

2017 年度 修士論文

「児童の能動的な理科学習と
教員の『経験からの学び』から生成される
熟達モデルの構築」

京都教育大学大学院 教育学研究科
教科教育専攻 理科教育専修

谷 哲弥
(学籍番号 145050)

指導教員：村上忠幸
指導教員：今井健介

目次

序章	5
第1章 本テーマに至った経緯	7
1 大学院での学び	7
2 探究学習と集団的省察	8
3 熟達モデル	9
第2章 理科学習において児童の能動的な学習活動を進めるために	10
1 はじめに	10
2 仮説と方法	10
3 対象となる授業実践と授業分析	10
4 考察	14
第3章 アゲハチョウの授業とその対話的省察活動・結果から見えた教員の内省	16
1 目的	16
2 経過	16
（1）探究学習「アゲハの授業」	16
（2）授業の省察について	16
（3）ALACTモデルと対話的省察活動の関係	17
（4）対話的省察活動の取り組み	18
1）2016年度の対話的省察活動の記録	20
2）2016年6月の対話的省察活動からの考察	25
3）2017年度の対話的省察活動記録	29
4）2017年6月の対話的省察活動からの考察	29
3 考察	31
第4章 教員が資質・能力を高める過程のモデル化について	32
1 はじめに	32

2	省察過程	3 2
(1)	第1段階から第3段階入り口について	3 2
(2)	第3段階から第4段階へ	3 3
3	熟達化についての考察	3 4
(1)	省察の効果	3 4
(2)	熟達とそのモデル	3 5
(3)	考察	3 6
第5章	教員アンケートによる教員の熟達についての考察	3 7
1	はじめに	3 7
2	教員アンケートの概要	3 7
3	アンケート集計結果	3 9
(1)	校種・職種・教職年数	3 9
(2)	設問毎の総集計結果とその傾向	4 2
(3)	教職年数別集計（以下、階層別集計とする）および考察	5 3
(4)	考察	7 1
第6章	教員の教職経験と熟達モデルの関係について	7 2
1	はじめに	7 3
2	仮説	7 3
3	分析方法	7 3
4	解析に当たって	7 4
5	質的研究データの階層別特徴・傾向について	7 6
6	階層別ストーリーライン	7 7
7	教員研修の体系と階層別ストーリーライン	7 9
8	長期的に見た教員の熟達モデル	8 1
第7章	考察	8 4
1	はじめに	8 4
2	考察	8 4

(1)教員の日常の教育活動のふり回り方	8 4
(2)教員が自分の成長を感じる場面	8 4
(3)教員がこれから教職を続けるに当たってつきたい力	8 5
3 課題	8 6
謝辞	8 7
参考文献	8 7
資料編	8 8

「児童の能動的な理科学習と

教員の『経験からの学び』から生成される熟達モデルの構築」

序章

教員は、どのようにしてその教育活動における資質・能力を高めていくのであろうか。

教員は、日常的に、楽しくわかる授業や、児童が能動的に学ぶ授業を創り出そうと教材研究をしたり、学年の同僚と話し合ったり、授業を見せ合ったりしている。そして、自分なりによい授業ができた時に、教育という仕事に慣れてきたという実感を持つ。つまり、多くの実践経験を積み重ねることで、資質・能力を高めてきている。この資質・能力を高める機会としては、日常的教育活動を繰り返す場合と、授業研究会を通して普通を超える飛躍が必要になるような場合がある。前者に比べると、後者は、教材研究や授業方法のより深くより高い検討が求められる。後者のような場合を経験することで、教員は資質・能力を高めていく。

本研究では、児童の能動的な理科の授業作りを通して、教員がその資質・能力を高めていく過程に注目し、考察をすすめる。ここで、教員がその経験から得られる自分の教育活動についての考え方や方法を導き出すことを、教員の「経験からの学び」とし、その結果、資質・能力が高まっていく様子を「熟達化」が進むとして、捉えた。

教員の「経験からの学び」を引き出す方法として、オランダのコルトハーヘン氏の提案した省察モデル（ALACT モデルと呼ばれている方法）を活用すれば、一人一人の教員にとって、自分の経験からよりよい考え方や方法を見つけ出し、よりよい理科授業を作り出せると考えた。

すなわち、ALACT モデルに沿った省察（メンターやコーチによる適切な対話のある省察、以下、対話的省察活動）により、教員の日常的教育活動に存在する問題意識が引き出され、教員自らが持つ実践に対する考え方やその方法をよりよいものに高めていくことができるのである。これは、京都教育大学村上忠幸教授による探究学習「アゲハチョウの不思議を探る」授業（村上、2014）（以下、「アゲハの授業」）を体験した教員との ALACT モデルに沿った省察モデルに沿った対話活動（2016 年と 2017 年の 2 年間に 6 名の教員に対して行った活動）で明らかに示すことができる。

教員の「経験からの学び」を引き出すような省察を行うことで、よりよい授業を創り出せる能力が高まり、教員の「熟達化」が促進される。その過程を整理して、モデルを構築した。

このモデルを検証するために、教員へのアンケートに対して量的および質的分析を行った。その結果、教職経験年数によって、求める研修内容の違いが明確になり、教職経験年数と教員の「熟達化」の状況やその段階の違いを見ることができた。

以上から、具体的な省察のプロセスをわかりやすく一般化することを目的とした。すなわち、メンター（メンターリングを行う人）、または、コーチ（コーチングを行う人）が、どのような過程を通して、教員に省察を促すのか明らかにすることである。この研究の結果、省察の経過を明らかにできるとともに、教育現場において教員同士が省察に取り組むことが容易になるとともに、共感関係を作りだせる可能性が見えてくると考えている。

本稿では、はじめに、本テーマに至った経緯（第1章）について述べる。筆者が行った児童の能動的な活動を創り出す授業づくりについての考察（第2章）を経て、アゲハチョウの授業とその対話的省察活動とその結果から見えてきた教員の内省（第3章）について考察する。教員が資質・能力を高める過程をモデル化した際の考察（第4章）を述べ、教員アンケートの分析（第5章）から見える教員の教職経験と熟達モデルの関係（第6章）について述べる。最後に、本稿全体を通じた教員の熟達に関する考察を行う。

第1章 本テーマに至った経緯

1 大学院での学び

筆者は、数年前、教員免許更新講習を受けるために、いくつかの大学に通った。特に、小学校中学校の教員を対象とする講義を受講した際に、自身の苦手な化学や物理などの講義の中で、小学校の実践に生かすことが可能な内容を探っていた。そのような見方で、受講しているうちに、小学校においては、生物や地学に関連のある教材が多いことに気づいた。自らの実践を振り返ることの少なかった自分に気づき、これまでの理科や生活科の実践を振り返ることが出来ないかという問題意識を持つようになった。先輩の教員に相談すると、修士課程を修めることで、実践を客観的に見ることができるのではないかと助言を頂き、本学の修士課程を目指すことにした。

勤務を続けながらの通学のため、2年から4年への長期履修措置を講じてもらうこととなった。前半の2年間は、教科専門に関する講義を受講し、先生方や他の院生との対話を通して、様々な刺激をいただいた。その中で、「アゲハの授業」と出会い、授業中の児童の活動の様子への関心が高まった。この授業を構想した村上忠幸先生によると、さまざまな経過をたどり、創意工夫されてきた授業であること、また、この授業を受ける児童達の学習の様子から日頃の当該学級の教育活動の様子を垣間見ることができるようだというお話が筆者の心に留まった。

この、「アゲハの授業」と出会いによって、これまで進めてきた自らの授業、特に理科の授業において、児童は能動的であるかと考えるようになった。いいかえると、日常的な教育活動で目指している授業の一つのモデルとして、「アゲハの授業」が意識されたということである。本研究で述べる対話的省察活動による「経験からの学び」の例として、筆者自身も内省を行い、授業を見直す視点に気づくことができたといえる。詳細は第2章において述べる。

3年目には、先述の自らの「経験からの学び」について、いいかえると、「教員の経験からの学び」について考察を深めることになる。

まず、「教員が他の職種に比べて多忙であること」と報道され話題になった同僚性に関することを探ろうとして、職場の教員からアンケートへの協力を得て、集計および分析を行った。その結果、教員は同僚から学んでいる、学年の教員との協働で、前年度の実践を引

き継いだり、直面する教育課題を乗り越えたりしていることがわかった。すなわち、教員が目の中の課題を解決するために、「自らの経験」をあてはめながら対応しているということと、教職経験が少ない教員の場合は、未経験の課題に対して、同僚の経験から学んだ経験を生かして対応していると考察した。

また、この時期に、理科教育研究室では、省察といわれる手法について取り上げ、オランダのコルトハーヘン氏の提案した省察モデル（ALACT モデルと呼ばれている方法）についての研究を深めることとなった。その中で、「アゲハの授業」後に、省察を行うことを目指すことにした。

2 探究学習と集団的省察

筆者は、職場の第3学年の教員に、「アゲハの授業」を実体験することを薦めた。これは、当該学年に、教職経験の少ない教員が2名いたため、授業経験の積み上げをねらうとともに、ALACT モデルを意識した集団的・対話的省察活動を試みる機会となった。児童とともに授業体験（参観）後に、当該学年の若い2名の教員を含む7名（若い教員A・B、村上教授、村上研究室の院生2名、教頭、筆者）の集団で授業について、対話的省察活動を試行した(谷、2016)。

まず初めに、「アゲハの授業」を参観した感想を交流した。初めての教員がそれぞれ自分の感想を述べた。つぎに、授業を見て考えたことや、児童の様子、日頃の理科学習の進め方などについて意見交換を続けた。引き続き、これから理科学習を進める上で、感じたこと・考えたことを話題として交流を続けた。（詳細は、第3章で述べる。）

2名の若い教員に限ってみると、これからの理科学習を考えた時、実物を効果的に使用した授業を作りたいという授業イメージや、「アゲハの授業」で見られた児童の「一体感」について、今後の実践の中で考えていきたいという思いをそれぞれの教員が語った。つまり、筆者なりにALACT モデルを意識した対話によって、若い教員が自らの経験を内省した結果、自らの学びを語る姿を引き出せたという手応えが残った。このALACT モデルを用いた対話的省察活動の有効性を確かめるために、4年目にも同様の対話的省察活動を試みた。その結果、様々な教職経験年数を持った教員6名との対話を通して、自分の経験からの学びをそれぞれの教員が語るという場面に出会った。このことから、教員は、対話的省察活動を通して、自らの「経験からの学び」を語り、次の目標を自ら導き出し、新しい課題に

挑戦することが可能になるのではないかと仮説を立て、第4章に述べるモデルを構築し、その検証を試みることにした。

3 熟達モデル

本研究で示すモデルは、教員の教育活動を、「日常的教育活動からの経験」と、「デザインされた学習経験（中原、2013）」の二つに分けて、対置している。日常的教育活動には、日常的に教室で行われている教育活動（普段の授業や学習活動）を位置づけている。対して、デザインされた学習経験には、大学の教員等が行うような教育的意図のある学習経験や、学校内で行われる授業研究における学習経験を位置づけた。よって、村上忠幸教授の行うような探究学習を意図した学習経験（授業参観）を経た教員が内省し、自らの学びを語り、集団的に意見交流をすることで、経験の抽象化がおこなえるとしている。そして、「このサイクルをくりかえすことで、教員としての熟達が段階的に進んでいく」という熟達モデルの理論的筋道を組み立てた。

また、モデルの検証のために、現職教員に対して、「教職員の教育活動とその熟達に関する意識調査(2017/5/31～)」としたアンケート調査を行い、教職員の学びと振り返りについての分析を試みた。

昨今の教員の年齢構成を反映して、1年から5年の教職年数の教員からの回答が多くなったが、教職経験年数によって期待される学び内容に違いが見られたことが見てきたことから、教員の教育活動に対する熟達には、教職経験年数との関連が見られるものと推測できる。詳細は、第5章および第6章にて述べる。第7章では、総括的な考察を述べる。

第2章 理科学習において児童の能動的な学習活動を進めるために

1 はじめに

これまで筆者は、理科の学習において、児童の能動的な体験に基づく活動、さらには理科授業が成立しているという実感はあったが、それは果たして、どのような要件を満たしていたのであろうかという問題意識を持っている。すなわち、筆者の実践における理科における観察活動は、児童と対象物とが1対1の関係として成立してきた。その結果、授業課題として設定した内容が児童に獲得されたかどうかという評価が主となり、それ以外に、児童と対象との関係の中で、認識された多くの事象はあまり注目してこなかった。

しかしながら、それらの事象には、児童が能動的に働きかけた結果、得ることのできた学びが含まれていて、理科学習を楽しみと思える活動となったことは間違いないと考える。これは、村上忠幸氏の行う「アゲハの授業」に見られる児童の能動的な探究活動に類似したものである(谷、2014)。

本章では、筆者の理科学習において児童の能動的な学習活動を進めるための要件を探ることを目的として考察を深めたい。

2 仮説と方法

<仮説>

「アゲハの授業」についての児童の能動的な体験学習を満たす要件を筆者自らの授業に見いだすことができるのではないかと考える。

<方法>

「アゲハの授業」における児童の活動場面と、筆者の授業実践における児童の活動場面を比較検討する。

3 対象となる授業実践と授業分析

対象となる授業実践

- A 「アゲハの授業」(村上忠幸)
- B 昆虫の学習(谷哲弥)

授業の分析の要素として、教員の働きかけ・児童の活動形態・児童の活動内容・活動の準備物という点を挙げた。

A 「アゲハの授業」 (村上忠幸)

場面	教員の働きかけ	児童の活動形態	児童の活動内容	活動の準備物
対話①	アゲハチョウの体のつくりを説明する。	一斉。 サークル対話	つぶやきながら聞く オスメスの見分け方を知る。	黒板に描かれたアゲハチョウの絵
活動①	幼虫・蛹へのアプローチを促す。	グループ内で、個人個人が触れる。	幼虫・蛹に触れる。	幼虫、蛹、容器
対話②	アゲハチョウの食べるものについての不思議を探る学びを伝える。	食べ物を予想しながら、聞く。 サークル対話	つぶやきながら聞く。自分の考えたことを発表しながら聞く。	特になし。
活動②	アゲハチョウへのアプローチを促す。	グループ内で、個人個人が触れる。	アゲハチョウの成虫に触れる。	アゲハチョウのオスメス、容器
活動③	砂糖水を作ってアゲハチョウに与える方法を伝える。	グループ内で、協力し合う。	砂糖水を作り、アゲハの成虫に与える。みんなで静かに観察する。	砂糖、水、紙皿、つまようじ、キッチンペーパー、
対話③	アゲハチョウのメスの産卵についての不思議を探る学びを伝える。	一斉。 サークル対話	つぶやきながら、聞く。自分の考えたことを発表しながら聞く。	特になし。
活動③	アゲハチョウのメ	一斉。	アゲハチョウのメ	メスのアゲハチョ

まとめ	スの産卵行動を見る。	サークル対話	スの産卵を観察する。	ウ。柑橘系のスプレー。留まり木。
-----	------------	--------	------------	------------------

B 昆虫の学習（谷哲弥）

時 主場面	教員の働きかけ	児童の活動形態	児童の活動内容	活動の準備物
1 活動	学級園でモンシロチョウの卵を探して観察する。	学級単位 学級園の観察をする	学級園にあるキャベツや菜の花に産み付けられた卵を探す	キャベツ苗（学級園用・教室用）、
2 対話 活動	アゲハチョウの好む植物を紹介する。	一斉。校庭でアゲハチョウの好む植物を探す。	植物の特長を知り、植物を見つける。	柑橘系の植物を用意しておく。（サンショウ・ミカンの木など）
3 活動 対話 記録	アゲハチョウやモンシロチョウの幼虫へのアプローチを促す。	一斉。グループで観察。	自分や友達の見つけた幼虫を観察する。（ICT機器活用を含む。）昆虫にあった食べ物を与える。	幼虫。容器。（必要に応じてICT機器。） 昆虫にあった食べ物。
4 対話	アゲハチョウ・モンシロチョウの蛹についてのアプローチを促す。	一斉。	どのような変化が起きるのか、想像しながら、発言をする。	蛹になったモンシロチョウやアゲハチョウ
5 活動 記録	羽化の様子を観察する。	一斉。 実際の様子（記録動画）	モンシロチョウやアゲハチョウの羽化の様子を観察する。（ICT機器活用を含む。）	蛹、記録動画

6 対話 活動	カイコとの出会い を促す。	一斉。	カイコについて、 質問しながら聞 く。(スケッチをし て記録すること もある。I C T機 器活用を含む。)	カイコの卵、桑の 葉
7 対話 活動	カイコの飼育につ いて話す。	一斉。 個別に体験する。	成長するカイコを 観察したり、桑の 葉を与えたりす る。(スケッチをし て記録すること もある。)	成長するカイコの 幼虫、桑の葉、
8 活動 対話 記録	カイコの体の変化 を観察するアプロ ーチを促す。	一斉。グループま た個人。	大きくなった幼虫 が蛹になる様子を 観察する。	カイコの終齢幼 虫、 蛹になる箱（まぶ し）
9 活動 対話 記録	カイコの繭へのア プローチを促す。	一斉。グループま た個人。	繭を手にとって、 感触、重さ、大き さなど調べる。繭 の中を想像する。 はさみで繭を切り 開き、蛹を取りだ してみる。	カイコの繭(多数) はさみ。容器。
10 活動 対話	羽化したカイコへ のアプローチを促 す。	一斉。グループま た個人。	オスとメスの見分 け方やそれぞれの 行動の特徴をつか めるように観察す る。	カイコのオスとメ ス成虫
11	カイコの繭へのア	一斉。グループま	カイコが出た後の	カイコの繭、湯煎

活動 対話 記録	アプローチを促す。	た個人。	繭を観察する。触ったり、糸を引き出したり、自由に触れる。	した繭（糸が引き出しやすくなるため）、定規。
----------------	-----------	------	------------------------------	------------------------

4 考察

A【「アゲハの授業」（村上忠幸氏）】とB【昆虫の学習（谷哲弥）】の共通点をみつけて、考察したことは次の4点である。

- 1 対象となる生き物についての知識を得ることができていること。
- 2 対話や一斉での話の中に、児童の持つ「不思議」感を、自分たちの意見で解明していく過程が見られること
- 3 対象とする生き物にすぐにアプローチができること。
- 4 学習中、児童のつぶやきが、自由であること。

これらのことから、児童の能動的な学習活動を引き出すためには、どのような要件が必要であるのか、次のように整理する。

- 1 に関しては、正しい知識が与えられていること。
- 2 に関しては、児童が持った不思議感を、教員の教え込みではなく、児童間の対話の内容を教員がよく聞き、拾っていくことが、解決への筋道となっていること。
- 3 に関しては、実物が児童にとって近いところにあるので、観察したり、触れたりすることが容易であること。
- 4 に関しては、児童のつぶやきを、教員がリーダー役となり、児童の発言を一定程度コントロールし、話し合いがまとまるようにすすめていること。

このような要件を満たすことによって、児童の能動的な学習活動を引き出すことができるのではないかと考えられる。

児童の学習活動に対する学習観については、「伝統的学習観」と「もうひとつの学習観（稲垣、波多野 2016）」を対置し、学び手をどうみるのかという問題提起がある。

「伝統的学習観」では、学び手は、教えられて初めて学ぶという考えに立つ。そうなれば、児童の能動的な活動を引き出すことは困難になる。翻って、「アゲハの授業」を見た時に、児童は、積極的にアゲハチョウに働きかけ、なぜという問いを発することができる。彼らの行動は彼らにとっての意味があり、必然性があり、知的に関心のある課題に取り組んでいる時は、有能たり得るといえる。この状況を能動的であると捉え、そこに学びを見いだす学習観が、探究学習の成立を支持すると考えられる。

第3章 アゲハチョウの授業とその対話的省察活動・結果から見た教員の内省

1 目的

本研究は、京都教育大学・村上忠幸氏による探究学習「アゲハの授業」（村上、2014）を児童とともに体験した教員が対話的省察活動を通して、児童の能動的な活動を作り出す理科授業づくりというテーマに向き合うことができるのではないか、すなわち、教員の「経験からの学び」を促すような省察のあり方を考察することを目的とした。

2 経過

（1）探究学習「アゲハの授業」

京都教育大学・村上忠幸氏による探究学習「アゲハの授業」では、児童1人1人が、アゲハチョウの終齢幼虫、蛹および成虫に直接触れることで、共通の体験を持ったり、餌として砂糖水を与えたりする体験を通して、アゲハチョウの生態をより身近に感じることができる。授業終盤においては、雌の産卵行動の観察をすると、児童の視線は、アゲハチョウの産卵の様子に集中し、その際には、たとえようのない満足感や達成感を表出する。このことは、具体的な活動、すなわち対象への能動的な働きかけができる「アゲハの授業」は成長する生き物の姿が児童にとって大きなインパクトとなり、その過程で、児童の「生き物」観が揺すぶられたものと推察できる。

（2）授業の省察について

この授業を、2016年6月13日に京都府向日市立第6向陽小学校第3学年3学級で行い、放課後、「アゲハの授業」についての対話的省察活動を行った。



図31 対話的省察の様子

参加者は、授業者の村上忠幸氏、教頭、教諭（3年生担任2名と谷を含めて3名）、村上研究室大学院生2名である。

はじめに、教頭と3年生担当教諭の計2名から、授業全体の印象を述べるように、司会者の筆者が促した。つぎに、村上忠幸氏よりアゲハの授業についてのこれまでの経過や改善点などのコメントを述べた。

その後、再び、授業全体を振り返り、教頭と3年生担当教諭の授業づくりについての思いや考えを述べることにした。

その中では、理科授業だけでなく、日常の教育活動を振り返り、よりよい授業づくりを目指したいという思いや、そのための方法について、疑問が出された。筆者は、進行役として、自らの経験や持論を述べることは控えて、特に、3年生の2名の教諭からの意見を聞くように心がけた。

今回の省察においては、次のような傾向が見られた。教頭（中学校からの異動）からは、授業全体についての印象が特に述べられた。授業全体にスペシャル感があり、本物（専門的な）の対象が持ち込まれたというワクワク感のあるインパクトの強い授業であったと語った。

2名の教諭（以下、2016・Aと2016・B）は、両者とも経験の浅い教員であったが、「アゲハの授業」を児童と同じ目線で体験し、自らの授業を振り返った。

6向A教諭（2016・A）は、「実物を使っていたことから興味関心が湧いた」「虫好きな児童だけでなく、虫が嫌いだったはずの児童が幼虫や蛹に触れていた」「普段見られないチョウの様子をみることで学習の意欲につながった」と述べて、自らの授業では実物を使った授業に変えていきたいと語った。

6向B教諭（2016・B）は、「教科書を使って、教科書に載っていることだけ教えている」「それ以外は知らないことばかりである」「怖がっていた子ども達も楽しくなって、アゲハチョウを直接みたいと思って参加していた」「生き生きと授業を受けていた」「アゲハが卵を産む瞬間はクラス全員が集中し、一体感が見られた。あの一体感がうまれたのはなぜか？」と自分の授業の進め方を振り返り、児童の状況に対する疑問を率直に語った。

（3）ALACTモデルと対話的省察活動の関係

本研究で行った省察は、オランダのコルトハーヘン氏の提案した省察モデル（ALACTモデルと呼ばれている方法）を活用した。（F. コルトハーヘン、武田訳、2014）

このモデルには、1 - 行為（A）、2 - 行為の振り返り（L）、3 - 本質的な諸相への気づき（A）、4 - 行為の選択肢の拡大（C）、5 - 試み（T）の段階があり、本研究での対話的

省察の場面での実際の段階を表31のように対置した。

段階	ALACTモデル上の表記	本研究における場面の表記
1	行為	授業参加・参観体験
2	行為の振り返り	授業について感想を述べ合う。
3	本質的な諸相への気づき	授業者の意見や考えを聞き、 授業の進行や児童の様子への気づきを交流する
4	行為の選択肢の拡大	新しい授業イメージや、新たな問題意識を持つ
5	試み	具体的な授業取組への実践

表 31 ALACT モデル上の表記と本研究における場面の表記の対比関係

（４）対話的省察活動の取り組み

本研究では、探究学習「アゲハの授業」を経験した教員が、集団での省察を行うことで、理科の教材研究・授業づくり・日頃の児童との関係性（学級経営）などに対する学びが直接語られたことがわかる。すなわち、集団的省察によって、経験の少ない若い教員に、よりよい授業づくりにつながる新しい授業イメージや問題意識に気づかせ、彼らの今後の実践への選択肢が増えることがわかった。

教員のよりよい成長につながる省察のあり方、特に、本質的な諸相への気づき（表 31 の段階3 参照）をどのような働きかけをもって生み出すのか、そのために必要なことをより多くの事例から引き出していく必要がある。

図 3 - 3 は、図 3 - 2 の ALACT モデルに表 31 の関係を、筆者が本研究で行った対話的省察として、行った過程を具体的に書き添えたものである。

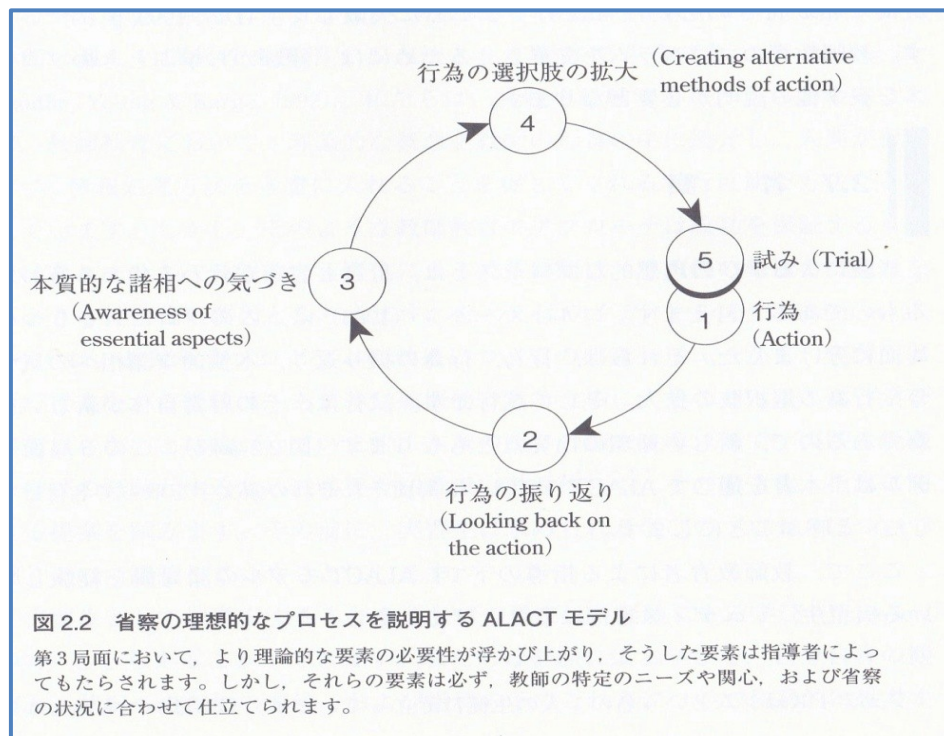
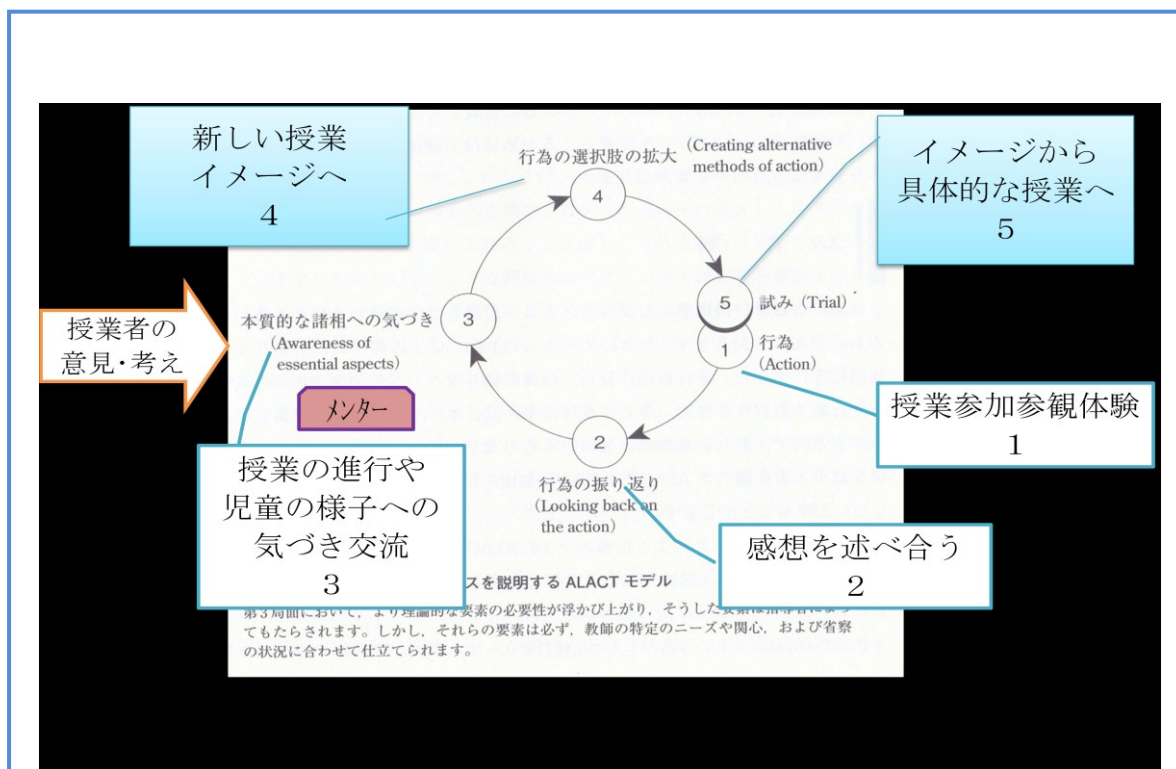


図 3 - 2 F・コルトハーゲンによる ALACT モデル



2) 2016 年度の対話的省察活動の記録

2016 年度の対話的省察活動の記録は、次の表 3 - 2 の通りである。話し手欄の中の A は 6 向教諭 A (2016・A) で、B は 6 向教諭 B (2016・B) である。この一覧記録の右端に、話し手の発言に対して、筆者の考える段階を記入した。数字は、図 3 - 3 と同じである。

表 3 - 2 2016 年度の対話的省察活動の一覧

番号	話し手	2016 年 6 月 13 日 アゲハチョウの授業省察記録 (第 6 向陽小学校) 谷哲弥	段階
1	教頭	文系なので、衝撃を受けました。	2
2	教頭	いろいろなスペシャル感。	2
3	教頭	アゲハチョウもスペシャル感、チョウよりもスペシャルである。	2
4	教頭	お手伝いの方がいるのでスペシャル感がある。	2
5	教頭	理科の教科書のから村上先生の名前さがしをしていた。	2
6	教頭	子ども達にとってそれだけで特別な授業を受けられる感じだったと思う	2
7	教頭	大学の先生だけど、昆虫学者みたいで良かった、固い印象がなくなる。	2
8	A	僕自身も参考になる。	2
9	A	実物を使っていたことで興味関心が高まった。	2
10	A	虫が好きな子ども、虫が嫌いな子どもも、幼虫蛹に触っていた。	3
11	A	なぜ触れたのかと考えると、おもしろそうに思ったのだと思う。	3
12	A	自分もこういう授業をしたい。	3
13	A	なるべく実物を持ってすすめたい。	3
14	A	普段なかなか見れないこともみることができたことが、意欲につながった。	3
15	B	よく似ている意見である。	2
16	B	教科書に載っていることを教えている。	2
17	B	それ以外は、臭角が出るとかつかみ方など知らないことだ。	2
18	B	村上先生が丁寧に扱い方を教えて下さったので、すぐに覚えてできた。	3
19	B	怖がっていた子どもも、楽しくなりアゲハチョウを直接みたいと思っていた。	3
20	B	生き生きして授業を受けていた。	2

