

授業研究事後検討会の効果に関する検討：
T小学校の校内研修を対象として

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2013-04-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小笠原, 忠幸, 石上, 靖芳, 三上, 聡 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7313

授業研究事後検討会の効果に関する検討

— T 小学校の校内研修を対象として —

小笠原 忠幸* 石上 靖芳** 三上 聡*

The Effects of Post-Lesson Review Meeting;
The Analysis of In-School Teacher Training in T Elementary School

Tadayuki OGASAWARA*, Yasuyoshi ISHIGAMI**, Satoshi MIKAMI*

要旨 本研究の目的は、第一に校内研修で位置付けられている授業研究事後検討会において、個々の教師が保有する実践的知識や経験を基盤として表出された発話内容からその具体的な内容について明らかにし、それを具体的に整理すること。第二に教師間の対話から自己省察場面や深まりのある場面を抽出し、何を問題にし、何を学んでいるのか明らかにすることである。データ収集にあたっては、本専攻が連携・協力している T 小学校で実施している校内研修において行われた。収集した発話データを「教科・教材に関する内容」「教授方略に関する内容」「子どもに関する内容」の 3 つのカテゴリーに分け分析した結果、13 の具体的なサブカテゴリーに分類することが可能となった。さらに、発話の内容を検討した結果、深い自己省察や学びが起きていることが確認された。

キーワード: 対話 校内研修 事後検討会 教師の学び

1. はじめに

教師は教職生涯、様々な研修を通して力量形成に努めている。近年、大量退職時代の到来を迎え、教師の専門職としての技術の継承や力量形成の在り方が問題となっている。例えば、中教審答申においても「校内における OJT (On - the - Job Training) を通じて、日々の実践の中で個々の教員の資質向上を図ることが重要である」(文科省、2007 年 3 月、『今後の教員給与の在り方について』)との指摘がなされ、教師の力量形成において、それぞれの学校における校内研修の果たす役割の大きさを述べている。

校内研修について岸本他(1986)は、「子どもの期待されるべき成長・発達を促進するために、学校として組織的・継続的に取り組み、教師一人一人の職能成長と、集団としての成長を伸長し、かつ、教師集団の協働態勢を促し、さらには学校の経営、組織革新へと結びつく研修活動である」との指摘をしている。北神(2010)においては、(1)教師一人ひとりの職能成長、(2)教師集団としての成長と協働態勢の促進、(3)学校の経営、組織革新の 3 つ

が期待されているとし、その重要性を説いている。さらに木原(2006)は、「研修の推進に相当の時間を要することを指摘しつつ、教師間のコミュニケーションの題材や協同の舞台が量的・質的に豊かになり、授業づくりの喜びや悩みを同僚間で共有する可能性が高まる」と述べている。これらは、協働的な研修が教師の職能成長(力量形成)に深く関与していることを指摘していることに他ならない。

そこで、本研究では、教師一人ひとりの力量形成に焦点をあてて、事後検討会に参加したそれぞれの教師が何を問題として取り上げ、そこから何を学んでいるかについて具体的な内容を明らかにすることを目的とする。

具体的には、事後検討会における教師の対話(発話)分析を通して、何を問題の対象とし、そこから何を学んでいるのかを解明するために、T 小学校の事後検討会における教師の対話とそのプロセスに焦点を当てて、分析を行う。

本研究に関する主な先行研究に触れる。坂本・秋田(2008)は、研究授業の事後に授業内容について協働で検討する協議会に着目し、協議会での教師の対話を「教師・教授方略・教具」「教科・教材」「子ども・学習活動」の

* 大学院教育実践高度化専攻大学院生

** 大学院教育実践高度化専攻

3つのカテゴリーに分類し、発言の内容におけるトピックスの流れを可視化することで、事後検討会の具体的な発話内容を分析して報告している。そして、協議会談話の特徴として、三種類の「問題化」を挙げている。(1)教師自身が自分の見方を問い直す問題化,(2)授業の事実の基づいた問題化,(3)自身の実践の問題化である。このような問題化について、お互いに授業を見た事実と解釈の交流をすることにより、協議会において教師の学習が生じていると述べている。また、姫野・相沢(2007)は、事後検討会の分析方法として発言内容を分析し、「教材研究と授業設計」「本時のねらいと授業設計」「教授スキル」「授業展開と子どもの学び」「教具と子どもの学び」「会の運営」の6つのカテゴリーに分類し、事後検討会の活性化に焦点が当てられている。さらに、酒井(2009)は、2校の授業研究会の談話分析を比較し、発言内容を「教材」「教師の働きかけ」「子ども・学習活動」「子ども・個の学び」の4つのカテゴリーに分け分析を行い、談話を通してそれぞれの特徴を明らかにすることを提案している。しかし、これらの研究は、1回の研究授業の分析が主となっており、公開授業観察を通して教師が事後検討会の対話において何を問題として取り上げ、そこから何を学んでいるのかという教師の具体的な学びに焦点をあて踏み込んだ検討がされていない。従って事後検討会における談話を蓄積・分析し、教師の学びに焦点をあてていく本研究は取り組む価値が高いと考える。

