

省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み

— 模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察 —

柏 崎 秀 子

1. 教師に求められる省察の力

教師が授業実践を省察(reflection)することの重要性が指摘されている(シヨーン、2001；佐藤)。教師は自らの授業実践を振り返り、反省して、よりよい授業を創り出すようにする。文部科学省による教員養成推進プログラムの事業や、高度な教育実践家を養成する教職専門職大学院などにおいても、教師の力量を伸ばすために、省察する力が取り上げられることが多い。

授業実践に慣れた熟練教師ならば、経験知や身体知があるため、それらに基づいて省察することができるだろうし、教師間で互いの授業について意見交換して検討し合う授業研究の機会を多く持つことなどによって、省察の力は深まっていくだろう。しかしながら、教師教育の諸研究にみるように、実際のところ、我々が自らの活動を振り返って気づきを得ること、そしてそれを言語化することは容易ではない。なぜなら、実践を行うだけでなく、その実践過程を捉えることも求められるからである。実践という自らの行動をメタレベルで認知する、つまり、授業実践に対するメタ認知能力が必要とされる、と言い換えられるかもしれない。メタ認知は、これまで学習者側のメタ認知について広く研究されてきたが、教師のメタ認知も検討すべきであろう。

熟練教師と新任教師の思考過程の比較研究(秋田、1994)からも、新任教師は学ぶ側の視点に立って授業を捉えることが難しかったり、理解できたかどうかで留まってしまい、子どもの理解の仕方まで思考が及ばなかったりすることが指摘されている。実施した授業に対する思考から、反省がなされ、授業の改善がなされるわけであるから、授業をどのように捉えて反省し自己評価するかが、教師の力量の形成に大きく関わろう。それがさらに、教師養成課程で学ぶ学生のように、まだ新任教師でもなく教師としての学習途上段階の者にとっては、それはなおさらに難しいだろう。梅澤(1996)は、教育実習の事前指導から、教育実習生が自分の授業の問題点を的確に診断することができない状況を分析している。まず何に着眼すればよいのか、そして何らかの気づきがあってもその問題を十分に焦点化

できるか、それをことばで表現して他者に伝えることができるかなど、省察を可能にする基礎能力が彼らには必要であり、その育成が教職課程の指導者には求められよう。

本稿では、教職課程の受講初期段階から、省察できる教師を目指して、省察を可能にする基礎能力を育成すべく、受講生が自分自身の活動過程や学習過程を捉えるメタ認知能力に着目した授業の取組みを示して、そのあり方を検討する。

2. 省察の基礎力育成のための2つの取組み

開放型教職課程で開講されている2つの科目、「教育方法」と「総合演習」の授業で、受講者に自分自身の思考・学習・活動過程を振り返らせて、言語化させる取組みを行っている。「教育方法」では、自分の模擬授業を設計する過程を取り上げて、「総合演習」では主体的な学びの過程を取り上げて、それぞれの過程についてのメタ認知を促している。

いずれの活動も、受講生にとっては、これまでの学習では経験したことがない取組みである。受講者各自が初めてのことに戸惑いつつも、課題に取り組みながら成長していく様子が、言語化された資料からうかがい知ることができる。省察のための基礎力育成の第一歩と位置づけられよう。省察の基礎力としてのメタ認知能力の育成について考えるべく、その2つの取組みの過程とその言語化資料をみていく。

3. 模擬授業の設計過程における省察

3-1. 授業設計過程の学習の概要

開放型教職課程の「教育方法」において、全受講者にマイクロティーチング(以下、MTと略す)活動を実施させる取組みを行っている。教職課程の受講者が初めて自分なりに授業を計画し、その上で授業を実施し、自らが行った授業を反省して、次なる授業へと活かす「計画-実施-評価(plan-do-see)」の授業設計のサイクルを体験的に知ることを目標にしている。柏崎(2006)では、受講生にとって、自らの教育活動を振り返って、自己成長のための省察をすることがいかに重要か、そしてその難しさが指摘されている。

