

「省察」に関する教職大学院生の経験と認識

— 国立5大学を対象とした質問紙調査をもとに —

栗原 峻
(学習院大学)菊地原 守
(名古屋大学大学院)村井 大介
(静岡大学)長谷川 哲也
(岐阜大学)Experiences and Cognition Regarding “Reflection” Among Graduate Students
in Teacher Education:

Based on a Questionnaire Survey of Five National Universities

KURIHARA Ryo

KIKUCHIHARA Mamoru

MURAI Daisuke

HASEGAWA Tetsuya

Abstract

The purpose of this study is to analyze the experiences and cognition of “reflection” among graduate students attending a graduate school of teacher education, and to clarify the significance of and issues related to “reflection” through a questionnaire survey. The questionnaire survey was administered in October 2023 to first and second-year students enrolled in graduate schools of teacher education at five national universities (all of which are general universities), and responses were received from 154 students.

The results of the survey primarily revealed the following three points. First, 60% of the graduate students in teacher education have experienced “reflection,” which is carried out with the aim of solving practical problems and transforming values. This “reflection” is carried out proactively and autonomously with individuals or with colleagues, exploring new frameworks related to problem setting as well as examining implicit knowledge, skills, and values. Second, more than 80% of those who experienced “reflection” recognize that it led to the improvement of their educational practices. They acknowledge experiencing unintended transformation through “reflection.” Those who proactively and autonomously engaged in collaborative “reflection” with others, aiming to solve practical problems in their own practices, tend to contribute to the improvement of their educational practices. Third, those who frequently engage in “reflective practice” and those who have experienced improvements in educational practices through “reflection,” tend to place greater importance on “reflection” during actual practices than those who do not. In particular, there is a tendency among this group to emphasize “deep reflection” that scrutinizes “one’s beliefs and values.”

The results of the above survey reveal one aspect of the diverse interpretations of “reflection” and will be helpful in considering how to improve the quality of “reflection” in the curriculum at graduate schools of teacher education and in the development of teachers’ capabilities.

Keywords: reflection, graduate students in teacher education, questionnaire survey, improvement of educational practices, development of teacher capabilities

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究の目的は、質問紙調査を通して、教職大学院に通う院生の「省察」の経験と認識を分析し、「省察」のもつ意義と課題を明らかにすることである。

今日の教師教育改革における「省察」の重要性については、例えば、佐藤（2017, pp.8-9）が、「最近30年間の世界各国の教師教育研究と教師教育改革は、シヨーンの提示した新しい専門家像に基づく『反省的(省察的)教師 (reflective teacher)』とシヨーマンの提示した『PCK』（授業に翻案された教科内容の知識）の2つの概念によって推進されてきたと言っても過言ではない」と論じている¹⁾。「省察」の実証的・理論的研究の展開として、佐藤・岩川・秋田（1991）による省察の実践的思考様式を析出する研究に端を発し、た

とえば村井（2015）によるヴァン=マーネンの時間性を援用した「行為の中の省察」の時間的広がりなど、実証的研究および理論の精査・拡張が行われている。

こうした「省察」を重視する動向は、日本の教職大学院改革にもあてはまる。「省察」言説の受容過程を明らかにした山崎ほか（2022, p.21）では、2006年の中教審答申を端緒とする教職大学院改革の流れのなかで、主に教員養成の担い手側が積極的に発信するとともに、「教職大学院の『理論と実践の往還』を推進する手段・方法論として、『省察』概念が受容されていた」ことを明らかにしている。

このような「省察」に関する研究の興隆と展開と同時に、「省察」が権威性を帯びたプラスチック・ワードとして用いられることで研究者・実践者の批判的吟味

の余地が狭まり、そのことで研究と教育活動の矮小化につながるのではないかという批判が提示されている(岡村, 2017)。また、「省察」の解釈が多様になされている状況について問題提起もなされている。例えば、榊原・嵯峨根(2018)は、リフレクション(「省察」「反省」も含む)に関する小学校教員を対象とした1990年以降の84本の文献を、省察の主体、対象、方法などに着目して分析している。その結果、リフレクションの人員(一人で、他者と、組織で)やタイミング(事前、事中、事後)は多様であり、「リフレクション」という用語の「扱われ方は64種類に渡っており、実に多様に解釈された上で、観察、分析、議論」されており、「いわば一人歩きしており、一般化・普遍化に耐えられないマジックワードに留まっている」ことを明らかにしている(榊原・嵯峨根 2018, p.131)。

以上のように、文献の整理によって「省察(リフレクション)」が多様に解釈されうる課題が提起されてきたが、「省察」の重要性が改革の中で唱えられてきた教職大学院において、院生が「省察」を実際にどのように経験し認識しているのかについては、十分に検討されてこなかった。関連する研究としては、教員養成系大学学部生を対象に授業観察を通して「省察」の効果的な教育方法を提示する実践研究(木塚, 2011)や、教職大学院生を対象に学卒の大学院生と現職教員の大学院生の実践的知識の特徴と差異に関する研究(中井・吉村・前田, 2020)などがあるものの、これらは教育プログラムの開発や「省察」する「能力」の程度や質を析出するものである。

