

# 琉球大学学術リポジトリ

学校教員の教授行動や教育観はどのように変容するか -教職大学院における8年間の試行錯誤を通して-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2024-09-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司 メールアドレス: 所属: 琉球大学
URL	<a href="https://doi.org/10.24564/0002020599">https://doi.org/10.24564/0002020599</a>

# 学校教員の教授行動や教育観はどのように変容しうるか

—教職大学院における8年間の試行錯誤を通して—

道田 泰司\*

How can the teaching behaviors and educational views of schoolteachers transform?  
: Through eight years of trial-and-error in a professional school for teacher education

Yasushi MICHITA\*

## 要 約

教職大学院で教員の授業実践力をどのように高めることができるのか、筆者が教職大学院の講義や実習、課題研究を通して試行錯誤してきたことを元に検討した。実習の様子をみながら講義の改善を行った結果、教師の教育観が変わらないと教授行動も変わりにくいことがみえてきた。そこで、現職院生が何を感じているかを知り、教育観や教授行動がどのように変容するかを検討した。その結果、①知識や経験で行動は変わらない、②一度できても、別の場面ですでけるとは限らない、③どこかで行動や教育観が大きく変容するタイミングがある、ということがみえてきた。それらを、ピリフ・システムの変容、という観点から考察した。

## 1. はじめに

教職大学院（教職のための専門職大学院）という場で、教員の授業実践に関する力量をどのように高めることができるのか。本稿では、筆者が教職大学院の講義や実習、研究指導を通して試行錯誤してきたことを元に検討した。

検討を行うにあたって軸となったのは、「教育観」である。本論の内容を先取りするならば、教員が持っている教育観が強力に教員の行動を方向付けており、教授行動は容易には変わらないようであった。

教員の教育観について筆者はこれまで、ライフヒストリー的な研究のなかで論じている。たとえばある教師は、運動会前の練習で行った指導が不適切で、大きな問題になった（井崎・道田、2014）。それは、「子どもは未熟な存在で、教師が教え導く必要がある」という教育観から生まれた指導であった。問題の後、その教師は子どもたちと交換ノートを行い、そこに書かれたことを全部受け入れようと考えた。それは、自分自身の教授行動や教育観を振り返る時間となった。それを経

て、「子どもたち一人一人その子なりの歴史を背負っており、それを元に考えたり学んだりしている存在である」という教育観に転換した、ということであった。

別の教師は、3校目に赴任した学校で、学級の生徒と意見や考えが衝突した（玉城・道田、2016）。それまでの学校同様教師が主導権を持って指導していたが、それに生徒が反発した。先輩教師から「もっと生徒に任せなさい」と再三言われ、本人も悩んでいた。運動会前の道徳の時間に、生徒に自分の気持ちを正直に話した。それがきっかけとなり、学級の雰囲気が変わった。学級の雰囲気だけでなく、教師の教育観の変化した出来事であった。それまでは個より集団を優先し、正しく教えたり従わせたりすることが教育の目的、と考えていた。しかしこの出来事以降、子どもを信じ、任せる教育観となり、指導の方法や方向性も、大きく変わっている。

以上は、行事準備や日常でのトラブルに端を発した教育観の変容であった。もちろんそこには授業への向き合い方も大きく関係してはいるが、そ

\* 教職実践講座 教授

れが前面に出た話ではない。では教師は、毎日の多くの時間を占めている授業について、どのように考えて教授行動を行っているのでしょうか。それはどのように変わりうるのでしょうか。これらについて、教職大学院における講義や実習、研究指導を通して検討したのが本稿である。

## 2. 教育観に着目するようになった経緯

まずは、8年前に本教職大学院を立ち上げてから3年間に起きたこと、考えたことを記す。筆者が属している教職大学院に入ってくる院生は、公立学校教員候補者選考試験（いわゆる教採）に合格していない院生（学卒院生）と、現職教員として働いている現職教員院生（現職院生）がいる。筆者は主に、「実践的な指導方法」に関する科目で関わっている。1年前期に主に担当しているのは、「教授・学習の課題と実践」という必修科目である。授業場面と関わる認知心理学の知識について、佐藤（2014）を教科書として、講じたり皆で考えたりする授業である。

教職大学院開設3年目の12月に、筆者はそれまでの授業改善について、日本教職大学院協会研究大会にて口頭発表を行っている（吉田・道田・丹野，2019）。ここではそのときの発表資料を参考にしながら、3年目まで筆者が、試行錯誤を通して授業改善してきたことを紹介する。

### 2.1 なかなか変わらない教授行動

初年度、この授業は毎時間、授業前半は院生がチームで教科書の特定章について紹介する形であった。授業後半は、教員から補足を行った。半期授業の最後には、学習内容を踏まえて院生に実践提案を行わせた。院生の学びとしては悪くないものであった。しかし講義タイトルに挙げている「課題」への意識は弱く、十分に自分の課題を言語化できていないように感じた。

そこで2年目は、最初の方の授業で、自分たちの課題や地域の課題を、グループワークを通して丁寧に言語化させ、それを意識しながら授業を進行することとした。また最後のレポートでは、自分の課題がみられた具体的な実践場面（失敗場面）を紹介し、課題の原因分析と、その課題を改善する実践提案を、教科書を参照しながら行ってもらった。

院生の感想は前向きなものが多く、たとえば、「自分の視点が大きく広がった」、「生徒たちの行動や気持ちを理解するたくさんの切り口を学ぶことができた」、「これまでの子ども理解や教材解釈などの全てを見直している」などの感想があった。ただしその後に行われた教壇実習（院生が授業者として授業を行う実習）をみると、必ずしもそれが形になっていないようにみえた。すなわち、認知心理学的な知識を得たことで教授行動が変わっているようには見えなかった。

### 2.2 授業と実習の結びつきのなさ

では院生は教壇実習で、どのような授業を行っていたのでしょうか。その前にまず、本教職大学院における1年次の実習について説明する（図1）。本教職大学院では、1年前期は、共通科目の履修と同時に、半期で10回、附属小中学校などで観察実習が行われる。1年の9月と1～2月にはそれぞれ、2週間の教壇実習がある（ここでは前者を秋の教壇実習、後者を冬の教壇実習と呼ぶ）。連携協力校となっている公立学校で、授業実践を行うのである。先の授業感想をみて筆者は、院生（特に現職院生）がこれまでとは異なる授業を行うことを期待して、実習視察に行った。しかし少なからぬ院生が、学びが深まる指導ではなく、ともかく時間内に計画通りに進める指導を行っていた（筆者はこれを、「深めるよりも進める指導」と呼んでいる）。子どもたちが学びについて来ているかどうか、学びが深まっているかどうかとは無関係に、用意した1時間の指導案を終わらせるための指導が行われていたのである。前期の講義で学んだことは、生かされていないようであった。

		講義	実習	研究
1年	前期	主に共通科目	観察実習(10回)	課題研究
	9月		教壇実習(2週間)	
	後期	選択科目	教壇実習(2週間)	
	1月			
2年	前期	(現職院生は勤務校)	教壇実習(計4週間)	
	後期			

図1 琉球大学教職大学院の2年間

これは、講義で学んだ知識が不活性知識となっていると考えた。知っているけれども使えない、取り出せない知識ということである。冬の教壇実習は、後期の講義の途中で行われる（その間は休講となる）。そこで後期に担当した選択科目「言語活動と協同学習」では、実習直前の授業で、実習の構想を行う時間を設けた。実習後には、それを振り返ってもらった。すなわち、授業で学んだことと実習での授業を意識的につなげる時間を設けたのである。

冬の教壇実習を見に行き行って感じたのは、非常にうまくやっている現職院生もいれば、これまでの癖が抜けていない現職院生もいる、ということであった。数としては、後者が圧倒的に多かった。そこから考えたことは、座学学習で知識を身につけたり、それを意識的に活かす時間を設けたりしたとしても、それだけで実際に知識が活かせるわけではない、ということであった。「これまでの癖が抜けていない」ということは、教育に対する基本的な考え方が変わらない限り、教授行動も変わりにくいのであろう。すなわち、子どもや授業に対する考え方である「教育観」の変容が必須、ということである。

