

教師養成機関における実習に関する研究 — 自己探究に基づくリフレクションを位置づけた実習内容の提案 —

Research on Practical Training Conducted at Teacher Training Institutions
— Proposal for practical training that positions reflection based on self-inquiry —

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI
教職実践ユニット

(令和3年9月30日受付, 令和3年12月23日受理)

本研究では若木(2021)に続き, 自己探究に基づくリフレクションを手がかりにして, 「カリキュラムのコア(Core)」(藤枝 2001)とするべき実習を取り上げ, 「体験—省察の往還を確保」を確実に行うための実習内容を追究した。本研究では, 「対話的自己」の概念に基づきながら, 自己を成長させるために自己をどう捉えるかについて捉え直し, 「体験—省察の往還を確保」のために人間の内面を進化させるための3段階を明らかにしている。3段階とは, 自己の内面に位置づいている多様な「me」の自覚, 異なる考え方や立場の多様な「me」の意見交換による葛藤やジレンマへの対応力の育成, 自覚的な「自己形成」に向かうために必要な「me」の獲得である。本稿ではこれら3段階それぞれの具体的内容を「実習における『対話的自己』の概念を踏まえた自己の進化過程」として示し, それらを位置づけた「学校における実習」の実習内容案の提案と, その実施における課題と教師教育者の支援を示した。

本研究で示した『対話的自己』の概念を踏まえた自己の進化過程を, 実習という実際の場面で体験し自己探究を行うにおける課題としては, 実習生と実習指導に関わる教師教育者それぞれが, 「教育実習」と「学校における実習」の目的を適切に認識すること, さらに, 「対話的自己」の概念とその具体についての教師教育者と院生の理解と共有が必要になる。

はじめに

日本の教師教育はどのように進化すべきか。日本の教師教育について追究した今津は, 「職業知識・技術・価値規範への一体化」を意図する「職業的自己」「職業的社会化」(2017: 81)の発達が優先されたことの問題を指摘している。そうした問題は, OECDが2030年を予測した資料「TALIS teacher professionalism index」において, 「Network」, 「Knowledge」に比して「Autonomy」の割合が著しく低い(世界の中でも低い)というデータとも無関係ではあるまい^[注1]。「職業的社会化」は, 自律的ではなく, 他律的である。他者から与えられる, 既存の枠組みに自分を当てはめるといった状態であり, それに慣れた場合, 自律は

生じにくい。この問題は, 教師が学校でどのような人を育てていくのか, 育てられるのかという問題と直結する。日本の指導要領は「主体的・対話的」な学びを実現することを求め, 「OECD Future of Education and skills 2030」(Education 2030)ではAgencyの重要性が指摘されている。誰かに指示されるのではなく, 自分が自分に必要なことを捉えて自分で自分を育てること, 自分の特性を自覚して, 思慮深く世界や他者と対話しながら自身を他者との共生に生かしていくこと, これらを今後の学校教育では育てる必要がある。そのためは, 教師自身がそれらを経験し, 学校という場を整えていかねばならない。

しかしながら, 今津が指摘した問題は, 未だ解

決されたとは言いがたい。それどころか教員育成指標の存在は、このようにあるべきという「職業知識・技術・価値規範への一体化」を教師個々に求めるように思われる。確かにフィードバックのための視点は必要であるが、それが表面的な「～ができる」という表現で示されるような「職業知識・技術・価値規範」であっては、とても上記に示した学校教育の実現は困難であろう。

こうした教師教育における課題に対し、本研究は、自己探究に基づくリフレクションとそれに向けた志向性育成を手がかりとする。本研究では自己探究に基づくリフレクションを、開放制に基づく現在の教員免許制度による教員養成のカリキュラムと併走させることにより、「体験—省察の往還を確保」を確実にを行うことをねらうものである^[注2]。それによって教師となる学生・院生が確実に自己探究を行うこと、自己を捉え、自己をどのように活かして教育を進めていくのかということを考えることを可能にしようとする。

追究の道筋として、本研究では「カリキュラムのコア(Core)」(藤枝 2001)とするべき実習を取り上げ、教師教育者の関わり、実習を受ける主体である学生・院生の3つの視点からのアプローチを意識し、次の4つの段階を設定する。

- ① 実習における学生・院生の体験から学生・院生の内部で生じた学びを見出し、カリキュラムと教師教育者の関わりの影響を捉える(これについては、若木 2021, 及び現在投稿中の論文に記載)。
- ② ①を踏まえ、カリキュラム編成とカリキュラムに基づく学びの内実に対し、どのような修正が必要になるかを考える。
- ③ 教師教育者の実習に対する意識を聴取し、教師教育者に対し、どのような研修が必要になるかを考える。
- ④ ②③を踏まえ、カリキュラムと教師教育者の関わりを提案する。

本稿は、こうした研究の目的の一部であり、4段階の②に該当し、カリキュラムの前段階の実習事態の内容を追究する。

本項では、最初にこれまでの研究成果を踏まえ、実習の実際を整理する。次に自己探究に基づくリフレクションについて述べる。最後に、これら2つの内容に基づき、自己探究に基づくリフレクションを位置づけた実習内容を提案する。

本研究にあたり、院生・教職員等の関係者に対し、研究の目的と方法、論文上での発表の可能性について説明しており、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 これまでの研究から捉えられた実習の実際

