

協働省察、自己省察と授業実践との繰り返しが授業
力量形成に果たす効果：
小学校学年部研修における単元開発の取り組みを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 俊江 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008463

協働省察、自己省察と授業実践との繰り返しが

授業力量形成に果たす効果

—小学校学年部研修における単元開発の取り組みを通して—

小林 俊江

The Effects of Collaborative Reflection, Self-Reflection and Repeated Practice on Teaching Abilities: The Development of Teaching Materials for Unit Design in Training Elementary School Grade Teachers

Toshie KOBAYASHI

1 問題の所在と目的

文部科学省の中央教育審議会答申『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』では、教師に求められる資質として、「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」ことが指摘され、教師は学び続ける存在であることが求められている（中央教育審会、2012）。教師の専門性について D・ショーン（1983）は、教師は「反省的实践家」であり「行為の中の省察」、「状況との対話」という暗黙知を保有し、複雑である個別事例に依存する教育行為に対し、即興的な判断をもって対処している特質こそ専門家であると提起している。また、授業の事例研究を中心とする教師教育を実践してきたリー・ショーマン（2004）は、教師の専門性の真髄は「根拠に基づいた判断」にあるとし、この力量を培う最も有効な方法は、授業の事例研究における実践と省察の繰り返しにあると述べている。教師の大量退職時代を迎え、少数の中堅教員が多数の新人教員の学びを支えなければならず、個々の教師が持っている知識や経験を共有し専門性を高め、授業研究の場である校内研修の充実を図ることは、学校現場にとって大きな課題であると思われる。そこで本研究では、授業実践と省察の繰り返しの中で教師がどのように授業力量を高めていくのかを実証的に明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

2-1. 研究の方法

S 市立 A 小学校 A 教諭のクラスにおいて、筆者が国語科「大造じいさんとガン」（全 9 時間）の授業実践を行った。2014 年 8 月から 9 月までに行った事前・事後（大学院生との協働省察と I 小学校 5 年部との協働省察）の発話を記録した。第 1 時から第 9 時まで、1 時間の授業終了ごとに大学教員とともに省察を行い、記録した。具体的流れは以下の（1）～（5）の通りである

- （1）学年研修及び大学院にて事前検討し、IC レコーダーに記録し、そのデータを文字に起こす。
- （2）5 年 A 組にて国語科「大造じいさんとガン」全 9 時間の授業実践を行い、ビデオに記録する。
- （3）①の実践後、毎時間省察を行い IC レコーダーに記録し、そのデータを文字に起こす。
- （4）①での事前検討 4 回分、②での全授業記録、板書記録、ワークシート、③での省察記録の発話分析から発話分類カテゴリーを作成し、発話の具体的な内容と特徴について明らかにする。
- （5）事前、事中、事後省察における具体的な発話内容の検討から、省察と実践と改善のサイクルがどのように機能しているのかを明らかにする。

