

「リフレクション・ギャップ」を実習生の変容につなげる — 授業リフレクションを継続して実施する試み —

Linking the Reflection Gap to Transformation of Apprentices
— An attempt to continue class reflection —

芥川 元喜 (人間科学部こども学科准教授)

Motoki Akutagawa (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Associate Professor)

〈要旨〉

授業リフレクション（集団リフレクション）の際に、授業者とリフレクション参加者として、授業場面の捉え方や評価が異なることがある。授業リフレクションにおいて、授業者とリフレクション参加者間で起きる捉え方・評価の異なりを本研究では「リフレクション・ギャップ」(reflection gap)として定義する。こうした事象が起きた際に、双方の認識や価値観の異なりとして解決してしまうことがある。特に、実習生の授業リフレクションで、「リフレクション・ギャップ」が起きた場面で、価値観の異なりとして解決することを課題として考えてきた。本研究では、実習生の授業リフレクションをケースに、「リフレクション・ギャップ」が起きた際に、「継続する授業リフレクション」を実施し、授業者とリフレクション参加者の変容について考察した。「リフレクション・ギャップ」が起きた授業場面を焦点化し、「継続する授業リフレクション」を行うことで、「リフレクション・ギャップ」から、新たな「気づき」が生じ、授業者とリフレクション参加者の変容に結びつくことが確認できた。

〈キーワード〉

リフレクション・ギャップ、継続する授業リフレクション、集団リフレクション、授業者の変容

1 研究の目的

授業リフレクションの取り組みによって、教師や看護師が実践的知識を獲得し、成長していくことは多くの先行研究で述べられている。実習生を対象とした養成教育においてもリフレクションを取り入れた事例は多く存在し、実習生の成長にもリフレクションや授業リフレクションが果たす役割が大きいことが示されている。

コルトハーヘン (Fred A.J.Korthagen et al.2001) は、実習生の理想的な省察 (リフレクション) のプロセスとしてALACTモデル (リアリスティック・アプローチ) を提唱した (図1)。このALACTモデルは、②行為の振り返り、から、③本質的な諸相への気づき、が重要であり、こうした省察のプロセスが、学び続ける教師になる、成長への機動力ともなる、とされている。つまり、省察 (リフレクション) から「気づき」(awareness) が表れることが重要となってくる。

しかし、授業リフレクション (集団リフレクション) を

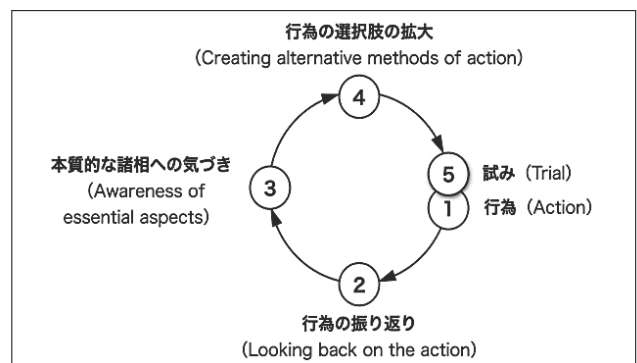


図1 ALACTモデル (Fred A.J.Korthagen, 2010)

実施した際に、授業者とリフレクション参加者が、同じ授業場面を認識しながら、捉え方や評価が異なることがあり、「気づき」が表出することを阻害してしまうケースがある。例えば、授業場面で、授業者が「よい」と捉えても、リフレクションの参加者が、「教育的効果が薄い」と捉えるような場合である。こうしたケースでは、授業者と参加

者の捉え方や評価が異なり、授業リフレクションそのものが停滞したり、意見の相違場面として捉えられたりして、充実した学び合いとならないこともある。

本研究では、授業リフレクションの際に、同じ授業場面において、授業者とリフレクション参加者の捉え方・評価が異なることを「リフレクション・ギャップ」(reflection gap)という言葉で定義した。特に、授業者とリフレクション参加者の捉え方や評価の異なりは、授業を提供した授業者(当事者)と参加者(第三者)の対立構造にもなりかねず、リフレクションの場に同席するメンターやリフレクションのファシリテーターの助言や支援方法を誤れば、そのままの別れ、に終わる授業リフレクション、捉え方や価値観の違いが明確になっただけの授業リフレクションとなってしまう可能性がある。

