

「理論と実践の架橋・往還」を促す教職大学院の授業開発

－授業カリキュラム構成と振り返り支援方法の開発－

兵藤 清一

愛媛大学大学院教育学研究科（教職大学院）

Development of Lessons that Facilitates “Cross-Linking and Going Back and Forth between Theory and Practice” in Graduate School of Teacher Education

－ Development of Lesson Curriculum Structure and Reflection Support Method －

Seiichi HYODO

Graduate School of Teacher Education, Ehime University

1. 問題の所在

「知識基盤型社会」の到来、グローバル化、情報化、少子高齢化等を背景に、近年、我が国の社会は、これまでにない速さで変化し、社会構造の大きな変動期を迎えている。このような中、「これからの社会は、政治・経済・社会等のあらゆる分野において、人材の質がその有り様を大きく左右する社会であり、教育の質が一層重要となる」と指摘されている。学校教育の分野においても人材（教員）の質が問われており、大学院段階で養成されるより高度な専門的職業能力を備えた人材（高度専門職業人としての教員）が求められている（中央教育審議会 2006）。つまり、これからの教員には、より高度な専門的職業能力、言い換えれば、学校現場が直面する課題に対応し得る高度な専門性に基づく実践力・応用力（実践的指導力）が求められているのである。このような能力を備えた高度専門職業人としての教員の養成を目的として、教職大学院は創設されたのである。具体的には、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員と指導的役割を果たし得るスクールリーダーとなるような現職教員の養成の機能がある（中央教育審議会 2006）。

先の「教育の質」の重要性の指摘から考えると、これからの教員養成教育において、教職大学院が果たす役割は、これまで以上に重要度を増し、その「教育の質」が教員（人

材）の質を大きく左右し、学校教育の質を規定していくことが予想される。

そこで、教職大学院における「教育の質」の向上を目指し、高度な専門性に基づく実践力・応用力（実践的指導力）の育成のために、教職大学院のカリキュラム編成理念のキーワードである「理論と実践の融合」^{註1)}の実現の観点から、科目の授業において、「理論と実践の架橋・往還」^{註2)}を促す授業開発を試みることにした。

2. 研究の背景と目的

本研究における「理論と実践の架橋・往還」は、教職大学院のカリキュラムによる「理論と実践の融合」（理論を基に実践したり、実践を基に理論を構築（再構築）したりする営みの連鎖の中で、理論知と実践知が関連し合い融合している状態）を実現し、実践的指導力を育成するための、各科目における授業開発（授業カリキュラム構成や教育方法等の開発）の方法の視点と捉えられる。

その学術的背景には、1990年代以降、認知科学等を基盤に成立し発展している学習科学（Learning Sciences）の研究がある。そして、この「理論と実践の架橋・往還」の理論的基盤となっている学習論は、社会構成主義の立場から、学習者自身が知識構築の主体となることを重視する構成主義（constructivism）的な学習観に立つ理論であ

る(元濱 2018・P275)。これは、学習に対して構成主義的なアプローチをとる、Dewey, Kolb, Schön, Moonらの理論に基づく考え方であり、「学ぶという営みは個人が自分自身で意味を紡いでいく」ことであり、「学習者自身が学んでいることを意識化し、確認していく作業(意味を構成=constructする)自体があつてこそ学習である」ということである(和栗 2010・P86)。このような学習者自身による学びの意識化と学びの意味の構成(再構成)作業に深く関連しているのが、振り返り(リフレクション: reflection)^{註3)}である。つまり、このような作業に深く関連している、振り返りは、「理論と実践の架橋・往還」を促し、学習者自身が知識(理論知・実践知)構築の主体となり、自己の学びを深めていく教育方法として大いに機能することが考えられる。

以上のような考え方を踏まえると、授業開発においては、授業カリキュラム構成と振り返り支援方法を開発していくことが重要なポイントとなる。

ここで、振り返りに関する学術的な背景を確認しておく。和栗(2010・P86-88)は、振り返りを「ふりかえり」と表現し、Deweyの「リフレクティブ(reflective)な経験」、すなわち「熟慮的经验」の過程における「思考」や、Kolbが経験学習モデルの学習プロセスにおいて重視する、経験の解釈である「内省的な観察」(reflective observation)、そして、Moon(Schönの研究を含む)のいう学習における意図的な振り返りの有益性や学びを促進する役割等を挙げながら、振り返りの内容やプロセスを整理し、「ふりかえりは、学習者自身が自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセスを作り出す」とまとめている。このような振り返りの意味や内容、プロセスについては、教師教育の視点から研究が積み重ねられており、SchönやKorthagenらが示すリフレクションの概念を参照しながら、それらを簡単に整理しておく。

まずSchönは「状況の中での探究と実験としての思考」というDeweyの思想を発展させ、近代の専門家は、実証科学を基盤とする「技術的合理性」(technical rationality)に基づく「技術的熟達者」(technical expert)であるとした上で、「行為の中の省察」(reflection in action)に基づく「省察的実践家」(reflective practitioner)を、新しい専門家として提示した。そして、リフレクションが「行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い、実践の構造や問題を捉える自らの『枠組み』(frame)を発見するとともに、それを捉えなおし『枠組みを組み変えていく』(reframing)機会となる」とした(ドナルド・ショーン著 佐藤・秋田訳 2001・P214-217)。

