

# 教師教育者はいかに社会科教育を専門とする現職院生の学修に寄与するか — セルフスタディの手法を用いた教師教育実践の省察と改善 —

How Teacher Educators' Behavior Contributes to In-service Graduate Students' Learning Who Take a Specialty of Social Studies Education: Reflection and Improvement Using the Methods of the Self-Study from the Results of Practice for Teacher Education

山内 敏 男・大西 慎 也  
(兵庫教育大学・京都ノートルダム女子大学)

キーワード：セルフスタディ，教師教育実践，問い返し，省察

Key Words : Self-Study, Practice for Teacher Education, Asking Back, Reflection

## I 問題の所在

教員養成教育の改善・充実を図ることを目的として設置された教職大学院，兵庫教育大学（以下本学）において教育実践高度化専攻が開設され15年あまりが経過している。2019年度より，教科教育に関わり，言語系，社会系，理数系の各教科教育系のコースが誕生している。本学ではミッションの第一として「現職教員に対する高度な専門性と実践的指導力の育成」を掲げている経緯からすれば，社会科観の見直し，再構築を促し，教育実践につながり学修ができる取組を求めている。筆者（山内）が担うのは実務家教員としての役割，すなわち「実務経験と研究能力をあわせ持ち，学校現場全体を客観的，理論的に見通す」<sup>(1)</sup>ことが求められることになる。

本研究で取り上げるのは社会科に関わる大学院生とのゼミにおける教師教育者，特に実務家教員としての関わりである。実務家教員の課題として，「必ずしも実務家教員によって教育内容の改善が図られるとは限らない」<sup>(2)</sup>ことが指摘されている。自戒を込めていうならば，どれだけ実務ができていたとしても院生（学生）へ教育する力量があるとはいえ，むしろ自己の実務経験をそのまま教え込むことさえ有り得る。よって，実務経験を安易にあてはめたり，披瀝したりすることは厳に慎むべきである。したがって実務家教員は，正しいと考える内容や方法，目標を指導する関係を構築するのではなく，実践，研究を推進していく上で生起する様々な問題を自ら解決できるよ

う，対話により語り合う状態を作り出すことを求めたい（金井 2010，山中 2014）<sup>(3)</sup>。院生の潜在的に持つ授業理論（渡部 2009）<sup>(4)</sup>そのものから問い直し，他の理論の学修，他者との対話を手がかりに相対化することで，教育内容，方法に関わるバリエーションを拡張することが期待される。

「教材化の視点や授業での取り上げ方は，学校，教師，子どもの置かれた状況，教師の信念，教科の特性によって大きく異なる」（川口ら 2021）ことを前提とするならば<sup>(5)</sup>，異なる状況を語り合う活動を組織化することで，社会科観をゆさぶることになる。特に，社会科の特性を考えると，「何を教えるのか（教育内容）どのようにそれを教えるのか（教育方法），なぜそれを教えるのか（教育目標），この3点が，特に中学校や高等学校段階の場合，学習指導要領で緩やかに定められているに過ぎず，社会系教科を専門とする教師は，事実上，常にこれらを問い直し，具体化を図らねばならない」（渡部 2009）<sup>(6)</sup>。したがって院生により実践知や教科観に差異が出てくることは必然であり，唯一の正解を規定する「指導」は避けたい。一方で現職院生の学びは，潜在的に持つ授業理論によりゲートキーピングがなされ，時に教科に関わる問い直し，省察そのものへの阻害要因ともなり得る。

院生の学修を支え，教科教育，教育学全般にわたる「理論に向かわせるように動機づけたり，転移のプロセスを手助けしたり，教えられた理論と授業実践との乖離を橋渡ししたりする」（コルトハーヘン 2010, p.20）役割を担う教師教育者とし

での「私（以下山内）」は、いかに「教えることを教える」実践をなす必要があるか、とりわけミッションの第一として「現職教員に対する高度な専門性と実践的指導力の育成」を掲げる本学の特性に応じて、すでに経験知を携えて学びを得ようとしてくる現職院生に対してどう向き合えばよいか問われる。

梅津（2019）は授業の開発、授業研究の組織の在り方、教師の授業力形成における協働・対話を原理とする授業研究方法論上の意義を指摘している<sup>(7)</sup>。「専門家とクライアントの対等な人格と人格の相互行為の中から生まれてくる知」を算出する協働・対話は「教えることを教える」実践（以下教師教育実践）を遂行する教師教育者と院生との関わりにおいてもあてはまる。対話を組織することで、社会科観をゆさぶり、省察を促す上で問われ得る問題、院生との取り組みを俯瞰し、教師教育実践を問い直す意味がここにある。

