

# 反省的実践を促す教師教育プログラムの研究

— 教育実習における協働授業と省察 —

瀬川 武美

福本 昌之〔島根大学〕

## I. 本研究の目的と問題の所在

### 1. 研究の目的と背景

本研究は、反省的実践の行える教師を育成するための大学の教職課程における教育プログラム開発の研究の一環として行うものである。

今回は、教育実習生の実践的指導力を向上させるための大学の教職課程における指導のあり方を探求することを目的とし、とりわけ、実習生の反省的思考（reflection）を促し、反省的実践（reflective practicum）<sup>(1)</sup>への気づきを促すための指導法を探究することを意図した。その際に、反省・省察（reflection）に関する指導方法はこれまで十分であったかという視点から、協働という方法を用いることで反省的実践への意識を高めることができるのではないかという仮説に立つこととした。

周知のとおり1997年の教養審答申以来、実践的指導力の育成は大学における教員養成の課題となっている。その際の、学校現場での多様な現実の中で要求される実践的指導力のカギとなるのが、反省的実践という視点であり、大学の養成課程においても反省的実践に根差した実践力を身につけられることが求められると考えられ、その最前線にあるのが実習校における教育実習だと言えよう。

しかしながら、実習を目前に控えた教育実習生にとっては、大学における教育実習の事前指導は、教育実習に関わる容儀、学習指導案の作成法、具体的な教授技術など、学生が教壇に立つために必要な形式知の獲得が重視される。そのため、事前指導で伝えられる知識や技術は学生にとっては形骸化したものになり、例えば、状況に応じた意志決定や生徒の反応に対する適切な対応など、実践場面で要求される技能を十分に伝えることは困難である。

また、事後指導においては、教育実習で得られた体験を豊かに伸ばしていくという観点からすれば、その指導内容についても不十分な場合がある。仮に学生の実習後の感想を取りまとめたとしても、済んだ出来事に関する個人的な回想に留まり、必ずしも力量の伸長に寄与するとは限らない。

そしてなによりも、実習生にとっては反省的実践という概念自体が理解しにくい面がある。また、どうすれば、実習生自身が反省的思考を行えるようになるか、またどの程度行えているかも

不明でもある。そこで、我々は「反省的実践」への気づきを促すということを指導の主眼とし研究課題とすることとした。

## 2. 先行研究の示唆

「反省的実践」という術語は、日本においてもこの10年で広く使われる用語となってきた。教育実習という文脈でこの課題を取り上げたものには、例えば、野尻・栗原（2006）<sup>(2)</sup>、別惣（1995）<sup>(3)</sup>、などがあるが、本稿にとくに示唆を与えるものとしては、竹内（2004）、住野（1995）、岡部（2001）がある。

竹内（2004）は、経験した出来事をただ発表したり、感想を言ったりするものに過ぎなかった反省会を、「表現する学び」へと改善する試みを通して、教育実習の事後指導のあり方を検討している<sup>(4)</sup>。住野（1995）は、「反省的実践家」養成の方法論に基づく専門家養成としての事後指導の充実をめざして、実践終了後の振り返りに重点を置いた指導を考察している。実践終了後、子どもたちや指導教官、自分の行動や発言、態度、そして、その状況の中での各自の理解、問題設定、判断、実践指針、行動、その評価、を記述させ、さらに、それらの現時点での再評価を求めるという方法によって、各自が教育実習を通して獲得した子ども観、教育観、実践に関する知識などを自覚化させ、さらに今後の実践指針を探究している<sup>(5)</sup>。

これらの研究は、実習後の反省に焦点を置いており、両者とも記憶を頼りに事例を回想し、意味づけを求めている点では共通している。しかし、一方で、①実践場面でリアルな思考を射程に捉えきれていない、②回想が個人的に留まるものである以上、学生個人が内なる思考という枠を超えられない、③学生自身が合理的な意味づけをしている可能性がある、という点で課題を残しているように思われる。

岡部（2001）は、授業終了後の反省会において授業実施をした教育実習生の語りの検討を通して、その反省傾向を分析し、指導教諭などによる一定の方向づけがなければ反省会での議論が授業改善や教育実践力の向上に結びつかないことを指摘している<sup>(6)</sup>。実習生の語りと指導教諭のやり取りに注目しながら、実習生の思考過程を綿密に分析しており非常に興味深い。ただし、それが実習生の反省的実践に対する気づきを促しているかは必ずしも明確ではない。

## 3. 研究課題の設定

教職経験のない教育実習生には、反省的実践を十全に行うことは容易ではない。一般大学の教職課程における現実的課題としては、実習生が反省的実践の意義を理解し、次への実践機会に活かせるような方略を提起することであり、そこで重要なのが、実習生の反省的実践への気づきを促すための指導をどう構築するかということである<sup>(7)</sup>。とくに近年、教授過程の設計を形式的に単純化し、授業実践をマニュアル的に処理しようとする学生が増えてきたように見られること

への危惧がある<sup>(8)</sup>。生徒を中心に授業展開をしなければならないという意識を強く持っている学生においても、生徒の反応を想定した発問ができない、生徒の反応に対して適切な対応ができないなど、生徒との対話的關係を築けず、独りよがりの授業を行ってしまうという課題も実習校からはしばしば指摘される。また一方では、生徒の反応を無視して一方的な語りで終始してしまう学生も存在する。

その点から、我々は、2004年度には学生の実習授業をビデオ記録し、再生しながら現場を回想し、授業場面を検討するという事後省察の方式を事後指導に採用した。授業場面を客観的に観察することを通じて、自身の運営上の問題点を捉え、なぜそのような問題が生まれたのかを省察することを事後指導の過程に組みこんだ。学生全体の指導として見た場合には、より具体的な実践場面を見ながら、其時を回想することでより鮮明に思考過程を想起することができた。しかし一方で、当該学生の個人的な回想に留まり、実習生間で問題点や課題を共有できないという課題が残ることとなった。

そこで、2005年度の教育実習においては研究授業を設定して、教育実習生による授業における協働を試みた。協働に着目した理由は、以下の4点である。第1として、実習生一人ひとりの体験を共有することできるということが挙げられる。まず、協働の知とするために、自分の体験と経験知を伝え、他者の体験と経験知を得るといった知の交換が可能になること、第2に協働は学びあいのプロセスを創出する過程となり、新しい発見を行ない、新たな知を創出するのに貢献すると考えられる。第3は客観的な視点や第三者の視点が存在するというその事実である。それによって、独りよがりの思い込みを反省的に捉えることができるだろうし、逆に言えば、他者の視点にある思い込みを発見することができる。第4は逆説的であるが、協働することによって授業運営のもどかしさを経験せざるを得なくなるということが挙げられる。これは「当たり前」と思っていることを自覚する上で意味がある。なぜ、当然視しているのかという批判的な視線を自らに向けることができるはずである。

