

# 若手教員と先輩教員が協働し、授業実践と授業省察を繰り返すことの効果に関する事例的研究

黒井浩輔\*・大島崇行\*\*・水落芳明\*\*  
(令和2年7月31日受付；令和2年11月26日受理)

## 要 旨

本研究は、若手教員と先輩教員が授業を輪番で行い、授業後には授業後リフレクションを行い、一人1回授業を実践した後に、総括的なリフレクションを行う「協働するシステム」を実践し、その効果を検証した。授業後リフレクションと総括的なリフレクションの発話を量的、質的に分析した結果、2つのことが分かった。第1に、授業を輪番に行うことによって、若手教員と先輩教員が学習者を育てることを共通の目標とし、責任が分担され、児童を通じた省察が多くなった。そして、「協働するシステム」は教師の学習機会として捉えられ、同僚性が高まることが分かった。第2に、若手教員は児童の具体的な様子を基に協働省察を行うことで視点が広がることが分かった。このことより、輪番で行う授業実践では同僚性が高まり、若手教員は協働省察で新たな視点を獲得しやすくなり、普段感じていた課題を解消することが示唆された。

## KEY WORDS

Collaborative class practice 協働した授業実践, Lesson reflection in collaboration 協働した授業省察,  
Young teachers 若手教員, Senior teachers 先輩教員

## 1 問題の所在

中央教育審議会(2015)<sup>1)</sup>は、学校組織における年齢や経験年数の不均衡化が加速していくことが予想される中で、以前のように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまくできない状況であり、教員が学びを継続できる仕組みを考えていく必要性を述べている。また、新しい時代に求められる資質能力を育成する上では、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換を求めている。

秋田(2006)<sup>2)</sup>は、教師集団が協働して学び合う授業研究のスタイルを「協働構築モデル」と呼び、授業検討会での談話内容の分析を行った。結果、授業デザイン、授業実施、授業についての対話、授業実践の記録という4つの過程を通して、実践的知識を協働で構築していくモデルが提出された。坂本(2010)<sup>3)</sup>は、教師たちが協働的な省察場面で、具体的な事実を言語化し、それぞれ異なる経験や知識に照らして意味づけることで授業実践を省察している。また、教師たちは、学校内で授業の事実を語り合いながら自身を省察し、他者の授業から学習していることを具体的に明らかにし、研究授業後の協議会における教師の学習について示していることを述べている。これらのことより、教師の実践的知識の形成には、協働的な授業省察が関連していることが考えられる。

協働した授業実践と授業省察の先行研究として、丸山ら(2013)<sup>4)</sup>は、教職大学院の実習において、チームティーチングの授業形態で、学卒院生が授業を行う際に現職院生の発話を、トランシーバーを用いて聴取可能にすることで、学卒院生の指導の不安感が軽減したことを示した。また、授業場面での「抽象的発話」数が減り、「具体的発話」数が増え、同じような場面で具体的な発話をするようになったことを報告している。杉山ら(2015)<sup>5)</sup>は、教職大学院の実習において、学卒院生と現職院生が協働して相互参観を行う授業実践によって、授業イメージが変容し、授業を共同作成の場ととらえ授業実践をするようになったことを報告した。これらより、若手教員が先輩教員と協働して授業実践、授業省察を行うことで効果があがることが示唆された。

中原ら(2015)<sup>6)</sup>は、若手教員の割合が大幅に増加し、多忙化が進む現在においては、ミドル層以上の教師が若手教員に1対1で支援する関係を手厚く行うことには限界があることを示唆している。若手教員と先輩教員の1対1の研修ではなく、複数の若手教員と先輩教員が協働する研修システムが必要である。しかし、それを継続的に実行するこ

\*柏崎市立第三中学校 \*\*学校教育学系

とが可能なシステムは構築しておらず、効果も報告されていない。

## 2 研究の目的

本研究では、複数の若手教員と先輩教員が「協働するシステム」を行うことによる効果を検証することである。

## 3 研究方法

### 3. 1 調査期間

令和元年9月～10月

### 3. 2 調査対象

- ・新潟県公立小学校 第3学年学級担任 ・学卒院生  
※学級担任は採用2年目、学卒院生は現場経験がない。本実践では、この2人を若手教員とする。
- ・現職院生(教職経験10年)

### 3. 3 調査単元

小学校第3学年算数科 「大きな数」(全11時間)

