

模擬授業後の協議会における 教師教育者のフィードバック改善にむけたセルフスタディ

松本 佑介*・山本 佐江**・草原 和博

(2022年12月5日受理)

Self-Study to Improve Teacher Educators' Feedback in Post-Microteaching Consultation

Yusuke Matsumoto, Sae Yamamoto and Kazuhiro Kusahara

Abstract: This study examines feedback as an activity performed by teacher educators, focusing on the importance of post-microteaching consultation for their professional development. By defining feedback as “a process through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies”, we explore how learners can develop their agency. We engaged in collaborative, critical self-study through mutual interviews, the results of which were analyzed using the qualitative data analysis method, “SCAT” (Steps for Coding and Theorization). The results suggest that dialogue about feedback itself can lead to improvements in feedback quality, and that evidence-based dialogue deepens reflection. We also found that developing feedback literacy is important for educational practice, and that a need exists to create platforms for teacher educators to connect with each other.

Key words : teacher educator, micro teaching, feedback, self-study

I. 緒言

近年、教師教育において、教師教育者の存在が注目されている。教師教育者は「教師教育機関や学校において、教職課程の学生・経験の浅い教師、現職の教師を教え、支援することに責任を負っているすべての者」である（ルーネンベルグほか、2017, p.20）。教師教育者に関心がむけられる背景には、教育の質を左右する重要な要素である教師の質に、教師教育者が大きく影響すること（Liston et al., 2008）が挙げられる。そして草原（2017）は、次の2点から、教師教育者の専門性開発の必要性に言及している。1) 教師教育者の置かれているコンテキストの多様性及び流れとはずみで就く専門職であるという構造的・制度的理由、2) 教師教育者には学生のロールモデルとしての振る舞いや成人に対する教育論が要求されるという教育学的理由である。

この教師教育者の専門性開発においては、実際の教師教育実践を出発点とすべきだとされる

（Info-TED, 2015）。また、教師教育実践とその省察を繰り返して、教師教育者がその専門性を高めていくことが期待されている（濱本ほか、2019）。加えて、教師教育者が自身の実践に関する研究を行うことは、その専門性開発において重要な役割を果たす（ルーネンベルグほか、2017）。以上のことから、教師教育者の専門性開発に向けて教師教育者自身が実践的研究を行うことが重要であると考えられる。

本論では、この教師教育実践の中でもとりわけ、模擬授業後の協議会に着目したい。なぜなら、教師としての成長に重要な役割を担っているとされる教職志望学生（以下「学生」と略す）の『リフレクション』する力を育成するためには、教育実習のみでは不十分であり、模擬授業とその後の協議会が有効な手段として機能し得るからである（川口、2018, p.260）。各大学では、模擬授業やマイクロティーチング、それを通じた省察といった活動が取り組まれている（上條、2018；松本、

* 大阪蹊大学／広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期, ** 帝京平成大学

2015)。また、教職課程コアカリキュラムにおいて、各教科の指導法の到達目標の1つとして、「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている」（文部科学省，2017，p.7）ことが掲げられている。このように、学生の教師としての成長に強く影響を及ぼすと考えられている模擬授業とその後の協議会は、教師教育実践研究の対象として注目されてよい。

この協議会において教師教育者が担う教育的行為にフィードバックがある。フィードバックとは、「学習者が様々な情報源からの情報を理解し、それを自分の取り組みや学習方略を強化するために使用するプロセス」（Carless and Boud, 2018）である。また、学習に大きな影響を与え、その改善を促すものとして認められてきた（Black and Wiliam, 1998 ; Hattie and Timperley, 2007）。しかしながら、学習に及ぼす効果の変動が大きく一定しないばかりか、負の影響を与える場合もあるという（Hattie and Clarke, 2019）。近年では、どのようにしたら効果的にフィードバックを伝えられるかよりも、フィードバックは学習者によってどのように受け取られ活用されているかに焦点が当てられるようになった。フィードバックが教師教育者からの一方的な情報ではなく、学習改善の重要なプロセスとして捉えられるようになり、学習に参加する学生の主体的な役割と責任が一層強調されるようになったのである（Brooks, et al., 2021）。このような学習者中心のプロセスは、複雑で、容易に達成できるものではない。そのため、教師教育者自身が自己のフィードバックを省察し、改善していくことは、学生の学習の質を向上させる上で欠かすことができないものである。また、フィードバックを通じて学生のパフォーマンスと資質を向上させる責任のある教師教育者にとって、質の高いフィードバックを提供することは、教育的行為の中核をなすものである（Brooks et al., 2021 ; Smith, 2016）。

このような背景から、教師教育者のフィードバックに関する研究（例えば、Auld et al., 2013 ; Enu and Ngcobo, 2022）や、模擬授業で与えられたフィードバックに対する学生の理解と応答に関する研究（例えば、Yoon et al., 2013）が行われてきた。しかしながら、教模擬授業後の協議会におけるフィードバックを、教師教育者の専門性開発という視点から考察した研究は、管見の限り見当たらなかった。

そこで本研究は、教師教育者の専門性開発、と

くに模擬授業後の協議会におけるフィードバックの改善に向けて、教師教育者が留意すべきことを明らかにすることを目的とする。具体的な研究課題は、以下の2点である。

1. 教師教育者は、模擬授業後の協議会における自己のフィードバックについて、何を省察し、何に気づくのか。
2. 1の結果を受けて、教師教育者は、模擬授業後の協議会における自己のフィードバックを、どのように改善しようとするのか。

II. 研究の方法

2.1. 研究方法論としてのセルフスタディ

本研究では、模擬授業後の協議会における教師教育者のフィードバックを省察する方法として、筆頭著者の松本と第2著者の山本の2名が互いにクリティカルフレンドとなるセルフスタディを採用した。セルフスタディとは、教師教育者が意図的に自身の教育活動を振り返り、教えることを学ぶことによって、実践を新たな視点から理解することを促す研究方法論である（ロックラン, 2019）。セルフスタディは自分自身を対象とするが、それ自体は決して孤立したものではなく、対話を通じて実践の新しい理解を進めていく。そして自身の実践を情報源として、信念や実践を再形成することを目的に、実践状況の中の自分自身を問題化することに関心を向けるのである（小柳, 2019）。本研究では教師教育者である松本と山本のフィードバックを対象化するために、セルフスタディが適していると判断した。ただし、実践が先立ち、データ収集が必ずしも計画的体系的には行われてはいないため、インフォーマルなセルフスタディ（Samaras, 2011）の形を採っている。

2.2. 参加者

参加者は、松本と山本の2名である。両者は、大学において教員養成に携わっており、広島大学が社会人向けに開講している履修証明プログラム「教師教育者のためのプロフェッショナル・ディベロップメント講座2022（以下「PD講座」と略す）」の受講者である。PD講座は、若手教員や教育実習生の指導及び校内研修の企画・運営に関わっている教員を対象に、1年をかけて教員養成・研修の指導能力や研究能力の向上、そして教師教育者のコミュニティづくりを支援することを目的としたもので、第3著者の草原が主催者兼担当教員を務めている。松本と山本は、自らの大学にお