このような協働の利点は、事前準備の段階で多様な思考をとりいれ、可能な限りの選択肢を吟味し熟考する機会を持ち、その上で実践に取り組み、実践後にもできるだけ多様な視点から省察を行ない、他者の目を通して自己の実践と思考の枠組みを相対化する機会をもたらす。すなわち、教育実習という一連の学習過程に好影響を与えると考えられる。

## II. 研究の方法

### 1 研究の枠組み

本研究は、教育実習生の協働による研究授業実施を通して、①授業直後の反省会記録、②授業終了当日の実習日誌の記録、③事後指導でのVTRによる回想および記録、および④事後指導後の感想に基づく質的調査の資料による。

本学では2005年度は教育実習を4週間課しており、原則として中学校又は高等学校で母校実習を行うこととしている。ただし、高等学校では実習期間を2週間、また中学校では3週間としている学校もあるため、本学の系列小学校でさらに2週間もしくは1週間の実習を行うこととしている。そのため、各実習生は小学校での実習前に高等学校または中学校での実習を経験していた。その詳細は省略するが、その概要は表1の通りである。J、K、L、Mの4名は既に4週間の実習を済ませていたため、研究授業の実施に加わることはなかったが、授業参観および事後検討会、事後指導には参加した。

表1：参加学生の概要

学生	免許	実習校	実習グループ
A	英	中	I
B	国	高	
C	国	高	
D	英	高	II
E	英	高	
F	国	高	
G	国	中・高	III
H	英	中	
I	国	高	
J	国	中	-
K	英	中	-
L	英	中	-
M	英	中	-

実習期間は2005年9月16日～10月2日までの14日間（休日を除く）であり、9月30日に研究授業を行うこととなった。

## 2 研究授業に至るまでの経緯

### (1) 教育実習に至るまでの指導

本学の教職科目のカリキュラムの概要を表2に示す。「総合演習」や「教科教育法」「教科教育法研究」では、授業設計論に加えて、シミュレーションの導入など、実際に授業を組み立てる、指導過程を意識するという演習的な授業を重視した。模擬授業の実施などを経て、生徒と教師の個々の指導場面を意識できるような場面設定に留意した。

表2：教職に関する科目一覧表（2002年度入学生）

配当年次	科目名	単位	備 考
1	教職入門	2	前期
1	教育学概論	2	前期
1	教育史	2	前期
2	教育心理学	4	
3	教育行政	4	
2	国語科教育法	4	(日本文学科)
2	英語科教育法	4	(英文学科・国際文化学科)
3	国語科教育法研究	2	(日本文学科)
3	英語科教育法研究	2	(英文学科・国際文化学科)
2	道徳教育の研究	2	後期
2	特別活動の研究	2	後期
1	学習指導論	2	後期
2	生徒指導の研究	2	前期
3	カウンセリング	2	前期
3	教育総合演習	2	
4	教育実習	5	

## (2) 事前指導での留意点

教育実習がその場限りの経験で終わらないようにするために従前から事後指導を丹念に行っていたが、さらに教師の実践を研究対象とし、自らの実践をより良く振り返るために、何らかのテーマを設定することにした。2005年度の教育実習では、年度末に「教育実習研究集録」を作成することを目的とし、学生にとっての研究課題として「教師の学習支援」というテーマを設定した。

その目的は、児童生徒が主体的に学習に取り組むような授業づくりのための教師の授業設計を考えることにあり、換言すれば、教師の一人芝居ではない、という意味での教師主導ではない授業づくりを考えるということにある。このテーマを設定した理由は、前年度の視察において児童生徒を無視して教師の活動を優先してしまう、すなわち、児童生徒の様子を把握することなく一方的な教授を展開してしまう例を前年度に多々見受けたことによる。

そこで、「学習支援者としての教師」を各自が教育実習中に意識すべき研究主題とするように指導を行った。学習支援者としての教師、という視点に立てば授業における教授実践は、ショーンの言う反省的実践として捉えられる。事前指導の過程では、この点についても折を見て触れ、なぜ自分がそうしているのか、何をしたいのか、といった行為中の自省的な問いかけの重要性を説いた。

## (3) 小学校実習での事前準備

小学校への連絡と学生への意識の徹底を重視した。実習校には今年度の教育実習の意義を踏まえて、実習にかかわる打ち合わせを2度行ない、また指導への協力の依頼をする旨の文書を送付した。実習を行う学生に対しては、文書を配布し、改めて協働による授業の意味を説明し、積極的に作業に取り組むように説明を行った。

## 3 研究授業の展開

3グループは、小学校より「方言と共通語について考える」という共通のテーマを与えられ、5年生対象とした国語の授業を、それぞれ割り当てられたクラスで実施した。授業計画の立案、学習指導案の作成、主教材および補助教材の作成は各々のグループに委ねられた。

グループⅠは、方言と共通語に興味を持ち、それらの特性をとらえて、生きたことばとしての価値に気づくことを目標として、テレビアニメ「ドラえもん」の主題歌を題材にし、実際に歌も歌い、また共通語でかかれた歌詞を方言の表現に移し替える作業などを行った。グループⅡは、関西弁、東北弁、共通語に触れ、共通語は必要か方言は必要かについて考えさせることを目標として、マンガ「ドラえもん」の吹き出しのセリフを教材として、共通語で書かれている会話体のことばを方言の表現に移し替えるなどの作業を取り入れた授業を行った。グループⅢは、いろいろな方言や共通語を知り、なぜ方言と共通語が必要かを考え理解することを目標として、日本地

図を利用しながら各地で使われている特徴的な語彙を取り出しながら、共通語と方言のそれぞれの利点を考えさせる授業を展開した。

#### 4 反省の記録

##### (1) 実習当日の反省

当日、3クラスの授業が終わった後の4校時目に検討会を行った。参加者は実習を行った9名の学生および参観した4回生4名および、小学校校長、大学の教育実習担当教員2名である。50分という限られた時間設定であったため、授業を担当した学生は一言ずつ反省や感想を述べ、参観者は感想を述べ、校長および教育実習担当教員が講評をするというスタイルを取った。ただし、校長には、小学校教育の専門家という視点から、それぞれの授業について小学校における授業の要点と関連付けながら講評を行なってもらった。全員が意見を述べるという点を重視したため、この時点では、質疑応答などの討論の機会は設定していない。なお、この時の懇談は録音し記録として保存した。

##### (2) 実習の記録簿

実習生は各自が「教育実習簿」を持ち、毎時の記録と毎日の日誌を記録し、指導教諭の検印を受けることになっている。また、実習後は大学へ提出し、教育実習担当教員が点検確認することになっている。

##### (3) 事後指導における検討

小学校の研究授業から9日後の10月8日に最初の事後指導を行った<sup>(9)</sup>。午前中3時間、午後4時間にわたり、小学校での研究授業を記録したビデオを見ながら、自分たちの教授行動を振り返った。主たる目的は、第一に自分たちの教授行動が授業目標に合致していたかどうか、第二に授業を改善するポイントは何かを考えることであった。指導者がポイントと思った箇所では適宜ビデオを止め、授業を行った当事者にその時の思考や行動について回想させるとともに、同一グループの他の授業者や参観者の意見を求めながら、その意図を確認し、別な選択肢の可能性の有無などを考えることにした。また、この時のやり取りは記録のために録音した。

