

教育実習生の事後的省察を支援する方法についての考察

—事後指導における協同的な活動の批判的検討を通して—

富 安 慎 吾

1 研究の目的と方法

藤原顕(2011)は、教師教育における「省察論的転回(reflective turn)」について、「教師教育の焦点を、理論や技術の習得から実践を巡る省察へと転回させる」ものであると指摘している(p.100)。近年の教育実習に関する先行研究を見ても、カンファレンスを組み込んだリフレクション・プログラムの開発を行う馬野範雄他(2015)や、教育実習を経験した学生のリフレクションする力の実態を検討した川口諒他(2011)など、省察(リフレクション)をキーワードとするものが少なくない。その背景には、技術的合理性を求められる「技術的熟達者」から「省察的実践家」へと教師という専門職を捉える視点を変化させることを促すことになっ

たDonald A.Schon(1983)の議論や、リアリスティック・アプローチを提起したFred Korthagen(ed.)(2001)の議論の影響を見ることが出来る。

この中で、Korthagenは「グループ学習は省察を促進するうえで不可欠」であると述べ、「協働的省察」の重要性を指摘している(p.152)。一方、村井潤(2015)は、Korthagenの議論を承けた上で、特に体育科を中心とした日本の研究の状況について、「教育実習において実習生同士がどのような集団的な学習活動を行っているのか、また、その指導方法についての研究は管見の限り見られない」と指摘している(p.251)。この点については国語科についても同様である。省察的実践家への道にありある教育実習において、その協同的な活動の中での省察を支援するための理論・方法につ

いて検討する必要がある。

そこで、本研究では、実習生同士の協同的な活動のうち、特に教育実習を終えて大学に戻ってきてから行う事後指導における活動に注目し、そこでの事後的省察をどのように支援できるかを検討することを目的とする。事後指導に注目するのは、そこで行われる事後的省察が、教育実習生が自身のフレームを省察する上で重要な役割を果たすと考えられるためである(詳しくは後述する)。

検討は次の方法によって行う。

- ① 事後的省察について理論的に検討する。
- ② ①に基づいて事後的省察を支援する方法を検討するための観点を設定する。
- ③ 既存の教育実習の事後指導における学習活動について、②に基づいて批判的に検討することによって、設定した観点が機能するかを検証する。

2 事後的省察についての理論的な検討

事後的省察については、理論的にどのようなようにとらえることができるか。ここでは、①省察のタイミング、②省察の対象と内実、の二点から検討する。

2の1 省察のタイミング

まず、省察にはどのようなタイミングが考えられるか。村井尚子(2015a)は、ヴァン＝マーネンによる省

察のタイミングについての分類を次のように示している。

ヴァン＝マーネンは時間性からみた反省性(Reflectivity)について次の四つに分類して論じる。

- ① 予期的な省察(引用者略)
- ② mindfulness(心が常に状況のうちにあり続ける)(引用者略)
- ③ 活動的あるいは相互行為的省察(引用者略)
- ④ 事後的省察(引用者略)

このようにヴァン＝マーネンは行為と省察との関係を時間性の観点から、①の行為の前に行われる省察と②および③の行為の中での省察、④の行為の後の省察の3つに大別している。(p.176)

ヴァン＝マーネンの示した四つのタイミングのうち、教育実習の事後指導における省察は「④事後的省察」にあたる。では、この事後的省察にはどのような意義があると考えられるのか。

四つのタイミングのうち、②③は、Schönを参照する議論では、「行為の中の省察(reflection-in-action)」としてその重要性が指摘されてきた。しかし、村井は「行為の中の省察」を重視しすぎることは、「実践の自然な流れを損なう」ものとして批判的に捉えている。

教室で授業を行っている最中に自分が「なぜ、そして何をやっているのか」を常に意識し、その「行為のねらい」や「方法」のオルタナティブについて

考察することは、新任教師や教育実習生のみならず、経験を経た教師にとっても容易なことではなく、教師に過剰な意識を求め、実践の自然な流れを損なう帰結をもたらすと考えられる。(p.178)

同様の主張は、Fred Korthagen(ed.)(2001)においても、「あまり意識的でない状態で種々雑多な何百もの決断を下しながら教師は授業を進めているのである」、省察することはほんの数回しかない、と私たちは考えるのです」(p.230)と指摘される。

