

# 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－

田中文健\*・松井千鶴子\*\*  
(平成29年9月6日受付；平成29年11月29日受理)

## 要 旨

本研究は、新採用3年目の若手教師の力量形成について、生活科の動物飼育における授業実践をアクションリサーチの場とし、そのリフレクションの過程から検討した事例的研究である。実践の過程で行った対話リフレクションでの発話内容を文字データにし、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て作成した省察分類カテゴリーによる分析から、対象者の省察内容の傾向について分析した。その結果、リフレクションを重ねるにつれて、教師にとってより高次な省察である「実践的省察」や「批判的省察」が多く出現する質的変容が見られた。このことから、生活科における、他者との協働的な授業検討、実践、リフレクションによる授業実践の過程が、若手教師の力量形成に有効であることが示唆された。

## KEY WORDS

若手教師 Young Teachers, アクションリサーチ Action Research, 生活科 Living Environment Studies, 動物飼育 Keeping An Animal, リフレクション Reflection, 力量形成 Competence Formation

## 1 問題の所在

文部科学省の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会における「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(以下、「審議のまとめ」)(2016)<sup>①</sup>では、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、新しい社会の在り方を創造することができる資質・能力を子どもたちに育むために、教育に携わる教員一人一人の力量を高めていく必要があると述べている。特に、1970年代の第二次ベビーブーム世代の就学に伴って採用された世代の退職のために、学校現場では大量採用が続き、若手教師の力量向上が迫られている。

教師の力量を高める場として「授業研究」がある。同僚同士で授業を参観し合い、振り返りを行うことでお互いを高め合ってきた日本独自の研修システムであり、「レッスン・スタディ」として国際的にも広がりを見せている。

澤本(1998)<sup>②</sup>は、この授業研究の伝統的な自己形成の手法を改善して「授業リフレクション研究」を開発し、「反省」としてのリフレクションではなく「省察と熟考」を重視した。リフレクションでは、一人で振り返る「自己」、実践者の授業分析結果を共同で検討する「対話」、そして「集団」の3つのリフレクションの形態を効果的に組み合わせることで個人の力量を形成することを目指した。その上で、自己のみの検討を「客観性が問われる危険がある」と指摘し、対話リフレクションの重要性を述べている。

また、石上(2016)<sup>③</sup>は、小学校の国語科の授業力量要因として「学習者理解・統率力」、「学習評価力」、「授業構想・展開力」、「単元開発力」の4つの因子を抽出した。そして、若手教師は同僚との研修が、中堅教師は同僚との研修及び自主的授業改善が、ベテラン教師は自主的授業改善が、国語科の授業力量の形成に影響を与えているとし、教職経験年数を経るに従って同僚による協働の研修から自己省察が重要となることを明らかにした。

小笠原(2014)<sup>④</sup>は、小学校における第6学年社会科歴史単元の学年部研修に着目し、校内研修における同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し、若手教師の授業力量向上に果たす効果を明らかにした。すなわち、第1に、若手教師は学年部研修において同じ授業を繰り返し相互参観し事後検討会を行うことで、認知面の学習において、教材や子どもへの対応の理解について、回を追うごとに具体化・詳細化が図られ、学習が深まっていることが明らかとなった。第2に、同僚との協働省察の内容が授業実践に反映されたことが確認され、事後検討会における協働省察が若手教師の授業力量向上につながっていることを示した。

このように、各教科において教師の力量形成につながる要因が示されており、若手教師にとって石上が明らかにし

\*新潟県柏崎市立柏崎小学校 \*\*学校教育学系

た同僚との研修や小笠原の事後検討会の中の協働省察など、若手教師の力量形成にとって他者との対話を含みリフレクションが特に有効であることが推察される。

一方、次期学習指導要領において、教科等の枠を超えたカリキュラム・マネジメントや「主体的・対話的で深い学び」による授業改善が求められ、教師の力量向上が迫られている。これまで、生活科や総合的な学習の時間（以下、総合）が培ってきた教科横断的なカリキュラムづくりや探究的な学習のプロセスによる実践から得られた知見は、今後、必要とされるカリキュラム・マネジメントや各教科でも意識される学習のプロセス導入の視点からも、教師の力量形成を図る上で役立つ部分も多い。

しかし、ベネッセ（2010）<sup>6)</sup>の調査では、生活科では約35%、総合では約57%の小学校教員が指導することに苦手意識を持っていることを明らかにした。また、同調査によると、校内研修を行う領域について、小学校では年間平均20回のうち総合はわずか1.5回程度、研究教科として生活科に着目すると約12%程度の取組に留まる。国語や算数が60%近く取り組まれている現状から、生活科・総合の研究・研修の機会が十分にあるとは言えない。

