

Adopting a Realistic Approach to Teacher Education Curriculum

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): Realistic Approach, Teacher Education, Education Practice, Phronesis 作成者: YAMAMOTO, Issei, NAKAYAMA, Misa, HAMATANI, Kana, ONODERA, Kaori, MURAI, Naoko, SAKATA, Tetsuhito メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4039

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入した授業実践

児童学部 児童学科 山本 一成 学芸学部 ライフプランニング学科 小野寺 香
 児童学部 児童学科 中山 美佐 児童学部 児童学科 村井 尚子
 児童学部 児童学科 瀨谷 佳奈 青山学院大学 情報メディアセンター 坂田 哲人

要旨：本研究は、オランダの教育学者であるコルトハーヘンによって提唱されたリアリスティック・アプローチを教員養成課程に組織的に応用する可能性を検討したものである。大阪樟蔭女子大学の教員養成課程に関わる5名の教員に学外アドバイザー1名を加えたメンバーで定期的な勉強会を行い、理論面の学習と授業実践への応用を積み重ねた。幼小教育課程ではフィールド実習の振り返りに、中高教職課程では教育実習の振り返りにそれぞれ「8つの窓」を使ったリフレクションが導入された。保育指導法・環境の授業では、「5段階の手順」を用いて学生の経験を中心に据えた授業が計画された。実習指導では教員自らが「8つの窓」を用いたリフレクションを行い、より深い気づきをもたらす実習指導を探究した。異なる授業形態にそれぞれのかたちでリアリスティック・アプローチの手法を導入することで、教師教育に必要とされる実践知（フロネーシス）が探究されることとなった。

キーワード：リアリスティック・アプローチ、教員養成、授業実践、フロネーシス

はじめに

大阪樟蔭女子大学には、学芸学部、心理学部、児童学部の3学部があり（平成26年4月時点）、学芸学部と心理学部には中学校教諭・高等学校教諭の国語・書道、社会、家庭、英語の一種免許状の課程が、児童学部には幼稚園教諭及び小学校教諭の一種免許状の課程と保育士資格の養成課程が設けられている。児童学部の卒業生はおよそ9割が幼稚園・小学校・保育所・児童養護施設などの教職・保育職に就くという点で目的養成の側面が強い一方で、中高の教職課程は開放制の課程であると言える。このように、体制と役割に相違点があったことから、児童学部とそれ以外の学部の教職課程との連携体制は十分には取れていない部分も多かった。平成26年度には、教職課程連絡会議が設置され、教職課程に係る教職員の連携体制の構築がめざされている。樟蔭リアリスティック・アプローチ研究会¹は、その基盤を研究面、授業実践面でさらに堅固なものとすることを目的として発足した。

米国オレゴン州にある南オレゴン大学教育学部では、2007年より2名の教師教育者を中心にKorthagenが提唱する教師教育実践に取り組んでいる。同大学では、これまでの間にKorthagen氏を招聘しての研修会を複数回開催し、ファカルティスタッフが自分自身の教

師教育実践に応用している。必ずしもすべてのスタッフがこのような実践に取り組んでいることもなく、また、どのような形で自身の教師教育実践に取り入れているかについてはスタッフ間で異なるものの、それでも多くの教員が教師教育実践に取り入れており、学部全体としてKorthagenの提唱する教師教育を実践していく動きを見せるに至っている²。

大阪樟蔭女子大学にあっても、この事例を参考に有機的な組織体制をつくることを初期の目標とし、平成26年10月から11月にかけてのKorthagen氏の来日に合わせ、表1のメンバーに声をかけて勉強会を立ち上げた。勉強会には、コルトハーヘン氏の平成26年招聘に携わり、南オレゴン大学の動向にも詳しい青山学院大学の坂田にアドバイザーを依頼した。

勉強会は、第1回目を平成26年6月9日に実施し、メンバーの坂田と村井が参加したユトレヒトでのワークショップの内容を伝えたほか、リフレクションの練習、文献『教師教育学』の読み合わせを行い、9月6日の第2回目には、前年度の教職実践演習における授業実践のビデオの視聴、8つの窓のワークを行ったほか、前期の授業における導入状況を確認し、その中で困っていること、質問の共有を行い、コルトハーヘン氏の来学に備えた。

表1 勉強会のメンバー

メンバー	課程	主要担当科目
村井	幼・小・保・中高の一部	教育原理・カリキュラム論・教職実践演習・保育者論
濱谷	幼・小・中高	教育方法論・道徳教育の研究
小野寺	中高	教育原理・教育実習・教職実践演習
山本	幼・保	保育原理・保育指導法（環境）・幼児教育課程論・教育実習
中山	幼	教育実習・実習指導
坂田	（青山学院大学）	アドバイザー

1. リアリスティック・アプローチの導入の実際

コルトハーヘン氏は、平成26年11月4日に京都の宿舎に到着した。翌5日の同氏の京都観光に山本・濱谷・村井の3名が同行し、その傍らにて現在の状況などの意見交換を行った。ワークショップは、平成26年11月6日（木）12時過ぎから17時まで大阪樟蔭女子大学関屋キャンパス409教室にて開催された。紙数の関係上、本ワークショップの内容に関しては別稿に譲るが、5段階の手順を用いつつ5段階の手順を用いた授業実践について体得するという入れ子構造のワークを体験し、さらに、樟蔭での今後の取り組みの方向性をともに考えるためのアドバイスを数多くいただいた。

