

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

**A Suggestive Research of Lesson Study
Methodology for Teacher's Deeper Reflection
by Using Lesson Analysis as Evidence:
Cooperative Process between Researchers and
Practitioners**

Yasutaka Kizuka, Mizuki Hoshi, Yuta Arie,

and Ichitaro Matsumura

The University of Tokyo

April, 2020

No. 33

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo

教師の深い省察を促す授業研究方法の提案

—授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協同省察—

木塚 誉貴 ・ 星 瑞希 ・ 有井 優太 ・ 松村 一太郎(東京大学)

A Suggestive Research of Lesson Study Methodology for Teacher's Deeper Reflection by Using Lesson Analysis as Evidence: Cooperative Process between Researchers and Practitioners

Yasutaka Kizuka, Mizuki Hoshi, Yuta Arie and Ichitaro Matsumura

Author's note

Yasutaka Kizuka is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Mizuki Hoshi is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Yuta Arie is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Ichitaro Matsumura is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Yong Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

This research aims to investigate how educational researchers can support the reflective practices of the teachers. The authors conducted research on two teachers of civics of two different junior high schools. The process of the research was as follows: (i) pre-interview: asking the teachers their learning experiences in initial teacher education and current practical issues, (ii) analysis: unit-long lesson observations and their analysis being based on the student learning in the context of social studies in order to publish alternative idea of the units themselves and their goals, (iii) post-interview: cooperative interviews between the practitioners and the authors by using the analysis as the evidence, and finally (iv) reflection analysis: focusing on how the teachers changed their values and beliefs. According to the pre-interview, both of the teachers faced two difficulties; unit-long lesson design and the eyes to understand their students. After our cooperative reflections, both of the teachers started to reconsider not only the observed lessons and units but also their daily practices by focusing on constructions and the design of their units. They also started to realize the importance of paying attention to their students' voices in the lesson context. The authors conclude that these two changes are considered to be made by (A) analyzing their practical and somewhat tacit actions in academic ways with their backgrounds in mind and (B) analyzing their practices and students' learning in the context of social studies.

Keywords: Lesson study, Evidence, Lesson analysis, Reflection, Newly qualified teachers

教師の深い省察を促す授業研究方法の提案 —授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協同省察—

1 問題と目的

近年、教育研究におけるエビデンスに関する議論が盛んに行われ、教育研究と教育実践との関係が問われている (e. g., Elliott 2001; 島田 2008)。両者の関係を考える際に Schön の議論が参考となる。Schön (1983) は、技術的熟達者と省察的实践者という 2 つの専門職モデルを提示している。教育という仕事は教育目的・目標自体が論争的であり、教えるプロセスは不確実性の高い営みであるため、教師は省察的实践家という専門職像をベースに捉えられている (石井 2015)。つまり、研究者が基礎となる知識を作り出し実践者はその知識を応用するという関係ではなく、専門家である教師が持つ経験の蓄積により身についた知に依拠しながらも、複雑で不確実に変化し続ける現実状況に応じて実践の過程で自らの行為そのものを吟味しつつ新たな知を生み出していく存在と捉えられている。エビデンスに基づく教育 (evidence-based education) が叫ばれる昨今において、省察的实践家である教師を支える教育研究とエビデンスとの関係性の在り方を模索することは喫緊の課題である。

1.1 省察的实践における教師の学習

日本における教師の学習研究はここ 30 年近くの間、Schön (1983) によって示された「省察」を鍵概念と位置づけて研究を積み重ねてきた。しかし、省察すること自体を目的とするのではなく、どのような授業研究法が「深い」省察を促すのかを問う必要がある (姫野 2019)。「深い」省察とは、子どもの学習に対する評価

や授業改善の手立ての検討に留まるだけでなく、授業中に起きた事象の意味や価値を関係性の中で問うことや、教師自身の持つ価値観や信念をも問い直すことである (秋田 1996)。教師自身の持つ価値観や信念は、授業の構想・実施・省察という各フェーズにおける判断の妥当性を規定している (石井 2017)。そのため、深い省察を行い専門家としての判断の質を高めることがどの年代の教師にも求められる。

坂本 (2010) は、事後検討会における教師の学習過程を逐語記録及び再生刺激インタビューによるデータから検討している。その結果、授業者は自身の授業意図を媒介にして他者の発言を解釈していることが明らかになった。また、二宮ら (2019) は、事後検討会において深い省察が促されるための条件を検討している。その結果、①教室の中で生起する子どもたちの学びの「多様性」や教師の教えと個々の子どもの学びの「ズレ」を捉える工夫を授業参観の際に行う必要があること、②授業者自身とは異なる子どものみとりや教授行為の理解・解釈が協議会の中で提起されるために、授業者自身が授業をするにあたって、自らの授業構想や教材解釈を明確にし、授業者の実践的知識を提示することという 2 つの条件が揃う時、深い省察を生み出す可能性がある」と指摘している。すなわち「深い」省察を促すには、授業者自身の授業意図や課題意識を明確化した上で、子どもの学びの多様性や教師の教えと子どもの学びのズレを検討することが必要であることが明らかにされてきている。

