

中堅教員が若手教員に対して行う 授業力向上を目指したリフレクションの研修 — 一事中省察と意思決定の分析から —

41825013 柳田 和文

1. はじめに

平成 29 年度に富山県総合教育センター教育研修部が主催する研究主任や中堅教員を対象とした「校内研修活性化研修会」の運営に携わり、授業者の意図と児童の姿を尊重しながら同僚と活発に意見を交流する対話型のリフレクションに参加した。そこで、参加者がそれぞれのキャリアステージに合わせた気付きや学びを得ながら授業力を高めていくことや、同僚教員との対話リフレクションを進めることが授業力の向上に有効であると学んだ。

平成 27 年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」^[1]では、先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承が十分にできない状況が指摘されている。また、「学び続ける教師像の確立」や「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等、新たな課題に対応できる力量を高めること」等の必要性も示されている。

石上^[2]は、若手教師の力量形成において同僚や先輩教師との研修が重要であることを明らかにしている。また、小笠原ら^[3]や田中ら^[4]は、同僚教師や先輩教師との対話リフレクションを中心とした協働的な授業実践と省察が若手教師の力量形成に特に効果があることを指摘している。

一方で、小笠原ら^[3]や田中ら^[4]は学校現場の時間的・人間的な制約により、日常的にリフレクションの機会をもちにくいことや、対話リフレクションを通じた気付きや学びの、教科を超えた汎用性までは検討できていない等の課題も挙げている。すでに年齢構成や経験年数の均衡が崩れ始めている学校現場において、このような同僚教員との継続的な研修を充実させていくことが必要と思われる。

2. 研究の目的

本研究は、授業力向上を目指した若手教員と中堅教員による短時間でより効果的で継続可能な対話リフレクションの在り方についての検討や実践の分析を行い、その結果を今後の若手教員を育成する研修等に生かしていくことを目的とする。

3. リフレクションの概要

3.1 リフレクション研究について

藤岡^[5]は、「授業デザイン」において、「ねがい」や「目標の明確化」等の授業構成要素モデルを示し、教師と児童が複雑に相互作用しながら授業が進行していくことを述べている。そして、このあいまいで複雑な授業の本質を探り、経験知や暗黙知としての実践知を明示化するために、授業における教師の思考過程に関わるリフレクションが重要であることを指摘した。

教師の思考過程について吉崎^[6]は、教師と児童の内面過程（思考・理解・感情等）に注目した。そして、授業実践の最中にも授業者は実践を内省しながら意思決定を行い、計画に微細な追加や変更を加えていることを明らかにしている。また生田^[7]は、「オン・ゴーイング法」を提案し、事中省察とそれに伴う意思決定に焦点化した事後省察を行うことで「先読みの実践知」が蓄積され、授業においてよりよい意思決定が可能となると述べている。両者の研究から、授業者の事中省察とそれに基づく意思決定が授業力の向上に重要であると考えられる。

3.2 本研究のリフレクションにおける視点

授業計画と実際の児童の実態のずれの認知を起点に行われた事中省察や意思決定に焦点を当てて省察を行うことで、授業力の向上に効果的なリフレクションが可能になるのではないかと考えた。また、リフレクションにおいて対話者である中堅教員の実践知に基づく対話等が、若手教員の解釈を広めたり、深めたりして児童の思考過程をより正確に見取る力を高める一助になるのではないかと考える。そして、対話を通して若手教員が適切な方法の検討や選択を行い、授業改善の視点を得ていくと考え、実践を行った。

4. 実施計画

4.1 実施対象

リフレクション対象者は教職 3 年目の教員、リフレクションを行う中堅教員は筆者である。

4.2 実施期間・時間・回数

①2019 年 5 月

・本研究の趣旨やリフレクションに関する説明

- ・教育観や授業力に関するアンケートを実施
- ②2019年6月から11月
 - ・10回の授業観察とリフレクションを実施
 - ※リフレクションの時間は25分～35分
- ③2019年11月
 - ・教育観や授業力に関するアンケートを実施
 - ・リフレクションについて聞き取り調査を実施

4.3 授業実践とリフレクションの進め方

授業実践とリフレクションの進め方は図1の通りである。なお、「ずれ」については中堅教員が授業直後に若手教員から聞き取っておき、リフレクションを行うようにした。

4.4 評価方法

①リフレクションの発話・記述内容の分析

発話はICレコーダーで記録し、発話記録を作成した。若手教員にどのような学びや気づきが生きているのかその発話とリフレクション後の振り返りの記述を分類・分析した。分類・分析の視点は、中川^[8]の「授業を振り返る視点」や吉崎^[6]の「教師に求められる授業力量」等を参考に設定した。