氏の帰国後、樟蔭リアリスティック・アプローチ研究会として上記のメンバーが引き続き教職課程・保育士養成課程の授業における本アプローチの導入を図り、その成果の共有を行っていくことになった。研究会は隔週火曜日の午前中に2時間、全員参加が困難な場合はSkypeも用いながら実施した（平成27年度に入ってから、月に1回程度の実施）。それぞれのメンバーが自身の担当する授業においてリアリスティック・アプローチにおける5段階の手順やリフレクションの技法を用いた実践を行い、ふりかえりを通じてさらに研鑽を積んでいる。さらに、秋期に集中で行われる中高および幼小の教職実践演習には研究会のメンバーが全員参加し、討議を重ねつつ授業づくりを行っている。

また、平成27年2月22日に大阪樟蔭女子大学関屋キャンパスで行った「リアリスティック・アプローチ研究会@大阪樟蔭女子大学第1回報告会」には、全国の大学関係者および大阪樟蔭女子大学附属幼稚園教諭、教職課程履修生4回生など総勢13名が参加し、ワーク形式を中心とした密度の濃い話し合いが行われた。

本稿では、この報告会の報告内容をもとに、研究会のメンバーがそれぞれの現時点での実践の報告とその意味の探究を行う。まず第2章で、濱谷が児童学部の教職実践演習の授業の一環として実施した大阪樟蔭女子大学附属幼稚園でのフィールド実習のリフレクションについて事例を挙げつつ検討する。第3章では中山が日常の実習指導での学生とのやり取りにおけるリフレクションの活用について、事例を用いて検討する。第4章では小野寺が中高の教職課程のなかで、教育実習の振り返りにリアリスティック・アプローチを導入して省察的な学びを促す方法について検討する。第5章では山本が教科教育法や指導法の授業へのリアリスティック・アプローチ導入の可能性について、5段階の手順の手法を活用した事例を元に検討する。

2. 実習経験をベースにした教員養成のとりくみ

本章では、本学児童学部でのリアリスティック・アプローチに依拠した教員養成のとりくみについて、とくに実習系授業の視点から検討する。

		幼稚園	小学校	
10月4日	1	遠足準備		
	2	遠足準備		
10月11日	1	リフレクション		
	2	リフレクション		
	3	リフレクション		
	4	リフレクション		
10月23日	1	遠足		
	2	遠足		
10月25日	1	フィールド事前指導		
	2	フィールド事前指導		
	3	現場からのお話		
	4	現場からのお話		
10月27日～ 10月29日	1	フィールド実習		
	2	フィールド実習		
11月1日	1	危機管理・救急救命		
	2	危機管理・救急救命		
	3	遠足事後指導		
	4	フィールド事後指導		
11月15日	1	個別課題	個別課題	個別課題
	2	個別課題	個別課題	個別課題
	3	個別課題	個別課題	個別課題
	4	個別課題	個別課題	個別課題
11月22日	1	個別課題	個別課題	個別課題
	2	個別課題	個別課題	個別課題
	3	発表準備	発表準備	発表準備
	4	発表準備	発表準備	発表準備
11月29日	1	発表会		
	2	発表会		
	3	全体のリフレクション		
	4	全体のリフレクション		

図1：児童学部における教職実践演習のカリキュラム（2014年度）

(1) 児童学部における教職実践演習とリフレクション

本学教員養成課程においては、実習系の各授業において、リアリスティック・アプローチを用いることにより、学生が自律的に省察する能力を身につけ、「成長し続ける力」³をもつ教師への第一歩を踏み出せるよう援助している。ここでは、児童学部の幼小教職課程における教職実践演習での試みを取り上げたい。図1に示した通り、児童学部では、4年次秋学期に行われる教職実践演習において、リフレクションを軸とするカリキュラムを組んでいる。

以下では、幼稚園と小学校の各志望者に分かれて行われるフィールド実習のうち、筆者が担当した幼稚園でのフィールド実習とその事前事後指導に注目してみたい。

(2) リアリスティック・アプローチに依拠した教職実践演習でのフィールド実習のとりくみ

表2：幼稚園フィールド実習スケジュール（2014年度）

	内容	時数
①	幼稚園フィールド実習事前指導	1時間
②	幼稚園フィールド実習	2時間
③	幼稚園フィールド実習事後指導	1時間

表2に示したとおり、幼稚園フィールド実習に関わっては、その事前指導および事後指導を各1時間設けている。2014年度の場合、76名の学生が10月27日から29日のうち1日を選択し、本学附属幼稚園をフィールドとする実習を行った。

まず、①の幼稚園フィールド事前指導においては、幼稚園教育要領にみる「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域別の課題を演習テーマとし、グループごとにロールプレイングにとりくんだ。こうして、幼稚園フィールド実習における個人の観察実習テーマ（ねらい）のポイントをしぼることを目指した。

次に、②の幼稚園フィールド実習では、学生自身がこれまでの実習経験を振り返った上で、年少、年中、年長のいずれのクラスを希望するか調査を行い、各クラスに配置した。クラスごとに4名から5名の学生が実習を行った。卒業後を見据えて改めて見出した自身の課題を客観的に追究するため、実習は観察実習という形態で行われた。目的として、観察のねらいに則した象徴的場面をいくつか捉え、できる限りその場面についてメモを取り、フィールド実習終了後に整理する

