

『観』の変容を促す実践研究の概観 —教員養成課程における対話的カリキュラムの開発に向けて—

前原 裕樹（三重大学大学院教育学研究科／愛知大学非常勤講師）

1 はじめに

養成段階教育においては、知識や技術の獲得と並行して、学習者の『観』に働きかけることも同時に求められており、学習者の『観』の変容を促したり、その変容を捉えたりするカリキュラムを開発することは、教師の資質・能力の向上にとって喫緊の課題といえる。

しかしながら、学習者の『観』の変容を促したり、その変容を捉えたりするための理論的枠組みや方法論が確立されているとは言えない現状がある。

そこで、本論では、『観』の概念検討および学習者の『観』に働きかける実践研究の到達点と課題を整理することを通じて、対話的カリキュラムの開発に必要な視点を明らかにする。

2 教師の力量形成における『観』に関する研究の概観 —『観』と信念の概念比較から—

『観』の概念を検討するにあたり、まずは類似概念と思われる信念の概念について以下に整理しておく。

教師の信念に関する研究においては、信念の定義が明確に定まっていないとされている^①（Pajares, M. F. 1992）。また、近年の教師の信念に関する諸研究を概観した岡井鴻介・梶井芳明（2020）によれば、「信念概念が研究者の間で統一的で一貫した見解を見出しにくい」ため、「特定の文脈における信念について研究を整理すること」を提案している^②。

そこで、以下では主に教師の授業力量に関する研究について整理しておく。

秋田喜代美（2000）は、信念を「教師がどのような授業が望ましいと考えているか、という授業観や教材観などの考えを表すもの」とし、そういった信念が教師の行動・思考を規定する、と指摘し、^③「教師から子どもへの知識の伝達の間」と捉えるか、または「教師と子どもの共同作業の舞台」と捉えるかで、その授業が異なることをその1例として挙げている^④。

また、木原俊行（2012）は、教師の授業力量を「信念」「知識」「技術」という三層構造で描き、「目に見えない『信念』を中核とし、行為によって確認しうる『技術』を表層に位置づけ、そして、両者を『知識』が仲介するという構造」と説明する^⑤（図1）。



図1 授業力量の3層モデル
（木原、2004）

それでは、次に『観』の概念について整理する。観という用語自体は、教育観や児童観、教材観などといった形で日常的に用いられるが、先行研究においては以下のように説明されている。

藤岡信勝（1989）は、社会科の授業に関し、3人の実践者がそれぞれどのような観（信念のあつまり）を有しているのかを「教育内容」「教材」「教授行為」「学習者」のレベルで説明した上で、それらの実践の特徴と違いを明らかにしている⁶⁾。

藤岡の研究を理論的に発展させた森脇健夫（2011）は、『観』を「教育観、授業観、児童・生徒観などの多様な観の集合体であって、具体的には授業要素（目標・教育内容、材、教授行為、学習者把握）に一貫性を与えるもの」と定義している（図2）。そして、教師の『観』を軸とした授業研究のあり方を提案している⁷⁾。