1.2 1.2. 省察的実践を支える教育研究者の役割

石井 (2015) は、「成果に基づく教育 (outcome-based education)」の考えに基づく「エビデンスに基づく教育」のオルタナティブとして、実践者が主体となり、実践そのものの改善、および、実践者の実践的認識論が豊かになり高まることを目的に行う実践研究の重要性を指摘している。そして、教職の知識基礎の中軸となりうる教育学研究は、実践的判断の結果、うまくいった方法 (目的・手段関係) を一般化する以上に、現場の教師たちの不確実な教育的判断のプロセスを内側から対象化するものである必要があると指摘している。つまり、教師の専門家としての判断を高めることに寄与する教育研究の在り方が求められていると考えられる。

Schön の問題提起以降、アクション・リサーチ (樋口 2010) やデザイン研究 (遠藤・益川 2015) など研究者が教育実践に積極的に関わる研究手法を用いた授業研究方法論や現場の教師が自律的に行っている授業研究をより有効にするための方法論 (川口ら 2018) が提案されてきている。そして、これらの研究では、子どもの学習過程をエビデンスとした授業研究を行うことの重要性が明らかにされてきている (e. g., 池野ら 2018)。

しかし、アクション・リサーチの手法を用いた研究や現場の教師が行う授業研究方法論に対する提案では、実践的な問題の解決が主な目的とされているため、研究者が授業研究に関わり協同省察する中で学術的な知見が教師の省察にどのような影響を与えているのかは検討されていない。また、デザイン研究の手法を用いた授業研究方法論の提案を行っている遠藤・益川 (2015) では、学習科学の知見を授業研究に組

み込んではいないが、教師への影響として年度末のアンケートによる効果検証しかしていないため、省察への影響は検討されていない。

このように教育実践に積極的に関わる先行研究においては、学術的な専門性を持つ研究者が関わることで教師の省察に与える影響を検討している研究は管見の限りない。以上の先行研究の到達点と課題を踏まえ、本研究では、以下に示すように①教師の現在の問題意識を授業実践前にインタビュー調査を行い、②それを踏まえて授業の観察ならびに授業分析を行う。③そして、その結果を協力教師に提示することで「深い」省察を促すことが出来るのかを検討する。このように、教師の省察に教育研究・教育研究者と彼らが提示したエビデンスが影響を与えた要因を明らかにすることを通して、省察的実践を支える教育研究・研究者の在り方を問うことを目的とする。

2 2. 研究方法

2.1 2.1. 研究協力者

本研究では、中学校 3 年生の公民分野 1 単元に着目し、2 人の教師を対象として授業の参与観察ならびに授業前後の教師へのインタビューを行った。

教師の成長・学習に関する先行研究では、入職後の実践知形成に焦点が当てられ、教員養成課程と現職教育の接続はほとんど問われていない (e. g., 胤森・田中 2017)。しかし、実践知の形成は教員養成課程から現職教育にかけて連続的に行われるものであるため、教員養成課程と現職教育の接続を踏まえた教師の学習や省察のあり方を検討する必要がある (藤原 2019)。そこで、教員養成課程を卒業して間もない若手教師 2 名を本研究では対象とする。

研究協力者の教師は、教員養成課程において社会科教育のゼミに所属し、ゼミ活動内のみならず民間教育団体の研究会等において、模擬授業や研究発表を行なってきた。つまり、この2人の教師は若手ながら、入職前に授業観やカリキュラム観をある程度形成していると考えられる。

2.2 研究方法

本研究では、参与観察と協力教師に対する半構造化インタビューを行った。インタビューは、単元前後の2度実施した。単元実施前のインタビューは、教師の学習研究の知見や藤原(2019)の指摘を踏まえ、主に研究協力者である教師の教員養成期における経験や当該単元のねらいや担当する学級の様子、現在抱えている授業実践上の課題を尋ねた。実施時間は約1時間であった。単元後のインタビューでは、まず事前インタビューで聞き取った課題意識を考慮に入れた上で筆者らが協力教師自身の授業を分析したものをエビデンスとして提示し説明を行った。そして、それを踏まえ、当該単元の実践を再度振り返ってもらった。実施時間は約1時間であった。また、研究者が教師にエビデンスを提示する際には、実践に対する理解の仕方に寄り添い傾聴したうえで(横の関係)、異なる見方や解釈を提示する(対面関係)というように対話することで実践者が自身の実践を対象化することができるという指摘(吉村・吉岡 2008)を踏まえ、一方的に提示し指導するのではなく、事前インタビューで聞き取った内容を結び付けていることを口頭でも補足しながらエビデンスとして授業分析を提示し、その後に再度実践を振り返ってもらうようにした。

