

[原著論文]

## 授業ビデオのアノテーションによる授業認知の リフレクションによる教育実習の改善

後藤 康志, 西原 康行

キーワード：教育実習, リフレクション, アノテーションシステム

### Improvement of Teaching Practice with Supporting Reflection using Video Annotation System

Yasushi Gotoh, Yasuyuki Nishihara

#### Abstract

The purpose of the present research is to propose the activity of reflection in which teaching practice students reflect on their lessons on the basis of videos showing themselves teaching. The procedure consisted of reflecting personally on the fourth year of teaching practice. Teaching practice students were formed into pairs. Each student annotated videos of his/her own lessons and videos of the lessons of the other student in the pair. Each student then reflected on his/her own lessons and compiled criticisms of the other student's lessons based on points which were unclear or which could be improved. It appeared that teaching practice students' views on education, educational materials and children could be brought out by comparing and contrasting each student's annotations and considering his/her personal reflections and criticisms.

Themes to build on include implementation of reflection dialogues and definition of personal themes based on these dialogues.

Keyword : Teaching Practice, Reflection , Annotation System

#### 要旨

本研究の目的は、教育実習生が授業ビデオに基づいて自らの授業実践をリフレクションする活動を提案することである。手続きとしては、4年次教育実習を対象として、自己リフレクションを行った。実習生を2人で一組のペアを形成した。自分のそれぞれの教育実習における授業のビデオと、ペアの教育実習におけるビデオに注釈

を加えた。その後、自分の授業については自己リフレクションを行い、ペアの授業については疑問点や改善点をまとめた批評を作成した。アノテーションの対比と、自己リフレクションおよび批評を通して、実習生なりの教育観、教材観、子ども観が表出されることが示唆された。

課題として、対話リフレクションの実施と、それに基づく自らの課題の確定をおこなうことが挙げられる。

新潟医療福祉大学 健康科学部 健康スポーツ学科

[連絡先] 後藤 康志

〒950-3198

新潟市北区鳥見町1398番地

## I 背景

### 1 授業認知を支える暗黙知

授業認知とは、端的に言うとなら教師にとって授業がどうみえるのかを指す。授業認知にはその教師がもつ教材研究の深さ、教材観、子ども観といった必要な資質能力の多くが投影される。研究授業のあとの協議会で、一人一人の教師によって授業の何をどう見るかが驚くほど異なることがあるが、それは教師の経験や力量が異なるためと考えられる。生田らによれば授業認知の形成過程は①教授事象がよくみえないため学習の成立・不成立が把握できず、手を打たない段階、②学習不成立は把握できるが有効な手だてを持ち合わせず手が打てない段階、③学習不成立に対して適切な手を打てる段階の3つに分けられる<sup>1)</sup>。授業の一場面をどうみるかは様々である。生田によれば初任教師は①の段階から始まり、経験を積んで②の壁にぶつかりながらも、力量を高めつつ③の段階に到達する。授業認知は教師の力量形成における中核といえる。

このような、みえない段階からみえて手が打てる段階へのステップアップはいかにすれば実現できるのだろうか。典型的な教授事象を提示し、このような場合は授業が成立している、このような場合はそうでない、といった具合に、明示的に教えることができるのであろうか。筆者らは、こうしたみえを明示的に指導することはできないのではないか、という立場にたつ。

この理論的な基盤は、ショーンの前専門家のモデルである。ショーンは前専門家のモデルとして、①細分化された専門的知識と技術を背景とする技術的熟達者と、②活動過程における知と省察それ自体に専門性を求める反省的実践家の2つを挙げている<sup>2)</sup>。技術的熟達者とは、最新の理論を実践に移す立場である。一方、反省的実践家は、理論と実践を二項対立的に分けるのではなく、実践の中に理論を見いだそうとする。知識や技術は、その実践家のおかれた状況とセットになっており、状況や文脈から離れて適用できる知識や技術を前提としない。瞬時に過ぎ去っていくその場その場で即興的に無自覚に対応をとるということに焦点を当てる。「行為の後の省察」ではなくまさに「行為の中の省察」が行われている。こうした無自覚な「行為の中の省察」を支えているのが、暗黙知や身体知、経験知と呼ばれるものである。暗黙知はそれをもっていることさえ意識しない知であり、教師の実践に大きな影響を及ぼすといわれ、澤本によれば優れた教師は経験を通して豊富な暗黙知をもつと指摘している<sup>3)</sup>。