21	B	教室にチョウを飼っていても、私が知らないことが多いので	2
22	B	子どもが興味のあることを扱ってもらった	2
23	村上	スペシャル感といえば、そうかもしれませんが、	2
24	村上	これまでの研究の中から得たことです。ほかの先生も語っています。	2
25	教頭	塩梅がよかった。	3
26	村上	その程度のことは誰かが言うと思います。	2
27	村上	大学院生にもアゲハの飼育をしてから、授業をしてもらっている。	3
28	谷	授業の実際について思うことを話してください。	
29	谷	子どもの持ったワクワク感や自分の授業に参考になること	
30	谷	意欲的な子ども達の様子やこういう授業をしたいなど	
31	谷	授業イメージのふくらませて	
32	谷	実際にさわる体験を通して、対象との距離感が変わってくる	
33	谷	アゲハチョウについて知らないことが増えた	
34	教頭	ワクワク感もそうですが、別の点で、	3
35	教頭	授業では、砂糖水を作らせるところがこの授業の中心ではないかと思えた。	3
36	教頭	実物を見せたり、準備がしっかりできているけど、教師がしてしまうことが 多くなる	3
37	教頭	実際に触ったりすることがおおいけど、砂糖水をつくることに意味があると 考える。	3
38	教頭	更に作った砂糖水を皿に入れてチョウの口を伸ばしてやるというような	3
39	教頭	子どもの活動が仕組みれているところがよかった。	3
40	教頭	子ども達が主体的に関与している。活動の主役になっている。	3
41	村上	まさにそこがキーになります。	
42	村上	年間50回くらい授業をするのですが、そこで色々なことが起きます。	
43	村上	先生方は子ども達がけんかはするし、もめごとがおきるためにならびなさい ということで子ども達に役割分担をさせてしまい	
44	村上	ますます授業に時間がかかりすぎたことがある。	
45	村上	ジャンケンをして活動の順番を決めるだけで、時間がかかりすぎてしまう。	

46	村上	ここでは、やさしくたすけあってうまく進めていたのが印象です。	
47	村上	チョウのからだも無事だったし、とてもよい日常が出ていたんだと思う。	
48	A	若いから力がないからかもしれないけど、どうしてもテストのことが気になる。	3
49	A	だから教科書主体になりがちである。	3
50	A	いろいろな道具があっていつもとはちがう授業になった。	3
51	A	円滑に進む授業になっていた。	4
52	A	それは、文字主体でなく、子ども達が実際にやる活動的なものを最初に持ってくると思う。	4
53	村上	今日の学習は一見自由に見えますが、いろいろな小学校の先生に教えて	3
54	村上	もらいながら、子ども達をサークルにした経過があります。	
55	村上	その際にゆずりあいとか見えてくる	
56	村上	自由な時にどのように振る舞うかが見えるように思う	
57	村上	子ども達の言葉にのっていると、言葉に重ねてくることがあり	
58	村上	ひとつひとつ応えているとわ一つとなってしまうので、それはやめるようにした。	
59	村上	アゲハが卵を産む瞬間に子ども達の視線が集まって一体感ができる。	3
60	B	クラスの一体感が感じられた。	3
61	B	小さいところに 20 人が押し寄せて一体感があったことが良かった。	3
62	B	あれは、私ならできない	3
63	B	一体感ができたのはなぜかと考えた。	3
64	村上	ある時、ICTをつつこんできた先生がいて、もう台無しでした。	
65	村上	大きく見せてするということではなく、自分の目でみるのがよいと思います。	
66	村上	班ごとにチョウを配ったことがあるが、生まないチョウに対して、乱暴な言葉が出たことがある	
67	院生	指導案を見ながらイメージをして授業を行ってきた	
68	院生	自分でチョウを育てて、たまごから成虫まで育てが経験から少しの質問でも	

		答えることができる	
69	村上	何匹飼っているのか言えるかどうか	
70	村上	自分が飼育していることがバックグラウンドになる	
71	教頭	多くの教師は、教師用の参考をつかっている	2
72	教頭	教材研究の大本は素材研究だとおもう。	3
73	教頭	教材としてどこを使うのか	3
74	教頭	授業の流し方もよかった。	3
75	教頭	どういう発問が出されているか、子どもにいわせるタイミングがよかった。	3
76	教頭	これだけの素材があって子どもの発言したことをうまくすりあわせながら進めていた	3
77	村上	始めた頃の授業は、こちらがワーワーと言っているだけの授業でした。	3
78	村上	これは、1時間30分程度授業です。	
79	村上	そこから、今日のような形になってきた。	
80	村上	学習では、正解かどうかということを聞くことが多いが、	
81	村上	子ども達にいわせたことを活かしながら、つながっているところがいい。	
82	村上	無理矢理のコントロールはしたくないので、	
83	村上	ベテランの小学校の先生にしてもらおうと三択にしたりする	3
84	村上	上手い授業ではあってもそれでいいかと考えてしまう。	
85	村上	フラッシュカードを使って詳しい部位の名前などを示す授業もあった。	2
86	村上	それをみていて、なにか違う感じがした。	2
87	村上	勉強にはなっているけど、子ども達の思考を絶っていないかという疑問が湧く。	3
88	村上	子ども達の発言に対して対応していきたいとおもう。	3
89	村上	テンポ良く進めたいと思う	3
90	村上	授業の構成についてです。	
91	村上	谷先生がするとちがう	3
92	村上	ぼくは、しげきがあり、漫才師みたいな話し方になります。	2
93	村上	芸風の違いということだろう	3

94	村上	人間を相手にしていることから授業の味ができつつあるのではないか	3
95	村上	長い経験の中で、自分なりのものを醸成してみてはどうか	3
96	村上	昨日の若い先生は、とてもよかったです。驚きを持ちました。	3
97	村上	僕には、若い先生への先入観があり、子どもに対してぞんざいな先生が多かったです。	3
98	村上	ヒステリックに怒るのではなくしっとりしていた。	3
99	村上	心がけているものはありますか	
100	A	僕はコントロールしたい方である。	3
101	A	授業の始まりと終わりをあきちんとしたい。	3
102	A	昨日は、外からくる先生やから、という話はしておいた。	3
103	村上	先生方が気づいていないエネルギーを子ども達に注入しているのではない か	3
104	B	私は感情的に話しているとおもう	3
105	B	昨日は、自分も授業に引き込まれていたし、何も言っていない。	3
106	B	2回目のサークル対話では、子ども達は引き込まれている	3
107	B	アゲハチョウの授業では、なにかしら、心に残っている。	3
108	村上	子どもは子どもなりの気付きや目線を持っている	3
109	村上	教師の持っているものとはちがうドラマがあるのでないか	3
110	村上	そのことを引き出したり、語らせたりすることで	4
111	村上	授業を進めやすくなるのではないか	
112	村上	わかったとかわからなかったとかだけでないこと	4
113	村上	教えることは教えておくことが大事である	3
114	村上	学校地域の雰囲気です授業がきまることが多い。	
115	村上	アゲハチョウの授業は、理科の題材だが、演劇をしているような感じである。	4
116	村上	今回は授業をした後の幸せ感があった。	3
117	村上	毎日のことになると、先生の話の時に話し出すことを注意しているが、	3
118	村上	客観的に見たら、自由に発想していたと思える。	3
119	A	普段はどうしているかという休み時間は遊んでいる。	2

120	A	授業の時とはけじめをつけている。	3
121	村上	教えることは教えて、身につけさせることがだと思う。	3
122	院生	授業内のコミュニケーションと授業外のコミュニケーションの違いは何か など考えてしまう	3
123	院生	そこが授業のポイントになるではないかと思う。	3

2) 2016 年 6 月の対話的省察活動からの考察

- 1 アゲハチョウの授業を参観した若い教員は、谷の進行にそって、意見交換を行った。
普段の理科の授業とはちがって、特別感のある授業で、子ども達はいきいきとアゲハチョウの世界に入り込んでいたと語った教頭先生の発言も、若い教員にとっては、内省する機会を引き出したといえるのではないだろうか。
- 2 谷は、参観した教員の自分の理科授業についての思いを引き出すように働きかけた。
その後、6 向 A 教諭 (2016・A) は実物の持ち込むことの良さを確認し、実物を使った授業を目指したいと意欲を示した。このことから、イメージから具体的な授業を進めたいとい意欲が感じられる段階にあると判断した。→ 段階 5
また、6 向 B 教諭 (2016・B) は授業の際に生まれた一体感の原因をさぐりたい心情を語った。このことから、授業の本質的な課題に気づく内省の段階にあると判断した。
→ 段階 3
- 3 このように、アゲハチョウの授業をきっかけとした省察によって、参観者が自分の日常の問題意識を内省し、新たな疑問や新たなイメージを持って、自分を高めていく営みとなることがわかった。
- 4 3 についての省察による内省について検証するために、2017 年度にも同様に、「アゲハの授業」とその対話的省察に取り組むこととした。

3) 2017 年 6 月の対話的省察活動記録

2017 年 6 月 13 日アゲハチョウの対話的省察活動の記録を表 3 - 3 に示す。

表 3 - 3 2017 年度の対話的省察活動の一覧

番号	話し手	2017 年 6 月 13 日アゲハチョウの対話的省察活動記録 (第 4 向陽小学校と	段 階
----	-----	---	-----

		第6 向陽小学校の共同開催)	15
1	谷	初めの感想を話して下さい	
2	2017・A	子ども達はやかましいのが、静かになった。どうしたら子供の好奇心が引き出せるのだろうか。	3
3	2017・B	子どもに戻って、蝶の蛹をみたが、かえってからじっくり見たことがなかったもので、びっくりしました。子ども達は、へえとか、いいながら、アゲハの様子を見ていた	2
4	2017・C	生き物への関心が高い。アゲハにさわれる良い体験だと思う。チョウがとびだしただけで逃げ出す児童もいた。	2
5	2017・D	楽しそうな子ども達の様子をみることができた。触らせてもらった体験が良かった。普段触らせていないので、すごく良い経験になった	2
6	谷	好奇心・オスメスのちがい、さわり方を学べたということですね	
7	谷	理科・昆虫の学習・教材についてあれば、お願いします。	
8	2017・D	普段の理科の学習時間は、チョウは今日の時間をこれまでしていなかった。すこし教科書を見ながら、予想させていた。葉を食べていることから、卵を産んでいることへと。教科書の体のつくりなど実際にチョウを使って学べた。知識を詰め込んでいきたい。今日みたいになければいいが。授業は、具体的なものを見せたいが、用意が難しい。	3
9	2017・C	今日のお話を聞いて、チョウの学習が始まると言っている。	2
10	谷	今日の授業は、子ども達へのインパクトがあったようですね。	2
11	2017・B	テストを終わっているが、参観ではアリの体を利用して、学習をしたアリの体をかいてみよう（羽があると観察しにくいので）と話した。それから、足や体の様子を学習した。	3
12	2017・B	アゲハの幼虫が落ちてしまったので、落ちたらだめだと放置していた。いつの間にか成虫になっていた。このまま化石になるなどいっていた。他の先生がひもでくくりつけてうまくいくと聞いてやってみたのだが、うまくいかなかった。蛹がうまくいくのがふしぎだ。	2
13	2017・B	ある日、成虫になっているので、びっくりした。命のすごさだと思った。虫かごから逃げ出した幼虫は、片方の羽が曲がってしまった。蛹からの羽	3

		化をじっと見ている子供達がいた。	
14	2017・A	いつの間にか逃げた幼虫がテレビの足に所に蛹になった。落ちたが、かえった(羽化した)。ふしぎだ。形は見て、観察だとおもう。蝶の変化は見ていかなければいけないなと思っている。児童が社会の学習をしていると、さなぎの背中がわれて出てきたので、理科の学習に切り替えた。どれくらいでどうなっていくのか知りたい。新たに学習する必要があるなと感じている。生き物の成長を見ながら、「ものがたり」に作り上げていく児童もある。3年生だなあという感じがする。	3
15	谷	普段の理科授業について 生き物を中心においた授業ではどのようにすすめていますか？	
16	2017・C	1、2年生の生活科で観察をしているが、どこまで観察させていくのかと考えることがある。まだ、生活科の延長という感じなので、何をどこまで観察するのか、迷いながら学習をすすめている。	3
17	谷	理科としての始まった3年生の理科の在り方はどんなものでしょうか？	
18	2017・B	去年は6年生を持っていたのですが、今は3年なので、理科としては観察をどうしたらいいのだろうかという思い。	3
19	2017・B	予想、観察、結果という流れとは違うので、どうしてやったらいいのか困っている。何をどれだけどこから話すといいのか、違いにきづくように問いかけているが。	3
20	2017・A	生活科とはちがって、いろいろな予想をさせているがそれでいいのかな？	2
21	谷	生き物との出会いで、世界を作っていくのかなと思います。	
22	谷	村上先生からお願いします。	
23	村上	2005年頃からアゲハチョウの授業をしてきました。演劇のシナリオのように流れができてきました。初めは、卵を産ませるだけでした。45分間で。産卵刺激物質がみかんの葉の中にあるという研究結果を導き出し、広めてきている。小学校の理科の1学期にあるアゲハチョウを教材にしているので、いろいろな学校で授業をしてきている。研究者でも、興味を持ってみられるものである。いろいろな先生からアドバイスをもらって作り上げてきている。(中略)	3

24	院生 A	蛹になったら、外して集めて、食器ケースに入れている。アゲハが自分で勝手に羽化している。けっこう大丈夫です。キッチンペーパーを歩いてのぼり、羽化している。	2
25	村上	100 匹のうち 1 匹くらいです。（羽化に失敗するのは）	
26	学部生 B	去年一鉢育てた程度である。アゲハ草からいなくなっていて、けっこう離れたところで蛹になっていたの、小さな体にそんな力があるのかという思いです。育ててみないと分からないものだと思います。	3
27	村上	扱いがあらいと授業させたくないという思いである。科学だけでないものがあるのではないか。	3
28	谷	生活科の学習との違いかもしれないですね。3 年生の観察力を期待していきたいです。	
29	谷	自分も落ちた蛹を育てた 両面テープで固定してみると、羽化した。生きていくすべを知っている。観察すること・飼育することで見つかることが多いです。	3
30	村上	蛹の習性などについての 5 つの条件について語る。	
31	谷	生き物の世界が広がりそうな話題になりました。	3
32	村上	さなぎの生死はさなぎの腹を触ると動くかどうかでわかるものです。物理や化学の見方は科学基本だけど、…。	3
33	学部生 B	地質の世界では小さな変化である。生物であるが…。	
34	院生 A	物理は作られてきた法則などかっちりしているものだが、一つの生物のことは他の生物には当てはまらないことがある。なぜをはっきりと証明できないとおもう。自分の解釈を作り上げていくことの面白さだとおもう。	3
35	谷	もうひとことありましたらどうぞ。	
36	2017・B	持っている知識の限界があるという自分に。詳しい先生が来てくださってすごいなあとおもってがんばれると思う。	4
37	村上	小学校の授業の実践では、（私は）日常生活全般を指導することをできないと思う。	
38	2017・A	自分は国語の研究をしているが、理科は理科で、自分で学ぶ、専門家とつながるということがいるのだなあと思う。授業の後に「この卵が幼虫にな	4

		るんだなと」つながる話になりました。	
39	2017・B	村上先生にサインを求めて（笑い）ちょっとでもさわれる機会が持ててよかったです。	3
40	村上	日常生活の中で、触れているという感覚？	
41	2017・B	砂糖水をのませていると「かわいい」という児童がいた。	3
42	村上	アゲハのエサやりについての回想	2

4) 2017 年 6 月の対話的省察活動からの考察

記録（表 3 - 3）をもとに意見を抜き出して、それぞれの教員の語りから、どのような段階にあるのか、考えてみたい。

- (1) 4 名の教員（4 向 A 教諭（2017 A）・4 向 B 教諭（2017・B）・6 向 C 教諭（2017・C）・6 向 D 教諭（2017・D））は、「アゲハの授業」を受けた児童の様子を「静かに見入っていた」／「へえーと感心して聞いていた」／「楽しそうにアゲハに触れていた」と語った。これらは、段階 2 で、授業についての感想を述べたことになる。
- (2) 4 向 A 教諭（2017・A）は、「どのようにすれば、子どもの興味を引き出すことができるのだろうか？（発言 2）」と語る。→ 4 向 A 教諭（2017・A）「自分は国語科の研究をしているが、理科は専門家とつながることが大切だと思った（発言 3 8）。」
- (3) 4 向 B 教諭（2017・B）は、「アリの体を扱っていた。落ちた蛹はうまく羽化するか心配であった！（発言 11、12）」と語る。→ 4 向 B 教諭（2017・B）「自分の持っている知識の限界を見たように思う。詳しい先生と出会って自分もがんばれると思った。（発言 3 6）」
- (4) 6 向 C 教諭（2017・C）は、「生活科とのちがいを考えている！生活科との関連で、何をどこまで観察するのか、迷いながら学習をすすめている。（発言 16）」
- (5) 6 向 D 教諭（2017・D）は、教科書を見ながら予想をさせて学習をしてきたが、今日は実際に触れながら、学べた！と語る。→ 6 向 D 教諭（2017・D）授業では具体的なものを見せたいと考えているが、なかなか難しいと感じている。

上記の記録から、次に 2017 年に行った対話的省察活動からみた段階の判断を記した。

4 向A教諭（2017・A）は、「理科の学習に専門的な知識が必要であり、詳しい先生の授業を契機として自らの授業づくりに取り組む姿勢が強化された」と考えられることから、「本質的な気づきを得ることができた」のではないかと判断した。 → 段階3～4

4 向B教諭（2017・B）は、「自分の持っている知識の限界を見たように思う。詳しい先生と出会って自分もがんばれると思った。」と語ったことから、この授業を契機にして、「新しい授業イメージへの見通し」を持つことが出来そうな段階なのではないかと判断した。
→ 段階4

6 向C教諭（2017・C）は、「生活科とのちがいを考えている！」と語り、問題意識として「生活科との関連で、何をどこまで観察するのか、迷いながら学習をすすめている。」とすることから、理科学習の目的を再考する機会となったことから、「本質的な気づき」に至ったと判断した。 → 段階3

6 向D教諭（2017・D）は、「今日は実際に触れながら、学べた！」と語り、「授業では具体的なものを見せたい」と考えているが、「なかなか難しい」という語りから、「内省に近づきつつある」のではと判断した。 → 段階2～3

3 考察

以上の分析を踏まえて、対話的省察活動による6名の教員の状況を表3-4に示した。

表3-4 対話的省察活動による6名の教員の段階

	1	2	3	4	5
ALACT モデル 段階	行為	行為のふり 返り	本質的気づ き	選択肢の拡 大	試み
本研究に おける活動	授業参加 授業体験	感想を述べ 合う	授業進行や 児童の様子 への気づき 交流	新しい授業 イメージへ	イメージか ら具体的な 授業へのス テップ
年・教員	参観	意見	内省	見通し	意欲
2016・A					
2016・B					
2017・A					
2017・B					
2017・C					
2017・D					

6名の教員の段階は、表3-2、表3-3の記録から、筆者が判断したものである。授業を考える上で、教員の問題意識が語られる時、段階3にあるという基準を当てはめた。また、こんな授業を目指したい、こんなふうに授業を進めたいという語りが段階4～5と判断するとともに、その教員が同じ職場の同僚であるからこそできる、日常的対話から得た情報も加味して、段階を判断している。

しかし、その判断とその後の教員自らが行う「段階5の試み」については、追跡調査や、インタビューなどを通して、判断する方法と今後の課題としたい。

第4章 教員が資質・能力を高める過程のモデル化について

1 はじめに

第3章で述べた対話的省察活動を行うことで、教員は児童の能動的な理科学習活動を創り出せるような授業イメージや、授業作りにとって大切なことに気づくことが示された。本章では、その過程を図示することを目指す。

2 省察過程

(1) 第1段階から第3段階入り口について

第1段階では、対話的省察活動を受ける教員は、「アゲハの授業」を参観している。この時、教員は、自らの行っている理科授業と、目の前で起きている授業の流れや児童の様子を比較しながら、その事実直面している。

第2段階では、直面した事実をもとに、感想を述べている。この中には、実物のアゲハの姿やその魅力や進行の良さ、児童と村上先生のやりとりについての意見が多く述べられる。

特に2016年の対話的省察活動に於いては、「特別な授業、大学の先生の授業」というように語られたことから意図的な学習活動、いいかえると、「デザインされた学習経験」といえる（中原 201310）。

そうして、他の教員の意見に、共感したり、感じ方のちがいを述べたりしつつ、自分の理科授業を語り始める。そのあたりで第3段階に入ろうとしていることになる。筆者は、考えている。

つまり、「アゲハの授業」と出会っている経験こそが、デザインされた学習経験であり、その時に、教員は、日常的教育活動（ここでは、日常の理科授業）と比較し、自らの授業づくりの考え方や方法を内省する動機になっているといえる。

ここで、日常的教育活動経験を（A）、デザインされた学習経験を（B）として、図4-1に示す。

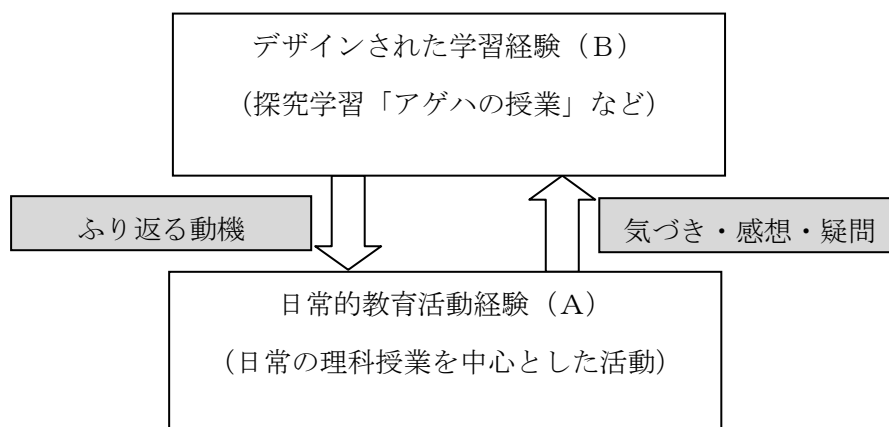


図4 - 1 日常的教育活動とデザインされた学習経験の関係図

図4 - 1 では、デザインされた学習経験（B）によって、日常的教育活動経験（A）を振り返る動機が発生し、それによって、日常的教育活動経験（A）から、デザインされた学習経験（B）に対して、「気づき・感想・疑問」が、表出されることを示した。

（2）第3段階から第4段階へ

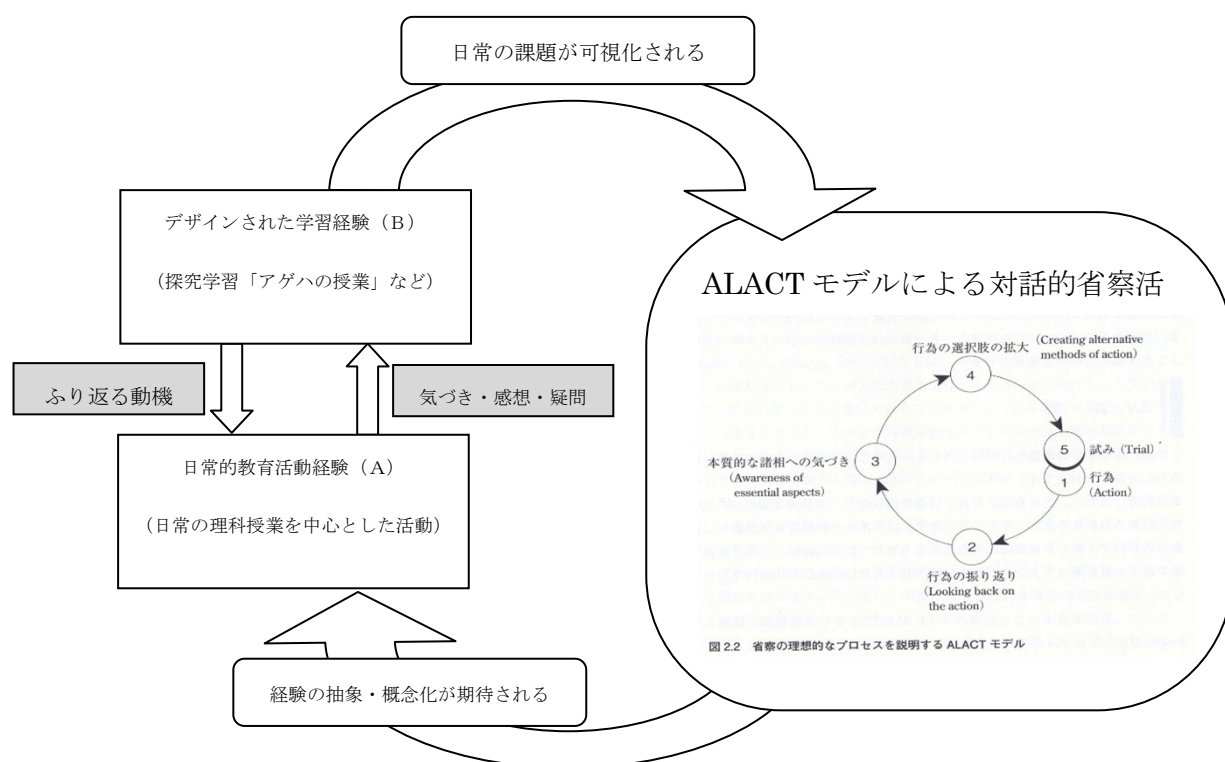


図4 - 2 図4 - 1と 対話的省察活動の関係図

この「気づき・感想・疑問」が、ALACT モデルのサイクルの中で「行為のふり返し」として扱われ、指導者の働きかけにより、2人の教員に必要となる理論的要素が浮かび上がる。それらの要素から選択肢が導き出され、その結果、経験の抽象化・概念化が期待されるものがフィードバックされるとした。(図4-2)(谷, 2017)

ALACT モデルの中では、指導者には、2人の教員のニーズや関心、省察の度合いに応じて理論的なものを仕立てることが求められる。そのため、専門的な知識を持った研究者、コーチングなどの手法を用いることができる人材(教員)が必要となる。

本研究では、村上忠幸氏が、「アゲハの授業」を作り出した研究者、教頭先生や筆者が、職場の同僚(2人の教員の理解者)としてその役割を担ったと考えることができる。

すなわち、2016年の対話的省察活動では、2人の教員が行ったふり返しに対して、村上氏による授業作りの経過・同席した教頭先生の発言・谷の司会などが、2人の教員の授業に対する気づき・感想・疑問を引き出し、自らの問題意識を言語化することにつながったと考えられる。その後、それぞれの教員の問題意識が、本質的な諸相への気づき・行為の選択肢の拡大・試みの形となって、その教員本人にフィードバックされたものと考察される。

具体的には、2016・Aの教員は、自らの授業に対して、「実物を活用した授業に変えていきたい」という授業イメージを掲げて、その後もいくつかの授業研究(国語科や家庭科)に取り組んでいる。また2016・Bの教員には、対話的省察活動の中で、「アゲハチョウの授業で見られたクラスの一体感がなぜ生まれたのだろうか」ということを本質的な気づきとし、自分の実践課題(授業課題)を見いだしている。そして、「一体感」をキーワードにして、日常的教育活動に取り組み、模索をしている。

3 熟達化についての考察

(1) 省察の効果

教員は、デザインされた学習経験と集団的対話的省察活動によって、日常的教育活動経験に内在する課題への認識を高め、自らの「経験からの学び」を、次の実践への動機や授業作りの考え方や方法として、取り込むことになる。これにより、教員の日常的教育活動経験は、省察の前よりも、「よりよい日常的教育活動経験」になると考えられる。つまり、

省察経験が加味された教職経験が次の日常的教育活動経験のベースとなる。この繰り返しが行われることで、過去の教育活動をメタ認知することになり、日常的教育活動経験から、学びを引き出すことができる教員と成長していく可能性が高まる。また、対話的省察活動にコーチング的な手法を取り入れることで、現場の同僚同士の高まり合いが予想される。また、職場におけるコミュニケーションの高揚などにも展開することが期待される。

(2) 熟達とそのモデル

このように、教員の教育活動の熟達化が図られると考えると、図4 - 3のように、熟達化をイメージできるものと考えられる。

すなわち、これまでの日常的教育活動経験に、省察経験からの学びが加味されたものが、「新しい日常的教育活動経験（A）」として、教員の中に位置付く。

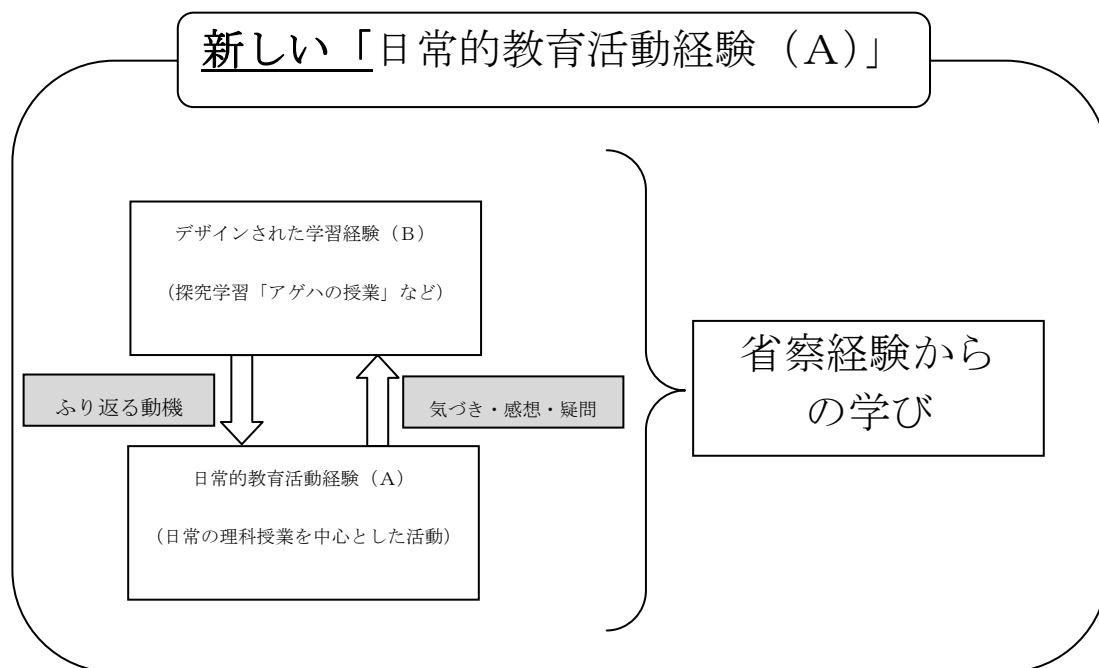


図4 - 3 省察経験から学びと、新しい「日常的教育活動経験」の関係

この教員が、また別の「デザインされた学習経験」を経て、対話的省察活動を経験することが繰り返されるとすれば、新しい日常的教育活動経験は、「新しい「新しい日常的教育活動経験」」となると考える。（図4 - 4）

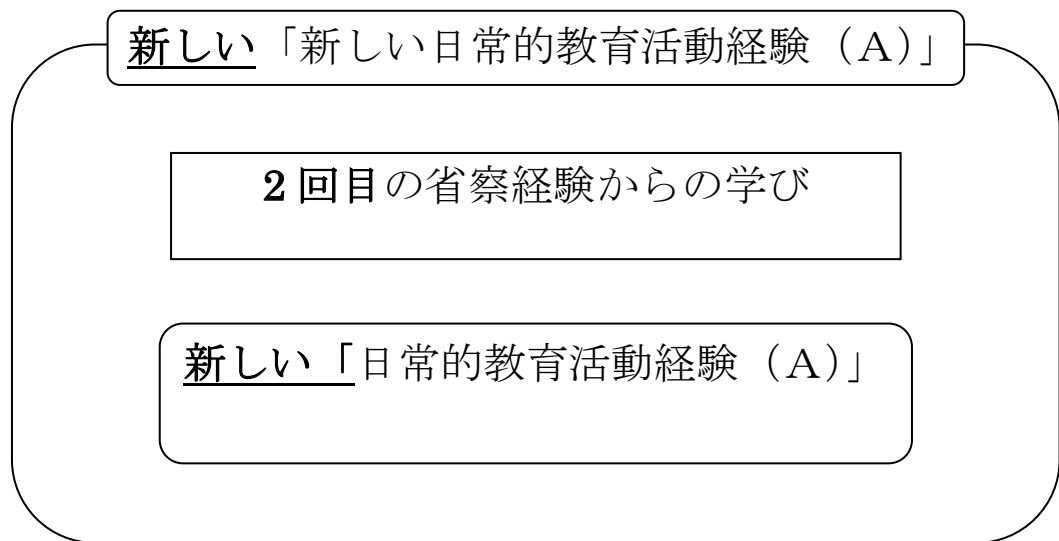


図4 - 4 新しい「新しい日常的教育活動経験（A）」

ここで示したように、「新しい」という言葉が、省察経験からの学びが加味されることを示し、結果として、教員の教育活動が熟達の度合いを上げていくことになるを考える。(図4 - 4)

