

省察を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究(2) : アクション・リサーチによる教師の変容、中学校社会科地理的分野・地誌学習を事例として

著者	長倉 守, 新保 淳
雑誌名	教科開発学論集
巻	3
ページ	139-149
発行年	2015-03-31
出版者	愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科 共同教科開発学専攻
URL	http://hdl.handle.net/10297/8178

【論文】

省察を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究 (2)

—アクション・リサーチによる教師の変容 中学校社会科地理的分野・地誌学習を事例として—

長 倉 守 ・ 新 保 淳

静岡大学教育学研究科後期3年博士課程・静岡大学教育学部

要約

本研究では、省察を中核とした授業実践力の向上を目標にした方法論を用いアクション・リサーチによる事例研究を行った。具体的な事例を通して、日頃、個々の教師が経験と勤の中で無自覚的に行っている授業実践に対する省察やそれに伴う授業実践力の向上について可視化を試みた。これを踏まえ、教師が反省的实践家として自立することを促す視点から方法論について検討を行った。研究の結果、研究参加者である教師の省察を可視化するとともに、教師の状況に応じて授業実践力向上の実感を確認することができ、省察を中核とした方法論について有効性が認められた。本研究の知見は、より客観性の高い研究への重要な一歩になると考えられる。今後の課題として、継続的なアクション・リサーチや質問紙調査による検証、教育現場への普及に当たりメンターの育成が挙げられる。

キーワード

省察、授業実践力、視覚化、アクション・リサーチ、中学校社会科地誌学習

I. 問題及び目的

本研究は、2012年の中央教育審議会の答申「教職生活の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」を受けて、そこで示された「学び続ける教員像」を目指す上で、その基盤となる日々の授業実践への省察に焦点をあてるところにその端緒がある。

新保・長倉(2013)では、日々の授業実践への省察については、いわゆるPDCAサイクルに位置付けてその確立が求められているが、日々の授業実践にPDCAサイクルを展開させることは容易ではないこと、また、こうした課題を克服する場として校内研修が期待されるが、校内研修は校内研究の発展・継承の場として位置付けられており、多くの場合、各教科等の特質に応じた課題や視点を踏まえた個々の教師の課題意識が直接反映される場にはなっていないことについて言及した上で、日々の各教師による授業実践の省察とも、従来の全員参加の校内研修における省察とも異なる、ある特定の視点からの省察を、専門家を交えた集団において目指すことにより、非常に焦点化された授業実践力の省察方法の確立が期待されることについて指摘した。また、教師が反省的实践家として自立することを促すための理念的方法論を、図1のように示した。

そこで本研究では、省察を中核とした授業実践力の向上を目標にして構想された理念的な模式図1に示す方法論を用いて、事例研究を行う。この事例研究を通して、日頃、

個々の教師が経験と勤の中で無自覚的に行っている授業実践に対する省察やそれに伴う授業実践力向上の実感についての文字化(可視化)を試みる。またこれによって、理念的な模式図1の方法論が、教師において反省的实践家として自立することを促すうえでの端緒となりうることを明らかにする。

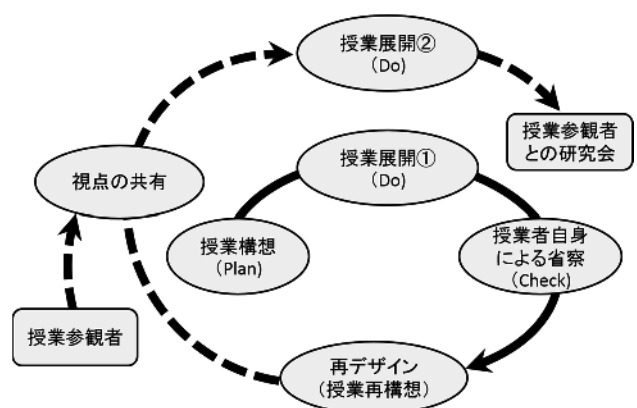


図1 教師が反省的实践家として自立することを促す理念的方法論

なお、本稿では中学校社会科地理的分野の地誌学習を事例とする。地誌学習については、2008年版学習指導要領への改訂に当たり、指導内容や方法が最も変化した単元の一つである。そのため、これまでも地理学者や地理教育学者、

或いは社会科教育に携わる教育行政関係者から学校現場へ多様なアプローチが試みられてきた。しかしながら、あるベテラン教師が、実践研究会での報告において「前の学習指導要領の困りが解決しないまま、新たな困りが生まれている」と述べているように、多くの教師の日々の授業実践に当たって大きな課題となっている現状がある。

以上のことから、本研究では、地理的分野における授業実践力の向上を事例研究におけるテーマとし、図1のような方法論の展開を通して、学習指導要領に基づく授業実践が課題となっている単元における授業実践への省察から、教師の経験や課題を抽出し、それがどのように変容・改善し、教師の授業実践力向上の実感となっていたのかについての可視化を試みる。

II. 研究の方法

1. 研究デザイン

本研究では、アクション・リサーチの研究手法を採用する。そのためまず、本研究が拠って立つアクション・リサーチの基本的な考え方について言及しておくことにする。

アクション・リサーチを最初に考案したのは、クルト・

レヴィンであるとされている。その後様々な研究分野においてアクション・リサーチが取り入れられたことにより、アクション・リサーチについての理解は、今日、研究者によって様々な解釈が見られる。

日本の授業研究の分野においては、例えば佐野(2000)、秋田(2005)、樋口(2010)などによる研究がある。このうち樋口は、レヴィン以降のアクション・リサーチの動向を踏まえ、授業実践において「当事者である教師が省察によって改善しようとするアクション・リサーチに従事すれば、実践家としての教師を含んだ授業世界の構築とともに、研究者としての教師の存在が生成される」と指摘する。さらに、授業研究では児童・生徒の変化・成長が問題にされるが「実践家としての教師の変化・成長もまた重要なアクション・リサーチの研究対象」とし、教師の変容を捉えることの重要性について言及している。また、秋田は、実践の改善を目指し「実践者が直面している具体的で雑然とした複雑な現実を認め、ともに探究していく方法である」と研究者の立ち位置に言及するとともに、「理論的抽象化によって事例を単純化しようとしたり、事例の特定変数だけに光をあてた一般化理論を生み出すものではない」と

表1 研究参加者

参加者	経験年数	所属校	属性
A教諭(キーパーソン)	20年	公立中学校	A市中学校社会科評価規準作成委員
B教諭	10年	教育学部附属中学校	研究主任
C教諭	1年	公立中学校	初任者