ける教師教育実践の改善という共通の目的意識を持って PD 講座を受講した。そして、2名の社会的立場と研究上の関心が類似していることから、PD 講座の一環として教師教育に関する共同研究に取り組むことになった。なお、松本は2年の高等学校教員歴をもち、2022年度より大学教員として勤務する「駆け出し教師教育者」(大坂, 2019, p.7)であり、山本は、30年以上の小学校教員歴をもつ、7年目の大学教員である。

2.3. 対象とした模擬授業後の協議会の概要及び参加者のフィードバックの意図

研究対象とする協議会の1つ目は、松本が担当する「中等保健体育科指導法Ⅲ」(以下「保体科指導法Ⅲ」と略す)における保健の模擬授業後の協議会である。保体科指導法Ⅲでは、保健体育科教員養成課程の3年生が受講しており、受講後の夏季休業中に、学生は教育実習に参加した。保体科指導法Ⅲは100分×14回で構成され、そのうちの第5回から第8回、第10回から第13回で保健の模擬授業と事後協議会が実施された。保体指導法Ⅲの目標は、1) 目標・内容・方法の一貫した、保健の本時案を作成することができること、2) 作成した本時案に基づき、保健授業を適切に運営することができること、の2点であった。

学生はあらかじめ50分間の保健授業を設計し、授業の冒頭から20分間の模擬授業を実施した。各回で3人の学生が連続して模擬授業を実施し、その後にまとめて協議会を行った。協議会は次の流れで行われた。まず授業者が「授業で良かった点」、「授業の改善点」を述べた。次に生徒役の学生が3名程度の小グループを作り、リフレクション・シートを活用して「授業の良かった点」、「授業の改善点と代替案」について、意見共有を行った。続いて、代表者が各小グループの意見を全体で発表し、最後に松本が総括的なフィードバックを与えた。この協議会の目的は、学生が授業改善の視点を身に付け、その後の模擬授業や教育実習で生かすことである。総括的なフィードバックに際して松本は、学生が気づいていない良かった点や改善点を認識させること、学生の授業改善の視点の拡大につなげることを意識して発言した。

研究対象とする協議会の2つ目は、山本が担当する「教育実習Ⅰ」における小学校全科の模擬授業後の協議会である。教育実習Ⅰでは、小学校教員養成課程の3年生が受講しており、この多くは4年生に教育実習を迎える。教育実習Ⅰは90分×

30回で構成されており、2年生の「教科教育法」で学んだことを発展させて授業展開力を身に付け、実践できるようにすることが目標であった。各回で1人の学生が45分間の模擬授業を行う。児童役は、模擬授業評価レポートに採点とコメントを記入し、その後にグループで話し合っ「よかった点」、「改善点」をまとめたものを発表する。最後に山本によるフィードバックを受ける。とくに協議会では、ピアによる評価を適切に行うことが目標とされた。フィードバックに際して、山本は模擬授業の出来・不出来よりも、今後の模擬授業や教育実習に向けて学んだことを生かせること、並びに総括的な評価をしないことを意識して発言した。

なお、いずれの模擬授業と事後協議会についても、講義室後方からビデオカメラで録画していた。

2.4. 調査方法及び収集したデータ

調査方法として、大坂ほか(2022)を参考に、参加者同士が「相互にインタビューを実施し、インタビューを通して形づくられたナラティブを分析する方法」(大坂, 2022, p.83)を採用した。この相互インタビューに先立って、計11回のオンライン上での会合が行われた(表1)。このオンライン上の会合では、両者はクリティカルフレンドとして共同研究に関わる打ち合わせのみならず、日々の教師教育実践についても対話を重ねた。その中で松本は、これまでフィードバック研究に取り組んできた山本との対話から学術的なフィードバック概念を学び、山本は、松本という対話する対象がいることにより、自己の教師教育実践を相対化し、省察する機会が得られた。また、第1・2・3・6・8・10回目の会合においては、草原から、両者の対話を踏まえて、さらに省察を促すスーパービジョンが行われた。

また、相互インタビューを充実させることを意図して、事前に2点の基礎資料を収集した。1点目は、模擬授業後の協議会における両者のフィードバック音声記録である(全11回分)。この音声記録は、2022年5月中旬から7月中旬に収集された。2点目は、模擬授業において教師役を務めた学生4名に対して、再生刺激法を用いて模擬授業及び協議会のビデオについてインタビュー調査を行ったデータである。このインタビュー調査は、2022年9月下旬から10月上旬に、両名によって実施された。なお、学生に対するインタビューガイドは、Gamlem and Smith (2013)を参考に、

表1 オンライン上での
会合スケジュールと内容

回	日付	主な内容
1	7月16日	PD 講座：共同研究チームの組織と RQ の検討①
2	8月6日	PD 講座：RQ の検討②
3	8月8日	PD 講座：研究方法の検討①
4	8月31日	研究方法の検討②
5	9月7日	フィードバック観に関する相互インタビュー
6	9月17日	PD 講座：共同研究の進捗報告と協議①
7	9月18日	題目及び RQ の再検討
8	9月29日	協議会におけるフィードバックの所感共有
9	10月7日	学生へのインタビューの所感共有
10	10月15日	PD 講座：共同研究の進捗報告と協議②
11	10月27日	相互インタビューに向けたテキストデータの確認
12	10月31日	相互インタビュー

「教員から得たフィードバックの例を挙げるができますか？ あなたはそのフィードバックをどのように経験し、またどのように役立てましたか？」、「教員からフィードバックをもらうときに、1 番有難くなかったことは何ですか？その理由は何ですか？」などの全 11 項目を設定した。

これらの基礎資料を収集後、2022 年 10 月 31 日に最後の相互インタビューを実施した。参加者の 2 名は、互いの基礎資料を熟読したうえで、一方が聞き手、もう一方が話し手となる形で行った。インタビューガイドは、コルトハーヘン (2010) の ALACT モデルを参考に設定した(表 2)。なお、インタビューはオンラインで行われ、時間はそれぞれ約 30 分間であった。

2.5. 分析の方法

相互インタビューの音声データから作成したテキストデータは、質的データ分析法である Steps for Coding and Theorization (大谷, 2019) (以下「SCAT」と略す)を用いて分析を行った。SCAT とは、マトリクスの中に切片化したデータを記述し、それぞれに〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉〈1〉を言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉〈2〉を説明するための語句、〈4〉そこから

表2 参加者同士の相互インタビューガイド

1.	あなたは、あなた自身の模擬授業後の協議会におけるフィードバックのテキストデータから、何を省察し、何に気づきましたか？
2.	あなたは、あなた自身のフィードバックを受けた学生に対するインタビューのテキストデータから、何を省察し、何に気づきましたか？
3.	あなたは、あなた自身のテキストデータと私のテキストデータから、今後、模擬授業後の協議会におけるフィードバックをどのように行っていきたいと考えましたか？

浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく 4 ステップを踏まえ、コーディング及びそのテーマ・構成概念を紡いだストーリーラインを作成し、そこから得られる理論を記述する質的分析法である。SCAT は、個人のインタビューデータの分析に適しており(越智ほか, 2018)、比較的小規模なデータでも理論を作り出すことができる(大谷, 2019)。本研究は参加者が 2 名と小人数であったため、SCAT による分析を用いることとした。手順としては、まず参加者それぞれが話し手となったテキストデータの分析を行った。その後、分析結果を持ち寄って、著者ら 3 名による批判的検討を行い、内的妥当性を担保するよう努めた(表 3 及び表 4)。

III. 結果

本研究では、紙幅の都合上、以下『何が起きているか』がその深層の意味において綴られる場所である(大谷, 2019, p.319) ストーリーラインを示す。なお、以降の【 】内は分析の過程で生成された構成概念を表している。。

3.1. 松本のストーリーライン

松本は、まず【模擬授業のフィードバックに関する省察】として、【授業の目標及び意義に関するフィードバックの多さ】に言及した。この背景として【生徒役の学生の他者の実践に対するフィードバックへの感受性の低さ】があるとし、【授業の目標及び意義の検討を促す講義の導入】の必要性に気づいた。また、【授業の内容に関するフィードバックの少なさ】を指摘した。これは【自身の保健授業実践力に対する自信のなさ】に起因してい

表3 インタビューデータのSCAT分析の事例(松本)

番号	発言者	テキスト	①テキスト中の注目すべき箇所	②テキスト中の箇句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	⑤疑問・課題
1	山本	あなたは、あなた自身の模擬授業後の協議会におけるフィードバックのテキストデータから、何を省察し、何に気づきましたか。	省察/気づき	反省/リフレクション/振り返り	自己省察/セルフリフレクション	【模擬授業のフィードバックに関する省察】	
2	松本	僕も山本先生と同様に紙にメモをしてきています。大きく5つあります。まず1つ目が、僕自身のフィードバックが、目標と、その学習の意義に関するフィードバックが多いと感じました。例えば、今日の授業の目標はこうだったけど、なぜこの目標にしたのかとか。この目標を達成することで、生徒にどんな良いことがあるのか、どんな学習の意義があるのかというところをとにかく毎回のようにフィードバックしているなということに、まず気づきました。	目標/学習の意義に関するフィードバック	目的/必要性/伝達	本時の目標/学習の有意義さ/矯正のフィードバック	【授業の目標及び意義に関するフィードバックの多さ】	
3	松本	ただ、これは、毎回フィードバックしているということは、今回の模擬授業は1人1回しかできていないんですけど、1回目の模擬授業で目標について書いて、2回目、2回目とか、次のグループのときに、また同じ指摘をしているということは、他のグループに対して言われたことを、自分事として活かしてないだろうなというところを、そうなる、どうしたらいいんだろうなと思って。例えば、模擬授業の始まる前までに、講義として、目標とか、学習の意義の重要性とかを強調するような、知識のペースのものを事前に入れておくとかいうことが、必要だったのかなというところを考えた。	毎回フィードバックしている/自分事として活かしてない/重要性を強調するような	繰り返し/他人事/インパクト	フィードバックのリビート/他者の実践を対象とした協議会/当事者意識のなさ/講義のキーワード	【生徒役の学生の他者の実践に対するフィードバックへの感受性の低さ】/【授業の目標及び意義の検討を促す講義の導入】	
4	松本	2つ目です。内容に関するフィードバックが少ないということです。内容に関するフィードバックというのは、具体的に、例えば、たとえば健康の授業内容については、こういうことを取り扱ったりとか、こういうことを考えさせたりしたいですよとか。性教育では、こんな内容をこんなふうに変えたいですよ、内容、方法もそうかもしれないですけど、っていうところは、あまりこう、言ってなかったです。	内容に関するフィードバック	授業の中心	何を学ぶか	【授業の内容に関するフィードバックの少なさ】	
5	松本	その原因を考えたときに、自分自身が保健の授業実践力みたいなものに、全くもって自信がなくて。自分は性教育をこうしたいとか、この単元についてはこうしたいっていう思いはあっても、それは果たして、教師教育者という立場で、学生たちにさまで普遍的なもののように言うてよいのかっていう自信がないような形で、あんまり言うてなかったのかなというふうな思っています。当然押しつけることはよくないと思うんですけど、少なくとも自分は、この授業だったらこの内容が大事だと思うから、この内容を取り扱いますとか、こういう方法を使いますとかっていうような形で、自信を持って自分自身の話ができるように自信をつける。	全くもって自信がない/普遍的なもののように言うてよいものか	不安/自明視/疑問	悩み事/疑問の余地なし	【自身の保健授業実践力に対する自信のなさ】	保健授業実践力が高まれば、授業の内容に関するフィードバックは増加するの?
6	松本	そのために教師教育者であっても、教材研究をするっていうのはすごく大事だなと思って。一般に保健体育教員というのは、体育の模擬授業や授業は多いけど、保健についてはあまり学ばないという体育の先生になっているのが多いので、僕はまさにそんな感じです。保健の模擬授業を何回もやるんだしたら、ちょっとがんばらんといけないっていうのを、改めて振り返って思いました。全然保健の知識ないやんっていうところなんです。	教材研究/保健の知識	準備/科学的知識	教師の仕事/保健体育教育者の専門性	【保健授業に関する専門性開発としての教材研究】	保健の教材研究を実施している教師教育者はどれだけの?
