

小学校の教師教育者が行う「省察」についての研究

— 体育科授業を受け持つ学級担任の教師への指導助言を通して —

足立 靖志¹, 久保 研二²

要約

本研究は、小学校の教師教育者が行う「省察」(ショーン, 2007)の実態を明らかにすることを目的とした。教師教育者1名を対象として、「省察」を促す「クリティカルフレンド」(Schuck, & Russell, 2005)の支援による「セルフスタディ」(ロックラン, 2019)という研究方法を用いた2度のインタビュー調査から、次の4つの結果が得られた。1) 前半及び後半で得られた「省察」カテゴリーは、教師教育者Aが「コーチのはしご」(三品, 2017)の1段目から2段目へ、さらに、2段目から3段目へ登ることで見出された。2) 三品(2017)の言う「評価の背後にある価値観, 世界観といった枠組み」の構成は、前・後半を通して変わらなかった。3) 教師教育者Aは前半のTT授業から教師Kと信頼関係を築き、相互に理解し合い教師Kへの支援をした。そして、前半も後半も似通った器械運動を扱った。これらの理由から3つの大カテゴリーの概念図の構成に違いが生まれなかった。4) 後半のTT授業になって教師教育者Aが指導助言される教師Kの立場を理解し、これまでに気づけなかった「関わり方」に気づくようになった。このことによって、中カテゴリー「関わり方」内に新たな小カテゴリーが生まれた。

キーワード: 省察, 小学校の教師教育者, 体育科授業

1. 問題の所在と研究の目的

1.1. 教師教育者に関する体育科教育学での先行研究

教師教育者について Swennen and Klink (2009) は「教師教育者とは、高等教育機関や諸学校において、公的に教員養成教育や現職教員教育に関わっている人たちである」と指摘した(p.3)。この指摘を踏まえれば、学校現場では、教育実習や初任者研修の指導教員、さらに管理職(校長・教頭)が該当する。

小柳(2009)は、大量の退職教員が出る学校の中堅教員には、ミドルリーダーとして若手教員を支援する教師教育者の役割が求められるとした。そして、そのミドルリーダーの力量として「メンターリング」に注目した。この「メンターリング」とは、その仕事の分野の先人である「メンター」が、新たに入ってくる新参者の「メンティ」を心理的に支え、仕事に必要な専門的力量的の形成に導く行為とした(pp.13-14)。

体育科教育学の教師教育研究に、教師教育者である「メンター」からの支援を受けた「メンティ」に生じた変容を確認する先行研究がある。久保(2008)によれば、「メンター」である教職経験14年目の体育専科教師が、

「メンティ」である体操部経験のある大学院生を支援し、その大学院生の省察内容に変容が生じたと言う(pp.159-171)。それは木原(2004)の指摘する「問題の発見」から「問題の解決」という変容であった(pp.73-92)。久保(2008)は、大学院生の省察内容が小学校体育科の研修実習でマット運動の授業を2度実践して変容した要因は、授業で異なる役割を求められたことや「メンター」との関係性を築けたこと、「メンター」が非指示的な支援を行ったことにあるとした(p.170)。

また、村井ら(2011)は附属Z小学校での5週間の教育実習を対象に「メンター」である教職経験14年目の体育科の指導教員を観察した。実習日数25日中22日間指導教員と共に行動し「メンティ」の教育実習生への支援をフィールドノートに記入した。そして、反省会のフィールドノートの記述を帰納的に分類した。その結果、指導教員の指導の特徴は教育実習生の課題に応じて指導内容を変化させることにあった。つまり、子どもの実態に目を向けていない実習生に子どもをよく観察することを指導した。授業を円滑に進めることを考える実習生に子どもの学習という観点から教師の活動の必要性を気づかせた(pp.173-192)。

¹ 広島大学大学院博士課程後期

² 島根大学大学院教育学研究科

これら2つの先行研究では研究対象者が「メンティ」か「メンター」という違いはあるが、授業を実践した大学院生や教育実習での指導教員を観察した大学教員という調査者が「メンター」の指導の特徴を明らかにした点は同じである。ただし「メンター」である教師教育者が、これらの指導の特徴をどのような経験の中から獲得したのかは明らかにされていない。つまり、教師教育者の成長の過程は、明らかにされていないと言える。

これに対して片桐ら(2020)は、中学校保健体育科の初任教員へ指導する指導教員Xを対象に1年間インタビュー調査を行った。調査の結果、片桐ら(2020)は、指導教員Xが行った2人の初任教員への指導方法に関する意識の変容過程を明らかにした。指導教員Xは、1学期当初に感じた戸惑いの時期から研究授業や模範指導の大切さを認識した。1年後には2人の初任教員の実態や要求に応じた指導方法の大切さに気づいたと言う(pp.17-31)。片桐ら(2020)の研究には教師教育者の意識の変容過程を明らかにした意義はある。しかし、久保(2008)や村井ら(2011)と同様に大学院生や大学教員が調査者として教師教育者を対象にした研究である。片桐ら(2020)は教師教育者の意識の変容が初任教員への支援と自らの考え方に関するどのような「省察」から見出されたかを明らかにしていない。

1.2. 教師教育者が自ら行う「省察」によって見出された「枠組み」に関する先行研究

教師の専門職のあるべき姿を提唱するショーン(2007, p.ii)の言う“Reflection”(Schön, 1983, p.iii)は、「省察」と翻訳される。それは、教師の「専門的力」は知識にとどまらず「省察(reflection)」として規定されるものとなると述べる佐藤(1993, p.21)による。

ロックラン(2019)は、教師教育者が行う「省察」(ショーン, 2007, p.ii)を深める方法論として「セルフスタディ」を提唱した。「セルフスタディ」は「個人レベルでの教師の視点では気づき得なかった問題に対し、他者の視点を入れる」(pp.24-25)方法であるために「他者の存在が不可欠」(p.157)である。他者をSchuck, & Russell, (2005)は「クリティカルフレンド」とし実践を再考し枠組みを再構築するために必要な支援をする人とした(p.110)。教師教育者が、「クリティカルフレンド」と共に「セルフスタディ」で「省察」を行えば一人では見出せない気づきを得られ、ショーン(2007)の言う新たな「枠組み」(p.89)を見出すことができると思われる。教師教育者が自ら行う「省察」とは、これまでの「枠組み」では説明できない経験をした時に自らに問うて望ましい状況に変えようと考え、新たな「枠組み」を見出すことと言える。

