

教職大学院における理論と実践の往還による実践知の創出 I
—教職大学院教員への聞き取りに基づく
「理論と実践の往還モデル」の試行的検討—

河野 晋也・大島 崇・佐藤 由美子・森竹 啓介

Creation of Practical Knowledge through the Interaction of Theory and Practice
in Professional Graduate School of Teacher Education I
—A Trial Examination of the “Theory and Practice Reciprocity Model” Based on Interviews
with Faculty Members of the Professional Graduate School of Teacher Education—

KONO, S., OSHIMA, T., SATOU, Y. and MORITAKE, K.

大分大学教育学部研究紀要 第46巻第1号

2024年9月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 46, No. 1, September 2024

OITA, JAPAN

教職大学院における理論と実践の往還による実践知の創出 I

— 教職大学院教員への聞き取りに基づく

「理論と実践の往還モデル」の試行的検討 —

河野 晋也^{*1}・大島 崇^{*2}・佐藤 由美子^{*3}・森竹 啓介^{*4}

【要 旨】 理論と実践の往還は、教職大学院のカリキュラムの中核に据えられている概念であり、各教職大学院の実態に合わせて、指導・支援の在り方を探究していく必要がある。本研究では、大分大学教職大学院教員への聞き取り調査を行い、教職大学院教員が理論と実践の往還や実践知の創出をどのように捉えていたのかを明らかにし、大学院生の学びのプロセスの枠組みについて検討した。調査からは、本教職大学院内で共有され、全ての大学院生に対する指導・支援において重視されている事柄がある一方で、大学院生のニーズや課題、キャリアに応じた、多様な指導・支援が模索されていることがわかった。これら指導・支援の意図や工夫を具体化し、今後さらに改善・発展させていくために、大分大学教職大学院における理論と実践の往還の枠組みをモデルとして示した。

【キーワード】 教職大学院 理論と実践の往還 実践知 省察
省察的实践家

I はじめに

1 研究の背景

教職大学院は、「学校現場における職務についての広い理解をもち、自ら諸課題に積極的に取り組む資質能力を有し、新しい学校づくりの有力な一員となる新人教員」と「学校現場が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って、教科・学年・学校種の枠を超えた幅広い指導性を発揮できるスクールリーダー」の養成を目的としている（文部科学省 HP）。

理論と実践の往還は、教職大学院の制度導入以来、カリキュラムの中核に位置付けられてきた。近年では、中央教育審議会答申（2022：30）において、「資質能力を習得するために具現化

令和6年5月31日受理

*1 こうの・しんや 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教科教育・ESD）

*2 おおしま・たかし 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教育方法学・教師教育論）

*3 さとう・ゆみこ 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻（現所属：大分市教育委員会学校教育課）

*4 もりたけ・けいすけ 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻（授業開発）

された教職課程のそれぞれの理論中心の授業科目と、現場での体験や実習における実践的な科目を相互に往き来し、学びを深めていくような『理論と実践の往還』の視点」を踏まえることで、それぞれの資質能力を有機的に連結させて総合的な資質能力の向上を図る体系的な教職課程の編成が求められるなど、教職大学院はもとより学部での養成段階を含めた教職生活全般を通じて理論と実践の往還が実現されることが期待されている。

このことを踏まえれば、理論と実践の往還は、教職大学院在学中に行われる学びの姿であるだけでなく、修了後も自身の資質能力のために継続されていくことが望ましいといえる。自ら学び続ける教員となるために、理論と実践の往還を大学院生（以下、院生）が自ら行えるようにすること、つまり“学び方を修得させる”ということは、教職大学院の重要な役割の1つである。その意味で、教職大学院において、教職大学院教員や他の院生の支援や助言を受けつつ、理論と実践の往還を院生が経験する意義は大きいといえる。

しかしながら、2017年の「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書では、教職大学院の課題として、「学校における実習と大学での授業のつながりが見られない、研究者教員と実務家教員による相互の関連が弱いオムニバス形式の授業から抜け切れない」など、必ずしも十分に実現していないという指摘がなされている。さらに、姫野（2021：206）は、「省察が教師の学びにどのように機能するのかや、深い省察とは何か、といったことはおざなりにされる傾向」があることを指摘している。つまり、理論と実践の往還を学校教員としての資質能力向上という観点から見たときに、何のための往還や省察なのか、何を生み出せばよいのかということは必ずしも十分に議論されているとはいえない。

理論と実践の往還を支援する教職大学院教員が、省察に明確な意義を見出せなければ、質の高い経験をさせることや優れた理論に出合わせることにだけに執着したり、経験または理論のいずれかに偏った支援になったりすることもある。理論と実践の往還の結果、何をもって学びの深まりと捉えるのかを明確にした上で、指導・支援の在り方を検証する必要がある。

特に、教職大学院は、現職教員院生と学部卒院生が在籍しており、経験やキャリア、学修目的などが異なる多様な院生が所属するため、担当する教職大学院教員は、院生のニーズや課題意識に合わせて個に応じた指導・支援を講じていくことが求められる。また、理論と実践の往還は、全ての教職大学院で重視されるべき概念でありながらも、その具体的な姿は、それぞれの教職大学院のカリキュラムや指導・支援体制、院生の実態に応じてアレンジされるべきものであると考えられる。各教職大学院の実態に応じて、また院生のニーズや課題に合わせて、指導・支援の在り方を模索していくことが不可欠である。

2 研究の目的

理論と実践の往還を経て実践知を構築させていく学びのプロセスは、コルブ（1984）やコルトハーヘン（2010）によって明確化されている。コルブは、学習を「経験－内省のプロセスを通じて、経験そのものを変換し、こうしたルール・スキーマ・知識をつくり出すプロセス」と位置付け、4段階の経験学習モデル（experiential learning model）という循環モデルを示した（中原，2013）。また、コルトハーヘンもコルブと同様、実践をただの体験にとどめることなく、省察を通して、そこから得られた知見をもとに新たな理論を構築すること、そして実践を修正していくという学びのプロセスを重視している。学習者自らが獲得する持論ともいえる実践知をコルトハーヘンは小文字の理論と呼び、学術的な知である大文字の理論と区別した。コ

