特集論文

教職大学院における実習と省察の実践分析
―多面的・多角的に内外から教育実践を見る―

徳永俊太・新谷幸三
京都教育大学大学院連合教職実践研究科学校臨床力高度化系

1．はじめに

2022 年度より、京都教育大学大学院連合教職実践研究科は、大学院連合教職実践研究科学校臨床力高度化系に再編された。新たに設置された教科研究開発高度化系ともに、教職大学院である大学院連合教職実践研究科を構成する。系の名前である学校臨床力は、2022 年度版の学校臨床力高度化系のハンドブックにおいて、「私たちは、『学校臨床力』を、学校において、『子どもに何が必要かを見立て、関わる力』と捉えています。それは、子ども、保護者、他の教職員や関係する専門家など人間関係の中で開かれた形によって発揮される理解力、実践力として理解しています」と説明されている。

学校臨床力高度化系は、これまでの連合教職実践研究科の実践を受け継ぎつつ、新しいカリキュラムをスタートさせた。これまでのカリキュラムとの大きな違いは、実習の実施方法の変更と実習後の省察を行う授業である省察実践研究の導入である。本稿では、新しいカリキュラムにおける実習と省察実践研究の概要および理論的な基盤を整理した上で、院生がどのような学びを行ったのかを分析する。

筆者（徳永）は、2019 年から院生が教職大学院で学んだもの、すなわち「達成されたカリキュラム」に着目し、その要素を「計画されたカリキュラム」、「実施されたカリキュラム」に取り入れることを試みてきた[1]。「達成されたカリキュラム」とは、カリキュラムを三つの次元で捉えた際に、学習者が学習して得たものの総体を指す概念である。そして、教員が計画した「計画されたカリキュラム」、それに基づいて実施された「実施されたカリキュラム」とは一致する箇所と異なる箇所がある。本稿でも、院生の学び、すなわち「達成されたカリキュラム」を踏まえた上で、新たなカリキュラムの方向性を示したい。なお考察の対象は、筆者である徳永と新谷が担当する学校臨床力高度化系初任期教員養成コースに限定をする。このコースは、学部卒院生と教員就職後 3 年未満の現職院生を対象としたコースである。徳永は同コースのコース主任として、新谷は実務家教員として、コースの運営に関わった[2]。

２．新しいカリキュラムにおける実習と省察

2－1．2022 年度のカリキュラムの概要

2022 年度、初任期教員養成コースの実習と省察実践研究に関わったのは、研究者教員 10 名、実務家教員 6 名であった。コースに所属した院生は、学部卒院生 30 名である。コースでは、2022 年度の新カリキュラム実施に向けて、継続的に議論を重ねてきた。さらに「計画さ

れたカリキュラム」と「実施されたカリキュラム」のズレを調整するために、定期的なコース会議も実施した。コース会議の議論は、全員が閲覧・編集できるGoogleドキュメントに、議事録として記載した。本稿を執筆するにあたり、この議事録が重要な資料となっている。

最初に、実習の変更について整理をしよう。実習校の決定方法に変更はない。4月に行う院生への面談を踏まえて、京都府、京都市の連携協力校に院生を割り当てている。ただし、京都教育大学附属学校での実習は、教職大学院の再編に伴って、教科研究開発高度化系が行うようになった。実習の実施方法には大きな変更があり、これまでの実習との違いを整理すると表1のようになる。旧カリキュラムでは、特定の期間に継続して実習が行われていた。新カリキュラムでは、二つの異なる実施形態の実習、すなわち「集中実習」と呼称されている特定の期間に継続して行われる実習、「水曜実習」と呼称されている大学授業期間中の毎週水曜日に行われる実習によって実施されるようになった。集中実習、水曜実習とも、院生は研修教員として、他の教員と同じ勤務時間で実習を行う。実習での具体的な業務内容は、次章で詳述する。

表 1　新・旧カリキュラムでの実習の違い

	M1の実習	期間	単位数	M2の実習	期間	単位数
旧カリキュラム	教職専門実習Ⅰ	9月に 連続15日間	通年 3単位	教職専門実習Ⅱ	4月に 連続35日間	前期 7単位
新カリキュラム	学校臨床専門実習Ⅰ	【水曜実習】 大学授業期間中の毎週水曜日 【集中実習】 8-9月に 連続10日間	通年 3単位	学校臨床専門実習Ⅱ	【水曜実習】 1年間のうちにどこかで10日間 【集中実習】 4月に 連続25日間	通年 7単位