2-2. 研究の概要

本研究では4回の事前検討会と9回の授業実践で構成されており、その展開を図1に示した。

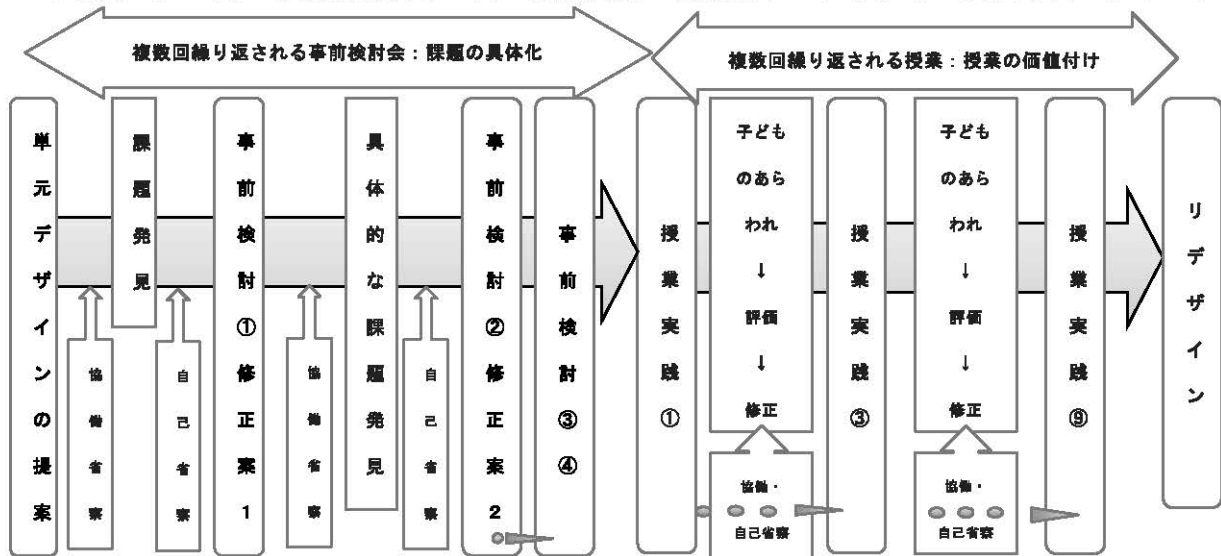


図1. アクションリサーチのプロセス

2-3. 授業実践における授業者の課題

本研究は、授業研究における事前検討会、実践、事後検討会を通して教師はどのように授業力量を高めているのかを解明することが最大の目的であるが、授業者にとってこの単元の授業実践は8回目である。今までは10時間以上かけて1場面ごと読解の授業を行う単元デザインで取り組んできたが今回は今までの授業デザインとは異なるものにしようと考え「①言語活動を朗読と設定する」「②時数短縮」「③学びの自覚」「④学びの活用」の4つの課題を自己課題として提案した。

3 事前検討会の分析及び結果

3-1. 事前検討会における発話内容の分析

4回の事前検討会の発話データを坂本・秋田（2008）の先行研究を参考に以下の表1のように4つのカテゴリーと11のサブカテゴリーに分類した。

表1. 事前検討会の発話分類カテゴリー

No	カテゴリー	サブカテゴリー	定義
I	教科・教材に関する内容	A:教材解釈	教材の知識や解釈に関する発話
		B:教材の価値	学習指導要領と照らし合わせた際の教材のもつ価値に関する発話
II	教授方略に関する内容	C:言語活動（課題1）	言語活動を朗読に設定したことに関する発話
		D:時間短縮（課題2）	単元の学習における授業者の時間短縮を図る方略に対する意図や評価に関する発話
		E:学びの自覚（課題3）	自己の成長を自覚させる場を設定する意図やその方略に関する発話
		F:学びの活用（課題4）	大造ひいさんとカンでの学びやその学びの活用に関する発話
		G:単元展開	単元の流れ、構想、学習形態などに関する発話
		H:本時の授業	本時の目標、学習課題、展開、学習形態などに関する発話
III	子どもに関する内容	I:実態	子どもの実態に関する発話
		J:予想	予想される子どものあられわれに関する発話
IV	その他	K:その他	その他

3-2. 事前検討会における考察

A 小学校5年国語科授業実践の事前検討会において見えてきたことから、単元デザインの修正

に関する省察内容を自己課題に関係する C, D, E, F に焦点を当て、表 2 のように「1. 単元の目標やその評価」「2. 音読と朗読の違いと子どもの反応」「3. 朗読の定義」「4. 朗読場面の設定」「5. 時間数短縮」「6. 学びの自覚」「7. 学びの活用」「8. 単元の流れや本時の学習」の 8 つのカテゴリーに再整理した。

