

協働省察における教師の授業力量形成に関する研究：
小学校学年部研修に焦点をあてて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小笠原, 忠幸 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007276

協働省察における教師の授業力量形成に関する研究

—小学校学年部研修に焦点をあてて—

小笠原 忠幸

The Development of Teaching Abilities through Collaborative Reflection:

In-Service Training in Elementary School

Tadayuki OGASAWARA

1 問題の所在と研究目的

文部科学省調査における公立小・中学校年齢別教員数（2012年3月31日現在）は、50歳以上が20万人（35.6%）、40～49歳が15.5万人（27.7%）、30～39歳が11.8万人（21.1%）、20～29歳が6.6万人（11.8%）となっており、50歳以上の教員数が35.6%を占めていることから、今後10年間で20万人が退職することになり、教員の年齢構成の急激な変化が起こることが予測されている。若手教員の育成はもちろん、教員養成段階における実践的指導力の育成を視野に入れた教員養成改革の必要性を示唆しているのが現状である。

さらに、2012年8月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「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、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」ことが指摘されている。これは、教員が学び続けられる校内研修の重要性及び各々の教師がもつ授業技術の交流を通して、一人一人の教師の授業力量の向上の重要性を示唆しているものである。

このような状況を踏まえると、各学校において個々の教師のもつ知識・経験を他の教師が共有できるような校内研修体制作りを進め、授業力量形成を図る効果的な校内研修体制の構築及び研修内容の検討・改善も喫緊の課題であると言える。

そこで、本研究は小学校の学年部研修に着目し、教師が学年部研修を通して、教材をはじめ、授業に関する知識を学習し、どのように実践化を図り授業力量を形成しているのかを明らかにすることを目的としている。そのために、学年部研修を母体としているA小学校及びB小学校の2校を研究協力校に選定し、A小学校においては第6学年社会科単元「武士の世の中（全9時間）」における「元寇」の授業研究を対象とした。B小学校においては、第4学年算数科単元「2桁でわる割り算（全9時間）」における「およその数で仮の商をたてよう」の授業研究を対象とし、アクションリサーチを実施した。

2 研究の方法

アクションリサーチを実施する際には、以下の4点を研究方法として進める。

- ①研究授業の際に学年部研修として行われる事前・事後検討会の発話の意味命題を中心とする分析から発話分類カテゴリーを作成し、協議内容の具体的な内容と特徴について明らかにする。
- ②研究授業の際に学年部研修として行われる事前・事後検討会における発話を記録し、文字化した発話記録及び記述アンケート内容を分析し、協働省察を通して、どのような相互作用や授業

の問題点等が協議されているのかを具体的に分析する。また、協働省察においてどのような認識の変化が起き、実践化を図っているのかを検討する。

- ③個々の教師の授業づくりに対する認識の変化を明らかにするために、PAC 分析（Personal Attitude Construct：個人別態度構造）を行い、数量的に検討する。

※PAC 分析とは、「当該テーマに関する自由連想（アクセス）、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法である（内藤,1997）」とされている。

- ④教師の授業力量形成モデルや、授業力量形成を図る研修モデル案を提案する。

3 学年部研修の分析及び結果

（１）学年部構成

本稿では A 小学校の取り組みについて報告する。A 小学校における 6 年部の学年部構成は表 1 に示した通り、20 代若手教師 2 名、30 代中堅教師 1 名、50 代ベテラン教師 1 名の比較的バランスのとれた年齢構成となっている。

表 1. A 小学校 6 年部構成

氏名	年代	教職年数	主な経験校務分掌	プロフィール
U 教諭（若手）	20 代	7 年	研修副主任	6 年担任初めて、在籍年数 4 年目、2 校目
D 教諭（中堅）	30 代	14 年	生徒指導主任 学年副主任	6 年担任経験 7 回、在籍年数在籍年数 1 年目、4 校目
H 教諭（若手）	20 代	4 年	研修副主任	6 年担任初めて、在籍年数 4 年目、初任校
K 教諭（ベテラン）	50 代	28 年	学年主任	6 年担任経験 12 回、在籍年数 6 年目、7 校目