(3) 考察

日常的教育活動経験とデザインされた学習経験の二つの経験を対置させて、対話的省察活動によって、教員の持つ課題を明確にする対話的省察を生かしたモデルを考察した。このモデルと現場の教員の学びを比較することで、モデルの有用性を確かめることができる。また、熟達化を考えていくために、教員の教職年数による実態のちがいを示すことで確かめることができると考えられる。

第5章 教員アンケートによる教員の熟達についての考察

1 はじめに

教員は、自分なりの経験を生かして教育活動を進めてきている。日頃の教育活動をどのようにして進めているのか、校内で行われる研修がどのように教員の熟達に生かされているのか、教員自らがどんな時に自分の教員としての成長を感じているのか、また本論文でも扱っている「省察」・「メンター」などの用語についての認知度を調べることを目的とし、「教職員の教育活動とその熟達に関する意識調査（2017/5/31）」を作成した。質問の概要と設定の理由は、表5 - 1の通りである。アンケート本文は、資料編に掲載した。

2 教員アンケートの概要

設問の概要とその設定理由を表に示した。アンケートの背景にある問題意識は、次の諸点について考察を進めたいというものである。

- 1 多くの教員は身近な教員を自分のモデルとしているのではないか。
- 2 校内研究会では、どのような学び方が求められているのだろうか。
- 3 教職年数が多くなると、授業作りに熟達していくのではないか。
- 4 教職年数が多くなるにつれて、学びたいことが変わっていくのではないか。
- 5 日常の教育活動のふり回り方と職員室文化の関わりはどうなっているか
- 6 「省察」・「メンター」などの用語についての認知はすすんでいるのだろうか。

表5 - 1 設問の概要一覧

設問 番号	設問の概要（○）と設定の理由（●）	回答方法
1	○教育の仕事に関するモデル（お手本）の有無 ●教員が仕事を身につけるにはモデルが必要と考えたため。	選択回答 4 選択肢
2	モデル（お手本）からの学びについて、	自由記述

	●教員の学びの実態をつかむため。	
3	モデルのない教員の学びについて、 ●モデルがない教員の学びを知るため。	自由記述
4	印象に残った（よく学べた）校内研修について ●日頃の研修の評価を知るため。	複数回答 3つまで
5	校内研に対する期待（学びたいこと）について ●現在の研修に対する期待を知るため。	複数回答 3つまで
6	日常の教育活動のふり回り方 ●普段の教育活動に対するふりかえりを知るため。	選択回答 複数可
7	省察（せいさつ）という用語について ●省察という用語について認識を知るため。	選択回答 4 選択肢
8	メンターという用語について ●メンターという用語について認識を知るため。	選択回答 4 選択肢
9	自分が成長したと感じた場面 ●教員の自己評価について知るため。	選択回答 4 選択肢
10	これから教職を続けるためにつきたい力について ●今後の教員としての目標を知るため。	自由記述

3 アンケート集計結果

1) 校種・職種・教職年数

A 校種

大多数が小学校の教員である。これは、筆者がアンケート対象者になっている教員は小学校教員であることと、「アゲハの授業」をうける教員の大多数は、小学校の教員であるという理由である。

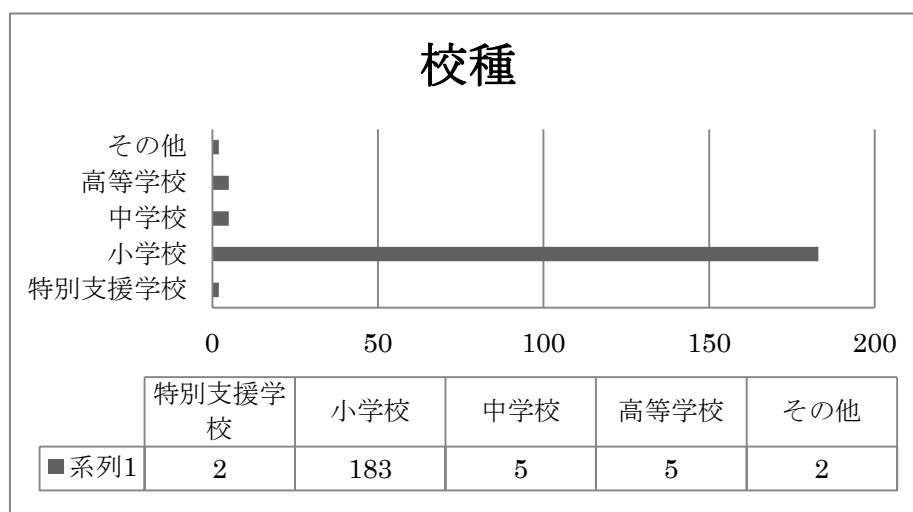


図5 - 1 - a A 校種 (n=197)

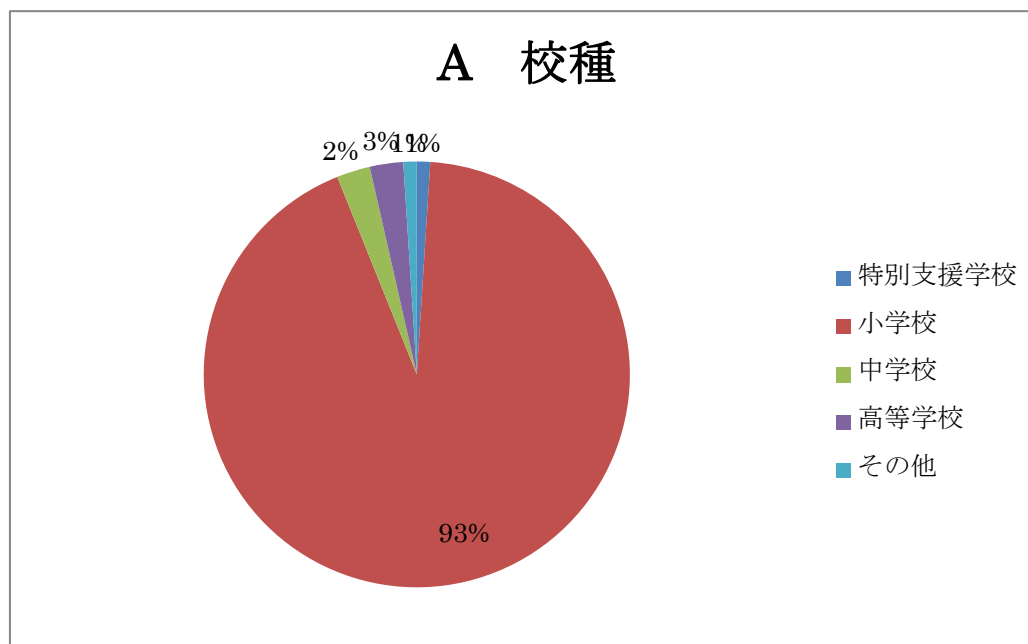


図5 - 1 - b A 校種 (n=197)

B 職種

職種については、93%が、小学校の教員である。

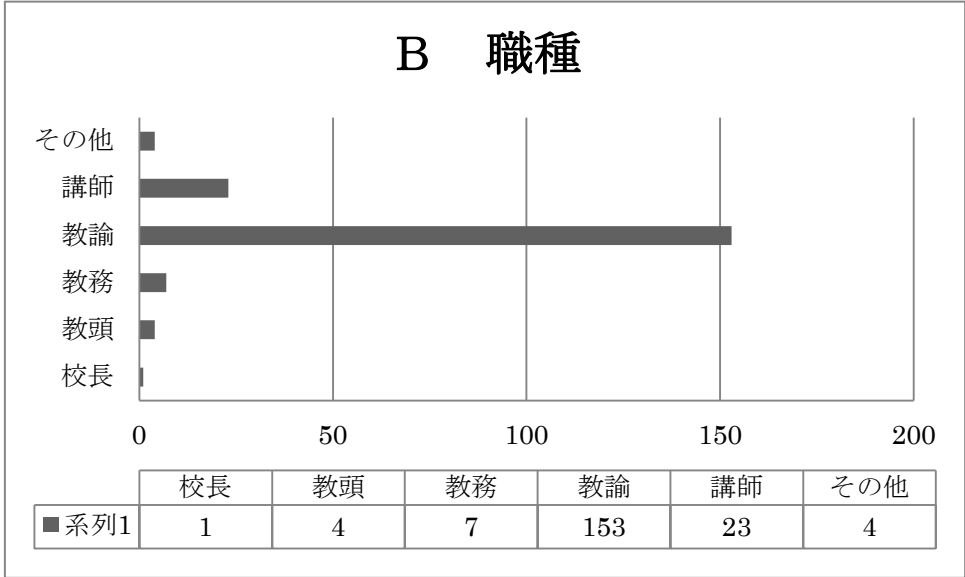


図 5 - 2 - a B 校種 (n =197)

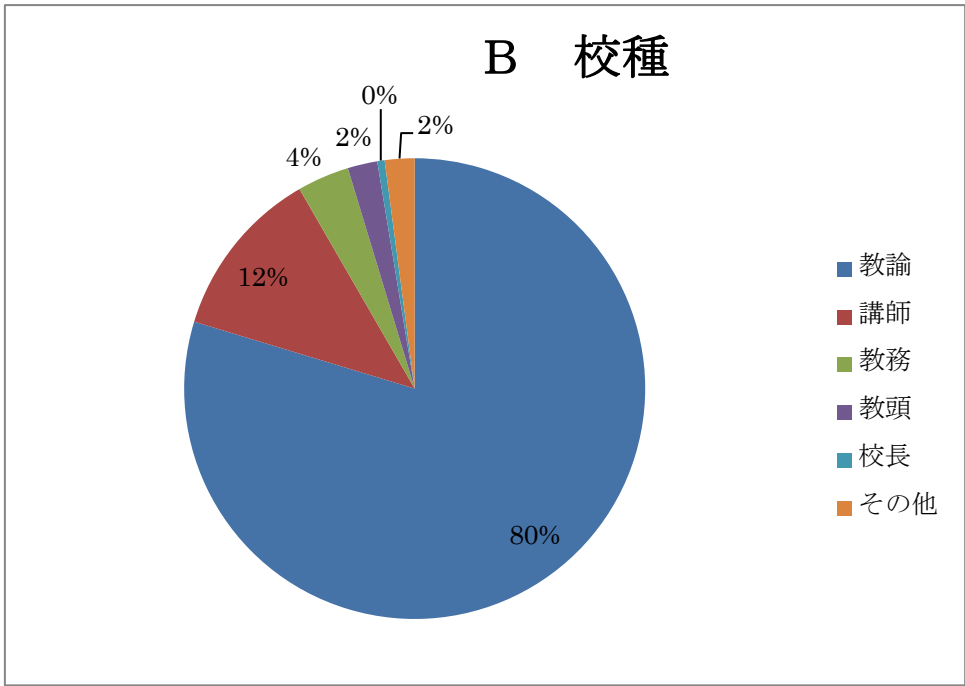


図 5 - 2 - b B 校種 (n =197)

C 教職年数

回答者の教職年数は、1年～5年・6年～10年の教員が多くなっている。

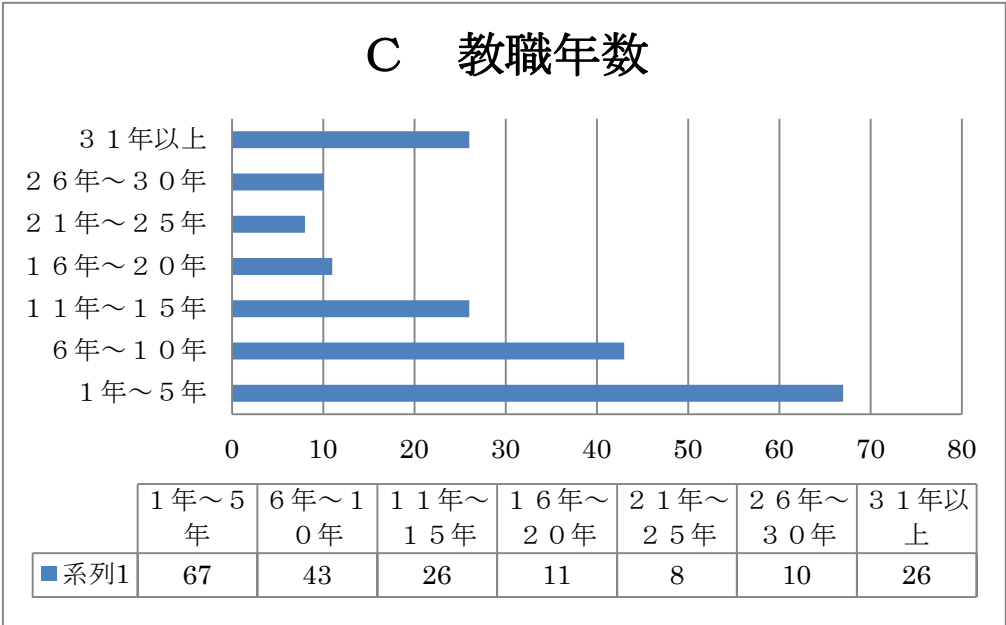


図 5 - 3 - a C 教職年数 (n=197)

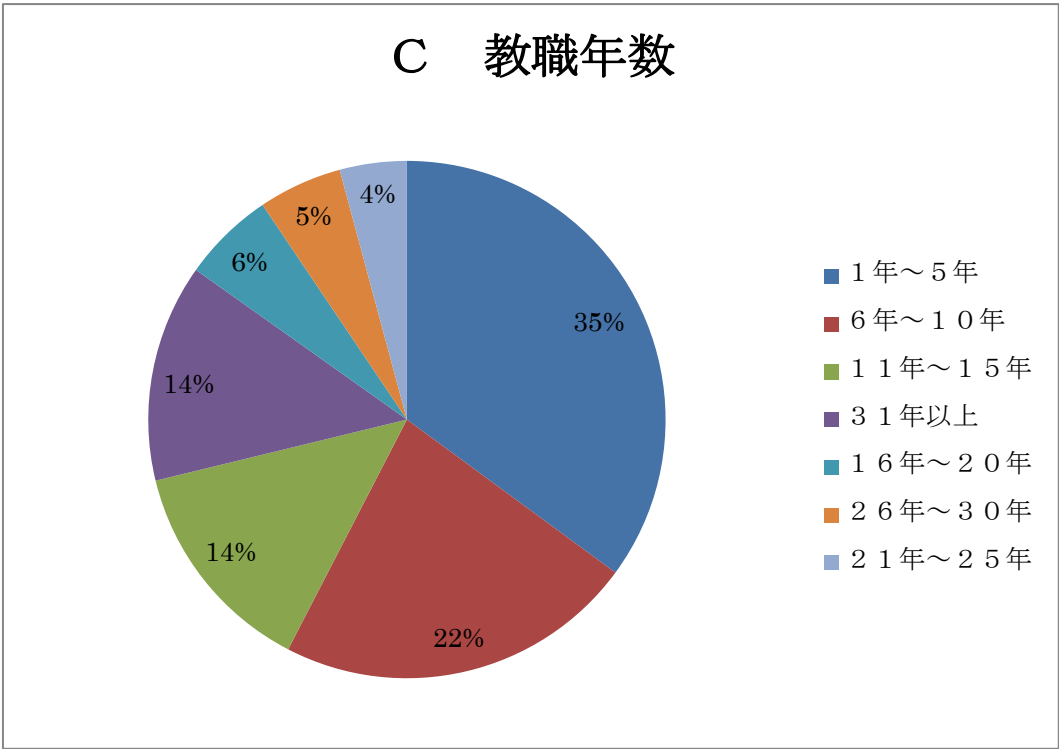


図 5 - 3 - b C 教職年数 (n=197)

2) 設問毎の総集計結果とその傾向

1 あなたには、「教育の仕事に関するモデル（お手本）」はありますか。

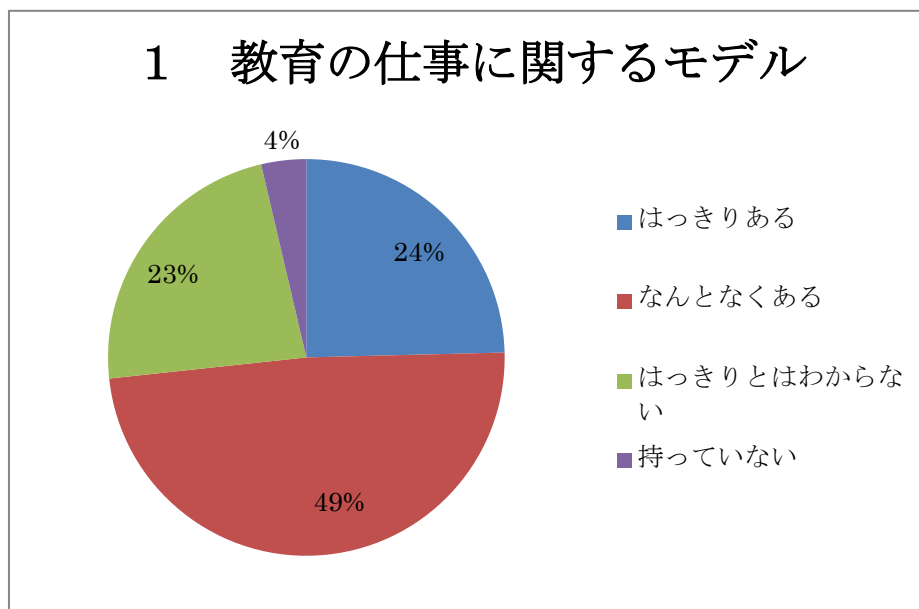


図 54 教育の仕事に関するモデル (n = 197)

結果 1

「教育の仕事に関するモデル」は。「はつきりある」24%、「なんとなくある」が49%この設問では、モデルがどのようなものであるかはわからない。回答の中にはっきりと個人名が書かれている場合もあった。

2 そのモデル（お手本）からは、どんなことを学んでいますか。自由記述で教えてください。

結果 2

自由回答のため、単語による回答が寄せられたことから、単語を1件と数えると、合計数は210件であった。第1回目の分析で、「子ども・生徒」、「授業」、「先輩・同僚」、「学級経営」、「教師・教職」、「保護者」に注目して、集計（図55）した。また、このキーワードを使って、その他の単語を分析集計した。（図5-6）

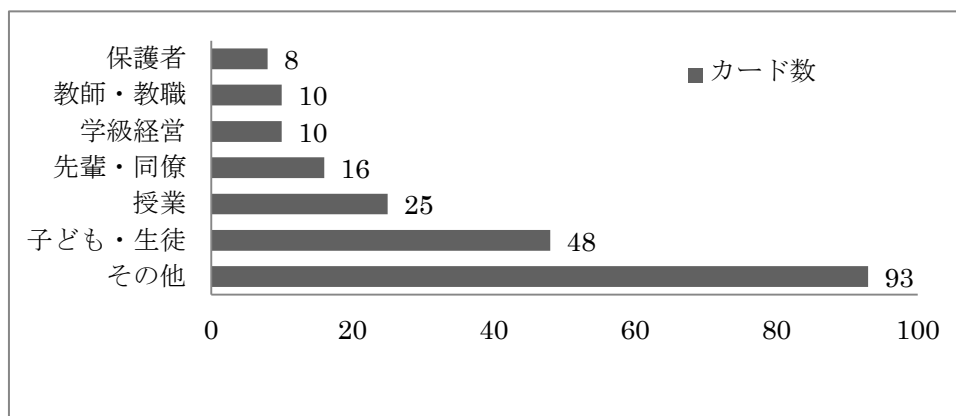


図 55 モデルからの学び 第1回目 (n=210)

2回目は、その他の単語（93件）を上記の「キーワード」と関連させて分類し、グラフ化した。（図5 - 6）

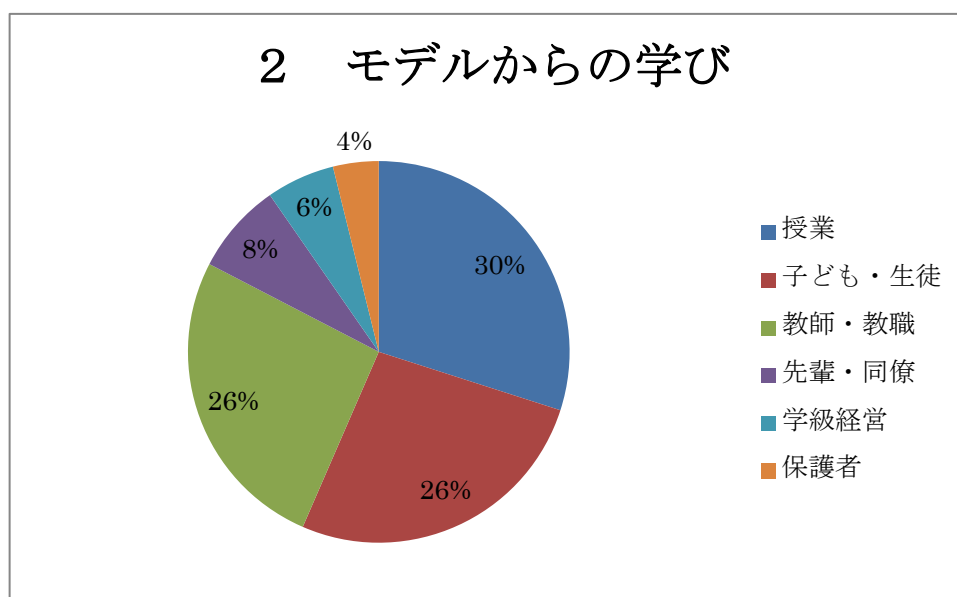


図5 - 62 モデルからの学び 第2回目 (n=210)

第1位は、授業。第2位は子ども・生徒。第3位は教師・教職であった。

3 持っていないと回答された方は、教育の仕事をどのように学んでいますか。

自由記述で答えてください。

結果 3

この設問への回答には、設問2で、「もっていない」以外の回答者が回答していたため、その回答者の記述を合わせて集計した。「持っていない」への回答者は4名（筆者が回答に下線付記）であった。

表5 - 2

	年数	選択回答	記述回答
1	1年から5年	なんとなくある	いろんな先生をみる。授業を見る。いろんな所へ行く。
2	1年から5年	はっきりとはわからない	学校にいる先輩の先生達
3	1年から5年	はっきりとはわからない	教育書を読んだり、先輩教師の実践を見せていただいたりして学んでいる。
4	1年から5年	はっきりとはわからない	教科書の指導書 まわりの教員に聞く
5	1年から5年	はっきりとはわからない	研究授業を見たり、本を読んだりしている。一番は職員室での教員同士の会話です。
6	1年から5年	はっきりとはわからない	昨年のもを見ながら。先輩に聞きながら
7	1年から5年	はっきりとはわからない	職場の先輩教員の方から。
8	1年から5年	はっきりとはわからない	同僚や先輩の先生のやり方、教育書を読む。
9	1年から5年	はっきりとはわからない	本を読んだり、先輩の先生に教えてもらったりしている。
10	1年から5年	はっきりとはわからない	本を読んだり、ほかの先生に話を聞いたり。
11	1年から5年	はっきりとはわからない	分からないことが多く、お手本がどういうものかはっきりしない。
12	6年から10年	<u>持っていない</u>	<u>PDCAサイクルを回す</u>
13	6年から10年	はっきりとはわからない	学校内の先輩先生
14	6年から10年	<u>持っていない</u>	<u>研究会に参加。大学で学ぶ</u>
15	6年から10年	<u>持っていない</u>	<u>研修会で学んでいることが多い</u>
16	6年から10年	はっきりとはわからない	研修会に参加したり、いろんな方の話を聞いたり

			して、自分が大切にしたいことを学んでいます。
17	6年から10年	はっきりとはわからない	ほかの先生の実践や研修から学んでいる。
18	11年から15年	なんとなくある	研修
19	11年から15年	はっきりとはわからない	先輩と相談しながら
20	26年から30年	はっきりとはわからない	いろいろな先生と話す。その活動をふりかえる。教育書籍から。自分の実践を振り返る。
21	31年以上	はっきりとはわからない	校内研、サークルなど
22	31年以上	<u>持っていない</u>	若い頃はあったが、今は自分のポリシーと感性をもとに自己研修により、理想に近づこうとしている。

アンケートの設問3は、「1 教育の仕事に関するモデル（お手本）」の有無を問う設問で「持っていない」と答えた教員に対して、どのように学んでいるかを問うものであったが、表5-2のように、設問1で、「持っていない」の選択肢以外に答えた教員も回答していたことがわかった。そのうちわけは、197件の内、22件の回答であった。そのうち、11件が、1年から5年の教職経験をもつ教員からの回答であった。その回答には「はっきりとはわからない」という記述が多かった。記述によると、「まわりの先生、先輩の先生、ほかの先生」とのやりとりが、お手本となっていることがわかる。特に、「一番は職員室での教員同士の会話です。」という記述は、日本の職員室文化の例としてみることができる。この教員の勤務校（職員室）では、先輩後輩、あるいは、教員同士が経験の交流のような会話を交わされていることが想像される。

6年から10年の教職経験のある教員からは、6件の回答があった。この中で、3件の「持っていない」との回答は、「PDCAサイクルを回す、研究会、研修会」と学びの様子を記述している。自己目標を立てて取り組んだり、研修会研究会で、実践事例から学んだりしていることがわかる。11年以上の教職経験のある教員からは、人との交流により学ぶ姿勢が見られることと、自分の実践や研修へのこだわりを示す教員があることも認められた。

以上のことから、お手本については、教職経験を積み重ねると、「自分の外にある存在をお手本とする」から、「自己の中にあるイメージを目標とする」ようになり、目標を決めて、自己を高めていくのではないかと考えることができる。

4 あなたにとって、印象に残った（よく学べた）校内研修はどのようなものでしたか、

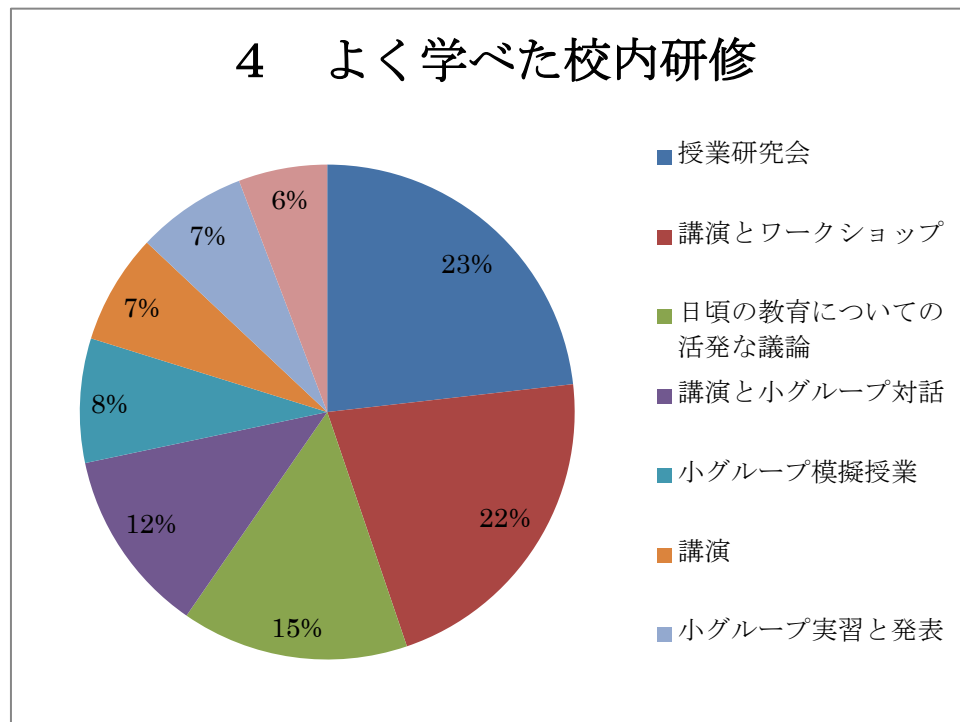


図5 - 7 4 よく学べた校内研修（n=210）

結果 4

第1位は、授業研究会。第2位は、講演とワークショップ。第3位は、日頃の教育についての活発な議論となった。教員の中心的工作・授業研究会での学びが選ばれていることがわかる。第3位の「日頃の教育についての活発な議論」は、日本の職員室文化の一例を表しているものと考えられる。本研究にとっても、注目したい状況である。

5 あなたが校内研に対して持つ期待（学びたいこと）を3つまで選んでください。

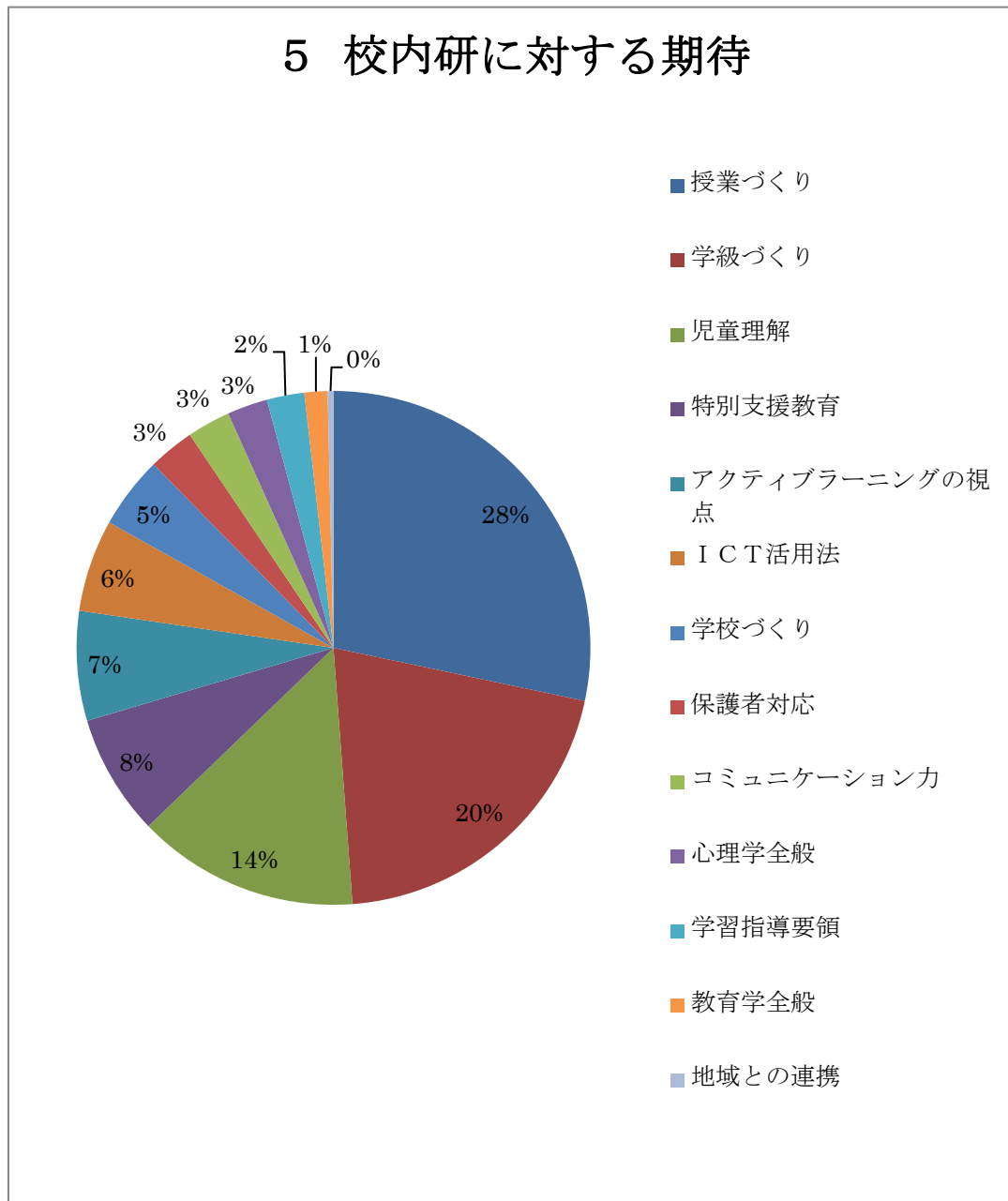


図5 - 8 5 校内研に対する期待（n = 210）

結果 5

第1位は、授業作り。第2位は、学級づくり。第3位は、児童理解であった。現場の教員研修への要望がはっきりとわかる。それらの原理原則には、心理学や教育学の成果が内包されているのだが、心理学・教育学全般への要求は低くなっている。