表 2. 4 回の事前検討会における具体的な省察内容

	第1回	第2回	第3回	第4回
1. 単元の目標やその評価 (II-C)	・解説文を書くことによって読むことを評価する (No. 17) ・朗読台本を作成し、朗読として評価する (No. 17)	・朗読台本に書かれた解釈で物語の評價をする (No. 69) ・なぜそこで怒りの気持ちが出てきたかということが書けることが解釈 (No. 144)	・朗読台本に取り組み、読み (声の大きさなど) の良し悪しで評価しない。朗読台本に書かれている読み取りの内容で評価すれば、朗読を解釈の言語活動として位置付けても大丈夫ではないかと考えた。 (No. 1)	
2. 音読と朗読の違いと子どもの反応 (II-C)	・音読と朗読の違いを子どもたちは理解できるのか (No. 17)	・「あえてせなくても」という意見に対して音読と朗読の違いをとらえさせて、朗読に挑戦したいという動機づけをした。 (No. 95, 97)	・ただ朗読練習をして朗読になるのではなく、そこは自分なりにどう読み取って、こう読みかえらねばならないという作業が必要であるという意識づけをした。 (No. 8)	
3. 朗読の定義 (II-C)	・音読は文章の内容や表現をよく理解して伝える、朗読は自分なりに解釈したことをまとめ伝える (学習指導要領) (No. 17)	・音読は内容を理解して書いてある通りに読む、朗読は自分なりに解釈したことを伝える (No. 83)	・音読は文章の内容や表現をよく理解して伝えること、朗読は自分なりに解釈したことをまとめ、表現生を高める伝える、自分ではあまり差がつかない。 (No. 4)	
4. 朗読場面の設定 (II-C)	・自分の好きな場面、量はまた考えていない (No. 28) ・場面を切り取って読解できるのか (No. 50)	・読みかえところは自分が強んだところにする (No. 68)	・個人の読みは自分の読みたい場面 (No. 33)	・スタートが遅れていても読み込んでいけるわけだから、得意な大きな差が出ることはないだろう (No. 11)
5. 時間数の短縮 (II-D)	・4時間で物語の全体を理解するのは難しいのではないかと (No. 18) ・全ての場面を話し合うことはしない。話し合えなかった場面も自力で読み取ることができるようにするのは、どのような学習が必要かを考えたい (No. 19)	・1時間目は自分の進んだところを話し、2か3時間目に大造じさんの疑問について話し合う、4時間目は自分に戻るかグループで話し合っていることを話し合う。 (No. 197)	・全体の読み取りをするためあらかじめ学習する (No. 18) ・全8時間、全9時間の単元計画を提案、9時間の案で朗読から子どもたちの意識が離れる (No. 44)	・大造じさんの気持ちの変化を追うことが、物語を解釈するための重要な点であるという意識を見通しの段階でもたせる (No. 7) ・大造じさんの変化していることはあらずじのところではさえる (No. 36)
6. 学びの自覚 (II-E)	・国語科でもできた、わかったという実感をもたせるために、自分の朗読を聞く活動を入れた。 (No. 17)	・全く (物語) 知らない時の読みを振りたい。その時こううまく読めなくても勉強して、と朗読できるようになるかもしれない、という思いにさせたい (No. 119)	・国語の勉強をすると自分が変わること、勉強する前と後では読みが違っていることを録音したものを聞いて実感させたい (No. 2)	
7. 学びの活用 (II-F)	・大造じさんの学習をしたと他の物語もわかるようになってきたという学習をした。 (No. 17)	・今までの文法とは違う特徴を理解し、他の作品も読みかえようと思ってくれたらいい (No. 5) ・平常授業から発展して朗読する流れは時間がかかる。授業とは違う時間を取り組む必要があるのか (No. 76)	・この単元は、言葉や文章を根拠で物語を解釈することができる力をつける学習だから、他の本を読んだ時にもそれができるか (No. 2)	
8. 単元の流れや本時の学習 (II-G)	・全8時間、第1次は単元の見通しをもつ、第2次は本文を解釈する、第3次は朗読する (No. 17)	・大造じさんというテキストを使って会話文、行動描写、情景描写、そういうものから登場人物の気持ちを追うことができるということを理解できるのが目標 (No. 232)	・4時間でやるための物語の本質を知る課題を設定する (No. 1) ・本時 (第5時) ではなぜと聞くのではなく、どこかを問うかたい (No. 99)	・文章が教科書をもっていることを考えさせたい。また、「言葉、文章」という言葉を学習課題の本にもってきた (No. 1) ・「一番?」と問うかけることによって「聞きたくなる」ことをねらっている (No. 48)

