

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	教職志望学生の実践共同体における協働的省察の過程に関する一考察：フレンドシップ事業の反省会に着目して
Author(s)	北山, 佳恵
Citation	学習開発学研究, 14 : 63 - 73
Issue Date	2022-03-30
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/52283">10.15027/52283</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052283">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052283</a>
Right	Copyright (c) 2022 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



# 教職志望学生の実践共同体における協働的省察の過程に関する一考察 —フレンドシップ事業の反省会に着目して—

北山 佳恵<sup>1</sup>  
(2022年1月10日受理)

## A Study on the Collaborative Reflection Process of Preservice Teachers in the Community of Practice —Focusing on the Reflection Sessions in the Friendship Project—

Yoshie KITAYAMA

**Abstract:** The purpose of this study is to identify the collaborative reflection process of preservice teachers in the community of practice. Eleven reflection sessions in the Friendship Project were audiotaped. The transcribed data were analyzed using M-GTA, and five categories were generated. The findings are as follows: (1) Preservice teachers shared their knowledge about children and activities in the Friendship Project. (2) They reflected on their educational practices based on their understandings of individual children, groups of children, and children in general. (3) They evaluated the effectiveness of their educational practices by examining their actions and the activities in the Friendship Project. (4) They shared their prospects for future activities by discussing their expectations from children and alternatives to preservice students' actions and to the activities in the Friendship Project. (5) The supports by others affected the collaborative reflection process. Preservice teachers reflected on their educational practices by comparing them with other teams' practices and by referencing the opinions of other preservice teachers, university instructors, and children's parents.

**Key words:** Collaborative Reflection, Community of Practice, Preservice Teacher, Friendship Project

**キーワード:** 協働的省察, 実践共同体, 教職志望学生, フレンドシップ事業

### 問題と目的

教育上の諸課題が高度化・複雑化していることに伴い、専門職としての教師には、教育実践の基軸に省察を据えた「省察的实践」(Schön, 1983)を行うことが求められている。また、職能発達に継続的に取り組む教師を養成するためには、教員養成段階においても省察を促すことが必要である(Korthagen 2001; Lee, 2005)。省察とは、「ある経験と他の経験や考えとの間の関係や関連性に対する理解を深めながら、次の経験へと移行する意味生成の過程」である(Rogers, 2002, p. 845)。Korthagen (1985)は、教職志望学生の理想的な省察のサイクルとして、「行為」「行為のふり返し」「本質的な側面への気づき」「行為の代案の作成」「試行」の5段階で構成されるALACTモデルを示した。また、Loughran (2006)は、

---

<sup>1</sup> 広島大学大学院人間社会科学部研究科

教職志望学生が教師と学習者の両者の視点から省察を行うことで、教職への理解を深めると述べている。

Rogers (2002)によると、共同体内の他者との相互交流を通じた協働的省察において、教師が教育実践の暗黙の前提に気付いたり自分もっていない視点を獲得したりする中で、教育に対する深い理解が得られるという。Lin et al. (2013)によると、教師が職能発達のための共同体として協力し、協働的省察を行う中で、職能発達が促進される。また、教職志望学生の協働的省察においても、教育実践上の問題の捉え直しが促されることが明らかになっている (Behizadeh et al., 2019)。このように、共同体単位での協働的省察を行うことが、省察を促す上で有効であると考えられる。

共同体を捉える上での理論的視座の1つとして、実践共同体 (レイヴ・ウェンガー, 1993; Wenger, 1998; ウェンガーほか, 2002) が挙げられる。実践共同体とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である (ウェンガーほか, 2002, p.33)。

徳舛 (2007) は、教師の実践共同体における学習とは、他の教師、児童、保護者、経験、地域等との相互交渉によってなされる社会的達成であることを明らかにした。また、大学教員を対象とした協働的省察の研究ではあるが、オンラインディスカッションが実践共同体のプラットフォームと機能していたことが明らかになっている (Burhan-Horansali & Ortaçtepe, 2016)。

教員養成における実践共同体の事例としては、教職志望学生が学校現場の実践に参加する教育実習や学校インターンシップ、教員養成大学・学部において開講されているフレンドシップ事業などが挙げられる。森下ほか (2010) は、教育実習における指導教員との分業を通じて、教職志望学生が徐々に教育実践に参加できるようになったことを明らかにした。高木 (2016) は、学校インターンシップでは、学校と大学間での日常的な往還が行われており、教職志望学生が「学生」と「教師見習い」の複数のアイデンティティを対話的に位置付けることによって、省察が促されると述べている。森 (2005) は、フレンドシップ事業が、学生と子どもとの持続的な交流を通じて、実践共同体として成長したことを報告している。

以上のように、多様な実践共同体における教育実践を通じた持続的な相互交流や、協働的省察に関する知見が明らかになっている一方で、先行研究の課題として、以下の3点が挙げられる。

