

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

著者名(日)	小野寺 香, 村井 尚子, 中山 美佐, 谷 佳奈, 山本 一成, 坂田 哲人
雑誌名	大阪樟蔭女子大学研究紀要
巻	6
ページ	81-89
発行年	2016-01-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1072/00004025/

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

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 村井 尚子
 児童学部 児童学科 中山 美佐 児童学部 児童学科 濱谷 佳奈
 児童学部 児童学科 山本 一成 青山学院大学 情報メディアセンター 坂田 哲人

要旨：本稿は、教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入する理念と意義について検討を加えるものである。リアリスティック・アプローチとはコルトハーヘン (Fred A. J. Korthagen) によって提示されている教師教育実践のための概念で、教育的実践から効果的な学びを得ようとするものである。現在、教師に求められる資質の一つに、「学び続ける」ことが含まれているが、それを教員養成段階において修得するために、リアリスティック・アプローチは有効な方法であると言える。教育的な経験を多様な観点から具体的に振り返り、それによって新たな気づきを得ることは、教師自身の内側から生じる学びを可能とする。こうした力は、教師自身が成長を続けることを支えることが期待される。ただし、同アプローチの受け止め方は学生によって異なるため、それを否定的に受け止める学生に対して行うべき配慮の仕方を検討したり、また、同アプローチを実践するために教師教育者も自身の経験を活かした学びができるようになるための取り組みが求められることは留意すべきである。

キーワード：リアリスティック・アプローチ、教師教育

はじめに

大阪樟蔭女子大学児童学部では、保育士資格に加え、幼稚園教諭一種、小学校教諭一種の免許状を取得する課程を設けている。平成26年度卒業生の進路は、私立保育園(施設含む)が31.4パーセント、私立幼稚園が31.4パーセント、公立幼稚園・保育所が6.7パーセント、小学校教諭(講師含む)が19.1パーセント、一般企業に勤めるものが11.4パーセントとなっている。このように、保育士、幼稚園教諭といった保育職に就く卒業生が7割以上を占めるのが児童学部の特徴であると言える。卒業後保育職に就く学生は、在学中から就職予定の園や施設に研修に通うことも多いが、就職後にいわゆるリアリティショックに晒されるものも多く、なかには早期離職するものもいるのが実情である¹⁾。これらの要因を一つに特定するのは困難であるが、大学での理論の学びが現場での実践に直接的に結びつき難いこと、それに加え、多忙な日々流され、自らの実践やその状況を振り返って考察する余裕がもてないこともその一因であろう。

一方、学芸学部・健康栄養学部における中学校および高等学校の教職課程を履修する学生においては、開放制の課程に特有の課題が見られる。すなわち、1年

時から学年を経るに従って教職課程の履修者が減少すること、さらに、入学時は教師になりたいという希望をもっていても、学年が進むにつれて教員採用試験の受験を諦めてしまう学生が少なからずいること、他方では、4年時の6月に教育実習に行くことで自身の教職への適性に気づき、教職に就きたいという希望をもつものの、時期的に準備が間に合わずに一般企業などに就職していく学生が一定割合で存在することなどである。なかには、卒業後、他の職業に就いてから一定期間を過ぎて教員採用試験を受ける者や、講師として教職に就く者もいる²⁾。

これらの課題に対して、本学の教職課程では、教育的実践を重視することで、教職・保育職へのできる限りスムーズな移行を可能にするとともに、現職に就いてからも、自身の将来への希望を持って学びを続けていく、いわゆる「学び続ける教育者³⁾」になるための基盤を得ること、また、早い時期から教職に就きたいという意識が芽生え、教員採用試験に向けた準備に切りかかる学生が増加することを目指している。

このような問題関心から、本学の教職課程においてコルトハーヘン (Fred A. J. Korthagen) の提唱するリアリスティック・アプローチの導入を図った。本

稿では、リアリスティック・アプローチを教職課程に導入する意義について、検討を加えることとする。

1. リアリスティック・アプローチの定義

リアリスティック・アプローチとはコルトハーヘンによって提示されている教師教育実践のための概念であるが、その端は Realistic Mathematics Education (リアリスティックな数学教育) にあるとコルトハーヘンは述べている⁴。同氏は、かつて数学の教師であった経験も有しているが、数学を机上で学ぶのではなく、その数学が応用される場面などと結びつけながら学習していくという方策について Realistic Mathematics Education という名称がつけられた。この実際に応用される場面と結びつけられるという考え方を教師教育の場面においても適用できないかと追究し導かれたものが Realistic Teacher Education である⁵。

