



Title	現場経験を通じた「変わる力」の探求：2人の実習生の省察的実践（Reflective Practice）から
Author(s)	齋藤, 眞宏
Citation	日本教師教育学会第18回研究大会. 平成20年9月14日～平成20年9月15日. 工学院大学新宿キャンパス、東京都新宿区.
Issue Date	2008-09-14
Doc URL	<a href="http://hdl.handle.net/2115/39979">http://hdl.handle.net/2115/39979</a>
Type	conference presentation
File Information	saito_JSSTec18.pdf



[Instructions for use](#)

現場経験を通じた「変わる力」の探求  
—2人の実習生の省察的実践  
(Reflective Practice)から—

日本教師教育学会第18回研究大会  
(2008. 9.14 於 工学院大学)  
自由研究発表第4分科会第一発表  
旭川大学 齋藤真宏

# 1. 今までの教育実習指導から

- 明らかにやる気を出せない高校生に、200ページ以上の自作の「これさえ、暗記すれば大丈夫」式の「世界史ノート」を配ろうとする教育実習生（やる気は高く評価したい）
  - 教科書の「行間を教える」のではなく、内容を「そのまま」伝えるだけで精一杯、あるいは勉強の仕方さえも知らない（教科書を丸暗記していく）の教育実習生
  - 生徒の悩み相談を受けて「そんなの悩んでいても仕方ないし、もっと強くなれよ」とあっさり言ってしまう実習生（それがこの実習生の現実だと思うけれども、生徒だって簡単に強くなればこんなに悩んだりしない）
  - 生徒と仲良くなるだけで満足してしまう実習生
- 各実習生には自身の「枠」を「超える」意識を求める←学生の抵抗
- 日々試行錯誤／学生との「神経戦」

## 2. 教育現場と教師

- ① 教育とは、うまく行くか行かないかは確率の問題
- ② 教師と生徒は「異文化」に所属している
- ③ 教師は「独裁者」ではなく「リーダー」である
  - 「うまくいかない」可能性が常に存在する教育現場で、「異文化」の生徒と向かい合うために、「リーダー」としての「対応力」(生徒と教師の「共生」のための、「変わる力」)が必要
  - 「省察的実践」(Reflective Practice)が必要

### 3. 省察的実践 (Reflective Practice)

- 省察的行為によって、私たちは個人的な英知と経験を知の客体に結び付けることができる。その結果として主観性と客観性といった二者択一性を超える知を構築することができる[Polany, 1958, p.300]
- 専門知識に基づいた信念から生まれる思考と行動を省察的実践は促進する[Ciriello, Valli, and Taylor, 1992, p.100]
- (省察的実践は)一つの具体的事例を必要とするが、それはのちにまた新しいテーマの検証につながっていく。そしてそのテーマはまた別の新しい教室における重要な問題の検証につながり、その連続性は途切れることはない。結果として省察的実践によって、(教師は)様々な教室における複雑な出来事とその背景に直面することができる。[Admiraal and Wubbel, 2005, p.323]
- 問題の発見、解決法の創出、その解決法の試行とその過程からの学びが省察的実践である。さらに自分自身の振り返り、および他の教師との人間関係を考察し、自分とは異なる知が存在することを認識することも必要不可欠である[Parson, and Stephenson, 2005, pp.96-97]
- 経験に対する自問自答の思考であり、精神的状態と現在進行している一連の行動を概念化する[Harrison, 2008, p.8]

#### 私の省察的実践の定義

問題解決の過程で、自身と自分の指導を多様な視点から構築し再構築するために、過去の経験と、現在の環境と、学説、見識を専門職としてのアイデンティティをもとに有機的に結合するための営み

## 4. Pultolak(1993)の縦型省察的実践

- ①専門的合理性段階[Technical Rationality](=Category1)
  - 一定の与えられた目標に従って、与えられた教材観や教育的知識を機械的に当てはめる
  - 自分の経験や観察のみに頼った省察を行い、制度や学説についても無批判である
- ②実践的行為段階[Practical Action](=Category 2)
  - それぞれの教育活動に内在している(時に互いに矛盾している)教育目標の本質や指導がもたらす結果に自覚的である
  - 生徒及び教師の行動が教育目標にどのように合致していたかを分析する
  - 自己の内発的な価値判断や多少の教育信念が、教育活動に影響を及ぼす
  - 数値などで「客観的」に表わされている結果をただ鵜呑みにするのではなく、教師としての主観で解釈しようと試みる
  - 自分自身の経験や観察から、教育制度や学説などに対してしばしば懐疑的であるが、往々にしてその考えには偏見が含まれている

