

学位論文要約

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 －

広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期

教育科学専攻 教師教育デザイン学プログラム

カリキュラム開発領域

D201911 足立靖志

論文目次

序章 問題の所在と研究の目的

1. 問題の所在
2. 研究の目的
3. 論文で用いる概念の整理
4. 研究の方法
5. 論文の構成

第1章 教師教育者Aの「ライフストーリー」

1. 研究の目的と研究の方法
2. 教師を目指したきっかけ
3. 教師としての成長の「契機」
4. 教頭として成長の「契機」
5. 研究を始めたI小学校での教頭として成長の「契機」
6. まとめ

第2章 「省察的実習の構造」に基づいて明らかにする「省察」の実態

1. 問題の所在と研究の目的
2. 研究の方法
3. 結果と考察
4. まとめと今後の課題

終章 研究の成果と今後の課題

1. 研究の成果
2. 今後の課題

序章 問題の所在と研究の目的

1. 問題の所在

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, A., & Van der Klink, (2009, p.3)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。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。

体育科教育学の教師教育者が、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されていないと言えた。

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

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」(Schuck, & Russell, 2005, p.110)と共に自らの実践を再考し、「枠組み」(ショーン, 2007, p.89)を再構築する「省察」(ショーン, 2007, p.ii)の過程を分析することが求められた。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ろうか。

1.3. J-STAGE 上に掲載された先行研究の検討及び問題の所在

J-STAGE 上に掲載された4つの検索データベースから「省察」の語で検索した。その結果、教師教育者による自らの「省察」の実態については、明らかになってはいなかった。

そこで、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を通して行う「省察」の実態を明らかにすることを研究の目的とした。そのために、本研究では教師教育者が行う「行為についての省察」(ショーン, 2007, p.56)を分析することにした。

本研究では教師教育者 A が、体育科授業を受け持つ学級担任の教師へ行った指導助言という「行為」をさかのぼって考える。このさかのぼって考えることは、教師教育者 A が、“Reflection”の内の1つである「行為についての省察」を行うことを意味する。

この「行為についての省察」を分析すれば、教師教育者 A が学級担任教師 K と行った対話の過程で生まれた「省察」の実態に迫れると考えた。なぜならば、この教師教育者 A が行った「行為についての省察」は、「学生とコーチとの対話をつくり上げるような相互的な行為や省察のつながり」(ショーン, 2017, p.155)という「階段の段」を登り下りした結果、生まれたものであるからである。

2. 研究の目的

研究の目的は、小学校の教師教育者が、体育科の授業を受け持つ学級担任の教師への指導助言を通して行う「省察」の実態を明らかにすることである。

3. 論文で用いる概念の整理

3.1. 「省察」

佐藤 (1993, p.21) は, ショーン (2007)の述べる“Reflection”を「省察」と紹介した. ショーン (2017, p.40) は, “Reflection”を「行為の中の省察 (reflection-in-action)」と「行為についての省察 (reflection on action)」の2つから述べた. 前者の意味を「行為の最中に省察する場合」とした. 後者の意味を「自ら行ったことをさかのぼって考えようとする」場合とした. 本研究では, 教師教育者Aが行う“Reflection”の内の1つである「行為についての省察」を中心に分析することによって, 教師教育者Aの「省察」の実態を明らかにすることができると考えた.

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た.

3.2. 「セルフスタディ」と「クリティカルフレンド」

序章1.2.で述べたとおり, ロックラン (2019) は教師教育者が行う「省察」(ショーン, 2007)を深める方法論として, 「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」方法である「セルフスタディ」を提唱した. その他者をSchuck, & Russell, (2005)は, 「クリティカルフレンド」とした. そして, それは実践を再考し枠組みを再構築するために, 互いの信頼感をベースとして必要な支援をする人とした. つまり, 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ると考える.

また, 本研究における「クリティカルフレンド」は, 2人いた. 1人目は, 序章において教師Kとの反省会の動画を見ながらのインタビューで, 教師教育者Aに問いかけた教師教育者Bであった. 2人目は, 第1章において教師教育者Aが考えを可能な限り語るという目的に資料の収集を行ったインタビューで, 教師教育者Aに問いかけた教師教育者Cであった. 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する大学教員であった. 教師教育者Cは, 小学校教員養成に30年間従事し, 体育科教育学を専攻する大学教員であった.