(1) 実習における学びの実際

① 学部の「教育実習」の段階

教職大学院に進学した院生30名に対する質問紙調査により、学部での実習について尋ねた。その詳細は若木(2021)に記述している。本項ではそれに基づき、教職大学院での学びにつないでいくことを意識し、学部の実習での学びの実際を述べる。〈 〉で記すのは、質問紙調査に記された言葉である。

学部での実習では、参観や授業実践を行い、それに対する指導・助言から、必死に手がかりを得ようとしている。自分の力量不足を認識していることを考えれば、失敗を恐れ、優れた実践者、指導者、評価者として指導教員を見ること、指導者からの助言を検討することなく受け入れ、不明なことについて解説を求めることはできにくいことも理解できる。そのため多くの場合は、具体的な指導技術の獲得、助言を取り入れて翌日の授業の改善に意識が向けられている。緊張と不安の中で実習を行い、そこでの実践授業が“査定”対象となることを考えれば、そうした対応は無理からぬことである。しかしながら〈教育についてより、実習でどうしようか〉を考え、〈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を考えていた〉という状況に学部生の多くがあることは、決して望ましいことではない。

たしかに〈具体的な指導技術の獲得、助言を取り入れて翌日の授業の改善に意識〉は教師教育において不可欠である。しかしそれだけに向かうことは「職業的社会化」にすぎない。G. Biestaが教育の作用、教育目的の領域として挙げた「資格化」「社会化」「主体化」と重ねれば「資格化」と「社会化」への傾注ということになる^[注3]。Keganは「知性」とは、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)ことと述べている。変動する世界の中で、次世代を育成する教育の現場では、「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、「社会化」や「資格化」に傾注することを学習の中心を置くことは避けるべきである。

② 教職大学院の「学校における実習」の段階

教職大学院に進学した院生から、実習中に対照

的な状況を見せた2名（この後、AとBと記述）に対し、質問紙調査、およびインタビューを行った。AとBともに、「教育実習段階で何らかの引っ掛かり」を持っていることは共通している。Aの場合はそれを教職大学院での実習中に「追究課題として成長」させることができ、Bの場合は、「引っ掛かり」を自己の内部に持ちながらも「追究課題として成長」させることができなかった。この違いには、学校現場での指導者との関係、双方が持つ経験にあることがわかった。これらの詳細考察は別稿（投稿中）に記載しており、本稿では考察の結果捉えられたことを挙げる。

まず、学校現場での指導者との関係である。これについては、実習初期の段階で院生と学校現場の実習指導教員相互が、相互理解のための機会を持ったか否かがポイントになった。Aの場合は追究課題を実習指導教員に説明をした。そこで実習指導教員はその内容を理解して授業実践内容に関することと授業実践までに行うことについて助言をすると共に、Aの課題を共に追究する姿勢を示した。一方のBの場合は、自分の考えを説明せず、相互理解のための機会は設定されなかった。Bが説明をしなかった理由の一つには、Bが「教育実習」の経験に基づき、指導教員を評価者と位置づけたことが背景にあるとも考えられる。そこでBの実習指導教員は自分がこれまで「教育実習」で用いている方法と「職業的社会化」の発達を優先する指導内容を用いた。

こうした状況には実習生であるAとBと彼らの指導教員の経験が関係している。指導教員は両者とも教職大学院のストレートマスターを実習生として受け入れることは初めてである。異なるのがAの指導教員の場合は、学部・大学院の実習生の受け入れは初めてであったが、Bの指導教員は学部の教育実習の受け入れ経験が豊富にあったということである。そうした背景が、Aの指導教員に、大学院の実習の目的と展開を尋ねさせることになり、その結果、実習の目的に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を見出した。そこでAの指導教員はAが追究したいと考えている内容を尋ねることになった。それが実習初期の段階で院生と学校現場の実習指導教員相互が、相互理解のための機会を持つことを実現させた。一方のBの指導教員は大学院での実習を学部の「教育実習」と同様に考え、Bを観察しながら、自分のスタイルでの指導を行った。B自身も教育実習の際の査定授業の印象が強

く指導教員を「評価者」と捉え、自分の考えを説明することなく、自分の考える授業との違いに不満は持ちつつも指示に従うこととなった。BもBの指導教員も学部での教育実習の経験・記憶を払拭することができず、「教育実習」の指導と同様に「職業的社会化」の発達を優先するという考えを持ったままであり、各自が持った実習に対するメンタルモデルの修正がされないままの大学院での実習となった。

(2) 実習における学びの課題

上記から、実習における学びの課題を整理する。

まず、学部の「教育実習」の実際である。学部の「教育実習」では〈具体的な指導技術の獲得、助言を取り入れて翌日の授業の改善に意識〉が中心となり、教員としてのあり方や学校についての理解という「職業的社会化」「資格化」「社会化」に向かっていた。次に教職大学院の「学校における実習」についての実際である。これについては、実習生と学校現場の指導教員の実習に対する認識により、実習の実際が異なるということが明らかになった。学校現場の指導教員の多くは、「教育実習」の経験と記憶しか持っていない。そのことは「職業的社会化」の発達を優先するという考えとなり、実習の目的に位置づく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ということには向かわせにくい。指導技術も未熟な院生を迎えた場合、その傾向は強まることは容易に推察できる。院生自身にも、「教育実習」の経験と記憶が強く、「職業的社会化」の発達を求め、「評価者」として指導教員を見てしまうという事実もある。

