

体育教員における授業リフレクションの可視化の方法とそれらのアーカイブ化の意義に関する研究

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新保, 淳, 野津, 一浩, 高根, 信吾 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00009187 |

体育教員における授業リフレクションの可視化の方法と それらのアーカイブ化の意義に関する研究

A Research on the Method of Visualization of Class Reflection by Physical
Education Teachers, and the Meaning of the Archived Data

新保 淳* 野津 一浩* 高根 信吾**
Atsushi SHIMBO, Kazuhiro NOZU and Shingo TAKANE

（平成26年10月2日受理）

Abstract

In the present educational world, in order that physical education teachers may become independent, reflective practitioner, it is necessary to develop a system of determining the proficiency of his or her class practice power. First of all, the purpose of this research clarifies a new method of visualizing class reflection. Next, it discusses the meaning of the archived data. First by considering the thinking process of the hypothetico-deductive method which is one of the methodology of natural science and the thinking process of class practice in analogy, this research proposes that class reflection can be visualized and the result can be utilized also as a class reflection sheet. Next this is discussion of the kind of effect that archiving of the class reflection sheet is expected to have for a young teacher's improvement in developing class practice power.

Key Words : proficiency of class practice power, hypothetico-deductive method, class reflection sheet, archiving

キーワード : 授業実践力の熟達化、仮説演繹法、授業リフレクションシート、アーカイブ化

1. 緒言

中央教育審議会は、平成24年8月28日の第82回総会において「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（答申）」を取りまとめた。それによれば、これからの教員に求められる資質能力として、

○ また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。

ことをあげている。すなわちこの答申の前提となっている「社会の急速な進展の中で、知識・

* 保健体育講座 ** 常葉大学

技能の絶えざる刷新」は、留まることが無いと予想されるだけに、「学び続ける教員像」は、喫緊の課題であるとともに、それはまた永続的に追求すべき課題でもある。またこのことは、授業実践にのぞむ教員の立ち位置を示すものでもある。それは、「学校現場での授業はマニュアルに従った作業ではありえず、完結することなく絶えずより良いものを目指す実践」(樋口、2010、p.23)として授業を捉えることが、まさに「学び続ける教員像」の姿勢であるとも言えよう。

しかしながらこうした「姿勢」は、教員本人が常に意識していれば、自ずと独りで培われるものでないこともまた、誰もが認めることであろう。すなわち、そのための「システム」が求められるのである。

筆者らは、これまでもこうした教員像を現実化するために、これからの教員には、普段の授業実践から「授業構想 (Plan)」→「授業展開 (Do)」→「授業省察 (Check)」→「再デザイン (授業改善: Action)」のいわゆるPDCAのサイクルに基づいて授業実践を行う自立した教員像が求められているものの、①PDCAサイクルの中でも、C→A→P→Dの時間の確保と質的な保障がないこと、②授業省察から再デザインの過程が各教員に委ねられ、他者の視点が入りにくいこと、③授業省察から再デザインの過程に対して、自らの授業実践力の向上を自覚化するものになっていないことを指摘してきた(註1)。またこうした問題は、授業経験が豊富な教員ほど、授業展開から授業省察そして再デザインの過程は、個々の教員の経験の中に埋め込められており、それらが可視化されることは、ほとんど無いこと。そのため、この可視化されていない部分の掘り起こしをいかにに行い、それをどのようにして実行性のあるものにするかは、教員自らの課題を明確化するためにも、また、教員が自らの授業実践力の熟達化を進めていくためにも重要であることを指摘してきた。さらにこうした授業経験が豊富な教員の授業実践における思考のプロセスの可視化は、初任者や経験の浅い若手教員といった教職生活のスタート近辺に存在する「未熟練者」にとっても、大きな資源になりうるというテーマは、先行研究からのテーマでもあることを認識した上で、その周辺部分を研究対象として取り組んできた(註2)。

これらへの一つの回答として、例えば、保健体育科における授業実践のデータベースを構築することによって、実践力のある体育教員を養成する方法について検証することを試み、その結果、1. 自らの授業を振り返ることができる撮影アングルとビデオ再生形態についてのモデルを提示した。2. 授業の単元全体をビデオ共有システムに蓄積することによって、一時間だけの授業研究とは異なる授業研究の可能性について実証した。3. ビデオ共有システムを使うことによる、教科専門家から体育教員への支援について検証した(註3)。

