

授業リフレクションによる教職課程カリキュラムの改善[†]

後藤康志*・宮藺衛*²・澤邊潤*・生田孝至*³

新潟大学教育・学生支援機構*・新潟大学教育学部*²・岐阜女子大学大学院*³

本研究は、学習者中心の問題解決的な授業を目指す教師の育成を指向した教職課程カリキュラムにおいて、教職課程担当教員集団が学生のもつ授業に対する意識を把握し、教職課程カリキュラムの修正・改善に資する情報を得る手法としての授業リフレクションを提案する。ここでいう授業リフレクションは、学生が教育実習で実施した1単位時間の授業に関して授業のねらいや主な授業展開、学習活動、教材・メディアについて記述し、他者との対話を通して自らの授業の特徴を省察するものである。123名の授業リフレクションデータの分析の結果、学生が実施した授業の内容の省察は、それぞれの教科の授業の特徴について一定程度反映しており、教職科目と教科教育法、教育実習における学習内容のギャップもある程度顕在化できることが示唆された。

キーワード：授業リフレクション，教職実践演習，教職課程カリキュラム，体系性

1. はじめに

平成24年8月にまとめられた「教職生活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」では、これからの教員に求められる資質能力として教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）、専門職としての高度な知識・技能（教科及び教職に関する高度な専門的知識、実践的指導力など）、総合的な人間力（豊かな人間性、社会性、コミュニケーション力、連携・協働できる力）を挙げる（中央教育審議会2012）。教員の生涯発達を養成、採用、研修とみととき、養成段階の使命は即現場で活躍できる実践的力量とともに“学び続ける教師”としての確かな基盤を築くことにあると考えられる。

“学び続ける教師”には具体的に何が期待されているのであろうか。新潟市はその求める教師像の一つに「授業力」、「人間力」、「組織マネジメント力」を挙げている（新潟市2013）。養成段階で特に求められる力量として「授業力」について考えてみる。教育振興基本計画(2013)では確かな学力を身につけるための教育内容・方法の充実が基本政策の第1に取り上げ、加えて、基本的な考え方として「子どもたちに基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度などの確かな学力を身に付けさせ

るため、教育内容・方法の一層の充実を図る」こと、更に「その際、特に、自ら課題を発見し解決する力、他者と協働するためのコミュニケーション能力、物事を多様な観点から論理的に考察する力などの育成を重視する」ことを挙げている。全国学力・学習状況調査の結果からも、高い学力をもつ子供は多様な考え方を持つ友達と意見を討論したり、問題を解決する場面での学習を好んだり、発言の機会を多く与えられていると感じていることが示唆されている（新潟県教育庁2013）。学習者が課題をもち、解決方法を考え、他との関わりの中で解決し、他の場面で適用していく、そのような授業ができる教師が求められている。

こうした学習者中心の問題解決的な授業を求める実践は初等教育では比較的多く行われているが、中等教育と進むに従って困難となり、一斉指導中心の学習形態とならざるを得ない面もあると考えられる。

新潟大学では計画養成（教育学部・大学院教育学研究科における幼、小、中、高、中等教育学校、特別支援及び養護教諭の教員養成）と開放性による教員養成（自然科学系及び人文社会系における中、高、中等教育学校の教員養成及び養護の教員養成）を行っている。後者においては、学生が取得可能な免許は中等教育が主であり、総合大学の利点を生かして専門分野に対する深い学識を培うとともに、それを活かした問題解決的な学習を展開できる教員となることが期待できる。

一方、優れた実践者は中等教育段階においても学習者中心の問題解決的な授業を実践し、提案し続けている（例えば新潟市立白新中学校2013, 田中2013）。“学び続ける教師”の一つの姿として、養成段階においてこうした優れた実践に触れ、「いつかは自分もあのような授業ができるようになりたい」と願いながら教職生活をスタートし、研鑽を積む姿が考えられる。教職課程のカリキュラムにおいて授業研究や教育実践に直接関係する学修の機会としては教育方法に関する科目、教育課程に関する科目、教科教育法に関する科目、教育実習、そして教職実践演習などが挙げられるが、これらの科目を担当する担当教員集団が「問題解決的な学習を展開できる教員」を目標の一つに掲げ、そのような機会を意図的に設定しつつ、学生が授業をどのように捉えているかを把握することが有効と思われる。

