

リフレクションを軸とした教育実習指導モデルの開発とその効果

－ 理科の授業改善と社会科の授業デザイン力に及ぼす効果に着目して －

佐竹靖・中村基一

(奈良教育大学附属中学校)

渡邊伸一

(奈良教育大学 社会科教育講座 (社会学))

赤沢早人

(奈良教育大学 教育連携講座)

市橋由彬・山本浩大・竹村景生

(奈良教育大学附属中学校)

Development of Teaching Practice Program Based on “Reflection” and Research on the Effects:
Focusing on the Effects that Contribute to the Improvement of Science Lessons and the Ability to Design Social
Studies Lessons

Yasushi SATAKE・Motokazu NAKAMURA

(Junior High School attached to Nara University of Education)

Shinichi WATANABE

(Department of Social Studies Education, Nara University of Education)

Hayato AKAZAWA

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Yoshiaki ICHIHASHI・Koudai YAMAMOTO・Kageki TAKEMURA

(Junior High School attached to Nara University of Education)

要旨：本研究は、中学校の教育実習に授業リフレクションを組み込んだ指導モデルを開発し、理科と社会科で試行的に実践することで、その効果を検証することを目的として行った。理科では授業改善の視点から、社会科では授業デザイン力の視点から実践の効果を検討した。その結果、本指導モデルは、教育実習生が自身の授業を客観視し、課題の把握と課題解決のための手立てを創出することに効果を示し、理科では継続的な授業改善を促し、社会科では問いを軸とした授業デザイン力の向上に繋がったことが示唆された。

キーワード：リフレクション Reflection

リフレクションシート Reflection Sheet

ALACT モデル ALACT Model

教育実習 Teaching Practice

理科 Science

社会科 Social studies

1. はじめに

1.1. 研究の経緯と課題

本研究は、学生の授業実践力向上と、将来成長し続けることができる教師の育成に寄与する教育実習プログラムの開発を目指し、教育実習指導教員の立場で継続的に実践と検証を積み上げてきたものである。

従来の奈良教育大学附属中学校（以下、本校）の教育

実習指導では、できる限り理想とする授業ができるように、指導教員が実習生の学習指導案に対して丁寧にアドバイスをし、模擬授業を重ねることで授業づくりを行っていた。授業後には、授業批評会を授業観察した実習生を交えて行なって課題と改善点を検討していた。これには、多くの時間と労力を要し、実習生の一部は具体的な打開策が見えないままできないことが積み重なり、成長どころか教職へのモチベーションを維持していくことが困難になる事例もみられた。

これらの反省をもとに、佐竹ほか(2018)では、本校理科の指導教員(以下、指導教員)の抱えている教育実習指導に関する課題意識を整理し、教育実習プログラムの改善を行った。主な成果は、授業観察シートの開発や効果的な示範授業のあり方、授業批評会に代わるふり返りの検討が行えたことである。

佐竹ほか(2019, 2020)では、佐竹ほか(2018)で構築した教育実習プログラムのふり返りを改善するために、リフレクション¹⁾を導入し、そのプロセスとリフレクションシートの開発を行った。リフレクションのプロセスには、KorthagenのALACTモデルを援用した(例えばKorthagenほか, 2001)。その結果、特に指導教員との面談によるリフレクションには、実習生のPCK(Pedagogical Content Knowledge)の伸長を促す効果があることが示唆された。また、リフレクションシートの活用は、実習生の自己リフレクションを促し、さらに教師がファシリテートすることでリフレクションを深めることができることが明らかとなった。事例的検討からは、事前に「行為についてのリフレクション」を行うことで、実際の授業場面において「行為の中のリフレクション」が促されることも示唆された。

しかし課題として、実習生がリフレクションを深めるために必要な要因や、リフレクションの深まりと授業をデザインする力や授業実践力の関係性について検討が十分に行えていないことが挙げられる。また、開発したプログラムが、理科以外の教科にも汎用性があるか検討できていない。

1.2. リフレクションを重視する理由

筆者や共同研究者の実感として、実習生には個々の実態があり、教育実習という経験の中で、個々の課題意識が成長と共に変化しながら芽生えてくることが実感されている。したがって、実習生の経験や、その経験に対する受け止めを起点としたリフレクションを行うことが、成長を自覚的に促していくことができる実習指導のあり方の1つではないかと考える。

また、成長し続ける教師の育成に、教育実習がどう寄与できるかについて考えたとき、理想とする授業ができることも重要であるが、自らの授業実践をリフレクションするプロセスを経験することも重要ではないかと考える。教育実習中に経験できる授業は数時間であり、授業内容も中学校3年間の学習内容のごく一部である。しかし、授業改善のプロセスは、内容や経験年数に関わらず適応させていくことができる。したがって、教育実習の中でそのプロセスを習得することができれば、実習生が将来教師として現場に出たときに、成長し続ける教師になっていけるのではないかと考える。