2. 研究方法

静岡大学教育学部連携事業の一環として提携しているT小学校の校内研修に関するデータを研究の対象とする。収集したデータは、2011年6月15日、7月6日に行われた校内研修事後検討会2回分の抽出した各グループ(6～7名で編成)の発話記録である。この記録は、第1回事後検討会6月15日、6グループ中3グループ17人を抽出、対象授業2年国語科「ありとすみれ(教育出版)」,第2回事後検討会は7月4日、5グループ中3グループ20人を抽出、対象授業3年国語科「俳句に親しむ(教育出版)」である。事後検討会は授業研究日の放課後90分程度行われた。全体会終了後に学年を越えて編成されたグループにおいて、授業に関する検討会が設けられた。

これらの発話データ(第1回事後検討会抽出3グループ約90分と第2回事後検討会抽出3グループ約90分、合計約180分のデータ)はICレコーダーで記録されたものを全てデータ化した。

分析に当たっては、発話プロトコルという質的データの解釈が中心となるため、10年以上の教職経験のある筆者ら3人でこれら発話データを解釈し、発話内容の解釈が一致するまで検討を行い、妥当性を担保した。研究の手続きとして、①発話内容の解釈、②発話内容の分類、③グループ毎の発話構成、④対話から教師の学びが想定される部分の抽出、以上の手続きを通して教師の具体的な学びについて検討を行う。本研究では、2回の事後検討会において抽出したグループの対話を対象に分析を行う。

3. 研究結果

(1) 事後検討会における発話内容の抽出と定義

坂本・秋田(2008)の先行研究を参考に「I:教科・教材に関する内容」「II:教授方略に関する内容」「III:子どもに関する内容」の3つのカテゴリーを視点に発話内容を分析した結果、表1に示したように、13のサブカテゴリーに分類が可能となった。具体的には、「I:教科・教材に関する内容」においては、「①教材解釈」「②他領域との関連性」の2つのサブカテゴリー、「II:教授方略に関する内容」においては、「③手だての妥当性」「④目標設定」「⑤学びの評価」「⑥代案」「⑦指導の在り方」「⑧言語活動(思考力・判断力・表現力をつけるための言語活動)」「⑨単元構想」の7つのサブカテゴリー、「III:子どもに関する内容」においては、「⑩事実」「⑪観察」「⑫教師の経験」「⑬期待・願い」の4つのサブカテゴリーに分類された。

サブカテゴリーの設定にあたっては、表2に示したように、例えば「I:教科・教材に関する内容」の「③手だての妥当性」においては、「ありとすみれと種の関係性にまで、話、思考が及んでいたもので、あっ、これを生かしたらどうなるだろうと思ひながら」「正確な題名を知っている子どもたちに、さらにぴったり合う題名をつけるのは無理だと思う」という発話例から参観授業において観察された教師の教授方略の効果についての解釈として位

置付け「授業中における授業者の手だての有効性についての発言」と定義を行った(表3)。以下、13のサブカテゴリーについても同様の手続きを経て、定義づけを行った。

第1回事後検討会の発言の割合は、「教授方略に関する内容」(46%)、「子どもに関する内容」(40%)、「教科・教材に関する内容」(14%)の順に多く、「教授方略に関する内容」「子どもに関する内容」で86%の内容を構成していた。同様に第2回事後検討会の発言の割合においても「教授方略に関する内容」(52%)、「子どもに関する内容」(32%)、「教科・教材に関する内容」(16%)の順に多く、「教授方略に関

する内容」「子どもに関する内容」で84%の内容を構成していた(表1)。この結果から、T小学校の教師は、授業で観察した子どもの具体的な表れを中心に検討が進められ、その子どもの表れに基づき、授業においてとられた手だての有効性についての発言が多い傾向にあることが明らかとなった。これらは単なる授業批判ではなく、代案等の教授方略を示し、授業研究を通しての経験をもとに語られていた。公開された授業の参観を通して、また、一人ひとりの教師自身の体験や見方、考え方を述べることにより多角的な視点による意見から事後検討会が構成されていた。