参与観察を行う際には、ビデオを2台使用

し、授業の全体を俯瞰的に撮影するものと、生徒の学習過程を捉えるために特定の生徒、グループの活動を記録するものに分けた。

2.3 エビデンスとした授業分析の方法

本研究では、教科教育研究(社会科)、カリキュラム研究を専門とする第二著者と第四著者を中心に分析を担当した。分析の視点としては、先行研究の知見(川口ら 2018)を踏まえ、主に生徒の学習過程に焦点を当てながら、渡部(2015)が指摘する社会科教育研究者独自の授業の分析視点(1)教師の狙いを意識すること(2)教師の指導技術や生徒の所作といったミクロな部分だけではなく単元全体のマクロな流れを意識すること(3)(1)が社会科教育の目標に照らして意義あるものか判断することの3点を参考に分析した。

エビデンスには以下の4点が含まれる。

①：単元の全体構造

②：生徒の学習過程(事前インタビューにて教師が語った困難感が顕著に現れている場面数ヶ所を抽出)が分かるプロトコルデータ

③：②の解釈

④：③を踏まえ単元を通じた考察と代案の提示。

事後インタビューの際には、以上の構成となっている授業分析をエビデンスとして紙媒体で提示した。

2.4 インタビューの分析方法

得られたインタビューデータはすべて逐語化した。その上でA教諭、B教諭ともに以下の手順によって分析を行った。第一にA教諭およびB教諭が筆者らの授業分析によってどのような変容を生じさせたのかについてそれぞれ示す。

第二にその変容に関連する事前インタビューの語りを具体的に引用し、変容前の様子を描く。第三に分析において筆者らが観察対象となった授業をどのように捉え、エビデンスとして提示したのかという点について明示し、最後に事後インタビューにおける具体的な語りの分析から、教師の変容を描く。A教諭、B教諭のそれぞれについて以上の手順によって分析を行った後、各結果を踏まえそれぞれの変容を促すことを支えていた背景について考察を行う。なお、インタビューを引用する際は、語りの内容に焦点化するため「あの一」や「うーん」などの発話は除いている。また、語りの分析や解釈の文中において教師の語りを直接的に引用する場合は〈 〉を用いることとし、語りの引用における筆者らの補足は（ ）で表す。

3 3. 結果と考察

3.1 A教諭の事例

本研究におけるA教諭の変容は、第一に自身の子ども理解を問い直したこと、第二に自身の実践における単元構造の課題を更新したこと、を挙げることができる。

3.1.1 理想の授業と現在の授業実践上の課題

A教諭は高校当時の日本史の教師の話す内容が面白かった経験から、〈面白さとか伝え〉る教師になりたかったと語っている。しかし大学に入学直後の1年生の後期に受講した社会科の授業の中で担当教員から「なぜ聖徳太子を教えるのか」という問いを投げかけられたことを契機として、単に子どもが活発に動いている授業が良い授業なのではなく、授業のねらいをもとに議論することの重要性を学んだと語っており、自身の授業観が大学入学後に変化したこと

を語っている。

A教諭は、上述のような教員養成期に形成された授業のあり方を目指しているが、入職後は実際に実践できないというギャップに課題を感じている。以下はそのことを表している語りである。

漠然としたもの(理論)が面白さを感じてし

まったので、教育実習とか今もそうなんですけど、じゃあ具体的に何かもの(授業)をつくったら、ものすごい苦勞するんですね。やっぱ自分の思うようなものはずくれないので。なんでですけど、いまだにその漠然としたものがあるので、何かそれに(授業を)近づけようとは思ってるは思ってる。どっかでその考え方としてあるんですね。

A教諭は、教員養成期に学んだ、問いから授業を作るという〈授業をこうやって作るんだ〉という講義を印象的なものとして振り返り、自身の実践の理想としている。一方でその理想を具体的な授業として構造化することができないことに課題を感じている。そして自身の現在の実践を踏まえ、目指したい授業のあり方を以下のように語っている。

メインエスチョンがあつて、授業で、そのときに、当たり前なんですけど、子どもたちが、こんぐらいだったら考えてもいいかなって。どうしても今やってる授業だと、例えば教科書に全部、答えがあつたりだとか、塾、行ってる子だったら、何となくこんな感じでしょうって、分かっちゃうんですね。だからそうではなくて、なんか驚きとかがもうちょっとあつて、知って良かったなって思えるような授業、特にそれも基本的には、会話をしながらなんか学びがあればいいなどは思っているんですけど。

