

## 教職大学院における教師の力量形成に資する科目群の編成に関する一考察

### A Study on the Development of a Group of Courses Contributing to the Professional Development of Teachers in a Professional School of Teacher Education

奥村好美\* 伊藤博之\* 別惣淳二\*\* 溝邊和成\*\*\*  
OKUMURA Yoshimi ITO Hiroyuki BESSO Junji MIZOBE Kazushige

宮田佳緒里\* 山中一英\*\*\*  
MIYATA Kaori YAMANAKA Kazuhide

本稿は、教職大学院における教師の力量形成に資する科目群の一つのあり方を提案し、その成果と課題を検討することを目的とする。具体的には、兵庫教育大学大学院専門職学位課程学校臨床科学コースにおける既存の4科目から設計した科目群における、省察を軸としながら院生に教師としての総合的力量を育成することを目指した取り組みを取り上げる。4科目とは、《学習指導と授業デザイン》、《教師発達とメンタリング》、《授業研究の理論と実践》、《学校カリキュラムのデザインと評価》である。研究方法としては、4科目全てを受講した院生を対象に、質問紙調査及び半構造化面接を行った。

その結果、成果と課題は次のように整理できた。まず、成果である。1点目は、科目群の関係が、概ね設計した意図通りに院生に捉えられていた点である。2点目は、目指した力量形成も概ね達成されたと考えられた点である。3点目は、院生が「主体的」に学べるような科目構成にしたことで、院生間に「対話的な省察」が生まれていたと捉えられた点である。次に、課題である。1点目は、「省察」という言葉が院生にとってマジック・ワードと化していた可能性が考えられた点である。2点目は、院生の省察は必ずしも自身の枠組みを問い直すものではない場合もあり、今後より詳細な検討が必要であると考えられた点である。3点目は、科目群で院生が学んだ理論による省察への影響がやや限定的であった点であり、科目群における院生が学ぶ理論の位置づけが問われていると考えられた。最後に、今後の課題として、本研究で見出された課題に取り組むとともに、4科目を含むカリキュラム全体で院生への力量形成を考えていく必要性があげられた。

キーワード：教職大学院、教師の力量形成、科目群、省察

Key words : professional school of teacher education, professional development in teachers, a group of courses, reflection

#### 1. はじめに

本稿は、教職大学院における教師の力量形成に資する科目群の一つのあり方を提案し、その成果と課題を検討することを目的とする。具体的には、兵庫教育大学大学院専門職学位課程学校臨床科学コースにおける既存の4科目から設計した科目群における、省察を軸としながら院生に教師としての総合的力量を育成することを目指した取り組みを取り上げる。

教職大学院は、高度専門職業人の育成を目指して制度化された専門職大学院であり、今日、全国的に設置が進められ、拡充が図られてきている。その一方で、教職大学院の動向に対しては課題も指摘されている。例えば、佐藤は、教職大学院は、担当教員の「4割以上」を「実務経験者」に求めたり、「350時間の教育実習」を要件としたりしていることや、「教科専門の知識」や「教科教

育法の知識」を軽視していることから、教職大学院は専門職ではなく実務家を養成しているにすぎないと批判している（佐藤，2015）。また、石井は、教職大学院での事例研究等では、子どもの「学び」の解釈に終始して教師の「教え」との関連でそれを検討する視点を欠いた取り組みが行われがちであり、「技術的熟達化」は「定型的熟達化」に、「省察」は「問題解決的省察」に矮小化されて捉えられる傾向があるという（石井，2014）。石井は「学問的思考と実践的思考との往還の振れ幅を長くし、異なる文化の狭間で思考し、異文化間を行き来する力量」こそが大学院レベルの教員養成カリキュラムの課題であると述べる。さらに、カリキュラムの体系化が図られ、院生の学びが組織化されればされるほど、主体的な学びを損なう恐れが高まり、省察とは程遠い授業の実態となる教職大学院教育のジレンマがあることも指摘

\*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 准教授

令和3年10月21日受理

\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 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 教授

されている(竺沙, 2016)。これらの指摘を踏まえれば、教職大学院における教師の力量形成を考える際には、教科の専門性や教育学的理論を軽視してはならないこと、力量の中心となる「省察」の内実を問うこと、院生の学びを組織化することで院生の主体的な学びを損なう恐れがあることなどに留意する必要があるといえる。

こうした背景のもと、省察を軸に科目を連携させる取り組みが教職大学院でも蓄積されている。例えば、渡辺らは、コルトハーヘン(F. Korthagen)の理論(コルトハーヘン他, 2010)に基づく対話型模擬授業検討会を軸とした科目群を通じて院生により深い省察を促している(渡辺他, 2017)。また、コルトハーヘンの理論に基づく省察を中核としたプログラムの開発(若木他, 2017)や、省察を核として実習と演習を連携させる取り組み(中井他, 2020)、教職大学院での学び全てを省察の対象として相互に関連させて統合することを目的とした科目の取り組み(徳永他, 2020)等も行われている。本研究はこれらの蓄積に学びつつ、教職大学院に指摘された課題を背景に、これまであまり着目されてこなかった視点である、科目群で院生が学ぶ理論の位置づけ、科目群全体での省察の内実、協働による新たな知の創造という意味での「主体的」な学びを視野に入れて、今後の教師に求められると考えられる総合的力量を、省察を軸に育成する科目群を提案し、その成果と課題を明らかにする。その際、自由記述に基づく質問紙調査とインタビュー調査によって、その検討を行う。成果と課題のなかには、受講者が明確に意識できているものもあれば、自覚できていないものもあるだろう。そうだとすれば、現時点では受講者の考え等を丁寧に把握することが不可欠ではないかと判断したためである。なお本研究では、コルトハーヘンの考え方に依拠して省察を捉え、「本質的な諸相への気づき」をもって、より深い省察を得られたと捉える。

