

実践報告

授業における PDCA サイクルの分析

— 家庭への訪問教育を初めて担当する教師を対象にして —

石坂 茉未*・安藤 隆男**

本研究は、家庭への訪問教育担当教師の授業におけるPDCAサイクルに関わる基礎的な知見を得ることを目的とし、面接調査（研究Ⅰ）と授業分析（研究Ⅱ）から構成した。研究Ⅰでは、対象教師が家庭への訪問教育を初めて担当するにあたっての授業経験の再考過程を明らかにした。その結果、対象教師は、家庭への訪問教育の難しさを抱きながら、児童・ねらい・展開・指導法という観点から授業についての信念を問い直していた。研究Ⅱでは、研究Ⅰを受けた授業について、信念の問い直しとPDCAサイクルのつながりおよびPDCAサイクルの循環構造に関する事例的な資料を得た。その結果、対象教師は、児童を中心的な観点到据え、ねらいや展開、指導法の改善を一体的に図っていた。以上より、授業経験を再考する視点とPDCAサイクルの視点を用いることで、授業を通底する改善案が明確になることや、家庭への訪問教育の担当教師のPDCAサイクルは児童中心に展開されることが示唆された。

キー・ワード：授業 PDCAサイクル 家庭への訪問教育

I. はじめに

授業改善は、計画から評価まで一貫して行われ、かつ繰り返行われるものとされ（加登本, 2014）、McLaughlin & Snyder (1992) は「Plan-Do-Check-Action」からなる授業改善の循環構造を強調した（以下、PDCAサイクル）。佐藤・斎藤・堀田（2016）は、PDCAサイクルに授業実践を位置づけて、授業題材に関わる教師の意識の変容を質問紙とインタビューを用いて調査した。質問紙では、題材に関する教師の意識が授業前後に変容したこと、映像とシートを併用したインタビューでは、授業に関わる内容で教師が改めて意識するようになったことがあることが明らかにされた。また、加登本（2014）は、1名の教師を対象に授業改善のプロセスの各所

で面接調査を実施した。それによると、教師は授業の計画段階では解消できない困難を抱え、授業を実施した後にもその困難を残す場合があることが明らかになった。さらに、授業を経て新たに葛藤が生まれることもある。これらの困難や葛藤を解消しながら授業を改善する過程では、教師自身が指導法や児童のつまずきを分析して目標を立て直し、授業を再構成するものとされている。

教師が自らの授業を振り返り、評価する方法の一つに、「意思決定モデル（Decision Making）」（Shavelson, 1976; 吉崎, 1983; 1988）がある。これは、実施された指導と事前の授業計画との間のズレに着目して教師自身が授業を評価する方法である。具体的には、①指導方法、指導内容、授業の構造等について計画し、授業を展開しながら何らかの行為を選択する。同時に、ある観点（児童やねらい、展開、指導法）に基づ

* 光明特別支援学校

** 筑波大学人間系

いて授業実態を観察する。②授業計画と授業実態とのズレを感じる。授業計画と授業実態を比較し、認知したズレが教師にとって許容範囲内であるか否かを判断する。③ズレが許容範囲を超えている時には、実行済みの行為とは異なる他の代替行為から満足し得る行為を選択し実行する。教師は授業の中で①～③を繰り返すので、授業実施後には事前の計画に照らし合わせた授業の評価が可能となる。意思決定モデルでは、振り返りや評価をその後の授業計画にどのように結びつけるかは明示されていないものの、PDCAサイクルを行う時の参考となる手法である。

さらに、McNiff (1993) は、授業改善の過程には、PDCAサイクルの前段階として自らの授業経験へのリフレクションが含まれるとしている。リフレクションとは、PDCAサイクルの基本に位置づいており、授業を計画する以前に、何があるのか、為されてきたのか、自分自身の体験を振り返り、知識・情報を検証し、価値観の変容を再考するプロセスである(倉本, 2005; McNiff, 1993)。坂本(2007)は、教師はそれまでに自動的に扱えていた技術やルーティンが目の前の学習者には適さない状況の時に、教材や学習者に対する自身の知識、信念、思考

枠組みを問い直すとしている。さらに、そのような問い直しが教師としての成長につながることも示唆している。このことから、教師は、特に未経験の指導場面に直面し、教材や学習者に対する信念を問い直していくなどの再考過程を経る中で、成長を促されることが考えられる(Fig. 1)。