3.3. 「枠組み」

ショーン (2007, pp.50-51)によれば, 「行為」を振り返り, 言葉で説明しようとする時は「解こうとする問題に, 自分はどのような枠組みを与えているのだろうか」と自らに問う. 問うて, 自らの「枠組み (フレーム)」(ショーン, 2007, p.89) に気づき, 言葉で説明するために「再構築」(ショーン, 2007, pp.333-336)するとした. その「再構築」とは, ショーン (2017, pp.79-81)によれば, これまでの「枠組み」を新たな「枠組み」に「組み替え」ることであるとした. 新たな「枠組み」に「組み替え」ることは, ショーン (2017, pp.102-

104) によれば、望ましい状況に変えようと思ひ、これまで気づかなかった「行為」の意味に気づくこととされた。

三品 (2017, p.2) は、ショーン (2007, p.89) による「枠組み」を「専門家の実践に対する認識・判断・行為の範疇を説明する際にもちいられる」という言葉で定義した。

3.4. 「省察的実習」

第2章で取り上げる「省察的実習」は、ショーン (2017, p. ii) によって専門職養成の教育として提唱された。そして、その「省察的実習」の意義を「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。」とした。また、この「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。」とし、効果的な2者間のコミュニケーションである対話の意義も示唆した。さらにショーン (2017, p.158) によれば、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うて、「省察」するとした。この「省察」を生かそうとするコーチと学生が、何が問題なのかを理解し、共有しようと対話する関係であることが「省察的実習」を成り立たせると考える。

4. 研究の方法

4.1. 研究の対象

4.1.1. 研究対象者

教師教育者 A の略歴を表したのが表序-1 である。

表序-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

4.2. 資料の収集

4.2.1. 教師教育者 A の「ライフストーリー」

教師教育者Aは、2019年3月にU大学教師教育者C研究室で、教師教育者Cよりインタビューを受けた。「クリティカルフレンド」(Schuck, & Russell, 2005, p.110)である教師教育者Cは、教師教育者Aに、どのような教師になろうとしてきたのか、そして、教師の力量形成を図ろうとどのようにして教職生活を歩んできたのかという2つの視点で、考え方を取り出すために問いかけた。例えば、教師教育者Aが新規採用教師指導教師として、新規採用教師の立場を考えずに意欲を削いでしまう程、一方的に教え込もうとしたことを語った。それに対して教師教育者Cは、教師教育者Aに新規採用教師への支援に対する考え方を問うたのであった。教師教育者Aは、教師教育者Cより2点を問いかけられることによって、これまでに抱いてきた考え方について振り返る示唆を得ることができた。2点の問いかけが一人では見出せなかった示唆となった教師教育者Aは、可能な限り語った。「クリティカルフレンド」である教師教育者Cの存在によって、「ライフストーリー」を語ることができたのであった。語った内容と教師教育者Aのこれまでの年表、そして教師教育者Aの実践資料を教師教育者Aの「ライフストーリー」(高井良, 2015)の資料とした。

4.2.2. 教師教育者Aの教師Kに対する教師教育実践についての「省察」の実態

教師教育者 A は、2020年8月にS県M市M公民館で、教師教育者 B より前半の反省会の動画を共に見ながらインタビューを受けた。そして、後半のインタビューを前半と同様に2020年11月28日と2021年2月27日に受けた。教師教育者 B は、教師教育者 A に「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、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 は、教師 K に対して思考したことを回答した。

4.3. 分析の方法

第1に、読者が、教師教育者Aの「省察」の実態として出てきたカテゴリーを理解するために、教師教育者が持つ「省察」についての考え方がどこから生じたのかという情報を、本研究の対象とする教師教育者Aの「ライフストーリー」(高井良, 2015, p.77)という形で収集し、予め、提供した。また、本研究で提供する情報については、メリアム(2004, p.308)による「読者あるいは利用者側の一般化可能性」の立場をとることとした。その立場とは、提供する情報についての判断を読者に委ねるという考えを意味した。その判断を読者に委ねるようにするためには、読者が自らの状況と比べられるような情報にする必要があった。そのために教師教育者の現在の記憶や記録を基に、ギアーツ(1987, pp.24-28)の言う「厚い記述」になるように心がけた。