第1に、教師による学生の実践共同体への参加の制限の問題が挙げられる。森下ほか (2010) は、教育実習においては、教育実践を成立させる必要があるため、教育実習生の学習が、実習校指導教員に許可された範囲に限られることを明らかにした。同様の問題は、学校の教育実践に参加する学校インターンシップにおいても存在することが予想される。これらの制約は実践の保持の上では必要であるものの、実践共同体への参加を通じた学習の幅を狭めてしまうことも考えられる。そのため、教職志望学生の十全的な参加を可能とする実践共同体に関する知見を得ることが必要であると考えられる。

第2に、教職志望学生の協働の難しさの問題が挙げられる。教職志望学生は体験的な教育活動を通じて協働の基底となる経験を積むことができる一方で、非協働的なコミュニケーションに囚われることがある (三品, 2015)。そこで、協働が促進されている事例の分析を通じて、教職志望学生の支援の方法を検討するための示唆を得ることが必要であると考えられる。

第3に、教職志望学生の教育実践の中で語りを分析対象とし、協働的省察の過程を詳細に検討した研究が行われていない問題が挙げられる。レイヴ・ウェンガー (1993) は、「実践について語る」と「実践の中で語る」の区別について述べている。「実践の中で語る」には、活動の進展に必要な情報の交換と、共同体内の伝承の両方が含まれている。そのため、インタビュー調査を通じた「実践について」の回顧的な語りではなく、「教育実践の中で」の相互作用を対象として、動的な過程を捉えることができる手法で分析することが必要であると考えられる。

以上の課題を踏まえると、教職志望学生の相互交流を通じた協働的省察の過程について明らかにすることが必要であると考えられる。そこで本研究では、教職志望学生の実践共同体における協働的省察の過程について明らかにすることを目的とする。協働的省察の複雑な過程を実証することによって、教員養成課程における教師教育者の指導や、実践共同体の組織や設計の支援の在り方について検討する上で、一助になる知見を得ることができると考えられる。

なお本研究では、省察に関する先行研究 (Rogers, 2002; Lin et al., 2013) や実践共同体の理論 (レイヴ・ウェンガー, 1993; Wenger, 1998; ウェンガーほか, 2002) に基づいて、協働的省察を「参加者が職能発達のために実践共同体として協力する中で、ある経験と他の経験や考えとの間の関係や関連性に対する理解を深めながら、次の経験へと移行する意味生成の過程」と定義する。

## 方法

### 1. 調査対象

本研究ではフレンドシップ事業の反省会を事例とする。フレンドシップ事業とは、平成9年度以来、文部省（現文部科学省）が予算的措置を講じて、教員養成教育の一環として導入した事業である。「教員の養成段階において、学生が種々の体験活動を通して、子どもたちとふれあい、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身につけること」を目的として、全国の各教員養成系大学・学部において様々な形態で展開がなされている。

フレンドシップ事業の反省会においては、学生同士の相互作用によって学びが形成されている（米沢・三好，2019）。また、反省会を通じて、子ども理解や自己理解が促されることも明らかになっている（釜田・濁川，2004）。このように、子どもとのふれあいへの関心を共有した学生集団が教育実践に携わっている点から、フレンドシップ事業における学生集団は実践共同体であると考えられる。また、反省会における学生の相互交流を通じて教育実践への意味生成を行っている点から、協働的省察が行われると考えられる。以上の理由から、実践共同体における協働的省察の事例として、フレンドシップ事業の反省会が適切であると判断した。

データ収集では、A大学教育学部フレンドシップ事業に参加する学生を対象に、反省会の録音と観察を実施した。A大学教育学部フレンドシップ事業を対象とした理由は、年間を通じて継続的な活動を行っていることが実施報告書やシラバスに記載されており、実践共同体において持続的な相互交流が行われていると考えられるからである。

A大学教育学部フレンドシップ事業では、学生の役割は「幹部」「班付き学生」「広報」に分かれている。「幹部」は、グループには所属せずに学生組織を統括する学生と、グループに所属して運営・統括を行う学生から構成されている。「班付き学生」は、活動日に子どもたちと活動を行うほか、企画を担当する月には、企画・準備・当日の運営を行う。「広報」は、活動日当日の広報活動や、定例会の支援に従事する。2019年度の運営体制は、B市の小学校に在籍する小学校4～6年生73名、A大学教育学部の小学校教員養成課程に所属する1～4年生60名（幹部8名、班付き40名、広報12名）である。

事業の中核となる活動は、グループ活動である。1年間にわたって特定の児童と学生の持続的な交流を可能とする活動を行うことを実現させるため、参加児童並びに学生（全体を統括する学生を除く）は、特定のグループに所属した。2019年度は2グループに分かれ、各グループにおいて学生5名の班が4つ形成された。グループでは、12月に実施する1年の集大成となる活動に向けて、6～11月の5回の活動を通して準備を行なった。例えば、「テレビ番組制作」をテーマとするグループでは、他者と力を合わせて取り組もうとする態度を育成することを目的に掲げ、活動が構成された。

本研究では「幹部」「班付き学生」「広報」を合わせて実践共同体と捉えるが、調査においては、子どもと持続的な交流を行う主たる活動に参加している点から、「班付き学生」に焦点を当てる。また、反省会は班毎に実施されているため、班を対象として調査を実施する。

