

教師の職能成長を支える省察能力の 発達過程の検討

森 博文・中井 隆司

I. はじめに

1997年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が示されて以降、教員養成系大学においては「実践的指導力」の育成が主要課題の1つとなっている。2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においても、教員養成段階で「学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力（教員として最小限必要な資質能力）」を確実に身につけさせることを求め、実践的指導力の育成が継続課題となっている。また2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」でも、実践的指導力の育成が謳われるとともに、今後の教員に求められる資質能力として、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、②専門職としての高度な知識・技能、③総合的な人間力の3点をあげ、教職生活の全体を通じた一体的な改革の必要性を指摘している。加えて、教員自らが学び続ける姿勢、すなわち職能成長を支える仕組みの構築の必要性に言及し、教員に必要な資質能力の形成には「省察」が不可欠であることを指摘している。

「省察」については、D. ショーンが提起した「反省的实践家」の概念（佐藤・秋田：2001）が起点となり、欧米の教師教育研究において大きな広がりを見せてきた。1980年代以降の欧米の教師教育研究は、「省察的实践研究」「授業実践研究」「教師のコミュニティ研究」に大別でき、3者はいずれも相互関連的であり、「省察」が重要な研究手段となっている（石田：2014）。とりわけ米国ではこうした実践研究とともに教育の「質保証」の観点から、各大学の取り組みを州当局や第三者機関が認証・評価する仕組みを整備してきた。その背景には、納税者への「教育の結果責任（accountability）」が厳しく問われている状況がある。

筆者らが米国教師教育研究の主たるフィールドとしてきたジョージア州でも子どもの学力保障を求める運動（Achievement Movement）に触発され、2012年に「Teacher Keys Effective System」が導入されている。また、全米規模でも、多くの州等の参画の下、アセスメント、学習、平等のためのスタンフォードセンター（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity; SCALE）が、全米教員養成大学協会（The American Association of Colleges

for Teacher Education; AACTE) とパートナーを組み、教員志望者の授業力等 (Teaching Performance Assessment) をアセスメントする評価の枠組やその運用体制 (27の教科や校種対応) である教員パフォーマンス・アセスメント (Educational Teacher Performance Assessment; edTPA) が2013年より動き出している (小柳:2017)。

上述した米国の教師教育および教育改革の動向はわが国の教育改革論議にも大きな影響を与えており、教員養成系大学の養成プログラムや教育行政機関の施策にも色濃く反映されている。

体育教師教育研究においても「省察」が重要な研究手段となっており、特に、省察を核とした授業内容の開発や模擬授業と省察力の関係等に関する数多くの研究が報告されている (例えば、中井ら:2012、小笠原ら:2014、須甲ら:2017、高根ら:2017、安倍ら:2018、上條:2018、永野ら:2018、高橋ら:2019) しかし、これらの研究では総じて、学生の省察力を育成することを目的とした授業内容や実習方法の開発であったり、模擬授業の効果としての省察力の検討、さらには、学生の省察内容 (対象) の分析がその中心で、本研究のように職能成長における省察能力の発達過程を実証的に検討しようとする研究は見当たらない。

この職能成長における省察能力の発達過程を検討することは、教師の省察力について大学での教員養成から初任者研修、さらには、中堅教員研修へと繋がる教員養成プログラムのなかで系統的にその内容を開発するための重要な示唆を得ることができるであろう。

II. 研究の目的

本研究の目的は、教育実習生および現職教員の省察能力の発達過程を検討することである。具体的には、日米の体育教員志望学生および現職教員を対象として、自己の授業実践映像をもとに2回の自己省察 (1回目は自由記述、2日目は指定された観点から記述) を行い、リフレクションシートに省察内容を記述させるとともにインタビューを行う。得られたデータは、「省察能力」の観点から精査し、日米間および熟練度別に記述内容を比較・検討することで、「教員養成段階を含む教職生活全体にわたる省察能力の発達過程」および「職能成長 (省察能力) の日米間の差異」を事例的に検討するものである。

