

[研究論文]

教師の意識の変容の考察

—学習者の自己学習力育成に関わる過程から—

A study on transformation of the consciousness of a teacher's
-Focusing on cultivating students' self-learning-

三木 祐佳里
Yukari MIKI

若木 常佳
Tsuneka WAKAKI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻
教育実践力開発コース

福岡教育大学
教職実践講座

(2019年1月31日受理)

本研究では、学習者自身で学習していく自己学習力の育成を目指す学習設定が、授業者の意識にどのように働きかけるかということを追究するものである。

本稿では、まず学習者の自己学習力の育成の過程を整理した。次いで、その授業を構成し実施する過程で、授業者である自己に生じた認識を整理した。その結果、次の2点のことがわかった。1点目は、授業者の自己の意識・言動と理想の教師モデルが大きく関わっていることである。2点目は、自己への気付きは、授業の構成・実施にあたる過程での違和感から生じているということである。これらは、教師の認識の変容に教師モデルの存在と違和感が重要であることを示している。

専門職である教師が自己成長していくためには、授業実践の集積や指導方法の工夫だけではなく、新たな授業構想や授業実践によって、教師の思考や意識がどのように変化するかということも捉えることも必要である。これは、Keganの自己の客観化の重要性の指摘とも合致するものであるとともに、今後の教師教育の内容検討の手がかりとなる。

キーワード：意識の変容，教師モデル，違和感，教師教育，「主体的・対話的」な学習の設計

1 はじめに

学校教育は「主体的・対話的」を基軸として考えられなければならない。では主体的・対話的とはどういうことか。主体的とは自己を関わらせて学ぶということである。それは学習内容だけではなく、学習に対する自己のありよう（進歩・関心の有無等）を探ることであり、その学習過程では、学習の内容（松下佳代の言う「対象世界」）、他者、そして自己との対話が不可欠となる。それは学習によって自己のかけがえのない「価値」を見出す過程であり、それが基盤となって自己成長や社会への関わりが成立する。

こうした対話的・主体的な学習を学校教育で実現するためには、2つのことが必要である。1つは「主体的・対話的」な学習の設計であり、もう1つは、「主体的・対話的」な教師である。

本研究は、「主体的・対話的」な学習の設計と実践、考察を経る過程が、「主体的・対話的」な教師の創出にどのように関わるかということについて追究するものである。本研究の成果は、「主体的・対話的」な学習の設計の具体の提案となる。それとともに、新たな授業構想や授業実践に取り組むことで生まれた教師の思考や意識については、転換期を迎えている教師教育の内容を検討する際の資料となる。

本研究では、まず「主体的・対話的」な学習の

設計の具体として、学習者の自己学習力の育成に着目し、設計と学習者の状態を整理する。次いで、その授業を構成し実施する過程で、授業者に生じた認識を整理する。前者を研究内容1とし、後者を研究内容2として記述する。

2 研究内容1 (自己学習力の育成について)

(1) 自己学習力の育成について

自己学習力は自分で自分の学習を進めていく力であるが、そのためには、自己を客観的に捉えることが不可欠であり、その次に学習を進める方法やツールが必要になる。本研究では、前者の自己を客観的に捉えることについて考える。

この自己を客観的に捉えることについては、Keganの「主体-客体均衡」概念を用いる。Keganの「主体-客体均衡」については、DeSeCoのキーコンピテンシーの核心である“Reflectivity”(思慮深さ)につながるものであり、今後複雑化する社会を生きる上で重視されるものである。このKeganの「主体-客体均衡」概念は、Keganの研究者である斎藤によって、「主体-客体均衡とは、個人が自己の中で「何を(どのくらい)認識の枠組みの根幹に位置づけ、客観的に思考できないのか(主体)」と「何を(どのくらい)客観的に思考できるのか(客体)」であると説明されている。また、本渡葵(2013)によれば、「物事を客体化していくプロセス」として捉えられている。

こうした自己の主体と客体の均衡については、2015年3月に国立教育政策研究所から報告された研究成果にも、思考プロセスを内省的に振り返ることの重要性として記されている。

では、自己を客観視することについて、授業の中ではどのように考えれば良いだろうか。井上哲志(2015)は、「思考を可視化することで、自分の考えついた、数ある選択肢の中から、『何を表現し、何を表現しないのか』という判断を可視化できる」と述べ、思考の可視化の重要性を指摘している。

