

全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会に関する事例的研究

小林 司*・西川 純**
(平成27年8月19日受付；平成27年10月21日受理)

要 旨

本研究の目的は、全校『学び合い』算数の授業後に毎回短時間で行われる授業検討会の実態を明らかにすることである。そのため、全校『学び合い』算数の授業後に行われている授業検討会での教職員の発言を中心に調査・分析した。その結果、多くの教職員が発言しており、主に子どもの姿を中心とした内容の話し合いになっていることが明らかになった。

KEY WORDS

『学び合い』 全校 授業検討会 授業研究 校内研修

1 問題の所在

中央教育審議会（2006）は、教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、教員の中に学校は一つの組織体であるという認識が希薄になっており、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないと指摘している⁽¹⁾。

姫野（2010）は、教師集団の協働で組織的に行う校内授業研究は、教師の授業実践力の向上を始め、学校全体の教育力の向上に寄与していると述べている⁽²⁾。校内授業研究を充実させることが一人ひとりの教師の力量向上とともに、組織として学校の力を向上させるために重要であると言える。

国立教育政策研究所（2011）は、全国の小・中・高等学校の授業研究について実態調査を行い、小中学校では8割以上の学校において学校として校内研究に取り組む体制ができているとし、多くの学校で学校体制として校内研究が位置付いていると報告している。また、校内研究の課題として多忙化で取り組む時間がないことや研究の継続性・発展性が十分でないこと、研究授業後の検討が十分でないという実態があることを明らかにしている⁽³⁾。

研究授業後の検討会については稲垣ら（1996）が、授業検討会を通して授業者と参観者が相互に省察した知見や関連する経験を交流し共有し討議して新しい見方や考え方を形成するものにも関わらず、事前の教材研究や解釈、指導計画の作成に力点がおかれ、事後の反省と批評をおろそかにしがちであることを指摘し、事後の研究を重視すべきであると唱えている⁽⁴⁾。

授業検討会については、桐生ら（2009）が小中学校65校の研究主任を対象に授業検討会の運営に対する意識や課題等について調査している。それによると、全職員が参加する授業研究会は年間3回前後であり、授業検討会では「意見が出にくい」「発言者が固定される」といった困難点があると報告している⁽⁵⁾。

また、姫野ら（2007）は、実際に小学校の校内授業研究の事後検討会について調査し、司会者や授業者といった特定の参加者で議論が進められ、授業に直接関わりのない教師は発言していないことや教授スキルや授業展開に議論が集中していること明らかにしている⁽⁶⁾。

村川は、指名しない限りなかなか意見を言わない教師や自分の限られた見方だけで授業を「斬る」教師もいるという問題点を挙げている⁽⁷⁾。

また、稲垣ら（1996）は、授業検討会では他人事のように授業を裁断する参加者が多いことや、先輩教師によるボス支配のもとで「教え-教えられる」という一方的な関係が生じることなど民主主義的な話し合いになっていないと指摘している⁽⁸⁾。

さらに武嶋（2005）は、校内研修などフォーマルな研修ではどうしても上位者の発言が優位性を持ち、下位者は遠慮しがちになり、内容も建前論になると述べている⁽⁹⁾。

佐藤（2009）は、授業検討会では授業のよかったところとまずかったところの指摘に終始していて、その発言の8

割以上は「教材」と「指導技術」について述べられており、子ども一人ひとりの学びの事実について述べた発言は1割程度しかないと指摘している。さらに、そのような授業検討会では授業を「見る側」と「見られる側」という権力関係が働いてしまい、教師間の対等な友好関係を破壊していると述べている⁽¹⁰⁾。

このように授業検討会では参加者の上下関係や、授業を見る側と見られる側といった関係、教材や教授の内容が話し合いの中心になることなどの要因によって意見が出にくく、発言者が固定されてしまう現状がある。

