

令和 2 年 6 月 22 日現在

機関番号：16102
 研究種目：基盤研究(C)（一般）
 研究期間：2017～2019
 課題番号：17K01129
 研究課題名（和文）Reaskモデルを用いたマイクロティーチングの開発

研究課題名（英文）Development of Micro-teaching with Reask Model

研究代表者

森 康彦（MORI, YASUHIKO）

鳴門教育大学・大学院学校教育研究科・特命准教授

研究者番号：60758324

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 3,000,000円

研究成果の概要（和文）：本研究では子供主体の授業をめざすReaskモデルを用いたマイクロティーチングの開発と、その効果検証を行った。N大学学部生・教職大学院生に対しReaskモデルの教示及びマイクロティーチングを実施した。教示前後のマイクロティーチング及びインターンシップでの授業実践について分析したところ、教示後の授業において子供の発話回数、発話者数に増加が見られ、発話の連続性の伸びも見られた。子供の考えの受容を基調としているReaskモデルが授業に受容的な雰囲気を生み、子供の発話が促進されたと考えられる。今後、マニュアルの活用によるマイクロティーチングの実施を通して学生の授業力向上に寄与することが期待できる。

研究成果の学術的意義や社会的意義

学習指導要領の改訂により「主体的・対話的で深い学び」、いわゆるアクティブラーニングが重視されることとなった。子供の学びが活性化するためには学習内容が子供にとって学ぶ上で意味あるものになる必要がある。Reaskは、学習内容に関わって子供の経験を引き出し、共有し合うことで、学習に対する意欲を高めていける。また、Reaskモデルがベースにしている子供の考えの受容は、教室に受容的な雰囲気をもたらし、話し合いを活性化させる。また、Reaskすることによって子供理解を図り、子供理解を進めつつ授業づくりを行うという発想は、アクティブラーニングを進めていく上で重要な視点となると考えられる。

研究成果の概要（英文）：This study aimed to develop a micro-teaching based on Reask Model for a pre-service teacher training and to examine its effect. Reask Model which we proposed is a concept to practice a child-centered lesson and contains a main method to ask again to children's response to bring out their thoughts and experiences in a class. For undergraduate and graduate school students, we gave them an instruction on Reask model and then let them practice a micro-teaching. Comparing before and after the instruction revealed that a number of utterances and a number of children who uttered increased. Also, sequences of utterances were longer in an after-instruction class. From the results, we considered Reask showed student teachers' open-mindedness, made the class very receptive, and thus children's utterances were encouraged. We hope that a micro-teaching with a text we edited on Reask model would improve pre-service teachers' lesson ability.

研究分野：教師教育

キーワード：Reask マイクロティーチング 授業力 教師教育 子供理解

1. 研究開始当初の背景

教員養成系大学や教職大学院では、学生に対する授業力を育成するために、模擬授業による授業実践の演習が広く行われている。筆者らの所属する N 大学・教職大学院においても、模擬授業の一種であるマイクロティーチングが実施されている。その中で、参加学生らには全体的な授業力の向上が見られるものの、子供の思考過程に寄り添った子供主体の授業を実現するという目標の点では、教師主導に偏り、教え込みの授業進行になってしまう傾向を脱せない状況にある。筆者を含む野村ら(2016)が行った数十回のマイクロティーチングの取り組みにおいても、学生たちは子供の思考過程を重視することの大切さは理解しつつも、実際の授業では教師主導的な進行になってしまうという傾向が見られた。学生に子供主体の授業力を育成するためには、「教えること」を中心とした授業から子供の思考を引き出し活性化させる「問うこと」を中心とした授業への転換が必要である。

本研究では、「問うこと」を授業の中心におき、子供の発言や思考の背景にあるものを追究することを重視する Reask モデルを提案し、Reask モデルを用いたマイクロティーチングを開発・実践し、その効果を検証する。Reask モデルの考え方が、子供主体の授業づくりに有効であるだけでなく、子供理解や授業に対する考え方そのものの変革に通じるものとなると期待される。

2. 研究の目的

本研究においては、筆者らが提唱する Reask モデルを用いたマイクロティーチングを開発し、トレーニングをすることで、教師主導の授業から脱して子供主体の授業づくりができる授業実践力を育成することをねらいとし、次の2点を目的として設定する。

