

学習者を中心に撮影した授業映像が教職大学院生の省察に及ぼす影響について

－ 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・前田康二・吉村雅仁
(奈良教育大学 教職開発講座)

Effects of the Learner-focused Video Clips on Teachers' Reflective Writings in their Lesson Observations:
An Analysis of the Results of a Graduate Program Relating Seminars and Practicums

Takashi NAKAI・Koji MAEDA・Masahito YOSHIMURA
(Department of Professional Development in Education, Nara University of Education)

要旨：教職大学院生の授業についての省察力獲得・向上に向けて、省察を核に演習・実習科目を連携させたプログラム開発に向けた3年間の取組を開始した。取組3年目の本研究では、これまでの2年間の取組結果から、省察する授業映像を授業者中心から学習者中心へと変更し、教職大学院生の省察コメント内容及び省察の背景となる実践的知識への影響を検討することで、教職大学院カリキュラム及び授業改善に向けた示唆を得ようとした。学部卒院生と現職教員院生が、VTRに収録した学部卒院生の模擬授業と実習での授業を協働省察し、省察コメントをそれぞれ記入した。得られた結果は、①1授業のコメント数では、変更による違いは認められなかった。②1省察コメントの文字数では、現職教員院生で文字数の増加が認められた。③学習者の具体的学習状況の描写割合では、学部卒院生・現職教員院生共に描写割合が増加した。そのことは、模擬授業だけではなく実習授業でも継続していた。④授業についての教師の知識領域では、学習者の具体的学習状況に関する情報が増えたことで、現職教員院生は自身の有する教材内容、教授方法、学習者に関する知識を活用して省察コメントを記入できるようになっているが、学部卒院生は自身の有する教授方法に関する知識を中心に省察コメントを記入すると留まっていた。⑤以上の結果に基づき、教職大学院カリキュラム、授業内容改善に向けた具体的示唆を得ることができた。

キーワード：学習者中心の授業映像 Learner-focused Video Clips
アングルの違い Difference of Viewpoint
省察コメント Reflective Comments
3年間 Three years
授業連携 Linking between Course, Seminars and Practicums

1. はじめに

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・方法及びその効果の研究から模擬授業と省察との関係、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、その中心的研究課題が推移していることが伺える(中井他 2020)。その中で、木塚(2011)は、教員養成段階の学生の省察能力の育成に関する問題点として、①授業観察において観察の焦点化ができていないこと、②多面的・複合的な視点による授業の省察ができていないこと、③自らの授業体験に無意識に縛られた授業観察や授業実践を行っていること、を挙げ、省察における観察の視点の重要性を指摘している。

これまでも省察との関係で、学生の授業観察力や観察の視点については、その重要性(三島 2008)から教

員養成のみならず現職教員をも含んだ教師の成長や熟達化との関連で数多くの研究が行われてきた。そこでは総じて、教育実習生や若手教員は教師の行動や発言に着目し、自身の教授技術改善に対して省察していること(廣兼 2011、秋田他 1991)、熟練教師は学習者の学びの観察を通して、自身の授業内容・方法の改善に向けた省察を行っていること(秋田他 1991)、継続的な授業観察は観察と省察の視点を教師から学習者に転換可能なこと(木塚 2011)、マイクロレッスンの繰り返し観察により授業観察力が向上し、さらには授業観察力の育成と教授スキル習得が密接な関係にあること(高橋・野嶋 1987)、教育実習前後で教育実習生の授業観察力が向上したこと(三島 2008)、学部学生は授業の進め方や雰囲気作りといった本時の授業技術や現象に注意を払うが、現職教師は本時の授業の背景となる学級経営や学習ルールなどについて言及する傾向があること(後藤・生田

2008)、教職経験のない実習生は、授業者の説明場面の際、子どもたちと同じ視点から教師を見ていることが多いが、現職教師は、授業者としての視点から授業を捉えていることが多いこと(平山・後藤 2000)、同じような教職歴でも授業観察視点が異なること(生田他 2002)、メンターである大学教員もその特性の違いによって省察で取り上げる出来事や省察レベルなども異なること(中井 2020)、などが明らかになっている。

