

## 中堅教員に求められる資質・能力の再検討とリフレクション研修の構想 —社会的文脈を踏まえた視点から—

### Reexamination of the Quality and Ability as a Mid-career Teacher and Design of Teacher Training Program: From the Viewpoint of the Social Context

池田 匡史\* 徳島 祐彌\*\* 津多 成輔\*\*\*  
IKEDA Masafumi TOKUSHIMA Yuya TSUDA Seisuke

坂口 真康\*\*\*\* 泉村 靖治\*\*\*\*\* 阪上 弘彬\*\* 山本 真也\*\*\*\*\*  
SAKAGUCHI Masayasu IZUMIMURA Yasuji SAKAUE Hiroaki YAMAMOTO Shinya

本稿は、中堅教員に求められる資質・能力を再検討し、社会改造主義の立場を手がかりとしたリフレクション研修の具体像を探ることを目的としたものである。中堅教員には、個人の専門性の伸長だけでなく、学校運営を円滑に進められるような組織マネジメントの面が求められており、近年の中堅教員研修ではこの面が重視されているとの声がある。ただし、これらはどちらも重要な側面である。その中で近年、主には教員個人の力量の伸長に向け、教員研修の場において、リフレクションに関する取り組みが数多く展開されてきている。しかし、これに対しては、社会的な文脈への視点の希薄さが問題にされることもあり、教員個人の発達のみを見据えるのではなく、社会的アクターの役割を担う教員としてのリフレクションの重要性が指摘されている。しかしながら、それら2つのリフレクションの考え方を両輪のように駆動させることのできる研修の具体像は十分に蓄積されているとはいえない。このような現状に鑑み、本稿ではそのような研修の具体像を構想した。さらに、同じ方向性のもとで構想し、2019年度に実施した中堅教員研修の事例から、社会的文脈への視点が含まれていた受講者の学修の成果を取り上げ、考察を加えた。その結果、ここで構想した研修が、受講者にとって、社会的文脈を踏まえた教育実践の構想への志向を生むために有効である可能性が示唆された。本稿で構想した中堅教員を対象とした研修を実施し、受講者の学修に即して成果の検証をすることが今後の課題である。

キーワード：教員研修、社会改造主義、現職教員、現代的諸課題、社会的公正

Key words : teacher training program, social reconstructionism, in-service teacher, contemporary issues, social equity

#### 1. 問題の所在・研究の目的

教員の段階的な発達に関しては、「①初任者段階、②中堅（ミドル）段階、③管理職段階の3段階で捉えられることが多い」（田中，2014，p.288）とされている。近年の日本では、学校運営を中心的に担ってきた団塊の世代の大量退職が進んでいることもあり、運営に支障をきたすことのないよう、学校運営の中核を担う中堅教員の育成に注力されてきた。中堅教員は、「学級・教科の担任としての力量・経験が培われたうえで、学年・学校経営といった広い視野をもち、専門的知識がより一層必要となる時期」（田中，2014，p.288）とされてい

る。このことは2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」でも、教員研修に関して、「学校をチームとして機能させていくため、教員としてのキャリアステージに応じて求められる専門性の育成と合わせて、教員それぞれが得意とする専門分野、例えば教科指導や現代的な教育課題など、特化した専門性を備えたミドルリーダーの育成が必要である。」（中央教育審議会，2015，pp.13-14）と教員個人の専門性を高めることも重視されていることが窺える。ただ、10年経験者研修を

\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 助教

令和2年4月9日受理

\*\*兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 助教

\*\*\*島根大学

\*\*\*\*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 講師

\*\*\*\*\*兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 准教授

\*\*\*\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 助教

はじめとする中堅教員を対象とした研修には、「ミドルリーダーの養成はもとより、将来の管理職養成のための研修という色合いが強いといえる」（真木, 2011, p.12）との声や、「ミドルリーダーとしての資質能力を身に付けることが求められており、中堅層が薄い現下の状況では、ますますその重要性が高まっている。」（三ッ谷, 2016, p.162）との声が挙げられているように、キャリアステージに応じた学校運営や組織マネジメント面に焦点が当てられている向きが強いといえる<sup>1</sup>。このことについて、藤岡完治・石井英真（2015）が、「近年では、教師個人の人力を伸ばすという観点でなく、教師間の同僚性や学校の組織力を高めるという観点から、学習する組織の中心としての校内研修の意味にも注目が集まっている。」（p.103）と述べていることから、それら学校運営等の面に寄与する研修が重視されるあまりに、個々人の専門性を重視する向きが相対的に弱くなっているのではないかという恐れも示唆される。いずれにせよ、「授業力や学級経営力など教員個人としての力量に磨きをかけるとともに、後輩教員への指導的立場や教員間の協働を促す役割の比重が大きくなっていく」（宇野・谷田, 2014, p.299）中堅教員のステージにおいて、後者（後輩教員への指導や教員間の協働を促す役割）だけでなく、前者（教員個人としての力量形成）に関しても現代的な時代状況に応じた中堅教員研修の充実に目を向ける必要があり、それらが両輪として機能するような研修の必要性が示唆されるのである。では、中堅教員のステージにおいて求められる資質・能力をどのように具体的に措定し、それに向けてどのような教員研修を具体的に展開すれば良いのであろうか。

そのような中堅教員研修のあり方に関する研究については、「十年経験者研修参加者の意識や力量形成に関する内容が主で、研修の運営に関する研究は少ない」（三ッ谷, 2016, p.159）とされるように、十分な展開をみせているとはいえない。以上のことを踏まえ本稿では、中堅教員に求められる資質・能力の措定と、それらの向上を目指す教員研修を具体的に構想することを目的とする。

## 2. 研究の方法

研究の方法としては、まず中堅教員のステージで求められる資質・能力を政策・制度レベルで整理する。そのうえで、それらの育成に向けた教員研修のあり方を検討する。その際、重要な示唆を与えるものとして、社会改造主義的なりフレクシオンに関する議論を取り上げ、考察を行う。これによって、中堅教員のステージで求められる資質・能力を措定するとともに、実際に研修という形に具体化する際に、重要となる要素を明らかにし、具体的に研修内容を構想する。さらに、ここまでで明ら

かにした観点から、2019年度に中堅教員を対象に実施した研修による受講者の学修のありようを、アンケート調査、インタビュー調査（調査の詳細は6節で記述する）から明らかにする<sup>2</sup>ことで、想定される受講者の到達点の具体像を示す。本稿は、以上の手順によって、進めることとする。

なお、本稿で取り扱う実施した研修は、ALACTモデルに基づいた研修について、講師および受講者が研修の枠組みに対してどのような認識を示したのかを検討した Sakaguchi, M. et al. (2020) と同一のものを扱っている<sup>3</sup>。ただし、これとは異なり、本稿では社会改造主義的な視点から中堅教員の資質・能力を措定し、具体的な研修を構想しようとする点（社会改造主義的な観点から意義づけを行っている点）、また研修の枠組みではなく、受講者が獲得した学修の成果を検討の対象としようとしている点で、論考の性質は大きく異なっている。

## 3. 中堅教員に求められる資質・能力の再検討

### 3.1. 中堅教員に求められる資質・能力に関する議論の展開

まず、政策・制度レベルでの中堅教員に求められる資質・能力に関する議論の展開について確認する。

2003年度に10年経験者研修が制度化されるまでの、中堅教員の資質・能力についての言及は、1999年の教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」に見られる。そこでは、教員の各ライフステージに応じて求められる資質・能力として、初任者、中堅教員、管理職の三つの段階に分けられ、中堅教員には、「学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。また、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待される（ママ＝稿者）ことから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。」<sup>4</sup>と記されている。

しかし、実際に実施された10年経験者研修の趣旨は、「教諭等としての在職期間が10年に達した者に対する個々の能力、適性等に応じた研修を制度化するもの」（「教育公務員特例法の一部を改正する法律等の公布について」2002年8月8日文科科学省通知<sup>5</sup>）であり、具体的な内容は、長期休業期間の研修としての「教科指導、生徒指導等に関する研修」、「適性に応じた得意分野づくり等の選択研修」および「課業期間における研修」としての授業研究等であった。なお、ここでは研修内容として、「学校評価、情報提供や学校運営等の喫緊の課題に

