

教職大学院における省察力育成カリキュラム - コルトハーヘンのリアリスティック・アプローチに基づく2事例について -

著者	前田 康二, 中井 隆司, 吉村 雅仁
雑誌名	奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」
巻	12
ページ	61-64
発行年	2020-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10105/00013314

教職大学院における省察力育成カリキュラム

－コルトハーヘンのリアリスティック・アプローチに基づく2事例について－

前田 康二 中井 隆司 吉村 雅仁

Koji Maeda Takashi Nakai Masahito Yoshimura

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座

Department of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. はじめに

本資料は、日本学術振興会平成29年－令和元年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究課題名「協働省察を核とした共同的学びに基づく大学院・学部授業モデルの開発」（課題番号17K04551, 研究代表者 中井隆司）を進めるに当たり、国内外の協働省察を核とした教師教育の仕組みの調査の一環として、国内の教職大学院を訪問調査した記録である。本資料作成に当たっては、対象とする教職大学院での見聞を、それぞれの取組についての実践研究である渡辺・岩瀬（2017）、若木・村田（2017）を参照し、記述している。

2. 訪問調査

調査に当たり訪問した国内の3つの教職大学院のうち、教育課程上に位置付けられた、省察力の育成に関する科目の授業を見学し、授業担当教員等への聞き取りを行うことができた、2つの教職大学院における取組について以下に記す。

2.1. 目的

協働省察を核とした大学院・学部授業モデルの開発に資するため、各教職大学院で開発実施されている協働省察を核とした教師教育の仕組みについての知見を得ることを目的とする。

2.2. 対象

2大学教職大学院における以下の科目における取組を対象とした。

- ・東京学芸大学教職大学院
「カリキュラムデザイン・授業研究演習Ⅰ～Ⅴ」
（カリキュラムデザイン・授業研究コース院生対象、1年次通年必修、2年次選択）
- ・福岡教育大学教職大学院
「授業分析・リフレクションの理論と実践」

（全院生対象、1年次後期必修）

2.3. 時期

平成29年12月（各大学1日程度）

2.4. 主な調査内容

授業見学及び聞き取りを通して、①院生の省察力習得・向上に向けた取組内容及びその工夫、②院生の省察力を備えた実践力の習得・向上に向けた取組内容及びその工夫、③院生の省察力の評価方法、等について情報収集を行った。

2.5. 調査方法

東京学芸大学については、著者のうち2名が、福岡教育大学については著者のうち1名が訪問し、対象とする科目の授業を観察するとともに、授業後に授業者への聞き取りを行った。また、それぞれの実践に関わる文献を調査した。

3. 調査結果

以下に、2大学における調査結果を記す。両大学ともに、コルトハーヘンのリアリスティック・アプローチの考え方（武田2010）を基盤としつつも、異なる側面からの解釈に基づく独自の取組が展開されていた。

3.1. 東京学芸大学教職大学院における取組

3.1.1. 科目の概要

「カリキュラムデザイン・授業研究演習Ⅰ～Ⅴ」は、カリキュラムデザイン・授業研究コース（学部卒院生の全員と現職教員院生の希望者がこのコースを履修）院生を対象として設定された科目である。1年次（Ⅰ～Ⅳ、通年必修、毎回2コマ連続で実施）、2年次（Ⅴ、選択）とされており、訪問時は1年生については学部卒院生31名、現職教員院生2名の計

33名、2年生については学部卒院生15名が履修していた。担当教員は研究者教員、実務家教員、付属校からの特命教員からなる6名で構成されていた。

この科目は、同コースのカリキュラムの核をなす演習科目である。「実践から学ぶ学び方そのもののトレーニング（渡辺・岩瀬 2017）」をポリシーとし、1年間を通して、それぞれの時期の学校実習における授業観察・授業実践や院生が自主的に参加するワークショップ・研修会、現職教員院生による新たな実践の提案、教職大学院における他の履修科目における学び等と有機的に関連付けながら「対話型模擬授業検討会」を実施し、それを核に理論と実践を往還させながらより深く省察する力の獲得を目指している。

3. 1. 2. 対話型模擬授業検討会の理論的背景

この科目で実施される対話型模擬授業検討会は、従来実施されてきた授業後の検討会に見られがちであった、参加者が授業者に対して授業改善に向けたアドバイスや指導を行うという一方通行的な関係性や、授業技術の課題の指摘からその改善方法に一足飛びに議論を展開する傾向から脱却することにより、院生により深い省察を促そうとするものである。

