

# 教職大学院における学卒院生の授業力向上に向けた取り組み －個人省察、協働省察を通して－

野 宮 未 紅\*・榎 原 範 久\*\*・水 落 芳 明\*\*

(令和2年7月14日受付；令和2年11月24日受理)

## 要 旨

本研究は、授業力向上の自律的な方策を開発し、教職経験のない大学院生(以下、学卒院生とする)が教職大学院の実習において、実践して効果を検証した。授業の構想→実践→省察のサイクルを通して、自身の授業実践を評価し、改善し、次の構想に繋げられる手立てを講じた。実践について、授業実践後の個人省察・協働省察の記録や課題リストの達成状況、授業準備にかかる時間について授業力向上の視点から量的・質的に分析した。授業実践と振り返りのサイクルに重点を置き省察を繰り返すことや、自身の課題を明確にし、それを達成していくことで学卒院生の自信となり、本研究で示したような一人一人の課題にあった授業力向上の方策には、効果があったことが示唆された。

## KEY WORDS

授業力向上, 個人省察, 協働省察, 課題リスト

## 1 問題の所在

中央教育審議会(2015)は、教師自身が学習過程全体を見渡し、子どもたちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことを求めている<sup>(1)</sup>。また、中央教育審議会(2015)は「初任者の教員は、指導教員や先輩教員からの指導や助言を受けながら学校で日々実践し、省察・改善を繰り返す中で、教員として成長していくものである。」と述べており、各授業の振り返りと授業実践のサイクルを作る必要を述べている<sup>(2)</sup>。

佐藤(1989)や、木原(2004)は、初任者の教員の力量形成については、授業力量を前提として、専門家としての教師の自律的な成長につながると述べている。授業力量とは、授業において子どもを動かし統制する技術や、円滑な遂行を達成する技術を指す。それらの習得を課題とすることで、統制の技術や授業の形式を模倣し習熟することに限定されることなく、当面する困難の克服を教材と子どもの文脈で追及し、成長していくと述べている。加えて、専門家としての教師の自律的な成長には、優れた同僚教師との交流が不可欠であり、共同の関係の中で初任者教師が成長すると指摘している<sup>(3)(4)</sup>。

前田ら(2019)は、経験年数の異なる教員や大学教員との協議を通して若手教員にとって新たな視点が常に提供される環境が設けられることの効果を述べている。そして、学習者へ常に視線を注ぎ、学習者の実態を踏まえ、それぞれの学習者の学力形成を具体的に考えながら授業づくりを進めることで、教師の実践的知識を比較的短期間で身につけることができると述べている<sup>(5)</sup>。また、志水ら(2014)は、初任者の授業力を向上させるために、「診断基準」や「授業診断表」を作成し、初任者がこれらを活用することでその変容を基に分析し、授業力向上の成果を報告している<sup>(6)</sup>。

これらより、初任者等若手教員においては、授業に関する技術を習得し、自律的な成長が求められている。さらに、経験のある教師との協議等によって新たな視点を獲得し、比較的短期間で力量を形成できることも示唆されている。しかし、初任者等若手教員の実態は様々であり、一人一人の課題にあった授業力向上のための方策の開発が急務である。

また、中央教育審議会(2015)は、近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があるとしている<sup>(7)</sup>。そのような状況の中では、先輩教員からの助言を受け成長することはもちろん重要であるが、初任者が自律的に授業の振り返りと授業での実践のサイクルを作っていくこともまた重要である。しかし後者については、実践的な研究が少ない。

一方で、文部科学省(2006)は、教職課程改善モデルとしての教員養成教育の場に、教職大学院を挙げている。教職大学院の目的の一つは「学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、

\*札幌市立本通小学校      \*\*学校教育学系

新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成」と述べている<sup>(8)</sup>。さらに教職大学院は、現職派遣の院生（以下、現職院生）と今後教員となる学卒院生から構成されている。学校現場において、初任者等若手教員の授業力向上の場の確保が課題となっていることから、現職院生と学卒院生が多数在籍する教職大学院が課題解決の一役を担っていくことが期待される。よって、教職大学院における学卒院生の授業力の向上に関する実践的な研究は喫緊の課題であると言える。