1.3. 先行研究から見た課題と本研究の位置づけ

Schönは「反省的実践家(reflective practitioner)」

として教師の専門性を捉えた(Schön, 1983)。教師が教育実践する中で、予期せぬ状況が生まれたときに「行為の中のリフレクション(reflection in action)」が引き起こされ、問題の状況を柔軟に打開し、次へと展開していくことができると指摘した。以来、リフレクション研究は教師教育の分野において多くなされるようになった。

教員養成段階においても、リフレクションの重要性が指摘されている。例えば木塚(2011)は、学生の省察能力の育成に着目し、授業観察とその省察を含む指導を、年間を通じて行い、学生の変容から「反省的実践家」としての資質形成に効果を見出している。

また、教育実習事後指導のリフレクションに軸足を置いた研究には、例えば姫野ほか(2006)や茂野(2017)がある。姫野ほか(2006)は、実習生の授業分析と実習日誌を用いた教育実習事後指導プログラムを開発・実践し、実習生自身に今後の課題や成長を実感させることが可能になったと述べている。茂野(2017)は、教員養成段階の学生に対して、Korthagenほか(2005, 2013)の「コア・リフレクション」に焦点を当てた事例研究を行い、ふり返りにおけるファシリテーターの必要性や、仲間との協働的なふり返りの必要性を指摘している。

しかし、これらの研究は、教育実習にリフレクションを組み込んだ研究ではなく、教育実習中にリフレクションを行うことによる、授業改善の効果や授業実践力の変容を明らかにするものでもない。

教育実習にリフレクションを組みこんだ研究には、例えば馬野ほか(2015)がある。小学校における教育実習中に、事前・中間・事後カンファレンスという3回のリフレクションの機会を設け、実習生の授業実践力を高める試みを行っている。その結果、授業に対する見方を変容させ、実習生の授業改善への意欲を高める効果があったことを明らかにしている。しかし、小学校を対象としており、各カンファレンス間に行われる実習指導の効果や、その改善策について、深くは言及されていない。

これらのことから、教員養成段階におけるリフレクションを含む指導の重要性は指摘されつつも、教育実習にリフレクションを組み込んだ研究事例はまだ少ないといえる。したがって、本研究の意義は、実践の場である教育実習にリフレクションを組み込むことの効果を実践的に検証を試みている点にある。また、本研究の新規性は、リフレクションに関わる指導のプロセスを体系化することで、教科特性が強く現れはじめる中学校においても汎用性のある指導を確立しようとする点にある。

1.4. 研究の目的

そこで本研究では、これまで開発した授業観察シートやリフレクションシートを組み合わせ、授業リフレクションに関わる指導のプロセスを体系化し、他教科でも

取り組みやすい汎用性の高いものにする。本研究では、この体系化した指導のプロセスを「リフレクションを軸とした指導モデル」と称することにした（以下、本指導モデル）。さらに、理科と社会科で試行的に実践し、本指導モデルの効果を、授業改善の視点と授業デザイン力の視点から明らかにしたい。

2. 研究方法

2.1. 教育実習プログラムの概要と検証計画

本校では、9月に4週間にわたって3回生の教育実習（以下、3回生実習）が実施されている。しかし、2020年度は、実習期間が3週間に短縮された。実践は、3回生実習の実習生7名（理科4名、社会科3名）を対象に実施した。指導は、実習生を中学校の各学年に3名～4名ずつ割り振り、該当学年を担当している教員が行った。

本研究の教育実習プログラムの概要を図1に示した。実習生1人あたりが考案する授業は3時間分で、各実習生が4学級で同じ内容の授業を行った。

実習生は、各授業を実施後に指導教員から簡単なアドバイスを受け、授業を観察した実習生が記述した授業観察シートのコピーを受け取る。また、毎日の実習日記には、印象に残った具体的なエピソードとその理由について記述させた。指導教員との面談によるリフレクションは、1回目と2回目の授業の間と2回目と3回目の授業の間に実施した。指導教員による示範授業は、2回目の授業の2又は3時間目に実施した。

なお、実践の評価は、リフレクションのプロトコル、リフレクションシートの記述内容、学習指導案、授業を記録したビデオ、事後アンケートなどを用いて筆者と指導教員で検証することにした。

