

## 教職大学院における科目「リフレクション」に関する検討 —ストレート・マスターに対する教師教育の充実の観点から—

清水 将・紀 修・森本 晋也\*

(2018年2月14日受付)

(2018年2月14日受理)

Shimizu Sho, Kino Osamu, Morimoto Shinya

A Study on the Subject of Reflection in Professional Schools for Teacher Education ;  
Enrichment of teacher education for "straight masters"

### 要 約

教職大学院の目的である実践的指導力を高めるために設定された授業科目としての「リフレクション」がどのような資質・能力を形成するかを明らかにするために、制度的な振り返りの有効性を検証した。その結果、授業のあり方と効果的な振り返りの行い方が明らかになった。基本的に、理論と実践の融合に関する振り返りを扱うのが制度化された授業として適当であると考えられた。理論と実践の融合は、授業科目リフレクションではじめて行われるものではなく、実践や理論の中においても行われると考えられ、その理論と実践の融合を振り返ることが有効である。公開研究会への参加と振り返り、授業研究(レッスンスタディ)は、ストレートマスターの反省的实践家としての振り返る能力を高めることに有効であり、そのためには、振り返りに対する先行する経験と再試行の機会の設定が必要となり、カリキュラムとしての構造を整備する必要があることが明らかになった。

### 第1章 はじめに

わが国では、少子高齢化による人口減少が急激に進行しており、近い将来に多くの社会問題が顕在化することが予想されている。生産年齢人口の減少や特殊出生率の低下は、わが国の経済成長と関係があり、労働力人口が減少して成長率が低減することも懸念され、人口が増加する前提で構築された社会制度は、人口減少社会において制度疲労を起こすことも想像に難くない。若年層の減少は、そのまま社会の活力の低下を意味すると同時に、若年層にかかる経済的負担の重さも示唆して

いる。次世代を担う子どもたちの減少は、わが国の大きな政策であった教育を揺るがす非常に困難な課題となっている。

学校においては児童生徒の減少だけでなく、教師にも大きな変化が予想されている。団塊の世代の教員が大量に定年を迎えることにより、その貴重なノウハウが後進の若手教師に伝達されずに失われることが問題視されるばかりでなく、児童生徒の減少によって教員の需要が減少期に入ることにも予想されている。社会構造が大きく変化していく中で、それを支える学校も変革を迫られており、正解がない問題に対する最適解を見いだすことの

\* 岩手大学大学院教育学研究科

できる人材を育てる教育とそれを担保する力量のある教員が求められているのである。これから訪れる社会の大きな変化に対して、教育界においても様々な専門的職種と同様に大学院段階で養成される高度専門職の力量を備えた人材が求められるようになり、このような期待に応えるため、複雑・多様化する学校教育の課題を社会の変化を予測しながら解決することのできる高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量のある教員を養成する目的で教職大学院制度が創設されている。

一方で、新人教員に期待されるものは何かという点では、教員に求められる具体的資質能力の例として平成9年の教育職員養成審議会の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、地球的視野に立って行動するための資質能力、国際社会で必要とされる基本的資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力などがあげられている。初任者研修の目的・性格は、大学の教職課程で修得した「基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎」を更に深めるために行われるものとされ、正式採用された者を対象としたOJTが基本に設計されている。答申によれば、実践的指導力の基礎は「採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であり、大学においては養成段階で教科指導と生徒指導に支障のない実践力を身に付けさせねばならない。このようなことを鑑みれば、教職大学院段階では、即戦力の教員であるスーパールーキーとして初任者研修を終えた教員と同等の実践的指導力を育成することが責務と考えられる。現代が正解のない問題の答えを見出す人材を欲しているように、教員における即戦力とは、知識や経験ではなく、新たな問題に直面しても、適切に対処して最適解を求めることができる教員であると考えられることもできよう。そのためには、教師を反省的实践家として捉え、その資質能力の向上のためには省察が重要であるという教師教育の知見を踏まえたアプローチがなされる必要がある。平成25年10月15日の教員の資質能力

向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」では、教職大学院は、「実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員」の養成と「地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた中核的中堅教員」の養成の2つが主な目的・機能とされている。教職大学院では、実践的指導力の育成に特化し、教育内容、事例研究や模擬授業などを用いた効果的な教育方法を取り入れ、学部段階や既存の修士課程よりも充実した教員養成を行うことが期待されている。実践的指導力を高めるために、理論と実践の融合を図る教育を行うことに特色がおかれている。その具体的方策のひとつとして、岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻では、授業科目「リフレクション」を設定し、実践の振り返りを制度化することが試みられている。教職大学院では、ほとんど見られない特徴的な取り組みのひとつであるが、この授業科目がどのような資質・能力を形成しているのかについては、成果が検証されているわけではない。そこで本研究では、授業科目「リフレクション」を検証し、授業の改善・充実を図り、教師教育のための知見を得ることを目的とする。

