教師及び学習者の授業認識の差異に基づく授業改善

—質問紙調査法による「自己省察」をとおして—

渡邊 和志・吉崎 静夫

Improvement of Teaching Methods Based on Differences in
Teachers' and Learners' Perceptions
—Through “Self-Reflection” by a Questionnaire Survey—

WATANABE, Kazushi and YOSHIKAZI, Shizuo

大分大学教育学部研究紀要 第41巻第2号

2020年3月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE
FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 41, No. 2, March 2020

OITA, JAPAN

教師及び学習者の授業認識の差異に基づく授業改善

—質問紙調査法による「自己省察」をとおして—

渡 邊 和 志*・吉 崎 静 夫**

【要 旨】 本研究は、質問紙調査法を用いて、授業過程における「自己省察」に関するアンケート調査を実施し、小学校の教師と中学校の教師、児童（小学生）と生徒（中学生）、小学校の教師と児童、中学校の教師と生徒の結果を比較検討した。その結果、次のことがらが明らかになった。(1)「自己省察」に有意差のある項目は、教師と児童生徒の間、児童と生徒の間、小学校の教師と中学校の教師の間の順に多かった。(2)教職経験年数の違いによる「自己省察」は、0～9年の教師が他の教職経験年数の教師より有意に低い項目が多くみられた。一方、10年以上の教師同士の有意差は少なかった。これらの調査結果から、授業改善を要する授業場面や授業内容が明らかになった。今後、授業改善の具体化に向けて、校内はもとより、学校間の連携も視野に入れて改善サイクルの検証を進めることで、研修の一体化と効率化、同僚性の育成が期待できる。

【キーワード】 授業研究 授業改善 教師教育 自己省察

I はじめに

社会環境の急速な変化、とりわけ情報技術、情報環境の変化は、わが国のみならず世界規模で大きく変化している。このことは、学校の学習環境、家庭環境にも大きな変化をもたらしている。教育再生実行会議「第十一次提言中間報告」(2019)によれば、Society5.0で求められる基盤的な力や情報活用能力の育成、STEM教育の推進など社会の変化に対応する新たな学びにもとづいた教育の見直しが行われている。それと同時に、教師の意識改革や役割、資質・能力の在り方も問われている。

さらに、文部科学省総合教育政策局による「教師の資質能力向上に関する参考資料」(2019)には、大学における教員養成段階から、教科指導、生徒指導などを実践するための資質能力を育成し、採用当初から学級や教科を担当できる教師の育成が考えられている。また、現職教育に関しては、キャリアシステムの構築のための体制を整備し、養成段階からベテラン段階に至るまで、育成指標に基づく研修を計画的に実施し、段階に応じた教員の着実な育成をめざして

令和元年10月29日受理

*わたなべ・かずし 大分大学教育学部附属教育実践総合センター（教育学）

**よしざき・しずお 日本女子大学名誉教授（教育学）

いる。一方、同資料では、TALIS 2013 の結果概要をもとに、わが国の伝統的な特徴である学校組織内の指導者による校内研修や授業研究、他の教員の授業見学などによる教員同士の学び合いは、他国に比べ指導改善や仕事の満足度、意欲の面でも好影響をもたらすと述べている。

このように、社会の変化に対応した教師の資質・能力の育成のために、一方で行政機関による計画的な研修と、他方でわが国の特徴である校内外の教員同士による学び合い（同僚性）を両輪として行われることが求められる。

ところで、藤岡（2009）は、教師の成長に関して、教師として成長する過程の全体は「危機」の連続であり、教師は自分の授業から学び、仲間に支えられ、仲間と共に学ぶことによって「危機」を乗り越え、教師として成長するという。このことは、学校で繰り返される教師の日々の教育活動や研修活動が、すなわち教師の成長の場であり、成長を促す同僚の存在は実に大きい。さらに、教師の成長を支えるのは「対話的な学習」と「自己省察的学習」であり、「挫折し」「癒され」「生きがいを感じ」など、変容するのが成長する教師の内面の現実であるという。つまり、教師が一人で「危機」を抱えたり無自覚的に適応したりするのではなく、同僚との対話や授業をとおした批判的省察をもとに、能動性や自律性を身に付け、教師の学びの過程を再構成することが教師の成長に欠かせないことになる。こういったことから考えると、日々の授業をとおした教師の学びは実に大事である。

しかしながら、学校現場は、そういった過程をとおして教師の力量形成を行うことが、必ずしも簡単ではない現実がある。文部科学省は、教員勤務実態調査（2018）の分析結果及び確定値を公表している。それによると、教員の1日の平均勤務時間は、小中学校とも11時間を超えている。また、持ち帰り業務時間も改善には至っていないという。さらに、中央教育審議会答申（2006）の「教員をめぐる現状」には、大量採用期世代の退職による教員の年齢構成の変化の中、教員を養成することが極めて重要な課題になっているという。

本研究は、こういった現状を踏まえ、教師自身が自らの授業を「自己省察」し、課題（危機）や解決方法を見つけ、解決（危機を乗り越えること）していく能動的・自律的なサイクルをつくることをめざしている。このことは、教師の成長だけでなく研修の効率化も期待できる。また、課題を同僚と共有することにより「対話的な学習」が生まれ、「同僚性」が育つことも可能になる。

そのために、本研究では、「授業過程」を「自己省察」し、「教師と教師（研究1）」「児童と生徒（研究2）」「教師と児童生徒（研究3）」「教職経験年数の違い（研究4）」でその結果を比較・検討することにより、授業の改善点を探る。その結果をもとに、今後の授業改善の方向と活用について考察する。

