

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 9 月 6 日現在

機関番号：14601

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26381029

研究課題名(和文) 連携型授業省察による共同的学びが教師の職能成長及び授業改善に及ぼす影響

研究課題名(英文) The influence of teacher's cooperative learning by the collaborative reflection on the professional development

研究代表者

中井 隆司 (NAKAI, TAKASHI)

奈良教育大学・教育学研究科・准教授

研究者番号：90237199

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,600,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は連携型授業省察による教師の共同的学びが教師の職能成長及び授業改善に及ぼす影響を検証するために、現職教員と研究者、教育委員会関係者で連携型授業省察チームを構成し、年間を通じて現職教員の実践を省察し合うことで、各教師の職能成長や授業改善に及ぼす影響を検証した。得られた主な結果は、以下の通りである。

年間にわたる連携型授業省察により、現職教員の省察の焦点、レベル、背景となる実践的知識の内容は、外部アセサーから影響を受けるとともに、外部アセサーの実践的知識から常に学び続ける。くわえて、現職教員は自己の能力、自身の職能成長に関する興味関心に基づいてアセサーの特徴を選択し、成長することができる。

研究成果の概要(英文)： The purpose of this study is to examine the relationships between the developing process of the teachers' reflective thinking and the collaborative reflection with outside assessors throughout one school year.

We found some influence of the assessors' reflective writings by analyzing the development of the content of the focus and the level of teachers' reflection, teachers' pedagogical knowledge over one year. That is, a) the assessors' own focus on the observed lessons had an effect on the teachers' reflections; b) the assessors' level of reflection had an effect on Expert & Middle teachers' reflections; c) the teachers learned from assessors' pedagogical knowledge over time; d) the teachers could select the characteristics of assessors based on own capacity and their personal interests for professional development.

研究分野：教師教育

キーワード：連携型授業省察 教師の共同的学び 教師の職能成長

1. 研究開始当初の背景

2012年8月に「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（答申）」が中央教育審議会から答申された。

この答申では、教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築（「学び続ける教師像」という改革の方向性ととも）に教員養成及び教員免許制度について当面の改善方策が示されている。その中では、教員間の同僚性の希薄さ（同僚間で指導し合う文化の消失傾向）、教員自らが学び続ける姿勢（職能成長）、授業力（教科指導力）、ICT活用能力などが課題として検討されるとともに、「自らの実践を理論に基づき振り返ることは資質能力の向上に有効であるが、現職研修において大学と連携したこのような取組は十分ではない」と現職教員研修に対して指摘がされている。

このような「学び続ける教師像」の構築に関する課題は日本だけではない。アセスメントに基づく教員養成・現職教員や2013年から始まったTeacher Keys Effectiveness Systemによる教員評価などわが国に大きな影響を与えているアメリカでも、連携・協働による現職教員を支援する仕組みの構築は各州で継続的に取り組まれている。現職教員の職能成長をIOWA Professional Development Model (IPDM)に基づき州教育省・学区教育局・教育エージェンシー・各学校の連携により支援しているアメリカ・アイオワ州やニューヨーク州スカーズデールの現職教員研修などはその一例である。

また、自らの実践を理論に基づき振り返る（授業省察）ことについては、シヨン(1983,1987)が「活動過程での省察（reflection in action）」を実践の中核とみなす専門家像として「反省的実践家（reflective practitioner）」を提唱して以降、「教師は深く省察すべきである」という見解が Zeichner (1987) によって示されるとともに、アメリカの教師教育学会においても反省的実践に関する研究を推進する必要性が提唱されている。

この「反省的実践家」像及び授業省察の考え方はわが国でも急速に進み、主に教員養成段階で数多くのプログラムが開発・実践されている。2010年度入学生から新設された教職実践演習もその一つであろう。近年では、Korthagen(2010)のALACTモデルや中井(2012)の職能成長養成モデルなど授業省察を局面や段階ごとにサイクリ化・モデル化し、経年的に自己成長を支援する仕組みやその成果が報告されるようになっている。