以上のような授業検討会についての課題を解決する可能性の1つとして、西川(2013)の提唱する『学び合い』がある。『学び合い』とは、1人も見捨てないという願いのもと、子ども同士で教え合い、学び合い、自発的に学習していく授業である。クラスや学年や教科を超えて合同『学び合い』を実施すれば、参加する教員は全員が授業者であり、観察者でもあるので、非難されたり、誤解されたりする危険性が著しく減少し、同じ立場で授業の問題点や改善点を言い合えるため、効果的な授業研修になると述べている⁽¹¹⁾。

実際に教師同士による『学び合い』における研究成果として、坂野ら(2008)は、複数の教師同士が『学び合い』を行うことにより、お互いの経験や悩みを共有し、解決策を探るといった同僚性が発揮されることを明らかにした⁽¹²⁾。

また、岩崎ら(2010)は、異学年『学び合い』の授業中は教師同士が意見交換を行いやすく、同僚性を発揮できる環境であり、その中で教師は支え合い・学び合いながら授業に臨んでいたことを明らかにした⁽¹³⁾。

しかし、全校の児童と教師が授業の場を共有している全校『学び合い』授業を定期的に行い、その後に行われる授業検討会の実態を調査・分析した研究は見当たらない。

2 研究の目的

本研究は、全校『学び合い』算数を定期的に行う小学校において、全校『学び合い』算数の授業後に継続的に行われる授業検討会の実態を明らかにすることを目的とする。

3 研究方法

3.1 調査期間

2013年4月～11月(12回)

3.2 調査対象

N県公立小学校の教職員6名

6名の教職員の内訳は以下の通りである。

・校長、教頭、1・2年担任、3・4年担任、5・6年担任、教育補助員。なお、調査対象校は、1・2年生、3・4年生、5・6年生の複式3学級編成である。

表1に調査対象者の職種、年齢、対象校での勤務歴をまとめた。

表1 調査対象教職員

	職 種	年 齢	対象校歴1年目
A	管理職	50代	○
B	管理職	40代	
C	学級担任	40代	○
D	学級担任	20代	
E	学級担任(講師)	20代	○
F	教育補助員	30代	○

3.3 手続き

3.3.1 全校『学び合い』算数の流れについて

週に1回、全校児童と教職員が1つの教室に集まり、以下のような流れで授業を行っている。

3. 3. 1. 1 全体での目標確認（5分間）

授業者が前回の反省点や本時の目標を語り、児童に確認させる。その際、全員が課題を達成することが一番重要な目標であることを伝える。

3. 3. 1. 2 課題達成に向けた学習活動（35分間）

自分を含めた全員の課題達成を目指し、自分自身でより良い方法を考えて学習を行う。必要に応じ、他の子どもに分からないことを聞いたり、分からない子どもに教えたりと学習者同士が自由に関わり合いながら活動する。教職員は子どもたちの相互作用が促進されるよう声かけなどを行い、全体に対しての一斉指導や直接個別に教えることは控える。

3. 3. 1. 3 全体での評価（5分間）

授業者が本時の目標に照らし合わせた達成状況を評価し、学習者に伝える。

なお、3. 3. 1. 1と3. 3. 1. 3については、校長、教頭、学級担任が輪番制で担当している。

3. 3. 2 授業検討会

調査対象の授業検討会は、全校『学び合い』算数の授業終了直後の休み時間（15分程度）を利用して行われている。研究主任が司会者となり、最後に指導者が意見を述べ、その間は司会者が意見を募り参観者が応えるという全体討議の形式をとっている。また、話しの流れにより、参加者が自由に発言できることが保障されている。

3. 4 記録方法

筆者らが全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会に参加し、1台のビデオカメラとICレコーダを用いて記録した。

3. 5 分析方法

記録した音声と映像をもとに以下の2点について分析する。

- (1) 授業検討会における教職員の発話の有無
- (2) 授業検討会における教職員の発話内容

4 分析1

4. 1 目的

全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会における参加教職員ごとの発話の有無を分析する。

4. 2 分析方法

全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会12回中の教職員6名の発話の有無を個別に調べる。

4. 3 結果

表2は授業検討会での6名の発話の有無をまとめたものである。

表2 教職員の発話の有無

検討会	教職員	A	B	C	D	E	F
1回		○	○	○	○	×	○
2回		×	欠	○	○	○	×
3回		○	○	○	○	○	○
4回		○	欠	○	○	○	×
5回		○	○	○	○	×	○
6回		○	○	○	○	欠	○
7回		○	○	×	×	○	×
8回		○	○	○	○	○	欠
9回		欠	○	○	欠	○	○
10回		○	○	○	○	○	○
11回		○	○	○	○	×	×
12回		○	○	○	○	×	○