### ③批判的省察段階[Critical Reflection](=Category 3)

#### 最も高いレベルの省察的実践

- 教師としての使命感、倫理観に基づいて、自身の教育実践において尊厳ある人間として必要なものを生徒に与えることができているかなどについて考察する
- 個人の偏見に左右されることなく、生徒たちにとって有益な知や社会状況について自覚的であり、あらゆる学校における言動は説得力がある
- 使命感や倫理観に満ち、偏見に左右されない省察を行う



高

### 批判的省察段階[Critical Reflection] (Category 3)

- 教師としての使命感、倫理観
- オープンマインド
- 説得力がある言動
- 使命感や倫理観に満ち、偏見に左右されない省察的実践

### 実践的行為段階[Practical Action] (Category 2)

- 自覚的、分析的な教育活動
- 内発的な価値判断や多少の教育信念
- 偏見の混在した省察的実践

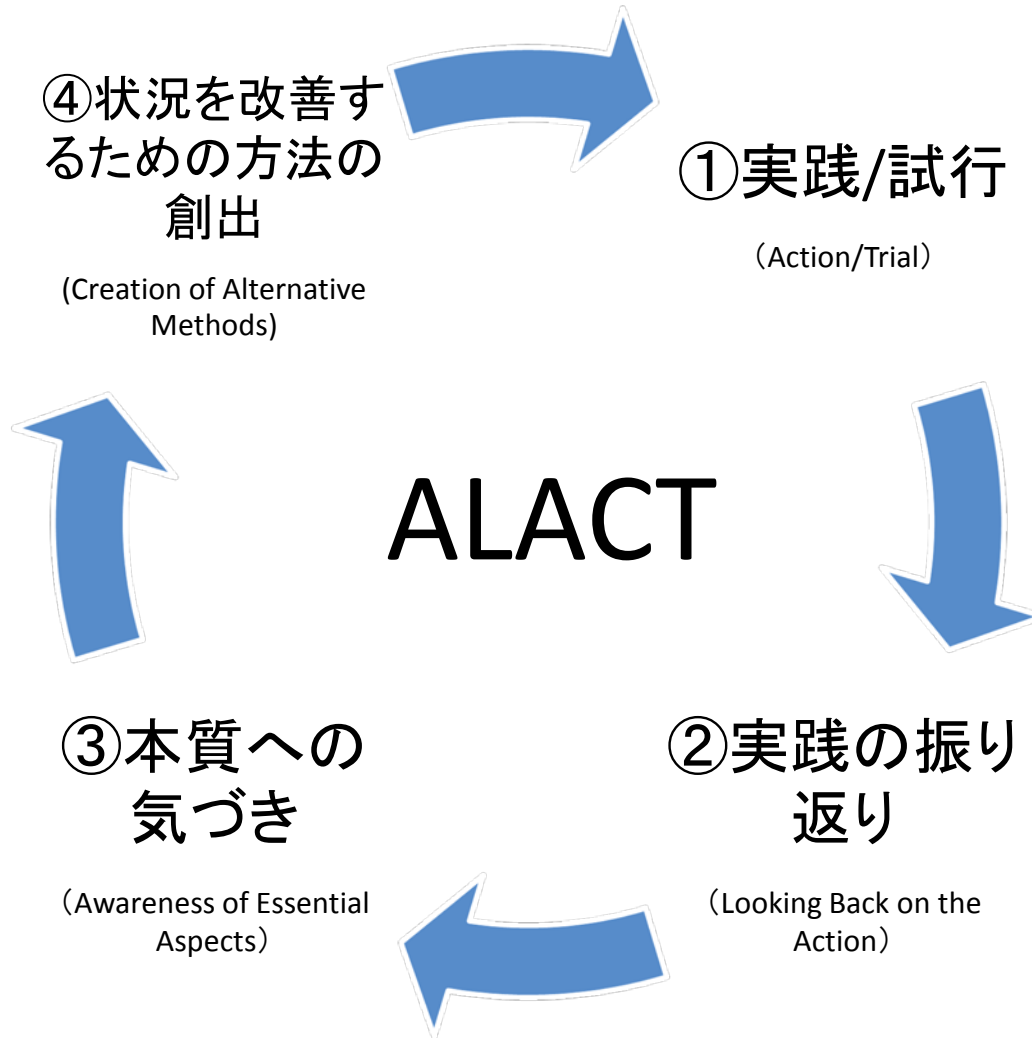
### 専門的合理性段階[Technical Rationality] (Category 1)