こうした実習の実際からは、実習における学びの課題として、次の2つが捉えられる。

- ・実習生と実習指導に関わる教師教育者それぞれが、「教育実習」と「学校における実習」の目的を認識する必要があること
- ・両方の実習でそれぞれの実習の目的を踏まえながら、自己探究に基づくリフレクションを確実にを行うプログラムを構築すること

次項では、上記の1つ目の課題に対し、「教育実習」と「学校における実習」の相違を踏まえ、「主体化」の実現に向かう「自己探究」に基づくリフレクションについて追究する。なお、2つ目の課題に対しては、3で自己探究に基づくリフレクションを位置づけた実習内容を提案する。

2 自己探究に基づくリフレクションについて

(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。

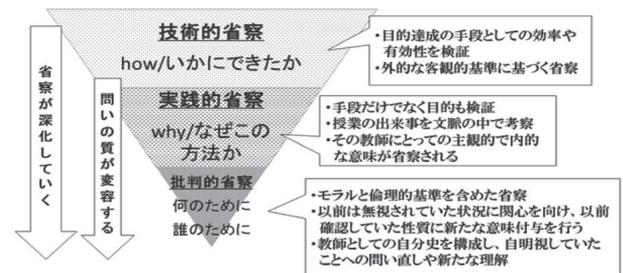
まず、「学校における実習」は、単に学部段階における教育実習の延長ではなく、その教育実習を通じて得た学校教育活動に関する基礎的な理解の上に一定程度長期にわたり行くと記述されている。そして育てる内容に関しては、「自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培う」こと、「理論知を実践知に変換する資質能力を獲得する」という点が手掛かりとなる。これらからは、「教育実習」が「学校教育活動に関する基礎的な理解」という「資格化」「社会化」を目的とすることに対し、「学校における実習」では、「自ら」「主体的に」「理論知を実践知に変換」という文言が示すように、院生が自己を関わらせ、「独創力と責任を持った主体として存在する」「主体化」に向けられる必要があると捉えることができる。

院生が自己を関わらせ、「独創力と責任を持った主体として存在する」「主体化」のためには、院生個々の意識や教育観が反映されること、それに基づく自己の思考過程や思考傾向を捉える自己探究がなされること、そのためのリフレクションが必要になる。

(2) 自己探究に培うリフレクションとその必要性

自己探究に培うリフレクションの「期待される可能性」については若木（2020）が、教師の協働性構築、レジリエンス、主体的・対話的な指導を実施する力量形成の3点からすでに整理している。また研究動向からは、教師教育現場で実践されるリフレクションが、直面する問題の解決という行為への志向から、次第に実践する意味や自己の在り方への志向を重視することに向かいつつあることが捉えられる。こうした先行研究や現在の動向を踏まえ、本項では、リフレクションの3層を用いて自己探究に培うリフレクションとその必要性を説明する。

リフレクションは振り返りであるが、何を振り返るのかによってその後の展開やリフレクションの意味が異なる。振り返る対象について3層を示したのはVan Manenらであるが、吉永（2017, 2021）は、それらを総合して再整理した。それを吉永の許諾を得て【図1】として提示する。



【図1】吉永によるリフレクションの3層についての整理

これら3層のうちの、「技術的省察」は、日本における「レッスンスタディ」として、ルイスらにより高く評価された。確かに、方法、工夫を対象としてその方法が有効であるかどうかを検証したり追究したりすることは、教師の授業力、実践的指導力を高めるためには必要である。しかしそれだけを対象として「リフレクション」「振り返り」と考えてはならない。教師は教育場面で選択・思考・判断を繰り返すが、その実際場面で行った選択・思考・判断に対し、それは、教師の内面に存在するどのような「観」によるものかを追究するものが「実践的省察」段階である。そして、実際場面で行った選択・思考・判断に基づく教師の内面に存在する「観」を対象として、自己の内面に存在している「観」がどのように構築されたのかを解明し、これまで「自明視」したものを問い直したり、必要に応じて変容させたりすることが「批判的省察」である。

「技術的省察」は、その授業そのものを対象とするが、「実践的省察」「批判的省察」は、その授業を考案して実施し、子どもに対応する教師そのものを対象とする。いずれの水準のリフレクションも必要だが、授業研究、研究授業の協議が「技術的省察」だけに意識を向ける傾向があるとしたら、それは大きな問題である。“実践する意味や自己の在り方への志向を重視すること”は、研究動向として捉えられている。しかし、未だ“直面する問題の解決という行為への志向”の段階は教育の現場で存在する。確かに効果のある方法、あるいは教材を求めること、工夫することは重要だ。しかし、その方法や教材をなぜ選択するのかという点、選択の背景に存在する自身が持っている授業や子どもや教育や人間に対してどのように考え、どのような知を蓄積しているのかという自己について探究がなされない限り、自己の選択・思考・判断に対する検討はなされることなく、それを導き出す自己そのものを進化させることはな

い。その場合、「技術的省察」は表層を滑っていくものでしかなく、自己の外側に貼り付けるものが増えるに過ぎない。自身の授業力を進化させるためには、「実践的省察」「批判的省察」を行うことによって自己を構築しているもの、構築してきたものを捉え、自己の物事の見え方を自覚する自己探究を実施する必要がある。こうした自己探究を行うことは、G. Biesta (2015: 150) が述べるところの、「個々が「独創力と責任を持った主体として存在する」ためにも必要なことである。

