

小学校教師の授業力量形成に関する研究：  
学年部研修における省察力の分析に焦点をあてて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 前島, 純司 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007724">https://doi.org/10.14945/00007724</a>

# 小学校教師の授業力量形成に関する研究

— 学年部研修における省察力の分析に焦点をあてて —

前島 純司

The Formation of Elementary School Teachers' Teaching Abilities:  
An Analysis of Reflections on Teaching in a Study of Grade Teachers' Lessons  
Junji MAJIMA

## 1. 問題の所在と研究の目的

私自身の教職生活を振り返ると、国語科の授業力量を形成する契機、場が3つあったと考えられる。1つ目は、勤務2校目で国語科を中心に校内研修に取り組んでいるH小学校に勤めたこと。2つ目は、筑波大学附属小学校で行われていた全国国語授業研究会に参加したこと。3つ目は、赴任した3つの小学校のすべてが校内研修の母体が学年部であり、学年部研修で単元や授業づくりについて対話することができたということである。では他の小学校教師は、どこで、どのように授業力量を形成しているのだろうか。授業改善にどのように取り組んでいるのだろうか。

教師の専門性についてD・ショーン(1983)は、教師は「反省的実践家」であり「行為の中の省察」(reflection in action)、「状況との対話」(conversation with situation)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にこそ専門家であると提起している。佐藤(1993)も、専門職としての教師は「技術的熟達者」(technical expert)ではなく、「反省的実践家」(reflective practitioner)であり、「反省的実践家」としての成長を指摘している。教師の力量形成を専門職としての向上と捉えるならば、教師自身が即興的、無自覚に行っている暗黙知に基づいた行為を、一度立ち止まり「省察」すること(reflection on action)で、自身の思考の枠組み、実践的思考様式を組み変えていくことが肝心である。それは教師が日々行っている授業実践での子供の言動や教師の手立て等を振り返ることで、課題を見つけ授業の在り方を問い直し、求める授業、子供の姿に向けて実践的思考の枠組みを絶えず再構成し、更新し続けている教師ということになる。言い換えれば、このような教師の姿勢こそが、文部科学省(2012)の言う「実践的指導力」を高めるために生涯に渡り「学び続ける教師」だと考える。

そこで、本研究「小学校教師の授業力量形成に関する研究」では、「省察」をキーワードに、研究Ⅰ「省察力を高める授業実践記録シートの効果の検討」(以下、研究Ⅰ)、研究Ⅱ「授業研究の事後検討会での教師の学習についての検討」、研究Ⅲ「小学校教師の授業力量についての考察—国語科の質問紙調査から—」の3つの柱をたて研究を行った。3つの研究の視点から質的、量的に授業力量形成について総合的にとらえ、小学校教師がどのように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た。個々の教師の効果的な授業力量形成のプロセスや個々の教師のもつ実践的知識や経験を他の教師と共有できるような効果的な研修体制づくりを進めていく上での示唆を得ることができるのではないかと考える。本稿では紙面の都合上、研究Ⅰを対象に報告する。

## 2. 研究の方法

研究Ⅰでは、毎日の授業実践を通して教師は、授業中、授業後に何を省察し、それをどのよう

に次の授業実践へつなげているのかを明らかにするために、授業者が授業後に書いた授業実践記録シートの内容から、筆者が省察分類カテゴリーを作成し、省察と授業改善について質的な分析をする。そこで、研究協力校である E 小学校の 2 年部の学年部研修に入り、授業の参与観察を行った。対象学年部の構成は表 1 に示す通りである。2013 年度 2 年部では、国語科を研修の窓口と設定し、学年部研修を実施している。学年部の構成人数が他学年に比べ少ないこと、学年部研修をリードし、提案する人を欲していたことから、筆者が学年部研修に入り、協働で学年部研修を進めていくことになった。

表 1. 対象学年部と学年部構成

対象教諭	年 齢	教職年数	勤務校数	専 門
A 教諭	50 代後半	35 年目	7 校目	国語科
B 教諭	40 代半ば	21 年目	5 校目	音楽科
C 教諭	20 代後半	4 年目	2 校目	算数・数学科

