

アカデミックな理論と関連付けた教員支援の足跡

－長期研修生とのアクション・リサーチを通して－

茨城県教育研修センター教科教育課 西條 博崇

Footprints of teacher support using academic theory

－Through action research with long-term trainees－

NISHIJO Hirotaka

【要旨】

毎年、当センターでは、長期研修生が3カ月・6カ月の研修を受け、学びの成果として研究報告書を残している。しかし、長期研修生担当者がどのように長期研修生と関わり、どのような理論を基に支援しているかの記録は今までにない。そこで、長期研修生担当者がどのような考えの基、長期研修生に関わったのかの教員支援の足跡を報告する。今回は、アカデミックな理論と関連付けて支援したプロジェクトの一部の記録である。このプロジェクトは、筆者が早稲田大学人間科学部情報科学科の「教えることの科学」の科目履修で報告したプロジェクトの一部である。

キーワード：学び手、教え手、アカデミックな理論、パーソナルな理論、アクション・リサーチ、アクションプラン、教えることの科学

1 はじめに

当センターでは毎年9月から3カ月・6カ月の長期研修が始まる。長期間の研修を通して、長期研修生には、より広い視野に立った教員としての資質・能力の向上を図ることが目的となっている。主な研究の種類は仮説検証による実践的研究、事例研究、教材開発研究である。長期研修生は学校現場を離れ、三カ月間、当センターを勤務地とし、研修を行う。12月には研究報告書を作成し、自分の行った研究についての発表を行う。研修の足跡として、長期研修生は研究報告書を冊子として残し、学びの成果を後輩たちや学校現場に届けている。しかし、開所以来、長期研修生（以下、「学び手」という。）の支援を長期研修生担当（以下、「教え手」という。）が、どのような理論で、どのような思いや願いで支援を行っていったのかの支援の足跡は明らかにされていない。また、記録もない。そこで、教え手の思いや願いを残し、引き継ぐためにも記録に残しておくことが重要であると考え、このテーマを設定した。

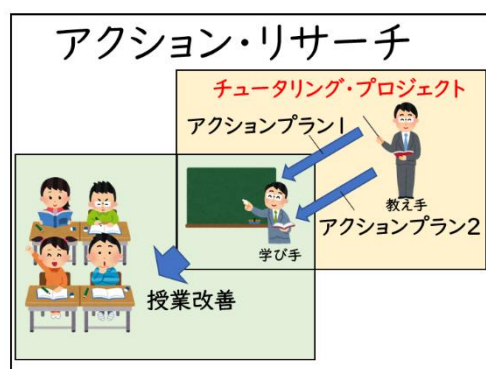
筆者は、2022年4月から早稲田大学人間科学部人間情報科学科の2年次に編入し、学びを進めている。早稲田大学人間科学部の秋学期開講科目の中に、「教えることの科学」という科目がある。その科目には、実際にアクション・リサーチの手法を用いて「教える」ことを実践し、報告するというチュータリング・プロジェクトがあった。この科目を履修

し、プロジェクトを長期研修の時期と重ねて実施した。このチュータリング・プロジェクトはアカデミックな理論とパーソナルな理論を使いながら、「教え手」が「学び手」に「教える」というアクション・リサーチである。

アクション・リサーチについて、小泉・志水(2007)は、「常に変化していく社会が抱えているさまざまな問題に対して、研究者と一緒に個々の問題の当事者が自身の解決策を考え、その解決策の有効性について検証し、検証結果を基にして、自身の解決策を修正し改善していくことで問題解決を目指す調査活動の手法のことである。」と述べている。