8	松本	3つ目が学生に問いかけることや、考えさせることが少なくて、自分が話す時間が長いというところを思いました。これはそもそも、僕が今まで受けてきた模擬授業とか、あるいは授業研究の指導助言者と呼ばれている人がそういうものだったから、そういうものだと感じていたかと思いましたが、それはいいんですけど、	自分が話す時間が長い/そういうものだったから	一方的/無意識	講義型フィードバック/経験による潜在意識	【講義型フィードバックへの固定観念】	問いかけることや考えさせることを重視する教師教育者は、なぜこれらのことを行おうとするのか?
9	松本	これも草原先生のPD講座の中で、モデリングという概念を勉強しました。その中で、僕は学生に対して、保健の授業では、教師が一方的に話す時間をなるべく短くしたほうが良いということ伝えていたんですけど、これも聞いたら、僕はフィードバックを一方的にめっちゃ話しているなっていう。これはだめでしょ、ということを感じたので、そういうのであれば、僕も指導法という授業の中で、僕が彼らに話す機会っていうのは、基本的にはそがメインになるので、そこで一方的に話さない授業の形をちゃんと見せるっていうのは、すくモデリングの観点から大事なんだなっていうことに気づきました。その辺りも学生に求めるのであれば、実践していかないといいなと思いました。	モデリング	真似	教師教育者との関わり	【「モデリング」概念の学習による言行一致の重要性】	
10	松本	あとこれは、自分がこう喋っているという事実や気づいたということなんですけど、その模擬授業の具体的な事実と内容っていうのをまず指摘して、それを他の内容でも当てはめることができるように抽象度を高めて全体にフィードバックするっていうのが僕のやり方なんだなと思って。例えば、この授業では〇〇さんという目標を伝えるときにこういう言い方をしました。これってほかの授業でもすごく大事で、目標の伝え方については、みんな感じてるっていうふうな思っています。これがいいか悪いかわからないんですけど、こんなことに気づきました。けどこれ悪いことではないかと思っていて、具体と抽象を行き来するっていうのはいいよな気もするので、そこは出来ているっていうには、自分で言うのもあれなんですけど、いいなと思いました。	具体的な事実と内容/抽象度を高める/一般化/具体と抽象の行き来	実態/広い当てはめ/多数/事実と想像/往来	模擬授業者の教師行動/模擬授業の内容/具体的事実の抽象化	【具体的事実を抽象化したフィードバックの多さ】	
11	松本	最後5つ目です。改善点に関する指摘が多いというところ。学生の、要めるところも振り返らしてらるんですけど、割合でいうと改善点に関する指摘が多かったなと思っていて、あとで喋ることも関連するんですけど、学生は、要める、要められる、モチベーションを高めることを欲しているような気がするし、そのところをやってもいいのかなって。結果的に、僕は要めても授業の改善に役に立たないという、要めるのはみんなコメントしてくれるのを読んで、改善点と言った方が授業がよくなるという考え方もしれないんですけど、長い目で見た時に、授業改善したいって思えるのは、僕らだけという、他の人にもいいところを褒めてもらったら、より授業を改善しようという意欲になると思うので、そういうところが大事にないといけないかと思ったので、要める部分を多く、しかも表面的にじゃなくて、具体的に、というところはやっぱりいけないというのを、自分のフィードバックをみながら思いました。1つ目については以上です。	改善点に関する指摘が多い/褒められても授業の改善に役に立たない/褒めもらったら、より授業を改善しようという意欲になる/具体的に	課題/不要/コメント/多数/賞賛/モチベーション/明確に	ダメ出し/褒め不要論/内発的動機づけ	【矯正のフィードバックの多さ】/【肯定的フィードバックが授業改善に役に立たないという価値観】/【学生の授業改善意欲を高める肯定的フィードバックの重要性】	
ストリーライン		【模擬授業のフィードバックに関する省察】として、まず、【授業の目標及び意義に関するフィードバックの多さ】に言及した。この背景には【生徒役の学生の他者の実践に対するフィードバックへの感受性の低さ】があると考え、【授業の目標及び意義の検討を促す講義の導入】の必要性について語った。また、【授業の内容に関するフィードバックの少なさ】を指摘した。これは【自身の保健授業実践力に対する自信のなさ】に起因していると思えており、【保健授業に関する専門性開発としての教材研究】が重要であると述べた。続いて、【講義型フィードバックへの固定観念】があったこと、【「モデリング」概念の学習による言行一致の重要性】に気づいた。さらに、【具体的事実を抽象化したフィードバックの多さ】と【矯正のフィードバックの多さ】、自身には【肯定的フィードバックが授業改善に役に立たないという価値観】があったことに触れた。【学生の授業改善意欲を高める肯定的フィードバックの重要性】に言及した。					
理論記述		【模擬授業のフィードバックに関する省察】について、教師教育者は【授業の目標及び意義に関するフィードバックの多さ】の背景として、【生徒役の学生の他者の実践に対するフィードバックへの感受性の低さ】があると考え、【授業の目標及び意義の検討を促す講義の導入】が必要であると気づく。教師教育者は【自身の保健授業実践力に対する自信のなさ】が【授業内容に関するフィードバックの少なさ】につながるかと考え、【保健授業に関する専門性開発としての教材研究】が重要であることに気づく。教師教育者は【「モデリング」概念の学習による言行一致の重要性】への気づきから【講義型フィードバックへの固定観念】があったことを認識する。教師教育者は【具体的事実を抽象化したフィードバックの多さ】と【矯正のフィードバックの多さ】から【肯定的フィードバックが授業改善に役に立たないという価値観】と【学生の授業改善意欲を高める肯定的フィードバックの重要性】に気づく。					
さらに追究すべき点・課題		今回気づいたこと、多さ・少なさは今後改善されるのか。					

