

## 教職大学院の「学校における実習」に対する教師教育者の関わり

### Teacher Educators' Involvement in "Practical Training in Schools" at the Graduate School of Teaching

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践研究ユニット

(令和5年9月4日受付, 令和5年12月22日受理)

本研究では、「学校における実習」の目的を踏まえ、教師教育者がどのように関わればよいのかについて追究した。「学校における実習」は、「教育実習」と異なり、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》機会である。したがって教師教育者は、その機会が成立するようにサポートする存在となる。しかし、調査やインタビューからは、教師教育者自身が「教育実習」と「学校における実習」に対する違いを十分認識しておらず、それによって「教育実習」の指導と同様に「職業的社会化」の発達を優先する考えによる指導が行われてしまう状況があることが分かった。

そうした状況に対し、本研究では「学校における実習」の目的を具体化するための教師教育者の関わり方について大学教員に関することを5項目、学校現場の実習指導教員に関することを4項目提案した。中でも「学校における実習」の目的の理解と院生と教師教育者の相互理解の重要性を指摘した。

キーワード：「学校における実習」の目的 実際の課題 教師教育者の関わり 相互理解 自己探究

#### はじめに（問題の所在・研究の目的と方法）

理論と実践の往還を標榜する教職大学院では、「学校における実習」は学習の根幹となる。ではストレートマスターに対する「学校における実習」は、学部段階の「教育実習」とどのように異なるのか。「学校における実習」に関わる大学院の教員や実習先の学校の教員等の教師教育者の多くは、実は「教育実習」の体験しか持っていない。この事実は「学校における実習」に対する認識に影響を与えてしまうのではないだろうか。

「学校における実習」に関わる教師教育者は、それぞれの研究や実践を背景とした教師教育観を持っているはずである。理論的な背景とそれぞれの経験が蓄積され、その個独自のものとなった教師教育観は、異なる価値として尊重されるべきものだ。しかし、「教育実習」しか経験のない教師教育者が「学校における実習」の目的を明確に

しないまま、「学校における実習」に無自覚に関わることは避けなければならない。筆者も複数の「学校における実習」を担当し、複数の教師教育者とともに「学校における実習」での院生と関わっているが、その実際からは、「学校における実習」と「教育実習」の違いが判然としない状況が見受けられる。

こうした教職大学院の「学校における実習」の実習指導の状況を踏まえ、本研究では、「学校における実習」に対する教師教育者の関わり方を探る。本研究は、A教職大学院を対象として次のように進める。

①「学校における実習」の目的とそれに対する教師教育者の関わり方の導出、②①に対するA教職大学院での実習指導の課題の導出と「学校における実習」の目的に対する教師教育者の課題の導出、③②を踏まえ教師教育者の実習指導への関

## わり方の提案

このうち、②の課題の導出は、A教職大学院の実習指導で過去に生じた特徴的なパターンと、A教職大学院の教師教育者に対して行った質問紙調査、加えて、「学校における実習」を行った院生2名の様子と彼らの指導に関わった学校現場の実習指導教員に対するインタビュー内容により行う。

「学校における実習」の指導や内容をめぐる先行研究は、実習の枠組みや授業研究の視点からの院生の思考の変化の記述が中心である。それに対し、本研究では実習指導に対する教師教育者の関わり方を模索する。また院生の指導に関わった学校現場の実習指導教員のインタビューでの発言を踏まえて、教師教育の現場の理解や生じている課題を捉えること、その上で教師教育者の実習指導への関わり方を提案することは、今後の「学校における実習」に関する研究や教師教育の具体に対し、意義あることと考える。

本研究では、A教職大学院の教師教育者、院生、院生の実習指導に関わった学校現場の実習指導教員の記述を用いる。上記の関係者に対し、研究の目的と方法、論文上の発表の可能性において説明しており、同意を得ている。また、論文の記述にあたっては、個人が特定されないように配慮する。

## 1. 「学校における実習」の目的と教師の関わり

### 1-1. 「学校における実習」の目的

「学校における実習」の目的については、文部科学省が示した「1.学校における実習（教職専門実習）のねらい」から、ストレートマスターに関する部分を取り出して考察する。

まず、位置付けである。「学校における実習」は、単に学部段階における教育実習の延長ではなく、その教育実習を通じて得た学校教育活動に関する基礎的な理解の上に一定程度長期にわたり行うと記述されている。この「単に学部段階における教育実習の延長ではなく」という文言は「教育実習」と「学校における実習」が別物であることを示す。では、どう異なるのか。これについては、育てる内容に関しての「自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培う」こと、「理論知を実践知に変換する資質能力を獲得する」という記述が手がかりとなる。

「教育実習」は「学校教育活動に関する基礎的な理解」を目的とするが、「学校における実習」では、「自ら」「主体的に取り組むこと」、「実践知への変換」を求める。この記述の解釈には、Biestaの教育についての「社会化」「資格化」「主

体化」という分類<sup>1)</sup>を用いて考えるとわかりやすい。「教育実習」は、「学校」という場に慣れ、そこで必要とされる技術や知識等の対応力を獲得すること、つまり「社会化」「資格化」が目的とされる。それは今津のいうところの「職業的社会的化」(2017:81)に向かうことであり、自己、主体は重視されない。それに対し、「学校における実習」には、「自ら」「主体的に取り組むこと」という表現により自己が顕在化される。それだけではなく「実践知への変換」ということで、教育学的な知や学校の状況を理解した上での自己の積極的な関与が求められる。

なぜ「実践知への変換」は自己の積極的な関与と考えるのか、その点を説明したい。「理論知」が抽象度合いの高いものに対し、「実践知」は具体である。その現場、その場での個々の選択・思考・判断、振る舞いに直結するものであり、その過程で自己、つまりKorthagenの言うところの「人間の行動を導いている内的存在」である「ゲシュタルト」(2010:51)や、それらが背景となった教育観が強く関わる。そうした非常にパーソナルな土台を持つ「実践知」の獲得は、単に熟達者が示すものや行っていることを真似るのではなく、熟達者の「実践知」を「理論知」から見直すこと、かつ、自己の教育観から問い直すことが同時に行われる必要がある。そのように考えると実習指導に携わる者にとって、自己の特質や培われてきた自己の教育観に無自覚であることは、大変危険ということになる。「理論知を実践知に変換」という文部科学省の記述に対しては、その過程において個々が「主体」として存在し対応することが求められていると考える必要がある。「主体的に取り組む」「理論知を実践知に変換する」ということの実現には、それぞれが自分はどうのよう人間であり、何を大切に、どのような教育観を持っているかという自己や構築されつつあるプロフェッショナル・アイデンティティに対する自覚が不可欠となる。