訪問教育は、学校教育法施行規則第131条に規定される学校教育の形態であり、校内で実施される授業との違いから、教師にとってそれまでの授業の再考が促されやすいことが考えられる。また、実施された授業の展開と指導内容が理解できる実践事例の蓄積が乏しいことが指摘されている(大庭・恵羅, 2003)。その要因として、訪問教育の授業は、著しく個別具体的であることが考えられる。西村(2002)によると、訪問教育の授業は、家庭や施設、病院といった特定の訪問場所において通常1週間に3回、1回2時間で行われ、原則として、学習集団は成り立ち得ず、児童・生徒と教員の1対1の授業形態をとる。また、教育内容は子ども一人ひとりの体力、健康状態、知的・身体的発達状態および環境等に合わせて工夫されるため一律には示し得ない。さらに、家庭で展開する訪問教育(以下、家庭への訪問教育)に関しては、「担当

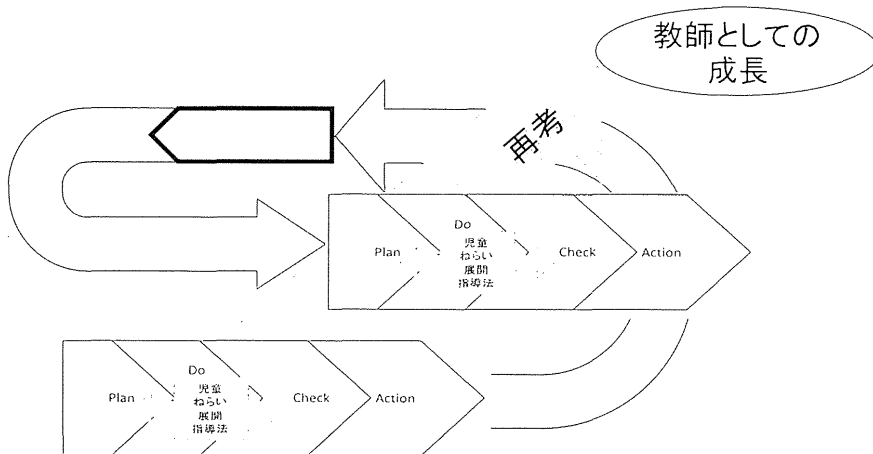


Fig. 1 授業改善の過程

教師と母親が直接の指導」(大庭・恵羅, 2003)にあたるという特徴がある。川添(2009)によると、家庭への訪問教育を担当する教師には、子ども一人一人の実態やニーズに即した指導・支援ができる力量に加えて、教師としての考え方や信念にとらわれ過ぎないことが特に求められており、これは、教材や学習者に対する信念を問い直すなどの授業経験の再考を通じて、教師が成長する機会の一つだと考えられる。

先行研究では、授業改善に対して、PDCAサイクルの有用性(McLaughlin & Snyder, 1992)やそれまでの授業経験を再考する過程の重要性(McNiff, 1993)が指摘され、授業前後の教師の意識の変容が調査される等している(佐藤・斎藤・堀田, 2016)。ただし、PDCAサイクルに供する観点から、一つの授業を計画、実施するにあたって、教師がそれまでの授業経験を再考することを明らかにした研究は見当たらない。また、訪問教育においては、実施された授業の展開と指導内容が理解できる実践事例の蓄積が課題とされる。

以上より、本研究では、家庭への訪問教育担当教師を対象に、授業におけるPDCAサイクルに関わる基礎的な知見を得ることを目的とする。面接調査による研究Ⅰと授業分析による研究Ⅱから構成する。研究Ⅰでは、対象教師が家庭への訪問教育を初めて担当するにあたった時点における自身の信念の問い直しを含めた授業経験の再考過程を明らかにする。研究Ⅱでは、授業経験の再考とPDCAサイクルのつながりについて、およびPDCAサイクルの循環構造について基礎的な資料を得るものとする。

Ⅱ. 研究Ⅰ 面接調査による授業経験の再考

1. 目的

家庭への訪問教育を初めて担当する教師を対象に半構造化面接を実施し、家庭への訪問教育に携わる不安や難しさ、担当後の授業についての所感、授業に関する信念の問い直しといった、授業の再考過程に関わる基礎的な資料を得て、研究Ⅱの授業分析に供することを目的とする。

2. 対象

特別支援学校(肢体不自由)にて家庭への訪問教育を担当することが初年度の教師を対象とした(以下、A)。Aは、教職経験年数が17年(内、講師経験3ヶ月)の女性教師であった。前任校では施設訪問教育の経験があるが、所属校では「家庭に伺って一人で授業をしていく」ことに不安があり、訪問教育を担当することを希望してこなかった。なお、研究者とは調査前年度にAが長期研修を行う中で知り合い、PDCAサイクルについては共通理解を深めていた。

