特集論文

省察を軸にした教職大学院の授業
―「小文字の理論」に着目して―

徳永俊太・冨永吉喜・辻元弘
（京都教育大学大学院連合教職実践研究科）

1. はじめに

2008年4月に教職大学院が設立されてから10年以上が経過した。設立当初から現在に至るまで、多くの教職大学院で使用されている言葉が二つある。一つは「省察」、もう一つが「理論と実践の往還」である。これからも教職大学院の実践を発展させ、その使命である高度な教員養成を実現するためには、この二つの言葉を常に問い返していく必要がある。なぜならば、この二つの言葉は、教職大学院の教育活動の特徴を表すだけではなく、院生たちの学習活動の特徴を表す場合にも使用され、そして院生たちが身に付けるべき教育目標としても捉えられるからである。そこで、本稿では、2019年度に京都教育大学大学院連合教職実践研究科の授業力高度化コースの教員が行った授業について、「省察」と「理論と実践の往還」の二つの言葉をキーワードにして、分析・考察していく[1]。まず、教員養成に関する理論や実践から、この二つの言葉を捉え直す。次に、筆者たちが行った授業での取り組みと院生の学びの姿から、二つの言葉を捉え直す。それらを踏まえた上で、授業だけではなく、教職大学院のカリキュラムにおいて、この二つの言葉をどう捉えるべきなのかを考えてみたい。

上述したように、「省察」、「理論と実践の往還」という言葉は、教員による教育活動を規定する言葉でもある。そのために、今回授業を構築する際には、この二つの言葉をどのように捉えるべきなのかを筆者たち自身が省察し、さらに授業の前後にも院生の学びの様子を踏まえて省察を繰り返し行った。最初から筆者たちの授業に関する不変的な枠組みがあったわけではなく、授業を行う中で、その枠組みは変化している。本稿で述べることも、多くの人間によって省察されるべきことであり、それによってより良いものに改訂されるべきものであることに留意しておきたい[2]。

2. 教職大学院の教員養成に関わる理論枠組み

2-1.「省察」の定義とそれを取り入れた実践

教育学において省察という言葉が使われる時、そこで想定されているのはドナルド・A・ショーン(Donald A. Schön)が著書『省察的実践とは何か』（ショーン 2007）の中で用いたリフレクション(reflection)という言葉の訳語としての省察である。ショーンの理論を手がかりに、佐藤学らが新しい教師像としてショーンが提唱する「省察的実践家」を位置付けたことにより、教員養成や教育学研究において、省察は広く使われる概念となった[3]。教職大学院が省察という言葉を使

うようになったことも、この流れの中にある。

石井英真（2014）は、省察を「問題解決的省察」と「問題探究的省察」に区別をして整理をしている。「問題解決的省察」とは、「既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする」ものであり、「問題探究的省察」とは、「出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する」ものである。石井が教師に求める省察として想定しているのは、自身の枠組みを再構成していく「問題探究的省察」である。さらに石井は、省察的実践家とそれが克服の対象とする技術的熟達者が単純な二項対立関係として捉えられてきたことを批判し、それらを克服するために、教員に求められる資質として四象限モデルを提起した。