○…発話あり ×…発話なし 欠…欠席

表2より、教職員A、B（管理職）と学C、D（学級担任）はほぼ毎回発言があった。また、学級担任E（講師）と教育補助員Fといった職種の教職員も欠席した回数を除くと11回中7回の授業検討会において発言している。全ての教職員が半数以上の検討会で発言していた。

5 分析2

5.1 目的

全校『学び合い』算数の後に行われる授業検討会において、教職員が話題にしている内容とその変容について分析する。

5.2 分析方法

授業検討会での話題の内容を知識領域で分析する。今回の授業検討会では、一人1回毎の発話を分類対象にし、西川ら（2000）⁽¹⁴⁾と桐生ら（2009）⁽¹⁵⁾の方法を参考に以下の分類を行う。

①教材内容についての知識（「教材」と略す）

②教授方法についての知識（「教授」と略す）

③学習者についての知識（「学習者」と略す）

複合

④教材内容と教授方法についての知識（「教材」+「教授」と略す）

⑤教材方法と学習者についての知識（「教材」+「学習者」と略す）

⑥教授方法と学習者についての知識（「教材」+「学習者」と略す）

⑦教材内容と教授方法と学習者についての知識（「教材」+「教授」+「学習者」と略す）

また、その発話内容の変容について調査期間を4回ごとに前期、中期、後期の3つに分けて分析する。

5.3 結果

表3は「教材」に関する発話例である。発言者は円の定義について話題にしている。このように教材内容について言及している発話を「教材」とした。

表3 「教材」に関する発話例

10個ぐらい点をとって、円の形になるようなくらいになるくらいに個数を限定した方が、と。片っぼだけ20個だとやっぱり円にならないので、16進法じゃ、16通りじゃないですけど、こうまんべんなく形をバランスとりながらっていうのを。

表4は「教授」に関する発話例である。子どもたちが他学年の課題も分かるように事前に知らせるとよいのではないかという意見を受けて、全校『学び合い』算数の授業がある前の日には課題を掲示するようにと話している。このように教授方法について言及した発話を「教授」とした。

表4 「教授」に関する発話例

じゃあ、課題、コピーか何かして教室ともうじゃあ黒板に貼っちゃっていいと思うので、金曜日にはじゃあ黒板に貼っとくっていうようにすればいいですか。教室でもたぶらないとだめだと思うので、了解しました。

表5は、「学習者」に関する発話例である。Kの学習の姿を捉え、その良さについて発言している。このように学習者の姿について捉えて発話しているものを「学習者」とした。

表5 「学習者」に関する発話例

はい、えっとKさんなんですけど、あの、問題1問こう問題を読んで不安っていうか、こう問題の解き方はこれでいいのかって思ったときにすぐ立ってまあ、最初は声かけられなかったんですけど、2回目、3回目こう動いてすぐ聞くことができていたので、それは他の人にも言えることなんですけど、分からなくなってすぐ立って動く姿がよく見られたなと思います。

表6は、「教材」+「学習者」に関する発話例である。6年生Sが3年生の円の学習についてどこにつまずいているかを確認しながら教えていることについて話している。このように教材内容と学習者に言及している発話を「教材」+「学習者」とした。

表6 「教材」+「学習者」に関する発話例

5,6年生で言えば、あのSさんあたりは、その3年生とか4年生とかに結構教えてくれていたんですけど、ああ、ここわかってないとかチェックしながらやって、あっこういうところが分かってないんだねっていうところが的確にこう円のじゃあそこ長さ全部測って確認してっていう自分が分かることをあのチェックに生かすっていうか、というふうな姿見れたので、そういう意味でSさんはすごくチェック役というか、そういうあたりでいい動きをしたなと。

