

協働省察と授業実践の繰り返しによる教師の社会科  
授業力量形成に関する研究：  
学年部研修の分析に焦点を当てて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 戸田, 宇海 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00024846">https://doi.org/10.14945/00024846</a>

# 協働省察と授業実践の繰り返しによる 教師の社会科授業力量形成に関する研究

——学年部研修の分析に焦点を当てて——

戸田 宇海

The Development of Teaching Abilities in Social Studies through Collaborative Reflection  
and Repeated Practice :An Analysis of Teacher Observations

Takami TODA

## 1 問題の所在

一人ひとりの教師が生涯にわたり、力量形成を図るために知識・技能を更新し、技量を高めていく方法の一つとして校内研修がある。同僚教師との学び合いが協働的な研修となり、力量形成に深く関与し、影響を及ぼすことが指摘されている（秋田 2008, 木原 2004）。また、これからの教員に求められる資質・能力として「学び続ける教員像」の確立、教師の実践的指導力を高めることの必要性も指摘され、そのための学びを支える教員を育成することの重要性も指摘されている（中央教育審議会 2012）。このように、同僚教師とチームで対応する力が求められていることから、校内研修の重要性が増していると言える。しかし、校内研修が機能していない場面も多いという実態が指摘されている（秋田 2008）。

その要因として、近年の教員の大量退職及び大量採用の影響から、かつてのような知識・技能の伝承が図りにくい状況が生まれていることや、教師の多忙化が挙げられている。つまり、今日の学校現場では、多くの教師が日常の業務に追われ、日々の実践課程をじっくりと振り返る時間的余裕が持てないのが現実（中田 2010）と指摘された通り、校内研修を活発に行いづらい状況が学校現場に生まれていると言える。

校内研修で教師の授業力量を高めることが重要であるが、校内研修が機能している小学校でも、その多くは国語科や算数科に偏る傾向がある。しかし、小学校ではいくつかの教科を指導することが一般的であり、それらに関する授業力量はどのように高めていったらよいのだろうか。

小学校5年生を対象とした「好きな教科」に関する調査で、全教科中、最下位だったのが社会科である（第5回学習基本調査 2015）。社会科を嫌いな人の理由として「暗記が苦手」という意見がある。なぜ社会科は「暗記教科」と言われるのか。それは、社会科の目標をきちんと整理しないまま、過去に自身が受けてきた「知識を注入することが目的」の社会科授業を教師がしている実情があるのではないかと考える。社会科の指導に対して苦手意識を持つ小学校教員は、9教科中、音楽に次いで多く、理科とはほとんど変わらない（学習指導基本調査 2010）。社会科は、国語科や算数科のように校内研修の窓口教科となることが少ないにも関わらず、教師の授業力（教材研究力、授業構成力）が問われる教科（渡邊・大坂・草原 2016）である。教科書はあっても、単元構成は学校や地域性を考慮し、フィールドワークやゲストティーチャーの活用などを盛り込んで立てられることが多いことが理由として挙げられ、多くの教師にとって指導しにくい教科というイメージを持たれていると考えられる。

教員が社会科の目標をきちんと整理・把握し、授業の質を「暗記教科」から転換するとともに、

学習内容や教材について学び、新たな学習方法を実践する視点を持たなくては、小学校社会科の抱える課題は解決しない。社会科を指導する、または今後指導すると見込まれる多くの教員の授業力量を向上させるための手立てとして、どのような研修に取り組む必要があるのか、その中でどのように学ぶことを想定すればいいのかを明らかにする必要がある。

以上のことから、本研究では、社会科の単元開発及び授業実践中に行われる同僚との研修（協働省察）を通して、教師がどのように社会科の授業力量形成を行っているのかを明らかにしていきたいと考える。

## 2 研究の目的と方法

本研究では、社会科の単元開発<sup>(1)</sup>及び授業実践中に行われる同僚との研修（協働省察）を通して、教師がどのように社会科の授業力量形成を行っているのかを明らかにすることを目的とする。教師が単元や授業を、どのように構想し、実践化していくのかを、2つの研究を通して明らかにする。一つ目は、筆者自身の行った社会科の授業について、自身の教材研究、大学院生及び所属校の教員との協働省察、授業実践と自己省察等を通して振り返り、単元構想の開発過程を明らかにすることである。二つ目は、所属校の学年研修に参加観察者として参加し、授業者がどのように社会科の単元開発を行い、協働省察と授業実践を通してどのように授業力量形成を行っていったのかを明らかにしていく。