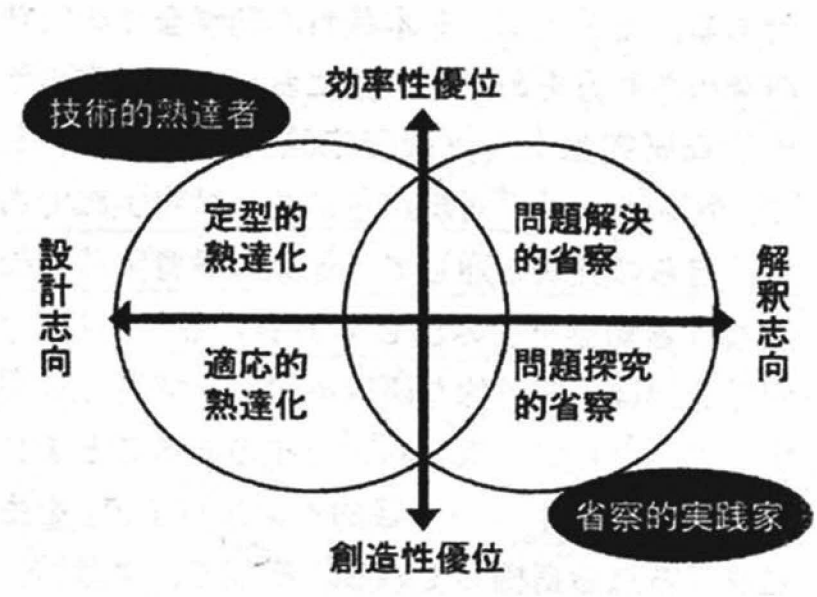


図 1　「技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式の再構成」（石井 2014、p.24）

この図で示されている「適応的熟達化」とは、「状況に応じて適切な方法を選択したり創造したりできる」ことであり、「特定の課題について決められた手順を速く正確に遂行できる」ようになる「定型的熟達化」に対置される。石井のモデルは、省察的実践家として教師が想定される際に、見落とされがちな「授業づくり」に光を当てるものとして、評価することができる。この四象限モデルを踏まえて、石井は、教職大学院は「定型的熟達化」と「問題解決的省察」のみを重視する実践に陥っているのではないかと批判する。教職大学院は、石井の批判をどのように受け止めるべきであろうか。実際に教員としての専門性を高めていく際には「定型的熟達化」も必要になるであろうし、実践の場面においては「問題解決的省察」にとどめて解決を優先する場合もあるだろう。よって、石井の四象限モデルは、教師の専門性の四つの側面として捉えておきたい。

問題探究的省察という課題に応える教職大学院の授業実践としては、東京学芸大学の渡辺貴裕と岩瀬直樹が提唱した「対話型模擬授業検討会」が注目される（渡辺・岩瀬 2017）。渡辺は

F・コルトハーヘン(Fred A. J. Korthagen)が提唱する ALACT モデルに基づきながら、図 2 で示されている「本質的な諸相への気づき」に院生が到達することを授業のねらいとしている。「本質的な諸相への気づき」から「行為の選択肢の拡大」へと至る流れは、石井のいう「問題探究的省察」に似た性格を持っている。

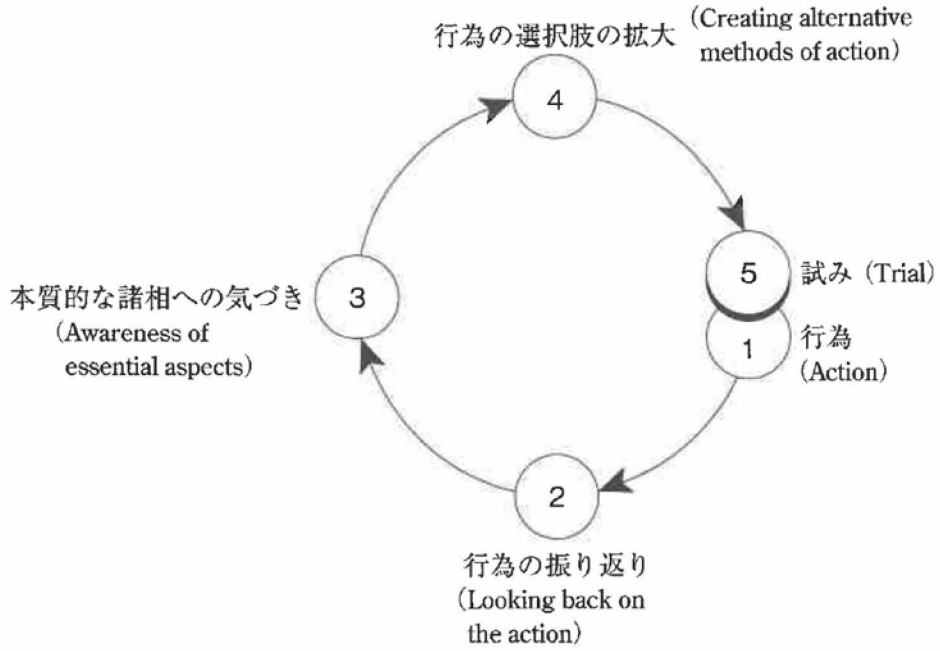


図 2　「省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル」（コルトハーヘン 2010、p.54）

「対話型模擬授業検討会」は以下のような手順で進められる（渡辺 2019、p.85。太字は原文ママ）。

① 20 分間の模擬授業。授業者以外は学習者役となる。あらかじめ決められた観点に従って授業を評価するような視点をもたず、**学習者として授業を体験することを重視**する。
② 30 分間の検討会。**授業者役および学習者役が、模擬授業の中でそれぞれの立場から感じたり考えたりしたりしたことを出し合う**。その対話の中から、授業において生じたズレや当たり前のこととして素通りされていた部分などを浮かびあがらせ、問題を掘りさげていく。