そこで、本研究では実践上のリサーチ・クエスチョン（以下RQ）として、「教師教育者は現職院生に対していかなる活動を組織化すれば、省察を促し、学びの充実が図れるであろう」、教師教育者としてのRQを「現職院生に省察を促すために、実務家教員である山内の教師教育実践はいかなる意義と課題をもつのか」と設定し、研究を進めることにした。前者のRQを通して、院生の社会科観の脱構築を図る。具体的には、教材化する視点、教材化する方法、教材化するねらいを語り合うことで社会科観を問い直すことを目指す。後者のRQを通して院生指導と省察から手掛かりを得、自身の役割を省察することを目指す。この二つのRQを解決することにより、教師教育者としての行為の阻害要因、大切にしたいことを明らかにする。

## II 研究方法

### 1. 省察に関わる先行研究

省察に関しては、これまで様々な定義がなされている。教職大学院において期待したい学び「社会科教育全般を展望する（少なくとも展望の視座を提示し、考える手がかりを得る）場が教職大学院での学修」である（山内、2022）<sup>(8)</sup>とすれば、「過去の学習について意図的な再評価をおこない、その

内容、プロセス、想定ゆがみを見極め直すことを通して、これまでの学習の妥当性を再検討する作業」と定義できる（Mezirow, 1991, 邦訳, 2012）<sup>(9)</sup>。こうした省察が現職院生にとってスムーズに受け入れられるのだろうか。ここで問題としたいのは、現職院生が潜在的に持つ授業理論を問い直そうとしたとき、「既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする」シングルループの省察に終始し（石井 2014）<sup>(10)</sup>、結局のところ実践に関わる根本的な改善点を示して次の実践に生かそうとするサイクルに結びつかない点である。この点をふまえるならば、自己の社会科観や潜在的に持つ授業理論の枠組みそのものを批判的（クリティカル）に捉え、再構成を促すことができる省察を取り上げ、院生への関わりを組織する必要がある。

省察を促す教師教育者の役割、関わり方として、コーチングを主体とした関わりが有効であることが指摘されている（山中 2014）<sup>(11)</sup>。動的で文脈依存的とされる教師の専門性を問い直し、再構成を促すには、現職院生が携えている教科観や積み重ねてきた実践の成果と課題を引き出して言語化し、取り組んできたことの意味を問い直すことを手掛かりとした省察を行い、実践や研究の方向性を見いだしていくことを求めたい。手掛かりを求める方法として本研究では実践観察やインタビューなど質的アプローチを用いて、自己に内在する諸課題を他者（クリティカルフレンド）との協働探究により解決していくセルフスタディの研究手法により、2つのRQの解決を目指す。

### 2. セルフスタディの導入

セルフスタディは、自分とは何者かの研究であり、自分の行動の研究であり、自分の認識や思考についての研究である（齋藤 2021）<sup>(12)</sup>。セルフスタディを通して「自明の事項を問い直すこと」「自分自身の指導における無意識の行動に目を向けること」「学生らと教えたり学んだりする場を共有すること」「教師教育者自らも学び手であることを忘れないこと」を体現し<sup>(13)</sup>、新しい知見を獲得することに研究上の意義を求めたい。とりわけ教職大学院に勤務する実務家教員として位置づけられる山内にとって、学生（院生）との関わりの中で自己のこだわりや思い込み、潜在的に持つ授業

理論を相対化・一般化し、自覚的に活用していくことが必要であると考えた。セルフスタディを進めるに際し、クリティカルフレンドを大西に依頼した。クリティカルフレンドとは、セルフスタディを行う教師教育者に共感的に接しながら、多面的・多角的な視点を示しながら、時に批判的でありつつ、対話的かつ相互変容的に関わる重要な他者であり(齋藤 2021)<sup>(4)</sup>、クリティカルフレンドとの議論により、自己の社会科観、潜在的に持つ授業理論を相対化し、RQの解決、教師教育実践の向上を図ることをねらいとした。

### 3. 研究の文脈

#### 1) 大学院・ゼミの状況

本稿執筆時、山内は小中学校教員として24年間勤務した後、教員養成系大学に勤務して7年目である。初任以来17年(小学校9年,中学校8年)勤めた後、教職大学院派遣研修により本学で学ぶ機会を得た。研修に応募したきっかけは、折に触れ指導案の添削、指導を引き受けてくれた地域の指導的立場にある教師(当時隣接校の学校長)による「中堅教師ならば、教科を問わず授業開発や研究に関与できるようになってもらいたい」との励まし、本学を修了した勤務校の学校長から教師が理論を学ぶ機会の面白さ、有意味さを幾度となく語ってくれたことによる後押しが大きい。ある程度実務経験を積んできたこととは裏腹に、実践している教科指導、学級経営はどのような意味をもつのか、課題はないのか、後輩の教員に伝え教えることができるかを問われ、先行きに不安を感じていた。そこで、教職大学院の入学に至ったことになる。教職大学院修了後、引き続き博士課程で学んだ。しかし、この段階で山内は実践を理論化することの困難さ、何より先行研究が概観できていなかった現実に直面し、これまでの研究(教科観を含めて)が都合のよい理論を実践にあてはめている自己の限界を感じていた。したがって院生に対しては、山内自身が経験してきた不十分さや葛藤を減じる形での学びを提供し、潜在的に持つ授業理論を批判的に問い直すスタンスを採ってもらいたいと願っている。