目的1: Reask モデルを用いたマイクロティーチングを開発し、その効果を検証する。

目的2: Reask モデルを用いたマイクロティーチングのマニュアル化を行う。

3. 研究の方法

(1) Reask モデルにおける知識についての考え方

教室における学びに関して、我々は次のように考えている。教師の問いに対する子供の発言は、その背景にある子供自身が経験したことや価値観、思考や感情などによって支えられている。(特に教室場面という協働的な場面において) 学ぶ・理解する、ということは、子供が背景に持っている経験や価値観、思考、感情を表出して、それを共有しあい、それに基づいて思考し、自身の考えを精緻にしていくことである。この我々の知識に関する仮説は、シェドロフ(2001)の人間へのいわゆる“情報”の入力とそれに対する理解のレベルに関する「理解の外観」という図(図1)によって説明することができる。シェドロフは、理解は「データ(Data)」「情報(Information)」「知識(Knowledge)」「知恵(Wisdom)」の順に深まっていくと考えている。ここでは授業で主に扱う「データ」「情報」「知識」について概観する。

「データ」は、その出どころやなぜ伝えられているのか、どのように並べられているのかといった様々なコンテキスト(文脈あるいは背景; Context or Background)から切り離された事実の薄片のことである。データは、分類されたり整理されたりして「情報」となる。分類や整理は、当然意図を持って行われる。そのため、情報はデータと異なり、特定の方向性を持って意味付けられていると言える。「知識」は自身の経験を通して情報を内化したものであり、会話(Conversation)やストーリーテリング(Storytelling)によってやりとりできるものである。「数多くの経験や疑問を通して初めて、知識の足跡のパターンを見ることができる。そうして得た情報のパターンこそ知識なのであり、それにより、ものごとをより深く理解できるようになるばかりでなく、そのパターン自体を理解することで、他の問題における異なった文脈上にも当てはめて使うことができるようになる。教育がすべきことは、これなのだ。」(シェドロフ, 2001, p. 63)。したがって、情報は他者にも当てはまる一般的・形式的な知であるのに対し、知識は自身の経験という個人的な文脈に彩られた知であると言える。

授業においては、そのような背景を持ったものとして子供の発言がなされ、知識が表出されているはずであるが、実はそれは知識の一部が表出されたものに過ぎず、子供から引き出された発言としての言葉は断片的であり、その発言の奥にある経験や知識を引き出す行為を経なければ、教師や他の子供は背景にある文脈なしでその言葉を受け取らざるを得ない。シェドロフの言葉で言えば、その子のもつ「データ」をそのまま受け取るしかない。それでは子供やその発言を深く理解したとは言えない。子供を深く理解するためには、子供の背景にある経験やそれに関連して考えたこと、感じたことを引き出し、子供の考えの全体像をとらえる必要がある。

(2) Reask の意義

子供の発言の背景にある経験や考えを探り、発言を深く理解する方法として、我々は Reask を提案する。Reask とは、教師の問いに対する子供の発言を受けて、続けて問い返すことである。単なる問い返しと異なる点は、Reask では、子供を深く理解するために、子供の発言の背景にある経験や関連して考えたこと、感じたことを引き出そうとする点である。

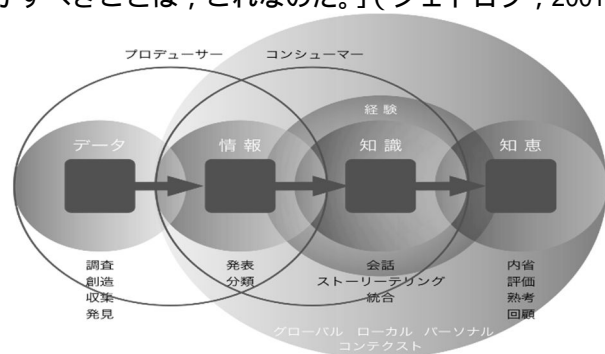


図1. 理解の外観 (シェドロフ, 2001)

前節に示した知識についての考え方にに基づき、我々は次のような授業観を持っている。子供の発言に対して、それに関わる個人的な経験や根拠となる考えを再度問うことで、データを情報として位置付け共有し、知識としてクラスの子供の中に定着させることができるようになる。子供にとって授業は、教材が経験と結びつき、意味あるものとして捉えられて初めて成立する。また、教師にとっては、教材に対する子供の既存の知識や経験についての理解があって初めて子供主体の授業を実現することができる。Reask によって教材に関わる知識や経験を引き出し、共有し合うという過程を大切にすることで子供主体の授業が実現できると考える。