## 2. 科目群

ここでは、科目群の概要を示す。

### (1) 全体像

兵庫教育大学大学院専門職学位課程学校臨床科学コースでは、既存の4科目《学習指導と授業デザイン(以下、授業デザイン)》、《教師発達とメンタリング(以下、メンタリング)》、《授業研究の理論と実践(以下、授業研究)》、《学校カリキュラムのデザインと評価(以下、学カリ)》を科目群として整理した。4科目では、それぞれの科目内容の習得を目指すことに加えて、科目全体を通じて「従来の在り方にとらわれず、ICTを必要に応じて活用し、他者と協働的に、長期的多角的な視点で、教育活動を設計・実践・省察・改善することができる力」

という総合的力量(図1)の育成を目指した。ただし、図1のように科目内容に応じて強調点は変えている。育てたい総合的力量については、教師教育に関する政策動向や議論を踏まえつつ、既存の4科目から育成しうる力量を設定した(奥村他, 2020)。

4科目のうち、《授業デザイン》(前期)と《授業研究》(後期)は模擬授業と検討会を通じて省察を促す軸となる科目である。《授業デザイン》では、授業や単元の設計の仕方を学べるようにするとともに、それを生かして模擬授業や省察・改善を行った。その際、渡辺らの対話型模擬授業検討会の取り組み(渡辺他, 2017)に学びつつ、授業の流れ等に踏み込んで省察できるようアレンジした兵庫教育大学版対話型模擬授業検討会(以下、兵教大型検討会)を、模擬授業後の検討会に取り入れた。《授業研究》では、授業研究や省察の理論をより深く学べるようにした。また、院生が模擬授業の準備を行う際には教科教育の専門家の教員からアドバイスをもらうよう求めた。模擬授業実施時には、兵教大型検討会を通じて院生自身が教育活動の省察・改善を行う場を設けるとともに兵教大型検討会自体の改善を行わせた。院生が「主体的」に兵教大型検討会を改善していけるよう、ここで改善された検討会を東京学芸大学の院生と交流したり、来年度の《授業デザイン》で用いたりすることを院生に伝えて取り組みは行われた。《メンタリング》では、現職院生と学卒院生がそれらのプロセスに関わる際の各自の省察のあり方や互いの協働のあり方を理論的に学べるようにした。この科目は、他の3科目を下支えする位置づけにある。《学カリ》では、カリキュラムレベルの設計やそこでの取り組みを評価・改善するあり方という、より広範で長期的な視野での理論と実践を学べるようにした。その際、日本の政治・経済的背景や、海外の教育、特にコルトハーヘンの理論や実践の土壌であるオランダを取り上げることで日本の教育理念や制度の違い等に言及し、自分たちの常識を問い直す機会も提供した。それにより、院生の視点を歴史的・比較教育的に拡張し、異文化との出会いから実践を捉え直すことをねらった。続いて、各授業の概要を示す。

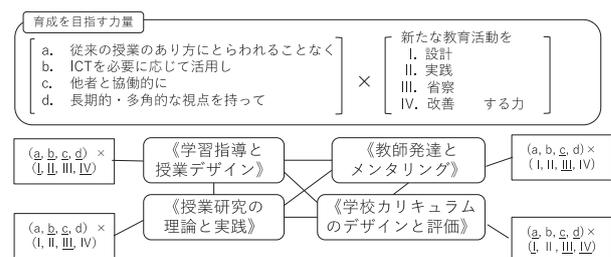


図1 授業科目群

(\*下線はその授業で特に強調して扱ったもの)

(2) 学習指導と授業デザイン (授業デザイン)

本科目の授業テーマおよび目標は、「授業実践の基盤となる教授学習過程についての教育学的知見、心理学的知見を学び、習得した理論や技能等を踏まえて授業をデザインできることを目標とする。共同で単元開発、本時案や教材の作成を行い、それを実践・検討することを通して、教育実践上の課題に対して優れた学習指導を創出できる実践力を培うことが期待される」である。授業の流れは表1の通りである。前半は、学習指導に関連の深い発問や板書の文献購読や事例検討を行ったうえで、模擬授業の学習指導案をグループで共同立案させる。グループは現職院生と学卒院生混合で編成する。第1回目の模擬授業の授業者は学卒院生、第2回の授業者は第1回とは異なる他の班員が行う。共同立案と並行して、兵教大型検討会の進め方の講義を行う。後半は、模擬授業と兵教大型検討会を行う。第13～15回では、模擬授業や兵教大型検討会での議論の内容に加えて、単元構成・展開の視点から学習指導案を検討したうえで、最終版を作成させる。

表1 《学習指導と授業デザイン》の流れ

回	授業内容
1	オリエンテーション
2・3	学習指導と発問・板書の事例検討
4～7	対話型模擬授業検討会の進め方 模擬授業の共同立案
8～12	模擬授業の実践と事後検討会 学習指導案の改善案の作成
13・14	単元構成・展開の視点からの学習指導案検討
15	学習指導案の最終版の作成

(3) 教師発達とメンタリング (メンタリング)

