

教職大学院における実務家教員のFDに関する研究（2）

－ライフヒストリー分析を通して－

研究代表者 沖野 清治（教職開発講座）

研究分担者 佐々木哲夫（教職開発講座）

西本 正頼（教職開発講座）

大里 剛（教職開発講座）

I 本研究の目的

本研究の目的は、研究者教員と実務家教員との協働のあり方を研究課題として、教職大学院の現職院生や修了生のライフヒストリー分析を通して「理論と実践の往還」による「学び」の変容、深化の実相を追求し、「学び続ける教員」の育成を目指した今後の実務家教員のFDにつなげていくことである。

中教審「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（答申）」の「3 取り組むべき課題」には、「教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である。」と、これからの教員に求められる資質能力として「理論と実践の往還」の必要性が強調されている¹。

「理論と実践の往還」に関しては、「理論の本質を冷静に捉えた上で、自らの実践を客観視することが、実践の変化や深まりにつながる」²ことが明らかになっている。また、理論と実践には中間項があることが明らかにされている³。その一方、日本のスクールリーダー教育では、「理論と実践」あるいは「理論知と実践知」の関係を「往還」「交流」「対話」「スパイラル」などの比喩的な概念でとらえてきたことが「理論的研究、経験的研究においてそれを詳細に分析することを拒んでもきた」とされ、その対になる表現や比喩的でありまいなとらえ方をやめる時期に来ているのではないかという指摘がある⁴。

そこで、理論と実践の往還による学びの変容、深化の実相等の実態をつかむため、ライフヒストリーという手法を用いて、主観的リアリティを探究することとした。ライフヒストリーとは、「ある特定の個人によって語られた、あるいは書かれた資料、すなわちインタビューや自伝、日記などに焦点を当て、それらに対する多角的な検討を行うことにより個人の経験や生涯を再構成しようとする手法である。」⁵

ライフヒストリーを用いて、表面的にとらえることのできない「ある個人によって主観的に構成された内的世界を再現」⁶することにより、「理論と実践の往還」の具体的な状況を描き出し、理論と実践が往還するための条件を導き出したい。

本稿では、学びは授業中だけでなく、いつでもどこでも発生するものであることから、授業に限定せずに様々な場面を回想してもらいながらのライフヒストリーを描いた。なお、インタビューの中で使用する語りについては、研究協力者の特定を避けるため、内容が変わらないように配慮しながら、修正・加工を施している。また、研究協力者に内容を確認してもらい、承諾が得られたものを使用している。（沖野清治*）

Ⅱ 先行研究の整理と研究方法

1. 理論（知）と実践（知）の関係

「理論」と「実践」については、西洋の知的枠組みの基型となったアリストテレスに遡って論じられることが多い。丸山恭司によると、『実践』は教育学に固有の専門用語ではなく、文脈に応じて多様に用いられる多義的な日常語である。(中略)教育学で多用される『教育実践』という表現が『教育現実』や『教育事実』と同義で用いられることがあるのは、教育理論との対関係が想定される」からであり、「教育学においては、教育現実を正しく観察することによって得られる教育理論の提出と、優れた教育実践を導きうる教育理論の提出が学的関心とされてきた」としている⁷。

大阪教育大学におけるスクールリーダープロジェクトは、スクールリーダーの学びの場を作ることを目的に2001年にスタートし、第12回スクールリーダーフォーラムにおいて、「理論知と実践知の対話」をテーマに掲げ、理論的な整理がなされた。その中で、大脇康弘は実践知と理論知の概念定義をしている。それによると「実践知は実践的知見・知恵であり、実践者の経験と実践感覚を整理したものである。実践性・具体性を志向するもので、個人や学校の状況を反映するなど特定の社会的文脈に規定されている。また、形式知とともにカンやコツなどの暗黙知が含まれ、多義的である。関連する用語に、経験知、体験がある。これに対して、理論知とは現象を説明し、予見する理論的命題と研究方法に関する知識技術である。体系性・実証性を志向し、研究者集団の専門性に基づいて成立している。関連する用語に、研究知、学術知、大学院知などがある。」とされている。⁸