また、Aの指導する児童(以下、B児)は、小学1年生の男児であった。2015年度に訪問教育の対象として入学したが、翌年度には当校への通学をすることを当初から希望しており、スクーリングが随時配当されていた。就学前は自宅とは離れた地域の小児医療センターに長く入院しており、入学まで組織的な教育は経験してこなかった。障害の状態としては、染色体異常による重度・重複障害があり聴力の障害も疑われていた。四肢の屈曲・伸展によって外界と接触し、特に、腕を繰り返し振る動きに関しては、家族やAによって「嫌々」「バイバイ」と意味づけられていた。

3. 半構造化面接

(1) 実施した日時と環境：半構造化面接は、2015年8月初旬、Aの所属学校にて約75分実施した。また、2015年9月中旬、C大学にて約60分、半構造化面接によって得られた授業経験の再考を研究者とAで共有し、授業分析に向けた授業計画の依頼を行った。どちらの記録についても、Aの了解を得てICレコーダーを使用して録音した。

(2) プロフィール用紙：Aに関する項目は年齢、教職経験年数、現在の所属部門、異動略歴であった。その他、B児の学部・学年を確認した。

(3) 質問内容：①プロフィール用紙の確認、②訪問教育担当が決定した3月時点の所感、③訪問教育の担当者として授業に臨んだ4月から

7月までの授業経験や授業の再考、④現在感じている課題とその理由、⑤訪問教育担当としての自分自身への期待を尋ねた。なお、疑問点や補足してほしい内容については、随時Aに確認しながら回答を得た。

(4) 授業計画の依頼：調査から約1ヶ月後、面接内容がAの意に即してまとめられているか研究者とともに確認した。また、9月以降の授業等を踏まえて、Aが内容の修正、補足をした際には随時行えるようにした。さらに、授業分析(研究Ⅱ)の授業計画に関しては、面接内容を意識して計画するように依頼した。

(5) 分析手続き：面接内容を逐語録化した後、研究者と肢体不自由教育を専門とする大学教員1名の2名によって語りの内容を整理した。具体的には、①一つのまとまりがある意味内容を1枚のカードに抜き出した。②意味内容に基づいて親近性のあるカードをグループ化したり時系列に並べたりした。なお、質問内容②、③において「不安」や「難しさ」が第一義的に語られたことから訪問教育の授業における「不安」「難しさ」「不安や難しさへの対応」を分析の視点とした。

自身の信念の問い直し(坂本, 2007)に関する語りについては、吉崎(1983)の示す行動選択理由を参考に整理して<>を付して示した。具体的な観点は<児童><ねらい><展開><指導法>であった。なお、吉崎(1983)では、「児童の理解状態」と「個々の児童への対応」を分けているが、本研究ではこれらをまとめて児童と表わした。

4. 倫理的配慮

口頭および書面において、AおよびAの所属する学校の校長、B児の保護者に対して説明を行い、研究趣旨、調査協力・撤回の自由、個人情報保護等について説明し、同意・承諾を得た上で実施した。本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て行った(筑27-63)。

5. 結果

(1) 家庭への訪問教育の所感：担当が決定した3月段階についてのAの語りからは、授業の

PDCAサイクルにおいては絶えず不安や迷いが生じることが示された。ただし、訪問教育の担当者となった自分自身への期待も語られ、実態把握や教材教具の工夫をして「子どもを見る目をもっと良くなる」ことへの期待が生まれることも明らかとなった(Fig. 2最右部)。

授業の再考からは、Fig. 2左欄にあるように、「家庭における授業」や「個別指導の授業」に対する不安や難しさを抱えて試行錯誤しながら授業を行っていたことが明らかになった。

「家庭における授業」の不安に関連して、「家庭に伺って」「お休みが多い」「通学生に向けて」という難しさが挙げられた。「家庭に伺って」では、「今日は機嫌がいいとか、ずっと泣いてるとか、行ってみて」B児の様子がわかり、「お母さんと一緒に授業」をする等、毎回の授業展開について想定できることに限界があることが語られた。また、所属校の訪問教育の授業数は週2日に限られており、児童の欠席が多いことも重なって「その日1回限りの活動も多い」という内容があった。さらに、そのような条件の中でB児自身が学校を意識できるように、家庭における授業を計画する必要があることが語られた。