関する研修も想定している」とされているが、学校運営に関することは、同通知の別紙（10年経験者研修のイメージ案）でも、共通研修や選択研修の一部に記されているのみで、多くを占めていなかった。

ところが、先にも引用した「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」では、10年が経過した時点で受講すべきとしていた10年経験者研修を、学校内でミドルリーダーとなるべき人材を育成すべき研修に転換し、それぞれの地域の実情に応じ任命権者が定める年数に達した後に受講できるよう実施時期を弾力化するように変更を加えた。これは、年齢構成や経験年数の不均衡により、それぞれの地域、学校において、ミドルリーダーを担う教員が不足しており、必要な時期に適切に研修が実施されるようその対策を打つべきであるとの指摘を踏まえるとともに、教員の多忙化を解消するための負担軽減を狙った変更である。

また、同答申では、「当該研修を計画・実施する際には、グローバル化する社会において身に付けるべき資質能力を意識しつつ、学校外のネットワークを最大限に活用することが求められる。そのため、各地域において、教職大学院等の大学だけでなく、地域や民間企業等の協力も必要に応じて得ながら、それらのネットワーク化を図りつつ研修を実施するなど、ミドルリーダーの育成にふさわしい研修とするための体制を整えることが期待される。」（中央教育審議会、2015、p.26）と述べられている。

以上、中堅教員に求められる資質・能力を政策・制度レベルで概観してきた。中堅教員に求められる資質・能力は、20年前に示された内容と大きく変わっていないようにも見える。ただ、当時は求められる資質・能力が総花的に網羅されており、教員は研修を適性に応じて選択すればよかった。しかし、現在、社会の進歩や変化のスピードが速まり、教員が自ら学ぶ必要性が高まっていることに加え、職場には中堅に該当する年齢層の教員が少なくなり、責任が重くのしかかっている。このように中堅教員を取り巻く環境が、以前に比べて遙かに切迫感を増しているという現状に鑑みると、中堅教員の資質・能力の向上に対して有効な手立てができていないとは、決していえない状態である。これらの展開からは、たとえば、2000年代前半に重視されていた能力、適性に合わせた個人の資質・能力の向上と、以降重視されてきた学校運営のミドルリーダーの役割としての能力の向上の両者を重視するような中堅教員研修の手立ての必要性が示唆されるのである。

### 3.2. 社会改造主義的リフレクションに関する議論からの示唆

ところで、個人の専門性の向上に資する研修内容として、1990年代以降、日本の教員研修において重視されてきた概念に、リフレクション（reflection：省察）がある。これは、欧米の教師教育研究が紹介されていったことなどによって、「実践の外側で構成された理論を実践に適用するのではなく、実践の中に埋め込まれた理論を省察によって洗練させていく過程として、教師の成長過程が捉えられるようになった」（藤岡・石井、2015、p.99）ことに起因する。たとえばショーン（Schön, D.A.）やコルトハーヘン（Korthagen, F.）などの理論に基づきつつ、学び続ける教員の養成に寄与しうるような具体的な教員研修がこれまで開発、実施されてきた。

このような状況下において、リフレクションによる教員養成のあり方を考える際、ショーンらによる「省察」概念は曖昧であったり、社会的な文脈への視点が希薄であったりすることなどが問題視されてきた。たとえば油布佐和子（2016）は「近年、経済的グローバリゼーションが、人間生活のあらゆる領域の市場化を推進しており、ややもすれば教育の領域も内部に市場化の原理を無自覚に抱え込むようになってきている。実践という行為にのみ目を向けていたのでは、それが現代社会に関する座標軸のどういった部分に位置づけられているのかを理解することができない。」（p.149）と社会的文脈と教育実践の関わりを省察する必要性を述べている。すなわち、指導技術などの合理性を追求する面に焦点が当てられすぎる<sup>6</sup>があまり、社会的文脈への視点の欠如が起こっていることへの問題意識といえる。このことは、教員研修にとどまらず、教師教育一般の課題ともいえよう。

さらに、高野貴大（2018）の議論は示唆的である。高野は、「教師を社会変革の主体に位置づけようとする」（p.102）立場である社会改造主義<sup>7</sup>的な思考様式に基づいたリフレクションを重視する必要性を論じている。この際、ザイクナー（Zeichner, K.）とリストン（Liston, D.）による「省察的教育実践」論が検討されている。高野は、「社会改造主義的「省察」概念を内包する教員養成論では、学校教育の社会的文脈とその条件に焦点が当てられ、学校教育における多様性と公平性に目を向けることが求められる。」（p.103）とする。つまり、「マイノリティ文化と学校教育でのマジョリティ」という視点であり、「教師が、ラティーノの文化やアフリカン・アメリカンの文化、ジェンダーと教育実践をどのように関係づけるのか」が重視される」（p.103）ような、公正な社会へ関心を向けることを求めるリフレクションが必要だとするのである。高野はこれらを踏まえ、ザイクナーとリストンの論を次のように整理している。

教師には、「倫理的熟考」が求められ、①思いやりを持ち、目の前の子どもの状況に応じて寄り添いながら実践を行う（「徳の倫理」）と同時に、②教室外部からの学校教育や子どもの「自由」を抑圧する要因に意識を向け「声をあげる」存在でもある（「職責の倫理」）とした。不確実な状況で、この両者の「倫理」を同時にはたらかせることこそ教師の「省察」だとして、教職の専門性を支える理論に位置づけた。（p.104）

ザイクナーとリストンは、「そのような教師養成には、大学での教員養成課程における臨床経験と「土台」となる教育学の知識の互恵的な展開」（高野，2018，p.103）を必要としていたとされるように、教員養成課程での教育実習を念頭に置いている向きもある。ただ、臨床経験の豊かさを活かすことのできる教員研修、なかでも中堅教員を対象とした研修は、よりその「互恵的な展開」を期待できる。また、先の油布の指摘と合わせて考えると、教員個人の目の前にある問題である指導法、指導技術などに関する個人的な成長のみに目を向けるのではなく、より広い社会的な文脈に触れ、「社会的アクター」<sup>8</sup>としての役割を担うことのできる「省察」を取り入れた中堅教員研修が重要であることを示唆する。またこのことは、中堅教員に求められる資質・能力が技術的合理性を求めるものになってはいないかと、それを問い直す必要性を投げかけるものといえる。しかしながら、このような、社会的文脈を踏まえた「省察」を前提とした中堅教員研修は十分に展開されておらず、その具体像の提示が必要な状況にあるといえる。

ただし、これらのことは、必ずしも、コルトハーヘンなどの理論に基づいたリフレクション<sup>9</sup>の研修と矛盾するものではないと考えられる。たとえば、コルトハーヘンの「知識」概念については、「客観的に記述された理論や、客観的な記述のみをもとに理解しようとする際の知識や理論を〈大文字の理論〉と呼ぶのに対して、主観に結びつけながら理解される知識や理論を〈小文字の理論〉」（山辺，2019，p.21）と呼んでおり、リフレクションの際には、この小文字の理論としての知識が習得されることになる。ただ、「〈本質的な諸相への気づき〉に関連する何かしらの学術的な理論を提示することで、その気づきがより深まりそうな場合においては、〈大文字の理論〉を紹介するのがよい」（山辺，2019，p.21）とされている。この大文字の理論には、当然社会的な文脈が含まれていることになるであろう。また山辺恵理子（2015）は、コルトハーヘンによる「玉ねぎモデル」を用いて自己を見つめ直した際に齟齬が生じたとき、「①あなたにとって「理想の状態」とはなにか？ どのような状況をつくりたいのか？ ②あなたがその理想を実現するのを阻んでいる「制限要因」とは何か？」（p.185）とい

う問いかけをすることが有効だとしており、その「制限要因」には、社会的な文脈でのものも想定される。ただ、高野は「その社会的文脈を加味する水準が、実践との関連でどこまで問われるかについて論究されてきたとは言いがたい」（高野，2018，p.105）としている。つまり、コルトハーヘンのALACTモデルに基づくリフレクションを土台にするとしても、社会的文脈と実践との関係をより意識する必要があることを示唆しているのである。では、社会的文脈との関係性を、中堅教員研修においてどのように結ぶことができるだろうか。そこで、本稿ではその一つの形として、コルトハーヘンのALACTモデルに基づくリフレクションを基礎としつつ、いかに社会的な文脈と実践との繋がりを作り、また社会的アクターの役割を担う存在としての自覚を促す手立てを取り入れるのか、ということ念頭に置いて、研修を構想したい。