また、富田福代は、「実践」と「実践知」の差異に注目して、「実践」から「実践知」への変容に現職教員の学びと成長があると考え、「実践知と理論知」の「対話」「交流」「統一」といった二項分離からの構図ではなく、むしろ「実践」を「実践知」に昇華するような本質的変容がその中に組み込まれているとして、「実践」と「実践知」の間に介在するものが、大学知としての理論であるとしている⁹。

広島大学教職大学院で取り組んでいるアクションリサーチは、1年次、大学院において理論書を読み込んで、それを自分の学校の実態から解決に向かうための自らの理論に転換させてより実態に合ったものに作り上げることに取り組む。2年次には、それをもって学校づくりや授業において実践し、省察することにより、改善を加えながら、目標を達成することに取り組む。これらの教育実践を通して、新たな知を生み出したり、創造力に結びつくような自らのスキーマを作り上げることを目的としている。こうした「理論」と「実践」における取り組みを念頭に置きながら、この研究では、中教審の「理論」と「実践」という用語表現をベースにして、その往還の実態を解明するため、大脇の言う関連する用語を適宜用いながら「理論と実践の往還」による「学び」の変容、深化の実相を表現していくこととする。

2. 教職大学院における「理論と実践の融合・往還」論とライフヒストリー

愛知教育大学教職大学院では「教員養成機能の充実プロジェクト研究報告書」(2014)において、19国立教職大学院の調査の分析を通して、次のことを明らかにしている。

「一般に現職院生が、教職大学院で専門的なアカデミック理論を学ぶ場合、これを日常の教育実践に適用しようとしても、あまりにも抽象的過ぎるが故に、その援用が困難なケ

ースが、いくつか報告されている。しかし、これまで教育現場・実践者側の一般的な意識は、『理論的原理』が専門職構造の上部を占めており、『経験的・実践的な問題解決』は下部構造であり、所詮、双方は分離したものと偏重意識から『理論と実践の融合・往還』の浸透度は低位のままであったと指摘できよう。¹⁰

そこで、愛知教育大学 WG が仮説的に提案する AR (Action Research) として、「アカデミック理論から開始した場合、実践者自身の固有性（人格性）及び教育実践の場（学級・学校・地域等）における状況論を踏まえて、自己実現に適した『中間理論・自分なり論』を構築する。それを受けて実際の教育実践へと援用・展開し、実践者の実感を前提とした主体的な自己実践を展開できる」¹¹としている。

また、ストレートマスター（以下、SM）の場合は、実践経験を蓄積していなくても、自分なりの実践的「思い」を秘めていることが開始点となり、「理論との融合・往還」関係を前提に実践後、振り返る。しかし、経験が浅いがゆえに、必ずしも客観性が担保できないので、そこには専門性を持つ他者の存在が必要となる。こうした振り返りのプロセスを繰り返すことで、SM なる実践経験が蓄積されていくものだとしている¹²。

しかし、同教職大学院の研究報告書は「可能な限り主観的要素を排除し、客観的事実のみを整理している」¹³もので、カリキュラム開発、指導方法及び組織マネジメントの分析が中心で、抽象化、理論化を目的とし、状況、感覚、条件等を対象としていない¹⁴。さらに『理論と実践』が最も表現しやすい取り組みは、究極的には報告書である。¹⁵として、個人の「理論と実践の往還」の場面そのものには立ち入っていないものである。

そこで、本研究では、ライフヒストリーの手法により、量的データによる平均値や理念的なものでない主観的リアリティのある院生や修了生の姿から実践上の問題を明らかにして、これまで不鮮明であった「理論と実践の往還」による「学び」の変容、深化の実相を追求し、その具体的状況、感覚、さらには条件等について整理することにより、「学び続ける教員」の育成を目指した今後の実務家教員の FD につなげていきたい。（沖野清治*）