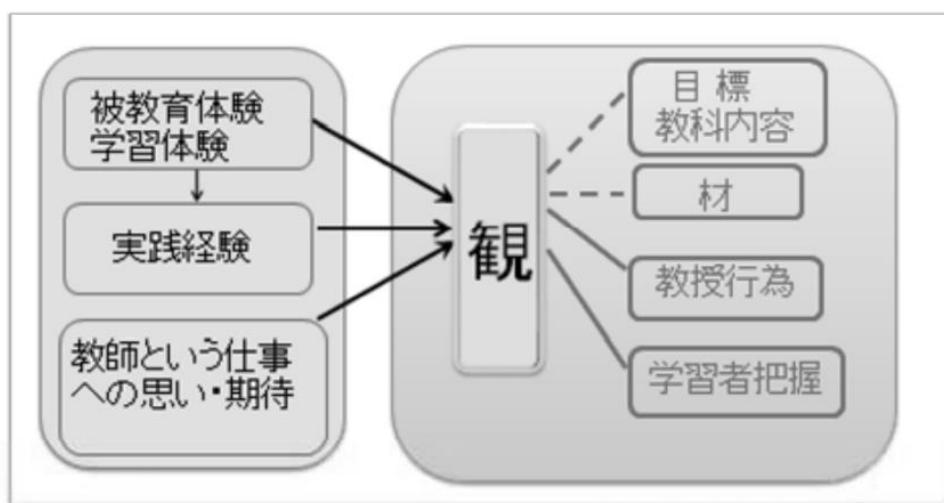


図2 観と授業スタイルの関係（森脇、2011）

以上、先行研究から信念と『観』のそれぞれの定義を確認してきたが、信念と『観』との共通点や相違点、それらの関係性についてあらためて整理しておく。

まずは共通点についてであるが、信念も『観』もどちらも「教師の実践に影響を与える核となるもの」と捉えていることがわかる。次に、その可変性についてであるが、一般的な用語からすれば、信念という言葉の方が『観』という言葉よりも「変わりにくい」ように思われる。しかし、この点については、先述した岡井・梶井（2020）の研究においては、信念の可変性について「信念は容易に変容しえないという見方をする研究者もいるが、信念を変容可能なものと捉えるか、或いは信念の多層性を踏まえ、それぞれの変容可能性に差があるとする見方が主流」と指摘している。例えば、和田あずさ（2020）は、一連の研究において、英語の熟練教師の信念と実践の変容について授業観察や事後検討会を通じて、それぞれの変容過程を分析し、信念の可変性について言及している⁸⁾。

これらのことを踏まえれば、信念と『観』はどちらも可変するもの、と捉えるのが妥当であろう。しかしながら、他の研究を概観していくと、先述した和田（2020）のように信念の変容過程を研究したものは稀であり、どちらかと言えば教師が現在どのような考え方や見方を形成しているか、といったその時点の状態やその要素を明らかにするような場合は「信念」という概念が使われている場合が多く見られる。

その一方で、考え方や見方の変容を促すような「実践研究」論文の場合は、『観』という用語を用いる傾向がある。特に養成段階にある学生を対象とした研究においては、『観』という概念が用いられる場合が多く見受けられる。ただし、養成段階にある学生を対象とした研究であっても、現時点での考え方や見方などを把握することを目的とした研究においては、「信念」という語が用いられている⁹⁾。(島田ほか、2018)

以上のことから、信念と『観』の相違点は、「信念」よりも『観』の方が変容プロセスを強く意識した研究の志向／指向性および研究者の立場を示すもの、と考えることができるであろう。

3 教員養成教育における学習者の『観』に働きかける実践研究論文の到達点と課題

教員養成段階にある学生や院生(学部新卒)といった学習者の『観』に働きかける研究を分類すると大きく2つに分けることができる。1つは、教育実習など現場体験の前と後で『観』の変容を捉えようとする研究であり、もう1つは、大学の授業においてそれぞれの科目などを受ける前と後、およびその変容過程を捉えようとする研究であるが、以下では特に後者の研究について概観していく。

算数・数学科に関する教科観の変容を扱った研究(松島充、2018や野村ほか、2019)においては、アンケート調査によって学生が算数・数学に関してどのような教科観を有しているかを捉えようとしている¹⁰⁾¹¹⁾。そして、どちらの研究も実践者が学習者の観の変容を促すような授業を計画し、実践を行った上で、事前と事後の変容を捉えるようにしたものである。これらの研究において明らかになったことは、変容しやすい観(算数・数学は有用な教科である)としにくい観(ex, 算数・数学は困難で難しい教科である)が存在する、ということである。しかしながら、具体的な授業内容と観の変容との関連については十分に検証されていない。

次に、図画工作科に関する教科観の変容を扱った研究(井ノ口、2018)においては、学生が有する「作品主義」の図工観からの脱却を目指したカリキュラムを構想し、全15回の講義終了時点で質問紙調査を行い、その変容を捉えようとしている¹²⁾。その結果、「作品主義」という考えから「造形活動そのものに意味がある」という観への変容をある程度促している。しかしながら、学生が受講前にどのような観を有しているのか、が示されておらず、そのために学生が有していた観がどういったことを契機として変容したのかは検証されていない。