表1.表出された発言の分類と事後検討会発言割合

NO	カテゴリー	サブカテゴリー	第1回事後検討会発言割合(%)	第2回事後検討会発言割合(%)
I	教科・教材に関する内容	① 教材解釈	14	11
		② 他領域との関連性	0	5
		小計(%)	14	16
II	教授方略に関する内容	③ 手だての妥当性	25	24
		④ 目標設定	2	3
		⑤ 学びの評価	4	0
		⑥ 代案	6	8
		⑦ 指導の在り方	6	15
		⑧ 言語活動(思考力・判断力・表現力をつけるための言語活動)	1	2
		⑨ 単元構想	2	0
		小計(%)	46	52
		III	子どもに関する内容	⑩ 事実
⑪ 観察	33	20		
⑫ 教師の経験	0	4		
⑬ 期待・願い	0	0		
		小計(%)	40	32

※第1回3グループ17人抽出、第2回3グループ20人を抽出

表2.定義の位置付けと具体的発言例(一部抜粋)

校内研究授業事後検討会の発言分類カテゴリー				
NO	カテゴリー	サブカテゴリー	定義	発言例
I	教科・教材に関する内容	① 教材解釈	授業者や参観者における教材に関する知識や解釈	・すみれというよりも、どっちかというたねに、その中身は、話の内容として流れているんですね。すみれそのものよりも、そのすみれの増え方、だから、つまり、たねに焦点が当てられていると思うので、たねという言葉が、うん、すみれのたね、でもいいか、すみれの花じゃなければ。(A 教諭、第1回事後検討会：Bグループ)
				・うん。これからさ、「葉の花や」でしょ。この切れ字、でも、子どもはリズムで感じているから、こっちが思っているより子どもはひっかからないし、リズムにのって楽しく読む。(E 教諭、第2回事後検討会：Aグループ)
II	教授方略に関する内容	① 手だての妥当性	授業中における授業者の手だての有効性についての発言(事前に計画された教授方略に対する妥当性を述べている発言とする)	・ありとすみれと種の関係性にまで、話、思考が及んでいたの、あつ、これを生かしたらどうなるんだろうと思ひながら。(C 教諭、第1回事後検討会：Bグループ)
				・そう。それを比べることによって読み方が変わってくるとか、読み取り方も、学び方が変わっていくんじゃないかって思ひがある。最初の自分と最後の自分の読みを比べることは大事だと思います。(A 教諭、第1回事後検討会：Bグループ)
III	子どもに関する内容	① 事実	授業中に実際に子どもが行った発言や活動などの事実内容	・11個だからですと書いてある。(A 教諭、第1回事後検討会：Bグループ)
				・あの時さあ、割れるってどういう場面である？ってさん言っていたあのへんで、Kさんとあ、あの辺で、ふだんあるじゃん、割れるっていつに、皿が割れるみたい。(D 教諭、第2回事後検討会：Aグループ)
				・隣の子に、手で羽が割れる様子を伝えていましたよ。何回か。(E 教諭、第2回事後検討会：Cグループ)

(2) 事後検討会の協議の特徴

第2回事後検討会（7月4日実施、対象の授業3年国語科『俳句に親しむ(教育出版)』、Yグループ）の検討内容を取り上げる。この授業は、本時のねらいは、夏の俳句として位置付けられている「はねわっててんとう虫のとびいずる」の句を初めてよんだ子どもたちが、何度も音読したり、句の言葉をウエビングしたり、友だちと話し合ったりする活動を通して句の情景を思い浮かべて短い物語を創ることである。主たる手立てとして、俳句の言葉から、「場所」「時間」「色」「音」などについてイメージしたことをウエビングの手法（言葉を連想し線で結び図に表す手法）を用いることであったが、実際には授業案通りの展開にはせず、大半の子どもたちはウエビングの手法を用いず、絵を描いて句の情景を思い浮かべる方法を選択した授業であった。

Yグループの協議について検討する。Yグループを取り上げた理由は、授業者と同じ学年に属するE教諭がおり、先行的に授業研究の本時と同じ授業実践に取り組んでいるため、その様子を語ることで話し合いが深まるのではないかと推察したからである。Yグループの属性(表3)は、7人の編成であり、C教諭の20代を除いてはベテラン教諭中心のグループ編成となっている。発言割合を見てもA教諭(21%)、E教諭(31%)、D教諭(29%)と3人の発言割合が高く、その合計が81%を占めていたことからこの3人の教諭により検討が進められていることが窺える。特にE教諭の発言割合が一番高いが、E教諭は授業者の所属する3年部の学年主任であり、学年で協働して単元デザインの開発に関わっていることもあり、授業者の授業実践や考えをよく理解した上で検討会に参加し発言していた。Yグループの発話内容の具体的な展開は表4に示した通りである。トピックスの流れと具体的な発話内容を基に学びの様子について検討する。