本研究では、このような国内外の教師教育改革を踏まえ、研究者、教育委員会、現職教員が連携し、継続的に授業省察を行うことで、現職教員同士の共同的な学びを創出し、そのことが教師の職能成長や実践改善に及ぼす影響を明らかにしようとするものである。

2. 研究の目的

本研究の目的は、連携型授業省察による教師の共同的な学びが教師の職能成長及び授業改善に及ぼす影響を検証することである。そのために、①教育委員会、研究者、現職教員などの連携により現職教員の学びを支援する仕組みについて現地調査し、得られた内容を連携型授業省察に反映させ、②年齢・勤務校の異なる複数の現職教員と研究者、教育委員会関係者でチームを構成し、映像省察システムを用いて現職教員の実践をお互いに授業省察をすることで、各教員・研究者・教育委員会関係者などが有している実践的知識や授業省察能力を共有する共同的な学びが、各教師の職能成長、及び授業改善に及ぼす影響を検証する、③これらのことから、研究者・教員委員会・現職教員が連携した現職教員の「新たな学びを支える仕組み」及び「学び続ける教員を支援する仕組み」（「成長し続ける教師像」の確立）を明らかにしようとするものである。

3. 研究の方法

(1) 連携による現職教員の学びを支援する仕組みに関する研究（研究課題①）

教育委員会、研究者、現職教員などの連携により現職教員の学びを支援する仕組みについて国内外で現地調査

を実施した。国内では、東京都、福井県、大阪市、京都府、奈良県の各教育委員会を訪問し必要な資料を収集した。海外では、OFSTED で高い評価を得ているイングランド・ブライトン大学チェルシー校で開催された「教員の職能成長を支えるメンター会議」に参加するとともに、教職経験年数の異なる5名の現職教員に対して半構造化によるインタビューを実施した。主な質問項目は「研修の種類・頻度とその効果の程度」「昇任・昇級の条件」「現状の満足度」である。さらに、現職教員の職能成長をIOWA Professional Development Model(IPDM)に基づき州教育省・学区教育局・教育エージェンシー・各学校の連携により支援しているアメリカ・アイオワ州教育省及び連携している学校を訪問し、教師の職能成長について教育省と学区及び教員の連携の仕方に関する情報・資料を収集した。

(2)連携型授業省察(研究者、教育委員会関係者と現職教員)による教師の共同的学びの創出(研究課題②)

現職教員と研究者、教育委員会関係者でチームを構成し、映像省察システムを用いて現職教員の実践をお互いに授業省察をすることで、各教員・研究者・教育委員会関係者などが有している実践的知識や授業省察能力を共有する共同的学びが、各教師の職能成長、及び授業改善に及ぼす影響を検証するために、現職教員約10名(平成26年度4名、平成27年度10名)を対象に、外部アセサーである研究者、教育委員会関係者と現職教員から構成される連携チーム(現職教員1名、研究者教員1名、教育委員会関係者1名)内で教師の共同的学びを創出するために学年当初から年間(各学期1回)を通じて実践を収録するとともに、収録した現職教員の実践映像を「授業映像を用いた授業省察システム(奈良教育大学職務発明、特許出願番号2012-197059)」を用いて共同的授業省察(現職教員間、研究者と現職教員間、教育委員会関係者と現職教員間)を実施した。

4. 研究成果

(1)英国における教員の質保証と職能成長(研究課題①)

教職経験年数の異なる5名の現職教員に対するインタ

ビューから得られた結果は以下の通りである。

<研修の種類・頻度とその効果の程度> 最小頻度は4回、最多頻度は新任3年目教員の10回と、聞き取り対象者によって、研修受講頻度に大きな差がみられた。また、研修のほとんどは校内での研修で教科主任や校長が・教頭が講師になる場合が多く、一部は外部の現職教員であった。研修の効果については、概ね効果的であり、このメンター会議はインタビューをした現職教員全員が最も効果的であると回答していた。その理由として参加者が同級生であり、情報交換・共有がスムーズに行える、最新の改革動向を知ることができる、等で、このメンター会議が大学との連携による現職教員の学びを支援する仕組みとして効果的に機能していることがうかがえる。