Ⅲ ライフヒストリーの分析

1. 現職教員 A 先生の場合

A 先生（40 歳代）は、今年度から本学教職大学院で学んでいる。A 先生は大学院に入る前の自分についてこのように語っている。

○ 出産して学校復帰したとき、「授業がうまくいかない」「意図が生徒に伝わらない」ということを感じるが増え戸惑いました。また、生徒の予期せぬトラブルが頻繁に発生し、とにかく目の前の課題をなんとか解決したいという一心で、あらゆる本、特に発達障害傾向の生徒への対応にかかわる本、いわゆるハウツー本を読みあさりました。その甲斐もあり、うまくはまることもあり、その場をしのぐ方法のヒントを得ることはできたと思います。転勤すれば実態も変わるし、そのときの状況に応じた本や実践例を探していきました。

A 先生は上記のように大学院入学前の自分の状況について語っている。そこから常に目の前の課題を何とか解決したいという、課題意識を常に持ち続け、その解決に向けて日々模索してきたことが窺える。学校現場は多忙である。そのため、即効性のある解決策を探ることは当たり前のことである。多くのノウハウの蓄積から、現状に最も適したものを選択し、実践している。「暗黙知」¹⁶の中での指導ではあるが、A 先生のように実践の中で日々

感じている目の前の課題を何とか解決したいという、「課題意識」をもてるか、もてないかということが、理論と実践が往還していく上での必要条件ではないだろうか。

また、理論を勉強したいと思ったきっかけについて次のように語っている。

○ きっかけは、過去の実践例の真似やハウツー本には限界があると感じたからですかね。一番強く感じたのは、やってみたいと思う実践的で魅力的な指導案を見る機会がありました。これなら、できると思って、実際に自分の学校でやってみました。そしたら、全然うまくいきませんでした。実態も違うし、つくられた先生と経験も個性も違うのだから、そのままやってもうまくいかないですね。

○ 責任ある仕事を任せられることが多くなりました。そうすると、人に説明したりする機会も当然でできますよね。そのとき、つっこまれるとうまく答えられないですね。根本的なことが自分自身に落ちていなかったのではないかと思います。とても不安な思いになり、もっと汎用性のある学びがしたいという思いになりました。

A 先生は、即効性のある実践例や方法論などの活用の限界を実感している。その要因は「根本的なことが自分自身に落ちていない」ということであることに気づき、その実践の奥にある理論を理解することの必要性を感じ始めている。現場では理論は別世界のもの、あるいは、実践とは遠く離れたものという感覚を持ちやすい。A 先生のように、うまくいかなかったのは何が原因なのだろうかと突き詰めていこうとする、この実践の中のもがきが、理論と実践の距離を縮め、往還していくことに繋がっていくと考えられる。

次に大学院に入ってからのことについて次のように語っている。

○ とにかく知識を増やしたいという思いで、本をよく読んでいます。論文や理論にふれることができ、納得することが多く、これまでの自身の実践のバックボーンが少しずつできてきたように感じています。

また、最近の自分自身の変容について次のように語っている。

○ 人に何かを伝えるとき、自信をもって伝えることができるようになった。それは、バックボーンを知ることができたことが大きいと思います。例えば、学習指導要領の道徳の箇所を昭和 33 年度改訂のものから読むと、その時代時代で求める子供像や普遍的なものなどが明確になりました。そのことから、今まで感じることはできなかった、道徳の本質を知ることができたように思えます。

A 先生は現場で感じていた「なんで？」を今、大学で指導教員、理論書、過去の先行研究などから学んでいる。理論と実践の往還とまでは至っていないかもしれないが、実践と理論が遠くかけ離れたものではなく、確実に近づいていることがわかる。その要因を考えてみると、A 先生は入学して数ヶ月であるが、入学前から、課題意識をもち、教員としてこうなりたい、こうありたいという“基軸”が明確であった。このことが理論と実践を往還させていく、学び続ける教員であるための柱となるものではないだろうか。

