

[研究論文]

教職大学院の教育内容についての検討

-日本の学校教育に関する教職大学院教員と院生の意識の考察-

Study on educational contents of teacher graduate school

-Consideration of consciousness of teacher graduate school teachers and graduate students
on school education in Japan-

坂井清隆・若木常佳

Kiyotaka SAKAI・Tsuneka WAKAKI

青山之典・芋生修一・金子辰美・兼安章子・主税保徳・花島秀樹・村田育也

Yukinori AOYAMA・Syuichi IMOO・Tatsumi KANEKO・Akiko KANEYASU・

Yasunori CHIKARA・Hideki HANASHIMA・Ikuya MURATA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2019年1月31日受理)

本研究の目的は、教職大学院でのリフレクションを中核とした教育内容に対する検討を行い、今後のカリキュラム改善の手がかりを得ることである。予測できない社会変動の中にあつて学校教育が果たすべき役割も転換し、それに伴い教師の専門性も変容が求められている。それに対応するためには、《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》に対する視野の狭さの克服が課題となる。

そこで、今回は視野の広がりを目途とした「外部刺激」を提示し、院生とコース教員である教師教育者の反応を考察した。そこから得られたことは、葛藤を表面化させるような「外部刺激」を提示すること、「外部刺激」に対し、葛藤する自己を客観化するために段階的な記述の機会とそれを俯瞰する機会を設定すること、そして、感情的な否定感を生み出さないような工夫をすることが、リフレクションを促進させ、視野の狭さに対する克服につながるということである。これらは今後の教育内容に反映できる。

キーワード：リフレクションの促進 自己形成 カリキュラム改善 外部刺激

1 はじめに

近年の我が国の学校教育を取り巻く社会的環境は急速に変化しており、これからの時代求められる教師の資質・能力に関してもさらなる高度化が期待されている。また、個性豊かな教師が連携・協働することにより、学校組織全体として充実した教育活動を展開することが求められている。これらを踏まえ、各自治体では、将来の目標を明確にしたキャリアステージを設定した教員育成指標

の策定、そして、学部等の養成過程では、従来からの養成カリキュラムの見直しや人的・物的な環境整備なども進められている。

このような教員の養成・採用・研修の一体的改革による教師力向上の動向に関しては、職能の開発やその維持・拡大の観点から非常に意義あるものであると言えよう。ただ、これらは、日本の学校教育という「枠」に留まっており、世界的な幅広い視野から日本の学校教育を捉え、その課題や改善点を見出すことに関しては十分ではないと考

えられる。

上記の「枠」とは、つまり《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》把握に対する課題である。こうした自己を取り巻く環境を捉える際の視野の狭さという課題は、Keganの言う「思慮深さ（reflectivity）」（2003:76）を持って状況に対応することや自身の客観化、意識的に自己の意識の変容に向かう際の壁となる。

こうした課題意識から、今回教職大学院のカリキュラム外の何らかの物事を考えるための契機となる「外部刺激」を提示し、視野の拡大を図る機会を設定した。本研究では新たな「外部刺激」に対して、目の前の課題に対する方法を模索しがちであった院生53名の反応を考察する。それらからリフレクションを促進・阻害する要因を見出し、今後のカリキュラム改善の手がかりを得る。

また、本研究においては院生のみではなく、本教職大学院の当該院生の所属する教師教育者も考察の対象とする。それは教師教育者の語りが、院生にとってモデリングとなり、教師教育を左右するためである。小柳が述べているように、「教師教育者が教師の質を決定」し「育った教師が初等教育の質を決める重要な要因（2016:29）となる。また、今津が危惧するように、「具体的な教師教育『プログラム』がいくら新しい装いを凝らしても、内実は伝統的な教師教育『パラダイム』に依拠している限り、そうしたプログラムは現代の変動社会には適合しにくい」。そうした「教師教育の『プログラム』と『パラダイム』の齟齬」

（2017:74）は避けなければならない。そのため、教師教育者自身が、自己の内面と対面して、《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》を認識したり、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」存在でありうるのかということは重要である。

ゆえに本研究では、教師教育者も院生と同一の「外部刺激」を受け、同様の4段階のレポートについての考察を行う。そこで生じる反応を考察することは、教師教育者の語りを意図的にモデリングとして位置付けた教師教育のカリキュラムを開発する際の手がかりともなる。

2 本教職大学院の教育内容と課題

(1) 本教職大学院の教育内容

本教職大学院は、実践的指導力となる紺野らの言う「授業や指導におけるスキルの熟達等を中心

とした具体的・直接的な方略の獲得」（2006:74）にも対応してきた。しかし一方では、学び続ける教師のありようを教師の選択・思考・判断の背景に存在するゲシュタルトの進化と考え、リアリティック・アプローチの手法を取り入れて、リフレクションを中核とした学習プログラムを探索してきた（注1）。教師の成長に不可欠なリフレクションは、教師のレジリエンスに作用することも捉えられており、教師がレジリエントであるために必須な学習である（注2）。

