

教職大学院生の省察力とその背景となる実践的知識の特徴と課題に関する事例的研究

－授業についての省察を核に演習と実習を連携させた
教職大学院プログラムの実践を通して－

中井隆司・吉村雅仁・前田康二

(奈良教育大学 教職開発講座)

A Study on the Characteristics and the Challenges of the Reflection Skill and the Practical Knowledge of Students:

An Analysis of the Outcomes of a Graduate Program on Reflection Relating to Seminars and Practicums

Takashi NAKAI, Masahito YOSHIMURA, Koji MAEDA

(Department of Pedagogical Development, Nara University of Education)

要旨：本研究の目的は、教職大学院生の授業についての省察力（省察内容とレベル）とその背景となる実践的知識の特徴、さらにはそれらの獲得・向上に向けた課題を明らかにすることである。演習・実習科目を連携させた教職大学院プログラムを開発・実践し、プログラム内で実施した模擬授業や実習授業に対する教職大学院生の省察コメントを分析した。当該プログラムにおいて、まず学部卒院生と現職教員院生は、VTRに収録した学部卒院生の模擬授業と実習授業を協働省察し、省察コメントをそれぞれ記入した。記入された省察コメントは省察内容と省察レベル、教師の知識領域の視点で分析された。得られた結果は、省察コメントの総数、省察内容と省察レベル、授業についての教師の知識領域、の各視点で2年間の模擬授業、実習授業別及び学部卒院生、現職教員院生別にそれぞれ示し、その結果から教職大学院生の省察力とその背景となる実践的知識の特徴を導き出すことができた。

キーワード：協働省察 Collaborative Reflection
授業連携 Relating Course, Seminars and Practicums
省察コメント Reflective Comments
実践的知識 Practical Teaching Knowledge
プログラム開発 Program Development

1. はじめに

近年、教員養成系大学・学部・大学院で教師の実践的指導力の獲得を目指して各教科で模擬授業等を取り入れた教員養成カリキュラム開発が盛んに行われるようになってきている。例えば、理科教員養成における模擬授業を導入した指導法に関する研究（川村・田代 2012、野崎 2012）、家庭科教員養成における模擬授業の有効性（堀内 2008、高木 2006）、音楽科教員養成における模擬授業の有効性（安藤 2015）、算数・数学科教員養成における授業実践力向上に関する研究（秋田 2010）、国語科教員養成における模擬授業の効果に関する研究（滝浪 2014）体育科教員養成における模擬授業の成果と課題に関する研究（日野 2003）や、相互授業観察プログラムを組み込んだ大学院授業に関する研究（根岸 2018）等が挙げられる。

一方、ショーが「活動過程での省察」を実践の中核

とみなす専門家像として「反省的实践家」を提唱し（佐藤・秋田 2001）、日本教育大学協会が教師の力量の中核に「教育実践を科学的・研究的に省察する力」（日本教育大学協会 2004）を位置づけて以降、教師の授業を省察する力を育成する教員養成カリキュラムの開発も急速に進んでいる。例えば、授業観察とそれに基づく省察を中心とする指導方法に関する研究（木塚 2011）、模擬授業と省察による授業プログラムに関する研究（木山 2016）、リフレクションシートによる模擬授業での省察の検討（田井他 2018）、模擬授業と自己省察力の関係（牧野 2012）、模擬授業に関する省察の質的分析（波多野 2008）、さらには、授業を省察する力を核としたカリキュラムの開発（日野・田村 2019、木根 2018、清水他 2018、志村・石上 2017、渡辺・岩瀬 2017、渡辺 2019、若木・村田 2017）等がそれである。

これらを概観してみると総じて、近年の教員養成では実践的指導力向上を目的とした模擬授業の内容・方法の検討やその効果の研究から授業の省察力を中心とした模

擬授業と省察の関係、省察の内容に関する研究、そして、省察を核としたカリキュラム開発に関する研究へと、その中心的な研究課題が推移していることが伺える。

特に、授業を省察する力を核としたカリキュラム開発では、学生の省察力向上を目指した個々の授業内容・方法や実習の開発（日野・田村 2019、木根 2018、清水他 2018）からコルトハーヘンの示すリアリスティックアプローチの考え方（武田 2010）に基づいた教職大学院全体のカリキュラム開発（志村・石上 2017、渡辺・岩瀬 2017、渡辺 2019、若木・村田 2017）に至るまでその内容は多種多様である。

しかし、授業を省察する力の向上を目指したこれまでの研究では、授業を反省的に振り返ること自体を目的としていたり、リフレクションシートへの記述や検討会・討議会での発言から学部学生や大学院生の省察内容を分類・類推しているものが多く、省察のレベル、さらには、学部卒院生と現職教員院生の省察力の違い等について直接的に言及した研究はほとんどみられない。また、「より深い省察」と「協働的な省察」を目指した「対話型模擬授業検討会」（渡辺 2019）でも、検討会の繰り返しを通して「話し合いの進め方そのものを学生たちは学んでいっている」が、模擬授業での検討会における話し合いの仕方の獲得が、どのように実際の自身の授業の省察に結びついているか明らかにできていない。前島(2014)が教職経験年数の異なる3人の教師の授業後の授業実践記録シートへの記述とインタビューでの発言を「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」の3つの省察レベルに分類・分析した結果、教職経験年数の差異によって省察のレベルが異なることを明らかにしているように、どのように省察したか(省察のレベル)、さらには、その背景となる獲得している実践的知識についての研究知見を得ることは、今後の教員養成カリキュラムの内容と方法を開発するうえで重要な知見になると考える。