これらに加えて個々の教員の経験の中に埋め込められた実践の知を可視化するための方法として、例えば、「授業リフレクション」のツールとして様々なリフレクションシートが公的機関から出されている。実際のシートとしては、東京都教職員研修センターのホームページにある、「『授業力』診断シート活用資料集」において「『授業力』自己診断シート」が示されており、そこでは、診断項目として、「使命感・熱意・感性」「児童・生徒理解」「統率力」「技術指導」「教材解釈、教材開発」「『指導と評価の計画』の作成・改善」の6つに分類された計44項目が挙げられている(註4)。また、保健体育科に特化し、かつ単元ごとのリフレクションを可能とするシートとしては、横浜市立高等学校保健体育研究会の「保健体育科『カリキュラム』リフレクションシート」が挙げられる(註5)。このシートは、「計画力」「実践力」「整理力」「改

善力」の4つに分類された計17項目を4件法で評価を行うが、残念ながら單元ごとのリフレクションを行うのみで、個々の授業ごとのリフレクションが行えるシートではない。またこれらシートの共通点は、各項目の評価を容易にするため該当項目を選択する方法を用いていることである。確かに、授業リフレクションは、準備や記述などの作業量とそこから得られる恩恵の間には正の相関関係がみられるが、作業量と実行性の間には負の相関関係がみられよう。しかしながら目黒によれば、「授業リフレクション」とは、「教師の意思決定や内面過程に着目した授業研究方法」の総称であるとする限り、人間の「意思決定や内面過程」を「選択肢」から選ぶ方法は、簡便ではあるものの、後にそれを「生かす」という前提に立つ限り、他の方法を考案すべきであると考えられる（註6）。すなわち、授業実践の骨子を見渡すことができ、それへの「リフレクション」が可視化できるものであることが最低必要条件となるであろう。それがまた、他の教員にも理解可能であるとするならば、より有効性の向上が想像されるのである。

これまでの研究方法は、それぞれにおいて利点を持つものの、ビデオではアーカイブ化に対する作業量が多いこと、一方、「選択肢」では、個々人においてのみの「リフレクション」に留まること等の検討課題を有していた。そこで、本研究においては、その有効性を検証するものではないものの、上記二つの問題点について、何らかの回答を与えるであろう「個々の教員の経験の中に埋め込められた実践の知を可視化するための方法」とそのアーカイブ化について提案を試みる。

2. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、授業リフレクションを可視化する新たな方法について、まずは明らかにしたうえで、それらの資料をアーカイブ化することの意義について展望することにある。

そのために、まず、自然科学の方法論の一つである「仮説演繹法 (hypothetico-deductive method)」の思考プロセスを類比的に授業実践の思考プロセスに投射することによって、それが授業リフレクションを可視化できる方法であるとともに、さらには授業リフレクションシートとしても活用しうることを提案する。すなわち、「仮説演繹法」において求められる「観察事実」、「仮説」、「仮説検証条件」、「観察予測」からなる思考プロセスを、授業リフレクションシートでは、「児童・生徒の見取り」、「授業目標」、「手立て」、「授業展開の予想」と置き換えることで、自らの授業構想における「予測」と授業実践という「現実」の観察結果の差異を授業者が書き込んでいく方法について説明を加える。そしてその一連の方法論に保健体育科という教科における特殊性を加えた考察を行うとともに、これらシートのアーカイブ化が教員の授業実践力向上に対して、どのような効果があるのかについての展望を試みるものである。

3. 仮説演繹法とその方法論の授業構想への援用

仮説演繹法を端的に表現するならば、それは、まず「非演繹的推論によって仮説を立てる」。次に「演繹的推論によって仮説から予言を引き出す」と説明することができよう（戸田山、2011、pp.83-116）。一般的に仮説を導き出す推論には、「帰納法 (induction)」、「投射 (projection)」、「類比 (analogy)」、「アブダクション (abduction)」があり、これら非演繹的推論の特徴は、「見たものがどうなっているのかを踏まえて、見ていないもの、あるいは見えないものがどうなっているのか」（戸田山、p.96）、すなわち「仮説」を導き出すことに適しているという点にある。しかしながら、非演繹的推論は、結論の正しさを保障するものではない。

というのも、非演繹的推論の段階においては、既存の観察事実から、未だ見ていないものを想像しただけであって、それを確認したわけではないからである。すなわちここに、それを確認するための推論が必要とされることになる。それが演繹的推論である。演繹的推論とは、「仮説のなかに暗黙のうちに入っているけれども、明らかに言われていないことがら」（戸田山、p.107）を導き出すこと、すなわち「仮説がもし正しかったら、こっちも正しい」（戸田山、p.108）と言えることを導き出すことである。

