

現職院生と学卒院生の協働による授業実践が 授業イメージに与える効果に関する事例的研究

杉山 立*・荒井千尋*・水落芳明**

(平成26年9月25日受付；平成26年9月30日受理)

要 旨

本研究では、教職大学院における実習において、教職経験のない大学院生（以下、学卒院生）と学校現場から派遣された教員の大学院生（以下、現職院生）が協働で授業設計を行い、同じ内容の授業を実践・参観を相互にし合う授業の実践とその評価を行った。その結果、学卒院生は現職院生の授業をモデルにすることで不安感を軽減させ、学習者個人への支援を多く行うようになった。さらに、学習者同士や教師と学習者との相互作用により、学習課題の達成を目指すという授業イメージをもって授業実践を行うようになったことが明らかになった。

KEY WORDS

Graduate School of Teacher Education 教職大学院, Concept of lessons 授業イメージ,
Personal Attitude Construct PAC分析, Mentor Program 新人育成, Collaboration 協働

1 問題の所在

近年、教師の熟達化について多くの議論がなされている。中央教育審議会（2010）は、今後経験の浅い教員の大量の誕生によって、教員の資質能力の向上について、先輩教員から新人教員への知識・技能の伝承が困難になると予想している。これに伴い、教師の熟達化を目指した新人教員の育成についても、喫緊の課題としている⁽¹⁾。

この新人教員の育成を担う主要なものとして初任者研修や校内研修が実施されている。秋田（2006）は校内研修の授業研究の効果として「授業後の授業検討会において生徒の学習過程や教室での出来事を言語的に語り合うことによって、学習に関わる新たな出来事が相互に培われる」と述べ、授業後の授業検討会で授業意識や指導技術の熟達化が図られていることを報告している⁽²⁾。

しかし、初任者研修や校内研修の課題について調査した服部（2009）によると、初任者が事前事後指導の研修のための空き時間がほとんどなく、負担が大きいことを指摘している⁽³⁾。さらに、山崎（2002）は新人期の教職活動に影響を与えた要因のうち、先輩教員との会話といったインフォーマルな日常行為に比べ、フォーマルな初任者研修などについてはほとんど意味を感じられていないことを報告している⁽⁴⁾。また、稲垣ら（1996）は、授業の研究会において先輩教員と後輩教員との「教える－教えられる」というボスの支配の関係が授業者の成長する場を不活発にしてしまう一要因になりうることを指摘している⁽⁵⁾。これらの報告に共通することは、授業実践の事前事後の研修の場について着目されていることである。

石田（2012）は、新人教員の成長のために、先輩教員の授業を見ることや助言を受けたり、相談をしたりすることが重要であると述べている。現状では初任者研修制度の整備が、日常の教職生活に埋め込まれていた新人教員の発達機能を阻害していると指摘し、直接指導教員から具体的な仕事のやり方を教えてもらう行為以外からも学ぶことが重要と述べている⁽⁶⁾。これらから、校務が多忙化する現状では、授業実践の事前事後を研修の場としない、日常の業務としての授業実践の中に研修機能を埋め込んだ新人教員育成の必要性があると考えられる。

森下ら（2010）は、教育実習における学習の構成に着目し、教職経験のない実習生は分配された仕事をする中で、指導教員との能力差が可視的になることが現場特有の学びとなると述べている⁽⁷⁾。このことから、熟練教員が教職経験を重ねる中で身に着けてきた能力を可視化するために熟練教員と新人教員が互いの授業を相互に参観し合うことが有効な手段となることが考えられる。

この日常の業務の中で他者の仕事ぶりを観察する研修として丸山ら（2013）のティームティーチング（以下、TT）の実践がある。これによると、体育のTTにおいて、トランシーバーを用いて授業者である学卒院生と現職院

*上越教育大学（専門職学位課程） **学校教育学系

生が互いの発話を即時的に聴取可能にし共有したことで、学卒院生の学習者に対する具体的な発話が増加し、学習場面に応じた発話をする姿が見られるようになったと報告している⁸⁾。

しかし、丸山らの報告は学卒院生と現職院生の発話に着目し、トランシーバーにより観察を可能にしたものであり、同じ内容の授業を実際にする姿を相互参観することの影響については検討されていない。そこで、現職院生と学卒院生で同じ内容の授業を相互参観することが学卒院生の授業意識や指導技術の反映される授業実践に与える影響について明らかにしていくことにした。

2 研究方法

2. 1 研究の目的

学卒院生と現職院生が授業の構想を共有し、同じ内容の授業を相互参観することが、学卒院生の授業実践に与える効果を事例的に検証する。

なお、本研究における授業実践の変容を授業イメージの変容とともに捉えていく。原岡（1990）は教員の成長の要因の一つに教師自身の内的問題として教師の教育に対する態度、かまえ、価値観を挙げている⁹⁾。そして、尾城ら（1994）は授業者の授業イメージが授業スタイルに対応することを明らかにし、授業イメージの変容が教師の熟達化に影響を与えることを報告している¹⁰⁾。これらから、授業イメージの変容は授業実践に先立って変容することが考えられる。