### 1-2. 教師の関わり

このように考えるならば、「学校における実習」に赴く院生は、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》という必要がある。

目的が異なれば、教師教育者の関わりも異なる。「学校教育活動に関する基礎的な理解」を目的とする「教育実習」では、これは～だ、この場合は～とする、という集積された知識や技術、理

論、誰かの技術や方法を自己の具体的場面に適用しようとする技術的合理性アプローチを用いることにより、学校教育や学校現場での「社会化」「資格化」を焦点としたアプローチが効果的かもしれない。しかし「学校における実習」では、そうしたアプローチではなく、院生個々が、自己の内面と対面し、存在する意識や教育観を探っていく過程に自覚的になるように、教師教育者が環境を整備することが求められる。院生が自己の内面と対面し、自己を探究することを意図するならば、実際場面を取り上げながらそれについての解釈や考えを共に探究することが必要になる。その状況では、リアリスティックアプローチに基づく関わりが相応しいであろうし、教師教育者が一方的に指導するというよりは、一緒に考える「learning partner」、あるいはセルフスタディで必要となる「critical friend」のような存在となることが望ましいということにもなる。

次項では、「学校における実習」の目的に対する教職大学院での実習指導の課題を A 教職大学院の実際から導出する。

## 2. 教職大学院の実習指導に対する課題

### 2-1. 過去に生じた特徴的なパターンからの考察

先述したように「学校における実習」では、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》ことを求める。ゆえに教師教育者には、そのためのサポートが望まれる。しかし「学校における実習」の指導場面では異なる対応が見られる。その実際を、【資料 1】に示す。これは、過去（2014～2019 年度）の A 教職大学院の実習現場から、指導に関わった教師教育者（大学院教員）、教師教育者（学校現場の実習指導教員）、加えて、ストレートマスターに対してメンターとして位置づけられた教職

【資料 1】「過去に生じた特徴的なパターン」

立場	生じたこと
大学院教員	解説のつもりが、いつの間にか自分の武勇伝的な経験談や自説に終始した。
学校現場の実習指導教員	大学院側の実習の説明に同席したにも関わらず、院生に「あれでは力にならない。私のやり方で指導する。実践授業は数多くこなさない」と指導した。
教職大学院の現職院生	メンターでありながら「これは～とするべき」と自分の考えや経験に基づく対応を「指導」した。

大学院の現職院生に見られたものである。

ここには、個々が持ってしまっている指導のスタイルや自分の体験を是として、対象の院生の内面との関係を考えずに提示する様子が示されている。これは過去のことではなく、2022 年度に担当した授業では、「自分の持っている考え方を示したい、それを教えたいという欲が出てくる、それが指導ではないかとも思う」と話す現職院生もいる。

こうした事例の背景には、教師教育者（現職員生も含む）が、これまで「職業的社会的」の発達を優先する教育を受けてきたことが大きい。彼らは「学校における実習」を体験しておらず、院生の内面の発達に対する教師教育者の関わりについての認識の不足がある。実際に実習に来ている院生に対し、学校現場の指導教員が次のような発言をしたことも院生から報告されている。「実習は学部の実習を基本として考えている。大学院での実習は何をしたらいいのかわからない。自分たちは、大学院の体験がない。だから正直、学部での実習体験を使ってやるしかない。」

### 2-2. 「学校における実習」についての質問紙調査からの考察

#### 2-2-1. 質問紙調査と結果について

A 教職大学院の実習指導では、2016 年度から Korthagen らのリフレクションの考え方を取り入れ、「5 段階の手順」や「8 つの窓」を活用した指導を試みている<sup>2)</sup>。しかし所属教員の入れ替わりも多く、「学校における実習」と「教育実習」の目的の違いが、所属する教師教育者に意識されにくい状況があり、実習指導のあり方が危惧された。そこで「学校における実習」に対する教師教育者の指導について、FD 活動の実施が計画され、FD 活動の資料とすることを前提として 2020 年度の「学校における実習」の担当者に、実習についての考えの記述を依頼し、2021 年度の 8 月に相互の意識を交流する機会を持つことを計画した。記述を依頼したのは次の 3 点であり、いずれも自由記述で記名式である。

#### 1 実習指導の役割分担に関すること

- (1) 教師教育者（大学院教員）が教師教育者（学校現場の指導教員）に期待する役割
- (2) 教師教育者（大学院教員）が意識している役割
- 2 多くの「指導者」に囲まれる院生に対する指導について、意識していること
- 3 その他（今年度の実習指導での成果と課題等）

提出日は 2021 年 2 月 10 日、回答者は、研究者教員 5 名、実務家教員 1 名、特任教員 3 名で

ある。回答は文末の削除以外はそのままだと記載し、【資料2】に示す。記述の意図については適宜確認した。

**2-2-2. 質問紙調査の回答から導出される課題**

まず項目1である。項目1(1)の回答からは2つの指導のあり方が見出せる。1(1)の場合、Aには指導してもらいたい内容が記載され、それを学校現場の指導教員が直接的に指導することへの期待である。それに対してCとDは直接指導ではなく、院生の内面の発達に焦点が置かれ、院生自身がリフレクションにより自覚することを挙げている。また、Dには教師教育者相互で院生の内面の発達を共有しながら指導を行うことについても述べられている。

【資料2】「質問紙調査の結果」

項目	回答
1(1)	<p><b>A</b> 児童生徒との日常的なかかわり方の指導や基礎的な授業技術の伝授。</p> <p><b>B</b> 学生の長期的な成長を支援すること。</p> <p><b>C</b> カリキュラム、実習生自身の目標をもとに、実習生の学びの状況をモニターすること。</p> <p><b>D</b> モニターした内容を大学院教員と共有するとともに実習生自身がリフレクションを通して自覚できるよう働きかけること。</p>
1(2)	<p><b>E</b> 実習を通して、教師としての力量を高めるための指導・助言・援助を行うこと。</p> <p><b>F</b> 指導教員等の現状をモデルケースとして解説しながら日常的な学びの在り方、特に授業、学級経営等の在り方についての指導。</p> <p><b>G</b> 自身の教師としての学び・成長のプロセスを一つのモデルとしつつ、それを前面に出さずに指導すること。</p> <p><b>H</b> 自分の強みを生かした指導を各教員が行い、多様な面から院生にアプローチすること。</p> <p><b>I</b> 実習生自身がリフレクションをとおして自覚できるように働きかけること。</p> <p><b>J</b> その場での事実を通して一緒に考えることで、自己の特性を見出し、相対化して自己の生かし方を考えること（自己自覚）ができるように。</p> <p><b>K</b> 院生の状況に寄り添った指導、大学院での実践研究の理解とサポート。</p> <p><b>L</b> 大学教員間での教育観の共有が難しい。</p>
2	<p><b>M</b> 指導する側の人数が多くなり、圧力を感じる可能性がある。少しでも、安心して活動できるような環境を設定すること。また弱音を吐き出せる場があれば。</p> <p><b>N</b> 院生は正解がどこかにあると考えており、それを求めることに慣れている。答えを与えられるのではなく、常に考え続けるということを、院生と教員が相互に議論することを通して考えることができるように。</p>

