

博士論文

体育授業における「リフレクション」の実態と変容に関する研究

広島大学大学院 教育学研究科 学習開発専攻

久保 研二

論文目次

序章 本研究の目的及び方法	1
第1節 本研究における問題の所在	1
第2節 研究の目的	2
第3節 研究の方法と論文構成	2
第1章 「リフレクション」概念の検討	6
第1節 研究の目的と方法	6
第2節 「リフレクション」概念の検討	6
第1項 「行為についてのリフレクション」の対象の拡大	6
第2項 「リフレクション」の主体について	8
第3項 「リフレクション」の対象の拡大	9
第4項 「リフレクション」の主体の拡大	11
第3節 体育科教育研究における「リフレクション」概念の検討	12
第4節 「リフレクション」概念の検討から得た示唆と課題	16
第2章 大学学部生の体育授業における理論と実践を対象とした「リフレクション」の実態	20
第1節 研究の目的と方法	20
第1項 研究の背景と目的	20
第2項 研究の方法	21
第2節 結果と考察	25
第1項 学生全体における理論を対象とした「リフレクション」と実践を対象とした「リフレクション」のレベルの比較	25
第2項 学生へのインタビュー	27
第3項 学生個人単位における2種類の「リフレクション」レベルの比較	28
第3節 結論	30
第3章 大学院生の体育授業における実践を対象とした「リフレクション」の変容	33
第1節 研究の目的と方法	33
第1項 問題の所在	33
第2項 研究の方法	35
第2節 結果と考察	37
第1項 「リフレクション」の対象の変容	37
第2項 「リフレクション」のレベルの変容	44
第3項 第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「リフレクション」の変容に与えたメンターの影響	45
第3節 まとめと今後の課題	47
第4章 「若手教師」の体育授業における実践を対象とした「リフレクション」の変容	50
第1節 研究の目的と方法	50
第1項 研究の背景と目的	50
第2項 研究の方法	52
第2節 結果と考察	53
第1項 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容	53
第2項 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容の要因	66
第3項 今後の課題	74
終章 成果と課題	76

謝辞

序章 本研究の目的及び方法

第1節 本研究における問題の所在

現在、教師の専門職像に関して、「技術的熟達者」(technical expert)と「反省的実践家」(reflective practitioner)の二つの考えが対立関係、あるいは相互補完関係として並置され、教師教育改革の議論を枠づけている(石井, 2013)。この枠組みを提起したのが、Schön (Donald A. Schön)である。そして、Schönは、実践の状況が複雑であり、その実践の状況に働く高度で総合的な見識が必要な教師といった専門職においては、「反省的実践家」であることの必要性を説いている(Schön, 1983)。さらに、日本においても、このSchönの考えが佐藤学らによって日本に紹介され、大きく広がっていくことになった。佐藤は、専門職としての教師は、「反省的実践家」(reflective practitioner)としての成長が求められており、この「反省的実践家」の中核をなすものが「省察(reflection)」(「リフレクション」¹)であるとしている(佐藤, 1993)。その後、日本教育大学協会が組織した「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトは、2004年にまとめた答申の中で、教員養成で養成すべき「実践的指導力」について、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」をその中軸に据えるとした(日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト, 2004)。この答申を契機に多くの教員養成を行っている大学において、「リフレクション」を新たに含んだカリキュラムの改革や授業改善が行われてきた。さらに、2012年8月に出された中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、「学び続ける教員像」の確立が必要とされ、そのために理論と実践の往還によって「省察」(「リフレクション」)を繰り返すことが求められている。

このように、現在の教員養成や教師教育において「リフレクション」という概念は重要な意味を持ってきている。実際、体育科教育を含む様々な分野で、「リフレクション」に関する研究が数多くなされてきている。体育科教育においても、例えば、大学学部生に対して行った体育科に関する科目において実施した模擬授業を対象にした研究(藤田ほか, 2011; 木原ら 2007 など)や教育実習等で実際に児童生徒に教えた経験を対象にした研究(村井, 2015; 日野・谷本, 2009 など)、さらに「ベテラン教師」の授業実践を対象とした研究(厚東ら, 2003; 七澤ら, 2001 など)などが見られる。

しかしながら、この「リフレクション」という言葉は、教師教育を含む教育研究の様々な分野で用いられており、その定義についても複数存在している状況である。そのため、同じように「リフレクション」に焦点を当てていても、その意味する内容が異なってしまう。また、「リフレクション」という概念が持つ問題解決的な思考の要素が組み込まれていなかったり、「リフレクション」の機能自体を矮小化していたりする論文も見られる。そこで、「リフレクシ

¹ 「reflection」の訳語には、様々なものが存在している。しかし、それらの訳語はもともと日本語として存在している単語であり、それぞれから受ける印象について多少の違いを与えることがある。そこで、本研究では「reflection」をカタカナ表記の「リフレクション」と表すこととした。ただし、引用文については、原文のままとする。

ョン」概念の検討を行うことによって、教師教育に求められる「リフレクション」概念を整理することは喫緊の課題であると考えられる。

木原（2004）は、初任から教職経験 5 年未満の教師を「若手教師」、教職経験 5 年以上 15 年未満の教師を「中堅教師」、教職経験 15 年以上の教師を「ベテラン教師」と段階区分している。また、佐藤（1989）は、教師としての最初の数年間のくぐり方が生涯の教師としての仕事を決定づけるとしている。吉崎（1997）も、教師の成長にとって最初の 3 年間で決定的に重要であるとしている。しかしながら、「若手教師」の「リフレクション」の実態や変容について検討した論文は、管見の限り見られない。佐藤（1989）や吉崎（1997）の指摘を踏まえると、「リフレクション」を行う力の形成を考えていく上で、「若手教師」の「リフレクション」の実態や変容を捉える研究が求められると考える。さらに、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006）では大学での教員養成課程において、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせることを求めている。加えて、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012）においては、養成段階から初任段階までを見通した教員育成の改善を図る必要性について述べており、養成段階に関しては修士レベル化を目指すことについても言及している。これらのことを踏まえると、「若手教師」につながる教員養成段階、さらには学部教員養成段階だけでなく大学院教員養成段階における「リフレクション」の実態や変容を捉える研究も重要になってくると考える。その上で、教員養成段階から「若手教師」までの系統的な「リフレクション」を行う力の形成を考えていくことが必要である。

第 2 節 研究の目的

第 1 節の問題の所在を受け、本研究の目的は、以下の 2 点とする。

- ①「リフレクション」概念の検討を通して、教師に求められる「リフレクション」概念の整理を行う。
- ②整理した「リフレクション」概念をもとに、大学学部教員養成段階、大学院教員養成段階、「若手教師」段階の「リフレクション」の実態や変容について、事例的に明らかにする。

第 3 節 研究の方法と論文構成

本研究の目的を達成するために、以下の研究方法をとった。第 1 に、文献資料の読解と解釈という研究方法による理論的研究で「リフレクション」の概念整理を行った。第 2 に事例の観察で得た資料を記述し解釈する研究方法による実証的研究を行った。メリアム（2004）は、質的な事例研究を研究方法として採用するのは、仮説検証より洞察や発見や解釈に関心が向けられるときであると述べている。さらに、ある単一の現象や実体を集中的に注目することによって、調査者は、ある現象に特徴的な、重要な要因間の相互作用を示すことができるとも述べて

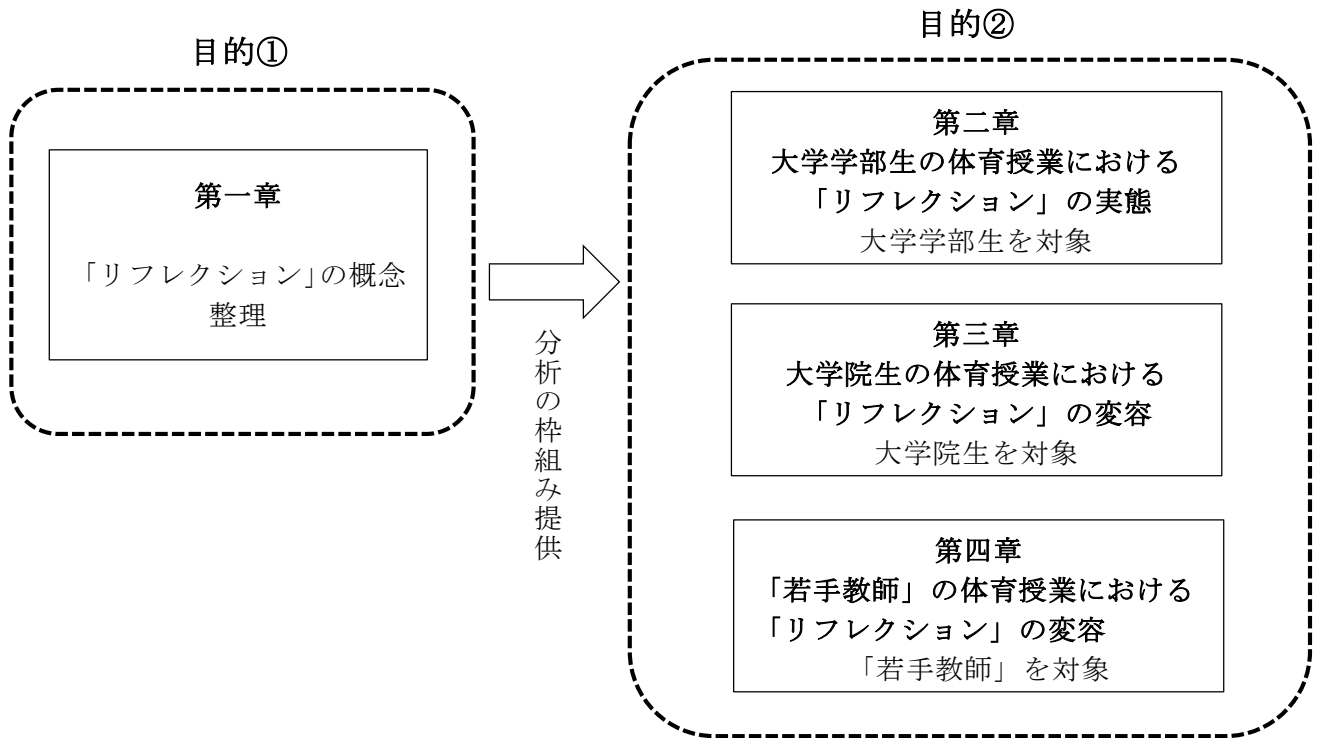
いる。本研究においては、大学学部教員養成段階、大学院教員養成段階、「若手教師」段階、それぞれの対象者の一事例に注目することで、「リフレクション」の実態や変容の特徴について解釈を行いたいと考えたため、この研究方法を採用した。また、事例研究における「外的妥当性」を保障するために「読者あるいは利用者側の一般化可能性」(メリアム, 2004) という立場をとることとした。この立場を取るためには、取り上げる事例や調査結果について詳細に記述(「豊かで分厚い記述」)し、読者が自身の置かれている状況と比較することが必要になってくる。そのため、事例研究の部分では、この「豊かで分厚い記述」を行えるように試みた。

本研究の本論は第1章から第4章によって構成されている。以下に、本研究の方法と論文構成を示す。

第1章では、目的①を達成するために、教師教育で用いられている「リフレクション」の概念について整理し、その整理された概念にもとづいて今まで行われてきた体育科教育研究における「リフレクション」概念の分類を行う。さらに、「リフレクション」概念の検討から得た示唆と課題について明らかにする。

第2章から第4章は、第1章での「リフレクション」概念の整理をもとに、大学学部教員養成段階、大学院教員養成段階、「若手教師」段階の「リフレクション」の実態や変容について、事例的に明らかにしていく。第2章では、大学学部生を対象に体育科に関する科目の中で行った模擬授業の「リフレクション」および理論を対象とした「リフレクション」の実態について事例的に明らかにする。第3章では、大学院生が行った体育授業の「リフレクション」の変容ならびにその要因について事例的に明らかにする。第4章では、「若手教師」の体育授業に関する「リフレクション」の変容から「授業力量」の成長ならびにその要因について事例的に明らかにする。

終章では、第1章から第4章までの結果を踏まえて、「リフレクション」を行う力の形成を目指していくうえで重要となる教員養成段階から「若手教師」までの「リフレクション」の様態について考察を行う。さらに、本研究に残された課題を示す。(図序—1を参照)



図序—1 各章と目的の関係

【引用・参考文献】

- 藤田育郎，岡出美則，長谷川悦示，三木ひろみ（2011）教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—．体育科教育学研究 27(1)，pp.19-30
- 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，pp.41-47
- 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実践家の二項対立図式を超えて．教育方法の探究 16，pp.9-16
- 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定（2007）教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究．広島大学大学院教育学研究科紀要第一部学習開発関連領域 56，pp.85-91
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩（2003）小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究．教育実践学論集 5: pp.99-110
- 文部科学省中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）
- 文部科学省中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）
- 村井潤（2015）小学校教育実習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(1)，pp.249-265
- 七澤朱音（2007）教授技術の向上を目指した反省的授業実践—保健体育科教育実習生による実践を例に一．日本教育大学協会研究年報 25，pp.161-170
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト(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—」
- 佐藤学（1993）教師の省察と見識：教職専門性の基礎．日本教育学会編，日本教育学年報 2．日本教育新聞社
- 佐藤学（1989）教室からの改革．国土社
- Schön,D.A.(1983) The reflective practitioner, How professionals think in action,Basic Books.
- 吉崎静夫（1997）デザイナーとしての教師 アクターとしての教師．金子書房

第1章 「リフレクション」概念の検討

第1節 研究の目的と方法

本章は、教師教育で用いられている「リフレクション」の概念について整理し、その整理された概念にもとづいて今まで行われてきた体育科教育研究における「リフレクション」概念の分類を行うことを目的とする。

そこで、まず、「リフレクション」の概念を検討するために、「リフレクション」の理論に関する先行研究について概観し、「リフレクション」の概念について整理を行った。次に、国立情報学研究所の CiNii Articles による論文検索で「体育」ならびに「リフレクション」、「省察」、「反省」、「振り返り」、「反省的思考」のいずれかの語で検索を行った。検索された論文の中において、本論文で取り上げている「リフレクション」について述べている論文に限定した結果、対象となった論文は、21編であった。それらの論文に関して、整理した「リフレクション」の概念に基づき分類を行った。

第2節 「リフレクション」概念の検討

第1項 「行為についてのリフレクション」の対象の拡大

教師教育を含む教育研究において、「リフレクション」という概念が用いられてきた背景には、Donald Schön の影響が大きいと思われる。

Schön (1983) 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)」の大きく二つに分類し、「反省的実践家」においては、とりわけ「行為の中のリフレクション」が重要であるとしている。そして、「行為の中のリフレクション」について、次のように指摘している。

「行為の中のリフレクション」は、下記のような流れに位置付けられる。まず、実践者は行為の中のある状況に対してルーチン化された応答で対応を行う。その時に生起する「行為の中の知」は暗黙的なものである。しかしながら、ある状況においてルーチン化された応答は、時として予期せぬ結果を招き、行為者に驚きをもたらすことになる。この驚きこそが、「行為の中のリフレクション」を引き起こすのである。その際、私たちは暗黙のうちに生起する「行為の中の知」を意識的に捉え問題視することになる。そして、行為しながら、これまでとは異なるやり方でその状況に立ち向かっていくのである。その結果、うまくいけば「リフレクション」は終了するし、うまくいかないと感じられれば、さらに「リフレクション」を続けることになる (Schön, 1987, p.28)。

また、Schön (1987) は「行為についてのリフレクション」に関しては、実践の後、その実践から離れて、その過程について振り返るものであるとしている。さらに、この「行為についてのリフレクション」に関して、佐藤 (2001, p.10) は、「行為の中のリフレクション」に「含まれる」と指摘しているが、この「含まれている」というものが一体、何を意味しているのか、それぞれのリフレクションがどういった概念で、どういった関連をもっているのかについては

説明していない。

また、Schön 自身は 1983 年の著作、*The Reflective Practitioner* においては、「行為についてのリフレクション」について具体的な説明を行っていない。しかし、1987 年の著作、*Educating The Reflective Practitioner* における説明をみると、この二つのリフレクションの関係がどのようなものであるのかについて示唆している記述がみられる。

この二つのリフレクションの関係について表しているのが「リフレクションのはしご (ladder of reflection)」という概念である (Schön, 1987, pp114-117)。図 1-1 にあるように、この「リフレクションのはしご」という概念は、四つの階層という垂直次元と他者との対話という水平次元から成り立っている。ここでは、「デザイン (designing)」をもとに、四つの階層について説明がなされている。一番下の段は、「デザイン」という行為をしている過程での「行為の中のリフレクション」を指しているとされている。二段目は「デザインの描写 (description of designing)」, 三段目は「デザインの描写についてのリフレクション (reflection on description of designing)」, 四段目は「デザインの描写についてのリフレクションについてのリフレクション (reflection on reflection on description of designing)」となっている。つまり、二段目は「行為の中のリフレクション」を言葉にしてあらず段階、三段目は二段目に関するリフレクション、四段目は三段目に関するリフレクションである。また、水平次元においては、実践者と実践に参加した他者がそれぞれのはしごを昇り降りしつつ対話を行うのである。そして、この二段目から四段目が「行為についてのリフレクション」を構成しているのである。この「リフレクションのはしご」の概念において、一段目の「行為の中のリフレクション」にもとづいて、二段目から四段目の「行為についてのリフレクション」が構成されていることを考えると、「行為についてのリフレクション」の対象となるものは、「行為の中のリフレクション」であるということが分かる。そのため、Schön や佐藤が、教師に求めているリフレクションとは、「行為の中のリフレクション」に限られるということである。

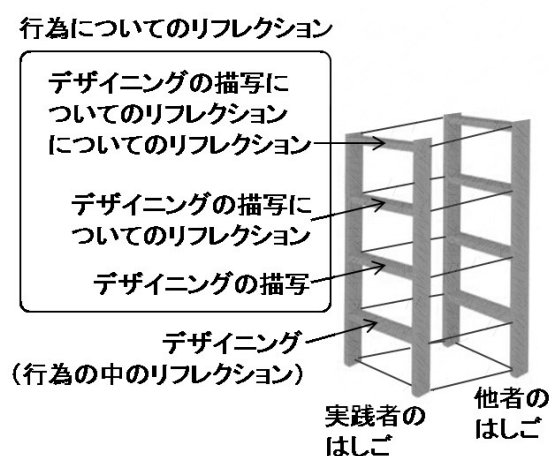


図 1-1 Schön の「リフレクションのはしご」の概念図 (Schön, 1987, pp.114-117 に基づき筆者作成)

Schön は、実践から切り離された理論は行為を簡単に操作することができず、行為の中で生起する知が次なる行為を導くと考えている。そのため、実践の過程で行為そのものを吟味しながら新たな知を生み出そうとする「行為の中のリフレクション」を重要視している。確かに、不確実な状況に対応する教師にとって「行為の中のリフレクション」が最も重要な能力であると考えられる。しかし、「行為の中のリフレクション」は実践中のものであり、それに直接働きかけていくことは困難である。そのため、「行為の中のリフレクション」を有効に働かせていくために、「行為の中のリフレクション」を対象として「行為についてのリフレクション」を行っていくことが重要であるということはよくわかる。

しかしながら、「行為についてのリフレクション」の対象は、「行為の中のリフレクション」に限られるべきなのであろうか。筆者は、「行為の中のリフレクション」が行われなかった出来事に関して、振り返る必要性があるのではないかと考える。

実践を行っていた際には、ルーチン化された対応でうまくいったと考え、「行為の中のリフレクション」が行われなかった事象に関して、後から振り返った場合に、その事象の可否について検討することが大きな意味を持つてくることがある。すでに述べたように「リフレクションのはしご」という概念においては、他者との対話というものが「行為についてのリフレクション」を構成するものとしてあげられている。そのため、「行為についてのリフレクション」を他者との対話によって行っていく上で、行為者自身が気づかなかった問題点、つまり行為者に「行為の中のリフレクション」が行われなかった事象に関する問題点に気づくこともあると考えられる。特にその他者が、行為者よりも熟達したものであった場合、そのケースは増えてくると考えられる。木原（2004）は、「リフレクション」に関して、「問題の発見」と「問題の解決」に分け、初任教师は「問題を問題として認識できない問題に当面している」と指摘している。このことから、「行為の中のリフレクション」以外の事象に関して「行為についてのリフレクション」を行っていくことが必要であると考え。そうすることで、「行為の中のリフレクション」のレパートリーを増やしていくことにつながっていくと考える。

第2項 「リフレクション」の主体について

Schön の「リフレクションのはしご」の概念においては、「行為についてのリフレクション」は、他者との対話によって構成されるということを取りあげてきたが、ここで少し「リフレクション」の主体について取りあげておきたい。「リフレクション」は自己の行為を振り返る活動であるため、「リフレクション」の主体は、あくまでその行為を行った行為者本人である。そのため、他者は、あくまで行為者本人の「リフレクション」を促すものであると考える。

このことに関して、澤本・田中（1996, pp.127-137）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」、「集団リフレクション」、「対話リフレクション」という3つの手法を紹介している。そして、「自己リフレクション」は自分一人で授業を振り返る方法、「集団リフレクション」は「授業リフレクション研究」を志す仲間と共同で実施する方法、「対話リフレ

クション」は、二人ないし三人で対話しながら進める方法としている。さらに、「授業リフレクション研究」は、「自己リフレクション」で始まり、「集団リフレクション」、「対話リフレクション」を経て「自己リフレクション」で終わるとしている。また、澤本・田中（1996, pp.127-137）は、「集団リフレクション」、「対話リフレクション」に関しても、「自己リフレクション」を核にしていると述べており、他者とのかわりではなくあくまで授業実施者の「リフレクション」を深めるものであり、「リフレクション」の主体は授業実施者本人と考えられている。

このことから、実践における「リフレクション」の主体は、授業実施者本人であり、観察者等の他者は、「リフレクション」の主体とはならず、その発言や記述は、あくまで授業実施者本人の「リフレクション」を促すもので、「リフレクション」ではないということである。

第3項 「リフレクション」の対象の拡大

ここまで Schön の考えをもとにしながら、「行為の中のリフレクション」と「行為についてのリフレクション」に関して検討を加えてきた。Schön の「リフレクション」の対象は、教える経験という実践にのみ限定されている。しかし、「リフレクション」は、実践を対象としてのみ行われているものなのであるか。「リフレクション」が、実践を対象としたものだけに収斂されるのであれば、教師教育の「リフレクション」は、現場での実践や模擬授業にのみ限定されるべきである。その中で、教師の「行為の中の知」が磨かれ、「反省的実践家」として成長していくであろう。しかし、Schön がいくら実践から切り離された理論が行為を簡単に操作することができないと主張しているといっても、実践のみを通して得た理論だけが重要とされるべきなのだろうか。教える実践とは異なる学習という行為からは、「行為の中の知」は生成されないのであろうか。

昨今、実践と理論の往還をつなぐものとして「リフレクション」が注目されている背景を考えれば、理論を学習する場面においても、「リフレクション」を行っていくことが必要なのではないだろうか。

John Dewey (1933) は、「リフレクション」に関して、「反省的思考 (reflective thinking)」という概念を唱えており、この「反省的思考」について、人間のあらゆる経験の中で生じる問題解決のための探求を誘う思考であり、理論・知識を実生活に役立てるものであるとしており、自己の実践という経験のみを対象とはしていない。また、Fred Korthagen (1985, p.13) は、「リフレクション」の理想的なプロセスとして、そのプロセスを 5 つの局面に分けた ALACT モデル (図 1-2 を参照) を提唱している。Korthagen (1985) は、「リフレクション」の対象となる「行為 (Action)」において、教える経験という実践にのみ限定するのではなく、「認知的アプローチ」や「感情のアプローチ」といったものも含めている。具体的には、論文を読むということも「リフレクション」と学習のニーズの形成を促す行為の局面となりえると指摘しているのである。つまり、この ALACT モデルは、教師として教えるために必要な学習そのものを対象とし、その学習の中で重要とされる「リフレクション」の理想的なプロセスを説明し