本研究では、データを目的的に収集する理論的サンプリングを行うために、設定した条件を満たす班を調査協力者として選定することにした。具体的には、協働的省察の定義とA大学教育学部フレンドシップ事業での活動内容と照らし合わせて、「教職を目指して成長することに対して意欲的である」「フレンドシップ事業の活動に積極的に取り組んでいる」「定例会において積極的に意見交換を行なっている」という条件を設定した。選定にあたっては、「幹部」と「広報」の学生に研究の趣旨と調査協力者の条件を説明した上で、協力を依頼した。これらの学生は、活動の様子を日頃から観察することができ、各班の実態を把握していると考えられたためである。こうして得られた情報を加味し、「テレビ番組制作」をテーマとするグループの1班を選定した。

選定した班に所属する5名の班付き学生に研究の趣旨を説明したところ、調査協力及び録音に関する書面での許諾が全員から得られたため、調査協力者とした。調査協力者の概要を表1にまとめた。調査対象の班には9名の児童が所属している。

### 2. 調査の手続き

調査対象者の班における反省会の録音と観察を実施し、データを収集した。調査時期は2019年6月から12月である。子どもが参加する活動日の翌週以降に実施された全11回の反省会を記録した。反省会の概要を表2に示す。

表1 調査協力者の概要

協力者	性別	学年	参加継続年数
A	女	3	3
B	男	2	2
C	男	2	1
D	女	1	1
E	女	1	1

表2 反省会の概要

回	活動日	活動概要	反省会日程	時間	参加者
1	6月8日	番組制作の「研修」と称してミニゲームを実施した	6月12日	1時間5分	A, B, C, D, E
2			6月19日	19分	A, B, C, D, E
3	7月13日	「ミニ番組制作」と称してミニゲームを撮影した	7月17日	50分	A, B, C, D, E
4			7月24日	28分	A, B, C, D, E
5	8月31日	12月の番組撮影に向けた話し合いを実施した	9月4日	53分	B, C
6			9月10日	33分	B, C
7	10月5日	番組撮影に必要な物品を制作した	10月9日	36分	A, B, C, D, E
8			10月16日	31分	A, B, C, D, E
9	11月16日	番組撮影のリハーサルを実施した	11月20日	45分	A, B, C, D
10			11月27日	21分	A, B, D, E
11	12月21日	保護者を観覧者として招き、番組撮影を実施した	12月25日	24分	A, B, C, D, E

### 3. 分析の方法

本研究は、教職志望学生の相互作用から協働的省察の過程を明らかにすることを目的としている。そこで、1960年代にグレーザーとストラウスによって考案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチの分析手法を精緻化した、木下（1999, 2003, 2007）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いて分析を行う。M-GTAとは、ヒューマン・サービス領域における社会的相互作用を対象とする研究に適しており、プロセスの説明と予測に有効な理論を生成することができる分析手法である。

データの分析は以下の手順で行う。まず、「職能発達のために持続的な相互交流を行っている教職志望学生は、どのような過程で教育実践の意味生成を行っているのか」という分析テーマに即して、全データを読む。分析焦点者は、「教員養成教育の一環で、一定の子どもと継続的な交流を行う教育活動に参加し、持続的な相互交流を通じて教育実践の意味生成を行う教職志望学生」である。

分析には「概念」「定義」「具体例」「理論的メモ」の項目から構成される分析ワークシートを使用した。発話を具体例として、具体例から概念を生成する。類似例があれば具体例の欄に記入し、対極例については、理論的メモに記入した。その際、継続的比較分析を行い、必要に即してコーディングの修正を行う。なお、本研究はデータ収集の終了後にデータ分析を開始したため、反省会11例のデータをベース・データとして位置づけ、分析を行った。

概念の生成が収束し、論理的にまとまった状態である「理論的飽和化」（木下，1999，2003，2007）に到達した段階で、分析を終了した。さらに、類似する概念同士をカテゴリー（サブカテゴリー含む）にまとめ、収束化を行った。最後に、カテゴリーや概念間の関連をもとに、教職志望学生の協働的省察の過程を検討した。

## 結果と考察

### 1. 生成された概念とカテゴリー

分析により、生成された概念は18個であった。さらに、概念間の関連を検討し、カテゴリーにまとめた結果、5つのカテゴリーと8つのサブカテゴリーに分類することができた。分類されたカテゴリーとサブカテゴリー、生成された概念と定義および具体例を表3にまとめた。

以下、概念を〈 〉、サブカテゴリーを[ ]、カテゴリーを【 】の記号を用いて表記する。

#### (1) 【情報の共有と確認】

このカテゴリーは、活動日の経験ではなく、前年度までのフレンドシップで得られた情報の共有である（過去の情報の共有）や、活動に参加した子どもの属性や参加状況に関する〈子どもに関する情報の確認〉、活動自体の内容や詳細に関する