以上の非演繹推論による仮説の提示、そしてその仮説を演繹的推論によって確かめるプロセスを、一枚のシートにしたのが、図1である。

ここでは、「観察事実」あるいは、「先行研究」等によって、「仮説」（それがイコール「研究目的」になるが）を導き出し、その「仮説」を検証するための何らかの条件（「仮説検証条件」）を設定することによって、演繹的推論による「観察予測」が導き出される、ということを図示している。結局のところ、「仮説」から演繹される「暗黙のうちに入っているけれども、明らかに言われていないこと」をある条件設定によって導くこと、例えばその条件設定が実験においては、初期条件とも言われるものであり、そしてその実験結果が、「観察予測」と一致するとき、仮説は検証されたことになる。

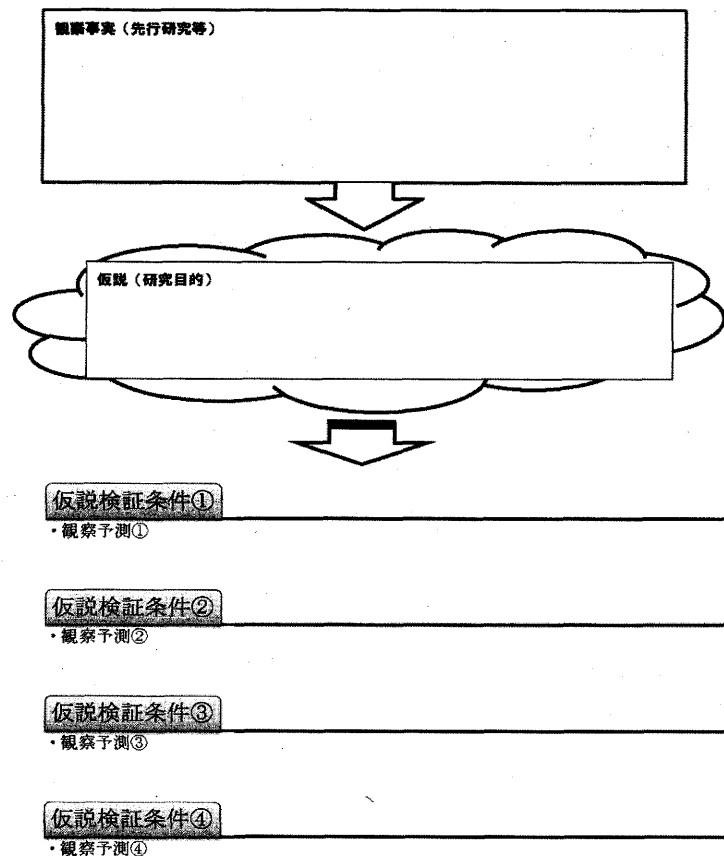


図1 仮説演繹法のシート化

この仮説演繹法の思考プロセスを類比的に授業構想の思考プロセスに当てはめてみたのが、図2である。ここでまず指摘しておきたいのは、仮説演繹法においては、非演繹的推論によって導き出された「仮説」が、授業においては、授業の目標、あるいは単元の目標という学習指導要領レベルである程度決定されているということである。しかしながら、そうした学習指導要領による「目標」を前提としつつも、それに「児童・生徒の現状」という観察（見取り）によって、より授業対象としての児童・生徒に即した、「目標設定」が「仮説」として設定されるべきことが、まさに授業実践という場において求められることも、重要な意味をもつことになることは言うまでもないであろう。

そこで設定された「目標＝仮説」を成立させるために、次に導き出されるのが、「手立て」と呼ばれるものである。これには、教員の発問を始めとして、教育内容や指導の順序、場面

等々が、いわゆる仮説演繹法でいうところの「仮説がもし正しかったら、こっちも正しい」の類比としての演繹的推論において構想される要素である。すなわち授業構想においては、「目標を達成するためには、このような手立てがなされる必要がある」という演繹的推論によって、授業展開が構想される。そしてその「目標」と「手立て」の一致を目指した授業実践が展開されることになる。一方で、授業構想段階における「予想される児童・生徒の活動」と「手立て」によって実際に表われる児童・生徒の活動が、授業進行中のあらゆる局面において、授業者によってチェックされるべきポイントとなる。まさに授業実践においては、この「一致」、「不一致」が授業後におけるリフレク