ことを掲げた。このメモにもとづいて、学生は観察ノートを作成することが求められた。こうした観察ノートの重要性に関して、コルトハーヘンはヴィゴツキーを引きつつ、教育実習生の実践における経験とその実践への省察との関係を強めるために最も重要なもののひとつとして、日誌を挙げている⁴。そこで、観察ノートの内容は、フィールド実習後のリフレクションの手がかりになるように構成した。すなわち、各自の「観察のねらい」にもとづき、場面を1つないし2つ捉え、「子どもの動き・発言」と「保育者の動き・配慮・意図・願い」の欄に記入し、各々の場面について「観察者の気づき」をまとめる、という内容構成である。末尾には観察実習全体を通して気づいたことや学んだことをまとめ、担任の幼稚園教諭からの指導助言が得られる欄も設けた。

③の幼稚園フィールド実習事後指導では、観察ノートを参照しながら、実習中の出来事の詳細を改めて記述した上で、リフレクションを行った。このグループワークは、次の3つの役割を3人で分担して進められた。つまり、①「メンティー」（話す人）、②「コーチ」（メンター）（質問する人）、③「コーチのコーチ」（適切に行われているか、進行を見守る人）、の3つである。グループワークの終わりには、「コーチのコーチ」の役割を担当した学生が、良かった点を指摘するよう助言を行った。こうして、グループごとに3セッションのリフレクションを行い、その後、8つの質問への答えを記入した（表3および表4参照）。

それでは、学生はどのようなリフレクションを行ったのか。2名の学生による2つの事例を挙げておきたい。

事例1 出来事の詳細

一つの作品を全員でつくるために下描きをそれぞれ一枚ずつ描いていた。カボチャをモチーフにした作品を作ることになって、保育者が自由に描くよう伝えると、すぐに描き始める子どももいれば、他の子どもの作品を真似ている子どももいた。自分の思った通りに絵が描けるように他の子どもとの違いを見つけて褒めてより取り組めるように促したりしていた。決して真似をしているからといって否定をせずに色の違いなど少しの変化でも見て子どもたちに伝え、子どもの頑張りを褒める事で、子どもが進んで取り組もうと意欲がもてるようになるのだと思いました。

表3：事例1にみる8つの質問への答え

	先生	子ども
何を考えていたか？	自分の思うままに絵を描いて作品づくりを楽しんでもらいたい。	好きなように絵が描けるから楽しい。
どう感じたか？	友達と全く一緒ではなく、自分で色んな工夫を考えながら描いてもらいたい。	いいアイデアが浮かんでこない。他の友達の絵を見ていいなと思った。
何をしたかったか？	良い点を褒めながらも自分でもアイデアが出るようにしたい。	友達のいい所を真似して自分の作品にも取り入れたかった。
何をしたか？	違いをみつけて褒め、子どもの意欲につなげるようにする。	自分の描きたいように絵を仕上げた。

事例2 出来事の詳細

年長さん2クラスがあつまり、作品展で作る作品について話し合っていました。どの形にするか、どの色にするかを多数決で決めている時、どうしても多数決で、自分の意見が通らなくて残念そうな顔をしている子どもがいました。すると先生が「自分の意見が通らなくても、かならずみんなの意見が入るようにするからね」と声かけをしていました。すると、今まで残念そうにしていた子どもも、笑顔になり、また話し合いに参加していました。

表4：事例2にみる8つの質問への答え

	先生	子ども
何を考えていたか？	予想通り	思い通りにならないんだったら参加しなくてもいいかな
どう感じたか？	みんなの作品なので参加してほしい	みんなの意見を入れる→納得
何をしたかったか？	「自分の作品」という意識を持ってほしかった	みんなの意見も大切だけど、自分の意見も取り入れてほしい
何をしたか？	みんなの意見を入れるよと伝える	話し合いに参加しようという態度になった

以上のリフレクションでは、教室外でのグループワークも許可した。大半の学生が屋外の木陰やフロアに設置されたベンチでグループワークにとりこんでおり、リラックスした雰囲気の中で、学生相互が共感し合い、受容し合いながら互いの学びを深めている様子が見えてきた。なお、8つの質問の答えには、コーチとのやりとりによって見出された視点も含まれている。グループワークを終えた後は、グループの代表が、「コーチとしてどの点を聞くのが難しかったか」等の感想を述べ、事後指導の授業を終えた。

(3) 学生のリフレクションについての教師教育者によるリフレクション

続いて、上述の学生のリフレクションに関して、2015年2月22日に行われた第1回リアリスティック・アプローチ研究会において、各地から参集した教師教育者たち13名がAとBの2グループに分かれてリフレクションを行った。具体的には、上記の事例1について、①「学生がどのような気持ちでリフレクションを行ったのか」を斟酌し、そうしたリフレクションを通して、②「学生が何を学んだのか」、また、③「そもそもどういう事例なのか」についてグループワークを行った。

まず、AとBの各グループでは、リフレクションを通して、それぞれ以下のような結果が導かれた。

Aグループ

- ①学生は「先生」の意図をよくみとっている、あるいはよみとろうという意思をもってリフレクションを行った。先生へのシンパシーを感じていた。一方、「子ども」のよみとりについては、時系列で答えてしまっているのではないかな。
- ②「何を考えていたか」、「どう感じたか」、「何をしたかったか」、「何をしたか」の4つの局面と相手の意識をとらえようとしている。
- ③「なぜ他の子の真似をするのか」についてもっと深められるのではないかな。

Bグループ

- ①「先生」と「子ども」の気持ちの「ずれ」に着目し、どうずれているのかに関して発見があったのではないかな。また、「先生」が「子ども」に対して前向きであることを見出したのではないかな。
- ②「ずれがある！」という点。ずれを自分の方に引き寄せるのではなく、また、相互のずれをまとめないで、個々それぞれでよいのだ、それぞれの良さを見出せるのだ、という視点が得られたのではないかな。
- ③学生として、自分を広げていくことの大切さ、必要性が発見できたのではないかな。また、思い込んでいる自分に気づくことのできる事例であるのではないかな。