### 3. 4 調査方法

#### 3. 4. 1 協働するシステムの設計

佐藤(1997)<sup>7)</sup>は、教師を反省的実践家と捉え、授業の事実に基づいて教師が省察することで、教師の実践的知識が形成されるとしており、授業実践と授業省察が教師の成長には必要不可欠である。そこで、協働する授業実践と授業省察のシステムを設計する。

#### (1) 協働する授業実践について

授業者が授業を公開し、その授業を参観者がみることで、協働する授業省察が可能になる。しかし、授業者について木村(2019)<sup>8)</sup>は、教師が授業を公開したがない場合があり、その理由として、参観者から否定的な意見を浴びせられたり、「質問」という形をとりながら実はその答えを言いたくて仕方のないベテランのお膳立てになったり、教員評価になっているのではないかと疑心暗鬼になったりと、まさに「まな板の鯉」となることを指摘している。そのため、授業者が公開したい環境を作っていかなければならない。小林ら(2010)<sup>9)</sup>の研究では、教職大学院の実習において、担任教師は実習で関わる前に管理職や外部機関の人などの複数の人から受けたアドバイスを受け入れることができなかったが、大学院生と担任教師が目標を共有し、責任を分担し、協働することで同じアドバイスでも受け入れられることを明らかにした。そこで、学び合う環境を作れるように、先輩教員と若手教員が同じ児童を育てることを共通の目標とし、授業をお互いに公開しあうこととする。

姫野(2011)<sup>10)</sup>は、小学校、中学校、高等学校の教師を対象として校内授業研究及び事後検討会に関する質問紙調査を行った。校内授業研究や事後検討会への参加意識では、とても積極的と積極的を合わせた割合が「自分が授業者の場合(小学校：79.4%)」や「自分が共同授業設計者の場合(小学校：70.6%)」は高く、「研究授業が自分の教科や学年と異なる場合(小学校：26.0%)」は低く、学年や教科が違くと参加意識が薄れることを報告した。そこで、参加意識を高められるように同じ学年や同じ教科で授業を実践する。

以上のことより、若手教員と先輩教員が同じ学習者を育てることを共通の目標とし、同じ教科の授業を輪番にすることで責任を分担し、協働して授業を実践することでお互いに高め合える環境を作ることができると考えた。

#### (2) 授業省察について

稲垣ら(1996)<sup>11)</sup>は、授業の研究会において先輩教員と後輩教員との「教える－教えられる」というボスの支配の関係が、授業者の成長する場を不活発にしてしまう一要因になりうるという問題点を指摘し、石崎ら(2018)<sup>12)</sup>は、対話リフレクションが若手教員の力量形成に有効であることを示唆している。また、授業省察について大島ら(2019)<sup>13)</sup>は、授業後に行った授業観察リフレクションと3回の授業観察を行った後に行った総括リフレクションでは、省察されている知識領域の内容に違いがあることを報告している。そのため、授業実践後、すぐに省察する「授業後リフレ

クション」と一人一回授業を実践した後に行う「総括的なりフレクシオン」を行うこととする。「授業後リフレクシオン」は次の授業があることから、授業で感じたことを一人1分程度で話し、終わったら次の人が続けて話を行うこととし、長くても5分以内には終了する。「総括的なりフレクシオン」は授業の事実を基に話をするため、授業後すぐに実施する授業後リフレクシオンで発話した内容を言語化し、それをプリントしたものをしながら授業を振り返ることとし、時間については設定しない。

### (3) 協働するシステムの設計

(1)、(2)から、協働するシステムの設計を、若手教員と先輩教員が輪番で授業実践し、授業後には授業後リフレクシオンを行い、一人1回授業を実践した後に、総括的なりフレクシオンを行うこととし、この1回の流れを協働するシステム1巡とする。本研究は、表1のように、「協働するシステム」を行う。

表1 本実践の協働するシステム(1巡)

時間	内容
1時間目	授業者：現職院生
1時間目終了後	授業後リフレクシオン
2時間目	授業者：学卒院生
2時間目終了後	授業後リフレクシオン
3時間目	授業者：学級担任
3時間目終了後	授業後リフレクシオン
放課後	総括的リフレクシオン