表2 A教諭に対するアクションの実際

日時	項目	概要
【第1フェーズ】 図1の方法論の展開I		
2012. 11. 25	事前省察	地誌学習の授業実践に関する意識及びこれまでの指導の実際についてインタビューを実施した。A教諭からは、地誌学習の授業実践に関する省察の中で、学習指導要領に依りて主題を軸とした学習課題の設定のあり方を始めとする問題解決的な授業構成や学力低位の生徒に対するアプローチに課題意識を持つことが語られた。
2012. 12. 5	授業展開① 授業観察・事後省察 北アメリカ州①(前時)	さかんな産業の特色を主題に、北アメリカ州の地域的特色をアメリカ合衆国の農業の面から明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てを踏まえた次時の構想についてインタビューを実施した。また、A教諭の授業実践の特質を把握するため、参考としてA教諭の他学級での授業を2時間参観した。
2012. 12. 6	授業展開② 授業観察・事後省察 北アメリカ州②(本時)	さかんな産業の特色を主題に、北アメリカ州の地域的特色をアメリカ合衆国の工業の面から明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てについて省察を促すインタビューを実施した。また、A教諭の授業実践の特質を把握するため、参考としてA教諭の他学級での授業を1時間参観した。
【第2フェーズ】 図1の方法論の展開II		
2012. 12. 15	北アメリカ州事後省察 アクションの方向性提案	12月6日に実施された、北アメリカ州の地域的特色をアメリカ合衆国の工業の面から明らかにする授業について、逐語録とビデオ映像をもとに省察を促すインタビューを実施した。また、ここまでのアクションを踏まえ、今後のアクションの方向性として、主題図・地図の授業場面への活用を、地誌学習における授業構成原理の一つとして導入を試みることに提案した。これによりA教諭が持つ授業実践に関する課題意識に対し、主題図・地図の活用が解決に向けたアプローチとして機能するであろうと考えた。
2013. 1. 21	授業展開① 授業観察・事後省察 オセアニア州①(前時)	アジア州との結び付きを主題に、オセアニア州の地域的特色を資源との関わりから明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てについて省察を促すインタビューを実施した。
2013. 1. 22	授業展開② 授業観察・事後省察 オセアニア州②(本時)	アジア州との結び付きを主題に、オセアニア州の地域的特色を人々の交流との関わりから明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てを踏まえた次時の構想について省察を促すインタビューを実施した。
【第3フェーズ】		
2013. 1. 25	オセアニア州事後省察 アクション総括	1月22日に実施された、オセアニア州の地域的特色を人々の交流との関わりから明らかにする授業について、逐語録とビデオ映像をもとに省察を促すインタビューを実施した。また、これまでのアクションについて省察し、地誌学習の授業実践に関する意識や指導の変容及び授業実践力の向上の実感についてインタビューを実施した。

研究の方向性について併せて指摘している。

これらの指摘は、本研究の目的及び目指す方向性とまさに合致するものである。つまり、本研究では、実践家である教師を授業という研究対象を共にみつめる「研究者」として位置付けることによって、授業実践における複雑な状況や課題に応じた授業者と筆者との共同生成的なアクション・リサーチの共同展開を試みる。そしてこのことが、教師としての授業実践力の向上における省察をより詳細なものにしようと考えられる。

2. 研究参加者

中学校社会科地理的分野・地誌学習の授業実践を経験した教師のうち研究参加の同意が得られた教師3名(表1参照)

3. データ収集場所

研究参加者の各所属中学校

4. データ収集期間

2012年11月～2013年3月

5. アクション・リサーチの初期計画

アクション・リサーチは、以下の初期計画をもとに展開させた。なお、教師の意識や実際の指導の状況に応じてアクションの内容を変化させた。

計画1(第1フェーズ): 図1の方法論の展開を基盤に、教師の地誌学習の授業実践に関する意識及び指導の実際を知る。なお、本アクション・リサーチでは、図1の方法論の「視点の共有」にあたり授業展開①の授業観察から関わり、研究参加者との視点の共有を図った。

計画2(第2フェーズ): 研究者がアクションの方向性を提案し、教師とともに計画を進めていく。提案したアクションの方向性を踏まえて、図1の方法論を展開させる。なお、アクション内容については教師の課題意識や状況に応じて柔軟に変更・修正を行う。

計画3(第3フェーズ): アクションを進める中で、教師が地誌学習の授業実践に関してどのような意識を持ち、指導にあたっているのかについて、研究者と教師とで振り返り、アクションの最後にはそれがどのように変容したかという視点で整理する。

6. データ収集方法

アクション・リサーチの初期計画に沿って進め、教師の意識や指導がどのように変容するのかについてデータを収集した。具体的には、教師へのインタビューと授業観察を行った。このうち、インタビューでは、地誌学習の授業実践に関する意識及び指導の実際や課題などについて聞くため、授業観察の前後に半構成的なインタビューを実施し、自身の授業実践に対する省察を促した。なお、インタビュー内容についてはICレコーダで記録した。授業観察については、フィールドノートに観察内容を記録した。また、授業者である教師にICレコーダを身に付けてもらうとともに、教室にビデオカメラ1台を

配置し記録した。

7. 研究者のファシリテート

インタビューでは研究参加者に学び、共に考える姿勢を持った。また、変化を促進するために発言内容を整理してフィードバックしながら省察を促すとともに、相互理解やアクションの提案、合意形成を図った。

8. 分析方法

インタビュー、授業観察で得たデータについては逐語録を作成した。分析にあたっては、研究参加者のうち1名(A教諭)を特にキーパーソンとして抽出し、主としてA教諭の地誌学習に関する意識や指導の変容に着目し分析を行う。その際には、他の2名(B教諭、C教諭)と比較する中で共通点や相違点を検討し、A教諭の特質を表出させる。さらには、こうした分析を踏まえ図1に示す方法論とそれを利用することの効果について検証を行うこととする。

9. 妥当性の確保

アクション、データ収集、データ分析を通して第二著者である授業実践研究者からスーパービジョンを受け、妥当性を高められるよう努めた。

III. 結果

1. A教諭に対するアクションの実際

初期計画に基づきA教諭に対して表2のとおりアクションを展開した。

1.1 第1フェーズ

第1フェーズでは、事前省察インタビュー、北アメリカ州の授業観察(2時間)と事後省察インタビューによってA教諭の地誌学習の授業実践に関する意識及び指導の実際を把握した。

この中で、A教諭の課題意識として、表3のように①学習問題の設定のあり方、②問題解決的な授業構成のあり方、③学力低位の生徒に対するアプローチの3点があることが語られた。また、この3点については、③の学力低位の生徒に対するアプローチがA教諭の課題意識の中核に位置づけられること、①と②の課題意識が③の課題意識と密接な関連があることが明らかになった。