以上のことから、本研究での自己学習力の育成については、学習者が自己の思考を客観化することによって、自己の特性や課題を自ら発見し、学習者自身で学習していくこととする。その過程を捉えるために、自己学習力の育成にあたっては、書くという可視化する活動を行う。これによって、自己の学習内容の成果や課題、学習方法の特性に気づき、ふりかえることで、学習者の中に自己の思考を客観化していくプロセスを学びとらせ、それを基に自己学習力の育成に努める。

思考の可視化である思考過程を研究する幸坂健太郎(2011:a)は、論理的思考能力の育成に対し、次のように述べる。「結果的な思考に加えて、学習者が眼前に言語化された論理を聞く・読む際に、どのような思考を働かせているのか、また、論理を話す・書くまでにどのような思考を働かせているのかという思考過程を看取り、働きかける必要がある」。幸坂は、論理的思考概念を「思考結果」と「思考過程」に区分し、「論理結果思考」と「論理過程思考」に定義している。

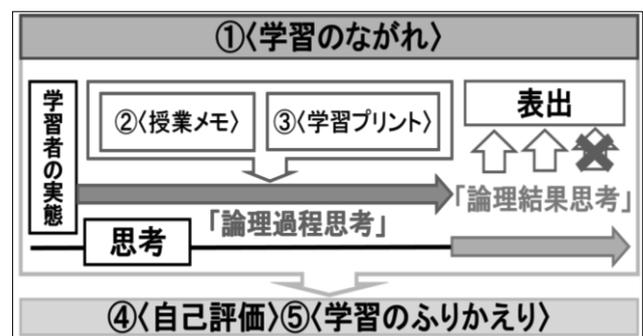
また、幸坂(2011:b)は、「論理」と「論理的思考」を整理し、「概念整理論考」としている。その際、「概念整理論考」を(I)言語・物事の関係(II)人の頭の中で起こる思考の観点から整理し、書いて表出されるものと、頭の中の思考が必ずしも一致するものではなく、文章の展開や読み手への意識によって変わるとしている。

さらに幸坂(2011:A)は、小泉一彦(2004)の実践から「目標としての〈論理結果思考〉を設定した上で、その目標の階梯、すなわち学習者が行う〈論理過程思考〉のレベル分けを行う」ことを述べている。

以上のことから、自己学習力を育む学習として、学習目標「論理結果思考」を設定し、授業においては、思考の視覚化と各段階の思考のながれを意識した学習プリントを用いて、学習を進める。

(2) 授業への反映

本研究では、まず、幸坂健太郎(2011:a)による「論理結果思考」と「論理過程思考」を援用した学習における授業展開を考案する(資料1)。



(資料1)「論理過程思考」と「論理結果思考」に基づく授業展開(三木2018)

実践授業は、この(資料1)の授業展開に基づいて行う。学習者は①〈学習のながれ〉や②〈授業メモ〉、③〈学習プリント〉を根拠に、④〈自己評価〉、⑤〈学習のふりかえり〉により自己の学習について客観化し、自己の特性に合わせて学習を進めることをめざす。

(3) 自己学習力育成の具体

① 実践の概要

福岡県内公立中学校2年生を対象に、不連続の4時間の帯単元の実践を行った。また、不連続の学習であることから、学習のつながりやゴールが重要になる。そこで今回の実践では、授業者は各単元におけるめざす力を基にした「逆向き設計」(西岡加名恵：2015)の授業づくりを意識した。具体は次の通りである。

授業の実践においては、最初の授業で、(資料1)の〈自己評価〉〈学習のふりかえり〉〈学習のながれ〉が一体となったものを計画表として示した。加えて、〈学習のながれ〉において、各単元のめざす力を、【1 知識・論理】【2 思考・表現】【3 内容】の3つに分類した(資料2)を示し、本時の学習の目的や内容について見通しを明らかにした。

また、学習者が毎時間〈自己評価〉〈学習のふりかえり〉を行う場面を設定した。〈自己評価〉はABCの3段階、〈学習のふりかえり〉は、自己の状況への気付きと気付きの根拠となる学習を記述させた。これらを用いて、学習者は〈学習プリント〉を根拠に〈自己評価〉〈学習のふりかえり〉を行った。これは、学習者が学習の内容や目的、取り組みを根拠に自己の特性や課題に気付くことを意図しており、自己の学習への客観化の促しをめざすものである。

