

Developments of Inquiry-Based Teaching in the  
First Year of Teacher Training Program  
:Collaborative Research on “Studies of  
Educational Practice” at Faculty of Education and  
Regional Studies, University of Fukui, Part 1

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-04-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 福井大学教育地域科学部「教育実践研究A」研究会, The, Research Group on “Studies of Educational Practice” at Faculty of Education and Regional Studies University of Fukui, 遠藤, 貴広, 中村, 保和, 八田, 幸恵, 廣澤, 愛子, 松本, 健一, 柳沢, 昌一 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/1940">http://hdl.handle.net/10098/1940</a>

## 教員養成課程初年次における課題探究型授業の展開 - 福井大学教育地域科学部「教育実践研究」に関する協働研究(1) -

福井大学教育地域科学部「教育実践研究A」研究会<sup>1)</sup>

教育学部から教育地域科学部への改組にともなう全般的なカリキュラムの改変の中で、福井大学では教育実習に関わる諸科目を再編し統合した教育実践研究(I~VI)を中軸に据えた教職カリキュラムの改革を進めてきた。この改革から10年余りを経て、教職大学院の発足に伴う学部・大学院の組織編成の再構築にともない、現在新しい教員養成カリキュラム改革が進みつつある。本年度から実施されている新しい教員養成カリキュラムにおける中核科目である「教育実践研究A-I」では、一人ひとりの学生が課題を探究し、グループで学びを交流しあう授業を展開してきた。本科目を通して学生はレポートを複数回書き、それらを振り返って最終レポートを書くことで、自身の学習プロセスの展開を意識化している。本稿では、①教員養成課程上の位置づけと理念、②授業のデザイン、③事例を通してみる学生の学びの実態、④教育評価方法の独自性という4つの観点から、本授業の取り組みを報告し検討する。

キーワード：public learning, professional learning communities, 教師教育, 初年次学生

### はじめに

1997年、教育学部から教育地域科学部への改組にともなう全般的なカリキュラムの改変の中で、福井大学では教育実習に関わる諸科目を再編し統合した教育実践研究(I~VI)を中軸に据えた教職カリキュラムの改革を進めてきた。この改革から10年余りを経て、教職大学院の発足に伴う学部・大学院の組織編成の再構築にともない現在新しい教員養成カリキュラム改革が進みつつある。これまでのカリキュラムが教育実践研究を核とするコアカリキュラムの実現をめざす取り組みであったと捉えるならば、今回の取り組みは、それをふまえ、コアを拡充するとともに、教育専門職として生涯にわたって学び合うコミュニティ、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティへの参与をグランドデザインとする学部段階カリキュラムの再編成、新しい世代のサイクルを組み込んだコミュニティ形成という視点を組み込んだ編成となっている。本報告は、こうした改革の展開を、実践の展開を通して4年間にわたって追跡する研究の最初の報告である。この新しいカリキュラムの基本的な視点・編成・構成とその意味を確認するとともに、最初の半年間の取り組みを跡づけていくこととしたい。

### I. Professional Learning Communities: 専門職の学び合うコミュニティの形成という教師教育改革の新しいパラダイムと学部段階のカリキュラム再編の課題

教師の力量形成は生涯にわたる実践と省察・研究の積み重ねを通して実現されていくこと、とりわけ学校における協働の実践と省察の展開が中心となることは、教師のライフコース研究の中でも明らかにされ、また世界の教師教育改革の中でも基本的な方向として共有されて来

ている。学校を教師が専門職として学び合うコミュニティとして位置づけ発展させていくというアプローチ、Professional Learning Communities<sup>2)</sup>というテーマが、教育改革実現の鍵として提起されてきている。そしてこうした教師の学び合うコミュニティの形成を大学・大学院がどのように支えていくか、生涯にわたる教師の学習を支える大学の役割が問われることとなる。学部教育、任用前の準備教育に役割を限定し、現職の教師の支援は付加的にしか果たしてこなかった大学における教員養成の大きな組織転換が求められることになる。現職教員の実践的力量形成を核心に据え、学校拠点の協働研究をカリキュラムの中心に位置づける教職大学院の創出は、こうした改革を先導するものとなる。そして同時期に進む教職免許状更新制講習の組織化は、これがすべての教員の10年ごとの講習を義務づけるものであり、また大学がこれに当たることが定められていることもあり、もしそれが実践の省察と革新の機会として活かされるならば、教職大学院と併せて、教師の生涯にわたる力量形成を支える制度としての機能を持つ可能性を持っている。

福井大学大学院教育学研究科では、学校拠点の協働の実践研究を核とする教職大学院を創設するとともに、実践の記録化・省察・共有を中心に据えた更新制カリキュラムの開発と試行を進めてきている。毎年2回、6月と3月に開催される公開実践交流会(実践研究福井ラウンドテーブル)とともに、学校における実践研究を支え結び、教師の生涯にわたる研究・学習のコミュニティを培う取り組みである。

こうした教師教育全体のデザインの転換の中で、学部における教師教育はどのように位置づけられ、また再構成されていくことが必要だろうか。教職大学院の創設・大学院教育学研究科全体の再編成に伴う、今回の学部における教職カリキュラム改革では、そうした教師教育全

体の転換の中に、どのように学部教育を再定位するかという課題に応えることが求められている。

学部カリキュラムの改革においても、基本的な視点、実践と省察の力を培い、そのことが可能となる学習コミュニティを実現していくという方向は、教師教育改革全体と共通している。学生自身が子どもたちと長期にわたって関わり実践し、そのプロセスを省察的に検討し発展させていくこと、学生自身の省察的实践を可能とする3つの実践研究がカリキュラムのコアを形成している。これまでも3つの実践科目は存在していた<sup>3)</sup>が、それら相互の連携は十分に機能していたとは言い難い。中心となる4年間の教育実践研究Ⅰの再構成を通して、実践と省察を表現し共有するコミュニティを学年を超えて実現していくことが今回のカリキュラム再編の要となる。およそ以下の4つが重要な視点となる。

- 教科を超えて実践研究を進める開かれたコミュニティを中心に据える。
- 実践と研究を有機的に結びつける実践研究を中心に組織する。
- 世代のサイクルを通して経験を伝え学び取る。
- 実践研究の質とその編成を常に高め続けるコミュニティを実現する（自分たち自身の実践研究の展開と編成に関わる研究とその再編成の実現）。

1年生から4年生が、それぞれの課題に取り組みつつ、それを要所要所で共有し検討し合うサイクルを組み込んだカリキュラムの総体が実質化するのは4年後となるが、本年度はその第一年度に当たる。本報告はその形成過程を記録分析し再構成に活かすとともに、それをより広く共有するために、この授業に協働して携わる複数のメンバーによって編集されている。まず、一年次前期の授業の構成を確認し、その実際の展開について報告していくこととしたい。（柳沢 昌一・松木 健一）

## Ⅱ. 「教育実践研究A-I」の基本的な構成：public learning という主題・方法・編成

### 1. 教育実践研究A-Iの目的と編成

「教育実践研究A-I」は、学校教育課程1年生前期の必修の授業であり、教師としての生涯にわたる学習への導入であるとともに、まず大学での学習へのオリエンテーション、そして将来の市民としての学習への第一歩という役割も併せ持つことが必要となる。教師という仕事が、個別専門領域の学習ではなく、すべての市民のための学習＝公教育を支える専門家であることを考えるならば、自身がまず市民としての学習の主体として学ぶ力を培うというプロセスは不可欠となる。「教育実践研究A-I」は以下のような三重の、しかも連動する課題を主題とすることが求められる。

- ①開かれた共同社会の主体・形成者として、市民として学ぶ、public learning<sup>4)</sup>が主題であり、協働学習と多くのメンバーとの意見の交換とそれを通しての省察がこの授業の方法と編成の中心に据えられる。

②探究し表現し省察する力・批判的思考力を培う。大学で学ぶことの意味・大学での学び方を学ぶ（近代の大学の理念・そこにおける教養そして啓蒙の理念に直接連なっている<sup>5)</sup>とともに、現代の大学に求められている「課題解決能力の育成」という課題とも直接結びついている<sup>6)</sup>）。

③新しい時代の学校に求められている学びを主題に据えるとともに、次の時代の教師となる若い世代として学び経験する<sup>7)</sup>。

①②③において求められる学習のあり方は、いずれも伝統的な学校において支配的な形になっている、そして試験によって枠づけられた学習でくり返し再生産されている学習、したがってほとんどすべての学生が経験してきている学習のあり方とは異なっている。主題を掘り下げながら探究を重ね、そのプロセスと帰結を報告としてまとめる。それを表現するとともに他のメンバーの探究をじっくり読み、聴き取る。より詳細な資料を読み解きながらさらに探究とその表現・コミュニケーションを重ねていく。そしてそうした学習の歩みそのものを省察し、今後の課題を明らかにしていく。探究と省察・コミュニケーション・表現力、そして協働する力——OECDのDeSeCo<sup>8)</sup>が提起しているキー・コンピテンシーにも密接に関わる能力を培う学習を実現していくこと、そしてそうした学習のコミュニティを時間をかけて発展させていくことが求められている。