##### (4) 事後指導後の感想

(3)のVTR回想による討議を行った後、ビデオを見て印象に残ったことや考えたことについて書いて提出させた。分量はA4用紙1枚とした。

### Ⅲ. 分析

#### 1. 当日の検討会

この時点で担当した学生からでてきた感想は、「今は終わってよかったと思う」「3人でやるのは大変だった」という実施上の苦勞に関係したもの、「打ち合わせの時間が足りなかった」「3人でもっとよく詰めておけばよいことが多かった」など反省の弁が多かった。しかし「子どもの活動を重視した授業づくりを目指したが、だいたいそれはできた」「楽しい授業をしたかったが、皆喜んでくれたようだった」という肯定的なことばも出てきた。

参観者からは「子どもたちが楽しそうに授業に参加していた」、「3人の役割分担が不明確」、「連携の悪いところがあった」などの意見があがった。

校長は、3人でやるということで、その形態自体が面白かった、3人で行ったという観点から工夫の後が見られたという好意的な感想の後、いくつかの重要な点を示唆した。ここでは教師が子どもに対して持つべき、目を配り、耳を傾けるという姿勢についてのコメントに注目しておく。

(校長)「で、そのなかでさっきことばが出ていたけれども、「子どもたちがいいものを持っている」

それから教師はそれを引き出してやる、それから、間違っただけでも受け止める、それから、子どもたちに分かりやすい言葉に噛み砕いてやる。

「それからもう一つね、忘れてはいけないのは、止まっている子。止まっている子は、必ず、意味が分からないとか、どうしていいか分からないで、止まっているわけね。そしたら、それを見つけてやらないと、その子にとってはその時間はずっと分からないまま。」

この点は後に学生たちのコメントにも表われてくる。大学においても当然指導していることであるが、授業実施後に現場教員から指摘されることによって、覚醒させられたと思われる。

#### 2. 実習当日の記録

学生が記録した「教育実習録」の9月30日分の研究授業後の記録には、検討会で表明された内容に加えて、子どもたちとの関係から授業を振り返った記述も見て取れる。(アルファベットは表1における学生を表わす。以下同じ。)

(B) 授業の開始から意外と静かに聞いてくれて、本当に嬉しかった。高校や中学とは違う相手なので、食いついてくれるか、理解してくれるかと不安だったが、大半の児童が話を静かに聞いてくれ、作業も進めてくれたことがありがたかった。

(D) 準備をしている時点で、一時はどうなるかと思っていたんですが、実際に研究授業をして子どもたちの「考える力」「ことばの表現力」に驚かされ、子どもたちが自主的に発言してくれたことにすごく感謝しています。

(G) 授業をしてみて、子どもたちのことばの表現力の素晴らしさに感動しました。教師は、そんな子どもたちの持っている素晴らしい力を、いかに引き出してあげるかが大切だと思いました。

授業後の気持ちの高まりがあり、感動的な経験として語られる。また事実子どもとの関係が概ね良好であった、という点については、参観者も感じていたことではある。ただし、ポジティブな感想だけではない。

- (E) 研究授業が終わって今はホッとしている。ドラえもんを教材として用いたが、子どもたちは全く騒がしくならなかった。私はもっと沸き立つと予想していたがそうではなかった。静かなほうがいいのだが、予想外に静かすぎて、どうしたんだろうと思った。教材や授業が面白くなかったということはないと思う。
- (H) 6月の教育実習で中学1年生を担当していたので、小学5年生はすぐ年下だし、それなりに言えば反応してもらえると甘く見すぎていた。やはり、小学生は言葉をかみくみだいて説明してあげなければいけないと思った。
- (F) 様々な準備をしてきたが、実際に授業してみると、予想外なことがたくさんあった。予め考えていた発表よりも子どもたちの表現は豊かであるのに驚いた。(中略) 中・高生であれば、決められた課題をこなすことはあまり難しいことではないかもしれない。しかし小学生の場合は子どもを観察し、子どもの目線で展開をしなければ成り立たない、ということを感じた。(下線は引用者、以下同じ)

このような「予想外」という表現の背景には、自分たちが計画段階で持っていた先入観があると言えよう。それは文言に表われているように、自分たちが以前に行った教育実習の経験も多分に影響していると考えられる。しかし、これが自分のもつ先入観や偏見に過ぎないという気づきはないかもしれない。

また、担当教師への感謝のことばも多く表われていた。

### 3. 大学での事後指導

ここではグループIのある授業場面について取り上げる。グループIでは、共通語で示されたドラえもんの歌詞を大阪弁に置き換えるという作業を課した場面がある。子どもたち各自が配布されたプリントに大阪弁で書き込み、それを各自が発表し、まとめにみんなでそれを歌うという授業展開があった。

Cが指名して子どもに答えさせ、その答えをAが板書してくという場面では、生徒の発言が多く、それをすべて板書したために、板書が混乱し、見えにくくなった。混乱した板書にBが側線を引き、唄うべき歌詞を明示するという展開にはなるが、授業後の講評で校長に指摘された点であった。指導案には「出た意見を黒板に書いていく」とあり、一つの言葉について複数の方言が発表された場合の処理については記載されていない。



この場面で取り上げられたいくつかのポイントを取り上げる。

(1)「場面に応じた指導の転換」への注目

子どもから出てきた答えを順番に書いていくと余白がなくなってきてしまった。板書に当たっていたAが焦る中で、Bはどうすべきか考えていたらしい。

教員：Bさんはこのシーンでこれをどういうふうに見守っていたんですか？

B：えーと、横に共通語の模造紙が貼ってあって、それを外そうかどうかと迷ったんですけど、子どもたちからどんどん意見が出てくるのは、それがあるからじゃないかと思ったときに、外すと右と左に段差が分かれて、見えにくくなるから、外さないほうがいいと思ったので、外さなかったんですけど。

Cも同様に、板書の展開については不安を感じており、どうすればよいかを考えてはいたようである。

B：そうしていたら、その指名をしていたCさんが書くのを待っている間に「どうするどうする」って聞いてきて外そうかどうかという会話をここでやっていたんですけど、でも外しちゃって見えなくなってしまったら、前半と後半で例えば入れ替わってやる、というので葛藤していた

C：一回切って、初めが大きかったんで、ちっちゃくして、二人で書き直していくということも思っていて、途中で書き直すということもいれてたんですけど、でも、各々の生徒に考えがあるから、このほうがいいかな、と。

最後には歌を唄わせるということを計画していたので、歌詞が散らばるのはよくないという判断をもっていたようであり、あえて書き直しをするという手段は取らなかったようである。

