

授業リフレクションによる授業研究

—事後検討会で効果的に論点を出す方法—

村山 功*

Reflective method for lesson study

Effective method to raise issues in post-lesson review meeting

Isao Murayama

Abstract

One of most important opportunities for teacher development is in-school training, and lesson study is quite a popular method to improve teachers' ability for teaching. However, lesson studies sometimes fail because of a lack of issues to discuss. Several methods for in-school training were proposed, but none of them had explicit method to raise issues for discussion. In this paper, a reflective method for lesson study is explained, which have two advantage over other methods. First, this method specifies a explicit procedure to raise issues. Second, based on a prescriptive model of teacher's decision-making in lesson, this method gives a clear relationship between issues and ability for teaching which should be improved.

キーワード： 力量形成 校内研修 授業研究 授業リフレクション 規範モデル

本稿は、校内研修による教員の授業力量の向上を目的とし、研究授業の事後検討会において授業検討の論点を設定する、「論点出し」の効果的な方法を提案する。具体的には、授業のビデオを用いて授業者とプロンプタが実施する授業リフレクションを取り上げ、その手順と効果を示す。

1. 校内研修による力量形成とその課題

授業は様々な要因が複雑に絡み合って出来上がるものであるが、教師の力量が大きな役割を果たすことはいうまでもない。しかしながら、週5日制の導入等による教員の多忙化（千々布, 2005）、教員採用数の一時的低下による年齢構成の変化（村川, 2005）などの様々な要因により、学校において日常的に行われていた新任教員に対する伝統的な育成方法が機能しなくなった。その結果、教員の力量の向上に関しては、校外における様々な研修機会に対する自主的及び強制的な参加と、校内研修が大きな比重を占めるに至っている。

これを、校内研修の側から見てみよう。校内研修を行う目的として、学校の課題を解決することが挙げられる。例えば、「香川県教育センター平成17年度調査研究2 研究成果報告」（2006）では、校内研修とは「学校の課題の解決や教員の資質能力の向上をめざして、学校全体で計画的・組織的に取り組む研修活動である」とされている。研究指定校の場合には指定された研究課題が取り組むべき課題となるが、多くの学校では自校の現状から課題が浮かび上がってくる。そ

うした課題の主たるものの一つに授業改善があり、これには教員の資質能力の向上が不可欠であるため、授業改善においては課題の解決と教員の資質能力の向上は一体だと考えるべきであろう。

このような事情から、授業改善が校内研修の課題として取り上げられることが多い。その研修方法としては、講師招聘による講演会などが行われることもあるが、主体はあくまでも自校の教職員のみで行われる授業研究である（時永, 2008）。

このような目的を持つ校内研修であるが、「機会が限定されている」「個々の教師の問題意識を反映させがたい」「『型はめ』に陥りやすい」「閉鎖性・保守性が強い」（木原, 2006）といった構造的な課題、あるいは「研修に対する各教員の意欲が低い」「同僚ゆえに厳しい相互批判がしにくい」「指導者や研究推進者の力量に負うところが大きい」「一斉の研修時間が確保しにくい」といった運営上の課題があり、その目的が達成されないことも多い。そのため、多くの都道府県において、研修の進め方に関する指導資料や研究が行われている（香川県教育センター, 2007; 静岡県総合教育センター教職研修課, 2008; 栃木県教育センター, 2008）。

研究授業に基づく授業研究は、1) 事前検討会、2) 研究授業、3) 事後検討会、の順で進められることが多い。事前検討会では授業案検討が行われ、その結果によっては複数回に渡ることもある。事後検討会とは異なり、小学校では学年部と研修部、中学校では教科部と研修部というように、全員参加ではないことが多い。研究授業には、全員が参加するのが原則である。ビデオ撮影や授業記録作成、あるいは抽出児の記

* 静岡大学教育学部

録など、役割を決めて参加することも多い。この研究授業後に行われるのが、事後検討会である。

校内研修を効果的に実施するためには、上記のそれぞれにおいて検討すべき課題がある。このうち、主として事前検討会と事後検討会の一部で扱われる授業プランに関わる問題は、村山（2007）で既に検討してあるため、ここでは事後検討会の課題について論じることとする。

事後検討会にも様々な課題はあるが、最大の課題は論点の設定であると思われる。論点の設定されていない事後検討会は、単なる感想の言い合いに終始してしまう。事後検討会より前、あるいはその開始時点で論点を出す工夫がなされている場合もあるが、そこから出た論点が適切でなければ、有効な議論ができないまま終わってしまう。