現状においては各科目における学習成果や、それがどのような形で教育実習につながったか、教職課程を履修する学生が授業実践においてどのような目的のもと、いかなるメディアや教育方法、学習活動を実践したのかについて教職課程カリキュラムを担当する担当教員集団が知ることは、特に開放性の教員養成においては困難であった。このため、教育方法に関する科目、教育課程に関する科目、教科教育法に関する科目、教育実習を担当する教員が、それぞれ学生に求める水準や方向性についてコンセンサスを図ることは極めて難しかった。特に開放性教員養成においては教科の固有性もあり、それぞれの教科を担当する教職課程カリキュラム担当教員が他の教科の取り組みを参考にすることはあまり行われてこなかった。

教職課程における学習成果の総まとめとして教職実践演習が実施されたことにより、様々な専攻の学生が授業に対してどのような意識をもって実習を行い、自らの課題をどのように捉えているかを学生・教員が把握することが可能になった。従来からの教育実習事後指導における実習のみの課題の把握と修正改善とは大きく異なる。教職実践演習は教職課程カリキュラムの総決算であり、その大学で育成しようとする教員像に対してその達成度を把握し、最終的な判定を行うためのものであり、教科の枠に留まらず“学び続ける教師”としての確かな基盤が築かれたのかの確認でもあるからである。

しかし、こうした判定を行い、教職課程カリキュラムを改善修正するための情報を得る手法についての知見が十分に蓄積されているとは言えない。

2. 目的

本研究は、学習者中心の問題解決的な授業を目指す教師の育成を指向した教職課程カリキュラムにおいて、教職課程担当教員集団が学生のもつ授業に対する意識を把握し、教職課程カリキュラムの修正・改善に資する情報を得ることを目的とする。

学習者中心の問題解決的な授業については、その実践の重要性が繰り返し強調されている。また、学校現場では新卒の教員に対しても即戦力としての期待が高まっており、大学における教職課程カリキュラムの体系化が急務であると言える。

本研究では、教職課程における最終判定となる教職実践演習において学生自身が自らの教育実習における授業を省察し、その特徴をまとめつつ今後の目標を設定する活動を取り入れる。この活動を通し、開放性教員養成を担当する教職課程担当教員集団が、カリキュラムの修正・改善に資する情報を得ることが、本研究の提案である。

具体的には、それぞれの教科における目標、授業展開、学習活動、教材・メディアについて、学生が授業リフレクションを行うことにより、その特徴を明らかにするための簡便な手法を提案する。学習者中心の問題解決的な授業を目指すのであれば、その授業においては一斉指導よりもグループ学習、調べ学習が多く用いられているであろう。学習活動には討論が、教材・メディアでは外部人材や情報メディア、視聴覚機器などが高い頻度で用いられるであろう。学習者中心の問題解決的な授業を目指しているのに、つまらない一方的な説明に終始したと学生自身が感じるのであれば、学生自身の反省が聞かれるかも知れない。教科の特性から、特定の活動が多いからよく、少ないからよくないという判断は困難であるが、重要なのは学生自身の省察である。教育実習等で行った授業が教科書中心の一斉指導のみに終始したとして、学生自身、それが問題なのか、問題ではないのかを問うことそのものが重要と考えられる。こうした検討を行うための実行可能なシンプルな手法を提案し、検討したい。

この目的を達するためには、各教科の教科教育法担当教員が参画しなくてはならないと思われるが、本研究においてはまず社会科に絞り、教科教育法担当教員及び教職科目担当教員による研究グループを構成した。今後は教育実習事前・事後指導を担当する中学校及び高校教諭、他の教科の担当教員の参画も視野に入れている。