発話内容のトピックスの展開の構成を見ると、Yグループでは「教科・教材」に関する発話19回(20%)、「教授方略」に関する発話31回(33%)、「子ども」に関する発話38回(41%)、「その他」5回(5%)であった。このことから、観察された子どもの具体的な活動や事実から、教授方略が多く検討されていた。「子どもに関する内容」「教授方略に関する内容」の合計が74%であり、表1で示した割合とほぼ同じ水準で高い出現率となっている。

また、本事後検討会では「①手だてとしてのウエビングの有効性について」「②授業展開の再構成」「③教材の価値の確認」「④授業展開の再構成」の4つの場面に構成されていた。最初の「①手だてとしてのウエビングの有効性について」の場面では、ウエビングの有効性については事後検討会で話し合う視点として授業者から提案されたものである。子どもたちのイメージを広げる手だてとしてウエビングを用いることを提案したが、「3年生にとってウエビングは難しいのではないか」「子どもたちはウエビングを活用せず、絵を描いてイメージを広げていた」等、ウエビングの有効性について問題化が図られ、子どもの学びの観察や事実からウエビングという手だての妥当性について掘り下げられていた。次に「②授業展開の再構成」の場面では、ウエビングを実際に実践した経験からその意義について意見が述べられたり、話題があがったりと「イメージをするにはてんとう虫が飛び立つ写真を見せた方がよかったのではないか」等、イメージを広げる手だてとしてどのような方法があるかという点が問題化されていた。授業の目標に迫るための手だての代案を示したり

表3. 第2回事後検討会 Yグループの属性及び発言回数

NO	氏名	性別	所属学年	職	年代	発言回数	割合 (%)
1	A	女性	第1学年	教諭	40代	18	21
2	E	女性	第3学年	教諭	50代	27	31
3	C	男性	第6学年	教諭	20代	4	5
4	D	女性	第4学年	教諭	50代	25	29
5	B	男性	第5学年	教諭	40代	9	10
6	F	男性	大学院生	教諭	30代	3	3
7	G	女性	大学院生	大学院生	20代	0	0
合 計						86	100

※割合は小数第一位以下省略

その有効性について語り合ったりする等、授業展開の再構成についての議論が中心であった。3番目の「③教材の価値の確認」の場面では、「子どもたちは文語調や五七五のリズムを楽しんでいる」等、この授業で取り上げた俳句についての解釈を中心に検討がなされていた場面である。俳句教材の楽しさを参観した教師の今までの実践経験を通して感じていることを交流し合い、学びを深めていた。最後の「④授業展開の再構成」の場面では、子どもの表れを基に、教材に関する解釈を確認

し合い、授業展開についての代案を示すことで、「5、6年生で読むと見方が変わって楽しむだろう」「自分なりの読みを味わえるようになってほしい」等、今後期待する子どもの姿をあげながら検討が進められていた。

このように、参観した授業からそれぞれの教師が問題となる場面を話し合いの論点として取り上げ、その内容に即して願いや思いを共有し合ったり、意見交換したりしてグループ内での対話を通して学びを深めていた。

表 4. Yグループ事後検討会発話内容のトピックスの流れ

番号	発言者	教科・教材	教授方略	子ども	その他	場面分け
1	A				その他	①手だてとしてのウエビングの有効性について
2	B		手だて:ウエビング			
3	C			観察:絵		
4	B			観察:絵		
5	A			観察:絵		
6	D			観察:ウエビング		
7	A			観察:ウエビング		
8	B			観察:ウエビング		
9	D			観察:ウエビング		
10	B			観察:ウエビング		
11	D			観察:ウエビング		
12	B		代案:ウエビング			
13	B	解釈:国語として	手だて:ウエビング	事実:絵		
14	A		手だて:ウエビング			
15	E			教師の経験		
16	D		手だて:ウエビング			
17	E	解釈:国語として		教師の経験		
18	A		手だて:ウエビング			
19	E		手だて:ウエビング			
20	A	解釈:俳句・他領域	手だて:ウエビング			
21	E		手だて:ウエビング			
22	A	解釈:俳句情景				
23	E			教師の経験		
24	A			観察:他のクラス		
25	E			教師の経験		
26	D	解釈:教科書				
27	E				その他	
28	D		手だて:写真			
29	E	解釈:俳句				
30	D		代案:写真			
31	C		代案:写真			
32	D		手だて:写真なし			
33	E		手だて:写真なし			
34	D	解釈:俳句				
35	E	解釈:俳句				
36	A		代案:教授			
37	B		手だて:発言取り上げ			
38	A		代案:発言訂正			
39	E	解釈:俳句				
40	A		代案:教授			
41	D			事実:発言		
42	E		手だて:切り返し			
43	D			観察:Kさん学び		
44	E		手だて:写真	教師の経験		
45	D	解釈:俳句				
46	E			教師の経験		
47	D				その他	
48	E			教師の経験		
49	D	解釈:文語調				
50	E	解釈:切れ字		教師の経験		
51	C		手だて:ウエビング			
52	E		手だて:ウエビング			
53	C		手だて:ウエビング			
54	B			観察:動作		
55	D			観察:発言		
56	E			観察:発言		
57	B			観察:発言		
58	D			観察:発言		
59	E			観察:発言		
60	D		代案:ウエビング			
61	A				その他	
62	F		言語活動	観察:ウエビング		
63	D		目標設定			
64	F		手だて:ワークシート	観察:Yさん		
65	D		代案:展開			
66	F		代案:関わり			
67	E		手だて:絵			
68	D		手だて:4年実践から	教師の経験		
69	E		代案:展開			
70	D	解釈:俳句				
71	E			観察:物語		
72	D			観察:物語		
73	A			観察:物語		
74	D	解釈:俳句				
75	E			観察:物語		
76	D	解釈:俳句				
77	E	解釈:俳句				
78	A	解釈:俳句				
79	D	解釈:俳句				
80	A	解釈:俳句				
81	E			教師の経験		
82	A			観察:思い		
83	E			観察:思い		
84	A			将来の期待		
85	E			教師の経験		
86	A				その他	
合計		19回	31回	38回	5回	