これに対し、④の事後的省察の意義は、村井尚子(2015b)において次のように指摘されている。

この行為が、本当に子どもの未来を見据えた時に善いものであったと言えるか、他にもっと適切なオルタナティブがあったのではないか、それは行為の後になってから振り返られるべきものである。

子どもが目の前からいなくなった放課後、あるいは帰宅後に、その日の出来事を振り返り、行為についてリフレクションをしたり、同僚や友人と共にリフレクションを重ねることで、自らの行為の前提となつている子どもも観や教育観について現象学的な態度で捉え直し、熟慮することによって、次に同じような状況にであった際に、よりタクト豊かに(子どもも善に向けて瞬時の判断を行ないつつ)行為できる教師へと成長していく。(p.185)

事後的省察は、実践のさなかには十分に省察できな

いことがらを省察するタイミングであり、次の実践における判断に向けて行われるものである。

2の2 省察の対象と内実

それでは、この事後的省察においては、何が省察の対象となっているのだろうか。

これを考えるときに参考になるのが、久保研二・木原成一郎(2013)である。久保らは、教師教育におけるリフレクション概念についてSchönの議論を通して検討する中で、Schönの述べるリフレクション＝省察が、主に「行為の中のリフレクション」(行為の中の省察)を対象として「行為についてのリフレクション」(行為の中のリフレクションを事後的に言葉にしたり、行為の中のリフレクションをしなかった出来事を言葉にしたり、その言葉にしたものを振り返ったりするリフレクション＝事後的省察)を行うことを重視するものであることを確認している(p.91)。また、省察の対象について、「自己の実践」だけではなく、「他者の実践」や「理論」を含めた三種を対象とすることを提案している(p.92)。

では、これら三種を対象とした省察はその内実として何を省察すると考えられるだろうか。この点については、再び村井尚子(2015a)を参照することができる。村井はヴァン＝マーネンが示す省察の四つの水準を示している。

(1) 一部は慣習化され、また一部はルーチン化され、

また一部は直観的、前反省的、あるいは準反省的な合理性に基づく日常的な思考と行為―我々の日常生活のうちには組み込まれた常識的な考察と行為の水準。

(2) 偶発的かつ限定的な仕方で行われる日常生活における実践的な諸経験への省察―自分の経験を言葉に置き換えたり、自分の行為に説明を加えたりする。出来事について順を追って話したり、ストーリーを語ったり、経験則や実践的な原則、するべきこととしてはいけないことといった、限定的な洞察を定式化したりする。

(3) より体系的かつ継続的な仕方での自分自身や他者の経験への省察―日常的な行為への理論的な理解や批判的洞察を深めることを目指す。省察の対象である現象にさらに意味を付与するために既存の理論が使用される。

(4) 自分たちが理論化の形式を省察するその仕方への省察―知識の本性、つまり知識が行為においていかに機能するか、自分たちの実践的な行為を能動的に理解する際にいかに知識が適用可能かといったことについて、我々はより自己反省的に把握できるようになる。教育者にとつては、より思慮深く、反省的に行為するためだけでなく、反省的な経験や我々が用いている知識の型の本性と意義を理解するためにも重要となる。(pp.180-181)

村井はこのうち(3)および(4)を繰り返すことを

「メタレヴェルの省察」と呼び、これらが「教育的タクト」＝「身体に身についた知」(p.180)を身につけるために「大きな意味を持つ」と指摘する。

現象学的な観点からみれば、我々は自然的態度のうちには日常を過ごしており、既存の理論によって子どもや状況を見る見方からはなかなか離れることが出来ない。言い換えれば、我々が子どもにとってこうすることが善であると考える行為をしているその行為のうちには、ある種の理論に裏打ちされた我々自身の前判断、前理解が含まれているのである。そこで、子どもとともにある生活世界の具体的な状況において我々が行なった行為、我々の判断に、どのような価値づけが内在しているのか、その自明化した前判断、前理解を括弧に入れる現象学的な態度で省察(現象学の用語でいえば現象学的反省)を行なうことで、その状況を子どもがどのように経験しているのかが明るみに出され、我々自身の価値に対する態度、思考枠組みが見直されることになる。(p.181)