	自己評価 (A・B・C)	学習プリントの「4今日のふりかえり」をもとに、「学習プリント」や「チャレンジ問題」に取り組んだ際に気づいたことを書こう。	【1 知識・論理】 【2 思考・表現】 【3 内容】	階級
1 (大関)		①自分自身のどのようなところに気づいたか。 ②どのような学習や取り組みをもとに気づいたか。	【1】文の長さや内容、順序 【2】情報を選択し、複数の資料をもとにまとめる。 【3】情報を読み取る	1
3 (小関)		学習者の記述の記入	【1】句切れ、語句の意味や表現、短文の体裁 【2】短文の形式・表現等から考えをもつ 【3】短文の形式・表現等から内容をつかむ	4
4 (小関)			【1】手紙の書き方や体裁 【2】手紙の書き方や体裁をもとに書く	2

(資料2) 実践授業における〈学習のながれ〉

② 実践授業①と自己への気付き

i) 実践授業①の概要

本時の授業では、2種類(資料4)の〈学習プリント〉を用いて授業を行った。まず、隣の列と異なる〈学習プリント〉を配布し、互いにイラストの説明を文章に書き、実際にイラストを見ていない相手に電話で様子を伝えるという設定で交流を行った。その後、訂正の必要なモデル文の提示をもとに、「具体性・文の長さ・順序」の3つの視点

から訂正文を書くことを行った。最後に、複数の資料をもとに、文章を書く発展問題を行った。

時	平成30年11月21日(水)
分野	「書くこと」
主眼	○書いた文章を読み返し、語句や文の使い方に等に注意して、読みやすい文章にすることができる。
めざす力	【1 知識・論理】 文の長さや内容を考慮することができる。 【2 思考・表現】 情報を選択し、複数の資料をもとにまとめることができる。 【3 内容】 モデルやメモ等をもとに、必要な情報を読み取ることができる。

(資料3) 実践授業①の概要

(資料4) 授業実践①における〈学習プリント〉

ii) 授業を通しての授業者の意識の変容

授業を行う中で、以下の課題や気付きがあった。1つ目は、学習者が必要感や必然性をもつことについてである。授業とは、学習者のできたという思いや分かったかどうかを引きだすものである

という思いが強く、授業者自身が授業づくりにおいてめざす力の重視のみに偏った。そのため、学習者がなぜ、これをやるのかということや、やりたいと思うために等の自己とのつながりや将来のつながりの視点の必要性への気づきがあった。

2つ目は、学習のつながりについてである。授業の中で、「具体性、文の長さ、順序」の必要性をもたせるために、訂正の必要なモデルをもとに、訂正の必要な部分を考えていく場を設定した。しかし、学習者から出てきた意見を共有すること、それらを分類・整理する等について、学習者の思考を授業者自身が意識できていなかった。その原因として、授業者の意識の中に学習者から意見を引き出すという意識のみへの偏りがあったため、学習のつながりが切れてしまった。そのため、学習のつながりを意識するために、学習者の考えを分類・整理し、学習者と学習をつなぐことの必要性に気付いた。

3つ目は、授業者が想像していなかった学習者の発言・様子に対して、焦るとともに、何か答えなければ、考えなければと思う自己がいることである。これは、授業者の中に、授業の筋書きを設定してしまっていることがあるのではないかと気付いた。学習者の考えや意見は様々にあることを理解しているが、授業になると焦るという行動につながることから、授業づくりと授業の際では、自己の中にズレが生じることに気付いた。そのため授業において、学習者の発言に対して、「もっと聞かせて」や「どういうこと」、「みんなで考えてみよう」等の発言を意識的に行うことによって、自己の中のズレの意識化を行うことの必要性に気付いた。

③ 実践授業②と自己への気づき

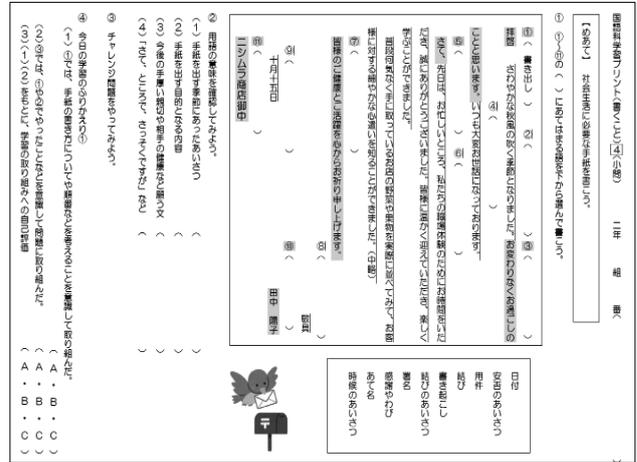
i) 実践授業②の概要

日時	平成 30 年 11 月 28 日 (水)
分野	「書くこと」
主眼	○社会生活に必要な手紙をかくことができる。
めざす力	【1 知識・論理】 手紙の書き方や体裁 (行, 字の大きさ) について理解することができる。 【2 思考・表現】 頭語と結語の関係, 時候のあいさつ, 結びのあいさつについて, 理解し, 書くことができる。

