

初任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: 2017-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 志村, 卓史, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010272

初任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—

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

志 村 卓 史* 石 上 靖 芳**

Takashi SHIMURA, Yasuyoshi ISHIGAMI

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

要約

本研究の目的は、教職大学院における学部卒院生（ストレートマスター）が、一般公立小学校で実習の一環として実施された国語科単元開発・授業実践をF・コルトハーヘンのALACTモデルを援用することによって、具体的な省察内容、本質的な諸相の気づき、行為の選択肢の拡大、新たな授業実践のプロセスを明らかにすることである。その結果、授業実践後のベテラン教師の具体的助言や同じ単元計画をずらして2クラスで実施したことが、省察内容や本質的な諸相の気づきを高め、行為の選択肢の拡大を生み、授業力量が向上していることが確認された。

キーワード

初任教師、省察、ALACTモデル、国語科単元開発

1.問題の所在と目的

教師の資質向上や力量形成がさかんに求められる中、それぞれの教師にとってとりわけ重要なのが日々の授業を実践する力量である。佐藤（1993）は、教職の専門的力量は、省察と熟考により問題を表象して解決策を選択し判断する実践的見識に求められるとして、「反省的实践家」としての成長が教師にとって必要であると述べている。この反省的实践家の成長を支えるのが教師の省察である。教師は、授業を通して身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と考えられる。

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、図1にも示したように、経験からの学びの理想的な

* 山梨県市川三郷町立市川小学校

** 大学院教育実践高度化専攻

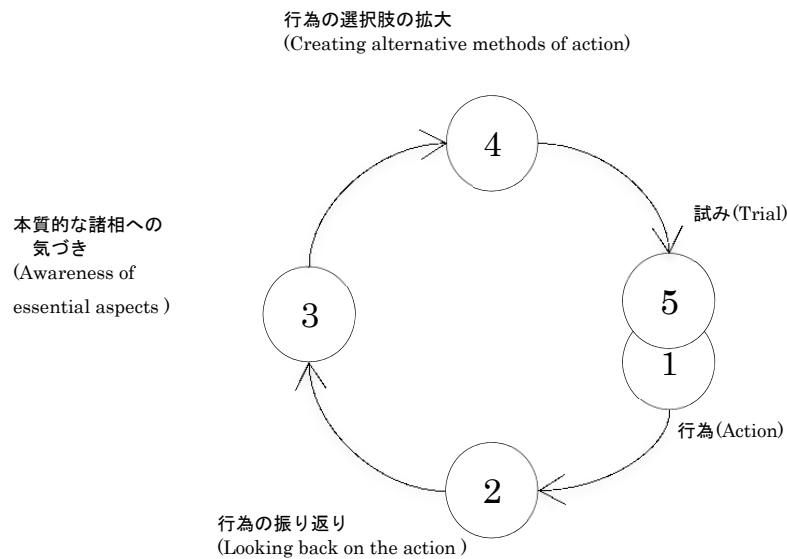


図1 省察の理想的なプロセスを表したALACTモデル

(F・コルトハーヘン, 2001)

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循環型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) を辿ることが難しく、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) へと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の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す行うということは容易ではなく、彼らの具体的な省察による内実や力量形成過程を明らかにした研究は多くは見られない。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、自身の授業に不足している点に、自律的にあるいは先輩教師との協働的な対話の中で気づき、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や発達に大きく影響を及ぼすものと考えられる。

そこで本実践研究では、このALACTモデルに依拠した形で授業実践と省察に取り組むことで授業力量の向上を目指す。以上のことから本研究では、小学校国語科における単元開発と授業実践及び省察を繰り返す行うことによって、教職大学院学卒院生の教育実習生である第一筆者 (志村) の授業における課題を明らかにし、授業実践及び具体的な省察内容がどのように変化したかを整理することによって、単元レベルにおける授業力量の形成過程を具体的に明らかにすることを目的とする。

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」（全10時間計画）の単元を開発し、授業実践を行った。C小学校へは、教職大学院の実習として平成26年4月から平成28年3月までの約2年間、週1日～2日程度、学習支援、授業補助、授業実践を中心とする実習を行った。

授業実践の37時間に関しては、全てビデオカメラに記録をとり、毎時間記録したビデオを再生し、気づいたことをノートに記録した。また、当該校の学級担任や教職大学院等の他者から受けた指摘を省察の記録としてその都度ノートに記述した。また、児童のワークシートなどの成果物も回収し、具体的な児童の学習状況に関する省察内容も分析の対象とした。