しかし、筆者はこうした捉え方・評価の異なる場面、即ち、「リフレクション・ギャップ」の起きた場面こそ、授業リフレクションとしての学び合い・参加者相互の成長や変容につなげていける場面ではないかと考えてきた。本研究は、授業リフレクションで起きる授業者とリフレクション参加者の捉え方・評価の「異なり」に、意義を見出すという試みとして取り組んだ。

本研究では、授業リフレクションでこうした「リフレクション・ギャップ」が起きた際に、実践的知識が十分ではない為、それぞれの価値観の違いとして終えてしまう可能性が高いと考えられる実習生を対象とした。実習生を対象に授業リフレクションを行い、「リフレクション・ギャップ」が起きた場面が表れた場合には、同じ授業リフレクションを実施した成員でもう一度、「リフレクション・ギャップ」が起きた授業場면을対象にした授業リフレクション(「継続する授業リフレクション」)を実施した。なぜ「継続する授業リフレクション」を実施するかというと、リフレクションは1度だけに関わらず、繰り返し実施することでより「気づき」が表出されやすくなることや、「リフレクション・ギャップ」のような異なりが生じた場合には、冷静にもう1度授業場面を見返すことで、1回目とはまた異なる見方や「気づき」が生じるのではないかと考えた。授業リフレクション研究を提唱した澤本(2016)もリフレクションを繰り返し実施することの重要性を述べている。また、吉崎(2008)も「授業デザインを基盤とする授業改善・創造モデル」を提言し、授業リフレクションを授業リフレクション(1)、授業リフレクション(2)と、複数回の授業リフレクションを行うことで、「授業デザイン」を見直すことの必要性を述べている。

このように授業リフレクションを繰り返し実施すること、複数回実施することの重要性が述べられていることから、「継続する授業リフレクション」を行うことで、「リフ

レクション・ギャップ」が、授業者、リフレクション参加者の学び合いや相互の変容につながるのではないかと考えた。

2 研究の方法

小学校での教育実習の研究授業(2020年9月)を対象として、実習生が授業リフレクション(2020年10月)を行った。2020年度・大学3年生の教育実習生(配属小学校、配属学年は全て異なる6名、授業者Aと学生B,C,D,E,F)が参加した。

このなかの1名の実習生の小学校5年生、社会科で行った研究授業について授業リフレクションを行った。単元は「日本の食料生産をめぐる問題」の1時間目(全5時間)を対象とした。本時の授業の内容は、日本の食料生産の現代的課題について資料を基に話し合い、今後、各自の取り組みたい学習課題を考えるというものであった。

授業リフレクションの方法は、澤本(2016)の「授業リフレクション研究」の手法を基盤とした。対象の実習生の研究授業をビデオカメラ1台で授業者(実習生)を中心に記録した。

次に、集団リフレクションを実施した。実習後、対象の6名で、記録した研究授業の動画をノンストップで授業時間の全て45分間を視聴した。そこで参加者が各自、授業動画を視聴しながら1枚の付箋に、1項目、自由に気づいたことと、記述する事項を確認した授業場面の時間(動画再生時に画面に表記する時間)を記録した。また、付箋には、記述をした付箋の順番に通し番号を付した。

その後、各自が書き込んだ付箋を持ち寄り、実習生6名と、小学校で教職経験のある研究者(筆者、メンター役(mentor))1名で、集団リフレクションを行った。集団リフレクションでは、模造紙に自由に各自の付箋を出し合い、話し合いを行い、出された付箋をまとまり事にカテゴリー分けした。このカテゴリーに、小見出し「カテゴリー名」を実習生が相談して付けた。

最後に、この集団リフレクションの後(数日経過後)に、メンターと授業者・学生Aと対話リフレクションを実施した。対話リフレクションでは、授業動画を用意し、授業者Aが気になった授業場面はすぐに再生して確認できるようにした。発話は参加者の許可を取った上で録音し、その録音された音声から発話プロトコルに起こした。