ここで述べられているリアリスティック (Realistic) とは、実際に起きていること、言い換えれば、(教育の) 実践、と読みよることができる。

したがって、リアリスティック・アプローチには、実際に起きていることに沿って、あるいは実践に依拠して、と読み取ることができよう。

コルトハーヘンは、この部分を日常的には「経験 (Experience)」と表現している。したがって、教員養成教育におけるリアリスティック・アプローチは、実習生⁶の経験を中心に学習を進めていくべきであるという意味となる。この対比として用いられているのが「理論指導中心」の教員養成教育である。先に理論を学び、それを現場にどのように適用できるかというアプローチを、コルトハーヘンは技術的合理的モデルと表記しており、この方法は「なかなかうまくいかない」と述べている⁷。実際の場面・局面つまりリアリティを捉え、その場で起きていること、あるいは自身の行為によってもたらされる影響について振り返りを行い、そこに意義や意味を見出していくという展開で学習を進めていくことになる。これは、コルブ (D. Kolb, 1984) などが唱える経験学習の一つとしても捉えられている⁸。

加えて、コルトハーヘンは、リアリスティック・アプローチのあり方をゲシュタルトの概念を用いて説明を試みている。ゲシュタルトとは、形・形状のことを指すドイツ語で、本稿の文脈にて鑑みると、「ありかた」や「ありよう」という言葉をあてることができる。応用分野としてゲシュタルト心理学やゲシュタルト療法などが有名であるが、ここではパールズ (F. S. Perls,

1990)⁹に取り上げられている事例を用いて解説を試みる。

とあるクライアント (セラピーの参加者) とパールズはそのクライアントがワークの最中に「揚がっている」ことをめぐってやりとりを行う。ゲシュタルトセラピーでは「いまーここで」を徹底的に追究する。この場面では、その「揚がっている時に自分に何が起きているのか」を主観的、客観的な視点を交互に入れ替わりながら、そして思考、感覚、感情などあらゆる側面から「いまーここで」の状況を明らかにしていく。そのことにより、「揚がってしまう自分」とはどういう存在なのかを捉え、自我との一体化を試みていく。

このゲシュタルトへのアプローチを、コルトハーヘンは「経験をリフレクションする」営みへの応用を試みた。コルトハーヘンがリフレクションのワークを行う際に重視する「いまーここで (Here-and-Now) の原則は、これに由来するものである。そして、リフレクションを行うための効果的な方策として、次節で言及する「8つの質問」を用いたリフレクションの方法などが提案されている。

2. リアリスティック・アプローチを用いたリフレクション

周知のとおり、急激な変化を伴う社会において、教師に求められる資質としては、高度な専門的知識や実践的指導力を獲得すること等に加え、探究力を持ち自主的に学び続けることが挙げられており、そのためには省察が重要な役割を果たすと考えられている。また、上述のとおり今後取り組むべき課題として、生徒の模範ともなるような「学び続ける教員像」の確立が求められている。コルトハーヘンは、教師の専門家としての学びが効果的になる為に必要な要件として、自身の内的な必要性を伴うこと、自身の経験に根ざすこと、自身の経験を詳細に省察することを指摘している¹⁰。こうした、教師自身の内側に生じるべき学びによって教師は成長するのであり、他者によって成長させられるものではない¹¹。

そして、こうした教師自身の内側に学びを生み出し、その学びを継続させていくには教師自身による効果的なリフレクションが求められるのである。省察力があれば、教師自身が教職という仕事に対して関心を抱き続け、バーンアウトが生じにくいことも指摘されている¹²。とすれば、教員養成課程においても、将来教職を志す学生を対象として、省察力を促すための指導を行う必要性が生じる。教員養成課程において、学生が

教育現場で経験した場面のリフレクションを繰り返すことにより、教師として必要な省察力を向上させることが期待される。ただし、教員養成課程における教育現場での経験は、限定される。大学によっては、教育ボランティアなどを実質的に義務化し、学生が教育現場を経験する機会を確保しているケースもみられるが、やはり主な機会としては教育実習がそれに該当するだろう。こうした限定的ではあるが、貴重な教育現場での経験を、省察力を向上させるために活用することができるのが、リアリスティック・アプローチである。