水曜実習は4月27日から開始され、2月1日が多くの院生にとって最終日となった。通年では、おおよそ25回程度の水曜実習が行われた。本稿執筆時にはまだ実施されていない修士二回生(M2)の水曜実習は、年間で10日間の実習を、実習校および担当教員と相談した上で院生が時期を決めて実施する予定になっている。旧カリキュラムの教職専門実習Ⅱが前期単位であったのに対して、新カリキュラムの学校臨床専門実習Ⅱは通年単位となったので、このような実習の形態が可能になった。院生がM2の後期に取り組むことになる修了論文と関連付けた実習を行うこともできるだろう。

水曜実習の導入に伴い、実習で経験した出来事を省察し、次の水曜実習につなげる学習が必要になる。この省察は、学校臨床力を育てることにもつながる。これらの役割を持つ科目が省察実践研究であり、3週間に2回程度のペースで木曜日の午後に実施された。この科目は旧カリキュラムにおける、授業力高度化実践研究、生徒指導力高度化実践研究の後継にあたる科目になり、後期からは修了論文の指導も行った。本稿では、2022年度の実施された省察実践研究Ⅰの内容について記述する。

2022年度前期の省察実践研究Ⅰは、教員全員、院生全員が参加して行われた。省察の理念

や進め方を院生、教員で確認しながら行うためである。全体での論文の共有などを行うこともあったが、基本的にはグループに分かれて実習の省察を行うことが省察実践研究の核になる。グループは院生の実習先である、京都市小学校、京都市中学校、京都府小学校、京都府中学校、高校の５グループで構成され、それぞれ実務家教員１名（高校は２名）と研究者教員２名が指導にあたった。院生は水曜実習後に、実習の出来事をまとめた振り返りシートを作成して省察実践研究に持ち寄り、省察を行った後に書き足しをして、教員と共有することとした。後期は院生の希望を反映した研究者ゼミを設定し、全体での省察と研究者ゼミによって省察実践研究Ⅰを構成した。研究者ゼミは、修了論文に向けた研究指導を行うもので、院生にはM2の集中実習までに研究計画書を作成し、実務家教員および実習校と共有することを求めている。

具体的な省察の方法は、地域、人数、校種がグループによって異なるために、グループの教員と院生の任せることになった。ただし、大まかな方向性においてはいつくかの共有事項を設けている。次節では、この共有事項について、その理論的基盤とともに整理する。

2－2. 実習と省察の理論的基盤

「省察(reflection)」という言葉は、教職大学院で多用される言葉であるものの、様々な解釈が存在している。筆者（徳永）がこれまで提示・共有してきた省察のイメージは、コルトハーヘン(Korthagen, F.A.J.)のALACTモデル（図1）である。ALACTモデルに基づく省察では、授業実践などの①「行為」、その後に来る②「行為の振り返り」によって、④「行為の選択肢の拡大」を行って、新たな⑤「試み」につなげるのではなく、③「本質的な諸相への気づき」に至ることを重要視する。

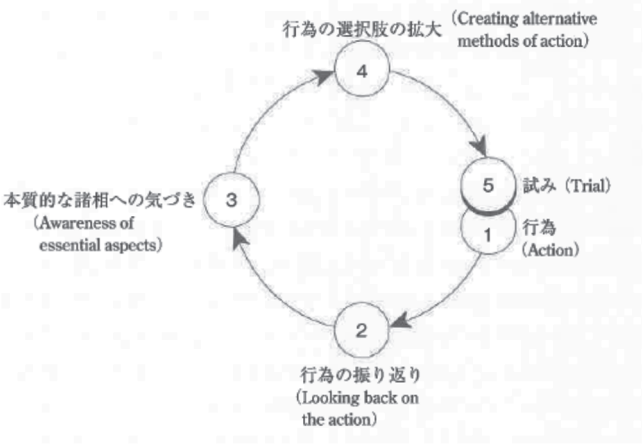


図 1 「省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル」[3]