またKorthagenは、教師の学び(知的構造の発達)の段階として、ゲシュタルト段階、スキーマ段階、理論段階の三つを設定し、新しい段階への移行を促すために、すでに獲得した知識や、積み重ねてきた経験を振り返り、それ

らを新しい構造にまとめ上げていくことが省察(リフレクション)であると定義している。そして、多様な経験を基にした、個人がもつ感情、ニーズ、関心、価値観等、無意識的に人間の行動を導いている内的な存在であるゲシュタルトが教師の行動の基礎を形作ると仮定し、それを省察(リフレクション)することで、知的構造をスキーマ段階、理論段階へと発達させていくとしている(F・コルトハーヘン編著、武田監訳 2010・第7章)。

つまり、リフレクションは、自己の行動を導く、自分自身の無意識のかつ非言語的な感情やニーズ、関心、価値観等を意識的かつ言語的に映し出し、自分自身を知ることにつながっていく。言い換えれば、リフレクションは自分自身を映し出す営みであり、具体的には、なぜそのような行為に至ったのか、なぜそのように考えたのか、なぜそのように感じたのかという問いに答え、無意識のかつ非言語的な思考様式を引き起こすゲシュタルト(個人がもつ感情、ニーズ、関心、価値観等)に迫っていくことであると考えられる(坂田他 2019・P8-9, P22-23)。

このように、自己の内面と対面し、自分自身を知り、自己の「枠組み」(frame)の発見や、その「枠組み」の組み換え(reframing)が促されるリフレクションにより「自己追究」していくことで、教師は「学び続ける人」として存在できるようになり、「自己形成」(self formation)を図りながら人間的成長が促されていく(若木 2020・P56)。このようなリフレクションによる「自己追究」の姿を、「学び続ける教員像」の一つと捉え、ふりかえる力の育成を大学教育の今日的な課題」として位置付けること、大学教員のふりかえりの促し方として具体的なふりかえり支援方法を提案すること、大学教員に求められる学習支援力として、ふりかえりの促しを認識することの必要性を強調する、和栗(2010・P86)の指摘は大変重要である。この指摘は、大学教育の中でも高度専門職業人としての教員養成教育を担い、「学び続ける教員」の育成を目指す、教職大学院においては喫緊の課題であると考えられる。

以上のような背景を踏まえて、本研究では、令和2(2020)年度愛媛大学教職大学院の共通必修科目「授業研究の開発実践」における授業を研究対象とし、「理論と実践の架橋・往還」を促す授業カリキュラム構成と振り返り支援方法の開発を目的として、授業実践を試みる。

3. 授業開発の実際

3.1. 授業開発の方法

本研究における授業開発の目的(授業をなぜ開発するのか)、内容(授業の何を開発するのか)を整理し明確化した上で、授業開発の方法(授業をどのように開発するのか)を示していく。

まず、本研究における授業開発の目的は、先に示したよ

うに、教職大学院における「教育の質」の向上を目指し、高度な専門性に基づく実践力・応用力の育成、すなわち「理論と実践を融合した実践的指導力」の育成のためである。授業開発の内容は、「理論と実践の架橋・往還」を促す授業カリキュラム構成と振り返り支援方法である。言い換えれば、大学教員が、理論と実践に橋を架け（架橋）、院生の思考が、その橋を行き来（往還）できるようにするための効果的な方法である。

以上のような目的・内容を踏まえ、本研究における授業開発の方法として、授業カリキュラム構成の側面と振り返り支援方法の側面に分けて、その方法を示していく。

まず、授業カリキュラム構成の側面については、以下の表1のような四つの段階を設け、授業カリキュラムを構成し、「理論と実践の架橋・往還」を促していく。

表1：授業カリキュラム構成の4段階

第1段階：「問題」を発見・設定する段階
第2段階：醸成された共通の「問題」を追究する段階
第3段階：「問題」の追究結果を基に検討する段階
第4段階：自己の認識を基に理論化・実践化を目指す段階

第1段階では、自己の経験知や実践知等（主観）に基づく認識^{註4)}の多様性から問題意識を醸成し、「問題」を発見・設定していく。この段階では、経験知や実践知等に基づく自己の認識を表出し、他者の認識との共通点や相違点から、「実践」のみに基づく実践知の限界に気づき、「理論」に基づく理論知へと思考を促していく。この段階は、「理論と実践の架橋」の段階となる。

第2段階では、理論研究について追究していくとともに、理論研究における実践の位置付けを確認していく。さらに身近な実践事例における理論的背景を確認していく。

そして第3段階において、第2段階での追究内容を検討し、新たな理論知と実践知を基に、それらを往還させながら自己の認識を再構成していく。この第2・第3段階は、「理論と実践の往還」の段階となる。

第4段階では、自己の認識を再構成しながら理論化していく、それを基に学校現場での実践化を目指す方策等を検討していく。この段階は、「理論と実践の架橋・往還」により、「理論と実践の融合」を目指す段階となる。