ここまでの授業リフレクションデータを整理した上で、「リフレクション・ギャップ」が起きていたと判断されたときには、「リフレクション・ギャップ」が起きた授業場面の授業動画を再び、同じ成員で視聴し、集団リフレクションを実施した(「継続する授業リフレクション」)。この「継続する授業リフレクション」の方法は、集団リフレク

ションである。本ケースでは、結果で詳細を記述するが、「リフレクション・ギャップ」が起きた為、この「継続する授業リフレクション」を実施した。

表1 研究の方法

授業リフレクション	1. 実習生の授業を動画記録 (2020年9月) 2. 集団リフレクション(1) 実習生A(授業者)と実習生B, C, D, E, F (2020年10月) 3. 対話リフレクション 実習生Aとメンター (2020年10月)
データ整理	「リフレクション・ギャップ」が起きた 集団リフレクション場面の抽出 (2021年2月～3月)
継続する授業リフレクション	1. 参加者に「リフレクション・ギャップ」の起きた集団リフレクション場面の説明 2. 「リフレクション・ギャップ」の起きた場面(授業動画)再視聴 3. 集団リフレクション(2) (2021年7月)

「継続する授業リフレクション」までに時間が経過したのは、少し時間を経過してから実施した方がより冷静な授業リフレクションが実施できると考えたからである。この時間の経過が対象者の記憶に影響を及ぼすことは否定できないが、対象者が4年生になり、より実践的知識を豊かにしている可能性もある。データに大きな課題となることはないと考ええる。

3 授業リフレクションの結果

3-1 集団リフレクション

—授業者の机間指導の場面—

カテゴリーの「子どもたちの話し合い」場面についての集団リフレクションである。

授業のまとめに向けて、これから勉強したいことという課題を班で話し合う授業場面(授業記録時間:0.32.24~0.42.52:授業時間は0.00.0より始まり、0.47.53で終わる)である。この場面で参加者から出された付箋を表2に記す。

表2 集団リフレクションでのカード(付箋)分類

カテゴリー	学生B	学生C	学生F
子どもの話し合い	先生、前にいないで机間指導をした方がよい。	机間指導はしないのか。	話し合い中に先生がずっと前にいる。
個人付箋番号	30	24	17
付箋記録時刻	0.32.40	0.32.55	0.33.01
授業者 板書場面	0.32.30~0.33.11		

この授業場面は、授業者が子どもに話し合いの指示をしてから、「これから勉強したいこと」と次のまとめに向けての準備の為の板書をする場面である。この授業者の板書時間が授業記録映像の時間で、45分授業の動画記録の内、0.32.30~0.33.11であった。授業者はこの授業場面で付箋の記述はなかったので表2に記載はしていない。

次に、この場面の集団リフレクション(1)の発話プロトコルである(表3)。リフレクション参加者から付箋が出された場面での個人の付箋番号を記した。

表3 集団リフレクション(1)

番号	発話者	発話プロトコル
1	学生C	いま、これ板書する必要あるかな。(付箋24)机間指導はしないのかなって。
2	学生B	(付箋30)私も同じ。そう思った。
3	学生F	俺も同じかな(付箋17)。
4	学生E	先生が前にいたよね。
5	学生B	まわった方がよくない? ……(略)
6	学生D	まわって丁寧に机間指導した方がいいと思う。
7	メンター	授業者さん、みんなの意見を聞いて何かありますか?
8	授業者	うーん。そうですね。

集団リフレクション(1)では「子どもの話し合い」中の授業者の行動について話題になっている。子どもの話し合い中に板書をし始めた授業者の行動について認知し、リフレクション参加者は、その行動を否定的に捉え、机間指導をすべきであることを話題にしている。

授業者はこの場面では発言しなかった。その後、集団リフレクションの場で誰も発言しない時間が1分ほど続いた。筆者が課題として述べていた、授業者と参加者の認識の違いが起き、授業リフレクションが停滞していると考えられる場面である。メンター(筆者)はこの場面で、黙っ

て聞いていた授業者に発言を促す(表3:発話番号7)と、参加者の発言を受けとめたような発言(表3:発話番号8)はしたが、納得していないような様子であった。

3-2 対話リフレクション (I)・(II)・(III)