こうしたこの授業の課題と関わって、最初の授業では、受講者にむけて、その主題と方法を下記のように提案している。

**For Public Learning**  
教育実践研究 A-I cycle1

**21世紀：公教育の展望**

21世紀の教育は、どのように展開していくのか。世界の各国で、日本において、そして福井においても様々な新しい実践、改革への取り組みが進んできています。cycle1ではこうした取り組みを伝える資料や著書を読み解きながら、21世紀の公教育改革の方向性を自分たち自身で探っていきたいと思えます。21世紀の教育を担うために、その最初の第一歩です。

**Collaborative Learning and Public Learning : 学習の転換というもう一つの主題**

**一人一人の探究のサイクル Inquiry**  
資料を精査し、考察する。実際に参加して考える。探究を表現する。

**協働探究の展開 Collaborative Learning**  
グループで協働して探究し、活動し、表現する。

**探究の共有とネットワーク化 Communication**  
それぞれの報告・レポートはメールで集約し、毎回全員に印刷して配ります。またインターネット上でも共有します。

**探究の成果をパブリックに表明する Public Learning**  
レポートを作成し報告会で報告します。

### 2. 授業の実際の構成

授業は学校教育課程1年生前期の必修科目であり100名余りが受講している。授業の最初にこの授業の主題と方法を提起している。前期のサイクルは下記の5つの部分から構成されている。

- ①主題に関わる3つの新聞社説の検討
- ②公教育の課題に関わる新書・文庫の検討
- ③新しい授業への参加

3年生の模擬授業／附属中学校公開教育実践研究集会

- ④実践記録の跡づけと分析
- ⑤自身の学習の歩みの跡づけと省察

新聞社説の検討(①)は、この授業の主題と方法の提案となっている。公教育改革に関わる複数の、立場のことなる新聞の社説<sup>9)</sup>を検討・考察し、自らの思考を表現し、それを他のメンバーに提起し、また検討し合う。他者の意見に耳を傾けつつ、自身の思考を深め、表現とその交流を介してさらに省察を重ねていく。一人ひとりの省察と表現が交わされる場を形成し、安定させていくことも重要な課題である。レポートは小グループで報告・検討されるとともに、すべて印刷し、全メンバーが共有することができるようにする。

②では社説の検討と主題と方法の共有を受けて、次によりまとまったテキスト<sup>10)</sup>、公教育の課題を主題とする新書をそれぞれが選択し検討し、レポートにまとめ、それをグループで報告し意見交換を行う。

続く③「新しい授業への参加」では、新しい授業づくりの取り組みに実際に接する。一つは教育実習に向けて授業づくりを進めている3年生の模擬授業への生徒役での参加であり、もう一つは「学びを拓く《探究するコミュニティ》」を主題として授業づくりに取り組んでいる福井大学教育地域科学部附属中学校の公開授業研究会への参加である。附属中学校の実践に関わっては、紀要に収められた実践記録を検討し報告しあうセッションを行っているが、それは次の④に繋がっている。

前期の終盤では6つの実践記録から一つを選択し、その展開を跡づけ考察するレポートとその交流が行われる。学習の具体的なプロセスを記録した報告をふまえ、学習の展開、学習者の成長、それを支える実践の視点・編成を読み取る事例研究は教師の実践力形成にとってもっとも重要で有効な方法の一つであるが、同時に、一人の学習者としても、みずからの学習を自ら発展させていくための手がかりともなる。それは大学生として、また市民としての主体的な学習を考える上でも重要となる。

最後にこれまでまとめてきた報告を自分自身で跡づけ省察して前期の最終レポートを作成する。この授業の重要な主題の一つは、一人ひとりが、パブリック・ラーニングの主体、探究し表現し省察する学びの主体としての力を培っていくことにある。それぞれが半年間、4つのパートを通してどのように思考し表現し学んできたのか、記録を通して跡づけ直し、省察し、今後の展望を確認する個人最終レポートがこの授業のまとめとなる。

### 3. もう一つの実践者の協働関係の形成

この授業には教育学・教育方法学・教育心理学・臨床心理学・障害児教育学・生涯学習研究をはじめとする多様な分野の、同時に、実践研究への関心を共有するスタッフがチームとして取り組んでいる。多様なパースペクティブとアプローチによる探究をそれぞれに深めながら、

それが孤立して展開されるのではなく、相互に学び合いパブリックなコミュニケーションの文化を培いながら進められていく学習コミュニティの形成は大学生の課題であるとともに、大学教育に関わる私たち自身の課題でもある。この報告書は、そうした私たち自身が実践の企図と展開の初発のサイクルを跡づけ、省察するものであり、同時に、新しい、学部における教師教育のあり方について、実践的に提起するものでもある。(柳沢 昌一)

## Ⅲ. 具体的な事例を通して見る学生の学びの実態

### 1. 思考に対する思考の発達について

#### (1)はじめに

本節で扱う素材は、2008年度福井大学教育地域科学部で開講された「教育実践研究A-I」という科目において学生が書いた最終レポートである。この科目では、教員が示した文献リストから学生が自分で読みたい文献を選び、それについて作成したレポートを小グループで検討するという学習活動を4サイクル行った。最終レポートは、それぞれのサイクルで書いたレポートを時系列に並べ、一つひとつのレポートへのコメントと全体を通してのコメントを加筆したものである。主なねらいは「自分自身の思考の流れ、展開、あるいはパターンを探る」「一貫して流れているテーマがあれば、それをテーマに据える」つまり思考に対する思考を促すことである。

本節では、具体的な事例を挙げながら、教員養成課程初年度の学生たちが最終レポートのねらいにどのように応えたのかという点を検討する。それは、この学年を4年間継続的に追い、教員養成課程の学生の思考の発達の筋道を描き出すための基礎作業にもなる。

#### (2)一貫するテーマの看守

この時期の学生たちは、自分の書いたレポートの中に一貫するテーマを見出すことに関してはよくできている。たとえばOさんは、「私が4月から様々な文献を読んで書いてきたレポートの中で、一貫して見られるのが『個性』という単語である」という文章から始め、「これからも、『個性』について考える機会があると思うので、その都度、考えていきたい」と締めくくっている。読む文献を自分で選んでいるため、文献の内容相互の齟齬や対立点が顕著に表れにくいということは考えられるものの、初年度の学生でも、一貫するテーマでレポートを書きそれを自覚することは十分できていると思われる。

#### (3)書き方の省察

一貫するテーマだけでなく、レポートの書き方への省察が出てきているレポートもある。たとえばTさんである。Tさんは、朝日新聞社「自分で考える大人になろう」／カント「啓蒙とは何か」／山本和枝「新しい仲間と協働して互いの関係をひらく(体育)」／西条昭男「心ってこんなに動くんだ」の元レポートを含む最終レポートを書いている。

Tさんは、朝日新聞の社説の元レポートでは、カントの「啓蒙(けいもう)とは、人間が自分の未成年状態か

ら抜け出ることである」「未成年とは、他人の指導がなければ、自分自身の悟性を使用しえない状態である」という言葉に出合い、「自分は今まで『自分で考え、自分で判断する』ということを経験してきたと思う。この社説は自分にとって最後の警告のようなものだ。大学四年間、積極的に自分で考えて、行動して真の意味での大人になれるよう頑張っていきたい」と書いていた。それに対して、「この中の考察の部分では、私自身の経験について特に触れていて視野がとても狭いものとなっている」とコメントしている。

次に附属中の教師である山本が行った「新しい仲間と協働でダンスを創作する」過程を描いた実践記録の元レポートに対しては、「実践記録から体育を通して、協調性や達成感などさまざまなことが育まれているという事や段階を踏んで分かりやすく教えているなどいい点を中心にまとめている」とコメントする一方で、「実践記録からは他にも、中間発表、最終発表時の課題などが見受けられた。そこについて触れて今後どうすべきかを付け加えたほうが良かったと思う」と書いている。

そして「心ってこんなに動くんだ」の元レポートでは、「この文献の中で宗蓮寺に行く途中で、ウグイスが鳴いているのが聞こえ、宗蓮寺に着いてそのことについて詩を書くという場面があります。雄大君の詩には最後の一行が書いてありませんでした。先生は『雄大君、いいのが書けたなあ』と雄大君の詩と一緒に楽しんだ後に、『最後に、何かひとりごとを書いておいで』と言います。すると雄大君が『なんかいいことあるかなあ』と付け加えました。そうすることによって、それまで書いた一行一行が重なって、見事に響きあいました」と具体的に実践の事実を報告し、「先生はただ言っただけでなくて、子供たちの詩をしっかりと分析し先を見据えてアドバイスしているのがすごいと思った」と述べている。最終レポートでは、これに対するコメントとして、「教師はいろんな指示をするのではなく、なるべく子供たち自身に考えさせて、発想力、想像力を促すべきだ」と書き、これが自身の一貫するテーマであることを認めている。しかし一方で、「今回のレポートでも、肯定的な意見しか書いていないので、問題点、課題など考察すべきだったと思う」とも書いている。書き方への省察がその時点での思考への省察になっている。