研究の方法は、アクションリサーチ（以下AR）で行い、筆者の所属校であるA市立B小学校で行った、第6学年社会科「鎖国」（平成28年10月～11月）、第5学年社会科「自動車づくりにはげむ人々」（平成29年9月～10月）の授業研究を対象として研究を行う。

研究Ⅰとして、平成28年10月～11月に、「鎖国」について、認識の変容や深化を図る単元の開発及び授業実践を行った。その単元開発過程を記録にとってまとめ、筆者自身の単元開発の過程を明らかにする。

研究Ⅱとして、B小学校5年部において、平成29年9月1日から10月13日まで、社会科「自動車づくりにはげむ人々」の授業に参加観察者として参加する。事前の単元開発から、校内中心授業を行うM教諭の授業の参観、事後に、学年研修を通して協働省察を行った。それらをVTRやICレコーダーで記録し、分析し、M教諭がどのように単元を開発し、授業実践を通して授業力量を形成していったかを検証する。

## 3 研究結果

研究Ⅰでは、筆者自身が社会科歴史単元の授業を単元開発から授業実践まで行い、それについて、自身の教材研究、大学院生や大学教員及び所属校の教員との協働省察、授業実践と自己省察等を通して振り返り、単元開発の過程を明らかにした。

図1に示した通り、筆者が単元をデザインするにあたっては【①教材研究】【②児童の実態と教材】【③児童に付けたい力】【④他者との対話による再考と新しい視点への気づき】というプロセスを経て行っていた。単元デザインの段階から、授業実践の段階へ移ると、各時間の実践を、自己省察を中心に振り返り、失敗した理由を考え、原因を明らかにすることを通して、更に教材や児童への理解を深めていった。それらを踏まえて、次時の計画を見直し、再構築を行うというサ

イクルで単元を実践していた。

つまり、【①教材研究】【②児童の実態と教材】【③児童に付けたい力】【④他者との対話による再考と新しい視点への気づき】というプロセスを繰り返して単元デザインを行い、更にそれを授業実践に移す中で、省察し修正を加えるというサイクルで単元を進めていたと言える。ただし、今回の授業

実践における省察と修正の場面では、【④他者との対話による再考と新しい視点への気づき】が薄くなっている。立場上、正式に学年に所属しているわけではないこともあり、そういった場を設定したり、雰囲気を作ったりすることができなかつたという面が影響している。しかし、自らの授業をより良くしていく、授業力量形成を行うという点では、【④他者との対話による再考と新しい視点への気づき】がより大きな意味を持つことを、身をもって感じる事ができた。

研究Ⅱでは、研究Ⅰで明らかとなった「他者との対話による再考と新しい視点への気づき」が授業力量形成に与える影響の重要性にもとづき、AR校の学年部における、協働省察によるM教諭の授業力量形成過程を明らかにした。図2に示したのが学年で行った協働省察の運用過程一覧である。