MTの一連の活動では、まず授業設計の理論を学んでから、それを参考にして、受講者各自に自分なりに取り組みたい目標を定めさせ、模擬授業を計画し、実施し、受講生の自己評価と相互評価を行わせ、それを踏まえて修正案を考えることまでを行った。

理論の学習に合わせて、自分の模擬授業の指導過程案をより詳しい内容へと進めながら作成させていった。最初はテーマやおおまかな進行過程を考えさせた。さらに、教育的コミュニケーションの機能(発問、指示、説明など)を示すことや、教育メディアの使い方、生徒の反応の予測や働き返しなどのやりとりの想定まで、考えるように指示した。模擬授業の実施の際は、生徒役の者が教師役の授業について気付いたことをコメントシートに記入するようにさせた。このコメントシートは、実施後に教師役の受講生に渡した。反省・修正段階では、授業の分析・評価について学んだ後、自己評価およびコメントシートによる相互評価などを踏まえて、当初の指導過程案を修正するよう指示した。

そして、一連の活動の成果として、受講学生にレポートを作成させた。その際、レポートの書き方の説明プリント(図1)を配布して、省察すべき事項の目安となるように努めた。

3-2. レポート分析から捉えた省察の状況

ここでは、MT活動のまとめとして提出されたレポートの記述を分析することによって、教職課程受講者がMTの一連の活動をいかに省みたか、授業設計の難しさや大切さなど、どのような点に気づいたか、そしてそれをいかに表現したか、省察がいかになされるかを検討する。

対象：教職課程の「教育方法」を受講する女子学生74名。

手続き：MTの一連の活動、すなわち、授業設計に関する基礎知識を学習させてから、受講者各自に自分なりに取り組みたい目標を定めさせ、模擬授業を計画し、実施し、受講生の自己評価と相互評価を行わせた。相互評価は、数量的記述と自由記述からなるコメントシートを用い、発問の様子、話し方・発声、メディアの使い方については4段階評定させ、模擬授業の良い点と改善点については自由記述させた。それらを踏まえて修正計画案を作成するよう指示した。3週間後にレポートを提出させた。レポートは事前の授業計画案、実施した反省、実施後の修正計画案の3段階からなる。その記述を分析した。

レポート作成の指示を基準に、3段階それぞれ10点ずつ、計30点満点でレポートが採点された。計画段階では、各自が取り組みたい目標と指導案を示すこと、実施の反省段階では相互評価の結果を活用して反省を行うこと、修正段階では反省をもとに指導案の修正を行うことが求められ、その記述の有無や言及状況によって評価された。評価者2名がコメントし合うことで、各レポートの特徴を取り出した。

図1 マイクロティーチングのレポートの書き方の指示(省察すべき事項の提示)

Plan-do-seeのサイクルに沿って、自分の一連の授業設計を振り返ろう

1. 授業の計画の様子を示す。
 - ・どのように授業の案を考えたかを示す。
(自分なりの目標や授業の焦点などを事前に考えたならば、それも示す。)
 - ・アイデアをどのように絞り込んで形にしていたか、検討の進め方も述べる。
 - ・提出版の「指導過程の案」のコピーも綴じ込む。
 2. 実施しての反省・感想を書く。
 - ・自己評価、コメントシートに基づく相互評価、「指導過程の案」に対するコメントなどから、自分の授業がどうであったかを振り返る。
 - ・計画と比べてみて、どうだったかも考える。
 - ・授業設計の理論からの検討があれば、なお良い。
 - ・さらに、自分なりの気づきがあれば、それも書く。
 3. 2をもとに、授業の案を再検討して、改善案を示す。
 - ・どこをどう変えたのか、なぜそうしたのか、などを書き添える。
 - ・1の案との違いがよくわかるように示す(例：色文字で書く)。
-