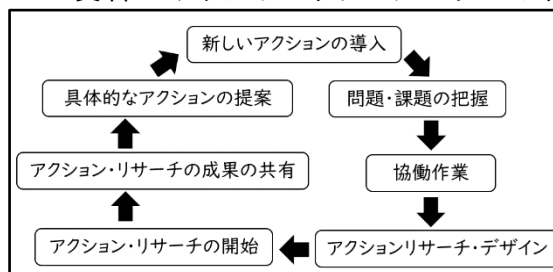
このことより、今回のアクション・リサーチは、教え手と学び手とが協働して教育現場における学び手の授業実践上の課題に取り組むことによって、実践と理論の双方の発展をめざす手法であると捉えた。教え手と学び手との協働性に特徴を有している。

資料1はアクション・リサーチのイメージ図である。チュータリング・プロジェクトのアクションプラン1、2を中心とした。授業実践者である学び手による問題解決のプロセスを重視したリサーチとし、まず、実態調査で明らかになった学び手の課題についてアクションプラン1を行う。次に、授業実践後、新たに表出した学び手の課題について、アクションプラン2



資料1 アクション・リサーチのイメージ図

プラン2では課題解決のために新しいアクションを起こしていくサイクルである。資料2は循環するアクション・リサーチ手法である。このサイクルで、教え手と学び手が二人三脚で、お互いの知見を生かし合い、アクションを提案し、実行に移すことで課題を解決していく活動を意識した。よって知識共有と実践連動型のアプローチである。このようなサイクルを通して教え手の「教えること」についてのスキルアップ、学び手の「授業力アップ」を図っていきたいと考えた。



資料2 循環するアクション・リサーチ手法
実践的研究のすすめ図 14-1 を参考に筆者が作成

のスキルアップ、学び手の「授業力アップ」を図っていきたいと考えた。

教え手の筆者は、センター勤務が六年目になり、長期研修に関わることも六回目になった。今年度は、長期研修の支援を見直し、アカデミックな理論と今までの経験を通したパーソナルな理論を基に支援を行った。ここでは、一部整理したものを報告する。

2 プロジェクトのゴール

学び手が小学校4年生の理科の授業を中心に授業実践を含めた授業研究を行い、令和4年12月末までに報告書とプレゼンテーションを作成する。12月末に所内の研究発表会を経てこの長期研修が閉講となる。ここまでをプロジェクトのゴールとした。

3 プロジェクト設定の理由（将来のキャリア、日頃の疑問）

筆者には、長期研修で「教える」ことを通して、学び手にミドルリーダーとして育ててもらいたい思いがあった。学び手は、この長期研修における経験を生かすことにより、勤務校や地域のリーダー的な存在となって、今後の活躍が期待される。また、この長期研修は、学び手にとってその後のキャリアアップの基礎となる経験になる。

学び手は、日頃、教師の資質・能力向上に向け、課題が多いことを自覚していた。今回、教え手が学び手に教えることを通して「学び続ける教師」となるよう導くためにどのような関わりが必要か、教師の課題解決に向けてどのようなアプローチができるのかを探究していきたくかった。また、そこから得られた成果と課題を分析し、得られた知見を今後の教員研修の講座内容や学校訪問に役立てていきたいと考えている。

