

教師教育における「省察(reflection)」¹概念の萌芽
 —1980～2000年代前半の福井大学・教師教育改革に着目して—

高野 貴大

1. 問題の所在と本稿の目的

今日、日本の教員職務は「時間量の多さ」だけでなく「強度(密度)の大きさ」を伴うもの(山崎,2015,p.36)として困難性が増大している²。この現況に対し、2000年代以降「実践力」特化の教師教育改革が進められた³。2015年12月21日には、第二回 OECD・TALIS 結果を受け論議が進められてきた「チーム学校」に関する中央教育審議会(以下中教審)答申、並びに教員養成部会で論議が進行していた「これからの時代」における教員の資質向上にかかわる中教審答申が出された⁴。2000年代以降、教員の資質向上をめぐる施策は、日本の教職の専門的自律性とは何かという問いと絡みながら錯綜しつつ展開している。

こうした動向の中で、教師教育では「省察(reflection)」概念が注目を集めてきた。ショーン(Schön, D.A.)が1983年に『省察的実践家(The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action)』を著し、1990年代以降、佐藤学らにより、日本の教職論への導入が検討されてきた⁵。ショーンは専門職像を、定まった専門的知識等に合理的にあてはめる「技術的合理性(Technical Rationality)」に基づく専門職像から、不確実性を持つ実践において、絶えず状況に対応する「省察的実践家(reflective practitioner)」像へと転換する必要性を提起した⁶。

政策動向に目を移すと、「省察」という言葉が教師教育にかかわる政策文書に初めて登場したのは、2012年中教審答申「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」である。この中で、現職教員が教職大学院で学ぶ意義として「これまで経験と

¹ Schön, D.A.,1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Book.の邦訳書である『省察的実践とは何か』(柳沢昌一・三輪建二監訳,2007年,鳳書房)の訳注によれば、「reflection」には反省、ふり返り、内省、省察などの訳語があるとした上で、「自分の過去の行為について批判的な考察を加えることを意味する『反省』では、過去への指向と批判性が強く出てしまいかねないこと、過去をかえりみるという意味の『ふり返り』には、批判的な考察というニュアンスは減退するものの、過去への指向性が残ること、また、深く自己をかえりみることを意味する『内省』では自分の内面を見つめることのみが重視される」ことから「『省察』という訳語を採用し」たとしている。(v頁)

本稿はこれに依拠し、Schön, D.A.による“reflection”概念を「省察」とし、記述していく。

² 山崎(2012:20)は子どもを取り巻く環境の変化・多様化によって、これまで培われてきた教育の考え方や指導の仕方では即座に対応できなくなっていると指摘している。また、2013年実施の第二回 OECD・TALISにおいて、日本の中学校教員の「勤務時間の長さ」と「生徒の主体的な学びを引き出すことへの自信の低さ」が浮き彫りとなった(国立教育政策研究所編,2014,pp.174-175,p.195)。

³ 例えば、教職の「高度化・専門職化」を銘打つ、2006年中教審答申による教職大学院の創設・教職実践演習の導入・免許更新制の提起、2012年中教審答申による教員養成の修士レベル化がある。これらは、「実践力」特化の教師教育改革の方針を打ち出した。

⁴ 2015年12月21日に出された中教審答申は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」および「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)」である。

⁵ 端緒は教師の授業での実践的思考と熟達を関連させた実験調査を基に教師の「反省的思考(reflection-in-action)」を検討した佐藤・岩川・秋田(1990)や佐藤・秋田・岩川・吉村(1991)である。

⁶ Schön, D.A., 1983

働に基づきがちであった実践を理論的に省察する機会が得られ」ることがあげられている。また、教職大学院の「十分に参考とすべき」取り組みとして、「一部の教職大学院」での学校拠点方式があげられている。つまり、「省察」概念は、現職教員の教職大学院での学びにおいて「省察」の機会が重要視され、学校拠点方式へ注目があつまるとい背景のなかで政策文書に登場したのである。学校拠点方式の教職大学院の先駆けは福井大学教職大学院である⁷。2001年度設置の福井大学大学院「学校改革実践研究コース」を基礎とする福井大学教職大学院は、大学と地域の学校の協働や学部卒院生の1年間のインターン、大学でのカンファレンスによる深い省察などの学校拠点方式での学びに取り組んできた(森,2013a,pp.66-67)。