以上の学生のリフレクションについての教師教育者によるリフレクションより、学生がリフレクションを行う際の課題と共に、教師教育者が行うべき援助とは何か浮かび上がる。

まず、学生がリフレクションを行う際の課題に関して、Aグループの指摘によれば、「子ども」に関わる質問については「時系列で答えてしまっている」。コルトハーヘンによれば、「教育実習生は、特にプログラムの初期の段階において」、こうした質問の空欄を埋めることを苦手とすることが多い。したがって、特に「子ども」に関わる質問については、練習を積み重ねることが必要であると言える。一方で、経験による学びの理想的なプロセスとは、「行為と省察が代わる代わる行われるもの」とされ、このプロセスは、コルトハーヘンによって5つの局面に分けられる⁵。それらは、第1局面の「行為」、第2局面の「行為の振り返り」、第3局面の「本質的な諸相への気づき」、第4局面の「行為の選択肢の拡大」、そして第5局面の「試行」である。この5局面モデルは、「ALACTモデル」と呼ばれる⁶。つまり、学生がリフレクションを練習する過程では、教師教育者との対話を通して、「行為の振り返り」(第2局面)という段階から、ゆっくりと「本質的な問題への気づき」(第3局面)に発展していく。

一方で、教師教育者が行うべき援助とは何か。リフレクションのプロセスにおいて、指導の最終的な目標とは、「教育実習生がALACTモデルを自律的にたどれるようになること」である⁷。また、「学びのプロセスの主導権は実習生の手の中になければ」ならない⁸。よって、学生が必要とする援助を見極め、適切な時を見計らって方向づけることが求められると言える。

以上より、実習経験をベースにした教員養成の意義と今後の課題を端的に示すと、次のとおりである。児童学部の比較的受講者数の多い授業のように、実習事後指導を個別で行う事が困難である場合、グループワークによる8つの窓を用いたリフレクションには、学生同士の共感と受容による学びの相互作用が見られ、協働的なリフレクションとしての意義が認められる。今後の課題としては、リアリスティック・アプローチという方法にいかに関係性を持たせるか、という点が挙げられる。つまり、リアリスティック・アプローチによる教員養成においては、実習系授業ばかりでなく、他の教職課程の各授業とも関連付けながら、リフレクションを教員養成カリキュラムの軸の一つとして位置づけていくことが必要であろう。

3. 実習生の指導場面でのリフレクション

本章では実習生への具体的な指導・相談場面におけるリアリスティック・アプローチの活用について報告

する。

筆者(中山)は、実習指導室で学生の相談援助を行う際に、「8つの質問」を活用している。学生との相談に乗る際、その場で「8つの質問」を想定して学生への声かけを考えることにより、相談内容のより本質的な部分に迫ることができるようになる。

今回は「8つの質問」を用いて実際に学生の相談に乗った事例について記載することとする。また、「8つの質問」は、「私」と「学生」の視点に基づくリフレクションとして行っている。

<事例> 実習先を保育所から施設に変更してほしい

出来事の詳細

学生は休み時間に来たため少し焦っているように見えた。「先生、ちょっといいですか?」とすぐに座り「実は相談したいことがあって」とすぐに話し出した。「今、2回生なのですが一度目の保育所実習が終わって次に二度目の保育所実習に行くのです。実習先ももう発表されていますが、私は施設で働きたいと思っているのです。養護施設などのお勉強もして興味も出てきたし施設のほうが私はいいと思っていますので、できたら実習先を施設に変更したいです」と一気に話した。きっと普段は明るい学生だろうと想像させる笑顔も見られたが、一気に話す顔を見ているとうっすらと涙も浮かべている。大学は休まず来ている、友人関係はうまくいっている、成績面に大きな心配もないと話を聞くことができた。

学生の話聞く中で、友人関係や成績面で彼女が悩んでいるわけではないことは理解できた。しかし、このとき、「なぜまだ実習に行ったことのない施設のほうに就職したいと思っているのか。」「施設実習は3回生で一度経験することができることはわかっているのに。」「実習の経験もないのに施設と決めるほどの学びが彼女にあったのか。」「ほんとうは何が話したいのか。」「彼女の想いをもっと知りたい。」といった疑問が湧いてきた。

このときの状況をより良く理解し、学生への対応を考えるために、想定した「8つの質問」はおおよそ以下のとおりである。

8つの質問を想定して関わった結果、彼女の中に保育実習に対する不安(設定案が浮かばない、指導案が書けない、工作やピアノが苦手など)がいっぱいでそれに向かう勇気や自信を失っていることが見えてきた。その苦しさから抜け出すために施設に実習変更したい

表5 指導場面で想定した「8つの質問」の観点

	私	学生
何を考えていたか？	なぜ、実習先を施設に変更したいのか知る必要がある。	何とか実習先を施設に変更してもらえないか。
どう感じたか？	急に施設に変更するなんて何かあったのか心配。	変更できないのか。悲しい。心配。嫌だ。
何をしたかったのか？	急に施設に変更したい理由をしっかりと聞きたい。	二度目の保育所実習で指導案を書いたり部分実習をしたりすることは避けたいから実習先を施設に変更してほしいかった。
何をしたか？	指導案の書き方や部分実習の仕方などは相談に来てくれればいいし、不安な気持ちはみんな持っていることを伝えた。	周りの友人はみんながしっかりといて指導案もすぐに浮かぶし、部分実習もできる、自信がなくて困っていることを相談した。