しかし、これらの研究では、観察において重要である「どこから見るのか」と「何を見るのか」(佐藤 1996)のうち、主に観察の視点や省察の対象である「何を見るのか」に焦点化されており、その対象も学部学生や現職教員・メンターに限定され、教職大学院生について十分な検討がなされていない。一方で、観察の視点や省察の対象は、観察の視野である「どこから見るのか」でその見える世界が異なってくる。例えば、子どもの学びの具体的な姿や動き、教師と子どものやりとり(相互作用)を観察するためには、教室の側面、できれば前方の側面から観察した方が好ましく(佐藤 1996)、授業者の教授技術等を観察するためには、教室の後方から観察した方が好ましくなる。

子どもの学びに基づく授業研究や省察がますます重要な位置を占めるようになってくるであろう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、この観察の視野である「どこから見るのか」と観察の視点・省察の対象である「何を見るのか」、さらには省察の背景となる実践的知識である「何に基づいて見るのか」の関係について知見を得ることは有用だと考える。

そこで本研究では、教職大学院生の省察に用いる授業映像の違いが省察コメントに及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。具体的には、協働省察において、学習者中心の授業映像と授業者中心の授業映像による教職大学院生の省察コメントをその内容と背景となる教師の知識の視点から分析することで、撮影視野の違

いによる学部卒院生と現職教員院生の共通点や違いを明らかにすることを試みる。このことにより、今後の省察を核とした教職大学院カリキュラム開発及び授業内容改善に向けた示唆を得られると考えた。

2. 研究の方法

2.1. 対象

本研究の対象者は、奈良教育大学教職大学院に所属する院生の内、書面で参加承認を得た学部卒院生 32 名(2017 年度は 12 名、2018 年度は 8 名、2019 年度は 12 名)と現職教員院生 20 名(2017 年度は 6 名、2018 年度は 8 名、2019 年度は 6 名)の計 52 名である¹⁾。