集団リフレクションでは、授業者がこの場面でどのように感じていたのか、また、授業者は考えを表明せずに終わってしまったので、次にこの場面について、後日、授業者とメンターで対話リフレクション (I), (II), (III) を実施した(表4)。

表4 対話リフレクション (I)

番号	発話者	発話プロトコル
1	メンター	この場面(集団リフレクション)のやり取りはどのように思いましたか。
2	授業者	正直、机間指導はできていると自分では思っています。
3	メンター	でもみんな(参加者)はそう思っていないかな。
4	授業者	確かに指示した後の時間は板書していましたが、わずかな時間だったし、自分なりに(子どもに)声は掛けていたんですけど。

表4の対話リフレクションでは、集団リフレクション(1)で話題となった机間指導場面について、メンターとして聞いてみると、授業者である実習生は、「机間指導はできていると自分では思っています。」(表4:発話番号2)と述べている。つまり、授業者は授業リフレクション参加者から指摘された内容を自身では認識していない。

授業者が机間指導を出来ている、と認識していたことについて、この授業者の実習生とその授業場面を動画で確認すると、班で話し合う授業場面(授業記録時間:0.32.24~0.42.52)に、実際に机間指導として子どもに声を掛けている場面は、3回、授業動画で確認できた。子どもから呼ばれて授業者が子どものところに駆けつけている場面も1回存在していた。授業者が子どもに声を掛けている場面が存在した為、授業者は机間指導をしていないという指摘に対して、「机間指導は自分では出来ている」と認識した可能性がある。この机間指導の認識について、授業動画の確認後に、対話リフレクション (II) として続けた(表5)。

表5 対話リフレクション (II)

番号	発話者	発話プロトコル
5	メンター	授業者の認識としては、机間指導はできている、ということですよね?
6	授業者	うん、まあ、みんなが言っている場面(0.32.30~0.33.11)では、そうは感じていないですね。でも、授業動画で確認するとこの場面では板書をしているので、してないと言われるのは分かります。
7	メンター	その言い方だと、机間指導の課題を感じた場面はあったんですか?
8	授業者	はい。付箋(授業者:付箋番号30:「話し合いに参加できていない子(子どもA)に声を掛けられていない」)に書いたんですが、(話し合いに)参加していない子が映っていて、その子に授業中に全然気づけていなくて、このリフレクションで気づいて、(机間指導が)これは出来てないなあって。
9	メンター	みんなが指摘した机間指導の場面ではなくて?
10	授業者	そうですね。

ここまでの対話リフレクション (I)・(II) で明らかになったのは、授業者は、集団リフレクション(1)でリフレクション参加者の指摘した机間指導の課題では、課題とは認識していない。しかし、リフレクション参加者の指摘していない場面で、授業者は机間指導の課題を認識していることが分かった。

実際に、授業者が課題と認識した場面を、授業動画を見ながら授業者と確認を行った。

班での話し合い場面(授業記録時間:授業記録時間:0.32.24~0.42.52)では、授業者の認識した子どもAは、班での話し合い中に班の会員の方に向きも変えることもなく、班での話し合いに参加する様子が見られなかった。授業者はこの子どもAの存在に授業中に気づけなかったことを課題として捉え、机間指導の課題として付箋(授業者付箋番号:30:「机間指導 課題」)に記述していた。

つまり、集団リフレクション(1)で参加者が指摘した、「机間指導に課題がある」と認識された場面で、授業者は「課題と認識せず」、別の授業場面で「机間指導の課題を認識」していたということが確認できた。この集団リフレクションで、捉え方の違い、「リフレクション・ギャップ」が起きた場面と考えられる。

