

意欲的に取り組める校内研修の在り方
－授業研究における会話を手がかりとして－

教職員研修課マネジメント研修班 長期研修員 鈴木 康弘

1 主題設定の理由

日本の学校現場における授業研究は、授業を公開して事後研修会を開催するという、事例研究の形式で行われてきた。その形式は、先輩教師の優れた知見が語り継がれる場として機能し、授業の質や学力の向上という点において、非常に有効な手だてでもあるため、長年にわたり諸外国からも注目されてきた。静岡県教職員研修指針でも、魅力ある授業を実践し、「確かな学力」を育成するために、授業を公開して評価し合うことや、個々の研修成果を共有し、学校全体の組織の力として生かしていくことの必要性がうたわれている。

先輩教師は、授業において子どもの様子や場の雰囲気を見取り、いかに行動するべきかを即座に判断し、行動に移すことができる。そうした「柔軟な行動を支える判断・決断に関する思考様式」を、本研究では「気づき」として定義する。事後研修会では、表面的な事実や感想ではなく、自分にはない「気づき」を他の教師から聞いて感動し、授業に対する信念や進め方が変わっていくといったことが行われている。

授業研究を重ねることは、教材研究、指導案検討、授業公開、事後研修会といった一連のサイクルが短期間のうちに繰り返されることになる。教師は同僚の「気づき」を共有するとともに、自身や子どもの成長を実感し、所属感や充実感に触れ、研修への意欲を高めていくと考えられる。しかし、今日の多忙化によって授業研究の機会が減少し、同時に、本来研修を通して築けるはずの人間関係も希薄になって、会話が形骸化されるなど、授業研究のもつ本来のよさや機能が失われつつあると言えよう。

今回、意欲的に研修に取り組める研修の姿を、「目標が共有化され、教師同士が互いに高め合う同僚として存在している状態」ととらえた。互いに高め合う場として、事後研修会に注目し、会話の質の向上を目指すことにした。短時間の事後研修会であっても、「気づき」を含む有益な会話が多く交わされる手だてを確立することが、授業研究の回数確保や本来の機能維持につながり、教師の研修への意欲をさらに高めると考えた。

2 研究の目的

教師が意欲的な研修を行うために、事後研修会の場における教師同士の会話の質を向上させる手だてを考察し、提案する。

3 研究の方法

- (1) 文献等により、授業研究における会話のあるべき姿を明らかにする。
- (2) 授業研究での教師の会話に関するアンケート調査を行い、実態と課題を明らかにする。
- (3) 少人数による事後研修会を設定し、事後研修会での教員の会話の質を向上させる手だての実践調査を行い、その効果を考察し、提案する。

4 研究の内容

(1) 授業研究について

ア 授業研究における教師の会話の在り方

授業研究における教師の会話について、以下の2点が大切であると考えた。

(7) 具体的な授業の展開に沿って互いの思考内容が交流されること

専門家教育において、メンタリングという概念がある。知識や経験が豊富な先輩の専門家が、そうでない後輩の自立を見守りながら、助言や援助を行うもので、先輩がメンター、後輩がメンティーと呼ばれている。学校教育現場では、授業研究の場におけるベテラン教師と若手教師の関係が当てはまる。その間の会話が一方的な指導ではなく、メンタリングとして機能するための条件の1つとして、岩川氏は以下のように述べている。「熟練教師と初任教师との間に、目に見える技術的な過程ではなく、目に見えない思考過程をも交流できるような関係が形成されることが必要だろう。」(注1)。表面的な指導技術にとどまらず、具体的な授業の展開に沿って思考内容を交流し、共有していくことが大切だと考えた。

(イ) 視点の転換が行われること

「子どもがどう教材を理解したのか」という視点に加え、その逆の視点である「教材は子どもにどう理解されたのか、過去の知識とどう結び付いたのか、教材は授業においてどんな役割を果たしたのか」を組み合わせ、双方の視点から思考することを大切にしたい。後者は、教材の構造を適切につかむ力や、授業の展開を構想したり、見通したりする力を高めることにつながる、と考えたからである。

また、教師が他者の言葉を聞いて学ぶ過程については、坂本氏や秋田氏は以下のように述べている。「他者が語る授業の事実と自分がとらえた事実や解釈と比較し、自分と他者の授業の見方を省察し、吟味する。この過程を通して、自身の見方が精緻化されたり、他者の見方を理解し取得したりすることが生じる。」(注2)。授業研究の積み重ねによって、同僚の考えに触れながら、授業への見方や考え方を見直し、他者の視点を取り入れること(内在化)ができると考えた。

