

指導実習に対する「ふりかえり」を行うための静止画像教材の開発

植木克美*・後藤 守**・渡部信一***

北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻/東北大学大学院教育情報学教育部*
北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻**・東北大学大学院教育情報学研究所***

教員養成系大学院の指導実習において、参加した全ての実習生の「ふりかえり」を促すことを目的として、静止画像教材を開発した。授業の「ふりかえり」は教員の成長を促進し、教員養成の中核をなすものである。指導実習の「ふりかえり」では、実習生が自分の指導について後からふりかえって考えること、そして、個人的な「ふりかえり」について実習生が相互理解を深めることを目的としている。そのためには、「ふりかえり」の対象となる1つ1つの行為について実習生が確認し合い、互いの経験を理解し合うのに有効な視覚教材の開発を必要とする。従来、授業の「ふりかえり」ではビデオ映像を多用している。ビデオ映像は情報量が多いので、実習生の「ふりかえり」を支援するために、何らかの工夫が求められる。そこで本研究では、ビデオ映像から対象シーンを複数枚の連続する静止画像として取り出し、それに大学教員による簡単な説明文をつけた静止画像教材を考案した。実際に静止画像教材を指導実習において活用した結果、その有効性を確認することができた。

キーワード：ふりかえり、静止画像教材、情報の共有、ビデオ映像、指導実習

1. 問題と目的

現職教員のリカレント教育における今日的課題として、教員が教育実践を行いながら自己の実践について、反省、内省、省察すること、すなわち教員の「ふりかえ

り(reflection)」をいかに支援していくかがあげられる。秋田(2000)は、SCHÖNの「行為の中での省察」と「行為についての省察」を引用しながら、教員の成長を説明している。前者の「行為の中での省察」とは、行為し状況と対話しながら瞬時に思考し行動に移すことであり、一方、後者の「行為についての省察」は、行為後に行為しながら行った思考や理解の意味をふりかえり考えることであるという。そして、この「行為の中での省察」と「行為についての省察」の両方が循環的に行われることにより、教員の成長が促進されるとしている。

ところで、SCHÖN(1983)は、教員を含めた実践家が実践を省察する場合、自分が注意する対象を名づけること(naming)、その対象に注意を向けさせる文脈に枠組みを与えること(framing)を重視する。すなわち、教員が「ふりかえり」の対象を明確にし、それに必要な情報を実践から選択して再構成する重要性にふれている。本研究では、SCHÖNの指摘を考慮し、開発した静止画像教材はビデオ映像から「ふりかえり」の対象とするシーンを選択し、それを静止画像と説明文から再構成する。

さて、授業の「ふりかえり」を支援していくアプローチの1つの重要な視点として、同僚の教員同士でひとつの授業を検討し合う授業研究がある。ここでは、

2007年5月29日受理

* Katsumi UEKI*, Mamoru GOTOH** and Shinichi WATABE*** : Development of Still Picture Aids for Inducing "Reflection" in Training Teacher Trainees at Graduate School Level

* Hokkaido University of Education, Graduate School of Education, Special Course of Clinical Psychology and School Education, 1-3, Ainosato, 5-3, Kita-ku, Sapporo, Hokkaido, 002-8502 Japan
and Tohoku University, Graduate School of Educational Informatics, Education Division Kawauchi, 27-1, Aoba-ku, Sendai, Miyagi, 980-8576 Japan

** Hokkaido University of Education, Graduate School of Education, Special Course of Clinical Psychology and School Education, 1-3, Ainosato, 5-3, Kita-ku, Sapporo, Hokkaido, 002-8502 Japan

*** Tohoku University, Graduate School of Educational Informatics, Research Division, Kawauchi, 27-1, Aoba-ku, Sendai, Miyagi, 980-8576 Japan

事後に授業を検討するためにビデオ映像が多く用いられる。ビデオ映像は、個人の経験を対象化し、その経験について多人数で情報を共有し合い検討していくことを可能にするが、そこには課題もある。それは、ビデオ映像には常に動きが伴うので、教員や子どもの1つ1つの行為を画面から抽出して確認するのが難しいということである。さらに、その行為が教員や子どもの相互のやりとりによってどのように変化したのかという細かなプロセスを追うことにも困難が伴う。

