

# 実践場面分析の手法を援用した

## 授業研究の在り方についての一考察

湯澤 知佐子

一 はじめに

学校教育の現場では、一定のテーマに則って進めた研究を発表する場面において、授業が公開されるとともに、公開された授業について協議するというかたちで授業研究が行われている。この授業研究のスタイルを本稿では授業研究会ということにする。

筆者は年間四十時間余りの授業を参観し、授業研究会に参加しているが、必ずしも授業研究会が参加者にとって意義あるものになり得ていないのではないかと疑問を持ってきた。

授業研究は「専門的な学習共同体としての学校が成立し、発展するための文化的な装置」注<sup>1</sup>であり、適切に授業研究会が行われることが、授業の質を向上させるための一つの手法となる。

授業研究会が、教師の授業の質の向上に資するものになるために、どのような条件を満たせばよいか。

「教育実践場面分析演習「国語」の研究Ⅴ—文学の授業における担当教師と参観者による授業解釈の比較—」には次のよう

な「研究目的」が示されている。

授業を見る、あるいはそれぞれが授業を解釈するということは、個人の主観によるところも大きいが、それがあつ共通の場において、相互に、見かた、解釈の内容を提示しあうことによつて、それぞれに発展性を持ちつつ理解を深めていくことができる。注<sup>2</sup>

授業者と参観者による同一授業の解釈の比較、「多面的な視点によつて対象を考察しその特質を見いだしていく一つの試み」注<sup>3</sup>としてまとめられている論考であるが、教育現場で行われている授業研究会の在り方に示唆を与えるものであると考へる。

本稿では、平成十二年三月に発行された「教育実践場面分析演習「国語」の研究Ⅴ—文学の授業における担当教師と参観者による授業解釈の比較—」の考察に基づき、上越教育大学大学院において実施されている「教育実践場面分析演習」の手法の一部を、実際に教育現場で行われている授業研究会に援用する

ことの可能性を述べる。

なお、授業記録の在り方については様々な論考があるが注4、本稿ではあくまで学校教育の現場で行われている授業研究会で実施可能な記録・分析に限定して考察するものとする。

## 二 授業研究会の実際

学校教育の現場における授業研究会は、およそ次のような流れで行われる。

- (1) 授業者は学習指導案を作成し、参観者に配布することにより、授業のねらい及びねらいを達成するためにどのような手立てを講じ、どのように児童生徒を見取り評価するかについての授業者の計画を周知する。
- (2) 参観者は指導案と照らしながら授業を参観する。
- (3) 授業後、授業者が公開した授業について説明を行う。
- (4) 参観者が授業についての所感や解釈、場合によっては代案等を述べる。
- (5) 参観者が授業について授業者に質問したい場合にはそれも可能である。

この流れは「教育実践場面分析演習「国語」の研究」で行われている授業分析の流れと重なる部分がある。

無論、「教育実践場面分析演習「国語」の研究」は、詳細な授業記録に基づく分析である点、また必要に応じて授業者の内観報告を求める点、一年間にわたり詳細に解釈を加える点等、異なる部分も多いことは確認しておかなければならない。

しかし、互いに実践者として授業に関わる者が同じ授業を参観し、授業について解釈したり代案を提示したりしながら語ることにについて、授業の質の向上のために意義を見いだしているという学校教育現場の実際を考えると、この「教育実践場面分析演習「国語」の研究」の成果と課題について踏まえた上で、授業研究会の手法を考えていくことに一定の価値はあるのではないかと考える。

## 三 授業研究会の課題

本節では、平成十二年三月に発刊された報告書「教育実践場面分析演習「国語」の研究Ⅴ—文学の授業における担当教師と参観者による授業解釈の比較—」（以下報告書）で整理されている成果と課題について触れる注6。その上で、学校教育の現場で行われている授業研究会の課題を整理する。