#### 3. 4. 2 協働するシステムの3巡目について

本研究の単元は11時間であったことと、単元のまとめの時間を2時間取ったことから3巡目は、授業を5時間実施した後に総括的なりフレクシオンを行うこととした。

#### 3. 4. 3 記録方法

授業後リフレクシオンでの発話、総括的なりフレクシオンでの発話をICレコーダーで記録した。

### 3. 5 分析方法

#### 3. 5. 1 授業後リフレクシオンの分析

「協働するシステム」を行うことによる変容をみるために、巡目別に授業後リフレクシオンの会話を文字化し、発話を分析する。話を繰り返しや同じ意味内容でひとまとまりとなる発話については1回として数え、1時間当たりの全体の平均命題数を求める。また、その命題数の変化について、質的に分析する。

#### 3. 5. 2 総括的なりフレクシオンの分析

##### (1) リフレクシオンの時間とオーバーラップ発話の割合

総括的なりフレクシオンの様子を知るために、時間とオーバーラップ発話の割合を分析する。オーバーラップ発話について久保田ら(2004)<sup>14)</sup>は、話し合いが活発な小集団ほどオーバーラップ発話が多いことを報告していることから、オーバーラップ発話の割合を調べる。

##### (2) 発話の対象について

木村(2013)<sup>15)</sup>は「子どもたちの学ぶ姿に基づくからこそ、はじめて教師の働きかけや教材の効果が見え、それを授業者や他者に明言することが可能になる」と述べている。そこで、児童の姿を通じた発話がどのくらい出ているかを知るために、総括的なりフレクシオンの発話を文字化し、繰り返しや同じ対象に意味内容でひとまとまりとなる発話は1回として数えた。「児童の姿を通じた省察」と「それ以外」に分類(表2)し、発話総数が違うため、その割合を分析する。

表2 カテゴリー分類

カテゴリー	内容	発話例
児童の姿を通じた省察	対象が児童	「ほめてあげた」「ほめてほしい」「前向きに取り組んだ」
それ以外	対象が児童以外	「気づいたことはなんですか」「授業のことを考えたい」

### (3) 総括的なリフレクションの質的分析

量的分析に変容が見られたため、どのようなきっかけで変容があったかを総括的なリフレクションの会話から質的に分析する。

## 4 結果

### 4. 1 授業後リフレクションの分析

#### 4. 1. 1 授業後リフレクションの量的分析

授業後リフレクションでの会話を文字化し、巡目別に命題数を数えた。3巡目は5時間の授業を行っているため、1時間当たり全体の平均命題数を求めた(表3)。

表3 授業後リフレクションの巡目別の一人当たり命題数

	1巡目(1～3時間目)	2巡目(4～6時間目)	3巡目(7～11時間目)
学級担任	1.3回	3.0回	3.2回
現職院生	1.7回	2.5回	2.7回
学卒院生	2.3回	2.7回	2.8回

表4 巡目別の1時間当たりの平均命題数

	1巡目 (1～3時間目)	2巡目 (4～6時間目)	3巡目 (7～11時間目)	F値	多重比較
1時間当たりの平均命題数	5.3回	8.2回	8.7回	7.09*	①<② ①<③

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

巡目別に1時間当たりの命題数の平均回数について一要因参加者内計画の分散分析の結果( $F(2,4) = 7.09$ ,  $p < .05$ ), 5%水準で有意な差が見られた(表4)。LSD法を用いた多重比較によると、1巡目から2巡目は有意に増加し、3巡目は維持していた。授業後リフレクションの命題数は1巡目から2巡目にかけて増え、3巡目には維持することが明らかになった。

#### 4. 1. 2 授業後リフレクションの質的分析

授業後リフレクションでの会話を質的に分析する。リフレクションの内容は、授業者なのか参観者なのか、また、参観する場合は誰が授業者であったかで、変わってくると考えられる。そこで、同じ条件で比較検討するために、発言者と授業者が同じであり、初めてで戸惑いが感じられた1時間目を除いた時間と考え、2時間目(1巡目)と4時間目(2巡目)の学級担任の授業後リフレクションの発話を分析する。なお、学級担任と学卒院生の会話と3巡目と2巡目会話は、同様な内容が見られた。表5は、学級担任の2時間目の授業後リフレクションの発話である。

表5 学級担任の2時間目(1巡目)の授業後リフレクションの発話 授業者：学卒院生

数字をバーッと並べた後に、①「じゃあ読んでみる？読んでみよう」で終わらずに、「先生も難しかったんだよね」という課題の困り感を子どもと共有できたのが、②すごく課題に向かう意欲を上げるものとしては、③とてもよかったと思います。