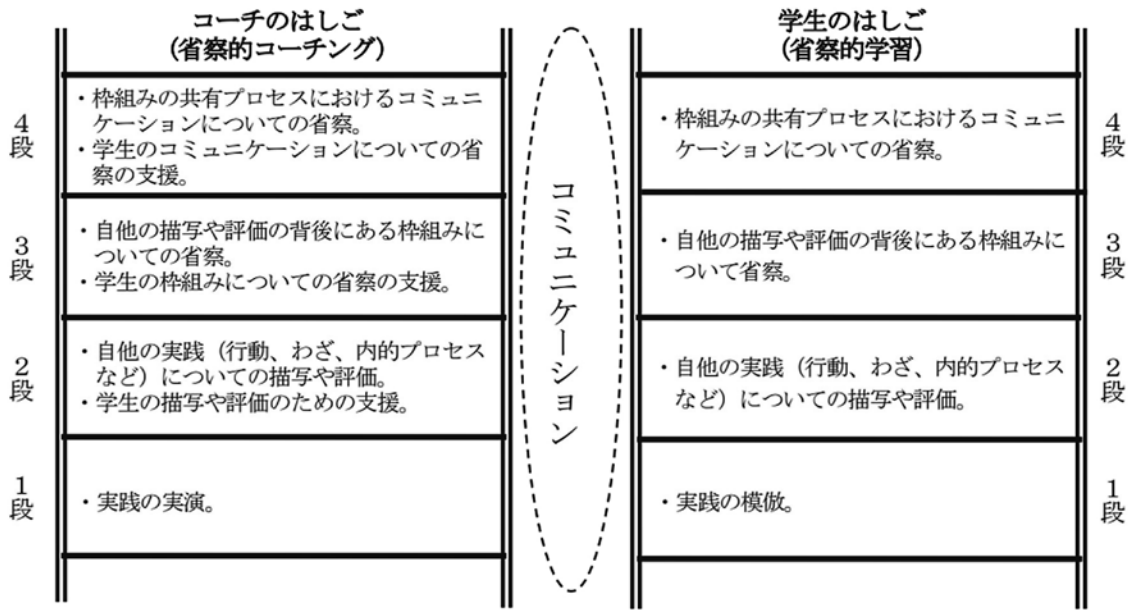
他方、谷地元(2021)は教師が自ら行う「省察」によって新たな「枠組み」を見出すことを実証した。谷地元(2021)は中学校数学科での授業改善を目指し授業の「枠組みが修正された場面を授業改善が行われた場面と捉えた。その上で過去の指導案等の蓄積を基に「教師の指導観」に対し継続的に「省察」を行った。この「省察」が授業の「枠組み」を再構築することとなり、授業改善につながることを実証した(pp.1-12)。

前項で述べたように、体育科教育学の研究では、大学院生や大学教員が調査者として教師教育者を対象に行った研究は見られる。しかし、教師教育者自らが自らの成長の過程を分析した研究は見られない。体育科授業を対象にして、教師教育者が「クリティカルフレンド」と共に自らの実践を再考し、谷地元(2021)のように「枠組み」を再構築する「省察」の過程を分析することが求められる。それでは教師教育者がこれまでの「枠組み」を振り返って、新たな「枠組み」を見出す「省察」はどのような過程をたどるのであるだろうか。

ショーン(2017)は、専門職養成の教育として「省察の実習」を提唱し「学生はもっぱらコーチの支援を得ながら実際に行為を通して学ぶ」と学ぶ意義を示した(p.ii)。また、「行為を通して学ぶ」ことが「効果的に展開されるならば、コーチと学生との間の対話を伴うこととなる」と2者間のコミュニケーションの意義を示した(p.ii)。さらに、コーチは学生との対話で「問題の理解の共有により近づいたのか」と2者間のコミュニケーションを自らに問い「省察」と述べた(p.158)。このコーチと学生が、何が問題なのか理解し共有しようと対話する関係であることが「省察の実習」を成立させると考える。「省察の実習」の実例をSchön(1987)は「The Ladder of Reflection」と表した(p.114)。

三品(2017)は、その「The Ladder of Reflection」を「コーチのはしご」と「学生のはしご」からなる図1の「省察の実習の構造」と表した。そして、コーチと学生との1段目の実践についての対話は、図1内の「自他の実践(行動、わざ、内的プロセスなど)についての描写や評価」であり、2段目に該当するとした(pp.69-75)。また、三品(2017)はコーチが「コーチのはしご」を登ることは、ショーン(2017, p.40)の言う「自分が行ったことをさかのぼって考えようとする『行為についての省察』」に該当すると述べた(p.74)。つまり、コーチが行う「実践の実演」の「意味について振り返ること」が、「自他の実践(行動、わざ、内的プロセスなど)についての描写や評価」であり、「行為についての省察」なのであった(pp.74-75)。さらに、コーチは三品(2017)の言う3段目の「自他の描写や評価の背後にある枠組みについての省察」(p.75)において、これまでに気づけなかった「自

図1 省察的実習の構造 (三品, 2017, p.75)



他の描写や評価の背後にある枠組み」に気づき、その「枠組み」を組み替えて、新たな「枠組み」を持つことになる。図1内でコーチが「コーチのはしご」を1段目から2段目へ、そして、2段目から3段目へ自ら登ることは、コーチとして個人による「行為についての省察」を行うことを示している。

また、ショーン (2017) は『下に』動くとは省察から、その省察を実行に移す行為へと動くことである」とした (p.156)。三品 (2017) は「下に」動くことをコーチが「省察を生かした実践を実行すること」と解釈した (p.74)。コーチが3段目の「自他の描写や評価の背後にある枠組みについての省察」を生かそうと「下に」動く。そうすれば2段目が、組み替えられた新たな「枠組み」に基づき行われるので、内容が変化しショーン (2017) の言う「実践者のレパートリーを豊かにする」ことになるのである (p.98)。

教師教育者が、図1の「省察的実習の構造」(三品, 2017) の内のコーチのように「コーチのはしご」を登るという「行為についての省察」を行えば、新たな「枠組み」を持つことができる。教師教育者が「下に」動けば、新たな「省察を生かした実践を実行すること」ができる。つまり、教師教育者が図1の「省察的実習の構造」を基に考えれば、自ら行う「省察」によって自らどのように新たな「枠組み」を見出したのかを明らかにできる。

本研究は、体育科を主に実践研究してきた小学校の教師教育者が、体育科授業を受け持つ学級担任教師への指導助言で行う「省察」の実態を明らかにすることを目的とする。この目的のために教師教育者の「省察」を

促す「クリティカルフレンド」の支援による「セルフスタディ」という研究方法に注目する。

2. 研究方法

2.1. 研究の対象

2.1.1. 研究対象者

教師教育者Aの略歴を表したのが表1である。

表1 教師教育者Aの略歴

年月	略歴
1960年10月	出生
1983年 3月	S大学教育学部卒業
1983年 4月	S県N中学校に保健体育科専科教師として赴任
1984年 4月	S県Y小学校に赴任し、2年担任教師、体育科授業担当
1985年 4月	同上校勤務、体育主任
1993年 4月	R教育大学大学院修士課程入学
1995年 3月	R教育大学大学院修士課程修了 修士取得
2004年 4月	S県F小学校で新規採用教員指導教師として勤務
2008年 1月	S県J小学校に管理職 (教頭) として赴任
2019年 2月	S県M小学校で教師教育者Bを招聘し、教師と体育科でTT授業を公開。教頭として教師教育を実施。
2019年 4月	S県I小学校に教頭として赴任
2020年 4月	S県I小学校に教頭として勤務 U大学大学院博士課程後期入学 (教育科学専攻)
2021年 3月	定年退職 (教職38年間)
2021年 4月	U大学大学院博士課程後期 (大学院2年目)
免許	中学校教諭専修 (保健体育)、小学校教諭専修、養護学校教諭1種