省察概念は理論的・政策的に展開をみせながら教員養成のフィールドに浸透している。しかしながら、「省察」は学ぶ者にとって所与の力量を示す概念ではない。教職大学院で学ぶ大学院生は、有効であったと感じる「省察」を如何に認識・経験し、教育実践の改善に結びつけているのか。また、「省察」経験の相違は重視する実践にどのような違いをもたらしているのか。その実態を解明することは、今後、教師の力量形成において「省察」の質を如何に高めていくのかを検討したり、教職大学院の教育課程を見直したりする上でも重要になると考えられる。

さらにいえば、これまでの教職大学院で質問紙調査を実施した研究では、特定の授業での調査や一大学の教職大学院内での調査に留まる場合が多くみられる。そのため、複数校を対象にし、広く「省察」の実態を問う必要があるだろう。

以下、本稿では、次のように論を展開する。まず、「2」で、実施した質問紙調査の概要を示す。「3」では、教職大学院生の「省察」の経験を、経験した「省察」の場や、種類、教育改善との関係に着目しながら明らかにする。具体的には、「あなたはこれまで、有効だったと思う『省察』や『リフレクション』を経験

したことがありますか。」、「その『省察』や『リフレクション』の目的・方法・内容・結果等について、以下の項目はあてはまりますか。」、「その『省察』や『リフレクション』をもとに、実際に教育実践の改善に取り組みましたか。」の各質問項目への結果を分析する。「4」では、「省察」という用語が多様に解釈されうる可能性を考慮し、「省察」という用語を用いない形でワーディングを行い、教職大学院生にとっての「省察」の経験と認識について明らかにする。具体的には、「あなたの教師(または教育実習生)としての実践を考えた時に、以下のことをどの程度経験していますか。」、「以下の項目のうち、教師が実践を改善するうえで特に重要だと思うものを三つ選択してください。」の各質問項目への結果を分析する。また、「3」で明らかにした、「省察」経験の相違によって、重視する実践にどのような違いが生じるのかを明らかにする。

以上のように、本研究では、複数の大学の教職大学院での質問紙調査を実施することを通して、教職大学院生の「省察」の経験と認識を分析し、「省察」の意義と課題を明らかにする。

2. 調査の概要

本研究では次のように質問紙調査をおこなった。まず調査項目の作成にあたって、教員を対象とした「省察」の経験や認識を実証的に扱った先行研究が少なく、調査項目を援用できるものが見当たらないため、教師教育分野における「省察」のあり方を理論的に展開した山崎ほか(2022)の議論をもとにした。山崎ほか(2022)の理論的検討では、「省察」の目的、方法、内容、結果などの諸局面について、主にD.ショーンの省察概念の特徴が分析されている²⁾。ここで示された特徴をもとに作成した質問紙では、フェイスシートに加え、教職大学院生の「省察」に対する認知や経験の状況、これまでに経験した効果的な「省察」の目的・方法・内容・結果等、教師の力量形成にとって重要な事柄などの項目を設けた。

調査は2023年10月にGoogle Formsで実施した。対象者は5つの国立大学(いずれも総合大学)の教職大学院に在籍する1年生および2年生とし、知己の大学教員を通じて質問紙のURL(QRコード)を直接またはメールで配付した³⁾。調査に対する倫理的配慮として、調査への参加は自由であること、教職大学院の成績とは無関係であることを質問紙に明記し、調査への参加に同意を得た大学院生のみ無記名にて回答してもらった⁴⁾。

調査回答者は、「学卒の大学院生(以下、ストマス)」が64(41.6%)、「現職教員の大学院生(以下、現職院生)」が90(58.4%)の合計154であり、主要な属性は次の通りである。学年は、「1年生」が63.0%、

「2年生」が37.0%であり、ストマスと現職院生で割合の差はほとんどない。年齢は、「20代」が42.2%、「30代」が16.9%、「40代」が32.5%、「50代以上」が8.4%であり、ストマスはすべて20代、現職教員は40代が半数以上である。在籍する学校種（ストマスの場合は希望進路）は、「小学校」が44.8%、「中学校」が33.8%、「高等学校」が13.0%であり、ストマスも現職院生も小学校が最も多くなっている。所属コースは、「学校経営・管理職養成系」が27.9%、「教育実践開発・教育方法系」が29.2%、「教科教育系」が32.5%であり、ストマスは教科教育の所属が半数以上、現職教員は学校経営・管理職養成の所属が4割以上と最も多くなっている。

3. 教職大学院生の「省察」経験

(1) 「省察」の経験

ここでは、教職大学院生の「省察」経験の実態を基礎集計から確認しよう。

表1は、「あなたはこれまで、有効だったと思う『省察』や『リフレクション』を経験したことがありますか。」との質問に対する回答結果を示している。これをみると、教職大学院生の60%以上が有効だったと思う「省察」を経験していることがわかる。