### 2.3 教育観変容を目指した授業

そこで、1年間の各時期における学びを意図的に関連づけることが重要と考えた。そこで3年目以降は、1年間を次のように考えた。1年前期の授業では、秋の教壇実習で活用できることがゴールであることを明示した。秋の教壇実習では、実習をビデオで録画するよう伝えとともに、筆者自身もできるだけ参観するようにした。1年後期の授業では、受講生各自の秋の教壇実習を題材に、それを振り返って考えを深める時間とした。冬の教壇実習は前年度同様、後期科目のなかで構想をしたり、振り返ったりできるようにした。このように、前期授業－秋の教壇実習－後期授業－冬の教壇実習を有機的に繋げることで、学びが深まると考えたのである。

1年前期の授業「教授・学習の課題と実践」では、半期を通してレポートを書き上げる「プロセス・ライティング」の考え方を援用した。基本的には教科書（佐藤，2014）の学習が中心であるが、月に1回程度、レポートの下書きを提出させるの

である。レポートの構成は、「①私の課題、②課題の具体的場面、③考えられる原因、④改善プラン」とした。5月上旬には「①課題」の下書きを提出させ、コメントをした。6月上旬には「①課題と②具体例」の下書き、6月下旬には「①課題、②具体例、③原因（箇条書き）」の下書き、7月中旬には「①課題、②具体例、③原因」の下書き（文章化）を経て、7月下旬には「①課題、②具体例、③原因、④改善プラン」の完成原稿を提出させるのである。このように、認知心理学について学びながら少しずつレポートを完成させていくことで、普段の教科書学習と最終レポート、そして実習が、お互いに繋がりをもちやすくなると考えた。

また教科書学習のなかでは、教育観と関連した概念を強調した。第2章「学習方略」の回では、思考過程重視・失敗に対する柔軟性などの認知主義的学習観（市川・堀野・久保，1998；植阪・瀬尾・市川，2006）について重点的に伝えた。第11章「評価」の回では、ドゥエック（2008）の拡張的知能観の話を強調して伝えた（伝え方については、次年度以降も試行錯誤を行っている）。ここに挙げた学習観や知能観は、教師の教育観そのものではない。しかし、その教育観から生まれる指導が児童生徒に伝わって子どもの学習観となったり、人の頭の良さについての考え方である知能観となったりするので、密接に関わるものといえる。

このように変更した結果、過半数の受講生が、学習観や知能観などについてレポートで言及するようになった（道田，2020a）。この点には改善の効果が表れているが、しかしその年の秋の教壇実習では、やはり「深めるよりも進める指導」が散見された。ただしこれは、この時点では想定範囲内であった。

前期の学習と秋の教壇実習を踏まえて後期の選択科目「言語活動と協同学習」では、お互いの秋の教壇実習での実践ビデオ（失敗場面）を、子どもの様子を中心に視聴し、ディスカッションを行った。検討した失敗場面は、「教師のみが一方的にしゃべった実践」、「学び合おうとしないY君の様子と教師の手立て」、「機能しなかったペア活動」、などである。他者の授業実践を検討し、「子どもの様子を見ながら、状況に応じて手立てを変

える」,「子どもの「わからなさ」に寄り添いながら授業を行う」,「教師が教えたいこと」を「子どもの学び」に変える」,「プレゼン型ではなく参加型にすることで、活動の中で知識を引き出したりできる」などの意見が受講生から出されるようになった。

この3年間の試行錯誤を通してみてきたことをまとめる。座学学習と実習がカリキュラム上適切に配置されていたとしても、それだけで相乗効果が生まれるわけではない。長年の教職経験や児童生徒経験から培われた教育観は、簡単に変わるものではないからである。相乗効果を生むためには、意図的に科目を運営したり、連携を意図した授業内容としたりする必要がある。たとえば、院生自身の失敗事例を授業で扱うことであり、実践の振り返りを皆で行うことで考えを深める場を設定することである。院生の考え方(教育観)を揺さぶるためには、このような授業内容とするこみとは、必須といえるであろう。

### 3. 大学院での学修を通した各院生の教育観と教授行動の変容

以上が、教職大学院3年目までの筆者の授業改善の軌跡となる。講義科目の内容や方法にはそれなりに工夫・改善を行ってきた。しかし、この後に行われた冬の教壇実習、さらには2年次に勤務校で行う実習においても、「深めるよりも進める」指導は大きくは変わらなかった。特に衝撃的であったのは、ある現職院生の勤務校での授業を視察したときのことである。筆者がみたところ、自力解決ができなくて明らかに困っていた子がいた。しかし教師はそこに意識を向けることなく、教師主導で授業を進めていた。そのときの教師(現職院生)は前年度後期の授業で、他者の実習授業を見て、「子どもの「わからなさ」に寄り添いながら授業を行う」ことが重要、と発言していた院生であったため、強く衝撃を受けた。大学院という、いわば学校現場から離れた場所で考えたことは、必ずしも日々の教育現場で活かされるとは限らないことを強く実感した。

考えてみれば、人は多くの行動を無意識に行っており、意識でそれらをコントロールできないことは、筆者の専門である心理学で繰り返し指摘さ

れてきたことである(たとえば下條, 1996)。ならばまずは、現職院生は講義の受講や実習に参加しながら何を感じているのかを知ることが重要なのではないか。そのうえで、教育観や教授行動が何によって、どのように変容するのか、あるいはしないのかについて知ることが重要と考えた。

そこで、課題研究を主に担当した現職院生に、インタビュー調査やフィールドワーク(実習授業の参与観察・リフレクション)などを行った(道田, 2019, 2020b, 2021, 2022, 2023; 道田・岩谷, 2019)。院生はいずれも、教職経験10年以上の中堅教員である。検討資料としては、インタビューや観察・リフレクションだけでなく、講義後の振り返りの記述や実習日誌も適宜参照した。また、現職院生本人が大学院2年目の冬、2年間の課題研究をまとめているなかにも、実習時の院生の悩みや試行錯誤などが書かれている(岩谷, 2020; 金城, 2024; 崎浜, 2022; 屋嘉比, 2023)。それらを参照しながら、教育観と教授行動の変容という観点から整理してみる。

検討したのは、1年前期の講義と観察実習、秋の教壇実習、1年後期の講義、冬の教壇実習、2年次の教壇実習である。それぞれについて簡単に説明しておく。1年前期の講義で検討したのは、筆者が担当した「教授・学習の課題と実践」である。この講義では、LMS(ラーニング・マネジメント・システム)であるWebClass上の掲示板に、授業の振り返りを書かせているので、その記述を検討した。ただし、最後の3回は最終レポートに関する回なので、1~11回目の振り返りを対象とした。

1年前期に行われる観察実習、秋の教壇実習、後期の選択科目「言語活動と協同学習」、冬の教壇実習については、すでに述べたとおりである。2年次、現職院生は勤務校に戻り、通常勤務を行う。そのうちの20日間は実習と位置づけ、実習日誌を書くとともに、数回は主担当・副担当教員が来校し、授業視察とリフレクションを行う。

以上を中心に検討を行ったが、各院生によって筆者が重点的に関わった側面や、院生の悩み、大きな変化がみられた側面が異なるため、これらすべての観点を検討しているわけではない。

#### 3.1 院生Aの教育観の変容

院生A(中学家庭科)は大学院入学前、もっ

ばら教科書とワークブックを中心とした教え込み（教師主導）の授業をしていた（道田・岩谷，2019）。その反省から県立総合教育センター（以下「センター」）で、消費者として思考力・判断力・表現力等を育む学習指導の工夫について研究した。その結果、苦手な領域が教えやすくなり、生徒とやりとりを行いながら授業ができた。ただし話し合いに参加しない生徒も少なくなく、センターでの研究をリベンジするために大学院に出願した。入学後、特定單元だけで思考力・判断力・表現力は高まらないのではないかと筆者が話し、最終的には、知識定着のための協同学習についての研究を行った。

1年前期の講義「教授・学習の課題と実践」で毎時間書かれている院生Aの振り返りをみると、そのほとんどが、「自分の課題をしっかりとらえることが授業づくり、授業改善の要になると思った」（第1回）のような、その日の授業内容について考えたことであった。これまでの教育活動や自分に関する振り返りがみられたのは、第9回「言語活動」に対する振り返りで、「私は手段がいつの間にか目的になりがちです。〔略〕実習でも話し合いに参加しているか、関係ない話をしていないか等の様子観察をしてしまって、思考の深まり等に目が向いていなかったことを反省しました。」というような記述がなされていた。