例えば、北アメリカ州②の授業では、表4のように授業導入での課題把握場面において、平易な表現によるトピックと発問の提示が見られた。こうした提示は、平易な表現を用いていることからA教諭の課題意識の③に対応した意図的なものであると考えられる。また、インタビューでは表5のように、「低位の子たちでも意見が言える、低位の子たちでも授業に参加できるという形で最初の導入という形を丁寧にやっつけていかないと、学校が本来教室の中で授業を行うという意味がないのかなあと言うふうに、自分は考えている」とA教諭は述べている。続く追究場面においても同様に「予想というのは、自分が

思っているのは、これも低位の子たちが何でも言えるような状況をつくらうということで「それは調査学習を進めるために、意欲を、モチベーションを上げるための、まあ仕掛けじゃないんですけど、まあそれですよ」と述べ、全ての生徒を尊重し、授業に参加できる追究場面の工夫を図り、冒頭場面から追究場面へ課題意識の連続性を担保している。

このように第1フェーズでは、学力低位の生徒に対して、特に授業冒頭場面で丁寧に配慮を施すことにより、学習問題の設定から追究場面の連続性を担保し、問題解決の思考の流れを形成しようとするA教諭の課題意識及びその指導の実際を掘り起こすことができた。

1.2 第2フェーズ アクションの提案

第2フェーズでは、北アメリカ州事後省察インタビューにより北アメリカ州の授業実践を総括するとともに、アクションの方向性及び具体的なアクションを提案した。これを踏まえ、オセアニア州の授業観察(2時間)と事後省察インタビューを実施し、A教諭の意識や実践の変容を捉えようと試みた。

表3は、第1フェーズで捉えたA教諭の課題意識、授業実践の状況を鑑みて構想したアクションの方向性及び内容を示したものである。A教諭は、学習問題の設定のあり方という課題意識に対して、第1フェーズではトピックやグラフの提示から問題となる事象と出合わせ学習問題を設定していた。そこで、アクションの方向性として、従来の指導に地理的見方・考え方の概念を導入し、主題図・地図の意図の活用を図るねらいから、位置や空間との関わりを意識し地域をより地理的事象として見出し学習課題を設定することを提案した。具体的には、オセアニア州の授業実践において生徒の課題意識を高める主題図を提供するとともに活用例を提案した。また、問

題解決的な授業構成のあり方という課題意識に対しては、第1フェーズでは、予想と課題追究との関連性が弱く、主として教科書記述、解説資料を基に課題追究の場を設定していた。そこで、アクションの方向性として、地理的な課題把握・予想・追究・解決といった生徒の思考の一貫性をより強化することを提案した。具体的には、学習指導要領における地理的見方・考え方の概念を確認し、問題解決的な思考の流れに、地理的見方・考え方の概念を導入する授業構想例を提案した。さらに、学力低位の生徒に対するアプローチという課題に対しては、第1フェーズでは、事象・語句を生徒が理解しやすいよう平易に翻訳して提示・助言するとともに、生徒の取組やいまを認め、賞賛する場面が見られた。そこで、アクションの方向性として、翻訳・賞賛に加え、地理的見方・考え方を生かした資料提示・助言の促進を図る意図から、生徒の主題図の読み取り状況に応じた具体的な支援を提案した。

以上のアクションの方向性及び内容については、筆者からA教諭への提案に留め、最終的な判断及び実施についてはA教諭に委ねることとした。これを受け、A教諭は、自身の実践の文脈に応じて筆者の提案を取り込み、表4のように第2フェーズの授業を実施した。

1.3 第2フェーズ 授業観察・事後省察インタビュー

第2フェーズにおけるオセアニア州の授業実践では、前時後の省察において、A教諭から次時への課題として、主題図の活用、複数資料を組み合わせた地理的事象との出会いの工夫、学力低位の生徒に配慮した資料加工について語られた。こうした語りは、筆者の提案を具体的な授業場面に位置付け表出されたものとして受け止めることができよう。

本時については、表4のように授業が展開された。ま

表3 A教諭の課題意識に対するアクションの方向性等

課題意識	アクションの根拠となる授業実践の状況	アクションの方向性		アクションの内容
学習問題の設定のあり方	・トピックやグラフの提示から問題となる事象と出合わせ学習課題を設定	従来の指導に地理的見方・考え方の概念を導入し、主題図・地図の意図の活用を提案	・位置や空間との関わりを意識し、地域をより地理的事象として見出し学習問題を設定	・生徒の課題意識を高める具体的な主題図の提供、活用例提案
問題解決的な授業構成のあり方	・予想と課題追究との関連性が弱い ・主として教科書記述、解説資料を基にした課題追究		・地理的な課題把握・予想・追究・解決といった生徒の思考の一貫性をより強化	・学習指導要領における地理的見方・考え方の概念を確認
学力低位の生徒に対するアプローチ	・語句・資料を生徒が理解しやすいよう平易に翻訳して提示・助言 ・生徒の取組やいまを認め、賞賛		・翻訳・賞賛に加え、地理的見方・考え方を生かした資料提示・助言の促進	・主題図の読み取り状況に応じた具体的な支援を提案

