

メタ省察による教職大学院での学びの活用 -生徒の成果物による評価のズレに着目して-

金子遥・東俊克¹・竹内佑太²

中野区立明和中学校・寝屋川市立第五中学校・江戸川区立葛西第二中学校

1. はじめに

1-1. 問題の所在

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015年12月21日)では、「これからの時代の教員に求められる資質能力」として、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」などが改めて示された。竺沙(2020)は、いずれも学校教育の課題とされている問題状況に対処できることが、教員に必要な資質能力として捉え、その育成や向上が教師教育の課題と指摘している。

そうした課題に対して、「省察(reflection)」が教師の成長に繋がる重要な概念となっている。教師教育の一翼を担う教職大学院の多くでは、「理論と実践の往還」と「省察」がキーワードとなり、教員養成が行われている。徳永ほか(2020)によれば、京都連合教職大学院でいわれる「理論と実践の往還」と「省察」とは、学校現場での文脈依存的な実践や科学的な研究の蓄積である理論を省察によって結びつけることで「知」を高めていくことにあるとされる(p.11)。

省察は、金田(2021)によれば、1980年代にドナルド・ショーンによって提示された反省的实践家(reflective practitioner)としての教師像の中で、教師の専門性の核とされてきたものであり(p.11)、そうした背景から、教職大学院をはじめ教師教育の中で多くの研究が蓄積されてきた。

しかし、近年初任者などにおいては、熟練教師と比較して有効な省察が行えないことが明らかにされており(金田2021)、省察の質を高める必要性が喫緊の課題となっている。こうした状況の中で、「理論と実践の往還」と「省察」を通した教師教育を行う教職大学院の使命は非常に重たい。

1-2. 省察に関する研究

省察の質を高める研究として、例えば杉山ほか(2012)では、小学校の理科学習に着目し、模擬授業を通して協働的省察を行うことで、示唆や代案が生まれる省察となったことを示した。金田(2021)は、プロセスレコードによって子どもの行為や発言の捉えを深めること

¹ 現在、寝屋川市立中木田中学校所属。² 現在、足立区立花保中学校所属。

と、複数の子どもの行為や発言を文脈化して新たな学びの過程を生み出していく思考・判断が生まれる省察になることを示唆した。

これらの研究では、省察の質を高めるといった目的にアプローチしている点で評価される。一方で、これらの研究が想定している省察は「児童生徒を対象とした初等中等教育の授業」であり、いわば大学での模擬授業や授業の記述を見返すといった授業自体を取り出して検討するというスタイルをとっている。特に、授業の目標や評価といった議論とは乖離しやすく、授業方法や声掛けといった面に繋がりやすい。石井（2015）は、シングル・ループだけでなく、ダブル・ループの必要性を指摘し、省察が目標の吟味を含めた「問題設定の枠組みの問い直し」や「知識創造に至る問題探究のサイクル」として遂行される必要性を示した。こうしたシングル・ループの強化に繋がる省察を避け、問題設定の枠組み焦点を当てた研究にするためには、授業の目標や評価に焦点を意図的にあてた省察を組織する必要がある。同時に、そうした質の高い省察では省察者の置かれた状況を自体の分析も行われるだろう。ある意味で、大学等の期間で行う授業や模擬授業といった「無菌状態」で行われる省察を実際の初等中等教育といった学校現場の「生々しい状態」で十分に生かされる省察にしていくことが、省察の質を高めることに繋がっていく。

そこで、まず教職大学院で行われる省察を ARACT モデルを中心に概観する。次に、教職大学院ではどのような省察が求められるかを示す。最後に、実際に筆者らが行った省察会の内容を基に、教職大学院での学びを活用した省察の在り方を示す。

2. 教職大学院で求められる省察のモデル

2-1. ARACT モデル

徳永ほか（2020）は、2019 年から京都連合教職大学院での授業を「理論と実践の往還」と「省察」をキーワードにして分析・考察している。そこで述べられる「省察」は、コルトハーヘンの提唱する ALACT モデルを参考に行っている。5 つの局面からなる学習者の理想的な行為と省察のプロセスである ALACT モデルを以下のように解釈している（図 1）。

