

自己探究に基づくリフレクションをサポートするツールの開発 — 「対話シート」を活用した教職大学院の実践事例—

Development of tool to support reflection based on self-inquiry
— Practical example of teaching in Graduate School of Teacher Education
using the “Dialogue Sheet” —

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践ユニット

(令和4年9月14日受付, 令和4年12月20日受理)

本研究は、現代の日本の教育教師教育に不足している「自己探究に基づくリフレクションの志向性形成」という課題に対し、教職大学院でのリフレクションの学習の中に「人間の行動を導いている内的存在」(Korthagen 2010: 51)と向き合うツールとして、「対話シート」の活用を提案するものである。試案段階であるが、教師養成機関で活用する段階的な4種類の「対話シート1」～「対話シート4」の提示とともに、特に「対話シート3」を取り上げ、活用の具体と院生の記述内容から「対話シート」の「自己探究に基づくリフレクションの志向性形成」に対する有効性と活用上の課題を示した。

有効性として「対話シート」により自己探究が促された結果、自己の捉え直しだけでなく、自己の進化に働きかける事実が捉えられた。活用上の課題としては「対話シート」活用においては安心・安全な環境を教師教育者の言動や対応によって示すこと、「Critical Friend」との対話が不可欠であることが捉えられた。今後の課題として、「対話シート」を「併走カリキュラム」との整合性を整理する必要がある。具体的には実施の時期と期間、リフレクションについての学習内容と「対話シート」の項目との関係性についての検討である。

はじめに

G.Biestaは、「What is Education For?」(2015)で、教育が「資格化」「社会化」「主体化」という3つの目的の領域と関連して機能していること、そうした背景に基づく教師の判断の特異性を分析している。一方、今津孝次郎は日本の教師教育の課題として「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)の発達が優先されてきたと指摘した。今津の言う「職業知識・技術・価値規範への一体化」は、Biestaの言うところの「社会化」「資格化」である。教師教育によって育てられる人により、学校教育は左右される。いわば教師教育と学

校教育は相似形にあり、教師教育における「資格化」「社会化」「主体化」のバランスは、学校教育のそれとなる。ゆえに学校教育を進化させるためには、まず、教師教育を進化させなければならない。

日本の教師教育の課題は、2030年を予測する資料として「OECD 初期教員準備調査に関するナショナルシンポジウム」(2018/6/11) 提示の資料にも明確に表れている。「TALIS teacher professionalism index」では、[Networks][Autonomy][Knowledge]について22カ国の状況を示しており、日本の場合は[Autonomy]の割合が比べて極めて少ない。グラフによれば、Shanghai

(China) と並び最下位である。またそこでは「Current curriculum and 2030 aspirations : preliminary findings of mapping exercise Main target competencies by learning area」も示され、Australia と日本の比較がなされた。「Some of the new demands are accommodated in current curriculum, other are less articulated/explicit」と記された資料では、日本の[Reflection][Action][Anticipation]等の[Competency Development Cycle] エリアの数値は0であった[註1]。これらは、教師教育のカリキュラムの見直しの必要性を示している。

筆者は2018年にリフレクションを促進・阻害する要因の調査を行っている[註2]。そこから、リフレクションには、教師個々が「自律的」か「他律的」かということが影響することがわかった。中でも問題なのは、他者の規準・基準で自己のあり方を変容させていてもそれに気づくことがないことである。「他律的」であることで安心感を得ている場合も多い。

先のデータや上記の調査結果は、まさに教師が他者の、あるいは以前からの社会の「価値規範への一体化」、言い換えると「社会化」「資格化」に注力する様子を示している。そうした教師が学校教育でどのような価値を重視するか容易に推察される。こうした教師教育の課題を踏まえると、教師の「主体化」に意識を向けた教育の開発と蓄積の追究は不可欠である。

では、課題となる「主体化」とはどのようなことだろうか。Biestaは、「主体化」を「独創性と責任を持った主体として存在するようになる過程」とする。その実現には、まず、自己認識に培う学びを蓄積することが必要になる。つまり「主体化」実現には、何よりも自己を知ること、自己の内面と対話しながら自己が構築してきたものを探り、自己の傾向に気づくことが求められる。これは、捉えた自己をどのように活かして教育を進めていくのかの追究につながるものでもある。こうした自己探究は、「～できる」という記載で教員としての到達を示す行為志向の「教員養成スタンダード」や「教員育成指標」とは別の視座から教師の成長を捉え育てることである。行為志向の「教員養成スタンダード」や「教員育成指標」は、「あるべき姿が想定され、『理想』の状態を実践することができたのかが問われ」る[註3]。指標は他者が築いた秩序であり、それに無自覚に従うことは極めて他律的である。先述したように、[Autonomy]の不足は大きな問題であり、

行為志向ではない別の視座からの教師の成長が追究されなければならない。この追究は、「社会化」「資格化」を否定するものではない。しかし、自己が対面し獲得した「社会化」「資格化」に対し吟味・検討する過程の設定が必要である。

この「主体化」「社会化」「資格化」の関係や考え方は、A.Hargreavesら(2012/2022)が示した「専門職の資本」という視点ともマッチする。Hargreavesらは、「専門職の資本」として3つの資本を提示した。「人的資本」「社会関係資本」「意思決定資本」である。教師個々は常に、その個による選択・思考・判断を繰り返す。これに機能するのが自己の状況、自己が直面している状況を捉え、それについて思考し、その場での最良の判断を行うための「意思決定資本」とされる。これの進化には、その個人の持つ潜在能力の発掘や知識の獲得、トレーニングにより体得するスキルも含めた「人的資本」の充実と、個人の地平を広げるために他者と関わり協働する「社会関係資本」の充実が必要である。「人的資本」は「資格化」に、「社会関係資本」は「社会化」に、「主体化」は「意思決定資本」にそれぞれ該当する。ただし留意すべきは、「人的資本」も「社会関係資本」も、「主体化」である「意思決定資本」の進化・充実のためであり、過去のその社会に準じるものではないことだ。

本研究の母体は、筆者らが追究する「自己探究に基づくリフレクションの志向性形成を促すカリキュラムの開発」(科研:研究課題/領域番号20K02430)であり、本研究はこの道筋の一つである[註4]。研究課題に対し、〈自己の概念〉〈カリキュラム開発〉〈ツール開発〉〈教師教育者の対応力〉からアプローチをしており、本研究が取り上げる「対話シート」は、「ツール開発」に該当する。本研究では、教職大学院で行う自己探究に基づくリフレクションのツールとして「対話シート」を試案・活用し、自己探究のツールとしての有効性と留意点を捉えることを目的とする。

本稿は次のように進める。1. 研究テーマに対する4つのアプローチの概要説明、2. 養成課程における段階的な「対話シート」の実際、3. 教職大学院での「対話シート3」の活用、4. 研究の成果と今後の課題

本稿は、研究の途中経過と一部の実際を示すものであり不十分な点が多い。しかし、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の伸長は喫緊の課題である。本稿で「対話シート」の実際を提示することは、どのように自己探

究に基づくリフレクションとそれに向けた志向性育成の伸長に働きかけるのかということに対し意義あることと考える。

また、本稿では「対話シート」の具体や、それを活用した院生の語りや感想を示す。これらは全て事前に研究内容として活用することを説明し、その可否を本人が署名とともに提出した。本稿で提示するものは全て受諾されたものである。また、学校現場での教員の感想を一部示しているが、これについても、個別に許諾を得たものである。

1 研究テーマに対する5つのアプローチの概要

(1) 〈自己の概念〉について

本研究における自己探究の自己については、次の3つの考え方を手がかりとしている。1点めは、F.Korthagenらが提示した「人間の行動を導いている内的存在」, 「ゲシュタルト」(2010:51)である。これは、自己のこれまでの体験を踏まえて形成され、自身の選択・思考・判断を左右するものとなる。2点めは、自己に対し、「自己発達」と「自己形成」という段階性を設定する溝上慎一の考えである。前者は自己の状態に無自覚であることであり、それに対して後者は自己と他者を眺め直す過程を経ることにより、自己を意図的に育てようとすることである。3点めは、H.Harmansらの「対話的自己」である。これは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めるというものである〔註5〕。