表3 分類されたカテゴリーとサブカテゴリー、生成された概念と定義および具体例

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】	〈概念〉	定義／代表的な具体例
【情報の共有と確認】		〈過去の情報の共有〉	前年度までのフレンドシップで得られた情報の共有 多分ね、まくんも去年も大人しめやった子。(反省会1, 学生A)
		〈子どもに関する情報の確認〉	子どもの属性や活動への参加状況の確認 確か子どもdと子どもeは同じ年よね。(反省会6, 学生C)
		〈活動に関する情報の確認〉	活動の内容や詳細の確認 多分来月はちゃんと班での時間もあるし。(反省会6, 学生B)
【子ども理解】	【個々の子どもへの理解】	〈子どもの言動の共有〉	活動日の子どもの発言や行動に関する情報の共有 班, 班の番組の感想の時, (子どもdが) ずーっと手を挙げてましたね, 毎回。(反省会11, 学生D)
		〈子どもの言動に関する解釈〉	子ども個人の発言や行動に対する解釈 子どもhに対して結構言われたじゃないですか、それでムキになってあんなに(ワークシートにリハサルの反省点を)書いたのかなってちょっと思ってたんですよ。(反省会9, 学生D)
	【子ども集団に関する解釈】	〈子ども集団に関する解釈〉	人間関係など、集団としての子どもに関する解釈 ちょっと心配なのは、この3人は割と結構仲良くいるんですけど、子どもhはぐいぐい行っちゃうタイプなんで、なんか1人だけ男子で孤立じゃないけど、ちょっと。(反省会5, 学生B)
【子ども全般に関する解釈】	〈子ども全般に関する解釈〉	発達段階や既存の経験などを想定した子ども全般への解釈 授業が45分よんか、45分(集中が)続くのも多分、環境が違うけん難しいと思うよね。(反省会4, 学生A)	
【評価】	【学生の言動への評価】	〈子どもとの関わり方への評価〉	学生が子どもに対して行った発言や行動への評価 1年生がねー、あの、始まるの会でね、なんか子どもにね、ちょっとい出されてもね、そんなに反応しすぎ、そう、しすぎてなかったんがよかった(反省会1, 学生A)
		〈活動の進行への評価〉	学生が活動をどのように進めたかに関する評価 注意事項とかの説明も確かにできてた。(反省会5, 学生B)
	【活動への評価】	〈企画への評価〉	企画の内容や構成への評価 ジェスチャーゲームのお題にもよるね。協力せんと表現できんジェスチャーやったら多分ね、協力する。(反省会1, 学生A)
		〈活動環境への評価〉	物や人の配置や準備への評価 でっかい遊べるものがあるわけじゃないですか。黒板っていう。それがあから集中力が切れたのかな、っていうのがありました。(反省会3, 学生C)
【今後の活動への展望】	【子どもへの期待】	〈子どもへの期待〉	子ども個人や集団への期待 なんかこの班でやれてよかったっていうのを12月に最後感じれるように。(反省会8, 学生A)
		【学生の言動の改善】	〈子どもとの関わり方の提案〉
	〈活動の進行への提案〉		学生が活動を進行する際の発言や行動に関する提案 (話し合いで) どんどん細かく中の、中の方を詰めていく感じになっただけから、まず外をでっかく決めんとあかん、まず決めないと進まないよってのを、…そもそも伝えるべきやったなあ、ては思ったよ。(反省会5, 学生C)
	【活動の改善】		〈企画への提案〉
		〈活動環境への提案〉	物や人の配置や準備に関する提案 司会のたまかな流れとかを、メモ作ってあげた方がやりやすいかもしれない。(反省会2, 学生B)
【影響要因】		〈他班との比較〉	同じグループの班や、前年度までの班との比較 なんか、聞いた感じね、他の班はみんな元気なんやあって結構。(反省会1, 学生A)
		〈他者からの指摘〉	他者からの活動に関する指摘 なんか先生が、なんかすごいちゃんと活動に参加してなんか乗り気な時と、そうじゃない時のなかが違うんかをみといた方が良いみたい。(反省会4, 学生B)

〈活動に関する情報の確認〉という概念で構成した。【子ども理解】【評価】【今後の活動への展望】が主に活動日での経験を通じて得られた情報であるのに対し、このカテゴリーでは、活動日以前に得られた情報の共有と確認から構成されている点で、対極的である。

## (2) 【子ども理解】

このカテゴリーは、子どもに関する情報の共有や、評価や気づきの交流を通じた解釈を含んでいる。サブカテゴリーは【個々の子どもへの理解】[子ども集団に関する解釈][子ども全般に関する解釈]であった。【個々の子どもへの理解】と【子ども集団に関する解釈】は、活動に参加する子どもを個人として捉えるか、集団として捉えるかという点で対極的なサブカテゴリーである。また、これら2つのサブカテゴリーは子どもの発言や行動に基づいて解釈が行われている一方で、【子ども全般に関する解釈】は、小学生や子どもなど、より大きな括りで子どもを捉えようとしている点で対極的である。