そして4つのレポート全体に対するコメントについては、「もっといろんな可能性を予期して広く物事を考えなければいけない。広く考えるということは良い点だけでなく、問題点や課題など悪い点も考えなくてはならない。悪い点を考えることによって見えてくるものもある」とコメントしている。おそらく、授業中に行ったグループでのレポート検討の経験が下敷きになってこのようなコメントが出てくるのであろう。「悪い点」というものが具体的にどのような点であるかはまだ出てきていない。しかしながら、他者との議論や、「肯定的な意見しか書いていない」レポートの書き方への省察を通して、自身の経験に深く依拠した思考のパターンを打ち破りたいという思考が出てきている。

#### (4)思考の展開の省察

一貫するテーマ、書き方の検討、そしてその時々の思考に対する思考だけでなく、半年間の思考の展開を省察したレポートも見られた。たとえばIさんである。Iさんは、毎日新聞の社説「学校の枠を超えた学びの場を」／河合隼雄「子どもと悪」／高橋和代「コミュニケーションによって『伝わる文章』を探る(国語)」／西條昭男「心ってこんなに動くんだ」の元レポートを含む最終レポート「個性の尊重と大人の干渉」を書いた。

まず毎日新聞の社説の元レポートでは、「工業化社会が生んだ成績重視の意識が根強く残り、子供たちは個性を評価されずにいる。基礎基本の学習はもちろん、子供たちの個性を認め、多様な評価をしていくような教育体制が敷かれるべきである」という社説の文章を受けとめ、「まず他人と自分の優れたところを比べ把握するためある程度規定に沿って平等な評価を行わなければならない。その後は他人と比べることなくあらゆる自分と競争し、そこで順位をつけることで個性を見出していくという、個人の中で一人ひとりに見合った尺度で評価していくことが大切である」と書いている。ユニークな論の立て方で知能検査の発想にも通じるようにも思えるが、共通の尺度で測られる「学力」と呼ばれるものと交換不可能な「個性」と呼ばれるものをどう「評価」するかという本質的な点に悩み、なんとか総合的な議論を展開しようとしている。Iさん自身はこのレポートに対して、「今の日本にはもっと子どもの個性を尊重するような柔軟な教育が必要であると展開している」とコメントしている。

次に、「子どもと悪」の元レポートでは、「子どもの成長に親が過度に介入するのは避けなければならない」「長い間親の言うままに『いい子』で勉強ばかりしていた子どもは、確かに就職先は一流かもしれないが、それから苦勞するだろう。実際社会に出てから役に立つのは知的レベルよりも判断力や一般常識である。それが欠如しているようではやっていけない」と述べている。ここでは、「知的レベル」と「判断力」という言葉で知識と思考力を対比的にとらえ、後者を育てる必要性が述べられている。Iさん自身はこれに対して、「大人が子どもに対して心配し、干渉する気持ちは分かるが、過度の干渉は子どもの将来に影響するということを理解していなければならない。子どもの個性を開花させるためにもある程度子どもを自分の考えで行動させることは必要であることを改めて強調しているレポートである」とコメントし、「知的レベル」と「判断力」の対比を、あらためて「学力」と「個性」の対比ととらえている。

次に、附属中で行われた、調査した内容を推敲しながら新聞にまとめる授業の実践記録の元レポートでは、「とにかく筆者(高橋：八田注)はこの授業で推敲することを強調していた。反省点はあるものの、筆者としては学びの質を高めるためには効果的であったと述べた」と述べ、「学びの質」の違いやそれを「高める」方略の存在に言及している。Iさん自身は、「私はあくまで子どもが自ら、どのように作成すれば見る人に効果的に伝わるのかを考えていくという授業形式に惹かれた。授業

を重ねるごとに子どもたちが他人に伝えるために大切なことを見出していることが分かった。大人の干渉のないところでの学びをここでは感じている」とコメントしている。

そして最後に「心ってこんなに動くんだ」の元レポートでは、「筆者（西條：八田注）は『何をどう書け』などの指示や、詩の書き方の授業は行わない。あくまでも子どもの思ったことを思ったとおりに書かせることで子どもの表現力を豊かにし、柔軟な思考を実現させることに努めた」「詩を書くにあたって教師がどのように書くのかを指導していたのなら、このようにすばらしい詩は書けなかっただろう」「はじめから教師が口を出すのではなく、なるべく子どもが自ら感じて、自分なりの書き方で書くことが表現力を豊かにする上で大切である」と述べ、「書き方」と「感性」という言葉を対比的に使い、後者を大切にすることを主張している。しかし最終レポートでは、これに対して「子どもの感性・人間性を豊かにする上では良い授業だと感じた。しかしそう解釈した一方で、『これが本来詩・文章を作成し、表現する力を養うためのものでなければならぬなら、この授業は問題なのではないだろうか』とも感じた。大人が介入しないことにはより効果的な表現力の向上はのぞめない。大人の干渉を一切なくして自由に書かせるということには、表現力の向上の上では落とし穴があるだろう」と書き、元レポートに見られる自身の思考を批判している。

これを受けて全体を通してのコメントでは、「はじめは個性を尊重することが大切であると考え、ではどのように個性が押さえつけられてしまっているのかと広げ、どのような教育が効果的なのかと展開している。そして最後は子どもに自由に表現させる授業の問題点が浮かび上がってきている。今後、子どもが個性豊かに育つために自由に表現し、自由に考えさせるのと同時に、効果的に表現するための文章表現力の指導も行っていかななくてはならない。個性を尊重しつつ、学力も向上させるのは難しいが、今後実現されなくてはならない課題である」と締めくくっている。「学力」と「個性」という対立軸を立て、軸の間を自らの思考がどのように展開してきたかを跡付け、この点にこだわることの重要性を確認している。

#### (5)まとめ

本節では、教職課程初年度の学生の思考に対する思考を、典型的事例を添えて3つ示した。3者の割合を示すと、筆者が検討した最終レポート25本の中では、一貫するテーマの看守が見られるレポートはすべてであり、書き方の省察が見られるものは13本、思考の展開の吟味が明確に見られるものは1本であった。もちろん、これをもって示した順に思考が発達すると結論づけることは尚早であろう。継続的にレポートを検討していきたい。

またレポート分析は、本科目を教職課程の中核に据えたときに他の科目において育てるべき知識・技能・思考力を考える一助にもなる。興味深いことに、ある最終レポートでは「百マス計算について本には書いてないがこういう点でも優れているのではないか」というようなことを

書いている」というコメントや、「実践の展開について書いているが、改めて読んでみるとただ書いてあるだけのものだと思う。それは自分が専門教科の授業展開などについてまだまったく勉強していないからだろう」というコメントをつけ、本科目で読んだ文献から得られる知識以外の知識を使うことを重視する主張も見られた。学生の実態から総合的で一貫的なカリキュラムを構築していきたい。（八田 幸恵）

## 2. 盲ろう障害に対する理解に関する一考察 —教育実践報告の読み解きを通して—

### (1)目的

福井大学教育地域科学部1年生の必修科目である「教育実践研究A-I」の中で、優れた教育実践報告を読み解くことを目的とした講義を行った。その中身は、担当教員（複数名）が、各自が優れていると考える教育実践報告書を1点ずつ持ち寄り、それらを学生に提示する。学生（全100名程度）はそれらの中（全5点）から1つの文献を自由選択し、選択した報告書についてレポートをまとめる。そして、それをもとに小グループでのディスカッションを行うというものである。

とりわけその中から、筆者が提示した盲ろう教育実践報告を読んだ学生の提出レポートやグループディスカッションの様子を見ると、実践の内容を読み解きながら、盲ろう障害特有の困難に言及したり、あるいは自分自身の問題として引き寄せて考えたりするなどの様子が見られた。また一方で、報告書の世界観になかなか身を投じることができず、報告書を読むだけでは、盲ろう障害の特長を理解しきれない部分もあったことは言うまでもない。

そこで本稿では、本学部1年生が「教育実践研究A-I」の講義の中で、文献講読を通して、盲ろう障害に対してどのような理解が生じ、また、どの部分の理解においては困難があるのかについて整理することを目的とした。あわせて、受講生が実践報告書を読み解くことを求められた際に、どのように読み解いているのかについても明らかにすることを目的とした。これらを目的としたのには、1つに、「教育実践研究A-I」という大人数の新入生を対象にした、一斉講義形式の中で課した「教育実践報告の読み解き」が、受講生に対してどのような影響を与えていたのかを提出されたレポートの中身から明らかにし、今後のより一層充実した講義内容を探る手がかりを得たいと考えたからである。加えて2つ目には、筆者が障害児教育コースの教員として、障害児（者）に対する心理的理解を目的とした講義を行い、日々、悪戦苦闘を繰り返しているため、ここでの分析を通して、何かしらの手がかりを得たいという理由によるものである。