混乱した板書にBが色チョークで線を引き、唄うべき箇所を明示する。それは、当然予定されていた行動であるように参観者には見えた。だから、逆に板書の不手際が批判されることになっていた。

C：でも、そのあとにBさんが歌うところの部分、大きな線を引いていってくれたんで、それはすごいよかったと思う。

教員：線を引いたのは確かにそうだなと思ったんだけど、これは予定どおりの答えが出てきたんでしょうか？それとも、その場で「これで行こうかな」と思ったんでしょうか？

B：予定どおりの答えというよりも、出てくる答えは子どもたちまかせ、という部分はありました。だから、子どもたちから出たのを板書して行って、この時の場合だったら、一番最初に出たの

を板書して、横に書いていたりして。多分あのままだったら、子どもは何を見てどう歌えればいいのかというのがわからなくなる、という判断をしたので、とりあえず一番最初に出た分、一番大きい字で書いてあるところに、線を引いたということです。どれも間違いということではないだろうし、どれをとってもいいようなやつが多かったんです。だから、一番見やすいのがいい、と思って線を引いたんですけど。

教員：そうなんですか。予定どおりの答えが出てきたのかな、よかったな、と思っていたんだけど、そうではなかったんですね。みんなはどういうふうに見ていた？即興で、って見ていましたか？これはいいわって思ったんですが。ただ、中身がどういう思考過程から出てきたのか、というのを聞いて、ちょっと驚いているんだけど。これ、Cさんよかったって言ったよね、ということは予定にはなかったのかな。

C：予定にはなかったです。みんなで話し合っているときの段階で、こういう大阪弁のやつは出てくるだろうね、っていう予想は立てていたんですけど、やっぱり違うのが出たんです。発表をしてもらっている段階で、ちょっとずつ調整しながら、進めるようにはしていたんで。それに「方言」という単元なんで伝わっているには伝わっていたんだけど、楽しく勉強できればいいというのがあったので。特に執着はしてませんでした。

Bの行動は参観者からは当然と見受けられる行動だったが、行動の背景には予想外の事情と判断があり、ゆえに一層学生たちの関心を引いた。

また、この一連の議論の中で、次のような別の視点からの考察も出てくる。上記の文脈とは少し異なるが、学生が多様な視点を持った証として取り上げておきたい。

## (2) 生徒の心情への注目

そもそも総ての生徒の答えをすべて板書する必要があるのか、という問いも生まれる一方で、答えた子どもたちの心情にも配慮した発言もでてきた。

M：間違った答えも取り上げないといけないと思うけど、今みたいにいっぱいになっていたりすると思うし。だからって、合っている答えを待っていても、私の言ったことは合っていないから書いてくれないんだと思ったりする子も出てくるから、この辺の判断ってむずかしい。

## (3) 一人で授業を行うことの気楽さへの注目

しかし、この授業が3人で行われたからこそ発生した問題でもあった。

G：Iさんたちとやった自分の授業もそうだけど、ひとりでやるのと3人でやるのと勝手が違うというのがあって、自分はこうやる、黒板はこう使いたいんだというのがある。けれども、誰かが授業を進めている横で、こう書いてあげようと思ったら、その人の頭の中にどういふふうな

授業展開があるのが分からないから、できない。

生徒が何を言うかも分からない部分があるけど、その授業を進めていくとき、どんなふう書いていくというのが分からないなら、書くのも多分むずかしいだろうな、と思います。多分コミュニケーションがもっととれてたら、変わってるんじゃないかなと思うんですよ。

以上のように、当然予定通りに行われていると思っていた教授行動が、実はそうではなかったということに参加者たちは知ることになった。むしろ授業の当事者たちも予め意図していた行動ではないのに、偶然の結果として適切な行動がとれていたことになる。もちろん、だからそれでよかった、というわけではない。

例えば、経験のある教師であれば同じ場面で、「生徒の多様な発言→（選択）→当初計画に則った板書」という設計図を描くかもしれないが、経験の浅い実習生は「生徒の多様な発言→拙い板書→側線による強調」という対処法をとったのであるから、教授設計の未熟さは明らかだろう。また、前者ならば選択の理由が教師から述べられるか、生徒に議論させるという方法を取るであろうが、実習生はこうしたいずれの対応もしなかった。

ただし、授業を行った本人たちにとっても、参観に関わった他の実習生も、実際の授業では様々な制約の中で状況に相応しい判断を行わなければならない、ということが認識されたはずである。

#### 4. 事後指導後の感想

##### (1) 教師の思考に関して

授業を担当した者が、授業の局面ごとに考えていたことを知り、自分の行動との対比を通じて反省を深めたとしたものもあった。

(F) ビデオを見ながらこの時何を考えていたか、と言うことを順に聞いていくと、様々な思惑があり、指導を進行していたのだということもあらためて知ることができた。また、指導案の内容に予定していないことを、その場の状況を見てとっさに判断して進めて行くということは本当に授業は「生きたもの」なのだ実感した。

(J) 授業前にいろいろと考えるのは当たり前だが、授業中にもいろいろと考えていた。それは生徒からどのように意見（自分が求めるもの）を引き出すかではなく、多様な意見をどうまとめていくのかを考えているということだ。予定通りに展開させていくことに必至になってしまった私と違い、意見を聞き、時間を見て考えていた。今まで教師がどのように考えながら授業をしているのか、と考えたことがなかった。導入・展開・まとめの中身を設定した理由などは考えたことはあるが、授業中の発言・対応についてどのように考えているのか考えたことがなかった。

自分の設計した学習指導案に固執せず、授業に入ったらそれを忘れ、子どもたちの反応に即して修正していくように、と大学で指導をしていても、教育実習生は当初の計画通りに授業を進めて行くことが教師の任務であり使命だと考えており、それが最も重要だと考えているようである。おそらくは、授業者の振り返りを観察することになしには、このような感想は生まれなかったのではないかと考えられる。

## (2) 学習者との関係

授業が学習者との関係によって成立する、という事実を改めて実感したというコメントもあった。

(L) 指導案上での計画と実際の生の授業では、流れが学習者によって変わってくるということを改めて感じた。また、そのようなときに正しい判断を指導者側ができるかによって大きく授業も変わってくるということ。

(G) 自分たちの授業を見たことで、子どもたちから見える視界を想像することの大切さを感じた。また、教師の動き一つ一つにも意味があることを、改めて気づくことができた。その時の状況を見て、対応していくことももちろん大切であるし、何より教師は授業の雰囲気や子どもたちを引き込んでいく空気をつくっていくことが重要だと思う。

大学の教室では学習者を想定したとしても、現実味は乏しい。改めて教室に行ってその意味が分かる。後段の指導者の対応についての感想は、第三者として授業を比較観察することで生まれてくる視点だと考えられる。

## (3) 即興的な行動

授業時にとられた即興的な行動の重要性を指摘するものもあった。

(K) 一番目についたことは、うまくアドリブを入れていたことである。いくら念入りに授業を組み立て模擬授業をしても、生徒の反応や実際授業を展開してみて起こることは自分が想像している以上かもしれないし、意外なことかもしれない。その時大切なのが臨機応変になされるアドリブだと思った。