A 教諭の抱える授業実践上の困難感は、具体的に以下2点挙げられた。

①子どもの見取り方

A 教諭は対話的な授業を目指したいと考える一方で、実際の授業ではそういった驚きがなく、塾に行っている子どもにとって新鮮味がある授業になっていないと語っている。そして対話的な実践の取り組みを行おうとしても、〈分かる子しか答えないので、対話というか、ただの分かってる子とのやりとりになっちゃ〉うと語っている。この語りから、A 教諭は自身の中で前提とする「分かってる子」と「分かっていない子」の枠組みはあるが、子どもの学習過程を看取る際に、その背景を授業の文脈の中で捉えられていないことがA 教諭の実践上の根本的な課題である考えられる。

②単元の一貫性の欠如

A 教諭は教員養成当時に、単元を貫く問いの重要性について学んだと認識している。しかし現在は実践において実現できておらず、〈1時間、1時間ではつ切り〉の授業になってしまっていると、そのもどかしさを語っている。この語りからは、単元を貫く問いを設定した単元を具体的に作成することに課題を抱えている様子がうかがえる。A 教諭は、教員養成当時に学んだ抽象的な理論を具体的な実践にすることに困難を抱えており、解決策を見出すことができずにいる。

また、自らの授業を振り返る事は〈もう本当ではない〉と言う。そのため授業が失敗したと感じたときには、〈もうほんと失敗したわで終わっ〉てしまい、終了直後に振り返ることができていないと語っている。実際、教員養成期においても〈この問いがこうとか、この問いがわかりにくかったというのはあ〉ったというが、よ

り長期的なスパンでの振り返りは行っていないと語っている。このことから、理想と現実の中で漠然と自身の実践について一定の振り返りを行い課題を認識しているが、それがあある授業における問いの改善レベルに留まり、単元の全体の中で子どもの学びを捉え授業を振り返ることが出来ていないことが課題であると考えられる。

3.1.2 授業分析

本研究では、「私たちの生活と福祉」という単元（全4時間）を分析対象とした。A 教諭は、生徒が現行の社会制度を知るだけでなく、その背景を理解し、将来の制度設計を考えていけることを狙いとしており、単元を以下のように構成していた。単元前半は年金や雇用保険などの現行の社会保障制度を知り、その課題と背景にある社会状況を理解する構成となっている。単元後半は、新たな社会保障のあり方としてベーシックインカム（以下、BI）の制度を知り、BI が誕生する背景にある社会状況を理解し、最後に現行の社会保障制度とBI のどちらが優れているかを議論する構成となっている。筆者らは、A 教諭が実施した単元の構造を「制度」に関する内容と「社会状況」に関する内容という2つの視点から整理を行い、生徒の学びの実態を踏まえてその問題点を考察した。具体的には、2時間目の後半で現在の社会保障「制度」の問題点を考察するために「社会状況」を考察させた流れから、3時間目の冒頭では再びBI の「制度」の話を展開してしまったためにBI が必要とされる現在、そして将来の「社会状況」を生徒たちが連続して考えることができなかつたことを指摘した。そのうえで、代案としては2時間目後半から3時間の前半において現行の社

会保障制度、BIの背景にある「社会状況」について生徒たちに考察させ、現在と将来の社会に対する認識や理解を深めてうえでBIの「制度」を説明することで4時間目の討論が「制度」対「制度」に終始することなく、「社会状況」をふまえた上で「制度」について討論することができA教諭が目指す学習活動が展開されるようになるのではないかとすることを提示した。

3.1.3 事後インタビュー

事後インタビューにおいて、A教諭は、今回提示した分析に対して以下のような感想を語っている。

ここまで見れることないので、子どもたちが一語一句、何、言ってるかって、なかなか分からないので、こういうところで分かってないんだとか、すごい、ちょっと面白いなと思って見てました。

その上で、プロトコルとして提供された子どもやA教諭の談話のみならず、その談話が本単元の中でどのような意味を持つのかという観点からの分析を提示することで、以下の2点において価値観・信念を変容させていた。

①子どもの理解についての問い直し

A教諭は授業の中で子どもの発言を〈巡回して聞いている〉というが、そこでの見取りと生徒が〈考えてること、結構ギャップがあるかな〉と分析を提示することで気づいている。

最終的に出てくる答えは、聞いているんですけど、そこまでのプロセスというんですかね。どういことを踏み込んで、最終的な納得に至ったのかっていうのは、分からないので。

A教諭は通常の授業において子どもたちの発言について〈あまりプロセスは意識していない〉ため、最終的な場面での生徒の発言を基準

に判断している。そして、〈あのクラスの中では、まあ、分かっているほうなはずなんですけど、まだ落とし込めてない〉とある生徒の固有名を挙げ、授業内容について理解していると考えていた子どもの授業中の談話から気づきを得ている。このことは、事前インタビューにおいて語っていた「分かっている子」と「分かっている子」の分類が子どもの学習過程が可視化される談話をもとにした授業分析の提示によって崩れたことを示していると考えられる。すなわち事前インタビューにおける〈分かっている子とのやりとりになっている〉という自身の授業に対する認識が問い直されたことを意味していると考えられる。