2.2. 授業についての省察を核とした授業内容の基本的連携の枠組み²⁾

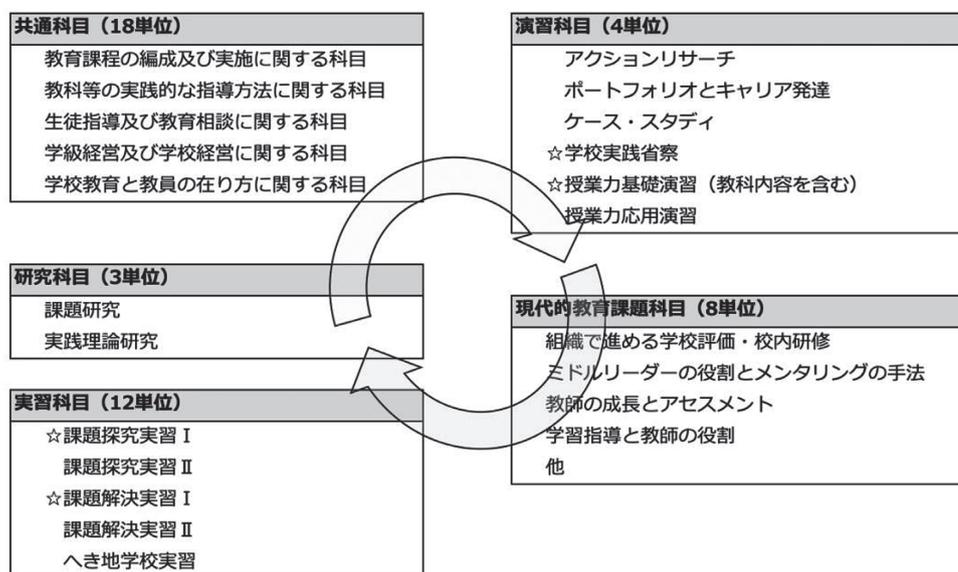


図 1 奈良教育大学教職大学院の授業科目

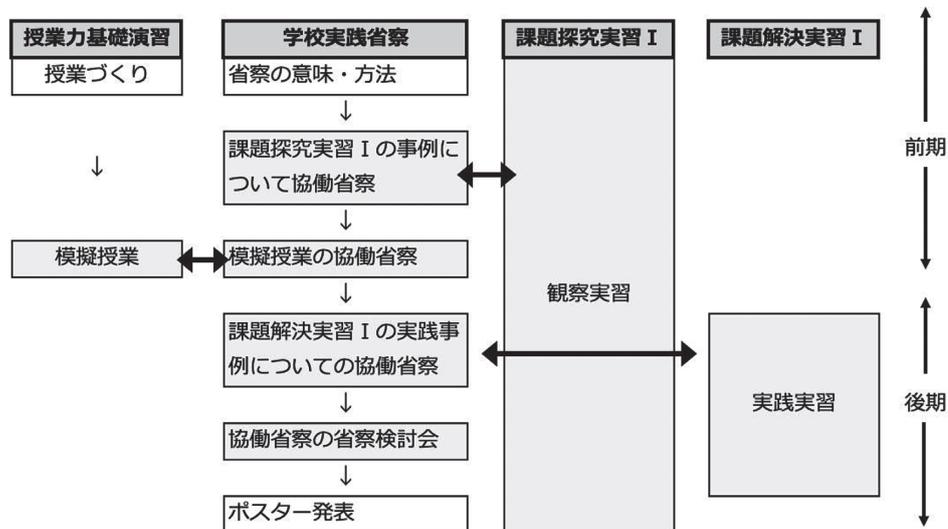


図 2 授業内容の連携及びスケジュール

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

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、五つの科目群間（図1）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」「授業力基礎演習」の二つの演習科目及び、「課題探究実習Ⅰ」「課題解決実習Ⅰ」の二つの実習科目（図中の☆印）を連携させ、授業についての省察を核としたプログラムを実施した。図2は連携した四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）」（以降、基礎演習）では、前期に学部卒院生が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る。「課題探究実習Ⅰ」（以降、探究実習）では、学部卒院生が年間を通じて週一回（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る。「課題解決実習Ⅰ」（以降、解決実習）では、後期に一か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取り組み、研究課題の修正・焦点化を行う。そして、「学校実践省察（表2）」（以降、省察演習）では、前期に学部卒院生・現職教員院生が授業についての省察の意味と方法を学んだうえで、学部卒院生が探究実習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、各事例について協働省察を実施する。その後、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。後期は、学部卒院生が一か月にわたる解決実習で実施した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。

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

このように四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、基礎演習で実施する模擬授業映像、解決実習で実施する授業映像、そして、探究実習での観察事例を省察演習に持ち寄り、学部卒院生と現職教員院生が協働で省察するという意味で、省察演習を中心とする連携プログラムとなる。

2.3. 資料収集と分析の手順²⁾

省察演習では「授業映像を用いた授業省察システム³⁾」を活用し、学部卒院生の基礎演習での模擬授業及び解決実習での授業実践について協働省察を行った。手順は次の通りである。①基礎演習における学部卒院生の模擬授業に対して、学部卒院生及びメンターであるグループ内の現職教員院生がそれぞれ映像を視聴し、それに省察コメントを直接記入する。なお、現職教員院生は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模擬授業映像に学部卒院生とは別に省察コメントを記入する。②学部卒院生は自身の省察コメントと現職教員院生の省察コメントを見て解決実習の実践に向けて改善点を考える。③学部卒院生は解決実習で実践した授業から典型的な実践を録画し、学部卒院生は自身の実践映像に対して、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。

そして、2019年度⁴⁾は前年度までの結果に基づき、①で観る模擬授業映像に工夫を加えた。それまでは教室の後方から主に授業者を撮影した映像を用いていたが、教室の前後から2台のビデオカメラで収録し、教室の前

方の側面から学習者及び教師と学習者のやりとり（相互作用）を中心に収録した映像⁵⁾の中に小窓で教室の後方から授業者を撮影した映像を組み込んだ（ピクチャ・イン・ピクチャ）。

実践映像に書き込まれた全ての省察コメントは二つのステップで分析された。第1ステップは省察に用いる授業映像の違いが省察コメントにどのように影響するのかを検討するために、1授業の省察コメント数、1省察コメントの文字数、1省察コメント当たりの学習者の具体的な学習状況の描写割合が分析された。第2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毎に分析された。

この二つの分析枠を用いることで、教職大学院生の省察に用いる授業映像の視野の違いが省察内容に及ぼす影響とともに、その背景となる授業についての教授知識との関係がわかると考えた。なお、省察コメントの分析は一つの出来事に対して記述されたコメントを一つとして扱い、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. 省察コメント数及び文字数

対象となった学部卒院生・現職教員院生により記入された各年度の省察コメントを「1授業の省察コメント数」及び「1省察コメント当たりの文字数」で示したのが図4・5である。