上述のとおり、数学教育の発想から転じて生まれたこのアプローチは、端的に言えば実習生の経験を出発点として教師教育を行うものである。ユトレヒト大学教師教育プログラムでは、学生に対して徐々に困難な課題が課されるような実習が構成されている。具体的には、実習先において最初は1人の実習生が1人の生徒を教えるという1対1の実習を行い、したがって一般的な教室のように、1人の実習生がクラス全体をコントロールするという課題は後に課されることになる¹³。このように、まずは実習生が安心できる環境を整え、徐々に課題を増加していくのである。そして、各段階での実習生の現場での経験を重視する。リアリスティック・アプローチは、文献に書かれた学ぶことや教えることについての客観的な理論よりも、むしろ実習生の経験やゲシュタルトを出発点とする¹⁴。教師教育者は、あくまでも実習生が経験したプロセスに合う理論的な概念を教えるのである。そうすることで実習生にとって理論的な概念は実習生の経験と結びついた有益なものとなる。また、学生自身が経験をもとに省察を重ねることで、自分たちが現場で経験した課題の解決策を導くことができる。その解決策は、実践にもとづいたものなので、実践に結びつく知識となるのである¹⁵。このように、リアリスティック・アプローチにおいては、学問知（エピステーメ）よりも実践知（フロネーシス）を重視するのである¹⁶。

こうした、実習校と教員養成機関が十分に連携をとりながら実習に多くの時間をかけるユトレヒト大学教師教育プログラムの教育実習の方法を日本でも直接導入することは困難であるが、省察を通じた学生の成長を目指す、その本質的な部分は実践する価値があると考えられる。では、日本の大学における教職課程では、これをいかに実践できるのだろうか。換言すれば、教育実習中の経験を、いかにして学びへとつなげることができるのだろうか。教師教育は実習生に省察させるだけでは十分ではなく、将来的には実習生が自分の力

で、指導者のサポートなしに省察できるようになることが必要であり、成長しつづける能力を身につけさせることが必要なのである¹⁷。

コルトハーヘンは、実習生がリフレクションを行う際に注意すべき点をいくつか挙げているが、その中には特定の場面をより具体的に考察できるようにすることが含まれている。また、そのための方法として、振り返る際の観点を以下のように「8つの質問」として設けている。こうした観点から特定の経験を振り返ることによって、それまで漠然と捉えていた場面を、より具体的にとらえなおすことが可能となるのである。

表1 具体的な振り返りを促す「8つの質問」

0. 文脈はどのようなものでしたか	
1. あなたは何をしたかったのですか？	5. 生徒たちは何をしましたか？
2. あなたは何をしたのですか？	6. 生徒たちは何をしましたか？
3. あなたは何を考えていたのですか？	7. 生徒たちは何を考えていたのですか？
4. あなたはどう感じたのですか？	8. 生徒たちは何を感じていたのですか？

出所) Fred Korthagen「実習生の個別指導：省察的な教師を輩出するための指導プロセス」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、136頁。

表1から確認できるように、教育実習中に経験した特定の場面の振り返りを行う際は、実習生としての「あなた」と「生徒」という、二つの主体の観点から場面を振り返るのである。これによって、実習中には気づくことができなかった生徒側の感情などに気づくことが可能となり、さらに表1に示す各質問事項について捉え直したことを最終的に全体として結びつけることによって、表面的な行為の裏側に潜んでいた様々な側面がみえてくる。これが省察的な学びなのである。

ただ、こうした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。すなわち、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を持つ学生は、受け止め方が異なるのである。前者にとっては、省察的な学びは効果的であるのに対して¹⁸、後者については、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¹⁹。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。

また、効果的な省察を行う際には、教師教育者と実習生との信頼関係も重要である。実習生の経験をもとに、実習生の新たな気づきを探る場における教師教育者の発言が、実習生を批判していると捉えられる可能性があり、これによって実習生の成長を妨げることが考えられるのである。教師教育者と実習生の間に信頼関係があり、教師教育者によって受容されているという実感が実習生側にあればこそ、成長が可能となるのである²⁰。

さらに、経験した教育場面に対する実習生の考え方は、それまでの彼ら自身の学校教育における生徒としての経験による先入観に影響を受けることを前提として、指導者は省察を導くことが求められるのである²¹。

