

新卒臨時的任用教員の省察の変容

—タブレットを用いメンターが検討場면을提示する授業リフレクションの事例的研究—

大島 崇行*・外山 良史**・水落 芳明*・桐生 徹*

(令和3年1月29日受付；令和3年4月28日受理)

要 旨

本研究は、タブレット型端末を用いメンターが検討場면을提示する授業リフレクションを行い、このリフレクションを継続的に行うことによる新卒臨時的任用教員の変容を事例的に明らかにすることを通し、メンタリングを基盤とした授業リフレクションにおける、メンターによる意図的な支援が経験の浅い教師に与える影響、そして、メンターとしての振る舞いの有り様について検討することを目的とする。分析の結果、新卒臨時的任用教員の省察の内容と授業行為に成長が見られた。メンターが検討すべきだと考える場面の提示や気づきを導く質問によって省察の方向性を限定し、若手教員の省察を支援するということは、「気づくこと自体が難しい」若手教員にとっては一定の効果があることが示唆された。

KEY WORDS

reflection 省察, tablet device タブレット端末, teacher education 教師教育, Mentor メンター

1 研究の背景

学校現場の多忙化、大量退職・大量採用による職員構成の歪化などを原因とし、これまで教員文化として培われてきた知識・技能の伝達が若手教員に対し十分に行われなくなることが危惧されている。

教師の熟達化に関して佐藤は、Schön, D. A. の「反省的実践家」をモデルとする立場から、「リフレクション（省察）」・「熟考」する力が教職の専門性の基礎であるとし（佐藤，1997）¹⁾、初任教師の発達課題を「所定の統制の技術や授業の形式を模倣し習熟することに限定」せず、「当面する困難の克服を、教材と子どもの尽きることのない発見の文脈で追及し、生涯にわたる専門的な成長の第一歩に位置付けること」とする（佐藤，1989）²⁾。

一方、木原（2007）³⁾は、若手教員の発達課題として、第一に「授業ルーチン」やどの学年のどの教材でも共通して求められる「子どもを動かし統制する技術」、「授業の円滑な遂行を達成する形式や技術」に関する反省を通して自分の問題を発見し、それらの教授技術のレパートリーを増やすことであるとする。また同様に、木原（1998）⁴⁾は、経験の乏しい教師にとっては授業の反省は、経験の蓄積やレパートリーを増やすことだという。

木原（2007）⁵⁾は、佐藤の論を受けつつも、初任教師はまず、「目の前の子どもの意欲や理解の状況を把握して即時に適切な意思決定をする柔軟で個性的な教授行為」の獲得を目指すことが重要だと説き、そして、自身の問題を発見し、そしてこのレベルの意思決定と教授行為に関するレパートリーを少しでも増やしたかどうか、初任者の力量形成の指標であるとした。

ところで、初任者指導には初任者指導教員が割り振られる。初任者指導教員には、教科指導や生徒指導等で力量が認められている学年主任などの経験層や管理職が当てられることが多いが、その選定には、一定の教職経験を持つ先輩教員であれば若手教員の指導が可能であるという捉えが前提にあり、教員としての成長・発達を促すために指導者が備えているべき専門性や資質能力という観点は弱いという（中田ら，2014）⁶⁾。経験教員と若手教員との関係性について稲垣が授業検討会の「教える－教えられる」関係性について指摘（稲垣ら，1996）⁷⁾しているように、指導者による一方的な教え込みが若手育成を良い方向に進ませないばかりか、悪影響を及ぼすことが問題とされる。

一方、メンタリングでは、先輩にあたるメンターが、メンティの気づきを引き出すためにメンティの言葉を繰り返すような「鏡」であるとか、メンティに寄り添った「伴走者」であるとする、成長のための支援者としての立ち位置が強い。横浜市では校内でメンターチームを組み、一方的な教え込みにならない、若手教員に寄り添った支援の体制を組織化し生徒指導や授業研究等における支援を行っている（中原，2015）⁸⁾。しかし、経験の乏しい初任者・若手の発達段階として、意思決定と指導技術のレパートリーを身につけることが課題（木原，1998）⁹⁾とされるように、初任者・若手にとっては授業を振り返ったとしても、そもそも問題事象自体を発見したり、またどのような対応ができた

*学校教育学系 **五泉市立五泉中学校

のかという代案を立てたりすること自体が難しく、それら若手にとっては、振り返っても気づくべきことに気づけないという恐れがある。従って、意思決定と指導技術のレパートリーの獲得に向けては自ら気づくことのみならず、メンターが検討すべきと考える場面を限定し検討するという意図的な支援も必要とされるのではないだろうか。しかし、省察の重要性は数多の先行研究により示されているが、メンタリングを基盤とした授業リフレクションにおけるメンターの意図的な支援の是非、そしてその在り方については十分な議論がされていないのが現状である。

従って、メンタリングを基盤とした授業リフレクションにおけるメンターによる意図的な支援が果たして経験の浅い教師にとってどのような影響を及ぼすのか、そして、そのメンターとしての振る舞いの有り様について検討することは喫緊の課題である。

2 本研究の目的と方法

2.1 目的

メンターが意図的に検討場面を提示する授業リフレクションを行い、このリフレクションを継続的に行うことによる新卒臨時的任用教員の変容を事例的に明らかにすることを通し、メンタリングを基盤とした授業リフレクションにおけるメンターによる意図的な支援が経験の浅い教師に与える影響、そして、メンターとしての振る舞いの有り様について検討することを目的とする。

