

省察を軸にした教職大学院の授業（2） —「実践」に着目して—

徳永俊太・富永吉喜・西祐子

京都教育大学大学院連合教職実践研究科

1. はじめに

教職大学院で求められている「理論と実践の往還」、そして「省察」は、授業の中でどのように実現されるべきであろうか。2020 年度において、この問いはこれまでよりも切実性を帯びることになった。COVID-19 の拡大によって、教職大学院の授業もオンラインに移行し、授業再開後もこれまで行われてきたグループ学習などが十分にできなくなり、その結果として、授業の方法ではなく、そもそもなぜ「理論と実践の往還」と「省察」が重要なのかということを考えざるを得なくなったからである。本論文では、筆者たちが 2019 年度から取り組んでいる京都教育大学大学院連合教職実践研究科（以下、京都連合教職大学院）授業力高度化コースの授業研究を通して、あらためて「理論と実践の往還」と「省察」について考えていく。

2019 年度、研究者教員である徳永俊太と、実務家教員である富永吉喜は、同じく実務家教員の辻元弘とともに修士 1 年生のコース必修授業と修士 2 年生のコース必修授業の改善に取り組み、その成果をフレッド・コルトハーヘン(Fred Korthagen)が提唱する「小文字の理論(theory)」¹に着目して考察した²。この取り組みでは、講義などによって身につける「大文字の理論(Theory)」と教育実習や模擬授業などの「実践(practice)」によって、「小文字の理論」が洗練されることを「理論と実践の往還」と捉え、その洗練の過程において省察という行為が位置づくると整理した。修士 1 年生の向けの授業では、院生が「5 分間講話」を行い、省察のサイクルを繰り返した。2 年生向けの授業では、教職大学院での学習活動全体を省察の対象とし、「まとめ冊子づくり」の活動を通して、知識の体系化を試みた。両授業とも、院生がそれぞれの「小文字の理論」を構築することを目指している。あらためて意味づけるのであれば、修士 1 年生向けの授業は教職大学院における省察のサイクルの最小単位を探る試みであり、修士 2 年生向けの授業は教職大学院における省察のサイクルの最大単位を探る試みであると言える。昨年度の取り組みを経て課題としてあげられたのが、「実践」という言葉の捉え方である。筆者らは誰かに働きかける行為全般を「実践」と捉えており、模擬授業などもそれに含めていた。しかし、それを「実践」と呼んでいいものなのかという問いが院生から出された。そしてもう一つ、「まとめ冊子づくり」が教職大学院の学習全体を対象とする省察であるならば、本学で課されている「修了論文」の役割との関係をどのように考えるのか、という課題が残されている。

こうした課題を意識しながら、2020年度は徳永、富永、実務家教員の西祐子の3名で、同じ授業の研究を進めた。COVID-19の影響により一部オンラインでの授業が行われたものの、授業の進め方については、2019年度ものから大きくは変更していない。本論文では、この授業研究を研究者教員の視点と実務家教員の視点から考察していく。それぞれの授業について、研究者教員である徳永が理論面からの整理と考察を行い、実務家教員である富永と西が院生の実態を踏まえた考察を加え、それらを踏まえて課題の明確化を行う³。

2. 実践と省察を組み合わせた授業

2-1. ALACT モデルに基づく授業の構想

修士 I 年生向けの授業「授業研究の理論と実践」の目的は、コルトハーヘンの ALACT モデル（図 1）を使って説明することができる。ALACT モデルとは、コルトハーヘンらの教員養成の実践と研究から生まれた「省察の理想的なプロセスを説明する」ものである。授業などの①「行為」を行った後に②「行為の振り返り」をして、「次はこんなふうにしてみよう」という④「行為の選択肢の拡大」に直接至って、新たな⑤「試み」をするのではなく、「この授業において大切にしなければならなかったこと」といった③「本質的な諸相への気づき」を挟むことを重要視している点に、ALACT モデルの特徴がある。この授業で想定していた③「本質的な諸相への気づき」は、自分が持っている主観や教育観、価値などに対する気づきであり、院生に書いてもらった振り返りを見た上で、多くの院生がその局面に到達していたと解釈している。用意をしていた講話ではなく何気なく発した言葉こそ自分が大切にしたいことではなかったのか、と自らに問う院生の記述はその一例である。この授業では、ALACT モデルに基づくプロセスを複数回経験することを意図した。講話を3度行ったのは、1回だけでは③「本質的な諸相への気づき」に至らないこともあるからである。