6 あなたは、日常の教育活動を、どのようにふりかえていますか。

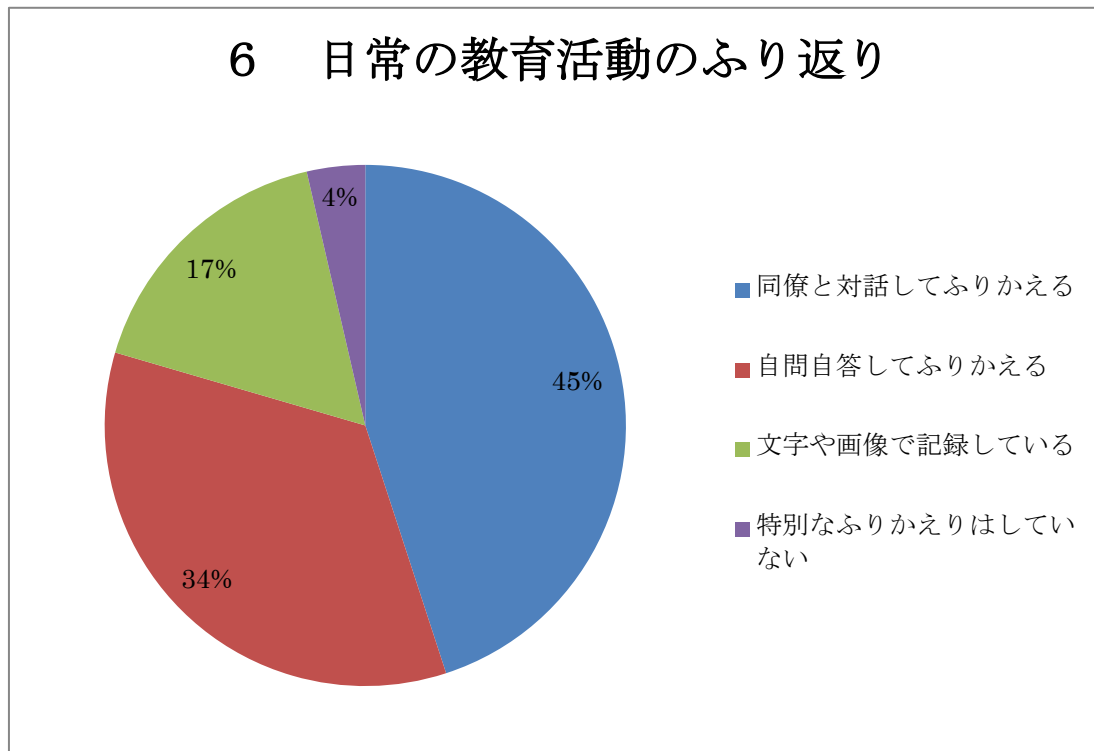


図5 - 9 6 日常の教育活動のふり返し (n=210)

結果 6

第1位は、同僚と対話してふりかえる。第2位は、自問自答してふりかえる。2つを合わせて、約80%となっている。同僚と対話する・自問自答するという回答が多くなっている。設問4の結果とも関連していると考えられる。また、最近はデジタル機器の進歩・普及で教材や児童の様子を記録し保存することが増えつつあるといえる。

7 あなたは、省察（せいさつ）という用語を聞いたことがありますか

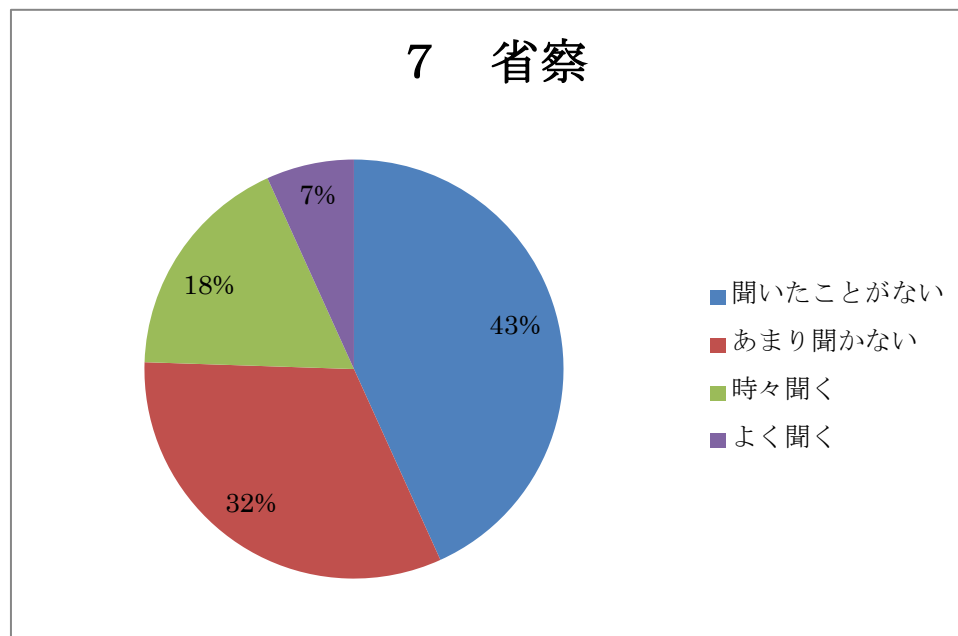


図 5 - 10 7 省察 (n=210)

結果 7

「聞いたことがない」・「あまり聞かない」をあわせると、75%。一方で、「よく聞く」・「時々聞く」をあわせると、25%。4人に1人の周知度である。

8 あなたは、メンターという用語を聞いたことがありますか

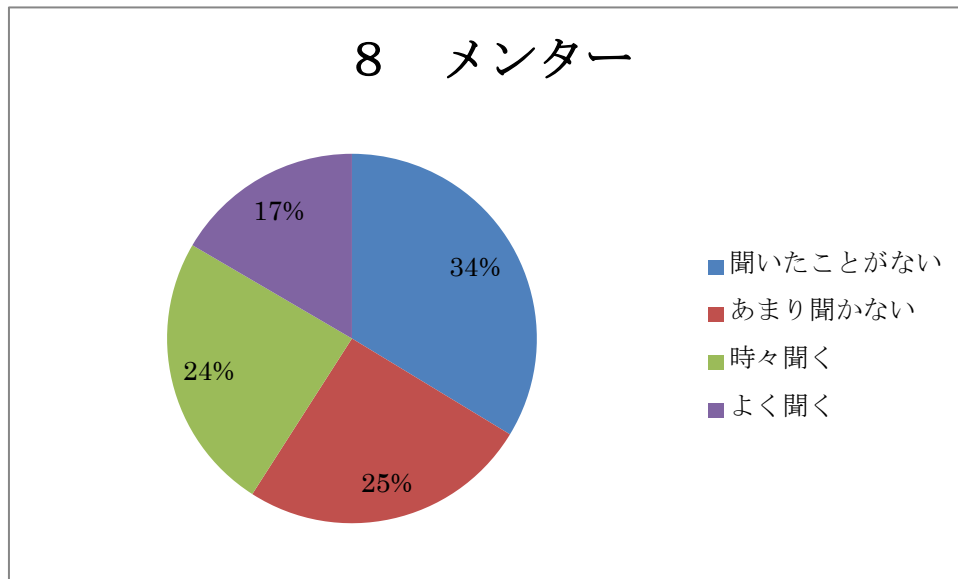


図5 - 11 8 メンター (n=210)

結果 8

「聞いたことがない」・「あまり聞かない」をあわせると、59%。一方で、「よく聞く」・「時々聞く」をあわせると、41%。省察に比べると、周知度は多くなっている。

9 あなたの過去の経験場面で、自分が成長したと感じた場面はどんな時ですか

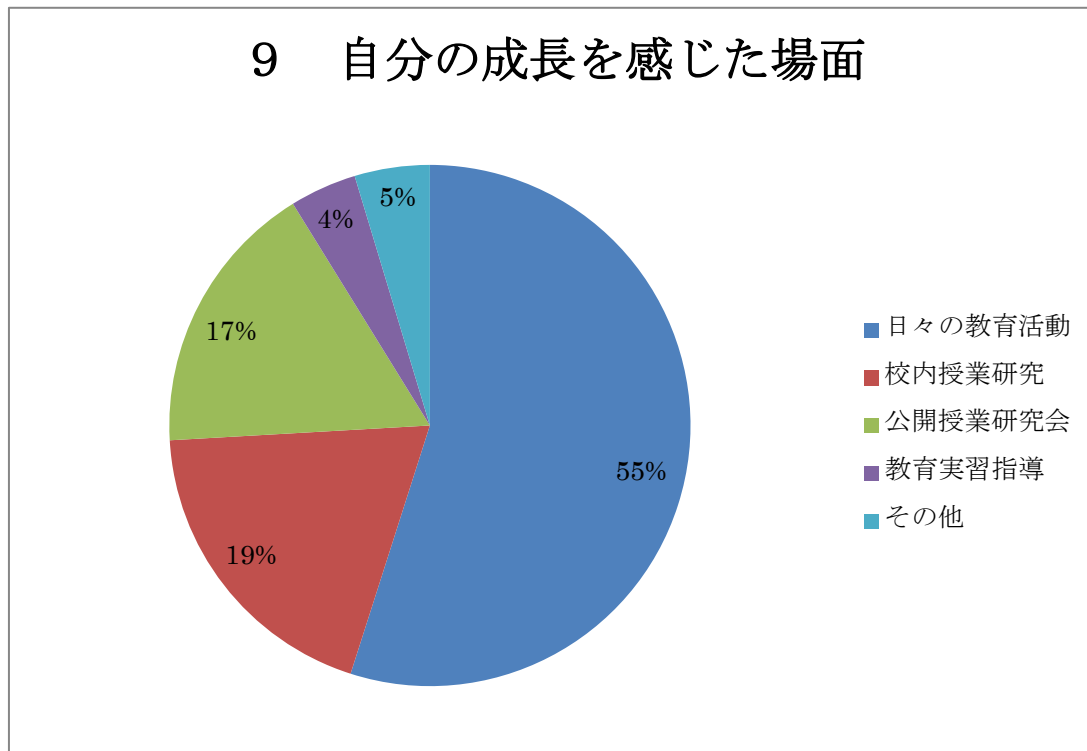


図5 - 12 9 自分の成長を感じた場面 (n = 210)

結果 9

第1位は、日常の教育活動である。第2位は、校内授業研究。第3位は、公開授業研究会である。第1位、55%と、第2位と第3位を合わせた36%を比較すると、日々の教育活動が多くなっている。半数以上の教員が、日々の教育活動で自分の成長を感じていることがわかる。40%近い教員が、授業研究の場を自分の成長を感じた場面としていることも本研究にとって大切な情報である。

10 あなたがこれから教職を続けるに当たって、どんな力をつけたいと思いますか。
自由記述で教えてください。

回答された自由記述を、言葉に分割後、集計をしたことにより、218 件の回答が得られた。

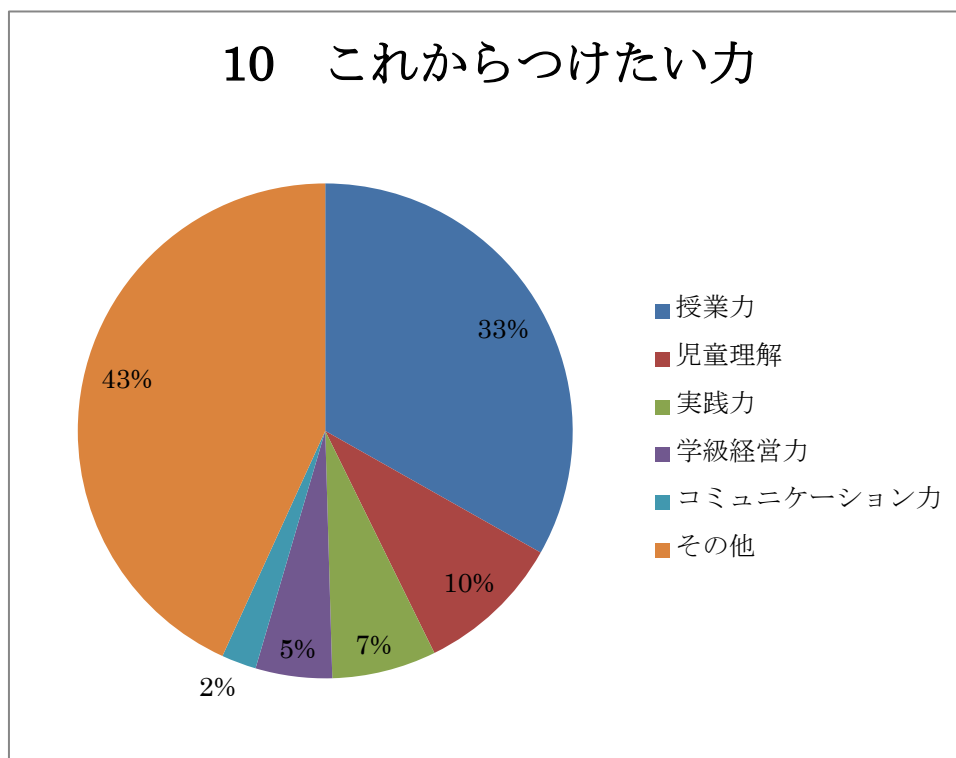


図5 - 1 310 これからつけたい力（n=218）

結果 10

第1位は、授業力。第2位は、児童理解。第3位は、実践力。教員の仕事の中心である授業に直接関係する内容であるので、必然的な結果である。多くの教員は、ここに回答された「授業力」「児童理解」「実践力」「学級経営力」「コミュニケーション力」は教員に求められる資質・能力であると考えていることがわかる。

これら、5つの観点に入らないものをその他として集計をした。その他には、95 件の回答があった。詳細は、階層別集計によって報告する。

3) 教職年数別集計（以下、階層別集計とする）および考察

階層別集計 1

あなたには、「教育の仕事に関するモデル（お手本）」はありますか。1つ選んでください。

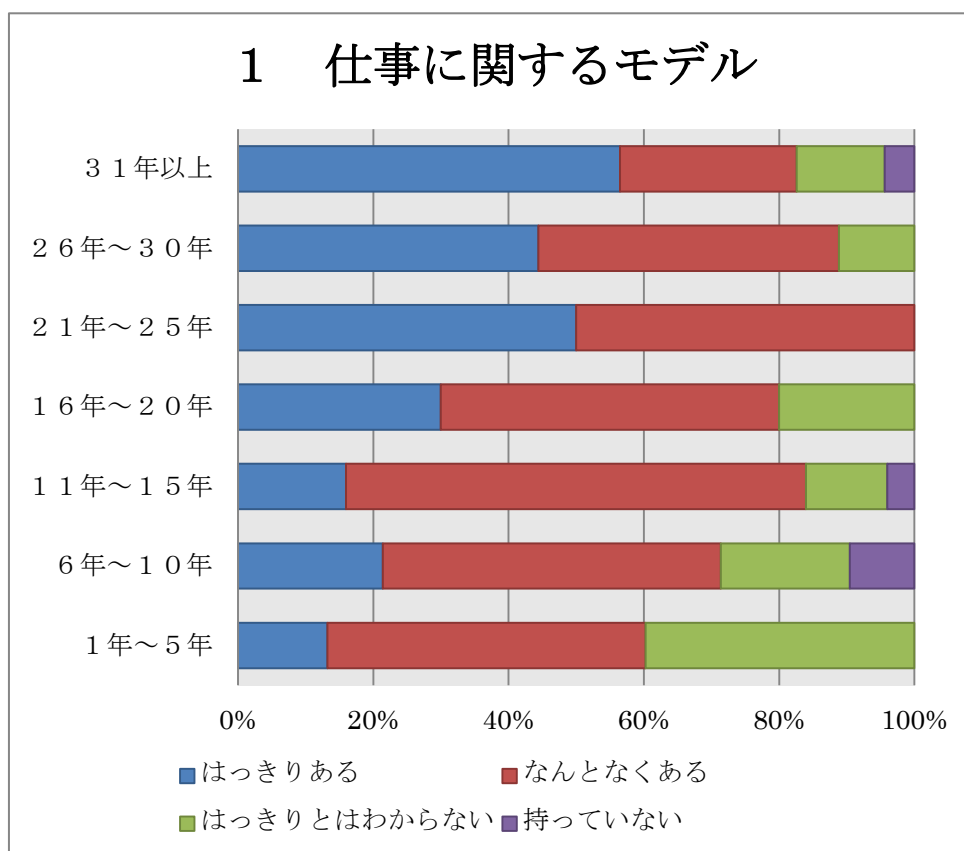


図5 - 14 1 仕事に関するモデル (n=197)

考察 1

教職経験年数が増えるにしたがい、「はっきりとある」という回答の割合が増える傾向が見られる。また、「はっきりとはわからない」という回答は、1年～5年の教職経験者と、6年～10年の教職経験者を比較すると、割合が減少している。このことは、教職経験1年から5年の間に、「教育の仕事に関するモデル」が「なんとなくある」＝「何となく見えるようになる」と考えられる。

階層別集計 2

そのモデル（お手本）からは、どんなことを学んでいますか。自由記述で教えてください。

詳細は、第6章にて述べる。ここでは、「その他からキーワードへの関連づけとその結果」を示す。

1 子ども・生徒 第1回目（48）→第2回目（55）

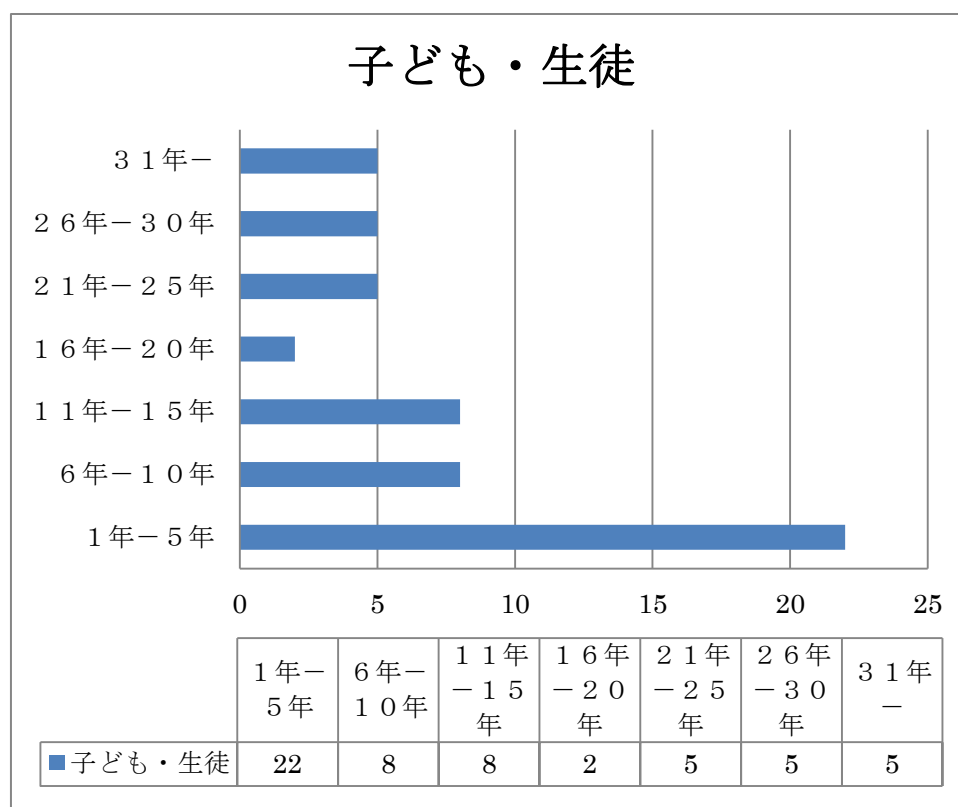


図5 - 15 子ども・生徒の（n＝55）

これらの回答には、具体的回答例として、子どもへの接し方、以降同様に、子どもとの対話、子どもへの関わり方、子どもの指導、子どもの見方、子ども理解、子どものとらえ方、子どものほめ方、子どものしかり方など見られた。

【接し方・対話・関わり方・指導・見方・理解・とらえ方・ほめ方・しかり方】

2 教師・教職 第1回目(10)→第2回目(54)

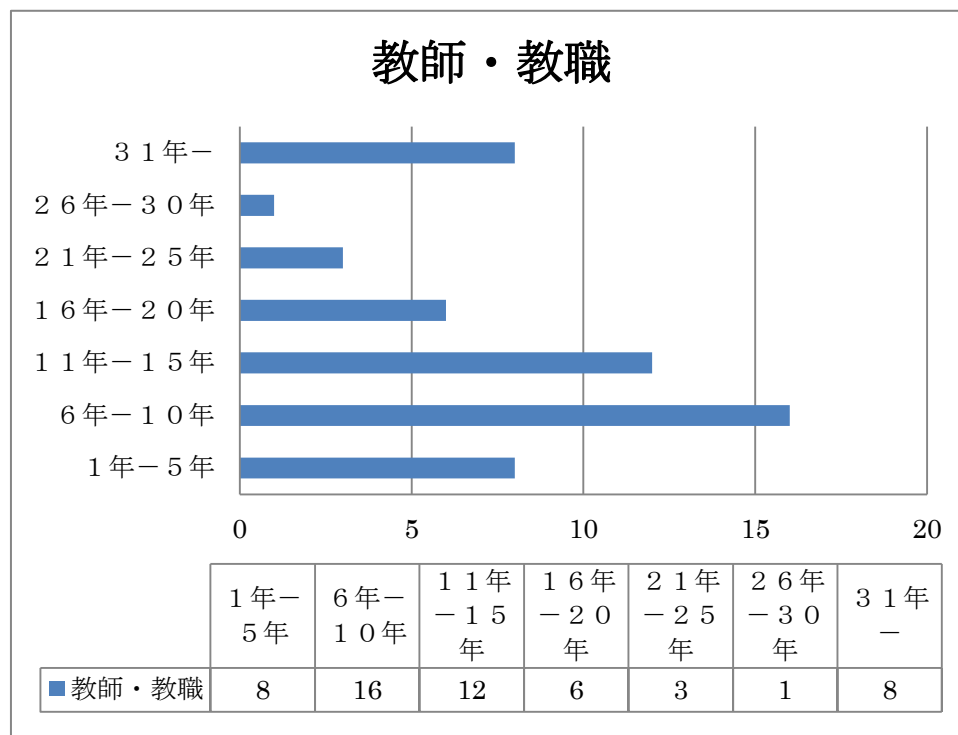


図5 - 16 子ども・生徒の (n=54)

これらの回答には、具体的回答例として、教師としての姿勢、以降同様に、教師の学び、教師力、教師として大事なもの・大切なもの、教職観・教師観、教師としての生き方、教師としての在り方など見られた。

【姿勢・学び・○○力・大事・大切・○○観・生き方・在り方】

3 学級経営 第1回目（10）→第2回目（12）

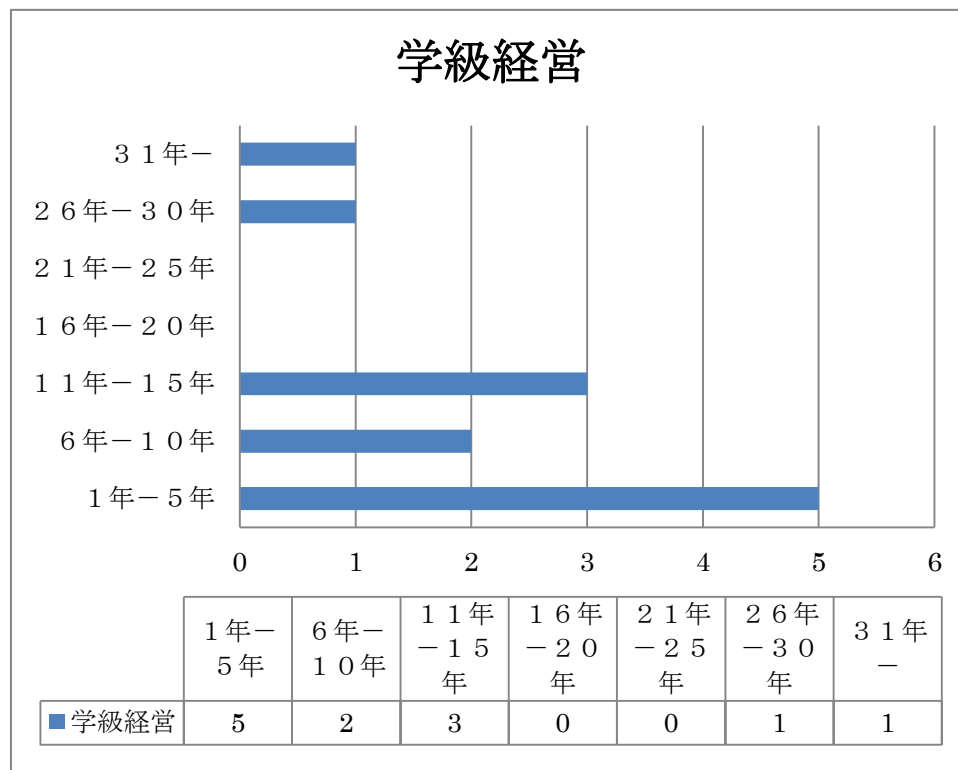


図5 - 17 学級経営（n=12）

これらの回答には、具体的回答例として、学級経営、以降同様に、学級づくり、学級運営、学級集団、学級経営の在り方、笑顔で話し合う学級経営、学級環境など見られた。

【経営・作り・運営・集団・在り方・笑顔で話し合う・環境】

4 授業 第1回目(25)→第2回目(62)

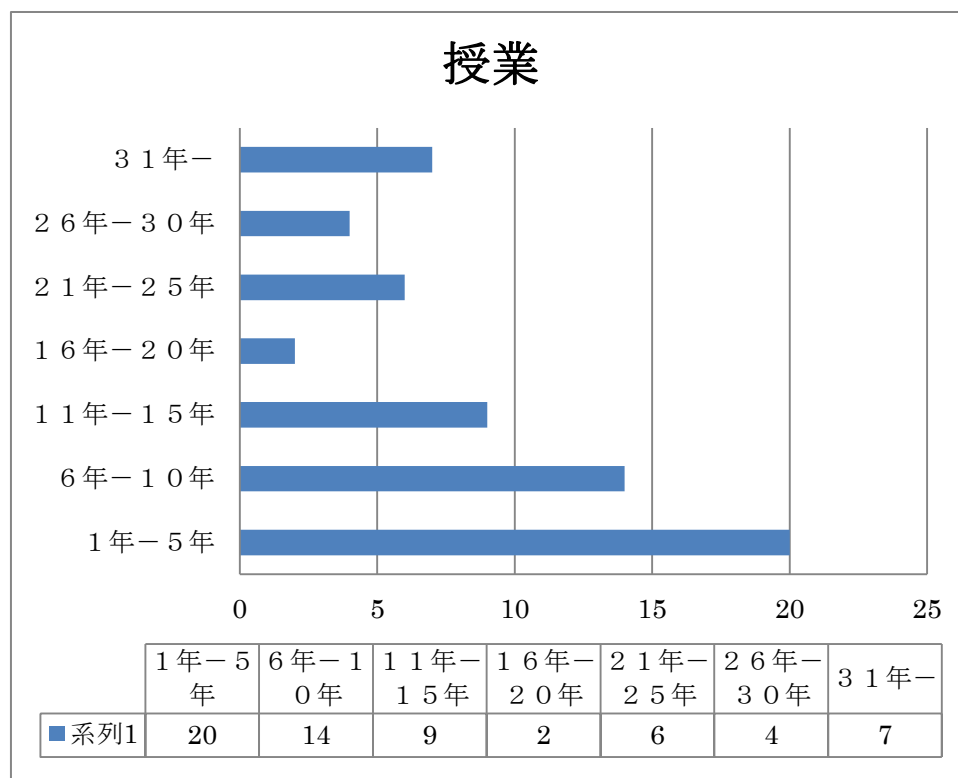


図5 - 18 授業 (n=62)

これらの回答には、具体的回答例として、楽しい授業、以降同様に、教材研究の仕方、授業作り、授業の組み立て、授業の仕方、授業の時の指導の仕方、実験を組み込んだ授業、発問の仕方、教え方など見られた。

【〇〇な授業・教材研究・作り・組み立て・仕方・指導・実験・発問・教え方】

5 保護者 第1回目(8)→第2回目(8)

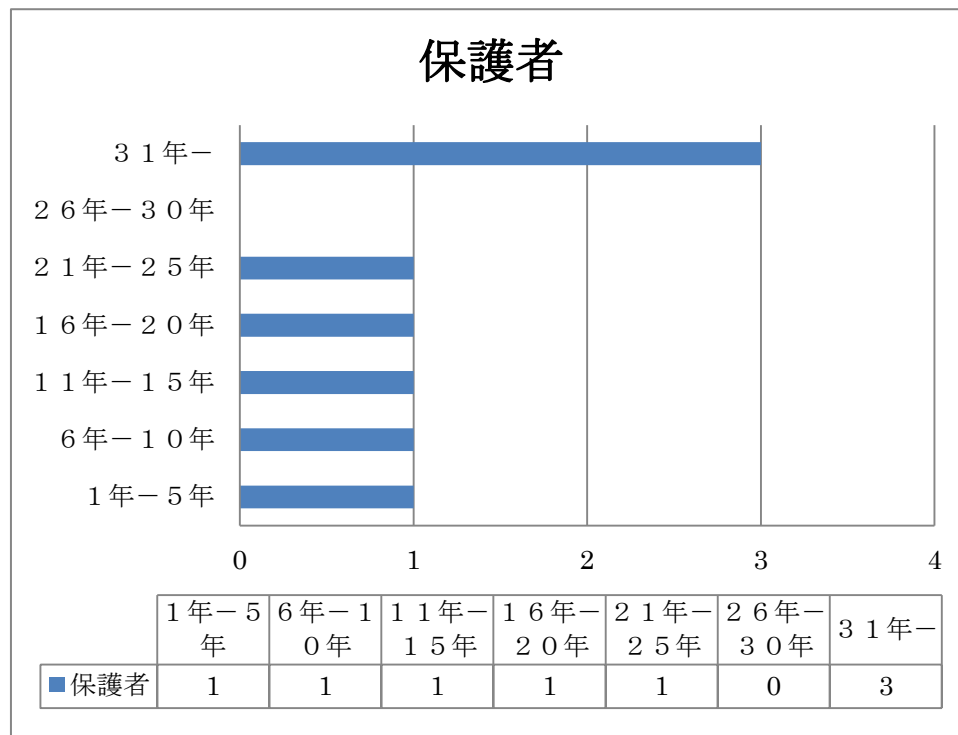


図5 - 19 保護者 (n = 8)

これらの回答には、具体的回答例として、保護者対応、以降同様に、保護者への接し方、保護者との関わり方などが見られた。

【対応・接し方・かかわり方】

6 先輩・同僚 第1回目(16)→第2回目(16)

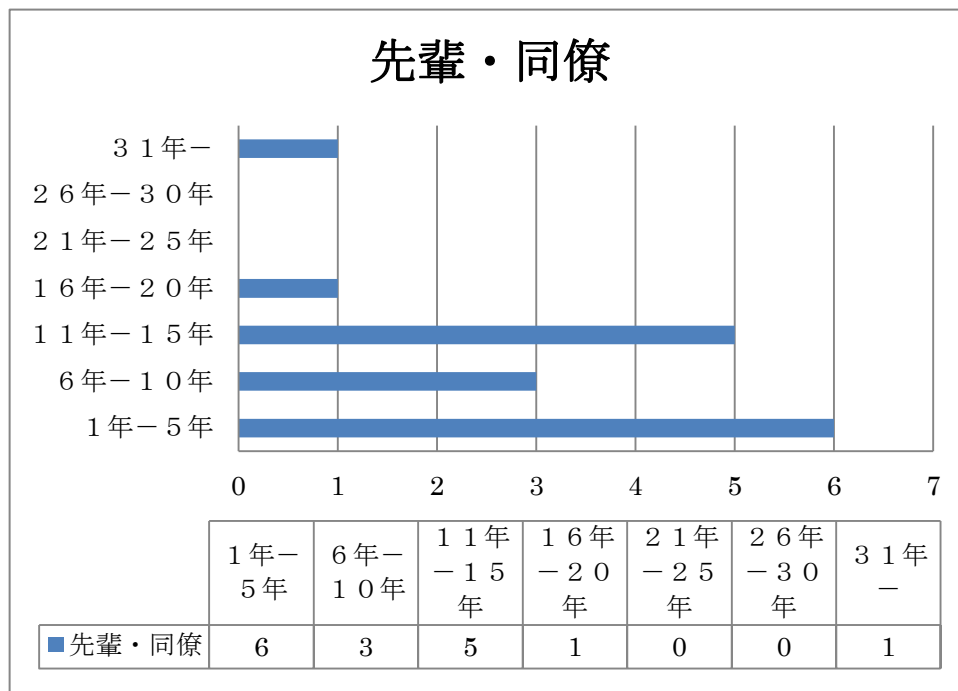


図5-20 先輩・同僚 (n=16)