ルトハーヘン（2010：118）は、「学問知（エピステーメー、大文字の理論）よりも実践知（フロネーシス、小文字の理論）を発達させることをめざすべき」として重視している¹⁾。

また佐藤（1998）はショーンの知見を踏まえ、理論と実践の関係について、大きく「理論の実践化」「実践の理論化」「実践の中の理論」という3つの型があるとしている。学術的科学的な知見を実践に適用しようとする「理論の実践化」、名人芸のような優れた実践の技法を一般化し実践に適用しようとする「実践の理論化」は、いずれも理論を実践の外側にあるものと想定している。学術的な知見（大文字の理論）がもつ役割は、実践を外から客観的に見ること、つまり対象を専門分化し、境界を固定し、科学的に実践を捉えることにある。しかし実際に学校教員が実践を行う場合は、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤という現象を抱えるものであり、学術的な理論をそのまま適用することは難しい。ショーン（2007：50）は、有能な実践者がもつ知は、複雑で不確実な状況に適切に対応することができるけれども、暗黙のものであり必ずしも言語化できるものではない“行為の中の知”であるとした。佐藤（1998）の論を踏まえれば、理論と実践の往還が目指すのは、院生がこのような行為の中の知（実践知、小文字の理論）を創出することであり、複雑で不確実な状況下にあつて、実践知を自ら生成することができる実践者（省察的实践家）を育成することにあるといえる。

行為の中にある実践知は、通常暗黙のものであり、実践者自身であっても明確に説明したり記述したりすることは困難である。行為を行っていることに気付いたとしても、そこから知を生成し、学んでいるということを実感することは難しい（ショーン、2007：55）。だからこそ、実践を省察し、実践知を創出する際には、支援が必要になる。

そこで本稿では、教職大学院の院生の実践知（実践の中の理論、小文字の理論）の創出の実態を検証する前段階として、教職大学院教員への聞き取り調査をもとに、教職大学院教員が理論と実践の往還や実践知の創出をどのように捉えていたのか、そして、どのように院生への指導・支援に取り組んできたのか、を明らかにする。さらに、本研究のまとめとして、本教職大学院における理論と実践の往還の枠組みについて検討し、モデルとして示す。

モデルは、以下の2つの点において、今後の指導・支援に活用できると考えている。1つは、院生に示すことで、自身が取り組む理論と実践の往還についての自覚を促すという点である。理論と実践の往還を教職大学院のカリキュラムの中心に据える理由は、修了後も院生が自ら省察を行い、理論と実践の往還を実施する力を養うことにある。省察プロセスを学ぶ上で、教職大学院在学中に自身の学びのプロセスを実感することは不可欠である。もう1つは、教職大学院教員間で、理論と実践の往還について共通理解を図るという点である。本研究における調査対象とした大分大学大学院教育学研究科（以下、本教職大学院）においても、理論と実践の往還をカリキュラムの中核に位置付け、コルブの経験学習モデルを「実習の手引き」などに示すなどして参照してきた。しかし、既存のモデルは、実践や指導の手掛かりとは、十分にはなり得ていない実態があった。その理由として、本教職大学院教員が抱えている実践的な課題に対して、このモデルが対応しきれていないことが考えられる。コルブの経験学習モデルも、理論の実践化を批判的に捉え、経験から学習をスタートさせることを重視している。ただし、教職大学院のカリキュラムにおいては、実習に先立って教職大学院での授業において大文字の理論にふれる機会がある。経験を省察する学びを重視し、理論の適用を避けるという、理論と実践の往還の基盤となる考え方を踏まえつつ、こうした実態に合わせて、本教職大学院における理論と実践の往還プロセスを示したモデルを作成し、意義付けていく必要がある。

Ⅱ 研究の方法

1 調査の方法

研究対象とした本教職大学院は、学部教育で培われた基本的知識と教育的指導力及び学校教育現場における経験を通して蓄積した教育者としての資質能力を、教職大学院で学修する教育理論を基盤とする高度な教育実践力にまで高めた学校教員を輩出することで、地域の教育が抱える課題の解決と将来の学校教育の発展に寄与し、そのために、「新しい学校づくりにおいて指導的役割を果たし得るスクールリーダー」や「新しい学びや多様な教育課題に対応し得る実践的指導力をもった教員」を養成することを目的としている。

特に、実習科目では、図1に示すように、各院生のキャリアステージや修学目的に応じて、3つの分野のいずれかを選択し履修する。学校実践分野は、授業開発（教科教育）や学級経営（生徒指導）の力量を高めたい学部卒生・現職教員を、特別支援教育分野は、特別支援教育で求められる専門性を高めたい学部卒生・現職教員を、学校経営分野は、新しい学校づくりにおいて指導的役割を果たし得るスクールリーダーを目指す現職教員をそれぞれ想定している。いずれの分野の実習も年間25日間実施する。また、それぞれの実習科目に対応する省察科目においては、実習における実践経験に基づいて習得した知識・技術を、教育理論の観点から省察し、新たな課題発見や教育活動の改善・開発を行う力を育成することを目指している。これまで本研究科においては、コルブの「経験学習モデル」に依拠して「理論と実践の往還」モデルを示し意味付けてきた（図2）。

実習科目に関わらず、本教職大学院の授業では院生のニーズや課題に合わせた学習プログラムを設定していくことが求められており、院生の実践知創出に至るプロセスも共通する点もあれば異なる点も存在する。そこで、まず本教職大学院の専任教員3名への聞き取りを行い、本教職大学院における理論と実践の往還を促す指導・支援の実際を明らかにする。