これらの結果か

ら、「1授業の省察コメント数（図4）」では2018年度の学部卒院生の模擬授業だけが他の年度と比較して約32個と多いが、学部卒院生及び現職教員院生の模擬授業、実習授業に対する省察コメント数は年度や授業の違いによる大きな差異はなく約20～25個で推移している。また、教室の前方から学習者を中心に収録した映像の中に小窓で教室の後方から授業者を撮影した映像を組み込んだ映像を観た2019年度に関しても、学部卒院生、現職教員院生に他の年度と比較して共通した変化は認め

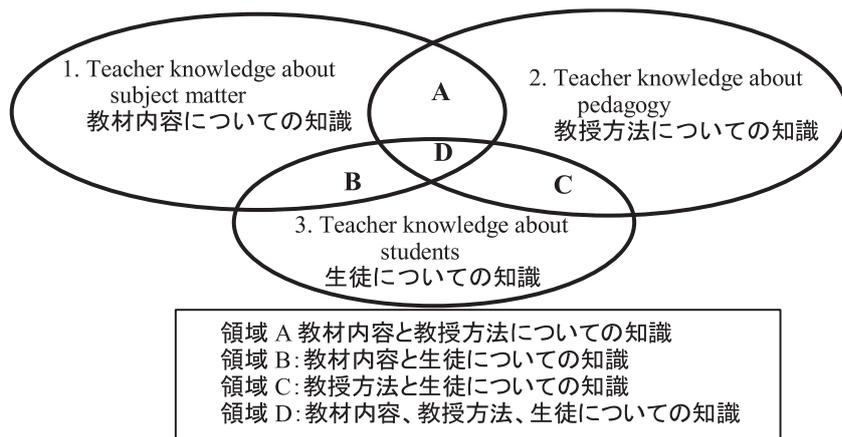


図3 「授業についての教師の知識領域」カテゴリー（吉崎、1987）

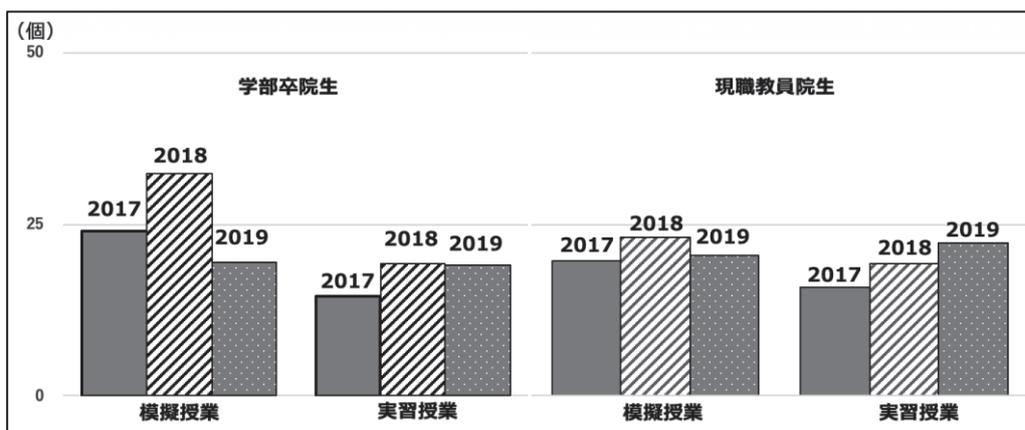


図4 1授業の省察コメント数

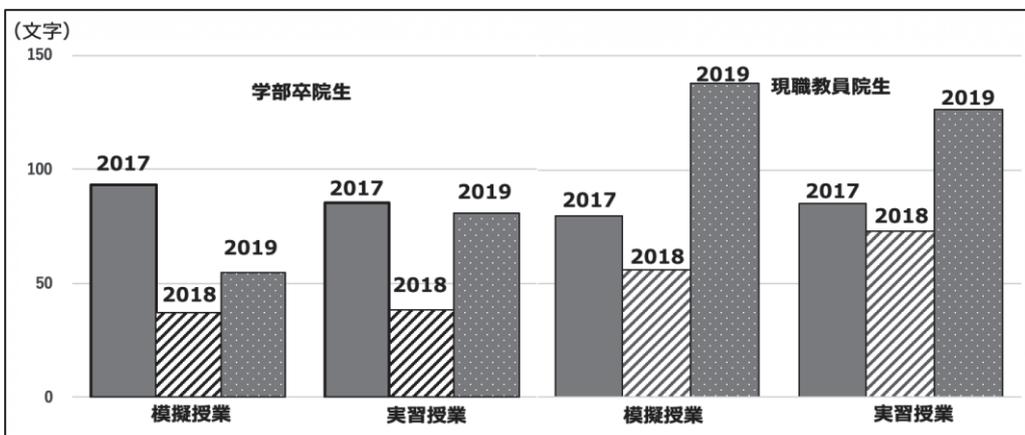


図5 1省察コメントの文字数

られない。

次に、「1省察コメントの文字数(図5)」では、学部卒院生及び現職教員院生の模擬授業、実習授業で2018年度は他の年度と比較して1省察コメントの文字数が少なくなっている。また、教室の前方から学習者を中心に収録した映像の中に小窓で教室の後方から授業者を撮影した映像を組み込んだ映像を観た2019年度は学部卒院生では、2017年度と同等か少ないが2018年度よりは模擬授業、実習授業ともに多くなっている。くわえて、現職教員院生は模擬授業、実習授業の両方で2017年度及び2018年度より大きく文字数が増えている。

以上のことから、省察する映像を授業者中心から学習者中心の映像に変更したことにより、学習者の具体的学習状況に関する情報が増えたことで、現職教員院生については、1授業の省察コメント数はあまり変わらないが、1省察コメントの文字数を増やすことができたと考えられる。換言すれば、現職教員院生にとって、この省察映像の工夫は、学習者の具体的学習状況に関する情報が多く得られることから、ひとつの出来事に対する分厚い省察コメントの記入を可能にしたと考えられる。一方で、学部卒院生では、1授業の省察コメント数に大きな変化はなく、1省察コメントの文字数についても2018年度よりは増加しているが2017年度とほぼ同様であることから、この映像の工夫は分厚い省察コメントの記入には繋がらなかったと言えよう。なお、2018年度は省察コメント数は多いが文字数が少ないことから、数多くの短い省察コメントになっていたと考えられる。くわえて、各年度による院生の「質の違い」が結果に対して少なからず影響があることが考えられるが、年度による1授業の省察コメント数に大きな違いがなく、1省察コメントの文字数に違いがあることから、年度による院生の質の違いよりも省察に用いる授業映像の違いの方が、その影響が大きいと考えた。