教師の熟達化に伴う授業イメージの変容については秋田（1996）の報告を援用する。これによれば、授業イメージが教師を伝達者にとらえ筋書き通りに「伝達する場」から、筋書き通りだけではない未知の展開をもって進み、伝えるだけでなく授業の中で新しいものを生徒とともに創り出していく「共同作成の場」とするイメージへと経験に伴って変容することが熟達化の道筋の1つとしている。教師の授業イメージを単純に2項対立的にとらえることは難しいが、秋田（1996）の報告は教職経験のない学生と現職教員の授業イメージを比較、検討して、熟達化のモデルの一つとして報告している¹¹⁾。これは本研究で授業実践を行う教職経験のない学卒院生の授業イメージ変容の熟達化モデルとして適していると考えられる。さらに、報告では小学校の方が共同作成の場のイメージを支える授業が多いと述べており、本研究においても共同作成の場をイメージしやすいよう、小学校課程を授業実践の場とすることにした。授業実践を行う教科については、学卒院生と協議し社会科で行うこととした。

2. 2 調査方法

2. 2. 1 調査期間 平成25年10月～11月

2. 2. 2 調査単元 小学校 第3学年 社会科 「かわってきた人々のくらし」 計7時間

2. 2. 3 調査対象

現職院生1名（教職経験年数10年）、学卒院生1名（教職経験なし）

本研究の特性上、事例的研究ではあるが、ペアとなる現職院生の授業イメージなどの在り方が大きく影響することが考えられる。現職院生の属性や授業に対するあり方は以下のようなものである。

現職院生は小学校で5年間、中学校で5年間の教職経験を積んでいる。専門教科は社会科である。研究主任として3年間校内研修の主導的立場を経験している。社会科の授業においては、学習者同士が習得した社会科の用語や概念を用いて、話し合う活動を重視し、目標と学習と評価を一体化させる授業づくりを目指している。学卒院生とは同じ研究室に所属し信頼関係も構築できている。

2. 2. 4 授業実践手続き

授業実践の手続きを右に示す。

授業前と現職院生の授業後に10分程度、授業の構想を共有する場を設ける。10分程度という時間は、多く学校で確保されている休み時間をもとに設定した。また、本実践は現職院生と学卒院生の協働によってなされる。

この協働について、ジョンソンら（2010）によれば、互恵的な協働関係が基本的構成要素にあり、個々の責任が組み込まれていなければならないとしている¹²⁾。そこで、現職院生の授業も責任をもつことができるよう学卒院生が構想した授業で、現職院生が授業をすることとした。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ①学卒院生が授業を構想し、現職院生と共有する。(10分) ②現職院生が学卒院生の構想した授業をA組で実践する。(45分) ③学卒院生が授業を再度構想し、現職院生と共有する。(10分) ④学卒院生がB組で実践する。(45分) |
|--|

2. 2. 5 記録

- ・授業実践場面で、ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、学習者の動きを記録した。また、教師の発話をワイヤレスマイクにて記録した。
- ・授業の構想の共有時とインタビュー時の現職院生、学卒院生の発話をICレコーダーで記録した。

3 調査1 授業実践時の変容過程

先に述べた原岡、尾城らの報告から授業実践の変容の背景には授業イメージの変容が影響を与えることが考えられる⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾。そこで、学卒院生の授業実践の様子から授業イメージの変容過程に検討を加えることにした。

3. 1 目的

相互参観を行う授業実践の様子から学卒院生の授業イメージが変容していく過程について検証を行う。

3. 2 分析方法

1単位時間だけでは授業イメージの変容は見取りにくい。そこで、調査1の分析では、授業を単元構成上の導入場面になる1～2時間目を授業前期、展開場面の3～5時間目を授業中期、授業の収束場面となる6～7時間目を授業後期の3つに分け、それぞれの時期の学卒院生の実践の様子から授業イメージの変容過程を追うことにした。

3. 2. 1 発話分析

柴田(2002)によると発話中に含まれる名詞や動詞などの語に着目した分析の特長は①授業の内容的な側面を重視していること②授業内の変化の過程を重視できることとしている⁽¹⁵⁾。語に着目した分析では、語の出現回数や語が出現した時期によって新しく出現した授業イメージを見ることができるといえる。そこで、授業毎の語に着目した発話分析を行い、授業イメージの変容過程を検証することにした。手続きは、授業の構想時、授業実践時の発話をテキストデータ化し、語の出現頻度を、テキスト解析ソフトKHCoderで、品詞別に分類し、出現回数をカウントする。井原ら(2013)のテキストマイニング分析を参考に、抽出語一覧から出現回数上位20語をランク付けする⁽¹⁶⁾。上位20語がどの単位時間において出現していたか抽出する。実践後に学卒院生へインタビュー調査を行い質的にも検討を加えていく。

3. 2. 2 学習者主導の時間の計測

学卒院生の授業に対する意識の変容が実際の授業における指導計画や指導技術にどのように反映されるかを検証する。学卒院生に授業を見せる現職院生は、学習者が主導となる話し合い活動の時間を多く確保する授業づくりを目指している。このことから、学習者が学習課題達成のために自由に学習方法を選択したり、交流したりし、学習者が主体的に学習を進める時間である学習者主導の時間を水落(2007)に従い、以下の測定基準で計測する⁽¹⁷⁾。