<昇進・昇給の条件> インタビューした教員全員が9年目で昇給が停止することを理解していた。英国教員の昇給に関する実態を示唆すると思われる聞き取り結果として経験年数16年目教員が管理的教員(Assistant head teacher)であったのに対して、最も経験年数が長い(28年目)教員が自分の意志で一般教員の身分であり続けたことである。その教員は、「自分は子どもとのふれ合いが好きで、授業をすることが最も自分に適していると考えている。決して、給与は多くはないが、それでも日常生活を賄うには十分であり、今の生活を心から楽しんでいる」と話していたのが印象的であった。このように英国の給与制度は教員としての自覚的な将来設計を促すとともに、自己の適性を見極める機能を果たしていると思われる。

<現状への満足度> インタビューした全員が現状の教員生活に概ね満足しているとのことであった。ただし、近年の政府主導の教育改革に伴う急激な変化で以前に比べて、精神的なゆとりがもてなくなったとの意見をあつた。これらの内容を含む結果は、森が「英国における教員の質保証と職能成長」と題して京都女子大学「発達教育学部紀要」11:119-126.に論文として公表した。

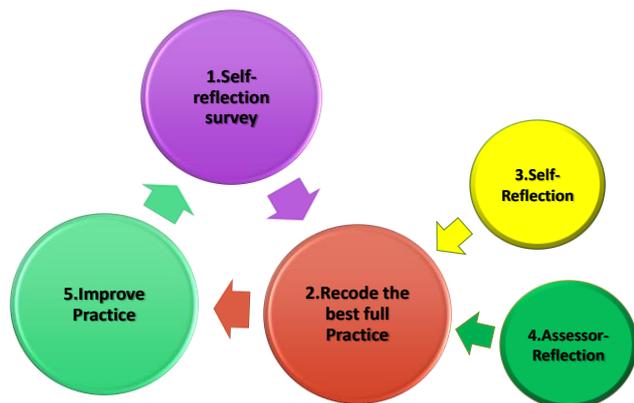
(2)連携型授業省察(研究者、教育委員会関係者と現職教員)による教師の共同的学びの創出(研究課題②)

ここでは、平成 26 年度に実施した結果について報告したいと思う(平成 27 年度実施分は現在データの分析中のため機会を改めて報告する予定である)。

本研究課題参加に同意した現職教員 4 名(教職経験 22 年目の熟練教員 1 名 A, 教職経験 4 年目の中堅教員 2 名 B・C, 教職経験 2 年目の新任教員 1 名 D), 外部アセサー 2 名(教師教育専門で教員経験 26 年目の研究者 1 名, 11 年の幼稚園教員経験と 27 年の園長・教育委員会在籍経験をもつ教師教育者)を対象に、現職教員 1 名と外部アセサー 2 名から構成される連携型省察グループを 4 グループ構築した。なお、本研究課題参加者は、子どもの個人情報に対する守秘義務の誓約書へサインするとともに参加者の匿名性が確立されていることを確認している。

左下図は本研究で教師と外部アセサーが連携した省察を実践するためにデザインした連携型省察サイクルとその手順である。具体的な手順は、①各学期の実践を収録する前に、教員は自己診断シートを記入する、②各教員は各学期で自身の最も好ましい実践をビデオカメラで収録する、③各教員は省察システムを利用して自身の実践映像を観て、直接省察コメントを記入する、④各グループの 2 人の外部アセサーも省察システムを利用して、同一グループの教員が記入した省察コメントを見ずに、コピーされた実践映像に省察コメントをそれぞれ記入する、⑤各教員は、自身及び外部アセサーが記入した省察コメントを見て自身の実践を振り返り実践改善に向けて努力する、⑥この①～⑤のステップを各学期に 1 回、年間で 3 回実施した。