では、そのリフレクションとは何か。リフレクションについては、Korthagen, Kegan, 溝上の理論に基づいて整理すると次のように考えられる。

- ・ 「自己の内部基準によって自覚的にまとめあげられる」「私」へと、「自己発達」（self development）から「自己形成」（self formation）への脱却を図ること

リフレクションは、単なる振り返り（looking back）ではない。自己と自己を取り巻く環境を客観視し、自己を生かす道を見つけ出す作業でもある。その具体は、《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》を捉え、そこから《自己の特性（独自性）》を捉えることである。これら3点のうち、1点目と3点目は自己についての内容であるのに対し、2点目は、自己が包まれ、時として対峙しなければならない自己の外に位置するものである（注3）。また、客観化はこれら3つを経ることによって行われるとも考えられるし、これらと対面することによって自らを相対化し、今後の方向性を見出すということにもなる。

先に挙げた「思慮深さ（reflectivity）」の重要性を指摘したKeganは、そこに至るものとして「主体-客体均衡」（2014:39）を中心概念とした個人の構造発達を追究している。Keganの言葉を借りれば、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）ことと、「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」（2016:25）こととは異なる。前者は自己との対面が必要であるが、後者にはそれは求められない。

こうしたKeganの指摘に類するものとして、現代の日本の教師教育に対する紺野・丹藤の指摘が挙げられる。それは、現在の教師教育の方向性が「授業や指導におけるスキルの熟達等を中心とした具体的・直接的な方略の獲得」や「教師の資質

能力として、いわゆる『実践力の形成』への志向性」が強まっていることに対する危惧である。職能の開発やその維持・拡大の観点から、教員の養成・採用・研修の一体的改革による教師力向上の動向が示される今、こうした危惧は現実のものであり、喫緊の課題であり、今後の教師教育の内容については、検討が必要になってくる。現代および今後の学校教育を取り巻く社会的環境は急速に変化に対応するためには、「技能や行動パターンのレパートリーを増やす」ことに拘泥するのではなく、「世界を認識する方法を変えられる」という「大人の知性」(2016:30, 31)の育成に取り組まねばならない。

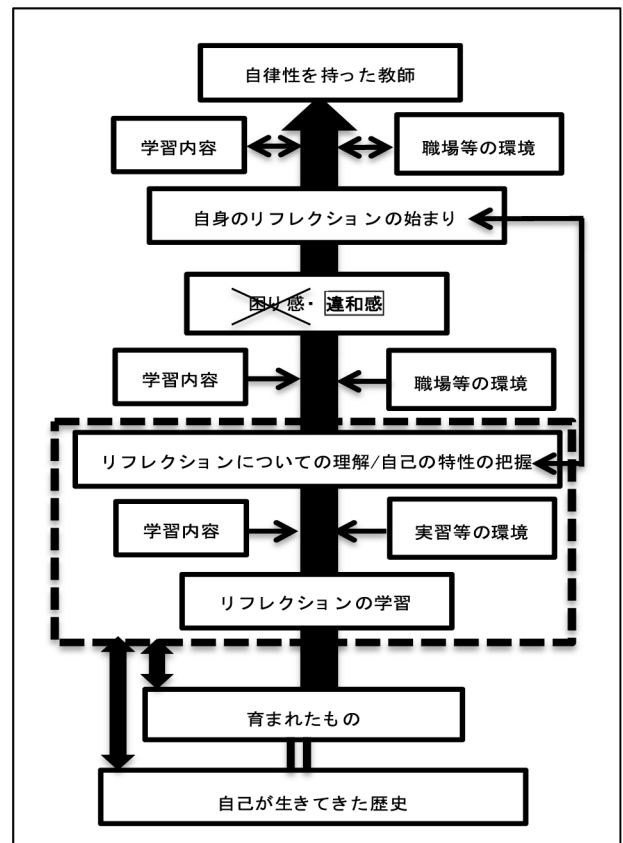
こうした教師教育に対する課題を踏まえ、今後の教師教育はどのようにあるべきか。リフレクションを中核とした自律性を持った教師の発達ステップのイメージを[図1]のように考案した。この[図1]は、「自己発達」からリフレクションの学習を経て「自己形成」を行い、自身のリフレクションが開始されることによって、自律性を持った教師に向かうという道筋を示したものである。

点線内は、育まれたものを土台としながら、それら「自己発達」についての眺め直しと、自身の教育観に基づいた「自己形成」の構築を行うこと、さらにそれらを経ることによって自らの特性を見出すという教師教育で行うリフレクションの学習を示している。

リフレクションについての学習後は、実習場面も含め、学校現場等、様々な場所で新たな学習内容や職場等の環境を受け入れ、自身も晒される状況となる。その中で、違和感を持つものに出会った場合、リフレクションの学習を想起させながら、自身が違和感についての追究を開始することによって初めて、自身のリフレクションの始まりを迎える。自身のリフレクションが開始される以前は、自己を取り巻く環境や学習内容に対して受け身的であるが、自身のリフレクションが開始されることによって、初めてそれらへの双方向への関わりを持つことになり、提案的行為も可能になる。