そこで本研究の目的は、教職大学院生の授業についての省察力（省察内容とレベル）とその背景となる実践的知識の特徴、さらにはそれらの獲得・向上に向けた課題を明らかにすることである。そのために、演習・実習科目を連携させた教職大学院プログラムを開発し、2年間にわたり実践した。そして、そのプログラム内で実施した模擬授業や実習授業に対する教職大学院生の省察コメントを分析することで、学部卒

院生と現職教員院生の省察内容と省察のレベルの共通点や違いが明らかになり、くわえて、今後の省察を核とした教職大学院カリキュラム開発に向けた示唆も得られると考えた。

2. 研究の方法

2. 1. 対象

本研究の対象者は、本研究への参画と省察コメントの使用に書面で承諾を得た学部卒院生 19 名（2017 年度は全 18 名中 12 名、2018 年度は 11 名中 8 名）と現職教員院生 15 名（2017 年度は 6 名中 6 名、2018 年度は 9 名中 8 名）の計 34 名である。

2. 2. 授業についての省察を核にした授業内容の連携

図1は5つの科目群(共通科目、演習科目、研究科目、現代教育課題科目、実習科目)から構成される奈良教育大学教職大学院のカリキュラム全体像を示したものである。奈良教育大学教職大学院では日頃から教職大学院カリキュラム・フレームワークに基づき、これらの科目群

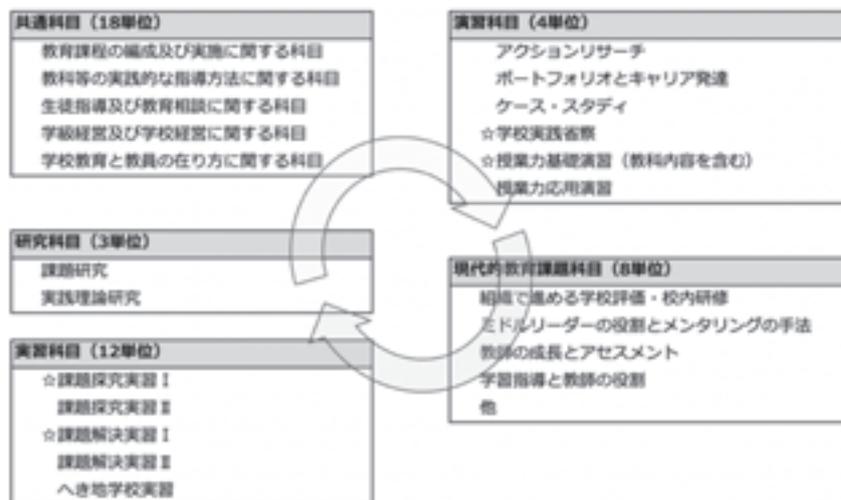


図1 教職大学院の授業科目

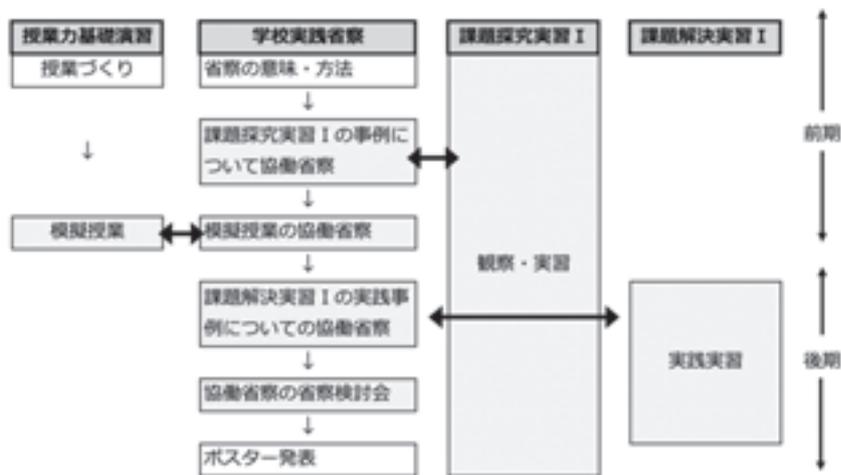


図2 授業内容の連携及びスケジュール

表1 授業力基礎演習のシラバス

授業の到達目標	① 各教科の指導内容を理解し、それを学習指導案や模擬授業に反映させることができる。 ② 模擬授業により、自分の授業力についての課題を把握することができる。 ③ 授業を見る観点と省察の観点を知り、授業の振り返りに反映させることができる。
授業の概要	教職大学院において高度な授業力を身に付けていくための出発点として、各教科の指導内容、学習指導案の作成方法、現時点での自分の授業力量、授業実践に対する基本的な原理・方法・評価及び授業省察の観点を、模擬授業による演習等を通して理解する。このことは、教職に向うキャリア形成の第一歩ともなる。また、「学校実践省察」「課題探究実習Ⅰ」「課題解決実習Ⅰ」と連動して授業力と省察力を身に付けていく。
授業計画	第1回 各教科の指導内容と学習指導案 第2回 単元計画と本時案の作成 第3回 学習指導案と授業力 第4回 模擬授業の実施と授業力のアセスメント

間で授業内容の連携を行っているが、本研究では、これらの科目のうち、特に「学校実践省察」を中心に、「授業力基礎演習」、「課題探究実習Ⅰ」、「課題解決実習Ⅰ」(図中の☆印)の授業科目で院生の授業についての省察を核とした連携を実施した。

