

経験の浅い授業者の省察を深めるプロセスの解明

6名の教育実習生へのインタビュー調査をもとに

学籍番号 199333
氏名 中澤 尚紀
主指導教員 峯 明秀

1 問題意識

これまで筆者は、誰よりも多くの教育実習を経験した。教育実習への思い入れが特に強い筆者は、自身の経験を踏まえ以下の問題意識を抱いていた。それは「経験の浅い授業者は、自身の実践の問題点をどのように見出し(省察し)改善すればいいのだろうか。」である。

省察を深めることができたとすればそれはなぜか、できないとすればそれはなぜか。それぞれの要因を明らかにすることで、毎年多くの教育実習生を受け入れている実習先に寄与できるのではないだろうか。また何よりも経験の浅い筆者自身の成長にもつながるのではないだろうか。そのような問題意識が、本教育実践研究の原点である。

2 研究主題

本研究の目的は、経験の浅い授業者の省察を深めるプロセスを解明することである。近年「反省的实践家」として、省察によって実践上の問題を捉え、自らの授業観を磨いていく成長モデルに着目する流れが生み出されている。その背景には、ソートン(2012)や木原(2004)が指摘するように、授業者の教科指導に対する思想、信念(本研究では「授業観」に統一)が実際の授業作りに大きな影響を与えているという実態がある。

川上(2018)・スレイカー(1998)では、教員養成期に形成した授業観が、教育実習校や初任校で「洗い流される」ことを指摘している。そのような現状を踏まえ、「洗い流し」をどのように克服するのかという視点から研究が進められてきた。だが先行研究には以下の二点の問題を指摘できる。一点目は、「授業観」の洗練・再構成を意図した場(大学の講義や、メンタリング等)に関する先行研究では、実際の「学習者の存在」(具体的な学びの姿)が不問とされている点である。二点目は、教育実習生の省察を意図した先行研究では、よりよい指導技術の獲得が目的のものであり、「授業観の適切性」が不問とされている点である。

以上の二点の問題点は、学習者の具体的な学びが捨象されたり、過度な指導技術の向上のみが目的となったりする故に、「実習までの学び」(大学での学び)と「実習校での学び」(現場での学び)が切り離されてしまう危険性を示唆する。教育実習生が「実習までの学び」を通じて形成された授業観を、「実習校での学び」を通じて、実践のふりいかけ洗練、再構成する必要があるだろう。しかし、特に経験の浅い授業者による省察の多くは、一般的な教授内容・方法に関する改善が行われるもの(以後「行為志向」の省察)であることが指摘されている。では、技術的な「行為志向」の省察に留まることなく、授業観を問い直す省察(以後「意味志向」の省察)にへと発展させるにはどうすればよいのだろうか。

3 本研究の方法

本研究では、6名の教育実習生に対してインタビュー調査を実施する。彼らの授業構想を含めた省察のプロセスに着目し、授業観の洗練・再構成に関わる課題を見出せた／見出せなかった要因を抽出する。そして授業者の省察行為の特質、省察を深めるプロセスについて解明を試みる。6名の実習生を調査対象として抽出した理由は以下の通りである。彼らは、2020年に教具免許を取得するための約3週間の教育実習を実施した。実習の指導を行2人の指導教員は、筆者の学部、大学院の学校実習における指導教員でもある。そのため研究を行う上での信頼関係を築けており、実習生の授業参与、インタビュー調査などの研究活動についても快諾して頂いた。

4 本研究の意義と特質

本研究の、意義と特質は、以下の二点にまとめることができる。

第一は、経験の浅い授業者の省察行為（「行為志向」/「意味志向」の省察）の特質について示したことである。本研究において以下のことを明らかにした。

「行為志向」の省察では、行為中（実践中）の観察によって学習者の学びの実際が見取られる。その際、学びの様子（雰囲気・態度等）に着眼し、自身の実践を省みることになる。そのため、個の学習者の多様な学びに焦点が当たらず、目標との関連のない問題や葛藤についての気づきをもたらされる。最終的には、目標と実態との具体的な「ずれ」が自覚されないまま、授業の内容・方法が問い直されるのである。

一方「意味志向」の省察では、前提として形成された授業観に基づく授業構想がされている。そして、行為後（実践後）に評価基準に基づく言語活動（発話・記述）の分析を通じて学習者の学びの実際が見取られる。その際、学習者の学びの多様性に着眼し、自身の実践を省みることになる。多様な学習者の思考過程に触れ、予想を超える学びや、不自然に感じる学びを捉え、その要因を見つめ直す。その中で、授業観の洗練・再構成が問い直されるのである。

第二は、「行為志向」の省察に留まらず、「意味志向」の省察へと発展させるプロセス、そのプロセスを促進する問いについて仮説的に明らかにしたことである。具体的には、授業構想時において、授業観の顕在化、授業観に屈づく授業構想、学習の事実を言語化するための手立て、それを見取るための枠組み（評価基準）の設定が必要であることを示した。また実践後には多様な学習者の思考過程に触れ、予想を超える学びや、不自然に感じる学び（支援が必要な学び）を捉える中で、実践の問題点を模索する必要があることを示した。

本研究が示唆することは、経験の浅い授業者の①「安易な」授業観の強固・洗い流しが発生している可能性、②学習の事実括づく「行為後」の省察の必要性である。

「行為中」、つまり実践中の学習の様子（雰囲気・態度）にのみに着目すると、授業における豊かさや問題点に盲目になり、授業観が安易に強固されたり、揺さぶられたりする危険性を孕んでいる。そのため、学習の事実に基づく「行為後」（実践後）の省察を何よりも大切にしたい。授業構想時、実践中では気づけなかった新たな「ものの見方」を獲得し、既存の授業構想の枠組みに揺さぶりをかけることによって、授業観の洗練・再構成が行われる可能性がある。経験の浅い授業者の実践を根本的に変革させるのは、実践に揺さぶりをかけるような具体的な「学習者の姿」なのではないだろうか。