

広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第66号 2017 203-212

# 教育実習の経験の有無が学生の「リフレクション」 に及ぼす影響に関する事例研究

— 教育実習の協議会における発言に着目して —

川口 諒・中川麻衣子・前田一篤・齊藤一彦  
(2017年10月4日受理)Effect of Students' Reflection on their Teaching Practice Experiences:  
Discussions during Case Conferences in Teaching Practice

Ryo Kawaguchi, Maiko Nakagawa, Kazuma Maeda and Kazuhiko Saito

**Abstract:** The purpose of this study was to clarify the effect of reflecting by student A, who participated in a teaching practice. As a result, the following three points were clarified. First, student A made more comments at case conferences than student teacher B. Moreover, student A made more comments concerning “alternatives” in which students' reflections appear in case conferences than student teacher B. Second, the students' reflections at case conferences revealed a commonly shared viewpoint on “teaching skills”. Student A also held the viewpoint of an “approach to the objective” and that the content of the class was appropriate to the goal of the lesson. Regarding the difference between student A and student teacher B, it was suggested that the mentoring received by student A from mentor D during the teaching practice had some degree of influence. Third, both student A and student teacher B has difficulties with “schoolchild understanding” despite mentor D talking at case conferences about this issue. Based on these findings, it is suggested that it is difficult to engage in reflection that enables student to comprehend “schoolchild understanding” in teaching practice.

Key words: Reflection, Teaching practice, Mentoring, Conference, Representation of practice

キーワード：リフレクション、教育実習、メンタリング、協議会、実践の表象

## 1. はじめに

「実践現場に出てからも、教育実習の連続である」  
(佐藤裕, 1996, pp.128-129)

続けて佐藤は、「教師として一人前になるための『生涯学習』といっても過言ではない」(佐藤, 1996, p.129)と述べ、教師の職能成長の在り方と教育実習が教員養成において実践力の育成として重要な位置づけとなっていることを説いている。前者は、現在、わが国で問われている「学び続ける教員像」(中央教育審議会、

2015)と重複する発想であり、「リフレクション」する力を基軸とした「反省的实践家」としての教師が求められている。後者は、教育実習が教員養成における実践力を身に付ける中核的な科目であり、初任期の間は実践現場において教育実習のような激動の日々を想起させるものである。佐藤の指摘は二十数年前のものであるが、今なお顕在化する教師教育の課題といえるであろう。

### 1.1. 教員養成における「リフレクション」の重要性

今日、教師教育の分野において、教育実践の改善に

「リフレクション」が不可欠であるということが広く認められている(Clara, 2015)。これは、ショーン(2007)による「リフレクション」を中心的な概念とする「省察(反省)的実践家」モデルが、今日の教職の専門家像に大きく影響を与えていると言えるだろう。ショーン(2007)は、「リフレクション」を「行為の中のリフレクション(reflection in action)」と「行為についてのリフレクション(reflection on action)」の2つに分けて提案している。とりわけ、「反省的実践家」においては、「行為の中のリフレクション」が重要視されている(ショーン, 2007)。

わが国において、1990年代に従来の授業研究の在り方が問い直された。その渦中において、佐藤(1997)によって「リフレクション」の重要性が主張された。この佐藤からの指摘を契機に、教師の「リフレクション」研究が数多く行われるようになった。さらに、日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト(2004)の最終答申において、今後の教員に求められる「実践的指導力」について、「大学で教員を養成する」ということの原点に立ち返り、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を中軸に据えることが提案された。この答申を皮切りに、教員養成プログラムにおいて、「リフレクション」の概念を組み込んだカリキュラムの改革がなされるようになった。すなわち、教員養成課程における学生の「リフレクション」の実態を把握しようとする研究がより進められるようになったのである。

## 1.2. 教育実習における「リフレクション」の育成

周知の通り、学校現場において対応すべき課題が複雑化している昨今、そのような諸課題に対応し得る「実践的指導力」を備えた教員が求められている。ここでいう「実践的指導力」は「いつの時代も教員に求められる資質能力」(教育職員養成審議会, 1997)として位置づけられ、「教員としての最小限必要な資質能力」(中央教育審議会, 2006)ともいえるであろう。その具体策の1つとして「教職実践演習の新設・必修化」や「教育実習の改善・充実」などの具体的な提言がなされ、現在それを具現化して各大学が実施している(中央教育審議会, 2006)。とりわけ、教員養成において教職志望の学生の教師としての「資質能力」に関して、教育実習が重要な教育的機能を担っていることは周知の事実であろう。

さて、教育実習生(以下、実習生と略記)の「リフレクション」に関する研究を体育科に限定して概観すれば、日野・谷本(2009)や村井(2015)の先行研究が挙げられる。これらの先行研究から、実習生の「リ