図2は連携した4つの授業科目の連携スケジュールである。「授業力基礎演習(表1)」では、前期に学部卒院生が自分が取得している教員免許状の学校種に応じた授業づくりと学習指導案づくりを改めて学んだ後に模擬授業・振り返りを実施し、自身の授業力についての課題を把握する計画で授業が進められている。「課題探究実習Ⅰ」では、学部卒院生が年間を通じて週1回(午前中)、学校での児童生徒の様子及び授業観察を実施し、各自の研究課題が探究されている。「課題解決実習Ⅰ」では、後期に1ヶ月間にわたり学部卒院生が自身の研究課題に基づいた授業実践に数多く取り組み、自身の研究課題の修正・発展を実践を通して実施している。そして、「学校実践省察(表2)」では、前期に学部卒院生・現職教員院生が共同で授業についての省察の意味と方法を学んだうえで、学部卒院生が「課題探究実習Ⅰ」で観察した事例を持ち寄り、学部卒院生2~3名と現職教員院生1~2名で各学校種別にグループを構成し、現職教員院生とともに各事例について協働省察を実施する(第2回)。その後、「授業力基礎演習」で実施された模擬授業の録画映像を題材に同じグループで学部卒院生と現職教員院生が協働省察を実施する(第3回)。後期は、学部卒院生が1ヶ月にわたる「課題解決実習Ⅰ」で実施した数多くの実践の中から典型授業を録画し、前期と同様、各グループの協働省察を実施する。そして、2回にわたる協働省察でそれぞれが書き込んだ省察コメントの有効性について検討会が開かれ、そこでの意見を基に学んだ内容をポスターとして発表する。

このように4つの授業科目はそれぞれ独立した授業の到達目標・内容のもとで授業計画が作成・実践されているが、「授業力基礎演習」で実施する模擬授業映像、「課

表2 学校実践省察のシラバス

授業の到達目標	① 授業や指導場面を振り返るさまざまな視点と段階について、その違いを説明することができる。 ② 実践中の省察、実践後の省察、自らの省察に対する省察を経て、省察能力を習得する。 ③ 自らの実践や他者の実践を省察し、実践及び実践力改善のための具体的示唆を提示することができる。
授業の概要	本授業は、実践後の検討会及び実践観察などで、反省的実践家として自らの実践や指導場面、さらには同僚教員の指導を振り返ることによって、自らの実践や指導の改善点などに気づくことのできる省察能力(実践中の省察、実践後の省察、自らの省察に対する省察)やメンター教員として同僚への指導助言を行うことのできる省察能力を習得するとともに、習得した省察能力を用いて自ら及び同僚教員の実践力及び実践改善に向けた具体的示唆を提示するために必要な授業です。授業終了時に以下のことについて習得することを目的としています。なお、この授業は、授業力基礎演習と連携するとともに課題探究実習Ⅰ・課題解決実習Ⅰと並行して行います。
授業計画	第1回 省察の意味とその方法 第2回 省察に基づく改善策と集団省察 第3回 実践力向上・実践改善に向けた省察能力の獲得 第4回 集団省察による省察力及びメンター省察の妥当性 第5回 省察を経た自身の課題と展望

題解決実習Ⅰ」で実施する実践実習授業映像、そして、「課題探究実習Ⅰ」での観察事例を「学校実践省察」に持ち寄り、学部卒院生と現職教員院生が協働で省察し合うという意味で「学校実践省察」を中心に「授業力基礎演習」「課題探究実習Ⅰ」「課題解決実習Ⅰ」の授業間で連携が図られた。

なお、この連携した授業科目間の授業内容は2017年度の結果に基づいて2018年度の授業内容を改善するというサイクルで各年度の授業内容は構築・実践された。

2. 3. 資料収集と分析の手順

「学校実践省察」で実施された協働省察の手順は次の通りである。①学部卒院生は「授業映像を用いた授業省察システム¹⁾」を利用して自身の模擬授業映像を観て、省察コメントを直接映像に記入する。②メンターである現職教員院生も省察システムを利用して学部卒院生が記入した省察コメントを見ずに、同じグループの学部卒院生のコピーされた模擬授業映像に省察コメントを記入する。③学部卒院生は自身の省察コメントとメンターである現職教員院生によって書き込まれた省察コメントを見て課題解決実習Ⅰの実践に向けて改善点を考える。④学部卒院生は課題解決実習Ⅰで実践した授業から典型的な実践をビデオカメラで収録し、学部卒院生は自身の実践映像に対して、メンターである現職教員院生はグループ内の学部卒院生の実践映像に対して模擬授業と同様に省察コメントを記入する。なお、2018年度は前年度の結果に基づき学部卒院生が課題解決実習Ⅰの実践映像に対してメンターとしてグループ内の他の学部卒院生の実践映像に対して省察コメントを書き込む課題が追加されている。実践映像に書き込まれた全ての省察コメントは2つの

表3 省察内容と省察レベルの分析に用いた「命題内容の分析カテゴリー」(佐藤他、1990)