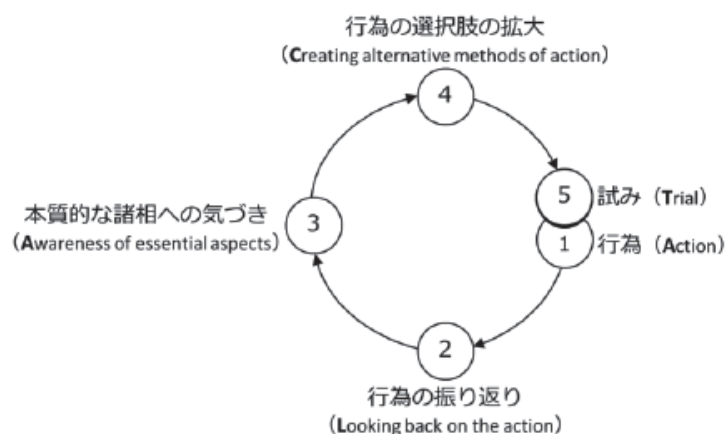


図 1 「省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル」(F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』p.54)

独力で省察を行うことは難しいので、他者の存在も重要になる。教職大学院で模擬授業や講話などを行う場合、授業者とのズレを認識した他者から、直後に直接的なフィードバックを得られるという利点がある。他者と協同して行う省察は、他者と共有できる問題へとつながっていく。この授業では、これを「私たち(we)の問題」と呼称した。「私たちの問題」を設定することは、集団の成熟の証であると筆者たちは捉えている。

ところで、この授業での省察のプロセスは授業を行う筆者らによって意図的に促進されたものであり、講話という「実践」、ALACT モデルに沿って言い直すのであれば「行為」は学校現場の文脈とは異なったものである。よって、教職大学院における「実践」とは何なのか、という課題は残る。そこで、学校現場における「実践」と教職大学院における「実践」を区別するために、図 2 に示す『実践』の三次元モデル（試案）を院生に提案した。

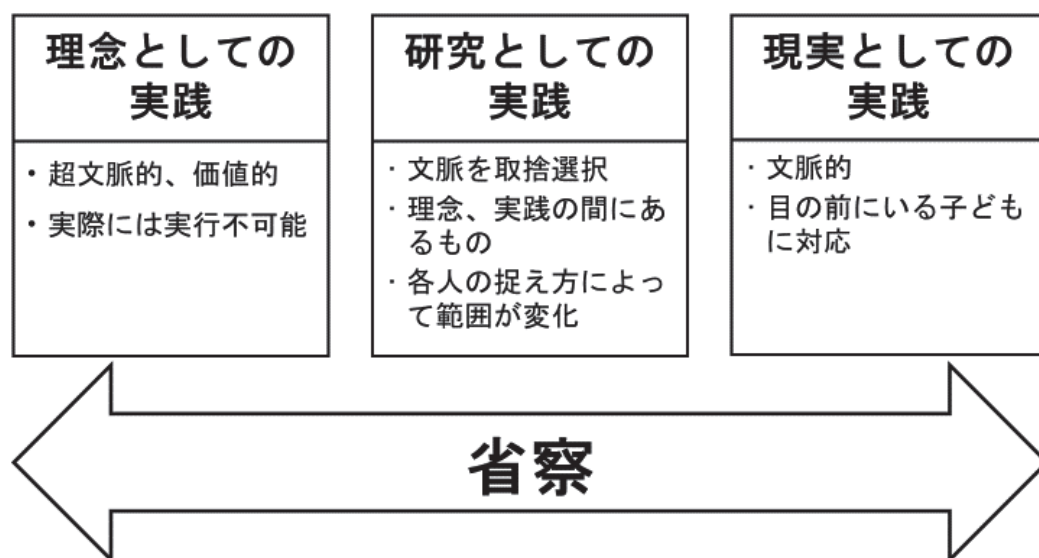


図 2 「実践」の三次元モデル（試案）＊院生に提示したものから修正を加えている。

「理念としての実践」は文脈を超えるようなものであり、それゆえに実際には実行不可能である。自らの授業観などを語る場合は、「理念としての実践」を語っていることになる。それに対して、「現実としての実践」は文脈がなければ成立しないものであり、目の前にいる子どもに対応するために行われるものである。理念と現実の間にあり、両者を結んでいくものとして、筆者たちが想定したのが「研究としての実践」である。今回の「5 分間講話」もそれに当たる。自らが想定した理念を実行することを求めているもので、実行するためにいくつかの文脈を自分たちで設定することになる。学校現場で行われている授業研究なども、「研究としての実践」を意識して行われると考えている。この授業では、「理念としての実践」と「研究としての実践」との関係性を省察して、他者と共有可能なものにしていくことをねらった。自分が