②自身の実践における単元構造の問い直し

社会、少子高齢化の話をするれば、必然的に非正規雇用とか、共働きの話とかになっていくっていうのは、結局、3時間目でやったことと一緒のことなので。そしたら、こういうふうな流れで、社会的背景から、いく、ベーシックインカムを出していく、のほうはやっぱりすっきりするのかなっていう。いきなり、ベーシックインカムがぼーんって出てきてるので、今回は、そういった点では非常に分かりづらい。

A教諭はベーシックインカムについて子どもがより深く思考するためには、1時間の授業内容の改善だけではなく、単元全体の中で何をどの順序で考えていくのがよいのか、単元構成を意識することの重要性を認識している。

また、〈他の授業でも、基本的に同じような構造のはず〉であると、自らの他の実践においても同様の傾向が見られる可能性があることに意識を向け、〈こういった目線で自分の授業を見直したら、もうちょっと良くなるのかな〉、〈手順を踏んでしっかり考えれば、もうちょっと単元

もやっぱ、こことここ、入れ替えようとか、なるかな)と、今回の気づきが自身の授業実践における他の単元や授業についても共通していると認識している。

A教諭は、事前インタビューの際に、「単元を貫く問い」という一貫性を有した単元構造を意識できていないことを課題として挙げていた。それに対して筆者らは、分析対象とした単元には「制度」と「社会背景」という構造があったことを提示した。しかし、A教諭のねらいとするように生徒が現行の社会制度を知るだけではなく、その背景を理解し、将来の制度設計を考えていけることを目指すためには、単元構造を組み替える必要があるのではないかとこの代案を生徒の学習過程における躓きを踏まえ提示した。そのことで、A教諭は、今回研究対象となった単元のみならず、ほかの単元においても自覚していない単元構造が存在する可能性があることを認識している。今回のエビデンスの提示によって、A教諭は当該単元に関する改善のあり方だけではなく、教員養成段階から抱えてきた自身の理論と実践に対する困難感を問い直し、自身のその他の授業実践の文脈と結びつけながら価値観や信念を変容させている。

A教諭の事後インタビューにおけるこれらの語りからは、エビデンスとして授業分析を提示したことで、普段の実践の中で抱えていた実践に対する深い省察が促せていたことが示されている。A教諭はエビデンスの提示によって自身がこれまで抱えていると考えてきた困難感を問い直し、新たな視点で自らの実践を捉え直している。また、これまで抱えていた「分かっている子」「分かっている子」という捉え方を改め、発言に到るまでのプロセスで「分かっている子」にも分かっている部分があったことに

気づいている。

以上2点の分析から、A教諭にとってエビデンスとして授業分析を提示したことは、子どもを見取りに関して発言の結果しか考慮に入れないレベルでの省察から、子どもが授業の中でどのような学習過程を経て発言しているのかといったことにまで目を向けたレベルで省察することの必要性を認識するようになったと考えられる。そして、今回の単元に留まらず他の授業においても類似の傾向が見られる可能性にも言及し、これまでの自分自身の実践を問い直している。このようにA教諭にとって分析の提示は、自身の授業や子どもに対する理解に新たな視点を付与し、より実践の文脈での省察を促すことを可能にしたと考えられる。

3.2 B教諭の事例

本研究におけるB教諭の変容は、第一に単元レベルでの授業改善の視点の獲得がなされたこと、第二に子どもの分からなさの背景に気づいたこと、を挙げることができる。

3.2.1 理想の授業と現在の授業実践上の課題

B教諭は教員養成期に、分野に特化するよりも社会科全般において〈教える目的とか、なんでこれ教えるのかとか、授業をいろいろ作りたい〉と感じていた。具体的に実践のことについて考えはじめたのは就職が決まった4年生であった。そして今でも、〈自分がやってきたことを、いろいろ試行錯誤しながらやってる〉と、授業づくりの難しさを語っている。授業においては一方的に聞くのではなく、生徒に〈1回、2回は何か喋らせてあげよう〉ということを意識しながら、様々な見方を共有する中で生徒自らが行動することができるようになってほしいと

いう願いを持っている。そのため、〈周りにいる人たちと話してごらんみたいなのは毎回授業の中に入れよう〉と心がけるとともに、資料づくりの段階で生徒が興味をもって主体的に読むことができるかを考えている。

B教諭は実践上の課題として、先を見通すことの難しさを挙げている。

先、見通してやるのが本当に苦手なんですよね、私。なので、大体どの辺りでどこまでっていう、めどが、なかなか付けるのが苦手なので。それをもうちょいうまくできるようになりたいな一つという。