現職院生が所属するコースは夜間の課程として設置されている「学校教育コース(以下本コース)」である。本コースは2021年度より開設された

コースであり、次のようなコンセプトを掲げている。第一の点として、自分自身の「常識」を問い直すこと、第二の点が知識のアップデートを行い続けることによる「変化への対応力」を身につけることが目指されている。理論を学ぶ、実践と理論とを往還させるといった本学教職大学院がこれまで打ち出してきたコンセプトとは異なり、省察を繰り返すことで自己が置かれている状況や現状に至るまでの実践の根拠や基準に気づき、批判的に潜在的に持つ授業理論を問い直そうとする点で特徴的である。これらのコンセプトを実現する場として独自の授業「リフレクション科目」(以下科目名である教育実践リフレクション)を設定している。教育実践リフレクションでは、次の①～④の手順で学修されている。①「学びの履歴」を可視化することにより自己の課題を明確にし、②自己の課題意識に基づく「研究デザイン図」を作成する。③では大学院における学修の成果をポートフォリオ化し、所属院生、教員全体で語り合う。④として①～③を半期のサイクルで繰り返し、設定した課題をリフレクティブに解決、改善していくことを目指している。

#### 2) クリティカルフレンドの役割

大西は、山内が教職大学院修了後、入れ替わる形で大学院修士課程に入学した。以後、ゼミや学会などで自他の発表について意見交換してきた。大西は大学院修了後2年間小学校で勤務したのち、大学教員に転出して8年目にあたる。本研究において、大西は、山内と協働することを通して研究の質と正当性を担保するために、クリティカルフレンドとしての役割を担った。山内と大西とはこれまでも大学院授業に関わるセルフスタディを実践してきたこともあり<sup>(5)</sup>、ラポールは形成されていると判断する。

#### 3) 資料の収集と分析

本研究では、2022年4月に、山内のゼミの様子を記録し、対話の記録を収集した。ゼミの様子を記録する目的は、教師教育者である山内と大学院生との関わりから、山内の無意識のふるまいを見出すためである。ゼミには現職院生2名と所属コース外(昼間コース)の学卒院生が参加し、現職院生がこれまで取り組んできた実践の成果、今後の計画に関する発表と質疑応答(1人1時間程

度)を行った。対象者であるゼミの学生からは、研究の目的、ゼミの様子を録音すること、発言内容を個人が特定されない形にして学会で発表したり、論文として公開したりする可能性があることについて説明し、同意を得た。

また、山内を対象とした大西による非構造化インタビューを4回(2022年4月20日、5月27日、6月6日、6月13日の計224分)実施した。インタビューの目的は、収集したデータにより、山内と大学院生の関わりに対しての山内の葛藤や悩みを表出させ、山内の教師教育者としてのアイデンティティを引き出し、山内の無意識のこだわりを明らかにすることである。インタビュー内容は文字化した(72ページ:40字×36行、83510字)。分析に当たっては、山内の語りから「大学院生指導に関する葛藤や悩み」「教師教育者としてのアイデンティティ」に関するキーワードを抽出し、クリティカルフレンドとの対話を通しての山内の変化を明らかにするために、これらのキーワードに対するナラティブな分析を行い、検討した。

### Ⅲ クリティカルフレンドによる対話の分析

山内は院生への指導についての困りごとについて、次のように述べている。

やっぱり自分の実践知とか経験知をもっていて、それをどちらかというとは私は否定側に回っちゃう。クリティカルにじゃなくて、だから「それは本当にそうですか」みたいな言い回しを当然するんですけども、院生が否定的に感じてやしないかと、クリティカルどころか真逆のことを言っていないかというか。その難しさ。

(2022年4月20日インタビュー記録より)

山内は、院生に対して自分自身の経験に基づいて、院生の考えを否定してしまっているのではと感じている。そして、そのことに不安に近い感情を抱いていた。その原因について山内は次のように述べている。

僕が持っている社会科観というものとズレがあるから、そのズレがあんまりポジティブに「ああ、そういう考え方もあるんですね」がなかなかでき

ない自分がいるんです。ネガティブにズレを捉えるかな、そういう感じです。

(2022年4月20日インタビュー記録より)

私が気付いてほしいことと、彼(筆者註:院生を指す)が思っている経験知というもの。経験知から私が推測する気付きと、ご本人(筆者註:院生を指す)が推測する気付きがズレてるのだと思います。

(2022年4月20日インタビュー記録より)

これは、どの教師教育者にも起こりうる現象であろう。特に大学で教師教育に取り組んでいる教員は、自分自身の教育観、教科観、指導観を明確に有している。だからこそ、学位を取得し、現職教員に対する指導者たる資格を備えているとされているわけである。しかし、その様々な「観」が山内自身の院生を指導する際の拘りとなってしまい、その指導がうまくいっていない感覚を抱くことになっている。しかし、ここまでの語りから、まだ明確にはなっていないものの、山内自身は自分の拘りが問題になっていることには気付いている。そのうえで、院生への指導に際して、教師教育者たる自分自身がどのように振舞えばいいのかについて葛藤しているのである。