これらの共通点は、「自己」がその人の歴史に依拠して成立することである。それはKorthagenの言葉で言えばその人固有の「ゲシュタルト」であり、溝上の言葉で言えば「自己発達」した自己である。その人がこれまでに出会った事柄や出会った人の考えによる多様な「me」は、無自覚なまま受け入れられ、その人の行動を導くものとなっている。

こうした「自己」に対し、自己探究を行うには、その人の「内的存在」である「ゲシュタルト」, 「自己発達」した自己と対面する機会の設定が必要である。そのことにより、まず「自己」の自覚と「自己」の教育観や持っている枠組みの整理を行う。次にそれらが自分の選択・思考・判断に作用する実際場面を取り出し、自分の思考過程を理解する。さらに状況によっては自己の内部の

「me」相互の対話から発生するジレンマに直面し、「自己」を捉え直しや自己の理解の深化・拡充のために他者と対話を行い、必要な「me」や関係する知の選択や獲得に向けた準備をする。上記の意識的な対応を教師の養成機関の学習過程で意図的に学ぶためには、〈カリキュラム開発〉〈ツール開発〉〈教師教育者の対応力〉が必要になる。

(2) 〈カリキュラム開発〉について

現在の教師教育のカリキュラムには、「教職コアカリキュラム」が反映されている。「教職コアカリキュラム」の内容は、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」である。大学等の養成機関は、これらを教職課程認定のために準備された「教職課程コアカリキュラム対応表」に従って整える。その内容で「省察」についての記載があるのは、「教育実践に関する科目」に位置づく「教育実習(学校体験活動)」の「事後指導」のみである。

「教職コアカリキュラム」を考察した高野和子(2021)は、その問題を2点指摘する。それは法的拘束力がないにもかかわらず拘束性が強く「大学が自ら従わざるを得ない事態がつくり出され」(2021:12)ていること、そして審査段階を含め「教員養成教育の実態も学問の体系性もかえりみない」(2021:11)という事態が生じる危険性である。このうち体系性の問題については、「教師教育学会課題研究Ⅱ 公開研究会」「教師の専門的能力-『教師の力量』とは何かを問う」で指定討論者として登壇した北田佳子(2022)も、「教員養成カリキュラムにおける個々断片的な授業の寄せ集め状況の見直し」の必要性を指摘している。

本研究での提案は、高野と北田が指摘する体系性に関するものである。この体系性の問題は、思考の転換での解決が可能なのではないだろうか。すなわち〈断片的なカリキュラムの問題から、学生自身が学んだことの再整理の時間を持っていないことの問題への転換〉である。意図的・計画的に学習を設定することは必要である。しかし、K.Guilfoyleらが述べているように「教えることに関する問題は、単純に系統立てて解決できない」(1995:36)。また、人により学びや気づきが生じる瞬間は異なる。それを考えた場合、重要なことは、他者により、次々に多様な科目を重ねられたままではなく、学びの主体者自身が自己の学びを整理し、「人間の行動を導いている内的存在」と対話する時間を、カリキュラムに位置付けるこ

とである。その蓄積は、他律的な学びを受け入れる体質から、アンラーンの重要性・必要性を自覚し、それを継続して行う自律的な学びへの体質改善ともなる。

それをイメージしたものが【資料1】に示す図1の「併走型カリキュラム」である。図1の左側は、大学の事情下で組まれる「教職コアカリキュラム」から導出される科目である。それを実習という自己が教育現場に向き合う実際場面を介して、自覚的な自らの学びにするべく、右側にリフレクションについての学びを提示している。この右側のリフレクションについての学びは、与えられる知識等が「個々断片的な授業の寄せ集め状況」になることを避け、主体者が自身の学びに自覚的になり、学びの再構築や学びに必要なものは何かを見出す機会となるものである。それにより、学生・院生は「人間の行動を導いている内的存在」と対話しながら「自己形成」に向かう意識を持ち、その意識を継続する精神的な体力を学生・院生が体得することが可能になる。

この右側をどのように構築するかということ、それが今後取り組むべき日本の教師教育の課題であり、本研究の母体である「自己探究に基づくリフレクションの志向性形成を促すカリキュラムの開発」の課題である。

【資料1】「併走型カリキュラムについて」

図1 「併走型カリキュラム」

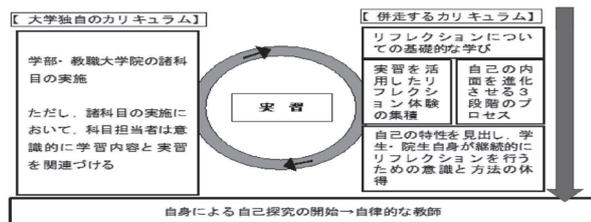


図1の補足: 図1中の「自己の内面を進化させる3段階のプロセス」とは、次のABCである。

- A: 自己の内面に位置づく多様な「me」の自覚
- B: 異なる考え方や立場の多様な「me」との意見交換による葛藤やジレンマへの対応力育成
- C: 自覚的な「自己形成」に向かうために必要な「me」の獲得

また、その詳細は、次のものである。

A	a meを見直し、「自己発達」した無自覚な自己を意識的に見つけ出す b aの背景、環境を知る c 自己の特性を認識する
B	a 世界を知り、他者を知り、自己の特性を踏まえて、自身が「教育」に対してすることは何かを考える b なぜ、それをやる必要があるのかを考える c 自分と取り巻く環境との整合性についても考える d 自分が自覚して「自己形成」に向かい、自分が必要な「me」として位置づく他者を見つけ、手を伸ばす(「対話シート」等の活用)
C	a その「me」で選択・思考・判断を試み、繰り返して自己の中に取り込む(自己化) b それを活用する c それを加えた「対話的自己」の状況を眺める。

(3) 〈ツール開発〉について

自己探究に培うツールとして開発する「対話シート」は、自らの教師としてのありようを俯瞰し、どのように自己を育てていくかを考えるためのものである。それは「自己を知る (self as knower)」という機能を持つだけではなく、「『Me』にポジショニングして、ポジショニングした『Me』から世界を見ること」や自己の中に位置づく「他の『Me』に語りかけ」ている自己を自覚しながら自らの在り方を模索することも求める [註6]。考える過程では、リアリスティックにその場の事実に基づいて自己の思考を捉えることも当然行われる。事実を振り返り、集積された自己の思考を眺めながら、現状の自己や生じるジレンマについて認識し、どうするかを考える。これは「教員育成指標」のように、求められる項目が示され、その達成を確かめるという「適合志向」のものではない。

この「対話シート」は、岡山大学で当初活用されていた授業力と子ども理解で構成されたものをスタート地点に置いている。本研究では、自らの教師としてのありようを俯瞰するという目的を踏まえ、現在研究チームのメンバーが、それぞれの所属機関で対面する学生・院生、加えて現場の教師を対象として、内容や構成を考案している。本稿では、研究メンバーの一人である筆者が考案したものを提示する。

自己探究に基づくリフレクションにおけるツールは、Korthagenらにより「玉ねぎモデル」[8つの窓]等が提示され、同時にそれらを活用するためのステップとして「5段階の学習手順」も示されている。本研究で提案する「対話シート」は、それらの活用を前提とするものの、次の点を意識している。まず、学部・教職大学院、学校現場という学びの履歴に従って形態や内容を変化させる(学部3年、教職大学院 M1とM2、学校現場での活用の4段階の構想)こと、次に授業力の向上は不可欠であることから、実習場面での授業実践を対象とした自己探究を可能にすること、そして、「対話シート」による自己探究に基づき、今後どのように自己を育てていくかという「自己マスター」に繋ぐことである。リアリスティックにその場の事実から自己の見方や考え方、自己が対している他者(相手)の見方や考え方を模索するという点は「対話シート」においても重視する。

(4) 〈教師教育者の対応力〉について

これは、教師教育者の学生・院生の成長との関

わり方である。教師教育者とは、大学等の養成機関の教員に限らず、実習に関わる学校現場の教員も当然含む。教師教育者対応は、teaching か、coaching ということ、Biesta のいうところの「主体化」「資格化」「社会化」も関わらせて考える必要がある。