しかし、「省察的実践家」概念は教師の専門性を基礎づける概念として教育学研究において一定の位置づけを得ながら、その鍵概念である「省察」の時間性や水準については詳述されてこなかった(村井,2015,pp.175-176)。また、「実践力」特化の教師教育改革の中で、「行為の中の省察」と「実践的指導力」は関連付けられて述べられるが、授業や教室での活動が及ぼす社会的・制度的要因を自ら捉え考える「行為についての省察」は忘れられがちである(油布,2013,p.87)。つまり、教師教育において「省察」概念は注目が集めてきたが、その内実はいまだ曖昧なままである。「省察」概念への注目がなされている現況において、曖昧性を残した「省察」概念の教師教育での位置づけの由来をみることは肝要であると考えられる。

そこで、教師教育における「省察」概念の施策での登場を形づけた福井大学の教師教育改革に着目する。本稿は1980~2000年代前半の福井大学・教師教育改革の展開において、「省察」概念がどう位置づけられていたかを考察することを目的とする。森(2013a:67)によれば、学校拠点方式のシステムの端緒は1980年代から1990年代の福井大学の学部改革および大学院改革に至るとしている。また、これらの改革を受け、学校拠点方式が具体化するのとは後述の通り、2000年~2002年に出された福井大学の3つの教授会見解である。すなわち、学校拠点方式と関係しつつ2012年中教審答申に登場した「省察」概念の萌芽を、学校拠点方式が整備される福井大学の1980年代~2000年代前半の教師教育改革に求められると考える。ゆえに、本稿では1980~2000年代前半の福井大学の教師教育改革を対象として分析することを通して、教師教育における「省察」概念の萌芽の一端を明らかにすることができるという立場で記述する。

以下では、まず、学校拠点方式の構想が形作られていった1980~2000年代前半の福井大学の教師教育体制の改革展開を整理する。その上で、1999年に発行された共同研究の論文(寺岡ら,1999)における「省察」概念の位置づけを検討する。最後に、「省察」概念の萌芽について考察を行い、今後の課題を示す。

2. 1980~2000年代前半の福井大学・教師教育体制の改革展開

⁷ 森透(2013a)は、前述の2012年中教審答申では「『一部の教職大学院』という断りの上で、福井大学教職大学院についての言及がある」としている(p.66)。森は福井大学教師教育体制改革の当事者でもある。

本節では1980~2000年代前半の福井大学の教師教育体制の改革展開を、教育学部内に設置された委員会での論議とそれに関わる共同研究、及び福井大学の総合大学化を目指した全学委員会「長期計画検討委員会」での論議を概観することで整理する。参照資料は、『福井大学五十年史』(福井大学五十年史編集委員会,2002:以下50年史)、共同研究の論文及び改革当事者として当時の状況をふり返り、改革動向を記述した森(2013a)、森(2013b)である。

(1) 1980年代の改革展開—全学および教育学部内での改革推進と停滞

1980年2月、吉田教育学部長により教授会に「教育学部構想検討委員会」が提案され、設置された。この委員会は、「学部長の諮問に応じ学部の将来構想(福井大学長期計画構想で学部に関する事項、大学院設置構想に関する事項、その他)について検討する」ことを目的とし、人文、社会、自然、芸・体、技術職業・家政、教育の6グループより各1名選ばれた委員で構成された(50年史,p.306)。