カテゴリー	定義
教授に関する命題	命題内容が授業者・教授方法・教授内容などに言及している
1.事実	誰が見ても明らかな授業者の行為
2.印象	授業者の行為への印象、評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない
3.推論	理由や根拠を伴って、印象や評価を述べたり、授業者の意図を推察、代案の提示をする
3-1.意図	授業者の意図の推論及びその行為について理由を付して評価する
3-2.代案	ある教授についてもっとこうした方がよかったと代案を述べたり、次に何をするとよいかを述べる
3-3.見通し	授業の展開を予測したり、その場面で起きていることが授業の中で持つ意味を述べる
学習に関する命題	命題内容が生徒の行動・様子・学習内容などに言及している
1.事実	誰が見ても明らかな行動及び生徒の発言の反響
2.印象	生徒の発言行為への印象や評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない
3.推論	印象や評価の理由を述べていたり、生徒が考えていること、発言意図などを推察して述べている
(1)教材理解に関連	
①理解内容	生徒が教材について何を考えているのか、理解しているのかを推察して述べる
②理解のてがかり	理解の様子を示す表情や行動を捉えて述べている
(2)教材理解には関連していない	学習者に関して述べているが、教材内容の理解とは直接関係のないことを述べている
その他	授業の内容とは直接関連のない発言

ステップで分析された²⁾。第一ステップは記入された省察コメントの内容とレベルを把握するために、①佐藤他(1990)によって開発された「命題内容の分析カテゴリー(表3)」に基づき省察コメント毎に分析された。このカテゴリーは「教授に関する命題」「学習に関する命題」「その他」の3カテゴリーに大きく分類され、それぞれに「事実」「印象」「推論」の下位カテゴリーと「意図」「代案」「見通し」及び「教材理解に関連」「教材理解には関連していない」等の関連下位カテゴリーに分かれている。

第二ステップは記入された省察コメントが教職大学院生のどのような実践的知識に基づいて記入されたものかを検討するために、吉崎(1987)が示した「授業についての教師の知識領域(図3)」に基づき記入された省察コメント毎に分析された。この2つの分析枠を用いることで、教職大学院生の省察コメントの内容とレベル、さらには、どのような実践的知識に基づいているか、その特徴がわかると考えた。なお、全ての省察コメントの分析は立場の異なる3人の分析者によって独立して実施され、メンバーチェックとトライアンギュレーション(Lincoln & Guba, 1985)を経て、有効性が担保された分析結果のみ採用した。

3. 結果と考察

3. 1. 省察コメントの「省察内容と省察レベル」

まず最初に、対象となった学部卒院生・現職教員院生による全ての省察コメントの総数及び省察内容、省察レベルについて「命題内容の分析カテゴリー(表3)」に基づき分析した結果を示したのが図4・図5・図6である。

省察コメントの総数を示した図4の結果から、2017年度及び2018年度とも学部卒院生及び現職教員院生ともに省察コメントのほとんどは授業者、授業方法、授業内容などに言及した「教授に関する命題」であり、学部卒院生、現職教員院生ともに授業中の教師を観て省察コメントを記入していることがわかる。これは撮影された授業映像が教室の後ろから授業者を撮影しているため、授業者に関する情報がそのほとんどであることを考える

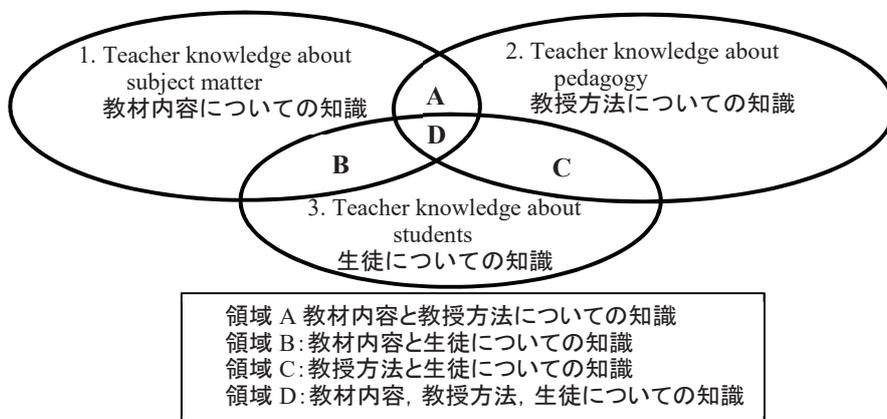


図3 「授業についての教師の知識領域」カテゴリー(吉崎、1987)

と当然の結果かも知れない。次に、学部卒院生、現職教員院生ともに「授業力基礎演習」で実施した模擬授業に対する省察コメントが「課題解決実習Ⅰ」の授業に対するそれより2017年度及び2018年度とも多いことがわかる。さらには、2018年度の省察コメントの方が2017年度に比べて「授業力基礎演習」で実施した模擬授業、「課題解決実習Ⅰ」での授業実践とも多いこともわかる。しかし、2017年度の結果から「課題解決実習Ⅰ」の授業に対する省察コメントを増やす意図で導入した2018年度の学部卒院生による「課題解決実習Ⅰ」の授業に対するグループ内の学部卒院生の授業に対するメンターとしての省察コメントは課題が難しかったのか、書き込み数としては増加しなかった。