フレクション」の焦点は「教師」に関するものに集中していることが明らかとなっている。一方で日野・谷本(2009)は、教育実習前の模擬授業における「リフレクション」と比較して、教育実習において「子ども」に関する視点が増加したと報告している。他方、教育実習における指導教員の指導内容を捉えようとする先行研究も見られる(e.g., 岩田ら, 2006; 村井ら, 2011)。これらの研究では、「授業計画」や「教授行為」に関する指導が中心であること(岩田ら, 2006)や実習生の目の向きにくい「子ども」に関する指導がなされている(村井ら, 2011)ことが明らかとなっている。

ところで、欧米では教員養成における「リフレクション」に関する先駆的かつ有益な研究や報告が蓄積されている。例えば、Tsangaridou & O'Sullivan(1994)は、実習生を対象として、授業で生じた事実について効果的なリフレクション方略を検討している。その中で、実習生だけで「リフレクション」を行うグループと指導教員も含めて協議をするグループを比較検討した。その結果、指導教員も含めた協同的なグループの方が、教授能力や分析的な能力が向上し、「リフレクションの焦点」が教授技術に関わるという特徴を明らかにしている。また、Byra(1996)も、Tsangaridou & O'Sullivan(1994)の見解に同感しつつ、協議会において映像を用いながら交流することで、「リフレクション」の焦点が「教授技術」に留まらず、教授能力が状況や文脈的側面の把握、あるいは社会的かつ道徳的な側面にまで議論が向かうことを明らかにした。

以上の先行研究から、教員養成課程の学生が「リフレクション」する力を育成するためには、学生個人での「リフレクション」のみに頼るのではなく、教育実習における指導教員からの指導のような他者と協同的に「リフレクション」することがより効果的であることが考えられる。

## 1.3. 他者との協同的な「リフレクション」

ここでは、協同的な「リフレクション」の意義について整理しておきたい。

Loughran(2002)は、教員養成プログラムを通して、「効果的な反省的実践(effective reflective practice)」がどのように開発され、促進されるのかを調査した。その中で、「効果的な反省的実践」の概念を自身の実践の合理化と対比させ、教師が状況を意味づけて理解を深め、様々な視点から自身の実践を捉えなおすことが、効果的な学習につながることを指摘している。教師は不確実で複雑な状況下で実践を行っており、それをどのように自身の枠組みの中で合理化しルーティン化していくかが課題となる。そして、そのルーティン

では対応できない状況に直面した時に「行為の中のリフレクション」が起こるとされている。しかし、木原(2004)が指摘するように、初任者のような実践の経験の乏しい教師は「問題」を「問題」として認識することが困難である。つまり、初期期の教師は、自身の合理化された実践をその思考の枠組みから離れ、個人で自身の実践を捉えなおすことに苦悩する。とりわけ、教員養成課程の学生であればなおのことであろう。

そのため、「反省的实践家」としての教師に重要とされている「行為の中のリフレクション」だけでなく、「行為についてのリフレクション」も重要となる。さらに、「行為の中のリフレクション」について「リフレクション」するだけでなく、「行為の中のリフレクション」が起こらなかったものに関しても「リフレクション」されるべきである(久保・木原, 2013)。そのように考えれば、すでに形成されている自身の教師としての信念や知識体系を一度壊し、それらを再構築していくために、他者と協同しながら「リフレクション」することが重要となってくる。そして、教育実習において実習生の学びの場となるのは、実際の授業実践と協議会であろう。その中でも、「リフレクション」する力の育成の立場から見れば、授業後の協議会は重要な役割を担っていると考えられる。さらに、教育実習においては指導教員の存在も大きなものである。

以上から、実践の経験が乏しい実習生が、自身の既存の思考の枠組みから離れて実践を捉えなおすような「リフレクション」を行う際には、協議会のような他者と協同的に「リフレクション」する場が必要となる。

#### 1.4. 問題の所在と研究の目的

田中(2011)は、教師教育全体を視野に入れた上で、「養成段階こそが担うべきこと」ないし「養成段階でしか担えないこと」は何か、あるいは「養成段階では担うべきではないこと」ないし「養成段階では到底担えないこと」は何か、を問い直すことが教員養成の質保証につながると指摘している。このような視点に学べば、教員養成課程の学生がどのような「リフレクション」する力を身につけて教員となっていくのか、その実態を把握することが、教員養成の役割をより明確にすることにつながるのではないだろうか。

先述したように、実習生の「リフレクション」する力の実態を把握しようとした研究(e.g., 日野・谷本, 2009; 村井, 2015)や、教員免許取得直後の大学院生における小学校体育授業についての「リフレクション」の検討(久保ら, 2008)は有益な知見である。しかし一方で、その事例数は少なく研究の蓄積が必要である。しかも、教育実習を経験した学生が他者の授業を観察

した際の「リフレクション」に注目した研究は管見の限り見当たらない。

他方、村井(2015)は、教育実習における協議会での発言内容が授業者と観察者ではその内容に差異があったと報告している。学生の「リフレクション」の視点は「教師行動」に偏る傾向が様々な先行研究において報告されているが、観察者は授業者よりも「教師行動」以外の内容についての発言の割合が高かった(村井, 2015)。これは、授業者が授業のマネジメントなどの授業を実施することに終始してしまうのに対して、観察者は比較的、時間的・心理的余裕が生じることが要因であると指摘している(村井, 2015)。すなわち、観察者として他者の授業を観察した「リフレクション」を検討することで、学生が持っている本来の「リフレクション」する力の実態を把握しやすいと考えられる。

