

# 「教えること」についての「観」の自覚と変容†

—2016 年前期科目「教職入門」実践の分析—

大西 宏明\*・森脇 健夫\*2

三重大学教育学部附属特別支援学校\*・三重大学教育学部\*2

2016 年度前期教職入門において、「教えること」についての一連の活動を行い、学生の学びを「観」の自覚と変容という観点から分析・考察を行った。「教えること」について、学生はすでに被教育体験、自分自身の体験からあるイメージを持っている。そのイメージを表現できる機会を教職入門ではいくつかの活動において設け、対話的学び（ペアやグループ活動、全体交流）を通してそのイメージのもとになっている「観」の自覚と変容のきっかけとなることを期待した。それらの活動を紹介するとともに、そこでの学生の「観」の自覚と変容についてルーブリック評価を用いて明らかにした。「素朴概念」としての学生の「観」は一度の衝撃的な事例を使った活動では変わりにくいが、ルーブリック評価から明らかになったのは、それが揺れ動いている実態であった。「素朴概念」を強固にもっている場合には、その自覚と変容の契機を含む継続的で地道な実践が必要だということが今回明らかになったことである。

キーワード：教職入門、「教えること」、ルーブリック評価、観の自覚と問い直し

## 1. はじめに

教職入門は、1997 年の教員養成審議会第一次答申によって新設された教員免許取得上の必修科目であり、まさに字義のごとく教員養成教育の入り口に位置づけられてきた。その主旨は、①教職の意義、②教員の役割・職務内容に関する知識の教授、③自らの進路に教職を選択することの可否を適切に判断することに資する各種の機会の提供である。

本学での教職入門は、専門科目の履修が始まる一年生後期、そして二年生後期に配置されており、本講義は、二年生前期用、全学科目として位置づけられている。もう一つの本講義の特徴として挙げられるのは、県教育委員会との協同開講の形態をとっていることである。教員養成教育、現職教育の相互乗り入れが全国でも広まりつつあるが、この講義では県教委との協同開講という形態を数年前からとってきており、その意味でも先進的な事例と言えるだろう。具体的には 15 コマ中、現職の研修の状況や三重県の教育改革、人権教育等 5 コマを県教委から派遣された講師が担当するという形態をとっており、大学の世界では取り上げるのが困難な事象や事例を紹介していただいている。

本講義は、県教委の講義内容を含めて多岐に渡る内容を包含しているが、その中の 1 つの柱が「教師の資質能力」の中核である「教えること」について

の多角的な検討である。教師の師という文字は士が資格を表すのに対して「専門家」という意味を有しており、教師とはまさに「教える専門家」である。専門家として「教える」ことについて方法や技術だけではなく、その哲学や関連概念、とくに「学ぶ」との関係性について考察を深める必要がある。

なぜなら、学生たちは、「教える」についてタブラ・ラサ（白紙）状態ではないからである。自らの被教育体験において「教える」ことについて一定のイメージを持っている。さらにすでに「教える」ことを家庭教師や塾の講師として経験している可能性もある。

秋田喜代美(1996)によれば、「教えること」についてのイメージにおいて、教員養成の過程にある学生は現職教員に比べて「伝達的なイメージ」を有しており、さらに他学部生と教育学部生を比較すると、より他学部生にその傾向が強い、とされる。

果たして本学生も「教えること」について伝達的なイメージを持っているのか、持っているとしたらそれを「揺さぶる」活動を組織し、そのイメージのもととなっている「観」（別途説明）を自覚し、相対化する契機を与えられないか、という課題意識をもって実践を行った。そしてその過程における学生の「観」の自覚と変容についてルーブリック評価を用いた分析を行った。なお、2 では教職入門の概要及



び「教えること」に焦点化した実践の報告を森脇が担当し、3 では学生の「観」の自覚と変容の考察を大西が担当する。

## 2. 2016 年度前期教職入門の実践

### 2.1. 教職入門の主旨と全体計画

開講におけるガイダンスでは、教職入門の 3 つの役割(既述)を説明したあと、本講義での以下の 6 点の目的を示した。

- ① なぜ教師になりたいのか、を問い直す
- ② 教師の仕事の実際の様子を知る。またそのやりがいや課題について考える。
- ③ 教師になるにあたってどんな資質や力量が必要かを知り、どのように身に付けていくかを考える。
- ④ 教師の仕事の中心となる「教えること」についてその意味の広がりや豊かさを知る
- ⑤ 教師の専門性とは何かを知る
- ⑥ 教師になるにあたって知っておくべきこと・・・いじめ・体罰・人権問題を知る

ガイダンスでは、参考文献を紹介するとともに、受講の姿勢として「自立した個として受講してほしいこと」「開始時間を守ること」を受講者に要請した。

### 2.2. 教職入門における「教えること」に関する一連の活動

上記の③④にかかわる活動を紹介する。「教えること」を多角的に考察させることが目的である。

「教えること」はたしかに「学ぶこと」につながるが、「学ぶこと」とイコールの関係ではない。ときには「学ぶこと」を阻害することもある。

レッジョ・エミリアの教育改革運動の中心となったローリス・マラグッツィ(Loris Malaguzzi)は次のように述べる。

「子どもたちに大人の考えた道を通るように示してはいけない」

また「教える」と「教える」は主体・客体関係ではなく、主体と主体の織り成す協同活動である。レッジョ・エミリアの教師であったリナルディ(Rinaldi 1998)は次のように述べる。「『教えること』と『学ぶこと』の関係は、対立する兩岸に立って川の流れをみるような二分法の図式ではなく、共に船に乗り込んで川下りの旅をするような、活動的で互恵的な関係なのである。」