1年前期観察実習 小中学校の観察実習では個を見ると言われ、正直びっくりした（道田，2019）。附属小学校でも附属中学校でも、参観教師が一人の子を追いかけて見ており、こういう参観の仕方があるんだと新鮮だった。附属中では研究授業後、参観教師が生徒にインタビューしており、衝撃だった。それまで院生Aにとって、授業を見るとは教師を見ることであった。子ども一人をターゲットに見る見方はしていなかったし、そうすることに現場教員は抵抗があると経験上感じていた。見るべきは教師、と考えていた。

実習日誌には、おしゃべりは多いがグループリーダー的な生徒と、事前に教科担任が挙げた「話し合いが積極的に行えない生徒」の様子が記録され、そこから自分の学習指導を振り返っていた。ただし個をみるという見方は、7回の観察中2回しか行われていなかった。

秋の教壇実習 実習は裁縫実習であったが、教科担任が中心となって進めたため、院生AはT2の立ち位置であった。実習9日目に筆者は参観に行ったが、それまでは授業者を見ていた。そこで、筆者が見取った数名の生徒の様子を話したところ、実習日誌に「授業の見方を教えてくれた」、「授業者の様子を観察してしまいがちだが、『学習者研究』という言葉を知り、特定の生徒を見るよう努めた」と書かれた。翌日（最終日）には、意欲がないようにみえた女生徒の変化が記録されていた。そうやって意識的に見ることで子どもの変化がみえたり、教師の説明が伝わっていない姿や子どもの活動状況がみえたりして、いいなという感想を持っている。

11月自主実習 院生Aは、秋実習で授業者になれなかったこともあり、11月に、勤務校で自主的に4回（7時間）の実習を行った。初日の授業後、院生Aが気になったのは、考えさせる時間が足りなかったことであった。それは指示があいまいであったためと筆者は考え、特定グループの生徒の動きの実際を伝え、動きの遅い特定の子を念頭に指示の言葉をイメージするよう指導した。また院生Aは、いつも机に伏せて寝ている生徒が気になっていた。筆者が観察したところ、寝てはいるが話を聞いているようなので、授業開始前などに個人的に声かけしてはどうかと提案した。次回にそのようにした結果、その子の授業参加が増え、それがこの実習で一番の収穫と院生Aは語った。

冬の教壇実習 院生Aは、裁縫実習をT1として担当した（道田，2019）。実習前には教科担任の授業を参観し、動きの悪い生徒の様子がほぼ毎日実習日誌に記載されており、それだけ子どもの様子を中心に授業を見ることができるようになっている。

ただ、授業者となったときには裁縫を行っている生徒の手元（作業の進行状況）ばかりを見ており、活動に乗れず孤立している生徒を見落としていたことが、筆者から見て取れた。そこで、全体を俯瞰して見ること、教師が手助けするのではなく生徒同士で問題を解決できるような声かけをするよう指導した。それを意識した結果、生徒全体の様子が見え、生徒同士をつなぐことで生徒から教師への質問が減り、生徒の理解も深まり、遅れ

ていた作業も遅れを取り戻せた。このように、生徒が教師に頼りすぎずに裁縫実習を進めることができるような見取りと声かけができたことが、この実習一番の収穫だと院生Aは述べていた。

なお実習中に院生Aが、他教科の授業（作業主体）を観察した。授業者は、以前の自分と同じように生徒の手元ばかりを見ており、生徒も教師を頼って作業が進まないという光景がみられた。そこから、今回得た見方ややり方が有効であることを実感している。

2年次の勤務校実習 非常に対応の難しい、気になる生徒数名を意識しながら授業を行った。しかし俯瞰的に個々の生徒を見取り、それを効果的に授業づくりに活かすことはなかなか難しかった。グループ活動が成り立っていない班や、そのメンバーで特に孤立度の高い生徒を見落としていることに気づき、状況改善のためにさまざまな手を打ったが、なかなか変容にはつながらなかった。

それは、そもそも設定していた気になる生徒（複数）への対応にかなり労力を割かれていたからでもあろう。あるいは、通常勤務を行う中で授業以外に考えるべき事柄が膨大にあるせいもあったであろう。しかし院生Aが、教師主体の授業展開を行っており、ワークシートや教材の工夫にとどまっていたことも大きいと考えられる。

このとき筆者は、4月から9月までに1回2時間の授業を9回参観し、リフレクションを行っている。そこで、気になった生徒の様子を伝えたり、教師の関わり方などについて別案を考えたりすることを根気強く行っていった。また院生Aも、実習のビデオを見返ししながら、授業に参加しにくい生徒のことを考えて班編制を行ったり他生徒を通した関わりを行ったりした。そのなかで、生徒の行動に変化がみられるような、その学級に適した効果的な手立てがほんの少しずつ増えていき、それを通して生徒たちが全員参加する雰囲気のある授業、生徒間の様子を観察してその後の授業方針を考える授業スタイルに変容している（道田, 2020）。

小括 以上を、教育観・教授行動の変遷という観点でまとめてみる。院生Aは前期の観察実習で、個を見ることを学んだ。しかしそれは、秋の実習ではあまり生かされていない。11月の自主実習で、

個を見てそれに応じた手立てを打つ有効性を感じている。冬の教壇実習で、全体を俯瞰して見て、生徒同士で問題を解決できるような声かけをするよう意識した結果、生徒が教師に頼りすぎずに裁縫実習を進めることができるような見取りと声かけができた。しかし2年次、俯瞰的に個々の生徒を見取って授業づくりに活かすことは、なかなか難しかった。そこで、筆者も院生Aも考え続けるなかで、生徒たちが全員参加する雰囲気のある授業、生徒間の様子を観察してその後の授業方針を考える授業スタイルに変容している。

### 3.2 院生Bの教育観の変容

院生B（小学校）は、勤務校の校内研修のテーマがE S D（持続可能な開発のための教育）で、E S Dで育みたい7つの能力・態度の中に「批判的に考える力」があり、その研究を行いたくて教職大学院を志願した。批判的思考のイメージは院生Bにとっては、「本当にそうかな?」「他に方法はないかな?」という言葉を意識させることであり、「まずは人の意見を受け入れ、相手を思いながらその意見がよりよくなるよう吟味していく思考」と考えた。院生Bはふだん、友情をテーマに学級経営を行っており、児童には人とよりよく関わりながら生きていってほしいというビジョンから考えると、相手意識があり、より良くするために考える素敵な思考である「批判的思考」は児童に是非身に付けてほしいものだと考えた。ただし大学院入学後、特定の教科等だけでは思考力は深まらないのではないかと、筆者が話をし、最終的には児童の学習観に関する研究となっている。

1年前期の講義「教授・学習の課題と実践」で書かれている院生Bの振り返りの多くは、「道田先生の話は、その根拠を子どもたちに伝えてるので、子どもたちは意味理解ができて、よりその言葉が自分に入ってきたらと思うました」（第6回学習方略・学習観）というように、その日の授業についての感想等であった。ただ、自分の教育を振り返ったものもあった。第3回（技能の学習1）では、「他の院生が「生徒に自分で考えなさいというけど、できなかつたら怒ってしまうことがあるので、その結果も含めて受け止めないよね。」と言っていたのが、本当にその通りだな!!と反省させられました」と書かれていた。

第4回(技能の学習2)では、「褒めることは私も頭ではいいとわかっているし、なるべくそうしているつもりです。ただ、児童のほんの少しの進歩もみつけ、すぐ誉めることは本当に難しいというのと同時に痛感しています」と書かれていた。

1年前期観察実習 院生Bは観察実習について、「初めてそういう視点で授業を見て、子どもを見ることで、こんなに今まで見落としていたことがあったことを実感した」と述べていた(道田, 2021)。たとえば、授業を聞いていないように見えたけれども、よく見ていると考えが深まっていた子がいた。あるいは、何も悪いことはしていなかったのに、教師に注意された子もいた。また、やる気がないといわれている子でも、インタビューをしてみると、別の〇〇科の授業は、休みなく考えないといけない授業で、そのやり方が楽しいと述べていた。こういう子でも動く瞬間があることが分かってきた。いつか火が付くことを考えると、今までは焦っていたことが分かった。待つことが大事だと分かった。つまり、教師中心の見方から学習者中心の見方に転換し、子ども理解や教師の見え方などが深まったといえるであろう。