4 教える対象者（性別、年齢、教え手との関係、その他）

【対象者・性別】市町村立小学校教諭

【年齢・担当】34歳・小学校第4学年担任・理科担当

【教え手との関係】長期研修生と研修担当（理科教育）の関係

5 使ったアカデミックな理論

資料3はアクションプランで使用したアカデミックな理論である。

クリニカル・インタビュー	臨床的面接法であり、クライアントの語る内容や感情、思考、あるいは行動に焦点を当て、フィードバックを行うインタビューのこと。
行動主義	刺激と反応にフォーカス 客観的に目に見えない事象を無視する。 メカニズムは、「刺激→反応」の繰り返しによる強化。
構成主義	ジャン・ピアジェが発達心理学をもとに考案した学習教授理論であり、学習者自らが知識をつくりあげること。
社会構成主義	自分一人で学ぶのではなく、他者から学び取ったり、他者と協働する中で学んだりすること。 「構成主義」では知識の私的構成に重点が置かれているが、「社会的構成主義」では知識が共同で構成される。
ヴィゴツキーの「発達の最近接領域（ZPD）」	発達の最近接領域は、レフ・ヴィゴツキーの構築した心理学理論であり、概念。子供の発達について、まだ成熟していなくて、成熟中の段階にある過程を意味する。
スキヤフォールディング 足場架け理論	学習・問題解決を促すために、教え手が、言葉を使って、子供・学習者をサポートすること。
人間性心理学的なアプローチ	主体性・創造性・自己実現といった人間の肯定的側面を強調した心理学の潮流であり、主体性を重視。
情報处理的アプローチ	コンピュータをメタファーとして利用する。 音声や文字言語ではなく、視覚的なもの。 思考＝情報処理

資料3 アクションプランで使用したアカデミックな理論(R4. 早稲田大学人間科学部秋学期「教えることの科学」の授業内容を参考に筆者が整理して作成)

6 チュータリング・プロジェクト（アクションプラン1）

(1) 学び手のニーズと教え手の関わり

令和4年度の長期研修が9月22日（金）に始まった。初日、開講式後、学び手が三カ月の研究の概要について説明する場があった。検討会後に学び手に話を聞くと、多くの指導主事、主査の前であったので、とても緊張していたと振り返る。その後、アイスブレイクとして、最近の学校の様子等を聞き、1対1でリラックス状態をつくった。クリニカル・インタビューを意識して行った。問い返したり、掘り下げてさらに問いを出したりするなど、できるだけ相手の話す状況をつくりだした。不明な点をさらに掘り下げる視点で、フォローアップの質問を行ったところ、「目の前の仕事に追われて、児童の実態に合わせた授業について、じっくりと考える時間がない。」「教員として授業力の向上を目指したい。スキルアップしたい。」と正直な気持ちを聞くことができた。「研修期間を通して、今までの教育実践・パーソナルな理論を見つめ直し、理科授業について問い直したい。」「目の前の学級の児童の学力（理科）を分析し、何が課題であるのか。手立てはどのようなものがあるのかを探究したい。」などの言葉を聞くことができた。傾聴することで相手の考えを引き出すことができたと考える。

このような対話によって、実態調査分析、理論研究、手立てを講じた授業実践を行い、研修の成果と課題を発信する流れの見通しを確認することができた。また、研修で学んだことを研修後、所属校に持ち帰り、同僚に還元し、学び合える組織をつくりたい強い気持ちをもっていることが分かった。「どういう理由で」と問いを投げかけたところ、「自分にはミドルリーダーとしての役割があります」と学校での役割を自覚していたので、賞賛した。誘導質問やパーソナル・バイアスに気を付けてインタビューを行った。

クリニカル・インタビューを通して、学び手の現在の状況と心境を明らかにした。今までの教育活動に対して熟考したリフレクションを促し、メタ認知することができるよう支援した。

数日後、実態調査の結果について報告があった。学び手自らレディネステストのための調査問題を作成したり、児童のノート記述の分析等が送られてきたりしたことからも、初日のクリニカル・インタビューで内発的動機付けを促すことができ、主体性が表れたと考えられる。実態調査を賞賛し、児童の実態から考えられる手立てを考案するよう自律性・主体性を促すフィードバックを行った。

長期研修のスケジュールが決まっており、学び手はスケジュール通りに研究を進めなければいけない状況であった。期日や時間が遅れると他の研修生や研修担当者に迷惑がかかるなど、行動主義によって研修を進めていく姿も観られた。また、学校を離れての研修であるため、普段と勝手が違い、毎日のように知ること、学ぶことが多く、構成主義によって学び手自らが知識や技能を積み上げていった。

児童の実態調査を受け、授業改善のために手立てを考えるとところをアクションプラン1とした。資料4（P5）はStepに分けたプロセスである。Step1からStep7までアクシ