2. 現職教員 B 先生の場合

B 先生（40 歳代）は、昨年 1 年間の本学大学院教職高度化プログラムでの学修を終え、今春から週 1 日大学院に通学し、自らの研究テーマを継続して追究している。B 先生は、本学大学院に入学するまでの自らの教職生活を振り返り、次のように語っている。

○ 今考えると、自分が求めていたのはハウツーばかりであった。理論的なものがないので続かないし、その意味が分かっていないので方策を入手したとしても本質的なものを自分の中で理解できていないのでうまく行かなかった。方法のところばかり求

めていたのでダメだと思った。本当に自分が理論とか本質がわかっていれば、失敗しても修正していくことができるのだけれど、理論が身に付いてないからそこで終わってしまう。これまでは他人の理論を上辺だけで理解している、ハウツーだけであったので、うまくいかないことが多く、そこで終わってしまっていた。うまくいかなかった、それではどうすればいいんだろうという方策がわからないまま1年が終わってしまうという状況を繰り返していた。

○ これまでは理論は二の次で、ハウツーばかり視点がいていた。かつては、大学の先生が話すことは結局机上の空論で、現場では通用しないという意識から、ハウツーのいいところ取りをしようとしていた。

B 先生は、上述のように本学大学院入学以前の自らの教職生活を振り返った。彼女の語りを要約すると、入学前の教職生活においては、日常生起する様々な事象に対しハウツーのみを追い求め、適合できるものを選択し解決を図ろうとする態度が常態化していた。また、教育書を読んでも同様にハウツーに視点がいき、それを目の前の課題にあてがう指導になり、それが、うまくいくときもあればいかないときもあり、自らのこうした行為に幾分閉塞感を持っていたという。この状態は、野中らが提唱する知識創造プロセス（「SECIプロセス」）における4つのうちの一つのプロセス「暗黙知から新たに暗黙知を得るプロセス（共同化）」において、暗黙知の一定の変換により、B先生の実践力の向上が幾分かは図られるものの、本人もしくは集団の成熟度に起因し、「暗黙知の蓄積」「暗黙知の伝授」は限定されたものとなっていたと考えられる。また、形式知については、「大学の先生の話は机上の空論であり、自分たちが獲得している暗黙知にコミットするはずはない。」¹⁷と端から受け入れない先入観で固まっており、本人の実践的指導力の向上を阻む大きな要因となっていたと考えられる。

○ 大学院に来てからは見方も視点も変わってきた。1年目は、書いてあることは理解できるのだけれども理解しても上っ面の理解で、2年目に現場に戻って実践しながら少しずつ理解が深まったなと思った。1年目はこういうことなんだなと理解はできているのだけれども、実践しながら理論を振り返った時に、これってこういうことなんだなという、自分の実践からわかることがたくさんあった。つまり、実践をしつつの2年目なので、理論と実践が一致しつつあるなという今日である。理論書に書いてある図とか言葉とかは最小限で、実践していたら自分が予期しなかった出来事なども起きてくる、予期しなかったことも書いてある言葉の中のこのことだったのだから、その言葉が広がると考えられる。数単語だけのイメージが、ほかの言葉が浮かんで当てはまる、そこが広がっていくという感じである。全てが教育活動の中に当てはまる。結局は全部の教育活動が理論に当てはまっていくのだな、これさえもそうだ、と繋げて考えられるようになった。