また、現職教員が院生として進学することが多い教職大学院で教師教育に取り組んでいる教員ならではの院生観がある。そのことについて山内は次のように述べている。

実践の良さや意義を説明したい、理論化したい。だから実践を理論化したいという院生さんのパターンと、自分を批判的に問い直したい。だけど、よくよく考えてみたら、例えばこんなことを言ったらあれですけども、学校教育の人なんか典型的に表れているというか、僕自身もそうだったりするところ、思う節があるんですけども、自分を正当化といわないまでも、自分の実践を理論としてあてはめていこうとするんです。だから、それは本当に学びなのかみたいな。そこに対して教師教育者はどう関与していけばいいのかというところが、最初はそんなに思わなかったんですけども、寄り添っていけばいいとかいう漠然としたものですけども、その寄り添うというのは結



構怪しいですよ。何をどうすればいいかというところに対して、まだ答えは出ていない。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

山内の語りからは、自分自身のこれまでの実践を理論化したいと考えて進学してくる院生に対し、自分自身のこれまでの実践を批判的に問い直し新たな気づきを得てほしいと願う教師教育者がどうかかわっていくのかという課題が見えてくる。山内自身は、そのような考えをもっている院生に、自分の指導観を押し付けることや、院生の意見を受容し「寄り添う」ことに対して疑いをもっていることがわかる。

自分はこの前のゼミなんかを見て、クリティカルフレンドとして先生(筆者註:大西を指す)が見ていただいたように、何となく合わせることはできるんです。だけど、その後の展開が、いわゆるゲートキーピング、ゲートキーパーとしての研究ということを考えてときに、抑制とか調整はできるんだけど、次の展開はできない。何か教師教育者には展開も必要のかなと思ったりして、次の展開を気付かせる、示唆するまでいっていかどうかは別として、ずっと逐語録を見ていっても、やっぱり私が先走って言っちゃっているとところもあるんですよ。だから、そのところを言うのではなくて、どう気付いてもらえるかというところの、むしろまさに調整かもしれませんね。ちょっと難しいかなという気はしています。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

院生に、これまでの実践を批判的に捉え新たな気づきを得るためにもどうかかわっていくのかについて悩んでいる様子がわかる。教師教育者が自身の社会科観に導くような指導ではなく、院生自身が社会科観、授業観についてリフレクティブに学ぶために、教師教育者は何をすべきかについてである。

最初のインタビューと比較すると山内の悩みや拘り、困りごとが徐々に明確になってきていることがわかる。それも、本研究のために行ったクリティカルフレンドとの対話を振り返ることによって生まれた理解である。そして徐々に、自分自身

に対する葛藤が院生指導の在り方に対する葛藤へと語りの内容が変化していることが分かる。さらに、山内は次のように自分の考えを吐露するようになる。

だから自分を問い直すということをした私と。私自身も問い返したいんですよ。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

この発話では教師教育者としての自分自身を問い返し新たな気づきを得たいと述べている。つまり、教育教育者と院生が、指導を通して共に気づき学んでいくことを無意識で考えていたことが明らかになってきた。同様のことは大西の「一緒に成長したいと願っているんだけど、その土俵になかなか院生さんたちが、土俵に乗ってくれない」と、ちょっと適切じゃないかもしれないですけど。」という問いかけに対し次のように答えていることからわかる。

そう。ちょっとまた、なかなか。方向が一致しないんです。方向の不一致みたいなものがあるかもしれませんがね。そこどころが、このセルフスタディにとって何か肝だったようなものの一つだったような、ということでのキーワードになるのかなという気はします。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

今回のセルフスタディを通して、院生を指導する教師教育者としての自身もつ理想像が開示され、その実現のためのセルフスタディへと変化している。そして、自分自身で次に述べているような気づきを得ている。

だから実は、迷わせることが大事なのかもしれませんね。やたらに気付かせるというばかり考えているから、示唆一方なんです。私は、そういえば示唆一辺倒だったんですよ。でも、これは本当にそうかなみたいな、迷わせるような一言というのは、先生は今ありましたよね。それは、僕はないです。迷わせていない。ほとんどやっていない。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

院生が自分自身の考えに迷うような場をつくっていくことについて考えるようになっていく。さらに、山内は次のように述べている。

実際の院生さんたちの言葉を捉え直していくと、ここで迷っていたんだからそのところで、例えば「そこは不思議に思いますよね」とか「難しいですよね、どうしたらいいんですかね」と返してあげるといふ。迷いを明確化する、迷っていること自体を明らかにしていくということが、実は次に動く研究として本当に動く道筋になりますし、実践を問い返す手掛かりというか、アクセルというかになるのかな。そうすると面白いですね。それは何か迷わせてやろうなんて考えたこともないので、やってみよう。面白いかもしれません。そんなの言ったことがないな。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