## 第2章 方法

### 2-1 分析の枠組みとデータの収集方法

本稿では、授業科目「リフレクション」が教職大学院の学びとして機能しているかという目的を明らかにするため、授業目標とその方法、結果について検証する。最初に大学院の目的と授業の教育目標の関係を検討し、目標論からの授業目標の妥当性と実現可能な信頼性を検証する。次に目標を達成している授業がよい授業であるという観点から、授業の目標への接近度を検討し、方法論として次年度以降も行うことが可能なものであるかという効率性と授業者が誰であっても同様の結果

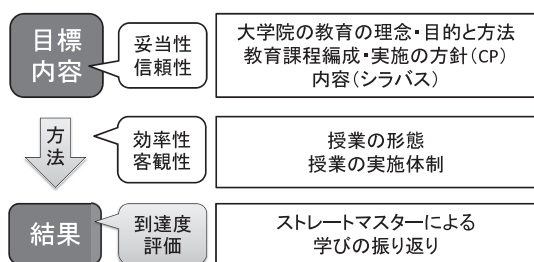


図1 分析の枠組み

表1 授業を検証する観点

- ①授業の目的・方向は適切であるか
- ②到達目標(評価規準)は適切であるか
- ③目標は内容や配列の選択基準となっているか
- ④授業は標準化され繰り返し実施できるか
- ⑤授業者が誰であっても行うことができるか
- ⑥目的・目標は達成できたか

を保証できるのかという客観性を中心に検証する(図1)。分析は、授業の目的・方向、到達目標(評価規準)、内容や配列、実施の体制、授業方法、目標達成度から行う(表1)。

目標と内容は、平成29年度の「履修案内」及び「専門実習の手引」の記述を使用する。(岩手大学教職大学院における学校における実習は、専門実習という名称を用いている。)また、授業の成果は、学生による自己評価を基本として、平成29年4月から平成30年1月までの期間に行われたリフレクションⅠ及びⅡの授業において、目標達成に関する振り返りを行い、各授業の振り返りレポートの記述(リフレクションⅠ)及びリフレクションⅠの学びの成果に関する発言(リフレクションⅡ)を対象とした。

## 2-2 本学教職大学院の概要

本学教職大学院は、教育研究科教職実践専攻専門職学位課程として設置され、標準修了年限は2年である。入学定員は、ストレートマスター8名と岩手県から現職で派遣される8名の合計1学年16名である。現職は2年間のフルタイム派遣となっている。したがって、2学年で32名が在籍し、各学年でストレートマスターと現職の相互の交流

表2 教職大学院の概要

専攻名 教職実践専攻(専門職学位課程)  
 学位名称 教職修士(専門職)  
 標準修了年限(単位) 2年(48単位)  
 入学定員 ストレートマスター8名+現職8名

プログラム	1セメスター	2セメスター	3セメスター	4セメスター
授業力開発プログラム		総合実習[附属] 幼 小 中 学校マネジメント力開発		学校マネジメント力開発 [協力校]
子ども支援力開発プログラム		授業力開発 子ども支援力開発		授業力開発 子ども支援力開発 [協力校]
特別支援教育力開発プログラム		特別支援教育力開発実習Ⅰ [附属]特支 特別支援教育力開発		特別支援教育力開発実習Ⅰ[附特]
		リフレクションⅠ	リフレクションⅡ	リフレクションⅢ
			リフレクションⅣ	

図2 ストレートマスターの実習時期とリフレクション

月・火・水 授業 大学	木 実習 実習校	金 リフレクション 大学
理論知	実践知	往還・融合
専攻共通 20単位	実習 10単位	リフレクション 4単位
選択 14単位		

図3 カリキュラム概要

を図ることが可能である。修了までに必要とする単位は48単位であり、専攻共通科目、選択科目、リフレクション科目、実習科目で構成されている。またカリキュラムは、学校マネジメント力開発プログラム、授業力開発プログラム、子ども支援力開発プログラム、特別支援教育力開発プログラムの4つからなり、ストレートマスターは、学校マネジメント力開発プログラムを除く3つのプログラムに所属することが可能である。(表2)。

本学では、各セメスターに1単位1時間のリフレクション科目が設定され、ストレートマスターの実習の時期は、2セメスター以降に設定されている。1年次のストレートマスターの実習は、授業力開発プログラムと子ども支援力開発プログラムが附属幼稚園・附属小学校・附属中学校・附属特別支援学校で総合実習を行い、特別支援教育力

開発プログラムは、別に行っている（図2）。カリキュラムにおける理論と実践の関係は、月曜日から水曜日までが理論を大学の授業において学び、木曜日に実践として実習を行い、理論と実践を往還しながら、金曜日のリフレクション科目において融合を図ることになっている（図3）。

### 2-3 対象となる授業の概要

授業科目「リフレクション」は、時間割の中に設定された授業であるため、各セメスターの金曜日に「リフレクションⅠ～Ⅳ」として2年間で合計4単位の授業として確保されている。1年次と2年次、現職とストレートマスターは別々のグループ編成となり、大学院1年次の「リフレクションⅠ・Ⅱ」は1時間目、大学院2年次の「リフレクションⅢ・Ⅳ」は2時間目に設定されている。現職とストレートマスターの授業は、同時間に並行して実施されているので、大学院1年次と2年次、現職とストレートマスター向けに授業が同時に開講され、8授業が展開されている。したがって、本稿では以下、「リフレクションⅠ（ストレートマスター）」と表記し、対象者が異なる授業を区別する。（「リフレクションⅡ～Ⅳ」も同様の表記とする。）実務家教員は、大学院1年次及び2年次を担当するが、研究者教員は、現職かストレートマスター、1年次か2年次の4つのカテゴリから前期・後期2つの授業を通して指導する体制となっている。15回の授業は、ティーム・ティーチングを原則とするが、研究者教員と実務教員で進められており、担当の教員はプログラム別に割り当てられている。