学部構想検討委員会設置の背景には、1979年に設置された福井大学の全学委員会「長期計画検討委員会」の存在があった。福井大学は創立以来教育学部・工学部の2学部のみのものであり、「総合大学化は永年の念願であり」(50年史,p.171)、様々な「第3学部」構想が立ち上げられてきた。そうした中で、1979年、五十嵐学長によって「学長など大学トップのみの第3学部構想でなく、全学をあげての取り組み」(p.172)として「長期計画検討委員会」が設置された。委員会の目的は「学長の諮問に応じ、新学部の設置とそれに伴う既存学部の整備等福井大学の拡充整備に関する長期計画の構想を検討」することであり、「委員は両学部から評議員各1名、両学部から選出された教官各4名の計10名からな」っていた(50年史,p.172)。この委員会は1~10期まで組織され、活動状況は以下の通りであった⁸(表1)。

表1 福井大学・長期計画検討委員会の活動状況

| 期 | 任期 | 学長諮問()内は学長名 | 答申(但し第9期のみ報告)での第3学部案 |
|---|---------------------|-----------------|----------------------|
| 1 | 1979.11.1~1980.10.3 | 1979.11.22(五十嵐) | 理学部、人文学部案 |
| 2 | 1980.11.1~1981.10.3 | 1980.11.25(五十嵐) | 人文社会学部案 |
| 3 | 1981.11.1~1983.8.31 | 1981.11.16(五十嵐) | 人文社会科学部案 |
| 4 | 1983.9.1~1985.8.31 | 1983.9.28(八木) | 人文社会科学部案 |
| 5 | 1985.9.1~1987.8.31 | 1986.10.1(八木) | 情報科学部案 |
| 6 | 1987.9.1~1989.8.31 | 1987.10.14(嶋田) | 情報科学部案 |
| 7 | 1989.9.1~1991.8.31 | 1989.10.11(嶋田) | 情報科学部案 |
| 8 | 1991.9.1~1993.8.31 | 1991.9.4(嶋田) | 情報科学部案 |
| 9 | 1993.9.1~1994.8.31 | 1994.7.21(神野) | 2 研究部 6 学域案 |

(福井大学五十年史,p.172より)

他方、教育学部内の学部構想検討委員会は、この全学委員会の検討課題である第3学部設置をにらんで、それに伴う教育学部整備も検討課題としたが、主眼は大学院修士課程の設置へ向けた検討にあった(50年史,p.307)。2年間の検討を経て、1982年2月「大学院設置を意図する学部構想検討委員会の視点」として委員会答申を行った(50年史,p.307)。

⁸ 第10期検討委員会は「福井大学における生涯学習機会の充実について」を答申しており、「長期計画検討委員会規程の第2条にうたう『新学部の設置』とはかけ離れたものであり異質であった」(福井大学五十年史,p.177)。ゆえに、全学規模での「第3学部」構想という当初の目的が検討されていたのは実質、第9期長期計画検討委員会までである。

さらに教育学部の大学院設置構想は本格化する。1982年10月、嶋田教育学部長の提案により、学部構想検討委員会内規が改正され、同委員会に大学院構想に専念する専門委員会（「大学院設置構想委員会」）を設け、具体案作りを加速させた(50年史,p.307)。1984年1月には学部構想検討委員会とは独立させ「大学院教育学研究科設置検討委員会」が設けられた。さらにそれを発展させて「大学院教育学研究科設置準備委員会」が1985年5月に設置され、大学院設置構想が本格化した(50年史,p.307)。

しかし、1986年に入り、教員養成系学部に関わる文部省等の政策転換が明確化し⁹、大学院設置計画は学部改組とセットにしたものに見直さざるを得なくなった結果、「新課程」設置の論議に時間が費やされることとなった。1980年から推進された学部・大学院改革は停滞することを余儀なくされた。