日本でも「教える」と「学ぶ」の関係の探究が行われて

いる。その応答的な関係について、吉田章宏(1987)は次のように述べる。「『教える』とは、時間をともに生きつつ、私とあなたが、『学ぶ』を重ね合わせることである。そのとき、わたしの『教える』は、時には『響を生ずべき重点に力を加えて、そこから生ずる心の流れに、響を生ぜしめ』、その響を聞いて満足しようと、という姿となる。あなたからすれば『学んだのはわたしだ』ということになる。それこそ『教える』なのだ」。

「教える」ことと「学ぶ」の関係についてのこうした探究の一端でも学生に感じとらせることはできないだろうか。

(1) 教師の資質能力としてのコミュニケーション能力が出される。(4月28日)

教員養成審議会第一次答申(1997)で出された「いつの時代にも求められる資質能力」および「今後とくに教員に求められる具体的資質能力」を紹介しながら、学生を4人グループに分け、個人作業として教師として必要な資質能力を挙げたものを持ち寄って、それらをKJ法で図示させた。この中でいずれのグループからも、教師として必要な資質能力として「コミュニケーション能力」が出された。

(2) コミュニケーションを揺さぶる、と学生の「教える」ということのイメージの枠組みが現れるような活動を組織した。(5月19日)

(3) 教える側の「教える」とはどういうイメージなのか(6月9日)「教える」側の教師と「学ぶ」側の子どもは、「主体-客体関係」なのかそれとも「主体-主体」関係なのか。

(4) 大村はまの「教える」ということは、結局、学び手の学びを支えること、そしてあくまで黒子に徹するということ、「教え手」は消えていくもの、そこには「切なさ」すらただよう世界ではないか。(6月16日)

### 2.3. 事例:若い教師が授業で直面した場面の追体験

(2)について具体的な授業の展開を述べる。

授業のモチーフは、(1)で教師に必要とされる資質能力について多くの学生が「コミュニケーション能力」を挙げていたことである。

「コミュニケーション能力」と概括的に述べてしまうと、正論なのだが、この能力の内容として学生たちはいったいどのようなことを想定しているのだろうか。その中に「教えること」への観がどのように現れているのだろうか。

そこで次のような事例を示して学生たちに検討させた。(図1)



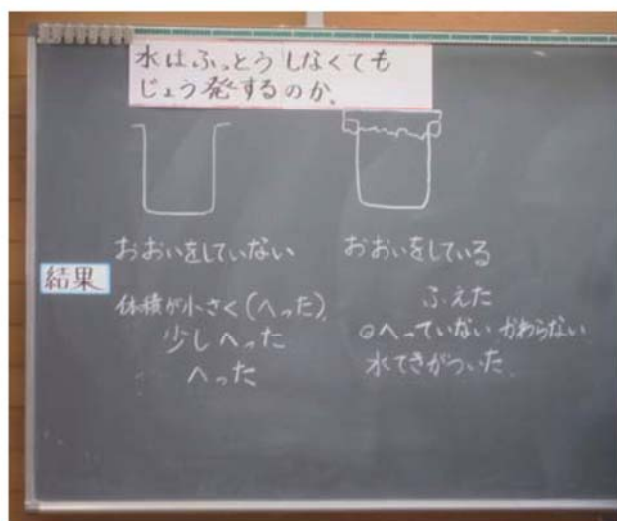


図1 小学校での事例

### 学生への説明

「上図は、小学校4年生の理科の授業です。「水はふっとうしなくてもじょう発するのか」という課題の下で、グループに分かれての実験をしたあとの授業です。「おおいをしないビーカー」と「おおいをしたビーカー」の両者がどうだったか班から発表してもらいました。教師は児童から出た意見を板書していきました。あるグループから「おおいをしたビーカー」について「ふえた」という意見ができました。さて皆さんが教師だったら、この発言についてどのように対応しますか？」

学生たちには個人作業でこの問いに対して答えさせた。

そして授業者であった若い教師がどのような対応をしたか、を、「なぜそうしたか」(インタビュー記録から抽出)とともに紹介した。

若い教師は結局、児童の意見(ふえた)を板書したものの、特にそれについて触れずに、授業の最後にはあらかじめ用意していた「水は(ふっとう)しなくても表面から(じょう発)して空気中に出ていく。そのわけはビーカーの水が(へった)からです」というまとめをした。

その理由をインタビューにおいて次のように語っている。「これ(「ふえた」という子どもの意見)はどうしてなのか?と私も思っていたんですが、あまり取り上げずに終わりました。あの、自分が上手くまとめる自信がなかったので、そっとスルーしました」と教師は述べた。