この問題を解決するために、藤岡(1991)はストップモーション方式を、吉崎(1997)はVTR中断法を提唱している。ストップモーション方式では、授業研究会に参加している誰でもが発言や質問したい時に声をかけ、ビデオ映像を一時停止できる。VTR中断法では、教員が重要と判断した場面でビデオ映像を一時停止し、教員と子どものやりとりを検討する。これらのビデオ映像を一時停止する方法は、特定の場面を抽出し検討対象とするという点では有益である。しかし、教員が行った特定の行為がどのような文脈の中で出てきたのか、そして、その行為はその後、子どもとのやりとりの中でどのように変化していったのかという文脈や変化のプロセスを多人数で確認し合うにはやはり困難がある。教員の1つ1つの行為は、子どもの音声言語、そして、視線や表情といった非音声言語に影響を受けながら瞬時に展開されていく。したがって、教員の1つの行為に注目し、それが何に影響を受けどのように変化していくかをビデオ映像から読み取るためには、視聴者は聴覚情報と視覚情報の両方を同時に注目しながら観察し続けなければならない。さらにSIMONS(1998)によれば、特に、視覚的な情報を多く記録するのはその情報量の多さゆえに困難であるという。つまり、視聴時間が長くなるとビデオ映像を一時停止した時点で、それまでの連続した視覚情報が失われる場合もある。また、記録された情報にも視聴者によって違いが出る。

そこで本研究では、ビデオ映像から対象シーンを複数枚の連続する静止画像にして取り出し、それをプレゼンテーション資料にして提示することを考案した。対象となるシーンを複数の静止画像で順番に提示することで、行為の変化を視覚情報として確認し合うことが可能になると考えた。さらに、行為の意味についてのふりかえりを促進するために、静止画像に簡単な説明文を添えることにした。

開発した静止画像教材を、教員養成系大学院の指導実習に対する「ふりかえり」で活用し、効果を実証し

た。本研究では、静止画像教材を用いた実習の「ふりかえり」場面の会話分析と、実習生に対するアンケート調査から静止画像教材の有効性について検討を行う。

2. 研究の方法

2.1. 検討の対象とする指導実習の概要

指導実習は、教員養成系大学院の開講科目で実施し、実習生は15名である。内訳は、現職教員7名、そして、教職経験はないが教育実習を経験している者6名、その他2名である。実習の担当教員は、筆者である大学教員2名(以下、筆者A、Bとする)である。

指導実習では、小学校の知的障害特殊学級児童1～3年生と弟妹の合計10名を対象とし、筆者らが開発した集団指導「行動空間療法」を実施した(後藤ら1984)。この指導法の目標は、集団としてのまとまりある活動を展開することである。指導時間は、30分間である。

指導実習は、2006年1月7日に実施した。実習生は、子どもの指導担当、保護者の対応担当、指導のビデオ記録担当、の3つに分かれ取り組んでいる。なお、子どもの指導を担当した実習生は5名である。

静止画像教材を用いた実習の「ふりかえり」は、反省会の1つとして行った。反省会は、2つのステップに分け実施している。第1のステップは実習生が自分の指導をふりかえり、第2ステップはそれぞれの実習生の個人的な「ふりかえり」について実習生同士が相互理解を深めた。第1のステップは、指導が終わった当日にビデオ映像を用いて行った。第2ステップは、静止画像教材を用いて、1週間後の2006年1月14日に実施した。静止画像教材はプロジェクターとスクリーンによりプレゼンテーションを行った。いずれの「ふりかえり」も、実習生全員と筆者A、Bが参加し、進行役を筆者Aが務めた。なお、実習生は第1のステップの後に、自由記述形式で体験報告を作成し、筆者Aに提出している。

2.2. 手続き

2.2.1. ビデオ映像の記録方法

図1は、指導実習用のプレイルームである。記録用ビデオ映像は、天井に設置した2台のカメラを使用する。広角カメラはプレイルーム全体が視野に入る固定式で、可動カメラはターゲット児童の活動を中心に記録するために、記録担当の実習生が遠隔で操作する。なお、ビデオレコーダーにタイムコーダーを接続してある。