ているのである。

この Korthagen の指摘を踏まえれば、理論の学習や他者の実践を観察するといった学習を「リフレクション」の対象とすることで、そこで学習した理論や内容を自己の実践に活かしていくという方向性や、自己の実践での問題の解決を理論の学習や他者の実践を観察するといった学習に求めていくという方向性が生まれてくると考える。そこで、「リフレクション」の対象は、自己の実践だけではない学習にも向けられるべきではないかと考える。

ただし、自己の実践以外の学習を「リフレクション」の対象とした場合、その中においても「行為の中のリフレクション」が起こるのかという疑問が浮かんでくる。筆者は、自己の実践以外の学習においても「行為の中のリフレクション」が起こると考えている。例えば、理論の学習を行っている際にも、今までの経験をもとにした「行為の中の知」が存在し、今までの暗黙知と異なった状況と出会った際には、なぜそのようになるのか、これは一体どういう意味かといったことを考えることになる。例えば、アメリカンフットボールを教材化したフラッグフットボールという教材を初めて知った時、アメリカンフットボールを教材化することに対して、今までの経験から危険なのではないかと思ひ、なぜ教材にするのか、この教材でいったい何を教えることができるのかと考える。これこそは、理論の学習における「行為の中のリフレクション」ではないだろうか。このように考えることで、教材に関する知識をとらえ直したり、教材の意味について考えを深めたりすることにつながっていくのである。

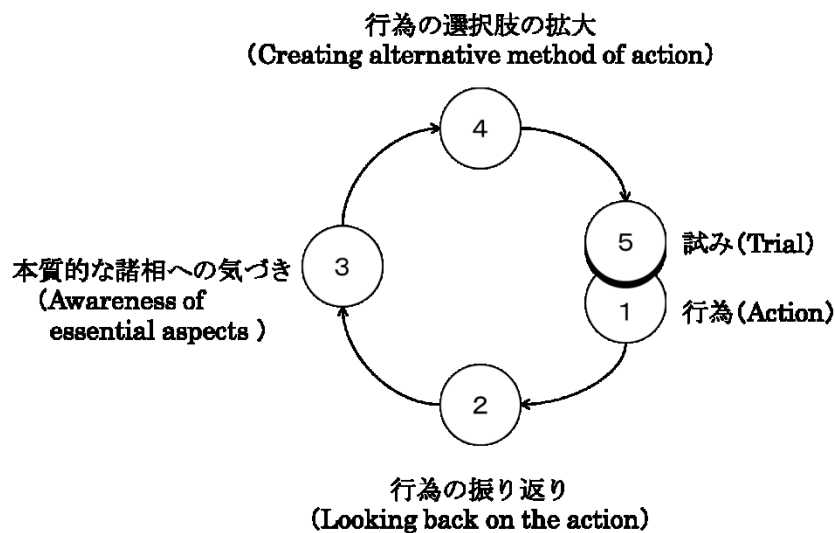


図1-2 「リフレクション」の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル (Korthagen, 1985, p.13)

しかし、この自己の実践以外の学習における「行為の中のリフレクション」は、自己の実践の学習における「行為の中のリフレクション」よりも起こりにくいと考えられる。なぜなら、自己の実践の場合においては、あまり能動的に取り組んでいなくても、予期せぬ出来事に出合う可能性があると考えられる。しかし、自己の実践以外の学習の場合には、学習が能動的でなければ「行

為の中のリフレクション」が、ほとんど起こらないといってよいであろう。受動的な学習では、学習していることに対する疑問など起こってこないからである。つまり、先述の例でいえば、フラッグフットボールという教材に初めて触れた際に、ただ受動的にこのような教材があるのかと学習するのであれば、なぜこれを教材化するのかといった疑問は起こってこないのである。そのため、自己の実践以外の学習を対象とした「リフレクション」においては、「行為の中のリフレクション」を起こさせるような課題提示が重要になってくると考える。同時に、他者との対話を行い、他者の意見を聞くことで自分が意識していなかった課題に関する気づきや疑問が生まれてきて、学習への姿勢を変えていくことにつながると考える。

第4項 「リフレクション」の主体の拡大

「リフレクション」の対象に他者の実践を観察するといった学習を含めたとき、自己の実践にのみ「リフレクション」の対象を限定した際には、「リフレクション」の主体になりえなかった授業実践者以外の他者も「リフレクション」の主体となりうる。つまり、「行為についてのリフレクション」で対話を行っている際、授業実践者は自己の授業実践を対象とした「リフレクション」を行い、授業実践者以外の観察者等の他者は、他者の実践を観察するという学習を対象とした「リフレクション」を行うことができると考える。しかし、他者の実践を観察するという学習を対象とした「リフレクション」を行うには、実践者の実践について、感想や意見、批評を行うといったレベル（例えば、～が良かった。～が分かりにくかった。など）にとどまってしまうのではいけないと考える。学習を対象とした「リフレクション」にするためには、自己の経験や今までの学習と結び付け、自己の実践の改善につなげたり、授業に関する自己の考えや価値観を整理したりするレベル（例えば、～が分かりにくかったので、自分が実践するならば～する。など）までいかなければいけないと考える。そうではなく、それが実践者の批評や評価でとどまってしまうと、授業を観察していた他者は「リフレクション」の主体ではなく、実践者の「リフレクション」を促す他者にしかなりえないのである。そのため、このような授業観察を行った際には、自己の経験や今までの学習と結び付け、自己の今後の実践の改善につなげたり、授業に関する自己の考えや価値観を整理したりするといった意識を授業観察者に持たせ、実践者の「リフレクション」を促す他者という役割だけでなく、他者の実践の観察という学習を対象とした「リフレクション」を行うことができるように促していくことが重要だと考える。

以上、先行研究をもとに「リフレクション」の概念について検討してきた結果、「リフレクション」の概念を図1-3のようなものとしてとらえることができる。

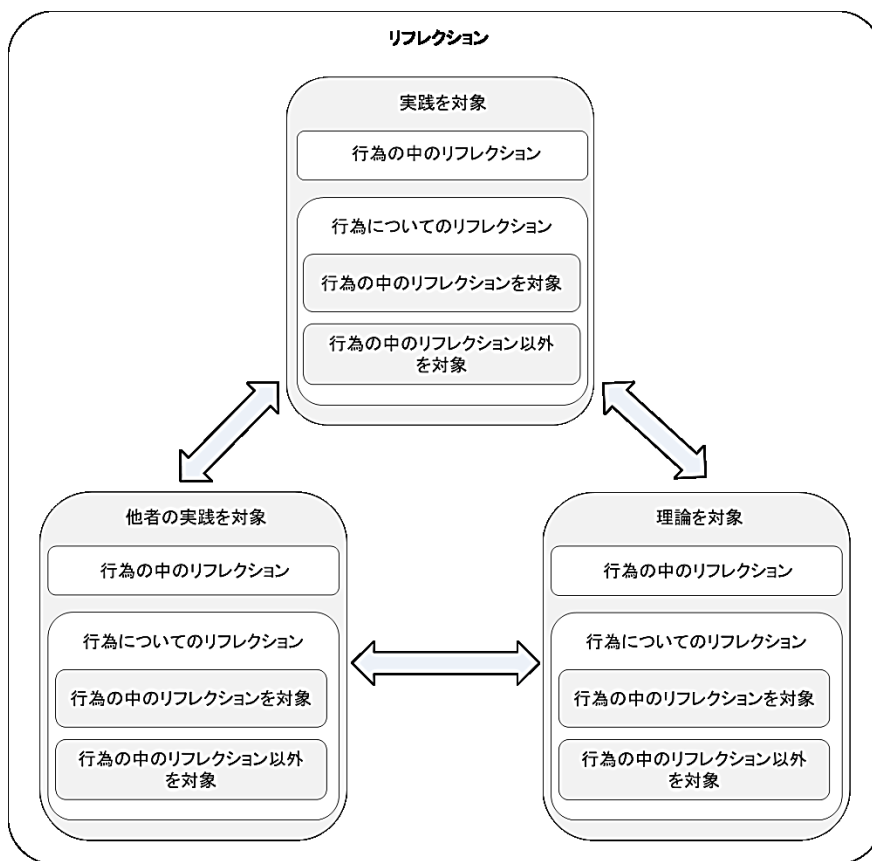


図 1-3 本研究における「リフレクション」の概念図

第 3 節 体育科教育研究における「リフレクション」概念の検討

対象となった論文 21 編に関して、図 1-3 のように整理した「リフレクション」の概念に基づき分類を行った。その結果を表 1-1 にまとめた。

表 1-1 体育科教育研究の「リフレクション」を対象とした論文の概要ならびに「リフレクション」の概念の分類結果

対象論文	論文の概要	論文内でのリフレクションの概念
丸山ら (1989)	学生が教育実習において体験した体育授業並びにその後大学で実施している模擬授業の「反省的教授練習」を対象として、主に授業評価を通して教授技能の実態を探り、その改善のための視点を見出している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
厚東ら (2005)	小学校高学年担任教師 88 名を対象に、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで反省的思考の観点がどのように異なるのかを検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
大庭 (2006)	教育実習の体育授業に授業記録、授業観察者のオン・ゴーイング法による音声記録、対話リフレクションを適用し、実習生に振り返りを記述させるという試みに関して、効果並びに課題を検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体

高村ら (2006)	体育授業についての「ジャーナル（授業日誌）」の記述内容から、子どもの学習成果を高めた優れた教師 2 名の反省的視点を導出し、そこで得られた「ジャーナル」の記述内容を見込みのある教師 1 名に紹介することで、その教師の反省的思考の変容ならびに実際の授業の改善について事例的に検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
福ヶ迫・坂田 (2007)	模擬授業が体育専攻学生ではない小学校教員養成課程学生の授業省察能力に与える効果を検討するとともに、実践的で即戦力としての教師を育成することを目指した授業プログラムについて検証している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
木原ら (2007)	「初等体育科教育法 I」の模擬授業を受講した学生が模擬授業後の反省会における「省察」を通して、どのような解決すべき問題があることに気づいたのかを把握している。また、その結果から教育実習前に実施される模擬授業の意義を考察している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体、(他者の実践を対象とした行為についてのリフレクション全体)
厚東ら (2007)	小学校低学年担任教師 89 名を対象に、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで反省的思考の観点がどのように異なるのかを検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
中井・澤田 (2007)	小学校教師が自らの体育実践に対する取り組みを診断・改善することで教師として自己成長するために必要なポイントを自己診断するための構造を明らかにしているとともに、その結果に基づいた「自己診断表」を作成している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
七 澤 (2007)	「期間記録法」、「授業観察チェックリスト」、「形成的授業評価」の 3 つの資料をもとに反省的授業実践を行い、その成果について検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
鈴木 (2007)	小学校を対象に教師の授業改善への取り組み状況、実際に体育授業の改善に利用されている方法、改善に利用されている方法の長所と短所、授業改善のために教師が必要であると考えている情報を明らかにしている。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
久保ら (2008)	教員免許取得直後の大学院生が、一単元の授業実践を二度（一度目はティームティーチングの T2 と、二度目は単独）行い、その中でメンターからの援助を受けることで、「省察」の焦点とレベルがどのように変容するのかを明らかにしている。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
日野・谷本 (2009)	大学生相手に行う模擬授業、実際の中学生相手に行う模擬授業、教育実習の 3 つの授業において、どのような「省察」をしているのか、その構造を明らかにしている。また、それらを通して、模擬授業を核とした授業改善のための基礎資料を提供している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体、(他者の実践を対象とした行為についてのリフレクション全体)
森(2009)	授業実践をもとにした教師の反省、対話（協議）に着目し、その経験が講師の実践的知識の形成にどう関与しているのかを Kolb の経験による学習のプロセスの考え方を援用することで検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体、(他者の実践を対象とした行為についてのリフレクション全体)

岩田ら (2010)	マイクロ・ティーチングでの学生の「リフレクション」を促すために、学生のマイクロ・ティーチングにおける「リフレクション」の焦点をまとめた「リフレクション・シート」の開発を行っている。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
長田ら (2010)	「教師の身体」の立場から、「教師の感性」について検討し、ラッツァラートの「出来事のポリティクス」を考察視座に、教師の「感性的省察」の実体と進化を体育授業における「出来事の発生」との関係から考察している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
藤田ら (2011)	模擬授業終了後に受講生が授業を振り返り記入したリフレクションシートにおける記述内容の分析を行い、模擬授業において教師役を経験することの意義を授業を「省察」という視点から検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体、(他者の実践を対象とした行為についてのリフレクション全体)
林(2011)	リフレクションとカンファレンスの有機的連携の実態把握を通して、この相互反応の中から示唆される実践的知見をとらえている。また、その中で論理的考察から得られる仮説的知見(反省的思考の再解釈)を試みている。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体、(他者の実践を対象とした行為についてのリフレクション全体)
厚 東 (2011)	小学校低学年担任教師 75 名を対象に教育経験年数といった教師の持つ物理的条件が、反省的思考にどのような影響を及ぼすのか検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
村井ら (2011)	教育実習中の指導教員が行った指導の情報に基づき、指導教員の指導の観点を明らかにするとともに、明らかになった指導の観点から、実習生の実態に対する指導教員の指導の特徴を考察している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
山 口 (2012)	小学校高学年担当の教員 1 名を対象に、授業実践段階において運動教材に対する知識を提示、説明することにより、授業実践への反省的思考がどのように変容したかを検討している。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体
岸(2013)	小学校教員養成課程の「初等体育科教育法」における模擬授業の実践を通して、受講生の「授業省察力」がどのように変容するのかを明らかにしている。	実践を対象とした行為についてのリフレクション全体、(他者の実践を対象とした行為についてのリフレクション全体)

「リフレクション」を対象にした論文を検討した結果、どの論文においても、「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを区別している論文は見当たらなかった。厚東ら(2005)、高村ら(2006)、厚東ら(2007)、長田ら(2010)、厚東(2011)、山口(2012)は、教師の予測と制御を裏切って発生する「出来事」(「トークン同一性としての出来事」)に注目しており、このことは「行為の中のリフレクション」と対応していると考えられる。しかし、厚東ら(2005)、高村ら(2006)、厚東ら

(2007), 長田ら (2010), 厚東 (2011), 山口 (2012) は, 授業前に教師が予測した「出来事」(「タイプ同一性としての出来事」)も出来事の中に含んでいる。よって, ここでのリフレクションは, 「行為の中のリフレクション」以外も含んだ「行為についてのリフレクション」を対象としていると考える。これらの結果から, 「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを区別することの必要性があると考える。そうすることで, 重要とされる「行為の中のリフレクション」の能力の変容といったものも考察することが可能となるのではないだろうか。

また, 木原 (2007), 日野・谷本 (2009), 森 (2009), 藤田ら (2011), 岸 (2013) の研究は, 授業実践者と授業観察者および児童役学生の「リフレクション」を同じものとしてとらえている。つまり, 自己の実践を対象とした「リフレクション」と他者の実践を対象とした「リフレクション」が混在しているのである。また, 授業観察者ならびに児童役の学生の「リフレクション」として挙げられている内容を概観してみると, 感想や意見, 批評といったところまでどまっているものが多くみられ, 他者の実践を対象とした「リフレクション」になっていない例が多くみられた。そのような中, 岸 (2013) は, 児童役の学生に「授業者の立場から」, 「リフレクション」を行わせる取り組みを行っている。このことは, 実際に自分が授業を行っていたらという主体的な見方につながり, 自己の経験や今までの学習と結び付け, 自己の今後の実践の改善につなげたり, 授業に関する自己の考えや価値観を整理したりする意識が生まれ, 他者の実践を対象とした「リフレクション」を学生に行わせていくことができると考える。しかし, 岸 (2013) の研究では, このような児童役の「リフレクション」の記述も, 「改善点や提案に関わる」記述が少ないことや, 具体的な例の記述があまり記載されていないことから, 実践を観察するという学習を対象とした「リフレクション」であったかは判断ができなかった。

鈴木 (2007) は, 良い授業を見て学ぶという授業改善の方法は, 得たアイデアが脱文脈化しやすく, その教師自身が指導する子どもの実態から授業づくりをするというよりは, 教材優先の授業づくりになってしまう恐れがあるとし, 教師の「リフレクション」能力への還元は難しいと述べている。しかしながら, 他者の実践を対象とした「リフレクション」を行い, 自己の経験や今までの学習と結び付けて考えることで, 自己の実践を対象とした「リフレクション」を行う力の育成に寄与していけるのではないかと考える。このことは, 福ヶ迫・坂田 (2007) が, 実際に模擬授業を行わなかった学生が, 授業者を自分自身と置き換えて「自分ならどうするか」と思考する機会を反省・検討会で確保することにより, 模擬授業を行わなかった学生も「リフレクション」の能力が高まったと指摘している点とも合致すると考える。そのため, 授業観察を行った際には, 他者の実践の観察という学習を対象とした「リフレクション」を行うことができるように, 教師教育者が促していくことが重要だと考える。

さらに, これらの研究において, 理論を対象とした「リフレクション」に関する研究は見当たらなかった。そのため, 理論を対象とした「リフレクション」に視点を当てた研究について検討していく必要があるのではないかと考える。また, 「行為の中のリフレクション」を直接研

究の対象とする研究も、今回取り上げた研究には見当たらなかった。「行為の中のリフレクション」に関しては、行為者の頭の中で瞬時に行われているものであるため、直接取り出して研究対象とすることが困難な部分がある。授業観察者が理論を学習する際には、オン・ゴーイング認知法（生田，2002）を使って、「行為の中のリフレクション」を取り出す方法もあると考えられるが、授業実践者に適用することは、極めて困難と考えられる。そのため、「行為についてのリフレクション」において「行為の中のリフレクション」を取り出し、考察していくことが求められるであろう。そのためにも、前述したように、「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを区別していくことが求められると考える。

第4節 「リフレクション」概念の検討から得た示唆と課題

本章の目的は、教師教育で用いられている「リフレクション」の概念について整理し、その整理された概念にもとづいて今まで行われてきた体育科教育研究における「リフレクション」概念の分類を行うことであった。

まず、「リフレクション」の先行研究を検討した結果、Schön のいう「リフレクション」概念をさらに拡大していくことが必要だと考えた。Schön (1983, 1987) は、「リフレクション」を大きく二つに分類し、「行為の中のリフレクション」と「行為についてのリフレクション」とし、「反省的实践家」においては、「行為の中のリフレクション」が重要であることから、「行為についてのリフレクション」の対象を「行為の中のリフレクション」に限定している。しかし、「行為の中のリフレクション」が起こらなかった事象に関しても、「行為についてのリフレクション」を行うことの意義があると考え、「行為についてのリフレクション」の対象に「行為の中のリフレクション」が起こらなかった事象を含む形で「リフレクション」の概念を拡大して整理を行った。

また、Dewey (1933) は、「リフレクション」に関係する「反省的思考」という概念を人間のあらゆる経験の中で生じる問題解決のための探求を誘う思考であり、理論・知識を実生活に役立てるものであるとしている。さらに、Korthagen (1985) の指摘から、「リフレクション」の対象を自己の実践だけでなく、他者の実践の観察や理論学習にも拡大していく形で「リフレクション」の概念を整理した。

次に、整理した「リフレクション」の概念をもとに、体育科教育に関する研究を整理した結果、「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを区別している論文は見当たらなかった。また、検討した研究の中には、自己の実践を対象とした「リフレクション」と他者の実践を観察するという学習を対象とした「リフレクション」が混在している研究があることが分かった。さらに、理論を対象とした「リフレクション」に関する研究は見当たらなかった。これらの結果から、今回整理した「リフレクション」の概念にもとづき、教師教育研究や体育科教育研究で「リフレクション」

に関する研究を行っていく際には、そこで分析の対象とする「リフレクション」の対象をあらかじめ区別しておく必要があると考えられた。

【引用・参考文献】

Dewey,J. (1933) *How we Think, Revised Edition*, Boston:dc. Heath and Co.

藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—. *体育科教育学研究* 27(1), pp.19-30

福ヶ迫善彦・坂田利弘 (2007) 授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討. *愛知教育大学保健体育講座研究紀要*(32), pp.33-42

林伸晃 (2011) 小学校体育授業における教師の反省的思考に関する実践研究—アクション・リサーチの取り組みから見えてきたもの—. *滋賀大学大学院教育学研究科論文集*第 14 号, pp.107-116

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, pp.41-47

生田孝至 (2002) オン・ゴーイングによる授業過程の分析. 野嶋栄一郎編, *教育実践を記述する—教えること・学ぶことの技法*. 金子書房, pp.155-174

岩田昌太郎・久保研二・嘉数健悟・竹内俊介・二宮亜紀子 (2010) 教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討—「リフレクション」を促すためのシート開発—. *広島大学大学院教育学研究科紀要第二部文化教育開発関連領域* 59, pp.329-336

木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定 (2007) 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究. *広島大学大学院教育学研究科紀要第一部学習開発関連領域* 56, pp.85-91

木原俊行 (2004) *授業研究と教師の成長*. 日本文教出版

岸一弘 (2013) 小学校教員養成課程の体育科目における模擬授業の検討—受講生の「授業省察力」の変容に関して—. *共愛学園前橋国際大学論集*第 13 号, pp.39-49

Korthagen,F.A.J. (1985) Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), pp.11-15

Korthagen,F.A.J. (2008) *Linking Practice and Theory*. Routledge.