本来は、論点の設定に苦勞するのはおかしな状況である。なぜならば、研究授業は校内研修のテーマに対する「提案授業」であり、何らかの提案を含んでいなければならない。その提案が有効であったかどうかを検討するのが、事後検討会の主要な課題である。もちろん、それ以外の問題についても検討したいというのであれば論点を出すための工夫が必要であるが、少なくとも適切な論点の一つも設定できないのは、研究授業が研究授業の役割を果たしていないからである。

論点を設定する方法にはいくつかあるが、事前に論点を決定する方法と、事後検討会において論点を決定する方法に大別される。事前に論点を出す場合には、研修計画の一環として固定された論点を用意されているものと、授業者が自分の検討してもらいたい論点を出すものに分けられる。事後検討会において論点を決定する場合には、授業者自身の振り返りに基づいて論点が出されるものと、事後検討会の中での発言から論点の設定されていくものに分けることができる。後者の場合には、各自が論点もしくはその材料となるものを事前に用意して持ち寄るなどして、論点を出しやすくする工夫がなされることもある。これを整理したものが表1である。

論点の性質	設定時期	論点の設定主体
授業に共通	授業前	主として研修部
		主として授業者
授業に固有	授業後	主として観察者

表1 授業研究の論点

行われた授業に即した議論を行うためには、やはり授業後の論点設定が重要だと思われる。本稿では、研

究授業後に行われる、その授業に固有の論点を設定する作業を、「論点出し」と呼ぶことにする。効果的な事後検討会を行うための論点出しの方法を提案することが、本稿の目的である。

2. 校内研修の手法

効果的な校内研修を実現するために、様々な試みが行われている。授業研究については様々な方法があるが（平山, 1997; 秋田・恒吉・佐藤, 2005; 秋田, 2006）、理論的な訓練が必要なものや分析に時間が掛かるものは、校内研修で行うことはできない。ここでは、校内研修として各校の教職員だけで実施可能なものを取り上げる。具体的には、近年流行しているワークショップ型研修と授業リフレクション、ビデオを利用する授業カンファレンスとストップモーション方式を検討する。本稿の目的上、それぞれの得失について全面的に論じることはせず、いずれの手法も「論点出し」についての具体的な指針に欠けていることを指摘するに留める。

何を論点とするかは目的によって異なるが、本稿では教員の授業力量の向上のための校内研修を対象としているため、授業力量の向上に結びつく論点が重要である。そこで論点出しで出される論点に対して、どんな授業力量の向上に結びつくかが明確であることを一つの評価基準とする。

2.1 ワークショップ型研修

ワークショップ型研修は、ワークショップという活動スタイルを校内研修に適用したものである。大隅（2003）によれば、ワークショップには、教材の共同作成のような創作活動型ワークショップと、グループ討議を主体とした課題解決型ワークショップがある。どちらの場合でも、ワークショップを行う目的は、「参加者一人ひとりが具体的な解決策をみずから発見すること」と、「具体的な取り組みについて実現可能な方法や手段をみずから決めること」である。従来の研修会では、参加者が既存の解決策を与えられる受け手として位置づけられてしまうために、研修への参加意識や解決策の実施意欲に乏しくなってしまうことが課題であり、これを改善するのがワークショップである、と主張されている。

ただし、大隅の場合、ワークショップを円滑かつ効果的に行うための様々な工夫については書かれているものの、授業研究のためにどのような論点を立てればよいかといった、内容面での具体的な提案はない。

これに対し、村川（2005）は授業研究におけるワークショップの実践事例についても紹介している。そこでは、授業分析の視点として「発表する子ども」「聞き手の子ども」「教師」「その他」の4点をあらかじめ設定し、各視点に対して「成果」「疑問」「課題」

を検討することとし、ワークシート上に4×3のマトリクスを作った。授業観察者は、4つの分析視点に基づいて授業観察を行い、付箋紙に記入してそれをワークシートの対応するセルに貼り付けた。これに基づいて議論を行うことで、ワークショップを深めていくことができたという。

しかし、村川の場合も、授業前に授業の内容に合わせて分析の視点が設定されており、ワークショップの中で論点出しが行われているわけではない。また、そこで用いられている分析方法は、ワークショップ型研修とは独立に開発された方法であり、論点出しの手法はワークショップ型研修の中には見つけることができなかった。

2.2 授業リフレクション

ここで取り上げる授業リフレクションは、澤本の提唱する授業リフレクションである（澤本・田中, 1999; 澤本・宗我部・千葉県柏市立中原中学校, 2005）。後に、別の授業リフレクションを提案するため、それと区別するためにもここで議論しておく必要がある。

澤本はリフレクションを「自分で（I）自分を（me）ふり返り、深く考えること」とし、そこでは過去の自分と今の自分が一人の教師として一貫したものであることが大切であると述べている。そのため、自己リフレクションが中心におかれている。しかし、それが主観的にならないよう、少し客観的な方向にずらして間主観的に見なければならぬ。そこで、同じ研究の志を持つ同僚や先輩・後輩達に自分の話を受容的に聞いてもらったり、対等のプロとして論を戦わせたりすることが重要である。この機会が、対話リフレクションであり、グループリフレクションである。