図1 大分大学大学院教育学研究科の実習体系図

資料：教職大学院 実習の手引き（2024）

左端が「学校実践」（新人・中堅教員）、中央が「特別支援教育」（特別支援学校教員）、右端が「学校経営」（管理職候補教員）に関する実習科目を示す。

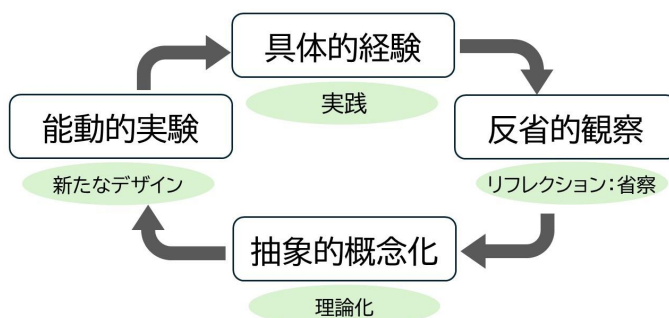


図2 大分大学大学院教育学研究科における既存の「理論と実践の往還」モデル

資料：教職大学院 実習の手引き（2024）

Kolb, D. A.（1984）による「経験学習モデル」を参考に作成したモデルである。

2 調査の実際

1) 調査対象

教職大学院の専任教員へのインタビュー調査は、本教職大学院の専任教員（研究者教員）である3名（それぞれX, Y, Zとする）に行った。Xは主に学校実践分野の専任教員であり、実習・省察科目においては学部卒院生・現職教員院生（中堅教員）を担当するが、ここ数年は学部卒院生を中心に指導・支援を行っている。Yは特別支援教育分野を担当する専任教員であり、同じく実習・省察科目においては学部卒院生・現職教員院生（中堅教員）を担当する。Zは学校経営分野の専任教員であり、実習・省察科目においては、現職教員院生（管理職候補教員）を主として担当する。記録は、本稿執筆者が分担して行った。

2) 調査時期

教職大学院教員に対するインタビュー調査は、2023年7月～8月の間に、3名それぞれに対し、90分程度行った。

3) 調査の概要

インタビューの質問項目は次のとおりである。

①「理論と実践の往還」のイメージについて

- ・実習科目や省察科目における「理論と実践の往還」とはどのようなものと捉えているか。
- ・実習科目や省察科目における「理論と実践の往還」を実現するため、どのような手立てを講じているか。

②教科間の往還の具体について

- ・「省察科目」において、どのように大学院での学びと教育現場での学びを往還させようとしているか。
- ・「共通科目（基礎理論科目・実践演習科目）」及び「高度専門科目」と「実習科目」との関連について、どのように「理論と実践の往還」を実現しているか。
- ・「共通科目（基礎理論科目・実践演習科目）」及び「高度専門科目」をどのように関連付けているか。

③TTや実務家教員と研究者教員との協働が、どのように「理論と実践の往還」に役立っているか。

④2年間の学習過程の中で、院生がどのように理論化していくか。

4) 分析方法

後述するインタビューの質問項目に即して、半構造化インタビューを行った。インタビューの記録を文字化し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法（木下，2020）を用いて、語りの中から概念（①～⑩）を生成し、さらにそれらを統合して2つのカテゴリーを設定した。それぞれの語りの具体については、メモとして抽出、記述していった。分析は本稿執筆者が協働して行い、コードを付す作業について繰り返し検討を行った。

Ⅲ 大学院専任教員へのインタビュー調査

1 カテゴリー1：指導・支援に関わる教職大学院教員の意図

カテゴリー1として、指導・支援に関わる教職大学院教員の意図を抽出した。このカテゴリーには、理論と実践の往還を促す上で、教職大学院教員が意図していることや課題と感じてい

ることなども含まれており、4つの概念で構成した。概念①「実践知の創出」（表1）は、各教職大学院教員が、理論と実践の往還の結果生み出される実践知（小文字の理論）について、どのようなものと捉えているかが見える語りを集約した。同様に、概念②「往還についての捉え」（表2）は、理論と実践の往還に関する捉えを集約している。なお、概念化メモ中のX**は学校実践分野教員、Y**は特別支援教育分野担当教員、Z**は学校経営分野教員の語りから得られたメモであることを示す。本文中の【 】は概念化メモを示しており、斜体は語りをそのまま書き出した内容を示す。（次節以降も同じ）。

3者に共通しているのは、理論と実践の往還の結果生まれる実践知の創出を重視している点である（概念①）。実践知の性質について、経験や実践から生まれる（X18, X30, Y02, Y39, Z03, Z28）、方法論ではなく理論に高めるべきもの（Y03, Y15, Y39, Z03, Z29, Z30）、次の実践への始まり（X20, X27, Y16, Z29, Z30）などを意味する語りが見出される。こうした実践知を重視する姿勢は、学校教員としての専門性の向上を目的とする教職大学院と【修士課程との違いを意識する（Y23）】ことに起因していると考えられる。一方で、学部卒院生については、学校現場での経験の乏しさゆえに、実践知のイメージをもつことが難しいことなど、課題と捉えていると考えられることも語られている（Y34）。

理論と実践の往還をどのように捉えているかを集約した概念②には、以上の内容とも関連した指導・支援の意図や感じている課題が語られている。教職大学院教員が理論と実践（研究と経験、省察と実習）の両方の視点をもつ必要性は当然のこととして、それを院生自身がつま

表1 「概念① 実践知の創出」に関する概念化メモ

X18	実践を通して得られたこと
X20	つくった理論は、再度検討の材料になる
X27	学んできたことが実践で使える
X30	経験を理論的に意義付ける
Y02	実践の重視
Y03	方法論ではなく、理論をつくる
Y15	実践知に高めることに意義がある
Y16	見出した実践知を、保護者や学校にフィードバックし、生かす
Y23	修士課程との違いを意識する
Y34	実践知のイメージをもつことが難しい学部卒院生
Y39	実践からいえることを（方法論やノウハウではない）明確化する
Z03	経験の中からつくりだされる理論
Z28	実践に裏付けられる持論
Z29	実習の経験を、他で生かせるよう抽象化していく
Z30	現職教員院生が後輩に伝える上で、理論化し形式知化していくことが必要