III. 研究の方法

具体的な研究方法は以下のとおりである。

(1) 省察手順

教育実習生および現職教員 (日米各8名、計16名) が実践した体育授業映像を収録し、2回の省察 (振り返り) を行い、その内容をリフレクションシートに記述させた。

1回目の省察 (振り返り) については、観点等を示さず自由に記述させた。

2回目の省察 (振り返り) においては、筆者らが予め省察の観点 (授業成果、指導計

画・方法、時間配分、指導方略、教材・用具、実技レベルなど)を示したりリフレクションシートについて、もし同じ単元(授業)を再度実践する場合、「何(どのようなこと)を修正(変更)したいか」を尋ねるとともに、なぜ修正(変更)したいのか、その理由を尋ねた。

計2回の省察(振り返り)を行った後、筆者らが各教員(教育実習生を含む)にインタビューを実施し、日常の体育授業に関する聞き取りを行うとともに、リフレクションシートへの記述内容に不明点がある場合にはその説明を求めた。

(2) データの分析

本研究では、省察能力を「省察量」および「省察度」の両面から捉えるために、収集した文字データを以下の方法で分析した。

①省察量

記述内容を量的に捉えるために、「単語」を1単位として、合計単語数を求めた。また記述内容について、「意味のある一まとまり」を一文としてカウントし、合計文数を求めるとともに、合計単語数を合計文数で除して、一文あたりの平均単語数を求めた。その際、米国で収集したデータは英文をもとに合計単語数および一文あたりの平均単語数を求めた。なお、日本語と英語では単語の種類が異なることから、省察量については、日米間での比較は行わず、日米それぞれの教員間における比較のみを行った。

②省察内容

記述された省察内容が「どのような実践的知識を背景に」省察されたのかを検討するために、1回目の省察内容を吉崎(2000)の示す教師の「授業についての知識領域(教材内容についての知識、教授方法についての知識、生徒についての知識)」およびそれらの複合4領域、計7領域)をカテゴリとして、一文ごとに分類し、その割合を求めた。その際、米国で収集したデータは、英文を和文に翻訳したうえで分類した。なお、2回目の自己省察については、筆者らが予め設定した観点(内容)についての記述を求めたことから、この作業は1回目の記述内容についてのみ実施した。

③省察度

Mezirow(1981)他の研究をもとに南(2009)が作成した5段階の省察度カテゴリーを一部修正の上、表1の省察度判定基準表を作成し、1回目および2回目の記述内容を判定した。なお、上記①②③の分析は、体育科教育学を専門とする大学教員2名(経験年数20年、同18年)により実施した。なお、本研究では、2名の分析者が一致した結果だけを採用した。

④特徴的な省察内容

上記①②③の結果をもとに、「教職経験年数の多少」、「日米間における違い」、「1回目と2回目の質的变化」を視座として、記述内容を精査し、調査対象者の特徴的な省察内容を事例的に示した。

表1 省察度判定基準

省察レベル	記述内容
レベル1	授業中に起こったこと、見たこと、行動したことについて、客観的な記述がされている。
レベル2	その出来事に対してどう感じたか、どう思ったかなど、自分自身の感情レベルでの反応が言語化できていること、自己の感情に気づいている。
レベル3	自分が経験したことや行ったことをふりかえって吟味し、それらに対して意味をしたり、その理由などを理解したことが記述されている。
レベル4	ふりかえった内容に関して、常識などに照らして一般的な価値判断（好ましい／好ましくない、良い／悪いなど）が行われている。
レベル5	体育授業実践の専門性を反映するものとして、体育授業実践の専門的視点でその根源的意味を考えようとし、倫理綱領や知識、理論／実践知に照らして科学的に理解し、そこから批判的に分析している。

IV. 結果・考察

(1) 省察量

本研究における調査対象者の内訳は表2のとおりである。

表3は、各被験者別の合計単語数、一文あたりの平均単語数である。

表2 調査対象者の内訳

日 本			米 国		
	性別	経験年数		性別	経験年数
実習生A	F	0	実習生A	F	0
実習生B	F	0	実習生B	M	0
教員A	M	2	実習生C	F	0
教員B	M	2	教員A	M	2
教員C	F	5	教員B	M	5
教員D	F	6	教員C	F	7
教員E	M	10	教員D	M	11
教員F	M	17	教員E	M	13

