教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察
―「理論と実践の往還」及び「省察」を問い直して―

金子　遥
（中野区立明和中学校）

１．はじめに

筆者は、2021 年 3 月に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）を修了し、同年 4 月より、学校現場で教員として勤務している。講師経験がなく修了後に学校現場に教員として立つ筆者は、教職大学院におけるキーワードの 1 つである「理論と実践の往還」を経験したつもりでも、理論から実践の場へと放り出された感覚を味わっている。

教職大学院では、「理論と実践の往還」と「省察」がキーワードとなり、教員養成が行われている。京都連合教職大学院でいわれる「理論と実践の往還」と「省察」とは、学校現場での文脈依存的な実践や科学的な研究の蓄積である理論を省察によって結びつけることで「知」を高めていくことにある[1]。この「知」を高める活動は「学び続ける教師」として修了後も継続して行われるべきであろう。だとすれば、教職大学院での学びは修了後も生かせるものでなければならないが、なぜこの「放り出された感覚」を味わわなければならないのか。さらにいえば、教職大学院は修了生のこの問いに真正面から応える「知」を提供できているのか。

そこで、本研究では修了生の立場から学校現場での実践を大学院の学びをもとに問い直し、実践者として身に付けるべき「知」の在り様とその高め方を探究したい。

まず、京都連合教職大学院が想定している「理論と実践の往還」と「省察」の理論的整理の批判的検討を行い、その問題点を明らかにする（２.）。次に、筆者が実際に学校現場で行った研究授業とその教材研究を省察する（３.）。最後に、「理論と実践の往還」と「省察」によりどのような「知」を身に付けたかを考察していく（４.）。

２．教職大学院における「理論と実践の往還」と「省察」の位置づけ

２－１.「省察」

徳永ほか（2020）は、2019 年から京都連合教職大学院での授業を「理論と実践の往還」と「省察」をキーワードにして分析・考察している。そこで述べられる「省察」は、コルトハーヘンの提唱する ALACT モデルを参考にしている。

ALACT モデルは、5 つの局面からなる学習者の理想的な行為と省察のプロセスを示す。徳永ほかは、ALACT モデルを以下のように解釈している。この第 1 局面の「行為」では、具体的な経験を行い、失敗した点や予想と違った経験する。この局面は、違和感の払拭や改善に向けた自己の省察に結び付ける起点となる場面である。第 2 局面の「行為の振り返り」では、第

1局面で経験した出来事、その時に考えたこと、どのような感情を抱いたか、どうなって欲しかったかなどを省察する。第3局面の「本質的な諸相への気づき」では、第2局面の省察を通して、自己の思考と行動の矛盾や違和感、大切にしたいと考えていたことや無意識に行った行動を省察する。そして、自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する。第4局面の「行為の選択肢の拡大」では、第3局面での分析を踏まえ、改善点や新しい方法を省察する。第5局面の「試み」では、第4局面で得た知見をもとに改善したものや新たな方法を試みる（図1）。