学習者主導の時間の測定基準

- 【学習者主導の時間の開始】 教師による「始めてください。」(同意語を含む)とする。
 【学習者主導の時間の終了】 教師による「終了。」(同意語を含む)とする。

3. 2. 3 教師の支援回数の計測

表1 教師支援カテゴリー

カテゴリー	・内容 「」発話例
目標	・授業の目標に対する発話 「みんなで協力して課題解決しよう」「全員で分かるようにしよう」
可視化	・集団に対し教授を伴わない学習状況を知らせる発話 「〇〇さんはいいアイデアをもっているよ」「活動時間は、あと〇分です」
肯定 賞賛	・認めたり褒めたり評価する発話 「いいね」「素晴らしい」「いいです」
課題	・課題に対し、教授、指示、直接的問いを投げかける発話 「〇〇とは〇である」「〇〇しなさい」
促し	・子どもの相互作用の活性化をねらい直接的に働きかける発話 「教えてあげてください」「〇〇をしたらいいんじゃない」

学卒院生の学習者理解の変容を見るために、学習者主導の時間中の教師支援の回数を計測した。教師支援の計測にあたっては、小林ら（2007）のカテゴリ分けを使用した⁽¹⁸⁾。谷内ら（2009）は小林らのカテゴリを用いて発話を分類し、学習者が自由に話し合いながら課題を解決する学習活動において、教師の意識が「個」か「集団」のどちらを向いていたのか分析している⁽¹⁹⁾。本研究においても学卒院生の学習者個人に対する意識を検証するのに適している。カウントに用いた教師支援カテゴリを表1に示す。

3. 3 結果

3. 3. 1 授業前期（1～2時間目）

授業の構想時に使用された単語をカウントし、そのうちの出現回数の多かった20語を、表2のようにまとめた。

表2 授業の構想時、出現回数の多い単語（動詞は活用形も合わせてカウント）

	抽出語	数		抽出語	数
1	思う	119	11	文化財	34
2	書く	95	12	聞く	33
3	教科書	51	13	学習者名	32
4	感じ	50	14	ページ	30
5	調べる	49	15	言う	30
6	道具	48	16	子	27
7	ノート	38	17	行事	25
8	自分	38	18	絵	22
9	見る	36	19	かかわり合い	19
10	使う	35	20	地域名	19

これらの抽出された語の中で発話者の口癖が出る動詞を排除するために名詞表現に着目して検討を加えることにした。最も多く出現した名詞「教科書」は、事例1から「教科書のページの的に年中行事が2ページ、文化財が2ページってなっている」と学習指導要領に準拠した教科書の内容を根拠にして、授業の構想を考えている発話が見られる。

事例1 名詞「教科書」出現時の発話例（第1時）（学は学卒院生を示す）

学：それで、教科書のページの的に年中行事が2ページ、文化財が2ページってなっているの、まあそのほうがいいかなあと。

さらに、表3は授業時の目標表現である。表2で抽出された語の名詞「道具」「ノート」「文化財」「行事」「地域名」が使用されていることがわかる。「道具」「文化財」「行事」「地域名」は小学校学習指導要領解説社会編（平成20年8月）で使用されている語である⁽²⁰⁾。

これらの語が目標表現の一部として使用されていることや教科書を根拠にして授業を構想していることから、授業の構想時に使用される、「教科書」「ノート」「道具」「文化財」「行事」「地域名」の名詞は主に教材や学習内容にかかわって使用されているものであると読み取ることができる。

表3 授業時の目標表現

	目標表現
第1時	「 <u>地域名</u> 」の年中行事を調べよう
第2時	「 <u>地域名</u> 」の古いものを3つより多く説明できる
第3時	「 <u>地域名</u> 」の文化財を3つより多く <u>ノート</u> に書くことができる
第4時	古い <u>道具</u> を3つより多く説明できる
第5時	昔のくらしを3つより多く説明できる
第6時	新聞の記事2つをグループ全員が完成できる
第7時	みんなが新聞の記事を完成することができる

したがって、これらの名詞の使用量の推移について柴田（2002）に検討を加えることで授業の構想時の学卒院生が教材解釈について意識をどのように変容させたかとらえることができる⁽²¹⁾。そこで、最も多く出現した名詞の「教科書」と授業時の目標表現で使用された語の出現時期毎の平均使用回数について表4のようにまとめた。表4から授業前期と後期では授業前期の方が多く教材解釈の名詞表現が使用されている。

この授業前期、中期、後期の中の教材解釈の名詞表現の使用回数の合計について表5のように1×3の χ^2 検定を

行くと有意差が見られた。そこで、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、授業前期の方が授業後期の名詞表現の使用回数よりも有意に多かった。

この結果をもとにインタビューをした事例2では「指導案を作るようなイメージ」「学習指導要領から抜き出してくる。また、教科書の指導書に添って」と述べ、学習指導要領や指導書を根拠にした教材解釈を意識していたことが読み取れる。これらから、授業前期では教材解釈に関わる名詞表現を用いて授業の構成において教材解釈を重視する授業イメージをもっていたことがわかる。