また、授業研究の現状について、菅原（2014）<sup>6)</sup>は、一人一人の授業改善や授業力量の「反省的实践」にかかわることは個人に任せられる傾向にあり、若手教師にとって現状の授業研究を授業改善に活かすことはさらに難しくなっていると指摘している。

今後、生活科・総合の果たす役割がますます大きくなると予想される中、実際の現場では経験年数の少ない若手教師ほど、研修機会の少ない生活科・総合の授業力を向上させることが困難な状況であることが推測される。このような現状から、生活科や総合をフィールドにした教師の力量形成については、他教科に比べてその検証が十分に蓄積されているとはいえない。

そこで、本研究では、教師にとって実践しにくいとされる生活科や総合のうち、生活科の動物飼育の授業実践をアクションリサーチの場とし、特に若手教師の力量形成について検討する。若手教師に有効であるとされる対話を重視した対話リフレクションの発話内容の変容を通して、生活科や総合における教師の力量形成について明らかにしたい。

## 2 研究の目的

本研究では、比較的多くの教師が苦手意識をもつとされる生活科の単元構想や授業実践をアクションリサーチの場とし、授業後の対話リフレクションの発話内容をもとに、授業者の省察の視点の変容から生活科における教師の力量形成を捉えることを目的とする。

## 3 研究の方法

### 3.1 対象校と対象者

対象校として、生活科・総合を中核に据えた特徴的なカリキュラム「善兵衛学習」に取り組む上越市立A小学校を選定した。

善兵衛学習とは、学区にある日本でも有数の歴史を持つ「岩の原葡萄園」の創始者、日本ワインの父と称される郷土の偉人「川上善兵衛」の名にちなんだものであり、地域の特色を学びながら善兵衛の志や生き方に迫るカリキュラムである。また、全6学級という小規模校にもかかわらず教職経験6年未満の教師が学級担任の半数を占めていることから、管理職は若手教師の力量形成に課題を感じている現状がある。対象校が、生活・総合について特徴的なカリキュラムを実施している点、学校として経験年数の少ない若手教師の生活科・総合の実践に目を向けている点で本研究に適していると考えられる。

対象者は、新採用3年目のB教諭（20代・女性）である。B教諭とは、上越教育大学教職大学院の学校支援プロジェクト<sup>註1)</sup>の取組を通して、生活科の単元構想や授業実践を協働的に進めた。

B教諭は、新採用1年目、2年目と総合の指導経験があるが、前年度の実践を踏襲していたということである。初めて1年生の担任となり生活科の実践も前年度の実践を踏襲して進めていたが、特に動物飼育の単元構想に不安を抱えながら取り組んでいた。また、単学級のため経験年数を重ねた同僚から助言を受ける機会も限られているという現状であった。そのため、継続的にかかわる研究者が一定程度の影響を与え得ると考え、アクションリサーチを通して生活科における教師の力量形成の過程について検証することにした。

### 3. 2 調査期間

調査実施期間は、2015年8月28日から2016年1月22日までである。

### 3. 3 調査視点

上越教育大学教職大学院の学校支援プロジェクトにおける授業づくり支援の過程の中で、授業実践後の振り返りの時間を調査の対象とし、B教諭を対象者とした研究者との対話リフレクションでの発話内容を質的に分析した。なお、本稿における研究者とは、筆頭著者のことである。

### 3. 4 データの収集方法

調査期間中のすべての生活科の授業について、教室の前後、対角線上に配置したビデオカメラを配置し記録した。その記録動画をもとに対話リフレクションを行い、発話をICレコーダーにより記録した。

### 3. 5 分析の手続き

B教諭との対話リフレクションにおける発話記録を文字データにし、授業者の発話における省察内容を分析した。分析に関しては、前島(2014)<sup>7)</sup>が、ヴァン・マネン(Van Manen, 1977, 1991)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て作成した省察分類カテゴリー(表1)を使用した。文字データを意味段落ごとに分けて分析単位とし、以下の省察分類カテゴリーによってラベリングした。