この授業カリキュラム構成は、問題解決的な学習プロセスを踏まえ、学習者自身が知識構築の主体となることを重視する構成主義的な学習観に基づいている。

次に、振り返り支援方法の側面については、二つの段階を設定し、「理論と実践の架橋・往還」を促していく。

第1段階は「自己内対話型」振り返り支援である。これは自己の認識の言語化・意識化、すなわち自己の認識の「枠組み」(frame)の発見を目的とする段階である。新たな知識（理論等）を自己の既有知識、経験知や実践知等（主観）と結び付けて、どのように認識したかを言語化・意識

化し、メタ認知を促していく。

第2段階は「他者との対話型」振り返り支援である。これは自己の認識の吟味・検討と自己の認識の再構成、すなわち自己の認識の「枠組みを組み変えていく」(reframing)を目的とする段階である。新たな知識（理論等）に対する自己の認識を吟味・検討し、自己の既有知識、経験知や実践知等（主観）の認識を再構成していく中で、さらにメタ認知を促していく。

この2段階による振り返り支援方法の考え方は、先に示した、リフレクションが「実践の構造や問題を捉える自らの『枠組み』(frame)を発見するとともに、それを捉えなおし『枠組みを組み変えていく』(reframing)機会となる」というSchönの考え方（ドナルド・ショーン著 佐藤・秋田訳 2001・P216-217）や、「ふりかえりは、学習者自身が自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセスを作り出す」とする和栗（2010・P88）の指摘等を参考に設定するものである。そして、この2段階は、Korthagenが開発した、理想的なりフレクション（省察）のプロセスモデルである「ALACT（アラクト）モデル」、すなわち「① Action：行為→② Looking Back on the Action：行為の振り返り→③ Awareness of Essential Aspects：本質的な諸相への気づき→④ Creating Alternative Methods of Action：行為の選択肢の拡大→⑤ Trial：試行」というプロセス（F・コルトハーヘン編著、武田監訳 2010・第2章）の中の第3局面の「本質的な諸相への気づき」の重要性^{註5)}に着目し、この「気づき」を促すために、第2局面の「行為の振り返り」を2段階に分けて行うものである。またKorthagenは、この第2局面の「行為の振り返り」において用いる方法として、「8つの問い」を開発（F・コルトハーヘン編著、武田監訳 2010・第8章）しており、本研究では、この「8つの問い」の考え方を参考に、振り返り支援方法の第2段階における方法として、「問い返しによる支援」と「ファシリテート（つ

表2：「2段階による振り返り支援方法」の整理
＜振り返り支援の第1段階＞

類型	「自己内対話型」振り返り支援
目的	自己の認識の言語化・意識化 →自己の認識の「枠組み」(frame)の発見
内容	自主記述による振り返り →振り返りシートの活用
方法	・振り返りの具体的な視点の提示による支援 ・振り返りの具体的な方法の提示による支援

＜振り返り支援の第2段階＞

類型	「他者との対話型」振り返り支援
目的	自己の認識の吟味・検討と自己の認識の再構成 →自己の認識の「枠組み」の組み換え (reframing)
内容	応答記述による振り返り →振り返りシートへのコメント(対話形式)の活用
方法	・問い返しによる支援 ・ファシリテート（つなぎ・促し）による支援

なぎ・促し)による支援」を開発していく。

「2段階による振り返り支援方法」の種類や、具体的な目的や内容、方法を整理すると、表2ようになる。

第1段階の「自己内対話型」振り返り支援では、院生が毎時間の授業における学びを、振り返りシートに記述していくことにより、自己内対話を促し、自己の認識した内容を言語化・意識化していくことを目的とする。その際、漠然とした形で、振り返りを指示するのではなく、振り返りの具体的な視点を示すとともに、振り返りの方法も具体的に示していくことで、自己内対話の質を向上させ、自己の認識の言語化・意識化を図っていく。

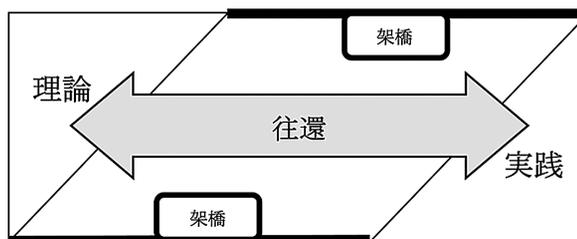
第2段階の「他者との対話型」振り返り支援では、第1段階で記述した振り返りシートに、大学教員から対話形式でコメントを加え、さらなる自己内対話を促し、そのコメントに対して院生が応答する内容を記述していくことにより、自己の認識を吟味・検討し、再構成していくことを目的とする。その際、大学教員からの対話形式のコメントの方法として、Korthagenが開発した「8つの問い」の「主体」、つまり「私」と「相手」(他者)の違いを参考に、「問い返しによる支援」と「ファシリテート(つなぎ・促し)による支援」の二つの支援方法を用いる。前者は、自己の認識に至った過程やその理由等を問い返す形で行う支援方法であり、後者は、自己の認識した内容と他者の認識や理論、自己の経験等をつなげたり、関係付けたりすることを促す形で行う支援方法である。この二つの支援により、院生に「本質的な諸相への気づき」を促したり、その「気づき」に学術的な理論を関連付けたり、結び付けたりしながら考えていけるように支援していくことで、自己の既有知識、経験知や実践知等(主観)に基づく「気づき」をより深めていく。つまり、この二つの支援は、院生が自分自身の既有知識、経験知や実践知等(主観)に基づく「気づき」につなげて解釈・構成し直したバージョンとしての理論の再編成(坂田他2019・P21-22)を促すとともに、「理論と実践の架橋・往還」により、「理論と実践の融合」につながっていくと考えられる。