表2 「概念② 往還についての捉え」に関する概念化メモ

X01	どこまでの理論、どこまでの実践をおさえればよいのか
X11	実践と省察のバランス（課題）
X13	院生が研究と実践の視点で見られるようになることの重視
X31	学びのニーズが見出せない院生
Y01	「理論と実践の往還」は、理論に基づいた実践と実践に基づいた理論
Y26	教職大学院に求められているもの
Y27	往還の結果目指すべきものが見えにくい現状
Z08	修了後に生きる理論を目指す
Z32	学習モデルが働く教師はその後にも成長していける
Z35	小文字の理論と大文字の理論を重ねることで成長する

きものとしても捉えられている (X13)。この語りは、院生自ら理論と実践の往還をすすめることができるようになることを期しているものであり、Z08, Z32, Z35 と同様に、修了後の院生が学校教員として成長していくために必要なものと捉えていることがわかる。理論と実践の往還そのもの、または実践知の創出だけを目的と捉えているわけではないといえよう。また、この概念からは、理論と実践のバランスをどのように取るべきか (X01, X11), 学びたいことが見出せない院生にどうアプローチするか (X31) といった学部卒院生への指導・支援に関して教職大学院教員が感じている課題も明らかになっている。

2 カテゴリー 2 : 教職大学院教員の指導・支援と院生の学び

カテゴリー 2 として、教職大学院教員の指導・支援の意図、そして教職大学院教員の視点から捉えた院生の学びについての語りを抽出した。このカテゴリーでは、実習とその後の省察を中心とした院生の学修プロセスに応じて、「①実習に先立つ学修」「②実習における経験」「③大学院での省察」「④実習と省察の成果」という 4 つのサブカテゴリーを設定した。カテゴリー 1 でも述べたように、学修プロセスは現職教員院生と学部卒院生とで、相違点も多く、それぞれのサブカテゴリーを「現職教員院生」「学部卒院生」に分けて概念を抽出した。両方に重複する語りもあることに留意されたい。

1) サブカテゴリー①：実習に先立つ学修

実習を中心とする大学院での実践に先立って、どのような学修を大学院で行っているのか、教職大学院教員はどのように実習の準備をさせようとしているのか、を抽出した。表 3 は、概念③現職教員院生の概念化メモ、表 4 は概念④学部卒院生の概念化メモである。概念③④とも

表 3 「概念③ 実習に先立つ学修（現職教員院生）」に関する概念化メモ

Y04	院生のニーズやキャリアに合わせた支援
Y05	大文字の理論と関わらせる難しさ
Y20	今後のキャリアを見据えた学修計画
Z17	授業の中で扱われる理論と実践
Z20	授業科目間のつながり
Z24	1 年前期に「わからないことに出会う」
Z25	経験を切り口にして研究テーマを探していく

表 4 「概念④ 実習に先立つ学修（学部卒院生）」に関する概念化メモ

X02	研究するための素地を育む必要
X03	研究するための基礎を養うことが必要
X06	学部卒院生は大文字の理論から入っていく
X19	実践を見る目が育つ
X24	授業の中で理論を取り上げる
X26	授業科目間のつながり
X28	1 年目に大文字の理論にふれる環境
X32	どのように実践に生きる形につくっていくかが課題
Y04	院生のニーズやキャリアに合わせた支援
Y22	研究テーマに限定しない学び
Y24	幅広いテーマを扱う授業科目
Y32	授業科目間のつながり
Y35	専門的知識やノウハウを求める学部卒院生
Y38	大文字の理論は自分事として捉えにくい

に抽出した語りとして、院生それぞれのニーズやキャリアに合わせて学修を支援していく (Y04) ということが挙げられる。

現職教員院生に限らず、大学院の授業では様々な理論にふれる機会がある。学校現場ではあまりふれることがない理論に出合うことで、それまでの経験では判断できないような問いに出合う、つまり【わからないことに出合う (Z24)】こととなる。ただし、現職教員院生の場合には、「理論的な話もしつつ、現任校の実際だとどうですかと問い返す (Z17)」というように、院生それぞれの経験に照らしながら理論を学習するということが行われている。

一方、学部卒院生においては、大文字の理論に出合うことから学びをスタートする傾向がある (X06, X24, X28)。そのため、理論と実践の往還に先立って、研究を行う基礎的な力を身に付けることが必要だと見受けられる (X02, X03)。学びの出発点において、大文字の理論に出合わせることで、その後の実習で効果的に観察を行うための視点を獲得させようという意図がある (X19)。この大文字の理論の取り扱い方は、現職教員院生のそれよりも、より直接的である。その理由として、学部卒院生のニーズとして専門的知識やノウハウを求める傾向 (Y35) があるほか、現職院生のように照らし合わせるための経験が少ないため、大文字の理論が取り扱われる頻度が高くなっているものと思われる。

2) サブカテゴリー②：実習における経験

概念⑤ (表5)、概念⑥ (表6) は実習における学修についての語りである。

現職教員院生については、ここでも過去の経験や、過去の経験に裏付けられた自身の考えを手掛かりにしながら、実習での新たな経験を紐解かせ (Z26)、学校や自身を見る視点の変化を促そうとする (Y21)。また、大文字理論はやはり控えめに位置付けられている。理論が、ノウハウや方法論として、安易に実践に適用されることを避けるため、理論に基づく実践を求めている (Z01, Z04)。

表5 「概念⑤ 実習における学修 (現職教員院生)」に関する概念化メモ

Y21	学校や自分を見る視点の変化
Y29	関心やキャリアに応じた実習
Z01	理論を実践に適用しない (ノウハウ, 方法論にしない)
Z04	理論に基づく実践を求めない
Z26	自身の考えと現場との比較