厚東芳樹 (2011) 教職経験年数という物理的条件が教師の反省的思考に及ぼす影響—小学校低学年担任の男性教師について—. *北海道大学大学院教育学研究院紀要* (112), pp.59-71

厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘 (2005) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して—. *スポーツ教育学研究* 25(2), pp.87-99

厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治 (2007) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—低学年(2・3年生)担任教師の場合—. *教育実践学論集*(8), pp.187-196

久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008) 小学校体育科授業における「省察」の変容についての—考察—. *体育学研究* 53(1), pp.159-171

丸山芳郎・永木耕介・湯浅昭司 (1989) 体育授業における教授技能の変容過程(II)—模擬授業に

- おける「反省的教授練習」を中心に一. 上越教育大学研究紀要第3分冊自然系教育生活・健康系教育 8, pp.65-76
- 森勇示(2009) 体育授業における教師の実践的知識の形成過程—教師との対話事例を手がかりに—. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要(12), pp.207-212
- 村井潤(2015) 小学校教育実習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(1), pp.249-265
- 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(1), pp.173-192
- 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹(2010) 体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化. 体育・スポーツ哲学研究 32 - 2, pp.99-118
- 中井隆司・澤田あかね(2007) 小学校体育授業への取り組みに対する自己診断表作成の試み—反省的実践家として自己成長できる教師を目指して—. 教育実践総合センター研究紀要(16), pp.31-39
- 七澤朱音(2007) 教授技術の向上を目指した反省的授業実践—保健体育科教育実習生による実践を例に—. 日本教育大学協会研究年報 25, pp.161-170
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト(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—」
- 大庭昌昭(2006) 体育専攻学生を対象とした授業リフレクションについて. 教育実践総合研究(5), pp.105-110
- 澤本和子・田中美也子(1996) 教師の成長とネットワーク—「授業でつなぐネットワーク」. 藤岡完治・澤本和子編著, 授業で成長する教師. ぎょうせい, pp.127-137
- 佐藤学(2001) 訳者序文. ドナルド・ショーン: 佐藤学・秋田喜代美訳, 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版
- 佐藤学(1993) 教師の省察と見識: 教職専門性の基礎. 日本教育学会編, 日本教育学年報 2. 日本教育新聞社
- 佐藤学(1989) 教室からの改革. 国土社
- Schön,D.A.(1983) The reflective practitioner, How professionals think in action,Basic Books.
- Schön,D.A. (1987) Educating the reflective practitioner,Jessey-Bass.
- 鈴木直樹(2007) 小学校体育の授業改善の取り組みの現状とその方法の実態に関する報告—よりよい体育授業を目指して—. 埼玉大学紀要教育学部 56(1), pp.233-244
- 高村 賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘(2006) 教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討—小学校体育授業を対象として. 体育科教育学研究 22(2), pp.22-43
- 山口孝治(2012) 体育授業における教師の反省的思考の変容に関する実践的研究—授業中の「出来事」への気づきに着目して—. 佛教大学教育学部学会紀要 11, pp.41-52

第2章 大学学部生の体育授業における理論と実践を対象とした「リフレクション」の実態

第1節 研究の目的と方法

第1項 研究の背景と目的

近年、学習の「リフレクション」を促す道具として、ポートフォリオに注目が集まってきている。実際、欧米の研究において、Zeichnerらは、様々な実践研究の結果から、ポートフォリオを作成することによって、学生の振り返りや学生の教師としての成長が促される効果があることを報告している（Zeichner & Wray, 2001）。また、Bullock & Hawk（2002）は、「ポートフォリオを通して、教員養成段階の学生は、教えるための知識の獲得や教えるための能力をまとめることができる。そして、大学教員は、学生の現れつつある能力や知識についてその学生が振り返ることを促進することができる。」とし、学生の振り返りを促すだけでなく、学生を指導する大学教員の授業科目²改善への活用についても言及している。

日本においても、少数ではあるが、体育科以外の教科において教育実習にポートフォリオを活用した研究をみることができる（谷塚ら，2002，2009；宮田，2003；永田ら，2006など）。また、松崎ら（2007）は、教育実習にポートフォリオを適応し、その効果をPAC分析により検討した結果、ポートフォリオを使用することで実習生が授業を自発的に振り返るとともに意欲的に授業改善を試み、また教職への自信を持てるようになったことを報告している。

さらに、「教育職員免許法施行規則」の一部改正により、平成22年度入学生から「教職実践演習」が新設されたことで、文部科学省は、それぞれの学生において入学段階から学習した内容、理解度等を把握するために「履修カルテ」の作成を推奨している。教員養成を行っている大学等では、この「履修カルテ」にあたるものとしてポートフォリオの作成を行っている（笠原ら，2011；村松ら，2011など）。

しかしながら、教育実習や教職課程全体としてのポートフォリオの利用に関する研究は、上述したようにいくらかみられるものの、授業科目におけるポートフォリオの利用は、体育科に限らず、どの教科においても、管見の限り見当たらない。そこで、本章では、教員養成課程における体育の授業科目である「保健体育科教育課程・教材構成論」においてポートフォリオを学生に作成させ、その意義について検討するとともに、大学学部生の理論と実践を対象とした「リフレクション」の実態を把握することを目的とする。理論と実践を対象とした「リフレクション」の実態の把握に際しては、ポートフォリオを利用しながら記述した振り返りシートやリフレクション・シートを活用した。ここでは、第1章の図1-3に示した「理論を対象」とした「行為についてのリフレクション」と「実践を対象」とした「行為についてのリフレクション」の双方についての「リフレクション」の実態を把握することになる。

ポートフォリオには、ただ単に入れ物の意味を持たせたものから、経験そのものが学習ではないことを強調し学習したことを意味づけるためのものといった様々な定義が存在している。本研究では、単なる入れ物といったものを明確に示すため、ポートフォリオを「自身の学習、

² 本研究においては、小学校、中学校、高等学校における授業との混同を避けるために、大学における講義・演習に関しては、授業科目と表記することとする。

スキル、業績を実証するための成果を、ある目的のもとに、組織化・構造化しまとめた収集物」(Jones & Shelton,2006) と定義する。

第2項 研究の方法

第1 対象授業の説明と対象者

研究の対象は、国立大学法人 A 大学の保健体育科の中等教育教員養成コースで開講されている授業科目「保健体育科教育課程・教材構成論」を履修した学部 2 年生 37 名（初等教育教員養成コース 3 名，中等教員養成コース 34 名）および，この授業の主指導教員（体育科教育学を専門とし，教員養成系大学に 7 年間勤務）である。「保健体育科教育課程・教材構成論」は，教育職員免許法上の保健体育科に関する「各教科の指導法」の授業科目であり，中学校および高等学校教諭免許状取得のための必修の授業科目である。A 大学での教育職員免許法上の保健体育科に関する「各教科の指導法」に関する授業科目は表 2-1 の通りである。

表 2-1 A 大学での教員免許法上の「各教科の指導法」に関する授業科目

開講時期	免許取得上の分類	単位数	授業科目
3 セメスター	必修	2	体育科教育概論
4 セメスター	必修	2	体育科教育課程・教材構成論（対象授業）
5 セメスター	選択	2	保健体育科教育方法・評価論
6 セメスター	選択	1	体育科教育概論演習
6 セメスター	選択	1	体育科教育課程・教材構成論演習
7 セメスター	選択	1	体育科教育実践演習

この授業科目は，主指導教員 1 名と補助指導教員 1 名のティーム・ティーチングという形で行った。授業科目の構成は，表 2-2 のようになっており，講義と模擬授業によって成り立っている。授業科目の到達目標は，以下の 5 点に設定されている。①新しい学習指導要領（中学校の保健体育）のポイントを説明できる。②体育授業の単元計画・本時指導案をグループでつくることできる。③体育授業を決められた時間内にマネジメントすることできる。④運動観察・分析に基づいた具体的な指導ポイントを見つけることできる。⑤教師を目指す者として自己の経験に対してリフレクションすることできる。

表 2-2 「保健体育科教育課程・教材構成論」の授業科目構成

第 1 回	オリエンテーション（ポートフォリオのつくり方の説明）
第 2 回	体育授業を実践するのに必要な教師の能力とは
第 3-4 回	体育授業設計能力について
第 5 回	体育授業運営能力について
第 6-7 回	模擬授業 1
第 8-9 回	体育授業実践能力について
第 10 回	模擬授業 2
第 11 回	運動観察・分析能力について
第 12 回	体育授業評価能力について
第 13 回	模擬授業 3
第 14 回	体育授業評価能力について
第 15 回	まとめとポートフォリオ・プレゼンテーションの説明
※授業終了後にポートフォリオ・プレゼンテーション	

第 2 資料の収集

1. ポートフォリオ

この授業科目におけるポートフォリオは、上述の 5 つの到達目標について達成していることを示す資料を学生たちに A4 ファイルに収集させるという形で作成させた。収集する資料に関しては、授業中に指示する場合もあれば、学生が自主的に収集するものもあった。各到達目標に関する収集物の具体例としては、「①新しい学習指導要領（中学校の保健体育）のポイントを説明できる。」については、授業中に行った学習指導要領に関する小テストや授業中に配布した資料、テキストなどを収集させた。また、「②体育授業の単元計画・本時指導案をグループでつくることのできる。」については、指導案の模範サンプルやプリント、指導教員にチェックを受ける前の指導案、指導教員にチェックを受けた後の指導案、模擬授業実施後に改善した指導案などを収集させた。この授業科目で取り扱ったもの以外にも、個人個人で関連授業科目の資料や自己学習資料などについてもポートフォリオに収集するように指示を行った。

2. ポートフォリオを利用した到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」ならびにポートフォリオ・プレゼンテーション

15 回の授業科目終了後、学生に課題として図 2-1 の用紙を配り、作成した自己のポートフォリオをもとに、5 つの到達目標ごとに理論を対象とした「リフレクション」を記述させた。その後、授業科目時間外に学生は、授業科目を指導した補助指導教員 1 名および模擬授業の班が同じメンバー 2~3 人とポートフォリオ・プレゼンテーションを行った。ポートフォリオ・プレゼンテーションの内容は、学生が 1 人 15 分間、記述した振り返りについて発表し、他のメンバーおよび補助指導教員からフィードバックを行うというものであった。

保健体育科教育課程教材構成論振り返りシート

名前 ()

皆さん、授業お疲れ様でした。しかし、まだポートフォリオを使った授業の振り返りが残っています。下の例のように、ポートフォリオで証拠を示しながら、授業の目標の達成度について振り返ってください。

<例>①新しい学習指導要領（中学校の保健体育）のポイントを説明できる。

この項目に関しては、ポートフォリオの中のワークブック 8 ページや授業で配布された学習指導要領の比較表（ポートフォリオ〇ページ）で学習したため、変更点などの重要なポイントについては、説明することができます。また、模擬授業で器械運動のマット運動を行ったため（ポートフォリオ〇ページ、指導案参照）、第1学年及び第2学年のマット運動の目標や内容については、説明できる。

しかし、上記以外の点については、まだまだ学習が足らず、説明できない点が多い。私は、中学校の体育科教員になりたいため、これらの部分について、学習指導要領を読んだり、学習指導要領の解説を読んだりすることによって……

①新しい学習指導要領（中学校の保健体育）のポイントを説明できる。

②体育授業の単元計画・本時指導案をグループでつくることできる。

図 2 - 1 授業科目の到達目標に関する振り返りシート

3. 模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」

また、授業科目で実施した模擬授業において、学生に「リフレクション・シート」(表 2 - 3) を利用した上で自分自身が実施した模擬授業（各 1 回）についての振り返りを行わせた。この「リフレクション・シート」は、教育実習生に対して、方略を含んだ課題に取り組ませることで、教育実習生の「リフレクション」の焦点が広がり、レベルが深まるという Tsangaridou & O'Sullivan (1994) の報告や、中井隆司 (2005) や日野克博(2006)により開発されたシートを参考に、岩田ら (2010) が模擬授業での学生の「リフレクション」を促すために開発したものである。

表 2-3 リフレクション・シート

<模擬授業 リフレクション・シート> 教材 _____ 学籍番号: _____ 名前: _____

■「事実（出来事）」は、自分で気づいた点は「◎」を、他者から言われて気づいた点は「△」を明記してリフレクションしなさい。

		事実（出来事）	原因（評価）	改善策
授業の計画 <small>（教材研究・場の設定と用具の準備・目標の明確化など）</small>				
教師の行動	授業の運営 <small>（時間配分・ルーティン・学習形態・排列法・生徒の掌握・安全や怪我への配慮など）</small>			
	教授行為 <small>（雰囲気作り、指示、説明、示範、助言、フィードバック、板書など）</small>			
教材 <small>（学習の課題として適切な教材であったか、教具の工夫など）</small>				
その他 <small>（準備運動および整理運動、見学者への対応、学習カードなど）</small>				

4. 学生へのインタビュー

加えて、授業科目におけるポートフォリオの意義について検討するために、補助指導教員が学生（36名）にポートフォリオに関する半構造化インタビューを実施した。半構造化インタビューの内容としては、①ポートフォリオを利用して感じたこと、②ポートフォリオの利用に関して困ったり、大変だったこと、③②の問題を改善する方法についてであった。また、インタビューの実施時期に関しては、学生については、ポートフォリオ・プレゼンテーションが終わった後に実施した。

第3 資料の分析

ポートフォリオを利用した授業科目の到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」および、模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」のそれぞれについて考察するため、「リフレクション」の内容に関して、久保（2008）で使われている「省察」（「リフレクション」）のレベルを使って、以下の表 2-4 に示す 3 つのレベルを作成した。木原（2004）は、「反省という行為は大きくは問題の発見と解決にわけることができる」としている。そこでレベル 1 は、「問題の発見」である課題の提示のみがされていて、解決策が提示されていないものとした。また、「問題の解決」においては、一言に改善策といっても、抽象的なものから、実際にどのように取り組むべきか具体的に述べたものまで、その内容にレベルの差があると考え、「問題の解決」の段階をレベル 2 とレベル 3 の 2 つの段階に分けて設定した。抽象的な解決策ならびに具体的な解決策の差異については、表 2-5 に示すように、ただ学習指導要領を読む

という記述のものを抽象的な解決策と考え、学習指導要領のどの部分を読むかや、それを使ってどのような知識を得るかまで書いてあるものを具体的な解決策とするという共通認識を分析者の間で事前に確認した。したがって、表2-4に示すレベルは、レベル1からレベル3になっていくにつれ、高くなっていると考えられる。判定の方法は、授業科目を指導した大学教員2名それぞれが、学生37名分の振り返りを個人で判定した後、大学教員2名で協議を行い、レベルの判定が異なるものに関しては、一致するまで協議を行った。その際、それぞれの「リフレクション」の記述に関しては、学生個人についての情報が先入観として入らないように無記名のシートを利用した。

学生へのインタビューに関しては、それぞれの「リフレクション」とポートフォリオの関係性についてより深く考察するために活用した。

表2-4 使用した「リフレクション」の記述レベル

レベル1: 記述された対象に疑問を感じたり、原因を述べたりしながら、課題を提示している。 レベル2: 提示された課題について、その抽象的な解決策を提示している。 レベル3: 提示された課題について、その具体的な解決策を提示している。
--

第2節 結果と考察

第1項 学生全体における理論を対象とした「リフレクション」と実践を対象とした「リフレクション」のレベルの比較

学生の2種類の「リフレクション」に関するレベルの判定について、その記述例を表2-5に、判定の結果を表2-6、表2-7に示す。表2-6、表2-7を比較すると、レベル1においては、ポートフォリオを利用した到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」の方が、人数が多い状況であった。レベル1の人数が、表2-7の模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」において少なかった理由としては、「リフレクション・シート」に「改善策」の欄が用意されていたことにあると考えられる。しかし、レベル2、3においては、それほど大きな違いは見られなかった。そのため、「リフレクション・シート」を活用した模擬授業での実践を対象とした「リフレクション」と同レベルで、到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」を行うことができていると考えられる。また、木原(2004)は、初任教師に求められる「リフレクション」は、「問題の発見」に力点が置かれるべきであるとしている。このことを踏まえると、ほとんどの学生が初任教師の課題である「問題の発見」をクリアし、「問題の解決」であるレベル2と判定されるレベルの理論を対象とした「リフレクション」を行うことができていると考える。ただし、このことが、ポートフォリオを利用したためと結論付けることは早計であろう。そこで、学生に行ったポートフォリオに関するインタビューを見てみたい。

表 2-5 「リフレクション」のレベル判定の記述例

レベル 1 の記述例
<ul style="list-style-type: none"> ・時間が短く、対象が今回のようなポテンシャルの高い学習者であれば、時間内にマネジメントできるが、能力に差がある対象で本当の 1 時間を構成することができるかどうかは、分からない。(到達目標③) ・時間が余ってしまったので、まとめの話をもう少し考えておくべきだった。(授業の運営)
レベル 2 の記述例
<ul style="list-style-type: none"> ・まだ、ポイント全てが頭に入りきっておらず、作成の流れも、その単元のねらいも頭に入りきっていないため、これから<u>単元計画・指導案の作成に慣れ</u>、<u>学習指導要領を読んだりして知識と経験を豊かにしていきたい</u>。(到達目標②) ・バレーボールをすることによって、<u>身につけられることを調べたり</u>、<u>先生に聞いたりする</u>。(教材)
レベル 3 の記述例
<ul style="list-style-type: none"> ・このような学習指導要領の分からない部分については、今回の学習指導要領を読むことや、<u>改訂される前の学習指導要領と新学習指導要領を比較することでその違いがどのようなものかを理解する必要がある</u>。(到達目標①) ・<u>ソフトバレーボールや風船など柔らかく実践に抵抗がないものを使用するべきであった</u>。(教材)

表 2-6 ポートフォリオを利用した到達目標に関する「リフレクション」のレベルの判定 (N:37)

到達目標	レベル 1 の人数 (割合)	レベル 2 の人数 (割合)	レベル 3 の人数 (割合)
① 新しい学習指導要領 (中学校の保健体育) のポイントを説明できる。	5 (14%)	29 (78%)	3 (8%)
② 体育授業の単元計画・本時指導案をグループでつくることができる。	7 (19%)	24 (65%)	6 (16%)
③ 体育授業を決められた時間内にマネジメントすることができる。	7 (19%)	26 (71%)	4 (10%)
④ 運動観察・分析に基づいた具体的な指導ポイントを見つけることができる。	3 (8%)	24 (65%)	10 (27%)
⑤ 教師を目指す者として自己の経験に対してリフレクションすることができる。	10 (27%)	21 (57%)	6 (16%)
平均	6.4 (17%)	24.8 (67%)	5.8 (16%)

表 2-7 模擬授業についての「リフレクション」のレベルの判定

(N:37)

観点	レベル 1 の人数 (割合)	レベル 2 の人数 (割合)	レベル 3 の人数 (割合)
授業の計画	2 (5%)	26 (71%)	9 (24%)
授業の運営	3 (8%)	29 (78%)	5 (14%)
教授行為	0 (0%)	28 (76%)	9 (24%)
教材	4 (10%)	28 (76%)	5 (14%)
その他	1 (3%)	29 (78%)	7 (19%)
平均	2 (5%)	28 (76%)	7 (19%)

第2項 学生へのインタビュー

インタビュー項目の①「ポートフォリオを利用して感じたこと」において、37人中36名(97.3%)が、ポートフォリオが理論を対象とした「リフレクション」をする際に、役立ったという内容の話をしていた。具体的なインタビュー内容としては、「ポートフォリオとして、授業のプリントや資料などをまとめていなかったら、振り返ろうにも振り返るものがない状態だった。しかも、目標を意識してそれに合ったものを集めるとというのが、何というか、すごく意味があったと思います。」といったものや、「指導案なんかは、最初に書いたものと、先生に指導してもらったもの、授業した後に作り直したものとあるじゃないですか。それを見ると、何ていうんですかね、自分の成長を見ることができて自分の伸びを感じ取れるというか、振り返るのにとっても役立ちましたね。」といったものがあった。これらのインタビューより、根拠のある「リフレクション」ができる点や自己の変容から「リフレクション」ができる点など、ポートフォリオが理論を対象とした「リフレクション」の際に有効に働いているということが推察できる。

また、ポートフォリオ・プレゼンテーションでは、他の学生がどのようなものをポートフォリオの資料としているかの共有をはかったり、同じグループの学生や補助担当教員からの理論を対象とした「リフレクション」に関するフィードバックを行ったりした。このことに関して、「自分で学んだことを振り返って終わりというのじゃなく、先生や友達から意見をもらったりすることで、より振り返りが深まっていく気がします。このやり取り(ポートフォリオ・プレゼンテーション:筆者注)がありがたいです。」などの意見が得られた。これらと同様の意見は、インタビュー項目①の中で37人中20名(54.1%)にみられた。このことから、到達度についての理論を対象とした「リフレクション」自体は終わっているものの、ポートフォリオ・プレゼンテーションが今後の理論を対象とした「リフレクション」を促すうえで、役立っていることがうかがえた。

ポートフォリオの有効性について言及のなかった1名については、「教員になるつもりがないので、意味を感じないわけではないが、これだけの作業をするのは負担であった。」ということインタビューで発言している。ポートフォリオを作成することは、一定の負担を学生に強いることになるのは事実である。そのため、ポートフォリオを作成することの意義や理論を対象とした「リフレクション」を行うことに意義が見いだせない学生にとっては、負担感しか残らないことになる。このことについては、インタビュー項目の②「ポートフォリオの利用に関して困ったり、大変だったこと」の回答で、上記の学生を含め37人中28名(75.7%)が負担について言及していた。また、このことに関連して、37人中15名(40.5%)が、ポートフォリオに収集する材料や整理の仕方について迷ったということ話をしていた。これらの学生のインタビュー項目③「②の問題を改善する方法」についての回答は、負担に関しては、「自分のためになることなので仕方ない気がします。」といったようなものがほとんどで、具体的な改善方法について述べている学生はいなかった。

ただし、ポートフォリオに収集する材料や整理の仕方について迷ったことへの改善策として、

「ポートフォリオ・プレゼンテーションを途中にもやってほしかったです。そうすれば、もっと、こう友達の様子も知れて迷わなかったかなあとと思います。」というような意見が 8 名から見られた。これらの改善策の意見は、ポートフォリオを作成する際の手助けとなり、学生の負担を減らすことにつながるかもしれない。授業科目の中で、互いのポートフォリオを見合うという活動を入れていたのだが、それでは学生の理解を得るには不十分であったということが示唆された。授業後に行ったポートフォリオ・プレゼンテーションと同様の内容を授業科目の中で行うことは、時間的に難しいと考える。そのため、同一グループ内の固定したペアで、学生同士の理論を対象とした「リフレクション」の交流を実施するなど実施方法について検討が必要である。ただし、学生の負担という点は、多くの学生があげている課題であるため、今後改善すべき課題として残された。

第 3 項 学生個人単位における 2 種類の「リフレクション」レベルの比較

また、表 2-8 に示すように個人単位で、ポートフォリオを使つての到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」と模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」を比較すると、模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」のレベルが高い学生が、必ずしもポートフォリオを使つての到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」のレベルが高いというわけではないということが分かる。実際、互いの「リフレクション」の相関を見るために、ピアソンの積率相関係数を求めたが、その結果、相関関係がないことが分かる(表 2-9)。このことは、模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」の力を育成しただけでは、授業科目で学習した理論を対象とした「リフレクション」の力を育成することにはつながらないことを示している。現在の教員養成課程では、模擬授業や教育実習といった実践に関しては、多くの「リフレクション」の機会を提供していると考えられるが、授業科目において、その授業で学習した理論を対象とした「リフレクション」を行う機会をそれほど与えることができていないのが現状ではないだろうか。教員養成課程において、教える体験という実践を対象とした「リフレクション」は、重要な部分である。しかし、授業科目自体で学習した理論を対象とした「リフレクション」を行い、それらの知識や経験を教える経験に結びつけていくことが必要だと考える。そのため、授業科目の中で学んだ理論を対象とした「リフレクション」の機会を保障していくことが必要になってくると考える。ただし、その際、ただ「リフレクション」させるのではなく、「リフレクション」を促すための手段を講じる必要がある。このポートフォリオの活用は、その一つの方法として提案できると考える。

表 2-8 学生個人の振り返りのレベル

学生	計画	運営	教授行為	教材	その他	平均	目標①	目標②	目標③	目標④	目標⑤	平均	比較
1	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	2.2	↓
2	3	3	3	2	3	2.8	2	3	3	3	1	2.4	↓
3	3	2	3	3	3	2.8	2	1	2	1	2	1.6	↓
4	3	2	3	3	2	2.6	3	2	2	2	3	2.4	↓
5	2	3	2	3	3	2.6	2	2	2	2	2	2	↓
6	2	2	2	3	3	2.4	2	2	2	2	2	2	↓
7	3	3	2	2	2	2.4	2	1	2	3	2	2	↓
8	2	3	3	2	2	2.4	2	1	1	2	1	1.4	↓
9	2	2	3	2	2	2.2	2	2	2	3	2	2.2	→
10	3	2	2	1	3	2.2	1	1	2	3	3	2	↓
11	2	2	3	2	2	2.2	2	2	2	2	2	2	↓
12	3	2	2	2	2	2.2	2	2	2	2	2	2	↓
13	3	2	2	2	2	2.2	2	2	1	2	2	1.8	↓
14	2	2	3	2	2	2.2	2	1	2	2	1	1.6	↓
15	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2.8	↑
16	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2.6	↑
17	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2.4	↑
18	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2.4	↑
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2.2	↑
20	2	2	2	1	3	2	1	2	3	2	3	2.2	↑
21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2.2	↑
22	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2.2	↑
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2.2	↑
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	→
25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	→
26	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	→
27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	→
28	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1.8	↓
29	3	1	3	1	2	2	1	2	2	2	2	1.8	↓
30	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1.8	↓
31	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1.6	↓
32	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1.6	↓
33	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1.6	↓
34	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1.4	↓
35	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1.8	↓
36	1	1	2	2	2	1.6	2	1	2	2	1	1.6	↓
37	1	1	2	1	1	1.2	2	2	1	2	1	1.6	↓
平均	2.19	2.05	2.24	2.03	2.16	2.14	1.95	1.97	1.92	2.19	1.89	1.98	↓