ただし、自己探究に培うリフレクションは懺悔や反省ではない。自己を捉えるためには無自覚のまま「自己発達」した自己を認識する必要はあるが、それは自己が責められる性質のものではない。そうした自己を手放して客観化することが、この先どのように育てるのかという「自己形成」に対して重要である。

自己探究に基づくリフレクションの目的は、自己の理解であり、そこから始める自覚的な自己形成である。そのためには、他者の存在は重要である。それは他者とともに行うことにより、自己の姿が見えやすくなるということ、他者の視点から物事を捉え直すことにより、これまで見えていないものが見えるためである。前者は、「協働的なリフレクション」として、具体的な授業場面を取り上げて行うことが多く^[注4]、後者については、リアリスティックアプローチを提唱したKorthagenらが提案した「8つの窓」というリフレクションツールで示されている。いずれも自己探究に対する他者の視点の重要性を示すものである。

(3) 自己探究の自己をどのように捉えるか

本項では、自己探究における「自己」とはどのように成立するものなのかについて、「対話的自己」の視点から捉える。これは、自己探究の内実やそれを踏まえて自己をどう進化させていくかという問題でもあり、教師としての自己の進化を意図的に構成するカリキュラム構築を考える上で、必要な課題である。

自己探究する自己とは果たしてどのようなものか。それについては、ハーマンスの示した「対話的自己」という概念から捉える。その概念を説明するにおいては、次の記述を手がかりとした。以下は、『対話的自己デカルト／ジェームズ／ミードを超えて』（2006）に訳者である溝上が「補足」として記述したものから引用する。

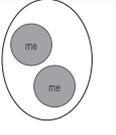
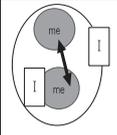
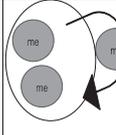
・「知る自己 self as knower」としての「I」を「著者」、
「知られる自己 self as known」としての me を物語の「登場人物」として見なす (2006: 243)
・「私 the I」は、状況と時間の変化に応じて、あるポジションから他のポジションへと空間の中を移動することが可能である。「私」はさまざまな、そしてときには相反するポジションのあいだを行ったり来たりする (2006: 248)

つまり、人間の内面には多様な「me」が存在し、その多様な「me」の間を「I」が自在に動きながら「ポジション間の対話」を行い、その時にどのような解釈やどのような判断を行うかを決定するというものである。こうした自己の内面に位置づく多様な「me」の間の「ポジション間の対話」を行うという考え方は、OECD-DeSeCo が示すキー・コンピテンシーの「Reflectiveness」（思慮深さ）にも通じるものでもあろう。

自己探究する自己を、多様な「me」の間を、「I」が自在に動きながら「ポジション間の対話話」を行うという「対話的自己」の概念から捉えるとするならば、「I」が進化するためには「me」の進化が重要になる。そこで、「me」の進化に関わり、次の3つのことへの取り組みが必要になる。1点目は「自己発達」した自己の自覚ともいえるべき、自己の内面に位置づいている多様な「me」を自覚させることである。2点目は異なる考え方や立場の多様な「me」が意見交換をすることから生じる葛藤やジレンマへの対応力を育成することである。3点目は、自覚的な「自己形成」に向かうために必要な「me」を獲得させることである。この「me」の獲得については、教師教育者等の他者によって意図的に示され、実感的に実習場面を通してその「me」の見方から物事を考えられていく過程が設定される必要がある。その過程を経ることで、教師教育者等の他者から意図的に提示された視点は、自己化されてやがて自己の内面に位置づく「me」になっていく。そのように考えた場合、「me」となるものを実際の場面で提示する学校現場の実習指導の教員等の他者の役割、提示されたものを実感的に獲得する実習という場面は大変に重要な役割を持つ^[注5]。

それらをイメージしたものが【図2】である。

次項では、こうした「対話的自己」の概念に基づく自己探究を、教師教育のカリキュラムの「Core」となる実習の中でどのように具体化するかということについて上記の3つの段階に対する内容を組み込みながら考える。

教師の支援	「me」に気づくように	どのような「me」が気になっているのか、その「me」相互に何が生じているか、それを眺めてどう思うかを考えるように	実感的に実習場面を通してその「me」の見方から物事を考えられていくように
本人の内面	「me」の自覚化	葛藤・ジレンマの目覚と対応	必要な「me」の獲得 必要な「me」や自己の内面に存在している「me」の自己化
イメージ			

【図2】「I」が進化するための「me」の進化過程のイメージ

3 自己探究に基づくリフレクション位置付けた実習と実習指導の提案

(1) 学部と教職大学院の接続という点から

先述したように文部科学省の「1. 学校における実習（教職専門実習）のねらい」によれば、学部での「教育実習」は「学校教育活動に関する基礎的な理解」を得ることにあると読み取れる。その点からすれば、教員としてのありようや学校についての理解という「職業的社会化」に向かうことは間違っていない。

問題とする必要があるのは、この実習での学びの内実であり、実習での気づきや考えたことが、今後どのように進化するか、そのための仕組みが、それぞれの大学の学部のカリキュラムに存在するかということである。例えば実習をCoreとして教職に関する様々な科目内で、関連させるように示唆されたり、自己のあり方を追究する学習の機会があるかどうかということである。繰り返すが、学部での実習で行われた〈具体的な指導技術の獲得、助言を取り入れて翌日の授業の改善に意識〉という「職業的社会化」「資格化」「社会化」は必要ではあるが、それだけではなく、「教育実習段階で何らかの引っ掛かりを持ち、それが追究課題として成長する」という「主体化」やKeganのいうところの「知性」の伸長をサポートする機会が設定されているかということである。さらに言えば、事前指導と「教育実習」で完結するのではなく、むしろ「教育実習」の事後指導、あるいは「教職実践演習」との関係がいかに関わっているかということでもある。

