



Title	実習生の学びへの「抵抗」と「省察」：3人の実習生の事例から
Author(s)	齋藤, 真宏
Issue Date	2012-05-19
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/49374
Type	conference presentation
Note	全国私立大学教職課程研究連絡協議会 第32回研究集会. 2012年5月19日(土)~20日(日). 九州産業大学.
File Information	Saito_1.pdf

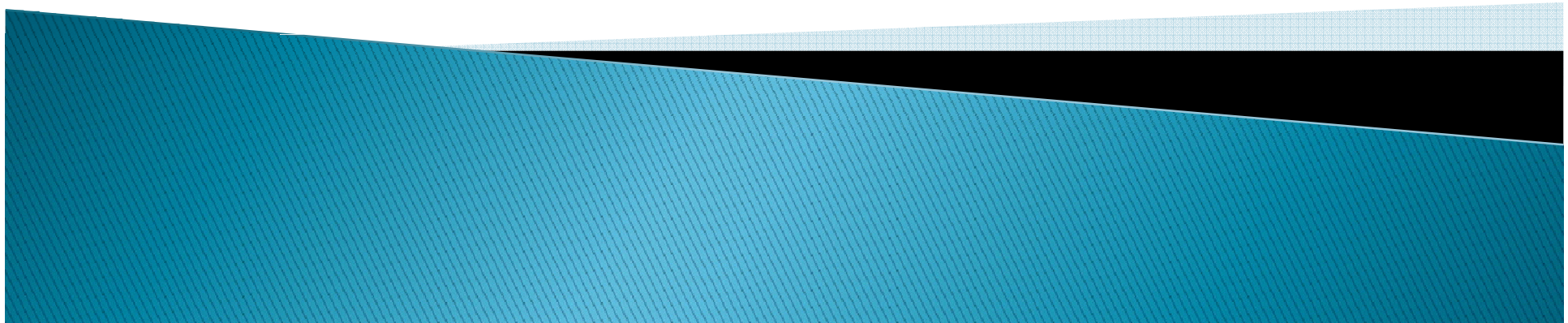


[Instructions for use](#)

実習生の学びへの 「抵抗」と「省察」 —3人の実習生の事例から—

齋藤真宏(旭川大学)

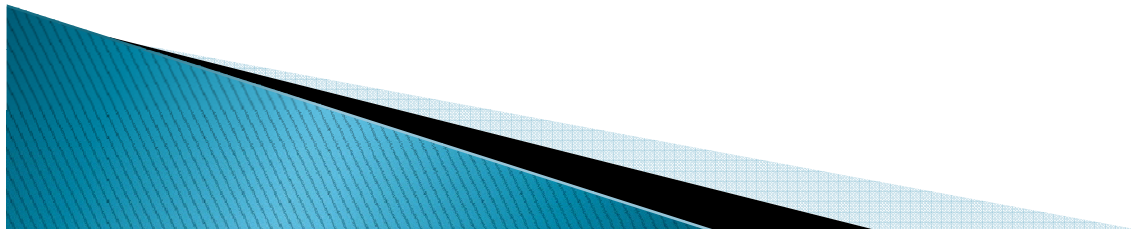
saitoum@liver.asahikawa-u.ac.jp



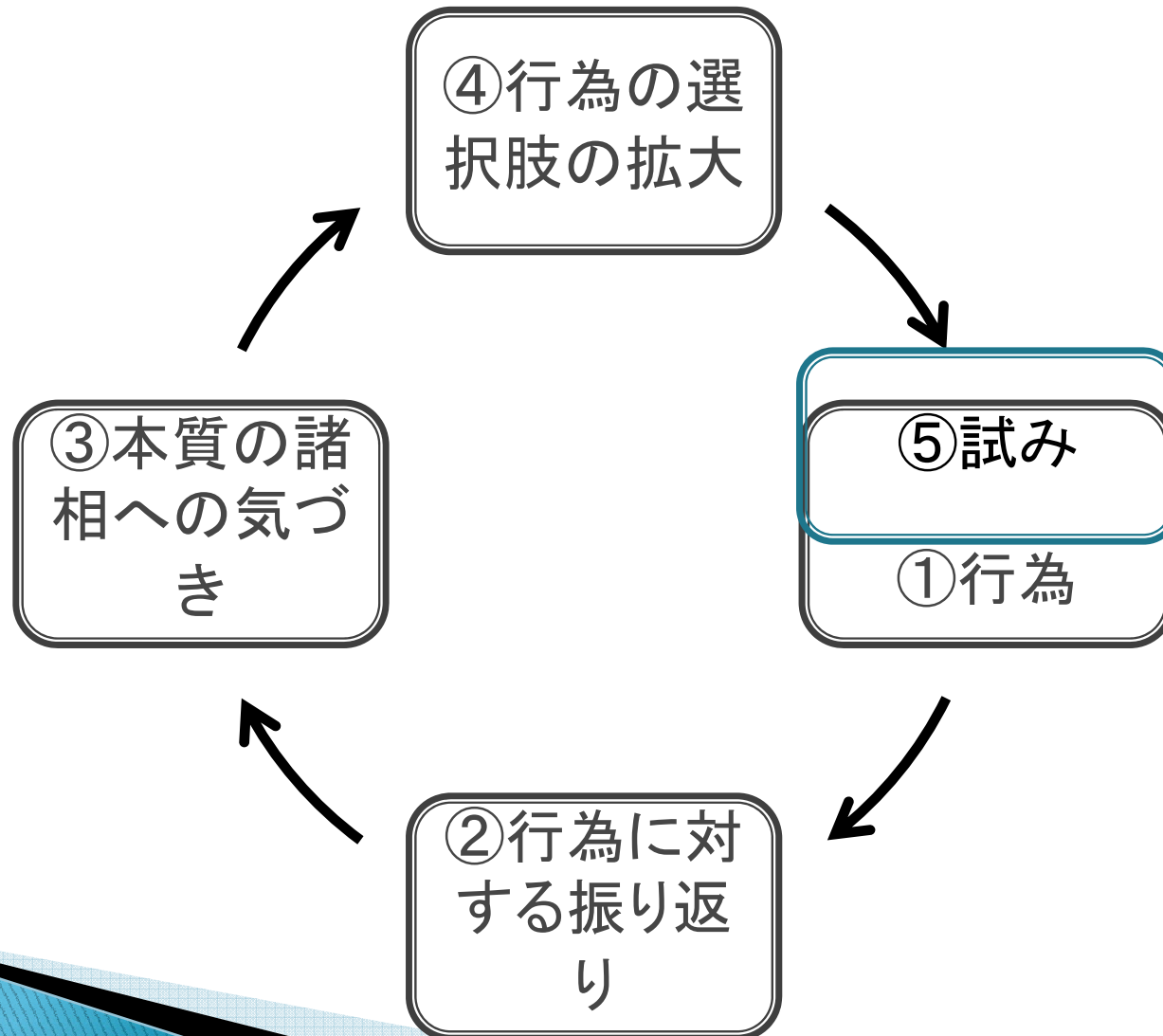
2. 教師教育で省察を促す理由

(コルトハーヘン, pp.57-60)

- ▶ 「実習生が今後のキャリアにおいて直面するすべての種類の状況に適応できるように彼らを養成することは不可能である」(p.57)
- ▶ 子どもたち(もまた)生涯にわたって学び続けることができるように教育される必要がある。実習生が自分たちの経験を省察することを学ぶ時に直面する悩みを含め、そうしたプロセスを見つめることは将来の生徒たちが学校で同様のプロセスを辿るのを助けるための重要な準備となる。