澤本の授業リフレクション研究は、「日本の教師達が伝統的に育んできた仲間同士や先輩後輩同士の授業研究の方法とよく似ている」（澤本ら, 2005, p.125）。例えば、中原中学校における研究会は、以下の順序で進められている（澤本自身は、自己リフレクションから始め、自己リフレクションで終わることを、強調している）。

1) 自己リフレクション

授業者が今日の授業について自由に語る

2) 対話リフレクション

メンターが授業者と対話しながら授業者の意図を知ろうとする

3) グループリフレクション

司会役の進行で参加者全員が話し合い、授業のふり返りをする

ただし澤本は、授業リフレクション研究を学び手である児童・生徒を主体に考える授業作りのための研究手法であるとしており、上記の手順に従えば授業リフレクション研究になるというわけではない。

このように、伝統的な授業研究に近い授業リフレクションであるが、それぞれのリフレクションにおいてどのように論点を設定するかについては、やはり触れられていない。

2.3 授業カンファレンス

稲垣（1995）は、授業カンファレンスと呼ぶ、ビデオを利用した授業研究を実践している。これは医療におけるカンファレンスにヒントを得たもので、「医師が病院や研究会で、臨床の事例にもとづき、その事例に対する参加者各自の診断をつきあわせて検討し、その論議をとおしてより適切な診断をもとめるとともに、そのような検討、研究をとおしてプロフェッションとしての医師の力量を高めていくように、教育の実践においても、事例に即して検討を行い、専門家としての力量を形成していく場をつくり、それをプロフェッションとしての成長、発展の基盤として位置づけるという提案」（p.323）である。

授業カンファレンスは以下のステップで進められる。

- A 授業者（ボランティア）の決定
- B 教材の研究・授業案の作製
- C 二つの授業・ビデオによる記録
- D 参加者の批評・感想
- E 授業者の内的過程のコメント
- F プロトコール（授業記録）の作製
- G ビデオとプロトコールによる分析
- H 子どもの評価・アンケート
- I 授業者によるD、G、Hへのコメント

このうち、A～Cは授業までのプロセスであり、事後検討会では2つの授業のビデオを見てからD～Iを行う。ただし、これを完全に実施するとかなりの時間がかかるため、ビデオの視聴とD、Iが最小限のステップとなる。

授業カンファレンスを効果的に行うための重要な仕組みは、2人の教師が同じ単元の授業を行い、それを比較しながら検討することである。「授業は、その実践の主体である教師一人ひとりの、判断、決定のシリーズであり、二つの授業の比較の中心におかれるのは、そのような判断、決定とその結果である」（p.327）。また、全員が発言するために、参加者を20名程度に抑えることも必要である。

授業カンファレンスでは、2つの授業を比較することにより発言を活性化させる仕組みがあるが、論点出しの仕組みとしては限定力が弱い。また、授業に関する教師の力量を幅広く向上させることを目指しているため、具体的にどのような力量を伸ばすのかが明示されていない。

2.4 ストップモーショ方式

藤岡が提唱した、ビデオを用いた授業分析の方法である（二杉・藤川・上條, 2002）。授業のビデオを再生していき、参加者の誰でも発言したい部分があったらそこで再生をストップする。必要に応じてその前後を再生しながら議論を行い、再びビデオの再生に戻る。時間が掛かる場合には、再生するかわりに早送りしてもよい。

授業カンファレンスではビデオを止めずに視聴し、その上で議論を行う。これに対し、ストップモーショ方式では授業ビデオを適宜止めながら議論するのが特徴である。授業を一通り見てから議論を行う場合には、どうしても細部の記憶が曖昧になり、大まかな印象による議論となってしまう。発言や動作などを含めた、場面に即した具体的な検討を行うのであれば、ビデオを見ながらの方が詳細な議論が可能である。

しかしながら、参加者の誰かが発言したいと思った部分が論点となるため、ストップモーショ方式自体に論点出しの方法があるわけではなく（p.87）、取り上げられた論点がどのような授業力量と関連しているかも不明である。

2.5 規範モデルの欠如

このように、「論点出し」を課題として、どのような授業力量を向上させるのか、あるいはどのような論点を設定するのか、という観点に限って見た場合、上記の研修方法はいずれも具体的な提案をしていないことがわかる。

このような提案がなされていないのは、規範モデルの欠如が一因であると考えられる。規範モデル（prescriptive model）とはあるべき姿を示す理論的なモデルであり、実証的な研究に基づいて現実の姿を示す経験的な記述モデル（descriptive model）と対比される。規範モデルと記述モデルは、相互に影響を与え合うことでよりよいモデルに成長していくが、その過程においては一般に規範モデルの方が網羅的である。