このように、子どもと教材のかかわりを違う方面からとらえたり、他者の視点を取り入れたりするなど、視点を転換する場が授業研究にあることが大切だと考えた。

イ 暗黙知と形式知

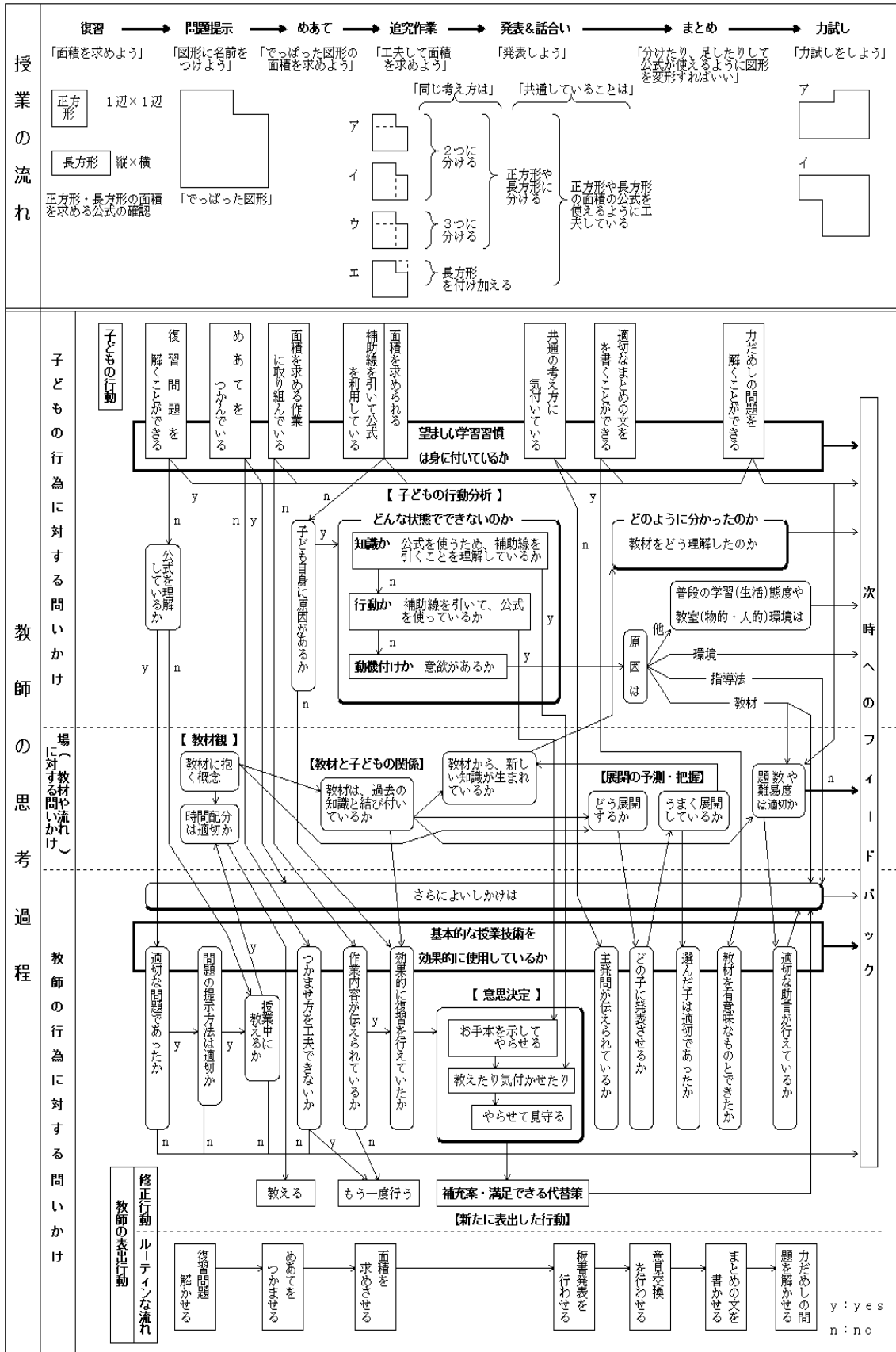
会話の質を探るために、形式知と暗黙知について、以下のようにとらえた。形式知は、文章、数式、図表などの明確な形で表すことが可能な客観的な知識である。暗黙知は、言葉では伝えにくい様々な勘や直感、経験に基づく知恵などである。ベテラン教師が持つ「気づき」も暗黙知であると考えた。

ウ 授業研究における「気づき」の表出と内在化

教師の力量について、岩川氏は、「どのように教えるかという、目に見える技術的な過程を越えて、教室の雰囲気や子どもの表情や意見をどう捉え、どんな可能性を見出し、どんな判断や対応をするのかという、目に見えない思考過程に深くかかわって

いる。」としている（注1）。これらは、「気づき」でもあり、思考内容の交流が行われる際にも、大切にしたい項目であると考えた。

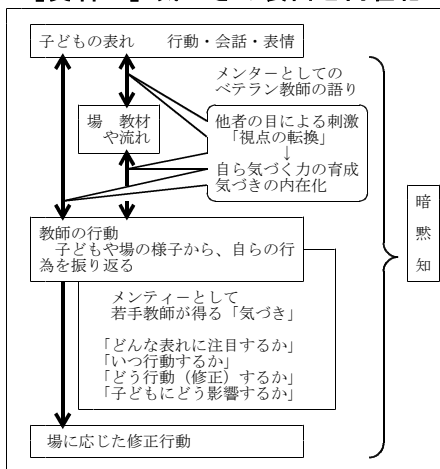
【資料1】授業中における教師の思考過程（小学校4年生：算数）



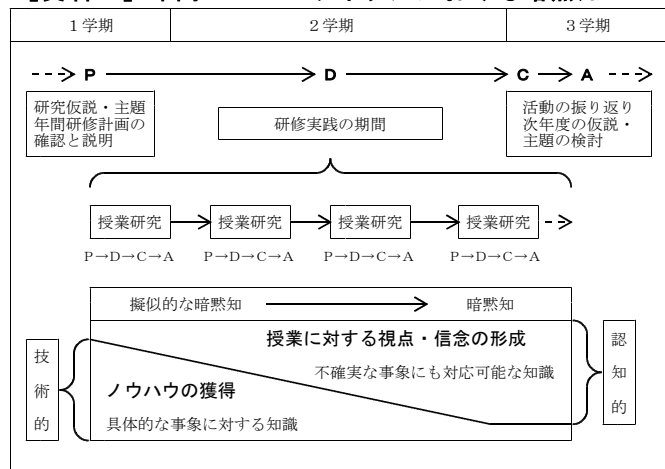
そこで、授業中に教師が考えていること（思考過程）の具体例を、小学校4年生の算数の授業をモデルにして作成してみた（資料1）。教師は、自身の行動を修正したり、新たな手だてを講じたりするために、「子ども・場（教材や授業の流れ）・教師」の3つの領域に目を配りながら「子どもの行為に対する問いかけ」、「場に対する問いかけ」、「教師の行為に対する問いかけ」を行っていると考えた。

「気づき」は具体的な話題に付随する形で、ベテラン教師（メンター）によって若手教師（メンティー）に語られる（資料2）。ベテラン教師の会話を聞いた若手教師は、「こんな場面では、こうやればよいのかな。」と理解して、次第に自分の行為に問いかけができるようになる（視点の転換）。さらに、研修の積み重ねにより、授業に対する視点や信念が形成され、「気づき」が内在化していくと考える（資料3）。