※個人の平均が全体の平均より高い場合、数値に網掛けをしている。また、一番右の比較は、ポートフォリオを利用した到達目標に関する振り返りのレベルが模擬授業についての振り返りのレベルより高い場合は↑、同じ場合は→、低い場合は↓と表記している。

表 2-9 ポートフォリオを使った振り返りと模擬授業の振り返りの相関係数

	模擬授業の振り返りのレベル平均	ポートフォリオを使った振り返りのレベルの平均
模擬授業の振り返りのレベル平均	1	
ポートフォリオを使った振り返りのレベルの平均	0.174773427	1

第3節 結論

本章の目的は、教員養成課程における体育の授業科目である「保健体育科教育課程・教材構成論」においてポートフォリオを学生に作成させ、その意義について検討するとともに、大学学部生の理論と実践を対象とした「リフレクション」の実態を把握することであった。その結果、以下のようなことが明らかになった。

(1) ポートフォリオを利用した到達目標に関する理論を対象とした「リフレクション」を分析すると、多くの学生が、学習したことについて、抽象的ではあるものの「問題の解決」を示すことのできるレベル2の「リフレクション」を行うことができていた。インタビューの分析から、根拠のある「リフレクション」ができる点や自己の変容から「リフレクション」ができる点など、ポートフォリオが理論を対象とした「リフレクション」を行う際に有効に働いているということが推察できた。

(2) 模擬授業に関する実践を対象とした「リフレクション」のレベルが高い学生が、必ずしもポートフォリオを利用した理論を対象とした「リフレクション」のレベルが高いということではないことが明らかになった。そのため、授業科目の中で学習した理論を対象とした「リフレクション」を行う機会を保障していくことが必要になってくる。その際、理論を対象とした「リフレクション」を促す手段としてポートフォリオの活用を一つの方法として提案することができる。

上記の結果から、授業科目において学生にポートフォリオを作成させることは、根拠のある「リフレクション」が行えたり、自己ならびに学生の変容から「リフレクション」が行えたりすることで、学生の「リフレクション」を促すとともに、その質を高めることができ、学生の成長について意義のあることであると考えられる。

しかしながら、授業科目においてポートフォリオを作成させることは、学生にも教員にも一定の負担になることは事実である。この負担に関しては、TAの活用や教職実践演習の履修カルテと関連させるなど、負担をどのように軽減していくかということが、今後の課題である。また、本研究は、授業科目においてポートフォリオを活用した一事例である。本来であれば、ポートフォリオを作成した場合と作成しなかった場合の比較を行うことで、ポートフォリオを利用した際の効果について考察するべきという指摘もあるであろう。しかしながら、本研究は日々の授業実践を研究の対象としているため、そのような比較が難しい面がある。そのため、本研究では、「外的妥当性」について、「読者あるいは利用者の側の一般化可能性」という立場（メリアム、2004）を取っている。ただし、この「読者あるいは利用者の側の一般化可能性」を高めていくためには、本事例を深く理解するための「豊かで分厚い記述」が必要となってくる。この点については、研究対象者のプライバシーの問題や紙幅の問題などに留意した上で、さらに研究を継続することが求められる。

【引用・参考文献】

- Bennett Neville, Dunne Elisabeth, Carre Clive (1999) Patterns of Core & generic Skills Provision in Higher Education. Higher Education 37, pp.71-93
- Bullock, A. A. and Hawk, P. (2002) Development a Teaching Portfolio : a guide for preservice and practicing teachers. Prentice-Hall
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—. 体育科教育学研究 27(1), pp.19-30
- 日野克博 (2006) 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期集中講義,初等教育実践研究 (体育),配布資料
- 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第6号, pp.41-47
- 岩田昌太郎・久保研二・嘉数健悟・竹内俊介・二宮亜紀子 (2010) 教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討: 「リフレクション」を促すためのシート開発. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 59, pp.329-336
- Jones and Shelton (2006) Development Your Portfolio, Routledge.
- 笠原和彦・住野好久・上村弘子・山崎光洋・高旗浩志・黒崎東洋郎・高塚成信・高橋香代 (2011) 「教職実践ポートフォリオ (第2版)」の開発. 日本教育大学協会研究年報 29, pp.91-105
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008) 小学校体育授業における「省察」の変容についての一考察. 体育学研究 53 (1), pp.159-171
- 松崎邦守・北條礼子 (2007) 教育実習ポートフォリオの適用の効果に関する事例研究. 日本教育工学会論文誌 31, pp.157-160
- メリアム:堀薫夫ほか訳 (2004) 質的調査法入門:教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房
- 宮田仁 (2003) Web ベースのティーチング・ポートフォリオを活用した授業改善システムの開発と試行—教育実習前学生のマイクロティーチングを事例として—. 日本教育工学雑誌 27, pp.61-64
- Moon Jennifer (2004) A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice, Routledge
- 中井隆司 (2005) 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期集中講義,初等教育実践研究 (体育), 配布資料
- 永田智子・鈴木真理子・森広浩一郎 (2006) デジタル・ティーチング・ポートフォリオとしてのブログの可能性. 日本教育工学会論文誌 29, pp.181-184
- 村松和彦・南伸昌 (2011) 教職実践科目におけるポートフォリオ学習の試行. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 34, pp.33-38

- Rogers, Russel, R (2004) Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*.26(1), pp.37-57
- Tsangaridou, N & O'sullivan, M.(1994) Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*.14, pp.13-33.
- 谷塚光典・東原義訓 (2002) ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・事後指導の実践. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.3 : pp.127-134
- 谷塚光典・東原義訓 (2009) 教員養成初期段階の学生のティーチング・ポートフォリオのテキストマイニング分析 :INTASC 観点「コミュニケーション」に関するリフレクションの記述から. 日本教育工学会論文誌 33, pp.153-156
- Zeichner, K. and Wray, S. (2001) The teaching portfolio in US teacher education program: What we know and what we need to know, *Teaching and Teacher Education* 17(5), pp. 613-621

第3章 大学院生の体育授業における実践を対象とした「リフレクション」の変容

第1節 研究の目的と方法

第1項 問題の所在

今日、専門職としての教師は、「技術的熟達者」(technical expert)ではなく、「反省的実践家」(reflective practitioner)と概念化され、「反省的実践家」としての成長が求められている(佐藤, 1993)。さらに、佐藤(1989)は、教師としての最初の数年間のくぐり方が生涯の教師としての仕事を決定づけるとし、初心期の重要性を述べている。ここでいう初心期とは、吉崎(1998)が教師の発達段階を「初心期」(教職3年目ぐらいまで)、「中堅期」(教職5年目から15年目ぐらいまで)、「熟練期」(20年目以降)といった3段階で捉え、それぞれを初心者、中堅者、熟練者としていることに依拠している。教師は教員免許を取得して教員資格を認定され、各教育委員会の行う教員採用試験に合格し教師としての資質や能力を認められて採用される。こうして採用された教師は、たとえ初心期であろうとも専門職にふさわしい「反省的実践家」として成長することを期待されている。

「反省的実践家」の根幹を成すものは、授業という実践を「リフレクション」(reflection)するということである。そこで、この「リフレクション」³を促進していくことが、「反省的実践家」としての成長につながると考える。ただし、管見の限りでは、熟練教師の「リフレクション」について取りあげた研究はいくらか成果を挙げているものの、初心者の「リフレクション」についての研究は着手されはじめたばかりである。

熟練教師の「リフレクション」について取りあげた研究としては、「反省の観点」(「リフレクション」の観点)を設定し、その変容について考察した七澤ら(2001)の研究や、教師のフィードバック行動に焦点づけて「反省」(「リフレクション」)を促した深見ら(2001)の研究、「反省的思考」を引き起こす「授業中の出来事」に対する気づきが、教師の熟練度の相違の影響を強く受けることを明らかにした厚東ら(2003)の研究がある。これに対し、初心者の「リフレクション」についての貴重な先行研究として、Tsangaridou and O'Sullivan(1994)がある。この研究は、「リフレクション」の焦点を「技術的リフレクション」(technical reflection)、「状況的リフレクション」(situational reflection)、「感性的リフレクション」(sensitizing reflection)の3つに分類するとともに、「リフレクション」のレベルについても4つに区分できることを報告している。また、「リフレクション」を焦点化する方略を含んだ「リフレクション」課題に教育実習生が取り組むことで、「リフレクション」の焦点は様々な点に広がり、また「リフレクション」のレベルも深いものに変容していくことを明らかにしている。

「反省的実践家」の概念は、非常に複雑であり、その具体像は多様に存在している。授業中に子どもの表情や態度を見ながら即時的に意思決定をすることも「反省的実践家」の代表的な姿であるが、単元終了時にその単元を振り返り教育実践の問題点を熟慮することも、「反省的

³ 本章での「リフレクション」に関しては、すべて実践を対象とした「リフレクション」とする。

実践家」の典型的な姿である。「リフレクション」の焦点についても、教授行為のように観察可能で記録・吟味しやすいものから、教授信念のように当人でさえも意識していないので問題視しにくいものまで、実に幅広く存在している。

では、初心者には、どのような「リフレクション」が期待されるのであろうか。木原（2004）は、専門職としての教師を「反省的实践家」とする見解に同意した上で、その「反省」（「リフレクション」）を「問題の発見」と「問題の解決」に分け、初心者に期待される「反省」（「リフレクション」）は、「問題の発見」であるとしている。佐藤（1989）も、初心者は、授業で起こる問題を問題として認識できないという難しさに直面していると指摘している。これらの指摘から、初心者の「リフレクション」は、まずは「問題の発見」に目を向けるべきであると考えられる。また、木原（2004）は、初心者は、あらゆる面において経験が乏しいので、「反省」（「リフレクション」）は経験を蓄積する方向に機能すべきだと考えるとしている。つまり、初心者が成長するためには、自己の教授行為を「リフレクション」することで自分の問題を発見し、教授知識や意思決定のレパートリーを増やすことが重要なのである。

しかし、佐藤（1989）が述べているように、何が問題であるのかということについて、初心者が一人で気づくことは困難である。そこで、重要となってくるのが、熟練した先輩教師や同僚教師の援助である。特に、熟練した教師と、メンタリング（mentoring）という関係を築くことができたとき、初心者は、自らの「リフレクション」をさらに促すことができると考えられる。メンタリングというのは、「経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助すること」（岩川，1994）と定義され、メンタリングを実施する「経験を積んだ専門家」はメンター（mentor）と呼ばれている。

Maynard（1997,pp.48-50.）によれば、教育実習生に対するメンタリングは次の4段階を経て進むとされる。「1.初期段階の授業」「2.監督付き授業」「3.授業から学習へ」「4.反省的授業」である。特に最初の「1.初期段階の授業」では、「教育実習生は授業過程の複雑性を把握することを学ぶ。」という。ただしこの段階では「教育実習生が学びたいことの多くは複雑で、素朴な視点からは見えてこない」という。そこで、この段階では「協働授業（collaborative teaching）」が効果的な方法とされる。Maynard（1997,pp.39-43.）によれば「協働授業」とは、「クラス内の特定の児童集団とともに活動したり特定の概念について説明したりする部分的な授業参加から対等な協働授業まで様々である。」といわれるように、メンターと教育実習生が協働して授業を計画し実施することである。ここでは「協働授業の利点」は以下の4点とされる。①教師と教育実習生が協働で授業を行うことにより、教育実習生は教師をモデルとして学ぶ機会を得ることができる。この「利点」は「特に初期段階において重要」という。②教師と教育実習生が協働で授業を計画することを通して、教育実習生は、「教師が授業計画の際に用いる背景知識」に接することができる。その「教師の知識」は、「しばしば複雑で詳細なものであり、授業に内在しているもの」である。③教え始めの段階でも、教育実習生はプレッシャーのない状況で教えることができる。④教育実習生が「特定の授業方略やスキル」について成長できるように重点を置くことができる。教師が授業で「特定の授業方

略やスキル」以外の役割を担うことにより，教育実習生はその授業で「特定の授業方略やスキル」に焦点化して成長できるというのである。

本章では，これらの指摘をふまえ，まず初心者である大学院生⁴とメンターにチーム・ティーチングで小学校体育科の授業を計画して実施させ，大学院生に T2 の役割を与える「協働授業」を第 1 期に行う。そこではまず，授業の計画実施過程で初心者がメンターの実践的知識に接することを通じて初心者に授業の複雑さを理解させる。また T2 という負担の軽い状況で大学院生の心理的な安定を確保し，練習につまずいている個々の子どもへの個別指導の役割を担わせた。その役割を担うことにより，大学院生が子どもの運動習熟過程を理解し，運動を矯正するスキルと子どもが必要とする心理的な支援の方法を理解することを意図した。さらに，第 2 期に主指導の役割を大学院生に担わせる授業実践を実施する。ここでは，大学院生は学級全体の子どもの統制を担う負担の圧力を感じたうえで，第 1 期の成果を踏まえ練習につまずいている個々の子どもへの個別指導に取り組もうとするであろう。これらの経験により大学院生は「リフレクション」の焦点とレベルを変容させると予想される。ただしそれらの変容を促すためにはメンターが熟練した指導を行うことが課題となる。

これらを踏まえ，本章は以下のことを目的とした。教員免許取得直後の大学院生 A が，小学校体育科において，一単元のマット運動の授業実践を二度行う。一度目は，教職経験 14 年目の体育専科の B 教諭とのチーム・ティーチングの T2 として指導し，二度目は単独で学級全体を指導する。その授業実践の過程で B 教諭からメンターとしての援助を受けることを通して，大学院生 A の「リフレクション」の焦点とレベルがどのように変容するのかを明らかにすることである。ここでは，第 1 章の図 1-3 に示した「実践を対象」とした「行為についてのリフレクション」の実態と変容を把握することになる。

第 2 項 研究の方法

本章の調査対象者は，大学院で体育科教育について研究している大学院生 A である。大学院生 A は，大学の学部時代に 4 年間，体育会の器械体操部に所属しており，器械運動については，知識が豊富である。それ故，マット運動という教材を指導する際に，これらの知識を活用し，教材の解釈や系統的編成に関して，自分自身の意見を持つことが可能であると考えられる。さらに，大学院生 A は，チーム・ティーチングとしての参加から単独指導という段階を踏んだ授業実践を経験すること，及びメンターからの援助を受けることで，「問題の発見」

⁴ 大学院生は，実際に教員として採用されているわけではないが，教員免許を既に取得しているという意味では初心期の教員と求められる力量や段階は同じと考えるため，ここでは，大学院生も初心者として設定している。ただし，常に学校現場に身を置いているわけではなく，実習や研究といった決まった期間のみの指導であるため，全く初心期の教員と同じ立場というわけではない。

にとどまらず、「問題の解決」につながる「リフレクション」を行う可能性があると考えられる。これらの理由から大学院生 A を事例として選んだ。

メリアム（2004）によれば事例研究のような質的研究では、対象の選定に関して有意で目的的な「サンプリング」が行われ、「典型性」「独自性」「最大多様性」「連鎖性」といった観点から研究の対象が選定される。本研究ではこのうち「典型性」に注目した。つまり、器械運動という教材に関する知識をある程度持っていると同時にその教材を実際に授業で教えることに関しては未熟であるという初心者の特徴を典型的に示す事例として大学院生 A を選んだのである。

この大学院生 A が、H 大学附属小学校 4 年生のクラス（38 名）で、体育科の授業の実践を行った。第 1 期の授業実践は、平成 17 年 11 月 16 日から 30 日まで、器械運動領域の側転の授業（計 6 時間）でチーム・ティーチングの T2 として指導を行った。第 2 期の授業実践は、平成 18 年 2 月 20 日から 3 月 3 日まで、器械運動領域の連続技の授業（計 6 時間）を単独で指導した。それぞれの授業実践の単元計画は、表 3-1 の通りである。

授業実践の際、毎授業後に B 教諭との反省会を設け、その後に大学院生 A には、その授業で印象に残ったことを「リフレクション」として、自由記述でフィールドノートに記述させた。また、そのフィールドノートをメンターの教員に送付し感想を求めた。授業実践終了後、第 1 に、そのフィールドノートに書かれた記述を、意味のまとまった文章ごとに第 1 期フィールドノートは 63 個、第 2 期フィールドノートは 72 個に区切り、KJ 法（川喜田、1967）を用いて、「リフレクション」の焦点がどこに向いているかという点から分類し、カテゴリを取り出した。加えて、その分類をもとにして取り出されたカテゴリの概念図も作成した。これらをもとに、「リフレクション」の焦点の変容について考察を行った。

第 2 に再度フィールドノートを記述のレベルという点から KJ 法を用いて分類し、新しくカテゴリを取り出した。この資料をもとに「リフレクション」のレベルの変容について考察した。分類及び概念図の作成は、15 年間教員養成に従事している大学教員、勤務 14 年目の小学校教諭、A を含む大学院生 2 人の計 4 人による合意のもとで行った。また、抽出されたカテゴリや概念図、さらに概念図に関する解釈を B 教諭に示して意見を求め、記述にそれらを反映した⁵。

⁵本研究では資料として本文で説明したフィールドノートの他に、授業全体をビデオによって録画した。また毎時間授業後にマット運動の運動経過のポイントを学習カードに記入させた。この 4 名は、大学院生 A のフィールドノートの記述を分析する前に、大学院生 A の指導した授業を録画したビデオを観察するとともに、これらの資料を閲覧した。これは、多様な情報を参照することにより 4 名の分類結果の信頼性と妥当性を高めるために行ったデータのトライアンギュレーションである。

表 3-1 授業実践の単元計画

	次数	時間	主な学習内容
第1期授業実践	第1次	1	<ul style="list-style-type: none"> ・T2の側転の示範を観察し、よい側転のイメージを持ち、これからの学習の見通しをもつ。 ・壁倒立や側転の練習をし、側転の感覚（逆さ感覚や腕支持感覚）を身に付ける。
		2	
	第2次	3 4	<ul style="list-style-type: none"> ・側転の勢いを生み出すために、足を振り上げることを意識して練習する。 ・手の上に重心がまっすぐ乗るようにするために、両手の間に頭を入れることを意識して側転の練習をする。 ・グループ内で互いに側転を観察し合い、腰の上がり具合と頭の入り具合を評価し合う。
第3次	5	<ul style="list-style-type: none"> ・スムーズに起きあがるために、手でマットを突き放して勢いをつけることを意識して側転の練習をする。 ・側転をビデオに記録する。 	
	6		
第2期授業実践	第1次	1	<ul style="list-style-type: none"> ・マット運動には、様々な技があり、それらが色々なグループに分かれることを理解する。 ・4つの系統の技が入った連続技からなる模範を見て、これから作っていく連続技のイメージをつかむ。 ・どうすれば、連続技として良い演技になるのか考える。
		2	
	第2次	3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・4つの系統の技から自分にあった技を選び出し組み合わせて、連続技を考える。 ・自分で考えた連続技の構成を班のみんなでアドバイスしながら練習する。 ・教師や友だちからのアドバイスを参考にして、技や技のつなぎ方のつまずきに対して、解決の見通しを持つ。 ・中間発表会を行う。
第3次	6	<ul style="list-style-type: none"> ・中間発表会の反省を活かし、演技の出来具合を高める。 ・最終発表会を行う。 	

第2節 結果と考察

第1項 「リフレクション」の対象の変容

まず、第1期フィールドノートと第2期フィールドノートの記述の変容を「リフレクション」の焦点という観点から考察していく。「リフレクション」の焦点のカテゴリーは、それぞれ表3-2、表3-3のように取り出され、それぞれのカテゴリーの概念図は図3-1、図3-2のようになった。

第1期にフィールドノートを記入した時（以下、第1期フィールドノート時と記す。）、B教諭と大学院生Aのティーム・ティーチングで、B教諭がT1、大学院生AがT2という形式を取り、第2期フィールドノートを書いた時（以下、第2期フィールドノート時と記す。）は、大学院生Aのみの指導形式であったため、第2期フィールドノート時には、「T1への感想」

と「T1による授業評価」という上位カテゴリーは、なくなっている。逆に、完全に授業を受け持つことになったため、指導内容が増え、そのことによって「子どもの思考場面の指導の仕方」、「子どもの練習場面の指導の仕方」の二つの上位カテゴリーが生まれてきたと考えられる。

表3-2 第1期フィールドノートの分類カテゴリーと事例※（ ）内は分類の個数

自己の指導への感想 (16)	T2としての役割への達成感 (2)	多くの子が、今回の授業でかなり上達したので、それだけでも今回、私が入った意味があったと、B先生が言ってくださり、とてもうれしかった。		
	小集団への指導 (2)	グループで互いの側転を見合っていたのだが、その評価で少しもめたりしているグループがあったので、そういうところにも、もっと関わっていくことができればよかったと感じた。		
	個別指導 (12)	人間関係 (2)	0君については、メンターがあとでフォローしてくれるということであった。	
		技術指導 (10)	不安 (6)	前回、Mさんを、個別に指導したことに對して、色々考えていたこともあり、今日は、苦手な子に對して、あまり積極的に関わっていくことが出来なかった。苦手な子に對して、どれくらい個別に指導に関わっていけばいいのであろうか。
肯定 (3)			練習時間も十分にあったので、色々な子に個別指導を積極的に行うことができて良かった。	
課題 (1)	個別指導に関しては、メンターから、すぐにフィードバックしたことを試させることが大切であるというご指摘をいただいた。このことは、自分も注意して行っていたことであるが、言い放しになっていることもあるので、さらに注意していきたい。			
子どもの学習把握 (21)	技の出来具合 (12)	猫ちゃん体操 (3)	前回、前々回の指摘が効果的に効いているようで、猫ちゃん体操のアンテナの動きが良くなってきている。	
		それ以外 (9)	壁倒立については、まだやり方が分かっていない子が多いように感じる。	
	子どもの他者観察 (4)	他者観察 (3)	側転の形 (A~Dに分類) や頭が入っているかどうかを互いに見合う場面では、よく友だちの演技を観察することができているように感じた。	
		動きの獲得 (1)	他者の動きを見たり説明を受けたりするだけで、その動きを自分のものにできるというのは、すごいことである。すでに、その動きについての感覚や、身体を動かす能力はあったのだが、動かし方が分からなかったのであろう。	
	子どもの意欲 (5)	否定 (1)	ただし、ほとんどの子どもが、しっかりと取り組んでいる中、あまり取り組めていない子もいるのが気にかかる。	
肯定 (4)		今回は、かなり練習の時間を取ることができたのだが、みんな飽きずに一生懸命練習してくれていた。		
T1への感想 (19)	指導方法について (15)	疑問 (4)	今回は、連続で3回側転をやらせてみたり、大股歩きで側転をやらせてみたりしたのだが、ある程度、うまくできている子も、ホップなどの勢いですこしごまかしているように思えた。勢いのないところから、どのようにして勢いを生み出していくのかということに焦点を向けるということも必要なのではないかと感じた。	
		肯定 (11)	前回の授業をしっかりとフィードバックし、子どもたちに今日行うことに對して、きちんと焦点化してやることは、とても大切なことだと思った。	
	学習規律の維持(感心) (2)	授業の初めに体育館に来るまでに走った子や、騒いでいた子に對して、B先生が注意をした。注意の仕方、車の例を使ってうまく説明されていて、子どもたちも納得していたようである。体育の場合、体育館や運動場に移動してくるので、こういった注意は大変重要であると思う。また、体育を楽しみにしてくれているのはいいのだが、始まる前から、少し興奮している子を、こういう風に落ち着かせるのは、授業をしていく上で大切であると感じた。		
教材解釈(疑問) (2)	側転が苦手な子に對して、とりあえず、腰が上がりず身体が横を通ってしまうのはいいので、一歩目の足と左手、右手を順番にまっすぐ着くことだけを意識させるのと、着手が逸れるのはいいから、腰を意識させるのでは、どちらの方が良いのか考える必要があると、メンターと話していたのだが、やはり最初から腰を上げるのを意識させるのは難しいのではないかと思う。			
指導計画 (4)	みんな、かなり上手になってきたのだが、やはりホップを入れると崩れてしまうので、今回はホップはなしでいこうということになった。			
研究資料の収集 (2)	今回、Mさんがうまくなったところのビデオを、しっかり分析すると、どうしてうまくなったが見えてくるかもしれないということであった。			
T1による授業評価 (1)	ただ、少し、教え込みになってしまったところがあるので、そこらをもっと工夫していく必要があるということであった。			