先述したように「職業的自己」「職業的社会化」の発達を優先する場合であれば、この場合は～とした方がいい、するべき、という「資格化」「社会化」を背景とする teaching となるであろう。しかし、本人が自己と対話しながら自己のありように気づき、そうした自己をどのように育て、どう生かすかを考える「主体化」に働きかけるならば、まず、Korthagen らが述べるように、教師教育者が教師の選択・思考・判断の背景にある「内的存在」、*「ゲシュタルト」*との往還を重視する必要がある。その上で教師教育者は empathy を働かせながら相手と対話し、相手の考えやこれまでの体験を理解しようとするとともに、本人の潜在能力に対して働きかけ、それを引き出したり開発したりする coaching 的振る舞いが必要になる。これは自分とは異なる歴史を持った人間として対等な立場でその人の実践や言動、思考を理解した上でその人だけでは気づかない視点を提示する「Critical Friend」(この後「CF」と記述) [註7] としての振る舞いであり、徹底した他者尊重に支えられる。

別稿で記載しており詳細は省くが、学部での教育実習は「資格化」「社会化」に軸足を置く。それに馴れた教師教育者には coaching 的振る舞いは難しい。院生にも教育実習の記憶が刷り込まれ、学校における実習との相違が不明確な場合もある。教師教育者は自己が育てられたありようを意識して脱却すること、院生にもその促しを行う必要がある。

本研究では、共感・肯定しながら必要なフィードバックを促す教師教育者の具体的な振る舞いについて、自律性を重視する教師教育を行なっているオランダやフィンランドの教師教育の現場に向き、教師教育者のありようを探究する予定である。

2 養成課程における段階的な「対話シート」の実際

(1) 「対話シート」の段階性について

① 段階性の必要性

段階性には、2つの意味がある。一つは教育についての理解や考えの深まりの段階性に対応する

ためである。実習を踏まえて「対話シート」を行うにしても、「資格化」「社会化」が中心となる学部段階と「主体化」を模索する教職大学院では異なる必要がある。

もう一つは、自己の内面に自覚的に向き合うことの段階性に対応するためである。多くの場合、「自己発達」した自己と自覚的に自己を育てる「自己形成」の違いや、ある場面での自己の言動の裏面に存在する自己の選択・思考・判断、それを導く「ゲシュタルト」があることに対面することには戸惑いを持つ。現職派遣院生、ストレートマスターを問わず、正しくなければならないと思込み、その結果、「どうすればいいか」あるいは「どうすることが正しいのか」を常に探る。他者の枠組み、規準等の他者が示す正解を吟味することなく、それに向けて動く「他人軸」[註8]からの脱却は容易ではない。他者に自分を合わせて安心するとしたら、それは Fromm が指摘する「逃避のメカニズム」(1977:203)でさえある。そこで次の段階が必要になる。まずは、自己に無自覚であることに気づくこと、その上で自己の選択・思考・判断には背景があることを受け入れ、自己の内面を眺めることに慣れることである。自己の内面との対話の必要性を実感することは、自己探究に対する肯定的な感覚となり、自己探究に向かう段階への移行を容易にする。そして自己の独自性や教育観を見出そうとすること、自己が他者に与える影響に気づき、子どもとの対応場面での自己を客観視することに繋がっていく。こうした段階性は、図1「併走型カリキュラム」の右側に示した内容とも対応する。

② 「対話シート」作成の段階

本項では、4つの「対話シート」の段階を述べる。

1つめの「対話シート1」作成段階である。いわゆる入門期的段階であり、教育実習を経てリフレクションを学ぶ前段階として、学部3年生の後期で作成する。現状では学部でリフレクションを学ばずに教職大学院に入学する場合も多い。そのため、教職大学院に入学して「学校における実習」を一度体験し、リフレクションについての学習をする直前の段階で作成する。2つめの「対話シート2」は、M1の共通科目でKorthagenらの提示したリアリスティックアプローチの必要性や教師教育におけるリフレクションの必要性、その具体的な内容について学習した段階で作成する。3つめの「対話シート3」は、M2段階で最も詳細な項目に対し、自己を眺め直し、「CF」との対

話も同時に行う。4つめの「対話シート4」は教職大学院を修了、あるいは、リフレクションに関する科目についての学習を修了したタイミングで作成し、学校現場での勤務を意識する。

これらを「図1「併走型カリキュラム」との関係を整理すると次のようになる。「対話シート1」「対話シート2」は、「リフレクションについての基礎的な学び」と「実習を活用したリフレクション体験の集積」に該当する。「対話シート2」では自己の客観化を進めるため、「自己が他者に与える影響」を考える内容を入れることで、「自己の内面を進化させる3段階のプロセス」についても意識する。「対話シート3」「対話シート4」では、実際場面で生じるジレンマを顕在化させること、自己探究に基づく自己の専門職としての特性や、実習により必要と感じた「me」の獲得への対応を入れており、それらは「自己の内面を進化させる3段階のプロセス」「自己の特性を見出し、学生・院生自身が継続的にリフレクションを行うための意識と方法の体得」に該当する。

次項では、試案段階であるが、「対話シート」の具体を提示する。全ての「対話シート」は、教職大学院において実施済みであるが、本稿では内容と構成を示し、院生の記載内容は別稿で提示し検討する。理由は記載内容が詳細であり、紙幅の都合、見えやすさから課題があるためである。ただし最後の「対話シート4」は、「対話シート」による自己探究の成果と課題を述べるために、院生の記載したものを提示する。

(2) 「対話シート」の具体

① 「対話シート1」について

このシートは、実習体験のある学部の3年次段階、あるいは教職大学院のM1初期で作成する。このシートの目的は、無自覚な自己、なぜそうするのかを考えないままであることを驚きと共に実感することである。誰かから「無自覚である」と指摘されるのではなく、自らの状況がそうであったと気づくところからスタートする。

特に現職派遣院生には自己と対面することには抵抗感や、説明的、自己弁護的になることが見られたことから、このシート記載の準備として、無自覚な自己との対面として様々な場面で子どもをどのように呼んでいるかについての記述【資料2】を行なった。同時に並行して自分の被教育状況を記述【資料3】し、いつの間にか構築してきたであろう思考の枠組みに意識を向ける作業も行っている。それらを踏まえ、次に提示する「対話シート1」を実施した。

【資料2】「様々な場面での子ども呼び方記入枠」

自己との対面 自己探究

1 あなたは、どう呼んでいる？

児童、生徒、子ども、あの子、あいつ、彼ら、呼び捨て、ニックネーム、学習者 等 様々な場面を思い起こして、書いてください。

場面	呼び方	その理由
授業中		
休憩時間や放課後		
学級の中で		
個別に呼んで指導するとき		
部活指導など		

【資料3】「院生に示した記入例」

【表1】「私の教育観を振り返ろう」

時期	出会ったこと	そこで感じたこと	形成された考えや得た知識 ※1
小学校のとき	小学校2年の時に友達とふざけている時に「そんなこともするのね」と先生に言われたこと	それまで親や教師の言うことを守り、きちんとしていることが正しいという価値観だけしかなかったが、自分にもこういう面があるんだということを感じて、びっくりした。	人には色々な面があるということ 他者に指摘されることで気づくことがあるということ
	3年生の習字の時間に先生が自分の手をとって書いて	自分の力だけで書いたものではないので、自分のものでは	教師は都合よく子どもを利用する

【資料4】「対話シート1」

教師として	自分は	それは、どこから生まれたのだろうか？
得意なこと		
やり遂げたいこと		
やめたいこと		
信じていること		
成長したいこと		
これでいいのかな、これはどうかなど、思っていること、違和感を持ってしまったこと		

この「対話シート1」は、自己の状況を捉え直すためにイエナプラン教育で用いられる「手相見」[註9]と訳されるものを参考に作成した。「手相見」では、自分の指を用い、親指が得意なこと、人差し指がやり遂げたいことと順に考える。いずれにしてもシンプルに説明することが求められ、自己の状況を率直に捉えることに活用できる。なおこの「手相見」は、自己理解だけではなく、教師の相互理解、学級の様子や学校の様子を捉え直すことに用いることが可能である。実際のイエナプラン教育で用いられる「手相見」には、「それはどこから生まれたのだろうか？」について求められていない。しかし本研究の場合は、いつの間にか構築してきた思考の枠組みに注意を向ける必要から項目に入れている。

記入に際しては、親指に当たる「得意なこと」から記載し、自己肯定に資するように留意する。また、「これでいいのかな、と思っていること、違和感を持ってしまっていること」は、5本指の