表1 有効であった「省察」の経験

	度数	パーセント
経験したことがある	94	62.3
経験したことがない	57	37.7
合計	151	100

表2は、「その『省察』や『リフレクション』の目的・方法・内容・結果等について、以下の項目はあてはまりますか。」との質問に、各項目で「あてはまる」と回答した割合を示している。目的については、「自分自身の実践上の問題解決を目指した」や「自分が価値的に大切にしていることの変容を目指した」が多い一方、「学校や社会の抱える課題や矛盾を批判的に見直し解決することを目指した」は40%に満たない。方法については、「自らの意思で主体的・自律的に実践を見直した」と「実践的な経験やそこで蓄積された知識をもとに行った」が80%を超えている一方、「具体的な手順や手立てに則って行った」や「科学的・学術的に構築された理論や知識をもとに行った」は50%に満たない。また、「自分自身の実践に向き合い、一人で行った」と「同僚の教員同士で行った」が50%程度であり、それに比べると「学校など組織的に行った」はやや少ない。内容については、「自分自身の問題設定そのものを問い直し、問題を捉えるための新たな認識・判断・行為の枠組みを探索した」や「自分自身の教育実践を規定するような暗黙的な知識や技術、価値観などを吟味した」が60%を超えている一方、「ある特定の実践で得られた知見を、別の実践でも適用できるように一般化・理論化した」は40%程度とやや少ない。結果については、「自分自身が意図していなかったような偶発的な自己の変容を伴った」が70%程度であるのに対して、「自分自身が意図していた通りの変容を伴った」は30%にも満たない。

表2 経験した「省察」の種類（目的・方法・内容・結果）

	あてはまる
自分自身の実践上の問題解決を目指した	84.8
自分が価値的に大切にしていることの変容を目指した	65.2
学校や社会の抱える課題や矛盾を批判的に見直し解決することを目指した	34.8
自らの意思で主体的・自律的に実践を見直した	87.0
具体的な手順や手立てに則って行った	40.2
科学的・学術的に構築された理論や知識をもとに行った	21.7
実践的な経験やそこで蓄積された知識をもとに行った	82.6
自分自身の実践に向き合い、一人で行った	51.1
同僚の教員同士で行った	51.1
学校など組織的に行った	39.1
自分自身の教育実践を規定するような暗黙的な知識や技術、価値観などを吟味した	60.9
自分自身が意図していなかったような偶発的な自己の変容を伴った	69.6
自分自身が意図していた通りの変容を伴った	25.0
ある特定の実践で得られた知見を、別の実践でも適用できるように一般化・理論化した	40.2
自分自身の問題設定そのものを問い直し、問題を捉えるための新たな認識・判断・行為の枠組みを探索した	66.3
よく考えた計画をもとに実践し、その後に、その結果等について考えた	50.0
即興的に思いついたことを実践し、その後に、その結果等について考えた	34.8

注1) 質問では各項目に対して「あてはまる」「あてはまらない」「わからない」の3件法で尋ねた。

注2) 無回答者を分析から除外したため、N=92である。

表3は、「その『省察』や『リフレクション』をもとに、実際に教育実践の改善に取り組みましたか。」との質問に対する回答結果を示している。これを見ると、有効だったと思う「省察」を経験した教職大学院生の80%以上が、その経験をもとに教育実践の改善に取り組んでいることがわかる。

	度数	パーセント
取り組んだ	75	82.4
取り組んでいない	16	17.6
合計	91	100

以上、教職大学院生の「省察」経験について、6割以上が有効だったと思う「省察」を経験しており、その特徴としては、①実践上の問題解決や価値の変容を目指していること、②自ら主体的・自律的に、実践経験や蓄積された知識をもとに、一人もしくは同僚と行われていること、③問題を捉えるための新たな枠組みを模索したり、実践を規定する暗黙的な知識・技術や価値観を吟味したりしていること、④自分自身が意図していないような変容を伴っていること、などが挙げられよう。また、「省察」を経験した教職大学院生の8割以上がその経験をもとに教育実践の改善に取り組んでおり、多くの教職大学院生が「省察」を教育改善に結びつけているといえる⁽⁵⁾。

(2) 経験した「省察」の場

次に、大学院生は「省察」をどのような場で経験しているのかについて検討する。表4は、有効であった

「省察」の種類と、有効であった「省察」を経験した場のクロス集計である。

まず、有効だったと思う「省察」が行われた場を問わず、「自分自身の実践上の問題解決を目指した」や「実践的な経験やそこで蓄積された知識をもとに行った」はいずれも80%を超えており、実践上の課題解決を目指して、実践的な経験や知識をもとに「省察」が行われていることがわかる。一方で、「科学的・学術的に構築された理論や知識をもとに行った」はいずれの場でも10~20%程度であり、「省察」を行う場を問わず科学的・学術的な理論や知識を重視しているわけではないようである。

次に、場の違いに着目すると、誰と省察を行うかという点で回答が異なっている。「自分自身の実践に向き合い、一人で行った」をみると、「大学・大学院での講義・演習・ゼミ指導」と「大学・大学院での実習・事前事後指導」では50%以上であるのに対して、「日常的な教育活動や研修・研究会」では40%に満たない。一方で、「同僚の教員同士で行った」と「学校など組織的に行った」をみると、「大学・大学院での講義・演習・ゼミ指導」と「大学・大学院での実習・事前事後指導」では20~40%程度であるのに対して、「日常的な教育活動や研修・研究会」では60%以上となっている。また、「自らの意思で主体的・自律的に実践を見直した」をみると、「大学・大学院での講義・演習・ゼミ指導」では70%程度であるのに対して、「大学・大学院での実習・事前事後指導」と「日常的な教育活動や研修・研究会」では90%を超えており、実践に近い場で行われる「省察」ほど主体性や自律性が高いといえる。さらに、「よく考えた計画をもとに実践し、