その具体として、以下の2点を現在の課題として挙げている。

①子どもの見取りへの困難

B教諭は自身の視点が限定的であることを認識している。そして今回の共同研究を通じて〈私の見方を広げてほしい〉と考えている。そして、以前自身の授業を大学生参観しに来た際、普段は〈「モチベーション上がるから、それいい」と割と褒められる〉机間指導における生徒の声かけについて〈なんで何も書いてない生徒の所行って、何も言わないんですか〉と指摘されたことで〈言った方がいいんだなっていうのに気づいた〉と、具体的なエピソードを引用しながら見方が広がるとはどういうことであると捉えているのかについて説明した。

②単元の一貫性の欠如

上述した①と関連して、B教諭は日ごろ、1時間単位で授業の振り返りを行うという。現在は、3クラスを担当しており、同じ内容を3クラスで行うため、〈1個終わった瞬間に反省〉することを繰り返しながら、〈ちょっとでも面白くしよう〉と考えている。しかしながら、単元を通して〈振り返ってみるってことを正直やっ

て〉おらず、生徒が単元を通じて〈成長したかどうかっていうのはあんまり見て〉いない。また、研究授業において授業後に自評を行うことはあるというが、〈研究授業では自分はこういう意図でやりましたみたいなのを振り返って喋る〉と、研究授業という一つの対象となる授業についてのみを振り返る行為に留まっていると認識している。このことは、単元全体の中で本時の授業実践を位置づけることに対する課題をB教諭が示していると考えられる。

これら①、②に示されたように、B教諭はこれまで意識してこなかった何も書いていない生徒に対する支援のあり方の必要性に気づいているものの、そのような支援を何のために行うのか、なぜそのような状況が生じているのかといった具体的な授業や単元の文脈の中で捉えることが課題となっている。また、「こうありたい」、「こうした方が望ましい」という想いは有している一方で、1時間の実践を単元全体の中で位置付けることが位置付けることが位置付けることが位置付けることに課題を持っている。

3.2.2 授業分析

本研究では、「私たちの生活と経済」という単元（全5時間）を対象とした。本単元は教科書見開き1ページで1時間の授業が構成されている。B教諭は生徒に社会事象を考えさせることで生徒の物の見方や視野を広げることを狙いとしているため、「原発事故後の福島の野菜の値段は上がるか、下がるか」「小売店の売り上げはどのように推移しているか」などの問いを設定し、資料をもとに社会事象を考察する活動が組み込まれていた。筆者らは、事前インタビューでB教諭が語った困難感を踏まえて、生徒の活動をクラス全体で共有する際の教師と生徒の相

相互作用の場面で、教師が生徒の発言の意図を解釈しきれていないこと、正答の生徒を中心に授業が展開していることに着目し、その点を中心に分析を行った。これらの要因として、活動後に全体で共有する時間が不足していることが考えられるため、一単元に組み込む活動を精選することを代案として提示した。

3.2.3 事後インタビュー

事後インタビューにおいて、B教諭は今回提示した分析に対して以下のような感想を語っている。

生徒がどういう思考して、どうしゃべってるのかっていうところとか見れて、ああ、ちゃんと資料に頑張って取り組んでるなっていうところが見れたのは良かったなと思いました。

そして、エビデンスとして授業分析を提示したことで、以下2点において価値観・信念を変容させていた。

①子どもの分からなさの背景への気づき

子どもの見取りについて、事前インタビューではその子どもが書いているか、あるいは書けていないかという結果の位相捉えていた。しかし、授業分析を提示したことで、〈じゃあその子たちが、この需要・供給のどっちが増える減るってところとか、あとはそもそもどっちが需要で、どっちが供給でとか、需要って買い手だっけ、売り手だっけ、みたいなのところになったりするところまで理解され、しているかってとちょっと怪しいと思うんですよね〉と、子どもの発言について授業の文脈や背景を考慮して振り返っている。このことは単に具体的な授業場面を振り返っているから、ということに留まらず、そもそもなぜ書くことができていないのだろうか、という問いを内面化させていると考えることができる。同様に、ある子どもが需要

と供給曲線の授業の際に、発言した内容をクラスに共有していないのではないかという筆者らの分析に対して、B教諭は背景にその子どもの発言に対するB教諭なりの解釈があったと振り返っている。そして、その生徒の〈発言の意図をもうちょい詳しく聞いてあげればよかった〉と、実際の発言とその発言に対する自身の解釈のズレがあったのかどうかを確認する必要があったと振り返っている。

事前インタビューにおける語りでは、「記述できていない生徒に対する自身の声かけがなかった」といった客観的な事実の結果を振り返るに留まり、声かけをしないことでどのような問題があるのかは捉えられていなかった。しかし、子どもの発言における背景や文脈を授業の中に位置づけた分析を提示したことで、これまでの子どもに対する見取りのあり方や授業中における支援のあり方を問い直している。