(資料 5) 実践授業②の概要

本時の授業では、(資料 6) の〈学習プリント〉を用いて学習を行った。学習者は事前にお礼状等を書いた経験があり、手紙の書き方を学習していた。

そこでまず、モデル文章をもとに、手紙の形式や用語についての語句を選択し確認を行った。また、資料集等を用いて用語の意味の確認を行った。最後に訂正のポイントが示された訂正の必要なモデル文の訂正文を書く発展問題を行った。



(資料 6) 授業実践②における〈学習プリント〉

ii) 授業を通しての授業者の意識の変容

授業を行う中で以下の課題や気づきがあった。

1つ目は、前回の実践授業を踏まえ、学習者が必要感や必然性、学習への意義をもつことについてである。授業の導入において、自分とのかかわり、将来のかかわりについての視点をもたせるために、学習者における実際の場面の具体を示した。それによって、学習者の〈学習のふりかえり〉から、「社会にでていく中でも、必要だと思うから、もっと勉強したいと思った。」という必要感を示す記述が見られた。ここから、授業において、授業者の必要感の意識化や意識化の表出は、学習者の必要感にも大きく影響することへの実感となった。

2つ目は、つなぐこと具体化についてである。自己の特性として、授業中の沈黙を嫌うということがあった。そこで、何とかして学習者の発言が続いているという状態を作り出したいと考えていた。しかし、つなぐということを意識するにあたっては、学習者の発言を引き出すことのみが目的ではなく、学習者と学習者の意見や考えをつなぐということを意識することが必要である。つなぐの意識化が、自己が憧れていた学習者の活発な発言による考える場が生まれることにつながるのではないかと気付くことになった。つなぐには、学習者と学習をつなぐこと、学習者と学習者をつなぐことがあることを自覚し、目的に応じて沈黙を活用することへの視点をもつ必要がある。

3つ目は、こうした自己の授業中の沈黙を嫌う

ということの背景についての気付きである。これは、授業者自身がかつて出会い、理想とするモデルA教諭の授業において、学習者がいきいきと発言し、考えている姿に憧れを抱いていたからではないかということに思いが至った。そのため、学習者が活発に発言する授業がよいとして、気づかないままにA教諭のスタイルを無意識に模倣しようとしていたのではないだろうか。スタイルを模倣することは、特定の教材や単元においては有効であるため、自己に充実感や有効感が生じる。それが、安心感につながり、気付きの遅れとなった。

④ 実践授業③と自己への気付き

i) 実践授業③の概要

日時	平成30年12月5日(水)
分野	「日本の伝統言語文化」
主眼	○漢詩(現代語訳)をもとに作者が詩の中でどのように移動したかをイラストによって視覚的に確認し、作者の見たものや情景の変化、心情への視点をもつことができる。
めざす力	【1 知識・論理】 問いや条件に基づいて、漢詩の中から事実や変化を読み取ることができる。 【2 思考・表現】 読み取った事実や変化を漢詩の中から根拠として抜き出し、説明することができる。 【3 内容】 イラストや漢詩(現代語訳)をもとに内容を読み取ることができる。

(資料7) 授業実践③の概要

詩(現代語訳)を根拠に、作者が詩の中でどのように移動したかをイラストに記号や文章で書き込むことを行った。その後、〈学習プリント〉において個人で別の漢詩で同様の学習を行った。最後に、イラストのない問いのみの発展問題を行った。

ii) 授業を通しての授業者の意識の変容

授業を行う中で以下の課題や気付きがあった。

1 つ目は、学習者の中から、考えや疑問を引き出すということについてである。授業において、これまでの自己の気付きを基に、学習者と学習(教材)をつなぐことの意識化を行った。具体的には、導入でのモデル教材の提示の順序の意図の意識化である。授業者がめざす学習者が考える場面を多く設定するためには、学習者の疑問が必要であることに気付いた。これは、小学校種の院生と指導案検討した際に、自己のモデル提示の順序との違いがあり、それによって、考える内容や量に大きな差があることを実感したからである。また、違いの原因については、その院生は、教材への学習者の興味を引き出すという視点を意識していた。ここから、自己に初めて教材に触れる学習者の視点が欠けているとともに、学習者の学習への興味の視点を踏まえた授業展開と学習の目的・手段を明確にすることの必要性に気付かされた。