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り授業力量が向上したのかを総合的に検討する。図2は、実践Ⅰ、ⅡのALACTモデルに依拠した実践のプロセスを示している。実践Ⅰでは、A、Bの2つの組で実践を行ったため、先行したA組での実践からの省察・気づきを受け、修正・行為の選択肢の拡大を受けB組での実践という展開となる。同様に、実践Ⅱでは、C、D組での実践であり、先行したC組での実践からの省察・気づきを受け、修正・行為の選択肢の拡大を受けD組での実践という展開となる。ただし、実践Ⅰ、Ⅱとも、先行組の後半と後行組の授業開始は重なってスタートしている。

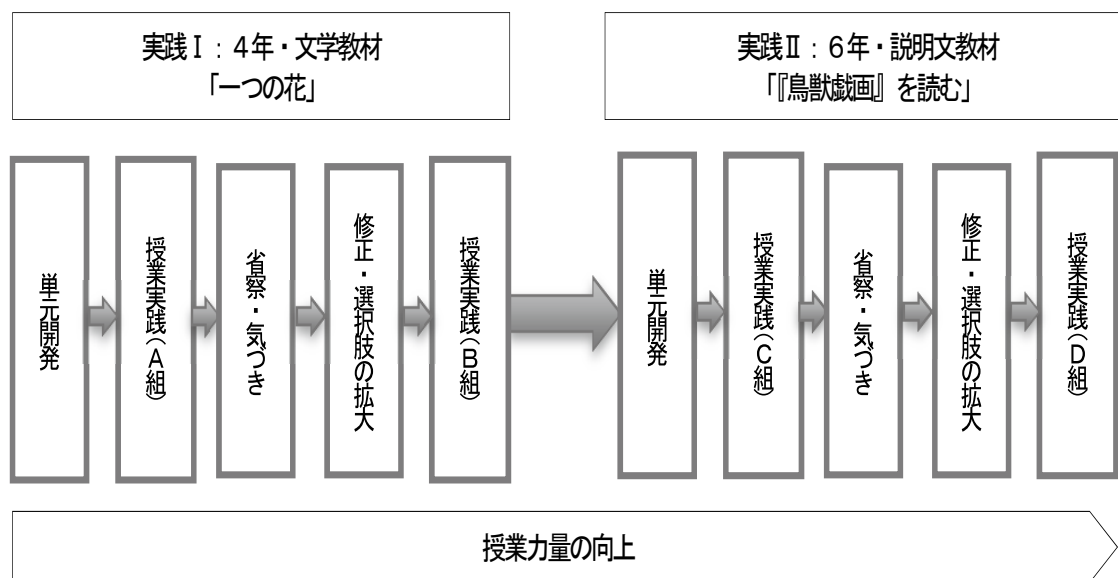


図2 本研究の取り組み

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、父さん、母さん、ゆみ子などのように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児童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、紹介文の対象は、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ったことや、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、授業計画の改善を試みていた。特に顕著に表れているのが、先行クラスのA組の第3時と第4時では、「登場人物の会話から登場人物の心情を想像する学習活動を取り入れる」と大まかな計画で実践したのに対して、授業実践後の省察では、「心情は会話だけでなく、行動描写にもあらわれている(参観者からの指摘)、ゆみ子を通して、両親の心情を読み取れるのではないか」との省察内容から、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、事後指導における学年部ベテラン教師からの「もっと具体的な叙実で場面ごと記述のある「一つだけ」の言葉に焦点を絞った方が登場人物の心情を読み取りやすくなる。」との助言であった。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、他者からの助言によって気づかされ代替案に置き換えられたということである。先行クラスで実際に実践していなければ、この助言をすんなり受け入れることは難しかったと考えられる。つまり、先行クラスでの授業実践の経験が、参観していただいたベテラン教師の助言により、授業に対する深い省察及び本質的な様相への気づきを生み、課題に関する代替案を取り入れるという行為の選択肢の拡大、実践化へとつながったのである。

また、先行クラスの第6時では、「10年後のゆみ子が幸せかどうか話し合う活動の終わりには、授業者の考えを述べた」との行為に関して、「話し合い活動が叙述から離れて展開されてしまうため、読み取りのまとめにならない」と省察がおき、「作者の伝えたかったこと、物語の主題について考える時間を設定した。」と変更した。ここでは、先行クラスでの話し合い活動が授業者の想定したものとはかけ離れてしまっていたことを省察し、その状況を改善するために、

