

派遣者番号	R3K12	氏名	永尾 啓悟
研究主題 —副主題—	中学校教師のもつ授業観・教師観と授業志向の関連		
派遣先	東京学芸大学 教職大学院	担当教官	原口 るみ
所属	中野区立緑野中学校	所属長	齊藤 久

キーワード：授業観 教師観 授業志向 主体的・対話的で深い学び 教師教育

1 研究の背景（目的）・主題設定の理由等

(1) 背景

令和3年度から中学校において実施となった中学校学習指導要領(平成29年3月告示)以下、「学習指導要領」で求められているのは、単に教員から一方向に知識を伝達したり、計算練習や漢字の書き取りを繰り返したりするだけの学習活動ではない。授業は生徒が主体的・対話的で深い学びを行う場であり、教師はその実現に向けて絶えず授業改善を行っていく必要がある。

また、OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018においても「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善や探究的な学習に関わる指導実践について、頻繁に行う日本の中学校教員の割合は、前回2013年調査と比べて増えているが依然として低い」(文部科学省・国立教育政策研究所、2020a)という報告がある。

(2) 現状

学校現場では、学習指導要領の本格実施に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のための研修や校内研究が盛んに行われてきた。しかし、2021年4月から7月までの間に、筆者が参観した都内複数地区の中学校における30コマ超の様々な教科の授業では、そのほとんどが、みんなで同じことを、同じように行うものであり、教員の発問に対して毎回ほとんど同じ生徒が挙手をして答えを言う程度であった。

文部科学省が実施している平成30年度における教員研修実施状況調査の結果によると、中学校における主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)に関する研修の実施率は90%を超えている。(文部科学省、2020)一方、2020年8月末～9月末にかけて実施した民間の研究所による調査結果によると、「主体的・対話的で深い学びを進める方法がわからない」という質問に「とてもそう思う」、「まあそう思う」と回答した中学校教員の割合は33.4%にもなる。(ベネッセ教育総合研究所、2020)また、「主体的・対話的で深い学びを進める方法がわからない」という質問に関して「そう思う」と回答した小学校教員は、「そう思わない」と回答した教員よりも「教師主導の講義形式の授業」や「教科書通りに教える授業」をよく実施しており、「自分で決めたテーマについて

調べることを取り入れた授業」など、資質・能力を育成する授業方法を実施する割合が低いことも明らかになった。この傾向は、中学校教員でも同様であったとの報告もある。(ベネッセ教育総合研究所、2020b)

(3) 目的

研修の機会には十分にあったにも関わらず「方法が分からない」と答える教員が多く存在し、授業改善も進展が見られない原因に、教員の授業観や教師観が影響している可能性がある。教員が一方向の講義型の授業観や知識を伝達する者としての教師観をもっている限り、どんなに技術や方法について学ぶ研修を受けても、その場限りのものとなり、一方向の講義形式の授業から変わることはないからだ。

このようなことから、一方向の講義型の授業観が、生徒の主体的な参加を促す授業への転換やそのための教師の学びを阻害しているのではないかと考える。

本研究では、教員のもつ授業観や教師観と授業志向との関係について明らかにし、その結果を基に生徒の主体的・対話的で深い学びを促す授業を実現するための教員研修や教師教育の在り方や方向性について考察を行うことを目的とする。

2 研究の方法

都内公立中学校教員に調査協力を依頼し、回答が得られた752人を分析対象とした。

調査内容及び方法は、以下の3点とした。

(1) 属性

教員経験年数、役職、担当教科

(2) 授業観、教師観

秋田(1996)の捉え方である、比喻生成課題による被験者のもつ授業イメージや教師イメージを援用した。秋田の比喻生成課題で作成された授業・教師に関する比喻内容のうち、回答者が多かったものを授業観・教師観を測る項目として、それぞれ28項目と22項目設定し、それぞれの比喻表現が自らの授業観や教師観に照らしてどの程度当てはまるかを6件法で回答を求めた。(表1)

