

【研究ノート・資料】

# 「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究

新保 淳・長倉 守

## キーワード

省察, 授業実践力, 視覚化

### 1. 「反省的实践家」への現実

中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会は、2012年8月28日に答申した「教職生活の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」の中で、今後求められる教員像に言及した。その教員像とは、21世紀を生き抜く子どもたちに思考力・判断力・表現力等を育成する「実践的指導力を有する教員」であり、その実践的指導力を育みかつ向上させるためには、教職生活全体を通じて学び続ける存在であることが不可欠とされ、それ故に「学び続ける教員像」の確立が求められると述べている。

子どもたちにおいて育まれるべき「力」は、時代背景によって変化してきており、それに従って、教師が持つべき知識観、学習観もまた変容してきている1)。しかしながら、授業の目標が、学習者自身における学習の発展、深化にあること、またこうした「学び」を支えるのは、直接的には教師の持つ授業実践力であろう。それ故、この教師における実践力の育成に関しては、これまでの教師教育に関する研究領域においてもまた、継続的なテーマとされてきた。例えば佐藤は、1980年代の教師の実践的知識や思考様式に関する研究を概観した上で、「教師の『実践的知識』の性格に関する研究」、「教師の知識の領域と構造に関する研究」、「教師の意思決定に関する研究」、「教師の熟達研究」、「教師の反省的思考に関する研究」の5つの研究領域を形成しながら教師教育に関する研究が発展してきたことを指摘している2)。さらに坂本は、主に2000年以降の米国での研究と日本での研究を概観した上で、教師を「反省的实践家」と見なす視点から、現職教師の学習の中核を授業経験の“省察(reflection)”に据えた上で、授業力量の形成のための研究が継続してきていることを指摘している3)。

「反省的实践家」としての教師を確立するための基本的なシステムとしては、「授業構想(Plan)」→「授業展開(Do)」→「授業省察(Check)」→「再デザイン(授業改善: Action)」(図1)のサイクルに基づいて授業実

践を行う教師の普段からの取り組みに求めることができるであろう。さらには「学び続ける教員像」の確立というテーマ実現のため「学校からの教育改革」が提唱され

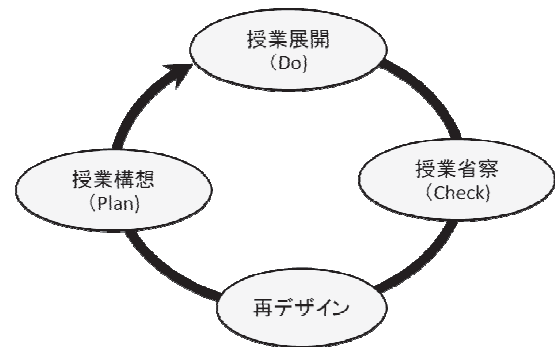


図1 授業実践におけるPDCAサイクル

るかぎり、今後の教師全般に求められることになると思われる注1)。

実際、日々の授業実践を想定してみるならば、PDCA一連のサイクルのうち、授業展開については、学習指導要領を踏まえた教育課程の編成や年間計画の作成により、授業時間と時数が確保され、他の過程に比べ時間的な保障がなされている局面である。また、授業構想については、授業展開に向けた準備の局面でもあり、直接的に授業展開に与える影響が大きいことから、個々の教師にとっては、教材研究等の時間を確保しようという意識が比較的多く働くと見えよう。しかしながら、授業展開の事後、授業省察から再デザインに至る過程については、多忙を極める学校現場において、最も時間の確保が難しい局面である。

そもそも、授業省察から再デザインの過程においては、授業展開における子どもたちの反応等を踏まえて、授業を振り返り、課題を見出すとともに改善策を探り、授業の目標と手立ての再検討が行われるべき重要なポイントである。にもかかわらず、個々の教師がこれらを行う十分な時間を確保することは難しく、実際には限られた時