表7は「教授」+「学習者」に関する発話例である。発言者は、Kさんの動きの良さについて語り、その良さを全体に伝えたいと発言している。このように教授方法と学習者の姿について言及している発話を「教授」+「学習者」とした。

表7 「教授」+「学習者」に関する発話例

逆に、あのKさんは本当にそういうの苦手だったんですけど、今日はあの、全然違うノートと教科書全部持ってRさんのあたりに歩いて行くっていうのがあったので、その辺を今日、じゃあ伝えてあのこういう聞けなかった人たちがどう思ってたのは別にして、あのこういういい姿があったんだよってあたりを伝えて、こう可視化できかね、していきたいと思います。

表8は「教材」+「教授」に関する発話例である。発言者は四角形を隙間無く敷き詰めたときに角が4つの合わさったところが360度になるということの説明の仕方について話している。

このように教材内容と教授方法について言及している発話を「教材」+「教授」とした。

表8 「教材」+「教授」に関する発話例

あの、4年生の四角形を4つの角つなげて敷き詰めて、ぐるぐるってこう一周して360度になってるじゃないですか。たぶん、貼った子は、ぱって見たとき、360度っていうことを理解したと思うんですよ。例えば説明するときに、これ一周全部合わせて一周すると360度になっているとか、隙間がないとかっていう説明がきっといるんだろうなと思ってますね。

表9は「教材」+「教授」+「学習者」に関する発話例である。発言者は、3年生の円を使った模様作りの様子について述べ、児童同士が関わるために声を掛けた方がよかったのではないかと指導について振り返っている。

このように教材内容と教授方法、学習者に言及している発話を「教材」+「教授」+「学習者」とした。

表9 「教材」+「教授」+「学習者」に関する発話例

今日は、あの3年生のところはずっといたんですけど、あの、円を使った模様を描くやつに四苦八苦していて、で、お互い見合いながらしてるのに、声掛けまではいかないんですよ。

やってるのこうやって見るけど、それどうやってやるのとまではいなくてで、そのうち、上学年が来て、教え始めたんですけど、あのとき、もうちょっと声掛けやすくなるようにこっちから声掛けしなきゃいけなかったのかなと思いつつ、最後何もいわないままに私がいつちゃったので。

授業検討会での司会者と指導者の発言を除く全158回の発話を個人別に7つの知識領域で分類したものが表10である。

表10 識領域における発言回数

知識領域 \ 教職員	A	B	C	D	E	F	合計
「教材」	1	0	3	3	0	1	8 (5.1)
「教授」	5	5	8	24	3	1	46 (29.1)
「学習者」	8	8	4	11	5	9	45 (28.5)
「教材」+「教授」	2	4	1	0	0	0	7 (4.4)
「教材」+「学習者」	2	2	1	2	0	1	8 (5.1)
「教授」+「学習者」	9	5	5	8	1	4	32 (20.3)
「教材」+「教授」+「学習者」	4	0	4	2	0	2	12 (7.6)
合計	31	24	26	50	9	18	158

() 内は出現率

表11～16は、12回の授業検討会を4回ずつ前期、中期、後期と3つに分けた個人別の知識領域別発話回数である。

表11 教職員Aの知識領域別発話回数

	前期	中期	後期	計
「教材」	0	1	0	1
「教授」	3	1	1	5
「学習者」	1	0	7	8
「教材」+「教授」	1	1	0	2
「教材」+「学習者」	0	2	0	2
「教授」+「学習者」	0	3	6	9
「教材」+「教授」+「学習者」	2	2	0	4
合計	7	10	14	31

表12 教職員Bの知識領域別発話回数

	前期	中期	後期	計
「教材」	0	0	0	0
「教授」	0	2	3	5
「学習者」	2	2	4	6
「教材」+「教授」	0	0	4	4
「教材」+「学習者」	0	0	2	2
「教授」+「学習者」	1	1	3	5
「教材」+「教授」+「学習者」	0	0	0	0
合計	3	5	16	24

