

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Ⅱ

ー 指導教員の意図的な指導がリフレクションの深まりや実習生の変容に与える効果 ー

佐竹靖

(奈良教育大学附属中学校)

赤沢早人

(奈良教育大学 教育連携講座)

市橋由彬・山本浩大

(奈良教育大学附属中学校)

Development of Teaching Practice Program Based on “Reflection” and Research on the Effects Ⅱ :
The effects of the intentional guidance of the academic advisor on the deepening of reflection and the
transformation of Preservice Teacher Students

Yasushi SATAKE

(Junior High School attached to Nara University of Education)

Hayato AKAZAWA

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Yoshiaki ICHIHASHI, Koudai YAMAMOTO

(Junior High School attached to Nara University of Education)

要旨：本研究は、リフレクションを軸とした教育実習指導モデルにおいて、指導教員が実習指導の初めから「授業づくりで何を一番大事にしていくか」を明確に示した指導を行うことによって、実習生が抱く課題意識や、リフレクションの深まり、実習生の変容に及ぼす効果を明らかにすることを目的として行った。効果の検証には、事後アンケートに加え、実習日誌への記述内容を「テキストマイニング」とよばれる手法を用いて分析した。その結果、指導教員の意識的な指導は、実習生の課題意識の方向付けを可能とし、授業改善とリフレクションを繰り返すことで実習生の成長が認められた。

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

テキストマイニング Text Mining

1. はじめに

1.1. 研究の経緯

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奈良教育大学附属中学校（以下、本校）において継続的に実践と検証を積み上げてきたものである。

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。佐竹ほか(2019, 2020)では、教育実習プログラムの「授業のふり

返し」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（例えば Korthagen ほか, 2001）を援用し、実習生の自己リフレクションと指導教員との面談によるリフレクションを組み合わせることによって、リフレクションを深める試みを行なった。佐竹ほか（2021）では、理科と社会科で教育実習プログラムを実践し、その効果を検証した。

その結果、以下の効果が示唆されている。

- ・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。
- ・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。

- ・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」が促された。
- ・教科の枠を超えて活用できるプログラムであり、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した。
- ・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。
- ・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、リフレクションの深まりに差が生じる。

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、リフレクションによる授業改善のプロセスは、内容や経験年数に関わらず適応できる。したがって、教育実習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. 問題の所在と研究の目的

佐竹ほか（2021）では、リフレクションで実習生が設定する課題によって、リフレクションの深まりに差が生じてしまう傾向が示唆されている。これは、本研究のリフレクションが、個々の実習生の課題意識を起点として行われているため、課題の設定を実習生に委ねていることに起因している。

そこで、本研究では、実習指導の初めから「授業づくりで何を一番大事にしていくか」を明確に示した指導を行うことによって、実習生が抱く課題意識や、リフレクションの深まり、実習生の変容に及ぼす効果を明らかにすることを目的とした。

2. 研究方法

2. 1. 教育実習プログラムの概要

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、2021年度は、実習期間が3週間に短縮された。

本研究の教育実習指導モデルの概要を図1に示した。実習生1人あたりが考案する授業は3回分であり、2021年度は1回目を2時間、2回目を2時間、3回目を1時間授業実施した。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る。指導教員との面

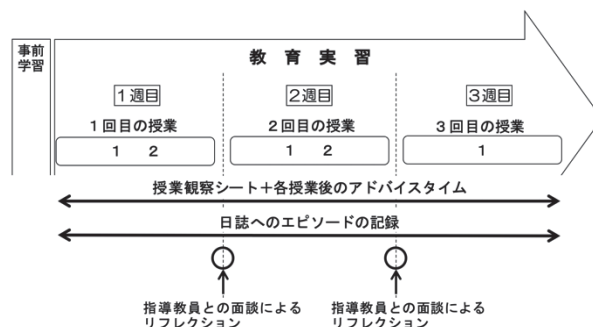


図1 教育実習プログラムの概要

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。

2. 2. リフレクションのプロセスと指導のデザイン

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」を援用する。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「行為のふり返し」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誌や他の実習生が記入した授業観察シートの記述をもと