2.2.2. 静止画像教材の作成手順

実習の「ふりかえり」で用いる教材を、保護者へ指導情報を提供するために使用した静止画像の作成手順

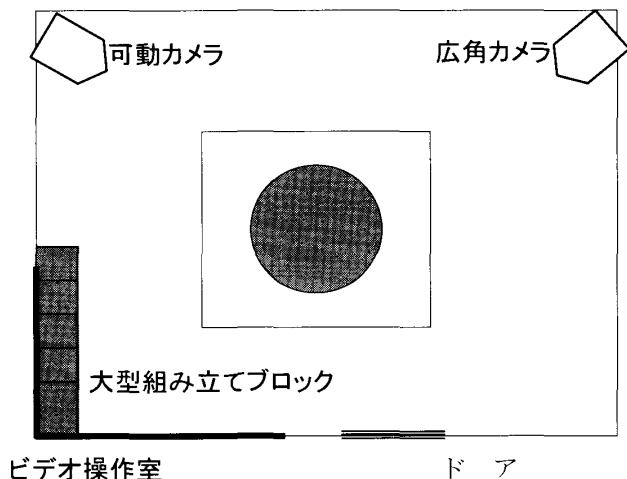


図1 集団指導実習用プレイルーム

にのっとり、筆者Aが作成した(植木・後藤・渡部 2007)。まず、ビデオ映像から対象とするシーンをビデオキャプチャーで静止画像にして取り出す。その時に、対象とするシーンの選択基準を、イ：筆者Aが実習の「ふりかえり」のポイントになると判断するシーン、そして、ロ：子どもの指導を担当した実習生が報告書に取り上げているシーン、の2つとした。

以上の基準で選択した静止画像に説明文を添え、実

習の「ふりかえり」用の教材を作成する。この教材作成に使用したソフトは、市販の Microsoft Office PowerPoint 2003である。具体的手順を以下に示す。

- ① 実習生の報告書を参照した上で、広角カメラのビデオ映像を最後まで通して視聴し、選択するシーンをノートにピックアップする。
- ② ピックアップしたシーンを再生し、そのシーンの静止画像をビデオキャプチャーで5枚程度作成する。この時に、広角カメラと可動カメラの両方のビデオ映像から、静止画像を作成する。
- ③ ②で作成した静止画像のうちそのシーンを説明するのに有効なものを2～5枚選択する。そして、それを1枚のスライドに貼り付け、順番にクリックで開けるように編集する。そのシーンの題名と短い説明文を作り、そこに添付する。1つのシーンについて複数の静止画像を順番に見せることにより、その場面で起きている1つ1つの行為のプロセスを強調できると考えた。また、説明文を付けることにより、実習生が「ふりかえり」を行いやすいようにした。
- ④ ③で作成した1枚1枚のスライドをそれぞれのシーンが生じた順番に並べ、実習の「ふりかえり」用の静止画像教材を作り上げる。