これまで出会ってきた子どもに対してこの話はどのような意味を持つのかと問うことで、「現実としての実践」を視野に入れることも可能になるだろう。

この授業を構想するにあたっては、渡辺貴裕の「対話型模擬授業検討会」の取り組み⁴が参照されている。これは、ALACT モデルに基づいた模擬授業の取り組みで、③「本質的な諸相への気づき」に至ることを中心的な目的に置くことに特徴がある。そのために、授業者と子ども役が「評価されるもの＝評価するもの」という関係に陥らないように、共通の問題、この授業に引きつけるならば「私たち(we)の問題」を設定し、それを追求する省察が求められる。

2-2. 実践としての講話の可能性

この節では、前述した「実践の三次元モデル」を想定しつつ、昨年度に出された「講話は実践と言えるのか」という問題を中心に考察していく。

実際に学校現場で行われる講話は学校長が学校行事や全校朝会等で話したり、担任が朝の会や終わりの会、大きな行事の前に改まって話したりする場面で行われていると考えられる。講話といえば教師然とした、説教じみた固いもののようなイメージが付きまとう。しかし、現場では教師が子どもたちに自らの思いを語り、伝える場面は多い。

授業で行った「5 分間講話」は 4～5 人グループで 1 人ずつ 5 分間話し、その後グループで省察するという流れで行われた。授業の全体像や講話の位置づけ等を研究者教員が、授業技術として話をする際の構成や話す際の技術面について等を実務家教員が指導した。1 人 3 回講話を行えるよう時間設定をし、ALACT モデルを意識しながら「実践」（講話）と省察を繰り返した。「5 分間講話」を行う前には、対象とする校種及び学年、そして、担任として子どもたちに伝えたいことと取り上げる話題について事前に考えた上で取り組んだ。今年度は設定そのものを緩やかにし、学校の時間内ならどのような場面でも想定可能にした。よって、院生は小学校から高等学校まで朝の会や卒業目前等様々なシチュエーションで考えてきた「5 分間講話」を行っていた。これは「研究としての実践」を行いつつも、「現実としての実践」にも目を向けるためである。そして省察を行うことによって、「理念としての実践」を問い返していくことになる。

「5 分間講話」が「実践」であるかをさらに考えてみるために、模擬授業と比較してみよう。「対話型模擬授業検討会」の取り組みでの指摘にもあるように、模擬授業は往々にして「指導案の改善や遂行の仕方の洗練」を目的にしがちである。そして、生徒役や担当教員が評価カードをもって、授業者について意見をする姿勢で臨んでいるので、どうしても授業者が「評価されるもの」で、生徒役が「評価するもの」といった構図が生まれ、対等な立場で省察することが難しい⁵。こうした模擬授業観は、拭いがたいものである。

「5 分間講話」も模擬授業に類似する点がある。導入、展開、まとめといった流れもさることながら、聞き手（子ども）を意識し、どのような話（教材）をどのような構成で話す(授業展開)のかを考える作業は教材研究に通じる。話す際の声の大きさや間の取り方、視線

の送り方等は授業技術で、講話（授業）を支える一助となる。模擬授業との違いは、院生が悩んだ箇所にある。その悩みとは、話す話題について考えることが難しいということである。模擬授業はたいていが教科書をもとに内容は限られたものになり、優れた先行実践を参考にしたり、指導書を紐解いたりでき、何よりも自らの専門性を生かすことができる。しかし、「5 分間講話」は自らが伝えたいことをストーリー付けして、言語化しなければならないので、自由な中に難しさを感じてしまうことは理解できる。さらに、模擬授業では授業者は専門の教科で、それなりに教材研究をして実施する。そのために、子ども役の専門的な知識や経験が十分でないと、そこに何かしら壁を感じてしまい、対等に協議することができなくなってしまう。一方で、「講話」は話し手が設定を自由にすることができ、さらに聞き手は応答することはほとんどなく、ただ、聞いていればよい。子ども役になって反応したり、解答したりする要素をそぎ落とすことによって、聞き手としてその後の省察に気持ちを傾けていけばよい。「5 分間講話」も「対話型模擬授業検討会」と同じく、院生自身が省察の深め方を身に付けることを意識しているので、省察に向き合う姿勢を保てるという点で効果的ではないだろうか。