表1 省察分類カテゴリー 一覧

分類	定義	具体例
技術的省察	問題点や成果となった方略(手立て)、子どもへの対応等の授業技術的なレベルでの省察	・子どもたちがヤギを飼育する上での課題について話し合った授業を振り返る場面で；「どんなお世話があったのかというのをまず思い出して、その中からどんなお世話が自分はどんなお世話で困っているのかを出そうとしていて。あの(研究者と協働して作成した教室)揭示もあってよかったなあと。あと、あれを見ていたから、単語で出てきて、『小屋掃除』とか何とか何とか、出てきていて。単語で出てきたので。」(B教諭, 10月14日の対話リフレクションの発話記録)
実践的省察	授業(単元)の目標に即して、授業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	・子どもたちがヤギを飼育する上での課題について話し合う中で、子どもたちが出した課題について解決する順番を振り返る場面で；「確かに、優先順位も、人数聞いてどこかに書いて、ちょっとランキングみたいにしてもいいかなあ、と。ただ、そうすると、ここでまた時間をとるので。話し合いでせっかくいろんな解決策を出すっていうところが短くなるなど。ランキングせずに、きっとこれはみんなて全部減らすんだという気持ちは、きっと子どもたちの中にもあったと思うので、特に今回は無しでいい。子どもたちの中では、って思います。」(B教諭, 10月14日の対話リフレクションの発話記録)
批判的省察	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捉え直し、授業観、子ども観等を再構成するレベルでの省察	・評価規準を意識しながら授業を実践することについて振り返る場面で；「いい意味の目立つ子ばかりに気が向いてしまうので、その子のことはちゃんと評価できるけど、そうでもない子というか、発言少ないとか、一生懸命、陰で一生懸命やってるけど目立たない子とかの方にあんまり気付かなかったですかね。」(B教諭, 11月24日の対話リフレクションの発話記録)

## 4 研究の実際と結果

B教諭と研究者が、単元構想や授業づくりに関する対話リフレクションを全17回行った。そのうち、授業実践の対話リフレクションに当たる全8回のうち、ある程度の時間をとって行った5回(10月8日, 10月14日, 11月16日, 11月24日, 12月9日)の発話記録を文字データにして分析した。1回の対話リフレクションの時間は、概ね60~90分間であった。

#### 4. 1 対象者の生活科実践について

B教諭は、平成27年7月から単元「いきものだいすき」として、1頭のヤギを対象動物とした飼育実践に取り組んでいた。生活科の時間にヤギ小屋の清掃や餌やりなどヤギ（呼称「めえちゃん」）の飼育活動が主で、体験活動が中心の授業になっており、ヤギ飼育を通して子どもたちに何を学ばせたらよいか悩みをもち、生活科の実践に困難さを抱えながら実践していた。

そこで、学校支援プロジェクトを通して、B教諭と協働でヤギの飼育活動の単元を新たに構想し、授業実践に取り組んだ。日々のヤギの飼育から得られる子どもたちの気付きや感想を授業の中で振り返り、作文や話し合いなどで言語化して表現しながら、生命の大切さを学ぶことを単元の目標とした。

また、単元の内容を検討する際に、対象者は単元末には子どもたちに「ありがとう」の気持ちをもって欲しいという強い願いをもっていた。そのため、子どもの言動からヤギへの感謝の気持ちを見取することも念頭に置きながら実践した。

単元中盤では、毎日の飼育活動での困り感や課題を共有し、話し合いを通して解決する過程を繰り返すことで、子どもたちはヤギへの思いを高めていった。

単元終盤では、冬の到来を前に、共に学校生活を送ったヤギと別れるかどうかについて話し合い、ヤギの今後を考えて子どもたちは別れることを選択した。B教諭が単元構想の段階から思い描いていたヤギへの感謝の気持ちがあふれるヤギとお別れ会となった。

#### 4. 2 対象者の省察内容の実際

省察分類カテゴリーによる発話内容のラベリングについて、事例を挙げて述べる。

まず、話し合いを取り入れた授業実践後の対話リフレクションの場面である。

前時まで、子どもたちは日々の飼育活動から気付いた「めえちゃんの好きなこと」を発表し、情報を共有してきた。本時は、前時までの話し合いをもとに、「めえちゃんの困っていること」について話し合うことで、対象であるヤギの立場から課題に気付き、協力して課題の解決方法を考えた。

本時で重要だったことは、課題の解決に向けて子どもたちが合意形成に向かう話し合いを成立させることであった。B教諭は、日々の授業の中で、多動傾向があり不規則発言を繰り返すC児、授業への集中が続かず学習内容とは無関係な言動につながりがちなD児、E児、F児の対応に悩んでおり、指導のため授業が途切れてしまうことに対してもやりにくさを抱えており、この子たちが話し合いに参加できるかがポイントとなっていた。