3. 方法

3.1. 対象及び調査時期

新潟大学における平成 25 年度教職実践演習受講者のうち 123 名を対象とした。内訳は国語 11 名 (中学校 4 名, 高校 7 名), 社会 17 名 (中学校 4 名, 高校 13 名), 数学 29 名 (中学校 5 名, 高校 24 名), 理科 50 名 (中学校 11 名, 高校 39 名), 英語 4 名 (中学校 2 名, 高校 2 名), 養護 10 名, その他 2 名 (農業 1 名, 情報 1 名) であった。調査時期は平成 25 年 9 月に行った。

3.2. 授業リフレクション

教職実践演習のうち筆者らが担当した「教科指導の振り返り」において作成した授業の再生記録とその省察を、授業リフレクションと呼ぶ。

「教科指導の振り返り」では、「教科指導一般における授業作りのレポーターを、どの程度実習で活用したかを自らの授業から振り返り、自己の長所と課題を整理すること」を目的とした。具体的に授業作りのレポーターとして生田(2006)を参考にし、下記のカテゴリーを提示した。

<授業展開>

- 説明
- 発問
- 表現・演示
- 板書
- 受け入れる (受容)
- ほめる・認める (承認・評価)
- 集団をいかす
- 机間指導

<学習活動>

- 一斉指導
- グループ学習
- ペア学習
- ティームティーチング
- 習熟度別指導
- 調べ学習
- 問題解決学習
- ドリル学習
- 自力解決
- 実験
- 観察
- 制作 (ものづくり)
- 討論

<教材・メディア>

- 学習メディア
- 教科書
- 補助教材
- 学習プリント
- 資料
- 視聴覚教材
- 情報ネットワーク
- 外部人材

授業の流れとしては、まず上記の授業作りのレポーターについて確認し、授業のねらいによってどのレポーターを使うのかが違ってくこと、学習者の適正と教育方法の間には交互作用があり、一つの指導法を採用した場合にはそれでよく学べた学習者と、その方法を採用したためによく学べなかった学習者がいると考える謙虚さが必要であるとの主張があること (東 1976), 得てして教師は一つの指導法に習熟するとそれを繰り返して使いたがることについて、学生の経験も手がかりとして検討した。

その上で、教育実習中に行った最も印象に残った授業について、授業リフレクションシート (図1) への記述を求めた。シートは1単位時間の授業に関して、①授業のねらい, ②主な授業展開, ③そこでの「学習活動」, 「教材・メディア」, 「授業展開」についての記述を求めたものである。なお、ねらいによってどの授業作りのレポーターが適しているかは異なることから、どのレポーターを利用しているかとか、いくつのレポーターを利用しているかとかいったことでの優劣はないことを確認した。

授業のねらい

アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック、まじり授業)

時間配分	学習活動	教材・メディア	授業展開
10分	アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック)		説明
15分	アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック)	グループ学習資料	集団をいかす 説明 補助教材 板書
15分	アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック) アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック)	グループ学習資料	説明 集団をいかす 補助教材 板書 説明
7分	アートの運動環境で活用できる。(アートワークブック)		説明 板書 説明

図1 授業リフレクションシート

[論文]

個々で授業リフレクションシートへの記述を行った後、異なる教科・校種の学生がなるべく混在するような6名グループを構成し、互いに発表し合う場をもった。混成グループとした理由は、異なる目標と方法をもつ他者の授業リフレクションに接することにより、自らの特徴を把握することができると考えたからである。

3.3. 分析

授業リフレクションシートに記述された内容をデータとした。①授業のねらい、②学習活動、③教材・メディア、④授業展開について、②、③、④についてはサブカテゴリー（教材・メディアであれば教科書や補助教材）の出現の有無をデータ化した。①についてはブルームの教育目標の分類学を参考に知識、理解、技能、情意に分類した。データ化には質的分析ソフトウェアであるMAXQDA 10を利用した。