表3-3 第2期フィールドノートの分類カテゴリーと事例※（ ）内は分類の個数

自己の指導への感想 (39)	ルーチン (9)	子どもたちの行動に対して、ここまでは大丈夫だが、ここからはダメと言ったラインを引く必要がある。
	説明の仕方 (8)	予備動作という言葉は4年生には難しい。準備に必要な時間と説明する必要がある。
	発問 (6)	発問の際、やはり前回と同じように、発表してくれる子との対話になってしまう。もっと、みんなで話し合う雰囲気を作る工夫をしなければいけない。
	児童の全体把握 (5)	この単元を通してずっと反省していることであるが、広い目をもって、全体を把握する目を持つことが非常に大切である。その中で、個人個人に接していくというスタンスでいかなければいけない。
	小集団への指導 (4)	子どもたちに動きのポイントを理解させ、お互いにチェックできるような仕組みを作り出す必要がある。
	安全管理 (3)	グループのみんなが分類をしている近くで、ひとり側転をしている子がいたりして危険な場面もいくつかあった。随時注意して、全体こも呼びかけたが、分類の作業を中断させてしっかりと指導するべきであったと思う。これの危険な場面も、事前に分類の方法を詳しく指示していれば、ある程度回避されたと思う。
	個別指導 (2)	前回は、T2での参加であったため個別指導が中心であったのだが、今回からは、主指導での参加のため、授業を流すことに精一杯になってしまい、個人個人に目をやることがほとんどできなかった。
	時間配分 (2)	最後のまとめの時間をほとんど取れなかったのが非常に残念であった。上手くできた人や工夫していた人などをあげるなどして、学習を深めたかったのだが、時間の都合でそれができなかった。
子どもの学習把握 (10)	準備運動 (3)	クマさん歩きからの前転と大股歩きからの前転を準備運動で行う意味をもう一度しっかりと考えておかなければいけない。動きのポイントを絞り、そのポイントだけをしっかりと守らせるように指導しなければいけないと痛感させられた。このことは前回も、反省させられたことなので自分で指導したつもりであったのだが、実際指導するとなるとなかなかうまくいかなかった。
	子どもの他者観察 (3)	発表会中は、みんな真剣に演技に取り組めていてよかったと思う。観察している方も、観点ごとの評価と自由記述のあるワークシートを用意することで真剣に演技者の演技を見ることができていたので良かった。
	小集団の学習の仕方 (2)	班でお互いを見合うように指導していたのだが、どうも上手く機能していないようである。何か手を打たなければいけない。
	子どもの意欲 (2)	普段それほど器械運動を楽しんでいない子が積極的に参加していた。子どもたちが今回の授業では、楽しんでくれたり進んで参加してくれたりして非常にうれしかった。
子どもの思考場面の指導の仕方 (10)	技の分類の学習 (2)	技の分類をマットで実際に試しながら、分類するよう指示したのだが、先この分類を終わらせてから、それらの技について試している児童が多かった。一つ一つの技をそれぞれみんなで試してから分類するようなど具体的に分類の方法を指示するべきだったと思う。
	連続技の構成 (2)	連続技を考えさせる前に、実際に具体例を見せるなどして、もっと連続技の作り方の共通理解を図っておく必要があったように思う。手拍子の拍に合わせて演技をするということも演技作りをする前にもう一度確認しておかなければならなかったのだが、忘れてしまっていた。
	ビデオによる連続技のイメージ作り (3)	最初に連続技の示範のビデオを見たことで、子どもたちの連続技の理解が少しは深まったと思う。子どもたちも、ビデオを見て、つなぎでの予備動作の工夫や拍の演技が合っていることなどによく気付くことができていた。自分なりに、その子どもたちの発言を取り上げてそれらの点に子どもたちの意識を持ってこようとしたのだが、もっと上手く取り上げることができれば、さらに子どもたちの連続技で注意する点というのを意識付けることができたのではないかなと思う。
	発表場面 (3)	中間発表をすることで、全員でのイメージの共有が図ることができたので良かったと思う。しかし、中間発表が終わって一度集めたときに、上手に演技できていた児童や工夫していた児童にも一度演技してもらい、みんなでどこが上手なのかなどを話し合う時間を取ればよかったと思う。よくできている子や班を使って、みんなを引っ張っていくように授業を組み立てようと考えていたのに、いざ授業をするとなると色々ところで、それらの意識が飛んでしまっている。
子どもの練習場面の指導の仕方 (2)	連続技の学習の過程での単一技の指導 (1)	連続技のそれぞれの技が雑になってしまっている。もう少し、一つひとつの技の出来具合にも視点を向けていく必要がある。
	子どもの想いと教師の願いのズレ (1)	単技を高めたいという子どもたちの願いと連続技の良さに気付いて欲しいという教師の願いのズレを埋める必要がある。
指導計画 (9)	技の分類で予想できない技が出てきたが、実際それらを技として認めるのか、次回までに考えておく必要がある。	
T1で授業したこと (2)	最後に「今回の授業は、どうだった？」という質問に対して「面白かった」と言ってくれたのは非常にうれしかった。色々指導力不足で授業ができなかったことが多く、子供たちにも迷惑をかけたと思うが、この一言で非常に救われた気がした。	

上位カテゴリで見た場合、「自己の指導への感想」の項目数が増大している。このことは、上記したように、一人で授業を受け持つことになり自己の指導場面が増えたためであると考えられる。下位カテゴリに、「ルーチン」や「説明の仕方」などの新しい下位カテゴリが出てきたのも、これらが理由であると考えられる。また、T2のときには「自己の指導への感想」の下位カテゴリである「個別指導」が16個中12個と大多数を占めていたのだが、第2期フィールドノート時には、39個中2個と減少している。これは、大学院生Aの学級全体を把握し統制する指導力が不足しているため、授業のマネジメントなどを確立することで手一杯になってしまっており、児童個人個人を見るまでに至っていないためであると考えられる。この解釈は、「表3-3 第2期フィールドノートの分類カテゴリと実例」に示された「自己の指導への感想」の下位カテゴリ「個別指導」の以下の大学院生Aの記述と一致する。「前は、T2での参加であったため個別指導が中心であったのだが、今回からは、主指導での参加のため、授業を流すことに精一杯になってしまい、個々人に目をやることがほとんどできなかった。」また、これらのことは「子どもの学習把握」の下位カテゴリの「技の出来具合」(12個)が、第2期フィールドノート時には、なくなっていることの理由でもあると考えられる。

「自己の指導への感想」の下位カテゴリに「ルーチン」、「説明の仕方」、「安全管理」といった教える内容とは、それほど深く関わらないカテゴリが出てきたことは、大学院生A自身の課題の多くが、まだ、授業を運営する能力を身につけることにあるということを示していると予想される。吉崎(1997)は、初心者の授業に関する「発達課題」として「授業ルーチンの確立」を挙げていることから、これらの能力をつけることは教員免許取得直後の大学院生Aにとって、重要なことであると考えられる。

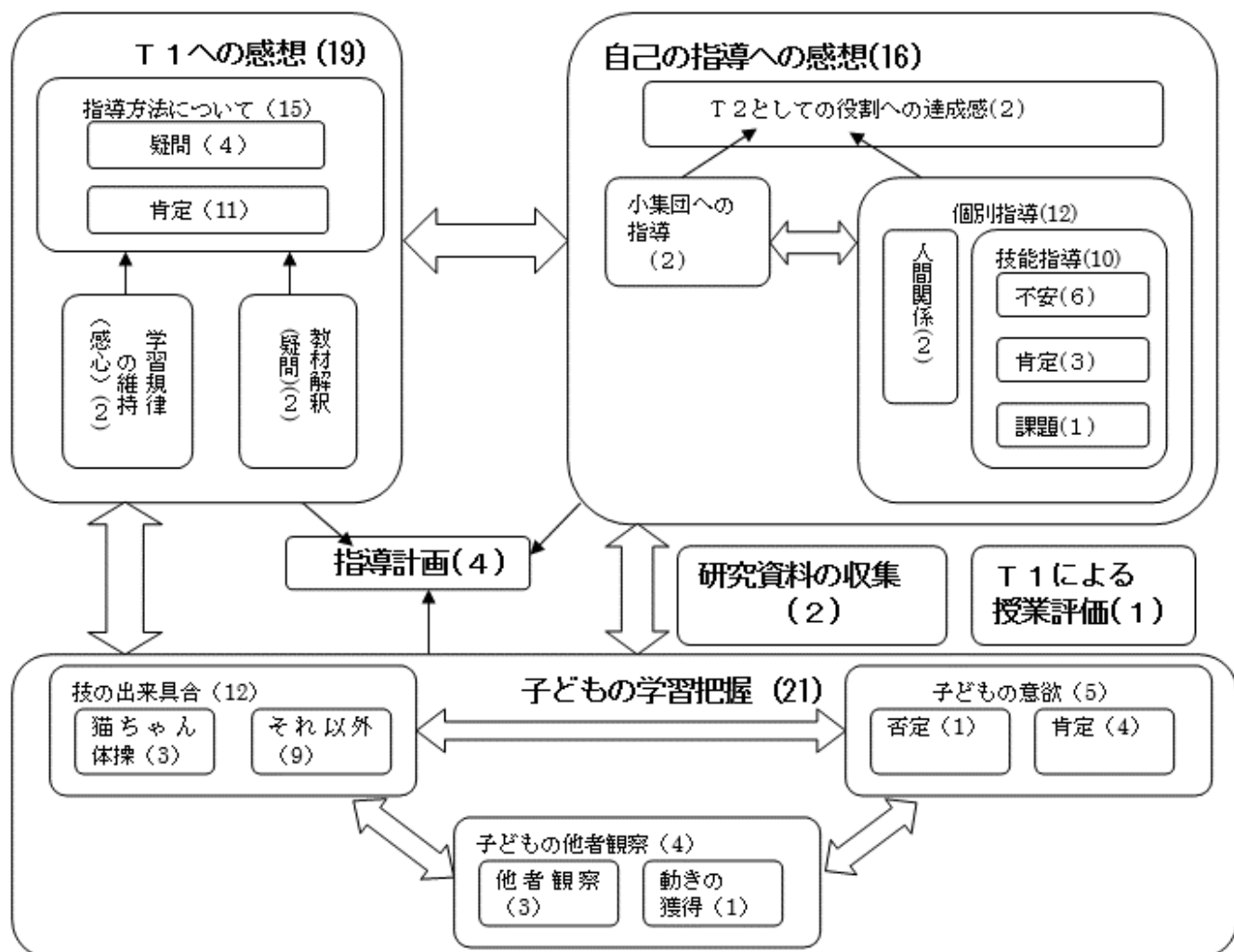


図3-1 第1期フィールドノートの分類の概念図 ※ () 内は分類の個数

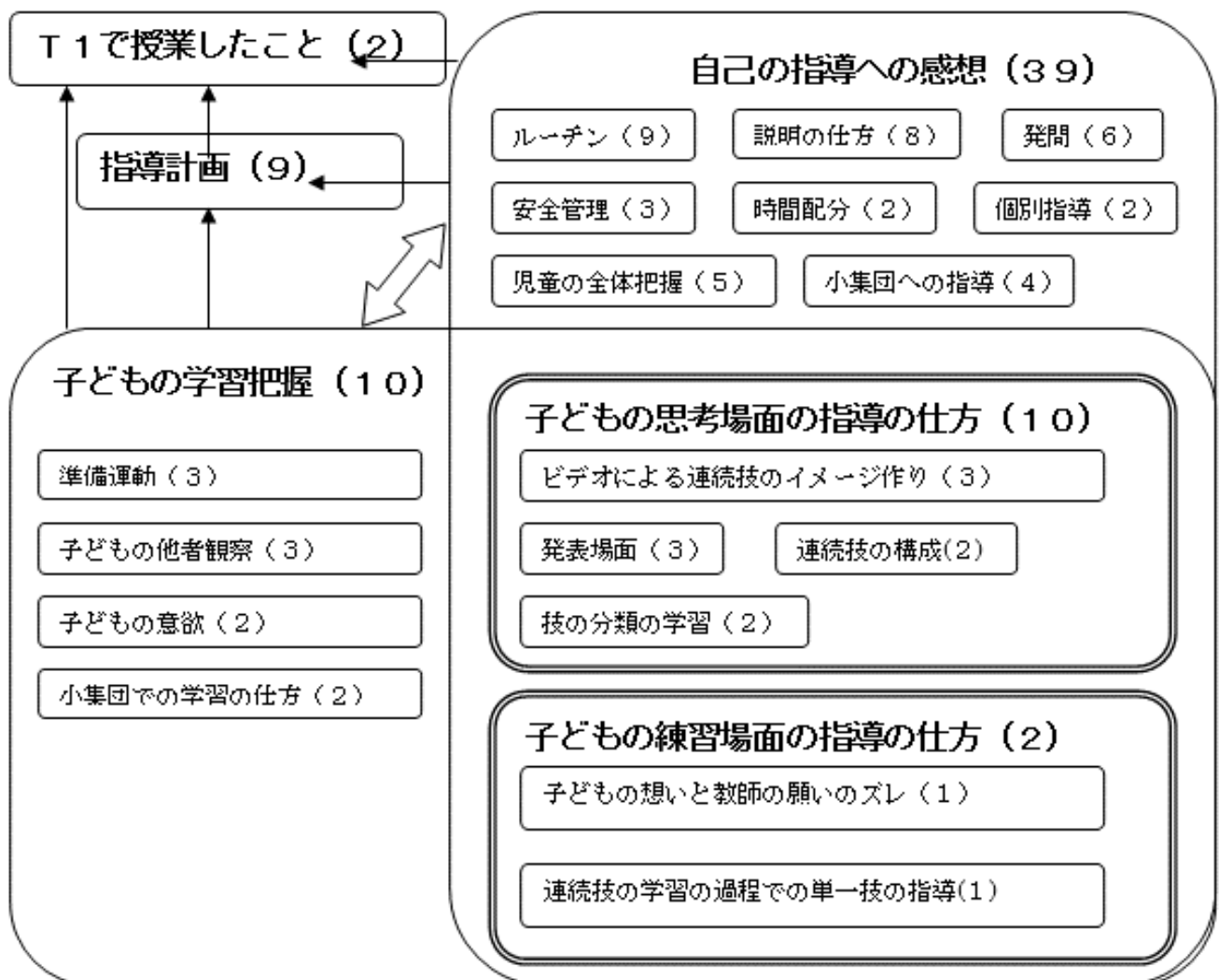


図3-2 第2期フィールドノートの分類の概念図

※ () 内は分類の個数

2重線で囲った部分は、二つの大カテゴリーの重なる部分であることを強調した。

また、第2期フィールドノートの分類の概念図（図3-2）において、第1期フィールドノートの分類の概念図（図3-1）には存在しない、「子どもの思考場面の指導の仕方」の категорияと「子どもの練習場面の指導の仕方」の categoria を含む、「自己の指導への感想」の categoria と「子どもの学習把握」の categoria の重なる部分が生じたことは、注目すべき変化である。「子どもの思考場面の指導の仕方」の categoria と「子どもの練習場面の指導の仕方」の categoria が出てきた理由としては、一人で授業を進めていく際に、子どもの学習状況を把握した上で、どのように授業を仕組んでいくかということが、大きな課題としてあったためであると考えられる。

吉崎（1991）は、教師の知識領域について図3-3のような7つの知識領域を提案している。そして、その中で、A～Dまでの複合的な知識領域こそが、教師にとって必要であると論じている。その理由として、教師に必要な知識は、一般的な教授方法や生徒についての知識というよりも、教材内容との関わりの中で生じる特殊な教授方法や生徒の知識であるからだと述べている。また、これらの知識は、教材内容それ自体を学習し理解する学習者の立場から、その教材内容を生徒に伝達し理解させる教授者の立場への移行の際に求められる特殊な知識であるとも述べている。今回の「リフレクション」の categoria の重なりは、図3-3でいうCの領域の知識の活用を示すと考えられる。

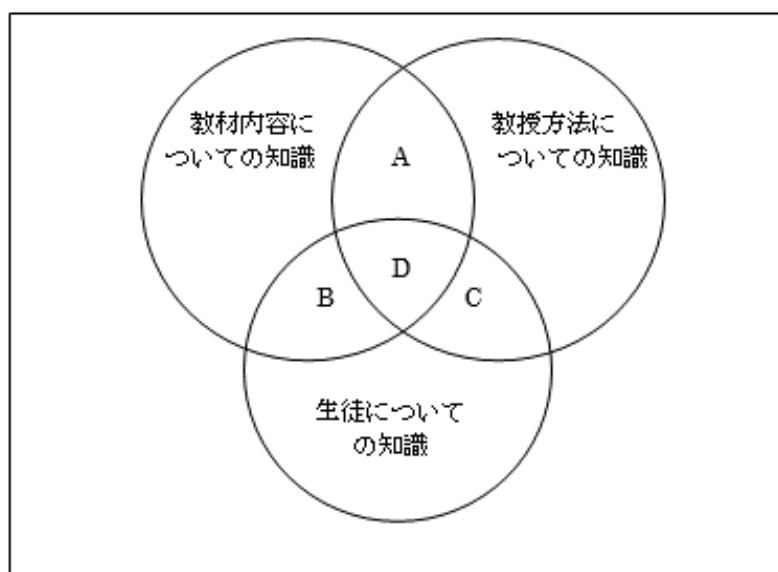


図3-3 授業についての教師の知識領域

このような categoria の重なりが生じたことは、第1期と第2期で異なった役割を求められたことから生じた結果と考えられる。大学院生Aは第1期で個々の子どもの個別指導という役割を求められ、運動の矯正や心理的な支援を求める児童というものに関する知識を深めた。さらに、第2期ではこの第1期の役割に加えて、学級全体の子どもの統制と一斉指導の

指示の役割が求められた。その結果、連続技を学級の一斉指導として指示しつつも個々の子どもの単技の技能が雑になっていることに気づく「子どもの想いと教師の願いのズレ」（表3-3の『子どもの練習場面の指導の仕方』の下位カテゴリー）や連続技の分類を運動しながら行うよう全体に指示したところ、子ども達は分類してから運動の練習をしたという「技の分類の学習」（表3-3の「子どもの思考場面の指導の仕方」の下位カテゴリー）などの気づきが生まれた。つまり、大学院生Aは、第1期で身につけた「生徒についての知識」を活用して個々の子ども達の運動や思考の事実に気づいたうえで、第2期に求められた「教授方法についての知識」を活用して学級全体への運動課題の指示の在り方を振り返っていたのである。

第2項 「リフレクション」のレベルの変容

次に、第1期フィールドノートから第2期フィールドノートの「リフレクション」のレベルについて考察していく。第1期及び第2期フィールドノートを記述のレベルという観点から分類を行い、表3-4にある4つの「リフレクション」のレベルに関するカテゴリーを取り出すことができた。表3-5のように、レベル1、レベル2、レベル3の「リフレクション」の割合は、第1期授業実践から第2期授業実践で減少したが、レベル4に含まれる「リフレクション」の割合に関しては、増加がみられた。これは、第1期フィールドノート時には、課題の認識にとどまっていたレベルの「リフレクション」が、第2期フィールドノート時には、もう一度同じことを指導するならばどうすればよいか、次の指導はどうするかといったことを具体的に考えることのできる改善の提案レベルの「リフレクション」に変化していることを表していると考えられる。つまり、このことは、木原(2004)が指摘していた「問題の発見」から「問題の解決」へと大学院生Aの「リフレクション」のレベルが変化しつつあると考えることができると思われる。

表3-4 「リフレクション」のレベルについて

<p>レベル1：肯定・満足、否定・不十分の対象の記述のみ。 例「班での練習の際に、苦手な児童に個別に指導する時間を取ることができたので良かった。」</p>
<p>レベル2：記述された対象に疑問を感じている。 例「ある程度（側転が）上手くできている子も、ホップの勢いでごまかしているのではないだろうか。」</p>
<p>レベル3：記述された対象の課題を提示している。 例「単技が上手になりたいという子どもたちの想いと連続技のよさに気付いて欲しいという教師の願いのズレを埋める必要がある。」</p>
<p>レベル4：提示された課題について、その解決策を提示している。 例「（連続技のつなぎなどを工夫した）示範のビデオを見せたことで、子どもたちの連続技への理解が深まったと思う。しかし、良い例だけでなく、上手くいっていない例も見せることで、さらに子どもたちの理解を深めることができたと思う。」</p>

※ 例の（ ）内は、引用者による注

表3-5 第1期及び第2期フィールドノートにおける「リフレクション」のレベルの分類

	第1期フィールドノート		第2期フィールドノート	
	個数	%	個数	%
レベル1：肯定・満足、否定・不十分	49	65	61	52
レベル2： 疑問	6	8	2	2
レベル3： 課題	13	18	13	11
レベル4： 改善提案	4	5	39	34
その他	3	4	1	1
全体	75	100	116	100

第3項 第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「リフレクション」の変容に与えたメンターの影響

これまで、大学院生Aの第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「リフレクション」の変容について記述してきた。そのような変容をもたらした要因として、まずは、上記したように、T2から主指導へと大学院生Aの役割が変化したということがあげられるであろう。さらに、もう一つの要因として、メンターであるB教諭の関わりをあげることができると考えられる。そこで、メンターが、大学院生Aの第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「リフレクション」の変容に与えた影響について、考察したい。

まず、第1に「リフレクション」の変容に与えた影響としてあげられるのは、大学院生AとメンターであるB教諭との関係が、メンタリングを可能にする関係になっていたということである。岩川(1994)は、教職におけるメンタリングの成立の条件として、以下の5点をあげている。

1. 熟練教師と初任教师との間に、目に見える技術的な過程だけではなく、目に見えない思考過程をも交流できるような関係が形成されていること。
2. 授業の構想・展開・反省・構想という実践的サイクルを通して、熟練教師と初任教师の間に持続的なコミュニケーションが行われること。
3. 教師が抱える複雑な問題に対して、ともに肩をならべて問いかけていく共同探求的なスタンスが、熟練教師と初任教师の間に形成されること。
4. 初任教师と熟練教師の間にパーソナルな関係が形成されること。
5. 熟練教師と初任教师が共通の言語を共有すること。