2.2 調査協力者及び時期

調査協力者：臨時的任用教員（以下、A講師）

調査期間：20xx年11月下旬～12月上旬（1年生算数科7時間・授業リフレクション）

初任者教員は、初任者指導教員に指導があるためその指導による影響を排除することができない。そのため、本研究では臨時任用教員に調査協力者として依頼し承諾を得た。調査協力者のA講師は、新卒であり9月から1ヶ月間の任期で採用され、臨時の常勤講師となった経験がある。その際、5年生を担当した。その後、同じ学校に改めて11月から翌年3月までの任期で臨時的任用教員として採用された。1年生の担任である。よって、A講師は調査時は約2ヶ月間の教職経験となる。その間、初任者研修のような体系的な研修は受けていない。先輩教諭（以下、B教諭）は、教師経験14年の教師であり、大学院に派遣されている現職教員である。大学院の科目においてA講師の所属する学校に9月から週2～3回通い、校内研修の支援を行っている。2人は、A講師が9月に採用された際に顔を合わせ、メンターとなるB教諭がA講師の授業参観をしたり、手伝いをしたりするなど関係性は調査前に構築している。調査にあたり、A講師には、調査において個人情報等配慮すること、また、調査の途中であっても調査協力を辞退することが可能であり、そのことにより不利益は生じないことを伝えてある。なお、B教諭は本研究の筆頭筆者である。

2.3 先行研究と開発したリフレクション方法

澤本（1996）¹⁰⁾は、授業リフレクションの研究方法を開発した。澤本はリフレクションの形態を「自己リフレクション」「対話的リフレクション」「集団的リフレクション」の3つに分類し、それらを組み合わせることで効果的に行うことができることを示している。また、芥川・澤本（1998）¹¹⁾は、経験が浅い教師は信頼できる対話者の導きを受けながらのリフレクションが有効であり、また、経験の浅い教師に対するリフレクションの方法化の必要性があると述べている。よって、経験の少ない臨時的任用教員においては、メンターとなる先輩との対話リフレクションが有効であると考えられる。また、木原（1998）¹²⁾、木原（2007）¹³⁾の指摘のように初任者・若手は、自身の問題を発見すること自体が難しく、そもそも課題となる事象を課題として見ることができている可能性も考えられる。授業の観察においては、人によって見ているものが違い（例えば、大島ら、2017）¹⁴⁾、また、人により授業で生じる事象への認知も違う（例えば、秋田ら、1991）¹⁵⁾。従って、若手教員に対しては、何を見るか、どう認知するかということについてメンターによる意図的な支援が有効に働くのではないかと考えられる。

授業検討の問題点として太田（1993）¹⁶⁾は、「教育現場での多くの授業批評が表面的な感想や意見のような印象批評になっており、それは具体的な事実を挙げた批評がなされていない」と指摘している。この問題を克服する方法の一つとして映像の活用が挙げられ、その研究は吉崎（1983）¹⁷⁾、藤岡（1991）¹⁸⁾、三浦ら（2012）¹⁹⁾などによって行われてきた。しかし、それらは準備や視聴時間、使用機材など、それらを多忙な教育現場で活用するには課題がある。その課題を克服するために菅原ら（2014）²⁰⁾はiPadとPF-NOTEを用いた振り返りのシステムを開発し、その研究により振り返りシステムの有効性が示唆された。しかし、この方法はリフレクションに使用する映像がPCに固定されたWeb

カメラで撮影された映像であり、学習者の様子を細かに見たり、学習者同士の会話を聞いたりしながらリフレクションをすることが難しい。

そこで本研究では先行研究をより簡便化したリフレクション方法を開発した。その方法は以下である。

(1) 課題共有

授業前に、授業者であるメンティの課題や悩み・検討して欲しい点等をメンター・メンティ2人で共有する。

(2) 授業記録・観察

メンターは、(1)で共有した視点をもとに、メンターが検討すべきだと考える授業の場面を記録する。記録はタブレット型端末で映像（以下、動画クリップ）を撮影するとともに、ノートにメモを取る。その際、学習者の活動を妨げないよう配慮することを前提に、教室内を自由に移動し、学習者の表情や会話、学習者に近い視線で教師の姿などを捉える。

(3) 授業リフレクション

授業後、メンター・メンティで授業リフレクションを行う。手順は以下である。

<授業リフレクションの手順>

- ①自己リフレクション
- ②対話リフレクション
- ③自己リフレクション

まず、メンティが①自己リフレクションを口頭で行う。授業を振り返り自分なりの省察を行う。

次に②対話リフレクションを行う。対話リフレクションはタブレット型端末で撮影した動画クリップを活用しながら行う。動画クリップ再生の判断はメンターが行う。

メンターは澤本（1996）²¹⁾の研究を参考にし、以下の点を心構えとする。

<メンターの心構え>

- ・メンティの意図を理解し、相手の文脈において理解しようと努める。
- ・聞き手にまわり、メンティの気づきを大切にする。

さらに、本研究では、意図的な支援として以下のことを心がける。

- ・動画クリップの撮影は、メンティと共有した視点をもとに、メンターが検討すべきだと考える授業の場面を記録し、対話リフレクションで提示する。
- ・メンティの発言がない場合は、気づきを促したり、省察の方向づけを行うような問いかけをする。

最後に対話リフレクションを受けての③自己リフレクションを口頭で行う。

- ・使用機器：iPad mini（apple社）とアプリケーション：さかのぼり

「さかのぼり」は、録画ボタンを押す数秒前から録画を開始できる機能がある。さかのぼることができるのは1秒から60秒の任意である。図1は録画ボタンを押す10秒前から録画するように設定している様子である。この機能を使うことで、メンターが授業リフレクションに必要なと思う場面を見たときにその判断をする前から録画することが可能となり、必要な発言や行動が記録に残すことができる。また、撮影した画像は図2のように、ビデオクリップとなり、検索が容易である。本研究の調査に先立ち、学部学生と現職教諭の2名に操作を試行させたところ、両者とも5分ほどの説明で使い方を理解し、実際の授業の様子を問題なく撮影することができていた。