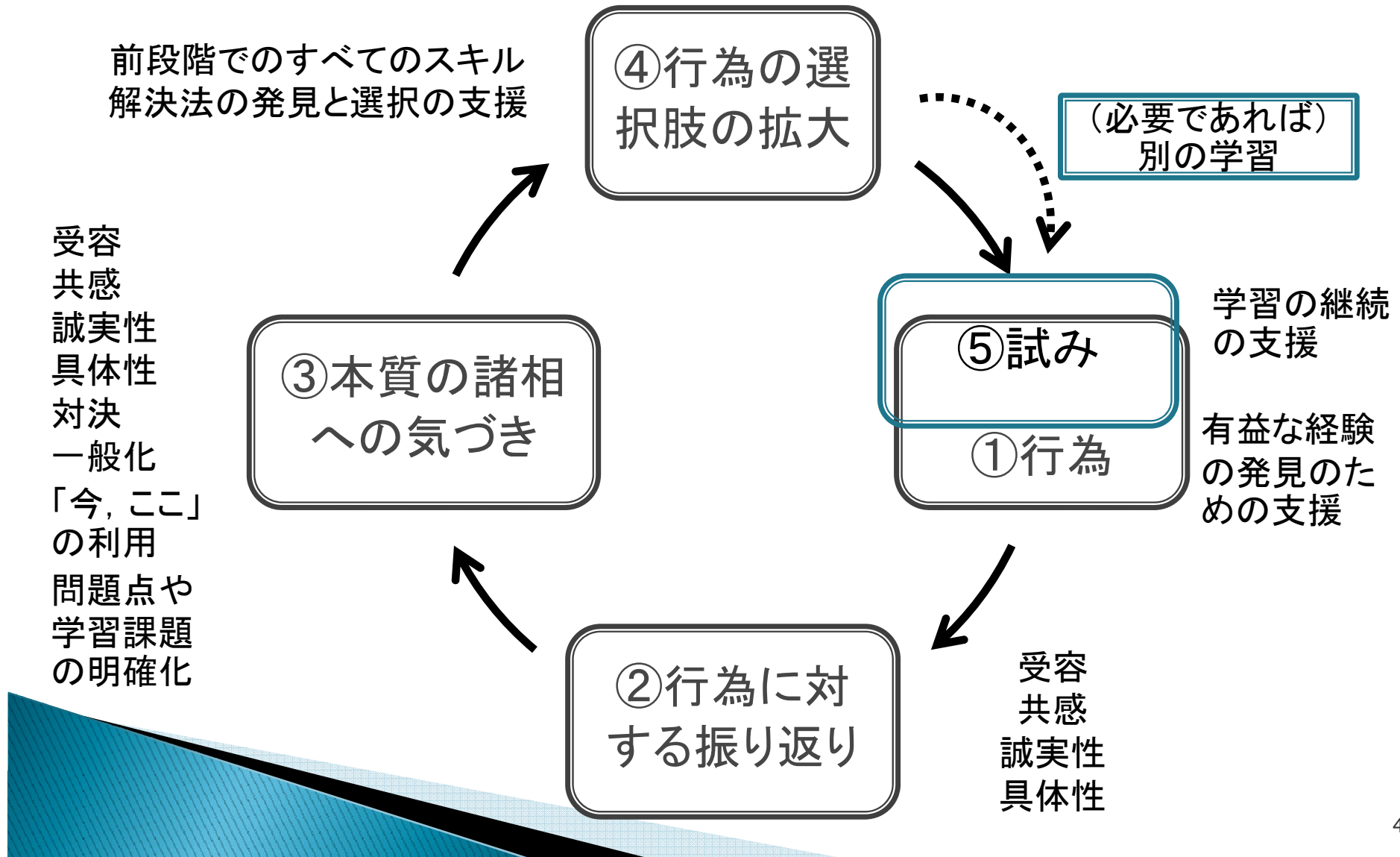


3. ALACTモデル (コルトハーヘン, p.54)



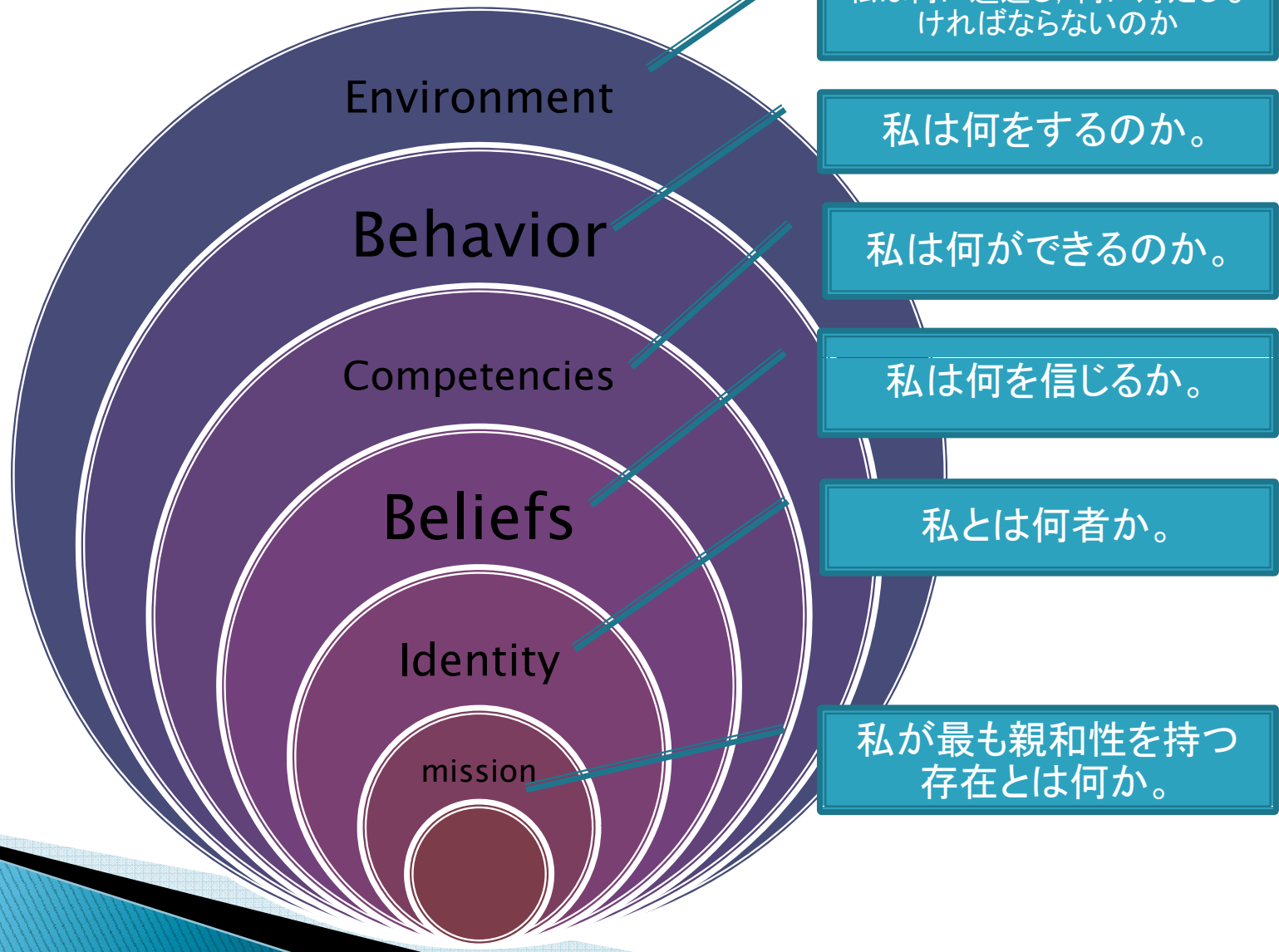
3. ALACTモデルにおける教師の支援

(Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, Wubbels, 2001, p.130; Korthagen & Vasalos, 2005, p.49)



4. Onion model

(Korthagen & Vasalos, 2005, p.54; Korthagen & Vasalos, 2009, p.5)



5. 本研究の目的

- ① 3人の実習生はどのような実践を行ったのか。
- ② 3人の実習生の「省察」に指導教員をはじめ指導教諭，ほかの実習生はどのような支援をしたのか。
- ③ ②の結果として，3人の実習生の「省察」とはどのようなものだったのか。

6. 研究手法

- ① 実習日誌
- ② レポート
- ③ 学習指導案
- ④ コミュニケーション・カード
- ⑤ 演習クラスにおける発言等
- ⑥ 個別指導(対面・電話・e-mail)における発言等
- ⑦ 実習における授業参観(ほかの実習生も参加)

「学生の省察的実践のための基盤」(Collier, 1999)

7. 3人の実習生の現場実習①

(1)実習生A

①大学3年「授業実践演習」

前期:教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期:公立高校で現場実習(原則週1回※9月~3月)

②大学4年「授業実践演習」「教育実習」

前期:教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期:公立中学で3週間の教育実習, 私立高校で現場実習(原則週1回
※9月~3月)

(2)実習生B

①大学4年「授業実践演習」「教育実習」

前期:教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期:公立高校で教育実習(2週間), 私立高校で現場実習(原則週1回
※9月~3月)