③「本質的な諸相への気付き」に至ることは難しいので、教員の意識的な働きかけが必要になる。そこで省察の際に意識することとして共有していたのが、実践を多面的・多角的に見ること、そして教育実践を内側からも見ることである。以下の二つの図は大学院の入試説明会で使用しているもので、この二つの見方を示したものである。

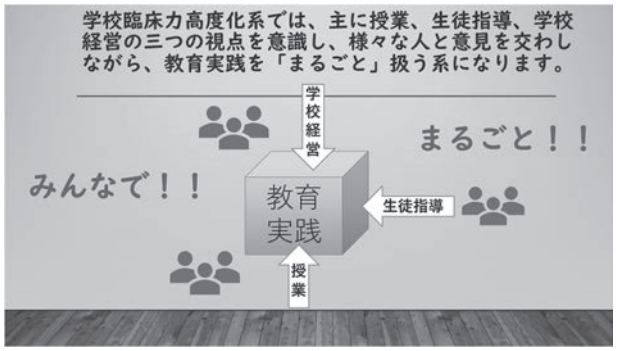


図 2　多面的・多角的に見る

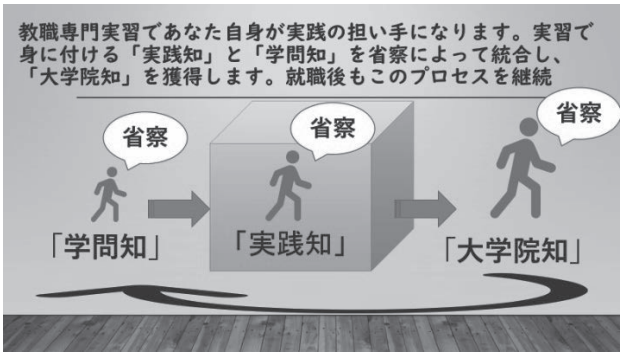


図 3　内側から見る

多面的・多角的に見るという言葉は、社会科教育で使われている言葉である。多面的に見るとは様々な面、例えば経済面、歴史面などから見ることである。多角的に見るとは、様々な人の立場から見ることである。省察実践研究Ⅰでは、教育実践を多面体と捉え、授業、生徒指導、学校経営の三面から見ることを院生に意識させた。授業、生徒指導、学校経営は従来の連合教職実践研究科に設置されていた三つのコース、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に対応する。そして、教職大学院の新・旧の両カリキュラムにおいて、カリキュラムを構成する主な三つの領域でもある。実際は、より多くの面が存在するであろう。多角的に見るということに関しては、省察実践研究において一緒に省察を行う院生、研究者教員、実務家教員がそれぞれの立場から見るということ、さらに子ども、保護者、教員、院生といった様々立場に立って見るということを意識させた。。

多面的・多角的に見るという図２のイメージは、教育実践を外側から見ている。しかし、研修教員として教育実践に携わっていくのであれば、教育実践を外側から見るだけではなく、内側から見る必要がある。図３は省察によって多面的・多角的に捉えられた教育実践を、実習によってその中に入って内側から捉え直すイメージである。付け加えると、研修教員として実習を行っている院生は、教育実践に影響を及ぼす存在でもある。こうした現場への関わり方は、フィールドワークの手法に用いられる参与観察に似ている。

まとめると、ALACT モデルにおける③「本質的な諸相への気づき」に至ることを目的として、多面的・多角的に教育実践を内外から見ることが、本コースが求めている省察の在り方である。

３．院生の学びと教員の働きかけ

3－1. 実習と省察実践研究の実際

本章では、実習と省察実践研究を通して、院生が学んだこと、そしてその学びに寄与した教員の働きかけを分析する。本コースでは、院生、教員全員が参加した Google Classroom を作成し、院生には定期的な長期的な視点に立った振り返り文の提出を求めてきた。本章で明らか