誰かの話やアドバイス、本の一文等で自らの価値観や考え方が変わった経験を持つ者は多い。そのようなことをイメージしながら講話を考えていた院生もいた。そのため、伝えたいことに気持ちが傾き、伝わり方のズレを感じ、そのズレはなぜなのか原因を見出そうとする場面がよく見られた。授業であるならば、児童生徒が分かったかどうかははっきりとした評価の視点になる。講話であれば、伝わったか伝わらなかったかが自分にとっては評価の視点となってしまう。中には、講話後の省察で話し手の予想以上に聞き手が価値を見出してくれたと感じた院生もいたようであるが、多くは自分が考えていたことと違う受け止め方をされたことへのズレに課題を感じていた。講話を実施して感じたズレが伝え方や話す技術、内容の構成によるものであるならば、それを磨く必要性はある。しかし、聞き手の心に響いたかどうかは聞き手の文脈によるところが大きい。そこは講話の難しさである。

授業で行った「5 分間講話」は伝えたいことが伝わったかに比重を置くのではなく、仲間、同僚と省察することにより、自らの教育観を問い直し続けていくことに重点を置きたい。実際、院生たちの「5 分間講話」と省察の様子を見てみると、昨年度から教員がねらいとしていた自身の教育観の明確化や深化は省察によって促されていたといえる。グループごとの省察の時間には話を聞いた後、どのように感じたかを口火に話し合いが始まるのであるが、自分が伝えたいことが伝わっただけでなく、そもそも伝えたかったことは必要なことなのか、正しいことなのか、子どもたちの心に響くものであるのかを交流していた。それは自ずと自らの教育観について問い直させられるものであったに違いない。「5 分間講話」実施の前段階では自身の教育観を考えたことのない院生もいたが、3 回の講話を通して自分自身の価値観を問い直し、仲間自己開示できたことは大きな成果である。そして、その自己開示が重なるにつれ同僚性が高まり、より安心して話せる場となるサイクルが形成された。これは、1 回では難しく、「5 分間講話」のように短い時間で実践と省察が繰り返されたからこそその成果である。

2-3. 「対話型模擬授業検討会」からの影響と陥穽

「対話型模擬授業検討会」では、「評価されるもの＝評価するもの」という関係に陥らないために、④「行為の選択肢の拡大」をグループワークの中で議論しない。筆者らはこのことを強く意識した事はなかったものの、いつの間にかこの考え方に影響を受けていたと考えられる。つまり、本授業において、ALACTモデルの「①→②→③」のプロセスに対して、「③→④→⑤」のプロセスをやや軽視し、そのプロセスをたどることを院生個人に帰するものとして位置付けていた。

そもそも授業研究とは何だろうか。どのようなイメージが一般的であろうか。徳永が院生時代に京都市のある小学校で授業研究をしていたときに、面白く、そして勉強になったと感じていたのは、教員と院生が集まって行う「③→④→⑤」のプロセスである。「授業研究の理論と実践」という授業名でありながら、授業研究の最も面白い部分を欠落させてしまっていたし、このプロセスにこそ協同性が求められるべきであった。何人かの院生から、教員が捉えている授業研究という言葉に対しての違和感が伝えられていた。その時はうまく応答できなかったけれども、あらためて振り返ると、教員の授業研究の捉え方がある一面により過ぎていたということになる。この授業の目的としていたそれぞれの「小文字の理論」の獲得も、ALACTの全てのプロセスをたどる経験が適切に組織されてこそなし得るものであろう。

この問題について、もう少し補足をしておこう。石井英真は、日本の授業研究が技術的熟達者モデルと省察的実践家モデルの二項対立に陥っていることを批判し、それを乗り越えるべく図3のような四象限のモデルを提示した⁶。