そして学生たちに、この教師の対応の仕方についてどう思うかを問うた。多くの学生は「スルー」という言葉に否定的な反応をしめしたが、代案があるわけではなかった。そこでインタビューから抽出した、その瞬間に教師の頭に浮かんだことを次のように再現した。(図2)



こんな発言が出るなんて考えてもみなかった。わーどうしよう。

- ①誘導はいけないってこの前、授業検討会で言われし・・・
- ②「なんでふえたのか」自分で説明できないし、困ったな〜
- ③でも、とにかく子どもの発言は板書しなさいって、言われたし・・・
- ④これにとりあってたら、時間かかりそう・・・タイムマネジメントが大事だってこの前言われたし・・・

図2 若手教師の直面する問題<sup>1)</sup>

そしてこの思考過程の中で、一番問題なのはどの思考だろう、と考えさせた。

それは、一見正論に見える論どうしがぶつかり合って、身動きをとれない状況をつくりだしてしまっているからである。ここで事態を動かすのが、「直感で大事だと思ったことを大事にすること」だと学生たちに話した。

児童の発言を「スルーしてしまった(取り上げなかった)」という事実は、子どもの発言が無視され、尊重されない、というだけではなく、「科学的なものの見方・考え方」自体が侵されている状態だという解説をした上で、「この状況を脱する鍵は、『自分で説明できないし、困った』という教師の世界だけで問題を解決するのではなく、子どもに聞いてみる、ことをとりあえず試してみたい」とつけ加えた。

「子どもに聞いてみる」という誰でも考えられそうなのができない、しにくくなってしまうのが、教師は権威・権力を身にまといなくてはならず、コミュニケーション能力を伝達能力だとしてしまう考え方(=「観」)である。そのことを学生には、自分自身の「観」を自覚し問い直してほしかった。

次に(3)について具体的な展開を述べる。

この活動に関しては、ほぼ秋田(1996)が提案している比喩づくりをそのまま行わせた。

「教師の仕事=教えるとは〇〇を××する、ようなもの



である」という〇〇、××にことばをいれなさい、という比喩づくりである。秋田(1996)は被験者の比喩をつぎのように二つの系列に分類している。(図3)

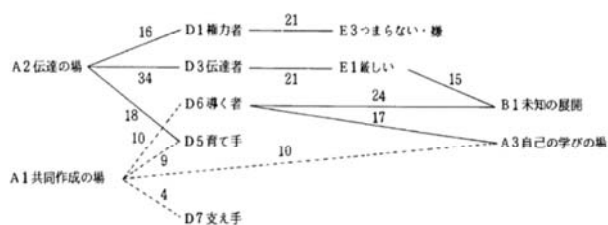


FIGURE 1 比喩相互間の関連：授業のイメージ構造

図3 授業のイメージ構造 (秋田 1996)

活動としては、「タブララサ」「注入」という言葉を説明し、学生に比喩づくりをさせ、ペアで交流をさせた。またランダムに指名し、教室の前の白板に書かせ、全体交流を行った。

この活動の目的は、「教えること」の観を比喩という形態を用いて表現することによって自覚を促すところにある。またその比喩を交流することによって、自分の気づかなかった視点や表現方法を豊かにするというねらいもある。

(4) では、大村はまの各著書に珠玉のようにちりばめられている言葉を紹介したり、1970年当時のビデオを紹介したあと、『教えるということ』の中の一節、「仏様の指」の逸話をどのように考えるか、「一級の教師」と「二流の教師」の違いと、そのどちらになりたいか、を考えさせた。

ねらい、としては、「教えること」とは究極的には「学んだこと」、しかも自分自身で学んだことに溶かし込まれていくことによって学び手のものになっていく、という発想に触れてほしかったからである。

一連の活動における学生の学びについては、3で大西が分析考察を行う。

(森脇 健夫)

### 3. 「教えること」についての「観」の自覚と変容の分析・考察

#### 3.1. 「教えること」についての「観」とは

3では、「教職入門」における学生の具体的な学びを「観」の自覚と変容という観点から分析・考察を行う。まず、本研究で観察しようとしている学生の「教えること」についての「観」について概観しておく。

「観」<sup>2)</sup>とは、実践者の信念の体系、すなわち哲学とも

言えるべきもので、教育実践に対するコアとなる考え方である。(図4)

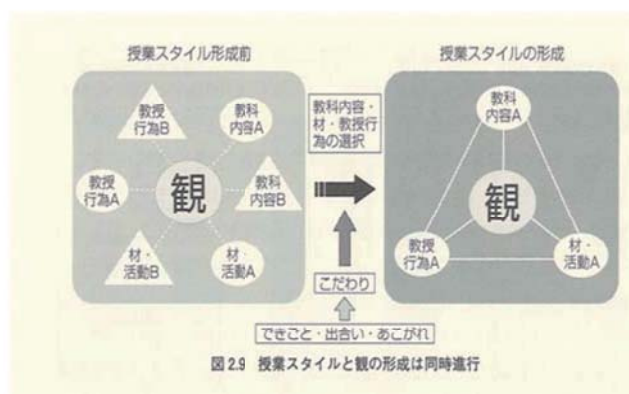


図2.9 授業スタイルと観の形成は同時進行

図4 観と授業スタイル (森脇 2011)