最後に、本研究における「理論と実践の架橋・往還(大学教員の院生の思考に対する働きかけ・支援)」のイメージを図1に、「理論と実践の融合(目指す院生の思考の状態)」のイメージを図2に、「理論と実践が融合した実践的指導力」の高まりのイメージを図3に示すことにより、授業における「理論と実践の架橋・往還」、「理論と実践の融合」、「実践的指導力」、それぞれの内実(内容)と関係性のイメージを整理していく。これらのイメージを整理することにより、授業開発の方法の具現化に役立てることとした。

まず、図1は、院生の思考の状態として、理論と実践を、それぞれ三角形のTriangle(トライアングル)モデルで示し、分離している状態を表している。このように分離し、

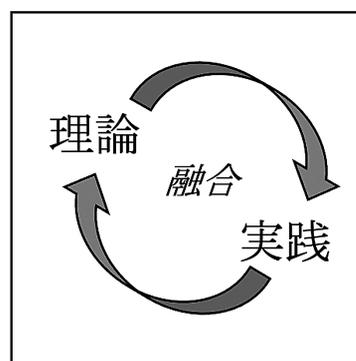
つながりにくく、個々ばらばらになりがちな理論と実践を、大学教員が橋渡し(架橋)する働きかけ・支援を行うことによりつなげていき、さらに、その橋の上を院生の思考が行き来(往還)することができる働きかけ・支援を行うことにより近づけていくというイメージを表現している。本研究においては、この「理論と実践の架橋・往還」のための働きかけ・支援が、授業カリキュラム構成と振り返り支援方法を取り入れた授業開発ということである。

図1:理論と実践の架橋・往還(大学教員の院生の思考に対する働きかけ・支援)のイメージ



次に、下の図2は、図1の三角形のTriangle(トライアングル)モデルで示した理論と実践が、「理論と実践の架橋・往還」という大学教員の働きかけ・支援により橋でつながり(架橋)、その上を院生の思考が行き来(往還)することで徐々に近づいていき、四角形のSquare(スクエア)の状態に融合されたイメージを表現したものである。これを、院生の思考の状態を表す「理論と実践の融合のSquare(スクエア)モデル」とする。

図2:理論と実践の融合(目指す院生の思考の状態)のイメージ(「理論と実践の融合のSquareモデル」)

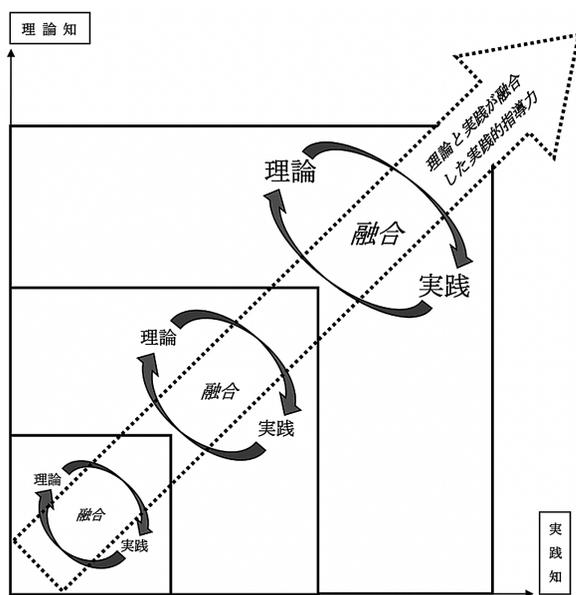


最後に、次の図3は、図2の「理論と実践の融合のSquareモデル」で表した、院生の思考の状態が、スパイラルに繰り返されていくことにより、縦軸の理論に基づく「理論知」と、横軸の実践に基づく「実践知」が融合しながら増幅し、「理論と実践の融合のSquareモデル」の面積が大きくなっていき、「理論と実践が融合した実践的指導力」が高まっていくという状態のイメージを表現したものである。

つまり、図2の「理論と実践の融合のSquareモデル」

で表した、院生の思考の状態がスパイラルに繰り返され、面積が大きくなっていくことが、「理論と実践が融合した実践的指導力」が高まっていくことであり、そのために、図1の「理論と実践の架橋・往還」という大学教員の働きかけ・支援が必要なのである。

図3：「理論と実践が融合した実践的指導力」の高まりのイメージ



3. 2. 授業開発と実践

本研究は、令和2（2020）年度愛媛大学教職大学院の共通必修科目「授業研究の開発実践」における授業実践を基に行ったものである。授業担当教員は、藤堂浩伸、高橋葉子、筆者（主担当：兵藤清一）である。