そこで本研究では、教育実習を経験した学生の他者の実践を対象とした「リフレクション」する力の実態を明らかにすることを目的とする。具体的には、教育実習を経験した学生が教育実習における協議会に参加し、その協議会における学生の「リフレクション」の実態を検討する。したがって、教育実習の経験の有無における比較から両者にどのような差異があり、その要因は何なのかを明らかにするといった研究課題を設定した。

## 2. 理論的枠組み

本研究では、教育実習における協議会での学生の「リフレクション」の実態を把握することを目的としている。そこで、2つのアプローチから研究目的に迫っていきたい。まず、協議会における学生の発言の傾向を把握する。次に、協議会における学生の発言のうち、授業を「リフレクション」している部分を抽出し、学生の「リフレクション」の実態を明らかにする。

第1のアプローチとして、坂本(2013)が提案した「実践の表象に関わる発言分類カテゴリ」を援用し、協議会における学生の発言の傾向を把握することとする。坂本(2013)は、小学校における研究授業後の協議会で授業者や同僚、指導助言者等の参加者間で交わされた会話等を対象にし、協同的な「リフレクション」場面を通じた教師の学習過程を明らかにした。この中で、「実践の表象(representation of practice)」(Little, 2002)という概念を用いて協議会における教師の発言を捉えることを試みている。この「実践の表象」とは、「教師が教室外で他者に伝えるために、言語や子どもの書き込み等を媒介にして、授業で生じた出来事のあ

る側面を切り出し、具体的に伝達あるいは構築する表象」を指し、「教師たちの相互作用を通じた学習を検討するための概念」である(坂本, 2013)。最終的に坂本(2013)は、「対象授業の表象」、「問題の表象」、「代案」の3つのカテゴリに加えて、「推論」、「可能性の想定」、「その他」の3つのカテゴリを追加し「実践の表象に関わる発話分類カテゴリ」を作成し、検討を行っている。教育実習もいわば、授業研究と同様の営みとして捉えることができ、本研究では「協同的な『リフレクション』場面」である協議会での学生の発言に焦点を当てているため、本研究においても「実践の表象に関わる発話分類カテゴリ」(坂本, 2013)が適用可能であると解釈した。

次に第2のアプローチとして、「実践の表象に関わる発話分類カテゴリ」のうち「代案」のカテゴリを抽出し、協議会における学生の「リフレクション」との関係性を明らかにすることである。木原・久保(2015)は、研究授業後の協議会における談話分析を「実践の表象に関わる発話分類カテゴリ」をもとに行い、小学校体育授業に関する教師の学習過程について検討を行っている。その中で、「問題の表象」と「代案」を「行為についてのリフレクション」の観点から注目すべきカテゴリであるとし、これらのカテゴリの内容を考察している。しかし本研究では、他者の授業を観察した際の協議会での発言を対象としている。久保・木原(2013)は、体育教師教育における「リフレクション」概念の整理をした上で、「リフレクション」を「実践を対象としたリフレクション」、「他者の実践を対象としたリフレクション」、「理論を対象としたリフレクション」の3つに大別することを提案した。その中で、本研究に関係する「他者の実践を対象としたリフレクション」においては、事実の提示や批評に留まることなく、発展案や改善案の提示が必要であると指摘している(久保・木原, 2013)。そのため、「他者の実践を対象としたリフレクション」の「行為についてのリフレクション」が表出されると考えられる「代案」のカテゴリについて検討を行っていく。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 調査対象と調査時期

調査対象とした国立大学法人H大学(以下、H大学と略記)の教育実習のシステムを簡略に述べる。H大学において、中・高等学校の教育実習は、3年次後期に前期(9月中旬から2週間)と後期(10月上旬から2週間)の2回にわたってH大学の各附属学校で実施される。本研究では、H大学附属S中学校において「中・

高等学校教育実習I」の前期(2013年9月17日~10月2日)の実習期間中に研究を行った。この教育実習に実習生として2名の学生が配属された。また、実習生としてではなく研究協力者として、もう1名の学生が教育実習に参加した。この学生を実習経験者Aとする。実習経験者AはH大学教育学部の保健体育専攻4年次の男子学生である。実習経験者Aは本調査を行った前年度の後期実習において、同校で教育実習を行っている。

さらに、2名の実習生をそれぞれ実習生B、実習生Cとする。実習生Bは実習経験者Aと同級生であり、H大学教育学部の保健体育専攻4年次の学生である。実習生Cは3年次の学生である。先にも述べたように、通常であれば主免許の取得の際の教育実習は3年次に実施される。しかし、実習生Bは3年次の教育実習前にケガを負い、教育実習を経験することができなかったため、3年次での教育実習を断念し4年次での教育実習の履修となった。そのような偶発的な状況下から、本研究は教育実習の経験の有無から学生の「リフレクション」について検討することの着想に至った。