(3) 発話分析からみえる教師の学びの特徴

2回における事後検討会で収集したグループの発話プロトコルデータを検討すると、①過去の経験との比較を通して自身の実践を再構成する、②教授方略の妥当性について解釈を述べ合うことで深くその意味を学ぶ、③多数の解釈から子どもの見方や考え方を多面的・多角的に捉えられるという3点が見出された。具体的に7月6日に実施された事後検討会における各グループの発話内容を抽出し表出された3つの内容について検討する。

(3)-1 過去の経験との比較を通して自身の実践を再構成する場面の考察

この場面では、まずN014においてA教諭が授業者と同じ学年に所属し学年主任を務めるE教諭にウエビングの実践の有無を確認しているところから対話が始まっている。N015において、①の発言「うん、同じのをちょっと昨日やったんです」から分かるように、自分のクラスでも実践していることを述べている。そこでE教諭は自分のクラスで実践した際に表れた、具体的な子どもの活動の様子や発言を交えて、その様子を述べている。このことから授業者の学年部では、事前検討がされ、先行して授業実践されていることが窺える。さらに、E教諭は②の発言から分かるように、自分のクラス実践の場合においては、ウエビングをする際に様子や音について書くように指定していると述べている。つまり、成功体験から導き出されたウエビングの扱い方について述べられている。③においても②と同様に指定を出しウエビングを行っていることを強調し、N017のE教諭の発言と結びつけている。N017の④で、E教諭は初めに経験したウエビングの失敗談を述べている。俳句

とは違う方向の連想になってしまったと指摘しているが、子どもたちは言葉を連想してイメージを広げていったことの実事から成果として述べている。

これに対し、N018の⑤でA教諭は言葉の広がりや素晴らしさを認めている。この発言を受けてN019の⑥「うん。だから、ウエビング自体は、言葉を広げる手段として、別なところに使っても悪くはない手段だなあと思う」と、ウエビングの有効性を述べている。E教諭の先行実践事例をA教諭が受け止めることで、ウエビングは言葉を広げる手段として有効な手だてと確信している。さらに、N017で述べていた違う方向へいってしまうという懸念に対し、N020でA教諭は⑦の発言のように文脈に戻ってくる必要性を説き、N021の⑧でEも同調している。そして、N022のA教諭の⑨の発言のように、ウエビングも使い方次第では、情景のイメージに繋がっていくという考えを導いている。

このように、E教諭は学年研修の一環として行われた単元デザインに関わることで、実際に先行的に授業実践を行い、実践を通しての体験を本時の授業と重ね合わせて省察することで、本時の授業の妥当性を述べている。さらに、A教諭のように実践事例を踏まえ本時では見えなかった子どもの具体的な姿を聞くことで、ウエビングの有効性について学んでいることがわかる。このことから、体験に基づく対話のプロセスを経て自分自身の実践を省察しながら授業を捉え直し、ウエビングという1つの教授方略の有効性について確認していると言える。

表 5. 過去の経験との比較を通して自身の実践を再構成する場面

NO	発言者	発言内容
14	A	先生のクラスでもウエビングを？
15	E	うん、同じのをちょっと昨日やったんです。①(中略)。「はねわって」ってなんかこんな感じじゃないって、これ見たときにすぐに言い出したの。なんか、ばかっていう感じじゃんって言い始めて、なんかじゃこの辺がみんなわかんないんだ、わかんないから、ここは自分はどう考えるのかをここに書いてみてって、うちのクラスの場合は、そうって、そこは、どんな様子とか、どんな音っていうのを指定を出して、その指定については、みんな必ず書くことにしたの。みんな書きました。②(中略)。ここも自分の考える違う言葉っていうのはどんな言葉なのか、ここに入れてみないっていう風に、指定を出したの。指定を出してから、ウエビングしたの。で、そこは、全員が同じ土俵のウエビングをとりあえず書いてみて、③後はちょっと自分で足