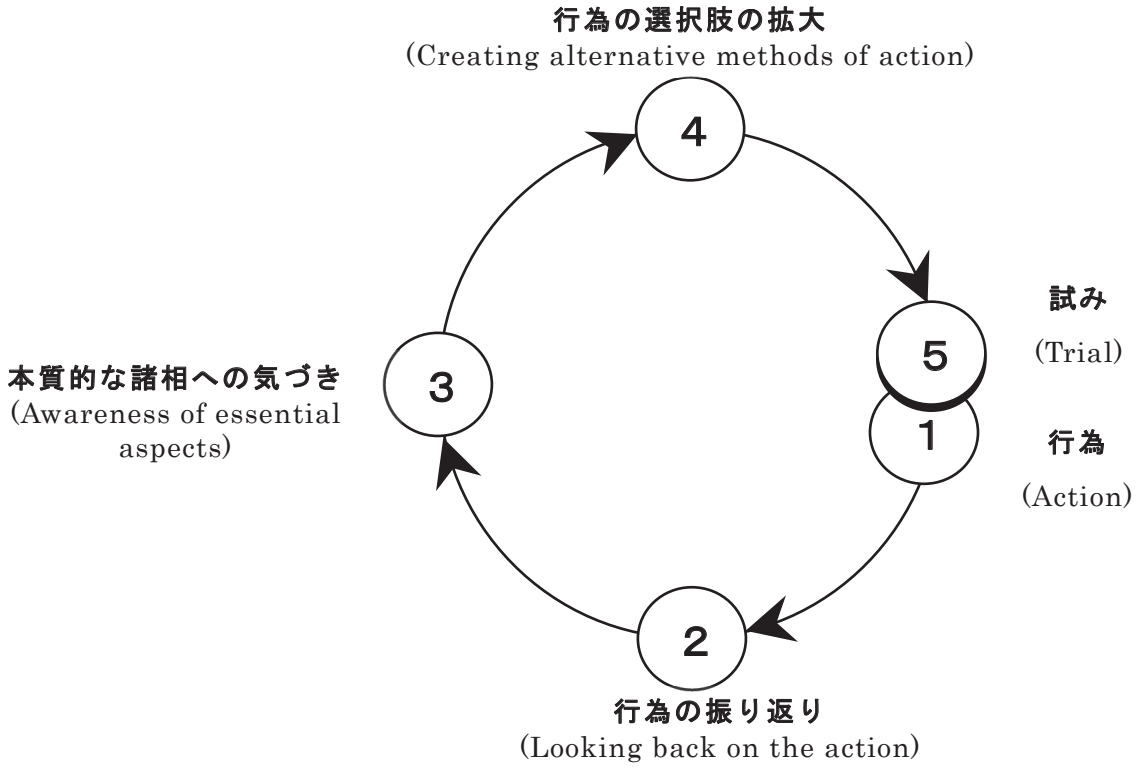

図1　省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル
（コルトハーヘン2020、p.54の図をもとに筆者が作成）

教職大学院の授業では、教職専門実習や授業内の発表などを起点として「省察」を行い、自身の授業改善を図ったり教育観を深めたりしながら、また新たな行為を試みることを目指している。

２－２.「理論と実践の往還」

「省察」と同様に、「理論と実践の往還」も徳永ほか（2020）は、コルトハーヘンの教員養成の理論と実践に着目している。その中で、特に理論を「大文字の理論（Theory)」と「小文字の理論（theory)」に分けた点に着目し、次のように説明した。

「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。

徳永ほか（2020）p．3 より引用

つまり、「理論と実践の往還」とは、研究の蓄積である「大文字の理論」や実際に自分が経験するという「実践」を通して、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」である「小文字の理論」を構築・洗練するという活動であると捉えている。そして、これを先に述べた「省察」と結びつけ整理している（図 2）。

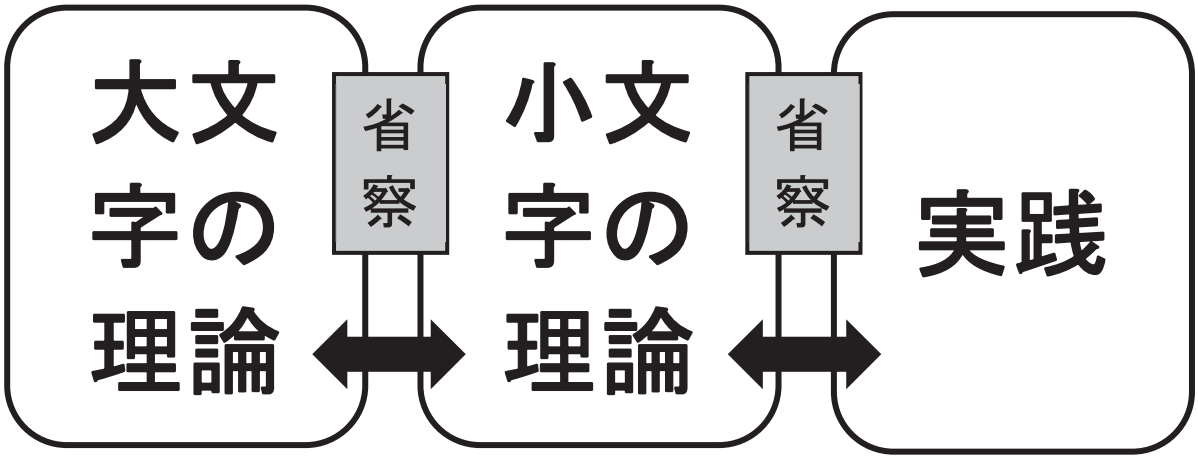

図 2　省察を軸とした「理論と実践の往還」（徳永ほか 2020）

「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、実践によって実践的に鍛えることを「理論と実践の往還」とし、この三者を結びつける行為を省察と解釈している。