表4 A教諭の授業実践の変容

	【第1フェーズ】北アメリカ州	【第2フェーズ】オセアニア州
総括	全生徒の授業参加を求めため、生徒の思考に沿い地理的事象・用語の平易な形への翻訳・提示により学習内容の理解を促す授業構成	全生徒の授業参加・理解を求めつつ、主題図の活用による地理的な見方・考え方を生かした課題解決・地域構造の把握を促す授業構成
前後省察 本時の課題	学力低位の生徒の思考に対する配慮 発表を促す場面設定・個別支援の充実	主題図の活用、複数資料を組み合わせた地理的事象との出会いの工夫、学力低位の生徒に配慮した資料加工
課題把握 場面	学力低位の生徒に配慮した平易な表現によるトピックと発問の提示 T：世界で一番工業で儲けている国はどこかな ↓ 学習問題：なぜアメリカは工業がさかんなのか	主題図（オーストラリアへの移民の国別人口の変化）、帯グラフ（オーストラリアへの国別移民・観光客数の変化）の提示 T：資料を見て気づくことはないでしょうか ↓ 学習問題：なぜオーストラリアとアジアの結び付きが強くなったのか
追究場面① 予想	S：農業と工業がやる場所が分かれてるから S：農業で儲かったお金を使って仕事をしている S：アメリカはお金がたくさんあるから 肥料もいっぱい買っている S：他の大陸の人がやってきて技術を教わったから S：戦争で勝ったから これまでの地誌学習や小学校の歴史学習等、既習事項を踏まえた予想となっている 全ての生徒が追究意欲を高めることを期待しての場面設定である 一方、課題解決に向かう直接的な契機とするには、さらなる助言、個別支援が必要	S：オーストラリアとアジア州は近いから結び付きが強い S：オーストラリアからイギリスに行くと、すごいそこら辺邪魔じゃないですか、国が S：オーストラリアにしかない自然や文化を見に来る人が増えたから 飛行機で10時間ほど飛ばせば行けるから S：お互いに貿易もさかんだし、結び付きが強いから S：オーストラリアがアジアから来る人を受け入れたから 既習事項を踏まえた予想とともに主題図の提示により、オーストラリアとアジアの位置関係・空間認識を踏まえた予想が可能となっている 地域構造の把握までの見通しを持った予想となり、予想を調査の予備的且つ現実的な視点として調査あたる
追究場面② 調査	個々の生徒自身の力で主題図を読み取ることができず学習が停滞している生徒への支援 T：この地図から何が分かる？最近伸びてるところって？ 生徒への賞賛、発表への意欲付け T：いいよ、OK 頑張ってるな、よし発表しよう 語句の解説 S：停滞ってなんですか	調査を進めている生徒に対し、立てた予想との関係性を問う助言 T：これどう？立てた予想と？ 生徒への賞賛、発表への意欲付け T：いいとこ線引っぱったじゃん、あとはまとめるだけでよ 語句の読み方確認 T：これなんて読むんだ？ S：はくごう（白豪） 学習課題が生徒に落ちており自身の力で追究が進んでいる生徒が多い
課題解決 場面	生徒の発表内容：恵まれた資源、五大湖の水運、南部へ工業地域の広がり・サンベルト、移民 ↓ 予想と追究結果の関連性が比較的低い 生徒からは地域の各要素に関する意見 地域構造自体を生徒により捉えきることが十分でない 教師の板書により補充し構造化を図る	生徒の発表内容：時差がない、自然を訪れる観光客増加、企業の進出、交流の深まり、多文化尊重の社会づくり ↓ 予想と追究結果の関連性が比較的高い 予想場面における調査への見通しがいわば追究への助走となり追究が加速 生徒自身による地域の要素・構造の可視化がしやすい

ず課題把握の場面では、オーストラリアへの移民の国別人口の変化に関する主題図とオーストラリアへの国別移民・観光客数の変化に関する帯グラフが提示され、A教諭は資料を見て気づくことはないかと発問している。この導入場面については、A教諭にとり次の2点において新規性のあるチャレンジであった。一つは主題図の提示であり、いま一つは導入場面における複数の資料の提示である。複数資料の提示は、学力低位の生徒にとって捉える事象が複雑になり追究意欲の減退が心配された。しかし、資料に加工を施すとともに資料相互の関連性に配慮した提示により、むしろ事象を多面的に捉える契機となり、学習問題に対する予想の着眼も地域構造の把握につながるよ的を得たものとなった。予想が調査における現実的な視点として機能し、生徒の追究意欲を掻き立てるものとなった。また、追究場面においては、調査を進めている生徒に対し、立てた予想との関係性を問う助言がこれまで以上に見られ、予想が調査に機能していることが分かった。解決場面における生徒からの発表では、時差がない、

自然を訪れる観光客増加、企業の進出、交流の深まり、多文化尊重の社会づくりなどの意見が生徒から出され、位置や空間的な認識から社会動向や政策に関する意見まで幅広く構造的な地域の把握につながった。これは、予想と追究結果の関連性が比較的高く、予想場面における調査への見通しがいわば追究への助走となり追究が加速し、生徒自身による地域の要素・構造の可視化がしやすくなったと考えられる。

A教諭は授業後にこうした授業を省察する中で、主題図を活用した学習問題の設定・導入の効果について、「やっぱりこういうようなグラフだけではなくて、主題図を使うことによって視点が違うので、いろんな多面的な見方ができるのかなと感じました。帯グラフだけよりもやっぱり主題図とかがある方が基本的にこれ地図がでてるので、立体的に捉えられるしいいかな。」と、その有効性や可能性を語っている。また、A教諭は、地図を活用した追究場面の効果、主題図・地図を活用する上での配慮事項、問題解決的な授業構成成功の背景についても省察を広げた。

