SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

初心者教師の省察を基軸とした授業力量形成過程の研究：小学校国語科の単元開発と実践の取り組みを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 志村, 卓史 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009552

初心者教師の省察を基軸とした授業力量形成過程の研究

－小学校国語科の単元開発と実践の取り組みを通して－

志村　卓史

The Process of Skills Training for Inexperienced Teachers Based on Reflection:
The Development of Teaching Materials for Unit Design and Implementation
in Elementary School Japanese Classes

Takashi SHIMURA

１. 問題の所在と目的

教師は、授業を通して児童生徒に付けたい力や目指す姿を明確にしながら、授業計画を立て指導に臨むと同時に、自らの実践を省察することによって授業力量を高めていく。

F・コルトハーヘン(1985, 2001)は、教師の学びについて、理論を学校現場へ適用させる技術的合理性アプローチとは異なった教師自身の経験からの学習を基盤とするリアリスティック・アプローチを提唱している。そして、経験からの学びの理想的なプロセスとして、①行為(Action)、②行為の振り返り(Looking back on the action)、③本質的な諸相への気づき(Awareness of essential aspects)、④行為の選択肢の拡大(Creating alternative methods of action)、⑤試み(Trial)の５つの局面から構成される ALACT モデルを提唱している。第５局面の試み(Trial)は、それ自体が新しい行為(Action)となり、新たな循環の始まりとなる。この循環自体が理想的な省察のプロセスと呼ばれるが、特に第３局面の本質的な諸相への気づき(Awareness of essential aspects)をたどることが難しく、多くの省察は第２局面の行為の振り返り(Looking back on the action)から第４局面の行為の選択肢の拡大(Creating alternative methods of action)へ移行しがちであるとされている。ALACT モデルは、教育実習生の学びの理想モデルとして提唱されたものであるが、教師となった後にもこのモデルを自律的にたどることが教師としての成長につながるとされている。

しかし、あらゆる面において経験が少ない教育実習生や学校現場に出てまもない初任教師が、行為と省察を繰り返し行うということは容易ではなく、彼らの省察の内実についての研究は多くない。とは言え、初任教師や教育実習生においても、自らの授業実践を省察し改善することは必要不可欠であり、特に教育現場においては自身の授業に不足している点、本質的な諸相に、自律的あるいは協働的に気づき改善していく力を身に付けることが教師としての力量形成を左右すると考えられる。

そこで、本研究では、教職大学院学卒院生である筆者自身を授業者として、小学校国語科の単元開発と授業実践を通して実践と省察を往還させることを目指し、筆者の授業における課題を明らかにし、筆者の授業実践及び具体的な省察内容とその過程を分析することで、どのように授業力量を形成したかを明らかにすることを目的とする。

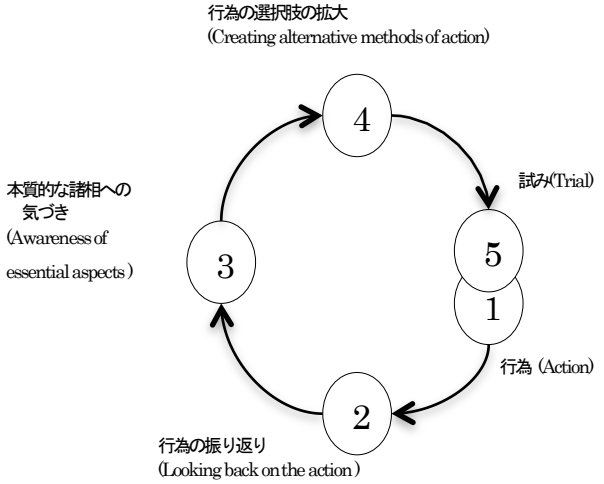


図１　省察の理想的なプロセスを表した ALACT モデル
(F・コルトハーヘン, 2001)

2. 研究の方法

本研究では、筆者が開発した小学校国語科の２つの単元を、それぞれ２つのクラスで実践した全３７時間の授業実践を分析対象とした。実践Ⅰでは、平成２７年６月から７月にかけて、文学教材「一つの花」(全８時間計画)の単元を開発し、S 市立 C 小学校４年 A 組・B 組の２クラスで実践した。実践Ⅱでは、同年の１０月から１１月にかけて、同小学校６年 C 組・D 組において、説明文教材「『鳥獣戯画』を読む」を中心とした複合単元（全１０時間計画）を開発し、授業実践を行った。