本科目の授業テーマおよび目標は、「教育専門職としての資質・能力の形成と向上に関わる理論的知見に基づき、自らの職能発達を目指す教育実践者としてのあり方を考察できるようになることを目標とする。また、校内におけるメンタリングの実践例の検討や模擬メンタリング等を通して、教師発達支援の実践的方法・技術の修得を目指す」である。授業の流れは、表2の通りである。授業前半において、教職の専門性基準に関する国際動向や教師の意思決定に関する研究動向から、教師に求められる専門性についての把握を目指す。その上で、変動する社会の中で教師に求められる専門的職能を自律的に向上させていく反省的実践家や省察的学習の研究に注目し、教師として発達し続けるための理論的知見の修得を目指す。授業後半では、メンタリングの概要を押さえたうえで、教職キャリアにおける発達課題と、各発達段階のメンティにとって必要なメンタリング行動の

在り方を検討する。また、学修した理論を踏まえて模擬メンタリングを行い、メンタリングの実践的方法の獲得を目指す。

表2 《教師発達とメンタリング》の流れ

回	授業内容
1	教職の専門性基準と国際動向
2～4	教師の意思決定・行為選択の特徴、事例分析
5～7	反省的実践家としての教師の特徴や学び 教師の省察力を高める授業研究法
8	教師のメンタリングの概要
9・10	初任教師の発達課題とメンタリング行動の特徴
12・13	若手・中堅・熟練教師の発達課題とメンタリング行動の特徴
11・14	模擬メンタリングの実践
15	全体総括

(4) 授業研究の理論と実践 (授業研究)

本科目の授業テーマおよび目標は、「児童・生徒の成長・発達をふまえて創造的な学力を保障する高度な授業実践を省察的・協働的に実施するために、授業研究の理論等に基づき、具体的に授業の創造 (授業デザイン)、実施 (授業実践)、検討 (分析・評価)、改善を行うことができるような力を育成することを目標とする。また、これまでの授業研究会のあり方を振り返る」である。授業の流れは、表3の通りである。授業前半で、これまでの授業研究に関する経験を交流し、従来の授業検討会のメリット・デメリットを考えたり、コルトハーヘンの教師教育学の理論や東京学芸大学の対話型模擬授業検討会の事例を学んだりする。それにより、《授業デザイン》で取り組んできた兵教大型検討会を改善していく視点を獲得する。授業後半では、指導案検討を経て、実際に兵教大型検討会を行いながら、参加者の省察を深めようとするとともに兵教大型検討会を改善していく。

表3 《授業研究の理論と実践》の流れ

回	授業内容
1	オリエンテーション
2	従来の授業研究の相対化
3～5	コルトハーヘンの教師教育学の理論と授業研究会の事例検討
6	対話型模擬授業検討会の取り組みの検討
7	教材研究と指導案検討
8・9	模擬授業と相互検討会
10	対話型模擬授業検討会の振り返り
11～14	模擬授業と相互検討会
15	本授業のまとめ

### (5) 学校カリキュラムのデザインと評価 (学カリ)

本科目の授業テーマ及び目標は、「各校の自然的・社会的地域環境や児童・生徒の実態等に即して作成される学校カリキュラムのデザインと評価およびマネジメントに関する理論及び方法・技術の習得を目標とする。教育現場の豊かな発想と理論に基づく学校カリキュラムのデザインと評価およびマネジメントを学校現場で進めていく力量形成をめざす」である。授業の流れは、表4の通りである。授業最初でカリキュラムとカリキュラム・マネジメントの概念を整理した上で、前半では学習指導要領等で示された「カリキュラム・マネジメントの三つの側面」、すなわち①「教科横断的視点」、②「PDCAサイクルの確立」、③「人的・物的資源の有効活用」のそれぞれにその理論と実践上の留意点を扱う。また、より理論と実践の融合につなげるために、兵庫教育大学附属中学校及び京都市立高倉小学校で行われたカリキュラム・マネジメントの実践の検討を行う。さらに、受講生の日本を前提とした発想を相対化するためにオランダの教育理念や教育制度、とりわけカリキュラム・マネジメントの実践事例を扱う。これはコルトハーヘンの考えをより深く理解する材料の提供を兼ねている。後半では、カリキュラム評価の概念整理、続いて単元配列表、モデル図、「カリキュラム評価のためのチェックリスト」といった具体的なカリキュラム評価の手法を提示する。その上で、それらの手法の一つ（または複数）を選んで受講生各々の現任校のカリキュラム評価を行わせ、さらにそれを発表・交流させる。

表4 《学校カリキュラムのデザインと評価》の流れ

回	授業内容
1	オリエンテーション
2	カリキュラムとカリキュラム・マネジメントの概念理解
3～4・6	カリキュラム・マネジメントの「3つの側面」①②③
5	中学校でのカリキュラム・マネジメントの実践事例検討 (②を中心に)
7	カリキュラム・マネジメントの「3つの側面」③
8・9	オランダの教育制度、ダルトンスクールのカリキュラム設計・評価
10・11	小学校でのカリキュラム・マネジメントの実践事例検討
11～13	カリキュラム評価の具体的手法
14	カリキュラム評価の交流会
15	本授業のまとめ

## 3. 方法

### (1) 調査の概要

**調査対象者** 4科目全てを受講した大学院生4名。全員が長期研修のために派遣された現職教員であった。

**調査実施日** 質問紙調査の質問紙を2021年4月20日

に配布し、インタビュー調査を2021年4月27日に実施した。なお、インタビューは全員を対象にしたグループ・インタビューの形式で行われ、所要時間は概ね90分であった。