※表 4 内のローマ数字、英字は表 3 内のローマ数字、及び英字に対応

事前検討会での省察内容において見えてきたことから以下の 4 つが明らかとなった。

(1) 4 回の事前検討会では、ほとんどが「II: 教授方略に関する内容」の発話であり、授業者の課題である「C 言語活動」「D 時間数短縮」「E 学びの自覚」「F 学びの活用」を中心に議論が進められていた傾向が見られた。授業者に同じ単元の授業経験が複数回ある場合、今までの経験を踏まえた上での新しい挑戦に意識が向き、自己の課題が省察の中心になっていた。

- (2) 事前検討会が進むにつれて授業者の提案に対しての課題が具体化されていくことがわかった。例えば、第1, 2回で明らかとなった「第2次において4時間で内容理解ができるか」という課題に対し、授業者は第3回において「あらすじ学習」と「単元を8時間で行う案と9時間で行う案」の2つの修正案を提案する。さらに第3回で、「大造じいさんの気持ちの変化の理由を追うのではなく、どこから変化が分かるかということに目を向けさせるためには、本時の学習課題が重要だ」という具体的な課題も明らかになる。第4回では提案した本時の学習課題の修正案を提案し議論が進められている。これらのことから、事前検討会が複数回行われることにより単元デザインの課題がより具体化し単元デザインの修正に反映されていた。
- (3) 授業者は事前検討会の参加者から提案に対する疑問や指摘を受けている。その際、授業者は指摘された内容に関連して自らの単元デザインの意図を振り返り、改善点を見つけていた。
- (4) 参加者から指摘されたことに対して自らの授業観に基づいて何度も説明を繰り返すことで授業に対する自信を深めていた。

以上のことから、事前検討が複数回繰り返され、単元デザインにおける課題が具体化し、修正案も繰り返し提案される。その際、単元デザインが質的に向上していることは明らかであり、そのサイクルが授業力量向上に影響を与えていることが示唆される。

4 A 小学校5年 国語科授業実践と省察の発話分類カテゴリー及び発話例

4-1. 授業実践とその省察における発話内容の分析

9回の授業実践と各授業実践後の協働・自己省察の発話データを分析した結果、表2に示したように、7つのカテゴリーと9つのサブカテゴリーに分類され、カテゴリー内のⅠ、Ⅱ、Ⅲの3つは、授業者の課題と一致していた。

表3. 授業実践と協働・自己省察における発話カテゴリー

No	カテゴリー	サブカテゴリー	定義
Ⅰ	朗読・言語活動として設定した内容に関する内容	A1: 言語活動の充実	本単元で取り組んだ言語活動に関する発話
		A2: 言語活動充実のための方略 ・「んぎょ」の活用・ワークシートの活用	単元の学習における授業者の言語活動の充実を図る方略に対する意図や評価に関する発話
Ⅱ	時間数・文脈に関する内容	B1: 時間数短縮のための方略 ・ワークシートの活用・あらすじ学習	単元の学習における授業者の時間数短縮を図る方略に対する意図や評価に関する発話
		B2: 文章の役割 ・会話・心情・行動・周囲の行動・情景描写	本単元で授業者が設定した文章の役割についての発話
Ⅲ	成長の自覚を図るためにICTを活用した内容に関する内容	C: ICTの活用	国語科でできた、わかったを自覚できるための方略としてのICT活用に関する発話
Ⅳ	教科・教材に関する内容	D: 教材に関する発話	教材に関する知識や理解に関する発話
Ⅴ	子どもに関する内容	E: 子どもに関する発話	子どもの発言やその理解、表現の予想などに関する発話
Ⅵ	次時に関する内容	F: 次時の計画に関する発話	次時の授業や先の授業の内容に関する発話
Ⅶ	単元のリデザインに関する内容	G: リデザインに関する発話	次回同じ教材・単元の言語活動などを行うことに関する発話

4-2. 国語科授業実践と協働・自己省察における考察

授業実践と協働・自己省察における発話の分析から、さらに単元のリデザインに関する内容に焦点を絞り、表4のように「1. 単元の目標に関する確認」「2. 学習活動や方略に関する評価」「3. 次時への視点・修正」「4. 今後の実践に向けた課題」「5. 教師の特性」の5つのカテゴリーから再整理した。「1. 単元の目標に関する確認」には表3における「Ⅴ子どもに関する内容」, 「2. 学習活動や方略に関する評価」には「Ⅰ朗読を言語活動として設定した内容に関する内容」, 「Ⅱ時間数短

