

# 授業検討会における参加者の授業観の抽出と変容

\* 田 中 眞 帆

1. 問題と目的
2. 研究対象
3. 研究方法
4. 結果
  - 4-1. Xの授業観の抽出
  - 4-2. Yの授業観の抽出
  - 4-3. Zの授業観の抽出
  - 4-4. 相互作用による授業観の変容
5. 考察

## 1. 問題と目的

本研究は、同じ授業を観察した参加者同士による授業検討会での意見交流において、参加者の授業観がどのように表れ、どのように変容しているかを解明することを通して、参加者の中に生じた学びや参加者が持つ実践知を捉えることを目的とする。

熟達教師の教育技能は経験やカンに支えられた暗黙知であるため伝承が困難とされており、暗黙知を他の教師といかに共有し、授業の技能を発達させるかという課題がある（生田2012）。これまで日本においては、教師個人の力量を高めるために、学校外の集会的な研修や自己研鑽だけでなく、学校内で行なわれる校内授業研究が大きな役割を果たしてきた。教師による授業研究は、「他者の授業行為や生徒の学習から学ぶ、自分の授業行為を振り返る、学校が志向する授業のあり方についてのイメージを同僚とともに共有する」といった学びを教師に保障するため、教師の専門的成長を促す学習の場として重要な意味を持つ（秋田2006）。すなわち、授業研究を通して協同で省察を深めていくことによって、教師の個人的学習の深化や、教師集団全体による知識形成や専門家としての態度の育成が促されると言える（坂本2007）。

このように、協同的な授業研究は教師の力量形成と発達において重要な機能を有しているが、2006年の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において中堅層以下の世代が少ないという教師の年齢構成のいびつさや、大量採用期の世代の退職に伴って質量ともに優れた教員の養成・確保の必要性が指摘されて以後も、実践知の伝承の難しさという課題は教育観や授業観の多様化によってなおも横たわっている（姫野2019）。

また、教師自身の成長を捉える上で重要な鍵となるのが授業洞察力の向上である（柴田2013）。柴田（2013）は児童生徒の内面や学習の様相といった目に見えないものも見抜く力を授業洞察力と呼び、教師や、広い意味での教師教育者（教師を育てる教師）に求められる力量であると位置づけた。授業中の些細な違和感を見逃さずそこに潜む問題に気付くことによって、子どもに寄り添った実践の見通しが立つようになる。また、子どもの授業の様子をじっくり観察し、発言の背景を推測することによって深い子ども理解が可能になる。そのため、広く教師にとって必要な力量であり、こうした授業の諸事象の背景にある複雑で多様な要因を見抜き、事実を解釈していくうえで豊かな授業像、授業観を有することが求められる。

信念や暗黙知と同様に「観」は教師の内面に存在し、行動や選択を左右しているものの、直接に観察し抽出

\* 名古屋大学大学院学生

することは困難であり、臨床心理学においても、バウムテストやSCTをはじめとした投映法において何らかの刺激を与えることによってクライアントの内面を把握することが行なわれている。秋田（1996）は教師の熟達化を捉えるうえで各教師が教育や授業に対して持つ個人的な態度や信念、イメージを検討する重要性を指摘し、「授業」「教師」「教えること」の3つのトピックについての比喻を作成してもらう課題を通して信念を表出させようとした。その結果、学生が教師になる前に教えることについて予め有している明確なイメージは経験を積むことによって変容していくことが示唆された。しかし、秋田（1996）の研究によって比喻作成によって個々の持つ信念の変容や経験との関連は明らかになったものの、この課題は与えられたテーマに基づくイメージである。つまり、実際の授業に基づいて比喻を作成していない。秋田自身も「教師と生徒、文化的道具としての教材が教室における授業の場で相互作用することによって、その状況の中で何が新たに構成され創発した（emergent）のか」という視点からも研究を行なう」必要があると指摘しているように、現実起こった文脈に即して研究を行なう必要がある（秋田1996）。