【資料2】気づきの表出と内在化



【資料3】年間PDCAサイクルにおける暗黙知



(2) 授業研究の会話に関するアンケート調査

ア アンケートの項目と質問内容

授業研究に関する教師の会話の実態把握をするため、県内K市の小・中学校の教員179人にアンケート調査を行った。会話の内容として(ア)～(ス)の項目を設定し（資料4）、「有益な会話」を「その会話を聞いたことにより、授業に対する見方や考え方、授業のやり方などが変わった」という会話として、①～③の質問を行った（複数回答可）。

- ①事後研修会において、聞きたいと思う会話はどれですか。
- ②これまでの事後研修会で、有益であった会話はどれですか。
- ③事後研修会以外の雑談での会話で、有益であった会話はどれですか。

【資料4】アンケートの項目

<p>【子どもについて】</p> <ul style="list-style-type: none"> (ア) 基本的な学習習慣について (姿勢や声の大きさなど) (イ) 意欲や活動の様子について (ウ) 普段の授業や生活の様子について <p>【教材や機材・場の様子について】</p> <ul style="list-style-type: none"> (エ) 教材観や当日の教材について (オ) 教育機器について (カ) 教室全体の雰囲気について (キ) 授業の時間配分や展開の状況について <p>【教師について】</p> <ul style="list-style-type: none"> (ク) 基本的な指導技術や態度について (ノート指導、板書の字の大きさ、声の大きさ) (ケ) 評価の方法について (コ) 子どもの表れの見取り方について (サ) 個や状況に応じた支援方法について (発問や指示・助言、板書等) <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> (シ) 授業形態について (TT指導、少人数指導) (ス) グループ活動について

イ アンケートの考察

資料5は、質問①～③に対する回答を集計して、1つのグラフに表したものである。すべての項目で「事後研修会で期待する会話」の割合は、「事後研修会で経験した有益な会話」や「雑談で経験した有益な会話」の割合より高い。

より細かい検討のため、20歳代～50歳の年代別に集計し、検討を行ってみた。

(7) 事後研修会で期待する会話

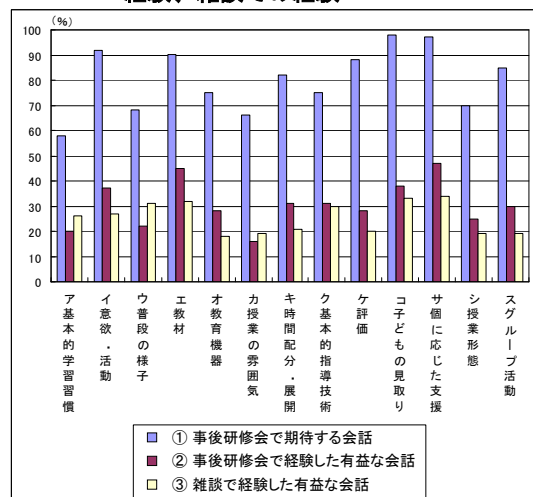
どの年代でも、(イ)意欲・活動、(エ)教材、(ク)評価、(コ)子どもの見取り、(サ)個に応じた支援については、非常に関心が高い。20歳代の若手教師の割合が他の年代より高いのは、(ア)基本的学習習慣、(エ)教材、(キ)時間配分・展開、(ク)基本的指導技術であった。20歳代の若手教師は、授業の基本となる事項に対する関心が、他の年代に比べてより高いことが分かる(資料6)。

(イ) 事後研修会で経験した有益な会話

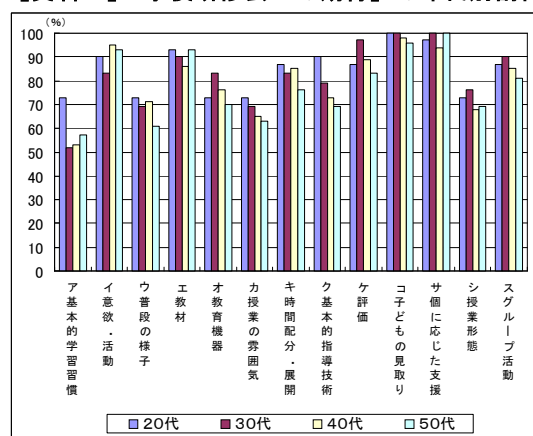
20歳代の若手教師の傾向として、(ア)基本的学習習慣、(エ)教材、(ク)基本的指導技術の割合が、どの年代よりも高い。また他の年代よりも著しく低いのが、(イ)意欲・活動、(ケ)評価、(コ)子どもの見取り、(サ)個に応じた支援であった。教材や基本的学習習慣・指導技術については有益な会話を聞いたという実感をもつことが多い反面、子どもの見取りや支援に関しては、有益な会話を聞いたという実感をもてていないという結果になった。

ベテラン教師による有益な会話を、若手教師が理解できていない可能性もあるものの、それらの項目において、会話の質の向上が期待される結果となった。(ケ)評価、(コ)子どもの見取り、(サ)個に応じた支援など、教師に関する項目において、30歳代～50歳代が20歳代を大きく上回ったのは、経験や研修の積み重ねによる影響が大きいと思われる(資料7)。