2004年4月に新規採用教員指導教師となり初めて教師教育者として教師教育を行った。しかし、初任教師の

不安や課題を配慮せず一方的に教え込んだ。その結果、指導を受けた教師の意欲を削ぐ失敗経験をした。

2008年1月に教頭に昇任した。赴任先の小学校で体育科について教師への指導助言に取り組み、教師として児童を見る視点を基に教師教育者として教師を見る視点を抱くことが必要だと気づいた。

2019年2月に教師教育者Bを指導助言者として招聘し、1年生の学級担任教師と体育科でTT授業を公開した。授業後に教師教育者Bより指導を受け、教師教育者の指導助言の内容と方法を学んだ。

2019年4月にI小学校へ赴任以降、同校勤務の教諭(教師K)と日頃から体育科での指導方法等について対話を重ねた。校内巡視の際に教師Kを力づけ、授業力向上の意欲を高めるように、巡視中に見出した教師Kのよさを児童達の前で肯定した。

教師教育者Aが指導助言する教師Kは、2019年に教師教育者Aと共にI小学校に赴任した。高校時代にバレー部で活動した経歴があった。教師Kは、小学校教諭1種免許状と養護学校教諭1種免許状を取得し、小学校教師の経験は25年以上であった。教師Kのよさは、1・2年学級担任として児童のよさを認め、できるまで見守るという考え方をもち、実際に指導することになった。ただ教師Kは、体育科の授業について特に研修せずここまで至ったため、体育科の知識の少なさを自覚し、同時に学ぶ意欲を抱いていた。

2.1.2. 体育科授業及び反省会と教師教育者Aの「行為」及び「行為についての省察」

2.1.2.1. 前半の体育科授業(3時間)と反省会

教師Kの担任する1・2年複式学級の児童は、1年生が1名、2年生が4名の計5名であり、体育科授業の対象児

童であった。

教師教育者Aは、教師Kと2人で1時間目の前に教師Kの必要感を基に「なわ跳び遊び、鉄棒遊びをしよう」という前半の単元名とその単元目標を決めた。表2内に前半の体育科授業の役割を示した。1・3時間目の教師Kは、T1として授業をした。教師教育者Aは、教師Kから支援の依頼がある際にT2として支援する授業補助、それ以外は授業観察の役割を果たした。これをTT授業と表す。2時間目の教師Kは、授業観察をした。教師教育者Aは、T1として授業をした。

また表2には、TT授業での「行為」を示した。教師Kの「行為」とは教師Kの役割である授業実践と授業観察が該当する。教師教育者Aの「行為」とは教師教育者Aの役割である授業観察と授業補助、授業実践が該当する。

1時間目の壁を使った逆上がりの場面で支援を依頼された。教師教育者Aはクルリンパ(児童と向き合い両手をつなぐ。児童は手をつないだまま教師教育者Aの膝を登り、お腹あたりをけり一回転する)をロックラン(2019)の言う「モデリング」(pp.31-34)として行った。依頼された教師教育者Aには、して見せて気づかせようという意図があった。しかし、その「モデリング」の後に教師Kからクルリンパはできない支援だと否定的な言葉を受けた。そのために2・3時間目はクルリンパに代えて「体操棒」(文部科学省, 2017, p.39)を両手で握らせながらマットの上で背中をつかかせて逆上がりの動きを「モデリング」した。なお前半(3時間)の指導案と2・3時間目の概要は略す。

表2内の反省会では、教師Kは①自らの指導を振り返ると②教師教育者Aの支援を振り返るという「行為についての省察」を行った。教師教育者Aは③自らの支援を振り返ると④教師Kの指導を振り返るという「行為について

表2 前半のTT授業の概要と反省会の概要

		日時	教師Kの役割	教師教育者Aの役割	記録方法
行為	1時間目	2020年7月1日(水)	授業	授業観察及び授業補助	授業全景をビデオ撮影
	2時間目	2020年7月8日(水)	授業観察	授業	同上
	3時間目	2020年7月9日(木)	授業	授業観察及び授業補助	同上
行為についての省察	前半の反省会	2020年7月14日(火)	①自らの指導を振り返る。 ②教師教育者Aの支援を振り返る。	③自らの支援を振り返る。 ④教師Kの指導を振り返る。	教師Kと教師教育者Aの振り返りを記録できるようにビデオ撮影する。

の省察」を行った。教師教育者Aは自らの「行為」について自らに問い、教師Kとの「省察的実習」に取り組んだ。教師Kとの対話する関係が図1内の「コーチのはしご」と「学生のはしご」に該当する。教師教育者Aをコーチと考え、表2内の教師教育者Aの役割から見れば、教師教育者Aの「行為」が三品(2017)の言う図1内の1段目「実践の実演」に該当する。教師教育者Aの「行為についての省察」が2段目や3段目に該当する。

2.1.2.2. 後半の体育科授業(3時間)と反省会

教師教育者Aは、後半も教師Kの必要感を基に「多様な動きをつくる遊び、マット遊びをしよう」という後半の単元名とその単元目標を共に決めた。1時間目を2020年10月8日(木)、2時間目を2020年10月12日(月)、3時間目を2020年10月16日(木)に、反省会を2020年10月21日(水)に実施した。授業と反省会での役割及び記録方法は、前半と全く同様であった。

2.2. 資料の収集

教師教育者Bと共に前半の反省会の動画を見ながらのインタビューを示したのが表3である。教師教育者Bは、教師教育者Aに指導助言を行ったのはなぜかと問いかけた。この指導助言は表2内の教師Kの「行為」と教師教育者Aの「行為」に対する教師教育者Aの「行為についての省察」であった。教師教育者Bは、教師教育者Aが表2内の教師Kの「行為」や教師教育者A自らの「行為」並びに反省会での教師教育者Aの指導助言という「行為についての省察」について考え、判断していると思う場面で「クリティカルフレンド」として思考や判断を取り出すために問いかけた。それに対し教師教育者Aが次のように考え回答した。例えば動画に、教師教育者Aが教師Kにうれしかったと感じたと認める指導助言の場面が出た。教師Kが教師教育者Aによる「体操棒」を活用した「モデリング」を見た後にすぐに取り入れたことに対してだった。教師教育者Bは、教師教育者Aが教師Kにうれしかったと伝えているが、なぜかと問いかけた。これに教師教育者Aはできる、できないにかかわらず取り入れたというこ