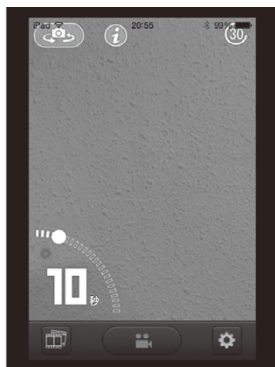


図1 さかのぼり録画面



図2 さかのぼりビデオクリップの例

本研究では、先輩に当たるB教諭がメンターとなり、臨時的任用教師と授業リフレクションを継続的に行う。メンターがメンティに着目させたい場面であり、かつ学習者の表情や会話が記録された映像を用い授業リフレクションを行う。

2. 4 記録方法

(1) 授業記録・観察時

ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子を記録する。

(2) 授業リフレクション時

ビデオカメラ1台を2人の後方から設置し、A講師とB教諭による授業リフレクションの様子をタブレット型端末の画面が映るように記録するとともに、発話をICレコーダーで記録する。

2. 5 分析方法

本研究では、授業リフレクションにおける事象を量的・質的に分析し、A講師とB教諭の関わりとA講師の省察の変容を明らかにする。そのため、以下の分析を行う。

分析1 発話命題割合、リフレクション時間、動画クリップ視聴後に先に発話した回数の変容

分析2 発話内容の変容

2. 5. 1 分析1 発話命題割合、リフレクション時間、動画クリップ視聴後に先に発話した回数の変容

A講師とB教諭の関わりとA講師の省察の変容を以下の項目について量的に分析する。

・発話命題の割合

授業リフレクションにおけるA講師とB教諭の発話量の変容を分析する。発話の1単位を、秋田ら(1991)を参考に意味のまとまりをもつ読点までの1文を1命題とする。ただし、重文、複文では、意味によって区切って数える。各リフレクション毎に発話量を集計しその変容を分析する。

・授業リフレクション時間

各授業前の打ち合わせ時間、授業後の授業リフレクション時間の変容を分析する。

・動画クリップ視聴後に先に発話した回数

動画クリップ視聴後は、A講師の気づきを重視するため、基本的にはA講師の発話を待つことを基本とした。しかし、A講師が話さない場合もあり、その時にはB教諭が質問をし、A講師の発言を引き出そうと試みていた。そこで、動画クリップ視聴後A講師とB教諭のどちらが先に発話をしたのかを明らかにし、A講師とB教諭の関係性の変容、そしてA講師の授業リフレクションに臨む構えの変容を分析する。

2. 5. 2 分析2 各発話命題の内容分析

A講師がリフレクションで何を語っており、その内容がどう変容しているのかを分析する。

3. 結果

3. 1 分析1 発話命題割合、リフレクション時間、動画クリップ視聴後に先に発話した回数の変容

3. 1. 1 授業リフレクション時間

図3は、各授業リフレクションの授業前の課題共有の時間と授業リフレクションの時間の変容を示したものである。

授業リフレクションは放課後に設定しているが、それに加え授業直後にA講師がB教諭に授業リフレクションを自発的に求め、行う姿が3回目以降確認された。(4回目はA講師がB教諭のもとに行き、授業リフレクションを求めたが、児童のトラブルが発生しリフレクションは行うことができなかったため数値としてはカウントしていない。) 図3の「授業直後」とはその姿を示している。1回目から5回目までは大きく見て微増であるが、6・7回目にはリフレクションの時間が増加している。また、3回目以降には、予定されていない授業直後のリフレクションをA講師が行う姿が検出された。