第 1 局面	具体的な経験を行い、失敗した点や予想と違った経験する。この局面は、違和感の払拭や改善に向けた自己の省察に結び付ける起点となる場面である。
第 2 局面	第 1 局面で経験した出来事、その時に考えたこと、どのような感情を抱いたか、どうなって欲しかったかななどを省察する。
第 3 局面	第 2 局面の省察を通して、自己の思考と行動の矛盾や違和感、大切にしたいと考えていたことや無意識に行った行動を省察する。そして、自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する。
第 4 局面	第 3 局面での分析を踏まえ、改善点や新しい方法を省察する。
第 5 局面	第 4 局面で得た知見をもとに改善したものや新たな方法を試みる

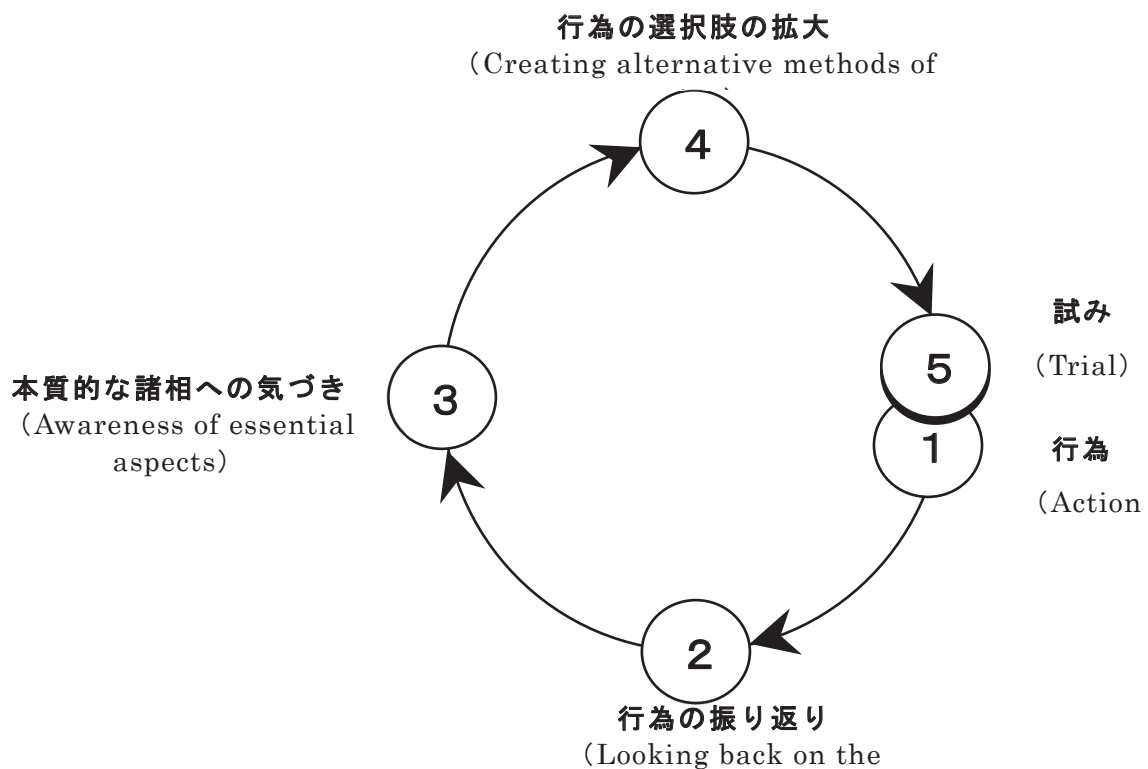


図1 省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル
(コルトハーヘン 2010、p.54 の図をもとに筆者が作成)

教職大学院の授業では、教職専門実習や授業内の発表などを起点として「省察」を行い、自身の授業改善を図ったり教育観を深めたりしながら、また新たな行為を試みることを目指している。

2-2. 「理論と実践の往還」

「省察」と同様に、「理論と実践の往還」も徳永ほか（2020）は、コルトハーヘンの教員養成の理論と実践に着目している。その中で、特に理論を「大文字の理論（Theory）」と「小文字の理論（theory）」に分けた点に着目し、次のように説明した。