校内授業研究会における新任教師の学習過程を「認知的徒弟制」の概念を手がかりに解明した北田（2008）は、校内授業研究会によって新任教師が熟練教師同様の授業を省察する力量を形成しつつあること、そしてある程度の経験を経ることで熟練や新任といった関係を超え、互恵的に学び合うことを可能にすることを示した。坂本（2012）は、授業研究事後協議会の談話の「実践の表象」に着目し、教職経験年数および学校在籍年数との関連性について分析した。教師は協議会を通して、他者と授業の事実やそれに基づく推論、授業の問題点や可能性、代案を具体的に話し合うことによる学習だけでなく、学校文化や授業実践の変化を伴う長期的な学習を行なっていることが明らかになった。ただし、坂本（2012）では、発言者である教師が目にした事実と、事実に対する教師の評価のプロセスを切り分けられないままカテゴリーに分類がなされている。例えば「代案」カテゴリーに分類されるには、まず発言者の教師がある事実を不十分、あるいは改善できると評価することが前提としてあり、そこからさらに具体的な代案の提示や代案同士の検討に繋がる言及がされていることになる。事実そのものと事実の評価を切り分けることによって、教師がどのような事実注目し、それに対してどのように評価をしたかという根拠に該当する部分、すなわち個々の持つ信念や授業観を詳細

に検討することが可能になる。

授業像を豊かなものへと変容させていくなかで有効になるのが、映像記録や逐語記録といった授業の事実に基づく資料を用いた授業の振り返りである（柴田2010）。柴田（2010）は、授業の事実を表した授業記録を読むことの重層性を3つの段階で表し、そのなかで記録と自身の授業観を通して授業で起こったことを捉えるだけでなく、授業記録から読み取った事実に基づいて授業像を豊かにするという視点を提示している。授業像、授業観が豊かになると、一つの事実をより多面的に捉えることが可能になる。

本研究では、研究的な刺激を意図的に与えるのではなく、共に観察した授業について語り合う中で各自の授業観が最も自然な形で現れる授業検討会の場において出た発言を対象として用いる。また、教師の熟達化を授業観がより豊かなものへと変容していくことと捉える。授業の事後検討会の参加者個々が所有している教育観を授業観と呼び、共通の授業を観察した一人一人がある事実をどのように価値判断（評価）したか、またそのように判断する根拠となる授業観の部分に着目する。なお、いわゆる長期的に形成されるようなものだけでなく、各授業場面において端的に表れるものも授業観に含むことにする。そして、授業観を抽出するためにモデルを作成し、検討会における他者との関わりを通してどのように変容するかを明らかにすることを目的とする。本研究は検討会が教師の学びにとって有効かどうかをただちに示すものではないが、授業検討会での学びを隠れている授業観の変容という形で捉えることで明らかにしようとする。

## 2. 研究対象

本研究では、研究授業に参加した参加者が授業について協議する事後検討会を対象とする。検討会の参加者は、授業者、学部学生 X、Z、教職経験もある大学院生 Y の4名であり、本研究では研究授業の事後検討会における X、Y、Z の発言を分析する。発言を文字起こしして作成した逐語記録は必要に応じて省略語を補足する。なお、X、Y、Z は授業記録に基づく授業分析を学んでいる。

この学校は、授業における子ども同士の語り合いを充実させることを研究テーマとして掲げている。そのため「語り合い」は良いものであると暗黙的に価値づけられており、それが実際の授業の中で行なわれているかどうかは授業を検討する上で鍵となる。本校における「語り合い」とは、子どもたちがただ漠然と喋るのではなく、主体的に考えて周囲との相互作用を通し

て学びを深めて欲しいといった願いに基づくものである。そのため、本研究授業も「語り合いのある授業」の実現に向けて実施されており、事後検討会も語り合いを充実させるための方策について中心的に話し合われた。

研究授業は小学校1年生の算数「いろいろなかたち」であり、男子児童二人のクラスである。本授業も学校全体の研究テーマである語り合いの充実を目指して行なわれており、教師が準備した「いろいろなかたち」について子どもたちが語り合う場面を設けて、それぞれの認識を高めるような手立てが取られている。

検討会ではあらかじめ「①授業記録の振り返り（語り合いはどこか）」「②子どもの語り合いを引き出そうとする教師支援の効果について」「③語り合いがどのような学びの深まりに結びついたかについて」「④子どもの連続した発言を引き出す教師支援の在り方について（ブレイクストーミング）」という4点の視点が設けられており、このグループは「授業記録の振り返り（語り合いはどこか）」という視点を中心に議論した。本検討会には既に共有された基準に基づいて対象の授業がそれに当てはまったかどうかを判断するものではないため、語り合いについての共通の定義は設定されていなかった。