第2に、第2章では体育科の授業を受け持つ教師への指導助言を振り返った教師教育者Aへのインタビューを帰納的に分析する方法として、川喜田(1967, pp.65-114)によるKJ法を参考に行った。インタビューを帰納的に分析する方法は、質的研究を専門としてきた大

谷 (2017, p.655) によれば, 自由にコードを付す生成的 (generative) 「コーディング」に該当した. その帰納的に分析する方法について大谷 (2017, p.655) は「データに潜在する意味を見い出すことができる手法である」とした. また「データに潜在する意味を分析者の眼前に可視化して突きつけるような効果を持つ」とした. この「データに潜在する意味」を「可視化」するとは, 教師教育者Aへのインタビューのデータにどのような意味があるのかを見出すために, KJ法のように似た意味同志のデータをまとめてカテゴリーで表示したり, カテゴリー間の要因と結果の関係を矢印で示したり, 概念図として図示したりすることと考えられた. この「データに潜在する意味」を「可視化」する「効果を持つ」と考えられたことが, KJ法を参考にして帰納的に分析する方法を採用した理由であった.

さらに, 帰納的な方法で分類し生成したカテゴリーについて, ショーン (2017, p. ii) の「省察的実習」を根拠に三品 (2017, p.75) が示した「省察的実習の構造」を基に考えれば, 自ら行う「省察」によってどのように新たな「枠組み」を見出したのかを明らかにすることができると考えた. なぜなら, 教師教育者が, 「省察的実習の構造」内の「コーチのはしご」(三品, 2017, p.75) を登るといふ「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. 「下に」動けば, 新たな「省察を生かした実践を実行すること」(三品, 2017, p.74) ができると考えるからである. よって, 三品 (2017) が示した「省察的実習の構造」を基に考えることを採用した.