この報告書を選択した理由は、「担当教師」と「観察者」の授業解釈のズレを詳細に分析していること、分析方法の限界についても指摘した上で、授業分析の在り方について示唆を示していることが、授業研究会の課題を明らかにし、今後の方向性を考える上で有効であると判断したためである。

### 三. 一 成果

研究の成果として報告書では、授業者による授業分析と観察者による授業分析との間に若干の差異が認められることを明らかにした上で、次の二点を成果として挙げている。一点めは

「授業観察・授業研究において、第三者ができるだけ客観的に授業の内実を推測するための分析手順を示したということ。刺激回想法を用いることにより、授業者の意志決定の把握がある程度可能にした」ことである。二つめは、「授業者の意識が授業目標との整合性の保持に集中しやすいという傾向を把握できたこと」である。特にこの点については「成文化された授業実践例等にもみられるような当該授業に対する授業者の自己評価には、客観的な評価という観点からみて、若干の不確かさが内包されるのではないかといった問題」を指摘している。

### 三、二 課題

報告書においては、「研究そのものが内包する方法論上の問題点」を指摘した上で、次の二点を課題として挙げている。一つめの課題は、「学習者の認知過程に基づいた学習活動の実相把握を行うこと」である。学習者が授業の中でまとめるノートやワークシート等の記録だけではなく、学習者個々の内観記録を求めている。二つめの課題は、「分析そのものの客観性・妥当性を高めること」である。特に測定方法や分析基準の確立を求めている。

### 三、三 授業研究会の課題

授業研究会では、「授業者の意志決定の把握」について刺激回想法を取り入れることは稀である。それは、授業研究会が授業終了後三十分程度後に開始されることが多いことが主な理由と考えられる。研究会においても刺激回想法で用いられるよう

な授業記録を確認しながら、授業者が自らの授業を振り返ることは少ない。

また、多くの場合に授業研究会の冒頭で行われる授業者による授業分析は、報告書の指摘によれば「授業者の意識が授業目標との整合性の保持に集中しやすいという傾向」があり、その客観性について保障されるものではない。

また、時間的な制約があり、授業者の内観記録や学習者の内観をとることが難しい現状があることは否めない。

こうした学校教育の現場の実情に合わせながらも、授業研究会を少しでも客観的な協議の場にする方法を考えていかなければならない。

報告書にまとめられている成果と課題について、現在一般的に行われている授業研究会に照らして考えてみると、次のように課題を整理することができる。

第一に、授業者の意志決定の把握及び参観者が課題場面の確認をするための刺激回想が実施できていないこと。

第二に、授業者の自己評価の不確かさを補うための手立てがないこと。これは、授業分析の基準（規準）が設けられないままに協議が行われていることも密接に関わっている。

第三に、授業研究会を授業者にとつても参観者にとつても意義あるものとするための手立てがないことである。

授業者・参観者双方にとつて意義ある授業研究会とは、そこで行われた協議から、一般化された結論、あるいは汎用性のある支援の方途といった、参加者それぞれの授業の改善のための手がかかりとなるようなものを得られるような研究会であろう。

そのためには、学習者の変容とその原因をとらえるという営みを通して授業を分析することが欠かせない。そして、授業者と参観者の認識のズレについても第三者が分析を加え、より一般化された協議を具現化していかなければならない。

#### 四 授業研究会の方向性

以下、学校教育の実情に応じながら、より望ましい授業研究会の在り方について考察する。

##### 四・一 刺激回想法を取り入れることについて

刺激回想法とは、原則授業終了後（直後が望ましい）に、授業の映像記録を再生しながら、参観者の質問に授業者が答えるという刺激回想を行い、その内容を記録するという方法である。

この方法について、授業者による授業後の回想は「授業中の出来事についてあれこれと反省することが可能」になってしまいい、適正な思考過程の表出になり得ないのではないかという問題も指摘されている注<sup>6</sup>。

このような参観者と授業者の授業分析の「若干の差異」と、授業者による授業説明が必ずしも授業者の思考を再現するものになり得ないことを考え合わせるとき、これまで行われてきたような授業説明が、必ずしも効果的であるとはいえないと考える。