上記のそれぞれの条件について、大学院生AとB教諭の場合に当てはめて検討していきたい。まず、一つ目の条件であるが、メンターであるB教諭は、第1期授業実践のときには、大学院生Aとティームティーチングを行っており、第2期授業実践においては、大学院生Aの授業を常に観察していた。そのため、教室の雰囲気や子どもの表情、意見といった情報の多くを共有することができていた。このことによって、授業後の反省会で、大学院生Aが、それらをどのように捉え、どのような判断や対応を生み出していったかという目に見えない思考過程についても交流することができていた。

次に、二つ目の条件については、第1期授業実践、第2期授業実践ともに、単元計画、学習指導案をメンターと大学院生Aが共同で計画しており、授業の構想・展開・反省・構想という実践的サイクルを通して、持続的なコミュニケーションを図ることができていたと考えられる。

三つ目の条件に関して、岩川(1994)は、「教育実践における重要な問題は、単純な二者択一の中で結論を出し切れないものが多い。」としている。その上で、よきメンターは、「実践における問題を解決する唯一の『正解』を知っていることではなく、むしろ、多様な選択の幅とそれぞれの持つ選択肢のもつ意味と問題点を知っていること」であるとし、「初任教師が行き詰った時に、その問題が持つ意味の豊かさを示したり、初任教師の意図に共感しながらも、その裏にある問題に目を向けたり、初任者が突き当たった問題に関連する研究を紹介したり」するとしている。B教諭は、大学院生Aの問題に対して、常に、様々な方法とその利点や問題点などを提示した。決して、こうしようとか、ああしなさいといった押し付けはせず、その中から大学院生Aに選択させたり、共に考えたりする援助を行っていた。メンターのこのような非指示的な援助がこの条件を満たすことにつながったと考えられる。

四つ目の条件に関しては、大学院生Aは、この授業実践を行う前からB教諭と面識があり、B教諭の体育科に関する教材解釈や授業実践等に魅力を感じ、B教諭にメンターとしての援助を受けることを希望した。さらに、両者は今回の研修以前から継続的に小学校内外での授業研究会に参加しているため、個人的な信頼関係ができていたと考えられる。

最後に、五つ目の条件についてである。岩川(1994)は、「言語を共有するということは、単に共通の表現手段を手に入れるというだけではなく、ものの見方や考え方、状況への関わり方をも共有することになる」として、重要視している。ただし、「熟練教師と初任教師が言語を共有することは、たやすいことではない」としている。今回の実践の場合、大学院生Aは長年の器械運動の競技経験により、今単元の教材であるマット運動についての知識を豊富に持っていた。そのために、教材に関する言語の使用に関しては、当初から、ある程度の共通の理解を図ることができていたと考えられる。もちろん、B教諭が長い教職経験の中で形成してきた彼の体験に根ざした固有の語彙やレトリック、文法といったものは、大学院生Aにとって、最初から理解できるものではなかった。しかしながら、実践的な文脈におけるコミュニケーションを重ねていくことで、これらの部分についても、一定の共通理解が図られていったと考えられる。

これらの検討を踏まえると、岩川(1994)の指摘した条件を満たしたメンタリングを受けたことが、大学院生Aの「リフレクション」の変容を促したと考えられる。これらの5つの条件の中でも特に第3の条件であるメンターの非指示的な援助が、大学院生Aとの間に「共同探求的なスタンス」を生み出したことに注目したい。いつもB教諭は、授業後の反省会などで、まず、大学院生Aに自分の気づきや感想、意見を言わせるようにしていた。その後で、メンターが様々な「専門的な助言」を行った。その際B教諭は、「どうしてこうなったと思う？」や「どうしたらいいと思う？」というように、大学院生Aに質問を行っていた。ま

た、方法を提示する際にも、上述したように、なるべく色々な方法を提示したり、「こういう方法もある。」というふうで紹介したりするだけで、こうしなさいとか、ああしなさいといった指示は、ほとんど行わなかった。

このようなメンターの態度が、大学院生 A に自己の問題を発見させたり、課題について気付くきっかけを与えたりしたと考えられる。大学院生 A はこのようにして自分自身で自己の授業の問題や課題を考えることができたため、「リフレクション」の焦点を拡大し、個々の子ども達の運動や思考の事実に気づいたうえで学級全体への運動課題の指示の在り方を振り返ることができるようになったのであろう。また同時に大学院生 A は、「問題の発見」だけでなく「問題の解決」へと「リフレクション」のレベルを変容させることもできるようになったと思われる。

以上、大学院生 A の「リフレクション」の変容に与えたメンターの影響について考察してきたが、この短期間で、大学院生 A の「リフレクション」の焦点の拡大を促し、「リフレクション」のレベルの変容をもたらした要因として、メンターの影響を指摘することは説得力のある解釈であると考えられる。

第3節 まとめと今後の課題

本章の目的は、教員免許取得直後の大学院生 A を対象として、小学校体育科において、一単元のマット運動の授業実践を二度（第1期は、チームティーチングの T2 として指導、第2期は単独指導）行い、その中で、メンターからの援助を受けることで、大学院生 A の「反省的实践家」の中心概念である「リフレクション」の焦点とレベルがどのように変容するのかを明らかにすることであった。その結果、「リフレクション」の焦点は拡大し、個々の子ども達の運動や思考の事実に気づいたうえで学級全体への運動課題の指示の在り方を振り返ることができるようになった。さらに、「リフレクション」のレベルは、「問題の発見」だけでなく「問題の解決」へと変容した。

このような「リフレクション」の変容を生んだ要因として、第1期と第2期で異なった教師の役割を求められたこと、メンターである B 教諭と、十分なメンタリング関係を築けたこと、また、メンターが常に非指示的な援助を行ってきたことの3つが指摘できる。

また、秋田(1996)が指摘するように、このような「リフレクション」に関する研究は研究者によって、その意味付けや成果を評価されることが一般的であり、「リフレクション」を行った人物自身によって評価されるという視点が欠落していることが多い。しかし、本研究の場合、大学院生 A が資料の分析と考察に参加し「リフレクション」した本人による評価が行われているという点も成果の一つであると考えられる。

しかし、次のような課題も残っている。第1に、本研究は、大学院生 A というある特定の一事例を対象とした研究である。初任者の「リフレクション」についての考察を深めていくには、さらに多くの事例を集めていく必要がある。これら多くの事例を集めていくことにより、

初任者が「リフレクション」を深め、「反省的実践家」として変容していく過程について更なる示唆を与えていくことができるようになるであろう。

第2に、初心者に望ましい「リフレクション」の変容を生むためにどのような指導経験やメンタリングを提供するかを明らかにするために、「リフレクション」の変容を生んだ3つの要因が、どの変容に影響を及ぼしたのかをより明確にすることが課題として残されている。そのためには、2単元とも単独指導で行った場合や指示的なメンタリングを行った場合などと比較しながら、さらに研究を重ねていく必要があるであろう。

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美（1996）教師教育における「省察」概念の展開:反省的実践家を育てる教師教育をめぐって. 森田尚人ほか編 教育学年報 5 教育と市場. 世織書房, pp.451-467
- 秋田喜代美（1992）教師の知識と思考に関する研究動向.東京大学教育学部紀 32 : pp.221-232
- デューイ：植田清次訳（1933）思考の方法. 春秋社
- Furlong, J. and Maynard, T.（1995） Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge. Routledge
- エドマン：荘司雅子ほか訳（1961）ジョン・デューイ：その哲学の現代への寄与. 刀江書院, pp.180-200
- 深見英一郎・七沢朱音・高橋健夫・岡出美則（2001）教師のフィードバック行動に対する反省的思考の効果. 日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集, pp.369-374
- 岩川直樹（1994）教職におけるメンタリング. 稲垣忠彦ほか編 日本の教師文化.東大出版会, pp.97-107
- 木原成一郎（2007）初任教師の抱える心配と力量形成の契機. グループディダクティカ編 学びのための教師論. 頤草書房, pp.29-55
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長. 日本文教出版, pp.73-92
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩（2003）小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究. 教育実践学論集 5, pp.99-110
- Maynard, T.（1997） An introduction to primary mentoring. Cassell
- メリアム：堀薫夫ほか訳（2004）質的調査法入門:教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房
- 七澤朱音・深見英一郎・高橋健夫・岡出美則（2001）体育授業に対する教師の反省的思考の変容過程について：インストラクション場面とフィードバックに着目して. 日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集, pp.365-368
- 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, pp.13-33
- 佐藤学（1997）教師というアポリア:世織書房
- 佐藤学（1993）教師の省察と見識:教職専門性の基礎.日本教師教育学会編 日本教師教育学年報第 2 号.日本教育新聞社, pp.20-35
- 佐藤学（1989）教室からの改革.国土社
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之（1991）教師の思考様式に関する研究(二):思考過程の質的検討を中心に. 東京大学教育学部紀要 31, pp.183-200
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）教師の思考様式に関する研究(一): 熟練教師と初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, pp.177-198
- ショーン：佐藤学ほか訳（2001） 専門家の知恵. ゆみる出版

Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching : Foundation of the new reform. Harvard Education Review 57 (1), pp.1-22

吉崎静夫 (1991) 教師の意思決定と授業研究. ぎょうせい

吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師, アクターとしての教師. 金子書房

吉崎静夫 (1998) ひとり立ちへの道筋. 浅田匡ほか編 成長する教師. 金子書房, pp.162-173

第4章 「若手教師」の体育授業における実践を対象とした「リフレクション」の変容

第1節 研究の目的と方法

第1項 研究の背景と目的

木原（2004）は、初任から教職経験5年未満の教師を「若手教師」、教職経験5年以上15年未満の教師を「中堅教師」、教職経験15年以上の教師を「ベテラン教師」と段階区分している。また、佐藤（1989）は、教師としての最初の数年間のくぐり方が生涯の教師としての仕事を決定づけるとしている。吉崎（1997）も、教師の成長にとって最初の3年間は決定的に重要であるとしている。さらに、その中でも最初の1年間は教職生活において最も成長・発達する時期であると同時に最大の危機にも直面する「サバイバル期」であるとしている。

最初の1年目の教師の危機を教師の抱く心配という点から探求した浅田（1998）によれば、1学期に初任教師が抱く心配は第1に教師自身に関する事、第2に子どもに関する事、第3に家庭、保護者に関する事に分けられる。このように初任教師の心配は、幅広い分野に渡るとともに、その数は5月に最大となり1学期全体を通じて減少することがない。その後、2学期には職場にも慣れ職務に関する心配が減少する一方、教師の専門性が最も問われる授業や子どもに関する心配がより深いレベルで沸いてくるという。まさに、採用された最初の1年間は、教師にとって最大の危機に直面する「サバイバル期」といえよう。

その上で、吉崎（1997）は、この危機的な1年間の実践経験から何をどのように学ぶのかということが、その後の教師としての仕事に大きな影響を及ぼすことは間違いないと述べている。

このような指摘のもと、初任教師の成長に関する研究については、多数見ることができる。木原（2004）は、1名の初任教師の「抱える問題」を1年間継続して把握するとともに6月、9月、12月の算数の授業を比較検討し、授業前の準備と関連した教授行為については、12月に改善されたが、即時的な意思決定を伴う授業行為については12月になっても問題が残ることを明らかにした。また、木原（2007）は、1名の初任教師の心配の把握と授業観察を行い、熟練した同僚教師の援助があれば、あらかじめ準備可能などの学年のどの教材でも共通して求められる「授業力量」のレパートリーはもちろん、授業実施時に適切な意思決定と行動を行う個性的で自律的な「授業力量」に関して何が課題であるのかという「問題の自覚」を初任教師が蓄積していくことができることを明らかにした。

しかし、上記のように初任教師の成長についての研究は見られるが、その中で「リフレクション」に焦点を当てた研究は、管見の限り見られない。さらに、教師の成長に関する研究においても、吉崎が重要と指摘する教職についてからの3年間の教職経験に伴う「若手教師」の成長についての研究は、吉崎（1997）が採用2年目の教師の成長について考察したものがあるものの、3年目以降について考察したものは見られない状況である。佐藤（1989）や吉崎（1997）の指摘を踏まえると、「リフレクション」を行う力の形成を考えていく上で、「若手教師」の「リフレクション」の実態や変容を捉える研究が求められると考える。

そこで、本章では、木原（2004）の定義する「若手教師」段階の教師（A氏）の採用1年目の実践を対象とした「リフレクション」と、採用3～4年目の実践を対象とした「リフレクション」の変容を明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う成長について事例的に考察を行うとともに、その変容をもたらした要因についても事例的に考察を行うことを目的とする。ここでは、第1章の図1-3に示した「実践を対象」とした「行為についてのリフレクション」の変容を把握することになる。

第2項 研究の方法

第1 研究の対象

本章では、1名の教師（A氏：以下Aと略す）の「リフレクション」の変容およびその変容をもたらした要因について事例的に明らかにすることを目的としている。しかし、Aが、初任者研修段階および採用3～4年目段階の教師として典型的な「リフレクション」の特徴を持っているということを示すため、それぞれの段階に別な教師（B氏およびC氏：以下BおよびCと略す）の「リフレクション」についても示している。

まず、研究の対象者についてそれぞれ、簡単に経歴を説明する。

Aは、2004年3月にD大学の教育学部を卒業後、出身県のE県で3年間の小学校非常勤講師を経て、2007年4月小学校教諭に正規採用された。初任者研修段階では、F市内の中規模校で4年生を担当、採用後3～4年段階では、同校で6年生を担当していた。大学では、体育会・準硬式野球部に所属していた。中高保健体育1種免許を取得している。

Bは、D大学教育学部を卒業し、D大学大学院教育学研究科の修士課程に進学、2007年3月に修了し、同年4月小学校教諭に採用された。初任者研修段階では、G市内の小規模校で5年生を担当していた。大学では、体育会・器械体操部に所属していた。

Cは、D大学教育学部を2008年3月に卒業、同年4月からF市の小学校教諭に採用された。大学では、体育科に関する卒業研究を行い、初任時からF市教科研究会の体育部会に属し体育の授業研究を行っていた。採用後3～4年段階では、2年生を担当していた。

本章では、上記の対象者のうち、初任者研修段階についてはAとBを対象とし、採用後3～4年段階では、AとCを対象とした。

第2 資料の収集と分析の方法

1. 実践を対象とした「リフレクション」の変容に関して

それぞれの対象者が初任者研修段階および採用後3～4年段階で行った1回の体育授業をビデオに撮影した。初任者研修段階において、Aの授業は、2008年2月、4年生の跳び箱運動、Bの授業は、2008年2月、5年生のソフトバレーボールを撮影した。採用後3～4年段階においては、Aの授業は、2010年9月、6年生のハードル走、Cの授業は、2010年10月、2

年生の器械・器具を使つての運動遊びを撮影した。それらの体育授業を撮影したビデオを見ながら、それぞれの対象者に「この授業ビデオを見て、感じたこと、気づいたこと、考えたことを可能な限りお話してください。」と依頼したインタビューについてトランスクリプトを作成した。そのトランスクリプトを意味のまとまりごとに区分し、それらを分析者3名（大学教員2名、大学院生1名）によってKJ法で分析し表を作成した。さらに、その表について、別の分析者1名（大学教員）が、妥当であるか「仲間同士での検証」（メリアム、2004,p.298）チェックを行った。

2. 実践を対象とした「リフレクション」の変容をもたらした要因に関して

「若手教師」Aに「体育授業や学校、同僚に関する自由な感想」のインタビューを2007年6月、8月、12月、2008年2月、2010年9月の5回実施し、そのインタビューについてトランスクリプトを作成した。また、Aに対して実質的なメンターとしての機能を果たしていたH氏（以下Hと略す）に、Aへの援助に関する半構造化インタビューを2011年5月に実施し、そのインタビューについてもトランスクリプトを作成した。

また、Hの主催した自主的勉強会の2007年度の4回分のレジюмеと、Hの教員採用後の毎年の授業研究の資料を収集して参照した。

加えて、上記の合計6回（Aに対しての5回、Hに対しての1回）のインタビュー発話からAの「リフレクション」の変容に関する発話を取り出し、意味のまとまりで発話を区分し、それらを分析者2名（大学教員2名）によってKJ法で分析を行った。その結果をAとHに見せ意見を求め、「メンバーチェック」（メリアム、2004,p.298）による解釈の合意を行った。

第2節 結果と考察

第1項 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容

第1 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容の全体像

初任者研修段階、および採用後3～4年段階のそれぞれの「若手教師」の「リフレクション」に関してKJ法を使って分析した結果を表4-1～4-4に示す。また、分析を行った「若手教師」の「リフレクション」の中から大カテゴリーについて比較したものを表4-5に示す。

これらの結果をもとに、まず、A氏が初任者研修段階および採用3～4年目段階の教師として典型的な「リフレクション」の特徴を持っているかどうかについて考察を行う。

初任者研修段階のAとBの「リフレクション」の大カテゴリーを比較したところ、③の「子ども（の学習）」のカテゴリーが、2人とも最大個数で50%前後を占めている。また、①「指導（授業）の計画」、②「教師の指導」という同様な大カテゴリーがあり、割合も同程度

である。このことから、A氏、B氏とも同じような「リフレクション」の特徴を持っていると考えられ、Aが初任者研修段階の典型的な「リフレクション」をしていると考えられる。

表4-1 Aの初任者研修段階の「リフレクション」のカテゴリー（数字は個数）

指導の計画：24	相互評価のグループのつくり方：1	
	指導計画の失敗：7	指導計画の失敗（時間不足）：4
		指導計画の失敗（場作り）：3
	用具と教具：5	体育用具：3
		教具の必要性：2
	指導の内容：11	観察の場づくり：4
		観察学習の観点：3
準備運動の計画：2		
運動教材の難度：1		
教師の指導：25	事実（指導）の説明：8	
	計画の変更：2	
	授業中の教師の失敗した行動の解釈：3	
	教授行為の反省： 12	教師の指示・説明の反省：5
		教師（指導・観察）の立ち位置の反省：4
授業内容の反省：3		
子ども：64	授業の結果：5	
	授業外の取り組み：2	
	授業の事実：8	
	授業の解釈：26	
	いろいろな子ども：23	
授業と直接関係ないこと：7	教頭先生の学習の解釈の紹介：1	
	自分の話し方について（方言）：1	
	初任者への体育の期待：2	
	子どもの運動を映像で見ることの効果：1	
この学校の考え方：2		
教師の信念：3		

表4-2 Bの初任者研修段階の「リフレクション」の категория (数字は個数)

授業の計画：21	学習カードの記入のさせ方：3	
	教材の説明（チームの人数）：5	
	教材の説明（初ゲーム）：1	
	規律の大切さ：1	
	規律より内容重視：2	
	子どもに審判させた意図：1	
	今日のねらいの説明：2	
	体育用具：6	
教師の指導：14	教授行為の意図：6	発問の意図：1
		ローテーション説明の意図：1
		教師のジャッジの意図：1
		ルール説明の意図：1
		ルールの提示：2
	指導の事実：6	子どもの発言をさばく：1
		試合中の指示：1
		準備運動の指示：4
指導の反省：2		
子どもの学習：41	教師の予想：2	
	教師の願い：5	
	学習の解釈：7	
	学習の事実：27	
授業の成果：16	ルール変更の提案：15	タッチネット：1
		アタックの有無：2
		ワンバウンドの可否：3
		ネットの高さ：3
		ローテーション：3
		サーブ：3
	ルール変更をどこまで認めるか：1	
初任者研修指導教員の資質：1		

表4-3 Aの採用3~4年目段階の「リフレクション」の 카테고리 (数字は個数)

授業の計画 : 6	ハードルの教材解釈 : 1	
	教具 : 5	
授業場面の教師の行為 : 56	子どもの動きの観察 : 7	見本の子の選び方 : 5
		子どもの全体の動きの観察 : 2
	場の設定 : 7	ハードルの場づくり : 1
		集合の位置 : 1
		観察の場の設定の根拠 (観察者) : 4
		観察学習の場づくり (実践者) : 1
	マネジメント : 9	熱中症対策 : 1
		天候への配慮 : 2
		体育用具の使い方の説明 : 1
		時間配分の誤りの反省 : 1
		子どもの集合の状況に対する判断 : 2
	子どもを座らせる向き : 2	
	教えたい内容 (本時) : 13	
	教えたい内容 (次時) : 1	
	次の運動の指示の根拠 : 1	
	教師の説明の事実の確認 : 5	
	相互評価の難しさ : 1	
	広がった場での上手な子の位置 : 1	
	子どもの実態を踏まえた教師の行動 : 11	子どもの発言に対する教師の反応 : 4
		子どもの発言に対する教師の反応の失敗 : 1
子どもの発言に対する判断 : 2		
子どもの発言に対する判断の説明 : 2		
子どもの運動の変化の先読み : 1		
授業時間の計画の先読み : 1		
授業中の子供の行動 : 10	子どもの行動の事実 : 3	
	見本の子の予想外の動き : 3	
	子どもの発言 : 2	
	子どもの発言に対する解釈 : 1	
予想外の反応 : 1		
クラスの子ども : 6	クラスの子の実態 : 4	
	他クラスとの比較 : 2	
子どもの背景 : 19	課題を持った子ども : 8	
	子どもの説明 (肯定) : 5	
	子どもの説明 (問題あり) : 6	
動きのよしあし : 19	子どもの動きのよしあしの評価 : 15	
	子どもの動きの評価 : 4	
高跳びの学習 : 2		
体育の目標 : 1		
授業の観察記録 : 2		

表4-4 Cの採用3~4年目段階の「リフレクション」のカテゴリー（数字は個数）

授業の計画：8	グループ編成の方法：1	
	時間配分の予想：4	
	説明と指示が中心の一斉指導：1	
	説明の要点：2	
授業場面の教師の 行為：60	教師の行動の理由・説明：20	時間の管理を気にしている：8
		教師の言動の理由・説明：7
		準備運動・整理運動：2
		指導案を忘れていた：2
	マネジメント：17	授業のまとめ方：1
		全体把握の弱さ：3
		教師の立ち位置：2
		巡視の順序と方法を考えている：1
		集合場所の失敗：1
		運動量の確保：1
		ストップウォッチによる時間管理：1
	学び方：9	安全：8
		体育用具の準備と管理：2
		笛での指示の工夫：4
		スタートの仕方の指導：1
	子どもの実態を踏まえた教師の行動：14	並び方の指導：1
移動の仕方：1		
教師の言葉に対する子どもの反応の解釈：3		
子どもの実態を踏まえた動きのアドバイス：2		
子どもの内面の推量：6	子どもの実態を踏まえた教師の意思決定：2	
	子どもの実態を踏まえた次の指導：7	
	子どもの実態の説明（緊張している）：2	
一人ひとりの子どもの説明：13	子どもの実態の説明（だらだらしている）：3	
	子どもにとっての運動の意味：1	
	子どもの性格の説明：5	
	配慮を要する子の説明：2	
子どもの学び：51	運動の苦手なこの説明：6	
	特定のグループの心配：4	
	クラスの様子：2	
	子どもの予想外の動き：2	
	子どもの動き・考えの解釈：4	
	子どもの言動の説明：5	
	子どもの運動のよしあしを観察して判断：1	
	授業のふり返し：5	全体把握と時間管理の弱さ：1
	ビデオを見て初めて気づいた子どもの行動：3	
	発表のさせ方の失敗：1	
体育の公開授業の怖さ：1		
他の先生の教え方を学ぶ：1		