「対話型模擬授業検討会」では、学習者が「指導する－指導される」、「評価する－評価される」という関係ではなく、「フラットな関係」であることが求められている。渡辺の実践では、自らの実践（模擬授業）を省察する場合に、フラットな関係である学習者の視点が重要であるとされている。学校現場においては、教師と子どもがフラットな関係を取り結ぶことは容

易ではないため、「行為の振り返り」から「本質的な諸相への気づき」に至ることはやや難しくなる。一方、教職大学院の授業では、院生が授業者と学習者の役割を入れ替えながら行われるため、フラットな関係を維持して、省察を行うことができる。「対話型模擬授業検討会」は、教職大学院の授業であるからこそできる教員養成の実践であると言える。

2-2.「小文字の理論」への着目

次に、「理論と実践の往還」について、上述したコルトハーヘンの理論のもとにして、考えていきたい。コルトハーヘンは、図 2 の ALACT モデルの提案などによって、近年の教師教育に大きな影響を与えている教員養成の専門家である。本稿では、『教師教育学』（コルトハーヘン 2010）に示された教員養成の理論と実践を参照する。『教師教育学』で着目したいのは、理論を「大文字の理論」と「小文字の理論」に分けて考えていることである。「小文字の理論」とは、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」であり、個々の教師によって構築される理論である。「特有の状況に関連する理論」、「実践知（フロネーシス）」という言い方もされる。ただし、「小文字の理論」は教師の主観のみで構築されるものではなく、科学的な研究の蓄積によって構築されてきた「大文字の理論」、もしくは「学問知（エピステーメー）」によって鍛えられ、また実践によっても鍛えられるという関係にある。コルトハーヘンの理論を省察という言葉に結びつけながら解釈すると、以下の図 3 のように整理できるのではないだろうか。



図 3 省察を軸にした「理論と実践の往還」

この関係図と教職大学院の授業との対応を考えた結果、一つの仮説として、筆者たちは「小文字の理論」の構築を授業での大きな目標と捉え、「小文字の理論」を「大文字の理論」によって理論的に鍛えつつ、授業実践によって実践的に鍛えることを「理論と実践の往還」と捉え、三者を結びつける行為を省察と捉えた。この関係図は教職大学院における研究者教員と実務家教員の役割を考える上でも有用である。つまり、「小文字の理論」と「大文字の理論」と

を関係づける省察を促すのが研究者教員の役割であり、「小文字の理論」と実践とを関係づける省察を促すのが実務家教員の役割と捉えることができるのではないか。

以上の、理論的な整理を踏まえた上で、2019年度に行った授業の内容について、考察をしていきたい。

3. 大学院の学びを統合する省察

3-1. 省察による「整理された本棚」の構築

ここで紹介する授業科目は、授業力高度化コースの最終学年を対象とした授業科目「現代的教育課題の教材化と授業実践」である。コースの最後の必修科目ということもあり、教職大学院での学び全てを省察の対象とし、学んだことを相互に関連させて、統合することを目的とした。そもそも、教職大学院での学びを統合するものとしては、修了論文もその役割を担っている。しかし、授業力高度化コースで執筆される修了論文は、授業研究を行うものが多く、特に学部卒院生が執筆する場合は、生徒指導に関わる科目と学校経営に関わる科目で学習されたことが意識されにくい[4]。そこで、この授業では課外活動なども含めた教職大学院での学びの全てを省察の対象とすることで、統合の際に生徒指導と学校経営の視点が意識されにくいという課題を解消することと試みた。

この学びの統合のイメージを院生に意識してもらうために、「整理された本棚」という例えを用いた。これは西林克彦（1994）の理論にヒントを得たものであり、筆者（徳永）は教職大学院の別の授業で西林の理論について触れていた。西林は、「詰め込み教育はよくない」という批判に対して、「詰め込み教育の問題点は、実は、『詰めこめていないこと』」だと指摘した。つまり、乱雑に詰め込まれた知識が学習者にとって利用しやすいものにはなっていないために詰め込み教育は批判されたのであり、それが「学習者の頭の中に、たくさんの知識が、きちんと整理されて、ぎっしり詰め込まれている状態」であれば、詰め込みでも良いのではないかというという主張である。この整理された状態を表す言葉として筆者たちが使ったのが、「整理された本棚」である。一冊一冊の本を一つ一つの授業科目に見立てている[5]。