図4で示すように、実践者個人におけるこれまでの様々な経験や思考の積み重ねによって「観」が形成され、実際の実践の中での授業要素(学習者や教授行為など)との相互関係によって更に「観」が形成されていく。(森脇 2011)一方で、まだ現場経験のない教員養成段階の学生に置き換えると、現場経験のない学生においても、それまでの被教育体験を通して持っている素朴概念が既に存在しており、それが教育実践を見る一つの「観」として形成されていると考えることができる。このことは、学生の授業における教育や教師に対する内容のレポートを自身の考えに基づいて記述できることから見て取れる。本研究の事例実践である「教職入門」の1回目の授業は、この学生が持っている素朴概念を顕在化させる内容となっている。

しかし、教育に関する何らかの素朴概念を持っている学生ではあるが、現場の教師がもつ「観」との明確な違いは、実際の実践(学習者や教授行為など)とのつながりが経験不足により意識されていないという点にある。こうした点から、学生の「観」の自覚と変容のプロセスの具体的な姿を明らかにし、そうした契機を与えられる実践づくりが求められる。

#### 3.2. 「観」の自覚と変容を可視化するために一ループリック評価への注目

「観」が実践者の哲学とも言える信念の体系である点から、現場の教師がもつ「観」は授業スタイルとして実体を伴い教育実践の場に現れてくる。そこから、教師自身による実践の省察や、インタビューなどの手法によって語られるライフヒストリーを辿ることで、教師個人の「観」を具体的に可視化することができる。しかし、現場での実



実践経験とのつながりが不足している学生にとって、具体的に「観」を表出する機会がないため、素朴概念として従来からもっている「教えること」の「観」に対しては無自覚的である。そのため、学生が自身の「観」を相対化し、変容を自覚するには、それを意識した実践の設計と、実践の中での学生の学び、つまり「観」の自覚と変容を可視化するための評価方法が必要となる。

本稿では、そのための評価方法としてルーブリック評価に注目をし、試行および分析を試みている。現場で常に実践の編み直しを瞬間的に迫られる教師は、その判断を支える「観」が授業の場だけではなく、授業の先にある子どもの姿など、様々な可能性を包括的に捉えている。しかし、現場で「教える」という経験を持っていない学生にとっては、教師と同じように自身の「観」に基づいて瞬間的に判断をすることが困難である。したがって、判断の背景にある自らの「観」を自覚し、違う「観」と突き合わせ、さらにそのことが違う判断を生み出していく、という過程を一連の学習活動として組織化し、ルーブリックで可視化していく必要がある。「観」の形成が常に経験や学びとの相互関係の中で進行していくという特性から、段階によって学びを可視化するルーブリック評価は、教材と学びの相互関係の現在地を指し示す地図として機能すると考えられる。

### 3.3. ルーブリック評価の作成

ルーブリック評価を用いて、学生の「観」の自覚と変容を可視化する試みとしての本研究は、「教員養成型PBL教育における対話的事例シナリオ教育の評価方法の開発」(根津ほか 2016)で報告されている研究に基づいている。作成されたルーブリック評価は、AAC&U(Association of Colleges Universities)による2007年から2010年までのプロジェクトであるVALUE(Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education)の評価項目を参照に、4段階による6つの観点で構成されている。(表1)

表1 ルーブリック評価の項目 (根津ほか 2016)

評価項目
【シナリオとの対話】 問題のとらえ方
【シナリオとの対話】 文脈性 問題の複雑性のとらえ直し
【他者との対話】 他者理解

【他者と自己との対話】 相対化
【学習の統合】 普遍化 自分化
【観の変容】

このような6つの観点によってルーブリック評価が作成されているが、本稿における実践事例である「教職入門」では、学生の観の自覚と問い直しに焦点を当て授業構成を行った点から、評価項目の一つである【観の変容】の項目(表2)を抽出し、5月19日実施の授業での学生レポートに対して試行した。そして、6月9日の授業での比喩づくり(教師が「教える」ことを比喩で表現する)における学生レポートとの経過分析を行った。

表2 【観の変容】に関するルーブリック

1	→	2	→	3	→	4
対話を通して、自らの観に暗黙的に気づいている。		対話を通して、自らの観を意識し、形式化できる。		対話を通して、自らの観と自らの観の相違を認識できる。		他者の観を理解し、自らの観を再認識し、変容を自覚できる。

### 3.4. ルーブリック評価によってとらえられた学生の「観」の自覚と変容

まず、5月19日の学生のレポートに対するルーブリック評価の試行によってとらえられた学生の「観」について明らかにする。そして、約1か月後の6月9日に実施した授業での学生レポート(教師が「教える」ことの比喩表現)との経過分析を通して、学生の「観」の自覚と変容が一連の活動においてどのように見られたかを整理していく。

2章で概説した5月19日の「教職入門」における受講生67名の学生レポートについて、ルーブリック評価を照らし合わせると、1~4の項目それぞれに典型的な記述パターンの傾向を確認することができた。以下に、ルーブリックの各項目についての学生の典型的な記述例を提示し整理をする。