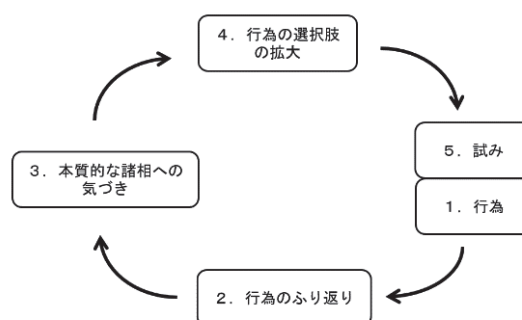


図2 KorthagenのALACTモデル
(Korthagen, 2001, 54 頁から引用)

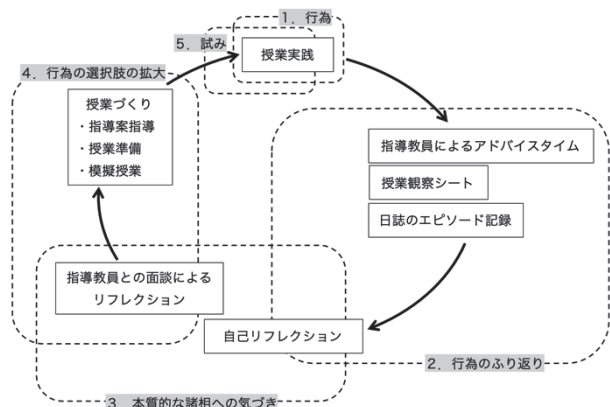


図3 リフレクションのプロセスと内容

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と考えた。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モデルに適応して整理した（図3）。

2.3. 指導教員が意識して指導した内容

実習生は、授業づくりを行う際に、例えば以下のような問題を抱えることが多い。

- ・教えなければならない内容に囚われすぎて、授業内容が盛り沢山になる。
- ・生徒の実態を想定した授業内容にならない。
- ・授業のねらいに、到達できる展開にならない。

これらは、授業で生徒に身につけて欲しいことが明確になっていないことや、明確になっても授業を考案中に意識から離れてしまうこと、明確になっても生徒の実態に合わせた内容になっていないことが原因として考えられる。

そこで、本研究では、指導教員である筆者が「授業で生徒に何を一番身につけたいのか」を常に意識した指導をすることにした。また、学習指導案には、「発問」と「予想される生徒の反応」を明記させることにした。

2.4. 検証方法

(1) 事後アンケートの分析

実習生の実感を元に、リフレクションの有用性や、授業観や生徒観の変化を明らかにすることを目的として、事後アンケートを分析する。

(2) 実習日誌の分析

授業実施とリフレクションの経験による、学生の変容を捉えることを目的として、実習日誌の記述を分析する。記述の分析は、樋口（2020）を参考に、KH Corder（Ver.

3.Beta.04a）を使用してテキストマイニングを行う。

3. 実践について

3.1. 実習生が実施した授業内容と時間

今回の研究では、理科の4名の実習生に対して実践及び検証を行った。実習生が実施した授業内容と時間数を、表1に示した。

なお、授業は中学3年生に実施し、単元はエネルギー領域の「物体の運動」、「仕事とエネルギー」である。

表1 実習生が実施した授業内容と時間数

実習生	授業内容	授業時数
実習生 A	斜面の運動	2
	斜面の運動 2	2
	仕事	1
実習生 B	自由落下	2
	作用・反作用	2
	仕事	1
実習生 C	自由落下	2
	作用・反作用	2
	仕事	1
実習生 D	斜面の運動	2
	斜面の運動 2	2
	仕事	1

同じ授業内容を、2人又は4人で担当した。「ねらい」や「板書」、「ワークシート」、「実験」など、各学級で共通すべき内容は共通したものを扱ったが、「導入の教材」や「発問」、「展開」など、各実習生が異なる内容を考案した。

3.2. 授業観察シートとリフレクションシートの活用

(1) 授業観察シート

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（図4）。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。シートは観察者が記述し、授業後にコピーが授業者に渡される。授業者は、シートを授業改善やリフレクションに活用する。