本論で述べた理論的な整理との関係を考えるのであれば、この授業を通して院生に求めていたのは、自分の専門性と学び方を対象とするメタ認知的な性格を持つ省察である。

3-2. 現場が求める教員像

授業の具体に入る前に、この授業で求めた省察について、現場の視点から捉え直してみたい。筆者（冨永）は、高校教員、教育行政、高校や特別支援学校の校長など30数年の教員生活を通じ、多くの教員と出会い、ともに仕事をしてきた。その経験の中から浮かび上がる「現場が求める教員像」は、比喩的な表現になるが、「走りながら、あるいは歩きながら周囲をキョロキョロ見渡せる先生」の姿である。

学校現場は、巷間言われる多忙さはさておいても、授業をはじめその準備や採点、合間を縫

っての児童生徒や保護者への対応、学級だよりや調査報告書の作成など質的にも異なる多様な仕事に日々直面し、足を止めるいとまはない。そんな日常の学校現場の中で、広い視野に立ち周囲に目を配りながら自らの在り方の確からしさを確認しつつ前に進む教員が現場にはいてほしい。「走りながら、あるいは歩きながら」とは「実践」のことであり、「キョロキョロ見渡せる」とは「省察」のことである。

では先ず、足を止めず実践し続け、そして省察するための原動力とは何であるのか。それは、その教員の教育観、信念、思想に支えられた情熱だろう。私が新規採用者であったころ、先輩教員から「自らの教育観、人生観を持たない教員は、生徒の信頼は得られない。」と言われたことがある。自らの教員生活を振り返り、この言葉の意味を常に考え続けてきたこと、つまり「何故自分は教員となり、どういう子どもを育て、どう生きるのか」と考え続けてきたことが、自らの教員生活を支え、実践し続けることを支えてきた。それ故、先ずもって院生には本研究科での学びの中で何故教員となろうとしているのか、そして自らの教育観は如何なるものなのか、自問し続けてもらいたいし、またそうさせる授業作りが求められる。

また、キョロキョロ見渡せるようになるためにはどうしたらよいのか。そのためには、学部や本研究科で学んだ「知」を基盤にした広い視野の獲得が必要とされる。加えて実践者としてそれを現場の教育活動に活かそうとするならば、「知」を実習での体験に潜らせて形成された自らの見方・考え方、自らに固有のパラダイムのようなものの獲得が求められる。では、それを獲得するためにどのような授業があればよいのだろうか。授業改革を目指した二つの授業作りに関わり、筆者なりに課題として意識したのはこの二つの問いである。

3-3.「マインドマップ」を軸にした省察の実践

大学院知の統合化を目指すために、本授業では「マインドマップ」を活用している。「マインドマップ」はトニー・ブザン(Tony Buzan)が提唱した思考ツールで、中央にキーワードを置き、そこから関連するものを放射状に伸ばしていって、物事の関連性を全体的に捉えていくために使用する。

授業では、先ず本研究科で受講してきた個々の授業科目について報告者を割り当て、報告者が作成したA4裏表一枚のレジメをもとにして、自分の学びを振り返る形で報告が行われる。次にその報告に基づきグループディスカッションを行い、発表者の報告に漏れのあった内容等を埋め合わせつつ議論を深めるが、その際に院生に課されていることは、その授業で得たことを実習で経験したことと照らし合わせながら語ること、今日思い出した大切なことを、更に議論においては講義で学んだことを自分の言葉に翻訳して語ることである。そして、それぞれの授業について一枚の自らの学びの「マインドマップ」を作成させる。そのマップには、中心に授業科目の主題が据えられ、その周囲には、授業を通じて学んだ事柄等が散りばめられ、かつ自分にとってそれぞれがどのように意味付き関係付けられているのかが線によって結び付けられる。この作業が全科目にわたって繰り返され、この過程を経ることで、授業の内容が改めて

想起され深められ、そして自らの学びとして定着する。図4に示す「マインドマップ」では、授業科目「学校づくりと学校経営」で示された「学校のあたり前に縛られていないか」が中央に据えられ、関連する内容が示されている。なお授業の終盤からは、ある程度の関連性が院生の中にも確立されたと考え、「マインドマップ」を作成するのではなく、本にある相互参照をイメージさせながら、直接レジメに書き込ませる形を取った。