16	D	してみたり(後略)。 これTさんのクラスでやったプリントなの？
17	E	うん。(中略)。この時にウエビングってこういう方法で、自分の考え書いてみてと言ったときに、あー、これ失敗だと思ったのは、ここ書くでしょ、連想しますよね。また、こう連想した子がいたの。言葉の連想になってしまう子がいて、 <u>この俳句とは全く違う方向の連想になっちゃう子がいたの。どんどんどん・・・。例えば、「せみ」って言って、「せみは楽しい」とか、「せみはうるさい」とか、「うるさいはイコール弟」とか、わかる？そういう風な感じの連想になってっちゃう子がいて、でも、そういう場合は、俳句なので、そういうつながりは言葉遊びは楽しいけど、この物語を書くために、みんなの頭の中で、イメージ作りをしているから、それはちょっといけないよねっていう話をして、最初はつながりすぎて、50個くらい書いた子がいるの。④</u>
18	A	すごい、そうやって言葉が広がっていくっていうのは、すごいことですよ。⑤
19	E	うん。だから、ウエビング自体は、言葉を広げる手段として、別なとこに使っていても悪くはない手段だなあって思う。⑥
20	A	なんか、総合の最初の導入のウエビングなんかは、(中略)ウエビングを使ったりしますけど、なんか、この場合のウエビングっていうのは、いっぱいひろがっていくけれど、また、もとの俳句の言葉にもどってくるというようなつながりが、あの、何かないといけないですよ。で、その音が「パカ」って一本伸びた、その音がまた別の「とびいずる」の言葉にもどってこれるような線のつながりがあると、 <u>文脈にもどってこれたり。⑦</u>
21	E	そうそうそう。そこに、 <u>つながりが出てくるんだよね。⑧</u>
22	A	<u>情景のイメージにつながってくるかなって気がしたんですけど。⑨</u>

※7月6日事後検討会Yグループ発話記録より抜粋

(3)-2 教授方略の妥当性について解釈を述べ合うことで深くその意味を学んでいる場面の考察

この場面の対話においては、N028①のD教諭「写真って大きいなって」という発言により授業展開の在り方に目を向けていく場面である。本授業においては、テントウムシが羽を開くイメージを子どもたちに考えさせたいという授業者の意図から、教科書に掲載されている写真を子どもたちに提示しなかった。しかし、N030②「見せちゃまずいのかな？実は、4年生の一番はじめの写真をもとに読むって同じだもんで、これ、ちょっと似ているでしょ。この写真を説明してって、物語を聞いていったんですよ」からも分かるように、D教諭は現在担当している4年生の国語の教材にテントウムシの飛び立つイメージを文に表

す教材があることを示し、4年生の子どもの様子を取り上げながら写真を資料として提示する重要性を代案として提示している。その意見に同調し、N031③のC教諭、N033④のE教諭は写真が合った方が俳句の情景をイメージしやすいと写真を提示する代案を述べていることが分かる。

この対話では、子どもたちが情景を浮かべるのには言葉だけではなく、写真が有効であるという代案を示すことで、違う授業展開の構成を行っている。代案を示すということは、提案された授業を基盤として改善していく上での新たな授業の可能性を予測し、授業展開を再構成することであり、新たな授業展開の視点を獲得し、教師自身の学びに繋がっていると考えられる。

表 6. 教授方略の妥当性について解釈を述べ合うことで深くその意味を学んでいる場面

28	D	これみると写真って大きいなって思うけど。①様子を見ると、音のところで、パタパタあるの？ないか？あるのかな？ごめんね。
29	E	色々な音、「パキーン」とかね。色々聞こえてきそう。
30	D	見せちゃまずいのかな？実は、4年生の一番はじめの写真をもとに読むって同じだもんで、こ