間の中で、例えば、「週案簿」と呼ばれる授業計画等記録簿に自己反省や次時への課題等を簡易的に綴るなどして、次時の再デザインに繋げているのが現状である。また、ともすると個々の教師が経験と勘の中で授業省察から再デザインの過程を無自覚的に行い、次の授業構想や授業展開へ展開させていることもあると考えられる。

## 2. 「反省的实践家」への課題

以上のことから授業実践における PDCA サイクルの実行性の課題として、以下の3点を指摘することができるであろう。

### ① PDCA サイクルの中でも、C→A→P→Dの時間の確保と質的な保障がないこと

第1に、PDCA サイクル展開のための十分な時間的保障がないということである。授業展開から授業省察そして再デザインの過程は、個々の教師の経験の中に埋め込められており、時間的な保障の無さと相まって、よりよい指導の在り方や理論を抽出し、それを次なる授業構想や授業展開に繋げていくといった質的な保障についても、十分な担保は難しい状況となっている。

### ② 授業省察から再デザインの過程が各教師に委ねられ、他者の視点が入りにくいこと

第2に、サイクルの展開に際しては、授業者以外の他者の評価の目が入りづらいということである。例えば、授業省察から再デザインの過程においては、授業実践への省察を通して、成果や課題を具体的に自覚する必要がある。しかしながら、省察自体は各教師の経験や能力、個性に委ねられており、特に経験の浅い若手教師等においては、十分な省察が担保できるか危惧する声もあげられている。授業省察から再デザインの過程を教師間で共有することが可能ならば、各教師の経験等の差異をむしろ生かし合い、共同で省察を試みたり、教科等の専門性を有する他の教師をまじえて省察を行ったりすることなどにより、一層子どもの成長や授業改善の課題や成果を見出したり、当面の課題を克服するための具体的な手だてについて検討しうることにつながる可能性を持つ。このように、授業実践に対して多面的・多角的に検討を加えていくことは、次なるサイクルへの展開に有用なことであるが、現状においては、こうした状況を作り出すことは簡単なことではない。

### ③ 授業省察から再デザインの過程に対して、自らの授業実践力の向上を自覚化するものになっていないこと

第3に、個々の教師は、PDCA というサイクルの

存在を認識しつつも、それが自らの授業実践力の向上と直接的かつ自覚的に結びつけるものであるという認識が薄いということである。例えば、授業省察から再デザインの過程での自己反省等は、児童生徒の反応等から授業の進度調整や再デザインに重点が置かれており、次時の授業をいかにつくるか、指導にいかにかかすかといったことが優先的な課題となっている。よって、自己の授業実践力やその向上について見詰め、その構造を捉えるなど、直接的に自覚化できるものにはなっていない。また、個々の教師自身の授業そのものや自己反省について、どんな傾向や特徴があるのかといった、いわゆるメタ認知的な視点から見つめることも極めて少なく、授業実践力の向上を分析的に実感したりすることは、ほとんどない状況となっている。

こうした授業実践の現状を前提として、今一度教師を「反省的实践家」と見なす視点から、「省察」を中核とした教師の授業実践力の形成というテーマに焦点をあてるならば、それは、「授業省察」前後における教師の授業実践、中でも教師の「省察」力とそれに基づいた「再デザイン」によって、自らの「授業実践」力をいかに向上さ