教師の授業力量の向上を考える場合、何が授業力量を構成するかが明確にされていなければ、それを向上させる方法について、力量との関係において具体的に論じることはできない。初心者－熟達者比較による記述モデルに基づいて、特定の力量について選択的な向上を目指すのも一つの現実的な方法であるが、その力量が授業力量全体の中でどのような位置を占めているかが不明確であるという問題を抱えることになる。

本稿では、教師の力量に関する規範モデルに基づいて、「どのような力量を向上させるのか」「どのような論点が力量向上に効果的か」「どのような方法で論点を設定するのか」を、具体的に提案する。

3. 授業の力量に関する規範モデル

3.1 授業に関する意志決定

授業に対する教師の力量とは何か。この問題に対し、村山（2007）では授業が教師による意図的な行為であることに基づき、授業に対する意志決定の妥当性と捉えた。そこでは、授業に関する意志決定をそのタイミングによって、授業前の授業プラン計画時の意志決定と、授業中の授業プラン実施時の意志決定とに分けた（図1）。

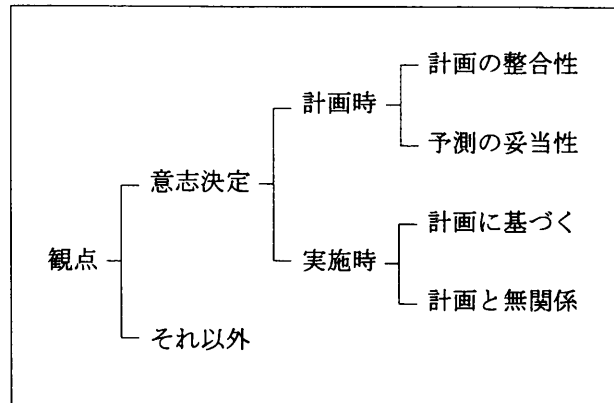


図1 授業分析の観点

授業プランに関する意志決定は、事前検討の対象になるものと、事後検討の対象になるものに分けられる。この授業プランに関する意志決定の検討についてはそこですでに論じてあるため、本稿では授業中の意志決定について扱う。

3.2 授業中の意志決定の規範モデル

教師による授業中の意志決定に関する研究には、吉崎（1988）の意志決定モデル（以下、吉崎モデルと呼ぶ）がある（図2）。吉崎はこのモデルの特徴を3つ上げている。

1) 授業計画と授業実態の比較による3つの意志決定

このモデルにおいては、教師は授業中に授業実態に対する様々な手かがり（キュー）を拾っており、それを授業計画と比較する。ここで、授業計画とのずれが認知されない場合、あるいはそのずれが許容範囲内である場合には、授業はそのまま続行される。許容できないずれが発見された場合、そのずれの原因を検討する。それが授業のマネージメントの問題である場合には、教授ルーチンから行動選択肢を選んで実施する。教授ルーチンとは、授業を円滑に進めるため教師・生徒間に共有された行動の約束事である。ずれの原因が授業内容の問題である場合には、教材内容についての知識と授業構造（教授方法）についての知識から、適切な行動選択肢を選んで実施する。