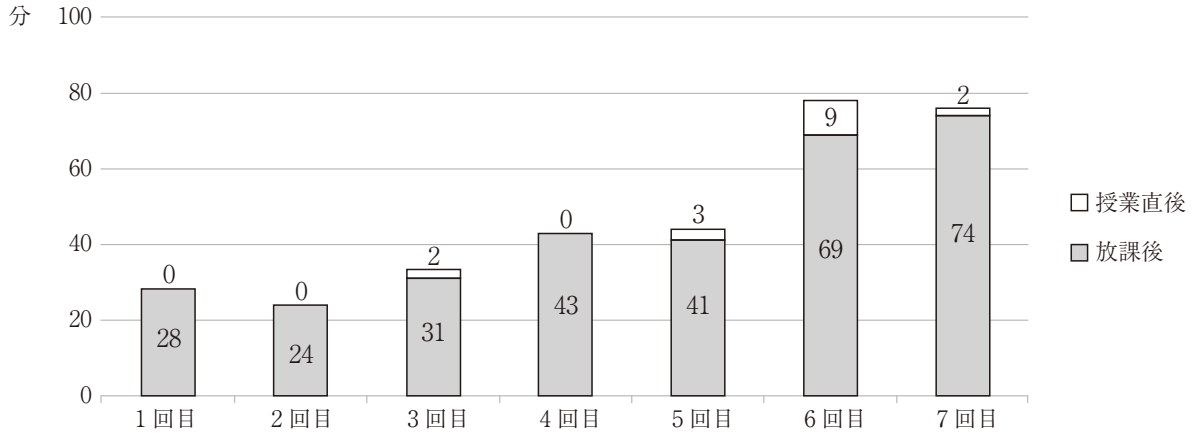


図3 リフレクション時間の変容【授業直後・放課後】

3. 1. 2 発話命題割合

図4は、各回の授業リフレクションにおけるB教諭とA講師の発話命題数をカウントして数値に表し、その割合の変容を示したものである。

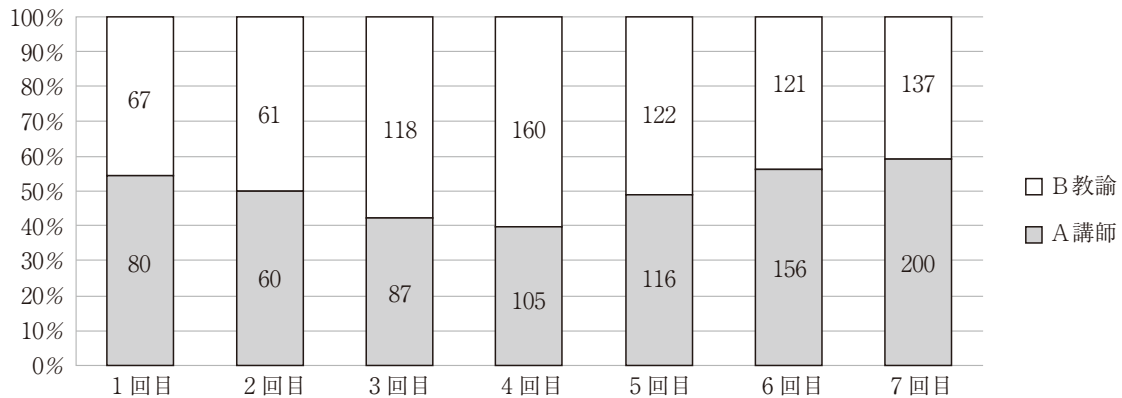


図4 B教諭とA講師の発話命題回数と割合の変容 (グラフの数値は発話命題数)

1回目から4回目にかけてA講師の発話命題の割合が徐々に減少している。また逆に、4回目から7回目にかけてA講師の発話命題の割合が徐々に増加している。各回のB教諭とA講師の発話命題数に差があるかを調べるためにカイ2乗検定を行った。その結果、B教諭とA講師の発話命題数差が有意だった ($\chi^2(6) = 33.412, p < 0.1$)。残差分析の結果 (表1)、3・4回目はB教諭の発話命題数が、6・7回目はA講師の発話命題数が有意に多かった。

これらの傾向から、A講師とB教諭との発話命題数に差がない1・2回目を前期、B教諭の発話命題数が多い3～5回目を中期、A講師の発話命題数が多い6・7回目を後期とし、分析をする。

表1 調整された残差と分析結果

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目
B教諭	-0.981	0.224	2.491	3.903	0.611	-2.107	-3.632
	ns	ns	*	**	ns	*	**
A講師	0.981	-0.224	-2.494	-3.903	-0.611	2.107	3.632
	ns	ns	*	**	ns	*	**

(+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$)

さらにこの結果と図3のリフレクション時間の変容とを関連させると、後期のリフレクション時間の増加とリフレクション時の講師の発話命題数の増加が重なる。つまり、これらのことからリフレクションにおけるA講師の発話命題数の増加することによりリフレクションの時間が増えたと考えることができる。

3. 1. 3 動画クリップ視聴後の発話内容、動画クリップ視聴後に先に発話した回数

本研修では動画クリップを視聴後、A講師の気づきをもとにリフレクションを進める設計になっている。しかし、A講師から気づきを発する言葉がなく、それを受けたB教諭が気づきを促す質問をすることでリフレクションが始まる場面が多数あった。

表2は、中期（3時間目）の授業冒頭時、学習の目標とそれに伴う活動の内容説明をA講師が行っている動画クリップを視聴した後の場面である。

A講師は、学習課題解決の「やり方を考える」よう児童に指示を出しているが、その活動の指示が学習者に理解できる指示表現なのか、そして、その学習状況を授業者が評価することができる活動なのか曖昧であった。その曖昧さに気づけるようB教諭は画面クリップを提示しているが、その説明や指示内容の不備についてはA講師は気づくことができない。そこでB教諭が先に発話（質問）をし、A講師の気づきを促す（下線①）。B教諭はそれまでの対話の文脈からA講師が評価の面で省察することができないと判断し、このような質問をすることで授業者の省察を促している。しかし、A講師の回答は、そのリフレクションの場での思いつきに過ぎず、明確に回答することができていない（下線②）。つまり、授業者として学習者を評価するということを想定しておらず、児童の学習の姿を評価できない曖昧な指示内容であった。

表2 中期（3回目）対話リフレクション：活動の導入説明の場面の動画クリップを視聴後の対話

【A：A講師，B：B教諭 以下同様】

（動画クリップの再生終了）

（問）

B：「やり方を考える」ってどう評価するの？①

A：見回って見るというのと、見回って見ると、う～ん、あとはノート・・・②ノートがなぞる形式だったので、それはまた、難しかったなって。

表3は、後期（7回目）の授業冒頭、活動の説明をA講師が行っている動画クリップを視聴した後の場面である。

A講師は動画クリップの自分の導入説明を見て、「その前にこれを確認しておけばよかったと」自分の説明が不足していたことに気づく（下線①）。そして、「（活動の）モデルを示す」という、具体的な指導方法を提示した代案を表す（下線②）。それに対しB教諭はその意見を確認し、「うん、そうだね」と同意しており、メンターとしてのB教諭も納得する案を表した（下線③）。その後2人での検討が続く。