Ⅱ 内容

本研究は次の4つからなる。

研究1：小学校の教師と中学校の教師の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

研究2：小学校の児童と中学校の生徒の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

研究3：教師と児童、教師と生徒の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

研究4：教職経験年数の違いによる教師の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

Ⅲ 方法

本研究は質問紙調査法を用いた。調査用紙は教師用（図1）と児童生徒用の2種類である。

教師用 (年 月実施)		_____年 組			
Q. 最近の、先生のクラスや授業について教えてください。(各項目に○は1つ)		ほとんど あてはまらない (1)	やや あてはまらない (2)	やや あてはまる (3)	ほとんど あてはまる (4)
導入	1 学習用具が準備でき、全員着席し、落ち着いた雰囲気ですぐに授業が始まりますか？	1	2	3	4
	2 今から何の学習をするか、教師が「めあて」を子どもに伝えて授業を始めますか？	1	2	3	4
	3 子どもに、「おや」「なぜ」「おもしろそう」という思いをもたせてから授業を始めますか？	1	2	3	4
	4 子どもは、あなたの授業を楽しみにしていますか？	1	2	3	4
展開 (教師)	5 子どもたちに、「勉強しよう」とする雰囲気がありますか？	1	2	3	4
	6 教師の発言が少ない、「一問多答型」の発問が多いですか？	1	2	3	4
	7 授業を進める約束事(聞き方・話し方等)をもとに、授業を行っていますか？	1	2	3	4
	8 「自分の授業スタイル(例:国語はこの方法で)」を決めて授業を行っていますか？	1	2	3	4
	9 「まず～します」「次に～します」と学習の順序を伝えて、授業を進めることが多いですか？	1	2	3	4
	10 既習事項や過去の経験を振り返らせながら、展開する授業が多いですか？	1	2	3	4
	11 調べ学習などで、自力解決させる授業が多いですか？	1	2	3	4
	12 「ペア学習」「グループ学習」を取り入れた授業をよく行いますか？	1	2	3	4
	13 子どもなりの見方や考え方を取りあげて、展開していく授業ですか？	1	2	3	4
	14 授業は、ほぼ一単位時間の指導計画通りに行っていますか？	1	2	3	4
	15 机間相談を行い、一人一人の子どもの理解を確認しながら、授業を行いますか？	1	2	3	4
	16 「理解に時間がかかる子ども」の指導に、時間をかけていますか？	1	2	3	4
展開 (教材)	17 「理解の早い子ども」をさらに伸ばす指導に、時間をかけていますか？	1	2	3	4
	18 授業中の子どもの気になる言動(言葉遣いや思いやり等)は、きちんと指導しますか？	1	2	3	4
	19 子どものよい考えや態度を、ほめながら授業をしますか？	1	2	3	4
	20 1時間の授業の中で、一度はなごやかな笑い声が教室の中で起こっていますか？	1	2	3	4
	21 子どもは、教科書やノート、学習用具などを大切に扱いますか？	1	2	3	4
	22 主に教科書を使って授業を行いますか？	1	2	3	4
	23 教師が準備した資料やワークシートをよく使って、授業を行いますか？	1	2	3	4
	24 ICTを活用した授業をよく行いますか？	1	2	3	4
	25 体験的な活動の授業(実際に確かめたり、実物に触れたりする)をよく行いますか？	1	2	3	4
	26 板書は、子どもから出された考えを構造化していますか？	1	2	3	4
	27 ドリル学習(繰り返し)を大事にしていますか？	1	2	3	4
	28 「勉強は、日常生活(将来の生き方)に役立つ」と、子どもは感じていますか？	1	2	3	4
展開 (子ども)	29 間違っても安心して発言できる、クラスの雰囲気ですか？	1	2	3	4
	30 一斉授業の中で、子どもたちが互いに意見を言い合う場面が、よくありますか？	1	2	3	4
	31 グループ学習の中で、子どもたちが意見を言い合う場面が、よくありますか？	1	2	3	4
	32 クラスみんなの前で、子どもが発表する場面はよくありますか？	1	2	3	4
	33 わからなかったことが、少しずつわかるようになっていく授業ですか？	1	2	3	4
	34 授業の途中で何度か、「あれ」「もしかして」と、子どもが課題をもつ場面がある授業ですか？	1	2	3	4
	35 「勉強がわかる方法」が、身につく授業ですか？	1	2	3	4
終末	36 新しいことを知ったり、できるようになったことを子どもは、「よろこび」と感じていますか？	1	2	3	4
	37 まとめてノートに書かせることは、板書や教師の解説ですか？	1	2	3	4
	38 次の時間何を学習するか、子どもはわかっていますか？	1	2	3	4
家庭	39 あなたが授業をした後、子どもたちは「もっと勉強したい」と感じていますか？	1	2	3	4
	40 子どもは、宿題を「するのが当たり前」ととらえていますか？	1	2	3	4
	41 宿題は、予習より復習やドリルが多いですか？	1	2	3	4
	42 家庭で、宿題以外の自主勉強もするように、指導していますか？	1	2	3	4
	43 宿題は、子どもの能力差に応じて出しますか？	1	2	3	4
	44 子どもが宿題をすることで「学び方」も身に付くように、工夫していますか？	1	2	3	4
	45 「子どもがおもしろく、したくなる宿題」を工夫し、よく出しますか？	1	2	3	4

図1 質問紙(教師用)

なお、児童生徒用の調査用紙は、教師用の調査用紙をもとに児童生徒にわかりやすく書き換えたものであり、質問番号と内容は、それぞれ教師用と対応させたものを使った。

質問項目数は、授業の「導入」、「展開」、「終末」、「家庭（学習）」の4つの段階に関する計45個である。最近の授業のようすについて4件法で質問した。また、質問項目の内容は、表1に示すカテゴリーにもとづいて作成している。なお、カテゴリーについては、吉崎（1991）の授業についての知識領域、白松（2018）の学級経営の三領域、大分市教育委員会（2017）の授業力自己評価表を参考に作成した。

また、質問内容が教師や児童生徒にとって妥当かどうかの検討は、愛媛県A市とその周辺の1町1市の小学校10校、計54名の現職教員（校長、教頭各10名、教務主任・研修主任などの校内で中心的な役割を担っている教員20名、その他の教員14名）に2017年11月に依頼し、その結果を質問項目に反映させることにした。

調査対象（表2）は、愛媛県A市とその周辺のB市の教師及び児童生徒を対象とした。なお、中学校は、教科担任制のため、主に生徒の自教室で行っている授業（国語、社会、数学、理科、外国語）を対象にし、自教室以外で行うことが多く授業形態が前者と多くで異なる教科（音楽、美術、保健体育、技術・家庭）と特別支援学級担任は除いた。また、生徒が質問紙に答えた授業は、前者の教科（国語、社会、数学、理科、外国語）を担当している学級担任の授業を対象にした。なお、小学校の教師は、学級担任と専科教師を対象にしている。ただし、研究3は、小学校の教師（360名）のうち、5年、6年を担任している教師（97名）を対象とした。

表1 質問紙のカテゴリー

領域	内容	質問番号	質問項目
教授方法	授業構造 (くり返し学習)	10	既習事項の振り返り
		27	ドリル学習
		41	ドリル学習(宿題)
	授業構造	2	学習のめあての提示
		8	教師の授業スタイル
		9	学習の順序
		26	板書構造
		37	学習のまとめ
		38	次時の学習
		6	発問(一問多答)
	授業運営 (ルーチン)	7	聞き方・話し方
		14	計画通りの授業
	授業運営 (個への対応)	15	机間相談
		16	理解の遅い子への指導
		17	理解の早い子への指導
		42	宿題以外の自主勉強
		43	個に応じた宿題
		11	自力解決
		12	ペア・グループ
	学習指導 (問題解決) *偶発的領域	13	子どもなりの考え
30		一斉授業で意見	
31		グループでの話し合い	
32		子どもの発表	
1		落ち着いた雰囲気	
5		勉強する雰囲気	
学級経営	*計画的領域	19	ほめながら授業
		18	気になる言動への指導
	*必然的領域	20	なごやかな笑い声
		29	間違っても安心
		22	教科書
教材	学習指導(教材)	23	ワークシート
		24	I C T
		25	体験的な活動
		3	「おや」「なぜ」
児童生徒	情意	4	楽しい授業
		34	「あれ」「もしかして」
		36	できるよこび
		39	もっと勉強したくなる
		45	したくなる宿題
	理解(学習内容)	33	わかるようになる
		35	学習の仕方がわかる授業
	理解(学習方法)	44	学習の仕方がわかる宿題
		21	教科書を大切に
	社会性	28	勉強は将来役立つ
40		宿題をするのは当たり前	

表 2 調査対象

学校種	対象	人数	対象学校	対象教師, 児童生徒	実施時期
小学校	教師	360名	30校 (A市26校, B市4校)	小学校1年～6年担任教師, 専科教師	2017年12月 ～2018年1月
	児童	533名	7校 (A市 5校, B市2校)	小学校5年, 6年	2018年10月
中学校	教師	135名	14校(A市)	中学校2年, 3年を指導	2018年10月
	生徒	504名	5校(A市)	中学校2年, 3年	2018年10月

また, 研究4の教職経験年数と調査人数は, 表3のとおりである。10年毎の教職経験年数を区切りとして4つの段階に分けた。4段階の教師の中には, 再任用の教師を含んでいる。