本科目の目標は以下のとおりである。

「授業研究」の目的及び意義・意味を理解するとともに、「授業研究」の理念や理論を基盤に、「授業研究」が効果的に機能する方策や「授業研究」の在り方について考察すること等を通して、校内研究としての「授業研究」を開発実践できる資質・能力を身に付ける。

まず、授業開発の方法における授業カリキュラム構成の側面については、以下の表3のようにシラバスを構成した（ただし、今年度は、新型コロナウイルスの感染拡大により、第1回から第4回までがリモートでの授業となった）。

表3：「授業研究の開発実践」シラバスの概要

第1回：「授業研究」とは何か
第2回：「授業研究」の研究対象と問題（課題）の明確化
第3回：「授業研究」の理念・理論に関する研究動向①
第4回：「授業研究」の理念・理論に関する研究動向②
第5回：「授業研究」における理論と実践の往還①
第6回：「授業研究」における理論と実践の往還②

第7回：「授業研究」の理念・理論の考察・検討
第8回：「授業研究」に関する愛媛県内小学校の事例研究
第9回：「授業研究」に関する愛媛県内中学校の事例研究
第10回：実習校における「授業研究」の実践事例の交流
第11回：実習校における「授業研究」の考察①
第12回：実習校における「授業研究」の考察②
第13回：「授業研究」とカリキュラム・マネジメントとの関係性の理解
第14回：実習校における「授業研究」の改善策の検討
第15回：本科目の総括（これまでの学びを踏まえた「授業研究」の在り方の考察・検討）・振り返り

表3における授業カリキュラム構成を、先に示した、授業カリキュラム構成の4段階(表1)に当てはめると、第1・2回が、第1段階（「問題」を発見・設定する段階）であり、第3～9回が、第2段階（醸成された共通の「問題」を追究する段階）、第10～12回が、第3段階（「問題」の追究結果を基に検討する段階）、第13～15回が、第4段階（自己の認識を基に理論化・実践化を目指す段階）となる。

授業カリキュラム構成の第1段階（「問題」を発見・設定する段階）では、「授業研究」とは何かという本質的な問いから授業をスタートさせた。院生は、この問いを課題レポートにまとめ、これまでの既有知識、経験知や実践知等に基づいて「授業研究」に対する自己の認識を表出した。この既有知識、経験知や実践知等に基づく自己の認識の表出を、授業カリキュラム構成の最初に行うことで、「授業研究」に対する自己の立ち位置、認識の不足等の理解度の低さや曖昧さ、他者との認識の相違（多様性）等に気づき、自己の既有知識、経験知や実践知等の限界から、問題意識の醸成と「問題」発見・設定につなげていき、学術的な理論研究へと目を向け、「理論と実践の架橋」を促した。

次に、第2段階（醸成された共通の「問題」を追究する段階）では、「授業研究」に関する理論研究の論文読解を通して、「授業研究」の理論に関する認識を深めていった。論文は、「授業研究」の特長（歴史等を含む）と「授業研究」による教師の学習、「授業研究」の方法（質的研究、事例研究）の三つの側面に関するものであり、「知識構成型ジグソー法」の考え方をを用いて、エキスパート的な活動により個の問題追究を、ジグソー的な活動とクロストーク的な活動により協働的な問題追究を行った。それらの活動の中で、理論研究における実践の位置付け（理論と実践のつながり）を考えることを促し、「理論と実践を架橋」していった。さらに、愛媛県内の事例を取り上げ、実践事例研究を通して、その実践の背景にある理論について考察し、「理論と実践の往還」を促していった。

第3段階（「問題」の追究結果を基に検討する段階）では、第2段階における「理論と実践の架橋・往還」から、自己の「授業研究」に対する認識を検討し、「授業研究」の新たな認識を基にした理論を再構築していった。再構築した

理論を実践化していくために、実習校における「授業研究」システムを分析し、成果と課題を明確化した上で、改善策を提案した。

最後に、第4段階（自己の認識を基に理論化・実践化を目指す段階）で、カリキュラム・マネジメントの視点も取り入れながら、実習校における「授業研究」システムの改善策の実効性を他者と交流・検討することで、さらに「理論と実践の往還」を促していった。

次に、本研究における授業開発の方法における振り返り支援方法の側面については、まず、「2段階による振り返り支援方法」の第1段階の「自己内対話型」振り返り支援として、下の図4に示す「振り返りシート」を作成し、「知識・理解に関すること」、「思考・判断に関すること」、「関心・意欲に関すること」の三つの具体的な視点を示し、その視点から、自己の認知を振り返るよう促した。

図4：授業での学びを振り返る「振り返りシート」

振り返りシート	
科目名： 授業研究の開発実践	授業日時：2020年 月 日()
在籍番号	氏名
○本科目の授業を通しての学びを具体的に書いてください。	
1. 本日の授業において、 <u>新たに知ったこと、わかったこと、印象に残ったこと(内容・学び方等)</u> 等について具体的に書いてください<知識・理解に関すること>	
2. 本日の授業において、 <u>考えたこと、思ったこと、感じたこと、自分の考えの中で変容したこと</u> 等について具体的に書いてください<思考・判断に関すること>	
3. 本日の授業において、 <u>興味・関心をもったこと、深めていきたいこと、新たな(さらなる)問題意識、疑問点等</u> を自由に書いてください<関心・意欲に関すること>	