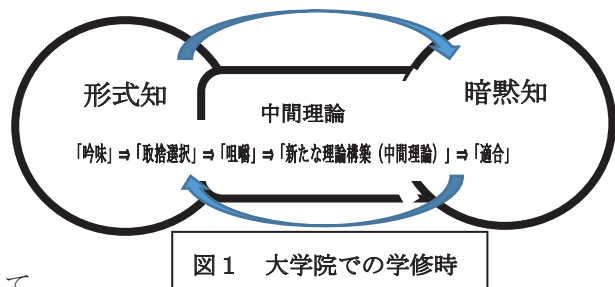
B先生の入学後の1年目は、「書いてあることは理解できるのだけれども理解しても上っ面の理解で・・・」と2年目の現在と比較し物足りなさを感じているが、2年目は、これまで自らが実践を通して獲得した暗黙知と、入学して触れた形式知とが表層ではあるが徐々に往還されていくことを体感し、十分とはいえないまでもステップアップしている新たな自分を見出している。そして、確かな手ごたえを感じているのは、今年度学校に戻り実践を重ねている現在であるという。B先生が「その言葉が広がると考えられる。数単語だけのイメージが、ほかの言葉が浮かんで当てはまる、そこが広がっていくという感じである。」と語っている部分は、演繹的、汎用的な思考を働かせている顕著な場面であり、倉本らという「理論的言語」から「実践的言語」への変換が図られはじめ、勤務校での自ら

の実践を通して、暗黙知と形式知が深層において循環し始めたと捉えることができる。

○ MBBに書かれている内容は企業のことなので、教育実践とは少し違うかなと思うときはあるのだが、企業で使っている言葉なので、切り離して考えているところや学校では使えないなというところはある。でも、自分が立てている仮説の中では、改善に向けてのリフレクションの仕方とかは異議はない。まず理論があって、実践するまでに自分の中で当てはめることはしていると思う。その中間部分というのは、予想、予測のようなものかもしれない。無意識のうちに、うまくいくか、いかないか暗黙知、今までの経験を照らし合わせているのだと思う。

○ ただ、「創造的な対話」という言葉は、学校では受け入れてもらえないと思うので使わず、ただの「対話」とか、あるいは「もっと質を考えた対話にしよう。」とか言っている。あとは「ファシリテイト」という言葉も「今日は私の方で引っ張っていくね。司会をするね。」という表現に変えている。

B先生の上述の前段の語りから、倉本らが提唱する形式知と暗黙知を咀嚼して往還させる「中間理論」が見え隠れする。本人は、自分の研究の拠り所としている理論書が、企業を通しての理論構築であり、そのまま学校では通用しないのではないかと形式知の妥当性を吟味し、有効であれば活用して



いくという、暗黙知から出る「触覚」のようなものを駆使し往還を図ろうとしている。

それは、【形式知】⇒「吟味」⇒「取捨選択」⇒「咀嚼」⇒「新たな理論構築（中間理論）」⇒「適合」⇒【暗黙知】のシステム（図1）を形成することを通して実践力を高質化に向かわせていると考える。また、このことは、マイケル・ポランニーの主張と近似している。彼は「知識は人間（すなわち主体）が客体に『住み込む』、つまりコミットメントと自己投入をつうじて直接的に客体とかがかわることにより獲得される、というのである。（中略）このような『住み込み』という概念は、精神と身体、理性と感性、主体と客体、知るものと知られるものという二項対立を打破している。科学的客観性は、知識の唯一の源泉ではないのである。我々の知識のほとんどは、目的を持って外的世界と交流しようとする努力の所産である。」¹⁸と述べている。

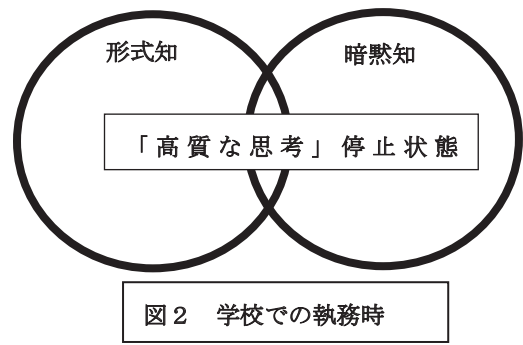
また、B先生の後段の語りで、学校での同僚との会話においては、学修で獲得した「創造的対話」や「ファシリテイト」などの専門用語は封印し、相手にわかりやすい言葉に言い直し自分の思いを伝えようとしており、大学院での「理論的言語」と学校での「実践的言語」を巧みに使い分け相互便益を図ろうとするB先生の「バイリンガル教師」の実像が見えてくる。

