

教職大学院現職教員間の協働的な省察的实践プロセス

授業者と観察者の二者間の関係性に着目して

発行：2024 年 7 月 22 日

[掲載決定: 2024 年 3 月 21 日]

林 直哉(四日市市立羽津小学校)*

岡野 昇 (三重大学教育学部)

加納 岳拓 (三重大学教育学部)

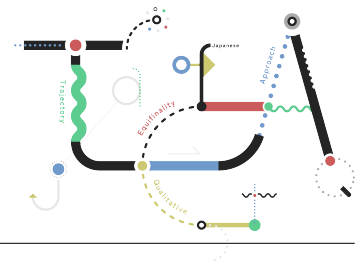
概 要

本研究では、学校における授業づくりにおいて「授業者」と「観察者」の二者による協働が成立せず、協働の意義が実感できない現場の実態に問題意識を持った。そして、省察的実践のモデル構築が求められている教職大学院において、現職教員院生同士の二者が協働で授業実践を省察しながらつくりあげていくプロセスを解明することを目的とした。中学校第 1 学年保健体育科・球技（ハンドボール）の授業における「授業中の観察者のつぶやき記録」、「授業後の授業者と観察者のリフレクション記録」、「観察者の長期実習日誌記録」の 3 つをもとに、授業者と観察者が協働して授業をつくることを実感するプロセスを、二者の関係性が分かるように TEM 図を作成した。その結果、協働的な省察的実践への転機は、予定調和の事実に対する不満や、想定外の事実に対する戸惑いなどの揺らぎとして現れることが確認された。そして、その揺らぎの引き受け方として、「どのように授業を進めようとするか」に戻るのではなく、「どのような授業を進めようとしていたか」へと立ち返る挑戦的で卓越的な行為が、リ・デザインとして機能し、「質の高い経験ができる」可能性の高い環境づくりにつながることが明らかとなった。その際、二者間の教員の立場は変わることはないが、立ち位置が変わることで背後にある関係図式の転換がもたらされ、質の高い実践へと移行する可能性があることが示唆された。

キーワード：教職大学院，協働，省察，関係性，複線径路等至性モデル（TEM）

連絡先：林 直哉（E-mail: ryne0904@gmail.com）

*現所属：四日市市立三重小学校



Process of Collaborative Reflective Practice among in-Service Teacher Graduate Students in Professional Schools for Teacher Education:

Focusing on the Relationship between the Teacher and the Observer

Published: July 22, 2024

[Accepted: March 21, 2024]

HAYASHI Naoya (*Yokkaichi City Hadu Elementary School*) *

OKANO Noboru (*Faculty of Education, The University of Mie*)

KANO Takahiro (*Faculty of Education, The University of Mie*)

Abstract

In classroom creation within schools, the significance of collaboration between “teacher” and “observers” is sometimes imperceptible. This study aimed to elucidate the process of creating a class through collaboration and reflection between two in-service teacher graduate students in professional schools for teacher education. In a first-year junior high school handball class, we gathered soliloquy records during class, after-class reflections between teacher and observer, and observer’s long-term training journal. Using Trajectory Equifinality Modeling (TEM), we described the process by which teacher and observer collaboratively experienced the creation of the class with attention to their relational dynamics. In TEM analysis, changes in collaborative reflective practice emerged as fluctuations from dissatisfaction with expected facts or confusion over unforeseen facts. Embracing these fluctuations not as “how to proceed with the class” but as “what vision do we have for the classroom” leads to the potential creation of a high-quality experiential environment. Further, while the educators’ positions remain unchanged, a shift in their situations can help transform the underlying relational schema, indicating a potential transition to high-quality practice.

Keywords: professional schools for teacher education, collaboration, reflection, relationship, trajectory equifinality model (TEM)

Correspondence concerning this article should be sent to:
HAYASHI Naoya (E-mail: ryne0904@gmail.com).

*Current affiliation: Yokkaichi City Mie Elementary School

問題と目的

学校の教育活動において、教師が授業を行う時間はその大半を占めており、授業づくりは教師にとって中心的活動と言える。その授業づくりにおいて、教師は一人では育たないという考えのもと、授業を行う「授業者」と授業を観察する「観察者」という立場^{*1}から、二者で授業づくりを行うことがある。例えば、教育実習における実習生と指導教員の二者、初任者研修における初任者教員と指導教員の二者、授業研究における学年部や教科部会などによる授業提案者とサポート者の二者、継続的な校内研修に関与する当該校教員と指導主事の二者などである。これらの場面では、知識・技能の伝達行為も含みながら教師個人がそれぞれのよさを認めあったり、そこから学び合ったりする形の協働が求められる（秋田、2012）。しかし、二者での授業づくりにおいては、授業者が観察者の考えや方法から逸脱していないか顔色を伺い、他方の観察者は自身の知識や経験に当てはめて授業者に助言しようと目を光らせるというような、先輩が後輩に知識・技能を伝達する形という効果伝達としての構図が教師の協働を阻害している（秋田、2012）。このことは、結果的に、「授業が深まっていけない」、「自分（個）の力でやり遂げた方がよかった」というように、「授業者」と「観察者」の二者が揃ったとしても、二者で協働することの意義を必ずしも実感できるわけではないことを示している。

このような中、中央教育審議会（2022）は、教師の養成・研修等の場面において、「新たな教師の学びの姿」の実現を要請し、具体的に次の2点において改革を促している。第1に子供たちの学び（授業観・学習観）とともに教師自身の学び（研修観）を転換し、「新たな教師の学びの姿」（個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び」）を実現すること、第2に教職大学院のみならず、養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおいて、「理論と実践の往還」を実現することである。このことは、秋田が指摘している通り、教師の学びを「指導法・見識の伝達・習熟」から「実践のビジョンと専門的知識の協働構築」へと転換することが求められていることを示している。

教師の学びの新たな転換への鍵となるのが、省察的

実践である。省察的实践は Argyris & Schön（1974）の「行為理論（theories of action）」によって成り立つ。「行為理論」による学習は、過去の学習や成功体験を通じて獲得した価値観や行動の枠組みに則って問題解決を図ろうとする「シングル・ループ学習」と、これまでの新たな情報に基づいて価値観や行動の枠組み自体を変容させる「ダブル・ループ学習」に大別される。教師の学びの転換が叫ばれるのは、教師の学びが「指導法・見識の伝達・習熟」としての「シングル・ループ学習」から抜け出すことへの困難が背景にあるからであり、だからこそ、自身の価値観や行動の枠組み自体を問い直す営みとしての省察的实践が期待されている。

教職大学院も例外ではなく、その高度化や機能強化が求められ、学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践を通じて学び続ける教師の育成に今後一層力を入れて取り組んでいくことの重要性が謳われている（中央教育審議会、2022）。これまでも、教師「個人の省察的实践」から学校組織における「協働的な省察的实践」へと至るプロセスを検証した研究（熊谷・光井、2023）、省察的实践者としての教師の学習コミュニティに関する研究（柳沢、2021）、省察的实践者の学び合うコミュニティに関する研究（宮下、2016）などが行われている。これらの研究のように、現職教員院生として進学してきた教員同士が協働し、省察的实践を通じて自らの教育観を揺るがすという話は、修学終了時や修学修了後に見聞きすることではあるが、修学只中において、現職教員同士が協働で授業実践を省察しながらつくりあげていくことを対象とし、省察的实践プロセスを詳細に解明した研究は意外にも見当たらない。

そこで本研究では、教職大学院現職教員である「授業者」と、教職大学院現職教員である「観察者」の二者間の関係性に着目しながら、授業づくりにおける教員間の協働的な省察的实践プロセスを解明することを目的とする。

なぜなら、省察的实践のモデル構築が求められている教職大学院において、現職教員の二者が協働で授業実践を省察しながらつくりあげていくプロセスを明らかにすることは、教師個人や集団が成長する省察的实践のあり方について示唆を得ることができると考えられるからである。