表13 教職員Cの知識領域別発話回数

	前期	中期	後期	計
「教材」	0	3	0	3
「教授」	7	0	1	8
「学習者」	1	2	1	4
「教材」+「教授」	1	0	0	1
「教材」+「学習者」	0	1	0	1
「教授」+「学習者」	1	3	1	5
「教材」+「教授」+「学習者」	1	0	3	4
合計	11	9	6	26

表14 教職員Dの知識領域別発話回数

	前期	中期	後期	計
「教材」	0	3	0	3
「教授」	10	4	10	24
「学習者」	0	5	6	11
「教材」+「教授」	0	0	0	0
「教材」+「学習者」	1	1	0	2
「教授」+「学習者」	0	6	2	8
「教材」+「教授」+「学習者」	0	0	2	2
合計	11	19	20	50

表15 教職員Eの知識領域別発話回数

	前期	中期	後期	計
「教材」	0	0	0	0
「教授」	0	2	1	3
「学習者」	3	1	1	5
「教材」+「教授」	0	0	0	0
「教材」+「学習者」	0	0	0	0
「教授」+「学習者」	0	0	1	1
「教材」+「教授」+「学習者」	0	0	0	0
合計	3	3	3	9

表16 教職員Fの知識領域別発話回数

	前期	中期	後期	計
「教材」	0	1	0	1
「教授」	1	0	0	1
「学習者」	2	1	6	9
「教材」+「教授」	0	0	0	0
「教材」+「学習者」	0	1	0	1
「教授」+「学習者」	1	1	2	4
「教材」+「教授」+「学習者」	0	0	2	2
合計	4	4	10	18

表11～16から、調査期間中発話回数が増加傾向にある教職員は4名、減少傾向にある教職員1名、変化していない教職員1名であった。

また、授業検討会では、冒頭に司会者から子どもの様子について発言するよう促される傾向にあった。そこで、知識領域内の「学習者」が含まれる知識領域と「学習者」を含まない知識領域に分けて分類した。

表17 教職員Aの「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	3	7	13	23
「学習者」を含まない	4	3	1	8
計	7	10	14	31

表18 教職員Bの「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	3	3	9	15
「学習者」を含まない	0	2	7	9
計	3	5	16	24

表19 教職員Cの「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	3	6	5	14
「学習者」を含まない	8	3	1	12
計	11	9	6	26

表20 教職員Dの「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	1	12	10	23
「学習者」を含まない	10	7	10	27
計	11	19	20	50

表21 教職員Eの「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	3	1	2	6
「学習者」を含まない	0	2	1	3
計	3	3	3	9

表22 教職員Fの「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	3	3	10	16
「学習者」を含まない	1	1	0	2
計	4	4	10	18

6名中5名が「学習者」を含まない知識領域の発話より「学習者」を含む知識領域の発話の方が多い。教職員F（教育補助員）は18回の発話のうち、「学習者」を含む発話は16回と特に多い。また、6名中4名は「学習者」を含む知識領域の発話が増加傾向にある。

表23は、6名全員の「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話回数を表したものである。

表23 対象者全員の「学習者」を含む知識領域と「学習者」を含まない知識領域の発話回数

	前期	中期	後期	計
「学習者」を含む	16	32	49	97 (61.4)
「学習者」を含まない	23	18	20	61 (38.6)
計	39	50	69	158

()内は出現率

前期、中期、後期と進むにつれて、「学習者」を含む知識領域の発話が増加している。調査期間全体を通してみると「学習者」を含む知識領域の発話は6割以上ある。

6 分析3

1 目的

全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会において、教職員が子どもを継続的に見ている発話を分析する。