図4 授業観察シート

リフレクションシート				
月 日		名前 ()		
授業の題名				
実施した学年		年生		
＜自分でリフレクション＞				
授業をみてみて質問に感じたこと	その問題を解決した元となる具体的なエピソード	本当はどうしたかったのか	実際はどうなってしまったのか	その原因は何か
＜指導教員との面談によるリフレクション＞				
次の授業で取り扱いたい課題				
解決のための選択肢				
自分の選んだ選択肢				

図5 リフレクションシート

(2) リフレクションシート

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ため、個別に記入を進める。シート下段は、指導教員との面談によるリフレクションを行いながら記述させた。

3.3. 実習日誌

実習日誌には、印象に残った具体的なエピソードとそ

の理由について、箇条書きで記述させた。

3.4. 指導教員との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具体案を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。

4. 結果と考察

4.1. 事後アンケートの分析

表2は、リフレクションの有用性に関する質問の回答結果である。いずれも、肯定的な回答をしていることから、実習生A～Dにとって、リフレクションが「課題の明確化」、「課題の克服方法の明確化」、「授業改善へのモチベーションの維持」、「授業改善の仕方の理解」に繋がったと実感している。表3は、リフレクションで挙げた「克服したい課題」と、その克服状況についての質問

表2 リフレクションの有用性に関する質問と回答結果

	質問1：指導教員との面談によるリフレクションで、授業の課題が明確になりましたか？	質問2：指導教員との面談によるリフレクションで、課題克服のための方法や考え方が明確になりましたか？	質問3：指導教員との面談によるリフレクションは、授業改善のモチベーションを上げることにつながりましたか？	質問4：リフレクションを通して、授業改善の仕方が理解できましたか？
実習生A	5	5	5	4
実習生B	5	5	5	4
実習生C	5	4	5	4
実習生D	5	5	5	4

※アンケートは、5 択法を用いて回答させ、数字が大きい方が肯定的

表3 克服したい課題とその克服状況に関する回答結果

	質問5：1回目のリフレクションで克服したい課題として書いた内容は何ですか？	質問6：その課題はどの程度克服できましたか？	質問7：2回目のリフレクションで克服したい課題として書いた内容は何ですか？	質問8：その課題はどの程度克服できましたか？
実習生A	生徒が意味を理解して活動できるようにする。	4	仕事について学習する意味を理解させる。	4
実習生B	生徒に何をつかませたいかを明確にする。	2	理解させたいことを達成させるために必要なステップをつくる。	2
実習生C	生徒に気づかせたいことを考えた上で、授業をつくる。	1	ねらいを1つに定め、伝えたい内容に優先順位をつける。	1
実習生D	発問の仕方。	3	実験にむけての説明の仕方。	2

※アンケートは、5 択法を用いて回答させ、数字が大きい方が肯定的

表4 授業観と生徒観の変容に関する回答結果

	質問1：教育実習を経験して、これまでもっていた授業のイメージが変わりましたか？	質問2：どのようなイメージからどのようなイメージに変わったのか具体的に書いてください。（変わったと答えた人が回答）	質問3：自分が思っていた中学生像と、実際に授業をしてみて、ずれはありましたか？	質問4：どのような点が思っていたことと違ったのか、具体的に書いてください。箇条書きでいいです。（「あった」と答えた人が回答）
実習生A	変わっていない		あった	もっと実験を円滑に行うことができると思いましたが、説明や意図が伝わらないと実験が円滑に進むことが出来ないことです。
実習生B	変わった	準備に予想以上の時間や労力がかかること。	あった	思っていたよりも反応があること。
実習生C	変わった	「子どもに教える知識をどう分かりやすく伝えるか」から「その単元についてどんなことに気づいてほしくて、そのためにどのような流れで知識や実験を見せたらいいか」	あった	想定外の答えを出す、伝わっているつもりでも伝わっていないことがある
実習生D	変わった	先生目線で授業を構成していると思っていたが、生徒がどのようなことを思っているかなど生徒がどのような反応をするのかを考える授業を作らないといけないと思いました。	あった	生徒から相対性理論の質問があるなど、自分が思っていた以上に生徒の知識の幅が広がった