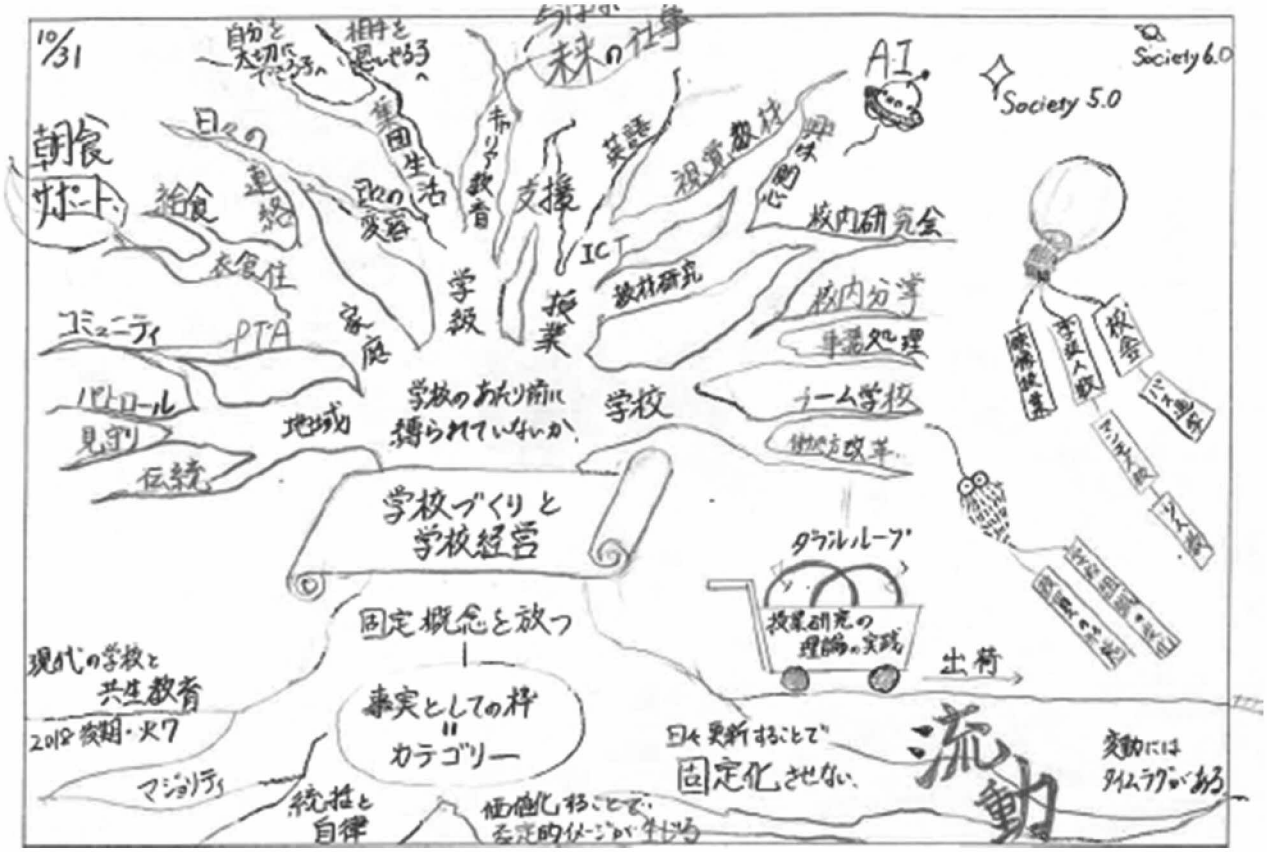


図 4　院生が作成した「マインドマップ」の例

しかし、各授業の振り返りだけでは、十分な統合がなされたとは考えにくい。自分なりの整理を行わせるために、院生たちに課した課題が冊子づくりである。各授業のレジメを自分なりの「整理された本棚」をイメージさせながら、自分が使いやすい順番に並び替えをさせ、目次を作成させた。図5に示す目次では、各授業科目をカリキュラム上に示されたまとまりではなく、自分が考えるまとまりに整理しなおしている。自分が作成した冊子が実際に活用できるのかを確認させるために、自らが理想とする学校像をあとがきにまとめる課題を出した。この課題によって、院生が作成した冊子は「整理された本棚」というところにとどまらず、大学院での学びを基盤にした院生一人一人の教育に対する考えを表明した書とも位置付けられる。現場に出ることを目前に控えた院生は、この作業を通じ本研究科で学んだことを内面化し、さらには自らの教育観の礎とし、また省察のための手掛かりを得たのではないかと考えている。