(2) 1990年代前半の改革展開—福井大学独自の教師教育体制の黎明

「新課程」設置要求により大学院設置構想は一時停滞したが、1989年4月に吉武教育学部長の提案により、「教育実践と理論、個別科学の総合を目指す大学院教育のあり方を考える」プロジェクトチーム(以下、プロジェクトチーム)が組織され、福井大学独自の実践的総合的な大学院教育を目指した検討が始まった。同年9月にはプロジェクトチームの中間報告が発表された。この中で、①「教育—学習の具体的なプロセスを焦点にすえた共同研究—教育の組織体制」を作ること、②「様々な専門領域を抱える教育学部の特質をメリットにするような多元的な研究・教育の可能性をさぐること」の2点が提起された。『「教科教育の研究」を目的に、理論と実践の密接な関連の下で総合化をはかる」という指針の下、教科教育・学校教育・教科専門の三者が共同して新たな実践研究の方向性が模索された。「最終報告書骨子」は1990年にまとめられている(森,2013b,p.117)。

プロジェクトチームでの活動を基盤としながら、寺岡英男(教育方法学)、森透(教育史)、松木健一(教育心理学)、柳沢昌一(社会教育)を中心に共同研究が展開する(森,2013a,p.68)。共同研究の成果は寺岡・森・松木・柳沢(1989,1990)の学会発表を皮切りに、寺岡・永谷・松木・森・柳沢(1991)、寺岡・柳沢・流(1993)で表された。この1989年から1993年までの一連の研究は、「学習—教育過程分析」を軸としながら進められている。具体的には「実際の学習場面における学習者の営みと教師の働き掛けの相互・動的な展開を分析的に解明し、その質を吟味していく研究は教育学研究のもっとも根幹をなすべき」(寺岡・森・松木・柳沢,1989,p.109)と問題意識が設定された。その上で、戦後授業研究のこれまでの展開を踏まえ、実践記録を対象とし「学習—教育過程分析」を深めた(寺岡・水谷・松木・森・柳沢,1991,pp.123-129)。

プロジェクトチームの論議や中間報告、および共同研究の成果を活かし、1992年4月に福井大学大学院教育学研究科が3専攻8専修、入学定員30名の構成で発足した。

(3) 1990年代後半の改革動向—「地域とともにある教育学部」確立

⁹ 1986年5、6月に教育大学協会や国立大学長会議などにおいて、文部省当局者から教員養成大学・学部のあり方の見直しを迫られた。「新課程」設置を求めたのである。

1994年以降、福井大学の教師教育改革は、大学改革推進の中で新たなフェーズへと展開していく。1994年7月、神野学長により「新たな構想を」という諮問が第9期長期計画検討委員会へ出され、研究と教育の各組織を分離させる「学域」構想が立ち上がる。その後、教育学部と教授会の間で、「学域」構想の教員養成に関わる教育研究組織の検討がなされていく。1996年12月に学部構想検討委員会「改革構想に関する中間報告」により、教育実践科学学域の2課程案(学校教員養成課程と生涯学習課程、教員数94名)が出された。しかし、1997年4月の文部省への福井大学第3学部構想説明には否定的評価がなされた。さらに、同時期の文部省通達では教員養成課程の入学定員を2000年度までに5000人削減するという方針が出された。

こうした背景もあり、学域構想は頓挫したものの、大学改革推進の中で、教育学部改編を中心に、「地域」との共同研究の必然性の提起へと方針を整えていった。これは、教育地域科学部構想の骨格となっている。例えば、「地域」との共同研究を意識した教育学部改革として、「土曜日に小学生を大学に集めて学生たちと一緒に様々な体験活動を企画する」(森,2005a,p.183)という「探求ネットワーク事業」が1995年に開始された。

また、「教育改革・教師教育改革と学校—大学の共同研究の展開」というタイトルの共同研究論文が1999年に発表されている¹⁰。この共同研究の論文は、1994年以降の「地域」との共同研究の必然性を意識した福井大学における教師教育改革と呼応するものである。

(4) 2000年代前半の改革展開—学校拠点方式の大学院の導入

以上の通り、①1980年代の教師教育体制の改革が立ち上がるも「新課程」設置等で進まない状況、②1989年～1993年までのプロジェクトチームを中心とした「学習—教育過程分析」の共同研究を軸とする改革、③1994年以降の大学改革推進の中で形作られた「地域」との共同研究の必然性の提起という3段階を経て、学校拠点方式の提案がなされていく。2000年、2001年、2002年の3つの教授会見解を見ると端的に捉えられる(表2)。