とが教師Kの今後につながるし、つなげてほしいと回答した。このようなインタビューを録音した。

教師教育者Bは、小学校教諭を2年経験後、S大学教育学部で教師教育者として9年目となる。体育科教育学を専攻し主に「省察」や教師教育を研究している。教師教育者Bは、2019年2月に教師教育者Aが教師と体育科のTT授業を公開する際に講師として参加した。そのTT授業後に教師教育者Aの教師教育実践について指導したり、教師教育者Aからの相談を受けたりし、教師教育者Aを理解して何ができるのか考えてきた。それ故、教師教育者Aの「省察」を深める「クリティカルフレンド」として適任と考えられる。

後半のインタビューも前半同様に2020年11月28日(土)(S県M市M公民館)に行った。ただし、時間不足のため、2021年2月27日(土)(S県M市J公民館)に再設定し、実施した。

2.3. 分析の方法

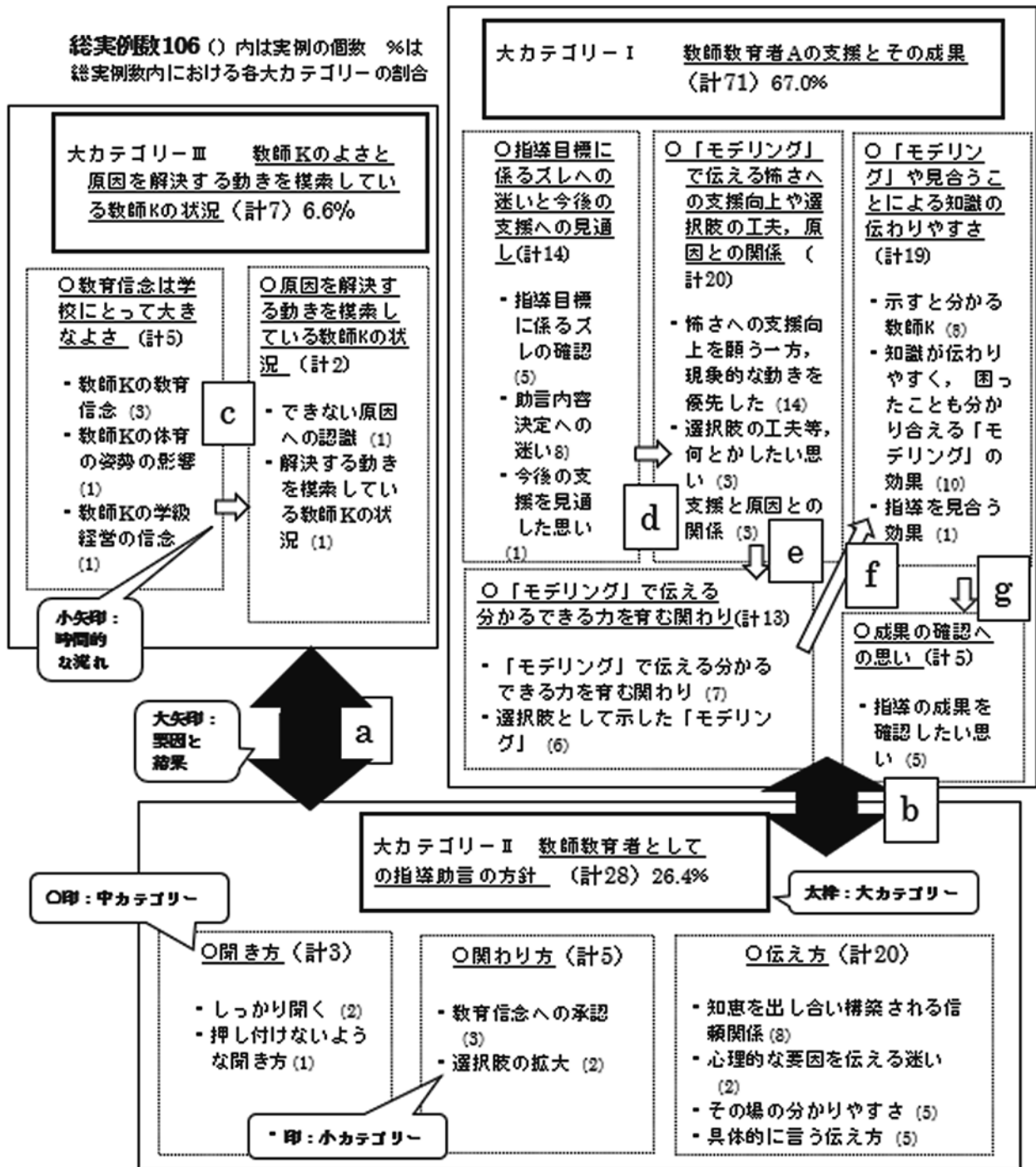
2021年4月～6月に教師教育者Aは以下の手続きで、筆頭著者一人で分類しカテゴリー間の関係を図2に表した。第1にインタビューで記録した音声データをトランスクリプト化した。教師教育者Bの1番目の問いかかけをQ1、教師教育者Aの回答をA1とし通し番号を付した。第2にトランスクリプト化した発話を意味のまとまった文章に分け、川喜田(1967)によるKJ法(pp.65-114)を参考に帰納的な方法で分類した。まず似た意味同士の回答をまとめて小カテゴリーとした。同様に似た意味同士の小カテゴリーをまとめて中カテゴリーとした。さらに、似た意味同士の中カテゴリーをまとめて大カテゴリーとした。教師教育者Aの回答の総計も記した。第3に大カテゴリー内の中・小カテゴリーをカテゴリー間の関係を考え図解化した。第4に各カテゴリー間の関係を矢印で示した。大きな矢印(a)(b)は、要因と結果の関係を表し双方向を示した。小さな矢印(c)から(g)は時間的な流れを表し一方向を示した。

また、分類結果の図2のカテゴリー間の関係について

表3 教師教育者Bとの前半のインタビュー

	日時(会場)	教師教育者Bの役割	教師教育者Aの役割
前半	2020年8月26日(水) (S県M市M公民館)	動画を見ながら、教師教育者Aの指導助言について疑問を抱いた時に、一時停止の指示を出して「この指導助言を行ったのはなぜですか」と問いかける。	教師教育者Bの問いかかけに対して、思考し、可能な限り語る。

図2 (前半) カテゴリー間の関係



「内的妥当性」を高める「メンバーチェック」(メリアム, 2004, pp.294-298) のために教師Kに確認した。そして、「仲間同士での検証」(メリアム, 2004, p.298) のために教師教育者Bと教師教育者Cに説明し意見を求めた。矢印の意味を意見交換したが特に修正は求められなかった。教師教育者Cは、小学校教員養成に30年間従事し、体育科教育を専攻する大学教員である。

