

学校現場における授業検討会の活性化に関する事例的研究

桐 生 徹*

(平成25年9月30日受付;平成25年11月5日受理)

要 旨

2色の付箋紙と授業時間を印刷した模造紙を用いた授業検討会を考案し学校現場に導入したところ、以下のことが明らかとなった。

- ・話し合いは、子どもの学びの様子を話題の中心としていた。
- ・相手を無視したり話しを中断したりすることはなかった。
- ・参観者が、自らの不利益な行為を語る場面や他者の意見から自らの見とりの不具合に気付き修正する場面等が見られた。

KEY WORDS

授業研究, 付箋紙と時系列模造紙, 子どもの見とり, 授業検討会

1 はじめに

中央教育審議会の答申(2005)⁽¹⁾では「人間は教育によって作られるといわれるが、その教育の正否は教職員にかかっていると言っても過言ではない」と、教師の力量が問われている。そこで授業力量向上をめざし、公的な研修機関での学校を離れた研修が、教育センター等で企画・実施されている。学校内での研修では、学習指導案を作成し、指導案による授業を参観し、授業についての話し合い(授業検討会と略す)を行う授業研究(橋本他(2003)⁽²⁾)が実施されている。しかし、校内の全校職員が参加する授業研究(校内授業研究と略す)の開催平均は、年3回以下⁽³⁾という報告もあり、必ずしも常日頃盛んに行われているわけではない。

稲垣・佐藤(1996)⁽⁴⁾は授業研究のタイプを2種類に分類し、1つは、どの教室でも通用する一般的な技術的原理を探究する「技術的実践」であり、もう1つは、子どもの学びや教師の実践内容を探究したり、授業の特徴を解明したりする「反省的実践」としての授業研究があるという。たとえば、森本・稲垣(1999)⁽⁵⁾は、理科の授業研究の目的を「子ども一人ひとりの理科学習の個性的な在り方をていねいに検討することである」としていることから、本方略のめざす授業研究は、この目的を達成するためにあり、授業検討会はこの目的が表出される話し合いで構成された会となることを目的とする。

授業検討会の一般的な展開を村川(2005)⁽⁶⁾は、始めに授業者が授業の反省を言い、次に司会者が討議の柱に沿い意見交換を取り仕切り、最後に助言者が授業についての助言を話し終了するという。このような授業検討会の問題点として、村川(2005)⁽⁷⁾は、指名しない限りなかなか意見を言わず、発言したとしても教師の意見内容は、自分の限られた見方だけで授業を「斬る」教師の存在を報告し、稲垣・佐藤(1996)⁽⁸⁾は、授業検討会で授業を良いか悪いかで裁断する参加者がいたり、先輩教師が一方向的に「教え-教えられる」ボス支配の存在がいたりすることをあげている。また、木原(2006)⁽⁹⁾は、授業の「型はめ」に陥りやすく、保守性・閉鎖性が強いと指摘している。

これら種々な問題点が指摘される学校現場の授業検討会であるが、問題点の根拠となる話し合いを実際に調査した研究は少ない。坂本・秋田(2008)⁽¹⁰⁾は、小学校教師による授業検討会での発言のトピックとそれに参加した授業者の意識を調査している。授業の文脈に即して授業場面の事実の捉えや授業場面における問題解決の手立てに対する提案がなされる活発な授業検討会を報告している。しかし、この調査対象校は、教師一人が年1回以上授業者となり、全校教師が参集する授業検討会を行うほど授業研究が盛んな学校での調査であり、一般的な学校ではない。秋田(2008)⁽¹¹⁾は、学校現場へ大学教官が入り、授業研究の指導を長期にわたり行った。その学校での授業検討会における教師の談話を、その内容から5つの上位カテゴリと15の下位カテゴリで分析している。多く表れたカテゴリは、「子どもの様子をつぶさに語ること」を根拠としたものであった。様々な参観者の感情や印象、授業の構造やつ

*学校教育学系

ながりが発展して語られることが、多様な語りを育むことになる」と指摘している。しかし、このような話し合いが表出したのは、6年間の調査で4年目からであり、反省的実践が語られる授業検討会はすぐには表れないと述べている。これらの報告は、1年間に比較的多くの授業研究を開催する学校であったり、大学教官が学校現場に入り授業研究を指導する学校であったり、授業研究を年3回程度しか行わないような一般的な学校での調査報告ではない。

年間3回程度の授業検討会を実施する、一般的な学校の話し合いを調査した研究として、教師の発話を知識領域で分類した桐生他(2009)⁽¹²⁾の報告がある。この教師の発話の知識領域とは、Shulman(1987)⁽¹³⁾が7つの知識カテゴリーで教師の授業における知識を分けたものを、吉崎(1988)⁽¹⁴⁾が、教師の知識は、複合しあうとし7つの知識領域として分類している。その7つの知識領域とは、「①教材内容の知識(以下「教材」)」、「②教授方法についての知識(以下「教授」)」、「③生徒についての知識(以下「生徒」)」の3つの領域とそれらが相互に重なり合う領域を複合と呼び「④教材内容と教授方法についての知識(以下「教材」+「教授」)」、「⑤教材内容と生徒についての知識(以下「教材」+「生徒」)」、「⑥教授方法と生徒についての知識(以下「教授」+「生徒」)」、「⑦教材内容、教授方法、生徒についての知識(以下「教材」+「教授」+「生徒」)」の7つである。桐生他(2009)⁽¹⁵⁾は、教師の発話で、学習者¹⁾が含まれる知識領域は、全体の発言回数の3割程度の発言回数であり、子ども一人ひとりの学びを追究する授業検討会が行われていない実態を報告している。