毎時間の授業実践と、撮影した毎時間のビデオ記録から気づいた事や他者から受けた指摘を省察の記録として記述した。また、児童のワークシートなどの成果物も回収し、分析の対象とした。

分析に当たっては、特に各単元で１クラス目の授業実践から得られた課題をどのように捉え、得られた気づきをその後どのように次の実践に活かしていったのかについて焦点を当てて検討し、整理した。そして、開発した２つの単元をそれぞれ２クラスにおいて実践したことで、筆者自身の意識の変化やどのようにして省察力が高まったのかを総合的に考察する。

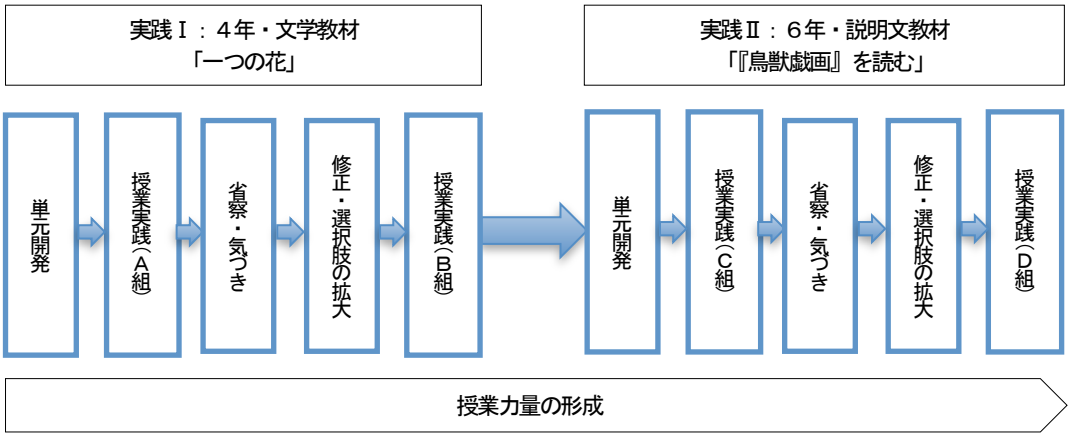


図２　本研究の取り組み

3. 研究結果と考察

3−1. 文学教材における単元開発と授業実践及び省察の考察

第４学年の文学教材「一つの花」の単元を全８時間の計画で構想した。構想にあたっては、教材文と学習指導要領をもとにこの文章で付けたい力、付けられる力を明確化した。本教材においては「場面の移り変わりに注意しながら，登場人物の性格や気持ちの変化，情景などについて，叙述を基に想像して読むこと」(傍点筆者)が重点的な指導事項である。教材文は展開が分かりやすく、時間や場所の移り変わりがはっきりとしているため児童にとっても場面構成や物語の設定をつかみやすいと考えられる。しかし、三人称客観視点で書かれているために、登場人物の心情は行動描写や会話文から想像して読むことが必要であり、加えて物語の中心人物は言葉の意味さえわからない子どもであり、主に心情を想像するのは子どもから意識することが難しい戦争時代の大人が対象となる。学習指導の重点事項と教材の特性を組み合わせることが大きな課題であり、限られた読みの時間内で学習活動に工夫が求められる教材である。学習活動においては、重点事項にある付けたい力を意識するとともに「教材に向かう」「読みを深める」「深まりを実感する」ことを課題として、単元の目標を「心に残ったことをもとに『一つの花』を紹介しよう」に設定し、紹介文を書き紹介する相手は自身の家族とした。