これらの回答には、具体的回答例として、先輩の先生におしえてもらう、以下同様に、同僚の先生、学年の先生に聞く、後輩のことを考える、先輩に授業実践を相談するなど見られた。

【先輩・同僚・同僚性・学年の先生・まわりの先生・おしえてもらう・後輩・人間関係・授業実践】

階層別集計 3

持っていないと回答された方は、教育の仕事をどのように学んでいますか。自由記述で教えてください。はじめの集計で詳細を述べたため、省略します。

階層別集計 4

あなたにとって、印象に残った（よく学べた）校内研修はどのようなものでしたか、あてはまるものを3つまで選んでください。

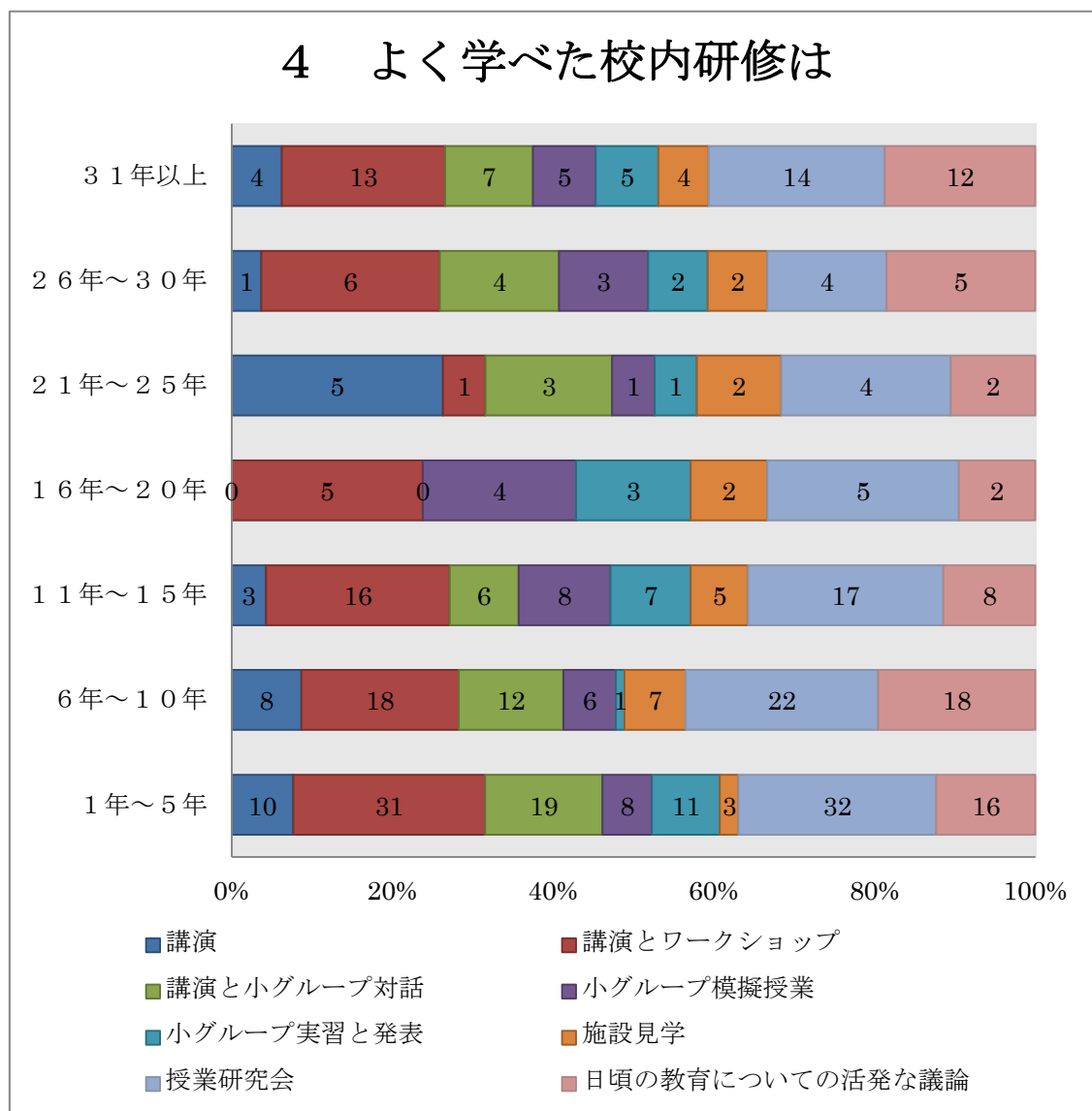


図5 - 21 4 よく学べた校内研修は (n = 197)

教職年数が増えても、割合の高い内容は、「授業研究会」と「講演とワークショップ」

の2つである。「授業研究会」が、どの階層でも、高い割合になっていて、教員としての学びの中心が授業に関することがはっきりと反映されている。

また、「日頃の教育についての活発な議論」は、1年から5年、6年から10年、31年以上の教員で割合が高くなっている。

5 あなたが校内研に対して持つ期待（学びたいこと）を3つまで選んでください。

階層別集計

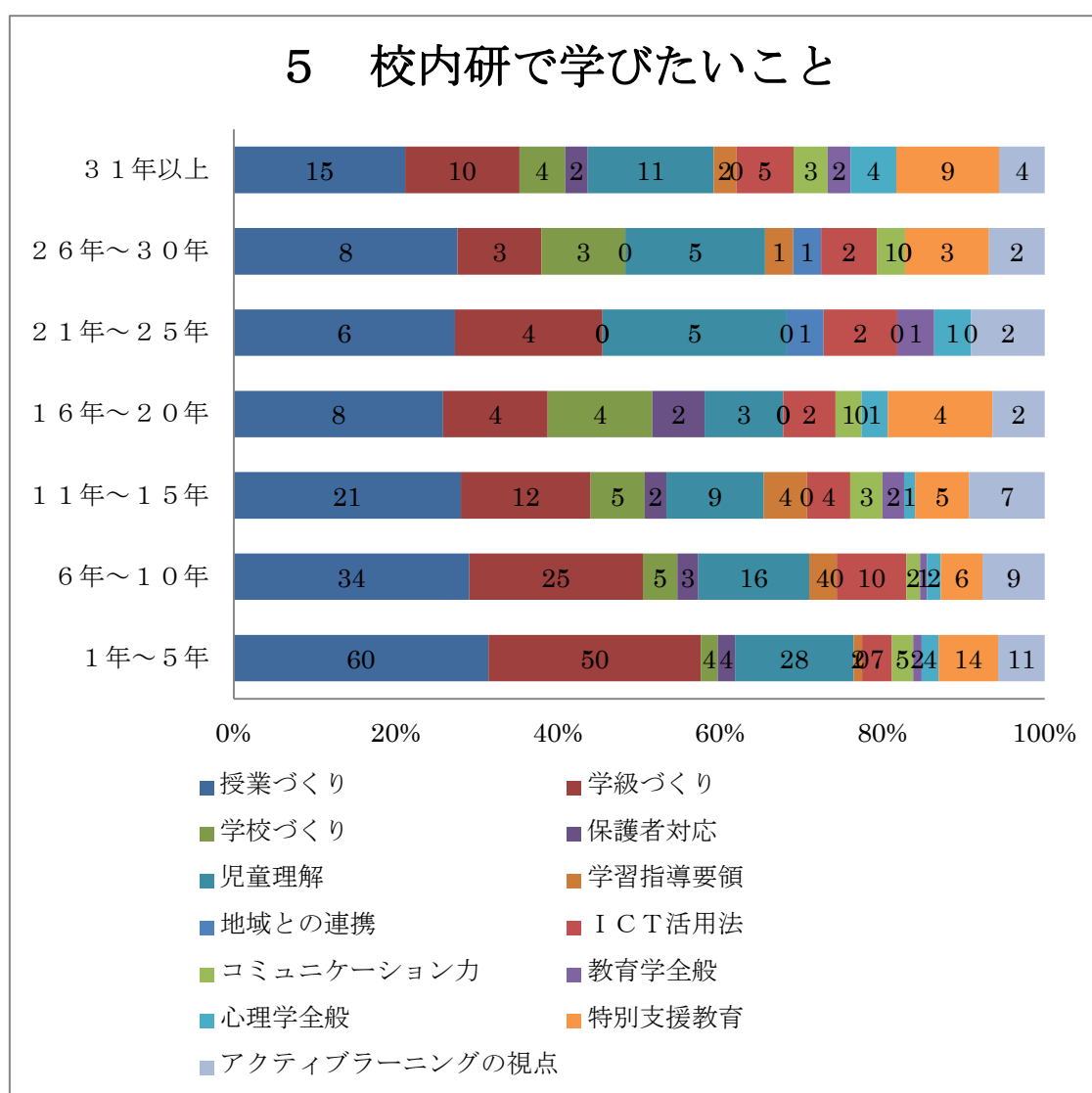


図5 - 225 校内研で学びたいこと（n = 197）

教職年数が増えても、第1位が「授業づくり」である。第2位は、「学級づくり」と「児童理解」が選ばれている。教職年数が増えると、第1位と第2位の割合は減る傾向がある。これは、教職年数を積み重ねると、教員としての資質・能力が一定のまで高まるためと考えられ、ほかの教育課題に着目するようになることも考えられる。

教育学全般・心理学全般という回答は、どの階層でも、大変少数であることがわかる。

階層別集計 6

あなたは、日常の教育活動を、どのようにふりかえていますか。

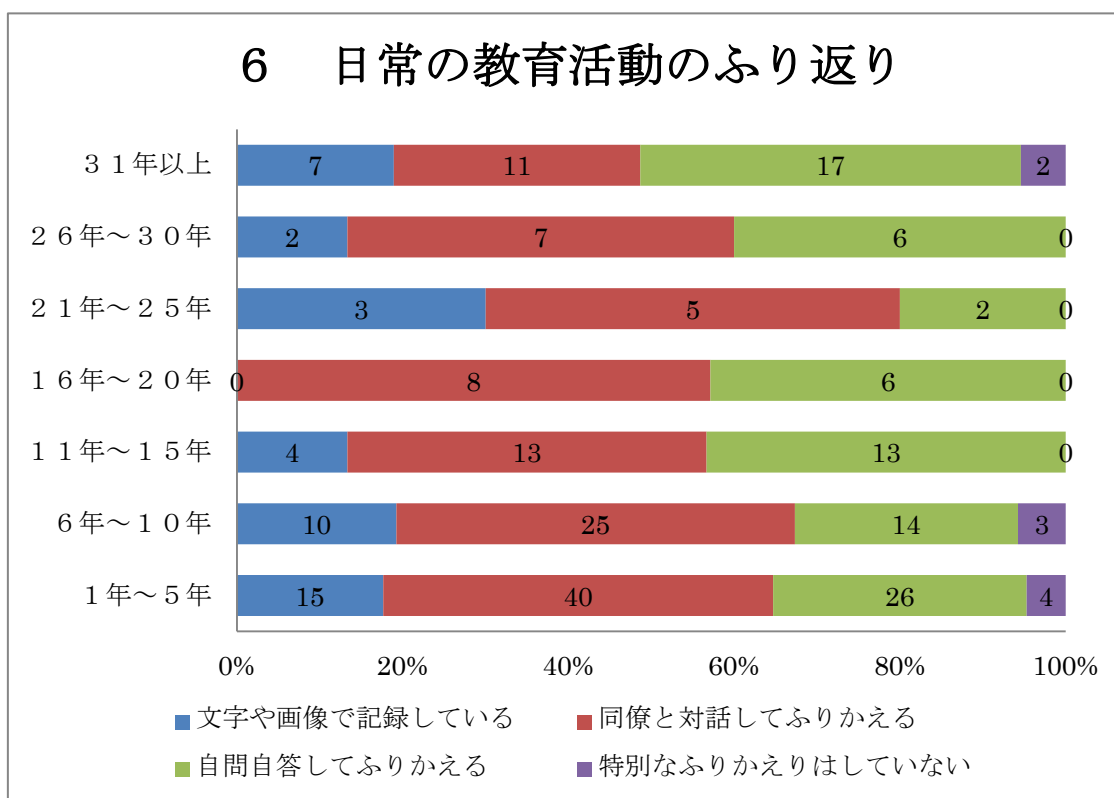


図5-23 6 日常の教育活動のふり返し (n=197)

教職年数が増えても、「同僚と対話してふりかえる」と「自問自答してふりかえる」という回答が多くなっている。11年から15年の教員は、両方の回答数が同数であり、31年以上の階層では、「自問自答してふりかえる」回答が、「同僚と対話してふりかえる」回答よりも多くなっている。

階層別集計 7

あなたは、省察（せいさつ）という用語を聞いたことがありますか。

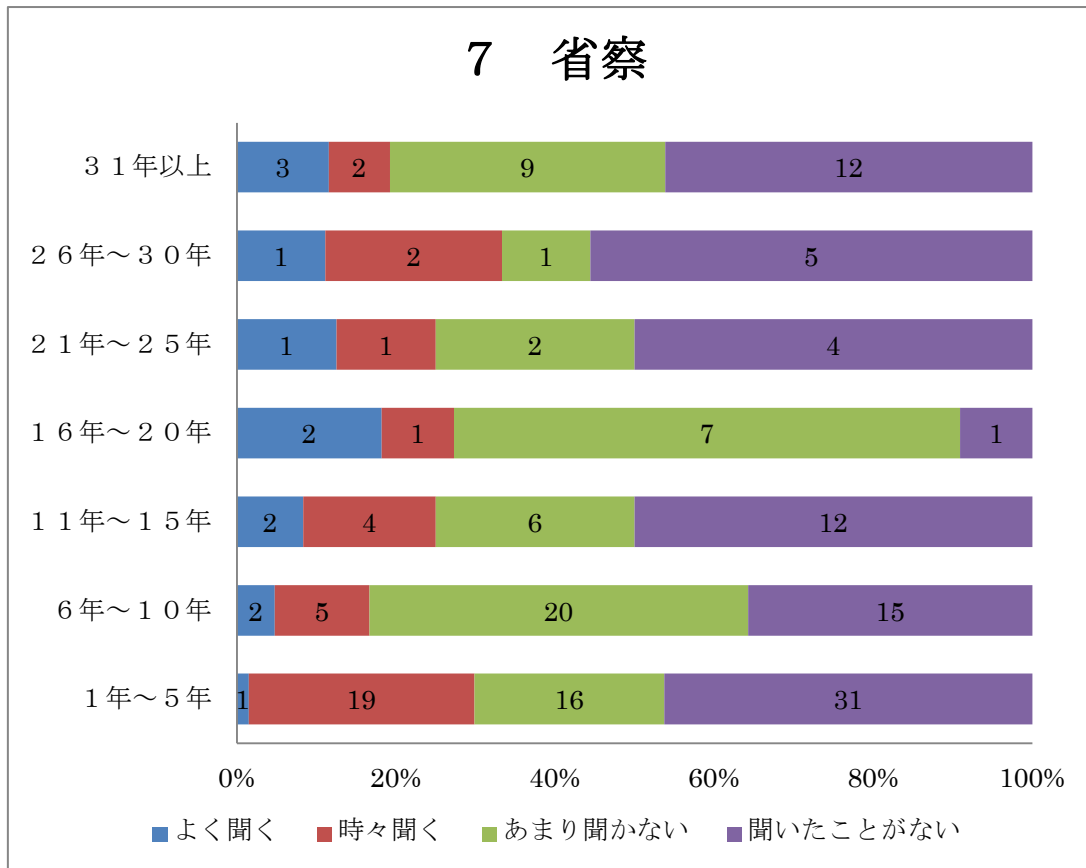


図5 - 24 7 省察 (n=197)

教職年数に関わらず、「よく聞く」「時々聞く」という回答は、少ないことがわかる。教職経験が1年～5年の教員では、「よく聞く」と「時々聞く」を合わせて、30%となっているのは、初任研修会の機会に、耳にすることがあるのだろう。

階層別集計 8

あなたは、メンターという用語を聞いたことがありますか

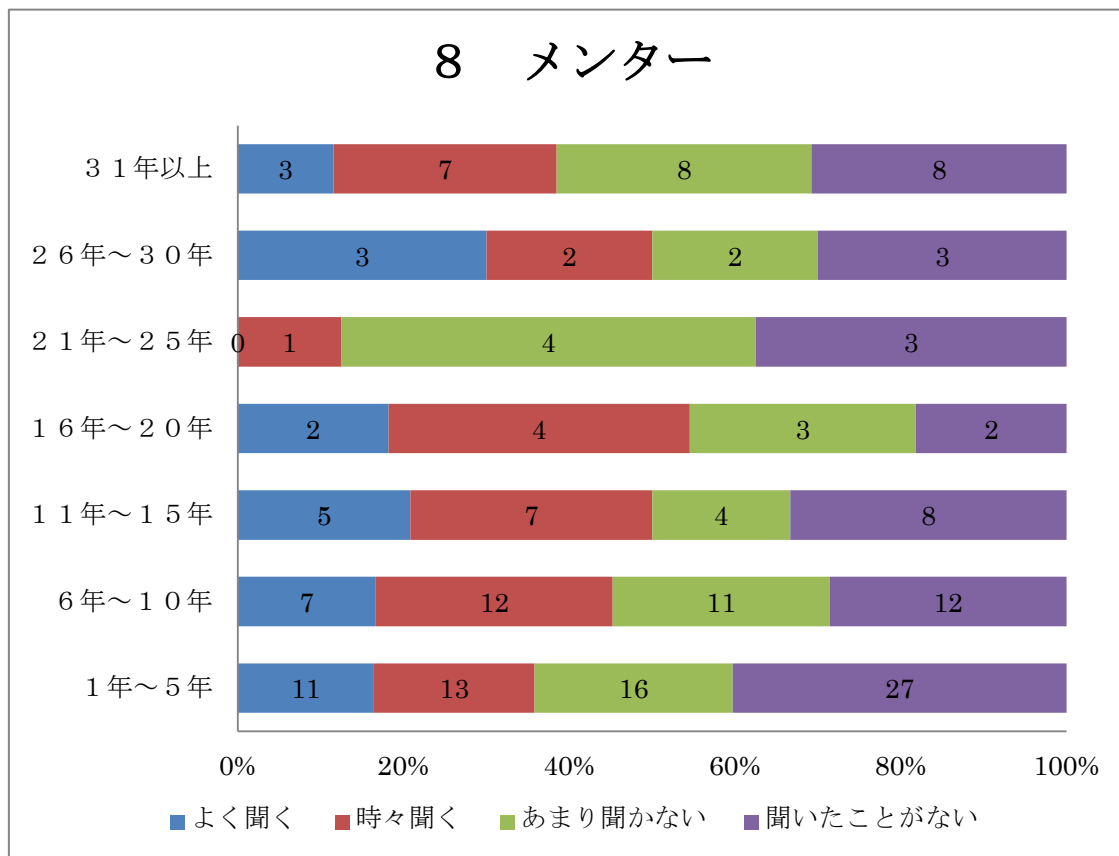


図5 - 25 8メンター (n=197)

グラフから、「よく聞く」・「時々聞く」を合わせた割合は、経験年数の増加に伴って、多くなっている傾向がある。16年～20年の教職経験をもつ教員では、50%の教員がメンターという用語に触れている。これは、中堅教員としての研修などで、きくことが多くなっているのではと推測される。

但し、21年～25年の教員では、「あまり聞かない」「聞いたことがない」が大多数となっている。

階層別集計 9

あなたの過去の経験場面で、自分が成長したと感じた場面はどんな時ですか。(1つ)

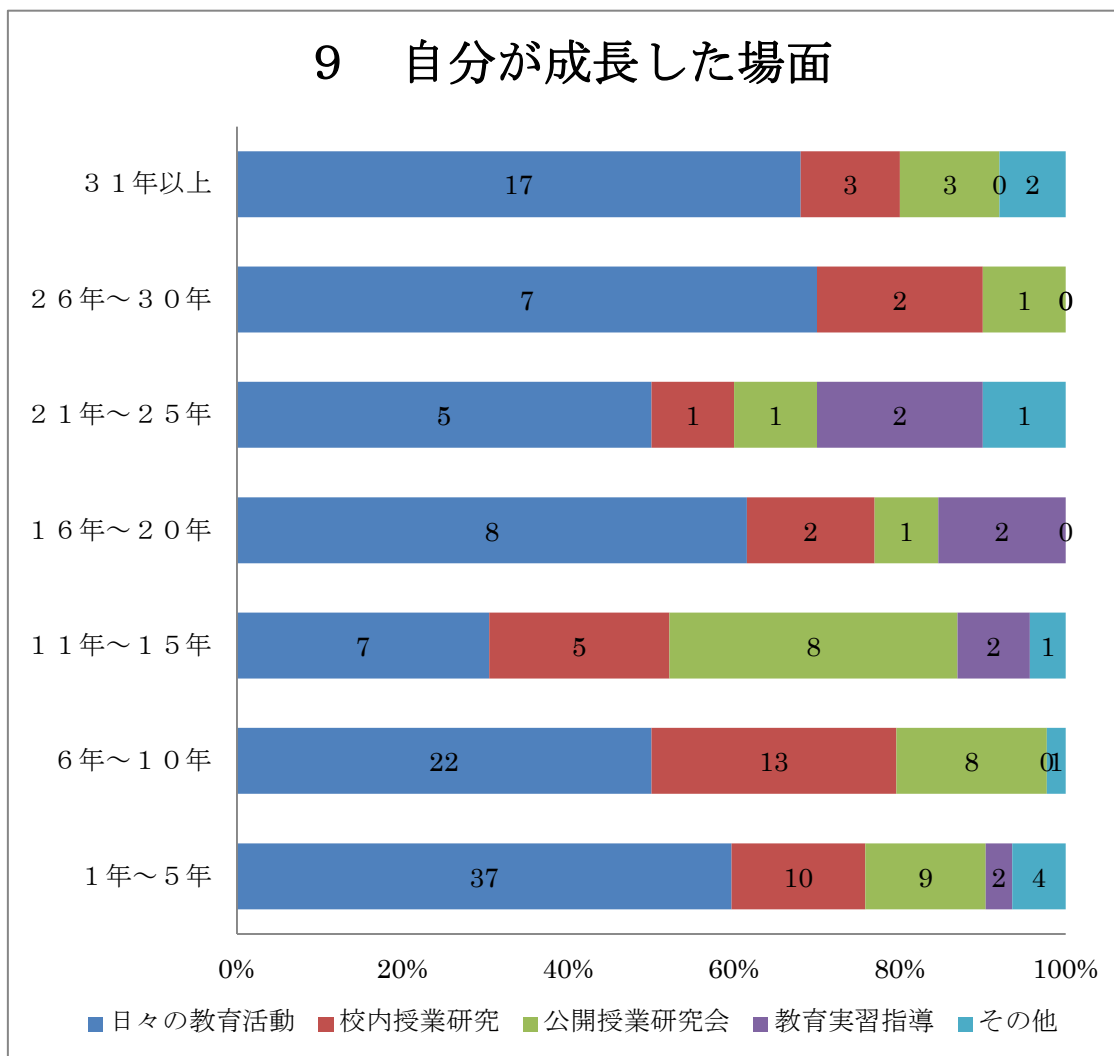


図5 - 26 9 自分が成長した場面 (n=197)

教職年数順に見ると、「日々の教育活動」の割合が、11年から15年の教員で、25%と低くなっているが、その後、割合が大きくなっている。11年～15年の教職経験をもつ教員では、校内授業研究と公開授業研究会を合わせた割合が約60%となっている。6年から10年、11年から15年の教員は、授業研究会機会が多くなりその機会が自分の成長を確かめる場となっているのではないと思われる。

教員の熟達モデルを考える時に、1年～5年で、日々の教育活動での自分の成長を実感していること、その後の教職経験で、授業研究を深め、その過程で、自分の成長

を実感していることが推測される。そのようにして形成された授業づくりの資質・能力を、それ以降の教職経験、すなわち 16 年～20 年とそれ以降に日々の教育活動に生かされて、自分の成長を感じることに結びついていると推測できる。

階層別集計 10

あなたがこれから教職を続けるに当たって、どんな力をつけたいと思いますか。
自由記述で教えてください。

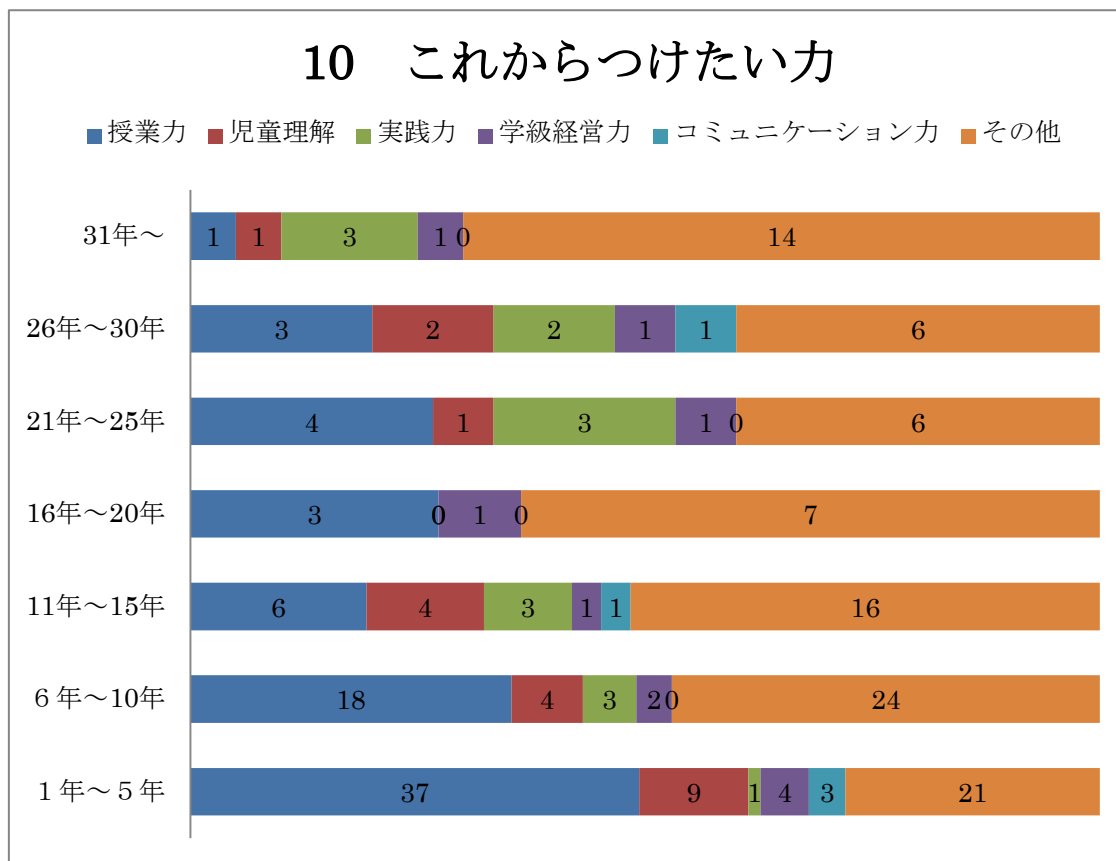


図 5 - 27 10 これからつけたい力 (n = 197)

この回答については、文で書かれたものを、単語に分割して、集計をした。また「授業力」という回答と、「～～な授業」などのような表現で授業力を示す内容を回答したものがあるので、それらを「授業力」として集計した。

「授業力」以外の言葉についても、いくつかの回答を読み替え、「児童理解」「実践

力」「学級経営力」「コミュニケーション力」に置き換えた。その集計の結果から次のことをまとめた。

これからつけたい力として、「授業力」という回答が全ての階層で、多くなっている。このことは、どの階層でも、授業作りが教員の中心的な仕事であることを反映していると考えられる。そして、「児童理解」という回答が、16 年～20 年の階層をのぞいて第 2 位となっている。この回答は、教職経験が多くなると、減少する傾向が見られる。

ここで、2 つの点に注目する。1 つは、「授業力」の示す内容である。2 つは、それぞれの階層で見られる「その他」の内容である。

前者は、「授業力」という回答と「～～な授業」という回答に分かれていることは前述したが、具体的な例を示す。

1 年～ 5 年

単元を通してどんな力を付けたいのか明確にし、それにそった展開ができるようになりたい

児童の誰もが目を輝かせて参加する授業を行う力

楽しい授業ができる力

基礎学力をつけるための授業力

子どもがおもしろいと思う授業がしたい

子どもが主体的に学び練り合いのある授業にする授業力

授業でのアドリブ力

6 年～10 年

基礎学力の定着ができる授業力

意欲を引き出す授業力

子どもが主体的に学べる授業を実践したい

教科の本質的な学びにつながるような学習ができるようになりたい

子どもの気持ちを理解する授業力

授業が上手になりたい

生徒が楽しむ授業

体験型の授業

特別支援教育の視点を含めた授業力

分かる授業づくり

11 年～15 年

授業力(発問力)

全ての子どもたちに分かる授業をつくっていきたい

楽しく理解させる授業力

16 年～20 年

主体的対話的な授業ができる力

21 年～25 年

子どもの心に寄り添った指導と授業力

生徒自身が学ぼうとする授業を構築する力

26 年～30 年

新しい学習指導要領にそった授業力

31 年～

新学習指導要領に基づく新しい指導法

このように、1 年～5 年と 6 年～10 年の教員の回答からは、自分の目指す授業イメージを回答していることが読み取れる。また教職経験年数が増えるにつれて、より高い目標を掲げる傾向が見られる。

つぎに「その他」の内容について述べる。教職経験が多くなるにつれて、その割合が多くなる傾向がある。

1 年～5 年

子どもに人間力を教えたり、人としての影響力を与えられる人

基礎を充実させて自由にさせる力

子ども達の興味を引く力と知識

子ども同士をつなげる力

教員としての人権感覚

子どもの心を育てる力

6 年～10 年

専門機関との連携保護者とのかかわり方

個々の児童への対応を集団への対応ができる力

気持ちよく生きていける力を育てる力

多様化する児童に柔軟に対応できる力

子どもを見取り適切に指導する力

若手の先生を伸ばす指導力

学校組織マネ-ジメント

効率よく仕事を進める力

子どもに対する思いやり

子どもに対する言葉かけ

子どもに寄り添える教師

11 年～15 年

多岐にわたる問題や同僚の悩みを受け入れる大きな器を身につけたい

見通しを持って子ども達に必要な力をつける

学力向上に向かう雰囲気組織をつくる力、

先を見通した仕事をする力

要領よく仕事を片付ける力

様々な方法を持つ力

失敗をおそれない力

学び続ける力

若手教員支援

16 年～20 年

気持ちよく仕事ができるようにする環境作り

学習をつなげていく力

無理をしすぎない力

人とつながる力

寛容さ

21 年～25 年

アンガ-マネ-ジメント

ほめて伸ばす力

メンタル面

企画力

26 年～30 年

地域の力を生かした学校運営力

幅のある知識を身につける

柔軟な思考

31 年～

教育機器の活用と最近の子どもの理解(保護者も含む)

自分の実践を記録に残せないか体系化できないか

子どものバックグラントに配慮した指導

ライフワークバランス人間関係づくり

カリキュラムマネジメント力

次世代の先生の育てる力

穏やかに児童を見る力

子どもとつながる力

組織マネジメント力

実践を書く文章力

発達について

後進の指導

4) 考察

アンケート集計から、次の問いに対する考察を進める。

問い - 1 多くの教員は身近な教員を自分のモデルとしているのではないか。

考察 - 1 モデルについては、197 名中、193 名がなんらかのモデルを持っていることが分かった。すなわち、人物（職場の先生、教えてもらった先生）や、教育関係の本、教育実践例、大学での研修などがそれにあたることから、教員が多様なモデルをもって、教育という仕事に熟達していくことがわかる。