の回答結果である。実習生 A、B、C は、2 回のリフレクションで指導教員が意識的に指導した「授業で生徒に何を一番身につけたいのか」に強く関連した課題を挙げている。実習生 D は、発問や説明を挙げているが、その内容はねらいに迫るための発問や説明の工夫についてであった。克服の程度については、実習生 A を除いて、否定的な回答を示した。これらのことから、本実践では、リフレクションの有用性は実感しつつも、克服すべき課題に関してはややハードルを高く感じていたのではないかと推察される。これは指導者の実感とも矛盾しない。しかし、リフレクションを行うことで、授業改善へのモチベーションは保たれていたものと考えられる。また、克服されたという実感を強くは感じなかったために、授業改善の仕方を理解したという実感はあまりなかったのではないかと考えられる。

表 4 は、授業観や生徒観に関わる質問の回答結果である。質問 1 に、実習生 A を除いて、授業のイメージが変化したと回答した。質問 2 の実習生 C、D の回答から、授業が教師主導で知識をわかりやすく伝えるといったイメージから、生徒の実態に合わせてねらいに迫るイメージへと転換したことが窺える。また、質問 3 に全員が「あった」と回答し、想定していた中学生像とは異なっていたと自覚している。このことから、実習生が教育実習前に持っていた授業観や生徒観は、教育実習全体を通して一定程度転換が図られたものと考えられる。しかし、転換の要因が、本研究のリフレクションによる指導によるものであるかは定かではない。実習生が教育実習前に持つ授業観や生徒観は、実態から離れている場合が多く、実習期間中に実習生が抱える問題の要因になっている。したがって、いかに早い段階で転換を図られるかが今後の実習指導の課題であると考えられる。

4. 2. 実習日誌の分析

(1) 分析の対象としたテキスト

分析の対象は、1 回目に考案した授業を実施し、1 回目のリフレクションを実施した日の日誌の記述（以下、1 回目授業＋リフレクション）と、2 回目に考案した授

業を実施し、2 回目のリフレクションを実施した日の日誌の記述（以下、2 回目授業＋リフレクション）の内容にした。なお、記述内容のうち、分析対象としたのは自身の授業に関する記述であり、他の実習生の授業観察に関する記述は削除して含めていない。また、日誌は、箇条書きで記述されているため、箇条書きの 1 つを 1 件として分析を行った。

(2) 分析前に行ったテキストの処理

まず、不足する句読点の追加や、明らかな漢字の変換ミスの修正を行った。続いて、KH Coder の複合語の検出機能を用いて、「ワークシート」、「書画カメラ」、「指導案」、「自由落下」、「授業内容」、「机間指導」、「演示実験」、「実験方法」、「授業中」、「研究授業」、「垂直抗力」、「授業観察シート」、「1 時間目」などの複合語を抽出し、タグ付けすることで学校教育で多用する語句の細分化を防いだ。また、「リフレクション」が未知語として検出されたため、強制抽出した。

(3) 頻出語の抽出

「1 回目授業＋リフレクション」からは、14 件の記述データが得られた。単純集計の結果、33 の文、14 の段落が確認された。総抽出語数は 1249、異なり語数は 304 であった。そのうち、助詞や助動詞などが除外され、分析に使用された語数が 465、異なり語数は 220 が抽出された。

「2 回目授業＋リフレクション」からは、14 件の記述データが得られた。単純集計の結果、35 の文、14 の段落が確認された。総抽出語数は 1432、異なり語数は 334 であった。そのうち、助詞や助動詞などが除外され、分析に使用された語数が 525、異なり語数は 225 が抽出された。

表 5 の左が「1 回目授業＋リフレクション」の頻出語上位 30 位を、右が「2 回目授業＋リフレクション」の頻出語上位 30 位を示している。

(4) 語の共起ネットワークの描画

KH Coder の「共起ネットワーク」のコマンドを使い、「1 回目授業＋リフレクション」と「2 回目授業＋リフレクション」の共起ネットワークを描画した（図 6）。