２－３．小括

具体的には、省察という行為によって「大文字の理論（Theory）」や「実践（practice）」を往還しながら、「小文字の理論（theory）」を洗練させていくという、コルトハーヘンの ALACT モデルを参考にしたものである。そしてこの「小文字の理論」は、教職大学院における教育目標とも捉えられる。

ここまでの内容を整理すれば、次のようにまとめられる（表 1）。

表１　京都連合教職大学院のカリキュラム

目標	「小文字の理論」の洗練
方法	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」と「実践」を 「省察」によって結びつけ、鍛える
内容	大学院の授業、教職専門実習、修了論文など

しかし、ここで示された京都連合教職大学院における「理論と実践の往還」と「省察」は、ある意味で「無菌状態」で行われるものである。つまり、教師の能力をリアルに受け止め反応を返す「生身の学習者」に応用しているわけでもなく、「小文字の理論」が実際はどのように洗練されるのかという点が曖昧である。学校現場でも生かせるような臨床化を意識しつつも最後は「現場できっと役に立つはず」といった予定調和的な意識にも受け取れる。そしてこれこそが、冒頭でも述べた「放り出された感覚」につながるような教職大学院と学校現場との乖離といえるのではないか。

そこで次章では、教職大学院で身に付けた「理論と実践の往還」と「省察」を生かすことができるかを分析するため、筆者が勤務校で行った研究授業及びその教材研究、さらにその後に行われた区の教員研修担当者（以下、担当者）との省察会をもとに、学校現場の OJT（On The Job Training：職場内で実施される訓練であり、職場の業務を実践しなら必要なスキルや知識を身に付ける活動）における「理論と実践の往還」と「省察」の位置づけを整理する。ここでいう担当者は、小学校の教員を経験し定年後に初任者研修の担当者として年に 3 回研究授業の指導を行う教育委員会の職員で、筆者も含めた 8 人の初任者を担当している。

３．研究授業及び教材研究の省察

ここでは、まず筆者の授業開発の意図を明らかにし、次に研究授業の学習指導案を示す。最後に、担当者との省察会の内容を明らかにする。

３－１．授業開発の意図

中学校社会科での歴史学習のメインは歴史的分野で行われる。本時はその最初の単元の 1 時間目である。つまり、単元の最初の授業でもあり歴史的分野の最初の授業でもある。そこで、単元の動機づけと歴史的分野への動機付けの両方行うことを意図した（表 2）。

表２　歴史的分野の指導計画

大項目	A 歴史との対話				B 近世までの日本とアジア	C 近現代の日本と世界
単元	(1)私たちと歴史 ＜3 時間＞			(2)身近な地域の歴史 ＜4 時間＞	略	略
	本時				略	略

※大項目 B 及び C の単元に関しては、割愛した。

本時は、中央教育審議会の示した「社会科，地理歴史科，公民科における学習過程のイメージ（以下、学習過程のイメージ)」を意識して開発した（図 3)。

主な学習過程の例					
課題把握		課題追究		課題解決	新たな課題
動機づけ	**方向付け**	**情報収集**	**考察・構想**	**まとめ**	**振り返り**
●学習課題を設定する ・社会的事象等を知る気づきや疑問を出し合う ・課題意識を醸成する ・学習課題を設定する	●課題解決の見通しを持つ ・予想や仮説を立てる ・調査方法、追究方法を吟味する ・学習計画を立てる	●予想や仮説の検証に向けて調べる ・学校外での観察や調査などを通して調べる ・様々な種類の資料を活用して調べる ・他の児童生徒と情報を交換する	●社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する ・多面的・多角的に考察する ・話し合う（討論等） ●社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する ・複数の立場や意見を踏まえて解決に向けて選択・判断する	●考察したことや構想したことをまとめる ・学習課題を振り返って結論をまとめる ・結論について他の児童生徒と話し合う ・学習課題についてレポートなどにまとめる	●学習課題を振り返って考察する ・学習成果を学校外の他者に伝える ・新たな問い（課題）を見出したり追究したりする