授業動画で、メンターと授業者とで確認を行ったように、授業者は、机間指導をしていないわけではなかった。しかし、集団リフレクション(1)で、学生Cが指摘してい

るように、「子どもの話し合い中に板書をしていたこと」が、机間指導を行っていない、「机間指導の課題」という指摘につながったと考える。授業の指導法として、子どもの話し合い中に、子どもたちに授業者が背を向けて板書をする指導はあまり好ましい指導とはされていない。従って、リフレクション参加者はその点を指導上の課題と認識し、集団リフレクションの場面で指摘し、課題としての評価に基づく対応策（もう少し机間指導をした方がよい）を示していたと考える。しかし、授業者は、この指摘された課題を机間指導の課題とは捉えず、別の授業場面で、話し合いに参加していない子どもAに対して、机間指導中に気づけなかったことを机間指導の課題としていた。

従って、「リフレクション・ギャップ」が起きていると考えられる。授業者はこの場面でどのように捉えていたのかを確認する為に、対話リフレクション(Ⅲ)を続けた(表6)。

表6 対話リフレクション(Ⅲ)

番号	発話者	発話プロトコル
11	メンター	では、みんなが指摘した子どもの話し合い中に板書していたことについてはどのように思っていますか？
12	授業者	最初は（みんなから指摘を受けたことについて）なんで、と思いましたが、確かに背中を向けているし、授業中に子どもと向き合っていないように見えるので、そこは気をつけたいと思いました。
13	メンター	でもそれ以上に、不参加児童（子どもA）に授業中に気づけなかったことが自分の課題ですか？
14	授業者	はい。実習中、なかなか集団に入らない子（子どもA）だったので、他の授業でも気にしていた子どもでしたから。最後の研究授業で見落としたのが、ちょっと。
15	メンター	もしも、リデザイン、授業が再現されるならここはどうしますか？
16	授業者	板書をする前に、この子（子どもA）のところに行きますね。この子に声を掛けたいです。

机間指導の際に授業者が気づけなかった子ども（子どもA）というのは、なかなか集団に入れず、実習中に気にしていた子どもであったという。そうした子どもを机間指導中に見落としたことを課題として認識していた。また、仮に授業再現、リデザインするならば、というメンターの問い(表6：発話番号15)に、すぐにこの気になる子どもに声を掛けたいと述べていた。この机間指導中に見落とした

子どもの存在への授業者としての思いも強く表出している

と捉えられる場面であった。リフレクション参加者の実習生は皆、別々の小学校に配属されている為、その学級の人間関係や子どもの特性を一度の授業動画を見るだけで認識するのは難しいと考える。従って、こうした日頃から子どもと関わっていた授業者とリフレクション参加者との「リフレクション・ギャップ」が生じたと考えられる。

4 「継続する授業リフレクション」の結果

本事例の授業リフレクションに参加した教育実習生（授業者A+参加者B,C,D,E,F）6名とメンター1名で「継続する授業リフレクション」を実施した（2021年7月）。

「リフレクション・ギャップ」が起きた場面（机間指導場面：授業動画映像：0.32.54～0.33.11：集団リフレクションで対象としていた場面：動画①）と、（机間指導場面：授業動画映像：0.33.12～0.42.52：集団リフレクションで対象としていた場面：動画②）を全員で視聴する。研究者が解説として、ここで参加者の捉え、付箋を基に、説明を行い、参加者学生に捉え方の間違いがないか確認を行った。その後、授業者に、自分自身がどのように捉えていたのかを詳細を語ってもらい、その後、参加者からの自由な意見を求めた。

表7 「リフレクション・ギャップ」場面

1	リフレクション参加者（複数）が机間指導の課題を指摘した場面 (授業記録時間：0.32.54～0.33.11) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <事象>授業者が学習者に背中を向けて板書する場面 授業者⇒課題と認識しない 参加者⇒課題と認識 </div>
2	授業者だけが課題と捉えていた机間指導場面 (授業記録時間：0.33.12～0.42.52) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <事象>子どもAが学習している様子が映る班での話し合いの場面 授業者⇒課題と認識 参加者⇒課題と認識しない </div>