データの分析方法は, 研究1～研究3は, 対象から得られた平均値をもう1つの対象の平均値と1対1で比較するt検定を用いた。また, 研究4は, 教職経験年数別に4つの対象(段階)の平均値を比較する分散分析を用いた。

表 3 教職経験年数と調査人数

段階	教職経験年数	調査人数
1段階	0年～9年	91名
2段階	10年～19年	64名
3段階	20年～29年	121名
4段階	30年～40年	84名

(計360名)

IV 結果及び考察

研究1：小学校の教師と中学校の教師の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

小学校の教師と中学校の教師の質問紙による「自己省察」の比較結果が表4である。質問項目45問中, 16問(36%)に有意差があった。

1 授業構造について

*文中の(問番号)は調査用紙の質問番号を示す。

小学校の教師は, 授業中だけでなく, 家庭学習でもドリル学習を重視する傾向が中学校の教師より強い(問27, 41)。一方, 中学校の教師は, 自分が決めた学習方法で授業を進める特徴がある(問8)。小学校の教師は, 授業のめあてを提示してから授業をはじめたり(問2), 子どもから出された考えを構造化した板書を工夫したりしている(問26)。

2 授業運営について

小学校の教師, 中学校の教師とも, 授業運営については, 家庭での自主勉強(問42)や理解の遅い子への指導(問16)以外は有意差はみられない。ただし, 「一問多答型」の発問(問6), 理解の早い子への指導(問17), 個に応じた宿題(問43)については, 有意差はないものの両者とも平均値は低い。このことは, 小学校, 中学校の教師の共通した授業改善への課題と考えられる。

3 学習指導について

小学校の教師は, 自力解決させる学習(問11), 子どもなりの見方や考え方を取り上げる展開(問13), 子どもたちが互いに意見を言い合う学習(問30)など, 問題解決的な授業を行っている認識している割合が中学校に比べて有意に高い。中学校の平均値が低いことから, 問題解決的な学習をもっと取り入れることが中学校の学習指導の今後の課題といえる。

表4 小学校の教師と中学校の教師

領域	内容	質問番号	質問項目	小教師 (平均)	中教師 (平均)	t値	p値	有意差
教授方法	授業構造 (くり返し学習)	10	既習事項の振り返り	3.31	3.23	0.96	0.337	n. s
		27	ドリル学習	3.30	3.13	1.77	0.077	†
		41	ドリル学習(宿題)	3.66	3.10	6.21	0.000	***
	授業構造	2	学習のめあての提示	3.63	3.45	2.25	0.025	*
		8	教師の授業スタイル	3.08	3.53	-5.07	0.000	***
		9	学習の順序	3.14	3.13	0.19	0.849	n. s
		26	板書構造	2.66	2.36	3.38	0.001	**
		37	学習のまとめ	2.86	2.90	-0.50	0.611	n. s
		38	次時の学習	3.05	3.16	-1.21	0.226	n. s
	授業運営 (ルーチン)	6	発問(一問多答)	2.37	2.28	1.10	0.269	n. s
		7	聞き方・話し方	3.23	3.16	0.69	0.488	n. s
		14	計画通りの授業	3.07	3.29	-0.78	0.432	n. s
	授業運営 (個への対応)	15	机間相談	3.13	3.00	1.62	0.105	n. s
		16	理解の遅い子への指導	2.88	2.66	2.34	0.020	*
		17	理解の早い子への指導	2.48	2.54	-0.64	0.518	n. s
		42	宿題以外の自主勉強	3.38	3.08	2.94	0.004	**
		43	個に応じた宿題	1.92	1.95	-0.26	0.790	n. s
		11	自力解決	2.49	2.19	3.35	0.001	**
	学習指導 (問題解決) *偶発的領域	12	ペア・グループ	2.91	2.85	0.52	0.611	n. s
		13	子どもなりの考え	2.87	2.56	3.90	0.000	***
30		一斉授業で意見	2.79	2.56	2.38	0.018	*	
31		グループでの話し合い	3.08	2.87	2.83	0.006	**	
32		子どもの発表	3.24	3.13	1.22	0.221	n. s	
学級経営	*計画的領域	1	落ち着いた雰囲気	3.22	3.71	-5.62	0.000	***
		5	勉強する雰囲気	3.13	3.19	-0.58	0.560	n. s
	*必然的領域	19	ほめながら授業	3.45	3.43	0.31	0.753	n. s
		18	気になる言動への指導	3.57	3.47	1.33	0.183	n. s
		20	なごやかな笑い声	3.21	3.16	0.42	0.671	n. s
29	間違っても安心	3.09	3.16	-0.76	0.446	n. s		
教材	学習指導(教材)	22	教科書	3.64	3.35	3.57	0.000	***
		23	ワークシート	2.79	3.35	-6.21	0.000	***
		24	I C T	2.34	2.52	-1.35	0.177	n. s
		25	体験的な活動	2.42	2.34	0.81	0.437	n. s
児童生徒	情意	3	「おや」「なぜ」	2.77	2.73	0.43	0.667	n. s
		4	楽しい授業	2.66	2.56	1.29	0.208	n. s
		34	「あれ」「もしかして」	2.60	2.51	1.00	0.318	n. s
		36	できるよるこび	3.26	3.04	2.91	0.004	**
		39	もっと勉強したくなる	2.49	2.43	0.77	0.438	n. s
	45	したくなる宿題	1.99	1.98	0.14	0.885	n. s	
	理解(学習内容)	33	わかるようになる	2.87	2.85	0.30	0.765	n. s
		35	学習の仕方がわかる授業	2.73	2.67	0.73	0.463	n. s
	理解(学習方法)	44	学習の仕方がわかる宿題	2.42	2.54	-1.28	0.199	n. s
		21	教科書を大切にす	2.94	3.21	-3.35	0.001	**
社会性	28	勉強は将来役立つ	2.85	2.66	2.34	0.021	*	
	40	宿題をするのは当たり前	3.39	3.23	1.60	0.111	n. s	

※網掛けは、有意差のある項目のうち平均値の高い項目

4 学級経営について

小学校、中学校の教師ともすべての項目の平均値が 3.00 を超えている。学級経営は小学校、中学校とも特に力を注いでいると考えられる。特に、中学校では、授業開始時の落ち着いた雰囲気（問 1）を重視している（調査校は、始業前に「黙想タイム」などを実施している）のが小学校と違う点である。小学校で実施しないで中学校で実施する理由、その効果なども含め検討する必要がある。

5 教材について

小学校は教科書を使った授業（問 22）、中学校はワークシートを使った授業（問 23）が有意に高かった。両者の教材の特徴がみられた。

6 情意

子どもが授業を楽しみにしたりもっと勉強したくなったりする授業（問 4、問 39）を実施していると認識している教師は、小学校、中学校とも平均値は 2.5 前後で有意差がなかった。このことは、日々の授業が必ずしも学習意欲や興味・関心にもとづいた授業になっていないことが考えられる。子どもの情意については、子ども理解、教材の工夫、授業展開の方法なども深くかかわっている。同様の傾向は、学習の理解（学習内容や学習方法）の項目にもみられた。