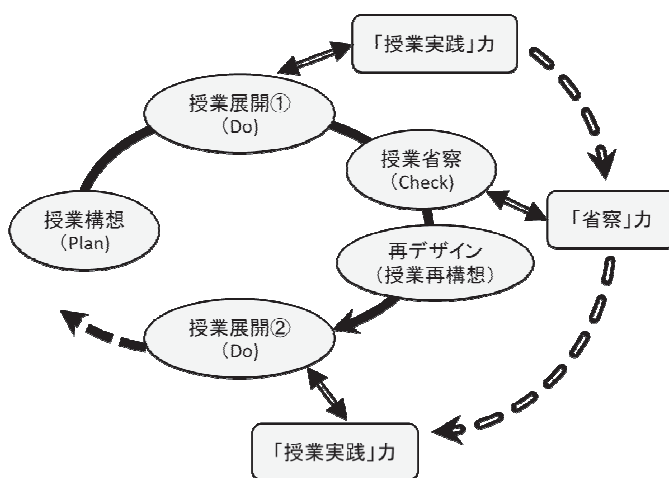


図2 「省察」力を視点としたその前後の「授業実践」力

せうるかを問うための「時間」と「評価」に問題が存在すること、またこうした状況をいかに改善し克服していくかが重要な視点となるであろう(図2)。

前述したように、授業経験が豊富な教師ほど、授業展開から授業省察そして再デザインの過程は、個々の教師の経験の中に埋め込められており、時間が無いが故になかなか可視化されない部分である。この意味において、この可視化されていない部分の掘り起こしをいかにに行い、それをどのようにして実行性のあるものにするかは、教師自らの課題を明確化するとともに、「授業実践」力を高めていこうとする、いわゆる自覚化にとって重要であ

る。さらにこのプロセスの可視化は、初任者や経験の浅い若手教師といった教職生活のスタート近辺に存在する「未熟練者」にとって、大きな資源になりうると考えられる注2)。

### 3. 研究の目的と方法

本論文においては、「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論について、提示を試みる。

そのため、授業実践を反省的に省察するための具体的なフォーマットを鹿毛の「しかけ」論に求め、そのフォーマットを自らの授業サイクルに導入することによって、授業実践における省察から再デザインに至るプロセスの可視化とそれが他者評価への資料になりうることにについて言及したいと考える。

### 4. 授業省察のための「視点」づくり

授業省察を実践し、授業実践力向上に結びつける方法や、授業省察を具体的に記述する授業リフレクションシート等については、様々なものが提案されている注3)。その中でも注目し値するのは、鹿毛の「しかけ」論であろう。鹿毛の「しかけ」論は、「しかけ」という授業全体を見通すことができる術語を用いることで、教師の授業意図(意志)を明確化し、それ故に省察のポイント、すなわち授業の事後に反省点が押さえ安いという特徴を有する。さらには教師が授業そのものにアクティブに取り組もうとするうえで、その意欲を喚起するものであるとともに、誰にでも理解しやすい術語であることから、他者評価の観点からも共通の視点になりうると予想される。これらの意味で鹿毛の「しかけ」論は、授業省察の可視化にとって利便性に優れた術語であると考えられる。以下、鹿毛の説明に従ってその「しかけ」論について見ていくことにする4)。