表5 A教諭の省察の変容

分析結果	インタビューデータ
【第1フェーズ】北アメリカ州授業後：全ての生徒にとって分かりやすく参加しやすい授業をいかに構成するか	
<ul style="list-style-type: none"> 全ての生徒が参加できる導入の工夫 	<ul style="list-style-type: none"> 低位の子たちで、社会が嫌いな子が多くいるので、やっぱり自分がいつも考えているのは、低位の子たちがしっかりと食いついてくるような最初の仕掛けをしていかないと、ただ本当に伸びる子たちの授業になってしまうとやっぱり本来の意味での授業に高まりがないと思う。低位の子たちでも意見が言える、低位の子たちでも授業に参加できるという形で最初の導入と言う形を丁寧にやっつけていかないと、学校が本来教室の中で授業を行うという意味がないのかなあと言うふうに、自分は考えているのでやっぱり常に低位の子たちもこう、食いつけるようなもの。今回で言うと子供たちには世界の主な国30の国は、低位の子たちにも覚えさせているので、見ればいくつかは言える。で今回思ったのはできれば普段授業で発表できない低位の子たちにも言わせてあげたいな。いきなり1発目から授業の導入の、手をあげさせていけばそれがクラスの中のいろいろな発言のいい雰囲気作りになるかなと思って。 結局、低位の子たちだからといって思考が全くダメと言うわけではないと思うんですよ。低位の子たちだからこそ、感覚で言える言葉とかあると思うんですよ。だからやっぱりそういう子たちの発言と言うのもきちっとでてくるような形で仕掛けをしてあげると言うか、環境作りをしてあげると言うことが、すごく教員がそこはこだわっていく必要が、自分はあるかなと思っているので、まあそこは今いつもやっつけているんですけど。やっぱり自分いろいろな教科を時々見させてもらうことがあるんですけど、やっぱり、低位の子たちが最初の授業から寝てしまったりとか、俺には全然わかんないからと言う顔で見ていると、何とかしたいなと。あ、なんか俺も授業に参加できて一個は分かるじゃんという思いをやっぱり持たせたいなというのがあるんですよ。なので、低位の子たちの意見とか思いとか、突拍子のない意見であってもでてくるような形で授業をして、よければ褒めてやったりとか、そうだよなとか賞賛すれば、当然それが内発的動づけになると思うので、そんな形を意識しています。
<ul style="list-style-type: none"> 全ての生徒が参加できる追究場面の工夫 	<ul style="list-style-type: none"> で、この予想というのは、自分が思っているのは、これも低位の子たちが何でも言えるような状況をつくるということ。 それは調査学習を進めるために、意欲を、モチベーションを上げるための、まあ仕掛けじゃないんですけど、まあそれですよ。だからそんなに沢山言ってもらわなくても、自分はいいと思っているんですよ。何人かに考えて、予想しなくても「何かなあ」と思うだけでも、もうそれで自分としては目的を達成していると思っているんですよ。 なかなか、声をかけていても発表までモチベーションを持っていくことというのは、書いているけど自身が無いから言えないという子は結構いる、というのはすごく感じるし、自分が声を掛けていても、ただ何かのきっかけの時に手を挙げてくれれば、手を挙げて何か自分が授業に参加しているという感覚を持ってくれればいいかなあと思って。
<ul style="list-style-type: none"> 全ての生徒が参加できる授業観の背景 	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の経験で、僕は中学校時代、あまり正直に、中学校の教員をやっているんだけど、あまり社会はできなかった。何故かというよりはできる子供たち、ぼくはクラスの中で一番とか2番とかできる方ではなかったの、まあ中よりちょっと上の方ですよ。やはり先生たちはできる子中心に授業を進めていくわけではないですか。それを見ていてやはり自分も何かすごく悔しいなあというのと、なんか俺参加して意味があるのかなあという思いが小学校中学校時代にあって、自分が、やはり低位の子供たち、俺みたいに中学校時代、そんなにたいして社会に興味を持っていない奴らでも、授業に参加できるようにしてあげれば、まあ授業がもっとみんな楽しくなるんだろかなあと思った自分があったんですけども。まあそれは自分自身が悔しかったというか、「やはり先生はうーんとできていろんな事を知っている奴を中心に授業を進めるんだなあ」、まあそいつらがバンバン手を挙げてバンバン授業が進んでいて、俺らはひたすら鉛筆で書くみたいな。板書を写して一日終わりたいな。なんかそういうのが自分の中にあるのかもしれないよね。自分の中学校時代に授業を受けたその苦い経験というか悔しかった経験と言うものがあるのかもしれないよね。
【第2フェーズ】オセアニア州授業後：問題解決的な授業構成においていかに主題図・地図を活用するか	
<ul style="list-style-type: none"> 主題図を活用した学習問題の設定・導入の効果 	<ul style="list-style-type: none"> まあ当初は教科書の移民のグラフとこのグラフだけでやろうと思ってたけど。今回これを入れたんだけど、これを入れて確かダブルとところがある。どうかな、どういう反応するかなって思っていたんだけど、結果的にこれを入れたことによって、いろいろこれから分かることがあるもんで。もう一個教科書にある移民のグラフとこれを照らし合わせていく生徒もいるし、結果的によかったです。やっぱりこういうようなグラフだけではなくて、主題図を使うことによって視点が違うので、いろんな多面的な見方ができるのかなと感じました。帯グラフだけよりもやっぱり主題図とかがある方が基本的にこれ地図がでてるので、立体的に捉えられるしいいのかな。北アメリカ南アメリカから来ている人は少ないんでね。もちろんアジアがそんなに多くないのに日本からアジアは来ているんだとかこれで改めてわかったし、より強化、アジアからいろんなところからきている、アジアのいろいろなところから強化された資料でわかったので、やっぱり資料に関しても二つの帯グラフを見せるよりはいろいろ主題図とかたくさん見せるのもどうかと思うけど種類を変えたほうがいいのかと感じました。 こっちにいろいろ入れたのは、複数の資料を上手く子どもたちで結びつけて、言えていたっていうのがあるので、やっぱり資料が、当初資料が1個にしてそこからっていうのにしてただけど、上手くセレクトしてあげて、上手く結びつけてあげれば、やっぱり複数の資料をだすもの大事なあと感じました。それはちょっと自分いままで、資料は1個、あんまり出す子どもは混乱するからというイメージがあったけど、いやいやそうじゃなく、上手くこっちは選んであげれば十分できるし、かえって子供たちの思考の流れがすっきりして、学習問題もすつとでてくる。そういうのは感じる。
<ul style="list-style-type: none"> 地図を活用した追究場面の効果 	<ul style="list-style-type: none"> まず予測は、教科書と資料集まず閉じさせて、で、仮説ですよ、なんでだと思う？という感じで。もちろんでかい地図は貼って、前回の授業の時に、やっぱりオーストラリアだと中国、日本、イギリスと貼ってあったので子どもたちも地図見ているいろいろやってみたいだったので、やっぱり地図のでかいのを貼って、子どもがこうやってみながらやるのが大事な。やっぱりあれ見ながら、子どもは隣どうしあだ