授業実践では、A 組を先行クラスとして開発した単元を実践したが、それぞれの時間でおさえたい学習内容

を達成することができずに、指導内容の確認が必要となることや一部を次の時間に持ち越す授業もあり、後行のＢ組では１時間授業数を増やして９時間扱いに修正された。

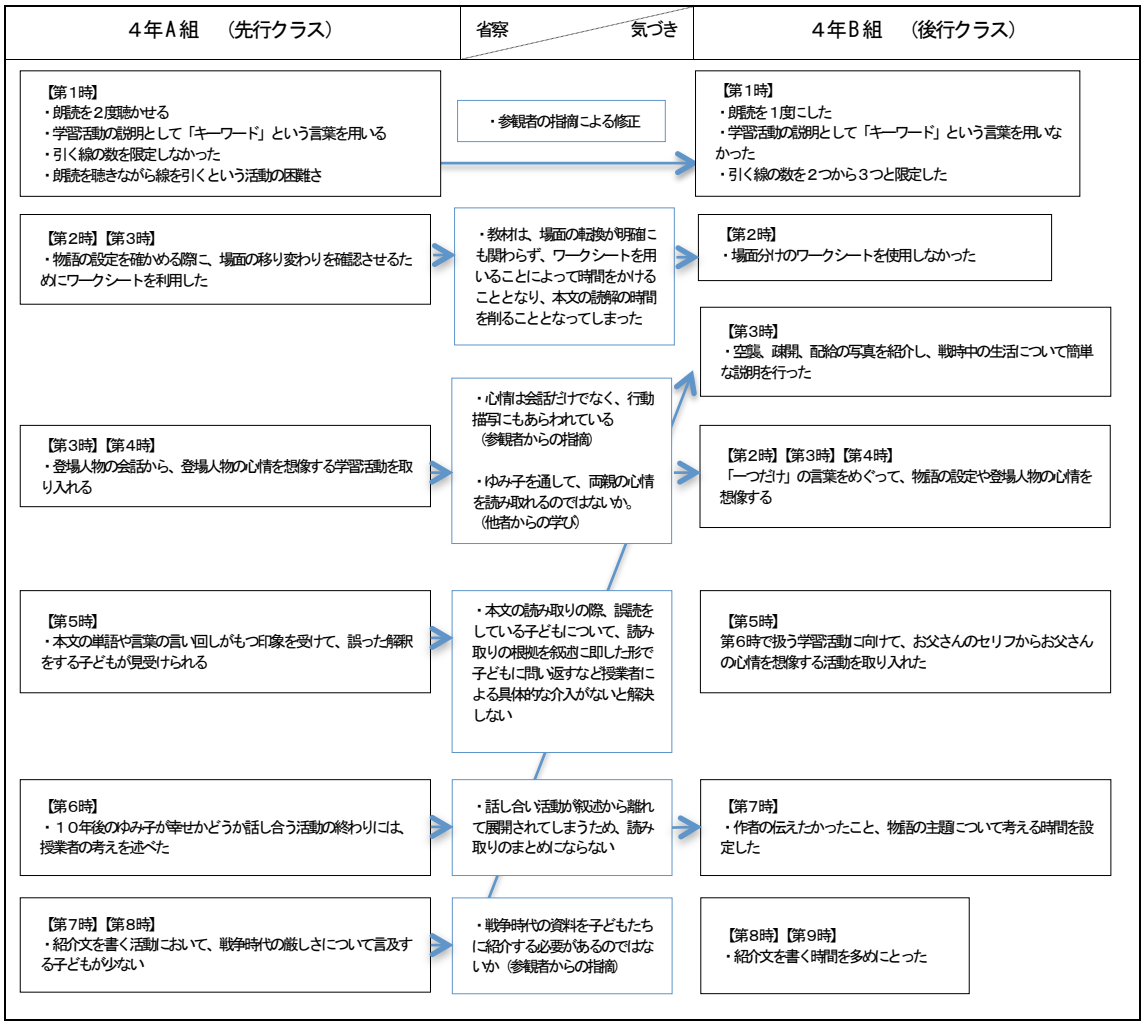
Ａ組とＢ組の２クラスにおける実践を通して、単元計画や学習活動の修正のプロセスと修正に至った気づきを整理した（表１）。授業者（筆者）は、授業を参観していた教諭からの指摘や、本教材についての知識や経験のある他者の言葉に影響を受け、方略を修正し、単元計画の改善を試みていた。特に顕著に表れているのが、先行のＡ組の第３時と第４時では、会話から登場人物の心情を想像する学習活動を計画して実践したのに対して、後行のＢ組では「一つだけ」の言葉に焦点を当て心情を想像する活動に変更している点である。

この修正を引き起こしたのは、熟練教師との対話であった。先行クラスの実践において授業者が抱えた単元の学習活動への課題が、他者からの学びによって生まれた代替案に置き換えられたということである。