2 分析方法

授業検討会において、教職員が子どもを継続的に見ている発話数とその変容を分析する。

3 結果

表24は年度当初4月の検討会での発話である。

教職員Bは、教職員の約半数が4月から調査校に勤務となっている実態がある中、昨年度の児童の様子について話している。

表24 昨年度の様子についての発話

B：すみません。補足でいいですか。あの私1年生の算数、去年もこう教えているので、あの1年生が終わって例えば、昨年例でいくと3年生の子どもが終わらないことが多々あったんです。で、そうすると、1、2年生が終わって、問題もきっと分からないんだろうけど、なぜか5、6年生と同じようなふりをして、できてない子の横いて問題一緒になって見て、何か助けられることはないかと思ってこう見てるんですね。見てるんですけど助けられることないから、そこで助けてくれる6年生の話を一生懸命一緒になって聞いてあのやってるっていう雰囲気が私は逆に何かこうそういうところいいなあと思いました。助けられないんだけど助けようと思って、あの3年生のところへこう上学年のところへ行っ一緒助けようと思ってるんだけど助けられられないことを分かりながら横にいるっていうのはあの多々去年見られた光景でした。はい。

表25から27は以前の子どもの姿と比較してその成長や良さについての発話である。表25では教職員Cが今まで教わる一方だったHさんがSさんに教えていることについて話している。

表25 以前の姿と比較して成長をみとめる発話①

C：私はHさんを見ていて、いつもはすごく取りかかりが遅く、そして教えられる一方だったんですけど、今日はSさんにずっと内容を聞いて教えてあげて、Sも課題が達成したので、それですぐ次の子のところに行って、ちょっと自信になったのかなっていう。

表26は、教職員Dが、分からないことを人に聞くことが苦手だったK児が自分から聞きに行っている姿を捉えた発話である。

表26 以前の姿と比較して成長をみとめる発話②

D：逆に、あのKさんは本当、そういうの苦手だったんですけど、今日はあの全然違ってノートと教科書全部持ってRさんのあたりに行くっていうのがあったので、その辺をじゃあ、伝えてあのこういう聞けなかった人たちがどう思うかっていうのは別にしてあの、こういう良い姿があったんだよって、可視化ですかね、していきたいと思います。

表27は、教職員Bが今まで1年生が自分の課題が終わったあと、遊んでいたが、最近全員課題達成のために動いていると捉えた発話である。

表27 以前の姿と比較して成長をみとめる発話③

B：じゃあ、お願いします。あの、今日、1年生の動きがこう今までと違って、えー最近ここ2、3回でしょうか、1年生がこう3人固まるんですが、課題が終わった後、いつもだとしゃべったり遊び出したりし始めるんですが、今日は何かあのすごくこう2年生が受かるためには、あの、達成するためにはとか、他の学年が達成するために自分達が何ができるかっていうことをすごくこう考えて動いてました。(略)

表28は、教職員FがHさんの常に他の子どもを気に掛けている行動について捉えた発話である。

表28 常に行っている行動を見取っている発話

F：いつもそうなんですけど、Hさんはあのこう終わってるプリントこうやって一応チェックしてあげてで、あのこうここがちょっと怪しいなってところは1、2年生にちゃんと確認してあげるの、そういう面でもっとみんなに広げてあげられればいいんですけど、ちょっとできなかったです。すいません。

表29は、表24から表28のような子どもを継続的に見て話している発話数とその変容について表している。

表29 子どもを継続的に見ている発話数

前期	中期	後期	合計
6	6	13	25

表29より、調査期間、前期、中期より後期に子どもを継続的に見ている発話が多くなっている。

7 結論

分析1より、全校『学び合い』後の授業検討会では多くの教職員が発言していることが明らかになった。

分析2より、授業検討会での発話内容は「学習者」を含む知識領域が多く、全体としては6割を超えている。また、6名中4名の教職員が「学習者」を含む知識領域の発話が増加傾向にあった。

分析3より、授業検討会では子どもを継続的にみている発話があり、その発話数は調査期間の後期に多いことが明らかになった。

以上のことから、全校『学び合い』の後に行われる授業検討会では、多くの教職員が学習者を中心として発言することができ、また、学習者を中心とした発話は増加傾向にあること、その発話には、子どもを継続的に見ている発話があることが明らかになった。