そこで、本研究では、子ども一人ひとりの学びを参観者が意見交換できる授業検討会の方略を考案し、その評価を行うことを目的とする。

2 付箋紙と時系列模造紙を使った授業検討会の開発

2.1 目的

子どもの学びの姿を参観者が意見交換することができ、理科の授業研究の目的が達成される授業検討会の方略として2色の付箋紙と時系列模造紙を開発することとその先行研究を検討する。

2.2 先行研究と実践事例

授業検討会の問題点を克服するための様々な方略が考案⁽¹⁶⁾され実践されている。その中でも参観者が能動的に参加話し合うワークショップ型の実践がある。千々布(2009)⁽¹⁷⁾は、ワークショップを取り入れた授業検討会が学校現場に広まりつつあり、授業検討会を活性化させるための主要なツールとなり得るという。

中野(2001)⁽¹⁸⁾はワークショップを「参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義し、教育・学習場面でも実践可能として、KJ法⁽¹⁹⁾とブレインストーミング²⁾の手法を合わせ、参加者の意見を小片の用紙に記入し、それを画用紙から模造紙程度の大きさの台紙に貼り、参加者の意見を交流させる授業検討会を紹介している。ワークショップを取り入れた授業検討会で、1時間の授業時間を台紙に印刷した時系列模造紙を利用した授業検討会がある。たとえば村川(2005)⁽²⁰⁾は、授業時間中の時系列で付箋紙を整理する方法を紹介している。これは模造紙の右半分にプラス面、左半分にマイナス面と分け、付箋紙に書いた内容に当てはまる模造紙の場所に参観者が貼る方法である(図1)。藤田(1996)⁽²¹⁾は、記述するためのカード(フリーカードという)に話し合いの視点をあらかじめ印刷し、参観者がその視点に合わせて記述する。また、このカードを貼る模造紙には、「授業時間」と「教師」、「教材・目標」、「環境・メディア」、「生徒」、「その他」といった分析・整理する5種類の枠組みが印刷されている。参観者は、フリーカードに書かれた内容から、当てはまる枠組みの場所に貼ることで、話し合いを構造化し、協議する方法を示している。また、的場(2008)⁽²²⁾は、授業学級の子どもから3名を抽出し、授業中の参観者は、その3名の子どもの学びを付箋紙に記入する。また、2名の教師が学級全体で起こる授業者と子どもの発話、行動や活動を記録する。この記録を模造紙大に拡大し、参観者が書いた付箋紙を貼る授業検討会を報告している。

以上の方略は、いずれも授業中の記録をブレインストーミングの手法で付箋紙に記入し、KJ法による手法で模造紙に貼りながら構造化している点で共通している。

ところで、村川の時系列模造紙には、プラス面とマイナス面が印刷されていたことから、授業を良いか悪いかで判断することにつながる恐れがある。また、藤田の時系列模造紙には、5種類の枠組みが印刷されていたことで、子ど

時間	マイナス面	プラス面
0:00		
0:05		
0:10		
0:15		
⋮		

図1 村川(2005)による時系列模造紙

もの学びを検討する目的から外れた項目に話し合いの視点が移る可能性がある。その点、的場の紹介する方略は、抽出見を決めたことで、参観者が子どもの学びに着目しやすい利点がある。しかし、授業中に教師2名による速記録を行う必要があり、学校現場導入を考えると教師の負担感が増大する可能性がある。

2. 3 授業検討会を促進するツールの開発とその展開

2. 3. 1 2種類の色別付箋紙と時系列模造紙

図2は時系列模造紙と参観者が記入した付箋紙を貼り付けたものである。付箋紙を2種類色別で用意し、「学習者に関係する内容」と「それ以外(教授,教材)の内容」で参観者が分けて記入した。曖昧な内容や重複した内容は、記入者がその比重の高い内容から選択して付箋紙を選び記入している。

また、この2種類の付箋紙を授業時間を印刷した模造紙(時系列模造紙と略す)へ貼った。この模造紙の左端に授業時刻を5分刻みに等間隔に印刷し、次に学習指導案に書かれた主な学習内容を印刷し、右隣は付箋紙を自由に貼ることができるスペースとした。時間を印刷している点で他の実践と同一であるが、的場実践のような速記録はなく学習指導案から抜き出した学習内容で事前に用意をすることができ、付箋紙を貼るスペースには、藤田実践のような5種類の枠組みや村上実践のようなプラスマイナスの枠組みなどは一切印刷されていない。参観者は、時間という制約があるが、それ以外の制約を受けずに付箋紙を貼ることが可能になっている。