^{*1} 本稿では、「立場」をその人の社会的な地位、「立ち位置」をその人の境遇という意味で使用する。

対象と方法

1 研究対象のプロフィール及び授業概要

(1) 研究対象者

本研究における研究対象者は、A 大学教職大学院所属の現職教員 2 名である。文部科学省（2006）は、教職大学院在学中、一定程度長期間にわたり、「学校における実習」として、学校現場で実習を行うことを課している。この実習は、単に学部段階における教育実習の延長ではなく、明確に高度に専門的な実務実習であるとされている。特に現職教員学生については、実習は、自らの実践とは異なる教育実践を客観的に観察し、体験・参画することにより、自らの教育実践を相対化し、その上で教職大学院においてさらに伸ばすべき自らの資質能力の研究・育成を計画する機会とすることが規定されている。このことを受け、A 大学教職大学院所属の現職教員は、2 年間の在学期間中、長期実習科目として、1 年次は、「連携校実習（連携協力校で 2 週間）」、「特定の地域における実習（特定の地域の学校で 2 週間）」、2 年次は、「現任校実習（自身の勤務校で、週 3 日勤務しながら学修テーマを追究する）」という 3 つの「学校における実習」が設定されている。今回、研究対象となる 2 名は、教職大学院 2 年目の現職院生と同 1 年目の現職院生であり、同じ場（学校現場）で長期実習を行っている。なお、前者は現任校実習で授業者、後者は連携校実習で観察者という立場である。「学校における実習」以外の期間は、A 大学教職大学院において、カリキュラムに沿った授業を受講したり、自身の研究テーマに関するゼミナールに参加したりしている。なお、授業者と観察者は、同じ指導教員のもと、自身の学修テーマに沿ったゼミナールに週に 1, 2 回参加、同席している。また、両者ともに、1 年次前期の教職大学院の授業を受講することを通して、生徒指導や学習指導に関する現代的課題における省察的实践のあり方について学習している。以下、授業者、観察者に関する詳細なプロフィールである。

a) 授業者 教職 14 年目の保健体育科教諭で、教職大学院に所属し 2 年目である。教職大学院 2 年目は、所属校である B 中学校において、週 3 日保健体育科の授

業を中心に授業を担当しながら学修テーマを追究している。残りの週 2 日は、教職大学院の授業を受講したり、自身の研究テーマに沿ったゼミナールに参加したりしている。B 中学校では、校務分掌として初任教諭（保健体育科）の指導教員を務めている。部活動はサッカー部の顧問として指導をしている。また、観察者の教職大学院長期実習の指導教員でもある。

b) 観察者 教職 12 年目の小学校教諭で、教職大学院に所属し 1 年目である。教職大学院 1 年目の長期実習（連携校実習）の実習先として、小学校を選択することも可能な中、授業者の所属する B 中学校を選択している。その主な理由は次の 2 点である。1 点目は、B 中学校には観察者と同じ A 大学教職大学院、同じゼミナールである授業者が週 3 日勤務しており、授業を行わず、授業観察のみ行うことも実習として認められる教職大学院の実習制度に対して、B 中学校の理解が得られやすいと考えたからである。2 点目は、自身の学修テーマを追究するために、授業者の保健体育科球技・ゴール型「ハンドボール」の授業を観察したかったからである。観察者は、岡野・佐藤（2019）や加納ら（2016）において「ハンドボール」の授業デザインを提示しており、これまでの小学校の教職経験において、A 大学教職大学院の指導教員と作成した授業デザインに基づいた「ハンドボール」の実践をほぼ毎年行っている。本授業を観察するにあたり、A 大学教職大学院の指導教員と作成した授業デザインを授業者に提出し、授業実践を依頼している。また、A 大学教職大学院長期実習で授業者の指導を受ける立場である。なお、観察者は本論文の筆頭著者である。

(2) 授業概要

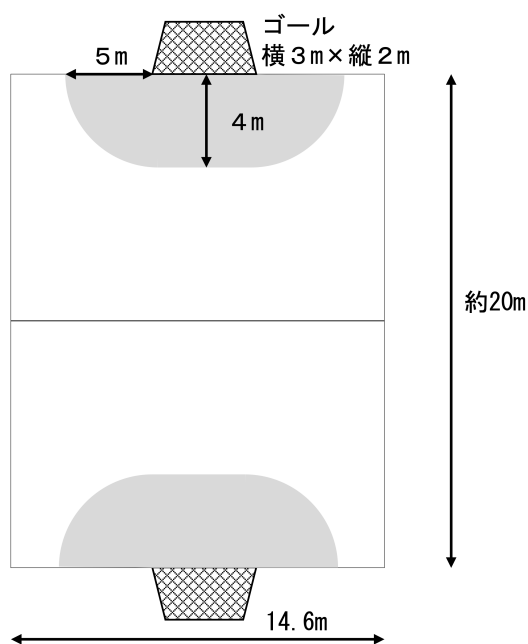
- a) 期日** 2022 年 10 月 17 日（月）～ 26 日（水）
- b) 場所** B 中学校体育館
- c) 教科・単元** B 中学校第 1 学年保健体育科・球技「ゴール型・ハンドボール」全 6 時限（1 時限：50 分）
- d) 対象学級** B 中学校 1 年 1 組（35 名、男女共習）
- e) 単元目標** 常にシュートを打つことができる距離の中で、チームで相手の隙間を突破したり相手の突破を防いだりして隙間をめぐる攻防を楽しむことができる。
- f) 単元概要** 単元は、次のような場づくり・ルールのもと、ゲームを中心に展開された。

場づくり：コートは、縦 約 20m × 横 14.6m、ゴールキーパーしか入れないエリアをゴール前に設定し、ゴールは、高さ 3m × 幅 2m のハンドボー

ル用ゴールを使用した（図1）。

ルール：ボール保持者はボールを持って3歩までしか動けない。相手チームがボールを保持している場合は相手陣に侵入できない。ボールが自陣側のサイドラインやエンドラインを通過したら自陣ボールで、センターラインからリスタートする。攻撃側は、自陣側コート内からのシュートは無効とする。

図1 「ハンドボール」場づくり



第1時は、攻撃側3人対守備側2人（キーパーを除く）で、攻撃側にとって数的優位である条件のもとでゲームが展開された。ボールに積極的に関わりに行き、何度もシュートを決めている生徒（以下、特定の生徒と表記）の姿が多く、そういった特定の生徒によって、シュートが繰り返される「ワンマンプレイによる速攻型のゲームの様相」が目立った。

第2時、第3時は攻撃側3人対守備側3人（キーパーを除く）で、数的同数という条件のもとで、ゲームが行われた。守備側のプレイヤー数が増えたことにより、攻撃側は特定の生徒だけでは突破しにくくなり、「連携プレイによる速攻型のゲームの様相」に変わっていった。

さらに、第4時から第6時では、攻撃側5人対守備側5人（キーパーを除く）というプレイヤー数が増えた条件のもとで、ゲームが行われた。第4時では、攻撃側守備側ともにプレイヤー数が増えたことにより、ゲームが

混沌とするとともに、攻撃側の特定の生徒が単独で強引に突破を図ろうとする单元当初のゲームの様相に逆戻りする様子が見られた。しかし、第5時では、授業者と観察者がそれぞれ考えた手立てが功を奏し、「連携プレイによる遅攻型のゲームの様相」という、授業者と観察者が思い描いていたゲームの様相に変容した。さらに、第6時では、生徒自らゲームの質を高めていくという、観察者の考えを揺さぶるような、生徒の姿が見られた。

