

教育実習における実践的能力の学習過程に関する事例研究

—正統的周辺参加理論を手がかりとして—

橋本啓紀（広島大学大学院）

はじめに

本発表では、「発問」という授業技術を事例として、教育実習生が実践的能力を実習現場での相互作用を通じて学習する過程の分析を試みる。

本発表の焦点は、実習生の実践的能力の社会的学習過程に関する分析にある。したがって、本研究では、所与の実践的能力がどのように共有されていくのかを、相互作用のレベルにおける社会的学習の内容と、その学習資源の配置状況から捉え直すことを目指している。

分析の基礎となるデータは、4年来継続している教育実習のフィールドワークによって得られたものである。ある大学の附属学校の協力を得て、初等教育段階では5週間、中等教育段階では2週間の教育実習に、観察者として参加し、実習活動の状況や実習指導等そこでの相互行為を観察した。

学校現場でのフィールドワークには、調査の制約が少なくない。本研究でも、録音の不許可などもあり、正確なデータの記録が終始一貫して可能であったわけではない。この点は本研究の限界であるが、できうるかぎり忠実にフィールドノーツに記録した。

分析の枠組み

「正統的周辺参加」としての教育実習

ここで参考にするのは、レイヴ(Lave, J.)らを中心にした「状況学習理論」と呼ばれる主張の中心にある、「正統的周辺参加」という視角である(レイヴ&ウェンガー 訳書、1993)。そこでは学習の状況規定性が重視され、職務遂行能力(知識・技術)の習得を実践共同体の活動への参加を通して行われるものと見なす。

この学習の捉え方の大きな特徴は以下の諸点である。第一に、学習が実践共同体の活動に実際に従事する中で行われること(参加)、第二に、従って学習者はその活動に公式に関わっている(正統性)。第三に、しかしその従事形態は、例えば初任者が担当する業務が簡

単なものに限定されるように、実践の一部に限定されている(周辺性)。

学習の進展は、この参加形態が、参加する実践共同体の構造的制約のもと、周辺の(peripheral)なものから十全的(full)なものへと移行する過程として捉えられる。そしてその過程を通じ、学習者のアイデンティティは、知的スキル(knowledgeable skill)の獲得を伴って構築されと考えられている。

教育実習生は、実習活動の中で実際に教育活動に従事する(正統的)が、それは「教生」という形を取っている(周辺性)。この点で、実習の過程を実習校の実践へと参加していく過程と考えることができる。

また、教育実習は、実習指導の内容が意図的に構成されている程度に関わらず、実習活動を通じて、実習生をそこでの「正しい実践」へ参加させていくという規範的な側面に関係している。正統的周辺参加理論は、職務遂行能力とそれに関わる思考様式が再生産されていることに着目している点で、教育実習における教師文化の再生産過程を捉えることができる可能性がある。

したがって、学習が行われる場の状況や、学習者が実践共同体へ参加する形態を分析視野に入れている正統的周辺参加理論を教育実習研究に適用することは、有意義だと思われる。

「発問」を「語る」ことによる参加

具体的に、本発表では、実習生がどのように「発問」という授業技術を「語る」ようになるのかに着目する。その理由は、レイヴらによれば、実践についての「語り」を学ぶことが、新参者の学習、すなわち、正統的周辺参加の鍵となるからである(前掲書、95頁)。

正統的周辺参加において、参加の対象となる実践共同体とは、特定の実態を持ったグループや社会組織ではなく、ある種の行為や実践と見なされるべきものである。実践共同体への参加は、その行為や実践を成員間で相互に可視化し、組織化する中で実現されるものである。

つまり、実践共同体への参加は、そこに埋め込まれた実践体系という文化的所産を、その成員相互が理解可能な形で、さらには社会的に観察可能な形で、「語る」ことができるかどうかにかかっているのである。

その「語り」を通じて、新参加者はその共同体に参加し、その成員となる。そして、その「語り」を続けることで、実践共同体とそれ以外の境界を明確化し、成員であり続ける。正統的周辺参加においては、十全的参加者としていかに「語る」かという点が重要なのである。

この視点は、教育実習生が実践的能力を学習していく過程を考える場合にも有益であろう。つまり、実習活動の中で、彼らは「発問」という授業技術をどのように「語る」ことで、その実践共同体の十全的参加者となるのか。さらに、そこに実習活動における相互作用はどう関係しているのかという問題である。本発表は、このような視角から事例を分析した考察結果を述べるものである。

事例研究

*実習が始まった頃の実習生

□発問の仕方ができていなくて、自分が期待している答が返ってきませんでした。

□(授業者に対して)発問で生徒の反応がなかなかなくて、質問の仕方を工夫したらもっとよくなると思います。発問の仕方とか声もよく出て、生徒からの引き出し方とかがうまいと思いました。

□イスラム世界にはいるところで、ちょっと導入的なところでやろうとしたんですけど、イスラム教の国がどこかと聞いたとき、思った通りに(生徒から答が)返ってこなかったので、(考え方が)甘かったのかと…。

□発問の仕方のことなんですけど、頭で考えていたことが全体的にうまく表現できていなかった。発問をされて(生徒が)困っている様子がみられたので、発問の仕方が悪かったのかなと思いました。

*教員の指導例

□生徒の反応がないということやけど、全部答えてもらわないと気が済みませんか。全部答えさせようと思っているのかということやな。わかるか。言いたいのはな、これを考えてくださいということを示す発問と使い分けないといけないということや。発問

し、答えさせる、発問し、考えさせる、発問し、確認する…いろいろあるわけや。

□発問をどう考えるのか。すべて子どもが答える必要はないです。発問というのは、思考の道筋みたいなもの。ここでは一番、最終的には何が確認されないといけないのかというのから(発問を)考える。

*実習期間が終わる頃の実習生

□たとえば、ただ語句を答えさせる発問はあまり必要ないんじゃないかなっていう感じで。やっぱ、もっと考えさせる発問、どうなっていくんだろうとか…。

□子ども達の思考回路の中で、どっかで発問ができたらいいな…と思うんですけど、発問が総合化されるっていうか…、発問のつながりを考え始めましたね。やっぱり、単発的なもんじゃなくって、これとこれとこれとこれの発問をしたら、こういう結論が出てくるよっていう感じで。

□子どもの思考の手助けにならないといけない、と(指導教員は)言われていたと思うんですけど、(最初は)全然、そういったのを意識してなかったの、…事実を持ち出してくるような質問の方が多かった。

実習が始まった頃の実習生は、「発問」に関して、生徒が「自分が期待した答」を返すかどうか、という観点から語っているようである。

実習活動を経ると、実習生たちは、「思考の手助け」になることや「考えさせる」ことを重視して「発問」について語っている。

その語りの変化から、当初は単に答えを返す存在としてしか見ていなかった生徒の存在は、「発問」を通して思考を促す対象と変化したことがうかがえる。

また、教員の指導における語りとその変化を比較すれば、実習生の語りは教員の語りとはほぼ等しくなっていることが見てとれる。

(事例の詳細とさらなる考察の結果は当日の発表資料に譲ります)

参考文献

- レイヴ, J. & E. ウェンガー 1991、佐伯胖訳 1993、『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書。
上野直樹 1999、『仕事の中での学習—状況論的アプローチ』東京大学出版会。