授業を通して子どもたちが語り合いをしていたかは、発言の内容やその変化といった具体的な事実によって捉えられる。学生は個々が持っている語り合い観と観察された事実を照らし合わせ、語り合いが実現しているのであれば当然観察されるであろう事実の有無をもとに、子どもたちの中に語り合いが実現していたかどうかを判断する。前述したように、本検討会において語り合いについての共通の定義は設定されていない。むしろ、子どもの姿を鑑みながら「語り合いとは何か」を教師と学生3人が見出そうと、それぞれの考えや観察した事実を取り上げる機会であり、教師にとって自分一人では気付かなかった子どもの学びの様子を知る機会であったと考えられる。また、語り合いをはじめとする参加者の授業観が表れているため、本研究の分析場面に適していると言える。

### 3. 研究方法

本研究では、発言中から「観」を抽出するために、まず発言者がどのような事実に注目しているかを特定する。注目するのに値する事実の選定とその評価の判断に発言者の「観」が反映していると考えられるからである。

教育においては、「教師個人、あるいはその教師を取

り巻く教師文化がどのような授業、教師役割を望ましいと考えるかという授業観、教材観、指導観が、教師の知識使用や思考・行動を規定」しており、この考えが「信念、価値観、態度、イデオロギー、概念、考え、個人理論など、多様な呼び名で」呼ばれている（秋田2000, p194）。なお、授業観、指導観、教材観、子ども観、教師観、学校観などといったものは相互に関連し合っており、これらが信念の主な内容領域とされる。教師の教育観の信念体系は、個別の信念がより大きな信念体系とゆるやかに結びつくことによって形成されている（秋田2000）。

どのような授業を望ましいとするか判断する最も重要な材料の一つとして、授業における子どもの学びの姿が挙げられよう。授業を実施する場合も省察する場合も、子どもの発言や活動といった具体的な事実をもとにその実態を推察し、判断していくことになる。その際に、事実と判断を結び付ける役割をし、判断の根拠・基準となるのが個人の授業観である。自らの授業観に一旦照らし合わせることで評価が可能になる。なお、評価の際には学年的発達や子どもたちの普段の様子といった関連要因が考慮されることもある。子どもたちの実態とかけ離れた自分の授業観をただ押し付けたり、漠然と授業を眺めたりするのは省察とは言い難い。

本研究では、各発言を「現れている事実（A）」、「事実に基づく判断（語り合いの有無）（B）」、「両者を結び付ける授業観（C：基準、D：要因）」の4つの要素に分け、図1に示すモデルに当てはめて授業観の抽出を試みる。

発言が全ての要素を含んでいるとは限らないため、各要素に分解する際に他の箇所での発言や他者の発言から語を補完する必要のある発言がある。そのような場合は、省略されている語を補足したり、言い換えられている語を置換したりした。また、「現れている事実（A）」には観察されたものだけでなく、「観察されるはずであるのにされなかったもの」も含む。「あるはずなのになかったもの」に気付くことは、「あるはずのもの」を具体的に想像できていると考えられるからで

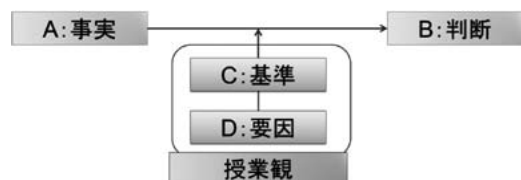


図1 授業観抽出のためのモデル

ある。

実際の発言に図1のモデルを適用すると次のようになる。

X37「先生は1年生においての語り合いをどこに、どこを、何を目指していたのかなってというのが分かんなくて、語り合いっていっても割と先生を通した、先生に言って次の子が言うみたいな先生を挟んでいたことが多いなって思っ」

A 事実：子どもたちはお互いではなく先生を介して話していることが多かった

→ B 判断：二人は語り合いをしていない

C 基準：語り合いならば先生を介さず子ども同士で発言し合う

(D 要因：低学年の語り合いは相手の意見に対して自分の意見をぶつける (X49))

Xは「先生に言って次の子が言うみたいな先生を挟んでいたことが多い」という事実注目している。「語り合いをどこに、どこを、何を目指していたのかなってというのが分かんなくて」という言葉から、明言されていないものの、「先生を介して話している」ような子どもたちの姿は「語り合いをしているとはいえない」と否定的に評価していることが伺える。そしてその背景には、後のX49「低学年の語り合いって(中略)その意見をぶつけるみたいなこと」といった低学年に想定される語り合いの姿、そして「語り合いならば先生を挟むのではなく子ども同士で発言し合う」というXの授業観があると考えられる。ただし、Xは自身の授業観を絶対視することはなく、教師の持っている授業観を知り、両者の違いを明確にしたうえで再度子どもたちの学びの姿を捉え直そうという姿勢を見せている。