表 4 インタビューデータの SCAT 分析の事例 (山本)

番号	発話者	テキスト	①<テキスト中の注目すべき語句>	②<テキスト中の語句の言いかえ>	③<左を説明するようなテキスト外の概念>	④<テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)>	⑤<疑問・課題>
1	山本	「笑顔が良かったね」って言ったんですけど。そういうふうに、こう、身体的なことに触れるのが適切だったのか、やっぱりおかしかったのではないかとことを思いました。笑顔なんてこう、極めて個人的なことを言ってしまったんですけど。もうちょっと一般的に、「表情が柔らかくて、児童の人たちに安心感を与えていました」とか、みたいな感じの言い方にしようが、なんかそういう、個人的な判断というか、好みみたいな感じの言葉は言わないほうがいいのではないかと反省しました。一般的な言葉を使うべきだと思います。	身体的/個人的/判断/一般的/好み	主観的/客観的/自分の好き嫌いを反映させる言い方/教師のひいき	模擬授業後のフィードバックで言うべき言葉の選択の重要性/授業と関連付けて言うべき内容	【学生との関係性における距離感のとまどい】	
2	山本	自分の理想の授業のイメージがあったんです。私ずっと算数授業のデータをとって、それで考察してきているのをやってきました。今まで見てきた中で、こういう授業がいいなって思ったことは、ある程度理想的なプロトタイプみたいなものがあった。それと学生の授業を重ねて話してしまっただけ。算数のと違って多分いつも、そういう現象が起こるので、これじゃ全く学生に届かないなって思いました。	理想の授業/イメージ/理想的プロトタイプ	今、ここにはないもの/算数科授業の専門性	思考をがんじがらめの枠組みの打破/学生の進歩の歩み支援の必要性	【授業の理想と実際の比較】/【柔軟な思考を束縛する理想像】	模擬授業の最終目標は何だろうか？
3	山本	例えば導入部分で、答えがすぐ、子どもが授業を受けている時は答えがすぐ出るとして伝えたんですけど、現実、模擬授業で児童役の子から出なかったんだから、そういう事実からきちんと出発しないと行けない。ないものなだけで言っただけじゃなかったなと思います。	現実/事実/出発/ないものなだけ	証拠に基づいたもの言い	現実を否定している言葉/事実を受け止めてから、別の案の提示/一体何をどのように評価しているのか	【授業の事実からの検討】/【評価規準明確化せず曖昧のまま】	
4	山本	教室の板書は、子どもと一緒に、物語を紡いで書かれるべきだ。自分の理想像があった。子どもの言葉も沢山書かれて、見た目はそれほどきれいでもなくとも、子どもと一緒に参加者として、1つの板書が形作られるようなものがないってイメージがあって。それと彼女がずっと考えて準備してきた。全体の構成を比較してしまっただけ。	板書/物語/紡ぐ/理想像/子ども一緒に参加者/イメージ/全体の構成	板書的美しさは問題ではない/授業でのストーリーづくり/子ども主体	山本が理想とする授業だけを理想とする狭隘さ/先に板書のよさを認める必要性	【授業者の思いの尊重】/【教師と子どもが紡ぐ物語としての授業】/【子どもの言葉が主役の板書】	
5	山本	すごく嫌な言い方をしています。非難のように聞こえます。そういうふうにしたのは、自分の中のおどろきと今では気づきました。また、学生に対して自分が、そういう子どもの言葉を生かした板書を知っているぞ、と見せびらかしたいような、虚飾というか、虚栄心みたいなものがあったのではないかと思っています。恥ずかかったです。授業研究に対しては、いつももっと謙虚で見せてもらっているというのは忘れてはいけなないと思います。	嫌な言い方/非難/おどろき/見せびらかしたい/虚飾/虚栄心	自分の知識や経験/もの知り/大学教員	学生に対して何か一言や二言の申すことで、保つ自分の権威/教師が権威をまとう必要性	【権威的批判の言葉】/【経験則にのみ基づく判断】	
6	山本	全体を意識して話しているんですけど、この後でも出てくるんですけど、個人に対してでも集団に対してでもバランスよく話さない。まず最初に個人に対して向き合って、授業者個人に。話をして、授業者個人に話をして、という順序も必要かなと思いました。もう1人の学生に対しては、これは混在しています。さっきの個人と全体が。個人に言ったり、個人に言ったり、全体に言ったり、非常にわかりにくいフィードバックを伝えました。	個人/集団/順序/混在/必要/わかりにくい	誰に向けて話をするのか/相手は一体誰?/他者の意識化	山本自身が誰に向かかって話しているのか混在/全体は個々の集まりでもある全体の無理解	【言葉を届けるべき相手の不特定と拡散】	
7	山本	非常に間接的な言い方で、私は何かと息をすって主語を入れずに、思いますとか、思いましたって感じで断定をしていないです。これはまあ、相手への気配りというふうに言えるのか、それともやっぱり自信がないのか、自分がもしかしフィードバックに対して、っていうのも思いました。	間接的/主語/断定/気配り/自信	曖昧さ/慮り/気遣い/配慮/斟酌/忖度/距離感/予防線/責任逃れ	学生に嫌われないと言いたいというフィードバックの伝え方の不分明	【間接的直接的語りの区別の困難】/【問題や相手に向き合うことの忌避】	あいまいでない断定的な言い方のよさは何か？
8	山本	1番最初は、相手がここを工夫したんじゃないかなって、間違ってもいいから、「こういうところが工夫されていたというふうに見えました」というか、そういう形で言うべきだなと思います。認めるってことをまず一番大事にしないといけないのではないかなって思っています。	工夫/間違ってもいい/言うべき/認める	学生なりの考えのプロセス/承認欲求	結果ではなく、授業者の学びのプロセスをきちんと受け止めることの重要性	【プロセスとしての学びの理解】	
9	山本	褒めることを恐れている自分に気づきました。あの、理論の学習というか、自分が研究をしてきて、やっぱり褒めることの功罪というか、あまり褒めることは良くないというフィードバックの理論の中であるんです。その中でやっぱり褒めるんっていうか、基本的には、そういうふうで考えていて、けど褒めるっていうか、認めるっていうことをきちんとしないといけないんだなっていうことを改めてそういうふうで、改めて本や読んだり、観音みしてっていうのはおかしんだけど、もう少し自分自身の頭で考えていかなければいけない。相手の心に届くような、やっぱり今のほうが正しいっていうのは、どこかで言っていたいと思いました。	褒める/恐れ/理論/功罪/褒めにくい/認める/観音み/自分自身の頭/相手の心/届く	頭でっかち/理論論をかみ砕けない/動機づけ/マイソドット/心から	ハッティやキャロルドゥエックを引用した文献の影響/褒めること=悪という直線的な読み/むやみやたら褒めるという教育現場のあり方のおかしさ	【褒めることの功罪】	
10	山本	重なって言うことを恐れていたんです。ピアで言われたことをもう1回言われるとか、それから、前言ったことをまた言うとかっていうのは、しつこいんじゃないかなっていうふうで思っていたんですけど、良いところを認めるときは何回重なってもいいなというふうに思いました。逆に1回でなくいい、改善点ももしかしたら、言葉を変えてもう1回言うのもいいというふうに思いました。その言い方を工夫しなければいけないなって思いました。ちょっと重ならないようにっていうのを意識しすぎでした。大事なことは重なってよかったです。	重なって言う/恐れ/しつこい/良いところ/何回重なってもいい/言葉を変えて/工夫	嫌いな言葉/いい悪い/値踏み/感動/新鮮な気持ち/よいものはよい	怖さによる評価の忌避/繰り返しの強調することの重要性	【自分のもつ価値感への逆照射】	価値付けは、判断する側の「何を価値あるものとするのか」という自分の芯にあるものに触れるから、評価することは怖い。でも、そのことから逃げられない。逃げた自分自身にまっすぐに向き合う必要がある。
ストーリーライン		教師教育者山本は【学生との関係性における距離感のとまどい】をもつ中で、【褒めることの功罪】を意識したり【問題や相手に向き合うことの忌避】を行ったりしていた。そのため、【言葉を届けるべき相手の不特定と拡散】が生じ、【間接的直接的語りの区別の困難】が起こった。理想は【子どもの言葉が主役の板書】に基づく【教師と子どもが紡ぐ物語としての授業】であったが、それは学生の【柔軟な思考を束縛する理想像】となった。結果として、【授業者の思いの尊重】が【授業の理想と実際の比較】を行い、【授業の事実からの検討】をせず【権威的批判の言葉】を学生に浴びせた。また、評価は【自分のもつ価値感への逆照射】であり、だからこそ【評価規準を明確化せず曖昧のまま】フィードバックした。					
理論記述		・教師教育者山本は、【自分のもつ価値感への逆照射】を恐れて【評価規準を明確化せず曖昧のまま】に、【授業の事実からの検討】を行うことなく、【授業の理想と実際の比較】をしている。					
さらに追究すべき点・課題		実際のフィードバック理解プログラムの詳細な検討が必要である。					

ると捉え、【保健授業に関する専門性開発としての教材研究】が重要であると述べた。続いて、【講義型フィードバックへの固定観念】があったと振り返り、【「モデリング」概念の学習による言行一致の重要性】を語った。さらに、【具体的事実を抽象化したフィードバックの多さ】と【矯正のフィードバックの多さ】、そして自分自身には【肯定的フィードバックが授業改善に役立たないという価値観】があったことに触れ、【学生の授業改善意欲を高めるフィードバック】と【先を見据えたフィードバック】の双方のバランスをとる必要があると考えるに至った。さらに、【模擬授業者個人へのフィードバックの定着しやすさ】に気づき、【受講者全体へのフィードバック】との使い分けが重要であるとした。続いて【教授方法に関する知識のフィードバックの多さ】、【学生の有するフィードバックに対するアンビバレンス】、【肯定的フィードバックが矯正のフィードバックの浸透度に及ぼす好影響】、そして自分自身の【フィードバックに対する認識の広がり】について語った。加えて、【フィードバックに対する学生のニーズ分析】の重要性を指摘し、【受講者全体のニーズ分析】と【模擬授業者個人のニーズ分析】のいずれとも重要であると述べた。