### (2)方法

#### i) 対象

2008年度前期の「教育実践研究A-I」の受講生（100名程度）の中から筆者が提示した教育実践報告を選択した学生11名に焦点を当てた。その中からレポートを提出した8名のレポートを分析対象にした。8名のうち7名

が学部1年生であり、うち1名は大学院1年生であった。コースの内訳は、障害児教育コース2名、臨床教育科学コース3名、言語教育コース1名、芸術・保健体育教育コース1名、大学院教科教育美術科専攻1名であった。

### ii) 教育実践報告の選定と課題レポートについて

受講生に提示した教育実践報告は、星野勉「Kさんと共に」(『盲ろう教育研究紀要』第4号、1998年、21-43頁)である。

上記実践報告書を受講生に提示した理由は以下の3点である。①登場する1人の子どもの幼児期から青年期までの長期の成長の経過が詳細に記述されているのと同時に、その子どもにずっと係わってきた教師自身の子ども理解、および教育観の変容、具体的実践の経過が丁寧に記述されている。②盲ろう障害特有の困難(詳細は後述する)とそれに対する実際的な対応が詳細に記述されている。③盲ろう教育という極めて専門性の高い内容を記した報告書でありながらも、全体的に平易な表現で記述されており、登場する専門用語においては語句説明などが丁寧になされている。

実践報告書の読み解きとレポート作成の際には、以下の5点に留意することを事前に口頭で説明した。①冒頭に、この実践報告書を選出した理由を明記すること。②報告書を読んでいない人がそれぞれの書いたレポートを読んでも、対象事例の様子や実践の経過がイメージできるように書くこと。③報告書の著者が様々な子どもの行動からどんなことを読み取り、感じ取って、子ども理解に繋げていったかに着目すること。④著者の子ども理解が実践のどのような場面に反映されているかに着目すること。⑤著者の考察や意見を受けて、自分自身はどのように考えるかを明記すること。

なお、報告書配布時には、上記内容を説明することに加えて、報告書の書かれた背景や簡単な概要、文章の構成、専門用語の説明などを行い、受講生からの質問に答える時間を設けた。

### iii) 分析の方法

盲ろう自(者)の抱える最たる困難は、コミュニケーションの困難、移動・探索行動の困難、情報摂取の困難であるとされる。そしてこれらが原因となって、極度の孤立状態を作り出し、強い孤独と欲求不満の感覚をもたらすとされる<sup>11)</sup>。

したがって、課題として提示した報告書を読み解く際には、上述の観点に着目して読み解く必要がある。分析に際しては、8つの提出レポートが、①コミュニケーションの困難、②移動と探索の困難、③情報摂取の困難、④孤独感と欲求不満、の4つの観点に言及しているか否かについて分類した。

実践報告書を読む際には、登場する係わり手(教師など)の置かれた立場や状況をイメージしながら、自分であつたらどのような実践の展開を試みるかを考え、その上で報告書の著者がどのような実践を展開させたかを読み解き、その時々の子どもの理解や対応等に関わる教育的判断が妥当であったかを検討し、読者自らの経験と結びつけながら報告書の世界に身を投じていくことが必要で

あると考える。また一方で、報告書に登場する子どもが、報告書に記述された様々な対応を受けた際に、どのように思い感じるかといった子どもの立場あるいは目線に立って、実践の中身を吟味することも必要である。すなわち、実践報告書をより深いレベルで読み解くには、実践者(教師など)としての視点と子どもの視点との両方から報告書を読み進めていくことが必要であると考えられる。

こうした理由から、①実践者(教師)の視点、②子どもの視点、③実践者と子ども両方の視点、の3つのカテゴリーを設けて全てのレポートを分類した。

判断の基準は以下である。「教師には…することが求められる」、「…という働きかけが求められる」、「自分(私)だったら…といった対応を試みる」、「…といった係わりが大切である」などのように係わり手の側面からの記述が文章全体を占めている際には①とした。「Kは…と感じるだろう」「Kの気持ちになれば…」、「自分(私)が…という働きかけをされたら」、「目が見えないにもかかわらず(耳が聞こえないにもかかわらず)…の状況であつたら…」などのように、働きかけの受け手の側面からの記述が文章全体を占めている際には②とした。①と②を意識的に使い分けながら報告書内のエピソードや教育的対応の在り方について記述している際には③とした。

### (3) 結果

対象とした8つの提出レポートの平均文字数は約2,800文字であった。レポート用紙(25字×40行)約2~3枚程度の分量であった。

#### i) 盲ろう障害の特徴の理解

Fig.1は、盲ろう特有の困難を、①コミュニケーション、②移動と探索、③情報摂取、④孤独感と欲求不満、の4つの側面から捉え、それらを①~④の項目とし、提出された8つのレポートそれぞれが①~④までのいくつの項目に言及しているかを表したものである。

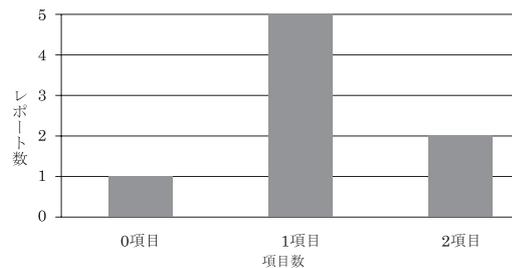


Fig.1 提出レポートにおける盲ろう特有の困難への言及数

グラフで示された1項目は「コミュニケーションの困難」について言及したレポートである。2項目は、「コミュニケーションの困難」と「探索・移動の困難」に言及したレポートであった。③、④として設けた「情報摂取」、「孤独感と欲求不満」について言及したレポートはなかった。

レポート数をみると、「コミュニケーションの困難」についてのみ言及したレポートが5つと最も多く、「コミュニケーションの困難」と「探索・移動の困難」の両方について言及したレポートは2つのみであった。グラフには省いたが、3項目(「コミュニケーション」「移動

と探索」「情報摂取」), 4項目(「コミュニケーション」「移動と探索」「情報摂取」「孤独感と欲求不満」)について言及したレポート数は0であった。ちなみに, 0項目に該当した1名のレポートは, 「盲ろうは大変」, 「目と耳が使えなくてとても不便だと思った」などと, 困難の中身に関する具体的な記述が見られなかったレポートである。

## ii) 読み解く視点

Fig.2は, レポートの記述から, 受講生が実践者となる教師の視点から報告書を読み解いているか, あるいは, 登場する子ども(盲ろう児)の視点に立って読み解いているか, または, その両方の視点を持って読み解いているかについて, 筆者の判断をもとに分類した結果を示したものである。

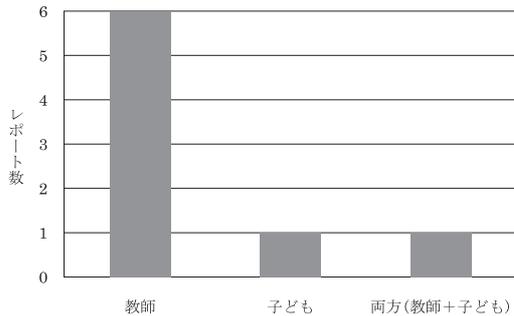


Fig.2 提出レポートにみられる「読み解き」の視点

8つの提出レポートのうち, 6つのレポートが係わり手となる教師の視点から読み解かれたものであった。残りの2名のレポートのうち1名は, 子どもの視点から読み解かれたものであり, 残り1名は, 両方(教師+子ども)の視点から読み解かれていた。

## (4) 考察

本稿では, 本学部1年生が「教育実践研究A-I」の講義において, 教育実践報告書の読み解きを通して, 盲ろう障害に対してどのような理解が生じ, また, どの部分の理解においては困難があるのかについて整理することを目的とした。あわせて, 受講生が実践報告書をどのように読み解いているのかについても明らかにすることを目的として, 提出されたレポートの分析を試みた。以下では, 盲ろう障害の理解と実践報告書を読む際の視点の2つの観点から考察した。

まず1点目の提示した教育実践報告書から, どのくらい盲ろう特有の困難を読み取ることができたかについては, 8名中5名の受講生が作成した項目のうち, 1項目(コミュニケーションの困難)を読み取り, 2名が2項目(「コミュニケーションの困難」と「探索・移動の困難」)を読み取り, 1名においては0項目であった。加えて, 3項目以上について読み取った者はいなかった。この結果からは, 受講生が実践報告書の読み解きを通して, 盲ろう障害特有の困難を理解したとは言い難い。提示する実践報告書の吟味(今回の文献が妥当であったかどうか)という筆者自身の課題も残されるものの, このことは, 実践報告書を読み解いてそれについてのレポートを書かせるだけでは, 障害理解の促進が十分になされないことを示唆している。