### 2 実践者としての教育実習生の暗黙知

専門家を特徴づけるものが豊富な暗黙知の蓄積である

として、そうした専門家もはじめから専門家であったわけではない。技術的熟達者が依拠する、その人の外側に存在する知識は明示知と呼ばれる。明示知は、明確に言語で表現でき、知識をもつ者もその知識を意識的に用いるような知である。専門家は豊富な暗黙知とともに、豊富な明示知をもっている。優れた教師が教育内容や児童生徒に関する知識に欠いていたりすることはない。学部段階の教員養成において重要なのは、教師として必要な基礎基本を身につけることである。教育原理、教育史などの理論、心理学や教科教育法においても、明示知の伝達が中心になる。

教育実習は学部段階における教員養成のきわめて重要なプロセスである。これは、唯一の現場での実習の機会であり、それまで学んできた明示知を実践に適用するチャンスであるというだけではない。教育実習生といえども教壇に立ち教育実践を行っている以上、彼/彼女らなりの授業観や子ども観、教科に対する知識に基づいて授業を行っている。優れた教師は経験を通して豊富な暗黙知を有すると考えられるが、教育実習生もわずかながら暗黙知を有し、その上で授業をみて、教育実践を行っていると考えられる。経験教師も教育実習生もレベルの違いこそあれ等しく「行為の中の省察」を行っているのである。そう考えると、教育実習において実習校指導教員が教育実習生なりの授業のみえを無視して「こうすべきだ」と指導することにはあまり意味がないのかも知れない。実習校指導教員と教育実習生の授業のみえがそもそも異なっているからである。実習校指導教員は教育実習生にそのとき授業がどうみえたのかを省察させることから始めるべきである。

このような、教師の授業のみえから出発し、自らの実践の何が課題かを確定しつつ、その解決策を計画・実行し、データに基づいて改善していく営みはアクションリサーチと呼ばれる<sup>4)</sup>。教師による無自覚な行為の中の省察を支えているのは、教師自身の意識できない暗黙知である。暗黙知は直接には言語として示すことができない。しかし、自らの教育実践を鏡として、そこに潜む暗黙知の一端を垣間見ることはできると考えられる。その一つが、授業認知であり、授業が「どうみえたか」を振り返るリフレクションである。

学部段階の教育実習において、教育実習生なりのみえを検討することの有用性はすでに検討されている。例えば、生田らは、教師のオン・ゴーイング認知と授業後のリフレクションを併用したアクションリサーチによって、実習生のもつそれぞれの固有の問題が明らかになり、授業改善に寄与することを報告している<sup>1)</sup>。リフレクションとは、教育実習生が授業のデータ（文字記録や授業ビデオ）に基づいて授業について語るうちに、自ら

の教育実践を省察することを指す。この研究では教育実習生自身による自己リフレクションだけでなく現職教員である大学院生がメンターとなり、対話リフレクションが行われている。教育実習の改善において教育実習生が自分なりに自分のみえを検討する機会をもつことは必要である。

こうした実習生なりの授業のみえを検討しようとする試みはこれまでも行われてきている。教育実習のカリキュラムは1980年代から井上光洋や生田孝至らによって検討が進められてきており、事前・事後指導を含めた教育実習プログラムの標準モデルは、教育実習ハンドブックとしてまとめられている<sup>5)</sup>。南部は教育実習生の内省を支援するための授業観察システムを開発・試行し、教育実習中に気づけなかった自分の授業の特徴と問題点の発見につながったことが報告されている。新設された教職大学院においても、授業の観察視点をどうもうけるのかは課題とされている<sup>7)</sup>。

授業のみえに関しては、有吉の教育実践力を構成する学習指導力のなかで「授業の分析・省察力」<sup>8)</sup>、生野の「授業を見る目」<sup>9)</sup>などがあり、こうした力量をどれだけ身につけたのかについて、アンケートに基づいて自己評価させる試み<sup>10)</sup>や自由記述による自己評価を求める試み<sup>11)</sup>などがある。これらは授業に対する省察を直接、記述や評定によって求めているものといえる。本研究では文字や映像などのデータに基づいてまず授業のみえをリフレクションさせようとするものであるため、そのためのデータとして何をを用いるべきかを検討する必要がある。

### 3 授業認知の省察における映像の意義

教育実習や授業に対する省察や自己評価のデータとしては、チェックリストや文字データが提案され、実践されている。授業を評価するためのチェックリストの観点から評価する方法<sup>12)</sup>、自己評価表<sup>13)</sup>、実習日誌などがあるが、主として文字情報が中心的に用いられている。