(M) 指導計画通りに進められていると思っていたことでも、その裏では、いろいろなアドリブや試行錯誤があったことに驚いた。アドリブを入れるタイミング、その必要性などは、生徒により分かってもらうためには大切なことだと思った。

表面的に観察できるものとは違ったところで、教師の側の様々な思考が行われていたことが明らかになった。なお、学生たちは教師が授業の場面に応じて即興的に行った行動や言動を「アドリブ」と表現している。この文脈で用いるとやや軽薄に響くが、固定した型に陥り沈滞した状況

を創造的に破壊するために卓越した者が用いる「独奏」という本来の意味とはやや異なるが、学生としては「即興的行動」の意味で用いていると考えられる。

#### (4) 客観的な自己観察

VTRの視聴を通じて、第三者的な目から自分の行動を捉えることの大切さを感じた者もいる。

(B) 子どもたちの反応に対応できない、知識の少なさや、力量のなさが多く見て取れた。

(C) 自分ではどうしても分からないことを今日客観的に見ることができてよかったです。

(K) 実習中一番思ったことは、実際自分で授業をすることと他の人がしている授業を観察することは全く違うということである。この授業のビデオを見て納得させられること、すごい、と思うことは多かった。それを自分には是非取り入れたいと思うし、もっと他の人の意見を聞きたい。

VTRの中の自分を見ることで、自分が対象化され、そのために、他者との比較も可能になる。そこで生まれる省察を通して、自分が授業に持っていた視野が唯一の視野でないことに気づかざるを得ない。それは、後に触れるように自分と他者、あるいは教師や子どもの関係に対して省察を向けることにつながると考えられる。

## IV. 考察

### 1. 二つの段階における反省の差異

学生たちは授業に対する反省を何度か行っているだろう。今回の我々の指導では、実習直後の検討会、実習当日の日記、約10日後の授業検討会、の3回でその様子をうかがい知ることができた。各々において実習生の視点は微妙に変化している。

例えば、Cは実習直後には授業の設計から実施を振り返り、「対応で注意していたのは子ども、生徒のレベルということから、35分では少ないというのを担当の先生から聞いていて、授業を通してひとつのことをずーっと続けられるようにと思って何かメリハリのある教材にしようと思って、取り組みました。コミュニケーションとして、考える時間、書く時間、話す時間という風に分けて、子どもたちに集中をさせようかなと思って、ああいう展開になりました」と自分たちの取り組みの意図の正当さについて説明を行い、子どもは操作対象となっている。次いで、実習日記では「研究授業が思っていた以上の展開になったのは子どもたちの協力があったからだと思います。歌も大きな声で歌ってくれ、楽しく授業ができたと思います。しかし、私たちの準備が悪いせいで板書がうまくいかず、児童に悪いことをしました。」という控えめで自省的なことばと子どもへの感謝が表われている。また、事後指導の後では「子どもが分かりやすいように、自分がしなくてはいけないことを明らかにして授業したつもりだったんですが、まだまだ不十分だと感じました。」と、自分の教授方法への反省が語られている。

学生たちが、何時どのような反省を表現するか、というのは単純に様式化することはできない

し、表明される反省・省察の様式が必ずしも一定しているとは言いきれないが、何度かの時機を見ながら、振り返りの機会を持つことにも相応の意義があることが示唆される。とくに、実習校における、授業参観者を交えた反省と講評の行われる、いわゆる「反省会」では、限られた時間ということもあり、批評が開陳され、実習生はそれを聞き置く、というもので終わらざるをえないところがある。こういう反省会と異なり、大学でビデオを視聴しながら当事者の学生と評価力のある教員が実習の言動について問答や意見を交換しあう、ということが反省を深め、「反省的实践家」としての素養を培える可能性が高い。

少なくとも今回の実践からは、学生にとって直後の反省会と事後指導での検討会は異なった効果を持っていたことが伺える。ただし、その際に指導者側がその機会の目的を意識しておく必要があると思われる。

## 2. 協働に対する学生の視点と反省

本研究では学生の協働が反省的思考を促進するのではないか、という仮説を設定した。結論からいえば、この仮説は妥当であったと考えられる。

まず、実習の準備段階では、相当な議論の深まりを持ったグループがあった。

例えば、

「先週末から研究授業の準備を進めてきたが、私たちのグループは順調にっている。3人で協力して一つの授業を作り上げようとするのは1人でする場合よりも時間がかかるような気がする。しかし、とてもよい面がある。自分が考えた授業案を他のメンバーにチェックしてもらうことで、自分はこれで良いと思っていたところに問題があることが分かったり、話し合いをしているうちに別のアイデアが浮かんだりする。」(グループⅡ、Eの9月28日分日誌)

「今回の研究授業は1つの授業を実習生3人ですので、話し合いにとっても時間を費やしています。それぞれの考え方を折り込んで面白い授業にしたいと思います。テーマは「方言と共通語」です。(中略)子どもたちの反応をいろいろ想像しながら考えているので、答えはなかなか見つからないです。今日も試行錯誤の1日でした。明日の授業は、どうなるかドキドキです。子どもたちが楽しく参加できる授業をしたいです。」(グループⅢ、G、9月29日分日誌)

とくに、子どもの反応を考えながら授業づくりをしていた様子がよくうかがえる。具体的に何を学ばせるのか、という点については言及されていないが、子どもたちが楽しく参加できる授業を目指すということは明確に意識されていたことが分かる。

Gと同じグループのIも子どもを楽しく参加させられる授業づくりに向けて、同様の点で悩んでいた様子がうかがえる。

「小学生は5分も集中が持たないため、生徒が興味を持つような授業を組み立てるのに苦労しました。導入の難しさから始まり、どのような教材を使えば生徒が興味を持つか、集中力を持続させながら本

時の目標へ導くのかなど高校ではあまり深く追究しなかった部分が小学校では大切な点になるのでも大変です。」(グループⅢ、Ⅰ、9月29日分日誌)

当日の授業後の感想にも協働に関するコメントが綴られており、チームで仕事をしたという達成感が表われている。

「今回初めてチームティーチング(3人で)をするということで、戸惑いもあったのですが、研究授業が終わった後、3人でできたことに大変充実感を覚えました。一つ反省点をあげると3人それぞれ役割分担をし、授業中、各自アクティビティができればよりスムーズに授業が展開できたのではないかと思います。しかし、3人で授業をするということは、これから減多にないことだと思うので、貴重な経験ができ、嬉しく思います。」(グループⅡ、Ⅱ、9月30日分日誌)

反省的思考が深められたかということとは別に、協働によって得られる達成感それ自体も貴重な経験だろう。

事後指導の感想には、協働の意義に触れているものもある。「助け合い」ないしは「支え合い」という言葉から読みとることができる。

三人での授業は難しくアイコンタクトをとりながら相手の考えを読みながらの展開で不安でしたが、気づかない部分、足りない部分を支えあうことができたのでよかったです。(グループⅠ、Ⅲ、10月7日分感想)