本研究で対象とするのは、ストレートマスターの授業科目「リフレクションⅠ」である。授業は平成29年度の4月から8月に実施した。各授業の振り返りとしてレポートを記述させ、平成30年1月のリフレクションⅡにおいてリフレクションⅠの学びについて自己評価を行わせ、その成果を振り返らせた。受講者は9名、その属性は表3のとおりである。

今年度の授業では、授業力開発の観点からの教

表3 受講者の属性（教科・学校種）

所属:授業力開発プログラム(n=9)

	国語	算数 数学	英語	体育
小学校		1	1	2
中学校	1	3		
高校		1		

師に求められる資質・能力を向上させる具体的な方策として、授業研究（以降レッスンスタディと表記する）を導入した。一部の授業では、2年次生の「リフレクションⅢ（ストレートマスター）」と合同で授業を展開した。2年次生は、昨年度の担当者が異なるため、今年度のようなレッスンスタディをもとにした振り返りは、昨年の授業では経験していない。レッスンスタディは、研究者教員の主導で、深い学びに導くため、発達の最近接領域や正統的周縁的参加の理論を踏まえて行われ、わが国の教師教育の中心をなすレッスンスタディを経験させるものとした。

## 第3章 結果と考察

### 3-1 教育の目的・方向と教育課程(カリキュラム・ポリシー)

本学の教職大学院の理念・目的は、履修案内において「学校教育に関する『理論と実践の融合』の理想を掲げ、これからの学校教育をリードする専門的力量を備えた管理職及びミドルリーダー教員を養成するとともに、新しい学校づくりの有力な担い手となる新任教員を養成することを目的としている。」と記述され、理論と実践の融合はその大きな柱となっている。これらの理念・目的を実現するための教育課程であるが、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）では、授業科目リフレクションは、専門性に基づいた問題解決能力を育成するために、「学校現場等での実習で得られる実践知と講義等で得られる理論知を融合させて、教育課題の解決に資するための問



題解決能力を育成するため」の必修科目として設定されている。しかし、履修案内に示される教職大学院において目指す院生像、実践知・理論知の関係表では、理論知と実践知の「往還・融合」を図るのが授業科目リフレクションであるとされ、その内容には「実習を踏まえた振り返り」と「実践に基づいた研究」の2つが記載されている。理論と実践の融合へ向かう研究は、授業科目リフレクションだけではなく、教育課程全体で達成していくことが適切であり、カリキュラム・マネジメントの考え方からも重要であると考えられる。理論と実践の融合は、特定の時間に限定できるものではなく、理論と実践の往還という環境の中で、醸成され、涵養されていくものであろう。

カリキュラム・ポリシーでは、授業科目リフレクションは、全体を通して「学びのスキル」、「リサーチ・リテラシー」、「自己省察力」と「実践に基づいた研究」が関連づけられているが、このうち「学びのスキル」、「リサーチ・リテラシー」については、理論と実践の融合とは直接関係のない部分と考えられる。これらは、実習を踏まえた振り返りとは異なる目的であり、授業科目リフレクションとしての目標には不適切と考えられ、研究指導を内容とした独立した科目によって達成されることが必要であることが示唆される。

授業科目リフレクションは、ⅠからⅣの積み上げ式科目として各セメスターに開設され、その目標の実現を図ることになっている。リフレクションⅠ(ストレートマスター)は、全体の目標のうち、「新しい学校づくりの有力な担い手となる新人教員を養成すること」、「理論と実践の融合」により「これからの学校教育をリードする専門的力量」を形成することを担うと考えられる。しかし、教育において、実践があれば誰もが臨床知を見出すことができるわけではない。デューイ(2004)やコルブ(1984)の経験学習の理論によれば、経験を活用するプロセスが重要であり、この経験学習理論は、ショーン(2001)の反省的実践家の概念とともに現代において主流をなす学習の考え方となっている。理論と実践の関係は、理論を学ぶ場

である大学の授業において実践知を融合させていくこともあり、実践知を得る場である実習において理論を適用させて実践と理論を融合させることもあり得る。それぞれで行われる理論と実践の融合に対して、振り返りを行い、新しい知として明確化していく主要な時間や場所として機能するのが授業科目リフレクションの役割と考えられる。

理論と実践の関係は、木原(2010)によれば、2001年の日本教育大学協会のモデル・コア・カリキュラム研究プロジェクトにより、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」が提唱され、そのために『『体験』と『研究』の往還運動』を担う「教員養成コア科目群」が提案されることによって理論と実践の往還という言葉が用いられるようになったといわれている。また、佐藤(2014)によれば、理論と実践の関係には、理論の実践化(theory into practice)、実践の理論化(theory through practice)、実践の中の理論(theory in practice)の3つがあり、実践から振り返る実践の理論化だけでなく、振り返りによって見出された理論を実践した後の理論の実践化もリフレクションの対象であることが示唆される。リフレクションは次の実践における再試行へつなげる役割もあり、実践と理論の往還が重要視される(図4)。3つの関係の中でも重要な位置づけがなされるの