表 5 頻出語上位 30 位（左：「1 回目授業＋リフレクション」、右：「2 回目授業＋リフレクション」）

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	授業	23	16	今回	3	1	生徒	20	16	見る	4
2	思う	17	17	増える	3	2	思う	15	17	自分	4
3	生徒	17	18	知識	3	3	考える	13	18	内容	4
4	考える	14	19	必要	3	4	授業	12	19	分かる	4
5	実験	11	20	クラス	2	5	実験	8	20	力	4
6	導入	8	21	リフレクション	2	6	説明	8	21	オーバー	3
7	発問	8	22	割合	2	7	意見	7	22	ワークシート	3
8	行う	6	23	感覚	2	8	仕事	7	23	課題	3
9	理解	6	24	剣道	2	9	時間	7	24	感じる	3
10	感じる	4	25	見せる	2	10	気がつく	6	25	求める	3
11	見る	4	26	作る	2	11	今回	6	26	言う	3
12	質問	4	27	指導	2	12	大きい	6	27	作業	3
13	ミス	3	28	指導案	2	13	行う	5	28	使う	3
14	疑問	3	29	事態	2	14	理解	5	29	取る	3
15	教える	3	30	持つ	2	15	結果	4	30	全体	3

分析にあたっては、語の最小出現数を2に設定し、共起関係の絞り込みを60に設定した。強い共起関係ほど太い線で、出現回数が多いほど大きな円で描画されている。

(5) 頻出語と共起ネットワークの分析

表5の頻出語を概観すると、「1回目授業+リフレクション」と「2回目授業+リフレクション」とともに、「授業」、「思う」、「考える」、「生徒」、「実験」が共通して、上位を占めている。図6の共起ネットワークを概観すると、「2回目授業+リフレクション」の方が、「1回目授業+リフレクション」に比べて、強い共起で結ばれた語のまとまりが多く見られる傾向がある。

そこで、KH CorderのKWICコンコーダンスのコマンドを用いて、文脈を探ることにした。

①「1回目の授業+リフレクション」の分析（図6上）

「1回目の授業+リフレクション」の共起ネットワークには、8つの記述のまとまりが見られる。以下に、比較的語の多いまとまりについての記述を調べた。

左上には、指導案に関する記述のまとまりが見られる。「私たちが作った指導案では、完全に理解することができなかった」や「一度最初に作った指導案で大丈夫だと思いきや、学習指導案の未熟さへの気づきが記述されていた。

次に、左下に質問に関する記述のまとまりが見られる。「生徒の様子を観察して新たなミスの発生や予想外のことにも対応できる」や「実験の説明が上手くできていなかったこともあって実験中の生徒からの質問や、生徒のミスが多く見られました」など、生徒観察が不十分であることや説明不足によって、予想外の生徒のミス誘発させてしまったことが記述されていた。

次に、右下に発問や授業内容に関する記述のまとまりが見られる。「目標とずれた授業内容になってしまったのは、意味がない」や「（生徒が導入から感じた疑問を引き出すような）発問ができないと流れが途切れてしまう」といった、授業の流れに沿った発問ができていないなど、授業内容が授業の目標に結び付いていないことへの気づきが見られた。

次に、右から中央にかけて導入と関連した記述のまとまりが見られる。「板書や書画カメラを用いて授業を行ったが、しっかりと書画カメラに見せたいものが映っていなかった」といったICT機器の活用に関する記述や、「リフレクションのときに、教えたい内容の一本筋が通った授業の流れになると、導入・知識を教える場面・知識を活用させる場面・まとめがつながる」といった、場面がつながらない授業展開の課題に関する記述が見られた。

最後に、中央上の、生徒や授業、考える、思うを中心とした記述のまとまりがある。「次回の授業では発問を工夫したいと思いました」や「もっとよく練って授業に取り組みたいと考えました」、「この授業をしたときに生徒がどこでつまづくかを想定して修正していく」といっ

た、次の授業の改善点について述べた記述が見られた。

②「2回目の授業+リフレクション」の分析（図6下）

「2回目の授業+リフレクション」の共起ネットワークには、7つの記述のまとまりが見られる。以下に、比較的語の多いまとまりについての記述を調べた。

左上には、自分と関係する記述のまとまりが見られる。「実際に授業をやってみて、自分たちの作ったワークシートが酷かった」や「自分は想像力に欠けているということをしごく実感しました」といった、実際に授業をして、自身の想像力が欠けていたことを実感している記述が見られた。