表1 2クラスの実践における気づきと単元の修正過程

4年A組 (先行クラス)	省察 / 気づき	4年B組 (後行クラス)
【第1時】 ・朗読を2度聴かせる ・学習活動の説明として「キーワード」という言葉を用いる ・引く線の数を限定しなかった ・朗読を聴きながら線を引くという活動の困難さ	・参観者の指摘による修正	【第1時】 ・朗読を1度にした ・学習活動の説明として「キーワード」という言葉を用いなかった ・引く線の数を2つから3つと限定した
【第2時】【第3時】 ・物語の設定を確かめる際に、場面の移り変わりを確認させるためにワークシートを利用した	・教材は、場面の転換が明確にも関わらず、ワークシートを用いることによって時間をかけることとなり、本文の読解の時間を削ることとなった	【第2時】 ・場面分けのワークシートを使用しなかった
【第3時】【第4時】 ・登場人物の会話から、登場人物の心情を想像する学習活動を取り入れる	・心情は会話だけでなく、行動描写にもあらわれている(参観者からの指摘) ・ゆみ子を通して、両親の心情を読み取れるのではないかと	【第3時】 ・空襲、疎開、配給の写真を紹介し、戦時中の生活について簡単な説明を行った
【第5時】 ・本文の単語や言葉の言い回しもつ印象を受けて、誤った解釈をする子どもが見受けられる	・本文の読み取りの際、誤読をしている子どもについて、読み取りの根拠を叙述に即した形で子どもに問い返すなど授業者による具体的な介入がないと解決しない	【第2時】【第3時】【第4時】 「一つだけ」の言葉をめぐって、物語の設定や登場人物の心情を想像する
【第6時】 ・10年後のゆみ子が幸せかどうか話し合う活動の終わりには、授業者の考えを述べた	・話し合い活動が叙述から離れて展開されてしまうため、読み取りのまとめにならない	【第5時】 第6時で扱う学習活動に向けて、お父さんのセリフからお父さんの心情を想像する活動を取り入れた
【第7時】【第8時】 ・紹介文を書く活動において、戦争時代の厳しさについて言及する子どもが少ない	・戦争時代の資料を子どもたちに紹介する必要があるのではないかと(参観者からの指摘)	【第7時】 ・作者の伝えたいこと、物語の主題について考える時間を設定した
		【第8時】【第9時】 ・紹介文を書く時間を多めにとった

物語の主題について考える時間を設定するという行為の選択肢の拡大が起きている。いずれにおいても、他者からの指摘、授業実践における不備などから改善へ向かうための省察が生じ、代替案が考案され授業実践における行為の選択肢の拡大が起きている点である。

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よかった場面がいくつかあった。

(2)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、さらに机間指導で個々の学習の対応へ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。ベテラン教師は、机間指導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。個々の学習をもとにした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ければならない部分である。

(3)授業の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」、「習得した学びの活用できる場の設定」、「意見交流の活性化」の3点である。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。

以上3点が実践Ⅰを通しての大まかな実践上の課題として深い省察から整理された。

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『『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開発し、2つのクラスにおいてそれぞれ10時間計画で実践した。実践Ⅰでの授業方略についての「単元の導入における工夫」、「習得した学びの活用できる場の設定」、「意見交流の活性化」の3つの課題の克服を試みて単元を開発した。『『鳥獣戯画』を読む』は、鳥獣人物戯画絵巻についての評論文である。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取り入れ、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取り入れた。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組み入れた。実践Ⅱにおいては、先行クラスと後行クラスで、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、省察記録、フィールドノート等を用いて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。表2

に示したように、「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。また表3は、その省察内容を時系列に整理した結果である。実践Ⅱでは、A L A C Tモデルに依拠し、「実践・行為」、「省察・気づき」として併せて整理し記述を行った。「実践・行為」の中には、省察・気づきから生じた選択肢の拡大が含まれている。また、「省察・気づき」には、深い省察が起きれば、本質的な諸相への気づきが生じるため併せて記述する方法を採った。

「教材化への視点」においては、第1時の先行クラスにおいて「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。」という行為・実践から「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。」という省察・気づきが生じ、後行のクラスでは、「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。単元目標を確認する。」という代替案や目標の再確認という行為の選択肢の拡大が生じ実践に移されている。さらに「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ことの意義の理解」という省察及び気づきが生じ、単元計画の第1時に必要な活動の位置づけや優先順位を設定することの意義について本質的な理解が図られている。

「効果的な授業方略」においては、後行クラスの第1時では、「机間巡視で見取った子どもの意見をもとに、意見を共有する際に、一部の子どもを意図的に指名した。」との授業実践を通しての子どもの見取りからの意図的指名の行為・省察から「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」という授業中に見取りと意図的指名を行うことの意義についての省察・気づきが生じている。また、先行クラスの第2時において、「子どもたちの意向に沿って音読方法を選択した。」という行為・実践から「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。」の記述にあるような省察・気づきが生じている。さらに後行クラスの省察・気づきでは「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。」と記述があり、同じ実践を2回繰り返すことで子どもたちの意向にそった音読方法を選択するという授業方略は効果的な方略の1つとして価値観として獲得されたことが窺え、行為の選択肢の拡大が生じている。

