 to 55.9 million, an increase of almost 26%.<sup>\*1</sup>

With such a projected student population growth, the number of additional teachers needed in public and private schools is estimated to be about 250,000 if the current ambitious reforms of elementary and secondary schools is to be accomplished. The US employed 3.7 million full-time teachers in 2008, an increase of 15% since 1998.

Given the shrinking student population in many highly industrialized countries, including most of Western Europe and Japan, the prospects for teachers to find good jobs looks very promising in the US. Thus the roughly 800 US Colleges and Schools of Education that are accredited to prepare future teachers should have no worries about student enrollments in their pre-service programs and about the need for future teacher educators. Unfortunately, the picture is not so rosy.

For one, the traditional preparation of future teachers in academic institutions is coming under serious attack. The current Secretary of Education, Arne Duncan, of the Obama administration, thinks Schools or Colleges of Education<sup>\*2</sup> have not done a good job of preparing future teachers. One of his latest ideas is to use student test scores not only to evaluate teachers and schools but to tie these test scores to the institutions that had trained those teachers. If this is to become a national policy, then Schools of Education will be drawn into the cycle of accountability that the national 2001 No Child Left Behind Act (NCLBA) has created for students, teachers, schools, districts and states.

Furthermore, alternative teacher preparation programs, such as Teach for America, recruit graduates mostly from elite universities, who are motivated by public service, to undergo five weeks of intensive training outside academic institutions before the start of full-time teaching in problem schools, normally for two years. These programs are hailed by politicians and some policy makers as the panacea to America's potential shortage of teachers in inner city or rural schools, and they also form criticism of Schools of Education, citing studies that claim that teachers from such alternative programs teach as well as traditionally prepared teachers.<sup>\*3</sup> This indicates a trend away from the traditional teacher preparation programs in Schools of Education toward either a practical preparation in specialized non-academic organizations or toward fast-track programs for career changers.<sup>\*4</sup>

A third example of the current climate regarding the traditional preparation of teachers comes from my own university and state. Within months of being elected in the summer 2009, the State Superintendent of Education in Indiana, outlined “New Rules for Educator Preparation and Accountability” (REPA)<sup>\*5</sup> in which he proposed limiting the number of professional preparation courses in pre-service programs that Schools of Education are offering in favor of courses in other academic disciplines or in alternative programs. This would mean concretely that secondary teachers in our undergraduate programs would be limited to taking only a minor in Education, thus reducing the number of courses from approximately twelve to four required in our current secondary teacher preparation programs from within the School of Education.

These examples are meant to illustrate that a great deal of change is taking place in US teacher preparation. They also indicate a shift of authority and control.

Education in the US – as in Germany – is decentralized and under the sovereignty of each state. The federal government has no direct mandate to regulate the educational system. Only through few national policies, such as the Equal Rights Act or now NCLBA, and the attached funds – or withholding of funds as it did in enforcing desegregation of schools in the 1970s – does Washington impact education. Virtually all federal education policies are motivated and justified by the concern that the US is falling behind internationally and that only through a reform of education can the US remain globally competitive. Departments of Education in each state set curricular frameworks for schools, issue teacher licenses, and fund programs, among others. Local school boards, made up of locally elected lay citizens, control the local school districts. Despite this highly decentralized system of education,

American schools are surprisingly similar in structure, organization, curriculum and what Tyack & Cuban call the “grammar of schooling,” such as the way the school day and calendar year is organized.<sup>※6</sup> By passing NCLBA, the federal government is now exerting authority over states, districts, schools, curricula, classrooms and teachers by requiring a standards-based education and outcomes-driven accountability reports based largely on student test scores. This top-down federal imposition has also affected Schools of Education, as state legislators and administrators now feel moved to dictate programs, curricula and qualifications to schools of education.

In the past, university teacher education programs had a great deal of autonomy in determining the length and content of their programs. Independent accreditation agencies<sup>※7</sup> set certain standards as did the state through its licensing requirements for teachers. Yet within these broad guidelines, universities competed in the free market for students who wanted to become teachers, administrators or school counselors. Over the last fifteen years, university autonomy with regard to teacher education has been undermined or eroded in all higher education institutions due to much tighter standards for accreditation, such as the requirement for a multicultural curriculum, more annual reporting to the state about required test scores, and more directives about program requirements. State universities compete with non-academic, private or for-profit organizations that offer alternative, conveniently delivered, or cheaper programs.

All these developments require of university-based teacher preparation programs renewed reflection about the quality, the content, and the timeliness of its programs as well as its mode of delivery. In consequence, the preparation of future faculty in teacher education programs has to be of such scope, quality and excellence as to make the more expensive and lengthier programs worth a student’s investment in time and money. Public research universities with large teacher education programs have the advantage of having a less expensive workforce in doctoral students who get trained as instructors to teach undergraduate classes.

The following pages aim to provide a sketch of teacher education in the US. First I will give a brief historical answer to the question why teachers have low status in US society. Next I will describe some of the problems that confront the teaching profession today and the proposals, included in the No Child Left Behind Act and the current Obama administration’s educational policies, to produce “a highly qualified” teaching professional. Third, an example of the traditional teacher preparation program in the US will be contrasted with that of Germany. I will mention a few details of reforms of teacher preparation programs in both countries. The last two sections will focus on concrete steps of preparing future teacher education faculty. The first will describe Indiana University’s preparation of doctoral students to become teachers in academia and the second will address particular issues and concerns over doctoral students becoming teachers for teachers. Since education in the US is highly decentralized as is teacher preparation, few generalizations can be made. Thus, these last two sections represent only the particular programs of Indiana University and the School of Education. They are not representative of most teacher education programs nationally but reflect top ranked programs at a research university where doctoral students are prepared as teacher-scholars and not only as researchers.

※ 1 See U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Projections of Education Statistics to 2017. Table 1, prepared October 2008. The private K-12 sector grew only 9% during that same period, from 5.6 million to 6.1 million students.

※ 2 For the sake of consistency, I will use the term School of Education rather than College or Department of Education in universities. These different designations have to do with individual university traditions or size rather than signifying any major difference in this context.

※ 3 See Decker, Paul; Mayer, Daniel; Glazerman, Steven: Mathematica Policy Research, Inc. (2004) . "The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation" (PDF) . MPR. <http://www.mathematica-mpr.com/publications/PDFs/teach.pdf>

※ 4 As in many other states, the Indiana University School of Education (IU-SoE) had to develop such a fast-track program that prepares candidates with a bachelor’s degree to be teacher within a period of 12-18 months. The Indiana legislature dictated the number of credits (18 credit hours for secondary and 24 cr. hrs. for elementary teachers) that the university was allowed to offer in such a program. Our traditional programs would have required between 30 and 42 credit hours.

※ 5 See [www.in.gov](http://www.in.gov)

※ 6 Tyack, D. & L. Cuban, *Tinkering Toward Utopia*. 3rd ed. Boston: Harvard University Press, 2003.

※ 7 The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) is an independent professional organization that accredits most teacher education programs in the US.

## 2. Why does teaching have low status in US Society?

In Japan and Germany in the past, schoolteaching was a respected, even revered profession. Ideally, being a teacher was not considered a job to make money but a calling or vocation, similar to that of a priest or a master craftsman or artist. In the pre-revolutionary period in the US, teaching started out as a temporary occupation for “males with ambition.” (Clifford & Guthrie, 1988, 49)<sup>※8</sup> It required little education or preparation, no higher calling, was very poorly paid and primarily a step for young men before they became doctors or lawyers. Over the last 240 years, schoolteaching in the US has undergone major transformation as a profession. From about 1790 to 1840, teaching emerged as a profession desirable for women until marriage. Ideologically, motherhood and politics were linked to create “the ideal of republican motherhood” (Finkelstein & Efthimiou, 2000, 250)<sup>※9</sup> in which the nature of women as nurturers were linked with patriotism. Women as teachers were to serve as moral ideals for the nation while educating the future generation. As such, teaching became not so much an intellectual but moral enterprise and it shaped the image of teaching as a feminine profession.

After 1840, waves of immigrants, the Civil War, Western expansion and industrialization all contributed to the need for the establishment of free public schools and the founding of teacher preparation institutions, called normal schools. Teachers, now better trained, were viewed as social and cultural mediators and social workers who guided young people toward American democratic citizenship and productive membership in the workforce. The training in normal schools was not linked to higher education but was more akin to an apprenticeship in the study of school matters (teaching method, governance, and the review of what Horace Mann, the father of public schools called the “common branches:” spelling, reading, writing, grammar and arithmetic... “ (ibid, 253) . Craft knowledge and pedagogical experience was valued as was moral sensibility in these early normal schools for elementary teachers. But such teachers were considered as “professionally second class workers in need of supervision, regulation, and administrative oversight” (ibid, 253) due to the fact that mostly women, members from minority groups and members from the lower classes made up the bulk of the teaching force at the end of the 19<sup>th</sup> century. Also local school boards, made up of lay local citizens, controlled schools and teachers.

With the rise of secondary schools in the late 19<sup>th</sup> century, a new wave of progressive teacher education reformers envisioned teachers as educational professionals. They conceived of the preparation of teachers as comprising a liberal arts curriculum together with professional training and specialized subject knowledge. This became the model for the preparation of secondary teachers, school administrators, and teacher educators that took place first in liberal arts colleges and later in research universities when the idea of scientific theories of education emerged with the growth of the social sciences, particularly psychology. But it eventually created a new hierarchy – embedded in a differentiated licensing structure and in the emergence of graduate degrees in education – between practitioners and theorists, between teachers and administrators and supervisors, and between teacher educators and educational researchers. Thus, the low status of teaching was not resolved but rather perpetuated inside university departments and between universities and schools. Johnson characterizes the legacy of teacher preparation in research universities during the 20<sup>th</sup> century as follows.

First, university schools of education have tended to distance themselves from the training and concerns of classroom teachers. Second, ... the research agenda has not often produced knowledge useful to the practitioner, nor has it often gained respect among members of traditional academic disciplines. Third, university schools of education have produced no permanent durable models of teacher training but rather a constant, almost generational drift in search of ... ‘educational authority’” (Johnson, 1989, quoted in Finkelstein and Efthimiou, 2000, 258)

A legacy of Deweyan progressive child-centered pedagogy and the free school movement of the 1960ies shaped one vision of teacher preparation in the second half of the 20<sup>th</sup> century. It reemphasized the traditional liberal arts undergraduate education as sufficient for teacher preparation since teachers were to be facilitators of classroom learning rather than expert authorities. Another group of powerful social reformers intentionally sought to raise the status of teaching by modeling it on the education of professionals for medicine and law. They proposed a national board for professional teaching standards, national teacher examinations, pay based on merit rather than on academic degree and years of experience (which is still the prevalent basis of a teacher’s salary) , career ladders, and uniform accreditation standards. These proposed measures that required a self-monitoring and self-regulating of the profession, were to lead to higher salaries, better working conditions, and better professional preparation and advancement.

Teacher preparation, according to one such model,<sup>※10</sup> would then be a 4+1 process of a broad general and liberal education, the study of the subject of the teaching field, e.g. math, pedagogy and educational literature taught in education schools as part of a four-year undergraduate program, and reflective practical experience in an extended



internship during a 5<sup>th</sup> year. Also a master's degree in education for all teachers was recommended to improve the status of teaching. Furthermore, teacher accountability became the new buzzword. It introduced outcomes-based testing in which teacher performance is linked to student test results. A final proposal by these reformers was to call for higher teacher salaries to attract more qualified people into the profession. However, teacher salaries have remained low compared to other professions requiring similar levels of education. ※ 11

To this day, the feminization of the teaching profession – in 2007/2008 70.2% of all teachers were female – has resulted in low pay, low status, and the view that anybody can be a teacher, requiring no specialized knowledge. ※ 12 The vestige of reproductive work – mothering in the home without financial compensation – and the association with that sector of society that is not yet productive, paying no taxes (similar to the sick, the old and the social outcasts who are the target groups of the other semi-professions: nursing and social work) , lingers in the American psyche when it comes to teaching. The oft cited phrase “Those who can, do. Those who can't, teach” adds to the image of teachers having low competence and thus not deserving societal recognition of the value of their work. In addition, the continuous cycle of educational reform resulting from perceived or real problems in American society that schools are expected to address, together with a strong local and state control of education result in education and schooling being highly politicized, provoking conflict and a permanent sense of crisis.

※ 8 Clifford, G.J. & W. Guthrie (1988) *Ed School*. Chicago: University of Chicago Press.

※ 9 Finkelstein, B. & H Efthimiou. “The United States of America.” In P. Morris & J. Williamson (eds.) *Teacher Education in the Asia-Pacific Region: A Comparative Study*. New York, Falmer Press.

※ 10 The Holmes Group, a conglomerate of universities with top teacher education programs, proposed such teacher preparation where the 5th year consisted of a supervised internship in a professional development school attached to a university.

※ 11 Since 1996, teacher salaries have increased by 3%. The average salary in the US for 2006-7 was \$50,816. The average lowest base salary for teachers in 2007-8 was \$34,000 and the highest \$60,400. See U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Schools and Staffing Survey (SASS)* , “Public School District Data File,” 2007-08.

※ 12 The population of elementary teachers is 84.4% female and the secondary teacher force is 59.3 % female. See Results from the 2007-08 *School Staffing Survey*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics., Table 3.

### 3. What is the vision of the 21<sup>st</sup> century teacher and how is she prepared? A brief comparison between the US and Germany.

The passing of the No Child Left Behind Act in 2001 was landmark federal legislation that has forever changed the educational landscape in the US. Against the ingrained tradition of local and state control in matters educational, NCLB legislated among many other measures the improvement of teacher quality. Based on evidence that many teachers had only a provisional license or were teaching subjects for which they were not trained, NCLB established national qualification requirements that teachers of core academic subjects had to meet by 2006. In order to meet these requirements the federal government provided funds to states and school districts for teachers to engage in professional development to improve instruction, reduce class size, and acquire subject matter knowledge. Federal qualification criteria for all teachers now require a bachelor's degree, state certification and they have to demonstrate subject matter competency in each core academic subject they teach. An elementary teacher also is required to pass a rigorous state test that assesses subject and teaching skills in reading, writing and mathematics. Secondary teachers have to pass a rigorous state test in the academic subject they plan to teach, they have to have a major, or a graduate degree or advanced national certification. Veteran teachers have to demonstrate subject matter competency through teaching experience, professional development, coursework, and other activities. ※ 13

#### The traditional teacher preparation

In the US, there are generally five categories of teachers: Kindergarten, elementary, middle, high school and special education teachers. The school system is comprehensive in that students move from Kindergarten to elementary school – up to 8<sup>th</sup> grade. Middle school might be a separate school or a section of an elementary school building. High school comprises of four years and in most states, 12 years of schooling is mandatory. Over 85% of students in the US graduate from high school and almost 60% of students go on to higher education. Most high schools provide academic tracks where students can specialize in more academically advanced courses or in vocational classes, such as mechanics.

The traditional preparation of teachers in the US is an undergraduate degree in early childhood, elementary, secondary or special education. Since teachers get paid by academic degree and years of experience, it is not to the advantage of students to get a graduate degree prior to being hired as a teacher. Thus the undergraduate education comprises general education coursework and a major subject usually from the College of Arts and Sciences, and then admission into the professional pathway in the School of Education, most likely after two years, that ends in a semester or 16 weeks of student teaching. However, many US public school teachers continue their education at universities after being licensed with 45% holding a master's degree in 2007/08. ※ 14

Pre-service professional education – which can be taken simultaneously to other coursework outside schools of education – commonly includes foundational subjects – psychology (development and learning theories) and social foundations of education (history, sociology, philosophy, policy) – several content-area methods classes, curriculum development, coursework on multicultural, legal and special education issues, and educational technology. The number of courses in that part of the program, sequences and content is left up to the university. Students usually have a requirement of classroom observations and short supervised field experiences in schools during that part of coursework. Student teaching, one semester in length at an approved school and for the grade levels in which the future teacher is going to be licensed, requires a mentor teacher at the school and a supervisor from the university who support this crucial period of practical training, provides regular feedback and evaluation.

The bachelor's degree in education in itself does not qualify for teaching but a license issued by the state. Once a graduate gets hired by a school district as a beginning teacher, she usually will be assigned a mentor teacher during a two-year induction period and with a provisional license, after which she may be granted tenure by the district and a full license by the state. The State of Indiana currently requires renewal of license every five years with proof of 6 credit hours (= two courses) of advanced academic coursework. This last requirement is now being replaced by proof of professional development usually not offered by universities.

While a teaching license is issued by a particular state, most states within the US accept another state's teaching license with no or minimal requirements. National professional teacher organizations, such as NCATE, attempt to streamline and make compatible teacher preparation programs across states through standards enforced through accreditation. NCATE also created a national certificate to establish a corps of master teachers. ※ 15

#### Alternative teacher preparation

Among the variety of activities that are funded through NCLB, one is the establishment of alternative routes to teacher certification, particularly for career changers that may qualify as math and science teachers. Here the assumption is that people with previous professional experience or an advanced degree ought to be motivated to become teachers by creating few barriers to their qualification and licensing. A required test (either to test general knowledge for elementary teachers or subject knowledge for secondary teachers), minimal pedagogical skills in lesson planning and methods of teaching their particular subject(s), some knowledge of legal, governance and diversity issues, theories of learning and child development might be all that is required on the academic side of such programs. Most important is practical experience: the classroom itself is considered to provide the necessary and crucial education for teachers and not the academic program.

I already mentioned the Teach for America program that requires no academic coursework and minimal training during a five week seminar. The alternative program that IU's School of Education developed in response to state demand requires of students a bachelor's degree with a major in the area in which a student plans to teach and a high grade-point average or three years of practical experience in a related profession. The secondary program comprises 6 courses (educational psychology, social foundations, two methods courses, a diversity course and a three semester long seminar that accompanies the practical experience, the major component of the program. Students start the program during the summer, the fall semester consists of coursework on two days and field experience at a middle and a high school two full days a week. In the spring semester, students spent 16 weeks of student teaching in the classroom and graduate as licensed teachers with the possibility of acquiring a master's degree after some additional coursework.

The impetus for alternative teacher preparation programs was the shortage of math and science teachers on the one hand and unemployed engineers and military retirees or other professionals who were considered good candidates for teaching but who would not be willing to undergo a lengthy preparation period in an academic setting. Alternative and fast-track programs have now become well established, since they have attracted highly qualified people to the teaching profession. Furthermore, professional development is favored in place of academic coursework by many politicians, including the current Secretary of Education Arne Duncan. In a recent speech to the National Education Association, one of two national teacher unions, Duncan stated:

Teaching, in short, should be one of the nations most revered professions. Teachers should be amply compensated, fairly evaluated, and supported by topnotch professional development. ...

Most teachers are not content with their pre-service preparation. Novice teachers and veterans alike say they were not adequately prepared for the realities of managing a classroom of diverse learners. ...

All of the department [of Education]'s new or redesigned programs proved powerful incentives for states and districts to make far-reaching changes to teacher evaluation and professional development. ... Our guiding principle is simply that teachers should be treated as professionals. They should have the support, tools, and opportunities to perform at their full potential by having timely and accurate data about their students to inform instruction; they should have time to consult and collaborate with their peers; and they should be evaluated, compensated, and advanced based in part on student learning. <sup>※ 16</sup>

While the effort to raise the status of the teaching profession is laudable, it is clear that the support and important learning takes place in practice rather than in academic preparation. Thus, if in the future university-based teacher education is to survive, maintain its value, relevance and significance, it needs to be flexible, innovative, of high quality, research-based, and collaboratively engaged with schools and teachers.

#### Recent reforms of teacher education in Germany

In contrast to the American reforms currently under way, Germany's reforms of education are of quite a different variety. While talk of educational reform is as prevalent in the public eye in the US and in Germany as is the sense that schools and teachers are blamed for society's problems and low performance in international PISA studies, the actual reform proposals in Germany are more structural. The tripartite system of schooling which creates three different streams of schooling, as well as quite different types of teacher preparation, is now again challenged as unfair, creating unequal educational opportunities and sorting students at age ten into these streams. Teacher unions, parents and other publics are demanding a unified school system where children are integrated into one system of schools. A less stratified school system has gained political urgency because of the number of migrants and immigrants that have created a new demographic for German schools. Most often, these children end up in the lowest education stream while most German parents want their children to attend the Gymnasium that prepares children for university education. The comprehensive school, imported by the US occupying powers after World War II, never gained much popularity even though it exists. (See appendix I for a graphic representation of the US and German/Bavarian school systems.) Aside from the elementary and Hauptschule (the basic education stream) the Realschule or intermediate school and the Gymnasium, Germany maintains a separate school for special education and it has a dual vocational education system in which special schools provide vocation-related education and an employer offers an apprenticeship and actual on-the-job training as an employed apprentice for two to three years.