また、教師教育の場面においては、教師教育者自身も、経験から学びを得ることができるよう努める必要性があることも留意すべきである。この点において、リアリスティック・アプローチは教師教育者自身の省察力を向上させるためにも応用することができる。次節では、この点について言及していく。

3. 教師教育者自身によるリフレクション

教師教育者として、実習に関わる相談を学生から受ける場面はしばしば生じる。その際、援助者原理ともいわれる援助関係における相互作用の観点から、利用者の基本的なニーズより導き出されたバイステイックの7原則が活用されることがある。7原則とは、個別化、意図的な感情表出、統制された情緒的関与、受容、非審判的態度、クライアントの自己決定、秘密保持である。バイステイックの7原則を基本にすることによって、相談者が解決策を見つけるなど、自己決定できることが期待される。しかし場合によってはこの援助方法では相談者が自身の感情や考えに気付くことが難しいこともある。教職課程の学生を例にすると、学生の年齢的がそういった時期なのか、あるいは個々の性格なのか、学生たちを取り巻く環境が影響しているのか、その背景には様々な要因が潜むと考えられる。いずれにせよ、非常に困難ではあるが大切な課題であるのが、バイステイックの7原則の中の、意図的な感情表出の場面ということになる。

バイステイックは「クライアントの感情表現を大切にす（意図的な感情の表出）」を、クライアントが否定的感情を自由に表現したいというニーズをもって

いると認識したうえで「ケースワーカーは彼らの感情表現を妨げたり、非難するのではなく、彼らの感情表現を援助するという目的をもって耳を傾ける必要がある。そして援助を進めるうえで有効であると判断するときには、彼らの感情表出を積極的に刺激したり、表現を励ますことが必要である」²²と述べている。しかし、学生によっては多くを話さない学生、本当の自分の気持ちに気づかないまま、自分の思い込みだけで話す学生もいて話していても違和感を感じることもある。感情表現をうながす方法として岩間信行は「クライアントの感情は様々な形で表出される。実際、言葉よりも表情や態度などで表現されることが多く、またそこに大切なメッセージが含まれていることも少なくない。面接はコミュニケーションの一つの形態であるから、ワーカーが一つの非言語である様々な形で表出される感情のメッセージを敏感にキャッチし受け止めることは面接過程における重要な要素となる。またワーカーとクライアントとの感情のコミュニケーションという意味では、ワーカーの側からクライアントに向けられた感情表出も重要な要素として意識しなければならない。」²³と述べている。つまり言葉だけに頼らずその人の全身から出る様子から読み取ることの大切さ、必要性があると考えられる。こうした高いスキルを援助者が獲得するための一つの方法として、上述の8つの質問を活用できると考えられる。コルトハーヘンがいう、「教育実習生が具体的な感情や思考、ニーズ、行為について注意深く考察できるようになるのを促し、実習生が一般論や漠然とした公式の中に自分を見失ってしまわないように手助け」²⁴するためには、援助者自身も学生からの相談場面を振り返り、そこから学びを得る必要があるのである。具体的には、8つの質問のうち「あなた」の部分筆者とし、「生徒」の部分学生と置き換えて振り返ることで、以降の指導援助に当たって、学生が潜在的に悩んでいたこと、本当に言いたかったことや聞いてほしかったことを見つけ出すことが期待される。ただし、この援助方法の場合、学生と援助者の2人で行うことが多く、援助者の思い込みで学生の潜在的な別の問題を導いてしまうという危険性もあり、それについては今後の課題となろう。

このように、教師教育者自身もリフレクションを重ねながら、教師教育に携わるための方法の一つとしても、8つの質問活用をできる。こうした8つの質問は経験から効果的な学びを促すために有効であるが、とすれば、そもそも教育的実践場面を未経験の学生を対象とした場合、それは活用できないのだろうか。この

点について、次節で言及していく。

4. 授業におけるリフレクション導入の可能性

リアリスティック・アプローチは、文字通り経験を重視するものである。教育実習などの経験は回数や時期が限定されることから、そのみを扱ったアプローチにも限界があると予測される。そこで本節では、講義・演習形式の授業におけるリアリスティック・アプローチの可能性を検討していきたい。

(1) 5段階の手順 (5 steps procedure)