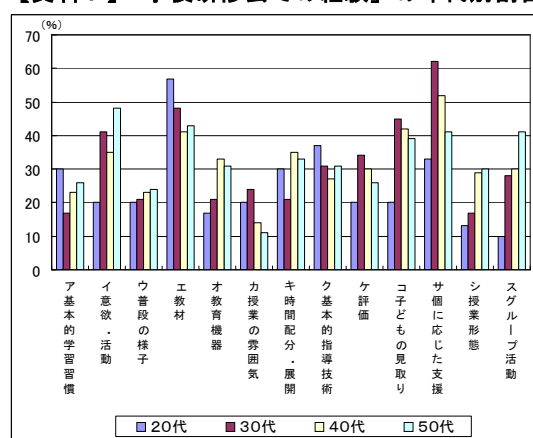
【資料5】事後研修会への期待、事後研修会での経験、雑談での経験



【資料6】「事後研修会への期待」の年代別割合



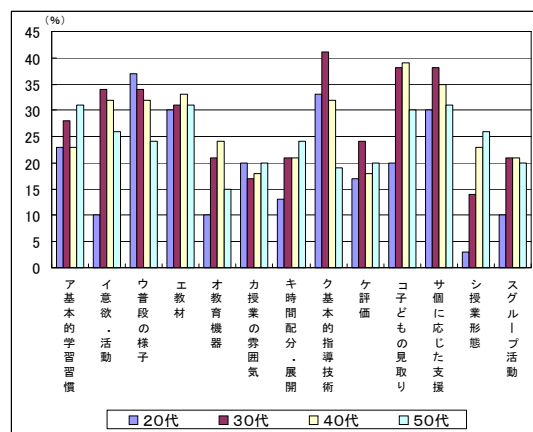
【資料7】「事後研修会での経験」の年代別割合



(ウ) 雑談で経験した有益な会話

全般的に「事後研修会で経験した有益な会話」と同じ傾向であるが、割合は低くなり、わずかに(ク)基本的指導技術での30歳代の割合が40%を越えたに過ぎない。20歳代は、(イ)意欲・活動、(シ)授業形態の割合が著しく低くなるが、(ウ)子どもの普段の様子については、どの年代をも上回った(資料8)。また、資料5の全年代による集

【資料8】「雑談での経験」の年代別割合



計でも、(ウ)普段の様子割合は、「事後研修会で経験した有益な会話」の割合を上回っている。雑談では、具体的な授業場面についても語られるが、子どもの普段の様子に関する会話が多くなることが分かる。

ウ アンケート調査のまとめと課題

事後研修会で有益な会話として期待され、かつ20歳代で経験した割合が低い項目として、(イ)意欲・活動、(ケ)評価、(コ)子どもの見取り、(サ)個に応じた支援等が挙げられる。これらは、単なる基本的な指導技術に関する内容ではないため、事後研修会では、以下のような会話が交わされる必要があると考えた。

- ①子どもの表れに関する事実の正確な把握
- ②子どもが教材を理解する過程や、どんな心情だったのかの内面的な見取り
- ③どのタイミングでどのような支援をするのかに関する判断

以上の項目は、ベテラン教師が多く持つと思われる「気づき」にかかわる内容であり、事後研修会でより多く語られるための手だてが必要であると考えた。

(3) 事後研修会における「会話の質を向上させる手だて」の調査

ア 調査内容と方法

(7) 調査内容

アンケートの考察より、「気づき」が語られやすい手だてとして、授業参観シートを作成し、事後研修会における会話に及ぼす効果を考察することにした。

効果を検討しやすくするために、少人数による事後研修会を設定し、若手教師とベテラン教師の2人の会話を分析の対象として、基礎的な調査を行うこととした。

(イ) 調査方法

- ・日時 平成21年10月下旬～11月初旬
- ・対象 小学校教師 若手教師Aとベテラン教師C (調査1)
若手教師Bとベテラン教師D (調査2)
- ・方法 調査1と調査2は、時期と参加者を変えて行った。各調査では、通常の指導案を用いて行った事後研修会と、授業参観シートを用いて行った事後研修会をそれぞれ1回ずつ行い、参加した教師の会話の変化を調査する。

事後研修会は、2人の教師（授業者と司会役）、調査対象となる2人の教師（若手教師とベテラン教師）の合計4人で構成した。司会役は、すべてベテラン教師Eが担当した。教職経験年数は、若手教師は3年未満、ベテラン教師は25年以上である。調査1、2のそれぞれにおいて、授業を行う教師と学級は固定したが、調査2においては、教科を揃えることができなかった。しかし、教科に影響されない効果も得られる可能性があるため、調査1と同様の調査を行った（資料9）。

【資料9】調査の手順

<p>(1) 通常の指導案を用いて授業参観し、事後研修会を行う。</p> <p>① 若手教師1人とベテラン教師1人、ベテラン教師Eが授業参観を行う。</p> <p>② ベテラン教師Eが司会役を担当し、約30分の事後研修会を行う。 発言は、授業者→若手教師→ベテラン教師の順を基本とするが、自然な流れに沿った話し合いを目指す。</p> <p>③ 若手教師とベテラン教師の会話を分析する。</p> <p>(2) 授業参観シートを用いて授業参観し、事後研修会を行う。 上記の①～③を繰り返す。</p> <p>(3) 会話の変化を比較し、授業参観シートの効果を考察する。</p>	<p>授業研究に用いた教科と授業者</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>調査1</th> <th>調査2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>通常の指導案を用いて授業参観 (授業者)</td> <td>2年生 国語 (若手教師B)</td> <td>4年生 国語 (若手教師A)</td> </tr> <tr> <td>授業参観シートを用いて授業参観 (授業者)</td> <td>2年生 国語 (若手教師B)</td> <td>4年生 理科 (若手教師A)</td> </tr> </tbody> </table> <p>※ (1)～(3)の手順は、調査1、調査2ともに共通。</p>		調査1	調査2	通常の指導案を用いて授業参観 (授業者)	2年生 国語 (若手教師B)	4年生 国語 (若手教師A)	授業参観シートを用いて授業参観 (授業者)	2年生 国語 (若手教師B)	4年生 理科 (若手教師A)
	調査1	調査2								
通常の指導案を用いて授業参観 (授業者)	2年生 国語 (若手教師B)	4年生 国語 (若手教師A)								
授業参観シートを用いて授業参観 (授業者)	2年生 国語 (若手教師B)	4年生 理科 (若手教師A)								