より深い省察の仕組みやそれを促す支援の方法については、コルトハーヘン（武田2010）のALACTモデル（図1）と「第三局面へと進むための手がかりとなる問い」（表1）に基づいている。（渡辺・岩瀬 2017）

渡辺・岩瀬（2017）は、このモデルに照らし合わせ、従来型の授業検討会においては第2局面から第4局面に飛びがちであること、しかしこのモデルで省察を深める鍵になるのは第3局面の「本質的な諸相への気づき」であること、また、それを促す手がかりとしてコルトハーヘン（武田2010）が挙げる「第三局面へと進むための手がかりとなる問い」（表1）を活用し模擬授業における授業者役、学習者役双方からの振り返りを交流することにより、本質

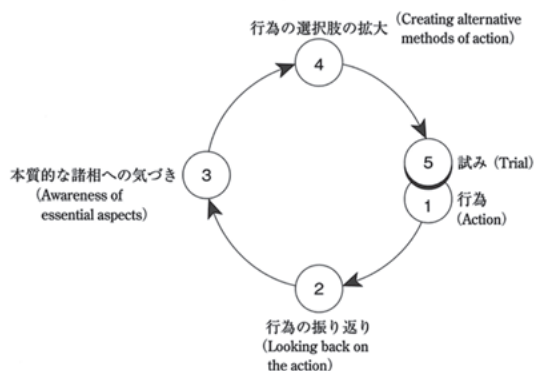


図1 ALACTモデル(コルトハーヘン(武田2010))

表1 第3局面へと進むための手がかりとなる問い (コルトハーヘン(武田2010)をもとに渡辺・岩瀬(2017)が加筆修正)

文脈はどのようなものだったのか		
	教師	学習者
Want	教師が何を望んでいたか	学習者が何を望んでいたか
Do	教師が何をを行ったか	学習者が何をを行ったか
Think	教師が何を考えていたか	学習者が何を考えていたか
Feel	教師が何を感じていたか	学習者が何を感じていたか

的な問題に気づき、深い省察が容易となること、などを指摘している。

3. 1. 3. 対話型模擬授業検討会

本科目においては、学校実習での実践等と関連させながら、全院生が前・後期それぞれ1度ずつ模擬授業を実施する。その際、院生は通常3グループに分かれ、各グループにつき教員2名、院生10名程度で行う。授業者以外の院生は児童生徒役をする。模擬授業は20分間で行われ、それぞれ直後に30分間で授業検討会が行われる。検討会はより実りのあるものにするという視点で、基本的に院生がその運営方法の詳細を決め、進行する。教員からのアドバイスはアイデアの示唆にとどめる。通常は1回の授業につきこれを3サイクル繰り返す。以下は観察した模擬授業及び授業検討会の内容である。

模擬授業及び授業検討会においては授業の方法論ではなく授業の「考え方」を議論し学ぶことが意識的に語られていた。

授業前には担当教員6名全員による事前ミーティングが行われ、当日の授業の進め方、教員間の役割分担や各院生の情報共有がなされていた。

授業では、院生による小学校算数の20分間の模擬授業が行われた。授業後の院生への聞き取りによると、指導案等については特に事前に教員から指導されたものではなく、この機会にはむしろ教科書等の枠にとらわれることなくまだ行ったことのない指導に挑戦することが推奨されているようである。また、ここでの模擬授業に関わっては後の検討会も含め基礎的な授業の技術や能力が扱われることはなく、科目のねらいである授業の「考え方」を議論し学ぶことに焦点化されていることが見て取れた。

模擬授業後はファシリテーター役の院生（授業者役ではない院生）が中心になり、教室の机を周囲へ片づけ、椅子だけを持ってホワイトボードを前に半円形になり、検討会を開始した。ファシリテーター役の院生が、ホワイトボード上に、第3局面へと進むための手がかりとなる問い（表1）の枠を描き、表を意識しながら、自由に意見を出し合う検討会が30分間持たれた。ファシリテーター役は皆の意見を聞きながら、発言内容が表のどの枠に当てはまるかを