本節で取り上げるのは、5段階の手順 (5 steps procedure) という手法である(コルトハーヘン 2010)。5段階の手順とは、経験を中心とした学びのプロセスを構築する上で基本となる段階を示すものである。それは「事前構造化」、「経験」、「構造化」、「焦点化」、「小文字の理論」という5つからなり、これらの手順を経ることを通して、学習者が学びの主導権を所有することと、教師教育者が学習内容の方向付けを行うこととを両立した授業を生み出すことが可能になる。以下ではそれぞれの段階の特徴について述べる。

①「事前構造化」

まず初めに、受講生がこれから経験する事柄について、事前の構造化を行う段階がある。経験から学びを得るためには、学習者が経験したことを自ら構造化し、意味づけ、知識として身体化していく必要がある。学びの中心は経験にあるが、単に何かを経験するだけでは、そこから意味ある気づきを引き出すことができる学習者と、そうでない学習者が出てくることになる。また、経験の意味があまりに多様に解釈されていくということになれば、その授業で意図していた学びに向けて学習者集団を方法づけることが難しくなる。そのために、「事前構造化」では、あらかじめある程度経験の意味をとらえる視点を提供し、学習者の学びへの関心と動機づけを高める導入を行う。

②「経験」

この段階は、実際の学習者の経験を指す。教育実習等においては現場での経験がこの段階にあたるが、講義や演習形式の授業の場合、「経験」は教授者によって意図的につくりだされることが多くなる。現場での経験の代わりに実践場面のVTRを視聴することや、教育実践をその場でロールプレイしてみること、工作や描画といった実技をその場で行ってみることなどが

それにあたる。

③「構造化」

「経験」は多様で豊かな意味をもつと同時に、無秩序であるという特性をもっている。そのため、「構造化」の段階では、この経験に秩序をもたらせることが目的となる。経験を振り返り、明確化や分類、一般化といった作業を行うことを通して、意味のゲシュタルトを焙り出していく。経験のなかにある程度の意味のまとまりを見出す援助を行うことで、学びに接近していくことができるのである。

④「焦点化」

「焦点化」の段階では、学習者自身が経験に見出した意味について、より詳しく検討していく。「事前構造化」がうまく働いていれば、「焦点化」の段階で取り出される主題はある程度事前の予測に沿ったものになるが、必ずしも予測どおりに焦点化が進むわけではない。教師教育者は学習者が「経験」にどのような意味を見出したかに注意を払い、学習者の関心に沿ったかたちで「焦点化」を行っていく必要がある。この「焦点化」の作業によって、学習者が自らの経験から実践的な知を引き出すことが可能になるのである。

⑤「小文字の理論」

「構造化」と「焦点化」の作業を経て学習者が見出すのが「小文字の理論」である。学習者がたどりつくのは、概念同士の関係性や実践の構造を示すような教科書的理論であるとは限らない。「小文字の理論」は学問知(エピステーメ)ではなく、実践知(フロネーシス)の形をとるものであり、学習者の今後の経験や実践に活用されていく種類の理論である。それは、学習者に実践を観る(診る)視点を与え、今後の実践のなかでの行為を変化させていくものである。この段階で得られた理論は、次の経験の「事前構造化」にもなるものであり、5つの段階を経た学びは、次のサイクルへとつながっていく。

⑥大文字の理論

5段階についての説明は以上であるが、補足的に「小文字の理論」と「大文字の理論」の関係について述べておく。⑤では学習者自身がたどりつく「小文字の理論」が教科書的理論(「大文字の理論」)に優先することについて述べたが、このことは「大文字の理論」が不要であるということの意味しているのではない。

教師教育者は学習者の経験に沿うかたちで古典的理論や科学的理論といった学術的な知識を学習者に提供することも有効である。それらは導入の仕方によっては実践的学習サイクルの予備知識となりえる。学びの中心はあくまで学習者自身の経験に置かれるものであり、教授者はそれらのサイクルを促進することを主眼に授業で提供する「大文字の理論」を選択することになる。

以上が5段階の手順の概要である。講義・演習科目を計画する際、一般的には『どのような「大文字の理論」を提供するか』が主たる関心となりがちであるが、リアリスティック・アプローチでは『どのような「経験」がどのような「小文字の理論」につながるか』という観点から各段階を計画していくため、5段階の手順を用いた授業計画は全体的に学習者中心のものとなっていく。

このことは、各回の授業方法にも影響を与えることになる。理論的知識を提供することが目的となる科目は、教授者が一方的に講義によってそれを伝達するという形式で行われることが多い。しかし、リアリスティック・アプローチの場合、理論はあくまで経験の後に引き出されるものであるため、一方的な伝達という形をとることができない。授業外での経験を素材にすることや、授業内で経験を作り出す工程が必要になることで、必然的にグループワークや、リフレクションシートの作成といった方法が取り入れられることになる。