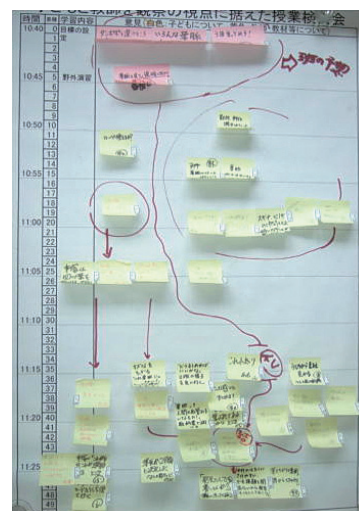


図2 付箋紙を貼り付けた時系列模造紙

2. 3. 2 授業検討会の展開

表1は、本方略と一般的な授業検討会の展開を比較した。本方略の授業検討会の総時間は、一般的な学校で行われる授業検討会⁽²³⁾の時間を超過しないことを目安に設定し90分としている。一般的な授業検討会で40分間行われる協議の時間を、本方略では付箋紙記入と付箋紙を貼る時間とグループでの討議に当てている。その後各班1分以内で簡潔に子どもの学びを中心に討議内容を発表し、全体での共有化を図っている。

2. 3. 3 話し合いの形態と参観方法

桐生他⁽²⁴⁾によると一般的な授業検討会では、全参観者が一同で話し合う形態が多いが、授業検討会の問題点の対策として小グループになって話し合うといった改善を行っている学校があるという。また、小学校6年生へ中学3年生が教師役となり出前授業を行った授業での授業検討会を桐生他(2008)⁽²⁵⁾が報告している。そこでは4,5人の小グループになった中学生が、生徒役の小学生を話題の中心にした話し合いを行い授業改善を果たしていたという。

そこで、本方略では参観者を4,5人のグループに分け話し合う形態をとった。また、理科の授業研究の目的である子ども一人ひとりの学びの追究を行うために、授業参観では、この話し合いの小グループで、同一の子どもやその子が属する子どもの班を参観する制約を設け事前に参観者へ通知した。

2. 3. 4 授業検討会での司会

本方略では、小グループの中に司会者を設けてはいない。これはKJ法やワークショップにおいて、ファシリテーターや司会者が存在し、話し合いをスムーズに進めるなどの重要な位置を占めるが、本方略では、教師の有能性を信じ、教師同士の学び合いと同僚性の育ちを目指すことから、あえて司会者を設定せず話し合いを行わせた。

表1 授業検討会の展開の比較

本方略	一般的な授業検討会
1 学校長挨拶	1 学校長挨拶
2 授業者の反省と質問(5分)	2 授業者の授業解説(10分~20分)
3 付箋紙への記入(15分)	3 協議(40分)
4 グループの話し合い(35分)	
5 結果発表(各班1分)	
6 指導者の指導(15分)	4 指導者の指導(20分)

3 話し合いの分析

3. 1 目的

2色付箋紙と時系列模造紙を用いて授業検討会を組織した場合、理科の授業研究の目的である「子ども一人ひとりの理科学習の個性的な在り方をていねいに検討すること」が達成されていることを分析1~3で明らかにする。

分析1:話し合いの知識領域の分析

分析2:話し合いケースの分析

分析3:話し合いの質的分析

3. 2 手続き

校内研修である授業検討会を2台のビデオカメラと各グループに1台のICレコーダーで録音した。調査時期は、2007年5月、長野県M中学校、参加者は、授業者1名、教頭と教員(27名)で5班を構成で、助言者は校長である。

授業内容は、教科は理科、小単元名は、「植物の葉のつくりとはたらきを探ろう」、全8時間扱い中の第2時が全校教員による参観授業にあたる。子どもは、前時にタンポポの1枚の葉を観察し、網目状に広がる葉脈や平行な葉脈があることに気づいている。本時のねらいは、観察対象の植物を学校敷地内の植物に広げ、葉脈の形にはこの2種類だけか、他にもあるのかの疑問解決のために屋外観察をさせ、この結果を吟味をする授業である。

参観する教師は、子どものグループごとに4、5名が集まり、子どもの野外観察にも同行した。参観中の教師は各自の方法で子どもの様子を記録した。

3. 3 分析方法

3. 3. 1 分析1:話し合いの知識領域の分析

話し合いの分析単位は、個々のセンテンスなどを分析単位とする方法や比較的大きな会話単位で分析する方法などがある。今回、教師の自由な話し合いでは、一人ひとりの発言が比較的短く、久保田・西川(2004)⁽²⁶⁾が述べるオーバーラップ発話の会話が弾むこともあり、比較的大きな会話単位で分類することとし、そこで話し合われた知識領域を吉崎⁽²⁷⁾の7つの領域で分類した。なお、知識領域に関する発話プロトコルの部分には、下線 を引き示している。また、オーバーラップされた発話は、//を記した後に内容を記入した。

3. 3. 2 分析2:話し合いケースの分析

分析1同様、一人1回毎の発言を分類対象にし、その発話の実態を、古田・西川の方法(2001)⁽²⁸⁾に準拠して以下のように分類した。また、話し合いケースの出現率を算出した。