一緒に迷えばいいんですね。そうです。それが、すごいことですもん。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

クリティカルフレンドとの対話を通して、新たな気付きを得ていることが明らかである。それまで、一人でどのように院生と関わっていけばいいのか、様々に思いを巡らせていた中、明確な考えに至っていなかった。しかし、クリティカルフレンドとの対話を通して、自分では無意識であった考えを開示し、そのことにより自分で気付きを得ている。

そして、それを踏まえてのゼミ指導の後には、次のように述べている。

あんまり迷わせると、例えばストレートの院生さんとかなんて全然書けなくなっちゃうので、その現職の院生さんだったら、今の実践には、投げ掛け、その迷わせるのに、本当にそう言いますかねというのととはまた違うような投げ掛け、例えば、他者を介在させる。そういうことも必要になるのかなというのをすごく思いました。やっていて、自分で言っちゃいけないなと思って、コーディネートというのかな。こんなことをしていたような気がします。

(2022年6月6日インタビュー記録より)

自身の指導に関して、自身でリフレクションして、クリティカルフレンドに語ることによって整理している様子がわかる。院生に対し、問い返しを行うようになっただけでなく、現職とストレートといった院生の実態に応じて「置き換え」「迷わせ」といった対応の違いにまで言及している。明らかにそれまで内向的であった悩みや葛藤が、外向的になってきている。山内自身が、クリティカルフレンドとの対話を通して変化してきたことが明らかである。

この変化の過程で、山内はセルフスタディ研究について次のように述べている。

同調意識がすごく現場なんかでもあるじゃないですか。でもセルフスタディは同調を強いるような研究ではなくて、むしろ個としての山内がどう考えたから、じゃあこれを見てあなた方はどう考えますかと問うみたいな研究(ゼミ)ですね。だから、そこに価値を問う研究なんです。面白い。問う。だからどうですか。この現職の人がたくさんいてくださる大学院において、こういうことがある、どうでしょうみたいな。そうしたら、また誰かが投げつけてくれたりとかいうことも、いわゆるそういう大勢のいろんな方の声を誘引するようなもの研究というか。それ自体が一つの広場になるみたいな、そんなかな。セルフスタディは実は自分のことをやっているんだけど、何かそうかもしれないです。ある答えを出しているんじゃないで、どうよみたいなところで問う。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

山内自身が、セルフスタディを通して教師教育者としてのあるべき姿を変化させ、その指導の在り方を探究していく中で、セルフスタディという研究そのものについての価値にも思いが至っている。そのことは、山内の次の語りからもわかる。

振る舞いというのはまさにキーワードですよ。最初に言っていた、先生(筆者註:大西を指す)がまさに出してきて、きつとそうなんです。だから、僕は、最初はこの研究も答えを求めようとしていたんですよ。実は全然そんなことはなくて、でも今までやったこともないことに気が付く

から面白いんですよ。そのセルフスタディとしても面白いんだけど、これは僕のニュアンスで語っているだけであって、違う人がやったら違うんです。それは個性を損ねることになるから、両方違いがあって、そこを互いに調整し合いながら他の先生ともやっていく。この先生はたぶんこういうふうに出てくるだろうから、私としてはたぶんこういう立場でこういう物言いをしたら、この院生さんにとってはある意味で最適な、もっとも考えられる最適なものをたぶん考えてもらえるだろうという読みをしてしゃべっている。いつも自分の主張をするのではなくてね。だから、実はそれぞれがそういうことが必要だし。だから当たりが違ふんですよ。ある意味で違っていいんですよ。調整していくというか。

(2022年5月27日インタビュー記録より)

当初の山内の語りとは大きな変化があることがわかる。山内は、当初からどのように院生を指導することで院生を育てていくのかについて切実に悩んでいた。その悩みは、一人で考えるだけであり、単純に自分自身のふるまいや院生の学びに対する否定的な捉えとなっていた。しかし、今回の分析を通して、クリティカルフレンドとの対話が、山内の無意識にあった考えを開示させ、それについての気付きを生み、さらに教師教育実践に活かす段階にまで進んでいることがわかった。

山内は、最後に行ったインタビューにおいて次のように述べている。

だから、自分自身のゼミで、例えば最初のころ、まさにおっしゃってくださったように、否定に回ったりとか、気付きにズレがあったりとかいうことは、自分の中で苦だったんですよ。葛藤というか、抵抗があったんですよ。それが、今、議論すれば何とかかなるよなあみたいなところ、何とかかなるという感じで、何かそんな議論をしていければというか、考えていなかった、私が全部を想定しているところじゃなかった議論になっているよねというところが、今、面白さがありますね。

(2022年6月13日インタビュー記録より)