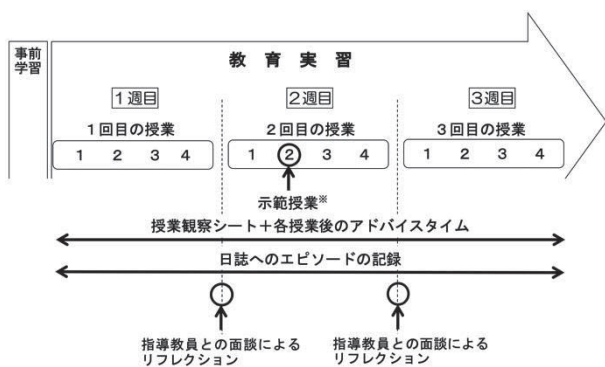


図1 教育実習プログラムの概要
（※は、理科のみで実施）

2.2. 本研究のリフレクションと指導のデザイン

本研究では、従来の授業後に行われる授業批評会などのふり返りに代えて、指導教員による面談によるリフレ

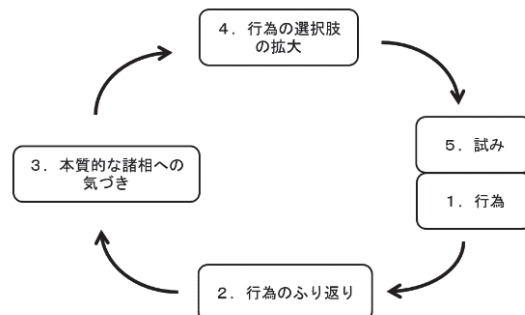


図2 Korthagen のALACTモデル
（Korthagen, 2001, 54頁から引用）

クションを行った。そのため、本研究のリフレクションは、実習生が当事者として授業を行う中で引き起こされる「行為の中のリフレクション」ではなく、「行為についてのリフレクション（reflection on action）」に含まれるものとして位置づけている。

また、本研究では、リフレクションのモデルとして、Korthagenの提唱した「ALACTモデル」を採用する。Korthagenは「経験による学び」を重視し、その理想的なプロセスを「行為と省察が代わる代わる行われるもの」とであると主張しているため、本研究のリフレクションのモデルとして親和性があると考えた。Korthagenは、リフレクションのプロセスを図2のような5つの局面で説明している。

澤本（1998）では、授業リフレクション研究について、自己リフレクション（self-reflection）の重要性を指摘し、研究の客観性を担保するために第三者との対話リフレクションや集団リフレクションを効果的に組み合わせる必要があると述べている。さらに、リフレクションのプロセスの経験や授業観察の視点が十分に備わっていない実習生にとって、第2局面の「行為のふり返り」から、第3局面の「本質的な諸相への気づき」へのプロセスを自律的にこなすことは難しいと想定される。

そこで本研究では、第1局面の「行為」に該当する授業実践を客観視するために、エピソードを記録した実習日記や他の実習生が記入した授業観察シートの記述をもとに、指導教員との面談の前にリフレクションシートを用いて、第1局面から第3局面までを自己リフレクションさせる。その後、指導教員が面談によるリフレクションを行い、第2局面から第4局面へのプロセスをファシリテートしながら支援することにした。これにより、自己リフレクションでは不十分であることが想定される第2局面や第3局面の内容を指導教員と共に深化させることができ、具体的な改善課題を明確にし、第4局面における改善のための方策について選択肢を拡大することができる考えた。

これらを考慮し、本研究のリフレクションに関わる実習指導の内容を、ALACTモデルに適応して指導モデルに整理した（図3）。この指導モデルは、中学校の各教

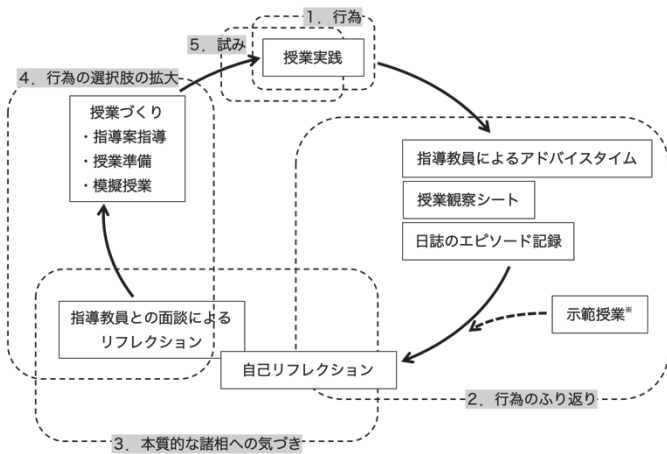


図3 リフレクションを軸とした指導モデル

図5 リフレクションシート

科でも共通して活用が可能な要素のみで構成されているため、理科以外の教科でも実践可能となった。

2.3. 授業観察シートのデザイン

授業観察シートは、佐竹ほか（2018、2019）で開発・改変したものを活用した。学習指導案の縮小コピーを添付し、観察の視点ごとに記述を進められる工夫をしている。観察の視点は、「生徒に関すること」「授業技術に関すること」「授業内容に関すること」の3つに絞っている。なお、実習期間の後半は、実習生の課題意識に合わせた視点で記入できる欄を設けている。図4は後半用の授業観察シートである。