鹿毛は、「教師が授業をするということ」とはどのようなものであるのかについて、図3のようなモデルを示している。そこで重要となるのは、「授業目標」を展開す

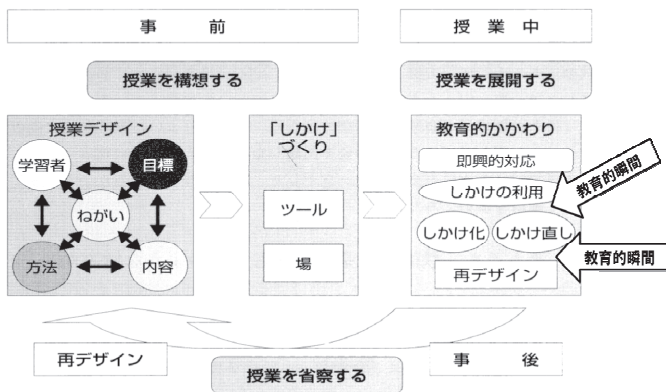


図3 鹿毛による「教師が授業をするということ」

る上で骨格となる「しかけ」づくりである。まず「しかけ」は授業構想段階において、「授業デザイン」にぴったりと適応した「しかけ」づくりがなされる必要がある。それは「ツール」であったり「場」であったりするわけであるが、それらの「しかけ」は、単純に「モノ」だけでなく、「時間・空間」といった多様な様相を持つものであると想定される。それらが教師において授業目標の達成に向けて活用されることで、一時間の授業が成立することになる。周知のように授業実践においては、いくら良く考えられた「しかけ」であったとしても、それは授業構想どおりの授業展開を約束するものではない。鹿毛は、こうした「しかけ」と同時進行形で生起する「子どもたちの教材とのかかわり」や「子ども同士のかかわり」を教師がモニターしつつ、彼らの学びを広げたり、深めたりすることが目指されることになると述べる。また鹿毛は、こうした教師が「子どものために何らかの教育的働きかけをしなければならない一瞬」をヴァンマネン (Van Manen) の用語を用いて「教育的瞬間」と呼ぶ5)。その結果「しかけ」は、「しかけ」直されたり、授業構想段階では「しかけ」と考えていなかった「モノ」や「時間・空間」等を、その授業時間中に「しかけ」として利用することで、授業目標への修正が行われることになる。これを鹿毛は、「しかけ」化と呼ぶ。この「教育的瞬間」の観察力と臨機応変に「しかけ」を中心としてそれらが修正されたり創造されたりする授業の流れに焦点をあてることによって、自らの授業実践を「省察」することが

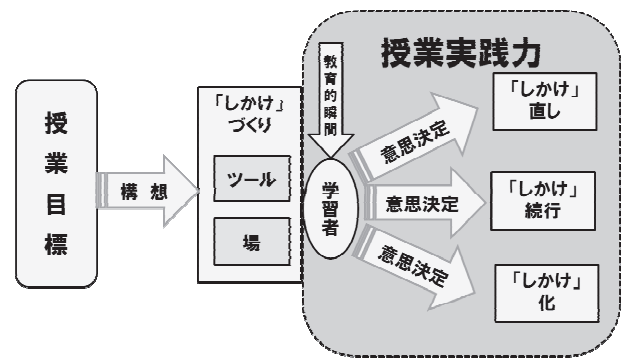


図4 授業実践力の可視化と「しかけ」論

可能になると考えられる(図4)。

また何を「しかけ」として採用したかに始まるその授業目標と教材との解釈力、あるいはその「しかけ」を授業において実践しうるだけの授業力、さらには「教育的瞬間」への配慮(観察力)とそれに対する対応力を全て授業省察するだけの「省察」力もまた、この「しかけ」論を視点とすることから学ぶことになると考えられる。

最終的には、授業展開→授業省察→再デザイン→授

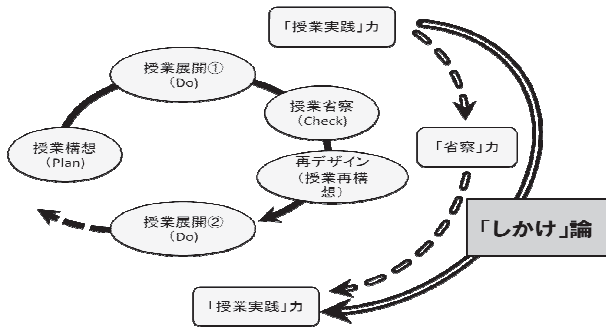


図5 「しかけ」論を視点とする授業評価

業展開を繰り返すことによって(図5)、自らの授業実践力向上に向けて、「省察」を中核とした自立的かつ自覚的なサイクルへと組み込むための視点を形成しうることが期待される。

一方、この鹿毛の「しかけ論」は、「評価」の問題にも可能性を広げるものである。それは、「しかけ」の視点を単一に絞ること(「しかけ」論という共通言語を持つこと)で、他者評価を受けやすいということである。例えばこの「しかけ」論を授業研究等の研修に援用するならば、「しかけ」の内容設定を特定させることで、教師の授業実践力を教科別、研修テーマ別(例えば言語活動、生徒指導、学級経営、特別支援等)に絞って授業研究を行うことによって、それぞれの専門家集団によって実践力を他者評価していくことも限定的な省察力として活用できるであろう。またこのことは、授業者の力を特定の条件において、高めていくことができるという可能性を示唆するものでもある。

いずれにしても具体的にこうした様々な「省察」を可視化するためには、図6のようなサイクルの中における授業者の「省察」を示すための原則が盛り込まれたリフレクションシートが必要となるであろう。