秋の教壇実習 院生Bは前期で教育観が変わり、実習では、子どもたちの疑問からめあてを出すことと、ペアやグループで説明し合うことを意識して臨んだ(道田, 2021)。しかし担当授業数が多く授業をこなすのに精一杯で、子どもを丁寧に見取ることは難しかった。それでも子どもの疑問を拾って授業を作っているし、説明活動も入れてはいる。しかし子どもの見取りは弱く、疑問を拾うことが目的化してしまった。やっているはずなのに何か弱くという違和感を覚えながら授業をしていた。観察実習のときは「観察者としては」頭では分かっているものの、教壇実習で「授業者としては」どうすればいいか分からなかったようであった。

また、1時間完結でまとめ・振り返りまで行うという感覚が抜けていなかった。そうすると、ゴールにたどり着くことが最優先となり、教師にとって都合の良い子の発言を中心に拾うことになってしまう。このように、授業をどのスパン(1時間、1単元、1学期や1年)で考えるかによっても、

教師の余裕に違いが生まれ、教授行動が変容しなかったりするるのであろう。

ただ院生Bの場合、第8時の授業で、今までずっと「意味分かん」と言っていた子が、グループでの話し合いを通して、「よし!できた」となったことがあった。そのときに、一人一人が腑に落ちる場所は異なることが実感できた。ただしそれは、実習終了間際の授業だったので、感覚として持ったのみで終わった。

1年後期の講義 院生Bは、後期の選択科目「言語活動と協同学習」で、お互いの秋の教壇実習のビデオをみながら話し合ったのがとても良かった、と言っていた(道田, 2021)。受講生のビデオを見ながら考えたので、前期の観察実習のように観察者の立場で考えるのではなく、授業者の側に立って考えることができた。めあてにしても何にしても、一度、それは本当にやる必要があるのかと考えさせられるきっかけになった。

そのなかでも一番大きな収穫は、子どもの困り感に寄り添うことを、授業者の立場で考えることができたことであった。今まで授業をしていたときには、出来ている子の発言をもとに、話し合いに入ることが多かった。多様な意見は出ているが、どれも出来ている子から出していた。しかしこの授業である院生の実習授業について話し合っているときに、あの場面で話し合う必要があるのか、ということが話題になった。そこで、自分が授業者だったらどうする、と考えた。そのときにひらめいたのは、出来ていた子のものを取り上げるのではなく、今困ってる人?と聞いた方が意味があるのではないか、ということであった。そこで、それまでもやもやしていたものがはっきりとした。それはすなわち、新しい教育観に基づいてどのように行動すれば良いかについて、教師の行動レベルでシミュレーションできた、ということであろう。

冬の教壇実習 院生Bは実習に入るにあたって、子どもが困ったところに寄り添う、ある子を想定して授業を進める、子どもの流れに乗る、の3点を意識して臨んだ(道田, 2021)。しかし最初は発問も中途半端で、子どもたちがうまく考えられなかった。それで、もっと思い切って子どもの困り感に的を絞ることにした。具体的には、前



日に苦虫をかみつぶしていたような理解の低い子を意識した。その子に困り感を言わせ、「困ってるってよ？ どうする？」と全体に投げかけた。すると、他の子たちが答えるという形になった。それから、困っている子を授業の中で出すようになった。その子のつまずきは他の苦手な子のつまずきでもあり、その子達が発言できる場が生まれ、人と関わることができ、勉強の苦手な自分の存在意義が感じられる時間となった。

2年次の勤務校実習 4月中旬の実習日誌をみると、「私自身がまだまだ正解を求めさせる授業から抜け出せない現実も突き付けられた」と院生Bは記している。本人自身、この課題を克服するべくさまざまな模索を行ったが、6月ぐらいまで、このような課題と戦っている様子であった。7月に授業視察に行ったときは、学びに乗れない子が見当たらない授業となっており、全員がペアやグループでの話に参加していた。院生Bも、自分が喋らずにファシリテータになる、という意識で動いているようにみえた。

ただこの年度は9月にコロナ休校があり、その間に児童の様子が元に戻るなど、苦労した1年であった。そのような揺れはあったものの、院生Bはずっと、勉強の苦手な子や気になる子に注目しながら授業を模索し続け、教師が教えすぎないでいると児童はこんなにも繋がりが腑に落ちていき、仲間の学びに触れる中で自ら学び方を身に付けていく、と感じる1年となった(崎浜, 2022)。

小括 前期の観察実習で、初めて子ども視点を持つことで、見落としを実感した。観察実習で「観察者としては」分かったが、秋の教壇実習で「授業者としては」どうすればいいか分からなかった。後期の講義で、子どもの困り感に寄り添うことを、授業者の立場で考えることができた。冬の教壇実習で、最初は苦労したが、最終的には、勉強の苦手な自分の存在意義が感じられる時間をつくることができた。2年次、最初はまだまだ正解を求めさせる授業から抜け出せない状況だった。しかし教師はずっと、勉強の苦手な子や気になる子に注目しながら授業を模索し続け、児童が自ら学び方を身に付けていく実践となった。

### 3.3 院生Cの教育観の変容

院生C(小学校教員)は、大学院入学前は授業のユニバーサルデザイン(UD)の考え方をベースに、教師が仕掛けることで、子どもがつまずかずに全員参加して学べる授業を目指していた。毎年筑波大学附属小学校の授業を見に行くなど、積極的に自己研修も行っていった。しかしどんなに教師の腕を磨き、子どもがつまずかないようにしても、授業に乗れない子、つまずく子が存在することが気になっていた。またある学校に勤務していたときに、全学級が、算数加配の先生と週1回TTを行い、特定の指導方法が推奨されていた。その先生に、うちの方式でやっていないのはあなたともう一人の先生だけだと言われ、これまで研修で学んで工夫してきたことに迷いが生じた。そこで大学院では、子どものつまずきを生かした授業を考え、他の先生にも伝えられるよう一般化したと考えて入学した。

1年前期の講義 「教授・学習の課題と実践」で書かれている院生Cの振り返りをみると、そのほとんどは「～に驚きました」「～に気がつきました」というように、その日の授業についての感想等であった。自分の実践を比較的具体的に振り返っていたのは、第3回(課題の明確化)で、「学習内容だけでなく学び方を教えることは実践しているつもりでしたが、子どもたちに成果を実感させてはいなかったと思います」と書かれていた。

1年前期観察実習 院生Cは、観察実習で子どもたちの学びを見てみると、いい授業でも乗れていない子がいたりすることに気がついた(道田, 2022)。しかしその子はずっと乗れていないわけではない。どこかでスイッチが入ることがみえてきた。特に、教師が話すことよりも子どもがアウトプットすることがスイッチになるようであった。また、ごく普通の、場合によっては授業中にぼーっとするような中学生が、社会科の時間にひたすら喋っており、衝撃的だった。学習者中心に見ることで、活動重視の教育の有効性がみえてきたのである。また、教科によって子どもの学び方が異なる、という個人内変動についても気がついている。

秋の教壇実習 院生Cは、観察実習などを通して見取りの重要性は学んでいたが、授業を行うと

きには、全体ばかりを見て個が見れなかった（道田，2022）。それは一つには、この時間に本時のねらいや活動を終わらせないといけないと思っていたからであった。1時間完結授業の意識が邪魔をして、子どもを個として見るのが難しいようであった。

実習終了前日、筆者ら大学教員が実習視察に来た。その日は難しい内容で、院生なりに相当工夫して臨んだが、ここ何年かで一番「授業が滑った」。子どもが問題解決に踏み出せず、分からない顔をした子が多く出た。当日の夜、ビデオを見返して、何がいけなかったの洗いざらい出した。失敗を認め、反省を自分なりに行った。教師の引いた1本のルール上を子どもに辿らせる、教師が引っ張る授業になっていた。けっこう準備した授業でうまくいかなかったからこそ、変わらないといけないと考えた。

**1年後期の講義** 院生Cは選択科目「言語活動と協同学習」で、秋の教壇実習授業を振り返る良さについて述べていた（道田，2022）。特定の子どもの様子を皆で見ながら、さまざまな意見を他の院生からもらえたことであったり、大学教員から、「一人の学びを見ることは、全体の学びを見ることにつながる」という話があったことであったりした。また、実習ビデオを見ながら行った話し合いのなかで、「教師がたぐみな指導技術でねらいを達成させても、子どもたちは独力で立ち向かえない」と議論したりした。それらを通して自分の教育観が、ガラッと変わったわけではないが、どんどん広がっていく、という感覚があった。