2 分析対象データ及び分析の手順

本研究が分析対象とするデータは、観察者の学びのエピソードから導き出された内省の記述と観察者の内省の語りの2点である。

（1）エピソードの抽出

観察者は、B中学校体育館の全体を見渡すことのできる場所（体育館2階通路）に位置取り、授業单元全6時間の観察を行った。観察の際には、観察者自身が感じたことや考えたことをその場でつぶやき、ICレコーダに記録した（以下：つぶやき記録）。なお、観察者と生徒・授業者との距離は、十分確保されており、観察者のつぶやきは授業者や生徒には聞こえない程離れている。授業後には、観察者が授業を通して感じたことや考えたことを、その日の内に授業者とリフレクションをし（50分間）、ICレコーダで記録した（以下：リフレクション記録）。なお、全6時間の授業者による授業日以外の日に、授業に関する観察者と授業者のリフレクションは行っていない。さらに、観察者が授業や授業者とのリフレクションを通して学んだことをその日の内に、長期実習日誌に記録した（以下：長期実習日誌記録）。これらの授業中の観察者のつぶやき記録、授業後の授業者と観察者のリフレクション記録、観察者の長期実習日誌記録から、観察者の学びをエピソードとして、全6時限の内、各時限1件ずつ抽出することを目安として6件抽出した。6件のエピソードの内、エピソード1は主に第1時での記録をもとに記している。エピソード2は第1時から第2時、エピソード3は第1時から第3時、エピソード4は第3時、エピソード5は第3時から第5時、エピソード6は第5時での記録をもとにしている。これら6件のエピソードが抽出されたのは、授業单元において、観察者が自身のものの見方や価値観を揺さぶられた出来事について、取り上げる時限が偏らないように配慮しながら、観

察者の考え方の変化に焦点を当てるために抽出した結果である。さらに、抽出したエピソードについて、観察者のそのときどきの考えや思いを振り返って言語化し、観察者の内省の記述として分析対象データとした。

(2) 観察者の内省の記述

観察者は抽出したエピソードについて、そのときどきの考えや思いを振り返って言語化した(表1)。言語化を行ったのは、観察者の「連携校実習」が終わってから、およそ半年を過ぎた頃であり、約1か月かけて行った。

(3) 観察者の TEM 図

内省を行った後の1か月間で、エピソードと観察者の内省の記述をもとに、複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model) (以下、TEM と表記)によって、観察者の TEM 図を作成した。

TEM とは、人間の成長について、その時間的変化を社会・文化・歴史との関係で展望する試みである(サトウら, 2006)。これは、時間とプロセスを扱う研究方法であることから、TEM を用いることで、人間の思考や感情の変化を捉えることができる。TEM を採用したのは、授業づくりにおける授業者と観察者の省察の過程を詳細に描き出すことによって、授業者と観察者の協働の内実を明らかにするためである。

TEM の分析手順は、次の通りである。まず、観察者の内省の記述の文章を対象に、意味内容が一つの命題に言及しているまとまりごとに切片化した。例えば、エピソード1の内省の記述における「何度もシュートを決めている生徒の動きを止めさせる守りを教えるべき」、「特定の生徒以外にもっとシュートチャンスを与えたい」は、それぞれ「授業者が授業デザイン通りに指導をしているか」、「生徒の動きが授業デザイン通りになっているか」と切片化した。次に、切片化したカードを時系列に沿って配列・分類しラベルを付して抽象度を上げるとともにネットワーク化した。例えば、エピソード1の内省の記述を切片化した「授業者が授業デザイン通りに指導しているか」、「生徒の動きが授業デザイン通りになっているか」を「授業デザイン通りに授業がなされているか」というラベルにし、ラベル同士を矢印で結ぶなどしてネットワーク化した。最後に、「等至点(Equifinality point: EFP)」「分岐点(Bifurcation Point: BFP)」など、ポイントとなる点を見出し、TEM 図を作成した。

(4) 授業者と観察者の TEM 図

観察者の TEM 図が完成したおよそ2か月後に、授業者のもとへ観察者の TEM 図を持参し、観察者の TEM 図をもとに、およそ50分間授業者と観察者が対話し、授業者の語りを得た。授業者の語りから逐語録を作成し、逐語録から授業者と観察者の TEM 図を1か月かけて作成した。

作成の際は、授業者の語りの逐語記録から意味のまとまりごとに切片化したものをもとの TEM 図に反映させ、修正した TEM 図とした。さらに、授業者と観察者の TEM 図を作成しておよそ1か月が過ぎた頃に、再び授業者のもとに TEM 図を持参し、TEM 図の説明可能性と説得性について検討するために、30分程度の対話を行った。対話の中で、TEM 図を介して授業者に加筆や修正をしてもらい、最終的に授業者と観察者がともに一定の同意に達する状態に至ったことを確認した。

3 倫理的配慮

本研究は、三重大学教育学部研究倫理審査委員会において承認(No. 2022-13)を得た上で、観察者と授業者を対象に実施された。授業者には、研究概要及び倫理的配慮事項を口頭及び文書にて説明し、音声データを収録及び研究利用することに同意を得た。同意書は三重大学教育学部研究倫理審査委員会にて承認されたものを使用し、自筆による署名によって同意を得た。

表1 観察者の学びに関する抽出された6個のエピソードとそれに関する観察者の内省の記述(その1)

No.	題	エピソードの内容	エピソードに対する内省の記述
1	特定の生徒の捉え	私は、シュートに積極的な生徒(以下、特定の生徒)の存在によって、仲間のシュート機会が奪われることを問題視していた。そのため、特定の生徒の突破を止めて、パスを出さざるを得ない状況に追い込む守りの存在が必要であると考えていた。授業者は「中学校の体育の授業で得意な子ばかりが活躍してしまったらだめで、みんなが主役にならなきゃとかで、得意な子の動きを制限する傾向にあるけれども、やっぱりいいプレイが出ないので、モデルにならない。」と語った。私は、これまで運動の苦手な子をどう救っていくのかということに意識が偏っていたことに気づいた。特定の生徒に思い切りプレイさせることが結果として苦手な生徒にとっての運動モデルとなり、それが苦手な子を救うことにつながると感じた。	●何度もシュートを決めている生徒の動きを止めさせる守りを教えるべきである。 ●特定の生徒以外にもっとシュートチャンスを与えたい。 ●特定の生徒はモデルとなるという授業者の発言を聞いて、妙に納得させられた。 ●自分も特定の生徒のプレイを制限してきたつもりはないが、どのように特定の生徒のプレイを止めさせるかばかりに意識が働いていたのかもしれない。 ●特定の生徒が味方にとっての運動モデルとなり得るという考え方は新鮮に感じた。
2	「形や人数」より「人の意識」	私は、ゴール前で特定の生徒の前に立ってシュートを防ごうとしていない守りに問題意識を持っていた。打開策として、特定の生徒の前に立つことやマークの人数を増やすことの指導の必要性を授業者に暗に示してみた。それに対して授業者は、守り方や守りの人数よりも一人一人が誰を止めるのかという守りの意識の方が強調されるべきではないかと話した。授業者が授業で守りの意識の在り方を生徒たちに提示すると、瞬間に私が求めていた守りの姿になった。観察者は、「セオリー通り機械的に教えることの無意味さを突き付けられた気がした」と、それまでの自分の捉えの反省をした。	●シューターに対して遠慮せず正面に立つ守りを教えたい。 ●守りの数を増やすことによって、特定の生徒のシュートを止めることができるのではないか。 ●守りに対する捉えが授業者と私とで違っており、授業者の捉え方に共感できた。 ●自分はデザイン通りに教えようとしていたのかもしれない。 ●授業者がリフレクションで語っていたことが生徒の姿とつながっている。 ●セオリーや形を教えるということよりもゲームの中で起きている状況を取り出すことのほうが生徒は使おうとする。
3	生徒の判断を奪いたくない	私は、ゴール前でボールを持った生徒が積極的にシュートを打っているかという視点で見ている。そのため、相手守備者が目の前にいない時にシュートを打ったときは、シュートの成否に関係なく、肯定的で、そうでないときは否定的であった。しかし、授業者は、「よく言ってしまうよね。『あなたいけるよ。シュート打ってみよう』と言ってしまふけれど、これは酷。体育嫌いを生み出すと思う。その視点だけに立つと。」と語った。その根拠として、生徒は暗黙の内に、自分と仲間のシュート成功率を天秤にかけシュートの判断をしていることを示した。私は、シュート場面における授業者の「どうする?」という生徒の判断を尊重するような声かけを聞いて、これまでどんな場面でもシュートを促し、子どもの判断を奪うような声かけをしてしまっていたことを反省した。	●シュート局面で目の前に守りがいなければ積極的にシュートを打つべきである。シュート打つという選択をしてほしい。 ●全員にシュートを打たさなければならないと思っていたが、授業者の言葉を聞いて、チームとして得点するためにそれぞれが自分なりの役割を見出してシュートに貢献できればそれでいいのではないか。 ●シュートを打たないというのは、自分の中でシュートを打つべきか考えた上での判断かもしれない。 ●授業者が生徒に判断を促すような声かけを聞いて、自分はこれまでの実践で子どもの選択肢を奪うような声かけをしてきたことに気づいた。 ●これまで知らないうちに子どもの判断を奪うような声かけをしてしまっていた。
4	「次の展開」より「今の状況」	第2時までは、攻守のどちらが優位であるかを観察し、後半のゲームで攻守が均衡するような手立てを検討していた。しかし、第3時の前半のゲームでは、攻守が均衡していたため、授業中盤で生徒全員を集合させたときに、どのような手立てを打つか観察をしながら迷っていた。授業前半終了のブザーが鳴り、私は授業者に注目していたが、授業者は集合の指示を出さず生徒たちにゲームを続けさせた。その後の後半のゲームは、徐々に守り側が攻めのシュートを防ぐ場面が増え始めた。授業者は、後半のゲームのインターバルに全員を集合させ、守りに対する突破の選択肢の一つを生徒に提示した。授業後、授業者は、授業中盤では意図的に集合させなかったことを認め、その根拠として、攻守の均衡が見られることがある程度予想できており、ゴール前の攻防をじっくり味わせたかったと語った。	●中盤に運動モデルを出さなければならないが、攻守が均衡していてどんなモデルを出せばいいかわからない。 ●授業者もどんな運動モデルを出すか深く考えている様子だが、授業者が提示する運動モデルが気になる。 ●授業者がいつものタイミングで集合させなかったことに虚をつかれたが、攻守が均衡していたためその選択に納得した。 ●授業者はいつもと違うタイミングで集合させたが、どういうモデルを出すのか予想もつかないし気になる。 ●攻めにノーマークの生徒が生まれている状況をモデルとして共有したことに納得した。 ●集合させて出した運動モデルが実際のゲームの場面でも生かされているから、モデル提示に納得した。