#### 4. 公正な社会に向けた課題の設定

##### 4.1. 公正な社会に向けた課題の扱い方と研修活動内容への示唆

先述した問題設定に基づく、教員研修という場においては、昨今の日本の教育に関連する文脈の中に、公正な社会の実現に向けた課題を組み込み、「省察」の対象とする必要がある。その課題の設定においては、どのようなことを念頭に置けば良いのであろうか。

佐藤修司（1992）は、1930年代の社会改造主義に関する議論を検討した際、社会的論争問題を扱う理由として、「①社会変化が急速で、根本的なものである場合、過去の習慣や伝統を学習することによっては、子どもの真の自由が達成されないこと、②未来が全く不透明であり、子どもが成人した際に直面する社会問題が確定されないため、子どもは社会問題への対応の方法を学ぶ必要があること、など」（p.12）を挙げている。そして、その具体として、次のようなものを示している。

社会改造主義が第一に目指していたことは、急速な社会変化を知的に制御するための社会的知性（social intelligence）の構築であった。①諸事象における急速で不可避的な変化の事実、②変化を制御する手段としての知性の緊要性、③知性を構築する手段としての自由な討議や理念の交換の有用性、④民衆自身が公的政策を最終的に決定するという民主的理論、の四つが、教育の自由を必要とする要因として挙げられる。（中略＝稿者）第二は、個々人が社会変化に対応して伝統的信念・行動を組替えていくために必要な知性の自由（freedom of intelligence）であった。民主主義の原理は、①外界からの権威的命令ではなく、個人が自らを十分に成長させるように誘引すること、②個人の内面の外

に他の権威に依拠せず、固定性や最終性を要求しないこと、の二つ（後略＝稿者）（pp.11-12）

ここで示されている内容は、先にも述べたように1930年代における議論であるが、社会変化の急速さや、未来の不透明さという面では、現代に通ずるものが極めて大きいといえる。つまり、社会改造主義の立場から得られた示唆を教員研修における手立てとして具現化するには、上記引用の「第二」として挙げられていることを踏まえ、研修の枠組みを、受講者個人が学びたい事柄を学べるようなものにするようにする必要がある。そしてその具体的な方法には、受講者の選択の余地を保證するため、複数の、現代的で容易に答えの出せない問題領域への入り口となる課題を用意し、受講者の希望により学修する課題を選択させるということが示唆される。また、研修の内実においては、時代の変化や未来の不透明さに向き合うことや、受講者間または受講者、講師間での討議等意見交換の機会を設けることなどが、具体的な活動、手立てとして組み込まれることの重要性が示唆されるのである。

以上のことを踏まえ、本稿では、公正な社会に向けた課題として、「インクルーシブ教育と合理的配慮」、「持続可能な社会と学校防災」、「グローバル時代における多文化共生」の三点を設定して研修を構想する。以下では特に、ここに示したそれぞれのテーマを扱うことが、いかに公正な社会につながると想定されるのかを踏まえつつ構想していくこととする。

#### 4.2. 「インクルーシブ教育と合理的配慮」と公正な社会

特別支援教育学の観点からの「公正な社会」とは、障害のある者となない者が共に同じ条件で社会参加を行うことができる状態であると考えられることができる。そして、そのような公正な社会を実現するための仕組みがインクルーシブ教育システムである。インクルーシブ教育システムとは、障害者の社会参加における障壁を除去し、参加を促進することで障害のある者となない者の間の区別を結果的になくしたうえで共に学ぶことのできる仕組みのことである。このインクルーシブ教育システムで重視される視点は、障害そのものを障害児・者個人の努力によって克服するというものではなく、障害児・者の社会参加を促すための環境調整・システム作りを行うというものである。このようなそれぞれの障害児・者の特性に応じて環境調整を行うことは、合理的配慮と呼ばれる。合理的配慮としては、板書の難しい児童に対して黒板の撮影を許可する、車椅子で移動する肢体不自由児のために校内にスロープを設置するなどの例が挙げられる。このような合理的配慮が世の中に広がることで「公正な社会」は実現すると考えられる。

しかし、現状においてインクルーシブ教育システムの構築は複雑であり課題が多いことが指摘されている（Lindsay, 2003）。その課題の一例として、どこまで支援を行うことが合理的であるのか明確になっていないこと（高橋・高橋, 2015）、合理的配慮を受ける際に自らの障害を開示しなければならないというプライバシーに関する課題（平林, 2017）などが示されている。そのため、「公正な社会」およびインクルーシブ教育システムを実現するためには、上記のような多種多様な課題を解決するために哲学的・理論的・実践的な側面から合理的配慮について各個人、特に子ども達の主たる教育者である教師の理解を促す必要がある。研修においては、インクルーシブ教育システムを実現するためのテクニックに加えて、システムの普及に伴って生じると考えられる様々な影響や課題についても学び、さらにそれらを解決するための力量を育成する必要があると考えられる。

#### 4.3. 「持続可能な社会と学校防災」と公正な社会

持続可能な社会およびその根本概念である持続可能な開発（sustainable development, SD）の達成には、二つの公正が必要とされている。一つが「世代間の公正」である。世代間の公正とは、現代世代が享受・利用できる自然環境、経済活動による利益、社会的権利を、次世代が同様に享受・利用できる権利を指す。もう一つが「世代内の公正」である。世代内の公正とは、自然環境、経済活動による利益、社会的権利を現代社会に暮らすすべて人々が享受・利用できる権利のことである。これら二つの公正は、世界的に広まった1987年のブルントラント委員会によるSDの定義「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たす開発」（ストレンジ・ベイリー, 2011, p.26）に由来する<sup>10</sup>。持続可能な社会を達成するための一手段に位置づけられる学校防災（防災教育）<sup>11</sup>においても、当然ながら、二つの公正に関連する内容を見童・生徒が学ぶ必要がある。

ところで、防災教育と二つの公正はどのようにつながりうるのだろうか。防災教育は「平常時における事前準備→災害発生時→復旧・復興期→復興後の4つの段階において、人々が自ら災害に適切に対応し、被害を軽減することができるようになる（減災）ための知識を備え、判断し、行動する能力を育てる」（桜井, 2013, p.152）ことを目的とした教育活動である。防災教育の目的と二つの公正の関連を見童・生徒に育みたい、あるいは育むべき能力という視点から整理すると以下になる。

「世代間の公正」については、「平常時における事前準備→災害発生時→復旧・復興期→復興後」という時間軸に着目する。当然ながら、自然災害の発生により、次世代の自然環境、経済活動による利益、社会的権利を享

受・利用する権利は制限される<sup>12</sup>。防災教育の目指すところは、災害時における個々人の安全確保のための能力の育成である。しかしながら「世代間の公正」もあわせて達成するためには、災害後における次世代の権利制限をいかに小さくするかという考えを踏まえて社会を復興・再建できる能力の育成も視野に入れる必要がある。

一方「世代内の公正」は、「被災地―非被災地」という空間軸に着目する。被災地では自然環境、経済活動による利益、社会的権利の享受・利益を行使する権利が著しく制限される。これに対して、国内外の非被災地からは、災害直後よりさまざまな形で支援がなされる。現在の防災教育では、自身が被災する（被災地にいる）ことを前提に自身の安全をいかに確保するのか（自助・公助）を目指したものが多く、非被災地から被災地や被災者に対してどのように関与すべきか（共助）という学習や取組は前者に比べて少ない。「世代内の公正」を保障するためには、自助・公助だけでなく、共助の視点から被災地・被災者のために行動ができる能力の育成も必要となる<sup>13</sup>。

では、このような能力を子どもたちが獲得できる防災教育の学習活動や方略は、どうあるべきだろうか。本研究では教師がこのような課題意識に基づき、防災教育の理念や展開の過程といった理論を学ぶとともに、具体的な学習活動や方略を開発することを目指す。