メタレヴェルの省察は、「現象にさらに意味を付与するために既存の理論」を使う(3)の水準の省察と、「既存の理論」＝「我々自身の価値に対する態度、思考枠組み」自体を見直す(4)の水準とを繰り返していることである(p.181)。

ここで村井が述べている「既存の理論」＝「価値に対する態度、思考枠組み」については、細川太輔(2013)

がKorthagenを参照しながら「フレーム」と呼ぶものと同様であると考えられる。細川は、Korthagenが実践知として述べる「ゲシュタルト」「スキーム」「理論」を整理し、これを総称して「フレーム」と呼んだ。「フレーム」について細川は次のように述べ、省察の過程でそれを見つめ直す意義を指摘している。

フレームは教師の児童観・教師観・教育観といった教育的な知識だけでなく、教師が今まで生きてきた人生観・生活観、または信念(beliefs)などによって包括的に構成されている。教師のフレームを行為から明確にし、それを見つめ直すことにより、深めていく。その深めたフレームでまた実践を見つめ直してみる。このサイクルによって根本的な変容を長期的にとらえることができると考えている。(p.24)

先に見たように、「自己の実践」や「他者の実践」以外に「理論」を省察の対象としうるもの(することが必要だと考えられるもの)、最も深い深度の省察、メタレヴェルの省察)ではフレームを見つめ直すことが必要だからだと考えられる。藤原顕(2018)は、教師が既存の「規範・処方理論」を用いようとする場合には、「そうした理論をそのまま機械的に自らの実践に当てはめていくわけではなく、「自身の実践知」(＝フレーム)に基づいて、「外在的な資源としての理論を解釈しながら、自らの状況に合うようにそれを利用していく」(p.57)ことを指摘している。外部の理論(「理

論」の借用・専有の過程の中でフレームが変容していくことを指摘するものである。

さらに、渡辺貴裕(2013)は、「実践の中の理論」(＝フレーム)の変容は、「実際の教室ですでに取り組まれた実践事例をもとに、その解釈を深めるという形」で行うだけでは難しい場合があることを指摘し、仮想的な実践の場において省察を行うことの可能性を述べている(p.74)。「自己の実践」や「他者の実践」は実際に学習者を前にした実践のみに限定されるものではないと考えることができる。

以上の検討から、事後省察は、A「その最も深い深度ではフレームの見直しを目指すもの」であり、そのために、B「自己の実践」(他者の実践)「理論」を対象とすること」を確認することができた。

3 事後省察を支援するための観点の設定

それでは、その支援のための方法はどのように考えることができるだろうか。

事後省察が、「自己の実践」のみならず「他者の実践」や「理論」を対象としうる以上、省察は協同的な活動としても行われる必要がある。久保・木原(2013)は、「自己の実践」以外に対する省察は「起こりにくい」ということを指摘した上で、それでもそれを起こすためには、(1)省察を起こさせるような「課題提示が重

要になってくる」とともに、(2)「他者との対話をを行い、他者の意見を聞くことで自分が意識していなかった課題に関する気づきや疑問が生まれてきて、学習への姿勢を変えていくことにつながる」(p.93)と指摘している。この点については、先に見たとおり、Fred Korthagen(ed.) (2001)も「他の実習生たちと経験を共有することで、それらの経験を構造化しやすくなると同時に、経験に関する他人の分析と自分自身の分析を比較することで、経験のとらえ方を新しく発見できる」と述べている(p.155)。教育実習の事後指導において協同的な活動を必要とするのも、ここに根拠を見ることができるといえる。

ここで考える必要があるのは次の二点である。

- ① 省察を起こさせるような活動の課題提示はどのようなものが有効か。
- ② 「他者との対話を行い、他者の意見を聞く」ような学習活動はどのように組織できるか。

3の1 課題提示という観点

山口恒夫(2008)は、Schönの議論を参照しながら、「問題状況」から「問題の設定」を行うことができるようになることが省察的実践家としての発達において必要であることを指摘する。

それは、「問題の解決」とは明確に区別された「問題の設定」であり、そのプロセスに焦点を当てることによってこそ「省察的実践」の意味が浮かび上が

るという思想である。それは、「現実世界の実践では、問題をはじめから実践家に所与として示されているわけではない」とか、「現実世界の実践的問題は実践家に対して明確な構造物として現前しているわけではない」という表現で表されている。(p.2)