表2 学校拠点方式の大学院に関わる教授会見解(2000-02年)

| 年月日 | 名称 | 内容 |
|-----------|--|--|
| 2000/9/14 | 教授会見解① 「地域教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」 | 「教員養成を担う学部は、『一府県—教育学部・大学の原則』に立って、惑わず地域に耳を傾け、地域との連携の中で具体的に何をなすべきか方針を公表し、地域に問うていくことが求められており、また、それをすることが責務である。ややもすると単なる財政問題、あるいは、短絡的な対症療法的政策になりがちな教育改革を、地域の学校と大学と行政が協同して進める地域ネットワークの課題として位置づけ、そして、教育に関連する職業人の生涯学習機関、つまりは開かれた大学として提起していくことが、地域における教員養成学部の使命である。」 |
| 2001/10/5 | 教授会見解② 「地域に根ざし、開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」 | 学部として「教育」と「地域」の両軸を位置づけた「専門職業人のための大学院の拡充—地域の改革を支える研究開発能力を持った専門的職業人の教育(プロフェッショナル・スクール)」の提起 |
| 2002/3/15 | 教授会見解③ 「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン—地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター」 | 「2001年度には学校改革の実践・研究を、学校を拠点に展開していくことをめざした、新しい様態の大学院である学校改革実践研究コース、そして現職教育の要請に広く応える夜間主コースの試行を進めている。両コースは2002年度から正規に」 |

(森,2013a,p.71を参考に筆者作成)

¹⁰ 寺岡・松木・森・柳沢・氏家(1999)「教育改革・教師教育改革と学校—大学の共同研究の展開」

教授会見解では、「地域」との共同の必然性を意識している文言が目立つ。例えば、「教授会見解①」では「教員養成を担う学部は、『一府県一教育学部・大学の原則』に立って、惑わず地域に耳を傾け、地域との連携の中で具体的に何をなすべきか方針を公表し、地域に問うていくことが求められ」としている。また、「教授会見解②」では、「地域に根ざし、開かれた」教師教育体制の確保が提起されている。そして、「教授会見解③」に「学校改革の実践・研究を、学校を拠点に展開していく」という方針が明記された。

3. 1999年共同研究論文における「省察」概念の位置づけ

上記の改革展開の中で、共同研究における「省察」概念への言及が見られるのは1999年の共同研究の論文である。この論文の構成は以下の通りである。

| | |
|---|------|
| タイトル 教育改革・教師教育改革と学校—大学の共同研究の展開 | |
| 第一部 「教員養成」「教師教育」改革の布置 | (柳沢) |
| I 戦後における「教員養成」論の布置について | |
| II アメリカにおける「教師教育」改革 professional development school の展開 | |
| 第二部 学校—大学の共同研究に関わる三つの実践 | |
| I 長野師範における研究学級 | (森) |
| II 宮城教育大学の取り組み | (氏家) |
| III 伊那小学校における学校内の共同研究の構成 | (松木) |
| 第三部 教育改革・総合的な学習・省察的な実践 | |
| I 21世紀に向けての教育改革—諸答申にみる教育改革の構造— | (寺岡) |
| II 「総合的な学習」と21世紀型の学校づくり | (森) |
| III 反省的实践者としての共同研究の進め方 | (松木) |
| () 内は執筆者 | |

このうち、「省察」概念への言及がみられるのは、第一部のII、第二部のIII、第三部のIIIである。以下では、それぞれを検討する。

(1) PDS 訪問調査と「省察」概念 (第一部のII)