8 おわりに

桐生ら⁽¹⁶⁾によると、一般の校内授業検討会の実施回数は年間3回前後であり、授業検討会において活発に意見交換されたのは「教材」「教授」とであると報告している。

また、姫野ら(2006)⁽¹⁷⁾や稲垣ら(1996)⁽¹⁸⁾が授業検討会では特定の参加者で議論が進められたり、「教え-教えられる」といった一方的になったりといった課題があるとしている。

本研究における調査校では、全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会では1回あたりの時間は15分程度と短いものの、1年間のうち、定期的に20回以上行われている。しかも、一般の授業検討会は、単発の授業研究として行われ、同じ学習者を継続して見る研究にはなっていないが、全校『学び合い』算数の授業後に行われる授業検討会では、およそ週に1回の頻度で同じ学習者を継続して観察・分析することができる。また、本研究では管理職、学級担任といった職種の教職員だけでなく、講師や教育補助員といった教職員においても発言することができている。さらに、調査対象校の勤務が1年目の教職員でも発言している。それは全校『学び合い』において、直前に自分の目を見た子どもの姿について話せ、しかも子どもを継続的に見ることで以前の子どもの姿と比較してその成長や変化を話題にし、意見を述べることができるからであると考えられる。

全校『学び合い』を定常的に行い、その後、授業検討会を行うことによって、職種や年齢、在籍の年数などが多様であっても教職員全員が子どもの姿を語り合い、協働で学校教育に取り組むことができる一助になると考える。

なお、本研究は複式学級編成の小規模校での調査であり、本研究のみで全校『学び合い』授業後の授業検討会の実態を一般化することはできない。小・中規模の学校や他職種での調査を行うことにより、より一般性を高め、全校『学び合い』後の授業検討会の実態を検証していく必要があるといえる。

【参考引用文献】

- (1) 中央教育審議会：「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」，文部科学省，2006. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm
- (2) 姫野完治：「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，第34号，pp.157-167，秋田大学教育文化学部附属教育実践研究支援センター，2012.
- (3) 国立教育政策研究所：「教師の質の向上に関する調査研究報告書」，pp.48-51，2011. http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf
- (4) 稲垣忠彦・佐藤 学：「授業研究入門」，pp.136-139，岩波書店，1996.
- (5) 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，第49巻，第3号pp.33-42，日本理科教育学会，2009.
- (6) 姫野完治・相沢 一：「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教育科学，第62集，pp.357-41，秋田大学教育文化学部，2007.
- (7) 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」，p12，ぎょうせい，2005.
- (8) 前掲書4)
- (9) 武嶋俊行：「世代間の壁をどう乗り越えるか」，堀井啓幸・黒羽正見（編）：「教師の学び合いが生まれる校内研修」，p26，教育開発研究所，2005.
- (10) 佐藤 学：「教師花伝書－専門家として成長するために－」，pp.187-189，小学館，2009.
- (11) 西川 純：「学校が元気になる！『学び合い』ジャンプアップ」，pp.22-23，学陽書房，2013.
- (12) 坂野智之・西川 純：「教員同士の『学び合い』に関する研究」，臨床教科教育学会誌，第8巻，第1号，pp.11-30，臨床教科教育学会，2008.
- (13) 岩崎太樹・西川 純：「授業中における教員間のかかわり合いに関する研究－異学年学習実践の臨床的分析を通して－」，臨床教科教育学会誌，第10巻，第1号，pp.9-18，臨床教科教育学会，2010.
- (14) 西川 純・吉江健治：「理科教師の実践能力に関する事例的研究」，上越教育大学研究紀要，第20巻，第1号，pp.29-37，2000.
- (15) 前掲書5)
- (16) 前掲書5)
- (17) 前掲書6)
- (18) 前掲書4)

A case study of review sessions of “manabiai” math classes in a whole school

Tsukasa KOBAYASI* · Jun NISHIKAWA**

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify all actual review sessions held for a short period of time after “manabiai” math classes in a whole school. We investigated and analyzed the situation focusing on the conversation between teachers in the review sessions after the “manabiai” classes. As a result, it was clarified that many teachers said something mainly on children’s aspect.