教師の知識は経験に基礎を置いておりアカデミックな理論をもとに構成されているわけではなく、現場で様々な経験を積んでいくことで教師が自分なりの知識（実践的知識）を蓄え、成長しているという（脇本・町支 2015）。小学校の教師と中学校の教師の授業認識に有意差がない項目が多いことは、授業をとおして得られた共通の知識が存在しているものと思われる。しかしながら、授業構造、学習指導（問題解決）、情意に関する両者の有意差はないものの平均値が低い項目（問 45 など）については、互いの経験を振り返った検討が必要になる。同僚性を同じ学校内、同じ校種といった狭いとらえ方でなく、小学校と中学校の両者が、異校種間の同僚性をつくり、議論することによって授業改善をすることも今後必要になってくる。

研究 2：小学校の児童と中学校の生徒の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

小学校の児童（5、6 年 533 名）と中学校の生徒（2、3 年 504 名）の質問紙による「自己省察」の結果が表 5 である。質問項目 45 問中、30 問（67%）に有意差があった。これは、小学校の教師と中学校の教師の有意差が 16 問（36%）であったことから、児童と生徒の授業に対する認識の違いは教師と比べて大きい。また、有意差のあった 30 問のうち、27 問（90%）は小学校の児童が中学校の生徒より高かった。

1 授業構造について

授業構造は、授業設計の骨格に当たる部分であり、指導者の設計意図が表れる。吉崎（1991）は、設計段階での意思決定は、「計画的決定」とも呼ばれ、思慮深さ、冷静さ、確信といった教師の心的状態に支えられながら、授業全体の計画性や見通しを重視しているという。表 5 をみると、小学校、中学校ともほとんどの項目で、平均値 3.0（ややあてはまる）を超えた値になっている。教師が学習のめあてを伝えたり、教師が決めた学習順序に従って授業を進めたり、学習のまとめで板書や教師の解説をノートに書くといった授業スタイルが子どもたちの日常の学習スタイルとして定型化されているものと思われる。小学校の児童の方が、中学校の生徒よりもほとんどの項目において高く、その傾向は強い。

表5 小学校の児童と中学校の生徒

領域	内容	質問番号	質問項目	小児童(平均)	中学生(平均)	t 値	p 値	有意差
教授方法	授業構造 (くり返し学習)	10	既習事項の振り返り	3.29	3.30	-0.21	0.836	n. s
		27	ドリル学習	3.37	2.87	9.65	0.000	***
		41	ドリル学習(宿題)	3.32	3.11	3.74	0.000	***
	授業構造	2	学習のめあての提示	3.68	3.27	8.87	0.000	***
		8	教師の授業スタイル	3.48	3.28	4.30	0.000	***
		9	学習の順序	3.49	3.36	2.78	0.006	**
		26	板書構造	3.47	3.11	6.94	0.000	***
		37	学習のまとめ	3.58	3.46	2.41	0.016	*
		38	次時の学習	3.31	3.04	4.81	0.000	***
	授業運営 (ルーチン)	6	発問(一問多答)	3.21	2.99	4.13	0.000	***
		7	聞き方・話し方	2.78	2.89	-2.02	0.043	*
		14	計画通りの授業	3.25	3.33	-1.50	0.134	n. s
	授業運営 (個への対応)	15	机間相談	3.36	3.19	3.38	0.175	n. s
		16	理解の遅い子への指導	3.51	3.24	5.52	0.268	n. s
		17	理解の早い子への指導	3.17	3.00	3.24	0.001	**
		42	宿題以外の自主勉強	2.71	2.80	-1.29	0.199	n. s
		43	個に応じた宿題	1.95	1.93	0.20	0.840	n. s
	学習指導 (問題解決) *偶発的領域	11	自力解決	3.00	2.91	1.71	0.088	†
		12	ペア・グループ	3.29	3.21	1.40	0.163	n. s
		13	子どもなりの考え	3.29	3.30	-0.29	0.771	n. s
30		一斉授業で意見	2.88	2.76	2.09	0.037	*	
31		グループでの話し合い	3.09	3.00	1.55	0.121	n. s	
32		子どもの発表	2.81	2.68	1.52	0.129	n. s	
学級経営	*計画的領域	1	落ち着いた雰囲気	3.00	3.32	-6.49	0.000	***
		5	勉強する雰囲気	3.09	2.89	3.72	0.000	***
		19	ほめながら授業	3.46	3.32	2.80	0.005	**
	*必然的領域	18	気になる言動への指導	3.39	3.16	4.56	0.000	***
		20	なごやかな笑い声	3.73	3.38	7.65	0.000	***
29	間違っても安心	2.48	2.52	-0.68	0.500	n. s		
教材	学習指導(教材)	22	教科書	3.70	3.57	3.04	0.002	**
		23	ワークシート	3.36	3.58	-4.67	0.000	***
		24	I C T	3.20	2.94	4.08	0.000	***
		25	体験的な活動	3.10	2.50	10.03	0.000	***
児童生徒	情意	3	「おや」「なぜ」	2.94	2.60	5.80	0.000	***
		4	楽しみな授業	2.84	2.50	5.74	0.000	***
		34	「あれ」「もしかして」	3.07	2.96	2.03	0.042	*
		36	できるよこび	3.43	3.30	2.51	0.012	*
		39	もっと勉強したくなる	2.44	2.27	2.64	0.009	**
	45	したくなる宿題	2.25	2.13	1.81	0.070	†	
	理解(学習内容)	33	わかるようになる	3.38	3.16	4.44	0.000	***
		35	学習の仕方がわかる授業	3.37	2.84	6.78	0.000	***
	理解(学習方法)	44	学習の仕方がわかる宿題	2.99	2.76	3.87	0.000	***
		21	教科書を大切に使う	3.59	3.61	-0.47	0.637	n. s
社会性	28	勉強は将来役立つ	3.54	3.21	6.04	0.000	***	
	40	宿題をするのは当たり前	3.47	3.45	0.43	0.670	n. s	

※網掛けは、有意差のある項目のうち平均値の高い項目

2 授業運営について

両者とも有意差はあまりない。中学校の生徒は、クラスの友達からいろいろな考えが出る一問多答型の授業（問 6）は、小学校の児童より少ないと感じている。教師の発問の内容や方法の工夫が必要になる。

3 学習指導について

小学校、中学校とも問題解決的な学習（自力解決をしたり、グループで行ったりする学習など）に関する有意差のある項目は一項目だった。

4 学級経営について

間違っても安心して発言できるクラス（問 29）以外の項目で、小学校、中学校で有意差があった。また、小学校の平均値が有意に高かった。これは、小学校は主として学級担任制によることも影響しているものと考えられる。ただ、勉強する雰囲気（問 5）、ほめながら授業をする（問 19）、気になる言動への指導（問 18）は、担任であるなしにかかわらず集団を維持・発展させるうえで欠かせない。中学校の授業改善の一つとして考える必要がある。

なお、間違っても安心して発言できるクラス（問 29）については、小学生、中学生とも有意差はないものの平均値が低かった。この原因については、今後検討する必要がある。

5 情意について

子どもが授業を楽しみにしたり、もっと勉強をしたいと思ったりする傾向（問 4、問 39）は、小学校の児童がほとんどの項目で中学校の生徒を上回り有意に高かった。中学校においては、生徒の学習意欲を高めるための指導方法や教材の工夫が求められる。

6 理解について

学習内容の理解や学習方法の理解（学習の仕方がわかる）についても、小学校の児童は中学校の児童に比べて有意に高い傾向がみられた。中学校が低いのは、小学校に比べ学習内容の量が増え、高度になっていることが原因の一つとして考えられる。ICTを使った授業、個別化授業などの指導方法の工夫が必要になってくる。