授業ビデオは教育に関する臨床的・実践的・実証的研究に不可欠な資料で、とりわけ授業分析・設計に関する研究、教科教育学および教育実習の改善研究にとって貴重な素材である<sup>14)</sup>。授業ビデオを用いた教育実習改善や授業分析という点からは南部<sup>6)</sup>や大倉<sup>15)</sup>の研究がある。大倉<sup>15)</sup>のシステムでは「授業実践力評価スタンダード(鳴門スタンダード)」に基づいて授業を評価するもので、課題として評価コメントの共有・活用が挙げられている。これによると「専門家による評価と自分の評価を比較して、違いから何を学ぶのか、あるいはビデオのどこに着目すれば自分に不足している授業展開力を補足することができるのか(大倉, 2009: 366)」検討できるモデルが

今後必要になると指摘している。この研究では、授業のみえの解答とでもいえる「専門家コメント」が用意されていることから、ショーンの言う専門的知識と技術を背景とする技術的熟達者としての専門職像に近いと見られなくもない。

一方で、南部はより反省的実践家に近いアプローチをとっているように思われる。南部の研究では、ビデオの鏡的利用、逐語記録作成、カテゴリーシステムによる分析、教授意図及び学習者行動の判断作業による自らの授業の検討によって、実習生の内省を支援している。南部は「授業実施の過程で実感した課題意識に基づき、自らの授業実践を分析的に内省する過程を通して発見する自発的活動を積極的に取り入れることは必要である」と考える。しかし、教育実践に関して未熟な教育実習生が一人でその課題に取り組むのは並大抵のことではない。そこで提案したいことは、それを一人で挑戦するのではなく、複数の教育実習生が相互に協力し、お互いに気付かないところを指摘したり賞賛したりする協働研修を提案したい(南部, 1995: 187)」としている。

教育実習生が自らの教育実践を鏡として、自らの授業認知を明らかにし、教師としての力量を高める営みが行われたことはある。たとえば生田ら<sup>1)</sup>のオン・ゴーイングとリフレクションによる研究では、自己リフレクションと対話リフレクションがセットになっている。対話者は教育実習生のリフレクションを聞きながら、矛盾点を指摘したり、曖昧な点を明確になるように言い換えさせたりするが、教育実習生に対して授業のみえを明示的に指示するわけではない。生田の研究では大学院生が対話者となったが、実習生同士による対話リフレクションも可能である。自己リフレクションだけでは南部の指摘するとおり負担が多いが、実習生同士の対話リフレクションは、新設される教職実践演習において授業ビデオに基づいて自らの授業実践を対象として行うなどの可能性がある。

他方、オン・ゴーイング法においてはICレコーダ等に音声として吹き込んだ内言を文字情報化するという手続きを取る。この文字情報化には非常な手間がかかる。また、文字となった情報は授業事象そのものと切り離されてしまいがちである。そこで、本研究では映像に対するアノテーション(注釈)を取り入れる。アノテーションは映像の任意の時点で気づいたことを書き込める機能であり、入力自体が簡便であるだけでなく、そこで起きている授業事象に重ね合わせることができるため、より容易に授業のみえを表出できると考えられるからである。

## II 目的

本研究の目的は、教育実習生が授業ビデオに基づいて

自らの授業実践をリフレクションする活動を提案することである。

### Ⅲ 方法

#### 1 対象および実施時期

##### 1) 対象

新潟医療福祉大学教職課程2009年度春期教育実習（5月下旬～6月上旬）を受講した2名を対象とした。対象者には調査の目的、方法について説明し、了解を得た。得られたデータについては研究目的以外では使用しないこと、対象者や対象となった学校・学級が特定されないことがないように配慮すること、研究結果の公表に関してあらかじめ協力者の了解をとることについても説明した。授業者たる実習生A（中学校保健体育）の研究授業「高跳び（正面跳び）」の授業を対象とした。ペアたる実習生Bも中学校保健体育であり、自身も研究授業の教材は高跳びであった。

##### 2) 実施時期

アノテーションは9月上旬に行った。直後に実施しなかったのは2名とも教育実習終了後に教員採用試験を控えていたためと、4年次後期の実施が指定されている教職実践演習でのプレ実践としては9月以降が都合がよいからである。