第一部のII (pp.45-60)では、学校拠点方式の参考事例となる、アメリカの「Professional development school (PDS)」の紹介が訪問調査を行った柳沢によってなされている。PDSとは、「学校を拠点とする教育改革をめざし、専門性の形成をめざして、大学と連携して研究—実践を進める学校である」(p.48)。PDSの実践事例を扱う研究スタイルは「改革の当事者としての立場から、自らの展開してきた取り組みとその試行錯誤の内実が報告され、今後の改革の取り組みにむけて、一般化し得るようなポイントや直面する構造的な問題をそこから析出していくことがめざされる」(p.48)とする。つまり、「自分たち自身の共同の実践過程の叙述とその省察に基づく研究」(p.54)がPDSで行われているとするのである。そして、PDSの取り組みを支える議論としてSchönの「省察的实践者」が挙げられ、「実践の中での省察=実践アプローチとその表現スタイル、そして大学における新しい部門としての

Professional School が社会の民主化に対して持つ歴史的な意義付けにおいて、PDS と教育学部・大学院の Professional School への自己改革の理論的な展望を支える最大の拠り所となっている」とする(p.50)。後に、柳沢は、ショーンの業績を『『省察的实践者』という視点を提起すると共に、そうした専門性を培う新しい実践と研究、実践と大学との新しい関わりを提起している」(柳沢,2004,p.211)点に見出している。「省察的实践家」論に依拠しながら、PDS を紹介することで、実践の中で叙述していく「新しい研究・新しい学校と大学の関係」を見出そうとしたのである。

(2) 伊那小学校の教育実践事例

松木が担当した第二部のⅢ(pp.82-91)では、伊那小学校の教育実践に注目しながら、教師の「リフレクション」について記述されている。教師のリフレクションとして「授業の平面、日々の教育実践を支える平面、学校全体の教育実践を支える平面、年間を振り返り社会に向かって表現する平面」の4つの層をなしたリフレクション平面から成り立っているとする(p.87)。「それぞれの平面は、リフレクションの時間的間隔や内容を異にしており、教師は何重ものコミュニケーションに支えられながらリフレクションを繰り返すことができるような仕組みになっている」とする(p.87)。こうした平面における各次元のリフレクションは「体験の表現を通したリフレクション(実際に授業を見て考える平面)」「討議によるリフレクション(授業後の研究会)」「書くことによるリフレクション(実践記録や研究紀要)」の3面からなるとする(p.88)。

これらのリフレクションの構造については図示しながら説明されている。しかし、理論的な背景は記述されておらず、どのような思考により書かれているのか難解な記述である。

ただし、ここで伊那小学校の事例を取り上げている意味は、次の点に見出すことができるだろう。それは、伊那小学校は教師の反省的实践を促すような教育文化・教員文化を有しており、なおかつ学校外部から支える研究協力者の存在によって、有機的な結合を生み出しているということである(pp.90-91)。伊那小学校の事例に「PDS の制度とも機能的には類似点を見つけ」た(pp.90-91)のであり、学校拠点方式を提起する上で示唆的な事例校として位置付けている。

(3) 実践研究を書くことによる「省察」

(2)と同様、松木によって執筆された第三部のⅢ(pp.109-114)は、「書く」ということによって、省察的に再構成する教育実践が成り立ちうることを記述している。教師の専門性を捉える教育実践のアプローチとして、子どもの活動のプロセスに沿って省察し援助する「反省的实践」が位置づけられるとする(pp.109-110)。「反省的实践」とは、佐藤学による“reflective practitioner”の訳であり、佐藤学らの一連の研究を「省察」概念の拠り所としている¹¹。この「反省的实践」を行うサイクルにおいて、重要なのが実践研究を書くことである。これにより、実践の当事者として教師が実践を「省察」することができるとする(pp.110-111)。「書く」ことによって省察した知の様相は、自然科学のような「客観的科学」ではなく、裁判の

¹¹ 松木は本部分について佐藤学(1997)を参考にして、記述している。

判例を積み上げていくような「判例科学」の様相を呈する(pp.110-111)。そこで強調されるのは、未来を企画するために過去を振り返るという意味で実践研究を書き、「省察」することである(p.111)。そして、書いたものを話し合い、「自らの活動の脈絡を描き出しつつ、他者が描き出した脈絡をそれに重ねて再構成し、よりメタな次元での構成を試みることも可能であるとしている(pp.111-112)。