にする学びの実態は、これらの振り返り文を主な資料とするものである。

○実習における院生の立ち位置

当初の水曜実習において主に院生が行っていたのは授業見学や校内の補助的な業務であり、直接児童・生徒を指導することは少なかった。院生の中にはイメージしていたような仕事内容ではなく不安や疑問も抱いた様子も見受けられた。前期の教員間の振り返りにおいても、実践を外側から見てしまう傾向があることが課題として認識されていた。しかし、8-9 月の集中実習になると自身が授業を行い、クラスの担任としても関わりが増えることで、教員としての当事者意識を感じさせる発言も見られるようになった。それらを踏まえると、学校を外側から見ていた状態から内側から見る眼差しへと変容していったといえる。学校を内側から見ることは、前章で述べた教育実践を内側から見ることにつながる。院生の変容は、集中実習がこの眼差しの転換に重要な役割を果たしていることを示唆している。

2022 年度後期になると学校の管理職、担当者からも一様に「学校側として助かっている」と評価が寄せられるようになった。おそらく院生たちは自分に与えられた役割だけに収まらず、教師目線で今何を最優先し、自分にできることはないのかの判断し、行動できるようになったのであろう。こうした現場からの評価も院生が内側から見ることができるようになった証拠だろう。こちらは水曜実習のように長期間継続する実習の有効性を示唆している。

現場の先生方からの見取りを省察の場にフィードバックすることで本人にとってだけでなく全体によい学びが広まった例もある。ある小中学校の管理職からの集中実習Ⅰでの院生の様子を聞いた際に、「今回の中学生に対して授業を行う集中実習Ⅰでは自然とクラスの中の支援が必要な生徒に寄り添う姿が見ることができました。これはおそらく今まで小学校課程に関わってくれたおかげだと思いますよ」というコメントをもらった。筆者（新谷）が指導するグループは中学校教員希望者の集まりであるが、このことで小学校での教育活動に目を向けることの大切さや必要性を改めて実感することができた。ただし、こうした経験の価値に院生は無自覚なこともあるので、教員による意識づけが重要になる。

年度末の院生の振り返りでは「春から比べることで生徒の変容が友人関係やその会話からとても感じ取ることができる」という自身の変化について述べたり、「普段なかなか聞くことのできない話を担当の先生から聞くことができて勉強になった」という自身の関わりの広がりを述べたりする記述が見られた。

○省察実践研究での話し合い。

次に、省察実践研究をどのように進めたのかについて、筆者（新谷）の経験をもとに振り返りたい。当初は「水曜実習で気になったことや引っかかったことを次の日に大学で話し合おう」といった方向性で始まったので、院生は省察実践研究を意識し過ぎた状態で現場に入っていたのではないか。前期によく見られたのは、現場で見聞きしたことと自分の今まで持ってい

た教員のイメージとの違いを感じたという語りである。それは、目に見えた場面を切り取って短絡的に解釈したような捉え方であった。

しかし、実習の回数が増えるごとに徐々に深く議論ができるようになっていった。なぜならば、教師の働きかけや子どもの行動だけではなく、それらの背景を考えるようになったからである。特に集中実習以降はベクトルが自分自身にも向けられ、「あのときの指導はこれでよかったのか？」や「今の立場でできることは何か？」の発言も多くなった。このあたりから教師としての当事者意識が強く感じられるようになってきたので、集中実習はそうした意識の転換を促すという意味で重要な役割を担っていたと考えられる。

さらに、回を重ねるごとに忌憚のない意見交換ができるようになり、他者の考えを受け入れ、また安心して悩みも省察の場に出せているようであった。時には白熱した議論になるときも見受けられたが、お互いが考えを尊重し合えていることもあり心配はなかった。

院生の学びの典型として、ある院生ａの１年間の振り返りについて考えたい。この院生は、「１年間で大学院にて得た成果は自分自身の課題を見つけることができたということである。･･･（中略）･･･自らの存在、教師としての在り方を常に省察してきた結果だと捉えている」と振り返っている。この院生は自分の課題を２点挙げており、一つ目は一人の人間としてありのままに子どもと関わることで自分らしさを表出できるよう自己開示すること、二つ目は受け身だった学びから自律性を持って行動するということである。学校臨床力高度系では、学校臨床力の育成を目指すことを大きな目標としている。実習と省察を繰り返すことを通してこのように自己理解を進め教師としての有り様を追求してほしいと考える。