次に、体育科に関する教科観の変容を扱った江藤真生子(2019)においては、模擬授業を中心とした授業カリキュラムを設定し、受講前と受講後の2回、学生の指導観に関する自由記述を設定した上で、それらをKJ法によってカテゴリー分けして分析している¹³⁾。その結果、「教授」に関する概念の記述語が増えたり、「安全管理」に関する概念の記述後が減少したりすることを明らかにした上で、それらの変容と自身の実践の内容と照らし合わせた分析を行なっている。しかしながら、学生が自身の観やその変容を自覚化するためには、事前事後などの記述を学生がもう一度メタ的に分析することが必要である。

次に、森千晴・鈴木朋子(2017)は、家庭科観の変容が異教科間の交流によって促進されることを明らかにし、異質な他者の重要性を示唆している¹⁴⁾。しかしながら、その契機などの分析は行われておらず、その観の変容が一過性である可能性もあるだろう。

また、教科・領域の枠を越えた学習観や授業観について、Marvin F. Wideen ほか(1998)によれば、学生の多くは大学入学前までに「受動的な学習観」を有しており、それらはその後も変化しにくいことを、関連する諸研究を総括した上で指摘している¹⁵⁾。松本浩司(2013)はそういった学習観の変容を目指したPBL(プロジェクト・ベースの学習)を実践した上で、学習観に関する

尺度を用いて授業の前と後で変容を捉えようとしており⁽¹⁶⁾、同じく尺度を用いた研究として、授業観に関する林龍平ほか(2021)の研究もある⁽¹⁷⁾。

これらの研究の到達点としては、変容しやすい『観』と変容しにくい『観』の存在が示唆されている点である。しかし、これらの研究に共通する課題として2つのことが挙げられる。1つ目の課題は、『観』の変容を促したり、捉えたりするための理論的な枠組みが十分に示されていないことである。2つ目の課題は、『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件の検討が十分になされていないことである。そこで、以下では『観』の変容を捉えるための理論的枠組みおよび『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件について検討する。

4 『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件

藤原顕(2021)は、「実践の前提となる信念や価値観等の吟味は、リフレクションを通して教師としての自己が変容をしていくような探究の試み」と述べ、リフレクション論における代表的な論者の理論の共通点として「ジレンマ」がその変容の基点となることを指摘している⁽¹⁸⁾。

例えば、その代表的な論者の一人であるフレット・コルトハーヘン(2010)は、コア・リフレクションを提唱している⁽¹⁹⁾。コア・リフレクションにおいては、同心円のモデル、いわゆる「玉ねぎモデル」⁽²⁰⁾(外側の層から順番に、「環境」「行動」「コンピテンシー」「信念」「アイデンティティ」「使命」「コア・クオリティー」)のコアの部分にまでリフレクションを促すことを想定している。そして、そのコア・リフレクションにおいて重要なこととして、「各層の軋轢」に「自覚的になること」だとされている。

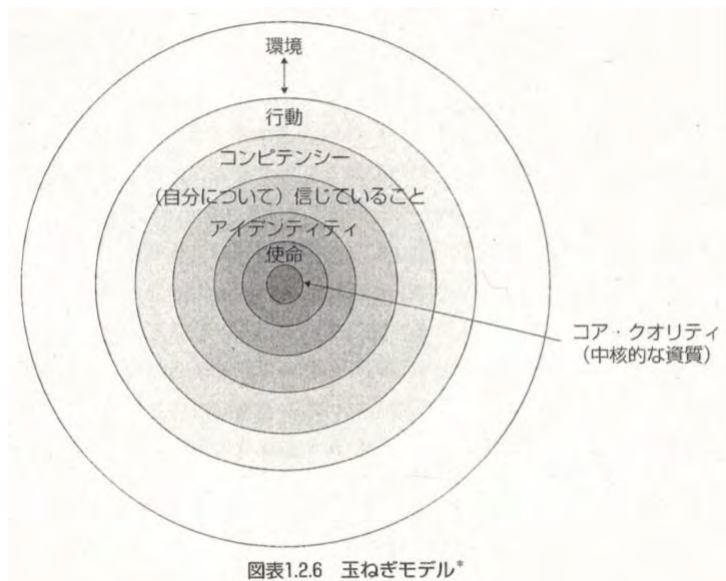


図3 玉ねぎモデル (坂田ほか、2019 p.26)