目次

1章　根拠をもとに理論を固める

【共　通】2018・前・木6①　現代社会と学校教育　…1
【共　通】2018・前・月6⑥　カリキュラム概論　…3
【コース】2018・後・木7⑦　授業研究の理論と実践　…5

2章　社会の固定概念を疑い思考を続ける

【選　択】2018・後・火7　現代の学校と共生教育　…8
【共　通】2018・後・火5④　学校づくりと学級経営 A&B　…9
【共　通】2019・後・金6⑬　教員の職務と役割　…13
【選　択】2019・後・火5　生徒指導充実のための学校内外の連携　…15
【共　通】2018・前・火6③　生徒指導の理論と実践　…17

3章　当事者意識と相手意識の見える化

【共　通】2018・前・金6②　教科指導の理論と課題　…19
【共　通】2018・後・火6⑫　生徒指導実践演習　…21
【共　通】2018・後・月5⑤　学級経営の実践と課題 A&B　…23

4章　同心円状に広がる学習環境

【共　通】2018・後・木4⑧　カリキュラムの開発と実践 A&B　…27
【選　択】2019・後・金5　地球・生命・環境と人間　…31
【コース】2018・前・月5⑨　授業コミュニケーション論　…33
【コース】2018・後・月7⑩　授業高度化演習　…35
【共　通】2018・前・火4⑪　教科指導実践演習 A&B　…37
【選　択】2018・後・木5　美術科教育教科内容論（彫刻）　…41
【選　択】2019・後・月7　社会認識を培う授業の実践　…42
【選　択】2018・後・金5　小学校英語実践演習　…44

教職専門実習

教職専門実習Ⅰの振り返り　…45
教職専門実習を終えて　…47
教職専門実習セミナー（掲示資料）　…49
修了論文（要旨）　…51
徳永先生からのコメント・最終手書きレポート　…53

【コース】2019・後・木7⑭　現代的教育課題の教材化と授業実践　…55

あとがき　自分にとって理想の学校　…57

図 5　院生が作成した目次の例

3-4. 小括

この授業において、教員が得た気付きがある。それは、省察をする際において、感情が一定の役割を果たすことである。グループワークでは、「しんどかった」、「よく考えた」といった

自身の感情が吐露され、そこからそのしんどさが何であったのかが想起されて省察が進められた。コルトハーヘンも「非論理的なプロセスと論理的な分析のミラーリング」という言葉で、非論理的な感情などが一定の役割を果たすことを主張している。(コルトハーヘン 2010)

今年度始めたこの授業改革の取組は、授業力高度化コース必修の後述されるM1の授業の上にM2で積み上げられて展開されるように企図されたものである。従って、来年度にひとまず完成することになるが、担当教員同士でさらに議論を深め、大学院での学び全てを振り返るというその性格上、他の授業とも関連付けながらより良きものになるよう取り組む必要がある。

4. 理論と実践を結びつける省察

4-1. 教員による双方向的なアプローチ

繰り返し述べているように、理論と実践の往還は、院生に求められるだけではなく、教職大学院の教員にこそ求められるものである。コルトハーヘンは、ジョンエリオット(John Elliott)の「理論と実践の乖離は、理想と実際の不一致から生み出されるのではなく、その乖離に責任を負わされる経験から生じている」という言葉を引きながら、学習者にそれを求めるのではなく、教員自身がまずこの課題に答えるべきだとしている。

ではどのように両者を結びつけていくべきか。授業力高度化コースの一年次コース必修科目である「授業研究の理論と実践」では、この課題に取り組んだ。授業構想を練る段階においては、前述したような「大文字の理論」＝「小文字の理論」＝「実践」という整理は十分には行われていなかった。研究者教員（徳永)、実務家教員（辻）の両名が、同じ対象に対しては異なったアプローチを取ることを意図したのが、構想の端緒であった。しかし、教員が理論と実践を結びつけて提供するという構想は、初期の段階から共有していた。授業では、指導技術、授業研究会、実践記録の三つのテーマを扱っている。このうち、授業技術が本授業において中核をなしていた。研究者教員は、「そもそも授業技術とは何か」という問いを設定し、教育技術の法則化運動とそれに対する批判を取り上げた。この際に、授業技術には特定の価値観が反映されていることを強調している。それに対して、実務家教員は授業技術の指導を行い、省察の対象となる実践を彼らに保障することを目指した。コルトハーヘンは、「技術的な能力は省察のための前提条件」であるとしており、授業構想は、コルトハーヘンの考え方とも合致する。コルトハーヘンが、技術的な能力と省察の関係は「始めるための力と成長し続ける力」と整理していることにも着目すべきであろう（コルトハーヘン 2010)。