レポートの特徴分析：全対象者のレポート評価の総合点の平均は21.5点(SD=6.12)であった。そこで、レポートの評価の総合点が28点以上の者を高得点群、15点以下の者を低得点群として、それぞれの群の記述内容を比較検討した。高得点群16名、低得点群は15名であった。

計画段階から、自分の思考をいかに具体化できるか、違いが見られた。高得点群は自分なりの目標が具体的に書けていた。そのテーマを取り上げた理由や生徒に伝えたいことや試してみたい指導技法・メディア使用の工夫などが挙げられていた。それに対して、低得点群は自分なりの目標が示されていない、あるいは目標が書かれていても具体性に欠けていた。また、指導案の記述についても、高得点群は教師役と生徒役の活動を想定しているのに対し、低得点群では全体的な流れの指摘程度に留まっている傾向がみられた。このことから、計画の具体性に違いがあることがわかる。

実施の反省段階でも、省察の内容が具体的に述べられているかどうかの違いが見られた。高得点群では、たとえば、声の大きさ、メディアの活用の仕方、板書の仕方、生徒役への指名、授業の展開などが取り上げられていた。他者評価結果を活用しており、他者からのコメントを詳細に見て、そのコメントが出た理由を自分なりに推測していた。自己評価では良い点と悪い点の両方に言及がなされていた。一方、低得点群は、反省に具体性が乏しく、感想文レベルで「活動が楽しかった・おもしろかった・大変だった」と表現するに留まり、何がどう楽しく大変だったのかが具体的に指摘できていなかった。また「いろいろなことを学んだ」とは書かれていても、何を学んだのかは表現されていない場合が多い。

修正案の段階でも、自己評価や相互評価をうまく活用できたか、それを言語化できたかに、大きな違いが見られた。高得点群は実施の反省点を踏まえた上で、それを改善する案が考えられていた。どこをどのように改善したかが、色分けや印付けなどを用いて、読み手にわかりやすく表現されていた。一方、低得点群は「板書を見やすくしたい、発問をわかりやすくしたい」などは書くが、その域で留まっており、何をどうするかを具体的に示す所まで至らない場合が多かった。改善について表面的な思考に留まっていることがわかる。思考しているとしても、うまく言語化できていないのかもしれない。修正案を示した場合も、単に指導案が書かれているだけで、どこをどう直したかがわからない形であった。自分の思考を他者にいかに伝えるべきかにまでは、考えが及んでいないことがわかる。

考察：

各段階の記述分析の比較から、言語化の「具体性」の違いが特徴的であることがわかる。どれだけ具体的に自分の計画を考えられるか、どれだけ具体的に授業の実施過程と実施結果を捉えることができるか、どれだけ具体的に修正できるかが、MT参加者で異なっていた。また、自分の思考や気づきを他者に伝えられるように表現できるかも異なっていた。

それは何によるのだろうか。自分の授業の計画や実施を自ら捉えるメタ認知能力の違いが考えられる。たとえば、計画段階では、自分の模擬授業案を考えるということは、実行する自分を仮想することであり、授業案を推敲することは仮想した自分をモニターすることであろう。実施段階では、行動しながら自分の言動の良い点・うまく機能していない点などに気づく。場合によっては、実施中の気づきに対応すべく、当初計画していた案を急遽変更して行動することもある。つまり、自分の言動をモニターし、さらに即座にコントロールしているといえよう。実施後には実施段階の言動と気づきを振り返ることができる。修正段階では実施状況時に得た課題を認知したうえで、どう修正すべきか