ンプラン1、2を含むプロセスをStep By Stepで示した。

Step3では、児童の実態をレディネステストやノート等の記述分析を行い、児童の課題解決のために、どのような手立てがよいかを検討した。

学び手の自律性を促すことが大切であるので、参考書や参考文献、考え方を示し、最終的には、自分で考えを構築できるよう足場架けを行った。社会構成主義のスキヤフォールディング(Scaffolding)の考え方である足場架けを用いて教えることを意識した。

プロセスを Step By Step に記述

- Step 1 学び手からヒアリングを行う。
- Step 2 学級児童の実態について分析し、日頃の授業との関連性を考察する。
- Step 3 課題が見られた部分について課題克服のための手立てを考える。

※チュータリング・プロジェクト(アクションプラン 1)

- Step 4 実際の授業プラン(単元プラン)を作成する。

- Step 5 授業実践を複数回行う。

※チュータリング・プロジェクト(アクションプラン2)

- Step 6 授業の成果と課題をまとめる。

- Step 7 授業実践報告をプレゼンする。

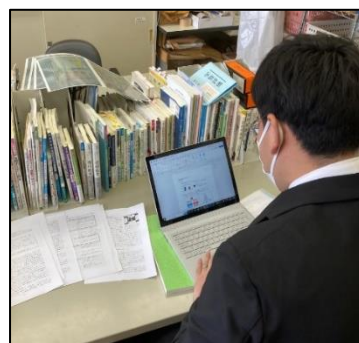
資料4 Stepに分けたプロセス

授業改善の第一段階として、児童の実態把握、手立ての構想等については、教える側として十分な関わりを行った。手立ての構想や授業プラン作成までは、共に行うが実際の授業は本人が行うため、関わりを次第にステップアウトしていくことを心がけた。ヴィゴツキーの社会構成主義における最近接発達領域であるZPDを意識した。他者と一緒ならできるレベルから自分一人のできるレベルに移行できるよう支援を行った。また、人間性心理学を意識したEdward Deciの内発的動機付けを意識し、主体性・自律性を促すフィードバックを行った。

(2) アクションプラン1の結果

資料5はStep3の学び手の様子である。スタートは緊張気味であったが、対面やZoomやメールでのやりとりを繰り返していたため、次第に柔らかくなり、お互いの考えを表現することができてきた。

クニリカル・インタビューを行うことで、「学び手」の長期研修生と「教え手」の自分との関係性がよくなりつつあり、緊張もほぐれていったと考える。



資料5 Step3の学び手の様子

情報処理アプローチとして児童のノートを分析したり、意識調査を分析したりしたことで、実態が明らかになってきた。実態調査で明らかになったことは、学級の児童の「問題を見いだす力」が低いことである。小学校は、様々な教科を学級担任が教えるので、「教科等横断的に、『問題発見・解決能力』を育んではどうか」と提案した。先行研究や道筋になるヒントを助言した。理科以外でも、問題発見を自分の事としてできるような場面設定が大切であることを二人で共有し、授業のカリキュラム・マネジメント(問題発見・解決能力が育めるよう教科ごとに単元を入れ替え、時期をそろえること。)を行うことを確認した。継続して先行研究を検索するよう助言した。

社会構成主義のスキヤフォールディングの足場架けを意識して、児童の実態から理科

の導入場面について協働で手立てを考えた。先行研究から「自由試行」という活動を検索した。「自由試行」とは、多くの実験を用意しておき、自由に体験して、気付きや疑問を出す活動のことである。この「自由試行」の活動を単元の導入で手立てとして入れていくことを確認し、決定した。気付きや疑問を出す際には、既習事項と生活経験とのずれを意識できるよう、ずれが起きやすい実験道具や場面を設定した。例えば、温めると風船が膨らむ、冷やすとへこむなど、温度の違いにより物体の体積が変わる現象を体感できるような実験をいくつも用意して、児童に自由に体験できるような場の設定を考案した。