学級担任は、授業者が学習者の気持ちを汲み取って発言することが(発話の①に対応、以下、丸数字は同様)、学習者の意欲の向上につながっているのではないかと考え(②)、授業者の働きかけがよかった(③)と評価している。つまり、学級担任は児童の姿がどうであったかではなく、授業者の働きかけを推測で評価している。

次に、表6は、学級担任の4時間目の授業後リフレクションの発話である。

表6 学級担任の4時間目(2巡目)の授業後リフレクションの発話 授業者：学卒院生

教え方について、先生に丸付けをしてもらったということが子どもたちに自信となっていた。④見てると答えを教えている子がいたんですけど、⑤先生が「ひっこしだよ」とか「授業で使った言葉を使うんだよ」という声かけによって、⑥また中に入って説明しようという姿が見られたので⑦よかった。

学級担任は、答えだけを伝えていた児童をあげ(④)、授業者が授業のポイントを全体に投げかけることで(⑤)、その児童が教えに行く様子に変容し(⑥)、授業者の働きかけがよかった(⑦)と評価している。つまり、学級担任は、児童の事前の様子から授業者の働きかけによって、児童がどう行動したかを見ていたと考えられる。なお、3巡目でも同様な発話が見られた。

このことから学級担任は、1巡目には、授業者の働きかけを自分の経験に基づいて評価していたが、2巡目以降になると児童の具体的な姿で授業者の働きかけを評価していることが分かった。

#### 4. 2 総括的なリフレクションの分析

##### 4. 2. 1 時間とオーバーラップ発話の割合

表7は、総括的なリフレクションの時間とオーバーラップ発話の割合である。

表7 総括的なリフレクションの時間とオーバーラップ発話

	1巡目	2巡目	3巡目
総括的なリフレクションの時間	34:10	13:50	17:40
オーバーラップ発話	19%(22)	34%(10)	50%(16)
単独発話	81%(95)	66%(19)	50%(16)
発話総数	100%(117)	100%(29)	100%(32)

総括的なリフレクションの時間は、1巡目には34分程度であったが、2巡目になると時間が減少し、2巡目、3巡目とも15分前後であった。オーバーラップ発話の発言率は、1巡目19%、2巡目34%、3巡目50%と上昇しており、オーバーラップ発話と単独発話の数を直接確率計算で比較した結果( $\chi^2(2)=13.411$ ,  $p<.01$ )、5%水準で有意に向上していることが明らかになった。残差分析の結果、1巡目では、オーバーラップ発話数は有意に少なく、3巡目では、オーバーラップ発話数は有意に多かった。

協働するシステムを繰り返すことにより、総括的なリフレクションは、1巡目から2巡目にかけて時間が減少するが話し合いは活発になっていることが明らかになった。

##### 4. 2. 2 発話の対象

表8は、総括的なリフレクションの発話を文字化し、繰り返しや同じ対象に意味内容でひとまとまりとなる発話については1回として数え、「児童の姿を通した省察」と「それ以外」に分類した結果である。

表8 総括的なリフレクションの児童の姿を通した省察とそれ以外の結果

	1巡目	2巡目	3巡目
児童の姿を通した省察	55%(69)	76%(31)	69%(29)
それ以外	45%(56)	24%(10)	31%(13)
総数	100%(125)	100%(41)	100%(42)

児童の姿を通した省察の割合は、1巡目55%、2巡目76%、3巡目69%であった。「児童の姿を通した省察」の回数と「それ以外」の回数を直接確率計算で比較した結果( $\chi^2(2)=6.563$ ,  $p<.05$ )、5%水準で有意に向上していることが明らかになった。残差分析の結果、1巡目では、児童の姿を通した省察の数は有意に少なく、2巡目では、児童の姿を通した省察の数は有意に多かった。このことから、1巡目から2巡目に向上し、3巡目には維持している様子が分かる。

このことより、協働するシステムを行うことで、児童を通した省察の割合は増えることが明らかになった。

### 4. 3 変容した理由についての分析

#### 4. 3. 1 1巡目の総括的なリフレクションの発話

若手教員が、児童の変容を把握するようになったことについて、1巡目の総括的なリフレクションの発話記録を分析する。表9は、1巡目の総括的なリフレクションである。児童の意欲について児童の姿をもとに話をしている場面である。なお、アルファベットは児童を表し、( )内は筆者が追記した(以下同様)。