表1 マイクロティーチングのレポートにおける受講者の授業設計過程の省察

高得点群	低得点群
計画段階：	
<p>①目標の具体性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの目標が具体的に書けていた。 ・そのテーマを取り上げた理由や生徒に伝えたこと、試してみたい指導技法・メディア使用の工夫などが挙げられていた。 <p>②指導案の具体性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師役と生徒役それぞれの活動を想定した。 ・教師役の具体的な働きかけが示され、それへの生徒役の反応の予測も示される場合あり。 ・授業展開を導入、展開、終末に分類した。 	<p>①目標の具体性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの目標が示されない、あるいは、目標が書かれていても具体性に欠けた。 <p>②指導案の具体性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全体的な流れの指摘程度に留まった。 ⇒ 導入、展開、終末に分けず、単に列挙する ・教師役の大雑把な行動を示す。 ⇒ 教師役の具体的な働きかけ方は言及せず。 ⇒ 生徒役の反応や行動の予測はなかった。
実施の反省段階：	
<ul style="list-style-type: none"> ・実施したことが項目別に具体的に述べられた。 (例：声の大きさ、メディアの活用の仕方、板書の仕方、生徒役への指名、授業の展開等) ・他者評価の結果を活用していた。 コメントを詳細に見て、そのコメントが出た理由を自分なりに推測した。 ・自己評価では良い点と悪い点の両方に言及。 	<ul style="list-style-type: none"> ・反省に具体性が乏しかった。 ・感想文的で、おおまかな表現に留まっていた。 (例「活動が楽しかった。大変だった。」) ⇒何がどう楽しく大変だったのかが具体的に指摘できていなかった。 ・「いろいろなことを学んだ」とは書くが、何をどう学んだか表現されない場合が多かった。
修正計画案：	
<ul style="list-style-type: none"> ・反省を踏まえて、どのように改善するかを考えて、案に示されていた。 ・どこをどのように改善したかが、色分けや印付け等を用いて、読み手にわかりやすく表現された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大掴みな改善目標(例：「板書を見やすくしたい、発問をわかりやすくしたい」)だけ示す。 ・何をどうするかは示さない場合が多かった。 ・修正案を示す場合も、案を示すだけで、どこをどう直したかは示さない形式が多かった。

考え、具体的な修正案を検討する。ここでも、モニタリングとコントロールが行われているとみなせる。これらのメタ認知能力が、授業設計過程の学習では求められたわけである。

今回の活動以前は、受講者はほとんど知識伝達型の授業を受けてきており、自ら授業を設計するという主体的な学びの経験は初めてであったと思われる。学習の際に、自分の思考・行動をモニターし、コントロールすることに、不慣れであったと推測する。さらに、それを言語化して、他者に伝えることも、それまで意識して行っていなかったと思われる。今回の取組みでは、自分の活動を反省的に捉えること、何らかの気づきを得ること、それを言語で表現することを、体験的に意識的に学ばせた。一連の取組みで、学生はそれがすぐにはうまくできないと気付くことができることが、まず重要である。それをきっかけに、今後、学生が思考のあり方を改善するようになっていくことを願う。次は、そのような指導へと展開していくべきであろう。教師には自分の活動へのメタ認知とその言語化が求められるのだと知らせて、省察できる教師への第一歩を踏み出させるのが、教職課程担当教員の役割であろう。

4. 「主体的な学び」の過程における省察

4-1. 教職志望者の主体的に学ぶ力

省察できる教師になるためには、自らの実践的活動を反省的に捉える力が必要である。そのためには、何に着眼すべきか、いかに状況を認識するか、いかに修正すればよいかなど、について検討する経験を多く持つ必要がある。また、省察を深めるためには、自分ひとりだけではなく、同じ志をもつ者と共に、実践活動について相互に指摘しあう授業研究が教育現場で広く行われている。その際に求められるのは、自らの気づきを表現して他者に伝えることである。このことから、省察できる教師になるためには、自分の気づきや考えをことばで表現する、言語化する力を高める必要もあろう。

これらは別の角度から捉えると、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力に通ずる、と見ることもできる。このような「主体的な学び」や問題解決学習は、現代の大学生にとって、不慣れな課題のように見受けられる。省察できる教師を目指すためには、それ以前に、まず教職志望者は一人の学習者として「主体的な学び」や問題解決ができる力を養う必要があるといえよう。教員養成に携わる教員は、養成課程受講者が「主体的な学び」について体験的に理解して、その上でそのあり方を意識的に捉えることができるよう、養成課程の取組みを構成すべきであると考えられる。