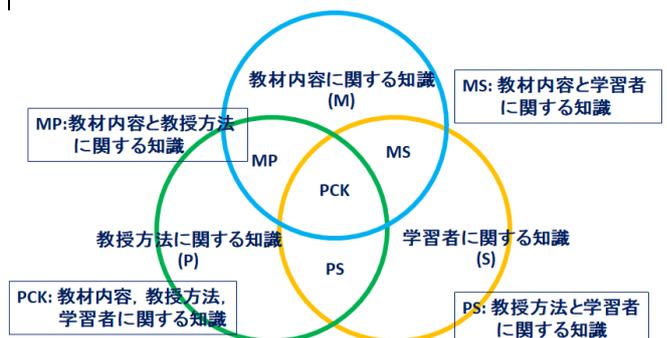
各教師が各学期の実践を収録する前に記入した自己診断シートは、中井・澤田(2007)によって開発されたもの



Level	Focus	Technical	Situational	Sensitizing
Description (DC)		Reflecting on instructional or managerial aspects of teaching by providing descriptive information of an action	Reflecting on contextual aspects of teaching by providing descriptive information of an action	Reflecting on social, moral, ethical, or political aspects of teaching by providing descriptive information of an action
Description & Justification (DJ)		Reflecting on instructional or managerial aspects of teaching by providing descriptive information and the logic/rationale of an action	Reflecting on contextual aspects of teaching by providing descriptive information and the logic/rationale of an action	Reflecting on social, moral, ethical, or political aspects of teaching by providing descriptive information and the logic/rationale of an action
Description & Critique (DC)		Reflecting on instructional or managerial aspects of teaching by providing descriptive information, explanation and evaluation of an action	Reflecting on contextual aspects of teaching by providing descriptive information, explanation and evaluation of an action	Reflecting on social, moral, ethical, or political aspects of teaching by providing descriptive information, explanation and evaluation of an action

で授業創造力、授業実践力、自己成長意欲の 3 次元で構成され各次元 5 項目、計 15 項目で構成されている。このシートにより、各教師が自身の職能成長の何に重点をおいて取り組んでいるかがわかると考えた。

実践映像に書き込まれた全ての省察コメントは、① Tsangaridou & O'Sullivan(1994)によって開発された“Reflective Framework for Teaching in Physical Education”の次元・カテゴリー(上表)に基づき 3 人の分析者によって省察コメント毎に分析された。このフレームワークは、「省察の焦点(Focus of Reflection)」と「省察のレベル(Level of Reflection)」の 2 次元から構成されており、「省察の焦点(Focus of Reflection)」はさらに「技術的(Technical)」「状況的(Situational)」「感受的(Sensitizing)」の 3 カテゴリーに、「省察のレベル(Level of Reflection)」は「記述(Description: D)」「記述と判断(Description & Justification: DJ)」「記述と批評(Description & Critique: DC)」の 3 カテゴリーに分かれている。このフレームワークを用いることで、外部アセサーと現職教員の省察コメントの深さと何に焦点を当てているかがわかると考えた。②次に、省察コメントがどのような実践的知識に基づいているものかを検討するために、吉崎(1987)が示した「教師の実践的知識(下図)」に基づき省察コメント毎に 3 人の分析者で分析を行った。



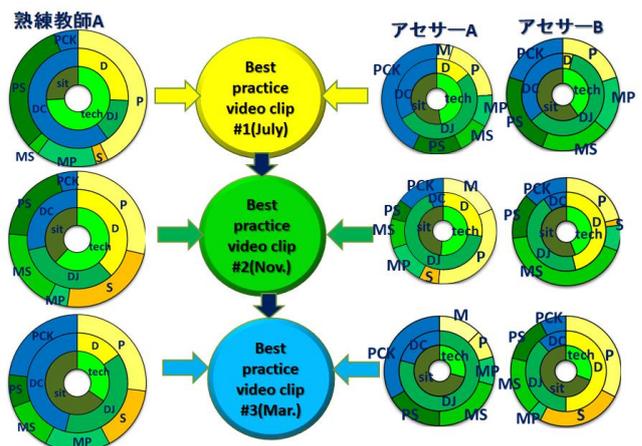
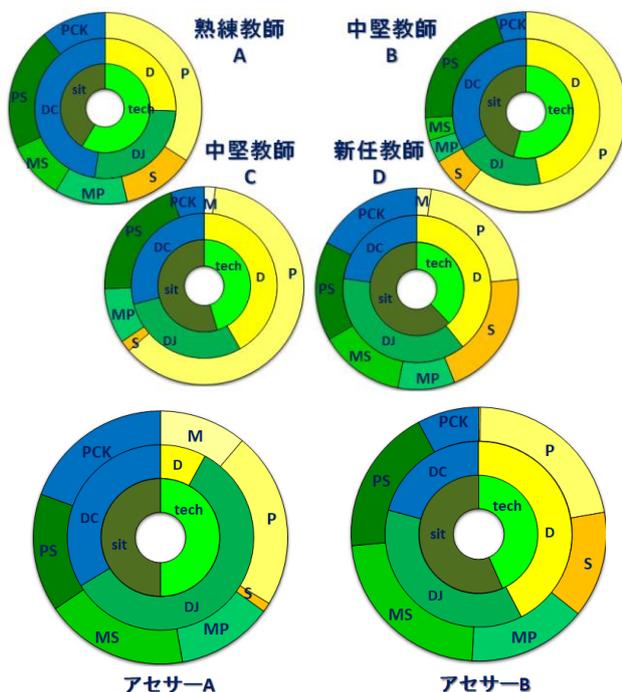
全ての省察コメントの分析は3人の分析者によって独立して実施され、メンバーチェックとトライアングレーション(Lincoln & Guba, 1985)を経て、有効性が保証された分析結果のみ採用した。

最初に、3学期間にわたる「自己省察シート」の分析結果から、4人の現職教員は3つのカテゴリーとも積極的に取り組んでいることがわかる。特に、熟練教師Aと中堅教師Bは、中堅教師C及び新任教師Dより大きな三角を示していることがわかるが、年間を通しての大きな変容はみられなかった。

次に、4人の現職教員が3回にわたり記入した省察コメントの分析結果を総数で示した(下図)。省察の焦点では、熟練教師Aと中堅教師Bは「技術的」に中堅教師Cと新任教師Dは「状況的」出来事に焦点を当てていた。省察のレベルでは、熟練教師AはDCに、中堅教師BはDとDCに、中堅教師CはDとDCに、新任教師DはDとDJが多かった。知識については熟練教師A、新任教師Dが複合的知識であるPCK, PS, MS, MPが多く、中堅教師C, DはPS, Pが多かった。2名の外部アセサーが3回にわたり記入した省察コメントの分析結果を総数で示した(下図)。アセサーAは省察の焦点では「状況的」と「技術的」が同程度の割合で、アセサーBは「状況的」が多かった。省察のレベルについては、アセサーAはDC, DJが多く、アセサーBはDJ, Dが多かった。背景とな