この点線内のリフレクションの学習が有効に機能すれば、教育現場での「違和感」をそのままにせず考え続け、「学び続ける」教師を具体化するものとして位置づくものとなる。その教師の生涯発達を支えるものとなる点線内のリフレクションの学習は、こそ、学部・大学院で行われるべき教師教育ではないだろうか。本研究は、この点線枠内の「学習内容」に関する内容の検討・修正に関するものであると位置づけられる。

【図1】リフレクションを中核とした自律性を持った教師の発達のイメージ(若木 2019)



なお、[図1]は、本年報に資料として投稿した「オランダでの研修報告-リフレクションの促進との関係に着目して-」にも記載している。本論文では、枠内の学習内容に「外部刺激」となる学習をストレートマスターが受けた場合を考察し、資料の場合は、現職派遣教員であるリーダーコースに所属する院生が「外部刺激」を受けた場合を考察するという対象者の違いがある(注4)。

いずれの対象者にしても、点線内の教職大学院での学習内容は、職場となる学校現場に出た(現職院生の場合は戻った)際に、その真価が問われるものとなる。自身のリフレクションにより、自身が得たことを、自身の環境である職場等に働きかけることは、自己を生かした「新たな職業知識・技術・価値規範を創造すること」(2017:81)に向かうものとなり得るであろう。

確かにある程度の「職業的社会化」(「社会のなかで優勢または平均的であるような職業知識・技術・価値規範への一体化」(2017:81))を持つことは必要である。しかし、それは「比較的安定持続する社会」(2017:81)を念頭においたものである。今後の予測不可能な変動する社会においては、それは自己を取り巻く「枠」として弊害となる危険

性もある。今後求められるのは、自己を生かした「新たな職業知識・技術・価値規範を創造すること」であり、そのためにリフレクションは生かされなければならない。

(2) 本教職大学院の教育内容の課題

[図1]のリフレクションを中核とした自律性を持った教師の発達ステップを具体化するため、本教職大学院では、[図1]の点線内の学習(リフレクションについての学習や具体的実践)を行ってきた。学習の成果として、目の前の事実を用いたリアリスティック・アプローチにより自己と対面し、自己の「認識の枠組み」やそれを構築してきた環境にも目を向けることができるようになった院生は多い。しかしここで、課題として上がってきたことは、照射する範囲の狭さである。

教職大学院は、学校現場で「即戦力」として必要な実践的指導力の育成を求められることから、実際の学校現場、日本やその地域での教育を対象とする。また、そこでの教育方針や教育内容をどのように「うまく」指導・対応するかということが求められる。これはまさしく Kegan の指摘する「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」ことに限りなく近い状態である。

確かに、目の前の事実に対するリアリスティック・アプローチは有効である。しかし、照射する範囲が狭いことも事実であり、先に挙げた3点、その中の特に《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境(external authority)》を認識するには、新たな「外部刺激」が必要になる。進化のためには、日本の公教育、地域の教育内容をそのまま受け入れて「うまく」対応することだけではなく、それを相対化することや、吟味・検討することである。そのため、本研究では教職大学院のカリキュラムに対し、学びの内容を相対化すべき新たな「外部刺激」を提示し、それに対する反応を考察する。

3 「外部刺激」の内容

今回「外部刺激」としたのは、世界の学校教育の様相や取り組みに関して幅広く学ぶ機会である。具体的には次の3点である。

- ・ ピーター・センゲの『学習する学校』(2014 英治出版 リヒテルズ直子訳)の産業化社会の教育と市民性についての記述
- ・ 上記についての院生全体による意見交流
- ・ 本書の記者でもあり、オランダの教育や社会

事情に詳しく、オルタナティブ教育研究を専門とするリヒテルズ直子氏を招聘しての学習会

今回の「外部刺激」については、単に「外部刺激」を受けるのではなく、参加者個々が、自己や他者との対話を通して次の4段階の自己と対面を求めた。

- ・ 1段階：『学習する学校』Peter M. Senge 著／リヒテルズ直子訳 第一部 第1章6第16章8を読了後の自己との対面
- ・ 2段階：上記読了に基づく意見交流会(2018年11/1に実施)後の自己との対面
- ・ 3段階：リヒテルズ氏との学習会(2018年11/8)に実施終了後の自己との対面
- ・ 4段階：上記3つを俯瞰しての対面

この4段階の記述は、院生と教師教育者のいずれも同様に行った。本研究では、これら4段階での記述内容を分析・考察の対象としている。

なお、リヒテルズ直子氏の講話内容は以下のものである。

・ イエナプランが問いかけているもの・学びの基礎となる繋がり感情にに基づく安心感の必要性・人間の多様性の自覚としてマルチプルインテリジェンス・センゲが言う「システム市民」・今日自身が学んで帰りたいことについての問い直し・急速に変化する世界 Global Competence で子どもたちが身に付ける力・20の原則・コア・クオリティ・7つのエッセンス・authenticity 等のイエナプランの教育・子ども一人ひとりの個性を尊重するための具体についての問いかけ・変わらなければならないのは誰かの指摘・子どもが主体的に学ぶ、学びの当事者 ownership になるために必要なこと・教師には官僚的文化から専門者集団的文化への転換が必要なこと・スース・フロイデンタールの〈8つのミニマム条件〉・ビジョン実現の具体策についての問いかけ