#### 3.2. S中学校における前期実習の概要

S中学校における前期実習で、実習生Bは、1年生のバレーボールの授業を4時間(全11時間の8~11時間目)担当し、実習生Cは、2年生の現代的なリズムのダンスの授業を4時間(全10時間の6~9時間目)担当した。それぞれの単元計画を表1に示す。また、教育

表1 実習生Bと実習生Cの担当授業の単元計画

時数	実習生B	実習生C
	学習内容 (バレーボール)	学習内容 (現代的なリズムのダンス)
1	オリエンテーション	オリエンテーション
2   6	運営方法の確認、基礎的な技術習得	基本的なステップの習得、既習ステップの復習(ダンスバトル)
7	3回目の触球で相手コートに返球する	全身でリズムに乗れるようにする、仲間と動きを合わせるようにする
8	セッターの役割を理解し、レシーブをセッターに返そうとする	発表会への作品づくり
9	アタック準備動作を理解し、動くことができるようにする	発表会への作品づくり(リハーサル)
10	キャッチからトスまでを早くできるようにする	発表会
11	オーバーストップのポイントを意識してできるようにする	

表2 教育実習生が実施した体育授業の日程および調査対象者が参加した協議会

日付	授業	実習経験者 A	実習生 B
9/20	現代的なリズムのダンス⑥	◎	◎
9/24	バレーボール⑧	◎	○
9/25	現代的なリズムのダンス⑦	○	◎
9/26	バレーボール⑨		○
9/27	現代的なリズムのダンス⑧		◎
9/30	バレーボール⑩	◎	○
10/1	バレーボール⑪		○
10/2	現代的なリズムのダンス⑨	◎	◎

※ 対象とした協議会を◎で示している

実習期間中における実習生の担当授業の日程を表2に示す。

さらに、実習経験者 A および実習生 B が参加した協議会を表2に示している。なお、実習生 B については、他者の授業を観察した際の協議会を対象とするため、現代的なリズムのダンスの協議会を対象とした。

一方、実習生の指導に大きな影響を及ぼすのが実習の指導教員である。そこで今回の実習に関与した指導教員 D の略歴を述べる。指導教員 D は、教職歴25年、H 大学附属 S 中学校に配属されて11年である。その間、毎年、実習生を指導している。また、指導教員 D は本調査の前年度の教育実習（後期の2週間）において実習経験者 A にも実習指導を行った経緯がある。

### 3.3. 調査内容と調査方法

調査内容は、教育実習中に実習生が実施した体育授業後の協議会における学生の発言である。それらを調査するために、協議会の内容を IC レコーダで録音した。また、データを解釈するための補足資料として、教育実習中に実習生が実施した体育授業のビデオ記録と指導案、授業観察の記録や協議会の記録、日々の振り返りなどが記入されている実習日誌を収集した。さらに、実習経験者 A が指導教員 D に実習指導を受けていた際の実習日誌もデータを解釈するための補足資料として収集した。

### 3.4. 分析の手続き

まず、協議会の内容を記録した音声を文字化し、話者の転換ごとに区分された「発言」に区切った。そこから実習経験者 A、実習生 B の発言を抽出し、それらの抽出した発言を意味のまとまりとしての「発話」で区切った。そして、それぞれの発話を「実践の表象に関わる発話分類カテゴリ」（坂本、2013）の6つのカ

表3 各カテゴリ名とその説明

カテゴリ	説明
対象授業の表象	授業中に観察した子どもたちの活動や授業者の行動、授業に関わる他の観察者の行動について事実の指摘に止まる発言（印象や感想として語られていても、観察事実を語っていればここに含む）。
推論	授業の観察事実を、自身の経験的知識や、協議会での他者の発言、授業者の授業スタイルから解釈し、子どもたちの学習過程や前時までの授業者の指導過程、本時の授業意図を推測する発言。
問題の表象	授業者の授業展開や教授法、教具・教材選択、子どもへの対応の問題点や子どもたち（特定の子やグループを含む）の学習のつまずきについて語る発言。また、それらを踏まえた、授業者の今後の授業実践での課題を語る発言も含む。
可能性の想定	実際の授業では起こらなかったが、授業者の何らかの対応によって授業内で生じる可能性があった出来事や、子どもたちの今後の授業における学習過程を想定する発言。
代案	授業の問題に対する、具体的な代案や今後の授業実践で取るべき手だてを提示する発言（他者の代案提示を検討する意見も含む）。
その他	上記以外の発言（授業の背景説明や、授業以外の授業経験についての発言、授業者が語る授業意図や授業者が授業中に考えていたこと、単なる信念や知識の表出、単なる御礼など、上記カテゴリに含まれない発言がここに含まれる）。