**冬の教壇実習** 院生Cは、教師主導ではなく「子どもに任せる」ことを重視して実習に臨んだ（道田，2022）。あるとき、任せても難しいのではないかと予想した活動があった。できなかったときの補助的な手立てをもって授業に臨んだが、予想とは異なり、8割ぐらいの子ができていた。まずさせてみたら想像以上に子どもたちはできる、とこの経験から感じた。

まず子どもにさせてみる、という考え自体は、本来は問題解決的な学習でも望んでいることであろう。しかしそれまでの自分は、子どもが道から外れてゴールにたどり着かないことがないよう、子どもの理解を揃えて揃えて、舗装された一本道

を歩かせていた。「できているか否か」という視点だけで子どもをみていた。しかしいきなり問題を子どもに預けることで、良いことがいくつもあった。子どもを丁寧に見取れるようになったというのもそうである。また、できなくて当たり前なので、逆にちょっとでもできると、「すごい！」と、子どもを成長という観点から見ることができるようになった。

**2年次の勤務校実習** 院生Cはしかし、特に2年次の前半は、教師が子どもを同じ土俵にのせようとすすぎて引っ張りすぎる授業となり、悩んだ。教師が一部児童と全体でやりとりをすることが多くなると、授業に参加できない子どもは受け身になり、集中力が途切れていった。あるいは、自由に移動して交流する活動で、起立したままその場で立ち尽くす様子もみられた。これは、単に引っ張らなければいいというわけではない。授業のねらいを絞る。問いをシンプルにする。子どもが試行錯誤しながら自由に学ぶ時間を設定する。さまざまな事柄が有機的に絡まり、結果的に「教師が引っ張る」形となったり、教師が子どもに学びを委ねる中で自由な活動を通して各自がその子なりに学ぶ形になったのではないだろうか。

院生Cの場合、視点の揺れが実習日誌に現れているようにみえた。4～5月の実習日誌（4日間）には、気になる2名の児童の名前が1日に複数回記されていた。しかし6月の実習（2日間）の日誌にはほとんど出てこず、発言した子や活動している子の記述が中心の日誌となっていた。そこで8月には視察に行き、改めて、気になる子や活動に参加できていない子の様子をリフレクション場面で伝えた。そこからまた、気になる子の様子が日誌に書かれ始め、その子たちの動きを元に授業を振り返る記述が書かれるようになった。

この1年間の勤務校での実習を経て院生Cは、教職大学院入学前でであればすぐに個別指導を行っていた気になる子に対して、教師が上手に教えることを目指すのではなく、子どもがどのように学んでいるのかを教師が丁寧に見取り、適切な難易度の課題の解決を子どもに委ね、子どもの考えを待てるようになっている（屋嘉比，2023）。

**小括** 観察実習で、いい授業でも乗れていない子がいたり、どこかでスイッチが入ったりするな

ど、学びの個人内変動に気がついた。秋の教壇実習では、全体ばかりを見て個が見れず、大きな失敗もあり、変わらないといけなと考えた。冬の教壇実習では、舗装された一本道を歩かせるのではなく、子どもに任せても想像以上に子どもたちはできる、という体験ができた。しかし2年次の前半は、教師が子どもを同じ土俵にのせようとしすぎて引っ張りすぎる授業となり、悩んだ。夏休み後、再び気になる子を丁寧に見取りながら授業を行うことで、適切な難易度の課題の解決を子どもに委ね、子どもの考えを待てるようになった。

### 3.4 院生Dの教育観の変容

院生D(小学校)が教職大学院を志望したのは、勉強がしたい、と思ったからである。これまで教職のなかで休職経験もあり、教育界の変化についていくためにも、勉強したいと思った。教頭が、勉強したいんだったらこんなのもあるよ、と教職大学院を紹介してくれた。

1年前期の講義 院生Dの毎回の振り返りには、教育観変容と関わる記述が何度も見られた。第1回(オリエンテーション)の授業後には、「これまでゴールにばかり意識が向いていた。子どもの困り感をよく見つけ、子どもを置いてけぼりにしない視点で今一度課題について考えたい」と書かれていた。これは、ゴール中心ではなく学習者中心という教育観といえよう。第3回(学習方略・学習観)の授業後には、「私自身、45分で授業のゴールまでたどり着かなせないといけないという強い思いがあった。無事渡りきることでばかり優先させる様子が頭に浮かんだ」と書かれていた。過去の自身の指導が、ゴール中心であったことを振り返る記述である。

第4回(課題の明確化)の授業で、子どもの困り感(課題)を挙げさせた後には、「理解させなければ、など教師側の思いが強かった。困り感を具体的場面ですぐに思い出せないのは、「わからないから困っている」と大きくりにして捉えてしまっていたのではないかと書かれていた。ここに挙げられているキーワードは「大括りの児童理解」ということができよう。それは逆にいうならば、「児童の多様性の理解」が本来は必要、ということである。第5回(メタ認知)の授業後には、「図工でキットを購入して制作活動を行ったと

き、まずは触って、作り始めて、悩んだら友達の手元を見たり聞いたりしてアイデアをヒントにする。夢中になっている子ども達に、教師の詳しい制作手順の説明は必要ない。」と書かれていた。これまでも、図工のような教科では、活動重視の授業を行っていたということである。逆に国語や算数などの教科では、活動よりも説明重視であったといえるであろう。

第7回(活用)の授業後には、「間違いに対して、原因を考え、次にどうすればいいのかを考える行為を子どもたち自身が行えるようにすることが将来自分で歩いていく力になる。いくら大人が一方的に伝えたとしてもきっと子どもの心には残らない」と書かれている。ここにあるのは、失敗を活用し学習者が自分で考える教育である。その対極にあるのは、失敗しないよう(失敗回避)、教師主導で説明を中心とした(説明重視)教育であろう。第10回(グループ学習)の授業後には、「教師自身が全体的な雰囲気や学級をひとくりに捉えてしまっていては埋もれてしまう子どももいるかもしれないと思った」と書かれている。ここに見られるのは、第4回に挙げられているのと同様、大括りの児童理解の姿である。

ここに見られる伝統的な教育観と新しい教育観を対比的に挙げるならば、伝統的な教育観は、ゴール中心・教師主導・説明重視・失敗回避・大括りの児童理解、であった。それに対する新しい教育観は、学習者中心・学習者主導・活動重視・失敗活用・児童の多様性の理解、となるであろうか。院生Dは、過去の自分の教育観を振り返り、そうではない教育観について、学び始めているということが出来るであろう。

秋の教壇実習 院生Dは、集中力がない児童を意識しながら国語の授業を行った。しかし、新しい教育観に基づく授業を具体化するのには困難であった(道田, 2023)。実習初日の日誌には、「授業を流すことだけで精一杯になってしまい、教師の目に見えない糸で発言を拾い無理に引っ張る授業をしてしまった」と書かれていた。このような記述は、10日中7日の日誌にあった。

4日目、教科書の資料をバラバラにして、どこに入るか考える並び替え活動を行うと、抽出児も積極的に参加した。このようにうまくいくことも

あったが、5日目は、前時のまとめが思うように進まず、教師の話の多い退屈な時間になってしまった。授業直後に大学教員から、「この時間、子どもたちが学んだことを一言で書くとしたらどのように書くと思いますか？」と聞かれ、答えられなかった。させたいことがたくさんあり、子どもが何を学びとるのか、といった中核の意識が欠けていた。

この授業の反省から、次時は「子どもの悩みから出発する授業」とした。意見文を書くことは難しいか聞くと、抽出児を含めてほとんどの子が手を挙げた。何を書けばいいか、どんな風に書けばいいか、イメージがつかないと次々に声が上がった。それを出発点として授業を行った結果、抽出児も「資料をじっくり見」、「ノートに気づきを書く活動にはさっと行動した」。

以上のような院生Dの様子からも、座学を通して得た新しい教育観はあくまでも「頭の理解」であり、それだけで実際の教授行動が変容するわけではないことが分かる。気になる子を意識していても、である。それは、本時のゴールに向かって教師が主導し、子どもが気づけない部分は教師が説明して理解させる、という現教育観が染み付いているからではないだろうか。