表3 被験者別合計単語数・平均単語数

	1回目合計単語数	平均単語数	2回目合計単語数	平均単語数
JP 実習生A	281	28.1	389	24.3
JP 実習生B	658	36.6	458	26.3
JP 教員A	439	33.7	1072	16.1
JP 教員B	1889	30.0	931	17.8
JP 教員C	319	26.6	786	10.7
JP 教員D	192	21.3	320	11.7
JP 教員E	355	29.6	550	14.8
JP 教員F	566	27.0	588	16.6
US 実習生A	353	22.1	617	15.4
US 実習生B	102	17.0	800	23.5
US 実習生C	392	18.7	616	14.3
US 教員A	767	7.8	287	12.5
US 教員B	122	15.3	452	15.1
US 教員C	118	19.7	525	13.8
US 教員D	286	19.1	507	14.1
US 教員E	414	13.8	691	15.4

日本の調査対象者について、合計単語数は最小192単語～最大1889単語と約10倍の差が見られた。また、一文あたりの平均単語数は10.7単語～26.3単語であった。

合計単語数を実習生と現職教員間で比較しても大きな差は見られないことから、省察にあたって経験年数と省察量には関連は見られないと言えよう。その一方で、各調査対象者間で約10倍の差が見られたことから、個人差に起因して省察量に差が見られるものと推測される。

一文あたりの平均単語数については実習生2名が「20語台」の単語数であるのに対して、現職教員は全員「10語台」の単語数であった。一文あたりの平均単語数が多いということは、実習生の方がより豊かな、或いはより詳しい表現（記述）であると捉えることができよう。しかし、ここで言う「豊かな」「詳しい」記述が、後段で詳述するように、省察能力の深さを反映するものではない。

米国の結果を見ると、合計単語数については、最小102単語～最大767単語であり、個人間の差は見られるものの日本に比べその差は小さい。また、実習生と現職教員間にも大きな差は見られない。一文あたりの平均単語数についても、実習生1名が「20語台」であるが、他はいずれも「10語台以下」になっており、大きな差は見られない。

以上のことから、省察量と教職経験年数との間には顕著な差は見られず、記述量の多少は主として個人差によるものと考えられる。

(2) 省察内容

図1・2は日本と米国の省察の背景にある実践的知識の割合を示している。

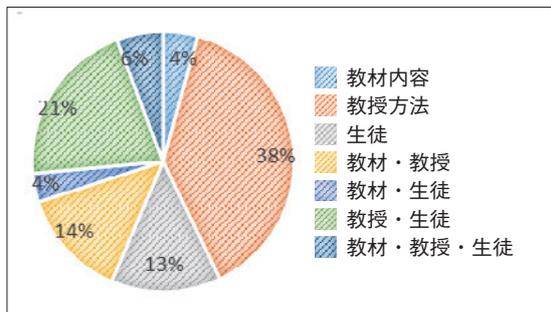


図1 省察内容の割合（日本）

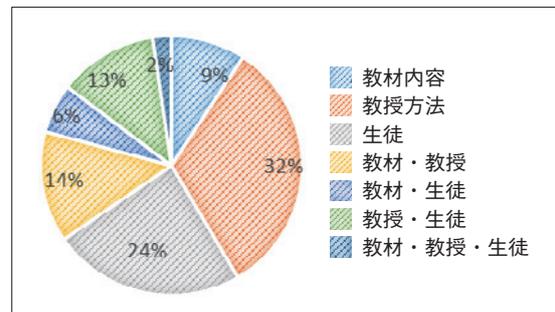


図2 省察内容の割合（米国）

日米いずれにおいても、「教授方法」に関する記述が最も多くなっている。その要因として、体育は他の教科に比べて、より広いスペースで子どもが活動することや身体活動を伴う学習が主となることから授業のマネジメントや安全管理が重要になる。教授方法には、授業展開（導入・展開・まとめ）や課題提示などの内容とともに、マネジメントや安全管理に関する内容が含まれることから、日米いずれにおいても教授方法に分類される省察内容が多くなったと思われる。