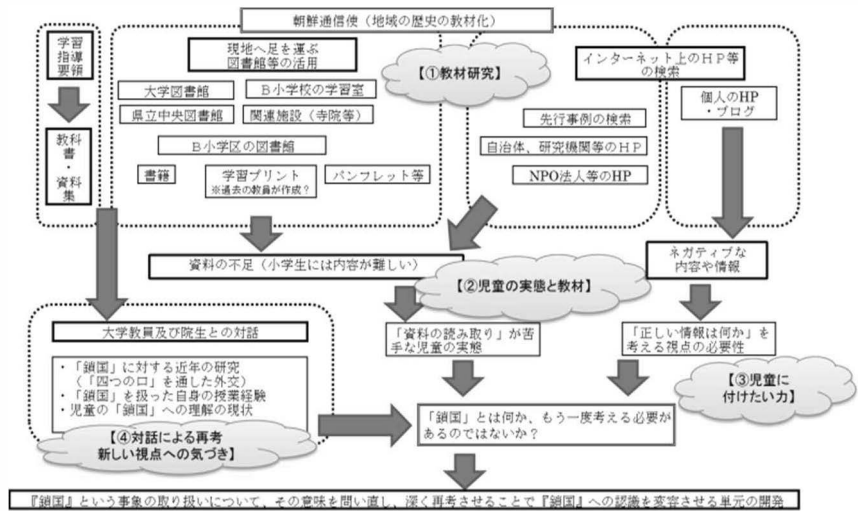


図1 「鎖国」単元デザイン開発の過程

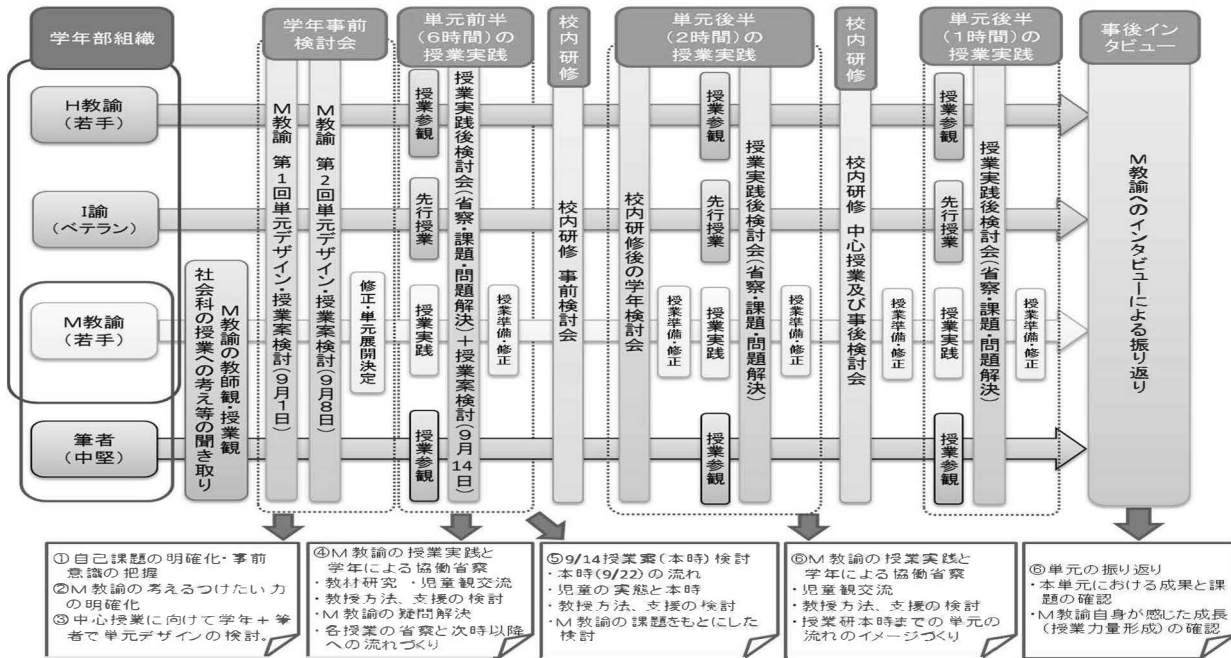


図2 学年で行った協働省察の運用過程一覧

若手のM教諭の社会科「自動車づくりにはげむ人々」(第5学年)における単元開発及び本時案検討を行う学年部による協働省察(3回)と、M教諭の授業実践を行った後に行う学年部での協働省察(4回)の発話の内容を中心とする分析を行った。その結果、表1のように、7つのカテゴリと28のサブカテゴリが抽出され、協働省察を行う目的や状況によって、2種類の協働省察が行われていることが明らかとなった。