〇教員の働きかけ

では、教員のどのような働きかけが院生に省察を促したのだろうか。ここでも筆者（新谷）が担当した中学校グループを例に出してみる。担当教員による事前の話し合いで、院生に進行、形式などは任せ、教員の役割は必要があれば喋るということを確認して、スタートをきった。最初に、省察は「実習の反省ではない」こと、次の実習にモヤモヤがなくなるようポジティブに話すことを院生たちと確認した。このグループは院生が２名ずつ４つの学校に配属され、計８名であったため、時間の限りある中でうまく話し合うにはタイムマネージメントと内容の精選の工夫が必要であった。始めはグループを二つに分けての進行も試してみたが、そうなると話す機会は多くなるが全員の話が聞けないことになる。そこについては全員で話を聞くことに重きを置き一つのグループで進めることになった。院生による自主的な事前打ち合わせも行われるようになり、時間内に終わるように内容を調整して臨んでいた。

筆者（新谷）は、実務家教員の立場から自身のエピソードを、詳しい状況、その際に持っていた疑問、その際に持っていた感情などとともに話した。さらに、院生から出てきた他人の行為については「なぜそのような行動をその人はしたのか？」など気持ちを想像するように促した。このことは、教育実践を多面的・多角的に見ること、現場を経験したものとして内側から

見ることを、院生に促していたと言えるだろう。

3−2. 院生が身につけたもの

前節では、筆者（新谷）の実践を踏まえた上での考察を行った。本節では、院生の全体的な傾向を分析していく。今回は院生から提出のあった「振り返り」をテキストデータとして分析を行った。振り返りは、5月末、前期末、年度末の三回、いずれもGoogle Classroomに使って行っている。課題について整理した物が表2である。院生に問うていることにやや違いはあるものの、いずれもその期間の学びを振り返ることを求めている。

集めたテキストデータから自然言語解析の手法を使って、文章を単語（名詞、動詞、形容詞等）に分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析し、有益な情報を抽出した。分析には、KH Coder3というアプリケーションを使用している。この分析の仕方では、単語ごとの切り分けが困難であったり、同音異義語や表記ゆれなどがあったりするために分析精度は高くはないものの、全体像や特徴の把握は可能である。院生の「振り返り」が意識している実習と省察のイメージを捉えることもできるだろう。院生の「振り返り」については5月と前期終了時の7月と1年間の振り返りの2月の3回行い、毎回一人あたりA4一枚分の文章を提出してもらっている。それらに含まれる単語の出現頻度を元にその変化に注目し、分析を試みた。以後、それぞれの振り返りの時期を年度始めから順にA期、B期、C期と表記する。

表 2　院生への振り返り課題

時期	有効回答数	出題文（一部省略）
A期：五月末	30	1）この2ヶ月で自分が気づいた大事なこととそのきっかけ、2）その気付きをもとに、今自分が勉強、研究してみたいと思っていること、以上の2点を書いてください。
B期：前期末	30	以下の二つの内容を文章で書き、A4一枚以内におさめて、PDFで提出してください。 1）半期の自分の学び（水曜実習、省察実践研究、大学の授業）の振り返り。 2）1）を踏まえて、集中実習にどのように取り組んでいくのか。
C期：年度末	28	・一年間の院での学び（講義、実習など全て）を振り返り、自分の中での成果と課題をまとめてください。

表 3　主な単語の出現数

	単語	A期	B期	C期
①	関わり※1	16	24	24
②	対応※2	19	11	10
③	自分	99	74	150
④	課題	2	16	74
	自分の課題※3	0	11	62
⑤	省察	15	28	47
⑥	研究	55	19	50
⑦	理論	19	21	57

※1主に人との関わり

※2主に人との対応

※3④の中から自分の課題と使用しているもの

表3は学校臨床力の育成を念頭に据え、キーワードとなる主な単語をいくつか選び、出現数の変化を表したものになる。まず①「関わり」と②「対応」に注目してみると、①が増加、②

が減少の傾向が見える。図 4 は抽出語の対応分析を行ったもので、図 4 の点線の交点である原点（０．０）から離れているほど、その近くにある時期の特徴的な語と捉える。A 期（五月末）の近くに「対応」があり、B 期（前期末）は「関わる」、C 期（年度末）は「関わり」がその付近に見られる。