Thus, Germany's teaching force has five different types of teachers: elementary; secondary I for Haupt- and Realschule; secondary II for Gymnasium; special education, and vocational teaching. Each of these types requires a different teacher preparation program at a public university. One major difference between the US and Germany is that teachers become state employees, civil servants for life. Thus, there is no private or non-academic preparation of teachers for public schools, teacher salaries are awarded according to national tariffs, and schooling and teacher preparation is closely regulated and dictated by each state.

Universities have little autonomy how to shape a teacher preparation program. With the reform of higher education in Europe under the Bologna Process, universities over the last ten or so years had to change the traditional higher education system dramatically by introducing American-style bachelor and master degrees. Teacher education is currently being changed in all 16 states to fit this new system of degrees.

As an example, previously, a person who decided to become a teacher had to graduate from a Gymnasium and then enrolled directly in a degree program for one of the five types of teacher programs. After minimally three years of study for the lower grades and five years for the Gymnasium, a student had to write a thesis and a state examination. All teachers in Germany have to qualify to teach two or more subjects. After passing the state examination, a novice teacher (Referendar) would teach autonomously with a reduced teaching load and attend professional seminars offered in schools. After 18 months, another state exam was required, including a practice-oriented thesis, teaching performance and oral exams in order to become a state-employed full-time teacher.

The new proposals for the preparation of teachers under Bologna requires a bachelor and master's degree. The bachelor degree of three years serves as the introduction to the field of educational sciences, to schooling, to the social foundations of education, to theories of education, to the sub-disciplines of education, including comparative and international education and to teacher competences. It is only in the master's program that students focus on

becoming a teacher in their majors which includes the study of teaching methods, methods of research, counseling, classroom management and evaluation. A practicum is part of this program. The new teacher preparation programs as they are currently being proposed are offered in multiple modules with regular examinations. There is discussion that the first state examination is to be abandoned in favor of the academic degree but the old structure of 18 months of novice teaching, followed by the second exam is to be maintained. <sup>※ 17</sup>

The German higher education system does not encourage doctoral students to have opportunities to become a teacher of teachers. Rather teaching opportunities are only available after the Ph.D. is conferred, particularly for those who are on a career track to becoming a professor or are permanently appointed as civil servants.

Formal preparation for teaching at a German university did not exist. Only in recent years have universities established special programs with voluntary attendance for its faculty under the label "Hochschuldidaktik" [higher education didactics]. These programs offer workshops on many aspects of teaching, similar to support services at US research universities (see below in section 4). One unique feature of higher education in Germany is that the more senior the professor, the higher the number of teaching responsibilities. As in Japan, a doctoral program is almost exclusively conceived as preparation for research and not for teaching. Also a professor's primary responsibility is research. Post-doctoral assistants take on teaching duties in conjunction with a full professor's lecture class or in smaller seminars. There is no requirement that university-based teacher educators have to have had previous professional experience as a public school teacher as it is for many US schools of education. However, master teachers work collaboratively with universities to supervise novice teachers and offer the required professional development seminars. Temporary appointments for experienced teachers exist who contribute specialized practical content to a university program. One last point: in the past, Germany had separate teacher training institutions that were not attached to universities. It is only in one state that such Paedagogische Hochschulen still exist.

※ 13 See US Government Accountability Office (2005) No Child Left Behind Act. Improved Accessibility to Education's Information Could Help States Further Implement Teacher Qualification Requirements. Report to Congressional Requesters. November 2005, p. 2 and 8.

※ 14 See School Staffing Survey, *ibid.*

※ 15 See National Board of Professional Teaching Standards and National Board Certification at [www.nbpts.org](http://www.nbpts.org)

※ 16 Arne Duncan, US Secretary of Education, "Elevating the Teaching Profession." Speech given to the NEA on December 9, 2009. See <http://www.neatodayaction.org/2009/12/09/elevating-the-teaching-profession/>

※ 17 For an outline of the new programs, see the proposals by the German Association of the Educational Sciences (DGfE) 2009 Strukturmodell fuer die Lehrerausbildung im Bachelor-Master-System, also under <http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2005/strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf>.

## 4. Preparing Future Faculty as Teachers at Indiana University

Without question is the mission of a research university to educate its doctoral students as researchers. Being trained as a teacher has not been considered an important or systematic responsibility of doctoral education. Due to the pressures of competing for and finding faculty positions, many graduate programs now include some form of formalized teaching preparation as part of professional development of future academics, just as conference presentations and publishing is crucial in the preparation of the researcher. There is also a financial consideration for many universities: doctoral students as less expensive teachers than faculty generate income through tuition and in turn receive a stipend for their work.

My own institution, Indiana University at Bloomington (IUB), has made a serious commitment about ten years ago to provide a great many institutional support services to academic units to develop what we call "teacher-scholars." <sup>※ 18</sup> This means that teaching should be tied to reflection and inquiry. The Scholarship of Teaching and Learning program as well as other instructional support programs provide grants, workshops, classroom observation and assessment, to improve teaching for both faculty and graduate students. Research into one's teaching activities is supported and rewarded by the university, including at the time of promotion.

Doctoral students in many disciplines at IU are given the opportunity to work either as teaching assistants (TAs) or associate instructors (AIs). This is usually tied to a full tuition waiver of up to 24 credit hours annually, health insurance and an annual stipend of currently about \$15,000, making this worth as much as \$ 30,000 a year. In return, doctoral students are expected to work 20 hours a week in their teaching duties. Aside from regular fellowships, teaching assistantships are a major means of recruiting good students into a doctoral program. The student receives

an employment contract, usually for a year, that can be renewed according to the need of the academic unit or according to commitments made when recruiting a student. It is not uncommon that students receive such a teaching assistantship throughout their doctoral studies, including during the dissertation writing process.

The preparation of a doctoral student to become a teacher includes an orientation phase, ongoing support and supervision, and regular feedback by faculty and students taught.

I would like to describe two models: the teaching assistant (TA) and the associate instructor (AI) that represent our most common teacher preparation practices at IU. A TA can be compared to an apprentice who works closely in a supporting capacity with a faculty member. This model is common for large lecture style classes where a professor delivers the weekly lecture(s) and the TA runs a practice or discussion class covering the material of the lecture. The TA frequently grades assignments under the supervision of the professor. Often there are several TAs attached to one such large class.

The AI is usually a more advanced doctoral student who may or may not have completed the TA apprenticeship. He or she teaches an undergraduate class autonomously but with some supervision by a faculty member. The AI has a degree of freedom to determine course readings, and with approval from the supervising professor, designs the course syllabus, assignments and examinations and gives grades, including final grades.

Both TAs and AIs are required to attend multi-day orientations at the beginning of each academic year to learn about policies and teaching practices in their discipline. These orientations include such topics as varieties of teaching methods, such as group work or leading discussions, lesson planning, classroom management, a workshop on assessing learning and on grading, policies, rules and norms of appropriate behavior and language (e.g. to prevent sexual harassment or the use of racial slurs), procedures to follow in case of discipline problems, such as cheating or plagiarism, learning about teaching technologies and support services as well as general duties and responsibilities of an instructor.

During the academic year, a TA attends all lectures, meets with the professor to discuss course content runs the discussion groups and assists in grading. The supervising professor observes the TA several times during the semester and provides feedback. At the end of the semester, students in the class complete standardized anonymous evaluations on the quality of teaching of the professor and the AI.

In order to provide support, an AI gets approval on the course materials and the syllabus from her supervising professor, teaches the class independently and meets regularly, usually every few weeks, with fellow AIs and the supervisor to discuss teaching issues. The AI is also encouraged to use his peers as well as an independent teaching expert to get regular feedback, including from the students being taught. Of course the faculty supervisor needs to observe the AI and give regular and extensive feedback.

In addition, both TAs and AIs are encouraged to attend workshops on teaching. Particularly new technologies, such as the use of chat rooms, podcasting, or video-conferencing are popular topics for professional development to enhance teaching skills and to introduce new media into the classroom. Here, in particular, are opportunities to apply for grants to study how student learning can be enhanced through different media. Also engaging in a study of teaching with other AIs who teach the same course and the supervisor provides data for conference presentations. <sup>※ 19</sup>

※ 18 "Like many research universities, Indiana University Bloomington (IUB) prepares its graduate students not only as excellent researchers but also as inspiring teachers. Our graduate students use best practices for teaching in their disciplines and reflect on and further develop their teaching practice. Our academic units and their departments retain most of the responsibility for preparing graduate students for their teaching roles as future faculty. The Bloomington Faculty Council requires academic units to provide annual reports that describe the training programs that prepare their graduate students for classroom teaching." 2009 Summary, "Associate Instructor Preparation at IUB:" <http://aiprep.indiana.edu>

※ 19 Here is a list of other teaching activities recommended by our university to enhance teacher preparation in their 2009 Summary of Associate Instructor Preparation at IUB:

- Microteaching - Graduate students give practice, interactive mini-lessons (5 to 10 minutes each) at the introductory level and receive feedback from their peers and faculty mentors.
- Peer mentoring - Experienced associate instructors give teaching skills demonstrations, lead faculty-free "Top 10 Things to Know" sessions, engage in team teaching with new associate instructors, and participate in peer observation and feedback opportunities.
- Campus and department workshops - Graduate students extend their teaching skills by participating in campus and invited departmental workshops facilitated by offices that support teaching and learning.
- Departmental seminars about teaching - Graduate students and faculty gather regularly to engage with invited speakers about teaching, share teaching innovations, or discuss and apply readings about teaching and learning.
- Preparing Future Faculty programs - Graduate students discuss the research/teaching/service balance with faculty from other campuses. Faculty may be invited to the IUB campus to meet with students and/or graduate students may visit faculty for a day at their campuses.

## 5. Issues and Concerns

There is no question that teaching is becoming much more of an important responsibility for faculty worldwide. Recent international studies have shown that even at top research universities, including Japanese national universities, there is now evidence that faculty members spend more time on teaching than on research, compared to 15 years ago <sup>※ 20</sup> and that because of the climate of accountability the general public expects a more student-oriented university education than in the past. Students conceive of themselves as consumers of such an education, therefore the attitudes and expectations have shifted accordingly. Now and more and more in the future, students will expect to receive instruction as a service for which they pay. They will expect a performance, one that might even be entertaining rather than educative, in which pedagogy may be more important than content, where catering to the variety of learning styles will be the challenge for the teacher rather than a well prepared lecture. Consumer-oriented instruction, including distance and web-based instruction, will require a much more thorough preparation in all the varieties of teaching methods, of learning styles and of constantly improving teaching technologies, quite apart from the expansion of knowledge in a global world.

Furthermore, university teachers will encounter a larger number of international students in their classrooms <sup>※ 21</sup> and will need to have knowledge of other education systems, of higher education policies, reports and comparative research, such as the PISA studies, from other regions of the world. They will also need to have greater cross-cultural sensitivity, how to deal with multicultural and diverse classrooms, how to be mentors and advisors to those students, and how to network and build collaborative relationships with international colleagues.

For the educators of future school teachers, this is particularly important. Traditionally, K-12 education was a domestic affair. Instruction was aimed at the local, state and national needs of society. But as pointed out earlier, no longer can schooling ignore the larger global context. Most education systems around the world now declare as their mission the preparation of global citizens. This becomes a huge challenge for both schools and teachers. Martha Nussbaum has called on educators to instill a cosmopolitan rather than a nationalist or patriotic moral commitment. This ideal is worth emulating but very hard to realize as an educational process. How do you educate a student to be morally committed to all of humanity? Trans-cultural or global education will have to be part of any university education, including that for future teachers.

However, this then requires an even more careful selection of our doctoral students who plan to become educators of teachers. It will not be sufficient to have achieved high test scores in national exams such as the GRE, and high grades from their undergraduate institution. It will not be enough to have studied a broad liberal arts curriculum and have expert knowledge in one or two major subjects.

In the ideal, - apart from all the other criteria for admission to a doctoral program aimed at a research degree - future teachers of teachers in the US will

- 1) be broadly educated in the liberal arts as well as in at least one major subject
- 2) have acquired a teaching license from a ranked program
- 3) have international experience, such as study or travel abroad
- 4) have practical experience with K-12 students, either as a full-time practicing teacher, substitute teacher, tutor or volunteer teacher aide.
- 5) have experience with diverse populations and/or school settings
- 6) show willingness to collaborate with school personnel outside academia as researchers and colleagues
- 7) demonstrate excellent communication skills and skills with new media
- 8) exhibit leadership potential
- 9) demonstrate political astuteness and interest in contemporary educational policies
- 10) indicate commitments to education as a moral and intellectual enterprise.

This list of ideal characteristics of future teacher of teachers represents a partial wish list by faculty members and ignores the cold reality of financial considerations that often determine admission decisions at US universities. Well-prepared and academically excellent doctoral candidates will seek out that program that offers the best "financial packet" of tuition remission, fellowship or assistantship. Top universities compete for such students. In these situations, it is less about the opportunities of becoming a well-educated researcher and teacher as it is about how much of a financial burden a particular degree program will become for a student. From the perspective of the university, the admission decision is in part determined by the student's potential skill set and previous professional experience that would qualify him or her for a research or teaching assistantship immediately or in future years. Furthermore, many academic positions in teacher education require for the university professor to have had two

to three years of experience as a full-time school teacher, particularly in the subject-related programs. So a math or an art teacher educator who is teaching pedagogical knowledge and teaching methods in the subject is most likely applying to a doctoral program after such a practical professional period.

Once a student has been selected and admitted into a program in a School of Education and shows many of the ideal characteristics mentioned above, faculty mentoring and advising of these future teacher educators is crucial to allow for a steady development toward autonomous teaching. However, due to time constraints, faculty often have limited time to give constructive feedback after observations and to work with a student to improve certain skills. As such, it is very helpful to have institutionalized resources available at a university to support the professional development of students as teachers. This role cannot be left entirely to supervising professors.

In addition, doctoral students' primary commitment is to their own learning and research to acquire the expertise as an academic. Unfortunately, it is often the case that teaching duties override students' own studies, particularly during examination times. Doctoral students have to learn to balance research, teaching, service and personal or family responsibilities. Doctoral students in the US, particularly in Schools of Education are often much older than their Japanese counterparts, may be married and have children. Thus, the balancing act of these different responsibilities requires flexibility and great discipline of the students. Also mentors of these students have to be aware of a student's work schedule to prevent problems such as neglect of their study or health.

Despite the issues and concerns just raised, it is my experience and conviction that well-educated, academically motivated and socially responsible doctoral students in education turn out to become excellent teachers. They are often the innovators and motors for improvement, they are creative in their teaching, are technology savvy and may have better communication with the undergraduate students than faculty members. They may teach faculty as much as faculty can pass on to them. They can be a valuable source of inspiration and innovation and need to be given the opportunities, the support and the freedom to develop their talents as teachers of teachers.

※ 20 See the international reports and presentations at the three conferences on "The Changing Academic Profession in International and Quantitative Perspectives" organized by the Research Institute for Higher Education, Hiroshima University 2008-2010.

※ 21 See the Japanese Government's 2008 initiative to increase recruitment of international students from 100,000 to 300,000.

## ” A Way to Better the World: What We Can Do in Doctoral Education in Educational Studies”

Yasushi Maruyama (Hiroshima University)

### 1. Introduction

It is no doubt that the quality of schoolteachers is crucial to our society. They affect children and the youth who will build the future of the society. If we succeed in educating pre-service schoolteachers in universities, we may contribute to even bettering the world. I will talk about how we can do this through doctoral education in Educational Studies, in which most of graduate students are expected to be good university teachers of pre-service teachers as well as good educational researchers.

In order to show where we locate, I shall first give a brief picture of teacher education system in Japan and then illustrate recent changes in university teaching and current discussions on improving the quality of schoolteachers as backgrounds of the reform of our graduate education, followed by difficulties and possibilities we face to.

### 2. Overview of Teacher Education System in Japan

The current teacher education system in Japan can be characterized by two features: one is teacher education within the university system and the other is its open system. Before the end of World War II, schoolteachers were exclusively trained in Normal Schools. After the occupation period, pre-service teachers can be educated in a teacher certification program in any university or junior college that has been approved by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

According to the data given by the Ministry of Education, 859 universities and junior colleges have been approved and offer teacher certification programs among all existing 1,114 universities and junior colleges in 2008. While the number of teacher certificates issued in 2008 is not reported, 201,231 certificates were provided through teacher certification programs in universities and junior colleges in 2004. In order to obtain teacher certificates, pre-service teachers have to acquire the prescribed number of credit hours in each of three subject groups: general education, teaching subjects, and teaching profession. When a student, for example, wants to obtain a regular 1st class certificate of lower secondary school English, s/he has to acquire at least 8 credit hours of 4 specific subjects in general education, 20 in English, 31 in teaching profession, 8 in English and/or teaching profession with service learning and a bachelor degree. Theoretically speaking, each of those 859 educational institutes needs a couple of professors who are in charge of teaching "teaching profession subjects," such as subjects related to understanding teaching professions, educational foundations, curricula, pedagogies, guidance and teaching practica. Most of these professors were trained in Educational Studies and hired on the basis of their research quality, that is, the number of publications. They became teachers for pre-service teachers without training to be a good university teacher at all.

### 3. Changes in University Teaching

The idea of university teaching has been changing in Japan for the last two decades. Since the former Council of University (presently the Subcommittee on University Teaching in the Central Council for Education), in prospect of the future of higher education, recommended "faculty development" in 1991, university teaching is one of the most important features of educational reforms in higher education. Despite the Council's recommendation and some efforts made by individual universities, the improvement of university teaching has shown less progress, partly because the circumstances surrounding higher education have changed too rapidly to be caught up with, and partly because university teachers tend to hang onto their own experience in being taught.

For example, the percentage of 18-year-old population bracket enrolling in universities and junior colleges was less than 40% around 1990. That was 55.3% in 2008 and adding students enrolling colleges of technology and specialized schools to those, the percentage was 76.8%. The capacity of universities and junior colleges, that is, the number of enrolling students over that of applicants is becoming close to 100%. It seems that Japan has already entered the stage of "universal access" to higher education. A report "The Future of Higher Education in Japan" released on January 28, 2005 by the Central Council for Education states, "the important issue in the future is

development of higher education in which anyone can study the field they choose at the level they choose at any time.” “While, as a whole, higher education diversifies, it is necessary to further make clear the individuality and distinctiveness of each school in order to accurately respond to the various needs of learners.”

The recent quantitative change of students has made the traditional methods of university teaching less effective. However, many of university teachers still repeat how they were taught because they did not learn any other way of teaching by experience. Although faculty development seems necessary and promising in that sense, some of them do not recognize even the difficulty in their lecturing and, therefore, do not think that it is themselves who need faculty development. Graduate education as a systematic education is truly a key to improve university teaching, as a report of the Central Council for Education, “Graduate School Education in the New Age: Towards the Development of Internationally Attractive Graduate School Education (September 5, 2005)” emphasizes the importance of educating graduate students to be a good university teacher.

#### 4. Improvement of the Quality of Teachers

In promoting educational reform, one of targets that the Ministry of Education aims at is teacher education. Indeed, “the success or failure of school education to a large degree depends on the quality and abilities of teachers.” But also, because of recent scandals of teachers, they have been criticized and somewhat mistrusted. In order to obtain unshakable trust and respect toward teachers from students, parents or guardians, and the people, the Ministry set about policies for improving the qualitative standard of teacher education curricula in university, establishing a system of professional graduate schools for teacher education, and adopting a teacher certification renewal system, following the recommendations of the Central Council for Education (“Future Educational Personnel Training and Certificate System (July 11, 2006)” .

Interesting enough, the implementation of all three policies strongly relies on university faculty. More subjects are required to teach in university. New professional schools for teaching professionals are recommended to open. In-service teachers are required to take classes offered at university every ten years to keep their certificates valid. These may mean the expansion of our job market. On the other hand, they are quite challenging to us for survival. Our teaching performance and outcomes are to be evaluated on the basis of students’ output.

#### 5. What We Face to

Even research universities, at least most of them, have the function of education. One of their tasks is to educate graduate students to be good researchers. We, research university faculty, need to encourage them to complete their doctoral work and to submit their papers to prominent academic journals. When they, however, find positions in universities, most of them would find one not in research universities but in junior colleges or 4-year universities, where their teaching abilities are more important than their research abilities. In Educational Studies, some of graduate students of research universities may expect to work for the teacher certification programs, where they would not be respected by their pre-service teachers if they are not good at teaching at all.

The number of qualified publications is still the most critical issue for obtaining a job. However, more universities assign demonstration of class teaching abilities to each applicant for a TEACHING position. Our new urgent task is to educate our graduate students to be well-rounded university faculty.