全てを記入した後に記入する。自己の信念や使命を想起したり、模索したりする点は、リフレクションの学習を進める過程で、Korthagenらが作成したツール「玉ねぎモデル」とそのベクトルにも触れることから、類似性を意識し、ベクトルを自己の内面に向けるようにした。

②「対話シート2」について

「対話シート2」の記入は、M1のリフレクションについての内容を扱う共通科目「授業分析・リフレクションの理論と実践」受講の最後に行う。この科目の前半では自己探究を行うが、ここでは、言動の背景にある自己の思考を言語化すること、なぜそう考えるのかと自己を探究することの必要性の理解、加えて自己の持ち味である独自性を探り出す。後半では、そうした自己の独自性を生かして、どのように学校での同僚性の構築や協働するかについて考える。

こうした授業により、「自己発達」から自覚的に自己を育てる「自己形成」に向かう素地が整えられ、さらに自己探究によって見出した自己の個性、独自性をどのように活かせるかということに意識を向け易くなる。言い換えればこの段階で用いる「対話シート2」は、自己探究だけではなく、自覚的な「自己形成」に向けて自己の生かし方を考える未来志向となる。

この自己探究の過程では、自己に影響を与えている「me」と対面することが多々ある。これは「併走型カリキュラム」に記した「自己の内面を進化させる3段階のプロセス」のうちの「A：自己の内面に位置づく多様な「me」の自覚」に働きかける。同時に自己は何によって育てられたか

ということ、今後自己は他者、子供にとってどのような存在となっていくのか、自己を客観視することも促す可能性を持つ。

「対話シート2」には、上記のことを促し、自己の現状を意識しながら自己を育てていくのだということを認識するために、「自己マスタリー」を具体化するための学びの地図として提示している。地図というイメージや視覚からのアプローチ、加えて、記入する順序を①から⑥で示すことで、自己の歴史を振り返り、受け入れながら、その上で自分が教育の現場でどのように在るのかを考える機会とする。

③「対話シート3」について

「対話シート3」の記入は、M2のストレートマスター対象の選択科目「教師の成長とセルフスタディ」で行う。受講者はM1でリフレクションの授業を受講し、自己探究に関心を持つとともに、自己探究に基づくリフレクションの志向性を形成したいと考える院生である。この選択科目は、院生の実態に基づき数年前に設定した。その実態とは、M1の共通科目の学習だけでは、自己探究に基づくリフレクションの必要性は理解しても、教材開発や授業準備に追われて次第に忘れられていくというものである。

この段階では、「併走型カリキュラム」に記した「自己の内面を進化させる3段階のプロセス」の中のBとCに向かう。Bとは「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育成」であり、Cとは「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。そのために、自己と異なる価値観を見出すこと、その中で自己がどのように対応するのかなどについて、実習等で出会った具体的な場面を通して繰り返し考える。「対話シート3」は、そうした活動と併行して記入し、記入後には院生でペアを組み、記入内容について、相互が「CF」となって対話を行った。なお、記入の前には全項目の記入例を示しながら説明をしている。

「対話シート3」は次の4つの内容で構成している。まず「自己発達」した自己の自覚化、次に現段階で自身の根幹となっているものの言語化、そして、その根幹に基づく教育観については、授業実践と子どもの様子の2点から具体化し、その際には加えて学習科学との関連も考慮する。これら自己についての分析を踏まえ、最後にそうした自己をどのように教育の現場で生かしていくかということを行う。それぞれに対し、抽象ではなく具体的に捉え言語化することを意識したため、細

【資料5】「対話シート2」

リフレクション最終レポート 【自分の地図を描く】 学籍番号() 名前()

①これまで育ってきた私（「自己発達」した自己）	②「自己発達」した自己を育てた社会や教育などについての気づき
⑤「自己形成」に向かい、あなたはこれから何をしていくか。	
③これから私が育てていく私（「自己形成」） 【自己について】	④これから私が育てていく私は、所属する同僚に対してどう関わる？
⑥「自己形成」した自己は、子どもたちにとってどのような教育環境となるだろうか？	

自己マスタリー

【資料 6】「対話シート 3」

「自己発達」した自己		自分の中にある「me」 私の中にこれまで受けてきた教育や、であった人、体験や研究してきたことから、どのような考え方が存在しているか？「私の中には～という考え方がある」という書き方で、						左側の記述から、自分について気づいたことは？
根幹となるもの	自己の教育観	言語化する	情報発信をする 他者に説明する・発表する・子どもに説明する	情報収集をする 他者と話し合う 他者に尋ねる	多様な教育の情報を収集する	検討し続ける		
	今の自分							
	どうしてだと思っ 今後どうする？等							
教育観の具体化	授業実践	授業準備や進行の際の自己の思考を捉える	実際場面での子どもの思考を捉える	リデザインするときの自己の思考を捉える (リデザインする理由)	リデザインの際の他者の思考を尋ねる (リデザインする理由)	授業の中で生じたジレンマについて考える	学習科学の視点から見直す	
	今の自分							
	どうしてだと思っ 今後どうする？等							
	子どもの様子	子どもは自身のことを捉えることができるか	子どもの相互の関係はどうか	子どもは世界と関係しているか				
	今の自分							
どうしてだと思っ 今後どうする？等								
自己について	自己をどう活かすか？	教科の特性・意義	自己の思考や対応	社会へのアプローチ	教育環境として子どもへの影響	自分が獲得する必要のある考え方		
	今の自分							
	どうしてだと思っ 今後どうする？等							

かいものとなっている。

また、根幹の記述では、「情報発信」「情報収集」の項目を設けている。これは、自己の中だけに落ち着かせて独善的になることを避ける意識を持つためである。常に他者に説明したり他者と対話したりして見直すことは自己を客観視することになる。同様の趣旨から、教育観の具体には、「学習科学の視点から見直し」を入れ、科学の知見を活かして自己の教育実践を解釈することを求める。

④「対話シート 4」について

「対話シート 4」の記入は、教職大学院修了直前、あるいはリフレクションについての学びを終え、リフレクションを自己の中で駆動させる段階に行く。

まず、「自分軸」つまり、自己の独自性、コアとなることを再認識すること、次に自己が多様な「me」によって成立しているがゆえに生じるジレンマの自覚、そして自己の独自性を現場にどのように反映させるのかを考えるという展開である。これは、自己の成長のためには、自己探究で捉えた自己のコアな部分から発生する「自分軸」の重要性を自覚すること、また、自己の独自性は子どもや同僚、コミュニティに対して影響を与えることになることを想起させるためである。特に項目の9以降は、自己を進化させるための手がかりとなるものを示した。自己の独自性を生かし教育現場で生きるために自己はどうあればよいのかを考

【資料 7】「対話シート 4」

1 「私」が授業で大切にしたいことは？	
2 どうしてそれを大切にしたい？	
3 「私」は、これまでの学びの中で、獲得したい「me」に出会えた？それはどんな「me」？	
4 いつもジレンマは存在する。「私」の中に存在するジレンマはどんなものが多い？	
5 そのジレンマに対して、どうしようと思う？	
6 専門職である「私」の特性はどんなこと？	
7 それをどんな場面で活かそうと思っている？	
8 「私」の授業は、子どもたちにどのような環境となっているだろう？ どういう学びのコミュニティを構築していくことにつながるだろう？	
9 子どもたちの様子を見てみよう。「私」の授業で子どもたちがどのように変化したらいいと思う？【参照 イエナプラン教育のリフレクション項目から自分の授業で気にしたいことを3つ選択】	
10 9はどうしたら実現するかな？ 次の実践、学期や単元で具体的に取り組むことは？	
11 専門職である「私」は、empathyを働かせているかな？	
12 empathyを働かせることによって見つけ出したことは、例えばどんなこと？今後の子ども理解や他者理解に役立ちそうなことを書き留めておこう。	
13 この先出会うであろう「管理職」や「指導教員」などの「同僚」との相互理解のためにあなたはこれまでの学びで得たことをどう生かしていく？	
14 「私」は、自分が存在する【専門職の学び合うコミュニティ】にどのように関わっていくだろう？	

える機会となること、学校現場でのリフレクションの継続につながることを意図している。

この「自分軸」からのスタートは、Korthagenらが示した「玉ねぎモデル」が重視する「コアクオリティ」を中核としたミッション等のその人の内面に位置づく層の充実を踏まえたものである。