	<p><b>O</b> 児童生徒の成長を一番に考え、多くの「指導者」から得た異なる指導・助言を取捨選択できるように。</p> <p><b>P</b> 院生自身が自らの取り囲む他者をどのように位置づけ、自らの学びと成長に生かしていこうと自律的に考え続けているかをモニターし、支援すること。</p> <p><b>Q</b> 指導者の院生に対する共通理解（この院生が、何を課題として実習に取り組もうとしてとしているのかについて理解する）。</p>
3	<p><b>R</b> 実習の目的・ねらいや実施方法等を、実習先である学校側の一部の教員しか把握されていない点がある。そのため、実習がうまくいかない場合がある。現場で具体として指導する教員対象にしっかりと説明を行う必要があり、そうした時間と機会の確保が必要。</p> <p><b>S</b> 学校長レベルではなく、直接の担当者が望ましい。実習の目的等について全教員の理解。</p> <p><b>T</b> 実習の最終段階で行う総括ディスカッションが大切な機会になると思う。一方通行の取り組みにならないように、本当の意味でのディスカッションを実現する。</p>

こうした指導のあり方の違いは、1(2)にも見られる。Fの場合は、院生の内面の発達とは関係なく、指導教員をモデルケースとして、どのようにあるべきかを「解説」によって指導しようとする。しかし、Gの場合は、「前面に出さず」と記述されるように、教師教育者の内部にモデルケースは持ちながらも、院生の内面の発達に対応しようとする。Gと類似のものは、H I J K にも見出される。Hの記述は、教師教育者からの多様なアプローチを検討しながら必要に応じて蓄積し、実際の選択・思考・判断の際に活用するのは、院生自身であるという考えに基づいている。中でもJの記述の「相対化して自己の生かし方を考えること」には、教師教育者の発言や対応が、一つの例であることを超えてしまい、院生の中に「こうあるべき」という姿として位置づけられ、主体的態度を後退させてしまうことの危惧が見出せる。

次に項目2である。項目2の回答は3分類される。Mが院生の状況の困難さを認識することへの指摘、NとOが、院生に対する期待、PとQが支援である。PとQの支援については、Pが教師教育者の支援のあり方を示したものであり、Qは支援のために教師教育者自身が行うことが記されている。期待と支援では、院生の内面の発達への関わり方は異なる。いずれにしても、院生の置かれている状況を踏まえての対応であるかという点が大変重要になろう。

最後に項目3の回答である。ここには、実習先との相互理解の必要性が述べられている。言い換

えれば、この点は「学校における実習」における不十分さへの指摘でもある。Tにあるように、「学校における実習」の目的の理解や相互理解を深める機会を持つことが必要である。

以上から A 教職大学院の教師教育者の状況は、次の3点に整理される。1点目は、教師教育者の中には授業技術等、すぐに役立つことについての直接的な指導と、院生自身が自己の内面をより自覚するように「長期的な成長の支援」の両方があるということである。記名式であるため、前者は実務家、特任教員、後者は研究者教員の記述に見られた。2点目は、院生の置かれている状況、あるいは「正解を求める」傾向にあることを理解した上で、安心・安全な環境を構築し、議論を通して院生自身が考え、探究できることの指摘である。その際には、教師教育者側の院生に対する共通理解が重要になる。3点目は、実習先との相互理解の必要性である。この点は、「学校における実習」の目的理解と教師教育者側の院生に対する共通理解と関わる重要な問題である。

これらからは、A 教職大学院の教師教育者には、院生の内面の発達に対する意識を持って「学校における実習」に関わろうとしていることは捉えられる。ただし、教師教育者の経験や研究背景により、その意識には濃淡がある。

## 2-3. 実習指導の事例からの考察

### 2-3-1. 考察対象について

本項では、A 教職大学院での 2020 年度の「学校における実習」の1つを選択し、ストレートマスターの M1 2名と、2名の指導に関わった学校現場の実習指導教員2名の状況を実習指導の事例として考察する（この後、院生は M1A, M1B, 指導教員は A 教諭, B 教諭と記述）。M1A の指導者が A 教諭, M1B の指導者が B 教諭である。考察には、2名の院生の様相観察から得られた状況と、2名の指導に関わった実習指導教員2名のインタビューでの発言も加える。A 教諭と B 教諭の教職大学院の院生を対象とした「学校における実習」の指導経験は次のようである。

A 教諭：「教育実習」の指導経験もなく、今回が初めての実習受け入れである。

B 教諭：「教育実習」の指導経験は豊富だが、ストレートマスターは初めて担当する。

M1A と M1B を対象者として選んだのは、実習期間中に対照的な様相を見せたためである。M1A は実習期間中の自己探究が円滑に進み、他者との対話も楽しむ様子が伺えたが、M1B は苦

悩し孤立する状況が見られた。こうした対照的な様相を見せた両者の状況を整理することで実習指導の課題と改善の手がかりを得ることができるのではないかと考えた。実習はコロナ禍のため期間を短縮、10～11月に実施した。実習の目的はリフレクションを通して自己探究を行い自己の課題を捉えること、加えて先進的な授業実践から学ぶこと、担任とビジョンを共有しながら学級経営を学ぶことである。実習の展開は、2回の実践授業を中心とし、次の①～④の手順で行われた。

- ①院生が相談の上で指導案を作成し授業する。②指導教諭が同じ指導案で師範授業を行う。③院生は教諭から指導を受け、自己の気づきを話し合う時間を持つ。④院生は、同じ授業を別クラスで実施し①と比較し考察する。

### 2-3-2. M1A と M1B の実習の具体

M1A と M1B の実習の具体を、院生の記述と A 教諭と B 教諭へのインタビューに基づいて項目別に整理し【資料3】に示す。記述の都合から項目には a) ～ m) の記号を付した。院生のみについては a) b) c) J) k) l), 学校現場の実習指導教員のみについては e) m), それ以外は、院生と学校現場の実習指導教員が関わっている。院生の記述は関係の部分を抜粋し、インタビューについては文体と文末を修正した。