次に、左下に仕事や理解に関する記述のまとまりが見られる。「道具に関する内容は生徒が仕事の大きさの求め方とどこまで関連を持って考えているかを予想しないといけない」や「ねらいの優先順位は目の前の生徒の理解度や予想されるつまづきなどを考慮して」など、授業のねらいに迫るために、生徒がどこでつまづくか予想して、それらを考慮に入れた授業内容にしていくことの重要性に言及している。

次に右下に、授業や考える、生徒を中心とした記述のまとまりが見られる。「授業を考える時点で生徒の「分からない」という気持ちを理解できていなかった」や「説明をしていても生徒に重要視されていないと、発言しても浸透しないので質問を織り交ぜることや、重要であることの強調をして説明をする必要があると考えました」といった、生徒の実態への理解に課題を感じ、説明の具体的な工夫が記述されていた。

次に、右中央に実験や時間と関係した記述のまとまりが見られる。「今回の授業の実験でも生徒に作業を行わせる意図や方法が伝わっていない」や、「生徒は意識して作業を行っていたので、今後も直接指示するのではなく間接的に指示することも必要であると感じました」のように、生徒への伝え方の課題に対して、具体的手立てを述べることでできている。

最後に、中央上に意見を中心とした記述のまとまりが見られる。「導入で全体の意見を聞くときにすぐに挙手制を取ってしまっていた」や「1時間目では挙手制ばかりでしたが5時間目の時に意見を聞くようにしてみました」といった、自身の課題に向き合いながら改善を試みている記述が見られた。

③文脈の分析からの考察

上述の①、②の文脈の分析から、「1回目授業+リフレクション」では、はじめて授業をして予想外の出来事が起きてしまったことや、指導案や授業展開の課題への実感に伴う気づきを中心として書かれていることが読み取れる。しかし、「2回目の授業+リフレクション」では、記述内容がより具体的になっており、課題への気づきにとどまることなく、具体的な方策に言及している記述が多い傾向が読み取れる。特に、授業のねらいに迫るために、生徒がどこでつまづくか予想して、それらを考慮に