#### 4.4. 「グローバル時代における多文化共生」と公正な社会

「グローバル時代における多文化共生」と公正な社会に関わる教育（特に学校教育）について考える際には、「グローバル化と国際化の意味の違いを見極めつつ、両者を分けずに扱うのではなく、どちらの現象を扱っているのかを明確」にすると同時に、「4F やマイノリティの支援といった社会福祉の観点も取り入れることで、「国（民）」の枠組みのみに依拠しない教育」（坂口, 2020, p.37）<sup>14</sup>について議論することが重要になるといえる。そこで、構想する研修においても、そのような観点に基づいた講義・演習を実施することを目指す。具体的には、先行する議論を踏まえつつ、グローバル化の進行による日本社会の人口構造の変化等により、学校教育の意味内容の再

考が求められているという点、グローバル時代といわれる以前から、日本社会では「多文化共生」の課題が議論されてきた点や、多文化社会として長年歩んできたアメリカ合衆国（以下、アメリカ）や同国とは異なる社会的背景を有する南アフリカ共和国（以下、南アフリカ）といった諸外国の「多文化共生」の議論や実践の到達点等を整理しつつ、「グローバル時代における多文化共生」のための教育について探究することを目指す。また、公正な社会という観点から、既存の議論を踏まえつつ、日本社会の外国人児童生徒の教育権利の保障について議論することが求められているという点、社会的マイノリティが置かれてきた状況を考慮する必要があるという点や、「郷に入りては郷に従え」を超越した視点が重要であるといった点の理解を促すことを心掛ける。

そして、構想する研修の着地点としては、「共生社会」に関する先行研究の議論（e.g. 野口, 2003）を踏まえつつ、一つの社会の中で生きる人々の背景が常に変化する／多様化するグローバル時代においては、到達目標としてではなく日々の実践過程そのものとして、「多文化共生」を試行していくほかないという点の理解を浸透させることに取り組むことが挙げられる。

#### 5. 社会的アクターとしての役割を担うための中堅教員研修の構想

さて、前節で示した、考えることで公正な社会の実現につながる現代的な三つの課題は、いずれも昨今の社会背景、世界的な視野で捉えることが〔可能な／必要な〕ものといえる。

では、そのような課題を取り入れる研修の内実に関して、さらにより具体的な手立てにはどのようなものが考えられるのであろうか。研修に組み込む活動の一つとして着目できる論考に、武田信子・金井香里・横須賀聡子編著（2016）がある。武田らは、リフレクションの三つのレベルとして、①ミクロレベル、②メゾレベル、③マクロレベルを挙げている（pp.14-15）。それぞれのレベルの具体についての記述を稿者によって整理すると、表1のようになる。

このうち、「教育の背景にある社会のシステムや価値観を問う」（武田ら, 2016, p.25）マクロレベルのリフ

表1 武田らによるリフレクションのレベル区分

リフレクションのレベル	レベルの定義
ミクロレベル	授業や日頃の言動などの教育における個人の実践を、教育技術や教材研究などの視点から吟味するリフレクション。
メゾレベル	学校とそれを取り巻くコミュニティを、実践の場のあり方としてどうかと吟味し、所属する組織の構造や学校文化を問い直すリフレクション。
マクロレベル	教育実践の背景にある文化、政治、経済、法律などの社会システムやそれを支える価値観に対するリフレクション。あたり前とされている教育のあり方や将来的なビジョンについて、子どもたちの幸せの観点から問いかけるリフレクション。

表2 武田らの提案する「生徒たちの15年後」を考える活動の手順

①	今から15年前の生活の様子を思い出し、グループでチャット（談話＝稿者補）する。
②	グループの真ん中に模造紙を置き、生活地域の様子、ICT、電気製品、物質的な発展の様子、人間関係のあり方、学校教育、経済活動、世界平和、地下資源、自然環境、原子力など、今から15年後の生活を予測する。
③	自由に語り合い、模造紙に文字や絵で、15年後の社会を書く。
④	その社会に生きる生徒は、15年後のために学校教育で何を身につけておくといか意見を出し合い、それをもう一枚の模造紙に書く。
⑤	15年後を見据えた教育を実現するために、教員は今、何をすればいいか、グループで話し合う。

レクシオンは、先に検討した社会改造主義的なりフレクシオンを志向するという方向性と関係性の深いものとして捉えられる。ところでマクロレベルのリフレクシオンに資する活動の具体として、武田らは、「生徒たちの15年後」を考えるグループワークを提案している(pp.25-26)。この概要や手順を稿者によって整理すると、おおよそ表2の通りである。

このように、15年前の状況や現在、そして15年後という、そう遠くない未来の社会状況に対する思考の往還をすることを求めているのである。これにより、必然的にマクロレベルのリフレクシオンが果たされるというのである。これを踏まえ、中堅教員である受講者に、初任者であったときのことを思い出すことを求めたい

ということと、多文化共生等、社会変化のスピードが速い事柄を扱っているということなどの理由から本稿で構想する研修においては、15年を10年に置き換えて構想したい。

ここまで、検討したように、教師個人の成長だけでなく、社会改造主義的なりフレクシオンが示唆する、社会的アクターの役割を担う存在としての教師ということを念頭に置きつつ、中堅教員を対象としたリフレクシオン研修における活動の概要を次の表3のように構想する<sup>15)</sup>。なお、太字部分が、社会改造主義的なりフレクシオンにつながると考えられる活動内容である。

以降では、このような構想と同じ方向性を持って実際に実施した研修における受講者の学修した姿を示すこ

表3 構想する研修の概要

研修項目	時間数	目的	内容、形態、使用教材、進め方等
事前学習 総論Ⅰ	1	○ALACTモデルおよび各課題に関する概要を理解する。	ALACTモデルのイメージと各講座（インクルーシブ教育／防災教育／多文化共生教育）の概要のDVD視聴：各約5～10分、計40分程度 ■選択する講座のチャプターだけでなく、可能な限り他の講座のチャプターを視聴するように促す。
総論Ⅱ	2	○自分の振り返りの特徴をつかみ、子どもの視点で振り返るトレーニングをする。 ○「8つの問い」を学ぶ。 ○他の受講者の解釈を聞き、自分の視点が一つの見方であることを学ぶ。	コルトハーヘンの「8つの問い」を用いた振り返りのワーク 1. 自己紹介アクティビティ 2. ビデオを用いた「8つの問い」の演習
各論Ⅰ	3	○各講座にて、インクルーシブ教育／防災教育／多文化共生に関する経験を書き出す方法を学ぶ。	各講座（インクルーシブ教育、防災教育、多文化共生）に分かれて教員生活の振り返りと課題の設定 1. 新任教員のころの振り返り 2. <b>インクルーシブ教育／防災教育／多文化共生に関する経験を書く</b> 3. 「8つの問い」を用いてグループでエピソードを掘り下げる ■それぞれのエピソードをグループで聴き合う（一人が話し手、一人が聞き手、一人が書き手）。「8つの問い」を用い、各エピソードを掘り下げる。
各論Ⅱ	2	○インクルーシブ教育／防災教育／多文化共生に関する世界的な動向・歴史的な背景、それぞれのニーズに即した学問知を学ぶ（これからの実践の根拠づけ）。	1. <b>現代的教育課題に関する講義・演習</b> ■基本的には課題ごとの講義・演習。ただし、現代的な教育課題の社会背景、世界（日本）の全体的な動向と歴史的な背景は適宜取り入れる。 ■はじめに簡単に（現場での）自分なりのインクルーシブ（合理的配慮）／学校防災／多文化共生の概念を書く。講義・演習の最後にもう一度自分の思っていた概念にどのような変化があったかを書く。 ■単なる課題の対処方法を考えるのではなく、各論Ⅰでの経験の振り返りを踏まえ、新たな自分のインクルーシブ教育／防災教育／多文化共生の概念を作ることに重点を置くように促す。
各論Ⅲ	3	○インクルーシブ教育／防災教育／多文化共生に関する大きな動向と自分の実践を重ね合わせて振り返る方法を学ぶ。これからの自分の学校での実践を構想する。	1. <b>現代的教育課題に関する講義・演習（つづき）</b> 2. <b>10年後の未来を想像するリフレクシオンのワーク</b> ■ワークシートを使って、10年前の過去を思い返すリフレクシオンを行う。その後、ワークシートを使って、10年後の未来を予想する。さらに10年後の日本社会においてインクルージョン／防災教育／多文化共生がどのように展開されているのかを想像するワークを行う。