### (2) 調査の内容と手続き

**質問紙調査** 科目群の関連、科目群を履修して獲得した力量、科目群の学びの実習ならびに今後の教育実践への応用可能性にかかる認知等について自由記述するよう求めた。加えて、インタビュー調査への協力と回答済み質問紙のインタビュー当日までの返送を要請した。

**インタビュー調査** グループで半構造化面接を実施し、四つの科目間の連携や自らの実践の問い直しに及ぼす受講の効果にかかる認知等を尋ねた。

本研究でグループ・インタビューを実施した理由は、調査対象者が互いの発言をリソースとして、それまで自覚していなかった側面を認識したり、新たな意見を構築したりすることができるようになると考えられたためである (e.g., 田垣, 2008)。調査対象者の考え等をよりの確に把握できるようになるとともに、調査対象者への教育的効果も期待できると判断した<sup>(注1)</sup>。

なお、調査にあたっては、回答は個人が特定される形で公表されない、教育および研究目的にのみ使用される等の研究倫理に関する説明を行い、了承を得ている。

**分析の手続き** 質問紙の記述内容及びインタビュー・データの逐語録をもとに、対象ごとに、科目間の連携や科目群を履修して獲得した力量等についての解釈・考察を記述し、複数の研究メンバーで妥当性の検討を行った。

## 4. 結果と考察

ここでは、グループ・インタビューの発話記録に基づき、①科目間の関係を院生がどう捉えていたか、②科目群で院生は何を学んだと捉えているかという二つに分けて分析を行う。分量の関係上、全ての発話記録を掲載することはできないため、一部を表5に抜粋する。インタビューの発話については、文意を変えない範囲で読みやすいよう修正を加えた。

表5 発話記録 (一部抜粋)

(表中の下線部は、主に解釈の根拠となった箇所)

(4科目は関連していたか、整合していたか)  
 C: まず、(a) どの科目も振り返りや評価という要素が含まれていて、その重要性が示唆されていたというのを感じました。(b) 《メンタリング》が、一番強いかなと思うのですが。教師教育というか、メンターとしての役割の重要性も、四つの科目と関連するところではないかというように考えました。(c) 《学

カリ》は、やや他の三つの科目と階層が違うような気がするというのは感じたところです。)

A: 《授業デザイン》と《授業研究》は接続が感じられたと思うところです。《メンタリング》と《学カリ》に関しては、先程のCさんの(d) レイヤーが違うという話に関して、どの視点で見るかで変わるかなという感じ。 (e) 矛盾した内容が含まれているようにはあまり感じませんでした、(f) それほど連動している感じも受けなかったという印象です。

B: 私も、(g)《授業デザイン》と《メンタリング》、後は《授業研究》の三つは、教師の自己省察でとてもつながっている部分があり、ALACTモデルについて詳しく考えることができた。後は、《学カリ》に関しては、(h) 学校全体を包括するような省察ではあったというように感じていたので、省察という面では関連している授業だったのかなと考えて書かせていただきました。皆さんの意見を聞きながら考えたのは、前期の《授業デザイン》と後期の《授業研究》は、(i) 実際には深いつながりを持った二つの授業だったが、感覚的には、あまりつながりが深く感じられなかったというのが、受けてみた感じかなというように思っています。

D: (j) 兵教大型の対話型授業検討会は、《授業デザイン》でも使っていたと思いますので、そういう点で、とてもつながりがあると感じていました。ちょうど、その時にメンタリングのことも学んでいた、《授業デザイン》と《メンタリング》が、つながっていて。そこが実践と理論で裏表だったのかなというイメージがあった。それが対話型授業検討会という点で、後期の《授業研究》で、もっと自分たちで考えていこうというような形になったのかなと思っていました。

C: (略) (前期の授業は) (k) 今まで自分がやっていなかった検討会がぐっと入ってきた、その印象がとても強くて、終わった時に。授業づくりは普段からやるので、そちらの印象。後期の方は、どちらかという、そのやりにくいところを改善できたので、とても後期のほうが主体的に模擬授業検討会を作れた。

A: 私としては、あまり違和感はありませんでしたが、(l) 後期にそのもの自体を考えるに当たって、前期で経験していたというのは良かったなと思いますね。

(4科目での学びは実習で生かせるか)

D: 四つの授業を受けていると、やはりとても (m) 現場に沿っていると感じる事が多くあり、授業中にも、よく現場の様子を思い出していました。ですのでそういうことから、これは実習にも生きるのだなと。

B: 《メンタリング》で、〇〇先生が(話してくれた)、(n)

知識と知識がつながってスキーマが形成されて、その中で色々な新しい対応ができるようになるという内容。そういうスキーマという知識と知識のつながり、そういう感覚を得たことによって、(o) より自分を外から見られるようになったという感覚があるかなとは思っています。

(自分の実践を問い直したことはあったか)

B: はい。それは。結構、(p) 道徳を考えている中で、授業としてこうあるべきではないかといったことがどうしてもあったのですが、一回その枠から出ることができたな、とは思っています。この研究をまた進めていきたいと思っているのですが、こうでなくてはいけないというような意識ではなくなったかなとは思っています。

D: 自分が授業を受ける側になったことで感じる事がとても。そこで振り返るといふか、子どもはこんな気持ちだったのかなと。(q) 振り返りは、このように自分を見つめることだから大切なのだ、他の人の意見を聞けるとこんなにいいことがあるんだなど。後は、〇〇先生たちがフィードバックを返してください。そこで(r) 感じることや学ぶことがとてもあり、今までちょっと手抜きをしてしまったフィードバックを、もっとあそこを一生懸命一人ひとりに書いてあげたらよかったと、そういう振り返りがあるなど。(s) 主体的とはどういうことかな、自分は主体的にしているか、主体的にしていなにかいうことをとても。他の授業では、そこまで考えていなかったような気もするのですが、この授業(《授業研究》と《学カリ》)ではとても考えていました。