この講話の要旨については、本年報の〔資料〕教育実践力開発コース学習会 リヒテルズ氏講話記録(要旨)「世界の教育の動向を踏まえ、日本で、今、あなたにできること」に記載している。

4 4段階の記述の具体と考察

(1) 院生の記述について

① 院生の記述全体から捉えられること

院生の記述からは、次の4つの内容を見いだすことができた。それぞれ例とともに以下に示す。
 ア) 刺激を受けて考え続ける必要性を感じたこと
 例:「学習とは一体何なのか、学校とは一体何なのか、人のあるべき姿とは?いくつもの問いを持つことになった。」「常に自問自答するようになった。」「教育プロセスを障害とする考え方は、今までに考えたことがない事実であり、愕然とし、考えるきっかけとなった。」

イ) 日本の教育内容や自身の受けてきた教育内容、自身の物事の見方、学校の意味等について捉え直しの必要性を感じたり、上記の内容の相対化を図るもの

例:「私が今まで受けてきた教育とは全く違った教育について知った。このことにより、私の中の教育は日本で受けてきた教育が全てであると言えなくなった。これらのことを知ることで、私は少なくとも二つの国の方法から一つを子どもに合わせてチョイスすることができるようになったのだと考えた。」「私は教育に関してこれが良い、これが悪いという視点がナンセンスであり、それぞれの良さであったり、子どもの成長であったりを考え、協力することが必要だと考えるようになった。」「今考えればその時の自分はまさに子どもに納得することを強要しているように思えた。これは学習会内であった『市民を育てる』とは逆行するものであるように思う。」

ウ) 自身の教育観や自身と向き合う内容のもの
 例)「実際には、『普通な』子どもと『普通ではない』子どもとに無意識のうちに分類されていて、『普通ではない』子どものことばかりを理解し支援しようと考えていたのではないか。これまで行ってきた『子ども理解』は本当に『個』を見取ることができていたのかを振り返る機会となった。」「授業を考えると、望ましい考えや態度を導くために、工夫して手立てを考えていないか。自分の教育は間違っているのだとすれば、身動きが取れないような気がした。」「教室に座って授業を受けるというスタイルになんの疑問もなく当たり前と生きてきたが、これでは学びの環境が受動的になっていると気づくことができた。実は学びの環境や学びのスタイルから見直す必要がある。」

エ) それらを受けての何らかの方向性や意思を記述しているもの

例)「結局、あれがいいこれは悪いという視点で教育観を構築していくのではなく、より部分的に自分が目指していきたい教育を徐々に形成できるよ

うにしていきたい」「自分たちが日頃こんなに教育について語り合っているだろうかと思った。意識的にこうした話し合う時間を持つようにしたい」「勝手な思い込みをしないこと、固定観念を捨てて関わっていきこう」

上記の割合を示したものが、[表1]である。

[表1] 記述に見出せた割合

内容	ア)	イ)	ウ)	エ)
割合	50.9	90.6	69.8	71.7

最も多いものが、イ)の日本の教育内容や自身の受けてきた教育内容、自身の物事の見方等の相対化を図るものである。これらを経て、何らかの方向性や意思を示すもの、自身の教育観や自身と向き合うという展開が多く見られた。

またこれらは、大きく「過去」「現在」「未来」というフレームでも捉え直すことができる。「過去」は、いわゆるこれまでに自身が受けてきた教育の捉え直し、「現在」は、教職大学院で学んでいる内容や実習先の学校で経験している教育実態や自身の実践内容を捉え直し、そして「未来」は、これから自分が教育現場で取り組んでいこうとするこの捉え直しである。

院生は、今回の「外部刺激」を受けることで3つのフレームを通し、これまでの自身の「自己発達」を捉え直していること、これからの「自己形成」に向かっていると見えよう。

② 「ゆらぎ」の存在について

上記の内容に加えて注視したいことは、「ゆらぎ」ともいうべき葛藤の存在である。この「ゆらぎ」については、次のような院生の記述から捉えたい。

- ・ 「なんども小さな葛藤があった。今までの自分が否定されているような、自分が今まで普通だと思っていたことがなぜか覆されていくような気持ちになった。」

このように記述した院生は、この記述の先に「自分が井の中の蛙であった」と記している。この記述は、先述したKeganの理論を参考として解釈することができる。Keganの理論は、Keganの中心的概念は「主体-客体均衡」であり、齋藤信(2009, 2011, 2014)によって次のように解説されている。

- ・ 主体-客体均衡とは、個人が自己の中で「何を(どのくらい)認識の枠組みの根幹に位置づけ、客観的に思考できないのか(主体)」と「何を(どのくらい)客、観的に思考できるのか

(客体)」の均衡を意味しており、この均衡状態が個人の構造発達段階を示している(2009:47)