ここでは、省察できる教師を目指して、養成課程で「主体的な学び」について体験的に理解し、そのあり方を意識的に捉え、「主体的な学び」の過程を省察する試みを検討する。

4-2. 「主体的な学び」とは

教育の対象である児童・生徒達を見てみると、「生きる力」が求められている。現在の学習指導要領には「生きる力」をはぐくむことが謳われており、平成21年度からの新学習指導要領でもその理念が引き継がれる(文部科学省、2007)。「生きる力」は、変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい[確かな学力]、[豊かな人間性]、[健康と体力]の3つの要素からなる。[確かな学力]は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、主体的に判断し、

行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、[豊かな人間性]は、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性であり、[健康と体力]はたくましく生きるための健康や体力などとされる。

なかでも、[確かな学力]は、知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの、とされ、「生きる力」の核となっている。新学習指導要領では、体験的・問題解決的学習の充実が謳われており、体験的・問題解決的学習に取り組む中で、思考力、判断力、表現力などを養うことが掲げられている。

4-3. 「主体的な学び」の取組み

「生きる力」をはぐくむことができる教師となるには、教職志望者自身がまず「生きる力」を十分に獲得する必要がある。自ら主体的に学び問題解決する力を育成するため、「総合演習」の授業で受講者に「主体的な学び」を体験させる取組みを行っている。「主体的な学び」の過程で、学生が自らの活動や思考の状態を捉えるようにしてみた。つまり、「主体的な学び」の過程に対してメタ認知を促す試みである。

4-3-1. 授業の概要

ねらい：環境問題をテーマに取り上げながら、体験的・問題解決的学習を通して、受講者が自ら主体的に学ぶことを理解できることとした。

進め方：・身近な課題を例に、課題への主体的な取り組み方を学ぶ

- ①課題を考えて、情報収集する
- ②課題の分析・まとめを行う
- ③成果を口頭で発表し合う
- ④課題への取組みを振り返る

・関連する課題を取り上げて、①～④のサイクルを繰り返す

・学期の最後に、授業全体を振り返り、自己成長の過程をレポートにまとめる

図2 主体的な学びにおける学習者自身の振り返りシートの例

今回の活動： _____

1. 今回のテーマで、学んだ知識は？
2. 作業を進めながら、感じたことは？
3. 発表はどうでしたか？
(まとめ方)
(話し方)
4. この課題を通して、学び方に関して考えたこと・感じたことは？
5. その他には？

授業の特徴：

- ・知識伝達型の授業ではなく、学習者自身が主体的に学ぶ授業であり、学び方を学ぶ授業でもあることを伝え、学習活動を支援した。
- ・主体的な学びを支えるスキル(情報収集の仕方、図表のまとめ方、文献引用の仕方など)を学習の進行に応じて指導した。
- ・メタ認知能力の育成のため、一連の活動を振り返ることを重視した。振り返りには「振り返りシート」(図2)を用いて、自らの活動や思考への気づきを促すようにした。
- ・調査結果のまとめは、以下の[注意すべき点]にしたがって進めるよう指示した。

[まとめで注意すべき点]

- ・まず、なぜその課題に関心を持ったのかを示す。
 - ・資料をもとに、自分なりの考えを述べる。
 - ・資料から得た情報と、自分の考えをきちんと区別する。
 - ・必ず自分のことばでまとめる(文献の丸写しは絶対に行わない)。
 - ・資料を活用する場合は、出典を明記する(「引用の仕方」を参照)。
 - ・発表の仕方を工夫する(これまでの「振り返り」を参考にする)
- ・発表する際には、聞き手の側の視点に立ち、視覚的な情報も交えて、わかりやすく伝えるように指示した。
- ・他者の発表を聞く際に、「学習者相互評価の振り返りシート」(図3)を用いて、発表に対する気づきをコメントさせた。