2 つ目は、学習者それぞれが自己に基づいて、注目した点や考えてみたい点等があったときに、「なぜ、そのことが気になったのか」「どのようにしてそのことを導いたのか」「なぜ、そのように表したのか」を引き出すことについてである。学習者が漢詩から読み取った作者の心情や表現の仕方等について、学習者が無自覚で表出したものが多く、自己の特性としての自覚化を促すには、〈学習のふりかえり〉とともに〈学習プリント〉において、自覚化を促す手立てが必要であると実感した。

⑤ 実践授業④と自己への気付き

i) 実践授業④の概要

本時の授業では、(資料10)の〈学習プリント〉を用いて学習を行った。学習者は1学期に短歌の学習を行い、鑑賞文作成を行っていた。そこでまず、短歌の形式や技法の確認を行った。また、本時は短歌の句切れと技法についての説明や問いのある発展問題を先に行い、短歌の鑑賞文作成での視点として活用を行った。次に、句切れと技法の効果に注目して短歌の鑑賞文作成を行った。

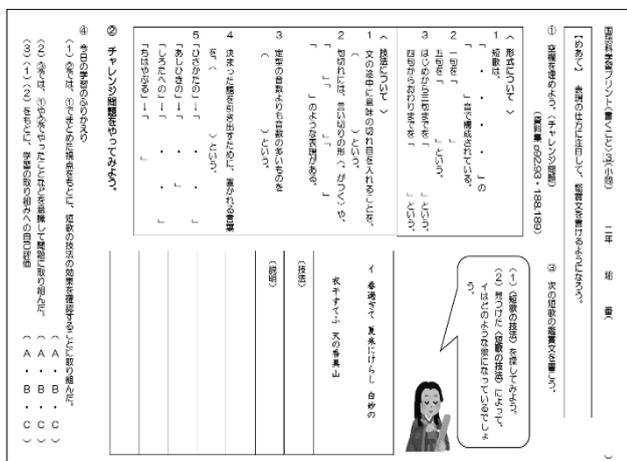


(資料8) 授業実践③における〈学習プリント〉

本時の授業では、(資料8)の〈学習プリント〉を用いて学習を行った。学習者は、実践後、漢文の単元に入るため、本時が漢文学習の導入として授業を行った。まず、①イラストを提示し、②漢

日時	平成 30 年 12 月 12 日 (水)
分野	「書くこと」
主眼	○短歌の形式、短歌の技法、短歌の技法の効果をもとに、表現の仕方に注目して、鑑賞文を書くことができる。
めざす力	<p>【1 知識・論理】 句切れの位置や技法、技法の効果に注目することができる。</p> <p>【2 思考・表現】 句切れの位置や技法、技法の効果をもとに考えをもつことができる。</p> <p>【3 内容】 句切れの位置や技法、技法の効果をもとに内容を理解することができる。</p>

(資料 9) 授業実践 4 における〈学習プリント〉



(資料 10) 授業実践 4 における〈学習プリント〉

ii) 授業を通しての授業者の意識の変容

授業を行う中で以下の課題や気づきがあった。

1 つ目は、学習者の反応についての自己の言動についてである。学習者の反応が少ないとき、学習者が話せる雰囲気をつくろうとして、ペアや周りで話したりする時間を設けようとしていることに気付いた。これは、実践授業②とも重なる点であった。ここでも、憧れである A 教諭のモデルの模倣によって、授業の際の活発な発言への憧れとともに、発言がない瞬間をよしとできず、学習者が考えている場面であるということや考えるための場面の活用として捉えきれていないことに気付いた。ここから、自己のねらいは考える場面であること、活発な発言は学習者の考える場面を作り出すための手段であり、考える場面のために、自己の特性に合わせた手段を意識する視点が必要なることに気付いた。

2 つ目は、学習者の反応についての自己の言動の意図である。自己が学習者の反応や雰囲気によって、学習者の思考や理解を捉えようとしている

ことに気付いた。これは、1 つは、授業の際に学習者の思考に合わせて授業を行いたいという思いがあるにも関わらず、学習者の状態（考えている内容やそれぞれの学習の仕方等）がわからないために不安になることが背景にある。それは、学習者の予想していなかった言動に焦るという事態にもつながっている。もう 1 つは、活発な学習者の発言によって成立する A 教諭の授業スタイルへの憧れが背景にある。そのため、ペアや交流等の手段や学習者の活発な発言等、見えるものだけで捉えようとしていることに気付いた。

これらからは、学習者の思いや状態を捉えたいという思いがあるにも関わらず、A 教諭の授業スタイルに固執する自己が見出せる。

3 研究内容 2 (自己に生じた意識の変容)