「無関心ケース」・・・課題と無関係な対話をしている。発話数が少ない。お互いの「経験についての考え(知識)」に関心がなく交流を求めない。

「強制ケース」・・・お互いの「経験についての考え(知識)」を強制的に排除または無視する。断片的な発話で言い合いをする。

「安易な合意ケース」・・・お互いに「経験についての考え(知識)」を述べるが交流が浅い。意見の対立を避け、どちらかが同調し安易に合意する。

「経験交換ケース」・・・お互いに「経験についての考え(知識)」を説明しあい、交流する。納得するまで対話しようとしている。

3. 3. 3 分析3:話し合いの質的分析

理科の授業研究の目的が教員の話し合いの中で実現されているのかを発話プロトコルから質的に分析する。

4 結果と考察

4. 1 分析1の結果と考察

4. 1. 1 分析1の結果

表2は、「教材」に関する発話プロトコルである。子どもが採取してきた教材について話し合われている。このような教材だけに言及している発言を「教材」とした。

表3は、「教授」の発話プロトコルである。この授業のスタイルは、子ども一人ひとりの予想を全体で確認せず、班内で追究する目的を話し合っていない。このような授業スタイルをとった授業者に対する教授を、参観者が各自意見を述べている場面である。意見の根拠となる子どもの学びの姿は語られていない。授業方略についての是非を述べるだけの話し合いである。このように「教授」だけに言及している知識領域の話し合いを「教授」とした。

表4は、「学習者」の発話プロトコルである。これは、子どもが記入した観察記録の文章を捉えた話し合いである。子どもの記入した文章の形から、メールやチャットといった方向へと話が展開している。このように学習者の様子や発話をとらえ、その上で自らの考えを述べる知識領域を「学習者」とした。

表5は「教材」+「学習者」の複合した発話プロトコルである。一見投げやりに植物を收拾しているように見える子どもの行為に対する意見交換である。この知識領域を「教材」+「学習者」とした。

表6は、「教授」+「学習者」に対する発話プロトコルである。問題解決的な教授方法ではないため、子どもが予想を立て野外観察に出かけていないために、グループ活動が停滞したのではないかという原因の追究をしている。この

ように教授に対する子どもの姿を語った知識領域を「教授」+「学習者」とした。

表7は、「教材」+「教授」+「学習者」の発話プロトコルである。子どものグループ型班へ発表するという授業方略の場面で、子どもの発表プレゼン用に教材をセロテープで貼った行為に対し、「手で書いているより」有利になると発言がある。このように、授業者の教授方略と教材と子どもの姿が合わさって話し合われている知識領域を「教材」+「教授」+「学習者」とした。

表8は、「その他」の発話プロトコルである。この話し合いは、子どもの話が途切れ、間が開いた直後の発話の場面である。このように知識領域が表出しない発話を「その他」とした。

以上のような知識領域に分けた発話プロトコル（全102回）を表9にまとめた。本方略は、71.6%が学習者を含む知識領域で話し合われ、それに関わる時間は78.5%で、多くの時間を学習者を含む知識領域で話し合われていた。

表2 「教材」の発話プロトコル

1HT : あ、あ、これだ。中央にね、なんか中央に1本あるってかなんか、言ってた気がしたんだよ。
2KJ : これ、茎じゃないですか。
3HN : ね、これが1個ずつちゃんと切れている感じがする。いままでこんなようにスギナを見たことなかった。
4KJ : これは葉っぱなんですか？
5HT : ど、どうなんでしょうか、それは。みんな、スギは、みんなこんな様なやつですよ。
6KJ : これスギナっていうんですか。
7HT : スギナって言うのかなー、茎なのかな。

表3 「教授」の発話プロトコル

1IR : でもさ、これ理科で、外へ出すというのは確かにその、葉脈ってこともあるんだけどさ、野外に出してそういうものを見させるというのは、理科でいう観察眼を高めるというのは絶対その、外へ出てやる、教科書じゃなくて、外へ出て実際のものを見る、というのは観察眼を育てる、っていうことがあるのですよね。その観察眼を育てるために、どこに焦点が当てられてるかという、何か、観察をする、目的というのが明確になっていないとだめなので、こういうことがあるんじゃないかと、こういうものを見つけてみようとか、そういう意識が班のなかでな。ナベさんが、言ったようにな。みんなが持っていたのかどうか。
2WH : 理科の学習のその観察とか実験するためには、予想とかいるじゃないですか。自分たちの予想があって、こうなるんじゃないかって、基本的にはこうなるはずだというのがあって、観察とか実験で確かめて、で、結果はこうだったという。そういうところの手順？を、ね。
3IR : そういうことを予想をある程度させると、班で俺違ふもの見つけてやろうとかね、そういうやつがいて欲しいのだ、俺は。
4MS : ただ逆の方法として帰納法ですね、仮説を立ててから結果を見つける。あと、もう一つの検証のしかたとして、まずデータをとりあえず集めてきてから、それを観察することの抽出したデータで、結論というかその結果を出すという方法があるので、一概に仮説だけが手段ではないと思う。どの方法もとりあえず、葉っぱを集めてきて、集めてきて分類する方法も、たぶんあると思います。
5WH : それは今日の授業のあり方は、仮説を立てる「本当だろうか」というのが先生の方から、投げかけられてるからそれぞれね、思っていたと思うけど。ま、一つくらいいろいろあるのではないかとね、そここのところの確認はね、すると、班で動くって言うのかなー。班で最後に何を目標として持って、行くかってところが。