(四つの授業科目で学んだことを、今後どう生かせるか)

C: (t) 自己省察の在り方は、教育実践をしていく中で、そういう研究にも生かしていけるという点。それから、やはり授業検討会の在り方。検討会に参加する学習者といふか参加者と授業者。それぞれ、どうその場にいるのかという点も、従来のものではなく、生かしていけるのではないかなという点。それから、やはり本質的なところに気付いていきたい。そこは大切だなと思ったことが、自分の成長もそうですし他の人のメンターになるという時も生かしていけるのではないかなというように考えました。

A: (u) 今まで割と教室の中という単位でしていたことに関しては、考えてきたことが理論的に補強されていくような印象が強かったですけど。今後、(v) 職員室全体のような点に視野を移した時に、全然そこは何もしていなかったに等しかったので、そうしたことを構想するための知識や後ろ盾になる理論、背景のようなことをずっと頭に描きながらしていたのです、実は。それは良かったです。

(Dさん、主体的な学びというのは、Aさんのどういう話に影響を受けたか)

D: Aさんは結構一人ひとりがずっと考え続ける構成を提示されていたのかなという。(w) そういう視点をあまり持ったことがなくて。発信し続けるような感じ。全体で話している時も人の話を聞いて考えているのだけど、やはり発信する機会の多さなどは大事なのだなというのが。これも、前の話につながっていて。対話しましょうなどと(教師は)言うではないですか、今。まずは二人組で隣と話して、次、班で話して、次、全体でなど。その意味も、あまり分かっていなくて、私は。でも、それを自分で体験することで分かった。

A: (x) 個人で考える時間を確保するべきだし、考えるといった時に誰かに伝えようとして考えるということも非常に大切だから、個々人が自分で話すという機会が多い方が学びになるのではということを考えてた。

B: 多分、その発想にたどり着いたのは、確か東京学芸大の授業を見せてもらった時に、十何人で行っている中で、会話になっていない、というような話から始まったような気がして。(y) 結局、誰かが言ったら、言って投げっぱなしで終わっているような。

D: (z) 答えに向かう学びではなくて。全体指導、全体的にみんなで答えに向かうといったことではなく、それぞれでいいのです、といったスタンスが、それでいいんだ、みたいな。私結構、結局、自分のこれは性格なのかなと思うのですが、追求して、本当にこれでいいのと自分が本当に思っていたら、一つのことばかりに追い詰めてしまうところもあったのかなとあっていて。自分で。でも、Aさんの考え方はあまりそうではなくて。そうなのか分からないですけど、自分の個人の追求というか。色々考え方があるとは、こういうことなのかなというのが、少し分かった。

C: (a') 皆さんが色々な教育の思想というか、考え方や実践を持っておられるので、すごくこちらの刺激になるし、新たなものが作り出せる。まさに模擬授業検討会を作ったのは、みんなで(授業が)終わった後にずっと話をしていたのはなかなか濃い時間だったなと思うのですが、そういうことにつながったのではないかなと今聞いていて思いました。

A: 私としては授業検討会をみんなで考えたというところが非常に印象深く残っていて。知的にも楽しかったなとあっていて。それは、さっきDさんが言ったように、(b) 先生たちもかなり参加者というか、指導者のような形で前に先生が立って私たちが受講者

という対面の感じではなくて。何か作ろうとしている物に向かって、みんなで並走しているような構造がそこにはあったなとあって。

(ICT使用、協働、今までとは違うような視点については)

A: (c') オンラインで授業を受けることもしたのは、単純に経験として貴重だったなとは思いますが。

C: (d') 私もICTを使ったという経験は、すごく生きてくだろうなというように感じていて。ICTを使って模擬授業検討会をしたり、対面でもしたり、意見をICTを使って出したり、そういうことがあったので、今まで経験したことを結び付けて何とかするぞみたいな感覚を得たのではないかなというように感じています。

B: 私としては、(e') 海外の情報も得ることで比較ができるようになったなとは思いますが。アメリカの道徳はどうしているのか、アジアの韓国や中国はどうしているのかというところで色々な比較ができたりしたので。一つの情報から、また新たに自分の中で探してみようというようなきっかけになったのかなというように思っています。

(理論と実践の融合について)

D: (ゼミでは理論と実践が) (f) 融合しない。現場ではそうではないのだというように、とても葛藤にぶつかったりするのです。この四つの授業は逆に、私にとっては、ゼミがそういうどちらかという対立の場だったので、この四つの授業に来ると現場みたいな雰囲気になって安心するのです。「そうなんだよ」といった感じで、逆に安心するということがずっと実はあった。だから、現場寄りだとは思いますが、それでいいのかなというのも実はありました。ぴったり過ぎて、もっと問題の投げ掛けや、本当は実際どうなのだ、など、そういう角度から見られているのかなということは、この四つの授業とゼミを行き来する中で感じていて。ただ、本当に自分の感覚として現場に沿って居心地いいなというのは、この授業だったというのは本当です。それをどう取るかというように思います。