さらに、Aは、「個別指導の授業」に大きな不安を抱えていた。特に、「その子を目の前にしているのは自分だけ」であるため、他の教員に相談できた場合であっても、最終的には「アドバイスもらって、でもそこからどうするか考えるのは自分」であることが不安や困難の内容であった。個別指導というA自身の不安に対して、授業を通して試行錯誤したことで、Aは、「こんな活動するから、ここで見てほしいとかこれ触ってくれるかなとか、見取り、願い」をもったり「教材教具どうしようか、どんな工夫ができるのかって考えるようになってきた」。

(2) 自身の信念の問い直し：Aは、面接内容のフィードバックを受けて「こういう願いとか、こういうことがあって授業やりたいんだな」と自身の授業を再確認した(Fig. 2中央部)。

<児童>：4月から7月までの授業では、授業時間の大半で泣いていたB児についてA自身や授業に慣れてほしい必死さがあったことが語られた。しかし、9月には、B児の反応に関してその要因を想定できるようになってきた。具体的には、「授業に乗らない気分なんだよっていう泣きもあるだろうし、触るのが嫌っていう泣きだけじゃなくって」などの語りが得られた。また、7月までの授業では、保護者の働きかけを基盤にしてB児と関わりをもつきっかけを得たり、楽しい気持ちと同様に嫌な気持ちも共有したりした。ただし、保護者とは授業を一緒に計画することはなく、保護者には授業中に随時協力を要請したり、保護者の働きかけをAがその場で意味づけたりしていた。9月の授業では、保護者が同席していない学習場面にて、B児-Aの二者関係が育ってきた。具体的には、「B君が右手で顔こうやって触ってきたんです。だから、『先生って呼んでくれればいい』というよ

うな語りが得られた。

<ねらい>：7月までは、はじまりの会を意識して始まりがわかるとか挨拶ができることが、9月では、「雰囲気だったり終わったんだなとかわかる」こと等が目指されていた。

<展開>：Aによる語りでは、吉崎（1983）と異なり、単位時間をまたぐ、より長期のスパンの授業展開について触れられた。具体的には、B児は来年度以降通学生になることを目指していた。そのため、年度を通して数少ない授業を積み重ね、通学生になることに向けて「家庭という場において学校を意識できる授業」が計画されていた。そして、訪問教育で児童との関係を大事にするためにも、特に授業の始業と終業を丁寧に行う必要があると再認識しており〔始まりの会〕を授業の始業として位置づけていた。

