

令和元年6月17日現在

機関番号：34305

研究種目：基盤研究(C)（一般）

研究期間：2015～2018

課題番号：15K04523

研究課題名（和文）教師の職能成長を支える省察能力の発達過程

研究課題名（英文）Examination of the developmental process of reflection ability in teachers professional development

研究代表者

森 博文（MORI, HIROFUMI）

京都女子大学・発達教育学部・教授

研究者番号：00342379

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 1,400,000円

研究成果の概要（和文）： 教員の中核的能力である「省察能力」の向上に資することを上位の目的として、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検討した。その結果、日米間における省察能力の量的側面には顕著な差はみられないものの質的側面において差がみられた。即ち、米国の調査対象者は日本の調査対象者に比べて、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。経験年数の違いによる省察内容の差異については、日米とも明確な影響は認められなかった。

本研究の結果、日本における教員の省察能力の向上には、教員養成段階から意図的・計画的に「省察」活動を取り入れた教員養成プログラムを実践することが重要であると考えられる。

研究成果の学術的意義や社会的意義

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、日本においては、教員の実践的指導力の育成が継続課題となっており、本研究は実践的指導力の中核的能力である「省察」に焦点つけた研究である。

本研究で得た省察能力に関する調査結果（日米の調査対象者の2回にわたる自己の実践授業に対する自己省察分析データ）は今後の日本の教員養成プログラムのあり方を検討する際の有効な基礎資料となる。

研究成果の概要（英文）： To improve the reflection ability which is the core ability of teachers, we examined the developmental process of reflection ability of student teachers and in-service teachers in Japan and the United State. As a result, although there was no definite difference in the quantitative aspect of the reflection ability between Japan and the US, there was a difference in the qualitative aspect. It was suggested that the student teachers and in-service teachers in the US had a deeper reflection on their own lessons than the student teachers and in-service teachers in Japan. There was no clear influence of years of teaching experience between Japan and the US regarding differences in reflection content due to years of experience. As a result of this research, it is important to practice a teacher training program incorporating intentional and planned reflective activities from the teacher training stage in order to improve the teacher's reflection ability in Japan.

研究分野：体育教師教育

キーワード：実践的指導力 省察能力 教師教育

1. 研究開始当初の背景

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一つとなっている。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「学級や教科を担任しつつ、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、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、専門職としての高度な知識・技能、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(1983)が提起した「反省的实践家」の概念が起点となり、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期間が認証・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。全米規模においても、AACTE, INTASC, スタンフォード大学が共同で開発した「edTPA」にみるようにその流れは益々加速していると考えられる。

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いるが、現状においては、杉山(2012)、中井(2012)の研究が散見されるものの、その研究は緒についたばかりであり今後の研究成果の蓄積がまたれる状況にある。

2. 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。

3. 研究の方法

具体的な研究方法は以下のとおりである。

(1)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回目の振り返りにおいては、筆者らが作成したリフレクションシート(授業内容:成果、学習活動など)、指導計画・方法:時間配分、マネージメント指導方略など)、授業の状況:児童数、使用場所、使用した教材・用具、実技レベルなどを観点とするもの)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。

(2)2回の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。

(3)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。

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・検討は行わず、日米それぞれの教員間における比較のみを行った。

省察対象

記述された省察内容が「何を」対象とした内容であるかを検討するために、1回目の省察内容を吉崎の示す教師の教授知識に関する7つの知識領域（「教材内容についての知識」「教授内容についての知識」「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）をカテゴリーとして、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（対象）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。

省察度

Mezirow (1981) 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、データの分析は、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。

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づけをしたり、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	ふりかえた内容に関して、体育理論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、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。

なお、上記の結果をもとに、「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」等を視座として、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。

4. 研究成果

(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	女	0	実習生 A	女	0
実習生 B	女	0	実習生 B	男	0
教員 A	男	2	実習生 C	女	0
教員 B	男	2	教員 A	男	8
教員 C	女	5	教員 B	男	6
教員 D	女	6	教員 C	女	7
教員 E	男	10	教員 D	男	7
教員 F	男	17	教員 E	男	13

次頁表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。

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み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代」の単語数であるのに対して、現職教員は全員「10代」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、省察能力の高さを反映するものではない。

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

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 代」であるが、他はいずれも「10 代」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) 省察対象