小学校の児童と中学校の生徒の授業に対する認識を比較した結果、小学校の児童は、授業を定型化したものとしてとらえている特徴がみられた。これは、担任の影響が大きいものと思われる。また、中学校の生徒は、授業の情意面（授業を楽しみに感じる、もっと勉強したくなるなど）や理解面が小学校の児童より有意に低かった。キャリア発達の視点からも、発達段階や成長過程を考えた授業改善を考えていく必要がある。

研究 3：教師と児童、教師と生徒の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

小学校の教師と児童、中学校の教師と生徒の授業の「自己省察」の結果が表 6 である。有意差があった項目は、小学校で 34 問（76%）、中学校で 36 問（80%）であり、両者とも 80% 近く差異があり、中学生にやや高い傾向がみられた。研究 1（16 問に有意差）、研究 2（30 問に有意差）の結果と比べると、教師と児童生徒の授業に対する認識の違いは大きい。このことから、教師は、児童生徒との差異がどこにあるのか、その原因は何か、それを授業の中でどう改善すればよいかを考える必要がある。

さらに、小学校、中学校ともに、教師の平均値が児童生徒より低い項目が多い。吉崎（1991）は、授業についての教師の知識領域を、教材内容についての知識、教授方法についての知識、

表6 教師と児童、教師と生徒

領域	内容	質問番号	質問項目	小学校					中学校				
				教師(平均)	児童(平均)	t	p値	有意差	教師(平均)	生徒(平均)	t	p値	有意差
教授方法	授業構造 (くり返し学習)	10	既習事項の振り返り	3.31	3.29	0.32	0.787	n.s	3.23	3.30	-1.04	0.300	n.s
		27	ドリル学習	3.30	3.37	-1.02	0.310	n.s	3.13	2.87	3.38	0.001	**
		41	ドリル学習(宿題)	3.66	3.32	5.21	0.000	***	3.10	3.11	-0.12	0.908	n.s
	授業構造	2	学習のめあての提示	3.63	3.68	-0.84	0.401	n.s	3.45	3.27	2.61	0.010	*
		8	教師の授業スタイル	3.08	3.48	-5.39	0.000	***	3.53	3.28	3.70	0.000	***
		9	学習の順序	3.14	3.49	-4.49	0.000	***	3.13	3.36	-3.17	0.002	**
		26	板書構造	2.66	3.47	-10.32	0.000	***	2.36	3.11	-10.39	0.000	***
		37	学習のまとめ	2.86	3.58	-8.99	0.000	***	2.90	3.46	-7.73	0.000	***
		38	次時の学習	3.05	3.31	-3.21	0.002	**	3.16	3.04	1.75	0.082	†
	授業運営 (ルーチン)	6	発問(一問多答)	2.37	3.21	-9.90	0.000	***	2.28	2.99	-10.89	0.000	***
		7	話し方・聞き方	3.23	2.78	5.87	0.000	***	3.16	2.89	3.31	0.001	**
		14	計画通りの授業	3.07	3.25	-2.16	0.045	*	3.29	3.33	-0.30	0.767	n.s
	授業運営 (個への対応)	15	机間相談	3.13	3.36	-3.58	0.000	***	3.00	3.19	-2.67	0.008	**
		16	理解の遅い子への指導	2.88	3.51	-8.12	0.000	***	2.66	3.24	-8.49	0.000	***
		17	理解の早い子への指導	2.48	3.17	-7.50	0.016	*	2.54	3.00	-5.86	0.000	***
		42	宿題以外の自主勉強	3.38	2.71	7.84	0.000	***	3.08	2.80	3.36	0.001	**
		43	個に応じた宿題	1.92	1.95	-0.32	0.748	n.s	1.95	1.93	0.15	0.879	n.s
	学習指導 (問題解決) *偶発的領域	11	自力解決	2.49	3.00	-5.56	0.016	*	2.19	2.91	-10.11	0.000	***
		12	ペア・グループ	2.91	3.29	-4.49	0.016	*	2.85	3.21	-3.97	0.000	***
		13	子どもなりの考え	2.87	3.29	-6.60	0.016	*	2.56	3.30	-9.95	0.000	***
30		一斉授業で意見	2.79	2.88	-1.07	0.285	n.s	2.57	2.76	-2.59	0.010	*	
31		グループでの話し合い	3.08	3.09	-0.09	0.927	n.s	2.82	3.00	-2.17	0.030	*	
32		子どもの発表	3.24	2.81	4.56	0.000	***	3.13	2.68	5.88	0.000	***	
学級経営	*計画的領域	1	落ち着いた雰囲気	3.22	3.00	2.41	0.016	*	3.71	3.32	6.60	0.000	***
		5	勉強する雰囲気	3.13	3.09	0.45	0.654	n.s	3.19	2.89	4.25	0.000	***
		19	ほめながら授業	3.45	3.46	-0.07	0.941	n.s	3.43	3.32	1.77	0.079	†
	*必然的領域	18	気になる言動への指導	3.57	3.39	2.60	0.010	*	3.47	3.16	4.92	0.000	***
		20	なごやかな笑い声	3.21	3.73	-6.39	0.000	***	3.16	3.38	-2.90	0.004	**
教材	学習指導(教材)	22	教科書	3.64	3.70	-0.95	0.343	n.s	3.35	3.57	-3.10	0.002	**
		23	ワークシート	2.79	3.36	-7.70	0.000	***	3.35	3.58	-3.17	0.002	**
		24	I C T	2.34	3.20	-8.79	0.000	***	2.52	2.94	-4.01	0.000	***
		25	体験的な活動	2.42	3.10	-7.42	0.000	***	2.34	2.50	-1.88	0.062	†
		3	「おや」「なぜ」	2.77	2.94	-2.26	0.025	*	2.73	2.60	1.82	0.069	†
児童生徒	情意	4	楽しみな授業	2.66	2.84	-2.57	0.011	*	2.56	2.50	0.82	0.412	n.s
		34	「あれ」「もしかして」	2.60	3.07	-4.98	0.000	***	2.51	2.96	-5.53	0.000	***
		36	できるよこび	3.26	3.43	-2.40	0.018	*	3.04	3.30	-4.30	0.000	***
		39	もっと勉強したくなる	2.49	2.44	0.73	0.469	n.s	2.43	2.27	2.41	0.016	*
		45	したくなる宿題	1.99	2.25	-3.47	0.001	**	1.98	2.13	-2.19	0.029	*
	理解(学習内容)	33	わかるようになる	2.87	3.38	-7.15	0.000	***	2.85	3.16	-5.49	0.000	***
		理解(学習方法)	35	学習の仕方がわかる授業	2.73	3.37	-4.09	0.000	***	2.67	2.84	-2.49	0.013
	44		学習の仕方がわかる宿題	2.42	2.99	-6.98	0.000	***	2.54	2.76	-3.01	0.003	**
	社会性		21	教科書を大切に使う	2.94	3.59	-9.41	0.000	***	3.21	3.61	-6.84	0.000
		28	勉強は将来役立つ	2.85	3.54	-10.40	0.000	***	2.66	3.21	-8.04	0.000	***
40		宿題をするのは当たり前	3.39	3.47	-0.87	0.383	n.s	3.23	3.45	-2.66	0.008	**	