ここまでは、最近接発達領域 ZPD を意識してある程度、教える側はステップインして助言していった。その後は、学び手の小学校 4 年生の理科の授業に落とし込むため、「理科の見方・考え方」を働かせるような状況設定を意識した足場架けを助言するのみとし、主体的に単元の導入を考えられるよう、教える側はステップアウトを心がけた。

最後には、人間性心理学を意識した Edward Deci の内発的動機付けを取り入れ、課題克服のための具体的な手立ての具現化については、自力で考えるよう促した。最終的に学び手は二つの手立てを考案することができた。

一つ目は、教科等横断的な視点で、他教科でも問題発見の授業をカリキュラム・マネジメントすること。

二つ目は、ずれを生じさせる「自由試行」の導入の工夫をすることを手立てとし、授業実践することを確認し、二人で見通しをもつことができた。

(3) アクションプラン 1 のリフレクション

今回の 1 回目のアクションプランを振り返り、スタートのクリニカル・インタビューの重要性を改めて認識した。クリニカル・インタビューの中で、十分なアイスブレイクやできるだけ相手に話をしてもらうことに気を付けたことから本音が聞き出せるようになった。クリニカル・インタビュー後に学び手から児童の実態調査結果が送られてきたことから、インタビューで主体性を促すことができたと考える。

対面でのプロジェクトでも、どのような言葉かけを行うか、どのようにフィードバックをしていくのかは自律性・主体性を促す上で重要であることを改めて感じた。今後も適切なフィードバックを探究していきたい。Zoom やメールよりも相手の表情、言葉の温度を感じることができ、対面で行うよさを感じた。

未知なものに挑戦するときには、スキャフォールディングの考え方である足場架けが重要であった。ステップイン、ステップアウト、賞賛の重要性において、プロジェクトの体験を通して実感し、再認識することができた。

(4) アクションプラン 1 の改善点

今回の支援にあたって、教え手の経験が邪魔をすることに気が付いた。実際に学び手とは教職経験の差が 10 年以上あることから、すぐに教え手の経験で物事を話してしまいがちなところもあった。相手の考えを引き出せるよう待ったり、問い返しの発問をしたりするよう次回は意識し、改善していきたい。

7 チュータリング・プロジェクト（アクションプラン2）

アクションプラン2は現地研修後の授業分析とした。授業分析後は成果と課題を報告書にまとめ、プレゼンテーションを作成し、研究発表会で発表する流れである。

(1) アクションプラン2の結果

小学校4年生理科「ものの温度と体積」長期研修生の授業後のリフレクションの時間で実施した。まず、アクションプラン2を実施する前の授業場面について簡単に説明する。「ものの温度と体積」における単元の第1時間目の授業を行った。この第1時間目の授業では、単元のスタートに児童に自由試行を促す学習を展開した。

空気の入った容器（ペットボトル、ゴムボール、チャック付のビニール袋など）、水の入った容器（ペットボトル、風船など）、シャボン液のついた試験管、金属の蓋のびんなどを、お湯や氷水の中に出し入れをするなどの実験を自由に行い、自然の事物・現象と既習事項や生活経験とのずれを認識する提示の工夫を行った（資料6）。お湯に入れたときの変化と氷水に入れたときの変化の違いに着目したり、空のペットボ



資料6 児童の自由試行の様子

トルとゴムボールの変化の共通点を見付けたりしている児童が見られた。児童は、その現象から気付いたことや疑問に思ったことを、ICT端末に記録することができた。長期研修生と一緒に様々な体験実験を用意したことは、児童の興味・関心を抱かせ、主体性を促す一助となった。実験の授業としては成功したが、端末を用いながらの話し合い活動は小学校4年生には難しく、効率的ではなかったため課題が残った。