(ウ) 授業参観シート

「気づき」が語られやすくするため、以下の2点に留意しながら授業参観シートを作成した（資料10）。

a 授業の展開に沿った思考内容が交流されやすいこと

授業中に教師がモニタリングする3つの領域（子ども・場・教師）に視点を当て、授業の展開に沿ってメモできるシートとした。シートの上段には、資料1にあるような、「子どもの行為に対する問いかけ」、「場に対する問いかけ」、「教師

【資料10】授業参観シート

第2学年 組 国語科 授業参観シート		
H 21、/ () 校時 授業者 () 記入者 ()		
本時の目標 お手紙をもらえないがまくんの気持ちと、それを知ったかえるくんの気持ちを読み取ることができる。		
子どもの様子	場 (教材・状況)	教師の支援
<ul style="list-style-type: none"> 基本的な学習習慣は身に付いているか。 意欲的に取り組めたか。 教材をどう理解したか。 (教材を過去の知識と結び付けてとらえたり、教材から新しい知識を生み出せたりすることができたか) 目標とする姿が現れたか。 	<ul style="list-style-type: none"> 教材や提示した資料は、子どもの思考を助けていたか。授業でどんな役割を果たしたか。 授業の展開の様子は。 	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な指導技術が効果的に行使されたか。 子どもの表れや状況を正しく見取れていたか。 子どもや場に応じて、適切に支援が行われていたか。
1 一の場面を音読する。		<ul style="list-style-type: none"> 順番読みで、全員が1回ずつ読むまで、一の場面を繰り返し読む。
2 本時の課題を確認する。 「お手紙をもらえないがまくんと、それを聞いたかえるくんのきもちを読み取ろう。」		<ul style="list-style-type: none"> 一の場面に注目できるようにあらすじを確認する。 挿絵を提示して、一の場面を想起しやすくする。 机間支援にて、ワークシートへの記入を確認する。
伝言欄		

の行為に対する問いかけ」を記入し、授業を参観する際の視点とした。子どもの様子や教師の支援の欄には、通常の指導案と同じ内容をあらかじめ記入しておくが、各欄ともにメモが多くできるように余白を広くした。

b 視点の転換ができるきっかけとなること

場（教材や授業の流れ）の欄を新たに設けることで、授業全体の流れや雰囲気をつかみやすくした。同時に、用意された教材はどう理解されたのか、教材が子どもへどんな影響を及ぼしたのかを探りやすくなり、視点の転換を図る機会を取り入れることができると考えた。

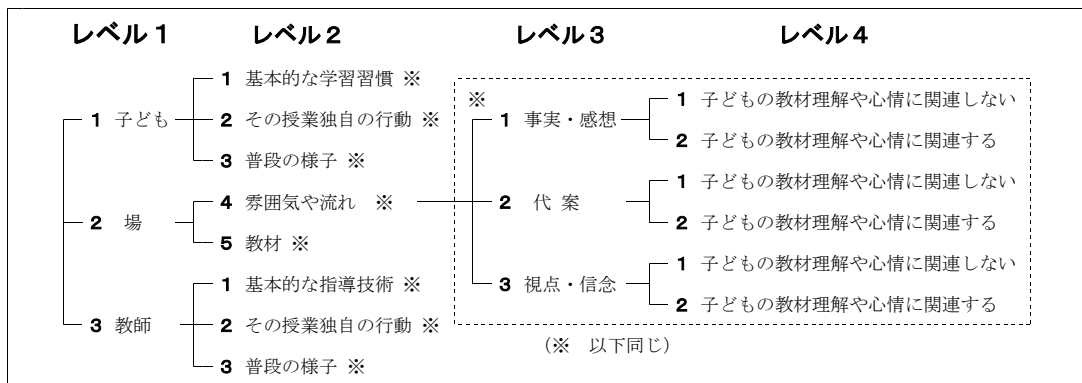
(I) 会話の分類

会話内容を意味のある会話ごとに区切り、それぞれの会話について、4つのすべてのレベルごとに分類し、分類番号を当てはめる（資料11）。

まずレベル1では、どこに注目して語った内容かにより、3つ（1：子ども、2：場、3：教師）に分類する。レベル2では、5つ（1：基本的な学習習慣や指導技術に関する内容、2：その授業独自の行動、3：普段の様子、4：雰囲気や流れ、5：教材）に分類する。分類番号1～3は、子どもと教師で共通である。レベル3では、3つ（1：単に事実や感想を述べた内容、2：代案を提案する内容、3：授業を見る視点や信念にまで踏み込んだ内容）に分類する。レベル4では、2つ（1：子どもが教材を理解する状況や心情には関連しない内容、2：教材理解や心情にまで踏み込んだ内容）に分類する。

レベル1、2によって授業参観する際の「着眼点の変化」を、レベル3、4によって「会話内容の質の変化」を探ろうと考えた。

【資料11】 会話の分類と分類番号



イ 調査結果と考察

資料12は、事後研修会での会話について、それぞれのレベルごとに分類した例である。例1の会話について、レベル1～4のそれぞれにおいて分類し、その分類番号を左から順に並べると（1、2、1、2）となる。例2の会話は、（3、3、3、1）となる。同一人物のすべての会話について、同様の作業を行って各レベルごとに集計し、総会話数に対する割合を求めた。指導案を用いた時と授業参観シートを用いた時の割合の変化を、グラフ化したものが資料13と資料14である。

【資料12】 会話の分類の例

(例1) …例えば、漢字と漢字を組み合わせるのに、それを漢字ではなく、パーツだと勘違いして、漢字ではない部分を、合体させる一部分として扱ったりして…			
レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
1 子どもの表れ 子どもの活動の様子についての内容	2 その授業独自 参観した授業にかかわる内容	1 事実・感想 代案や授業を見る視点ではなく、事実を忠実に述べた内容	2 子どもの教材理解・心情 子どもが、教材をどのように理解して活動したのかを考えた内容
(例2) …日に日に子どもたちが、こう、互いに認め合うっていうか、間違っただけにも笑わないっていうか、そういった教師の姿が子どもたちに反映されていくのもあるから…			
レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
3 教師の表れ 教師の活動の様子についての内容	3 普段の様子 普段からの教師の行動や考え方に関する内容	3 視点・信念 事実や代案ではなく、普段からの教師の在り方(信念)に関する内容	1 子どもの教材理解・心情ではない 子どもが教材を理解する状況や心情を具体的には述べていない内容