という切実な想いが浮かび上がってきた。それが実習先を保育所から施設に変更してほしい本当の理由であった。

この事例では学生が初めにしっかり言葉に出していることと本当の気持ちが違っていた。

筆者は学生の表情やしぐさなどからもっと彼女を知りたい、何を考えているのか、何か困っていることはないかをくみ取りたいと思ったが、はじめは「施設に興味がとてもあるから。就職先は施設と決めているから。」としかわからず、学生の中の本音を聞くことができなかった。

8つの質問を想定した上で具体的に内容を聞くと、「実習先はもう時期的に変えられないですよ」と一方的に話すのではなく、部分実習や指導案の内容への悩みや、本人の自信がないことへの理解にも繋げることができたかと思う。

リフレクションは3人で行うとされているが実習指導室での場面では学生と2人で行われることが多い。コーチのコーチ役がないため、どうしても筆者（中

山）が相談内容を見落としとしてしまったり、一人の想いだけで進めてしまったりする可能性もある。また、相談は2人だけでしたいと思っている学生も多く他の学生などがいると、また出直しますと部屋を後にする学生も多い。

実習指導室は実習の相談もちろんあるが、相談内容は友人関係、家族関係、恋愛関係など秘密保持が大切とされることも多い。制約のある状況下でのリフレクションではあるが、8つの質問を想定して相談にのることで、相談内容がより深く展開していくメリットは大きい。そのような課題を考慮しながら、リフレクションを行っていききたいと思う。

4. 中高の教職課程におけるリアリスティック・アプローチの実践

本章では、教職課程（中等教育）におけるリアリスティック・アプローチの実践内容について言及していく。本課程では、学生が教育実習において経験した場面を効果的に振り返ることによって省察力を向上させることを目的として、学問知（エピステーメ）よりも実践知（フロネーシス）⁹を重視するリアリスティック・アプローチを用いた授業を実践しているのである。同アプローチを実践する授業科目は、全学生が教育実習を終えてから臨む、4年次秋学期に開講される教職実践演習である。以下では、同科目におけるリアリスティック・アプローチの実践内容とともに、そこから浮き彫りとなる効果と課題を指摘する。その際、授業後に履修学生が記述した感想文を引用することとする。

2014年度に開設した教職実践演習は、受講者数が43名であり、複数の教員が連携して授業を担当した。授業回数は全30時間で、そのうちリアリスティック・アプローチを活用したのは6時間である。6時間のうち、4時間は教育実習の振り返りを行った。残りの2時間は、教職実践演習の授業時間内に教育現場の観察を行った後の振り返りにあてた。

まずは教育実習の振り返り（4時間分）について言及していく。前半の2時間では、リアリスティック・アプローチの説明に加え、日常生活で生じた対人関係において印象的な出来事をもとに、実際に同アプローチの実践を試みた。具体的には、学生は2人組となり、1人が上述の出来事について話し終えると、8つの質問の項目に沿ってもう1人がその出来事について詳しく掘り下げていく。このように複数の観点から考察することは、それまでは漠然としか捉えていなかった出

来事に新たな側面があることに気づくことを促すのである。実際の学生による記述は以下のとおりである。

自分一人の考えだけでは、見つめ直せなかったことを、他者との振り返りによって新しい角度から考えることができた。

普段自分が様々な出来事を振り返っても、自分の思いが中心になってしまうので、このやり方では相手の思いも考えることができてよかったです。

その後、教育実習で経験した場面について、同様に同アプローチによって考察を加えた。このように、特定の場面について、実習生としての自身の感情や考えを振り返るとともに、生徒のそれについても考察することで、経験をより深く分析することが可能となるのである。将来的に、教師としてこうした省察を自分自身で行うことができるようになることが望ましい。そこで、授業内ではまず複数の学生が互いにサポートし合いながら省察を行うことから始め、最終的には自力で省察することを目指した。具体的には、3名の学生で一つのグループを構成し、上記の質問項目に沿って特定の場면을振り返っていくのである。3名の学生のうち、1名は自身の教育実習中の経験を語り、別の1名の学生は質問に沿って語り手や生徒の感情や考えを引き出してく。残りの1名の学生は、2名の学生のやりとりを観察し、例えば聞き手の良いところなど、感じたことを書き留める。質問に沿った一連の振り返りが終了したら、観察役の学生が書き留めたワークの観察結果や、語り手と聞き手としてワークを行った学生もワークを通じた感想を述べる。このように、複数の学生が役割を分担しながら一つの場면을振り返ることで、将来的に自分自身で多角的な観点から物事を考察することができるようになることが期待される。

次に、教育現場を観察した後の振り返り（2時間分）について言及していく。本学には中学校及び高等学校が併設されており、学生はグループごとにそこでの授業を観察した。そこで各自が印象に残る場면을記録し、観察後は、各グループで8つの質問に沿いながら特定の場면을振り返った。このとき、上述のとおり学生はすでに教育実習の特定の場面についての振り返りを経験済みであったため、授業を観察する段階で8つの質問に沿った見方ができたと自覚した学生もみられ、次のような発言があった。

8つの質問という観察の視点があることで、しっかりと観察できたと思います。また、同じ観点を観察することで他の学生との考えの違いなどが目立ち、おもしろいと感じました。

このように、振り返りを行う際の観点を事前に学生が把握することが、教育実習という貴重な経験を有効に振り返る重要な点であるともいえよう。また、このときの振り返りは、上述の教育実習のそれとは異なる点がある。すなわち、振り返りを行うグループの学生が、対象となる場면을同時に観察しているのである。学生は共通の経験を共有し、それについて振り返りを行うので、同じ場面を同じ観点を観察していても、場面に対する考え方や感じ方が異なることを理解しやすい。また、そうした状況が生じる背景には、自分たちがそれまで経験してきた学校教育、あるいは関わってきた教師の影響があることに気づくことができるのである。