#### 2 実践の枠組み

次に、教育実習生が授業ビデオに基づいて自らの授業実践をリフレクションする活動の概要を述べる。

- ① 教育実習生を2名（あるいはそれ以上）でグルーピングする。
- ② 2名はそれぞれ、自分の授業ビデオに対するアノテーションを行う。ここでいうアノテーションとは、授業の場面における気づきについて、その場面に入れる注釈であり、授業がうまくいっているかどうか、生徒の反応に対する所見、改善点などありとあらゆるものが入る。
- ③ 自分の授業ビデオに対するアノテーションに基づいて、自己リフレクションを行いレポートをまとめる。
- ④ 次に、ペアの授業ビデオに対するアノテーションを行う。
- ⑤ ペアの授業に対する批評を行う。
- ⑥ ④で作成したペアに対するアノテーション、⑤で作成したペアの授業に対する批評をお互い交換した上で、授業ビデオを視聴しながらそれぞれの記述について対比することを通して、対話リフレクションを実習生同士で行う。

- ⑦ ⑥の対話リフレクションを踏まえて、再度自己リフレクションを行い、レポートをまとめる。

本研究では、将来的には同一の授業の映像に対して、授業者たる教育実習生、ペアたる教育実習生、学部指導教員、実習校指導教員がそれぞれ独立してアノテーションを行い、それらを照合しながら、自らの授業認知の特徴を明らかにしていくことを視野に入れる。今回は授業者たる教育実習生とペアたる教育実習生による⑤までの過程に焦点化し、分析する。

#### 3 対象とした授業

対象とするのは授業者たる実習生Aの正面跳びの授業である（中学校2年生男子9名女子10名）。学習指導要領では走り高跳びの技能目標として「走り高跳びでは、リズムカルな助走から力強く踏み切って大きな動作で跳ぶこと」が記載されている。この授業で実習生Aは、実習校における指導教員と協議した上で、通常のはさみ跳びによる高跳びでは運動能力の高い子が活躍するだけになってしまうため、通常取り上げられるはさみ跳びではなく、敢えて正面跳びという経験のない跳び方に取り組んだということであった。

筆者の一人である後藤は公立学校での教諭経験を有しているが、小規模校では保育園、小学校、中学校とメンバーがまったく入れ替わりなしで進級してくることによって「走るのが速いのはこの子」「2番目はこの子」「自分は誰のつぎ」というように見方が固定化してくるデメリットを経験している。はさみ跳びなら授業はスムーズに流れるであろうが、固定化した見方を崩すことにはならない公算が高い。固定的な見方は子どもたちを縛ってしまい、本来あるはずの進歩を妨げていることも教師の感覚としてわかることである。この授業は、走り高跳びのもつ技能的な目標の達成を通しながら、実は固定的な見方を少しでも変えたいという学級経営的な目標をも達成しようという構造になっていることが、この授業をみる上でポイントになってくると思われる。

指導案の作成は、実習校指導教員の指導の元、授業者たる実習生Aが行った。この結果、単元のねらいはバーを超える楽しみを体感する、自分にあった踏切距離を見つけ、横を向きながら跳ぶ、自分の技能にあった目標を設定する、とのことであった。

体育の授業では学習者・教材・学習の場の相互関係に基づいて、時間と空間をいかにしてデザインするかが教師の力量がでるところであると筆者らは考える。その背後には経験だけでなく、教材観や授業観が出る。走り高跳びの場合は、可能な限り練習できる場所を多く設けて試技の回数を増やし、同時に運動量を確保するというの

がよく取られる手法と思う。

本時のねらいも同様に実習校指導教員の指導の元、授業者たる実習生Aが設定した。具体的には①自分の力量にあった目標の設定とその達成、②他の生徒の試技をよく見る、③身体を正面に向けたまま跳んだときと横に向けて跳んだときの違いの実感、の3点であったとのことであった。①について、授業者たる実習生Aは一人一人がどの目標をねらっているか、そのためにどの高さを何回練習し、それを成功・失敗しているかを事前に整理していたとのことであった。②は前述の生徒同士の固定的な見方を少しでも変えたいという願いからきており、一つ一つの試技を全員が注視する、ということであったとのことである。③はバーの高さが高くなってくると、身体の合理的な動きとしてやや横向きになった方が飛びやすいので、そのような動きを技能の高まりとみなすということであった。

ここで、本時のねらいの①、③と、②は二律背反の関係であることに注意したい。①、③を達成するためには試技の回数を増やすほうが有利である。手っ取り早いのは高飛びができる場所を複数設けることであろう。ねらい③の横向きになるためには正面からでは跳びにくいと感じるような高さでなくてはならないが、複数あれば跳べる子にも跳べない子にも跳びにくいと感じるような高さの練習の場を提供できる。それぞれの生徒が目指す高さに分ければ①にも対応できる。しかし、複数設ければ全員が注視する中で跳ぶ、という環境にはならず、②からみると不利になる。2基を一直線上に配置して、いずれの試技も視野にはいるようにする方法も考えられるが、単に見えているのと、注視しているのでは全く意味が違う。