一方、日米間でその割合に大きな違いが認められた実践的知識領域は、「教材内容」、「生徒」および「教授方法と生徒」であった。

教材内容とは、授業で取り上げる運動に関する知識（運動特性や構造、練習方法に関する専門的知識など）に関するものであるが、日本の調査対象者の記述に比べて、米国の調査対象者の方が授業で取り上げた運動に関する専門的な記述が多く見られた。加えて、学習者である子どもの課題達成状況や学習意欲などに関する記述がより具体的（例えば、「出来ない子どもには励ましが必要だ（日本）—うまくこなせない生徒に紐付きの布切れを使わせる理由は、落下速度が遅くなるからだ。それにより生徒はうまく課題がこなせるようになり自信が付く（米国）」、「よく動いていた（日本）—異なる体重移動動作を組み合わせるべきだった（米国）」）であった。一方、教授方法と生徒についての知識領域の割合については日本の調査対象者がより高くなっていた。

こうした実践的知識領域の割合における日米間の違いの背景には、米国（調査地：ジョージア州内）では幼稚園の運動あそびを含む体育授業を保健体育専門教員が担っているのに対して、日本においては、小学校までは学級担任制が基本となっていることを指摘できよう。つまり、米国では教員が教科体育にのみに集中できるのに対して、日本では基本的にすべての教科指導（小学校）を担うことから、学習者に関するより多くの情報を得ることができる反面、体育指導に関わる教材研究等にかかる時間は自ずと制約され、教科体育の専門性に違いが生ずると考えられる。

なお、ここでいう専門性の違いは授業の善し悪しを意味するものではない。例えば、米国の調査対象者には、「学級のルーティーンに私は制約を受けているので、自分が好きなようにクラスを設定できるような柔軟性はあまりありません」のような記述が散見されることは、明らかに教科担任制のマイナス面であろう。

(3) 省察度

表4は日米の調査対象者の省察度判定の結果を示したものである。

日米間で比較すると、省察度の範囲が、日本⇒L1～L4・米国⇒L2～L5となっており、省察能力の質的側面から見ると、米国の調査対象者は日本の調査対象者に比べて省察度が深いと言えよう。

ALACTモデルを提唱するコルトハーヘン（武田：2014）によれば、より深い省察（Reflection）には「本質的な諸相への気づき（awareness of essential aspects）」が最も重要

表4 省察度判定の結果

日 本	1回目	2回目	米 国	1回目	2回目
実習生A	L1	L2	実習生A	L3	L4
実習生B	L2	L2	実習生B	L3	L3
教員A	L4	L3	実習生C	L3	L4
教員B	L3	L3	教員A	L3	L4
教員C	L2	L3	教員B	L4	L4
教員D	L2	L3	教員C	L3	L4
教員E	L3	L4	教員D	L4	L4
教員F	L4	L4	教員E	L5	L4

で、そのレベル到達には学術的な知識と実践で得た知識の両方が必要であることを指摘している。これに従えば、米国の調査対象者は日本の調査対象者に比べて、理論と実践の往還に長けていると言えるのかもしれない。

ところで、全体でL1判定は日本の実習生1名のみであった。その記述内容を以下に抜粋する。

表5 省察内容（日本実習生A）

マットの出し入れについては、グループ（列）ごとに倉庫から小マット2本ずつ準備してもらったのですが、全員同時に倉庫に向かってしまったため、入口で混雑したり、グループごとに取り合いしてしまう形となってしまいました。

上記のように、授業準備の際の混雑ぶりを述べているだけの記述であった。他の記述についてもこうした客観的事実だけを述べる部分が多いことから、「L1」と判定した。なお、この省察内容を量的に捉えると、先の「(1) 省察量」の結果部分で述べたように、一文あたりの単語数は多い（「豊かな」「詳しい」）といえるが、そのことが省察能力の高さを示すものでないことは明らかであろう。なお、本実習生の2回目（観点あり）の省察では「L2」と判定された。日米の他の実習生の変化を見ても、1回目に比べて2回目は、「変化なし」または「ランクアップ」となっており、予め観点を示して省察することが実習生には有効であることが示唆されたと言えよう。