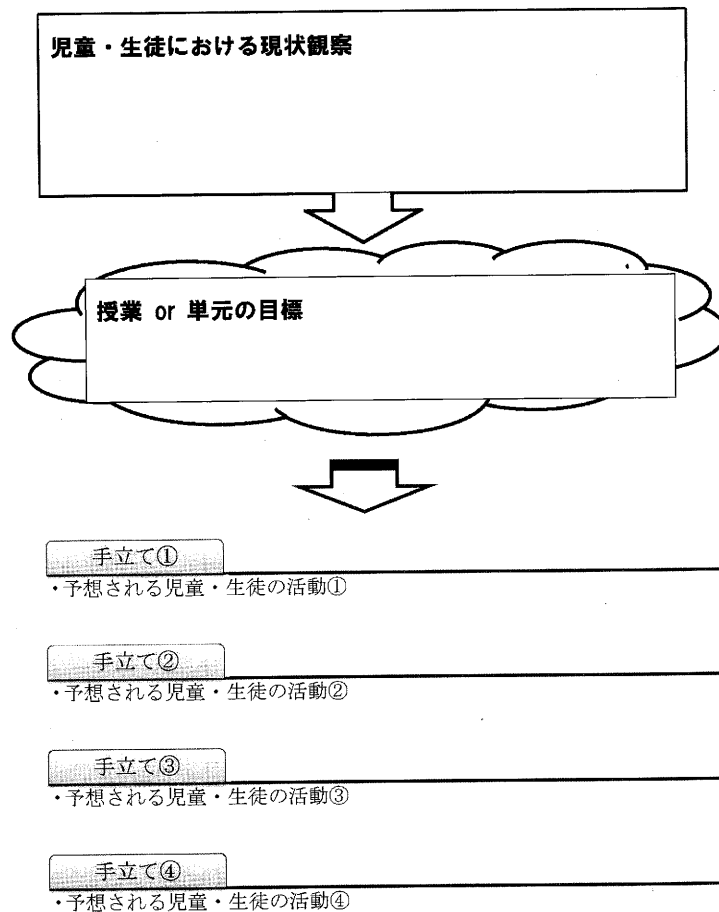


図2 授業構想のシート化

ションのポイントとなるのである。「あの『手立て』によって、何故、先に予想した『児童・生徒の活動』との間に、相違があったのか」という授業観察の結果に対して、その要因、例えば、「『児童・生徒における現状観察』に未だ把握できない部分があったのか」、あるいは、「『手立て』の順序は、①→②→③→④と考えていたが、②→③→①→④の方が良かったのではないか」等々のリフレクションを行うことが可能となるのである。まさに鹿毛のいう「教育的瞬間」(註7)の判断についてのリフレクションがなされることになる。

4. 小学校体育の授業実践におけるリフレクションの導出とそのシート化

まず小学校における体育科の授業場面を想定して、授業実践のサイクルとしての授業の構想・実際の授業・評価という観点を通してリフレクションの導出を試みることにする。

授業づくりは、まず目標(ねらい)の設定を検討することから行われる。児童・生徒の発達段階に合わせて、この学年の子たちには、何をどこまで身に付けさせていくのかの検討をしていく。この目標を設定していく時、基準のひとつになるのが学習指導要領である。学習指導要領には、各学年ごとにそれぞれの種目の内容が示されており、その内容が一般的にその学年で押さえておきたい内容となる。またこの学習指導要領には、「～ができるようになる」というような示し方がされていることから、そのことができるようになるためには、何を教えていかなくてもいけないのかという教育内容をより具体的にしていくことの必要性が考えられる。教えなくてはいけない具体的な教育内容は、教科書に書かれている内容によって細かく示されて

いくのが一般的である。その内容を理解することによって、教育内容の明確化が図られていく。しかし、体育科においては、検定教科書なるものが存在しない。このことは、体育科で扱う各領域の運動種目において、それぞれどのような技術が必要なのかということの理解に基づいて、それぞれの学年に応じた教育内容を検討し、見出していくことが必要であることを意味している。

これらについて、小学校高学年のハードル走の内容を例に検討してみることにしよう。

学習指導要領には、「インターバルの距離やハードルの台数などのルールを定めて競走したり、自己の記録の伸びや目標とする記録の到達を目指したりしながら、ハードルをリズムカルに走り越えることができるようにする」と示されている。この内容を受けて、ハードルをリズムカルに走り越えることができるようにするには、何を教えなくてはいけないのかということの検討が必要なのである。

また、[例示]として、

○40～60m程度のハードル走

- ・第1ハードルを決めた足で踏み切って走り越えること。
- ・ハードル上で上体を前傾させること。
- ・インターバルを3～5歩のリズムで走ること。

というように示されている。これらの内容に基づいて次に以下のような検討が必要になる。

例えば、「ハードル上で上体を前傾させること」というのはどのような姿勢なのかを教えなくてはいけない。また、何のために前傾させるのか、さらには、前傾させるためには体をどのように使えばよいのか、というようなことも教えていかななくてはいけないこととなり、それらの検討が必要となる。そもそも、ハードル走の技術を洗い出してみると、①インターバルの走り方、②振り上げ脚の上げ方、③抜き足の抜き方、④踏み切り位置と着地位置の関係等、細かくあげることができる。すなわち「ハードルをリズムカルに走り越えることができるようにする」ために教え身に付けさせなくてはならない教育内容として見出していくという作業が必要となる。ここに他教科と体育科との相違が見られる。他教科では、それぞれの学年で扱っていく教材は教科書に準ずるものであり、扱う内容も決まってくることから、細かい教育内容も自ずと定まる。しかし、体育科では運動を扱っていくことから、目の前の児童・生徒の実態に合わせて、教育内容を設定していく必要があるため、扱う種目は決まっても、児童・生徒の実態の的確な把握に基づいて、実態に合わせた教育内容の設定が行われることが必要となる。