このように、実際に授業でリアリスティック・アプローチを導入すると、その効果と課題が浮き彫りとなった。まず、効果としては、一つの場면을多角的に捉える視点が身につくことを学生自身が実感できたことが挙げられる。教育実習を経験した学生同士がワークを行うので、類似した場面を経験した学生もいる。しかし、その場면을振り返ると、同じような状況にあってもその際にとった行動が学生によって異なることや、とった行動は類似していても、背景にあった感情や考えは異なることがある一方、類似した感情や考えを有していてもその結果としてとった行為が異なることがある。こうしたことを振り返りによって気づくことで、特定の状況に対して多面的な見方ができることを実感するのである。

ただし、こうしたワークを行う際、省察的な学びの受け止め方は学生によって異なることには留意したい。コルトハーヘンは、知識を活用することを好み、問題を構造化したり経験すること自体に価値を置く内的志向を持つ学生と、一方で他者からガイドラインや枠組みを与えられることを求める外的志向によって、受け止め方が異なり、前者にとっては、省察的な学びは効果的であるが¹⁰、後者に対しては、学んでも得るものがないと感じてしまう可能性があるため、初めは彼らが好むような枠組みをある程度提示することが効果的であると指摘している¹¹。こうした、学生に応じた配慮を行うことが、学生の省察力を向上させることにつながるのである。

さらに、こうした8つの質問に基づいた省察を行うには、入念な準備段階が必要であることも指摘できる。事前に振り返りの際の観点を示すことで、効果的な省察が可能となる。また、学生が将来、教師として教職生活全体を通じた学びを可能にするためにも、教職課程全体として、科目横断的に省察力を身に付けさせるための工夫が必要であると考えられる。また、8つの質問項目において、何を「感じていたのですか？」と「考えていたのですか？」の区分がつきにくいということも学生によってしばしば指摘された。

こうした、教育現場での経験を重視したリアリスティック・アプローチを行う際、現状ではそもそも教職課程の学生が教育現場を経験する機会が少ないという問題が生じる。今後は、教員養成機関と実習校との連携のもとで、そうした機会を増やす工夫が求められる。リアリスティック・アプローチにおいては、学生の経験を計画的に調整する必要があり、したがって学生が教育現場の経験を得る学校と教員養成期間との関係が非常に重要なのである（コルトハーヘン、76頁）。

こうした課題は残るが、教師に必要とされる省察力を向上させるために、リアリスティック・アプローチは効果的であると考えられる。現在、開放制の教員養成制度において、教職課程はその質を保証することが求められている。そのなかで、出口の質保証という役割も担う教職実践演習を活用し、リアリスティック・アプローチによる振り返りを繰り返し行うことで、学生自身が省察する力を身に付けることができるのではないかと考えられる。

5. 5段階の手順（5 steps procedure）を用いた授業実践

本章では、教科教育法や保育指導法といった授業へのリアリスティック・アプローチ導入の可能性について、5段階の手順を用いた授業実践という観点から検討する。

(1) 5段階の手順とは

5段階の手順は、「事前構造化」、「経験」、「構造化」、「焦点化」、「小文字の理論」からなり、経験を中心とした学びのプロセスを構築する手法である¹²。これらの手順を経ることを通して、学習者の学びを中心しつつ、そこに教授者が意図する教育内容を組み込む授業を計画することができる。以下では、筆者が行った「保育指導法・環境」の授業を例に、5段階の手順を用いた授業実践について検討する。

(2) 「保育指導法・環境」のねらいと概要

本稿で取り上げるのは2014年度に行われた授業である。その概要を以下に示す。

〈受講者数〉	
・142名（1クラス71名）	
〈授業の到達目標〉	
・環境に関わるねらいと内容について説明できる	
・身近な環境をどのように保育に生かしていけばよいかイメージできる	
・環境を通して子どもの経験を深めていく具体的方法を身につける	
〈授業全体の流れとテーマ〉	
第1回～第5回	環境の意味を知る
第6回～第9回	環境の経験を深める
第10回～第15回	環境の「ねらい」と「内容」について知る

本稿では、「環境の経験を深める」ことをねらって第6回目から第9回目にかけて行った、「光」「風」「音」をテーマにした授業について報告する。

(3) 具体的な5段階の展開

授業は第6回～第8回にまたがり、5段階の手順に沿って計画された。第6回の授業には、「事前構造化」と「経験」の段階が、第7回の授業には「構造化」の段階が、第8回の授業には、「焦点化」と「小文字の理論」の段階が該当する。第8回の授業で5段階の手順はすべて満たしたことになるが、第9回の授業は各自が得た「小文字の理論」に関連する「大文字の理論」¹³を伝える回となった。

(3)-1 「事前構造化」（第6回）

リアリスティック・アプローチは学習者が学びの所有権をもつことを前提とするが、数十名から数百名といった規模の大きな授業では学習者が向かう学びの方向性のある程度統御する必要も生じる。筆者は、第6回目の授業において、「環境の経験を深める」というテーマに学習者を方向付けていくため、以下のような「事前構造化」を行った。

①これまでの授業の復習
第6回目の授業の冒頭では、これまでの回の授業内容を思い起こし、子どもにとって身近な環境が重要な意味をもつこと、身近な環境から多様な遊びが

生み出されることなどについて振り返った。

②学生への問いかけ

「身近な環境」の重要性について思い起こしたのち、「私たちにとって最も身近で、最も気づきにくい環境ってなんだろう？」と学生に問いかけた。学生からは、「紙」「植物」「机」などの回答が出た。