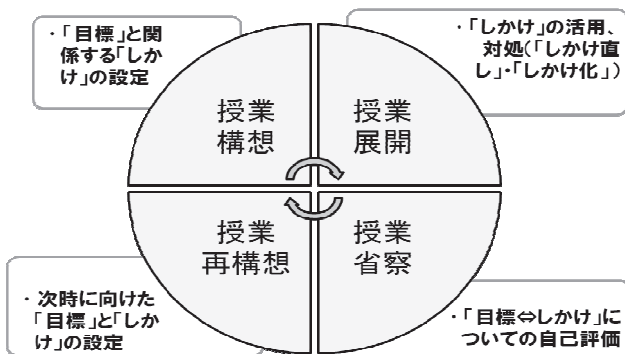


図6 「リフレクションシート」の記入原則

中でも授業構想における「目標」と関係する「しかけ」の設定については、研修目標に応じた設定と、それぞれの設定根拠として、学習者の理解、教授方法、教科内容の理解、教師の願い等が求められることになる。という

のも「しかけ」がこのような背景、構造をもったものでないとするならば、その授業は「しかけ」をこなす単なる作業としての授業になりかねないからである。

さらに言えば、「しかけ」を省察するということは、その設定根拠にも省察が及ぶことを意味する。このことによって、授業者の授業観等が揺さぶられるとともに、授業に対する見方の広がりや深まりが期待されるであろう。このようにして省察力がアップすることにより、授業実践力向上の契機ともなりうると考えられる。

### 5. 授業実践者の熟達化への志向

授業実践力を向上させることは、まさに教師として熟達化注3)を目指すことを意味する。坂本は、これまでの熟達化研究を援用して、教師は“適応的熟達者”(adaptive expert)として呼ばれることを指摘する。そこから教師の成長は、①経験の省察と実践化を繰り返しながら、自動的に扱える技術、ルーティン化を形成する。②このルーティンが、教師が授業を実践する上で効率性を支えるものとなる。③しかし、目の前の学習者にそれが適さないとき、習熟したルーティンを転換する必要が生じ、自身の信念や思考枠組を問い直す省察が求められる。④それは、心理的な苦痛を伴うものであるが、そうした革新の次元を経て、教師は成長を遂げる、というように、状況への適応プロセスを繰り返すことによってなされると述べる6)。

多くの教師は、教師を目指した大学での学びをスタートとし、採用から初任研、5年研等を道標とした、授業経験の連続性において前述のような経験を積みつつ、教師としての成長とその深まりが求められることになる。またこのことが、「学び続ける教員」として位置づけられることの前提であろう。しかしながら教職生活全体をとおして自らの授業実践力向上に向けて自立的かつ自覚的なサイクルへと組み込むための自己評価の視点を持つことは、当然のことながら困難を伴う。「熟達化」が「実践知を獲得する学習過程」であるとするならば、これに関連して鹿毛は、以下のように述べる。

教育評価とは、教育や学習の改善を目指した目標追求活動に組み込まれながら必然的に生じる価値判断を伴う思考なのである。すなわち、学習者を対象とした評価(学習評価など)を含み込みながら、教師は自らの教育実践を目標追求活動の過程として自己評価していく。学習者も同様に自分の学習の発展、深化を目的とした自己評価を行うことが理想ではあるが、多くの場合、このような自律的な学習は当初から成立していない。そこで教師は、学習者による自己評価活動を支

える役割も担うことになる。このように教育実践における評価とは、教師からの教育的な働きかけを前提に、教師と学習者が共同的に評価的思考を活性化させる営みなのである7)。

この鹿毛の教育評価論にならって、熟達化のプロセスにある教師を授業実践力の向上を目指す「学習者」として位置づける時、「学習者による自己評価活動を支える役割」という「教師」の機能は、現状では、校内研修等における授業研究であることになろう。

しかしながら校内研修等における授業研究の抱える問題は、これまで様々な指摘がなされてきた。例えば、学校内の研究会に関わりながらデータを収集した木原は、以下の3点を指摘している8)。