2) 教師の意志決定と知識との関係

このモデルにおいては、1)で述べた意志決定のどれを行う場合にどのような知識が利用されるか、が明

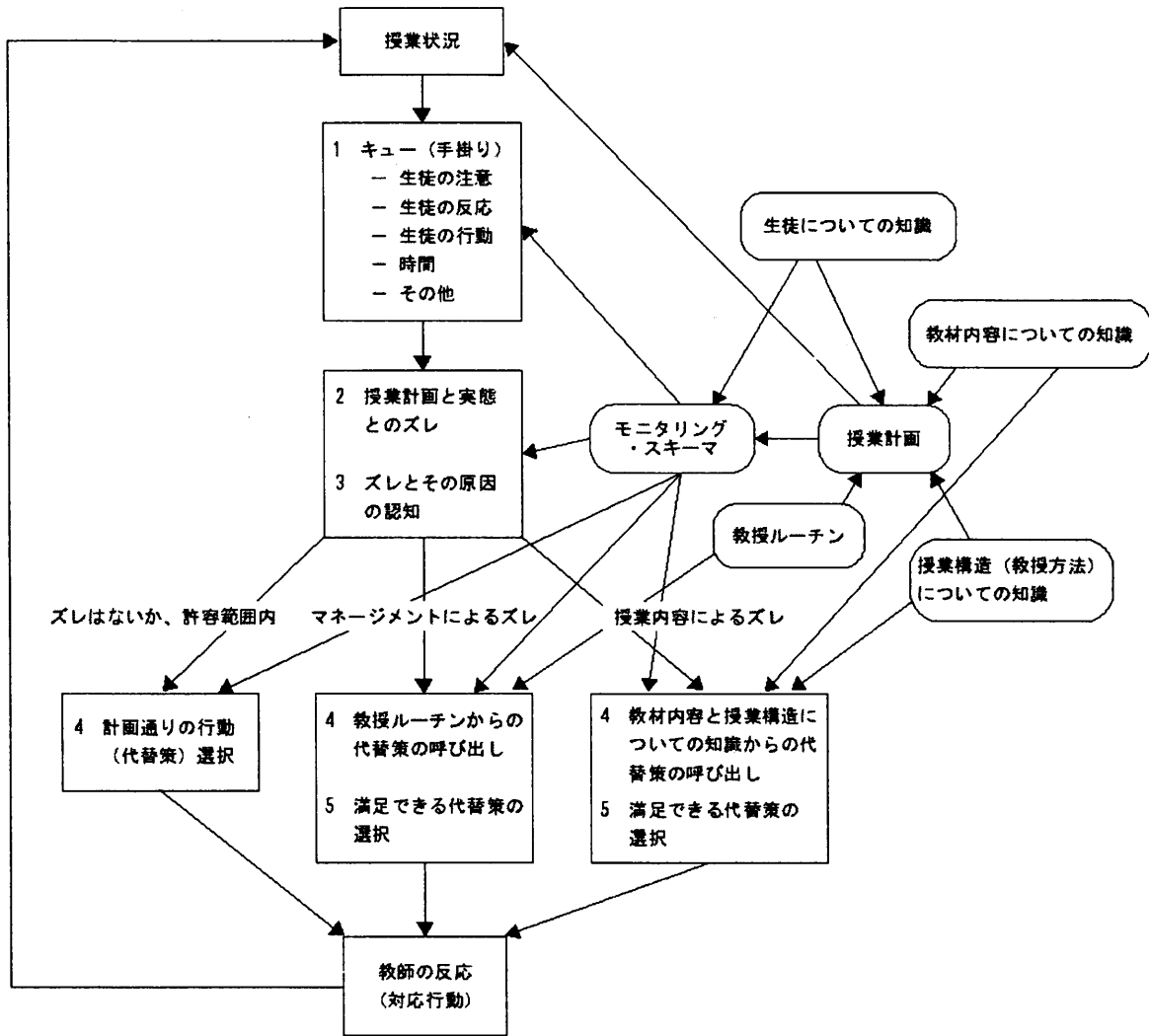


図2 授業過程における教師の意志決定モデル (吉崎, 1988)

記されている。

3) 授業計画と相互作用的意志決定の関係

教師は授業計画と授業観察のためのモニタリング・スキーマというものを持ち、授業計画（予想された生徒の反応）と授業実態（現実の生徒の反応）とを比較する。さらに、このスキーマは、知識や教授ルーチンと意志決定過程を結びつけている。

このモデルが教師教育に対して与える示唆として、吉崎は以下の2つを挙げている。第一に、モニタリング・スキーマの重要性である。第二に、教師の意志決定能力を形成するための方法である。このモデルに基づけば、「授業についての知識やスキーマ、そして原因帰属（つまり、計画と実態とのズレの原因を何に帰属させるのかといったこと）といった要因を、教師教育プログラムの中で同時に考慮する必要がある」（p.58）ことになる。

3.3 規範モデルに基づく授業力量の向上

この吉崎モデルに従えば、教師による授業中の意志決定は、

発見：授業プランからのずれの発見・同定

修正：ずれの解決策の選択・実施

に大別することができる。つまり、この二点に関する力量を高めることができれば、授業中の意志決定の質が向上することになる。

授業プランからのずれの発見には様々な手がかりが利用されるが、特に重要なのは学習者の状態のモニタリングである。授業のどの時点でどの学習者に注目するか、学習者のどのような現れに注目するか、その現れから何を読み取るかなどの要因が、モニタリングの質を左右する。この質を高めるためには、学習者の状態をモニタリングする手段の質的及び量的な向上が必要である。また、解決策の選択は、発見された課題に関連する選択肢の想起と、そこから最も適切なものを選択することによって行われる。これは、特定の教育内容に対して考案された教授法や、グループ学習などを行う上でのノウハウや、子どもの叱り方など、多種多様である。この質を高めるためには、妥当な選択肢を数多く知っていることと、そこから最適なものを選択できることが必要である。両者に共通するのは、教