### 2-3-3. M1A と M1B に対する教師教育者の関わり

#### 2-3-3-1. 相互の関係性と院生についての理解に関すること

【資料3】「M1A と M1B の実習の具体」

項目	M1A	M1B
a) 学部での教育実習で感じたこと	授業中の子どもの様子に意識を向け、授業中の活動に対し、質問できずに置き去りになっている子どもが気になった。	実習で失敗しないためにはどうすればいいかということばかり考えていた。他者よりも上手くという競争意識があった。
b) 自分の追究課題	子どもが自分の考えを引き出す過程に意識を向け、他者と交流することによって生じる価値観の違いを理解しあえる授業をしたい。	他者（院生）との競争意識や不安を持ちながら、授業スキルを求めて教職大学院に入学。子どもと共に学ぶ空間を生み出すことにも惹かれていた。
c) 「学校における」実習直前の気持ち	実習では授業者と子どもたちの関係構築についても知りたい。	指導教員は自身に対する「評価者」。授業の失敗と指導案通りにいかないことが気になる。失敗したくない。

d) 実習開始時の指導教員との打ち合わせ	自身の授業実践で、子ども自身が自分の考えを引き出すこと、他者と交流することによって生じる価値観の違いを理解しあえることを実現させたいと伝えた。	打ち合わせが設定されなかった。 (M1Bは子どもと共に学ぶ空間を生み出すことに惹かれていることを説明していない)
e) 指導教員が考えたこと	M1Aと自身が考える授業は共通している。授業に向け協議を密にする必要がある。私だったら院生さんが考えた授業をどうするか。二人とも納得するようにと思いながら指導しようと思った。	児童理解、教科理解、授業を考案し、授業を実践する授業力、即戦力となるようにという重点的な指導が必要だと思った。
f) 指導教員が院生を観察して行ったこと	M1Aは教材解釈に対しての思い込みがあると感じたので、授業までの参観の期間に子ども個々の状況を知ることが必要であることを説明し、サポートした。	指導案の指導状況と子どもへの関わり方から、経験して乗り越えさせ肯定することを繰り返し、毎日小さなハードルを与えて乗り越えさせるように指導を実施。
g) 指導教員の指導に対する院生の対応	A教諭から自身が考える授業のためには個々を知ることが必要という指導を受け、参観の期間に個々のノートを見る等、個々の状況を知ること努めた。	指導案の指摘ばかり。学習のねらいが違っているとわれ、何をどう教えるべきかという議論に終始し、納得できず、苦しんだ。
h) 院生の授業準備	文学教材の授業をA教諭に相談しながら考案した。	B教諭の指導に基づいて指導案を作成。失敗や評価を気にし、控室で繰り返し板書計画と授業展開を復習。
i) 院生の授業実施	① M1Aが相談の上で指導案を作成し授業する。② A教諭が同じ指導案で師範授業を行う。③ M1AはA教諭から指導を受け、自己の気づきについて話し合う時間を持つ。④ M1Aは、同じ授業を別クラスで実施。M1Aは、③を待つまでもなく、①での違和感が②によって確かになり、②を見た直後に、自分の考えを授業中に示してしまうことで、子どもの思考や答えをそこに誘導していることに気づく。M1Aは③で、子ども自身が自分の考えを引	① M1Bが相談の上で指導案を作成し授業する。  どのように指導するかという指導が行われた。大学院の実習の手順である②のB教諭による師範授業と③の後半の気づきについての話し合いはなさなかった。

	き出すためにどうしたらよいかをA教諭に相談し④を実施。授業後、①と④の子どもの状況を比較したところ、明らかに④の方が子どもの考えが多様に出されていた。	
j) 自分の授業から自分への気づき	自分でも授業中に不安のあまり、生徒の発言を待たずに自分の解釈や説明を発言を待たずに自分の解釈や説明を発言しすぎる。待ってられない、そのことが生徒の自由な思考を制限していることに気づいた。	指導案通りに展開しない授業は失敗。評価者と位置付けたB教諭の目を考えて授業をしてしまう自分と、理想とする子どもと共に学ぶ空間を生み出すことで揺れ動いた。
k) 実習後に感じたこと	A教諭の授業を見たり話をすることで、教師は生徒自身が考えるきっかけを与える存在であり、生徒の意見や考えたことに対して評価する必要はないのではという気持ちが強くなった。	授業直後にM1Bのそばに集まった子ども達の「先生、もっと調べさせてくれたらよかったのに」という呟きから、自らの教師観というものを見つめ直す必要があると考えた。
l) 指導教員に対する感覚	教えられている的感覚ではなく、対話により引き出してくれる、一緒に考えるというかパートナー。共通するビジョンを持ち、ビジョンを具体化する方法を提案してくれ、それによる効果を実感させた存在。	自分の「評価者」である。
m) 指導教員の感想	自分も院生と一緒にしているという感覚。M1Aの研究テーマが、自分の授業観と基本的にマッチしていたので、自分は何をしているかなと普段意識していないことを見直すきっかけになった。	M1Bのことが分からないので、現場で普通の授業ができるようにと思い指導した。M1Bの考えを知っていたら違う指導をしたかも。自分は引っ張るタイプなので、教師像・子ども理解などを押し付けたかも。M1Bとマッチしていたか反省点。M1Bの～したいということを相談しマッチングする時間がなかった。当事者相互での相談で相互理解を図る時間があればよかった。

まず、院生と実習指導教員の関係性である。院生の立場からの学校現場の実習指導教員との出会いは、指導教員という「他者」<sup>3)</sup>と出会うことで

自己の思考傾向を自覚する機会、出会った「他者」についての理解と検討を経て、必要性を感じたら自己内の「他者」として位置付ける機会となる。もし位置付けられれば、今後、院生が何らかの場面で自己内対話をする際の「他者」を獲得し蓄積ともなる。このプロセスは、実は教師教育者である学校現場の実習指導教員側も同様であり、院生と関わることは、実は自身の教育観の明確化や再構築の機会となるとともに、院生を自己内の「他者」として位置け、今後の選択・思考・判断に活用することができる。