表4 教材解釈の名詞表現の出現時期毎の1時間あたりの平均使用回数(回)

	授業前期	授業中期	授業後期
教科書	11	6	6
道具	4	12	3
ノート	7	7	2
文化財	10	4	2
行事	12	1	0
地域名	5	1	3
合計	49	31	16

表5 授業時期に対する名詞表現の多重比較

授業時期	検定の結果	名義水準
前期=中期	n.s. $p > .05$	0.03333
前期>後期	* $p < .0002$	0.01667
中期=後期	n.s. $p = .0404$	0.03333

$$\chi^2(2) = 24.231, p < .01$$

事例2 学卒院生への事後インタビュー

最初の授業では指導案を作るようなイメージでいて。指導案というのは理論が多くて、学習指導要領から抜き出してくる。また、教科書の指導書に添って作っていた。

3. 3. 2 授業中期(3~5時間目)

表6は出現回数の多かった20語の授業構想時期毎の出現の有無を○印で示したものである。その中の授業の中期(3~5時間目)だけや、後期(6~7時間目)だけといった特定の時期にしか出現していない抽出語「かかわり合い」「学習者名」に着目することにした。

表6 抽出単語が出現した授業の構想時間

抽出語	1	2	3	4	5	6	7	抽出語	1	2	3	4	5	6	7
1 思う	○	○	○	○	○	○	○	11 文化財	○	○	○			○	
2 書く	○	○	○	○	○	○	○	12 聞く	○	○	○		○		
3 教科書	○	○	○		○	○		13 学習者名						○	○
4 感じ	○	○	○	○	○	○	○	14 ページ		○	○		○	○	○
5 調べる	○	○	○	○	○			15 言う	○	○	○	○	○	○	○
6 道具	○			○	○	○		16 子	○	○			○	○	○
7 ノート	○	○	○	○	○	○		17 行事	○	○		○			
8 自分	○	○	○		○	○	○	18 絵					○	○	○
9 見る	○		○	○	○	○		19 かかわり合い			○	○	○		
10 使う	○	○	○	○	○			20 地域名	○	○	○	○		○	

さらに、事例3のようなかかわり合いの時間を増やす意識が実際の授業実践でどのようにいかされているのかについて検討する。そのために、授業場面で「かかわり合い」を意図した学習者主導の時間がどれだけ設定されたかを現職教員との比較で見る。授業時期毎の学習者主導時間の現職院生と学卒院生との比較を図1のようにまとめた。

1~2時間目では現職院生が2284秒であり、1832秒の学卒院生より多く学習者主導の時間を確保していたが、3時

間目以降は学卒院生の方が学習者主導の時間を多く確保するようになった。

事例3 「かかわり合い」出現時の発話例（学は学卒院生、現は現職院生を示す）

学：調べた方を工夫してかかわり合いの時間を増やしたい。今回1組はノート書いてきたんですね。
 現：1組はある程度トレーニングを積んできている。意識した時期があったね。ちょっとやった時期があった。

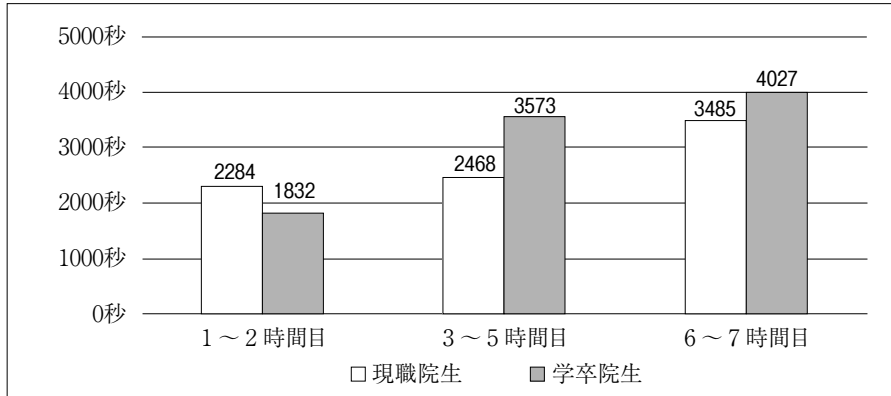


図1 授業時期の学習者主導の時間の比較

事例4では「指導案のような計画ではできない部分」と教材解釈を考えるだけの授業の構想に対し問題を感じていることが読み取れる。そして、「目標に添うためにかかわり合いの場を上手に作っている」と述べ、かかわり合いの場を設定することを意識するようになったことがわかる。

事例4 学卒院生への事後インタビュー

指導案のような計画ではできない部分もあって、そういった部分を真似てやっていこうとしたら、教科書の内容を教えるとかいうよりも設定した目標に添うためにかかわり合いの場を上手に作っている現職院生の姿に近づいていったと感じました。