表1 観察者の学びに関する抽出された6個のエピソードとそれに関する観察者の内省の記述（その2）

No.	題	エピソードの内容	エピソードに対する内省の記述
5	両者の考えが功を奏す	私は、攻め側がパスの出どころがなく困っていた様子から、攻守の人数を3人対3人から5人対5人にするのを授業者に提案した。私自身、5人対5人での実践経験はなく、不安があったが、授業者はこの案に共感し、展開が予想できないことを承知の上で挑戦することとなった。授業では、予想通り攻めも守りも困惑した様子となった。私も授業者も5人対5人にしてよかったという捉えで一致した。しかし、この混沌としたゲーム状況の突破口を授業中に見出すことができず、リフレクションも次時への明確な見通しが持てずに終わった。このまま第5時が始まることに大きな抵抗を感じていた私は、第5時当日の朝まで突破口を検討し、第5時当日の朝に授業者にルール変更を提案した。授業者も当日の朝まで突破口を検討していたようで、第5時の授業はじめに、ハンドボールの試合の動画からこれまでも生徒と共有してきた「1人で攻めを止められなければ、複数人で止めに行く」を共有することを私に提案した。私と授業者両方の提案を授業に盛り込む形で第5時が行われ、それらが功を奏し、数人による単線的な攻めから5人全員がシュート局面に積極的にかかわろうとする攻めに繋がった。	●プレイヤーの人数を増やすことを提案してみたものの、自分も予想がつかない。 ●予想通り、生徒が自分の役割を見失い、混沌としたゲームの様相になった。 ●予想通り混沌となったが、どのように手立てを打てばよいかわからない。 ●5人対5人に挑戦してよかった。守りが崩されて、第1時のようになった。 ●ゲームと同様にリフレクションも混沌とした。すっきりいかなかった。 ●第5時当日の朝まで私も授業者もそれぞれが突破口を検討し、両者の案を両方授業で盛り込むこととなった。 ●私と授業者の両方の案によってハンドボールの特有の攻防の様子が見られている。共有したことが効いている。 ●自分のこれまでの実践で、単元の後半に伸び悩んだのは、崩しを経験させずに、青写真通りに進めようとしたからではないか。
6	教えなくても学んでいる	キーパー正面の、守りにとって危険なゾーン（以下、ゾーン）を中心とした守りを意識することによって、どこからシュートを試みるのか、またはどこを優先とした守りを展開するのかの探り合いがゲームの醍醐味の一つと考えて単元をデザインしていた。単元が進むにつれて、ゲームの中でマークをする相手を意識しながら、ゾーンも意識している攻防の様子が見られるようになっていった。私は、単元の後半で、ゾーンを意識させるような働きかけのタイミングを検討していたが、授業者はゾーンという概念や言葉には触れずに、生徒がその時取った位置取りの根拠を問うような手立てを打った。リフレクションでもゾーンという言葉よりも生徒のその場での思考判断に重きを置きたいという授業者の言葉があったが、一方で、単元構想上設定されていたゾーンの扱いに明確な考えがあるわけではないような発言も見られた。そのため、ゾーンの扱いをどうするか授業者に意見を求められた私は、敢えて取り上げる必要がないという考えを示し、その根拠として生徒がすでにゾーンの奪い合いをしていることを事例とともに示した。	●マンツーマンディフェンスをしつつ、真ん中のシュートゾーンからのシュートを防ごうとする守りの意識が見られ、攻防がハンドボールらしくなっている。 ●ハンドボール初心の自分がサイドのポジションを勧められた経験から、中央エリアのゾーンに意識を持って行かせたい。 ●生徒は暗黙の内に真ん中のゾーンを守っているのではないか。 ●生徒はキーパー正面のゾーンを守られるようになると、端からのシュートをし始めるようになった。 ●シュートが入りやすいゾーンの共有がそろそろできるのではないか。 ●リフレクション時に授業者からゾーン的话题を向けられた時には、敢えてゾーンを取り上げなくてもよいと考えた。 ●子どもたちは、教えなくても学んでいる。自分はどうしても教えたほうがいいのかと考えてしまう。 ●子どもたちは考えながら動いているから、その考えていることを聞き出して広げることが教師の役割ではないか。 ●教えるのではなく、そのわざが必要な環境をデザインし、子どもの力を信じることが重要である。 ●子どもたちは先生が価値づけたところに流れてしまう。見守るという視点も大事である。

結果と考察

図2は、最終的に作成した授業者と観察者の過程を描いたTEM図である。図の上側が授業者、下側が観察者の径路である。「等至点」「分岐点」「必須通過点(Obligatory Passage Point: OPP)」「社会的方向付け(Social Direction: SD)」など、TEMの理論を構成する基本概念を用いて検討したところ、これらのポイントから見出される特徴を中心に、第Ⅰ期から第Ⅴ期に時期区分できた。以下、各期における授業者と観察者の二者の関係の具体的様相を示す。