		れ、ちょっと似ているでしょ。この写真を説明してって、物語を聞いていったんですよ。②めあてはスピーチだから、ちょうど、「ブーン、パカって」って言う子がいたので、ああ、同じだなあって見てて、行くぞーみたいな感じていたりとかね、この写真だとね。なので、この写真、まさに瞬間。
31	C	<u>これ掲示してもいいですよ。③</u>
32	D	この見せたイメージじゃない、言葉にこだわったって意味だよ。見せないってことは。
33	E	あのね。こちらの方は、見せなくちゃならない資料はいくつかあると思うの。こういうところは、でも、なんか、この辺は、テントウムシ、虫探しを春とかたくさんしてて、テントウムシいっぱい、子どもたちが遊んでいたの、あえて、ここ出さなくても、子どもたちなりの表現をしてくれるんじゃないかという期待度があったもので、あえて、かくして、期待度があったから。なんか、V字って言ったよね。V字より水平の開き方ってはんばないよね。こんじゃなくて、本当に真横に開いてね、 <u>そう考えた時、イメージとしては、こっちの方がよりインパクトのある開き方だよ。あった方がよかったのかな。④</u>

※7月6日事後検討会 Y グループ発話記録より抜粋

(3)-3 多数の解釈から子どもの見方や考え方を多面的・多角的に捉えている場面の考察

この場面はD男の学びについての対話である。D男は本時の授業において着目する児童として位置付けられていた。その理由は、俳句で詠まれているテントウムシの様子についての言葉のイメージを広げることが目的とした授業において、虫博士として一目置かれている児童であり、そのため授業において学習状況を把握するためである。テントウムシを飼い、羽の様子や飛び立つ姿を多く観察しているD男は、観察した様子を踏まえ、イメージを広げていこうと予想しての設定だと推察されるが、実際にD男は予想を覆し、自分の意見を述べることはなかった。その場面において、D男を観察した様子をもとに対話が構成されている。

具体的には、まずN082のG教諭の発言がキーポイントとなる。①の「何でわかんないって言ったんだろう」発言から分かるように、なぜD男が分からないと述べたのかがこの場面では問題化されていた。N078のS院生「彼

は知ってました」(N079のF教諭、N080のG教諭も同様)が発言しているように、D男は知っていたと述べている。知っているのになぜD男は分からないと述べたのであろうか。その理由について、N084の②の発言のようにG教諭は、説明が分からなかったとし、N085の③でD男は話すのが得意ではないと推論している。さらに、N087の④では、ペア学習が不慣れであったことを指摘し、会話が弾まなかったことに起因していると推察している。そして、N088の⑤でF教諭が発言しているように、D男は何を話せばいいのかが分からないという推論を働かせている。このようなD男に対し、N094の⑥の発言は意見を持つ時間を確保することでD男が救われたのではないかという代案を出すに至っている。

D男の一人の児童について解釈は様々であるが、問題場面を複数の視点で捉えることにより、子どもの特定の振る舞いに関してその背景にまで踏み込んで洞察し、多面的に捉え豊かに学んでいる場面として考えることができる。

表7. 多数の解釈から子どもの見方や考え方を多面的・多角的に洞察している場面

77	F	言いたいことがいっぱいあればね、「やれ」って言われた段階で、もう耐えられなくて話すんだけどね。Dくん(虫博士)なんかね。
78	S	彼は知ってました。担任の先生にてんとう虫のことを聞かれたときに「分かんない」って答えてましたけど、その後、「あれはパカって大きくあいて、またすぐ閉まっちゃうもので、なかなかうまく説明できないんだよ」って隣の子に話をしたりとか、あと他の子が動作化しているときに、「そうそう」って言ったりとか。
79	F	ねあ、知ってましたよね。
80	G	絶対知ってるのに、言っていないだけだと思って。

81	F	なんか物怖じしちゃったんだよね。
82	G	なんで「 <u>分かんない</u> 」って言ったんだろう？①
83	S	あの後「 <u>どうやって話していいかわかんない</u> 」って言っていて。
84	G	<u>説明が分かんなかったんだ。</u> ②
85	I	<u>説明っていうか、話すのが得意じゃないのかな。</u> ③
86	F	思いはいっぱいあるんだけど、伝えるのがね。惜しかったですよね。
87	G	<u>なんかペアをやりなれていない</u> ④っていうか、隣と話し合ってたって言われて「シーン」ってなっちゃったじゃないですか。やり慣れてないのかなって。
88	F	<u>何を話していいのかわからない？</u> ⑤
89	H	(授業の) 最初のところで、あんだだけ「 <u>ヒヤーヒヤー</u> 」言ってたのにな。
90	F	雰囲気はできてましたよね。
91	H	だから、感じ方の違いを出し合うのができてなかった。
92	F	意見をね。
93	H	意見を出し合っていれば、つながったのにな。
94	G	<u>自分の意見を持つ時間がなかったのかな？自分の意見がもてれば、自信を持って「<u>ヨーシ</u>」ってなるじゃないですか。</u> ⑥
95	F	意見が確定すれば、みんな言いたくなるよね。