この点から【資料3】を見ると、k) l) m) の記述から、M1AとA教諭は共に、「他者」の獲得や教育観の明確化の機会を得ていることが見出せる。この点はM1BとB教諭とは異なっている。M1AとA教諭のこうした状況を可能にしたのは、実習の只中よりも実習前（【資料3】の項目のa) b) c) d) e)）である。M1Aは自身が実現したいものをA教諭に説明し、それをA教諭が理解し必要な助言をし、共に追究する姿を示した。実習生を受け入れた経験がないA教諭にとって実習に際して〈協議を密にする必要性は切実〉（〈 〉はインタビューでのA教諭の発言）である。そのためA教諭にとって実習前の協議は不可欠であったが、結果的にそれがM1Aにとっては、安心して自分の課題と向き合うことができる状況をつくることとなった。その状況から、M1AはA教諭を【資料3】のi)にあるように「一緒に考えてくれるというかパートナー」と感じた。この状況にはM1AとA教諭の授業観の類似性も関わっているが、相互の対話や関わり方が、授業観の類似性を見出しにつながっている。

一方のM1BとB教諭には、M1AとA教諭のような関係性は構築されなかった。M1AとM1Bの性格的な違い等も関係するだろうが、その原因には次の2つのことが関係すると推察する。1つはM1BがB教諭を「評価者」と捉えたことである。そしてもう1つはB教諭が〈現場経験のない院生は学部生と同じような感じ〉（〈 〉はインタビューでのB教諭の発言）であり、「教育実習」の指導と同様に「職業的社会的」の発達を優先する考えを持ったまま、これまでの自分の経験を活用することができる考えたことである。こうした「評価者」である、あるいは、「現場経験のない院生は学部生と同じ」という相互に対する考え方は、「教育実習」におけるそれであり、「学校における実習」の目的とは異なる。しかしこの考え

が両者を左右したということは、M1BとB教諭の場合、両者に存在した「教育実習」での経験が、「学校における実習」で行う内容や目的の理解と実施に対し障壁となったとも言えるのではないだろうか。

次に、教師教育者からの院理解である。A教職大学院の教師教育者の院理解について述べれば、A教職大学院の教師教育者は、実習前に今後の指導を構想する上で、M1A、M1Bの両者に対し対話を重ねている。そこで、「教育実習」での状況や追究したい課題を尋ね、「5段階の手順」による「事前構造化」を意識し、院生の課題意識を引き出していた。その結果、M1AとM1Bが実現したい授業や子どもとの関係について捉えた。しかしながら、M1Bが「教育実習」の記憶から、学校現場の実習指導教員を「評価者」と捉えていたこと、他の院生との競争意識を持っていたことは捉えることができなかった。この原因としては、次の3点が考えられる。

- ・A教職大学院の教師教育者から院生に対する「教育実習」と「学校における実習」の違いについての説明が十分ではなかったこと
- ・A教職大学院の教師教育者側に、院生の意識に対して見たいものを見るという認知バイアスがかかってしまい、院生の状況を正しく理解していなかった、理解しようとしていなかったこと
- ・院生側が意識していたかどうかは不明であるが、教師教育者は自分を評価する「評価者」であるという意識が院生から拭えず、教師教育者が求めているものを提示してしまったこと

1点目と2点目は教師教育者側が意識して対応することによって回避できる可能性があり、教師教育者が努力しなければならない。しかし、3点目については、院生自身にも自覚されないこともあり、見極めは難しい。この院生の中にある感覚は、教師教育者との対話を困難にさせる。

A教職大学の教師教育者は、M1Bが教師教育者に対して「評価者」という感覚を持っていることは、実習後のM1Bの記述により初めて知った。A教職大学院の教師教育者がM1Bの「教育実習」での指導者に対する記憶を捉えることができているならば、学校現場の実習指導教員に自分の考えることへのサポートを行うことができたかもしれない。

こうした院理解についての課題、対話が成立しないことから生じる齟齬は、B教諭とM1Bの間においても生じていた。B教諭はインタビュー

内で自己の歴史を語りながら、〈M1B の子どもと共に学ぶ空間をつくりたいという思いを聞いていれば、対応は違った〉とも発言した。ボタンの掛け違いという表現があるが、M1B の事例は、院生についての理解の重要性とそれをなるべく早く行うことが望ましいことを示している。

### 2-3-3-2. 「学校における実習」への理解に関すること

「学校における実習」への理解に関することについては、教職大学院と実習先の学校現場の教師教育者双方が自己の認識を捉え直し、必要に応じて進化させる必要性と、教職大学院の学校現場への説明のあり方という2点から考える。それらが院生への理解と実習の目的に対するサポートを可能にするからである。

前者については、経験豊かなB教諭が示したように、教師教育者それぞれの持ってしまった思考の枠組みの問題がある。〈現場経験のない院生は学部生と同じような感じ〉であり、これまでの自分の経験を活用することができるという意識は根強い。この意識は決してB教諭だけのものではあるまい。そしてこの問題の本質は、知らないということではなく、自分のしてきたこと、していることを疑わないということにこそあると考えるべきである。この状況は、「自分が現在の段階の主体について客観的に思考できず、それにとらわれた（従属した）思考に留まる」（齋藤 2011：38）状態であろう。それは「尊大な自己」（齋藤 2014：39）そのものかもしれない。そうした思考が、2-1 に挙げた【資料1】の状態も生み出している。

次に後者である。いずれの教職大学院もそうであろうが、「学校における実習」の学校現場での指導を依頼する際に説明を行っている。ただA教職大学院の場合には、それがうまくなかなか機能していないという事実が見出せた。その原因の一つに、教職大学院側の説明の際の対応が校長等の管理職や実習担当者であり、院生を指導する教員と直接話す機会が十分ではないことが挙げられる。管理職が説明を受け、その上で実際に実習を指導する教員を決めるという展開となることも多い。その場合、教職大学院側が院生を指導する教員に再度説明を行うことが必要になるが、時期を逸してそのままになることもある。文部科学省の示した「学校における実習（教職専門実習）のねらい」には、「担当教員（大学教員）の指導のもとで実習を行うことにより」として大学教員の関わりが明記されている。是非とも、教職大学院側

の説明のあり方を工夫する必要がある。それが前項 2-3-3-1 の1点目に挙げた院生と学校現場の実習指導教員の相互理解と関係の構築を図る機会ともなる。

### 2-3-4. 教師教育者の実習指導への関わりの課題整理

上記まで、実習指導におけるA教職大学院の過去の特徴的なパターン、A教職大学院の教師教育者への質問紙調査、実習指導の事例から、「学校における実習」に対する教師教育者の関わり方の課題を導出した。それらを整理すると最も大きな課題は、教師教育者の「教育実習」と「学校における実習」の認識にある。さらに言えば、目的の違いが不明確であり、それが実習指導への関わりの課題を生んでいる。本研究での対象はA教職大学院であるが、教師教育者が学部での「教育実習」の経験しかないという事実は、全国共通であることを考えると、この問題は決してA教職大学院独自の問題ではない。