見えない聞こえないという状態から, コミュニケーションの問題を指摘することは容易であろうが, 他の項目についてはなかなかイメージしにくいかもしれない。特に, 「情報摂取」については, 視覚と聴覚を自由に使える者にとっては, 両感覚の利用はあまりに無自覚であるために, 障害としての特徴として認識されないのかもしれない。また, 「孤独感と欲求不満」についても, 視覚や聴覚に不自由のない者にとっては, 両感覚の障害からなぜそうした状況が生じてしまうかについてのイメージが持てないのかもしれない。今回, 分析対象としたレポートの数が少数であることや, 盲ろうに関する予備知識が全くと言ってよいほどない学生を対象としている点からすると, 一概には言いきれないものの, 文献の講読のみにおいては, 盲ろう特有の困難の理解は十分になされないことが推察される。

ただ, 結果には示さなかったが, 小グループでのディスカッションの様子を見てみると, 「盲ろうだと傍らに誰かが来てもわからないよね」や「歩く時の方向はどうやってわかるのだろう」, 「そもそも目が見えなくて耳も聞こえない状態で自ら歩こう, 移動しようという気になるかな」, 「誰ともコミュニケーションが取れなかったすごく寂しい」, 「『無の状態』と言うけれど, 盲ろう状態に近いのかな」, 「何をするにも恐怖がつきまとう」などの発言が聞かれ, 「探索・移動の困難」や「情報摂取の困難」, 「孤独感・欲求不満」への気付きも促されているようであった。このことは, 文献を読んでレポートをまとめるだけでなく, そのレポートをもとにディスカッションを行うことにより, 受講生各自の認識が深められたり拡がったりしたことを意味している。レポートを書くことに加えて, それをもとにしたディスカッションの場を意図的に設定するという本講義の特色が, 受講生の学びを深めたものと考えられる。

こうした文献を読み解くだけでは気付き得ない事柄について, グループディスカッションを通して気づいていくという講義形態には, 教師を目指す学生が, 教育の方向性や具体的内容を誰からか教わるというのではなく, 自ら探り, 確かめ, 実践するという方向に導くための新たな可能性が含まれていると考える。

次に2点目の読み解きの視点について述べる。盲ろう児(者)との係わり合いにおいて, 係わり手が相手となる盲ろう児(者)の身になって物事を捉える, すなわち見えない聞こえない世界の中での当事者の経験をイメージして働きかけの在り方を吟味することが必要不可欠である。優れた教育実践報告書を読むことの目的が, 係わり手(教師)としての実践的認識を高め, 自らの実践の一助となることであるとすれば, その読み解きにおいても, 実践を受ける側(様々な教育的働きかけを受ける側)の視点が必要であろう。例えば, 「係わり手のこの時のこのような働きかけは, 子どもにはどのように伝わるだろう」や「このように働きかけられた時, 子どもはどんな思いでいるだろう」というように想像して, 実践の具体的中身を吟味する視点である。さらに言えば, 実践報告書を教師側の視点, 子ども側の視点の双方から読

み解き、意図的にその両方の視点を使い分けながら、実践の中身を吟味し、それを基に自らの実践を検討することが必要である。

受講生は実践報告書を読み解く際に、8人中6人が教師の視点から読み解いており、残りの2名のうち1名は、子どもの視点、残りの1名は、両方（教師＋子ども）の視点から読み解いていた（Fig.2）。1年生の前期の時点で、実践報告書の読み解きにどこまで求めるかという問題も考えなければならないが、以上の結果は、実践報告書を丁寧に吟味するという意味において、受講生らの今回の読み解きは、不十分であったと言えるだろう。

しかしここでも、障害の特徴理解と同様に、読み解きの際の視点の使い分けに関する発言が、グループディスカッションの中で聞かれた。例えば、「教師にとっては〇〇だけど、子どもにしてみれば〇〇だよね」や「私が見えなくて聞こえなかったら…」というような学生の発言である。ただし、双方の視点を意図的に報告書の読み解きに導入することで、新たな事柄が見えてくるという気づきには至らず、ディスカッションの中で何となく持ち上がる話題の1つという様子であった。こうした学生間の何気ない発言は、教師の視点から実践報告書を読んでいる学生においても、子ども側の視点が全くないというのではなく、何かのきっかけで視点の転換に気づき、より深い読みを展開させていく可能性があることを示唆している。

こうした学生の何気ない会話から、より深い読みを展開するきっかけを作っていくためのグループディスカッションの在り方（教員の介入方法など）が、今後の講義の検討課題であろう。また、教育実践報告書の講読を課題とした時に、実際の読み進め方をどのように学生に伝えるかについても検討課題となるであろう。

本講義（「教育実践研究A-I」）は、本学部において教育実習も含めて4年間を通して継続的に行われる授業作りの実践研究として位置付けられている。「授業作り実践の最初の扉」といっても過言ではない。今回は、「盲ろう教育」という特別支援教育分野においても極めて狭い領域に焦点を当て、学生の学びの一側面について分析したが、授業作りの最初の扉として、先述の検討課題をもとに、どのような講義が適切であるかをさらに吟味する必要がある。

我々担当教員は、学生が4年間を通して、授業作りに関する様々な試行錯誤を繰り返し、教育実践の共同体に徐々に参入していけるような系統的かつ組織的な講義展開を目指す必要がある。こうした講義を日々実践し、省察し、何度も組み立てながら、よりよい講義の在り方を探っていく試みが、担当教員1人ひとりの実践研究として位置づくことを実現したい。（中村 保和）

### 3. 臨床心理学的視点が教師の専門性に及ぼす影響

#### (1) 序および目的

この授業では、学生が主体的に21世紀の公教育の在り方を模索する場を提供すべく、いくつかの取り組みを行ってきたが、その一つとして、21世紀の公教育を考える

のに必要不可欠な6つの視点を我々教員が提供し、それぞれの視点に基づいた文献を紹介した。学生は文献を読みながらディスカッションし、文献に触発されて自らの意見を紡ぎ出していった。

そこで本節では、6つの視点のうちの1つである「公教育の現場において、一人ひとりの固有のニーズにどう応えるか」という視点から筆者が提供した文献を、学生たちがどのように読み取り、また自らの意見を紡ぎ出していったかを明らかにしたい。

21世紀の公教育を考える際、「個々の子どものニーズにどう応じるか」、もう少し広く言えば「子どもの個性をどう育むか」という視点は必要不可欠である。筆者は臨床心理学を専門とする立場から、心理的問題を抱えた子どもの心理療法を行ってきたが、学校という場を持つ「みんなで一緒に一つのことを」という圧力に押し潰されて苦しむ子どもにしばしば出会った。彼らの苦悩は深く、公教育（つまり、学校）から離れて自分を生かす場を見つけようと努力する子どもも少なからず居た。しかし一方、近年、公教育において、不登校や発達障害に関する理解が進み、個々の子どもをどう育むかという視点が少しずつ定着しているようにも思われ、特に若い世代の教師や教職を志す大学生は、「子どもの個性をどう育むか」について関心を持つ人が増えている印象がある。

本授業で筆者は、「子どもの個別のニーズにどう応じるのか」という視点から4つの文献を提供したが、その中でも特に大学生が関心を持ったのが、河合隼雄著『子どもと悪』（岩波文庫、1997）である。本書は、「子どもの個性を育むために、大人（教師）はどうあるべきか、何を覚悟するべきか」について、主として臨床心理学的な視点から書かれている。この授業に出席している大学生の多くが将来教職を志望していることを考えると、「子どもの個性を育む」とはどういうことかについて理解することは、大変意義深いと思われる。

そこで本節では、この文献を選んだ学生がどのようにこの文献を読みとり、さらに、本書に触発されて自身の意見を展開させるに至ったかを明らかにすべく、彼らが提出した前期最終レポートを、①文献をどのように読み取っているか、②文献を読み取った後、自らの意見をどのように展開させるに至っているか、③臨床心理学的視点から書かれている本書が教職志望の学生にどのような影響を及ぼしているか、という3つの観点から質的に分析することを目的とする。また、これらの結果に基づき、我々教員の本授業の在り方を振り返る機会としたい。

#### (2) 方法

##### i) 分析対象

河合隼雄著『子どもと悪』（岩波新書、1997）を読んだ大学生11名分のレポート。

##### ii) 分析者および、分析手順

分析者は、筆者を含む臨床心理学を専門とする者3名。分析手順は、11名のレポートについて、a. 文献の読み取りに関する記述、b. 読み手自身の意見に関する記述、c. 臨床心理学的な視点からの発想が読み手に及ぼした影響に関する記述、の3つの観点から分析する。

次に、分析者3名の分析結果を検討し、3名の意見が合致した箇所はそのまま採択し、2名の分析者の意見が合致した箇所は合議によって採択・不採択を決定する。

最後に、a, b, cそれぞれに当てはまる記述内容を、より上位の概念によってカテゴリー化できるのであれば行い、内容分析する。なお、これらの分析は「事例のメタ分析」<sup>12)</sup>及びKJ法を参考にして行う。