ここでは、「問題の設定」とは、「ある志向のもとに対象を「名づけ(name)」「枠組みをあたえる(frame)」過程に他ならなく」とされる(p.5)。この山口の議論を引き受けた藤原顕(2011)では、このことが具体的な省察場面をもとに例示されている。

このような議論を参照したとき、事後的省察を生起させるような課題提示は、実習生に「問題状況」から「問題の設定」を行わせるようなものである必要があることになる。

3の2 学習活動という観点

それでは、「問題状況」から「問題の設定」を行わせるような学習活動において、他者との協同的な活動はどのように組織できるだろうか。ここでも山口(2008)の指摘を参考にしてみよう。

他の実習生との議論によって「別様の可能性」を知る。これらの段階で重要と思われるのは、適切なスーパービジョンと学生相互の省察の共有と他者の異なった視点に出会うことである。(p.7)

ここでは、他者との共同的事後的省察によって、「別様の可能性」に接し、そのことによって省察が起

ることが期待されている。このとき、「別様の可能性」を知ることを含む活動として山口が示しているのが看護教育の領域で行われてきた「プロセスレコード」という取り組みである。この取り組みでは、教育場面で起こった児童生徒の言動について、実習生が感じたり考えたりしたことや言動、分析・考察を記述することでエピソードを語り、それを元に他者と経験を共有したり、自分の傾向性を知ったりすることがねらわれている。

この議論については、藤原(2011)が、教育場面で起こった出来事について事後的に記述(叙述)することを「物語化」として着目していることに注目してみたい。藤原は次のように述べる。

このような「叙述」は、実践経験の中から、行為の中の省察に焦点を合わせて、それを物語化することである。この場合、物語化とは、行為の中の省察において経験された種々の出来事を振り返って描写し、それらを意味付け関連付けていくことを意味する。こうした行為の中の省察における問題の設定とそれへの対応といった経験の物語化は、行為の中の省察がどのように行われたのかを理解可能にしている点で、重要な試みだと見なせる。(pp.108-109)

このような「物語化」に着目した議論には島田希(2009)など、「ナラティブ」に関する方法論を巡る研究が見られる。

教師たちは自らの知識をたびたび逸話や物語といったナラティブ・モードによって表現し、交換する。(p.14)

島田の指摘するように、ナラティブ・モードによる「物語化」は教師の熟達において、その省察を支える重要な行為である。

これらを元にとすると、事後的省察のための学習活動は、問題状況から問題の設定をめぐる物語を他者とともに語る学習活動として構想することができる。

整理すると、以上で設定した観点は次のようになる。

まず、事後的省察は次のような性質を持つ必要がある。

A その最も深い深度ではフレームの見直しを目指すものであり、

B (自己の実践) (他者の実践) (理論) を対象とする

こと

そして、この性質を備えた学習活動は次のように組織することが有効であると考えられた。

C 課題提示として、教育実習における問題状況から問題設定を行うことを促し、

D 学習活動として、他者とともに教育実習におけるエピソードを語る物語化を行うことを促すこと

観点BCDは、観点Aの達成のために必要なものとなる。以下では、この四つの観点をもとに、既存の事後指導における活動を批判的に検討し、これらの観点が分析の観点として機能するかを検証する。

4 批判的考察による検証

4の1 事後指導の概要

批判的考察の対象とする教育実習の事後指導の概要は次の通りである。実施者は稿者である。

実施…2015年11月20日(小学校実習四週間お

よび中学校実習一週間を終えた後)

対象…A大学教育学部三年生一八名(いずれも小学校において国語科の授業を三人一組で行った者。配当クラスは一年～四年、六年に分散している)方法…事前課題として次のことを課した。

- ①「国語の授業を行って考えたこと」として、「国語科授業デザインパターン」(後述)から三点を選んで、ふりかえりのレポートを書くこと。
- ②「国語科授業デザインパターン」について、それぞれの「問題がわかるか」「解決がわかるか」「重要だと思うか」「1…わかる/重要だと思わない」の七件から選択し、回答すること。
- ③「国語科授業デザインパターン」から、「よく行った(行おうとした)もの」「難しい(やり方がわからない)もの」をそれぞれ二点ずつ選択し、回答すること。