また、1時間完結授業の意識が邪魔をして子どもを個として見るのが難しい、という話がこれまでもあった。確かに、個を見取るなかで学びの停滞などが見えると、授業が予定取りに進まず、結果的に1時間で授業を完結させることが難しくなるのかもしれない。ここからいえるのは、授業には数多くの要素があり、それらは有機的に、網の目のように繋がっているということではないだろうか。もしそうであるならば、授業者の教授行動を何か1点だけ変容させようとしても、他の要素がそのままであれば、容易に変えることはできず、システム全体としては元に戻るような動き方をするのではないかと考えられる。

1年後期の講義から冬の教壇実習準備へ 院生Dは、後期の選択科目「言語活動と協同学習」で、自分の実習や他の受講生の実習をビデオで見返しながら、学びに乘れない子どもの心境が想像できるようになった。しかし一方で、冬の教壇実習直前に実習授業の構想をしようとしたときに、どの

ように授業の具体を考えてよいか分からず、非常に困ってしまった（道田・金城，2023）。

それまでの反省や、ビデオを通して見えてきた学びに乗りにくい子のことを考えると、授業は1時間ごとの積み重ねで作るのではなく、数時間のまとまりのなかで行うのがいいだろう。では、具体的にどのように授業を構想したらよいか、全くイメージできないというのである。授業を行う単元は、小学3年生国語の説明文教材「ありの行列」（7時間配当）であった。実習5日前に実習授業を構想したとき、「授業がイメージできない」発言がみられた。そこで筆者は急遽、1つのヒントになるかとも思い、鳥山敏子の「なってみる」授業実践（鳥山，1985；渡辺，2009）を紹介した。

その提案を聞いて院生Dは、「なってみる」活動を行うことで読みのずれが確認できるのではないかと、理解できていないことを気づかせられるのではないかと、考え、実習準備に向かうことができるようになった。院生Dは以前に同じ学年を持ったとき、同じ単元で、目的は異なるものの、「なってみる」活動を取り入れたことがあった。その経験もあったので、さほど恐れずにチャレンジできたようであった。

冬の教壇実習 実習ではまず第2時に、学者ウイルクソン最初の実験（第3段落）を動作化させてみた。希望する児童が前に出て、自由にさせてみたところ、教科書の記述とは異なる動作となった。教科書では、巣から少しはなれた所に砂糖を置き、「しばらくすると一ぴきのありが、そのさとうを見つけました」と書かれている。しかしあり役の子どもたちは、すぐに、皆が一斉に、砂糖に向かって列を作って進み始めた。このように、教科書本文をきちんと読めていないことが、動作を通して明らかに出来ることがわかり、次時以降もほぼ毎回、動作化を取り入れた。

この実践では、動作化を通して場面を具体的に理解することに、それなりに迫っていた。子どもが何をどのように学ぶのが明確となり、教師自身もゆとりが生まれた。とはいえ、思うように授業が進まなかったときは焦りが出て、教師と数人の子どものやり取りで授業を進めてしまう場面もあった。すなわち、旧来的な教育観が顔を出す場面もあったのである。

この実習では、特別支援学級在籍のa君が自ら望み、初めて国語単元7時間をすべて交流学級で学んだ。これも、学びに乗りにくい子でも学べるようにという授業者の願いが形になったことがわかる出来事であった。

2年次の勤務校実習 院生Dは4～5月、国語の授業で活動を通して学ぶ形を取ることができた。そこでは気になる児童も、自分のペースで学びに参加する様子がみられた。しかし6月ごろ、教師側に余裕がなくなり、適切な活動が設定できないと、気になる児童がとたんに参加しなくなった。それだけでなく、それ以外の児童も遊びと準備など時間にけじめがつかないことが多くなり、授業も、発言力のある数人の子の言葉で進むようになった。全体的に、子どもの学びが停滞していた。

夏休みには、教職大学院を修了した先輩教師に話を聞いてもらいながら授業を振り返った。その結果、子どもの見取りが行動中心に偏っており、「どうすれば子どもたちが動けるのか」と授業方法にばかり気をとられていたことがみえてきた。気になる子が学びに向かえていないと、これでよいのか、既習内容をしっかり定着させなくてはいけないのではないかと、段階的に丁寧に指導することが大事なのではないかと、旧来の教育観が強くなっていた。しかし大事なのは、どうしてその子は学びに乗れないのか、その子の内面を想像し、場合によっては子どもに聞くことで、内面からの理解を深めることが重要であることに気づいた。子どもにはそれぞれ、異なる学びのリズムがある、一人ひとりが異なる存在であると理解することも重要であった。院生Dが悩んでいた子どもの学びの停滞感の根底には、旧来の教育観と新しい教育観の揺れがあったことに気づいた。そのことに気づき、改めて子どもと向き合い直すことで、子どもは学ぶ力を持っている、という教育観から子どもを内面から理解しようとする見取り方になり、授業改善も深まっていった。

小括 院生Dは1年前期の講義から、それまでの教育を振り返り、新しい教育観を考えながら受講していた。しかし、秋の教壇実習で新しい教育観に基づく授業を具体化するのには困難であった。それは、本時のゴールに向かって教師が主導し教

師が説明して理解させる、という現教育観が染み付いているからかもしれない。後期の講義でも秋の教壇実習をしっかりと振り返っていたが、しかし冬の教壇実習で、どのように授業の具体を考えてよいか分からず、非常に困ってしまった。筆者のアドバイスから、動作化のように体を動かす学びを冬の教壇実習で行った。それはうまく機能したが、思うように進まなかったときは焦りが出て、教師と数人の子どものやり取りで授業を進めてしまう場面もあった。2年次の実習でも、活動を通して学びが深まったこともあったものの、次第に、教師に余裕がなく子どもの学びが停滞していった。それは、どのように子どもを動かすかと授業方法にばかり気にとられていたからであった。そのことに気づき、教育観が変わり、見取りが変わり、授業改善へと繋がっていった。

#### 4. 総合考察

本稿では、教職大学院という場で現職院生の授業実践に関する力量の現れとしての教授行動をどのように高めることができるのかについて、大学院での講義や実習、課題研究で筆者が試行錯誤してきたことや院生の様子を元に考えてきた。

最初の3年間、実習の様子をみながら講義の改善を行った結果、教師の教育観が変わらない限り、教授行動も変わりにくいことがみえてきた。そこで、課題研究を中心に担当した現職院生4名について、何を感じているかを知り、教育観や教授行動がどのように変容するかを検討した。

各現職院生について論じた末尾には小括を挟んでいるが、それをさらにまとめるならば、次のようになるであろう：院生Aは、1年前期観察実習で個を見ることを学んだが、それは秋の実習には生かされなかった。11月の自主実習や冬の教壇実習でも学びはあったが、それが2年次の実践に、すぐに生かされるわけではなかった。気になる生徒の行動を見ながらビデオリフレクションや大学教員とのリフレクションを行うことで、7月ごろから少しずつ教授行動が変わり、教育観が変わっていった。

院生Bは、1年前期観察実習で子どもを見ることの重要性に気付いた。しかし秋の教壇実習で、授業者としてどう行動すればよいか分からなかつ

た。後期の授業を通して少しみえてきたが、冬の教壇実習当初は、かなり苦労していた。しかし実習後半には、勉強の苦手な子を生かした授業を行うことができた。2年次の実践も同様で、正解を求めさせる授業から抜け出せない現実と戦いながら、7月ごろには、気になる子も含め、児童が自ら学び方を身に付けていく実践へとなっていった。ただしその後も、「行きつ戻りつ」は繰り返された。

院生Cは、1年前期観察実習で、子どもの授業参加ややる気に個人内変動があることに気づいた。秋の教壇実習で大きな失敗があり、自分が変わる必要性を感じた。冬の教壇実習では、子どもに任せても想像以上にできる、という体験をした。2年次の実践前半は、子どもを同じ土俵にのせようと引っぱり、気になる子を中心とした考察が弱かったりしたが、8月ごろから再び、気になる子を丁寧に見取りながら授業を行い、課題の解決を子どもに委ね、子どもの考えを待てる授業を行うことができた。