最後には、ゼミ指導の面白さにまで言及するよ

うになっている。セルフスタディを通して、何らかの教えを受けたわけではない。今回の分析を通して、クリティカルフレンドとの対話を通して、自分自身で気付くことを繰り返し、このような変化を遂げてきたことが明らかである。最後の「今、面白さがありますね。」から、その変化はまだ続いていくことが想像される。

#### IV 考察

これまでゼミの実際、クリティカルフレンドとの対話を通して、山内がこだわりや葛藤に対してどのように向き合おうとし、実際どのように振る舞おうとしていたのかを省察してきた。次に大西による分析結果に基づき、山内が変容した様子について、両者の対話により考察を行った。実践上のRQ「教師教育者は現職院生に対していかなる活動を組織化すれば、省察を促し、学びの充実が図れるであろう」、教師教育者としてのRQ「現職院生に省察を促すために、実務家教員である山内の教師教育実践はいかなる意味をもつのか」を検討した。

教師教育の実践上影響が大きいと考えられるキーワードが実践上のRQに関わる2点(第一、第二のキーワード)、教師教育者としてのRQに関わり1点(第三のキーワード)、都合3点抽出できた。以下、それぞれのキーワードについて考察した結果を示す。

第一のキーワードは「示唆や促しと、批判的な思考に基づく気づきのコンビネーション、バランス」である。松木(2013)は「書物が提供した認識フレームから、自己の経験事例を再構築できたときに書かれていたことが『わかった』と思え、また同時に自己の経験の捉え直しがおき、経験の意味も異なってしまうのであろう」と指摘する<sup>10)</sup>。これを現職院生の学修にあてはめれば、院生自身にとって未知の理論や実践を学ぶ際、潜在的な授業理論への問い直しが起きる学びが想定できる。一方教師教育者にとっては院生が潜在的に持つ授業理論を問い直すアプローチが重要となる。それは一方的な教示や示唆、あるいは万事対話によって課題を解決するといった単純なものではない。対話により潜在的に持つ授業理論を開示し、批判的に捉えるよう促す、時に示唆するといった柔軟

な対応が必要となる。気づきに関しては、自己の経験が問い直され再構築できるような省察を前提とする。総じていえるのは、院生にとってはどうリフレクティブに学べるかが重要であり、教師教育者はただ聞き役となり寄り添えばよいというわけではない。院生がカリキュラムメーカーとして自律できるよう、理論や実践を意味づけ、ねらいとの関係を吟味検討するといった支援が有効となる。岡島（2018）によれば、学校での望ましい生徒の姿から語り始める教師には社会科の教科としての固有性に固執しない傾向があるという<sup>17)</sup>。この例にあてはまる院生の場合、社会科ならではの学び（固有性）に意図的に着目させ、先行する理論や実践を示唆することが必要であろう。一方あらかじめ社会科の授業で大切にすべきこと、社会科観が言語化できている院生であれば、批判的に問い直すことを促すことも一手となる。重要なのは、多様な授業理論を携えている院生、とりわけ現職院生に対応した教師教育者の可変的で状況に応じた振る舞いである。

第二のキーワードは「問い返しには置き換えと迷わせの投げかけ」である。山内はクリティカルフレンドとの対話を通して、教師教育者としての役割を次のように導き出している。一つ目が、実践を通してわかったこと伝えたいことを他の言葉で置き換えることである。例えば、院生の報告、語りに対して別の視点から意味づけを図ること、先行研究の知見にあてはめることなどが該当しよう。言葉の置き換えは、院生の報告、語りを聞き手である教師教育者がどう解釈したのかを開示することで、院生が潜在的に持つ授業理論に再考を促すことにもなる。二つ目が「本当にそういえるのか」等、迷わせる言葉を投げかけることにより、批判的思考を促すことである。院生が潜在的に持っていた授業理論、先行研究で示された理論の双方を批判的に捉え直し「疑いをかけてみる」ことで「再意味づけ」を支援することになる。これら2つの手立ては、授業の理論形成にあたり、都合のよい理論を実践にあてはめていることを指摘して改めるよう強いる指導ではなく、「自己の授業観なり教科観と親和性が高い理論を取り込んで実践に適用する傾向があること<sup>18)</sup>」に自覚的になる、つまり教える人（学生・院生）が「都合のよ

さ」を自覚化できる働きかけとなり得る。院生は（院生に限らず教師教育者自身も）潜在的に持つ授業理論に安定を求めようとする性質がある。その際あえて「本当にそう言えるのか」を問い、不安定要素を投げかけることで、省察を促し、実践に関わる思い込みやこだわりは明確になると考えられる。

今回の教師教育実践でいえば、院生が自己の実践を理論としてあてはめていこうとする学修に対しての問い返し「授業のねらいに対して、子ども全体の反応、成果物の実際との間でズレがなかったかどうか、結論は妥当かどうか」を問うている。実践で取り組んできた意味、適用しようとする授業理論の妥当性の問い直しまでを射程としたダブルループの省察<sup>19)</sup>により、院生が構想、実践した社会科観、社会科としてのねらい、内容、方法が本当に妥当か、他の案は考えられないかといった学びを促すことにつながることを示唆される。