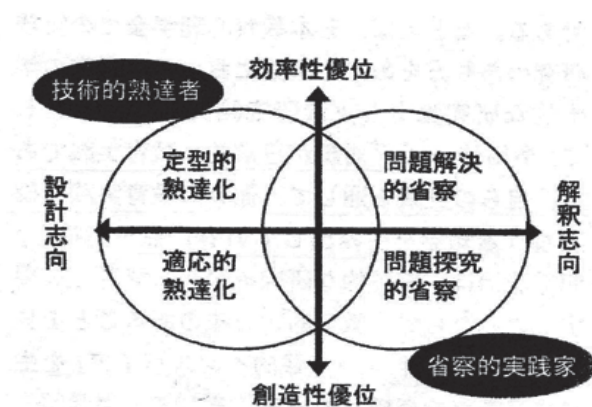


図3 「技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式の再構成」の一部
(石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」p.24。)

第三象限にあたる「適応的熟達化」は、これまでの授業研究の歴史において行われてきた教師集団による教材研究、教材開発のプロセスにおいて、特に達成されるものと考えられている。想定されているのは、技術を用いて授業をうまく行うのではなく、「状況に応じて適切な

方法を選択したり創造したりすることができる」ようになる熟達である。教材研究、教材開発のプロセスはALACTモデルでは「③→④→⑤」のプロセスにあたると考えられる。そして、本授業においては十分に経験が組織できなかったプロセスでもある。「問題解決的省察」（第一象限）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・解決を推敲したりする（シングル・ループ学習）もの」である。「問題探究的省察」（第四象限）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（ダブル・ループ学習）もの」である⁷。ALACTモデルに基づけば、③「本質的な諸相への気づき」に至らないような省察が問題解決的省察と言え、「対話型模擬授業検討会」はそうした批判に応えるものになっている。なお石井は、教職大学院の省察が問題解決的省察に偏ってしまっていることを指摘・批判している。徳永自身は、石井の考え方を支持しており、本授業では「適応的熟達化」と「問題探究的省察」の両立を試みていた。しかし、「③→④→⑤」のプロセスにおける協同的な学習を組織していなかったため、「定型的熟達化」に止まってしまう危険性を孕んでいた。

図3にある設計志向と解釈志向を両立させ、それを創造的に行う。これをカリキュラム全体で考えるということも必要だろう。しかし、できるならば、一つの授業の中でも追求していきたい。省察によって得た気づきと教材研究は、直結している方が好ましいからである。その両立のために、徳永と西が考えた改善策は、研究をする集団と実践・省察をする集団を分けてみるという方法である。ALACTモデルで説明すると、「①→②→③」を本授業で行なったように省察する集団を組織して、省察を進める。そこで各院生が得られた気づきをもとに、別の研究する集団を組織して、「③→④→⑤」のプロセスをたどっていく、ということになる。あえて集団を分けることで、二つの目的を一つの授業で併存させやすくなるのではないだろうか。

3. 教職大学院での学習と現場での実践をつなぐ

3-1. 教職大学院における総括的評価

院生の教職大学院での学び全体を評価するためには、どのような総括的評価を行う必要があるだろうか。ここでいう総括的評価は、課題レポートや実習報告など、各科目や実習などの最後に行われる総括的評価ではなく、教員養成課程をすべて修了する際に行われる総括的評価である。総括的評価のための課題に取り組むことは、院生自身が教職大学院での学習活動を評価することにもつながる。つまり、教職大学院の総括的評価は、教職大学院での学習に対する省察であるとも言えるのである。この点を意識して、授業と「修了論文」との役割分担について考えていきたい。

学部での教員養成においては、学習した成果物をまとめていくポートフォリオが活用されている。教員養成課程の最終段階に位置づく教職実践演習などの科目で、ポートフォリオの整理が行われ、総括的評価が行われる⁸。高度な教員養成を目的とし、院生の学習履歴をある程度統一できる教職大学院では、研究報告に類する物を総括的評価の課題として設定することができる。現在、多くの教職大学院が修了時に研究報告に類するものの提出を求めている。その名

称は、「実践研究報告」、「成果報告書」、「実践課題研究」、「修了研究」、「開発実践報告」、「教職課題研究論文」、「教育実践探究論文」など様々である。報告の内容を見ていくと、教職大学院の理念としてよく使われる「理論と実践の往還」を実現するべく、学校現場での実践から課題を導き出し、その課題について研究するというスタイルが多い。学部卒院生の場合、これまでの実践経験が十分ではないので、教職大学院で行われる専門実習が実践として想定される。よって、実習がどのように行われるのかによって、執筆の過程や課題の捉え方などは異なる。