表4 「学習者」の発話プロトコル

1HN : 2種類しか発見しませんでした。
2KJ : 2種類？
3HN : それを文章でね、言葉で言っちゃう子はいるけれど、書きちゃうっていうのはすごいな。
4HO : 何が？
5HN : 「ケイコが見たところによると、2種類しかありませんでした」すごーなー
6KJ : チャットなのよ。メールやってる。
7HN : ホントですよ、チャット娘たちが山ほどいるよ。すごーなー、文章が、
8KJ : こういうようになってね。//直子：ね。あと考えてみよ。

表5 「教材」+「学習者」の発話プロトコル

1HN : 今日は、実証は、自分の意見を持ってたということがわかればよかった？
2KJ : 俺はね、〇〇君（生徒名）が、網目か網目か、うんって言ってもらいたいんだな。みながら//一同：ふーん。

3MA : 彼は、網目帝王である。//4HN : ははは
 5KJ : 網目は、//6MA : 10個くらい持ってきている。//7HN : ははは
 8MA : 10個くらいもって、//9HN : あごピンチ、
 10HO : この班よく集めましたよね、収集量多かったんじゃない、かなり。//11HN : ふーん。
 12MA : 最初の方だってさー、シナシナになってるんだもん、すごく//13HN : 笑う
 14MA : 落ちたのを拾って、おーおーってやってたよね。//15HN : 笑う。
 16HO : とりあえず持っていこう、とりあえず持っていこうって、ばんばん集めてたよね。
 17MA : でもね、分けてたって、〇〇の中で。//18HO : あー//19KJ : 分けた分けた
 20MA : あーて見えた。
 21HO : 網目持ってきた人ー、とか、あの中で分けた。
 22HT : 数えたの？
 23KJ : いやそこまでは//24MA : そんな感じはなかったな。
 25HO : それはなかったけれど、彼の中で分けてた。
 26KJ : やつは網目が好きだったんだ。//27MA : そう。
 28HN : それに魅了されてたんだよ。//29一同 : 笑う
 (間)
 30MA : だって、平行なものより網目状のものばかり集めていた。絶対網目なんだよ。
 31HO : 彼はそこにこだわったんだよ。

表6 「教授」+「学習者」の発話プロトコル

1NA : グループ活動としては//2MI : ふふふ
 3NR : 結局私はここでは、仮説なんて書いたんだけど、グループの形態としては、これ見るとある程度、平行なのか、網目状なのか、2つになるんじゃないかなという予想を持ちながら、グループ活動に入ったのか、とにかく集めてきてからやろう、そういう主旨でやっているのか、なんか
 4MI : わかんなかったね。
 5NR : グループのね、形態が見えなかったというか。
 6NN : それは、とにかく
 7MI : それは意欲的ではなかったですよ。
 8NA : 先生たちがいて緊張して
 9NR : なんかね、//10MI : あーん、
 11NA : なんか男子と女子が別行動でしたよね、途中。//12MI : そうそうそう

表7 「教材」+「教授」+「学習者」の発話プロトコル

1KJ : これどういう発表するのかな。どうするどうする、まずこれ誰がやるのか。//2HN : ふふふ
 3KJ : このグループの中で誰がやるのか。どういう風にして、なんか、ほんとにそれだけなのか、理解あります、
 //4HN : 不明なのがあった。
 5MA : これがどっちも言えないというのを、ま、あるよっていうのを、
 6KJ : プレゼンの時、これを貼っているのは、手で書いているより
 7MA : そうか、俺、全然見ていなかった。
 8KJ : 貼ってたんですよ。
 9HN : セロテープ終わっちゃったーって。
 10MA : これそのまま貼っていたんだよ。//11HN : あー。
 12KJ : 言えば押し花みたいなので、説明の、視覚に訴えるのはいいかなと。
 13MA : 誰がセロテープ持ってきたの？
 14KJ : ◎◎ (生徒名) じゃないの？
 15HN : 私、見たらあった。
 16MA : ほんと？
 17HN : わかんないあったのかなー？
 18MA : おいてあったんだ、誰かとりに行って、見てなかった。
 19HN : そう、そうですよ。//20KJ : (聞き取れず)
 21HN : 使う班と使わない班と、まとめ方による。
 22KJ : これ失敗している。
 23HN : これ切るのにも失敗している。

24KJ : これ切るやろ, 方向変えて切るのならいいが, そのままこうやって隣の, ○○ (生徒名) の所を邪魔しながら //25KY・HN: ははは
 26MA: しかし, よくついていってるよな。ついていってるよ。
 27HN: 周りもがんばってる。
 28MA: ついて行ってるし, 気も遣ってるよ。//29HN: おーん。

表8 その他の発話プロトコル

1NK : この話はどこに着地させればいいんだか。
 2HI : この話はどうすればいい。
 3UE : と, いうことで。//4NK : いうことで。

表10 全体討議と本方略の知識領域の比較 (N=317)