図 3　学習過程のイメージ（中央教育審議会 2016 をもとに筆者が作成）

学習過程のイメージは、学習過程の例とともに示され、課題把握・課題追究・課題解決（・新たな課題）といった問題解決的な学習過程がイメージされていることがわかる。筆者はこのイメージを本単元に落とし込んだ。さらに、人物中心に歴史学習を行う小学校の歴史学習との接続の観点から、「お札に採用すべき人物を考察し表現する内容」を行うこととした。

特に意識して単元開発した点は、動機づけにおける学習展開のシークエンスである。上述の学習過程のイメージでいえば、最初に「社会的事象等を知る」活動があり次に「気づきや疑問を出し合う」活動がある。それらをもとに「課題意識を醸成」し「学習課題を設定する」という流れで行われるのが自然である。

しかし、「社会的事象等を知る」活動の後に「気づきや疑問を出し合う」活動を設定する場合、多くが「ここから分かったことを書きましょう。」といった間口の広い発問が行われる。今回の内容でいえば、「お札に採用されている人物から分かったことを書きましょう。」となる。しかしその場合、人物の身分や職業（武士・貴族・学者など）を書くのか、活躍した時代を書くのかなど何を対象に書くのかが曖昧になる。さらに、それらの視点で分析した学習者は、「政府が選ぶお札の人物は●●という特徴のある人物だ。」というように捉えるが、その後「次の紙幣の肖像画として推薦したいと考える歴史上の偉人」を考える時にも政府のこれまでの基準に当てはまった人物を無批判に選ぶことに繋がりかねない。こうしたカリキュラムは、学習者に構造的な改革の視点を持たせず、社会化（その社会の価値観や規範を身に付け、社会に適応することのみに向かわせること）するためのものとなってしまう。

そこで、竹田（2021）も述べるように、エンゲストロームの「認知的コンフリクト（葛藤)」を学習者に促すことで、既知の内容（学習者の構想）から未知の内容（実際にお札に採用され

ている人物）というシークエンスにすることにより、動機づけを促すことをねらった（表 3)。

表 3　今回の学習過程の特質

学習過程のイメージ	事象を知る	気づきや疑問	**構想する**	課題意識を醸成 学習課題を設定
	・実際に採用された人物を知る。	・共通点や特徴などを読み取る。	・既知の内容をもとに、構想する。	・課題意識を醸成する ・学習課題を設定する
今回の学習過程	**構想する**	事象を知る	気づきや疑問	課題意識を醸成 学習課題を設定
	・既知の内容をもとに、構想する。	・実際に採用された人物を知る。	・自己の構想との間で葛藤する。	・課題意識を醸成する ・学習課題を設定する

３－２．研究授業の指導案

１　単元名　　大項目Ａ「歴史との対話」　(1)「私たちと歴史」

２　単元指導計画（全１時間）

（１）「紙幣の肖像画」から考える歴史を学ぶ意義　…　3 時間（本時 1／3 時間目）

３　本時の学習

（１)本時の目標

○次の紙幣の肖像画に推薦したいと考える歴史上の人物について、学習課題を設定し主体的に追及しようとする。

（２)本時の展開

学習過程	学習活動	学習内容　学習活動	指導上の留意点　配慮事項
本時の課題の把握	導入	1．本時の学習課題把握 ・本時の授業の課題を知る。	・現在の紙幣の肖像画を紹介する。 ・次のお札に推薦したい歴史上の人物を考えることを伝える。
・既知の内容をもとに、構想する。 ・実際に採用された人物を知る。	展開①	2．次の紙幣の肖像画に推薦したい人物 ・次の紙幣の肖像画として推薦したいと考える歴史上の偉人の人物情報（身分や職業、活躍した時代等）を、教科書等を参考にして Jamboard にまとめる。 ＜予想される生徒の回答＞ ・天皇陛下 … 日本の象徴だから。 ・織田信長 … 強くてかっこいいから。 3．お札に推薦したい人物の特徴 ・お札の顔に推薦される人物が政府にとってどのような存在かを考察する。 ＜予想される生徒の回答＞ ・国民の多くが知っている人物。 ・目指す日本国民像を示すための人物。	・教科書巻末の人名索引や資料集の索引を活用することを伝える。 ・Jamboard が開けない生徒には、個別に支援を行う。 ・教科書や資料集以外にも、生徒が知っている人物を記入してもよいことを指示する。 ・生徒間で交流する際に、選んだ理由を明確にして人物の発表を行うこと確認する。
・自己の構想との間で葛藤する。	展開②	4．自分が選んだ人物と実際の人物 ・自分が推薦した人物と政府が採用した人物を比較し、気づいたことをまとめる。	・既存の知識で答えられる生徒がいることを想定しクイズ形式で示す。 ・2024 年に刷新される紙幣の肖像画も紹介する。財務省の資料をもと