②科目等履修生「授業実践演習」「教育実習」

前期:教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期:公立中学で教育実習(3週間), 同じ公立中学で現場実習(原則週
1回※9月~3月)

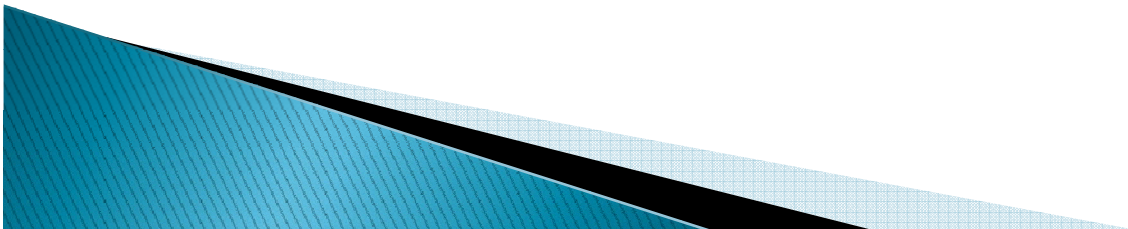
8. 3人の実習生の現場実習②

(3) 実習生C

大学3年 「授業実践演習」

前期：教育観，教師観，学習指導案の作成，模擬授業

後期：公立高校で現場実習（原則週1回※9月～3月）



9. 実習生Aのある日の授業(大学3年3月)①

単元名 地方自治の役割と課題

教科書 『高校生の新現代社会』(帝国書院)

本時の目標

- ▶ 地方自治の役割と課題を理解する
- ▶ 自分たちの持っている権利を知り、地域社会に関わっていこうとする考えを養う

評価

- ▶ 地方自治の役割と課題を理解しているか。
- ▶ 地域社会に対しどのようにかかわっていけるのかを考察できる

10. 実習生Aのある日の授業(大学3年3月)②

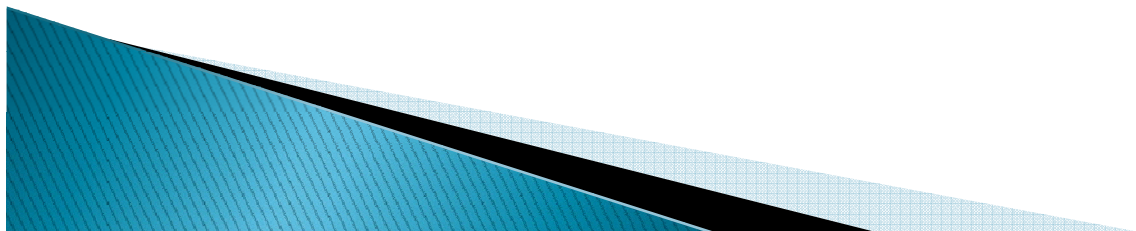
場面①

A:「法律と条例はどう違うだろう？」

S1:「法律に比べて拘束力が少ない」

A:「う～ん, 拘束力が少ない。ちょっと違うな」

指導案通りに「条例とは法律の範囲内で決めた自分たちの決まりごと」と説明する。



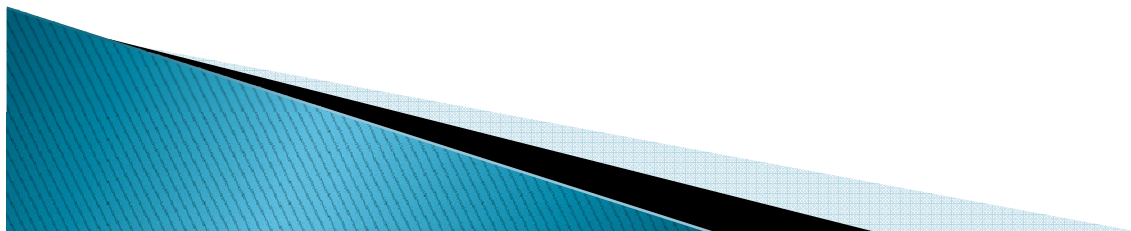
11. 実習生Aのある日の授業(大学3年3月)③

場面② (ワークシートの課題)

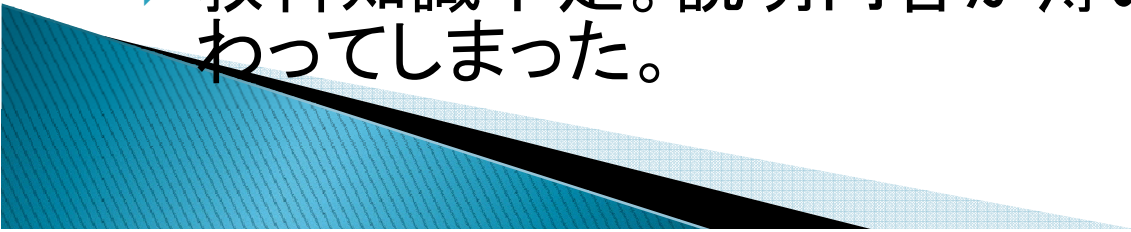
- ▶ 「あなたは地域社会に関わっていいかと思いましたか? YES or NO」
- ▶ 「それはなぜそう思いましたか?」

S2: 「(机間巡視中のAに向かって)何となく関わりたくはない」

A: 「そう, 何となく関わりたくない(笑)どうもありがとう」
(生徒達 笑い)(Aは笑いながら立ち去る)



12. 指導教員のフィールドノートから

- ▶ 生徒との相互交流重視の授業。
 - ▶ 生徒とのラポールは非常に良い。
 - ▶ 生徒の細かい反応にきちんと対応。(ある生徒「この人の授業, 面白いよ」)
 - ▶ 細かい配慮を欠く。(例 生徒に配布する資料の枚数が足りず, 余った指導案からホチキスを外して渡す)
 - ▶ 授業の「幹」が不明瞭。社会認識? 社会形成力? 市民としての生き方? 例えば果たして東国原知事は今日の授業で必要だったのか? 雰囲気盛り上げる材料にしか見えない。
 - ▶ 教科知識不足。説明内容が薄いので, 授業が早く終わってしまった。
- 

13. 実習生Aの振り返り

- ▶ 授業開始10分後くらいの説明がグダグダだった。
- ▶ 地方自治は内容が難しいので(興味を持たせるために親しみを持つであろう)東国原知事を取り上げたが、「取り上げ方を間違えた」、「流れを構造化していなかった」
- ▶ 導入までは生徒を見ていたが、その後は生徒を見ていなかったが、眠そうな雰囲気だった。ある女子生徒が「眠たい」と言っていた。
- ▶ 特産物のところでは自分が何を求めているか、考えてから(質問を)出すべきだった。
- ▶ 指示が不明確。
- ▶ 地域社会に関わっていく力を育てるために実践したが、十分な情報を提供していなかった。

14. 指導教員の実習生Aに対する省察支援

指導教員の指摘

- ▶ 東国原知事をめぐって生徒から色々な反応があったから、「学び合い」の創出はできていた。(受容)
- ▶ 本時の目標は「地方自治の役割と課題を理解する」「自分たちの権利を知り、地域社会に関わる」という目標だった。その2点を達成するために、東国原知事の扱い方はこれで良かったのだろうか？(具体性, 有益な経験の発見のための支援)

実習生Aの回答

- ▶ 導入に持ってくれば良かった。
- ▶ 議員や首長の選挙の前に持ってくれば良かった。

Aの回答に対する指導教員の対応

- ▶ 「なぜ、導入にもってくると良いのか」等, その理由を問いた。(対決／学習課題の明確化)→Aは回答できなかった。
- ▶ A自身が「地方自治」に対して「自分たちで決めてやっていく」という理解しかないために, Aの好まない「教師による教え込み」を回避して, これ以上の指導を慎む。(受容＝対決の回避?)