Korthagenらは、「コアクオリティ」を中心とした内面から外に向かい、最終的には自己を取り巻く環境に働きかけることが望ましいと述べる。「対話シート4」でその人の内面に位置づく層を整理し、その上で確認した自己の独自性と、それが子どもや同僚、コミュニティに対し影響を与えることを自覚することは、環境に対する働きかけとなる可能性を持つ。

これを Hargreaves らが挙げた専門職の資本である「人的資本」「社会関係資本」「意思決定資本」という視点から捉え直すと、「自分軸」を見出すことは「人的資本」に機能し、他者の考えを検討し必要な「me」を取り入れることは「社会関係資本」に機能する。上記の2つを踏まえ自己の独自性が与える影響を考えることは、「人的資本」や「意思決定資本」の進化を助けることになる。

学校現場は「社会化」が多く存在する。その場合「玉ねぎモデル」でいうところの外輪に位置づく「環境」になんとか対応しようとして「能力」を育てることに向きがちである。「自分軸」を見出し、それに基づく外輪の「環境」へのベクトルとなるためには、養成段階で「社会化」「資格化」にだけ対応するのではなく、こうした「対話シート」による「主体化」に向かうための学習の設定・実施こそ必要ではないだろうか。

この段階は、「併走型カリキュラム」では「自己の特性を見出し、学生・院生自身が継続的にリフレクションを行うための意識と方法の体得」となる。

3 教職大学院での「対話シート3」の活用

(1)活用前後の学習内容

①該当授業の内容について

本項では、「対話シート3」を記入した授業科目について述べる。

「対話シート3」は、先述のようにM2のストレートマスター対象の選択科目「教師の成長とセルフスタディ」の中で行っている。本授業では、セルフスタディや「CF」について知ること、体験して必要性を見出すことが中心であり、院生が今後学校現場でセルフスタディを行う準備的位置付けの授業となる。

セルフスタディについては、J.Loughranらの研究内容を、武田信子(2019)らが整理している。本稿では、それらに基づき以下にセルフスタディの目的、特徴等をまとめる。

まず目的である。セルフスタディの目的は、生

徒の学びに影響を与える自己の役割を改めて見つめ直して理解することである。さらにセルフスタディの特徴は、次の5点に整理されている〔註10〕。「1 研究は現場の「自分の」問いから始まる」「2 実践の改善を目的とする」「3 一緒に研究を検討する「CF」との共同が必要である」「4 目的に合致したしっかりと研究方法を経なければならない。透明性のある体系的なプロセスを経なければならない」「5 専門家コミュニティの構築を目指す。研究結果は現場に役立つものでなければならない」。

特徴の1, 2, 4, 5は、これまでの授業研究や実践研究にも求められる内容ではある。相違のポイントは、3の「『CF』との共同」であり、その目的が生徒の学びに影響を与える自己の役割の見つめ直しにあることだ。そして「CF」には、「互いへの信頼感をベース」とし、「自分自身の実践を振り返り枠組みを再構築することを助ける仲間」(2019:167)としての態度が求められる。これは他者から指導を受けるというスタイルとは大きく異なる。こうした目的と態度は、将来の学校現場での同僚性構築、「社会関係資本」に関わる。そこで、本科目の授業でも、生徒の学びに影響を与える「自己の役割」の見つめ直しと「CF」としてのありようを学ぶことを重視した。

セルフスタディには、実践や教育現場での事実が必要になる。そこで本授業では、学校における実習(科目名:TA実践インターンシップⅢ)と関連させ、事実や発生した自己の問いをテーマとして実施した。

②「対話シート3」の活用前後の学習内容

受講した院生は、本授業までに「2(2)「対話シート」の具体」に記載したような学びの過程をたどり、「対話シート1」「対話シート2」を記入している。本項ではそれを踏まえ、本授業中での「対話シート3」に関わる学びの過程の概略を【資料8】に記述する。記載の都合上番号を付すが、それが1つの授業時間を示すものではない。

このように授業展開には、「対話シート3」の内容に関わる内容として、「自己の教育観とその背景」「ジレンマ」「子ども理解」「自分の今後」「自己の言動が他者に影響を与えること」を位置付けた。また、固定した「CF」との対話やグループでの活動を通して、自己の考えを説明すること、探究すること、他者の考えの検討を求めている。

常に自己を客観視することに意識を向けさせるため、例えば「ジレンマ」に関する部分では、直

【資料8】「対話シート3」記入前後の学び

	学びの過程	備考
1	セルフスタディの説明	
2	自己の教育観とその背景について対話し、自己の内面をお互いの質問を手がかりに探究し合う。その上で先行論文（「教師モデルの探究」 山下康子 2017）に習って段階を「憧憬期」「葛藤期」などのようにネーミングする。 先行論文とは、「教師モデルの探究」として院生が教師としてのアイデンティティを見出す過程を追及し、それを5段階で整理することで、葛藤を克服した過程を記したもので、並行して教師の思考様式の形成史を取り扱った論文も個々に読む。	相互に「CF」になる。 この「CF」は本授業では固定。 M1で記載した自分の被教育状況（先述の【資料1】）も用いて想起。
3	「対話シート3」の説明を受けジレンマの部分と自己についての部分以外を記入。	個々で2週間で記入する
4	実習場でジレンマが生じた場面を交流し、自分の中に生じた疑問を出し合う。	
5	「対話シート3」のジレンマの部分と自己についての部分を記入する。	
6	実習等で出会った「me」を提示しあい、獲得したいものについて対話する。	非常勤などの現場もある
7	Empathyについて学習する。	
8	「対話シート3」に基づく「CF」と対話し、内容を授業内で交流する。	
9	これまでの「対話シート」での自己との対話を通し、今後「学校における実習」で取り組みたいことや、学校現場の指導教員と自己との相違を整理して、自分が今後どうするかについて対話する。	
10	「実習中の子どものエピソード」と「そこでの自分の思考、どのように相手を理解したか」Empathyを働かせ、その時の自分の感情労働についても考える	
11	「教師が専門職」であること、自己の言動が他者に影響を与えることをどう捉えるか、「私」を育てるためにどうするかを考え、「CF」と対話し、内容を授業内で交流する。	

面したジレンマを提示し合うだけでなく、それらを分類しながら、その場に存在する価値と自己が優先する価値を見出すこと、そうした自己の価値観が他者に及ぼす影響について考えることを行った。

次項では、「対話シート3」記入の院生の実感と「CF」との対話についての院生の実感について述べる。

(3) 「対話シート3」と対話についての院生の実感

① 「対話シート3」を記入における院生の実感

院生が「対話シート3」活用（記入と「CF」との対話後）後にグループ協議で発言した内容は次のものである。【記入の効果】【記入する上での課題】に内容を分類し記号をつけて記述する。

【記入の効果】

- ア) 客観的にみることで、内側に存在していたけれど曖昧だったことを言語化することで明確になるし、自分のことをメタ認知ができた。
- イ) 自分の原点、なぜ教員を目指したかに行き着いた。
- ウ) 自分と向き合わなければならないので、好きな自分も嫌いな自分も知らない自分も再認識

した。

- エ) 自分の中での当たり前を問い直す機会になったし、「思い込みの怖さ」にも気づいた。
- オ) 自分の行動に対し、こう考えたからこうしたのかと、気づくこと、根拠づけることができた。
- カ) 自分がその場で、他者から求められる役割、キャラクターを果たしていることを再認識した。
- キ) シートをやることで自分の考えが映し出される。
- ク) 本当は、どう思っていたのだろうか悩みが色々出てきて、もっとモヤモヤに変わった。
- ケ) これを書かないと、これらを意識しながらすることは難しい。わかるから変わることができる。
- コ) こういう自分もいると新しい自分を見つけたら、実はあまり触れたくない部分もこうした書く機会があったので触れることができた。
- サ) 何種類も書くことで思考の傾向がわかり、それを踏まえて自分の特性を理解して、それに対する対処法を考えることができた。
- シ) どうしてそう思ったかは書けるが、今後どうするかが書けないこともあったし、理想とする教育はあるものの、それをなぜ理想としているのかというところは抜けがちだと気づいた。

これらはいずれも、「対話シート」により自己探究が促されたことを示している。そのうち、ア)～カ)までは、結果的に自己を捉え直したという発言であり、キ)～シ)は、「対話シート」の存在、項目内容、「対話シート」を書くという行為により見えてきた自己の状態についての内容である。ク)にあるように、それが更なる疑問を生むことにもなるし、ケ)にあるように、自己が見えてくるということが、自己の進化にもつながることに気づく場合もある。