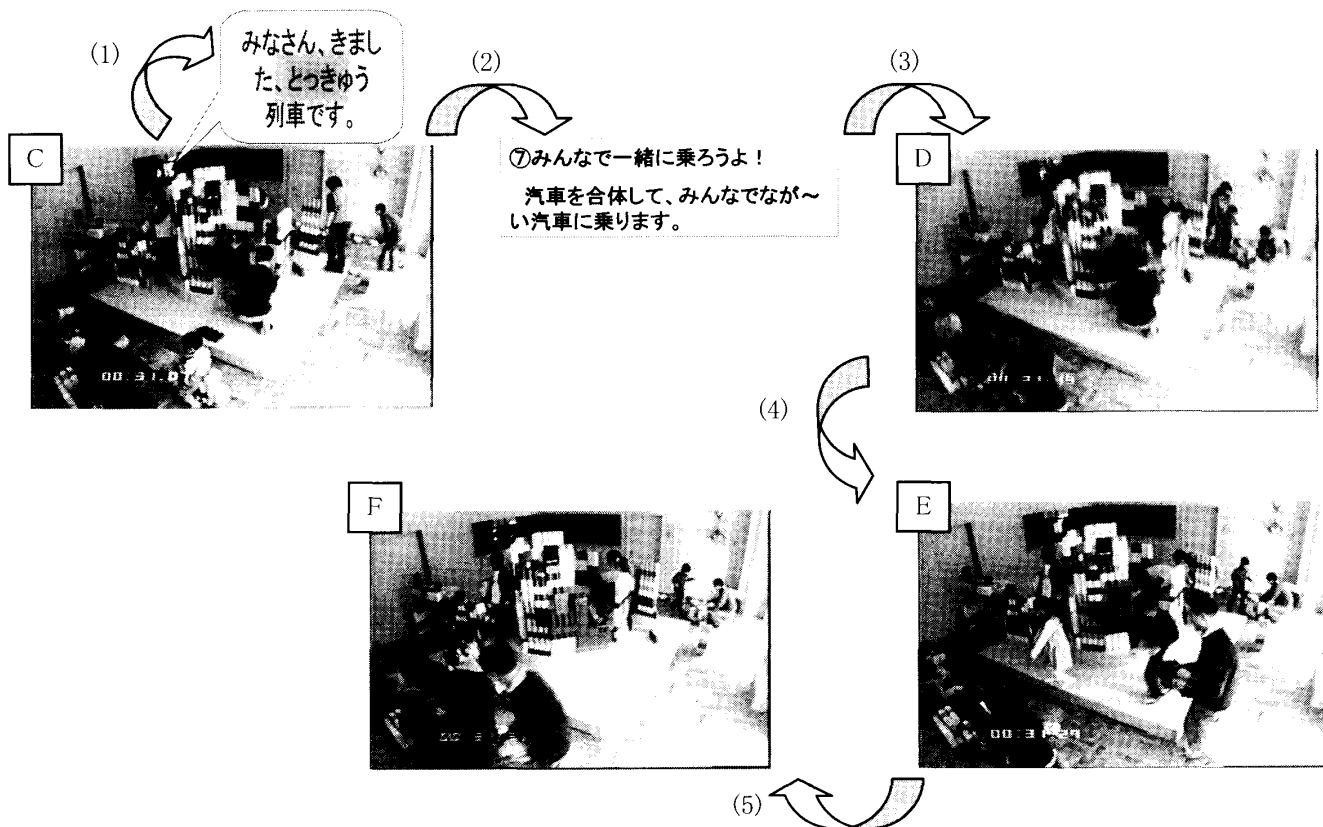


図2 静止画像教材の例

図2は、静止画像教材の一例である。これは、筆者Aが実習の「ふりかえり」のポイントになると判断したシーンであり、なおかつ、子どもの指導を担当した実習生も報告書に取り上げている。「みんなで一緒に乗ろうよ！」と題名をつけ、CからFの4枚の静止画像を使っている。なお、静止画像は4枚とも広角カメラのビデオ映像のものである。矢印(1)から(5)の順番に1枚のシートに重ねながらシーンの説明を行えるようにしてある。CからFに至る指導の時間は、合計24秒間である。

2.2.3. 「ふりかえり」場面の会話分析

静止画像教材の有効性を、① 実習生が自分の指導についてふりかえること、② それぞれの実習生の個人的な「ふりかえり」について実習生同士が相互理解を深めること、の2点から検討する。そのために、静止画像教材を用いた実習の「ふりかえり」場面をビデオ映像に収め、会話の逐語録を作成する。そして、戈木クレイグヒル(2005)により解説されているグラウンデッドセオリーアプローチの研究方法を用いて会話を分析する。¹⁸⁾

逐語録の作成にあたっては、発話に付随する笑いや相槌を()で、その発話と一緒に文章に起こし、発話とセットにして1つの分析データとして処理する。また、発話と一緒に生じている身振りも発話とセットにして分析データとした。分析作業は筆者Aが単独で進めているが、進行に即して、他の筆者へフィードバックを行い、恣意性の混入を防ぐことに努めた。

2.2.4. アンケートの実施

実習の「ふりかえり」を通して、静止画像教材の有効性を実習生がどのように認識しているかを明らかにするために、実習生全員に第1ステップで視聴したビデオ映像と静止画像教材を表2に示す8つの項目から

比較することを求めたアンケートを実施した。

項目の選定にあたっては、渡部・小山(2001)の3DCGによる行動分析の効果をビデオ映像と比較する際に用いたアンケートの項目を参照している。なお、調査は第2ステップの静止画像教材を用いた実習の「ふりかえり」終了直後に実施した。

3. 結 果

3.1. 静止画像教材の特徴

作成した実習の「ふりかえり」用の静止画像教材は、13枚のシートから成る。一覧を表1にまとめた。一番上欄の()内の数字は、シーンが生じた順番につけた。そして、展開①から⑦は、筆者Aが実習の「ふりかえり」のポイントになると判断したシーンで、指導目標の「集団としてのまとまりのある活動を展開する」に照らした時に活動の節目になっている。このうち、展開③、⑤、⑥、そして、⑦は子どもの指導を担当した実習生も報告書に取り上げている。また、トピック①から④は「子どもの指導を担当した実習生が報告書に取り上げたシーン」が中心になっている。扱っている時間の長さは、8秒から2分12秒の幅にあり、この時間を2枚から5枚の静止画像により表現した。そして、静止画像はプレイルーム全体を収録した広角カメラのビデオ映像から作成した静止画像を全てのシートで活用し、ターゲット児童の活動を中心に記録した可動カメラのビデオ映像の静止画像を補足的に使用した。これは、指導の目標が「集団としてのまとまりのある活動を展開する」という集団を対象としたためである。