案を多数で持ち寄るとたくさんの意見も持ち寄ることになる。その意見をまとめることは大変な労力があるが、意見をつき合わせることで良い実践ができる。(グループⅡ、Ⅳ、10月7日分感想)

協働に加わらなかった学生にも好印象を与えている。

「実習中一番思ったことは、実際自分で授業をすることと他の人がしている授業を観察することは全く違うということである。この授業のビデオを見て納得させられること、すごい、と思うことは多かった。それを自分に是非取り入れたいと思うし、もっと他の人の意見を聞きたい。」(参観者Ⅳ、10月7日の感想)

このコメントからは、授業が平板なものではなく、教師や子ども、教材などの重層的な関係の中で創りあげられることに気づきが向いていることが読み取れる。単なるビデオの参観者となるだけでは、自分の実践と他者の実践との関係をつなぎあわせることは難しいであろう。当事者がそこに存在し、その思考過程を辿り、議論にコミットすることで、「自分なら」という主体としての意識が生まれるのではないか。とりわけ、3名の授業者がそれぞれの想いを率直に述べ、自分たちの実践を必ずしも弁護する姿勢でなかったことが、開かれた議論を促進したと思われる。単独の授業者であれば攻撃に対して防御的になり、自己弁護になる可能性が高いと思われるが、①実習生という初心者であること、②3人による協働としたこと、③各自がある程度の独自性を持ち、適度な緊張関係があったこと、によって、自分たちの実践を相対化しようと努力したため、

参観者も積極的に関与することができたと思われる。

以上のように考えると、実習段階の学生たちが3人程度の小グループで授業設計、授業実施を通じて協働し、参観者を含みこみながら反省の機会を持った、という今回の実習のあり方は、教育実習生に対して反省的实践という捉えにくい教師の専門性への気づきを促すうえで一定の成果があったと考えられる。

また、一方で問題点も指摘されている。

チームティーチングの難しさも同時に痛感した。「自分はこの方向で展開したい」という気持ちと「あの人はどのような展開がしたいのだろうか」という疑問が上手く混ざっていないのがよく分かった。言い方を変えれば、自分は授業に対して遠慮してしまったと思う。もっと3人で意見を出し合い、話を詰めて授業に挑むべきだった。(グループI、B、10月7日分感想)

当初想定したとおり、準備段階では3人での協働が多様な思考を誘発する契機となったことは明らかである。また、実践過程においては「気づかない部分、足りない部分を支えあう」ということが示すように、各メンバーが主体性をもって「自分の授業」として取り組んでいたことが伺える。それは同時に一人では把握しきれない状況を観察する目をグループとして宿していたということになる。

ただしそれは、同時に課題をも提起することになる。実践段階での協働については自分たちの行動に対する省察が不可欠であろう、ということである。今回の事後指導において明らかになったのは3者が結果としては相補的に行動を起こしていたという場面もあったからである。仮に事後指導でVTRによる回想を行わなければ、知られることはなかったかもしれない。

もう一つの課題は、今回の協働は小学生を対象としたから実習生でも出来たのかもしれないという点である。中・高生の教室で同様な実践ができるかどうかは授業の形式などの点から難しい点があると思われる。中・高生の教室では、教師の意識、生徒の意識、カリキュラムの構造など学校文化そのものが一対多で授業が成立することを前提としており、少対多という関係ではかえって対立的な構造を作り出してしまう力学があるかもしれない。

## V. 成果と示唆

以上、実習生に反省的实践への気づきを促す指導はどうあるべきかについて、①反省・省察(reflection)の方法はこれまで十分であったか、という問いに対して、②協働という方法が反省を促すのではないかという前提に立って、2005年度の実践を基に分析と考察を進めてきた。

その結果、①多元的な視点からできるだけ多くの機会を捉えて反省と省察を促すことが必要であると考えられた。指導者が実習生の反省に関われるのは、基本的には「行為に関する反省」(reflection on action)にならざるをえない。反省的实践のカギとなる「行為における反省」



(reflection in action) の重要性を実習生が習得するためには、実践者と同一の文脈に立って、同一の思考過程を辿る必要がある。それは例えば、正統的周辺参加論が提起するような学習の場を設定する必要があることを意味する<sup>(10)</sup>。

その意味において、②協働というスタイルは重要な契機を提供する。第一に、計画の準備段階において学生たちは多様な授業展開上の選択肢を想像しながら、試行錯誤をしたことが分かっている。個人で行えば単眼的な思考にとどまりがちなところを、数人での協働を行うことで複眼的な視点を持ち、問題の可能性を捉えることができた。第二に、実践過程において、一つ一つの行動の意味を自覚的に捉えることができる可能性が高い。ある行為をする場合に、それが何の意図であるのか個人であれば必ずしも明確に自覚しないが、他者との協働作業においては、意図を明確にする必要に迫られる。実習生は自分たちの間での意志疎通の重要性を発見している。またそうした考察を通じて「何気ない教師の行動」にも一つ一つ意味があることをよりよく理解したと考えられる。

第三に事後の反省において、授業実施の共有度が高まっているために、「羅生門的接近」が提起するような多角的な視点からの複合的な回想が可能になる<sup>(11)</sup>。「我々」で行った授業であると同時に、一方で「私」が考え行為したことについても、このような回想を通じて明らかになって来る面がある。とりわけ、此度の実践で行ったようにVTR回想法を用いれば、複数の当事者が回想し、省察することができるため、単独での実践を一人の行為者が独白する方式に比べれば、実践の説明と解釈の精度を高められる。それは自己弁護的でない開かれた省察への手がかりになる可能性が高いと考えられる<sup>(12)</sup>。

## VI 課題 大学の教職課程の再構築

実習生たちは、協働による授業設計の段階で、意見の衝突を乗り越えて一つの形につくりあげることにより四苦八苦し、齟齬や対立を克服し、いわば、正→反→合に至る過程を経ることによって、多様な視点に気付き、一人での行き詰まりも解消され、授業づくりの幅の広がりを実感することなどができたと語っている。また、協働による実施段階では、独自の臨機応変な判断や仲間との阿吽の呼吸で場面を乗り切るということも体験した。

また、実施後に、協働で反省会をすることによって、自分一人でモニタリングをしても気づかないことが、他の学生や教員の指摘によって気付いたり、自分や他人が、そのとき、何を考えていたか、何故そのような行為をしたか、など、行為行動の背景にあった考えを聞き出すことができた。その考えの中には、なるほどと思えるアドリブ、即興、臨機応変な対応ぶりもあり、より一層、自己を顧み、他者の思考の深さに学ぶこともあったろう。なによりも、授業は「生きもの」であることを強く認識したにちがいない。授業は、教師の設計どおりにはいかない。まして自分一人の思うように子どもは動かない、ということ。 (設計どおりに授業が終わることは、果た