また、ドナルド・ショーンは「ジレンマ」を以下のように説明する⁽²¹⁾。

「実践状況を意味づけ、それに向き合うために『利用できる複数の、対立するようなアイデア』の存在が教師に自覚されることを通して、ジレンマが生じる分けである (ドナルド・ショーン、2007、p.328)

これらのことから、学生の『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件として、「ジレンマを生起させること」「そのジレンマを自覚できること」が必要であるといえる。

ちなみに、上記で示したような理論的な枠組みをもとに学生の『観』や信念といった「教師の実践に影響を与える核となるもの」の変容を促すことを試みた実践研究もいくつか存在する。

例えば渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）はコルトハーヘンのALACTモデルを手がかりとし、対話型模擬授業検討会という方法によって教職大学院の学部新卒院生を「本質的な諸相への気づき」へ導くことを目指した教育実践を展開している⁽²²⁾。

また、山田康彦ら（2018）は、ドナルド・ショーンの省察概念やバフチンの対話理論を手がかりとした対話的事例シナリオ集を作成し、それらを用いて学部生の『観』の変容を目指した教育実践を展開している⁽²³⁾。

5 おわりに—教員養成課程における対話的カリキュラムの開発に向けて—

以上、『観』の概念検討および学習者の『観』に働きかける実践研究の到達点と課題を整理してきた。明らかになったことは以下3点である。

まず1つ目は、『観』と信念の共通点および相違点についてである。共通点は、どちらの概念も「教師の実践に影響を与える核となるもの」であり、なおかつ「可変性がある」という点であり、相違点は、信念よりも『観』の方が「変容プロセスを強く意識した研究の志向／指向性および研究者の立場を示すもの」である、という点であることが明らかになった。

次に2つ目は、『観』の変容に働きかける実践研究の到達点と課題である。到達点は、変容しやすい『観』と変容しにくい『観』の存在が示唆されている点である。また、課題としては、『観』の変容を促したり、捉えたりするための理論的な枠組みが十分に示されていないこと、および『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件の検討が十分になされていないことが明らかになった。

そして3つ目は、『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件である。リフレクション論の観点から、学生の『観』の変容に至る契機や変容を促すための要件として、「ジレンマを生起させること」「そのジレンマを自覚できること」の2つのことが重要であることが明らかになった。

以上のことが『観』の変容に働きかける実践研究やそのカリキュラム開発に必要な視点となる。

最後に、自身のカリキュラム開発に向けて、今後の課題を以下に整理しておく。これまで自身の実践研究においては、①ショーンのリフレクション論やバフチンの対話論といった理論的な枠組みに基づき、②学生の『観』の変容を促すような事例シナリオや学習課題を設定してきた。また、それらの事例シナリオや学習課題自体にジレンマ状況が内在されていた。加えて、③ジレンマ状況に対する自身の意見や考えと、他者の意見や考えを交流できる場を設定し、④ジレンマをめぐる「『状況』と『他者』と『自己』」とのそれぞれの対話によって、自身の『観』を再構築していく、という学習経験を自覚化できるようなカリキュラム開発および評価を行ってきた。

しかしながら、これまでの一連の研究成果として、①と②と④においてはある程度分析や検証ができていますが、③の学習者同士がどのような対話を行っているのかの分析については十分にできていないとは言えない。そういった観点からの研究として、体罰をテーマとしたディスカッション場面におけるグループのディスコース分析した山内絵美理（2020）の研究がある。山内によれば、自身の経験を正当化するために、自分とは異なるディスコースに抵抗を示す可能性があることを明らかにし、そういった学生の葛藤に着目することの重要性を指摘している⁽²⁴⁾。