テゴリに分類した。表3にそれぞれのカテゴリ名とその説明を示している。

次に、両者の「リフレクション」について検討するために、「代案」に関する発話のみを抽出した。そして、実習経験者 A と実習生 B がどのような視点で「リフレクション」しているのかを検討するために、それぞれの発話を帰納的に分類した。帰納的に分類する際には、抽出した発話にその内容を表す項目名を付け、小項目とした。さらに、それぞれの小項目の内容が類似しているものを集め、それらの内容を表す項目名を付け、大項目とした。

## 4. 結果

### 4.1. 協議会における実習経験者 A および実習生 B の発話数の比較について

表4は、実習経験者 A および実習生 B の協議会における発話を分類したものを示している。

表4 協議会における実習経験者 A および実習生 B の発話数とその割合

実習経験者 A		実習生 B	
カテゴリ名	発言数 (%)	カテゴリ名	発言数 (%)
対象授業の表象	5 (19%)	対象授業の表象	6 (40%)
推論	0 (0%)	推論	0 (0%)
問題の表象	2 (8%)	問題の表象	0 (0%)
可能性の想定	0 (0%)	可能性の想定	0 (0%)
代案	13 (50%)	代案	6 (40%)
その他	6 (23%)	その他	3 (20%)
合計	26 (100%)	合計	15 (100%)

2人の発話数を比較すると、実習生 B に比べて教育実習を経験した実習経験者 A の方が11個多く発話していることが分かった。また、カテゴリ間の関係を見てみると、2人とも「代案」に関する発話の割合が多いことが分かる。「対象授業の表象」に関する発話においては、実習経験者 A に比べて実習生 B の方が高い割合で発言している傾向にあった。「推論」および「可能性の想定」に関する発言は両者ともに見られなかった。

#### 4.2. 実習経験者 A および実習生 B の「リフレクション」の内容について

実習経験者 A は、「授業の運営」、「教授行為」、「目標への迫り方」の3つの大項目が生成された(表5)。「授業の運営」は、「場の設定」、「授業のメリハリ」、「生徒の動かし方」の3つの小項目を含んでいる。「教授行為」は、「教師の立ち居振る舞い」、「発問」、「説明」、「巡視」、「生徒を待つ」、「話し合いの視点」の6つの小項目を含んでいる。「目標への迫り方」は、「目標と内容の整合性」、「課題の意識のさせ方」の2つの小項目を含んでいる。一方、実習生 B は、大項目「教授行為」が生成され、「笛」、「説明」、「示範」、「フィードバック」の4つの小項目を含んでいる(表6)。

## 5. 考察

### 5.1. 協議会における学生の発話の傾向

結果でも述べたように、実習経験者 A は実習生 B に比べて11個の発話数の差があった。木原(2004)は、初任教師にとって問題を問題と認識することの困難さがあることを指摘している。したがって、実習経験者 A は、実習生 B よりも多くの発話、つまり問題の認識が多様であり、4週間という教育実習の経験の差から生じたものであると考えられる。

一方で、実習生 B が単に授業への気づきが少ないだけであると結論づけるのは危険であろう。なぜなら

表5 実習経験者 A の「リフレクション」の内容

大項目	小項目	個数
授業の運営	場の設定	2
	授業のメリハリ	1
	生徒の動かし方	1
教授行為	教師の立ち居振る舞い	1
	発問	1
	説明	1
	巡視	1
	生徒を待つ	1
	話し合いの視点	1
	目標への迫り方	目標と内容の整合性
課題の意識のさせ方	1	

表6 実習生 B の「リフレクション」の内容

大項目	小項目	個数
教授行為	笛	2
	説明	2
	示範	1
	フィードバック	1

ば、実習生 B の観察時の指導案へのメモ書きや実習日誌を分析すると、協議会での発言以外の気づきが記述されていたからである。例えば、9月25日に実習生 C が行った現代的なリズムのダンスを観察した後の協議会において実習生 B の2つの発話が認められる。しかし、実習生 B の観察時のメモには、既習のステップを使わずに8拍子のリズムで動く活動の際に、教師はステップが禁止されることで動きが鈍る生徒がいることを予想し、動きの例示を提示した場面について、「逆にスポーツの動き縛りのように〇〇縛りとすれば、動きが出てくるかも」という、協議会における発話には見られなかった「代案」に関する記述が見られた。そのため、自身の気づきを語り他者と吟味することを促していくことで、より実習生の「リフレクション」する力が育成されることが考えられる。

他方、両者ともに「推論」、「可能性の想定」に関する発話は見られなかった。「可能性の想定」は端的に言えば、「具体的な代案提示ではないが、研究授業の事実からあり得た別の展開を想定する発話」とされている(坂本, 2013)。上記の例からも、協議会で発言する際には観察した気づきの中から、特に課題であると自己認識したものだけに限定される傾向を示している。そのため、その事柄に対して具体的な「代案」を考えて発言したため、「可能性の想定」に関する発話が見られなかったものと推察される。また、「推論」は「事

実に基づいて子どもの学習過程や授業者の意図を推測する発言」である(坂本, 2013)。したがって、自身の経験的な知識の乏しい学生にとって、観察した事実と表出しにくい気づきを結びつけて推測しながら発言することは難しい課題であると考えられる。