記載の有無について、サブカテゴリー毎でカイ二乗検定を行い、比較した。

4. 結果

記載の有無について、サブカテゴリー毎クロス集計を行い、カイ二乗検定を行った。5%水準及び1%水準で有意な項目のなかで、記述有りについて調整済み残差の絶対値が 1.96 を越えるものを書き出したのが表 1 である。

表 1 教科による記載の有無の比較（数値は調整済み残差，カイ二乗検定が有意な項目のみ記載）

	国語	社会	数学	理科	英語	養護	その他
ねらい	知識**		-2.11			3.15	
	技能*		-2.03	2.64			
	情意*					2.31	2.98
授業展開	一斉指導*	-2.43					-2.18
	ペア学習**	3.72			-2.13	4.07	
	ドリル学習**			3.93			
	実験**				5.02		
教材・メディア	教科書					-4.50	-1.94
	補助教材**			-3.65		2.07	
	学習プリント*			-3.23			
	資料**		4.06	-2.87			

p<.05*, p<.01 **

次に、記載の有無について比率を求めた。全ての学生が記載した場合が 1，全ての学生が記載しなかった場合は 0 となる。これらを全て累加した結果を図 2 から 5 に示す。以下、順を追って見ていく。

4.1. ねらい

ねらいについて、「知る」、「知識」といった具合に知識の習得に主眼のある場合は知識、「理解する」、「説明する」といった具合に単なる知識の再生だけではなく

知識を用いて何かしらの行動を求めていると思われる場合は理解とした。ブルームの目標の分類学では理解には評価、統合、分析、応用といった下位カテゴリーがあるが、今回のデータはねらいについての記述からその分類まで行うことは記述の粗密のレベルから言って難しいと考えられたので、ここでは知識・理解を一括して捉えていく。

技能については、「できる」、「計算する」のように行動として何かしらができるようになることを求めていると思われる場合とした。

情意については、「興味をもつ」、「親しみをもつ」などが当てはまると考えた。

図 2 をみると、社会、理科、数学、その他、国語ではねらいそのものの記載がないものが多かった。これらの学生は授業のねらいを十分に想起できなかったのかも知れない。この点は考察でまた述べる。

次に、内容的にみていくと、知識・理解について比率が高いのが社会、理科、養護であった。カイ二乗検定は 1%水準で有意であり、調整済み残差を見ると養護の知識が高かった(3.15)。

技能について比率が高いのが数学、英語であり、カイ二乗検定は 5%水準で有意であり、調整済み残差を見ると数学が高かった(2.64)。このことから、数学では他の教科より技能習得について記載した学生が多かったといえる。

情意に関して、カイ二乗検定は 5%水準で有意であり、調整済み残差を見ると養護(2.31)及びその他 (2.98)が高かった。

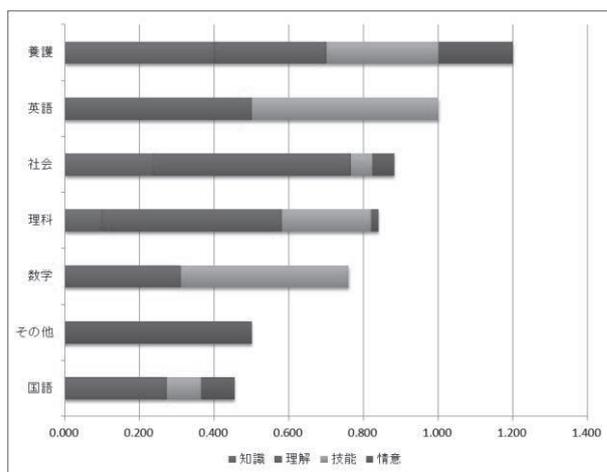


図 2. ねらい

4.2. 授業展開

授業展開については予めサブカテゴリーを明示し、学生自身が該当すると考えるサブカテゴリーを記述しており、その記載の有無についてカウントした。ねらいと同じように全て累加した結果を図3に示す。図3の数値は、一つのサブカテゴリーに全ての学生が記載した場合が1、全ての学生が記載しなかった場合は0となる。サブカテゴリーは8あるので、全員が全てのサブカテゴリーを記載すれば8となる。