学部卒院生による省察内容と省察レベルを示した図5

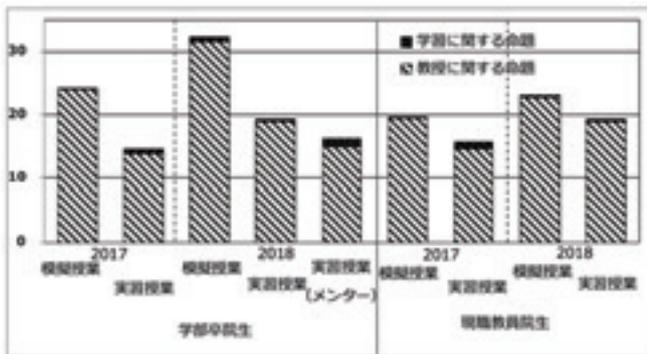


図4 省察コメントの総数

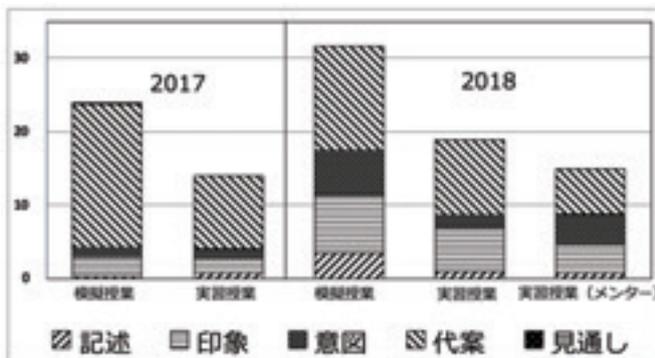


図5 学部卒院生の省察コメントの省察レベル



図6 現職教員院生の省察コメントの省察レベル

の結果から、2017年度及び2018年度ともに学部卒院生の省察コメントの大部分は「推論」の下位カテゴリーである観察者の想起した授業や技術の代案を提示する「代案」で、2018年度は「推論」の下位カテゴリーである授業者の働きかけの意味や行動の背後にある意図を推察する「意図」と印象や評価が根拠を示さずに記入する「印象」が2017年度に比べて増えている。佐藤他(1990)の研究では、新任教師に対して教師の発見、思考、判断等を発話プロトコルとレポートで記録・分析したため、その内容の大部分は「事実」「印象」であると報告されているが、本研究では「代案」が多くを占めた。「学校実践省察」の授業中に「代案」を考えることの重要性を何度も確認したことが影響していると考えられるが、少なくとも、学部卒院生が授業をみて改善点や代案を考えることができていることを示している。しかし、その後の授業の展開の見通しやその場面で起きていることが授業全体の中で持つ意味について述べる「見通し」はほとんどみられず、学部卒院生にとってはまだ難しかったようである。

メンターである現職教員院生による省察内容と省察レベルを示した図6の結果から、2017年度及び2018年度ともに現職教員院生のそれは「推論」の下位カテゴリーである「意図」「代案」が大部分を占めており、その割合は両年度とも同様の傾向を示している。本研究では現職教員院生は学部卒院生のメンターとして省察コメントを記入しているため、授業者である学部卒院生の教授「意図」をくみ取ろうとして「意図」が多くなったと考えられる。また、学部卒院生と同様に「代案」が多くの割合を占めていた。本研究では教職大学院生の省察コメントをカテゴリーに基づき分類したが、学部卒院生と現職教員院生の「代案」に分類された記述内容を個別・具体的にみてみると、例えば、学部卒院生の「分数に関する4つの復習をしているが、いまどの部分かをわかりやすくするためにもっと画面をアップにしてもいいかもしれない。」という記述に対して、現職教員院生は「ペア交流(グループ交流)をさせるときは、始める前にルールを示しておく。(例)声の大きさ、書いたものは見せないで話し言葉で説明する等。声が大きすぎたり、書いたものを見せている児童がいたり、話し合いに参加できていない児童がいた場合には、机間巡視しながら声掛けをしたり、支援したりする必要がある。」と語彙数や内容の深さにおいて大きく異なっている。秋田他(1991)の研究でも、熟練教師は「事実」や「印象」のみでなく、より多くの「推論」を行っていること、その内容は学習者の教材理解の状態に関する推論と次の対応の仕方や授業全体の展開の予測に関する推論であることが報告されており、本研究では「教授に関する推論」が多かったが、その内容は学部卒院生とは異なり質の高い「代案」であった可能性が高い。

3. 2. 省察コメントの背景にある「授業についての教師の知識領域」

次に、対象となった学部卒院生・現職教員院生による全ての省察コメントについて「授業についての教師の知識領域（図3）」に基づいて分析した結果を示したのが図7・図8である。

学部卒院生の「授業についての教師の知識領域」を示した図7の結果から、学部卒院生の全ての省察コメントの大部分は「教授方法に関する知識」であり、それ以外には「教材内容と教授方法に関する知識」「教授方法と生徒に関する知識」といった複合的知識もあるが、総じて教授方法に関連した知識に基づいていることがわかる。この傾向は2017年度、2018年度の両方に共通しているが、2018年度はより「教授方法に関する知識」の割合が増えている。このことから学部卒院生は授業で生じる事象のうち、主に教師の教え方に焦点を当てて省察していること、裏返せば、自身の有している教授方法に関する知識を基に多くの省察を行っていることがわかる。学部卒院生に対して教職大学院のカリキュラムで教材内容、生徒に関する知識とともに複合的な知識である実践的知識を獲得させること、さらには、その複合的な知識を基に授業を省察する力を獲得させることが大きな課題である。