<指導法>：Aは、7月までは、B児が各活動に

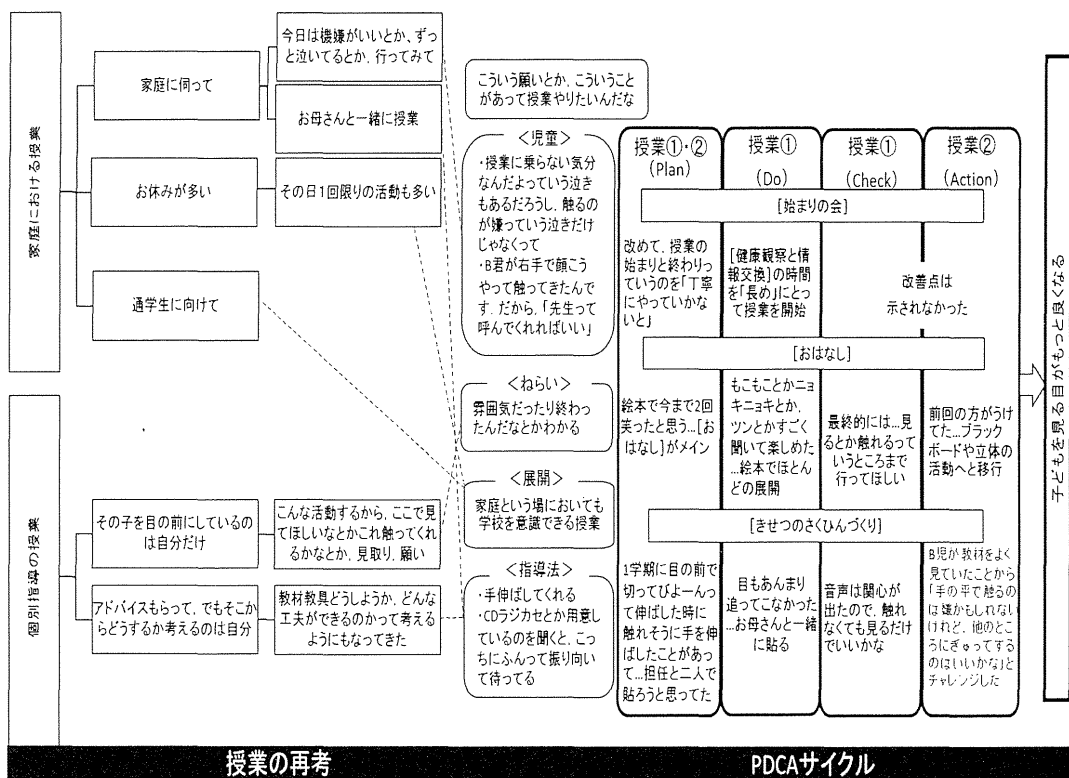


Fig. 2 授業改善の過程 (研究ⅠおよびⅡの主要結果から)

参加しやすくなるような工夫として、保護者の授業への参加の程度を考慮していた（「お母さんと一緒に授業」）。ただし、一対一の授業という考え方が基本的であり、「しっかり実態把握できなかつたら、一対一の授業が成り立たない」ことが語られた。

また、教材等の工夫においては実態把握の重要性を語った。具体的には、「手伸ばしてくれる」「CDラジカセとか用意しているのを聞くと、こっちにふんって振り向いて待ってる」というように実態把握に基づいて授業を工夫しようとしていることを語った。

6. 考察

Aの授業の再考の過程は、それまでのキャリアにおける授業経験と比較した家庭への訪問教育の難しさを整理し、試行錯誤しながら自身の信念を問い直した過程であった。特に、信念の問い直しについては、吉崎（1983）を参考に「<児童><ねらい><展開><指導法>」という観点でAの語りを整理した。<児童>に関する信念の問い直しでは、宮武（1987）の結果と同様に、重度・重複障害児に対して、試行錯誤的関わりから、子どもの行動や表情への解釈が豊かにでき、子どもの要求やタイミングを理解して「確かな反応」を促していく関係へと変容していったことが考えられた。<展開>や<ねらい>の問い直しでは、「始まりの会」を家庭という場において学校を意識する主な活動として位置づけていることが考えられた。<指導法>については、授業中は保護者を活かした進行をしたり、授業後の教材の改善は他の教師によるアドバイスを活かしたりしていることが示唆された。ただし、教材として何をどのように使用するかを最終的に決定すること、そのための実態を丁寧に把握することはAだけに委ねられており、授業者一人のみでPDCAサイクルに携わることが、家庭への訪問教育に対する不安の要因につながる場合があることが示唆できた。

Ⅲ. 研究Ⅱ 授業分析によるPDCAサイクルの分析

1. 目的

授業経験の再考とPDCAサイクルのつながりについて、およびPDCAサイクルの循環構造について基礎的な資料を得ることを目的とする。

2. 対象

(1) 対象者および対象児童：研究Ⅰと同様であった。

(2) 対象授業：授業分析は、自立活動の時間における指導の授業を対象に、2回行った。第一回目である授業①は、研究Ⅰによる信念の問い直しを受けて計画され、授業分析にて計画と実施のズレに加えて次時への改善ポイントが示された。第二回目である授業②は、授業①の改善ポイントを踏まえた授業が計画され、授業分析にて授業①同様に計画と実施のズレ等が示された。授業案の作成に関して、自身の信念の問い直しや授業①の改善ポイントを意識した記載事項は色やフォントを変えるように事前に依頼してあった。

授業の参加者については、AおよびB児、保護者であった。保護者は全授業時間同席しており、基本的には個人の判断でB児に対応した。

3. 授業分析

(1) 実施した日時と環境：2015年10月下旬に、授業①と授業②の録画及び授業分析を行った。録画は、Aと保護者の同意を得て、固定カメラと移動カメラの2台を用いて映像記録を撮った。なお、研究者は、授業には直接は参加せず記録することに専念した。授業分析については、実施時間は約60～70分、Aの所属学校で1対1で行った。なお、Aの了解を得て授業分析の語りをICレコーダーにて録音した。