図3 主体的な学びにおける学習者相互評価の振り返りシートの例

発表者： _____さん	記入者： _____	
テーマ： _____		
話し方・発声	()	良い点：
発表時の態度	()	
視覚的な示し方	()	
内容の掘り下げ方	()	改善点：
_____	()	

4-3-2. 振り返り等による受講生の気づきから

最後の全体レポートで、受講学生15名全員が、最初期に比べて、自分の主体的な学びの力が伸びたことに言及していた。また、授業の最初期には知識伝達型の授業でないことに戸惑い、自分で情報収集すること、そして課題を分析してまとめることの難しさに直面したことを述べていた。発表についても、最初期の至らなさと、回を重ねる毎によりよい状態へと変化していく自分の姿を捉えていた。自己の成長の様子を捉えたうえで、その力が不十分であることに気づいて、次へと繋げようとする志向までうかがえた。一連の活動を計画した教師にとっても、学生がこのように自己への気づきを深めていくことができたことに、驚きと達成感を得た。省察できる教師への第一歩を、受講者達が確実に歩み始めたと思わせるものであった。

個々の指摘で、示唆深く特徴的であった事項を、記述例とともにみてみよう。

- ① 課題に関して情報収集することに戸惑ったり、インターネットに安易に頼っていたことに気づき、情報源が偏っていたことを反省していた。

「調べ学習では、初めのうちは戸惑うことが多かった。インターネットのたくさんの情報のなかから正確なものを探すのは意外と難しく、調べるだけで時間がかかってしまった」

「用意した資料はほとんどインターネットからの情報を使用していて、ひとつの情報に頼りすぎている部分があった」

「いろいろと調べるなかで、ただ一つの情報だけを信じるのではなく、たくさんの情報や資料を集めていって、いろいろな視点からその情報について考えることが大切だと感じた」

- ② 発表については、最初期は調べたことをとにかく話すだけで精一杯だったが、回を重ねる毎に、聞き手側のことを考えてわかりやすく伝える必要があること、その具体的な方法を工夫すべきであると気づいていったことが述べられていた。

「調べたことをただ羅列しただけでは、発表を聞く人には何もわかりません」

「自分が理解していないこと、つまり文献を丸写しにして相手に伝えるようなことは、相手も理解できないことだと感じた。文献の言葉でなく、自分の言葉でわかりやすく相手に伝えることが一番大切だと思った。」

「はじめの発表ではそんなことは考えずにただ発表すればよいと思っていたが、段々と、聞く側の人のことを考えて発表を行うように資料を用意出来るようになった」

- ③ 実施する前は、他者評価シートでコメントされることに不安を感じていたが、コメントに記述された自分の長所・短所に素直に向き合って、フィードバックの有効性を感じる記述も見られた。

「正直私は、自分の発表がどのように評価されるかすごく不安だった。しかし、実際に読んでみると、文章からみんなしっかりと自分の発表を見てくれていたのが分かった。良いところも悪いところも書かれていて、中にはこうするともっと良くなるとわざわざ書いてくれた人もいて、すごくうれしかった。みんなの意見や感想を読むことで自分の発表を客観的に見ることができる。」

- ④ 他者の行動を観察して、望ましいと思った行動を自分も取り入れようとしたことがうかがわれた。

すなわち、他者がモデルとして機能しており、いわゆる観察学習が行われていたことがわかる。

「他の人の発表を聴いて、内容に驚いたり感心したりするだけでなく、良いと感じた所を少しずつ真似するように心がけた」

以上のことから、受講生は自分の活動について、改善の程度や質に個人差はあるものの、各自が自分なりに、以前の課題解決状況をよりよいものへと改善しようと努力したことがうかがわれる。