それを概念図として表したのが、図3である。

表1 M教諭の発話に見るサブカテゴリの出現数

<カテゴリ> 【サブカテゴリ】	9月1日 4名参加	9月8日 4名参加	9月11日 4名参加	9月12日 4名参加	9月13日 4名参加	9月14日 4名参加	9月15日 4名参加
< I : 単元構想・構成 >	42 (41.2%)	26 (29.9%)	4 (11.1%)	6 (9.4%)	12 (19.7%)	16 (18.0%)	7 (20.0%)
【①学習活動】	11	6	0	0	0	1	0
【②付きたい力】	14	5	0	2	1	3	1
【③単元の流れ】	11	3	1	2	2	2	0
【④板書と掲示物】	1	0	0	0	0	2	0
【⑤学習課題・問題】	2	1	0	2	8	2	0
【⑥振り返りの設定】	3	6	3	0	0	0	2
【⑦教具の活用】	0	5	0	0	1	6	4
< II : 授業研本時 >	2 (2.0%)	7 (8.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	22 (24.7%)	0 (0.0%)
【⑧本時の流れ】	1	2	0	0	0	14	0
【⑨グループ活動の位置づけ】	0	1	0	0	0	8	0
【⑩本時で付きたい力】	1	3	0	0	0	0	0
【⑪本時での振り返りの視点】	0	1	0	0	0	0	0
< III : 児童の学びの実態 >	10 (9.8%)	12 (13.8%)	6 (16.7%)	4 (6.3%)	10 (16.4%)	29 (32.6%)	5 (14.3%)
【⑫児童の反応の予想】	4	0	1	0	0	20	0
【⑬児童の思考の予想】	3	3	2	4	3	8	3
【⑭児童と教材】	3	4	1	0	0	0	0
【⑮話すことの実態】	0	3	1	0	7	0	2
【⑯児童の課題】	0	2	1	0	0	1	0
< IV : 教材 >	9 (8.8%)	4 (4.6%)	2 (5.6%)	0 (0.0%)	9 (14.8%)	5 (5.6%)	0 (0.0%)
【⑰用語の確認】	3	3	1	0	0	0	0
【⑱自動車に関するもの】	2	0	0	0	0	0	0
【⑲工場に関するもの】	1	0	0	0	8	4	0
【⑳資料の活用】	3	1	1	0	1	1	0
< V : 授業者の持つ課題 >	6 (5.9%)	11 (12.8%)	4 (11.1%)	5 (7.8%)	2 (3.3%)	19 (21.3%)	1 (2.9%)
【㉑児童の学力を高めるための記録のあり方】	0	8	0	0	0	5	0
【㉒授業における教師の効果的な働きかけ方や支援方法】	0	2	4	5	1	7	1
【㉓授業実践と校内研修の関係】	6	1	0	0	1	7	0
< VI : 各授業の省察 >	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (11.1%)	9 (14.1%)	2 (3.3%)	1 (1.1%)	0 (0.0%)
【㉔発言形態・学習形態】	0	0	1	0	0	0	0
【㉕教え方】	0	0	3	1	2	0	0
【㉖反省】	0	0	0	8	0	1	0
< VII : 授業の展望・再構成 >	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (11.1%)	14 (21.9%)	6 (9.8%)	0 (0.0%)	11 (31.4%)
【㉗次時の計画】	0	0	4	11	2	0	3
【㉘次時以降の計画】	0	0	0	3	4	0	8
ラベル合計	69	60	24	38	41	92	24
総発話数	265	242	84	161	141	260	91
M教諭発話数	102	87	36	64	61	89	35
所用時間	100分	100分	45分	55分	57分	60分	30分
備考	単元前	単元直前	第1時後	第2時後 授業の失敗	第3-4時後	第5-6時後 校内事前 研前日	第7時後 工場見学 直前