## 2 研究の目的

本研究では、教職大学院の学校実習において、学卒院生を対象に、一人一人の課題に合った授業力向上のための自律的な方策を開発し、その効果を検証することを目的とする。

## 3 研究方法と調査の概要

### 3. 1 研究の手立て

教職大学院の学校実習において、学卒院生の授業力向上の自律的な方策として、以下の手立てを取り入れた。

#### ・授業実践と振り返りのサイクル

授業を構想し、授業実践を行い、個人による授業省察や、現職院生・学卒院生との協働省察を行い、その内容を記録した。省察をもとに課題リストを作成し、自身の課題を念頭に置きながら次の授業の構想を行った。このように、構想→実践→省察のサイクルを繰り返し行った。

#### ・アクティブ・ラーニングデザインシート

構想段階では、久能ら(2018)<sup>(9)</sup>のアクティブ・ラーニングデザインシート（以下、ALデザインシート）を用いて授業を構想し、授業実践を行った。久能らは、「ALデザインシートは作成にかかる時間が少なく、継続的に取り組むことができる可能性がある」と述べており、従来の学習指導案と比較して、作成の負担が少ないと考えられ、本研究において採用した。

#### ・省察の記録

授業実践後の省察段階では、個人省察と現職院生・学卒院生との協働省察を行った。省察の時間は、学校現場で継続的にできることを考慮し、5～10分程度で書き留められる範囲でノート等に記録した(表1)。省察の記録は、①②のように、主語が授業者である省察、③～⑤のように、主語が学習者である省察に分けて記述した。

#### ・課題リストの作成

省察段階で、個人省察や協働省察の記録をもとに自身の課題を明らかにし、改善していくために、課題リストを作成し、自身の実践の評価を記録した。

表1 自己省察の記録内容例

①説明に余計な言葉が多く、長かった。
②どの学習者を指名するか時間がかかった。
③学習者Rさんが、音を表す言葉に興味を示した。嬉しい。次の時間にも褒めたい。
④学習者Hが、だんだん振り返りを書けるようになっていった。次は3行目標！
⑤全体的に関わり合うことができていし、話を聞くときのメリハリもすごい。

### 3. 2 調査期間

令和元年9月～11月

### 3. 3 調査対象

学卒院生1名(第一筆者)

### 3. 4 調査時間

全20時間 表2に内訳を示す。

表2 調査時間の詳細

実践時期	時数	実施内容
前期	6	第1学年 音楽科1時間
		第2学年 国語科5時間
中期	7	第1学年 算数科4時間
		第2学年 国語科3時間
後期	7	第1学年 算数科4時間
		第2学年 音楽科1時間
		第6学年 社会科2時間

### 3. 5 分析の方法

#### 3. 5. 1 授業後の個人省察の記録内容の分析

授業後の個人省察の内容がどのように変化していくのかを明らかにするため、個人省察の記録をデータ化し、分析した。表1の①②のように、主語が授業者である省察、③～⑤のように、主語が学習者である省察にカテゴリー分けをし、表1に示した前期・中期・後期に分けてそれぞれの出現率を算出し、比較を行った。

#### 3. 5. 2 協働省察をもとに作成した課題リストの達成状況の分析

課題リストの項目については、個人省察からの気づきだけではなく、協働省察のなかで話題となり、その中でも自身が改善したいと感じたものも項目立てた。自身の課題を意識しながら次の授業を行い、授業後にはそれぞれの項目について自己評価をし、達成できたと感じたら○を、達成できなかったと感じたら×をつけた。また、新たな課題は都度追加した。それを用いて、課題リストの項目ごとの達成率と、毎時間の自身の課題の達成率を算出した。