②単元レベルでの授業改善の視点の獲得

B教諭は、単元全体の中で1時間の授業実践を位置づけ振り返ることに課題を持っていた。授業の分析において筆者らは、一つの班に着目し、そこでの発話をもとに単元における子どもの学習過程を分析した。そして、単元を通じて1時間の中に多くの課題を設定していることによって正答を中心に授業が展開することに陥る可能性があるのではないかということを代案として提示した。この提示を受けて、B教諭は授業に対する課題として〈間違った部分に対してのフォーカス〉や〈理解できていなかったりする子に対するフォロー〉が不十分であったことを挙げた上で、今後は学習〈活動を精選する〉必要性を認識している。また、単に理解できていない子どもに対してサポートできていなかったという事実を振り返りのみならず、今後〈活

動を精選する」という解決策があるのではないかと振り返りをしていることは、単に授業のプロトコルを提示するだけではなく、その発言の意味を筆者が分析して提示したためであると考えられる。

以上の2点の分析から、具体的な授業における談話の意味を分析した授業分析をエビデンスとして提示したことによってB教諭がこれまで抱えてきた価値観や信念を揺さぶり問い直すことにつながったと考えられる。B教諭にとって本分析は、自身の授業について「なぜ」という視点からの問い直しを可能にする効果があったと考えられる。

4 総合考察

本研究では、省察的実践を支える教育研究・教育研究者の役割を検討するため、以下3つの手順によって、学術的な専門性を持つ研究者が関わることで「深い」省察を促すことができるのかを検討してきた。

①授業実践前のインタビューで現在の課題意識を聴き取る。

②事前インタビューを踏まえ、授業の観察ならびに授業分析を行う。

③授業分析をエビデンスとして協力教師に提示し、再度授業実践を振り返ってもらう。

また、授業分析を行う際には、生徒の学習過程を対象にその談話における意味を授業実践の文脈の中で検討し、単元全体の構造やねらいに関する改善案を提示した。

A教諭もB教諭も、事前のインタビューにおいて語っていた困難感や授業中における子どもの発言の背景や文脈を見取ることなく、結果のみに焦点化された見取りであることであった。そのような困難感に対して、筆者らが教師の指

導技術や生徒の所作といったミクロな部分だけではなく単元全体のマクロな流れを意識する分析をエビデンスとして提示し事後インタビューとしての協同省察を行ったことで、以下の2点のような変容が見受けられた。

① 子ども理解の問い直し

A教諭もB教諭も、自身が抱えていた子どもに対する理解がエビデンスの提示によって問い直されたことを語っている。事前インタビューにおいて語られた子ども理解は「分かっている子」「分かっていない子」といった、その背景にまで踏み込まないものであった。エビデンスの提示と協同省察によって、分かっていると理解していた子どもでもプロセスの途上で分かっている場面が見られること（A教諭）、子どもの行為や発言の背景に考えられる可能性（B教諭）という、より授業の文脈や行為の背景を踏まえたレベルでの省察を行うことができていた。

② 授業を捉える視点の表出

A教諭もB教諭も、事前インタビューにおいては授業作りや授業の振り返りを行う際に、単元構造を意識して1時間の授業を捉えることができていないという課題を持っていることが明らかとなった。しかし、授業分析をエビデンスとして提示し協同省察を行うことによって、以下のような気づきを得ていた。A教諭は、自身の授業実践における単元構成を自覚し、その視点で他の授業実践も捉える必要があると認識していた。B教諭は、単元を通じたねらいを明確にさせることで、学習活動の精選し、より丁寧な子どもへの関りを行う必要性を認識している。すなわち、A教諭もB教諭も、ともに単元構成という点に課題を抱えていたが、協同省察を通じて自身の単元に対する見方を単に「つな

がっていない」というだけでなく、1時間における具体的な学習活動の在り方と単元構成上の問題が関連しているということを示唆する語りを行っていた。

以上の2点に共通する特徴として、(i)これまでの「結果に目を向ける見取り」からから、より「授業の文脈や背景を考慮した見取り」の必要性を認識するようになったことに加えて、(ii)1時間の授業の中で子どもの学習を捉えるのではなく、単元を通した視点で捉えることの重要性を認識するようになっていることが挙げられる。

これら(i)、(ii)の変容を可能にした背景として、以下2点が考えられる。第一に筆者らが研究協力者の背景を踏まえた上で、具体的な観察対象となった実践を学術的な知見から価値づけたことである。事前インタビューにおいては、教師の教員養成期から現在に至るまでのエピソードを尋ね、協力教師の持つ価値観や信念を踏まえた上で観察した実践を学術的な知見を持って価値づけることを試みた。そのことで、1時間の授業改善にとどまらず、自分自身の授業実践全般に影響している価値観や信念を問い直すことにつながっていたと考えられる。第二に、授業分析をエビデンスとして提示する際、子どもの学習過程を教科の視点から分析しエビデンスとして提示したことが挙げられる。これまでのアクション・リサーチなどを含む教師の学習に関わる先行研究では、授業中における子どもの発言が教科の授業としてみたときにどのような意味があるのかを中心的な主題として捉えられていなかった。しかし、本研究では、逐語記録をもとに、子どもの発言を教科の文脈から分析し、エビデンスとして提示した。このようなエビデンスの在り方は、省察的实践を支え