「継続する授業リフレクション」での集団リフレクション(2)の発話プロトコルが表8である。

表8 集団リフレクション(2) 記録

番号	発話者	発話プロトコル
1	メンター	<p>最初に確認した机間指導(動画①)では、それが参加者のみんなからは機能しているのかなという意見が多かったですね。でも、授業者のAさんは集団リフレクション時にはそれほど課題と捉えていなかった。でも、授業者Aさんの事後の対話リフレクションで、みんなが言うのは分かるという発言がありました。ここで第一の認識のすれ違いがありました。</p> <p>次に確認した机間指導場面(動画②)では、みんなは課題を指摘せず、授業者Aさんは課題としていました。ここも第二の認識のすれ違いがありました。</p> <p>ここまで授業リフレクションで確認してきたことを踏まえて、自由に話してもらっていいですか。</p>
2	B	<p>(動画②について) Aさん(授業者)はすごいね、前列の子どもA(授業者が課題としていた子)なんだけど、ずっと授業動画画面には映っているけれど、私には分からなかった。ずっと前向いたままで手遊び?しているのかな。確かにこの子どもには何か机間指導で支援がある方がいいと思いますね。</p>
3	C	<p>(動画②について) うん、自分も(前列の子どもAを)見落としていたし、Aさん、やっぱりよく子どもを見てたね。それは、いま(2回目)の方がしっかり言えると思います。机間指導で声を掛けてあげた方がいいと、今(2回目)で分かりました。でも声の掛け方も難しいね。ただ端に注意でいいのか、しっかり考えた方がいいね。</p>
4	A: 授業者	<p>(動画①) 最初の認識の違いは、参加者の指摘した通りで、板書に時間を掛け過ぎているし、話し合いをしている子どもに背中を向けてしまっていて、自分が(最初に)思っていた以上に子どもを見ていない時間が長いと思いました。この板書の内容は、ここで板書をしなくても、事前に模造紙などに書いておいて(マグネットを用意して)貼るのもよかったです。(a)</p> <p>動画②については、この研究授業時には子ども(子どもA)のことを見落としているので、改めて、授業時の学習者把握は重要(b)だと思いました。Cさんも言っとるけど、注意ではきかない部分もあるけど、寄り添うことはしたかったなど。</p>

5	F	<p>もう1度改めて、授業リフレクションするとまた見えてくるものだなと思います。2回目の方がいろいろと見えてきたように思います。この子(授業者が気にしていた子どもA:動画②)、(授業を)聞いていないのは話し合いの時だけですよね(動画②)。先生が全体に向けて投げかけている話は顔を上げて、先生の話の聞いているんだよね。この子(子どもA)はしっかり先生の目を見ているよ。これは今日、もう1度(動画を)見て、気づきました。この子どもは集中できていない子ではなく、がんばっている場面もありました。こうしたことをしっかり把握することの重要性に気づきましたね(c)。1度だけではなくて、何度も授業動画を見直すことは大事だなと思いました。</p>
6	B	<p>認識のすれ違いが面白いなって。授業者と全く違う捉えになっていたけど、結果的にはみんな子どものことをよく見ようとしているし、そこには、間違いはないのかなと。机間指導は、やっぱりただやるんじゃないということがとてもよく分かったです(d)し、Cも言っているけど、子どもに合わせた支援の在り方を考えた方がいい(e)と思いました。子どもをよく見ることの重要性をもう一度認識できました。</p>
7	E	<p>1回目の時(動画①)は、確かにみんな否定的だったし、自分がA(授業者)だったらへこんだかも知れませんが、こうして認識の違いを確認したけど、Aさんは子どもをよく見てた、って今は認識できるし、こうした(f)検証作業も大事だなと思いました。</p>
8	D	<p>最初のAの動画(動画①)は、やっぱり板書に集中しすぎて(学習者に)背中を向けているし、これは何度見てもやっぱりだめだなと思いました。でもこれは指導技術的なものであって、肝心な個への視点(g)、子どもへの視点はAさんから学ぶものがありますね。(授業リフレクション)1回目の時でも私は気づきがたくさんあったんですが、今日も学ばせてもらいました。</p>

動画①の認識の違いについては、改めて、板書に集中し、子どもを見ていない授業者Aに対して、学生Dのように課題(発話番号8:板書に集中しすぎて(学習者に)背中を向けているし、これは何度見てもやっぱりだめ)を認識する参加者もいたが、授業者Aもそこは板書中の課題を語り、授業者Aと参加者は共通した認識になっていると考