各論Ⅳ	2	○各講座で、これまでの活動を踏まえて当該年中に自分(自校)で取り組むことについて考える(レポート作成)。	<b>各自の課題に即した解決策についてのレポート作成</b> <b>1. これから自分の学校で行う実践について考える</b> <b>■(ワークシートを使って)個人で自分の実践的な課題を設定する。その課題に対して、どのようにインクルーシブ教育/防災教育/多文化共生の取り組みができるのかについて考える。</b> <b>2. 今年中に自校で取り組むことについて考える(レポート作成)</b> <b>■各自でどのようにインクルーシブ教育/防災教育/多文化共生の取り組みができるのかについてレポート作成を行い、交流、振り返りを行う。</b>
総論Ⅲ	3	○他講座の受講者との学びの共有をする。 ○今後、校内研修等でリフレクションを進める方法を構築する。	これまでの学びの振り返り <b>■研修の枠組み、「リフレクション」の考え方の説明</b> <b>■現場での「学びのサイクル」実践についてのグループワーク</b>

とによって、どのような姿が、社会的アクターとしての役割を担う教員という観点からの学修を達成した姿なのかを明らかにする。

## 6. 中堅教員の研修における受講者の学びと思考過程——社会的な文脈とリフレクションに着目して

本節の目的は、ここまでに検討してきた目指すべき中堅教員の「省察」および研修のあり方について、①その「省察」がどのような教師の姿として具体化されるのか、②表3で構想した研修は目指すべき「省察」にどのように寄与し得るのか、という二点を、研修を通して得られた実際の中堅教員の語りの中から探ることである。そこで以下では、2019年度に実施した教員研修の受講者の中で、事後インタビューにおいて特徴的な語りをしてきた一人の受講者ウエノ氏(仮名)に焦点を合わせて検討する。なお、ここでの目的は、研修の成果を検証することではなく、実際の教師の語りの中から目指すべき教師像や研修のあり方を模索することにある点は再度確認しておきたい。

以下では、ウエノ氏の研修を通しての学びや思考過程について検討するために、まず研修に関する受講者アンケート(研修受講前の調査、研修受講後の調査)の分析を通して、ウエノ氏の研修の理解およびリフレクションについての意識を確認する。そのうえで、ウエノ氏にどのような学びが見られたのか、また「省察」についてどのような思考をしていたのかについて、事後のインタビュー<sup>16</sup>から考察する。なお、当該研修は兵庫県の「令和元年度 高等学校中堅教諭等資質向上研修」における「教育課題研修」の一つとして神戸市内で実施したものであり、本研究に関連する上記の調査の実施についての了承を得ている。日程は、2019年7月30日、8月20日、8月21日の3日間で行った。受講者は13名(「インクルーシブ教育と合理的配慮」7名、「グローバル時代における多文化共生」6名)であり、「持続可能な社会と学校防災」は受講者不足のため開講しないこととなった。また、受講者アンケートで協力への同意が得られた

のは、受講者アンケートで12名、事後のインタビューで8名であった。

### 6.1. アンケートに見る全体的な傾向に対するウエノ氏の位置づけ

研修受講前のアンケートでは、受講者12名のうち8名が専修免許状を所持している<sup>17</sup>と回答している。加えて、当該研修が主題とするリフレクションに強く関連する学び続ける教師としての資質能力<sup>18</sup>の研修前の習得状況についてもたとえば「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」および「長期的視野を持って、自らの職能成長を図ることができる」について2名が「身につけている」、7名が「まあ身につけている」と回答している。これらのことから、教育に対する意識の高い受講者集団であることが窺える。その中で、ウエノ氏は専修免許状を所持しており、「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」については「まあ身につけている」、「長期的視野を持って、自らの職能成長を図ることができる」については「身につけている」と回答しており、全体の中ではやはりリフレクションに対する意識が高い存在であると考えられる<sup>19</sup>。

研修受講後のアンケートでは、研修内容への理解や満足度について問う項目を設定しているが、ウエノ氏は「各論(インクルーシブ教育と合理的配慮/持続可能な社会と学校防災/グローバル時代における多文化共生)の研修内容は理解できましたか」に対して「すべて理解できた」(受講者全体で「すべて理解できた」は2名、「ほぼ理解できた」は10名)、「学びのまとめと『教師の学びのサイクル』の構築」の研修内容は理解できましたか」に対して「ほぼ理解できた」(受講者全体で「すべて理解できた」は1名、「ほぼ理解できた」は11名)と回答していることから、研修内容に対する理解への自己評価は高い。研修内容についての満足度についてもウエノ氏は「総合的にみて、今回の研修に満足していますか」に対して「満足している」(受講者全体で「満足している」は8名、「まあ満足している」は4名)、「総合的にみて、

今回の研修で学んだことは教育現場で役立ちそうですか」に対して「役に立ちそう」（受講者全体で「役に立ちそう」は9名、「まあ役に立ちそう」は3名）と回答しており、満足度が高い存在として位置づけられる。

これらを踏まえると、ウエノ氏はリフレクションに対する意識も高く、研修内容を理解し、研修に対する満足度も高い受講者であるといえる。もちろん、以下の分析ではウエノ氏が相対的にリフレクションに対する意識が高い存在であることには十分に留意する必要があるが、研修を受講した教師の語りの中から目指すべき教師像や研修のあり方を模索するという本稿の課題に沿えば、当該研修に積極的な意味（価値）を見出す教師に着目する意義があると考え、ウエノ氏のインタビューでの語りに焦点化し分析を進める。

## 6.2. 受講者のインタビューから

次に、上記の課題意識のもとで行った教員研修において、ウエノ氏にどのような学びが見られたのか、また「省察」についてどのような思考をしていたのかについて、事後のインタビューから考察することとした。ここでは、①リフレクションというテーマと公正な社会づくりに寄与する課題（「インクルーシブ教育と合理的配慮」、「持続可能な社会と学校防災」、「グローバル時代における多文化共生」）との関係をどのように認識しているか、②研修を通して、受講者の中で多文化共生（教育）への関わり方がどのように変わっているか、③個人の実践のリフレクションの面についてはどのような学びがあったか、という3点から整理する。なお、インタビューの引用において、下線による強調および [] 内の言葉は稿者が加筆したものである。

### 6.2.1. リフレクションと公正な社会との関係についての学び

まず、プログラムについての良かった点や改善点を聞いた際に、ウエノ氏は次のように語っている。

○ウエノ氏 全体について、インクルーシブ、防災、多文化共生の三つを、どれを取るか、すごい悩んだんです。でも、これをひとまとめにするっていうことは、結局、みんな、贅沢じゃなくってちょっと幸せに安全に暮らしたいって願っているっていうことが、わかったらいい。それを現場に届けてほしいっていうことなんか勝手に思っ [たんです]。そのためにリフレクションノートを振り返って、そのかたちってどうなの [か]。みんなが幸せに、ほっとできる空間づくり、環境づくりというのはどんどん日々刻々と変わっていくから、振り返りも大切やろなとかいろいろ自分の勝手に観点にどん [と] 落とし込んで、だから、今回は私がオーストラリアの多文化主義についてちょっ

と学んでいたというのも [あって] 取らせていただいたけど、私多分、どの三つ取ってもすごく充実した3日間になったな。結局、収斂されるのはそこなのかなと思いました。

○インタビュアー そうなんですよ。はじめ防災も選択肢の中に設けていたものの、開講されずということ…、違いますか。

○ウエノ氏 どれも防災も関係あるし、インクルーシブ教育っていうのも、私自分の祖父がけがで小っちゃいころに両眼をもう、全盲やって、っていうこともあって、特別支援のことに関しても関心はあったので。でもやっぱり、いろんな三つ通して、やっぱり、みんな違うということ、みんな幸せになりたい。