### 3. 結果及び考察

#### (1) 学年部研修の経緯

2 年部との研修の経緯を示したのが表 2 である。単元構想を協働で作成し、できた単元構想をもとに 2013 年 6 月 5 日から 6 月 14 日の期間、2 年部 3 学級で実施された国語科の説明文(全 17 時間)の授業を 5 日間参与観察した。この単元においては研修効果を高めるために、各授業後に授業記録として筆者が提示した授業実践記録シートやラーニングポートフォリオ(以下、LP)を記入してもらえよう依頼し、その結果採用され実施した。本研究でいう授業実践記録シートとは、教師が授業後に授業での自身の行為や子供の表れを振り返り、記述した授業省察記録であり、LP とは子供が授業や単元の終末に学習を振り返り書いた授業記録や作成した作品を表している。そして授業実践記録シートの記述全般を通しての省察内容に関しての感想や意見を単元の終了後にそれぞれにインタビューを行い、その発話内容を IC レコーダーで記録した。また 2 年部の学年部研修に 3 回参加し、そこでの発話内容も IC レコーダーで記録した。

表 2. 学年部研修の経緯

実施日・時間	参与観察及び学年研修内容
1 5月31日 16:00~16:30 30分間	単元構想・授業案検討 パフォーマンス評価・課題・ラーニングポート フォリオ
2 6月5日	A・C教諭授業の観察
3 6月7日 15:00~16:30 90分間	A・B・C教諭授業の観察 放課後:単元の今後の見直し等について
4 6月10日	A・B教諭授業実践の観察
5 6月12日	A・B・C教諭授業実践の観察
6 6月14日	C教諭授業実践の観察
7 7月11日 15:30~16:30 60分間	単元の振り返り、評価について パフォーマンス評価・ラーニングポートフォリオ
8 7月31日 15:00~16:30 各30分程度	単元の振り返りの補足インタビューを実施

IC レコーダーによる発話記録及び授業実践記録シートは、すべて文字に起こした。授業実践記録シートの記述内容を表 3 に示す。大きく分けて「①学習課題」「②よかった点(成果)」「③改善点(困った点)」「④成果や課題につながる要因」「⑤次の授業へ向けて変えていきたいところ」の 5 つの視点で構成されている。本研究におけるデータの分析に関しては、A 教諭が記述した授業実践記録シートの 6 回分、B 教諭が記述した授業実践記録シートの 8 回分、C 教諭が記述した授業実践記録シートの 7 回分と、単元終了後に一人ずつ行ったインタビューの発話記録を分析の主な対象とした。

表 3. 授業実践記録シートの内容

回次	学級	日時	学習課題	よかった点(成果)	改善点(困った点)	成果や課題につながる要因 ①手だて(ワークシート、課題設定、授業展開など)② 目標設定③子どもへの対応④その他
201	8月7日 (金) 4時限目	どしてやま さんが話を 「すみれとあり とつけたので しょうか	○シール(黒はあり、 紫はすみれ)の活用 により、子どもたちにと って、難しい主語は何か という学習であったが、 喜んで行っていた。	●題名の働きにつ いて 今までの指導の中で 題名の働きについて 意識をもっていなか った。 題名は、エッセンス! という押さえが甘か った。	①・② 主語をさがす(シールをはって)ことは意欲 的だったが、主語をさがして題名について 深めることつながらず残念。 ③ 主語は何かわからない子や横文の主語に ついて戸惑う子などについては、子どもに 考えさせるというより、私が指導しました。あ れでよいのだろうか? ④ 教室の学級文庫にありの生態について子 どもたちにわかりやすいものがあり参考に なった。	
1		(次の授業へ向けて変え ていきたいところ)				
		もっと子どものわかりにく さを予測して指導に当た らないといけないと思いま した。				

## (2) 分析の手続き

分析の手続きは以下の通りである。(i) 文字化した授業実践記録シートの記録、インタビューの発話を一文ごと検討し、何について省察された内容なのかを確定し、その内容を省察分類カテゴリーとして整理する。(ii) 作成した省察分類カテゴリーを用いて、50代A教諭、40代B教諭、20代C教諭のそれぞれの省察の具体的な内容と個々の教諭の省察の特徴について検討する。(i)、(ii)に関して質的な分析を通して、教師の授業後の授業実践記録シートを媒介とした省察に関しての検討をする。なお、省察内容の分析に関しては、ヴァン・マネン (Van Manen, 1977, 1991)、グリメット (Grimmett, 1988)、リー (Hea-Jin Lee, 2006) の省察の分類や水準、レベルを参考にした。これらの先行研究を参考に、ヴァン・マネンの省察レベルである「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」の3つのレベルを援用した。具体的には記述された授業実践記録シートを分析するのにあたっては「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」の3つの省察レベルを表4に示したように定義し、分析を行った。