（２）学年部研修運用過程

実施した学年部研修の運用過程は図 1 に示した通りである。

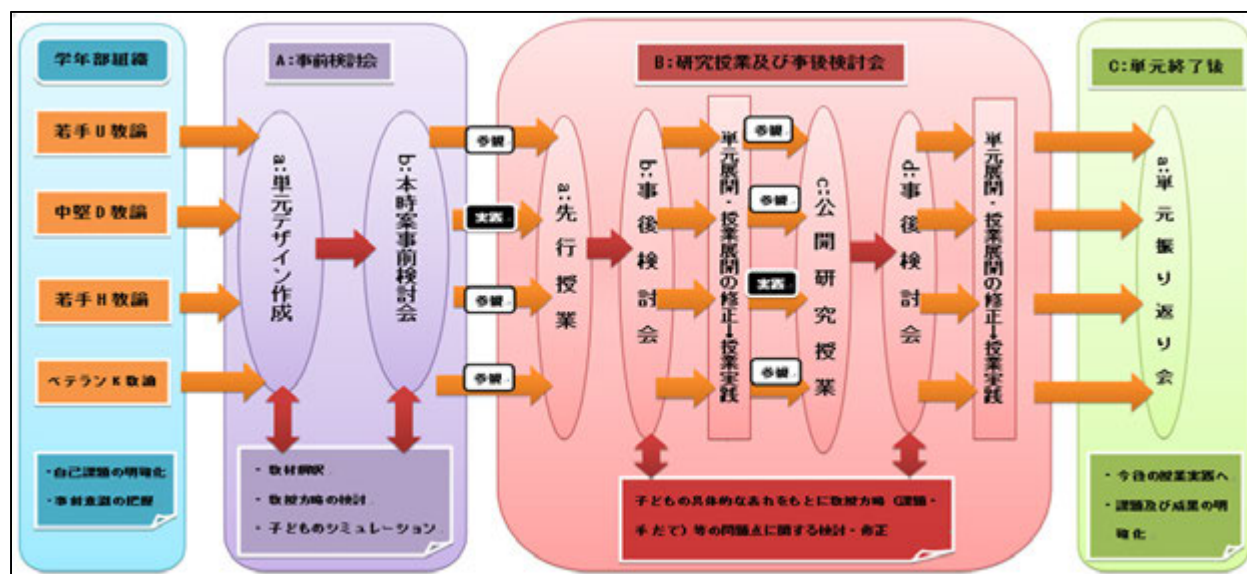


図 1. A 小学校 6 年部研修運用過程一覧

具体的には、「A:事前検討会」「B:研究授業及び事後検討会」「C:単元終了後」で構成されている。「A:事前検討会」においては、「A(a):単元デザイン作成」、「A(b):本時案事前検討会」を実施し、教材解釈、教授方略の妥当性について話し合われ、子どもの具体的な姿をシミュレーションしながら検討がなされていた。「B:研究授業及び事後検討会」では、実際に検討された授業案をもとに「B(a):先行授業」が行われ、その授業で得られた具体的な子どもの表れをもとに「B(b):事後検討会」を実施し、教授方略等の問題点に関する検討・修正を確認した。先行授業を受けて、個々の教師が単元展開、授業展開の修正を図りながら実践へと結びつけていった。先行授業における問題点を修正し、「B(c):公開研究授業」を実施し、「B(d):事後検討会」にて、その授業における問題点等を抽出し、個々の教師が再度、その問題点の検討・修正を図りながら自身の実践に繋げていった。最後に「C:単元終了後」では、「C(a):単元振り返り会」を実施することで、単元を通して成果及び課題を明らかにし、次の単元へと繋げていくという展開になっている。このように本研究において、学年部の教師が協働的に授業を参観し合い、省察し合いながら実践を深め、授業力量形成を図っていくことをねらいとした研修スタイルとして実施した。