2021年9月～10月に後半のインタビューで記録した音

声データを前半と同様の手続きで筆頭著者一人で分類した。そして、カテゴリー間の関係を図3のように図解し「メンバーチェック」と「仲間同士での検証」も前半と同様に行った。

3. 結果と考察

3.1. 前半の結果

3.1.1. 前半のカテゴリーの概念図の特徴

図2内の総回答数は106個であった。大カテゴリー内で1番個数の多いのが大カテゴリー「教師教育者Aの支援とその成果」（以下、大カテゴリーIと表記）で71個であった。全体の67%以上を占めた。大カテゴリーI内の○印で表記する中カテゴリーは「指導目標に係るズレへの迷いと今後の支援への見通し」等の5つが見出された。

大カテゴリー「教師教育者としての指導助言の方針」（以下、大カテゴリーIIと表記）は、指導助言に関する教師教育者Aの考え方である。そのため図の下に位置づけた。この上に大カテゴリーIと大カテゴリー「教師Kのよさと原因を解決する動きを模索している教師Kの状況」（以下、大カテゴリーIIIと表記）を並列に位置づけた。3つの大カテゴリーの関係は、大カテゴリーIIが要因となることによって、大カテゴリーIと大カテゴリーIIIが見出される関係と考えた。

3.1.2. 大カテゴリーII「教師教育者としての指導助言の方針」と他の大カテゴリーとの関係

教師教育者Aが、大カテゴリーIIIに気づいたのは、大カテゴリーII内の中カテゴリー「聞き方」の方針を持って教師Kに向き合っていたからである。カテゴリー間の関係の始まりは、大カテゴリーII内の中カテゴリー「聞き方」からであった。教師教育者Aは「K先生は考えをしっかりとっておられるので、こちらがこげだげんと理屈を伝えるよりも、しっかりと聞くことが一番だなと思った。」と回答し、教師Kの言葉をしっかりと聞いて、押し付けられないような「聞き方」を心がけた。大きな矢印(a)が、大カテゴリーIIから大カテゴリーIIIに向いている。

次に教師Kのよさに気づいたことにより、矢印(c)が中カテゴリー「原因を解決する動きを模索している教師Kの状況」に向いた。教師Kは、児童の跳べない原因が縄の回し方だと気づいたものの、小さくしてという声かけ以外に指導方法を思い浮かべられず模索する状況にいた。教師教育者Aはこの状況に気づいた。

この状況に気づいたことで、大きな矢印(a)は大カテゴリーII内の中カテゴリー「関わり方」に向いた。教師教育者Aは、模索する教師Kにどのような「関わり方」をすればいいのか考えた。まず2.1.1.で述べたとおり、教師Kのよさを見出しながら関わっていた教師教育者Aは、教師Kの考え方のよさに気づいた。このことで小カテゴリー「教育信念への承認」が見出された。次に教師教育者Aは「選択肢のところですね。それは分かっているから応援できる。」と回答し、教師Kが指導方法の選択肢を

拡大できるような「関わり方」をしようと考えた。新たに見出したのが中カテゴリー「関わり方」内の小カテゴリー「選択肢の拡大」であった。この新たな小カテゴリーが要因となり、大きな矢印(b)がカテゴリーIに向いた。

大きな矢印(b)は、大カテゴリーI内の中カテゴリー「指導目標に係るズレへの迷いと今後の支援への見通し」に向いた。しかし、教師教育者Aは選択肢の拡大ができるような「関わり方」をしつつも、2.1.2.1.で述べたクルリンパの「モデリング」の後に、教師Kから否定的な言葉を受けた。教師教育者Aは、これにより教師Kの抱く指導目標とのズレを確認しようとした。

次に矢印(d)が中カテゴリー「『モデリング』で伝える怖さへの支援向上や選択肢の工夫・原因との関係」に向いた。教師教育者Aは、前述のズレを確認しようとし、教師Kが指導方法に気づくように新たな「モデリング」を2時間目に示した。その「モデリング」の効果を教師Kに目の当たりにさせようとした。

その次に矢印(e)が、中カテゴリー「『モデリング』で伝える分かるできる力を育む関わり」に向いた。教師教育者Aは、教師Kに新たな「モデリング」を目の当たりにさせ、逆さを怖がらなくなった児童にその理由を問いかけた。問いかけられた児童の発した理由をみんなで理解し合う学級を目指して、分かるできる力を育む児童同士の関わりを育成しようとしたのである。

その次に矢印(f)が中カテゴリー「『モデリング』や見合うことによる知識の伝わりやすさ」に向いた。教師教育者Aがみんなで理解し合う児童達の姿を目の当たりにさせたため教師Kは「モデリング」の仕方を、そして、自らができそうな指導方法を、考えるだろうと思った。その後教師Kは「モデリング」を取り入れた。2.2.で述べたインタビューで教師教育者Bは教師教育者Aにうれしかったと感じたと認める指導助言について問うた。教師教育者Aはうれしかったと感じた「行為」に対して「行為についての省察」を行った。そして、見出されたのが図2内の大カテゴリーI内の中カテゴリー「『モデリング』や見合うことによる知識の伝わりやすさ」内の2番目の小カテゴリー「知識が伝わりやすく、困ったことも分かり合える『モデリング』の効果」であった。

さらに矢印(g)が中カテゴリー「成果の確認への思い」に向いた。教師教育者Aは、教師Kが「モデリング」に手応えを感じているか確認したいと考えた。感じているか教師教育者Aは、不安を抱いていたからだ。

最後に大きな矢印(b)が大カテゴリーII内の中カテゴリー「伝え方」に向いた。2.2.で述べたインタビューで教師教育者Bは、動画で教師教育者Aが教師Kに、児童が逆さを怖がる要因やその指導についての指導助言を迷いながら行う場面を見た。教師教育者Bから問われた教師

教育者Aは、なぜ自分はこんなことを指導助言で言うのだろうと、指導助言という「行為についての省察」に対して「行為についての省察」を行った。そして、教師教育者Aは指導について今言うのか、それとも2学期にして見せながら言ったらいいのか迷ったと回答した。その結果、見出されたのは中カテゴリー「伝え方」内の2番目の小カテゴリー「心理的な要因を伝える迷い」だった。

3.2. 後半の結果

3.2.1. 後半のカテゴリーの概念図の特徴

後半のカテゴリーの概念図が図3である。図3内の総回答数は208個であった。大カテゴリーの中で1番個数の多いのが大カテゴリーIで116個であった。全体の55%以上を占めた。大カテゴリーI内の○印で表記する中カテゴリーは「指導目標に係るズレの確認」等の5つが見出された。図3内の大きな矢印(a)(b)と小さな矢印は、図2と同様にカテゴリー間の関係を表した。3つの大カテゴリーの関係は大カテゴリーIIが要因となることで大カテゴリーIと大カテゴリーIIIが見出される関係と考えた。