表4-5 「若手教師」の「リフレクション」(大カテゴリー)の比較

		A氏1年目(123個)	B氏(91個)	A氏4年目(121個)	C氏(112個)
大カテゴリー	①	指導の計画 24個：20%	授業の計画 21個：23%	授業の計画 6個：5%	授業の計画 8個：7%
	②	教師の指導 25個：20%	教師の指導 12個：13%	授業場面の教師の行為 56個：47%	授業場面の教師の行為 60個：54%
	②と③の重なった部分(中カテゴリー)			子どもの実態を踏まえた教師の行動 11個：9%	子どもの実態を踏まえた教師の行動 14個：13%
	③	子ども 64個：52%	子どもの学習 41個：45%	子どもの学び 67個：56%	子どもの学び 51個：46%
	④	教師の信念 3個：2%			
	⑤	授業と直接関係のないこと 7個：6%			
	⑥		初任者研修指導教員の資質 1個：1%		
	⑦		授業の成果 16個：18%		
	⑧			体育の目標 1個：1%	
	⑨			授業の観察記録 2個：2%	
	⑩				授業の振り返り 5個：4%
	⑪				体育の公開授業の怖さ 1個：1%
⑫				体育の先生の教え方を学ぶ 1個：1%	

同様に、採用 3～4 年目段階の A と C の「リフレクション」の大カテゴリーを比較したところ、②「教師の指導」③「子どもの学び」が大きな割合を占めており、それぞれの割合も同程度である。また、①と②の重なった中カテゴリーである「子どもの実態を踏まえた教師の行動」というカテゴリーが存在することも共通している。これらのことから、A、C とも同じような「リフレクション」の特徴を持っていると考えられ、A が採用 3～4 年目段階の教師として典型的な「リフレクション」の特徴を持っていると考えられる。

A が初任者研修段階および採用 3～4 年目段階の教師として典型的な「リフレクション」の特徴を持っていると考察されたため、ここからは、典型的であると考えられる「若手教師」A の「リフレクション」の変容について考察していく。表 4-1 と表 4-3 をみると、初任者研修段階、採用 3～4 年目段階ともに、①「授業の計画」、②「教師の指導」と「授業場面の教師の行為」（以後「教師の指導」と記す。）、③「子ども」と「子どもの学び」（以後「子どもの学び」と記す。）という共通カテゴリーが存在している。しかし、それぞれの割合に差が存在している。まず、①「授業の計画」は全体の 19%（24 個）から 5%（6 個）に減少している。これについては、初任者研修段階は、計画段階で子どもの活動を予測できず教材の知識も不十分なため「指導計画の失敗」の下位カテゴリーが多かったのだが、採用 3～4 年目段階では、この下位カテゴリーが姿を消し、「ハードルの教材解釈」や「（太鼓は）笛よりはやわらかい感じがして。ホンマに危ない時は笛を吹くんですよ。」という「教具」の下位カテゴリーのように、自分の指導計画や教具使用の意図を考える「リフレクション」に変化している。このことは、A が子どもの活動を予測し、身に付けた教材の知識を活用して意図を明確にした指導計画が作成できるまでに成長していることを示している。

次に、②「教師の指導」が 20%（25 個）から 47%（56 個）に増加している。このことについては、初任者研修段階では、単純な教授技術の失敗を反省する「リフレクション」や「事実(指導)の説明」が中心であった上に、量的にも少数しかなかった。しかし、採用 3～4 年目段階では、「体育授業の基礎的条件」（授業のルーチン）を「リフレクション」していることを示す「マネジメント」や、授業中に子どもの動きを観察し意図した動きをしているかどうか評価し判断している「リフレクション」を示している「子どもの動きの観察」といった「リフレクション」が表れている。このことは、A が授業の中で意図を持った行動を行うことができていることを示していると考えられる。

また、カテゴリーの大きな違いとして、②「教師の指導」と③「子どもの学び」の重なる部分に「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーが出現したことが指摘できる。この「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーは、第 3 章の図 3-3 で示した複合的な知識をもとにして、子どもの学習や状況を把握した上での教師の指導について「リフレクション」したカテゴリーだと考えられる。そのため、この複合的なカテゴリーの「リフレクション」が現れたことは、それぞれ別のカテゴリーとして現れてきた初任者研修段階よりも、成長してきたと捉えることができると考えられる。そこで、このカテゴ

リーに含まれる小カテゴリーについて、どのような授業場面について「リフレクション」したのかを分かりやすくするため、授業場面についてもあげながら、詳しく考察していく。

第2 「子どもの実態を踏まえた教師の行動」の「行為についてのリフレクション」について

1. 「子どもの発言に対する判断」

＜Aの「行為についてのリフレクション」の例＞

「時間の節約もありますし、意図としては発表しないとか黙ってる子に対して『みんなに聞くんだからね、これは。』っていうのをアピールとしてパッと出ただけなんです。ポンポンって反応が返ってきたから『おー、流そう』と思って流しました。」

＜例に出した「行為についてのリフレクション」を行った授業場面＞

準備運動をして集合をさせた直後、授業冒頭のハードルの用具の使用法を説明する場面で、Aが「40mにハードルを4台置いてタイムを計ります。これを如何に早く走るかが6年生のお勉強の大事なところです。さて今からハードルをします。さて早く走りなさいといわれたらどうやって走る。」と発問した。すぐに「低く跳ぶ」と男子が挙手をせず、その場で発言した。これに対し、Aは「言える子もいるけど言えん子もいるから、今日はこれから2人で1台のハードルを使います。2人で1台のハードルを使いたいからクラスの隣の人で、2人で1台使うからここへ持ってきて集合してください。」（横で「低くとちゃうん？」と発言した男子が友達に聞いているが無視してAは発言を続けた。）＜Aの「行為についてのリフレクション」の解釈＞

単元1時間目の授業のまだ1回もハードルを走っていない段階において、単元全体の導入のつもりで「早く走るにはどうすればよいか」という内容の発問を行った際、「低く跳ぶ」という正解が児童から返ってきてしまった。今日の授業のどの段階で「低く跳ぶ」ということを子ども全体と共有するかという、指導の流れが明確にあるため、「低く跳ぶ」という正解発言が意図しない段階で児童から出たが、「言える子もいるけど言えん子もいるから」とその発言を取り上げずに次の場面に移った。これは、教師自身の中に本時の授業の流れがしっかりと意識されており、その指導の流れの中で意図しなかった出来事が起こったが、「行為の中のリフレクション」を行うことで乗り越えたことに関する「行為についてのリフレクション」である。また、この「行為の中のリフレクション」は、授業中の子どもの状況を即時的に評価しながら必要な指導を考えたものであるため、複合的な知識を使った「リフレクション」であると推察される。

2. 「子どもの発言に対する教師の反応」

<Aの「行為についてのリフレクション」の例>

「これも、否定してしまうとたぶん、出んかなと思ったので、『あーあー』で終わったんですけど。」

<例に出した「行為についてのリフレクション」を行った授業場面>

1回目のペア練習後、児童を集合させ、「速く走るためには、どうすればよいか？」についての集団思考場面である。以下は、Aと児童（会話文中P）の実際の会話である。

A「さて、みなさんどうやったら速く越えれそうですか？」

P「助走つける。」「助走を速く走る。」

A「他はどう？」

P「片足着地。」

A「なるほど、両足しとった子もいるね。どっちがよさそう？」

P「片足。（一斉に）」

A「他はどう？」

P「リズム。」

A「どこのリズム？」

P「跳ぶまでのリズム。」

A「トーントーンて感じか。G君このリズム体でも声でもリズムとってみて。」

P「トントントーン。（と声を張り上げる）」

A「ほー、高跳びと一緒にか。ほたら、後は？」

P（口々にいろんなリズムを言う。）

A「リズムはもうええわ。リズム、助走、（子どもが「高く飛ぶと発言したのを受けて）高く跳ぶ。」

P「踏み切りを強く。」

A「踏み切りを強く。」

P「膝を曲げる。」

A「膝を曲げる。」

P「ハードルを低くする。」

A「無理無理無理。」

P「低く跳ぶ。」

A「低く跳ぶ。」

P「ハードルのちょっと上を見る。」

A「ハードルのちょっと上を見る。高跳びでもやったよね。あんたええとこ見とるね。」

P「足をまっすぐ。」

A「足をまっすぐやって。 (子どもに示範させ、その後) ハードルはまっすぐ跳ぶってこと。(確認)」

A「他はどう」

P「低いので、高くジャンプして…」

他のP「全部言って…」

A「二人はさっき違う意見を言いました。覚えている人？」

A「あなたは何て言った？」

P「高く跳ぶ。」

A「あんたは？」

P「低く跳ぶ」

A「二人違うけど、みんなどっちやと思う？」

P「(口々に) 低く」

A「え？高くちゃうん？」

A「高く跳ぶといった人手を挙げて？ (女子を指さして) さっき高く跳ぶと言ったんちゃうん？低く跳ぶ人？」

P「(大勢の挙手があり) はい」

A「低くと高くが出たから、ほんまにどっちがいいのかやってみようか。一人2本走ったらここ戻っといで。」

<Aの「行為についてのリフレクション」の解釈>

ペア練習の後、集合して、「さて、みなさんどうやったら早く越えれそうですか？」というAの発問に対して、多くの子どもが回答する。Aは、多くの回答が出ることを制限せずに子どもの発言を続けさせた。その結果、教師が意図した回答の「低く跳ぶ」と反対の「高く跳ぶ」という回答が出てきた。子どもの自由な発想を大切に拾い上げるために、誤った回答も受け止めて一つの意見として取り上げ、発言を促すという「行為の中のリフレクション」を行っている場面と推測される。この後、「高い」「低い」と発言した子どもに起立させ、全員にどちらかに挙手させて「全員に意思決定させようと思った」と授業ビデオの視聴による再生刺激で発言している。これは、予想しなかった子どもの発言を、瞬時に自分の授業計画の中に位置づけ解釈して、その発言を取り上げるか否かを判断しており、複合的な知識をもとにした「行為の中のリフレクション」についての「行為についてのリフレクション」だと考えられる。

3. 「子どもの発言に対する判断の説明」

<Aの「行為についてのリフレクション」の例>

「そのままっていうのは、意思決定せずにボーっとしてる子がでてきたから。これ、例えば、帽子で『赤にきなさい』『白にきなさい』って言ったらどっちかわかるから。」

<例に出した「行為についてのリフレクション」を行った授業場面>

2. の例に出した授業場面につき、全員に2本ずつ試しに走らせ集合させた。その後、4名の子どもに示範をさせると同時に、他の子どもには横から示範を観察させ、「高い」「低い」を判断させ挙手をさせる場面である。以下は、Aと児童の実際の会話である。

A「みんな低いと思ったら手を挙げて。高いと思ったらそのまま。」

(1人目の示範の後)

A「みんな、どこを見とるん？」

P「差」

A「(ハードルの上を指さして)(足と)この差？」

(2人目の示範)

P「高い」

(3人目示範、方向を変えて向こうからみんなに向かって走らせる。)

P「よくわからん」

(4人目示範)

P「低い」

<Aの「行為についてのリフレクション」の解釈>

高さの異なる跳び方をしている子ども4名に代表で示範をさせ、それぞれの子どもが跳んだパフォーマンスが「高い」か「低い」かを判断することを求めた一斉指導の学習場面である。「高い」か「低い」かの判断について、「高い」と判断した子どもには、手を挙げずに「そのまま」と指示をした。この指示は、「意思決定せずにボーっとしてる子がでてきた」事態を生んだため、子どもに赤白帽を使って、「高い」は白帽にし、「低い」は赤帽にすると指示をした方がよかったと反省している。このことは、子どもについての知識と教授技術についての知識を合わせた複合的な知識に基づく「リフレクション」である。さらに、これは子どもの学習の場면을ビデオで見て自己の指示の誤りを反省し、代替案を提示している「行為の中のリフレクション以外を対象」とした「行為についてのリフレクション」である。

4. 「子どもの発言に対する教師の反応の失敗」

<Aの「行為についてのリフレクション」>

「今思うとそうですね。言ってますね。失敗ですね。」

<「行為についてのリフレクション」を行った授業場面>

お茶休憩(猛暑のため)の後、踏み切りを手前遠くから行っている子どもの示範を横から見せることで、子どもに「遠くから踏み切る」ことの重要性を気付かせる場面である。以下は、

A と児童の実際の会話である。

A「速く走るためには、まず低く走る。低く走るためには、頭の位置が大事でした。赤帽子の人は低く走っているはずですからよく見てね。(お茶休憩の前のペア学習で低く跳んだ人は赤帽子をかぶることになった。)」

(1人目が走った後, 2人目が走る前)

A「Iさんの頭の位置よく見てね。」

(2人目が走った後)

P「跳ぶとき低い。」

A「跳ぶとき。」(ここで子どもから「跳ぶとき。」という発言が出たにもかかわらず踏み切りのことを言わなかった。)

A「じゃ次, なんでこの人選んだか, よく見とってね。」

(3人目が走る前)

A「踏み切る位置見とって。」

(3人目と4人目が走った後, 踏み切りの場所にカラーコーンを置いて)

A「この2人は, 2人目のIさんが低いのは体がかがめているからでそれはまだ先のことでいいです。この2人に注目してください。この2人は踏み切りが遠いでしょう。(といいながらハードルとカラーコーンの位置を指で示す。そしてハードル近くで高く跳びあがる示範をする。)これが遠くなると必然的に低く走れます。頭の位置も, ここ(ハードルを越える際の足の位置をさして)も低くなります。」

<Aの「行為についてのリフレクション」の解釈>

子どもの示範を横から一斉に観察させて, 子どもに気付きを発言させる場面での「リフレクション」である。2人目が走った後すぐに子どもから「跳ぶとき低い。」という発言が出て, A氏も「跳ぶとき。」と発言したにも関わらず, その発言を取り上げて「遠くから踏み切る」という気付きを確認しなかった。その後, 3, 4人目の子どもの示範の後に, 教師の方からカラーコーンを置いてハードル手前遠くから踏み切ることで頭も足も低く跳ぶことができると説明してしまった。ビデオ映像視聴で, 子どもが「跳ぶとき」と発言したことを取り上げて問答をしないまま, 自分が一方的に説明してしまったことに気づき, 意図した回答をしていた子どもの発言を取り上げ集団思考を仕組まなかった自分の教え方を反省している。これも, 複合的な知識に基づく「行為の中のリフレクション以外を対象」とした「行為についてのリフレクション」である。

5. 「子どもの運動の変化の先読み」

＜Aの「行為についてのリフレクション」＞

「そうですね。これは予想内でしたね。たぶんこうなるだろうなって。」

＜「行為についてのリフレクション」を行った授業場面＞

4. の場面の後、踏み切り位置の目印にカラーコーンを置き、ペアで遠くから踏み切る練習をする場面である。

＜Aの「行為についてのリフレクション」の解釈＞

踏み切り位置にカラーコーンを置いて走る練習を始めた時に、「(カラーコーンが置いてあるとそれを)意識すると跳べなくなる子もいる。」というインタビュアーの発言に対する回答である。「意識すると跳べなくなる子もいる。」ことを予想した上で、カラーコーンを置いて走る練習を計画したことを説明している。計画段階で子どもの学習の先読みができていることを示しており、複合的な知識に基づく「行為の中のリフレクション以外を対象」とした「行為についてのリフレクション」である。

6. 「授業時間の計画の先読み」

＜Aの「行為についてのリフレクション」＞

「でも、ここではあえて言わんこうと思って。次の時に、次は2時間目ですね。次のハードルいこうと思った時に、こうなって伸びてるから、このままで走れるからって、その時に挙げようと思って。あの子どもいつもお手本になる子なんですよ。」

＜「行為についてのリフレクション」を行った授業場面＞

5. と同一場面で、踏み切り位置にカラーコーンを置いて走る練習を始めた際の巡視場面である。とても上手な女子のパフォーマンスを観察している教師の運動観察に対して、「あの子ども運動能力が高いんですよ。女の子で。」と発言し、インタビュアーが「ゴーンって上がってるね、左足」と指摘した後の発言である。

＜Aの「行為についてのリフレクション」の解釈＞

巡視をしながら、次の時間の学習課題を先読みし、その課題で子どもの示範の例として取り上げることのできる子どものパフォーマンスをチェックしている。これは、次時の授業計画と子どもの学習の実態の双方を先読みしており、子どもについての知識と教材についての知識を合わせた複合的な知識に基づく「行為の中のリフレクション以外を対象」とした「行為についてのリフレクション」であると考えられる。

第3 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容のまとめ

本研究の目的は、「若手教師」段階の教師Aの採用1年目の実践を対象とした「リフレクション」と、採用4年目の実践を対象とした「リフレクション」の変容を明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う成長について事例的に考察を行うとともに、その変容をもたらした要因についても事例的に考察を行うことであった。ここで、その変容およびその変容から読み取れる教師としての成長の結果についてまとめる。

「若手教師」Aの初任者研修段階と採用4年目の体育授業に関する「リフレクション」の Kategorie を比較したところ、①「授業の計画」、②「教師の指導」、③「子どもの学び」という共通カテゴリーが存在した。ただし、①「授業の計画」は全体の19%から5%に減少し、②「教師の指導」が20%から47%に増加した。③「子どもの学び」は52%から56%と変化はなかった。さらに、②「教師の指導」と③「子どもの学び」の重なる部分に「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーが出現した。これは、第3章の図3-3にある複合的な知識に基づく「リフレクション」であると考えられる。

これらの結果から、Aの教師としての成長について以下のようなことが推察された。まず、「リフレクション」のカテゴリーにおける割合の変容から、意図を明確にした指導計画が作成できるようになったり、授業の中でしっかりと意図を持った指導を行うことができるようになったりといった教師としての成長がみられた。

次に、「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的な「リフレクション」のカテゴリーの出現から、以下のような教師としての成長が推察された。1つ目は、授業中の子どもの状況を即時的に評価するとともに必要な指導を考えるといった複合的な知識を活用した「行為の中のリフレクション」を実施し、そのことについて「行為についてのリフレクション」を行ったということである。2つ目は、予想しなかった子どもの発言を、瞬時に自分の授業計画の中に位置づけ解釈して、その発言を取り上げるか否かを判断するという複合的な知識を活用した「行為の中のリフレクション」を実施し、そのことについて「行為についてのリフレクション」を行ったということである。ただし、「行為についてのリフレクション」については、適切な判断と不適切な判断の場合があった。3つ目は、次時の授業課題を考えながら、次時の示範に取り上げようとする特定の子どものパフォーマンスのチェックを行うという、複合的な知識に基づく「リフレクション」を行ったことである。4つ目は、授業中の子どもの学習の様子を先読みし、その実態に合わせて授業計画を考えるといった複合的な知識に基づく「リフレクション」を行ったことである。

第2項 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容の要因

第1 インタビューの分析結果

AとHへのインタビューを意味のまとまりごとにKJ法で分析を行った結果、Aの「リフレクション」の変容を促した要因として、以下の4つのカテゴリーに分類することができた。

- ①管理職の転勤による学校の雰囲気の変化
- ②同学年の同僚教師であるメンターからの援助
- ③同学年教師集団からの援助
- ④体育科の校外研修と校内研修（研究授業）への参加

これ以降、上記の4つの要因について、インタビュー発話を引用しながら、具体的に検討していく。発話を引用する際には、インタビュー어의発話にI、Aの発話にA、Hの発話にHを付けることとする。また、引用の下線はすべて引用者による。

第2 分析結果の事例的検討

1. 管理職の転勤による学校の雰囲気の変化

Aの成長とみられる「リフレクション」の変容を促した第1の要因は、管理職の転勤による学校の雰囲気の変化である。次のAへのインタビューによれば、校長が代わり、新しいJ校長先生は、保護者を意識した発表に時間を割くのではなく、授業で子どもに向き合うことを学校の運営の基本に据えた。その結果学校の雰囲気が大きく変わったという。

I：学校はどう？体育の授業で、ものすごく変わったっていうのは、スタッフが変わった？

A：色々要因はあるんですけど。まず、大きく変わったのはやっぱり管理職の先生が代わったのが大きいかなと。教頭先生が代わりましたし。女性の先生になって。校長先生も僕が2年目から今のJ先生になったんですけど。J先生は初めての校長先生なんですけど、現場の先生に、外向きというか、見栄えの面で、発表会とかは全部一切なしにしていって、身になるようなところに先生の時間を割いてほしいということ。太鼓の発表も発表のための発表だったので、全部割いて、その分やっぱ授業してほしいってことですし。外向きにやってたアピールみたいなのを全部なしにして、子どもと向き合っ欲しいと言うか。勤務時間内の仕事なんかも、報告資料なんかは、校長先生でできるところは全部やってくれたりして。担任の先生はやっぱり授業とか、そっちの方に力を注いでほしいという方なので。やっぱり学校自体が変わった感じはします。

この点について、Hは同様に次のように述べた。

H：すごい変化でしたね。

I：先ほど「(転勤を希望した理由の一つは)風土」とおっしゃっていましたが、どんなところが大きく変わりましたか？

H：一番は声を拾ってもらえるようになったところ。<中略>話は大体合うのですが、「こうしたらいいんじゃないか」と提案しても全部叩き潰されてみんなやる気がなかったのが、校長が代わられてからは「こうすればいいんじゃないか」と提案すると「思うようにやってみな

さい」という形になってモチベーションが上がったのと、以前は保護者から何か言われたら「担任がいけない」ときていたのが、J 校長は自分で食い止めて担任を守ったということがよくあったので、しょうもない苦情が激減しました。担任批判とかが。そうなると、担任も安心して子どもを育てるといふ本来の仕事に就ける。そこの安心してできることと、モチベーションが保てるのが大きな変化だと思います。

H のインタビュー発話によれば、校長の転勤による学校の変化は 2 点ある。第 1 に、教師の声を学校運営に反映しなかった以前の校長とは対照的に新しい J 校長は教師の提案を採用してくれたので教師の意欲が高まったことである。第 2 に、保護者の担任教師への批判を校長が食い止めたことで教師が安心して授業を中心とした子どもへの指導に時間を注げるように変化したことである。

これらの学校の雰囲気の変化は、学校の各教師に授業を中心とする子どもの指導に意識を向けさせ、それに時間を使う結果を生んだ。その結果、授業実践に関する「リフレクション」を行う機会も増え、成長と捉えられる「リフレクション」の変容を生んだと推察できる。

2. 同学年の同僚教師であるメンターからの援助

第 2 の要因は、同僚教師であるメンターからの援助である。A によれば、初任に採用された 2007 年の翌年 2008 年度から 2010 年度まで 3 年間、同学年の担任として同僚であった H との出会いが自分の成長をもたらしたという。この点について、A は次のように述べた。

I: 今は上がってる？

A: 上がってる。それも、すごいスタッフ組んでくれて。尊敬できる先生で。その人が 5 年で組んで。その人に今ずっと教えられながら、3 年間一緒なんですけど。その人と出会えたから伸びた感じがあって。H 先生っていうんですけど、うちの学校の核になる先生です。

この同僚教師であるメンターからの援助で注目した点は、メンターによる自主的勉強会の組織である。この勉強会について H は以下のように述べた。

H: はい。自分より若い先生と組んだのは K 先生たちが最初で、次は A 先生が来た年に 20 代の子がいたというくらいで、こちらは何をしてやっていいのかが分からなかったのですが、X 先生が積極的に聞いてくると、A 先生が来た年からか、同い年くらいの先生に「勉強会をやり」と言われてミニ勉強会みたいなのを始めたんです。〈中略〉

I: (勉強会で使用した資料？を見ながら) 学年レターだな。

H: この時は A 先生が 1 年目で 4 年生、私が 6 年生担当。「水泳指導でこんなのをやりませんか？」というような感じで、ちょっと思うことがあれば学年に投げかけていたのですが、もう少し人々に貢献しようという話になり、漢字はどうやって覚えるのかとか、当たり前のようなとこ

ろから、みんなを集めて、「それぞれの学級ではどうしてる?」「来たい人は来て下さい」というのを始めたんです。

I: それは研究主任としてですか?