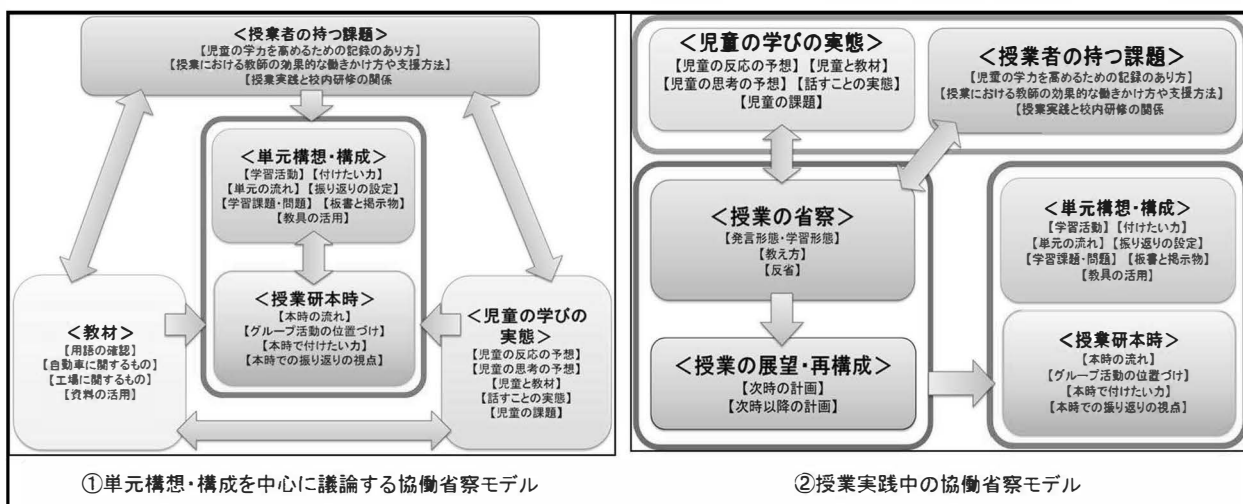


図3 2種類の協働省察モデル

①の「単元構想・構成を中心に議論する協働省察モデル」では、M教諭が考えた単元計画案をベースとし、協働省察を通して、より具体的な単元計画を作成していった。M教諭は自分自身で単元計画のベースを作るために、学習指導要領や、複数の教科書、資料集、インターネット等を使って、「児童に付きたい力」や「M教諭がやってみたい学習活動」をイメージし、それらを協働

省察の中で議論することで、指導法や活動の目的、児童の実態に合わせた単元の進め方などを、同僚教師の経験からの助言によって具体的にイメージし、単元デザインの修正を行っていった。更に、授業研究の本時についても、単元がある程度確定した後に、単元計画案の作成時と同じような手順で議論し、本時案の修正を行っていった。

②の「授業実践中の協働省察モデル」は、実際に授業実践をスタートさせてからの協働省察モデルである。ここでは、各授業を振り返りながら協働省察が行われ、課題点や修正点を議論し、次時や比較的近い段階の授業の計画や修正が行われていた。M教諭自身が課題として感じている「児童の学力を高めるための記録の在り方」や「授業における教師の効果的な働きかけ方や支援方法」等に関することもより具体的に議論され、授業実践にいかされていた。