教員を目指す学生にとって必要な知識を、学生自身が自らの経験のうちに見出していく点に、リアリスティック・アプローチがねらう実践知の特徴があると言えるだろう。

(2)「保育指導法・環境の授業」への導入

学生自身が自らの経験から実践知を得るという視点は、特に教育方法系の授業において重要になると言える。筆者は「保育指導法・環境」の授業に、5段階の手順を導入することを試みた。

「環境」は幼児教育の5領域の一つであり、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」領域であるとされている²⁵。具体的には四季の変化や動植物との関わり、物の性質への興味など、身近な環境への関わりを通して経験を深める保育が求められている。

このような保育を行っていく上では、保育者自身が身近な環境に意味や価値を発見し、多様な経験得ていくことが必要である。しかし、田尻・桂木(2012)が

述べるように、保育者になる学生自身の自然体験が少ないことから、幼児にとってのみならず、保育者養成の段階にある学生があらためて自然に触れなおす機会が保育者養成に求められている現状にある²⁶。

散歩道の脇にある雑草や、風に揺れる葉の音など、子どもはありふれた環境を多様な感覚によって経験し、そのことが保育として重要な意味をもつことがある。しかしこのような出会いの瞬間への感性は、理論として頭で理解していても実践することが難しい。実践の場でそれらの環境の価値に気づけるようになるためには、保育者を目指す学生自身がまず環境と出会い直し、驚嘆や好奇心といった子どもの感覚に寄り添う経験をすることで、そこから実践知を引き出していく必要があるのである。

このような課題を満たす授業を計画する上で、5段階の手順は非常に有効な枠組みを提供する。以上の課題に取り組む授業計画の実際については別稿に譲るが、ここでは、教員養成課程が、学習者自身の経験を通すことがなくては学ぶことができない教育内容を扱っているということを指摘しておきたい。コルトハーヘンが指摘するように、教育現実にとって意味ある理論を学ぶためには、実践から理論へという方向でそれを身につけなければならない²⁷。このことは実習に限らず、講義・演習形式で扱う内容についても同様であろう。学生自身の経験から理論を導いていくことは、学生が将来実践者として現場にたったときの経験を解釈する枠組みを豊かすることにつながる。そのために5段階の手順を講義・演習形式の授業のなかに可能な限り導入する工夫を重ねることは重要な意義をもつと言えるだろう。

5. リアリスティック・アプローチ導入の有効性

上述のとおり、教師教育においてリアリスティック・アプローチが重視するのは「実践からの学び」であるが、そのなかでもリフレクションの有効性について、以下では検討を加える。経験を重視する教師教育においてリフレクションが重要な要素となる理由として、コルトハーヘンとワベルズは、次の2点を挙げている²⁸。

第1に、「実習生が今後のキャリアにおいて直面するすべての種類の状況に適応できるように彼らを養成することは不可能である」という前提である。つまり、「変動する社会において実習生は自身の経験から学ぶ意思の強い姿勢を発達」させることが求められるのである。そこでコルトハーヘンとワベルズは、ノウルズ(M. Knowles)による自主学習の理論を引きつつ、

教師にとっての「成長し続ける力」の重要性を述べているが、それは、「教員養成プログラムが終わった後も成長し続けるための能力」を示している。この能力を支えるのが、リフレクションを通して経験から学ぶというスキルなのである。

第2の理由は、実習生に限らず、「実習生たちが将来教えることになる子どもたちもまた、生涯にわたって学び続けることができるように教育される必要がある」という、学校教育の目的と関わっている。具体的に、コルトハーヘンとワベルズは、経験を重視する教師教育の目的と、子どもの自律的で継続的な学びの能力を促進することを目指す学校教育とが調和し得ることを、実習生にはっきりと示す必要性を指摘している²⁹。

こうしたリフレクションによって、大学での理論の学びを、経験に結びつけたものとすることで、リアリティをもった「生きた知識」が得られ、大学で学んだことが現場で役に立たないという理論と実践の乖離を少しでも解消することができるのではないかと考えらえる。