②アンケートによる実態調査

若手教員の教育観や授業力に関する実態調査アンケートを作成し、リフレクション導入前と実践の中間、全リフレクション終了時に実施

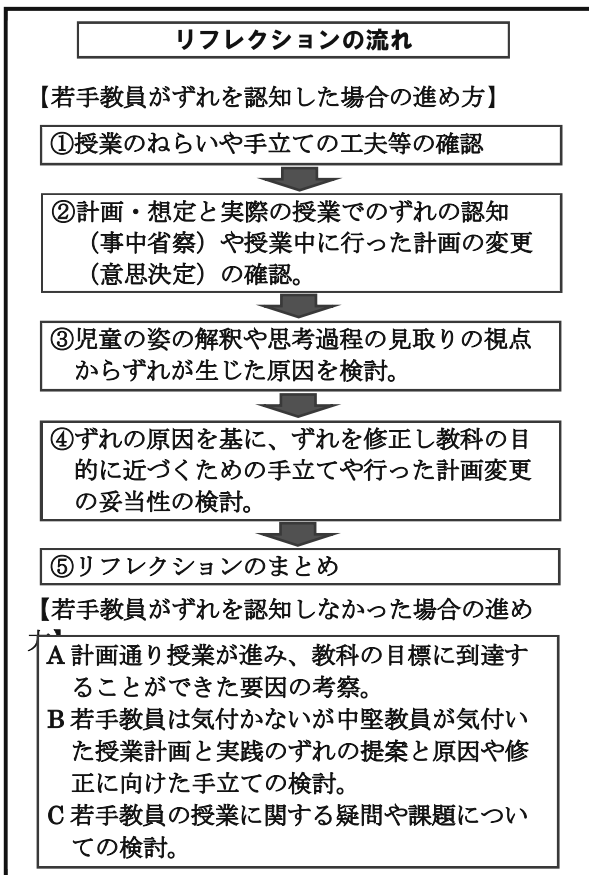


図1 授業実践とリフレクションの進め方

し、結果を分析・比較した。

③全リフレクション終了後に行う聞き取り内容の分析

全リフレクション終了後に、若手教員にリフレクションの効果や特徴、課題等について聞き取りを行った。その内容を分析し、リフレクションの効果や特徴を明らかにした。

5. リフレクション実践の結果と考察

5.1 リフレクションの発話内容の分析

表1にあるように、全リフレクションを通して「児童の実態・児童の思考」の発話回数が48回と最も多い。また、各リフレクションの発話回数を分類してみても、全10回中8回において最も発話回数が多かった。

この要因として本実践では、授業直後に若手教員にインタビューした「ずれ」の認知から、事中省察と意思決定を視点としてリフレクションを進めたことが考えられる。この過程において、若手教員が考えた手立てに対する児童の反応等の想定と実際の姿との間に「ずれ」が生じたり、ねらいの達成に向けた手立てが効果的に働かなかつたりした原因の究明が行われた。そして、それらの究明には「児童の実態・児童の思考」を基に検討が進められた。また、リフレクション中に中堅教員は、「ずれ」が生じた場面に関する若手教員の振り返りの発言に対し、安易に中堅教員の見解を示したり、選択肢を提案したりすることなく、児童の実態や思考についての理解をより深めるための問い返しを意図的に行った。これらの発話が顕著に表れる第2回のリフレクションを詳しく分析した。

第2回リフレクションでの若手教員の発話内容を分類し、リフレクションの進行の様子を表したものが図2である。この授業において若手教員は、より多くの児童が台上前転をできるようになることを目指し、スモールステップで台上前転の練習に取り組むことができる場の設定を手立てとして考えた。しかしながら、スモールステップの序盤でつまずき、台上前転がなかなかできないI児がいた。この場面を若手教員は「ずれ」と捉えた。

当初、若手教員はI児の前転の動き出しにおいて頭が入っていないことが原因と考えていた。その発言を受け、中堅教員が撮影したI児の映像を見ながらできない原因の考察を行った。その映像を見た若手教員は、頭を入れるために必要となる「足の振り」や「腕の支え」が不十分であるという、より細分化された原因に気付いた。そして、自らの指導が「頭を入れる」