○インタビュアー 通底している部分はね。

○ウエノ氏 そうそう。通底している部分はあると思って、それは自分の中のコア・クオリティーというか、信念でもあるので、何かそういう人たちとおなじ空間にいて、一緒に空気吸えたっていうか、意見をかわせたっていうのはすごく自分の教師生活の中でもすごく大きいことやと思いました。

この語りでは、「インクルーシブ、防災、多文化共生」をまとめる概念として、「みんな、贅沢じゃなくってちょっと幸せに安全に暮らしたい」という願いを見出している。そして、「みんなが幸せに、ほっとできる空間づくり、環境づくりというのはどんどん日々刻々と変わっていく」から、「振り返りも大切やろな」という考えに至っている。ここで述べられている、贅沢ではなくてもみんなが幸せに暮らすという考え方は、公正な社会をつくるという考え方と同様のものとみることができる。また、みんなが幸せに暮らすこと（公正な社会を築くこと）と、振り返りが大切であること（リフレクションが必要であること）をつなげて考えている様子が窺える。

ここでウエノ氏が示している「インクルーシブ、防災、多文化共生」と「リフレクション」の関係をみんなの幸せという視点でつなぐという認識は、ウエノ氏自身が「自分の勝手に観点にどん [と] 落とし込んで」と述べているように、本研修の中で意図的に目指していた成果ではない。また、本研修では多文化共生の受講者とインクルーシブ教育の受講者の交流を設けていたものの、ウエノ氏が示していた三つの講座を統合する「幸せ」への気づきは、必ずしも本研修の講義・演習を通して培われたものとはいえないだろう。しかしながら、「インクルーシブ、防災、多文化共生」と「リフレクション」がつながることによって、単にリフレクションを自身の実践の反省と捉えるのではなく、公正な社会という視点からリフレクションを捉えるという認識へと至る可能性を見出すことができる。また、「みんな違うというこ

と、みんな幸せになりたい」という考えを、「自分の中のコア・クオリティ」や「信念」という（コルトハーヘンの）リフレクションの概念と関連づけて理解している様子を窺うことができる。

### 6.2.2. 多文化共生（教育）への関わり方がどのように変わっているか

次に示すのは、先に示した語りについて、研修の改善点について質問した際に得られた語りである。

- インタビュアー 何か改善点とか、マイナスの面はないですか。
- ウエノ氏 それは、すごく気になるのが、何て言っていたらいいのかわからないのが、アメリカと南アフリカの多文化主義ってこのを見てきたんですけど、実は私たちが一番目を向けないといけないのは日本の多文化共生教育の歴史。で、こういう良い実践というのはあると思うんですけど、防災っていう視点から見ると、すごく大変。まだまだやと思うんですね。プラス…なので、どうなんでしょうね。それをなんていうんやろ、だから日本の多文化共生教育を真っ正面からドンって見ていく… [多文化共生を担当した講師が] 言っただけなのか、そもそも教育の国の法規がないっていうのがびっくりして、それがもう言わんとすることなのか、結論なのかと思って、結局日本の現状はどうやったんかな。それを私たちが今。
- インタビュアー 私たちが主体になって。
- ウエノ氏 あれなんやなって [思って]、私らがつくり上げていかなあかんことなのかと思って、そういうことなら協力できることがあればと思いました。

ここは、「グローバル時代における多文化共生」についての講義・演習の改善点について、多文化共生教育の日本の現状について知りたかったというウエノ氏の意見が述べられている箇所である。しかしながら、裏を返せば、世界の「多文化主義」を知ることによって、「実は私たちが一番目を向けないといけないのは日本の多文化共生教育の歴史」だということ、日本が置かれている「多文化共生教育」への問題意識を再確認している語りとも読むことができる。少なくとも、「アメリカと南アフリカの多文化主義」を学ぶことによって、日本の多文化共生教育の現状を相対化している様子が窺える。そして、日本の多文化共生教育を正面からとらえる必要性が述べられるとともに、「私らがつくり上げていかなあかんことなのか」という意志が述べられている。社会改造主義的な発想に基づいて見てみると、この姿は、社会的アクターの役割を担う教師として、いかに自分が（教育から）社会をより良くすることに関わることができるか、という問いに向き合っているものととらえられるだろう。

### 6.2.3. 個人の実践のリフレクションの面ではどのような学びがあったか

ここまで、ウエノ氏の語りの中に、みんなの幸せとリフレクションをつなげて認識していることと、日本の多文化共生教育の現状に対して問いかける「社会的アクター」の側面が見られることを確認してきた。他方で、ウエノ氏へのインタビューの別の箇所からは、社会的な文脈や公正だけでなく、生徒に対する授業実践のリフレクションについて学んでいる様子も窺える。次に示すのは、「学びのサイクル」の中の「(学んだことを)現場で実践すること」が身につけているかどうかを質問した際に得られた語りである（インタビューの順番としては、次に示すものが先に行われた）。

- インタビュアー [略] 現場で実践することの項目については、いかがでしょうか。
- ウエノ氏 学んだこと、リフレクションなんですけど、英語に関してはもっと私の授業、リフレクション、振り返りっていうのが、すごく簡単やったんです。「私の授業のいいところと改善点、どっちも書いてください。」って言っ [て] たんです。で、書いてもらっていただけなので、で、もらって2学期からの授業の参考とか、それでどうしようかっていう… [ことを] しているので、それだけじゃなくってもっと詳細な振り返りがあってもいいし、単元ごとに狙い、8つの問題 [問い] じゃないんですけど、私はこういう Do [=] することは、たとえば Do やったら、仮定法をわかってもらうこと。Think とか、項目があってその狙いにちゃんと生徒がそっているかどうかとちゃんと書けるような、細かなリフレクションができるようなシートが大切やなと思いました。もっと頻繁に単元ごとみたいな。

このウエノ氏の語りは、本研修で扱ったコルトハーヘンのリフレクション（ALACTモデル）や、コルトハーヘンが示している「8つの問い」を用いたリフレクションの手法について述べているものである。ここでウエノ氏は、自分の英語の授業に関して、これまで行っていた「授業のいいところと改善点」を書いてもらうリフレクションを「簡単やった」と振り返っている。そのうえで、「8つの問い」の「Think（考えていたこと）」などの項目まで考え、「その狙いにちゃんと生徒がそっているかどうかとちゃんと書けるような、細かなリフレクションができるようなシートが大切」だとしている。つまり、これまでも生徒の視点で振り返りは行っていたものの、その振り返りのレベルの違いにまでは十分に考えられていなかったことへのウエノ氏の気づきを示されているといえる。ここには、英語の授業という日々の実践レベルで、これまでの振り返りのあり方を反省しつつ、「細かなリフレクションができるようなシート」など具

体的な改善の方法を構想している様子が表れている。

以上、ウエノ氏の語りに焦点を合わせて検討してきた。いうまでもなく、ここで検討したのは一人の学びと思考過程であり、この事例をもって中堅教員の思考過程や本研修の成果を一般化することはできないし、それを目的ともしていない。また、多文化主義について以前に学んでいた経験があるなど、ウエノ氏の特性も十分に考慮される必要がある。しかしながら、これらの限界を踏まえたうえで、ウエノ氏の語りから、目指すべき中堅教員の「省察」のあり方と、研修における中堅教員の学びの可能性の一端を見ることができよう。ウエノ氏にとって、「インクルーシブ教育と合理的配慮」、「持続可能な社会と学校防災」、「グローバル時代における多文化共生」という3つのテーマは、(みんなのちょっとした幸せと安全という形で)公正な社会と結びつけられており、さらに、それらのテーマは日々変わりゆくためにリフレクションが重要となるという認識にまで至っている。また、「アメリカと南アフリカの多文化主義」を学ぶ中で、日本の多文化共生教育への問題関心が深まり、日本の多文化共生教育の社会的な文脈に対して働きかける必要性に目を向けるに至っている。そして、ウエノ氏の語りの全体からは、公正な社会の実現とリフレクションをつなげるとともに、日本の社会的な文脈を問い直すマクロなりフレクションを行いつつ、目の前の生徒に対して日々の授業実践をどう改善していくかというミクロなりフレクションの大切さも認識している様子を窺うことができる。今後は、ウエノ氏に見られる学びや思考過程を意図的に生み出すような、中堅教員を対象とした研修を実施していく必要があるだろう。