3.2. 静止画像教材を用いた「ふりかえり」の流れ

図3は、実習の「ふりかえり」場面の会話をグラウンデッドセオリーアプローチにより分析したものであ

表1 作成した静止画像教材の内訳

指導実習「大きなブロックを使って遊ぼう！」							
シーン	(1)導入	(2)指導開始	(3)展開①	(4)トピック①	(5)展開②	(6)トピック②	(7)展開③
題名	①みんなのお名前呼びま〜す!!	②はじまりで〜す!	③お友達とチーフのトンネル	おにいちゃんとおとうと	④お友達とチーフの「かいぞお」	サブとお友達	⑤アシスタントの作った大きな車
静止画像枚数	3	3	3	3	2	3	5
シーン	(8)展開④	(9)展開⑤	(10)展開⑥	(11)トピック③	(12)トピック④	(13)展開⑦	
題名	アシスタントとアシスタント	⑥かいぞうトンネル完成と1つ目のトンネル消滅	⑦みんなで一緒に乗ろうよ!	おにいちゃんといもうと	お友達とお友達	⑧かいぞうトンネルのドアとおかしのおしろのドア	
静止画像枚数	4	3	4	3	3	4	

る。まず、スライドを筆者が提示し、それを使ってシーンの説明を行っている(矢印①参照)。次に、筆者が実習生へ質問を発し(矢印②参照)、実習生はその質問に応じ「ふりかえり」を進めている(矢印③参照)。さらに、筆者が実習生へ「ふりかえり」の内容を確認している(矢印④参照)。次に、筆者が実習生の活動、行為を指導法の理念や技法に対応させて説明している(矢印⑤参照)。そして、最後に筆者が実習生の活動、行為を評価し、使用した静止画像と説明文の有効性を評価している(矢印⑥参照)。このように、シーン毎に実習の「ふりかえり」が矢印①から⑥への会話で展開している。このうち、筆者によるシーンの説明と実習生への質問、そして、実習生の「ふりかえり」では聞き手である実習生や筆者が肯定的感情を表出し、相槌を送りながら発話者のことばを聞いている。

なお、矢印①から④まではいずれのシーンでも同じ会話の流れになっている。つまり、実習生の「ふりかえり」は常に一定の会話の流れの中で進展していることがわかる。

3.3. 静止画像教材の有効性

3.3.1. 自分の指導についてふりかえること

静止画像教材を実習生がいかに活用しているかを、**図3**を用いて検討する。この**図3**は、**図2**と**表1**のシーン(10)「みんなで一緒に乗ろうよ！」で使用している静止画像4枚のうちの1枚目である。このシーンは、筆者Aが「集団としてのまとまりのある活動を展開する」という指導目標と関連させて、実習生が自分の行為を具体的に想起し、ふりかえることを意図して選択した。そして、実習生が子どもの活動と自分の行為、他の実習生と自分の行為を詳細に関連づけながらふりかえることを意図した。なお、その際に実習生が自己評価を高められるように、実習生の良いところを取り上げるように配慮している。

図3の静止画像では、まず、点線で囲んだ、ブロックで作った汽車に子どもたちが乗り、それを実習生Hが後ろから押している活動に焦点を当てた。ここでは実習生Hが場面を想起しやすいように、最初に、筆者が汽車に乗っている子ども達をポインターでマーキングしてひとりひとりの名前を確認しながら、場面の説明を加えている。

これに対して、実習生Hは、**図3**に示したように子どもたちの乗った汽車が重く、それを押すのに苦労したことをふりかえっている。発話の中で、実習生Hは2度、スクリーンを指差している。1回目が「しかも

3人乗ってて」という状態に言及したフレーズで、そして、2回目が「すごい重い」という自分の身体感覚に言及したフレーズで、スクリーン、すなわち静止画像を参照している。

実習生Hはビデオ映像を用いた実習の「ふりかえり」後に作成した報告書に、このシーンを「つながった汽車を押したりもした。」と書いている。報告書にはこれ以外の記載はなく、「汽車を押した」時の前後の状況や、押している時の身体感覚についてはふれていない。これに対して、同じシーンを取りあげた静止画像教材を用いた実習の「ふりかえり」では、自分の指導をピンポイントで詳細にふりかえっている。

実習生Hは、アンケートの項目(8)の自由記述で、指導実習が終わった後の感覚と静止画像教材を活用した実習の「ふりかえり」が終わった後の感覚が類似していたと述べている。そして、自分の行為が静止画像教材に取り上げられると、「そう！そう！」という情動が賦活したとしている。この実習生Hの記載から、静止画像に映し出される自分の行為を詳細にふりかえることが、実習で体験した身体感覚を想起し、情動を賦活させることにつながったと理解できる。