院生Dは、自分の教育観について1年前期講義でも振り返っていたが、秋の教壇実習でそうではない授業を行うのは容易ではなかった。冬の教壇実習前もそのことで悩んだすえ、国語科で動作化など体を動かした学びを取り入れた。最初はうまくいったが、思うように進まないという焦り、教師と数人の子どものやり取りとなったりもした。2年次もある意味似たような状況であった。最初は体を動かした学びがうまく機能したものの、教師に余裕がなくなると子どもの学びが停滞した。8月にそれを振り返り、見取りの問題に気づき、9月から、子どもの内面を理解し直していくことで、授業改善へと繋がっていった。

以上、4名の2年間の変遷を改めて要約した。これをみると、1年前期の講義や観察実習を通して、最初の気づきは生まれる。しかし、それが秋の実習で具現化されるわけではない。後期の講義学習を経た冬の教壇実習でも、2年次の勤務校の実践でも同様である。院生は、それまでに持っていた教育観と新しい教育観の間を「行きつ戻りつ」しながら、何度も壁にぶつかりながら、2年かけて本人なりの教育観にたどり着き、従来とは異なる「多様な子供たちを誰一人取り残すことのない」

(中央教育審議会、2021) 学びへと教授行動も変容しているようである。

最初の3年間の講義や実習における院生の様子や、これらの事例からいえることは、次のようになるであろうか。

- ① 新しい知識や経験を得たからといって、それで教授行動が変わるわけではない
- ② 一度適切な教授行動ができたからといって、別の場面でも同じような教授行動ができるとは限らない
- ③ しかし丁寧なりフレクションを通して行錯誤を繰り返すなかで、どこかで教授行動や教育観が大きく変容していく

なぜ教授行動や教育観は簡単には変わらないのか。それは、3.4「院生Dの教育観の変容」の秋の教壇実習のところで考察した以下の点が鍵になるのではないだろうか。

授業には数多くの要素があり、それらは有機的に、網の目のように繋がっているということではないだろうか。もしそうであるならば、授業者の教授行動を何か1点だけ変容させようとしても、他の要素がそのままであれば、容易に変えることはできず、システム全体としては元に戻るような動き方をするのではないか

以下では、「多要素の有機的なシステムとその変容」という観点から、改めてこの問題について検討を行う。まず、いうまでもなく授業には数多くの要素が関わっている。たとえば「授業をつくる」基礎について書かれた書籍（「明日の教室」研究会、2009）の目次をみても、声の出し方・話し方から、板書、発問、机間指導、教材研究、授業のテンポなど、授業には非常に多数の要素があることが確認できる。もちろん他にも、例えば視線、立ち位置、いつ動くか、間、ルール、褒めと叱り（大西、1987）など、膨大な要素がある。

ではそれらは、どのように「有機的なシステム」として機能しているであろうか。システムとしての授業の変化について考えるために、社会心理学などで研究されている「信念変化」を補助線として検討してみる。まずは、ピリーフ（信念）のシステムとその変化について研究している西田（1998）の論考を紹介する。西田は、カルト集団

等におけるマインド・コントロールを中心に研究しており、不安や恐怖を煽ることなど、マインド・コントロールに特有な話も出てくる。しかしビリーフ・システムの変化という考え方は一般的に理解可能であり、学校教員の教育観の変化を考えるうえでも十分に有用なものと考えられる。

人は、何らかの信念をもつことで、「今私は何をなすべきか」と行動の方向性が決まることがある。それは何も、宗教のような強力な信念だけではない。たとえば「愛する人を幸せにするぞ」という信念も、数々の計画の源泉となる。そこには、語義通りの信念だけでなく、知識・偏見・妄想・ステレオタイプ・イデオロギー・信条・信仰なども含まれる。西田は、日常的な意味での信念と区別するため、「ビリーフ」と呼んでいる。それがシステムとして機能するということは、「ビリーフとビリーフとが連結して、そのときの意思決定に用いられる」(西田, 1998, p.32) のである。

西田が対象とした宗教の伝導過程では、次のビリーフに焦点が当てられている:自己ビリーフ(自分はいったい何者なのか)、理想ビリーフ(自分や社会や世界はどうあるべきなのか)、目標ビリーフ(自分はこういった行動をとればよいのか)、因果ビリーフ(自然や歴史はどのような法則で展開しているのか)、権威ビリーフ(正誤や善悪の基準はどこにあるのか)、の5つである。これらのビリーフ群から構成されるシステムを新たなビリーフ・システムと置き換えることが、信念変化なのである。

西田(1998)は、ビリーフ・システムの変容は家具の模様替えのようなものと論じ、5段階のビリーフ・システムの変化を考えている(図2)。出発点にあるのは、元のビリーフ・システムのみが存在する段階である(段階0)。信念変化の最初の段階である段階1は、「あなたのおもちでない家具や日用品にこんな趣味のいいものがありま

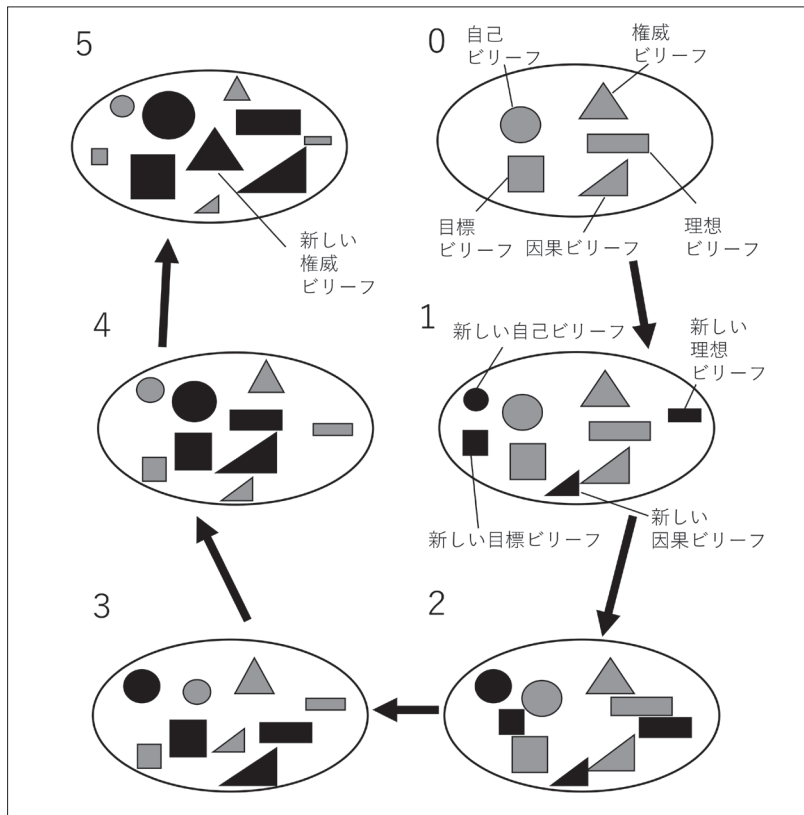


図2 ビリーフ・システムの変化  
(西田, 1998, p.134を元に作成)

すよ」とコマーシャルし、持っているピリーフとは異なるピリーフを認識させる段階である（記憶の段階）。異なるピリーフとは、まだ認められていないピリーフという意味で「ディス・ピリーフ」とも呼ばれる。この段階でこれらは、価値の低い一つのピリーフ（ディス・ピリーフ）として紹介され、部屋（記憶）の片隅に置かれるだけである。

段階2は、新しい理想ピリーフや目標ピリーフに魅力を覚える段階である（魅力の段階）。新しい信念が正しいとする確信度も高まる。しかしこの段階では、元のピリーフも否定はされず、部屋の中央に位置取っている。

段階3は、新たなピリーフによって、「解決が困難な人生の重要な課題を解いて見せるという機能性を示すことによって価値が付与されて、「これもいいなあ」「これは役立つなあ」とばかりに部屋の周辺部で目立つ存在になる」（西田, 1998, p.135）段階である（価値付与の段階）。新しいピリーフに、より大きな価値を見いだしているが、この段階でも部屋の中央には元のピリーフが陣取っており、新しいピリーフが中央部分にあるわけではない。

段階4は、新しいピリーフ間の関連性が高められてシステムとして駆動しはじめ、思考の装置として機能し始める段階である（システム化の段階）。新しいピリーフは部屋の周辺部からだんだんと部屋の中心部に移動してきて、部分的に旧来のピリーフと入れ替わっていき、これまでのピリーフは部屋の周辺部へ小さく追いやられていく（西田, 1998, p.136）。たとえば自己ピリーフと理想ピリーフとの間に因果ピリーフを持ち込んで関連づけられ、新しいピリーフが「システムとして」機能し始める。