(2) 質問内容：質問は次の手順で実施した。

1) 授業①では研究Ⅰでの結果のフィードバックを受けて、授業②では授業①での結果を受けて、授業計画で意識したことを尋ねた。

2) その後、授業の映像を視聴しながら、授業の実施と計画との間でズレを感じた場面を選択してもらい、その場面の子どもの様子をどの

ように見たり感じたりしたのか、その様子からどのように指導を展開しようとしたのか、実施した指導や授業展開のつながりを教えてほしい旨を伝えた。

3) 本時の反省を踏まえた次時に向けた改善のポイント等を尋ねた。

(3) 分析手続き：授業分析の語りを逐語録におこした。授業案に沿って「子どもの姿」「見取り・感じたこと」「教師の行為」「次時への改善ポイント」を主な観点として授業展開順に整理した。さらに、授業計画に関する語りや授業案と次時への改善ポイントを基に、授業①および授業②のつながりを整理した。なお、授業案に基づいて授業の主な活動を [] で示した。

4. 倫理的配慮

研究 I と同様である。

5. 結果

結果を Fig. 2 の右側に示した。

(1) 授業の計画 (Plan)：[始まりの会] および [健康観察と情報交換]；A 自身の信念の問い直しを経て、家庭という場においても B 児が学校を意識できる授業を実践することが課題とされていた。この課題に対して、A は、訪問教育で児童との関係を大事にするためには特に授業の始業と終業を丁寧に行う必要があると再認識しており [始まりの会] を授業の始業として位置づけていた。

[おはなし]；授業①および授業②の両方において [おはなし] が<展開>の「メイン」の活動として改善された。その理由としては、「絵本で今まで 2 回笑ったと思う」ことが挙げられた。

[きせつのさくひんづくり]；4 月から 7 月までの授業でも「触る」活動は行われており、授業①、授業②では継続的な教育内容として行われた。具体的には、「1 学期に目の前で切ってびよーんって伸ばした時に触れそうに手を伸ばしたことがあって。(紐の) キラキラも気付きやすいし、長くて、今日、触らなくてもちょっと触れるとか興味を持つかな」と計画されていたことが語られた。

(2) 授業① (Do, Check)：[始まりの会] および [健康観察と情報交換]；当日、家庭に訪問する前までは、<展開>に注目しており、各活動の時間を確保しようとしていた。しかし、訪問直後の [健康観察と情報交換] で B 児が「1 週間機嫌が悪かった」という情報を得て、<児童>に注目して B 児が授業の開始を認識するための時間が必要だと判断した。そのため、授業計画では [始まりの会] が始業と考えられていたが、それより先立って行う [健康観察と情報交換] の時間を「長め」にとって授業を開始した。

[おはなし]；特に、絵本を聞いて楽しめた<児童>に注目して、「良い意味でのズレ」の場面として選択された。具体的には、活動の展開について「今までから考えて、1 回絵本を読んで、ブラックボード、立体って、次々かかって思ってた」が、実際には「絵本でほとんどの展開」になった。

この変更は、「もこもことかニョキニョキとか、ツンとかすぐ聞いて楽しめた」<児童>の様子に基づいていた。また、次時以降の授業を通じて「最終的には立体のものとかに、見るとか触れるっていうところまで行ってほしい」という<ねらい>が語られた。

[きせつのさくひんづくり]；授業①では、B 児が教材に「触る」という<ねらい>において「担任と B 君の二人で貼ろうと思ってた」。しかし、実際には B 児は嫌がりながら活動に取り組んだ。具体的には、教材に対して「目もあんまり追ってこなかった」<児童>の様子に注目し、<指導法>の側面から「お母さんと一緒に貼る」ことを決定した。この理由として、「担任とやるよりはまだお母さんと一緒にやった方が、その後、あんまり引きずらない」ことが語られ<児童>並びに<指導法>に注目した進行であった。授業②に向けては、<児童>に注目して「音声は関心が出たので、触れなくても見るだけでいいかな」という改善案が示された。

(3) 授業② (Action)：[始まりの会] および [健康観察と情報交換]；授業①を受けた改善点

は示されなかった。

〔おはなし〕；授業②の授業分析で唯一Aが自ら挙げたズレの場面であった。

授業②では、「絵本」の活動について「前回の方がうけてた」「あんまり引っ張らずに先にいった方が良い」と判断すると、ブラックボードや立体の活動へと移行した。これは、〈児童〉と〈ねらい〉に注目した意思決定であり、授業①の改善でもあった。

