

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、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。

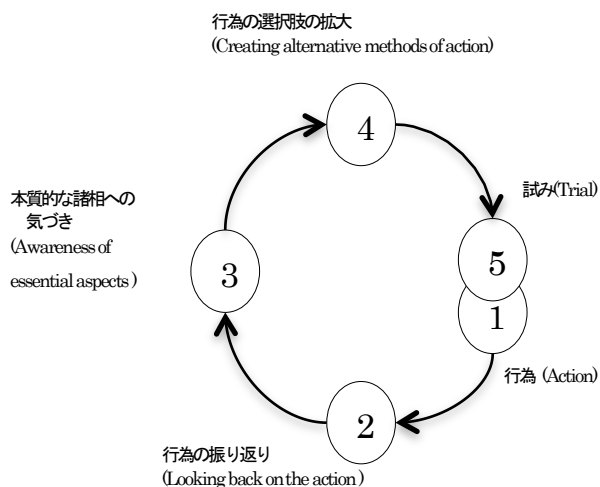


図1 省察の理想的なプロセスを表したALACTモデル
(F・コルトハーヘン, 2001)

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。

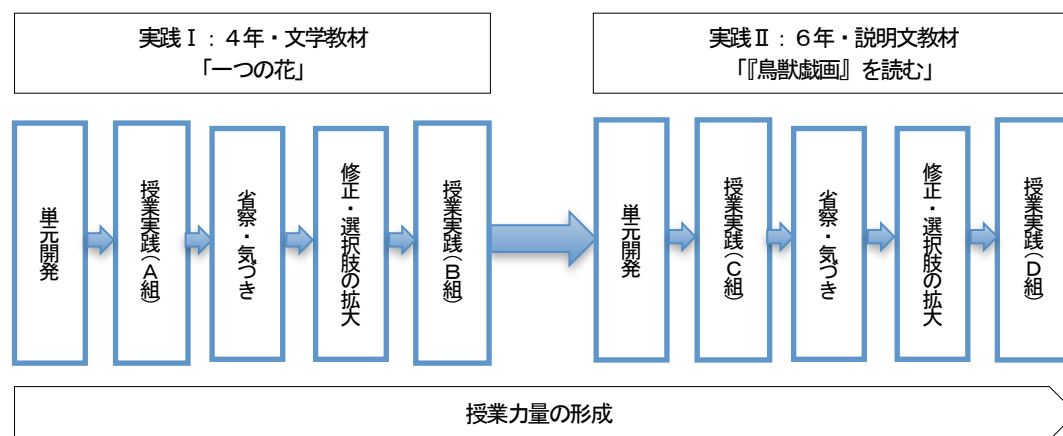


図2 本研究の取り組み

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きたい力、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もあり、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、重点事項にある付き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

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】 ・物語の設定を確認する際に、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。(他者からの学び)	【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、読み取りの根拠を教習(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されず解決しない	【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、読み取りのまとめがこまらない	【第7時】 ・作者の伝えなかったこと、物語の主題について考える時間を設定した
【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(参観者からの指摘)	【第8時】 【第9時】 ・紹介文を書く時間を多めにとった

(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ければならぬ部分である。

(3)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を振り返り
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を振り返り
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。	・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けがたい。		
効果的な授業方法	・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な。	・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)	・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。	・学級の雰囲気や子どもたちに合った音読方法及び必要性を確認した。	・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)	・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)	・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。	
	・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)				・ワークシートを一枚ずつ確認する活動で、C組と同じ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)	・同僚と絵を一枚ずつ確認する活動で、C組と同じ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)	・協力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。(他者からの指摘)(第5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)	・自分のような点を工夫した友達が伝わらない。	・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。	・自分と友達の評論文の捉え方の違いがより明確化した	
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捗が早い。学習活動を増やした。(第1時)	・子どもの学習進捗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。(第4時)		・絵について読み取ったことや感じたことが書いても、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。

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る事例も確認された。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つたが、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つた。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、同一教材を短時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。

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 ①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と（他者からの指摘）
3. 本質的な諸相への気づき	①授業者のねらいにこたえ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と 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 ①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