ゆえにまずは、教職大学院の教員と学校現場の実習指導教員の両者が、「教育実習」と「学校における実習」の違いを明確化することが何より必要である。その上で実習の指導においては、教師教育者（教職大学院の教員、学校現場の実習指導教員の両者）が、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》ことを自覚し、単に実践的な内容を直接的に教えようとする指導を控える必要がある。ただし、「担当教員（大学教員）」の指導のもとで実習を行う」（文部科学省）ものであることを踏まえると、「教育実習」と「学校における実習」の違いを明確にして、学校現場の「学校における実習」の十分な説明を行うことは教職大学院の教員の重要な役割ということ忘れてはならない。

次に、院生との関わりの充実である。これは、大学院の教員の場合であれば、院生の「教育実習」での体験・記憶を捉えること、それを踏まえて「学校における実習」の目的の確認し、院生の教育観や研究課題を引き出すことである。そして、学校現場の実習指導教員に院生が自己の状況を伝えることにサポートすることである。一方の学校現場の実習指導教員の場合は、相互に自己の進化のための「他者」となることを自覚し、相互の教育観や研究課題を提示し合い協議することである。

以上、院生が安心して自己に関わらせ自己の内面を発達させるための環境の整備に対し、全ての

教師教育者が関わる必要があることとして、「学校における実習」の目的の理解、院生との関わりの充実が必要であることが捉えられた。中でも、M1A、M1Bの状況を踏まえると、実習の事前段階、初期段階での院生に対する理解を深めることは重要である。

次項では、「学校における実習」において《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》ことを実現するための教師教育者の関わり方を提案する。

### 3. 教師教育者の関わり方の提案

#### 3-1. 教職大学院教員の側からの関わり

教師教育者（大学院教員）の関わりとして、必要と思われることを【資料4】に示す。記述の都合上〈大1～7〉を付している。〈大1〉～〈大3〉は実習の前に行うこと、〈大4〉～〈大5〉は実習中や実習後の継続的な指導である。

#### 【資料4】教職大学院教員に必要と思われること

〈大1〉「学校における実習」の目的等について、全教師教育者（大学院教員と学校現場の実習指導教員）と院生に対し理解を図る。また、全教師教育者に対し、院生の状況に寄り添った指導、大学院での実践研究の理解とサポートをし、安心して活動できるような環境を整えるように意識して対応することを教師教育者相互に確認する。

〈大2〉院生の自己探究をサポートするために、実習前のサポートや院生理解を充実する。

〈大3〉教師教育者が捉えた内容を引き出し、関係する教師教育者が共有できるようにする。

〈大4〉実習先では、教室の事実を通して一緒に考え、解釈の違いを探るとともに、実践場面に関わる理論の提示を行う。

〈大5〉多様な面から院生にアプローチし、考え続けることや院生自身がリフレクションを通して自己探究したり、見出した自己を反映させた実践知に変換できるように働きかける。

教職大学院が、実習全体を構築・展開を所管する。そのため、〈大1〉を行うことで実習のための環境整備が必要になる。実習先の学校現場で説明する際には、【資料4】と【資料5】に示す項目を提示し、「学校における実習」に関わる教師教育者が「学校における実習」についての認識と意識の共通理解を図ることが望ましい。

次に〈大2〉である。実習の前に院生と対話をし、院生の「教育実習」での状況の把握や本人の特性を見出すこと、あるいは、不安感に寄り添いつつ、院生が自己探究をする際の手がかりを示す。〈大3〉は、実際の実習指導には複数の大学

院教員が関わること、今後の継続的な関わりを想定して、実習前に〈大2〉で捉えたことを大学院教員が共有する必要があると考え設定したものである。

〈大4〉は、【資料2】のNに示されたように、院生には「正解」が欲しい状況があること、教師教育者側にも【資料1】に示されたように自分の経験で対応してしまうことや、【資料2】のAにあるように「指導技術の伝授」のような技術的合理性アプローチに無自覚に向かう傾向があることを踏まえて設定している。重要なことは、院生に教師教育者の解釈を押し付けるのではなく、相互がなぜそう解釈するのかを対話し合うということである。またここで「実践場面に関わる理論の提示」を記載しているのは、実習で対面した場面に対し、何らかの整理をするためである。Korthagenらは、リアリスティックアプローチの手法として、「5段階の手順」（事前構造化・経験・構造化・焦点化・小文字の理論形成）を提示している。実習では多くの「経験」をする。ただその「経験」は未整理であり、そのままではどのような意味があるのか分かりにくい。そこで、学術的な知、いわゆる理論を活用して、「経験」の分類、関係性の捉え直し、一般化を行う。こうした「構造化」を行うことは、自分の傾向や自己の内面に存在する考えを捉え直したり、自己が経験したことの意味を詳しく検討する「焦点化」につながり、最終的には、「小文字の理論」と言われる自己と結びついた「実践知」を得ることになる。「小文字の理論」と言われる自己と結びついた「実践知」が独善的なものにならないようにするためには、「経験」「構造化」「焦点化」の過程において教師教育者が「学習者の経験に沿う形で古典的理論や科学的理論といった学術的な知識を学習者に提供すること」（小野寺2016：86）が求められる。こうした理論の提供は、「暗黙知の明瞭化」であり、「彼ら自身の教師教育のペダゴジーとそれを下支えする理論を明瞭に示す能力」（Mieke 2017：42）という教師教育者の専門性に関することでもある。

〈大5〉は、実習で得たこと、出会った事実から自己の内面を発達させる過程そのものである。実習中だけでなく、実習後においても院生が継続的に行うことができるように、教師教育者が院生の状態を共有しながら支援することを意識したものである。院生は、実習によって思いがけない事態に直面し戸惑う。ある時にはそれがジレンマを生じさせたり違和感となって残ったりすること

もある。この状況は、「内的・外的な要因の相互作用により、均衡が崩れた不安定な状態（不均衡）」（齋藤 2014:39）と言えよう。こうした「不均衡」を手がかりに、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》ことをサポートする必要があると考え、〈大5〉を設定した。ここでは、院生の特性や発達させてきたものを院生との対話によって引き出すことや、必要な「他者」に意図的に出会わせるといったことも必要であろう。それと共に、客観性や「リフレクティビティ（思慮深さ）」の涵養の構築に向け、それぞれの学問領域からの適切なフィードバックを行うことも求められる。