【記入する上での課題】

- ス) 長く時間をかけて書くので、その間にあった体験を通して、先に書いたことも実習先での授業をしてみると、自分の考えが変わったりすることがあるので、まとまらなかつたりした。
- セ) 理想、自分のありたい姿を思い、現実を見ることで心が痛いことがあった。
- ソ) 自分に辿り着くまでの過程が長い。
- タ) 例があるから参考になったが、項目によってはわかりにくく、悩んだりする。だからこ

そ、人によって書きやすさが変わるとも言える。

- チ) 一人で画面に向かって書くより、対話しながら書きたいと思った。説明なしや、「CF」との対話・交流なしで、一人で作成するのは難しい。
- ツ) ベテランの先生等、自分が正しいと思っている人には、なぜこんなことをするのかという違和感を感じやすいのでは？だから若手の時教員になる前などに実施など、実施時期も大切だと感じた。
- テ) 人に見せたくないということもある。
- ト) 何を書いても許される、否定されない環境が大切。例があるから書き易かった。
- ナ) 記載すると他者からあれこれ評価される。だから、自分の思っていることではなく求められることを書いてしまう。日本の文化かな。書くだけではなく、話すことも大切。
- ニ) 正解不正解、疑問を持たない中で学んできた。悩むことを放棄している。それを取っ払えば、「対話シート」にも書く上でより自分に気づけるようになり、次のステップにつながる

上記のス)～チ)は記載する上での課題、ツ)～ニ)は記載後の自己を眺めて気づいたことである。

ス)セ)の記述は、「対話シート」に実習での体験が反映されることを示している。ス)の場合は、記入時間が長いことで、結果的に「体験」を繰り返し考える機会となっている。セ)からは、「自己マスタリー」に向け、必要な現実と理想を捉えていることがわかる。一方ソ)タ)は、「対話シート3」の項目や数が持つ課題である。ソ)にあるように、項目の多さは考えることや思い悩むことを多くし、書き手を疲弊させる。また、タ)のように、それぞれの状況により、どのように捉えたらよいかという不安や困惑も生じさせる。こうした課題に対しては、チ)にあるように、画面に向かった孤独な作業ではなく、時に「CF」との対話を交えながら進めることが必要になろう。

ツ)～ニ)については、ツ)～ト)とナ)ニ)に分けられる。ツ)～ト)は、自己探究の過程で生じる自己を顕にすることに対する場の設定の問題である。その中でもテ)ト)は教師教育者が安心・安全な場、否定や批判をしないこと、その学生・院生の背景を思いながらともに歩むことの重要性を示している。ツ)～ト)が自己を囲む環境

であるのに対し、ナ)ニ)は、これまでの教育歴から構築された自己の内部の思考の枠組みの存在についての指摘である。この院生は、内部の思考の枠組みに気づいている。このコメントは、“より自分に気づけるようになり、次のステップにつながる”ことがわかっているにもなお、根強く内部の思考の枠組みが作用することへの指摘であり、それを構築する教育への批判でもある。かつて自己探究について“自分が間違っていたら怖いからやりたくない”と考えた現職院生もいた[註11]。その院生の場合は、教師は正しいことを教える存在であること、あるいは、教師は間違っただけではいけないということを周囲によって教え込まれていた。歩んできた道筋は個々様々である。「対話シート3」の実施においては、時期とそれまでの学習過程、サポートに留意する必要がある。

②「CF」との対話についての院生の実感

院生が「CF」との対話について記述したことは、【自己理解】【他者理解】【対話効果】に分類できる。

【自己理解】

- ヌ) 「CF」に指摘してもらうことで、新しい自分の側面を知ることができ、自己開拓の意味でも有意義。
- ネ) 質問されて答えようとして自分の内面を言語化することで、自分の思いや考えが再構築されたり、具現化されたり整理されたり、新たな自分を見つけることができる
- ノ) 質問されることで自分についてどうしてそう感じたのか、改めて振り返り、自分が捉え直された。

例えば、自分では思い込んでいたり、自分が気にしていなかったことや違和感を持っていたものも深く考えることのできなかつたところ、自分の考えが変わっていたりすること。

【他者理解】

- ハ) 「CF」についても、これまで知らなかった一面を知ることができ、もっと話してみたい。と思うようになった。「こういう人だろうなあ」と抱いていたイメージがよい意味で裏切られ、親近感が沸くなど、心理的距離が縮まった。
- ヒ) 相手について自分にはない感じ方や思考の仕方があり、興味深い。

【対話効果】

- フ) 考え方が違う人と関わることで教育観を見つめ直すきっかけになる。違う人としたら違う自分が見えるかもしれない。

- へ) それぞれが新しい視点を持つことができる。
- ホ) それぞれに考え方(話しながら整理する, 一つの言葉から掘り下げる, 書いてから考える等)が違うということがわかると, 子どもも同じだろうと考えることができる。
- マ) 他者の自己の特性を聞くことで, 他者の特性の中で, 自分にも取り入れたいと思えるものが見つかり, 自分の考え方が広がった。
- ミ) 自分に気づくことは, 自分だけではできなかった。

【自己理解】では, 「CF」からの問いが契機となって自己の明確化や発見があったり, 深く考え始めたりという内容, 【他者理解】では, 相手の意外なことに気づいたり, 理解が深まるという内容である。いずれも「CF」の有効性を示している。中でも「CF」の有効性として注視したいことは, 【対話効果】である。【対話効果】とは, 「CF」との対話の意義の感得であり, それを実感することは, 今後も「CF」との対話を求めようとする意識となる。フ) のような「違う人としたら違う自分が見える」ということは, 今後も他者との対話の意義を理解し, 求めることになるであろう。ホ) のように, 「子どもも同じ」だと考えることは, 院生自身の学校現場での子どもへの対応の変化に広がる。また, マ) のように「自分にも取り入れたいと思えるもの」を見出せるということは, 自己に必要な「me」の獲得でもある。そして何よりもミ) を感じたことは大きい。自己探究や成長に他者の重要性の認識であり, 同僚性の構築, 「社会関係資本」に繋がるものとなる。

(4) 「対話シート3」の成果と活用上の留意点

① 「対話シート3」の成果

「対話シート」に取り組むことが, 院生に何を生じさせているかという点が重要である。具体的には前項の【記入の効果】と「CF」との対話についての【自己理解】【他者理解】【対話効果】の記述が「対話シート3」の有効性を示している。

確かに項目も多く, 「絶対に自己に向き合わねばならない」という状態となるため, 見たくない, 知りたくない自分とも向き合うことになったことは事実である。しかし, 「対話シート3」記入と「CF」との対話後, 院生の一人は“常に子どもの近くにいる教師は, 良くも悪くも子どもに影響を与える存在である”と述べた。また, “自分がなぜ教師になろうとしたのかという原点を見出した”という記述もあった。

前者の“常に子どもの近くにいる教師は～”という記述は, セルフスタディの目的である生徒の

学びに影響を与える自己の役割を改めて見つめ直して理解することに対応する。後者の“自分がなぜ教師になろうとしたのか～”という記述は, 「玉ねぎモデル」の内層についての理解を深めることに対応する。

さらに, 「対話シート3」の記載体験が次に続く可能性があることも, 次のような院生の記述から捉えることができた。例えば“現在, 様々な経験を通して, 自分の考えをアップデートさせている”“対話シート”を活用して定期的に自分の立ち位置を確認する作業は今後も意識的に行う必要がある”“根底になるそういったところがあやふやになると自分の教育方針にも影響が出るような気がする”“対話シートは働き出して少し時間が経ってからまたやってみよう”等である。

こうした院生の記述は, 「対話シート3」の「自己探究に基づくりフレクシオンの志向性形成」に対する有効性を示している。

② 「対話シート3」活用上の留意点

留意する点も前項の【記入する上での課題】【対話効果】から捉えられる。それらから, 実施する時期と対象者, 実施形態と実施期間, 配慮事項を取り出す。

1点目は, 実施する時期と対象者の問題である。時期としては, 学校現場に出る前の大学・教職大学院等での養成機関で学生・院生を対象に行っておくことである。そこで必要性を感じる状況になることは, 学校現場での自身による実施の可能性を生む。現在, 学校現場での「対話シート」と相互対話を用いたりフレクシオンを試行中[註12]であり, ここでは“教科指導に至るまでの土台構築である”“安心して自分らしく伸びる”“対話相手がいることで相互理解自己理解が深まった”という感想も聞かれた。ただ, そう感じるまで時間がかかることも事実である。素地となるものを養成機関で行うことが必要であろう。