当日の活動では②③の回答と配当クラスを元にグループ分けを行い、「同じ配当クラスの実習生が同じ

グループにならない」「行ったパターンの傾向が異なる者同士が同じグループになる」ようにした。ひとつのグループは三人～四人で構成し、活動は次のように行った。

- ① あらためて「国語科授業デザインパターン」に目を通し、特に話題にしたいことを考える。
- ② 一回目の話し合いを行う(二〇分)
- ③ グループを変え、二回目の話し合いを行う(二五分)
- ④ 話し合いを踏まえてふりかえりレポートを改稿する。話し合いは、特に結論を求めるものとはせず、それぞれの考えたことについて意見交換することを課した。また、二回目の話し合いでは、一回目の話し合いとはまったく異なるメンバーのグループになるようにした(同じ配当クラスの実習生は同じグループにならないようにした)。

この活動では省察を支援するメディアとして「国語科授業デザインパターン」を用いている。これは国語科授業デザインの方略の一部を記述したものであり、実習生に外部の〈理論〉を提示する役割を担うとともに、〈自己の実践〉を物語るための言葉を提示するものになっている。方略の記述には、パターンランゲージという方法を用いており、授業デザインの方略記述の先行例としては、Pedagogical Patterns Editorial Board(2012)が代表的である。事後指導で使用したものは一六のパターン(個々の方略のことをパターンと

呼ぶ)で構成されており、その全体は表一のようになっている。

表一 国語科授業デザインパターン一覧

01 ねがいの羅針盤	09 ゆさぶりのしかけ
02 活動の意味の検討	10 個と全体の往還
03 存在感のあるめあて	11 言葉つなぎ
04 渴望感のある導入	12 学習可能性の探索
05 オーナーシップ意識	13 遍在する教材
06 発見のデザイン	14 目にみえる道しるべ
07 ふりかえりエンジン	15 言葉の水量調節
08 思考を生む問い	16 思考の交通整理

【渴望感のある導入】や【存在感のあるめあて】などの言葉は方略(パターン)のタイトルである。パターンランゲージでは方略にタイトルをつけることにより、出来事を物語る際にそのタイトルを語彙として使うことができるようになっていく。個々のパターンは、次頁の図のように、ねらいたい学習の姿を考えたときに、その背景を原因として起こる「問題」を「解決」する構造を取っている。

省察のメディアとして用いたパターンランゲージは、問題発見・問題解決の構造を取っている。そのため、教育実習における問題状況からの問題設定を促し

たと考えられる(観点C)。また、活動は異学年異学級を担当した実習生とともに行ったことから、〈他者の実践〉のエピソードについても省察する機会になっており、加えて、教育実習の文脈とは異なるものとして、パターンランゲージが示す〈理論〉と出会う機会でもあった(観点B・D)。

それでは、これらのしかけは、フレームの見直しを目指すこと(観点A)については支援しえたのだろうか。

4の2 事後指導の実際

ここでは、実習生阿土(仮名)に着目し、阿土が活動の中でどのような省察を行っていたかを明らかにすること。ここで、活動が実際にどのように機能したかについての批判的検討を行うことができるはずである。検討には、阿土が参加した二回の話し合いを文字に起こしたものと、阿土のふりかえりレポートを用いる。

阿土は教育実習では六年生を担当し、教材「鳥獣戯画」を読む」を用いた単元に取り組んだ。事前課題においては、特によく行った(行おうとした)ものとして【渴望感のある導入】と【言葉の水量調節】を、特にこれは難しい(やり方がわからない)ものとして【ゆさぶりのしかけ】と【学習可能性の探索】を選んでいた。