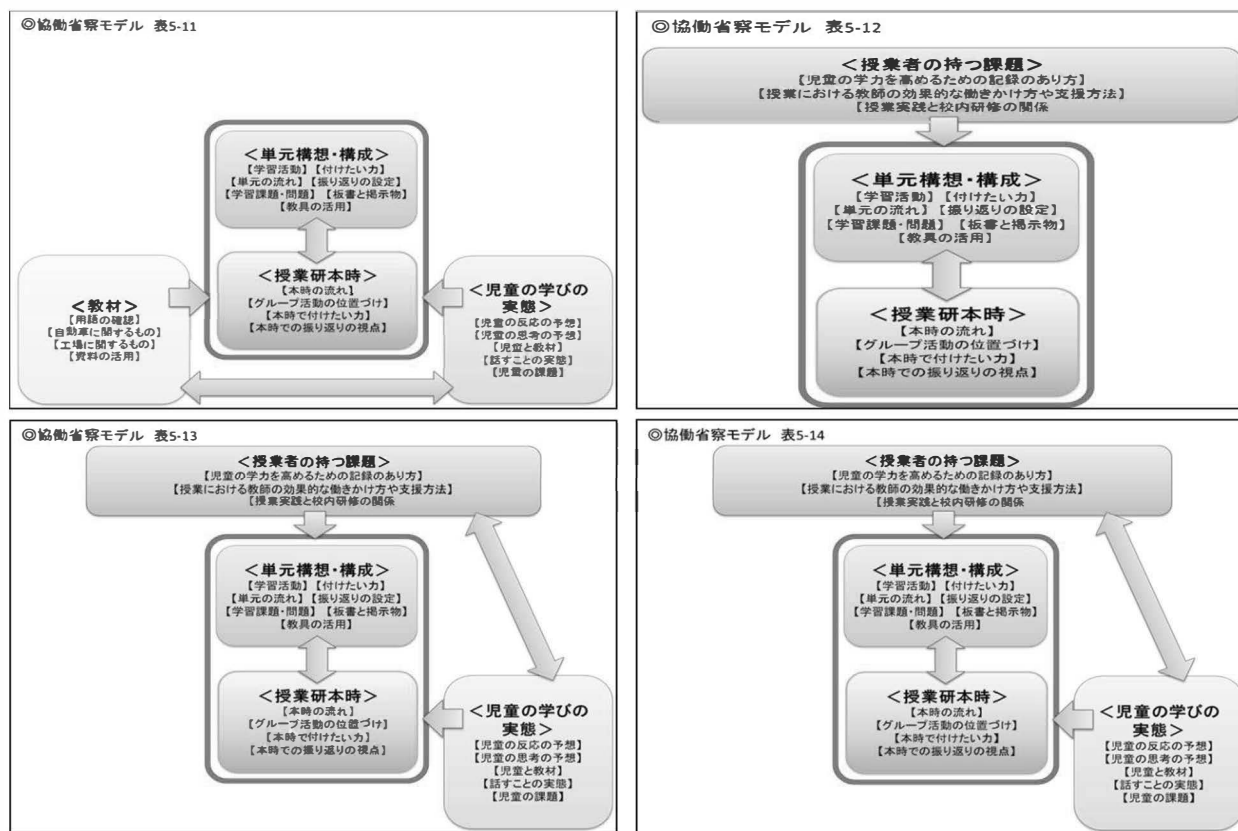


図4 「本時案に見る変化と実践」の省察モデル（抜粋）

単元計画案や本時案、実際の授業実践を分析し、協働省察で議論された内容がどのような影響を与えているかを分析した結果、M教諭の授業実践にいかされていることの多くが「授業者の持つ課題」に関連するものが多いことが分かった。図4は「本時案に見る変化と実践」の省察モデルの抜粋である。本時案がどのような協働省察の内容を受けて変化したかを、協働省察モデルに当てはめて図とした。特徴として、＜単元構想・構成＞＜授業研本時＞が中心となり、そこに＜児童の学びの実態＞＜授業者の持つ課題＞が関連する図が多いということが分かった。特にここでは＜授業者の持つ課題＞の出現数が多くなっている。その理由として、授業者が課題意識を持っていることにより、協働省察の場面で話題として出されやすく、結果として議論されやすくな

ったと考えられた。また、〈授業者の持つ課題〉は、「単元構想案に見る変化と実践」の分析では、〈単元構想・構成〉の中に〈授業者の持つ課題〉が含まれていると考えられたが、「本時案に見る変化と実践」では、発話として現れていることで出現数が増えている。

以上のことから、「本時案に見る変化と実践」でM教諭は〈単元構想・構成〉と〈授業研本時〉を核とし、そこに〈児童の学びの実態〉と〈授業者の持つ課題〉をつなげて議論する協働省察を行うことで、新たな本時案を作成していることが明らかとなった。特に、〈授業者の持つ課題〉に関係する協働省察を行うことで、M教諭の疑問を解決し、より実践にあった本時案を作成していることが明らかとなった。

また、「本時案に見る変化と実践」以外にも、「単元構想案に見る変化と実践」「実際の授業実践に見る変化」について同様の分析を行った。その結果、それぞれの協働省察において、議論の中心となる〈単元構想・構成〉や〈授業研本時〉を除くと、〈授業者の持つ課題〉が最も多く議論されていることが分かった。授業者が課題として意識していることは、議論されやすいように、同僚からの助言も受け入れやすい。それ故に授業実践にいかされることも多く、結果としてM教諭の授業実践に影響を与えやすいと考えられた。

## 5 総合考察

今回の研究を総括して明らかとなったことは、授業力量向上を目指した研修、特に単元開発や授業案検討など、事前検討会の要素が強い場面では、授業者の持つ課題やニーズを、協働省察に参加する同僚が把握したうえで議論を行うことでより有効な研修になるということである。

今回は、社会科に関して、単元開発の過程から授業実践までの効果的な研修の在り方を探ってきた。特に、協働省察と授業実践の繰り返しによる授業力量形成の過程に焦点を当て、その中でどのような授業づくりが行われ、どのように授業力量を形成していったのか、M教諭の例でその一端を明らかにすることができた。しかし、得られた知見は、社会科だけでなく、様々な教科における研修に活かせるものであると考える。特に、若手教員が増加している昨今の教育現場では、彼らの授業力量向上が非常に重要な課題となっている。本研究で得られた知見は、若手教員だけでなく、すべての教員を対象とした研修でも活用でき、授業力量向上を目指して、より効果的に研修を進めることにつながると考える。筆者も今後の研修に活かす視点として、本研究で得られた知見を活用していきたい。

### <注>

- (1)本研究における単元開発とは、単元の計画から実践、評価までの一連の内容を指すものと定義する。単元計画は時数をもとにした単元の計画に関するものを、単元構想は単元で行う具体的な学習の流れを指すものと定義する。

### <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  
佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 -原理・方法・実践-』新曜社