【模擬授業におけるフィードバック改善の方向性】として、まずは【フィードバックの意図開示による浸透度の向上】を図り、【初回の講義におけるフィードバックの意図開示】と【各模擬授業におけるフィードバックの意図開示】を試みたいとした。また、【受講者全体のニーズ分析】と【模擬授業者個人のニーズ分析】、【講義型フィードバックから双方向型フィードバックへの改善】、【学習者としての姿勢のモデリング】を実践したい。さらに、【模擬授業者が感じた困難に応じたフィードバックの提供】、【口頭のみで単発的フィードバックで終わらせないための工夫の設定】を実践したいと述べ、【受講者全体へのフィードバックのカリキュラムデザイン】の構想を語った。

3.2. 山本のストーリーライン

山本は、【学生との関係性における距離感のとまどい】を抱く中で、【褒めることの功罪】を意識したり、【問題や相手に向き合うことの忌避】を行っていた。そのために、【言葉を届けるべき相手の不特定と拡散】が生じ、【間接的直接的語りの区別の困難】が起こった。理想は【子どもの言葉が主役の板書】に基づく【教師と子どもが紡ぐ物語と

しての授業】であったが、それは学生の【柔軟な思考を束縛する理想像】ともなっていた。結果として、【授業者の思いの尊重】がなく【授業の理想と実際の比較】を行い、【授業の事実からの検討】ができていなかった。【経験則にのみ基づく判断】を行い【権威的批判の言葉】を学生に浴びせた。また、評価は【自分のもつ価値感への逆照射】であり、だからこそ【評価規準を明確化せず曖昧のまま】フィードバックした。学生とのインタビューでは、模擬授業における【意図の傾聴】を求められた。

加えて【互いの橋渡しに必要な問いかけ】と【授業における教材・教具のアフォーダンスの確認】を行うことが必要であると認識した。さらに、【学生主体の授業でピア・フィードバックの意義の重要性】に気づいた共同研究者の松本から【情意面の支援】を問われた。それを受けて、【1歩踏み出す挑戦を支える共感】を前提として【学生への期待や希望】を伝えたいとした。また、【ギャップを埋めるための思いだけでない具体的方策】が求められており、【プロセスとしての学びの理解】を深めるために【対話によるフィードバック概念の伝え方】を試み、【授業デザインにフィードバック理解プログラムの組み込み】たいという構想を述べた。

IV. 考察

4.1. 模擬授業後の協議会における自己のフィードバックに関する省察と気づき

4.1.1. 両者の共通点

松本と山本の共通点として、1) 自己の有する無意識的な価値観、2) 自己のフィードバックの未熟さ、3) 学生の情意面への支援の必要性、4) フィードバックの受け手として学生を個と集団とで分けて考える必要性の4点を省察していたことが挙げられる。

1) 自己の有する無意識的な価値観について、松本は、【肯定的フィードバックが授業改善に役立たないという価値観】があったことや、【講義型フィードバックへの固定観念】を有していたことに気づいた。同様に山本は、【柔軟な思考を束縛する理想像】があったことを振りかえった。両者がこのような価値観を有していた背景には、これまでに自分自身のフィードバック観や被教師教育体験を、あるいは学校現場における経験をメタ認知する機会が少なかったことが考えられる。ただ、本研究におけるセルフスタディを通して、これまで

自覚していなかった価値観を顕在化させることができたために、このような省察が語られたと解される。

2) 自己のフィードバックの未熟さへの言及について、松本は【自身の保健授業実践力に対する自信のなさ】に起因した【授業の内容に関するフィードバックの少なさ】を指摘し、山本は【経験則にのみ基づく判断】を行い【権威的批判の言葉】を学生に浴びせていたと述懐した。両者の内容は異なるものの、自己のフィードバックの未熟さを省察している点では共通している。このような語りの背景には、教師教育者になる前の教師としての経験が影響していると思われる。多くの教師教育者は、元教師であるが(Kosnik et al., 2011)、松本の場合、自身の授業実践力の低さから、自信をもってフィードバックを行うことができていなかった。一方、山本は、その経験から培われた授業観から離れることができず、それに基づくフィードバックを無意識のうちに繰り返していた。このようにその内実や背景は異なるものの、両者は自己のフィードバックを批判的に捉えるに至っている。

3) 学生の情意面への支援の必要性について、松本は【学生の授業改善意欲を高める肯定的フィードバックの重要性】を語った。また、山本は、【1歩踏み出す挑戦を支える共感】として【学生への期待や希望】を伝えたいとした。これまで両者は、観察した目の前の模擬授業の改善、あるいは、今後の教育実習や教職生活を見据えてフィードバックを行っていた。しかしながら、両者とも自分自身のフィードバックが改善に焦点化されており、模擬授業そのものの「良さ」への言及や学生に対する「褒め」の言葉が少ないことに気づいた。また両者は、学生へのインタビューを通して、彼らがフィードバックで「褒め」を求めていることに気づかされた。学生と教師教育者の間には模擬授業の成功の捉え方にズレがあり、その場合、教師教育者からのフィードバックは、学生に無視または拒絶されやすいという(Yoon et al., 2013)。そこで、両者とも模擬授業のゴールを学生と共有したうえで、それに即して肯定的なフィードバックを行なうことも必要であると認識するに至っている。

4) フィードバックの受け手として学生を個と集団とで分けて考える必要性について、松本は、これまで指導対象の個と集団を意識していなかった。しかしながら、協議会で自分自身が受講者全

体にフィードバックしている内容が、模擬授業者個人にはあまり伝わっていないことに気づき、個に対するフィードバックをより充実させるべきと認識した。山本も【言葉を届けるべき相手の不特定と拡散】が生じ、自分自身のフィードバックが誰に向けたものかを意識しなかったことに気づかされた。木原ほか(2016)は、校内研修での教師教育者の役割について、「授業者を含めて参加者全員の学習の契機」(p.42)となるように、「研究授業の指導計画の適切さ自体の問題も含めて指摘し改善の方向を提案するとともに、協議会后に授業改善のために授業者を支援すべきである」(p.42)と述べる。すなわち、松本と山本は、この木原ほか(2016)の指摘と同じく、模擬授業後の協議会において、学生全員の学びの保障と授業個人への支援を保証するフィードバックの必要性を認識するに至った。

以上4点の共通点から、教師教育者自身の内面世界と学生との関わり方について省察が深まったことが明らかとなった。模擬授業後の協議会におけるフィードバックをセルフスタディすることには、それを発した背景や、学生への影響を省察し、自己の至らさやその要因、改善への方向性に気づかせる効果があることが示唆された。

4.1.2. 両者の相違点

松本と山本の省察と気づきの相違点として、焦点化する対象の違いが挙げられる。すなわち、松本は模擬授業授業そのものについてフィードバックしていたのに対して、山本は教師としての在り方について多くのフィードバックを割いていたのである。