話し合いの中では、特に【渴望感のある導入】とそれにつながる【存在感のあるめあて】が話題となった。阿土が属するグループがどのように議論を行ったかを見てみたい。

4の2の1 一回目の話し合い

阿土は活動の冒頭において次のように自分の省察を示した。
 (阿土:C)次に、特によくやろうとしたパターンの

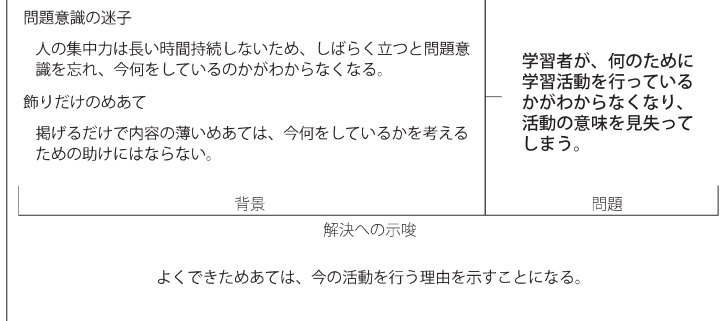
【渴望感のある導入】ってというのは、えっと、これは、せ、【存在感のあるめあて】につながるかなと思うんですけど、実習が始まる前は、めあてさえ立てれば授業の方向性がうまくいくんじゃないかなと思っ

03

学びの意味を感じられる授業にしたい

存在感のあるめあて

単元計画を考えるときに／授業を実施するときに



そこで **めあてを学習の意味や価値を示すものとして位置づけ、学習活動に取り組むための基準点にする。** 解決

たとえば

- ・めあての設定に十分な時間をつかい、なぜそのめあてに取り組むのかを考えるようにする。
- ・活動の途中や終わったあとにもう一度めあてをふりかえる時間を持ち、今の状況について考えるようにする。
- ・めあてをただ復唱させるのではなく、自分の言葉で言い換えさせたり、時には途中で書き換え更新させたりして、学習者自身のめあてになるようにする。

すると **めあてを元にして、学習者自身が何のための活動かを考えたり、教師が活動の意味を説明したりすることができるようになる。** 結果

【ふりかえりエンジン】で授業を動かしていくためにも存在感のあるめあてにすることは重要。【発見のデザイン】をうまく生かすことを目指してめあてを決めるようにしたい。単元全体で大きな【思考を生む問い】を設定して、それをめあてにする手もあるだろう。
 めあてを達成する過程を【目に見える道しるべ】として記すことも、学習者の理解につながる。議論を伴うときには、【思考の交通整理】も行っていこう。

でも、そうではなくて、【渴望感のある導入】で、子どもたちがやりたいなと思ってることが、そのままめあてとして出てきて、だからこそ【存在感のあるめあて】になるんだなっていうことを学びました。えっと、特によく行おうとしたっていうのもあるんですけど、同時に反省点でもあるかなと思います。(107は発言番号。以下同じ)
 阿土はここで【渴望感のある導入】と【存在感のあるめあ

て」とつながるといふことを述べており、「めあてさえ立てれば」うまくいくと思っていた考え方が、「子どもたちがやりたい」という気持ちとつながるめあてとして出てこなければならぬ、という考え方へと変化したことをエピソードとして語っている。このエピソードを聞いたのは、実習生B(二年生配当)と実習生C(一年生配当)である。

阿土は「俺、全然でさくって、この【渴望感のある導入】が(C:あー)。あの、めあてを出すための(C:うん)説明の時間みたいな」(155)と述べ、「めあてを出す」ことをその時間の導入の問題として(説明の時間)の問題として語っている。これに対し、実習生Cは次のように自分のエピソードを語った。

(C:うん)自分たちのときに意識していたのが、あの、つながりがあるとき、二時間目とか、単元の二時間目とか三時間目に関しては、その前の単元で、もう、次に取り扱いたいと思ってる、何か、導入を、もう、先に考えておいて、その、そこに、子どもたちが(阿土:あー)それを知りたいって、最後に、その、2時間目にそういう導入をしたかったら(阿土:うん)、1時間目の最後に、例えば、「キツネの子って、何で汚したくなかったんだらう、ズボン」とか(阿土:あー)というのを最後に考えて、ちよっと尻切れとんぼみたいな感じにして、次の時間の導入で、何か、「この間、(こういう話で止まっていたけど)っ

て、「きょう、どうする？」みたいな(阿土:ふーん)。そしたら、案外、いやいや、それ何か知りたい、「私、家、帰って、分かったよ、それ」って出てくるから、「じゃ、それ、調べようか」みたいな感じで(阿土:へー)していたな。