### (3)結果

#### i) 記述内容の分類

記述内容を分類すると以下のようになった。但し、同一内容の記述については統一した。

#### a. 文献の読み取りに関する記述

1. 人の心には、弁解しようのない「悪(=根源悪)」があることを知る事が重要。
2. 子どもが「根源悪」に触れて悪の怖さを知り、大きな悪を犯さないで済むよう大人が見守る。
3. 親が子どもをよい子にしようとする「善意」が強すぎる事が、結果的に子どもの可能性やさまざまな体験の機会、豊かな感情などを奪い、子どもの個性の喪失を招く。
4. 親が理想の子ども像を押し付け、「悪」を排除するがあまり、返って子どもは不満がたまり、より大きな「悪」を引き寄せる結果となる。
5. 教師や大人は、子どもを「指導」しすぎて、子どもの自発的な成長を阻害している。
6. 子どもが「悪」を犯したときこそ、大人(教師)は子どもと心の交流をするチャンス。

#### b. 読み手自身の意見に関する記述

1. 子どもが「根源悪」を体験した後、大人(教師)はある程度の強さで叱り、子どもに十分反省させた上で子どもと関係を回復し「愛」でもって応じるべき。
2. 子どもにとって本当に悪いこと=マイナス、と考えるなら、「悪」=マイナスでは決してないと、大人(教師)が理解して子どもと関係を築くことが重要。
3. 「悪」に対する自分自身の定義が変わった。この変化が、大人(教師)側に必要なのではないか。
4. 子ども同士のちょっとしたいたずらには、「その子の個性の萌芽」という可能性もあるのではないか。
5. 子どもが犯した「悪」が最後には「善」になるよう、大人が見守ることが大事。そのためには子どもを信頼し、大人自身が不安にならないことが大切。
6. 子どもの「悪」に根気良く付き合っていることが、子どもの可能性の開花に繋がるのではないか。
7. 子どもは親や教師に反抗するが、そうやってぶつかり、そして受け止めてもらうことで、自分の感情が徐々に自覚できるようになっていくのではないか。
8. 「個性」で終わらせず、その中身を読み取り、受け止めてやるのが教師の役割。

#### c. 臨床心理学的な視点からの発想が読み手に及ぼした影響に関する記述

1. 子どもの表面的な行動—それが「悪」に見えたとしても—を捉えるのではなく、その行動の裏にある、子どもの真意を読み取り応じることが重要。

2. 教師は、子ども一人一人の相異(個性)を意識しながらクラス全体をまとめる、というバランスが必要。

#### ii) カテゴリー化および、内容分析

i) の記述を上位概念によってカテゴリー化し、内容分析すると以下のようになった。

#### a. 文献の読み取りに関する記述

##### 1. 人間の心に「根源悪」を認めることの重要性

大人と子どもの双方が「根源悪」の存在を認めることが、「大きな悪」の抑止力に繋がる。

##### 2. 大人の善意が子どもの「個性」を潰す

大人の善意(指導、よい子像の押し付け、悪の過剰な排除)が、子どもの可能性や豊かな体験、個性を潰す。

##### 3. 「悪」を大人(教師)と子どもの対話の契機にする

子どもの「悪」は、より深く大人と子どもが心の交流をするチャンスである。

#### b. 読み手自身の意見に関する記述

##### 1. 「悪」に対する大人の認識の在り方

・「悪」=マイナスではなく、ちょっとした「悪」は子どもの個性の萌芽の可能性もある。

・大人(教師)が「悪」に不安になって、子どもの「悪」を抑え込もうとしない。

##### 2. 「悪」を犯した子どもに大人がどう対応するか

・悪いことは悪いと叱る。

・子どもを信頼し、子どもの「悪」に根気よく向き合う。

・悪を抑え込むのではなく、そこから子どものメッセージを読み取る。

##### 3. 「個性」と「悪」の関係

・大人に「悪」をぶつけることで子どもは自己形成する。

・単に「個性」、単に「悪」と捉えずに、大人(教師)は、その中身を読み取って応じる。

#### c. 臨床心理学的な視点からの発想が読み手に及ぼした影響に関する記述

##### 1. カウンセリングマインドの重要性

子どもの表面的な行動の裏にある、真意を読み取る「カウンセリングマインド」が大事。

##### 2. 子どもの「個」を見つつクラス「全体」を見る

子どもの「個」を育むことと、クラス全体という「場」をまとめることとの両立が肝要。

### (4)考察

上記の結果からは、この文献を大学生がしっかりと読み取り、それを基礎に自らの考えを展開していることが感じられる。つまり、大人の善意が子どもの個性を潰しかねないこと、本当に大きな悪(根源悪)を認めることが度の過ぎた「悪」の抑止に繋がることを読み取った上で、大人(教師)が子どもの「悪」に不安にならずに根気よく付き合い、その「悪」に含まれているかもしれない子どもの「個性の萌芽」に気付くことの重要性を指摘している。つまり、本書の内容を読み取った上で、「子どもの個性を育む」ために必要な、大人(教師)の子どもに対する接し方について、自らの考えを提言するに至っていると見える。また、「大人の子どものに対する接し方」について彼らの考えを引き出したきっかけとして、本書の「臨床心理学的視点—表面的には悪にしか見えな

い子どもの行動の裏にある、真意を読み取る」が、及ぼした影響も大きいと思われる。ある大学生は、臨床心理学的視点から子どもの行動を理解して気持ちを汲み取るという、子どもの「個」を育む視点を、教師の専門性にどう生かしていくかについて、子どもの「個」を育む視点とクラス全体と言う「場」を見守る視点とのバランスが大切である、と述べている。これは、教師の専門性を踏まえた上で臨床心理学的な視点をどう取り入れるかに言及していると言え、本書を読み取り自らの意見を展開させた上で、これからの公教育が抱える課題を提言していると言えよう。

このように、本授業を通じて、大学生は本書の内容を読み取り、自らの考えを展開させるに至っていることが明らかになった。また、臨床心理学的視点からの発想が、教師の専門性の幅を広げるのに寄与する可能性があることも示唆されたと言えるだろう。

#### (5) 今後の課題—おわりによせて—

本節を通して、大学生が臨床心理学的視点から書かれた文献を読み取り、自らの意見を展開させるに至っていることが明らかになったが、他の視点からの文献を通して得た理解と繋げて、総合的に自らの考えを表出するには至っていないと思われる。そこで今後の課題としては、学生が複数の文献を通して得た理解を繋げ、それらに基づきながら自らの意見を総合的に表出できるよう、我々教員の授業の在り方を工夫したいと思う。(廣澤 愛子)

## IV. 本科目の実践における評価の構造

本科目のような形態の実践では、学生のパフォーマンスの実際から後の活動をどう改善・修正し続けていくかが、実践の成否を大きく左右する。また、本授業は複数の教員が協働して実践を進めるため、これからどのように授業を進展させていくか、そのビジョンが教員間で共有されていなければならない。これがないと、どういう方向で改善・修正していったらいいのか、その見通しすら持てないからである。ここで鍵となるのが、本実践に埋め込まれている評価の構造である。まだ始まったばかりの取り組みではあるが、現段階で本実践にどのような評価の構造が埋め込まれているか、それは学部教職科目の実践としてどのような意義があるものなのか、その概略を示したい。

### 1. 学生のメタ認知を促すラウンドテーブル

本科目の学習の主体は誰か。それは何よりもまず、本科目を受講している学生である。そこで、学習の主体である学生自身が、自分の学習活動をどのように捉え、それを後の活動の改善・修正にどうつなげていくかが、まず重要な鍵となる<sup>13)</sup>。換言すると、学生による自己評価が本実践の基軸になるということである。

しかしながら、自己評価は本来、メタ認知(meta-cognition)<sup>14)</sup>という高次の思考を要するものであるため、一人で容易にできるものではない。より質の高い自己評

価を行えるようにするために、メタ認知を促す仕掛けが授業に必要となる。

メタ認知には、文字通り、自分の認知的活動を一段高いレベルから監視する「もう一人の自分」が求められる。ただ、これは簡単に得られるものではない。そこで重要な役割を果たすのが、他者の存在である。

本科目では、サイクルごとにあるテーマや素材が与えられ、それについてまず学生が自分で探究し、その成果をレポートにまとめる。そのレポートは配布プリント等を通じて受講生全員と共有され、必ずラウンドテーブルで数人の学生から直接コメントを受ける形態となっている。

ここで学生は、テーブル・メンバーのコメントから自分の探究を省察するための手がかりを具体的に得ている。また、テーブル・メンバーに直接コメントする経験を通して、「評価する」ことを具体的に学ぶ。これまで「評価される」ことがほとんどだった学生にとって、この経験の意味は大きい。他者に向けた評価の視点は、そのまま自分に返ってくるからである。

### 2. 学習のプロセスを評価する

サイクルごとにまとめられたレポートは、授業途中での成果を表現した中間報告でしかないため、これだけで授業全体の成果を問うことはできない。学習のプロセスで評価してきたものを手がかりにしながら、改めて学習全体のプロセスを評価する必要がある<sup>15)</sup>。