#### 6. Our Attempt

The Ministry of Education has funded us for a two and half year project to establish a new program to solve the difficulties described above. The project is named, “Designing and Practicing Graduate Education Modeled on Ed.D. Program: Toward a Systematic Preparation for Teacher Education Faculty.” The new program should maximize the minimum teaching experience, as resources for growth, of graduate students who are supposed to be busy in doing research.

In our trial program, doctoral students take two courses in the first year to have good understandings of teaching certification system in Japan and university teaching. Based on the knowledge acquired in the previous year, the students teach only a couple of classes as teaching practica and observe other students teaching at Hiroshima University and at partner universities and junior colleges. It is quite important to hold meetings every time before and after teaching practicum of any student. Every student in the program and mentor teachers are expected to attend the meetings. Solid discussions create collegiality and reflective opportunities among us, which make all of us better university teachers. The students submit their teaching portfolios and obtain a certificate.

#### 7. Conclusion

Our attempt stands at the crossroads of the improvement of higher education and that of teacher education. Graduate education, a process of educating university faculty, can be a tool to improve undergraduate education in general and, concerning our interest, teacher education in particular. Under circumstances over recent educational reform movement, we could contribute to the betterment of the society and the world by educating well-rounded university faculty.

#### References

- Central Council for Education. Report “The Future of Higher Education in Japan,” on January 28, 2005.
- Central Council for Education. Report “Graduate School Education in the New Age: Towards the Development of Internationally Attractive Graduate School Education,” on September 5, 2005.
- Central Council for Education. Report “Future Educational Personnel Training and Certificate System,” on July 11, 2006.
- Ministry of Education, Culture, Sports Science and Technology. <http://www.mext.go.jp>
- Mizoue, Yasushi and Wataru Inoue. “Reforming Teacher Education to Increase Teacher Competence and Improve Entry to the Profession.” Peabody Journal of Education. Vol. 68, No. 3, Japanese Teacher Education, Part 1. Spring, 1993. Pp. 21-37.

# 1 中国四国教育学会第60回大会発表

(於：愛媛大学、2008年11月30日)

中国四国教育学会第60回大会発表資料(愛媛大学) 2008年11月30日 会場:講24

## 広島大学大学院における「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践」の現状と課題

— 教職課程担当教員の養成プログラムの構築に向けて —

- 水野 考 (広島大学・研究員)
- 佐々木 保孝 (天理大学)
- 天野 かおり (広島大学・研究員)
- 杉原 薫 (広島大学大学院・院生)

広島大学大学院教育学研究科では、文部科学省大学院教育改革支援プログラムの補助を受けて、平成19年度下半期より「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践」と題するプログラム(3年)を開始した。本プログラムは、教職課程担当教員の力量形成を目的とするわが国でも初めての取組として注目されている。本発表では開始から約1年を経過したプログラムの現状と課題について報告する。

### 1. プログラムの概要

#### (1) プログラムのねらい

プログラムのホームページより (<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>)

#### Ed.Dプログラムとは

これまで大学院博士課程後期は、もっぱら研究者の養成を主眼としてきました。教育系分野についていえば、教育学研究者の力量形成には熱心であっても、教育学関連科目の担当教員としての人材養成の視点は等閑視されてきました。大学教員の養成の機能は、きわめて脆弱であったといわざるをえません。ところが、現在、わが国では学力低下やいじめ等、教育への危惧の念がたかまり、資質の高い学校教員の養成が求められています。教育系学部等において「先生の先生」として教鞭をとる教職課程担当教員の責任や役割は大きく、その資質向上もまたきわめて重要です。本研究科では、これまでわが国の教員養成に大きな貢献をしてきました。近年では教員養成GP「メンター制構築による実践的な指導力の高度化」を実施し、大学院修士レベルで「教職高度化プログラム」を計画中です。本プログラムは、従来の研究者養成中心の「Ph.D型」の博士課程教育を改革し、教職課程担当教員としての資質能力を向上させる「Ed.D型」の教育課程を大幅に導入することによって、資質の高い学校教員の養成という社会的期待に応えることを目的とします。

\*網かけ部分は発表者

- 養成の対象についての表現：「教育学関連科目の担当教員」、「教職課程担当教員」、「大学の教員養成担当者」(後出)
- コンセプトは、博士課程後期学生を対象に「先生の先生」を養成すること。  
…図1参照(2008.2.10開催「大学教育改革プログラム合同フォーラム」におけるポスター発表資料。古賀一博、(丸山恭司監修、卜部匡司作成)
- 授業能力の向上に関する問題意識

プログラムのホームページより (<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>)

#### Ph.DからEd.Dへ 授業実践のスペシャリストとしての大学教員を!!

これまでの日本の大学院教育は、専門分野に関する深く、しかし狭い知識に偏った研究者の養成に陥りがちでした。そのため、大学教員の多くは、研究者としての意識が強固で自分の研究成果には高い関心を示すものの、教師であるといった自覚に乏しく、大学における講義をおろそかにしてきたといえるかもしれません。これからの大学教員は、研究はもちろんのこと、講義においても優れた知識と技術を身につけ、教育者としての自覚を兼ね備えた授業実践のスペシャリストとなる必要があります。Ed.Dプログラムでは、この研究と教育、2つの領域での専門家になることを目指します。

#### (2) プログラムの内容と履修プロセス

プログラムのホームページより (<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>)

#### Ed.Dプログラムの内容と特色

本プログラムは、教育人間科学専攻の教育学分野を中心とする博士課程後期院生を対象とするものです。

プログラム履修者は、教職教育に関するカリキュラム開発や授業シラバスを作成します。また、本学教育学部の授業でTAとして教育実習を行い、その授業実践を反省・評価するというPDCAのサイクルを繰り返し、授業実践のポートフォリオを作成します。こうした一連の学習により、大学の教員養成担当者としての資質能力を向上させるのです。

1. 教育者としての資質を形成させるため、大学院博士課程後期において授業を新設する。
2. 指導教員の指導のもとでカリキュラム開発やTAとしての教育実習を行い、反省を行う。
3. 上記のサイクルを繰り返し、ポートフォリオを作成し、力量を継続的に向上させる。
4. 実績ある欧米の教育系大学院等と連携しFDや教職関連授業を参観し指導助言を得る。
5. 広島県教育委員会等の職員から実践批評部会での指導助言を得るとともに、現職教員研修会での指導補助を行わせる。
6. プログラム実施の各段階全体について外部の有識者による継続的な評価を行う。

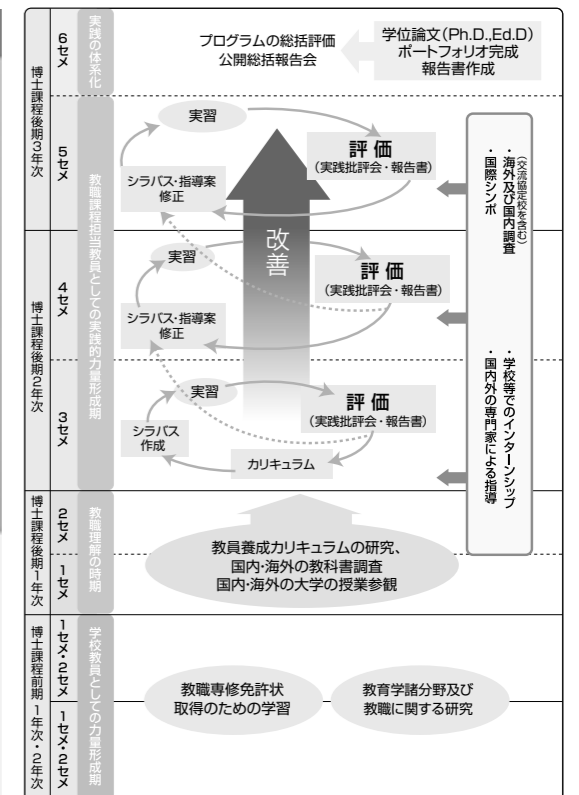
- 平成19年度、20年度で、1~4を実践。
- 視察等の状況については、6ページを参照。
- 履修プロセスの概念図参照(出典:プログラムホームページ)

\*下線は発表者

図1 プログラムの構造図



図2 履修プロセスの概念図



参考

【国内・国外への視察、国際シンポジウム、講演会の状況】

平成 19 年度
・兵庫教育大学公開授業研究会
・ドイツツアー：ヴァインガートン教育大学、エルランゲン・ニュルンベルク大学
・アメリカツアー：インディアナ大学、フロリダ州立大学
・北京ツアー：北京師範大学
・ドイツ、ベルギー、イギリス、中国へ個人視察
・ケースメソッドに関する学内講演会と慶応ビジネススクールでの研修会に出席
・国際シンポジウム開催：日独国際シンポジウム (アンネッテ・ショインブフルーク：エルランゲン・ニュルンベルク大学教授) (グレゴール・ラング＝ヴォイタージク：ヴァインガートン教育大学教授)
・講演会：「大学教授学と大学改善のためのカリキュラム計画：大学の教育文化を学習文化へと変換するいくつかの試み」 (カール・ノイマン：ドイツブラウンシュヴァイク工科大学 大学教授学センター所長・教)
・講演会：「中国の教育学系大学院博士課程における教育実態—実践的能力の育成を目指して—」(顧明遠：北京師範大学客員教授)

平成 20 年度
・アメリカツアー 1: フロリダ州立大学
・兵庫教育大学公開授業研究会
・日中国際シンポジウム (王 英傑：北京師範大学) (周 逸先：北京師範大学) (王 工斌：北京師範大学)
・講演会： 「諸外国の教員養成と教員養成担当大学教員の養成について - アメリカとドイツを中心に -」 (岸本睦久：文部科学省 生涯学習政策局 調査企画課専門官 (併) 外国調査第一係長) (高谷亜由子：文部科学省 生涯学習政策局 調査企画課 外国調査係)
・講演会：「アメリカの大学における TA システムについて」 (ジェフリー・アヤラ・ミリガン：フロリダ州立大学准教授、主任代行) (マイケル・カール・ドゥワイヤー：フロリダ州立大学外部教授) (ハロルド・A・フォンテン：フロリダ州立大学研究助手) (その他、年度内のツアー予定)
・ドイツツアー
・アメリカツアー 2

2. プログラムの計画と現状の相違

(1) プログラムの計画

① 講究

- (i) 「教員養成学講究」：教員養成カリキュラムの研究と授業シラバスの作成  
博士課程前期において習得した教職に関する学習をベースに、博士課程後期 1 年次に開講される「教員養成学講究」において、国内外の教職に関する科目の教科書と主要な大学教育学部の教員養成カリキュラムと授業シラバスを分析させる。さらに希望する授業科目について、15 回の授業のシラバスを作成させる。
- (ii) 「大学教授学講究」：国内外の教職に関する授業の参観と授業分析  
・本学教育学部で開講されている教職関連科目の授業を参観させ、授業分析を行わせる。  
・国内の大学の優れた授業を参観させ、ケースメソッド、教授法に関する研鑽を積む。

② 教職実習プラクティカム（博士課程後期 3 セメスターから）

- 「教職授業プラクティカム I・II」：より良い教職課程担当教員になるための教育実習
- ・院生は希望する教職に関する授業に参加し、担当教員の指導のもとに、数人のグループで前年度に作成した授業シラバスをもとに複数回分の授業の指導案を作成する。
  - ・指導教員の授業で実際に TA として授業を行う。
  - ・授業風景は別の院生が VTR 等に録画し、聴講学生による授業アンケートを実施する。

表 1 2008 年度教職実習プラクティカム I

1	オリエンテーション
2	参与観察（授業提供教員の師範授業）(学生共同)
3	「教材研究と教材準備」・その報告発表(学生共同)
4	「指導案の作成」・その報告発表(学生共同)
5	模擬授業の実施(学生 A・学生 B)
6	模擬授業の実施(学生 C・学生 D)
7	教壇実習(学生 A)・(学生 BCD は観察参加)
8	教壇実習(学生 B)・(学生 ACD は観察参加)
9	教壇実習(学生 C)・(学生 ABD は観察参加)
10	教壇実習(学生 D)・(学生 ABC は観察参加)
11	教壇実習(学生 A)・(学生 BCD は観察参加)
12	教壇実習(学生 B)・(学生 ACD は観察参加)
13	教壇実習(学生 C)・(学生 ABD は観察参加)
14	教壇実習(学生 D)・(学生 ABC は観察参加)
15	反省会(学生共同)及びレポート、ポートフォリオ提出

③ 実践批評会の開催と実習レポートの作成

- ・実践批評会を開催し、指導教員、教育委員会等学外の専門家、授業傍聴者等から批評を受ける。
- ・聴講学生による授業アンケートの分析結果を基に、その授業に対する反省をふまえた「教育実習レポート」を作成する。

(2) プログラムの現状と分析

① 講究の開設：博士課程後期 1 年次生を対象に二つの講究を実施。

(i) 「教員養成学講究」(博士課程後期 1 セメスター)

国内外の教職に関する科目の教科書と主要な大学教育学部の教員養成カリキュラムと授業シラバスの分析。さらに、希望する授業科目について 15 回のシラバスを作成する。二人の教員によるチーム・ティーチング。

表 2 2007 年度「教員養成学講究」シラバス

1	10月9日	イントロダクション	
2	10月17日	日本の教員養成(1)	
3	10月24日	日本の教員養成(2)	
4	10月31日	アメリカの教員養成	
5	11月7日	教科書分析(1)	
6	11月14日	教科書分析(2)	
7	11月21日	課題研究の打ち合わせ	
8	11月28日	教科書リストの作成	
9	12月4日	休講	
10	12月11日	休講	
11	12月18日	休講	
12	1月9日	海外調査に関する報告	休講の際の 補講もあわせて 時間延長
13	1月16日	シラバス・教科書分析に関するグループ報告	
14	1月23日	シラバス・教科書分析に関するグループ報告	
15	1月30日	シラバス・教科書分析に関するグループ報告	

(ii) 「大学教授学講究」(博士課程後期 2 セメスター)

今日も定められている「大学における授業」のあり方についての基本的原理と実践的課題を理解し、教職関連科目の授業が「教えることを教える」という独自の性格を帯びていることを踏まえて、「良い授業」とは何かについて考察する。二人の教員によるチーム・ティーチング。

表 3 2008 年度「教員養成学講究」シラバス

1	4月9日	イントロダクション	
2	4月16日	日本の教員養成(1)	
3	4月23日	日本の教員養成(2)	
4	4月30日	日本の教員養成(3)	
5	5月7日	日本の教員養成(4)	
6	5月14日	諸外国の教員養成(1)	
7	5月21日	諸外国の教員養成(2)	
8	5月28日	諸外国の教員養成(3)	
9	6月4日	課題研究の打ち合わせ	
10	6月11日	個別報告	
11	6月18日	個別報告	
12	6月25日	個別報告	
13	7月2日	個別報告	
14	7月9日	個別報告	
15	7月16日	予備	

表 4 2007 年度「大学教授学講究」シラバス

1	オリエンテーション	
2	大学教授学の基礎原理(1)	
3	大学教授学の基礎原理(2)	
4	大学教授法の実践的展開(1)	
5	大学教授法の実践的展開(2)	
6	大学における授業評価(1)	
7	大学における授業評価(2)	
8	学生の多様化と教授法の課題	
9		集中講義 として実施
10		
11	授業評価アンケートの作成(ワーク ショップ)および報告	
12		
13		
14		
15		

表 5 2008 年度「大学教授学」シラバス

1	オリエンテーション	
2	生涯学習社会の学校教育	
3	最近の大学教育事情	
4	大学教授法：講義	
5	大学教授法：講義	
6	大学教授法：討議	
7	大学教授法：討議	
8	大学教授法：個別的学习	
9		未定
10		
11		
12		
13		
14		
15		

## ②教職実習プラクティカムの実施（博士課程後期 3 セメスターから）

### (i) プラクティカムのシステム

博士課程後期 2 年次より教職実習プラクティカムにより教育実習を積む。

実習生は、メンター教員 + 授業担当教員の二人の指導教員（メンター教員と授業担当教員が同一の場合もありうる）から指導を受ける。

### (ii) プラクティカムの実施状況

2008 年 6 月 2 日「道德教育指導法」	2008 年 6 月 9 日「教育課程・教育方法論」
2008 年 7 月 1 日「幼児教育方法論」	2008 年 7 月 7 日「教育課程・教育方法論」
2008 年 7 月 14 日「道德教育指導法」	2008 年 7 月 14 日「教職入門」
2008 年 7 月 29 日「幼児教育方法論」	

### (iii) プラクティカム準備

#### ○プラクティカム実習の位置づけ

A : 授業担当教員のシラバスの一部を担当

B : 授業担当教員のシラバスとは切り離された 1 コマを担当

→どちらを選択するのは、指導教員（授業担当教員とメンター教員）に一任

#### ○プラクティカムの事前準備

##### 担当授業の見学

\* 「授業実践に先立ち、授業の見学をすることで、授業の時間配分やどういった話をするのかというのを意識しながら観察することにもなり、授業者の工夫や配慮などに気づくことが出来るようになった。」

##### テーマの決定

- \* 「授業で扱うテーマは自由に決めることが出来た。自分の経験を元に何かを語りたいと思い、そのようなテーマ設定にした。」
- \* 「シラバスの一部を担当したので、使用している教科書の内容に合わせて授業の構成を考えた。90 分という限られた時間のなかにその内容を盛り込むことが難しかった。」
- \* 「授業で扱うテーマは自由に設定することが出来た。ある程度決めたところで、授業担当教員に相談し、アドバイスをもらった。」

##### 指導案の作成

###### 担当教員から作成した指導案に対して助言

- \* 「メンター教員、授業担当教員を含めたミーティングの中で両教員から指導を受けることが出来たが、メインの指導は授業担当教員からであった。」
- \* 「授業担当教員から熱心に指導をしてもらった。メンター教員にはプラクティカム実施前に指導案を提出し、最終確認をもらった。授業担当教員はお忙しいこともあり、プラクティカム直前まで指導を受けることが出来ない日もあった。」
- \* 「指導案に対する助言は授業担当教員からももらった。メンター教員にはプラクティカム実施前に指導案を見せることもなかった。授業にも反省会にもメンター教員はいなかった。」

##### 指導案の修正

#### ○プラクティカムの事前準備を通して

- \* 「授業準備は 1 週間前から取り掛かり、その期間はその準備にかかりきりであった。1 コマの授業を構成することを考えれば、かなりのエネルギーを注いだと感じている。」
- \* 「準備は 1、2 週間ほどかかった。それほど負担には感じなかった。」
- \* 「1 ヶ月前から準備を徐々に開始した。1 コマの授業を作るために割いた労力としてかなりのものがあったと思う。」
- \* 「事前の指導で、授業の要素には授業の『方法』と『内容』という二つの要素が存在することを教えてもらった。授業の方法がすぐれていても、授業の内容が学生の深い思考を喚起するようなものでなければ、良い授業とはいえないし、反対に、授業の内容がすぐれていても、学生に深い思考を引き起こせるような授業方法が展開できなければならない。」
- \* 「授業後には授業担当教員およびメンター教員と約 30 分間にわたる小ミーティングを行った。小ミーティングでは、主として実習生が担当教員に対して質問を行い、それに応えていただくという形式をとった。この小ミーティングを毎回授業後に行うことで漠然と授業を観察していただけではわからない担当教員のねらいや意図について具体的に知ることが出来、学ぶところが多かった。」
- \* 「学生の実態や信頼関係がないまま授業を構成する難しさを感じた。また、時間配分や授業内容、それを提示する方法として指導案を立て直せば直すほど、めあてや授業のポイントが明確になり、授業内容について自分自身の考えも深まったと感じた。」

### (iv) プラクティカムの実施

#### ○教壇に立ってみて…

- \* 「1 回目はかなり緊張した。2 回目は余裕が出てきた。学生の反応がよく安心した。」
- \* 「自分たちに与えられた時間は限られたものであることから緊張をした。2 回目のときは講義室全体を見渡すだけの余裕を持つことが出来

た。」

\* 「講義をしている間は緊張したが、学生にグループディスカッションをさせる段階までいくと、ようやく落ち着いてきた。」

#### ○授業の形式は…

A : 90 分の授業を 2 人で分割した形式の授業（マイクロティーチング）

B : ティーム・ティーチング形式の授業

C : 90 分の授業を一人で行なう形式の授業

#### ○取り入れた教授法は…

A : 講義

C : グループワーク

B : ディスカッション

D : ロールプレイ

C : グループワーク

E : 一枚ポートフォリオ

→これらの教授法を組み合わせたものをプラクティカムで実践

- \* 「想像していたよりも学生が挙手をし、発言してくれた。進行を助けられた。」
- \* 「多くの学生がグループディスカッションに参加してくれた。」
- \* 「授業に参加した全員が一枚ポートフォリオのすべての項目に回答してくれていた。」