授業実践後に、チュータリング・プロジェクト（アクションプラン2）を行った。資料7は授業分析の様子である。情報処理アプローチを使って、授業のリフレクションを行った。具体的には、授業記録動画を確認したり、児童のノート記録を確認したりしながら授業分析を行い、次時の授業に向けてブラッシュアップを行った。アクション1の反省を生かして、丁寧なクリニカル・インタビューを意識し、教え手の経験を伝えるのを我慢した授業分析を行った。問いかける、問い返す方法を使って成果と課題について掘り下げていった。以下、学び手とのやり取りを示す。



資料7 授業分析の様子

教え手：「この授業で児童が主体的な学びに向かっていった原因は何だと思われますか。」
学び手：「単元のスタートに自由な実験を行い、興味・関心をもってもらえたことや比較しやすいような実験を自由に試行してもらったことが原因だと思います。」
教え手：「なるほど。児童の主体的な姿が見られましたね。次に、児童はどうして疑問や気づきから問題を見いだしていったのでしょうか。」

学び手：「自由に実験をしながらも、冷やすと体積はどうなるか、温めると体積はどうなるかの理科の見方・考え方を自然に働かせることができていたからだと思います。既習事項や生活経験とのズレを意識した体験であったからだと思います。」

教え手：「そうですね。なぜ体験から入った方がよいのですか。」

学び手：「実際に体験したことで実感を伴って理解したのだと思います。児童はその後の学びも体験と結び付けて考えていました。また、児童同士が同じような体験をしているので、話し合い活動で情報が共有しやすかったのだと思います。さらに、自分もやってみたくて探究心が増していたような気がします。」

丁寧に掘り下げる聞き方、問い返しをすることで、学び手の思考が整理されていくことを感じた。体験から入ることで、児童の主体性が見られたことを共通理解することができた。情報処理アプローチとクリニカル・インタビューによって成果を映像による視覚的情報から言語に落とし込み、顕在化することで、学び手が練り上げた授業プランが効果的であったことを実感することができた。また、成果を共有することで、有能感が出て、学び手の次への意欲につながっていった。このように授業動画を適宜止め、肯定的なフィードバックを行い、賞賛し、価値付けを行っていった。学び手は、メモを取りながら、次の授業イメージを膨らませていった。情報处理的アプローチは、視覚的に分かりやすく、授業分析に効果的であった。そして、内発的動機付けを促すようなフィードバックは人間性心理学的なアプローチにつながり、学び手の自律性・主体性を導き出すことができていた。

逆に、「改善するべきところはどこだったのだろうか」と問うと、「端末を使用しての話し合い活動の場面」を挙げていた。「どうしてそう思うのか」の追加の問いに対して、学び手は「端末の操作、文字入力等に時間がかかり、自由に発言した方が、話し合いとして成立する」ことを最終的に挙げていた。最終的には今までの顔を見合わせながらの端末を使わない話し合い活動を選択したが、そこに行き着くまでの過程が、今回のプロジェクトでうまくいかなかったところである。学校ではICT端末を使うことが目的になってしまうことがある。本来であれば、ICT端末は学習の目的を達成するための手段であり、目的ではない。学び手からアナログでの話し合い活動のよさを導き出すのに苦労した。教え手の「端末無しの自由な話し合いで行った方がよい」という考えも強かったのかもしれないが、学び手の考えを認めながらも、教え手の考えを滑らかに伝えていく難しさを感じた。授業実践前もこの話し合い活動の場面が児童の学びの重要な場面の一つと捉えて、慎重に準備をしていたが、うまくいかなかった。教えることの難しさ、複雑性を実感した。以下、具体的に述べる。



資料8 ICT端末を使った話し合いの様子

資料8はICT端末を使った話し合いの様子である。

授業動画からも児童の端末利用の課題が顕著に見られ、問題状況の見える化をすることができた。アクションプラン1の反省を生かして丁寧にクリニカル・インタビューをすること

で、教え手の経験や考えを話さずに、学び手も問題状況を把握し、学び手から考えを引き出すことができた。小学校4年生には、話し合いながらICT端末への入力操作は高度な技術であることから、この課題の改善に向けて、長期研修生と十分に検討を行った。