#### 【ルーブリック】

対話を通して、自らの観に暗黙的に気づいている。(学生A)

新任の教師とベテランの教師では考え方に大きな差があるのだと改めて感じました。一般的な会社



は入社してから何か月かは先輩から指導してもら  
うことができるし、研修期間があります。でも教  
師はすぐに「教師」にならなければいけません。  
教師にとっては初めの1年でも子ども達にとつ  
ては大切な1年です。(一部抜粋)

この学生の記述パターンとしては、自らの観を問  
うことなく、他人の主張を援用した「べき論」に終  
始するというものである。事例に対して実感のない  
まま言葉の情報だけの処理で終わり、儀礼的な当  
たり障りのない内容の記述となっている。一般的に語  
られているような教師像を引き出し、事例に対して  
「～であるべき」と評価することが先立つために、  
本人の教師や教育に対する「観」は見えなくなっ  
てしまっている。「改めて感じました」の記述にあ  
るように、自身がこれまでに感じていたことの再  
確認で思考のプロセスが終わってしまっている。

#### 【ルーブリック】

対話を通して、自らの観を意識し、形式化できる。

(学生 B)

教師は対応への仕方をたくさん想定できないとい  
けないと感じた。

何かを行うことで次につながる事が予想できる  
ので、知識を活かして様々な対応を考えていき  
たい。(一部抜粋)

ルーブリック評価の段階2における記述パター  
ンとしては、自身の観を根拠にした批判的記述が  
観察された。学生 B は、事例への批判的記述とし  
て、「対応への仕方をたくさん想定できないといけ  
ない」と記述し、「知識を活かして様々な対応を考  
えていきたい」と結論付けている。ルーブリック  
評価1の学生の記述との違いは、結論(主張)に  
対して「対応への仕方をたくさん想定できないとい  
けない」と学生個人の考える根拠が記述されて  
いる点にある。つまり、この学生が事例に対する  
批判の根拠としてもともと持っている「観」は、  
「知識量=教師としての力量」であり、その「観」  
に基づいて、事例で紹介された教師の行動に対  
して批判的な立場で記述を行っている。しかし、  
その「観」を学生本人が自覚しているかという  
点に焦点を当てると、事例に対して「べき論」  
的な批判(評価)をして終わっていることから、  
自分自身がどのように問題をとらえているのか  
ということに自覚的であるとは言えない。自らの  
「観」を意識してはいるが、盲目的であり、その  
「観」を

自覚し問い直すまでには至っていない。

#### 【ルーブリック】

対話を通して、他者の観と自らの観の相違を認  
識できる。

(学生 C)

教員は、子どもたちに教える立場であるとい  
うイメージが強かったため、「自分だけ(教師  
だけ)で授業をするのではなく、とにかく生徒  
に聞いてみる」というのは印象に残りました。  
(一部抜粋)

先述のルーブリック評価1と2で例示した学  
生の記述との明確な違いは、事例に対する評価  
ではなく、事例を通しての学びを自身に引き寄  
せて記述しているという点である。ルーブリッ  
ク評価1と2の段階では、第三者的立場から  
事例を批判する、いわば「他人事」として事  
例をとらえる傾向だった。この学生 C は、「教  
員は子どもたちに教える立場である」という  
自分自身がもともと持っていた教師に対する  
「観」について、そのイメージが強かったとメ  
タ認知的に自身の「観」を言語化している。そ  
の上で、教師だけが授業をするのではないとい  
う授業を通して学んだことについて「印象に  
残った」という自身の「観」が揺さぶられた  
体験を記述している。この3の段階では、事  
例に対する直接的な批判ではなく、事例を自  
身の学び(体験)として引き寄せ、事例との  
対話が起きているととらえることができる。事  
例の場面を他人事ではなく、自分事としてと  
らえ、自分がもし教師としてその事例の場面  
に居たらというイメージを投影することで、  
自分自身が事例をどのように問題としてとら  
えているのかという「観」の言語化を通して  
自らの「観」と他者の「観」との相対化へ  
と至る。

#### 【ルーブリック】

他者の観を理解し、自らの観を再認識し、変  
容を自覚できる。

(学生 D)

子どもの意見をスルーしてしまっていた教師  
については、私もびっくりしましたが他人事  
ではないと思いました。想定外のことが起  
きて、「先生こんな風になると思ってな  
かった」と正直に言っています。(一部  
抜粋)

この学生の記述では、事例に対して「他人事では



ない」と、事例を自分自身に引き寄せた問題としてとらえることで、事例に対する直接的な評価を離れ、自分自身がもともと持っていた「観」を問い直す契機をつくり出している。この段階になると、事例に対する批判的な見方をしながらも、その自分の事例に対する見方を保留することにより、これまでの経験則や短絡的な「べき論」による事例評価に終わらず、新たな「観」を仮想的ながらも実践と結びつけて思考する過程を見ることが出来る。

以上のルーブリックの4段階に分類を行った人数の割合は以下のとおりである。(表3)

表3 学生レポート(67名)の分類結果

評価項目【観の変容】に関するルーブリック			
1 →	2 →	3 →	4
対話を通して、自らの観に暗黙的に気づいている。	対話を通して、自らの観を意識し、形式化できる。	対話を通して、自らの観と自らの観の相違を認識できる。	他者の観を理解し、自らの観を再認識し、変容を自覚できる。
26名	33名	6名	2名
39%	49%	9%	3%