※網掛けは、有意差のある項目のうち平均値の低い項目

生徒についての知識、さらに相互に重なり合う4つの領域を含め7つの教師の知識領域を提案している。例えば、児童生徒に関しては、児童生徒についての知識(個々の生徒の知的特性、社会性、性格など)、児童生徒と教材に関する知識(教材についての生徒の感情、つまずきなど)、児童生徒と指導方法に関する知識(児童生徒の特性と教授方法、動機づけなど)である。

この調査で教師は、日常の授業の様子を振り返りながら、教師としての教授知識や目標とする授業などを尺度に評価したと考えられる。これは、児童生徒が授業をみる尺度と異なっていることも原因の一つとして考えられる。教師の平均値が低い値の項目は、今後改善を要する部

分ともいえる。授業改善に向けて、創意・工夫していくことが大事になってくる。また、教師、児童生徒ともに平均値が低い、個に応じた宿題（問 43）、したくなる宿題（問 45）、楽しみな授業（問 4）、もっと勉強したくなる（問 39）といった項目についても改善が必要である。

ところで、教師が授業を「自己省察」する機会は、自分の授業をみた同僚から指導・助言を得たり、他者の授業観察から新たな知識を得るといった方法がある。しかしながら、文部科学省の「学校質問紙調査」（2017）によれば、授業研究を伴う校内研修の実施状況は、小学校で年間 15 回以上（27.0%）が最も多く、中学校は年間 3～4 回（23.4%）が最も多い。このことは、授業をとおした振り返りの機会は少なく、多忙な学校現場の状況の中で一層難しくなっていると思われる。そういった中で、本研究の質問紙調査を定期的実施することで、教師、児童生徒の認識の変容を把握することができ、授業改善に活かすことができるものと考えられる。

研究 4 教職経験年数の違いによる教師の「自己省察」の差異とその結果にもとづく授業改善

教師は一時間の授業プロセスの中で、どのような思いを巡らせて授業を行っているのだろうか。教職経験年数による違いはあるのだろうか。あるとすれば授業のどの部分だろうか。

秋田・佐藤・岩川（1991）は、小学校 4 年生担任が行った国語の詩の授業のビデオを、熟達者と初任者にそれぞれ見せ、見つけたり思ったりしたことを自由に発話させ、プロトコル分析から両者を比較している。それによると、熟達者は、授業状況に敏感である、多くの推論を行っている、授業状況を構成するつながりを考慮に入れているなど、初任者と違う点を報告している。なお、この研究の熟達者とは、教職経験年数の多さや子どもの学業成績の高さではなく、全国規模の研究会などで優秀さを認められている教師である。また、脇本・町支（2015）は、教師の熟達や職能発達、教職のライフサイクルについて先行研究をもとに教師の成長と発達について述べている。それによると、研究の多くは、キャリアの蓄積によって漸進的な変化のある右肩上がりの変化をあげている。

ここでは、表 2 の小学校の教師 360 名を対象に、ほぼ 10 年毎の教職経験年数の違いによる特徴を調べることにした。分析方法は、分散分析による多重比較を行った。結果が表 7 である。また、その結果のうち、教職経験年数 0～9 年の 1 段階の教師が、2 段階、3 段階、4 段階の教師に比べて有意に低い項目を表 8 に示した。また、1 段階から 4 段階までの教師に有意差がない項目を表 9 にまとめた。

1 1 段階（教職経験年数 0～9 年）の教師

全体的に、教職経験 0～9 年（1 段階）の教師は、他の教師に比べて有意に低い傾向が 45 項目中 18 項目（40%）でみられた。特に教職年数 20～29 年（3 段階）や教職経験年数 30～39 年（4 段階）の教師に比べて有意に低い傾向がある。

内容をみると、授業構造に関する内容が 5 項目、授業運営に関する内容が 4 項目あり、有意に低い項目の 50% を占める。例えば、この学習のねらいは何か、既習事項とどういった関連があるのか、次時の学習にどうつながっているのかといった授業の計画に関するもの、机間相談はどの子どもにどんな指導をすればよいかといった児童への個別対応などである。経験年数の多い教師は、異なる学年の指導内容や指導方法を多く経験している。そのため、その中から必要なものを選択しながら計画を立てることができる。つまり、これまでの教師の経験や手続き的知識を活用して効率化を図っていると考えられる。