③「経験」の段階への導入となる経験

学生から回答を得たあと、「そういう環境もたしかに身近だけど、これはどう？」と突然教室の電気を消した。このことによって、私たちが普段「光」という環境に注意を向けていないことに気づかせた。さらに、「じゃあ、少し静かにしてみよう。今僕の声以外に何か聞こえる？」と投げかけ、全員で教室内に耳を澄ませた（「空調の音が聞こえる」などの回答があった）。このことを通して、普段注意を向けていない「音」環境に気づかせた。

④ワークの指示

身近にあるが気づいていない環境があることに注意を向けたのち、この後外に出て今まで見つけていなかった「光」「音」「風」を探することを提案した。

この授業では、「経験」の段階で「光」「音」「風」を探しに出かけるが、その際、ただ漫然と友人と会話ながら散歩をするだけでは、環境に出会えないおし、その意味について振り返ることは難しくなる。今回の「事前構造化」では、電気を消したり、耳を澄ませたりといった感覚的な導入によって、「環境に出会う」ということの意味を伝える手法をとった。

(3)-2 「経験」(第6回)

「経験」の段階では、以下のようなワークを30分間行った。

- ①各自建物の外に出て、それぞれの感性で「光」「風」「音」を見つけた。
- ②写真、イラスト、散文、詩など、自分の扱いやすい手段を用いて、見つけた環境を記録した。
- ③次週までの宿題として、登下校中や週末の出先などで、「光」「音」「風」を見つけ、その記録を持参することを課した。

(3)-3 「構造化」(第7回)

第6回の授業と宿題で得た「経験」を踏まえ、「構造化」の段階では、以下のような作業を行った。

①5~6名にグループに分かれ、各自が見つけた「光」「音」「風」を共有した。

②それぞれが見つけた出会いを、グループごとにポスターにまとめた。

③次回のポスター発表に向けて、ポスター発表原稿を作成した。

①何を、どこで見つけたか

つねびを食堂の裏の下で見た所で見つけた。
飛行機の音、風の音、鳥の鳴き声も同じ場所で見つけた。

②それを見つけてどう感じたか、何を考えたか

そこが一番光の入るところだったので、他の場所よりきれいな場所だった。また、すごく静かな場所だったので、普段、耳を澄ませないで聞けないような音もたくさんきけて、いつも同じ学校なのに別の場所に居るような気分になった。

図2 ポスター発表原稿の例

(3)-4 「焦点化」(第8回)

構造化された経験から学びを得るための「焦点化」は、作成したポスターの発表を通して行った。

①教室にポスターを掲示し、グループごとにポスター発表を行った。前後半で発表役と聴衆役を入れ替え、全員が両方の立場を経験した。

②それぞれのポスター発表を聞いて、「自分が印象に残った出会い」をシートに記入した。記入したシートは発表者に手渡し、発表のフィードバックを行った。

③筆者自身もポスター発表を周り、印象に残った出会いを学生に伝えた。

④ポスター発表全体のまとめとして、「身近な環境には様々な出会い方ができること」、「それぞれの感性が出会いにとって重要なこと」、「多様な出会い方を伝えあうことで経験が深まること」を伝えた。

本授業では、環境に対する感性の多様性と、その教育的意味に焦点化を行いたいと考えた。そこで、様々なポスター発表に対してコメントシートを作成することで、多様な感性に注意を向けることを促した。また、最後に口頭で環境との出会いとそれを共有することの教育的意味について伝えた。

(3)-5 「小文字の理論」(第8回)

経験を構造化、焦点化することを通して得られる学

びは学習者によって異なる。「小文字の理論」として、各受講生がどのような学びを得たのかについて、振り返りシートを記入してもらった。

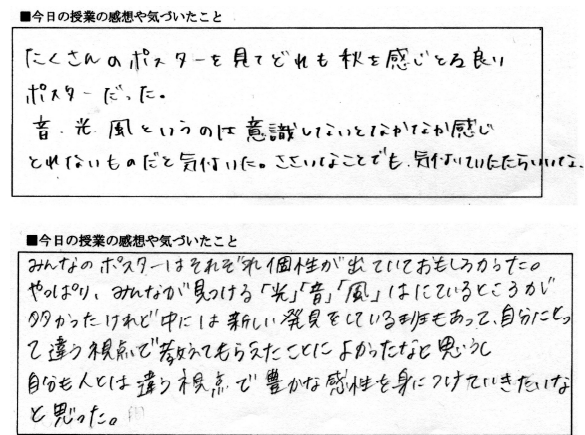


図3 「小文字の理論」の例

(3)-6 「大文字の理論」(第9回)

各自が得た「小文字の理論」は、既存の理論的枠組み(「大文字の理論」)とも強い関連の下にある。本授業では各学生の得た学びを理論的枠組みに位置付けることの意義が大きいと考え、「光」や「音」をテーマにしたレッジョ・エミリアのプロジェクト・アプローチについて講義を行い、これまでの授業で得た経験と、既存の教育学理論の接続を試みた。

(4) 5段階の手順の導入の効果と課題

5段階の手順を手掛かりに授業を計画することで、経験を学習者の学びに結びつける方向性が見えやすくなる。「事前構造化」を通してワークの意義を説明することや、「焦点化」を通してワークの意味を実践知に結びつける工夫を行うことによって、ワークが学びや気づきの材料になることを促進することができたと言える。教授者が伝えたい内容を、学習者の視点から計画できる点に、5段階の手順という枠組みを用いることの意義があると言えるだろう。