15. 実習生Aの日誌における省察

行為

内容が難しくわかりにくい部分がおおかったため、なぞなぞを使い、東国原知事を取り上げ興味をひこうとした。

行為の振り返り

その部分1点では興味を引けたと思うが、前後の流れまたその部分のまとめがしっかりしていなかったため、バラバラになった。

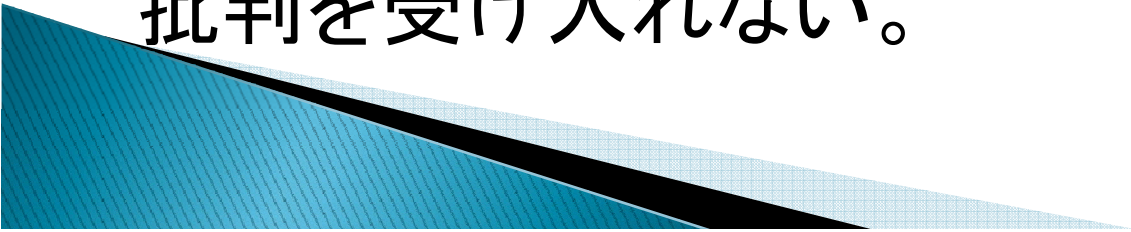
本質的諸相への気づき

いくら1点で興味を引けたとしても流れやまとめがしっかりしていないと生徒たちが何を学べばいいのか困ってしまう。

行為の選択肢の拡大

今回の授業案においては、展開の最初にクイズをもっていき、そして全体的な授業の流れを頭の中でもっと構造化しておくこと。この2つです。

16. 実習生Aの省察の特徴

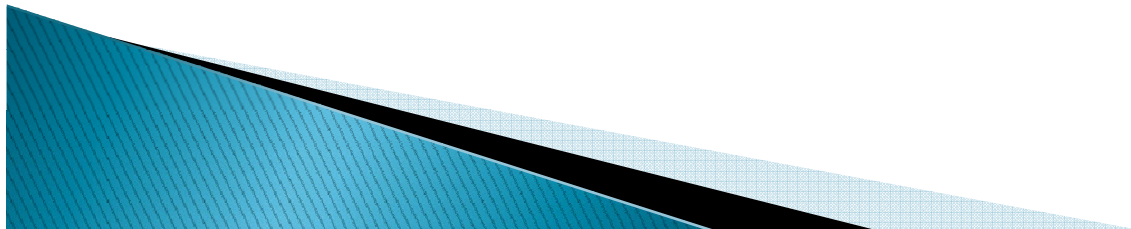
- ▶ 実習生Aの省察は自分が感じたこと／思いついたことを「そのまま」述べている。
 - ▶ 実習生Aにとって省察とはほかの学生に比べて自分を優位に保つための手段（指導教員の受容と承認が必要とされる）
 - ▶ 振り返りが自信のある授業手法に偏り，授業内容には向かわない。
 - ▶ 特に授業手法については，他の実習生からの批判を受け入れない。
- 

16. 実習生Aの長所①

(1) 生徒に向かい合っている。→生徒とのラポールへ

「反応しない生徒は、反応する生徒はまだいいじゃないですか。それはもう。反応する生徒もまだいい。机間巡視をしていて『こここう』って言ったなら無視された時もあるって…こう手を挙げられないのか、しゃべりたくないのか意味が分からないんです。で、自分自身のクラスではその無視した生徒は話しかけてきて。これはいま、まだ戸惑っています」(大学4年9月)

「今回この(生徒に)丸投げしたのは意図があって。この、僕、保健室とか〇〇室とかいろんなところに顔を出して、その～最近の子は自分の意見がないって言ってたんで。そこはうちの時は逆だったんですよね。そんなもんかなって(略)」(大学4年9月)



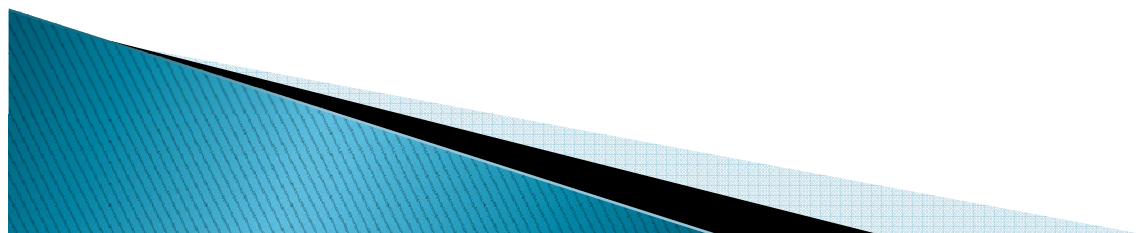
17. 実習生Aの長所②

(2) 他の実習生に的確なアドバイス

- ▶ 「本時の目標と授業の構成がかい離している」
- ▶ 「授業内容が整理しきれていない」・・・等

(3) 細かい授業技法へのこだわり

- ▶ よくしゃべる女子生徒(クラスで割と中心にいる目立つ生徒)との掛け合いで、生徒全体を引き付ける(大学3年12月)
- ▶ 「(ディベート司会者としての)立ち位置の工夫を見てくれたのはめっちゃ嬉しい」(大学4年10月)
- ▶ 10分オーバーしても自分の意見をもっている参加者に意見を述べてもらったので「続けて良かった」(大学4年10月)



17. 実習生Bのある日の授業(科目等履修生11月)

本人も学習内容を把握・整理しきれていない。

5. 本時の指導

(1) 目標

①桜島や霧島の活動による火山灰の影響で、人々の生活に支障を与えている。しかし、鹿児島県民は被害を未然に防止するために建物や情報伝達の方法に工夫を凝らし、被害を最小限に抑える努力をしていることを理解する【社会的事象に関する知識・理解】

②シラス台地に含まれる火山灰は、水分を含むと土砂災害を引き起こす可能性がある。しかしその特性を把握したうえで、鹿児島県は灌漑事業を推進し、畜産をはじめ各種産業が発達したことを理解し、その課題を国際化という視点から考察する。【社会的事象に関する思考・判断】

※評価については記入漏れ

18. 実習生Bのある日の授業(科目等履修生11月) ②

場面①

B: 火山灰が積もると何が困る?

S1: 自然破壊

B: うん, あ~そうか。自然破壊だよ。火山灰が積もると農作物に被害が出るよ。

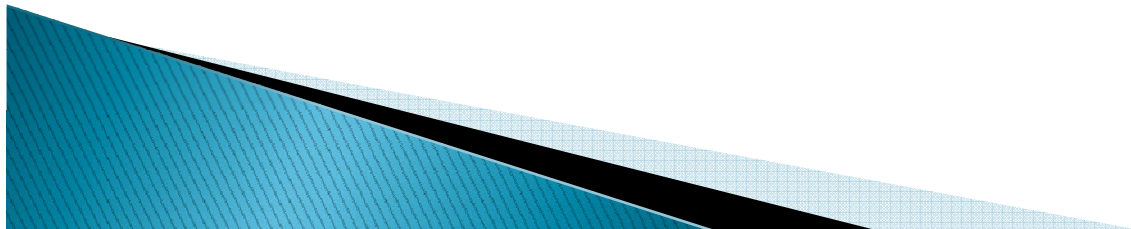
場面②

B: (降灰対策について質問)

S2: 「逃げる」

B: 結構広い範囲で積もるよ。鹿児島県全域じゃないけど三分の二ぐらい積もるんだよ。

(その後, 生徒たちの反応が減る)