- 1) 校内研修会は、学校の教師全員がそろって実施することが前提となっているので、どうしても開催の機会が限られてくる。
- 2) 学校全体の研究テーマには個々の教師の問題意識が必ずしも反映されるわけではない。そのため、校内の研究的取りくみに自我関与できない教師が出てくる。
- 3) 研究の期間・手続きが限定されることが多いので、結果主義に陥りやすく、議論を深めることが難しい。

先に教師が「反省的実践家」へと向かう上での日常的課題において取り上げたように、授業の省察自体、各教師の経験や能力、個性に委ねられており、その「省察」力や「授業実践」力の評価は、他者評価に頼らざるをえない。しかしながら、これまでのように全員参加の校内研修だけに他者評価を求めるのではなく、「しかけ」論を用いて他者評価の焦点を絞るならば、小さな集団での特定の目標に焦点化した研修を促すことにもつながるであろう。このことは、すなわち従来の全員参加の校内研修における省察とも、日常の各教師における授業実践の省察とも異なる、ある特定の視点からの授業実践力の省察を専門家集団において目指すことであり、それによって、非常に焦点化された授業実践力の自己チェックの手法を確立することが期待される。またそれは、授業を構成する他の要素の授業実践力向上に向けて自立化・自覚化を促していくことにつながるであろう。

さらにこうした熟達化への志向を同僚の中でも経験の浅い若手教師とともに、授業省察から再デザインの過程を教師間で共有していくことで、各教師の経験等の差異をむしろ生かし合い、共同で省察を試みたり、教科等の専門性を有する他の教師や研究者等をまじえて省察を行ったりすることなどにより、一層子どもの成長や授業改善の課題や成果を見出すことができるようになること

にも、さらにはそうした課題を克服するための具体的な手だての提案と展開が期待されることになる。

## 6. 結論と今後の展望

本論文においては、「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論について、授業実践を反省的に省察するための具体的なフォーマットを鹿毛の「しかけ」論に求め、そのフォーマットを自らの授業サイクルに導入することによって、授業実践における省察から再デザインに至るプロセスの可視化とそれが他者評価への素材になりうることについて提示してきた。

中でも、「反省的実践家」へ向けた教師個々の日常的授業の課題に対する克服は、教師として熟達化を目指そうとする「覚悟」を求めるものである。一方、鹿毛の「しかけ」論は、「反省的実践家」へ向けた「省察」を可視化する上で、有効なフォーマットになりうる可能性を持つ。それは、教師におけるある特定の実践力を焦点化する上で、共有しやすさを有しているからと考えられる。

このことは、大学の教員養成における模擬授業の手法としても導入しやすいものとなる。多角的な視点から授業実践を省察することが困難な学生が、ある一つの視点から授業の「しかけ」を設定し、その授業における展開を想定するならば、それは指導案の作成にも発展させることが可能となろう。また、学生一人一人が異なる視点での「しかけ」を設定し模擬授業を行うことで、他の授業参加者と共有した視点での「省察」が容易に実践できるであろう。

もちろん現実の授業は、複合的な要素において実践されるものである。それだけに、この「しかけ」論を初任研、5年研や触発研修注4)等の授業研究に位置づけて行うことで、その「熟達化」に応じた実践力向上への示唆を得られることが期待される。

## 注及び参考・引用文献

- 注1) 学習指導要領解説総則編では、「学校評価における教育課程の評価」、「教育課程の改善」、具体的な評価項目として「各教科等の授業の状況」等について触れ、指導に当たって、いわゆる PDCA サイクルの確立を求めている(文部科学省、小学校学習指導要領解説総則編, 2008, 78-81.)。また、文部科学省の初等中等教育局教育課程課長の塩見は、平成24年度の全日本中学校長会第63回総会において、新学習指導要領全面実施にあたっていくつかの観点からその留意点を述べた上で、それらを総括し「学校教育、指導にあたってのPDCAサイクルを重視」することを求めている(文部科学省行政説明, 中学校, 三町章編, 全日本中学校長会発行, 706号, 2012, 51-56.)。