京都連合教職大学院の場合、学部卒院生を対象とした専門実習は1年次の秋に15日、2年次の春に35日、集中して行われる。よって、1年次の実習を踏まえて研究課題を設定し、その研究課題を踏まえた実践を2年次の実習で行い、実習後にその実践の成果を検証して、「修了論文」を執筆するという流れが一般的になる。「修了論文」は、「理論と実践の往還」を実現するものであり、教職大学院で求められる省察を進めるという点においても、重要なものである。2020年度の京都連合教職大学院のハンドブックには、「修了論文」について以下のように示されている。

- ・ 本研究科は、「大学院」として大学院修了に相応しい「大学院知」を獲得し、理論と実践の往還ができる高度な力量を持った人間として修了することを求めています。そのために、コースワークや実習に加え「修了論文」の作成を修了要件とし、そのプロセスにおいても「大学院知」を獲得していくことを目指しています。
- ・ 「実践記録・報告」ではなく、「研究論文」としての論理性と独創性が問われることです。

しかし、「修了論文」は個人の知的興味や学校の文脈に方向付けられるために、特定のテーマを深く掘り下げることになる。筆者らが担当する授業力高度化コースでは、特にその傾向が強く、教職大学院で設定されている6つの領域のうち「(2)教科等の実践的な指導方法に関する領域」に関わる理論が参照されるものの、その他の領域の理論は「修了論文」ではあまり反映されてないのが現状である。

さらに全体的な傾向を探るために、本学教職大学院で2008年度から2019年度に執筆された修了論文665本のタイトルを分析することとした。全ての論文を「主題：副題」という形式に統一し、KHcoderという分析ソフトを用いて語句の分析を行った。KHcoderによって示されたタイトルの頻出語に着目してみると、表1に示したとおり、授業力高度化コースで最も頻出した語は「授業」、生徒指導力高度化コースでは「考察」、学校経営力高度化コースでは「学校」となった。各コースで最も頻出した語が他コースでどのように使われているのかを表したものが、表1の網掛け部分である。生徒指導力高度化コースの「考察」はやや一般的な言葉なので、二番目の頻出語である「学級」に置き換えている。

表 1 京都連合教職大学院の「修了論文」のタイトルにおける頻出語

授業力高度化コース		生徒指導力高度化コース		学校経営力高度化コース	
授業	165	考察	98	学校	80
学習	104	学級	76	教員	36
研究	70	生徒	61	考察	28
活動	60	指導	48	小学校	25
活用	55	教育	44	研究	23
* 学級	4	* 学校	28	* 授業	0
* 学校	15	* 授業	17	* 学級	2

表から見て分かるとおり、コース間で頻出語の重複は少なく、「修了論文」はそれぞれの専門を深く突き詰めるものになっているということが分かる。言い換えると、「修了論文」は、教職大学院での学び全体を対象としつつ、自分の興味・関心によってテーマを設定し、専門分野の知識を使うことで、「深い」省察を目的としていると位置づけることができる。「修了論文」に対置させるのであれば、修士2年生向けの授業である「現代的教育課題の教材化と授業実践」は、「広い」省察を目的としていると位置づけたい。

この授業では、現代社会を見つめつつ、自分の考えに基づいて、教職大学院の学び全体を総括することを目的としており、その手段としてまとめ冊子づくりを行っている。2020年度は、COVID-19により社会が大きく変容した年度となった。そのことを踏まえつつ、今求められる実践と本授業のあり方について、考察を深めたい。

3-2. 今求められる実践と本授業のあり方

「現代的教育課題の教材化と授業実践」は、「授業研究の理論と実践」とともに、一名の研究者教員（徳永）を中心に、二名の実務家教員（富永・西）とがコンビを組み、昨年度から授業改善に取り組んでいる授業である。改善の方向性は、教職大学院が大切にしている「理論と実践の往還」と「省察」を授業において具体化・実質化し充実することにあり、今年度修士1年生が両授業を受講したことからひとまずの区切りがついたことになる。実務家として担当（富永）した立場から、この2年間で得た更なる改善に向けての気づきを述べることで、次年度への糧としたい。

本授業の具体的な展開については、詳細は昨年度の年報に掲載されているので概要のみを説明すると、その目的は、本授業がコース最後の必修科目であることから、本学での2年間の学び全てを改めて省察の対象として、院生一人ひとりが各授業で得た内容（学問知）を内面化し、学んだことを相互に関連させて統合化するところにある。具体的には、受講した全授業科目について報告者を割り当てて報告させ、その報告をもとに講義内容を想起しつつグループで議論する。次に、それぞれの授業を中心に置き、自らの学びの「マインドマップ」作成が課せられる。この過程が全科目にわたって繰り返された後に、「整理された本棚」をイメージさせ