	<p>こうだとか言いながら前の時間を振り返ったりとか、日本とオーストラリアは同じ時間なんで、やっぱり人のつながりだと近いほうがいいだろう。やっぱり地図を見て、共通の地図を見て子どもがこうやっていうってことはすごく大事なんだなあと感じました。</p>
<p>・主題図・地図を活用する上での配慮事項</p>	<p>・とりあえずやっぱり選ばないとだめだね。ほんとに低位の子っちも分かるような主題図を選んであげないと混乱しちゃって、かえって主題図を入れたことによって、混乱しちゃって困るもので、やっぱりわりと捉えやすいような低位の子たちもとらえやすいような主題図かな。ただ主題図ってすごく立体的に見えるもので、可能性は十分あるのかな、今回学習指導要領にも主題図と地図の書き方があるので、やっぱりこういうのを、やっぱり授業の中でも取り入れていく必要があるのかなと感じました。</p>
<p>・問題解決的な授業構成成功の背景</p>	<p>・子どもはある程度こう、自分の授業の流れ、パターンが分かって、学習の見通しがある程度分かって、やってきているので、次こういう活動したらこうなるんだなあ、次こういう活動したらこういうことやるんだなああってある程度見えているもので、発表しやすいとかあるかもしれない。パターン化したりだとか、まあパターン化しているが、前の授業、またいろいろな授業組みながら、ある程度こう問題、主題をやるには、流れ、パターンを作っておけると、子どもの学習の見通しを今回の授業を通して感じたかな。だもんでそういうので慣れたかもしれない。こうきたら、こうきて調べて、見通しをもって学習に取り組めたかなということがある。</p>
<p>【第3フェーズ】全アクション終了後：授業実践力の高まりの実感</p>	
<p>・問題解決的な授業構成における重点の理解</p> <p>・主題図の効果的な活用の理解</p> <p>・省察の重要性、共同的な授業づくりの効果的理解</p> <p>↓</p> <p>・授業実践力向上の方向性、方法論的理解</p>	<p>・研究的にいうとリフレクションってこと。そうだよ。あのやっぱり、振り返ることによって、次の自分の課題が見えてくる。</p> <p>・やっぱり、どう教材を噛み砕いて、子どもたちが飛びついて調べてくれるような形で、上手く流れを作ることってのは、大事かなって思う。だから、その上での資料の吟味もそうだし、あと学習問題も形式的にも子どもたちの思考の流れからどういうのを導くかっていうのがポイントかなって思いました。</p> <p>・やっぱり基本的な授業をする中で、今回はこの授業を先生と事前に打ち合わせをしたじゃんね。やっぱりああいうのって大事かなって思いましたね。で、こうでこういう資料を必要として欲しいんだけどか、こういう資料ってどうかなとか話をしたときに、観光ってどこにもないじゃんね。で、先生から資料を提供していただいて、上手く使えた。やっぱり同僚性じゃないけれども、一緒に授業づくりしていくっていうのは、先生の違った多面的な部分から学ばしてもらったし、例えば先生こうやって言ってくれてさ、北アメリカでは先生だったらこれを使うよって言ったじゃんね。確かにそうだな、そういうやり方でやっても、この主題図から全体をばあっと拾ってくるよなっていうのは分かったし、やっぱり自分の引き出しを、どんな引き出しをたくさん持っているかっていうのはやっぱり大事かなって思うので、やっぱり事前に話をして、こういうようなやり方もいいよねとかあればどンドンドンドン聞いて、自分の血や肉にしていけば、もっともっと柔軟性とか出てくるのかなと感じました。</p>

1.4 第3フェーズ

第3フェーズではアクション全体を総括した。A教諭からは次のように授業実践力向上の実感を伺わせる省察を引き出すことができた。

A教諭は総括の中で、例えば、「研究的にいうとリフレクションってこと。そうだよ。あのやっぱり、振り返ることによって、次の自分の課題が見えてくる。」と語り、本研究のようなアクション・リサーチによる省察の重要性を実感していた。また、「やっぱり基本的な授業をする中で、今回はこの授業を先生と事前に打ち合わせをしたじゃんね。やっぱりああいうのって大事かなって思いましたね。で、こうでこういう資料を必要として欲しいんだけどか、こういう資料ってどうかなとか話をしたときに、観光ってどこにもないじゃんね。で、先生から資料を提供していただいて、上手く使えた。やっぱり同僚性じゃないけれども、一緒に授業づくりしていくっていうのは、先生の違った多面的な部分から学ばしてもらった」というように、共同的な授業づくりの効果を実感していた。さらには、「例えば先生こうやって言ってくれてさ、北アメリカでは先生だったらこれを使うよって言ったじゃんね。確かにそうだな、そういうやり方でやっても、この主題図から全体をばあっと拾ってくるよなっていうのは分かったし、やっぱり自分の引き出しを、どんな引き出しをたくさん持っているかっていうのはやっぱり大事かなって思う」というように、主題図の効果的な活用の理解とともに授業実践力向上の方向性

や方法論の理解にまで繋げていた。

2. 各教諭に対するアクションの比較

A教諭と同様に、B教諭とC教諭に対しアクション・リサーチの初期計画に沿ってアクションを展開した。第1フェーズでは事前省察インタビュー、授業観察（2時間）と事後省察インタビューを実施した。第2フェーズでは事後省察インタビュー、アクションの方向性及び具体的なアクションを提案した上で、授業観察（2時間）と事後省察インタビューを実施した。第3フェーズではアクション全体を総括するインタビューを実施した。表6はその結果の概要を示したものである。第1フェーズから第3フェーズの各段階における各教諭の比較により、課題意識や実践、授業実践力向上の実感の様相が次のように明らかとなった。

第1フェーズでは、地誌学習に関する各教諭の課題意識の相違が明らかとなった。A教諭は、学力低位の生徒に対するアプローチのあり方を中核にしなが、学習問題の設定や問題解決的な授業構成のあり方に課題意識を持っていた。これに対しB教諭は、授業構成における地域的特色の追究のあり方に課題意識を持っていた。具体的には、主題を軸に地域の各構成要素の多面性に着目すると、ともすると静態地誌的な見方に陥ることに危惧を感じていた。また、C教諭は、学習内容として押さえない事項を生徒の課題意識をもとに授業で扱いたいと考え、こうした方向に生徒の課題意識を導く資料提示と発問のあり方に課題意識を持つ

表6 各教諭に対するアクションの比較

	A教諭	B教諭	C教諭
【第1フェーズ】 各教諭の課題意識	<ul style="list-style-type: none"> ・学習問題の設定のあり方 ・問題解決的な授業構成のあり方 ・学力低位の生徒に対するアプローチ 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域的特色の追究のあり方 主題を軸に地域の構成要素に着目すると多面的な見方となり静態地誌的な見方との相違に葛藤 	<ul style="list-style-type: none"> ・押さえない事項・課題意識へ導く資料提示と発問のあり方 ・発問と生徒の反応との齟齬への対応
【第2フェーズ】 アクションの方向性	<ul style="list-style-type: none"> ・各教諭の課題意識と照合しその文脈に応じながら、各教諭の授業実践に地理的見方・考え方の概念を導入し、主題図・地図の意図的活用を提案する ・全生徒の授業参加に向けて 	<ul style="list-style-type: none"> ・主題設定による地域構造の把握に向けて 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料提示と発問、生徒の反応の連関の強化に向けて
【第3フェーズ】 アクションの総括	<ul style="list-style-type: none"> ・主題図の効果的な活用の理解 ・問題解決的な授業構成における重点の理解 →全生徒の参加に向けた地理的アプローチ・具体的支援の理解 ・省察の重要性、共同的な授業づくりの効果的理解 ・授業実践力向上の方向性、方法論的理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・中核とする地域構成要素への一層の重点化の必要性を認識 ・主題学習による他地域との比較（一般的共通性と地方的特殊性を捉える授業構成）の困難性に葛藤→主題図の意図的活用による可能性への気付き ・省察の重要性、共同的な授業づくりの効果的理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の反応の多様性の認識 ・多様な反応を授業に活用する柔軟性が求められることへの気付き ・一般的共通性と地方的特殊性を捉える授業構成への自信 ・省察の重要性の理解