全ての教科において説明、発問、板書、机間指導の記載が多い。これに対して、集団を活かすなどは英語、養護、理科、国語、数学、社会においてほんのわずかに見られるだけに過ぎない。これらから、一斉指導による授業が中心になっていることが伺える。

また、カイ二乗検定は全てのサブカテゴリーにおいて有意な差はなかった。このことから、一斉指導中心の授業という傾向は、教科に関わらず共通していることが見て取れるのかも知れない。

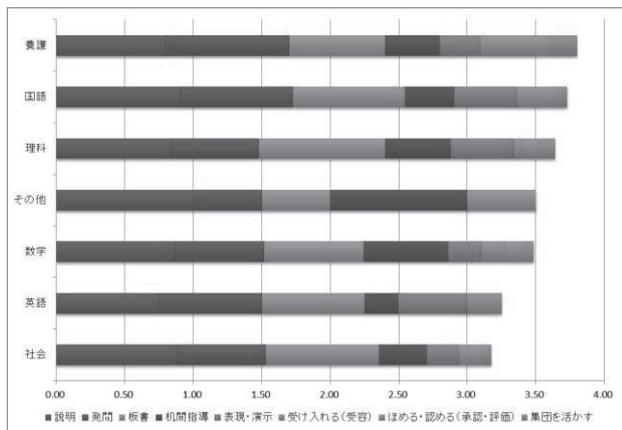


図3. 授業展開の記述

4.3. 学習活動

次に学習活動の記述をみていく(図4)。データのまとめ方については授業展開で述べた通り、サブカテゴリーの記述の有無をカウントした。

最も多く記述されたのが一斉指導であり、比率で見ると社会1、養護1、理科0.94、数学0.93といった具合でほとんどの学生が記述している。

しかし、一斉指導以外の部分では特徴がある。英語、国語などではペア学習の記載が多い。カイ二乗検定は1%水準で有意であり、調整済み残差を見ると英語(4.07)、国語(3.72)が高かった。

英語、養護、社会、理科ではグループ学習が、英語、

国語、数学ではドリル学習が多いことも分かる。カイ二乗検定は1%水準で有意であり、調整済み残差を見ると数学(3.93)が高かった。その他、実験も1%水準で有意であり、当然ながら理科が高い(5.02)。

ここで注目したいのは討論である。どの教科でも討論の記載が非常に少ない。英語、国語、その他は0、養護での0.1が最も多く、社会は0.05、数学は0.06、理科でも0.08である。授業展開での結果と合わせても、圧倒的に一斉指導のイメージが強いことが分かる。また、問題解決学習については数学、英語などで0.25程度の記述があるが、実際の授業リフレクションでの記載をみていくと与えられた問題を文字通り解決する、という意味で用いられている。いわば、一斉指導の枠の中での問題解決のイメージと考えられる。調べ学習については国語で0.18、数学0.1の記述があるが、問題解決のために主体的に情報を収集するといったものではない。