- 受動的教育観
- 自分の経験や観察のみに頼った省察的実践
- 無批判である

低



# 5. Korthagen (1985) の総合的循環型省察的実践



# 6. 2007年度「教職ゼミ」概要

- ① 履修者:2名
- ② 現場実習実施校:公立1校(中学)、私立1校(高校)
- ※いずれも実習生の母校ではなかった
- ③ 実習内容:授業補佐(社会科および地理)
- ④ 実施形態

[前期]教師としての教育観の涵養

- 将来、教員になった時に生徒に何を提供できるのか
- そのために今、自分が努力できることは何か?

[後期]現場実習(7月～3月)

最初2カ月は授業参観および授業補助をした。その後10分授業から始めて20分、30分と徐々に授業時間を長くしていった。

- ⑤ 実習日誌について

実習日誌は中学および高校の指導教員が必要に応じてコメントを記入して捺印をした。提出された日誌に基づいて個別指導および演習を行い、省察的実践を働きかけた。

# 7. 二人の実習生の省察的実践

## (1) 調査手法

個別指導および演習、実習生の教職ゼミおよび教育実習における授業参観および授業実践の参与観察、実習日誌から二人の学生の省察的実践を抽出した

※個別指導と演習についてはすべて録音し、テープ起こしをしてトランスクリプトを作成した。

## (2)二人の学生の縦型省察的実践

専門的合理性および実践的行為段階の省察的実践は見受けられるが、一番高いレベルとされている、批判的省察段階は確認できなかった

### ①学生A 64件

専門的合理性段階(カテゴリー1):27件

実践的行為段階(カテゴリー2):37件

### ②学生O 18件

専門的合理性段階(カテゴリー1):4件

実践的行為段階(カテゴリー2):14件

### (3)二人の学生の総合的循環型省察的実践

二人の学生はそれぞれ総合的、循環的な省察的実践を行っているが、全ての省察的実践の中でKorthagenの主張する5段階すべてを踏まえたものは見られなかった。しかしその後の発展は生まれている。

## ①学生A

◆課題:ヒンドゥー教およびインドの人々の生活の導入を説明(10分間)

◆実践:ガンジス川での水浴、牛を世話する人の写真を生徒たちに配布

◆実践の振り返り:生徒たちは写真をちらっと見るだけで何の関心も示さなかった

◆その場の本質への気づき:言及なし

◆状況を改善するための方法の創出:写真を見せていきなり説明するのではなく、「この写真は何だろう?」と問いかければ良かった

◆試行／実践:実践なし

◆その後の変化:独りよがりの授業だったと反省。その後の授業では生徒にプリントをやらせて、指名して答えさせるという形の授業スタイルをとるようになった。

→彼の授業の中で生徒とのインターアクションが生まれた

## ② 学生0

教育実習の一週間目の最終日(金曜日)に学級担当教諭から「君はいてもいなくても同じだ。現場は甘くないぞ」と叱責される。

- ◆ 実践:話しかけたくても話しかけられない。ただその場にいるだけ
  - ◆ 実践の振り返り:生徒がこわいから話しかけられない
  - ◆ その場の本質への気づき:言及なし
  - ◆ 状況を改善するための方法の創出:最初は無視されてもいいから、とにかく「おはよう」と声をかける。それはいわば「自分の一日のスイッチを入れること」
  - ◆ 試行(Trial)／実践(Action):「おはよう」と「とにかく声をかける」
  - ◆ その後の変化:「とにかく普通どおりに話しかける」
- 教育実習における初めての授業実践の際に生徒に授業アンケートを実施。「よかったです」「特になし」と書いてくる生徒にも「将来絶対に良い先生になりたいから、直してほしいところがあればどんどん言ってください」とコメントを返す。
- 「どのように攻めれば生徒が心を開いてくれるのかと考えるようになった」
- 「徐々に心を開いてくれるようになってきた」