バフチン(1988)は、対話の中に立ち現われてくる葛藤を次のように述べる⁽²⁵⁾。

「理解者は変化の可能性、あるいは自分の既成の視点や立場を放棄することすら認めざるをえない。理解の行為のうちに闘いが生じ、その結果相互の変化と豊富化が生じる」

学生同士の実際の対話場面や学生が記述したテキストにおいて、どのような葛藤を抱いているのか、といった観点からの分析を加えることで、『観』の変容過程をより詳細に捉えることが可能となるであろう。

引用・参考文献一覧

- (1) Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332, 1992.
- (2) 岡井鴻介・梶井芳明「教師の指導に関する信念についての研究の概観と展望」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』72、2021、pp.129-139
- (3) 秋田喜代美「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学辞典』2000、p.194
- (4) 秋田喜代美「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討—」教育心理学会『教育心理学研究』44（3）、1996、pp.221-232
- (5) 木原俊行「第2章 授業研究と教師の成長」『授業研究と教育工学』ミネルヴァ書房、pp.30-60
- (6) 藤岡信勝『授業づくりの発想』日本標準、1989、pp.174-210
- (7) 森脇健夫「第2章 授業研究方法論の系譜と今後の展望」森脇健夫ほか『授業づくりと学びの創造』学士社、2011、p.40
- (8) 和田あずさ「英語音声指導に関する教師の信念と授業実践の変容過程— 熟達教師の省察的語りを中心に—」小学校英語教育学会『小学校英語教育学会誌』20巻 01号、pp.336-350
- (9) 島田英昭ほか「教員養成課程学生のプログラミング教育に関する信念の調査」『信州大学教育学部研究論集』12巻、2018、pp.151-156
- (10) 松島充「算数科教育法を通じた学生の数学観、数学教育観の変容」『日本科学教育学会年会論文集』42(0)、2018、pp.229-232
- (11) 野村幸代・松村初・小口裕一「教員養成課程における算数に対する大学生の信念」『高知大学学校教育研究』1巻、2018、pp.105-113
- (12) 井ノ口和子「図画工作科の教科観」の転換に向けて：初等教科教育法(図画工作)の取り組みを通して」共栄大学研究論集(16)、2018、pp.143-153
- (13) 江藤真生子「小学校体育授業の指導観の変容に関する事例研究:養成段階の学生を対象とした教科の指導法に関する講義に着目して」『日本教科教育学会誌』42(3)、2019、pp.83-94
- (14) 森千晴・鈴木明子「中等家庭科教員養成課程における異教科間交流がもたらす学生の家庭科観の変容」『日本家庭科教育学会誌』60(3)、2017、pp.113-124
- (15) Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B., 1998, "A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry", *Review of Educational Research*, 68(2): 130-178.
- (16) 松本浩司「教員養成教育における「文脈的教授・学習」としてのプロジェクト・ベース学習の実践に関する研究(2) —学習観の変化を中心に—」『名古屋学院大学論集 社会科学篇』50巻2号、2013、pp.49-72
- (17) 林龍平・崎濱秀行・藤田正「大学初年時における学習/学習指導に関する教職科目受講経験が教員志望学生の授業観の変容に及ぼす影響」『人間環境学研究』19(1)、2021、pp.3-8

- (18) 藤原顕「自己探究に基づく教師のリフレクションの在り方」『福山市立大学教育学部研究紀要』9巻、pp.31-45、2021
- (19) F・コルトハーヘン（編著）、武田信子（監訳）『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、2012
- (20) 坂田哲人ほか『リフレクション入門』学文社、2019
- (21) ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房、2007
- (22) 渡辺貴裕・岩瀬直樹「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26(0)、2017、pp.136-146
- (23) 山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・赤木和重・中西康雅・大日方真史・守山紗弥加・前原裕樹・大西宏明「PBL事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法—」三恵社、2018
- (24) 山内絵美理「教職科目の授業内におけるディスカッションを通じた教職志望学生間の相互作用 ジーのディスコース (Discourse) 概念を手がかりとして」『教育方法学研究』45巻、2020、p.13-23
- (25) バフチン、M. 新谷敬三郎・伊藤一郎・佐々木寛訳『1970—71年の覚書 ことば対話テキスト、ミハイル・バフチン著作集8巻』新時代社1988、pp.297-298