ながら、このマインドマップや各授業のレジュメ等を自分なりに整理してまとめ、目次と自らが理想とする学校像をあとがきとした「まとめ冊子づくり」が課せられる。この冊子作成がこの授業のゴールであり、昨年度の年報で述べているように、この冊子は「大学院での学びを基礎にした院生一人一人の教育に対する考えを表明した書」ということとなる。

この授業において院生に留意させている点は、次の二点である。一つは、院生同士の議論においては、今の自分自身の観点から講義内容を捉えなおし、自らの言葉に翻訳して語ること、もう一つは、受講した全授業科目（学問知）の振り返りは、専門実習（実践）で経験したものと照らし合わせながら行わねばならないことである。

全受講科目にわたってこの繰り返しを行うことにより院生は専門実習での出来事を振り返り、実習中の各場面で、その時どう考え、どう行動し、どう感じ、何を得たのかを想起しつつ、それを受講した講義内容に照らしあわせながら学問知を捉えなおして省察を深めることになる。そこで行われていることはまさしく「理論と実践の往還」であり、筆者たちが目指しているのは、実践における個別的で状況依存的な経験を学問知で鍛えなおし、院生各々の「小文字の理論」を構築することである。

ところが、今年度の修士2年生は、省察の起点ともいえるべき4月当初から7週間の日程で実施予定であった教職専門実習が、コロナ感染拡大防止のための緊急事態宣言発令により自宅実習に切り替わってしまった。院生は、外出もままならないまま実習校とメール等で連絡を取り合って指示を受け、課題等をこなしたり、またオンラインで定期的に合同省察会も行ったりしたものの、現場実践を経験しないままの「理論と実践の往還」は、当然のことながら具体性を欠くこととなった。その結果、今年度の授業の展開は、昨年度に比べると、やや消化不良の様相を呈した。これは院生同士の議論においてもそうであり、院生が作成した「マインドマップ」の展開においても、学問知としての関連性の内部に留まり、実践の中から感情や価値さえ伴って浮かび上がる実践知への伸びに欠けているように感じられた。このことは、コロナ禍による全校一斉休校という特異な状況によりもたらされた致し方のないことである。しかし、これをきっかけとして、教職大学院のカリキュラムにおける教職専門実習の役割、実習期間中に指導に当たる実務家教員の役割を問い直すという課題が見いだされた。

昨年度の授業実践を通じ見えてきたのは「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」であった。ドナルド・ショーン(Donald Alan Schön)は「専門家の知恵」の中でマイケル・ポランニー(Michael Polanyi)の「暗黙知」を援用して「私たちの知は通常、行為のパターンや扱っている素材に対する感情の中に暗黙に存在しており、不明瞭なものである。」⁹と述べているが、我々が得たことを裏付けるものである。この授業の目標は、ここで言われている実践で得た幾多の「感情の中に暗黙に存在しており、不明瞭なもの」を、省察を通じて学問知と照らし合わせながら認識し確かなものに鍛え、それを統合化することである。

院生は実習期間中に多くの「行為のパターンや扱っている素材」を得、実務家教員が実習

期間中に定期的に実習校を訪れ、個々の実習生日誌に書かれた活動記録やインタビューをもとにしながらそれらについて省察を行っている。時には実習生が合同して省察を行う場合もあるが、その際の実務家教員の関与は、院生が直面している課題、例えば授業中の生徒の発言で授業の流れが変わり当初の指導計画が達成できなかった、廊下で話しかけてきた生徒への返答に窮したなどの課題について、実践結果の改善に重点が置かれているきらいがある。前述した石井のモデルにならっていえば、「問題解決的省察」あるいは「定型的熟達化」に止まっている。これでは、直面する課題解決に向けた「技術的熟達化」、言い換えれば借り物の方法によって課題解決を図るものであって、この指導に止まっている限り実習を通じて院生各々が体得するいわゆる「感情の中に暗黙に存在し」た「暗黙知」、「実践知」、これを「小文字の理論」と呼ぶこともできるが、「本質的な諸相への気づき」にはたどり着くことはできない。