先にも述べたように ALACT モデルに従えば、授業の省察においては、第3段階の「本質的な諸相への気づき（awareness of essential aspects）」が最も重要とされるが、そもそも意図的な省察経験のない実習生にとっては、第1段階の「行為（action）」の段階で、「何に注意したかったのか？」「何を試してみたかったのか？」というような省察の対象（観点）を予め示すことが省察能力の向上に有効な手立ての1つとなる。

一方で、米国の熟練教師の1人においては、2回目の判定が1ランク下がる結果となった。表6は1回目の記述内容の抜粋である。

記述内容から明らかなように、体育の専門家としてこれまでの経験をもとに自身の授業を振り返っている。その内容は具体的であり、常に学習者の状況に照らして論理的に記述されている。

表6 省察内容（米国教員E）

授業の大半で生徒は熱中し（注意を向け直すことが数回、必要でした）、計画していたジャンプは全て実行されました。時間が数分余ったので、生徒らは自分たちのルーティーンに備えてお気に入りのジャンプを練習しました。私が気付いた最大の課題は、生徒は着地を常に成功させているわけではなかったことです（実際に数回は転んだと思います）。だから、全体の授業を通して正しい着地の仕方を重視することに私はこだわりました。正しいフォームを見せた数人の生徒を指摘もしました。

改善点：

率直に言って、違うことをしようとは思っていません。お互いにジャンプを作り上げる際に、生徒が各ジャンプについて理解することが重要でした。課題カードを利用したり一気に全てのジャンプを見せたりしたら、生徒がそれぞれのジャンプを練習することを困難にしたでしょう。なぜなら、ジャンプをする時間が来ると、彼らは単にお気に入りのジャンプを選んだりフォームを忘れてしまいがちでしょうから。

この教師のように一定の省察能力に達した教員には観点を指示することなく、自己の気づきを拠りどころとして省察をすることが有効だと考える。

経験年数による差異を検討すると、日米いずれも明確な影響は確認できないものの、実習生に比べて、熟練教師の方がより省察度が深い傾向が見られる。

その他、日米間で省察内容を比較すると、経験年数を問わず、米国の調査対象者は日本に比べて、自己の実践内容に対する自信と誇りを感じさせる記述が多く見られた。

以下は、米国の現職教員の記述内容（1回目）の抜粋である。

表7 省察内容（米国教員D）

教師として、自分の成長と進歩に誇りを持っていると言わざるを得ません。授業は体系的で、組み立てもしっかりしていました。大半の部分で、生徒は積極的で熱中していると感じました。矯正に関するフィードバックと肯定的なフィードバックの良い例がありました。理解の確認についても、私はうまくおこないました。体育館全体を見渡してひとつのエリアに集中する能力が向上している点は、自分で気に入っています。授業の改善に関しては、授業を展開してさまざまな体重移動および非体重移動の運動に関してさらに独創的になることも、もっとうまくできると思っています。

本時の授業内容についての省察だけでなく、教師としての自己の成長にも目を向け誇りや自信を感じていることが読み取れる。米国では教育実習生の省察内容にもこうした自己の実践に対する自信が感じられる記述が多く見られた。同時に、教科体育の専門的な見地からの記述も多く見られた。

ここまで教員の中核的能力である日米の教育実習生および現職教員の省察能力の発達過程を「省察量」「省察内容」「省察度」の観点から検討した。

その結果、日米間における省察能力の量的側面（省察量）には顕著な差は見られないものの質的側面（省察対象や省察度）において差が見られた。すなわち、米国の調査対象者は日本の調査対象者に比べて、教材内容や学習者に関する省察の割合が高く、自己の授業に対する省察度が、より深いことが示唆された。しかし、経験年数の違いによる省察内容の差異については、日米ともに経験年数の明確な違いは認められなかった。

V. 今後の課題

本研究を通して、教員養成段階から初任・現職段階に至る省察能力の発達過程の日米の現状を事例的に明らかにすることができた。すなわち、省察能力の個人差は大きく、単に教職経験年数の多少が影響するものではないこと、日本の調査対象者に比べて米国の調査対象者はより深い省察を行っていることが示唆された。