H: いいえ、研究主任じゃなく個人として。研究主任としてやると学校の中に位置付けて、次にやる人が大変なことになるので。個人の私が、全く強制力のない勉強会をやります。来たい人はどうぞという感じです。

表 4 - 6 2007 年度の「ミニ勉強会」の内容

レジュメのタイトルと日時	「ミニ勉強会」の内容
6 年授業研究覚書 No1 2007.4.20	「雲 八木重吉」という詩の授業の指導案の提案
6 年授業研究覚書 No2,3 2007.6.28	小学校 6 年間の水泳指導の流れ、「ボビング」「だるま浮き」「背浮き」「ちょうちょう背泳ぎ」の教材 「連続だるま浮き」指導結果の報告、「平泳ぎ」の教材
6 年授業研究覚書 No4,5 2007.9.19	「ハードル走」の指導法、「走り高跳び」の指導法
6 年授業研究覚書 No6 2007.10.7	国語の説明文「言葉の意味を追って」の教材解釈と指導案の提案

H によれば、A を含む若い教師の希望により、A が 4 年生の担任として採用された 2007 年度から同学年の 6 年生の教師と一緒に「ミニ勉強会」を始めたという。当時学校の研究主任であった H は、研究主任として組織するのではなく、「来たい人はどうぞ」という「全く強制力のない勉強会」つまり、教師の自主的な学習を組織したのである。表 4 - 6 は、2007 年度の「ミニ勉強会」の内容の要約である。

H による自主的勉強会は、A の赴任した 2007 年度にはじまり、2007 年度は H の学年の 6 年生教師たちで年に 4 回開催された。その内容が表 4 - 1 である。その 4 回のうち 2 回が体育科の教材と指導法である。つまり、水泳の教材と指導法の学習、「ハードル走」や「走り高跳び」の指導法の学習である。A は初任の 2007 年から担任の 4 年生 4 クラスの合同体育で水泳指導を任せられ、水泳の初心者指導で用いる教材と指導法について H に教えて欲しいと依頼していた。

「6 年授業研究覚書 No3」によれば、25m を泳がせるために、「だるま浮き」から「連続だるま浮き」そして「足を使わない平泳ぎ」から「平泳ぎ」という系統指導、また「だるま浮き」ができない子は「背浮きとちょうちょう泳ぎ」を指導したところ、「驚くほどの成果があった。これほど簡単に泳げるようになるうとは予想していなかった。」と報告されている。

A は、2007 年は資料配布を通して、2008 年から 3 年間は同学年同僚としてこの自主的勉強会に参加し教材と指導法を学んだ。A は、それらを授業で用いて目の前の子どもが授業で変わっていく事実を体験したと思われる。

さらに、同僚教師であるメンターからの援助について、H によれば、A が「できる子の体育」という考え方を持っていたのに対して、以下の H へのインタビューにあるように、H や学年の同僚の教師は「みんなができる体育」の考え方をぶつけたという。

H：私からすると体育ははるかに A 先生のほうが詳しいですし、E 県も子どもたちは体育ができていた地域らしいので、最初に組んだときは「できる子の体育」という感じだったんです。僕らはもともと体育ではないので「みんなができる体育」がいいなと基本的には思っていたので、そこが A 先生とは違った視点だったのかなと思います。

I：そういうのはどなたで出ましたか？A 先生は確かにパフォーマンス型なんですよ。

H：すごく専門的なんですよ。やろうとする課題や動きが。「そんなに難しいことはできんじゃろ」「私が子どもならできん。どう思います？」って聞いていました。最初の頃は体育の苦手な女性の先生 2 人だったので「無理、無理」という感じで。「ちょっと難しいでしょ」という 3 人（同学年は A、H 先生と女性教師 2 名）と、「いや、できるでしょ」という A 先生、という感じでしたから。

I：彼の概念砕きをしていただいたのですね。

H：そうですね。A 先生は運動はよくできるので。

A は、高い技術を子どもに指導するという授業ではなく、指導法や場作りを工夫して「みんなができる体育」をめざすという方向に体育観を揺さぶられたと思われる。

3. 同学年教師集団からの援助

第 3 の要因は、学校の同学年教師集団からの援助である。A は次のように述べた。

A：<前略> こういう研究会にしても、ブロック研だから、基本的に補充の先生らも付かないですし、子どもも残ってますから、たぶん、来ないのが現状というか、4 年前にはあんまりなかった。実際に僕と H 先生が見られた時も、K 先生が赴任してたみたいで、あとはなかったですよ。こういう小さな勉強、研究のための授業を空けるための環境とか、そういうふうに授業に専念できる学校のシステムはすごくいいと思いますし、学年の先生もバックアップしてくれて、「何でそんなんするん？」っていうマイナスの言葉じゃなくて、「やってみようか」とか、そういうところは揃えてくれるので。低きに（ママ）合わさずに、割と、「若い人がやるんなら、がんばってね」という雰囲気があるので、今回の授業にしても、他のクラスで実際にやってみましたし、見せてもらいましたし。そういうふうに授業を交換したり、子どもを代えてや

ってみるっていう実践も簡単にできましたし。

この発話は、Aの校内授業研究会のことに関するものである。この校内研修は高学年クラス担当用であったにもかかわらず、若手を含め低中学年の教師数名が自分の学級を自習にして授業観察に参加した。その事実をAは、「研究のための授業を空けるための環境とか、そういうふうに授業に専念できる学校のシステムはすごくいいと思います」と述べた。また、「若い人がやるんなら、がんばってね」っていう雰囲気があるので、今回の授業にしても、他のクラスで実際にやってみましたし、見せてもらいましたし。」とあるように、今回指導した教材を校内研の前に同学年の他クラスで事前に指導したり、他教師の指導を観察したりしたという。まさに、校内研修は、同学年同僚との共同授業研究の場になっていたのである。

この校内研修についてHは、校内研修では6年生4クラスの学級担任が共同して研究授業の指導案を作るのではなく、同一単元で各自異なる指導案で指導して、どの指導案が一番いいのかを発表するというスタイルで授業研究を行っているとのこと述べている。

H: A先生と会った頃は、私は研究主任でした。みんなで一緒に指導案検討に時間をかけるのをやめて、それよりは違う指導案でそれぞれに好きに流して、どれが一番子どもが生き生きしていたとか、体育だったらどれが一番子どもができるようになったか、とかを見ていった方がいいんじゃないかという形で投げかけていたので、いつもうちの学年はそういう感じ。

I: 同学年の同僚に、「先生、僕の学級で授業やって」と言うのは割りとフリーなのですか？

H: 私は全然フリーです。

I: それは学校の中でもやる人は多いですか？H先生くらいですか？

H: そんなことはないですね。年配の方で若い人に「ちょっとやってみんちゃい」という人が、「うちでやってもいいよ」、「どっちでもいいよ」って投げかけてくださる方が多いですね。年配でも僕らのちょっと上の40代の最後か50代くらいの方が一番上くらいのメインの人だったので、「私がやってもいいんだけど、何ならあなたがやってもいいよ」、「貸してあげるよ」という形の。たぶん、みんなが経験されているからそういう発想が出るんだと思うんですが、そういう学年が多かったですね。

また、上記の発話で、研究用の教材を授業研究前に同学年の他クラスで指導してみたということに関連して、Hは「年配の方で若い人に「ちょっとやってみんちゃい」という人が、「うちでやってもいいよ」、「どっちでもいいよ」って投げかけてくださる方が多いですね。」と答えている。このように共同して授業研究を行うスタイルを「みんなが経験されているからそういう発想が出るんだと思うんですが、そういう学年が多かったですね。」と述べている。Hは、現在の学校に来る前の2校での17年間の経験を振り返り、同学年の若い同僚に自分の学級を貸して授業をしてもらい教材研究を深める校内研修のスタイルが広範に存在していたと述べている。

さらに、Hは同学年教師集団について次のように述べた。

I: 子どもが何を学習しているのか、どこでつまづいているのか等、子どもの見方についてのお話はされましたか？

H: 子どものことは、同じ学年で組んでいたら基本的に一番話すことですね。「あの子はこうだったよ」とか。L先生はA先生とタイプが違って、A先生のように自分の興味ある所を突き詰めるタイプじゃないんだけど、子どもの見取りというか、それが抜群なんです。自分のクラスも他所のクラスの子にも。A先生と組んで2年目にL先生が入ったんですけど、「あの子がこうでした」「その子はああでした」というのが日常会話で、休憩時間にお茶を飲みながら出るので。そうすると、自ずと子どもに関する会話が更に増えたので、その辺りが大きかったのかな。

Aと同学年のHは、この学年団の先生方による子どもの変化を交流する茶飲み話について語り、「子どものことは、同じ学年で組んでいたら基本的に一番話すことですね。『あの子はこうだったよ』とか。L先生はA先生とタイプが違って、A先生のように自分の興味ある所を突き詰めるタイプじゃないんだけど、子どもの見取りというか、それが抜群なんです。」と述べた。Aは同学年の先生方との話し合いの中で子どもの学習を見取る能力をつけていったことが推察される。

4. 体育科の校外研修と校内研修（研究授業）への参加

第4の要因は、体育科の校外研修と校内研修への積極的参加である。Aは次のように述べた。

A: 体育の方でも、2年目か。教科研、市の教科研受けて、あそこでも、すごい勉強になって。あそこで出会った先生とも、すごい、お付き合いさせてもらって。去年は県大会も発表したんですよ。<中略>教育センターの方でも、コンテンツの活用かなんかで授業研究してて、それにも呼んでもらって。色んな所に呼ばれて、勉強しようって。<中略>校長先生も、割と、県外出張、僕に「行っておいで」って言ってもらって。「勉強する子は行っておいで」って。一昨年が中四国大会に行かせてもらって、去年も島根大会に行かせてもらって。結局、風邪で行けなかったんですよ、去年は。今年も、福岡の大会に「行くなら行っておいで」って言われて。割と優遇してもらってるというか。学ぶ機会も多いから、今、すごい、充実してます。で、あれが、研究授業も割とうけて。たぶん、1年目から数えて30くらいしたんですよ。1年目も臨採とか合わすと。去年も4つくらいしましたし、今年も、センターとブロック研。今年も3つ、4つ、入っているの、勉強になりますね。

Aは、「市の教科研受けて、あそこでも、すごい勉強になって。あそこで出会った先生とも、すごい、お付き合いさせてもらって。去年は県大会も発表したんですよ。<中略>教育センタ

一の方でも、コンテンツの活用かなんかで授業研究してて、それにも呼んでもらって」と述べているように、市や県や教育センター、地域研究会という校外研修に積極的に参加している。Aは、小学校の校内では体育科の専門的知識について十分に研修を受けることができない。そのため、体育科の校外研修に参加していたと思われる。

同時に、「1年目から数えて30くらい」校内で研究授業を公開していると述べている。Aは、教材づくりや指導法の知識等の校外研修で身に付けた体育の専門的知識を活用し、実際の目の前の子どもの現状に即して授業で実際に教えようとしていた。そして授業を公開する研究授業を通して、自己の実践を対象とした「リフレクション」を行うことを積み重ねていくことにより成長していったと推察される。

第3 「若手教師」の実践を対象とした「リフレクション」の変容の要因のまとめ

本研究の目的は、「若手教師」段階の教師Aの採用1年目の実践を対象とした「リフレクション」と、採用4年目の実践を対象とした「リフレクション」の変容を明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う成長について事例的に考察を行うとともに、その変容をもたらした要因についても事例的に考察を行うことであった。これまでの考察から、若手教師Aの成長とみられる「リフレクション」の変容をもたらした要因は、以下の4点にまとめられる。

第1に、管理職の交代を契機として、授業へ関心を集中し、授業改善を意識することにより自己の実践を対象とした「リフレクション」を積み重ねることができた。

第2に、メンター教師Hが組織した学習会に参加し、体育科の水泳等の教材に関する知識、ハードル等の指導法に関する知識を習得するとともに、特定の子どもではなく「みんなができる体育」というメンター教師Hの考え方に会って、「できる子の体育」という考え方を揺さぶられた。

第3に、学校の同学年教師の同僚と日常的に子どもの学習に関する会話を行うことにより、子どもを理解する能力を向上させた。

第4に、体育の専門的知識の学習のために校外研修へ参加するとともに、他者の意見をもとにより深い自己の実践を対象とした「リフレクション」を行うために研究授業を積極的に実施した。

また、これらの「若手教師」Aの成長とみられる「リフレクション」の変容をもたらした要因から、「リフレクション」を行う力の形成を行っていく上での現職教育への示唆について以下の4点を考察する。

第1に、「若手教師」のニーズを踏まえて、その成長を励ますメンターや子どもの成長について日常的に対話できる同学年の同僚の存在が必要であること。

第2に、そのような条件を学校現場に作り出すために、一人一人の教師の提案を取り上げ、教師が授業中心に仕事のできる学校の雰囲気を作り出す管理職の役割が重要であること。

第3に、第1と第2の条件に基づいて行われる日常的な体育授業に関する観察・協議・実技

等の校内研修で「リフレクション」を積み重ねていくことが必要であること。

第4に、体育の専門的知識を身に付けるための様々な校外研修への参加を可能にする同僚と管理職の支援、そして教育行政の時間的財政的保証が必要であること。

第3項 今後の課題

本章では、「若手教師」Aの一事例の結果を考察した。そこで、「外的妥当性」つまり、「調査結果をどの程度一般化できるのかという問題」（メリアム, 2004, p.302.）が生じてくる。つまり、この学校の他の教師や他の学校の教師にこの結論や考察はどのような意味を持つのかという問いである。教師の成長は個性的と考えられるので、ある教師の事例が他の教師の成長にとって意味を持つかについて疑問視されるのである。

この問いに対して、ここでは、「読者あるいは利用者の側の一般化可能性」（メリアム, 2004, p.308）の立場をとりたい。木原(2004)によれば、「若手教師」の段階の力量は、すべての教師に必要な「共通性」という性格を持つ。そこで「若手教師」Aという一事例の結果が、「共通性」をもつ他の教師の「リフレクション」の成長に示唆を与える「典型性」（メリアム, 2004, p.309）を備えている可能性があると考えられる。ただし、Aという一事例の結果が、他の教師の「リフレクション」の成長に示唆を与える「典型性」を備えているとした場合、他の教師がその「典型性」を理解するために、他の教師が本事例を深く理解できるための「豊かで分厚い記述」（メリアム, 2004, p.309.）を行う必要がある。本章では、この「豊かで分厚い記述」を行うように努めた。

【引用・参考文献】

- 浅田匡（1998）教えることの体験．浅田匡他編，成長する教師．金子書房，pp.174-184
- 木原成一郎（2007）初任教師の抱える心配と力量形成の契機．グループ・ディダクティカ編，
学びのための教師論．勁草書房,pp.29-55
- 木原成一郎・林楠(2010)イングランドの現職教育に関する研究．学校教育実践学研究 16,
pp.89-100
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版．
- 久保研二・木原成一郎・村井潤・藤本翔子・大後戸一樹(2011)小学校体育授業における「若手
教師」の思考の変化に関する研究．広島大学大学院教育学研究科紀要 第1部（学習開発関
連領域）第60号，pp.135-142
- メリアム：堀薫夫他訳（2004）質的調査法入門．ミネルヴァ書房
- 佐藤学（1989）教室からの改革．国土社
- 吉崎静夫（1997）デザイナーとしての教師アクターとしての教師．金子書房，pp.20-21

終章 成果と課題

本研究の目的は、以下の2点であった。

①「リフレクション」概念の検討を通して、教師に求められる「リフレクション」概念の整理を行う。

②整理した「リフレクション」概念をもとに、大学学部教員養成段階、大学院教員養成段階、「若手教師」段階の「リフレクション」の実態や変容について、事例的に明らかにする。

これらの目的を達成するために行った本研究の成果を各章ごとにまとめる。

第1章では、教師教育で用いられている「リフレクション」の概念について整理し、その整理された概念にもとづいて今まで行われてきた体育科教育研究におけるリフレクション概念の分類を行った。その結果、「行為の中のリフレクション」以外の事象に関しても「行為についてのリフレクション」を行っていくことの必要性について明らかにした。また、「リフレクション」の対象に関して、実践だけでなく、他者の実践、さらには理論も含むことの必要性にも言及し、それらを踏まえた形で「リフレクション」概念を整理した。さらに、整理した「リフレクション」の概念をもとに、体育科教育に関する研究を整理した結果、「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを区別している論文は見当たらなかった。また、検討した研究の中には、自己の実践を対象とした「リフレクション」と他者の実践を観察するという学習を対象とした「リフレクション」が混在している研究があることが分かった。加えて、理論を対象とした「リフレクション」に関する研究は見当たらなかった。これらの結果から、今回整理した「リフレクション」の概念にもとづき、教師教育研究や体育科教育研究で「リフレクション」に関する研究を行っていく際には、そこで分析の対象とする「リフレクション」の対象をあらかじめ区別しておく必要があると考えられた。

第2章では、大学学部生を対象に、教員養成課程における体育の授業科目で行った模擬授業に関する「リフレクション」（実践を対象とした「リフレクション」）および、この授業科目で学んだ理論を対象とした「リフレクション」の実態について事例的に明らかにした。その結果、ポートフォリオやリフレクション・シートなどを活用することによって、実践を対象とした「リフレクション」および理論を対象とした「リフレクション」どちらも、初任教師の課題である「問題の発見」をクリアし、「問題の解決」であるレベルの「リフレクション」を行えることが分かった。また、実践を対象とした「リフレクション」のレベルが高い学生が、必ずしも理論を対象とした「リフレクション」のレベルが高いというわけではないことが明らかになった。そのため、実践を対象とした「リフレクション」を行う機会だけでなく理論を対象とした「リフレクション」を行う機会を保障していくことが必要であることを指摘した。

第3章では、大学院生を対象に、小学校においてティーム・ティーチングの副指導教師として参加した授業と主指導教師として実施した授業の「リフレクション」を比較し、その変容と要因について事例的に明らかにした。その結果、「リフレクション」の焦点、レベルともに教師としての成長と捉えることができる変容を見て取ることができた。また、このような成長と捉

えることのできる「リフレクション」の変容を生んだ要因として、メンターである教諭と十分なメンタリング関係を築けたこと、また、メンターが常に非指示的な援助を行ってきたことの2つが指摘できた。

第4章では、「若手教師」段階の教師Aの採用1年目の実践を対象とした「リフレクション」と、採用4年目の実践を対象とした「リフレクション」の変容を明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う成長について事例的に考察を行うとともに、その変容をもたらした要因についても事例的に考察を行った。その結果、「若手教師」の「リフレクション」の変容から、授業の中で明確な意図をもって指導を行ったり、「行為の中のリフレクション」を行いながら、予測していなかった状況を切り抜けたりする教師の成長がみられた。また、その要因として、管理職の影響、メンターの影響、同僚との日常的な子どもに関する会話、専門的知識を獲得するための研修会への参加があげられた。

そこで、これらの成果から、教員養成段階から「若手教師」までの系統的な「リフレクション」の様態について考察を行う。まず、体育授業における「リフレクション」は、吉崎(1991)の示す単一の知識をもとにした「リフレクション」から、徐々に複合的な知識をもとにした「リフレクション」を行えるようになってくると考察された。次に、「行為の中のリフレクション」に関する「行為についてのリフレクション」に関しては、大学学部教員養成段階、大学院教員養成段階では、あまりみられず、「若手教師」段階になって、少しずつ出現してくると考えられた。ただし、メンターによって、十分なメンタリングを受けた場合には、大学院教員養成段階においても、「行為の中のリフレクション」に関する「行為についてのリフレクション」を行っているのではないかと考えられるものが若干見られた。しかし、大学院教員養成段階における、「行為の中のリフレクション」に関する「行為についてのリフレクション」は、「問題の解決」に至るといよりは、「問題の発見」ととどまっているものであると考えられた。加えて、本研究では、「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを明確に区別できていなかったため、大学院教員養成段階においては、推測の状況である。これらのことは、教員養成段階である大学学部生、大学院生から「若手教師」までの「リフレクション」を行う力の形成を図るための手段を開発する際の有益な情報となると考える。

最後に、本論文の課題について挙げる。まず、「リフレクション」の概念について整理を行ったが、本論文で整理した他者の実践を対象とした「リフレクション」に関する研究を実施することができなかった。また、「行為についてのリフレクション」の中で「行為の中のリフレクション」を対象としたものとそれ以外を対象としたものを区別した研究についても行うことができなかった。整理した「リフレクション」の概念に基づき、これらの「リフレクション」に関する研究を引き続き行い、「リフレクション」の概念を総合的に捉えることができるようにする必要がある。

次に、第2章から第4章までの研究は、それぞれ一事例を対象としたものである。このことは、成果でも述べたように教員養成段階である大学学部生、大学院生から「若手教師」までの

「リフレクション」を行う力の実態や特徴を知るための基準となるとともに、「リフレクション」を行う力の形成を図るための手段を考察する際の有益な情報となる。しかし、それぞれ一事例であるため、「リフレクション」を行う力の形成の要因をより深く考察していくためには、より多様な状況の事例を検討していかなければいけない。また、それぞれの事例をより深く理解できるための「豊かで分厚い記述」に関しても、それでもまだ不十分な点があるため改善が必要である。。さらに、教員養成段階から「若手教師」までの系統的な「リフレクション」を行う力の形成を図っていくための手段については、あまり考察を行えていない状況である。今後、研究事例を増やすとともに、それぞれの事例間の対立点や共通点をより深く考察することを通して、教員養成段階から「若手教師」までの系統的な「リフレクション」を行う力の形成を図るための手段について検討していくことが必要であると考えられる。

謝辞

本学位論文の作成に際しては、多くの方々にご指導とご助言、ご協力を頂きました。

主任指導教員である広島大学大学院教育学研究科の木原成一郎教授には、本学位論文の作成はもとより、私が博士課程前期で先生の研究室に所属してから今までの長い間、公私ともに温かいご指導とご助言を賜りました。先生の叱咤激励や的確な助言により、まだまだ稚拙な学位論文ではありますが、ここまで書き上げることができました。この場をかりて、心より感謝申し上げますとともに、ご迷惑ばかりおかけしたことに對し、お詫び申し上げます。

また、副指導教員である広島大学大学院教育学研究科の東川安雄教授、山崎敬人教授、大後戸一樹准教授には、本学位論文の審査を通じて貴重なご指導とご助言を頂きました。さらに、本学位論文の作成過程では、広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座ならびに学習開発学講座をはじめとした先生方に貴重なご助言や励ましを頂きました。この場をかりて、心よりお礼申し上げます。

データの収集に際しては、研究対象とさせていただきました A 大学の大学教員ならびに学部生の皆様、小学校の先生方に、ご多忙にもかかわらず、多大なご協力をいただきました。この場をかりて、心より感謝致します。

そして、広島大学在職中にお世話になりました棚橋健治教授、松見法男教授、岩田昌太郎准教授をはじめとする先生方、特に米沢崇准教授ならびに宮木秀雄特任助教（現 山口学芸大学教育学部講師）からは、公私に渡る励ましとご協力を頂きました。この場をかりて、深謝申し上げます。

さらに、武庫川女子大学文学部の村井潤講師をはじめとする木原研究室で一緒に学んだ皆様にも大変お世話になりました。この場をかりて、心よりお礼申し上げます。

最後に、これまで私をあたたく応援してくれた両親と兄、私を明るく励まし続けてくれた妻 玲子に心から感謝します。