（３）事前・事後検討会の特徴

単元デザイン作成事前検討会、本時案事前検討会の２回の事前検討会の発話データを収集した。分析に際しては、坂本・秋田（2008）の先行研究を参考に「Ⅰ：教科・教材に関する内容」「Ⅱ：教授方略に関する内容」「Ⅲ：子どもに関する内容」「Ⅳ：その他」の４つのカテゴリーを視点に発話内容を検討した結果、12のサブカテゴリーに分類が可能となった。具体的には、「Ⅰ：教科・教材に関する内容」においては、「教材解釈」「素材選択」の２つのサブカテゴリー、「Ⅱ：教授方略に関する内容」においては、「目標設定」「課題設定」「問題の提示」「資料活用」「単元展開」「授業構想」「教師の実践経験」の７つのサブカテゴリー、「Ⅲ：子どもに関する内容」においては、「予想（学びのイメージ）」「期待・願い」の２つのサブカテゴリーに分類された。「その他」は上述した発言以外とした。また、事前検討会同様の手続きを経て、３回の事後検討会の発話内容を分析した結果、「Ⅰ：教科・教材に関する内容」においては、「教材解釈」の１つのサブカテゴリー、「Ⅱ：教授方略に関する内容」においては、「手だての妥当性」「価値付け」「問題の提示」「代案」「授業者への指導の在り方」「自身の指導の在り方」「単元構想」「授業に関する価値観」の８つのサブカテゴリー、「Ⅲ：子どもに関する内容」においては、「事実」「観察」「予想」の３つのサブカテゴリーに分類された。「その他」は上述した発言以外とした。

２回の事前検討会の発話合計の割合は、「教授方略に関する内容」（45.4%）、「教科・教材に関する内容」（35.9%）、「子どもに関する内容」（10.8%）の順に多かった。また、３回事後検討会の発話合計の割合は、「教授方略に関する内容」（54.3%）、「子どもに関する内容」（21.1%）、「教科・教材に関する内容」（14.9%）の順に多かった。それぞれの特徴を比較した結果、事前検討会ではどのように教材を解釈し単元構想を構成するのか、授業における課題を設定するのかという授業実践に向けた検討がなされるのに対し、事後検討会では実際の授業を参観することにより、子どもの具体的な姿を通して単元構想や課題、資料提示等の教授方略に関する内容をどのように修正すればより効果的となるのかという点について協議されていることが明らかとなった。

（４）協働省察内容の検討

特定された協働省察内容は、単元デザイン事前検討会においては「単元の主題の確認」「授業展開例に関する議論」「過去の実践の回想」「単元の主題（土地）の教材解釈」「資料活用の検討」「授業目標（観点）の検討」の６つの話題を中心に協議されていた。Ｄ教諭公開授業事後検討会では「単元の主題に対する議論」「追究問題の変更の議論」「単元の主題に対する議論②」「教材解釈の議論」「単元の主題に対する議論③」の５つの話題を中心に協議されていた。単元・本時案事前検討会及び事後検討会２回分においても同様に協働省察内容を抽出し分析した結果、すべての検討会に「単元の主題」に関する協議がなされていたことが特徴として明らかとなった。

（５）授業力量形成の検討

本稿では若手Ｕ教諭に焦点をあて、学年部研修で何を学習し、授業の実践化を図っているのかを明らかにするために、事前検討会、授業参観後の事後検討会、自身の授業実践後の事後検討会の一連のサイクルにおける発話、インタビューデータ等を検討した。その結果が図２である。

場面		①事前検討会 (6/8, 20)	②授業参観 (6/29・7/6)	③授業実践 (7/12)	④振り返り (7/27)
カテゴリー					
認知面 (気づき・理解)	教材解釈	・鎌倉時代の理解 ・平家政権の理解	・鎌倉時代の土地に関する理解		
	単元主題・展開	・単元主題の理解 ・単元展開の理解			
	授業展開・技術	・学習課題の理解 ・資料提示と活用方法	・資料の提示タイミングの理解 ・追究問題の提示方法の理解		
	子どもへの対応	・子どもの対応方法	・指名順の理解		
授業実践面	授業実践化		・単元の主題を意識した単元展開	・構造的な板書 ・間をとった資料提示 ・資料の修正・加工 ・授業終末の変更（教師の説明へ）	
授業価値観	価値観			・社会科の苦手意識の低下 ・子どもの思考を繋げる大切さ ・板書的重要性 ・子どもの思考を繋げる指名の大切さ	・社会科の苦手意識の克服 ・実践による資料活用の重要性 ・学習課題の捉え