3.2.2. 大カテゴリーII「教師教育者としての指導助言の方針」と他の大カテゴリーとの関係

後半になると教師教育者Aは、教師Kが児童の動きを見る視点を理解しようと意欲を抱く状況だと気づいた。この教師Kに、より望ましい「関わり方」を考えようとした。TT授業で教師教育者Aは壁逆立ちの学習場で「モデリング」を行った。教師教育者Aは「モデリング」が教師Kにとってどんな意味があるのかを教師Kの立場で考えた。そして、新たに見出されたのが、図3内の大カテゴリーIII内の◎印の枠内の小カテゴリー「理解や気づきを深めた教師Kの状況」等の教師Kのよさへの気づきを表す4つの小カテゴリーであった。これらを基に教師教育者Aは、TT授業での「モデリング」という「行為」や教師Kとの対話を積み重ねた。その結果、新たに見出されたのが図3内の大カテゴリーI内の◇印の枠内の小カテゴリー「困ったことも話せ、頑張ろうという気持ちが教師Kとの信頼関係の成果」等の3つの小カテゴリーであった。教師Kと困ったことも話せるという信頼関係の成果であった。

3.1.2.と同様に図3内の大カテゴリーII内の3つの中カテゴリー「聞き方」「関わり方」「伝え方」は大カテゴリーIと大カテゴリーIIIの中カテゴリーを見出す要因であると考えられた。大カテゴリーIIが指導助言に関する考え方であり、図2と同様に大カテゴリーIと大カテゴリーIIIを見出す基となっているからである。

3.3. 前・後半を通しての考察

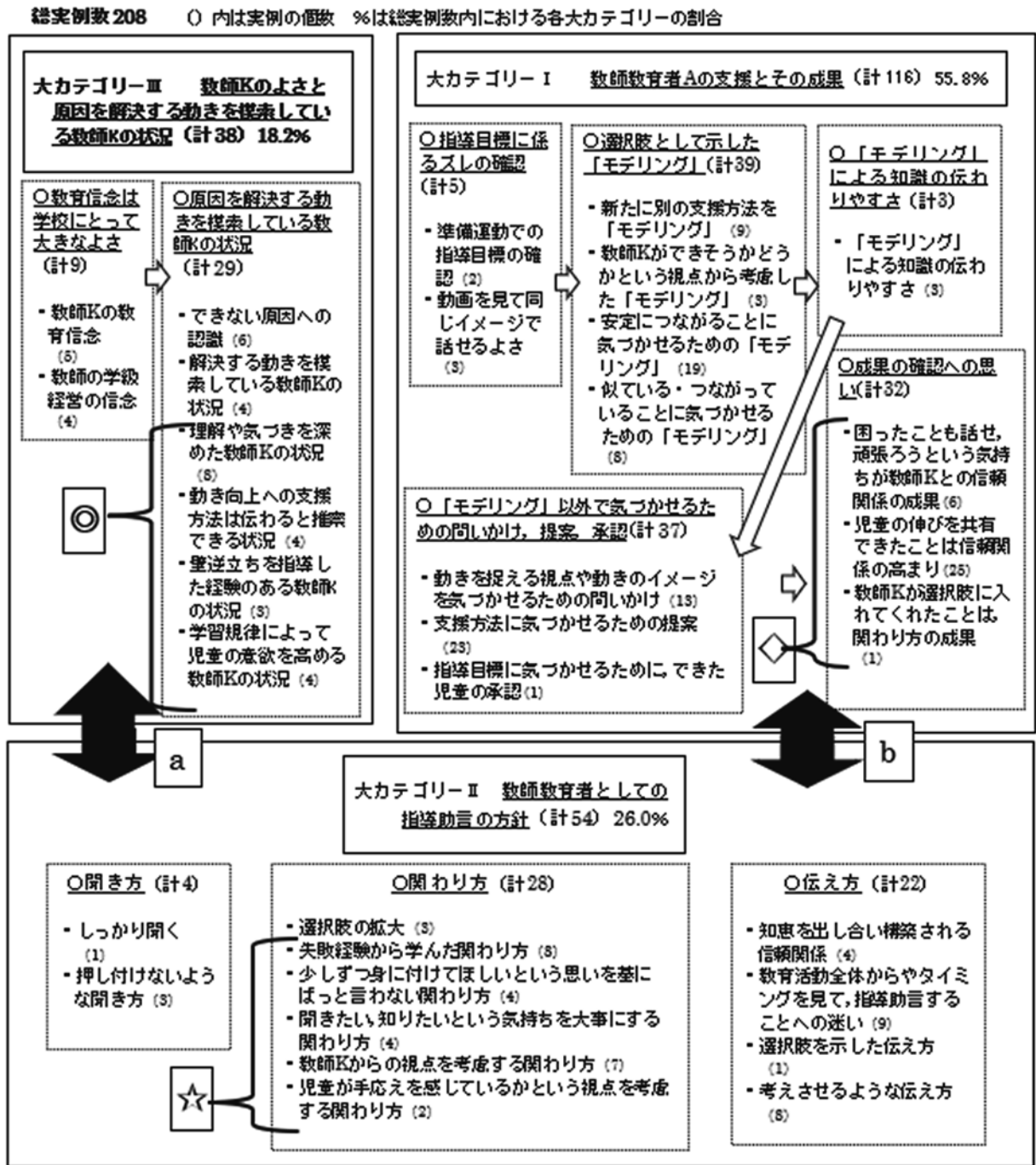
図2と図3の前半と後半の結果を基に、「コーチのはしご」(三品, 2017)を用いて教師教育者Aが行った「省察」により生み出された「枠組み」(三品, 2017)について考察する。

3.3.1. 「コーチのはしご」の上段へ登ることで見出されるカテゴリー

まず「コーチのはしご」の1段目から2段目に登ることを説明する。図2と図3内の大カテゴリーIは、教師教育者AがTT授業中の教師教育者Aの「行為」に対して「行為についての省察」を行った結果である。その教師教育者Aの「行為」とは1段目の「実践の実演」である。この具体例を3.1.2.の矢印(f)の段落で述べた図2内の大カテゴリーI内の中カテゴリー「『モデリング』や見合うことによる知識の伝わりやすさ」内の小カテゴリー「示すと分かる教師K」等の3つの小カテゴリーで説明する。教師教育者Aは、「モデリング」を取り入れた教師Kをうれしかったと感じたという「行為」に対して「行為についての省察」を行った。その結果、3つの小カテゴリーが見出された。教師教育者Aが、TT授業中の教師教育者A自らの「行為」、つまり、1段目の「実践の実演」に対して「行為についての省察」を2段目で行ったのだ。同様に大カテゴリーIIIは、教師教育者AがTT授業中の教師Kの「行為」に対して「行為についての省察」を行った結果である。その教師Kの「行為」とは三品(2017)の言う図1内の1段目の「実践の模倣」である(p.75)。教師教育者Aは、TT授業中の教師Kの「行為」、つまり、1段目の「実践の模倣」に対して「行為についての省察」を2段目で行った。その結果、大カテゴリーIII内の小カテゴリーが見出された。大カテゴリーIIIと大カテゴリーIとも教師教育者AがTT授業中での教師教育者Aと教師Kの「行為」、つまり、1段目の「実践の実演」と1段目の「実践の模倣」に対して「行為についての省察」を2段目で行い見出したものと言える。