して、子ども（児童・生徒）の理解を本当に得られ、子どもの能力を伸ばさせることになったのだから、と疑ってみることに気づいてくれば、より望ましいことなのだが。）

勿論、われわれ教員からみれば、大学の授業で教えたり、実践的に学習させたことが身につけているな、と思うことや、逆に、実際にはできていないとか、思ったように授業を進行することに神経がいき、学習目標の吟味が不足していたり、教材内容が未消化で、それ故に授業が構造的ではなく、板書計画や子どもの反応の予測ができていないままに、授業を設計し実施してしまった、など、本質的な部分にまだまだ欠陥を抱えていることを発見したり、学生に形成されている教師としての質や力量の違いが個々に存在することを感じることもあった。

いずれにしても、協働による授業の設計と実施、そして反省会は、学生にとって、教職課程の教員にとって、さまざまで有意義な気づきや体験をもたらしたといえる。

ところで、佐藤学（2000）は、活動的で、協同的で、反省的な学びとして、①教育内容である対象世界（モノ）との対話、②その過程で遂行される他の子どもの認識や教師の認識との出会いと対話、③新しい自分自身との対話、という3つの対話的实践をあげている。今回の協働による実践と反省は、この三点のうちの②を行えたと思われる。①と③にいたってはまだまだ課題が残る。②においても、今回の協働による実践と反省の機会が、学生たち一人ひとりに自覚されたと断言するところまでには至らず、「気づきを促した」との認識段階にすぎない。教員志望の学生に、①と③ができ、②をより自覚的に深化させることが、これからわれわれ教職課程の教員がなすべき課題である。

すなわち、今回の実践から得た情報を基に、次は、われわれ自身が「反省的实践家」となり、大学の教職課程で、「反省的实践のできる教師」を育成するカリキュラムや方法を考案しなければならないと考える。それも、教職課程を担当する教員との協働で考案する必要がある。

では、「反省的实践家」を育成するために大学の教職課程をどのように再構築すればよいか、であるが、本稿ではその視点と運営上の留意点について考えるところを述べる。

## 1. 反省的思考の促しと、他者との協働力を育成するためのカリキュラムづくり

大学の教職課程には、将来「反省的实践家」となる為の思考を形成する役割がある。「反省的实践家」を「花」にたとえるならば、大学の教職課程は花の「種」を植え、「種」を育てるところである。つまり、「反省的实践家」としての「花」を咲かせるために、「反省的思考」という「種」を植え、その「種」を豊に実らせる、ということが大学の教職課程の役割なのである。

そこで、教職課程のカリキュラムを編成するうえで、基本的な前提となることがらを押さえておきたい。まず、①大前提は、授業設計や教育技術の向上に、大きく言えば教育観の形成にとって意味のある適切な内容が、学生の「反省的思考」から生まれてくることである。次に、②「協働」による「反省的思考」が交換される機会、つまり、学生たち同士で育ち合う機会をでき

るだけ多く設けることである。そして、その機会では、③率直に意見交換ができ、④修正の創意工夫ができること、等である。

協働や反省的実践の力量は、継続的に常態化された環境の中で培われていく。よって、1年から4年に亘って組織的に行われる必要がある。例えば、本学の教職課程（表2参照）では、学習指導論、教科教育法や教科教育法の研究、教育総合演習、教育実習でとくに実践的な力量形成を目指すことになる。これらの授業では従来行ってきたように、指導計画の作成、シミュレーションやロールプレイングなど、教育現場を想定した演習形式の授業を取り入れることになる。また、生徒指導の研究、特別活動の研究、道徳教育の研究など、教科以外の指導にかかわる科目の授業においても可能である。

学生に有意味な協働と省察をもたらすか否かは、大学の教職課程の質の在りようにかかわる。以上の基本的前提を満たすためには、協働や反省的実践の営みからだけでなく、まず、教職課程全体を通して、協働や反省的実践ができるような環境作りをしなければならない。それがカリキュラム編成にかかわってくる。したがって、教職課程のカリキュラムは基本理念や運営方針をより一層明確にしたうえで、編成をしなければならない。

問題は、同世代の学生同士では、子どものリアリティーから離れることである。それを幾分なりともカバーする意味で、異学年の学生を交えた学習活動を組み込むことも重要である。さらに、地域の小・中学校、高等学校や、教育委員会などとの積極的な連携も推進すべきであろう。

## 2. 反省的思考を深めるための運営上の留意点

反省的思考を深めるための機会を教職課程において確保するために、以下の点に留意すべきである。

### ①反省的思考を深める学習・指導の時機

反省的思考を深める学習および指導の時機こそが反省的思考を深める機会となるのであるが、学習および指導上の性格を大別すると二種類考えられ、その枠組みは次のようになる。

一つは、教育実習に行くまでの大学の教職課程における機会である。ここでは、反省的思考を醸成し鍛錬する段階となる。具体的には、前述の授業科目において協働や反省的実践についての体験的学習過程がその時機となる。

もう一つは、教育実習における授業実践に即した省察の機会である。ここでは、教職課程での自己の学びが見直されたり、新たな発見が生じたりする。ただし、この時機には二段階あり、一つは教育実習の途中段階と、もう一つは今回のような実習の終了後である。前者は、教育実習校の事情により、協働による反省を行うことができなかつたり、反省的実践に展開されない可能性もある。また、教育実習終了後の反省的思考は、当然、それを実践に生かすことはできない。しかし、この段階での省察は大学での教職課程のカリキュラムの検討にフィードバック

される意味ある情報となる。

## ②変容の確認

教職課程における学びの効果を知るためには、学生は反省的思考をどのように深め、自らの教育観を変容させたか、それを確認することが必要である。その方法としては、大学における教職課程での学習活動・発言の記録と、教育実習の実践記録とを比較検討することが考えられる。

記録メディアは、映像・音声・活字を複合的に用い、できるだけ多様で多面的なデータを蓄積する必要がある。評価は、ポートフォリオによる定性的評価を中心にしつつ、態度尺度などを利用した定量的評価を加えることが一つの方法として考えられる。

以上は、大学での教職課程と教育実習の枠組み内での行動の変容を確認するものであるが、さらに望ましいのは、卒業後に教員となった者から反省的思考の実態に関する情報を得ることである。そして、この情報を大学の教職課程のカリキュラム改善にフィードバックすることである。

## VII. おわりに

本学の教職課程では、20年くらい前から、グループ学習で、教材研究や授業設計をし、実施→評価→改善、という一連のサイクルを持った授業を行っている。マイクロティーチングの形にしたり、模擬授業という形にしたり、いずれもビデオテープレコーダーに録画し、グループ内で再生視聴して評価するというものである。こうした学習の結果、それなりの学生の変容はあった。例えば、①教材を再吟味し、読みが深まった、②学習目標が改善された、③自分の作成した指導案から目を放せなかったのが学習者に視線を向けることができるようになった、④一問一答で授業を進めていたものが、できるだけ多くの学習者に考える時間を与えるようになった、⑤板書の位置や文字が学習者にとって分かりやすく、見やすい大きさに改善された、⑥自分のよくないクセに気付き、クセを出さないように意識するようになった、など、授業設計や指導技術などに改善が見られた。つまり、「反省的実践」や「協働」という言葉は用いなかったが、反省的にかつ協働で、授業の設計→実施→評価→修正を行っていたのである。