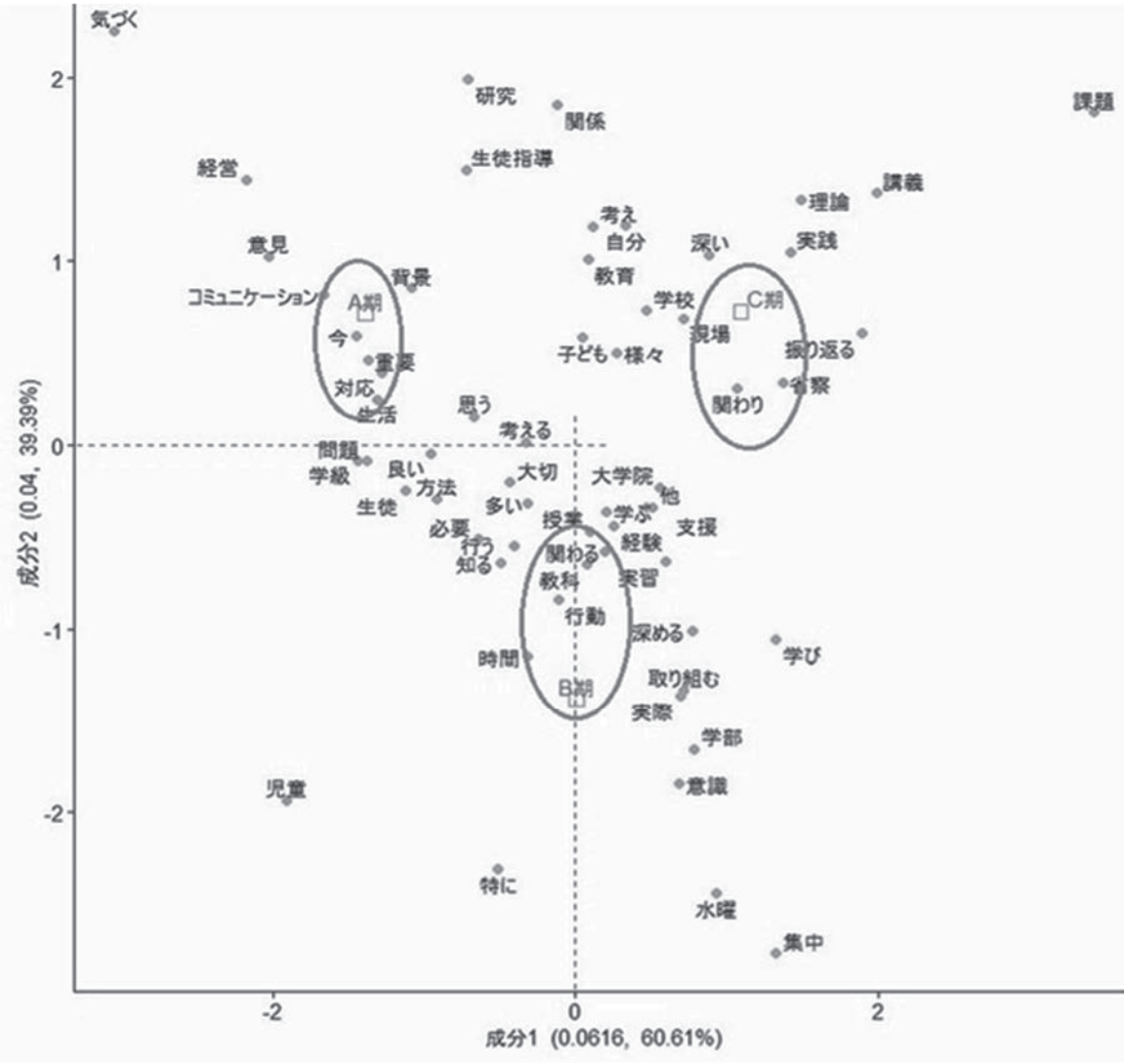


図 4　抽出語の対応分析

これのから当初は人と接することを「対応」という形式的なイメージで表現していたものが学校臨床力を意味する「子どもに何が必要かを見立て、関わる力」のように、その背景も含めて接する「関わり」に変容していったという可能性が考えられる。こうした分析結果を裏付けるものとして、ある院生 b の A 期と B 期の振り返りの言葉を記載する。この院生は C 期にも「後期の方が生徒との信頼関係を築け、お互いの関わり方がわかったように思う。」と述べており、その変容がうかがえる。