第三のキーワードは教師教育者といえども「自分自身にとってのクリティカルフレンドを創ること」である。齋藤（2021）は、セルフスタディにおいては「クリティカルフレンドとの協働が必ず行われる」とする<sup>20)</sup>。本研究における山内、大西による対話を通観すると、当初山内が抱いていた不安や葛藤は、クリティカルフレンドである大西からの共感、多視点化への示唆により、無意識であった考えの開示、気づきを導き出させている。このことから、教師教育者が自己の教師教育実践についてセルフスタディをはじめとする研究として位置づけるか否かを問わず、クリティカルフレンドとの対話が教師教育実践を省察し、よりよいものにつながる契機となったといえるだろう。教師教育実践において、ゼミに限らず院生と向き合う際必ずといっていいほど、院生と教師教育者との間で授業のねらい、教育内容や方法の不一致、ズレが出現する。不一致やズレは単にすり合わせ、合一を図るものではない。教師教育者は院生が置かれている文脈をふまえた上で、実践なり、先行研究のレビューなりの吟味検討を促すことが必要である。不一致やズレの原因を探るために教師教育者自身も批判的思考を携え、自己の社会科観、教育内容や方法の吟味検討を重ね、試行錯誤していく同質性が求められるのではないだろうか。



批判的思考を働かせることは、本コースのコンセプトである自分自身の「常識」への見直し、知識のアップデートを行い続けることによる「変化への対応力」を身につけることと重なる。一方、これまでゼミの実際やコースの授業「教育実践リフレクション」では、実践経験やこれから実践したいことについて、語り合う場を組織することはできて、それぞれの実践を問い直し、省察することへの関与が不十分であるという山内の葛藤、困難さがあった。言い換えれば実際に院生が進めたい実践に対して肯定的に同意し、参考となる先行研究を示すこと、あるいは逆の場合すなわち否定的な見解を示し、先行研究にあたるよう示唆することはできて、結局のところ実践に関わり、何がよくて何が問題なのかを批判的に問い返させることができていないことを意味する。

## V 本研究の意義と課題

本研究では、現職大学院生とのゼミ活動を事例に、クリティカルフレンドとの対話を経たやり取りや非構造化インタビューの記録を文字化して教師教育者自身の実践を研究し、その改善に努めるを目指すセルフスタディの手法を用いて、社会科教育に関わる教師教育者、中でも実務家教員として大切にしたいことの析出を行ってきた。本研究の意義は以下の点である。

第一は、教師教育実践に関する気付き、キーワードの抽出ができたことである。教師教育者は、現職院生の実践を評価するとともに、実践の意味づけを他者に語らせ、自分を問い返すよう促すことで、リフレクティブな学びを促すことができる可能性を確認した。その際留意したいのは、院生、そして教師教育者自身も都合よく理論を実践にあてはめようとしていることに自覚的になることである。草原ら(2015)が指摘するように、「思想や信念の変容や発揮のされ方の程度は、教員を取り巻く『環境・文化』に応じて異なる<sup>(2)</sup>」ことをふまえるならば、社会科観、授業観はそれぞれが異なるものとして捉えることが適切である。多様な社会科観、授業観を前提とするならば、教師教育者と院生の意識とのズレは所与のものとして想定しておくべきであり、教師教育者は院生が潜在的に持つ授業理論に応じた問い返しの個別化、使い分

けが必要である。ただし、教師教育者による問い直し、省察に至る振る舞いは一様ではない。問い返す際、取り扱う内容、方法と学修に要する時間の範囲を措定し、院生が達成可能なことを言語化するという対応が求められる。

第二がセルフスタディの有用性である。一方的に院生に実践の意味、社会科観を問い返すならば、教師教育者の社会科観は正しく、その正しさに導くという片務的関係の指導となろう。他者に対して問い返しをするのであれば、自己への問い直しもあってしかるべきである。院生のリフレクティブな学びがたとえ不十分であったとしても、なぜそうした結論に至ったのか、教師教育者はその文脈をたどり、最適な問い返し(批判的に問い返すだけではなく、同意の場合もある)を行うことが重要となるのではないか。

こうした気付きに至ったのは、先述したクリティカルフレンドとの対話によってである。とすると、代わりの手立てを講じられず、研究史の動向を紹介したり、評価を下したりしがちであったことを想起し、何をどう振る舞えばよいのか問い直す機会は個々人の努力だけでは限界がある。本研究を口実に幾度となく対話できたことにより、いくつかの気付き、知見を得ることができた。このことは、教師教育者にとってもクリティカルフレンドを見つけ、関係構築を図ることが有意味であることの証左となるのではないか。院生の社会科観とともに、自己の社会科観をも対象化し、議論の俎上にのせるには、教師教育者自身がクリティカルフレンドとの対話を通して、潜在的に持つ授業理論を批判的に問い直すことの大切さが示されたといえるだろう。教職経験年数が多い実務家教員であればなおのこと授業理論を潜在的に携え、指導観を押し付けがちであることを自覚し、批判的に問い直す必要がある。