19. 実習生Bのある日の授業(科目等履修生11月) ③

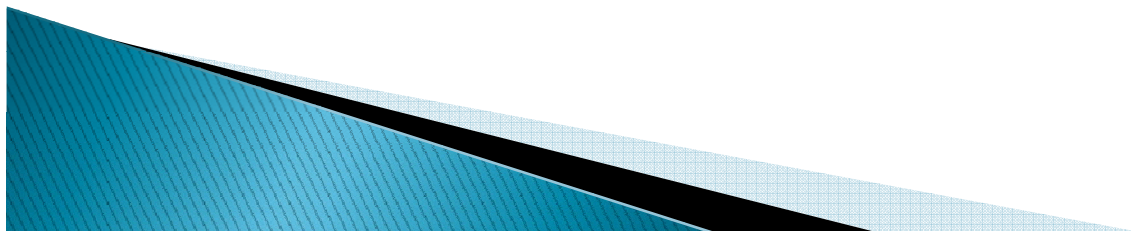
場面③

B:ブロイラーというものが鹿児島で作られています。

S1:ブロイラーって手羽先とか若鶏とかそういうものなの？

B:うん, そうだな。手羽先とか若鶏とかね。うん, わからないから調べてみるね。

※実習生Bは, その後全く調べなかった。



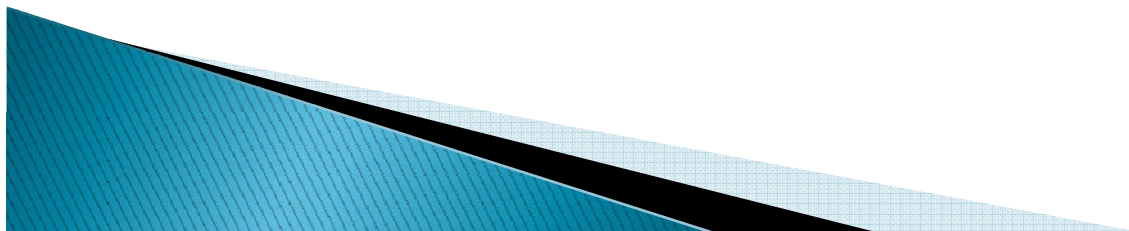
20. 指導教員のフィールドノートから

本人としては一生懸命やっていることは伝わる。しかし・・・

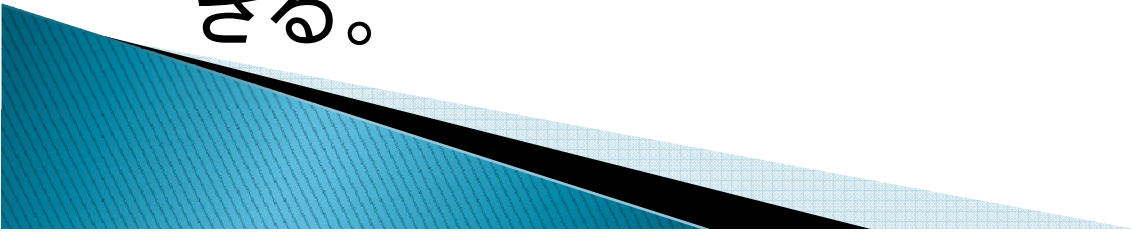
- ▶ 生徒には「何でも良いよ」「頭, フル活用」「脳みそフル活用」など発言を促すが, 生徒の意見や疑問をきちんと取り上げない。また生徒の発言を待たない。生徒に発言をしてもらえるためのさらなる工夫を考察しなかった。
- ▶ 社会認識を豊かにする授業のはずなのに, 断片的かつ時に不確実な知識を提供している。(例 牛肉の輸入自由化とアメリカのBSE問題)
- ▶ 社会事象間の因果関係が明確になっておらず, 生徒が理解する段階まで行かない。「なぜ～」「どのように～」という探究型の質問がない。

21. 実習生Bの授業後の振り返り

- ▶ 生徒たちは授業には前向きに取り組んでくれたが、質問等の教師の働きかけには消極的だった。
- ▶ 地図帳や資料集をつかえたのは良かった。
- ▶ 1時間目の3年生の授業でも同じような反応だった。
- ▶ ハザードマップとかはどんなことが書いてあるか教えるべきだった。
- ▶ 笠野原台地の農家の人の話なども取り上げたかった。
- ▶ 一つの事に的を絞って授業ができて良かった。



22. 指導教諭からの指摘

- ▶ 子どもたちの疑問をくみ取っていくことが大切。視野を広げる糸口を作る事。思考力はこれから。
 - ▶ 実物や写真にこだわってもよかった。火山灰は入手できる。
 - ▶ 授業は目標と山場が大切。
 - ▶ 1時間でまとめるのは難しい範囲だったと思うが、多くのことを伝えたいという努力は評価できる。
- 

23. ほかの学生からの指摘

- ▶ 発問に対する生徒の反応が薄かったのは、発問が具体性を持っていないから。
- ▶ 指導案では「考察する」と言っているのに、つまんだだけの知識では考察できない。
- ▶ 触れる内容が多すぎた。もっと絞って授業をしたほうが良かった。
- ▶ 火山灰に対する説明はもっと必要だった。生徒の「(火山灰に水が含まれたら)ぐちぐちゃになる」という意見を生かすべきだった。
- ▶ 牛肉自由化の説明は足りない。アメリカ側の意見も出さないと一方的になってしまう。
- ▶ 乳牛と肉牛の違いなど生徒は理解しているのだろうか。
- ▶ 交通障害対策は、車庫内蔵型の家というのはあまりピンとこない。確かに駐車車両があれば灰の除去作業に邪魔にはなるが、それだけではないはず。降灰中の視野確保や、道路から灰を除去する仕組み、降灰情報の共有などは？

24. 指導教員の実習生Bの省察支援

- ▶ 実習生Bとしては一生懸命努力した。(受容)
- ▶ 指導教諭および学生達から多くの指摘を受けているので、その中で自分がこれだけは改善したいというものを一つで良いから選び、その時の状況を振り返ったうえで、なぜそのような状況が生まれたのか、次回もし同じ授業をするならどのような対応策をとるかについて必ず省察レポートに書くこと。(具体性)
- ▶ 指摘された交通障害対策、乳牛と肉牛について、ブロイラー、牛肉の自由化については2日後の模擬授業(来年度実習に行く3年生及び実習を終えた4年生が参加)までに確認をしておくこと。(具体性)

25. 2日後の模擬授業における他の実習生とのやり取り

(ブロイラーについて)

学生「ブロイラーって何ですか？若鳥とか手羽先のことですか？」

T「うん、若鳥のことだね。英語で若鳥のことかな」

その他にも「乳牛」「肉牛」について

(乳牛は北海道で飼育されていると説明中に・・・)

学生「白老牛はどうなんですか？」

実習生B「あ～南の暖かい方では肉牛で、寒い方では乳牛で・・・」

別の学生「じゃあ南の人たちは牛乳はどうしているんですか？日持ちしないし」

実習生B「ああ」(そのまま無視して授業を進める)

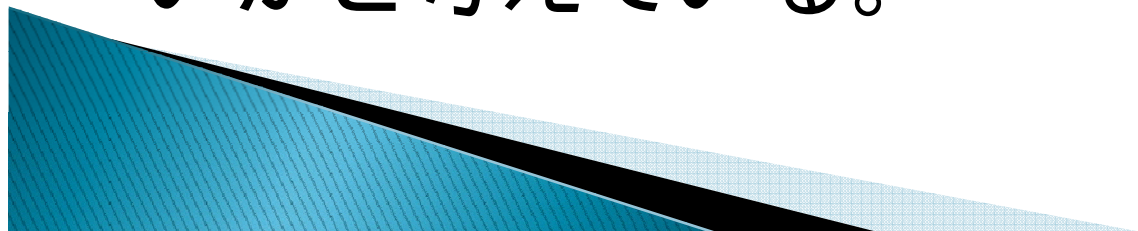
26. 教育実習における実践からの省察(科目等履修生1月)①

行為に対する振り返り

(机間巡視中に)ある女子生徒に「そんなに話しかけたいの?」と言われた。その時、私は「いいや」と反応してしまった。

行為の選択肢の拡大

「話したい」と反応すれば、その後の生徒関係や環境作りが行いやすかったのではないかと考えている。



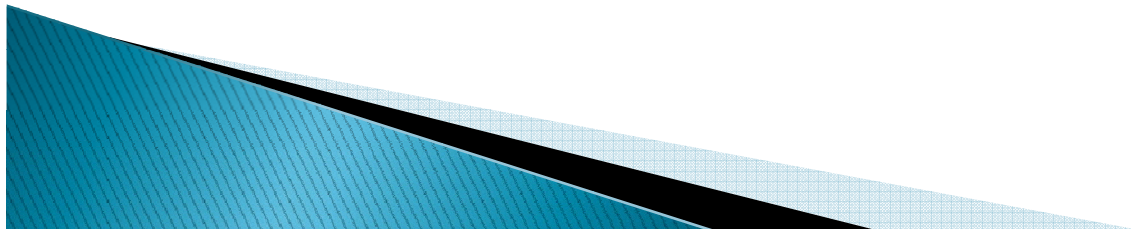
27. 教育実習における実践からの省察(科目等履修生1月)②

行為

「グローバル化が進展をする中で、日本の農業はどのような方法で外国産の農作物に対抗しているのか」考えさせる授業を行った。

行為に対する振り返り

生徒たちは発言に積極的だったので、彼らに発言をする機会を数多く設けた。しかし、発言をする機会を多く設定するあまり、授業時間が割かれ、内容が浅くなってしまった。(略)授業は知識の提供は然り、考えさせなければならない。(略)