「小文字の理論」とは、『個別的で状況依存的な』種類の理論であり、個々の教師によって構築される理論である。「特有の状況に関連する理論」、「実践知（フロネーシス）」という言い方もされる。ただし、「小文字の理論」は教師の主観のみで構築されるものではなく、科学的な研究の蓄積によって構築されてきた「大文字の理論」、もしくは「学問知（エピステーメ）」によって鍛えられ、また実践によっても鍛えられるという関係にある。

徳永ほか（2020）p.3 より引用

つまり、「理論と実践の往還」とは、研究の蓄積である「大文字の理論」や実際に自分が経験するという「実践」を通して、『個別的で状況依存的な』種類の理論である「小文字の理

論」を構築・洗練するという活動であると捉えている。そして、これを先に述べた「省察」と結びつけ整理している（図 2）。

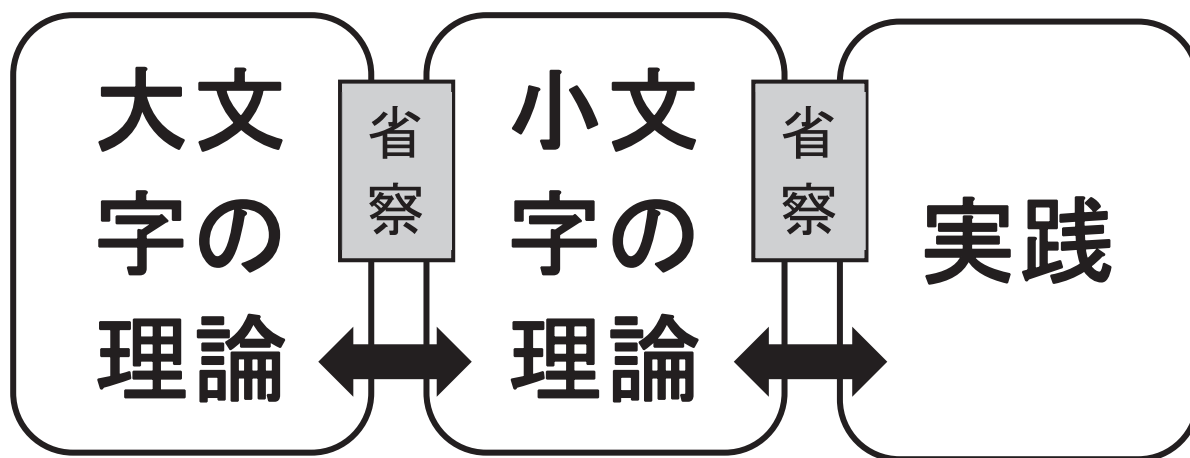


図 2 省察を軸とした「理論と実践の往還」（徳永ほか 2020）

「小文字の理論」を「大文字の理論」によって理論的に鍛えつつ、実践によって実践的に鍛えることを「理論と実践の往還」とし、この三者を結びつける行為を省察と解釈している。学校現場と教職大学院における省察の違いは、その順序ではなく省察するもの（大学院生や修士など）が置かれている文脈における省察の重要性（重みづけ）にあると考えられる。

金子（2022）は、学校現場では、何度も同じ授業を行うという構造から「4. 行為の選択肢の拡大」に重きが置かれ、ALACTモデルでいう「2→4→5」をスムーズに行うことに価値が置かれ、その省察の過程で、「3. 本質的な諸相への気づき」に至るといったようなALACTモデルでいう「2→4→3（→4）→5」などの場合も出てくることが、逆に教職大学院では、様々な校種・教科の教員（の卵）が集まるという構造から、「2. 行為の振り返り」の過程に時間をかけ、「3. 本質的な諸相への気づき」に至ることに重きが置かれ、ALACTモデルでいう「1→2→3」を行うことに価値が置かれていることを考察した。さらに、それぞれの省察は重みづけが異なりつつも、相互作用的に働くことで「知」の創造（新たな気づき・発見）や活用（選択肢の拡大・試行）を促し、実践者の「知」をさらに高めることに繋がっていく。竺沙