これらから、表6の授業の構想の3～5時間目で「かかわり合い」の語が出現し学卒院生が学習者主導の時間を多く確保することに意識をもったことが授業場面の学習者主導の時間に反映されたことが示唆された。つまり、学卒院生は授業中期以降、設定した学習目標を達成するために学習活動中に学習者主導の時間を多く確保するという指導の手だてを重視する授業イメージをもち、授業を行うようになったといえる。

3. 3. 3 授業後期（6～7時間目）

次に授業構想時に「学習者名」が出現した授業後期の検討をする。「学習者名」の語の発話例を事例5に示す。

事例5 学習者名出現時の発話例（学は学卒院生を示す）

学：学習者〇〇をどうするか。学習者〇〇のできとぎって、やる気を出した時なんで。いかに、あの子のやる気を出させるかどうか。楽しく。あの子の声掛け。周りからの声掛けもそうなんですけど、自分も気にかけて。うん、やる気を出させるような声掛けをしたいなと思います。

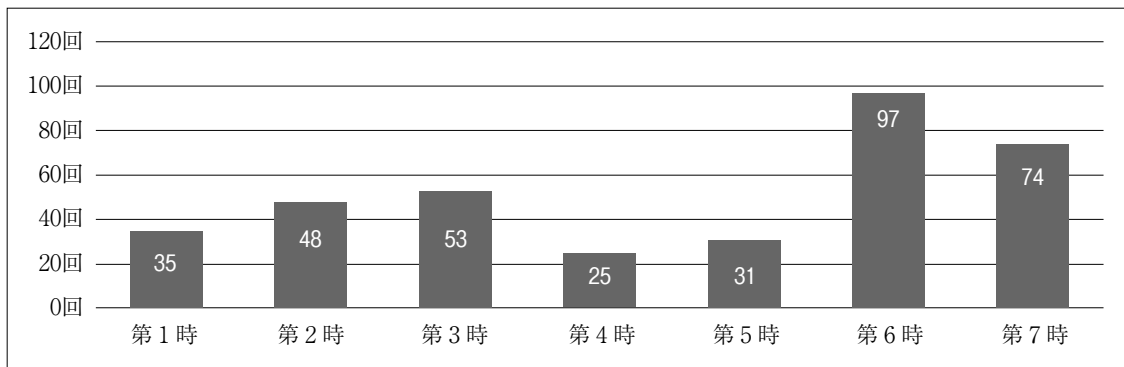


図2 学習者主導の時間時の合計教師支援回数（小林ら（2007）のカテゴリー分けを参考）

「学習者名」の語が発話される時は事例5の「学習者〇〇のできるときって、やる気を出した時」「やる気を出させるような声掛けをしたいな」と述べており、学習者に対し個への支援を実際の授業場面でどのように行いたいのか学習者個々の実態を想起しながら具体的な支援策を考察していることが読み取れる。つまり、学習者個人への支援に意識をもったことがうかがえる。

この学習者個人への支援に意識をもったことが実際の授業実践でどのように反映されているのかについて考察するため、授業において学習者主導の時間で行われた教師支援の回数を表1のカテゴリー分けをもとにカウントし、図2にまとめた⁽²²⁾。カイ二乗検定の結果、第6時の97回は第1～5時より有意水準5%で有意に多かった。第7時の74回は1, 4, 5時より5%水準で有意に多かった。

事例6では、「児童の学習時間を多くとるようにになると教師としての手だてとして」と学習者主導の時間を確保することから、その時間中の教師支援の在り方へと課題意識が変容したことが読み取れる。つまり、授業後期に学習者個人への支援に対する意識をもったことが表6の授業の構想時の6～7時間目で「学習者名」の語を出現させ、授業場面の教師支援の回数の増加に影響を与えたのである。授業後期には「個への支援」を重視する授業イメージを持ち、授業を行うようになったことが読み取ることができる。

事例6 学卒院生への事後インタビュー（[]は筆者加筆以下同様）

児童の学習時間を多くとるようにになると教師としての手だてとして声をかけること、可視化することだと思ったので。そういう思いが出てきたのは授業終盤だったので、そう[授業終盤に教師の個別の支援が多く]なったのだと思います。

3. 4 考察

発話分析や学習者主導の時間の計測、教師の支援の計測から学卒院生は、授業前期には教材解釈を重視した意識を持ち、授業中期には学習者主導の時間を多く確保する授業の構想をするようになった。授業後期では多く確保するようになった学習者主導の時間内における教師支援を積極的に行うようになったことが示された。これらから、学卒院生は相互参観を行う授業の中で、教材解釈、学習者主導の時間を多く確保する授業の構想、個への支援の順に授業イメージを変容させていったことがわかる。

4 調査2 学卒院生の授業イメージの変容

4. 1 目的

相互参観を行う授業実践が実践前と実践後の学卒院生の授業イメージにどのような変容をもたらすか検証を行う。

4. 2 分析方法

個人別にイメージ構造を分析でき、学卒院生自身の見方に添って構造全体を理解することが可能であることから内藤(2002)のPAC分析を用いる。PAC分析は個にアプローチする心理分析方法として開発されたものだが⁽²³⁾、授業イメージの分析にも使われている。例えば、松井ら(2013)の総合的な学習の時間における学習イメージの変容から教師の熟達化を明らかにした研究などがある⁽²⁴⁾。PAC分析の手順は以下の通りである。