28. 教育実習における実践からの省察(科目等履修生1月)②

目標:グローバル化が進展する中で、日本の農業はどのような方法で外国産の農産物に対抗しているのかを考察する

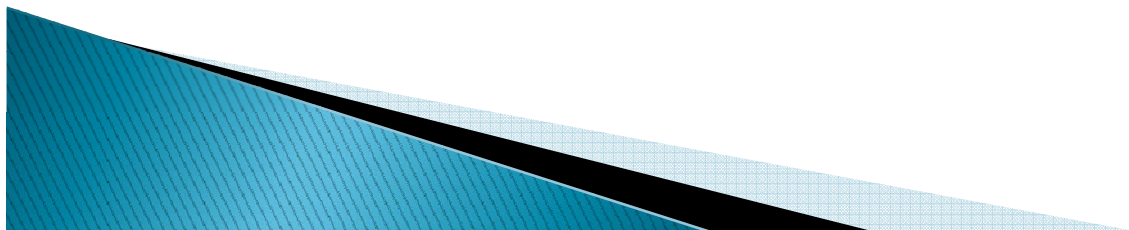
1. りんごの輸入自由化:
安い外国産のりんごの輸入／他地域(長野県や岩手県, 秋田県)との競争
2. 発問
「1個100円のリんごを販売している農家Aと, 1個50円のリんごを生産しているBがいる。さらに外国産から1個30円のリんごが輸入されている。もしスーパーでりんごを買う機会があればどれを買う？」
3. 予想される回答:「1個30円」
4. 発問:「なぜそのように思うのか」
5. さらなる働きかけ:「1個30円のリんごは50円のリんごより病気になる確率が高いという情報をみんなが知っていたら, どちらのリんごを買う？」
6. 予想される回答:1個30円のリんごと1個50円のリんごで回答が分かれる
7. 発問:「なぜそのように思うのか」
8. まとめ:「同じりんごでも, 品質と価格のどちらを優先するのか, 言い換えれば日本の農業を守っていくにはみんなの行動に左右されている」

29. 実習生Bのその他の省察

- ▶ B:「仏教を始めた人は誰？」という発問の時, 生徒は本当に分からなさそうだった。少しニヤケた感じだった。
- ▶ 指導教員:じゃあなぜ生徒はそのような反応をしたのだろう？
- ▶ B:臨機応変に対応すべきだった。

- ▶ 別の学生:用意した指導案が生徒のレベルに合っている？
- ▶ B:できが悪かった。

(いずれも大学4年3月)



30. 実習生Bの省察の特徴

- ▶ 自分が感じたこと／思いついたことを「そのまま」述べている。自分がその場において“FACE”を維持しながら乗り切ることが一番の課題
- ▶ 実習生Bにとって、省察とは自律的な職能発展をするための過程ではなく、「権力者・権威者」である指導教員から与えられた課題
- ▶ 問われていることに応えない／応えられない。ポイントがずれている。
- ▶ 教科知識の不十分さに気づいていない／気づこうとしない。(自分の失敗からの無意識的な逃避／Bにとってはトリビア的知識＝教科知識)

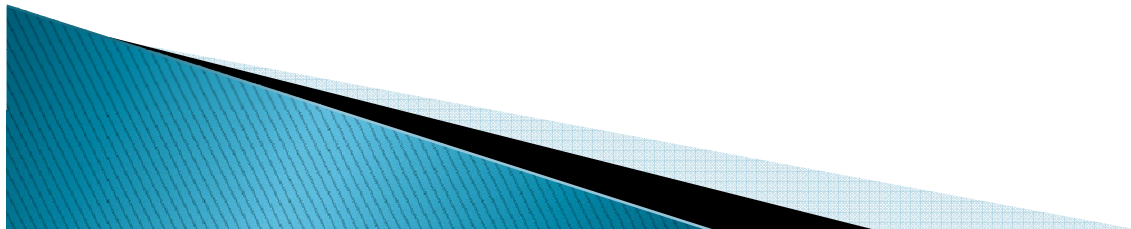
30. 実習生Bの長所①

① いじめの被害者経験と教育観のつながり

いじめられた経験から生徒の心を育む教育をしたい、相手の心を想像させたい(=相手の気持ちを推測させる)それを社会科教育につなげたい(大学4年7月)※大学教員からのアドバイスなのでどこまで自発的なものなのか?

② トリビア的知識へのこだわり

19世紀のインドの独立運動についての授業で、ラクシュミー・バーイーに触れる。(科目等履修生2月)



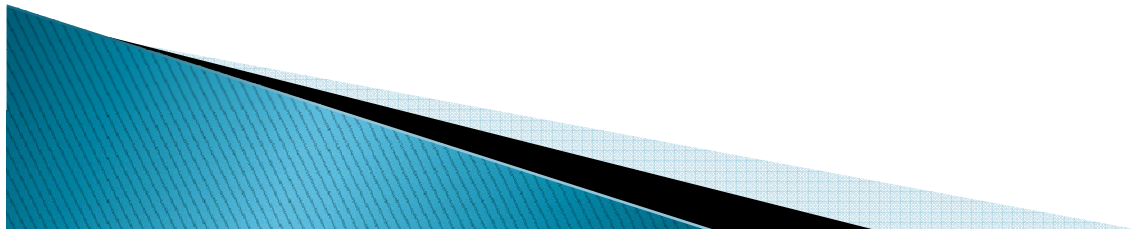
30. 実習生Bの長所②

③ 資料や掲示物を使った授業の工夫

特別支援学級で多動性の兆候がみられる子どものために掲示物を利用(大学4年9月)／「主権と国際法」(中学社会公民的分野)で自分の中学時代の地図を資料として利用。

④ 他者への優しさ

ネガティブ思考の公務員希望の友達に「今は苦しいかもしれないけれども、プラスになるはずだ」「悩んでいる生徒がいたらこのように声をかけてやりたい」(大学4年3月)



31. 実習生Aにとっての「壁」

自己尊重感の欠如(自己有能性を手っ取り早く感じる手段としての実習)

- ▶ 苦手なことを回避→やるべきことをやらない(課題未提出, 遅刻, 欠席)
- ▶ 周囲と比較して自己有能感を得られること(サッカー, ダンス, 授業中に生徒を盛り上げる事)は積極的に行う。
- ▶ つらく感じる事(例 文献を読んで探求するなど机上での学習や一人での指導案作成)は極力回避
- ▶ 他の実習生に対する「抑え込み」(批判を許さない雰囲気)
- ▶ 他者批判(大学, 高校, 教員, ほかの実習生)
- ▶ 他の実習生への指導には興味・関心を持つ

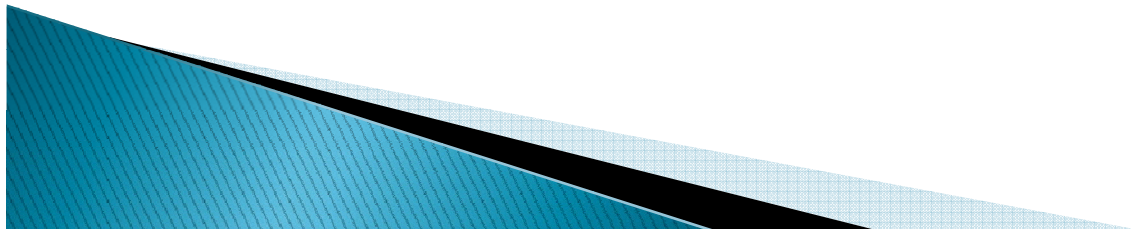
32. 実習生Bにとっての「壁」

①他者とのコミュニケーションに対する苦手意識

- ▶ 中学時代いじめの被害体験
- ▶ いつも一人だった高校時代
- ▶ 大学自治会における土下座事件
- ▶ ゼミ生や他の実習生からの「言っていることが分からない」という批判

②自己探求からの無意識的な逃避

「いつか自分に向かい合うのが嫌だと言ったと思うんですけど」(科目等履修生2月)



31. 実習生Cのある日の授業(大学3年10月)①

①課題

幕府の滅亡の説明

②実習生Cが調べた内容

歴史的事項および年号

- ▶ 江戸時代にあったこと(徳川家康, 鎖国, 参勤交代, 三大改革, 一揆等)
- ▶ 幕末の出来事(ペリー来航, 日米和親条約, 安政の大獄, 桜田門外の変, 薩長同盟, 大政奉還, 戊辰戦争)

徳川家康が征夷大将軍となると江戸が始まる。

戸にあつた事 鎖国 参勤交代 - 一揆 改革(享保寛政 天保)