表3 後期（7回目）対話リフレクション：活動の導入説明の場面の動画クリップを視聴後の対話

（動画クリップの再生終了）

A：やっぱりその前にこれを確認しておけばよかったかもしれませんね①。それで、（活動の）モデルを示してあげればいなくて、今思いました②。

B：ノートのこの文が、彼らのモデルになるということだね。うん、そうだね③。

このように、表2に示した中期の、B教諭がA講師に気づきを得てもらいたいと考える場面においてもA講師は気づきを得ることはできず、B教諭の促しによって対話が進んでいた事例とは違い、後期では、B教諭が提示する動画クリップを見ることによってA講師は気づきをもち、その気づきをもとに具体的な指導方法を示しながら改善策の検討をB教諭と進めていた。

また、表2では、B教諭が検討すべきビデオクリップを提示し、B教諭による気づきを促す質問によりリフレクションが進む。一方、表3では、B教諭がビデオクリップを提示したのち、A講師が気づきを発し、その気づきからリフレクションが進んでいたことがわかる。

この点について調査したものが図5である。図5は、動画クリップ視聴後にどちらが先に発話したのかをカウントし、前期、中期、後期での比較を表したグラフである。前・中期では、表3の対話のように動画クリップを見てもA講師は気づきを得ることが少なく、B教諭の導きによりA講師の省察の視野を広げたり、指導技術を得るための支援をしたりしていた。それが後期に入り、A講師が自ら気づき、自分が行った授業について省察できるようになっていた。

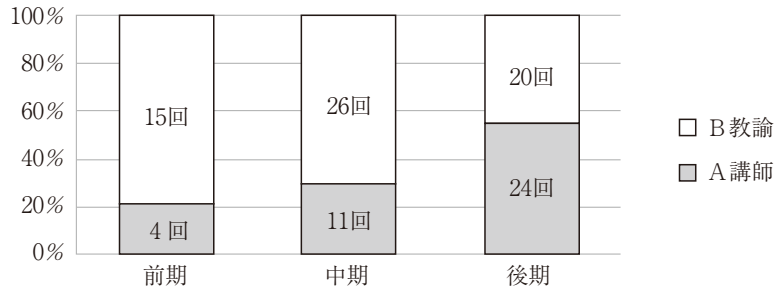


図5 動画クリップ視聴後、先の発話者の比較

3. 1. 4 分析1のまとめ

分析1では、授業リフレクションの時間と発話を量的に分析した。

リフレクションの時間は、全体的には増加傾向にあり特に後期が多かった。発話命題数は、中期（のうち3・4回目）はB教諭の発話が、後期（6・7回目）はA講師の発話が有意に多かった。また、動画クリップ視聴後、中期まではB教諭がA教諭の気づきを促す質問によりリフレクションが進むことが多かったが、後期はA講師自身が動画クリップを見てすぐに自分の気づきについて発話することが増加した。

3. 2 分析2 発話の各命題の内容分析

A講師の勤務する学校では児童が主体的に学習する授業を目指している。児童が主体的に学習する授業の実現のために、調査年度は校内研究の重点課題として学習目標をどうつくるか、学習者をどう評価しフィードバックするかを挙げている。1人1授業を公開し校内をあげて研鑽を積んでいる。A講師自身も校内研修のテーマに則した授業づくりを目指しているが、なかなか授業づくりがうまくいかないという悩みを抱えており、その授業の実現のために研修したいと願っている。

このような背景から、特に校内研究の重点課題とA講師自身が課題とする学習者の評価とフィードバックについて、そしてその実現のために代案を立てる発話についての変容を中心に分析する。

3. 2. 1 自己リフレクションでの省察内容の変容

自己リフレクションでは、A講師はどのように語っていたのだろうか。

表4は、中期（3回目）の自己リフレクションの発話である。A講師は自分のねらいを述べている（下線①）。しかしその直後、「やり方を考える」という目標とはずれた、「なぜ足し算にしたのかを考えればよい」ということを述べ（下線②）、更に、「全部でいくつ」とかのレベルで良い（下線③）と目標も評価基準もぶれていく。この発話から、A講師は確固とした授業のねらい（意図）をもって授業を行うことができていなかったと考えられる。更にA講師は自分の立てたねらいが、ぶれていることにリフレクションの際にも気づくことができていなかった。また、自身の教授行為の評価も、うまくいかなかった原因も述べることができず、自己リフレクションは感想レベルで終わってしまっている（下線④）。

表4 中期（3回目）自己リフレクション場面の発話

A：自分のねらいは（中略）「さるが全部で何匹になったか、友達とこれを出すためのやり方を考えよう」①という。だから自分のねらいとしては、（中略）「なんで足し算にしたのか」を考えられればオッケー②かなという感じだったんです。「全部でいくつ」とか、そういうのでオッケー③だったんですけど。なんか、（中略）なんかちょっと違う感じになってきてしまった感じがしてきて④、ずれていって、う～ん。

表5は、後期（7回目）の自己リフレクションでの発話である。A講師が、児童が説明する活動における自分の評価とフィードバックを振り返る場面である。

A講師はうまくいかなかった原因として「説明の「3と10に分ける」というこの部分が曖昧になっている」と児童の説明が曖昧であったと分析した（下線①）。その分析の根拠として児童の具体的な姿を示すことができている（下線②）。更にその望ましい姿にならなかった原因を自身の評価とフィードバックにあるとして、具体的な代案を提示している（下線③）。

このように、A講師は自分の教授行為を、原因・評価・代案と一括りで振り返ることができるようになっている。これを自己リフレクションの場面で行うことができるようになっていくということから、A講師は、評価場面での意思決定と指導技術の具体的な指導技術を示した省察をしており、省察内容の向上が見られる。