サブカテゴリーの【個々の子どもへの理解】は、2つの概念で構成した。〈子どもの言動の共有〉では、学生が、印象に

残った子どもの発言や行動について述べていた。ここでは、他の学生が気づいていなかった活動日の子どもの言動についても、共有が行われていた。一方、〈子どもの言動に関する解釈〉では、活動における子どもの言動を表象することに加え、学生が子どもの言動に対する肯定的・否定的評価や、新たな気づきについて述べていた。

サブカテゴリーの「子ども集団に関する解釈」は、学生が班の子どもを1つの集団として捉え、子ども同士の人間関係に関する評価や気づきを言語化していた。

サブカテゴリーの「子ども全般に関する解釈」は、子どもと学生の対比や、学年間の発達段階の差や、学校生活での経験などを想定した上で子ども理解を図っていた。

### (3)【評価】

このカテゴリーは、活動における学生の発言や行動に関する評価や、活動全般への評価を含んでおり、サブカテゴリーは「学生の言動への評価」「活動への評価」であった。

【子ども理解】のカテゴリーは、子どもの発言や行動に関するものが含まれていた一方、このカテゴリーでは、学生の言動や活動の内容・構成など、学生が直接改善できる要素に関する評価が含まれている点で、対極的である。

サブカテゴリーの「学生の言動への評価」は、〈子どもとの関わり方への評価〉〈活動の進行への評価〉という2つの概念で構成した。〈子どもとの関わり方への評価〉は、学生が企画・立案した活動中や、自由時間などそれ以外の時間で学生と子どもとの関わりにおける、学生の発言や行動に対する評価が含まれている。一方、〈活動の進行への評価〉は、フレンドシップの活動を進行するために学生が行う司会や説明などに関する発言や言動を含んでいる。前者が個別の子どもや少人数の子どもに対する対応を多く含んでいる一方で、後者が班の子ども全体に対する対応を含んでいる点で、対極的な概念である。

サブカテゴリーの「活動への評価」は、企画の内容や構成に関する〈企画への評価〉や、物や人の配置や準備への評価である〈活動環境への評価〉から構成される。「学生の言動への評価」と対比して、活動の構成や時間配分、物や人の配置や準備など、活動の物理的な側面に着目した検討が行われている。

### (4)【今後の活動への展望】

このカテゴリーでは、子どもの変容に関連した「子どもへの期待」や、学生の教育実践の変容に関連した「学生の言動の改善」「活動の改善」というサブカテゴリーで構成されている。前者は期待であり、直接的に変容させるのが難しいのに対して、後者は学生が行う発言や行動、企画の立案などに関連している点で、より実践的な内容が含まれている。

サブカテゴリーの「子どもへの期待」には、子ども個人や集団への期待に関連する概念が含まれている。子ども個人の成長や、班という集団の人間関係の変容に対する期待が含まれている。

サブカテゴリーの「学生の言動の改善」は、〈子どもとの関わり方の代案〉〈活動の進行への代案〉の2つの概念から構成される。「学生の言動への評価」が、当該反省会で取り扱った活動における発言や行動に着目したサブカテゴリーであるのに対して、「学生の言動の改善」のサブカテゴリーでは、その後の活動で目指す発言や行動に関するものである。6月から11月の反省会では次の活動日に向けた改善策が話し合われており、12月の反省会では次年度の活動に向けた改善策が話し合われていた。

サブカテゴリーの「活動の改善」は、〈企画への代案〉〈活動環境への代案〉の2つの概念から構成される。「活動への評価」が、当該反省会で取り扱った活動における企画や活動環境に着目したサブカテゴリーであるのに対して、「活動の改善」のサブカテゴリーでは、その後の活動における企画や活動環境の改善に関する提案が含まれている。

### (5)【影響要因】

先述した4つのカテゴリーが、反省会に参加する学生によって話し合われた内容であるのに対して、【影響要因】は、〈他班との比較〉〈他者からの指摘〉の2つの概念から構成される。〈他班との比較〉では、同じグループに所属する他の班や、学生Aや学生Bが前年度までに経験した班と、調査対象班との比較が行われている。〈他者からの指摘〉では、活動を観察する立場にある4年生や、活動の運営に携わる学生、指導にあたる大学教員や、活動に参加する子どもの保護者など、フレンドシップに携わる多様な他者からの指摘について言及していたことから、概念を生成した。

## 2. 全体の結果

M-GTA では理論的飽和化を2段階で判断する。まず、個別的分析ワークシートを確認した結果、これ以上概念が作成されないと判断したため、「小さな理論的飽和化」がなされたと判断した。続いて、概念相互の関係、カテゴリーの関係、結果の統合性などを検討し、分析結果全体に対して、「大きな理論的飽和化」がなされたと判断した。

また、M-GTAでは、分析テーマと分析焦点者の設定などの方法論的限定（木下，1999，2003，2007）を行い、説明可能範囲を明確に限定することで、生成した理論の説明力を担保している。このことから、分析を通じて、教職志望学生の実践共同体における協働的省察の過程を捉えることができた判断した。