判断し、順次記入していった。学習者役の院生は児童の立場で、授業者役の院生は授業者の立場で話題となっている局面における want, do, think, feel を語っていた。教える・教えられる、アドバイスを与える・受ける、といった偏った関係になることなく、終始対等な立場で対話型の振り返りを行っていた。

検討会の終了後に担当教員からの総括的なコメントがあり、授業は終了した。

その後の授業担当教員への聞き取りから、訪問者がこの取組や取組に対する授業担当教員の考え方に関わってさらに理解したことは以下のとおりである。

- ・省察力と授業力の関係をどう捉えているのかについては、両者を切り離して考えているが、対話に基づく省察の視点を広げることによって実践力につながるようとしている。基礎的な授業の技能については、1年次前期のコースワークで扱っている。
- ・模擬授業自体の評価に当たっては、完成された授業(指導案等も含め)を求めているのではなく、授業で扱う題材の本質を学習者に伝えられるような授業を課しているため、いわゆる授業の形式的な要素ともいえる評価観点・規準・基準や評価方法だけでなく、基本的な指導案の書き方、細かい板書計画などは求めない。
- ・この科目で育成できていると思われる省察に関する資質能力は、対話型振り返りの進め方の能力(「対等な立場で」「自主的に」)、振り返ることの大切さへの意識・態度、授業者と学習者の立場から見ること(多様な視点)への気づき、ファシリテーターとしての能力などである。
- ・省察の深まり、9つの問いに関わる議論を通しての本質的な諸相への気づきがどの程度促進されているかについては、9つの問いの枠組みの区別を学生が厳密にしなくても振り返りの視点の枠組みとしては役に立つものであり、それを通して、この授業の中で学習者、授業者の視点を獲得できれば、実習や現場経験を積む中で、それぞれの視点が深まり本質的な諸相への気づきを得る省察力を獲得できるのではないかと考えられる。
- ・学校の授業研究の検討会に2年生がファシリテーターとして呼ばれることもあり、対等な立場で議論する対話型模擬授業検討会のスタイルは一定の評価を得ている。しかし、この授業において、学部卒院生同士で水平な関係性の中で自由に意見が言える環境がある反面、現職教員院生が学部卒院生と水平関係を作り、同じ目線・立場で発言することが難しいことも事実である。

3.2. 福岡教育大学教職大学院における取組

3.2.1. 科目の概要

「授業分析・リフレクションの理論と実践」は全院生を対象として、1年次後期に開講される全コース必修科目である。「学び続ける教師として、授業を通したりフレクションの在り方を理解する」ことを目標としており、講義・演習形式で実施される。担当教員は研究者教員1名であり、訪問時、観察した授業には院生37名が出席しており、うち12名が現職教員院生であった。省察の理解と実践を通して省察力を高めることを目的とした科目であり、「現代社会における教育の課題」「未来をつくる教師の力量」等の他科目、「教育実践力開発実習」等実習科目との連動を図ることで、省察を核として理論と実践の往還を図りながら教職大学院での学びを深めていくプログラムを中心的に構成する科目として位置づけられている。

3.2.2. プログラムの理論的背景

この科目を中心に理論と往還を図るプログラムに関わっては、コルトハーヘン(武田2010)を基に、「『5段階の手順』を教職大学院の学修過程と重ねること」、「『5段階の手順』をサポートするものとして、院生自身の思考・判断・表現の背後に存在している個々の『ゲシュタルト』とのアクセスを積極的に求めること」を柱としている。(若木・村田2017)

「5段階の手順」の5段階とは、「事前構造化」「経験」「構造化」「焦点化」「小文字の理論形成」からなる一連のサイクルの各段階を指し、コルトハーヘン(武田2010)は、「教師教育におけるグループ・セミナーの中で、省察を通して学びを生み出す方法を整理するために5段階の手順を開発しました。(中略)この5段階の手順は、教育学的な構造を持ち、学びを促進する方法論ですので、ALACTモデルとは根本的に異なります。」と述べ、「ALACTモデルは実習生の学びの理想的な在り方そのものだけを描いたものです。ただし、5段階の手順を使うことで教師教育者が実習生にALACTモデルの各局面をたどらせることができるという意味で、この手順とALACTモデルにはつながりはあります。」と、先述のALACTモデルとの差異を説明している。