ていた。現状では、発問と生徒の反応に齟齬がありこうした状況への対応にも課題意識を持っていた。

第2フェーズでは、各教諭の課題意識を踏まえて、その文脈に応じながらアクションの提案を行った。具体的には、各教諭の授業実践に地理的見方・考え方の概念を導入し、主題図・地図の意図的活用を提案した。アクションそのものについては、三人の教諭に同様のアクションを提案したが、各教諭の状況においてその意味は大きく異なっていた。例えば、A教諭にとっての本アクションの意味は、全生徒の授業参加に向けて機能させたいものであった。地理的事象を単に平易な形に翻訳しての生徒への提示はなく、主題図を課題把握場面で活用することに始まる地理的見方・考え方の思考の流れに準拠した授業展開により、どの生徒にとっても無理のない地理的思考展開を促すことが可能となった。また、B教諭にとっては、本アクションが主題を中核とした地域構造の把握に向けた支援として機能した。地域の構成要素の連関に重点を置いて地域構造を把握する地域の見方に気付くとともに、こうした気付きが授業構想を支援した。C教諭にとっては、本アクションが資料提示と発問、生徒の反応の連関の強化に向けて機能した。地理的な見方・考え方における一般的共通性・地方的特殊性の概念をもとに発問を考え、生徒の反応を一層予測できるようになった。

第3フェーズでは、各教諭それぞれに授業実践力の向上を感じていることが明らかになった。A教諭については、主題図の効果的な活用について、問題解決的な授業構成の資料提示に位置づけながら理解していた。またこのことが、自身の課題意識の根幹である全生徒の授業参加に向けた地理的なアプローチになることに気付き、自身の授業実践力の向上につながったと言及していた。さらにはアクション・リサーチ全体を総括し、授業実践に対する省察の重要性と共同的な授業づくりの有効性に理

解を示すとともに、こうした取り組みが授業実践力の向上に寄与することにも言及した。B教諭は、中核とする地域構成要素への一層の重点化の必要性を認識した。また、地理的な見方・考え方を活用した授業構成の有効性に理解を示した。特に、どの地域においても同じ地域要素に関する主題図の意図的な活用によって地域の比較が可能となり、一般的共通性・地方的特殊性を捉えることが可能になるとの見解を示し、今後の授業構成の可能性に気づいていた。また、A教諭と同様に、授業実践に対する省察の重要性と共同的な授業づくりが授業実践力の向上に寄与することにも言及していた。C教諭は、地理的見方・考え方を導入した新たな授業構成により、従前の授業では見られなかった生徒の反応の多様性を認識するとともに、多様な反応を授業に活用する柔軟性が求められることに気付いた。また、C教諭も授業実践に対する省察の重要性に言及した。

IV. 考察

以上のように、本研究では各教師の課題や授業実践を抽出し、それがどのように改善・変容し、教師の授業実践力向上の実感となっていったかについて、そのプロセスを可視化することができた。これにより新保・長倉(2013)で提示した方法論の有効性が担保できたと考えられる。以下では、まず、可視化したプロセスの特性について言及したい。

図2は、A教諭の変容の概略を図化したものである。本研究により、A教諭の授業実践の基底には、学力低位の生徒に対する配慮や具体的なアプローチの重視があることが明らかになった。このことはアクション・リサーチを通して終始一貫していたばかりか、授業実践についての省察が自らの中学校時代の経験の振り返りにまで及び、全生徒の授業参加の担保というA教諭の授業実践のいわば使命として一層自覚化されていった。こうした意

識の高まりの中で、生徒への具体的なアプローチとして、従来の語句や資料の平易な形への翻訳に加え、主題図・地図の提示、見方や活用方法の具体的助言など地理的見方・考え方の視点を生かした地域構造の把握に向け、授業構成・授業展開に変容が見られた。

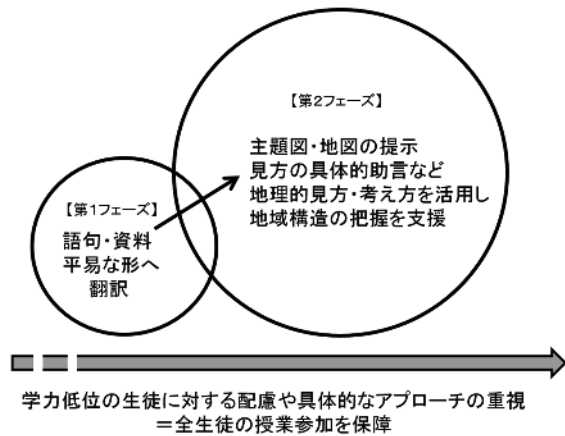


図2 A教諭の変容

同様の傾向はB教諭にも見られた。B教諭の授業実践の基底にあったのは、主題を中核とした授業構成のあり方という学習指導要領が求める指導の具現化であった。こうした使命は終始一貫しており、アクション・リサーチの展開により一層自覚化されていった。このような中で、地域構成要素の多面性重視の授業構成から、中核とする地域構成要素への一層の重点化の必要性を認識していった。

以上のA教諭、B教諭に共通していることは、アクション・リサーチの展開により、基底にあった意識のいわば使命としての一層の自覚化とそれに伴う具体的アプローチ・授業構成の変容が見られたということである。また、それが授業実践力向上の方向性の理解ともなっていた。授業研究と教師教育の関わりについて研究する木原(2004)は、教職20年近いベテラン教師になると、中堅期(5~15年)までに培った、教材研究の深化と体系化、独自の授業設計法の開発などの多層的な授業力量を個人内で統合し、各教師の持ち味として体系化できると指摘している。本研究において明らかにした教職20年のA教諭と、教職10年のB教諭の様相は、木原の指摘の具体として一致するものとも言えよう。

一方、初任者であるC教諭についてはA教諭とB教諭とは異なる様相が見られた。C教諭の当初の課題意識としては、押さえない事項・課題意識へ導く資料提示と発問のあり方があった。ただ、アクション・リサーチの展開により得られたものは、新たな生徒へのアクションによる新たな生徒像の発見、生徒の反応の多様性及び可能性の認識という、C教諭の当初の課題意識に関連するものの直接的に呼応するものではなかった。しかしながら、

これはC教諭自身の授業実践力向上の実感を伴うものであり、今後の教授レパトリーの拡大に寄与することが期待されるものでもあった。この点について木原は、初任者はある程度の授業力量は備わっているものの技術や知識、信念が断片的であると指摘する。本研究におけるC教諭も、授業実践力の向上に向け新たな発見から授業に関する信念の構築に繋げる試みを行っているといえることができよう。