えられる。また、授業者Aは、「この板書の内容は、ここで板書をしなくても、事前に模造紙などに書いておいて（マグネットを用意して）貼るのでもよかった」下線（a）のような改善点も述べていた。「リフレクション・ギャップ」の一つについては、互いに共有し、理解し合うことが出来ただけでなく、授業者の改善点（リ・デザイン）の提示にもつながっていた。

動画②の認識の違いについて、指摘が多く出ていた。リフレクション参加者の多くは、授業者Aが気にしていた「子どもA」に気づいていなかったと発言している。「継続する授業リフレクション」で行った2回目の動画視聴で、その子どもの様子が把握でき、授業者Aが認識していた、この「子どもA」への机間指導での手立てや支援の必要性を参加者も認識することになった。ここでは、「リフレクション・ギャップ」が起きたことの要因として、リフレクション参加者の「子どもA」の見落とし（認識不足）があったことも確認できた。

また、1回目の授業リフレクション・集団リフレクション(1)では、授業者Aが動画①の場面で、机間指導が十分でないということを根拠に、机間指導の不足を指摘されていたが、「継続する授業リフレクション」、集団リフレクション(2)では、授業者Aの机間指導の課題を参加者が共有して理解し、そうした課題認識を持った授業者Aに対して評価している場面が見られた。

「継続する授業リフレクション」を行うことで、結果として、動画①の「リフレクション・ギャップ」は、認識の違いは解消され、双方、「板書中の学習者把握」についての課題として共通認識されることになった。

動画②の「学習に集中できていない子どもAへの机間指導の必要性」についても、授業者だけの課題認識であったが、参加者もその必要課題認識に気づき、課題として認識されることになった。

即ち、本研究での「リフレクション・ギャップ」は、「継続する授業リフレクション」を実施していなければ、ギャップのまま、もの別れに終わっていた可能性がある。このように、「継続する授業リフレクション」を行うことで、「リフレクション・ギャップ」は互いの新たな「気づき」の表出につながった。また、授業者Aだけの課題を、参加者が共有することで、全員の課題意識、学習者把握の重要性という学び、として認識できたように考える。

また、実習生の気づきとして、表8下線（b）「学習者把握が重要」、下線（c）「支援の必要な児童にも評価される場面もあること」、下線（d）「机間指導はただやるだけではなく、どのように取り入れるか、教育的意図が重要であること」、下線（e）「子どもに合わせた支援の在り方」、下線（g）「個への視点」が表出されている。どの視点も最

初の授業リフレクションには触れられていなかった内容であり、この「継続する授業リフレクション」による「気づき」であったと考えられる。

学生Eが述べていた、下線（f）授業リフレクションの検証作業も、こうした結果を踏まえれば、重要であることが分かる。このように、「リフレクション・ギャップ」が起きた際には、認識の誤解を解消することも重要であるが、誤解を解くことが目的ではなく、参加者の課題意識を、全員の共通課題意識として共有し、参加者の新たな気づき、変容、新たな学びへとつなげていくことが大切な観点であるとする。本研究で実施した「継続する授業リフレクション」はそうした役割を果たせる一つの方法として示せたと考える。

5 考察

5-1 「リフレクション・ギャップ」をどのように実習生の変容につなげるのか

授業リフレクションで「リフレクション・ギャップ」が起こることは確認できた。実際にこうした事象が発生した際に、参加者相互の価値観や評価の違いとして終わるのではなく、「リフレクション・ギャップ」を踏まえて、その認識の違いから、「継続する授業リフレクション」を実施し、新たな「気づき」を生み出すことができれば、授業リフレクション参加者にとって、価値のある事象に出来ると思う。

本研究では、「リフレクション・ギャップ」から、「継続する授業リフレクション」を行うことで、その認識の異なりを客観的に確認し、話し合うことで、共通理解や新たな気づきを生み出すことができた。「継続する授業リフレクション」は、それぞれが持つ実践的知識による価値や捉え方の和解ではなく、相互の成長、学びをねらいとすることが重要である。