縮に関する内容」と「Ⅲ成長の自覚を図るために ICT を活用した内容」の3つの方略が主に含まれ、「3. 次時への視点・修正」には「Ⅵ次時に関する内容」, 「4. 今後の実践に向けた課題」には「Ⅶ単元のリデザインに関する内容」が主として含まれていることになる。

表 4. 授業実践と協働・自己省察における具体的な省察内容

	第1時	第2時	第4時	第7時
1 単元目標とその評価面 (I, V)	・音読と朗読の定義についての確認 (A1)	・大造いさんがこの物語の中心人物であるという確認とおさえ (B1)	・最初に設定した朗読場面から読みかたの場所が変化することも読んでいることができていた (B1)	・大造いさんを中心に物語を読み取ることができていた。 (B1)
2 学習活動や方略に関する評価面 (I, II, III)	・朗読場面の選択を10～15行と設定したことは適切であった (A2)	・朗読とは何を共通理解するための方略として、ワークシートの活用が板書の工夫を子どものあらわれから評価 (A2)		・解釈を深める方略として文章の役割の理解をする学習が有効である (B2)
3 次時への視点・修正 (VI)	・音読と朗読の違いにつながる次時の視点を探る (C)		・情景描写を第5時では扱わず第6時においての学習に変更するという単元デザインの修正 (C)	・解釈文が不十分という実態に合わせて次時の前時で解釈文を完成させる時間をとるという学習計画の修正 (C)
4 今後の実践に向けた課題 (VII)		・子どもたちは、音読と朗読の違いを理解することができ、音読の特性を生かした単元をデザインを作成することは可能である。 (C)	・あらずし学習が時間内におさまらなかった失敗とその際の学習課題の提示の仕方に対する修正案の実践の評価から改善案を考える (C)	・今回は個人学習の時間が多かったがグループ学習の可能性もあるという学習計画の評価と修正案を考える (C)
5 教師の特性		・自らの授業観に沿った授業の振り返りを行っている	・次時に向けた子どもの理解の方向づけを教師は意図的に行っている	・授業者自身の課題に対して不安が大きいと判断し逃げが生じる

※ 9 時間の授業実践と省察から見えてきたことを一部抜粋 表 4 内のローマ数字, 英字は表 3 内のローマ数字と英字に対応

授業実践と協働・自己省察における分析からは、以下の 4 点が明らかとなった。

- (1) 教師は授業実践の中で常に、単元の目標に関する確認を行っていた。例えば、第 2 時で音読と朗読の違いを理解させるにあたり、音読と朗読は対立構造にあるわけではなく、朗読は音読を包める形で存在するものと定義し直し、設定した言語活動についても認識を新たに更新させている。
- (2) 教師は協働・自己省察において学習活動や方略に関する評価を絶えず行っていた。例えば第 2 時の省察において、話し合いが読みの違いに集中するために既習教材を活用した方略に対し、読みの違いに集中できた子どものあらわれから、方略は有効だったと評価している。このことから、教師は単元目標実現に向けて設定した方略に対し、子どものあらわれから、方略についての有効性や妥当性を評価している。
- (3) 教師は実践と協働・自己省察において次時への視点を探り、修正を行っていた。例えば第 4 時では、子どもたちの朗読台本への取り組みの様子から、情景描写に気づいている子がほとんどいなかったことを見取り、第 5 時で扱う計画であった情景描写を第 6 時に変更している。
- (4) 教師は実践と協働・自己省察の中から次時への修正点を明らかにするだけでなく、今後、同じ単元を取り組む際のリデザインの視点や、新たな単元に関するデザインの視点を探っている。

5 総合考察

5-1. 協働・自己省察と授業実践の繰り返しは授業力量形成に与える影響

本研究では、授業研究において複数回の事前検討会と単元を通じた実践における協働・自己省察内容に焦点を当てた。その結果、事前検討会が複数回繰り返されることにより、授業者の自己課題は具体化され、単元デザインの修正が繰り返し起きていた。また、事前検討会を経て修正された単元デザインの実践とその省察からは、授業者は子どものあらわれをもとに常に方略の評価と修正を行っていた。さらに、事前検討会における議論と単元デザイン修正の行為と授業実践とその省察