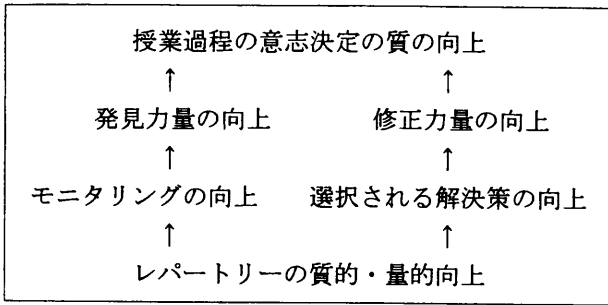


図3 意志決定を支えるレポート

師が持つモニタリングあるいは解決策のレポートの質的・量的な向上である(図3)。

4. 授業リフレクション

4.1 附属浜松小学校における授業アセスメント

学校で広く行われている授業研究のほとんどが、広義での授業リフレクションに含まれる。しかし、これまで述べてきたように、どんな力量を高めるためにどんな内容を扱うかが示されないために、効果的な校内研修を生み出すことができない。この意味で、授業リ

フレクションには内容と方法に対する限定が必要である。ただし、それは目的によって複数の選択があってもよい。

ここでは、静岡大学教育学部附属浜松小学校で行われていた研究授業後の授業リフレクションを、著者の視点から再構成したものを紹介する。附属浜松小学校では、授業研究全体を「授業アセスメント」と呼んでおり、その中で実施される授業の振り返りには、授業者個人によるアセスメントと、複数の教員によるアセスメント(公開授業研究)とがある(図4; 藤岡・大村, 1999)。授業者個人によるアセスメントにおいては、リフレクションも授業者個人によって行われる。本稿で扱うのは、複数の教師によるアセスメントで行われる対話リフレクションである。対話リフレクションが論点出しの作業に当たり、それに続く議論は授業ディスカッションと呼ばれる。ただし、前述の規範モデルに従って再構成しているため、以下で述べる内容は附属浜松小学校の実践及び主張とは一致していない。以下、授業リフレクションという言葉を用いることとする。