(3) 分析の方法

授業における教師と子供の発言を分析するために、マイクロティーチングおよびインターシッピングにおける実践授業の映像記録をもとにプロトコルを起こし、図 2 のように発言記録として視覚化する。この図は、プロトコルを文に分割し、教師の問いを起点のノードとしてそれに対する子供の発言、またそれに対する教師の発言...とノードを接続している。別の子供が発言した場合には、起点とした教師の問いのノードに接続するノードとして表す。また、教師が別の問いをした場合には、それを新たなノードとして表す。このように授業全体のやりとりを全体としてネットワーク状に表現したものである。

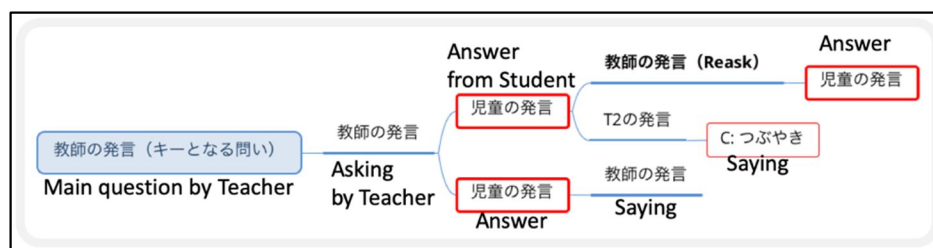


図 2. 発言の視覚化による分析

4. 研究成果

(1) 調査

調査の概要

調査は、N 大学学校教育学部 2 年に在籍する 8 名の学生を対象に、下記の通り 2017 年 12 月～2018 年 1 月にかけて、正規の授業時間を使い実施した。

授業 1、授業 2 は学生が自由に考えたマイクロティーチングを行い、授業 3 で Reask モデルについての教示を行い、引き続いて Reask を意識したマイクロティーチングを行った。

表 1. 調査の日程と内容

	実施日	実施内容	教材
授業 1	2017 年 12 月 15 日	マイクロティーチング	6 年社会『聖武天皇と大仏づくり』(導入)
授業 2	2018 年 1 月 19 日	マイクロティーチング	6 年社会『武士があらわれる』(導入)
授業 3	2018 年 1 月 26 日	Reask モデル教示 + マイクロティーチング	6 年社会『武士があらわれる』(導入)

Reask モデル教示の内容としては、先に述べた知識および授業観に関することに加え、『大仏づくり』『貴族の屋敷』の教材を例に、「仏教の力で平和な世の中にしようと考えた。」という学生の意見に対して「その頃は平和じゃなかったの?」「どんな世の中だったの?」「仏教ってどんなもの?」「仏教には世の中を平和にする力があるの?」など筆者らが質問しながら Reask の仕方や Reask の例を示した。

その後、Reask を意識しながら導入の細案を書き、学生 A がマイクロティーチングを行った。

結果と考察

< 授業 2 と授業 3 における発言数の変化 >

学生 A は、Reask モデルの教示のなかった授業 2 と Reask モデルの教示を行った授業 3 においても、同じ教材を扱ったマイクロティーチングを行った。

表 2 は教示前後のマイクロティーチングにおける児童及び授業者の発言数を比較したものである。教示前に比べ、教示後において全体の発言数が大きく増加しただけでなく、児童の発言の割合が大きく伸びている。

授業者の発言内容を分析したところ、教示前のマイクロティーチングでは、児童の発言に対して復唱したり、発言内容を元になる資料で確認したりするなどの発言がほとんどで、話題が続かず、すぐに異なる話題に移ってしまっていた。しかし、教示後のマイクロティーチングでは、「貴族の屋敷とどんなふうに住て方が違うの?」「なぜ弓矢の練習などして強くなれないといけないの?」など、発言に至った根拠を問うような Reask を考え、児童との応答を行っていた。

児童の発言数の増加については、授業者の Reask により児童の付け加えの意見や返答が増えたということだけでなく、児童が発言した話題に授業者が興味を示し、Reask することで話題に

なっていることへの興味が増し、話し合いが活性化したことも大きな要因であると考えられる。

表 2. 教示前後における発話数の変化

	児童の発話	授業者の発話
教示前	9 [39%]	14 [61%]
教示後	39 [46%]	46 [54%]