表7 教職経験年数の差異による「自己省察」の比較

領域	内容	質問番号	質問項目	A:1段階 (0-9年)	B:2段階 (10-19年)	C:3段階 (20-29年)	D:4段階 (30-39年)	F値	p値 p<.05	多重比較
教授方法	授業構造 (くり返し学習)	10	既習事項の振り返り	2.92(0.58)	3.14(0.59)	3.28(0.57)	3.24(0.58)	6.57	0.000	A<C A<D
		27	ドリル学習	3.12(0.71)	3.30(0.52)	3.35(0.70)	3.21(0.72)	1.83	0.141	n. s
		41	ドリル学習(宿題)	3.61(0.61)	3.70(0.55)	3.70(0.52)	3.41(0.80)	4.55	0.004	B<D C<D
	授業構造	2	学習のめあての提示	3.39(0.59)	3.64(0.52)	3.63(0.48)	3.65(0.53)	4.49	0.004	A<B A<C A<D
		8	教師の授業スタイル	2.72(0.83)	3.06(0.61)	3.19(0.70)	3.33(0.62)	12.42	0.000	A<B A<C A<D
		9	学習の順序	3.14(0.63)	3.08(0.67)	3.20(0.67)	3.08(0.77)	0.67	0.573	n. s
		26	板書構造	2.33(0.62)	2.70(0.52)	2.68(0.58)	2.67(0.62)	7.05	0.000	A<B A<C A<D
		37	学習のまとめ	2.87(0.77)	2.88(0.63)	2.79(0.66)	2.65(0.81)	2.00	0.114	n. s
		38	次時の学習	2.59(0.79)	2.89(0.70)	3.00(0.64)	3.06(0.74)	7.20	0.000	A<C A<D
	授業運営 (ルーチン)	6	発問(一問多答)	2.37(0.63)	2.35(0.51)	2.57(0.67)	2.52(0.56)	2.69	0.046	n. s
		7	話し方・聞き方	3.03(0.61)	3.28(0.58)	3.36(0.56)	3.41(0.64)	6.83	0.000	A<C A<D
		14	計画通りの授業	2.78(0.78)	2.92(0.70)	3.16(0.67)	3.17(0.64)	6.74	0.000	A<C A<D
	授業運営 (個への対応)	15	机間相談	2.97(0.61)	3.14(0.39)	3.19(0.51)	3.18(0.58)	2.95	0.033	A<C A<D
		16	理解の遅い子への指導	2.93(0.70)	3.03(0.59)	3.00(0.62)	2.93(0.71)	0.45	0.721	n. s
		17	理解の早い子への指導	2.32(0.62)	2.53(0.53)	2.41(0.62)	2.56(0.67)	2.89	0.035	A<D
		42	宿題以外の自主勉強	2.77(0.86)	3.02(0.77)	3.06(0.85)	3.09(0.88)	2.43	0.065	n. s
		43	個に応じた宿題	1.83(0.79)	1.84(0.78)	1.80(0.71)	1.90(0.80)	0.32	0.814	n. s
	学習指導 (問題解決) *偶発的領域	11	自力解決	2.39(0.68)	2.20(0.57)	2.49(0.66)	2.36(0.71)	2.43	0.065	B<C
		12	ペア・グループ	2.83(0.84)	3.06(0.79)	2.99(0.68)	2.91(0.71)	1.36	0.256	n. s
		13	子どもなりの考え	2.75(0.52)	2.94(0.59)	2.93(0.63)	2.92(0.59)	1.83	0.141	n. s
30		一斉授業で意見	2.74(0.72)	2.83(0.63)	2.73(0.70)	2.81(0.72)	0.45	0.715	n. s	
31		グループでの話し合い	2.89(0.66)	2.92(0.70)	2.92(0.62)	2.56(0.72)	0.19	0.906	n. s	
32		子どもの発表	3.24(0.67)	3.27(0.51)	3.28(0.61)	3.25(0.65)	0.09	0.965	n. s	
学級経営	*計画的領域	1	落ち着いた雰囲気	2.93(0.75)	3.06(0.67)	3.34(0.72)	3.36(0.75)	7.36	0.000	A<C, A<D, B<D
		5	勉強する雰囲気	3.13(0.55)	3.17(0.58)	3.31(0.65)	3.30(0.68)	1.79	0.149	n. s
	*必然的領域	19	ほめながら授業	3.41(0.59)	3.48(0.50)	3.47(0.54)	3.53(0.52)	0.85	0.467	n. s
		18	気になる言動への指導	3.39(0.57)	3.53(0.53)	3.70(0.46)	3.66(0.51)	6.13	0.000	A<C, A<D
		20	なごやかな笑い声	3.12(0.65)	3.27(0.65)	3.15(0.69)	3.09(0.71)	0.95	0.415	n. s
29	間違っても安心	3.13(0.62)	3.16(0.51)	3.29(0.59)	3.14(0.63)	1.55	0.203	n. s		
教材	学習指導(教材)	22	教科書	3.45(0.68)	3.52(0.56)	3.59(0.53)	3.38(0.67)	2.13	0.096	n. s
		23	ワークシート	2.74(0.72)	2.86(0.53)	2.87(0.71)	2.97(0.60)	1.97	0.118	n. s
		24	ICT	2.08(1.07)	2.48(1.05)	2.34(0.94)	2.29(0.91)	2.11	0.099	n. s
		25	体験的な活動	2.43(0.68)	2.55(0.62)	2.71(0.72)	2.80(0.71)	5.1	0.002	A<C, A<D
児童生徒	情意	3	「おや」「なぜ」	2.67(0.62)	2.81(0.47)	2.92(0.60)	2.89(0.59)	3.12	0.026	A<C, A<D
		4	楽しい授業	2.62(0.56)	2.77(0.46)	2.83(0.50)	2.84(0.47)	3.65	0.013	A<C, A<D
		34	「あれ」「もしかして」	2.60(0.62)	2.50(0.59)	2.66(0.61)	2.64(0.62)	0.97	0.409	n. s
		36	できるよこび	3.26(0.53)	3.33(0.56)	3.36(0.56)	3.33(0.64)	0.39	0.761	n. s
		39	もっと勉強したくなる	2.42(0.64)	2.76(0.47)	2.60(0.55)	2.65(0.61)	4.38	0.005	A<B, A<D
	45	したくなる宿題	1.88(0.61)	1.98(0.65)	1.98(0.65)	1.95(0.70)	0.41	0.749	n. s	
	理解(学習内容)	33	わかるようになる	2.78(0.51)	2.97(0.40)	3.00(0.58)	3.04(0.54)	4.32	0.005	A<C, A<D
		35	学習の仕方がわかる授業	2.28(0.61)	2.66(0.57)	2.71(0.57)	2.73(0.67)	9.88	0.000	A<B, A<C, A<D
	理解(学習方法)	44	学習の仕方がわかる宿題	2.25(0.66)	2.36(0.63)	2.33(0.67)	2.49(0.74)	1.97	0.118	n. s
		社会性	21	教科書を大切に	2.75(0.59)	2.94(0.64)	2.90(0.60)	2.94(0.70)	1.61	0.188
28	勉強は将来役立つ		2.39(0.63)	2.81(0.43)	2.82(0.69)	2.79(0.60)	9.13	0.000	A<B, A<C, A<D	
40	宿題をするのは当たり前		3.24(0.69)	3.49(0.64)	3.43(0.70)	3.31(0.81)	1.90	0.129	n. s	

※()の数字は標準偏差 ※網掛けは、1段階の教師の平均値が他の教師に比べ有意に低い項目

表 8 1段階の教師が有意に低い内容

内容	質問番号	質問項目
授業構造	2	学習のめあての提示 ※
	8	教師の授業スタイル ※
	10	既習事項の振り返り
	26	板書構造 ※
授業運営	38	次時の学習
	7	話し方・聞き方
	14	計画通りの授業
	15	机間相談
学級経営	17	理解の早い子への指導
	1	落ち着いた雰囲気
学習指導(教材)	18	気になる言動への指導
情意	25	体験的な指導
	3	「おや」「なぜ」
理解(学習内容・方法)	4	楽しみな授業
	39	もっと勉強したくなる
社会性	33	わかるようになる
	35	学習の仕方がわかる授業 ※
	28	勉強は将来役立つ ※

※2段階, 3段階, 4段階のすべてに対して有意に低い項目

表 9 各段階間で有意差がない内容

内容	質問番号	質問項目
授業構造	9	学習の順序
	27	ドリル学習
	37	学習のまとめ
授業運営	6	発問(一問多答)
	16	理解の遅い子への指導
	42	宿題以外の自主勉強
	43	個に応じた宿題
学習指導	12	ペア・グループ
	13	子どもなりの考え
	30	一斉授業で意見
	31	グループでの話し合い
学級経営	32	子どもの発表
	5	勉強する雰囲気
	19	ほめながら授業
	20	なごやかな笑い声
	29	間違っても安心
学習指導(教材)	22	教科書
	23	ワークシート
	24	ICT
	34	「あれ」「もしかして」
情意	36	できるよるこび
	45	したくなる宿題
理解	44	学習の仕方がわかる宿題
社会性	21	教科書を大切に使う
	40	宿題をするのは当たり前

一方、教職経験年数の少ない教師は、自分が担当する学年、学級の指導を日々実施し、目の前の目標をクリアするといった限られたサイクルの中で、経験を蓄積していると考えられる。小学校の教員のほとんどは学級担任であり、6年間のしかも複数教科の学習内容や教材、指導方法に対応できる多くの知識が必要となる。そのためには、教職経験年数 0~9 年の教師に対して、指導内容や指導方法に関する指導の具体化、仕事の効果化などを指導し、力量向上を図る取組が大切である。

また、児童の情意面については、児童の学習への興味や児童理解、指導計画や授業過程、教材との関連などを考え、子どもが授業を楽しみに感じたり、もっと勉強をしたくなったりするための授業づくりを検討する必要がある。さらに、学習内容や学習方法の理解に関しては、児童の学習スタイル、学習理解の状況、学級内の人間関係などによる影響も大きい。こういった内容は、教師の「適応的熟達者」(波多野 2001)としての成長にかかわる部分でもあり、実践的知識獲得への試行と積み重ねが必要になる。なお、授業改善のための方法の一つとして筆者らがを行っている「再生刺激法」(渡邊・吉崎 2018)は、授業過程における子どもの認知・情意過程を把握することができ、授業改善や教師教育に貢献できるものとする。

2 2段階, 3段階, 4段階の教師

2段階, 3段階, 4段階の教師の授業に対する「自己省察」による認識は、教職経験年数 10~19年の2段階の教師が、問1, 問11, 問41の3項目に有意差があるものの、それ以外は有意差がなかった。また、3段階と4段階の教師については、問41の1項目だけであった。これは、教職経験年数が10年以上になると、それ以上の経験年数の教師との授業認識に差異がみられないことになる。つまり、教師になってからの10年間で、教職経験年数が少ない教師にと