（2020）は、教師の専門職としての学びについて、知識の創造や活用そのものを問題とする実践の知識（knowledge of practice）を挙げ、そのために院生の自由な学びや研究の重要性を指摘した。ここで示された「院生の自由な学びや研究の重要性」とは、例えば院生同士で自発的に行われた省察会や授業開発といったものが挙げられるだろう。

そして、金子（2022）では、このような省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉えるメタ省察ともいえる力こそが実践者として身に付けるべき「知」と示唆した（図 3）。

2-3. メタ省察による教職大学院での学びの活用

メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉えることが自然であろう。メタ省察は、研究の蓄積である大文字の理論や実際に自分が経験する（した）実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえて省察することで、理論と実践の往還を相互作用的に働かせ、「知」の創造や活用を促し、実践者の「知」をさらに高めるものである。その際、大文字の理論は研究の蓄積であり文脈による差はない

が、実践は文脈に大きく依存するものであり、小文字の理論は文脈に応じたものであるが教職大学院で洗練させた小文字の理論をそのまま学校現場で応用するなど、異なる文脈でも同質性が見られる場合があることを考慮する必要がある。

教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえた省察であるメタ省察が欠如していると、「無菌状態」で行われる省察を学校現場の「生々しい状態」で十分に生かされると妄信し、省察の質が高まらないことが考えられる。

コルトハーヘン（2010）でも「メタ省察」という言葉が出てきている（p.146 や p.244 など）。ここで示される「メタ省察」は自身の一連の省察について省察することであり、自身の（省察を通した）学びのプロセスについて考えるという性質のものである。筆者はこれに対して、より省察時の文脈や省察する中でのその場の「空気感」といったものに着目している点で区別しておきたい。