る知識では、アセサーA・Bともに複合的知識であるPCK, PS, MS, MPが多かった。特に、アセサーAはPCKとMが多かった。

最後に、3学期間にわたる各グループにおける現職教員と外部アセサーの省察コメントの変容過程についてみる。熟練教師Aのグループ(下図)では、熟練教師Aが省察の焦点について文脈的側面の状況が徐々に増加していることがわかる。省察のレベルでは出来事に対して記述的情報の提示であるDが減少し、記述的情報や論理/理論的根拠に基づく提示であるD, 出来事に対する記述的情報や論理/理論的根拠, 記述的情報・説明・評価であるDC, DJが増加している。知識ではPが減少し、S, PCKが増加している。このような熟練教師Aの省察コメントの変容は外部アセサーの省察コメントからどのような影響を受けているのだろうか。2人の外部アセサーの省察コメントの変容過程についてみると、省察の焦点については指導的文脈的側面である状況が継続して多く、省察のレベルではアセサーBはDJを中心に、アセサーAはDC, DJが中心である。知識ではアセサーAはPCK, PS, MS, MPが継続して多く、アセサーBも同様に複合的知識を中心にPも多い。熟練教師Aは外部アセサーのこのような省察コメントを読み、自身の実践改善に生かしているのである。熟練教師Aは2人の外部アセサーによる省察コメントの焦点とレベルに気づいたのである。また、実践的知識については熟練教師Aは教授方法についてはアセサーBから、複合的知識についてはアセサーAからと、今の自分の成長に必要な知識を選択して吸収していったと考えられる。このような関係性は中堅教師B, C, 新任教師Dについて同じである(省略)。



これらの内容を含む結果は、Takashi NAKAI, Mike Metzler & Hirofumi MORI(2017)The relationship between Teachers' Reflective Thinking and Collaborative Reflection. ATE 2017 Annual Meeting, Orland, FL.で口頭発表として公表した。

(3)まとめ

連携型授業省察による教師の共同的学びが教師の職能成長及び授業改善に及ぼす影響を検証するために、①教育委員会、研究者、現職教員などの連携により現職教員の学びを支援する仕組みについて現地調査し、得られた内容を連携型授業省察に反映させ、②現職教員と研究者、教育委員会関係者でチームを構成し、現職教員の実践をお互いに授業省察をすることで、各教員・研究者・教育委員会関係者などが有している実践的知識や授業省察能力を共有する共同的学びが、各教師の職能成長、及び授業改善に及ぼす影響を検証した。

これらの研究課題への取組から、年間にわたる連携型授業省察により、現職教員の省察の焦点、レベル、背景となる実践的知識の内容は、外部アセサーの省察の焦点から影響を受け、外部アセサーの省察のレベルからも熟練教師・中堅教師のそれが影響を受ける。そして、教師は外部アセサーの実践的知識から常に学ぶ。くわえて、現職教員は自己の能力、自身の職能成長に関する興味関心に基づいてアセサーの特徴を選択し、成長することができる、という結果を得ることができた。

<引用文献>

コルトナーヘン：武田信子監訳(2010)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、東京。
Lincoln, Y.S., & Guba, E.G(1985)Naturalistic inquiry, Newbury Park, CA: Sage.
中井隆司・米沢崇(2012) 職能成長養成モデルに基づく教員養成カリキュラム改革の取り組み。日本教育大学協会研究年報 30:121-132。
中井隆司・澤田あかね(2007)小学校体育授業への取り組みに関する自己診断表作成の試み。奈良教育大学教育実践総合センター紀要。16:31-39。

Schon. D.A. (1983)The reflective practitioner. New York: Basic Books.

Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M.(1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14:13-33.

中央教育審議会(2012)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(答申)。

吉崎静夫(1987), 授業研究と教師教育(1)-教師の知識研究を媒介として-。教育方法学研究: 13, pp. 11-17.

Zeichner, K.(1987)Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education, International Journal of educational research, 11(5): 567-575.

5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計1件)

①森博文・中井隆司・伊藤剛和(2015)英国における教員の質保証と職能成長。京都女子大学「発達教育学部紀要」。11:119-126。

[学会発表](計1件)

①Takashi NAKAI, Mike Metzler & Hirofumi MORI (2017)The relationship between Teachers' Reflective Thinking and Collaborative Reflection ATE 2017 Annual Meeting. Orland, FL.

6. 研究組織

(1)研究代表者

中井隆司 (NAKAI TAKASHI)

奈良教育大学・大学院教育学研究科・准教授
研究者番号：90237199

(2)研究分担者

森 博文 (MORI HIROFUMI)

京都女子大学・発達教育学部・教授
研究者番号：00342379

伊藤剛和 (ITO TAKEKAZU)

奈良教育大学・教育学部・教授
研究者番号：40249488