図4 授業観察シート（後半用）

2.4. リフレクションシートのデザイン

リフレクションシートは、佐竹ほか（2020）で開発したものを活用した（図5）。シートの上段は、実習生が自己リフレクションを行う部分である。特に第2局面の内容を具体化させるために、Korthagenほか（2001）の「ALACTモデルにおける第2局面で有効な具体化のための質問」を参考に筆者が作成した。

シート下段は、指導教員とのリフレクションを進める

中で、次の授業で最も乗り越えたい課題が何かを考え、出てきた改善のための選択肢と、実習生が選んだ選択肢を記述できるように作成した。

3. 指導モデルの実施概要

3.1. 授業観察シートの活用

実習生の授業観察シートの記入例を図6に示した。実習生は、他の実習生の授業観察において、各視点の欄に気づきを記述した。1人の実習生が、最多で同じ授業を4回観察することになるため、右上に日付を記入し、その際使用したペンの色を記録することで、何回目の授業の記述であるか区別できるようにした。指導教員も同様のシートを活用し、主にコメント欄に次回以降の授業改善に向けたアドバイスを記述した。授業後には、観察者のシートをすべて回収し、授業者と観察者、指導教員でコピーを共有した。

図6 授業観察シートの記入例（実習生が記述）

3.2. 指導教員による面談によるリフレクション

リフレクションは、リフレクションシートの記述を元に約30分間で行った。はじめに実習生から自己リフレ

クションの内容を聞き出し、課題と感じたことの本質的な原因を探るための問いかけを指導教員から行っていった。次の授業で改善したい課題について、実習生に1つ選ばせ、その課題を解決するための選択肢について具体案を協働で導き出した。最後に、実習生にその選択肢から1つ選ばせ、次時の学習指導案作成と授業準備、模擬授業等へと進めていった。

本実践では、理科と社会科共に、各実習生について2回行うことができた。第2局面では、不足している内容があれば確認を行い、第3局面では指導教員が実習生の自己内対話を促すことに徹し、課題の根本的な原因が何であるかを対話により導くことを意識した。第4局面では、あくまで実習生の課題意識と改善したい内容を尊重し、指導教員は実習生と具体的な改善策を協議することを意識した。

3.3. 指導教員の示範授業

指導教員による示範授業は、理科でのみ実施した。1回目の指導教員との面談によるリフレクションを終え、実習生は2回目の授業に挑戦する。しかし、リフレクションで課題となったことを改善しようと試みるが、改善できない場合も多くある。このような実習生が授業改善の必要性を強く感じている段階において、指導教員が実習生が考案した学習指導案の内容による示範授業を行うことで、具体的な授業イメージを伝え、課題を乗り越えるためのサポートを行った。

4. 結果と考察

4.1. 事後アンケートの分析

表1に、5択法による回答結果についてまとめた。

(1) 授業観察シートの効果

表1の質問項目①の結果から、概ね授業観察シートが自分の授業を振り返り、分析することに役立ったと実感していることがわかる。理由の記述には、「主観的にしか考えられなかった自分の授業を客観的に見てどうか考えるきっかけになったから。」や「頭の中にある様々な反省点を文字にすることで、次の目標が明確になり、何を意識すれば良いのかを自覚することができたため。」といった記述があり、授業観察シートの活用が、授業を客観視することや、課題を具体化することに寄与したこ

表1. 事後アンケートの結果 (数値は人数を表す)

質問項目	否定的 ←		→ 肯定的		
①授業観察シートは、自分の授業を振り返り、分析することに役立ちましたか？	0	0	0	2	5
②示範授業は、言葉での指導に比べて授業のイメージを具体的に理解することにつながりましたか？	0	0	0	0	4
③面談によるリフレクションで、自分の課題が明確になりましたか？	0	0	0	0	7
④面談によるリフレクションで、自分の課題の根本的な原因が明確になりましたか？	0	0	0	2	5
⑤面談によるリフレクションで、課題を改善するための具体策が明確になりましたか？	0	0	0	3	4

とが伺える。さらに、「いろいろな意見を知ることができ、モチベーションになったため。」といった、課題面だけでなく、授業改善に向けた意欲の向上にも役立つことが伺える。

これは、本来自分の授業を客観視することが難しい実習生においても、同じ実習生からの指摘が、授業研究者としての視点で自分の授業を素直に見直すことにつながっていることを示していると考えられる。また、これらの結果について、理科と社会科では目立った差異は見られなかったため、授業観察シートの汎用性の高さが示された。

(2) 示範授業の効果

示範授業は理科でのみ実施したため、表1の質問項目②では、合計人数が4人になっている。いずれの実習生も肯定的な回答をしたことから、示範授業が授業イメージの獲得に役立っていると実感していることが示された。理由の記述には、「細かいところや、生徒とのコミュニケーションの取り方、間の取り方を知ることができた。」といった授業技術に関する記述と「実際に生徒がどう反応してくれるのかを見て考えることができたから。」といった生徒の反応に関する記述が見られた。

また、「示範授業を見たことをきっかけに、後の授業で実際に改善できたことを具体的に教えてください。」という質問に対して、前述の授業技術に関する記述をした実習生は、「授業に関係ある雑談」と記述していた。さらに、前述の生徒の反応に関する記述をした実習生は、「生徒が発問や質問に対してどうリアクションするかを事前に予測して授業を組み立てることができるようになった。」と記述していた。これは、示範授業と実習生自身の授業を比較することが、実習生の授業イメージの一部を具体的に変化させ、次の授業実践に活かされたことが示されたと考えられる。

(3) 面談によるリフレクションの効果

表1の質問項目③、④、⑤の結果から、概ね面談によるリフレクションによって、課題や課題の根本的原因、課題解決のための具体策の明確化に効果があったと実感していることが伺える。しかし、質問項目の③から⑤にかけて、やや否定的な回答をした学生が増える傾向が見られる。これは、リフレクションの深まり方と関係している可能性があるが、今回は事例が少ないため検討できなかった。

4.2. リフレクションシートの分析

本実践の過程で、筆者は実習生のもつ課題意識によって、面談によるリフレクションの内容が大きく変わる印象を持った。また、課題意識が実習生のモチベーションや授業改善へと繋がることも予想できる。そこで、ここでは、自己リフレクションと面談によるリフレクションの結果、実習生が挙げた「次の授業で乗り越えたい課題」に着目して分析を進めたい。

表2. 実習生が挙げた「次の授業で乗り越えたい課題」

教科		1回目	2回目
理科	実習生A	発問が上手くなる	授業準備←具体的に考える、正しい知識を備える
	実習生B	生徒に主体性を持たせたい	生徒が気づくための具体的な手立てを用意（自分の発問に対して）
	実習生C	説明過多ではない授業を目指す	説明過多
	実習生D	説明の仕方	説明方法
社会科	実習生E	生徒への問いを深める声のトーン	面白い授業にする（集中力が続く、印象に残る、授業後も考えたい）
	実習生F	1人1人の生徒と向き合う	自分事に近づける
	実習生G	授業の展開をよくする	自分で何故と思えるようになる

表2は、実習生が挙げた「次の授業で乗り越えたい課題」を整理したものである。表2の結果が示すように、実習生が課題とする内容は個々で異なることがわかる。これは、これまで指導教員が抱いていた「実習生には個々の実態があり、教育実習という経験の中で、個々の課題意識が成長と共に変化しながら芽生えてくること」を裏付けている。

1回目のリフレクションで実習生が挙げた「次の授業で乗り越えたい課題」の変容には、次の3つのパターンが見られる。1つ目は、実習生AとGのように、1回目と2回目に挙げた課題の関連性が弱く、1回目は授業についての課題であるが、2回目は授業そのものではない事前準備や自身の教科内容に関する知識不足を課題に挙げているパターンである。2つ目は、実習生CとDのように、1回目と2回目に挙げた課題がほぼ同様の内容になっており、授業技術に関わる内容を課題に挙げているパターンである。3つ目は、実習生B、E、Fのように、1回目から生徒に関する視点が含まれており、2回目に挙げた課題は1回目の課題と関連し、かつ具体化した内容となっているパターンである。

これらがすべてのパターンであると断定はできない。しかし、各教科の指導教員が最も成長を感じた実習生は、実習生Bと実習生Eであり、いずれも3つ目のパター

ンに含まれていることがわかった。したがって、リフレクションの結果、実習生が挙げる「次の授業で乗り越えたい課題」の内容が何らか成長に関わっていることが推察される。

4.3. リフレクションを軸とした指導モデルの授業改善に及ぼす効果

本実践の指導モデルが授業改善に及ぼす効果を、理科の実習生の事後アンケートや授業ビデオの記録、学習指導案、リフレクションシートから検証する。

各リフレクションで挙げた課題と、その後の授業実践において具体的に改善された事柄を時系列に並べることで、各実習生の授業改善の実態を捉えられると考えた。

表3は、リフレクションシートに記された「次の授業で乗り越えたい課題」と、事後アンケートの「1回目に考えた授業ではできなかったが、2回目に考えた授業で改善できたことは何ですか？」や「1回目と2回目に考えた授業ではできなかったが、3回目に考えた授業で改善できたことは何ですか？」という質問に対する回答を時系列に整理したものである。