学部を卒業した後の進路として、教師として現場に赴く割合が圧倒的に多い。教職大学院に進学した場合であれば、「学校における実習」を含め「引っ掛かり」を追究課題として成長させ探究する機会は設定されやすい。学部卒業後、すぐに学

校現場に赴く場合が圧倒的に多い現在、「引っ掛かり」を追究課題として成長させ探究するに必要な学習を学部段階でも設定する必要がある^{【注6】}。

次に教職大学院での「学校における実習」についての課題、いかに「主体化」を目指すかである。これについて最も大きな課題は、1(2)でも挙げたように、実習生と実習指導に関わる教師教育者それぞれが、「教育実習」と「学校における実習」の目的を認識するということである。実は実習における学びの課題指導者側の多くは、「教育実習」の経験しか持っていない。つまり、教師教育者のほとんどは、これまで「職業的社会化」の発達を優先する教育を受けており、「学校における実習」を体験していない。このことにより、多くの学校現場の指導教員が「教育実習」と「学校における実習」の目的や内容の区別を十分認識せず、院生Bの指導教員と同じような指導内容や方法の選択をさせてしまいかねない。そうした中で院生AとAの指導教員の間で生じたような実習生と指導教員の相互理解のための機会を持つことを実現させるためには、まず、教職大学院からは学部と大学院の実習の目的の違いの説明する必要がある。その説明を受けて学校現場の指導教員は、「教育実習」とは異なる点を明確に認識し、課題を共に追究する関係を構築することが求められる。確かに、指導技術の未熟さはあるだろうが、「学校における実習」を自己探究の契機として捉えるなど、相互の内面の発達に培うような関わりを構築しなければならない。

こうした状況を教職大学院の教師教育者は、実習生である院生が追究したいと考えている内容を実習先で説明することや、指導された内容について指導教員と対話によって理解を深めることに対する支援や指導を躊躇することなく行い、「独創力と責任を持った主体として存在する」ように留意することが必要である。

指導教員と対話については、ユトレヒトで教師教育のための「IVLOS」を立ち上げ、その運営に携わったKorthagenは、次のように述べて重視している。

- ・「実習生には、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が与えられなければならない」（2010：71）
- ・そのために「安心と挑戦のバランスが取れる」ように、教師教育者は「実習生が必要とする能力を判断」することからスタートし、実習生自身が「教師として働くことについての最初のニーズや関心を発達させ、自身の経験や関心に

ついて省察し、成長させるべき能力の芽を教師教育者に助けられながら伸ばす」(2010:76) こと

こうした、学校の文化やスキルを教え込むのではなく、実習生の状況やニーズを中心におき、彼らの「成長させるべき能力の芽」を相互に見つけ出して育てていくためには、指導でも評価でもなく、共に歩む Learning Partner としての働きかけが教師教育者には求められる。

(2) 自己探究に基づくリフレクション位置付けた実習プログラムの提案

① 自己探究に基づくリフレクションを位置付けた実習の提案

教員免許を得てから行う「学校における実習」では、他者から役立つスキルを獲得するだけではなく、教師となることを想定して自己の特性を認識し、その自分をどう活かしていくか、自分が関わる他者の学びや人生に自分がどう貢献できるかを追究する必要がある。その過程では、自己と対面し、自己がどのようなものであるかということを常に考える必要、「me」となる可能性のある他者と出会い、吟味・検討した上で自己の中に位置づけ、人間の内面を進化させるという活動をしていかなければならない。その実際を経験するのが「学校における実習」でもある。こうした考えに基づき、前項で導出した「対話的自己」の概念を踏まえた自己の進化過程として導出した3つの段階について、目的と具体的内容を示したものを【資料1】を提示する。

【資料1】「実習における『対話的自己』の概念を踏まえた自己の進化過程の具体」

段階	目的	具体的内容
1	「自己発達」した自己の自覚ともいうべき、自己の内面に位置づいている多様な「me」の自覚	①自分が影響を受けたと考える教師や場面を書き出す ②自己の教育観を言語化し、なぜそう考えるようになったのかを他者(他の院生や大学院教員)に説明する
2	異なる考え方や立場の多様な「me」が意見交換することから生じる葛藤やジレンマへの対応力	③②の過程で新たに出会った他者があれば、それを自己の教育観をすり合わせて、「me」として位置づけるかどうか考え、必要であれば獲得する ④自分の教育観や追究したい課題を教師教育者(大学院教員と学校現

		場での実習指導教員)に説明しあい、その過程で「『理解の阻害』という経験」(前川2012:357)をすることで、自明としていた見方や捉え方が自覚されたり、覆される体験をする ⑤④が生じた際の自分の思考を言語化し、客観化する ⑥実習中に会った場面についてのリフレクションを通して、自己の内部にある「me」の存在を意識したり、「me」相互が対話する体験を交流する
3	自覚的な「自己形成」に向かうために必要な「me」の獲得	⑦実習中に見出した他者について吟味・検討をして、自己の内部に「me」として位置づけるかどうか考える ⑧実習中に明確になった「me」や獲得した「me」を記述し、実習前の自己の状況と比較する ⑨自己の状況を他者に説明し、獲得した「me」を強化するとともに、自己の内面を進化させることについて意識させる