この授業も、上述したコルトハーヘンの ALACT モデルに基づき省察を行っている。このモデルの②「行為の振り返り」において、「指導者は、教育実習生が具体的な感情や思考、ニーズ、行為について注意深く考察できるようになるのを促さなければなりません」¹⁰とし、それを具体化するための質問を「9つのエリア」に分けて提示している。注目されるのは4つめのエリア「あなたはどうか感じたのですか？」という質問である。この質問こそが「感情の中に暗黙に存在」する知へ至る窓を開くものであると考えられる。

実習期間中の院生の実践は、こうすれぱうまくいくだろうという期待感に支えられて活動している。概ねその期待は裏切られるものであるが、期待通りの結果が実感されたときに自己効力感が高まり、それは自信となり次への実践の動機づけとなって実習を実り豊かなものとする。では、その期待に支えられた実践の結果は何によって評価されるのだろうか。院生に即していえば、第一次的にはおそらく喜び・不安等の感情によって評価されることが考えられる。であるならば、実務家教員はその評価に関与し、たとえ負の感情評価であったとしても、そこに潜むものを「知」として認識できるように手助けし、次の実践に向けた動機づけとすることが大切なのではなかろうか。

2022年度から本教職大学院のカリキュラムが大きく改訂される。これまで修士1年生で実施していた3週間の教職専門実習Ⅰが、年度を通じて週1回水曜日に行われ、その翌木曜日は、大学にて前日の実習を省察する日となり、実践と振り返りが緊密で継続的な関係を持つことになる。次年度、この授業を更に改善するために、実習における院生の「感情」面に着目した関与を行ってみたい。

4. おわりに

本論文では、教職大学院で行ってきた授業研究を検討することで、「理論と実践の往還」、「省察」について、「実践」という言葉に着目しながら、再考をすることを目的としてきた。

省察の最小単位として位置づけた「授業研究の理論と実践」の「5分間講話」では、「実践」を「研究としての実践」と捉えることで、一定の有用性を見いだすことができた。ただ

し、ALACT モデルでいうところの③「本質的な諸相への気づき」に至ることを重視しすぎたために、④「行為の選択肢の拡大」を学習活動に組み入れることができなかった。この点が今後の課題となる。

省察の最大単位として位置づけた「現代的教育課題の教材化と授業実践」では、京都連合教職大学院の「修了論文」の目的が「深い」省察なのに対して、「まとめ冊子づくり」の目的は「広い」省察であると明確化した。この授業においては、COVID-19 の影響により、学部卒院生の「実践」不足が「広い」省察の基盤を奪っていることが示唆された。「まとめ冊子づくり」と教職専門実習とのつながりという視点を得たことは成果であるし、その関係性を十分に考慮できていないことは課題である。「修了論文」は教職専門実習との関係が明確になっているので、そのことを踏まえた上で関係性を探っていく必要がある。そのためには、「理論と実践の往還」と「省察」を授業の問題として捉えるだけではなく、カリキュラムの問題として捉える必要があるだろう。これは、④「行為の選択肢の拡大」をどの場面で保障するのかという問題においても意識すべきことである。

今年度は、修了生へのインタビューなどを含めて、実証的な研究を行う予定であった。しかし、COVID-19 の影響により、そうした研究手法は難しく、本論文は授業を担当した教員が行った省察を整理した段階にとどまっている。2021 年度は、院生へのインタビューに加えて、授業を担当していない教員のピア・レビューなどを組み込み、より実証的な成果を示すことを目指したい。それに加えて、ALACT モデルそのものの検討も必要であると考えられる。④「行為の選択肢の拡大」によって③「本質的な諸相への気づき」に立ち返ることがあるのではないか、という筆者たちに対する院生の問いは検討する価値のあるものである。

注

¹ フレッド・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、p. 26。

² 徳永俊太・富永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業研究—『小文字の理論』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp. 1-12。

³ 西が 2-2 の執筆を、富永が 3-2 の執筆を担当し、徳永がその他部分の執筆と全体の構成を担当している。なお本研究は、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「他大学との研究交流を通じた教職大学院のカリキュラム開発」）の成果も反映している。

⁴ 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に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。

⁵ 「対話型模擬授業検討会」と従来型との比較については、同上論文の pp. 137-138 に詳しい。

⁶ 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。

⁷ それぞれの熟達と省察についての石井の定義は、同上論文の p. 24 の図「技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式の再構成」から引用している。

⁸ 例えば、西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也（2013）『教職実践演習ワークブッカーポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房。

⁹ ドナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆみる出版、p. 76。

¹⁰ フレッド・コルトハーヘン編著、前掲書、p. 134。