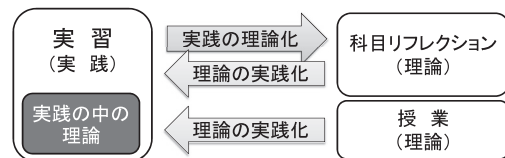


図4 理論と実践の往環による融合

は、実践の中の理論であり、実習において行為の中の省察が充実することが実践的指導力の育成と関係が深いと考えられている。実践の中の理論を効果的に振り返るには、その実践者だけでなく、観察者と共に相互に意味を確認していく作業が不可欠であり、内省だけでなく客観的な観察者からの指摘も必要になると考えられる。したがって、教職大学院において実習の振り返りを充実させる

には、振り返る対象となる授業を観察し、その上で協働的に対話の中で行うことが求められる。科目として設定された時間だけでなく、むしろ実践の直後に自然に振り返りを持つことが重要であると考えられる（図5）。

実践における身体性や技能と関係がある暗黙知

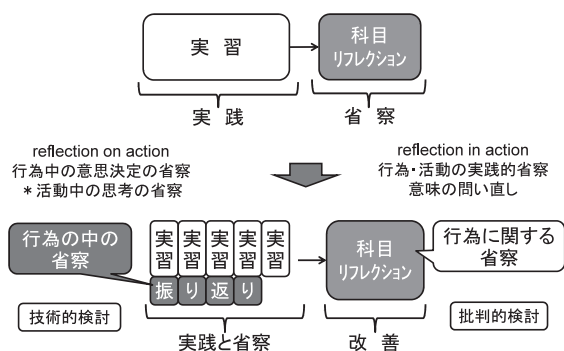


図5 2つの省察とその時期

は、言葉にすることが困難な知であるが、このような臨床的に見いだされる知の存在や重要性が指摘されている。中村（1992）によれば、臨床の知とは、「個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働き」といわれている。直感と経験によって技術が見出され、暗黙知による技能として形成されていくことはとりわけ運動を学習する場面ではよく見られることであり、そのような現象については多言を要しない。科学の客観性が限定された中で普遍性を見出し、一般化していく演繹的な手法だとすれば、それに対する臨床の知や臨床的なアプローチは、現実という制限のない範囲から多様な事例を取り出して、共通する構造を見出す帰納的なアプローチであると考えられる。一見矛盾するような事実を集め、その構造や法則を見出す作業でもあり、混沌とした現実から臨床の知を見出すのに用いられる方法が振り返りであると考えられる。教育現場のような多様な文脈に即して仕事をするマイナーな専門職である教師の職能形成の方法として有効であることは明らかである。

以上の検討から、リフレクションI（ストレートマスター）は、実践を担う実習に対する振り返りを行うことが基本となるが、必ずしも理論と実践を融合するための時間ではないことが示唆される。振り返りの行い方を学ぶ時間でもあり、実践がないストレートマスターにとっては、実践を行った後に振り返りによって学びを深める方法を身につける時間であるべきと考えられ、目標に反映させていく必要がある。いうまでもなく振り返りは、研究のためにではなく、教師としての力量形成を図るために必要とされる力であり、教職大学院の最終的な目標である力量ある教師の育成にとって重要と考えられ、力量形成の手段である研究のためだけに行うものではない。研究指導の機能は分割して考え、到達度や評価規準を明確にして、授業目標の妥当性や信頼度を高めることが課題である。

### 3-2 目標の妥当性と信頼性

授業科目名に用いられている「リフレクション」は、松尾（2011）によれば、「起こった事象や自身の行為を内省すること」であり、日本語では振り返りや省察とされている。過去の出来事に基づく行為や意思決定を振り返ることによって再構築し、意味づけを行うことを意味する。和栗（2010）によれば、教師教育のような臨床的な学習においては、体験することが目的ではないため、体験を通して学びとるために振り返ることが必要とされるといわれている。すなわち、実践という経験には学ぶべき「知」があり、暗黙知といわれる言葉にできることよりも多くを学ぶために振り返りが必要とされるのである。いわば宣言知では説明できない手続き知を明らかにしていくことであるということもできる。

授業科目リフレクションは、実践である実習の教科指導や生徒指導における学びを深めるために設定された科目であることを考えれば、行為の中の省察を行うことがねらいとなることが適切であろう。当然ながら振り返るためには先行する経験が必要とされ、授業科目リフレクションは、実習

と同時に設定されなければ十分機能することにはならない。しかし、履修案内の授業科目の概要（シラバス）におけるリフレクションⅠの目標は、「今後の2年間でそれぞれが追求する研究課題を明確にする」とあり、「学卒院生対象のリフレクション演習では、1年次後期からの実習を効果的に遂行するための基礎的な力量を育成する」ことになっている。これらの目標は、本学教職大学院の目的を達成する教育課程、授業の位置づけとは異なっている。これらの授業目標は、理論と実践の融合とは直接の関係がなく、研究及びその方法に関するものと考えられ、カリキュラム・ポリシーに適合した目標とは言い難い。また、ここにあげられる「実習を効果的に遂行するための基礎的な力量」という考え方は、教職大学院における新しい専門職養成の概念ともあまり合致していない。ショーン（2001）によれば、これまでの専門職である Technical Expert は、基礎、応用を経て実習を行うという養成であったが、反省的実践家である教師のような新しい専門職は、Reflective Practitioner であり、実践と省察を繰り返すことで専門性を高めていくと考えられている。リフレクションⅠに対応した実習が設定されていないのであれば、振り返る対象となる経験を準備し、一連の中で振り返る力を向上させることが必要になると考えられる。

学ぶべき知識についても、近年では新しい知見がもたらされている。基礎、応用を経て実習を行うという教員養成において必要とされる知識は、内容の知識と教え方の知識と考えられる。講義において教える内容に関する知識を学び、実習では教え方の知識を学ぶという考え方である。しかし、教師に必要とされる知識は、ショーマン（1986）によれば、教える内容と教え方は相互に関連する Pedagogical Content Knowledge (PCK) であるといわれ、目の前の子どもたちと対話しながら授業をつくることを大切に、実践を通して PCK が獲得されてくことが主張されている（図6）。教師の専門性を高めるためには、実践の省察を深化させて、実践的見識や PCK を獲得することが重要

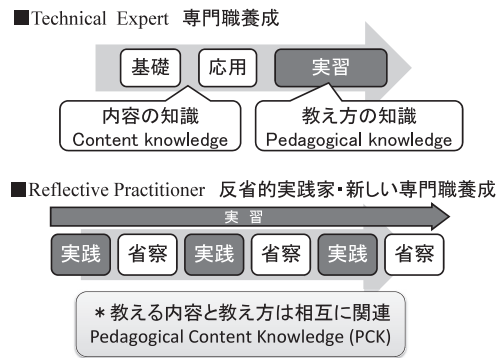


図6 反省的実践家の養成

であり、そのための振り返りの時間が重要であることも示唆される。つまり、授業科目リフレクションは、実習とセットになることで最大限その機能を果たすのである。

ショーン（2001）が指摘するように、教師の専門性が新しい専門職と認知されるにつれて、「変わりやすい曖昧な目的に悩まされ、実践では不安定な制度的文脈にわずらわされ」るために、状況との対話の中で答えを見出していかなければならないことが明らかとなってきた。既にある正解ではなく、納得解や最適解を探す専門家であり、そのような解決方法を見出す資質・能力が必要とされるようになってきているのである。教師の専門性を佐藤（1998）は、教師の専門性の基礎を教師の反省的思考による実践的認識である「省察（reflection）」と理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動である「熟考（deliberation）」からなる「実践的見識（practical wisdom）」であるという。また、佐藤（2015）は、個人的、状況的、経験的、多義的、折衷的な実践的知識を総合して省察する思慮深さが実践的見識であり、暗黙知を含む個々の実践的知識を総合した経験によって培われた理論と哲学であるとす。換言すれば、教員養成の課題とは、特定の知識、技能を身につけさせるのではなく、実践的見識を備えさせることにあると考えられる（図7）。

授業科目リフレクションの目標の妥当性や信頼性を検討した結果、専門実習を踏まえた振り返りと実践に基づいた研究が記述されているが、内容



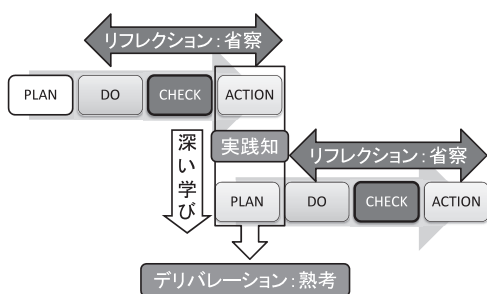


図7 実践的見識を育てる省察と熟考

として研究指導にかかることが多く掲げられており、カリキュラム・ポリシーとの整合性について検討する余地がある。目標が目的に対して妥当であり、その内容がその目標の実現に資するものであるかという点から検討が必要であると考えられる。

### 3-3 授業の効率性と客観性

リフレクションI（ストレートマスター）の内容は、各プログラムを経験する方針から、授業力開発だけでなく、マネジメント力開発、子ども支援力開発の内容も同時に行うことになっている（表4）。授業力を高める内容としては、授業力スキル、授業構成力、授業評価、教師の力量の自己評価の4つのテーマのほか、実習校における公開研究会の振り返りが設定されている。

ストレートマスターの1 Semesterでは、授業力を高める取り組みは、プログラムの選択必修科目による理論を学ぶことに限定されており、リフレクションIに対して、振り返るべき実践となる実習が設定されていない。前年度の実施状況では、2 Semesterの総合実習に対しても木曜日の実習を金曜日に振り返る日程が確保できないことも多かったため、ストレートマスターの振り返りは、当日の実習を担当する実務家教員が対応することになり、訪問指導する実務家教員の専門教科と一致しない場合には、短時間の一般包括的な振り返りにならざるをえなかった。また、授業参観を主とした実習計画となっており、附属中学校では授業実践の機会があったが、直後の簡単な振り返りにとどまっており、十分な準備にもとづく研究授

表4 リフレクションI(ストレートマスター)の授業計画

		ストレートマスター	実務家教員	研究者教員
1	マネジメント	自己評価、参観省察	①②	A
2	授業	参観省察	①②	B
3	子ども	参観省察	③	C
4		教育実習研究報告書ガイダンス	①②	A
5	授業	授業スキル	①②	B
6	授業	授業構成力	①②	B
7	授業	F中公開省察	①②	B
8	授業	授業評価	①②	B
9	授業	N小公開省察	①②	B
10	授業	教師の力量の自己評価	①②	B
11	マネジメント	学校管理職	④①②	A
12	マネジメント	校務分掌	④①②	A
13	マネジメント	教育課程マネジメント	④①②	A
14	マネジメント	連携・学校評価	④①②	A
15		幼総合実習ガイダンス	①②	BD

業と検討会で構成されるレッスンスタディは実施できていない。振り返りによって得られた知を活かす機会がなく、反省的实践を行うことができないことが課題であった。この点を踏まえて、平成30年度からは、校種別に実習期間を集中させて授業実践の機会を設定する予定であるが、前年度の課題を解消するために、公開研究会の参加と振り返り、レッスンスタディを実施して、振り返る力を向上させることを試みた。

実習の設定されていない1 Semesterにおいて、公開研究会の参加を通して授業を研究する流れ（研究授業とその検討）を体験し、同時にレッスンスタディを実際に行って授業力を高める方法について経験的に学び、2 Semesterの実習では、1 Semesterにおいて身に付けた学び方を活用して反省的实践が主体的に行われることをねらいとした（図8）。公開研究会には、附属小学校及び協力校（小学校）、本学以外の附属校（中学校）の3回の機会を得ることができた。それぞれの振り返りは、各公開研究会の直後に実施した。校種や専門教科が異なるストレートマスターであったが、一緒に各授業や協議会の振り返りを行うことができたことによって、各教科の枠組みだけでなく、学校としての研究テーマとの関連で授業をとらえることができるようになり、省察の視点に深まりが見られた。単なる研究会の傍観者としてではなく、能動的に参加する姿が見られ、換言すれば、授業者の立場を自分に置き換えながら、疑問



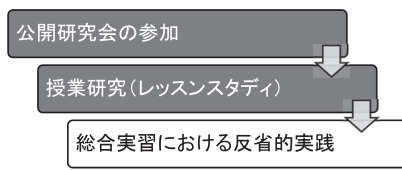


図8 授業力を高める取り組み

を共有し、議論することができた。リフレクションⅠの授業の中では、参観していない授業における子どもの様子とその教師の意思決定や対応などを話題にすることによって、授業場面を再現し、協働的に振り返ることによって、行為の中の省察が焦点化された。公開研究会の直後に行うことによって、授業細部のイメージが具体的であることによって行為の中の省察が可能となり、授業における出来事を自分であればどうしたかを問いかけながら省察を試みることになり、積極的な議論が可能になったと考えられる。リフレクションⅠの授業担当者である大学教員が、指導助言者を経験していることもあり、授業の見方・考え方に対して、ストレートマスターだけでは不足する視点を適宜補足したことも有効であった。他大学の附属校における公開研究会の参加では、これらに加えて、研究テーマを客観的に比較することが可能になり、教育における課題解決の方法論の多様性や共通性への理解が深まった。授業改善には多層的なアプローチがあるという教育における構造の理解がなされたと考えられる。

レッスンスタディでは、ストレートマスターの2名が協力校等で授業者となり、当該校の教員を含めて行うことができた(図9)。ストレートマスターの1年次は全員参加し、実習と重ならない2年次も参加して、多様な集団によって授業を検討した。参加したストレートマスター2年次には、ファシリテーター・コメンテーターとして授業研究の検討会を深める役割を期待した。レッスンスタディの手続きについては、事前段階において授業づくりと指導案検討を教員と協働で行うことによって、この段階においても授業者となる学生は授業外に振り返りを行う構造となっている。

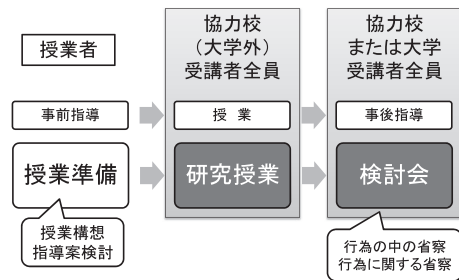


図9 授業研究(レッスンスタディ)のデザイン

授業の構想を練る段階や具体的な授業の展開案のいずれであっても、それらを具体化して表出すれば、それらに対する振り返りを行うことになるため、授業研究を行うことは、振り返りの機会を増加させることになる。実際の授業に対しては、集団的に授業を参観することによって、多様な視点からの授業中の出来事を取り上げることが可能となり、授業者が気づかなかった細部に関しても深まりが見られるようになった。授業参観の方法は、公開研究会における授業参観と研究会への参加経験が有効に働いたと考えられる。公開研究会の振り返りを実施したことによって、研究テーマのある授業への参観態度、すなわち研究と授業の関係への視点が形成されたと考えられる。事後段階の検討会では、2年次のストレートマスターが役割を努めることによって、経験に裏打ちされた異なる協議の視点が提供され、対話的な学びによる深い理解がなされた。

これらのストレートマスターの学びの成果は、予定された授業の枠外で実施された部分に起因しており、大学における講義的な授業だけでは困難であったと考えられる。固定された時間割では得られることができなかった成果が見いだされ、振り返りの時期を時間割として固定することについては検討する必要がある。したがって、得られた授業の成果を継続するためには、授業の実施枠にとらわれない柔軟な対応と必要時間の確保が必要と考えられる。レッスンスタディを効果的にする公開研究会での学びについては、各年度によって公開研究会の実施及び日程が異なるため、同様の経験を確保できるように調整する必要がある。特

に、他大学附属校の公開研究会の参加が非常に有効であったため、継続的な実施を計画し、予定されたプログラムとして行っていくことが重要と考えられる。また、レッスNSTAディを行うための調整を協力校と行い、恒常的に行うことの重要性も示唆された。リフレクション I においては、振り返りを行う力を身に付けさせることが教職大学院の目的を達成するための重要な学びにつながるということが明らかになった。授業の成果が明らかになった反面、今回担当した授業者の力量に委ねられていることも否定できない。これらの成果が常にもたらされるためには、授業内容の明確化と実施時間の弾力化を図り、授業で得られた知見を明らかにすることによって、次年度以降の授業目標に反映させ、リフレクション I の授業方法を標準化していく作業が不可欠である。授業の質を担保するために教材としての公開研究会への参加やレッスNSTAディを取捨選択する効率性と目標や内容を明確化する客観性を確保することは、授業担当者の力量に左右される 1 回性の高い授業にしないための課題である。

### 3-4 授業の到達度評価

ここでは、授業におけるストレートマスターの到達度を振り返りの記述からは考察する。公開研究会では、「異なる教科の人と振り返ることによって、学校として取り組む研究テーマを理解することができた」ということがあげられ、授業に対して、学部段階で教科という枠の中で捉えていたものが、学校として取り組む全体研究の視点から理解できるようになったと考えられる。公開研究会等の研究テーマは、抽象論となりがちであるが、子どもたちに具体的にどのように授業で落とし込んでいくかということについて授業実践と理論の関係でイメージしたり、過去に学んできたことから意味づけすることができるようになっていえる。「学部のときには授業では先生を見ていたが、今は子どもを見るようになり、授業を見る視点が増えた」ことにより、学部の段階では、自分の専門とする教科の授業の流し方や教師の行

動に焦点化されていたが、全体研究との関係を考えることで、教科や学力ということだけでなく、子どもたちを人格の形成へ向けてどう教育していくかという視点から授業を見ることができるようになったのである。授業への関心が教師の教える行為から子どもたちの学びへと変化し、検討会の中でも、教師の意思決定に対して行為の中の省察がなされ、能動的な学び方によって批判的検討ができるようになったことが授業の成果と考えられる。

レッスNSTAディでは、授業者であるかどうかにかかわらず、「授業の経験値を増やすことができた」ということがあげられ、授業研究の一連の流れを経験することによって、「振り返るといふことの充実」を感じるようになっていっている。「振り返りの有効性を理解した」とは、ショーンが主張する反省的実践家である教師の学び方を学ぶことができたことと捉えられよう。レッスNSTAディを行うにあたり、「授業外の時間でも相互に授業に対して検討や省察を行うことが習慣化された」というように、日常的に振り返りができるようになったことが成果と捉えられる。初学の段階では、授業を行うにあたっての不安が大きく、授業づくりを自己完結しがちであったものが、授業をよくするためには、他からの意見を取り入れて少しでも改善することが優先されるように成長し、メンターの存在やメンタリングの有効性の理解にもつながっていると思われる。また、直接的な解決だけを求める短絡的な思考だけでなく、ラウンドテーブルに見られるような小集団で問題を傾聴しながら意見交換し、問題点を明確にしながら長期的に改善を図ることもなされるようになった。また子どもたちにつけたい力に関しても短期的でなく、単元や学年で構想することが可能になっている。ストレートマスター 2 年との合同の検討会では、異学年合同の学びのよさについても指摘されている。

総括的にリフレクション I (ストレートマスター) を評価すれば、教育の構造を見通せるようになり、教科と学校の研究の関係や子どものこと

を考えた教育のあり方が理解できるようになったと考えられる。授業を1単位時間だけでなく、単元や年間計画、学校の教育方針や研究テーマなどの文脈から考えられるようになり、教師の一挙一動よりも子どもの学びに注視するように変化した。振り返りの有効性を実感して、日常的に省察が行われるようになり、2 Semester以降の実習につながる学びになっている。リフレクションⅠ（ストレートマスター）の目標を振り返りによって反省的实践家としての能力を身に付けさせることとすれば、十分に達成できたと捉えることができよう。これらの深い学びの実現がなされたことを鑑みれば、教職大学院におけるレッスンスタディのストレートマスターへの有効性が示唆された。

### 3-5 授業科目リフレクションのあり方

授業科目リフレクションでは、何を振り返るかという対象が曖昧であったため、その目標や内容に齟齬がみられている。特にストレートマスターの場合には、振り返る経験が少ないため、教職大学院入学時には、過去の経験を再構成していくことよりも、振り返る能力を身に付けさせることに重点を置く必要がある。振り返りの対象となる総合実習には3つのねらいがあり、何を振り返るかについても曖昧なため、授業内容を系統的に構成し、カリキュラム・ポリシーやスコープとシークエンスの検討が必要と考えられる。

どのように振り返るかという方法論に対しても、様々な方法を経験して多様性を保証することは大切であるが、統一性に欠けるため、統合する機会を設定し、理論として整理していくことも重要である。現在のリフレクションⅠ（ストレートマスター）には、ガイダンスや講義が含まれており、内容の取舍選択が必要と考えられる。

反省的实践を行うためには、事前の経験と振り返りだけでなく、再び試行する機会が必要である。教師役の再試行は、リフレクションⅠ（ストレートマスター）の時間的に設定することは困難であるが、全員が授業者にならなくても、同一の経験

によって様々な立場からアプローチすることが可能であると考えられる。特にリフレクションⅠでは、行為の中の省察と行為に関する省察の2つの省察のうち、前者に焦点化するために、同じ経験をとおした集団的な省察が有効である。

時間設定科目としての限界を捉え、実践と省察の時機を考えれば、授業外で行われる省察を授業に捉える必要がある。時間割設定によって、振り返りの時間が限定されることも弾力的に配慮することが授業改善のために重要であると考えられる。

## 第4章 まとめと今後の課題

教職大学院における授業科目リフレクションがどのような資質・能力を形成しているのかを検証した結果、公開研究会への参加と振り返り、授業研究は、ストレートマスターの反省的实践家としての振り返る能力を高めることに有効であると考えられ、リフレクションのあり方やその授業の成果に関する以下の知見が得られた。

- 1) 教職大学院における教育の基本的な方向や理念から考えれば、理論と実践の融合に関する振り返りを扱うのがリフレクションである
- 2) 理論と実践の融合は、授業科目リフレクションではじめて行われるものではなく、実践や理論の中で行われた融合を振り返ることが重要である
- 3) リフレクションという用語からは、その内容は振り返りに限定されるべきであり、研究に関する内容は分けることが適当である
- 4) 公開研究会の参加に関する振り返りを行うことで、全体として設定される研究テーマへの理解が深められる
- 5) レッスンスタディによって授業の反省的实践のイメージを形成すること可能になる
- 6) 時間割設定にとらわれない弾力的な運用が授業の成果を高める可能性がある



7) 振り返りは先行する経験と再試行の機会が重要であり、カリキュラムとしてその構造を整備する必要がある

教職大学院における教員養成が、理論と実践の往還を通して、いつ融合していくのかについては、詳細に検討していくことが必要である。2つの省察はいつ行われることが有効なのかについては継続して検証し、リフレクションの効果的なあり方については一層の検討をしていかなければならない。リフレクションⅠの経験が実習やリフレクションⅢやⅣにどのように影響を与えたのかについては継続の課題である。

また、振り返りの時間は、組織学習や学習する組織の問題と捉えることもできる。振り返りは、授業改善という目的のために行われるが、個人の振り返りでは、その成果が伝承されずにその個人で終わる場合もあり得るのに対して、組織の学習の成果は、伝承されていくことに特徴がある。振り返りは多様な構成者のもとに行われることの有効性が示唆されており、現職や2年次との振り返りを行うことの効果についても課題として捉えたいと考えている。

#### 〈引用文献〉

デューイ・市村尚久訳(2004)経験と教育. 講談社.  
木原成一郎(2010)教師教育改革の動向. 梅野他編「教師として育つ」. 明和出版, pp.2-7.  
Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.  
教育職員養成審議会(1997)新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/index.htm) 2018.2.14閲覧  
教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(2013)大学院段階の教員養成の改革と充実等について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoushoku/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/)

[kyoushoku/1354476.htm](http://kyoushoku/1354476.htm) 2018.2.14閲覧  
松尾睦(2011)経験学習入門. ダイヤモンド社, pp.68-119.  
中原淳(2013)経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌693, pp.4-14.  
中村雄二郎(1992)臨床の知とは何か. 岩波書店, pp.125-140.  
Shulman, L. S. (1986) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*, Vol.15, No2, pp.4-14.  
佐藤学(1998)教師の省察と見識「教職専門性の基礎」. 教師というアポリア. 世織書房, pp.58-88.  
佐藤学(2009)教師花伝書. 小学館, pp.90-97.  
佐藤学(2015)専門家として教師を育てる. 岩波書店, pp.55-90.  
シヨーン・佐藤学他訳(2001)専門家の知恵. ゆみる出版.  
和栗百恵(2010)「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—. 国立教育政策研究所紀要第139集, pp.85-100.