これらの典型的な特徴を持った学生の記述パターンから、「観」の自覚についての把握の可能性を指摘することができる。ルーブリックの1と2の段階における学生の典型的な記述パターンの特徴として、「べき論」に象徴される事例への批判的記述が挙げられる。2の段階では、学生が持つ個人の「観」が意識的に根拠となっはいるが、それはもともと有している暗黙的な「観」に依拠しており、その「観」について自覚し問い直すという地点までには至っていない。つまり、学生の「素朴概念」として存在している「観」による盲目的な事例への評価である。ルーブリックの3と4の段階では、単純な事例批判のような記述ではなく、批判的な立場である自身の「観」を言語化している点で、ルーブリックの1と2の段階の学生の記述とは明確な差異を見て取ることができる。この点から、本論におけるルーブリック評価の2と3の段階を境に「観」の自覚の有無を区別することができる。表3で示すように、「観」の自覚には至らず、もともとの「観」に依拠して事例をとらえる学生は全体の約90%、「観」の自覚と問い直しへと至った学生は全体の約10%という分類になった。「教職入門」の1回目(4月28日)で学

生から教師に必要な資質・能力として出された「コミュニケーション能力」が教師から子どもへ伝達する際の能力と同義である点から、90%の学生が教師という存在が子どもに(正解を)教え伝える存在としての従来の「観」でのとらえのままでいることが把握できる。

教員養成段階の初期にあたる教職入門期において、自らの教育や教師に対する「観」の自覚が重要な課題であると筆者らは考えているが、現場経験との結びつきがない学生がいかにして「観」の自覚へと行き着くことができるのか、そのプロセスを明らかにすることが重要な視点となる。今回のルーブリック評価を用いた分析から、「観」の自覚についての把握の可能性についての指摘に加え、「観」を自覚し問い直すという変容のレバレッジがどこにあるのかという視点の示唆を得ることができる。

ルーブリックの3と4の段階に分類された学生の記述の中で、複数の学生に共通して見られた内容のものがあった。先に例として挙げた学生Cと学生Dの記述に加え、3名の学生の記述を以下に示す。(一部抜粋)

#### (学生E)

子どもに尋ねるといのは教師としてどうなのかとも思ったが、自分一人ではなく生徒と一緒にあって授業を作ることが大切なのだなということが分かった。

#### (学生F)

特に「子どもに聞く」ことですが、今まではやってはダメなのかと思っていたことがむしろアリというか、重要だという話でかなり衝撃でした。

#### (学生G)

最も衝撃を受けたのは、自分一人で授業を行うのではないということです。

この5名の学生に共通して記述された、自身の「観」を揺さぶったものが「子どもに聞く(子どもと一緒に授業をつくる)」という教師像である。教師が「子どもに聞く」という姿に衝撃を受けるという反応を示す点から、学生たちが従来の持っている「観」が「教師は子どもに教える」という一方向的な関係であるという認識を見ることが出来る。このもともと持っていた「観」が、「子どもに聞く」という差異に反応し、その反応を学生自身が内省(対話)をすることで自身の「観」を相対化し言語化に至ったと考えられる。ここに、学生が「観」の自覚へと至る



ためのレバレッジを指摘することができるだろう。事例に対する批判的な反応は、自身のもともとの「観」を出発点として反射的に評価という形で表される。ルーブリック評価による分類を見ても、事例に対して批判的な見方を持つのはどの段階の学生にも共通して見られている。しかし、そこで批判したまま終わるか、その批判的な反応が自分自身の何（観）がそう思わせているのかに気づくかで、自身の「観」を問い直す契機へと至る岐点が生まれる。

以上のように、教員養成段階にあたる学生が持つ教師・教育についての「観」の多くは「教える（伝える）存在」という伝達のイメージであるが、その「観」を自覚している学生はほとんど見られない。しかしその中で、自らの「観」について自覚をし、新しい「観」を受け入れる学生の事例も見られた。ルーブリックの段階3に該当する別の学生が、「今まではやってはダメなのかと思っていたことがむしろアリというか、重要だという話でかなり衝撃でした」（一部抜粋）と記述しているように、自身のもつ従来の「観」が揺さぶられる体験は「観」の存在をなんとなく意識するに留まる学生の体験とは異なる学びの質をとらえることができる。

しかし、「観」が個人の哲学や信念の体系であることから、「観」の変容については十分な注意と分析が必要となる。5月19日の授業の約1か月後に、その後の学生の「観」について、もともとの「観」に依拠しているか、もともとの「観」から離れたとらえ方をしているかを問う内容として、教師が「教えること」についての比喻づくりを設定している。この比喻表現が、教師と子どもの関係性を「主体－客体」（教え－教えられる）というもともとの「観」でとらえているか、「主体－主体」の従来とは離れた「観」でとらえているかの2点で分類を行った。