図 1・2 は日本と米国の省察対象別の割合を示している。

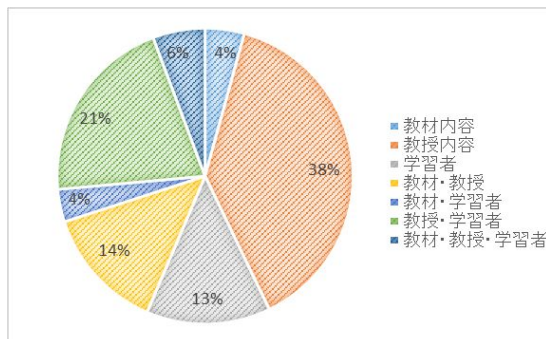


図 1：省察対象の割合（日本）

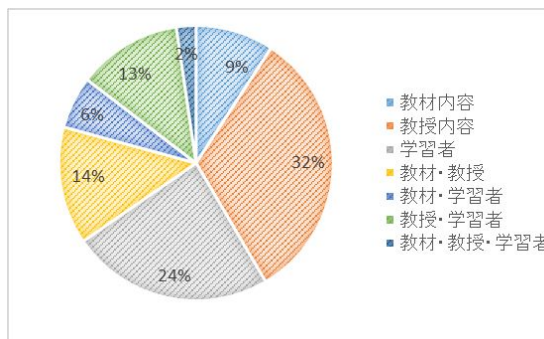


図 2：省察対象の割合（米国）

日米いずれにおいても、「教授内容」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。教授内容には、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内容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記述として、「教材内容」および「学習者」に加え、それらの複合領域である「教材内容と学習者」の領域において約 2 倍の差が見られた。

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。

こうした日米間における違いの背景には、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めて体育授業を保健体育専門教員が実施しているのに対して、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

とから体育教材研究等にかかる時間も自ずと制約され、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が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。

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

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、米国は日本に比べて省察度がやや深いと言えよう。今回の米国の調査対象者全員がジョージア州内の同一大学の出身者であるが、同大学では保健体育教員養成課程において、「省察 (Reflection)」を重視したカリキュラムを実践していることにも関連していると思われる。

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。

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になっ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いえよう。

ALACT モデル (F.Korthagen) に従えば、授業の省察においては、第3段階の「気づき (awareness)」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一つとなる。一方で、米国の熟練教師の一人においては、2回目の判定が1ランク下がる結果となった。以下は1回目の記述内容の抜粋である。

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。

原文：Students were on task for most of class (a few redirections were needed) and all of the planned jumps were accomplished. There were even a couple of extra minutes for students to practice their favorite jump in preparation for their routine. The biggest challenge, I noticed was that students were not consistently sticking their landings (I believe there were actually a couple of falls). So I was adamant about emphasizing proper landing throughout the entire lesson. I even pinpointed a couple of students who were showing proper form. Things to improve on: To be honest, there's not anything that I would do differently here. Each jump was important for the students to know as they built off of each other. Using task cards or showing all of the jumps at once would have made it difficult for students to practice each jump because they would have more than likely just picked their favorite or forgotten the form when it came time for that jump.

文章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。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。

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、私はうまくおこなえました。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。

原文：I would have to say that I am proud of my growth and development as a teacher. The lesson was organized and structured. I feel that the students were active and engaged for the most part. There were good examples of corrective feedback and positive feedback. I did a pretty good job of checking for understanding as well. I like that I have developed the ability to see the entire gym and just focus on one area.

As for improving the lesson I feel that I could do a better job of extending the lesson and being more creative with the various locomotor and nonlocomotor movements.

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」「省察対象」「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）には顕著な差はみられないものの質的側面（省察対象や省察度）において差がみられた。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、教材内容や学習者および両者の複合領域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。

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影響は認められなかった。

以上のことから、日本における教員の省察能力の向上には、変化の激しい今日の社会状況に鑑み、教育の分野でも「省察」という行為の重要性が高まっていることを踏まえ、「省察」の意義を理解し、教員養成段階から意図的・計画的に「省察」活動を取り入れた教員養成プログラムを実践することが重要であると考えられる。

<引用文献>

D. ショーン著・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。

F. コルトハーヘン編著・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。

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。

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 31:121-132。

5. 主な発表論文等