リフレクションの有効性については、リフレクションの「概念をよりはっきりさせ、洗練させることが必要」であると同時に、今後、教員養成中とその後の教師の発達プロセスに焦点を当てた長期的研究が必要であると言われる³⁰。そうした中で、リフレクションの時間性と水準に注目し、その教師教育における意義をショーン (D. A. Schon) による議論から検討した村井は、行為の後に回顧的な仕方で行われる省察を繰り返すことによって、「教育的タクト」が培われると指摘している³¹。学び続ける教育者をめざすために必要なのは、自らの現場での実践経験を言語化し理論化することのできる能力であると言える。養成の段階で、自身が様々な場面で経験したことへのリフレクションを行うことで、実践を振り返って考察し、意味付けることができるように育てていくことが大切であろう。この過程は、教育的思慮深さが身につく、タクト豊かな教師・保育者へと育っていく道筋に繋がっているとも言える³²。そして、この「教育的タクト」が、教師の専門性を根底から支えることになるのである³³。

一方で、コルトハーヘンとワベルズは、ハットン (D. Hatton) とスミス (D. Smith) の研究に依拠し、教員養成の早すぎる時期に省察を強調することは、初心者に疎外感を抱かせかねないとして、「ゆっくり慣らしながら進む」というアプローチを重視している³⁴。このアプローチは、「馴らしの方略」と呼ばれ、教師教育者が、実習生が最初からすべてを自力で考えること

を期待せず、具体的指示を出し、選択肢を与え、十分なフィードバックを与えることが必要とされている³⁵。したがって、「学びの軌跡の集大成」と位置付けられる教職実践演習においては、初年次からの実習系授業においてリフレクションを適切な方法を用いて段階的に取り入れた上で、その最終段階としてのリアリスティック・アプローチが促進されるべきであると考えられる。そこでのリフレクションには、それまでの経験を重視した学習と、「教育的タクト」が瞬間的に求められる教職生活との間を橋渡しするような、理論と実践とを結ぶ基盤を形成するための技法としての役割が期待されるのである。

おわりに

様々な課題が高度化・複雑化する社会のなかで、今後の人材育成においては、知識を活用して自発的に考え課題を解決する力を培うことが求められる。教師も、解決が困難な課題に対して常に向き合い、「学び続ける」姿勢が求められる。リアリスティック・アプローチは、教師のそうした「学び」を効果的に促すと考えられる。教師が自身の教育現場での経験を振り返ることで、新たな学びを獲得することが期待されるのである。教員養成課程においてリアリスティック・アプローチを導入するにあたり、例えばそもそも教育現場に触れる機会が少ない等の制限があるため、今後は教員養成機関と実習校が連携しながら、学生が教育現場で得る経験の機会を増加させるなどの工夫が求められるだろう。また、現状においては限定されるが、貴重な教育現場での経験を効果的に活用するための方法として、リアリスティック・アプローチを実践しつつ、その効果と課題を見極めていく必要があるだろう。

- 1 谷川は、新任の幼稚園教諭に継続的にインタビューを行い、彼らが経験したリアリティショックとその省察を経て成長する過程を分析している (谷川夏実「新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して—」『保育学研究』第51巻第1号、2013年、105～116頁。また、保育者の早期離職に関しては、森本美佐・林悠子・東村知子「新人保育者の早期離職に関する実態調査」『奈良文化女子短期大学紀要』第44号、101～109頁、小川千晴「新任保育者の早期離職の要因：卒業生を対象とした意識調査から」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』第13号、2015年、103～114頁など、卒業生に対する調査を通じた研究