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

以上のように子どもの学習状況を見取り、それに応じた授業方略を選択して行為・実践に移し、行為の選択肢が拡大している点に特徴がみられ、授業力量の向上が確認できる。

4. 総合考察

A L A C Tモデルに依拠し、省察と気づき、行為の選択肢の拡大、授業実践を単元レベルで意図的に循環的に行うことで、自身の実践上の課題が明らかになり、その課題の克服に向け、実践に取り組むことで授業力量の向上が促されていた。

図3は、本研究の実践を通しての筆者の授業における課題と成果を示した。本研究では文学教材と説明文教材において、同一教材を扱った単元をそれぞれ2つのクラスで実践することで省察・気づき等から行為の選択肢の拡大が生じ、新しい方法を取り入れた実践を行うことで効果的な授業展開につながり、単元の課題が修正され、授業力量の向上につながっていた。一方で課題の修正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、他者の指摘を受けた時に授業者の気づきが大きく促され、初任者にとって省察を促進するための重要な要因であることが確認できた。

本研究の実践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では評論文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。

いずれにおいても本実践研究では、A L A C Tモデルに依拠し、授業実践、省察、本質的な諸相への気づき、行為の選択肢の拡大、授業実践という省察を中核とする循環型のプロセスを繰り返すことで、授業力量の向上につながったことを実証的に示すことができた。