4. 考察

これまで、福井大学の教師教育体制の改革展開と、「省察」概念が登場した1999年の共同研究論文における「省察」概念の位置づけを整理、検討してきた。最後にこの2点に関わらせながら、教師教育における「省察」概念の萌芽という点に考察を加える。

(1) 独自性のある教師教育改革としての「地域」との協働

上述した通り、1980~2000年代前半の福井大学の教師教育体制は、福井大学の全学的な改革や教員養成系課程の全国的な改革が相まって、展開していた。その中で、福井大学の教師教育体制の独自性担保は急務かつメインテーマとなった。その象徴が、1989年に組織されたプロジェクトチームであり、それに続く共同研究であった。教員養成系課程としての独自性の担保によって1980年代に停滞した教育系大学院設置構想を実現するという戦略が内在していたと考えられる。そして、1994年以降には再び全学的な「学域」構想という改革の中で、「地域」とともにある教師教育体制の確立にその独自性を委ねていくこととなる。これにより提起されたのが教育地域科学部であり、学校拠点方式の大学院であった。

(2) 改革のエビデンスとしてのPDSおよび「省察」

こうした「地域」とともにある教師教育体制の独自性担保のために、エビデンスとして用いられたのが、学校拠点方式のモデルであるPDSであり、PDSの取り組みを支える概念としての「省察」であった。つまり、福井大学の教師教育改革において「省察」概念が用いられた際、「省察」概念の理論的検討がなされていたわけではなかった。学校拠点方式のモデルとしてのPDSを支えるものとして「省察」が登場させ、なおかつ「伊那小学校の事例」や「実践研究を書くことの意義」という文脈に理論的背景がなされないまま敷衍させて用いたのである。そこには、「省察」概念をエビデンスとして用いることで学校拠点方式という新たな取り組みを普及させ、大学院での教師教育に一石を投じた意義は認められる。一方で、現在でも明確にならないまま教師教育の分野で使われる「省察」概念の元凶が、本稿で見てきた改革展開にはあるようにも思われる。すなわち、「省察」概念を、共同研究者の解釈によって位置づけてしまい、学校拠点方式の鍵概念としたことで、ほころびが生まれてしまったのではないだろうか。

5. 本稿のまとめと今後の課題

本稿では、1980~2000年代前半の福井大学の教師教育体制の改革展開を整理し、「省察」概念が登場する1999年共同研究論文での「省察」概念の位置づけを検討した。その結果、

「地域」とともにある教師教育体制という独自性担保のために、「省察」概念がエビデンスとして「利用」されたのではないかという結論に至った。その点に、教師教育における「省察」概念の萌芽の特徴を見出し、現在でも教師教育の分野で明確化できない「省察」概念の元凶を指摘した。学校拠点方式という独自性の確保が、PDSを支える「省察」概念に依拠していたことは、1980年から2002年の教授会見解までの改革展開の分析により明らかになったのである。この点で、「省察」概念の萌芽に着目して1980~2000年代前半の福井大学教師教育体制の改革展開について分析した本稿は意義あるものだと捉えられる。

一方で、福井大学の教師教育改革が本稿で扱った2000年代前半で終了しているわけではない。教職大学院拡充の最中にある現在でも、「モデル」として改革途上にあるともいえる。プロジェクトチームの一員であり、共同研究のメンバーであった柳沢昌一は監訳者としてショーン(Schön, D.A.)『省察的実践家(The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action)』(1983年)の邦訳書を2007年に出版している。2000年代前半以降の福井大学の教師教育体制、すなわち学校拠点方式が整えられていく過程において「省察」概念がどのように扱われていったかについては、今後検討の必要がある。

また、上述の通り、「省察」の内実の曖昧性は等閑に付されたままである。これに示唆的なのが「省察」の「深さ」をめぐる論考である。例えば、遠藤(2014)では「反省はできるが、省察ができない。振り返りはできるが、省察ができない。内省はできるが、省察ができない。」と省察の深さをめぐる論及がなされてこなかったことを指摘する(p.164)。これと関連して、メジロー(Mezirow, J)の変容的学習(transformative learning)に注目している(遠藤,2014,pp.175-177)。省察とは何をすることかという議論に立ち戻りながら、「省察」概念を教職論に再定位していくことが今後求められる。