そこで、本時では、不規則発言や私語を減少させるために、挙手し起立して発言することによる発言者の可視化、「私は〇〇だと思います。理由は～だからです」という話型の提示による内容の明確化の2点を具体的な手立てとして研究者は提案した。また、特定の子どもの不適切な言動を指導するために度々授業を中断していた現状から、適切な行動をしている子どもに積極的に注目し、賞賛するように助言した。

実際に手立てを講じて話し合いを行ったところ、学習に集中することが難しかったD児、E児、F児の不規則発言の減少につながり、C児も比較的落ち着いて授業に臨んでいた。

本時の授業後の対話リフレクションによる発話内容の一部を表2に示した。

表2 10月8日 B教諭との対話リフレクションのプロトコル

研究者	対象者	省察分類カテゴリー
話し合いの様子を見てどうでしたか。	Cさんが注目を引きたいといろいろ一人でやっているというのはよくわかるし、Dさんが自分の世界にいることはあるので。でもこの二人を除けば、EさんやFさんも普段話を聞いていないことはよくあるので。でも今日の授業では姿勢も良くて。まわりを育てるといのは効果がある <sup>①</sup> なあと感じます。 ※下線部、筆者加筆。以下同様。	技術的省察

B教諭は、対話リフレクションの中で下線部①のように語り、その手立てについて具体的な効果を感じていた。手立てを講じる以前は、子どもたちが口々に発言していたため話の流れが分かりにくかったが、本時の挙手と起立発言による手立てにより発言者が明確になると共に、発言も重なることなく順序よく発表されるため、子どもたちだけでなくB教諭にとっても、話し合いの内容が分かりやすいものになったからである。そのため、話し合いの筋道を見失いがちであったD児、E児、F児にとっても話の内容が理解しやすくなり、結果として不規則発言の減少につながった。また、不適切な言動に注目せずに適切な行動を積極的に評価することで、子どもたちの適切な行動が増えること

につながった。

このように、対象者が授業の中で講じた手立てや子どもの姿などから授業について省察しているため、この発話内容を含む意味段落を「技術的省察」の категорияとしてラベリングした。

次は、単元最後、ヤギとのお別れ会を終えた後に行った対話リフレクションの場面である。すべての活動を終えて、単元を通して振り返った際の発話内容の一部を表3に示した。

表3 12月9日 B教諭との対話リフレクションのプロトコル

研究者	対象者	省察分類カテゴリー
(前略) いろいろな子どもを伸ばす一つの切り口となる生活科になればよかったなと思うんですけども。	Cさんはいつもあんな感じ、でも算数は本人も得意なので算数は割とやるんですけど、国語や音楽とかは、そわそわというかあまり話を聞いていなかったりだとか。でも、困っていることを解決するときに、難しいと全然できなかつたけれど、Cさんも考えられる課題になった時に意見を出せたっていうのがあるので。他の授業でも、 <u>Cさん規準ではないんですけど、みんなが考えられる課題を設けることでみんなが参加できるんじゃないか</u> というのは、生活科にかぎらず <sup>20</sup> 。	批判的省察

B教諭は、単元を終えてC児の変容について振り返る中で、生活科での様々なC児の成長を語っていた。その中で、単元を通して授業時間を貫く分かりやすい課題を設定してきたことにより、今まで授業に集中できない場面も多かったC児が活動に取り組めたことに手応えを感じていた。下線部②から、C児のように多動傾向のある子どもが授業に参加し、周りの子どもも一人一人が活躍できた経験を基に、生活科だけでなく他教科においても課題を吟味することで全員参加の授業が実現できる可能性について実感していることが分かる。

このように、対象者が新たな視点で授業を捉え直し、生活科で育まれた授業観を他教科でも再構成するレベルでの省察が行われているため、「批判的省察」の категорияとしてラベリングした。

#### 4.3 対象者の省察分類カテゴリーの出現率

上記のように、B教諭の対話リフレクションにおける発話内容を省察分類カテゴリーによってラベリングした。5回それぞれの対話リフレクションにおける各省察分類カテゴリーの出現率を表4に示した。

表4 B教諭における省察分類カテゴリーの出現率

省察分類カテゴリー	10月8日		10月14日		11月16日		11月24日		12月9日	
技術的省察	71.4%		55.5%		42.8%		29.2%		21.4%	
実践的省察	14.3%	28.6%	45.5%	45.5%	42.8%	57.2%	54.1%	70.8%	28.5%	78.6%
批判的省察	14.3%		0.0%		14.4%		16.6%		50.1%	