3.3.2. 個々の「ふりかえり」について 相互理解を深めること

3.3.1.でみた実習生Hの発話には、他の実習生の笑いや筆者の相槌が随伴し、実習生Hの発話を聞き手は十分に理解し受け入れている。また、実習生Hが静止画像を指差すという身振りを発話に伴わせることにより、聞き手が「汽車を押す」行為に「すごい重い」という身体感覚が伴っていることを理解しやすくしている。

これらの実習生の笑いという肯定的感情を引き起こしたことには、筆者Aがシーンの選択を行う時に、実習生の良いところを取りあげたことが影響していると考えられる。また、子どもたちが乗った汽車を押すという行為は、実習生H以外の実習生にも見られた。実習生同士の間で共通した行為を取り上げることで、その時の互いの感覚や感情を確認し合い、相互理解を深めることができたと考えられる。このことは、実習生Hが実習生Nに対して、自分の「重い」という身体感覚に同意を求め、実習生Nもそれに同意していることからわかる。

表2に、子どもの指導を担当した実習生5名のアンケート結果をまとめた。「静止画像教材を有効とした実習生の人数」をみると、項目(4)を除きほぼ静止画像教材の有効性が評価されている。特に、項目(1)「気持ち伝わるのは？」と項目(5)「場面状況が理解できる

のは？」は、全員が静止画像教材を有効であるとした。そして、多人数で実習の「ふりかえり」を行う上での有効性を問う項目(7)でも全員が肯定的な評価をした。理由には、「1コマ1コマを共有していくことで、反省会が有効になる」とあるように、静止画像により映し出される瞬間、瞬間の変化を実習生同士が確認し合いながら実習の「ふりかえり」を行っていくことができるという静止画像教材の利点を強調したものが多かった。

ところで、項目(4)「現場の雰囲気伝わるとは？」は、5名全員がビデオ映像の有効性を評価した。指導を担当した当事者の実習生にとっては、現場の雰囲気を伝えるには静止画像教材では不十分であったことがわかる。理由は、静止画像は動きを伴わず臨場感を欠くこと、そして、音声情報がないことがあげられる。

なお、表2の結果は、ビデオ映像を視聴した反省会の第1ステップの後に、第2ステップで静止画像教材を活用した上で、ビデオ映像と静止画像教材の比較を実習生に求め得られたものである。したがって、静止画像教材の有効性を明確にするためには、評価実験デザインによる検討が必要であり、今後の課題が残されている。

4. 考 察

4.1. 「ふりかえり」シーンの選択や題名、 説明文における作成者の影響

本研究で実習の「ふりかえり」を行うために用いた静止画像教材は、指導実習の担当教員である筆者Aが作成した。選択したシーンは、表1に整理したように筆者Aが実習の「ふりかえり」のポイントになると判断したものが主となっている。特に展開①から⑦は30分間の指導を7つの場面に分節化して表したものである。姫野(2001)によると、授業の内容や教員の意思

決定等により流れが変化したところで授業過程を分けることが可能であり、それを授業研究で分節化と呼んでいる。この分節化は、教員の授業認知を検討する手法として活用され、分節化の決定は教職経験や教材経験の違いによって影響を受けている。したがって、本研究で取り上げるシーンが作成者により異なることが予測される。アンケート調査の回答に、「静止画を編集する人の主観も入ってくるのではないかと。編集する側の力量も重要になるのでは？」とあるように、シーンの選択には十分に留意する必要がある。これは、作成される静止画像教材の質にかかわる課題である。

また、静止画像に添える題名と短い説明文も筆者Aが考えたものであり、教材の質を左右し、実習の「ふりかえり」の深まりに影響を与える。アンケート結果では、題名と短い説明文という文字情報についての指摘があった。それは、「気持ちが伝わるのは？」に対する、「静止画像について一言の説明が気持ちを伝える、理解するのによりわかりやすいと感じる」、「静止画像と説明情報により、伝わるものが大きい」という回答である。両方の記載から、静止画像に映し出されている登場人物の気持ちを理解する上で文字情報を手がかりとしていることがわかる。さらに、「場面の状況が理解できるのは？」でも、「状況の説明には解説があった方が理解しやすい」と説明文の効果が認められている。

以上のように、静止画像教材には作成者の認識、つまり実習の「ふりかえり」が反映される。したがって、静止画像教材を実習生が作成することで、実習の個人的な「ふりかえり」を促進する効果を期待できる。今後、指導実習の一環として実習生が静止画像教材の作成に従事する効果について検討していきたい。SCHÖN(1983)は、実践家が実践における問題を定め、省察