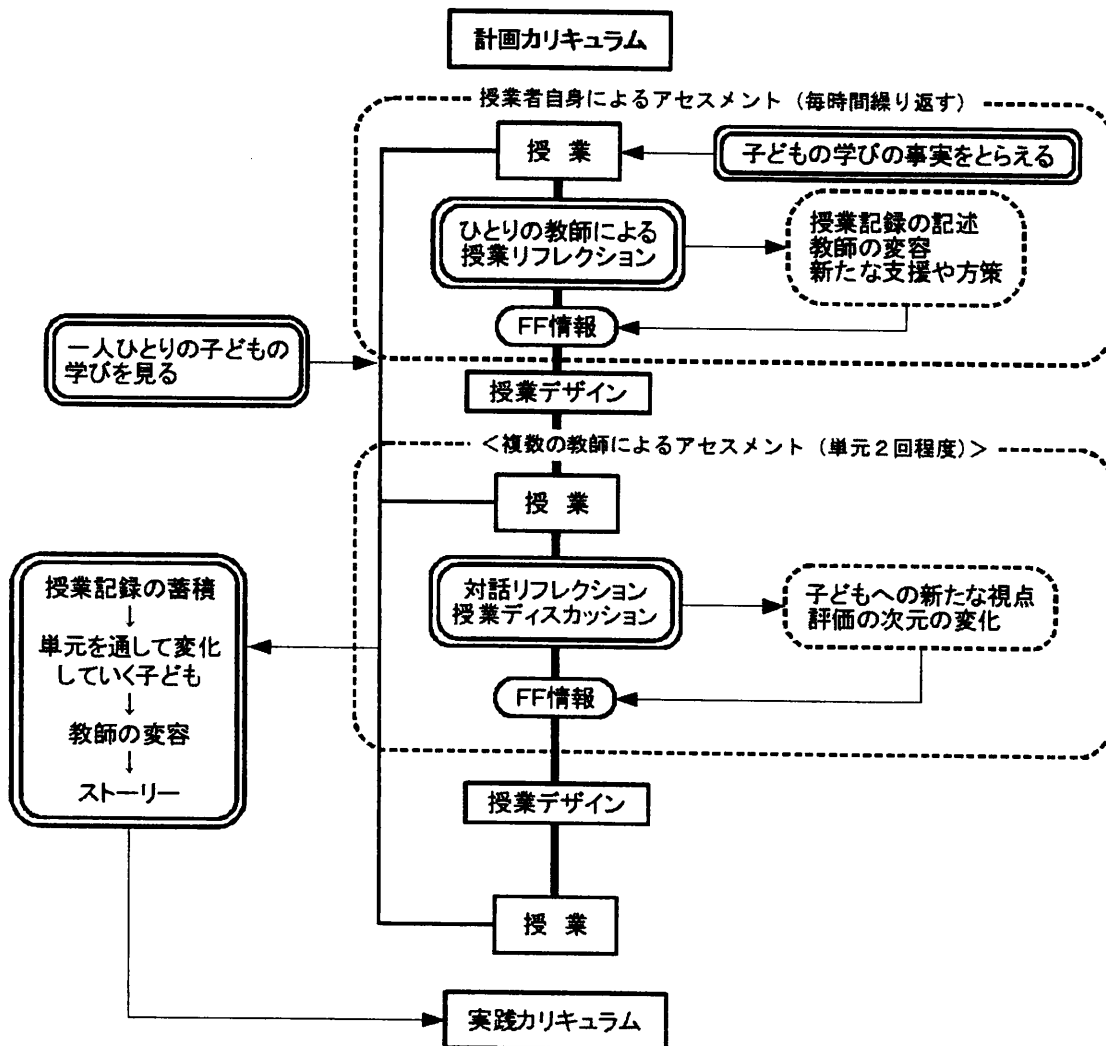


図4 授業アセスメントの流れ(藤岡・大村, 1999)

効果的な授業研究を実現するためには、授業リフレクションにおいて、どんな力量を高めるか、どんな内容を扱うかを示す必要がある。高めるのは授業に関する力量であるが、それは吉崎モデルの「発見」と「修正」である。ただし、それぞれの具体的な内容は、研修テーマや行われた授業によって変化する。そこで、授業リフレクションでは、発見と修正に対応する検討すべき具体的な論点を、行われた授業に基づいて出すことができるかどうかが重要になる。

4.2 授業リフレクションの手順

授業リフレクションは、授業者とプロンプタの2名で行われる。一般に授業研究の参加者は授業観察にも参加しているべきだが、特にプロンプタは授業観察に参加した者でなければならない。また、出てきた論点を板書していくために、記録者が必要である。

授業リフレクションを行う場では、授業を記録したビデオが見られるようにしておく。授業の開始時点からビデオを早送りして映していき、授業者もしくはプロンプタが発言したい部分があれば、そこでビデオを停止し、自分が気づいたことを話す。必要があれば、焦点となる部分を再生し、全員で確認する。ストップモーション式の授業分析と異なるのは、その場で討論を開始しないことである。あくまでも、論点を出すことだけが、授業リフレクションの目的である。

一通りビデオを見終わると、授業者及びプロンプタが気になる点が、黒板に列挙される。この中から、事後検討会の時間に合わせて論点を選択する。事後検討会の後半ではこの論点について議論する。この論点出しの部分が授業リフレクションである。

4.3 授業リフレクションによって出される論点

このような方法で出される論点は、他の方法で出されるものとは、どこが異なるのだろうか。

授業リフレクションの過程で、授業者とプロンプタが述べることには、当然ながら違いがある。それを順に確認する。

吉崎モデルで示されているように、授業において教師は様々な意志決定場面に遭遇している。しかし、授業者は授業を進めなければならない、授業時間中にはその決定の適否について検討している余裕はない。このため、研究授業であるなしに関わらず、授業者は授業中に行った自分の意志決定について、授業後に悩むことになる。

その内容は、「あの子は、あの発言でもっと違うことをいいたかったのではないかったか」「あの子の発言を取り上げて議論した方が、授業の目標に迫れたのではないか」といった学習者の発言に関するものや、「討論の前にワークシートに記入させるべきだったのではないか」「もう少し全体で議論してからグループ

討論に入るべきだったのではないか」のように授業運営に関するものなど、様々である。

一方、授業を観察している者も、授業について考え、予想しながら見ている。授業の展開が自分の考えや予想と異なった場合に、観察者は疑問を感じることになる。これには学習者の予想外の反応なども含まれるが、特に気になるのは授業者の行った意志決定である。その決定が行われた理由を授業中に確認することができないため、観察者は「どうして〇〇したのだろうか」「どうして〇〇しなかったのだろうか」という授業者の意志決定への疑問を持つことになる。

その内容は、「あの発言に対する授業者の解釈は間違っているのではないか」「あの発言を取り上げたために授業が遠回りしたのではないか」「ワークシートが子どもを混乱させたのではないか」「もう少し個人追求の時間をとるべきではなかったか」なども様々である。

このような両者が発言をすることで、

- ・授業者の立場から見た、意志決定上の疑問
- ・観察者の立場から見た、意志決定上の疑問

が示されることになる。この両者は、一致することもあるれば一致しないこともある。一致しない疑問は、授業者にしか見えない疑問であるか、観察者にしか見えない疑問である。このように、授業者とプロンプタが互いに疑問を出し合うことにより、意志決定に関する論点の幅が広がることになる。

4.4 授業リフレクションから生み出される議論

授業リフレクションの効果は、こうして得られた論点について議論することから生じてくる。吉崎が示したように、意志決定場面は発見と修正の組み合わせであるため、こうして得られた論点について議論することは、必然的に発見と修正についての議論となる。