次に2段目から3段目に登ることを説明する。三品(2017)は、図1内の3段目の意味を「2段目での描写や評価についての吟味をここでおこなう」とした。コーチが1段目で自らの「実践の実演」や学生の「実践の模倣」に対して2段目で「自他の実践(行動, わざ, 内的プロセスなど)についての描写や評価」という「行為についての省察」を行う。その「描写や評価」に対する学生からの質問が3段目に該当するとした。その質問によって「コーチと学生は、熟練の専門家が実践の中で見せるわざや評価の背後にある価値観, 世界観といった枠組みを浮き彫りにしていく」とした(p.74)。この「枠組みを浮き彫りにしていく」という具体例を3.1.2.の最終段落で述べ

図3 (後半) カテゴリー間の関係



た図2内の大カテゴリーⅡ内の中カテゴリー「伝え方」内の2番目の小カテゴリー「心理的な要因を伝える迷い」で説明する。教師教育者Bから教師教育者Aは、指導助言を迷いながら行ったことを問われた。この指導助言が2段目の「描写や評価」に該当する。問われた教師教育者Aは、なぜ自分はこんなことを指導助言で言うのだろうと指導助言を迷いながら行ったという「行為についての省察」に対してさらに「行為についての省察」を行った。2段目の「描写や評価」に対して3段目で「行為についての

省察」を行った。そして、これまでに気づかなかった「自他の描写や評価の背後にある枠組み」という「伝え方」に気づき、その「枠組み」を問い直すことによって中カテゴリー「伝え方」内の2番目の小カテゴリー「心理的な要因を伝える迷い」が見出された。

3.3.2. 「価値観、世界観といった枠組み」

前項で述べた図2内の大カテゴリーⅡ内の中カテゴリー「伝え方」内の小カテゴリー「心理的な要因を伝える迷

い」は3段目で教師教育者Aがこれまでに気づけなかった「自他の描写や評価の背後にある枠組み」という「伝え方」に気づき、その「枠組み」を問い直すことによって見出された。教師教育者Aが自らのこれまでの「枠組み」である指導助言に関する考え方を問い直したのであった。教師教育者Aが問い直したのは、自らの「価値観、世界観といった枠組み」であると言えた。

図2も図3も大カテゴリーⅡ内の中カテゴリーの構成は「聞き方」「関わり方」「伝え方」であった。それは教師教育者Aが教頭を10年以上経験する中で「価値観、世界観といった枠組み」として抱いたものと考えられる。そして、教師Kに指導助言する際に「自他の描写や評価の背後にある枠組み」を変える程の危機的な状況が生じなかった。これまでの「枠組み」を問い直した時に組み替える必要を感じなかった。だから中カテゴリーの構成は変わらなかったと考えられる。

3.3.3. 指導助言される立場から行う「省察」の成果

図2と図3の大カテゴリーⅡ内の中カテゴリー「関わり方」内の小カテゴリーを前半と後半で比べた。共通したのが小カテゴリー「選択肢の拡大」である。教師教育者Aは後半の教師Kの状況を前半と同様に、教師Kのよさを承認しようと関わった成果と受け止めた。後半はこの成果を基盤に、より望ましい「関わり方」を考えようとしたため小カテゴリー「教育信念への承認」が変化した。第1の変化として教師教育者Aは図2内の小カテゴリー「教育信念への承認」の代わりに図3内の大カテゴリーⅡ内の☆印の枠内の1番目と2番目の小カテゴリーを見出した。1番目の小カテゴリーは新規採用教員指導教師の失敗経験を繰り返さないという「関わり方」に気づき、新たに見出された小カテゴリー「失敗経験から学んだ関わり方」だった。

第2の変化として図3内の大カテゴリーⅡ内の☆印の枠内の3番目から5番目の3つの小カテゴリーが次のとおりに見出された。3.2.2.で述べたとおり図3内の大カテゴリーⅢ内の◎印の枠内の4つ小カテゴリーは教師Kのよさへの気づきだった。また、大カテゴリーⅠ内の◇印の枠内の3つの小カテゴリーは教師Kと困ったことも話せるという信頼関係の成果であった。◎印と◇印が要因となって教師教育者Aは、教師Kに、より望ましい「関わり方」を考えようとした。そのために教師教育者Aは後半のTT授業での教師教育者Aの「行為」が「効果的に展開され」（ショーン, 2017, p.ii）たのか、「問題の理解の共有により近づいたのか」（p.158）と教師Kの立場で自らに問うた。TT授業での教師教育者Aの「行為」に対して教師Kの立場で「行為についての省察」を行ったのだ。これは「コーチのはしご」（三品, 2017）の2段目に該当し

た。さらに、後半のインタビューで教師教育者Aは、教師教育者Bから問われた際に、◎印や◇印を生み出した教師Kの立場で行った「行為についての省察」に対して「行為についての省察」を行った。その結果、図3内の☆印の枠内の3番目から5番目の3つの小カテゴリーが見出された。3番目の小カテゴリーは、教師Kから聞く必要感を大事にするというこれまでに気づけなかった「関わり方」に気づき、新たに見出された小カテゴリー「聞きたい、知りたいという気持ちを大事にする関わり方」であった。これは「コーチのはしご」（三品, 2017）の3段目に該当した。

これら3つの小カテゴリーと前々段落で述べた2つの小カテゴリーを合わせた5つの小カテゴリーが、☆印の枠内の新たに見出された小カテゴリーであった。教師教育者Aが新たに5つの小カテゴリーを見出したことは、「コーチのはしご」の3段目でこれまで気づけなかった「自他の描写や評価の背後にある枠組み」という「関わり方」に気づき、その「枠組み」を問い直し、新たな小カテゴリーを持つことになったことを意味する。

ただ教師教育者Aは「クリティカルフレンド」から問いかけられるまでは、なぜこんな「行為」をするかとその意味を問うことをしていなかった。前半は問いかけの意味を理解できない教師教育者Aだったが、後半のインタビューでやっと問いかけを理解できるようになった。「クリティカルフレンド」からの問いかけが、教師教育者Aに教師教育者としての「行為」を自ら振り返る契機を生んだのであった。適切な問いかけによって教師教育者Aは、2段目の「自他の実践（行動、わざ、内的プロセスなど）」についての描写や評価」と3段目の「自他の描写や評価の背後にある枠組みについての省察」を後半になって深くできるようになった。教師教育者Aは「クリティカルフレンド」と共に「省察」を行い、2段目と3段目の「省察」が後半になって深くできるようになり、一人では見出せない気づきを得ることができた。教師教育者の「省察」のためには、「クリティカルフレンド」の存在が必要である。