表4 経験した「省察」の種類と省察場所のクロス集計

	「省察」を経験した場所		
	大学・大学院での講義・演習・ゼミ指導	大学・大学院での実習・事前事後指導	日常的な教育活動や研修・研究会
自分自身の実践上の問題解決を目指した	84.6%	88.9%	84.0%
自分が価値的に大切にしていることの変容を目指した	65.4%	63.9%	64.0%
学校や社会の抱える課題や矛盾を批判的に見直し解決することを目指した	30.8%	33.3%	36.0%
自らの意思で主体的・自律的に実践を見直した	73.1%	91.7%	92.0%
具体的な手順や手立てに則って行った	23.1%	44.4%	44.0%
科学的・学術的に構築された理論や知識をもとに行った	23.1%	16.7%	16.0%
実践的な経験やそこで蓄積された知識をもとに行った	84.6%	83.3%	84.0%
自分自身の実践に向き合い、一人で行った	50.0%	63.9%	36.0%
同僚の教員同士で行った	42.3%	38.9%	76.0%
学校など組織的に行った	26.9%	33.3%	60.0%
自分自身の教育実践を規定するような暗黙的な知識や技術、価値観などを吟味した	61.5%	61.1%	56.0%
自分自身が意図していなかったような偶発的な自己の変容を伴った	69.2%	63.9%	76.0%
自分自身が意図していた通りの変容を伴った	19.2%	22.2%	36.0%
ある特定の実践で得られた知見を、別の実践でも適用できるように一般化・理論化した	38.5%	36.1%	48.0%
自分自身の問題設定そのものを問い直し、問題を捉えるための新たな認識・判断・行為の枠組みを探索した	61.5%	69.4%	60.0%
よく考えた計画をもとに実践し、その後、その結果等について考えた	19.2%	61.1%	60.0%
即興的に思いついたことを実践し、その後、その結果等について考えた	15.4%	41.7%	36.0%
N	26	36	25

注1) %の数値は経験した「省察」の種類に関わる各項目で「あてはまる」と回答した割合である。

その後、その結果等について考えた」をみると、「大学・大学院での講義・演習・ゼミ指導」では20%に満たないのに対して、「大学・大学院での実習・事前事後指導」と「日常的な教育活動や研修・研究会」では60%以上であり、実践に近い場で行われる「省察」ほど計画されたものになっていることが読み取れる。

(3) 経験した「省察」の種類と教育改善

さらに、大学院生は経験した「省察」を教育改善につなげているのか検討する。表5は、有効であった「省察」の種類と、「省察」をもとに実際に教育実践の改善に取り組んだかどうかのクロス集計である。まず、経験した「省察」に「あてはまる」群で、教育実践の改善に「取り組んだ」と回答した割合をみると、すべての項目が80%以上であり、経験した「省察」の種類

にかかわらず、多くの大学院生が「省察」の経験をもとに教育実践の改善に取り組んでいることが窺われる。

そのうえで、経験した「省察」に「あてはまる」群と「あてはまらない／わからない」群で、教育実践の改善に取り組んだかどうかの回答が20%ほど異なっている項目をみると、「自分自身の実践上の問題解決を目指した」「自らの意思で主体的・自律的に実践を見直した」「同僚の教員同士で行った」「学校など組織的に行った」「よく考えた計画をもとに実践し、その後、その結果等について考えた」であり、いずれも「あてはまる」群のほうがより教育実践の改善に取り組んでいる。すなわち、自分自身の実践上の問題解決を目指して、主体的・自律的に、他者とともに、計画的な実践とその結果について考えるような省察を行っているほど、実際の教育実践の改善につなげている、

表5 経験した「省察」と教育改善への取り組みのクロス集計

		「省察」をもとに教育実践の改善に取り組んだか		
		取り組んだ	取り組んでいない	N
自分自身の実践上の問題解決を目指した	あてはまる	89.7%	10.3%	78
	あてはまらない／わからない	38.5%	61.5%	13
自分が価値的に大切にしていることの変容を目指した	あてはまる	84.7%	15.3%	59
	あてはまらない／わからない	78.1%	21.9%	32
学校や社会の抱える課題や矛盾を批判的に見直し解決することを目指した	あてはまる	90.3%	9.7%	31
	あてはまらない／わからない	78.3%	21.7%	60
自らの意思で主体的・自律的に実践を見直した	あてはまる	86.1%	13.9%	79
	あてはまらない／わからない	58.3%	41.7%	12
具体的な手順や手立てに則って行った	あてはまる	83.8%	16.2%	37
	あてはまらない／わからない	81.5%	18.5%	54
科学的・学術的に構築された理論や知識をもとに行った	あてはまる	90.0%	10.0%	20
	あてはまらない／わからない	80.3%	19.7%	71
実践的な経験やそこで蓄積された知識をもとに行った	あてはまる	85.3%	14.7%	75
	あてはまらない／わからない	68.8%	31.3%	16
自分自身の実践に向き合い、一人で行った	あてはまる	80.4%	19.6%	46
	あてはまらない／わからない	84.4%	15.6%	45
同僚の教員同士で行った	あてはまる	93.5%	6.5%	46
	あてはまらない／わからない	71.1%	28.9%	45
学校など組織的に行った	あてはまる	94.4%	5.6%	36
	あてはまらない／わからない	74.5%	25.5%	55
自分自身の教育実践を規定するような暗黙的な知識や技術、価値観などを吟味した	あてはまる	87.3%	12.7%	55
	あてはまらない／わからない	75.0%	25.0%	36
自分自身が意図していなかったような偶発的な自己の変容を伴った	あてはまる	87.3%	12.7%	63
	あてはまらない／わからない	71.4%	28.6%	28
自分自身が意図していた通りの変容を伴った	あてはまる	86.4%	13.6%	22
	あてはまらない／わからない	81.2%	18.8%	69
ある特定の実践で得られた知見を、別の実践でも適用できるように一般化・理論化した	あてはまる	86.5%	13.5%	37
	あてはまらない／わからない	79.6%	20.4%	54
自分自身の問題設定そのものを問い直し、問題を捉えるための新たな認識・判断・行為の枠組みを探索した	あてはまる	86.7%	13.3%	60
	あてはまらない／わからない	74.2%	25.8%	31
よく考えた計画をもとに実践し、その後、その結果等について考えた	あてはまる	91.3%	8.7%	46
	あてはまらない／わからない	73.3%	26.7%	45
即興的に思いついたことを実践し、その後、その結果等について考えた	あてはまる	87.5%	12.5%	32
	あてはまらない／わからない	79.7%	20.3%	59