#### 4. 結果

X, Y, Zの発言をそれぞれA, B, C, Dに従って分類する。( )内の記述は分析者が補ったものである。

##### 4-1. Xの授業観の抽出

先述したように、X37では「語り合いならば先生を介さず子ども同士で発言し合う」という授業観が表れた(図2)。

X49ではさらに、D「高学年のような話し合いを多分求めることは無理だと思う」と子どもたちの学年的発達段階を考慮したうえで、C「低学年の語り合いって自分の意見を言って相手がそれに賛成か反対だったらまた言うみたいな、それに対しての自分の返しみたい

A 子どもたちはお互いではなく先生を介して話していることが多かった	→	B (二人は語り合いをしていない)
		C (語り合いならば先生を介さず子ども同士で発言し合う)
		D (低学年の語り合いは相手の意見に対して自分の意見をぶつける (X49))

図2 X37における授業観とその関連要素

なのが(中略)その意見をぶつけるみたいなこと」と低学年における語り合いのあり方を述べている。しかし、「KTとYSはまだできてないというか」というように子どもたちにはB「語り合いができていない」と判断している(図3)。

A (子どもたち)	→	B (語り合いができていない)
		C 低学年は自分の意見を言うと相手が賛成か反対か答え、それに対して返事をする。意見をぶつける
		D 高学年のような話し合いを求めることは多分無理

図3 X49における授業観とその関連要素①

さらに、D「会話がないような気がする」という要因も関連づけながらC「授業中に意見をぶつけられていない」ため、B「語り合いができていない」と判断している(図4)。

A (子どもたち)	→	B (語り合いができていない)
		C 授業中に意見をぶつけられていない
		D 会話がない気がする

図4 X49における授業観とその関連要素②

X57も、C「ただ自分が言っているだけにお互いなるから」という根拠をもとに子どもたちはB「語り合いができていない」と評価している。X69もC「会話が授業外でもなんか割と極端に少ないなっていつ

も思います」という根拠から同様にB「語り合いができていない」と評価している（図5）。

A (子どもたち)	→	B (語り合いができていない)
		C お互にただ自分が言っているだけ
		D (意見を聞いてほしいという学年的発達)

図5 X57における授業観とその関連要素

ただし、X69では二年生を引き合いに出し、C「隣の二年生は語り合いとか話し合いとか言いたいこと言い合って」という発言から、話し合いができていく二年生のように、将来的に言いたいことを言い合える関係が築かれることによってB「話し合いができるようになる可能性がある」と、将来的な展望を述べている（図6、7）。

A (子どもたち)	→	B (語り合いができていない)
		C 授業外でも会話が極端に少ない
		D 元々話さない関係はないか

図6 X69における授業観とその関連要素①

A 二年生の子どもたち	→	B (語り合いができていない)
		C 言いたいことを言っている
		D 言いたいことを言い合える関係がある

図7 X69における授業観とその関連要素②

いずれの発言においても、Xは語り合いの有無について明言していない。しかし、基準となるC授業観に該当する内容から、自らが観察した子どもたちにはそのCに含まれる様子が見られなかったと判断することは可能である。本検討会には授業者である教師も参加していることから、否定的な評価をすることを避けたとも考えられる。

Xは一貫して子どもたち二人の間に会話がなかったことを否定的に捉える授業観を持っており、「語り合いはできていなかった」と捉えていたが、最終的には今後子どもたちが成長するにしたがって関係性が変化し、

語り合いができるようになる「可能性」を見出している。

#### 4-2. Yの授業観の抽出

Yの特徴として、授業中の子どもたちの様子をその時の具体的な発言や様子とともに詳細に語る事が多く、X、Zと比較して発言量が多いということが言える。

Y28では二人の子どもがボールに似た形を聞かれたときにそれぞれ別のものを取り上げて「丸い」と発言していた場面に注目している。授業者は緑色のボールを取り上げてこれと似た形は何かという問いかけをしたところ、一人は別の色のボールとゴルフボールというどちらも球形のものを選んだのに対し、もう一人の子どもはゴルフボールがまだあるにも関わらず「ある方向から見ると丸い」と言って円柱形をした茶筒を選んでいった。このように、A「同じ話題に違う反応をしていた」ということはC「二人の考え方が違う」と捉え方に凄く違いがある」ということを意味し、今後B「語り合いになっていく可能性がある」と指摘している。更にYは、授業者が二人の異なる意見を否定することなく、どちらも認めて尊重していたことにも触れている。Yは子どもの学ぶ様子だけではなく、それを支える教師にも目を配っていることが伺える（図8）。