以上のような各教諭の変容の特性を捉えることができたのは、本研究の方法論によるところが大きい。そこで、本研究の方法論の特質について、以下の三つを指摘する。

第一に、図1のような方法論を用い、教師の日常の授業実践をPDCAサイクルに位置付け、省察を視点としたその前後の授業実践に着目したことである。これにより省察の連続性が担保され、いわば授業実践を「点」から「線」としてながめる契機とすることができた。こうした方法論の採用、授業実践の意味づけにより各教師の経験、授業実践力向上の萌芽を掘り起こすことができた。

第二に、アクション・リサーチにおける3段階の初期計画の設定である。本研究では、図1のような方法論を2つの単元で実施した。第1フェーズでは、教師の課題意識や授業実践の現状を把握した。これをもとに第2フェーズでは、アクションを提案し、図1の方法論を展開した。これを受け、第3フェーズでは、アクションを総括し、授業実践力向上の実感について、それぞれの教師における授業改善の視点とその意味づけについて可視化を試みた。こうしたアクション・リサーチのプロセスが、いわば授業実践を「線」(授業改善の視点)から「面」(意味づけ)としてながめる契機となり、教師の授業実践力向上の実感につながったと考えられる。

第三に、アクション・リサーチにおける個々の教師の課題意識や実践状況の尊重である。このような方法論の展開を本研究では3人の教師に対して試みたが、同様の単元における学習指導要領の趣旨の実現が課題となっていたにもかかわらず、各教師により課題意識や実践の状況が大きく異なっていた。これまでの教師に対する支援は、例えば、講義形式による行政研修など、教師個々の状況を考慮しない一律的なものであった。それに対し、本研究では教師個々の課題や実践状況に鑑み、3人の教師に共通のアクションの提案であっても各教師の実践の文脈に織り込みながら、個々の教師により意味付けを変えようとする姿勢を尊重した。これにより改善を試みる姿が各教師に見られた。こうした姿は、本研究の方法論によって見られた授業実践力向上の姿であると考えられる。

以上のことから、本研究における方法論は、教師が反省的実践家として自立することを促す授業実践力向上のための方法論として有効性が認められると考えられる。

個々の教師の状況や課題に応じて授業実践力向上の実感と見通しを持っていくことが、実践家である教師が授業という研究対象を共にみつめる「研究者」=反省的实践家=「学び続ける教員像」としての具体的な姿ということになるのではないだろうか。さらには、教師のこうした様相をいわばメンターである研究者が整理して教師に返すことにより、今後の授業実践やP D C Aサイクルの自立的展開を一層後押しすることになるであろう。一方、方法論の実践現場での普及にあたっては、こうしたメンターの質的向上及び量的拡大が課題である。

V. 課題

最後に、質的研究である本研究の限界や課題について指摘する。本研究で得られた授業実践力の向上に関する方法論は、その有効性について指針を与えてくれるものの、こうした知見は研究参加者である教師自身の経験に対する意味付けにより得られたデータから検証されたものであり、その実効性については十分に担保されているわけではない。一方、教育実践研究においては、教師の持つ特性の多元性を理解し、個々の教師の経験や実践状況の尊重を前提として分析に取り組むべきものであると考える。よって、上述のような本研究の限界を真摯に受け止めつつ、実践場面における継続的なアクション・リサーチにより、具体的場面における結果の検証及びその蓄積が求められよう。また、得られた概念を質問紙化し、初任者とベテラン等、授業実践の経験による比較を行うといった検討も必要であろう。本研究の知見は、こうしたより客観性の高い研究への重要な一歩になると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 (2005)、学校でのアクション・リサーチ—学校との共同生成的研究、秋田喜代美、恒吉僚子、佐藤学編、教育研究のメソロジー—学校参加型マインドのいざない、東京大学出版会、276p.
- 荒井正剛 (2013)、中学校における「世界の諸地域」学習のあり方—地域から学ぶ地誌学習—、新地理、61(1)、pp. 18-26.
- 池俊介 (2013)、世界地誌学習の今後の課題、新地理、61(1)、pp. 42-43.
- 伊藤貴啓 (2012)、小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成 (I) —地域農業学習の授業実践分析から—、愛知教育大学研究報告教育科学編、61、pp. 191-200.
- 木原俊行 (2004)、授業研究と教師の成長、日本文教出版、275p.
- 佐野正之編 (2000)、アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究—、大修館書店、229p.

ドナルド・ショーン (佐藤学、秋田喜代美訳) (2001)、専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える、ゆるみ出版、229p.

新保淳 (2009)、スポーツ科学の限界と可能性—科学論の視点から—、広島大学大学院教育学研究科博士論文、316p.

新保淳、長倉守 (2013)、「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究、教科開発学論集、第1号、愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻、pp. 247-253.

樋口聡 (2010)、授業研究の新しい方向性—反省的实践家によるアクション・リサーチと映像活用—、広島大学大学院教育学研究科紀要、第一部第59号、pp. 21-30.

増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子 (2006)、実践場面における質的研究法、上越教育大学研究紀要、第25号第2巻、pp. 463-481.

矢守克也 (2010)、アクションリサーチ—実践する人間科学、新曜社、273p.

横溝紳一郎 (2000)、日本語教師のためのアクション・リサーチ、凡人社、263p.

山口幸男編 (2008)、『動態地誌的方法によるニュー中学地理授業の展開』、明治図書、126p.

E. T. ストリンガー (目黒輝美、磯部卓三監訳) (2012)、アクション・リサーチ、星雲社、254p.

【連絡先 長倉 守

E-mail nagakura.mamoru@gmail.com】

A Research of an Effective Methodology to Improve Class Practice Power Focusing on Reflection (2)

Transformation of Teachers Revealed by Action Research
A Case Study of Geographical studies at Junior High School

Mamoru NAGAKURA, Atsushi SHIMBO

Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Shizuoka University
Faculty of Education, Shizuoka University

This is a case study based on action research, utilizing methodology designed to improve practical class skills of teachers mainly by means of reflections. By a case-based method, the study attempted visualization of reflections which teachers unconsciously conduct on class practices through their experience and of their improved practical class skills which follow such reflections. Based on such attempt, the methodology was discussed from a viewpoint to facilitate independence of teachers as reflective practitioners. As a result, the study proved that the teachers have realized their improved practical class skills while it successfully visualized reflections of the study participants, and therefore, a certain degree of effectivity was acknowledged with the methodology focused on reflections. The future challenge lies in the fostering of mentor to disseminate the methodology for on-site practice.

Keywords

reflection, class practice power, visualize, action research, geographical studies at junior high school