図２. 学年部研修を通したＵ教諭の学習過程（一部抜粋）

具体的には、木原（2004）の教師の授業力量の分類を参考に、認知面、授業実践化、価値観の3つのカテゴリーの視点から検討した。若手U教諭は「①事前検討会」の段階では、教材や教授方略等の問題を提示し、協働省察場面において理解を深めていた。しかし、単なる理解ではなく、自身の授業実践が迫るにつれて、単元の主題である土地を中心に据えた単元展開へと修正したり、鎌倉時代の歴史的事象等の教材解釈を深めたりしていた。また、「②授業参観」の段階では、具体的な子どもの表れ、具体的な教授方略を目の当たりにし、自分だったらどのような授業展開を構想するのか、どのような手立てをうっていくのか等をシミュレーションしていた。その背景として、自身の実践に結びつけなければならないという切実感があり、積極的に学び、理解を深めていたことが確認できた。「③授業実践」の段階では、授業を参観し具体的な授業構想をイメージしたり、事後検討会において学んだりしたこと（「構造的な板書」「資料の修正・加工」等）を自身の実践に移していることも明らかとなった。さらに「④振り返り」の段階では、「①事前検討会」から「③授業実践」の過程を踏まえ、「社会科苦手意識の低下」「資料活用的重要性」等、価値観を形成していることが示され、若手U教諭の授業力量形成プロセスが明らかとなった。

4 学年部研修を通した教師の授業づくりイメージに関する変化の測定

協力者は20代、若手U教諭である。若手U教諭の社会科の授業づくりに関する意識変容を明らかにするために、4月と12月の2度、PAC分析を実施した。4月の社会科授業づくりに関する重要項目で形成されたクラスター（以下CL）は3つである。CL1は「授業のイメージづくり」、CL2は「授業イメージの補足」、CL3は「授業イメージの再確認」であった（図3）。

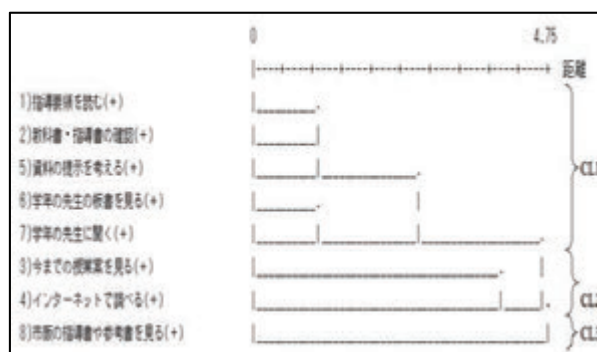


図3.U教諭のデンドログラム（4月）

12月を分析した結果、形成されたCLは4つであった。CL1は「具体的に単元を構想する」、CL2は「授業のイメージ化」、CL3は「振り返りを授業に生かす」、CL4は「授業のイメージの再確認」であった（図4）。

分析の結果、若手U教諭の4月のイメージは「まず1時間の授業をどのように設定するのかを重視し、イメージしていた。主として、学年の先生の模倣やインターネットや指導書等を参考に授業を組み立てていた。社会科に対しても苦手イメージをもっていた」ことが明らかとなった。12月のイメージでは「まず単元主題、単元構想が重要であり、単元を通した授業の位置づけをイメージし、その後に実際に展開される1時間の授業を組み立てを考えるようになっていく。社会科の授業も楽しい」と授業づくりに関する認識を深め、授業に関する意識が構造的に変容していることが明らかとなった。