実践Ⅰを経て明らかとなった授業者としての筆者の課題を３点挙げる。それは(1)読みを予想することの課題、(2)子どもとの対話についての課題、そして(3)授業方略についての課題である。

(1)読みを予想することの課題とは、児童が教材文に向かったときにどのような読みをするかの予想であり、その予想を考え対応することが不足していた。特に子どもの誤読や叙述からは読み取れない曖昧な解釈への対応についてである。本教材の特質として現れた部分もあったが、授業者の解釈を保持した上で子どもの誤読へ対応するか、子どもの解釈を新たな学習問題として投げかけることができたらよかった場面がいくつかあった。

表１　２クラスの実践における気づきと単元の修正過程



⑵子どもとの対話についての課題では、動機付けの言葉かけが必要な場面で適切な投げかけができないことや、具体的な指示が一貫していない学習場面があったこと、板書の取り方を意識して改善すべきこと、さらに机間巡視で個々の学習への対応の仕方が満足いくものでなかったことや学習の見取りができていない場面が多かった。熟練教師は、机間巡視の間に子どもの学習のつまずきや達成度を素早く理解しており、次に授業をどう進展させるかを考えている。子どもとのやりとりの中で個々の学習を理解し、適切な判断をすることが必要である。そして国語科授業の対話として、本文の叙述に根拠を求めることができていない学習があった。国語科として最も大切にしなくてはならない部分である。

⑶授業方略についての課題では、大きく分けて「単元の導入における工夫」、「習得した学びを活用できる場の設定」、「意見交流の活性化」の３点を挙げる。子どもの振る舞いからは、単元を通しての学習目標について「やりたい」「挑戦したい」というような意識を持たせることができていなかったと捉えられる。習得した学びの活用できる場の設定については、今回の単元で言えば自身の家族から感想を書いてもらうという課題を出して目的意識を高めるとともに、学習した内容を発揮できる場の設定が必要であったと考えられる。

3−2．説明文教材における単元開発と授業実践及び省察の考察

実践Ⅱでは、説明文教材「『鳥獣戯画』を読む」と書く領域を扱う「この絵、私はこう見る」の２つの教材を合わせた複合単元を構想し、２つのクラスにおいてそれぞれ１０時間計画で実践した。単元開発においては、実践Ⅰで得られた課題について、特に授業方略の課題の克服を試みた。

本教材は、鳥獣戯画絵巻の素晴らしさをあらゆる観点から述べた文章である。単元の導入では、絵を評論することの難しさを実感させる工夫を施し、単元の第２次の終わりと第３次には、習得した学びを活用できる場として、教材文を通して得た「絵を評論する視点」を活用する学習活動を設定した。意見交流の活性化としては、完成した評論文を読み合い、自分にはない視点や文章表現の工夫に対してアドバイスをする活動を取り入れた。実践Ⅱにおいては、先行のクラスと後行のクラスで、大きな単元の修正は行わなかった。

省察の具体的なプロセスを検討するため、２つのクラスにおける、実践（行為）と実践の省察（行為の振り返り）による気づきを整理した。その結果、「教材化への視点」「効果的な授業方略」「子どもの振る舞いの把握」の３つのカテゴリーが生成された。省察の内容を３つのカテゴリーに分類し、２クラスの実践と省察のプロセスを時系列に整理したところ、特に習得から活用に移った第３次において授業方略について省察が多く起きていたことが確認できた。子どもの振る舞いの把握については、異なるクラスでの実践であることから、Ｃ組の子どもの振る舞いをＤ組の実践に直接生かすことはなく、Ｃ組の子どもの振る舞いから授業方略や単元計画を振り返り、後行の D 組での実践で修正していたことが確認された。つまりそれぞれのカテゴリーにおける省察は、多方向に影響を及ぼしていると言える。教材化への視点については、Ｃ組とＤ組で、単元構想自体を大きく変えることはなかったものの、１時間単位では学習計画を調整していることが確認された。実践Ⅱの C 組では、多くの授業で、国語科を専門とする教諭が参観し、指摘を受けたこともあり、そのために先行したクラスにおける参観者からの指摘による気づきが多くなったと考えられる。

表 2　実践Ⅱにおける省察のカテゴリー内容

カテゴリー名	定義
教材化への視点	教材の解釈や単元構想についての行為や振り返り
効果的な授業方略	本時における授業展開や授業者の方略についての行為や振り返り
子どもの振る舞いの把握	子どもの実態や実態の予想を含む振り返り