といえるだろう。一方で、「自分自身の実践に向き合い、一人でいった」のみ、「あてはまる」群よりも「あてはまらない／わからない」群のほうが教育実践の改善に「取り組んだ」と回答しており、この結果からは、省察を一人でやるかどうかは教育実践の改善とあまり関わりがないことが示唆される。

4. 教職大学院生の「省察」経験の頻度と重要性

ここまで、教職大学院生の「省察」経験について検討してきた。しかし近年、「省察」がプラスチック・ワード化し、多様に解釈されている動向を踏まえると、回答者である大学院生たちが認識する「省察」の用語にゆらぎが生じている可能性も考えられる。そこで本節では、「省察」という用語を用いない形でワーディングを行い、かれらにとっての「省察的実践」の経験と認識について明らかにすることを試みる。

ワーディングでは具体的に、「省察」を次の2つの観点から8個の項目として調査設計した。第一の観点は「省察」を行う時間的区分への着目である。ショーン(2007, p.64)は、「行為がその状況に変化を与えることのできる時間帯の制約を受け」た「省察」と、「実践が終わったあとの比較的静かな時間」におこなう「省察」について言及している。後者の名称には直接的な言及がないものの、これらが「行為の中の省察」と「行為についての省察」を指しているものであると考えられる。この区分を参考にして、前者を「ある実践の最中に、子どもとの関わり方や教育実践を変える」として、後者を「ある実践の後に、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える」として、質問紙の設計をおこなった。

第二の観点は、「省察」を営むための資源への着目である。実践における自らのあり方を省みるにあつ

て、どのような視点から実践を眼差すのかは重要な点である。ここでは試論として、子どもの状況（「子どもの気持ちや考え」「子どもの家庭状況や友人関係など」と、行為者である自分自身の状況（「自分が過去に経験したことや学んだこと」「自分の信念や価値観」）の4項目を「省察」の資源として設定した。特に、「自分の信念や価値観」は普段意識されない暗黙裡のものであり、「深い省察」を通じて再認識されるものであると考えられる。

なお本節では便宜上、以上の2つの観点から構成される営みを「省察的実践」と表記する。

(1) 「省察的実践」の頻度

まず、大学院生が経験する「省察的実践」の頻度について検討する。ここでは、「あなたの教師（または教育実習生）としての実践を考えた時に、以下のことをどの程度経験していますか。」という質問について、先述の8項目を4件法（「まったくない」「あまりない」「ときどきある」「かなりある」）で尋ねた回答結果を用いる。表6は、「ときどきある」および「かなりある」と回答した大学院生の割合について、立場と学年別に集計した値を示している。表内の①～④は「実践の最中に」、⑤～⑧は「実践の後に」おこなった「省察的実践」となる。

全体の特徴として分かるのは、各項目において大学院生たちの半数以上は「省察的実践」をしばしば経験しており、その中でも「子どもの気持ちや考え(①⑤)」や「自分が過去に経験したことや学んだこと(③⑦)」を資源としておこなわれる頻度が高い点である。一方で、「子どもの家庭状況や友人関係など(②⑥)」、「自分の信念や価値観(④⑧)」を資源とした「省察的実践」を高い頻度で経験している回答者はやや少な

表6 大学院生が経験する「省察的実践」の資源と時間的特徴

あなたの教師（または教育実習生）としての実践を考えた時、以下のことをどの程度経験していますか。	全体 (N=152)	ストマス			現職院生		
		合計 (N=62)	1年生 (N=39)	2年生 (N=23)	合計 (N=90)	1年生 (N=56)	2年生 (N=34)
		ときどきある かなりある	ときどきある かなりある	ときどきある かなりある	ときどきある かなりある	ときどきある かなりある	ときどきある かなりある
① ある実践の最中に、子どもの気持ちや考えによって、子どもとの関わり方や教育実践を変える	85.5%	74.2%	59.0%	100.0%	93.3%	91.1%	97.1%
② ある実践の最中に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえて、子どもとの関わり方や教育実践を変える	69.7%	57.1%	45.0%	78.3%	78.7%	72.7%	88.2%
③ ある実践の最中に、自分が過去に経験したことや学んだことと結びつけて、子どもとの関わり方や教育実践を変える	80.3%	71.4%	57.5%	95.7%	86.5%	85.7%	87.9%
④ ある実践の最中に、自分の信念や価値観を見直して、子どもとの関わり方や教育実践を変える	69.7%	60.3%	45.0%	87.0%	76.4%	72.7%	82.4%
⑤ ある実践の後に、子どもの気持ちや考えをもとにしながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	89.5%	82.5%	80.0%	87.0%	94.4%	91.1%	100.0%
⑥ ある実践の後に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	69.9%	57.1%	50.0%	69.6%	78.9%	82.1%	73.5%
⑦ ある実践の後に、自分が過去に経験したことや学んだことと結びつけながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	77.1%	65.1%	57.5%	78.3%	85.6%	82.1%	91.2%
⑧ ある実践の後に、自分の信念や価値観を見直ししながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	70.4%	60.3%	52.5%	73.9%	77.5%	78.6%	75.8%