メンターである現職教員院生の「授業についての教師の知識領域」を示した図8の結果から、メンターである現職教員院生の全ての省察コメントは学部卒院生と同様

に「教授方法に関する知識」「教材内容と教授方法に関する知識」「教授方法と生徒に関する知識」、つまり教授方法に関連した知識に基づいていることがわかる。この傾向は2017年度、2018年度の両方に共通している。学部卒院生との違いは、「教材内容、教授方法、生徒に関する知識」を含めた複合的知識の割合が多いことである。このことから現職教員院生は授業で生じる事象のうち、主に教師の教え方に焦点を当てて省察しているが、自身の有している生徒や教材内容に関する知識と関連させながら多くの省察を行っていることがわかる。メンターとして学部卒院生に授業についての省察のポイントを気づいてほしいことの表れでもある。

3. 3. 教職大学院生の省察力及び実践的知識の特徴と課題

教職大学院生の授業についての省察力とその背景となる実践的知識の特徴、さらにはそれらの獲得・向上に向けた課題に関わって、教職大学院生の模擬授業と実習実践に対する省察コメントの分析から、以下の6つの示唆を得ることができた。

第一に、学部卒院生及び現職教員院生の両方で、省察コメントが実習授業より模擬授業の方が多い傾向を示したことから、模擬授業に対する省察は、学部卒院生及び現職教員院生の両方にとって実際の授業を対象とした省察を行う上で有効であると考えられる。模擬授業の省察では、おそらく院生は子どもたちからの予期しない反応など、学習者に注意を払うことなく、主に教師の行動だけに集中していた。これまでの研究でも模擬授業及びその省察について数多くの学習効果が報告されており、本研究でもそのことが確認できた。

第二に、模擬授業及びその省察については数多くの学習効果とともに省察の内容が教師の行動及び授業内容に限定されていることが報告されているが（木山 2016）、本研究でも模擬授業及び実習授業に対する省察のほとんどが授業者、授業方法、授業内容などに言及した「教授に関する命題」であった。

第三に、学部卒院生が指導的立場であるメンターの役割を学ぶ機会も必要であると考え、2018年度にグループ内の他の学部卒院生の実習授業をメンタリングすることを導入したが、その省察コメントは量的および質的に豊かではなく、学部卒院生にとっては難しすぎたようである。特に、本取組では、メンタリング機能のなかでも授業づくり、教材内容、授業スキルなどに関わる指導である「専門性の発達を促す機能（コーチング）」（島田 2013a、2013b）が中心であるため、学部卒院生のほとんどが授業に関する知識と経験が乏しく、自然な結果であろう。一方、現職教員院生は教職経験年数が概ね20年前後であり、各勤務校で新任教員や教育実習生のメンターを経験していることから、本取組で求められた「専門性の発達を促す機能（コーチング）」は十分に果たすことができ



図7 学部卒院生の省察コメントの授業についての知識

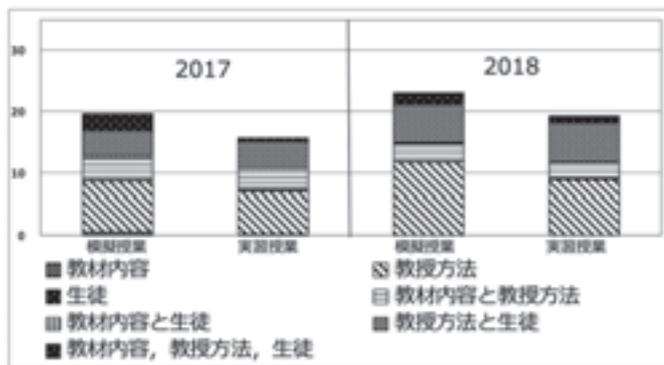


図8 現職教員院生の省察コメントの授業についての知識

ていたと考えられる。

第四に、学部卒院生による省察内容と省察レベルの大部分は「推論」の下位カテゴリーである観察者の想起した授業や技術の代案を提示する「代案」であったが、その省察コメントの記述内容は単純で浅い省察であると推察できることから、より深く厚い省察ができるようにさまざまな授業場面を想起した実践的知識を豊富にしていく必要がある。例えば、渡辺・岩瀬(2017)が試みているコルトハーヘンの示す(武田 2010)「ALACTモデル」における「本質的な諸相への気づき」の局面を含むような省察や石井(2013)がこれまでの「問題解決的省察(既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする)」に対して新たに提案している「問題探究的省察(出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する)」を授業内容として取り入れることもその選択肢となるであろう。

第五に、現職教員院生による省察内容と省察レベルの大部分は、学部卒院生と同様に「推論」の下位カテゴリーである観察者の想起した授業や技術の代案を提示する「代案」であったが、その省察コメントの記述内容は語彙数や内容の深さで分厚い省察であると推察できる。また、学部卒院生のメンターとして授業者である学部卒院生の教授「意図」を十分にくみ取ろうとしていた。しかし、メンターである現職教員院生の「見通し」については省察コメントを豊富に書くことができなかったという結果には注視する必要がある。現職教員がその後の授業の展開やその場面で起きていることが授業全体の中で持つ意味について見通す省察力が不足しているのか、それとも、本研究では一授業だけに対する省察を求めたため授業全体や単元を見通す省察を意識していなかったのか、さらには、学校現場の授業に関わる実務において、省察力としての見通しはそれほど重要視されていないために意識していないのか、本研究結果からだけでは判断できない。