表2 子どもの指導を担当した実習生5名のアンケート結果

質 問 項 目	静止画像教材を 有効とした人数
(1) 気持ちが伝わるのは、どちらですか？	5 / 5
(2) かかわりが理解できるのは、どちらですか？	4 / 5
(3) 視線の向きや、表情が伝わるのは、どちらですか？	4 / 5
(4) 現場の雰囲気が伝わるのは、どちらですか？	0 / 5
(5) 場面状況(何をしている状況か伝わる)が理解できるのは、どちらですか？	5 / 5
(6) 指導者の行動と集団としてのまとまりの高い活動の関連について理解できるのは、どちらですか？	5 / 5
(7) 反省会を行うのに有効なものは、どちらですか？	5 / 5
(8) その他、感じたことを自由に記入してください。	5 / 5が記入

* (1)~(7)については、選択した理由についての記載を求めている。

すること、すなわち、実践家が自らの実践の研究者（反省的実践家）となることを、自己教育の継続的過程とみなしている。つまり、今後の課題として、実習生が静止画像教材を作成することにより、自己教育の継続的過程を促進できるかどうかを、実証することを問われていると考える。

4.2. 「ふりかえり」を深める道具としての

静止画像教材

松田（2003）は、教育実践の省察にかかわる重要な視点の1つとして、「子どもの側と教師の側に生じた事実をできるだけ明確に表現すること」をあげている。そして、その媒体として文字や映像が重要であり、文字や映像がもつ子どもと教員のかかわりを再現する効果を強調している。したがって、教員が自分の行為をふりかえるにはビデオ映像による視覚情報と聴覚情報の提供が効果的であると考えられる。しかし、SIMONS（1998）は、視覚的な情報を多く記録するのはその情報量の多さゆえに困難であるとしている。そして、ビデオ映像では連続的に絶え間なく情報が流され続けるので、そこから必要な情報を選び出すことが求められている。本研究の対象とした指導実習は、身体活動が中心であり、それを検討するには連続する視覚情報を追いつながら、「ふりかえり」に必要な情報を抽出する必要がある。これに対して、前述した藤岡（1991）のストップモーション方式や吉崎（1997）のVTR中断法は、教科を主体とした授業研究という教員や子どもの発話が検討の中心となっている。身体活動を中心に検討する場合は、その活動や行為の変化を表すのに、本研究で採用した静止画像を連続提示する方式が有効であるといえる。

また、佐藤ら（1990）が強調している熟練教員のふりかえりの特徴である「文脈化した思考」のような「ふりかえり」を教職経験のない教育実習経験のみの実習生が、ビデオ映像を用いて行うには難しさがある。「文脈化（contextualized）」とは、ある事象を事象が生じている場の構造に即して関連づけることとされる。この場の構造を読み取るには、生起している事象を子どもや教員の1つ1つの行為とプロセスを丁寧に追うことが可能で、その行為の前後を自在に確認できる教材が必要である。この点において、静止画像教材では1コマ1コマを用いながら行為を確認でき、必要に応じて1つのクリック動作でその行為の前後を効率的に確認できる。この実習の「ふりかえり」の深まりに対する静止画像教材の有効性は、実際の「ふりかえり」場面で静

止画像教材がどのように活用されているかを詳細に検討することにより実証していくことができると考える。この点を今後の課題としたい。

4.3. 情報を共有するための道具としての

静止画像教材

本研究では、それぞれの実習生の個人的な「ふりかえり」について実習生同士が相互理解を深めることを目的にして静止画像教材の開発に努めた。「ふりかえり」場面において、実習生Hは、スクリーンを指差しながら自分の気持ちを説明していた。聞き手の側からすると、スクリーンの静止画像を指差す身振りは話し手の言語表象を視覚情報として認知するために役立っている。つまり、静止画像が話し手と聞き手の情報共有のための道具として有効に働いていると理解できる。その有効性の指標の1つとして、聞き手の笑いといった肯定的感情の表出や相槌の随伴をあげることができる。聞き手の感情表出や相槌は話し手の発話の外延的な意味だけではなく、その時の話し手の感情や意図を理解し、共感することにより表出されるものであると考える。このことは、静止画像という視覚情報が話し手の言語表象を聞き手が理解する上での「わかりやすさ」を提供しているといえる。佐藤ら（1990）は、教員の実践的知識を高めるためには、教員相互の知識の交流を行うだけでは不十分であり、相互に実践的な経験を共有できる機会が保障されなければならないとしている。そのためには個人の経験を情報共有するために有効な道具が必要であり、道具の有効性の指標として「わかりやすさ」が問われることを理解できる。