大政奉還、桜田門外の変、薩長同盟、

戊辰戦争、安政の大獄、171-来航

日米和親条約、etc

池田屋事件、禁門の変、

幕府の滅亡

明治天皇が即位すると、吉備運動は活発になった。

(新政府側) - 件々リスの助力を受ける。

(幕府側) - フランスの助力を受ける。

1867年(明治3日) - 大政奉還

12月9日 - 王政復古の大号令

激突 - 戊辰戦争(1868.1~1869.5)

(鳥羽休兵の戦い)

9月 江戸無血開城と西郷隆盛と勝海舟の会談 30

長岡戦争 - 奥羽越列藩同盟

1603 - 徳川家康 - 爆誕

1641 - 鎖国の体制

1761 - 享保の改革

1787 - 寛政の改革

1841 - 天保の改革

1853 - ペリー来航

1854 - 日米和親条約

1856 - 川下田へ

1859 - 安政の大獄

1860 - 桜田門外の変

1866 - 薩長同盟

1867 - 大政奉還

1868 - 戊辰戦争

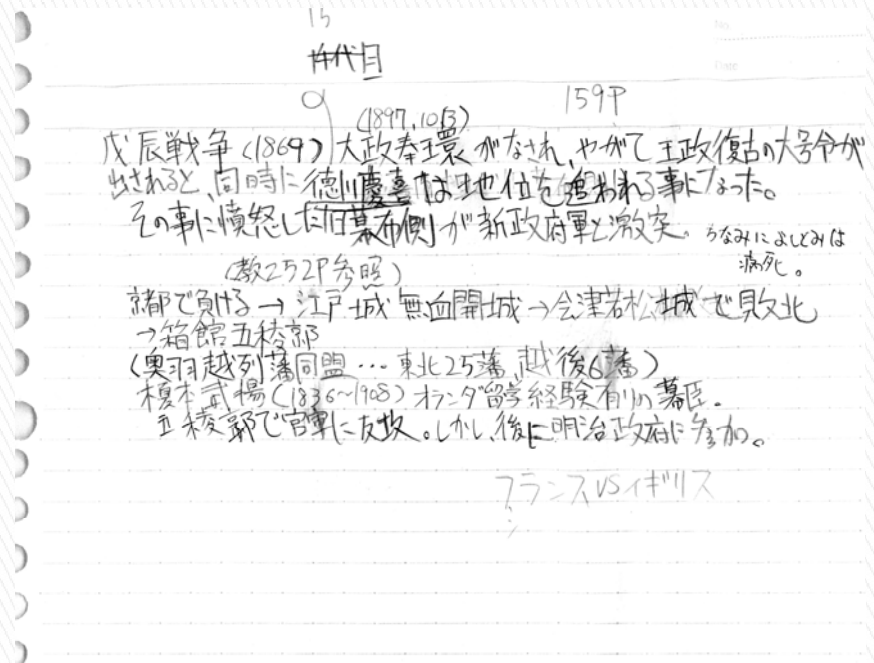
江戸

32. 実習生Cのある日の授業(大学3年10月)②

③ 戊辰戦争の説明の概要

大政奉還がなされ、王政復古の号令が出されると、同時に徳川慶喜は地位を追われることになった。そのことに憤怒した「旧幕府側」が新政府軍と激突。京都で負けて、今度は江戸城で無血開城、そして会津若松城で敗北して箱館五稜郭でも負けました

※出来事の流れを起った順番に説明



用意した授業用ノート p.2

33. 実習生Cのある日の授業(大学3年10月)③

場面①

C 「皆さんおはようございます。こんにちは」

S (笑い)

C 「相変わらず、字が汚いですけどよろしく願っています」(一生懸命、板書を始める)

S1 「面白い先生いたんだね」

S2 「先生、ノート、結構書きますか？」

C (S2に近寄って、ノートを見せて)このぐらい書きます」

S (笑い)

S2 「なかなか折れないよね。心強いよね。」

S3 「俺、この先生の授業、絶対寝る気しないよ」

C (自分の板書を終えて)「字がガッタガタだな～」

S (笑い)

34. 実習生Cのある日の授業(大学3年10月)④

場面②

C 「江戸無血開城の時に活躍した人を知っていますか？」

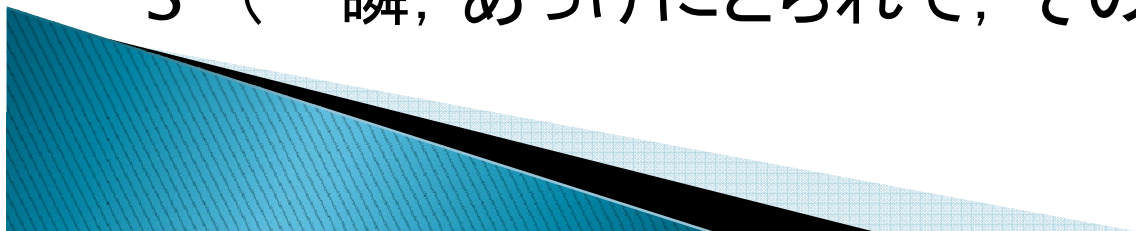
S4 「知らない」

C 「教科書には載っていないんですけど、中学の時の教科書に載っていると思います。」

S5 「勝海舟」

C (勝海舟と西郷隆盛と板書)「以上、簡単すぎますがこれで幕末の説明を終えます」

S (一瞬、あっけにとられて、その後拍手)

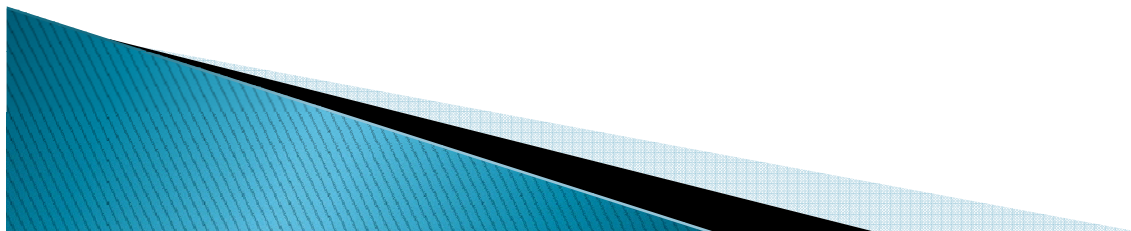


35. 実習生Cの授業後の振り返り

- ▶ あまりにも(幕末の学習)内容が多すぎて、何をやってよいのかわからなくてとりあえず教科書の内容をおさえればよいと思っていたら、中学や高校の授業を思い出して、いろいろ付け加えていったら崩壊した。
- ▶ 生徒の質問(英仏の薩長、幕府へのそれぞれの援助の具体的内容)に答えられなかった。※「読んだ本には書いていなかったなので、勉強不足ですいません」と答えた。
- ▶ 発問のタイミングが分からなかった。
- ▶ 発問をできたのは進歩。
- ▶ 「生徒を見れているようで、見れていなかった」
「わかりきった授業をしてしまった」
説明をしなかった、できなかった。

36. 参観した学生からのコメント

- ▶ 板書の書き方が(前年の模擬授業の時から)変わった。うまくかけるようになったし、生徒の何気ない質問にも答えられるようになったことが進歩
- ▶ 生徒とのコミュニケーションが多い。皆と笑っているのが印象的だった。
- ▶ 生徒が受容してくれていることを、自分の自信につなげてほしい。
- ▶ もっと自信を持ってほしい。
- ▶ 生徒の質問には答えるべき。



37. 指導教諭からのコメント

場面①

指導教諭 生徒に身につけさせたい観点は何ですか？

C 意識していなかったんですけど。(略)自分自身で授業内容をおさえていなかったんで。

(Cに対する指導内容)

- ▶ 「なぜ幕府はつぶれちゃったんだろう」という思考判断の授業でもよい。
- ▶ 知識・理解があれば板書と説明だけでも良い。
- ▶ 説明をしている時は、きちんと生徒を向く。
- ▶ 今は自信がなくて当然。
- ▶ 「引き出し」を多く持てるようにすること。それには経験が必要。
- ▶ 板書では重要事項にアンダーラインを引く。色を変えると、生徒が書くのに時間がかかる。
- ▶ C先生がいると生徒の良さが引き出されてくる。

38. 生徒からのコメント

- ▶ 授業楽しかったです(絵文字)。先生がんばれー(絵文字) もっと色チョーク使ったほうが黒板見やすいよ!!!ファイト(日の丸)Cティーチャー
- ▶ 先生の2回とも授業, とても楽しかったです。説明する時, みんなのほうを向いて話すといいと思います(絵文字)。やさしくてとてもいい先生になると思います。頑張ってください。※「勝」→2本でいいと思います(絵文字)(笑)
- ▶ (略)要点ごとにバシッとまとめられていてわかりやすかったと思います。書いたことの説明が, 黒板に書いたことをそのまま読んでいただけだったので, もう少し+αの説明があってもいいと思います。
- ▶ 無