このいずれをとるかは教師の裁量であり、授業者たる実習生Aは本時のねらい①、③における不利を承知の上で、敢えて②を重視し、試技ができる場所を1カ所のみとした上で、授業に臨んだ。

#### 4 授業ビデオにアノテーションを加えるシステムについて

授業ビデオにアノテーションを加えるシステムは、新潟医療福祉大学において稼働予定であるが、実践に間に合わないため、このシステムに向けて擬似的に動画に対して注釈を加える方法をとる。具体的にはビデオ映像はDVDを用い、アノテーションは時系列ごとにエクセルファイルに打ち込んでいく。このエクセルファイルを組み合わせることで、対照表を作成する。

## IV 結果と考察

### 1 認知の種類と頻度

アノテーションの総数は授業者たる実習生Aが24個、ペアたる実習生が25個であった。授業認知の研究では、同じ事象を同じように認知する同類認知、同じ事象を異なって認知する異類認知、異なる事象を認知する異事象の3つのパターンがあることが知られている<sup>16)</sup>。対象とした授業は導入で個人別の課題を確認させた後は、中間でポイントを指摘した以外すべて個人練習の連続であったため、完全に同じタイミングにおける両者のアノテーションは1つも無い。前後5秒を同じタイミングと見なすと3件(授業者たる実習生Aのアノテーションからみた件数、以下同じ)あり、そのすべてが異類認知(8.3%)である。残りの22件は異事象認知(91.7%)であった。教育実習生と指導教員の認知を比較した生田においても最も多いのが異事象認知、次いで異類認知で、同類認知はほんの数件である<sup>16)</sup>。生田の研究ではショーの反省的実践家の理論に基づき授業の進行と同時にその場での認知をボイスレコーダに吹き込むオン・ゴーイング法を採用している。本研究で行っている録画へのアノテーションはオン・ゴーイングではなく、授業後の認知であり、直接比較はできないものの、異事象認知が多く同類認知が少ない点において似た傾向といえるだろう。

### 2 授業の終末におけるアノテーションの対比

22件の異類認知のうち、授業者たる実習生Aとペアたる実習生Bの教材観や授業観がもっとも典型的に現れた場面を取り上げる。それは、授業の終末段階である(図1)。正面飛びは、より高く跳ぼうとすると身体の合理的な動きとして、やや横向きになっていくのであるが、この点をおさえた後の場面である。44:40の段階で授業者たる実習生Aは「自然と横になってきている生徒が増えてきたと思う」とコメントしている。この伏線は39:30にあり、実習生Aは「跳びなれている『正面』が多いと思う」と述べている。これはそろそろ正面から横に向いて欲しいという願いと思われる。これを受けて、44:40の段階ではようやく横に向くことができたといい安堵が表出されている。

この授業ではねらい①自分の力量にあった目標の設定とその達成というもう一つの大きなねらいがあり、結果的には試技回数から時間不足になってしまう。この点を授業者たる実習生Aは43:15では「目標まで挑戦させてやれないと思う」という言葉で表出している。50:30でも実習生Aは「跳びたい高さに挑戦させてやれなくてとても罪悪感が残る」と記している。

ペアたる実習生Bは本時のねらい①に着目し、45:05で「目標の高さを決めさせたにもかかわらず、一定の高

ペアたる実習生		授業者たる実習生	
43 : 15		43 : 15	目標まで挑戦させてやれないと思う。
43 : 20		43 : 20	
43 : 25		43 : 25	
43 : 30		43 : 30	
43 : 35		43 : 35	
43 : 40		43 : 40	
43 : 45		43 : 45	
43 : 50		43 : 50	
43 : 55		43 : 55	
44 : 0	跳べなかったときに何か一言アドバースを言ったほうがよかったかも知れない	44 : 0	
44 : 5		44 : 5	
44 : 10		44 : 10	
44 : 15		44 : 15	
44 : 20		44 : 20	
44 : 25		44 : 25	
44 : 30		44 : 30	
44 : 35		44 : 35	
44 : 40		44 : 40	自然と横になってきている生徒が増えてきたと思う。
44 : 45		44 : 45	
44 : 50		44 : 50	
44 : 55		44 : 55	
45 : 0	絶対的な運動量が足りていない。	45 : 0	
45 : 5	目標の高さを決めさせたにもかかわらず、一定の高さしか跳ばせていない	45 : 5	
45 : 10		45 : 10	