っては危機であり、授業の力量形成にとって大事な時期であると考えられる。若年教師の大量採用による学校現場の指導力低下が問題となっている昨今、教職経験年数 10 年未満の教師の力量向上を図るための研修の内容と方法の重点化が求められる。

一方、教職年数を 10 年、20 年と重ねても、年数に応じた授業に対する認識の向上がみられないことから、教職経験を重ねただけでは指導力の向上が期待できるとは限らないことを示している。この段階の教師がさらなる質の高い授業を実施するためには、今後エキスパート教師の研究などを進め、研修の在り方を検討する必要がある。

3 教職経験年数に有意差がない項目

教職経験年数 1 段階の教師から 4 段階の教師まで、授業への認識に有意差がなかった項目は、45 項目中 25 項目 (56%) であった。表 9 に示す項目の中で、ほめながら授業を行う (問 19)、教科書を使った授業 (問 22)、ドリル学習を大事にする (問 27) といった外から観察可能な教授行動は平均値が高い。それに対して、「あれ」「もしかして」と思わせたり (問 34)、学習の仕方がわかる宿題 (問 44)、したくなる宿題 (問 45) の工夫といった内容は、子どもの内面にかかわることであり、教職経験年数を重ねても改善することが難しいといえる。こういった項目は、個人の課題とするのではなく学校全体で検討する必要がある。

V まとめと今後の課題

本研究は、質問紙調査法を用いて、教師と児童生徒の授業に関する「自己省察」の結果をもとに、質問紙の活用による授業改善の可能性を検討した。その結果、次のことが明らかになった。

1 「自己省察」でみられた特徴

小学校の教師と中学校の教師で、有意差がある割合は、質問紙の項目全体の 36% であった。同様に児童と生徒では 67%、教師と児童、教師と生徒では約 80% であった。教える側の教師同士よりも、学習者である児童生徒同士の有意差は大きく、教師と児童生徒ではさらに大きくなっている。質問紙調査法による「自己省察」の結果は、両者の差異がみられる授業過程の場所や内容を明らかにすることができる。このことは、今まで教師の勘や経験をもとに推察していたことだけに、具体化できたことは一つの成果といえる。

2 「自己省察」の特徴と授業改善

「自己省察」による両者の違いと特徴から課題が明らかになり、いつ、どこを、どのように、授業改善すればよいか、改善の計画と焦点化が可能になった。また、解決の方法も、いろいろなパターンが考えられる。個人で解決可能な場合、同僚で解決できる場合、学校全体で取り組む必要がある場合などである。例えば、調査結果が、特定の学年にみられる特徴であれば、学年全体で取り組むことになる。学年を超えどのクラスにも当てはまる共通課題であれば、学校全体で取り組む必要がある。このことは、課題の所在と解決のための対応が明確になり、時間の効率化だけでなく、解決に向けた教師同士の実践の共有化を図ることができ、授業改善がこれまで以上に進むものと思われる。

3 「自己省察」と教師の熟達化と授業改善

教職経験年数が 0~9 年の教師は、10 年以上を経験する教師に比べて有意に低い傾向が質問項目全体の 40% でみられた。10 年以上を経験する教師同士の有意差はほとんどなかったことか

ら、10年目までの教師の力量形成が重要である。一方、教職経験年数に有意差がなく、平均値が低い項目がいくつかみられた。このことは、教職経験年数と教師の授業力は必ずしも一致していないことを示している。教師としての成長を重ねていくための研修の工夫や環境構成、研修の機会の確保などが大事になってくる。

4 「自己省察」をととした授業改善と今後への期待

「自己省察」をととした授業改善は、校内だけでなく、近隣校同士、校種の異なった学校同士で実施することにより、授業改善の具体化がいつそう進むものと思われる。また、義務教育学校、小中連携校での本調査の活用は、中1ギャップなどの課題解決につながる可能性も考えられる。授業研究や授業改善を核として、教師の同僚性が校内という狭いエリアにとどまらず、学校間や地域に広がり、教師の知識を集積し連携協力できれば、地域全体で授業改善が進むことが期待できる。

(付記)

本研究は、愛媛県今治市教育委員会の御理解のもと、今治市内及び近隣市町の小、中学校の校長先生はじめ諸先生方に御協力いただきました。ここに記して厚くお礼申し上げます。

なお、本研究は、平成29年度～平成31年度(令和元年度)科学研究費(基盤研究C 代表者:渡邊和志「授業における子どもの内面過程の把握にもとづく授業改善・授業力向上システムの開発」)の助成を受けています。

引用・参考文献

- 1) 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹(1991) 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討 発達心理学研究 2(2) pp.88-98
- 2) 藤岡完治(2009) プロローグ 成長する教師 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編) 成長する教師—教師学への誘い 金子書房 pp.1-3
- 3) 波多野誼余夫(2001) 適応的熟達化の理論をめざして 教育心理学年報 40 pp.45-47
- 4) 文部科学省 教育再生実行会議 第十一次提言中間報告(2019) pp.1-5
- 5) 文部科学省 総合教育政策局 教師の資質能力向上に関する参考資料(2019) pp.14-17
- 6) 文部科学省 教員勤務実態調査(2018) pp.1-3
- 7) 文部科学省 中央教育審議会 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申) 教員をめぐる現状 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm 2019年10月26日閲覧
- 8) 文部科学省 国立教育政策研究所(2017) 平成29年度全国・学習状況調査報告書 質問紙調査 pp.121-123
- 9) 大分市教育委員会(大分市教育センター)(2017) 授業力自己評価表
- 10) 白松賢(2018) 学級経営の教科書 東洋館出版社 pp.19-29
- 11) 脇本健弘・町支大祐(2015) これまでの教師研究 中原淳(監修) 教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル— 北大路書房 pp.17-20, pp.20-26
- 12) 渡邊和志・吉崎静夫(2018) 授業における子どもの内面過程の把握のための「再生刺激法 ver.2」の方法開発に関する研究—学校現場での授業改善ツールとしての活用をめざして— 大分大学教育学部研究紀要 40(1) pp.167-182
- 13) 吉崎静夫(1991) 教師の意思決定と授業研究 ぎょうせい pp.3-7, pp.86-94

Improvement of Teaching Methods Based on Differences in Teachers' and Learners' Perceptions

—Through “Self-Reflection” by a Questionnaire Survey—

WATANABE, Kazushi and YOSHIZAKI, Shizuo

Abstract

In this study, we conducted a questionnaire survey on “self-reflection” during a class and compared the results of the following pairs: elementary school teachers and junior high school teachers, elementary school students and junior high school students, elementary school teachers and students, and junior high school teachers and students. The following results were obtained: (1) The most significant differences in self-reflection were seen between teachers and students, followed by elementary school students and junior high school students, and finally elementary school teachers and junior high school teachers. (2) The “self-reflection” of teachers with 0–9 years of teaching experience was significantly lower than teachers with more experience. However, there was very little significant difference among teachers with over ten years of teaching experience. These results clarified the areas and content that need improvement. In the future, we can expect that training will be integrated and streamlined, and the collegueship of teachers will be fostered by studying the improvement cycle to collaborate between schools and within the school, to bring about lesson improvements.

【Key words】 Lesson Study, Improving Classroom Instruction, Teacher Education, Self-Reflection