第一に、例えば授業中のある発言の解釈が論点である場合、授業者や観察者がそれぞれの観点から自分の解釈を述べ合う。その際には、自分の解釈と同時にその根拠も述べることになる。その根拠は、授業中に観察した手がかりや、学習者に関する知識に基づくものでなければならない。つまり、この議論を進めることによって、各参加者が授業を観察する際にどのような手がかりを使って発見を行っているか、学習者に関するどのような知識を用いて観察しているかが明らかにされるのである。

第二に、その発言に対する対応へと議論が発展するため、各観察者が自分ならどうするかを述べながら議論をすることになる。そういう対応をするとどのような結果が得られるかを語り合うことによって、どんな場面でどのような対応をすればどんな結果が得られるかという、子どもに対する関わり方のレパートリーが共有されることになる。

ここで、できるだけ議論の内容を豊かにするためには、各参加者が異なる手がかり、異なる視点から議論に参加する必要がある。そのために、授業観察の時点で役割を決めて観察する。抽出児を観察する者、抽出児の含まれるグループのメンバーとそのやりとりを観察する者、教師の行動を観察する者、などである。これによって、各観察者が異なる手がかりを用いて子どもを見つめることになり、多様なモニタリングの方法と知見が共有されることになる。

この副次的な効果として、ベテランか初心者かにかかわらず、誰もが発言することができるようになる。発言すべき内容を持たないで事後検討会に参加すれば受け身の姿勢にならざるを得ないが、あらかじめ役割を与えられることで、発言のための材料を持って参加することができるからである。

このように、授業リフレクションによって得られた論点に基づいて議論することにより、教師の意志決定を支えるモニタリングあるいは解決策のレポーターが、質的・量的に向上することが期待できる。

5. おわりに

本稿では、事後検討会における「論点出し」を課題として、授業リフレクションの具体的な方法を提案した。この提案の特徴は、規範モデルに基づいて、どのような授業力量を向上させるか、それがなぜ可能かを明記している点になる。

授業力量向上のための校内研修全体からすれば、本稿が扱っているのは「論点出し」という小さな課題に過ぎない。しかし、校内研修の改善は、小さいが重要な課題を一つずつ解決していくことでしか実現できないと思われる。

校内研修は通常その学校の教職員だけで行うため、その成果も在籍している教職員の力量に依存してしまう。授業リフレクションを用いる場合でも、論点出しはプロンプタの力量に、その後のレポーターの共有は議論に参加する教職員の力量に依存している。これは、避けることのできない原理的な問題であるが、事後検討会の進め方に関しては、教職員の力量に依存しない方法である。

参考文献

- 秋田喜代美編著『授業研究と談話分析』, 放送大学教育振興会, 2006.
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編著『教育研究のメソドロジー―学校参加型マインドへのいざない』, 東京大学出版会, 2005.
- 千々布敏弥『日本の教師再生戦略』, 教育出版, 2005.
- 二杉孝司・藤川大祐・上條晴夫編著『授業分析の基礎技術』, 学事出版, 2002.

平山満義編著『質的研究法による授業研究 教育学・教育工学・心理学からのアプローチ』, 北大路書房, 1997.

稲垣忠彦『授業研究の歩み 一九六〇―一九九五年』, 評論社, 1995.

香川県教育センター『校内研修サポートブック これからの校内研修の在り方』, 2007.

木原俊行『教師が磨き合う「学校研究」』, ぎょうせい, 2006.

大隅紀和『新しい教育実践のためのワークショップ入門』, 黎明書房, 2003.

村川雅弘編著『授業にいかず教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』, ぎょうせい, 2005.

村山功「授業計画に基づく授業分析の方法 ―授業計画時の意志決定を焦点にして―」『静岡大学附属教育実践総合センター紀要』, 14, 95-102, 2007.

澤本和子・宗我部義則・千葉県柏市立中原中学校『夢中・熱中・集中…そして感動 柏市立中原小学校の挑戦! : 授業リフレクションで校内研を変える』, 東洋館出版社, 2005.

澤本和子・田中美也子「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・澤本和子編著『授業で成長する教師』, ぎょうせい, 1999., pp.127-137.

静岡県総合教育センター「校内研修の活性化に関する研究」, 2008.

栃木県総合教育センター『校内研修リーフレット Vol. 1 (小・中編) 高め合おう「授業力」! 磨き合おう「教師力」! ―教師が「学び」を実感できる校内研修を目指して―』, 2008.

時永益徳「校内研修の充実に向けた考察 ―中学校に視点を当てて―」, 学校教育実践学研究, 第14巻, 69-76, 2008.

吉崎静夫「授業における教師の意志決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』, 12(2), 51-59, 1988.