3.3.4. 概念図の構成に相違のない理由

3つの大カテゴリーの概念図の構成について3.1.2.と3.2.2.で述べるとおり大カテゴリーⅡは図の下に、その上に大カテゴリーⅢと大カテゴリーⅠを並列して位置付けた。この概念図の構成を比べると、違いはなかった。その理由を以下に示す。

まず教師教育者Aは前半のTT授業から教師Kのよさは教育信念だと気づき、教師Kとの良好な関係を築くことができていた。教師Kも教師教育者Aから指導を学ぼうとしていた。そのため教師教育者Aと教師Kは相互に信頼関係にあったと言える。

次に前半の単元名は「なわ跳び遊び、鉄棒遊びをしよう」で、後半の単元名は「多様な動きを作る遊び、マット遊びをしよう」であった。教師教育者Aは鉄棒遊びとマット遊びという器械運動を前・後半共通に扱った。教師教育者Aは運動の達成度が明確な器械運動を前・後半共通に指導した。そのために大きな問題が生まれなかった。

これらの理由から「枠組み」を変える危機的な状況が生じなかったため、3つの大カテゴリーについて図2と図3に示した構成に変化が生じなかったのである。

4. まとめと今後の課題

本研究は小学校の教師教育者が行う「省察」の実態を明らかにすることを目的とした。次の結果となった。

- 1) 図2と図3内の「省察」カテゴリーは、教師教育者Aが「コーチのはしご」（三品，2017）の1段目から2段目へ、さらに、2段目から3段目へ登ることで見出された。
- 2) 三品（2017）の言う「評価の背後にある価値観、世界観といった枠組み」の構成は、前・後半を通して変わらなかった。
- 3) 教師教育者Aは前半のTT授業から教師Kと信頼関係を築き、相互に理解し合い教師Kへの支援をした。そして、前半も後半も似通った器械運動を扱った。これらの理由から3つの大カテゴリーの概念図の構成に違いが生まれなかった。
- 4) 後半のTT授業になって教師教育者Aが指導助言される教師Kの立場を理解し、これまでに気づけなかった「関わり方」に気づくようになった。このことによって大カテゴリーII内の中カテゴリー「関わり方」内に新たな小カテゴリーが生まれた。

もちろん本研究は一事例であり、見出されたカテゴリーの特徴は、あくまでも本事例の知見にとどまる。ただしメリアム（2004）は、事例研究の結果が他の状況に適用できるのかという問いを「読者あるいは利用者側の一般化可能性」と捉え、「調査結果がどのていど別の状況に適用できるかは、その状況にいる人びとの判断に委ねられていることを意味する」と読者に委ねる考えを示した（p.308）。ステイク（2006）は、事例研究という「研究者による物語が、そこでの出来事を追体験できるような機会を提供するとき、読者は、自分自身の中にあるさまざまな出来事の記憶を呼び覚ますことができるようになる」と読者の追体験の契機となる意義を示した（p.109）。本研究を読んだ読者は、教師教育者としての自らの経験を振り返り、成果と課題を確認する契機を提供されるという可能性を持つと考える。この読者の追体験を可能にするように、より豊かな表現で事例を記述することが、今後の課題である。また、今後は教育現場の

教師教育者が体育科で異なる教材を扱った際の「省察」の実態を明らかにすることも課題となる。

参考文献

- 小柳和喜雄（2009）「ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究」『学校教育実践研究』第1号，13-24.
- 片桐正広・和田博史・鈴木菜々・岡本美和子・近藤智靖（2020）「中学校保健体育科の初任教員に対する指導教員の指導方法に関する意識の変容についての事例的研究」『体育科教育学研究』36（1），17-31.
- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために』中公新書.
- 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（2008）「小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察」『体育学研究』53（1），159-171.
- 佐藤学（1993）「教師の省察と見識—教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2号，20-35.
- ショーン，ドナルド・A（著者）・柳沢昌一・三輪建二（監訳）（2007）『省察の実践とは何か。プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.
- ショーン，ドナルド・A（著者）・柳沢昌一・村田晶子（監訳）（2017）『省察の実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』鳳書房.
- ステイク，ロバート・E（Robert E. Stake）（2006）「第4章事例研究」ノーマン・K・デンジン（編者）イヴァンナ・S・リンカン（編者）平山満義（監訳者）藤原頌（編訳者）『質的研究ハンドブック2巻 質的研究の設計と戦略』北大路書房，101-120.
- 三品陽平（2017）『省察の実践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房.
- 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），173-192.
- メリアム，S. B.（著）・堀薫夫・久保真人・成島美弥（訳者）（2004）『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー—』ミネルヴァ書房.
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編 平成29年7月』東洋館出版社.
- ロックラン，J.（監修・原著）（2019）武田信子（監修・解説）小田郁子（編集代表）・齋藤眞宏・佐々木弘記（編集）『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディー教師を教育する人のために』学文社.
- 谷地元直樹（2021）「教師の自己省察による数学の授業改善—具体的実践による教師の成長過程モデルの検討—」『日

- 本教科教育学会誌』43(4), 1-12.
- Loughran, J. (2005). *Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices. Studying Teacher Education, 1* (1), 5-16.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, Inc.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). *Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. Studying Teacher Education, 1* (2), 107-121.
- Swennen, A. & Van der Klink, M. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Springer.

A Study on "Reflections" Conducted by an Elementary School Teacher Educator: Through Guidance and Advice to Classroom Teachers in Charge of Physical Education Classes

Yasushi ADACHI¹, Kenji KUBO²

¹ Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

² Graduate School of Education, Shimane University

Abstract

This study was intended to clarify the actual state of "reflection" conducted by an elementary school teacher educator. Two interview surveys using a research method called "self-study" (Loughran, 2019) supported by a "critical friend" (Schuck, & Russell, 2005) that encourages a teacher educator in ones' "reflection". The following four results were obtained: 1) In the first half and the second half of teacher educator's guidance and advice, the categories of "reflection" were found when teacher educator A climbed from the first stage of the "coach's ladder" and from the second to the third stages. 2) The composition of the "framework of values and worldview behind evaluation" proposed by Mishina (2017) remained the same throughout the first and second half. 3) ① From the first half of the TT class, the teacher educator built a relationship of trust with, understood, and supported the teacher. ② The teacher educator addressed similar gymnastic apparatus in the first and second half. For these reasons, no difference was observed in the composition of the conceptual diagram for the three major categories. 4) In the second half of the TT classes, teacher educator A understood the position of teacher K, who was instructed and advised and became aware of "how to get involved," which he did not previously notice. Thereby, a new small category emerged from the middle category "how to get involved" under the large category II.

Keywords : Reflection, Elementary school teacher, Physical education class