松本の場合、担当した保体指導法Ⅲの目標である「授業の目標・内容・方法の一貫した保健の本時案の作成と、それに基づいた適切な運営」と関連した省察が多い。例を挙げると、【授業の目標及び意義に関するフィードバックの多さ】や【授業内容に関するフィードバックの少なさ】について省察している。おそらく松本は、学生の模擬授業を見る視点が、授業の目標に準拠して評価することに関心があったのだろう。一方で山本は、自分がそのフィードバックを発した背景や、その内容の適切性を省察していた。例えば、模擬授業では【授業の理想と実際の比較】を念頭におき、【授業の事実からの授業検討】を行い、【柔軟な思考を束縛する理想像】から学生の授業を批判していた、と省察する。この背景には、保健体育科と小学校

全科という教科の専門性の違いとそれぞれの教師教育観の違いがあると考えられる。松本は学生を保健体育科教師の卵と捉え、保健体育科授業に関する力量を伸ばすことに重きを置いていた。しかし、山本は、教育実習で求められる教科の授業力だけでなく、その先を見据えた教師としての総合的な成長に力点を置いていた。このような違いが省察の対象に影響していたと解される。

以上のことから、模擬授業後の協議会におけるフィードバックには、専門教科や教師教育観によって省察の対象に差異が生じることが明らかとなった。異なる専門教科や教師教育観をもつ者が行うセルフスタディには、教師教育者の省察が深める効果があることが示唆された。

4.2. 模擬授業後の協議会における自己のフィードバック改善の方向性

Hattie and Timperley (2007) は、効果的なフィードバックを行う条件として、以下の3つの問いに答えることを挙げた。「どこに向かうのか?」(フィードアップ: 目標設定), 「どのくらいできているのか?」(フィードバック: 現状把握), 「次はどこへ向かうのか?」(フィードフォワード: 改善志向)。これらの問いを参考に、2名のストーリーラインのうち、とくに改善の方向性に関連する箇所に注目して考察を試みる。

松本は、今後の目標を、教師教育者から学生への一方的なフィードバックから【双方向型フィードバックの実施】へ向けて【講義型フィードバックから双方向型フィードバックへの改善】を図ることを掲げている。これまでの協議会においては、【肯定的フィードバックが授業改善に役立たないという価値観】と【講義型フィードバックへの固定観念】に基づいて、【矯正的フィードバックの多さ】に象徴される教師教育者側からの一方的な指摘が多くなっていったからである。このような現状認識と理論認識、すなわち、学生はフィードバックを受動的に受け取るのではなく、自らの判断で教師教育者のフィードバックを解釈する認知スキームを持つ (Pokorny and Pickford, 2010) ことを踏まえて、今後は、【フィードバックに対する学生のニーズ分析】を行い、相手にとって必要とされるフィードバックを伝えるべきと考えた。また、そのフィードバックを確実に伝えるために、【初回の講義におけるフィードバックの意図開示】と【各模擬授業におけるフィードバックの意図開示】を行なうことを決意した。特に、【口頭の

みの単発的フィードバックで終わらせないための工夫の設定】を行い、フィードバックを受け取る側の【学習者としての姿勢のモデリング】を意識的に実践し、【受講者全体へのフィードバックのカリキュラムデザイン】を試みようとする姿勢が示された。

山本は、模擬授業自体の出来・不出来よりも、今後の模擬授業や教育実習で、また将来教職に就いて以降で、学んだことを生かせることを目標としていた。そのため、【授業の事実からの検討】のみならず、単元全体や教科の系統性に触れることも多かったが、【言葉を届けるべき相手の不特定と拡散】が生じ、その意図は必ずしも学生に伝わるものではなかった。また、先を見据えて常に【教師と子どもが紡ぐ物語としての授業】という理想を追い求めたがゆえに、【授業の理想と実際の比較】に関心が向かい、学生の模擬授業そのものの検討は相対的に少なくなった。その結果、学生にうまくフィードバックが伝わらないもどかしさを実感していた。しかし、学生に対するインタビューの結果を受けて、相手に届けられるフィードバックのあり方を省察し、それを構想する姿勢は認められた。具体的には、以下の3点が示された。1点目は、学生がどのような意図でこの授業をつづけているかについて【意図の傾聴】を行なうことである。学生の意図が教師教育者や仲間にもうまく伝わらない場合は、【互いの橋渡しに必要な問いかけ】を重ねていくことにも留意する。2点目は、【授業における教材・教具のアフォーダンスの確認】を事前に学生と共有することである。そうすることで模擬授業の効果を評価でき、次の授業でもその成果を確実に生かすことができる。3点目は、学生に寄り添い、【1歩踏み出す挑戦を支える共感】を表明して【情意面の支援】を行うことである。

このように松本と山本は、それぞれの経験と文脈に基づいて省察を行い、最終的には【授業デザインにフィードバック理解プログラムの組み込み】を検討したいという共通理解に至っている。

V. 模擬授業後の協議会における教師教育者のフィードバックに関する専門性開発への示唆

本研究の目的は、教師教育者の専門性開発、とくに模擬授業後の協議会におけるフィードバックの改善に向けて、教師教育者が留意すべきことについて示唆を得ることにあつた。本研究から得られた示唆は、以下の4点である。

1 点目は、模擬授業後の協議会におけるフィードバックをめぐる対話自体が、自らのフィードバック実践を改善しようとする教師教育者の動機づけにつながり得ることである。本研究は、2022年度前期のフィードバック実践を基盤としている。しかし、本研究を間に挟んだ2022年後期の実践では、両名とも早々にこれまでとは異なる意識でフィードバックを伝えているという。例えば松本は、体育の模擬授業を扱う科目において、フィードバックの意義をあたかじめ学生に伝えたり、受講者全体と模擬授業者個人へのフィードバックを使い分けたりしている。山本は、横道に逸れないでクライテリアを明確にして、それに準拠したフィードバックを返すように心がけるようになった。また、模擬授業を行う学生の情意面にこれまで以上に配慮するようになった。さらには、セルフスタディを行なうことで、満足はしてはいなかったフィードバック実践を変えるきっかけを探していたことに改めて気づくことができたという。

実際のところ多くの教師教育者が上のような思いを潜在的にもっているのではないだろうか。このような思いを持つ教師教育者同士が対話することが、フィードバック実践を改善する原動力となっていく。

2 点目は、客観的なデータとして自分自身の発したフィードバックの記録と、フィードバックの受け手となった学生の声を根拠として、フィードバック実践が改善されることである。本研究では、教師教育者の相互インタビューに先立って、基礎資料として上の2点のデータを収集した。このデータを参照することで、実証的かつ自己批判的に対話を行うことができ、省察がより深まったように思われる。このように、ただ経験や感想だけを拠り所に対話を行うのではなく、省察の契機と根拠となるデータを充実させることの重要性が確認された意義は大きい。

3 点目は、フィードバックの改善を志向する過程で、改めてフィードバックを受ける学習者の視点に立ってフィードバック・リテラシーを構築することの重要性が確認できたことである。教師教育者は、そのことを学生に求めるだけでなく、自らの実践と活用でモデリングすることで、相互のフィードバック理解が深めることができる。また、学習者の声に耳を傾けることで、語る教師教育者よりも聴く教師教育者としての立場に、教育的な優位性があることに気づかされた点も見逃せない。これは、より効果的なフィードバックを行