一つ目の「知識・理解に関すること」の視点では、新たに知ったこと、わかったこと、印象に残ったこと等(内容、学び方等)を具体的に書いていく。二つ目の「思考・判断に関すること」の視点では、自分自身の経験や問題意識と関わって考えたこと、思ったこと、感じたこと等について、その理由を含め、具体的に書いていく。三つ目の「興味・関心に関すること」の視点では、興味・関心をもったこと、深めていきたいこと、新たな問題意識、疑問点等を自由に書いていく。この三つの視点を基に、自己の学びを振り返り、自分が何をわかり(知識・理解)、どのように考え(思考・判断)、何に興味・関心をもったり、疑問をもったり(興味・関心・問題意識)したのかを言語化・意識化し、自己の認識の「枠組み」(frame)の発見につなげていく。そして、知識・理解に関する客観的な事柄(理論的側面)と、思考・判断や興味・関心に関する主観的な事柄(実践的側面)を区別したり、関連付けたりしながら、自己の学びを振り返ることにより、「理論と実践を往還する省察力」が身に付いていくと考えた。

次に、「2段階による振り返り支援方法」の第2段階の「他

者との対話型」振り返り支援として、提出された振り返りシートに大学教員から対話形式でコメントを加え、そのコメントへの応答を促していった。その際の留意点は、院生の振り返りの内容に対する評価を伝えるようなコメントにならないようにする点である(言うまでもないが、振り返りシートには、授業における院生の学びを見取る評価材料としての側面があることはもちろんである)。そして、振り返りに対するコメントの方法は、表2に示したように、自己の認識に至った過程やその理由等を問いつつ「問い返しによる支援」と、自己の認識した内容と他者の認識や理論、自己の経験等をつなげたり、関係付けたりすることを促す形の「ファシリテート(つなぎ・促し)による支援」の二つの支援方法を用いた。具体的にコメントで指摘していく部分は、認識した理論的内容の理解や捉えが曖昧な部分、実践との関連やつながりが見えない部分、もう少しその考えを広げたり、深めたりしたい部分、問題意識を醸成したり、深めたりしたい部分などである。それらの部分に対話形式でコメントを加え、自己の認識を吟味・検討し、再構成していくことを促していった。以下の図5がその一部を示した例である。

図5：「2段階による振り返り支援方法」の第2段階「他者との対話型」振り返り支援の例

4. 授業開発の検証

4.1. 検証方法

本研究の目的である、「理論と実践の架橋・往還」を促す授業カリキュラム構成と振り返り支援方法の開発に関する成果の検証方法については、次の二つのアプローチが考えられる。一つは、院生の学びの具体である、授業での発言や行動等、振り返りシートや課題レポートの記述内容等からの質的分析アプローチであり、もう一つは、院生の授業・学びに関する意識アンケートの記述内容からの量的・質的分析アプローチである。

ここでは、紙面の都合から、後者の院生の授業・学びに関する意識アンケートの記述内容から、量的・質的に分析していくこととする。

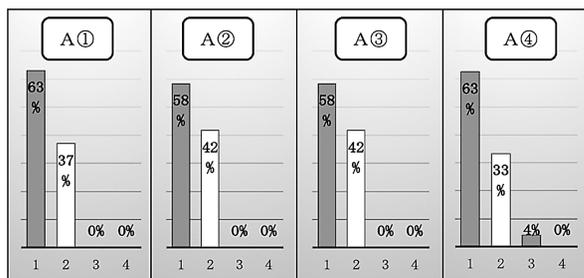
4. 2. 授業分析・考察

授業後、受講院生（24名）の授業・学びに関する意識アンケートを4段階評価（1:大いに肯定, 2:肯定, 3:やや否定, 4:否定）で実施し、授業カリキュラム構成と2段階による振り返り支援方法が「理論と実践の架橋・往還」に及ぼす効果について質問した。内容は以下のとおりである。

授業の内容（活動）に関すること

- A①論文の読解は、事例研究や実習校の研究システムの調査活動等における学校現場での具体的な実践方法の背景にある理念や理論等の理解に役立ちましたか。
- A②論文の読解と事例研究は、実習校の研究システムの改善策の検討や授業研究の在り方の考察に役立ちましたか。
- A③本科目の授業構成【自己の認識の表出、論文の読解、事例研究、実習校研究システム調査活動、改善策検討、授業研究の在り方の考察】は、「授業研究」に関する理論と実践の往還を意識することに役立ちましたか。
- A④振り返りシート（教員からのコメントを含む）は、自分が学んだことを意識化し確認し学んだことの意味を考えていくことに役立ちましたか。