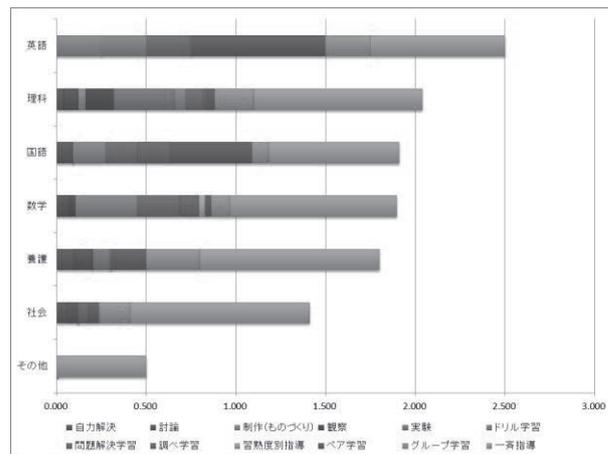


図4 学習活動

4.4. メディア

メディアについては(図5)、教科書が当然ながら最も多く記述されており、国語、数学、英語、理科などでその比率が高い。カイ二乗検定は1%水準で有意であり、調整済み残差を見ると養護(-4.50)、その他(-1.94)が低かった。養護及びその他は後述するとおり資料と学習プリントを自作しているようである。

次いで学習プリントであり、数学、社会、英語、理科、国語、養護、その他と全てにおいて多く記述されている。学習プリントは、もちろん学習のポイントをきちんと理解させる上で有効であると思われるが、その内容をこなしていくだけで一応の授業の形にはなるため、討論や問題解決学習などで必要な高度な授業の

[論文]

技術を鍛える必要がないとも思われる。教科書を淡々と進め、学習プリントで教えたことを再生させる授業のイメージが浮かぶ。

特に数学は教科書と学習プリント以外のメディアはほとんど用いられていないばかりか、学習プリントの記載も少ない。カイ二乗検定は5%水準で有意であり、調整済み残差を見ると数学 (-3.23) が低かった。数学での記載の比率は0.34であるが、これは他の教科と比べて最も低い。それぞれ学習プリントを記載した学生の比率は養護 (0.80)、その他 (1)、社会 (0.76)、理科 (0.68)、英語 (0.5)、国語 (0.45) である。また、数学は補助教材も低く (-3.65)、資料も低い (-3.23)。以上から数学は特に教科書中心の傾向が顕著ということができそうである。

教科書、学習プリント以外のメディアで見ると、資料、補助教材と続いており、社会科、英語、理科、国語では教科書と資料、補助教材を併用し、養護やその他では教科書に頼らず自作の教材を作成している状況が見て取れる。資料についてカイ二乗検定は1%水準で有意であり、調整済み残差を見ると社会 (4.06) が飛び抜けて高く、教科書の特性が表れていると思われる。

また、国語、英語、社会、養護などでは視聴覚教材の記載もわずかであるが見られる。

今回は、外部人材及び情報ネットワークに関する記載は見られなかった。

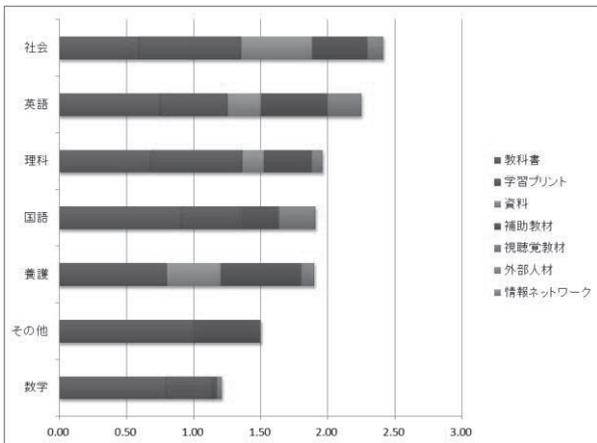


図5 メディア

5. 考察

本研究は、教職課程担当教員集団が学生のもつ授業に対する意識を把握し、教職課程カリキュラムの修正・改善に資する情報を得ることを目的とし、授業リフレクションは下記においてその目的を達している

考える。

第一に、学生が実施した授業の内容の省察は、それぞれの教科における学生の授業の特徴を一定程度、反映しており、そうした情報から教職課程カリキュラム改善のための示唆が得られる可能性がある。

結果を見ると、英語は技能と知識・理解を目指し、ペア学習、グループ学習を重視し、補助教材をよく使うのに対して、数学は技能と知識・理解を目指す点では英語に似ているが教科書以外のメディアをほとんど使わず一斉指導とドリル学習が多い、といった具合である。