表6 「概念⑥ 実習における学修 (学部卒院生)」に関する概念化メモ

X04	院生は研究者の視点と実践家の視点の両方をもつ
X07	実務家教員による指導案作成の援助
X09	実践に織り込まれている大文字の理論
X10	実務家教員が理論を実践に架橋する
X12	学卒は大文字の理論をもとに指導案を作成する
X14	実践の指導は、理論にとらわれすぎない
X15	理論からでは実践がつかれない
X17	理論が生かされた実践
X21	先行研究から実践を組み立てる
X29	大文字の理論をおさえた上で、実践を構想する
X33	実習に行って理論を捉え直す
X34	実習で定まる興味関心
Y30	教員に必要な外からの視点を養う

理論を先行して学んだ学部卒院生については、実習を通してそれぞれの研究関心事が明確になっていく様子が語られた (X34)。中には、先行研究から実践を構想したものの、理論的側面だけに依拠しては、実践が構想できないことに気付く院生もいる (X15)。教職大学院教員は、実践の指導・支援においては理論にとらわれすぎないように意識しており (X14)、学部卒院生には、理論的側面を捉え直すというプロセスが求められる (X33)。また、こうした理論と実践を架橋する上で、実務家教員の役割が重要な役割を果たすことについても語られている (X07, X10)。

3) サブカテゴリー③：大学院での省察

実習を終えた院生は、大学院に戻り、日誌やゼミを通して自身の気づきを言語化し、またそ

表 7 「概念⑦ 大学院での省察（現職教員院生）」に関する概念化メモ

Y09	感覚的な見方、理論的な見方だけでは実際の実践は読み解けない
Y10	やったことをどう分析していくかが重要
Y11	実務家教員と研究者教員の指導の違い
Y17	現場で生きる学びへつなぐ実務家教員の働き
Y18	役割分担はそこまで明確にしているわけではない
Y19	院生の気づきを理論で意味付ける
Y25	実務家教員へ「視点」のリクエスト
Y33	経験をつなぐことができる現職教員院生
Y37	本質的な学びへ誘う
Z05	問うことで、実践の意義意味を明らかにしていく
Z06	実践者の中にある理論を言語化させていく
Z07	大文字の理論を後から院生に示す
Z09	大文字の理論で実践を意味付ける
Z10	問いかけて、語らせる
Z11	院生の捉えたものを言語化させる
Z12	主観的な院生の語りを客観的に追究する研究者教員
Z13	無意識のうちにある理論を意識化させる
Z14	院生の経験で生まれた考えを問いかけながら概念化していく
Z15	院生が大切にしていることを問いかけながら概念化していく
Z16	院生の内面で、往還が行われる
Z18	学びを行き来する
Z21	大分県の実感を持つ実務家教員
Z22	実務家教員が新しい視点に気付かせてくれる
Z23	現場の経験を基にする実務家教員の話、研究者教員が理論的に位置付ける
Z31	教師として成長するために必要な大文字の理論
Z33	教師として成長するために必要な持論
Z34	持論を検証するために必要な大文字の理論

表 8 「概念⑧ 大学院での省察（学部卒院生）」に関する概念化メモ

X05	実務家教員の視点の鋭さ
X22	理論によって実践を検証する
X23	実践をどう見取るかという点に実務家教員の視点が必要
Y06	具体的な実務家教員の話が研究者が補足する
Y07	感覚的な見方、理論的な見方だけではなく、実践を分析させる
Y08	やったことをどう分析していくかが重要
Y11	実務家教員と研究者教員の指導の違い
Y13	実践からいえることを見出していく
Y18	役割分担はそこまで明確にしているわけではない
Y25	実務家教員へ「視点」のリクエスト
Y37	本質的な学びへ誘う

れに対して教職大学院教員からのフィードバックを受けたり、議論をしたりして省察し、学びを深めていく。概念⑦（表 7）、概念⑧（表 8）は実習後の省察において院生がどのように経験を学びへと変換していくのか、また教職大学院教員がそれをどう促しているのかを抽出したものである。

現職教員院生の学びについては、ここでも一貫して、院生の内面から学びをつくり出すことが重視された取組が語られている（Z16, Z18）。そのための手立てとして、繰り返し語られるのは、問うて言語化を促すということ（Z05, Z06, Z10, Z11,）院生の語りは経験に即した主観的なものである。その語りを実務家教員が新たな視点で捉え直させたり（Y11, Y17, Z22）、研究者教員が客観的に追求したり、データや事実で語ることを指導・支援したりしていく（Y09, Z12）。一方で、これまで控えめに活用されてきた大文字の理論を用いることで、院生の経験やそこで生まれた考えについて、理論的に意味付けるという指導・支援がなされている（Y19, Z09, Z23）。

学部卒院生の省察においても、実習での経験や気づきを意義付けることを実務家教員の指導・支援を受けながら行い（X05, X23, Y13）、さらにそれをどのように理論的に位置付けるかという点が重視されている（X22, Y06, Y08, Y13）。実務家教員と研究者教員の役割分担は必ずしも明確にされているわけではない（Y18）が、両者の協働によって、経験を意義付ける指導・支援がなされている。

4) サブカテゴリー④：実習と省察の成果

最後に実習と省察の成果として、院生が実践知をどのように創出していくのか、それをどう指導・支援しているのか、を抽出した。比較のため、現職教員院生についての語りを概念⑨（表 9）、学部卒院生についての語りを概念⑩（表 10）として区別したが、語られる内容については、類似すること多いため、統合して結果を記述する。

まず、実践知が、院生自身が理論と実践とをつないで創出するもの、内面に形成されるものとして語られており（X25, Z02）、それを外化する活動として「生産物やつくったプロセスやつくった考え方を残せるように（Y12）」したり、「文章でまとめていくときに、（中略）何を大切にしていくのか、何が肝だったのかを抽出していく（Z27）」活動として教育実践研究報告書の執筆（Y28）が位置付けられている。また、カテゴリー 1 でも語られていたように、こうした理論と実践の往還が、大学院修了後も生きる経験（Y31, Y36）であることが語られている。