3.2. 省察コメントにおける「学習者の具体的学習状況の描写割合」

対象となった学部卒院生・現職教員院生により記入された各年度の省察コメントに占める学習者の具体的学習状況の描写を含むコメント数の割合を示したのが図6である。

これらの結果から、教室の前方から学習者を中心に収録した映像の中に小窓で教室の後方から授

業者を撮影した映像を組み込んだ映像を観て省察コメントを記入した2019年度の模擬授業では、「工夫が足りないため、児童の顔がこれまで一度も上がっていない。」「具体的な例を出すことで、子どもは理解・想起できる。うなずく反応が多くの人に出ている。」「この時点で〇〇君の表情に困り感が見える。つまり、自分の意見を持っていない。ペア交流は、自分の意見を持っていてこそ参加できるものである。机間巡視での支援がなかったことが、この活動に影響してきている。」「教科書に書かれていた内容を確認する場面。教科書を読んでいる間、教科書を見ていない児童が数名いる。この場面で、ペア学習を入れて、隣の人と何が書かれていたのか出し合うことで、全員での学びの場を持つ。」など学部卒院生が2017年度11%、2018年度2%に対して2019年度17%と他の年度に比べて学習者の具体的な描写割合が高くなっている。特に、この傾向は現職教員院生の方が2017年度3%、2018年度3%に対して2019年度29%とより顕著である。さらに、注視すべき結果は、この影響が学部卒院生及び現職教員院生ともに実習授業にも現れていることである(学部卒院生は2017年度10%、2018年度3%に対して2019年度20%、現職教員院生は2017年度13%、2018年度11%に対して2019年度21%)。実習授業に対する省察は、教室の後ろから撮影した授業映像を用いているが、模擬授業の映像で学習者を中心に省察することを学んだ教職大学院生は実習授業の映像に対しても学習者の具体的学習状況を把握しながら省察しようとしていたことが伺える。

このことから、「どこから見るのか」に注目して2019年度に取り組んだ「省察で用いる授業映像の工夫」は学部卒院生及び現職教員院生に「何を見るのか」である授業観察の視点を教師から学習者に向け直し、学習者の具体的な学習状況を把握しながら省察コメントを記入するうえで効果的であったといえよう。特に、教室の前方から学習者を中心に撮影した映像は模擬授業でしか用いていないにも関わらず、その授業観察の視野が実習授業でも学習者の学びの具体的な姿や動きや教師と子どものや