問い - 2 校内研究会では、どのような学び方が求められているのだろうか。

考察 - 2 設問 4 と設問 5 を関連させてみると、次のようにまとめることができる。設問 4 のよく学べた研修は、「授業研究会」「講演とワークショップ」「日頃の教育についての活発な議論」である。また、設問 5 の校内研への期待は、教員の仕事の中心である「授業づくり・学級づくり・児童理解」に関する学びを求める回答が約 70%をしめていた。これらの回答から、「児童理解を深め、様々な講演とワークショップを経験することで、授業研究の技術を高めるとともに、日頃の教育についての活発な議論から学ぼうとしているのではないか」と考えられるのではないか。

問い - 3 教職年数が多くなると、授業作りに熟達していくのではないか。

考察 - 3 授業作りに熟達していくことは、モデルからの学びへの回答から読み取れることが予想される。その点から見ると、1 年から 5 年、6 年から 10 年、11 年から 15 年の教員の多くが、モデルからの学びとして「子ども・生徒についての学び」と「学級経営についての学び」と、「授業についての学び」に対して積極的な回答がみられる。その数は、経験年数が上がると、減少する傾向がある。ここで、教職年数が多くなると、熟達していくことがわかる。しかしながら、設問 5 の階層別集計からは、教職年数が多くなったからといって、授業作りや学級づくりへの期待が小さくなることはないことを指摘しておく。すなわち、教職年数を重ねていくと、経験値が多くなり、経験からの学び（持論）も多くなると思われる。しかしながら、在職中には、新しい経験と遭遇し、既知の経験だけでは乗り越えられない状況も発生することがある。そのため、これまでの持論の幅を広げたり、

発想を転換したりする必要に迫られることがおきているのだろう。それは、設問5において、教職年数31年以上の教員が校内研への期待の第2位に「児童理解」をあげていることから推測できる。このことは、26年から30年の教員、21年から25年の教員の回答からも同様に見ることができる。

問い - 4 教職年数が多くなるにつれて、学びたいことが変わっていくのではないか。

考察 - 4 設問5、校内研修への期待への回答には、教職年数が多くなっても、「授業作り」についての回答の割合には大きな差がないといえる。変化が見えるものは、「学級づくり」と、「児童理解」についての回答である。この項目の割合が、1年～5年の教員から16年～20年の教員までは減少していくが、その後、すこし増加傾向がみられる。

関連して設問10の結果から、つけたい力の変化は、はっきりとしている。それは、授業力という回答が教職年数とともに減少し、その他とした、多様な資質・能力についての回答をしていることがわかる。課題意識の多様化を読み取ることができるものと考えられる。

問い - 5 日常の教育活動のふり返り方と職員室文化の関わりはどうなっているか

考察 - 5 設問6で日常の教育活動のふり返りの回答の多くは、「同僚と対話する」「自問自答してふりかえる」が多くを占めている。日本の教員文化としての職員室文化については、「同僚と対話する」回答が45%であることから、身近な職員集団（例えば学年の先生、職員室の机が近い先生ら）との対話が行われていると考えることができる。

問い - 6 「省察」「メンター」などの用語についての認知はすすんでいるのだろうか。

考察 - 6 設問7と8への回答から、「省察」「メンター」の用語は、まだまだ認知度が低いということがわかった。

第6章 教員の教職経験と熟達モデルの関係について

1 はじめに

教員は日常的教育活動経験を重ねながら、デザインされた学習経験を機会に、よりよい授業作りに熟達していくという過程を示してきた。

では、この過程やモデルは、教職経験とどのような関係が見られるのであろうか。教職経験年数5年間でひと区切りにした階層でとらえたアンケート分析では、どの階層にも、授業作りについて学びを高めたいとする思いが多くなっていることがわかった。

一般的に、授業作りの資質・能力は日常的教育活動経験を積むことで、徐々に獲得される。そのため、教職経験が多くなれば、授業作りの資質・能力は高くなると考えられる。つまり、教職年数が多くなれば、授業作りについては、資質・能力が高くなっていて、授業作り以外の仕事について関心が向けられるものと考えられる。それでも、どの教職年数の教員も、授業作りに関する学びを高めたいとする思いが高いのはどのような理由であろうか。

これは、授業作りが教員の主な仕事であり、日常的教育活動経験の中で、授業に対する自己評価が自分自身の成長を示す手応えとなっているからであろう。そして、教職経験年数が25年～30年を超える教員は、日常的教育活動経験を「同僚と対話して振り返る」と回答した数よりも、「自問自答して振り返る」と回答する数が増える傾向が見られることから、自分の教育という仕事についての形（型）をはっきりと持ち、その形（型）との対話を通して、ふりかえりを行っているとも考えられる。

2 仮説

このことから、授業作りを中心とした経験から得た持論を形成しながら、日常的教育活動に熟達していくという姿が見られると仮説を立てることができる。

本章では、教員アンケートの設問「モデルからの学び」で得られた回答（言葉）をSCAT（質的研究）という手法を用いて、教職経験年数ごとの熟達の文脈について考察することを目指したい。

3 分析方法

教員アンケート設問2（そのモデル（お手本）からは、どんなことを学んでいますか）

への回答を教職経験年数の階層ごとに集約したものを質的研究データとした。

階層ごとの質的研究データを、名古屋大学、教育情報学、大谷尚教授が提案する分析方法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて、解析を試みた。

それは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句 〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句 〈3〉それを説明するための語句 〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。この手法は、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすいとされている。(大谷、2011)

この SCAT フォーム(下図)を参考にして、筆者は、以下のように用語の読み替えを行った。すなわち、「発話者」を「教職年数」に、「テキスト」を「アンケートへの回答」に、「ストーリーライン」を「その階層の教員の目指している方向性」として示すこととして、アンケートで得られた言葉を書き込み、現時点で語ることのできるストーリーラインを記述した。

4 解析に当たって

回答された言葉は、設問の設定の影響を受けて、単語による回答が多く、「〈1〉データの中の着目すべき語句」から 「〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句」・「〈3〉それを説明するための語句」・「〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念」の順に考えて記述する際に、空欄になることがあり、無理な書き込みは避けることとした。また、理論記述や追求すべき点や課題は、可能な限りのものを記述することとした。今後の研究の課題としたい。

表6 - 1 S C A T フォ - ム

＊但し、「教職年数」は筆者が記入したものである。

教職年数 ＊							
番号	発 話 者	テク スト	<1>テキスト中 の注目すべ き語句	<2>テキスト中 の語句の言 いかえ	<3>左を説明す るようなテキスト 外の概念	<4>テ-マ・構成概念 (前後や全体の文脈 を考慮して)	<5>疑 問・課 題
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
番号	発 話 者	テク スト	<1>テキスト中 の注目すべ き語句	<2>テキスト中 の語句の言 いかえ	<3>左を説明す るようなテキスト 外の概念	<4>テ-マ・構成概念 (前後や全体の文脈 を考慮して)	<5>疑 問・課 題
ストーリー ライン (現時点で 言えるこ と)							
理論記述							
さらに追及 すべき点・ 課題							

5 質的研究データの階層別特徴・傾向について

5年ごとの階層と回答数・質的研究データの特徴や傾向を一覧にしたものである。

表 62 階層別の回答数と特徴・傾向について

階 層	回答数	特徴・傾向
1年～5年	46	「授業力」が多く見られる。
6年～10年	36	授業についてのイメージを表現したものが増える。
11年～15年	29	子ども・児童という言葉が増える傾向
16年～20年	8	回答が少なく、個人の考えによる相違が見られる。
21年～25年	12	幅の広い授業力を指向している。
26年～30年	4	教員としての総合的な力量を指向している。
31年以上	15	児童理解と実践力を指向し、後進への視線が見られる。

上の表について、階層毎に、詳細を述べる。

階層 1年から5年

授業力という言葉が多く見られる。教員としての授業作りを中心とした仕事に慣れようとする心情をくみ取ることができる。

階層 6年から10年

授業一般でなく、授業における児童理解や、コミュニケーションを挙げる回答や、子どもの学ぶ姿、学級を学習集団としてみる視点、特別支援教育までも視野に入れた授業力、日頃の授業を充実させたいという願いが、伝わる回答が見られた。授業についてのイメージや、その授業における児童の学びという観点が注目されていることが特徴である。

階層 11年から15年

授業作りを中心とした回答では、授業の発問や子どもが楽しい授業・分かる授業を目指す心情が読み取れる。そして、若手育成の観点や、学校全体の教育研究への思いを感じさせる回答が見られる。

階層 16年から20年

回答数が少ない。指導法の多様性を求める回答や、主体的対話的な授業を模索する回答が寄せられている。

階層 21 年から 25 年

子どもに寄り添う指導、様々な児童に対応できる実践力が挙げられるとともに、保護者との円滑な関係を求める回答が見られた。

階層 26 年から 30 年

学級経営、児童理解、学習指導要領への対応など総合的な実践力を回答する傾向が見られた。

階層 31 年以上

子どもへの共感を伴う児童理解、よりよい教材を生かした授業作り、新しい学習指導要領への対応を考慮した指導法についての回答が見られた。

6 階層別ストーリーライン

前述の回答に対して、SCATの手法を用いて、文脈を書き出し、次の表にまとめた。

表 6 - 3 階層別のストーリーライン

階 層	ストーリーライン(現時点で言えること)
1 年～5 年	子ども達とコミュニケーションを取りながら、楽しい授業を進め、子どもの意欲を引き出す工夫や知識を得ようとしている。 基礎学力を付けたい・全ての児童がわかるような授業を目指して、学び続ける教師の姿を求めている。
6 年～10 年	子ども理解を深め、授業の構造化を図ることで多様化する児童の実態に対応しようとしている。 教育の働きや、より汎用性のある指導方法を活かして、日常の教育活動を充実しようとしている。 自分の専門性を高めるために得意な教科を持ち、子ども達の主体性を引き出したり、意欲を高めたりしようとしている。

11 年～15 年	10 年の教師人生をふり返り、若手への視線も持ちながら、日々の教育活動を大切に作っていけるように、授業力の向上を意識している。学力保障・どの子もわかる授業・学び続けること・チャレンジ精神・組織的研究・子ども達にどんな力をつけるのかなどを問題意識としている。
16 年～20 年	多くの子ども達と出会い、多様な子ども達に対応でき、子ども達の主体的で対話的な学びの創造をどのように展開するのかを考えている。そのためのスキルや人としての成長、同僚性、健康管理などが求められていることに気づいている。
21 年～25 年	教職人生の折返しに立ち、自己管理に気づく。多様な子ども達の在り方を認め、授業の構造化を図ることでより高い実践力を身につけようとしている。また、保護者との関係を円滑に進めることを重視しようとしている。
26 年～30 年	新学習指導要領への対応を考えたり、これまで行ってきた授業・授業作りをふり返ったりして、児童一人一人を理解するとともに授業の構造化を進めながら、学級経営にも力を注ぎたいと考えているのではないかな。
31 年以上	改めて教育とはという課題を問いながら、新しい教育方法を取り入れたり、授業を構造化したりするとともに、教師として児童生徒への共感と指導の統一を目指している。また同僚性を発揮して次世代の教員を育てる視点を持ちつつ、自分の教育実践を総括することも目指している。

これらの文脈は、回答があった言葉と、その言葉に隠れた願いを、筆者なりに理解し、文脈として記述した。

1 年から 5 年の教員 ＝ 教職経験の積み重ねによって、教員としての仕事に慣れることが見通せるといえる。

6 年から 10 年の教員 ＝ 教職経験によって、授業作りの幅が広くなるとともに、専門性を高めようといえる。

10 年から 15 年の教員 ＝ 日常の教育活動を安定的に行う力を発揮しながら、より高

い問題意識を持って、授業作りに取り組んでいることがいえる。

16 年から 20 年の教員 = それまでの子ども達との出会いの中で、様々な子ども達に
対応ができ、人間としての成長や、同僚性などについて、考慮できる教員となっていく可
能性が高まっていくといえる。

20 年から 25 年、26 年から 30 年、30 年以上と教職経験を重ねて行くにつれて、授業を
どのように構成していくのかという視点が持てるようになり、より高い実践目標を目指し
たり、新しい指導法について関心を持ったりすることがわかる。

このような文脈は、教員の熟達を具体的に示している。教員の中心的な仕事である授業
作りに関して、慣れから、より幅のある実践とつながり、同僚性も発揮しながら、学校の
教育研究も視野に入れることのできる資質・能力が養われていく。そして、経験を重ねて、
より高い実践力を持ち、教材や指導法の工夫を重ねて取り組もうとする姿は、教員の熟達
の筋道であるといえる。

7 教員研修の体系と階層別ストーリーライン

表 6 - 4 は、教員研修の実施体系（文部科学省初等中等教育局教職員課）を示したもの
である。多くの教員は、都道府県教委の研修、あるいは、市町村教委の研修を受ける。本
研究で示された教員の熟達と関連では、次のことがわかる。

都道府県教委が実施する 10 年目までの研修は、法定研修として決められたものとなっ
ているので、教員は 10 年目までの間に、中心的な仕事、授業作りに慣れると同時に、経験値
を増やしていき、教員として資質・能力を高める意欲を高める研修が用意されることで、
熟達は進められると考えられる。

都道府県教委が行う専門的な知識・技術に関する研修として「教科指導、生徒指導に関
する専門的な研修」は長期的に設定されている。これらが 20 年目以降の教員にとっての熟
達支援策、すなわち、教科指導や生徒指導等に、より高い資質・能力が身につく、熟達で
きるような研修内容であれば、動機付けが続く。その結果として、教員全体の資質・能力
の向上が期待できるのではと考えられる。

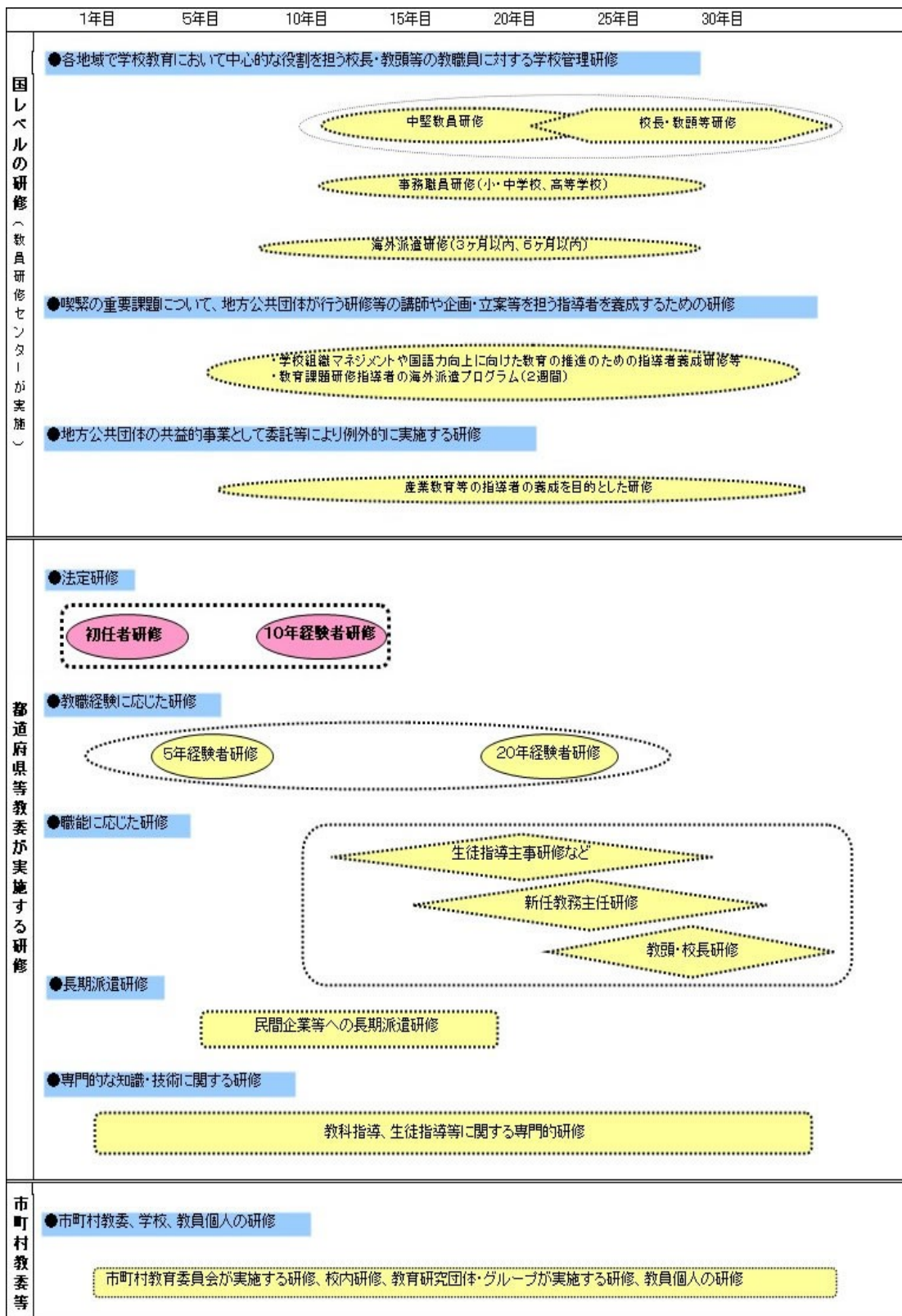


図 6 - 1 教員研修一覧（文部科学省HP）

8 長期的に見た教員の熟達モデル

ここで、ある教職年数でのA（日常的教育活動経験）とB（デザインされた学習経験）を縦長の四角形の面積で表すこととしたい。日常的教育活動経験で得る経験値はA、デザインされた学習経験で得られる経験値はBとする。対話的省察活動を経験すると、Bの値が増えるものとした。

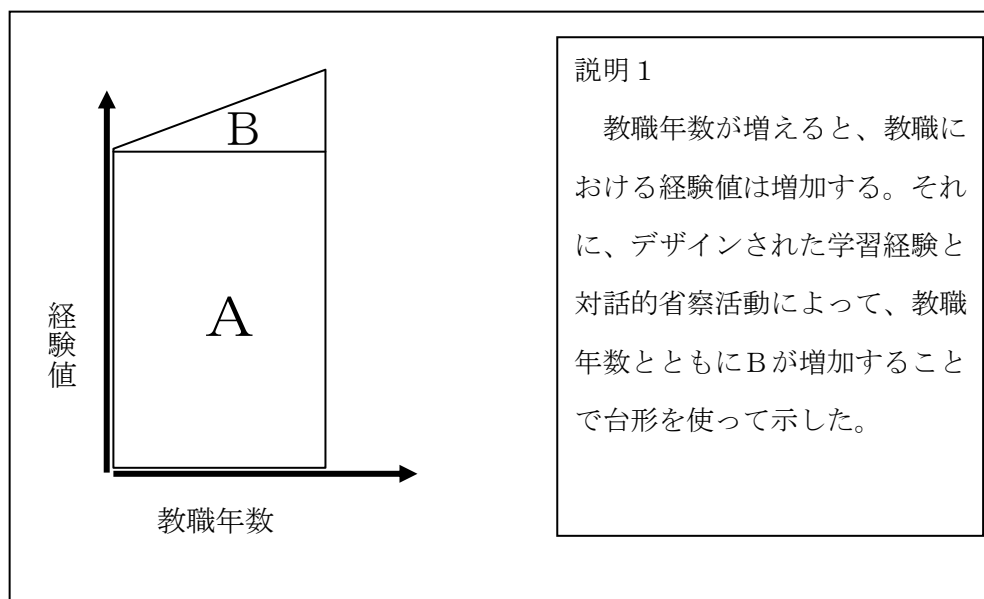


図 6-2 - a 教職年数と経験値の関係図

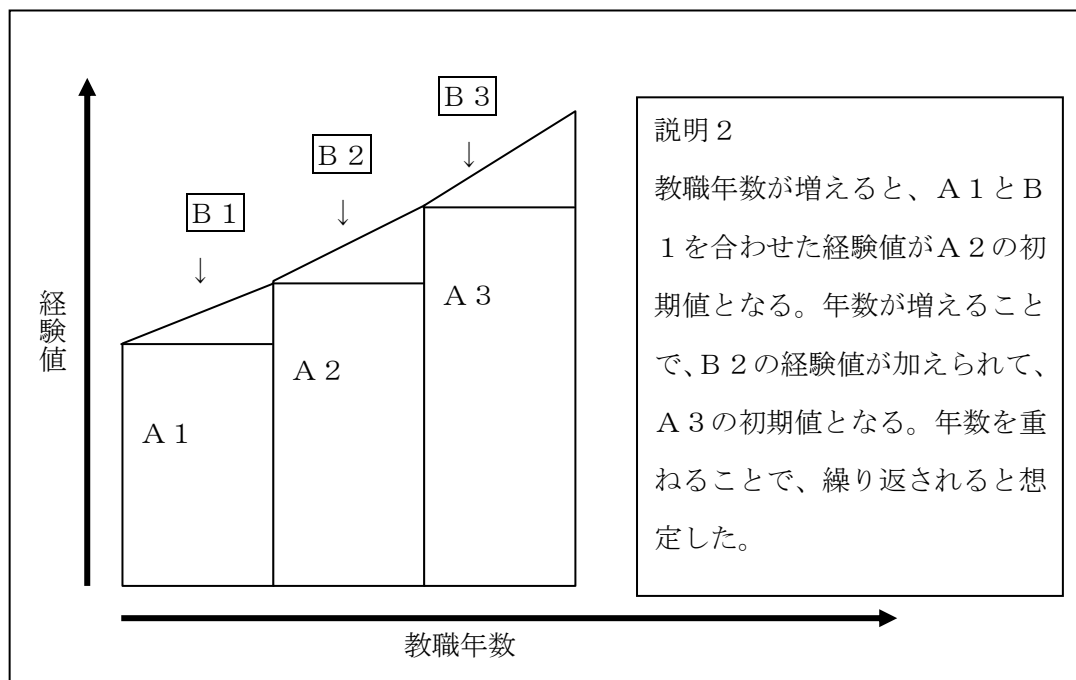


図 6-2 - b 教職年数と経験値の関係図

説明 1（図 62 - a）によって、短期間の経験値の変化を示すことができる。また、説明 2（図 62 - b）によって、教職経験 1 年目から 10 年くらいの期間において得られる経験値のイメージを示すことができる。

これらの考え方を本研究でのアンケートの教職年数の階層に当てはめてみると、図 6 - 3 に示すことができる。特に傾きが大きくなっている階層、11 年から 15 年の教員は、アンケートの設問 9（p. 61）で授業研究を自分が成長したと感じる割合が多くなっていることと、同じく設問 10（p. 62）で、児童理解と実践力を自分につけたい力としている割合が多くなっていることから、デザインされた学習経験による経験値の蓄積を志向しているとみられる。したがって、B2、B3 の面積が大きくなるので、傾斜を大きくすることが適当と考えた。

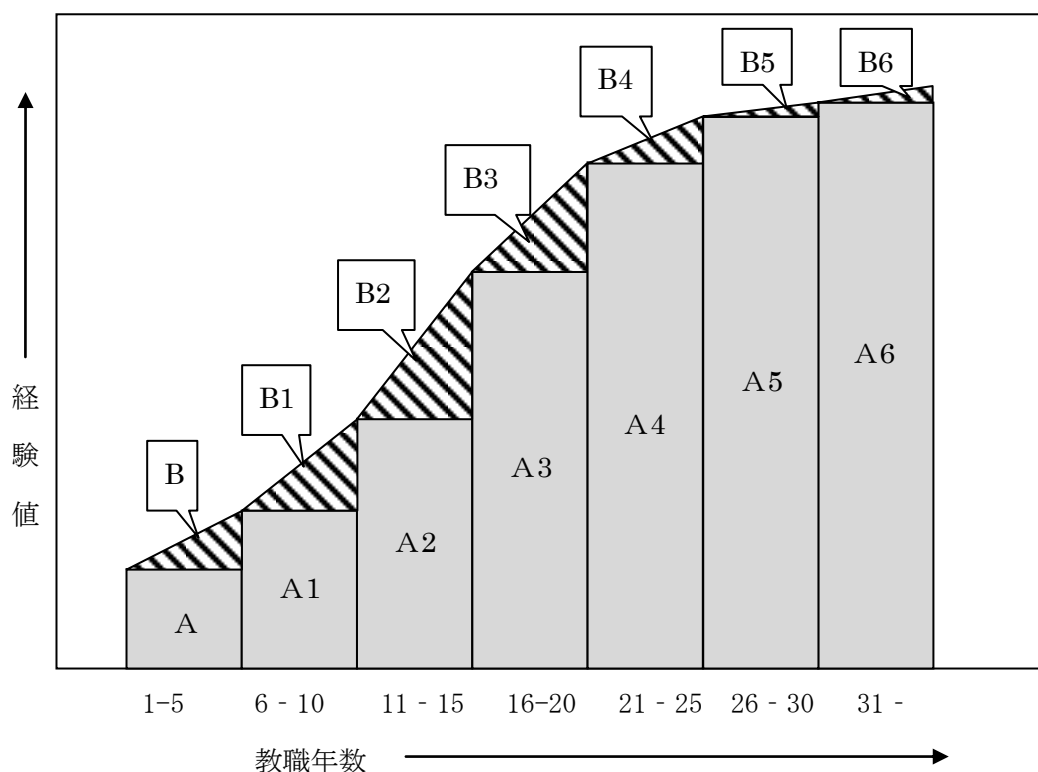


図 6 - 3 長期の教職年数と経験値の関係図

教員には、それぞれ個性がある。また勤務地や、学校規模、児童数など教育環境が違いう中で、必ずしも同じような条件で仕事に熟達するとは言えない。そのため、日常的教育活動経験（A）や、デザインされた学習経験（B）の量が決して一様でないことが予想できる。よって、四角形で表されている（A）、三角形で表されている（B）の大きさが教員によって違ってくる。

また、本研究で構築してきた対話的省察活動との出会いもそれを決定付ける要因となる。
すなわち、(B)の斜辺で作られる曲線に緩急の差が生まれることも述べておきたい。

また、アンケートでも分かるように、教職年数が多くなれば、それぞれの教員のもつ熟達の内容が多様になるため、教員同士の経験値を評価することも安易にできないことも付記しておきたい。

第7章 考察

1 はじめに

筆者は、「アゲハの授業」との出会いと内省によって、日常的教育活動に内在した自らの問題意識をはっきりとさせることができた。この経験から、理科学習において、児童の能動的な学習活動を作り出していくための要件を見つけることができた。つまり、教員の「経験からの学び」を生かす一例であった。

本研究では、対話的省察活動により内省を促された教員が、自己の課題意識をメタ認知して、新しい授業イメージや具体的な授業実践へのステップアップを図る経験の繰り返しにより日常的教育活動に熟達していくという仮説を設定し、熟達モデルを考案し、構築した。

このモデルでは、A：日常的教育活動経験と、B：デザインされた学習経験が相互に関連し合う。対話的省察活動によって、教員の日常的教育活動経験に内在する課題意識が認識され、新しい授業イメージなどが日常的教育活動へと抽象化・概念化され、フィードバックされる。その結果、これまでのAとBの総和で示される教員の経験が、新しい「日常的教育活動経験」となる。このことが繰り返されることで、教員はその経験を更新させることになる。すなわち、「経験からの学び」を生かして、熟達していくと考えられる。

2 考察

対話的省察活動と熟達に関して、教員アンケートから3つの特徴点を指摘しておきたい。

(1) 教員の日常的教育活動のふり回り方

どの階層の教員も、「同僚と対話してふり返る」「自問自答してふりかえる」と回答していることである。このことは、十分に認知されているとはいえない「省察」「メンター」という概念が広がれば、職員室で行われている対話が、省察的な対話に変換されて、互いに理解し合う立場の教員が増えることになると期待できる。

(2) 教員が自分の成長を感じる場面

これには、教職経験1年から5年までの教員は、60%が日々の教育活動としているのに対して、教職経験6年から10年の教員では、50%と減少し、教職経験11年から15年の教員では、30%と回答している。その反面、自分の成長を感じる場면을授業研究として回答している割合が、1年から5年の教員で30%、6年から10年の教員で50%、11年から15年の教員で60%と増加している。このことから、対話的省察活動によって、

日常的教育活動経験を刺激し、内在する教育課題を認識し、新しい授業イメージを作ることが、効果的な教員の教職経験年数は、6年から10年と11年から15年の教員ではないかと考えられる。先に示した図（図6-3 長期の教職年数と経験値の関係図）に沿っていえば、6年から15年の教員の経験値を上げる原因が、デザインされた学習経験であると考えて、その階層の教員に継続的な対話的省察活動を行うことで、日常的教育活動経験へのフィードバックの質を上げて、教員の資質・能力の向上が期待できるものと考えられる。

(3) 教員がこれから教職を続けるに当たってつきたい力

階層別に集計された回答を見ると、教職年数が増えるに従い、つきたい力の回答の中で、授業力が減少していく傾向がある。しかし、一方で増加していくものは、「その他」であり、それらを詳細に見ると、階層別には、次のような結果となっている。

教職年数6年～10年の教員では、次の通りである。

表7-1 教職年数6年～10年の教員のつきたい力への回答

基礎学力の定着ができる授業力
意欲を引き出す授業力
子どもが主体的に学べる授業を実践したい
教科の本質的な学びにつながるような学習ができるようになりたい
子どもの気持ちを理解する授業力
授業が上手になりたい
生徒が楽しむ授業
体験型の授業
特別支援教育の視点を含めた授業力
分かる授業づくり

教職年数11年～15年の教員では、次の通りである。

表7-2 教職年数11年～15年の教員のつきたい力への回答

授業力(発問力)
全ての子どもたちに分かる授業をつくっていきたい

楽しく理解させる授業力

この回答によれば、省察をする前から、多様な授業イメージが存在していることが読み取れる。ここで、対話的省察活動を行うことで、その効果は期待以上のものになる上、もし、教科の専門家や、有効なメンター・コーチを揃えた集団的な省察を行うことができれば、教員に豊かな実践力を高めることがより可能になると考えられる。

3 課題

今後の研究課題として、3つの点を指摘しておきたい。

第1に、本研究で構築した 教員の「経験からの学び」から生成される熟達モデルは、教職年数が比較的少ない教員について当てはめることができたと言える。よって、それ以上の教職経験を持つ教員についてのデータを集約して、より汎用的な熟達モデルとしていきたい。

第2に、アンケートには、小学校の教員（教諭）が圧倒的に多く回答をしていただいている。他の校種や他の職種についてのアンケートや聞き取りを通して、教員全体の視野に入れた熟達モデルの構築を目指したい。

第3に、児童の能動的な学習活動を目指そうとする教員には、理科についての知識理解、実験の技能が求められる。なぜなら、理科は、観察実験などを通して、自然の現象に対し、児童が学習者の主体となる教科である。そのための教員に求められる資質・能力を明らかにしていきたい。今後も理科学習で児童が主体的に「なぜ」と問いかけることのできる授業のあり方を探りたい。

謝辞

大学院での学びは、探究学習「アゲハチョウの不思議を探る」授業との出会いから始まり、私自身が理科授業を振り返ることをきっかけにして、教員の学びにまでつながることができました。大学院前半の2年間は、院生の皆さんとともに授業を受け、いろいろな知識をリフレッシュすることができました。逆に、現場のことを語ることもできたことで、自分の仕事を見直すことができました。後半の2年間は、村上忠幸先生をはじめ、理科教育研究室の院生さんとのゼミを設定して頂き、毎週お話をさせていただき、自分の研究の方向性を示していただきました。毎週金曜日のゼミは、本当に勉強になりました。この4年間で、これまでの私自身の教職経験を大きく振り返ることになりました。現場は若い教員が多くなりつつありますが、本研究が現場の先生方に何か資することができれば幸いです。

最後になりましたが、経験学習・省察関連で多くの論文、ご助言を頂いた村上忠幸教授をはじめ、理科専修の諸先生方、理科教育研究室の皆さんに心からお礼を申し上げて、謝辞とさせていただきます。