う教師を送り出す責任のある教師教育者にとって、基盤となる思想と行為ではないだろうか。

4 点目は、本研究におけるPD講座のような、興味関心を同じくする教師教育者同士がつながり合える組織、あるいは制度があることによってこそ、専門性開発が促進され得るということである。松本も山本も自助努力だけでクリティカルフレンドを得て研究を行うことは困難であった。大学内で、あるいは、大学という枠組みを超えて、教師教育実践の改善に興味を抱く教師教育者たちが研究をベースに対話できるプラットフォームを充実させていくことも、今後求められるだろう。

このように多数の示唆の得られた研究であったが、依然として以下の点が課題として残された。第1に、省察を課題解決に導くプロセスを解明することである。教師教育者が自分自身のフィードバック実践を協働で改善していくというプロセスは、学生が模擬授業の場で、また将来の教職の場で実際に行ってほしいことのモデル化でもあった。2名の教師教育者は、互いにさほどうまくいっていないフィードバックをさらけ出すことで、羞恥心を抱いたり深く反省する機会をもち、学生の立場と同様の感情を味わった。ただ、その心の揺らぎを越えて、実際にフィードバックを改善するところまで到達するには幾つものステップが求められることが明らかになった。この点は引き続き探究していく必要がある。

第2に、本研究は実践が先立つインフォーマルなセルフスタディの形を採ったために、ALACTモデルの試行（実際の行動変容）段階まで検討ができていないことである。今後2名の教師教育者が協議会でフィードバックを持続的に改善していけるのか、またその深化のプロセスはどのようなものかを縦断的に調査していく必要があるだろう。

第3に、セルフスタディにおける権力性である。セルフスタディへの参加者2名は、世代も専門分野も異なる教師教育者であり、また実際に相手の協議会の様子を観察していないことも影響して、それぞれの教師教育実践を批判的に検討できていない。今後、異世代・異分野の教師教育者のセルフスタディを促進する方法や環境を検討すること、そしてお互いの教師教育実践を直接観察し、観察データも含めて批判的な考察を行なうことは、研究の深化の上で避けられないだろう。

なお、このような異分野・異世代の教師教育者の交流を促す組織的・制度的な仕組みを構築でき

たならば、教師教育者コミュニティ全体の活性化につながるに違いない。加えて、このコミュニティで類似の専門分野、同世代の教師教育者で対話を行った場合、どのような省察が生まれるのか、本論文のケースと比較しながら検討されてもよいだろう。これらの課題は次稿に委ねたい。

引用文献

- Auld, G., Ridgway, A., and Willoams, J. (2013) Digital oral feedback on written assignments as professional learning for teacher educators: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 9(1): 31-44.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1): 7-74.
- Brooks, C., Burton, R., Kleij, F., Carroll, A., and Hattie, J. (2021) Towards student-centred feedback practices: Evaluating the impact of a professional learning intervention in primary schools. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 28: 633-656.
- Carless, D. and Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8): 1315-1325.
- Enu, J. and Ngcobo, A. Z. (2022) Connecting knowledge and practice: Mathematics teacher educators' knowledge and use of formative feedback in Ghana. *Journal of Education*, (87): 71-92.
- Gamlem, S. M. and Smith, K. (2013) Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 20(2): 150-169.
- 濱本想子・大坂遊・草原和博・岩田昌太郎 (2019) A. Swennen と K. Smith の教師教育者の専門性開発論. 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, (68) : 45-54.
- Hattie, J. and Clarke, S. (2019) *Visible learning; Feedback*. Routledge: London and NewYork.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Info-TED (2015) *The conceptual model of teacher educators' professionalism*. Trondheim: Norwegian University of Science andTechnology.
https://info--ted-eu.translate.google.com/conceptual-model/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ja&_x_tr_hl=ja&_x_tr_pto=op,sc, (参照日 2022年9月1日).
- 上條眞紀夫 (2018) 大学教育における模擬授業の成果—模擬授業テスト映像を見た省察の変容を通して—. *総合福祉研究*, 22 : 55-68.
- 川口諒 (2018) 体育教員養成課程の模擬授業における学生の「リフレクション」の実態に関する事例研究—他者の実践を対象とした協議会における「リフレクション」に着目して—. 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, (67) : 259-268.
- 木原成一郎・大後戸一樹・岩田昌太郎・久保研二・村井潤・加登本仁・嘉数健悟・中西紘士・坂田行平 (2016) 研究授業後の協議会における指導助言者の役割. *体育科教育学研究*, 32 (1) : 42.
- コルトハーヘン著：武田信子監訳 (2010) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—. 学文社：東京.
- Kosnik, C., Clevoulou, Y., Flercher, T., Harris, T., McGlynn, S. M., and Beck, C. (2011) Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching*. 37(3): 351-363.
- 草原和博 (2017) 社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発—欧州委員会の報告書を手がかりにして—. 原田智仁・關浩和・二井正浩編著, 教科教育学研究の可能性を求めて. 風間書房：東京, pp.281-290.
- Liston, D., Borko, H., and Whitecomb, J. (2008) The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2): 111-116.
- ロックラン著：武田信子監修 (2019) *J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ*. 学文社：東京.
- ルーネンベルクほか著：武田信子ほか監訳 (2017) 専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長—. 玉川大学出版：東京.
- 松本奈緒 (2015) 複数回の指導経験から反省的実践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討—マイクロティーチングと模擬授業の実

- 施・省察を通して－. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 70 : 33-43.
- 文部科学省 (2017) 教職課程コアカリキュラム. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf, (参照日 2022年9月1日).
- 越智拓也・上田裕太・磯崎哲夫 (2018) 中学校理科教師の専門的成長に関する質的研究－授業研究から何を学ぶのか－. 科学教育研究, 42 (3) : 231-241.
- 大坂遊 (2019) 駆け出し教師教育者は自らの実践をどのように形作っていくのか－「理論的根拠」の形成に注目した実践原理の探究－. 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 65 : 7-12.
- 大坂遊・泉村靖治・櫻井良種・田中雅子・八島恵美・河村真由美 (2022) 教師教育者のアイデンティティの獲得プロセス－指導主事や特別支援教育コーディネーターへの以降にともなう転機や困難に注目して－. 学校教育実践学研究, 28 : 81-91.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方－研究方法論から SCAT による分析まで－. 名古屋大学出版会 : 愛知.
- 小柳和喜雄 (2019) 教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップの研究. 奈良教育大学紀要 人文・社会科学, 68 (1) : 221-231.
- Pokomy, H. and Pickford, P. (2010) Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 11(1): 21-30.
- Samaras, A. P. (2011) *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage Publications Inc: Los Angeles.
- Smith, K. (2016) Functions of assessment in teacher education. In: Hamilton, M. L. and Loughran, J. J. (Eds.) *The International handbook of teacher education Volume II*. Dordrecht: Springer, pp. 405-428.
- Yoon, H. G., Kim, M., Kim, B. s., Joung, Y. J, and Park, Y. S. (2013) Pre-service teachers' views of inquiry teaching and their responses to teacher educators' feedback on teaching practice. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(4): 273-286.