また、コルトハーヘン(武田2010)の「『ゲシュタルト』とは、その個々がこれまでに得た『具体的事例の体験』に基づいて、自らの中に形成した『個人が持つニーズ、関心、価値観、意味づけ、好み、感情、行動の傾向の集合体』である」(若木・村田2017)と紹介している。

これらを基に、若木・村田(2017)は、「自身の「知」の進化に対する過程」(図2)の構造をもつプログラムを開発し、プログラムは教職大学院の教育

課程と連動させながら運用されている。

3. 2. 3. 科目における授業の展開

図2との関連で言えば「授業分析・リフレクションの理論と実践」では、実習での「自身の選択・思考・判断を捉え、その背景を自己の『ゲシュタルト』と対面しながら解明することや、自己が持っている『小文字の理論』について、それが成立した背景とともに把握し自覚する。さらには、自身の特性や課題を見出す。」(若木・村田 2017)

訪問時、参観した授業は、リフレクションの体験というテーマで、自己の現時点までの過程を省察し、今後の自己の育ち方を考えることを狙いとしていた。まず、小学校社会科の授業ビデオを全員で視聴した。映像で確認できたのは担任教師と9人の児童であった。一定時間視聴した後、どの児童に目が行ったか、それはなぜかという質問が担当教員から院生に投げかけられた。ペアでそれぞれの答えを話し合い、その内容を全体で共有した。様々な答えが出てくる中で、各院生が自身の児童を見る視点にはどのような特性があるのか、またその特性はどういったところから出てきているのかを考え話し合った。さらに、長いスパンで自身を振り返り、自分は何をしたいから教師になる(なった)のか、何を求められているのかなどについて考えを交換し合った。担当教員によれば、このような振り返りを通して自分を常に客観視する習慣を院生に身に付けさせようとしているとのことであった。この授業では、ペア分けについては特に指示はなく、結果、現職教員院生は現職教員院生と、学部卒院生は学部卒院生とペアを組んでいるのが大部分であった。

授業後の授業担当教員への聞き取りから、この取組に関わってさらに理解したことは以下の点である。

- ・自分のものの考え方を変えていかないと自分の授業は変わらない。振り返りは自らのゲシュタルトに接近するような内容であることが望ましい。指導法に偏った振り返りになっていないかを点検する必要がある。

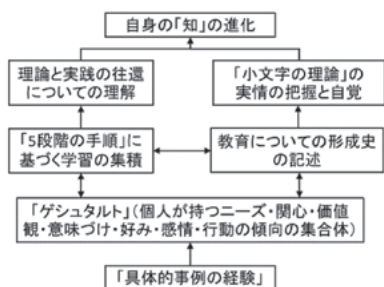


図2 自身の「知」の進化に対する過程 (若木・村田 (2017) をもとに作成)

- ・授業の文字化(教育についての形成史の記述)を通して各院生が自分の思考を可視化することができる。省察に必要な要素である。
- ・現職教員院生と学部卒院生間の意見交換や話し合いを通常は実施しており、その意義のひとつは、現職教員院生が自分の殻を破ることで、学部卒院生も自らの殻を破ることができることである。
- ・この科目の評価についてはグループ活動等や論議への参加50%、レポート50%でそれぞれグループリックに照らし評価している。常に、考えや行為の理由、出来事の背景に言及しているかということを質的に分析し評価に加味している。
- ・実習や各科目における実際の学修と「5段階の手順」をさらにどのように整合させていくかが今後の課題である。

4. おわりに

今回調査した両教職大学院ともに、リアリスティック・アプローチの具体的展開は少なからず違っている。しかし、授業に関する省察については、授業の技術よりも出来事の本質や授業に対する自らの考え方を振り返ることを志向していること、実習のみならず他の科目との連動が明確になされており、省察に関する科目を核としながらも総合的に省察力が育成される仕組が整っていることなどが共通点として見出される。

5. 謝辞

ご多忙中、訪問調査を快く受け入れていただきました両大学教職大学院の先生方に感謝いたします。

付記

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究(C)、課題番号:17K04551(研究代表者:中井隆司)の助成を受けたものです。

参考文献

コルトハーヘン, F.A.J. 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ィック・アプローチ 学文社」.<Korthagen, F. A. J. et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates>

若木常佳, 村田育也(2017) 教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究. *日本教師教育学会年報*26:112-122.

渡辺貴裕, 岩瀬直樹(2017) 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*26:136-146.