教育内容が明確になると、それにもなって、評価の観点や基準が表れてくることになる。というのも教育内容とは、教え身に付けさせなくてはならないことなのであり、その内容がどれだけ身に付いたのか、できるようになったのかということの評価していくものだからである。そのために、何をどのように評価するのかということが検討される。適切な方法で評価していくということは、児童・生徒の記録の伸びやできばえを自覚させることはもちろんのこと、次への課題を生み出し、学習を適切に連続させていくことになると考えられる。同時に、設定した教育内容が質的・量的に適切であったか、ということ振り返ることになる。さらには、適切な評価は、児童・生徒のみならず、自分がどれだけ教え身に付けさせることができたかという、教員自身の指導を振り返ることにもなっていくところに評価の本質が読み取れると考えられる。

さて、具体的な教育内容が設定されれば、次は、どのように教えるのかという検討をするこ

とになる。この内容を教えようとする、児童・生徒はどのような反応を示すのかということの予測をしていくことになる。このことから、学習活動や活動の工夫等が生み出されていくことは明白である。

これを、小学校高学年のハードル走を例にして記述するならば、以下のように具体化できよう。

まず「ハードルをリズムカルに走り越えることができる」と、学習指導要領の目標に示されていることの確認である。このことをできるようにするために、インターバルの間隔の違うコースを設定して練習するという活動を計画したとする。そのため、ハードルとハードルの間をいつも同じ歩数で走っていくことの意義を理解させた上で、児童に自分にあったコースを見つけさせなくては行けない。児童は、間隔の違ういくつかのコースでの練習をしていく中から、自分が同じ歩数で走りきることのできるコース見つけていくことになる。こうした場面について教員は以下の観点から振り返りを行うことになる。児童の実態に合わせてハードルの間隔を設定したが、それは児童の実態に合っていたか、また、練習していく中でどの児童も自分に合ったコースを見つけることができたか、である。また、なかなか歩数や歩幅が一定しないため、自分に合ったコースを見つけられないでいる児童へは、こういった声かけをしていこうと準備していたとする。まさにそうした場面に出会って声をかけたとしたとするならば、次には声かけしたことによって、その児童は歩数を安定させて走りきることのできるコースを見つけることができたか、という振り返りの観点が求められることになる。このように教員は、授業が進行していく中で、即座の判断に基づいて行わねばならず、それを逸するとすぐに次の場面へと移り変わってってしまうのである。授業後の最後には、インターバルの間隔の違うコースの設定は有効であったか、また、このコースを使っての指導を適切に行うことができたかいうことを振り返っていくことになると考えられる。

前述したように、ハードル走の技術を洗い出していくと、いくつもの技術に分けることができる。小学校高学年の児童に対して、踏み切る位置と振り上げ脚について教えようとしたとする。児童の実態から予測して、「つまずき」が想定されることになる。それらを整理して検討していくと、次のようになる。

<予想されるつまずき>

- ・ハードルを跳ぶ時に、高く跳んでしまうためにスピードが落ちてしまう。

<つまずきの起きる要因の分析>

- ・踏み切る位置がハードルに近すぎるため、振り上げ脚も曲がってしまい、高く跳び上がってしまう。

<つまずきの解消のための手立て>

- ・ハードルからできるだけ遠くの位置で踏み切ることができるように、踏み切る位置を意識するためのラインを引いておく。
- ・ハードルのバーの上に画用紙を貼り付けておいて、そこを目印にして足の裏でけっていきように跳び越すことで振り上げ脚をまっすぐに振り上げることができるようにする。

児童のつまずきが検討されて考えられた手立てが実践され、授業の中でのチェックが行われていく。ハードルからできるだけ遠くの位置で踏み切ることを意識させるために引いたライン

によって、ある児童が遠くから踏み切ることによって低く跳び越えていくことができるという姿が見られれば、その手立てが有効に働いたというように捉えることができる。しかし、ラインを引いたことによって、ラインに合わせることを意識しすぎてインターバルの走り方がごちちなくなってしまうという児童の姿があったならば、なぜそのようなことになってしまったのかということを検討する新たな観点が生み出され、授業後にその要因を探り、次への手立てを検討していくことになるのである。