表9 1巡目の総括的なリフレクションの発話

<p>学級担任：⑧向かう姿勢ですよ。ここは完全に</p> <p>学卒院生：ここもなんか似たような関わり(があった)。<u>⑨(Bさんが)「あれ、できるかも、よーし。」</u>で、<u>⑩Aさんはすごい周りを見て(見る)ことができる</u>、<u>できた(課題をすぐに終わることができる)</u>という子だから。<u>⑪(Aさんが)Bさんをみて「えっ、えっ」</u>みたいに(言っ)て、<u>⑫Bさんがシュンとなっちゃう</u>みたいになちょっと似たようなのありましたね。</p> <p>学級担任：(Bさんは)すごくがんばる子だから</p> <p>現職院生：<u>⑬来週とか来週とか見てみると面白い</u>とか思ったのは、<u>なんかミニ先生作った後の</u>こういった子たちの動き、<u>見てみると意外と面白い</u>な。&lt;中略&gt;</p>
---

学級担任は、児童の授業に向かう姿勢が大切であることを感じている(⑧)。学卒院生は、授業中に課題が解けたと思った児童Bが(⑨)、周りを良く見て、課題もすぐ終わる児童A(⑩)に否定的な言葉を掛けられることで(⑪)自信を無くしていった(⑫)場面を紹介している。現職院生はその会話から、児童Bのような自信をもった児童が他の児童との関わりによって自信をもつようになるのか、失うようになるのかを見ていくと面白いのでは(⑬)と提案し、学卒院生は「いろいろありそう」とつぶやき、学級担任は「うんうん」と相槌を打っていた。

このように、総括的なリフレクションでは、児童の具体的な姿が語られ、その場面について感じていることを伝え合うことで視点が広がった。そして、次の授業から児童の変容を見取っていくことが楽しみになっていくことが分かった。

#### 4. 3. 2 3巡目の総括的なリフレクションの発話

協働するシステムを継続したことによってどのような変化があったかを知るために、3巡目の総括的なリフレクションの会話を分析する。3巡目の総括的なリフレクションは、1巡目の総括リフレクションで話にあがった学級担任の思いについて聞いている場面である(表10)。

表10 3巡目の総括的なリフレクションの会話

<p>現職院生：先生(学級担任)と⑭最初にお話しした時に個別で指導したいんですっていう気持ちが強かったと思うんですけど、それにその気持ちって今どうですか。&lt;後略&gt;</p> <p>学級担任：やっぱり困ってる子は分かるし把握できて、まあ先生方がすごくあのいらっしゃってあのそのおかげで、なんていうのかな自分も⑮余裕持ちながらつまづいている部分を一人一人に丁寧に教える時間を確実にそれまでよりは設けることができたかな、<u>すごくよかった</u>なっていう風に思います。</p> <p>今でも、その困ってる中でもやっばどうしても教師が行けないところには、<u>⑯子供たちが教えるって</u>いう役目をもって今回積極的に動いてくれたのでそういう面でも何か補えたと言うか助け、<u>作って、ちょっとちょっとでも救ってあげられる時間ができたかな</u>っていう風に思います。</p>
---

現職院生は、1巡目の総括的なリフレクションでの学級担任の「個別指導をしたい」という思いが変化したのではないかと考え、その気持ちの変化について質問している(⑭)。学級担任は、現職院生と学卒院生が授業に関わったことでゆとりをもって児童一人ひとりを見ることができ(⑮)、そして、児童同士で教えあうことで教師に質問しなくなり、教師に関わりたい児童に関わることができたことを発言している(⑯)。

このように、3巡目の総括的なリフレクションから、学級担任は現職院生と学卒院生が関わっていることからゆとりをもって授業を行うことができたことが分かった。また、児童をよく観察することで、児童同士が自由に教え合うことを肯定的に捉えられ、関わりたい児童へ関わることができ、1巡目の学級担任の思いを変容することにつながった。

## 5 考察

### 5. 1 授業後リフレクションの考察

命題数は1巡目から2巡目にかけて増え、3巡目には維持することが明らかになった。また、質的分析から学級担任は、1巡目には、授業者の働きかけを自分の経験に基づいて評価していたが、2巡目以降になると児童の具体的な姿で授業者の働きかけを評価していることが分かった。