以上の点より、メタ省察を意識的に行い、目標や評価といった点を意図的に着目した省察を行った。

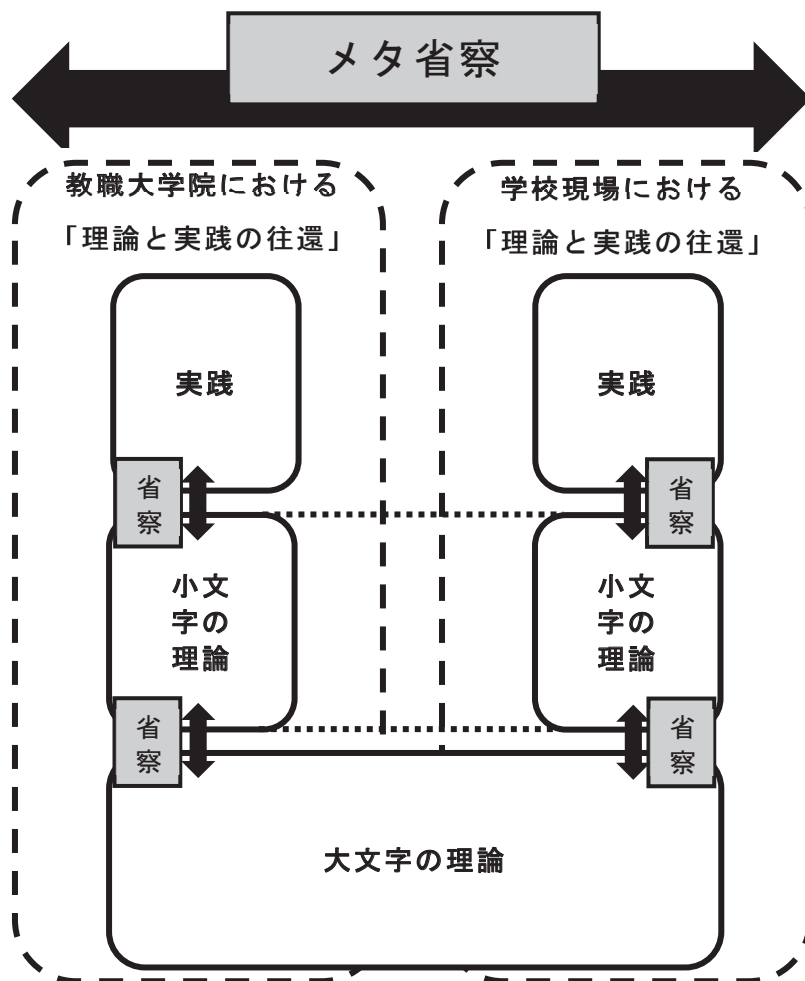


図3 実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

3. 修了生による省察会

3-1. 授業実践について

対象は、市（区）立の中学校に勤めている社会科を担当する教師3名を対象とした。2023年に教師Xが授業実践を行い、筆者らを含めて計3名で授業の省察会を実施した。3名はともに教職大学院を修了しており、経験年数は、それぞれ1年目・3年目・5年目であり、勤務校は異なる。省察会は、全てビデオ会議を活用してオンライン上で行い、3名以外に参加者はいない状態で行った。より授業者の深い省察に向けて、今回は大学教員やメンターを入れず、さらに経験年数も近い教員同士で行った。

授業は、中学校2年生を対象に関東地方の授業を行った。この授業は授業者Xが教職大学院在学中に開発した実践であり、計5時間の授業で、最後の1時間に学習のまとめとして、以下のパフォーマンス課題に取り組んだ。パフォーマンス課題とそのルーブリックは、単元の最初と単元の最後の1時間にも改めて示した。

パフォーマンス課題

○より良い日本を目指すには、東京の人口を集中すべきか？分散すべきか？

- ・日本中のヒト・モノ・カネが集まる東京。その様子は「東京一極集中」と呼ばれています。
- ・いま日本では、「東京一極集中」こそが日本を救う希望であり、さらに集中すべきとした意見と、「東京一極集中」こそが日本を衰えさせる諸悪であり、分散すべきとした意見が対立しています。

ルーブリック

○3項目を満たせば《A》、2項目を満たせば《B》、1項目を満たせば《C》、それ以外は《D》

- ・「根拠」をもとに立場（集中か分散か）を選択できており、その「根拠」が自分で調べた内容や授業内容となっている。
- ・自分が選択した立場集中か分散かとは逆の意見も踏まえた上で、回答している。
- ・複数の側面（生活・農業・工業）などから、より良い日本を考えている。

今回は、複数の教師がそれぞれ成果物に対して行った評価のズレに着目した。その理由は、2点挙げられる。

1点目は、指導技術などに議論が焦点化しないように、そして目標や評価といった点に議論が向くように仕掛けたからである。実際の授業ビデオ等の観察や実際の参観によって省察を行うと、教師の声掛けや示し方といった指導技術に目がいつてしまうことが多い。そうした点を踏まえて、生徒の成果物に絞って議論できるようにした。

2点目は、授業改善と評価が密接な関係があるからである。指導要領で「資質・能力の育成に向けて『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進めること」と示されるように、学びが深まっているかは評価、そして授業改善に繋がる。「学習改善につなげる評価」が示されたことから、評価から授業改善への繋がり重要である。さらに、事前に複数の教師

でそれぞれ成果物に対して評価し、そのズレに着目することでより適切な授業改善に繋がると考えられる。以上の理由から、事前に生徒の成果物とルーブリックを基に、3名の教師がそれぞれ評価し、省察会を行った。

3-2. 省察会の様子

まず、生徒の成果物から、評価のズレが生じた成果物を取り出し、検討した。計18点のパフォーマンス課題を基に、3名がそれぞれABCDの4段階で評価した。以下はその割合（表1）と主に着目した生徒の成果物（表2）である。