表3から、いずれの実習生も、授業改善できたことについて、具体的に述べることができおり、短期間の実習ではあったが、自身の成長を自覚していることが分かる。

次に、各実習生の授業改善の内容について、ビデオの記録や学習指導案から考察する。

実習生Aは、乗り越えたい課題が、1回目と2回目で異なる課題を挙げている。1回目に考えた授業では、実物（口内の植物など）を教材として持ち込む工夫ができたが、生徒に観察の視点を上手く持たせることができなかったため、観察結果から十分な考察に至らなかった。2回目に考えた授業では、目的意識を持たせて実験を行うことはできたが、生徒が導き出した実験結果から法則性を導く場面において、上手くデータの解釈を行うことができなかった。3回目に考えた授業では、実験の説明がスムーズになされたが、実験の目的が生徒に上手く伝わらず、実験操作の意味などが理解されていなかったことで、想定していた実験データを得ることができなかった。2、3回目の授業では、共通して準備不足（授業内

表3. 実習生が挙げた「次の授業で乗り越えたい課題」と実際に授業で乗り越えたと実感したこと

	1回目のリフレクションで挙げた乗り越えたい課題	1回目に考えた授業ではできなかったが、2回目に考えた授業で改善できたこと	2回目のリフレクションで挙げた乗り越えたい課題	1回目と2回目に考えた授業ではできなかったが、3回目に考えた授業で改善できたこと
実習生A	発問が上手くなる	生徒の意見を拾っていく授業。	授業準備←具体的に考える、正しい知識を備える	実験説明を明確にする。
実習生B	生徒に主体性を持たせたい	一回目の授業では、自分が知識を与えるだけの授業を行ってしまいましたが、2回目では生徒が実験によって得たデータを基に、生徒が主体的に考えることのできる作りになっていたかと思います。	生徒が気づくための具体的な手立てを用意（自分の発問に対して）	私は3回目の授業を上手くやり遂げることができませんでしたが、強いて言うなら、生活と理科の結びつきを意識させることはできたかと思えます（学習内容が幸いしただけです）。
実習生C	説明過多ではない授業を目指す	生徒の興味関心を引き付けることができるような教材を取捨選択することができるようになった。	説明過多	授業の理解に必要な質問や発問を細かく生徒に投げかけることができた。
実習生D	説明の仕方	注意事項の理由の説明。	説明方法	机間指導の順番を考えたこと。

容の知識、実験結果や生徒の反応などの想定)が根底にあり、限られた実習期間での克服が難しかった。

実習生 B は、一貫して生徒の主体性を持たせた授業をしたいという思いを持っていた。1 回目に考えた授業では、一方的な説明型の授業になり、観察させるために準備した教材も生徒から気づきを導くことができなかつた。2 回目に考えた授業では、生徒が実験から導いたデータを使って法則性を導ける授業を考案できたが、データから法則性を導くために必要な視点を生徒に与えることができず、考察を深めることができなかつた。3 回目に考えた授業では、時間的に実験データを考察することができなかつたが、導入の場面で、生徒にとって身近なものを教材として持ち込み、生徒の気づきから学習内容を関連付けることができた。実習生 B は、1 回目のリフレクションから「生徒に関する視点」が課題となっており、リフレクションを行った指導教員の実感としてリフレクションの深まりを感じていた。表 3 にあるように、今回の実習では、実際の授業で授業改善ができなかつたが、主体性を持って生徒に考察させるために必要な事項についての議論は深まった。

実習生 C や実習生 D は、乗り越えたい課題が、1 回目と 2 回目で同様の内容である。しかし、実習生 C は、1 回目の授業では説明的な授業になり、2 回目に考えた授業では身近なものを教材として持ち込むことで、生徒に問いかける事ができるようになった。そして、3 回目に考えた授業では問いの内容を吟味することができるようになった。一方、実習生 D は、丁寧な説明は授業を重ねるごとにできるようになり、生徒が実験をスムーズに行えるようにはなつたが、発問の工夫や実験結果の十分な考察には至らなかつた。その原因として、実習生 C はリフレクションによって、説明を減らして教材や問いに置き換えていく方策を練ることができたが、実習生 D は、説明の方法論を課題としていたため、説明の内容についての議論を深めることが難しかった。また、リフレクションの中で、実習生 C は生徒につかませたい内容が明確に説明できたが、実習生 D は、授業内容の知識不足から明確に説明できない場面があり、議論が深められないことがあつた。