## 5.2. 協議会における「リフレクション」の視点の違い

まず実習経験者 A の「リフレクション」が表出される「代案」に関する発言の内容を見てみると、その内容は「授業の運営」、「教授行為」、「目標への迫り方」の視点から「リフレクション」していることが見て取れた。それに対して、実習生 B は、「教師行動」の視点に留まっている。教員養成段階の学生の「リフレクション」の視点は、教師行動に集中しがちであるという報告も散見することができる(岩田ら, 2006; 村井, 2015)。すなわち、体育授業の特性上、他教科のように教室で行われる座学形式の授業とは異なり、体育館やグラウンドなど広大な空間の中で授業が展開されるため、特に実習生のような授業実践経験の少ないものには、授業運営上の課題が出ることは容易に考えられる。

次に「目標への迫り方」は、「目標と内容の整合性」や「課題の意識のさせ方」を含んでおり、授業の目標を達成するためにどのような教材の工夫をするのかといった内容である。次の文章は、実習経験者 A の発言である。

今日の目標と授業の内容にちょっと違和感がありました。授業だけ見ると(目標が「セッターの役割を理解する」という思考・判断の目標にも関わらず)どっちかというアンダーハンドパスの練習(技能)みたいになっていて、さっき実習生 B が言っていたみたいにセッターを意識させる工夫をしてみるといいのかなと思いました。自分が思ったのは、面倒くさいけどセッターにピブスを着させて意識させるとか練習の時にもっとセッターが役割を意識できるようにキャッチで終わらずにその先までやってもよかったのかなと思いました。そうすれば、目標と内容が一致するかなと思いました。(バレーボール⑧)

しかし、この「目標への迫り方」という視点は、実習生 B には見られなかった視点である。ではなぜ、実習経験者 A には見られたのか。「リフレクション」は、過去の経験や既存の知識をもとにそれらを組み合わせながら新たな視点や価値を生み出す思考のプロセスである(コルトハーヘン, 2010)。そのため、教育実習を経験していることで授業実践に関する体験や知識をある程度保持しており、それをもとに観察した授

業を「リフレクション」できていたことが考えられる。

そして、この両者の違いが生まれた要因の1つとして考えられるのが、指導教員 D によるメンタリングの影響である。実習経験者 A は、S 中学校において同じ指導教員 D のもとで教育実習の経験を有している。つまり、前年度の指導教員 D からのメンタリングの経験が、実習経験者 A と実習生 B の「リフレクション」の視点の違いを生んでいると考えられる。

以下、この点について指導教員 D の協議会における発言を引用しながら述べていきたい。指導教員 D の協議会における振り返りの特徴の1つとして、授業の目標に対して実施した授業がどうだったのかという点を重視することが挙げられる。このことについて、指導教員 D は協議会において以下のように発言していた。

「それは、ただやるだけが目標ではなくて、恥ずかしさを乗り越えてっていう意味だと思うんで、そのあたりはどれくらい自分は目標は到達できたと思いますか?」(現代的なリズムのダンス⑥)

「今日は目標達成できた?」(バレーボール⑧)

この発言はどちらも、実習生 B、実習生 C が実習で初めての授業を行った後の協議会でなされたものである。これは、初めての授業を行った実習生に対して、あえて率直な感想としてオープンに質問しているものと思われる。さらに、以下のような発言もあった。

「あと、どんな方法があるのかなと。この目標でいくとしたら、どんな方法だったら子どもがセッターの役割を理解してゲームに発揮できたのか、そこをみんなで考える価値があるんじゃないかと思ったり。」(バレーボール⑧)

「単純に目標の「キャッチからトスまでを早くするために早く動こう」が引掛かってたんよ。さっきも言ったけど、誰が動くのかとかなんだけど、もしアタッカーになる人が早く動いたんでは、動き始めるタイミングっていう点では早く動けばいいっていう問題ではなくてすべてのポジションで次を予測して動くっていうのは大切なんだけど、(中略)でもこの前問題だったのは、持ってから動いたりだとかだったから、それをリズムよくタイミングよく上げてその動きを予測しながらタイミングよく動き出しができていないよね。」(バレーボール⑩)

この発言は前出の2つの発言とは違い、より具体的に授業の目標に対して設定した手立ても適切だったのか、目標を達成しうる授業であったのかという議論を

引き出す発言となっている。次の記述は、実習経験者 A が指導教員 D に指導を受けていた際の実習日誌の協議会の記録である。

授業反省で一番大事にすべきことは「生徒が目標にどれだけ近づけたか？それに対してどのようなアプローチをしたか？」

さらに、これが記述された箇所には青色で囲みがされていた。実習経験者 A の実習日誌全体を見渡した中で、このように記述を強調するような箇所は他には見当たらなかった。このことから、「授業の目標を達成しうる授業であったのか」という「リフレクション」の視点を重要であると意識していたことが考えられる。このような経験が「目標への迫り方」という「リフレクション」の視点を形成させ、本研究において実習経験者 A と実習生 B の「リフレクション」の視点の違いに繋がったものと推察される。