く、子どもの背後にある要素や自身の暗黙裡の思考にまで裾野を広げた「深い省察」に到達することへの困難さがあることが窺える。

また、経験の頻度は立場での差が見られた。ストマスよりも現職院生の方が相対的に「省察的实践」を経験している割合が高かったのである。しかしこの点は、学年の違いを加味すると見え方が異なる。まず、ストマスの1年生ではいずれの項目においても「省察的实践」の頻度が相対的に乏しかった。特に顕著な項目として、「ある実践の最中に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえて子どもとの関わり方や教育実践を変える(②)」や「ある実践の最中に、自分の信念や価値観を見直して、子どもとの関わり方や教育実践を変える(④)」は、頻繁に経験する者が5割を下回っていたのである。一方、ストマスの2年生を見ると、両項目の値はそれぞれ78.3%と87.0%に及んでおり、この値は現職院生と同程度かそれ以上のものである。相対的に実践経験が限られているストマスの院生であっても、学年が上がることで「省察的实践」にひらかれていくことが読み取れる。

(2) 重要だと思う「省察的实践」

次に、上述の「省察的实践」の8項目に関して、教育実践を改善する上で重要だと考えられている項目を見ていきたい。調査では、「以下の項目のうち、教師が実践を改善するうえで特に重要だと思うものを三つ選択してください。」という質問を設けた。この回答結果について、以下の2つのグループ分けを基に集計し、確認していく。

第一のグループ分けは、前項で検討した「省察」の経験頻度の多寡を基にしたものである。具体的には、各項目の頻度について4件法で答えた値のうち、「ま

ったくない」を0点、「あまりない」を1点、「ときどきある」を2点、「かなりある」を3点として、8項目の合計得点を算出し、中央値(17点)以下の者を「頻度少」群(N=76)、中央値より高い値(18点以上)の者を「頻度多」群(N=72)とした。次の表7は、全体とそれぞれの群の回答傾向を記載したものである。

両群に共通して、「子どもの気持ちや考え(①⑤)」を資源として行う「省察的实践」を重要だと考える者が半数以上いた。一方で、両群の間には差異も見られた。それぞれの群を比較すると、頻度が少ない群では⑤～⑧の実践の後に行う「省察的实践」が相対的に高い値を取っているのに対して、頻度が多い群では①～④の実践の最中に行う「省察的实践」がやや高い値となっていた。特に、頻度が多い群では、「ある実践の最中に、自分の信念や価値観を見直して(④)」おこなう「省察的实践」を半数以上が選択しており、これは全8項目の中では3番目に高い数字であった。他方、頻度の少ない群ではこの項目は2割を下回っている。さまざまな資源や時間的区分の中で「省察的实践」を高い頻度で経験していくことで、事後的な振り返りにとどまらない「省察」の重要性を見出すようになり、特に、自らの価値観に迫る「深い省察」を実践の最中におこなうことを重視するようになっていくことが読み取れる。

第二のグループ分けとして、前節でみた「省察」の経験と教育実践の改善への取り組みをクロスさせた結果を見ておきたい。グループは、「省察」経験のない者と経験はあるが改善していない者を合わせた群(N=73)および、「省察」を経験して改善した群(N=77)に分け、集計結果を表8に記載した。

ここでも得られた結果は先述のものと類似している。

表7 経験頻度別にみた「省察的实践」の重要性

以下の項目のうち、教師が実践を改善するうえで特に重要だと思うものを三つ選択してください。	全体 (N=148)	頻度少 (N=76)	頻度多 (N=72)
① ある実践の最中に、子どもの気持ちや考えによって、子どもとの関わり方や教育実践を変える	75.7%	64.5%	87.5%
② ある実践の最中に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえて、子どもとの関わり方や教育実践を変える	23.0%	9.2%	38.0%
③ ある実践の最中に、自分が過去に経験したことや学んだことと結びつけて、子どもとの関わり方や教育実践を変える	20.9%	18.4%	23.9%
④ ある実践の最中に、自分の信念や価値観を見直して、子どもとの関わり方や教育実践を変える	20.9%	18.4%	56.3%
⑤ ある実践の後に、子どもの気持ちや考えをもとにしながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	62.2%	68.4%	67.6%
⑥ ある実践の後に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	21.6%	30.3%	12.7%
⑦ ある実践の後に、自分が過去に経験したことや学んだことと結びつけながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	29.7%	42.1%	16.9%
⑧ ある実践の後に、自分の信念や価値観を見直ししながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	45.9%	48.7%	43.7%