勿論、何かが多いからよく、少ないからよくないということは教科の特性上、簡単に論じることはできないが、「本当に現状でよいのか」を他の教科との比較をきっかけに考えることも有用であろう。その点で、数学は「教科書中心で、一斉指導とドリル学習中心」という結果は、教職課程カリキュラムの修正・改善に資する有用な情報と考えられるのではないかと。PISA2012 (OECD2013) の結果、「数学で学ぶ内容に興味がある」に対して「全くそうだと思う」「そうだと思う」の計は32.2%しかないことが明らかになっている (OCED 平均は52.1%)。全国学力・学習状況調査において学力の高い子供は発言の機会を多く与えられていると感じ、自分の考えを発表する授業が多いと考えている (新潟県教育庁 2013)。こうした諸々の状況を踏まえ、教職課程カリキュラムを改善する必要について議論することが求められる。

討論があまり行われていないことは全ての教科に共通しており、そうであれば教育内容・方法に関する科目や教育課程に関する科目や、教職科目と教科教育法、実習に関する科目においてモデルとなる討論の授業を取り上げたり、複数の科目で連携したりするような教職課程カリキュラムの改善が必要になるのかもしれない。

第二に、教職科目と教科教育法、教育実習のギャップである。授業リフレクションシートを回収して最初に驚いたのは、多くに「ねらい」そのものの記載がなかったことである。授業リフレクションの際、確かにねらいについてそれほど具体的な指示は行わなかった。言い換えれば、具体的な指示はなくともねらいは当然、記述できるものと考えていたからである。しかし、実際はねらいの書きぶりにかなりの差が見られた。

例えば、ある学生が記述した「2次関数の軸が文字になっている場合の最大・最小」というねらいがあっ

[論文]

た。授業内容を見ると知識・理解のようであったが、ねらいを見る限り、学生自身、「2次関数の軸が文字になっている場合の最大・最小」とは具体的に何を理解させ、それを生徒にどのような方法で理解させ、その成果をどう評価しようとしたのか不明である。

また、別の学生は「2次関数がどういうものなのか分かる」というねらいを記述しているが、「どういうもの」の具体的内容が記述されていなければ、ねらいが達成されたか、されなかったかさえ判定できない。授業内容をみると「定義式と値域」、「最大値と最小値」といった記述がみられ、これらはねらいに記述されるべき内容と考えられる。

ねらいの優れた記述例として、例えば「前時の課題解決に用いた囲み方を用いて、求めたい基石の全体や部分を表す数量や関係を読み取り、それらを文字に置き換えて定式化することができる(新潟市立白新中学校 2103:40)」のような例が挙げられよう。ねらいは評価と表裏一体であるので、一読して達成されたかどうかイメージできる必要がある。このねらいであれば「定式化することができる」という技能の獲得を目指しており、その前提として「求めたい基石の全体や部分を表す数量や関係を読み取り、それらを文字に置き換え」ることができたか、評価するのであろうと読み取れる。

ところで、こうしたねらいの書き方を教職課程カリキュラムのどこで学ぶかであるが、まずは教育方法・技術Bと呼ばれる教育方法に関する科目に始まり、教育課程に関する科目、道徳教育に関する科目、教科教育法に関する科目、教育実習ということになる。要するに、教職課程カリキュラム全体を通して繰り返し学ぶということになる。こうした事例からも、教職科目と教科教育法、教育実習を担当する教員がそれぞれに学生の状況を共有し、教職課程カリキュラムを改善することが必要であり、授業リフレクションはその具体的な手法となり得る。

第三に、実施が簡便であることから、幅広く利用することが可能である。授業リフレクションシートへの記入自体は概ね20分から30分であり、授業リフレクション自体は90分で実施できる。本研究で行ったような定量的な分析を行うためには記述の有無をデータ化する必要があるが、実際には学生が記載した生のデータをその場で回覧するだけでも一定程度の情報交換は可能である。授業リフレクションについては最終段階である教職実践演習だけで行えば足りる、ということ