4-2. 授業技術の選定と院生の学び

指導技術を選定するに当たっては、筆者（辻）は学校現場で活用できる何らかの指導技術を学べるように考えた。そして、「理論」と「実践」を有機的に結びつけることの大切さを理解して欲しいと願った。そこで、授業を構想する時に(1)授業技術に関する「学習」と「省察」を行き来させる、(2)省察をするための技術的能力に関する指導を行う、(3)「理論」と

「実践」をつなぐ内容を、研究者と実務家が各々の特徴を生かした指導を行うこととした。

さて学校現場で、児童生徒にとって魅力ある先生に共通する要素ついては様々な考え方があるが、筆者（辻）は、心から子どもたちを教え育てたいという熱い思いと明確な教育観を基盤とし、指導できる実践力を兼ね備えた先生であると考えている。

これを踏まえた検討した結果、「5 分間講話」を実施することとした。この取組のねらいは、①自分の教育観に裏打ちされた話を、自分の言葉で伝えられること、②検討の時間を確保することで、自分の教育観や伝える技術についてすぐに振り返られること、③お互いの教育観を聴き合うことで自分自身の教育観を深められることである。

担当者の主な役割として、研究者教員は、教職の専門性に関わることとして授業の枠組みについて、授業技術に関することとして技術と文脈に関する内容について講義を行った。また、実務家教員は、講話の技術に関して講話の作り方や、伝わる話し方についての基礎・基本について指導を行った。

そして、実際に講話を作る時には、「どのような子どもを育てたいのか」という教育観に必ず立ち戻らせ、伝えたいことを明確にするように指導した。そして、はじめに簡単な説明（対象学年・時期等）ののち、「5 分間講話」をさせた。それに引き続いて、検討の時間とした。その中では、「教師役が伝えたかったことと児童生徒役が受け取ったことに、なぜずれが生じたのか。」を中心に話し合わせ、各自の省察につなげさせた。この一連の流れを 3 回行わせ、講話を行うに際しては常に「どのような子どもを育てたいのか」を問い返すようにさせた。この考え方は、上述した渡辺の「対話型模擬授業検討会」の考え方なども参照している。

それでは、今回の取組を通しての院生の成長について 4 点にまとめて述べる。

第 1 は、「自らの『教育観』について真正面から考えることの必要性に気づいた」ことである。院生は講話を考える際に、自分の中での教育観が見えていないことに気づき何を話せばよいのか戸惑っていた。今回の取組は、模擬授業のような教科の枠組みがなく、院生自身の教育観を問われ続けるものである。しかしながら、繰り返し取り組ませる中で、院生は曖昧であった自分の教育観について真剣に考え直すきっかけとなった。

第 2 は、「講話を聴く相手を意識し、『伝える』から『伝わる』へ意識が変化した」ことである。第 1 回の講話では 3 分程度で話を終えてしまう院生が続出した。このことについて多くの院生が、講話とは『伝えたいことを話し続ける』ことではなく、『相手に伝わる』ことを意識してすることの大切さに気付いたことを挙げていた。さらに、「伝わる話し方」の技術を理解し取り入れていくことで、5 分間を話せない院生は減少していった。そして、「伝えたつもり」から「伝えたいことが伝わる」という意識の変化と、技術面の向上が見られた。

第 3 は、「同僚とともに考え合える関係性を結ぶことの大切さに気付いた」ことである。講話のあとの検討の時間では、同じテーマで繰り返し忌憚のない話し合いを続けさせた。その中で、お互いを認め合える関係性が見られ、仲間の教育観を素直に受け入れ、自分自身の教育観を明確にしたり深めたりできたという実感を持った院生が多く見られた。

第4は、「学級経営や授業実践に繋がる意識を感じた」ことである。学校現場では当然のこととして、児童生徒の将来を見据えた上で1年間を見通した学級経営に取り組んでいる。今回、「どのような子どもを育てたいのか」という各自の教育観を問い続けたことで、1年間終わった時の子どもたちの姿をイメージすることの重要性に気づくことができた。さらに、自分の教育観が日々の学級経営や授業実践にも表れることを意識することもできた。即ち、「講話の5分間だけを大切にするのではなく、1年間を見通した上での位置づけについて考えることの必要性」に気づいていた。