谷 哲弥

参考文献

- ・村上忠幸（2014）新しい時代の理科教育への一考察（2）、京都教育大学附属教育支援センター - 教育実践研究紀要 第14号、pp.31 - 40
- ・中原淳（2013）「経験学習の理論的系譜と研究動向」
- ・谷哲弥（2014）児童の能動的な活動を創り出す理科授業づくりのための一考察、第64回理科教育学会全国大会論文集 pp. 179
- ・稲垣、波多野（2016）人はいかに学ぶか 日常的認知の世界. 中公新書. pp. 18 - 19
- ・F. コルトハ - ヘン、武田信子訳.（2014）教師教育学. 学文社. pp. 54
- ・谷哲弥（2017）教員の熟達と省察に関する仮説モデルの提案 - アゲハチョウの授業の省察を通して - 第27回 日本教師教育学会発表要旨集 pp. 176-177
- ・大谷尚（2011）日本感性工学会論文誌. v. 10、 n. 3、 2011、 pp. 155 - 160
- ・教員研修の実施体系、文部科学省初等中等教育局教職員課、2009.
- ・谷哲弥（2016）省察を中心とした考察 - 児童の能動的な活動を作り出す理科授業づくりから - 第26回 日本教師教育学会発表要旨集 pp. 136 - 137

教職員の教育活動とその熟達に関する意識調査 2017/5/31

＜お願い＞このアンケートは、「教職員の教育活動とその熟達に関する意識調査」を目的として作成したものです。多くの貴重な経験を持った教員が大量に退職された今、現在、教職に携わる方々にアンケートを行い、教職員の成長を支える実践や研究に活用していきたいと考えておりますので、ご協力の程、よろしくお願いします。なお、本アンケートの結果は、前述の目的に対して使用しますこととお約束し、目的外には使用しません。

京都教育大学大学院 谷哲弥（京都府向日市立第6向陽小学校教諭）

【回答の方法】該当の選択肢を○で囲んでください / 記述式でも答えてください

A 校種 特別支援学校 小学校 中学校 高等学校 その他（ ）

B 職種 校長 教頭 教務 教諭 講師 その他（ ）

C 教職年数（年）

1～5 6～10 11～15 16～20 21～25 26～30 31 以上

1 あなたには、「教育の仕事に関するモデル（お手本）」はありますか。1つ選んでください。

はっきりある なんとなくある はっきりとはわからない 持っていない

2 そのモデル（お手本）からは、どんなことを学んでいますか。

自由記述で答えてください。

3 持っていないと回答された方は、教育の仕事をどのように学んでいますか。

自由記述で答えてください。

4 あなたにとって、印象に残った（よく学べた）校内研修はどのようなものでしたか、あてはまるものを3つまで選んでください。

講演（質問あり）のみ 講演とワ－クショップの組み合わせ

講演と小グル - プ対話の組み合わせ

小グル - プによる模擬授業づくり

小グル - プ実習実験と発表交流

施設見学

授業研究会（事前研事後研を含む）

日頃の教育についての活発な議論（含

む対話）

5 あなたが校内研に対して持つ期待（学びたいこと）を3つまで選んでください。

授業づくり

学級づくり

学校づくり

保護者対応

児童理解

学習指導要領

地域との連携

ICT 活用法

コミュニケーション力

教育学全般

心理学全般

特別支援教育

「アクティブ・ラ - ニング」の

視点

6 あなたは、日常の教育活動を、どのようにふりかえていますか。

日常の実践を文字や画像で記録している

同僚と対話してふりかえる

自問自答して、ふりかえている

特別なふりかえりはしていない

7 あなたは、省察（せいさつ）という用語を聞いたことがありますか

よく聞く

時々聞く

あまり聞かない

聞いたことがない

8 あなたは、メンタ - という用語を聞いたことがありますか

よく聞く

時々聞く

あまり聞かない

聞いたことがない

9 あなたの過去の経験場面で、自分が成長したと感じた場面はどんな時ですか（1つ）

日々の教育活動

校内授業研究

公開授業研究会

教育実習指導

その他（ ）

**10 あなたがこれから教職を続けるに当たって、どんな力をつけたいと思いますか。
自由記述で答えてください。**

*最後までご協力ありがとうございました。お礼申し上げます。

このアンケートの結果は、今後の実践や研究に活用させていただきます。

以上、アンケートの本文である。

集計結果

A校種については、大多数が小学校の教員である。これは、筆者がアンケートを依頼する対象者が小学校の教員であることと、授業「アゲハチョウの不思議を探る」をうける教員は小学校の教員であることからと考えられる。

A 校種	
特別支援学校	2
小学校	183
中学校	5
高等学校	5
その他	2
合計(人)	197

その他は、記入漏れです。

B職種については、前述の通り、小学校の担任ということからそのように集計された。

B 職種	
校長	1
教頭	4
教務	7
教諭	153
講師	23
その他	9
合計(人)	197

その他は、記入漏れです。

C教職年数は、現在の教員の構成年齢に準じていると推測される。

C 教職年数	
1年～5年	67
6年～10年	43
11年～15年	26
16年～20年	11

21 年～25 年	8
26 年～30 年	10
31 年以上	26
合計(人)	191

年数の記入漏れが 6 件ありました。

設問毎の集計結果と、その傾向について述べます。

1 あなたには、「教育の仕事に関するモデル（お手本）」はありますか。

結果 - 1

1 教育の仕事に関するモデル	人数	割合
はっきりある	47	25%
なんとなくある	93	49%
はっきりとはわからない	44	23%
持っていない	7	4%
合計(人)	191	100%

結果 - 1 の傾向について

全体として「教育の仕事に関するモデル」はほとんどの教員が持っている。その中でははっきりと認識している教員は、25%である。この設問では、そのモデルが、どのようなものであるかは見えてこないが、多くは学年の先生、先輩の先生だと考えられる。回答の中にははっきりと個人名が書かれている場合もあった。

2 そのモデル（お手本）からは、どんなことを学んでいますか。

自由記述で答えてください。

結果 - 2

単語による回答が寄せられたことから、単語を単位として集計した。

2017 年 9 月 10 日集計分

設問 2 に対する回答（主に単語）を記したカード数は 210 枚であった。

第 1 回分析で「集約されたキーワードとそのカード数」を図 - 1 に示す。

図 - 1

キーワード	カード数
1 子ども・生徒	48
2 教師・教職	10
3 学級経営	10
4 授業	25
5 保護者	8
6 先輩・同僚	16
7 その他	93

その他のカードを再度上記のキーワードとの関連で分類し、教職年数毎にまとめた。

第2回分析として、「その他からキーワードへの関連づけとその結果」

1 子ども・生徒 第1回目（48）→第2回目（55）

年数	子ども・生徒
1年 - 5年	22
6年 - 10年	8
11年 - 15年	8
16年 - 20年	2
21年 - 25年	5
26年 - 30年	5
31年 -	5

具体的内容とカード数は次の通り。

接し方（11） 対話（6） 関わり方（5） 指導（5）
 見方（4） 理解（4） とらえ方（2） ほめ方（2）
 しかり方（2） その他（14）

2 教師・教職 （10）→（54）

年数	教師・教職
1年 - 5年	8
6年 - 10年	16

11 年 - 15 年	1 2
16 年 - 20 年	6
21 年 - 25 年	3
26 年 - 30 年	1
31 年 -	8

具体的内容とか - ド数は次の通り

姿勢（13） 学び（8） ○○力（6） 大事・大切（4）
 ○○観（3） 生き方（2） 在り方（2） その他（16）

3 学級経営 （10）→（12）

年数	学級経営
1 年 - 5 年	5
6 年 - 10 年	2
11 年 - 15 年	3
16 年 - 20 年	0
21 年 - 25 年	0
26 年 - 30 年	1
31 年 -	1

具体的内容とか - ド数は次の通り

経営（5） 作り（2） 運営（1） 集団（1） 在り方（1）
 笑顔で話し合う（1） 環境（1）

4 授業 （25）→（62）

年数	授業
1 年 - 5 年	20
6 年 - 10 年	1 4
11 年 - 15 年	9
16 年 - 20 年	2
21 年 - 25 年	6

26 年 - 30 年	4
31 年 -	7

具体的内容とか - ド数は次の通り

〇〇な授業（１２） 教材研究（９） 作り（８） 組み立て（６）
仕方（６） 指導（５） 実験（１） 発問（１） 教え方（１）
その他（１３）

５ 保護者 （８）→（８）

年数	保護者
1 年 - 5 年	1
6 年 - 10 年	1
11 年 - 15 年	1
16 年 - 20 年	1
21 年 - 25 年	1
26 年 - 30 年	0
31 年 -	3

具体的内容とか - ド数は次の通り

対応（５） 接し方（２） かかわり方（１）

６ 先輩・同僚 （16）→（16）

年数	先輩・同僚
1 年 - 5 年	6
6 年 - 10 年	3
11 年 - 15 年	5
16 年 - 20 年	1
21 年 - 25 年	0
26 年 - 30 年	0
31 年 -	1

具体的内容とか - ド数は次の通り

先輩（６） 同僚（３） 同僚性（１） 学年の先生（１）
 まわりの先生（１） おしえてもらう（１） 後輩（１）
 人間関係（１） 授業実践（１）

7 その他 （９３）→（３）
 モンテッソーリ（３）

結果 - 2 の傾向について

大きなカテゴリ - で集約された内容は、

- 1 子ども・生徒に関する事柄 ＊
- 2 教師・教職に関する事柄
- 3 学級経営に関する事柄
- 4 授業に関する事柄 ＊
- 5 保護者に関する事柄
- 6 先輩同僚に関する事柄
- 7 その他となっているが、こども・生徒と授業というカテゴリ - が多いことは、当然の結果であり、教員は、現場で学び、仕事に関する資質・能力を高めていくことが分かる。

3 持っていないと回答された方は、教育の仕事をどのように学んでいますか。
 自由記述で答えてください。

結果 - 3

この設問への回答とあわせて、選択回答を表にまとめた。

「持っていない」に答えた教員は４名であった。

お手本(モデル)を持っていない人はどのように教育の仕事を学んでいますか？

	年数	選択回答	記述回答
1	1年から5年	なんとなくある	いろんな先生をみる。授業を見る。いろんな所へ行く。
2	1年から5年	はっきりとはわからない	学校にいる先輩の先生達

3	1年から5年	はっきりとはわからない	教育書を読んだり、先輩教師の実践を見せていただいたりして学んでいる。
4	1年から5年	はっきりとはわからない	教科書の指導書 まわりの教員に聞く
5	1年から5年	はっきりとはわからない	研究授業を見たり、本を読んだりしている。一番は職員室での教員同士の会話です。
6	1年から5年	はっきりとはわからない	昨年のもを見ながら。先輩に聞きながら
7	1年から5年	はっきりとはわからない	職場の先輩教員の方から。
8	1年から5年	はっきりとはわからない	同僚や先輩の先生のやり方、教育書を読む。
9	1年から5年	はっきりとはわからない	本を読んだり、先輩の先生に教えてもらったりしている。
10	1年から5年	はっきりとはわからない	本を読んだり、ほかの先生に話を聞いたり。
11	1年から5年	はっきりとはわからない	分からないことが多く、お手本がどういうものかはっきりしない。
12	6年から10年	持っていない	PDCAサイクルを回す
13	6年から10年	はっきりとはわからない	学校内の先輩先生
14	6年から10年	持っていない	研究会に参加。大学で学ぶ
15	6年から10年	持っていない	研修会で学んでいることが多い
16	6年から10年	はっきりとはわからない	研修会に参加したり、いろんな方の話を聞いたりして自分が大切にしたいことを学んでいます。
17	6年から10年	はっきりとはわからない	ほかの先生の実践や研修から学んでいる。
18	11年から15年	なんとなくある	研修

19	11 年から 15 年	はっきりとはわからない	先輩と相談しながら
20	26 年から 30 年	はっきりとはわからない	いろいろな先生と話す。その活動をふりかえる。教育書籍から。自分の実践を振り返る。
21	31 年以上	はっきりとはわからない	校内研、サ-クルなど
22	31 年以上	持っていない	若い頃はあったが、今は自分のポリシーと感性をもとに自己研修により、理想に近づこうとしている。

4 あなたにとって、印象に残った（よく学べた）校内研修はどのようなものでしたか、

結果 - 4

4 よく学べた校内研修	人数	割合
講演	31	16%
講演とワ-クショップ	93	47%
講演と小グループ対話	52	26%
小グループ模擬授業	35	18%
小グループ実習と発表	31	16%
施設見学	25	13%
授業研究会	100	51%
日頃の教育についての活発な議論	64	32%
合計(人)	431	

結果 - 4 の傾向について

全体として、授業研究会の学びが効果を持っていることが分かる。次いで、講演とワークショップの組み合わせのものである。第3位に位置する「日頃の教育についての活発な議論」は日本の職員室文化を語る時に必須のものである。これが、よく学べている校内研

修として、約 30%の教員に選ばれていることは本研究にとっては、興味深い。

5 あなたが校内研に対して持つ期待（学びたいこと）を3つまで選んでください。

結果 - 5

5 校内研修への期待(学びたいこと)	人数	割合
授業づくり	156	79%
学級づくり	113	57%
学校づくり	25	13%
保護者対応	16	8%
児童理解	77	39%
学習指導要領	13	7%
地域との連携	2	1%
ICT活用法	32	16%
コミュニケーション力	15	8%
教育学全般	8	4%
心理学全般	14	7%
特別支援教育	42	21%
アクティブラーニングの視点	38	19%
合計(人)	551	

結果 - 5の傾向について

全体として、授業作り・学級づくり・児童理解が大きな柱として求められていることを示している。それらの原理原則には、心理学や教育学の成果が内包されているのだが、心理学・教育学全般への要求は10%未満と低くなっている。

6 あなたは、日常の教育活動を、どのようにふりかえていますか。

結果 - 6

6 日常の教育活動のふりかえり	人数	割合
-----------------	----	----

文字や画像で記録している	42	21%
同僚と対話してふりかえる	112	57%
自問自答してふりかえる	86	44%
特別なふりかえりはしていない	9	5%
回答者数(人)	249	

結果 - 6 の傾向について

全体として、同僚と対話する・自問自答するという回答が多くなっている。先述の結果 4 とも関連していると考えられる。また、最近はデジタル機器の進歩・普及で教材や児童の様子を記録し保存することが常態化しつつあるのかもしれない。

7 あなたは、省察（せいさつ）という用語を聞いたことがありますか

結果 - 7

7 省察という用語について	人数	割合
よく聞く	13	7%
時々聞く	34	18%
あまり聞かない	62	32%
聞いたことがない	83	43%
回答者数(人)	192	100%

結果 7 についての傾向

半数近くが聞いたことがないという結果である。一方で、よく聞くと時々聞くの回答をあわせると、20%を超えることに注目したい。

8 あなたは、メンターという用語を聞いたことがありますか

結果 - 8

8 メンターという用語について	人数	割合
よく聞く	32	17%
時々聞く	47	24%
あまり聞かない	49	25%
聞いたことがない	65	34%
回答者数(人)	193	100%

結果8についての傾向

設問7に比べると、よく聞く・時々聞くを合わせた数が40%になっているため、比較的知られるようになっていると言えるのではないかと推察される。

9 あなたの過去の経験場面で、自分が成長したと感じた場面はどんな時ですか

結果 - 9

9 自分の成長を感じた場面	人数	割合
日々の教育活動	106	55%
校内授業研究	37	19%
公開授業研究会	33	17%
教育実習指導	8	4%
その他	9	5%
回答者数(人)	193	100%

結果9についての傾向

半数を超える教員が、日々の教育活動を自分の成長を感じた場面としている。また授業研究という機会を合わせて36%の教員が自分の成長を感じた場面としている。

10 あなたがこれから教職を続けるに当たって、どんな力をつけたいと思いますか。

自由記述で教えてください。

結果 - 10

自由記述を、言葉に分割して、集計をした。よって、回答者は、152人であったが、言葉の分割により、218件の回答となった。

言葉(全 220 個)	数
授業力	72
児童理解	21
実践力	15
学級経営力	11
コミュニケーション力	5
その他	95

結果 10 についての傾向

第1位は、「授業力」である。教員の仕事の中心であることから、必然的な結果である。また、児童理解や実践力、学級経営力、コミュニケーション力は教員に求められる資質・能力であると教員は考えていることがわかる。

これら、5つの観点に入らないものをその他として集計をした。その他には、95件の回答がある。詳細は、階層別の集計をもとにして検討する。

階層別集計

各設問の教職経験年数による比較表を示し、考察を進めます。

1 あなたには、「教育の仕事に関するモデル（お手本）」はありますか。1つ選んでください。

1 教育の仕事に関するモデル	1年～5年	6年～10年	11年～15年	16年～20年	21年～25年	26年～30年	31年以上
はっきりある	9	9	4	3	4	4	13
なんとなくある	32	21	17	5	4	4	6
はっきりとはわからない	27	8	3	2	0	1	3
持っていない	0	4	1	0	0	0	1
合計(人)	68	42	25	10	8	9	23

2 そのモデル（お手本）からは、どんなことを学んでいますか。

自由記述で答えてください。

年数	子ども・生徒	教師・教職	学級経営	授業	保護者	先輩・同僚
1年 - 5年	22	8	5	20	1	6
6年 - 10年	8	16	2	14	1	3
11年 - 15年	8	12	3	9	1	5

16 年 - 20 年	2	6	0	2	1	1
21 年 - 25 年	5	3	0	6	1	0
26 年 - 30 年	5	1	1	4	0	0
31 年 -	5	8	1	7	3	1

3 持っていないと回答された方は、教育の仕事をどのように学んでいますか。

自由記述で教えてください。

結果 - 3

お手本(モデル)を持っていない人はどのように教育の仕事を学んでいますか？

	年数	選択回答	記述回答
1	1年から5年	なんとなくある	いろんな先生をみる。授業を見る。いろんな所へ行く。
2	1年から5年	はっきりとはわからない	学校にいる先輩の先生達
3	1年から5年	はっきりとはわからない	教育書を読んだり、先輩教師の実践を見せていただいたりして学んでいる。
4	1年から5年	はっきりとはわからない	教科書の指導書 まわりの教員に聞く
5	1年から5年	はっきりとはわからない	研究授業を見たり、本を読んだりしている。一番は職員室での教員同士の会話です。
6	1年から5年	はっきりとはわからない	昨年のもを見ながら。先輩に聞きながら
7	1年から5年	はっきりとはわからない	職場の先輩教員の方から。
8	1年から5年	はっきりとはわからない	同僚や先輩の先生のやり方、教育書を読む。

9	1年から5年	はっきりとはわからない	本を読んだり、先輩の先生に教えてもらったりしている。
10	1年から5年	はっきりとはわからない	本を読んだり、ほかの先生に話を聞いたり。
11	1年から5年	はっきりとはわからない	分からないことが多く、お手本がどういうものかはっきりしない。
12	6年から10年	持っていない	PDCAサイクルを回す
13	6年から10年	はっきりとはわからない	学校内の先輩先生
14	6年から10年	持っていない	研究会に参加。大学で学ぶ
15	6年から10年	持っていない	研修会で学んでいることが多い
16	6年から10年	はっきりとはわからない	研修会に参加したり、いろんな方の話を聞いたりして、自分が大切にしたいことを学んでいます。
17	6年から10年	はっきりとはわからない	ほかの先生の実践や研修から学んでいる。
18	11年から15年	なんとなくある	研修
19	11年から15年	はっきりとはわからない	先輩と相談しながら
20	26年から30年	はっきりとはわからない	いろいろな先生と話す。その活動をふりかえる。教育書籍から。自分の実践を振り返る。
21	31年以上	はっきりとはわからない	校内研、サ-クルなど
22	31年以上	持っていない	若い頃はあったが、今は自分のポリシーと感性をもとに自己研修により、理想に近づこうとしている。

4 あなたにとって、印象に残った（よく学べた）校内研修はどのようなものでしたか、あてはまるものを3つまで選んでください。

4 よく学べた校内研修	1年～5年	6年～10年	11年～15年	16年～20年	21年～25年	26年～30年	31年以上
講演	10	8	3	0	5	1	4
講演とワークショップ	31	18	16	5	1	6	13
講演と小グループ対話	19	12	6	0	3	4	7
小グループ模擬授業	8	6	8	4	1	3	5
小グループ実習と発表	11	1	7	3	1	2	5
施設見学	3	7	5	2	2	2	4
授業研究会	32	22	17	5	4	4	14
日頃の教育についての活発な議論	16	18	8	2	2	5	12
合計(人)	130	92	70	21	19	27	64

5 あなたが校内研に対して持つ期待（学びたいこと）を3つまで選んでください。

5 校内研修への期待(学びたいこと)	1年～5年	6年～10年	11年～15年	16年～20年	21年～25年	26年～30年	31年以上
授業づくり	60	34	21	8	6	8	15
学級づくり	50	25	12	4	4	3	10
学校づくり	4	5	5	4	0	3	4

保護者対応	4	3	2	2	0	0	2
児童理解	28	16	9	3	5	5	11
学習指導要領	2	4	4	0	0	1	2
地域との連携	0	0	0	0	1	1	0
ICT活用法	7	10	4	2	2	2	5
コミュニケーション力	5	2	3	1	0	1	3
教育学全般	2	1	2	0	1	0	2
心理学全般	4	2	1	1	1	0	4
特別支援教育	14	6	5	4	0	3	9
アクティブラーニングの視点	11	9	7	2	2	2	4
合計(人)	191	117	75	31	22	29	71

6 あなたは、日常の教育活動を、どのようにふりかえていますか。

6 日常の教育活動のふりかえり	1年～5年	6年～10年	11年～15年	16年～20年	21年～25年	26年～30年	31年以上
文字や画像で記録している	15	10	4	0	3	2	7
同僚と対話してふりかえる	40	25	13	8	5	7	11

自問自答して ふりかえる	26	14	13	6	2	6	17
特別なふりか えりはしてい ない	4	3	0	0	0	0	2
回答者数 (人)	85	52	30	14	10	15	37

7 あなたは、省察（せいさつ）という用語を聞いたことがありますか

7 省察 について	1年～5 年	6年～10 年	11年～ 15年	16年～ 20年	21年～ 25年	26年～ 30年	31年以 上
よく聞く	1	2	2	2	1	1	3
時々聞く	19	5	4	1	1	2	2
あまり聞 かない	16	20	6	7	2	1	9
聞いたこ とがない	31	15	12	1	4	5	12
回答者数 (人)	67	42	24	11	8	9	26

8 あなたは、メンターという用語を聞いたことがありますか

8 メンタ-に ついて	1年～5 年	6年～10 年	11年～ 15年	16年～ 20年	21年～ 25年	26年～ 30年	31年以 上
よく聞く	11	7	5	2	0	3	3
時々聞く	13	12	7	4	1	2	7

あまり聞か ない	16	11	4	3	4	2	8
聞いたこと がない	27	12	8	2	3	3	8
回答者数 (人)	67	42	24	11	8	10	26

9 あなたの過去の経験場面で、自分が成長したと感じた場面はどんな時ですか。

(1つ)

9 自分の成 長を感じた 場面	1年～5 年	6年～10 年	11年～ 15年	16年～ 20年	21年～ 25年	26年～ 30年	31年以 上
日々の教育 活動	37	22	7	8	5	7	17
校内授業研 究	10	13	5	2	1	2	3
公開授業研 究会	9	8	8	1	1	1	3
教育実習指 導	2	0	2	2	2	0	0
その他	4	1	1	0	1	0	2
回答者数 (人)	62	44	23	13	10	10	25

10 あなたがこれから教職を続けるに当たって、どんな力をつけたいと思いますか。
自由記述で答えてください。

1年から5年

授業力をつけたい。単元を通してどんな力を付けたいのか明確にし、それにそった展開ができるようになりたい。
子ども達のつぶやきを拾いながら授業のねらいに沿って進める柔軟性
子どもに人間力を教える人。人としての影響力を与えられる人
子どもが主体的に学び、練り合いのある授業にする授業力
児童理解について学びを深める、授業力、仕事の仕方
児童の誰もが目を輝かせて参加する授業を行う力
授業力、子どもがおもしろいと思う授業がしたい
教材研究、子どもの見方、子どもとの関わり方
心を育てる力、基礎学力をつけるための授業力
行事を積極的に活用し、力をつけていきたい
授業力、児童理解、教員としての人権感覚
授業がうまくいかなかった時の原因分析
全ての児童が分かるようになる学習指導
子どもの見方と、授業でのアドリブ力
基礎を充実させて、自由にさせる力
授業力、学級経営力、事務処理能力
子どもが楽しいと思える学級経営
子どもの理解、授業力、教材研究
子ども達の興味を引く力、知識
授業力、コミュニケーション力
授業力、コミュニケーション力
イレギュラーな児童への対応
授業力、コミュニケーション
子どもを認め、理解する力

子ども同士をつなげる力
授業力、アセスメント力
生徒が理解できる授業力
子どもの心を育てる力
楽しい授業ができる力
生徒指導力、授業力
興味を引き出す力
子どもへの対応力
時間を上手く使う
児童理解、授業力
授業力、児童理解
授業力学級経営力
臨機応変に動く力
授業力、指導力
学び続ける力
子ども理解
授業力

6年から10年

子どもにとって教科の本質的な学びにつながるような学習ができるようになりたい
効率よく仕事を進める力、児童理解を深め、関わり方を身につける、集団作り
分かりやすい授業専門機関との連携保護者とのかかわり方
子どもに対する思いやり、思考にそってすすめる力
子どもに対する言葉かけ、保護者対応力、授業力
子どもに寄り添える教師、授業が上手になりたい
個々の児童への対応を集団への対応ができる力
学級経営力と基礎学力の定着ができる授業力
子どもを見取り、適切に指導する力、授業力
子どもが主体的に学べる授業を実践したい

学級経営力、組織作り、仕事の効率化
気持ちよく生きていける力を育てる力
生徒が自分で活動する授業をつくる力
多様化する児童に柔軟に対応できる力
教材解釈、集団作り、特別支援教育
子どもの気持ちを理解する、授業力
特別支援教育の視点を含めた授業力
ユニバーサルデザイン、学級経営力
全ての力をまんべんなくつけたい
日々の授業を充実できる力
若手の先生を伸ばす指導力
学校組織マネジメント
意欲を引き出す授業力
授業力、児童理解
授業力、児童理解
授業力児童理解力
生徒が楽しむ授業
評価と目標と一体
分かる授業づくり
体験型の授業
実践力
授業力
専門性
対応力
人間力

11年から15年

全ての子どもたちに分かる授業をつくっていききたい。そのために児童理解の力をつけたい
多岐にわたる問題や同僚の悩みを受け入れる大きな器を身につけたい

児童が主体的に学習に向かう指導方法先を見通した仕事をする力
授業力、若手の育成、学力向上に向かう雰囲気、組織をつくる力、
見通しを持って、子ども達に必要な力をつける
確かな学力をつけていくための最善の方法は
子ども同士が安心して過ごせる学級経営力
協働して教育活動を展開していける力
子どもの困り感をとらえる力
授業力(発問力)、児童理解
若手教員支援、特別支援教育
授業の力、聞かせる話し方
要領よく仕事を片付ける力
楽しく理解させる授業力
コミュニケーション力
児童理解、集団統率力
様々な方法を持つ力
失敗をおそれない力
学び続ける力
教育実践力
英語力
授業力
人間力

16年から20年

学習をつなげていく力、集中させる話法、授業力
気持ちよく仕事ができるようにする環境作り
様々なパターンを身につけておきたい
主体的対話的な授業ができる力
授業力、クラス作り
無理をしすぎない力

人とつながる力
寛容さ

21 年から 25 年

子どもに対応できる実践力、保護者との関係を円滑に進めるコミュニケーション力
生徒自身が学ぼうとする授業を構築する力
子どもの心に寄り添った指導と授業力
授業作り。学級づくり、特別支援教育
児童理解、授業力、学ぶ力
アンガーマネージメント
企画力、実践力
ほめて伸ばす力
メンタル面

26 年から 30 年

どんな子どもにたいしても心を開かせるコミュニケーション能力
実践力、柔軟な思考、指導要領と実践の関係づけ、文章力
新しい学習指導要領にそって、授業力
授業力、児童理解、学級経営力
地域の力を生かした学校運営力
幅のある知識を身につける
子どもと向き合うこと
コミュニケーション力
授業と児童理解

31 年から

子どもの気持ちを受け止め、感情的にならずに指導する力
教育機器の活用と最近の子どもの理解(保護者も含む)

自分の実践を記録に残せないか、体系化できないか
最新伝統を生かした教材作り、実践を書く文章力
支援の必要な児童への効果的な教材の提示と指導
子どものバックグラントに配慮した指導
新学習指導要領に基づく新しい指導法
ライフワークバランス人間関係づくり
カリキュラムマネジメント力
後進の指導、学級経営力。
次世代の先生の育てる力
穏やかに児童を見る力
子どもの見方と対応力
子どもとつながる力
組織マネジメント力
発達について
実践力
授業力

認知促進の取り組み～平成 26 年度前期物理学特論から

修士課程の中で、物理学特論では、CASE・アクティブラーニングを視野に入れた講義内容論や方法論に興味を持った。その理由は、課題・設問に対して、自分の立場からの意見を述べつつも、ほかの意見を聞き、反対あるいは賛成として、その理由意見を述べることは、どのような立場で意見を述べるのかを討論の中で鍛えられる機会と考えられたからである。また、討論を進める進行役（教室では教員）のねらう内容が、討論課題に対する生徒の答えや討論結果だけでなく、その討論を通して、生徒にどのような力を養うのかという点であり、より高い授業づくりの機会になるのではないかと考えられた。（以下、ミニ修士論文より転載編集）

認知促進を期待した授業の取組

理科における認知促進を期待した取組では、3 年生の「ものと重さ」（啓林館）の学習計画の中に 2 時間の組み込み学習（下線部）を行い、実施した。

教科書の指導計画では、以下のようになっている。

[導入]

ものを手に持ったり、簡易てんびんを使ったりして、ものの重さ比べをする。気づいたことや調べたいことを話し合う。

[1 次]

同じ重さの粘土などの形を変えて、重さを比べる。

[2 次]

同じ体積のいろいろなもので、重さを比べる。[まとめ・力だめし] / （ゆとり 1 時間）

この指導計画によると、①同じ重さの粘土の形をかえても、重さは変わらないこと②同じ体積のものに重さの違いがあることを知ることが分かる。

粘土のみの扱いでは、児童たちの具体的で多様な体験を通した「重さの学習」が用意されないのではと考えて、認知促進の「重さの保存」を取り入れた学習を目指して、次のような活動を取り入れた。

<授業の流れ（B）理科>

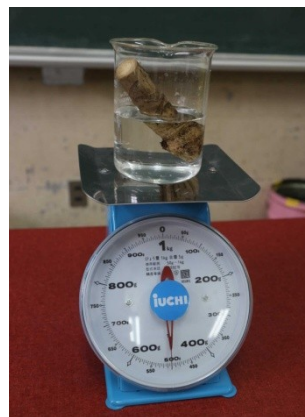
- ① 粘土を使った重さの実験では、同じ重さの粘土の形を自由に変えて、形を変えたものの重さを上皿天秤が釣り合うことで、変化がないことを確かめる。
- ② 食品保存袋にクッキーを入れて重さを量ったあと、粉々にして、再度重さを量り、変わりのないことを確かめる。（＊１）
- ③ 水とビーカーと木片を上皿自動ばかりにのせておき、木片を水に浮かべた時の重さに変わりがなくことを確かめる。（＊２）
- ④ 水とビーカーと小石を上皿自動ばかりにのせておき、小石を水に沈めた時の重さに変わりがなくことを確かめる。（＊３）
- ⑤ 水とビーカーと砂糖を上皿自動ばかりにのせておき、砂糖を水に溶かした時の重さに変わりがなくことを確かめる。確かめたあと、見えなくなった砂糖の存在をどのようにイメージするのか絵と文で表現し、交流する。（＊４）
- ⑥ 同体積のもの（＊５）の重さを手の感覚で予想したり、上皿天秤の釣り合いで確かめたりする。上皿自動ばかりでも重さを量る。（この学習では体積という用語についても知る。）