そして、その「主体-客体均衡」の発達と発達を促すものについて、次のように説明される。

- ・ 内的・外的な要因の相互作用により、均衡が崩れて不安定な状態(不均衡)となる。この不均衡になった主体-客体均衡が、さらに分化し質的な変化を遂げることで、従来の均衡よりも多くの複雑な経験を統合できる新たな主体-客体均衡が出現する(齋藤2014:39)

つまり、今回の「外部刺激」と向き合うことで、「内的・外的な要因の相互作用により、均衡が崩れて不安定な状態(不均衡)」が生じたということになる。「外部刺激」となるものは、『学習する学校』やリヒテルズ氏の講話というこれまでに院生の意識になったことであり、加えて11/1に実施した事前学習会による、同一のものを読んでも異なる考えを創出している他者との出会いである。そして、これらに対してそれぞれの学習段階で自己と対面して記述したという作業、さらに、これら「外部刺激」との出会いを俯瞰した状態で、自己の内面と対面したことが、「内的・外的な要因の相互作用」を生じさせ、「均衡が崩れて不安定な状態(不均衡)」を成立させたということになる。

この「不均衡」は、従前よりも「分化し質的な変化を遂げること」「従来の均衡よりも多くの複雑な経験を統合できる新たな主体-客体均衡が出現する」ことを可能にするという点で、進化した「主体-客体均衡」を促す。

こうした院生の反応は、リフレクションの促進要因として見出されている「外部刺激による自己の相対化の機会を持ったこと」と一致する(注5)。この要因は、これまでの自己が見ていた世界(拘泥していた世界)とは異なるものを提示され、自己の置かれている(あるいは、置かれていた)状況が見えるようになったということである。この院生の状況は、これまでの自己が見ていた世界(拘泥していた世界)を客観視するためには、「小さな葛藤」を繰り返す必要があることを示しており、リフレクションを促進する要因として、意図的に「小さな葛藤」を繰り返す必要があるということが示されたことになる。

③「ゆらぎ」の不在について

一方で、「主体-客体均衡」の進化に向かうための「ゆらぎ」が不在だったのではないかと推察される院生の記述もある。「ゆらぎ」が不在、あるいは「ゆらぎ」を抑え込む状態だったのではないかと

と推察される院生の記述は、例えば次のような記述である。

- ・ 「公務員である以上、国や教育委員会が定めた方針に従わなければならない。」
- ・ 「日本の学校教育が必ずしもこの産業化社会の教育というわけではないとも感じた。」
- ・ 「そもそも学校は変わらないといけないのかという問いがある。(賞賛を浴びた)日本人のパーソナリパーソナリティを東日本大震災で実感した。」

これらは、示された「外部刺激」に対して、自己や自己が関わり、推進する日本の教育を否定された、あるいは「リヒテルズさんは、個別化教育を進めている日本の教育の現状を知らないのではないか」「日本の学校教育が必ずしもこの産業化社会の教育というわけではない」「私は個別対応をしている」という思いとともに記述されている。

こうした院生の記述を解釈する上では、前出の「なんども小さな葛藤があった。」という院生の記述を参考にしたい。この葛藤をあげた院生の中にも、「今までの自分が否定されているような、自分が今まで普通だと思っていたことがなぜか覆されていくような気持ちになった」という記述がある。この葛藤をあげた院生の記述は、4段階のうちの1段階の『学習する学校』からの資料を読んだ段階で記されたものである。この院生は、2段階の交流会で、「変えるべきは教育制度ではなくて、教師の意識だ」という他の院生の発言に続き、「学習障害とは、今の教育プロセスと人間との間の不適合を表すに過ぎない」という資料内の文言を紹介した上で、「こうした我々教師サイドの意識の変容こそが必要ではないか」と発言した。

おそらく、葛藤をあげた院生の場合、当初は、「今までの自分が否定」される不快感と不安感があったと思われるが、自身がこの読み返す中で、自身の認識を客観化・精緻化する機会があり、「自己が井の中の蛙であった」と認識するに至ったのであろう。しかし、本項の冒頭で取り上げた「主体-客体均衡」の進化に向かうための「ゆらぎ」の不在が見出される院生の場合には、「自己、あるいは自己が属している文化が否定された」と感じた。そのことが葛藤にたどり着くことを難しくさせたのではないだろうか。これは、2つ目の意見交流会で他者との意見交流の機会を経ることがなかったこととも関係しているかもしれない。

齋藤は、Keganの構造について、「自己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」(2011:38)

と「構造の限界」があることと記している。今回院生の中に生じた「日本の教育を否定された、現状を知らないくせに」という思いは、「構造の限界」を引き出し、その結果、「尊大な自己」(注6)の段階に留まることになってしまったのかもしれない。

こうした院生の様相は、「外部刺激」を設定し、自己の客観化を促す場合には、小さな葛藤が生じるように繰り返し設定することの必要性や、否定された思いを持つことがないように配慮することが必要であることを示している。

また、こうした反応は、個人が自己の中で構築している「認識の枠組みの根幹」(2009:47)を自身が客観的に捉えるというリフレクションとは一致しない。リフレクションの阻害要因を追究した2018年11月段階での研究成果として、阻害要因が6点捉えられている(注7)。こうした院生の反応は、次のようなリフレクションの阻害要因が考えられる。