(7) 授業参観する際の着眼点の変化(レベル1、2の考察)

レベル1では、調査1、2ともに、若手教師同士、ベテラン教師同士それぞれに共通の傾向が見られた。若手教師A、Bでは、「教師」の割合が上がり、「場」の割合が下がっている(グラフA1、B1)。一方、ベテラン教師C、Dでは、その反対の傾向が見られた(グラフC1、D1)。

レベル2では、若手教師A、Bで「基本的事項」の割合が下がりつつ、「授業独自」の割合が著しく上がった(グラフA2、B2)。また、若手教師、ベテラン教師の4人ともに共通して、若干ながらも「教材」の割合が上がる傾向が見られた(グラフA2、B2、C2、D2)。

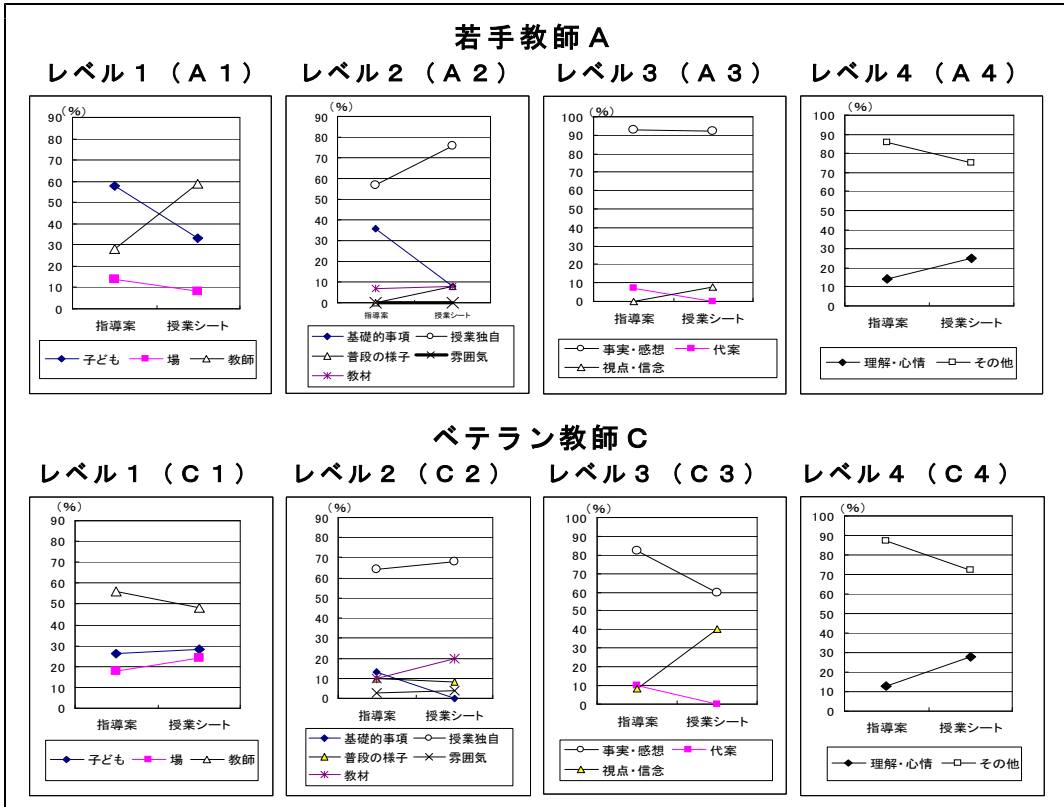
以上により、若手教師、ベテラン教師ともに授業参観シートの影響を受け、授業参観の際に着目する点が変わったことが想像される。特に若手教師には、教師の行動に注目させ、一般的な基本的学習習慣や指導技術よりも、その授業独自の内容に注目させるという効果がうかがえる。

(4) 会話内容の質の変化(レベル3、4の考察)

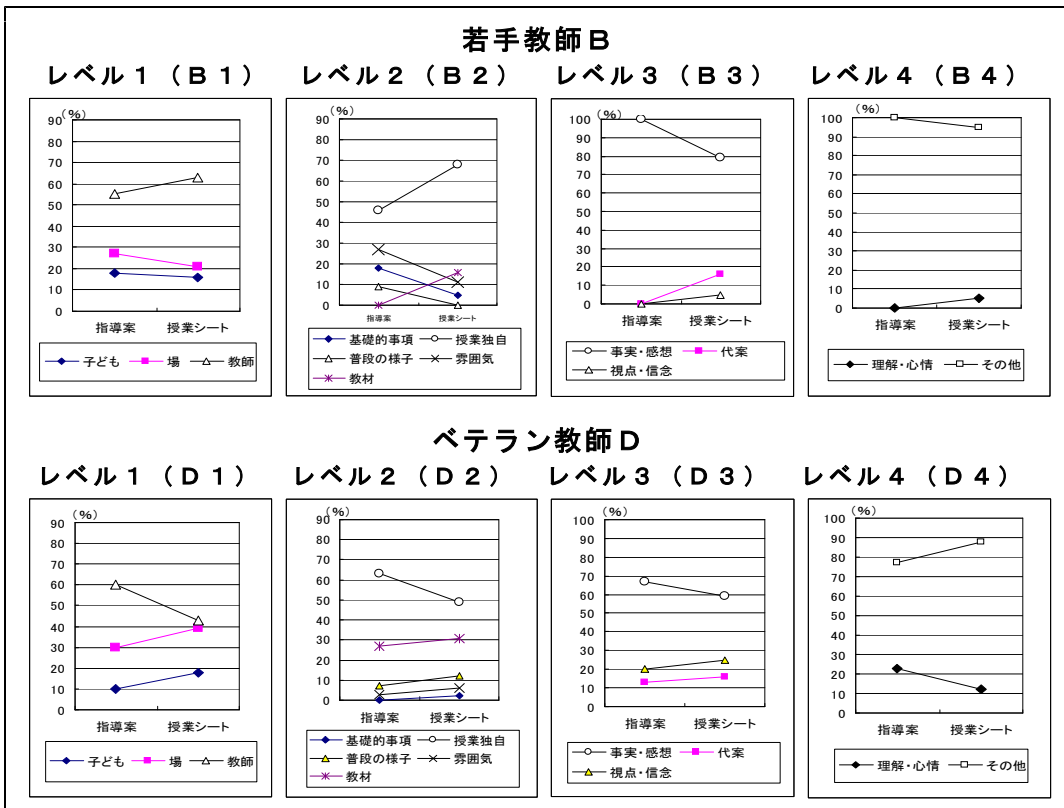
レベル3では、調査1、2ともに、若手教師A、Bにおいて、指導案を用いた時には見られなかった「視点・信念」が新たに現れた(グラフA3、B3)。ベテラン教師C、Dでは割合そのものが若手教師より高く(グラフC3、D3)、上昇の度合いも大きい(グラフC3)。授業参観シートを使用することが、若手教師にとっては、授業に対する「視点・信念」に注目するきっかけとなり、ベテラン教師にとっては、「視点・信念」に関する会話を増やすきっかけとなっていると考える。