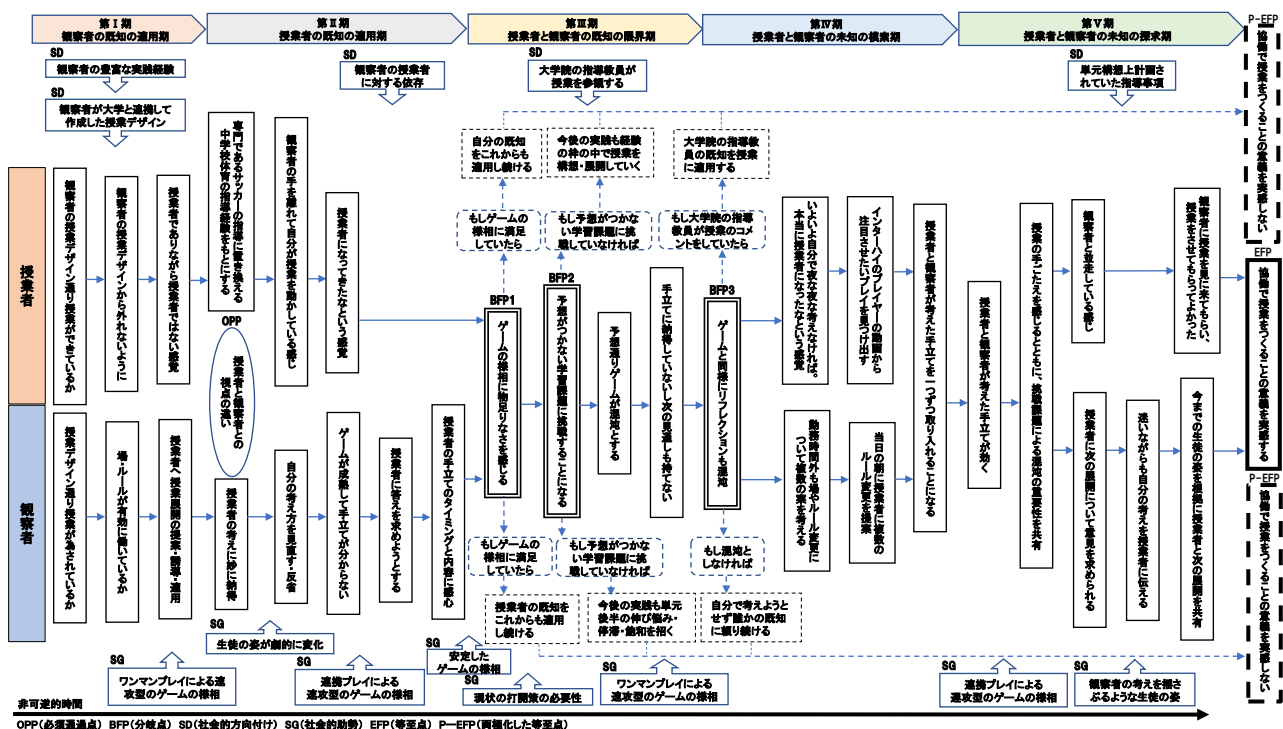
1 第Ⅰ期：観察者の既知の適用期

第Ⅰ期の特徴として挙げられることは、「何度もシュートを決めている生徒の動きを止めさせる守りを教えるべき」といった、「〇〇するべき」という観察者のつぶやきが多かったことである。そのため観察者は、授業デザイン通り授業がなされているかという視点で観察を行い、授業者へ授業展開の提案や誘導、適用を行うという径路を辿った。授業者は、「授業者でありながら授業者では

なかった」という語りに象徴されるように、観察者に提出された授業デザイン通りに授業ができているか気にしながら、観察者の授業デザインから外れていかないように授業を行うという径路を辿った。

この径路を辿ることになる背景には、観察者が大学と連携して作成した授業デザインを授業者に提案したこと、観察者がその授業デザインで何度も実践を行ってきた経験があることが「社会的方向付け」として働いていると考えられる。TEMの理論における「社会的方向付け」とは、他の選択肢があるにも関わらず、特定の選択肢を選ぶようにし向けられる環境要因と、それを下支える社会的圧力のことであり(サトウ, 2009), これらを本研究に即して述べるならば、授業者は、自分で考えた場やルールに基づいて授業を行うという選択肢があるにも関わらず、観察者の経験と実績による授業デザインを優先する(せざるを得ない)ことで、観察者が授業者に「教える」、授業者が観察者に「教えられる」という伝達としての特定の関係構築という選択肢を選ぶようにし向けられているのである。つまり、授業づくりにおける二者の協働場面において当初は、両者の経験や実績によって、「教える-教えられる」関係に規定されやすくなると考えられる。

図2 6時間の授業単位における授業者と観察者の協働プロセス



2 第II期：授業者の既知の適用期

第II期の特徴として挙げられることは、観察者の「妙に納得させられた」という授業後の日誌の記録のように観察者の納得や反省が、授業者との考えの違いによって引き出されていることである。そのため、授業者の考えに妙に納得し、自分の考え方を見直し、反省している。さらに、ゲームが成熟し次の手立てが分からないという、新たな状況に直面すると、「授業者はどんな運動モデルを出すのか」という授業中のつぶやきのように、観察者は授業者の考えや判断に依存する。その結果、授業者に答えを求めようとし、さらに授業者の手立てのタイミングと内容に感心するという径路を辿っている。授業者は、「ハンドボール」の授業での出来事を自身の専門競技であるサッカーの指導に置き換えたり、中学校体育の指導経験をもとにしたりして考えている。そうしたことを通して、少しずつ自分が授業を動かしていると感じ始め、授業者になってきたなという感覚を得ている。

こうした径路を辿ることになる背景には、同じ授業の同じ場面であっても「視点が異なる」という多くの教員が少なからず経験する過程としての必須通過点の存在が挙げられる。TEMの理論における「必須通過点」とは、ある地点からある地点に移動するために、多くの人がほぼ必然的に通らなければならない地点のことである（サトウ、2009）。授業者は、観察者から提示された授業デザインを優先させて授業をしているとはいえ、実際に授業を行う中で、自身の経験や実績を適用させている。つまり、授業者が実際に授業を行うという行為において、授業者の授業の視点が顕在化されたといえよう。この授業者の経験や実績の適用、観察者の納得や反省を機に、授業者が観察者に「教える」、観察者が授業者に「教えられる」という関係への転換が生じている。

3 第III期：授業者と観察者の既知の限界期

単元の中盤に入り、ゲームが成熟してきた反面、どこか飽和状態で現状の打開策の必要性が話題となった。そこで、観察者は攻守の人数の変更の提案を行った。「人数を増やすことで情報量が増える。ゲームとしては混沌とするのではないかと不安を抱きながら提案したが、授業者は、「こっちはハラハラドキドキしながらどんな動きが出てくるのかっていう。おもしろいよね」と応じ、予

想がつかない課題に挑戦することになった。ゲームは予想通り混沌とし、授業者も観察者も手立てに納得せず、次の見通しも持てず、授業を終えるという径路を辿っている。

この径路を辿る背景には、成熟したゲームの様相による安定した状況や両者が描いている「ハンドボール」のゲームの様相と本実践における「ハンドボール」の攻防の様相とのズレの共有がなされたことが影響し、ゲームの様相に物足りなさを感じるという「分岐点」に達していることがある。これらが、授業者も観察者も展開を予想できない課題への挑戦を誘発し、結果として「分岐点」を境に、安定した状況に安住せず、両者ともに未知なる不安定な状況に向き合うことにつながったと考えられる。TEMの理論における「分岐点」とは、ある経験において転機となる状態や、実現可能な複数の径路の結節点のことである（サトウ、2009）、これらを本研究に即して述べるならば、授業者と観察者がゲームの様相に物足りなさを感じ、両者ともに予想がつかない学習課題に挑戦することで現状の打開を試みるという径路を辿り、その結果、これまでの「教える-教えられる」関係を超えることになったと捉えられる。逆に言えば、もし授業者と観察者がゲームの様相に満足していたら、授業者の既知をこれからも適用し続けるという径路を辿ることになっていたであろう。このように、これらの分岐点では、両者ともに、自分もしくは経験や実績のある者の既知を適用し続けるという径路を辿っていたかもしれないという仮想的径路も想定されるだろう。