上記の①から⑤は、実習中に会おうであろう葛藤やジレンマを想定した準備である。特に②を踏まえた③が、いわば直接的な「練習」である。それを踏まえて、実習先で④を行い、自己の説明と自己と関わる他者である指導教員と相互理解を図る。⑥については、自己の中に位置づいた「me」相互の対話のイメージが湧きづらいと思われる。そこでは「自分は～としたけれど、授業後の子ども言葉を聞けば、～とすることもできたのではないかと色々考え直したり」というような具体的な考えるための言葉を教師教育者が準備し、実際場面を振り返って自己の中の「me」を立ち上げる様子を示すこと、「me」を立ち上げるための視点を提示することも有効であろう^[注7]。

⑦については、「教育実習」で、指導教員を「評価者」や「指導者」として位置づけ、無条件に受け入れる体験をしていることに対し、教師教育者が留意する必要がある。⑧と⑨は、自己の内面を進化を自覚させること、自己の周囲に存在する多様な他者に対しての意識を持たせることを意図している。

教師は他者の学びや人生に関与する。ゆえにこ

うしたステップにより、自己が他者に影響を受け、他者との出会いが葛藤やジレンマを生み出し、それに対して客観的に眺めて選択するという道筋を体験することは必要であろう。こうした体験に意味を見出し、経験化されれば、教師としての自身が、目の前の児童・生徒の葛藤やジレンマを思い描きながらそれを支援したり、他者の学びや人生に自分がどう貢献できるか、必要な変革を考えたりするという「独創力と責任を持った主体として存在する」ことにもつながっていく。教師の対応は、教室の文化とも位置づきやすい。教師の経験は今後の学校教育に求められる Agency の涵養に影響を与える。

② 自己探究に基づくリフレクション位置付けた実習プログラム案

前項の内容を位置付けた「学校における実習」の実習内容案を【資料2】に提示する。

【資料2】の段階には、実習中に実習先で行われる参観、観察、実践等とともに、実習前後の準備、実習後の整理や記録、それらに加え、実習内容に応じて参画、理解を加えている。参画については、実習指導の教員の授業構築や授業準備への参画であり、授業展開や教材開発に関わるということである。この参画の効果については実践して確認しており、若木・村田(2017)に記載している。

実習と実習前後の内容は、院生が行うことを示し、自己の進化過程については、【資料1】の123で示した段階を記載する。

【資料2】「学校における実習」の内容

段階	院生が行うこと	進化の過程
準備	a) 自己の教育観を言語化し、それに影響を与えたことについて書き出す	1
	b) 世界の教育の動向、教育上の課題について情報を収集する	2
	c) 学部実習での自分の体験や記憶を整理し、気になったことや指導教員との関係を想起するとともに、「教育実習」と「学校における実習」の相違を理解する	1 2
	d) 自己の教育観や追究したい課題を教師教育者に説明できるように準備をする	1 2
	e) 大学院の教員や院生相互に自己の教育観や追究課題を説明し、意見を聞いたり述べあったりする	2 3
	f) これまでの学習を振り返り、自己の思考の傾向や実習で取り組みたいことを整理してみる	1 2 3

準備	g) 実習先の指導教員と相互理解のための時間をもち、自己の教育観や追究したい課題を説明するとともに、実習先の指導教員の教育観を尋ねて理解しようとする	1 2
	h) 実習先の指導教員自分との共通点や相違点を整理する	2 3
参加 観察 実践	i) 指導教員との相互理解を図るために、実際の場面の解釈等を媒介として対話をする	2 3
	j) 指導教員の視点を自分の中に取り入れた見方や考え方を試す	2 3
観察 理解 参画	k) 指導教員の指導技術や方法については、その背景を探りながら理解を深め、自己の教育観との関係を考える	2
	l) 授業構築や教材開発に参画する	2
	m) 実習しながら考えたこと気づいたことを院生相互で交流する	3
実践 観察 理解	n) 参画によって理解したことを実際に活用しながら自分の授業実践を行う	2
	o) 指導教員との相違を手がかりにして、対話し自己が重視したいことや課題を捉える	2 3
整理	p) 実習から考えたこと気づいたことを整理し、指導教員や大学院教員、院生相互で交流する	2 3
	q) 自己の中に取り入れたい他者の考え方を書き出すとともに、これまで自己の中に存在していた他者との関係性を考える	3
記録	r) 自分が獲得した他者の考え方や指導方法などを整理して記録し、別の実習場面ではどのように活用していくのかをイメージする	3
	s) 自己の特性を整理し、自分はどのように他者に貢献できるか、今後自分が学び進めていくかについて考える	3

本プログラムの特性は、自己を捉え直し、その上で他者との関わりを持って自己の内部に位置付ける「対話的自己」における「me」を模索する展開を設定していることである。

そのため、まず実習前の準備では、次のことを取り入れている。最初に「自己発達」した自己を振り返るが、その際に、「自己に影響を与えたこと」という他者との関わりに焦点を当てることである。そこで自己の内面には多様な「me」が存在することに気づく。また、実習中には「多様な『me』」を見出し、葛藤やジレンマが生じることからその準備として、世界の教育の動向を刺激として提示し、それらに対する自己の持つ教育観との比較をすること、他者である大学院の教員や院生との交流を設定している。これは今後獲得する