この授業では、対話的事例シナリオの受講者67名の内、分析可能となる受講者は58名である。

“教師が教えることは「料理をつくるようなもの」である”といった教師が対象をコントロールするという比喻に象徴されるもともとの「観」、すなわち、「主体－客体」として教師と子どもの関係をとらえている学生は58名中の40名だった。一方の教師と子どもの関係を「主体－主体」でとらえている学生は、「縁の下の力持ち」といった比喻の表現をしており、18名の学生が従来の「観」とは離れた「観」によるとらえをしている。

5月19日 ルーブリック評価

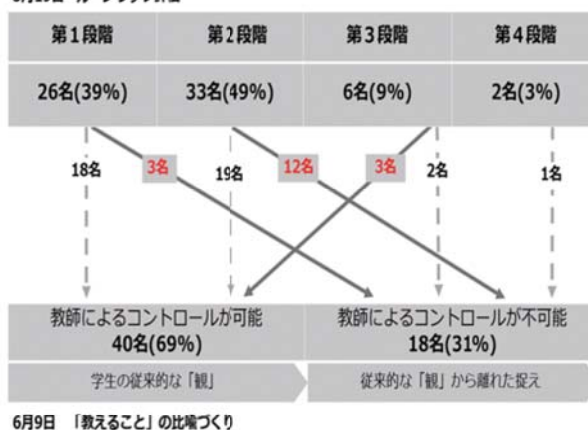


図5 学生の「観」の動き

図5は、5月19日の授業でルーブリック評価の1～4に分類された学生の「観」の動きの経過を示している。先に述べたように、ルーブリックの1と2は、もともとの観に依拠している段階で、3と4の段階において自身の「観」の自覚や変容が見られるようになる。今回の教師が「教える」ことの比喻づくりにおける学生の動きを見てみると、教師と子どもの関係を「主体－客体」としてとらえる学生が約70%を占めることから、やはりもともとの「観」に固着する傾向があらためて確認できる。「観」の動きに目を向けてみると、5月19日の授業におけるルーブリック評価でもともとの「観」に依拠している2の段階にあった学生の「観」の動きに特徴をとらえることができる。ルーブリックの2の段階にあった学生の約半数が、1か月後の比喻づくりにおいてはもともとの「観」から離れた「主体－主体」の関係で教師と子どもをとらえていることが確認できる。この点については、素朴概念的に形成されている学生の「観」に大きな幅があるという一つの仮説を指摘することができる。ルーブリック2の段階においては、自身が従来、持っている「観」に依拠して事例を評価するという段階にあった。しかし、5月19日の授業で扱った事例に対して「一番の問題は何か」という問いへの回答及び授業全体の感想として限定的に設定された中での学生レポートであるという性質を留意しておく必要があるだろう。つまり、学びを促す問いや出会う学びの対象の違いによって「観」が選択的に言語化される可能性が示唆されているということである。自身の従来の「観」を自覚し問い直す契機へと至ったルーブリック3の段階にあった学生が、比喻づくりでは約半数が従来の「観」としての「主体－客体」の関係のとらえであったことから、学生の「観」が一方的な動きの中にいないということを確認することができる。



## 4. まとめ

### 4.1. 到達点と課題

以上、「教えること」に焦点化した「教職入門」の一連の活動について、ルーブリック評価を用いて学生の「観」の自覚と変容を追ってきた。まず、本学生が「教えること」について伝達的なイメージを持っているのか、という点については、この一連の活動における学生の反応に一貫して表れていたことが確認できる。6月9日の比喻づくりでは、「教師が教えることとは、知識を与えることである」といった直接的な表現をしているものもあった。そして、ルーブリック評価を用いたことにより、学生がもともと持つ素朴概念としての「観」の全体的な傾向性、そこへの固着性、「観」を自覚し、相対化するという全体図が可視化された。それを一連の活動の中に位置づけて異なる時期における学生の「観」の動きの観察から見えてきたことは、もともとの「観」に依拠している段階のルーブリック 1 と 2 の評価であっても、別の問いや教材によって「観」の自覚と相対化へと至るといって、「観」が揺れ動く実態であった。特に、ルーブリックの 2 の段階にあたる学生においては、自身の「観」を客観的にとらえきれていないが、自身の「観」を意識的に事例へと向けている。こうした揺れ動く「観」の現在位置を学生自身が認識するためにルーブリック評価をどのように学生へフィードバックしていくかが今後の課題として挙げられる。

### 4.2. 「観」の自覚と変容の契機としての実践

学生の「観」をいかに自覚させ相対化へと至らせるか、そのための契機を与えられないかという本研究の課題意識に対して、今回の分析を通して明らかになった可能性について述べる。

学生のもつ「観」は「素朴概念」としての「観」であり、常に「観」と相互関係を結び続ける経験(=実践)が不足している点から、学生は「観」については無自覚であり、その「観」を自覚化させるための仕組みとしての実践の構成が必要となる。そして、学生が自身の「観」を自覚するためのポイントとなる契機となるのが「批判」(評価)として表れる、学生の「観」と対象(教材)の差異にあると考えられる。経験が圧倒的に不足している学生にとって、教育を見る目としての枠組みは自身の被教育体験に基づいた極めて限定的な「素朴概念」としての「観」である。このことは、学生が「伝達的イメージ」の傾向を強くもっているという先述した分析からも明らかである。つまり、重要となるのは教材と学生の「観」の差異がより際立つ実践構成の必要性と言える。そうした差異が際立つある種の衝撃性によって、学生が立ち止まり自身の「観」について自覚し、変容へとつながる契機に至るといって可能性を見い