	本方略	従来
「学習者」を含む	73	80
「学習者」を含まない	29	135

4. 1. 2 分析1の考察

本方略における授業検討会では, 話し合いの知識領域は, 8割が子どもの学びを含む発話であった。

表10は, 桐生他⁽²⁹⁾が調査した従来の授業検討会の調査結果と今回の分析1の結果で, 「学習者を含む知識領域」と「学習者を含まない知識領域」の出現回数を比較した。2×2分割表を用いた両側検定を行ったところ, p=0.0000で5%水準で有意であることから, 本方略による授業検討会は, 従来の授業検討会より, 学習者を含む知識領域がより多く表出される授業検討会であることが明らかとなった。

4. 2 分析2の結果と考察

4. 2. 1 分析2の結果

古田らの話し合いケースの分類に従い, 授業検討会における教師の発話内容を分析した。

「経験交換ケース」の発話プロトコルは, 表3, 表4, 表5, 表6, 表7, 表8であり, 発話プロトコルは, 経験交換ケースによる話し合いがほとんどであった。

「無関心ケース」の発話は, 表11の発話プロトコルである。この発話の前に「間」が開いたために1NKが発話している。この発話者は他の班の状況を察し, 付箋紙の記入をやめ班の話し合いに移行しようとグループのメンバーを促すために発話したものと考えられる。しかし, それにメンバーが呼応しないことで沈黙が起こったケースである。

また, 今回の調査では, 「強制ケース」や「安易な合意ケース」のような相手の発話を強制的に排除または無視したり, 意見の対立を避け, 同調し, 安易に合意する様な意見は, 全く見受けられなかった。

以上から話し合いのケースをまとめると表12となる。全102回の話し合いケースの内, 2ケースが無関心ケースであり, 経験交換ケースは100回発生している。そこで100回の経験交換ケースにおける発言の知識領域を分類したのが表13である。「学習者」を含む知識領域の発話は8割を超える結果となった。

そこで, 分析1同様に桐生他⁽³⁰⁾の従来の授業検討会における調査と本方略の調査で, 経験交換ケースを示す発話プロトコルの内, 「学習者を含む知識領域」と「含まない知識領域」を比較したのが表14である。2×2分割表を用いた両側検定の結果p=0.0000で5%水準で有意であることから, 本方略による授業検討会は, 経験交換ケースにおける学習者を含む知識領域の出現しやすい授業検討会である。

表9 知識領域における発言回数と発言時間

知識領域		合計	
「学習者」	「学習者」を含む知識領域の合計	10 (9.8)	73(71.6) 1:53:12(78.5)
「学習者」+「教材」		10:52 (7.5)	
「学習者」+「教授」		40(39.2)	
「学習者」+「教授」+「教材」		57:17(39.7)	
「教材」	「学習者」を含まない知識領域とその他合計	9 (8.8)	29(28.4) 31:04(21.5)
「教授」		12:13 (8.5)	
「教材」+「教授」		14(13.7)	
その他		32:50(22.8)	
合計		102	2:24:16

注意 上段：発言回数, 出現率 (%)
 下段：発話時間, 出現率 (%)

表11 無関心ケースの発話プロトコル

1NK : さ, やーめた。疲れちゃった。
 (間) 1分42秒

表12 話し合いケースの回数 (N=102)

	回数
無関心ケース	2 (2.0)
強制ケース	0 (0.0)
安易な合意ケース	0 (0.0)
経験交換ケース	100(98.0)

注意：()内の数字は出現率 (%)

4. 2. 2 分析2の考察

分析2より、本方略の授業検討会では、自らの意見を交換し合う話し合いが行われ、強制的だったり、排他的な意見交換は表れなかったことから、活発な意見交換が営まれたことが明らかとなった。

また、活発な意見交換では、従来は「学習者」を含まない、教材を仲立ちとした意見交換が多く表出していたが、本方略では「学習者」を仲立ちとした意見交換が多く表出したことから、理科の授業検討会がめざす目的が達成されていたことが明らかとなった。

4. 3 分析3の結果と考察

4. 3. 1 分析3の結果1 (表5より)

表5は、「教材」+「学習者」の発話プロトコルで示した会話である。この話し合いの中で登場する〇〇君は、理科を含めどの教科でも学習意欲が乏しく、発言や活動などを行わない子どもである。

この子について1KJ「俺はね、〇〇君が、網目か網目か、うんっていつてもらいたんだな、皆から」という発言をきっかけに、〇〇君の学びに他の教諭の関心が集まる。KJ教諭は、〇〇君が網目状の葉脈の植物だけを集めている事実を知っていることからの発言となっている。また、3MA教諭は「網目帝王である」といい、あだ名を付けるほどこの子に着目していることが伺える。

しかし、16HO教諭は「この子は何でもいいから植物を集めていた」という見方を示した。そこで、17MA教諭が「この子は採取しながら分けていた」事実を伝える。その発言の直後、18HO教諭は「あー」と声を出している。21HO教諭は「網目持ってきた人～、とか、あの中で分けた」と、授業中の〇〇君の行為を想起した発話をしている。このHO教諭の「あー」という感嘆の声は、授業中の一場面を想起した結果の感嘆の声であると考えられる。さらに、25HO教諭は「それはなかったけれど、彼の中で分けてた」と、〇〇君が網目で植物を分けていた事実を認める発言をする。