＊１ クッキーの様子（上が袋に入れたところ・下がこまかくわったところ）





＊ 2 木片を水に入れた様子



＊ 3 水とビ - カ - と小石の重さを調べる実験



＊ 4 砂糖をとかす前と後の様子



＊５ 同体積の教材セット（鉄・アルミニウム・銅・プラスチック２種）



認知促進を意識した授業場面について

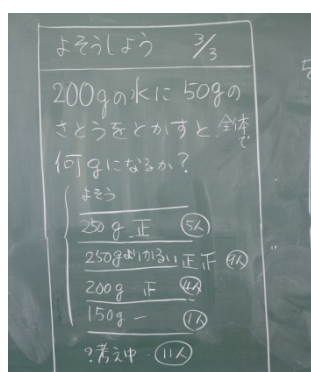
＜授業の流れ（Ｂ）理科＞における取り組み

① ４に向けた問いかけ

＊１＊２＊３の学習を行った後に、次のような問いかけを行った。

200 g の水に 50 g のさとうをとかすと、ぜんたいで何 g になるか？
--

この問いかけに対して、児童の状況は下の通りであった。



* 250 g → 5 人

* 250 g より軽い
→ 9 人

* 200 g → 4 人

* 150 g → 1 人

* 考え中 → 11 人

砂糖が水に溶けて見えなくなることが戸惑いとなったようである。この予想のままで、実験と考察は、3月17日に実施した。

② 3月17日の授業について

次のような流れで実施した。

1. 200 g の水と 50 g の砂糖をとかす問題を思い出す。
2. 自分の予想を確認し、理由を説明する。

(ノートに記載)

この日の実験では、ビーカーの重量の関係で、ビーカーと水で 400 g、砂糖 50 g と
して、実験の説明をして予想をさせるようにした。(表 1)

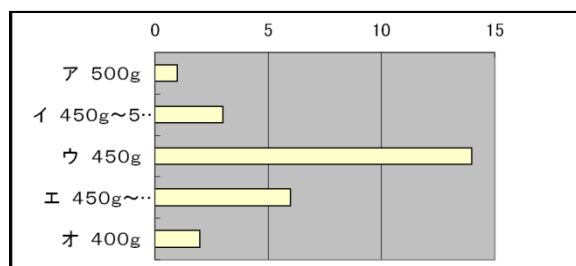
表 1

400gの水と50gの砂糖をまぜると何gになるか

予想分布	2組人数	%
ア 500g	1	4%
イ 450g～500g	3	12%
ウ 450g	14	54%

エ 450g～400g	6	23%
オ 400g	2	8%
合計	26	100%

予想分布グラフは下の通り。



またそれぞれの選択肢をえらんだ理由は下表の通りである。（表2）

表2 えらんだ理由	
ア	砂糖が水を含んでおもくなる。 キッチンペーパーのように
イ	砂糖の分だけ重くなる
ウ	かわらない
エ	とけたら、さとうがへるので
オ	とけた分だけ、減る。

水中で砂糖から空気が抜けるから

3. 実験を行う（見る）＊4の写真
4. 結果の確認をする。
5. さとうはとけても砂糖水の重さは変わらない。
6. さとうはどこにあるのか。
7. さとうが見えるとしたら、どんなふうになって
水の中にあるのだろうか。絵に描いてみよう。
8. 自分の描いた絵について友だちと交流しよう。
担任がデジタルカメラで大型テレビに映し出し、児童の図の特徴を示す。
9. ワークシートにまとめをしよう。
説明をしたり、聞いたりして、思ったことを書いてみよう。（ここでは、自分の
絵の説明を促した。）

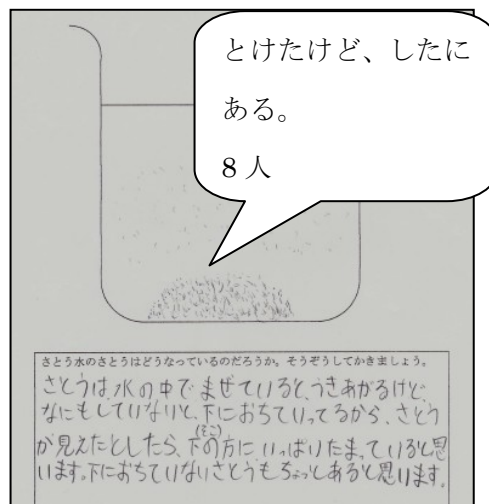
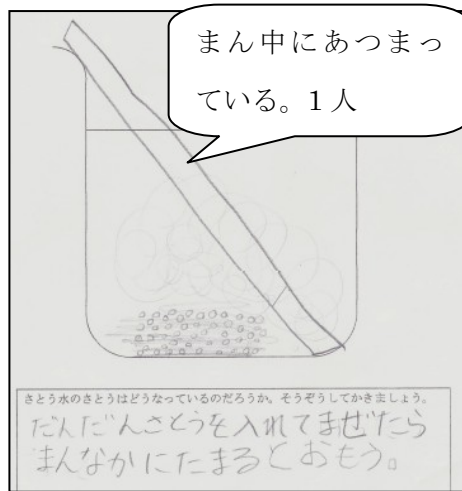
児童の描いた絵の特徴を示す。

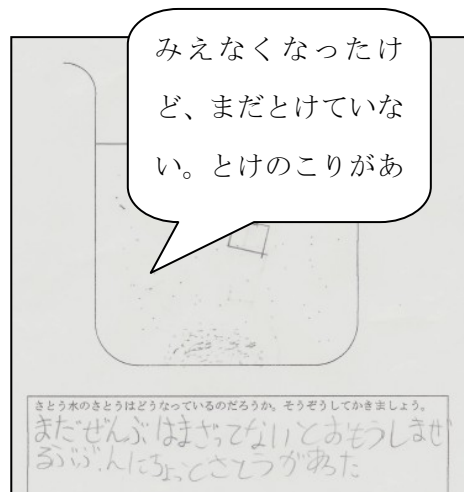
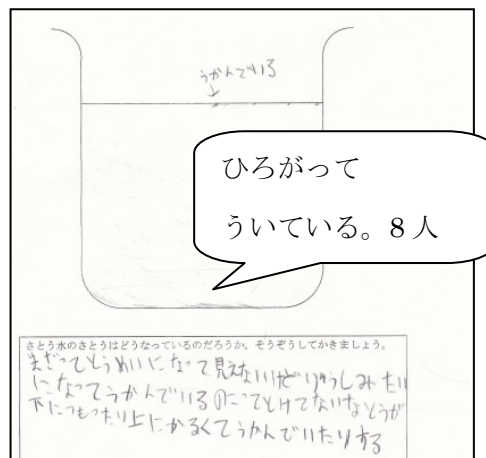
番号	砂糖水の様子(文章)平成 26 年 3 月 17 日(火曜日) 第 3 校時	文字 数	絵のタイプ
1	まぜたらだいたいとはけているけど、すぐにはとけない。ぜんぶとけたとしてもみえないさとうがのこっているかもしれない。	57	まだとけていない
2	目に見えないくらい、うっすらのがこっていて。目に見えないくらいのおちいさなつぶが、のこっているとおもう。	48	まだとけていない
3	ちょっとだけのがこってるものもあり、とけて、水になっていると思う。	31	まだとけていない
4	とけてあわまみれ	8	広がり(あわみたい)

5	(ちいさなつぶがビ-カ-のそこに残っている図)	23	まだとけていない
6	まぜたあと、うえにいったのが下において、下でかたまって いるところ、上で水になったさとうでそれですこし、みずにな れなかったかさとうが下におちている。	73	下
7	まだぜんぶまざっていないとおもうし、まぜるぶぶんはまだ ちょっとさとうがあった。	39	まだとけてい ない
8	お茶とかこなるいをまぜこんだら、コップの中でちらばってい るから、水も同じだから。	40	下
9	さとうは下の方にいってちょっとだけ上に行っている。	27	下と広がり
10	さとうはとけるとうっすらおもちみたいにふくれあがってちら ばっているとおもう。水のおかげでふわとうきながらちあら ばっていると思う。	64	広がり
11	まだまぜられていないところがある	15	まだとけてい ない
12	だんだんさとうを入れてまぜたらまんなかになまるとおもう。	28	真ん中にたま る
13	さとうはしずむからこうなっている。(下に沈んでいる図)	27	下
14	しぜんにおちている	9	広がり(？魚 の形におち る)
15	さとうは水の中でまぜているときあがるけど、なにもししてい ないと、下におちていってるから、さとうが見えたとしたら下 (そこ)の方にいっぱいたまっていると思います。下におちて いないさとうもちょっとあると思います。	102	下と広がり
16	すこしだけさとうがのこっていると思う	18	まだとけてい ない

17	とけてうきあがっているみたいなようす。	19	広がり(うきあがって)
18	とけきっていないさとうはしたに、とけきっているさとうは上にある。	32	まだとけていない
19	ほとんどとけたけど、ちょっとだけのこっているとおもう。	27	まだとけていない
20	ちょっととけて下にちょっとさとうがたまっているかんじ。うずをまいているいました。	40	下と広がり
21	(みえないけど)さいしよいれたときにみたいに、そこにもりあがっていく。	35	下
22	とけきったさとうが上の方にけっこうひろがって、そして、みえないけれど、下の方にとけきれないさとうがある。	52	まだとけていない
23	(ひょうめんあたりに、ちいさなつぶになっている状態の絵)	28	上
24	さとうはきえていっているけど、水みたいにせんになっているとおもう。	33	広がり(せんみたい)
25	とけこんでさとうのぶんとみずのぶんふえる。	21	広がり(とけこんで)
26	ぼうの下にこまかくわかれていて、まだはへんがのこっている。	29	まだとけていない
27	ぎょうざのたれにうかんでいるあぶらみたいになっている。	27	広がり(油みたい)
28	さとうがおもいからしたにいく。	15	下
29	まぜたら、水の中でうく。ちょっとだけまざっていないところがあるかも。	34	まだとけていない
30	まざってとうめいになって見えないけど、りゅうしみたいになっとうかんでいる。のこってとけていないさとうがしたにつもったり上にかかるくとうかんでいたりする。	75	広がり(粒子)

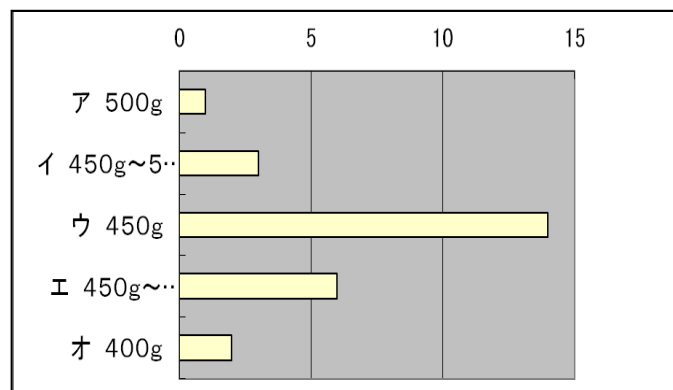
児童の描いた図を5種類紹介する。





児童の描いた図から次のようなことが考えられる。

- ① 砂糖水は透明になったが、とけたという児童とまだとけていないという児童がいる。
- ② 水中で砂糖がどのようなになっているのか、多様なイメージが見られる。



＜授業の流れ(B)理科＞においての取り組みに対する検討素材として現在の4年生に、重さに関するアンケートを実施した。内容は以下の通りである。

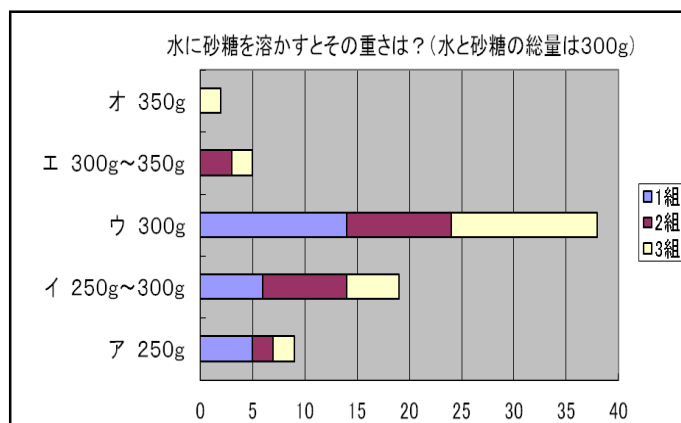
250 g と砂糖 50 g をまぜると何 g になるとおもいますか？

この4年生は、本文にあるような学習体験を経験していない。

アンケートの結果は、下の表の通り。

4年生3学期重さに関してアンケート分布結果		全体	%
ア 250g		9	12%
イ 250g～300g		19	26%

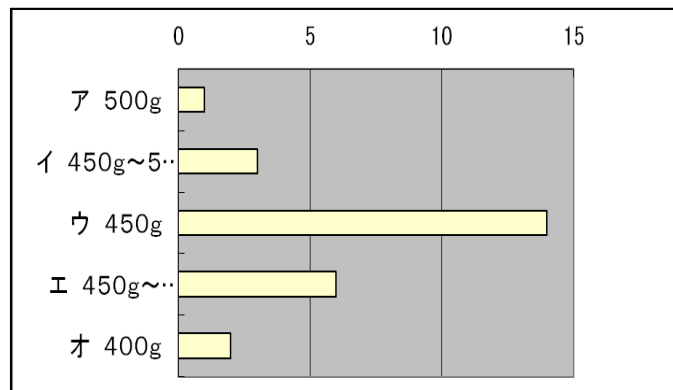
ウ 300g		38	52%
エ 300g～350g		5	7%
オ 350g		2	3%
合計		73	100%



＊上記グラフの横軸の単位は、人数です。＊

この結果から、4年生の3学期現在では、300 g の正答に次いで、砂糖が水にとけるので、300 g よりも軽くなると考える傾向が見られる。

ここで、3年2組の予想分布を再掲して、4年生のグラフの傾向と比較すると、450 g を正答として、それより軽くなると答える人数が第2位となる傾向になっていることが分かる。



3年3学期と4年3学期の回答分布が似た傾向を示していることが分かる。このことから次のような考察を行った。

- ① 3年と4年の1年の違いだが、児童の予想傾向が同じであることから、重さについての認知は同じであるとみてよいのではないか。
- ② 認知促進を意識して組み入れた「具体的な学習体験」が3年児童に作用したため重さの予想傾向が、4年児童の重さに関する予想傾向に近づいたと考えることはできないか。（4年生が3年生時に認知促進を期待した学習体験を経験していない）
- ③ 今回の組み入れた学習体験は、5年生の水溶液の学習で行われる重さの保存性を理解する学習で求められる「保存」という概念の認知促進となっているのではないか。
- ④ そのことを検証するためには、3年が進級後、4年3学期に同様のアンケートを実施して、その結果と今回の結果を比較することが求められる。

考察

- *理科における認知促進を期待した取組では、具体物を使った学習内容を組み入れることで、水に溶けて見えなくなってしまう砂糖のありようをイメージできるような体験になったと考えられる。
- *現在の小学校学習内容を再検討してみると、算数科や理科の学習内容に工夫を加えることによって、具体的操作の時期から抽象的操作の時期への発達促進を可能にし、その作用によって、児童の能動的な活動を創り出すことが見通せるようになるのではないかと考えられる。
- *このことは、追跡調査によってより確かなものとすることが求められる。そうして、認知促進の具体的実践として蓄積していくと共に、より豊かな教材の開発や児童の学習体験づくりにつながると考えられる。
- *あわせて、学級経営をより確かなものとすることで、児童たちの自由な発想を展開することが用意され、持っている知識を十分に展開した楽しい学習・考える学習が創り出されるのではないかと考えられる。

階層ごとの質的研究データ分析結果

SCATフォームと教職経験毎の「ストーリーライン」の記述

目次

教職年数 1 年から 5 年	1 2 7
教職年数 6 年から 10 年	1 2 8
教職年数 11 年から 15 年	1 2 9
教職年数 16 年から 20 年	1 30
教職年数 21 年から 25 年	1 31
教職年数 26 年から 30 年	1 3 2
教職年数 31 年以上	1 3 3

教職年数	1年～5年						
番号	発話者(教職年数)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	1年～5年	コミュニケーション力	コミュニケーション力				
2	1年～5年	学び続ける力	学び続ける	授業力	姿勢		
3	1年～5年	学級経営力	経営力				
4	1年～5年	楽しい授業ができること	楽しい授業	授業力			
5	1年～5年	基礎学力を付けるための授業を考える力	基礎学力	授業力			
6	1年～5年	教材を通して子ども達と何を学んでいくのか	教材 子ども達と		教育の目的		
7	1年～5年	仕事の仕方	仕事	教職	姿勢		
8	1年～5年	子どもから興味を引き出す力(授業力)をつけたい	興味を引き出す	授業力	授業の構造化		
9	1年～5年	子どもが楽しいと思える学級経営力 授業 人間関係 親との関係も	楽しい学級		求められる人間性		
10	1年～5年	子どもとのコミュニケーション力	コミュニケーション力	児童理解			
11	1年～5年	子どもと学び合う力					
12	1年～5年	子どもと子どもをつなげられる力	つなげる	友達作り			
13	1年～5年	子どもの芽をつみ取らず、自由にさせるが、基礎学力は充実させられる力	自由 基礎学力	学級経営	学力保障		
14	1年～5年	子どもをみとる力 授業でのアドリブ力	アドリブ力		スキル		
15	1年～5年	子どもを認め理解する力	認め理解	児童理解			
16	1年～5年	子どもを理解する力 授業力 教材研究	理解		授業の構造化		
17	1年～5年	子ども達の興味を引く力、知識	興味を引く知識	動機付け	惹きつける力		
18	1年～5年	子ども達の発言やつぶやきを上手に拾いながら授業のねらいへと迫っていける柔軟性	発言 ねらいに迫る	授業力	授業の構造化		
19	1年～5年	子ども理解の力	児童理解	児童理解			
20	1年～5年	児童理解	児童理解	児童理解			
21	1年～5年	時間を上手に使う	時間を使う				
22	1年～5年	授業がうまくいった(あるいは、いかなかった)ことが何の要因によって生じたのかを発見する力	何の要因	授業力	分析	見通し	どのような方法で発見するのか
23	1年～5年	授業力	授業力				
24	1年～5年	授業力	授業力				
25	1年～5年	授業力	授業力				
26	1年～5年	授業力	授業力				
27	1年～5年	授業力	授業力				
28	1年～5年	授業力	授業力				
29	1年～5年	授業力	授業力				
30	1年～5年	授業力	授業力				
31	1年～5年	授業力	授業力				
32	1年～5年	授業力	授業力				
33	1年～5年	授業力 アセスメント力	アセスメント		分析		
34	1年～5年	授業力 おもしろい授業がしたい 学ぼうと意欲的になれるのか	おもしろい授業 意欲的	動機付け	スキル		
35	1年～5年	授業力 コミュニケーション力		対話			
36	1年～5年	授業力 コミュニケーション力		対話			
37	1年～5年	授業力 児童理解					
38	1年～5年	授業力 児童理解 教員としての人権感覚	人権感覚				
39	1年～5年	心を育てるための力	心を育てる		教育の働き		
40	1年～5年	生徒が理解できる授業をする力	理解できる授業		学力保障		
41	1年～5年	生徒指導力 授業力	生徒指導				
42	1年～5年	全ての児童がわかるようになる学習指導	児童 わかる学習指導		学力保障		
43	1年～5年	全ての力をまんべんなく。どれがかけても良くないと思うので。	まんべんなく	教育技術	成長		
44	1年～5年	評価と目標の一体化	評価と目標		教育評価		
45	1年～5年	様々な児童がいる中で、個々の対応と集団の対応についての力を付けたい	児童 対応		汎用性		
46	1年～5年	臨機応変に動く力	臨機応変		柔軟性		
54	1年～5年						
番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
ストーリーライン(現時点で言えること)	子ども達とコミュニケーションを取りながら、楽しい授業を進め、子どもの意欲を引き出す工夫や知識を得ようとしている。基礎学力を付けたい。全ての児童がわかるような授業を目指して、学び続ける教師の姿を求めている。						
理論記述	授業力とは、コミュニケーション力、アドリブ力、意見を拾う、分析力、教材を活かす力、興味を引き出させる力といえる。						
さらに追及すべき点・課題							

教職年数	6年から10年						
番号	発話者(教職年数)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	6年から10年	コミュニケーション力			関係性		
2	6年から10年	どんな取り組みが必要かを考えて、子どもが主体的に学ぶ授業を実践したい。	取組 主体的に学ぶ実践				
3	6年から10年	ユニバーサルデザイン			多様性		
4	6年から10年	意欲を引き出せる授業力	意欲 引き出す		スキル		
5	6年から10年	学級づくり					
6	6年から10年	学級経営力			スキル		
7	6年から10年	学校組織マネジメント	組織マネジメント		同僚性		
8	6年から10年	教材解釈 集団づくり 特別支援教育	教材 集団づくり				
9	6年から10年	教職員が気持ちよく仕事ができるようにする環境作りをする力	気持ちよく仕事ができる環境		環境作り		
10	6年から10年	効率よく仕事を進める力	効率 仕事		自己管理		
11	6年から10年	子どもが主体的に学ぶ姿	主体的に学ぶ姿		児童理解		
12	6年から10年	子どもに対する言葉かけ	言葉かけ		児童理解		
13	6年から10年	子どもをとらえる力	とらえる		児童理解		
14	6年から10年	子どもをみとり、適切に支援する力	みとり 支援				
15	6年から10年	子を見取りをていねいにしたい	ていねい		児童理解		
16	6年から10年	児童理解を深めて個々の児童へのよりよい関わり方を身につけたい	児童理解 児童への関わり方		関係性		
17	6年から10年	自分の得意教科を作る	得意教科		専門性		
18	6年から10年	実践力	実践力				
19	6年から10年	若手の先生の力を伸ばすような指導力	若手の先生を伸ばす		同僚性		
20	6年から10年	授業力					
21	6年から10年	授業力					
22	6年から10年	授業力					

23	6年から10年	授業力 子どもの気持ちを理解する つなぐこと	気持ちの理解		児童理解		
24	6年から10年	授業力 児童理解 こどもをどのように見ていくのか	児童理解 どうみるのか		教育観		
25	6年から10年	集団として児童どうしをつなげるための手だてを知りたい	つなげる手だて		スキル		
26	6年から10年	新しい授業方法 生徒が楽しむ授業	新しい授業方法 楽しむ授業		授業の構造化		
27	6年から10年	人間力	人間力		人としての成長		
28	6年から10年	生徒が自分で活動する授業づくり	自分で活動する授業				
29	6年から10年	専門性	専門性				
30	6年から10年	多様化する児童の実態に柔軟に対応できるようにしたいです	児童の実態に柔軟に対応する		多様性と柔軟性		
31	6年から10年	体験型の授業	体験型				
32	6年から10年	対応力	対応力				
33	6年から10年	担任を持ったその1年だけでなく、その子ども達が大人になった時に気持ちよく生きていけるようにするための「育てる力」をつけたい	大人になってから気持ちよく生きていける		教育の働き	教育の目的	
34	6年から10年	特別支援教育の視点を含めた授業力			汎用性	より広範囲な守備力を持った授業	
35	6年から10年	日頃の授業を充実できるようにしたい	日々の授業 充実		日常的教育活動		
36	6年から10年	保護者対応力	保護者対応		関係性		
ストーリーライン(現時点で言えること)	子ども理解を深め、授業の構造化を図ることで多様化する児童の実態に対応しようとしている。 教育の働きやより汎用性のある指導方法を活かして、日常的教育活動を充実しようとしている。 自分の専門性を高めるために得意な教科を持ち、子ども達の主体性を引き出したり、意欲を高めたりしようとしている。						
理論記述							
さらに追及すべき点・課題							

教職年数	11年～15年						
番号	発話者(教職年数)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	11年～15年	1つの手段でなく、様々な方法を持つ力	手段 様々な方法		多様性		
2	11年～15年	コミュニケーション力					
3	11年～15年	トライ&エラーをおそれない力	おそれない		チャレンジ精神		
4	11年～15年	英語力					
5	11年～15年	学び続ける力 ストレスに耐える力	学び続けるストレス		教師としての在り方		
6	11年～15年	学校が一丸となって研究や学力向上に向かっていける雰囲気、組織を作る力	学校 研究 学力向上 雰囲気 組織		学校組織		
7	11年～15年	共働して教育活動を展開していける力	教育活動の展開		学校組織		
8	11年～15年	見通しを持って子ども達に必要な力を付けること	見通し 子どもに必要な力			教育の効果・目的	
9	11年～15年	子どもどうしが安心して過ごせる学級経営力	安心 学級経営		教師としての願い		
10	11年～15年	子どもに授業を楽しく理解させる授業力	楽しく理解		スキル		
11	11年～15年	子どもの困りごとをどのようにとらえればよいのか、見立てる力	困りごと		悩み		
12	11年～15年	子ども達が気持ちよく過ごせ、集団で学ぶことが楽しいと思える学級を作っていく力をつけたい	気持ちよく過ごす 集団で学ぶ楽しさ		教師としての願い		
13	11年～15年	児童に確かな学力が定着していくための力でそのための最善の方法	学力の定着 最善の方法		学力保障		
14	11年～15年	児童理解					
15	11年～15年	児童理解をする力					
16	11年～15年	若手育成の力	若手育成		同僚性		
17	11年～15年	若手教員支援	若手支援		同僚性		
18	11年～15年	授業の力 聴かせる話し方	授業 話し方		スキル	惹きつける力	
19	11年～15年	授業力					
20	11年～15年	授業力 発問力	発問		スキル		
21	11年～15年	授業力の向上	向上		学力保障		
22	11年～15年	集団統率力	集団統率				
23	11年～15年	人間力					
24	11年～15年	全ての子ども達がわかる授業をつくっていききたい	わかる授業		教師としての願い		
25	11年～15年	多岐にわたる問題や同僚の悩みも含み、それを受け入れる大きな器(キャバ)を身につけていきたい。	同僚の悩み 受け入れる大きな器		人としての成長	同僚性	
26	11年～15年	特別支援教育					
27	11年～15年	日々の教育の中で、子どもが楽しく主体的に活動できるような授業力	日々の教育 楽しく主体的な活動		日常的な教育活動		
28	11年～15年	要領よく仕事を片付ける力 優先順位や重要度を考慮して、先を見通す力	仕事の見通し				
29	11年～15年						
ストーリーライン(現時点で言えること)	10年の教師人生をふり返り、若手への視線も持ちながら、日々の教育活動を大切に作っていきけるように、授業力の向上を意識している。学力保障・どの子もわかる授業・学び続けること・チャレンジ精神・組織的研究・子ども達にどんな力をつけるのかなどを問題意識としている。						
理論記述さらに追及すべき点・課題							

教職年数	16年～20年						
番号	発話者(教職年数)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	16年～20年	なかなかセオリーがない仕事なので、様々なパターンを知っておきたいです	セオリーがない 様々なパターン		指導方法の多様性		ある程度の定式化はできるのではないか
2	16年～20年	学習をつなげていく力 疑問が手に負えない時専門の方へ連絡を取って調べる方法を伝える	学習 疑問 専門家 調べる方法		専門家との連携		児童の疑問をどのように授業に活かすか専門性が問われる
3	16年～20年	寛容さ	寛容さ		人としての成長		自分にはないもの？
4	16年～20年	主体的対話的な授業ができる力	主体的 対話的		アクティブラーニング		
5	16年～20年	授業の力 クラスづくり	授業の力 クラスづくり		構造化		
6	16年～20年	集中させる話法 授業力	集中 話法 授業力		スキル		
7	16年～20年	人とつながる力	人とつながる		同僚性		
8	16年～20年	無理をしすぎない力	無理しすぎない		自己管理	健康保持	
9							
ストーリーライン(現時点で言えること)	多くの子ども達と出会い、多様な子ども達に対応でき、子ども達の主体的で対話的な学びの創造をどのように展開するのかを考えている。そのためのスキルや人としての成長、同僚性、健康管理などが求められていることに気づいている。						
理論記述							
さらに追及すべき点・課題							

教職年数	21年～25年						
番号	発話者(教職年数)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	21年～25年	アンガーマネジメント 怒りの調節	怒り	アンガーマネジメント	自己管理	自己分析と自己管理	何に対しての怒りなのか
2	21年～25年	ほめて伸ばす力	ほめる	評価			
3	21年～25年	メンタル 精神力?	メンタル	精神力忍耐			どのような状況で仕事をしているのか
4	21年～25年	学級づくり	学級づくり				
5	21年～25年	企画力 実践力	企画 実践	学級行事 授業実践	スキル		
6	21年～25年	仕事の効率化をはかるICT活用力	効率化 ICT活用		教員の多忙		仕事の効率化はICTだけで解消できるのか
7	21年～25年	子どもの心に寄り添った指導と授業力	心 寄り添う指導 授業力	子ども理解 指導方法			寄り添うとは
8	21年～25年	児童生徒自身が学ぼうとする授業を構築する力	生徒自身 学ぼう 構築	授業作り	授業の構造化		授業のスタートは教師の働きかけからでは?
9	21年～25年	授業作り	授業作り				
10	21年～25年	特別支援教育	特別支援教育	特別支援教育	多様性と配慮		
11	21年～25年	保護者との関係を円滑に進められるコミュニケーション力	保護者 関係 円滑 コミュニケーション力	保護者	共感性		保護者との関係をもとにした関係性
12	21年～25年	様々な子ども達に対応できる実践力	様々な子ども 対応 実践力	多様な子どもがいる	多様性と指導		子どもの代数を分析することが必要では
ストーリーライン(現時点で言えること)	教職人生の折返しに立ち、自己管理に気づく。 多様な子ども達の在り方を認め、授業の構造化を図ることにより高い実践力を身につけようとしている。 保護者との関係を円滑に進めることを重視しようとしている。						
理論記述							
さらに追及すべき点・課題							

教職年数	26年～30年						
番号	発話者(教職年数)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	26年～30年	授業づくり 新しい学習指導要領にそって	授業 新しい学習指導要領	教育活動	学習指導要領へ対応	力量向上	
2	26年～30年	授業をする力 児童一人一人を理解する力 学級経営の力	授業 児童理解 学級経営	教育活動	授業力 児童理解 学級経営	授業の力を上げること、児童の一人一人の理解を背景にした学級経営を目指したい	どんな授業を目指しているのか
3	26年～30年	授業力	授業力		授業の構造化	よりよい授業を行いたい	どんな授業を目指しているのか
4	26年～30年	他者の意見を受け入れ、幅のある知識を身につける力	他者意見 幅のある知識		総合力	多様な知識を持つことで幅のある教員になることができる	どのような知識を身につけようとしているのか
5							
6							
7							
8							
9							
10							
ストーリーライン(現時点で言えること)	新学習指導要領への対応を考えたり、これまで行ってきた授業・授業作りをふり返ったりして、児童一人一人を理解するとともに授業の構造化を進めながら、学級経営にも力を注ぎたいと考えるのではないのか						
理論記述							
さらに追及すべき点・課題							

教職年数	31年～						
番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	31年～	アナログとデジタルを組み合わせた授業作り	アナログ デジタル	工夫	教材準備	構造化	
2	31年～	学級経営力	経営力				
	31年～	教育現場での一斉指導の限界を日々感じる。個別や少人数の指導の塾や習い事が流行する社会背景を分析することが今後の教育には必要だと思う	一斉指導 限界 個別 塾や習い事 社会背景の 分析	今後求められる教育方法	社会状況の 分析	教育の目指すもの 指導とは	
	31年～	後進の指導力	後進	同僚性	実践の継承		
	31年～	最新、伝統を活かした教材づくり	最新 伝統 教材づくり	工夫	よりよい 教材づくり 授業	実践力	
	31年～	子どもとつながる力	つながる		共感		つながる目的
	31年～	子どものバックグラウンドを考慮して適切に働きかける力	子どものバック グラウンド 考慮 働き かける	動機付け	共感と指導	総合力	
	31年～	子どもの気持ちを更に受け止め、感情的にならず指導する力	気持ちを 受け止める 感情的 指 導		共感と指導	総合力	
3	31年～	子どもの見方、対応	見方 対応	子ども分析	子ども達の 生活		
4	31年～	支援の必要な児童への効果的な教材の提示及び指導	支援 効果 的教材の提 示	教育方法	教材準備	構造化	
5	31年～	児童の発達について	発達	子ども分析	子ども達の 生活		
6	31年～	次世代の先生を育てる力	次世代の 先生		実践の継承	同僚性	どのように何を育てるのか
7	31年～	実践をまとめ上げる文章を書く力	実践 文章 力	実践記録	実践の総括	実践力	
8	31年～	新学習指導要領にもとづく新しい指導法	新学習指導 要領 指導 法	教育方法			
9	31年～	生徒の学力を定着させる授業の工夫 実践力	学力 定着 授業の工夫 実践力	教育方法	より質の高い 教育実践	力量向上	
ストーリーライン(現時点で言えること) 改めて教育とはという課題を問いながら、新しい教育方法を取り入れたり、授業を構造化したりするとともに、教師として児童生徒への共感と指導の統一を目指している。また同僚性を発揮して次世代の教員を育てる視点を持ったり、自分の教育実践を総括することも目指している。							
理論記述							
さらに追及すべき点・課題							