## 7. 結語

以上、中堅教員に求められる資質・能力の視点から、社会改造主義に基づくリフレクションの重要性を確認したうえで、その研修を具体的に構想してきた。その具体像を示すことができたのは、本稿の一つの成果であるといえよう。教員に「社会的アクター」としての役割を担うことへの自覚を生むことは、教員に改めて、社会における教育の持つ責任や意義、可能性に気づいてもらう機会となるため、非常に重要なものであるといえる。それは、特に「多様で異なる文化を柔軟に理解したり、創造的かつ革新的なアプローチで地球規模の課題などに挑戦していく(ママ=稿者)ことが求められている」(北村・佐藤, 2019, p.14) ようなSDGs時代においてはますます重要になることが示唆される。ただし、前節で取り扱った実際の研修においては、次に示す受講者ワカイ氏(仮名)のインタビューでの語りに代表されるように、すべての受講者から社会的アクターの役割を果たすような姿を確認できていたわけではない。

○インタビュアー ありがとうございます。では最後の質問になりますが、今回の研修全体ですね、いわゆる中身的なことを聞きましたが、開催地だったり、期間とかだったり、全般に関して、あるいは先ほど思っていて今思い出したということでもいいですから、これに関して何かあれば教えてください。

○ワカイ氏 そうですね、中身として多文化の〔(多文化共生を担当した講師)〕先生とか、結構班で発表したりしても「いいですねー」ってすごく前向きな言葉で言うてくださるので、これも基本的な部分なのかもしれないですけど、自分も実際にね、生徒と向き合うときにそういうポジティブになれるような言葉、声掛けが大事なんやろうなどはすごく思いました。あと、これも振り返り、学びのサイクルというか、あの、多文化共生のところで本当に勉強になったので。最近よくあの、スポーツ選手で大坂なおみとか八村塁とか、でもああいう人たちもやっぱり日本で日本選手として頑張ろうとしているわけなので、なんかこう今までの自分だったら、ちょっとこうハーフだったりしてね、っていうところがあったんですけど、この多文化の講義を受けることでちょっとこう、応援しようかなって。そういうふうに分分今回の講義がなかったら、あの子らはいうても強い血が入ってるからとかいう感じで思ってたのが、意外と昨日の。どっちかといったらサイクルじゃない、そっちのテーマで気持ちになれたのでよかったです。すごく熱意のある先生でした。

このワカイ氏の語りからは、多文化共生についての自分なりの学びとして、自らの認識を省み、それによって新たな認識にたどり着けたことは自覚できているものと考えられる。しかし、それが、自分の内側のことのみにとどまらず、社会のあり方をどう変えていけるのかという視点からの認識に至ったということにまでは、今回のインタビューの結果からは十分確認することができない。このことについては、より社会的な文脈に触れることのできるような手立てが必要となるという可能性を示唆する。それを判断するためにも、さらなる事例の積み上げが必要となるであろう。その際には、本稿で構想した、インクルーシブ教育、防災教育、多文化共生以外の社会的な文脈と関わる題材(たとえば、SDGsなど)を扱うことも、展開する余地として挙げられる。

また、今後の課題として、本稿で構想した中堅教員を対象とした研修を実施し、受講者の学修の実際に即した成果の検証をすることも挙げられる。

## 注

- 1 これらは、教員免許状更新講習との重複を避けるため、また「大学が行う特色のある現職教員研修が（研修の内容や形態の＝稿者補）多様さを提供する役割として重要である」（大橋，2004，p.29）との認識があるため、などの理由が背景にあることも推察される。
- 2 なお、ここで対象とする中堅教員の研修を構想した段階では、本稿で扱う社会改造主義的なりフレクシオンについて、必ずしも自覚的であったわけではない。しかしながら、ここで対象とする研修は、中堅教員の「省察」を促すことを目的とし、多文化共生などについての世界的動向を踏まえた省察や、マクロレベルのリフレクシオンの手法などを取り入れて実施したものであり、本稿で扱う社会改造主義の観点からの検討対象になりうると考えられる。
- 3 なお Sakaguchi et al. (2020) では、3日間にわたり展開された研修最終日に研修の枠組みを示し、「わからない」期間を設けるという方法を用いること、受講者にとって答えのない課題を扱うこと、多様な背景を持つ人同士でワークを行うことが、リフレクシオンの促進につながる可能性があることなどを、リフレクシオン研修の条件に関する仮説として指摘している。
- 4 なお、引用は文部科学省「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」，[[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/002.htm)] (2020.03.12. 確認) に依った。
- 5 なお、引用は文部科学省「10年経験者研修関係通知」，[[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/009.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/009.htm)] (2020.03.12. 確認) に依った。
- 6 このことは、石井英真 (2014) が「主に教員研修センターや教師塾での実践を基礎づけている「技術的熟達者」モデルは、教科内容や教材への理解を欠いたハウツーやスキルの習得に向かいがちであり、手続きの意味を熟考することなく効率的にこなす実践を生み出しがち」(p.25) と指摘することとも関連していると考えられる。
- 7 そもそも社会改造主義は、「1920年代後半に初めて登場したカリキュラムの考え方の運動であるが、学校のカリキュラムを重要な社会的、政治的、経済的問題の検討事項へと向け直し、民主主義的な社会的計画やマネジメントを促進する解決法を提供することを切望し」(Thomas, 奥村訳, 2019, p.984) たものとされている。特に近年においては、平成29・30年版学習指導要領の前文に校種を問わず登場する表現について奈須正裕 (2020) が、「[よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る]という表現は、明らかに社会改造主義的な色彩を帯びている。」(p.43) と指摘するように、その思考様式に基づいた学校教育の役割を検討することが、現代的に求められているといえる。
- 8 高野 (2018) によれば、ザイクナーとリストンは、「社会的条件や公正を加味したうえで実践する教師像を社会改造主義の立場から論じたものの、ラディカルな社会運動論的に教師像を立ち上げようとする立場とは距離を保ちながら教師の「省察」概念を構想した」(p.103) とされる。また、ザイクナーとリストンの「[社会的アクター]とはラディカルな批判的教授学論者とは一線を画し、社会運動家としての教師像だけを強調するわけではない」(p.104) ものとされる。本稿が目指す「社会的アクター」の役割を担う存在としての教員を育てる研修も、学校教育の社会的条件や公正を加味して省察をする大切さに気づくことを目指しており、社会変革的なイデオロギーを教化するものではない (cf. 高野, 2018, p.103) ことを確認しておきたい。
- 9 コルトハーヘンが開発した「ALACTモデル」には、「①行為、②行為の振り返り、③本質的な諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大、⑤試み」というサイクルがある (Korthagen, 2001, p.44; コルトハーヘン, 2010, p.54)。この中で、③の段階を確実に達成するために、②の段階において使用されるのが「8つの問い」である。具体的には「1. あなたは何をしたかったですか?、2. あなたは何をしたのですか?、3. あなたは何を考えていたのですか?、4. あなたはどう感じたのですか?、5. 生徒たちは何をしましたか?、6. 生徒たちは何をしましたのですか?、7. 生徒たちは何を考えていたのですか?、8. 生徒たちは何を感じていたのですか?」である (コルトハーヘン, 2010, p.136)。これらによるリフレクシオンの営みが教員の力量や専門性を高めると考えられ、研修などで展開されている。
- 10 詳細は、ストレンジ, T.・ベイリー, A. (2011, pp.26-32) を参照。
- 11 2011年3月11日の東日本大震災を経験した日本においては、被災地を中心として復旧にとどまらない、新しい地域づくり、社会づくりを日本全体で構想するなかで、「持続可能な社会」は柱となる考え方の一つである（「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議, 2011, p.2）。
- 12 たとえば、原発災害による居住制限が挙げられる。
- 13 桜井愛子 (2013) は、防災教育に関する政策文書・指針の分析から、自らの命を守り抜くことだけでなく、他人や地域を支援し役に立つことが求められていることを主張している。
- 14 ここで言及されている「4F」とは、ハタノ, リリアン・テルミ (2011) が提唱する、「Fact (事実)」、「Fear (不安)」、「Frustration (悔しさ)」、「Fairness (公正)」の観点を組み込んだ「異文化体験プログラム」のことで