そして段階5で、システム化された新しいピリーフが常に「思考の道具セット」として機能する。それまで持っていたピリーフは周辺的な場所へと押しやってしまう。そうしてピリーフ・システムの変容は完成する（西田, 1998, p.136-137）。このようにピリーフ・システムは、記憶-魅力-価値付与-システム化、という段階を経てはじめて、思考の道具セットとして、強力な行動の指針としてとして機能するのである。

では本稿でみてきた現職院生の様子を、信念変

化の段階を念頭におきながら、整理してみよう。人によって異なるが、院生は1年前期、講義や観察実習を通して、自分の教育観を振り返り、それとは異なる教育観について考え始めている。それは信念変化の段階でいうなら、新しいピリーフを知ったり（段階1）、魅力を感じたりしている（段階2）と考えられる。まだこのとき、元のピリーフは部屋の中央にある。

またこの時点では、実際に子どもたちの前に立って授業を行っているわけではない。そのため最初の実習である秋の教壇実習は、上手くいかなくても当然といえよう。ただ院生本人が問題意識を持ち、試行錯誤を重ねるなかで、一人一人が腑に落ちる場所は異なることが実感できたり、やり方によっては授業参加の苦手な子どもも活動に参加したりしている。これは、解決が困難な課題が解ける、新しいピリーフが役に立つ、という価値付与の段階（段階3）に入りかけている状況かもしれない。ただし2週間の教壇実習では、その入り口に立ったり、従来の考えでは「うまくいかない」ということを体験したりするだけで終わる場合もある。しかしその場合も、それを1年後期に振り返ることで学びが深まり、新しい教育観に改めて魅力を感じる（段階2）場合もあるようである。

このように1年後期の講義が秋実習と結びついていると、そのなかで実習を省察することにつながる。またそのなかで冬実習をより適切に構想することができ、新しい教育観に基づくやり方がうまく行って効果を感じたりもしている。すなわち院生によって1年後期と冬実習では、段階2と段階3を行きつ戻りつ、揺れ動いている様子と考えられるであろう。しかしいずれにしても、1回2週間の実習では、「システムとして」機能し始める段階4までは、なかなかたどり着きにくいかもしれない。

そこで現職院生は2年目、勤務校実習を含む日常の授業実践が重要となる。最初は、子どもの見取りが旧来的なものから抜け出せず見落としが生まれたり、正解を求めさせる授業となってしまう、と悩みと試行錯誤が繰り返される。あるいは大学教員とのリフレクションやビデオリフレクションでの気づきが重要となったりしている。そしてどこかで、教師が教えすぎないでいることの



有効性に気づき、子どもの様子を丁寧に見取りながら問題解決を子どもに委ねることができるようになっていく。それは単に授業方法がAからBに変わった、というだけではない。何を見取り、誰にどのように指導を行うか、時間をどのように使うのか、子どもたちにどのような情報を提供しどこを委ねるのか、など様々な要素に関わる問題である(屋嘉比, 2023)。そのタイミングやきっかけは人によってさまざまであるが、システムとしての新しいピラーが機能し、思考の道具セットとして考え方を方向づけている段階4から段階5の状況、と理解することができるであろう。

このように整理するならば、単に講義や観察を通して知識を得、記憶し、その考えに魅力を感じるだけで、授業が変わるわけではないといえる。新しい考えが部屋の中心には存在していないし、システムとして機能していないからである。その有効性を実感し、システムを中心に位置付き、さまざまな教授行動を考えるうえでの指針となるまでは、かなりの時間と試行錯誤が必要であろう。そのなかでは、前のピラーが顔を出したり、やりたいのにできないという時期を過ごしたりすることも、当然のこととして受け入れる必要があるであろう。そのような状態から、十分なシステムとなるまで、長い目でサポートすることが、大学教員などの援助者に必要なことなのではないだろうか。

では実際に、大学教員が具体的にどのように関わることで、学校教員の教授行動の変容のお手伝いができるのか。特にそれが、どのようにシステムとして機能し始めるか。この問題についてより焦点的に検討していくことが、今後の課題である。

## 5. 引用文献

- 「明日の教室」研究会(編集)(2009). 授業をつくる(シリーズ 明日の教室—学級経営・基礎の基礎— 第3巻) ぎょうせい
- 中央教育審議会(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm))
- ドゥエック, C. 今西康子(訳)(2008). マインドセット:「やればできる!」の研究 草思社
- 市川伸一・堀野 緑・久保信子(1998). 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導(pp.186-202) プレイン出版.
- 岩谷千晴(2020). 中学校家庭分野におけるアクション・リサーチによる協同学習形成過程 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書, 4, 169-176.
- 井崎 重・道田泰司(2014). ある小学校教師の教育観の変容—附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てたライフヒストリー的アプローチを通して— 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 99-107,
- 金城 薫(2024). 子どもがよりよく学ぶための見取りとは 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書, 8, 221-228.
- 道田泰司(2019). 強いこだわりを持った現職大学院生の変容(2)—授業の見方の変容— 日本心理学会第83回大会発表論文集
- 道田泰司(2020a). 大学院生の意識からみる教授・学習に関する沖縄の課題—学習観を中心に 琉球大学教職センター紀要, 2, 85-96.
- 道田泰司(2020b). 授業リフレクションを通じた教師の成長—強いこだわりを持った現職大学院生の変容(3)— 日本教育心理学会第62回総会発表論文集, 202.
- 道田泰司(2021). 現職院生における教育観と教授行動の変容 日本教育心理学会第63回総会発表論文集 PB058.
- 道田泰司(2022). 現職院生における教育観と教授行動の変容(2)—失敗経験と向き合うことの重要性— 日本教育心理学会総会発表論文集, 64, PB082.
- 道田泰司(2023). 現職院生における教育観と教授行動の変容(3)—座学学習と実習を通じた変容/不変容— 日本教育心理学会総会発表論文集, 65, 217.
- 道田泰司・岩谷千晴(2019). 研究テーマに強いこだわりを持った現職教職大学院生の変容—課題を深掘りするに至るまで— 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 241.

道田泰司・金城 薫 (2023). 教職大学院の現職院生は実習を通して何を学ぶか (2) — 2 回の実習における悩みと学び — 琉球大学教育学部起用, 103, 67-84.

西田公昭 (1998). 「信じるころ」の科学—マインド・コントロールとビリーフ・システムの社会心理学— サイエンス社

大西忠治 (1987). 授業つくり上達法—だれも語らなかつた基礎技術— 民衆社

崎浜智恵 (2022). 自ら学ぶ力の育成をめざして—認知主義的学習観を育む授業づくりからのアプローチ— 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書, 6, 157-164.

佐藤浩一 (2014). 学習支援のツボ—認知心理学者が教室で考えたこと— 北大路書房

下條信輔 (1996). サプリミナル・マインド—潜在的人間観のゆくえ— 中公新書

玉城博康・道田泰司 (2016). ある中学校教師の教育観の変容—生徒指導スタイルの変容を通して— 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 231-241.

鳥山敏子 (1985). イメージをさぐる—からだ・ことば・イメージの授業— 太郎次郎社

植阪友理・瀬尾美紀子・市川伸一 (2006). 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成—日本心理学会第 70 回大会発表論文集, 890.

屋嘉比 理 (2023). 問題解決へ 1 歩踏み出せる子どもを育成する授業改善—子どもに問題解決を「委ねる」算数授業を通して— 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書, 7, 125-132.

吉田安規良・道田泰司・丹野清彦 (2019). 地域課題の解決に向けた教職大学院の役割—学習指導・生徒指導関連科目を通して— 2018年度日本教職大学院協会年報別冊—実践研究成果集, 分科会 I—8-9. (<https://www.kyoshoku.jp/document.html>) 2024.01.16閲覧

渡辺貴裕 (2009). 鳥山敏子とイメージの世界—生き生きとしたからだをとりもどす— 田中耕治 (編著) 時代を拓いた教師たち II—実践から教育を問い直す— 日本標準

附記 本研究はJSPS科研費JP23H00962, 24K06029の助成を受けたものである。