#### ○板書、メディア、教具

A : パワーポイント

D : マイク

B : 実物投影機

E : プリント

C : ビデオ

- \* 「受講者が多いので板書は避けた。」
- \* 「大講義室での授業だったため、声が教室の奥へ届くように配慮した。」
- \* 「パワーポイントなどを活用し、情報をわかりやすく提示することに配慮するあまり、適度な情報の量を伝えることが出来ず、情報量が多くなった。」

#### ○遅刻する学生、居眠りする学生などへの対応

- \* 「寝ている学生は逐一起こした。」
- \* 「遅刻や居眠りする学生もいたが、学生との信頼関係が築けていないため、1 回目の授業では注意をすることが出来なかった。2 回目の授業では、このような学生に対しては個別に指導をおこなった。」
- \* 「寝ている学生も数人いたが、「書く」作業があったため、寝づらい状況ではあったとおもう。寝ている学生を起こすことについては、自分の授業力の問題とも関わると思う。」
- \* 「グループディスカッションの際、グループ内で孤立している学生に対する支援が気が回らなかった。その点は失敗であった。」

#### ○受講学生の反応

実習生の中には講究で作成した授業評価アンケートをもとにして再構成したアンケートを受講生に実施したのもいた。

- \* 「ディスカッション形式の授業に対して多くの学生が評価してくれた。教育実習を控えた学生が多かったためか、大学院生による教育実習という試み自体を肯定的に理解し、建設的な意見を提示してくれた。しかし、その一方で大学院生による教育実習が力量からみても時期尚早ではないのかといった厳しい意見も聞かれた。」
- \* 「おおむね好評であった。（中略）授業で取り扱ったテーマに関しては賛否両論あった。」
- \* 「多数派ではないが、プラクティカムそのものに対する批判的意見が見られた。「学費を払って教員の授業を聞きにきているのに、なぜ未熟な学生の講義を受けなければならないのか。」「教員の技術向上のために学生の授業を犠牲にする必要があるのか。」など。」
- \* 「「面白味を感じられない。教材も教員も自己中心的な授業であった。」「学生に活動を促そうとしている気持ちを感じられた。」「授業内容が多く、メモが出来なかった。もう少しゆっくり進めて欲しかった。」などの意見が寄せられた。」

#### ○プラクティカムを終えて…

- \* 「プラクティカムを経験していなければ、就職をして始めて教壇に立つことになる。1 回でも 2 回でも教壇に立てるのは良い経験であった。」
- \* 「大人数を前にして授業をするのは良い機会である。非常勤を経験していたとしても、大人数の授業を受け持ったことはなかったので。」
- \* 「講究とプラクティカムが分離しているように感じる。」
- \* 「講究を受けたことをすっかり忘れていた。」
- \* 「講究の際に考えた授業評価アンケートをプラクティカムで活用してみた。」
- \* 「メンター教員、授業担当教員など教員間の連絡が不十分であるように感じる。」
- \* 「担当教員によりプラクティカムに差があるように感じる。」



#### (v) 授業研究会の開催と実習レポートの作成

○ブラクティカム終了直後に、30分から1時間くらいかけて、研究会がもうけられた。研究会では、担当教員および授業傍聴者から授業について批評がなされた。

- \*「会では、大講義室で学生の意見を拾いながら展開する授業の難しさが指摘された。それぞれの指導教員の授業タイプにもよるだろうし、いずれの授業方法が優れているという問題ではなく、テーマや目的にあわせて選択すべきだという結論に至った。」
- \*「議論の方向が授業者の意図せぬところへ向かった場合、無理に軌道修正しようとせず、学生の意見をそのまま用いるべきとする意見が出る一方、その結果意見が出ただけで授業が終わってしまった場合、学生にとっては何を学んだのか分からないという印象も残るだろうと指摘された。」
- \*「授業で何を学生に伝えたいのかということを重視して授業作りをしたのだが、反省会では板書の仕方、学生への注意の仕方などについてコメントをもらうことが多く、自分が聞きたかったことに対するコメントはあまりもらえなかった。」

#### ○実習レポートの作成

- \*「ポートフォリオは自己満足のような気がする。成長わかるようにするにはどうすればいいのか?」
- \*「ブラクティカムを経験することにより、授業観察の視点が増えた。成果としてレポートしかなく、物足りなく感じる。もっと目に見える形の成果が欲しい。」
- \*「『感想・反省』について:フォーマットが悪い。授業題目や授業目標を書く欄がなかったり、用語が曖昧だったりするので、書きたいことが書けなかったり、何を書けば良いのか分からない項目があったりという不都合が生じてしまった。『感想・反省』のフォーマットは見直した方がよいと思う。そもそも標準化されたフォーマットは必要なのだろうか。」

#### ○撮影（映像機器を通した自己の把握）

他の学生の手により、ブラクティカムの様子をビデオに撮影している。撮影結果はDVDに保存し、メンター、授業担当教員、授業者に渡すことにより、授業の振り返りに用いている。また、データは資料室に保存し、希望があれば誰でも閲覧できるようになっている。

### (3) 計画と現状との相違

#### ① 講究

##### (i) 「教員養成学講究」

○2007年度 15回分のシラバスを作成するところまでには至らなかった。国内外の教科書およびシラバス分析はできず、国内大学で使用されている教科書・シラバス分析でとどまっている。

○2008年度 教科書分析は行わず、シラバス分析と作成に重点を置いている。

##### (ii) 「大学教授学講究」

○2007年度 本学における教職関連科目の授業参観と授業分析は行っていない。また、国内の大学の授業観察<sup>1)</sup>も行っていない。

○2008年度 前年度と同様に本学における教職関連科目の授業参加と授業分析、国内の大学の授業観察は行っていない。

#### ② 教職授業ブラクティカム I

- 模擬授業はあまり実施されていない。
- 教材研究、教材準備、指導案の作成などの教壇実習までの段階は、担当教員からの個別指導の場合が多く、学生の共同活動にはあまりなっていない。
- ポートフォリオは提出していない。

#### ③ 実践批評会

○担当教員および授業傍聴者からの批評は受けているが、教育委員会など学外の専門家を交えての批評会は行なわれていない。

#### ④ Ph.D 取得との相克

\*「博士論文の審査会と教職授業ブラクティカムがかぶるため、長期的な計画が見えると両者のバランスがとりやすい。」

### (4) 考察

○講究と教職授業ブラクティカムのつながりをどう考えるのか。作成したシラバスをブラクティカムで実際に試す、教科書分析の方法を教材研究などに活用する、学んだ教授法をブラクティカムで実際にやってみるなど、いくつかの可能性が考えられるが、実際のところ、実習生の中には講究を受けたことさえも忘れてる者もいる。

○教職授業ブラクティカムに対する評価システムが確立できていない。ブラクティカムを通じて、実習生に身につけさせたい能力は何か。ブラクティカム I からブラクティカム II、さらにブラクティカム III へと発展していくわけだが、それぞれの段階における目標はなにか。

○教育実習ブラクティカムにおけるメンター教員と授業担当教員のそれぞれの役割が不明確。

○教員間の連絡が不十分。

→ Ed.D プログラムが目指す PDCA サイクルは機能しているのか?

C (Check) の段階を吟味する必要がある。Ed.D プログラム自体が PDCA サイクルを繰り返す必要がある。

1) プログラム行事として、兵庫教育大学への授業見学が行われたが、「大学教授学講究」のカリキュラムの中に位置づけられてはいない。

### 3. 本プログラムの成果と課題

本プログラムの最終的な目的を一言でいうならば、教職課程を担当する大学教員を養成するためのプログラムのモデルを構築することである。そのねらいに照らしてみると、現時点における成果は次のようである。

#### 準備段階

● TAとして、学部の授業を実際に担当する準備をおこなう

新規に開設された授業（レギュラー）

「教員養成講究」

「大学教授学講究」

特別に設けられた学習機会（イレギュラー）

学内で主催した各種の講演会、国際シンポジウム、ワークショップ

国内の他大学院での研修会

国外の大学院への視察、そこの研修会

- ◆学生たちは、教職に関する科目の教科書、主要な大学教育学部の教員養成カリキュラムとシラバスならびに授業方法について分析することによって、授業計画を作成することを学んだ。教職課程担当教員がもつべき基礎・基本を修得した。
- ◆とくに、ケースメソッドを取り上げたワークショップをめぐっては、専門職者の養成という観点から、学生たちは、大学教授法の改善についても理解を深めた。
- ◆学生たちは、諸外国における教職課程教育の先進事例に直接触れる機会を得た。それにより、単なる理論的な把握を超えて、さまざまな教授スタイルやカリキュラム編成のあることを知った。教職課程教育に関する理解がいつそう深まった。
- ◆教育学を専門とする研究者になることが、多くの場合、大学教員、とりわけ教職課程担当教員になることでもあるという両義性について、学生たちの自覚が促された。彼らにとって将来のキャリア構想を明確に抱くことが可能となった。
- ◆多様な学習機会が得られたことによって、学生たちは、個々の研究に関しても視野を広げることができ、研究者としても成長を遂げた。

#### 実践段階

● TAとして、学部の授業を実際におこなう。

新規に開設された授業（レギュラー）

「教職授業ブラクティカム I」15回 「教職授業ブラクティカム II」15回

- ◆学生たちは、近い将来の教職課程担当教員として、学内外で教育実習をおこなう機会を得た。それによって、教育学関連科目を担当する大学教員として、力量の向上を図ることができた。
- ◆またそれは、学生たちにとって、教職課程教育を多角的な視点で捉える契機となった。
- ◆学部学生、TA、指導教員という三者の関係の中に身を置いて授業を組み立てることによって、大学院学生たちには、大学人としての成長がみられた。

#### 評価段階

● TAとしての訓練の成果を評価する。

「教育実習レポート」の作成 「TA 実績報告書」の作成

- ◆振り返りの手法としてのポートフォリオの中に上記の2つを加えた。

上述のように、本プログラムが構築しつつあるモデルは、教職課程担当教員の養成システムとして優れた機能を発揮することが可能である。しかし、一方で、本プログラムの進行にともない、次のような課題も立ち現れている。

● 準備段階をめぐる課題

##### ① 教職課程担当教員の養成

「教員養成講究」や「大学教授学講究」といった正規の授業、ならびにその他の学習機会が、TAの研修機会としては一定の成果をおさめてはいるものの、教職課程担当教員の養成プログラムの一環として機能しているとは言いがたい。その要因としては、本プログラムのグランドデザインが、学生たちに十分理解されていないことがあげられる。学生たちは、眼前の教授や授業にかかわる実践のノウハウに目が向きがちで、教職課程担当教員の養成という本プログラムの目的には意識がおよんでいない。カリキュラムとして導入されたばかりであり、致し方ない面があるとはいえ、そうした意図を学生たちに伝えきれていない点は、改善が求められる。

● 実践段階をめぐる課題

##### ② TAの採用システム

心構えの面からいって、TAとしての準備が十分であったか疑問が残る学生も採用されるに至っている。実際、マイクロティーチング形式の授業で、担当を割り当てられた学生が来ないといった事態も生じた。TAとして採用する際の基準が明確にされ、任用をチェックする仕組みが必要である。

##### ③ TAの役割

従来わが国でTAと呼ばれてきた職務の業務内容と、本プログラムにおけるTAの業務内容とは相違する部分が多い。従来のTAを、いわば教育補助者とすれば、本プログラムのTAは教育実習生である。同じ呼称を用いるためにTAとしての役割が不明確となり、業務の範囲もあいまいとなっている。学生たちにすれば、自らの位置づけについて混乱を生じることになっている。

## ●評価段階をめぐる課題

### ④ TA に対する評価システム

TA としての力量の向上、ならびに教職課程担当教員としての養成の成果について評価はおこなわれるものの、それが確実に TA 本人のみならず指導教員にもフィードバックされ、さらなる成長や成果、ひいてはプログラムの改善に結びついているかという点については明確になっていない。そうした仕組みが工夫されなければならないであろう。

【参考】わが国における TA 制度の導入の経緯

1986 年	臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」チューター制やティーチング・アシスタント制を導入することが初めて指摘され、大学院生による TA は、「研修的雇用の場を与え、大学院生活の活性化を図ることが重要である」 <sup>1)</sup> と述べられた。 <sup>2)</sup> <p>◆TA 制度の導入によって大学教育の改革を推進</p>
1991 年	大学審議会答申「大学院の整備充実について」 <p>「大学院学生をいわゆるティーチング・アシスタント等として大学の教育研究の補助業務に従事させることについては、学部教育におけるきめ細かい指導の実現等の効用が認められるほか、ティーチング・アシスタント等に対して大学が経済的措置を講ずることは、大学院学生の処遇の改善にも寄与するものと考えられるため、その導入に係る具体的な支援措置について検討する必要がある。このような支援措置によって、ティーチング・アシスタント等の導入が図られ、教育研究機能等の充実に資するとともに、大学院学生が安定して勉学に専念できるようにするための処遇の改善にも寄与することが期待される」。<sup>3)</sup></p> <p>◆TA 制度の導入によって、学部教育におけるきめ細かい指導を実現</p> <p>◆TA 制度の確立によって、大学院生の経済的処遇を改善</p>
1992 年	文部省通知「高度化推進特別経費について」 <sup>4)</sup> <p>「当該博士課程研究科の優秀な大学院博士課程後期学生に対し、教育的配慮のもとに当該大学の学部学生や修士課程の学生に対する実験、実習、演習等の教育補助業務を行わせ、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善に資するとともに、大学教育の充実及び指導者としてのトレーニングの機会を提供することを目的とするため、いわゆるティーチング・アシスタントとして雇用するために必要な賃金を対象とする。なお、ティーチング・アシスタント制度を導入するに当たっては、別添 1「ティーチング・アシスタント実施要領」に基づき実施すること。」</p> <p>◆TA 経費の配分を含む予算措置の開始</p> <p>「ティーチング・アシスタント実施要領」<sup>5)</sup></p> <p>「1.目的」、「2.名称」、「3.職務内容」、「4.身分」、「5.任用等」、「6.給与」、「7.学内規定の整備等」、「8.特別研究員の除外」</p> <p>◆同通達は、各大学における TA に関する内規や実施要領の拠所となっている<sup>6)</sup>。</p>
2000 年	教育改革国民会議の最終報告「教育改革国民会議報告・教育を変える 17 の提案 -」 <p>「大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する」取り組みとして「自ら調べ考えるよう、きめ細やかな授業を行うために少人数教育を推進する。大学院生等を学部学生の学習指導などの教育補助業務に従事させる TA(ティーチング・アシスタント)制度をさらに充実する。あわせて大学教員の教育力の向上を図る」。<sup>7)</sup></p> <p>◆TA 制度の充実</p>

## ●わが国の TA 制度とアメリカの TA 制度

わが国における TA 制度の目的

- TA 業務に対する手当の支給による「大学院学生の処遇の改善」
- 「学部教育におけるきめ細かい指導の実現」といった「大学教育の充実」
- 将来、教員・研究者になるであろう TA に対する「指導者としてのトレーニングの機会の提供」<sup>8)</sup>

アメリカにおける TA 制度の意義

- 「大学教授だけでは提供できない教育サービスを創出することで大学教育の改善に貢献する」
- 「大学院生に将来の職業、すなわち大学教師になるための訓練・準備の機会を用意する」
- 「大学院生に対する財政援助的な意味が与えられている」（TA に与えられる報酬は、給与としてではなく、授業料免除や奨学金金の提供といったかたちをとる場合がほとんどである）
- 大学の財政という面からみると、「高等教育のコストの低減に与っている」<sup>9)</sup>

◆アメリカの TA 制度がわが国のそれと決定的に異なるのは、TA が担う責務の大きさである。多くの場合アメリカにおける TA は、シラバスの作成にはじまり、講義や演習、評価に至るまで、実際の授業を単独で担当する。一方、わが国における TA は、あくまで補助的な役割を果たすに過ぎない。

60 年代にアメリカの TA 制度が露呈した問題

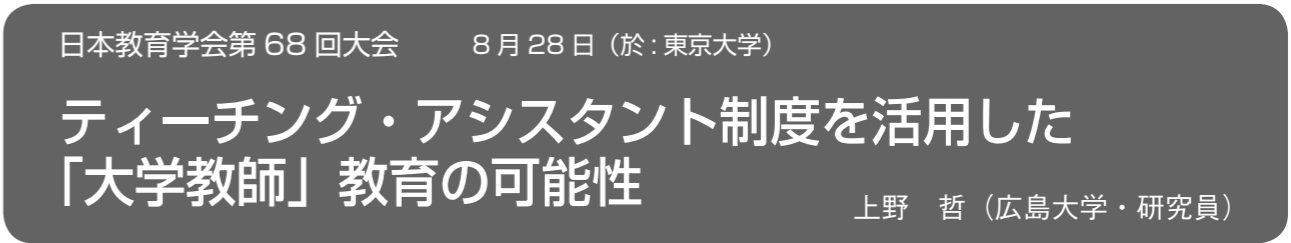
- 研究を重視するがために大学院生という安価で未熟な「研究者予備軍」を教育に利用したために、大学教育の質の低下を招いた。
- TA を勤めることが、学位取得という大学院教育本来の目的達成を阻害する要因にもなりかねない状況を招来した。<sup>10)</sup>

◆TA に対する組織的で計画的な訓練プログラムが用意される必要がある。

◆運用によっては、わが国の TA 制度も同様の陥穽に陥る危険性ははらんでいる。その背景には、研究と教育のどちらを重視するかといった伝統的な価値の対立がある。

# 2 日本教育学会第 68 回大会発表

(於：東京大学、2009 年 8 月 28 日)



## 【1.はじめに】

本稿の目的は、博士課程在籍中の大学院生のティーチング能力を発展させるために、ティーチング・アシスタント（以下 TA）制度をどこまで活用できるかを探求することにある。

日本の TA 制度はファカルティディベロップメント（以下 FD）として有効性をもつ反面、実際問題として、大学院生の「負担」の上に成り立っている。日本の TA 制度の最大の特徴は、アメリカの TA 制度のメリットである、1 十分な財政支援となり得るだけの給与の支給、2TA としてのティーチング能力を発展させる機会の多さ、3TA に対する一定の（肯定的）社会的評価、のいずれも確立されていないことである。

FD としての TA 制度の有効性に関しては、すでに先達の研究者による数多くの優れた研究が存在する<sup>(1)</sup>。実際、TA 制度は、教員にとっても（TA が参加する授業を受講する）学生にとっても「授業を充実させるための手段」として有用であることは間違いなさだろう。しかし、日本の TA に従事する大学院生がおかれている厳しい状況を改善するための具体的試論は僅かにすぎない<sup>(2)</sup>。3 年間で博士論文を完成させることが大学院生に求められるという、日本の大学院生が置かれている状況を踏まえて、TA を経験することが大学院生にとって実質的なメリットがデメリットを本当に上回る状況にあるのかどうか、検討の余地がある。

本稿では、まずアメリカにおける TA 制度のメリットとデメリットを概観する。そのうえで、日本の TA 制度はアメリカの TA 制度のメリットさえ保障されていない状況にあることを確認する。最後に、これらの問題点を踏まえつつ、博士課程在籍中の大学院生のティーチング能力を発展させるために、ティーチング・アシスタント制度の効果的な活用を模索している広島大学教育学研究科におけるプロジェクトを紹介する。

## 【2. アメリカの TA 制度のメリットとデメリット】

### 2-1. 教育と研究のバランスをめぐる 2 つの矛盾

アメリカでは 1940 年代の戦争勝利を機に大学と国家が連携し、多くの国家予算が大学に配分された。国家の繁栄と発展のために科学研究は不可欠とする見解によって、大学の使命として科学研究が掲げられるようになり、大学教員は勤務する大学で学生指導にあたるだけでなく、自分の専門分野の研究発展に貢献することを「公認」されるようになった。このことは、アメリカの多くの大学でデニュア（終身雇用制）資格獲得の際に研究業績が重視される「風土」を生み出し、「教員として採用され、研究者として評価される」という「矛盾」を生み出した<sup>(3)</sup>。

こうした状況のなかで、博士課程を修了した大学院生は、実際に研究業績で評価されて、大学に就職していった。彼らは自分が専門とする研究の価値を信じており、自分たちのアイデンティティを「研究者」に求めていた。しかし、いわゆる研究大学（research university）（例えば、ハーバード、エール、プリンストン、カリフォルニア州立大学バークレー校やロサンゼルス校、シカゴなど）に就職できなかった大学院生たちは、自身を研究者として規定したまま、ティーチング・カレッジ（teaching college）と呼ばれる教養教育や人材育成を目的とする 4 年制大学、2 年制大学、コミュニカレッジに職を得ることになる<sup>(4)</sup>。これらの大学では、研究大学に比べて、研究費、設備、研究時間などが不足しており、彼らは十分な研究業績をあげることができない。