表1 授業観と教師観の質問項目

授業観		教師観	
教師生徒の共同作業	伝達の場合	育てる、支える ファシリテーター	権力者、手本、伝達者
A1 キャッチボール	A15 テレビ番組	B1 スポーツチームの監督	B12 独裁者
A2 チームプレーのゲーム	A16 映画	B2 親	B13 教師
A3 共同制作の作品	A17 落語	B3 野菜や花の農家	B14 政治家
A4 オーケストラ	A18 芝居や劇	B4 土や肥し	B15 会社の重役
未知の空間	箱書き通り	B5 ガイド	B16 マジシャン
A5 読書のないドラマ	A19 カレンダーや時計	D6 指揮者	B17 見本
A6 バズル	A20 台本	B7 灯台や道しるべ	B18 スーパーマン
A7 迷路	A21 列車	B8 黒子	B19 神
日々異なる	繰り返す	B9 ベーキングパウダー	B20 本や辞典
A8 生き物	A22 ベルトコンベア	B10 緑の下の力持ち	B21 監視人
A9 水	A23 金太郎あめ	B11 司会者	B22 コミュニキスター
A10 天気	A24 エスカレーター		
喜び、感動、楽しさ	つまらなさ		
A11 花火	A25 修行		
A12 生命の誕生	A26 念仏		
A13 パーティ	A27 早稲		
A14 遠足	A28 がまん大会		

(秋田 (1996) を参考に筆者作成)

(3) 授業志向

学習者の主体的な参加や思考を促す授業例と、学習者の主体的な参加や思考のない一方的な授業例を、それぞれ14項目ずつ設けた。それらに対して、「自身の授業においてどの程度重視し実施していますか。」という教示を与え、「1 全く重視せず実施していない」～「6 非常に重視して実施している」の6件法で求めた。(表2)

表2 授業志向に関する質問項目

学習者の主体的な参加や思考を促す授業例	一方的な講義形式の授業例
C1 既習事項を振り返らせる	C15 教師が分かりやすい説明をする
C2 子供が明らかにしたくなる学習課題を設定する	C16 教師が生徒の興味関心を喚起する話をする
C3 子供が自らめあてをつかむようにする	C17 教師が雑談や冗談で授業を盛り上げる
C4 学習課題を解決する方向性について見通しを持たせる	C18 教師が分かりやすく本時の学習をまとめる
C5 子供が自分の考えを持つようにする	C19 50分間静かに集中して話を聞かせる
C6 子供の思考を見守る	C20 教師の質問に勝手に意思表示をさせる
C7 子供の思考に即して授業展開を考える	C21 一問一答の発問に答えさせる
C8 子供の考えを生かしてまとめる	C22 テストや演習問題の解説を丁寧に行う
C9 その日の学びを振り返らせる	C23 指示や手順通りに実験や実技を行わせる
C10 新たな学びに目を向けさせる	C24 教師や熟達者の実演を見せる
C11 思考を交流させる	C25 動画や写真を視聴させる
C12 交流を通じて思考を広げる	C26 忍耐力やマナーを身に付けさせる
C13 協働して問題解決する	C27 板書を正確にノートに写させる
C14 板書や発問で教師が子供の学びを引き出す	C28 計算や漢字などを繰り返し練習させる

3 研究の結果

授業観、教師観、授業志向について因子分析(固有値1以上、主因子法、Promax回転)を行い、少数の因子に要約した。(表3)

表3 因子分析結果

因子	因子名	比喩表現や授業志向
授業観	1	生徒と共につくるもの
	2	同じことの繰り返し
	3	苦行の場
	4	伝達の場合
教師観	1	ファシリテーター
	2	管理者
	3	伴走者
授業志向	1	主体的・対話的
	2	受動的・訓練的
	3	教師主体的

次に、授業観、教師観が授業志向に与える影響を検討するために、重回帰分析を行った。(表4)