表 9 「概念⑨ 実習と省察の成果（現職教員院生）」に関する概念化メモ

Y12	つくったプロセスや生まれた考えを残す
Y14	データをもとに実践を考える
Y28	実習での学びを教育実践研究報告書にまとめる
Y31	修了後も生きる経験
Z02	実践知は院生の内面に形成されるもの
Z19	根源的な問いによる視座の高まり
Z27	自身が大切にすべきことを抽出する

表 10 「概念⑩ 実習と省察の成果（学部卒院生）」に関する概念化メモ

X16	実践の中に実践知を見出す
X25	院生自身が実習と理論的側面をつなげていく
Y31	修了後も生きる経験
Y36	具体的に、実践で役立つ知識が必要

IV 考察

分析の結果から、本教職大学院における理論と実践の往還をどのように捉え、指導・支援してきたのかについては、教員間で共通している点があるとともに、現職教員院生を対象とした語りと学部卒院生を対象とした語りとの間には、相違点も多くあることが明らかとなった。例えば、院生の経験（実習等）を基盤として学びを構築していくこと、理論の適用や実践の理論化に矮小化することなく、院生が自ら実践の中の理論を見出し、実践知を創出すること、さらに実践を省察する理論と実践の往還プロセスを自ら実践できるようになることなどは、全ての院生に共通して、指導・支援されている。一方で、院生のニーズや課題、キャリアに合わせて、多様な指導・支援が模索されていることもある。以下に、これら共通点や相違点を踏まえ、①理論と実践の往還の出発点、②実習と省察、③実践知の創出、という3点から、考察を述べる。

1 理論と実践の往還の出発点

実習に先立つ学修において、現職教員院生、学部卒院生に関わらず、意図的に理論的側面に合わせているが、その目的は異なっている。現職教員院生の場合は、過去の経験と比較しながら問いを見出させることをねらいとしている。わからないことを明確化させ、次に実施する実習の意義を見出させるために理論を取り扱うということである。現職教員院生の場合、大文字の理論にフォーカスしていくのは、省察の段階に多く、実習に先立つ学修では、院生の経験が学習資源として重視されている（Z03）。経験から学びをスタートさせるという考え方は、上述のコルブやコルトハーヘンにも共通する。例えば、コルトハーヘン（2010：25）が提唱するリアリスティック・アプローチは、学習者自身の実践の経験や、その経験に対する受け止め方を出発点とし、学習者自身の具体的な経験（行為）とそれに対する省察を基盤としている。

実習を意義ある経験にするために何らかの視点をもたせる必要があるのは、学部卒院生も同様である。しかし、学部卒院生の場合、「現場に出てからのイメージが少ないので、どうやって学校を見直していくかという視点には立てていないこともある。（Y34）」という課題が語られているように、経験が乏しい中で理論と実践の往還がスタートしていく。そのため、自身の過去の経験に照らして、視点をもつことは難しい。そこで、「理論っていうのが先行しているところがあるんですね（X06）」という語りに見られるように、この時点から大文字の理論を頻繁に活用することで、実践を見る目（X19）を獲得させようとしている。ただし、コルトハーヘンが大文字の理論を学習の出発点に取り扱うことを避けたように、【大文字の理論は自分事として捉えにくい（Y38）】という課題が認識されており、学部卒院生が大文字の理論を実践と関連するものとして捉えられるようになるためには、どのような学修のプロセスや指導・支援の工夫が必要かという点は、今後の課題の1つでもあるといえる。

2 実習と省察

現職院生の場合は、実習においても過去の経験が学習資源として位置付けられる。例えば学校経営分野の実習では、それまでの立場と異なり、初めて管理職の視座に立って学校現場に入ることになる。そのため、全ての過去の経験が生かされるわけではないが、実習での経験と過去の経験とのギャップに出合うことで、視点を変化させることにつながっている。現職教員院生への指導・支援において、避けるべきものとして語られていた「理論の適用」は、まさに佐

藤（1998）のいう「理論の実践化」といえる。実習での豊かな学びが「理論の実践化」に矮小化されることなく、「実践の中の理論」を創出につながるよう、現職教員院生の指導・支援にあたる教職大学院教員は、経験を重視し、実習後の省察においても「問うて語らせること」を重視している。ただし、経験を省察することは容易ではなく、意義深い経験であっても院生に認識されなかったり、主観的な語りにとどまったりすることもある。そこで、教職大学院教員から新たな視点が示されたり、客観的な立場から質問がなされたりする。また、省察の段階にあつて、大文字の理論が、経験や経験から生まれた持論を意味付けるものとして活用される。

理論的側面を中心に学修をスタートさせた学部卒院生においても、実習における経験は、院生の内面にギャップを生じさせている。理論的側面だけで実践を構想することの難しさに気付いたり、実際の学校現場にいて興味関心や理論の捉え方が変容したりする。それは、学校現場で観察・経験する様々な営みは、複雑で不確実性に富むものであり、多くの場合、大文字の理論をそのまま適用することが難しいからである。こうしたギャップは、理論的側面を先行して学修する上での課題と捉えることもできよう。しかし、学校現場における経験がない院生にとって、事前に知り得た大文字の理論は、視点の変化をもたらす契機となっていると捉えることもできる。専門的知識やノウハウを求めがちな学部卒院生（Y36）を本質的な学び（Y39）へと誘うためには、視点の転換の必要性を実感させることが必要である。学部卒院生の省察においては、問うて語らせるといった具体的な手立てについて語られることは少ないが、院生の経験を新たな視点で解釈させたり、理論的に意味付けたりするという指導・支援は、現職教員院生のそれと類似している指導・支援の在り方である。