しかし、「構造化」や「焦点化」によってより深い学びをもたらす手法には改善の余地がある。どのような工夫が学生のリアリスティックな学びにつながるのかについて試行錯誤していくことが重要である。

おわりに

これまで事例を通して見てきたように、幼・小教職課程、中高教職課程、実習指導といった様々な場面で、リアリスティック・アプローチを導入する可能性が示

唆された。ひとつの授業で行うのみでなく、複数の教員が連携して導入することでより効果的で包括的な取り組みが可能となる。「リアリスティックな学び」という方向性を共有しつつ、それぞれの教員の工夫によって導入していく本学の取り組みは、リアリスティック・アプローチの組織的な導入として先進的なものであるといえるだろう。

コルトハーヘンは、リアリスティック・アプローチが教師教育における理論と実践を架橋しようとするものであり、その方向が「実践から理論へ」進むものであると述べている¹⁴。本学での授業実践へのリアリスティック・アプローチの導入についても、まず理論ありきではなく、それぞれの教員が個々の課題に即した形で理論を活用するという方向性が重要な意味を持っているといえる。また、学生への教育に関しても、「リアリスティック・アプローチ」の理論を教えるという方向ではなく、学生自身が、自らの経験についてリフレクションすることを通して、自らリアリスティックな学びの技法を身につけていくという方向が強調されるべきであろう。教師教育者と学生それぞれにとっての実践知の探究を生み出す点に、リアリスティック・アプローチの特長があるのである。

今後も引き続き、授業実践の事例のなかで、教員自身も学び続けていきたいと考える。

註

- 1 リアリスティック・アプローチについては本誌掲載の「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義」を参照されたい。村井は、平成22年9月に初来日したコルトハーヘン氏の講演会を日本教師教育学会大会にて聴き、坂田とともに平成23年8月に武蔵大学の武田信子が企画した「リアリスティック教師教育者研修 in the Netherlands」(http://www.teachereducation-jp.org/reports_top/reports201203/src/7.pdf、閲覧日平成27年9月13日)に参加させていただいた。帰国後、教職実践演習、基礎演習、演習、教育原理などの授業でリアリスティック・アプローチの紹介と実践を行ってきた。
- 2 さらに詳細は、坂田哲人(2014)「リアリスティック教師教育の展開」武蔵大学総合研究所紀要第23号に説明されている。
- 3 F.コルトハーヘン編著、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)p.58参照。

- 4 同上、p.239 参照。コルトハーヘンは、同上書第 8 章の冒頭において、ヴィゴツキー (1986, p. 255) による「われわれは、思想と言葉との関係は、思想の言葉における誕生の生きた過程であるということを見た」を引用し、教育実習生に日誌を書かせるうえで、基本的な質問項目を工夫するよう指摘している。
- 5 コルトハーヘン (2010)、p. 53 参照。
- 6 同上、pp. 53-54 参照。Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial の 5 局面それぞれの頭文字を取って名付けられた。
- 7 同上、p. 118 参照。
- 8 同上、p. 57 参照。
- 9 「実践知 (フロネーシス)」は学習者にとっての「小文字の理論」と対応する。それは特定の状況を前にした際にどう活動するかに関わる知識・理論であるという特徴をもち、「学問知 (エピステーメ)」から区別される。体系化された学問知が特定の状況の理解を助けるためには、段階の格下げが必要とされる。同上 pp. 215-218 参照。

10 同上、pp. 102-104 参照。

11 同上、p. 113 頁参照。

12 同上、p. 157 参照。

13 同上、p. 157 参照。

14 同上、p. 29 参照。

参考文献

- F・コルトハーヘン (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。
- 坂田哲人 「リアリスティック教師教育の展開」『武蔵大学総合研究所紀要』第 23 号、3-12 頁、2014 年。

付記

本稿は、「はじめに」及び第 1 章を村井・坂田、第 2 章を濱谷、第 3 章を中山、第 4 章を小野寺、第 5 章及び「おわりに」を山本が主に執筆した。

なお、本研究は科学研究費助成金基盤研究 (C) 「教師の専門性の向上に資するリフレクションを用いた教師教育モデルの開発」(課題番号 15K04264) の助成を受けている。

Adopting a Realistic Approach to Teacher Education Curriculum

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences

Issei YAMAMOTO

Misa NAKAYAMA

Kana HAMATANI

Faculty of Liberal Arts, Department of Life Planning

Kaori ONODERA

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences

Naoko MURAI

Aoyama Gakuin University, Institute of Information and Media

Tetsuhito SAKATA

Abstract

This research aims to show the possibility of adopting a realistic approach to the teacher education curriculum that was advocated by Dutch pedagogist and teacher educator Fred Korthagen. Five teacher educators at Osaka Shoin Women's University and an adviser from Aoyama Gakuin University held regular meetings to study the theory and practice of teacher education. Each teacher educator applied this approach to their classes of primary teacher education, secondary teacher education, early childhood educator teaching methods, and student teacher instruction. Teacher educators conducted an “8 windows” reflection for students’ field practice in a primary teacher education class and a secondary teacher education class. A “5-step procedure” was introduced into the “teaching method (environment)” class to construct an experience-oriented lecture. A teacher educator also used the “8 windows” reflection method to improve her student teacher instruction. Various ways to apply a realistic approach to the teacher education curriculum are shown, which leads to the study of ‘phronesis’ in teacher education.

Keywords: Realistic Approach, Teacher Education, Education Practice, Phronesis