表5 後期（7回目）自己リフレクション場面の発話

A：（児童が）「13-8」（引き算）を説明するっていうことは良かったと思うんですが、説明の「3と10に分ける」というこの部分が曖昧になっていることが多くて①、説明はしていたんだけど、自分（A講師）が期待する説明にはなっていない②なあというのが感じたことの1つです。その原因として自分が考えたのは、「3-8」ができないよっていう、文字で書いてあるところをしっかりと子ども達に1回隣の人とやらせて、これを指差しながらやったり、自分が「ノート見てごらん」と言って「3-8はできないよね」と指しながら自分がやったりすることによって、その情報を子ども達と共有して③（後略）

3. 2. 2 対話リフレクションにおける省察内容の変容

表6は、中期（5回目）の、足し算の問題を解くことを課題とする授業の場面である。A講師が班学習に入る前の説明（下線①）を行ったのち、班学習が始まる。学習者の活動中、A講師は机間指導を行う。6班は活動に入るや否や、発表場所の役割分担を始める（下線②）。班活動が始まってから3分近く経っても6班は役割分担決めを続けている（7:14）。その様子を見てA講師は何も声をかけず、横を素通りする（下線③）。その約4分後、約4分半後も同様にA講師は6班の様子を見ながらも脇を素通りする（8:28, 8:59）（下線④）。そして、5分後（9:59）、6班は分担が決まらず口喧嘩が始まる（下線⑤）。A講師はその様子を見ているのだが、全体に声をかけるだけで、喧嘩をしている6班には声もかけず素通りしていく。

表6 中期（5回目）授業：班学習の机間指導場面（左の数字は、授業開始からの時間）

4:29 A：問題1・2を解くことを友達と協力してやってください。いいですか？①
6班：（班学習 6班は解く分担決めを始める）②
7:14 A：（未だ分担決めをしている6班を見て素通り）③（8:28, 8:59も同様）④
9:59 6班：（6班口喧嘩が始まる）⑤
A：（6班の様子を見ながら全体に）12時までにはできるようにするんだぞ。（6班の脇を素通り）⑥

表7は対話リフレクションにおける、表6の場面の動画クリップを見ての発話である。6班の役割分担決めが長引いている様子を見ているにも関わらず、A講師が対応しないことについて、B教諭は疑問を持ちながら、A講師の判断について問う（下線①）。それに対しA講師は、どこまでやれるのか見る（下線②）と回答する。B教諭は、A講師の鏡となり、下線②の言葉を言い換えの繰り返しを行うことで行動の明確化をした（下線③）のち、意図的に6班に介入せず見取った後のことについて問う（下線④）。すると、A講師は、6班が喧嘩していたという、思惑とは違う学習者の様相があり（下線⑤）、それに対し、諦めを示す行動をしてしまった（下線⑥⑦）という発話をしている。このことから、A講師は、役割分担決めの様子を見取って見たかったという明確な意図を持って教授行為をとり、そして自分が期待する姿に児童がなっていないということ自体を見取ることはできてはいる。しかし、その6班の分担決めが長引いていることをそのままにしておくという行為判断自体はB教諭が疑問に思うものであった。そして、喧嘩が始まった場面を見取ったときには教授行為の方針を修正し、活動を仕切り直す判断をする必要があるが、その判断も放棄していた。それは、6班の学習を軌道修正させるための指導方法を持たないA講師のレパートリーの不足が原因であったといえよう。

表7 中期（5回目）対話リフレクション：班学習の観察について

B：この班がこんな状態（役割分担決めが長引いている様子）じゃん。先生が、ここで見るんだよね。（動画クリップ視聴）①
A：（中略）じゃあ、どこまでやれるかなって。見て。②
B：（役割分担決めの様子を見取って見たかったってことだね③。そのあと戻ってきたよね。④）
A：そうしたら、喧嘩していたんです。⑤
B：どう思ったの？
A：ああ、終わったって思って、ダメだって・・・⑥
B：それで、ダメだって思って、どうしたの？
A：（中略）時間もなかったのでもいいかと思って、悪い言い方をすれば、放置しました。⑦

表8は、後期（7回目）の授業場面である。A講師は活動の説明をした後、活動をしている学習者全体の様子を見取り、交流が停滞していると判断し、全体に対する評価のフィードバック（下線①）や、個に応じた指導・助言（下線②）をしていた。

表8 後期（7回目）授業：交流学习の机間指導場面（左の数字は、授業開始からの時間）	
5:23	A：（これから行う活動【「13-8」の解き方を説明し合う】の説明をする。）「友達と協力し合いましょう。開始。」 全員：（仲間と説明をし合う） A：（児童の間を回る） <u>（全員に対し）いろいろな人のところに行って説明してごらん。①</u> <u>（個別に指導・助言をする）②</u>

表9は、表8の学級の仲間に引き算の解き方を説明し合う学習場面において、その活動を行っていない児童（K・M）がいたことについてB教諭が気づきを促すために動画クリップを提示した場面での対話リフレクションの発話である。

B教諭が「そういう子に対して、何か手立てって」と活動をしていない児童に対する教授行為を問う（下線①）。それに対し、A講師は、ぼーっとしていた児童Kには具体的な指示をして対応し（下線②）、指示を出されることでやる気を失う特性を持つ児童Mさんにはあえて触れない（下線③）と答える。A講師は、児童の個性を把握した上で授業の姿を見取り、指導行為を判断している。更に、児童Mを放置するのではなく、その後も見取りを続け、学習が成立していた様子まで見取っていた（下線④）。このように、A講師は授業中に、学習者の個に応じて評価し、その評価に基づいた教授行為を様々な選択肢の中から選び行動していた。つまり、学習者の様子を見取り、評価とフィードバックについて判断し、そして、その際に行う指導方法を持っていたのだと分析することができる。