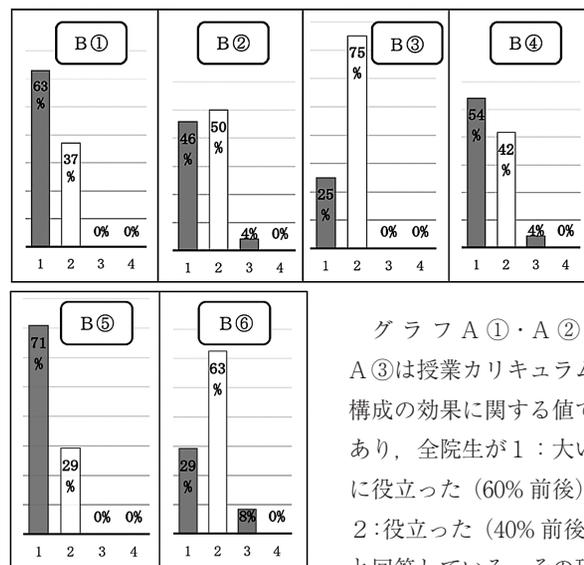
図6：授業の内容に関するこのアンケート結果



自分自身（院生）の学びに関すること

- B①「授業研究」の目的及び意義・意味についての理解は深まりましたか。
- B②「授業研究」に関する理論的側面（理念や理論等）についての理解は深まりましたか。
- B③「授業研究」に関する実践的側面（学校現場での具体的な実践方法等）についての理解は深まりましたか。
- B④「授業研究」に関する理論と実践の往還を意識しながら学ぶことができましたか
- B⑤本科目の授業前と授業後では、「授業研究」に関する自己の認識は変容しましたか（自己の認識のさらなる強化による認識の再構成を含む）。
- B⑥振り返りシートを活用し、自己の学びを省察（リフレクション：reflection）する際に、新たに学んだことと既にもっている知識や経験をつなげて考え、新たに学んだことの意味を構築（解釈）したり、既存の考えの意味を再構築したりすることができましたか。

図7：院生の学びに関するこのアンケート結果



グラフ A①・A②・A③は授業カリキュラム構成の効果に関する値であり、全院生が1：大いに役立った（60%前後）、2：役立った（40%前後）と回答している。その理由

記述からは、論文読解で得た理論知が、自己の実践の意味理解につながったり、実践事例の背景の理論とつながったりして、「理論と実践を往還させながら学ぶことができた」、「理論と実践をつなげて考えることができた」、「自己の実践と理論が結びついたときは大きな喜びがあった」等の記述が複数見られた。そして、このような自己の「学びを活用して実習校の授業研究システムの改善策を考えることで、さらに理論と実践の往還を意識することができた」ことを実感している記述も複数見られた。つまり、授業カリキュラム構成の4段階が「理論と実践の架橋・往還」を促すことに一定の効果があった（少なくとも院生の見方や考え方、意識等に影響を与えている）と考えられる。

またグラフ A④・B⑥は、2段階による振り返り支援方法の効果に関する値である。A④は、振り返りシートが学んだことを考えていくことに役立ったか否かを質問し、1（63%）、2（33%）、3（4%）と回答している。B⑥は、振り返りシートの活用により学んだことの意味の構築（再構築）ができたか否かを質問し、1（29%）、2（63%）、3（8%）と回答している。それらの理由記述からは、「書くことで、自分がなんとなく感じていた抽象的な事柄を具体化して理解できた」、「振り返りシートを繰り返し書くうちに、自分の考えやその変容等意識して具体的に記述できるようになった」、「振り返りシートを書くことで、自分の中の学びが具体化し定着した印象があった」、「自分自身の学びを言語化すると、自分の理解が深まっていないと曖昧で抽象的な内容になってしまうと意識できてきた」等の記述が見られ、自己の認識の意識化が促されている様子がうかがえる。そして大学教員のコメントによる他者との対話では、「問い返しや揺さぶり、促し（コメント）によって、理論と実践を往還しながら、具体的に省察し、知識の再構成ができた」、「振り返りシートとコメントにより、理論と実践を往還していく中で、私自身の認識の変化が常に

問われていたように感じる]、「理論的・抽象的な考えと実践的・具体的な考えをつなげながら考えることができた」等の記述が見られ、理論と実践をつなげたり関連付けたりしながら往還させ、自己の既有知識や経験知、実践知等（主観）に基づく「気づき」をより深めている様子が見える。つまり、2段階による振り返り支援方法が理論と実践の架橋・往還を促すことに一定の効果があったと考えられる。ただし、A④・B⑥ともに、90%以上の院生が1・2と回答しているが、1・2の割合が逆転している。これは、振り返りシートは道具・ツール（A④）としては、1：大いに役立った（63%）と感じる院生が多いが、自分自身が学びを深めることができたか（B⑥）という点では、2：できた（63%）とは考えているが、1：大変よくできた（29%）と自信をもって答えるまでには至っていない。また、3：あまりできなかったと感じる院生も2人（8%）いた。