レベル4においては、調査1では、若手教師A、ベテラン教師Cともに、子どもの「教材理解・心情」の割合が上昇した(グラフA4、C4)。調査2では、授業参観シートを用いた授業が理科となったため、ベテラン教師Dは、子どもの「教材理解・心情」の割合を下げたと思われる(グラフD4)。しかし、若手教師Bでは、指導案を用いた時は見られなかった、子どもの「教材理解・心情」に関する内容が

【資料13】調査1における会話の変化



【資料14】調査2における会話の変化



出現したことに注目したい（グラフB4）。

教科の影響を受けることがあるものの、授業参観シートによって、子どもが教材を理解する様子や心情にまで踏み込んだ、質の高い会話が出やすくなるのがうかがえる。

(ウ) 着眼点と会話内容の質との相関

レベル3とレベル4で割合が上がった項目について、レベル1における3つの領域（子ども・場・教師）では何が増加したのかを調べるため、会話数による検討をしてみた。

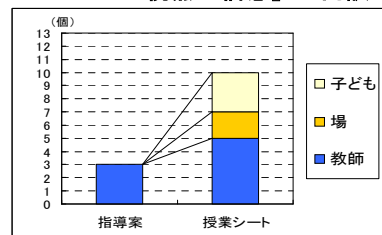
まず、レベル3で上昇した、授業に対する「視点・信念」について、レベル1における3つの領域の何が増加したのかを検討した。すると、ベテラン教師C、Dともに、新たに「子ども」や「場」の領域が加わり、3つの領域がすべて現れるという共通の傾向が見られた（資料15、16）。授業参観シートの使用により、視点や信念といった「気づき」を語る際にも、多くの領域について注目させるという効果がうかがえる。

次に、レベル4において、調査1で上昇した子どもの「教材理解・心情」について、レベル1における3つの領域の何が増加したのかを検討した。すると、若手教師Aでは、「子ども」に関する会話のみであったが、「教師」に関する会話が新たに現れた（資料17）。これは子どもが教材を理解する状況やその心情などと、教師の行為を結び付けながら会話を行ったことを示している。ベテラン教師Cでも、「教師」に関する会話が増加する傾向が見られた（資料18）。

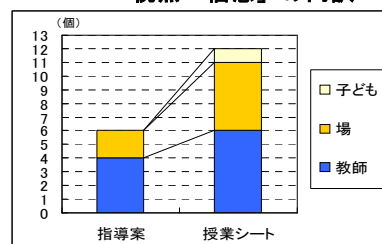
以上の内容は、教師の行為が子どもの学びにどう影響を及ぼすかというような、子どもの見取りや適切な支援につながる内容であり、事後研修会で期待されている会話が増加したと言える。