授業後リフレクションは、1巡目では授業者の働きかけを自分の経験に基づいて評価しており、その命題数も少なく、2巡目以降には児童の具体的な姿で授業者の働きかけを評価しており、その命題数も多かった。2巡目以降には具体的な児童の姿を通して評価しているため、授業者が児童の実態に合わせて評価していることから具体的な様子を捉えており、その数も多いことから、授業者の働きかけのよさを多く省察できていたのではないかと考えられる。

また、1巡目の総括的なリフレクションからは、児童の具体的な姿が語られ、その場面について感じていることを伝え合うことで視点が広がり、次の授業から児童の変容を見取っていくことが楽しみになっていくことが分かった。そのことで、2巡目以降の授業後リフレクションで児童をより深く観察し、児童の変容を見取る発話につながったと考えられる。

### 5. 2 総括的なリフレクションの考察

総括的なリフレクションの時間とオーバーラップ発話の割合を分析した結果、1巡目から2巡目にかけて時間が減少するが話し合いは活発になっていることが明らかになった。また、発話の対象を分析した結果、児童を通じた省察の割合は増えることが明らかになった。

坂本(2012)<sup>16)</sup>は、「子どもの事実」(質問紙上の文言は「生徒の様子」)について話題にする授業研究会の経験を教師が重ねることによって、子どもを見る目が広がり、同僚と協働する意識が高まるとともに、このような認識が高いほど、授業研究を教師の学習機会としてとらえる認識が高いことを明らかにした。

本実践では、総括的なリフレクションの発話の対象を分析することで、児童の姿を通じた省察が多くなったことが明らかになった。つまり、授業を輪番で行うことが、若手教員と先輩教員が学習者を育てることを共通の目標とし、責任が分担され、児童を通じた省察が多くなった。そうすると、協働するシステムは教師の学習機会として捉えられ、同僚性が高まったと考えられる。このことにより、総括的なリフレクションの時間が短縮されても活発な協働省察につながっていたと考えられる。

### 5. 3 変容した理由についての考察

山住(2019)<sup>17)</sup>は、ヴィゴツキーの「二重刺激法」を、「目の前に自身の知識・技能を上回る課題が置かれ、いわば問題状況に直面した被験者が、同時に「第二の刺激群」として、問題を解決するためのツールや記号を与えられる、という実験方法である。」と報告している。また、第一次刺激は、人々が実際に直面する困難や葛藤、その根源としての内的矛盾から出発する。そして、第二の補助刺激が問題解決に活用されたならば、最初に与えられた課題は、被験者自信によって再解釈され、再構築されたといえると述べている。

本実践で、学級担任は、全員にできるようになってほしいという思いから「個別指導をしたい」と考えていたが、実際に全員を見ることはできていなかったことが明らかになった。そこに、第一次刺激の学級担任の困難や葛藤が生まれていた。「協働するシステム」を継続することで、授業後リフレクションより学級担任は児童を様々な視点からみることができるようになったことが分かった。学級担任は、総括的なリフレクションで児童を様々な視点でみるようになり、困難や葛藤を再解釈され、再構築したことで、児童同士で教え合うことを認められるようになった。そして、授業者としてゆとりが生まれ関わりたい児童に関わることができるようになった。第二の補助刺激として、児童同士が教え合うという方法をとることで、第一次の刺激が解消されていったと考えられる。

## 6 結論

本研究では、複数の若手教員と先輩教員が「協働するシステム」を行う効果を検証し、2つのことが分かった。

第1に、授業を輪番に行うことによって、若手教員と先輩教員が学習者を育てることを共通の目標とし、責任が分担され、児童を通じた省察が多くなった。そして、「協働するシステム」は教師の学習機会として捉えられ、同僚性が高まることが分かった。