- ある (pp.143-144)。詳細は、ハタノ (2011) を参照されたい。
- 15 研修の枠組みの詳細については、Sakaguchi et al. (2020) を参照されたい。また、研修開発の全体については、2019年度の「教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業報告書」として独立行政法人教職員支援機構のウェブサイトに掲載される予定であり、そちらも参照のこと。ここに挙げている表3の「構想した研修の概要」は、同報告書掲載の細案を本稿の論点に即して整理し直し、構想したものである。
- 16 本稿で分析に用いるアンケートおよびインタビューは、兵庫教育大学の「ヒトを対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を受けて実施されており、その結果は学外に公表可能なデータである。質問紙調査は研修受講前の調査、研修受講後の調査、追跡調査の3回を実施しているが、ウエノ氏のインタビューにおける語りを分析するのに必要な2回に焦点化し分析した。また、研修3日目の最後に行ったインタビューは、インタビューイー1名に対してインタビュアー1名の半構造化面接法で実施し、次の6項目について質問した。Q1. 受講者番号を教えてください。／Q2. 今回の研修は『「教師の学びのサイクル」実践』についてでしたが、教員として「学び続ける教員」であることは教員の資質能力として必要だと思いますか。／Q3. 今回の研修で「自分の指導を振り返ること」「(自分の教育実践について) 重要な問題に気づき、新たな教育の見方・考え方を得ること」「新たな教育の見方・考え方を具体的な指導方法に落とし込むこと」「(学んだことを) 現場で実践すること」のそれぞれについて身に着いたと思いますか。また、それぞれについてあなた自身に課題があるとすればどのような点か教えてください。／Q4. プログラムの内容についての良かった点、改善点(具体例があれば)理解しにくかった内容などがあれば教えてください。／Q5. あなたが教育現場で「学び続ける教員」として実践していく中で問題や課題となりそうなことについて教えてください。／Q6. その他、今回の研修について思うことがあれば教えてください。
- 17 2016年度に文部科学省より実施された「学校教員統計調査」によれば、高等学校に勤務する教員の専修免許状所持率は19.2%である。
- 18 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(2012)では、「教員養成スタンダード(小学校版)」として教師の資質能力として50項目が示されており、それらが5つの大項目に分類されている。「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」「長期的視野に立って、自らの職能成長を図るこ

とができる」は「学び続ける教師」の大項目に位置づく。

- 19 資質能力の習得状況は受講者の自己評価であり、客観的水準による評価ではないことには十分に留意したい。

#### 参考引用文献・URL

- 石井英真(2014)「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』23, pp.20-29.
- 宇野宏幸・谷田増幸(2014)「ミドル段階の資質向上にむけて」兵庫教育大学教員養成カリキュラム改革委員会『教員養成と研修の高度化—教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて—』ジヤース教育新社, pp.299-315.
- 大橋ゆか子(2004)「現職教員の再教育—理科領域の現職教員研修を中心として—」『教育研究所紀要』13, pp.29-34.
- 北村友人・佐藤真久(2019)「SDGs時代における教育のあり方」北村友人・佐藤真久・佐藤学編著『SDGs時代の教育—すべての人に質の高い学びの機会を—』学文社, pp.2-25.
- 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(2011)「我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画(ESD実施計画)」, [https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf] (2020.03.20.確認).
- コルトハーヘン, F. 編著(武田信子 監訳)(2010)『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.
- 坂口真康(2020)「「グローバル化」と「国際化」の異同を踏まえつつ教育について考える(グローバル化する社会への対応(第53回))」『兵庫教育』71(12)(通巻829号), pp.34-37.
- 桜井愛子(2013)「わが国の防災教育に関する予備的考察—災害リスクマネジメントの視点から—」『国際協力論集』20(2/3), pp.147-169.
- 佐藤修司(1992)「社会改造主義における教育の自由—1930年代の進歩主義教育の理論動向—」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』12, pp.9-26.
- ストレンジ, T.・ベイリー, A. 著, OECD 編, 濱田久美子訳(2011)『よくわかる持続可能な開発—経済, 社会, 環境をリンクする—』明石書店.
- 高野貴大(2018)「現代の教職理論における「省察(reflection)」概念の批判的考察—サイクナーとリストンによる「省察的教育実践」論を手がかりに—」『日本教師教育学会年報』27, pp.98-107.
- 高橋知音・高橋美保(2015)「発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か—エビデンスに基づい

- た配慮を実現するために」『教育心理学年報』54, pp.227-235.
- 武田信子・金井香里・横須賀聡子編著 (2016)『教員のためのリフレクション・ワークブック—往還する理論と実践—』学事出版.
- 田中真秀 (2014)「教職キャリアの発達とその支援」兵庫教育大学教員養成カリキュラム改革委員会『教員養成と研修の高度化—教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて—』ジヤース教育新社, pp.285-290.
- 中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」, [https://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\_01.pdf] (2020.03.20. 確認).
- 奈須正裕 (2020)『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい.
- 野口道彦 (2003)「都市共生社会学のすすめ」野口道彦・柏木宏編著『共生社会の創造とNPO』明石書店, pp.17-46.
- ハタノ, リリアン・テルミ (2011)「「共生」の裏に見えるもう一つの「強制」」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦—』勁草書房, pp.127-148.
- 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム (2012)『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—』ジヤース教育新社.
- 平林ルミ (2017)「特別支援教育における合理的配慮の動向と課題—学習障害のある子どもにおけるICT活用の現状に焦点をあてて—」『教育心理学年報』56, pp.113-121.
- 藤岡完治・石井英真 (2015)「校内研修を変革するリフレクションとは?」上條晴夫責任編集『教師教育』さくら社, pp.98-103.
- 真木吉雄 (2011)「中堅教員の資質能力の向上を目指した研修の在り方」『山形大学大学院教育実践研究科年報』2, pp.10-16.
- 学び続ける教育者のための協会 (REFLECT) 編 (2019)『リフレクション入門』学文社.
- 三ッ谷三善 (2016)「十年経験者研修のこれまでと今後の展望に関する研究」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』25, pp.153-163.
- 山辺恵理子 (2015)「フレット・コルトハーヘン」上條晴夫責任編集『教師教育』さくら社, pp.182-187.
- 山辺恵理子 (2019)「コルトハーヘンのリフレクションの方法論」学び続ける教育者のための協会 (REFLECT) 編『リフレクション入門』学文社, pp.12-27.
- 油布佐和子 (2016)「教師教育の高度化と専門職化—教職大学院をめぐる—」佐藤学編著『教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp.135-163.
- Korthagen, F. A. J. (Ed.) (2001) *Linking Practice and Theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindsay, G. (2003) Inclusive education: A critical perspective. *British journal of special education*, 30 (1) , pp.3-12.
- Sakaguchi, M., Tsuda, S., Ikeda, M., Yamamoto, S., Tokushima, Y., Sakaue, H., Izumimura, Y. (2020) A Study of the Development and Implementation of the Graduate-Level Teacher Training: In Collaboration with the Prefectural Programme, *Proceedings of the 8th Japan-China Teacher Education Conference*, pp.1-14.
- Thomas, T. P., 奥村好美 訳 (2019)「Social Reconstructionism 社会的改造主義」クレイグ・クリューデル (監修)『カリキュラム研究事典第2巻 L-Z』(平成28～30年度 科学研究費補助金 基盤研究 (C) (一般) アクティブ・ラーニングを生かしたカリキュラムと評価方法の開発 研究基礎資料集 II 研究代表者田中耕治), pp.984-986.
- 文部科学省「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」, [https://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/kenshu/002.htm] (2020.03.12. 確認).
- 文部科学省「10年経験者研修関係通知」, [https://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/kenshu/009.htm] (2020.03.12. 確認).

### 【付記】

本稿は、2019年度独立行政法人教職員支援機構「教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業 (A 指標に基づいた現職教員研修の高度化・体系化プログラム開発・実施事業)」(課題名:「4～9年目を対象とした「学び続ける教員」への研修プログラムの開発—現代的教育課題への学びを通して—」, 研究代表者: 兵庫教育大学) の助成を受けたものである。