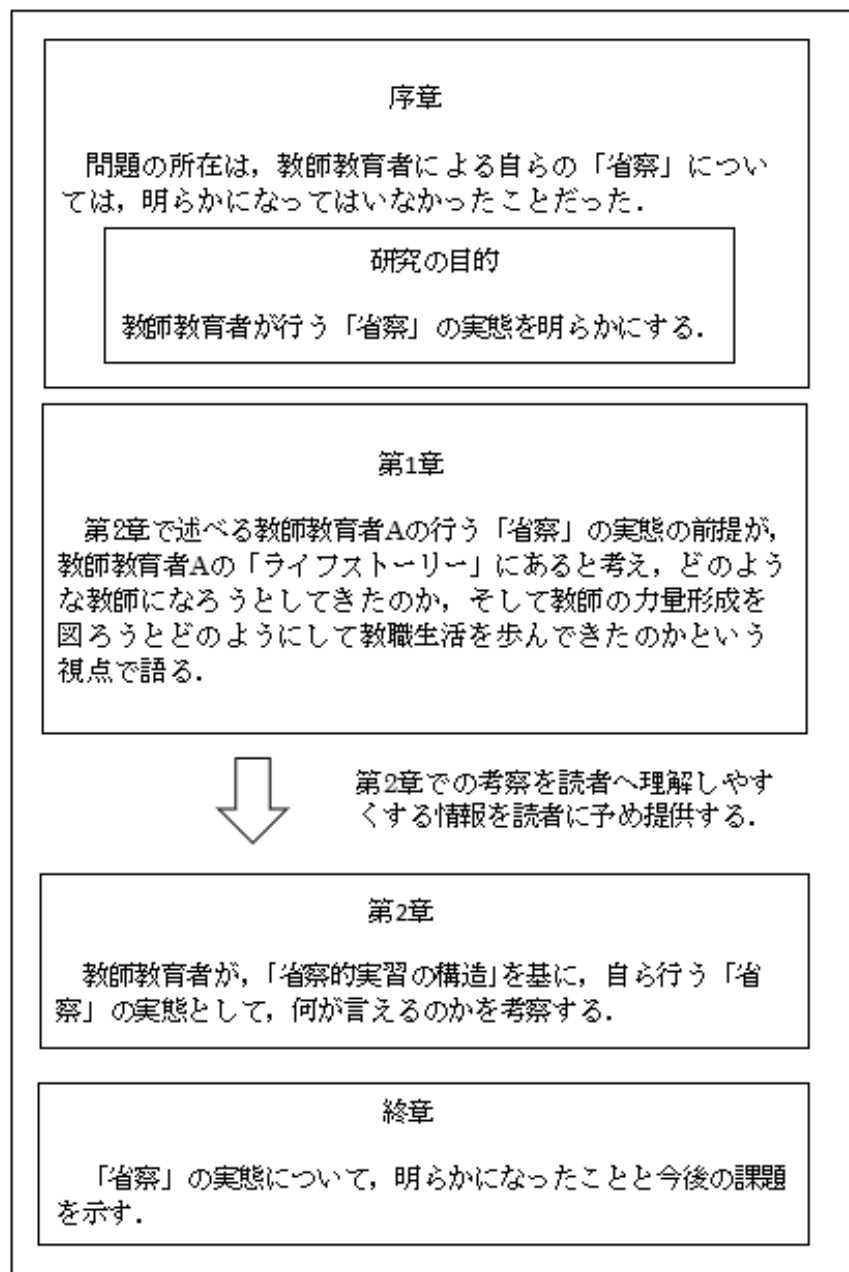
5. 論文の構成

研究の本論は, 図序—2の目的と各章との関係に示したとおり, 研究の目的を明らかにするために, 第1章と第2章及び終章によって構成される. 以下に, 研究の方法と論文の構成を示す.

第1章では, 教師教育者Aが, 高井良 (2015, p.77) の言う「ライフストーリー」を記述する. 教師教育者Aが, どのような背景でどのような経験をしたのか, その経験にどのような意味があったと気づいたのか, さらに気づいたことで何を見出したのかを語る. この語ることは, 教師教育者Aが, 「省察」についての考え方を持つまでに至ったこれまでの経験を語ることになる. つまり, この「ライフストーリー」が, 読者にとって第2章の教師教育者Aの「省察」の結果を解釈するために有益な情報となると考える.

第1章1.1の「ライフストーリー」を検討する目的では, 第2章の分析を読者に理解しやすくする情報を提供する役割を果たすためであることを示す. 1.2で, そのための研究の方法として次の3点を示す. 1つ目は「厚い記述」(ギアーツ, 1987, p.8) を行うこと. 2つ目は高井良 (2015, p.24) の言う「教師にとってその人生を語るということ」が持つ4点の意味から分析すること. 3つ目は, 教師教育者Cとのインタビューとこれまでの年表, そして教師教育者Aの実践資料を収集することである. 第1章2で教師を目指したきっかけを示す. 2.1の体育科が好きになるきっかけから, 2.4の大学生時で教師を改めて目指すきっかけまでを示す. 第1章3で, 教師としての成長の「契機」(山崎, 2002, p.19) を示す. 第1章4で

教頭としての成長の「契機」を示す。第1章5.で、研究に取り組み始めたI小学校での教頭としての成長の「契機」を示す。第1章6.で、まとめとして、第2章に取り組み始めるまでの「省察」についての考え方を持つに至った背景を説明する。



図序-2 目的と各章との関係

第2章では、三品（2017, p.75）によって示された「省察的実習の構造」に基づいて、教師教育者Aの「省察」の実態を明らかにする。そのために、教師教育者Aが、「クリティカルフレンド」と共に「セルフスタディ」（ロックラン, 2019, pp.24-25）で「省察」を行う。そして、体育科の授業を受け持つ教師への指導助言を振り返った教師教育者Aのイ