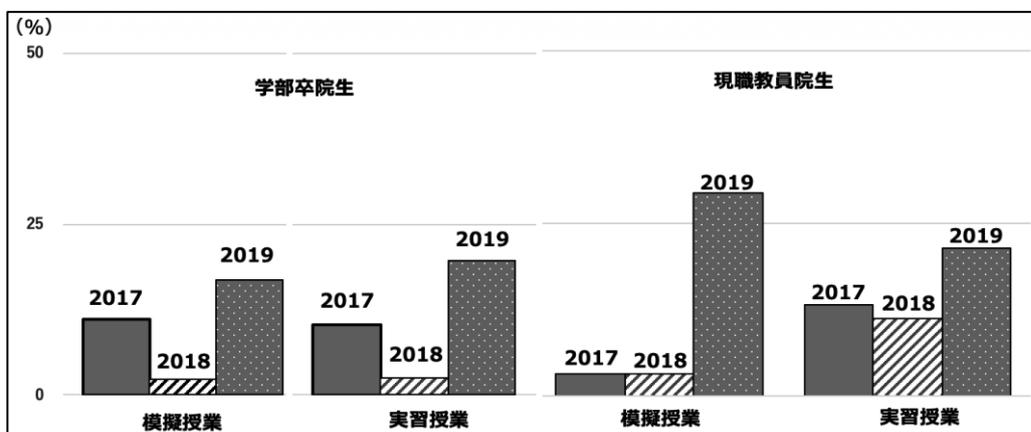


図6 学習者の具体的学習状況の描写割合

りとりを意識して観察するように変化していたことは注目すべきであろう。木塚(2011)が長期にわたる継続的な授業観察は観察と省察の視点を教師から学習者に転換可能なことを示しているが、本研究で得た結果は、その映像の見せ方によっては、短期間で授業観察の視点と省察の対象を教師から学習者に転換可能であることを示している。くわえて、学習者を中心に撮影した映像を見せることで、教師の行動や発言に着目している教育実習生や若手教員の観察の視点(廣兼 2011、秋田他 1991)を学習者の学習状況に向け直すことのできる可能性を示唆している。

3.3. 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」

対象となった学部卒院生・現職教員院生によって記入された省察コメントの背景となる教師の実践的知識を明らかにするために「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である。

この結果から、各年度とも模擬授業及び実習授業に対する学部卒院生の省察コメントの多くは「教授方法に関する知識」を用いたものであり、模擬授業では「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を活用して記入された省察コメントもみられる。一方、現職教員院生も、「教授方法に関する知識」が中心であるが、模擬授業及び実習授業ともに「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を活用して記入された省察コメントが多くみられ、2019年度に至っては模擬授業及び実習授業ともに「教材内容・教授方法・生徒に関する知識」を活用して記入した省察コメント数が他の年度と比較して増えている。

このことから学部卒院生は授業で生じる事象に対して、主に自身の有している教授方法に関する知識を活用して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活用して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。一方で、メンターである現職教員院生は授業で生じる事象に対して、自身の有している生徒や教材

内容に関する知識と教授方法に関する知識を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。2019年度に取り組んだ授業映像視野の移動により、学部卒院生は学習者の具体的学習状況を見て省察コメントに記入することはできているが、関連する教師の知識領域として教材内容や学習者に関する実践的知識が豊富でないため、主に教授方法に関する知識と関連付けて省察コメントを記入していると考えられる。一方、現職教員院生は学習者の具体的学習状況に関する情報が映像から数多く得られるようになったことで、自身の有する学習者や教材内容に関する知識を活用して分厚い省察コメントを記入することが可能になったと考えられる。

4. 視野の異なる授業映像と省察コメントの関係から得られた教職大学院カリキュラム改善への示唆

教職大学院生の授業についての省察に用いる授業映像の違い、すなわち学習者中心の授業映像が省察コメントに及ぼす影響について検討した結果から、今後の教職大学院の授業改善に向けて、以下の三つの示唆を得ることができた。

第一に、メンターとしての大学教員が教職大学院生に対して、教職大学院の観察実習での観察の視点や実習後の反省会における討論の視点として学習者を中心とした具体的情報に基づく指導を実践していく必要性が示唆された。また、今後の省察演習や基礎演習でも授業内容改善の視点として学習者からいかにして多くの具体的情報を得て、分厚い省察とその省察を個々の授業改善につなげていくのか、というサイクルの指導が必要となると考えられる。この示唆は、学習者中心の授業映像を用いて省察することで学部卒院生及び現職教員院生の両