注2) 経験の浅い若手教師(「未熟練者」)にとって、可視化されたもの(掘り起こされたもの)が、「大きな資源」として、より意味や価値をもつためには、まずは、「未熟練者」自身が自覚的にPDCAサイクルを展開させ、省察を試み、自らの課題に気づくことも重要であろう。

注3) 授業研究等の研修システムにおいて、「省察」を中核とする教師の力量形成に先行研究としては、教職大学院において「段階的省察を盛り込んだカリキュラム」論を考案し実践する松木(松木健一, 学校を変えるロングスパンの授業研究の創造, 秋田喜代美, キャサリン・ルイス, 授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない, 明石書店, 2008, 186-201.)の研究や、教師の力量に関する規範モデルに基づいて、どのような力量をどのような方法で設定した論点かについて具体的に提案した村山(村山功, 授業リフレクションによる授業研究: 事後検討会で効果的に論点を出す方法, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 16, 2008, 37-44.)の研究、あるいは教師の実践的力量形成を育むために、「授業リフレクション」を支援するための方法論について述べた澤本(澤本和子, 教師の実践的力量形成を支援する授業リフレクション研究(その1): 授業研究演習システムの開発, 教育実践学研究, 3, 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 1996, 3-11.)、浅川ら(浅川栄司他, 教師の実践的力量形成を支援する授業リフレクション研究(その2): 集団的リフレクションによる単元学習事例研究, 教育実践学研究, 3, 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 1996, 13-21.)の試みがある。

注4) この「熟達化」については、以下の資料を参照されたい。金井寿宏/楠見孝, 実践知—エキスパートの知性, 有斐閣, 2012。なおここでは、熟達化を「実践知を獲得する学習過程」(p.4)と定義している。

注5) 各教科部の研修にそれぞれ教科指導力に定評のある外部講師を招聘し、各教科特有の課題について議論を深める研修会を実施(設定)している学校もある。このような研修の設定は、木原の指摘・課題を克服する上でも有効である。

- 1) 佐伯胖, 学びの転換—教育改革の原点—, 佐伯胖他編, 岩波講座現代の教育3, 授業と学習の転換, 岩波書店, 1998, 3-24.
- 2) 佐藤 学, 教師というアポリアー反省的实践へー, 世織書房, 1997, 182-186.
- 3) 坂本篤史, 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, 2007, 584-596.
- 4) 鹿毛雅治, 授業づくりにおける「しかけ」, 秋田喜代美, キャサリン・ルイス, 授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない, 明石書店, 2008, 152-168.
- 5) 鹿毛雅治, 同上書, 2008, 154.
- 6) 坂本篤史, 前掲書, 2007, 591.
- 7) 鹿毛雅治, 教育評価再考—実践的視座からの展望—, 心理学評論, Vol.47, No.3, 2004, 302.
- 8) 木原俊行, 授業研究と教師の成長, 日本文教出版, 2004, 185.

【連絡先 新保 淳

E-mail: ehashin@ipc.shizuoka.ac.jp】

# A Research of an Effective Methodology to Improve Class Practice Power Focusing on “Reflection”

Atsushi SHIMBO, Mamoru NAGAKURA

This paper is an attempt to find a certain effective methodology in the study of improving class practice power with a special emphasis on “reflection.” In daily class activities, it is rather difficult to visualize teacher’s thinking process of “Plan, Do, Check and Action.” In particular, the process from “Do”, “Check and Action” to “Re-plan” is hard to grasp and visualize. However, if we can successfully make it possible to visualize this process, it is certain that teachers will be able to improve their class practice powers by themselves.

There are various formats for the reflection of the class. Above all, the specific format based on Kage’s “Shikake Theory” has been highly utilized so far because many teachers not only think that the format is easy to understand but also believe that it is useful for improving class practice power to give the teachers proper ideas for their purposes.

If teachers use this format for the reflection of their daily classes, they will be able to visualize their thinking process from “Do,” “Check and Action”, to “Re-plan”. Those data accumulated by the format should be able to evaluate other teachers’ improvements of class practice power.

## **Keywords**

reflection, class practice power, visualize