表4 授業志向に影響を及ぼす要因となる授業観、教師観(重回帰分析)

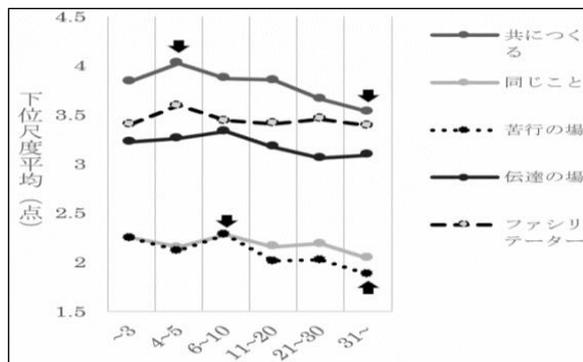
説明変数	主体的・対話的			受動的・訓練的			教師主体的		
	B	SEB	β	B	SEB	β	B	SEB	β
生徒と共につくる	0.20	0.03	.31***	-0.13	0.04	-.18**	-0.01	0.04	-.02
同じことの繰り返し	-0.07	0.04	-.09	0.08	0.05	.08	-0.11	0.05	-.11*
苦行の場	-0.14	0.03	-.20***	0.06	0.04	.07	-0.06	0.04	-.07
伝達の場合	-0.03	0.03	-.04	0.01	0.04	.01	0.17	0.04	.22***
ファシリテーター	0.11	0.04	.16**	0.30	0.05	.36***	0.20	0.05	.23***
管理者	-0.07	0.04	-.09	0.01	0.05	.01	0.06	0.05	.06
伴走者	0.02	0.03	.03	-0.03	0.03	-.05	0.02	0.03	-.03
R ²	.15			.11			.12		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

その結果、「生徒と共につくるもの」としての授業観を高め、「伝達の場合」としての授業観を弱めていくことが、一方向型の授業から脱却し、今求められている生徒の主体的・対話的で深い学びを促す授業を

進めるうえで大切であることが示唆された。また、経験年数と授業志向に影響を及ぼす要因となっている授業観、教師観の関連では、「主体的・対話的」授業志向に強い正の影響を与える「生徒と共につくる」の得点は、4～5年目の教員が最も高く、それ以降経験年数の増加と共に低下し、31年目からの教員と比べると有意差が見られた。(図1)

図1 経験年数と授業志向影響要因の関係



4 研究の考察

生徒の主体的・対話的で深い学びを促す授業を志向する鍵となるのは、「生徒と共につくるもの」としての授業観であること、反対に「伝達の場合」としての授業観は、生徒の主体的・対話的で深い学びを阻害したり教員の主体的な授業に向かわせたりしていることが明らかになった。

秋田(1996)は教える経験の増加に伴って「生徒と共につくるもの」と捉える教員が多くなると指摘していた。しかし、今回調査した中学校教員においてはその傾向が見られず、4～5年目で最も多く、その後減少する傾向があった。これには、教員自身が受けてきた授業の記憶や、初任者の時期に受けた授業方法に関する研修などが強く影響している可能性が考えられる。教師教育や教員研修を考える上で、主体的・対話的で深い学びのある授業を教員自身が多く経験することや、教員として初期段階での学びが非常に重要である可能性が示唆された。

5 今後の展望

「生徒と共につくるもの」という授業観が最も低下する、経験年数の長い群へのアプローチとして、益川・村山(2014)が開発したプログラムが参考になる。それは、学習者中心の知識構築型の授業を、実際に体験しながら学ぶものだった。結果として、ほぼ全ての学習者が「生徒と共につくるもの」という授業観を形成していた。このことから、教員自身が主体的・対話的な学びのある授業を経験し価値を実感することが、授業観の変容に重要であると言える。

今後は、「主体的・対話的で深い学び」の重要性や授業方法を伝達するだけの研修ではなく、学習者が体験的に学び、価値を実感できる機会をつくることで、「生徒と共につくるもの」としての授業観を高められるようにする。