そして最後に、本研究で、教職大学院生の教師の省察に関する知識が、教授方法に関する知識に集中していることが明らかになった。これはカリキュラム自体の設計から来ていると想像される。なぜなら、教職大学院生は教科の内容について十分な知識とスキルをすでに身につけていると想定しているため、教科の内容に関する知識はカリキュラム上ほとんど提供していない。渡辺・岩瀬(2017)も「実践的課題としては、教科教育学における知見の蓄積とどうつなげていくかという課題がある。授業者側と学習者側とが感じたこと、考えたことを出し合うスタイルでは、とすれば、両者が共に向かうべき対象世界(教科内容となっている文化)の存在が抜け落ちやすい。その点での知見を蓄積してきたはずの教科教育学との連携のあり方を考える必要がある。」と指摘しているが、本研究でもそのことが確認できた。つまり、教科の内容について十分に理解する、または知識とスキルを強

化するために新しいコースの設置も含めて再検討する必要がある。

4. 結論

教職大学院生の授業についての省察力とその背景となる実践的知識の特徴、さらにはそれらの獲得・向上に向けた課題を明らかにするために、演習・実習科目を連携させた教職大学院プログラムを開発し、2年間にわたり実践した。そして、そのプログラム内で実施した模擬授業や実習授業に対する教職大学院生の省察コメントを分析した。

対象となった教職大学院生は学部卒院生 19 名(2017年度は全 18 名中 12 名、2018 年度は 11 名中 8 名)と現職教員院生 15 名(2017 年度は 6 名中 6 名、2018 年度は 9 名中 8 名)の計 34 名である。VTRに収録した学部卒院生の「授業力基礎演習」での模擬授業と「課題解決実習 I」での実践授業を、学部卒院生と現職教員院生が協働省察で省察コメントをそれぞれ記入した。記入された全ての省察コメントは省察内容と省察レベル、教師の知識領域の視点で分析された。

得られた主な結果は、以下の通りである。

- 1) 省察コメントの総数は、2017 年度及び 2018 年度とも学部卒院生及び現職教員院生ともにほとんどは授業者、授業方法、授業内容などに言及した「教授に関する命題」であった。
- 2) 学部卒院生、現職教員院生ともに「授業力基礎演習」で実施した模擬授業に対する省察コメントが「課題解決実習 I」の授業に対するそれより 2017 年度及び 2018 年度とも多かった。
- 3) 学部卒院生による省察内容と省察レベルは、2017 年度及び 2018 年度ともにその大部分は「推論」の下位カテゴリーである観察者の想起した授業や技術の代案を提示する「代案」で、2018 年度は「推論」の下位カテゴリーである授業者の働きかけの意味や行動の背後にある意図を推察する「意図」と印象や評価が根拠を示さずに記入する「印象」が 2017 年度に比べて増えている。
- 4) メンターである現職教員院生による省察内容と省察レベルは、2017 年度及び 2018 年度ともに「推論」の下位カテゴリーである「意図」「代案」が大部分を占めており、その割合は 2017 年度及び 2018 年度とも同様の傾向を示している。
- 5) 学部卒院生の「授業についての教師の知識領域」はその大部分が「教授方法に関する知識」であり、それ以外には「教材内容と教授方法に関する知識」「教授方法と生徒に関する知識」といった複合的知識もあるが、総じて教授方法に関連した知識に基づいていた。この傾向は 2017 年度及び 2018 年度に共通しているが、2018 年度はより「教授方法に関する知識」の割合が増えていた。
- 6) メンターである現職教員院生の「授業についての教

師の知識領域」は、学部卒院生と同様に「教授方法に関する知識」「教材内容と教授方法に関する知識」「教授方法と生徒に関する知識」、つまり教授方法に関連した教授知識に基づいていた。この傾向は 2017 年度及び 2018 年度に共通している。学部卒院生との違いは、「教材内容、教授方法、生徒に関する知識」を含めた複合的知識の割合が多いことである。

これらのことから、学部卒院生と現職教員院生の省察内容と省察レベル、さらには省察の背景となる実践的知識の特徴が明確になった。また、このそれぞれの特徴に基づくカリキュラム上の課題も併せて浮き彫りにすることができた。今後、この特徴と課題を生かしてカリキュラムや授業内容・方法を改善・開発していくことが求められる。

最後に、本研究では、教職大学院生の省察コメントをカテゴリーに基づき量的に分析することで、その特徴を明らかにしようとしたため、学部卒院生と現職教員院生の省察内容と省察レベル、さらには背景となる実践的知識の質的違いについて十分に検討することができなかつた。現職教員院生の深く、豊富な実践的知識の内容については機会を改めて報告したい。

付記

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究(C)、課題番号：17K04551（研究代表者：中井隆司）の助成を受けたものです。

注

- 1) 「授業映像を用いた授業省察システム」は、自身の実践・保育映像をサーバーにアップロードすることで、映像を見ながら省察コメントを入力できるシステムである。このシステムで入力した省察コメントが映像上に表示されることから、いつ、どの場面で、どのような省察コメントを記入したのかを映像を見ながら振り返ることができる（中井・米沢 2012）。
- 2) 本研究の分析で用いた「省察内容と省察レベル」と「授業についての教師の知識領域」の2つのステップは NAKAI T., YOSHIMURA M., & MAEDA K. (2018)で用いられ、その後、前田・石井(2019)が採用している。

引用文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹(1991)教師の授業に関する実践的知識の成長-熟練教師と新任教師の比較検討-. *発達心理学研究* 2(2):88-98.
- 秋田美代(2010)算数・数学科担当教員を目指す教員養成大学学生の授業実践力向上に関する研究-教材分析

力、学習指導案作成力、模擬授業実践力の関係を中心として-. *全国数学教育学会誌 数学教育学研究* 16(2):47-56.