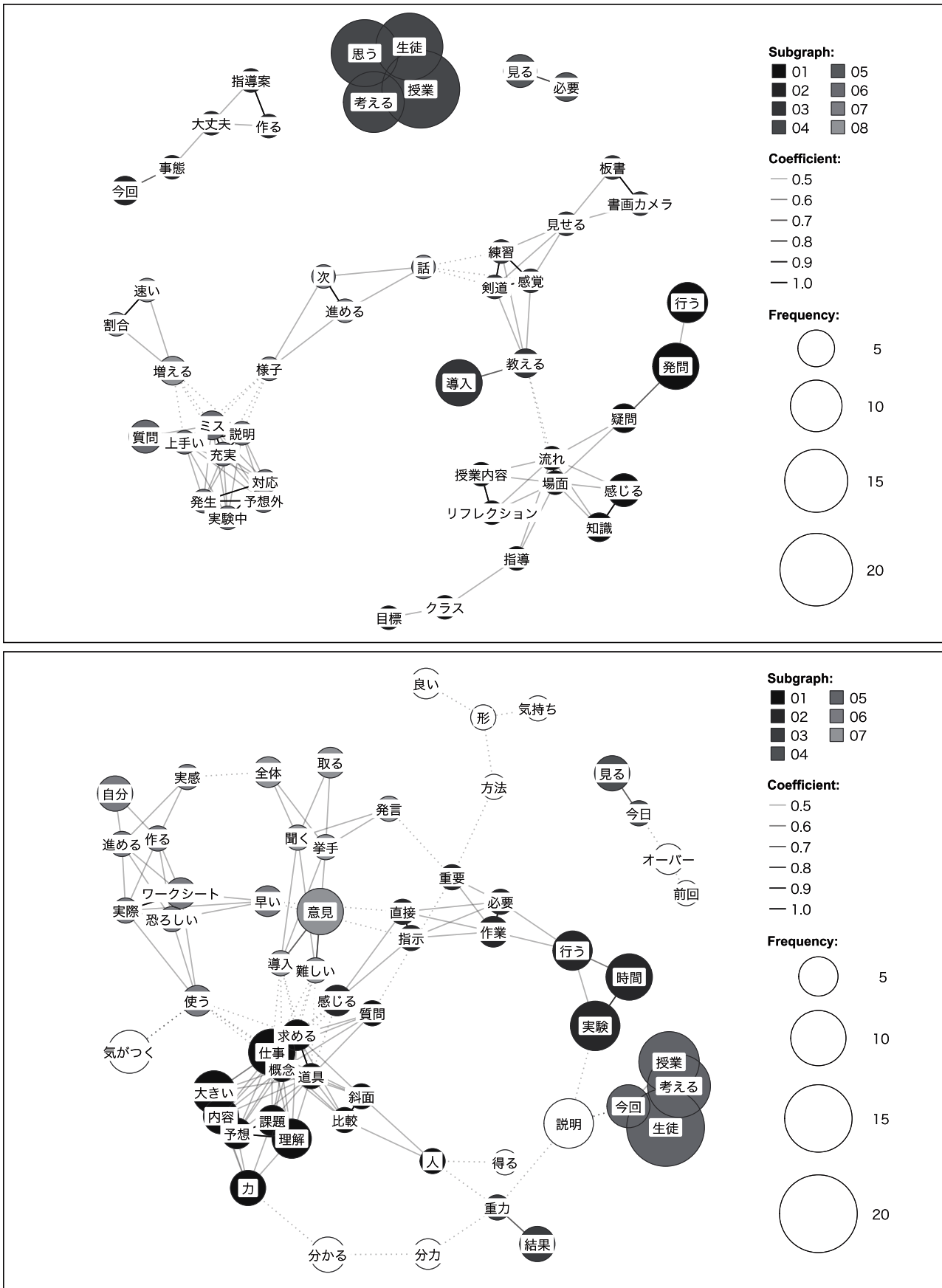


図6 共起ネットワーク
(上:「1回目授業+リフレクション」、下「2回目授業+リフレクション」)

入れた授業内容にしていくことの重要性に言及できたことは、指導教員の意識的なリフレクションや、指導と関連している。

従って、本実践のように、授業改善とリフレクションを繰り返し、指導教員が意識的に指導することによって、実習生は課題への気づきから、具体的な授業改善の方策を考察できるように変容したことが示されたと考える。これは、指導教員の意識的な指導によって、実習生の課題意識の方向付けが一定程度可能となり、リフレクションが深まったのではないかと推察される。

5. まとめ

本研究の成果を以下に挙げる。

- ・リフレクションの有用性は実感された。
- ・リフレクションを行うことで、授業改善へのモチベーションが保たれていた。
- ・実習生の授業観や生徒観の転換に、教育実習が一定程度寄与した。
- ・授業改善とリフレクションを繰り返し、指導教員が意識的に指導することによって、実習生は課題の気づきから、具体的な授業改善の方策を考察できるように変容した。
- ・指導教員の意識的な指導は、実習生の課題意識の方向付けを可能とし、リフレクションの深まりに寄与する。本研究の課題を以下に挙げる。
- ・リフレクションの克服すべき課題に関しては、ややハードルを高く感じさせていた可能性がある。
- ・実習生が教育実習前に持つ授業観や生徒観を、早い段階で転換を図る必要がある。
- ・他教科も含めた実習生への取り組みや、分析対象を増やしていくことが必要である。

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「省察的实践とは何か」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「ふり返し」とは区別して表記している。

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.)
- 樋口耕一 (2020), 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－第2版, ナカニシヤ出版.
- 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－」, 奈良教育大学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－」, 奈良教育大学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－」, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 6, pp.157-164.
- 佐竹靖, 中村基一, 渡邊伸一, 赤沢早人, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景生 (2021), 「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－」, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 7, pp.47-55.
- 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)