- ・ 自己を振り返り、そこに「間違い」を発見したくないという思いがある場合
- ・ これまでに他者から肯定的な評価を他者から受けたり、自己の持っている知識を活用して何かの状態を判断し、自己の実践や、物事を判断できることに自信・優越感を持っている場合
- ・ 自身の中に強固なモデルが存在している場合(注8)。

「ゆらぎ」が成立しなかった院生の場合、こうしたリフレクションの阻害要因の何かが作用している可能性がある。あるいは、こうした院生の場合、先の阻害要因が6点以外に新たな要因として、次の2つがリフレクションの阻害要因として考えられる。

- ・ 自己や自己が所属する文化を否定されたと感じる感情を持つこと
- ・ 「職業的社会化」に適応しようとする過度の意識

これらのいずれかが作用して、自己との対面に必要性を感じなかったのではないだろうか。いずれにしても、こうした阻害要因と個々の背景との関係については、配慮を十分にすることがある。

(2) 教師教育者の記述について

① 記述の内容について

本研究において対象となる教師教育者は9名である。教職大学院所属であることから、実務家と研究者と類別され、数年から数十年と幅もあるが、全員が学校現場での教職経験を持っている。

院生と同様に記述した4段階のレポート(職務があり状況によって出席していない回もある)から捉えられたものからは、次のことが導出された。

まず、今回のこれまでの学習を相対化することを意図した「外部刺激」に対して、自身のこれまでの教職経験、特に授業者としての自己発達に鑑みて、反省的に捉え直している様子がうかがえる。それは例えば次のような記述である。

- ・ 「20代から30代前半は、技術や方法にだけ目を向けている自分がいた。」
- ・ 「労働者をつくる教育を行っていたかもしれない」

次に、取り上げるのは、そうした教育の状態に対する違和感の記述である。

- ・ 「自分自身が、〇〇科の授業をしていたときに、いつも考えていたことだった」
- ・ どのように変えていくかということに拘泥して閉塞感を感じていた」

さらには、こうした自身が学校現場で教育活動を行っていたことについての記述以外に、次のような教師教育者としての立場を振り返ったものもある。

- ・ 「教師はどこまで、改革の当事者になれるのか。教師に当事者になることを諦めさせるものは、何なのか。諦める教師を再生産することに加担する教師教育になっているのではないかと考えさせられた。学校現場における実習や、その他のボランティア活動、大学院の授業、臨時的採用により学校現場に入るときの経験の受け止め方や、その最中の学び方によっては、考えることを停止させてしまう恐れがあると再確認した。」

そして、こうした自己の振り返りは、次のような今後への思いの記述と、院生にも見られた「ゆらぎ」のいずれかに分かれる。

まず、今後への思いへの記述である。

- ・ そのような反省に立ち、日本の教育も市民を育てるために、「生きる力」の育成を目指した教育のあり方を追究始めていると考えたい。
- ・ 「私自身は何のために残りの人生を使うのか、使う覚悟なのかを再確認する契機となった。」
- ・ 「教育観や見方を変革することの重要性について改めて気付かされた。」

これらは、それぞれのこれまでの道のりと現在の立ち位置によって異なるもの、教育に対する問題意識を持った上で、これからの教育に向かおうとする意識や意思を示している。

一方で、自己の中にある「ゆらぎ」を顕著に記

述している次のような例である。

- ・ 「教師教育者としてのジレンマは『本人が好きなことを本人の望むペースで勉強したら、効果が上がる』であろうという仮説についてである。これは、私自身の教育観がまだまだ旧態依然としていること自覚した上でのことであるが、かなりリスクが高いと感じてしまう。このような教育観・学習観も非常に重要であるが、現在の社会的環境でこのことに耐えられる子どもがどのくらいいるのかということに危惧する。「多数に巻かれろ」という意味ではないが、旧来の教育観・学習観をもったマジョリティとも「上手に」つき合っていくスキルも必要で有り、一方的に自分のもつ価値観を主張することは、裏を返せば旧来の勢力と同様の行為であろう。この意味で、現在の教育システムを批判的に捉えつつ、変えられる部分を変えていこうとする「歩み」の強さや貴重さ、尊さを我々自身が感じ、学生や院生に気づかせていくようなカリキュラムや授業を行うことが必要であると考え。

これは、前半部分で自らが持った危惧を提示し、続いて、マジョリティとなっている考え方との肯定、自分のもつ価値観を主張することの危険性という複雑な経路を示す。そうした「ゆらぎ」を示した上で、今後自身が教師教育者として向かうべき方向を記述している。

この記述は、院生の記述の考察でも示した「内的・外的な要因の相互作用」を生じさせ、「均衡が崩れて不安定な状態（不均衡）」を成立させた過程そのものである。つまり「分化し質的な変化を遂げること」「従来の均衡よりも多くの複雑な経験を統合できる新たな主体-客体均衡が出現」した状態ということになる。