		＜予想される生徒の回答＞ ・知らない人が採用されたのはなぜか。 ・武士や天皇が採用されないのはなぜか。	に、選出された 3 名の採用理由を説明する。 ・追発問「なぜ、政府はこれらの人物を採用するのだろうか？」
・課題意識を醸成する ・学習課題を設定する	まとめ	5. 疑問を解決するための見通し ・どのような知識があれば、自分の疑問を解決できるかを Jamboard にまとめる。 ＜予想される生徒の回答＞ ・過去に採用されてきた人物を知りたい。 ・当時の時代背景を含めて知りたい。 ・採用された人物情報を詳しく知りたい。	・生徒が抱いた疑問を解決するための案を助言する。 ・Jamboard が開けない生徒には、個別に支援を行う。 ・紙幣の肖像画の採用理由を歴史的に考察することを予告する。

研究授業では、まず紙幣の肖像画に採用したい人物を構想させ、Google Jamboard に記入した。Google Jamboard は、端末上で使えるホワイトボードであり、付箋を貼ることで多数の意見を集約することができる。次に、学習者の構想した人物を全体で共有し、それらの人物の特徴を考察した。そこでは、国民の知名度の高い人物が出てきたため、事前に用意していたスライドから実際に採用された人物とドラえもんを選択肢で出すクイズを出題し、政府が採用した人物との比較から学習課題の設定を行った。

３－３．事後研修による省察

研究授業の事後、1 時間ほど担当者と筆者の 2 人で省察会が行われた。省察会は、まず授業者である筆者がどのようなことを意図して授業を行ったかを説明し、次に担当者より授業の感想と学習改善に関する提案があり、授業者の意図と担当者の提案を比較しながら改善に向けて議論していくという流れで行われた。

３－３－１．担当者による提案

以上に述べた授業を実際に行った後に、担当者から提案された点は、学習過程の入れ替えについてである。

学習過程を本時では、表 3 で示した順番にしたが、担当者は学習過程のイメージと同じく「事象を知る」活動を最初にすることを提案した。その理由としては、筆者が「実際に採用された人物を知る」過程で使用したスライドの中で、実際に採用された人物を選ぶクイズを設定し、「ドラえもん」をその選択肢に入れたことにあった。

実際の授業では、「ドラえもん」を示した場面に学習者は大きな反応を示し、「ドラえもんはないわ」などの声も出てきた。それに対して、「なぜドラえもんはないの？」と筆者が問いかけると意見がさらに活発に飛び出した。つまり、この場面が学習者の興味・関心を喚起し、授業の「流れ」を活発にした場面であり、最初にこの場面を作れば学習者の動機づけも自然と促されたのではないかということに注目した提案だった。

筆者としては、この提案に対して 2 つの印象を抱いた。担当者は小学校での現場経験が豊富

なために筆者の行った研究授業への捉え方が異なるなという感覚と筆者の教材研究の意図と担当者の提案との比較を行う必要があるなという感覚である。

筆者はこの「コミュニティ」を職場の同僚のように異なる価値観（職歴や年齢だけでなくアイデンティティも含めたもの）の中で、同じ問題に対して共に省察的に取り組める関係性である「同僚性」でないかとイメージしている。ただ、そのコミュニティの内実がどのようなものであるかはあくまでも筆者の仮定であり、実際のコミュニティを事例にインタビューなどによる質的調査によって明らかにすべきものではないかと考える。