表8 「省察」経験別にみた「省察的实践」の重要性

以下の項目のうち、教師が実践を改善するうえで特に重要だと思うものを三つ選択してください。	全体 (N=150)	経験なし/ 改善なし (N=73)	経験あり 改善あり (N=77)
① ある実践の最中に、子どもの気持ちや考えによって、子どもとの関わり方や教育実践を変える	76.0%	69.9%	81.8%
② ある実践の最中に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえて、子どもとの関わり方や教育実践を変える	24.7%	20.5%	28.6%
③ ある実践の最中に、自分が過去に経験したことや学んだことと結びつけて、子どもとの関わり方や教育実践を変える	20.7%	17.8%	23.4%
④ ある実践の最中に、自分の信念や価値観を見直して、子どもとの関わり方や教育実践を変える	21.3%	11.0%	31.2%
⑤ ある実践の後に、子どもの気持ちや考えをもとにしながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	61.3%	67.1%	55.8%
⑥ ある実践の後に、子どもの家庭状況や友人関係などを踏まえながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	20.7%	28.8%	13.0%
⑦ ある実践の後に、自分が過去に経験したことや学んだことと結びつけながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	28.7%	34.2%	23.4%
⑧ ある実践の後に、自分の信念や価値観を見直しながら、どのような子どもとの関わり方や教育実践がよかったのかを考える	46.7%	50.7%	42.9%

まず両群ともに、「子どもの気持ちや考え(①⑤)」を基にしておこなう「省察的实践」を半数以上が特に重要なものとして認識している。他方、「省察」によって教育実践を改善している群では、そうでない群に比べて、①～④の「実践の最中」に行う「省察的实践」を重要視している傾向にあり、中でも「自分の信念や価値観」を資源とした「省察的实践」の選択については20%以上の差異が見られていた。対照的に「省察」経験の無い層や改善していなかった層では、⑤～⑧の「実践の後に」おこなう「省察的实践」を重要視している傾向にあった。ここにおいても改めて、「省察」やそれに伴う実践の改善経験が、「行為の中の省察」の重要性を見出す契機となっていることがわかる。

5. まとめ

本稿では、教職大学院に通う大学院生を対象とした質問紙調査によって、「省察」の経験と認識について検討してきた。調査から明らかになった知見は以下の通りである。

まず、教職大学院生の6割は「省察」を経験しており、その「省察」は、実践上の問題解決や価値の変容を目指すべく実施され、主体的・自律的に、個人もしくは同僚と、問題設定に関わる新たな枠組みを探索したり、暗黙的な知識や技術・価値観などを吟味したりする形で行われたものであった。また「省察」が行われた場に着目すると、日常的な教育活動や研修、大学院での実習や事前事後指導などの実践に近い場で行われる「省察」ほど、主体性や自律性が高く、計画されたものとして実施されている傾向にあった。

次に、「省察」の結果については、「省察」経験した者のうち8割以上は教育実践の改善に結びついたと

認識しており、「省察」を通じてかれらは意図しないような変容を経験していることが明らかとなった。特に、自分自身の実践上の問題の解決を目指して主体的・自律的に、他者と共同して行う「省察」を経験している方が、教育実践の改善に結びつく傾向にあった。

さらに、「省察」という用語を用いないで頻度や重要性を尋ねた回答結果からは、以下のことが明らかとなった。第一に、実践経験が限られているストマスの院生であっても、学年があがるほど「省察的实践」を頻繁に経験する者が増えていた。第二に、「省察的实践」を頻繁に経験している層や、「省察」を通じて教育実践の改善を経験している層は、そうでない層に比べて、実践の最中に行う「省察」を重要視している傾向にあり、なかでも「自分の信念や価値観」に迫る「深い省察」を重視する層が多かった。

以上の知見から、教職大学院生にとって「省察」を行うことの意義はどのようなところに見出せるのだろうか。多様な教育が求められ不確実性がますます高まる今日では、自らの実践やそれを規定する枠組み自体を見直すことが求められる。その一方で、日々の職務に忙殺される学校現場において、自らの教育実践を落ち着いて「省察」するための時間を確保することすら難しい現実もある。この点、教職大学院が他者と共同して主体的・自律的に「省察」を行う場になるとすれば、その経験が教育実践の改善や自己変容をもたらすものとして認識される可能性はある。その意味で、学校現場から時間的にも空間的にも切り離された場で、他者と協働的に「省察」を行うことができる教職大学院の役割は大きいだろう。

そして教職大学院は、単に時間的・空間的に実践現場と分断されているだけではない。教職大学院生は実

習校や勤務校での実践と密接にかかわっており、大学院での学びを学校現場へと還元していくことが可能となっている。教職大学院において「省察」することを学び、その経験を蓄積していくことで、学校現場に戻っても自律的に「省察」を伴う実践を重ねることにつながりうる。こうした教育機能もまた、教職大学院には有しているのだ。

加えて、「省察」の経験を重ねていくことがもつ意義も見逃せない。教職大学院生たちは「省察」を頻繁に経験することで、自らの信念や価値観を見直して、教育実践を捉える視座を重視するようになっていた。このことは、ヴァン＝マーネン(1977)が提起した「省察(reflectivity)」の階層構造を踏まえれば、「省察」経験の蓄積が、汎用的な技術や知識のレベルの「省察」(技術的リフレクション)を超えて、教育実践を規定する個人の枠組みへの「省察」(実践的リフレクション)に重きを置くように導いていくと言える。そして、自らの信念や価値観を見直す営みは、それらに影響を及ぼしている社会的な制約やイデオロギーへの批判的な気づきを与えうるものでもあり、さらに高次の「省察」(批判的リフレクション)へと至る萌芽もまた孕んでいるのである。