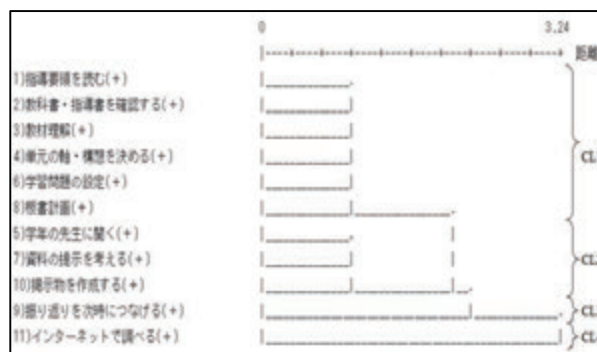


図4.U教諭のデンドログラム（12月）

5 総合考察

今回の研究において、学年部研修における事前・事後検討会では「単元の主題設定」が協働省察内容の中軸であったことが特徴と言える。社会科においては、単元の主題を設定し、どのような単元を構想するかが重要であることが確認された。これらを踏まえると、単元デザイン作成に始まり、相互授業参観をしたり、自身の実践に繋がったりしていくという単元サイクルを通した協働的な学年部研修の位置づけは、授業力量形成に必要不可欠と言えよう。

また、学年部研修の協働省察を通して、若手教師、中堅教師、ベテラン教師それぞれの個人の省察内容が深まり、自身の授業に関する価値観を形成しているというプロセスを示してきた。この結果を踏まえると、授業力量形成プロセスは協働省察と個人省察を往還させること、学習したことを実践化することが重要であることが明らかとなった。これらを

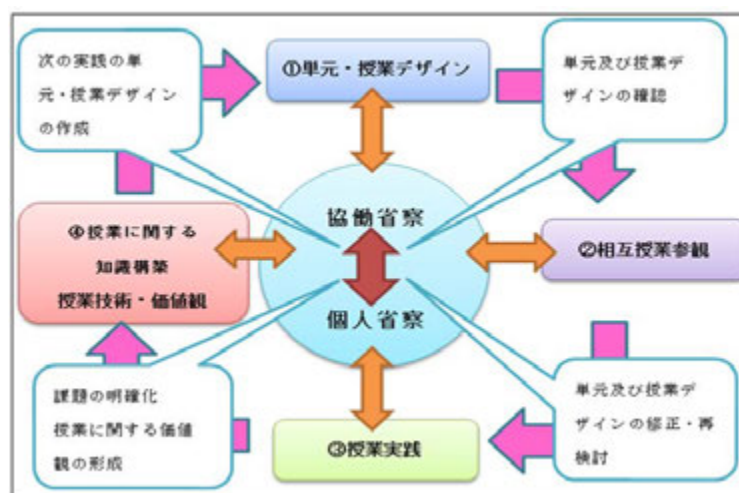


図5.学年部研修による授業力量形成モデル

通して自身の授業価値観を形成したり、整理、深化させたりしたことが、次の授業作りに関する知識や技術として繋がり、授業力量を形成していくのである。以上の結果を踏まえ、改めて学年部研修のモデルを示すならば、図5のように「①単元・授業デザイン」から「④授業に関する知識構築」のサイクルが効果的であると言える。

6 今後の課題

今回の研究においては、協議内容の発話中心の分析であり、若手教師の授業力量形成に関して認知面、授業技術面、実践化面について具体的に示すことができた。しかし、中堅及びベテラン教師はPAC分析では変容が見られたが、どのように実践化を図り、授業力量を形成しているのか、具体的に明らかにすることができなかった。中堅及びベテラン教師が何を学習し、どのように実践化を図っているのか、その具体的なプロセスを明らかにすることが今後の課題である。

最後に、学校体制としてどのように「協働」を構築し、対話を通して学び合う学校風土を醸成していくのが必要不可欠であると考えている。教師は子どもたちのために、授業力量を向上させていきたいという切なる思いをもっている。自分自身を含め、どのように授業力量を形成する校内研修を位置づけ、推進していけばいいのかを問い続け、これからも研究を続けていきたい。

【主要参考文献】

秋田喜代美、キャサリンルイス編著（2008）『授業の研究 教師の学習』、明石書店

木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』日本文教出版、pp.7-12

坂本篤史（2007）「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」、『教育心理学研究』、55、pp.584-596

内藤哲雄（1997）『PAC 分析実施方法入門〔改訂版〕「個」を科学する新技法への招待』、ナカニシヤ出版