※7月6日事後研修会Zグループ発話記録より抜粋

4. 総合考察

授業研究事後検討会において、個々の教師が保有する実践的知識や経験を基盤として参観した授業から表象され問題化された具体的な内容について明らかにし、事後検討会から教師は何を学んでいるかについて具体的に分析を進めてきた。坂本・秋田(2008)が示したように「教科・教材に関する内容」「教授方略に関する内容」「子どもに関する内容」の3つのカテゴリーに分類し、さらに発話内容を「教材解釈」「他領域との関連性」「手だての妥当性」「目標設定」「学びの評価」「代案」「指導の在り方」「言語活動」「単元構想」「事実」「観察」「教師の経験」「期待・願い」の13にサブカテゴリー化することによって、グループ内の対話の内容を整理した。さらに対話内容を

検討した結果、①過去の経験との比較を通して自身の実践を再構成する、②教授方略の妥当性について解釈を述べ合うことで深くその意味を学ぶ、③多数の解釈から子どもの見方や考え方を多面的・多角的に捉えられるという3つの教師の学びが見出された。

これらを整理すると、本事例における事後検討会における教師の学びは、(1)より授業を効果的なものにするための手だて等の教授方略を吟味し、問題化された場面における授業の再構成を図る、(2)問題化された場面を多面的・多角的に解釈し深い理解へと導くことの2つで構成されていた(表8)。また、自身の教育実践に関する知識として再文脈化を図ることで、実践的知識の1つのリソースとして獲得していくと考えられる。

表8. 事後検討会での対話から抽出された教師の学びの整理

	事後検討会における教師の学び	発話から確認された具体的な内容
(1)	問題化された場面における授業の再構成	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の授業展開や手立ての有効性、妥当性について吟味し、代案を示しながら授業の再構成を検討する。(Yグループ) ・過去の経験との比較を通して自身の実践を再構成する。(Yグループ)
(2)	問題化された場面における多面的・多角的な解釈	<ul style="list-style-type: none"> ・多数の解釈から子どもの見方や考え方を多面的・多角的に洞察する。(Zグループ) ・具体的な教授方略(手立て等)の有効性についてその意味を多面的に解釈したり捉え直したりし、深くその意味を学んでいる。(Yグループ)

5. おわりに

本研究において分析したデータは、第1回目事後検討会3グループ、第2回事後検討会3グループ、計6グループ分を対象とした。1回目及び2回目の事後検討会においては、教師の特性、教科、話し合われるテーマが異なっていたが、2回における事後検討会のグループの発話により、教師の学びである「問題化された場面における授業の再構成」「問題化された場面における多面的・多角的な解釈」が起きていることを見出せた。各グループにおいて、多様な意見交換がなされていたが、「問題化された場面における授業の再構成」「問題化された場面における多面的・多角的な解釈」が教師の意識変容と力量形成に視点をあてた時、一番深い学びであると考えられる。

このように、事後検討会においては、授業者の特性、教科、単元によって協議され、学びとられるものも相違が生まれるものと考えられる。こうした課題を踏まえ、継続的にデータの収集を図り、さらに精緻な分析を行っていくことで、新たな教師の学びが明らかになると考えている。

謝辞

本研究の推進にあたりご協力いただいた本教職大学院教育方法開発領域の院生、T小学校の先生方にこの場を借りてお礼を申し上げます。

なお、本研究は、文部科学省研究費補助金基盤研究(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ある。

参考文献

- 秋田喜代美、キャサリンルイス編著(2008)『授業の研究 教師の学習』、明石書店
- 秋田喜代美、藤江康彦(2010)『授業研究と学習過程』、放送大学教材
- 秋田喜代美、藤江康彦(2007)『はじめての質的研究法』、東京書籍、pp. 13
- 木岡一明編(2004)『教職員の職能発達と組織開発』教育開発研究所
- 岸本孝次郎、久高善行(1986)『教師の力量形成』ぎょうせい
- 北神正行、木原俊行、佐野享子編(2010)『学校改善と校内研修の設計』、学文社
- 木原俊行(2006)『教師が磨き合う「学校研究」』ぎょうせい、pp. 7-12
- 酒井立人、石川英志(2009)「授業研究会の談話分析 - 2校の比較に基づく課題の析出と展望の構築 -」『科教研報』 vol. 23. No. 5, pp. 33-38

坂本篤史(2008)「授業研究による教師の学習過程の検討 - 事後協議会で記憶に残る発言から -」第50回日本教育心理学発表論文集、pp. 677

白鳥信義著(2010)『教師の意識を変える 校内研修マニュアル』、学事出版

ドナルド・ショーン(2001)佐藤学、秋田喜代美訳『専門家の知恵』、ゆみる出版

中留武昭編(1994)『学校改善を促す校内研修』、東洋館出版社

姫野完治、相沢一(2007)「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』、62, pp. 35-41, 2007