出すことができたと考えられる。学生の「観」の異なる時期における経過分析において明らかになった学生の「観」の揺れ動く実態から、強固な「素朴概念」を自覚し変容へと至らせるためには、その自覚と変容の契機を継続的な活動の中にも含み、実践を積み重ねていくことが必要であると言える。

そのためには、学生の「観」を引き出すための質の高い問いや、提示する教材と授業構成の精緻化がより一層求められていくことになる。

## 註

- 1) この事例は、2016年2月、実際に観察・インタビューした若手の教師の事例を再構成したものである。なお研究にこの事例を使用することについては本人の了解を得ている。また板書の一部の写真を使用するとどまっているため、児童等のプライバシーの問題はとくにない。
- 2) 「観」という言葉は従来、教育観、授業観のようにある領域について実践者が持つ世界観を表してきた。しかしながらその世界観はグランドセオリーにとどまっており、具体的な授業の在り方を規定する概念としての理解には至っていなかった。「観」と同様の意味をもつ「信念の体系」が授業のスタイルに一貫性を与えることを明らかにしたのは藤岡信勝(1989)である。3人の歴史教師が歴史の同じ内容単元の授業でありながら全く違うスタイルの授業になっていることを「信念の体系」から説明した。この藤岡論をもとにしながら、森脇は、信念の体系を「観」と再定義し、ライフヒストリーアプローチを用いて「観」の形成過程を明らかにすることによって実践を理解しようと試みてきた。(森脇・根津 2009)(森脇 2010a, 2010b)

## 参考文献

- 秋田喜代美(1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討—」, *Japanese Journal of Educational Psychology*, 1996, 44, 176-186.
- 藤岡信勝(1989)『授業づくりの発想』日本書籍教育職員養成審議会(1997)『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chu\\_kyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chu_kyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm))(2016年11月18日)
- 森脇健夫・根津知佳子(2009)「教育実践の質的研



究の射程とアプローチ—記述データによる“観”の照射の可能性を求めて—」第6回日本質的心理学会, ポスターセッション, 北海学園大学 (9月13日)

森脇健夫(2010a)「図解! ライフストーリーアプローチとは何か?」『授業づくりネットワーク』2010年3月

森脇健夫(2010b)「教授行為の発見」『授業づくりネットワーク』2010年6月

根津知佳子・赤木和重・大西宏明・大日方真史・中西康雅・前原裕樹・守山紗弥加・森脇健夫・山田康彦「教員養成型PBL教育の課題と展望(XII) 対話型事例シナリオ教育の到達点と評価方法の開発」第22回大学教育研究フォーラム, 個人研究口頭発表, 京都大学 (3月17日)

ローリス・マグラッツィ(Loris Malaguzzi), リナルディ(Rinaldi, C). 1998 “Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione: An Interview with Lella Gandini.” In: C.Edwards, L.Gandini, & G.Forman, (Eds.) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach. – Advanced Reflections*, 2nd. Ablex Publishing Corporation. pp.113-125 佐藤学・森眞理・塚田美紀訳 2001 『子どもたちの100の言葉: レッジョ・エミリアの幼児教育』 世織書房 169-189

田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一 (2011) 『授業づくりと学びの創造』学文社

吉田章宏(1987)「学ぶ人と教える人との出会い」『岩波講座 教育の方法』第1巻 所収,268-269

#### 付記

本論文は科学研究費 基盤研究(C)山田康彦代表「教員養成型 PBL 教育における対話型事例シナリオの作成と評価方法の開発」(平成 27 年~29 年)の研究の一部である。

#### SUMMARY

Based on their own experiences, students have a certain image about what “teaching” is. The opportunity to express the image was prepared in some activities at the lecture. There, it lets interactive learning (a pair, group activity, whole exchange) pass, and expects the consciousness and the change of a “view” in the basis of an image.

And analysis and consideration were performed from the viewpoint of consciousness and a change of a “view” for a student's learning.

While introducing those activities, it clarified using rubric about consciousness and a change there of the “view” of a student. The “view” of a student as a “naive concept” cannot change easily in the activity using a one-time shocking example. However, the actual condition that it was shaking became clear from rubric. When there is a “naive concept” firmly, it can point out that the continuous and steady practice containing the opportunity of the consciousness and a change is required.

**KEYWORDS:** A guide to teaching profession, “teaching”, rubric, consciousness and the change of a “view”.

†Hiroaki Onishi\* and Takeo Moriwaki\*<sup>2</sup> : Consciousness and a change of the “view” about “teaching” – Analysis of the first half subject “a guide to the teaching profession” practice of 2016 –

\*Special support school attached to Faculty of Education, Mie University, 484 Kannonji-cho, Tsu, Mie, 514-0062 Japan

<sup>2</sup>Faculty of Education, Mie University, 1577 Kurimamachiya-cho, Tsu, Mie, 514-8507 Japan