表３　実践Ⅱの単元を通した省察のプロセス

次	１（第１時）				２（第２時～第６時）				３（第７時～第１０時）			
	６年C組		６年D組		６年C組		６年D組		６年C組		６年D組	
	行為／実践	省察／気づき	行為／実践	省察／気づき	行為／実践	省察／気づき	行為／実践	省察／気づき	行為／実践	省察／気づき	行為／実践	省察／気づき
教材化への視点	・時間の配分上第１時の学習計画に本文の音読を取り入れなかった。	・導入において、鳥獣戯画に対する興味関心が高まっていた。そのまま教材の音読までできたら、より単元への意欲が高まった。（他者からの指摘）	・本文の音読を取り入れる。その代替として、巻物を閲覧する活動を省略する。単元目標も確認しない。 ・授業計画を修正した。	・巻物の閲覧は、子どもたちにとって魅力的な活動である。また単元目標の確認は第１時に必要な活動である。（学習活動の優先順位を構想する）		・本文では、視点とそれについてどう感じ、表現しているかという解釈の部分が文章の中で一体となっており、分けるのは難しい。				・子ども自ら選択した絵ではないため、伝えたい要旨が見つかりづらい。		
効果的な授業方略	・絵に描かれている事実と解釈を区別するように板書の整理を試みた。（第１時）	・発言の中身や順序によって、事実と解釈を上手く整理することができなかった。意図的に指名を行うことで事実と解釈を整理できるのではないか。	・机間巡視で見取った子どもの意見をもとに、意見共有する際に、一部の子どもを意図的に指名した。	・意図的な指名によって、事実と解釈の区別し、整理することができた。（見取った子どもの学習をもとに授業を展開する）	・子どもたちの意向に沿って音読方法を選択した。（第２時） ・ワークシートを用いて、絵について読み取ったこと（視点）とそこからどう感じ表現しているか（解釈）を分けてとらえられるようにした。（第４時・第５時）	・子どもの学習状況や、授業のねらいに合った音読の方法を授業者が選択する必要がある。（音読活動の捉え直し）	・子どもの学習状況から、子どもによる読み、教師による範読等の方法を選択した。 ・同様に絵を一枚ずつ確認する活動で、C組と同じくワークシートによって視点と解釈とを分けるようにした。（第４時・第５時）	・学級の雰囲気や子どもたちに合った音読方法の有効性及び必要性を確認した。 ・協調的に絵について書かれていることを確認し、全体で共有する際に教師がまとめればよいのではないか。（他者からの指摘）（第５時）	・描かれた時代、絵の概要、絵巻としての価値などの要旨となる情報を与えた。（第８時） ・友達の文章について助言を書いた付箋紙を交換した。（第１０時） ・第１０時は評論文を読み合う活動で、時間いっぱいであった。（第１０時）	・自分がどのような点を工夫したのかが友達に伝わらない。 ・単元のまとめとして、学習を価値づける必要があるのではないか。	・情報を早めに与えるとともに、掲示物にしていつでも確認できるように工夫した。（第７時） ・交換前に、自分が工夫した点を付箋紙に書き原稿用紙に貼り付けた。 ・子どもたちの学習のまとめとして絵の「描写」という言葉でおさえた。	・同一の絵を使用すると情報が限られているため、結論が似たり寄ったりになってしまうという難点がある。 ・自分と友達の評論文の捉え方の違いがより明確化した ・第１時や第６時の評論文と比べ、学習の成果を実感させればよかった。
子どもの振る舞いの把握	・予想したよりも子ども学習の進度が早い。学習活動を増やした。（第１時）	・子どもの学習進度は早めに見積もった上で、多めに学習活動を準備しておく。			・ワークシートに自分でかけている子どもが少なく、多くの子どもは板書を写す。一方で、意見を聞くと理解している様子。（第４時	・文章を分析的に読むことに慣れていない。この後も同様の学習が続くため次第に理解していくだろう。			・絵について読み取ったことや感じたことが書けても、要旨、結論に悩んでいる子どもが多い。（第７時・第８時）		・学習進度の差が開き評論文を完成させる児童ができてきた。（第８時・第９時）	・別の絵を評論する学習活動を用意した上で、その活動自体は主体性に基づく自主学習とした。それ以外は文章を推敲する時間としたが、進んで活動を行う児童は少ない。