これらのことから、本実践の指導モデルは、実習生自身が課題を設定し、スモールステップで授業改善を進めることで、成長を自覚しながら授業改善を行うことに一定寄与することが示された。しかし、設定する課題や実習生自身の授業内容に関する知識量によってリフレクションの効果に差が出ることも示唆された。

4.4. リフレクションを軸とした指導モデルの授業デザイン力に及ぼす効果

本実践の指導モデルが、授業デザイン力に及ぼす効果へ、社会科の実習生が作成した学習指導案と、指導教員へのアンケートの分析から検証する。

(1) 学習指導案から

本校社会科の教育実習では、資料をもとに対話するなどの生徒の活動を促し、思考を深める授業づくりを目指している。そのため、学習指導案を作成する際には、教師の問いと予想される生徒の反応を学習指導案に詳述させている。したがって、1 回目と 3 回目の授業を考案する際に作成した学習指導案を比較することによって、実習生の問いを軸とした授業デザイン力の変容を捉えることができる。

そこで、社会科の指導教員に問いのルーブリックを作成してもらい(表 4)、学習指導案に記された問いの変容を分析した。表 4 の具体例は、実習生 E が作成した「社会権 1～人間らしい生活とは何か～」の学習指導案から抜粋した。このルーブリックをもとに、実習生 E～G の学習指導案の問いを評価した結果を表 5 に示した。

表 5 から、全ての実習生で、1 回目では見られなかつた A 評価の問いが、3 回目には表れていることがわかる。このことから、本実践のリフレクションを軸とした指導モデルは、問いを軸とした授業デザイン力の向上に一定寄与したことが示された。

次に、個々の実習生の変容について、表 5 の結果と学習指導案の内容を照らしあわせて考察する。

表 5 の実習生 E の 1 回目と 3 回目の結果を比較すると、A 評価の問いの数が増え、B、C 評価の問いが減り、問いの総数が減少している。実習生 E の学習指導案では、1 回目は一問一答的な問いが多く、考えさせることはできて深めていく授業は作られていなかつた。しかし、3 回目では、問いが精選され、資料を活用しながら生徒に深く考えさせることができる授業が作られていた。

実習生 F は、1 回目は他の実習生に比べて最も少ない問いの総数であり、3 回目は A、B 評価の問いが増え、問いの総数も増加している。実習生 F の学習指導案では、

表 4. 社会科の問いに関するルーブリック

レベル	定義	具体例
A	生徒に考えることを促し、考えが深まる問い	朝日さんにとって、最低限度の生活は保証されていると言えるでしょうか？資料 1 から考えてみましょう。
B	生徒に考えることを促す問い	「人間らしい生活」とはどのようなものでしょうか？
C	単純な一問一答式の問い	「誰もが人間らしい生活を保障することを国家に求める権利」を何と称するのでしょうか？

表 5. 学習指導案の問いの評価

	実習生 E		実習生 F		実習生 G	
	1 回目の学習指導案	3 回目の学習指導案	1 回目の学習指導案	3 回目の学習指導案	1 回目の学習指導案	3 回目の学習指導案
A	0	2	0	2	0	1
B	4	1	1	4	1	5
C	5	1	1	0	4	6
総数	9	4	2	6	5	12

1 回目は問いが少ない説明型の授業が作られており、3 回目は生徒の反応まで具体的に想定された問いを含む授業が作られていた。

実習生 G は、1 回目は他の実習生に比べて問いの総数に占める C 評価の割合が最も多い。3 回目は A 評価の問いも見られるようになったが、依然として B、C 評価の問いが多く、他の実習生に比べて問いの総数が最も多い。実習生 G の学習指導案では、1 回目は一問一答的な問いが多い授業が作られており、3 回目は問いの総数は増えたものの、依然として一問一答的な問いが多い授業が作られていた。

これらのことから、どの学生も成長は見られるが、成長の仕方や度合いは異なることが分かる。また、社会科の指導教員の実感として、本校社会科が目標とする授業に最も近づいたのは実習生 E であり、次いで実習生 F、実習生 G であったと捉えられている。したがって、社会科の問いを軸とした授業デザイン力の変容は、「説明型の授業→一問一答的な問いが多い授業→生徒に考えることを促す問いが多い授業→問いが精選され、生徒の考えが深まる問いが仕掛けられた授業」というプロセスを経るのではないかと推察される。

(2) 指導教員へのインタビューから

実習生 E が成長した要因について、指導教員へのアンケートを行ったところ。以下のような回答が得られた。

理由はいまのところ2つ考えられます。

- ①単純に彼が教員志望の気持ちが一番強かったこと
- ②意欲はあったが、それまで自分の課題や能力が十分理解できていなかった。他の実習生からの授業観察シートによる指摘やアドバイス、リフレクションシート等で、メタ認知能力*が向上した可能性が高い。的確に自分の課題を把握することができたために、改善につながったと考える。