○ 自分の中のリフレクションの時には、離して考えないと混乱してしまう。現在の週1回の大学の時間は、落ち着いて考えられるときなので、効果的である。一体に近いときはまさに現場でやっている時である。（理論と実践が）かぶっているところが多い。

○ 大学に来たら形式知化しないといけない。書いたり、まとめたりとかしたいのだけれど、ほとんどが暗黙知の世界だったので（全て）うまく表せない。しかし、結びついたことはたくさんある。

B先生の形式知と暗黙知の往還は、昨年度においては、主に大学院での授業等での言語化を図る場を重要視し価値づけているが、形式知化がうまくできない自分に歯がゆさを

覚えていることが窺える。佐藤学は、ショーンの「行為の中の省察」について、「ショーンの『行為の中の省察』は、決して『状況との対話』として遂行される活動中の思考に限定されるものではない。それは、実践の事後に出来事の意味を振り返る『行為の後の省察』を含むだけでなく、実践の事実を対象化して検討する『行為についての省察』を含んでいる。」¹⁹と分析している。また、ショーン



は、「直観的で無意識的な行為は、予想した以上のものを生みだしていないときには、特にそれについて考えようとはしていない。しかし、直観的な行為が驚きや喜び、希望や思いもかけないことへと導く時、私たちは行為の中で省察することによって応える。」²⁰としている。これらの考えを援用すると、今年度のB先生の学校での執務時における「状況との対話」は、平常時においては形式知と暗黙知は「一体」となるイメージで、暗黙知を形式知に照射することなく（「高質な思考」停止状態）、自らが蓄積した暗黙知を拠り所に実践を淡々と積み重ねていることが窺える（図2）。そして、週1回の大学院での学修時に「行為の後の省察」及び「行為についての省察」を頻繁に行い、形式知と暗黙知の往還がなされていると考えられる。

（大里 剛* 佐々木哲夫*）

IV ライフヒストリーにみられる変容・深化と実務家教員のFDについて

1. 変容・深化の過程

B先生の形式知と暗黙知の往還は、昨年度においては、主に大学院での授業等での言語化を図ることを通して行われている。また、学校現場に復帰した本年度においては、勤務校での自らの実践を通して、暗黙知と形式知が深層において循環し始めていることがわかる。その状況は、目的を持って外的世界と交流しようとする暗黙知側のセンサーが現場にとって必要な事かどうか、それは自分の経験知から言って学校に適応するのかどうか、といった判断をするために、暗黙知（実践）の側から舌（触覚）が出ており、形式知を確かめているような状況があるものと考えられる。それがいわゆる「中間項」に該当するのではないかと考えられる。

ここに掲載した院生以外のインタビューから確認したところでは、「今までモノクロだった理論が色付きの理論に変化する」という表現をした者がいる。それは、これまでは理論を一つの一貫性を持った言質の連続であると捉えていたものが、実はそうではなく、自己の捉え方次第で理論は如何様にも咀嚼することができるのだということである。このような理論と実践の間にある中間項の概念獲得の状況が言葉の広がりにつながり、よりバイリンガルに対応することができる状況を生み出すことにつながっている。

佐藤学は、実践的知識の特徴を（クラーク&ランパートらの）先行研究をふまえて次の5つにまとめている²¹。

- ①限られた文脈に依存する経験知識である
- ②事例知識である（一般的な知識ではない）
- ③総合的知識である（子どもの背景、教室環境、教師との関係など一つの理論だけでは説明できない複雑なもの）

④潜在的な知識である（無意識の思考や暗黙知や信念、これまでの経験やこれまで培ってきた授業の捉え方や枠組みなどが大きな役割を果たしている）

⑤個人的知識である（経験に基礎をおき、アカデミックな理論をもとに構成されていない）

これらの「実践的知識」の状況を超え、学校が変わり、児童生徒が変わり、環境が変わっても、応用することができ、創造力を持ったきわめて汎用性のある実践力を育成していくことが求められている。