### 3-2. 学校現場の実習指導教員の側からの関わり

こうした教師教育者（大学院教員）側の関わりと共に、院生を受け入れる教師教育者（学校現場の実習指導教員）の関わりとして必要と思われることを【資料5】に示す。記述の都合上、〈学1～4〉を付した。

#### 【資料5】学校現場の実習指導教員に必要と思われること

〈学1〉「学校における実習」の目的を理解し、「教育実習」との相違を考え、自己の関わり方を考える。安心して活動できるような環境を整えるように意識して対応することを教師教育者相互に確認する。

〈学2〉院生と教師教育者（学校現場の実習指導教員）相互が、自己の教育観や追究課題等を交流して相互理解を図る。

〈学3〉院生を観察し、実習の目的と院生に対応できるように準備し、考案する授業について「相互が納得できる」ものを探すように対話をする。

〈学4〉実習期間を通して、自己についての気づきや教育や授業や子ども理解についての自己の学びを対話する。

前述したように、学校現場の指導教員には、「教育実習」と「学校における実習」の違いが明確でなく、「教育実習」の体験やその指導に関わったことから成立した思考の枠組みで院生に関わっていることが懸念される。そのため、〈学1〉において、まず「学校における実習」の目的を理解し、この目的のために、院生に関わる自身がどのような対応をするかを考えることが必要と考え設定した。ただし、これを学校現場の指導教員のみを求めるのではなく、可能な限り大学院側の教員と実際の実習指導教員が共に学ぶ場を設定することが望まれる。

〈学2〉は、学校現場の実習指導教員と院生の相互理解である。確かに院生は未熟な面が多々あり、「もっとこうしたら」「この場合はこうしたら

よい」と思うことも理解できる。しかし、指導対象として、院生を捉え、〈即戦力となるようにという重点的な指導〉することよりも、【資料3】のe)、f)の記述にあるように、相互の授業観や教育観を探りながら、なぜそのように考えるのかということも含めて交流することが「学校における実習」の目的に対しては必要になる。それにより、教室の事実の解釈や教師の振る舞いの意図の理解にもつながり、学校現場の実習指導教員と院生相互が、自己とは異なる「他者」を自己の中に獲得・蓄積することになるからである。

〈学3〉〈学4〉は、〈学2〉に基づき行うものとして設定した。現場経験の少ない院生であれば教育的なスキルの不足は当然である。しかしMIBが抱えたような不安を感じたり、指導者を「評価者」として捉えてその目を気にしてしまったりするのは、実習本来の目的は果たせない。その現場での出来事から相互に学ぶという意識のもとで、院生と教師教育者が、それぞれの自己探究に向かうように対話を繰り返す必要があるだろう。一方的に学校文化を教える対象として実習生に対応するのではなく、相互の授業観を対話し合う過程を持つことは、相互に自己の「地平」を広げる貴重な機会であり、説明したり対話する過程を持つことは、自己の考えや特性が明らかにもなる。〈学4〉は、そうした過程を踏まえることで成立する。相互の気づきが自己の見方を広げることを実感する機会となる。ここで特に重要なことは、熟達者である教師教育者が自己の気づきを述べる姿を院生が見ることである。それは学び続ける人としての姿を見出すことであり、それを対面して見出すことは、内面の発達に必要な「他者」として、院生にとって大きな意味を持つ。

もちろん学校現場が多忙であり、すぐに使える効果的な指導方法を求めていることは、それを指導することの必要性を感じていることは、【資料2】質問紙調査の結果のAにも現れていることである。しかし教員が行う膨大な選択・思考・判断には、その人の内面が関わるということを考えると、その教師個々の内面を発達させるために、「自身の個人的なスタイルを磨き、個々の学びの道筋に沿うような十分な機会」（Korthagen 2010:71）が与えられるように、十分に配慮しなければならない。

## 4 研究のまとめ

本研究では、「学校における実習」の目的を踏まえ、そのためには教師教育者がどのように関わ

ればよいのかということを追究した。教師教育者が、「学校における実習」の指導に関わるということは、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》ことを支えるということである。しかし、調査やインタビューにより、教師教育者自身が「教育実習」と「学校における実習」に対する違いを十分認識していないこと、それによって「教育実習」の指導と同様に「職業的社会化」の発達を優先する考えによる指導が行われてしまう状況もあることがわかった。

そうした状況に対し、本研究では「学校における実習」の目的を具体化するための教師教育者の関わり方を大学教員に関することを5項目、学校現場の実習指導教員に関することを4項目提案した。中でも重視したことは、「学校における実習」の目的の理解、そして、院生と教師教育者の相互理解である。目的が理解されれば、関わり方は変わる。院生と教師教育者が相互理解を図ることは、院生が安心して自己に関わらせ自己の内面を発達させるための環境の整備となる。

こうした提案を具体化するべく、昨年度から、筆者が担当する教職大学院の院生（昨年度2名、今年度3名）に対し、「学校における実習」の展開例<sup>4)</sup>を考案し実施中である。

その展開例を用いた実習最後には、院生と教師教育者の総括ディスカッションがある。そこで、「8つの窓」を用いて事例を院生とともに協議した校長の一人は、「私って、こう考える傾向があるのですね。A院生の考え方は、自分にとって新鮮だったなあ」と発言した。Keganは「知性」を「複雑さを増す世界にもっとうまく『対処』するため」の「技能や行動パターンのレパートリーを増やす」（キーガン2016：25）こととは異なるとし、加速化する複雑な世界や未来の新しい可能性に合わせて「世界を認識する方法を変えられる」（2016：19）であると述べている。自明視していたものを再検討するにはエネルギーが必要かもしれないが、院生との関わりをそうした機会としていくという発想の転換も必要になろう。

## おわりに

藤枝が、大学の教師教育における教育実習に対し「それはカリキュラムコア（core）なのか、それとも単なるアネックス（annex）なのだろうか」（2001：460）と問いかけてから、20年を超えた。教師養成のための意義を認識しながらも、実習

が大学などの養成期間から一方的に提示され、任されているように感じる学校現場も多く存在する。また、免許取得に関わる「教育実習」では、資質能力の見極めも含め、指導的側面は大きい。しかしながら教職大学院の「学校における実習」であれば、現場経験はなくとも、学部の「教育実習」とは異なるべきである。確かに技能など未熟な点は多々あり、指導者側も指導しなければという焦燥に駆られる。しかしそれが「指導される」のか、「引き出し、共に考える」のか、その違いは大きい。その人を理解せずに自分の枠組みで理解したり指導したりすることなく、実習という実際の現実場面が、実習に関わる全ての者にとって、自己の内面の発達に資する「他者」の獲得や蓄積に機能するような場となることが重要である。