つまずきを想定することにより、そのつまずきを解消するためにどのように対処していくとよいのかを検討することにより、その手立てが生み出され、学習活動の工夫として示されるようになる。そして、実際の授業で実践することから、その手立ては予測したつまずきを解消するために有効であったか、または、問題点は何だったのかということが振り返りの観点となるのである。

ハードル走のつまずきの例で検討したように、つまずきを想定することから、様々な手立てが準備されることになるが、授業実践においては、予測していないことに遭遇することも考えられる。そのできごとに気づき、そのことが起きた要因を即座に分析して対処できればよいが、そうできなかった場合に、なぜそのようなことが起きたのか、どのように対処すればよかったのか、ということが授業後の振り返りの観点となろう。

以上のことから、教え身に付けさせようとする教育内容に関して、児童・生徒の反応を予測して授業実践していくことを考えていくなれば、それだけ手立ても準備されることになる。このことから、準備した手立ての分だけ、そのことが適切だったかと振り返っていく観点となると言える。また、授業を実践する中で、様々なできごとに気づくことができるならば、授業後の振り返りの観点は、気づけた分だけ生まれていくものと考えられる。すなわち、それらのできごとを見逃さない、ということが次の授業をよりよくしていくためには重要なのである。

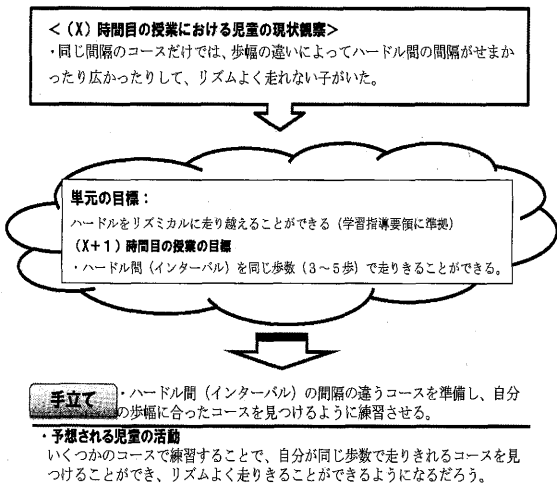


図3 授業構想シートVer.1

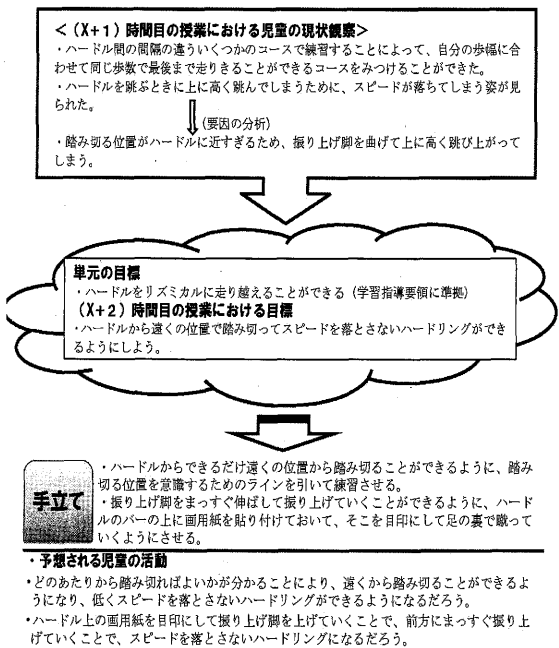


図4 授業構想シートVer.2

以上のように、体育科の授業では運動を扱うことから、そこでの活動は連続的であり、行ったことがその場にとどまってくれない。例えば、算数や数学では、問題が提示され、児童・生

徒がいろいろな方法を駆使して解こうとする。そこで、思考したことはノートやプリント等書かれていくため、何をどのように考えたのかが目に見える物として残っていく。そしてその内容をていねいに見ていくことで、修正したり付け加えたりと学習を進めていくことができる。国語でも、例えば作文の学習では、様々な材料を使って書かれたものが残っていく。書かれたものに基づいて推敲してよりよいものにしていくことができるのである。体育の授業は体育館やグラウンド等の広いフィールドで行われること、また、そこにとどまることのない動きの一瞬一瞬を見逃すことなく捉えて、即座に判断して指導していかなくてはならないというところに、他教科との相違が見られるとともに、体育の授業実践の難しさと特殊性があるのである。