インタビューを帰納的な方法で分類し、生成したカテゴリーから、「省察的実習の構造」を基に教師教育者 A が行った「省察」の実態として何が言えるのかを考察する。

第 2 章 1.1.では、研究の目的を示す。第 2 章 1.2.では、分析の方法を示す。第 2 章 2.では、KJ 法（川喜田，1967）を参考に帰納的な方法で教師教育者 B とのインタビューを分類した内容の概念図から何が言えるのか、「省察的実習の構造」を基に考察する。

終章では、第1章と第2章での結果を踏まえて、「省察」の実態として考察した成果と今後の課題を述べる。

第 1 章 教師教育者 A の「ライフストーリー」

1. 研究の目的と研究の方法

1.1. 「ライフストーリー」を検討する目的

第 1 章では、教師教育者 A の「ライフストーリー」（高井良，2015，p.77）を述べる。その「ライフストーリー」を検討する目的は、第 2 章の分析結果を読者へ理解しやすくする情報を提供する役割を果たすためである。

教師の「ライフストーリー」とは、語り手の教師が、これまでの経験にどのような背景があったのかを語り、さらに当時の教師にとってどのような意味があったのかを反省的に語る事が重視されるものと考えられる。

教師教育者 A が、どのような背景でどのような経験をしたのか、その経験にどのような意味があったと気づいたのか、さらに気づいたことで何を見出したのかを語ることが、第 2 章の教師教育者 A の「省察」の実態を読者に理解しやすくする情報を提供する役割を果たすと考える。その際、特に教師教育者 A が、教師教育者としての自覚と「省察」（ショーン，2007，p.ii）についての考え方を持つまでに至ったこれまでの経験を語ることが、求められると考える。

読者が、第 2 章で見出された「省察」についての考え方を理解しようとして、予め、教師教育者 A の「ライフストーリー」を読む。読者がそれを読むことによって、教師教育者 A の「省察」についての考え方の理解に至ると考えた。第 2 章で述べる教師教育者 A が行う「省察」の実態を生み出した様々な「契機」（山崎，2002，pp.16-22）や事実が、教師教育者 A の「ライフストーリー」にあると考えるからであった。

1.2. 研究の方法

教師教育者 A は、「クリティカルフレンド」（Schuck, & Russell, 2005, p.110）である教師教育者 C からのインタビューでどのような教師になろうとしてきたのか、そして、教師の力量形成を図ろうとどのようにして教職生活を歩んできたのかという視点で、考え方を問いかけられた。教師教育者 C から 2 点を問いかけられることによって、教師教育者 A は、これまでに抱いてきた考え方について振り返る示唆を得ることができた。「クリティカルフレンド」である教師教育者 C の存在によって、2 点の問いかけが一人では見出せなかった示唆

となった教師教育者Aは、「ライフストーリー」を語ることができたのであった。

2. まとめ

教師教育者Aは、自らの力量を形成しようとして、教師として児童の立場で問う考え方を抱き、そして、教師教育者として教師の立場で問う考え方を抱いた。つまり、教師教育者Aが抱いてきたのは、学習者の立場で問う考え方であった。山崎（2002, pp.17-18）の言う「自らの教師としての歩み全体」の中で、教師教育者Aがこの考え方を抱いてきたことにより「研究や実践での意識的な取り組みを通して転機が生み出された」（山崎, 2002, p.19）と言えた。

教師教育者Aは第1章で語った「ライフストーリー」に示されているように、教師教育者として教師の立場で問う考え方を抱くようになってきた。第2章では、この教師教育者Aが、教師Kに対して支援する過程で、どのような「省察」（ショーン, 2007, p.ii）を行うことにより、このような教師の立場で問う考え方を抱くようになったのかを明らかにする。

第2章 「省察的実習の構造」に基づいて明らかにする「省察」の実態

1. 問題の所在と研究の目的

ショーン(2017, p.ii)は、専門職養成の教育として「省察的実習」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。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」(p.ii)と2者間のコミュニケーションの意義を示した。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」(p.158)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。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「省察的実習」を成立させると考える。「省察的実習」の実例を Schön (1987, p.114)は「The Ladder of Reflection」と表した。

三品 (2017, pp.69-75) 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 2-1 の「省察的実習の構造」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 2-1 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。また三品(2017, p.74)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。

教師教育者が、図 2-1 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 2-1 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。