る教育研究・研究者の在り方にも示唆を与えるものであると考えられる。

以上2点の視点を含み協力教師との協同省察を行ったことが、養成期で学んできた教科教育の理論と実際の学校現場での教授・学習過程を結びつけ、改めて自身の価値観や信念を問い直すことにつながっていたと考えられる。

本研究における限界や課題は以下3点挙げられる。

第一に、今回はあくまでも1つの単元を通した実践者との協同省察に留まっている。そのため、研究協力者である教師と引き続き協同省察を行った場合、どのような変容が生じるのか検討を行う必要がある。長期間にわたり協同省察を行うことで、その省察が実践者にとって教師としての歴史の一部となり、その中でより批判的に自らの実践を省察できるようになることが期待される。

第二に、エビデンスとして提示した授業分析が単元レベルでのものにとどまっている点である。該当教科において担当教師が目指す目標に照らして、カリキュラム全体の中で単元や1時間の授業における子どもの学習過程が位置づけられるのかを教育内容研究の知見を踏まえて分析することで、教師の持つ価値や信念のレベルでの深い省察を促せると考えられる。

第三に介入効果の比較可能性についてである。1時間ごとの教師の省察やエビデンス提示前に教師に単元を通した省察を行ってもらい、その上でエビデンスを提示した場合の省察の変容の比較や、エビデンスを提示する教師としない教師での比較により、研究者が実践に関わること影響をより精緻に検討できると考えられる。

参考文献

- 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における「省察」 概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」『教育学年報 5』, pp. 451-467.
- Elliott, J. (2001) Making evidence - based practice educational. *British educational research journal*, 27(5), pp. 555-574.
- 遠藤育男, 益川弘如 (2015) 「デザイン研究を用いたエビデンスに基づく授業研究の実践と提案」『日本教育学会論文誌』 39(3), pp. 221-233.
- 藤江康彦 (2018) 「教育実践研究における「事実」とは何か」日本教育方法学会 (編)『教育実践の継承と教育方法学の課題』, pp. 68-81.
- 藤原顕 (2019) 「初任期 (3 年目) 教師の実践知の形成: 福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究」『福山市立大学教育学部研究紀要』 7, pp. 103-116.
- 樋口聡 (2010) 「授業研究の新しい方向性—反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』 59, pp. 21-30.
- 姫野完治 (2019) 「授業研究の歴史」吉崎静夫 (監修)『授業研究のフロンティア』ミネルヴァ書房, pp. 16-30
- 池野範男, 石原光, 高錦婷, 福元正和, 山口安司, 城戸ナツミ, 近藤秀樹, 尾藤郁哉, 兒玉泰輔, 茂松郁弥, 山本稜, 吉川友則, 鉦悠介, 神野幸隆, 川口広美 (2018) 「討議活動に着目した中学校社会科地理授業研究: 社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』 1(1), pp. 95-111.
- 石井英真 (2015) 「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問う」『教育学研究』 82(2), pp. 30-42.
- 石井英真 (2017) 「日本における教師の実践研究の文化」石井英真 (編)『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ』日本標準, pp. 10-23.
- 川口広美, 城戸ナツミ, 近藤秀樹, 尾藤郁哉, 高錦婷, 福元正和, 山口安司, 兒玉泰輔, 茂松郁弥, 山本稜, 吉川友則, 神野幸隆, 鉦悠介, 池野範男 (2018) 「教科の構造に基づいた小学校社会科授業研究: 知識の構造図と概念的枠組みを用いて」『学校教育実践学研究』 24, pp. 83-92.
- 二宮衆一, 小谷裕二郎, 中山和幸, 中西大, 久保文人, 西原友香莉 (2019) 「省察を促す授業研究の在り方についての実践的研究」『和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究』 3, pp. 81-89.
- 坂本篤史 (2010) 「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』 8(9), pp. 27-37.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二 (訳) (2007) 『省察的実践とは何か』, 鳳書房.
- 島田希 (2008) 「アクション・リサーチによる授業研究に関する方法論的考察—その意義と課題」『信州大学教育学部紀要』 121, pp. 91-102.
- 胤森裕暢, 田中泉 (2017) 「入職期における中学校社会科教師の職能発達に関する研究」『広島経済大学研究論集』 40(2), pp. 43-51.
- 渡部竜也 (2016) 「我が国のベテラン社会科教師の授業分析に見られるコレクトネス: 教育学者・ベテラン教師 7 人の授業批評に見られる分析視点の違いから」『東京学芸大学紀要. 人文社

会科学系』Ⅱ(67), pp. 1-33.

吉村香・吉岡晶子(2008)「語りの場における
保育者と研究者の関係」『保育学研究』46(2),
pp. 12-21.

Copyright © 2010-2020 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