本研究で示した院生とのやり取り、山内自身の気付きは必ずしも一般化できるわけではない。置かれた状況や文脈に応じて異なるのは当然である。むしろ本研究で示したかったのは、誰もが当事者、研究主体となって研究を進めていくことが有効になることを示せたことである。特に社会科教育の研究では何らかの成果を世に問う研究が多い。教師教育においても同様である。一方、セル

フスタディは結果ではなく、過程での変化を明らかにし、継続させていくことが有効な研究である。したがって、「教えること」を「教える」、「教える」こと自体をリフレクティブに学ぶことが可能となる研究方法であり、そのメリットを促す立場にあるのが教師教育者である。本研究を通して山内自身が振る舞いに迷いながらも一定の気づきを得たことを論文などに示すことで読み手、他の教師教育者が院生への対応を省察し、教師教育者同士で議論する材料となることを期待する。本研究でいえば、教えることを教えることと、気づきを促すこととのバランスを取りながら、教師教育者と院生が協働することの大切さを見い出せたことが本研究においてセルフスタディを導入した意義である。

## 注

- (1) 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 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm), 2022年8月11日確認)
- (2) 吉岡三重子 (2019) 実務家教員の課題と展望 実務家教員養成課程における実践をふまえて, 日本教育学会大会研究発表要項 78, p.114
- (3) 金井壽宏 (2010) 「支援学」伊藤守, 鈴木義幸, 金井壽宏『神戸大学ビジネススクールで教えるコーチング・リーダーシップ』ダイヤモンド社, pp.205-222, 山中一英 (2014) 新人教員教育における論点と展開の可能性—イングランドの'Masters in Teaching and Learning'に関する複眼的考察—, 日本教師教育学会年報 23, pp.114-122
- (4) 「潜在的に持つ授業理論 (ドクマ)」への自覚, 自分の意志で選択することについては, 渡部竜也 (2009) 「授業力向上研修プログラムに関する研究(2)—中学校現職教員対象指導マニュアルの研究を通して—」谷田部玲生研究代表『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』, pp.340-341 に学んだ。
- (5) 川口広美, 大坂遊, 金鍾成, 高松尚平, 村田一朗, 行壽浩司, 佐藤甲斐 (2021) 教師はどのように COVID-19 を授業化するか—社会科と保健体育科の2人の教師を事例として—, 学校教育実践学研究 27,

- pp.49-56
- (6) 渡部前掲(4)論文
  - (7) 梅津正美 (2019) 「協働・対話による社会科授業の創造と授業力の形成」梅津正美編『協働・対話による社会科授業の創造 授業研究の意味と方法を問い直す』東信堂, pp.284-290
  - (8) 山内敏男 (2022) 「現職院生は理論と実践にどう向き合うか—兵庫教育大学教職大学院における学修上の課題とその改善—」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂, pp.233-234.
  - (9) J. メジロー, 金澤陸・三輪建二監訳 (2012) 『おとなの学びと変容 変容的学習とは何か』鳳書房, p.22
  - (10) 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
  - (11) 山中前掲(3)書, pp.116-117
  - (12) 齋藤眞宏 (2021) 教師教育におけるセルフスタディ: 日本の学校教育におけるその意味の考察, 旭川大学経済学部紀要 79-80, pp.147-163
  - (13) ジョン・ロックラン監修・原書, 武田信子監修・解説 (2019) 『J・ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ 教師を教育する人のために』学文社, p.25
  - (14) 齋藤前掲(12)論文, pp.152-153
  - (15) 山内敏男, 大西慎也 (2020) 教師教育者としての山内は, セルフスタディをとおしてどのように変容したのか?—教師教育者コミュニティの意味—, 第58回定例セミナー, 教師教育者のためのセルフスタディ研究の歴史・思想から実際まで—(2), 広島大学教育ヴィジョン研究センター(EVRI) (<https://evri.hiroshima-u.ac.jp/14154>, 2022年8月11日確認)
  - (16) 松木健一 (2013) 教師の専門性を問う—語りと傾聴そして省察—, スクールリーダー研究 4, pp.3-13
  - (17) 岡島春恵 (2018) 中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究—教科観形成の多層性と多面性に注目して—, 社会科研究 88, pp.13-24
  - (18) 山内前掲(8)書, p.245
  - (19) 梅津前掲(7)書, pp.286-289, 山内前掲(8)書, p.246
  - (20) 齋藤前掲(12)論文, p.152
  - (21) 草原和博, 岡田了祐, 渡邊巧, 大坂遊, 能見一修, 横山千夏, 若原崇史, 寺嶋崇 (2015) 社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か(2)—公民学習材の開発と活用の事例研究—, 学校教育実践学研究 21, pp.83-96