また、授業②の授業案では、立体の活動が「楽しい雰囲気になるように」するという〈ねらい〉があった。このような〈ねらい〉に対して、A自らが保護者に対して授業への参加を促して「やりとり、『あー。通じた』というか。そういうのが、すごい」「3人で楽しめたと思っています」という語りが得られた。授業進行の様子については、Aが教材について1足(2枚)の靴下だと気づき、保護者に対して片足分の靴下を提示して授業への参加を促すと、「もこもこっていう音とか、お母さんがポンっていう音声と、B君が足をもぞもぞ動かしてくれ」「B君が自分で見つけた楽しみ方をみんなで同じように遊んでみる」というものであった。これは、〈児童〉や〈ねらい〉とともに、「お母さんと一緒に授業」するという〈指導法〉にも注目した授業展開であった。

〔きせつのさくひんづくり〕；授業②では、改善した計画通りB児が教材をよく見ていたことから、「手の平で触るのは嫌かもしれないけれど、他のところにぎゅってするのはいいかな」という「欲が出てきて」、〈ねらい〉に近づくための指導展開に切り替えた。ただし、授業①と同様に、「お母さんがやっぱり手を取って、ね。甲の方でB君の手を」というように、B児の「触る」活動を身体的に補助する役割は保護者が担っていた。

また、「触る」活動は、「触れるところから、貼るとか引っ張るとか、つまむとか、つまんで投げるとか、そういう操作のようなものにつながる」というように、〈ねらい〉の発展性が語られた。

6. 考察

授業①、授業②における改善は、主に〈児童〉に注目して行われ、PDCAサイクルを展開する中で、活動ごとに〈ねらい〉、〈展開〉や〈指導法〉にも注目していくことが示唆された。Aの場合、教職経験年数15年以上の「ある程度経験を積んだ教師」(吉崎, 1983)であるが、授業進行にあたっては〈指導法〉よりも〈児童〉に注目することが中心であった。授業時間内における意思決定について、10～15年の教職経験がある小学校教師は〈指導法〉に注目することが示唆されており(吉崎, 1983)、訪問教育担当教師と小学校教師の間では授業中のズレへの許容の内容や範囲が異なることが考えられた。特に、訪問教育担当教師は、授業時間中は常に「目の前」の〈児童〉に大きな比重を置いており、授業改善のポイントにもつながっていることが示唆された。

また、〈ねらい〉という行動選択理由の表現はAの授業の再考過程の「願い」と同義であると考えられた。そして、「メイン」の活動の計画では〈ねらい〉や「願い」は〈児童〉とともに重要な観点であり、〈展開〉や〈指導法〉も〈ねらい〉との関連で改善されることが示唆できた。

これらより、訪問教育担当教師のPDCAサイクルは、常に「目の前」の〈児童〉(Aの再考過程における語り)に大きな比重を置いて段階的な〈ねらい〉が考慮され、〈展開〉や〈指導法〉が改善されていく過程であると示唆された。

IV. 総合考察

1. 授業経験の再考について

研究Iでは、切り取られた特定の教授活動、児童生徒の様子や学習、教材・教具に焦点化すること(清水, 1997)を防ぎ、授業経験の再考過程について語りを得てPDCAサイクルに供する資料を得られた。特に、Aの場合、初めての家庭への訪問教育において「家庭における授業」や「個別指導の授業」に対する不安、通常の教室での授業とは異なる難しさや迷いを抱

き、<児童>や<ねらい>、<指導法>、<展開>に関する信念の問い直しに迫られたことが確認できた。信念を問い直す過程では、授業改善が促され、自分の成長を期待することも事例的に示唆され、坂本（2007）を支持する結果が得られたといえる。

2. PDCAサイクルについて

また、授業分析を連続して行うことによって、Aは、1単位時間の授業における「判断、決定、行為」（稲垣，1990）を振り返ると同時に、次の授業への改善事項も語っており、本研究においてもMcLaughlin & Snyder（1992）と同様に、PDCAサイクルの循環構造が示されたと考えられる。特に、AのPDCAサイクルは、<児童>に着目した改善を基本としており、<ねらい>や<展開>、<指導法>は<児童>と一体的に改善しようとしている語りが得られた。大隅（2015）は、訪問教育で、子どもに対する気づきをもつ教師が自己の内面を成長させるとしている。これらより、家庭への訪問教育では、日々の授業改善や教師としての成長にとって、<児童>という観点に着目することが特に重要であることが示唆された。

3. 授業経験の再考がPDCAサイクルに与える影響

授業経験の再考とPDCAサイクルによる授業分析を一体的に調査したことで、単位時間のPDCAサイクルを超えて授業の創造性に迫ることができ、より現実的な授業の循環構造の一端を明らかにした。また、Aも「こういう願いとか、こういうことがあって授業やりたいんだな」と語っており、授業を再考する視点とPDCAサイクルの視点を用いることで、授業を通底する改善案が明確になりやすいことが意義として示された。