３－３－２．学習改善への議論

事後研修では、次にこの授業を改善するとなると、学習過程のシークエンスが議論の的となった。つまり、認知的コンフリクトを促す「既知の内容から未知の内容へ」とする学習過程を示した筆者と、興味・関心を促す「未知の内容から既知の内容へ」とする学習過程を示した担当者のどちらの意見を次回行うかという点である。この点は、先に示した ALACT モデルの「4．行為の選択肢の拡大」にあたる議論といえる。

そして、2 つの学習過程を比べるうちに、「3．本質的な諸相への気づき」へと発展していった。つまり、この単元でのねらいである「動機づけ」は、「認知的コンフリクト」によって起こるのか「興味・関心」によって起こるのかという点である。それは、完全なる正解が存在するというよりも、実際に授業を受ける学習者の文脈に大きく依存したものとなり、学習者理解がベースとなって決定されるものではないかという点で合意した（表 4)。言い換えれば、「動機づけを促す授業とはどのようなものか」という大きな問いを持ちながら、認知的コンフリクトや興味・関心といった動機づけのきっかけとなる理論を学習者の文脈に合わせて組織していくことの必要性を議論して確認した。同時に、担当者との省察によって、筆者は「動機づけを促すことをねらった授業観」を洗練させていったといえる。

表 4　学習改善への議論

担当者	興味・関心	できるだけ早く興味・関心を持たせる	事象を知る	気づきや疑問	構想する	課題意識を醸成学習課題を設定
	「動機づけ」のきっかけ	**「動機づけ」を促す学習過程**	**提案した学習過程**			
筆者	認知的コンフリクト	自然に認知的コンフリクトを促す	構想する	事象を知る	気づきや疑問	課題意識を醸成学習課題を設定

３－４．小括

ここでは、研究授業及びその教材研究を省察したことで、どのように「小文字の理論」が洗練されたのかを考察した。

筆者は最初に学習過程のイメージや論文などから教材研究を行い、授業開発を行った。それを研究授業という形で担当者に見てもらい、事後研修を行った。そして、学習過程のイメージと筆者の開発した授業の省察、実際に行った授業の様子と筆者の想定していた授業の様子を省察した。その結果、2 つ出た学習過程の選択肢を比較し、本時のねらいでもある「動機づけ」に関する諸相について議論した。これまでの内容を整理し、京都連合教職大学院のカリキュラムを示した表 1 と組み合わせると次の表 5 にまとめられる。

表 5　京都連合教職大学院のカリキュラムと学校現場における OJT

「小文字の理論」の洗練	目標	「小文字の理論」の洗練
科学的な研究の蓄積によって構築された「大文字の理論」と「実践」を「省察」によって結びつけ、鍛える	方法	科学的な研究の蓄積によって構築された「大文字の理論」と「実践」を「省察」によって結びつけ、鍛える
大学院の授業、教職専門実習、修了論文など	内容	日々の授業実践、研究授業、論文など

4.「理論と実践の往還」と「省察」による気づき

4－1．学校現場における省察のプロセス

学校現場での省察では、まず授業の振り返りを経て改善への議論が行われた。具体的には、学習過程の改善に向けて、シークエンスをどうするかという議論となった。つまり、学校現場での省察は ALACT モデルの特に「4．行為の選択肢の拡大」にフォーカスが当てられていることが分かる。これは中学校（教科担任制）の特質ともいえるが、同じ授業を何度もするため、今回行った授業は改善してすぐに試みることができる。ALACT モデルでいえば「2→4→5」の過程をスムーズに行うことができるという特質がある。

4－2．大学院における省察のプロセス

教職大学院での省察では、徳永ほか（2021）の授業が例として挙げられる。その授業で、冨永は授業の留意点として次の点を挙げている。

> 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、自らの言葉で翻訳して語ること、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）で経験したことと照らし合わせながら行わねばならないことである。

徳永ほか（2021）p．10 より引用（下線筆者）

授業の中で行われる省察は、自らの実践を「大文字の理論」と照らし合わせながら、自らの言葉で語ることで「小文字の理論」を洗練していくことといえる。そのために、専門実習を例