### 5.3. 「生徒」に関する「リフレクション」の視点

前節では、実習経験者 A と実習生 B との「リフレクション」の視点の違いの要因として実習経験者 A が教育実習の際に受けた指導教員 D のメンタリングが考えられることを述べた。しかし一方で、指導教員 D にメンタリングを受けても実習経験者 A や実習生 B から表出していない「リフレクション」の視点があった。

小林(1985)は、体育授業の実体的構造として「教師」、「子ども」、「教材」の3つの要素を挙げている。この中で、「教師」に関する視点は両者が保持しており、実習経験者 A は目標を達成するための内容の工夫と行った「教材」の視点も保持していた。しかし、両者とも「生徒」に関する視点は表出されていなかった。日野・谷本(2009)は、大学で行う模擬授業と異なり実際の児童・生徒を相手にする教育実習では子どもに関する視点が増加すると報告している。しかし本研究では、この報告とは異なる見解を示した。

一方で、以下に示すように指導教員 D は協議会において「生徒」に関する発言を多くしていた。

「これをやりたいとかこれを教えたいっていうことは教師にとってすごく大事。『学習指導要領に載っててこれを教えるようになってから教えます』じゃなくて、子どもの様子からこれを教えずにちゃいけないと思ったこと、それが貴重なことなんだと思えます。」(現代的なリズムのダンス⑦)

「(グループ分けを) くじってというのは心の中では冒

険なんよね。誰と誰が一緒になった時はどうなるっていうのは、最初にグループになった時に、子どもの表情をよく見る必要があるかなっていうのを忘れないでほしい。何か嫌に感じる子がいないかだとかあらかじめ予想される人間関係だとか、これはなかなか実習生には難しいけど、そういう生徒理解が進んでない中で、分らんことも多いんだけど、分らんかったら尚更、グループ分けをした後の子どもたちの反応だったり様子だったり教師はそこに目を光らせておかないといけん。」(現代的なリズムのダンス⑧)

「その時に、途中で並んでいた順番が K さんっていう女の子がおって F さんっていう子が後ろにおったんですよ。もしかしたら、K さんは別のチームの子と一緒にペアになっているんだけど、それは分らんかったか？この子 (F さん) の表情が非常に悪かったんよ。(中略) この子 (F さん) の表情の悪さは、T 君は本当に苦手でハッキリも言えないし、(中略) K さんはこの中では割と出来るんよね。なんとなく、勘だけど (中略) K さんが幅をきかせてこの子 (F さん) に T 君にペアにさせられてっていうのがちょっとあるのかと。そういうところもあってペア学習には出るよね。少し気になる子とかはいつも注意深く見ることが必要だと思います。人間関係の面で。」(バレーボール⑨)

このように、指導教員 D は授業を観察する際に生徒の活動にも詳細に目を向けて観察しており、それを協議会においてフィードバックしていることが分かる。村井ら(2011)も、指導教員は子どもの学習の実態に目が向いていないという実習生への課題にして、「子ども」という観点から特に指導していたと報告している。

しかし、指導教員 D も2つ目の発言の波線部にあるように、実習生にとって生徒の活動を観察することは難しい課題であると認識している。北田(2007)は、初任教師は子どもに関する発言があるものの、子どもを漠然とした集団としか捉えられていないことを指摘している。その後、初任教師は子どもに関する発言に具体性が出てきていることが報告されている。また、Sherin & Han(2004)も生徒の学習に注目する「専門家の視座」を獲得するには、研究者や指導者の関与が必要となることを指摘している。

このように、「生徒」に関する「リフレクション」の視点を獲得することは容易ではなく、それらを深く「リフレクション」することも難しいことが推察される。一方で、Byra(1996)は、教育実習における協



議会において授業映像を用いて交流し、実習生の「リフレクション」の焦点を拡大することに成功している。本研究の結果から、数週間の授業経験を中心とした教育実習では、深い「生徒」理解に踏み込んだ「リフレクション」の視点にまで迫ることが困難であると思われる。しかし、指導教員によるメンタリングの方略を工夫することで、実習生の授業に対する認識を深めることができ、その結果実習生の「リフレクション」の視点が拡大する可能性が考えられるだろう。

最後に、これまでの議論をもとに教育実習における協議会での実習生の学びについてのモデルを図1に示した。教育実習においては指導教員のメンタリングが実習生の「リフレクション」の視点の形成に重要な役割を担っていることが改めて確認された。