しかしながら、「省察」に関する教職大学院生の経験や認識には課題も浮かび上がる。かれらが経験した有効だと感じる「省察」は、教職大学大学院という場に限ったとしても、必ずしも科学的・学術的に構築された理論や知識をもとにしたものではないことが示された。他方で、教職大学院という場であったとしても、自らの実践的な経験をもとに「省察」が行われていた。このことは、教職大学院制度が目指している「理論と実践の往還」が十全に機能していないことを示唆しており、学術をベースにする大学院の存在意義そのものに関わる課題といえる。

多様に解釈されうる「省察」について、教職大学院生の実態の一端を明らかにした本研究の成果は、教職大学院での教育課程を見直したり、教師の力量形成において「省察」の質を如何に高めていくのかを検討したりする上で参考になると考えられる。一方で、本研究に残されている課題もある。今回は、教職大学院生を対象としており、いわば教職大学院やそれまでの教員養成課程の中で「達成されたカリキュラム」の一端も示している。しかし、今回は、教職大学院生の経験と認識に重点を置いたため、教職大学院のシラバスや実際に行われた授業との関係までは十分に明らかにはされていない。教職大学院の教育課程の改善につなげるには、教職大学院を担当する教員が「省察」をどのように捉え、その課題をどのように認識しており、院生の認識とどのような同異がみられるのかを明らかにしていく必要がある。

[註]

(1) 引用文中の「PCK」は、pedagogical content knowledgeの略で、授業を前提に「教科の内容知識を教育学的推論によって翻案した」知識のことである(佐藤, 2017, p.8)。

(2) もちろん近年では、「省察」に関する議論がさまざまに展開されており、教師教育分野で用いられる「省察」のモデルも存在する(F.コルトハーヘン, 2010など)。ただし本研究で主眼にあるのは、特定のモデルの効果等を検証することではなく、省察概念が専門職としての教師である(教師を目指す)教職大学院生に如何に受容され、それが経験や認識としてどのように現れているのかを探索的に明らかにすることである。そこで、「省察」について幅広く理論的に検討している山崎ほか(2022)を参照した。

(3) 本研究で対象とした5つの国立大学の教職大学院は、学生規模が比較的近く、いわゆる共通5領域といわれる必修科目や教育実習の仕組みなどは国の制度設計により一定程度は統一されていることから、類似点は多いと考えられる。他方で、個々の授業内容等は大学による固有性もあるため、そうした相違点を反映できていないことは本研究の課題である。

(4) 本調査は個人が識別できる情報を収集しているわけではないが、静岡大学「人を対象とする研究倫理委員会」に審査申請を行ったところ、本調査は「静岡大学における人を対象とする研究に関する規則」第3条に該当しないため、審査の対象外であるとの判断を得た。

(5) なお大学院生としての立場別(ストレートマスター/現職教員)に分析したところ、次のような違いがあった。①有効であった「省察」の経験については、「ストレートマスター」よりも「現職院生」のほうが「経験したことがある」と回答しており、有意な差が生じていた。②経験した「省察」の種類については、「自分が価値的に大切にしていることの変容を目指した」では、「ストレートマスター」よりも「現職院生」のほうが「あてはまる」と回答しており、有意な差が生じていた。③教育実践の改善に取り組んだ経験については、「ストレートマスター」よりも「現職院生」のほうが「取り組んだ」と回答しており、有意な差が生じていた。

[参考文献]

岡村美由規(2017)「D.A.ショーンの reflection-in-action 概念の再検討」『日本教師教育学会年報』第26号, pp. 64-74.

木塚雅貴(2011)「授業観察とその省察を中心とする教員養成の方法に関する研究—省察能力の育成に着

- 目して一」『日本教師教育学会年報』第 20 号, pp. 122-134.
- コルトハーヘン, F. A. 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., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Wubbels, T. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge)
- 榎原禎宏・嵯峨根早紀 (2018) 「教員の職能開発についてのリフレクション論の意味—1990 年以降の小学校教員を対象にした文献の分析を通じて—」『京都教育大学紀要』No. 133, pp. 131-147.
- 佐藤学 (2017) 「教職の専門職性と専門性」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp. 6-9.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』第 30 卷, pp. 177-198.
- シヨーン, D. A. 著, 柳沢昌一・三輪建二訳 (2007) 『省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 (Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books)
- 中井隆司・吉村雅仁・前田康二 (2020) 「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—」『次世代教員養成センター研究紀要』(奈良教育大学次世代教員養成センター), 第 6 卷, pp. 43-51.
- 村井尚子 (2015) 「教師教育における「省察」の意義の再検討—教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 5 卷, pp. 175-185.
- 山崎準二・三品陽平・長谷川哲也・村井大介 (2022) 「教師教育における「省察」言説の生成と展開に関する予備的考察」『学習院大学教職課程年報』第 8 号, pp.5-33.
- Manen, V. M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

[付記]

本研究は, JSPS 科研費 JP20H01633 (代表: 山崎準二)「大学の教員養成における『省察』言説の生成・受容とその問題に関する総合的研究」の一環として行われた研究の成果である。