(1) 授業者である自己の気づき

自己学習力の育成にあたって、自己の気づきを自覚・整理し、その原因を探ることは、授業者にとって、指導方法や振る舞い、言動に至るまでの考え方に影響を与えることがわかった。そこでまず、本項では、授業を構成し実施する過程で、授業者である自己に生じた認識を書き出す。

そこから、2 つの気づきがあった。1 つは授業展開や手立ての工夫を通して学習者や授業展開に関するもの、もう 1 つは、自己の意識に関するものである。

これらからは、自己が大切にしたいもの（自己学習力、学習者の考えの分類、学習者の自己の自覚化）があるにもかかわらず、自己の理想モデルである A 教諭の活発な発言の授業イメージに固執していることがわかった。

まず前者の授業展開や手立ての工夫を通して学習者や授業展開に関するものである。これについては次の 4 点である。

- A 学習者がなぜなぜ、これをやるのかということや、やりたいと思うために等の自己とのつながりや将来のつながりの視点の必要性への気づき
- B 学習者の考えを分類・整理し、学習者と学習をつなぐことの必要性への気づき
- C 学習者の自己の特性としての自覚化を促すための自覚化を促す手立ての必要性への気づき

これらを整理すると次のようになる。A については、自己学習力育成における学習者のオーナーシップをもとにした学習の視点による授業展開・手立ての工夫に関する内容である。B については、学習者と学習をつなぐ、学習者と学習者をつなぐ

ことを意識した学習のつながりの具体化の視点による授業展開・手立ての工夫に関する内容である。Cについては、学習者のオーナーシップのための学習者の自己の自覚化の視点による授業展開・学習教材の工夫に関する内容である。

次に、後者の自己の意識に関するものである。これについては、以下の8点である。

- ア) 授業構成と実施の際のズレから生じる学習者の発言に対する追究の不足があることへの気付き
- イ) 授業において、授業者の意識化や意識化の表出は、学習者の意識化にも大きく影響することへの気付き
- ウ) 学習のつながり（学習者と学習をつなぐ、学習者と学習者をつなぐ）の意識化の気付きを基にした、自己のめざす学習（考える場）の自覚化への気付き
- エ) 学習者の学習への興味が学習に影響することに伴った、授業者である自己に初めて教材に触れる学習者の視点が欠けていることへの気付き
- オ) A 教諭のスタイルを無意識に模倣しようとしていることへの気付き
- カ) A 教諭のモデルの模倣を通じた授業の際の活発な発言への憧れが、発言がない瞬間をよしとできず、学習者が考えている場面であるということや考えるための場面の活用として捉えきれないことへの気付き
- キ) 活発な発言という学習者の反応や雰囲気等の目に見えることによって、学習者の思考や理解を捉えようとしていることへの気付き
- ク) 学習者の思いや状態を捉えたいという思いがあるにも関わらず、A 教諭の授業スタイルに固執する自己への気付き

これらを整理すると、ア) イ) ウ) エ) は、授業の構成・実施の際の授業者としての自己の違和感を通しての自己の特性への気付きである。それ以外に着目すると、それらに大きく影響するモデルとしてのA教諭の存在があることがわかる。オ) カ) ク) は、明確にA教諭の模倣をしている。これはメンタルモデルであるA教諭を位置付けているということを示している。また、キ) についても、活発な発言が行われていたA教諭の授業が念頭にあることで生まれたものである。そしてカ) ク) は、A教諭のモデルに縛られることによる違和感を通しての自己の気付きとすることができる。これらからは、理想モデルの模倣の固執が、学習者を大切にしたいという思いと、学習者サイドからの視点を忘れさせる要因となっていることがわ

かる。

上記の気付きをもとに、次項では授業者の自己の変容を時系列に整理して説明する。

(2) 自己の変容の過程

① 学習目的への意識偏向期

これは、実践授業①に見られる。自己学習力育成に向けた授業にあたって、学習のめざす力や目的を明らかにすることに意識が偏っていた時期である。

「逆引き設計」(西岡加名恵:2015)の授業づくりを意識したため、授業の実施にあたっては、授業もつながりをもって行えると考えていた。そのため、授業者の意識は、学習者の意見を引き出すという意識に向かい、その結果、学習者の考えを分類・整理し、学習者の考えと学習のつながりを示すという視点が欠けてしまった。実は、つながりを持っていると考えていたのは授業者のみであり、学習者は単に意見を述べるという状態になっていた。そのことに気付いたことにより、学習者と学習のつながりに着目することになった。