5. 研究の成果と課題

上述のように、院生の授業・学びに関する意識アンケートの記述内容からの量的・質的な分析アプローチからは、授業カリキュラム構成の4段階と、2段階による振り返り支援方法は、「理論と実践の架橋・往還」を促すことに一定の効果があったと考えられる。このように、授業において二つの具体的な方法を用いて、「理論と実践の架橋・往還」を促すことにより、院生は、授業における学び（理解）の深まりを感じていることもわかった。それは、本科目の授業における学び（理解）の深まりに関連した、グラフB①・B②・B③・B⑤から読み取ることができる。「授業研究」の目的及び意義・意味の理解（B①）に関しては1（63%）、2（37%）、理念や理論等の理解（B②）に関しては1（46%）、2（50%）、3（4%）、実践方法等の理解（B③）に関しては1（25%）、2（75%）、自己の認識の変容・再構成（B⑤）に関しては1（71%）、2（29%）であった。「1：とても深まった・2：深まった」割合の合計はB②の96%以外は100%であり、院生は学びの深まりを強く感じている。特にB⑤からわかるように7割以上が授業前と後の自己の認識の変容・再構成を強く感じている。その理由記述からは、「今まで授業研究を教師個人の学びと考えていたが、この講義を通して学校全体の協働的な学びの場と認識できた」、「授業研究は一人単位で行うものだと考えていたが、同僚と関わりながら行うことで学校組織の成長につながるという認識になった」、「授業研究を、最初はある特定の授業のみの改善と考えていたが、日常的な授業研究をどのように行っていくか、それを研究授業にどうつなげるか等のシステムづくりまでを含むものと認識するようになった」等の記述が見られた。このような記述からも、本研究における授業開発が、自己の認識を吟味・検討しながら、自己の既有知識や経験知、実践知等（主観）の認識を再構成し、

新たな自己の認識を構築していく営みとして機能していたと考えられる。

今後の課題としては、上述の検証方法で示した、院生の学びの具体である、授業での発言や行動、振り返りシートや課題レポートの記述内容等からの質的な分析アプローチから検証していくことである。本稿では紙面の都合上、割愛したが、今後の研究において示していくこととしたい。

註

- 1) 「理論と実践の融合」という用語は、「教職大学院」制度の創設に関わる中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において、「理論と実践の融合を強く意識した教員養成教育の実現を目指す」、「理論と実践の融合を強く意識した体系的な教育課程を編成すべき」、「理論と実践の融合を強く意識した新しい教育方法を積極的に開発・導入」、「理論と実践との融合を図るためには（中略）…することが重要」等のように、「理論と実践の融合」が、教員養成教育や教育課程、教育方法等を修飾する形で、それらがどのようにあるべきかを示したり、「融合を図るため」としたりする等、目的的に用いられていると考えられる。これは、教職大学院の創設の基本理念を示す本答申の性質の表れであると考えられる。それゆえ、本答申においては、「理論と実践の」という語の後に、方法的に用いられると考えられる「架橋」や「往還」という用語は用いられていない。それらが用いられるようになるのは、本答申以後の教職大学院の改善や改革の方策についての答申や報告からである（詳細は、下の註2）を参照）。
- 2) 「理論と実践の架橋・往還」という用語は、中央教育審議会（2006）答申以後の教職大学院の改善や改革の方策に関わる中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」と、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（2013）「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）」において、「理論と実践の往還による（より）…」という表現から、方法的に用いられていると考えられる。「理論と実践の融合」と「理論と実践の架橋・往還」との関係性の捉え方については、中央教育審議会（2005）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）」の別添「（補論）教職大学院におけるカリキュラムについて」が参考になる。その中で、「学校教育における理論と実践との融合を強く意識した体系的な教育課程を編成することが特に重要である。この『理論と実践の融合』の観点から、（中略）すべての教員・科目が実践と理論とを架橋する発想に立つ必要がある」、「教職大学院はこの二つの世界（大学と学校教育現場）の架橋となり、その融合を目指すものである。（中略）この二つの世界を往還することにより、（中略）教員としての資質能力の向上を果たす」としている。これらの記述からも、「融合」は目的的に、「架橋・往還」は方法的に用いられていることが読み取れる。つまり、理論と実践を架橋・往還させることにより、理論と実践を融合した能力（実践的指導力）の

育成を目指すという関係性と捉えられるのである。

- 3) 本稿においては、「振り返り」という用語を、Schön や Korthagen らの「リフレクション (reflection)」、**「省察」**の概念と同義と捉えて用いることとする。
- 4) 本稿における「認識」という語は、新たな知識 (理論等) を取り入れていく過程【**認知過程**】と、それらを既有知識、経験知や実践知等と結び付けたり、関連付けたりしながら、対象の意味を構成し捉えた (再構成し捉え直した) 結果 (内容)【**認知結果 (内容)**】を含んだ意味で用いている。
- 5) Korthagen は、リフレクションのプロセスにおいて、「本質的な諸相への気づき」を飛ばしてしまっていることがあまりに多く、「頭でっかち」なりフレクションに陥る危険性を指摘している (坂田他 2019・P15-17)。

引用文献

- 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (参照日 2020.9.7)
- 元濱奈穂子 (2018) 「理論と実践の往還」をめざす専門職教育の理論的課題－客観主義と構成主義の対立に着目して－「日本教育学会大会研究発表要項」77 卷 P275-276
- 和栗百恵 (2010) 「ふりかえり」と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－「国立教育政策研究所紀要」第 139 集 P85-100
- ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- F・コルトハーヘン編著, 武田信子監訳, 今泉有里 / 鈴木悠太 / 山辺恵理子訳 (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
- 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子 (2019) 一般社団法人 学び続ける教育者のための協議会 (REFLECT) 編『リフレクション入門－The Book of Reflection』学文社
- 若木常佳 (2020) <研究ノート> 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」第 25 号 P55-63