2. A 先生, B 先生の変容, 深化の要因について

1 において A 先生, B 先生の変容, 深化について概観してきた。

ハウツーへの固執 → 文献研究を通じた知識量の増加 → ハウツーからの脱却 一方での表面的理解 → 理論的言語から実践的イメージ創造の萌芽 → 暗黙知を形式知化する苦悩 このような流れの中で、大きなポイントは、3 点考えられる。

①知識量の増加と表面的理解

②理論的言語から実践的イメージ創造の萌芽

③暗黙知を形式知化する苦悩

この3点については、両先生、とりわけ B 先生に固有のものとして捉えなければならないが、一般的にこれまでの院生の「学び」は次のような過程を辿る。

「課題認識, 課題設定」→「文献研究」→「仮説設定」→「仮説の検証」→「課題に対する考察」→ 一般にこのようなプロセスを通して院生は自己課題を形式知化していくということから考えると、両先生の場合も上記のプロセスも「→」の部分に変容, 深化の大きなポイントがあると考えられる。我々実務家教員は、「→」の部分において具体的にどのような働きかけができるのか、実務家教員の在り方、とりわけその FD の在り方が問われることとなる。

3. 今後実務家教員は, どのような FD を検討するか

(1) 実務家教員（例えば校長, 指導主事経験者）は、教職現場において職務遂行していた時、自らは理論的背景を持っていないと考えていても、何らかの理論, 学問的背景を持っているものである。更に、児童生徒に対して直接的な責任を持ち、実践の不十分さに対しては、常に自問自答を繰り返してきた経験を有している。この自問自答による自己内葛藤が実務家教員の強み, 特徴と捉えることができる。こうした強みや特徴の上に立ち、自己の経験を再度、理論レベルに上昇させ、自己内葛藤の中で得た暗黙知を院生が辿る「学び」のプロセスに整合させながら形式知として再構成していくことが FD を行う上で極めて重要である。

(2) 学校現場においては、上記で述べた「葛藤」を通して得られた知の内容が、教育実践レベルに傾斜していたが、教職大学院においては、現職院生の「語り」の中に表れた変容や深化と同様に、自らの実践の背景を文献研究等で形式知化する努力に傾斜させることが重要である。その際、実務家教員の強みや特徴を生かした、実践(学校現場)の「感情」

をどう理論に反映させることができるか、が求められる。

以上のことから、実務家教員のFDのキーワードは「自らの実践に対する意味付け」及び「具体的な働きかけ」ということに収斂されるものと考えられる。(西本正頼*)

V まとめと今後の課題

本稿は、これまで「理論と実践の往還」が理念的なものとしてしか見ることの出来なかった「学び」に向かう構えや「学び」の変化と深化の実相の具体的な状況や感覚の一側面をリアルな姿で描いてきた。以上の考察から、「理論と実践の往還」に係る必要条件として次の各点が明らかになったと言えよう。

- ①教育的愛情や使命感に基づいた「なりたい自分」というめざす姿(基軸)を明確にもっており、それに照らした課題意識を常にもっていること
- ②自問自答することが習慣になっていること(問題を発見し、探究していく姿勢等)
- ③ハウツーではなく、理論や本質を求めていること
- ④理論と実践の「中間項」にいずれの方向からも働きかけることができること
- ⑤言語のイメージを広げる等、様々なものへの拡散思考が身についていること
- ⑥「バイリンガル教師」であること

ここには自ら課題意識をもち、探究する姿勢をもって、本質をとらえようと常に自分の思い込みや固定観念を払拭し、自身を改革していこうとする主体的な姿が見えてくる。院生は理論の側から実践を見つめることにより自己内対話をし、逆に実践の側から理論を確認する中で自己内対話をしている。こうした自らの実践という経験の積み重ねを理論という鏡に照らして絶えず再構成することにより新たな自分を作り出していると言えよう。とすれば、理論と実践は、上下関係や二項対立の状態にあるのではなく、コインの表と裏の関係になるという認識が必要なのではないだろうか。