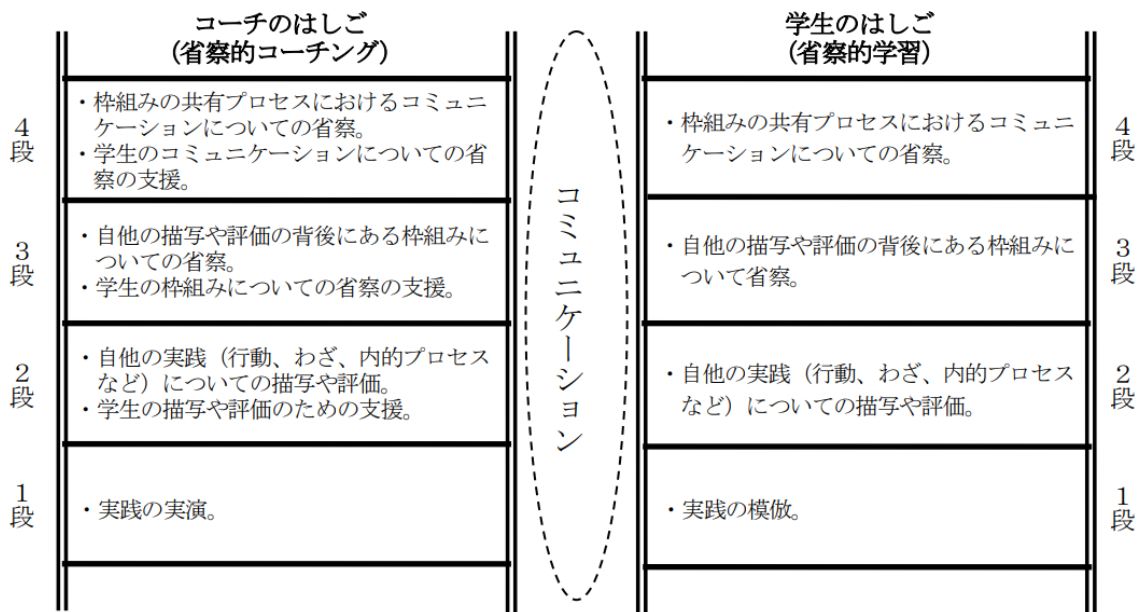


図 2-1 省察的実習の構造 (三品, 2017, p.75)

2. 研究の方法

2.1. 研究の対象

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。

また表 2-2 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。

表 2-2 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。

表 2-2 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 2-1 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 2-2 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 2-1 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。

2.2. 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 2-3 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 2-2 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。

表 2-3 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 の問いかけに対して、思考し、可能な限り語る。

2.3. 分析の方法

教師教育者 A は以下の手続きで、教師教育者 A 一人で分類しカテゴリー間の関係を図に表した。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、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。

3. 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) 「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見解にとどまる。ただしメリアム(2004, p.308)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、「調査結果がどの程度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。ステイク(2006, p.109)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。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。

終章 研究の成果と今後の課題

本研究の目的は、小学校の教師教育者が、体育科の授業を受け持つ学級担任の教師への指導助言を通して行う「省察」の実態を明らかにすることであった。第1章及び第2章ごとに研究の成果を次のとおりにまとめた。

1. 研究の成果

1.1. 教師教育者Aの成長の過程

第1章では、読者が、「省察」の実態として出てきたカテゴリーの解釈をする際に、教師教育者 A が持つ「省察」についての考え方が、どこから生じたのかということを提供するために高井良(2015, p.77)の言う「ライフストーリー」を記述した。記述する際には、ギアーツ(1987, pp.24-28)の言う「厚い記述」になるように心がけた。そして、記述した教師教育者 A の「ライフストーリー」を歴史的な経緯の順にまとめた。

まず、教師教育者 A は、児童が学ぶことに教師として何ができるのかを児童の立場で問う考え方を抱くようになった。

その後、教師教育者となり、教師が学ぶことに教師教育者として何ができるのかを教師の

立場で問う考え方を抱くようになった。教師として児童を学習者として見るのと同様に教師教育者として教師を学習者として見て、何ができるのかを考えていたのである。学習者という視点が、この2つの間の共通点であった。他方、児童や教師に何を教えるのかということが相違点であった。教師教育者 A は、児童に学ぶことを教えることについて学ぶ教師に、教えることを教えるのが、教師教育者としての職務であると自覚した。

さらにその後、教師教育者 A は、その自覚を持ち続けることによって、定年退職後も教師教育者として、教師を育むことを使命と自覚した。高井良（2015）の言う「自らの存在証明」を見出したのであった。

教師教育者 A の成長の過程は、山崎（2002, pp.17-18）の言う「③教師としての必要な力量」を目指し、自らの力量を形成しようとして学習者の立場で問う考え方を抱いてきたことによって、経験したことであった。その成長の過程において自らの力量の形成される期間が、「長期間にわたる場合」もあれば、「短期間にわたる場合」もあった。また、教師教育者 A の成長の過程は、高井良（2015）の言う「自己の見つめ直し」（p.24）を通して定年退職後の教師教育者としての「自らの存在証明」（p.24）を見出したり、児童や教職員との「関係の見つめ直し」（p.24）をしたり、教職員や Q 教授、P 先生への「メッセージの発信」（p.25）をしたりという意味を持っていた。

教師教育者 A の成長の過程は、教師教育者としての自覚の過程であり、第2章で明らかにする「省察」（ショーン, 2007, p. ii）の実態を生み出した経験であると言える。

1.2. 教師教育者 A の「省察」の実態

第2章では、三品（2017）の「省察的実習の構造」に基づいて、教師教育者 A と教師 K との「省察」の実態を明らかにした。見出した「省察」の実態は、次のとおりであった。

1) 「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。

これら4点が見出せたのは、教師教育者 A は、「クリティカルフレンド」（Schuck, & Russell, 2005）である教師教育者 B と共に「省察」を行い、一人では見出せない気づきを得ることができたからであった。教師教育者 A の「省察」のためには、「クリティカルフレンド」である教師教育者 B の存在が必要であったと言えた。

また、これら 4 点は、教師教育者が行う「省察」が深まる過程や「省察」を行うための「枠組み」(ショーン, 2007, p.89)と言えた。序章 1.内の 1.1.で、教師教育者の意識の変容が、自らのどのような「省察」から見出されたかを明らかにしていないことを述べた。本研究では、教師教育者 A の「省察」の実態について上記の 4 点を示した。これは、教師教育者の「省察」について新たな知見をもたらしたと言える。

さらに、序章 1.内の 1.2.で、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かを明らかにすることが課題であると述べた。本研究では、この過程を明らかにするために、教師教育者 A は、「クリティカルフレンド」(Schuck, & Russell, 2005)である教師教育者 B と共に「省察」を行った。そして、その「省察」の結果を本研究の筆者である教師教育者 A 自らが分析し、「省察」の実態である上記の 4 点を見出した。これら 4 点を見出すまでに、教師教育者 A が教師教育者 B と共に「省察」を行ったという過程は、谷地元 (2021) 自らが「省察」を行った先行研究では見られなかった過程である。つまり、教師教育者が新たな「枠組み」を見出す「省察」の過程について、新たな知見をもたらしたと言える。

この新たな過程で行った「省察」の結果として、本研究の筆者である教師教育者 A は、上記の 4 点を示した。特に 4 つ目に注目すると、後半になって教師教育者 A は、教師 K が児童の指導への理解をどれだけ深めたのかについて、教師 K の立場でより深く理解した。このことで、これまで気づけなかった「関わり方」に気づくようになった。そしてこのように気づくことによって、新たな小カテゴリーが生まれたと述べた。つまり、教師 K の立場でより深く理解したことが教師教育者 A にとっての「契機」(山崎, 2002, pp.16-22)となり、これまで気づけなかった「枠組み」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のである。この「省察」の過程は、教師教育者 A が新たな小カテゴリーを持つことになるまでの「省察」の過程と言えた。教師教育者 A が教師教育者として行ったこの「省察」の過程は、谷地元 (2021) が教師として「教師の指導観」に対し「省察」を行った先行研究では、見られなかったことであった。