一方で、参観者が授業の課題場面を確認したり、学習者の表情や動きなどを振り返ったりすることは、参観者の分析を客観

的なものにしたり、授業者が自身の指導と学習者の姿との関わりを確認したりするためには、授業の記録を視聴することには意義があると考ええる。

そこで本稿では、授業の録画記録をとり、授業研究会の冒頭で、授業者が特に学習者の変容を期待する場面についてのみ録画記録を再生するという方法を提案する。また、授業者の内観については、必要に応じて参観者が授業者に質問できる場を確保することで確認する。さらに、授業計画段階の授業者の意図は指導案に標記することを徹底する。

なお、映像は主に児童の反応が見えるアングルから撮影する。教室後方から授業を参観することが多い参観者が、児童の反応を確認しながら授業の状況を振り返るためである。

##### 四・二 授業分析の基準（規準）を設けることについて

指導案に記されている評価規準、あるいは評価の観点に相当する記述が、ここでの規準となると考える。

授業者は授業を通して、児童生徒の変容を期待している。そして、授業者はもちろんのこと、参観者にもその変容が見取れるよう、期待する学習者の姿を評価規準として明記する。その姿は、例えば話し合いで考えを述べているときの内容や発言の仕方、あるいは他者の発言に対する応答の内容や応答の仕方、またはノートやワークシートの記述内容等で記されるはずである。このような姿が具体的に、かつ可能な限り詳細に記されることで、参観者は授業のねらいが達成されたかどうかの判断を客観的に行うことが可能になる。

学習者の発話記録をとることも有効である。抽出児童生徒に記録者がついて発話を記録することができれば、授業研究会において学習者の具体的な姿をもとに協議することが可能になり、客観性も増す。

プロトコルの作成は難しいことが考えられるが、規準を明確にしておくこと、規準と照らして録画記録及び学習者の発話記録を分析することで、記録に基づいた客観的な協議が可能になる。

#### 四. 三 一般化すること、汎用性を高めることについて

(一)(二)で述べてきたことが実現すると、そこで行われる協議は、具体的な学習者の姿の記録に基づいて行われる授業分析となる。

参観者は授業の記録を規準に即して分析する。授業者は授業の記録と参観者の協議を通して、授業を分析する。そしてその協議や授業者とのやりとりをさらにメタ的に分析することが一般化や汎用性を高めることにつながるのではないか。

では、その協議をメタ的に分析するために必要な条件は何か。報告書においては、授業者自身が行った分析と参観者が行った分析についてプロトコルを作成し、再度評価するという手法を用いている。

しかしこの手法は、実際の授業研究会で用いることは難しい。文字によらないで協議の内容を分析し、それを評価していく第三者がいることの必要性がここにある。

授業研究会では、多くの場合協議を総括する立場の人間がい

る。管理職や指導主事等、指導助言的な立場で参加している第三者が、「授業者と観察者が当該授業に対して行った評価を、再度メタ的に評価する」注7役割を担うことが可能なのではないか。

規準を明確に持ち、可能な限り授業記録と協議の記録に根ざして協議を評価するとともに、そこから何を一般化できるかを考えて提示することが可能な第三者(以降助言者)を位置づけた授業研究会を本稿では提案する。

#### 五 実際の授業研究会から

本節では、第四節で述べた授業研究会の方向性に加え、実際行われている授業研究会について、分析・考察する。

##### 五. 一 授業研究会の流れ

授業を実施するにあたり、授業者と助言者が指導案について検討を行った。その際、指導案に「授業者が期待する具体的な児童の姿」とその姿を具現化するための手立てを明確にするという作業を行っている。