①刺激文を提示する。

刺激文（本研究における刺激文）

あなたは、どのような場面で授業が上手いかわかると感じていますか？
そして、授業が上手いかわかないとき、自分がどんな状態にあると感じていますか？

②刺激文から連想される項目をカードに1つずつ自由に書いてもらう。

③記入したカードを重要度の高い順に並び替える。

④並び替えたすべてのカードで項目間のイメージの近さを直感的に7段階で評価する。

⑤調査者がカード間の評定結果をクラスター分析（ウォード法）で処理する。

⑥処理した評定結果をもとにインタビューを行い、図の分け方（以下、分けた項目のまとまりを「クラスター」とする）、各クラスターのイメージ、全体構造について解釈をする。

なお、クラスター分析のために統計分析ソフトC' analysisを使用した。

4. 3 結果

図3は、実践前の学卒院生のPAC分析の結果である。4つのクラスターが抽出された。

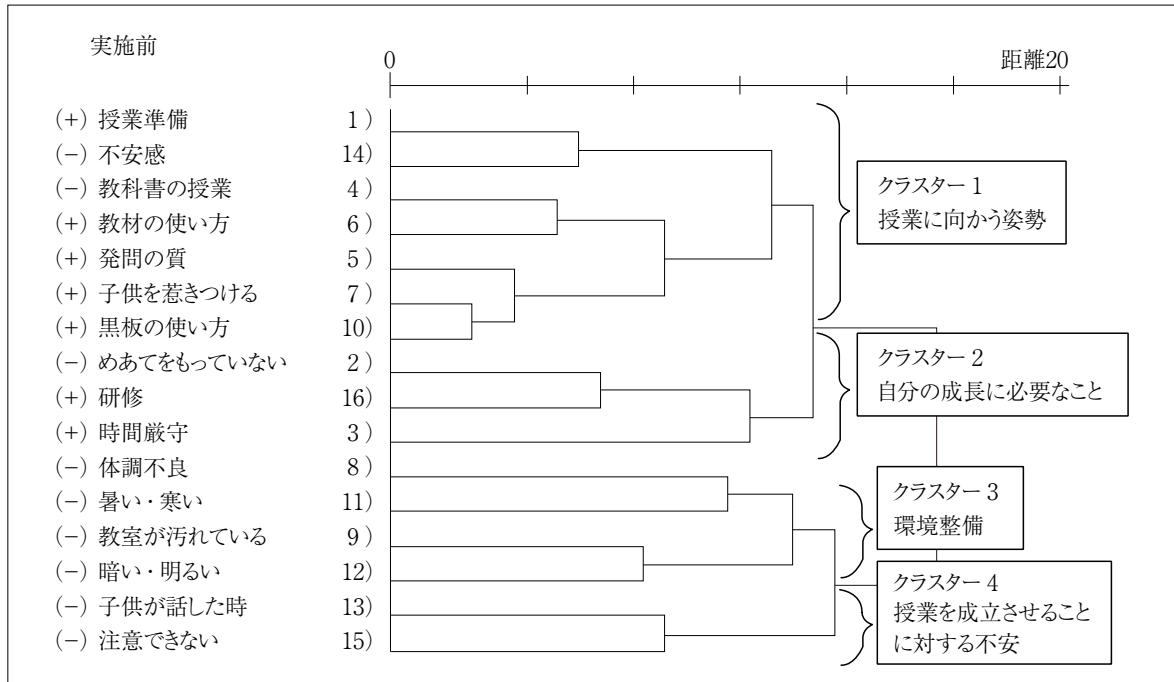


図3 実践前のPAC分析

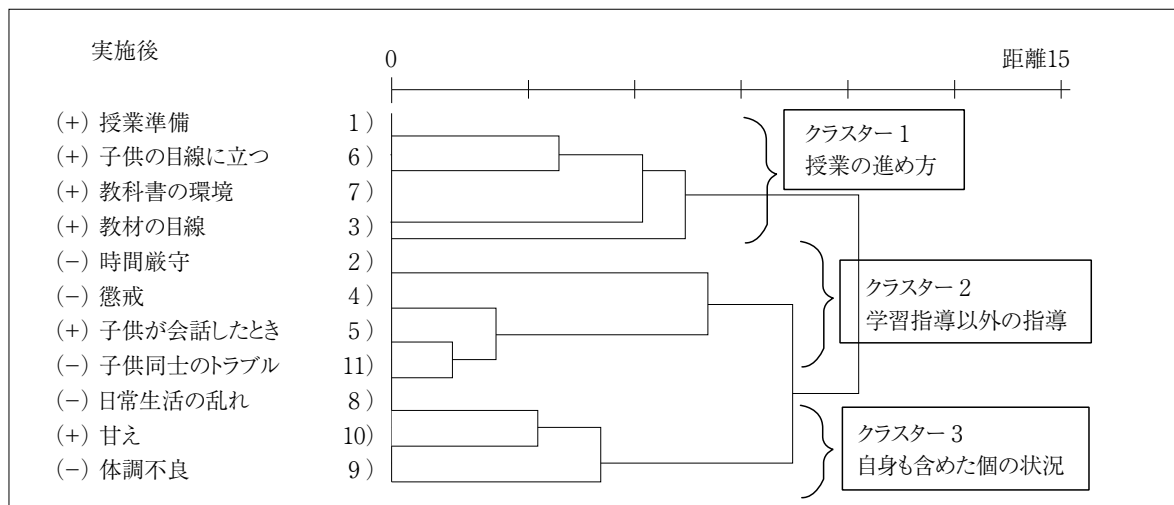


図4 実践後のPAC分析

「自分の成長に必要なこと」のクラスターでは、経験が少ないゆえに自分の指導技術に対する課題を意識していることが読み取れる。(斜体は学卒院生の発言。下線は強調のため、括弧は補足説明のため筆者が加筆。他のクラスターも同様に示す。)

「自分の成長に必要なこと。自分はあまり授業の経験がなくて、めあてがしっかり意識できるようになるとかそういう技術がまず必要。」

また、「授業を成立させることに対する不安」というクラスターでは、授業が上手いかないときの学習者のマイナスの姿をイメージし学卒院生が授業を成立させることに不安を抱いていることがうかがえる。

「授業を成立させることに対する不安です。子どもが勝手に話したりすると授業は上手いかなくなると思うし、注意できるかどうか。注意するタイミングも難しい。」

このような「自分の成長に必要なこと」「授業を成立させることに対する不安」のクラスターが抽出されたことから、実践前の学卒院生は自己の力量、学習活動を成立させることに対し不安感を抱いていることがわかる。

これに対し、図4は実践後の結果である。3つのクラスターが抽出された。図4では、図3で見られた力量や授業への不安感に対応するクラスターが見られなくなり「学習指導以外の指導」「自身も含めた個の状況」というクラスターが出現し、集団作りや個の状況を加味する授業イメージを抱くようになっていくことがわかる。

「学習指導以外の指導じゃないですか。例えば、話を聞いていない子に対しては活動その場で注意するんじゃないかと、あとで個人的に言うっていうことが周りに迷惑をかけない。そうすることで、その子（私語をしていた子）のあとの活動が積極的になるとか。」

事例7 学卒院生へのインタビュー

一番最初はこれ【自分の構想した授業】でもいいのかなくなってというのがあったんですけど、一緒にやってく中でこれでもいいんだって自分の考えに自信がもてたっていう。