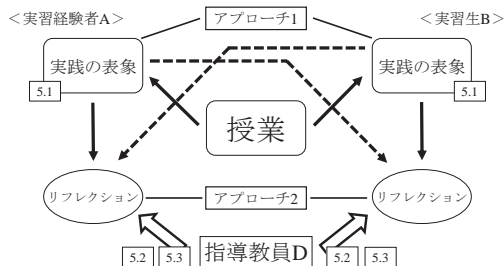


図1 授業観察後の協議会における実習生の「リフレクション」の構造

## 6. おわりに

### 6.1. 摘要

本研究は、教育実習を経験した学生の「リフレクション」する力の実態を明らかにすることを目的とした。その結果、以下の3点が明らかとなった。

- 1) 教育実習中の学生よりも教育実習を経験した学生の方が協議会における発言数が多いことが明らかとなった。また、学生の「リフレクション」が表れる「代案」に関する発言数も教育実習を経験した学生の方が多いことが分かった。
- 2) 協議会における学生の「リフレクション」の内容は、どちらの学生も共通して「教授行為」に関する視点を保持していた。とりわけ、実習経験者Aは授業の目標に対して授業の内容が適切であったかという内容を含む「目標への迫り方」の視点を保持していた。この両者の差異の要因として、実習経験者Aが教育実習の際に受けた指導教員Dのメンタリングによる影響が示唆された。
- 3) 指導教員Dが「生徒」の視点についても協議会において発言しているにも関わらず、どちらの学生も

「生徒」の視点を保持することが困難であった。このことから、教育実習においては「生徒」理解に踏み込んだ「リフレクション」の視点にまで迫ることが困難であることが示唆された。

### 6.2. 今後の課題

本研究において実習生にとって「リフレクション」する際の「生徒」に関する視点のように形成が難しい視点があることが示唆された。しかし、授業の主演はまさに「生徒」であり、いくら上手く組織化された授業であっても、目の前の「生徒」の実態に即したものでなければ、そこで得られる学習成果は数えるほどしかないであろうし、ただの自己満足の授業であると言っても過言ではないだろう。教員という職業は採用された瞬間から、「生徒」の学習成果にその責任を負わなければならない。そういった意味でも、「採用当初から教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」(教育職員養成審議会、1997)をいかに教員養成課程で保証していくのか焦眉の課題である。

そのような中で、「生徒」の学習をみとることが困難な学生がそのまま教員として採用され、「働きながら成長すればよい」というのはあまりにも無責任な考えである。もちろん、教員として絶えず研究と修養に励み学び続けていかなければならない。しかし、全てを現職教育に期待するのでは、教員養成の質保証が問われかねない。したがって、近年議論になっているインターンシップの導入やメンタリングシステムの構築などの方策を具現化していくことが鍵となってくるであろう。

### 【引用・参考文献】

- Byra, M. (1996) Postlesson conferencing strategies and preservice teachers' reflective practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (1) : 48-65.
- Clarà, M. (2015) What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3) : 261-271.
- 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申). 文部科学省.
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申). 文部科学省.
- ドナルド・A・ショーン:柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 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:東京.

- フレッド・コルトハーヘン編著：武田信子監訳（2010）  
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：東京。
- 日野克博・谷本雄一（2009）大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造。愛媛大学教育学部保健体育紀要, 6：41-47.
- 岩田昌太郎・松岡重信・木原成一郎（2006）教育実習における指導内容に関する事例研究—実習日誌とインタビューを手がかりに—。体育科教育学研究, 22（2）：1-10.
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長。日本文教出版：東京。
- 木原成一郎・久保研二（2015）小学校体育授業に関する教師の学習過程：研究授業後の協議会における談話分析を中心に。体育学研究, 60：685-699.
- 北田佳子（2007）校内授業研究会における新任教師の学習過程—「認知的徒弟制」の概念を手がかりに—。日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」, 33：37-48.
- 小林一久（1985）体育の授業づくり論。明治図書：東京。
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育科における「省察」の変容についての一考察。体育学研究, 53：159-171.
- 久保研二・木原成一郎（2013）教師教育におけるリフレクション概念の検討—体育科教育の研究を中心に—。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 62：89-98.
- 教育職員養成審議会（1997）新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）。文部省。
- 村井潤・木原成一郎・大後戸一樹（2011）小学校教育実習における指導の特徴に関する研究：実習生の実態を踏まえた反省会での指導に着目して。体育学研究, 56：173-192.
- 村井潤（2015）小学校教育実習の授業協議会における実習生の発言内容に関する事例研究。体育学研究, 60：249-265.
- 日本教育大学協会（2004）教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—。会報, 88：253-302.
- Little, J. W. (2002) Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. Teaching and Teacher Education, 18: 917-946.
- Loughran, J. J. (2002) Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. Journal of Teacher Education, 53（1）：33-43.
- Niki Tsangaridou and Mary O'Sullivan (1994) Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14: 13-33.
- 坂本篤史（2013）協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—。風間書房：東京。
- 佐藤裕（1996）教科教育学（保健体育科教育）への道程—私の歩んできた道—。新体育社：東京。
- 佐藤学（1997）教師というアポリアー—反省的实践へ—。世織書房：神奈川。
- Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004) Teacher learning in the context of a video club. Teaching and Teacher education, 20: 163-183.
- 田中喜美（2011）教員養成教育の質保証体制の構築。坂井俊樹（研究代表者）教員養成教育のカリキュラムモデルと「質保証」体制の構築（報告）