こうして、「教員として採用され、研究者として評価される」という「矛盾」した環境に身をおいた新任教員たちは、さらに「研究者として評価される環境で研究そのものができない（学生の教育に時間を取られるため）」という新たな「矛盾」に頭を痛めることになった<sup>(5)</sup>。

### 2-2.TA の需要と供給の本格化

一方、1970 年代の高等教育改革運動の結果、大学教員自身の中でティーチングへの評価が高まるようになり、学会や大学がティーチング褒賞制度などを設けるようになり、研究業績とは異なるかたちで、ティーチングの価値が社会的、公的に認められるようになった<sup>(6)</sup>。しかし、このことは、大学教員を研究者と捉える視点が転換されたことを意味するわけではない。学生指導というティーチングの仕事が研究にも勝るとも劣らず重要なものだという認識がもたれるようになったにすぎない。すなわち、「研究者としての評価に加えて教師としても評価される環境になり、ますます学生の教育に時間を割かねばならなくなり、研究に費やせる時間はさらに減った」という状況を生み出した。

大学教員も普通の人間であり使える時間や体力には限界がある。自分の限界を超えた仕事量を求められた場合、自分と同じ専門的知識をもつ大学院生に教育の仕事を手伝ってもらおうとする発想が常識化することは不思議なことではない<sup>(7)</sup>。

これが 1970 年代にアメリカの大学で TA が増加した理由である。

周知のように、大学院生に学部学生の教育を手助けさせることで大学院生の財政援助をしようとする動きは 1850 年頃まで遡ることができ、これを TA 制度の起源と捉える指摘もある。しかし、TA をめぐる「問題」は刈谷が指摘しているように、戦後のアメリカでの高等教育の急激な拡大と密接な関係がある<sup>(8)</sup>。

<sup>[1]</sup> 臨時教育審議会編「教育改革に関する第二次答申」大蔵省印刷局、1986 年、p.111 頁。北野秋男「本書の構成と先行研究」北野秋男編『日本のティーチング・アシスタント制度：大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂 2006 年、11 頁。

<sup>[2]</sup> 大学審議会「大学院の整備充実について」（答申）要旨『内外教育』第 4234 号、時事通信、1991 年、10 頁。

<sup>[3]</sup> 文部省通知 平成 4 年 4 月 24 日「文 高 大 第 316 号」 「高度化推進特別経費について」

<sup>[4]</sup> 文部省通知 平成 4 年 4 月 24 日「文 高 大 第 316 号」 「高度化推進特別経費について」

<sup>[5]</sup> 文部省通知 平成 4 年 4 月 24 日「文 高 大 第 316 号 別添 1」 「ティーチング・アシスタント実施要領」

<sup>[6]</sup> 北野秋男「我が国の TA 制度の現状と課題」北野秋男編『日本のティーチング・アシスタント制度：大学教育の改善と人的資源の活用東信堂 2006 年、86 頁。

<sup>[7]</sup> 教育改革国民会議の最終報告「教育改革国民会議報告 - 教育を変える 17 の提案 -」2000 年、http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html、2008 年 11 月 20 日参照

<sup>[8]</sup> 文部省通知 平成 4 年 4 月 24 日「文 高 大 第 316 号」 「高度化推進特別経費について」 大学審議会「大学院の整備充実について」（答申）要旨『内外教育』第 4234 号、時事通信、1991 年、10 頁。

<sup>[9]</sup> 刈谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学』玉川大学出版部、2000 年、10-12 頁。

<sup>[10]</sup> 刈谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学』玉川大学出版部、2000 年、51- 頁。

1960年には32,000人だったTAは、1970年には87,000人にまで増加したが、その理由を苅谷は次のように説明する。「大学生の増大は大学教授の需要を作り出す。そして、その需要をみたすために、研究者養成機関としての大学院が増設され、大学院生が増大する。その結果、このようにして増えた大学院生に対する財政援助として、TAのポストも増えていった」<sup>(9)</sup>。

さらに苅谷は、大学教授の昇進制度や業績評価のあり方の変化がTA増大に結びついたとも論じる。「昇進か、退職か（up or out）」という人事方式が広まり、大学教育の「雑事（試験答案やレポートを読むなど）」は、年配の助教授の手からも、研究業績をあげることに躍起になる若手助教授の手からも離れて、TAの手に委ねられるようになる<sup>(10)</sup>。

しかし、こうした状況は大学生及び大学院生に以下の2つの悪影響をもたらした。1つめは、「教育経験の未熟な大学院生を数多く教壇に立たせるようになったことで、大学教育の質が低下した」という問題、2つめは「TAを務めることで時間に追われ、学位取得までの期間が延長されてしまう」という問題である<sup>(11)</sup>。

実際、特に前者の問題に関しては、連邦議会の公聴会の場でも問題にされるほど社会問題化したため、1970年代に入って、TAが担当する教育の質を向上させるためのTAトレーニングプログラムが開発されるようになっていく。その結果、1979年には全米の大学の80パーセントでTAに対する訓練プログラムが提供されるようになった<sup>(12)</sup>。そして、TA制度は時間を経るにつれて、大学院生に実地の教育経験を与えるだけにとどまらず、大学教員の教育技術を高めるための訓練プログラムとセットになって発展していった<sup>(13)</sup>。

TA研修の詳細については、すでに数多くの先行研究の中で紹介されているため、ここでは簡単な紹介にとどめる。

最近では、一定の規模以上の大学には、CTL（Center for Teaching and Learning）等と呼ばれる独立組織があり、大学教員やTAと協力してよりよい教育を推進する拠点となっている。TAの教育技術を高める訓練プログラムは、こうしたセンターが中心となって行われている場合が多い。例えばフロリダ州立大学の場合、春にTAに採用された大学院生はその夏に、6週間連続の（しかも月曜日から金曜日まで毎日連続の）TAトレーニングコースを2つ取らなければならない<sup>(14)</sup>。またトレーニングの内容も「ライティングの試験」「クラスの雰囲気づくりと学生との信頼関係の構築」「授業内容への興味を喚起させる方法」「クラスマネジメント」「教育心理学」「成績判定の仕方」「授業の方針と手順」「授業案改善の方法」「全学的な教育の要求の理解」など<sup>(15)</sup>、多岐にわたる。

## 2-3.TA制度のメリットとデメリット

以上の概観から、アメリカのTA制度のメリットとデメリットについて、以下のように指摘できる<sup>(16)</sup>。

まずメリットとして、①十分な財政支援となり得るだけの賃金を支給できること、②TAとしてのティーチング能力を発展させるため機会（研修など）が存在すること、③TAに対する一定の社会的評価が存在すること、の3点があげられる。

①については、TAを務める大学院生に支給される「給与」は、平均して文系で10,000ドル（127万円）以上、理系で15,000ドル（190万5千円）以上が一般的とされている<sup>(17)</sup>。例えば、ヴァンダービルト大学の場合は、社会科学系のTAは、9ヶ月間で11,000（139万7千円）～15,000（190万5千円）ドルを支給される<sup>(18)</sup>。支払い方法は、月末締めと学期末締めの二種類があり、カリフォルニア大学のようにTAの俸給表が存在し、学年が上がるにつれて給与も上がるシステムを設けている大学もある<sup>(19)</sup>。理系や工学系の大学院生にはRA（Research Assistant）の制度があるものの、基本的に大学院に通う学生の学費はTAの給与によってまかなわれている場合が多い<sup>(20)</sup>。

②については[2-2]ですでに述べたとおりである。

③については、例えばオハイオ州立大学では、すべてのTAはオフィスアワーをもって、学生の「個別指導」「学生の学業の評価と採点」も担当する<sup>(21)</sup>。またいくつかの大学では、教授の授業支援をする大学院生はTAではなく、GSI（Graduate Student Instructor= 院生講師）と呼ばれている。最終的には、カリキュラム設計から、授業、試験、成績評価をまかせる講師として処遇される<sup>(22)</sup>。教師としての責任を求められる状況と一定レベル以上の給与保障がなされている事実からも、アメリカのTAにはそれなりの社会的地位が認められていると判断できる。

一方デメリットとしては、①TA業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、②TA研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっているとはいえない内容であること、の2点があげられる。

①については、例えばオハイオ州立大学ではTAは将来の優秀なファカルティ・メンバーとなるために必要な準備期間とみなされ、当然大学就職時に不可欠な学位（博士）を獲得することが最重要課題として課せられる<sup>(23)</sup>。これは、TAとしての授業準備や採点評価などに時間を取られて自分の研究時間が減っても、研究の質は落とせず、完璧な学位論文を書くことが求められていることを意味する。実際、TAを務めていた大学院生が学位取得までにかかる期間は、TAを務めていない大学院生に比べて長期化している、という指摘もある<sup>(24)</sup>。

②については、TAトレーニング実施の大きな目的の一つに、大学院生の将来の職業準備教育の一環としてのティーチング能力開発があげられているが、現実のTAトレーニングがこの目的に充分対応できていないことへの批判である。確かに、TA研修の実施も実際にTAとして授業を担当することも、大学院生の「教師としての能力」を高める機会として有効性を持っていることは明らかなが、実際問題としてTAとして関わる授業のほとんどは、有名・大規模で、伝統的に研究に重きを置いてきた総合大学が大半であるのが現状である。これは、研究大学を修了（または単位取得退学）した大学院生の多くは、出身大学よりも「ランク」が低い単科大学や短期大学などで、学問以外のことに多大な関心をもつ学生を相手に授業をしなければならない実情に見合っているとはいえないのではないだろうか。事実「たいていの博士課程の院生は研究系大学への就職を求めているにもかかわらず、新たに博士号を授けられる院生の多くは研究系大学へは就職できないだろう。研究者としてキャリアを積み始める多くの者は、非教育系大学や単科大学、短期大学など、研究よりもむしろ教育のほうが重視される所で働くことになる」<sup>(25)</sup>のが2008年のアメリカの現状である。

## 【3. 日本のTA制度の現実的課題】

### 3-1.TA制度導入の経緯

日本のTA制度導入の特徴は、目的が「大学院生の財政的支援」ではなく、「学部教育の充実」「大学院生の授業実施能力の向上」

の2点におかれていたことである。

1968年に「Part-time Teaching Assistant」を導入した国際基督教大学や1969年に「教育補助学生制度」を確立し事実上のTA制度を創設した東海大学、1987年に一般教育「英語」科目に「教育補助者（TA）」を導入した筑波大学、1989年に実験実習科目にTAを導入した龍谷大学理工学部、同じ1989年に「非常勤教育補助職員」という名称でTA制度を導入した広島工業大学などの先駆的な導入例<sup>(26)</sup>を含めて、日本のTA制度は当初「学部教育の充実」のための手段として導入された。

実際、「教員の教育活動を補助し、学生に対するきめ細かな指導を行うためには、ティーチング・アシスタントの積極的な活用も期待される」（「平成5年度以降の高等教育の計画的整備について（答申）」1991（平成3）年5月17日、大学審議会）<sup>(27)</sup>という大学審議会の答申は、翌1992（平成4）年度の文部省（当時）による「高度化推進特別経費」の予算措置実施の際のTA経費の計上に大きな影響を与えた。

また「多岐にわたる教育の改善方策についての本審議会の提言を受け、各大学においては様々な取組が進められてきた。…少人数教育の実施、ティーチング・アシスタントの活用、学生による授業評価の導入…」<sup>(28)</sup>（「21世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）」1998（平成10）年10月26日、大学審議会）<sup>(28)</sup>の提言内容は未だに力をもっている。

一方TA制度の目的として「大学院生の授業実施能力の向上」掲げた答申はTA制度の本格導入から10年以上後の2005年にやっと出てくる。すなわち、「研究者等の養成の場合と同様の要素に加え、これまで脆弱であった教育を担う者としての自覚や意識の涵養と学生に対する教育方法等の在り方を学ぶ教育を提供することが求められる。このため、例えば、ティーチング・アシスタント（TA）等の活動を通じて、授業の実施方法や教材などの作成に関する教育などを実施することが考えられる」（「新時代の大学院教育―国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて―（答申）」2005（平成17）年9月5日、中央教育審議会）<sup>(29)</sup>。

### 3-2.「大学院生の財政的支援」の問題

実は1992（平成4）年度の文部省（当時）による予算へのTA経費計上を促した上述の答申をおこなった大学審議会は、一方で「大学院生の財政的支援」の側面をTA制度に含ませる必要性を当初から提言していた。「ティーチング・アシスタント等に対して大学が経済的措置を講ずることは、大学院生の処遇の改善にも寄与するものと考えられるため、その導入に係る具体的な支援措置について検討する必要がある。このような支援措置によって、ティーチング・アシスタント等の促進が図られ、教育研究機能等充実と資するとともに、大学院生が安定して勉学に専念できるようにするための処遇の改善にも寄与することが期待される」（「大学院の整備充実について（答申・要旨）」1991年3月、大学審議会）<sup>(30)</sup>とある。

にもかかわらず、実際には「財政的支援」と呼ぶには程遠い金額しか支払われていない実態が、TA制度の本格的導入の4年後に京都大学教育学部のスタッフによって指摘されている。「アルバイトで生活費を捻出しなければならない大学院生に対し、無駄な時間を要せず、大学院生自身の研究に直接にあるいは密接に関連する職務を提供できる」メリットがあるにもかかわらず、実際の金額が著しく低いことや、採用期間が不安定であることを危惧し、「一人当たりの年間支給額を上げるとともに、採用期間をせめて授業期間全体にまで拡大すべきである。そうすることで、初めて自覚を持って、TA業務に当たることができるのではないか」<sup>(31)</sup>との提言である。

この「大学院生の財政的支援」としてTA制度を捉えることが難しい状況は現在でも変わっていない。例えば、TAとして1時間働いた場合の賃金は、博士課程の大学院生の場合、1時間4,000円が支払われる大学もあるが、一般的には1,000円代前半にとどまる<sup>(32)</sup>。

広島大学教育学研究科の場合、TAを務める博士課程の大学院生には時給1,200円が、また修士課程（博士課程前期）の大学院生には時給1,000円が支払われることになっている。しかし、TAの時給はこの12年間変化がない（時給アップしていない）。しかも、一ヶ月に40時間を超える労働は禁じられているため、TAとして一ヶ月に就労規則に反しない範囲で最大限働いても博士課程の大学院生でも一ヶ月に48,000円しか得ることができない（一週間に5コマのTAをこなす激務をおこなってもこの額である）<sup>(33)</sup>。実際、筆者が知る大学院博士課程の院生に支払われた先月のTAとしての給与は9,600円だった。ちなみに、福岡市で小中学生の国語・算数・理科・社会・英語・数学を担当する学習塾の非常勤講師の時給は2,500円以上である。

こうした状況は、大学院生にTAの仕事を単なる“やっつけ仕事のアルバイト”と捉えさせることにつながる。全国大学院生協議会による大学院生の経済実態に関する2008年度のアンケート調査<sup>(34)</sup>では、TA従事者のうち、89.9%が月額3万円未満の収入しかなかった<sup>(35)</sup>。さらにTAの目的として「学費・生活費・家賃・研究費」と答えた大学院生は85.7%に上り、「研究へのステップアップ」と答えた大学院生（14.3%）を大きく上回った<sup>(36)</sup>。実際、TAの業務として「授業の代講や補講」「シラバスの作成や授業計画策定」「定期試験の監督と採点」「成績評価」などを明確に禁じている大学も少なくなく<sup>(37)</sup>、TAを務める大学院生に、自分のティーチング能力の向上を端から期待させない状況が存在する。

### 3-3. 日本のTA制度の現実的課題

以上の考察から、日本のTA制度の現実的課題として、アメリカのTA制度の検討で考察した2つのデメリットに加えて、アメリカのTA制度のメリットが達成されていないことがあげられる。すなわち、①TA業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、②TAとしてのティーチング能力を発展させるための機会は存在するが、TA研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっているとはいえない内容であること、③十分な財政支援となり得るだけの賃金を得られないこと、④TAの一定の社会的地位が認められていないこと、の4点である。

TAに求められる責任や義務、負担は12年前<sup>(38)</sup>と比べて増大しているにもかかわらず、時給は12年前と全く同じで、一ヶ月の手取額が7,000円前後にとどまる時期もある状況で、「給料は低いが、TAに従事する経験は、君たちが将来、大学教員として教壇に立つ時に必ず役にたつから」というパターンリスティックな理由を全面に掲げられ、しかも「(博士論文の)指導教員―直属の大学院生」という権力関係下でTAを引き受ける状況は、ともすれば大学院生に「大学の知的皿洗い」どころか「搾取の対象」の役割を押しつけることになり、本来大学院生のティーチング能力を発展させるための手段として意味があるはずのTA業務を「文句を言われたいための最低限のことだけ

をする“やっつけ仕事”（ルーティンワーク）」に貶めてしまう可能性がある。

以下では、これらの課題を乗り越えるために広島大学が試みている取り組みに言及しながら、現状打開の有効策を模索する。

## 【4. 広島大学教育学研究科における取り組み】

### 4-1. 「研究大学」におけるアメリカの教育系専門職大学院におけるプログラムの援用

従来の研究者養成中心の「Ph.D.」型の博士課程教育を改革し、教職課程担当教員としての力量を高める「Ed.D.」型の教育課程を大幅に導入するプログラムの策定を目指した広島大学大学院教育学研究科人間科学専攻による「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践」は、平成 19 年（2007 年）度の大学院教育改革支援プログラムとして採択された。本プログラムの最大の特徴は、博士課程の大学院生には従来どおり、教育学分野の研究者となるための教育指導を行うことに加えて、アメリカの教育系専門職大学院で行われている Ed.D.（Doctor of Education）コースの長所を取り入れることで、大学での授業も研究も一流レベルを保てる未来の大学人を養成しようとしていることにある。

これは、本研究科で勉学を終えた大学院生の大半が、就職した高等教育機関で教職課程を担当することになるため、将来の「現場の先生」（教職課程に在籍する大学生や大学院生）を指導する立場の教員（大学で教職課程を担当する教員）であれば、「一流の」授業をできることが必然的に求められる現実に応えるための取り組みの一環である。

したがって、本研究科でこのプログラムを終えて、学位論文が受理されても、授与される学位の種類は職業学位の Ed.D. ではなく、研究学位の Ph.D.（Doctor of Philosophy in Education, または Doctor of Philosophy, 教育心理学専攻修了者は Doctor of Philosophy in Psychology）となる。

周知のように、アメリカの教育系大学院では、教育現場での実践力と授業スキルを向上させること、具体的には「個々の大学院生が自らの実践的なスキルを磨くこと」や「机上の概念と理論を経験的または予測される教育現場の諸問題に適用できるようなスキルを身につけること」が最大の目的とされている<sup>（39）</sup>。

### 4-2. 最小の負担で最大の効果を得るための工夫

このように、従来大学院博士課程（後期）の 3 年間で行われていた「研究者養成」に加えて「大学教員養成」のプログラムへの参加を大学院生に求めることで、当然大学院生にかかる負担は相当に増すことになる。そこでこうした負担の増大を最小限に抑えるため、本プログラムでは最小の負担で最大の効果が得られるように、大学院生の学習過程を、理論と実践のバランスや経験の積み重ねといった点を踏まえて、体系的かつ合理的に定めている。

具体的には博士課程 1 年次に、教員養成カリキュラムを理論的に理解したうえで、海外の大学の授業シラバスの研修を通して授業シラバスを作成する。2 年次には TA 業務を行いながら、担当教員のもとで学内で授業をおこなう（教育実習プラクティカム）。3 年次には、学内で TA 業務を行う一方で、他大学において教職課程の授業を担当し、ポートフォリオを作成する。

### 4-3. 「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践」の特徴

本プログラムの特徴として、以下の 3 点があげられる<sup>（40）</sup>。

#### ①ピアレビュー

このプログラムに関わっている大学院生は、上述のプログラムの実施と平行して、毎週定期的に集まって、主に TA の問題に関わる勉強会を開いている。ここでは異なる専攻（比較国際教育学・幼児教育学・教育行財政学・社会教育学・教育方法学・教育社会学・教育哲学）の大学院生が留学生も含めて 20 名ほど集まり、主に「TA として担当する授業の指導案の事前・事後検討」を行っている。さらにこれにとどまらず、「TA と RA の待遇の差異」「研究大学の長所と短所」「研究関心と TA 業務の摺り合わせの可能性」「海外の大学における TA 調査に必要な十分な英語力獲得のための講習」など、多岐にわたるトピックに関する議論を、研究員とともに自主的におこなっている。ここでは、年齢や学年、専攻の違いは問題にされず、参加者は対等の立場で議論を行う。大学院生同士の議論の積み重ねは「内輪に留めておくのはもったいない」ということで、国際学会（International Society for the Scholarship of Teaching & Learning）での発表につながるという当初予期していなかった成果も生み出した<sup>（41）</sup>。