における授業の評価が、その授業に関わる教師の授業力量向上に影響を与えていることが確認された。例えば、第2次の4時間という少ない時間数での読解をどうするかという課題に対して2つの展開が見られた。1つ目は朗読には解釈が必要であるという単元の見通しをもたせる段階において大造じいさんが変化している物語であることを、朗読と音読の違いを理解する場面でおさえるという方略である。これは4回目の事前検討会で授業者から提案されている。2つ目はあらすじを学習するという方略である。事前検討会の1回目では「4時間で物語の全体を理解するのは難しい」と課題を提示、2回目では「(前略) 4時間目は自分に戻すか、グループで」と学習形態の工夫によって課題を克服しようと提案、3回目では「全体の読み取りをするためにあらすじを学習」と学習内容を提案し、課題は精緻化されていった。これら2つの自己課題解決に向けた提案は、教師の専門的な知識と経験に基づいて提案されている。さらに、実践とその省察において、第2、3時では「朗読には解釈が必要である」、「(この物語は) 大造じいさんが中心人物である」と学習したことは第7時の省察において子どもたちのあらわれから手立ては有効であったと評価しており、第4時では「時間内に収まらなかったあらすじ学習の(中略) 実践」の評価から改善策を考えている。この実践における省察から、授業者は子どものあらわれをもとに、計画した学習内容をそのまま進めるか、修正するかを決定している姿が見られ、状況に即した判断が起きていることが確認された。自己課題が事前検討会という協働・自己省察によって具体化され、さらに実践を協働・自己省察することにより授業全体が評価されていき、教師としての新たな専門的な知識や経験としてリデザインの視点が生み出されていることから、協働・自己省察が授業力量向上に影響を与えていることが確認された。

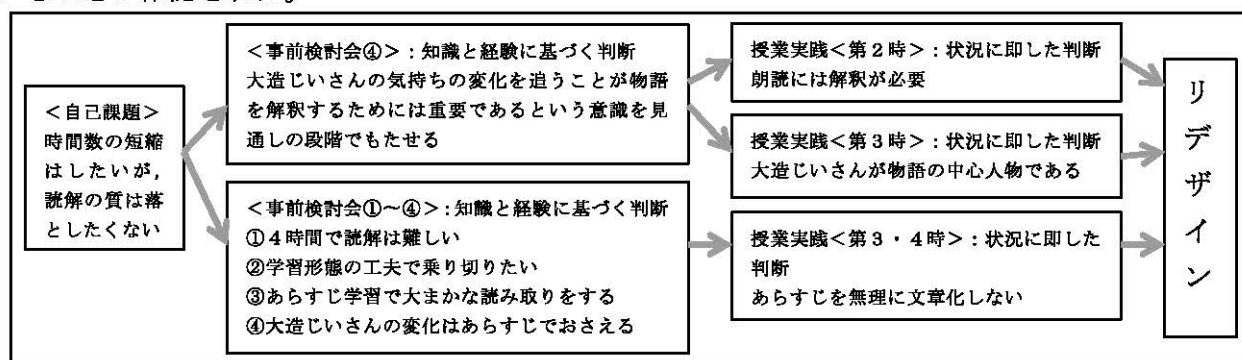


図2. 協働・自己省察からとらえた授業者の自己課題に関する思考プロセス

6 今後の課題

本研究において、事前検討会、授業実践における協働・自己省察が教師の授業力量向上に影響を与えていることが確認された。学校体制として対話を通して教師が学び合う風土を作り出していくことが不可欠であるだろう。今後は、協働・自己省察の価値を現場で広めていくためにも若手や中堅の教員が、何を課題とし、何を求めて語っているのかを聞き取り、それをいかに授業研究につなげていくか、そこに力を尽くしていきたいと考えている。

7 主要参考文献

小笠原忠幸, 石上靖芳, 村山功(2014)「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果-小学校学年部研修に焦点をあてて-」『教師学研究』, 14, pp13-22