#### 3. 5. 3 授業準備にかかった時間に関する分析

授業準備にかかる時間の変容を見るため、A Lデザインシートの記入、教材の準備や作成等にかかる時間を計測した。

## 4 結果と考察

### 4. 1 授業後の個人省察の記録内容の分析

実践の時期ごとによる個人省察の記録内容のカテゴリー別の出現率は以下の通りである(表3)。

実践前期では、主に授業者が主語である記録が約8割であった。自身の言動についての反省が多く、それらを改善するためにはどうしたら良いか悩む記述も多く見られた。しかし、前期に比べて中期・後期は、学習者が主語である記録が増え、授業者が主語である記録と学習者が主語である記録の出現率が同程度になっている。

木原(2004)は、あらかじめ準備可能な、どの学年のどの教材でも共通して求められる授業力量とは異なり、目の前の子どもの深い理解に基づき即時に適切な意思決定をする柔軟で個性的な教授行為は初任の教師には獲得が困難な課題であると述べている<sup>(10)</sup>。

しかし表3の結果から、授業の円滑な遂行などに関わるような「授業者が主語である記録」から、担当している学習者の理解に関わるような「学習者が主語である記録」へと視点が移り変わっていることが分かる。

表3 個人省察の記録内容の分析 カテゴリー別の出現率

実践時期	授業者が主語である記録	学習者が主語である記録
前期	79.3% (23/29個)	20.7% (6/29個)
中期	46.4% (13/28個)	53.6% (15/28個)
後期	50.0% (11/22個)	50.0% (11/22個)

#### 4. 2 協働省察をもとに作成した課題リストの達成状況の分析

実際に作成した課題リストを以下に示す(表4)。

表4 省察を基に作成した課題リスト

内容	前期						中期							後期						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
内容	1年音楽	2年国語	2年国語	2年国語	2年国語	2年国語	1年算数	2年国語	1年算数	2年国語	1年算数	2年国語	1年算数	1年算数	2年音楽	1年算数	6年社会	6年社会	1年算数	1年算数
日付	9.2	10.11	10.15	11.6	11.8	11.13	11.13	11.15	11.15	11.20	11.20	11.22	11.22	11.27	11.29	11.29	12.3	12.4	12.4	12.6
①目標を明確に伝える	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
②活動の条件を伝える	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
③評価基準を伝える	×	×	×	○	×	○	○	○	○	○	×	×	×	○	○	○	×	×	○	○
④子どもに裁量を与える	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤子どもの空白の時間をなくす		×	×	×	○	○	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥課題達成後の動きの指示		×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○
⑦当事者意識を持たせる		×	×	○	×	×	×	×	×	○	×	○	×	○	○	○	○	○	○	×
⑧1度言ったことをかえない		×	×	×	○	×	○	○	×	×	○	○	○	×	○	×	○	○	×	○
⑨アクセルの指示		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑩行動の様子 of B				○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑪例の提示				○	○	×	×	○	×	○	×	×	○	×	×	×	○	×	○	○
⑫テンション					×	×	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○
⑬指示を明確に					×	○	×	○	×	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑭困っている子の可視化					×	○	○	×	×	×	○	○	×	○	×	○	×	×	×	○
⑮時間の枠をはっきり伝える								×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○
⑯活動の意義を伝える								×	×	○	×	○	×	×	○	×	○	○	○	×
⑰複数の作業を一度に課さない																		×	×	○
⑱残り時間の声掛け																		×	○	○