であろう「me」との葛藤の事前練習の意味だけではない。実習中に会う他者、獲得する「me」を絶対視することなく、相対化することを学ぶ機会としても行う。

実習中の授業実践においても、指導教員に指示されたり指導されたりした内容を無批判に取り入れて、その意図通りに授業や対応をするのではない。他者である指導教員の考え方を参画によって理解し、その上で自己の考えと比較しながら取り入れたり、参画によって獲得した「me」を活用し、ポジション間での対話を行いつつ、「I」として判断をしたりする場面となるように授業実践を行う。獲得した「me」の活用を通して、「me」についての理解を深めること、獲得した「me」から世界を眺めたり、別の「me」と対話をしたりが可能になる。それは指導教員との対話によって生じる場合もあるため、経常的に指導教員との対話を行うことが望ましい。

実習を振り返る際には、実習中に見出した「多様な『me』」の整理、加えて、葛藤やジレンマが生じる中で自己を進化させ、進化させた自己を自覚し、位置付けるための機会として、実習後の整理と記録を行う。また獲得した「me」や具体的な指導技術についても、それを別の場面でどのように活用するのか想定することも含め、自覚的な「自己形成」に向かうため意識を高めることを意図するものである。

では、こうしたプログラムを実施する際の留意点である。最も重要なことは、プログラムとその意図を院生と共有することである。それにより院生は自分がすることとその目的を理解し、見通しを持ちつつこのプログラムの中の「進化の過程」をフィードバックの視点として自己の状況を捉えることができよう。

こうしたプログラムを進める中では、教師教育者は、何よりもまず、自身が「教育実習」の記憶と経験を持ち続けていることを自覚しなければならない。その上で、Korthagenらが記したように、「安心と挑戦のバランス」を見極め、院生が「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」を得ることができるよう、「自身の経験や関心について省察し、成長させるべき能力の芽」を捉えていけるようにサポートすることが望まれる。

4 本研究の成果と課題

本研究では、自己探究に基づくリフレクションを手がかりにして、「カリキュラムのコア(Core)」

(藤枝 2001)とするべき実習を取り上げ、「体験—省察の往還を確保」を確実に行うための実習内容を「院生が行うこと」として具体的に考案した。その際、「自己」を「対話的自己」に基づいて捉え、人間の内面を進化させる3段階を位置付けた。それについては【図2】の「『I』が進化するための『me』の進化過程のイメージ」に示したように、実際の場面で提示する学校現場の実習指導の教員等の他者をはじめ、教師教育者の支援が重要になる。

さらに本研究では「『I』が進化するための『me』の進化過程」を具体化した。この具体の実践を進めるためには、2つの課題がある。1点は、実習の実際から導出した課題であり、実習生と実習指導に関わる教師教育者それぞれが、「教育実習」と「学校における実習」の目的を適切に認識しているかどうかである。教師教育者が学部の「教育実習」しか知らない場合が多いという現状、院生も、「教育実習」の記憶と経験に引きずられる事実もあることを考えた場合、この課題に対する対応を慎重に行わなければならない。もう1点は、人間の内面を進化させる3段階として「対話的自己」の概念を用いたが、この概念についての教師教育者と院生の理解と共有である。「職業的社会化」に慣れ、他律的であることに慣れた心身には、自己内に存在する「me」を自覚し、その対話をする、自己の教育観を追究し、自己に必要な「me」を意識的に求め、自己形成に向かうことは容易ではない。

こうした課題を踏まえた上で、「対話的自己」に基づき、「me」を眺め自覚的に獲得することにより、人間の内面を進化させる具体を提案したことは本研究の成果である。

今後の課題としては、次の2点が挙げられる。1点目は院生と教師教育者相互が、「教育実習」と「学校における実習」の目的を共有しながら行うための仕組みと、学習機会の設定をリフレクションの学習と重ねて設定することである。また、学部と教職大学院の6年間の学習を実習を「core」として構成し直すためのイメージを考案し、それを踏まえてそれぞれの学部各自が持っているカリキュラムとどのように関連させ、並走させるのかということを実現可能な状態で提案することである。教職大学院のカリキュラムについては、若木・村田(2017)、若木(2020)で、実践を踏まえながら提案しており、今後は提案内容に「実習における『対話的自己』の概念を踏まえた自己の進化過程の具体」を位置づけながら、院生

と共有できる内容を追究する。

おわりに

本研究では、「対話的自己」の自己の概念を用いて、教師が自己の内面を自律的にどのように進化させていくのかということを考えて。「はじめに」でも示したように、「Network」、「Knowledge」に比して「Autonomy」の割合が低いと指摘された日本の教師のありようをどのように改善していくのかということとは大きな課題である。自分たちが何のために何をするのか、「独創力と責任を持った主体として存在」にするためには、どうする必要があるのか、自分たちの内面が具体となって教室に示され、未来に直結することを考えると、その責任は重い。