表9 後期（7回目）省察：交流学习の観察について	
	B：そういう子に対して、何か手立てって？① A： <u>Kさんとかはボーとしていたので「これ指で説明してくるんだよ」とか自分は言ったんです②けど、（中略）Mさんとかは、あんまり言うのと逆にやらなくなっちゃうから（中略）、今日はあえて触れずにやってみて③、最後（中略）、聞いた感じ「10-8=2だよ」ってやっていたのを自分は見れた④ので、（中略）これは理解したのかなって思いました。</u>

3. 2. 3 A講師のインタビュー

7回の授業リフレクション後、A講師にインタビューを行った（表10）。A講師は授業リフレクションを継続的に行うことによって、課題であった子ども達の姿を評価できるようになってきたと実感している（下線①）。そして、以前は、子どもを授業に取り組みさせること、話し合いをさせること、という授業の形を成立させることに意識を持っていたが（下線②）、それが、子ども達に何ができるようにさせるのか、という授業の目標を意識できるようになった（下線③）と自身の変容を語る。そして、その背景として、最初はよくわからず授業の形を成立させることで精一杯であったという心境（下線④）だったが、次第に子ども達のできる・できないという姿を見取り、評価する余裕が出てきた（下線⑤）ことがあることを語る。

また本研究における研修の評価として、A講師は、自分の授業づくりの原点になったと評し、できることならば今後もこのような研修の場があればよい（下線⑥）と感想を述べている。このことから、A講師にとってこの研究が意義のあるものであったと考えることができる。

表10 A講師のインタビュー	
	（前略）評価っていうところでは、最近できるようになってきたなって思います。①（中略）前までは、子どもをいかに授業に取り組みさせるかみたいな。話し合いをすることで取り組みようっていうことを考えていたんですけど②、その考えがだんだんと子ども達に何をできさせようとしていこうとか、そういう風になっていった③ので、話ができるようになったのかなって自分では思いました。（中略）最初はよくわからないし、子ども達にやらせること、話し合わせることで精一杯だったんですけど④、みんなも協力してくれてきたので、徐々にできるできないってことを見る余裕が出てきた⑤というか。 （中略）この研修が自分の授業づくりの原点になりました。（中略）2週間に1回でも、いや、俺の場合は、1週間に1回でもあると有難いです⑥。子ども達のためじゃないですか。それに、自分はまだまだなんで（後略）

3. 2. 4 分析2のまとめ

分析2では、自己リフレクション、対話リフレクションの発話を分析した。A講師は、研修の前期から中期にかけては、学習者を評価し、そしてその評価の結果を学習者にフィードバックすることができていなかった。それには、授業の目標をしっかりと立てることができていないことや、何を見るのか、そして、置かれた学習状況においてとるべき指導方法についての判断ができなかったり、そもそもの指導技術のレパートリーを十分に持ちえていなかったりすることが起因すると考えられる。しかし、後期には、学習者の様子を見取り、評価とフィードバックについて判断し、そして、その際に行う指導方法そしてその実現のために代案を立てる姿と発話が見られた。

これらのことから、本研究での継続的な授業リフレクションにより自分の教授行為を、原因・評価・代案と一括りで振り返ることができるようになっていたと言えよう。また、これを自己リフレクションの場面で行うことができるようになってきているということから、授業者は、評価場面での意思決定と指導技術の具体的な指導技術をもち、指導を行うとともに、それらを自分の言葉で分析する省察をしており、授業内容と省察内容の向上が見られる。

また、A講師は、この継続して行った授業リフレクションが自分の力量を高める原点であったという思い、今後も続けたいという希望をもつなど、A講師にとって効果を実感できる研修となっていた。

4. 結論と課題

以上の分析から、タブレット型端末を活用した授業リフレクションを継続することによる新卒臨時的任用教員であるA講師の変容が次のように明らかになった。

- ・分析1から、リフレクションの時間は、全体的には増加傾向にあり特に後期が多かった。発話命題数は、中期（のうち3・4回目）はB教諭の発話が、後期（6・7回目）はA講師の発話が有意に多かった。また、動画クリップ視聴後、中期まではB教諭がA講師の気づきを促す質問によりリフレクションが進むことが多かったが、後期はA講師自身が動画クリップを見てすぐに自分の気づきについて発話することが増加した。
- ・分析2から、本研究での継続的な授業リフレクションにより自分の教授行為を、原因・評価・代案と一括りで振り返ることができるようになってきている。また、これを自己リフレクションの場面で行うことができるようになってきているということから、授業者は、評価場面での意思決定と指導技術の具体的な指導技術をもち、指導を行うとともに、それらを自分の言葉で分析する省察をしており、授業内容と省察内容の向上が見られる。また、この継続して行った授業リフレクションが自分の力量を高める原点であったという思いをもち、今後も続けたいという希望をもつなど、A講師にとって効果を実感できる研修となっていた。

以上のことから、本研究で開発した、タブレット端末を活用したメンターによる意図的な支援を行う授業リフレクション方法により、A講師の省察の内容と授業行為に成長を見ることができたことが事例的に明らかになった。

本研究協力者であるA講師は研修初期では、ビデオクリップ視聴直後の発話が少なく、またリフレクションの時間も少ない傾向にあった。つまり、A講師はビデオクリップを見てもそもそも気づきを得ること自体が難しく、木原（1998）²²⁾、木原（2007）²³⁾の示す若手の発達課題を持つ教員である。そのA講師がB教諭の意図的な支援のある本研修を継続的に行うことで成長を示したことにより、本研修システムの有効性が示唆される。