表1 各リフレクションにおける発話回数と集計結果

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	小計
教科	算数	体育	道徳	算数	算数	算数	国語	道徳	道徳	算数	
授業計画や想定とのずれの有無	有	有	無	有	無	有	無	有	有	有	
観点	発話回数										
児童の実態 児童の思考	4	8	4	6	5	7	2	4	2	6	48
教材の捉え直しと 指導すべき内容や 指導方法の吟味	2	5	3	6	2	6	6	4	0	5	39
教育観 授業観	2	3	3	2	3	0	3	4	4	2	26
授業・単元構想	0	0	4	2	3	2	4	2	2	2	21
問い返し	1	0	3	1	3	0	1	3	5	0	17
課題の掲示や発問	2	1	3	3	2	0	0	2	0	0	13
指導に関する不安	1	0	2	0	1	0	4	2	0	0	10
学習課題	2	0	0	0	0	0	4	1	1	1	9
板書	1	0	3	1	2	0	0	0	1	0	8
小計	15	17	25	21	21	15	24	22	15	16	191

ことに偏り、その他の指導内容が不足していたことに気付いた。

次に、段数が高い上部が柔らかい跳び箱では頭が入り、台上前転ができていないが、段数が低い上部が硬い跳び箱になると、再び頭が入らなくなっていることに気付いた。また、上部が硬い跳び箱では、助走のスピードが跳ぶ直前に遅くなったり、頭を跳び箱に着くときに急に首が

硬くなったりするような動きに気付いた。その後、若手教員はI児の他の跳び方の様子を思い出したり、授業の導入で台上前転が怖いと反応した児童が数名いたことを思い出したりする中で、I児は頭を着くときの痛みが怖くて跳ぶことができないのではないかと気付いた。

最終的にI児に対して段数の高い跳び箱の上部にやわらかく衝撃や痛みを緩和するものを取り付ける手立てが有効ではないかと考えた。このように、児童の実態から「ずれ」の原因を検討する作業は1回に限らず、複数の児童の姿から原因を考察したり、原因を検証するために再び児童の姿にもどったりする等、児童の姿と原因とを往還しながらリフレクションは進んでいった。

「ずれ」と「原因」の考察、「原因」と「手立て」の考察というやり取りを通し、児童の実態や若手教員の授業中の手立ての成果が明確になり、自らの手立てを修正したり、新たな手立てを考察したりすることにつながったと考えられる。

5.2 事前・事後アンケートの分析

表2の授業実践に関わる質問では、若手教員が授業の内容・方法等で事前に検討すべきことについて尋ねた。

事前アンケートの2つの回答では、授業の目標（ゴール）に到達した児童の姿やその手立てのみ記述されていた。4つ目までは、主に児童の実態や思考に関わる回答である。事後アンケ

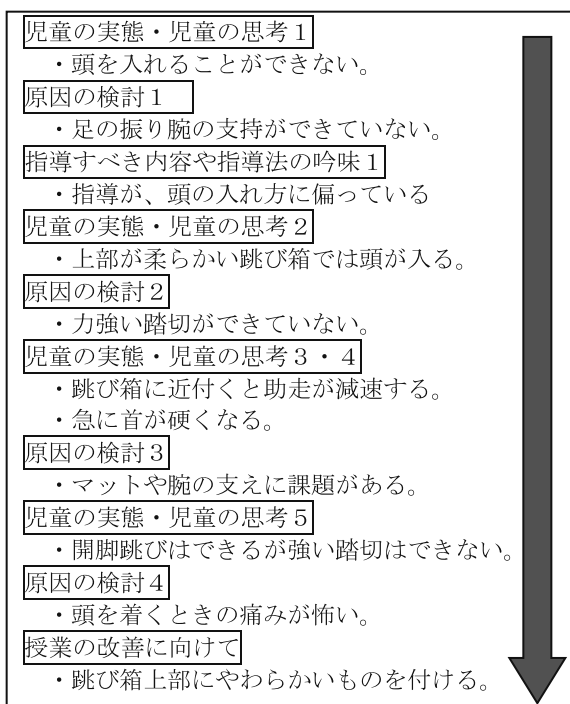


図2 リフレクションにおける会話の進み方

表2 授業の内容・方法等で事前に検討すべきこと

リフレクション前
<ul style="list-style-type: none"> ・授業の指導内容とゴールの姿を把握しておく。 ・ゴールに向け、必要な教材や資料を準備する。
リフレクション後 ※新たに加わった内容
<ul style="list-style-type: none"> ・児童の思考の想定に合わせて資料や教材、ワークシートを準備する。 ・授業内容と子供の実態との関連。 ・授業の流れを考え、子供がつまづきそうなところや盛り上がりそうなところを想定する。 ・前時の学習内容や、児童の実態を意識し、子どもの思いと教師の願いがずれないようにする。 ・単元全体のゴール（ねらい）を明確にする。 ・学習課題の設定と吟味。