② 教師教育者の記述について

対象となった教師教育者は、年齢も辿った道のりも異なる。知らず知らずに我々教師も、行政主催の研修や校内研修、民間教育団での研究活動など、それぞれの集団が重視する価値観に囚われていることは言うまでもない。これは、我々が「教師」となってきたプロセス（「自己発達」プロセス）の基盤となっている隠れたカリキュラム（ヒドゥン・カリキュラム：Jackson 1968“Life In Classrooms”）の存在を浮き彫りにすることになる。

こうしたヒドゥン・カリキュラムによって囚われたまま、あるいは、我々が「教師」となってきたプロセスそのままに教師教育者として院生や学生、若年層の教師に対することは、今津の指摘す

る「教師教育の『プログラム』と『パラダイム』の齟齬」（2017:74）に対する危惧を現実のものにするであろう。

しかし本研究の対象者である教師教育者は、今回の「外部刺激」を鏡として、自身の教職生活での取り組みや実践を改めて問い直し、それぞれが、自身のある意味閉ざされた教育観に目を向けている。これを溝上の言葉で表現すれば、これまでの「自己発達」のプロセスを踏まえ、今後の方向性や意思を記述したことによって、これから教師教育者としての「自己形成」に向かう確かな動きであると推察できよう。

長年教育現場や教育行政で研究や仕事を積み重ねていけば、少なからず自己防衛的になり、新しい刺激に対して拒否反応が出てしまうことは予想される。意識的に自己を捉える機会をもつことは、教員自身の思考・判断・表現の背後に存在している個々の「ゲシュタルト：Gestalt」を明らかにすることに他ならない。

本研究では、わずか9名の対象者であり、彼らの本来の特性を踏まえることをせずに述べるのは乱暴なことである。しかし、「外部刺激」を受け、「内的・外的な要因の相互作用」を生じさせ、「均衡が崩れて不安定な状態（不均衡）」を成立させること、それを自覚することは、「教師教育の『プログラム』と『パラダイム』の齟齬」（2017:74）を防ぐ手立てとしての有効性が期待できる。

5 カリキュラム改善の手がかり

予測できない社会変動の中にあって学校教育が果たすべき役割も転換し、それに伴い教師の専門性も変容が求められている。教職大学院では、実践的指導力が求められる傾向があり、「自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）」に対する視野の狭さが危惧される。

こうした視野の狭さに対する克服として本研究では、これまでの学習内容を相対化する意図を持った「外部刺激」の提示を考案し、それらからどのような反応が見られるかについて考察した。研究成果からは、個々の内部にある違和感を刺激したり、葛藤を表面化させることに繋がりやすい「外部刺激」を提示することが、視野の狭さを克服する学習内容として提案できる。

ただし、単に「外部刺激」を提示するのではなく、次の条件を設定することが必要であろう。

- ・ それに関する個人学習と同僚的存在となる他者との意見交流の場、さらにそれぞれの学習

に対して自己の内面との対話の機会、それらを俯瞰する機会を設定すること

こうした段階的な過程が、「外部刺激」に対し、葛藤する自己を客観化することに役立ち、仮に感情的な否定感が生まれることがあったとしても、それを生み出す自己を眺め直す契機となっていく可能性がある。もちろん、個々の背景との関係との配慮を十分にする必要になる。

また、リフレクションの阻害要因の調査結果(注9)によれば、阻害要因としてその本人が受けた様々な場面での様々な教育、その教育を受けた人々によって作り上げられた組織の問題、加えて、教師教育の内容に見いだすことができる。これらのうち、その本人が受けた様々な場面での様々な教育については、その個々を取り巻く人間の価値観や組織のあり方が影響することが捉えられている。教師教育者は院生にとって「その個々を取り巻く」存在となるものである。教師教育者は、「内的・外的な要因の相互作用」を生じさせ、「均衡が崩れて不安定な状態(不均衡)」を捉えながら、院生の学習を見守ることが肝要である。

6 おわりに

本研究では、「外部刺激」に対し、自身のこれまでの「自己発達」プロセスを省察しつつ、新たな「自己形成」に向かおうとする姿を捉えた。それは、院生だけではなく、教師教育者にも見出された。こうした「外部刺激」は、身近で慣習的に行われ来た教育的行為への問い直しであり、それを行うことで、日常の教育活動に着実かつ大きな転換をもたらす事が期待できる。

教職大学院のカリキュラムは、学校教育現場のニーズに応じるということも必要である。しかし、結論がなかなか導き出せない現代の教育課題への真に気づくとともに、自分はどのように考えるのか常に自分自身と対面していく契機を準備することも重要であり、継続的かつ有機的に他の授業科目や課題演習にリンクさせていくように意図してリフレクションを中核とした学習を設計することが必要であろう。そうした設計についての協議をする過程は教師教育者にとって、自己の教育観や実践知の吟味・検討の機会となるはずである。

【補足】

本研究は、コース教員全体で取り組んだものであるが、本論文の執筆は、主として坂井・若木が担当した。主担当は次の通りである。研究の全体

構想と形成、1の後半、2、4の(1)、5を若木が担当、教職大学院教員の考察等、1の前半、3、4の(2)、6の記述を坂井が担当した。

【謝辞】

- ・ 本研究にあたり、リヒテルズ直子氏に講話を提供いただいた。また、院生には今回の学習についての記述の提供を受けた。これらについて、感謝を申し上げる。
- ・ 本研究はJSPS科学研究費補助金(科研費)17K04560(研究代表者:若木)の助成を受けたものである。