本授業では、サイクルごとにまとめた自分のレポートをすべて並べ振り返ることで、自身が本授業を通してどのように変容し成長したかをまとめるという課題が「個人最終レポート」として課されている。ここで学生は、自分が書いてきたものを手がかりに、本授業を通して考え直すようになったことは何か、それは本授業で何を学んだからなのか、その学習のプロセスを学期末に改めて捉え直している。

学生の探究と省察を支援する教員は、提出された個人最終レポートを読むことで、学生の学習プロセスのみならず、そのプロセスでの認識の変容を学生自身がどう捉えているかを検討している。それは学生のメタ認知の様相を把握することでもある。その具体的な事例は本論文のⅢに示されている。この作業は、学生の「省察性(reflectiveness)」<sup>16)</sup>を評価することにつながる。

### 3. 作品事例の共有による教員の協働

教員による実践の省察と展望は、学生が書いたレポートの検討を出発点に行われている。各サイクルで学生からレポートが提出されるたびに、教員はまずそのレポートを読んで、学生の探究と省察の質を吟味する。これが後の授業構想の起点になり、常に学生の具体的な作品事例を意識した打合せが教員間で行われている。学生が提出したレポートはすべて、インターネット上のフォルダにも蓄積され、電子媒体としても教員間で共有されている。これにより、教員は誰でもいつでもどこでも学生の作品を参照することができるようになっている。

ここで重要なのは、教員チームが常に学生の具体的な作品事例を共有した状態で問題解決と意思決定を行っているという点である。一見、学生の実事を出発点に議論しているように見えても、具体的な作品事例が共有されていない場合、教員間で事例としてイメージしているものが異なり、議論がかみ合わなくなることもある。これに対し、本実践では常に学生の実際の作品事例を共有することで、「私はあの学生のあのレポートをこのように解釈した。だから、こう考える」といった形で、具体的な事例に即した議論が可能になっている。

また、学生の作品は担当教員誰もが読めるため、一つの作品を多面的に検討することができる。これにより、各教員が作品の見方を広げられると同時に、学生の実際の作品を媒介に、専門分野の異なる教員同士が協働しやすくなっている。これは大学教員間の同僚性の構築を考える上で極めて重要な装置となる。

#### 4. 評定の信頼性を確保する土台

学生の作品事例の共有は、学期末の評定にも重要な役割を果たすことになる。

評定には必ず評価基準が必要となる。評価基準は授業の目標を分析することで演繹的に設定されることが多いが、この場合、学生の作品の実態に合わないものになる可能性がある。そこで、学生の作品の実態に即した評価基準を創出する方法を考える必要が出てくる。本実践では、学生の作品事例が蓄積されているため、作品事例の実際から帰納的に評価基準を抽出する土台ができています。これは、評定に用いるルーブリック (rubrics) づくりの土台にもなる。

個人最終レポートのような多様な解釈を生みやすい作品の評定は、明確な採点基準が立てにくく、採点自体が難しいため、信頼性 (reliability) の確保が課題となる。ここで重要な作業となるのが、モデレーション (moderation) である。それは評定の「比較可能性 (comparability)」を高める手法として考案されている<sup>17)</sup>。比較可能性は評定の一貫性が確保されているかどうかを検討する信頼性の概念で、これを確保するために評価過程ないしは評価結果を統一する作業がモデレーションである。モデレーションでは、ある作品をどう評定したかという評価事例の比較が基軸となるため、作品とその評価の事例をどれだけ蓄積できているかが、成否の鍵を握る。

さらに、ルーブリックを用いてのレポートの評定は、どんなに採点基準が明確になっていても、評価者間で解釈が分かるといことは避けられない。そこで重要な役割を果たすのが、「アンカー (anchor)」と呼ばれる、ある評点を典型的に示す評価事例のサンプルである。これにより、採点基準を見ただけでは分からない評定の勘所が伝えられる。このアンカーの候補を少しでも多く得るためにも、作品事例の蓄積が欠かせない。

とはいえ、本年度の段階では、ルーブリックづくりやモデレーションの土台を揃えただけで、実際の作業はまだこれからである。学生の作品事例から評価基準を具体的にどう引き出し、それを教員間で実際にどう調整・洗

練を図っていくか。これが、本科目の評価に関わる最初の大きな課題である。(遠藤 貴広)

#### 結びにかえて

本報告は、今年、2008年春に出発した福井大学教育地域科学部における教師教育カリキュラムの中軸となる「教育実践研究」のその初年度の授業を中心に、その企図を確認し初発の展開を跡づけるものである。冒頭にも記したように、この改革は今年度より4年間をかけて漸進的に進められ、4年後に4年間すべての授業が連動して展開され、4つの学年が協働する実践研究のコミュニティ、学び合うコミュニティの形成が目指される。今後4年間にわたってその改革の展開、そしてコミュニティの漸成過程を、当事者であり、また実践研究者でもある視座から、実践の内からの省察・研究として問い進めていくこととしたい。その営みを通して、授業のあり方を常に問い直すとともに、当事者でありまた教育実践研究者でもある立場からどのように実践研究を進めていくのか、その方法と視点についても、多様なアプローチを照らし合わせながら、さらに検討を重ねていくこととしたい。

(柳沢 昌一)

#### 注

- 1) 本研究会のメンバーは次の6人である(五十音順)。遠藤貴広、中村保和、八田幸恵、廣澤愛子、松木健一、柳沢昌一(以上、福井大学教育地域科学部)。
- 2) M. W. McLaughlin & J. E. Talbert ed., *Building School-Based Teacher Learning Communities*, Teachers College Press, 2006; L. Stoll & K. S. Louis ed., *Professional Learning Communities*, Open University Press, 2007; A. Lieberman & L. Miller ed., *Teachers in Professional Communities*, Teachers College Press, 2008; A. Lieberman & D. H. P. Mace, "Teacher Learning: The Key to Educational Reform", *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, No. 3, 2008, pp.226-234; S. P. Gordon ed., *Collaborative Action Research: Development Professional Learning Communities*, Teachers College Press, 2008.
- 3) 「教育実践研究」・「ライフパートナー」・「探求ネットワーク」の三つの実践科目に関わっては以下の報告に詳しい。松木健一「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築—福井大学教育地域科学部の取り組みを例に—」『教育学研究』第69巻第3号、2002年、344-356頁；森透「教育実践の事例研究を通じた教育学の再構築—〈実践—省察—再構成〉の学びのサイクルの提案—」『教育学研究』第74巻第2号、2007年、140-151頁。
- 4) public learning という概念は、関連する次の二つの研究の脈絡を念頭に用いられている。一つはD.A. ショーンの組織学習に関わる研究であり、ショーンは1971年の著作の中で、公的組織体の自己変革プロセスに関わって public learning という概念を提起している (D. A. Schön, *Beyond the Stable State*, W. W. Norton, 1971, pp.116-122)。もう一つは公共圏・公論圏 (Öffentlichkeit, public sphere) ・コミュニケーション的行為とそこでの学習過程をめぐる J. ハーバーマスの一連の研究である (J. Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Suhrkamp, 1962= J. ハーバーマス, 細谷貞雄訳『公共性の構造転換』未来社, 1973/1994年; J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981= J. ハーバーマス, 河上倫逸他訳『コミュニケイション的行為の理論』未来社, 1985年; J. Habermas, *Faktizität und Geltung*, Suhrkamp, 1998= J. ハーバーマス, 河上倫逸・耳野健二訳『事実性と妥当性』未来社, 2003年)。大学教育に関わってもハーバーマスはそこにおける学習過程がパブリックなコミュニケーションの共同体に開かれていることの意味(カント以来のテーゼ [注5参照])を、「大学の理念」の中心に改めて位置づけている (J. ハーバーマス「大学の理念—学習過程—」H. G. ガダマー他, 赤羽弘也訳『大学の理念』玉川大学出版部, 1993年, 174-175頁)。なお、ショーンについては柳沢昌一「解説」(D. A. ショーン, 柳沢昌一・