時系列での検討だけでなく、第１次、第２次、第３次をそれぞれのまとまりとして、省察のプロセスをALACTモデルに依拠して形で考察した。ALACTモデルを通して省察の過程を検討すると、第２局面の行為の振り返りから、第４局面の行為の選択肢の拡大は、１つずつ局面を辿っているのではなく、同時的に起きているのではないかという仮説が生まれた。また、第３局面の本質的な諸相への気づきを辿るというよりかは、第２局面の行為の振り返りから第４局面の行為の選択肢の拡大へと直接移行する過程が多く確認された。

表４　ALACTモデルに依拠した省察の過程（第１次）

局面	具体的な省察内容（各局面の一連の流れは丸番号で対応）
1.行為 （C組における実践）	①絵に描かれている事実と解釈を区別するように板書を試みたが、子どもの意見を整理できなかった（第1時） ②本文の音読を学習活動にとり入れなかった。（第1時）
2.行為の振り返り	①子どもの発言内容や発言の順序によって、板書の整理が難しい ②鳥獣戯画に対する興味関心が高まっており、本文の音読を取り入れるべきだったのではないか（他者からの指摘）
3.本質的な諸相への気づき	①授業者のねらいに応じた意図的な授業の展開の必要性を認識した ②なし
4.行為の選択肢の拡大	①見取った子どもの意見をもとに意図的な指名を行うことで、板書の整理ができるのではないか ②他者からの指摘を受け、本文の音読を取り入れる代替として、鳥獣戯画の巻物を閲覧する活動を省略する
5(1).試行 （D組における実践）	①机間巡視で子どもの考えを見取り、意図的に指名する ②他の活動の代わりに、本文の音読を取り入れる
6(2).行為の振り返り	①意図的な指名による意見の共有によって、C組よりも授業のねらいが達成された学習活動となった ②学習活動の成果を見取ることや単元の構想ができていない

４.総合考察

本研究では、同一教材を扱った単元を２つのクラスで実践することで単元が修正され、修正した単元による新たな成果を確認することができた。一方で、授業の課題を修正することを意識するあまりに、授業のよい結果を次の実践に活かすことができていない事例も確認された。また、他者による指摘を受けた時に授業者の気づきが大きく促されていたことが明らかになった。

本研究の取り組みを通しての筆者の変化について述べる。まず第１に、自ら開発した単元を実践することによって、教材の特性と授業によって付けたい力を明確化する必要性を認識するに至った点である。実践Ⅰでは、短い単元計画の中で教材が持つ固有の性質を考え、活かすことができなかったが、実践Ⅱでは評論という教材の特性を活かす単元を試行した。第２に、実践を通して認識したこととして、単元を構想する際に、教材によって習得した力を必要に応じて活用することで、児童生徒の学習を価値付ける工夫が必要だということが挙げられる。実践Ⅰでは、習得した学びを活用する場を与えることができなかった。一方で実践Ⅱでは、単元の中で読む領域と書く領域を扱う複合単元を開発し、児童が学習の成果を感じられる教材と活動を組み合わせた実践を試みた。本研究の取り組みを通して、文学教材や説明文教材など教材の領域による固有の性質を理解し、単元に活かすことの難しさを実感した。

５.今後の展望

小学校現場においては、同一教材を短期間で同じ時間だけ扱うという経験は少ないと考えられる。そのため、自身が実践した単元を省察することはあっても、教材や単元について省察から生まれた気づきや新たな選択肢を実行に移す機会は限られていると言える。学校現場に出てからも、自身による教材研究、単元開発、授業実践、省察、そして次の実践へ活かすことを繰り返して行なう必要がある。本研究では、振り返りの内容について特に説明文教材の実践において、ALACTモデルに依拠して整理を試みた。文学教材の実践も含めて共通していることは、他者からの指摘が省察の契機となり、授業者の課題の気づきが促されているということである。自己による省察でも多くの気づきがあるが、他者からの指摘は代替する選択肢や経験に基づいた助言が多いため、授業者の気づきを引き起こしやすいと考えられる。学校現場においては、自身が学び続ける意識をもつと共に様々な実践経験や知識をもつ教師と協働的に省察を行うことが、成長につながると考えられる。