院生 b
【A 期の記述より】
5 月末までの大学院での授業や実習を通して、生徒の背景を知る方法や接し方を生徒の特性に応じてどのように対応するとよいのか更に学びたい。ひとりひとりが違う背景を持っており、特性が違うのは当然であるが、その中でも、何か傾向があると考えている。学校という集団生活の場において 1 人ひとり違う接し方をするのは難しい。例えば自己肯定感が低い生徒にはどのような背景が隠れているのか、そして自己肯定感を上げるためにはどのような対応をするべきかを学びたい。また、集中力が低い生徒は何故低いのか、どういう場面で集中が切れるのかを分析して、高めていくにはどのような対応をしていくべきかなど、特性に応じた接し方や対応を学び、生徒がよりよい学校生活を送れるようにする方法を研究したいと考える。・・・
【B 期の記述より】
大学院に入学し半期が経過した現段階において、生徒との関わり方や授業の内容、指導方法など幅広く学ぶことが出来た。生徒との関わりの中で特に学んだことは生徒の背景を見ることの重要さである。生徒を知るためにはただ接するだけでは不十分であり、信頼関係を築くまでに至らないということを学び、実習先でも授業になかなか参加せず、気分でやる気が変わる生徒に接するときに、生徒との会話から背景を知ることが出来たこともあり、大切であると感じた。・・・

「自分」と「課題」という言葉も、先ほどの図 4 における C 期の近くにあり、特徴的な言葉である。図 5 は共起ネットワークといい、一緒によく出現する語（共起する語）を線で結び、特に強く結びついた部分ごとにグループ分けされている。C 期の単語を分析した共起ネットワークを示した図 5 では、「自分」と「課題」は近い位置（左下）にある。ここで重要なのは、A 期と B 期においては、両者の結びつきは見られなかったということである。

関連して「省察」という語がある文章のその前後にどのような語が出現しているかを調べた。各期の上位三つを順にあげると、A 期は「実践」、「実習」、「今回」、B 期は「実習」、「時間」、「実践」、C 期は「自己」、「能力」「実習」となる。C 期になると、「自己」が一番多く出現するようになった（図 5 の左上）。これらから院生の多くは学校現場で経験したことや大学院での講義の中で考えたことなどをもとに省察を繰り返し、そこから教師としての在り方や自己の課題を見つけようとしていたのではないか。代表的な C 期の振り返り記述として前述した院生 a のものを再掲する。

院生 a
【C 期の記述より】
私が一年間で大学院にて得た成果は、自分自身の課題を見つけることができたということである。それは、学校臨床力高度化系において理論と実践を往還させる中で、自らの存在、自らの教師としてのあり方を常に省察してきた結果だと捉えている。・・・

以上の院生の学びについてまとめると、1 年間を通して教育実践に携わって省察を行うことで、徐々に自分に省察の対象を向けるようになったと言える。自己から切り離した方法をイメージさせる「対応」から、主体性をイメージさせる「関り」という言葉が増えていったことも象徴的である。