この2つかなと思います。2つめのメタ認知はおそらく、実習スタート地点では一番低い印象でしたが、リフレクションを聞く限り、最後は一番高かったと思います。

※実習生自身が、自らの課題を客観視する力の意

このことから、実習生自身の教職に対するモチベーションと、本実践の指導モデルによって実習生が自身の授業を客観視し、明確な課題把握を可能としたことが、実習生 E の成長につながった可能性が示された。

5. 成果と今後の課題

本研究の成果としては、以下の点が挙げられる。

- ・本研究の指導モデルは、教科の枠を超えて活用できるモデルであり、継続的な授業改善を促し、授業デザイン力の向上にも一定寄与することが示された。
- ・本研究の指導モデルは、実習生が自身の授業を客観

視し、課題の把握と課題解決のための手立てを創出することに効果が認められた。

- ・スモールステップで授業改善を進めることで、実習生が成長を自覚しながら授業改善を行うことができた。
- ・実習生が設定する課題や、実習生自身の授業内容に関する知識量、教職へのモチベーションによって、リフレクションの効果に差が出ることを示された。

今後の課題として、リフレクションの深まりと、実習生の授業実践力の関係については明らかにできていないため、リフレクションや授業実践力を評価するためのループリックの作成を行いたい。また、さらに実践する教科を増やして、指導モデルの改善を行っていききたい。

注

- 1) 「reflection」の訳語は、多数存在する。柳沢昌一、三輪健二が Schön (1983) を監訳した「省察の実践とは何か」では、「reflection」を「省察」と訳している（意味は同書の訳注に詳述）。本研究においても「省察」の意味で「リフレクション」を用いている。また、参考文献などの表現でも「リフレクション」は多用され、実習指導の場面においても「リフレクション」を用いてきた。そのため本研究では、「reflection」を「省察」ではなく「リフレクション」と表記している。ただし、引用文については原文のままであり、従来の授業批評会などの「ふり返り」とは区別して表記している。

謝辞

本研究を実施するにあたり、理科と社会科の教育実習生にはアンケート等に協力していただいた。記して、厚くお礼申し上げる。

参考文献

- Fred, A. J. Korthagen, Jos. Kessels, Bob. Koster, Bram Lagerwerf, and Theo. Wubbels.(2001), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates. (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, pp.54.)
- Fred, A. J. Korthagen. and Angelo Vasalos.(2005), *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*, *Teachers and Teaching*, 11(1), pp.47-71.
- Fred, A. J. Korthagen, Younghee, M. Kim. and William, L. Greene. (2013) , *Teaching and*

- learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education, *Routledge*.
- 姫野完治, 渡部淑子 (2006), 「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 28 号, pp.165-176.
- 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, 第 20 号, pp.122-134
- 佐竹靖, 小柳和喜雄, 松川利広, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景生 (2018), 「教育実習プログラムの改善とその効果の分析－授業観察シートの記述から捉えた教育実習生の変容を中心として－」, 次世代教員養成センター研究紀要, 4, pp.211-216.
- 佐竹靖, 小柳和喜雄, 森本弘一, 赤沢早人, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景生 (2019), 「リフレクションを組み込んだ教育実習プログラムの開発－教育実習生の授業に関する知識変容に与えるリフレクションの効果に着目して－」, 次世代教員養成センター研究紀要, 5, pp.197-205.
- 佐竹靖, 小柳和喜雄, 森本弘一, 赤沢早人, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景生 (2020), 「リフレクションを組み込んだ教育実習プログラムの開発Ⅱ－リフレクションシートの開発とその活用を中心として－」, 次世代教員養成センター研究紀要, 6, pp.157-164.
- 澤本和子／浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著 (1998), 「授業リフレクション研究のすすめ」／成長する教師, 金子書房, pp.212-226.
- Schön, D. A.(1983), *Educating the reflective practitioner : How professionals think in action, Basic books*. (柳沢昌一, 三輪健二監訳 (2007), 省察的实践とは何か, 鳳書房)
- 茂野寛治 (2017), 「教員養成段階における教師教育の展望－コルトハーヘンの『コア・リフレクション』に焦点を当てて－」, 立命館教職教育研究, 第 4 号, pp.51-59.
- 馬野範雄, 新坊昌弘, 菱田準子, 恵美成至, 橋本隆公 (2015), 「『省察する教師』を養成する教育実習の開発－カンファレンスを組みこんだリフレクション・プログラムの検証－」, 大阪教育大学紀要 第 IV 部門, 第 64 巻, 第 1 号, pp.55-67.