表5 課題リストの内容

①	その授業の目標(めあて)を学習者に明確に伝える。
②	活動時間や、活動の際のルールを学習者に明確に伝える。
③	その授業の評価基準(ゴール)を学習者に伝える。
④	活動への取り組み方(学び方、学ぶ相手等)を学習者自身が決められるようにする。
⑤	その授業の中で、学習者が何もすることのない状態にならないようにする。
⑥	別の課題を与えたり、困っている学習者を助けたりするなど、自身が課題を達成した後の動きを伝える。
⑦	学習内容を自分事として捉えることができるよう意識する。
⑧	一度指定した条件を授業の途中で変更しない。
⑨	タイマーが鳴ったら終わりではなく、タイマーが鳴ったら次の作業をする、というような指示をする。
⑩	学習者の様子を褒めるなどして全体に伝え、行動を価値付ける。
⑪	活動のやり方の例を示す。
⑫	子どもの意欲を掻き立てるように、言葉に抑揚をつけたり、身振り手振りをつけたりして話す。
⑬	曖昧な言葉や余計な言葉を減らし、指示を簡潔に、明確に伝える。
⑭	学習者同士で助け合うことができるよう、課題の達成に困難を感じている学習者がいることを全体に伝える。
⑮	その授業における活動時間の枠を学習者に伝える。
⑯	その授業における活動、その授業の学びが学習者にとって意義のあるものであることを伝える。
⑰	一つの作業につき一度の指示をする。一度の指示の中に複数の作業が含まれる場合は、作業手順を示す。
⑱	活動時間の残り時間を学習者に知らせ、時間を意識した行動をさせる。

自身の課題は4点から18点に増加した。それぞれの項目についての詳細を表5に示す。なお、追加した項目ごとに太線で区切った。



1 時間目の授業では①～④を課題とした。この4点については、水落ら(2014)を参考にし、項目立てた<sup>(11)</sup>。

2 時間目の授業後に行った省察を受け、⑤～⑨を課題として追加した。2 時間目の授業ではグループでの活動を主として行い、課題を達成できた班から教師のチェックを受けるという流れで授業を構成した。しかし、教師のチェックに時間がかかり、学習者にとって何をすべきかが不明瞭であり、遊び始めてしまう学習者が多かった。このことから⑤⑥を加えた。また、チェックを受ける際に、「班員のうち誰か1人を指名するから、誰が当たってもいいように準備してね」と事前に子どもたちに伝えていたにも関わらず、ランダムに指名した学習者以外が答えようとしたことを黙認したことで、学習者の中での当事者意識が薄れてしまったと感じた。そのため、⑦⑧を加えた。⑨については、以前から自身の課題としていたことができるようになったと授業参観者にフィードバックしてもらい、今後も継続したいと考え、追加した。

4 時間目の授業後に行った協働省察で、⑩⑪が学習者の学習意欲を高め、学習をより深めていたとの意見が挙げられたので、今後も重視していきたいと考え、項目として追加した。

5 時間目の授業後に行った省察で⑫～⑭を加えた。この3点については、自身では意識していたつもりであったが、授業参観者から見ると、改善の余地があるとのことであったので追加した。

8 時間目の授業後に行った省察で⑮⑯を追加した。⑮については、⑧とも関連があり、限られた時間の中で活動に取り組むことは重要であると判断したため項目として追加した。⑯については、授業中「やりたくない」という学習者に、活動の意義とこの教科を学ぶ価値を伝えることがうまくできなかったと自己省察から課題を見出し、追加した。

18 時間目の授業後に行った省察で⑰⑱を追加した。一度の説明の中に複数の作業が含まれていたため、学習者から何度も質問があり、学習者が実際に学習する時間が短くなってしまい、さらに時間も当初の予定通りにいかず、活動時間を伝えずに「はい、そこまで」としてしまい、学習者が見通しをもって学習に臨むことができなかった。そのため、この2点を課題として追加した。

次に、毎時間の課題リストの達成率を図1に示す。授業実践を重ねるごとに自身の課題も増えていったが、その達成率は上昇傾向にあり、自身の実践の手応えを感じることに繋がった。