実務家教員の視点は、行政経験や現場感覚に基づいており、多様な教育的事実や経験的事実からものを考えることができることに特徴がある。それは多方面にまたがり、広がりをもっている。何にでも気づくということは、物事を深くとらえることに焦点化しづらいうという欠点にもなる。したがって、実務家教員は、院生の「学び」に向かう構えをつくることに対する指導だけでなく、コミュニケーションの中から細かな点への着目とそれを深く追求させようとしなければならない。そこで教え込んだり、答えを教えることは、本人の主体性を奪うことにつながるばかりでなく、受け身にしかねないので注意が必要である。実務家教員は、教職大学院の授業を初めとするあらゆる教育事象において自らの過去における実践を見つめ直し、それを整理・分析して、自らの実践を意味付け、いかに「語り」につなげていくかが問われることになる。そこでは、自らの経験を客観視し、その時の状況や環境を整理する中で理論と照らし合わせていくことにより、研究者教員とは違った見方を整理することが重要となろう。そのためにも、好事例の論文に学び、そこから批判的思考力を蓄え、深化させていくことにより、見方や考え方をより精緻化しなければならない。

以上のように実務家教員のFDには「理論と実践の往還」の充実を期し、自らの実践の理論化が、単なる過去の実践の刷り直しではなく、自らの「学び」を創造していくことに力を注がなくてはならない。(沖野清治*)

引用文献

- ¹ 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」2012年，3頁。
- ² 第12回スクールリーダーフォーラム『スクールリーダーの学びの場－理論知と実践知の対話－』大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト，2012年，39頁。
- ³ 愛知教育大学『教職大学院のカリキュラム・指導方法の改善に関する調査研究－「理論と実践の融合・往還」の視点から－』平成25年度文部科学省運営交付金特別経費「教員養成機能の充実プロジェクト研究報告書」2014年，13,67,71頁。
- ⁴ 『スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会報告書 スクールリーダー育成支援－外部評価－』スクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会(委員長水本徳明)，2014年，45頁。
- ⁵ 山田浩之『英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜－社会学・教育社会学を中心に－』松山大学論集第9巻第5号，1997年，142頁他。
- ⁶ 同上，同頁。
- ⁷ 丸山恭司「教育哲学の実践－その状況性と再帰性」(小笠原道雄編『教育哲学の課題「教育の知とは何か」』2015年，福村出版，368～369頁。
- ⁸ 前掲 第12回スクールリーダーフォーラム『スクールリーダーの学びの場－理論知と実践知の対話－』11～12頁。
- ⁹ 同上，18頁。
- ¹⁰ 前掲，愛知教育大学『教職大学院のカリキュラム・指導方法の改善に関する調査研究－「理論と実践の融合・往還」の視点から－』13頁。
- ¹¹ 同上，13頁。
- ¹² 同上，67頁。
- ¹³ 同上，60頁。
- ¹⁴ 同上，3頁。
- ¹⁵ 同上，62頁。
- ¹⁶ 野中郁次郎は、『知識創造企業』(東洋経済新報社，1996)において，暗黙知は，非常に個人的なもので形式化しにくいので，他人に伝達して共有することは難しいものであり，主観に基づく洞察，直観，勘が，この知識のカテゴリーに含まれるとしている。また，暗黙知は，個人の行動，経験，理想，価値観，情念などにも深く根ざしているものだとしている(8～9頁)。
- ¹⁷ 野中郁次郎 紺野登『知識経営のすすめ』ちくま新書，2013年，112頁。
- ¹⁸ 野中郁次郎 竹内弘高『知識創造企業』東洋経済，1996年，88～89頁。
- ¹⁹ ドナルド・ショーン『専門家の知恵』ゆるみ出版，2001年，10頁。
- ²⁰ 同上91頁。
- ²¹ 中原淳監修『教師の学びを科学する』北大路書房，2015年，19～20頁。