まず、①科目間の関係についてである。ここでは、院生がどのように科目間の関係を捉えていたかを一人ずつ整理し、その上でそれらを科目群設定の意図と照らして考察する。院生Aは表5(1)のように、《授業デザイン》と《授業研究》については兵教大型検討会を前期で継承し、後期で改良・発展させるというつながりを見出していた。その上で、4科目の整合性は認めつつ(表5(e))、残りの2科目とのつながりの薄さを語っていた(表5(f))。ただ、院生Cの「レイヤーが違うという話」に同

意を示していた(表5 (d))ことから、元々の授業の層(レイヤー)、カリキュラムの層、そしてそれらの土台となる個人の省察・個人間の協働の層という教育内容の違いと相互関係については意識が及んでいたと推察される。

次に、院生Bは《授業デザイン》《メンタリング》《授業研究》については、「教師の自己省察」でつながっていたという(表5 (g))。ただし、《授業デザイン》《授業研究》に関しては、前者が「授業省察」、後者が「自己省察」と捉えており、あまりつながりを深く感じられなかったという(表5 (i))。この発言は、2科目を通じて省察が、授業における行為レベルから自己の教育観レベルへ至ったと解釈できる可能性がある。《学カリ》は「学校全体を包括するような省察」(表5 (h))と捉えていた。このように院生Bは、つながりの強弱や重点の違いに言及しつつも4科目はいずれも「省察」に関連していたという。院生Bには4科目の関連は概ね意図通りに受け止められていると考えられる。ただし、「授業省察」「学校全体を包括するような省察」のように、授業やカリキュラムの評価や改善にも「省察」という言葉を充てており、院生Bにとって「省察」がマジック・ワードと化している可能性も考えられる。

続いて、院生Cは、4科目の共通点として「振り返り」を大切にしていたことを挙げていた(表5 (a))。また、表5 (b)のように述べており、「メンターとしての役割」に目覚めた自分を意識し、その元となる科目《メンタリング》が4科目に共通する一貫したビジョンを醸し出していると感じていた。さらに、これまでに経験のなかった新しいスタイルの「検討会」を扱っている2科目(前期《授業デザイン》・後期《授業研究》)について、Cは、表5 (k)のように表現していた。前期で従来の型にとられることなく、(ある種、驚きを隠せない自分を感じながらも)新しい形式を積極的に受け入れており、後期では、前期の内容を踏まえ、その改善策を考えて実施する体験をすることで、2科目のつながりをより強固に感じていたといえる。一方、《学カリ》については表5 (c)のように述べており、4科目の整合性を認めつつ、《学カリ》の位置づけの違いを感じていたといえる。

最後に院生Dは、《授業デザイン》《メンタリング》《授業研究》は、ALACTモデルや兵教大型検討会を扱っている点で共通しており、《メンタリング》で理論を学び、《授業デザイン》で実践し、《授業研究》で考え方を発展させるという位置づけであったと認識していた(表5 (j))。これは、授業科目群における3科目の位置づけとも合致する。一方、《学カリ》は、授業後に振り返りを記述するという活動面では他の3科目と共通すると捉えていた一方で、内容的な関連性への言及はなかった。

以上より、4科目の関連については、院生によってつながりの感じ方や捉え方に差は見られたものの、概ね意

図通りに受け止められていたといえる。ただし、院生は「省察」や「振り返り」を軸に関連していたと考えていた。このうち授業後に書く「振り返り」は科目群の設計としては意図していないものであった。一方、「授業省察」「学校全体を包括するような省察」のように、授業やカリキュラムの評価や改善にも「省察」という言葉を充てるなど、「省察」が様々な意味を指す語として用いられており、院生にとってマジック・ワードと化していた可能性も指摘できる。

次に、②科目群を通じた院生の学びについてである。ここでは、院生が科目群を通じて学んだことを一人ずつ整理し、その上で院生たちが科目群を通じて、意図した力量を形成したのかについて考察する。分析に当たっては、院生に意識されていた視点を、図1に基づいて(a, b, c, d × I, II, III, IV)の記号で示す。

まず、院生Aは、4科目で学んだことについて、兵教大型検討会の継承、発展の取り組みについて、表5 (b)のように述懐しており、知識や技能を伝達されるような学習ではなく、言わば共創的な学びの成立を見取っていた(a, c × I, II)。それに対して、各科目で少しずつ加味されたオンライン形式での教授・学習に対しては、限定的ではあるもののICT活用の効用(b)を実感していた(表5 (c))。個々の科目で学んだことについては、《学カリ》に関わって、表5 (v)のように、これまで取り組んでこなかった点に気づく(III)とともに学びを前向きに評価(c)しており、少なくとも授業レベルを越えたレベルへの改善(IV)とそのための知識・技能の必要性に思い至っていた(d)。一方、そうした学びは、必ずしも自らの発想を問い直すきっかけを与えるものではなかった(表5 (u))。また、東京学芸大学との交流に関して、東京学芸大学のオンライン形式での事後検討会に対しての院生Bの感想(表5 (y))を受け、検討会における個人思考の場の設定を考えるに至った(表5 (x))。その結果、兵教大型検討会の流れとして、個人思考、それを支援するペア・トークやグループ・トーク、再度の個人思考という道筋を共同で開発する糸口としたことが特筆される(a, c × III, IV)。

次に、院生Bは4科目を通じて、知識と知識がつながってスキーマが形成され(表5 (n))、それにより、より自分を外から見られるようになった感覚があると述べていた(表5 (o)) (III, IV)。特に、自身の研究に対しては、こうでなくてはいけないという意識ではなかったという(表5 (p)) (a × I, II, III, IV)。この気づきは、《授業研究》の兵教大型検討会での対話によるところが大きいと考えられる(c)。ICTに関しては、新型コロナウイルスの影響により、この4科目以外の授業を含めて「一方向的な授業」を経験したことで、逆に、そうした授業を子どもが受けた場合の苦しさに思いを