実践前に学卒院生が抱いていた不安感が実践後無くなったことについて事例7で「一緒にやってく中でこれでもいいんだって自分の考えに自信がもてた」と述べている。このことから学卒院生は相互参観をすることが授業に対する不安を軽減させたといえる。さらに、「学習指導以外の指導」のクラスターの出現について検討を加えていく。事例8は学習指導以外の指導場面の例である。

事例8 「学習指導以外の指導」場面

現職院生 [学習した社会科用語について] 例えば大工さんになったら、もしかしたら社会の勉強はあまり使わないのかも…(中略)…仲間と協力して目標を達成するという。どの仕事でも絶対にやる力でしょ。

学卒院生 これ【学習した社会科用語】。将来、果たして本当に使うかっていったら、使わないかもしれないけど今日の授業の中で一生、一生使う力があります。…(中略)…仲間と一緒に何かをやり遂げるということ。

現職院生が「社会の勉強はあまり使わない」「仲間と協力して目標を達成するという」という表現を用い、社会科の用語を暗記するといった学習内容を習得すること以上に学習を共同作成の場ととらえることの重要性を語っている。これは現職院生が社会科の授業において社会科の語句を獲得することに加え、それらの語句を用いて社会事象の意義や価値を、言語を伴う相互作用によってとらえていくことを重視していることがわかる。これは小学校学習指導要領社会編(2008)の改訂のポイント「社会的事象の意味、意義を解釈すること、事象の特色や事象間の関連を説明すること、自分の考えを論述することを一層重視する方向」に合致している⁽²⁵⁾。

このような現職院生の指導場面に対し、学卒院生も「使わないかもしれないけど」「仲間と一緒にやり遂げるということ」と現職院生の語った内容と同様の主旨の表現を用いており、現職院生の発話をモデルに授業を共同作成の場ととらえるようになったことがうかがえる。

4. 4 考察

学卒院生と現職院生が授業の構想を共有し、同じ内容の授業を相互参観する中で現職院生と協働できたことにより、実践前に授業に対して抱いていた不安感を軽減させることができた。さらに、実践後に学習指導以外の指導に関するクラスターが出現し集団作りや個の状況を加味する授業イメージを抱くようになった。このことから、現職院生の授業実践の影響を受け、授業を共同作成の場として重んじる授業イメージをもつようになったことがわかる。

5 結論

本研究では、以下の2点が明らかになった。

- ・調査1から、現職院生の授業をモデルに学卒院生は教材解釈、学習者主導の時間を多く確保する授業の構想、個への支援の順に授業イメージを変容させていったことが明らかになった。
- ・調査2から、相互参観をする授業実践を通し現職院生と協働したことにより、学卒院生は実践前に授業に対して抱いていた不安感を軽減させ、授業を伝達の場ではなく共同作成の場として重んじる授業イメージをもつようになったことが明らかになった。