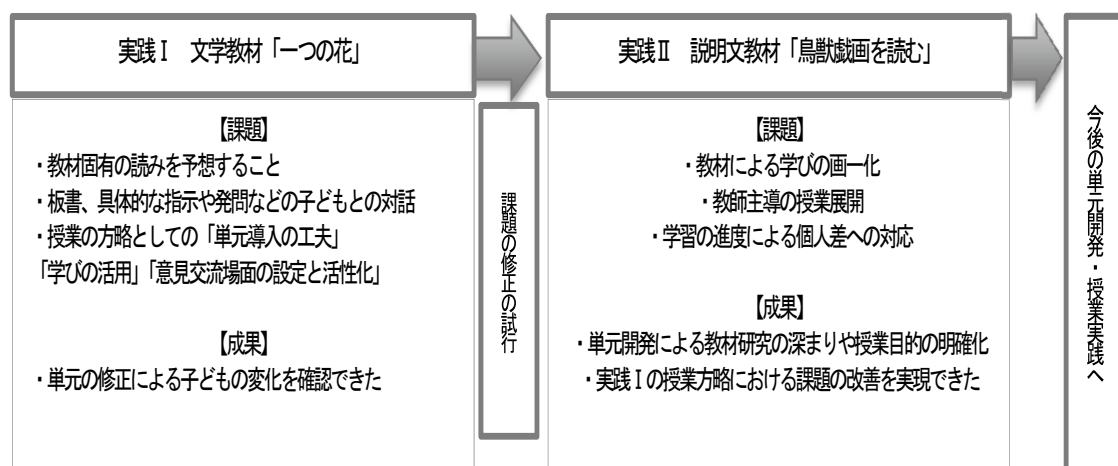


図3 実践を通しての授業の課題と成果

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あまりないと考えられる。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。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、授業者の気づきを促進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、授業力量を向上させ、自身の教師としての成長につながると考えられる。今後は、自身の授業をいつも公開し、授業研究を定期的に位置づけ、省察を基軸とするA L A C Tモデルを意識して授業力量の向上を図っていききたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美（1996）「教師教育における『省察』概念の展開：反省的实践家を育てる教師教育をめぐる」、教育学年報5、世織書房、pp. 451-467
- 秋田喜代美（2006）『授業研究と談話分析』、日本放送出版協会
- 秋田喜代美、キャサリン・ルイス編（2008）『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』、明石書店
- 浅田匡（1999）「初任教師の成長・発達を考える」藤岡完治・澤本和子編『授業で成長する教師』、ぎょうせい、pp.41-50
- 石上靖芳（2006）「教師の授業設計と授業観に関する一考察：熟練教師の授業設計の事例を手がかりとして」、静岡大学教育実践総合センター紀要、第12巻、pp.201-221
- 石上靖芳・平松祐（2011）「同僚との対話から表出される教師の実践的知識解明に関する事例研究－小学校社会科における単元デザイン作成過程に焦点を当てて－」、静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）、第61号、pp.249-268
- 梶田正巳（2004）『授業の知 学校と大学の教育革新』、有斐閣選書
- 上條晴夫（2013）『授業づくりネットワーク No.8（通巻316号）特集 教師のリフレクション（省察）入門』、学事出版
- 上條晴夫（2015）『教師教育 いま、考えるべき教師の成長とは――。』、さくら社
- 上條晴夫（2015）『コルトハーゲン教授の教師教育学』、さくら社
- 木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』、文教出版
- 木原成一郎（2007）「初任者の抱える心配と力量形成の契機」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』、勁草書房、pp.29-55
- 久我直人（2007）「教師の専門性における『反省的实践家モデル』論に関する考察（1）－教師の知識研究の知見による考察を中心に－」、鳴門教育大学学校教育研究紀要、第22巻、pp.23-29
- 久保研二・木原成一郎（2013）「教師教育におけるリフレクション概念の検討－体育科教育を中心に－」、広島大学大学院教育学研究科紀要、第62号、pp.89-98
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）「小学校体育科授業における『省察』の変容についての一考察」、体育学研究、第53巻、pp.159-171
- 小林俊江（2015）「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－」、静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録第5号、pp.43-48
- 櫻井英喜（2015）「国語科単元デザイン作成過程の解明及び授業実践と省察の効果に関する研究－小学校校内授業研究を対象としたアクションリサーチから－」、静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録第5号、pp.49-54
- 佐藤学（1989）『教室からの改革』、国土社
- 佐藤学（1993）「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」、日本教師教育学年報、第2号、pp.20-35
- 佐藤学（2015）「専門家として教師を育てる」、岩波書店。
- 澤本和子・田中美奈子（1999）「教師の成長とネットワーク」藤岡完治・澤本和子編『授業で成長する教師』、ぎょうせい、pp.127-137
- 白石範孝（2011）『白石範孝の国語授業の教科書』、東洋館出版社
- 住野好久（2001）「反省的实践と授業研究」、有吉英樹・長澤憲保編『教育実習の新たな展開』、ミネルヴァ書房、pp.98-112
- 高木展郎（2003）『ことばの学びと評価－国語科授業への視角』、三省堂
- 田近洵一・大熊徹・塚田泰彦編（2009）『小学校 国語科授業研究』、教育出版
- 田中耕治（2010）『新しい「評価のあり方」を拓く』、日本標準
- 辻惟雄・西村和子（2011）『鳥獣戯画 絵本画集 新・おはなし名画シリーズ』、博雅堂
- 鶴田清司（2007）『国語科教師の専門的力量の形成－授業の質を高めるために－』、溪水社
- Donald A. Schon（1983）. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action（邦訳）柳沢昌一・三輪建二（2007）『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』、鳳書房
- 二瓶弘行（2012）『教材研究の条件』、東洋館出版
- Fred A. J. Korthagen（1985）. Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. Journal of Teacher Education, September-October pp.11-15
- Fred A. J. Korthagen, F.A.J.（2001）. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education（邦訳）武田信子・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子（2010）『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』、学文社
- 別惣淳二（2001）「教育実習の反省と自己研修課題の発見」、有吉英樹・長澤憲保編『教育実習の新たな展開』、ミネルヴァ書房、pp.98-112
- 松下佳代（2007）『パフォーマンス評価－子どもの思考と表現を評価する－』、日本標準
- 村井尚子（2001）「保育者における専門性としての『タクト』とその養成に関する一考察」、日本保育学会編『『保育学研究』第39巻第1号』、pp.44-51
- 村井尚子（2015）「エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習生へのリフレクション」、『大阪樟蔭女子大学研究紀要第5巻』、pp.185-194
- 村井尚子（2008）「実習における教育的契機への反省的記述」、日本教師教育学会年報、第17号、pp.138-147
- 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
- 吉崎静夫（1998）「一人立ちへの道筋」、浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師』、金子書房、pp.162-173
- 脇本健弘（2015）「教師は経験からどのように学ぶのか－教師の経験学習」、脇本健弘・町支大祐・中原淳『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル』、北大路書房、pp.47-62

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, Yasuyoshi ISHIGAMI

Abstract

The purpose of this study is to clarify inexperienced teachers' processes of reflection, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action, and implementation by using the ALACT model proposed by Korthagen in the development of teaching materials for unit design and implementation in Japanese classes.

We found that specific advice from experienced teachers and the implementation of the same teaching materials for two classes made inexperienced teachers reflect more deeply, in becoming aware of essential aspects, and creating alternative methods of action, and improving skills.

Key words : novice teacher, reflection, ALACT model, development of teaching materials for unit design