阿土はこのCのエピソードを聞いて、「つながる終わり方(C:うん)。あ、そうなんだ」(157)と発言している。これは、阿土が「めあてを出す」ことを導入の問題として捉えていたのに対し、Cが前時の終わり方として語ったことによって、終わりの問題として改めて発見し、「名づけ(name)」たものと見ることが出来る。阿土は、「全然違う。何か、もう、六年生は(C:うん)一回終わらしてっていうか、一回振り返って、しつかり(C:うんうん、うんうん)、じゃあ、次は違う授業だよって感じだった」(159)と語り、その違いを明確に言語化した。このことは、実習生Bによって「わざとではないんだけど」前時で「活動が途中で終わっていった」ことで、次時に「子どもたちが勝手に」「期待するような反応」をしていた、というエピソードが語られることで、より強化される(165)。

一回目の話し合いにおいて、阿土はめあてを終わり方と結びつけてとらえる見方を発見したと考えられる。これは【存在感のあるめあて】や【渴望感のある導入】に記述されていた内容ではない。つまり、(他者の実践)として語られたことが、(自己の実践)とのちが

いとして省察されたことによる発見である。一回目の話し合いでは、ある程度フレームの更新に至る省察が起こっていたと言える。

4の2の2 二回目の話し合い

二回目の話し合いでは阿土は実習生D（三年生配当）・実習生E（四年生配当）とグループを組んだ。実習生Dは自身の実践の中で、単元全体の目的とそこに至るまでの学習活動に関する動機づけがうまくいかず、学習者の目的意識がつかないなかつたことを語っている。阿土はこれに対しては、次のように述べ、賛同した。

（阿土56）確かに、まあ、【渴望感のある導入】ができんとさあ、授業もうまく展開せんよね。（E：うん、思う）。先生が、「これ、やってよ」って言う始まり方でもいいと思うんだけど、子どもたちが、何でやらんといけんのんかとか、まあ、確かに、これ、できていないけん、やらんといけんなんて思わせんといけんかたなつて思う。

この点については実習生Eが自分のエピソードを語ることで補強し、実習生Dも同意した。しかし、このあとの展開においては、阿土とD・Eとの違いが見られるようになる。阿土は、実習の指導教員の言葉を引用しながら次のように述べている。

（阿土58）【渴望感のある導入】で言われたのは（E：うん）、先生が（E：うん）熱を持って行けみたいな、

自己のフレームを見直すメタレヴェルの省察に至る契機があったと考えられる。

しかし、この後阿土は「中学年とはちょっとちがうね、そこは」（277）と述べており、問題は実習生のフレームの違いというよりも、学年（発達段階）の違いとして回収されている。この点において、この話し合いはフレームの見直しまでには至っていないと考えられる。このことは、阿土がワークのあとに書いたレポートにもうかがうことができる。

この違いが生まれていると考える場面について特に議論しあったのが「渴望感のある導入」だ。高学年は導入で課題提起をする際、子どもたちの中から課題を見つけるよりも教師の見つけた課題を子どもたちにとっても同じように課題であると思わせることを重要視していた。つまり、課題自体は教師から受け取ったものであるかもしれないが、自分自身の課題として積極的に取り組むのが高学年だという考えだった。中学年ではその導入で、子どもたち自身から引き出すことが授業のやる気につながるという導入で課題をみんなと一緒にやって見つけることが授業を展開するうえでのカギだった。低学年では、やる気自体はあるのでそれを上手く導いていくように教師がするのが導入の役割だった。対話ワークを通して、それぞれの学年での必要感が違っていた。この違いを突き詰めると学年間の違

いを持つて（E：うんうん）（D：うん）。「これ、すごくない、すごくない、すごくない？」って言い続けて、確かにそうだって思わして、考えようとなつたら、それはもう渴望感のあるめあてをせ、設定できそうだなつて思つて（D：うん）（E：あーあー）、先生にはアドバイスを受けた。

これに対し、D・Eは相槌を打つてはいるものの納得はいかなかったようで、Eは「私のイメージだと（阿土：うん）、高学年は結構、なんかさ、『きょう（阿土：あ、そうか）、何々やります』で通じる気がするんだけど（D：うん）、何か、まだ中学年はそれが難しいかなみたいな」（268）と述べた。Dも「やっぱ、何か、反応が違うんよ（阿土：あー）、何か、『やって』って言ったときと、やりたいんだなつていうときの子ども生き生き感が違うとか（阿土：うん）」（272）と補足し、教師が説得的にねらいを説明することについて疑問を投げかけている。阿土はこれを受け、自身の授業について、「やりたいっていうよりは、やつとつたほうがいいかもしれないみたいなテンションにさせるのを目指した導入だったなつて思う、今振り返ると」（275）と省察している。