図1 アノテーションの対比

さしか跳ばせていない」と指摘している。同時に45：00では「絶対的な運動量が足りていない」という点を指摘している。実習生Bは地域のミニバスケットボールチームのコーチとして活躍しているが、実習生Bにとってはこうした彼自身のフィールドにおける経験が基盤となり運動量の確保について想起したのかも知れない。ペアたる実習生Bの指摘はもっともなところである。

### 3 自己リフレクションと批評の対比から

つぎに、自己リフレクションと批評についてみていきたい。自己リフレクションは実践の枠組み③で述べたように、自分の授業ビデオに対するアノテーションに基づいてそこから何が見えてきたのかをレポートとしてまとめたものである。⑤のペアの授業に対する批評は、④ペアの授業ビデオに対するアノテーションをおこなったのち、疑問に思った点やこうした方がいいと思った点をレポートとしてまとめてもらったものである。

教材観や授業観の違いが表出した批評として、ペアたる実習生Bによる実習生Aの授業に対する批評をみていこう。ペアたる実習生Bの指摘は次のようである。

「私自身がすごく問題があるなと思った点なのであるが、生徒たちの絶対的な運動量が足りていないと感じた点である。私が数えているうちでは、生徒は12回しかバーを飛び越えていない。跳んでいる時間と休んでいる時間の比率が明らかにアンバランスなのである。体育の授業である以上、絶対的な運動量の確保はしていかななくてはいけないと思う。私であるならば、バーを2台、或

は可能な限り多く用意し多くの回数を跳ばせるようにしていく。(中略)さらに、男子から女子に変るときバーを下げていることから時間のロスも生じていたのではないだろうか。

これに対する授業者たる実習生Aの自己リフレクションは次の通りである。

「反省点2点目は、導入で書かせた本時の目標記録を挑戦させてやる機会を与えてやれなかったことである。時間配分を失敗したため、またそれは高さ設定の失敗である。前回の授業では95cm、1mぐらいまでやっているため、ウォーミングアップとして始める高さも多少高いところからスタートしても良かったと思う。また発展②で少し高さを低くしたことも時間がなくなった原因でもある。改善点として他に高跳びをもうひとつ設定するという方法が考えられる。私自身、当初そうしようと考えていたが、生徒数が19名であること、いろいろな人の試技を見せ、そこからの『気づき』を大切にしたいことからひとつの高跳びで行った。生徒の運動量の確保のためにも、効率よくスムーズに進めていきたい」。

以上を、筆者らは次のように解釈する。前に述べたとおり、試技の回数を確保するためであれば、高飛びが練習できる場所を2カ所あるいはそれ以上設けるとよい。授業者Aがその方法を採らなかったのは、本時のねらい②を重視したためであろう。授業者たる実習生A自身の自己リフレクションにおいて、この二律背反をいかにして克服するかの悩みを表出している。

同じ生徒と同じ単元を教えることは2度とはない。授

業は常に一期一会である。やりなおしはないのだが、もしやりなおせるとしたらどうであろうか。筆者が聞き取ったところによれば、授業者たる実習生Aは試技できる場所を増やすのではなく、高さ設定や時間配分で本時のねらい①、③と②を両立させたいと考えていた。バーの高さの設定に関しては、熟達した経験教師であっても常に最適な高さの設定ができるわけではないと考えられる。経験教師が授業を行っても同様な状況になったことは十分に考えられる。本時のねらい①と③の達成を優先するのか、正面跳びという新しい種目に挑戦する友達の試技をしっかりと見せる、ある意味で生徒指導的なねらいでもある②を優先するのか逡巡しながら、授業者たる教育実習生Aはなおも②にこだわりたいのであろう。何を重くみて、何をそこから思うのかは、これから教師になっていく実習生の教材観や子ども観をよく示している。