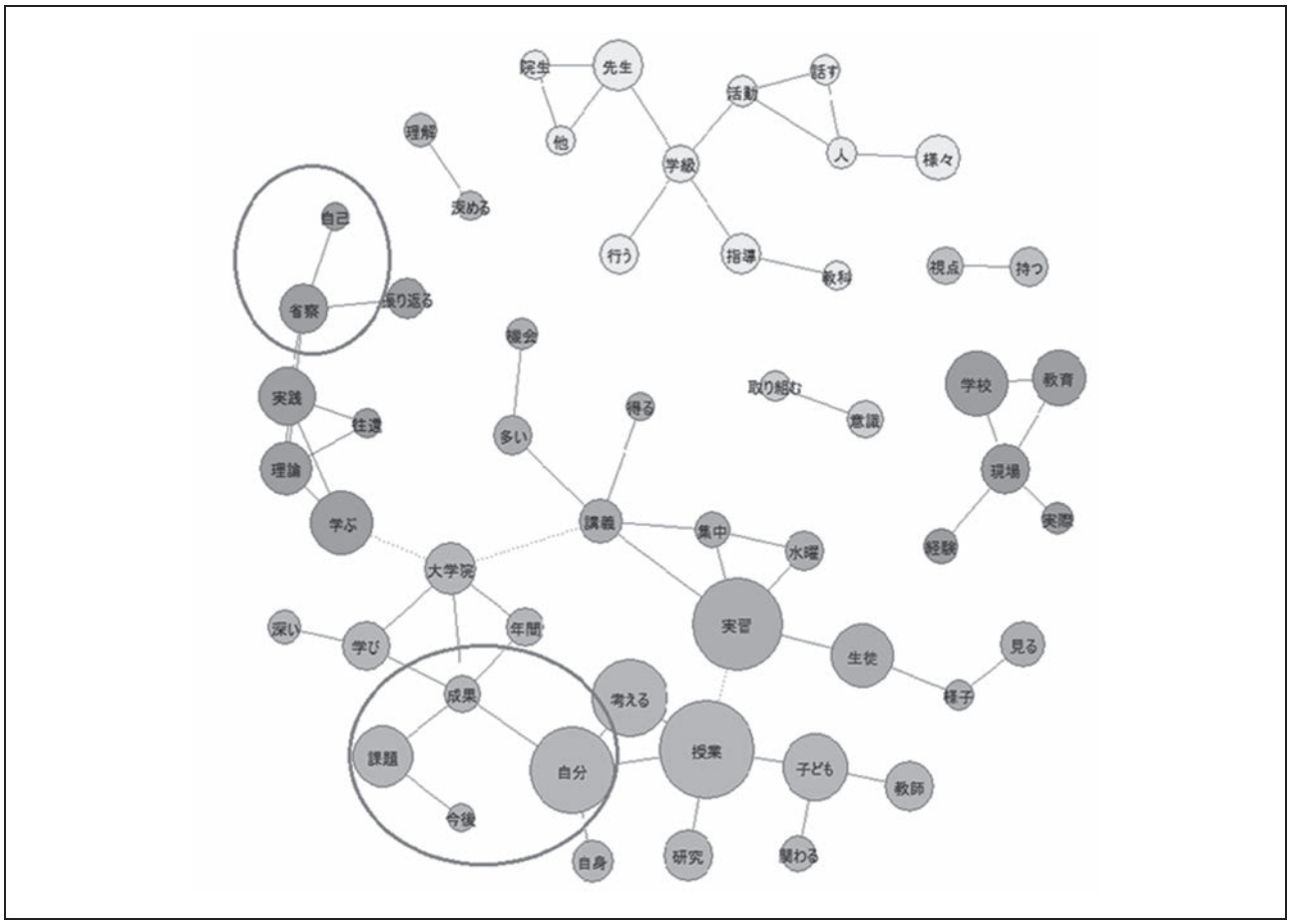


図 5　共起ネットワーク：C 期

4．おわりに

本稿では、京都教育大学大学院連合教職実践研究科学校臨床力高度化系の初任期教員養成コースにおいて、2002 年度から行われた実習と省察を行う科目である省察実践研究の概要について整理し、院生の学びについて分析してきた。その結果から M1 終了時の院生の姿として想定できるのは、自身が経験した教育に関する様々な事象を省察することで、再帰的に自身の課題を認識する姿である。そのためには、長期間継続的に学校現場に関わり続け、多面的・多角的に内外から教育実践を見ることが重要になる。実習に関して言うと、二つの異なる形態の実習を経験することが院生の視点を大きく変えることになるので、教員はそのことを院生に意識させる働きかけをする必要がある。今回の分析は大学院二年課程のうちの一年だけのものなので、2023 年度終了時にあらためて分析を行うことを今後の課題としたい。

注

[1] 徳永俊太・佐古清・冨永吉喜・西祐子（2022）「省察を軸にした教職大学院の授業(3)：新しいカリキュラムに向けて」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 11 号、pp.1-10。
[2] 3 章は新谷が、それ以外の箇所と全体の構成は徳永が担当した。
[3] 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―』学文社、2010 年、p.54