分析の結果を図1に示す。まず、活動日における子どもや学生、活動内容についての検討に先立って、学生は【情報の共有と確認】を行っている。ここで得られた情報に基づいて、【子ども理解】や【評価】を行っている。【評価】や【今後の活動への展望】につなげるための【子ども理解】が行われることもあるが、小学生全般に対する理解など、教職を志す上で必要な【子ども理解】が育まれる場合もある。【情報の共有と確認】や【子ども理解】から導かれた【評価】は、【今後の活動への展望】へとつながる。このような過程で、反省会で話し合った活動と、その後のフレンドシップにおける活動とを関連付けている。

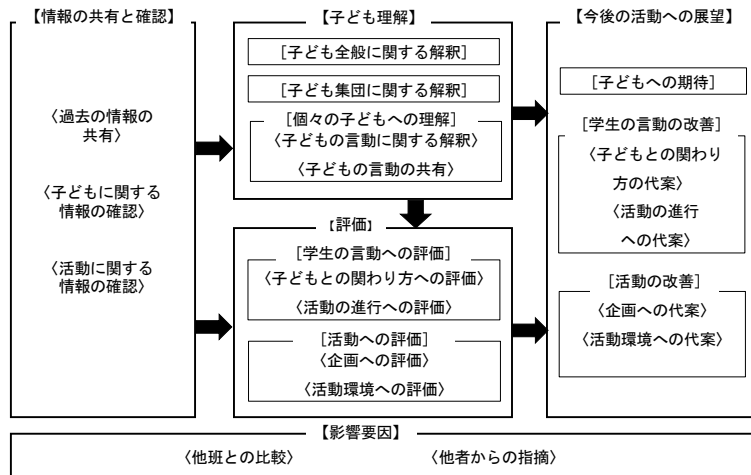


図1 教職志望学生の実践共同体における協働的省察の過程モデル

## 3. 考察

分析結果から、以下の5点が明らかになった。第1に、反省会において学生は、教育実践に関わる基礎的な情報の共有と確認を行っていた。第2に、学生は、子どもの発言や行動に基づいて、子ども個人や子どもの集団、子ども全般への理解を深めていた。第3に、学生は、教育実践における自他の発言や行動への評価や、活動自体に対する評価を行っていた。第4に、反省会で話し合う対象となった教育実践と今後の活動を関連づけて、学生は子どもへの期待や、学生の発言や行動、企画の立案などに関する改善策を検討していた。第5に、反省会では、学生を取り巻く他者の実践や指摘が影響を与えていた。以下では、これらの点について考察を加える。

### (1) 子どもや活動に関する知識の共有

【情報の共有と確認】では、共有・確認された情報に基づいて【子ども理解】が行われる場合と、学生の言動や活動に対する【評価】が行われる場合があった。【情報の共有と確認】から【子ども理解】が行われる場合、今年度の活動に参加する子どもの情報の確認や、前年度以前から参加している子どもの情報の共有が行われた。また、子どもの言動を解釈するために、活動の内容や活動の目標を確認する場合もあった。【情報の共有と確認】から【評価】が行われる場合、活動の目標や時間設定、内容などの情報を確認する中で、【活動への評価】が行われていた。このように、【子ども理解】や【評価】を



行う前の段階として、活動前や活動中に得られた情報の周知が行われたことが考えられる。

レイヴ・ウェンガー（1993）によると、実践共同体に参加することで、特に新参者は実践の文化を学び、その実践共同体固有の実践のやり方を吸収する。本研究では、反省会という場において、学生が実践共同体で得られた知識を共有していた。さらに、前年度以前で得られた知識の共有が、特に上級生などによって行われていた。このことから、新参者と古参者間の相互作用を通じて、活動の進展に必要な情報の交換とともに、実践共同体での知識の伝承が行われていたと考えられる。

## （２）子ども理解を基軸とした省察

【個々の子どもへの理解】や【子ども集団に関する解釈】に関連して、Behizadeh et al. (2019) は、教職志望学生が教育実習において抱えていたジレンマについて、協働的省察を通じて、生徒個人の問題ではなく、教育上の問題や人間関係に関する問題として捉え直すことができたことを明らかにした。本研究においても、学生は子ども同士の関係に関する発話を多く行っていた。

【子ども全般に関する解釈】に関連して、三島（2007）は、教育実習を通じて、学生が子どものありのままの姿を、ポジティブ・ネガティブな側面の両方から捉えることができるようになることを明らかにした。また、田崎・米沢（2013）は、フレンドシップ事業への継続的な参加を通じて、学部1年生が、子どもに対するネガティブなイメージをもつようになったことを明らかにしており、子どもに対するイメージをより具体化させたことを示唆している。本研究においても、子どもの言動に対して、学生が喜びや感動など肯定的な感情を共有することもあれば、不安などの否定的な感情を示すこともあった。このことから、子どもの様子を共有し、解釈をする中で、子どもへの多面的な理解を深めていると考えられる。

また、教師の実践共同体に関する研究を行った徳舛（2007）によると、若手小学校教師は、児童が自分をどのように捉えているかを認知したり、クラスの様子や児童の反応を見て教師自身が指導の方向を修正・確認したりしていた。本研究の対象は教職志望学生であるが、徳舛（2007）と同様に、実践共同体における主たる相互交渉の相手は児童であることから、児童の反応に基づいた子ども理解の深化が、教師像や教師観の確立につながるものが考えられる。