さらに、この教師らは「網目ばかりどうして集めていたのか」と自分の考えを出し合っている。「好きだった」「魅了された」程度の推量であり、〇〇君が網目状の葉脈ばかりの植物を集める理由をさらに追究するような言動は続いていない。しかし、普段の学校生活や授業中では、積極性を教師が見て取れない子どもでも、意味のない行動を授業中しているのではないということ、30MA教諭は伝え、31HO教諭は、この子の「こだわり」が、その行為に潜んでいたということ、このHO教諭のように話し合いの進行によって表面的な子どものとらえから、他の方の意見によって子どものとらえ直しを行っていることが伺える。

4. 3. 2 分析3の結果2 (表7より)

表7は、「教材」+「教授」+「学習者」の発話プロトコルで示した会話である。分析3の結果1で示した教師集団の会話のその後である。この中でMA教諭に着目した。

MA教諭は、「網目帝王である」と命名したほど、子どもの学びを鋭く観察し風刺もできる教諭であり、学年主任を務めたり地域の部活をまとめるリーダーとなったりするなどベテラン教師である。そのMA教諭が、「7MA：そうか、俺、全然見ていなかった。」と、自らの負の側面ををさらけ出す発話をしている。

22KJの発言以降、子どもが書いた学習カードを手にしながらか発言している。セロテープを誰が持ってきたのかという話題から学習カードに貼ったセロテープの貼り方の話題に移っている。

分析3の結果1で取り上げた〇〇君の学習カードの話題になった。24KJの発話で「〇〇君のセロテープの切り方がおかしいこと、隣の子どもの邪魔をしながらかの活動であること」の事実が報告される。しかし、MA教諭は、〇〇君がグループの中で学習に食らいついている事実を26MAで報告し、27HN教諭は子ども同士の関わりによる援助があることを報告し、28MA教諭は「ついて行ってるし、気も遣ってるよ」と、この子の学びの様子を褒め称える発話に

表13 知識領域における発言回数と発言時間

知識領域		合計	
「学習者」	「学習者」を含む知識領域の合計	10(10.0)	73(73.0) 1:53:12(80.5)
「学習者」+「教材」		10:52(7.7)	
「学習者」+「教授」		40(40.0)	
「学習者」+「教授」+「教材」		57:17(40.7)	
「教材」	「学習者」を含まない知識領域とその他の合計	9(9.0)	27(27.0) 27:25(19.5)
「教授」		12:13(8.7)	
「教材」+「教授」		14(14.0)	
その他		32:50(23.3)	
合計		100	2:24:16

注意 上段：発言回数，出現率（％）
下段：発話時間，出現率（％）

表14 全体討議と本方略の経験交換ケースにおける知識領域の比較 (N=187)

	本方略	従来
「学習者」を含む	73	71
「学習者」を含まない	27	16

つながっている。

4. 3. 3 分析3の考察

分析2から従来の理科の授業検討会と比べ、「学習者」を仲立ちとした話し合いが営まれる回数が多いが、分析3の話し合いを詳細に分析すると、自らの子どもの見とりの違いや見取れなかったことを臆することなく発言したり、他の教師の発言を聞いて自らの見とりを修正したりする姿が明らかとなった。

本方略による授業検討会の話し合いでは、教師同士が互いに見取った子ども一人ひとりの具体的な授業中の様子や活動が語られることで、意見交換が活発に行われたり、子どもの活動の事実を見取れなかった教諭が、見取れていないことを素直にさらけ出したりすることが明らかとなった。また、話し合いの途中で相づち、笑い、例え話等が発生し、話し合いの場が和やかな雰囲気に包まれ、話しが途切れることがないことも明らかとなった。

5 まとめ

2色の付箋紙と時系列模造紙を用いた本方略における理科の授業検討会では、分析1より「学習者」を話題にすることが多く、分析2より従来型の授業検討会で表れた、発言者が一方的に自分の限られた見方だけで授業を「斬る」ような強制的な発言や無関心な発言は表れなかった。しかも、教材で活発な意見交換が行われやすい従来の研究会と比べ、本方略では「学習者」について活発な意見交換が行われていた。分析3では、先輩教師が自分の授業中見取られていなかったことをさらけ出すことや話し合いによって意見が変化したり自分の見とりの意味づけを再構築する教師がいたりしていた。

これらのことから本方略は、理科の授業研究の目的である「子ども一人ひとりの理科学習の個性的な在り方をていねいに検討する」ことができる授業検討会になり得ることを明らかにした。

6 おわりに

本方略は、付箋紙と時系列模造紙を用いた小グループによる話し合いの形式を持つ。この方式を導入したM中学校の授業研究と授業検討会は、2年間で9回にわたる。導入当初の参加教師の戸惑いは、本方略に対する戸惑いというよりは、参観授業中、子どもの学びの出来事を時間と共に記録しなければならないという授業記録への戸惑いのようなものであった。しかし、回を重ねる毎に参観者の教師は、子どもグループに張り付き出来事を記録し、子どもが立ち歩けば一緒に行動していく姿へと変わっていった。