4 第IV期：授業者と観察者の未知の模索期

ゲームと同様にリフレクションも混沌とするという出来事から、観察者は、当日の朝まで突破口を検討し、授業者はハンドボールのインターハイの動画を夜な夜な観て考え、結果的に、両者が当日の朝までに考えてきたことが功を奏し、授業の手ごたえを感じるとともに、挑戦課題による混沌の重要性を共有するという径路を辿っている。

このような径路を辿る背景には、ゲームと同様にリフレクションも混沌とするという「分岐点」が影響していると考えられる。これまで授業者と観察者はそれぞれの経験や実績に基づいた既知を適用してきているが、「分岐点」を境に既知による突破が困難な状況に直面する。この「分岐点」に対して正面から向き合うことになったのは、ゲームが「ワンマンプレイによる速攻型の様相」と

いう单元当初の様相に逆戻りするという「社会的助勢」(Social Guidance: SG)が働いたことが考えられる。このゲームの様相に満足できないものの、互いにゲームが「連携プレイによる遅攻型の様相」を実践のビジョンとして描きながら、そのビジョンに向けての道筋を求め、混沌とした時間を過ごしている。その道筋を描こうと授業者はインターハイの動画から、観察者は場やルール変更から互いの考えの更新を試みている。TEMの理論における「社会的助勢」とは、EFPに向かう有り様を促したり助けたりする力を象徴的に表した諸力のこと(サトウ・安田, 2023)であり、これらを本研究に即して述べるならば、両者が描いている実践のビジョンとゲームの様相とのズレが顕在化されることによって、互いにビジョンへの道筋を探究し訊き合うことを誘発し、協働で授業をつくることの意義を実感するというEFPに向かう有り様を促したり助けたりしたと考えられる。

5 第Ⅴ期：授業者と観察者の未知の探求期

第Ⅴ期の特徴として、次のようなやりとりが挙げられる。授業者が单元構想図を見ながら、「まあ、最後に残ってきたのがこのゾーンっていう話やな。ここさあ本当にどうするかやと思うんな」¹と話題を観察者に向けている。そして、観察者の「もうすでにしている気がしますけどね」といった考えに対して、「敢えて言う必要もないのか」と自問自答するように応じている。そして、観察者は单元構想上計画されていた指導事項を計画通り遂行するのではなく、実際のゲームの様相から授業者とともに次の展開を共有していくことの重要性を改めて実感している。また、授業者は観察者と並走している感じや、観察者に授業を見に来てもらい、授業をさせてもらってよかったと実感する径路を辿っている。

このことは、両者がリフレクションを通して、互いの考えを引き出し、自分自身の考えを更新している過程と解釈できる。そして、単元の授業づくりの「等至点」として、協働で授業をつくることの意義を実感している。TEMの理論における「等至点」とは、研究者が研究目的に基づいて焦点を当てた、等しく通る点のことである(サトウ, 2009)。協働による授業づくりの帰結として、授業者と観察者は、互いの既知を適用する「教える-教えられる」関係から、未知なる状況との対峙によって実践のビジョンの共有と訊き合い探り合う関係を構築している。背景には、ゲームの様相に物足りなさを感じる(BFP1)、授業者も予想がつかない課題に挑戦(BFP2)、

ゲームと同様にリフレクションも混沌(BFP3)といった「分岐点」が影響していると考えられる。これらの未知なる状況がどちらか一方の既知の適用を超え、互いの考えを引き出し、共有しようとする関係の構築につながったと考えられる。

ところで、TEMの理論では、「等至点」の対極に位置する可視化されない「両極化した等至点」(Polarized EFP)を組み入れることで、仮想的径路を想定することの重要性が指摘されている(サトウ, 2009)。これを本研究に即して述べるならば、協働で授業をつくることの意義を実感しないという「両極化した等至点」を想定することができよう。本研究が示したような、「分岐点」がなかったとすれば、授業者と観察者は最後まで、これまでの実践の経験や実績の適用から抜け出すことなく、「教える-教えられる」関係の中でこれまで通りの実践を自分の力でやりきり、結果として協働で授業をつくることの意義を実感しないという「両極化した等至点」に至っていたのかもしれない。

総合考察

1 協働で授業をつくることの意義を実感する過程

本研究では、授業づくりにおける授業者と観察者の協働の具体的様相について、時間とプロセスの視点から描出した。そのプロセスは表2のように整理できる。

まず第Ⅰ期では、観察者が提案した授業デザイン通りに授業が展開するように誘導や適応をしようとしていることから、授業者は授業者でありながら授業者ではない感覚を抱いている。この時、授業者は「(仮の)授業者」として、他方の観察者は「(仮の)指導者」として位置づいていると見ることができる。そこから、第Ⅱ期では、観察者はゲームが成熟してきたことで手立てが分からない一方で、授業者の打つ手立てによって劇的に変化する生徒の姿(SG)を目の当たりにしたことで、観察者が授業者に答えを求めるようになり、授業者は授業を動かし授業者になってきている感覚をもつようになっている。ここでは、授業者は「授業者」として、観察者は「実習生」の立ち位置^{*1}に変化している。この第Ⅰ期と第Ⅱ期

^{*1} 本稿では、「立場」をその人の社会的な地位、「立ち位置」をその人の境遇という意味で使用する。

表2 授業者と観察者の立ち位置及び関係

	第Ⅰ期 観察者の既知の適用期	第Ⅱ期 授業者の既知の適用期	第Ⅲ期 授業者と観察者の既知の限界期	第Ⅳ期 授業者と観察者の未知の模索期	第Ⅴ期 授業者と観察者の未知の探求期
授業者立ち位置	(仮の)授業者	授業者	授業者	実践者	共同実践者
観察者立ち位置	(仮の)指導者	実習生	実習生	実践者	共同実践者
授業者と観察者の関係	「教えられる—教える」関係	「教える—教えられる」関係 (立ち位置の逆転)	「教える—教えられる」関係 (関係のくずれ)	「探し合う」関係	「訊き合う・聴き合う」関係
授業デザイン	観察者の中に存在 (到達点としての授業デザイン)	授業者の中に存在 (到達点としての授業デザイン)	両者の中から消失	授業者と観察者それぞれが構成 (切断項としての授業デザイン)	授業者と観察者の間から構成 (ビジョンとしての授業デザイン)
関係図式					
	一方向的な伝達構図 (授業者・観察者の二項関係)		(一方向的な伝達構図の失効)	対象的实践への協働構図 (授業者・授業デザイン・観察者の三項関係)	

における授業者と観察者の関係をみると、第Ⅰ期は観察者から授業者へ、第Ⅱ期は授業者から観察者へと立ち位置の逆転はあるものの「教える—教えられる」関係であることが共通している。そして、この関係となる背景には、授業デザインが一定の到達点として、観察者の中あるいは授業者の中に存在しているからであると考えられる。

次に第Ⅲ期では、授業者と観察者がゲームの様相に物足りなさを感じた(SG)ことから予想がつかない学習課題に挑戦することになる。この時、授業者は「授業者」として、観察者は「実習生」として、立ち位置に変わりはない。しかし、混沌としたゲームに対して、納得のいく手立てが打てず、次の見通しも持てなくなることで両者の「教える—教えられる」関係に崩れが生じ始めている。この関係の崩れは、到達点として存在していた授業デザインが、両者の中から消失していることを意味していると考えられる。

そこから第Ⅳ期では、ゲームと同様にリフレクションも混沌とすることで、授業者はいよいよ自分で夜な夜な考えなければと思い、本当に授業者になったなという感覚をもっている。他方の観察者は、勤務時間外も場やルール変更について複数の案を考え、当日の朝に授業者に複数のルール変更を提案している。この時、授業者は計画された展開に基づいて授業を運営するのではなく、授業内の生徒の姿をもとに真に生徒とともに作りた授業を構想するようになっているため「実践者」として、観察者も、授業を自身の外側ではなく、自らの問題として捉えるようになっているために「実践者」として位置