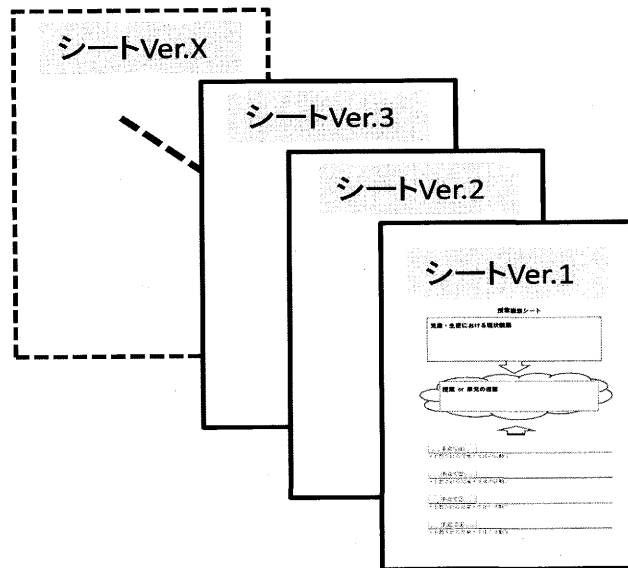


図5 授業リフレクションシートのアーカイブ化

これらのことから、授業の中での振り返りを瞬間瞬間で行っていくことはもちろんのこと、その授業の中での振り返り（その場面での瞬間的判断）によって生み出された観点に基づいて授業後のリフレクションを行っていくことの重要性が浮き彫りになるのである。

これらことから、授業の中での振り返りを瞬間瞬間で行っていくことはもちろんのこと、その授業の中での振り返り（その場面での瞬間的判断）によって生み出された観点に基づいて授業後のリフレクションを行っていくことの重要性が浮き彫りになるのである。

5. 授業構想シートによるリフレクションの方法とそのアーカイブ化の意義

前述したような教員の体育科における授業の一部を授業構想シートに記載するとするならば、それは以下のようなだろう。

図3の「授業構想シートVer.1」において、まずは、前時（この例では、(X) 時間目）の授業における「児童の現状観察」を受けて、本時（この例では (X+1) 時間目）の「授業の目標」が設定されるとともに、その目標を実現させるべき「手立て」とそれに対して「予想される児童の活動」という構想のもとに、一時間の授業実践が実施される。さらにそれを受けて、図4の「授業構想シートVer.2」に示されているように、(X+1) 時間目の「児童の現状観察」をもとにした、それに対する (X+2) 時間目の授業の目標とそれに対する「手立て」ならびに、「予想される児童の活動」が構想されることになる。

このような方法で授業構想シートを用いて授業構想を連続的に行うことによって、その後に「予想される児童・生徒の活動」と現実の授業中に観察された「児童・生徒の活動」結果のずれについてリフレクションを行うことは、まさにPDCAサイクルの中のPDCを実践したことになる。しかしながら、次の授業に向けて、あるいは、ある単元を構想シートに記して、次年度以降、あるいは他のクラスの次の授業に向けてこのシートに修正を加えるとき、それはまさに「記述としてのリフレクション」すなわち、「再デザイン（授業改善：Action）」のプロセスへと踏み出すことになる。

さらに具体的に例えば、一ヶ月後に研究授業を実施する教員を想定し、この授業構想シート

を活用する方法について想定してみることにしよう。まず教員は、現在の授業進捗と研究授業の日数を摺り合わせつつ、研究授業の当日が、単元においてどの辺りの進み具合になるかについて予想する。そこでこの授業構想シートを用いて、日々の授業において、授業目標→手立て→予想される活動→ずれのチェック→授業構想の修正……を繰り返し、研究授業時における授業構想シートを創りあげていくと想定しよう。とするならば、それまでに繰り返し繰り返し練り上げられた授業構想（研究授業時の指導案）は、まさに授業リフレクションの結果としての授業実践であるとともに、その修正した授業構想シートを一時間一時間（一枚一枚）残すとき、それは研究授業までにその授業担当教員が授業構想における思考プロセスの全体像を可視化することになるであろう（図5）。まさにこの「総体」こそが「個々の教員の経験の中に埋め込められた実践の知」を「可視化」したものとなりうるのである。そしてこれらの「思考プロセス」を別のシートにチャート図として表現するとき、それはまた初任者や経験の浅い若手教員といった教職生活のスタート近辺に存在する「未熟練者」にとっても、大きな資源になりうると考えられる。