表1 パフォーマンス課題への評価

	教師 X（授業者）	教師 Y	教師 Z
A	10	6	6
B	5	5	6
C	3	5	5
D	0	2	1

表2 生徒の成果物（下線：筆者）

成果物① <u>分散した方が</u>良い理由は、他の地域も発展させた方が良くし、土地が小さいから農業するスペースもないし、<u>地価が高くなり住みたいところに住めなかったり</u>、渋滞したりするから。消費者が多くて発展しやすくても、情報が集まりやすくても、<u>東京だけが発展する</u>だけだから。
成果物② 自分は集中すべきというか<u>現状維持</u>でいいと思います。大きい理由としては上京という大きい夢を持っている人が地方の中にたくさんいて、分散させて入る事が難しくなってしまうとその夢を壊してしまうことになってしまうからです。他にも流行りの物が入ってきたり、消費者が多かったりするから第1次産業から3次産業まで儲かるというメリットがあります。しかし、分散しないと感染症が治らなかったり、自然災害などで困ったりするというデメリットもあると思います。その代わりに医療など最先端の物がすぐ入ってきて、手当ができたりして防ぐこともできないわけではないのでその辺りは大丈夫だと思います。だから自分は東京都の人口を集中するべきというか<u>現状維持</u>でいいと思います。
成果物③ 人がいっぱいいると消費者が多く工業や商業が発展して伸びやすいけどやっぱり過密だと渋滞は起こるししかももう東京は土地が少なく高値なのに対し全国には過疎の地域があり土地が空いているので分散をしていくべきだと思います。しかし東京が減りすぎると流行りの

ものや新しい工業製品が作りづらくなるかもしれないので全国じゃなくてまずは関東周辺に分散していって、全国と比べて分散する人数は少ないのでそうやっていってそれがうまくいったら中部や東北などに広げていったらいいと思います。

授業者である教師Xは、A評価の成果物が10点と多く、それに対して教師Yと教師Zはほぼ同数となった。

まずは、大きく違いが見られた教師XがA、教師YがA、教師ZがCをつけた成果物①について言及した。教師ZはCをつけた理由として、「地価」や「東京だけが発展する」といった消去法的な記述となり、逆の意見を踏まえているがその根拠やより良い日本についての説明が不足している点を指摘した。教師Xと教師Yはその指摘に共感しつつも農業やサービス業を意識した消費者の視点があること、東京とその他を意識していることからより良い日本にもふれられていると評価基準から判断した。

次に、教師XがA、教師Yと教師ZがBをつけた成果物②について言及した。成果物②では、Bをつけた教師Yは、「複数の側面などから、より良い日本を考えている。」という点について書けていないと判断し、特に現状維持と書かれている点について不足を指摘した。同じくBをつけた教師Zは、「根拠」の曖昧さを指摘した。つまり、現状維持という形をある意味で「より良い日本」の姿と位置付けたと評価しつつも、授業内容との関連性の薄さを指摘した。言い換えれば、新たに現状維持を「より良い日本」として位置づけることの是非を省察したといえる。成果物①と成果物②に共通する点として、評価基準をより分かりやすくする必要性を省察した。そして、評価をさらに細分化することで改善できると省察した。

そして、成果物②と同じく教師XがA、教師Yと教師ZがBをつけた成果物③について言及した。成果物③では、「より良い日本」というテーマに対して、地域の活性化や集中による災害時の都市機能の不具合のリスクといった視点が不足していると教師Yと教師Zは判断した。それに対して、教師Xは関東や中部・東北へと徐々に分散していくという集中・分散に極端に揺れることなく最適解を目指した結論として評価した。さらに、教師Yと教師ZはBとしつつも「より良い日本」についての評価の厳しさを省察した。同時に、教師Xは「より良い日本」についてさらに深くふれておくといった改善点を省察した。

3-3. 省察による深まり

以上のことから、2点の授業改善の視点が見られた。1点目は、単元構想の改善点である。「より良い日本」という視点について、欠けている生徒が多く見られた。授業構成の工夫として、単元末のパフォーマンス課題の解決に繋がるように、どこかでそうした点にふれる必要がある。パフォーマンス課題については、教職大学院在学中にXが学んだ点でもあり、授業開発の時点では課題とならなかったが、学校現場での授業を通して、目標達成に向けた単元構想を改善する必要性を省察した。同時に、「より良い日本」というメタ認知を通して取り組む課題を改