## V まとめと今後の展望

### 1 まとめ

アノテーションの対比と、自己リフレクションおよび批評を通して、実習生なりの教育観、教材観、子ども観が表出されることが示唆された。背景でも述べたとおり、学部段階の教員養成においても、明示知の伝達だけでは不十分である。教育実習は教育実践を通して自らの暗黙知や身体知を投影することができる唯一の機会である。自らの教育実践を素材として、自己リフレクションや対話リフレクションを行うことができれば、教師としての力量形成に大きく寄与すると考えられる。教師の力量形成をアクションリサーチに求めるとすると、教師の授業のみえから出発し、自らの実践の何が課題かを確定しつつ、その解決策を計画・実行し、データに基づいて改善していくというサイクルを繰り返すことが必要になる。今回の実践を通して、授業者たる実習生Aとペアたる実習生Bは自らの授業のみえを問い直したのであり、次の課題の確定への足がかりを掴んだと考えられる。本研究では入り口の授業認知に踏み込んだばかりであり、確かにこのような力量を身につけた、という点までは踏み込めていない。このような認識の元、今後取り組むべき課題をあげる。

### 2 今後の課題

#### 1) 授業ビデオのアノテーションによる授業認知のリフレクションを通じた課題の確定

筆者らは背景で教師の授業認知は教師の力量形成の中核であると述べた。授業認知をベースとして課題の確定があるのであって、指導教員から「ここがあなたの課題ですよ」と指摘されて取り組むのではなく、自分の授業

のみえに基づいて課題を確定できなくてはいけない。今後、対話リフレクションと再度の自己リフレクションを行い、課題の確定と改善案の作成に取り組ませていく必要がある。

アクションリサーチは同じサイクルを繰り返しつつスパイラル状にして力量を高めていく営みである。教育実習生なりに1サイクルを回してみることを通して、課題の確定がどのようなレベルでできるのか、さらに実践を重ねる必要がある。実習生同士の対話リフレクションでよいのか、それとも他の働きかけ、例えば指導教員なりの働きかけがなければ自分なりのみえの特徴を明らかにできないのかについても検討を重ねる必要がある。

#### 2) 教職実践演習における展開

大変残念なことであるが、現在発表会形式で行われている教育実習の後に行われる事後指導に対して「実習そのものが終わっているのに、いまさら事後指導がなぜ必要なのか」という感想が聞かれたことがある。教職課程における総決算として、教育実習の意義は単に「学校で教える経験をした」ことのみにあるのではなく、その経験を出発点とした教師としての力量形成の出発点の提供にあると、学生からも実感される教育実習（事前指導・事後指導を含めて）でなくてはならない。

この突破口にしたいのが、教職課程の質的水準の向上のひとつとして導入される「教職実践演習」である。この科目は、教職に就く前段階において使命感や教育的愛情、児童生徒理解や学級経営、教科指導など教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認をねらっている<sup>17)</sup>。4年次後期に配当されており、従来の事後指導と比較しても時間数が多い。少人数の演習形式であることから教員数も確保される。実習の持つ意味を自らの教育実践の省察を通して検討する機会を提供していかなくてはならない。

具体的な展開としては、次のような方法が考えられる(表1)。

表1 教職実践演習によるアノテーションを利用したリフレクションの形態

形態	方法
ペアによるリフレクション	相互に授業をビデオ録画し、それに対するアノテーションを加え、自己リフレクション、批評、対話リフレクションを実施する方法
集団によるリフレクション	対象とする授業ビデオは1本とし、それに対するアノテーションを加え、批評、対話リフレクションを実施する方法

ペアによるリフレクションは、今回採った方法である。教職実践演習は15回で予定されているが、アノテーション、自己リフレクション、批評、対話リフレクションをはじめの5回程度で行い、つぎに修正指導案の作成と模擬授業を5回程度、教育現場における事例検討で5回程度と考えると、自然な流れになるように思われる。

問題点は授業ビデオの録画に関わる実習校側との協議とビデオ機器の準備である。授業研究において授業ビデオを録画することは教育研究者にとっては自然なことであるが、プライバシーの保護の観点からも撮影したビデオは教育・研究目的以外には利用しないこと、個人を特定できる形での映像の使用はしないことなどを提示して、事前に許可を得る必要があるし、それを行ってなお許可が得られない場合もある。許可が得られなければ撮影は断念せざるを得ない。また、実習期間は重なっており、同じ機器を別の学校で使用するにはもすべての実習生にビデオ機器が行き渡るようにスケジューリングが必要になる。

次善の策が、集団によるリフレクションである。これは、1つの授業に対するリフレクションを、複数の実習生が行うものである。自分の授業ビデオに対する他者からのアノテーションと批評は得られないが、代わりに同じ授業をみた多くの実習生からのアノテーションをみることできる。間接的にはあるが、他人のみえから自分のみえの特徴を明らかにすることができる可能性がある。教職実践演習での展開を考えると、アノテーション、自己リフレクション、批評、対話リフレクションをはじめの5回程度でやるところ、対話リフレクションが集団リフレクションに置き換わる。教員が全員のアノテーションの分析視点を与えたり、議論を整理したりしながら進める必要があるが、この際、ICTを活用して議論を行うことが必要になるであろう。