最後に、授業参観シートに「場」を設けた効果を探るため、レベル2で割合が上がった「教材」について、レベル3やレベル4で何が増加したのかを検討した。

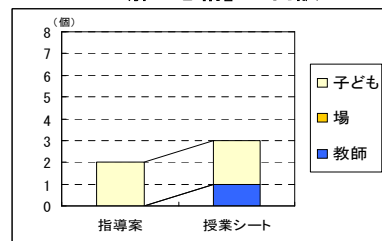
【資料15】ベテラン教師Cの「視点・信念」の内訳



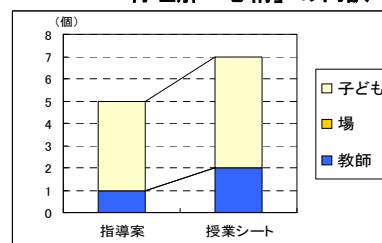
【資料16】ベテラン教師Dの「視点・信念」の内訳



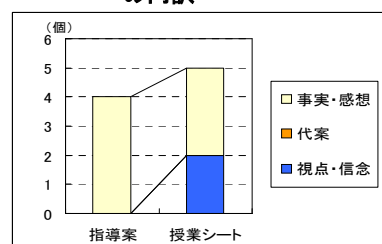
【資料17】若手教師Aの「教材理解・心情」の内訳



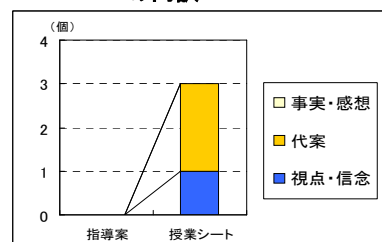
【資料18】ベテラン教師Cの「教材理解・心情」の内訳



【資料19】ベテラン教師Cの「教材」の内訳

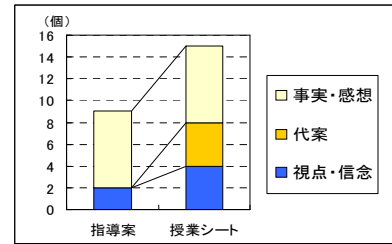


【資料20】若手教師Bの「教材」の内訳



すると、調査1のベテラン教師Cにおいて、授業参観シートを用いることによって、レベル3の「視点・信念」に関する会話が現れた（資料19）。調査2のレベル3でも、若手教師B、ベテラン教師Dにおいて、「代案」や「視点・信念」が新たに現れたり、増加したりした（資料20、21）。調査2では、教科が理科となったことが、「教材」に関する会話数を増やしたとも考えられる。しかし、調査1とともに、同時に質の高い会話が現れたことは、授業参観シートで「場」の欄を設け、教材に注目したことによる影響もあると考える。

【資料21】ベテラン教師Dの「教材」の内訳



ウ 「会話の質を向上させる手だて」の調査のまとめ

授業参観シートの効果として、以下の点が挙げられる。若手教師の着眼点が大きく変わり、教師や授業独自の内容が多く語られるようになった。ベテラン教師では、3つの領域（子ども・場・教師）が、バランス良く語られるようになった。会話内容では、若手教師・ベテラン教師ともに、授業に対する視点・信念、あるいは子どもの教材理解・心情といった質の高い内容の会話が出やすくなる傾向が見られた。また、教師の行為と子どもの教材理解を結び付けた会話も増えた。こうした子どもの見取りと適切な支援につながる会話内容は、事後研修会でどの年代においても期待されており、教師の研修に対する意欲向上に結び付くことが期待される。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 事後研修会に関するアンケート結果から、基本的学習習慣や指導技術、教材については、有益な会話に触れた経験があるが、子どもの見取りや個に応じた支援等に関しては、有益な会話に触れた経験が少ないことが分かった。

イ 事後研修会で授業参観シートを用いることで、若手教師の着眼点が大きく変わり、若手教師・ベテラン教師ともに、質の高い会話が増えた。ベテラン教師では、もともと会話の質が高く、更に質が高くなる傾向があった。授業参観シートは、特にベテラン教師の「気づき」を引き出す有効な手だての1つであることが分かった。

(2) 今後の課題

ア 授業参観シートを用いて、事後研修会での会話の変容について考察したが、実践回数が限られていた。継続して実践し、改良を加えていきたい。

イ 授業参観シートでは、子ども・場・教師のそれぞれに注目し、教材から子どもへの働きかけを問うことで、視点の転換を図った。また、教師の具体的な思考過程を交流しやすくするために、授業の展開に沿って記録できるようにした。こうした授業観察シートに用いた手だてや工夫を、ワークショップ型の事後研修会等、他の場面で生かせるような手だてを検討していきたい。

注

- 1) 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会, 1994年, 102ページ.
- 2) 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習』, 明石書店, 2008年, 99-100ページ.

参考文献

- ・秋田喜代美著「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻, 1992年.
- ・秋田喜代美著「教える経験に伴う授業イメージの変容－比喻生成課題による検討－」『教育心理学研究』第44巻, 第2号, 1996年.
- ・秋田喜代美著「授業への心理学的アプローチ－文脈的側面に焦点をあてて－」『心理学評論』vol.47 No. 3, 心理学評論刊行会, 2004年.
- ・秋田喜代美著『授業研究と談話分析』, 放送大学教育振興会, 2006年.
- ・秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習』, 明石書店, 2008年.
- ・浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師 教師学への誘い』, 金子書房, 1998年.
- ・渕上克義著『学校が変わる心理学』, ナカニシヤ出版, 1995年.
- ・藤沢伸介著『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』, 風間書房, 2004年.
- ・南風原朝和・市川伸一・下山晴彦編著『心理学研究法入門 調査・実験から実践まで』, 東京大学出版会, 2001年.
- ・南風原朝和・市川伸一・下山晴彦編著『心理学研究法』, 放送大学教育振興会, 2003年.
- ・堀井啓幸・黒羽正見編集『教職研修8月号増刊 学力向上をめざす 管理職の実践講座第2巻 教師の学び合いが生まれる校内研修』, 教育開発研究所, 2005年.
- ・稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会, 1994年.
- ・木原俊行著『授業研究と教師の成長』, 日本文教出版, 2004年.
- ・木原俊行著『教師が磨き合う「学校研究」授業力向上をめざして』, ぎょうせい, 2006年.
- ・木岡一明編集『学校の組織設計と協働態勢づくり』, 教育開発研究所, 2003年.
- ・村川雅弘編著『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』, ぎょうせい, 2005年.
- ・佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『岩波講座6 現代の教育危機と改革 教師像の再築』, 岩波書店, 1998年.
- ・佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美著「教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第30巻, 1990年.
- ・佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之著「教師の実践的思考様式に関する研究(2)－思考過程の質的検討を中心に－」『東京大学教育学部紀要』, 第31巻, 1991年.
- ・島宗理著『パフォーマンスマネジメント－問題解決のための行動分析学－』, 産業図書, 2000年.
- ・高梨智弘著『わかる! ナレッジマネジメント』, ダイヤモンド社, 2000年.
- ・文部科学省『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～』, 2006年.
- ・文部科学省『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)』, 2008年.
- ・横浜市教育センター編著『授業力向上の鍵 ワークショップ方式で授業力を活性化!』, 時事通信社, 2009年.
- ・大分県教育センター『平成16年度研究紀要第36集』, 2005年.
- ・熊本県立教育センター『平成19年度研究紀要第36集』, 2008年.
- ・静岡県教育委員会『静岡県教職員研修指針』, 2003年.
- ・視察研修資料 横浜市教育センター(2009年)
横浜市立境木小学校(2009年)