レポートのまとめとして、自己の成長の様子を捉えたいうえで、まだまだその力が不十分であることに気づき、さらなる学習が必要だと感じている記述が多く見られた。これは、自分の認知活動をモニターし、的確に捉えることができるようになったこと、そして、その結果に基づいて自分の認知活動をコントロールしようとしていることだといえるのではないか。一連の授業の取組みによって、自己への省察が確実に行われるようになった、といえよう。

5. まとめ

開放型教職課程の2つの授業の取組みから、自分自身の思考・学習・活動過程を振り返らせて、言語化させることによって、省察の基礎力としてのメタ認知能力を育成する試みについて検討した。自分の模擬授業を設計する過程と、主体的な学びの過程を取り上げて、それぞれの過程で、自らの振り返りや他者へのコメントなどを実施して、自分の思考や活動に対してメタ認知を行うよう促した。

まず、授業設計過程の省察からは、以下のことが導かれた。

授業設計過程の各段階で必要とされるメタ認知能力は以下の通りとなろう。

[計画段階] ・模擬授業案を考える ⇒ 実行する自分を仮想する

・授業案を推敲する ⇒ 仮想した自分をモニターする

[実施段階] ・行動しながら、自分の良さ・まずさに気づく。自分の行動をモニターする

[修正段階] ・自分が行ったことを振り返ることができる。

・他者のコメントを関連付けて、どう修正すべきか考える。

また、何に着眼すべきか、いかに状況を認識するか、いかに修正すればよいか、などについて検討する経験を多く持つことが重要であり、気づきをいかに言語化することも学ぶべきであることが明らかとなった。

主体的な学びの過程の省察からは、学習者自ら課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、問題解決していることを、学習者自身が意識化するようになっていく様子がうかがわれた。また、単に自分が課題について学べただけでなく、その学びを他者に伝えることが大切であると気づけるようになっていった。それが、他者の視点に立ってわかりやすく表現するにはどうすべきかを考える行動・意識の変化となって現れることが明らかとなった。

いずれの活動も、受講生にとっては、これまでの学習では経験したことがない取組みであった。受講者各自が初めてのことに戸惑いつつも、課題に取り組みながら成長していく様子が、言語化された資料からうかがい知ることができた。

教師養成ビデオ教材の教師(放送教育開発センター、1993)も、「予想していたことと異なることがあり、内心はどう対処したらいいか慌てる」「急いで状況に応じて立て直す」「それもまた授業の面白み」とも言っている。実際の授業では、生徒と教師とのやりとりによって、想定できない展開がなされるものである。十分な授業計画ができる力と、現場での柔軟な対応の力が、教師には求められる。教授活動のメタ認知に優れることが反省的实践家としての教師を支えている。

自らの実践を捉えることは容易ではない。教職課程受講者は、今回の取組みによって、省察できる

教師に向けて、省察の基礎力育成の第一歩を踏み出したところである。何に着眼すべきか、いかに状況を認識するか、いかに修正すればよいかなどについて検討する経験を多く経て、それらの気づきを表現する経験を積むことで、自分の実践に対するメタ認知能力を高めるように指導していくべきであろう。メタ認知能力を育成して、省察できる教師を養成していくことが重要であろう。

6. 引用文献

- 秋田喜代美 1996 教師の実践的思考とその伝承 稲垣忠彦・久富善之(編) 日本の教師文化
東京大学出版会
- 放送教育開発センター 1993 ビデオ『教師教育教材—教育の方法及び技術— 授業を創る』
放送大学教育振興会
- 柏崎秀子 2006 教職課程におけるマイクロティーチングの試みとその担当教師の省察, 実践女子大学文学部紀要, 48, 57-66.
- 文部科学省 2007 中央教育審議会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」—パンフレット「生きる力」 文部科学省
- 三宮真智子 2008 メタ認知 北大路書房
- ション, D(著) 佐藤学・秋田喜代美(訳) 2001 専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える— ゆみる出版
- 梅澤実 1996 模擬授業を中心とした教育実習事前指導における学習者・授業理解 東京学芸大学教育実習指導センター研究紀要, 20, 89-104.