ところで、根市ら（2000）は文章による授業記録の「わかりやすさ」について検討し、教員同士が互いの経験を情報共有するために記録の「わかりやすさ」が問われるとしている。そして、教員が授業記録の「わかりやすさ」の指標として、「記述のポイント」、「教師の解釈」、「分量の制限」の3因子を重視していることを明らかにした。「記述のポイント」とは教員・子ども・教材に着目し、授業の目標を中心にして、ポイントを定めて書くことである。「教師の解釈」とは教員や子どもの行為を記録するだけではなく、その時の教員の考えや子どもの行為に対する解釈を含めた記述をすることである。また、「分量の制限」とは文字通り分量を制限した記述の仕方を工夫することである。これらの「わかりやすさ」の指標は、いずれも静止画像教材の持つ特徴に対応している。静止画像教材の作成ではこれまで述べてきたように、指導目標に照らしてポイ

ントになるシーンをピンポイントで取り上げ、簡単な説明文をつけている。すなわち、指導目標に即したシーンを選択すること、登場人物の行為を簡単に説明すること、が情報を共有するための道具として静止画像教材の有効性を高めているといえる。

今後は、上述してきた課題に取り組みながら、教員の成長を支える「ふりかえり」に有効な教材開発について実践的な検討をさらに深めていきたい。

注

グラウンデッドセオリーアプローチは1967年に社会学者である GLASER と STRAUSS が考案したものであり、戈木クレイグヒルは STRAUSS に師事している。

参 考 文 献

- 秋田喜代美 (2000) 13章 省察 (リフレクション). 森敏昭・秋田喜代美編集 教育評価, 重要用語300の基礎知識. 明治図書, 東京
- 藤岡信勝 (1991) ストップモーション方式による授業研究の方法. 学事出版, 東京
- 後藤 守・小笠原詠子・後藤恵美子・福原真理子 (1984) 行動空間療法の体系化に関する研究. 北海道教育大学紀要(第一部C), 34(2) : 77-86
- 姫野完治 (2001) 授業過程の文節化を活用した教師の授業認知の分析. 日本教育工学会誌, 25(Suppl.) : 139-144
- 松田 直 (2003) 実践の省察から生まれる知. 川住隆一・鳥山由子・園山繁樹・保坂俊行・安部博志・松田直 日本特殊教育学会第41回大会 学会・準備委員会合同企画シンポジウム, 実践の知の創造. 発表論文集 : 115
- 根市正彦・中川修一・佐藤美紀・渡辺政治・安藤隆男 (2000) 肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやすさの検討. 特殊教育学研究, 37(5) : 27-34
- 戈木クレイグヒル滋子 (2005) 質的研究方法ゼミナール グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ. 医学書院, 東京
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (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, 30 : 177-198
- SCHÖN, D. (1983) The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. Basic Books. (佐藤

学・秋田喜代美 (2001) 専門家の知恵, 反省的実践家は行為しながら考える. ゆるみ書房, 東京)

SIMONS, D. and LEVIN, D.T. (1998) Failure to detect changes to people during a real-world interaction. *Psychonomic Bulletin and Review* : 644-649

植木克美・後藤 守・渡部信一 (2007) 指導情報を保護者に提供するためのビデオ映像加工の試み. 日本教育工学会論文誌, 30(4) : 429-437

渡部信一・小山智義 (2001) 3DCG を利用した行動観察手法の評価と「自閉症の行動ライブラリー」の試作. 日本教育工学雑誌, 25 : 205-208

吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師・アクターとしての教師. 金子書房, 東京

Summary

Still picture teaching materials have been developed with the aim of promoting "reflection" by all trainees who participate in practical teacher training at graduate schools for teacher training. "Reflection" on classes promotes teacher growth, and forms the core of teacher development. In "reflection" on practical teacher training, the purpose is for the trainee to reflect, after the fact, on his or her own teaching, and for trainees to deepen mutual understanding with respect to personal "reflection". To achieve that, it is necessary to develop visual aids which are effective for enabling mutual confirmation and mutual understanding by trainees of each other's experiences with regard to each action which is the object of "reflection". Previously, video has been frequently used in "reflection" on classes, but video has a very large amount of information, and thus it is difficult to extract individual actions from it, and achieve mutual confirmation among many people. Thus, in this research, we devised still picture instructional materials in which a series of images of the subject scene were captured from video, and then captioned with simple explanations by the university teachers. These still picture instructional materials were actually used in practical teacher training, and as a result, it was determined that they are more effective than video.

KEY WORDS: REFLECTION, STILL PICTURE TEACHING MATERIALS, SHARING OF INFORMATION, VIDEO, PRACTICAL TEACHER TRAINING

(Received May 29, 2007)