一トの回答では、児童の実態や思考の様子を適切に把握し、学習内容とそれらを関連付けて授業づくりを行う重要性への気付きが読み取れる。ここにも、リフレクションにおいて「児童の実態・児童の思考」と「教材の捉え直しと指導すべき内容と指導方法の吟味」について繰り返し検討した結果が表れていると考えられる。また、5つ目、6つ目は単元や授業の構想に関わる回答であるが、リフレクションの発話回数においても、「授業・単元構想」に関する発言は、4番目に多くなっている。

5.3 全リフレクション終了後の聞き取り内容の分析

表3は、本リフレクションと一般的な校内研修等で行われる授業研究との違いについて若手教員に聞き取りを行った内容である。

本リフレクションでは若手教員の授業の意図や手立てに寄り添い、「ずれ」を視点として焦点化したリフレクションを行うことで、授業づくりに関する重点を明確にしながら自らの授業を再検討することができ、短時間でありながらも必要感が高く、自覚的な気付きが多いリフレクションであったことが読み取れる。また、一般的な校内での授業研究に比べて指導案に時間をかける必要がないことで若手教員が大きな負担感を感じていないということは、日常的に継続できる研修になり得る可能性があると考えられる。

表3 本リフレクションと一般的な授業研究との違い

<p>普段の校内研などで、先輩から教えていただいて「そういうことか」と悩んでいたこと、失敗していたこと等、教えていただきたいところを教えてください。必要感があるのでありがたい。しかし、時には、自分が求めている指摘もある。リフレクションでは、簡易指導案であらかじめ自分が悩んでいた、想定と違ったりする部分に焦点を当てて話をすることができる。指導を頂くこともできる。だから、自分にとっては必要感しかない話になる。内容全部がためになる。</p>

6. 成果と課題

本リフレクションを通して、若手教員は「児童の実態・児童の思考」と「教材の捉え直しや指導すべき内容や指導方法の吟味」が授業づくりの根幹となり、これらを踏まえた効果的な授業構想や手立ての考察の必要性に気付くことができた。

また、中堅教員が若手教員の不安や学びたいこと等、願いや意図に沿ったリフレクションを行うことで、若手教員の自覚的な気付きが増えた。そして、リフレクションを通じた教育観や授業観の変容や、授業づくりに関する具体的な手立ての広がり、リフレクション以外の授業づくりにも影響を与えた。

一方で、本研究の対象者は1名であり、このリフレクションが他の若手教員においても有効であるかは実証できていない。

また、授業づくりの根幹に関わる気付きは多くなったが、具体的な指導技術を求める若手教員のニーズにも応えることは十分ではなかった。今後は、汎用性があり、より若手教員のニーズに応えられるリフレクションの研究を行う必要がある。

【参考文献】

- [1] 文部科学省：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」、2015、
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf、(2020.2.10)
- [2] 石上靖芳：「若手・中堅・ベテラン小学校教師の授業力量の形成に影響を及ぼす研究機会—国語科を対象とした質問紙調査の数量的分析—」、教師学研究、第12巻、pp.1-10、2016.
- [3] 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功：「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向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」、教師学研究、第14巻、pp.13-22、2014
- [4] 田中文健・松井千鶴子：「アクションリサーチを通じた教師の力量形成の事例的研究—生活科の動物飼育の実践から—」、上越教育大学教職大学院研究紀要、第5巻、pp.103-110、2018
- [5] 藤岡完治：「授業をデザインする」、浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）：「成長する教師—教師学への誘い—」、pp.8-30、金子書房、1998.
- [6] 吉崎静夫：「教育学としての授業研究」、水越敏行・吉崎静夫・木原俊行・田口真奈（著）：「授業研究と教育学」、pp.1-25、ミネルヴァ書房、2012.
- [7] 生田孝至：「教師の自己成長を促進する研究」、西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄（編著）：「教育学における教育実践研究」、pp.121-pp.140、ミネルヴァ書、2012.
- [8] 中川隆芳：「若手教員の授業力向上を目指した対話リフレクションに関する事例的研究」、教職実践開発課題研究報告書、富山大学大学院教職実践開発科、2018.