2点目は実施形態に関することである。必要な過程ではあるが, 実際問題として, ソ) にあるように“自分に辿り着くまでの過程が長い”。今回は記入し終えてから「CF」との対話を行ったが, 記入の過程でチ) にあるように「CF」と「対話しながら」書くことが望ましい。そうすることにより, どう変わったのかなぜ変わったのか, 変わったと思ったけれど実は本質は同じなのか等を「CF」の力を借りながら考えることもできよう。実施においては, 何よりもミ) の“自分に気づくことは, 自分だけではできなかった。”ということを重視する必要がある。

3点目は、実施期間である。ス)の“長く時間をかけて書くこと”で内容が変わってくるという記述もある。今回実験的に1名の院生に対し、筆者が「CF」となって90分かけて記入を行ったが、その際に、“この項目については、時間をおいて考え直してみたい”“1年の内に数回記録の機会を設け自分の考え方が変容していくのを客観的にみられると面白い”という発言があった。こうした発言から、授業内容と重ねながら、「CF」との対話を続け、15回をかけて自己探究をするという展開も考えられる。その上で、ある程度の期間を設定してその間に生じたことを眺めて書くという機会を設定すれば、自己の変容を捉えることにもなるであろう。「対話シート」の目的は、自己と対話し、継続して自己探究することである。15回の授業の内容を活用して「対話シート」の項目における自己の対話を行うことで、自己探究に基づくリフレクションの志向性を培うことも期待できる。

最後に配慮事項である。最も重要なことは、【記入する上での課題】のテ)ト)に関係することである。安心・安全であること、その環境を宣言的なことだけではなく、教師教育者の言動や対応によって示すこと、醸成することである。また、テ)に対しては、「教育場面」に限定すること、他者に見せない部分を認めることが必要になる。それと同時に、「CF」が果たす役割と対話の意義についての学習を重ねることが有効である。ナ)二)に記された内容は、正解を求める教育とそれによる「悩むことを放棄」という問題は大変に大きい。教師のリフレクション力を促進・阻害する要因の追究(若木2018)でも明らかになったように、自分を取り囲む他者の枠組みに依存し、従うことに安心感を持つことが阻害の要因となっている。この状況は長い時間で形成されたものであり、崩れることに怖さを持つ場合もある。そうした心情を理解しながら、悩むこと、考えること、それを続けていく精神的体力の育成をサポートすることが必要になる。

4 研究の成果と今後の課題

(1)成果

本研究の目的は、教職大学院で行う自己探究に基づくリフレクションのツールとして「対話シート」を試案・活用し、自己探究のツールとしての有効性と留意点を捉えることである。自己探究は、自己の内面と対話しながら自己が構築してきたものを探り、自己の傾向に気づくことであり、

それに基づく自己の進化のために行う。成果を捉えるためには、それが実際の「対話シート」によって可能になったかどうか、また、学習の集積による効果の検討も必要である。前者については、「対話シート3」、後者については最後の「対話シート」である「対話シート4」に対する院生の記述内容から捉える。

まず、前者については、(4)①に整理したように、自己を捉え直しだけではなく、自己を客観視し、「生徒の学びに影響を与える「自己の役割」教師としての役割を自覚したことごとがわかっている。また、記載体験が次に続く可能性があることもわかった。これらは、「対話シート」の自己探究のツールとしての有効性を示している。

次に、学習の集積による効果という点である。これは「自己認識に培うような学び」が蓄積されたかということでもある。検証対象は、リフレクションについての学習をM1からM2まで蓄積してきた院生の最後の「対話シート4」の記載内容である。記載例としては院生Aのものを【資料9】に示す。

【資料9】「対話シート4」の記載例

1 「私」が授業で大切にしたいことは？	子どもが安心して学べる環境を整えること
2 どうしてそれを大切にしたい？	自身の経験から不安を抱えながら授業を受けても、学習内容が頭に入らないと感じたから。子どもと同じ経験をさせたくない。
3 「私」は、これまでの学びの中で、獲得したい「me」に出会えた？それはどんな「me」？	自分の意見や疑問を相手にやりわり伝える「me」
4 いつもジレンマは存在する。「私」の中に存在するジレンマはどんなものが多い？	子どもが嫌がっている、やりたくないに分かっているのに、自分はそれをやらせないといけな状況にあるとき
5 そのジレンマに対して、どうしようと思う？	子どもの気持ちに共感必ずする。その子と一緒に行動
6 専門職である「私」の特性はどんなこと？	学習で困っている子の立場から物事を考えられる
7 それをどんな場面で活かそうと思っている？	授業づくり(どの場面で配慮をするか考える等)
8 「私」の授業は、子どもたちにどのような環境となっているだろう？ どういう学びのコミュニティを構築していくことにつながるだろう？	・不安を感じる環境(授業者がそわそわしているから) ・他の人と話しやすい環境 →他者と協力して学ぶコミュニティにつながる？
9 子どもたちの様子を見てみよう。「私」の授業で子どもたちがどのように変化したいかと思う？【参照 イエナプラン教育のリフレクション項目から自分の授業で気に入ったことを3つ選択】	1.1 c: 子どもたちは、自分が得意なことをして良いし、それを人に見せて良い 1.3 b: 子どもたちは、自分自身を大切に思っている 2.2 f: 子どもたちは、自分たちがどのようにしてお互いに助け合っているかを言葉にして言える
10 9はどうしたら実現するかな? 次の実践、学期や単元で具体的に取り組むことは？	1.1 c: グループ活動を設定し、それぞれの得意分野が活かされる環境をつくる 1.3 b: 自分の考えを客観的に分析し、自分の良さに気づいてもらう 2.2 f: 活動を通して自分が人のためにしたこと、また人にしてもらったことを書き出す作業を設ける
11 専門職である「私」は、empathyを働かせているかな？	働かせようと努力しているつもり。実際に出来ているかどうかは自信がない。
12 empathyを働かせることによって見つけたことは、例えばどんなこと?今後の子ども理解や他者理解に役立ちそうなことを書き留めておこう。	自分の経験を踏まえて物事を考えてしまう傾向がある。empathyを働かせたことによって、自分が思っていたより大事ではないことが多かった。子どもの目線から考えることの重要性に気づくことができた。
13 この先出会うであろう「管理職」や「指導教員」などの「同僚」との相互理解のためにあなたはこれまでの学びで得たことをどう生かしていく？	自分と意見が合わなかったときにそれを否定するのではなく、「どうしてこの人はそう考えたのだろうか?」と相手の立場になって考えるようにしたい。すぐに感情的にならないように心掛ける。
14 「私」は、自分が存在する【専門職の学び合うコミュニティ】にどのように関わっているだろうか？	コミュニティの中心ではなく、端っこでみんなの聞き役にされるように関わる。

【資料9】を記載した院生Aは、次のように感想を述べた。

- ・記入してみて、自分の考え方に統一感があるように感じた。そのため、自分が軸としているものがあることを認識できたと共に、考えと行動に矛盾がないことにも安心した。
- ・自分の考えを客観的に見て自分の軸や傾向を発見した。内側の自分をよく知り、今後自分に何が必要なか明確になった。これは自分が生きやすくなるために重要なこと。

前者の“自分の考え方に統一感があるように”という記述はKorthagenらが望ましいとするその人の内面に位置づく層と能力、行為が一貫していることを示している。そして後者の記述は、2つのことを示している。“内側の自分をよく知り”ということ、そしてそれが“自分が生きやすくなるために重要”と認識したことである。この院生Aは、M1当初は他者がどう思うかということが大変気になる傾向にあり、なかなか払拭されなかった。しかし「対話シート」の記入と「CF」との対話を重ねることで、「他人軸」ではなく、自己探究によって捉えた自己を起点に思考・行動することが可能になり、そのことが“自分が生きやすくなる”ことであることを見出した。この院生の状況は、大袈裟な表現かもしれないが、自分の人生の獲得ではなかつたのだろうか。院生Aは、“自分の判断に迷ったり、考え方が合わないことに悩んだりした際に、このシートを活用して自分の軸を再確認するのは今後必要”とも述べている。