6. 結 論

現在の教育界では、教員が反省的实践家として自立するために、自らの授業実践力を熟達化していくためのシステムを開発することが求められている。

そこで本研究の目的は、授業リフレクションを可視化する新たな方法論について提案することにあった。その提案とは、自然科学の方法論の一つである「仮説演繹法」の思考プロセスと授業実践の思考プロセスを類比的に捉えることによって、授業リフレクションを可視化するとともに、それが授業リフレクションシートとしても活用しようというものであった。またそれらの資料をアーカイブ化することによって、授業リフレクションシートを一時間一時間（一枚一枚）残すとき、これらの「総体」こそが「個々の教員の経験の中に埋め込められた実践の知」を「可視化」したものとなりうること、またそれらは初任者や経験の浅い若手教員といった教職生活のスタート近辺に存在する「未熟練者」にとっても、大きな資源になりうると言えるであろう。

付記

本研究は、平成26年度科学研究補助金（基礎研究（C））課題番号25350721を受けて実施された。

7. 註及び引用・参考文献

- 註1) この3つの授業実践におけるPDCAサイクル実行性の課題の詳細に関しては、以下の資料論文を参照されたい。新保 淳、長倉 守、「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究、教科開発学研究、第1号、2013、p.248。
- 註2) 高根信吾、三澤宏次、新保 淳、「学び続ける教員像」確立のために求められるリフレクションに関する研究（1）、常葉大学保育学部紀要、第1号、2014、pp.95-107。を参照のこと。
- 註3) これら一連の研究は、〈基盤研究（C）〉（研究期間：2010～2012）、課題番号：22500540、研究課題名：実践力のある体育教師養成のためのデータベース構築に関する研究、研究代

表者：新保 淳)において実施されたものである。またその研究成果は、①新保 淳、樋口 聡、高根信吾、相場 誠、体育教師・スポーツ指導者養成論序説：(2) - 体育教師養成に寄与するビデオ共有システムの意義と方法 -、静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)、第42号、2011、pp.299-312。②高根信吾、新保 淳、質的研究の方法論に関する一考察 - ビデオ共有システムを用いた授業研究 -、体育哲学研究、第42号、2012、pp.59-61。③高根信吾、三澤宏次、新保 淳、授業を「物語る」ための方法論の探求 - 「点」の授業研究から「線」の授業研究へ -、富士常葉大学研究紀要、第12号、2012、pp.71-86。④新保 淳、高根信吾、樋口 聡、体育教師・スポーツ指導者養成論序説：(3) - 体育科における授業研究支援のための研究方法に関する研究 -、静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)、第43号、2012、pp.275-284。において報告されている。

註4) 東京都教職員研修センター「『授業力』診断シート活用資料集」掲載年不明。(http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/08ojt/jyugyo_shindan_sheet/、2014年9月18日閲覧)

註5) 横浜市立高等学校保健体育研究会「その他 市教委資料」2011年。(http://www.educity.yokohama.jp/sch/kenkyu/hs-hotai/txt/sonota_shiryu.htm、2014年9月18日閲覧)

註6) 矢守は、自らが開発した学習ツール(「クロスロード」)の持つ意味について、以下のように述べる。すなわちかつて災害を体験した当事者の「センス・メイキング」を基盤として、今後の防災にとり組もうとする当事者たちの「センス・メイキング」を誘発するのであり、その点においてこそ、こうした学習ツールは、「個人化」した社会においてナラティブ(語り)を基盤としたアクション・リサーチを展開するのに相応しいものとなる(矢守、p.37)。よって、選択肢によるリフレクションでは、「センス・メイキング」を誘発するものになりにくいいため、「語り」あるいは「記述」がなされる必要があると言えよう。矢守克也(2010)：アクションリサーチ - 実践する人間科学 -、新曜社、p.37。参照のこと。

註7) 鹿毛は、こうした教師が「子どものために何らかの教育的働きかけをしなければならない一瞬」をヴァンマネン(Van Manen)の用語を用いて「教育的瞬間」と呼ぶ。鹿毛雅治(2008)：授業づくりにおける「しかけ」、秋田喜代美、キャサリン・ルイス、授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない、明石書店、p.154。参照のこと。

- (1) 中央教育審議会、「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(答申)」(2012年8月28日)。
- (2) 戸田山和久(2011)：「科学的思考」のレッスン - 学校で教えてくれないサイエンス、NHK出版。
- (3) 樋口聡(2010)：授業研究の新しい方向性 - 反省的实践家によるアクション・リサーチと映像活用 -、広島大学大学院教育学研究科紀要(第一部)、第59号、pp.21-30。
- (4) 鹿毛雅治(2006)：授業研究再考、田中克佳編著、「教育」を問う教育学 教育への視点とアプローチ、慶應義塾大学出版会、pp.309-330。
- (5) 鹿毛雅治(2008) 授業づくりにおける「しかけ」、秋田喜代美、キャサリン・ルイス、授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない、明石書店、pp.152-168。
- (6) 矢守克也(2010)：アクションリサーチ - 実践する人間科学 -、新曜社。