に出し、自己の実践を振り返ることに重きが置かれる。つまり、教職大学院での省察はALACTモデルの「2．行為の振り返り」の過程に時間をかけ、「3．本質的な諸相への気づき」にフォーカスが当てられていることが分かる。これは、教職大学院の特質ともいえるが、様々な校種・教科の教員（の卵）が集まることで様々な視点で省察を行い、「3．本質的な諸相への気づき」に至るような省察がしやすいという正の側面と様々な校種・教科の教員（の卵）が集まってしまうために「4．行為の選択肢の拡大」を行うための校種・教科の設定が難しいという負の側面が考えられる。どちらにしても、ALACTモデルでいえば「1→2→3」の過程に重きが置かれている。

４－３．小括

学校現場と教職大学院における省察の違いは、その順序ではなく省察するもの（大学院生や修了生など）が置かれている文脈における省察の重要性（重みづけ）にあると考えられる。

学校現場（今回は教科担任制の中学校）は、何度も同じ授業を行うという構造から「4．行為の選択肢の拡大」に重きが置かれ、ALACTモデルでいう「2→4→5」をスムーズに行うことに価値が置かれていることが分かる。その省察の過程で、「4．行為の選択肢の拡大」の中にある価値観の相違を見つけ、「3．本質的な諸相への気づき」に至るといったようなALACTモデルでいう「2→4→3（→4）→5」などの場合も出てくるのだろう。

教職大学院では、様々な校種・教科の教員（の卵）が集まるという構造から、「2．行為の振り返り」の過程に時間をかけ、「3．本質的な諸相への気づき」に至ることに重きが置かれ、ALACTモデルでいう「1→2→3」を行うことに価値が置かれていることが分かる。もちろん、その省察の過程で、様々な校種・教科の「4．行為の選択肢の拡大」が行われたり実際に実習で「5．試み」が行われさらなる省察が促されたりする場合もあるだろう。

それぞれの省察は重みづけが異なりつつも、相互作用的に働くことで「知」の創造（新たな気づき・発見）や活用（選択肢の拡大・試行）を促し、実践者の「知」をさらに高めることに繋がっていく[2]。同時に、このような省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」ともいえる力こそが実践者として身に付けるべき「知」ということになるだろう（図3）。

メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉えることが自然であろう。メタ省察は、研究の蓄積である大文字の理論や実際に自分が経験する（した）実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえて省察することで、理論と実践の往還を相互作用的に働かせ、「知」の創造や活用を促し、実践者の「知」をさらに高めるものである。その際、大文字の理論は研究の蓄積であり文脈による差はないが、実践は文脈に大きく依存するものであり、小文字の理論は文脈に応じたものであるが教職大学院で洗練させた小文字の理論をそのまま学校現場で応用するなど、異なる文脈でも同質性が見られる場合があることを考慮する必要がある。筆者が冒頭で感じた「放り出された感覚」とは、まさに教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえた省察であるメタ省察が欠如していたために起こるものであった。