2022年3月7日～19日に、オランダの教師教育の現場を視察・探究した<sup>5)</sup>。その中で大学側と実習校の双方が語ったのは、「教師教育者のトレーニング」ということであった。本稿に記載したように、筆者を含め教師教育者の中には、「職業的社会化」の発達を優先する考え方は根強く残っている。また、院生の中にもそうした影響を受けていることはM1Bのありようが示している。教師教育者の専門性については、その必要性も含めて色々な意見があることは承知している。しかし、《実際場面を通して自己の内面と対面し、自己を探究すること、自己を自覚的に育ててプロフェッショナル・アイデンティティを構築する》場に、教師教育者として留まるのであれば、他者から示された枠組みに到達させることのみを意識を向けた、言い換えれば「職業的社会化」の発達を優先させてはならないのではないだろうか。その学生・院生がその人らしく、その人の持ち味を生かして個人として育っていくこと、対話しながら彼らとともに教師教育者も育てられているという意識のもとに、学生・院生の養成に関わることが必要であろう。

## 【注】

- 1) Biestaの示した教育の3要素ならびに教育目的の3領域。「資格化」は知識やスキル、資質の伝達と習得に関わること、「社会化」は文化的、職業的等の慣習やしきたりを授けること、「主体化」は独創的と責任を持った主体が挙げられる。
- 2) 「5段階の手順」は「事前構造化・経験・構造化・焦点化・小文字の理論形成」であ

り、「8つの窓」は自己と他者の、do, want, think, feel を考えることで、自らの思考の枠組みや自己が見出せなかったことに気づくための方法である。いずれも Korthagen らが開発した。A 教職大学院では、pilot study を経て、2016 年度から大学院の教育に取り入れている。

- 3) Hermans の対話的自己論に基づいた「他者」である。自己内には自己の歴史で出会った「他者」の考え方が存在し、選択・思考・判断においては、それらの対話が行われる。故に、自己を発達させるためには、自己内に「他者」を獲得・蓄積させ、対話の際のジレンマにある状況を捉えられるように自己の状態を眺めることができるようになる。
- 4) 2022 年 3 月の教師学会で口頭発表した際に示した展開例は次のものである。効果や課題は別稿に整理する。

ツール	時期	実施内容	意 図
「手相見」	実習の最初 50分 参加者：院生・教師教育者（学校・大学院担当者）	院生と学校現場の教師教育者が大学院の教師教育者と一緒に相互理解の時間をとる。「手相見」を活用する。	その人、あるいは自分が「なぜそうするのか」を、お互いに考えることができる環境整備
	週に1回 60分程度 参加者：院生・教師教育者（学校・大学院担当者）	院生：実習先に出向く 教師教育者：実習生と関わる	院生：自分の課題や葛藤が生じた場面を見つけたり、尋ねる 教師教育者（学校）：院生に必要な助言や具体を示す、自己の観を語ったり、自身についての気づき伝える。 教師教育者（大学院）：院生の状況から対応する理論を見出し、考えの傾向を見出す。フィードバックのための視点を提供
「8つの窓」	週に1回 90分	オンラインリフレクションで、大学院の教師教育者や他の院生とともに、対話をする。「8つの窓」を活用する。	参加者全員：自分とは異なる考え、解釈に直面して、自己探究を行う機会とし、自己探究や他者理解を深める 教師教育者（大学院）：院生の状況を整理したり、理論を用いて説明する。フィードバックのための視点を提供
「8つの窓」	実習の最後 50分 参加者：院生・教師教育者（学校・大学院担当者）	「総括ディスカッション」	参加者全員：自分とは異なる考え、解釈に直面して、自己探究を行う機会とし、自己探究や他者理解を深める 院生：自己の実践から小文字の理論を説明 教師教育者（大学院）：院生の状況を整理したり、理論を用いて説明する。院生の特性を見出し院生の自己探究を支援
	実習後 個人学習→提出	自己の実習を整理して言語化	院生：自己の実践を整理し、理論と小文字の理論をつなぐことや自己の教育観の整理

- 5) 視察・探究では、Marnix Academie と Marnix Academie の実習提携校の Montessori school Buiten Wittervrouwn, basisschool de Odyssee, 加えて OBS De Zevensprong Jennaplan, Boskoop, Inholland University (Dordrecht) 等を訪問した。その中で方法や内容の違いはあるものの、いずれにおいても教師教育者に対するトレーニングが行われていることがわかった。これについては、継続して訪問し、探究することとしている（2024 年 2 月に渡蘭予定）。

## 【引用文献】

- ・Biesta 著、齋藤眞宏訳「何のための教育か? : よい教育, 教師の判断, そして教育的専門性について」旭川大学経済学部紀要 第 76 号 147-161 2017
- ・藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房 2001
- ・Hermans 著、溝上慎一、水間玲子、森岡正芳訳『対話的自己：デカルト/ジェームス/ミードを超えて』新曜社 2006
- ・今津孝次郎『新版変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 2017
- ・Kegan 著、池村千秋訳『なぜ人と組織は変わらないのか ハーバード流自己変革の理論と実践』英治出版 2016
- ・Korthagen 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ックアプローチ』学文社 2010
- ・Mieke 編著、武田信子・山辺恵理子監訳『専門職としての教師教育者 教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版部 2017
- ・文部科学省 2. 学校における実習 1. 学校における実習（教職専門実習）のねらい [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/023/siryu/AttAch/1380551.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/023/siryu/AttAch/1380551.htm) 2022/5/25 検索最終確認)
- ・小野寺香、村井尚子、中山美佐、浜谷佳奈、山本一成、坂田哲人「教員養成課程におけるリアリステック・アプローチ導入の理念と意義」大阪樟蔭女子大学研究紀要 6 pp.81-89 2016
- ・齋藤信「大学生における自己の構造発達 - Kegan の構造発達理論に基づいて -」『青年心理学研究』23, pp.37-54 2011
- ・齋藤信「青年期後期・成人期前期における自己の発達 - Kegan の構造発達理論に基づいて -」(博士論文 未公刊) 2014

## 謝辞および付記

本研究での調査・インタビューにご協力くださった全ての方に、心から感謝を申し上げます。

本研究は、科学研究補助金（基盤研究（C）自己探究に基づくリフレクションの志向性の形成を促すカリキュラムの開発 20K02430）の助成を受けたものである。