「教える－教えられる」関係性において一方的な教え込みに問題があることが指摘されているが、決して教えることや導くことが問題だとされているわけではない。本研究のように、先輩が検討すべきだと思う場面の提示や気づきを導く質問によって省察の方向性を限定し、省察を支援するということは、「気づくこと自体が難しい」若手教員にとっては一定の効果があると言えるであろう。斎藤（2004）²⁴⁾がコミュニケーションの技法として「沿いつつずらす」ことを提唱しているが、本研究におけるB教諭には、メンティーに寄り添いつつも意図的に気づかせるという「添いつつ気づかせる」構えが見られた。メンター制においては、メンターはメンティーの伴走者として寄り添い、メンティーの鏡としての存在が求められるが、時に、この「添いつつ気づかせる」構えが有効に働くであろう。

一方、本研究における研修方法やメンターの構えは、そのメンターとなる人の有り様に依存しており、場合によっては望ましくない研修となることが懸念される。武田（2017）²⁵⁾の指摘するよう日本の教育現場においては、今後ますます「教師教育者の専門性開発」が必要であり、教師教育についての研究の積み重ねが必要である。

また、多忙化する学校現場においては、若手教員にメンターが付き支援するという仕組みを組織することができないことも想定される。それ故、授業者が自分自身で授業の事象に気づきを得、省察できるような支援システムの開発が求められる。

謝 辞

本研究にご参加いただいたA講師に心より感謝申し上げます。
本研究はJSPS科研費 JP20K03204の助成を受けたものです。

引用及び参考文献

- 1) 佐藤学 (1997)：教師というアポリア，世織書房，57-78
- 2) 佐藤学 (1989)：教室からの改革，国土社，178
- 3) 木原成一郎 (2007)：初任教師の抱える心配と力量形成の契機，グループ・ディダクティカ編：学びのための教師論，勁草書房，29-55
- 4) 木原俊行 (1998)：自分の授業を伝える－対話と成長，浅田匡・生田孝至・藤岡完治編：成長する教師，185-196
- 5) 前掲書3)
- 6) 中田正弘・伏木久始・鞍馬裕美・坂田哲人 (2014)：教育実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する現状と課題，信州大学教育学部研究論集，7，31-46
- 7) 稲垣忠彦・佐藤学 (1996)：授業研究入門，岩波書店，143-183
- 8) 中原淳監修・脇本健弘・町支大祐 (2015)：教師の学びを科学するデータから見える若手の育成と熟達のモデル，北大路書房，47-62
- 9) 前掲書4)
- 10) 澤本和子 (1996)：わかる・楽しい説明文授業の創造－授業リフレクション研究のススメ，東洋館出版，11-12
- 11) 芥川元喜・澤本和子 (2003)：新卒臨時採用教師における実践的認識の形成－カード構造化法を適用した事例の考察，日本教育工学会論文誌，27(1)，93-104
- 12) 前掲書4)
- 13) 前掲書3)
- 14) 大島崇行・水落芳明・榊原範久・八代一浩・水越一貴 (2017)：アクティブ・ラーニングにおける授業観察視点に関する研究－複数の観察結果共有を通して－，科学教育研究，41(2)，193-203
- 15) 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991)：教師の授業に関する実践的知識の成長－熟練教師と初任教師の比較検討－，発達心理学研究，2(2)，88-98
- 16) 太田正己 (1993)：授業設計における授業批評の影響－重度重複障害児の授業を通して－，特殊教育学研究，30(5)，1-9
- 17) 吉崎静夫 (1983)：授業実施過程における教師の意思決定，日本教育工学雑誌，8，61-70
- 18) 藤岡信勝 (1991)：ストップモーション方式による授業研究の方法，学事出版
- 19) 三浦和美・中島平・渡部信一 (2012)：手書きパッドによる授業リフレクション支援のツール開発，日本教育工学会論文誌，36(3)，261-269
- 20) 菅原友子・三浦和美・中島平 (2014)：小学校におけるiPadとPF-NOTEを用いた日常的に実施可能な授業リフレクション方法，教育情報学研究，13，1-9
- 21) 前掲書10)
- 22) 前掲書4)
- 23) 前掲書3)
- 24) 齋藤孝 (2004)：コミュニケーション力，岩波新書
- 25) 武田信子 (2017)：訳者あとがき，ルーネンベルク，ミーケ・ユリエン，フレット，デンヘリンク・コルトハーヘン，フレット，A. J.：専門職としての教師教育者－教師を育てるひとの役割，行動と成長，玉川大学出版部，166-173

Transformations in the Reflection of The New Graduate Temporary Appointed Teacher

—A Case Study of Classroom Reflection in which a Mentor Presents Scenes for
Discussion Using a Tablet—

Takayuki OSHIMA* · Yoshifumi TOYAMA** · Yoshiaki MIZUOCHI* · Toru KIRYU*

ABSTRACT

In this study, the mentor intentionally selected the class scene and presented it to the mentee on a tablet for reflection. The purpose of this study is to examine the impact of intentional support by mentors on inexperienced teachers in mentoring-based classroom reflection, and the nature of mentoring behavior, through a case study of the transformation of graduated temporary teachers through continuous reflection. As a result, the graduated temporary appointment teachers grew in their reflective content and teaching behavior. It was suggested that limiting the direction of reflection and supporting young teachers' reflection by presenting situations that the mentor thought should be considered and asking questions that would lead to awareness would have a certain effect on young teachers who find it difficult to notice.