以上から、子どものありのままの姿の理解を基軸として、子ども理解を深めるとともに、教育上の問題への理解を深めていたことが考えられる。

## （３）教育実践の有効性に対する評価

教育活動を展開する上で、目標が不可欠であり、調査対象のフレンドシップ事業においても、活動を企画する上での教育目標が設定されていた。そこで、教育実践において目標が達成されているか、実践の質について評価することが必要である。

教育実践においては、たとえ実践の主体が学生であっても、子どもにとっての成長の場として活動を提供することが不可欠である。ここでは、「実践の保持のデザイン」（森下ほか、2010）が機能すると考えられる。しかし、教育実習での指導教員と教育実習生のように、教育実践の現場において常に親方と弟子のような明確な関係が存在しているとは限らない。古参者と新参者との交流を通じて、または学生が学習者と教育者の視点から省察を行う（Loughran, 2006）中で、教育実践の有効性を評価し、次の実践へと繋げようとしていたことが考えられる。また、大学教員や他の学生など、他者の指摘を踏まえて、教育実践への捉え直しが促されたことも考えられる。

## （４）教育実践の代案の検討

【今後の活動への展望】の【学生の言動の改善】【活動の改善】では、教育実践における学生の言動や、企画する活動内容について、代案が検討されていた。教職志望学生の省察に関する ALACT モデル（Korthagen, 1985）には、「行為の代案の作成」という段階が含まれており、これに基づいて、新たな実践の「試行」が行われる。【学生の言動の改善】や【活動の改善】は、活動前の企画・立案や活動日における学生の行動などに関する「行為の代案の作成」にあたると思われる。

Wenger（1998）によると、実践共同体においては、生成された人工物や語りなどの構成物である「共有されたレパトリー」が存在する。また、ウェンガーほか（2002）によると、実践共同体には、成員の日常的な問題解決、ベスト・プラクティスの共有、知識の体系化、斬新な解決方法やアイデアの創出など複数の目的が存在し、ほとんどの共同体では複数の目的が果たされている。教職志望学生が教育実践への代案について言語化する中で、レパトリーが構築・共有され、個人の教育実践上の問題解決だけでなく、実践共同体での知識の共有や、新たな代案の生成などが促されることが考えられる。

## (5) 他者による省察の支援

Rogers (2002) によると、協働的省察において他者から新たな意味が提示されることで、物事を幅広く理解することができるようになる。また、ウェンガーほか (2002) によると、優れた共同体の設計には、共同体の本質を見抜く部内者の視点と、共同体のもつ潜在能力を見極める部外者の視点の両方が必要である。【影響要因】のうち、〈他班との比較〉を行う中で、教職志望学生が自分たちの実践を相対的に捉えることができたと考えられる。また、学生、大学教員、参加児童の保護者などの〈他者からの指摘〉から、学生が実践者として携わる中では気づけなかった視点を提示される中で、教育実践への理解や発展が促されたことが考えられる。

また、Shields & Murray (2017) は、教育実習生が実習校の実践共同体へと参加する際の指導教員からの支援として、実習生は学校に必要であり歓迎されていることを示す「所属への支援」、実習生を激励し自信をもたせる「感情的支援」、実践への助言や指導である「教育的支援」、実習生に裁量を与え自律性をもたせる「場所への支援」を挙げている。本研究では反省会での発話を対象としたため、実践を発展させるための助言や指導といった「教育的支援」に関して明示的に言及されていた。また、助言や指摘を元に、教職志望学生が積極的に教育実践への検討を行っていた。このことから、その他の支援についても有効に機能し、学生の実践共同体への参加が促進されていたことが推察される。

以上を踏まえると、実践共同体の参加者に対する教育的支援として、実践に携わる当事者にとって気付きにくい視点を含め、子ども理解、実践の有効性への評価、今後の活動への方向性の検討を促す助言や指導を行うことが有用である。また、これらの指摘が有効に機能するように「所属への支援」「感情的支援」「場所への支援」を行うことが必要である。

## まとめ

本研究では、教職志望学生の実践共同体における協働的省察の過程を明らかにすることを目的とした。フレンドシップ事業の反省会における発話を M-GTA を用いて分析した結果、協働的省察の過程は「情報の共有と確認」「子ども理解」「評価」「今後の活動への展望」「影響要因」の5つのカテゴリから構成された。

本研究では、実践共同体内の多様な成員同士の相互交流において、子ども理解、実践への評価、今後の活動への展望について言語化が行われることによって、実践共同体の古参者だけでなく、新参者にもアクセス可能な情報が共有されていたと考えられる。

また、協働的省察を促す要因として、他の実践との比較や、他者からの指摘が挙げられた。このことから、教員養成段階においても、持続的に教育実践に取り組む実践共同体に参加する中で、多様な他者からの指摘や他の実践などの影響を受け、協働的省察が促されていたことが明らかになった。