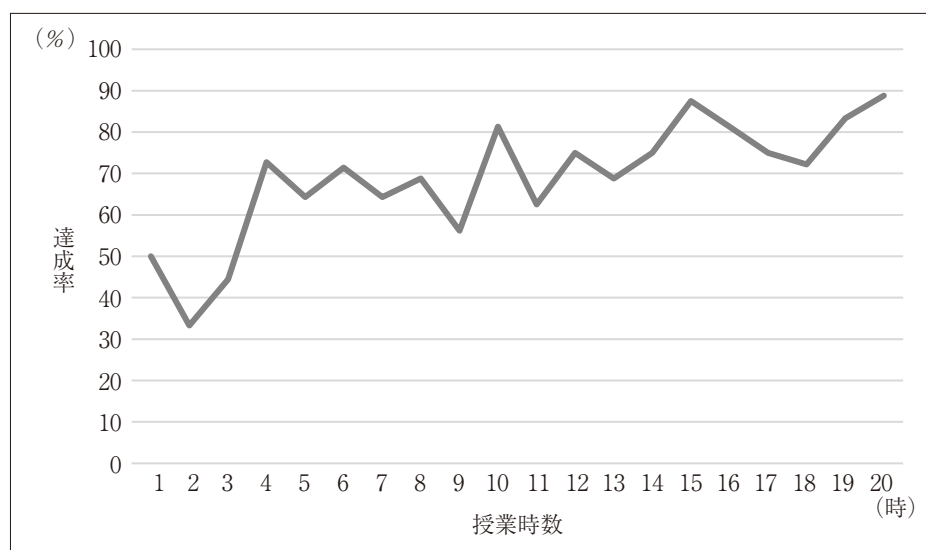


図1 課題リストの達成率

#### 4. 3 授業準備にかかった時間に関する分析

指導案、授業準備にかかった時間については、学年や教科によってばらつきが大きく、増加・減少などの傾向は見られなかった。そのため、特に準備に時間がかかった授業について、時間がかかった要因を分析した結果、授業準備における自身の特性について以下のことが分かった(表6)。

実践当初は、授業準備にかかる時間の短縮を目指していたが、短縮することはできなかった。しかし、時間がかかった授業について、自身がどこに時間をかけているのかを分析することで、自身にとって難しいと感じている部分を理解することができた。自身の傾向を知ることで、例えば、時間のあるときに単元の1時間目を構成したり、学校の道具の点検をしたりするなど、学校現場での授業計画に活かすことができると考える。

表6 授業準備に多くの時間を費やした場面

- ・単元の1時間目は、単元全体の流れと、それぞれの時間の到達目標を決めるため、特に時間がかかる。
- ・学校にある道具が、どこにあるのか、安全に使用できるものが何個あるのかによって、グループ編成や使用ルールなどを決めなくてはならないため、時間がかかる。
- ・実際に道具等を使って子どもたちに実験、活動させる授業の前には、シミュレーションを通して安全面の確認や授業でおさえるべきポイントを確認するため、時間がかかる。

## 5 結論

本研究では、授業実践と振り返りのサイクルに重点を置き、学卒院生の授業力を向上させることを目的とした。その結果、以下のことが明らかとなった。

第1に、省察を繰り返すことで自身の課題が明確になり、気持ちの余裕をもって授業実践を行うことができるようになった。今までは、どこをどのように改善すべきか、自身の課題が不明確であり、常に不安を抱えたまま毎回の授業実践を行っていた。しかし、課題が明確になり、気持ちの余裕が生まれたことで、授業中の学習者の様子にも目を向けられるようになった。個別の学習者に対して「この子はこの時間でここまでできるようになったから、次の時間はこういう声掛けをして、ここまでを目標にしよう」などを考えられるようになった。

第2に、協働的な省察により、自身が気づいていなかった新たな課題を発見でき、自身の実践を改善していくためのヒントを多く得ることができた。自身ができていると思っていた部分も、第三者から見ると改善の余地があり、その改善の対策を見出すことができた。また、無意識的に行っていたことや、自信の無かった部分についても、肯定的な意見を受けたり、価値づけられたりすることで、授業力が向上したと感じるきっかけとなった。