づいている。そして、授業者と観察者は問いを共有した上で対象にそれぞれが向かっている状態と考えられる。この時の授業デザインは、到達点としての像として存在しているのではなく、また授業者と観察者の相互作用によってつくられているわけではない。むしろ、両者の間に割り込んでそれぞれ別のシステムとして成立させる媒介として位置づく「切断項」(伊藤, 2011)としての授業デザインを構成しようと、それぞれが授業のビジョンを探し合っている関係といえる。最後に第Ⅴ期では、観察者が授業者に次の展開について意見を求められるようになり、授業者は観察者と並走している感覚を抱いている。これは、互いの考えを聴き合いながら展開を考えていることから授業者と観察者は「共同実践者」として位置づいていると考えられる。ここでは、第Ⅳ期で切断項として位置づいていた授業デザインが、観察者の考えを揺さぶるような生徒の姿(SG)の影響もあり、相互に相手の考えを聞き、傾聴するという「訊き合う・聴き合う」関係に移行することで、共有されたビジョンとして授業デザインが構成されるようになっていいると考えられる。

この第Ⅳ期と第Ⅴ期において授業者と観察者の関係が、第Ⅲ期までと異なって「探し合う関係」、そして「訊き合う・聴き合う」関係に変化した背景には、求めている授業デザインが授業者と観察者の間に存在するようになったからであると考えられる。

以上のことから、本実践における関係図式を考えると、単元前半は授業者または観察者の一方が解(方法)を持ち、その解を他方に伝達するという「授業者—観察

者」の二項関係からなる一方的な伝達構図である。そこから、伝達構図が有効にならない場面の遭遇によって、単元後半では授業者と観察者が同じ課題（問い）を共有し、ゲームの様相に基づきながら、授業を構成していくという「授業者-授業デザイン-観察者」の三項関係からなる対象的实践への協同構図へと転換する過程を辿ったと考えることができる。

2 行為理論から見る 3 つの BFP の意義

このような関係の転換が生じた要所として BFP1・BFP2・BFP3 が集中している第 III 期が挙げられる。この第 III 期では、ゲームの様相に物足りなさを感じ (BFP1)、予想がつかない学習課題に挑戦し (BFP2)、ゲームと同様にリフレクションも混沌としたまま終えている (BFP3)。このことは、両者の経験の限界に直面し、現状と向き合うことで、新たな経験への一步を踏み出していると捉えられる。一方で、これまで現場の中で、二者で授業を考える際には、それぞれの経験の適用に終始し、自分の経験もしくは誰かの経験に頼ることに留まり、協働で授業をつくることの意義を実感しないまま授業を終えることも少なからず起こってきていると考えられる。

Argyris & Schön (1974) は、人間の振る舞いを「行為理論 (theories of action)」にまとめ、人間の振る舞いを「支配変数 (governing variables)」(価値観やものの見方)を「行為戦略 (action strategy)」(ある仮定に基づいた具体的な対応行動)によって許容範囲内に留める恒常性維持システムとして捉えている。そして、協働的な省察的实践を行う際に、協力的な実践を抑制する対人関係様式として「モデル I」を、促進する対人関係様式として「モデル II」を定式化している (Argyris & Schön, 1974; ショーン, 2017)。モデル I では、予め設定した価値観を強化することが高く価値づけられる。そのため、問題状況を自分の認識枠組みに即してデザインし制御する戦略をとる。同時に、協働する他者との関係も防衛的になることを特徴とする。この時の学習効果は、過去の学習や成功体験を通じて獲得した価値観や行動の枠組みに則って問題解決を図るため、「シングル・ループ学習」と呼ばれる。一方のモデル II は、実践の中で見出される新たな情報の妥当性を検証しながら情報に基づいた選択することが高く価値づけられている。そのため、自己の価値観を堅持するためではなく、参加者が高い個人的原因 (心理的な成功や本質)を経験できるような状況や環境

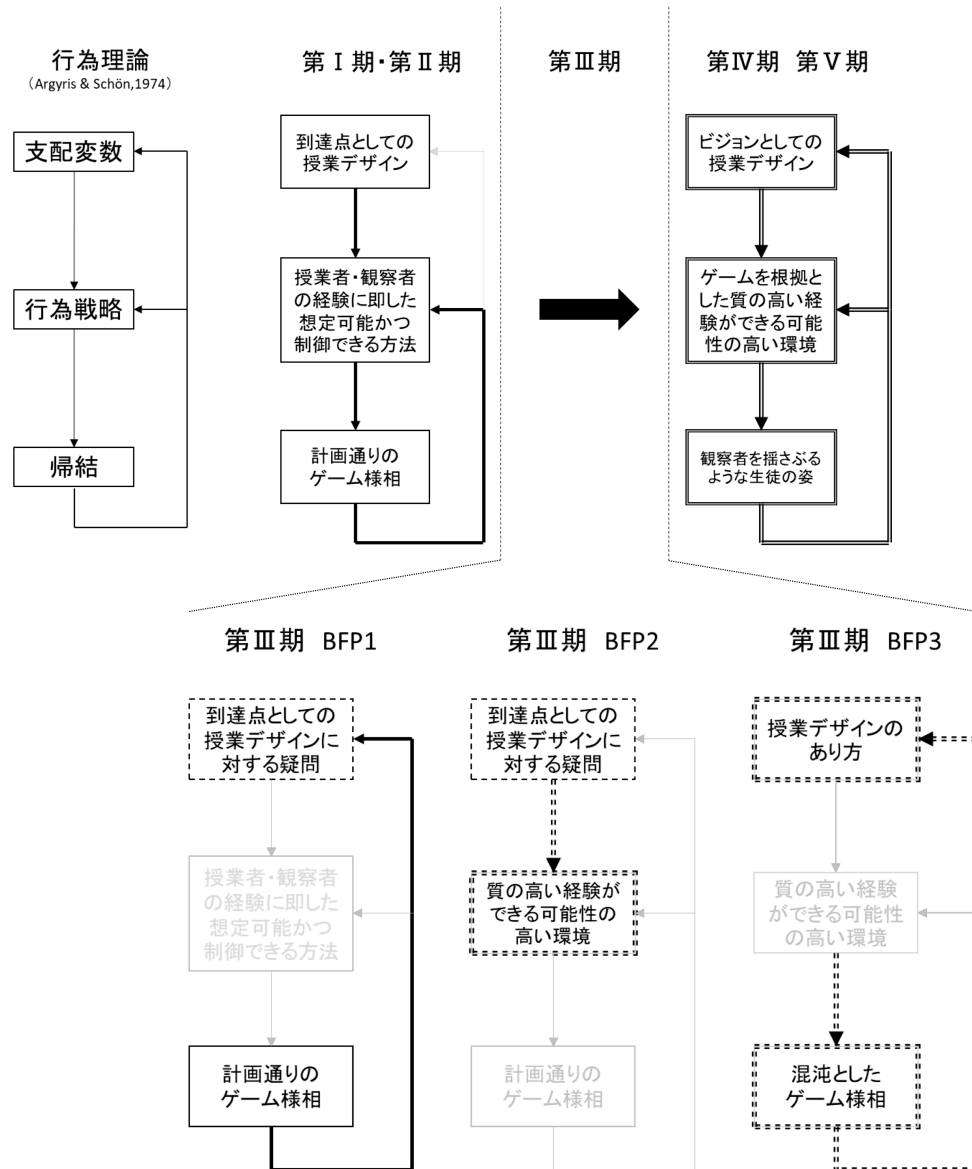
のデザインをすることを目指す。この時、他者との関係も防衛することに主眼を置くのではなく、挑戦的で高度なものとなっていく。この時の学習の効果は、これまでの新たな情報に基づいて価値観や行動の枠組み自体を変容させるため、「ダブル・ループ学習」と言われる。