#### ②学外プラクティカム

このプログラムに関わっている大学院生は、3 年次に広島大学とは異なる大学（または短期大学）で教職課程の授業を担当することになる。大学院生は、担当授業の事前観察を含めて、担当校の授業担当教員と綿密な打ち合わせを重ねたうえで、授業に臨むことになる。ここでは、大学院生は「TA」ではなく、「正規の授業担当者の代わりに授業を行う先生」として紹介され、その立場で 90 分の授業を行う。大学院生が授業を担当する大学（短大）はすべて、広島大学と比べて入学の際に求められる基準が低い高等教育機関であり、受験者を全員合格させる大学（短大）も含まれている。2 年次で広島大学内で TA として授業を担当した大学院生の大半は、広島大学では通用したティーチングスキルが通用しないことに気づき、カルチャーショックを受ける。広島大学の学生は、一般的には、90 分の講義を座って聴いていられる力があるといえるが、例えば、講義をすれば 10 分で教室にいる学生の大半が寝てしまう環境では、授業のスタイル（レクチャーか否か）はもちろんのこと、話し方や立ち位置、果てはネクタイの色まで、2 年次の学内での TA 担当授業での経験に大幅な変更を加えなければならないことを知る。この学外プラクティカムは、本プログラムに協力して下さる受け入れ先大学（短大）を探すなど、ハードな準備が教員側にも要求されるが、まさに前述の「たいいていの博士課程の院生は研究系大学への就職を求めているにもかかわらず、新たに博士号を授けられる院生の多くは研究系大学へは就職できないだろう。研究者としてキャリアを積み始める多くの者は、非教育系大学や単科大学、短期大学

など、研究よりもむしろ教育のほうが重視される所で働くことになる」<sup>（25）</sup> 教育学分野の大学院生がおかれている現状への有効な対応策として高い有効性をもっていると自負する<sup>（42）</sup>。

#### ③公費による、海外の大学における TA 研修の受講

このプログラムに関わっている大学院生は、1 年次より希望すれば海外（主にアメリカやドイツ）の大学における TA 研修に参加したり、TA による授業を視察する機会を得ることができる。希望する大学院生は、語学力を確かめる口頭面接試験にパスしなければならない。実際、これまでフロリダ州立大学における 3 週間の TA 研修や、エアランゲン大学での大学院生対象のワークショップに大学院生が参加してきた。中には滞在期間が 3 ヶ月に及ぶ大学院生もいた。こうした大学院生の渡航費用の全部または一部はこのプログラムの経費で負担されている。なお、広島大学教育学研究科では、TA は一般教職員とまったく同じ手続きで出張旅費が決済される。

### 4-4. 日本の TA 制度の課題を乗り越える可能性

第 3 節で日本の TA 制度が抱えている現実的な課題として、① TA 業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること、② TA としての技術能力を発展させるためのプログラム（機会）は存在するが、TA 研修が必ずしも大学院生のティーチング能力を伸ばすものになっているとはいえない内容であること、③十分な財政支援となり得るだけの賃金を得られないこと、④ TA の一定の社会的地位が認められていないこと、の 4 点をあげた。

これらの課題のうち、①以外の課題を乗り越えるための可能性を「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践」はもっているといえる。すなわち、②の問題に対しては、学生の質や関心が異なる大学（短大）での学外プラクティカム実施と、大学院生同士の長期的なピアレビューによって改善できる可能性が見いだせる。③の問題に対しては、TA としての給与支給に加えて、少なくとも大学院 GP として試行期間中は海外視察や研修参加費を補助する形で、一定の財政支援は可能である。④の問題については、②との関連で、学外では非常勤講師同様に振る舞わなければならない環境で、「授業者」として敬意が払われることの効果や、学内では、出張申請時など大学院生の身分であっても TA であれば一般教職員と同じ扱いを受けることなどで、一定の社会的地位が認められていることを TA を務める大学院生は自覚できるものと思われる。

## 【5. 結語】

ここまで、アメリカにおける TA 制度のメリットとデメリットを概観し、日本の TA 制度はアメリカの TA 制度のメリットさえ保障されていないことを両者を比較しながら確認した。そのうえで、これらの問題点のうちの 1 つを除けば広島大学教育学研究科におけるプロジェクトがこれらの問題点を打開する可能性を持っていることを論じてきた。

しかし、アメリカの TA 制度及び日本の TA 制度双方に共通する「TA 業務に時間を取られ、大学院生の研究時間が減ること」という課題の克服に向けた有効な対策の提示は私たちにも現段階では難しい、と言わざるを得ない。同様の不満を実際に大学院生から聞いた経験もある。

ただ、広島大学教育学研究科の場合は、飽くまで試行期間で、これに伴う試行錯誤を大学院 GP の運営のもとで行っているため、必然的に TA を務める大学院生は GP の運営にも携わる形になっている。このため、本来以上に多忙になっている状況がある。この試行期間が終われば TA を務める大学院生に係る負担はかなり減るはずではある。しかし、それにしても、大学院生による「自分の研究時間を奪われる損失感」はゼロにはならないだろう。

しかし、大学院生も絶え間なく成長している。博士課程の 3 年間で様々なことを経験し、価値観も変わっていく。3 日間、一週間という既存の TA 研修の短い期間では起こせない内面的変化も、3 年という時間をかければ変わっていくことも十分に考えられる。人が変わっていくことに可能性を見いだすという点でも 3 年間の長期に渡って大学院生のティーチング能力を伸ばそうとする試みは大きな可能性があるといえるだろう。

付記）本稿は、2009 年 8 月 28 日に東京大学に於いて開催された日本教育学会第 68 回大会での発表原稿「日本の大学院におけるティーチング・アシスタントの現状と課題」を修正した拙稿「ティーチング・アシスタント制度を活用した「大学教師」教育の可能性」（広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター「学校教育実践学研究」第 16 巻、2010 年 3 月）を転載したものである。

#### 【註】

(1) アメリカの TA 制度の実証的研究はすでに 1980 年代後半に苅谷剛彦によって行われている（苅谷剛彦「ティーチングアシスタント制度とアメリカの高等教育：研究と教育の緊張のはざまに」『大学研究』第 3 号、筑波大学大学教育センター、1988 年、151-169 頁）。また、この分野では、和賀崇や吉良直も優れた業績を残している（和賀崇「アメリカの大学における大学教員準備プログラム—ファカルティ・デベロップメントとの関連に注目して—」『大学教育学会誌』第 25 巻第 2 号、大学教育学会、2003 年、83-89 頁 / 吉良直「アメリカのティーチング・アシスタント制度と訓練・養成制度の研究—北東部 5 大学でのインタビュー調査結果の比較考察—」『大学教育学会誌』第 27 巻第 2 号、大学教育学会、88-96 頁）。TA 制度の改善点については、子安増生らによって、授業する側の教員の視点分析の手法を用いた提言がなされている（子安増生・藤田哲也「ティーチング・アシスタント制度の現状と問題点：教育学部教育心理学科のケース」『京都大学高等教育研究』第 2 号、京都大学高等教育教授システム開発センター、1996 年、77-83 頁）。将来の大学教員トレーニングとしての TA 制度の日本における可能性については、河合正隆や北野秋男による社会学的調査結果に基づく先駆的な論考がある（河合正隆「大学院生の教員トレーニングに関する事例的研究—Teaching Assistant 制度からの考察—」『大学教育学会誌』第 22 巻第 1 号、大学教育学会、2000 年、63-71 頁 / 北野秋男「ティーチング・アシスタント(TA)制度と大学の授業改善—日本大学文理学部的事例を中心に—」『大学教育学会誌』第 24 巻第 2 号、大学教育学会、2002 年、91-97 頁 / 北野秋男編著『日本のティーチングアシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂、2006 年）。さらに、TA の研修制度のあり方に関しては、北海道大学高等教育機能開発総合センターによる実践を踏まえたガイドブックがある（小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤『高等教育シリーズ 139 TA 実践ガイドブック』玉川大学出版部、2006 年）。

(2) 例えば、『2008 年度 大学院生の経済実態に関するアンケート調査報告書』全国大学院生協議会、2008 年、などがあげられる。

- (3) 宇田川拓雄「大学教授とTA教育—大学院生はなぜ教えないといけないのか」小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤『高等教育シリーズ139 TA実践ガイドブック』玉川大学出版部、2006年、17頁を参照。
- (4) アメリカ合衆国の高等教育機関（準学士以上の授与機関）は、最近のいわゆるカーネギー分類では、授与する学位のレベルとその範囲によって「広域的博士／研究大学（Doctoral/Research Universities-Extensive）」「集約的博士／研究大学（Doctoral/Research Universities-Intensive）」「修士大学I（Master's Colleges and Universities I）」「修士大学II（Master's Colleges and Universities II）」「リベラルアーツ系学士大学（Baccalaureate Colleges-Liberal Arts）」「総合学士大学（Baccalaureate Colleges-General）」「学士・準学士大学（Baccalaureate/Associate's Colleges）」「準学士大学（Associate's Colleges）」「その他特殊な機関（Specialized Institutions）」に分類されている（橋本絃市「アメリカにおける大学教員—90年代の変容を中心として」『学位研究』第15号、大学評価・学位授与機構、2001年、27頁を参照）。
- (5) 宇田川拓雄、前掲書、18-19頁を参照。
- (6) 同上、19頁を参照。
- (7) 同上、21頁を参照。
- (8) 荻谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学—TA・シラバス・授業評価』玉川大学出版部、1992年、43頁を参照。
- (9) 同上、44頁。
- (10) 同上、46頁を参照。
- (11) 同上、47頁を参照。
- (12) 同上、53頁を参照。
- (13) 同上、60頁を参照。
- (14) cf. Milligan, J.A., Dwyer, M., Fontaine, H., The Future of the Profession: The Development of Graduate Students as Teachers in American Universities, 広島大学大学院教育学研究科『「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践—教職課程担当教員の組織的養成—」中間報告書・論文資料編』、2009年5月、37頁を参照。
- (15) 和賀崇「アメリカの大学におけるファカルティ・ディベロップメントの発展に関する一考察—ティーチング・アシスタント制度の機能拡大に着目して」筑波大学大学院教育学研究科『教育学研究集録』第26集、2002年、49頁を参照。
- (16) アメリカのTA制度研究の先達の一人である荻谷は、アメリカのTA制度の大学院生に対するメリット・デメリットとして以下の点をあげている。メリットとしては、1 財政的な援助、2 将来の職業準備教育の機会の提供、またデメリットとしては、1 負担の増大、2 研究助手や奨学金を得られる大学院生に比べて劣る資質能力、3 授業担当教授との教育責任の分担の困難さ、がある（荻谷剛彦、前掲書、67-72頁を参照）。
- (17) 瀬田資勝「アメリカの大学におけるティーチング・アシスタントの機能」民主教育協会『IDE・現代の高等教育』No.365、30-36頁を参照。
- (18) 北野秋男編著『日本のティーチングアシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂、2006年、175頁を参照。
- (19) 瀬田資勝、前掲書、30-36頁を参照。
- (20) 北野秋男、前掲書、173頁を参照。
- (21) 同上、172頁を参照。
- (22) 宇田川拓雄、前掲書、22頁を参照。
- (23) 北野秋男、前掲書、171頁を参照。
- (24) 荻谷剛彦、前掲書、70頁を参照。
- (25) Milligan, J.A. et al., op.cit., p.38
- (26) 北野秋男、前掲書、83-84頁を参照。あるいは、北野秋男「日本の大学におけるTA」小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤『高等教育シリーズ139 TA実践ガイドブック』玉川大学出版部、2006年、31頁を参照。
- (27) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm)
- (28) 同上。
- (29) 同上。
- (30) [http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/pictures/subpages\\_j/0059\(DaigakuShingikai\).html](http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/pictures/subpages_j/0059(DaigakuShingikai).html)
- (31) 子安増生・藤田哲也「ティーチング・アシスタント制度の現状と問題点：教育学部教育心理学科のケース」『京都大学高等教育研究』第2号、京都大学高等教育教授システム開発センター、1996年、78-82頁。
- (32) 北野秋男、前掲『日本のティーチング・アシスタント制度』、192-193頁を参照。
- (33) 一方、RA（Research Assistant）として採用された場合は、時給額は変わらないが、一ヶ月に80時間までの労働が許されているため、最大で一ヶ月96,000円の賃金を得られることになる。しかも、授業がない長期休暇期間はTAは無給となるのに対して、RAは学期中と同額の賃金を得ることができる。
- (34) 全国の国公立大学の大学院生の自治組織によって構成されている全国大学院生協議会が、2008年6月23日から8月31日にかけて調査票を用い、全国の21国公立大学に在籍する大学院博士課程前後期学生に調査票を用いて質問し、回収した457枚を分析したものである。
- (35) 『2008年度 大学院生の経済実態に関するアンケート調査報告書』全国大学院生協議会、2008年、37頁を参照。
- (36) 同上。
- (37) 北野秋男、前掲『日本のティーチング・アシスタント制度』、192-193頁、または北野秋男、前掲『日本の大学におけるTA』、33頁を参照。
- (38) 筆者の上野が広島大学で初めて博士課程後期の大学院生としてTAに採用されたのが1997年5月1日である。上野は、TA採用の手続きを仕事の一部とし、実際にTAとして採用されている大学院生からの要望や苦情を開ける立場にいたので、12年前の自分の体験と比較することができた。
- (39) 橋本絃市「米国における専門職学位プログラム—教育系プロフェッショナルスクールのEd.D.—」『学位研究』第16号、大学評価・学位授与機構、2002年、97頁を参照。
- (40) 詳しくは、広島大学大学院教育学研究科『「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践—教職課程担当教員の組織的養成—」中間報告書・概要編』、2009年3月、をご参照いただきたい。
- (41) まさに「熟考し、系統的に学習過程を分析し、次に研究成果をアカデミー（学会など）に伝えることによって学習過程の理解を促進するティーチング・スカラシップ」（ドミニカ大学によるScholarship of Teaching and Learningの定義）を体現しているといえるだろう。cf. McKinney, Kathleen., Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling, Anker Publishing, Bolton, 2007, p.8
- (42) 大学の教員が戦後45年間、「大学で何をどう効果的に教えるか」を真剣に考えてこなかったことを寺崎昌男は以下のように辛辣な表現を用いて批判している。「いわゆる「高偏差値大学」にいる人は、大学教育なんて気にしなくても、思いついたこととか、自分がいいと思うことをバリバリしゃべっていけば、聞く学生は聞くし、聞かない学生は聞かないんですね。その中で伸びていく者はいらっしゃるだろうし、伸びない者はだめなんだろう、どうせ学生自身が悪いんだよと……（中略）…また、いわゆる「低偏差値大学」の場合だと、初めから軽蔑していれば良かったわけです。あいつらはどうせダメなんだと。」寺崎昌男『大学の自己変革とオートノミー—点検から創造へ—』東信堂、1998年、255頁。

日本教育学会第68回大会

8月28日（於：東京大学）

## 「広島大学大学院教育改革支援プログラム『Ed.D型大学院プログラムの開発と実践』」におけるカリキュラム実践の分析

大橋 隆広（広島大学・研究員）

### 1. 問題の所在

本報告の目的は、報告者が研究員としてコミットしている「広島大学大学院教育改革支援プログラム『Ed.D型大学院プログラムの開発と実践』・ティーチング・プラクティカム」（以下、「Ed.Dプログラム・ティーチングプラクティカム」）における、カリキュラム実践を実践者の主観的世界から分析することである。

高等教育のカリキュラム研究について概観する上で、日本国内外の研究についてレビューした黄（2007）の研究が参考になる。黄によれば、「初頭・中等教育カリキュラムに関する先行研究に比較すると、大学カリキュラム研究は歴史も短く、研究成果もそれほど多くないといっても過言ではない。・・・大学カリキュラム研究が本格的に行われるのは第2次世界大戦以後のこと」と、される。すなわち黄からは、まず高等教育におけるカリキュラム研究の絶対数が少ないということが指摘されている。

北垣（2005）は、1990年から2000年初頭までの、高等教育のカリキュラム研究における「授業・教育方法に関する研究」についてレビューしているが、そこでレビューされたのも「少数」であり、わずか10編しか検討されておらず、その研究数の少なさ自体が問題視されている。

このように、高等教育のカリキュラム研究、授業研究の絶対的な少なさが指摘されており、その量的な蓄積の上でも大いに問題がある。一方で、そのような数少ない先行研究にも、問題点は多い。京都大学高等教育教授システム開発センター（2001,27-28頁）は、2つの問題点を指摘している。すなわち、「第1に、高等教育の授業研究の多くは、海外の授業理論の直輸入であるか、さなければ理論的一般化などには無関心な体験的实践報告であるかの、いずれかに偏りがちである。第2に、これまでの高等教育の授業研究では、実践家と理論家とがおうおうにして役割を分業しがちであった。」という2つの問題点を持っていた。同センターは、このような高等教育における授業研究の問題点を受け、自らの授業実践の場をフィールドとした共同的な授業研究を提案し、実際に行っている。

同センターの問題提起を受け、実際に高等教育におけるフィールドワークとしての授業研究を始めるとき、授業を行う大学教員がもつ性質に言及しておく必要がある。すなわち、大学教員の場合には、小中高と比べて相対的に大きな自己決定権があり、教育内容の決定については自分自身の研究が少なからず関連している（京都大学高等教育教授システム開発センター2003,29-30頁）。少なからず大学の教員には、カリキュラムの作成からその実践や授業にいたるまで裁量が認められる上、高等教育における授業研究においては、その一定程度主観的な「裁量」あるいは「創意工夫」について注目しないわけにはいかないのである。

そこで参考になるのが、「ティーチング・ポートフォリオ」に見る「自己省察」の観点である。ティーチング・ポートフォリオが作成される目的には2つの側面がある。すなわち、それは「教育の成果の記録」という側面と、「教員一人一人の専門能力の発展と成長」という側面の2つの目的の側面がある（ピーター・セルディン2007,3頁）。ラリー・キーク他（2003）によれば、前者の側面が「（人事決定のための）総括評価」、後者が「（発展的でティーチングの改善を目指した）形成評価」と称される。

特にティーチング・ポートフォリオの作成における後者の「形成評価」に注目したとき、ピーター・セルディン（2007,19頁）が教員の教育力の成長の上で、ポートフォリオの作成過程における「省察」という観点の重要性について述べているのは特筆すべきことである。すなわち、上述したように大学教員のカリキュラムの作成とその実践における主観性に鑑みるとき、この「省察」という観点が重要な意味を持つ。このことは、佐藤（1996）らが「反省的实践」というキーワードで表したものに相当し、高等教育の授業研究、カリキュラム研究においても、教員の「省察」、「反省的实践」という観点はその意義が認められていることを証明している。

このように、高等教育の授業研究、カリキュラム研究においても、教員の実践の主観性＝「省察」、「反省的实践」に着目することには一定の意義が認められ始めている。しかし、注意しなければならないのは、その省察があくまで授業改善の「手段」としてみられているに過ぎないことである。すなわち、その省察自体に注目し、なにかいかに省察されたのか、その過程を描き出すことについては、十分な検討がなされていない。教員の主観的世界の内実が明らかにされることは十分ではないのである<sup>(1)</sup>。

上記のような問題意識に基づき、本報告では、報告者がコミットしている「Ed.Dプログラム・ティーチングプラクティカム」における、カリキュラムの実践を対象に、教育実践者の主観的世界から分析することを試みる。

## 2. 調査の概要

ここでは、簡単に広島大学の「Ed.D プログラム・ティーチング・プラクティカム」について説明する。

Ed.D プログラムは、まさに「先生のための先生」を養成することを目的とし、教育学研究科の博士課程後期の大学院生を主たる対象に、19年度より取り組みを行っている。プログラムにプロポーズした院生は、各種講義を受講するとともに、広島大学内外で「教育実習」(＝ティーチング・プラクティカム)を行うことを計画している。学内でのものについては3年生は既に昨年度行っており、今年度は協力校の協力を得て、すでに学外で実習を行っている。そこでは院生は、短期間では小・中・高で行われてるように、メンター教員(学外授業提供教員)の授業観察を行い、その後自ら指導案を作成し、メンター教員が担当する科目の時間を1コマ借りて、授業を行う。