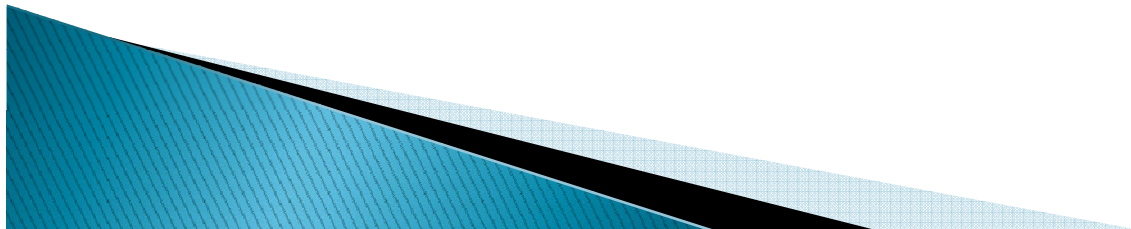
39. 指導教員の実習生Cの省察支援

- ▶ 実習生Cとしては最大限の準備をした。(受容)
- ▶ 一生懸命準備をしたつもりであるが、実習生本人が自覚している通り「なぜ幕府が滅亡したのか」という因果関係が全く触れられていなかった。歴史的出来事を年代順に並べただけだった。本人の言うとおりの西南戦争(次回の課題)の原因と結果はきちんと押さえてくる(学習課題の明確化)
- ▶ 自分の行った授業の中で、最もよかったシーンもしくは悪かったシーンを思い出して、何をしたのか、どのようなことが起こったのか、なぜその出来事は起こったのか/その出来事からの学びは何か、次回もし同じ局面に立ったとしたらその対策として何をするか、を考えて日誌に記入して提出する。(有益な経験の発見のための支援)

40. 実習生Cの省察①

(1)本日の授業を準備するにあたり、あなたは何が起きると予想し、そのためにどのような準備をしましたか。
(行為)

まず江戸時代の出来事を列挙し、簡単に説明できるように予習をした。それらの時代が、今までの歴史の推移によって終わりつつあることを確認させ、幕末はどのような時代であったかを説明する予定だった。なので表面的な知識でも押さえていこうと思ったが、過去に自分自身が学んだ日本史の知識が沸々と頭の中によみがえり、それらを断片的に付け足した。

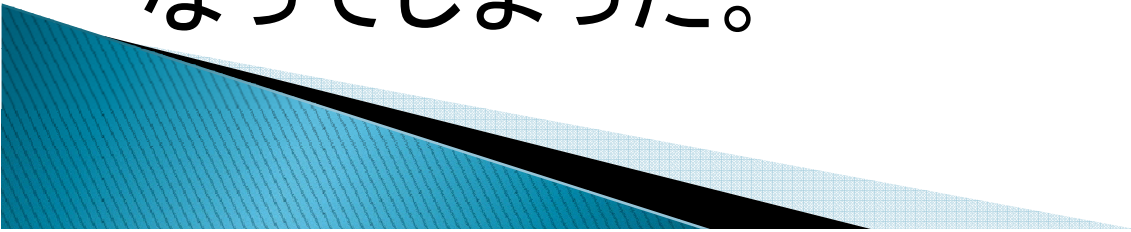


41. 実習生Cの省察②

(2) 実際には何が起きましたか。(行為の振り返り)

幕府と明治の因果関係を説明しようとしたものの、説明不足に終わった。

予備的な知識の説明(本質的な事とはかけ離れる知識の解説)、授業の中身が薄くなり、中学時代の日本史のおさらいになってしまった。

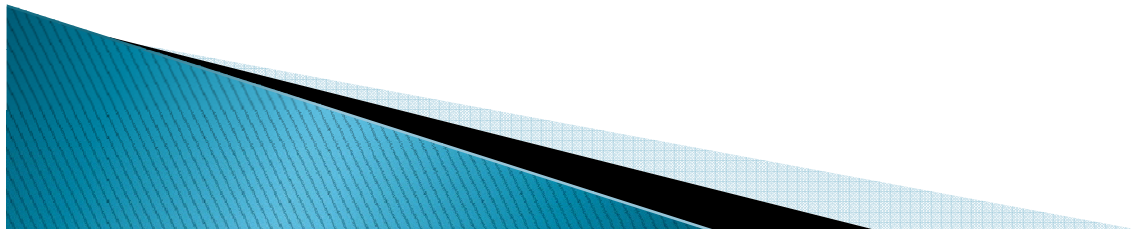


42. 実習生Cの省察③

(3)その時に、あなたは何を考え感じましたか。そして生徒が何を感じたとあなたは考えますか。(行為の振り返り)

自分自身が資料の適切な取捨選択をしていないと感じた。また具体性が欠如していた。

生徒自身は具体例を求めても返答がなかった為に、疑問だけが残る形になり彼自身の望む学びが得られていないように感じた。



43. 実習生Cの省察④

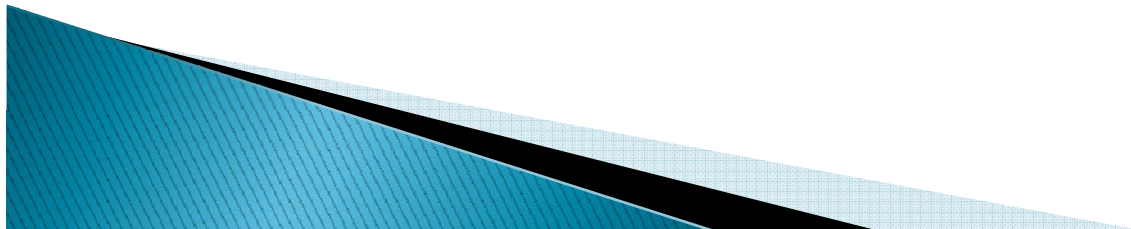
(4)この経験からの学びは何ですか。(本質的な諸相への気づき)

資料及び学習内容は適切に取捨選択されていなければならぬ。それがなされていなければ、獲得すべき知識も得ることはできない。

(5)次の授業においてどのような工夫をしますか。

授業において獲得すべき知識を明確に定める。

次の授業では西南戦争の部分を学ぶために、西南戦争の起因と結果だけは確実に抑える(※原文ママ)そのうえで、思考判断力の出来る授業を作ることができるように心がける



44. 実習生Cの省察の特徴

- ▶ 自分が感じたこと／思いついたことを「そのまま」述べている。
- ▶ 実習生Cにとって、省察とは職能発展をするための過程ではなく、「権力者・権威者」である指導教員から与えられた課題
- ▶ 生徒に受容されたことは「良い経験」となりうる
- ▶ 他者から指摘されたことを基に成長発展をするという意識がない。「あいつら、口ばかり」「すべて責任を押し付けてくる」
- ▶ 教科知識の不十分さに気づいているが、「出来ないものではない」「そんな先生はいなかった」(教師の役割や授業に対するバイアス)そして時にネガティブ発言「私みたいなのが教師になれるのでしょうか／なって良いのでしょうか」

45. まとめ:3人の実習生と省察

3人の実習生の省察は、あくまでも自分がその場を乗り切るための省察であって、いずれも環境(何に遭遇し、何に対処しなければならないのか)段階にも到達していない。

(理由)

- ① 3人の実習生は、いずれも自分の「欠損感」を埋める手段としての教職志望。
- ② 省察のプロセスは自分に対する問い直しであって、「欠損感」の再確認につながる。「自分に向き合うこと」に対して意識的／無意識的な抵抗を見せる。
- ③ 結果として(少なくとも中・短期的には)省察が「良い経験」となることはない。

→このような実習生への指導は「受容」が基盤

「教えるという『他律化する働きかけ』と学ぶという『自律的な働きかけ』のバランスを崩す」(田中, p.35)

46. 参考文献

- ▶ コルトハーヘン著, 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
- ▶ 田中智志. (1999). 「教育の本態」. 田中智志編. 『〈教育〉の解読』. 世織書房. pp.3-65.
- ▶ Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education, 50(3)*, 173-181.
- ▶ Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11(3)*, 47-71
- ▶ Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2008). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. NY: Routledge.