< 話題への思考の深まり >

授業プロトコルを視覚化して検討したところ、教示後のマイクロティーチングにおいて、発話数の増加だけでなく、1つの話題についてのやりとりが長くなっていることが観察された。これは、Reaskにより話題についての思考が刺激され豊かなものになっていることを示していると言える。この「武士があらわれる」のマイクロティーチングでは、Reaskすることにより事実の発見をもとに、その意味や時代のイメージを考えたり探ったりできた。その結果、一つの気付きからの発言が長く続いた。先にあげた例のように、剣や弓の練習をしていることについて「強くなるため」という児童の意見に対して「なぜ強くなる必要があるの?」とReaskすることで、武士台頭の背景に迫る学習につながっていく。

また、授業プロトコルを詳しく見ると、1つの話題について複数の児童が発言している。すなわち、Reaskは発言した児童に問い返すだけでなく、学級全体に対して問いかける機能も持っているということであり、学級全体の思考の活性化や深まりを促す効果も期待される。

(2) 調査

調査の概要

調査は、筆者らの所属するN大学大学院2年生、院生BのReask教示前後の実践授業を比較検討することによりReaskの効果について考察する。Reaskモデルについての教示は、筆者の一人である藤原がゼミの時間を利用して2回にわたって行った。教示の内容は、Reaskモデルの

表 3 調査の計画と内容

授業	実施日	実施内容	教材
授業1	2018年6月3日	実践授業	6年社会『武士があらわれる』(導入)
授業2	2018年6月8日 2018年6月15日	Reaskモデル教示 + マイクロティーチング	6年社会『全国統一への道』(導入)
授業3	2018年6月19日	実践授業	6年社会『元との戦い』(導入)

知識についての考え方や授業観、Reaskの方法についてであり、教示後、そのマイクロティーチングを行った。院生Bは4月からN市内の公立小学校に週2~3回のインターンシップを実施しており、Reaskモデルの教示の前後で授業実践を行ったため院生Bの授業を調査対象としたものである。

結果と考察

< 児童の発話数および発話者数の増加 >

Reask教示前の実践授業の導入部分である“武士の館の挿絵を見て気がついたこと”を発表し合う場面と、Reask教示後の実践授業の導入部分である“元とのたたかひの後、ほうびをもらえなかった御家人について”話し合う場面について分析した。

表4は、Reask教示前後の授業における児童及び授業者の発話数を表したものである。扱った教材が違い、また授業時間も違うため単純に比較はできないものの授業全体に占める児童の発話は大きく増加している。授業プロトコルを可視化した授業記録を見ると教示前授業の授業者の発話のほとんどが児童の発話の復唱であり、そのため話題が深まることなく、次々と話題が移っていった。

表 4 インターンシップ実践授業における教示前後の発話数の変化

	児童の発話	授業者の発話
教示前	69 [42%]	96 [58%]
教示後	72 [50%]	73 [50%]

しかし、教示後の授業では、児童が考えた理由をReaskすることで考えの根拠を引き出そうとする場面が多く見られる。それが児童の発話数の増加につながっていると考えられる。また、考えの根拠をReaskすることで話題に対する理解の深まりが生まれ、その時代のイメージを持つ結果につながっていると考えられる。

授業者の印象として、教示前は発話者も少なく偏りがあったが、教示後の授業ではより多くの児童の発言があったとしている。Reaskによって、より児童の授業への参加が促され、児童主体の授業に近づけることになったといえる。

これらの結果から、Reaskにより児童の思考が刺激され、考えの一段奥にある考えを引き出す

ことになり、授業をより児童主体のものに近づけることになったといえる。

< Reask による受容の効果 >

児童の発話数及び発話者数の増加について述べたが、実は Reask した結果として増加したというだけでなく、Reask という行為の前提として、児童の意見を一旦受け止め、一人の考えとして認めた上で Reask することになるので、自分の意見が受容されたという安心感が発話数及び発話者の増加につながったと考えられる。また、授業者がこのような態度で Reask することで学級に受容的な雰囲気生まれ、児童にとって発言しやすい雰囲気が生まれたと考えられる

このことから、Reask を行う上でどう Reask するかということも大切であるが、それ以前に児童の意見をどう受容的に、興味深く聴くかという授業者の聴く構えが重要であるということが言えるだろう。

< Reask による思考の深まり >

教示後の授業は、元との戦いに勝ったものの、御家人に領地を与えることができず幕府が弱体化していくきっかけを扱う部分である。児童に御家人の不満を想像させながら「ほうびくれなかったから」という児童の意見に「ほうびってなに？」と Reask することにより「領地」という当時最も重要だったものに焦点を当てている。また一方で、Reask により、ほうびとしてあげる領地がなく窮している幕府にも目をつけることに話し合いが及んでいる。