まず、言語活動を活発にするために授業方略を整理した。児童のパーソナルワークとして自分の考えをもつ時間を設定すること。次に、他者の意見を参考にするためには、ペア、グループ等の人数を増やして話し合いをしていくことを確認した。パーソナルワーク、ペア、グループワークをする上でのワークシートの活用の工夫、提示のタイミング、KJ法的手法を用いた効果的な話し合い活動、ICT端末を活用した話し合い活動の例を教え手の立場から紹介し、丁寧に説明した。

学び手は、はじめはICT端末の活用の工夫を数パターン考えていた。しかし、15分間の話し合い活動であること、小学校4年生であること、さらに、学級の実態を考慮し、学び手は、次の話し合い活動では端末の利用はせず、ワークシートを活用し、個人の考えを基に自由な話し合い活動の時間を設定することを決めた。「端末操作で時間が取られるより、多くの意見を伝え合うことができるようにしたい。」とのことであった。

このように、授業リフレクションでも臨床的・インタビューを用いた。授業分析を通して改善点であると思われた話し合い活動場面は、ヒントとなるような授業方略をいくつか紹介して、足場架けを行った。

授業リフレクションを通して「次の授業の話し合い活動は、デジタルではなく、今までのアナログで行う」など学び手自らが軌道修正を考えた。これらのことから、授業改善の場面でも、教え手の方から気が付いたことを一方的に話すのではなく、相手の意見をさらに掘り下げる問いかけが有効的であったと考える。しかし、その方向性に向かうまでには、教え手の葛藤があることや学び手の意見を待つということも重要であることを実感した。

情報処理アプローチを通して課題を見だし、主体的に授業プランを軌道修正したことから人間性心理学的なアプローチになったと考える。また、学び手の理解を促すために、授業方略を助ける手法を複数用意し、紹介することで必要な援助である足場架けを行うという社会構成主義を意識することができた。このように、授業リフレクションを行うことで、計画達成のPDCAサイクルだけでなく、問題解決のPDCA (Problem-finding-Display-Clear-Acknowledge) サイクルを自ら回そうと意欲が高まったことがうかがえる。

(2) アクションプラン2のリフレクション

今回の2回目のアクションプラン2を振り返り、学んだことを三点挙げる。

一つ目は、情報处理的アプローチからの授業分析が効果的であった。言葉で、「この場面がよかった。この場面を改善したい」と指摘するよりは、学び手自身が、授業記録動画を活用して視覚的に振り返ることで、深い理解につながったと考える。特に、学び手が自ら

授業動画で振り返り、児童の話合い活動が停滞していた状況に自ら気が付き、次への手立てを考案した。小学校4年生の端末利用では、グループの効果的な話合いにはならないことを認識し、端末無しの自由な話合い活動に変更することを決めた。教え手のステップインはあったが、学び手から主体的なアイデアが出てきたことは、情報处理的アプローチが内発的動機付けの一助となったと考える。

二つ目は、社会構成主義のZPDの重要性である。はじめは、足場掛けが必要であった。教え手側から話合い活動の授業方略についてはいくつか提案をした。その提案するタイミングについて、いつステップインをするのか、いつステップアウトをするのかを意識した。そのタイミングも重要であることを学んだ。また、賞賛は重要であることを、プロジェクトの体験を通して実感し、再認識することができた。

三つ目は、人間性心理学的なアプローチが効果的であった。計画達成のPDCAサイクルだけでなく、問題解決のPDCAサイクルを学び手自らが主体的に回せるようになってきている。また、内発的動機付けにより、有能感・自律性が芽生えてきている。

(3) アクションプラン2の改善点

学び手の計画達成のPDCAサイクルだけでなく、問題解決のPDCA (Problem-finding-Display-Clear-Acknowledge) サイクルが学び手自身で回せるよう意識して改善していきたい。