- が行われている。
- 2 それぞれの精確な実数が把握できているわけではないが、多くの卒業生から声が寄せられている。
 - 3 文部科学省中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会「教職生活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（審議の最終まとめ（案））、平成24年6月25日において、「探究力を持ち、学び続ける存在」としての教員像が求められている。
 - 4 Korthagen, F. A. J. (Ed.). (2001) *Linking Practice and theory - The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 13.
 - 5 Ibid., p. 15.
 - 6 英語表記では、一般的に Student Teacher と表記されており正確に対訳を用意するのであれば『課程の学生』であろうが、ここでは実習生と表記している。したがって、この実習生という言葉は「教育実習期間中の学生」のみを指し示しているわけではない。
 - 7 Korthagen, *op. cit.*, p. 3.
 - 8 David A. Kolb (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*
 - 9 フレデリック・S. パールズ（日高正宏・倉戸由紀子・井上文彦・倉戸ヨシヤ 訳）『ゲシュタルト療法—その理論と実際』ナカニシヤ出版、1990年。
 - 10 Korthagen, *op. cit.*, p. 47. Fred Korthagen 「教師教育：難しい課題」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、65頁。
 - 11 Ibid., p. 6. Fred Korthagen 「教師教育：難しい課題」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）上掲書、2010年、16頁。
 - 12 Ibid., p. 104. Fred Korthagen & Theo Wubbels 「リアリスティック・アプローチと省察の促進に関する評価研究」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、111頁。
 - 13 Fred Korthagen 「リアリスティックな教師教育プログラムを作成する」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書69-70頁。
 - 14 Ibid., p. 43. Fred Korthagen & Theo Wubbels 「実践からの学び」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、55頁。
 - 15 同上。
 - 16 Ibid., p. 74. Fred Korthagen 「リアリスティックな教師教育プログラムを作成する」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、70頁。
 - 17 Ibid., p. 109. Fred Korthagen 「実習生の個別指導：省察的な教師を排出するための指導プロセス」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、116頁。
 - 18 Ibid., pp. 97 - 99. Fred Korthagen & Theo Wubbels 「リアリスティック・アプローチと省察の促進に関する評価研究」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、102-104頁。
 - 19 同上。
 - 20 Ibid., p. 118. Fred Korthagen 「実習生の個別指導：省察的な教師を排出するための指導プロセス」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、130頁
 - 21 Ibid., p. 25. Fred Korthagen & Theo Wubbels 「実践からの学び」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、46-47頁。
 - 22 F. P. バイスティック著／尾崎新・福田俊子・原田一幸訳『ケースワークの原則（新築改訂版）—援助関係を形成する技法—』誠信書房、2006年、54-55頁
 - 23 岩間伸之著『対人援助のための相談面接技術』中央法規、2013年、85頁
 - 24 Fred Korthagen 「実習生の個別指導：省察的な教師を排出するための指導プロセス」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、134-136頁
 - 25 文部科学省『幼稚園教育要領』2008年。
 - 26 田尻由美子・桂木奈巳 2012 「自然への感性を育む保育者養成教育—学生の実態から—」『精華女子短大研究紀要』第38号、1-8頁。
 - 27 Fred Korthagen 「教師教育：難しい課題」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、29頁。
 - 28 Fred Korthagen & Theo Wubbels 「実践からの学び」F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）、上掲書、57-60頁。
 - 29 同上。
 - 30 Fred Korthagen & Theo Wubbels 「リアリスティック・アプローチと省察の促進に関する評価研究」

- F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）
上掲書、111頁。
- 31 村井尚子「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巻、2015年、175-183頁。
- 32 村井尚子「ヴァン＝マーネンの教育的タクト論－
定義と特徴」大阪樟蔭女子大学研究紀要第4巻、
2014年、181-192頁。
- 33 村井尚子、上掲論文、181頁。
- 34 Fred Korthagen & Theo Wubbels「リアリスティッ
ク・アプローチと省察の促進に関する評価研究」
F・コルトハーヘン編著、武田信子（監訳）上掲
書、113頁。
- 35 同上。

【付記】

本稿は、第1節を坂田・村井、第2節を小野寺、第
3節を中山、第4節を山本、第5節を濱谷が主に執筆
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。

The Significance of Introducing a Realistic Approach in Teacher Education Curriculum

Faculty of Liberal Arts, Department of Life Planning
Kaori ONODERA

Faculty of Child Science, Department of Child Science
Naoko MURAI

Misa NAKAYAMA

Kana HAMATANI

Issei YAMAMOTO

Aoyama Gakuin University, Institute of Information and Media
Tetsuhito SAKATA

Abstract

This paper discusses the significance of introducing a realistic approach in teacher education curriculum. The realistic approach is the concept for doing teaching practice presented by Fred A. J. Korthagen, which aims to acquire effectively learning from educational practice. Currently, one of the qualities required of teachers includes the one of the “keep learning”. In order to acquire the quality in a teacher training stage, the realistic approach can be an effective method. Reflecting educational experiences from a variety of viewpoints to earn new recognitions makes teachers learn the inside of the teacher himself. Such power expects teachers to continue to develop themselves. As each student has a different perception of this approach, however, we need to examine how to deal with students who have negative feelings, and also to take the practice to be able to use their own experiences in order to practice the same approach.

Keywords: realistic approach, teacher education