本研究では、教師教育者 A が新たな「枠組み」を見出す事実はなかったものの、新たな小カテゴリーを持つことになるまでの「省察」の過程を示すことができた。教師教育者が自らの力量を形成するためには、「省察」の過程において、指導対象者の教師の立場で指導対象者をより深く理解することが成長の「契機」となると考えられた。この「省察」の過程は、「省察」の「枠組み」の「再構築」(ショーン, 2007, pp.333-336)につながり、さらには「実践者のレパトリーを豊かにする」(ショーン, 2017, p.98) ことにつながるかもしれない。本研究で示されたこの「省察」の過程は、教師教育者の「省察」の過程について新たな知見をもたらしたと言える。

1.3. 成長の過程と「省察」の実態の関係

1.1.で述べた第 1 章での教師教育者 A の成長の過程と、1.2.で述べた第 2 章での教師教育

者 A の「省察」の実態の関係を次のように考えた。

第 2 章で見出した 4 点の中で、特に 3) の教師 K と信頼関係を築き、相互に理解し合い教師 K への支援をしたことと 4) の後半の TT 授業になってこれまでに気づかなかった「関わり方」に気づくようになったことに、第 1 章の成長の過程が反映したと考えた。それは、教師教育者 A は、第 1 章の「ライフストーリー」で述べた教頭としてのこれまでの経験から教師 K も学ぶ存在であることが理解でき、教師 K の立場で教師 K が成長するために、どのような支援ができるのかを考えたためであった。つまり、教師教育者 A は教師を学習者として見て、教師が学ぶことに教師教育者として何ができるのかを教師の立場で問う考え方を抱いたのであった。

なお、4 点の内の 1) は「省察」カテゴリーがどのように見出されるのかということ、2) は「枠組み」の構成についてであった。これらは、教師教育者が教師を学習者として見るといふ点との関係はないと考えられた。

2. 今後の課題

教師教育者 A が行う「省察」の実態を把握するための今後の課題として、次の 2 点が挙げられる。

まず、第 2 章での指導対象者であった教師 K は、小学校教師の経験が 25 年以上の教師であった。しかし、教師 K の経験年数以外の教師を対象とした「省察」の実態に関する研究を実施することができなかった。今後、教育現場の教師教育者 A が、新規採用教師等の教師 K と経験年数の異なる指導対象者を対象とした「省察」の実態に関する研究を行う。行うことによって、これまでに気づかなかった「枠組み」に気づくようになるかどうかを明らかにする必要があると考える。

次に、教師教育者 A が、中堅の教師を教師教育者として育てるための支援をする研究を実施することができなかった。今後は、本研究の成果を教師教育実践にどのように活用するのかということが、課題として残された。

「文献」

- ギアーツ, C : 吉田禎吾ほか訳 (1987) 文化の解釈学 I. (株) 岩波書店.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法 : 創造性開発のために. 中公新書.
- ロックラン, J. (監修・原著) : 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) (2019) J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ : 教師を教育する人のために. 学文社.
- Loughran, J. (2005) . Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 1 (1) , 5-16.
- メリアム, S. B. : 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. ミネルヴァ書房.
- 三品陽平 (2017) 省察的実践は教育組織を変革するか. ミネルヴァ書房.
- 大谷 尚 (2017) 質的研究とは何か. 日本薬学会, *YAKUGAKU ZASSHI*137 (6) : 653-658.
- 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) 省察的実践とは何か : プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房.
- Schön, D. A. (1983) . *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*, Basic Books, Inc.
- ショーン, ドナルド・A (著者) : 柳沢昌一・村田晶子 (監訳) (2017) 省察的実践者の教育 : プロフェッショナル・スクールの実践と理論. 鳳書房.
- 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.
- 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 頤(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』(株)北大路書房, 101-120.
- Swennen, A. & Van der Klink, M. (2009) . *Becoming a Teacher Educator-Theory and Practice for Teacher Educators*, Springer..Springer.
- 高井良健一 (2015) 教師のライフストーリー. 勁草書房.
- 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, 43 (4) : 1-12.
- 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社.