ただし、「反省的実践」や「協働」をことさら強調していたわけではない。教育技術の向上を目的としていたことと、教員志望の学生が多かったので、グループでなければカリキュラムを消化できない、という物理的な事情もあり、このような実践を行っていた。

しかしながら、教師業に完璧はなく、試行錯誤と挑戦をしながら成長し続けなければならない、ということを実感的に学習させるためには、「反省的実践」と「協働」できる教員の養成という目的を明確化した上で、教職課程のカリキュラム編成を行っていかねばならないと考える。

現実的にみても、近年、子どもたちの能力、資質が多様化し、同学年の子どもであっても等質を期待することが困難になっている。このような現実にあっては、一人で教育活動を抱え込むことに無理が生じるであろう。教科や学級・学年などの枠をとりはらい、知恵を出し合い、学校全体が協働して教育を行っていかねばならなくなるだろう。協働による教育。これが本来の在りようと思うが、実現するためには、教員の閉鎖的な学級王国観からの脱皮、意識改革が必要である。

未来社会を建設する子どもたち、その子どもたちを育成する教師となる学生を養成する大学の教職課程の使命は重い。未完成であることを自覚し、他者と協働でき、絶えず自省し研鑽に励むことのできる教師としての資質能力を育成するカリキュラムの再構築を行うことが大学の責務として課されているのではないか。

(注)

- (1) Schön, D.A. (1983 (邦訳2001)、1987)。本稿では佐藤・秋田の邦訳にならって、reflectionを「反省」reflectiveを「反省的」とする。
- (2) 野尻裕子・栗原泰子「幼稚園教育実習における反省的思考について--実習日誌に記述した内容から」、川村学園女子大学研究紀要 17 (2)、2006年、23～31頁。
- (3) 別惣淳二「教育実習生の知識構造から捉えた反省的思考に関する研究：コンセプト・マップ法の活用を通して」、広島大学教育学部紀要 第一部、教育学 44、1996年、193-202頁。
- (4) 竹内元「教員養成教育における「反省」概念の検討：教育実習Ⅲの事後指導の試みを通して」、宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要 12、2004年、171-184頁。
- (5) 住野好久「「反省的考察」としての教育実習事後指導に関する研究」香川大学教育実践研究 24、1995年、69-84頁。
- (6) 岡部美香「教育実習生における教育実践の反省様式に関する考察（1）その特徴的傾向の描出」愛媛大学教育実践総合センター紀要 (19)、2001年、101-111頁。
- (7) 多くの研究において反省的実践の一般的な意味での重要性や意義については指摘されているので、ここで改めて触れることは避ける。
- (8) 矢藤・岡本・光本 (1997) も同様の指摘を行っている。
- (9) 事後指導そのものは、10/8、10/22、10/29の各日に集中で計3回行った。
- (10) 正統的周辺参加論については、Lave and Wenger (1991) . 佐伯 (1998) はこの立場から「まなび」とは社会的・文化的実践であると言う。
- (11) 羅生門的接近については、佐藤学 (1996) による。アトキン (Atkin, J.M.) は、行動目標に基づいて教育事実を捉えようとする立場 (工学的接近) とは一線を画し、教室の事実は多様な角度から多義的な解釈が可能であると捉える立場から全体論的な接近を重視する。
- (12) アーギリス (Argyris, C. 1994) はコミュニケーションを阻害する人々のもつ保守性や防御性を問題視する。

<参考文献>

- 秋田喜代美 「教師教育における「省察」概念の展開--反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」、『教育学年報5』、1996年、451～467頁。
- 秋田喜代美 「教師の知識と思考に関する研究動向」、東京大学教育学部紀要、32、1993年、221-232頁。
- Argyris, C. Good Communication that Blocks Learning. In *Harvard Business Review on Organizational Learning*. Harvard Business School Press. 1994、 pp.87-109.
- Argyris, C and Schön, D. A. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass. 1974.
- 別惣 淳二 「教育実習の反省と自己研修課題の発見」有吉英樹・長澤憲保編『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房、2001年、156-173頁。

反省的实践を促す教師教育プログラムの研究

- 藤澤 伸介 『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』風間書房、2004年。
- 姫野 完治 「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望」、大阪大学教育学年報、7、2002年、47-60頁。
- 梶田 正巳（編）『授業の知－学校と大学の教育革新』有斐閣、2004年
- 木原 俊行 「「反省」と「共同」による授業改善方法の開発」、日本教育工学雑誌 18（3）、1995年、165-174頁。
- 木原 俊行 「教師の反省的成長に関する研究の動向と課題－他者との「対話」システムに注目して」、教育方法学研究 21、1995年、107－113頁。
- Lave、 J. and E. Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press、 1991.
- 野呂 徳治 「3年次基本実習における教育実習生の「学び」に関する一考察：実習アンケート調査の分析から」弘前大学教育学部紀要』89、2003年、179-186頁。
- 大瀬 敏昭、佐藤学（監修）『学校を創る』小学館、2000年
- 佐伯 胖 「学びの転換」佐伯胖ほか編『授業と学習の転換』岩波書店、1998年、3-24頁。
- 佐藤 学 「教師の反省と見識＝教職専門性の基礎」、日本教師教育学会年報、3、1993年、20-35頁。
- 佐藤 学 『教育方法学』岩波書店、1996年。
- 佐藤 学 『授業を変える 学校が変わる』小学館、2000年
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 「教師の実践的思考様式に関する研究（1）：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」、東京大学教育学部紀要、30、1991年、177-198頁。
- 佐藤 真 「ティーム・ティーチングによる授業の評価に関する一考察：「教師の反省的成長」のための授業記録を中心に」、秋田大学教育学部研究所報、34、1997年、45-54頁。
- 佐伯 胖・汐見 稔幸・佐藤 学（編）『学校の再生をめざして2教室の改革』東京大学出版会、1992年。
- Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. 1983. (邦訳：佐藤学・秋田喜代美（訳）『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年。)
- *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.1987.
- 住野 好久 「反省的实践と授業研究」有吉英樹・長澤憲保編『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房、2001年、98-112頁。
- 竹内 元 「教員養成教育における「反省」概念の検討：教育実習Ⅲの事後指導の試みを通して」、宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要、12、171-184頁。
- 矢藤誠慈郎・岡本 和子・光本 弥生 「保育者養成の再検討Ⅰ－実習を学びとして成立させるための学内指導の研究（1）」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』43第1部、1997年、379－384頁。