本研究では、「継続する授業リフレクション」において、表8の下線（a）～（g）のような「気づき」が表出していた。前述したが、どの視点も最初の授業リフレクションのなかでは触れられていなかった内容であった。こうした新たな「気づき」が、実習生の実践的知識につながっていくことを考えると、「継続する授業リフレクション」において、参加学生Eの発言（表8：発話番号7）にあったが、授業リフレクションそのものの「検証」が重要である。特に、「リフレクション・ギャップ」が起きた際には、授業リフレクションをもう1度実施する、「継続する授業リフレクション」を行う意義は大きいと考える。

通常、授業リフレクションを行い、その「気づき」を踏まえて、リ・デザイン（授業再設計）を行うことが授業リフレクションの学びの一つとして位置付けられてきてい

る。従って、授業リフレクションの際に、「リフレクション・ギャップ」が起きた場合は、参加者の価値観の相違や評価の異なった場面として位置付けられることが多かった。また、その隔たりを埋めきれなかった場合は、上手くいかなかった授業リフレクションとして位置付けられている。しかし、授業リフレクション後に、「リフレクション・ギャップ」場面を踏まえた「継続する授業リフレクション」を行うことで、新たな「気づき」が生じることが本研究によって確認できた。こうしたことから、授業リフレクションを行った際に、「リフレクション・ギャップ」が生じた際には、そこで終わるのではなく、授業リフレクションを継続して実施することが重要になると考える。

特に、実践的知識の乏しいと考えられる実習生が行う授業リフレクションでは、丁寧に一つひとつの授業場面を精査していくことが重要であり、こうした学びを目的として行う授業リフレクションの試みは教職志望の学生にとって、特に重要であると考えられる。

5-2 「継続する授業リフレクション」を方法として確立する必要性

授業リフレクションを実施し、授業者とリフレクション

参加者との間で、「リフレクション・ギャップ」が起きた際に、「継続する授業リフレクション」を行うことの重要性について確認できた。本研究においては、授業リフレクションにおいて、「リフレクション・ギャップ」が起きた場合、「継続する授業リフレクション」として実施したが、方法としては精査できていない。「継続する授業リフレクション」は、試みとして実施したので、方法を確立、提案するまでには至っていない。従って、この方法をしっかりと位置づけ、方法として確立することが重要である。今後、授業リフレクションを継続して実施する場合の方法の確立については、今後の課題とする。

また、「継続する授業リフレクション」は、通常の授業リフレクションの流れに位置付けると、「リフレクション・ギャップ」が起きることを事前に想定してしまうことにもなりかねず、授業リフレクションの趣旨からしても適切ではない。「リフレクション・ギャップ」が起きない場合もあるので、そこは授業リフレクションを実施する研究者がよく理解しておく必要がある。これからさらなるデータ採取が求められる。

引用文献

- (1) F・コルトハーヘン（編著）武田信子（監訳）「第2章 実践からの学び」『教師教育学』学文社、2010、P54、図2.2.

参考文献

- F・コルトハーヘン（編著）武田信子（監訳）『教師教育学』学文社、2010.
 ミーケ・ルーネンベルク・ユリエン・デンヘリンク
 F・コルトハーヘン（著）武田信子（監訳）『専門職としての教師教育者』玉川大学出版部、2017.
 芥川元喜「教育実習生を対象とした授業リフレクションの研究—教育実習生の質的な成長研究—」日本教育工学会 2021年春季全国大会（第38回大会）大会論文集pp.485-486.
 芥川元喜「授業リフレクションにおけるリフレクション・ギャップの研究」日本教育工学会 2022年春季全国大会（第40回大会）大会論文集pp.215-216.

浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師』金子書房、1998.
 澤本和子『国語科授業研究の展開—教師と子どもの協同的授業リフレクション研究—』東洋館、2016.

藤岡完治『関わることへの意志—教育の根源—』国土社、2000.

吉崎静夫『活用型学力が育つ授業デザイン』ぎょうせい、2008.

付記

本研究は、日本教育工学会2021年春季全国大会の一般研究発表において口頭発表したデータをさらに分析・考察し、加筆、修正したものである。

謝辞

本研究への協力を快諾してくれた大学生の方々に謹んで御礼を申し上げます。ありがとうございました。