【注】

(注1) 本教職大学院の学習内容について、次の論文に記載した。若木常佳・村田育也(2017)「教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究」(日本教師教育学会年報26 pp.112~122)

(注2) リフレクションとレジリエントの関係性については、次の論文で検討し、相互の関係性を記している。若木常佳(2019)「リフレクションとレジリエンスの関連についての考察-今後の教師教育の手がかりを求めて-」(福岡教育大学紀要、福岡教育大学教育学部、第68号、第1分冊 印刷中)

(注3) これについては次の論文に記載している。若木常佳(2018)「教師が行うリフレクションについて-KorthagenとKeganから-」(福岡教育大学紀要、福岡教育大学教育学部、第67号、第1分冊、pp.241~255)

(注4) 現職院生の場合は、点線内のリフレクションの学習はM1の後期に終えていることから、ストレートマスターと異なり、それを土台として新たな学習内容や実習を通して職場等の環境の出会いという位置になる。本年報に資料として投稿した「オランダでの研修報告-リフレクションの促進との関係に着目して-」では、新たな学習内容として「外部刺激」を設定した場合、それが違和感の誘発やリフレクションの意義の想起等につながり、「自身のリフレクションの始まり」が見いだせるかどうかを追究した。その結果、対象とした現職院生の記述からは、新たな学習内容として「外部刺激」を設定することが、違和感の誘発やリフレクションの意義の想起等につながり、「自身のリフレクションの始まり」に有効であるということが見出せた。

(注5,7,8,9) これらについては「教師のリフレ

クシオン力を促進・阻害する要因について」(2018 11/18 中国四国教育学会 70 回島根大学口頭発表, 教育学研究紀要, 中国四国教育学会, 第 60 巻 印刷中)

なお,「教師のリフレクシオン力を促進・阻害する要因について」では,リフレクシオンを促進する要因,阻害する要因として現段階では,次のものを挙げている。

○リフレクシオンを促進する要因

- ・ 学校教育に対する違和感を持った経験があること
- ・ 自身が困り感を持っていること
- ・ リフレクシオンの必要性についての認識があること
- ・ 学修内容から発生した物事の見方をしていること
- ・ 外部刺激による自己の相対化の機会を持ったこと

○リフレクシオンを阻害する要因

- ・ 自己を振り返ることへの恐怖を持ったこと
 - ・ 成功体験と満足感の連続から物事を見えちゃうこと
 - ・ 正解があると考えた考え方をしていること
 - ・ 自身が持っているモデルパターンへの依存をすること
 - ・ 他者・リーダーに依存すること (エンパワメントが不在なこと)
 - ・ リフレクシオンについて学修不足であること
- (注6)「主体-客体均衡」を中心概念とした個人の構造発達について Kegan は,「未分化な自己」「衝動的な自己」「尊大な自己」「対人関係的な自己」「システムの自己」「個人間相互的な自己」の段階を提示している。「主体-客体均衡」とは,この各段階で「主体の領域であったものが客体の領域に移行することで,自己がより多くの複雑な経験を統合できる能力を持つ」と説明される。つまり「『自己の中で認識の枠組みの根幹にあり,客観的に考えることができなかつたもの(主体の領域であったもの)』が,内的・外的な影響の相互作用により,「自己が客観的に考えることができるもの(客体の領域であるもの)に変容(移行)することで構造発達がもたらされる」(齋藤 2014:39)ということになる。(「教師が行うリフレクシオンについて-Korthagen と Kegan から-」より)

- ・ 小柳和喜雄 (2016) 「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」(次世代教員養成センター研究紀要 27-35)
- ・ Kegan (2009) 『Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization』池村千秋訳 (2016) 『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
- ・ 紺野祐・丹藤進 (2006) 「教師の資質能力に関する調査研究-「教師レジリエンス」の視点から-」(秋田県立大学総合科学研究彙報 7, 73-83)
- ・ 齋藤信 (2009) 「Kegan の構造発達理論の理論的検討-理論と発達段階の構成に着目して-」(名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 56, pp. 47-56)
- ・ 齋藤信・杉本英晴・亀田研・平石賢二 (2011) 「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 37-54)
- ・ 齋藤信 (2014) 「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-」(博士論文であり,未公開)
- ・ Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik (2003) Key competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society, Hogrefe&Huber (Hogrefe & Huber Pub)
- ・ Philip W. Jackson (1990) Life In Classrooms (Teachers College Pr; Reprint 版)
- ・ Peter M. Senge / リヒテルズ直子訳 (2014) 『学習する学校』(英治出版)
- ・ 溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学-他者の森をかけ抜けて自己になる』(世界思想社)

【引用文献・主要参考文献】

- ・ 今津孝次郎 (2017) 『新版 変動社会の教師教育』(名古屋大学出版会)