技術的省察は、対話リフレクションの回を重ねるにつれて出現率が減少している。実践的省察は、上下はあるが、徐々に増える傾向にある。批判的省察は、5回目の12月9日に大きく伸びている。実践的省察と批判的省察をより高次な省察とすると、出現率は回を重ねるにつれて増えている。

前島(2014)の省察分類カテゴリーによると、表層的な「技術的省察」から、より深化した省察が「実践的省察」や「批判的省察」であり、国語科の授業実践において「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」<sup>(8)</sup>と、対話が省察レベルを深化させる手立てになり得ることを述べている。

このことから、「実践的省察」や「批判的省察」が単元後半になるにつれて増えたことは、本研究の対象者であるB教諭の省察内容が、研究者との対話を通じて深まったと考えられる。実践的省察は「授業(単元)の目標に即して、授業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」としている。B教諭が動物飼育における目標に即して自分の授業を振り返り、修正案を出せるようになってきていると思われる。批判的省察は「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捉え直し、授業観、子ども観等を再構成するレベル」としている。授業の進め方や子どもの姿を新たな視点で捉えるようになってきていると思われる。

以上より、生活科においても他者との対話は、若手教師の力量形成にとって有効であると考えられる。

## 5 考察

### 5.1 教師の力量形成につながる対話リフレクション

本研究の結果より、対話リフレクションの発話内容の変容から生活科の単元構想や授業実践に困難さをかかえる若手教師における力量形成に対話リフレクションが有効であることが明らかになった。

対話リフレクション実施当初は、授業技術的な省察が目立ったが、アクションリサーチを通じた対話リフレクションを繰り返す度に、授業や単元の見直しをもった「実践的省察」や自身の授業観や子ども観の変容や更新につながる「批判的省察」に意味付けられる発話内容が多く見られた。省察内容が深化していることから力量形成が進んだと考えられる。

脇本(2015)<sup>9)</sup>は、学校の授業研究において日常的に行われてきた「振り返る」という行為の中で、個々の教師が授業経験から学ぶプロセスについて、教師の能力向上とコルブ(Kolb, 1984)の経験学習モデルの4つのプロセス(具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験)の影響過程について検討した。その結果、個人の力量形成にとって内省が重要であり、内省的観察から抽象的概念化がうまく進む教師ほど成長することを示した。このことから、教師の力量形成において、リフレクションが効果的であり、本研究の対話リフレクションにより対象者の内省が促されたため、力量形成につながったことも推察される。

さらに、生活科や総合では、次の活動を考える際に子どもの気付きや課題意識を中心に置くことが多い。そのため、他教科と比べるとより子どもの学びに寄り添った単元構成となり、ヤギのような「多様な追究に耐えられる総合性」<sup>10)</sup>をもつ学習対象を扱うことにより、教科横断的なカリキュラムにもつながりやすい。そのため、生活科を通して教師の力量形成が見られたことは、教科横断的なカリキュラムを扱う総合の授業実践につながることも期待できる。

### 5.2 対話者の重要性

本研究に見られた力量形成は、研究者との対話による相互作用があったからだと考えられる。松井(2014)<sup>11)</sup>は、総合を重視する小学校の教師の力量形成にとって「実践を記録して振り返ったり、複数の教師で総合的な学習の時間の授業や子どもの姿について協議したりすること」が必要であり、「授業観や子ども観は、フォーマル、インフォーマルを問わない様々な研修や情報交換によって学ばれていく」とし、校内において授業や子どもの姿について他者と語り合う対話が効果的であると述べている。

本研究でも、対象者が生活科における子どもの具体的な姿を見取り、評価する場面を研究者が共有し、互いに伝えたことが、対象者の子ども観を豊かに育むことにもつながったと推察される。

また、この対象者の発話内容の質的変容は、対象者自身の省察の深化があるが、対話をする研究者の話の引き出し方も重要になるであろう。研究者の相づちや問いかけを受けながら話すことで、視点を明確にした話になったと思われる。

## 6 今後の課題

本研究は次の課題を残している。

第1に、本研究は生活科・総合の授業づくりに着目して、対話リフレクションの発話内容から教師の力量形成を検討した。ただ、対象とする教科・領域によって、対話リフレクションの発話内容が異なることも予想される。今後、教科・領域を変えて、より総合的に学校のシステム全体で対話リフレクションによる教師の力量形成について検討する必要がある。