## 8. 二人の実習生の省察的実践からの考察

### (1) 確認事項

省察的実践によって、二人の学生はある程度の職能的発展を獲得した。

しかし・・・

- 縦型省察的実践においては専門的合理性および実践的  
行為段階の省察的実践は見受けられるが、一番高いレ  
ベルとされている、批判的省察段階は確認できなかった
- 後にそれぞれ発展は見せるものの、全ての省察的実践  
の中でKorthagenの主張する総合的循環型省察的実践  
の5段階すべてを踏まえたものは見られなかった

### (2) 結論

二人の学生の省察的実践は十分に深いものではなかった。

→学生たちは省察的実践の重要性を十分に認識していな  
かった



### (3)二人の実習生の省察的実践の不十分さの理由

#### ①内発的な教育観が涵養されていない

「将来の生徒たちにどのような貢献をするのか」という内発的な視点がない

→表面的な授業手法への強い関心と教師としての教育観の軽視

#### ②授業準備の仕方、さらに言えば勉強の仕方がわかっていない(=学びの経験の不足)

→説明的知識の不足

#### ③自身の経験への強いこだわり

→「自分自身の考え枠組み」を「変える」ことなく生徒、指導教諭及び自分自身に向かい合っている

④ 「本当に教師になれるのか」という自分自身への疑問、教師希望への戸惑い

「(去年の末ごろは)もう・・・自分からやっているって言う意識が、ほとんどなくて:もう、いや、ぶっちゃけって言うか齋藤先生にいつ辞めますっていかずっと考えていて(略)」(学生A)

「教職のためだから頑張ろうと思っていて:だからそれによって乗り越えられたこともあったんだけど、逆に犠牲にしてきたのも正直大きくて(略)30まで頑張ってみて:それでも採用試験に受からなかったらってのがあったから(略)ただ:このつらい思いが・・・この気の張ることが・・・あと八年続くって思った時に・・・自分どっかで壊れないかなって思っちゃって(略)」(学生O)

→「教職課程の中で教員になれるという道筋をどっかでみせてほしい」(学生A)

## 9. 今後の研究に向けて

- ① 大学教員の働きかけが実習生の3段階の縦型省察的実践、および5段階の総合的循環型省察的実践につながるかについてはさらなる事例研究の積み重ねが必要である。もしつながるとすればどの程度つながるのかについても検証をする必要がある。
- ② 演習や個別指導、実習日誌、レポート、実習への参与観察では見えない学生たちの省察的実践があったと推察できる。

- ③ 実習日誌、個別指導など学びの方法の違いによって、省察的実践の内容や質は変わってくると予想できるために、表面にあらわれている学生たちの省察的実践についてさらなる検証が必要である。
- ④ 本研究では3段階の縦型省察的実践のカテゴリー1および5段階の総合的循環型省察的実践のすべての段階を踏まえていない省察的実践を不十分とみなしたが、実習生が自らの教育活動における重要な問題点を発見し考察を加えることはもっと高く評価されるべきであろう。

- ⑤ 省察的実践は実習生の教師としての自尊心の獲得、職業意識を発展させるのか？
- ⑥ 省察的実践は教育活動の質を高めるのか？質を高めるとしたらどのように、どのくらい質を高めるのか？
- ⑦ どのくらいの時間を省察的実践にかければいいのか？

## 【参考文献】

1. Admiraal, W. & Wubbels, T. (2005). Multiple Voices, Multiple Realities, What Truth? Student Teachers' Learning to Reflect in Different Paradigms, *Teacher and Teaching: Theory and Practice* Vol.11, No.3.
2. Dewey, J. (1997a). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
3. Dewey, J. (1997b). *How We Think*. Mineola: NY, Dover
4. Harrison, J. (2008). Professional development and the reflective practitioner, in (Eds.) Dymoke, S., & Harrison, J. *Reflective Teaching & Learning*, London: Sage
5. 倉地暁美 (1992).『対話からの異文化理解』勁草書房
6. 倉地暁美 (1998).『多文化共生の教育』勁草書房
7. Parsons, M., and Stephenson, M., 2005, Developing Reflective Practice in Student Teachers: Collaboration and Critical Partnerships, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol.11, No.1
8. Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Pultorak, E.G., (1993) Facilitating Reflective Thoughts in Novice Teachers, *Journal of Teacher Education*, Vol.44. No.4.
10. 曾和信一 (2004)『人権教育としての「同和」教育と多文化教育』明石書店
11. Trotman, J & Kerr, T. (2001). Making the Personal Professionals: pre-service teacher education and personal histories, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 7, No.2.