4. 本研究の課題

本研究は、Aを対象にして、授業改善の過程を事例的に明らかにすることを目指した。ただし、本研究で明らかにされた再考の過程やPDCAサイクルは、連続する授業の一端を切り出したに過ぎない。特に訪問教育においては「教

育課程や子どもとのかかわりに関する理論的な枠組みに対して明確な指針がなく、個々の教師の個人レベルでの判断に多くが委ねられている現状である」（古屋・林，1995）。本研究では、古屋・林（1995）の課題を克服するために、授業改善の過程についてPDCAサイクルや意思決定モデルを参考にして理論的考察を試みているが、一事例の検証にとどまっている。今後は、事例を重ねて検討することや単元や年度といったスパンでの授業分析やPDCAサイクルを俯瞰する半構造化面接などの縦断的研究が望まれる。

引用文献

- 古屋義博・林信治（1995）訪問教育における子どもとのかかわりを行う際の一つの視点. 特殊教育研究, 32 (5), 45-50.
- 稲垣忠彦（1990）授業研究. 田中富彌（編）新教育学辞典 第4巻, 62-66.
- 加登本仁（2014）研究授業を担当する若手教師が直面する困難とその克服過程に関する活動理論的考察. 初等教育カリキュラム研究, 2, 13-21.
- 川添肇（2009）在宅医療の重症心身障害児を養育する保護者の支援体制を築く訪問教育のあり方. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 15, 23-30.
- 倉本哲男（2005）サービス・ラーニング（Service-Learning）の授業構成因子に関する研究－「リフレクション」(Reflection)との関係性に着目して－. 日本教育方法学会紀要, 30, 59-70.
- McLaughlin, G. W. and Snyder, Julie. K. (1992) *Plan-Do-Check-Act and the Management of Institutional Research*. The Annual Forum of the Association for Institutional Research, Atlanta.
- McNiff, J. (1993) *Teaching as learning*. Routledge, New York.
- 宮武宏治（1987）重度・重複障害児に対するベテラン教師の理解の仕方－未知の児童に対する初期の相互関係－. 日本教育心理学会総会発表論文集, 29, 1054-1055.
- 西村佳也（2002）訪問教育の現状・課題・展望. 障害者問題研究会, 30 (1), 2-9.
- 大庭重治・恵羅修吉（2003）重度・重複障害児の訪問教育における授業事例と生理学的評価の試み.

- 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 9, 33-41.
- 大隅順子 (2015) 在宅訪問教育に関わる教員のメンタルヘルスのための三つの提言—重症心身障害児への授業記録から—. 同志社女子大学生生活科学, 48, 73-76.
- Shavelson, R. J. (1976) Association professor of education. In The National society for the study of education (Ed), *The psychology of teaching methods*, Chicago, 372-414.
- 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55 (4), 584-596.
- 佐藤和紀・斎藤玲・堀田龍也 (2016) 授業実践・リフレクションによる初心者教師のメディア・リテラシーに対する意識の変容. 日本教育工学会論文誌, 39, 29-32.
- 清水貞夫 (1997) 障害児教育における授業改善の技法. 学苑社.
- 吉崎静夫 (1983) 授業実施過程における教師の意思決定. 日本教育工学雑誌, 8, 61-70.
- 吉崎静夫 (1988) 授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 12 (2), 51-59.
- 2016.8.28 受稿、2016.12.28 受理 ——

Analyzing PDCA Cycle of Lessons for First Year Teacher of Home Visiting Education

Mami ISHIZAKA* and Takao ANDO**

The purpose of this study was to analyze PDCA cycle of a teacher who was involved with home visiting education. This study contained interview as study I and lesson studies as study II. Study I : We showed the reflection of her lessons experience before and after beginning as a teacher of home visiting education. We found that the teacher had difficulties which based on home visiting education, and she changed her mind about students, targets, the stream of lesson, and teaching methods or instruments. Study II : We wanted for the teacher to watch the VTR of her lessons and answer PDCA cycle for these lessons. Then the teacher reflected of students mainly. So that, based students, targets and the stream of lesson and teaching methods or instruments of each lesson were made better. From the above, we conclude that it was useful for defining the most important point of all lesson that we implemented interview and lessons study integrally and it was PDCA cycle by the teacher of home visiting education that she centered the student to make her lessons better.

Key words: lessons, PDCA cycle, home visiting education

* Komei Special Needs School

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba