

校内授業研究事後協議会における教師の学習に関する事例研究：
グループ協議における対話的相互作用に着目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石上, 靖芳, 前島, 純司, 黒柳, 幸夫 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009179

校内授業研究事後協議会における教師の学習に関する事例研究

－グループ協議会における対話的相互作用に着目して－

A Case Study of Teacher Development during Post-Lesson Conferences on Lesson Studies in School:
Dialogical Interaction in Group Discussions

石上靖芳* 前島純司** 黒柳幸夫***

Yasuyoshi ISHIGAMI*, Junji MAEJIMA** and Yukio KUROYANAGI***

（平成26年10月2日受理）

【要約】

本研究は、F市T小学校の校内授業研究会の事後協議会を対象として、小グループ編成における協議会の対話に着目し、参観した授業から教師は何を学習しているのかについて具体的に明らかにすることを目的とする。その結果、第1に、個々の教師は、参観した授業から子どもの表れや教師の行った行為を捉え表象する。そして、その事実や解釈を基盤とし、問題点の指摘や授業の文脈に則した代案を提示している。第2に、同僚との対話的な相互作用を通して、授業の見方や在り方に関して視点を交流させる、問題場面を多角的な視点からその改善の方法を検討する、さらに実践経験に基づいた代案を提示することで創造的に授業を再構成していることなどが明らかとなった。

【キーワード】

校内授業研究 事後検討会 対話 相互作用 教師の学習

I. 問題の所在と研究目的

教師が専門職として力量形成を図り、学び続けていく上で重要な学習の場の1つとして校内授業研究がある。校内授業研究を中核とする校内研修は、戦前から継承されてきているとともに我が国の教育水準を維持している稀有のシステムとして機能してきた（千々布，2005¹⁾。近年では世界的現象となって教師の専門的見識と技能の学習方法として各国の現職研修に取り入れられてきているとの報告もある（Wolf&Akita，2008²⁾。しかし我が国においては、矢継ぎ早に実施される教育改革などで学校や教師の多忙化が進み、校内授業研究は形骸化しているとの指摘もある（千々布，2005³⁾：佐藤，2002⁴⁾。また、ベテラン教師の大量退職、若手教師の大量採用に伴い年齢構成がアンバランスになったこと、教育観・授業観が多様化し目指す方向が拡散したこと等から校内授業研究をはじめ教師同士の学び合いの機会が減少してきているとの指摘もなされている（姫野，2011⁵⁾。このような背景から、学校が主体的・自律的に取り

*大学院教育実践高度化専攻，**富士市立富士南小学校，***教育学部附属浜松中学校

*Shizuoka University of Department of Advanced Practice in School Education

**Fujiminami Primary School

***Shizuoka University Department-of-Education Attached Hamamatsu Junior High School

組む校内授業研究を活性化させ、個々の教師のもつ知識・経験を他の教師と共有できるような校内体制づくりを進めていくことが喫緊の課題ともなっている（文部科学省，2006）⁶⁾。

以上のことを踏まえれば、改めて校内授業研究に同僚と取り組む意義や事後検討会を対象に力量形成を図っていく上での効果や影響について具体的に明らかにしていく必要がある。

これまでの我が国の校内授業研究に関連する研究は、教師の成長・発達を解明し、発達課題や成長モデルを示そうとする研究（例えば吉崎，1998⁷⁾；木原，1998⁸⁾など）、カード構造法や対話リフレクションなどの活用により教師の省察を促すための方法論に関する研究を中心に進められてきている（例えば藤岡，1998⁹⁾；澤本・田中，1998¹⁰⁾など）。最近では、認知心理学、学習科学などの進展により、事後協議会における教師の談話分析を通して教師の学習を解明しようとする研究も盛んになってきている（例えば秋田，2008¹¹⁾；坂本，2010¹²⁾など）。しかし、まだまだ十分とは言えないのが現状であることが指摘されている（秋田，2008）¹³⁾。

これまでの校内授業研究の事後協議会を対象に、教師の学習をテーマとする関連の先行研究について概観する。姫野・相沢（2007）¹⁴⁾は、ある小学校の事後協議会を対象に分析し、空間的発言連関、数量的発言連関、発言内容のカテゴリー化の3つの分析方法を開発し、事後協議会の実際を客観的に捉える方法について事例を通して検討している。次に北田（2007）¹⁵⁾は、中学校の事後協議会を対象に、認知的徒弟制を手がかりに、新任教師と熟練教師の長期的な発話データの分析から新任教師の成長過程を明らかにし、校内授業研究における相互作用の重要性を指摘している。続いて坂本・秋田（2008）¹⁶⁾は、ある小学校の事後協議会を対象に、協議会の発話の分析や授業者と非授業者へのインタビュー等から思考過程の比較を通して教師個々が背景にもっているそれぞれの文脈と結びつけられるかによって授業の見方の変化に影響を与えることを示している。さらに秋田（2008）¹⁷⁾は、ある小学校の授業研究会を対象に発話の具体的内容を15のカテゴリーに集約し、授業を言語的に再構成して協働で考え学ぶ場としての専門的知識の構築を図る重要な場であることを指摘している。これらの研究は校内授業研究事後協議会における教師の学習を考える上で重要な知見を提示していると言えよう。

しかし、これらの研究は、事後検討会において参観した授業を参加者全員で協議する事後検討会を対象としているため、年齢差による遠慮、その学校風土、あるいは時間的な制約により、すべての教師が参観した授業に関して意見をありのままに語りきれているとは限らないという問題点を指摘できる。実際に、姫野・相沢（2007）¹⁸⁾、坂本・秋田（2008）¹⁹⁾のいずれの研究においても、約半数前後の教師しか意見を述べてないことが示されている。さらに教師間の協議における相互作用に関する具体的な検討もみられない。同僚教師間の協議によるコミュニケーションの活性化が力量形成に影響を与えることが指摘されている（岩川 1994²⁰⁾；小野 1994²¹⁾）。また昨今では、教師一人一人が主体的に協議会に参加する小人数によるワークショップ型の研修が注目を浴び広がりつつある（村川，2010）²²⁾。このことから協議における教師間の対話による相互作用やその発言内容に焦点をあて分析する必要がある。

そこで本研究では、これらの課題を踏まえ、一人一人の教師が主体的に参加を可能にする小グループ編成における協議会を対象に、何に焦点が当てられ協議が行われているのか、その協議内容や対話を通して教師は何を学習しているのかについて具体的に明らかにしていくことを目的とする。以上のことを明らかにすることができれば、校内授業研究を活性化させて、個々の教師のもつ知識・経験を他の教師と共有できるような校内体制づくりを進めていく上での示唆を得ることができるものと考えられる。

II. 研究方法

2.1 研究対象校

調査対象校は、S県内F市立T小学校である。T小学校は、A市の北西部に位置する児童700人、25学級特別支援学級2クラスを含む27学級、教員30名の大規模校である。T小学校は、本学教職大学院の連携校の1つであり、5年間にわたり公開する授業案の事前検討、事後協議会に参加するなど協働して校内授業研究に取り組んでいる。またT小学校においては、全体による研究授業は年間6回が計画・実施されている。研究授業に関しては全教職員が参観し、その日の放課後に若手からベテランまでの異学年の教師による小グループ編成（5～6人）による事後協議会が行われている。

2.2 公開された授業の概要

2012年7月11日（水）、第2校時に第2回目の校内授業研究会が実施された。中堅のM教諭（女性）が2年生の自身が担任する学級を用いて、国語科の伝統的な言語文化に関する事項の「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聴いたり、発表し合ったりすること」に関する授業として、単元名「言い伝えられているお話を読もう」の全9時間扱いの7時間目が研究授業として公開された。主な展開は、1年生に昔話の紙芝居を読んであげることがこの単元の終末にパフォーマンス課題²³として設定され、グループごとにその紙芝居の読み方の活動を通して、読みのパフォーマンスを向上させていくことをねらいとし展開された。

取り扱われた昔話は「むかでのおつかい」と「ないて百人力」の2つの昔話が設定され、8人前後のグループ4つが組織され、それぞれ「むかでのおつかい」と「ないて百人力」の昔話を2グループずつに割り当て、グループごと分かれて練習が取り組まれた。授業の大半において、グループに分かれた子どもたちが中心になり、互いに割り当てられた台詞を読み、助言をし合い、ワークシートに評価を記述するという活動が時間内に数回繰り返行われた。途中に一度、同じ昔話に取り組む2グループが相互に紙芝居を見せ合い意見交換を行う相互評価の場が設定されていた。授業のねらいは「グループの中で話し合いながら、場面の様子や登場人物の気持ちを想像した読み合いをすることができる」であった。

2.3 分析対象

この日の放課後、事後検討会が行われた。事後検討会では、最初に授業者が公開した授業の反省を10分程度述べたあと、1年部から6年部に所属する教師が5～6人の5グループに別れ、約45分間グループ協議が行われ、その協議内容の要旨をその後の全体場で発表し確認するという流れで実施された。その5グループの約45分間に行われた協議の内容をICレコーダーを用いて全発話を記録した。その後、発話の記録を全て文字起こしたデータを分析対象とする。

なお本稿では、協議の具体的な内容や展開を分析することから1グループ（以下、「Xグループ」とする）を対象に分析を行う。Xグループには、20代のA、G教諭、30代のM教諭、40代のO教諭、50代のY、S教諭の6人の多様な年齢層で構成されており、その内のY教諭が国語科主任であること、M教諭が校内研修委員であることから協議が深まることが期待できると考え分析対象とした。

2.4 研究の手続き

研究手続きは以下の通りである。(1) 文字化した発言者の発話を一文ごと検討し、何について述べられた内容なのかを確定し、その内容を発話分類カテゴリーとして整理する。(2) 作成した発話分類カテゴリーを用いて協議全体の具体的な展開と構造及び個々の発言者の発話の特

徴について検討する。(3) 作成した発話分類カテゴリーを参考に、参観した授業をもとに具体的にグループ協議において、何に焦点があてられ協議が行われているのか、対話的な相互作用を通して生じる教師の学習について検討する。以上(1)～(3)に関して質的な分析を通して校内授業研究事後協議会における教師の学習に関して検討する。

なお、対話的な相互作用の分析に関しては、三宅(2000)²⁴⁾の建設的相互作用や大浦(2007)²⁵⁾の社会的相互作用等の研究を参考とした。また、(1)の発話の具体的な内容を特定する際には、グループ内の発話内容には、話者1人が述べる内容において、様々な視点や内容が含まれているため、1つの意味のまとまりである内容を1命題として捉え分割することとした²⁶⁾。その際には、以下の凡例に従うこととした。

<凡例>

- ・1文中に複数の意味が含まれている場合は、複数の内容に分けて捉えた。
- ・同じ意味の内容が2文以上にわたって記述されている場合は、1文にして1つの内容として捉えた。
- ・意味の分かりにくい記述には、前後の文脈から考えて()をつけ補足した。

なお、各グループの発話の解釈においては、10年以上の小・中学校の経験のある教師2人と大学教員の1人の計3人で解釈を行い、意見の不一致がある場合は、協議により3人の解釈が一致するまで繰り返し検討を行った。

Ⅲ 研究結果と考察

3.1 発言者の発言内容について

まず文字化した発言者の発話を具体的に何について述べられた内容なのかについて検討した。発話の検討に関しては、以下のように行った。例えば、「声の大小にこだわっているところがあって、今日は『大きな声で読めれば合格なのかな』っていう感じに子どもたちはとらえていたのかなと思いました。(S教諭)」の発話は、授業における子どもの活動状況を捉え、「大きな声で読めれば合格なのかな」というように、S教諭がその状況を主観的に解釈を行っていることから「子どもの表れの事実や解釈」と確定し、カテゴリーの設定を行った。そして、「授業中の子どもの発言やとった行動などの事実確認やその内容や意義について解釈した発言」として定義した。

また、「(課題の設定を)2つのお話にしてしまったけれど、1つの話にして4人同じグループでやるっていうのはどうでしょう。最初ペアでやっておいて、同じ役の子が4人いるなら、合わさってやるとおもしろいんじゃないかと。(S教諭)」の発話は、研究授業では、2つの昔話を2グループずつに割り当て台詞の練習に取り組むように課題として設定されていたが、S教諭は、授業を改善する具体的な方法として昔話を1つに設定し、4グループで同じ役の子を4人作り、その内の2人でペアを組んで取り組ませるといふ、教師の課題設定に関する新たな改善案を提示していることから「代案の提示」と確定し、カテゴリーの設定を行った。そして、「授業で見られたある問題点を取り上げ、それに代わる具体的な改善案を述べた発言」として定義した。

以上のように文字化した発話を検討した結果、「①子どもの表れの事実や解釈」(以下、「①事実及び解釈」)、「②:教師のとった方略や指導の在り方への言及」(以下、「②方略及び指導」)、「③問題点の指摘」,「④代案の提示」,これらのどれにもあてはまらない同意,疑問,返答,協

議進行などの発話に関しては、「⑤その他」とし、計5つのカテゴリーに分類が可能となった。また、各カテゴリー別に出現した命題数は、「①事実と解釈」が42 (40.7%)、「②方略や指導」が11 (10.6%)、「③問題点の指摘」が11 (10.6%)、「④代案の提示」が24 (23.3%)、「⑤その他」が15 (14.5%)であり、全部で103であった。「①事実と解釈」と「⑤代案の提示」の出現率がそれぞれ40.7%、23.3%と多く出現していることが明らかとなった。発話分類カテゴリー及びXグループに出現した命題数を表1に示す。

表1. 校内授業研究事後協議会における発言者の発話分類カテゴリー

カテゴリー	定義	発話例	命題数
①子どもの表れの事実や解釈	授業中の子どもの発言やとった行動などの事実確認やその内容や意義について解釈した発言	声の大小にこだわっているところがあって、今日は「大きな声で読めれば合格なのかな」という感じに子どもたちはとらえていたのかなと思いました。(S教諭)	42 (40.7%)
②教師のとった方略や指導の在り方への言及	授業中に授業者のとった方略(手立て)や子どもへの対応・助言等についての事実や解釈した発言	本時の目標がこれだったら、今日の授業の流れは、もう少し2グループでの話し合いに厚みを持たせないで、せっかく工夫して読んでいる子が生かし切れないと思うんですけど。(Y教諭)	11 (10.6%)
③問題点の指摘	子どもの表れや教師のとった方略に関連して、それがどこに根本的な原因があるのかについて指摘した発言	子どもたちも、どこをみればいいのか、はっきりしなかった、誰の声を聞いているのかもはっきりしていなかったのかと思います。(O教諭)	11 (10.6%)
④代案の提示	授業で見られたある問題点を取り上げ、それに代わる具体的な改善案を述べた発言	(課題の設定を) 2つのお話にしてしまったけれど、1つの話にして4人同じグループでやるっていうのはどうでしょう。最初ペアでやっておいて、同じ役の子が4人いるなら、合わさってやるとおもしろいんじゃないかかと。(S教諭)	24 (23.3%)
⑤その他	上記以外の発言(同意、質問、疑問、返答、協議進行など)	同じ場面にすれば土台が同じになるってことですね。自分がここをがんばりたい、とか共通の話題ができるってことですね。(M教諭)	15 (14.5%)

3.2 協議の展開と構造及び発言者の発話の特徴

3.2.1 協議の展開と構造

続いて、作成した発話分類カテゴリーを用いて協議全体の具体的な展開と構造及び個々の発言者の発話の特徴について検討する。協議の展開に関して「①事実及び解釈」「②方略及び指導」「③問題点の指摘」「④代案の提示」「⑤その他」の5つの視点から発言者の命題を中心に整理したものが表2である。協議における発話数は、A教諭が9回(命題数18)、G教諭が1回(命題数4)、M教諭が18回(命題数31)、O教諭が1回(命題数9)、Y教諭が14回(命題数31)、S教諭が4回(命題数10)の合計47回(命題総数103)であり、参加者全員が発言を行っていた。M教諭は研修委員として司会進行役を務めていたためか発言回数が多かったが、総じて、M教諭、Y教諭、A教諭の3人が中心となって協議が進められていたといえる。

協議全体の展開を検討すると、主な場面として「a:ねらいの達成」(NO.1~8)、「b:読

み方の改善」(NO.9~12), 「c:教材の設定の在り方」(NO.13~22), 「d:グループ活動における交流の在り方」(NO.23~28), 「e:グループ活動改善案の検討」(NO.29~47), 以上おおきく5つの場面で協議が構成されていた(表2参照)。「a:ねらいの達成」では, 本時のねらいとして設定されたグループ活動が場面の様子や登場人物の気持ちを想像した読み方の工夫につながり, そのねらいが達成されていたかについて協議されていた。「b:読み方の改善」では, グループ活動において子どもたちが読み方の工夫を具体的にどのように改善を図っていけばよいのかについて協議されていた。「c:教材の設定の在り方」では, 設定した教材が劇として取り扱うべきか紙芝居として取り扱うべきかに関して, その可能性や妥当性について協議されていた。「d:グループ活動における交流の在り方」では, 言葉へのこだわりや言葉の比較を重視する, 読む場所を揃える必要性など, ねらいに迫るためのグループ活動はどうあるべきかについて協議されていた。「e:グループ活動改善案の検討」では, 2年生の発達段階を考えてグループ活動そのものの在り方をどのように改善していけばよいのかについて協議されていた。事前に示された協議視点であるグループ活動における子どもたちの交流が読み方の工夫につながっていたかに関連させ, グループ活動の意義やその具体的な改善の方法を中心に協議がなされていた。

3.2.2 発言者の発話の特徴

次に発話分類カテゴリーの「①事実及び解釈」「②方略及び指導」「③問題点の指摘」「④代案の提示」の4つの視点から, 発言者一人一人の発話の内容がどのような構成や関連になっているかその特徴について検討した。例えば表3は, 表2のNO.10のO教諭の⑥'~⑨'の発話にあたる部分を抜粋したものである。⑥'では, 机間指導にきた先生が介入し, ある子どものワークシートの記述をほめたらそれを見ていたキョウスケ君が『誰の声が』とか『どこが』というところをクローズアップして書くことができるという授業における教師の指導の在り方(「②方略及び指導」)に関して意見を述べている。⑦'では, それをさらに他のユウさんとセナさんにも続けて書いてくれればと期待はしたが, ワークシートへの記述には大きな声でよかったとの記述しかなかったという子どもの事実(「①事実及び解釈」)を述べている。続いて⑧'では, 「子どもたちも, どこをみればいいのか, はっきりしなかった・・・」とこれまでの子どもの表れは子どもの見る視点がはっきりしていなかったことがその原因の根源にあると授業全体との関連の中で判断し, この場面における問題点として指摘(「③問題点の指摘」)している。さらにこれまでの発言を踏まえ, ⑨'において, 「それぞれの役割の子が『僕はこの場面ではこういう読み方をしたいと思います』』と言ってから読むと違っていたとの代案を提示(「⑤代案の提示」)し, 改善の方法を述べている。

以上を整理すると1回の発言者の発話の特徴として, 参観した授業のある場面に関して, (1)子どもの表れの事実を確認する, その表れがどういう意味をもっているかを解釈する。あるいはそれと関連させ, 教師のとった方略や指導の在り方について言及する(取り上げた事例では「②方略及び指導」が先に述べられている)。そして, (2) (1)に関連させ, その根源となっている問題の原因に関して授業全体との関連を踏まえて指摘する。さらに, (3)それを改善するための方略や指導の在り方について代案として提示するという内容で発言が構成されている。

表2. 事後協議グループ内対話の展開と構造

No	発言者	①事実及び解釈	②方略及び指導	③問題点の指摘	④代案の提示	⑤その他	場面
1	M					進行:ねらいにつながるグループ活動か?	a ねらいの達成
2	A	お話のよさを感じられる					
3	M					進行:Y教諭の指摘はどうか?	
4	A				言葉の響きが重要		
5	M					質問:声の響きとは?	
6	A	①' 声の大きさへのこだわり ②' グループ活動の意味			③' グループごとのめあての設定が必要		
7	S	①' 声の大小へのこだわり ②' K君の事例 ⑤' 2年生でそこまでやる必要があるのか ⑥' 役に足りなかった		③' 子どもたちだけで話し合いは無理 ④' 話し合いを深めることの難しさ			
8	G	①' K、Yさん2人の事例 ②' 他の意見が出てほしい ③' グループでの交流の時間不足			④' 読むところをそろえてそのあと交流させる		
9	M					同意:共通の土台ができるってことでよね。	
10	O	①' Y、Sさんの事例 ③' Yさんの事例 ④' K君への教師の声掛け ⑤' K君の事例 ⑦' 大きな声でよかったという表現	⑥' 教師が介入し具体的に評価の方法を指導する	②' 子どもたちがどうしていいかわからなかった ⑧' 子どもたちはどこを見ればいいのかははっきりしなかった	⑨' 子どもが読みのめあてを言ってから読む		b 読み方の改善
11	M	②' どの言葉がよかったかまではわすれてしまう ③' 大人でもよい言葉拾えない		④' 2、3回読まないとい読み方は見つけられない	⑤' 最初に2回読むと反応もよくなる活動ながら考えさせていく	①' 同意:1つの手ですね	
12	Y	④' ベアグループで読みの視点の共有 ⑤' K君の事例	①' 大きな声は究極の目的ではない ⑤' 上手に読むには練習が必要	②' 場面を区切りすぎ ⑦' ワークシートのスペースの狭さ	③' 場面をもう少し長く設定する	⑧' 疑問【解釈】:これは紙芝居なんですよよね?	
13	M		①' 今回の内容は劇として捉えた	②' 紙芝居に設定したことが自然な動作を止めている			c 教材の設定の在り方
14	Y	①' 実際は劇に近い。K君の事例		②' 紙芝居なのか劇なのか子どもたちは迷い中途半端になっていた		③' 疑問【解釈】:ナレーターはどう読むのが正しいのか	
15	M		担任のねらい				
16	Y					疑問:1年生にどうやってやるんだらう	
17	M	半劇見たいな感じ					
18	Y	①' みんなで声をそろえて言う ②' 紙芝居劇っていうのかな					
19	A					返答:思いっきり動いていた	
20	Y					確認:事前にやったのは動いていたの?	
21	M	①' 動きたい、お面をかぶりたい			②' 実際は劇でやった方がよい		
22	A		劇なら動きで伝わる				
23	Y	①' 気持ちが入っていくまでに時間がかかる ③' K君ががんばっている事例				②' 疑問【解釈】:どうしても声の大きくなってしま	d グループ活動における交流の在り方
24	A	①' T声の大きさと動き ③' K君が上手に読んでいた ⑤' 教師の声掛け ⑥' 「声の大きさ」以外のこと	⑦' 教師振り下げるチャンスだった	②' 教師の見取り、子どもの読みを認めてほしかった	②' もっと言葉の響きに注目させたい		
25	Y			②' 個人の能力の高さだけががんばっていて終わりにしている	①' もう少し2グループでの話し合いに厚みをもたせたい ③' 目標に迫るグループ活動か時間配分に重きを置いた方が楽しくなる ④' 同じ役割の子の指摘が違いを気づかせる		e グループ活動改善案の検討
26	M					同意:いい比べてみる	
27	Y	①' 事実:教師の声掛け	③' 教師のかかわり		②' 読む場面をそろえ土俵を同じにする		
28	A	①' 解釈:子どもの読みの変容				②' 疑問【解釈】読みが変わるものなのか?	
29	M					進行:補足:グループ活動の形態	
30	S		方略:1グループの人数の多さ				
31	M	人数が少し多い					
32	Y	人数がちょっと多い					
33	M	読みに対応できない					
34	A				2年生ならベア		
35	Y				せいぜい4人		
36	S				半分くらい的人数		
37	M				せめて4人、2年生ならベア		
38	Y				ベアグループ同士の間で練習する		
39	M				1つのお話で4人グループ		
40	Y					同意:レベルがある	
41	M	④' 課題意識があるといい			①' みんなで同じ話を考える ②' 同じ役柄で集まる ③' 行く場所を変えて話をそろえる		
42	Y	4人の刺激で課題意識が強くなる					
43	M		①' 読みの工夫までなら1つの話を追う		②' 最初は2人で工夫の段階では4人で読みの練習をする		
44	A	何に重きを置くのが大切					
45	S	①' 子どもたちは動きたがっていた			②' 劇にした方がよかった		
46	Y	動ける方がレベルが高い					
47	M	①' T君の事例 ④' T君の事例	②' 教師の声掛け		③' 紙芝居のある劇でいいのかも		

※ ①'②'③'・・・の番号は、発言者の述べた内容の順番を示している。

表3. 発話者のカテゴリー出現の特徴

⑥' : (先生がきて仲間の書き方をほめたら) そうしたらキョウスケ君は「こうろぎの音がさっきより大きくなった」と書いたので、先生が介入してくださると『誰の音が』とか『どこが』というところをクローズアップして書けるのかなと思いました。【②方略及び指導】
⑦' : ぜひそれをユウさんとセナさんも続けて書いてくれるといいな、と思ったんですが、4の場面では(自己評価)○にはなったんですけど、「みんなが大きな声でよかった」という表現しかありませんでした。【①事及び解釈】
⑧' : 子どもたちも、どこをみればいいのか、はっきりしなかった、誰の声を聞いているのかもはっきりしていなかったのかと思います。【③問題点の指摘】
⑨' : (台詞を)読む前に、それぞれの役割の子が「僕はこの場面ではこういう読み方をしたいと思います」とか「ここに気をつけて読みます」などと言ってから読むと違ったかなと思いました。【④代案の提示】

※表2, NO.10のO教諭の発言の一部を抜粋してある。

つまり、参観した授業で捉えた子どもの表れ及び教師の行った行為に関する内容である「①事実及び解釈」、あるいは「②方略及び指導」が基盤となって意見が出され、それを踏まえた上でさらに全体との関連や因果関係において「③問題点の指摘」や、問題場面を再構成する「④代案の提示」によって構成されているということである。ただし、この順番で出現するのではなく、①から④までの命題が単独で出現する場合や、いくつかの命題が関連して組み合わせたり出現している場合もみられた。実際にXグループの命題数は、「①事実及び解釈」が40.7%、「②方略・指導」が10.6%であり、その合計が51.3%となっていることから授業でみた子どもの表れや教師の行った行為を解釈することが基盤となっていることが裏付けられている結果となっている。

3.3 協議内容の具体的な検討

本節においては、具体的な協議場面を取り上げ、3.1で作成した発話分類カテゴリーを参考に、教師間の対話的な相互作用に焦点をあて、具体的に何が問題とされ協議が進められているのか教師の学習について検討を行う。対象とする事後協議会では、研修部から「グループによる話し合いや同じお話のグループ同士の交流が、場面の様子や登場人物の気持ちを想像した読み方の工夫につながったか」が協議の視点として示されていた。以下「a:ねらいの達成」「b:読み方の改善」「e:グループ活動改善案の検討」の3つの場面を取り上げ検討する。

3.3.1 ねらいの達成に関する場面について

表4は、「a:ねらいの達成」に関する協議場面の一部分である。研修委員の1人であるM教諭の司会のもと「グループ活動が本時のねらい(読み方の工夫)につながっていたか」が提示され進められた。発話6においてY教諭が、子どもたちがグループ内で設定された交流活動(子ども同士の相互評価)において、「声の大きさ」にはこだわっていたが、それ以外は読み方の工夫につながる声は聞くことができなかつたと研究授業で自身の捉えた子どもたちに関する事実を述べ、声を大きく出さないと人に伝わらないという意識をもったグループ活動としてはよかったと自身の解釈を述べている。それを受け7において、S教諭は、子どもたちが声の大

表4. 「a：ねらいの達成」に関する協議場面

<p>6 Y教諭：(ねらいにつながっていたかに関して)私が見たところだと、子どもたちが「声の大きさ」にこだわっていたと思います。i. <u>それ以外の声かけはなかなか聞くことができませんでした。</u>【①事実及び解釈】声を大きく出さないと人に伝わらないという意識を持っていて、それをお互いに注意し合うという意味でのグループ活動は良いと思ったんですけど。【①事実及び解釈】</p>
<p>7 S教諭：声の大きさにこだわっているところがあって、今日は「大きな声で読めれば合格なのかな」っていう感じに子どもたちはとらえていたのかなと思いました。【①事実及び解釈】</p> <p>キョウスケ君だったかな？ミユちゃんの読むところが気持ちがこもっていたと発表していたんですが、「気持ちがこもっていた」というのは、ただ抑揚がつけて読んでいたことを言っているのか、それともその時の台詞の気持ちになりきって言っていたというのか、そういう所の掘り下げができればいいんですけども、ii. <u>子どもたちだけでそういう話し合いはまず無理なのかな</u>と思いました。【①事実及び解釈】</p> <p>……(略)……</p>
<p>8 G教諭：私もすごく感じたのは、読み終わった後で、グループで話し合いをしているときに、声の大きさについてのことがほとんどで、キョウスケさんがユウちゃんの読むところが気持ちがこもっていたと言ったくらいで、iii. <u>もう少し他の意見が出れば良かったかな</u>と思いました。【①事実及び解釈】</p>

※【 】は発話分類カテゴリによる分類を示している。

小にこだわっていることを同様に認め、「大きな声で読めれば合格なのかな」と捉えていたのではないかという解釈を行い、さらに割り当てられた人物の台詞の気持ちになりきり、掘り下げたグループ活動の質を高める話し合いは無理であったと、本時の設定されたねらいには到達していないことを解釈している。さらにそれを受け8においても、G教諭が声の大きさについてがほとんどであったこと的事实からもう少し他の意見ができればよかったことを解釈し述べている。この協議の導入部分における3人の連続して擦り合わせて解釈していく「i：声の大きさ以外は聞くことができない」「ii：子どもたちだけでそういう話し合いはまず無理」「iii：もう少し他の意見が出ればよかった」の発言により、子どもたちの活動が本時のねらいであるグループ活動が読み方の工夫には充分には達成していなかったことが確認されている。

ここにおいては、実際に授業を参観することを通して、本時の授業の視点として設定されたねらいが達成されていたのかを3人の教師による子どもたちの学習の状況の事実とその解釈による対話を通して、どこをみればよいのか、それをどう捉えていけばよいのか、その見方や在り方に関しての視点が交流されている。

3.3.2 読み方の改善に関する場面について

続いて表5は、「b：読み方の改善」の協議場面の一部分である。協議の冒頭で本時のねらいが達成されていなかったことの確認を受け、グループにおいて子どもたちが読み方の工夫を

表5. 「b：読み方の改善」に関する協議場面

10	<p>O教諭：(台詞を)読む前に、それぞれの役割の子がiv. 「僕はこの場面ではこういう読み方をしたいと思います」とか「ここに気をつけて読みます」などと言ってから読むと違ったかなと思いました。【④代案の提示】</p>
11	<p>M教諭：読む前に一人一人が「読み方のめあて」みたいなものと言って、それができているかどうか「読みの視点」をはっきりさせる、それも一つの手ですね。【⑤その他】</p> <p>2年生では、1回すらっと読んだだけでは誰が良かったかは言えるかもしれないけれど、どの言葉が良かったまでは忘れてしまって言えないんじゃないかと思うんです。【①事実及び解釈】2回とか3回とか読んでみると、やっぱりこの言葉がうまかった、ああ〇〇さんうまいな、ってわかって「良い読み方」を見つけられるかもしれないと思うんです。だから、v. 「1回目は練習ね」「2回目は本番ね」…のように、最初に2回読んでもいいかなと思いました。【④代案の提示】……(略)……</p>
12	<p>S教諭：……(略)……(割り当てられた)役割ごとに(台詞を)言っていたんだけど、場面を区切りすぎというか…もう少し感情を入れたりするなら、どこで区切るのがいいってすぐには言えないですが、1つ1つの場面が短すぎるような気がしました。vi. もう少し(場面を長くして)言ってもいいかなと。【④代案の提示】……(略)……</p>

※【 】は発話部類カテゴリによる分類を示している。

具体的にどのように改善していけばよいかについての協議が進められた場面である。発話10において、O教諭が子どもたちの活動において、台詞を読む前に、どのように読むかを言ってから読むと違っていたとの代案が提示されている。11でM教諭は、その意見に対して司会者として「読み方のめあて」を言ってそれができているかどうか、「読みの視点」をはっきりさせると述べ賛同している。ここではO教諭の子どもたちへ期待する活動に関する発言内容を「読み方のめあて」「読みの視点」と授業実践の方法を捉える適切な言語に置き換えたことでO教諭の発言内容を要約し理解しやすくしている。さらに2年生ではどんな言葉がよかったかまでは忘れてしまって言えないと解釈し、「だから、『1回目は練習ね』『2回目は本番ね』…のように、最初に2回読んでもいいかなと思いました。」という代案を提示している。続いて12でS教諭は、子どもたちに課した場面ごとの区切りが短く、登場人物が少ない場面があることを問題点として指摘し、場面の区切りを長くしたことの方がよかったと代案を提示している。

ここでは、冒頭においてねらいに達成していなかったという協議を前提として、読み方をどのように改善していけばねらいに達成することができるか、O教諭、M教諭、S教諭の3人の対話的な相互作用から「iv:読みの視点を最初に言う」「v:2回読んで相互評価をする」「vi:割り当てる場面を長くする」の実践経験に基づく具体的な方略が代案として提示され、この授業の文脈に則し多角的な視点から、読み方の工夫に関する改善の方法が具体的に検討されている。

3.3.3 グループ活動の改善案の検討に関する場面について

表6は、「e：グループ活動の改善案の検討」の協議場面の一部分である。これまでの協議を経て、さらに2年生におけるグループ活動の在り方そのものをどのように改善していけばよいか具体的検討されている場面である。発話29で司会進行役のM教諭がグループ活動の形態や内容はどうかだったらうまくいったのかを問い直しているところからはじまっている。それを受け30でS教諭がグループ編成の人数の多さについて「1グループの人数が多いと良くな

表6. 「e：グループ活動の改善案の検討」に関する協議場面

29	M教諭：目標に迫るグループ活動っていうのが今回のメインなんですけど、今日のグループの形態だったりやらせた内容だったり、どうだったらうまくいったんでしょうか。【⑤その他】
30	K教諭：人数っていうのは、あんなに1グループの人数が多いと良くないんですかね？【②方略及び指導】
31	M教諭：2年生にしては、少し多いかなって思うんですけど。【①事実及び解釈】
32	Y教諭：そう、ちょっと多いねえ。【①事実及び解釈】
33	M教諭：一人一人が活かされないし、みんなの読みに一人一人が対応できないし。【①事実及び解釈】
34	A教諭：2年生ってやっとなら…って感じですよ。【④代案の提示】
35	Y教諭：うん。せいぜい4人だよ。【④代案の提示】
36	S教諭：半分くらいの人の方が良かったですかねえ。【④代案の提示】
37	M教諭：一人一人の役柄なんていうと、それだけの人数が必要になっちゃうけど、せめて4人…だけど2年生だったらペアかもしれないですね。【④代案の提示】
38	Y教諭：ペアグループどうしの同じ（台詞を割り当てられた）役の子で2人でしょ？それで練習すれば、もう少しレベルアップすると思うんだけど【④代案の提示】
39	M教諭：（課題の設定を）2つのお話にしてしまったけれど、1つの話にして4人同じグループでやるっていうのはどうでしょう。最初ペアでやっておいて、同じ役の子が4人いるなら、合わさってやるとおもしろいんじゃないかと。【④代案の提示】
40	Y教諭：すごくレベルがあがるよ。【⑤その他】
41	M教諭：みんなで同じ話を考えるっていうのが良いんじゃないかと。【④代案の提示】 場面を限定するとか…今日は、3と4と5（の場面を割り当てる）という風にして、同じ役柄の子がとりあえず1回やったときに、それぞれのグループの違いが出てくるだろうから、それを1回集まって、同じ役柄の子だけでお互いに読み合ったりして、台詞を言い合ったりしたときに、「あっ、この子の言い方と僕の言い方はちょっと違うぞ」とか「こっちの言い方がいいかな」とかいうのが出てきやすいのは、グループ全体で練習しているときより、同じ役柄の子で集まっている時だと思うんですよ。【④代案の提示】……(略)……
42	Y教諭：vii. <u>課題意識が強くなるね。</u> 今まで自分ができるようになったところで終わっちゃうんだよね。viii. <u>上をとつ</u> というには4人の刺激が必要かな。【①事実及び解釈】

※【 】は発話部類カテゴリーによる分類を示している。

いんですかね」と授業参観して抱いていた教授方略について疑問を投げかけている。これに端を発して31～37において、今回の8人前後のグループ編成は2年生では多かったことを確認し、せいぜい多くても4人グループ、2年生であるなら最適な人数は2人（ペア）であることの共通理解が図られている。これを受け、38においてY教諭が、ペア同士の同じ役の子で練習すればレベルアップすることを代案として提示し、39においてM教諭が取り扱った2つの昔話を1つの話として取り扱い、同じ役の4人グループを設定し、ペアグループも採り入れるという具体的な方略を発展させ代案として提示している。さらにこれらの発言を受け、41では、M教諭が「3と4と5」というように読む場面の区切りを長く設定し、グループごと1回発表してから、同じ役柄の子同士が集まって検討するときこそが読みの改善案が出やすいことを具体的な代案として提示するまでにいたっている。これまでの発言を受け、42においてY教諭がこれまでにだされた発言内容に関して、「vii：課題意識が強くなること」「viii：上をっていうには4人の刺激が必要」とであるとこれまでの協議内容を整理している。

この場面では、2年生におけるグループ活動の人数の適正数が確認され、「ペア活動でレベルをアップする」「1つの話としてペア活動を取り入れ4人同じグループでやる」「同じ場面に限定し台詞を読む」などの質を高めるための具体的な代案が対話的な相互作用を通して提示され、本授業のグループ活動の構成方法が授業の文脈に則して再構成されている。また、これらの改善の内容を表す言葉としてY教諭が「課題意識が強くなること」「上をっていうには4人の刺激」というこれまでの代案で示された協議内容の教育効果の本質を表すのに適切な言葉に置き換えられ整理が行われていることである。つまりこの場面においては、対話を通して授業におけるグループ活動の問題点を整理し、それに代わる代案を提示していくことで、2年生におけるこの国語科の教材を取り扱う場合のグループ活動に関する授業の在り方や構成方法が検討され、創造的に授業を再構成しているといえる。

以上、「a：ねらいの達成」「b：読み方の改善」「c：グループ活動の改善案の検討」の3つの協議の場面を取り上げ検討を行ってきた。その結果、これらの場面に限って言えば、協議会における対話的な相互作用を通しての教師の学習として以下の3点が確認することができたといえよう。すなわち、第1に、本時のねらいの実現に関して、研究授業における子どもの活動の事実とそれぞれの解釈を重ね合わせていくことで、授業のねらいに則した授業の見方や在り方に関して視点の交流が図られていること。第2に、授業における具体的な問題点が指摘され、授業の文脈上に即し多角的な視点から代案が提示され、改善に関する方法について検討が図られていること。第3に、発達段階を考慮しどのようなグループ活動が適切であるかを前提に、これまでの実践経験に基づいた代案を提示することにより、グループ活動に関する授業の在り方や構成の方法について検討が図られ、授業を創造的に再構成していること。以上が教師の学習の一端として確認することができた。

いずれにおいてもこれまでに培ってきたそれぞれ教師がもつ実践経験をもとに、参観した授業の文脈に則し、子どもの表れや教師のとった行為の解釈、問題点の指摘、授業を改善していくための代案が提示され、授業全体のつながりや構造的な把握を通して、重層的・多角的な視点から検討、創造的に授業を再構成している点である。さらに協議のなかである教師が表現した内容を「読み方のめあて」「読みの視点」「課題意識が強くなること」など、授業実践上のポイントとしてその意味を要約する言葉に置き換えられたことで、その内容をより具体的なイ

メージできやすいように言語化が図られている点である。このように同僚の授業の参観、授業研究事後協議会における対話的な相互作用を通して、授業実践に関する在り方や方法について学習しているものと考えることができる。

IV. まとめと今後の課題

校内授業研究事後協議会における発言者の発話、協議内容やその対話的な相互作用に着目し、教師の学習について検討してきた。これまでの結果から本研究の成果についてまとめるならば以下の通りである。校内授業研究会の協議において、まず個々の教師は、参観した授業から子どもの表れや教師の行った行為のある場面を捉え、その事実や解釈を基盤とし、問題があると捉えた場合は、その根源的な原因は何なのかを指摘し、それに代わる代案を文脈に則した改善の方向を提示していくことにより言語的に再構成を図っていく。そして同僚との対話を通して、授業の見方や在り方に関して視点を交流させる、授業上の文脈に則した問題場面を多角的な視点から改善の方法や方向を検討する、さらに実践経験に基づく代案を提示することで創造的に授業を再構成するといった対話的な相互作用を通して授業実践に関する在り方や方法について学習していると考えることができる。

以上のことから校内授業研究は授業実践に関する認識や見識を深め、教師としての授業実践力を高めていく上で重要な学習の場となっていると捉えることができる。秋田(2008)²⁷⁾は、校内授業研究の意義に関して、授業を言語的に再構成して協働で考え学ぶ場として、専門的知識の構築を図る重要な過程であることを指摘しているが、本研究においては、具体的にこれらの意義を実証的に検証できたと言えよう。

最後に今後の課題について述べておきたい。第1に、今回は1グループに絞り、そこで何を学習しているのかを検討し明らかにしてきたが、さらに残り4グループの協議に関しても検討することにより、同様にそこにおいても学習が生まれているのかを含め包括的に捉え整理していく必要がある。第2に、若手、中堅、ベテラン教師の発言内容に相違があるかまでは検討がなされていない。併せて教職経験年数の違いによる教師の発言の影響や効果について明らかにしていく必要がある。第3に、研究授業の参観や協議会で学習したことがその後の一人一人の実践にどのように影響を与え実践化が図られているのかについて長期的な展望のもと明らかにしていく必要がある。以上を踏まえ、事例を蓄積していくことによりさらに分析の精緻化を図り、本研究を発展させていかなければならない。

【謝辞及び附記】

本研究に協力いただきましたT小学校の教職員の皆様方に厚く御礼を申し上げます。なお、本研究は平成23～26年度科学研究補助金基盤研究(C)(課題番号23531247 研究代表者 石上靖芳)を受けての研究成果の一部です。

【引用文献】

- 1) 千々布敏弥:『日本の教師再生戦略』, 教育出版, pp.100-102, 2005
- 2) Wolf, J.&Akita, K:「レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い」秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』, 明石書店, pp.24-25, 2008

- 3) 前掲書1) : pp.102-107
- 4) 佐藤学:「ここに中学校の未来があり希望がある－岳陽中学校の偉業」佐藤雅彰・佐藤学編『公立中学校の挑戦 学校が変わる授業を変える』, ぎょうせい, pp.18-26, 2002
- 5) 姫野完治:「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」, 日本教育工学会論文誌, 第35巻, pp.17-20, 2011
- 6) 文部科学省:「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中央教育審議会答申), 2006
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm (2014年9月30日取得)
- 7) 吉崎静夫:「一人立ちへの道筋」藤岡完治・生田孝至・浅田匡編『成長する教師－教師学への誘い』, 金子書房, pp.162-173, 1998
- 8) 木原俊行:「自分の授業を伝える－対話と成長－」藤岡完治・生田孝至・浅田匡編『成長する教師－教師学への誘い』, 金子書房, pp.185-196, 1998
- 9) 藤岡完治:「自分のことばで授業を語る」藤岡完治・生田孝至・浅田匡編『成長する教師－教師学への誘い』, 金子書房, pp.118-133, 1998
- 10) 澤本和子・田中美他子:「教師の成長とネットワーク－「授業」でつなぐネットワーク－」藤岡完治・澤本和子編『授業で成長する教師』, ぎょうせい, pp.127-137, 1999
- 11) 秋田喜代美:「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究 教師の学習』, 明石書店, pp.114-131, 2008
- 12) 坂本篤史:「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討－授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して－」, 教師学研究, 第8・9号, pp.27-37, 2010
- 13) 前掲書11) : pp.114-116
- 14) 姫野完治・相沢一:「校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行」, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門62, pp.35-41, 2007
- 15) 北田佳子:「校内授業研究会における新任教師の学習－「認知的徒弟制」の概念を手がかりに－」, 教育方法学研究, 第33巻, pp.37-48, 2007
- 16) 坂本篤史・秋田喜代美:「授業研究会での教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』, 明石書店, pp.98-113, 2008
- 17) 秋田喜代美:「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』, 明石書店, pp.114-131, 2008
- 18) 前掲書14)
- 19) 前掲書16) : p.105
- 20) 岩川直樹:「教師におけるメンタリング」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会, pp.97-107, 1994
- 21) 小野由美子:「職場としての学校:学校の組織特性が教師の教育活動に及ぼす影響」, 日本教育経営学会紀要, 第36号, pp.44-57, 1994
- 22) 村川雅弘:「①ワークショップ型校内研修の企画・実施のポイント15」村川雅弘編『「ワークショップ型校内研修」充実・活性化のための戦略&プラン43』, 教育開発研究所, pp.10-19, 2012
- 23) 西岡は, リアルな文脈(あるいはシミュレーションの文脈)において, 知識やスキルを総

合して使いこなすことを求めるような課題としている。

西岡香奈恵：「[逆向き設計]とは何か」, 西岡香奈恵編『逆向き設計で確かな学力を保障する』, 明治図書, pp.9-32, 2008

- 24) 三宅なほみ：「建設的相互作用を引き起こすために」植田一博・岡田猛『協同の知を探る』, pp.40-45, 共立出版, 2000
- 25) 大浦容子：「認知と社会的相互作用」稲垣佳世子・鈴木宏昭・大浦容子編『新訂 認知過程研究－知識の獲得とその利用－』, 日本放送出版協会, pp.169-181, 2007
- 26) 佐藤らは, 発話の分析に際して, 意味のまとまりとして分割できる1つの内容のことを命題と呼んでいる。
佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美：「教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－」, 東京大学教育学部紀要, 第30巻, pp.177-198, 1991
- 27) 前掲書17) : pp.117-119

Abstract

This research investigates post-lesson conferences held on lesson studies undertaken in T primary school in F city. By focusing on the conversations that take place in small-group discussions, it aims to demonstrate, in concrete terms, what teachers learn from the lessons they visit. We found that, firstly, every teacher watches and creates representations of the children's expressions or the actions taken by the teachers during the lesson visits. Then, based on facts and interpretations, they present an alternative plan in line with the problems identified and the context of the lesson. Secondly, we found that through dialogical interactions with their colleagues, the teachers exchanged views about the way lessons should be viewed or held, investigating methods for improvement by analyzing the problem areas from multiple perspectives. Furthermore, they presented alternative lesson plans based on practical experiences, thereby taking steps such as restructuring the lessons creatively.

Keywords : lesson studies in school, post-lesson conferences, conversation, interaction, teacher development