表4. 省察分類カテゴリー一覧

分類	定義	具体例
技術的省察	授業者が、問題点や成果となった方略（手立て）、子供への対応等の授業技術的なレベルでの省察	・文末「います。」「いません。」「でしょう。」「のです。」「ようです。」等文末をすべて短冊に書き出し、分類していくなかで、子どもたちは違いに気づくことができたのではないかと思います。(A教諭、6月11日の授業実践記録シート記述)
実践的省察	授業者が授業（単元）の目標に則して、教授方略の妥当性を吟味したり、問題点を活かして授業を修正（想定）したりするレベルでの省察	・授業展開：今回は、読む力をつけさせたいと思い、教師主導の授業にした。しかし、子どもは、理解できたのか、今後も使えるようになったのか。退屈な授業になったのか。退屈な授業になってしまったのでは。2年生の実態を考え、注目させたい述語だけでなく1文を抜き出して、じっくり考えさせたかった。(C教諭、6月12日の授業実践記録シート記述)
批判的省察	授業者が教授方略や子どもの振る舞いを今までの経験や知識とは違った視点からとらえ直し、授業観、子供観等を再構成するレベルでの省察	・クラスとしてはすごく見栄えのいい授業だとか、ゴールできているという雰囲気はあったけど、今回はそうじゃないなって。その困っている子をみて、自分も正直なんでこの子困っているんだろうって、ちゃんと見つめたっていうんですかね。(C教諭、インタビュー)

## (3) ベテランA教諭の省察内容とその特徴

表4に示した省察分類カテゴリーを用いて、ベテランA教諭が授業実践記録シートにおいて何を省察しているのかを検討した。表6に示したようにA教諭の授業実践記録シートの記述内容からは「子供の振る舞いと活動のねらいの不一致」「子供の考えを活かす難しさ」「短冊の有効性」「子供の考えを活かす発問」の4つの技術的省察と「授業展開の迷い」「付けたい力とその手立てを見つめる」「子供の実態に応じた課題設定の難しさ」の3つの実践的省察がおきていた。省察の段階でいうと技術的省察、実践的省察の2つの段階が見られた。インタビューによる発話内容からは「子供の学習状況の深い理解」「子供の思考を深める発問の在り方」「子供の学習状況から課題を再検討し、代案を提示」の3つの実践的省察と「LPの記述の解釈による子供の学習の捉え直し」「子供の学びを支える教材解釈」「日常生活とのつながりが子供の学びを深める」の3つの批判的省察がおきていた。省察の段階でいうと実践的省察、批判的省察の2つの段階が見られた。

技術的省察については、例えば6月11日「文末『います。』『いません。』『でしょう。』『のです。』『ようです。』等文末をすべて短冊に書き出し、分類していくなかで、子どもたちは違いに気づくことができたのではないかと思います。」の記述では、画用紙を細く切った「短冊」に教材文に出てくる文末表現をすべて書き出し、文末表現の機能ごとに短冊を動かし整理することによって子

供たちの理解が深まったと「短冊の有効性」という授業方略を振り返っていると確定し、技術的省察がおきていると捉えた。A教諭は、LPの記述から子供たちの目標への到達度をふまえ、短冊の有効性を省察している。そこで「短冊の有効性」とラベリングした。

批判的省察についての検討では、インタビューの発話内容の分析から、批判的省察がおきている。具体的にはA教諭は表5に示す通り「a）だから、こここのところ(単元構想の環境づくりの部分)が最初に読むというのを入れたことが、私にとっても良かったかなって思いました。」と、学習をすべて終え単元を振り返ってみると、協働で作成した単元の導入部で行った教材文について書かれた書籍を読んだことが「私にとっても良かった」と振り返っている。それは「説明文の『晴れた日に』とか、さりげなく書いてあるような一言が実はとても重要なんだなってことが。」(aの続き)と教材文を深く解釈することにつながったからである。「私にとっても良かったかな」とあるように、子供の学びへ効果はもちろんのこと、A教諭自身も教材の深い解釈につながったことを認識している。「b）ありとすみれについての本を複数読むってことは、あまりしてなかったかもしれない。勉強に必要なものをお部屋において子供たちの学習の参考にしようねってことは、まあ国語普通やるからね。普通くらいには考えていたんだけど…」(表5)と、子供のために参考として教室に教材文に関連のある書籍を置くことは、今までも実践していたが、「c）(授業で)Dちゃんに、何で晴れた日に(すみれのたねが)ポーンってとんでいくとか言われても、そのすみれの本とかよんでないとそういうこともわかんないよね。」(表5)とあるように、その書籍をA教諭自身がよく読むことで教材の深い解釈につながり、その深い解釈によってDちゃんの発言にも対応できたと授業の1場面をとらえ、自身の教材研究のあり方を問い直すような省察をしていると確定し、「子供の学びを支える教材解釈」という、批判的省察がおきていたと捉えた。

表 5. 「子供の学び支える深い教材研究」についての省察場面 (抜粋)

27	前島	授業を進めながら、うまくいかなかったとか、これがよかったとかありますか。
28	A教諭	本を読んだことは、とてもよかったかなって思いました。(前の2年部の)Y先生(が授業を公開した)の時も、「すみれとあり」をやったじゃんね。《中略》 <b>b) ありやすみれについての本を複数読むってことは、あまりしてなかったかもしれない。勉強に必要なものをお部屋において子供たちの学習の参考にしようねってことは、まあ国語普通やるからね。普通くらいには考えていたんだけど、</b> 《中略》そうすると自分がありというものをもう少しよく知ってたら、前の授業の時には違う姿勢だったじゃないかなって思うわけ。《中略》だから、この本をいくつか読むとかね、それからさっき <b>c) (授業で)Dちゃんに、何で晴れた日に(すみれのたねが)ポーンってとんでいくとか言われても、そのすみれの本とかよんでないとそういうこともわかんないよね。想像はつくけど。でもちゃんとわかってないじゃんね。a) だから、こここのところが最初に読むというのを入れたことが、私にとっても良かったかなって思いました。それが説明文の晴れた日にとか、さりげなく書いてあるような一言が実はとても重要なんだなってことが。</b> 直接は子供は、1, 2年生の子供にそこまではわかれとは言ってないけれども、短い言葉の中で絶対条件がスパッと示せるわけじゃんね。(説明文には)すごい余分な言葉が一言もないしみたいなことがわかった気がしました。

#### (4) 3人の教師の省察内容のまとめ

表4の省察分類カテゴリーを用いて中堅B教諭、若手C教諭が、授業実践記録シートや筆者とのインタビューにおいて何を省察しているのかをA教諭同様に検討した。3人の省察内容を整理したものが表6である。ベテランA教諭、中堅B教諭、若手C教諭、3人の世代の違う小学校教師からは、授業後の事後省察について以下の3点が確認することができた。

第一に、授業実践記録シートによる自己省察では、今後の授業づくりのために、授業技術という表層的な省察が中心となっていることが明らかになった(表6, 赤の部分)。しかし、本研究で

表 6. 3 人の教師の省察の比較

省察機会 省察段階	授業実践記録シート			省察機会 省察段階	協働省察		
対象	A教諭	B教諭	C教諭	対象	A教諭	B教諭	C教諭
技術的省察	子供の振る舞いと活動のねらいの不一致	シールの有効性と子供の対応への困惑	題名の押さえ	技術的省察	/	子供の読解を深める手立て	シールの有効性
	子供の考えを活かす難しさ	主題をおさえることの妥当性	子供の実態をとらえた発問のあり方			子供の実態をとらえた教師の出番とシールの有効性	単元展開の有効性
	短冊の有効性	子供の意見を活かす話し合いへの困惑	課題設定のあり方への困惑			子供の深い理解につながるラーニングポートフォリオ	話し力を育成する必要感
	子供の考えを活かす発問	目標に迫る子供の既習状況のとらえ	子供の思考を促す発問のあり方			子供が学習の見通しと目的意識をもつ重要性	子供の実態に合わせた課題設定のあり方
実践的省察	授業展開の速い	資料提示の有効性と時間配分	子供の活動の時間を十分に保障した授業展開	実践的省察	/	子供の学習状況の深い理解	他教科とのつながりの視点
	付けたい方とその手立てを見つめる	授業展開と時間配分	発問のタイミングとその重要性			子供の考えを大切に指導と時間配分との葛藤	読解を深める課題設定のあり方への困惑
	子供の実態に応じた課題設定の難しさ	子供の学習状況をとらえるための工夫	子供の思考を促す課題設定への困惑			子供の学習状況から課題設定を再検討し、代案を提示	読解における子供の深い実態把握
	目標に迫るための手立ての有効性	付けたい力を育む、子供に考えさせる授業展開のあり方	子供が自覚意識をもった授業づくり			LPの記述の解釈による子供の学習の捉え直し	単元構想による見通しをもった指導の重要性
批判的省察	/	/	/	批判的省察	/	子供の学びを支える教材解釈	授業観のゆれ
	/	/	/			日常生活とのつながりが子供の学びを深める	/

は筆者とのインタビュー、つまり対話が3人の教師を共に深い批判的省察に導いている。対話が省察のレベルを実践的省察、批判的省察へ深化させる1つの要因とするならば、単元実践中や単元終了後に、学年部や同僚などにおける対話を通しての授業や単元の振り返りは、省察を深める可能性を示唆している。

第二に、学年部研修により協働で単元を作り、3人の教師が同じように授業実践しているが、教職経験年数の差異によって3人の教師に省察の相違が見られた。教職経験年数の多いベテランA教諭が深い省察をしている(表6, 青い部分)。

第三に、授業実践記録シート、LPの効果である。3人の教諭が授業実践記録シート、LPにより省察が引き起こされ、その有効性を認識していた。LPを利用し、授業実践記録シートを媒介とした事後省察していくことで、今後の授業における授業技術や子供への即興的な判断や対応に活かすことが可能である。1単位時間の授業後に授業実践記録を書き続け、言語化することで、その記録を読み返し、単元終了後に単元を総括的に評価することで実践的、批判的な省察が期待できる。また、LPは子供の見えにくい思考を言語化し、それを把握することで教師の省察を促す効果があると考えられる。子供が書くLPと同様に教師の授業実践記録シートにおいても、自身の授業における授業技術や子供への即興的な判断や対応を振り返り、授業実践記録シートに書くことで言語化し記録を残すことが、新たな気づきを生み、省察力を高め、引いては授業改善を促進させる有効なツールとして考えることができる。

#### 4. 総合考察

研究Ⅰでは若手教師、中堅教師、ベテラン教師が授業後の省察内容に相違があることを明らかにした。ベテラン教師を研究Ⅲにおいて教職経験年数26年以上としたが、ベテランA教諭のように、教職経験年数にして26年以上を経れば誰でもベテラン教師になり実践的省察や批判的省察のように深い省察ができるということを示しているのではない。教職を経る中でどんな教職経験を重ねてきたかという経験の内容と併せて質が問われているのである。秋田(1997)も「初任期から中堅期における変化においては、経験の内容とその経験をとらえる認識の質が教師の成長と関係をもつ。」と指摘している。したがって、日々の自身の授業実践から学ぶ、自主的、自発的な研修で重要であり、省察する力を高めていくことが、授業力量形成につながるのである。そこで、

本研究の成果をまとめ、自己省察を中心とした自主的・自発的研修モデルを示す（図1）。

具体的には、まず単元に入る前に、①事前に単元構想を立案・計画を作成する。次にそれに沿って②授業を展開する。授業の中で、子供は授業の振り返り（LP）を書いていく。③実践した授業の子供の表れやLPの記述を基に、自己省察（事後省察）を授業実践記録シートに記述する。④事後省察の視点を基に、当初にたてた授業計画案を修正し、授業実践を行う。単元が終了するまで、⑤自己省察と授業実践を繰り返す。そして⑥単元終了後には、子供のLPや自身が記録した授業実践記録シートもとに、単元を通しての成果と課題など、大きな視野で振り返ることで、技術的省察から実践的省察、批判的省察へ深い省察へ導く。⑤によって自身の授業改善へとつなげ、省察力を高めていく。このモデルは、若手からベテラン教師のどの職歴区分にも適用できる。ここでは報告できなかったが研究Ⅲより小学校教師は「同僚との研修」に研修効果を高く認識しているので、図の右側に記した協働省察を、学校の研修体制や時間に可能な限り取り入れていくことにより、さらに授業改善を推進していく研修につながると考えられる。協働省察をする際には、授業実践記録シートだけでなく、LPを学年部研修に持ち込み、具体的な子供の表れに基づき、授業方略や指導の在り方などについて協議することができる。LPを通して子供を見る視点、つまり評価の視点も共有することが可能である。学年部研修においてLPを基に評価の視点を共有することは、教師の学習、授業力量形成としての効果は大きいと考える。

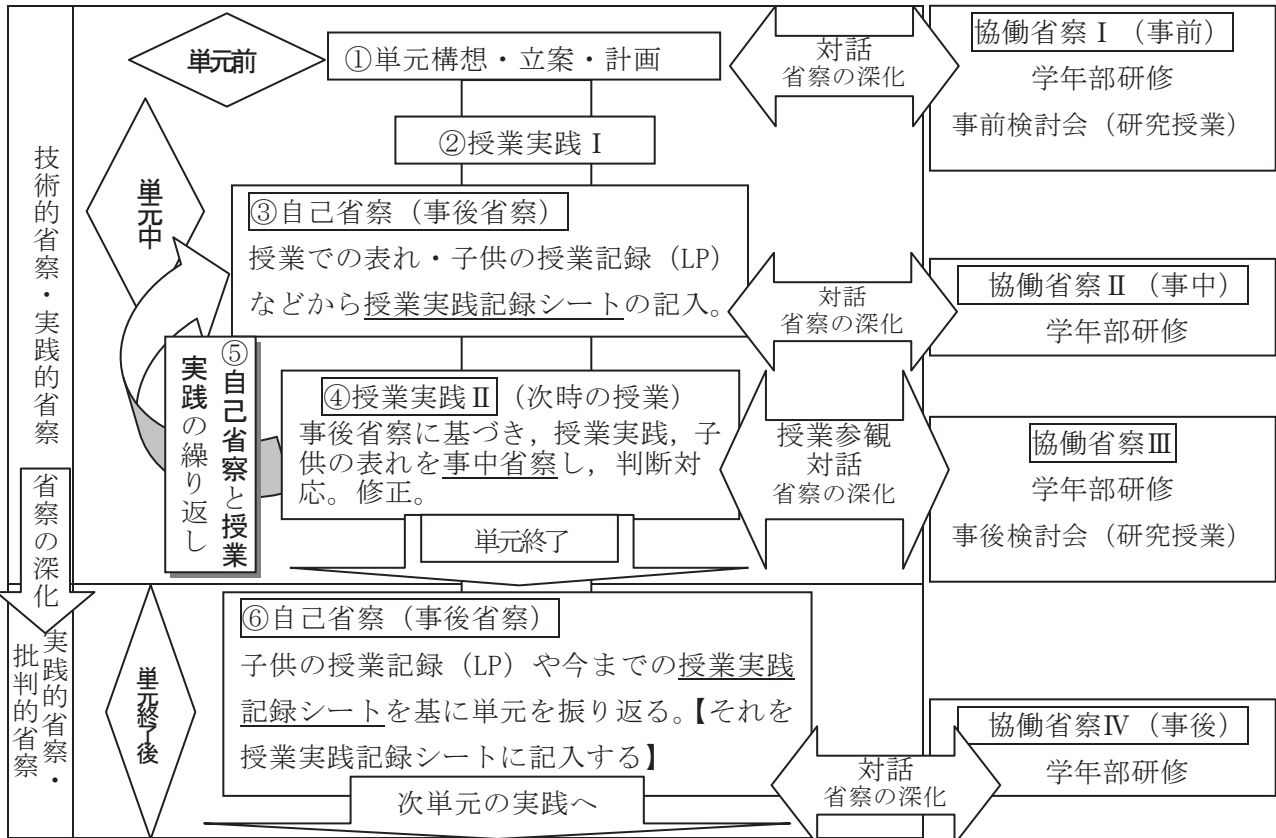


図1. 授業実践記録シートを用いた自己省察を中心とした自発的・自主的研修モデル

【主要参考文献】

秋田喜代美 (1996) 「教師における『省察』概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる—」『教育学年報5 教師と市場』, 世織書房, pp. 451-467  
 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識—教職の専門性の基礎—」, 日本教師教育学会編, 日本教師教育学年報第2号, 日本教育新聞社, pp. 20-35