ここで顕在化したのは、教師が説得的に活動のねらいを設定するべきと考える阿土と、そうではないD・Eとの、教育実習の中で構成されたフレームの違いであると考えられる。ここには阿土が事後的省察として

いが見えてくると感じた。今回は時間が少なく満足のいくまでの議論は出来なかつたが、現場に出たときに少しずつ目を向けていたい。

阿土も述べる通り、二回目の話し合いは一五分であり、時間の不足によって深まりが足りなかつたこともフレームの見直しに至らなかつた原因のひとつであると考えられる。

このことは、この事後指導における活動自体の課題設定・活動設定が、フレームの見直しを志向するものにはなっていないことを示しているとも考えられる。参加者同士のフレームの「違い」が顕在化したあとに、どのように対話を進めることが有効であるかについては、活動の支援者（スーパーバイザー）からのサジェストや、活動設計面での支援が必要であると考えられた。以上のように、対象とした事後指導についての成果と課題を検討することができた。設定した観点ABC Dによる批判的検討は、活動の妥当性を問う上で機能したと言える。

5 結語

以上、教育実習の事後指導において事後的省察を支援する方法について検討してきた。本研究では、（自己の実践）（他者の実践）（理論）を対象としてフレームを見直す行為として事後的省察を捉えたが、理論

的な検討にはなお残された課題も多い。たとえば、Fred Korthagen (ed.) (2001) は実践知である「小文字の理論」と学問知である「大文字の理論」について、それらを身につける段階についての考察を行っている (p.156)。このことを考えると、事後的省察にもいくつかのフェーズを設け、その視点から活動を構想することも必要である。

また、今回批判的に検討した事後指導は、主に教育方法を省察するものになっており、国語科としての教科内容に関する省察にはなっていないかった。そのため、国語科に関する教育実習における省察を支援する方法の検証としてはいまだ十分ではない。事後的に教科内容を省察するものとしては、澤本和子監修(2011)による「教材再研究」などの先行研究を精査する必要がある。

【参考文献一覧】

馬野範雄他(2015)「省察する教師」を養成する教育実習の開発」『大阪教育大学紀要 第IV部門』64、59-67。
川口諒他(2017)「教育実習の経験の有無が学生の「リフレクション」に及ぼす影響に関する事例研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』96、203-212。
久保研二・木原成一郎(2013)「教師教育におけるリフレクション概念の検討」『広島大学大学院教育学学

究科紀要 第一部 学習開発関連領域』62、89-98。
島田希(2009)「教師の学習と成長に関する研究動向と課題」『教育実践研究』10、11-20。

澤本和子監修(2011)『教材再研究』東洋館出版社
藤原顕(2011)「教師教育の省察論的転回」『児童教育学を創る』児島書店、99-115。

藤原顕(2018)「省察概念を軸とした国語科教育における理論」全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社、55-60。

細川大輔(2013)『国語科教師の学び合いによる実践的力量形成の研究』ひつじ書房

村井潤(2015)「小学校教育実習の授業協議会における実習生の発言内容に関する事例研究」『体育学研究』60-1、249-265。

村井尚子(2015a)「教師教育における「省察」の意義の再検討」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5、175-183。

村井尚子(2015b)「エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5、185-194。

山口恒夫(2008)「問題をはじめから与えられているわけではなく」『教員養成学研究』4、75-79。

渡辺貴裕(2018)「仮想的な実践を通しての「実践の中の理論」の変容」全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社、74-80。

Donald A.Schön(1983) The Reflective Practitioner. Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二監訳(2007)『省察の実践とは何か』鳳書房

Fred Korthagen (ed.) (2001) LINKING PRACTICE AND THEORY. Lawrence Erlbaum Associates. 武田信子監訳(2010)『教師教育学』学文社
Pedagogical Patterns Editorial Board(2012) Pedagogical Patterns. Joseph Bergin Software Tools

(島根大学学術研究院教育学系准教授)