

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 櫻井, 英喜 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008464">https://doi.org/10.14945/00008464</a>

# 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—

櫻井 英喜

A Study of the Unit-Planning Process in Japanese Language Classes and  
the Effects of Lesson Implementation and Reflection:

An Action Research Project on Lesson Study in Elementary School

Hideki SAKURAI

## 1. 問題の所在と研究の目的

校内授業研究の充実が教師の授業力量形成に影響を及ぼすことが指摘されている（木原 2004）。筆者自身、校内授業研究を通じて、先輩教師をはじめ同僚から多くのことを学んできた。しかし、小中学校で計7年間、研修担当として授業改善の推進や校内研修の企画・運営に携わる中で、日々の実践を十分に省察することができていない教師の姿を目のあたりにしてきた。また、協働で行う研究授業をもとにした校内研修についても、授業者は教材を研究し、単元をデザインして授業や協議に臨むが、参観者は当事者意識が低い状態で参観・協議に臨み、研修がその後の授業力量形成にとって効果的に機能せず、形骸化してしまっていると感じることが少なからずあった。それは、教師の多忙化によって教材研究を含めた授業づくりの時間確保が非常に難しくなっていることや、校内研修の機会が減少したり、研究授業をもとにした校内研修がそれぞれの教師の授業力量形成に必ずしも生きる研修となっていなかったりすることも原因であると考えられる。

教師の多忙化について姫野(2012)は、「家庭や社会からの要望が増え続け、学校や教師が担わざるを得ない領域があまりにも拡大し過ぎており、多忙化等の問題が深刻化している」として、教師の多忙化が教師の授業力量形成に負の影響を与えていることを指摘している。また、校内研修の形骸化について千々布(2005)は、「研究授業を中心とする校内研修は、戦前からの日本独自のシステムであり、効果的に機能してきたが、近年の学校では校内研修が衰退している」と指摘している。国においては、中央審議会答申(2012)「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について」の「これからの教員に求められる資質能力」において、教師は教師生活全体を通じて探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠であると述べており、「学び続ける教員像」を提示している。つまり、多忙化が進む環境であっても、教師が生涯にわたり授業力量形成のために、自己や協働で学び続けられるような方策を考えていくことが急務であるといえる。そこで重要になるのは、授業力量の核となる単元デザイン力や実践力の育成と、効果的な自己や協働での省察場面の設定である。

「省察」に関してD・ショーン(1983)は、教師は「反省的实践家」であり、「行為の後の省察(reflection on action)」と「行為後の省察(reflection after action)」を内包する「行為の中の省察(reflection in action)」を中心概念として提起している。つまり、日々の「省察」の繰り返しによって、教師は暗黙のうちに実践知を創造しており、「省察」という行為が授業力量形成に大きく影響を及ぼしていることを示唆している。佐藤(1993)は、専門職としての教師は「技術的熟達者」(technical expert)にとどまらず、「反省的实践家」(reflection practitioner)であるとして、「反省的实践家」としての教師の成長を指摘している。

以上から、本研究では、授業力量形成にとっての核となる教師の「省察」に焦点をあてることで、以下の2つを研究の目的とする。第1に「単元デザインの作成過程」を明らかにし、「実践」との比較によって、より実践に応用可能なモデルを示す。第2に協働省察の場としての校内研修の活性化や自己省察力の向上につながるツールを作成する。具体的には、研究Ⅰとして、熟達教師の小学校国語科文学教材単元デザイン作成過程の解明をする。研究Ⅱとして、理論化された作成過程モデルの応用可能性を実践との比較により検証する。研究Ⅲとして、自己と協働での省察場面の活性化を図るためのシートの開発と効果の検証をする。

## 2. 研究の方法 (概要)

Table1 インタビュー対象者概要

No	対象教諭	性別	教職年数	過去の主な分掌
1	KT教諭	女性	24年目	研修主任(7年間)
2	TT教諭	男性	15年目	特別活動主任(研究会「総合的な学習の時間」の部)地区部長)
3	KS教諭	男性	14年目	国語科主任(6年間)
4	SM教諭	女性	16年目	国語科主任(4年間)
5	MZ教諭	男性	16年目	研修主任(3年間)
6	OT教諭	男性	17年目	研修主任(4年間)
7	KV教諭	男性	17年目	国語科主任(政令市国語科専門部副部長2年間)
8	HK教諭	男性	24年目	特別活動主任(11年間)
9	YT教諭	女性	19年目	国語科主任(10年間)
10	AT教諭	男性	12年目	国語科主任(7年間、国語科指導書執筆)

研究Ⅰとして、教職年数が12年以上で小学校国語科指導に長けている熟達教師10名(Table1)を対象に、平成26年3月から同年11月にかけて半構造化面接を用いてインタビュー調査を行い、質的分析を通して単元デザイン作成過程を明らかにしてモデルとして提示する。研究Ⅱでは、ベテラン教師の研究授業づくりに参加して、事前検討会での発話データをもとに、研究Ⅰで明らかとなる単元デザイン作成過程のモデルが実践で応用可能であるかどうかを検証する。研究Ⅲでは、研究協力校のM小学校で、自己と協働での省察場面の実態解明と省察場面の活性化を目的としたシートを作成して効果を検証する。

### 2-1. 研究Ⅰの方法

授業づくりインタビュー調査では、対象教師が過去に作成・実践した指導案を事前にもらい、その作成過程を中核として、単元デザインの作成、実践の過程について、半構造化面接を用いてインタビューを行う。そして、その発話内容をICレコーダーで全て記録する。インタビュー時間は各60~90分間程度である。ICレコーダーによる発話記録は全て文字化し、発話分析については修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach ; M-GTA) (木下, 1999, 2003) の分析方法を用いて現職の教職大学院生2名、学部卒大学院生1名、教官1名の計4名で検討、分析を行う。

### 2-2. 研究Ⅱの方法

授業づくりの事前検討会での発話をICレコーダーで記録し、それを全て文字化し、研究Ⅰで得られたモデルの検証を行い、そのモデルが実践の場で応用可能かを検討する。ここでは、大学院生で教職年数24年のベテラン女性小学校教師の研究授業事前検討会、5年生国語科文学教材の単元デザイン作成過程4回分の発話データを分析対象とする。

### 2-3. 研究Ⅲの方法

研究協力校であるM小学校において、自己と協働での省察について、活性化された省察機会となるような場を設定した。具体的には以下のようなものである。

#### (1) 効果的な協働省察の場の設定と効果の検証

M小学校で行われる研究授業後の事後検討会に焦点をあてて、参加者にとって論点の焦点化された、より効率

<sup>1</sup> 教師のみに偏った学習プログラムとは異なり、子どもや教材など多様な要素の関係性を踏まえて計画される単元全体の構成を含めた授業づくり

的で事後の実践に生きる効果的な機会となるよう、村山（2012）の「提案授業デザインシート」を参考に授業デザインシート（以下、デザインシート）を作成し、17名の教師に記入依頼をする。そして、提出された内容についての分析と効果の検証を行う。

## (2) 自己省察の実態解明と省察力向上策の検証

自己省察の実態の解明に向けて、自己省察シート（以下、省察シート）を作成する。これは、「子どもの表れ」とそれに関連した「指導内容の気付き」の2項目について省察し、単元を通して3回（導入、展開、終末）記入できるようなシートとする。最後に先述2項目の省察内容を踏まえて「これからの実践に向けて」、本時の学びを授業者が次にどう生かしたいかを記入する欄を設定する。記入依頼者は、M小学校の若手教員OZ教諭とSY教諭（20代）、中堅教員AU教諭とYH教諭（30代）、ベテラン教員HH教諭（50代）と現職大学院生X教諭（40代）である。記入された省察シートの記述内容を分析して教職年数による違いを分析し、若手教師に、省察力向上のために筆者が省察の場で若手教師に関わったり、省察シートを改良したりして、再度記入依頼して、1回目の記入内容との質的な差を検討する。

## 3. 研究結果と考察

### 3-1. 小学校国語科文学教材単元デザイン作成過程の解明（研究Ⅰ）

熟達教師それぞれの発話内容をM-GTAにより分析した結果、単元デザイン作成過程に関して28のラベルから12の概念と5つのカテゴリーが生成された。そして、各カテゴリー内での概念同士の関連性を検討し、単元デザイン作成過程のモデルを作成した（Figure1）。5つのカテゴリー間の関係性を検討した結果、教師は《Ⅰ教材の本質への接近》を試み、単元レベルでの《Ⅱ読む指導の構想》を行い、1時限レベルでの《Ⅲ読む指導の具体化》を図るというような作成過程として整理することができた。加えて、この作成過程で《A自己との対話》と《B他者からの学習》が影響を与えており、その関連性もFigure1に示した。また、教師は《Ⅱ読む指導の構想》を国語科文学教材単元デザインの中核に置いていると解釈し、これをコア・カテゴリーとした。

概念間の関連性については、《Ⅰ教材の本質への接近》では、【1深い作品理

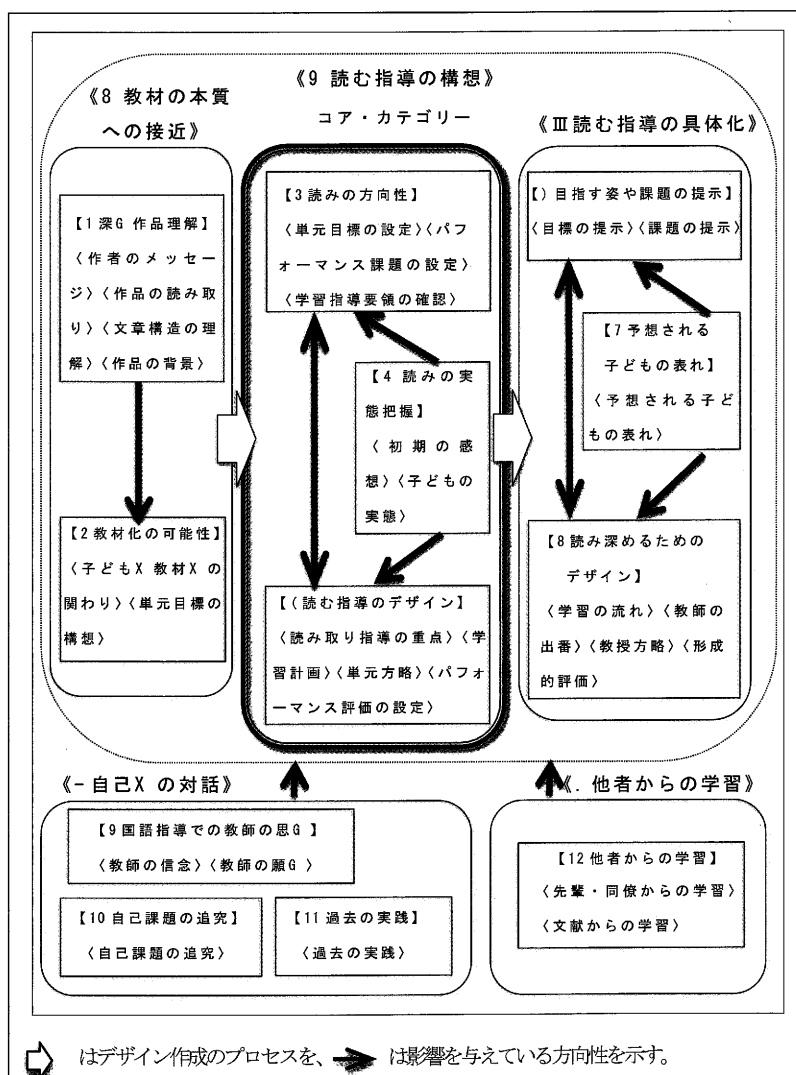


Figure1 小学校国語科文学教材単元デザイン作成過程モデル

解]が【2 教材化の可能性】に影響を与えており、《Ⅱ読む指導の構想》では、【3 読みの方向性】と【5 読む指導のデザイン】が相互に影響しあい、【7 予想される子どもの表れ】が【3 読みの方向性】と【5 読む指導のデザイン】の両方に影響を与えていた。また、《Ⅲ読む指導の具体化》では、【6 目指す姿や課題の提示】と【8 読み深めるためのデザイン】が相互に影響しあい、【7 予想される子どもの表れ】が【6 目指す姿や課題の提示】と【8 読み深めるためのデザイン】の両方に影響を与えていた。

### 3-2. 小学校国語科文学教材単元デザイン作成過程の解明（研究Ⅱ）

Table2 事前検討会別カテゴリー内出現度数

カテゴリー	回数	B数
I 教材の本質への接近 (15)	1回	2
	2回	11
	3回	1
	4回	1
II 読1 指導の構想 (74)	1回	14
	2回	31
	3回	22
	4回	7
III 読1 指導の具体化 (65)	1回	3
	2回	10
	3回	24
	4回	28
A 自Aとの対話 (60)	1回	14
	2回	27
	3回	18
	4回	1
B 他者か2の学習 (2)	1回	0
	2回	0
	3回	2
	4回	0

作成したモデルの応用可能性を検証するために、研究Ⅰで作成したモデル(Figure1)に依拠して、事前検討4回分の検討を行った。その結果、全ての概念とカテゴリーがX教諭のデータからも確認された。加えて、各概念やカテゴリー内での出現度数について、第1回～第4回の回数別に集計した結果をもとにTable2を作成した。各カテゴリーの出現度数を比較すると、《Ⅱ読む指導の構想》に関するデータが最も多く、次いで《Ⅲ読む指導の具体化》、《A 自己との対話》となっていた。《A 自己との対話》に関するデータが豊富であることと、《B 他者からの学習》に関するデータが稀少なのは、X教諭の文学教材単元デザイン作成過程の固有性であると確認できた。

そして、カテゴリー内での事前検討会別出現度数を比較すると、《Ⅰ教材の本質への接近》や《Ⅱ読む指導の構想》という単元デザイン作成過程の前半に検討される内容については、事前検討会でも1回目と2回目を中心に検討されていることが確認された。また、1時限レベルでの構想段階である《Ⅲ読む指導の具体化》では、事前検討会の回を重ねるごとにデータの出現度数も増加していた。以上のことから、X教諭研究授業の事前検討会でも、Figure1に示した作成過程モデルと同じ段階を経て検討されており、検討の回を重ねるごとに読む指導の具体化が図られていることが確認されるとともに、本モデルが実践の場でも応用可能性であることを示すことができた。

### 3-3. 自己や協働での省察場面の設定と効果の検証（研究Ⅲ）

#### (1) 効果的な協働省察の場の設定と効果の検証

授業研究における協働省察を検討するために、事後検討会後に提出された3回分のデザインシートのデータを分析した。その結果、12のサブカテゴリーと2つのカテゴリーを生成した。Table3は、生成したサブカテゴリーやカテゴリー名、並びにそれぞれのカテゴリーの出現度数を若手・中堅教師とベテラン教師に分けて示した表である。若手・中堅教師とベテラン教師のデータを比較した結果、2点の特徴的な違いが明らかとなった。第1に、「1. 目指す姿」と「10. 代案」では、ベテラン教師が若手・中堅教師と比べて多くの出現度数となった。

<sup>2</sup> 本研究では、若手教師を教職年数5年目まで、中堅教師を6年目～20年目まで、ベテラン教師を21年目以上とする。

Table3 デザインシート分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	若手・中堅教師	ベテラン教師
I 授業の振り返り 65.4%(125)	1. 目指す姿	3	6
	2. 子どもの姿	21	17
	3. 手立て	16	19
	4. 焦点化	3	4
	5. 学習形態	5	7
	6. 学習環境	8	6
	7. 継続指導	2	3
	8. 課題	8	10
	9. 自己の実践	4	4
II 授業改善 34.6%(66)	10. 代案	7	12
	11. 他者からの学習	19	12
	12. 実践化	19	16

※( )は、出現度数をあらわす

これは、「1. 目指す姿」では、ベテラン教師が授業者の目標とする姿や、校内研修での研究内容などを強く意識していたためであると解釈した。「10. 代案」については、ベテラン教師は過去の実践から、豊富な実践的知識を獲得しており、授業から見える課題について多くの解決策を持っているためであると解釈した。第2に、「11. 他者からの学習」であるが、ここでは若手・中堅教師がベテラン教師よりも多くの出現度数となっていた。これは、ベテラン教師は過去の学びから、すでに獲得している方略や知識が豊富にあるためであると解釈した。加えて、同じサブカテゴリーに属するデータであっても、その質には違いがあった。具体的には学習形態に関するデータで若手教師は「グループの人数をどうすればよいか」と単純に効率的なグループ人数について言及しているが、中堅教師は「隣の友達と話し合いやグループで考えること」とペアとグループの使い分けについて触れ、ベテラン教師は「一人学び、グループ学習、一斉学習の展開も単元内容や児童の実態によって対応が変わるので、その視点を活かしていきたい」とグループの数量的な内容だけでなく、話し合いの質や話し合うための意欲付けにまで触れる質の高いデータであった。

他に、「12. 実践化」の度数に注目すると、若手・中堅教師とベテラン教師との差は大きくなかった。これは、デザインシートを活用した事後検討会が自己のその後の実践に生かそうとする効果的な検討会であったことを意味しており、デザインシートの活用成果であるといえる。

また、カテゴリー別の出現率について検討すると、「II 授業改善」に関する出現率が34.6%となっており、参観者が自分自身の授業改善に生かそうという意識の表れであるといえる。例えば、小笠原ら(2014)の事後検討会発話分析と比較すると、「II 授業改善」に相当するデータ出現率は3倍程度となっており、これは、事後検討会でデザインシートを活用した成果であると解釈することができる。

(2) 自己省察の実態解明と省察力向上策の検証

自己省察の実態を解明するために、6名の若手教師からベテラン教師に自己省察シートの記入を依頼した。そ

Table4 自己省察シート評価基準(ルーブリック)

No.	1. 目指す姿	2. 授業改善	3. 関連性	4. 一貫性
観点の説明	・単元を通しての目指す子どもの姿やそれに向けた発問など授業の方向性があるか	・代案や次の実践につながる授業改善の方策があるか	・指導内容や子どもの様子との視点で書かれた本時の気づきと、授業改善の方策との関連性があるか	・9回行った自己省察の「これからの実践に向けて」が一貫して指導の重点に関わったものか
2	・具体的な方向性とそれについての振り返りが書かれている。	・授業改善に関する方策が過去の実践や実態など多面的に捉えて書かれている。	・本時の気づきの複数の項目との関連性から方策が書かれている。	・一貫性のある記述で、内容に深まりが確認できる。
1	・方向性は書かれているが、それに対する具体的な振り返りは書かれていない。	・授業改善に関する方策は書かれているが、基本的な方略にとどまっている。	・本時の気づきと方策に関する関連性はあるが、単一である。	・一貫性に基づいた記述はあるが、表面的な方策のみ書かれている。
0	・方向性について書かれていない。	・授業改善に関する方策が書かれていない。	・本時の気づきと方策に関する関連性がない。	・それぞれの内容を置く重点項目がない。

Table5 自己省察シート評価

	1. 目指す姿	2. 授業改善	3. 関連性	4. 一貫性	合計
OZ教諭(若手)	0	1	1	1	3
SY教諭(若手)	2	1	1	1	5
YH教諭(中堅)	1	1	2	2	6
AU教諭(中堅)	2	1	2	2	7
HI教諭(ベテラン)	2	1	2	2	7
X 教諭(ベテラン)	2	2	2	2	8

して、Table4 に示したルーブリックをもとに評価した結果をTable5 に示した。そこから、若手教師からベテラン教師になるにつれて評価が高くなっていることが分かる。また、若手教師と中堅・ベテラン教師との評価を比較すると、若手教師は「1. 関連性」や「4. 一貫性」といった視点で省察できていないことがわかる。さらに、「1. 目指す姿」を意識して省察することも、若手教師や中堅教師はベテラン教師と比較すると十分ではないと解釈することができた。

Table6 自己省察シート (OZ 教諭)

自己省察シート		氏名 ( OZ 教諭 )		No.2		
指導重点項目内容		ごんの気持ちがあわられている記述をもとに、ごんになりきってごん日記を書く。				
日付2020年10月8日(水) 第1校時		日付2020年10月8日(水) 第5校時		日付2020年10月17日(金) 第1校時		
国語科 教材名(ごんぎつね) (8/14)		国語科 教材名(ごんぎつね) (4/14)		国語科 教材名(ごんぎつね) ( /14)		
指導重点項目 イロイロ場面 その 他	子どもの様子に調わる気づき	子どもの様子	子どもの様子に調わる気づき	子どもの様子	子どもの様子に調わる気づき	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>書き方が分かっていない。</li> <li>手本となるものを示していなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>第三者が見ている様子を書いていて、自分がごんになりきって、ごん日記を書いている子が少なかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>良い子の例を示したから。</li> <li>ごんはどんなきつねなのか確認していたことや、本題まで筋の流れを知っていたから。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ごん日記はほとんどの人が、自分がごんになりきって書けていた。</li> <li>5、6人は「1」の場面や「3」の場面のことを意識していた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>どの気持ちが一番ふさわしいか全体で確認する場がなかったため、差が生まれた。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>筋読のとき、線を引けなかった。</li> <li>時間がなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>線は引けていたと思う。</li> <li>発表ができなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>やることがわかっていなかったから。</li> <li>自分が付けていた子は書けていたが、付いていない子はなかなか書けていなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表は前時よりかなり増えた。</li> <li>線を引ける子も増えた。</li> <li>気持を書けている子は限られていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>線を引けたのは、今まで積み重ねではないかと。</li> <li>どこに線を引いたのかを個別指導で見えたから。</li> <li>老人髪型返り表を使ったことにより、聞くようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4の場面、全体を通して線を引くことができた。</li> <li>発表も増えた。</li> <li>友達の発表を聞ける子が増える。</li> </ul>
	これからの実践に向けて		これからの実践に向けて		これからの実践に向けて	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ごん日記の良い子の例を示す。</li> <li>筋読の時に線を引く。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>学習する場面以外にもつながりを持ってごん日記が書ければいい。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>どれがふさわしい気持ちなのか、横線を挙げて聞いている。</li> </ul>	

そこで、若手教師である OZ 教諭の省察場面で、筆者が関わりながら省察の視点を意識するように促した。また、省察シートも、より「1. 目指す姿」や「4. 一貫性」に関する省察が促されるように改良し、再び省察シートに記入するように依頼した。具体的には、省察シートに「指導重点項目」を設定して、単元を通して授業者が意識化できるようにし、気づきの欄もそれにともなって、重点項目についてと、その他の項目に分けた。その結果 Table6 の省察シートを完成させた。OZ 教諭の2回目の省察シートの評価は、「1. 目指す姿」が「1」、「2. 授業改善」が「1」、「3. 関連性」が「1」、「4. 一貫性」が「2」の合計5点と判断した。したがって、筆者が OZ 教諭の自己省察場面に関わったことや自己省察シートの改良によって、評価が上昇したと判断できる。このことから、自己省察を向上させる手立てとして自己省察に協働での視点を加えることが効果的であったと言える。

#### 4. 総合考察

本研究によって、小学校国語科文学教材単元デザイン作成過程が明らかとなり、作成されたモデルは実践でも応用可能であることが確認された。したがって、今後はこのモデルを活用した単元デザイン作成の可能性を探っていくこととなる。例えば、若手教員が授業研究の際に単元デザインを作成する過程での指針としたり、協働省察場面での話し合いの視点となったりすることが期待される。

また、授業デザインシートの活用では、活用の回数を重ねることによって、授業改善への意識が高まることが確認された。このことから、校内研修での事後検討会においてデザインシートを活用することで、授業を振り返る視点を学ぶことができたり、その後の実践に生かすことができたりすると考える。

自己省察シートでは、改良を重ねたこと、協働省察での視点を加えたことで、より効果的な自己省察を促すことができた。ただ、全ての単元で活用することは困難であると考え。多忙化が進む教育現場において、より効率的で効果的に授業力形成を図るためには、本研究で明らかとなった小学校国語科文学教材単元デザイン作成過程のモデルや授業デザインシート、自己省察シートを融合的に活用することがその解決の一助となると考える。

最後に、課題について説明する。本研究 I と II では、小学校国語科文学教材に絞って単元デザイン作成過程を明らかにしていたが、限定的なモデル作成にとどまっている。今後は、他領域や他教科への応用可能性についても検証していく必要がある。

#### 〈主要参考文献〉

小笠原忠幸, 石上靖芳, 村山功 (2014) 『同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し』が若手教師の授業力量向上に果たす効果-小学校学年部研修に焦点をあてて-, 日本教師学会誌「教師学研究」, 第14号, pp. 13-22