自己を成長させるために自己をどう捉えるのかについて、「対話的自己」の概念は手がかりとなる。今後も、この概念を用いながら前項で挙げた課題を探究したい。

【謝辞】

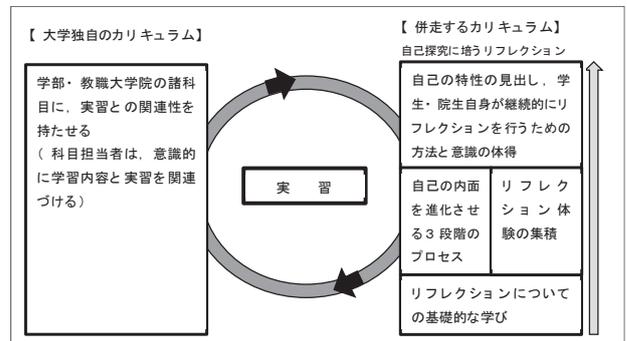
本研究は、科学研究補助金（基盤研究（C）自己探究に基づくリフレクションの志向性の形成を促すカリキュラムの開発 20K02430）の助成を受けたものである。

【注】

[注1] 2018年6月11日の「OECD初期教員準備調査に関するナショナルシンポジウム」で、2030年を予測する資料が提示された。その際の資料「How the international evidence base is supporting education policy, reform and practice」に「TALIS teacher professionalism index」が示され、各国の教員のNetwork, Autonomy, Knowledgeについての割合予測が示された。該当の資料は、以下のサイトから確認できる。https://www.nits.go.jp/today/20180611_001.html (2021/9/14 検索最終確認)

[注2] 教師教育のためのカリキュラムは、解放制教員養成制度により、大学の特性が反映され、教員養成のカリキュラム編成は、その大学や教員養成を担当する教員の考え方による。従って、既存のカリキュラムそのものに入り込み、それを改編することは困難である。そこで、そのため、既存のカリキュラムを直接的に修正することなく、実習と関わらせるスタイルで併走的にリフレクションを学習し、教員のサポートを受けながら学生・院生自身が継続的に自己探究に培うリフレク

ションを実施する併走型カリキュラムを考えたい。例えば次のようなイメージである。



[注3] G. Biesta (2015: 150) は、教育の作用、教育目的の領域として、次の3点を挙げている。

- ・「資格化」：知識やスキル、資質の伝達と習得に関わること
- ・「社会化」：文化的、職業的、政治的、宗教的伝統等のあり方や為し方についての慣習やしきたりを示したうえでそれらを受け継ぐこと
- ・「主体化」：独創力と責任を持った主体として存在するようになる過程

[注4] 「協働的なリフレクション」については、上條晴夫らが実践・提案している。また、実践・竹村哲は、「セルフスタディ」の観点から、「学びあい」の具体を提案している。

[注5] 対応力の育成については、例えば、自分の状況を捉えて説明するための学習・練習、また、葛藤場面での自己の状況では、何と何の対立が生じているのかということを実感化することが必要になる。その際には、他者の授業記録を用いながら、授業者の思考や葛藤を捉えてみるという学習、あるいは、学生・院生が大学・大学院での授業を受けている際に自己の中に生じるものを自覚化し、記述する機会を設定することが考えられる。

[注6] 科学研究補助金（基盤研究（C））を受けた共同研究として、大妻女子大学の教員養成課程にリフレクションについての学習を設定し、学生の状態を調査中である。この内容の一部は、「自己探究に向かう教師のリフレクション—「対話的自己」を観点としたカリキュラム開発の試み—」として、日本教師教育学会31回大会（2021/10/2発表）で、その途中経過を報告した。項目名は「対話シート」を用いるための課程論的検討、報告者は、矢野博之（大妻女子大学）である。

[注7] 科学研究補助金（基盤研究（C））を受けた共同研究として、「対話的自己」を育てるため

の方法として、自己探究に焦点化した「対話シート」を開発、その活用を実際を岡山大学で試行し、「自己探究に向かう教師のリフレクション—「対話的自己」を観点としたカリキュラム開発の試み—」として、日本教師教育学会31回大会(2021/10/2発表)で、その途中経過を報告した。実際場面を振り返って自己の中の「me」を立ち上げるための視点を「対話シート」として示した。項目名は「対話シート」の考案とそれを用いての具体、報告者は、宮本浩治(岡山大学)である。

【引用文献】

- ・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
- ・G. Biesta What is Education For On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism *European Journal of Education* Vol.50. 75-87. 2015 邦訳 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 齋藤眞宏(訳) 旭川大学経済学部紀要 第76号 147-161. 2017
- ・Kegan *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization* 2009 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
- ・藤枝静正 教育実習学の基礎理論研究 風間書房 2001
- ・H. Hermans & H. Kempen 邦訳: 溝上慎一・水間玲子・森岡正芳 2006『対話的自己 デカルト/ジェームズ/ミードを超えて』新曜社 2006
- ・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ィック・アプローチ』学文社 2010
- ・前川幸子 2012 「看護学生の「患者理解」という経験に関する記述—ガダマーの解釈学を手がかりに—」(看護研究 45-04)
- ・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/siryo/attach/1380551.htm (2021/9/14 検索最終確認)
- ・吉永紀子 「授業研究と教師としての学び—観を編み直す学びに向けて」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(上)カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房 247-266. 2017
- ・吉永紀子 「実践的省察を通じた教師の〈子ども理解〉の更新—観の編み直しの契機につながる省察に着目して—」教育方法の探究 24 31-38. 2021
- ・若木常佳, 村田育也 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, 112-122. 2017
- ・若木常佳 リフレクションへの志向性の形成を促す学習内容に対する提案: 教職大学院での実践の具体に基づいて 教育学ジャーナル 25 55-63. 2020
- ・若木常佳 教師養成機関における実習に関する研究—学生の体験に着目して— 福岡教育大学紀要 第4分冊 70, 231-245. 2021