4-3. 小括

この授業において示唆されたのが、個々の院生が持つ教育観を省察させることの重要性である。この教育観が曖昧なまま残されてしまうと、「どこが悪かったのか」といった省察になり、石井がいう「問題解決的省察」から抜け出すことができなくなる。

合わせて、この授業実践から得られた課題を2点あげたい。1点目は、授業という枠組みの中でどのようにして充実を図るかである。本年度は、手探り状態であったことは否めず、教員間で検討を繰り返しその時点で最良と考えられる方法をとってきた。さらに院生にとって深まる進め方の検討が必要である。また、同じねらいを持った『5分間講話』を上回る取組方についても検討を続ける必要がある。第2は、教職大学院の他の授業等との連携を図ることの重要性である。特に本授業の学びを、教職専門実習や演習科目で実践をし、繰り返し省察を行う中で、より『理論』と『実践』が結びついたという感覚を持ってさらに学んでいけると思われる。本授業では、一つの授業の中で結びつきを意識させているが、教員同士の連携によってテーマを共有することで、ある授業では理論的に深め、ある授業では実践的に深めるといったことも可能であろう。

5. おわりに

本稿では、「省察」、「理論と実践の往還」という言葉を、教員養成の理論と筆者たちが行った教職大学院の授業とを踏まえて捉え直すことを試みた。コルトハーヘンの理論を参考に、「小文字の理論」を教育目標と捉え、それと「大文字の理論」および実践を結びつけるものとして「省察」を位置付け、その関係性を「理論と実践の往還」と捉えた。小文字の理論を日々更新されていくものとして捉えることで、教員養成における創造性を重視する石井の論にも応えることができるだろう。

実践の中で、見えてきたものとして強調しておきたいのは、省察を進めるに当たって、個人の持っている感情や価値観が大きな役割を果たすことである。ただし、それらは主観に止まるのではなく、人に理解してもらうために、絶えず問い直さなければならないものである。授業づくりと学校づくりを結びつける視点を持つためにも、この点は重要である。

今回の実践においては、授業を基盤にして、「理論と実践の往還」について考えてきた。さら

に実践を発展させるのであれば、カリキュラム全体の中で、「理論と実践の往還」について考える必要があるだろう。その際にも、本稿で見出した「小文字の理論」に着目した枠組みは有用であると考えられる。

今後の課題となるのは、教育大学院における「実践」という言葉の捉え直しである。授業実践の中で、「理論」とは何か、「往還」とは何かについて、教員間で省察がなされたのに対して、「実践」とは何かについては、十分な省察ができなかった。講話を実践と呼んでいいのかという院生の質問に対して、十分な答えを用意することはできなかった。本研究の成果を生かすのであれば、この問題には一つの授業の中で考えるとともに、専門実習を含めた教職大学院のカリキュラム全体の中で考える必要があるだろう。

参考文献

- 石井英真（2014）「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第 23 号、pp.20-29。
- F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳（2010）『教師教育学　―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ―』学文社。
- 佐藤学（2010）『教育の方法』左右社。
- ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）『省察的実践とは何か　―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房。
- 西林克彦（1994）『間違いだらけの学習論　―なぜ勉強が身につかないのか―』新曜社。
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第 26 号、pp.136-146。
- 渡辺貴裕（2019）「『対話型模擬授業検討会』を通した、リフレクションの深め方のトレーニング」『授業づくりネットワーク No.31　―リフレクション大全―』学事出版、pp.84-89。

注

[1] 本研究は、京都教育大学の「教育研究改革・改善プロジェクト経費」の支援を受けて行われた研究（代表：徳永俊太「教員と院生による教職大学院のカリキュラム開発 」）の成果も反映している。

[2] 冨永が 3－2、3－3 の一部、3－4 の一部を、辻が 4－2、4－3 の一部を、徳永がそれ以外の箇所と全体の構成を担当している。

[3] 佐藤は「反省」、「反省的実践家」という言葉を使っている。概念としては、「省察」と同じであり、reflection の訳語である。本稿では、「省察」を使用する。

[4] 現職院生が執筆する場合は、実務経験が十分にあるので、生徒指導と学校経営の視点からの検討も十分に行われている。現時点では、筆者（徳永）の解釈による部分が大きいので、それを実証することは、今後の課題である。

[5] 西林は「たくさんの情報が、きちんと整理されて、ぎっしり詰め込まれているファイル棚」（西林 1994）という表現をしている。