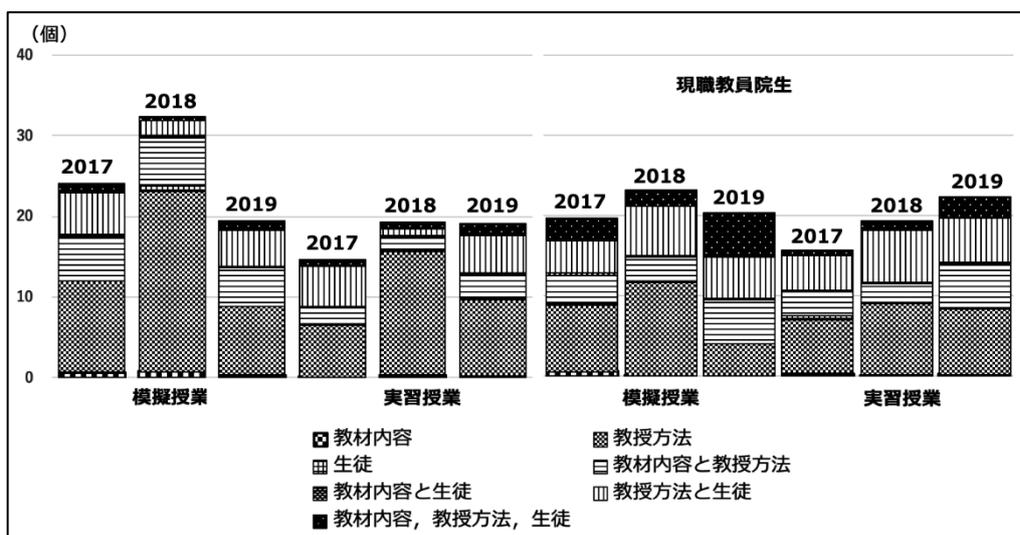


図7 省察コメントの背景にある「授業についての教師の知識領域」

方において、1授業の省察コメント数に大きな変化はないが、現職教員院生について多くの学習者の具体的学習情報を入手可能になったことから、1省察コメントの文字数が増加し、分厚い省察を生み出していたことによるものである。

第二に、映像記録は授業の一部をフレームの中に撮影者が切り取った結果である（西之園 1986）が、その映像の見せ方によっては、これまで「観察の視点」を教師から学習者へ向け直すのに長期間の実習を必要としていたが、短期間で授業観察の視点を教師から学習者に変えることの可能性が示唆された。このことは、省察コメントに学習者の具体的学習状況の割合が他の年度と比較して多い傾向を示したことから、この工夫は、学部卒院生及び現職教員院生の両方にとって学習者を意識しながら一連の授業観察・省察を行ううえで有効であること。特に、教室の前方から学習者を中心に撮影した映像は模擬授業でしか用いていないにも関わらず、その授業観察の視点が実習授業でも用いられていたことは学習者中心に授業を観察することが定着した可能性があるということによるものである。

第三に、学部卒院生及び現職教員院生ともに「教授方法に関する知識」を基に省察していることから、「どこから見るか」「何を見るか」とともに、学習者の学びについて深い省察ができるように「何に基づいて省察するのか」、つまり、各教科内容や学習者の発育発達に関する深い専門的知識の獲得とともに、それらの専門的知識をさまざまな授業場面を想定した豊富な実践的知識へ変換していく必要がある。そのためには、石井 (2013) がこれまでの「問題解決的省察」に対して新たに提案している「問題探究的省察」や渡辺・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「対話型模擬授業検討会」を授業内容として取り入れることも今後の選択肢となるであろう。このことは、今回の授業映像の工夫により学習者に関する具体的情報が増えたことで、学部卒院生は「教授方法に関する知識」を基に、現職教員院生は「教授方法に関する知識」を中心に「教材内容に関する知識」や「生徒に関する知識」と関連付けた複合的知識を活用して省察しようとしていた。くわえて、現職教員院生は学部卒院生に比べて教材内容・教授方法・生徒に関する複合的知識、つまり自身の有する実践的知識の豊富さを示したことによるものである。