- 三輪建二監訳『省察的実践とは何か』鳳書房, 2007年)を、ハーバードマスについては柳沢昌一「生活世界とコミュニケーション的行為の理論—J.ハーバードの理論展開の跡づけを通して—」(社会教育基礎理論研究会編『生活世界の対話的創造』叢書生涯学習, 第X巻, 雄松堂, 1992年)も参照されたい。
- 5) 近代の大学はベルリン大学の創設を起点とする。この大学の理念と構想をめぐるフィヒテ (I. H. Fichte, *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Vermindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*, 1807=フィヒテ, 梅根悟訳「ベルリンに創立予定の, 科学アカデミーと緊密に結びついた, 高等教授施設の演繹的プラン」I. H. フィヒテ・W. v. フンボルト・H. シュテフェンス, 梅根悟訳『大学の理念と構想』明治図書, 1970年; I. H. Fichte, *Reden an die deutsche Nation, 1808, Fichtes Werke VII*, 1971=フィヒテ, 大津康訳『獨逸国民に告ぐ』岩波書店, 1928年, ならびに, フィヒテ, 大津康訳『ドイツ国民に告ぐ』岩波文庫, 1940年), シュライエルマッハ(「大学論」シュライエルマッハ, 梅根悟他訳『国家権力と教育』明治図書, 1961年), そしてフンボルト(「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」『大学の理念と構想』明治図書, 1970年)をはじめとする大学論は, 大学の理念を問い返すときに避けて通ることができない。教会と専制国家が公認した教義(ドクマ)・法を講ずる神学・法学を中心とする大学から, それらを批判的に検討し, 自由な学問の探究を進める哲学部を中心とする大学への大きな方向転換を実現したこの改革を導いた諸論の基盤には, カントの「批判」, 啓蒙と大学をめぐる議論が共有されている。成人性・自己教育と批判的公共性, そしてそれに基づいた共和制・立憲国家への企図の中に, 大学論もまた位置づけられる。カントにおいて, 歴史的転換の機軸は, 大人・国民の自己省察の展開にあり, 哲学部はその省察・批判を支える自由な学問の機関である(E. Kant, *Der Streit der Fakultäten*, 1798, VII 13-116=小倉志祥訳『カント全集 第13巻 歴史哲学論集』理想社, 1988年)。19世紀末から20世紀初頭の大学論はその担い手である人文科学・哲学の基盤が工科大学等の台頭に脅かされる中でフンボルトの言葉「孤独と自由」をスローガンとして掲げ, 職業教育を否定し既存の学部の「孤独と自由」を守る保守的な議論へとすり替えられていく(K. ヤスバース, 福井一光訳『大学の理念』理想社, 1999年; H. シェルスキー, 田中昭徳他訳『大学の孤独と自由』未来社, 1970年)。近代日本における大学論の再検討にあたっては, その起点に福沢諭吉の学問論・学者論, そして文明論を置く必要がある。そして戦後改革期の大学論が検討されなければならない。南原繁に代表される当時の大学論・教養論, そして学習観は, その主軸を自由と民主主義と平和と価値とするカントの理念に置きつつも, 19世紀末以後の「孤独と自由」, そのでの職業教育批判の論理に深く囚われてもいる(南原繁「大学の理念」[1946年12月]『文化と国家(上)』東京大学出版会, 1957年, 22-33頁。後に『南原繁著作集 第7巻』岩波書店, 1973年所収, 40-51頁)。
- 6) 大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について(答申) —競争的環境の中で個性が輝く大学—」(1998年10月26日)においては21世紀の高等教育の目的を「課題探究能力の育成」においている。
- 7) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(2007年11月7日), およびそれを受けた中央教育審議会「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008年1月17日)においても, 「生きる力」の育成を改めて理念として掲げ, 「我が国の子どもたちにとって課題となっている思考力・判断力・表現力等をはぐむためには, 「観察・実験やレポートの作成, 論述といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要があることである」としている。
- 8) D. S. ライチェン&L. H. サルガニク編, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店, 2006年。
- 9) 取り上げられた社説は, 毎日新聞「新世紀考/教育/学校の枠を超えた学びの場」(2001年1月7日), 読売新聞「新世紀, 元気な日本をめざそう 明確な国家像を大胆な戦略で」(2001年1月1日), 朝日新聞「自分で考える大人になろう」(1995年1月15日)であり, 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(2007年11月7日)を補足資料として共有した。
- 10) 6つの主題とそれに関わるテキストは以下の通りである。【①自ら

- 学び・自ら考える力】福沢諭吉『学問のすゝめ』岩波文庫, 1978年(原著1872年); 同『文明論之概略』岩波文庫, 1962年(原著1875年); I. カント『啓蒙とは何か』1784年 (I. Kant, "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung", in *Berlinsche Monatsschrift* 4, 1784: 481-494, *Kants gesammelte Schriften, Bd. VIII*: 33-42=篠田英雄訳『啓蒙とは何か 他四編』岩波文庫, 1974年; 中山元訳『永遠平和のために/啓蒙とは何か 他3編』光文社古典新訳文庫, 2006年; 小倉志祥訳『カント全集 第13巻 歴史哲学論集』理想社, 1988年; 福田喜一郎訳『カント全集 第14巻 歴史哲学論集』岩波書店, 2000年); 「輝け社員, よみがえれ会社—工場再建・山田日登志—」『プロフェッショナル 仕事の流儀』NHK総合テレビ, 2008年4月21日放送; 「お店やさん」伊那小学校「内から育つ子ら」信濃教育会出版部, 1980年, 136-168頁; 若狭蔵之介「子どもと学級」東京大学出版会, 1986年。【②探究する力・科学する力】荒瀬克己「奇跡と呼ばれた学校—国立大学合格者30倍のひみつ—」朝日新書, 2007年; 福田誠治『競争やめたら学力世界—フィンランド教育の成功—』朝日選書, 2006年; 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『中学校を創る—探究するコミュニケーション—』東洋館出版, 2004年。【③競争社会を生き抜く】市川伸一編『学力から人間力へ』教育出版, 2003年; 本田由紀・内藤朝雄・後藤和智「「ニート」っていうな!」光文社新書, 2006年; 藤原和博『公立校の逆襲』ちくま文庫, 2008年; 藤田英典『教育改革のゆくえ』岩波書店, 2006年。【④一人ひとりの固有のニーズ】竹内敏晴『教師のためのからだごととば考』ちくま学芸文庫, 1999年; 河合隼雄「子どもと悪」岩波新書, 1997年; 藤家寛子『あの扉のむこうへ—自閉の少女と家族, 成長の物語』花風社, 2005年; 高山恵子監修, 品川裕香編『みんなちがってみんないい—学級崩壊の教訓を生かした特別支援教育へ—』えじそんくらぶ, 2003年。【⑤基礎・基本とは何か】陰山英男『本当の学力をつける本—学校でできること 家庭でできること—』文藝春秋, 2002年; 佐藤学『学力を問はず—学びのキャリアムへ—』岩波書店, 2001年; 今泉博『どの子も発言したくなる授業』学陽書房, 1994年; 松崎運之助・大阪大学人間科学研究科教育制度研究室「夜間中学があります!—一人は何のために学ぶのか—」かもわが出版, 2002年。【⑥協働する力】大瀬敏昭・佐藤学『学校を創る—茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践—』小学館, 2000年; 佐藤学『教師たちの挑戦』小学館, 2003年; 大瀬敏昭・佐藤学『学校を変え—一浜之郷小学校の5年間—』小学館, 2003年。
- 11) 福島智『盲ろう者とノーマライゼーション—癒しと共生の社会をもとめて—』明石書店, 1997年; R. J. Smithdas, "Implications of Deaf-Blindness", *Papers Presented at Workshop on Usher's Syndrome*, Helen Keller National Center For Deaf-Blind Youths and Adults, 1976, pp.1-3.
- 12) 若壁茂「事例のメタ分析」日本家族心理学会編『家族間暴力のカウンセリング』金子書房, 2005年, 154-169頁。
- 13) 学習評価の主体を学習者に置くという点については, 中内敏夫「付論『学習の評価』考」(『「教室」をひらく—新・教育原論—(中内敏夫著作集I)』藤原書店, 168-170頁)を参照。
- 14) メタ認知研究の動向については, 丸野俊一編「特集: メタ認知研究のその後の展開」(『心理学評論』第50巻第3号, 2007年)を参照。
- 15) 「プロセスで評価すること」と「プロセスを評価すること」の違いについては, 遠藤貴広「学力をどう評価するか」(田中耕治・井ノ口淳三編『学力を育てる教育学』八千代出版, 2008年, 135-137頁)を参照のこと。
- 16) 省察性は, OECDのDeSeCoプロジェクトにおいて「キー・コンピテンシー」の中核に位置付くものとして提起された概念で, 次のように説明されている。「省察性には, ある状況に直面したときに公式や方法を規定通りに適用する能力だけでなく, 変化に対処し, 経験から学び, 批判的なスタンスで思考し活動する能力が含まれる」(OECD, *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, OECD, 2005, p.5=立田慶裕訳「コンピテンシーの定義と選択」[概要]D. S. ライチェン&L. H. サルガニク編, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店, 2006年, 203頁を遠藤改訳)。
- 17) 西岡加名恵「比較可能性とモデレーション」田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房, 2005年, 72-73頁; 田中耕治『教育評価』岩波書店, 2008年, 143頁。

## Developments of Inquiry-Based Teaching in the First Year of Teacher Training Program :

### Collaborative Research on “Studies of Educational Practice” at Faculty of Education and Regional Studies, University of Fukui, Part 1

The Research Group on “Studies of Educational Practice” at Faculty of Education and Regional Studies, University of Fukui

Key words : public learning, professional learning communities, teacher education, freshmen