本報告における具体的な分析対象になるのは、Ed.D プログラム・ティーチング・プラクティカムにおける博士課程後期3年Aさんのカリキュラムの作成とその実践についてである。Aさんは、メンター教員であるH短期大学のS先生と、プラクティカム教員である広島大学のN先生の指導を受けて、「教育課程論」(メンター教員S先生担当授業・幼稚園教師志望学生対象)の授業を行った。なお、Aさんが行った授業の流れを簡単に説明しておく、「幼稚園指導要領のドリル学習→ビデオを視聴とビデオの分析→学生によるグループ・ディスカッションとグループ・ワーク→各グループの発表」というものである<sup>(2)</sup>。

## 3. 分析の枠組み—ティーチング・プラクティカムのもつ独自性より

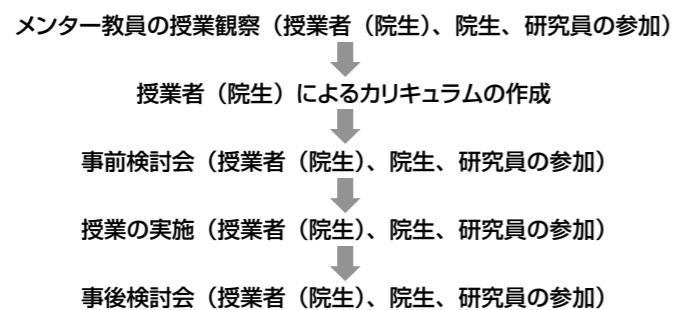
本章では、ティーチング・プラクティカムにおけるAさんのカリキュラムの作成、実践の分析に先立って、プラクティカムが持つ独自性について検討する。これらの独自性について検討することで、分析の焦点すなわち枠組みを明らかにすることができるだろう。

### (1) 相互研修型FDとしてのティーチング・プラクティカム

ティーチング・プラクティカムにおける1つ目の独自性は、名づけるなら院生版の相互研修型FDということにある。

上述の、京都大学高等教育教授システム開発センターの取り組みでは大学教員を対象とした「相互研修」型FD(公開実験授業を通じた教育力の育成)が行われている。同センターは、先に指摘したような大学教員の裁量や自立性を踏まえ、「上から」ではないすなわち「啓蒙」型ではない、相互型の研修を提案し、行っているのである。そこには、教育能力を個人化したり物象化したりする現代のFDの風潮を問題視する視点があり、実践性と共同性を重視しようというスタンスがある(京都大学高等教育教授システム開発センター2001,29-30頁)。このような相互研修というFDの文脈は、Ed.Dプログラムのプラクティカムにも見受けられる。プラクティカムでは大学教員を対象とした相互研修型FDを行っていると考えられるのである。

すなわち、プラクティカムでは、TA(授業実施者)、技術補佐員(≒RA)を担当する同じく博士課程後期の院生を中心としながら、他に大学教員、プログラムの研究員が、以下のような大きく分けて5つの場面に少なからず参加している。



もちろん、指導案を作成し、授業を行う主体はあくまで授業者本人ではある。しかし授業者(院生)は、この5つの場面を通してプラクティカム教員、メンター教員、指導教員、TAや技術補佐員を担当する他の院生との間で、意見を交流しながら、共同的にカリキュラムの作成と実践を行っていく。また、4人のTAは各々1回授業者としてカリキュラムを作成し、実践を行う中で5つの場面を経験し、相互に研修を行っていく。

このような相互的、共同的FDの文脈を持つのが、プラクティカムなのである。まさに、大学教員を対象とした相互研修型FDを行っている。参加している院生や教員は、みな1つの講座の成員ではあるが、それぞれの専攻や研究室はさまざまであり、まさに垣根を越えた相互的な研修を行っている。

これらの相互研修という文脈の中で進められるプラクティカムであるため、先述のように授業者によるカリキュラムの作成とその実践を主観的世界から明らかに使用とした時、院生や教員という成員による解釈が授業者の主観的世界に及ぼす影響にも分析の焦点を合わせなければならないだろう。

### (2) 大学院生によるFDとしてのティーチング・プラクティカム

またティーチング・プラクティカムは大学院生がカリキュラムの作成、実践を行うことにも独自性がある。

プラクティカムの実践は、上述した京都大学高等教育教授システム開発センターのような大学教員によるものではなく、このように大学院生によるものである。しかし、経験されるものという観点に立ってカリキュラム捉え、実践者の主観的世界から明らかにしようと考えた時、発展途上にある院生のカリキュラム作成、実践を対象として分析を加えることで、その主観的、省察的な成長の過程をダイナミックに描き出すことができると考える。

またこれから、高等教育市場に参入していく大学院生にとれば、「確かな授業力」の育成という現代的課題とニーズに見合った力と業績を積み重ねなければならない。一方ともすれば、大学院生は所属している大学や研究科、講座、コース等で大学教員から受けてきた、教育・指導すなわち「確かな研究力」の育成の範囲を超えるものを求められるという「矛盾」が生まれることにもなる。この受けてきた教育・指導と市場的なニーズとの矛盾やギャップの中で「揺らぐ」大学院生の姿は想像に難くない。この揺らぎにこそプログラムや「改革」のリアリティもあるのではないだろうか。

このように、院生によるカリキュラムの作成、実践という独自性は、その過程における主観的な省察の過程、そして大学院教育における「授業力」と「研究力」の育成の間の矛盾、という側面をダイナミクスとリアリティに表れる。分析にあたっては、このダイナミクスとリアリティにも注目することができるだろう。

以上のようなティーチング・プラクティカムの独自性を踏まえたうえで、本報告にあたっては、事前検討会、事後検討会を終えた後それぞれ1回(7月27日と8月7日)、合計2回の授業者へのインタビューを行い、院生や教員などの成員の解釈と授業者との間の相互作用の過程にも注目してもらいながら、授業者のカリキュラムの作成と実践について振りかえってもらった。以下では授業者Aさんへのインタビュー・データの分析を行う。

## 4. Aさんのカリキュラム実践の分析

2章で説明したように、ティーチング・プラクティカムにおけるカリキュラムの作成と実践は、授業観察→指導案の作成→事前検討会→授業の実施→事後検討会というサイクルをとる。以下ではこのサイクルにそいながら、Aさんのカリキュラム実践の分析を行う。

### (1) 授業観察

Aさんにとっての授業観察は、自らが今後授業する相手であるH短期大学の生徒たちの実態すなわち「生徒像」を読み取り把握する上で重要だったようである。

メンター教員のS先生の授業観察を行ったうえで、Aさんが読み取った「生徒像」は以下のようなものであった。すなわち、「基礎学力」や「生活習慣」が不十分なものである、という生徒像である。

\* : 時系列的にいきたいんですが、まずS先生の、授業観察をしてみてくださいどうか？

A : S先生の授業観察を、みて、えっとですねー、S先生を見てどう思ったのかというのと、学生の反応を見てどう思ったのかといういろいろ次元があるんですけど。とりあえず見て、うーんやっぱり広大とは違う、なー。広大っていうかやっぱり、こー、2、2年短期大学一、の特徴が良くわかったなっていう、こと。良くわかりました。

\* : 特徴っていうのはどのへんに？

A : 特徴って言うのは一、ま言葉に御幣一があるかもしれないんですけども、やっぱり、基礎学力が一、あまり、これまでの勉強の過程で身につけてない、んじゃないのかなー、っていうのが、感じ取れる、のと。あとやっぱりこー、なんか生活習慣っていうか、けっこう身だしなみとかもそうなんですけど、意外とそういうことに、の、指導一が、これまであまり、なされてこなかったのかなあっていう印象を受けました。

(第1回インタビューより)

またAさんは、そのような生徒像の根拠を「短期大学の生徒」という制度的な生徒たちの属性に見ている。また一方で、「S先生が例えば読み仮名を振るだとか、そういう教員の振る舞い、から察しれる、部分が多い、多いですね。」と、メンター教員であるS先生と生徒とのミクロな相互作用の中に、そのような生徒像を読み取っている。

### (2) 指導案の作成

Sさんは上のようなメンター教員であるS先生の授業観察や指導教員の指導を受け、その後「幼稚園教育要領」の「5領域」の1つである「表現」に関する授業の指導案を作成する。以下では、指導案を作成するプロセスについてAさん自身に振り返ってもらう形でインタビューを行い、データの分析を行った。

### ①生きて働く知識を

A さんが指導案を作成するに当たって意図した授業のねらいは以下のとおりである。

\* :もう一度、あの、授業のねらいみたいなのを、教えてもらえたらなと、思うんですが。

A :授業のねらいは、えーっと、幼稚園教育要領の、5 領域のひとつである、表現に関する部分を知識として覚えて、で、ビデオによる学習を通すことで、ま、その知識が、その、言葉だけの知識だけではなくて、実際に、えーっと、目で見て、それぞれの学生にとつてのその、学生の血、血肉となるような、ものにしたっていうのがねらいでした。知識だけじゃなくて実際に、ビデオを見ることで、知識の、より深い、理解のうえで知識の定着、を図る、っていう感じですかね。

すなわち A さんは授業を通して、幼稚園教育要領に関する「知識」をドリル学習の形で覚えるとともに、ビデオを視聴する際にそれらの知識を活用することで、より深い知識の定着を目指そうと、指導案を作成したのである。

### ②研究から教育へ—子どもの行動を読み取ることと教育哲学的なアプローチ

A さんは、授業を通して生徒たちにつけたい「力」についても述べている。それは研究の専攻「教育哲学」から導き出される、批判的思考力である。

先でも指摘したが、大学院教育における「研究力」と「授業力」の育成の間には矛盾があることも少なくない。しかし、A さんにおいては、自らの研究の専攻である「教育哲学」の分野とは離れた「幼児教育」の分野の授業を行うにあたって、以下のような形で「研究」と「授業」を結び付けている。それは「批判的に見る見方、ものの見方」である。

A :僕は幼児教育を別に専門に勉強しているわけではないので。はっきりいって専門外のことをやってみて。やってるんですよ、今回だつて一応。専門外のことをやっているの、実際の教育哲学から、若干離れてはいるかなっていう気はするんですけど、全く離れているわけではなくて。例えば、この辺が難しくなるんですけど、幼稚園教育要領覚えて、覚えた知識をビデオを見てそこから感じてもらうっていうあの例えば発想とかって、けっこう教育哲学的なものがあるって、じつは。

\* :あ、そうなの？

A :と、僕は思ってるんですけど。つまり子どもの行動からなにかしらをこう読み取って、けっこう哲学的なアプローチがいるんじゃないかなと思って。例えば子どものひとつのこの行動から素直に、その表面的に見える解釈をするのではなくて、実はこの裏に何か別の要因があるって。っていうようなその、批判的にみる見方、ものの見方とかってたぶん哲学的な思考のやり方だと思うんですけど。(第 1 回インタビューより)

このような教育哲学という研究専攻領域における「批判的に見る見方」は、実際にはビデオから子どもの行動をよみとり解釈する上で必要であると A さん自身理解している。

\* :どのくらい授業案をつくるにあたって意識していたか？

A :一応、意識はかなりしてて、どういうところに意識してるかっていうと。やっぱりそのどう解釈するかっていう、解釈の仕方、解釈するときに。

\* :だれが？

A :僕、例えば僕があるビデオの一部分を見て、ただ子どもが行動しているとか、先生がこういう働きかけをしてるみたいな、ただ事実を挙げるのではなくて、その行動をどう解釈するかっていう、その時にかなり教育哲学的な見方がないと解釈できなくて、僕も意外と解釈しきれなくて。だから、けっこう不安ではあるんですよ。実際ビデオをみて、例えば、何かを読み取らせる、そう読み取れない、んですよ、実際。わからない。子どもが泣いてるっていうことしかわからなくて。だからそこですよ。だから、そういうなんだろう、見る力を、どう学生に持たせるか、育てるかっていうのを考えたときに、教育哲学的な、ものの見方がけっこう重要だなと思いましたが。そこですかね、もし意識、強く意識したというと。

(第 1 回インタビューより)

A さんはそのような「批判的に見る見方」を実際に学生に身につけさせることを意識してねらって、指導案を作成している。授業者である A さん自身も、子どもの行動を読み取ることの難しさ、そして批判的思考の重要性について感じているようだ。

### ③学生参加型という授業形態

上記のような授業の目的や内容に加え、授業を行う形態についても A さんは述べている。

A さんの実践を貫く「学生参加型」すなわちグループワークを含んだ授業の形態はしかし、形態にとどまらず、A さんの教育理念すなわち「学生の学びの保証」という観点からも非常に重要な位置を占める。それは、A さんに「学生の反応がわからないことによる不安」を解消する理由からでもある。しかし一方でそれは、大学の授業において「放置」されがちな、「学生の学び」を「保証する」ことにもその理由がある。

A :一方的にしゃべっていると、自分は不安になるんですよ。学生の反応がまったくわからないので。大学生くらいになると、何をしゃべっても下向いて書いているか、全くわからないので。参加型のほうが好き。自分としてはやりやすい。ほんと難しいはずなんですけど、崩れる可能性もあるので。そっちの方が良いかなと思う。やっぱり、授業は学生の反応なしでは無理だと思う。

\* :っていうのは？

A :何か授業をして、学生に何かを学ばせようとして授業をするわけじゃないですか。で、学生の反応を見ないことには、今ちゃんと授業についてきているかどうかとか全くわからない状態で進めるわけですよ。それはある意味学生の学びを放置している状態で。学ぼうが、学ばまいが、どうでもいいっていうような状態。でも、いちいちこう、働きかけていくと、学生がわかっていたりわかっていなかったりして学生のこうどれだけついてきているのかというのがわかるじゃないですか。それをみながら、こう修正加えながら出さざるを得ないですか。っていうほうが、あるべき姿だろうと思うんです。

(第 2 回インタビューより)

すなわち、A さんにおいては、学生に働きかけることで、「どれだけついてきているのか」というような学生の反応を見て、必要とあらば「修正を加えながら」、「学生に何かを学ばせようとして」授業を行うことが、学生の学びを保障することになる。

## (3) 事前検討会

本節では、先で述べた大学院生による相互研修型 FD というティーチング・プラクティカムの独自性を支える事前検討会について、A さんにインタビューを行い、データの分析を行った。

### ①事前検討会から指導案の修正へ—グループワークからワークショップへ

A さんは、事前検討会を受けて、指導案に修正を加えた。授業の内容でいうと、幼稚園教育要領における「領域」という概念についての説明を追加し、教材で言うと、生徒が理解しやすいように視聴することになっていたビデオの内容と、視聴の形態に変更を加えた。

A :えーっと、事前検討会で言われたのが、えーっと幼稚園教育要領の 5 領域、領域っていう考え方と、小学校以降の、教科っていう考え方を明確に、し、する、明確に区別して、学生に教える事が大事だ、という指摘をもらったので、あのその違いを、補足しよう、考えました。で、補足するのが 1 回と、で、もうひとつ、変更点としては、あらかじめ、ビデオのどの部分を見せるのかっていうことで、3 歳後半の部分を用意していたものを、なかなか、学生に、こう、読み取らせるのは難しいとのことだったので、じゃ、読み取りやすい、えーっと…、もっと歳をとった 4 歳、5 歳かな？ 3 歳 4 歳 5 歳児。

\* :5 歳ってことだったよね？

A :5 歳、5 歳児ですよ。5 歳児の、ビデオを見せるビデオの内容を、変えた、っていうことですね。読み取りやすい、だろうと思われるところにかえた。大きな変更っていうのはこの 2 つですね。

(第 2 回インタビューより)

一方で以下の引用のように、事前検討会での U さんの意見を受け、授業の形態を、「単なるグループワーク」から、「ワークショップ」へと変更したことも、授業の展開に大きな影響を与えた。

\* :あと、もう 1 個はあと、ワークショップにしたっていうのもあったよね？

A :ワークショップにしました。

\* :うーん、それって最初、は、必ずしも意図してなかったのか？

A :最初は意図してなかったです。単なるグループワークで終わるとこだったです。グループワーク、グループを作らせて、髪に書かせて意見を言ってもらってというぐらいのもので、前に出したりだとか、完全なるグループ、あーっとワークショップ型は考えてなくて、まあその事前検討会で、U さんとかにこういう…、ドイツの、えーっと、玉手箱みたいななんかいろいろ、素材があるから、使ったらいいんじゃないっていうのを、まあ指摘ですよ、それも事前、検討会での指摘。を受けて、まあそうしようと思った。たぶんそれも変更点です。

\* :うんうんうん、まあちょっと後でも再度聞こうと思う、んですけども。えーっと、ま、ビデオの話は、わかったんだけど、ワークショップ、にしたのは、なんか、意図はあった。あれを取り入れたのは。

A :ワークショップにすると、学生が、あの参加せざるを得ない状況を、を意図的に作れるっていう、学生参加型の授業、にできるの、で、一部の学生だけが…、例えば、しゃべ、なんだろう、一部の学生だけしか参加しない授業、ではなくなって、グループ活動は一応基本、全員参加しないとけないし、っていうことであと、そういうことですよ、だから、全員参加型の、授業を目指す、ために、ワークショップにしたってことです。

(第 2 回インタビューより)

ワークショップ形式への変更は、先で考察した A さんの教育理念「学生参加型」との関連からも、その影響は大きいだろう。ワークショップ形式の授業は「学生が参加せざるを得ない授業」すなわち学生参加型の授業を成立させる上で非常に重要な変更であったといえる。また、事前検討会の場において、U さんという他の成員との相互作用の中で、A さんの教育理念である学生参加型はその輪郭をくっきりと姿を現し、それが授業の形式をワークショップ形式の授業へと変更させたと結論付けられるだろう。

## ②事前検討会における成員の意見

事前検討会を終えた後の第1回インタビューでは、ティーチング・プラクティカムにおける事前検討会の実施全体についてたずねた。

Aさんにおける「事前検討会の意味」とは「すべての意見を受け入れるのではなく」、「具体的な方法からもの考え方からいろんな意見が出て。で、それをまず知るっていう意味では、かなり有益」などところにある。

A：そうですね。多分事前検討会の意味って、すべての意見を受け入れることではなくて。

\*：ああ、そう？

A：と、僕は思ってます。

\*：そう思ってる？

A：はい、思ってます。だって無理ですもん、すべての意見を採用することは。すべての意見を受け入れることに意味があるのではなくて、いろんな人の考え方が聞けて、例えばY先生のようにグループ学習をさせて、代表者に意見を言わせるのは負担だっていうのは例えばひとつの意見、だとか。いろいろ意見がありますよね？板書、学生が意見言えなかったら、僕が変わりに言ったらどう、読み上げたらどう、っていうM先生の意見だとか。具体的な方法からもの考え方からいろんな意見が出て。で、それをまず知るという意味では、かなり有益で。で知った上で、どれを採用して、どれを排除する、採用しないかっていう選択を僕が、すればいい話で。

\*：そうだね

A：はい、それができると、できないのとでは多分、授業実際に、本番、のできぐあいにだいぶ差がつく、と思うので。かなり有益だと思います。

(第1回インタビューより)

すなわち、最終的なAさん（授業者）による成員（TA、技術補佐員、研究員、教員）の意見の取捨選択の必要性をあげながらも、「具体的な方法」や「ものの考え方」を検討会で得られることの有益性を指摘している。それは授業者が授業を行ううえで、「それができると、できないのとでは多分、授業実際に、本番、のできぐあいにだいぶ差がつく」と捉えられているのである。

## (4) 授業の実施

Aさんは授業観察、指導案の作成、事前検討会まで保持していた「生徒像」は、実際に授業を実施してみて、適切なものであったのだろうか。以下では、授業を実施してみたのAさんのインタビューの分析である。

### ①生徒像の転換

先で見たように、Aさんは授業観察時、H短期大学の生徒像を、「基礎学力」や「生活習慣」が不十分な生徒として捉えていた。そのためAさんは「一方的にやっても、やることも考えて」いたのである。しかしそのような生徒像は、実際に授業を展開する中で、修正されるようになる。

\*：あの一、その授業が成立するかどうかっていうところにかかわってなんだけど、前にインタビュー、させてもらったときになんかまあ、基礎学力とかがって話を一、してたと思うんだけど、その辺とかかわってくる？

A：そうですね。だから、基礎学一力が、あまりないとか。そういうなんだろう、実際に得ている情報、を前提にして、授業を、そのつく、なんだろう、作ろうと、したんですけど。その、必ずしも、思ってたほど基礎学力が低い、ような感じでもなかったし、これは明らかな誤解だったですね。

(第2回インタビューより)

すなわち、Aさんの目には、生徒たちは「意外と楽しそう」に見え、「思ってたほど基礎学力が低い、ような感じでもなかったし、これは明らかな誤解だった」ように見えたのである。またそのような生徒像の転換が起きたのも、本授業においてAさんと生徒たちの間での活発な相互作用がなされたからである。Aさんにおいて、「実際にやってみないとわからない」と評される学生参加型の授業は、その予測不可能さゆえに、活発な相互作用を保障し、生徒像の転換をもたらしたと言えるのではないか。