第2に、若手教員は児童の具体的な様子を基に協働省察を行うことで視点が広がることが分かった。

以上のことより、輪番で行う授業実践では同僚性が高まり、若手教員は協働省察で新たな視点を獲得しやすくなり、普段感じていた課題を解消することが示唆された。

## 7 課題

今後検討していく必要がある課題は以下の2つである。

第1に、今回の事例的研究では先輩教員の影響が大きかったと考えられる。そこで、先輩教員をサポートする管理職や同僚との関わりについて検証する必要があると考える。

第2に、本実践では1つの単元のみを検証であった。今後は、協働するシステムを長期間実施することによる効果を検証する必要があると考える。

## 引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」, 文部科学省, 2015.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm) (2019.11.10閲覧)
- 2) 秋田喜代美：『日本の教育と基礎学力－危機の構図と改革への展望－』, 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター, pp.191-208, 明石書店, 2006.
- 3) 坂本篤史：「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, Vol.8・9, pp.27-37, 日本教師学会, 2010.
- 4) 丸山悟・吉井彰宏・水落芳明：「体育科のティームティーチングにおけるトランシーバーによる先輩授業者の発話の聴取が後輩の発話に与える効果に関する事例研究」, 日本教育工学会論文誌, Vol.37, pp.133-136, 日本教育工学会, 2013.
- 5) 杉山立・荒井千尋・水落芳明：「現職院生と学卒院生の協働による授業実践が授業イメージに与える効果に関する事例的研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要Vol.2, pp.81-91, 上越教育大学, 2015.
- 6) 中原敦・脇本健弘・町支大佑：『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－』, pp.129-141, 北大路書房, 2015.
- 7) 佐藤学：『教師というアポリア』, 世織書房, pp.57-78, 1997.
- 8) 木村優・岸野麻衣：『授業研究－実践を変え、理論を革新する－』, 新曜社, pp.94-145, 2019.
- 9) 小林克樹・古屋達朗・竹内智光・柴田卓也・若月利春・中村健志・松風幸恵・水落芳明：「教師の協働がもたらす効果に関する臨床的研究－特別支援を必要とする学級における授業成立までの過程分析－」, 臨床教科教育学会誌, Vol.10(1), pp.29-37, 臨床教科教育学会, 2010.
- 10) 姫野完治：「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」, 日本教育工学会論文誌, Vol.35, pp.17-20, 日本教育工学会, 2011.
- 11) 稲垣忠彦・佐藤学：『授業研究入門』, pp.136-139, 岩波書店, 1996.
- 12) 石崎素・岡崎浩幸：「若手教員の授業力向上を目指す対話リフレクションに関する事例的研究」, 富山大学人間発達科学部紀要, Vol.13(1), pp.75-93, 富山大学, 2018.
- 13) 大島崇行・榎原範久・桐生徹・水落芳明・八代一浩・水越一貴：「総括リフレクションを取り入れた授業観察実習プログラムの開発と評価～教育実習生による授業観察の事例を通して～」, 科学教育研究, Vol.43(2), pp.165-179, 日本科学教育学会, 2019.
- 14) 久保田善彦・西川純：「小集団学習における科学的意味の構築－小集団に見られるオーバーラップ発話から－」, 理科教育研究, Vol.44(3), pp.1-11, 日本理科教育学会, 2004.
- 15) 木村優：「授業参観の「視点」と授業分析の「ねらい」一つの「型」を超えて」, 教師教育研究, Vol.6, pp.239-246, 福井大学, 2013.
- 16) 坂本篤史：『協働的な省察場面を通じた教師の学習過程－小学校における授業研究事後協議会の検討－』, 風間書房, 2013.
- 17) 山住勝広：『拡張する学校－協働学習の活動理論－』, 東京大学出版社, pp.41-69, 2017.



# A Case Study on the Effect of Repeating Class Practice and Lesson Reflection: A Collaboration Between Young Teachers and Senior Teachers

Kosuke KUROI\* • Takayuki OSHIMA\*\* • Yoshiaki MIZUOCHI\*\*

## ABSTRACT

In this study, young and senior faculty members rotated classes, performed reflections after these classes, practiced a class once, and then implemented a “collaborative system” that enables comprehensive reflection. Certain effects were verified. The quantitative and qualitative analyses of reflections and comprehensive reflection utterances after classes provided two insights. First, by rotating classes, young and senior teachers had the same goal of raising learners, shared responsibilities, and increased reflections through the students. The “collaborative system” was also perceived as an opportunity for teachers to learn and increase their number of colleagues. Second, young teachers could broaden their perspectives through collaborative reflections based on their students’ characteristics. This suggests that classroom practice performed on a rotating basis enhances collegueship and that young faculty members can easily gain new perspectives through collaborative reflections and resolve common issues.

---

\* Kashiwazaki Municipal 3<sup>rd</sup> Junior High School \*\* School Education