このように、Reask は、児童の思いつきの考えであったり、思考の一番表面にある事柄に対して、その理由を問うたり、詳しく説明を求めたりすることを通して、児童の思考の一段奥にあるものを引き出したり、改めて考えた根拠に思いを馳せたりさせる効果があると考えられる。

< Reask により児童の理解の様子を把握できる >

教示前の授業では、ほとんど Reask は見られず、児童の発言の復唱であった。「弓矢の練習をしている。」という意見を児童が言っているが、そこから児童が何を理解しているかは見えない。ここで「なぜ弓矢の練習をしていると思う？」と Reask すれば武士のくらしに対する児童の理解の仕方が見えてくる。

教示後の授業では、褒美をくれなかったことに対して一人の児童が「けち」と発言した。授業者の「なんでけちっていったん？」という Reask に対して、「だって、どうせいっぱい蓄えておくせに出来ない」という児童の反応。そこにその時代に対する児童の理解が表れている。児童の理解の様子がわかれば、授業者として次にどういう資料や課題を設定すればよいか検討することができる。

Reask は児童の理解の様子を測りながら授業を進めていく上で有効である。

(3) まとめ

調査、調査を通して、Reask を中心に授業を進めていくことは、児童の気づきを出発点とした授業づくりとして、また、そこから児童の考えを探り、引き出しながら進める授業づくりとして有効であることがわかった。

Reask の効果として次の点を挙げることができる。

- 児童の発話数および発話者が増え、授業が活性化しより児童主体のものになる。
- 児童の思考が深まり、教材と子どもとのつながりが強くなる。
- 児童の理解の様子を把握しながら授業を進めることができる。

紙面の都合で、学生向けの Reask リーフレットを掲載することができなかった。興味のある方は藤原 (fujihara@naruto-u.ac.jp) まで連絡願いたい。

< 引用・参考文献 >

シドロフ, N. . 理解の外観. ワーマン, R.S. (著), 金井哲夫(訳). それは「情報」ではない, 2001, 61-64. エムディエスコポーレーション

野村 篤・森 康彦, 合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの効果についての事例的研究. 鳴門教育大学研究紀要, 32, 2017, 188-202.

前川勇太, 児童が考え合う場をつくるための手立てについて, 2018 年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科 高度学校教育実践専攻 最終成果報告書, 2019

森 康彦・木下光二・藤原伸彦・若井ゆかり学生授業実践力向上を目指した Reask モデルの構築, 鳴門教育大学 学校教育研究紀要, 32, 2018, 199-207.

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計1件（うち査読付論文 0件 / うち国際共著 0件 / うちオープンアクセス 0件）

1. 著者名 森康彦, 木下光二, 藤原伸彦, 若井ゆかり	4. 巻 32
2. 論文標題 学生の授業実践力向上を目指したReaskモデルの構築	5. 発行年 2018年
3. 雑誌名 鳴門教育大学学校教育研究紀要	6. 最初と最後の頁 199-207
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

〔学会発表〕 計2件（うち招待講演 0件 / うち国際学会 1件）

1. 発表者名 森康彦・藤原伸彦・木下光二・若井ゆかり
2. 発表標題 Reaskモデルを用いたマイクロティーチングの開発
3. 学会等名 日本教育工学会第34回全国大会
4. 発表年 2018年

1. 発表者名 森康彦・藤原伸彦・木下光二・若井ゆかり
2. 発表標題 Development of Micro-teaching with Reask Model and Investigation of its Effect
3. 学会等名 第8回に中教師教育学会研究集会（国際学会）
4. 発表年 2019年

〔図書〕 計0件

〔産業財産権〕

〔その他〕

6. 研究組織

	氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
研究分担者	木下 光二 (KINOSHITA MITSUJI) (40509634)	鳴門教育大学・大学院学校教育研究科・教授 (16102)	

6. 研究組織（つづき）

	氏名 (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
研究分担者	藤原 伸彦 (FUJIHARA NOBUHIKO) (60333564)	鳴門教育大学・大学院学校教育研究科・准教授 (16102)	
研究分担者	若井 ゆかり (WAKAI YUKARI) (20805478)	鳴門教育大学・大学院学校教育研究科・准教授 (16102)	