3 つの BFP を見てみると、BFP1 と BFP3 は授業後のリフレクション、BFP2 は授業前のデザイン場面である。リフレクションとは、授業の事実をもとに自己がもつ価値を省察することが目指されるため、授業者と観察者の支配変数が浮かび上がり、授業前のデザインでは、その価値を実現するための行為戦略がわかる。BFP1 では、授業者が想定可能かつ制御できる到達点としての授業デザインという支配変数の揺らぎが生じ、それを受けて BFP2 では、これまでの経験をもとにした授業者が授業を制御できる展開ではなく、質の高い経験ができる可能性の高い環境づくりを戦略として選択している。ここでの質の高い経験とは、「ハンドボール」において、隙間をめぐる、より激しい攻防に立ち会う経験のことを指している。BFP3 は、挑戦した課題におけるゲームの姿を予め設定した像に当てはめるのではなく、ゲームの姿を有効な情報としてどのように受容したらよいかを立ち止まり、さらには授業デザインの在り方について再考している姿と考えることができる。その結果、第 IV 期・第 V 期では新たな支配変数として、授業デザインが共有されたビジョンをもとに授業者と観察者の間で構成されるものとなり、「授業者-授業デザイン-観察者」の三項関係からなる対象的实践への協同構図を生み出している (図 3)。

以上のことから、第 III 期における 3 つの BFP は、第 II 期までの行為戦略によって生まれている SD にあるような「観察者の豊富な実践経験」「観察者が大学と連携して作成した授業デザイン」「観察者の授業者に対する依存」という、自己の思い込みや経験、他者への強い依存から離脱することで、過去の支配変数を変容させる「ダブル・ループ学習」が芽生える転換点であると考えられる。なお、これまで協働的な省察的实践においては、専門性の高いコーチと学生といった非対称性のある関係の中で行われる省察的コーチングと省察的学習が特徴的である (Schön, 1987; 三品, 2012)。この関係の中で情報を共有し、適切な助言によって互恵的な学習が進むとされる。本事例では、実習生と指導教員という非対称性は立場としてありながらも、ともに子どもの姿がコーチ役として機能していることも特徴的といえる。

それとは反対に、3 つの仮想的径路は、いずれも予め設定した行為戦略によって授業を制御することを肯定

図3 関係図式の転換点としての第III期^{*2}



^{*2} 図の上段は、第I期・第II期から第IV期・第V期への行為システムの変容を示す。下段は、その転換点となった第III期の3つのBFPである。BFP1とBFP2にある一重の点線枠は第I期・第II期までの支配変数が揺らいでいることを示す。またBFP2とBFP3の二重の点線や点線枠は、新たな支配変数が生まれる可能性を示している。

し、事前に描いた像に近づけていくという支配変数を強化する「シングル・ループ学習」に位置づくものである。この径路は、これまでの経験に基づく方法によって想定外のことが起こりにくいために、現在の自己を安定させる。さらには、その行為によってより価値が強固になることで、過去の自己をも肯定する効果を持つ。このようなことから、無意識の内にシングル・ループ学習に陥っていることが多いが、協働して授業をつくる上では弊害となるため、上述したような転換点が重要と言える。

結語

本研究では、教職大学院現職教員（2年目）であり「長期実習指導教員としての授業者」と、教職大学院現職教員（1年目）であり「長期実習生としての観察者」の二者間の関係性に着目しながら、TEMの分析方法により、授業づくりにおける教員間の協働的な省察的実践プロセス

スを解明することが目的であった。その結果、次の2点が明らかとなった。1点目は、二者間の教員の立場は変わることはないが、立ち位置が変わることで背後にある関係図式の転換がもたらされ、質の高い実践へと移行する可能性があることが示唆された点である。この場合、指導教員である授業者が指導することをやめる、あるいは、実習生である観察者が指導されることを拒むことではない。むしろ、立場に付随している役割を自覚的かつ自律的に捉えてこそ、役割交替や役割離脱が可能なものとし、関係図式の転換の機会を得ることにつながるということが明らかとなった。2点目として、その転機は予定調和の事実に対する不満や、想定外の事実に対する戸惑いなどの揺らぎとして現れることが確認された。そして、その揺らぎの引き受け方として、「どのように授業を進めようとするか」という行為戦略に戻るのではなく、「どのような授業を進めようとしていたか」という支配変数へと立ち返る挑戦的で卓越的な行為が、リ・デザインとして機能し、「質の高い経験ができる」可能性の高い環境づくりにつながる事が明らかとなった。

本研究で得られた知見は、教育実習における指導教員と実習生の二者間関係、初任者研修における指導教員と実習生の二者間関係、授業研究における学年部や教科部会などによる授業提案者とサポート者の二者間関係、継続的な校内研修に関与する指導主事と当該校教員の二者間関係などの場面において、援用可能なものとして考えられるが、実践的かつ実証的な検討が必要とされるため、今後の課題としたい。

引用文献

- 秋田喜代美 (2012) 学びの心理学——授業をデザインする。左右社。
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 中央教育審議会 (2022) 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について——「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成 (答申) (中教審第 240 号)。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm (情報取得 2023/08/01)
- 伊藤亜紗 (2011) 描写なき文学としての詩——ヴァレリーにおける読者の身体の主題化。美学, 62 (1), 1–12. https://doi.org/10.20631/bigaku.62.1_1
- 加納岳拓・林直哉・岡野昇 (2016) ゴール型ボールゲームにおけるわざの形成過程——小学 6 年生のハンドボール授業を事例として。三重大学教育学部研究紀要, 67, 215–224.
- 熊谷慎之輔・光井祐介 (2023) 教師「個人の省察的実践」から学校組織における「協働的な省察的実践」へ——教職大学院の教育実践研究を通して。岡山大学大学院教育学研究科研究集録, No. 182, 119–128. http://doi.org/10.18926/bgeou/64988
- 三品陽平 (2012) 反省の実践家養成のための省察的実習論の再検討——行為理論セミナーの必要性。日本教師教育学会年報, 21, 83–93. https://doi.org/10.32292/jsste.21.0_83
- 宮下哲 (2016) 省察的実践者の学び合うコミュニティを耕すということ——私たち教師がもつ取組の水脈に光を当てるために。教師教育研究, 9, 3–16.
- 文部科学省 (2006) 学校における実習 (教職専門実習) のねらい。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346451.htm (情報取得 2024/02/12)
- 岡野昇・佐藤学 (2019) 小学校体育の 12 ヶ月の学びのデザイン——「学びのこよみ」の活用と展開。大修館書店。
- サトウタツヤ (2009) TEM ではじめる質的研究——時間とプロセスを扱う研究をめざして。誠信書房。
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヴァルシナー ヤーン (2006) 複線径路・等至性モデル——人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して。質的心理学研究, 5 (1), 255–275. https://doi.org/10.24525/jaqp.5.1_255
- サトウタツヤ・安田裕子 (2023) カタログ TEA (複線径路等至性アプローチ) ——図で響き合う。新曜社。
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ショーン, D. A. (2017) 省察的実践者の教育——プロフェッショナル・スクールの実践と理論 (柳沢昌一・村田晶子, 訳)。鳳書房。
- 柳沢昌一 (2021) 教育改革と省察的実践のコミュニティへの企図。教育学研究, 88 (1), 65–75. https://doi.org/10.11555/kyoiku.88.1_65

付 記

本論文は筆頭著者が三重大学教職大学院に提出した
最終成果報告書（2023 年度）をまとめなおしたもので
ある。

発行：TEA と質的探究学会

Japanese Association of TEA for Qualitative Inquiry

<https://jatq.jp/index.html>



編集・制作協力：特定非営利活動法人 ratik

<https://ratik.org>