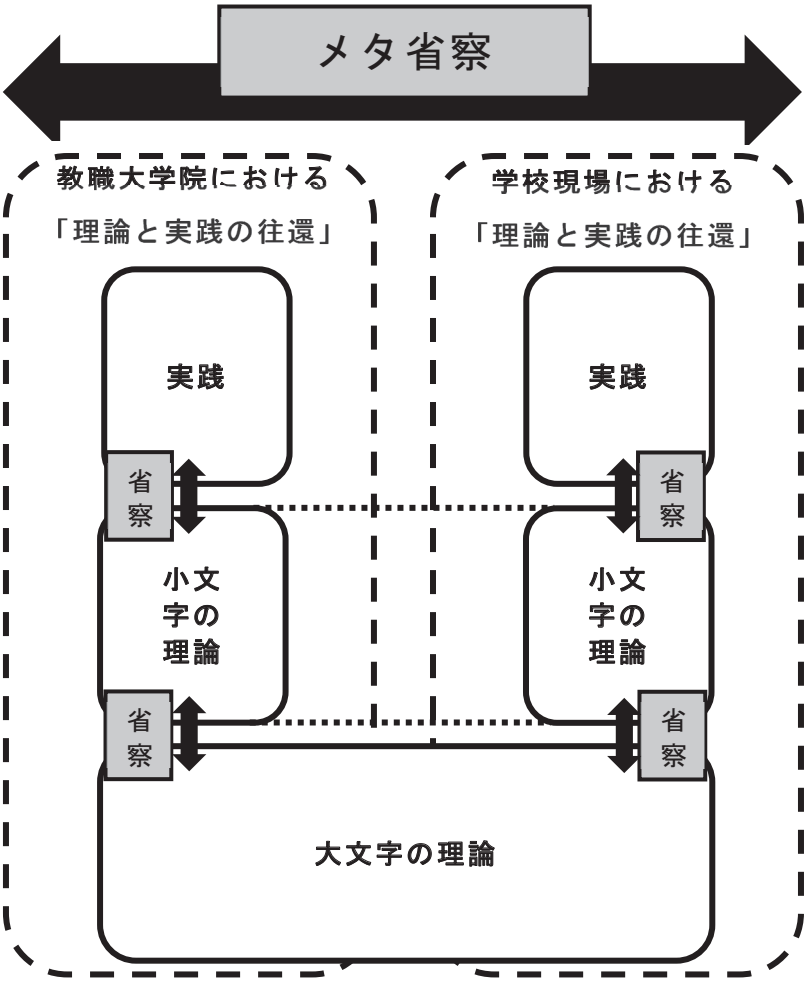

図３　実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

５．成果と課題

最後に、本研究の成果と課題を示す。

「理論と実践の往還」と「省察」をキーワードに教職大学院のカリキュラムが開発・実施されてきたが、カリキュラムの実施に目が当てられ、修了後の学びやその学びで実践者の「知」がどのように高まるのか、高まるとすればどのような「知」なのかについては明確に示されてこなかった。本研究では修了後の学びについて示し、同時に実践者として身に付けるべき「知」の在り様を示すことができた。実践者の「知」は固有の何か資質や能力と結びつくものでなく、「理論と実践の往還」という省察のサイクルを意識的に回すことで、様々な資質や能

力と有機的に関連付けることができる「メタ省察」と捉えられる。

しかし、本研究では学校現場・教職大学院共に不可欠である、省察を行うための「コミュニティ」に関して不明瞭となっている。自らの行為を深く省察するためには、安心して「感情を出せる相手」が必要となり、その前提として組織全体で互いを認め合うという文化を共有していなければならない。この問題は、どのように組織を作るかといった組織論的アプローチによって明らかにするべき問題でもある。さらに、筆者はこの「コミュニティ」を職場の同僚のように異なる価値観（職歴や年齢だけでなくアイデンティティも含めたもの）の中で、同じ問題に対して共に省察的に取り組める関係性である「同僚性」でないかとイメージしているが、そのコミュニティの内実がどのようなものであるかはあくまでも筆者の仮定であり、実際のコミュニティを事例にインタビューなどによる質的調査によって明らかにすべきものではないかと考える。

引用・参考文献

・F・コルトハーヘン編、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。
・関原賢秀・岡崎浩幸(2021)「コルトハーヘン『8つの問い』を活用した授業改善―中学校英語教師の授業実践を通して―」『富山大学人間発達科学部紀要』第15巻、第2号、pp. 143-157。
・竹田裕貴（2021）「実質的動機づけを促すための課題提示の方―中学校歴史的分野「紙幣の肖像画」を例に―」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科授業力高度化コース修了論文』令和2年度、pp. 113-125。
・竺沙知章（2020）「教師の成長プロセスと教職大学院教育の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第9号、pp. 29-36。
・中央教育審議会（2016）「社会科，地理歴史科，公民科における学習過程のイメージ」「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）　別途資料2／3」中教審197号。
・徳永俊太・冨永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業-『実践』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。
・徳永俊太・冨永吉喜・西祐子（2021）「省察を軸にした教職大学院の授業-『実践』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10号、pp. 1-12。
・原田智仁編（2017）『新学習指導要領の展開　社会編』明治図書。

[1] 徳永俊太ほか（2020）上述、p. 11。
[2] 竺沙知章（2020）は、教師の専門職としての学びについて、知識の創造や活用そのものを問題とする実践の知識（knowledge of practice）を挙げ、そのために院生の自由な学びや研究の重要性を指摘した。（本文に埋め込む）