8 リフレクション (チュータリング・プロジェクトを通して)

今回の2回のプロジェクト (アクションプラン) を通して以下のことを学んだ。

- ・「学び手」と「教え手」の関係性が「教える」ことの実践に最も重要
- ・クリニカル・インタビューは学び手を知るために重要
- ・言葉かけやフィードバックは自律性・主体性を促す上で重要
- ・未知なものに挑戦するときには、足場掛けが重要
- ・ステップイン、ステップアウト、賞賛が「教える」ことに重要
- ・情報处理的アプローチは、振り返り (授業分析) に効果的
- ・未知な状況に挑戦するときには、社会構成主義のZPDを意識することが重要
- ・人間性心理学的なアプローチが「教える」ことに効果的
- ・教える行為をしても、実践するのは学び手であるため、うまくいかない時もある。環境によっても影響を受ける。

アクション・リサーチを用いたプロジェクトを通して教え手のパーソナルな理論が以下のように変化している。

資料9 (P11) は、教え手がイメージした「教えること」の構造図である。

まず、「学び手」と「教え手」の関係性の重要性を再認識した。当たり前であるが、関係性が良好でないと教える行為が成立しない。

教える環境によって、学び手の「学び」が変わる。教えている場所が落ち着いた場所であるのか、騒がしい場所であるのか、リラックスできる場所なのか、視覚的に分かりやすい物を使うのかによっても大きく変化する。

学び手の経験や背景も重要である。学び手の経験から身に付けている知識・技能、思考力・判断力・表現力等、そして学びに向かう力、人間性等で大きな違いが出てくると考える。教え手は、学び手のニーズや状況を理解して、教えるアプローチをしていかなければいけない。

実践では、状況や場面によってアカデミックな理論に当てはまらない場面もあり、しなやかさも重要であった。教えることの複雑性を実感した。

教え手の経験が生かされるときもあるが、邪魔をするときもある。

教え手の在り方として、人間力、指導力、ファシリテーション力などが重要であり、教え手も学び続け、成長していかなければいけないことをプロジェクトを通して気付かされた。

プロジェクトを通して、「教えることの科学」の在り方を以下に述べる。

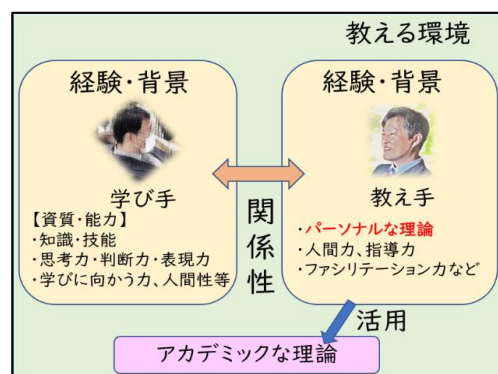
一つ目は、理論と実践を往還することで、新たな理論や価値を創造することが「教えることの科学」の在り方であると捉えている。

二つ目は、教え方については、正解がないため、我々が問い続けていくことが「教えることの科学」の在り方であると捉えている。

今回報告したチュータリング・プロジェクト（アクションプラン1・2）は、長期研修中、教え手が学び手に支援した一部である。その後、2回目の現地研修、研究の分析と考察を行い、成果物をまとめた。

資料10は、学び手の研究発表の様子である。12月下旬に無事に所内の研究発表会で実践発表を行い、三カ月の長期研修を終えた。

学び手は、令和5年1月からは現場の小学校に戻り、教育活動にまい進している。長期研修やこの「教えることの科学：チュータリング・プロジェクト」の成果が、学校現場での実践に生きることを期待したい。



資料9 教え手がイメージした教えることの構造図



資料10 学び手の研究発表の様子

<参考文献>

小泉潤二・志水宏吉（2007）．実践的研究のすすめー人間科学のリアリティーー 有斐閣