授業研究会では、授業者による授業説明のあと、四く五人程度のグループに分かれて、授業者が指導案に記載した主な手立ての効果について協議を行った。

この内一つのグループには、授業者とともに指導案を考え、先行実施している教諭(以下共同実践者とする)が入って協議した。

その後、各グループで協議した内容を全体の中で出し合い、授業者に対しての質問をしたり、いくつかの点について意見交換をしたりした。

最後に、助言者による指導講評が行われた。

なお、対象は県内の小学校で公開された一年生の道徳の授業についての授業研究会である。諸連絡や挨拶等を除いた授業研究会そのもにかかった時間は一時間三十分であった。

## 五. 二 共同実践者不在のグループにおける協議

### 【協議の記録】

1 A (主な支援の一つである) 役割演技は、二つの場面に分けて行ったのはよかったですと思います。

2 B くまさんの後ろ姿を見送らせる演技で、いろいろ、子どもたちが考えてたんですよ。特に、えーと座席表の男子一番の子、「くまさんのまねをしよう」って、演技を見ながら言ってたし…。

3 C 演技を見ている子に返してあげるのも一つの方法だと思います。

4 A それをワークシートに書かせてただけで、一年生だと言わせちゃった方がいい場面も多いですよ。

5 B C D うんうん。  
(中略)

6 B 終末の、家の人からの手紙、あそこは少し弱いような気がします。

7 D 自分が親切にしようという心情を高めるという点では弱いかな…。

8 C 個々のいいところに気付かせるにはよかったですけど、やさしくしていい気持ちになった、だからやさしくしていいこうという気持ちにさせていければよかったですよね。

9 B うん。自分がやさしい親切なことをしたあとに、晴れ晴れとしていい気持ちになったことがあるか、ということ聞いて、日常生活を振り返ればよかったですかな…。

(以下略)

このグループでは役割演技の効果について、児童の発言(つばやき)に触れながら確認しあっている(発話番号2B)。一方終末、保護者からの手紙を読ませるという手立てについては、ねらいとやや乖離していたのではないかとという方向性で話を進めている。

## 五. 三 共同実践者のいるグループIIにおける協議

### 【協議の記録(Hが共同実践者)】

1 E 役割演技が自然だし、子どもたちも積極的でしたよね。

2 H 一年生ではなかなか書けないので、役割演技しながら考えさせてきたんです。例えば「うれしい」って子どもが言ったときには、「どういうふううれしいの?」って聞きながらやっていくようにしてるんですよ。まわりの子にも聞いたりして、まわりも引き込めるような役

割演技を考えてます。

3 F あれ、場面を二つに分けてやってみましたよね。役割演技。あれはどうしてですか？

4 H うーん……。結構考えて、分けないでやると「ありがたい」だけで終わっちゃうかなという感じがして。

5 G そうですよ、分けて、見送る場面で、「ほくもくまさんのまねをしよう」という思いが出てきたわけだし。

6 F そうですよ。でも、あそこで結構いい考えが出たし、演技を見ている子にあそこで聞いちゃって、それだけでもよかつたような気もするんですが……。

7 H ただ、プレの授業ではあそこで出なかつたんですね。だから、中心発問で行為の理由を聞くことにしたんですよね。

8 E G F ああー。

この協議では、中心発問として授業者が設定した発問（行為の理由を問う発問）が必要なかったのではないかという意見をFが出している（発話番号6 F）。Gも役割演技だけで、児童からねらいに迫る考えが出されたことを指摘している（発話番号5 G）が、Hがその意図を説明することで、その議論はそれ以上続かなかつた。全体的に、共同実践者に対して質問をすらかたちでこのあとの協議は進んでいった。

## 五、四 授業研究会の考察

参観者は見取った児童の姿を根拠に挙げながら、主な手立て

の有効性について言及している。

発話記録も学習者の内観もない、実践場面分析演習と比べればかなり制約のある中での協議ではあるが、参観者は自分が参観中に把握した児童の発話を根拠として協議している（発話番号2 B・5 G）。

特にI・IIの両グループとも、役割演技という支援について、同じ児童の発話を根拠に協議している。この発話が授業のポイントとしてとらえられていることが窺える箇所である。これは、指導案の段階で具体的な児童の姿を明記してあったことが、参観者の観点をある程度統一したことの一つの裏付けとなると考える。