馳せ、オンライン授業のあり方を考える必要性を感じていた。ICTに関しては、大学の授業からある種反面教師的に学んでいることがうかがえる (b × I, II, III, IV)。さらに、《学カリ》でオランダの教育について学んだことによって、Bは (表5 (e')) と述べており、多角的な視点での教育活動の設計・実践をしようとするようになっていくことがうかがえる (d × I, II, III, IV)。

続いて、院生Cは、先述したような形で科目間の関係を捉えて取り組むことで、4科目共通と感じた「振り返り(省察)」を柱に、これまでの枠に縛られない兵教大型検討会を追究する前期の取り組みを経て、後期では、体験を通して見えてきた課題の解決方を積極的に考え、新たな兵教大型検討会を創造していた。自らの枠組みを刷新する学びを確かに得ていたと言えるだろう (a × I, II)。協働的な関わりという面では、院生Cは、インタビューの中で、表5 (a') と語っていることから、科目の中で兵教大型検討会を改善する体験が、まさに協働的な取り組みであり、これまでの授業検討会の枠組みを再検討し、新たなものをもとにつくり上げた価値付けていた (a, c × I, II, III)。さらに、院生Cは表5 (d) と発言しており、このことから、今回の科目群で得たICT活用の経験等からも、これまでの模擬授業の実施や授業検討会のあり方にとられることなく、ICT活用も含む様々な改善策の提示に意欲をのぞかせていたことが推定される (b × IV)。最後に、今後の中・長期的な教育実践のビジョンとして、院生Cは表5 (t) のように、自己省察のあり方、検討会における学習者の視点や本質的な諸相への気づき、メンターとしての自己に言及していた (d)。上記のように、自らの学び得たキーワード「自己省察」「授業検討会」「メンター」を自覚的に取り上げ、語りとしていることから、院生Cは、科目群の内容を理解し、今後の教育活動を設計・実践・省察・改善する力の育成が図られたのではないかと考えられる。

最後に、院生Dである。院生Dは振り返りを科目間の共通点として捉えていた。授業後の振り返りについて、院生Dは、大学院に進学し、学生という立場で授業の振り返りを書く経験を通して、表5 (q) のように、学習者にとっての振り返りの意味に気づいたという (d)。また、振り返りに対する大学教員のフィードバックから、表5 (r) のように述べ、過去の実践を想起し、今後の課題を見出していた (III, IV)。授業後の振り返りとフィードバックが4科目で一貫して行われたことで、4科目間の関連性を認識するとともに、自らの実践に対する、学習者の視点からの多角的な省察と改善案の考察が促されたと解釈できる (d × III, IV)。また、Dにとって4科目はどれも現場に沿っていると感じられるものであったという (表5 (m))。院生Dがゼミで出会う理論は実践と融合せず、その視点をふまえると、4科目は

現場に合いすぎて、それでいいのかとも感じていたという (表5 (f))。4科目で扱われる理論は実践との親和性が高く、授業での学びを現場で生かせそうと期待を抱かせるものであったものの、自身のもつ枠組みとの大きな葛藤が起こらず、枠組みを問い直すきっかけを与えるものではなかったといえる。むしろ、院生Dに枠組みの問い直しを迫ったのは、授業の中で出会った、他の受講生の異質な考えであった。《授業研究》で兵教大型検討会を改良する場面で、院生Aが学習者主体の学びの視点から、検討会の参加者一人ひとりが考え続けることを重視する改良案を提案した。これを受け、院生Dは表5 (s) のように自分が主体的かなどを考えていたという (c, d × III)。また、表5 (w) のように一人ひとりが考え、発信し続けることの意義が分かったり (a, c × I, II)、これまであまり意味を考えてこなかった、対話的な学習の実践も、自ら体験することで、その意味が理解できたり (c × I, II) したという。こうした発話から、院生Dは他の受講生の異質な考えに出会うことで (c)、自らの実践を想起して多角的に問い直し (d × III)、授業での体験を通じて、実践の新たな意味を見出した (a × I, II) と解釈できる。また、そうした他者の異質な考え方は、これまでの自身のスタイルとは異なる、学習者それぞれの考え方を認めるスタンスで良いのだ (表5 (z)) という、授業設計や授業実践の多角的な見方への気づきにもつながっていた (d × I, II)。こうしてみると、少なくとも《授業研究》においては、兵教大型検討会の進め方を協働的に改良する課題を設定することで、過去の実践の多角的な省察や、新たな授業設計・授業実践の創出を促していたと考えられる (a, c, d × I, II, III)。

以上より、科目群を通じた学びとしては、「a 従来の授業のあり方に捉われることなく、c 他者と協働的に、d 長期的・多角的な視点を持って」、新たな教育活動を「I 設計、II 実践、III 省察、IV 改善」する力量形成は概ね院生に意識され、達成されていたと考えられる。このうち、特に「c 他者と協働的に」は、「a 従来の授業のあり方に捉われることなく」や「d 長期的・多角的な視点を持って」の引き金となって作用したことを示すと思われる発話が全ての院生にみられた。すなわち、他者と協働することで、自分とは異なる視点と出会い、それが枠組みの問い直しや多角的な視点につながったと考えられる。これは、院生が「主体的」に学べるような科目構成にしたことで、院生間に「対話的な省察」が生まれていたためであると捉えることができるだろう (小松, 2015)。ただし、省察の質については、省察が必ずしも自身の枠組みを問い直すものではなく「本質的な諸相への気づき」へ至っていないと捉えられる場合もあり、今後より詳細な検討が必要であるといえる。一方で、科目群で院生が学んだ