にはならない。模擬授業や、教育実習で行った他の授業など教職課程カリキュラムにおける多くの場面で実施することが必要であり、そういったものをポートフォリオとして蓄積していくことが“学び続ける教師”の基礎を築いていくと考えられる。

6. 今後の課題

授業リフレクションは、ねらいと学習活動、授業展開、教材・メディアを記述した上で自らの授業の特徴を把握し、今後の方向性を見いだすことが目的である。本研究では、この授業リフレクションの手法が教職課程カリキュラムの改善のツールとして利用できるかどうかを議論した。

一方、個々の学生が自分の授業の特徴をどのように把握し、方向性をどう見いだしたのかについては次の課題としている。そこで、今後、研究グループを拡大し、かつ各科目の個々のデータについて検討を加えていきたい。具体的には、社会科において教科教育法担当教員及び教職科目担当教員に加えて教育実習事前・事後指導を担当する中学校及び高校教諭に参画してもらい、個々の学生の記述についてねらい、学習活動、授業展開、教材・メディア、自らの授業の特徴の記述についての分析を行う。

学習者中心の問題解決的な授業といったとき、中等教育現場で求められる教師像とどう整合するのかについて、中等教育の優れた実践家の知恵がどうしても必要になるからである。

参考文献

- 東洋 (1976) 子どもの能力と教育評価. 東京大学出版会, 東京
- 中央教育審議会 (2012) 教職生活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.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/thousein/1325092.htm
(accessed 2013. 12. 20)
- 生田孝至 (編) (2006) 子どもに向きあう授業づくり—授業の設計、展開から評価まで. 図書文化社, 東京.
- 文部科学省 (2013) 教育振興基本計画.
http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/fieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf
(accessed 2013. 12. 20)
- 新潟県教育委員会 (2013) 学力向上リーフレット. 新潟県教育庁, 新潟市.

[論文]

新潟市教育委員会（2013）教員採用案内.

http://www.city.niigata.lg.jp/shisei/saiyo/shokuin_saiyo/kyosyokuin/indexsaiyo19.files/26annai1.pdf
(accessed 2013.12.20)

新潟市立白新中学校(2013)研究紀要「未来を切り拓く確かな力」を育む教育課程. 新潟市立白新中学校, 新潟

Organisation for Economic Co-operation and Development(2013) JAPAN – Country Note –Results from PISA 2012.

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-japan-JPN.pdf>
(accessed 2013.12.20)

田中一裕（2013）高等学校公民科における操作的意味決定モデルの教育効果研究. 新潟大学提出博士学位論文

SUMMARY

The purpose of this study is to develop a method which provides information about pre service teacher's cognition of teaching using data from reflection of a class. Information provided with this method will be used to improve curriculum of pre service teacher education. As a result of the data from 123 pre service teacher's reflection of a class it was found out that this method provide useful information. Some of the characteristics of the pre-service teachers' classes emerged for each subject. It was also found that there were gaps in learning content between the theory of teaching, teaching method, and teaching practice.

KEYWORDS: Reflection of a class, Seminar of teacher Profession, Curriculum of Pre service Teacher Education, Systematization

2015年2月4日受理

† Yasushi Gotoh*, Mamoru Miyazono*2, Jun Sawabe* and Takashi Ikuta*3 : * Institute of Education and Student Affair, Niigata University 8050, Ikarashi 2no-cho, Niigata City, Niigata, 950-2181 Japan *2 Faculty of Education, Niigata University 8050, Ikarashi 2no-cho, Niigata City, Niigata, 950-2181 Japan; Improvement of pre-service teacher education curriculum using class reflection method. *3 Graduate School of Culture, Gifu Women's University, 80, Taromaru, Gifu City, 501-2592 Japan