参考文献

- ・遠藤貴広(2013)「実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究の構造」『教師教育研究』6、279-298頁。
- ・遠藤貴広(2014)「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察」『教師教育研究』7、163-183頁。
- ・国立教育政策研究所編(2014)『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013年調査結果報告書』明石書店。
- ・佐久間亜紀(2012)「省察とは何をすることか：デューイに学ぶ教師教育の方法」日本教育学会特別課題研究委員会『現職教師教育カリキュラムの教育学的検討』研究報告書、第I部2章、111-124頁。
- ・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)」『東京大学教育学部紀要』第30巻、177-198頁。
- ・佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(2)」『東京大学教育学部紀要』第31巻、183-200頁。

- ・佐藤学(1997)『教師というアポリア』世織書房。
- ・Schön, D.A,1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Book. (ドナルド・ショーン/佐藤学・秋田喜代美訳(1983=2001)『専門家の知恵』ゆみる書房。) (ショーン/柳沢昌一・三輪建二監訳(1983=2007)『省察的実践とは何か』鳳書房。)
- ・寺岡英男・森透・松木健一・柳沢昌一(1989)「学習—教育過程分析の方法論的基礎研究」『日本教育学会大会研究発表要項』48、p.109。
- ・寺岡英男・森透・松木健一・柳沢昌一(1989)「学習—教育過程分析の方法論的基礎研究(その2)」『日本教育学会大会研究発表要項』49、p.113。
- ・寺岡英男・永谷彰啓・松木健一・森透・柳沢昌一(1991)「学習—教育過程分析の方法論的基礎研究」『福井大学教育学部紀要 第IV部教育科学(その1)』第41号、117-187頁。
- ・寺岡英男・柳沢昌一・流真名美(1993)「学習過程における認知発展と〈追求—コミュニケーション編成〉の展開」『福井大学教育学部紀要 第IV部教育科学』第46号、53-117頁。
- ・寺岡英男・森透・松木健一・柳沢昌一・氏家靖浩(1999)「教育改革・教師教育改革と学校—大学の共同研究の展開」『福井大学教育地域科学部紀要IV(教育科学)』第55号、39-114頁。
- ・福井大学五十年史編集委員会(2002)『福井大学五十年史』福井大学。
- ・村井尚子(2015)「教師教育における『省察』の意義の再検討」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5巻、175-183頁。
- ・森透(2005a)「福井大学の学部・大学院の実践的・臨床的取組みと教育学研究の再構築」『福井大学教育実践研究』第30号、181-186頁。
- ・森透(2005b)「地域と協働する実践的教員養成プロジェクトの構想と実践」『日本教師教育学会年報』14号、128-138頁。
- ・森透(2013a)「福井大学における教育実践研究と教師教育改革—1980年代以降の改革史と教職大学院の創設—」『教育学研究』、第80巻、第4号、66-75頁。
- ・森透(2013b)「福井大学における教育実践研究と教師教育改革(2)—その歴史と今後の展望—」『教師教育研究』6、115-123頁。
- ・メジロー著/金澤睦・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。(Mezirow, J. *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, 1991.)
- ・柳沢昌一(2004)「実践コミュニティと省察的な機構—福井大学における教育実践研究と組織改革の展開—」日本社会教育学会年報編集委員会編『<日本の社会教育第48集>成人の学習』東洋館出版社、201-213頁。
- ・山崎準二(2012)「教師教育改革の現状と展望」『教育学研究』第79巻第2号、40-51頁。
- ・山崎準二(2015)「教師の現状と教師教育研究の課題」『日本教師教育学会年報』第24号、30-40頁。
- ・油布佐和子(2013)「教師教育改革の課題」『教育学研究』、第80巻、第4号、78-89頁。