理論による、「a 従来の授業のあり方に捉われることなく」や「d 長期的・多角的な視点を持って」への影響はやや限定的であったことがうかがえる。《メンタリング》や《学カリ》で取り上げた理論が「a 従来の授業のあり方に捉われることなく」や「d 長期的・多角的な視点を持って」につながったという発言を行う院生がみられた一方で、院生 D のように 4 科目は「現場に沿っている」と感じた院生もみられたためである。科目群で院生が学ぶ理論の位置づけが一層問われていると考えられる。

「b ICT の必要に応じた活用」に関しては、学習意欲が喚起された院生がいた一方で、言及がない院生がいたり、反面教師的に学んでいる院生がいたりするなど一部の院生には学びとして十分に自覚されていないと考えられた。実際には《授業デザイン》や《授業研究》の中で必要に応じてオンラインツールを選び、使いながら模擬授業を行ったり、兵教大型検討会を改善したりしており、力量としては身につけている可能性がある。ただし、新型コロナウイルスの影響で他の科目でも ICT は日常的に利用されており、他の学びの方が院生にとってはインパクトがあったことから、あまり言及されなかったものと考えられる。

## 5. おわりに

本稿は、教職大学院における教師の力量形成に資する科目群の一つのあり方を提案し、その成果と課題を検討することを目的としていた。そのため、兵庫教育大学大学院専門職学位課程学校臨床科学コースの既存の 4 科目から設計した科目群における、省察を軸としながら院生に教師としての総合的な力量を育成することを目指した取り組みに着目し、主にインタビュー調査の結果を検討してきた。

成果と課題は次のように整理できる。まず、成果である。1 点目は、科目群の関係が概ね設計した意図通りに院生に捉えられていた点である。2 点目は、目指した力量形成も概ね達成されたと考えられた点である。3 点目は、院生が「主体的」に学べるような科目構成にしたことで、院生間に「対話的な省察」が生まれていたと捉えられた点である。次に、課題である。1 点目は、「省察」という言葉が院生にとってマジック・ワードと化していた可能性が考えられた点である。2 点目は、院生の省察は必ずしも自身の枠組みを問い直すものではない場合もあり、今後より詳細な検討が必要であると考えられた点である。3 点目は、科目群で院生が学んだ理論による省察への影響がやや限定的であった点であり、科目群における院生が学ぶ理論の位置づけが問われていると考えられる。

最後に、今後の課題として、本研究で見出された課題に取り組むとともに、4 科目を含むカリキュラム全体で

院生への力量形成を考えていく必要性があげられる。

(注 1) グループ・インタビューには、対象者の回答に一定の同調傾向を生みかねないといったデメリットも想定される。デメリットとして想定される同調は、主に規範的影響や情勢的影響によって生じることが社会心理学では指摘されている (e.g., Deutsch & Gerard, 1955)。しかしながら、前者については、本研究の調査対象は現職教員であり、強い影響は受けにくいと考えられる。また、後者についても、本インタビューにおける質問は、正解があるようなものではなく、強い影響を受けにくいと考えられる。以上の理由により、本研究では想定されるデメリット以上にメリットがあるとの判断から、グループ・インタビューを採用した。なお、本研究では、事前に質問紙への記入を求めることで、インタビューでの回答が単なる同調にならないようにするとともに、インタビュー時にインタビュアーを 2 人置くことで、片方のインタビュアーが常にインタビューのあり方をモニタリングできるようにした。

## 文献リスト

- ・ 笠沙知章「これからの人材育成と教職大学院の課題」『日本教育経営学会紀要』第 58 号, 2016 年, pp.24-35.
- ・ Deutsch, M. & Gerard, H. B., "A study of normative and informational social influence upon individual judgement", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.51, 1955, pp.629-636.
- ・ 石井英真「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』第 23 号, 2014 年, pp.20-29.
- ・ 小松貴弘「教師教育と教職大学院の今後の展望—カリキュラムの観点から」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 4 号, 2015 年, pp.17-22.
- ・ コルトハーヘン, F. 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 年.
- ・ 中井隆司・吉村雅仁・前田康二「教職大学院生の省察力とその背景となる実践的知識の特徴と課題に関する事例的研究—授業についての省察を核に演習と実習を連携させた教職大学院プログラムの実践を通して」奈良教育大学次世代教員養成センター『次世代教員養成センター研究紀要』第 6 巻, 2020 年, pp.43-51.
- ・ 奥村好美・伊藤博之・別惣淳二・松本伸示・溝邊和成・宮田佳緒里・山中一英・渡辺貴裕・Henk Logtenberg「Society5.0 時代における教師の力量形成に資する授業科目群の開発」2020 年度兵庫教育大学「理論と実践の融合」に関する共同研究成果報告書, 2020 年.

- ・佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店, 2015年.
- ・田垣正晋「グループインタビュー」やまだようこ(編)『質的心理学の方法—語りをさく』新曜社, 2008年, pp.114-123.
- ・徳永俊太・富永吉喜・辻元弘「省察を軸にした教職大学院の授業—『小文字の理論』に着目して」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第9巻, 2020年, pp.1-12.
- ・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』第26巻, 2017年, pp.112-122.
- ・渡辺貴裕・岩瀬直樹「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26巻, 2017年, pp.136-145.