### 3) 教育現場と連携した教育実習

本システムは学部指導教員と実習校指導教員によるアノテーションによる連携を視野に入れている。教育実習における指導としては、学部指導教員の実習校への訪問と、研究授業の参観、協議会への参加とその場での指導がある。教育現場はきわめて忙しい。訪問時に直接、実習校指導教員から説明を受けられないことも多い。大学での指導と、実習校における指導が異なっているため、実習生が混乱することもある。こうした違いを相互に認識するためのツールとして、学部指導教員と実習校指導教員が教育実習生の授業に対してアノテーションを独立して行い、そのあとで結果を交換しあうことが考えられる。現在、教育実習事前指導では、3年次から教育実習先の教育課程を調べ、実習の際に担当する授業内容を予め把握し、単元レベルでの教材研究を始めるように指示

している。このためには教育実習校の協力が欠かせない。多くの学校・実習校指導教員はこころよくこれを受け入れてくれているが、一部には教育実習生が準備していた内容と、実際の実習で指示された内容が異なっていたために、せっかくの教材研究が無駄になってしまった例もある。学部指導教員と実習校指導教員によるアノテーションによる連携を通して、非同期のコミュニケーションをはかることができればよいだろう。

## 文献

- 1) 生田孝至, 野嶋栄一郎, 浅田匡, 高橋健, 荻野真美: オン・ゴーイング認知法と授業リフレクション法による授業実践に関する研究. 日本教育工学会大会講演論文集, 45-48, 2004.
- 2) Donald A Shöne: The Reflective; Pra-ctitioner How Professionals Think in Action. 佐藤学, 秋田喜代美 (訳) 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版, 2001.
- 3) 澤本和子: 授業の知の教育論 梶田正巳 (編) 授業の知. 大学と学校の教育革新, 有斐閣, 217-236, 2004.
- 4) 生田孝至: 子どもに向き合う授業づくり. 図書文化社. 2006.
- 5) 教育技術研究会: 教育実習ハンドブック. ぎょうせい. 1993.
- 6) 南部昌敏: 教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行 日本教育工学会論文誌, 18 (3・4): 175-188, 1995.
- 7) 小柳和喜雄: 学部から大学院につながる体系的な観察実習の方法. 学校教育実践研究, 1: 79-86, 2009.
- 8) 有吉英樹: 実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方 岡山大学教育学部の場合一. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 9 (1): 73-82, 2009.
- 9) 生野金三: 「授業見る目」の育成—「教育実習事前事後指導」における学習指導案の作成を通して—. 白鷗大学論集, 23 (2): 115-149, 2009.
- 10) 山崎敬人, 柴一実, 三田幸司, 風呂和志: 教育実習における理科授業の構想と実践にかかわる力量形成のあり方に関する基礎的研究: 臨床的指導力に焦点をあてて. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 37: 391-399, 2009.
- 11) 柴田俊和, 古川雅里子: 教育実習における学生の学びと自己評価の現状及び課題. びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 6: 157-173, 2009.
- 12) 富永和宏, 青谷章弘, 井上芳文, 喜田英昭, 河野芳文, 佐々木靖彦, 砂原徹, 橋本三嗣, 森脇政泰, 今岡光範, 小山正孝, 下村哲: 教育実習の評価のあり方の改善について (2): 授業評価シートの効果的な



- 活用を目指して. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 37:47-52, 2009.
- 13) 信木伸一, 金子直樹, 江口修司, 金尾茂樹, 石井希代子, 川中裕美子, 村山太郎, 重永和馬, 竹盛浩二, 竹村信治, 佐藤大志, 佐々木勇, 山元隆春:これからの教育実習:国語科における教育実習指導の研究(4):「授業力獲得モデル(一般・単元別)の策定(II)」。広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 37:37-46, 2009.
- 14) 井上光洋, 三浦軍三, 浦野弘, 南部昌敏:授業録画ビデオテープの分類カテゴリーの開発. 教育情報研究, 3(3):17-24, 1987.
- 15) 大倉孝昭:授業ビデオ評価学習支援システムの開発と評価. 日本教育工学会論文誌, 32(4):359-367, 2008.
- 16) 生田孝至:子どものわかりを予測する. 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治(編著)成長する教師. 金子書房, 104-115, 1998.
- 17) 中央教育審議会:今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm),  
2009年12月20日参照