② 学習の必要感への偏向期

これは、実践授業②に見られる。実践授業①を踏まえ、学習者と学習のつながりに対して、学習者の学習への必要感への意識が強くなった時期である。

学習者を基に学習を行うことへの意識が理想とする教師モデルの姿である学習者の活発な発言を求めることと無意識につながり、活発な発言のある学習への思いが強くなってしまっていた。こうした気付きから、学習者を基に学習を行うことを意識することが、学習者と学習者のつながりにつながるのではなく、学習の目的を意識した上で、学習者と学習者のつながりと学習を往還することを意識することの必要性への実感となった。

③ 学習者の思考・表出についての模索期

これは、実践授業③④に見られる。実践授業①②を踏まえ、学習者が考える場面を授業者としての自己がめざしていることに気付き、学習者の考える場面において、疑問の必要性に気付いた時期である。また、自己学習力育成のための、学習者の自覚化の表出のための自己の意識・手立て不足の課題に気付いた時期である。

自己学習力育成にあたって、授業展開のつながりやその過程への意識が強くなり、学習者においても、学習者の学習過程への工夫・指導の視点が強くなっていった。そのため、学習者の自覚化を促すために、学習過程の中で学習者自身の選択等をもとに表出につなげる意識・手立ての必要性への

気付きとなった。

④ 学習者の思考・表出への自己発見・形成期

これは、実践授業④に見られる。学習者の考える場面に対して自己がどのような意識をもち、どのような言動に至るかを通して、学習者の思考・表出をめざす上での自己の特性に気付いた時期である。

自己学習力育成にあたって、学習者の思考に合わせて学習を行いたいという思いが、授業における見える化への強い意識につながっていたことに気付いた。そのため、見える学習と見えない学習への自己の意識の必要性とともに、学習者個々の特性を生かそうとする学習への意識をもとに、授業構成・実施においても、思考・表出の多様な手立てへの意識の必要性に気付いた。

(3) 自己変容のプロセス

①から④の自己の変容の具体の整理を通して、授業者の自己の意識・言動と理想の教師モデルが大きく関わっていることに気付いた。理想とするモデルA教諭がメンタルモデルとしてあり、活発な授業が目的となっていた。これはなぜだろうか。

まず、理想の教師モデルを模倣することにより、自己への安心感があったことである。この安心感は、手だての有効性の検討をせずに、単に模倣することになる。こうした模倣の無意識化は、模倣の自覚や自己の特性への気付きを遅らせてしまうことに気付いた。これは、子どもと自己の主体性に蓋をし、対話をせず、今津の言うところの「職業的社会的化」(2017:81)に勤しむことになってしまっているということである。

また、自己の特性への気付き、自己のめざす授業への気付きが曖昧になってしまうことは、授業を繰り返すごとに学習者や授業者としての自己や授業に違和感となって表れてくる。理想とする教師モデルと自己のコアのつながりを明らかにするという意識をもつことは、自己の特性への気付き、めざす授業を自覚することと関連があることに気付いた。

こうした気付きは、授業の構成・実施にあたる過程での違和感から生じているように思われる。違和感があるときには、立ち止まって、それはなぜかについて、追究するべきであった。しかし、理想とする教師モデルに近づくことが教師の熟達と考えたことにより、自己の特性への気付き、自己のめざす授業への気付きが遅れることとなった。

このモデルとなるA教諭は、考察者(三木)が大学を卒業し、初めて出会う存在である。しかも、T2として授業に参画した。こうした環境は、授業

や学校の現場に不慣れである自己に大きく影響し、メンタルモデルとして、こうあらねばならないものという自己意識につながった。

確かに、不安な状況でモデルがあることは心強い。しかし、それに依存しそのモデルが自己の特性に合致するかという吟味も行わず、モデルとして模倣することは慎重になるべきであろう。大学院のカリキュラムの実習では、手段はA教諭と異なるものの、めざす子どもの姿は類似というB教諭に出会った。そこで初めて、A教諭を唯一のモデルとしていることに違和感を覚えた。これは教師像の相対化が生じたということになる。

こうした考察者(三木)の学習体験からは、若年者にとって熟達者はメンタルモデルにつながりやすいということがわかる。自己の特性の照合を生じさせるためには、様々な学習を通して複数の教師と出会い、それらを比較検討しながら、自己の特性との照合を行い、相対化する過程が必要である。ただし個々の特性には十分に留意しなければならない。(注1)