今後は、教員養成段階を含む教員の教職生活全体にわたる省察能力を深めるための教員養成プログラムを計画・実践することが重要な課題である。その際、近年の教師教育分野における省察研究の第一人者であるコルトハーヘンの以下の指摘（要約）は重要である。

省察促進の最終目標は、省察のサイクル（ALACTモデル）を「自律的に」たどれることである。「自律的に」とは「個人で」能力を身につけることではなく、客観的に自身の

発達をとらえることであり、他の人と「協働する」ことである。

よって、いかにして個人の省察能力を深めるのかという方法論については、個人レベルで捉えるよりも、集団での討議等で授業に関連するあらゆる要因（指導計画、指導法、評価方法をはじめ、教材の歴史的意義など）について教員が互いに意見・感想を積極的に交流する中で深めるものであるとの発想が基本となろう。

付 記

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金（課題番号15K04523：研究代表者・森博文）」の補助を受けて行われた。

文献

- 安倍健太郎・大西 祐司・住本純（2018）「体育科模擬授業における教師役経験を通して身に付ける省察の観点，びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要15， pp. 63-71.
- 荒木寿友（2015）教員養成におけるリフレクション—自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて—，立命館教職教育研究第2号， pp. 5-14.
- 石田真理子（2014）英米における教師教育研究の動向—実践知の継承を中心に—，東北大学大学院教育学研究科研究年報62巻2号， pp. 209-225.
- 上條眞紀夫（2018）教師教育におけるMT授業の効果—初等体育科教育法におけるMT授業を通じた大学生の省察の変容を通して—，淑徳大学研究紀要（総合福祉学部・コミュニティ政策学部）52号， pp. 121-145.
- コルトハーヘン，F 編著・武田信子監訳（2014）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， pp. 53-61. 〈Korthagen, F. A. J. et al. (2001) Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates〉
- 南彩子（2009）自己省察学習の効果と影響要因の消失，天理大学社会福祉学研究室紀要11巻， pp. 14-24.
- 文部科学省（1997）教育職員審議会第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」.
- 文部科学省（2006）中央教育審議会中間報告「今後の教員養成・免許制度の在り方について」.
- 文部科学省（2012）中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」.
- 村井尚子（2015）教師教育における『省察』の意義の再検討：教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために，大阪樟蔭女子大学研究紀要5巻， pp. 175-183.
- 永野翔大・田代智紀・寺田進志（2018）体育分野における同一種目の模擬授業に対する「省察」の観点：ハンドボールを事例に，東海学園大学教育研究紀要4， pp. 59-66.
- 中井隆司・米沢崇（2012）職能成長養成モデルに基づく自己診断による自己学習システムの開発，日本教育大学協会研究年報31巻， pp. 121-132.
- ショーン，D.A 著：佐藤学・秋田喜代美訳（2001）専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—，ゆみる出版. 〈Schon, D.A. (1983) The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action, Basic Books.〉
- 須甲理生・助友裕子（2017）保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容—模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目して—，日本女子体育大学紀要47号， pp. 49-63.
- 高橋浩二・久保田もか・元嶋菜美香・田井健太郎・宮良俊行（2019）保健体育科における授業観察の「転換」の必要性—附属中学校における教育実習の授業分析から—，長崎大学教育学部教育実践研究紀要18号， pp. 39-44.
- 高根信吾・新保淳（2017）体育教員における省察の可視化と研修システムの総括と今後の課題，常葉大学経営学部紀要4巻第2号， pp. 51-57.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功（2014）同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向

- 上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—。教師学研究14巻，pp. 13-22.
- 小柳和喜雄（2017）米国の edTPA の取組についての論議に関する研究—養成と採用と研修でパフォーマンス評価を用いる可能性の検討—。奈良教育大学次世代教員養成センター紀要 3 巻，pp. 1-10.
- 吉崎静夫（2000）デザイナーとしての教師アクターとしての教師。金子書房，pp. 34-50.