5. 結論

本稿では、これまでに開発・実践してきた教職大学院プログラムを利用し、授業映像の視野の変化が院生の省察コメントにどのような影響を与えるかをみてきた。

得られた主な結果は、以下の通りである。

1) 省察する映像を授業者中心から学習者中心の映像に変更した2019年度は、学習者の具体的学習状況に関する情報が増えたことで、学部卒院生、現職教員院生ともに1授業の省察コメント数に変化は認められなかったが、現職教員院生の省察コメントの文字数を増やすことができた。

2) 学部卒院生及び現職教員院生は、教室の前方から学習者を中心に収録した映像の中に小窓で教室の後方から授業者を撮影した映像を組み込んだ映像を観て省察コメントを記入した2019年度の模擬授業が他の年度に比べて学習者の描写割合が高く、教室の後ろから撮影した実習授業でも2019年度が他の年度に比べて高い割合を示している。

3) 省察する映像を授業者中心から学習者中心の映像に変更した2019年度も他の年度と同様に学部卒院生及び現職教員院生の省察コメントの多くは「教授方法に関する知識」を活用したものであったが、「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を活用した省察コメントもみられた。また、現職教員院生は模擬授業及び実習授業ともに「教材内容・教授方法・生徒に関する知識」を活用した省察コメントが他の年度と比較して増えている。

以上、学部卒院生と現職教員院生の省察する授業映像の違いによる省察コメント数、1省察コメントの文字数、学習者の具体的学習状況の描写割合、授業についての教師の知識領域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ている。

注

- 1) 本研究へ参画した院生には、省察コメントの使用について書面で承諾を得た。
- 2) 「授業についての省察を核にした授業内容の基本的連携の枠組み」「資料収集と分析の手順」については、既に中井他 (2020) が公表しているものを再掲している。
- 3) 「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)。
- 4) なお、2018年度は前年度の結果に基づき学部卒院生が解決実習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たが、本研究目

- 的とは直接関係しないため、結果から削除した。
- 5) 佐藤(1996)は「観察」において参観者は、教室の側面から、できれば前方の側面から観察したほうが好ましい。この位置でないと、子どもの学びの具体的な姿や動きは見えないし、教師と子どものやりとり(相互作用)も見ることができない。と述べている。
- 6) コルトハーヘンは、その著書(武田2010)において① Action(行為)、② Looking back on the action(行為の振り返り)、③ Awareness of essential aspects(本質的な諸相への気づき)、④ Creating alternative methods of action(行為の選択肢の拡大)、⑤ Trial(試み)の5つの局面で省察の理想的なプロセスを説明するモデルを提示するとともに、③ Awareness of essential aspects(本質的な諸相への気づき)がこのモデルの鍵であるとしている。

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－熟練教師と初任教師の比較検討－. *発達心理学研究* 2(2):88-98.
- 後藤康志・生田孝至(2008)テキストマイニングをもちいた学部学生と現職教員の授業認知の比較. *新潟医福誌* 8(2):2-9.
- 平山勉・後藤明史(2000)マルチアングル映像記録を活用した授業観察視点の抽出－生活科の映像記録分の分析を通して－. *教育メディア研究* 7:1-18.
- 廣兼志保(2011)小学校教員養成課程学生の教育実習における体育授業観察の観点. *日本教育大学協会研究年報* 29:3-14.
- 生田孝至・林なおみ・高橋喜一郎・風間寛司(2002)教育実習生の授業に対する観察者のオン・ゴーイング認知. *新潟大学教育人間科学部紀要(人文・社会科学編)* 4:439-475.
- 石井真英(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.
- 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. *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スティック・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.
- 三島知剛(2008)教育実習生の実習前後の授業観察力の変容－授業・教師・子どもイメージの関連による検討－. *教育心理学研究* 56:341-352.
- 中井隆司(2020)現職教員へのメンタリングにおける特性の異なる大学教員の省察コメントの特徴. *日本教育大学協会研究年報* 38:79-90.
- 中井隆司・吉村雅仁・前田康二(2020)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－. *奈良教育大学次世代教員養成センター紀要* 6:43-51.
- 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.
- 西之園晴夫(1986)コンピュータによる授業設計と評価. 東京書籍.
- 佐藤学(1996)授業研究の課題と様式. 稲垣忠彦・佐藤学著、授業研究入門. 岩波書店, pp.115-139.
- 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.
- 高橋哲郎・野嶋栄一郎(1987)教育実習時背学習プログラム開発とマイクロティーチングの改善に関する研究. *日本教育工学雑誌* 11(2/3):57-70.
- 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.