4 研究のまとめ

(1) 成果

授業の構成・実施を通して、それぞれの場面における自己の思考や言動の特性を捉えることができた。また、その過程から、単に自己が理想とする教師やその教師の授業をめざすのではなく、自己と理想とする教師モデルを吟味した上で、めざす授業を捉えることの必要性の意識をもつことにつながった。

こうした意識が生じてからは、TA実践における記録(日誌)の記述も「目の前の事実に対する自己の認識や気付き、そのことが気になる自己の省察、その気付きを通しての自己の変容・特性」のように変化した。

(2) 課題

授業の構成・実施を通して、授業者としての自己の変容や課題の把握を行っている。今後、蓄積を行うことによって、学習者の自己学習力育成のための、授業者自己の特性を伸ばし、増やすための手段への追究も必要である。

5 おわりに

初任者が学校現場で直面する課題は数多い。その中で懸念すべきは、「職業的社会的化」と呼ばれる「社会のなかで優勢または平均的であるような職

業知識・技術・価値規範への一体化」(2017:81)を求められることであり、「職業的自己」に携められてきた部分が存在することである。それは、授業の中でも『状況的自己』ないし『教師としての自己』を示すだけで、『基底的自己』ないし『個人としての自己』を生徒に呈示できていないという問題」や「一方的教授者となり、「その結果「自己」を表現しなくなる」(2017:216) 危険性を生む。

現在求められているのは「主体的」であること、「対話的」であることである。これは、授業のみに求められるのではなく、教師自身にも求められることである。旧態然とした教員文化や教師教育の中に存在する「職業的社会化」に合わせることでその実現を阻むのではないだろうか。確かにある程度の「職業的社会化」は専門職としての職務の遂行上必要である。しかし、主体的・対話的な学習を成立させるためには、「新たな職業知識・技術・価値規範を創造すること」(2017:81)に向かわねばならない。

本研究では、教師教育の実習の中での新たな授業構想や授業実践によって、教師の思考や意識がどのように変化するのかについて捉えた。分析や状況の把握については、不十分な点、説明不足の点がある。しかし、新たな授業構想や授業実践を行うことで、自己が囚われている「理想」に気付くこと、その発端が授業実践中等の違和感であることは大変興味深い。また、考察者(三木)の学習体験は、若年者にとって熟達者はメンタルモデルにつながりやすいということ、様々な学習を通して複数の教師と出会い、それらを比較検討しながら、自己の特性との照合を行い、相対化する過程が必要を示唆している。

本研究で得られた上記の教師の思考や意識の変容に関する内容は、教師教育のカリキュラムや教育内容に反映させることができる。そうした意味でも、本研究は貴重な記録となる。

[注]

(注1) 考察者(三木)の場合は、B教諭について、憧れを感じながらも、B教諭の熟達者としての経験(実践知)に対する自己との差や自己の特性との合致の類似の有無からか、無意識に模倣の難しさを感じた。加えて、自己にないものを求める傾向があったため、B教諭との出会いの後、A教諭をモデルとした授業を追究することになった。このことは、複数のモデルとの出会いの時期と並行して、自己の特性との照合やモデルと自己を相

対化するような学習を設定することの必要性を示している。

[補足]

本論文の担当は以下の通りである。

- ・ 三木：2・3・4
- ・ 若木：研究の全体計画・1・5

[謝辞]

本研究をまとめるにあたり、機会を提供し、協力していただいた全ての先生方に、心より感謝申し上げます。

[主な参考・引用文献]

- 井上哲志(2015)「批評力に注目した言語活動の実践」滋賀大学教育学部附属中学校『研究紀要』第57集, 8-13
- 今津孝次郎 2017『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 幸坂健太郎(2011:a)「国語科教育における論理的思考力育成のための学習開発—論理過程思考の観点からの先行実践の分析—」全国大学国語教育学会発表要旨集(121), 223-226
- 幸坂健太郎(2011:b)「国語科教育における「論理」・「論理的思考」の概念の整理」全国大学国語教育学会発表要旨集(3), 9-18
- 国立教育政策研究所(2015)「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～
- 齋藤信(2009)「Keganの構造発達理論の理論的検討—理論と発達段階の構成に着目して—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 56, pp. 47-56
- 西岡加奈恵(2015)『『逆向き設計』論に基づくパフォーマンス評価の進め方—言語活動の評価への応用可能性を探る—』国語科授業づくりと言語活動のあり方—言語活動をどのように評価するか—春期学会第128回兵庫大会(78), 5-7
- 本渡葵(2013)「発達障害と国語教育—Kegan, R.の理論とかかわらせて—」広島大学大学院教育学研究科紀要第一部第62号, 157-162
- 松下佳代編著(2012)『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房