3 実践知の創出

実践知は、概念①で確認したように、経験や実践から生まれるものであり、方法論ではなく理論に高めるべきもの、次の実践への始まりになる（X20, X27, Y16, Z29, Z30）ものとして教職大学院教員間に共有されている。また、理論と実践の往還は、実践知の創出を目指すものであり、また修了後も学び続ける学校教員となるために必要であると捉えられている。さらに、実践知は当然ながら、院生の内面で形成される必要がある。実習での経験や経験を省察する場面では、教職大学院教員の指導・支援を受けながら、院生は新たな視点を獲得したり、客観的な見方、大文字の理論からの視点を取り入れたりしていく。こうした外からの学びを取り入れ、自身の内面で再構築することができて、初めて実践知が院生の内面に形成される。それぞれの院生が経験を通して感じたギャップをどのように乗り越えていくのか、どのように自身の教育観を更新していくのか、という点は、今後さらに詳細に分析していく必要がある。

V まとめ

1 本教職大学院における理論と実践の往還モデル

本研究を通して、本教職大学院における理論と実践の往還で、何を重視すべきか、何に留意すべきか、どのような指導・支援の工夫がなされてきたのかを確認することができた。それらを具体化し、今後さらに改善・発展させていくために、コルトハーヘンの5段階の理論（図3）をベースとして、図4のように院生の学びのプロセスイメージを作成した。この5段階は、必

ずしも①からスタートするものではない。また、便宜上各実習科目・省察科目ごとに①～⑤の段階を示すにとどめたが、1年の間に何度も①～⑤のプロセスを繰り返すこともあるということに留意されたい。

①学びのニーズへの気付き

「学びのニーズへの気付き」とは、事前構造化の段階であり、今後実習先において経験する事象を把握するための視点や事前の知識を獲得する段階である。過去の経験や大学院の授業を通して獲得した視点や実践知を手掛かりとして、これから新たに自分が学ぶべきことをイメージし、ニーズを感じる段階である。

自身の学びのニーズを見出すことは、学校現場での経験が少ない学部卒院生には難しいこともある。そこで、本モデルにおいては、自身の過去の学習経験（小中高等学校での経験や大学学部生だったころの教育実習での経験など）を通して感じていたことを語らせることも効果的であると考えている。また、必要に応じてこの時期から大学院の授業などにおいて、大文字の理論にふれさせ、自身の興味・関心がどこにあるのかを探らせることも必要であるとする。大文字の理論にふれさせる場合には、そのことによって、この後の経験や省察が、安易な理論の適用に陥ることのないよう、支援していくことが不可欠である。

②実習における経験

「実習における経験」は、実習校や関係機関において実践・観察・体験を通して、経験を蓄積する段階である。院生は、現職院生・学部卒院生に関わらず、過去の経験から何らかの「教育観」や教育に関する知を保持している。実習での経験を通して、こうした教育観や暗黙知が引き出されていくことが、将来的な実践知の創出に不可欠である。院生は実習における経験を、実習日誌の作成を通して言語化し、自分が何に目を向け、どのように捉えたのかという自分なりの解釈をつくる。

1. 事前構造化 ←
2. 経験
3. 構造化
4. 焦点化
5. 小文字の理論

図3 5段階の理論(コルトハーヘン, 2010より作成)

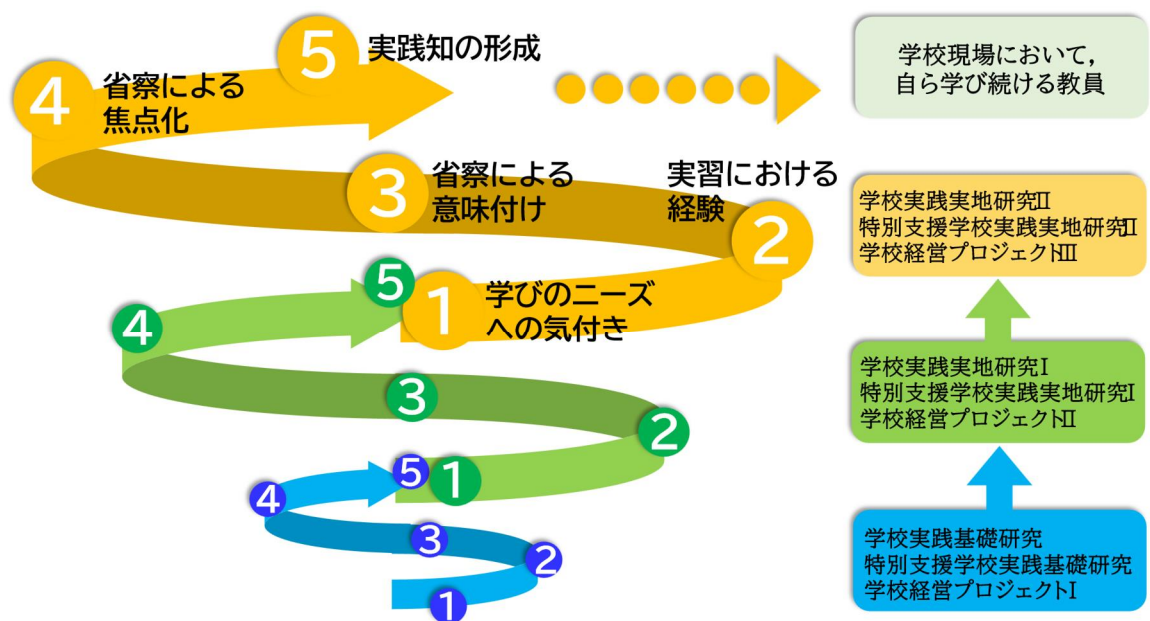


図4 大分大学大学院教育学研究科における理論と実践の往還モデル（筆者作成）

院生によっては、実習での経験を通して、新たな視点を得たり、①では気付いていなかった自身のこだわり、興味関心に気付き、①に立ち戻ったりすることもありうる。特に、①において大文字の理論から、実習での観察の視点を設定した院生の場合には、現実とのギャップに出合い、改めて自分が学ぶべきことを見つめ直すこともある。