また、一般に教員は、授業研究の公開授業者になることを嫌がる、それは、授業検討会の最中、授業者への非難の発言に耐えられないことが原因の一つである。本方略を導入したM中学校では、授業検討会で非難されることはなく、教師の話し合いのグループ間をあたかも机間指導するように穏やかな笑顔で回り、時に質問に答え、時に授業の説明をする姿が見られる。公開授業の授業者になることを嫌がる雰囲気はない。

本方略を他校の教師が参観したり、体験したりすることで、「ぜひ、本校にも導入したい」という感想を寄せている方も多く、現在4校が本方略による授業検討会を行っている。今後は、より多くの本方略による体験者の動向を分析することで、本方略の改善点を明らかにしていきたい。

注

- 1) 児童も含まれる本調査であったことから、吉崎の分類の生徒という表現を学習者という表現へ変えている。
- 2) プレーンストーミングとは、アメリカのアレックス・F・オズボーンが提唱したアイデアを出す集団技法である。護るべき4つの注意点があり、「同席する他人の意見を批評しない」「自由奔放に意見を述べる」「多量のアイデアを出す」「アイデアを結合する」である。

引用文献

- (1) 中央教育審議会(答申)：「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」，文部科学省，2005
- (2) 橋本吉彦・坪田耕三・池田敏和：「今、なぜ授業研究かー算数授業の再構築ー」，p.3，東洋館出版社，2003

- (3) 下伊那教育会：「授業研究の年間件数調査」, 教科等研究推進委員会, 2008
- (4) 稲垣忠彦・佐藤学：「授業研究入門」, pp.115-123, 岩波書店, 1996
- (5) 森本信也, 稲垣成哲編：理科における授業研究の進め方, pp.85-87, ぎょうせい, 1999
- (6) 村川雅弘(編)：「授業にいかす 教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ」, p.12, ぎょうせい, 2005
- (7) 前掲書(6)
- (8) 前掲書(4), pp.136-139
- (9) 木原俊行：「教師が磨き合う「学校研究」」, pp.33-38, ぎょうせい, 2006
- (10) 坂本篤史・秋田喜代美：「授業研究協議会での教師の学習ー小学校教師の思考過程の分析ー」, 秋田喜代美編：「授業の研究教師の学習 レッスンスタディへのいざない」, pp.98-113, 明石書店, 2008
- (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 レッスンスタディへのいざない」, pp.114-131, 明石書店, 2008
- (12) 桐生徹・久保田善彦・水落芳明・西川純：「学校現場における授業研究での理科授業検討会の研究」, 理科教育学研究, 49(3), pp.33-43, 日本理科教育学会, 2009
- (13) Shulman, L. Ss., Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1-22, 1987
- (14) 吉崎静夫：「授業研究と教師教育(1), 教師の知識研究を媒介として」, 教育方法学研究13, pp.11-17, 日本教育方法学会, 1988
- (15) 前掲書(12)
- (16) 秋田喜代美編：「授業研究と談話分析」, pp.49-50, 放送大学教育復興会, 2006
- (17) 千々布敏弥：「「授業研究」を深める」, 千々布敏弥編：「現場発！学校経営レポート② 「授業力向上」実践レポート」, pp.88-89, 教育開発研究所, 2009
- (18) 中野民夫：「ワークショップ」, pp.11-13, 岩波書店, 2001
- (19) 川喜田二郎：「発想法」, 中央公論社, 1967
- (20) 前掲書(6), pp.12-14
- (21) 藤田剛史：「授業研究会における時系列フリーカード法の実践的意義」, 日本教育工学会講演論文集, 12, pp.409-410, 日本教育工学会, 1996
- (22) 的場正美：「レッスンスタディを持続させ, 豊かにする授業分析の役割ーコミュニティの中での大学と学校の連携によるレッスンスタディー」, 秋田喜代美編：「授業研究 教師の学習ーレッスンスタディへのいざないー」, pp.169-185, 明石書店, 2008
- (23) 前掲書(6)
- (24) 前掲書(12)
- (25) 桐生徹・久保田善彦・西川純：「中学生が教師役となる理科授業とその授業検討会の研究」, 理科教育学研究, 48(3), pp.57-66, 日本理科教育学会, 2008
- (26) 久保田善彦・西川純：「小集団における科学的意味の構築, 小集団発話の特徴としてのオーバーラップ発話から」, 理科教育研究誌, 44(3), pp.1-11, 日本理科教育学会, 2004
- (27) 前掲書(14)
- (28) 古田豊・西川純：「小学校理科学習における学び合いの発達に関する研究ー話し合いケースに着目してー」, 日本教科教育学会誌, 24(2), pp.11-20, 日本教科教育学会, 2001
- (29) 前掲書(12)
- (30) 前掲書(12)

A Case Study on Activation of the Lesson Study Discussions in the Field of School

Toru KIRYU*

ABSTRACT

The use of two different colored Post-it notes and large pieces of paper on which class schedules are printed were proposed for the lesson study discussions. The method was introduced to schools and revealed the following:

- Discussions centered on the learning process of the students.
- None of the participants ignored other participants or interrupted them when they were speaking.
- Some of the observers shared stories of the negative actions they have taken. Furthermore, some of the observers were made aware, by other observers, of the inadequacy of their own observations and, consequently, made corrections.

* School Education