安藤江里(2015)初等教員養成に必要とされる音楽経験に関する一考察-模擬授業の有効性-. *川口短大紀要* 29: 183-203.

石井英真(2013)教師の専門職像をどう構想するか-技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式を超えて-. *京都大学大学院教育学研究科「教育方法の探究」* 16:9-16.

波多野五三(2008)英語教員養成における Reflective Thinking—模擬授業に関する省察の質的分析-. *英語英米文学研究* 16:125-157.

日野克博(2003)体育教師教育カリキュラムの検討-愛媛大学での模擬授業の実践を例にして-. *愛媛大学教育学部保健体育紀要* 4:49-57.

日野圭子・田村岳充(2019)授業を見て語り合うことによる学びの構築-教職大学院共通科目「教材開発と教育方法の実践と課題」を通して-. *宇都宮大学教育学部教育実践研究* 6:645-648.

堀内かおる(2008)家庭科教員養成における模擬授業の有効性-コメント・レポートによる相互評価に着目して-. *日本家庭科教育学会誌* 51(3):169-179.

川村康文・田代佑太(2012)理科教員養成における模擬授業の効果に関する研究. *科学教育研究* 36(1):44-52.

木根主税(2018)数学教師志望学生による授業実践について省察に関する研究(3)-省察の時間性に着目した授業実践についての省察の事例研究-. *数学教育学研究* 24(1):1-15.

木山慶子(2016)教員養成における模擬授業の学習成果の検討-学生による授業分析を用いた省察から-. *群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編* 51: 83-93.

木塚雅貴(2011)授業観察とその省察を中心とする教員養成の方法に関する研究-省察能力の育成に着目して-. *日本教師教育学会年報* 20:122-134.

コルトハーヘン,F.A.J.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ティック・アプローチ. 学文社. <Korthagen, F. A. J. et al.(2001) Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates>

Lincoln Y.S. & Guba E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*, Sage.

前島純司(2014)小学校教師の授業力量形成に関する研究—学年部研修における省察力の分析に焦点をあてて—. *静岡大学教育実践高度化専攻成果報告書抄録集* 4:67-72.

前田康二・石井宏典(2019)協働して授業力向上を目指す研修による小学校若手教員の変容—研究授業後の省

察内容に着目して－. *奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要* 5:207-215.

牧野眞貴(2012)実践的指導の自己評価と自己省察の関係についての一考察－小学校外国語活動指導実践の省察力を高めるために－. *日本教科教育学会誌* 35(2):1-10.

中井隆司・米沢崇(2012)職能成長養成モデルに基づく教員養成カリキュラム改革の取り組み. *日本教育大学協会研究年報* 30:121-132.

NAKAI Takashi, YOSHIMURA Masahito & MAEDA Koji(2018)The Development of a Program to Enhance and Deepen the Reflective Thinking of the Graduate Students through the Collaborative Reflection in Lesson Studies. Lesson study international congress, Lausanne, Switzerland.

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としたカリキュラムづくりの提案. *日本教育大学協会会報* 88: 251-344.

根岸千悠(2018)大学教員を目指す大学院生を対象とした相互授業観察プログラムの試行と評価－授業イメージの変容に着目して－. *日本教師教育学会年報* 27:146-156.

野崎健太郎(2012)小学校教員養成における模擬授業を導入した「理科指導法」の学習の立案と実践－授業を準備し実践するまでに必要な時間経過を理解するために－. *椋山女学園大学教育学部紀要* 5:165-175.

佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に－. *東京大学教育学部紀要* 30: 177-198.

ショーン,D.A 著：佐藤学・秋田喜代美訳(2001)専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える－. ゆみる出版. <Schon, D.A.(1983)The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action,

Basic Books.>

島田希(2013a)若手教師の成長を促すメンタリング機能の類型化. *高知大学教育実践研究* 27:43-50.

島田希(2013b) 初任教師へのメンタリングにおいて複数のメンターが果たす機能と役割意識. *日本教育工学会論文誌* 37 巻増刊号, 145-148.

清水将・紀修・森本晋也(2018)教職大学院における科目「リフレクション」に関する検討－ストレート・マスターに対する教師教育の充実の観点から－. *岩手大学大学院教育学研究科研究年報* 2:105-116.

志村卓史・石上靖芳(2017)初任者教師の省察を基軸とした授業力量形成過程の研究－小学校国語科の単元開発と実践の取り組みを通して－. *静岡大学教育学部研究報告(教科教育学編)* 48:103-114.

田井健太郎・河合史菜・元嶋菜美香・久保田もか・高橋浩二・宮良俊行(2018)教員養成課程における模擬授業の省察に関する研究. *長崎国際大学論叢* 18:31-46.

高木幸子(2007)家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報)－模擬授業実践による学生の課題認識の分析－. *日本家庭教育学会誌* 49(4):256-267.

滝浪常雄(2014)国語科模擬授業における自己評価力の形成－自分の言葉で授業を語らせる試み－. *安田女子大学紀要* 42:155-164.

吉崎静夫(1987)授業研究と教師教育(1)－教師の知識研究を媒介として－. *教育方法学研究* 13:11-17.

若木常佳・村田育也(2017)教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究. *日本教師教育学会年報* 26:112-122.

渡辺貴裕・岩瀬直樹(2017)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* 26:136-146.

渡辺貴裕(2019)協働的でより深い省察を伴う授業研究会に向けての話し合いの様相の変容. *日本教師教育学会年報* 28:96-106.