また、課題として共有できた点、例えば（五・二）で触れられていた終末の在り方などについては、代案にも言及しながら話を進めていることも確認できる。（発話番号9 B）。

参観者は実践者でもあり、常に「自分だったらどうするか」という視点で授業を見ていることは想像に難くない。だからこそ、代案を考える方向に協議が進んだと考えることができる。

一方、共同実践者が入ったグループでは、課題について言及しながらも、共同実践者の意図を聞くことで終始し、そこから代案を考えていくことはなかった。

ここから考えられることは、報告書が指摘する通り、授業者と参観者の分析の「若干の差異」は、共同実践者との場合でも生じること、さらには共同実践者が協議に入ることにより、課題についての協議が深まりにくい状況が生じ得るということである。

また、授業構想の過程で考えたことに根拠を求めて支援の妥当性を説明すると、参観者の課題の原因や解決の方法を分析する営みが止まる可能性があることを示唆している。

今回の授業研究会では、助言者は授業者の意図と、全体の場で発表された小グループでの協議の内容を踏まえて、児童の姿を根拠に総括をした。しかし、多くの小グループで話題になった終末の活動の在り方については、言及がなかった。

授業者の意図と参観者の課題意識とのズレが比較的顕著だった点に言及がなかったという点で、「メタ的に分析する」ことができていなかったと判断できる。

これは小グループ協議の際、助言者は自分の席を離れることがなかったために、協議内容を把握しきれいなかったことが原因として考えられる。

授業研究会を総括する立場にある助言者は、指導案の記載内容についての協議の他に、協議の内容を把握するための十分な記録をとるための工夫をする必要がある。その上で、授業者と参観者のズレをとらえ、記録に根ざして授業分析するという姿勢が、助言者にも求められるということである。

## 六 おわりに

実践場面分析演習の報告書の一つの手がかりに、実際の授業研究会の記録を分析しながら、授業研究会の在り方を考察してきた。

今後の授業研究会の方向性として、次の四点を提案する。

(1) 授業を録画し、その一部を授業研究会の冒頭で視聴する。

授業者と参観者が特に中心的な支援場面について確認する。視聴する場面は授業者が選定する。

(2) 授業者は指導案作成の段階で、学習者を見取る観点を具体化、明確化する。一方参観者は、その観点に沿って学習者の記録をとったり確認したりして、共通の観点をもち、学習者の具体的な姿を根拠とする客観的な協議を行う。

(3) 助言者は協議の記録を可能な限りとともに、協議の記録に基づき、授業者と参観者の分析のズレが大きい点を中心に評価していく。

(4) 授業者及び共同実践者が参観者とともに協議に参加することについて、慎重を期す必要がある。

ここで提案したことをもとに、仮説検証的に授業研究会を実践していくことと、その授業研究会を分析していくことが今後の課題である。

### 【注】

1 木原俊行 (2011) 「今求められる校内研修の企画・運営上の工夫」『中等教育資料』文部科学省 平成二十三年十二月号

p.13

2 『教育実践場面分析演習「国語」の研究Ⅴ—文学の授業における担当教師と参観者による授業解釈の比較—』上越教育大学言語系教育研究系国語コース (2009) 研究目的

3 同右

4 例えば、渡部洋一郎 (2009) 「授業記録における状況描写と内省報告」『上越教育大学国語研究』上越教育大学国語教

育学会等

5 同注2 迎勝彦「授業分析における授業者と第三者の解釈の差異―意志決定解釈に基づく「読みの交流」の成立認定に關する検討―」pp.203-206

6 渡部洋一郎(1999)「刺激回想法によって得られる情報とその分析―授業実施過程における教師の思考と意図と行動の矛盾―」『教育実践場面分析演習「国語」の研究』IV 上越教育大学言語系教育系国語コース p.85

7 同注4 p.205

平成十七年度修了