これらのことから、授業実践と振り返りのサイクルに重点を置き省察を繰り返すことや、自身の課題を明確にし、それを達成していくことで学卒院生の自信となり、本研究で示したような一人一人の課題にあった授業力向上の方策には、効果があったことが示唆された。

## 6 課題

今後は、以下に示した内容について検討していく必要がある。

第1に、授業準備にかかる時間の短縮への対策を考えることである。今回は、授業準備の段階で、周囲の人に意見をもらったり、書籍等に当たったりしたことで、授業準備に時間をかけ、多くの学びを得ることができた。しかし、準備にかかる時間は、最も長い時で2時間近くもかかっており、1時間の授業に対して2時間の準備をしていくことは、現場では不可能であると考ええる。そこで今後は、授業の質を保ちながら、準備にかかる時間の短縮を目指したい。

第2に、今回の20時間の実践を通して、授業実践に対する不安が軽減され、自身の実践に自信がついたのは成果である。一方で、今回行わなかった教科や学年については、不安が解消しきれていないのも確かである。小学校教諭となる筆者にとっては、学年や教科の壁を超え、実践を多くすることが更なる自信につながると考える。そのため、今後は、例えば企業のインターンシップのように、教職大学院と学校現場がより密接に関わる実習を長期的に行うことで、学卒院生の授業力向上に寄与できるのではないかと考える。

## 引用・参考文献

- (1) 中央教育審議会：「教育課程企画特別部会 論点整理」, pp.17-18, 2015.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf) (2020.6.30 閲覧)
- (2) 中央教育審議会：「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 ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」, p.23, pp.38-39, 2015.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2020.6.30 閲覧)

- (3) 佐藤学：『教室からの改革』，pp.156-185，国土社，1989.
- (4) 木原俊之：『授業研究と教師の成長』，pp.253-256，日本文教出版社，2004.
- (5) 前田康二・石井宏典：「協働して授業力向上を目指す研修による小学校若手教員の変容－研究授業後の省察内容に着目して－」，奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要，Vol.5，pp.207-215，奈良教育大学次世代教員養成センター，2019.
- (6) 志水廣・小林美記代：「初任者教師の授業力向上のための手立て－授業診断表に基づく事例研究－」，愛知教育大学教育創造開発機構紀要，vol.4，pp.139-147，愛知教育大学，2014.
- (7) 前掲(2)，pp.3-4.
- (8) 中央教育審議会：「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」，2006.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) (2020.6.30 閲覧)
- (9) 久能潤一・水落芳明：「『アクティブ・ラーニングデザインシート』の効用に関する事例的研究：学卒院生の授業意識の変容に着目して」，上越教育大学教職大学院研究紀要，Vol.5，pp.133-143，上越教育大学，2018.
- (10) 前掲(4)，pp.73-88.
- (11) 水落芳明・阿部隆幸：『成功する『学び合い』はここが違う！』，pp.36-53，学事出版，2014.

## Efforts to Develop the Teaching Skills of a Graduate School Student: Personal and Collaborative Reflections

Miku NOMIYA<sup>\*</sup> · Norihisa SAKAKIBARA<sup>\*\*</sup> · Yoshiaki MIZUOCHI<sup>\*\*</sup>

### ABSTRACT

This study developed a policy for the autonomous improvement of teaching skills. In school training, a graduate school student with no teaching experience implemented this policy and verified its effects. Through the “concept, practice, and reflection,” cycle, the student evaluated their lesson practice, improved it, and connected it to the next concept. Regarding practice, this study adopted the class power improvement perspective and analyzed individual and collaborative reflections after class practice, the achievement status of tasks, and the time required to prepare for a class. The graduate students gained confidence in the lesson practice by repeating reflections through the cycle of lesson practice and reflection and solving the clarified problems. It was suggested that the “concept, practice, and reflection,” cycle, conducted in this study was effective in improving the teaching ability of graduate students.

---

<sup>\*</sup> Sapporo Municipal Hondori elementary school    <sup>\*\*</sup> School Education