さらに、教職志望学生の実践の中での語りにおいては、活動の進展に必要な情報の交換と、共同体内の伝承が行われていた。また、教育実践に関わる基礎的な情報の共有、子どもの言動の共有や解釈、学生の教育実践や活動の評価、今後の展望についての検討を経て、教育実践への意味生成が行われていたことが明らかになった。

以上の知見から、教職志望学生が実践共同体の多様な成員と相互交流を行う中で、実践共同体内の言語化された様々な情報にアクセスすることができるようになることが明らかになった。また、他者の実践や指摘にアクセスできるように、教師教育者が実践共同体を組織・設計することが必要であると考えられる。

最後に、今後の課題として次の2点が考えられる。

1点目は、本研究では上級生や大学教員、保護者からの指摘を踏まえた協働的省察が行われていたことが示唆されたが、その実態については詳細に検討していない。今後は、具体的にどのような指摘や指導が行われていたのかを詳細に検討する。

2点目は、本研究では分析焦点者として教職志望学生を設定したが、実践共同体への参加の度合をより詳細に理解するためには、学年や体験的授業科目への参加の継続年数などの個人差を考慮する必要がある。今後は、質問紙調査において参加の度合を考慮した検討や、古参者が新参者に与える影響についても詳細に検討する。

## 謝辞

調査を実施するにあたり協力して下さった皆様に心よりお礼申し上げます。

## 注・引用文献

- Behizadeh, N., Thomas, C. & Cross, S. B., “Reframing for Social Justice: The Influence of Critical Friendship Groups on Preservice Teachers’ Reflective Practice”, *Journal of Teacher Education*, 70(3), 2019, pp. 280-296.
- Burhan-Horasanli, E. & Ortaçtepe, D., “Reflective Practice-oriented Online Discussions: A Study on EFL Teachers’ Reflection-on, in and for-action”, *Teaching and Teacher Education*, 59, 2016, pp. 372-382.
- 釜田聡・濁川 明男 『学ぶ』 ことの意味を問い続けるフレンドシップ事業の意義—継続的な子どもたちとのふれ合い活動『学びクラブ』の実践を通して—『日本教師教育学会年報』 13, 2004, pp.122-132.
- 木下康仁 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生—』 弘文堂, 1999.
- 木下康仁 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』 弘文堂, 2003.
- 木下康仁 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—』 弘文堂, 2007.
- Korthagen, F. A. J., “Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands”, *Journal of Teacher Education*, 36(5), 1985, pp.11-15.
- Korthagen, F. A. J. (Ed.), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge, 2001.
- レイヴ, J・ウェンガー, E, 佐伯胖訳 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』 産業図書, 1993.
- Lee, H. J., “Understanding and Assessing Preservice Teachers’ Reflective Thinking”, *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 2005, pp.699-715.
- Lin, H., Hong, Z. R., Yang, K. & Lee, S.T., “The Impact of Collaborative Reflections on Teacher’s Inquiry Teaching”, *International Journal of Science Education*, 35(18), 2013, pp.3095-3116.
- Loughran, J. J., *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*, Routledge, 2006.
- 三島知剛 「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」, 『日本教育工学会論文誌』 31 ( 1 ), 2007, pp.107-114.
- 三品陽平 「学生組織の非協働的なコミュニケーション・パターンの分析—協働の学びに向けて—」, 『日本教師教育学会年報』 24, 2015, pp.142-152.
- 森下覚・尾出由佳・岡崎ひろ・有元典文 「教育実習における学習はどのように構成されているのか—教育的デザインと実践の保持のダイナミクス—」 『教育心理学研究』 58(1), 2010, pp.69-79.
- 森透 「地域と協働する実践的教員養成プロジェクトの構想と実践—小・中学生と学生との協働プロジェクト『探求ネットワーク』—」 『日本教師教育学会年報』 14, 2005, pp. 128-138.
- Rogers, C., “Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking” , *Teachers College Record*, 104(4), 2002, pp.842-866.
- Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.
- Shields, S., & Murray, M., “Beginning Teachers’ Perceptions of Mentors and Access to Communities of Practice” , *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 2017, pp.317-331.
- 高木光太郎 「正統的周辺参加論—共変移および複数アイデンティティを視野に入れて—」, 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著 『学校インターンシップの科学』 ナカニシヤ出版, 2016, pp.101-123.
- 田崎慎治・米沢崇 「大学生の教師効力感と教師イメージ・子どもイメージに関する研究—広島大学教育学部フレンドシップ

事業への参加による変化の検討一, 『学習開発学研究』 6, 2013, pp.57-65.

徳舛克幸 「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」, 『教育心理学研究』 55 (1), 2007, pp.34-47.

Wenger, E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.

ウェンガー, E・マクダーモット, R・スナイダー, W.M, 櫻井祐子訳, 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—』 翔泳社, 2002.

米沢崇・三好崇史 「フレンドシップ事業における体験活動を通じた学生の学びの過程」, 『日本教育工学会論文誌』 43 (1), 2019, pp.79-90.