3) ③省察による意味付け（発散）

省察は、理論と実践の往還の核となる重要な学びの過程であると考え、③と④に分けて示すこととした。「省察による意味付け（発散）」は、大学院に戻り、指導教員や他の院生と体験を共有する段階である。②で作り上げた自身の解釈を語り、それに対して指導教員や院生からの新たな視点、解釈を加えることで、「自分が何をどう見たのか」を省察していき、自身の内面にある「教育観」や暗黙知を意識化する段階である。この段階に限ることではないが、院生の経験を意義付けていく過程では、「問うて語らせる」という大学院教員の指導・支援が必要になる。ただし、実習での経験は、非常に多岐にわたるため、必ずしも自身の研究テーマに関わることばかりが語られるわけではない。しかし、多面的に教育活動を捉えることが、ゆくゆく研究テーマや教員としての成長に結びつくこともあり、発散的な語りから気付きを促していくことに意義があると考えられる。

4) ④省察による焦点化（収束）

そこで「省察による焦点化（収束）」では、③において構造化した経験の中から、教育観や暗黙知に関わる内容に焦点化し、より詳しく省察をしていくことが求められる。ここでは、指導教員からの助言を受けながら理論的視点、実践的側面の両方から省察していくことが望ましい。

5) ⑤実践知の形成

「実践知の形成」では、焦点化によって構造化された経験（実践の課題や成果、観察から得た意味付け）に対して、理論的側面を加えて言語化し、実践の中の理論として構築していく。

なお、最後の段階⑤で学びが終了するわけではなく、実践知の形成が次の視点の獲得となり、新たな学びのニーズへの気付きとなるため、図では⑤と①は隣接して示している。2年間の実習プログラムを大きく3分割して①～⑤のサイクルを発展的に繰り返すとともに、大学院修了後においても学校現場において、①～⑤のサイクルを発展的に回すことで、自ら学び成長し続け、実践知を生成することができる実践者（省察的実践家）となることを期待している。

2 今後の展望

前節において示した新たなモデルは、今後、本教職大学院において、院生への指導・支援とその検証を繰り返しながら、改変されていくべきものと考えている。コルブの経験学習モデルに依拠して作成していた、以前のモデル（図2）では、院生の学びにおいて事前構造化が必要であり、これをどのように学部卒院生も含む本教職大学院の院生の学びに位置付けるかという教職大学院教員の課題に十分に答えたものとはなっていなかった。今回作成したモデルは、経験と省察をカリキュラムの中核に据え、実践の中の理論を創出させるという理論と実践の往還を、実際の本教職大学院のカリキュラムの中でいかに実践していくかを本教職大学院教員の語りの中から検討し、示したものとなっている。このモデル作成過程も、理論と実践の往還プロセスに位置付けることができよう。つまり、コルブの経験学習モデルという大文字の理論について、実際の院生への指導・支援という経験を省察することで捉え直し、コルトハーヘンらの理論と照らしたり批判的に捉え直したりして、創出した本教職大学院教員なりの実践知がこの

モデルとして示されたといえる。このように考えれば、モデルとして示された実践知は、新たな学びの出発点となって、これもまた教職大学院教員の指導・支援という実践の中で捉え直され、改変されていくべきものである。

そのためにも、まずは院生の実態をより詳細に把握することは不可欠である。本調査は、教職大学院教員への聞き取りにとどまっており、院生の実態を把握できているわけではない。今後、実際に院生がどのように理論と実践を往還させ、どのように実践知の創出に至ったのかを検証し、本教職大学院のカリキュラム改善に役立てたい。

附記

本稿は、河野、大島、佐藤、森竹が共同して作成した。それぞれの言説が統合されたものであり、不可分である。

注

- 1) 大文字の理論 (Theory) とは「学術的な知」のことであり、また小文字の理論 (theory) は持論のように学習者が経験を通して、主観に結びつけながら理解される知識や理論のことである。コルトハーヘンは、省察においてこの2つを結びつけて理解することが重要であるとしている。インタビューにおいて研究対象者が単に「理論」と表現している場合でも、分析の記述においては、語りの文脈や内容をふまえて「大文字の～」 「小文字の～」と意味を補って表記した。

参考文献

- 1) 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 (2024) 『教職大学院 実習の手引き』
- 2) 木下康仁 (2020) 『定本 M-GTA : 実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院
- 3) 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議 (2019) 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて：国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」
- 4) 佐藤学 (1998) 「教師の実践的思考の中の心理学」、佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会
- 5) 中央教育審議会答申 (2022) 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)』
- 6) 中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」日本労働研究雑誌 55 巻 10 号, pp.4-14
- 7) 姫野完治 (2021) 「教師の経験学習をモデル化する」秋田喜代美・藤江康彦『これからの教師研究：20 の事例にみる教師研究方法論』東京図書
- 8) 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm (最終閲覧 2024 年 5 月 23 日)
- 9) D. A. ショーン、柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- 10) F. コルトハーヘン、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
- 11) Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.

Creation of Practical Knowledge through the Interaction of Theory and Practice in Professional Graduate School of Teacher Education I :

A Trial Examination of the "Theory and Practice Reciprocity Model" Based on Interviews with Faculty Members of the Professional Graduate School of Teacher Education

KONO, S., OHSHIMA, T., SATOU, Y. and MORITAKE, K.

Abstract

Theory and practice interaction is a concept placed at the core of the curriculum of graduate schools of teacher education, and it is necessary to explore the nature of instruction and support in accordance with the actual conditions of each graduate school of teacher education. In this study, we conducted an interview survey of faculty members of the Professional Graduate School of Teaching, Oita University, to clarify how the teachers perceived the reciprocation of theory and practice and the creation of practical knowledge, and to clarify the framework of the graduate students' learning process. The survey revealed that, while matters are shared within the Professional Graduate School of Teaching and Learning and are emphasized in the guidance and support of all graduate students, various types of guidance and support are sought according to the needs, issues, and careers of graduate students. To concretize these intentions and innovations of guidance and support and to further improve and develop them in the future, a framework of theory and practice at the Oita University Graduate School of Teaching is shown in the form of a model diagram.

【Key words】 Professional Graduate School of Teacher Education, Interaction of Theory and Practice, Practical Knowledge, Reflection, Reflective Practitioner