こうした院生Aの最終的な姿は、本稿の「はじめに」で「[主体化]の充実の実現」として示した「何よりも自己を知ること、自己の内面と対話しながら自己が構築してきたものを探り、自己の傾向に気づくこと」と、それが「捉えた自己をどのように活かして教育を進めていくのかについての追究につながる」ことを実現した例である。

事例として院生Aを挙げたが、受講者全員（受講者数12名）の「対話シート4」に、「1「私が授業で大切にしたいこと」が軸となり、他項目との一貫性が見られた。こうした事実は、リフレクションについての学習の集積が「自己認識に培うような学びを蓄積する」ことの有効性を示している。

学習の集積により、「自分軸」とそれに基づく「考えと行動に矛盾がない」状態、あるいは「生きやすさ」が導出されたことは、「玉ねぎモデル」

で望ましいこととされる《内面から外輪の「環境」へのベクトルとなる可能性》を示す。これは、「対話シート」が教師が自己を見出し、「主体化」を実現するための有効な学習内容やツールであることを示している。

(2)課題

課題は、次の2点である。

1点目は、継続的な研究の必要性である。特に「対話シート」の実施時期、学習する内容とシートの項目との関係性については、「併走型カリキュラム」との整合性という点から大きな課題である。

2点目は、本稿では提示に留まっている「対話シート」の個々の記載内容に対する分析・考察である。本稿では、「対話シート3」と「対話シート4」のみ院生の記述内容の考察を行なったが、今後は「対話シート」全体の記述に基づく全体的傾向の把握、そして抽出した院生についての詳細考察が必要である。

1点目については、本研究の母体となる「自己探究に基づくリフレクションの志向性形成を促すカリキュラムの開発」の中で「併走型カリキュラム」の具体を追究する過程で明らかにする。2点目については、現段階で収集した資料に基づき、記載内容を考察し、別稿に記載する。

おわりに

今回の「対話シート」活用はしていないが、リフレクションを学んだ院生に対する修了生に対するインタビュー〔註13〕では2つの反応が返っている。一つは、リフレクションは忙しすぎて時間がなくてできない、それよりも教材開発などが重要と回答する場合、もう一つは、自己を知る、自己の癖を知ることで自分の日常的な対応を客観的に眺めることができ、自分でコントロールできるようになったと回答する場合である。両者の違いを軽々に断じることはできない。ただし養成課程での違いとして、前者はリフレクションについての共通科目だけ受講した場合であり、後者は共通科目に加え選択科目でもリフレクションに関する科目（「教師の成長とセルフスタディ」の前身の「教師の成長と省察力」）を履修している。

修了生は持っているものも、通ってきた道筋も、現在の状況も多様である。しかし、“自分の日常的な対応を客観的に眺める”という修了生の発言は、自己探究が、自己を捉え直しと共に、自己の進化に働きかけることを明らかにしている。この違いは、学習の集積重要性を示唆しているよ

うに思われる。

自己探究に基づくリフレクションの志向性形成を培うことは、教師個々が自己を生かす道を探ることである。それは“自分が生きやすくなる”ことにも繋がることを、院生 A の発言は示している。「はじめに」でも記したが、教師教育によって育てられる「人」により、学校教育が左右される。教育は全ての根幹である。本研究を進めることが、それぞれが安心して、生きやすさを感じることでできる世界の実現に繋がることであればと考える。

【付記・謝辞】

本研究は次の助成を受けたものである。
・20K02430 (科研 基盤 C)

【注】

[註 1] 2018 年 6 月 11 日に開催されたシンポジウムでの資料。独立行政法人教職員支援機構に記載。https://www.nits.go.jp/today/20180611_001.html (2022 年 9 月 3 日最終確認)

[註 2] 若木常佳「教師のリフレクション力を促進・阻害する要因について」中国四国教育学会編 教育学研究紀要 64 204-209 2018

[註 3] 宮本 (2021) 学会の発表資料 日本教師教育学会 第 31 回大会 (オンライン 2021/10/2-3) における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— (発表者: 若木常佳・藤原顕・宮本浩治・矢野博之) における宮本の担当部分「対話シート」の考案とそれを用いての具体」の中で「対話的自己」形成についての記述部分に記載。

[註 4] 本研究は、若木常佳 (福岡教育大学)、藤原顕 (福山市立大学)・宮本浩治 (岡山大学)・矢野博之 (大妻女子大学) で進めている。

[註 5] 本研究に関わる「対話的自己」についての考察は、「自己探究に基づく教師のリフレクションの在り方」藤原顕 福山市立大学教育学部研究紀要 9 2021 31-45 に詳しい。

[註 6] [註 3] と同資料である。

[註 7] クリティカルフレンドの概念については、『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』の 167 頁の説明、および武田信子の教師教育学会研究会への 2019/6/11 投稿の記事を参照した。(2022 年 9 月 3 日最終確認)

[註 8] 石川尚子『オランダ流コーチングがブレない「自分軸」を作る』(七つ森書館 2017) およ

び、2021 年 7 月 3 日に石川氏によるオンライン講話 (科研 20K02430 の研究の一環) による。

[註 9] 「手相見」については『イエナプラン共に生きることを学ぶ学校』(ほんの木 2020) に詳しい。

[註 10] この特徴については、武田氏が『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』を監修後に記述した資料 (note 2020/09/01 記載分セルフスタディとは) に基づく。(2022 年 9 月 3 日最終確認)

[註 11] [註 2] の論文作成過程に置いて本人にインタビューした際の発言。「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—」(中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル 25 2020 55-63) にも院生の恐れについて調査に基づき記載している。

[註 12] 学校現場におけるリフレクションを充実させること、それにより学校現場での実習指導の在り方の転換を意図し、2021 年度から 2 年間、公立中学校を対象に「自己探究に基づくリフレクションへの志向性の形成—「教員相互のメンタリング」を活用して—」というテーマで実施している。そこでは、養成機関での 4 枚の「対話シート」に繋がるものとして、学校現場での「対話シート」を用いた「CF」との対話によるリフレクションを試行している。

[註 13] 教職大学院の「自己点検評価」で、修了生に大学院での学びについてヒアリングを実施している。

【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
- ・北田佳子「教師教育学会課題研究Ⅱ 公開研究会」 「教師の専門的能力—『教師の力量』とは何かを問う」2022/3/19 実施 https://projectresearch2.jsste.jp/【研究会報告】教師の専門的能力—「教師の力量」(2022 年 9 月 3 日最終確認)
- ・高野和子「『教職コアカリキュラム』と『参照基準 (教育学分野)』—教員養成の質保証にかかわる二つの文書—」明治大学教職課程年報 43 2021 9-19
- ・G.Biesta *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Education Professionalism*. *European Journal of Education* Vol.50, 2015 75-87 (邦訳: 齋藤真宏旭川大学経

- 済学部紀要 76 2017 147-161)
- ・ E.Fromm ESCAPE FROM FREEDOM 1941
(邦訳: 日高六郎『自由からの逃走』東京創元社 1977)
 - ・ K.Guilfoyle et al., *Becoming teachers of teachers: the paths of four beginners* (33-55) T.Russell and F.Korthagen, *Teachers Who Teach Teachers: Reflection on Teacher Education* 1955
 - ・ A.Hargreaves, F.Michel *Professional Capital : transforming teaching in every school* 2012
(邦訳: 木村優他『専門職としての教師の資本-21世紀を確信する教師・学校・教育政策のブランドデザイン』金子書房 2022)
 - ・ H.Harmans, H.Kempen *The Dialogical self as Movement* 1993 (邦訳: 溝上慎一他『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)
 - ・ F.Korthagen, *Linking Practice and Theory*,
2001 (邦訳: 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)
 - ・ J.Loughran 監修・原著 (1冊の著書と11本の
論文) 武田信子監修・小田郁予編集代表
『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタ
ディー教師を教育する人のためにー』学文社
2019
 - ・ 「OECD 初期教員準備調査に関するナショナルシ
ンポジウム」独立行政法人教職員支援機構 HP
[https://www.nits.go.jp/today/20180611_001.
html](https://www.nits.go.jp/today/20180611_001.html) に当日資料として掲載 (2022年9月3日
最終確認)