以上をまとめると、学卒院生と現職院生が協働して相互参観を行う授業実践によって、授業イメージを変容させた授業実践をするようになることが明らかになった。学卒院生は現職院生の授業をモデルに授業に対する不安感を軽減し、学習者主導の時間を多く確保し、個人への支援を多く行うようになった。学卒院生と現職院生の協働により、学習を共同作成ととらえるようになったことから授業イメージの変容に影響を与えたといえる。

6 課題

本研究では、主に学卒院生の授業の変容に焦点を当てて検証を進めてきた。学卒院生に影響力をもたらす授業イメージや授業実践を明らかにし、効果的な相互参観ができるようにするために現職院生の授業の変容についても検証していく必要がある。

引用文献

- (1) 文部科学省中央教育審議会：「教員の資質能力向上 特別部会（第7回）配布資料」，2010，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/1299757.htm（参照日2013.10.10）
- (2) 秋田喜代美：「教師の力量形成－協働的な知識構築と同僚形成の場としての授業研究－」，21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター（編），日本の教育と基礎学力，明石書店，pp.191-208，2006.
- (3) 服部晃：「「法定研修」としての教職初任者研修の現状と課題」，日本教育情報学会学会誌，25(3)，pp.3-14，2009.
- (4) 山崎準二：『教師のライフコース研究』，創風社，2002.
- (5) 稲垣忠彦，佐藤学：『授業研究入門』，岩波書店，pp.136-139，1996.
- (6) 石田真理子：「ミドルリーダーによる組織的学習の構築－「正統的周辺参加」を手がかりに－」，東北大学大学院教育学研究科研究年報，61(1)，pp.195-206，2012.
- (7) 森下覚，尾出由佳，岡崎ちひろ，有元典文：「教育実習における学習とはどのように構成されているのか－教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス－」，教育心理学研究，58(1)，p.75，2010.
- (8) 丸山悟，吉井彰宏，水落芳明：「体育科のチームティーチングにおけるトランシーバーによる先輩授業者の発話の聴取が後輩の発話に与える効果に関する事例的研究」，日本教育工学会論文誌，37，p.133，2013.
- (9) 原岡一馬：『これからの教育1 教師の成長を考える』，ナカニシヤ出版，p.109，1990.
- (10) 尾城一幸，市川伸一：「高校数学における授業イメージの構造と生徒・教師の対応関係」，教育情報研究，9(3)，pp.22-31，1994.
- (11) 秋田喜代美：「教える経験に伴う授業イメージの変容－比喻生成課題による検討－」，教育心理学研究，44(2)，pp.176-186，1996.
- (12) ジョンソン.D.W，ジョンソン.R.T，ホルベック.E.J：『学びの輪学び合いの協同教育入門』，二瓶社，p.14，2010.
- (13) 前掲書9)
- (14) 前掲書10)
- (15) 柴田好章：『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』，風間書房，p.39，2002.
- (16) 井原雄人，永田勝也：「環境分野での教育における情報検察に関する研究」，日本教育工学会第29回全国大会論文集，pp.333-334，2013.
- (17) 水落芳明，久保田善彦，西川純：「実験記録の評価を共有化することによる実験の効率化に関する研究－小学校6年生「電磁石のはたらき」における実践を通して－」，日本教科教育学会誌，30(1)，pp.39-48，2007.
- (18) 小林千鶴，西川純：「子ども同士の『学び合い』を促す教師に関する研究」，臨床教科教育学会誌，7(1)，pp.17-54，2007.
- (19) 谷内香織，西川純：「「学び合い」授業における教師の変容に関する研究－「学び合い」導入からの長期観察を通して－」，臨床教科教育学会誌，9(1)，pp.85-97，2009.
- (20) 文部科学省：『小学校学習指導要領解説 社会編』，東洋館出版社，pp.18-47，2008.
- (21) 前掲書15)
- (22) 前掲書18)
- (23) 内藤哲雄：『PAC分析実施法入門 [改訂版]』，ナカニシヤ出版，2002.
- (24) 松井千鶴子，久保田善彦：「総合的な学習の時間における教師の力量形成に関する研究－PAC分析による探究的な学習のイメージの変容から」，臨床教科教育学会誌，13(1)，pp.81-92，2013.
- (25) 文部科学省：『小学校学習指導要領解説 社会編』，東洋館出版社，p.3，2008.

A Case Study on the Effectiveness of a Mentor Program at the Graduate School of Teacher Education through Observing and Teaching Lessons in Practice

Ryu SUGIYAMA* · Chihiro ARAI* · Yoshiaki MIZUOCHI**

ABSTRACT

In this research, a young graduate student who had no experience as a teacher and an older graduate student who had been a real teacher for years cooperated to teach classes and watched each others' classes. As a result, with models of elder graduate student's classes, a young graduate student could decrease his sense of anxiety and increased his support for each learner. And this research showed that his concept of classes turned into the one which learners themselves or a teacher and learners influenced each other and accomplished the tasks of each class, and he could increase his abilities as a teacher.