めて省察し、目標設定自体の変更ではなくより具体的な説明をしておく必要性を省察した。つまり、「問題設定の枠組みの問い直し」が行われた省察になった。

2点目は、設定した評価基準の難しさにある。省察会にて評価のズレを検討する際、『根拠』をもとに立場（集中か分散か）を選択」できているとしたループリックに関して、『根拠を持って答えている』と評価するか否かの線引きが難しい」とした課題が浮き彫りとなった。指導と評価の一体化をめざすためには、より焦点化した評価基準が必要不可欠となることを省察した。

これら2点の授業改善の視点は、メタ省察の視点で捉え直すと教職大学院時の授業の視点と学校現場での授業の視点の違いが指摘できる。つまり、目の前の学習者に合わせて評価基準や目標設定を問い直すことで、これまで開発していた授業から必要な要素を精選し改善する方向へと進んだと考えられる。これらはメタ省察によって教職大学院での学びの活用が行われたといえるだろう。

4. 成果と課題

4-1. 本研究で示したこと

本研究では、まず教職大学院で行われる省察を ARACT モデルを中心に概観し、教職大学院ではどのような省察が求められるかを論じた。その中で、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものであるメタ省察が求められることを示した。最後に、実際に行った省察会を基に、教職大学院での学びを活用した省察の在り方を示した。省察会では、複数の教師がそれぞれ成果物に対して行った評価のズレに着目することで、授業改善という省察の目的において目標や評価を中心とした議論になることをねらった。

以上から2点の成果が明らかとなった。1点目は、メタ省察という視点を活用することで教職大学院での学びを活用できたことが示唆された点である。教職大学院生時に開発した授業が実践を通して改善された。これは教職大学院や学校現場といった文脈をより意識的に問い直したことで、理論と実践の往還を相互作用的に働かせ、小文字の理論が洗練され、実践者の「知」をさらに高めたことから示唆された。2点目は、生徒の成果物のズレに着目した省察によって、意図的に目標や評価といった点に議論が繋がった点である。授業方法といった視点よりもより単元構成についての省察が行われ、何を教えるかという点以上に評価に着目したために、3名の成果物に対する評価のズレが起きた原因から省察することができた。これは同時に、授業の目標・評価といった「問題設定の枠組みの問い直し」に繋がったといえる。

今後よりメタ省察の有効性を確かめるためには、学校現場という「生々しい状態」での実践を省察しているという意識が必要になる。つまり、文脈によって変化する小文字の理論をより洗練するためには、目の前の学習者を具に観察し、それが省察に生かされるべきである。同時に教職大学院での学びは、それ自体がより「無菌状態」であることが意識される必要がある。

さらに、洗練された小文字の理論をより洗練していくための方法として、メタ省察を再検討しモデルの修正・改善を行う必要もある。以上を今後の課題としたい。

引用・参考文献

- F・コルトハーヘン編、武田信子監訳（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリストック・アプローチ』学文社。
- 石井英真（2015）「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報 23、pp.20-29。
- 金田裕子（2021）「教師の専門性を高める記録と省察」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第 3 号、pp.11-21。
- 金子遥（2022）「教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察—『理論と実践の往還』及び『省察』を問い直して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 11 号、pp.75-86。
- 金子遥・東俊克（2023）「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発—中学校社会科『関東地方』を例に—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 5 号、pp.99-108。
- 金子遥・東俊克（2023）「環境を視点とした地域教材の開発(2)—小中高の関連を踏まえた地域教材授業実践—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 31 号、pp.1-9。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太（2024）「省察会を通じた中学校社会科の授業改善—生徒の成果物に対する評価のズレに着目して—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 32 号、pp.11-18。
- 佐藤学ほか（1990）「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』第 30 号、pp.177-198。
- 杉山雅俊（2012）「教員養成における省察の視点のメタ認知に関する研究—小学校理科の模擬授業を事例として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第 61 号、pp.141-150。
- 杉山雅俊・山崎敬人（2016）「小学校理科の模擬授業における教師知識形成を目指した協働的省察の効果」『理科教育学研究』第 56 号、4 巻、pp.435-445。
- 竺沙知章（2020）「教師の成長プロセスと教職大学院教育の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.29-36。
- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
- 徳永俊太・富永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業—『小文字の理論』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.1-12。

（2024 年 2 月受理）