第2に、事例を増やす必要がある。本研究では、生活科の1事例、しかも動物飼育という限定的な実践をもとに検討した。学校支援プロジェクトによる支援の影響も推察できるため、今後、生活科における他の事例も検討しながら、対話リフレクションによる若手教師の力量形成の方法について探る必要がある。また、分析するカテゴリーや視点も含めて検討する必要もある。

第3に、対話リフレクションのもち方である。採用1年目の教師は、校内外の研修も手厚く、力量形成につながる機会も多い。一方、2年目以降の教師が研修する機会は、初年度と比べると少ない。本研究におけるアクションリサーチや対話リフレクションは、学校支援プロジェクトでの連携要請があったため実現した。学校支援プロジェクトでの対象者と研究者を始めとするチームとの関係は、現場の誰が果たせばよいか検討しなければ、持続的に教師の力

量を形成することは難しい。特に対象校のような小規模校では職員数も限られており、対話リフレクションの機会も持ちにくい。今後、現場でいかに教師間に対話の機会を作り出すかは、教師の力量形成の在り方を考える上で大きな課題である。

### 注釈

- 1) 上越教育大学教職大学院の学校実習の一環である。連携協力校といわれる上越地域の公立学校等の学校課題について、大学院生が複数名でチームを編成し、約3か月間、継続的に課題解決に取り組むプログラムである。連携協力校の学校課題を分析し、先行研究等を基に解決策を考え、現場の教員と協働的に課題解決に取り組むことが特徴である。

### 引用文献

- (1) 教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」文部科学省、2016年
- (2) 澤本和子「15章 授業リフレクション研究のすすめ」、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』金子書房、1998年、pp.215-216
- (3) 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修機会－国語科を対象とした質問紙調査の数量的分析－」教科開発学論集第4号、2016年、pp.13-22
- (4) 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量向上に果たす効果－小学校学年部研修に焦点をあてて－」教師学研究14、2014年、pp.13-22
- (5) ベネッセ教育総合研究所「第5回 学校指導基本調査（小学校・中学校版）報告書」2010年
- (6) 菅原友子、三浦和美、中嶋平「小学校における授業リフレクション方法の検討」情報教育学研究 第13号、2014年
- (7) 前島純司「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－」静岡大学 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集、2014年、p.69
- (8) 前掲書(7) p.71
- (9) 脇本健弘「第4章 教師は経験からどのように学ぶのか－教師の経験学習」、中原淳監修、脇本健弘、町支大祐著『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達モデル－』北大路書房、2015年、pp.48-49
- (10) 柏崎市立柏崎小学校『ともに生きる－総合と学社連携の課題にこたえる』文化印刷、1999年
- (11) 松井千鶴子「総合的な学習の時間を重視するA小学校における教師の力量形成に関する事例的研究－赴任初年度の教員を対象にしたPAC分析による探究的な学習のイメージから－」上越教育大学教職大学院研究紀要 第1巻、2014年、pp.159-169

### 参考文献

- ① ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二 訳『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年
- ② 澤本和子「『省察的实践家 reflective practitioner』による『リフレクティブな学習材・教材研究』の考究－省察的实践家のデザインにおける『自律性』に着目して－」日本女子大学紀要 人間社会学部 第24号、2013年
- ③ 中田正弘「実践課程における教師の学びとリフレクション（省察）の可能性」帝京大学教職大学院年報、2010年
- ④ フレット・コルトハーヘン編著、武田信子監訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010年
- ⑤ 無藤隆・澤本和子・寺崎千秋編『21世紀を生き抜く学級担任2 学びを育てる授業デザイン』ぎょうせい、2002年

# A Case Study of Teachers' Competence Formation through Action Research

– The practice of looking after an animal in Living Environment Studies –

Fumitake TANAKA\* · Chizuko MATSUI\*\*

## ABSTRACT

The purpose of this study is to show how young teachers in the third year of recruitment will form competence, classroom practice in animal keeping in Living Environment Studies, as a place of action research, and in a case study studied from the process of reflection is there. Reflection occurred throughout the course of practice and reflection classification categories were created using the three levels of Van Manén's reflection level "technical reflection", "practical reflection" and "critical reflection". The tendencies of the contents of the subject were analyzed. As a result, a positive qualitative change was seen in the subjective review of the subjects in the practice of Living Environment Studies, and it is suggested that the course of teaching practice in Living Environment Studies is effective for teachers' competence formation from the utterance contents of reflection.