## ②生徒像の転換から授業展開の修正へ

上述したような、生徒像の転換は、生徒像の修正にとどまらない。それはAさんの授業の展開さえも変えてしまった。

A：あの、なんか、その事前検討会とかでもまあ、M先生、かだれかが言ってたと思うんだけど、「Aさんが一、読み上げても、良いんじゃない」みたいな話をしたから一。

\*：そうだよなー？

A：そうです。

\*：そうだよねえ。

A：いやそのつもりだったんですけど、最初やってて…グループ、ワークさせ始めたあたりから、もし乗り気じゃなかったら、もう前ででてどうのこうの、させ一、なくても良いかなと思ってて。もう場合によっては、紙だけばばばって回収して、ばばばって貼って、僕が勝手に読み上げてだとか。もっとその一方的にやっても、やることも考えてて。でも、いーろいろこうぐる一と回ってると、意外と楽しそうにやってるんで一、これは前に出て、なんか、い、意見、しゃ、読め読めつつたら読むなと思って。「おいで」って言った。あれはアドリブで。

\*：あ、そうなんだ。

A：そうなんです。だからあの辺は指導案、をもうはずしたんですよ、けっこう。

\*：そうだよね、だから一その前一、指導案の時とか、指導案を作るまで一、描いてたイメージと、違ったので一。

A：そうですそうです。

\*：で、それを一、授業をしている最中に、軌道修正したんだよね。

A：そうです。そうです。

(第2回インタビューより)

学生参加型の授業における予測不可能な相互作用を通じた生徒像の転換は、授業の展開をも変えてしまったのである。Aさんは生徒の様子を見て、「前に出て、なんか、い、意見、しゃ、読め読めつつたら読むなと思って。」、生徒たち自身に他の生徒たちの前で自分のグループの意見を発表するよう指示した。すなわち「指導案をはずした」授業者の「アドリブ」を生み出したのである。

## (5) 事後検討会

先の事前検討会とともに、事後検討会も大学院生による相互研修を支える重要な要素である。以下では、事後検討会について振り返ってもらった。

Aさんにおいて、事後検討会は少なからず意義を感じるものだったようである。「ちゃんとみんな授業を見てて、時間的にホットな状態で」あることが、その意義を保障したといえるだろう。それは、成員たちの「建設的な意見」を保障する。

\*：あと、事後検討会をしたと思うんですが、あれはどうでした？あれは良かった。

A：あれはよかったですよ。あれは参考になりましたね。どうすべきだったかって。こういうやりかたもあった、こういうやり方もあった、みたいな感じで。建設的な意見が多かったですね。あれは良かったと思いますね。

\*：そういう風な意見も、アドバイスとして、建設的に受け止められたってところなんだ。

A：そうでそうです。ちゃんとみんな授業を見てて、時間的にホットな状態で、っていうのに多分意味があって。授業を見てないとか、しばらく時間がたった後だと、多分良くないと思います。

(第2回インタビューより)

すなわち、Aさんの授業を観察した上で事後検討会に参加することで共通性を達成し、ありがちな批評のようなものではなく、「建設的な意見」を保障したといえるだろう。付言するならば先で述べた、京都大学の取組のような、「相互研修」の形態がその共通性と建設さを担保しているともいえる。

## (6) ティーチング・プラクティカムを通して

ティーチング・プラクティカムは、メンター教員の授業観察から、事後検討会まで授業者は成員たちによる指導や検討を受け、相互研修的に展開する。授業観察から事後検討会までのサイクルにおける、他の成員による指導や検討は、(3)、(5)でも考察したようにAさんのカリキュラムの作成、実践に多大な影響を与えたと考えられる。以下ではこのプラクティカムのサイクル全体を通してのAさんのインタビューについて分析する。



## ①授業力の質的向上

まず A さんは、プラクティカムのサイクルを通した自らの授業力の質的向上について言及している。

非常勤講師の経験は、従来より常勤の大学教員に採用されるまでの唯一のトレーニングとなっている。しかし A さんにおいては「回数をこなして慣れはするけど別に質的に、高まるかどうかという問題があるので、非常勤の場合は」と、非常勤における「慣れ」と、ティーチング・プラクティカムにおける「質」が対比的に語られている。

A: 何があるかっていったらやっぱり、見てもらって批判してもらって改善するっていうプロセスがないと、授業がうまくならないんだなと。改善されないんだな、と考えると意味がありますよね。

A: 明らかに。

\*: あ、そっか。

A: だから非常勤で 15 回やって。ま、うまくなるとは思うんですよ、慣れる、その。ま、その時間運営の仕方とか。でも一、それとま、でも結局第 3 者の目が入って批判とか別にしない。ですよ、非常勤って。だったら、やっぱり、慣れたとして、回数をこなして慣れはするけど別に質的に、高まるかどうかという問題があるので、非常勤の場合は。だから、回、回数は少ないけども一。非常勤 15 回に対して。プラクティカム僕の場合 4 回。回数だと圧倒的に少ないけど一。意外とこの 4 回毎回事前、事後指導通しやった 4 回のほうが質的に向上されたんじゃないかっていうこと、ことですかね。

(第 2 回インタビューより)

授業観察から、事後検討まで「第 3 者」によって「見てもらって批判してもらって改善するっていうプロセス」がその質の向上を保障しているのである。

## ②授業者としての自覚

また上述の「第 3 者」によって「見てもらって批判してもらって改善するっていうプロセス」は A さんの自らの授業に対する態度を変えた。

\*: あの一、なんか、授業に対する態度って変わった？

A: 授業に対する態度。僕の授業に対する態度っていうのは一えーっとですね。かなり変わ、りましたけど一。

\*: あーそう。

A: はい。

\*: さっきのなんか体験型一で、いきたっていうのは一貫している一方で。

A: こう、こういう。そうです。授業一、プラクティカムを通して、思ったのは。とりあえず、なんだろ、授業を一、見る目が厳しくなったというか。

\*: あそう？

A: 他の先生の授業、をよく、これまでなんとなく見てた授業を、けっこう…、けっこう批判的に見れるようになりましたね。あ、この授業はよい授業してるなとか。この先生は、参加型の授業だなとか、この先生は一方的にしゃべってる…、やってるなあとか、まあいろいろ。人の授業をけっこう分析的に見るようになりましたね、こういうことを通して。

\*: へー、それ一、あ、やる以前っていうのは、えーと、なに、それは分析的に見てなかった？

A: そんなに見てないですよ。こんなもんだらうと思っていました。

\*: あ、こんなもんだらうって思った。

A: はい、授業ってこんなもんだよねって。

(第 2 回インタビューより)

すなわち A さんは、自らのそして他者の授業を「批判的」、「分析的」に見る目を養うことができるようになった。また、「授業を、この授業をするとしたら、もし仮にするとしたらどうするかとか考えてみたりとか、そういうことを考えたり。だから自覚が、芽生えたというか。」とも A さんは語っており、一言で言うとそれは「授業者としての自覚」として表現できる。

## 5. まとめ

以上、本報告では、広島大学 Ed.D プログラム・ティーチング・プラクティカムにおける、A さんのカリキュラムの作成とその実践について分析してきた。A さんへのインタビューの分析から明らかになったことは以下の通りである。

1 つ目は、A さんはメンター教員の授業観察を通し、「短期大学の生徒」という生徒像つまり、「基礎学力」や「生活習慣」が不十分であるという生徒像を持ったということである。

2 つ目は、指導案の作成に当たっては、「生きて働く知識」、「子どもの行動を読み取る力」、「学生参加」ということが授業のねらいとして目指されたということである。これらの「授業」のねらいは、A さんの「研究」の専攻である教育哲学との関連からいずれも考察されており、授業すなわち教育と研究は一貫性を持って考えられている。

3 つ目は、A さんは事前検討会での会員たちによる指導案の検討、意見を受けて、授業の教育内容や教材、そして授業形態を変えたということである。中でも、ワークショップ形式という授業形態への変更は授業のねらいにもあった学生参加への A さんの意識をより強化するものになったといえるだろう。

4 つ目は、授業の実施に当たっては、その展開の中で A さんは授業観察や指導案の作成時に持った生徒像を転換することになったということである。また、生徒像の転換は、その後の授業の展開をも修正することになり、授業中には A さんによる「アドリブ」が行われた。このような生徒像の転換やアドリブも、生徒との活発な相互作用を保障する学生参加型の授業が保証したといえる。

5 つ目は、事後検討会において、A さんが実施した授業の観察を行った会員たちによって、その直後の「ホットな状態」で事後検討が行われることで、「建設的な意見」を保証されたということである。これらの、「ホットな状態」や「建設的な意見」は、まさに相互研修型であることによって保証されたといえる。

6 つ目は、プラクティカムを通して、第 3 者による批判や検討を受けることで、質的な向上が保証されたと A さんはプラクティカム全体を評価していることである。それは、授業者としての自覚という言葉で称される。プラクティカムのサイクルは A さんの授業力の向上、授業者としての成長を保証したようだ。

以上、考察してきたように、A さんはティーチング・プラクティカムにおける、授業観察→指導案の作成→事前検討会→授業の実施→事後検討会というサイクルを通して、会員たちの検討、意見を受けながら、相互研修的な FD すなわち教育力の向上を達成できた。

また、昨今の高等教育市場のニーズである教育力についても、A さんの場合はそれまでの大学院教育において重視されていた研究力と矛盾しない形で、身につけられていった。「子どもの行動を読み取る力」の育成というところに、自らの研究の専攻である教育哲学の視点を組み込んでいる。

今後は引き続き実践者のカリキュラムの作成とその実践の過程の分析を積み重ねていくことが求められる一方で、その分析結果をもとに、プログラム全体への自己点検を怠らないことが重要であろう。報告者がコミットしている、広島大学 Ed.D ティーチング・プラクティカムの取組はその先駆的存在であるといえるのではないだろうか。

## 6. 引用参考文献

- 広島市教育センター編,平成 3 年～平成 11 年,『研究集録(平成元年度～平成 10 年度)』。  
黄福涛,2008,「大学カリキュラムの分析枠組み—カリキュラム研究の展開を手掛かりとして—」『広島大学高等教育研究センター大学論集』第 39 集,15-31 頁。  
藤原顕,2000,「教師のカリキュラム経験-実践的知識の形成と教師の成長-」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房,63-81 頁。  
北垣郁雄「授業・教育方法に関する研究」『広島大学高等教育研究センター大学論集』第 36 集,2006,69-82 頁。  
児玉善仁・別府昭郎・川島啓二編,2004,『大学の指導法』東信堂。  
京都大学高等教育研究開発推進センター編,2001,『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部。  
京都大学高等教育研究開発推進センター編,2003,『大学教育学』培風館。  
ラリー・キーン、マイケル・D・ワガナー 高橋靖直訳,2003,『大学教員「教育評価」ハンドブック』,玉川大学出版部。  
名古屋大学高等教育研究センター,2006,『大学院生のための大学教員準備プログラムの開発—大学教授法研修会の記録—』。  
大橋隆広,2007,「教師のライフヒストリーから見るカリキュラムの変容」『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(56)』109-115 頁。  
大橋 隆広,2008,「生活科における授業実践の分析」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』54(1),119-124 頁。  
ピーター・セルディン 川口昭彦監訳,2007,『大学教育を変える教育業績記録—ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き—』玉川大学出版部。  
佐藤学,1996,『カリキュラムの批評-公共性の再構築へ』世織書房。  
田中毎実他,2006,『相互研修型 FD の組織化による教育改善:平成 16 年度採択特色 GP 報告書』京都大学高等教育研究開発推進センター。

### 【注】

- 1) ティーチング・ポートフォリオは、いわゆる「授業実践記録」とみなすことができる。報告者はこれまで教育センター(広島市教育センター)の教育実践記録「研究集録」を資料に小学校教科生活科の授業実践について分析を行っている(大橋 2008)。また、ライフ・ヒストリーのアプローチを採用し、生活科実践の歴史をある教師の語りから明らかにしている(大橋 2007)。
- 2) 添付の A さんの指導案を参照。

# 3 ISSOTL Conferences 2009 発表

(於：インディアナ大学、2009年10月24日)

## Establishing a New System of Training Teaching Assistants in JAPAN

### An Attempt in Hiroshima University

**Background**

In Japan, university teachers seem to be evaluated usually based on research achievements rather than teaching abilities. When students don't concentrate on learning in a class, teachers believe that a class becomes dull due to the stability of students and thus, tend not to see the need to make an effort in improving their teaching abilities. However, the deterioration of the quality of education in academic institutions came to public attention and was criticized not only by the public but also by the media in the latter half of the 1980's.

Due to such criticisms, the advisory panel of the University Councils of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology requested all universities to execute the following plans: "Better guidance for students" (1991), "Holding small group lessons, employing teaching assistants, and introducing of class evaluation by students" (1998). In effect, the development of teaching ability among teachers was seen to be necessary and of greater value. Furthermore, employment opportunities for university teachers are likely to decrease due to the falling birthrate in Japan.

Consequently, most of the newly conferred Ph.D. graduates will face a huge challenge in finding jobs in research universities. Most of those who pursue a career in research universities might have to start working in either non-research universities, colleges, or community colleges where teaching is more emphasized than research, and demonstrating excellent teaching abilities is more advantageous than research skills. This reality makes it all the more important that universities pay greater attention to the development of graduate students as effective teaching assistants today to be excellent university teachers in the future.

**Features**

**Transforming Consciousness – Preparing for being a "university teacher"**

- Lesson plan and teaching materials are prepared, based on classes in Hiroshima University and other universities.
- The teaching plan could be examined and modified, if necessary, based on feedbacks provided by academic advisor, faculty mentor, other researchers, and colleagues who are TAs themselves. In addition by attending and observing other TA's classes, various styles in teaching and class management methods can be learned from each other, contributing to a mutual growth of their teaching abilities.
- Moreover, because the TA system in Japan is still in its early stage and TAs have a low opportunity to teach classes by themselves, our discussion on a TA's class should be spent thoroughly among graduate students with different background, following "lesson study" the way that Japanese school teachers discuss.

**Developing global perspectives**

- Knowledge of current situations and future directions in the Scholarship of Teaching and Learning is acquired through lectures given by specialists on higher education.
- Information on higher education in foreign countries is obtained by attending international symposia.
- Higher education systems in foreign countries are observed and an understanding of how these contribute to the development of teaching abilities of the faculty is gained.
- Personal connection between graduate students and foreign researchers is made through these activities mentioned above.

**Understanding the teacher training system and its present condition**

- Teacher training systems and their transformations are learned in a class titled "Research into Teacher Training".
- Curriculum construction and organization are understood in a comparative analysis of syllabi presently used in various universities.
- The elements of good university teachers are learned in a class titled "Research into Teaching in College".

**Making "Teaching Portfolio": Understanding one's own Learning Outcomes from the Program**

- We complete a file called "teaching portfolio" which contains a collection of domestic and international class observation records and teaching practicum records, teaching plans, records of instruction about the plan before the practicum, records of peer review after the practicum, and so on.

**Challenge**

**Conflict of having Teaching Experience with Completing a Dissertation**

Balance must be considered between our TA program and Ph.D. program. Normally in Japan, a Ph.D. student must complete a dissertation within three years. However, Ph.D. students attending our TA program, while dedicating their time to the training, in-effect, lose some of their time in writing their doctoral thesis. Considering this situation, some adjustments are necessary to help ease pressure among Ph.D. students.

Tetsu Ueno, Takahiro Ohashi, Takashi Kitagawa, Hideki Shioza, Kayo Sawa, Hidefumi Yagi, Johanna Diwa and Yasuichi Maruyama.  
Special thanks to Mr. Yoshitsugu Hirata.  
Hiroshima University, Graduate School of Education 2-1-1, Kagamiyama, Higashi-Hiroshima, 739-8524 TEL: +81-82-424-6734 E-Mail: tsueno7@hiroshima-u.ac.jp

## Establishing a New System of Training Teaching Assistants in Japan: An Attempt in Hiroshima University

**Background**

In Japan, university teachers seem to be evaluated usually based on research achievements rather than teaching abilities. When students don't concentrate on learning in a class, teachers believe that a class becomes dull due to the stability of students and thus, tend not to see the need to make an effort in improving their teaching abilities. However, the deterioration of the quality of education in academic institutions came to public attention and was criticized not only by the public but also by the media in the latter half of the 1980's. Due to such criticisms, the advisory panel of the University Councils of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology requested all universities to execute the following plans: "Better guidance for students" (1991), "Holding small group lessons, employing teaching assistants, and introducing of class evaluation by students" (1998). In effect, the development of teaching ability among teachers was seen to be necessary and of greater value. Furthermore, employment opportunities for university teachers are likely to decrease due to the falling birthrate in Japan. Consequently, most of the newly conferred Ph.D. graduates will face a huge challenge in finding jobs in research universities. Most of those who pursue a career in research universities might have to start working in either non-research universities, colleges, or community colleges where teaching is more emphasized than research, and demonstrating excellent teaching abilities is more advantageous than research skills. This reality makes it all the more important that universities pay greater attention to the development of graduate students as effective teaching assistants today to be excellent university teachers in the future.

**Features**

**Transforming Consciousness – Preparing for being a "university teacher"**

- Lesson plan and teaching materials are prepared, based on classes in Hiroshima University and other universities.
- The teaching plan could be examined and modified, if necessary, based on feedbacks provided by academic advisor, faculty mentor, other researchers, and colleagues who are TAs themselves. In addition by attending and observing other TA's classes, various styles in teaching and class management methods can be learned from each other, contributing to a mutual growth of their teaching abilities.
- Moreover, because the TA system in Japan is still in its early stage and TAs have a low opportunity to teach classes by themselves, our discussion on a TA's class should be spent thoroughly among graduate students with different background, following "lesson study" the way that Japanese school teachers discuss.

**Understanding the teacher training system and its present condition**

- Teacher training systems and their transformations are learned in a class titled "Research into Teacher Training".
- Curriculum construction and organization are understood in a comparative analysis of syllabi presently used in various universities.
- The elements of good university teachers are learned in a class titled "Research into Teaching in College".

**Developing global perspectives**

- Knowledge of current situations and future directions in the Scholarship of Teaching and Learning is acquired through lectures given by specialists on higher education.
- Information on higher education in foreign countries is obtained by attending international symposia.
- Higher education systems in foreign countries are observed and an understanding of how these contribute to the development of teaching abilities of the faculty is gained.
- Personal connection between graduate students and foreign researchers is made through these activities mentioned above.

**Making "Teaching Portfolio": Understanding one's own Learning Outcomes from the Program**

- We complete a file called "teaching portfolio" which contains a collection of domestic and international class observation records and teaching practicum records, teaching plans, records of instruction about the plan before the practicum, records of peer review after the practicum, and so on.

**Challenge**

**Conflict of having Teaching Experience with Completing a Dissertation**

Balance must be considered between our TA program and Ph.D. program. Normally in Japan, a Ph.D. student must complete a dissertation within three years. However, Ph.D. students attending our TA program, while dedicating their time to the training, in-effect, lose some of their time in writing their doctoral thesis. Considering this situation, some adjustments are necessary to help ease pressure among Ph.D. students.

Tetsu Ueno, Takahiro Ohashi, Takashi Kitagawa, Hideki Shioza, Kayo Sawa, Hidefumi Yagi, Johanna Diwa and Yasuichi Maruyama.  
Special thanks to Mr. Yoshitsugu Hirata.  
Hiroshima University, Graduate School of Education 2-1-1, Kagamiyama, Higashi-Hiroshima, 739-8524 TEL: +81-82-424-6734 E-Mail: tsueno7@hiroshima-u.ac.jp

広島大学大学院教育学研究科  
2007年度採択 文部科学省 大学院教育改革支援プログラム  
「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践—教職課程担当教員の組織的養成—」  
最終報告書

2010年3月1日発行 2009年度研究員 上野哲・大橋隆広 編集

印刷  
株式会社ヤマトクリエイティブ  
〒730-0805 広島市中区十日市町2丁目4-19  
TEL 082-294-9313 FAX 082-293-6761

広島大学大学院教育学研究科 2007年度採択 文部科学省 大学院教育改革支援プログラム  
「Ed.D型大学院プログラムの開発と実践—教職課程担当教員の組織的養成—」事務局

<住所> 〒739-8524 広島県東広島市鏡山1丁目1-1

<電話> 082-424-6758

<HP> <http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>



広島大学大学院教育学研究科

〒739-8524 東広島市鏡山1丁目1-1

TEL 082-424-6758 FAX 082-424-5254

<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/>