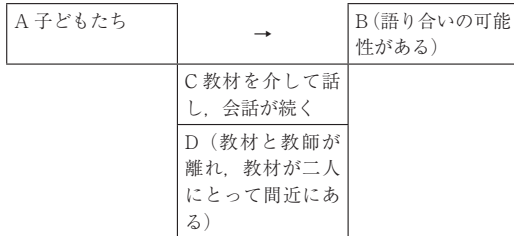
A (二人の子どもが同じ話題に違う反応をしていた)	→	B 語り合いになっていく (可能性がある)
		C 二人の考え方、捉え方に凄く違いがある

※教師は二人の異なる反応をどちらも尊重している

図8 Y28における授業観とその関連要素

Y59ではまず子ども二人の座席と教材、教師の位置関係に触れている。そこで、子どもの視点から「先生と教材が同じところにあるんですよ、子どもから見ると」「だから、いつもこの二人は先生と、先生を介して喋ってる状態なんですよ」と、教材と教師が同じ位置にあることによって子どもたちが教師を介して話す状況になってしまっていることを指摘している。そのため、「先生はちょっと離れてしまっても、YSくんとKT君がこの教材を介して（中略）話が、個々の中で行なわれるようになる」と、教材と教師の位置関係を見直し、D「教材と教師が離れ、教材が二人にとって間近にある」状態になることによって、C「子ども

同士が教材を介して会話が続く」ようになっていくこと、すなわちB「語り合いの可能性はある」と展望している。また、Y59でもYは教師が二人の意見をどちらも認めていることにも触れている（図9）。



※教材と教師の位置関係を工夫し、教師が教材の横から離れる。二人の意見をどちらも認めている

図9 Y59における授業観とその関連要素①

その一方で、他の時間の子どもの発言も引用しながら二人の現状を学年的発達とも関連づけてD「それぞれに先生に一生懸命に聞いてほしいから話しているので(中略)この二人が直接喋るって言うのもまだちょっと難しいのかもしれない」D「まだ互いに批判し合うとかそういうよりは同意して欲しいっていう気持ちの方が強いんじゃないか」とも分析している。そのため、C「先生を介して喋っている状態である」ため、子どもたちは現状ではまだB「語り合いではない」と捉えている（図10）。

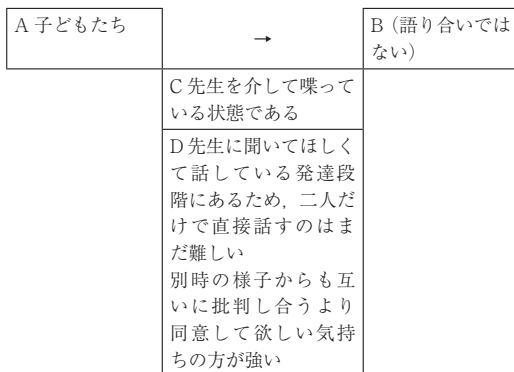
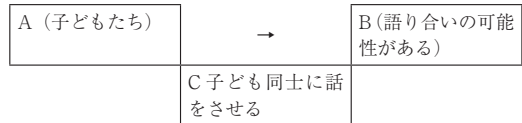


図10 Y59における授業観とその関連要素②

Y59は、発達段階的にまだ二人きりで話し合うことの難しさを理解し考慮しつつ、授業者である教師がその難しさに直面しながらもどうにかして子どもたちに発言をさせようと励ましている姿へ共感を示している発言と言える。

Y62でも別時の教師の発言から、二人の意見の違い

を認めて励ましていたことを印象的な言葉として紹介している。Yは、授業者である教師が二人に語り合いをさせようと意識し、工夫を重ねていることに気付いており、その姿勢を評価していることが分かる。教師と同様に、YもC「子ども同士に話をさせる」ことができればB「語り合いの可能性はある」という授業観を有していると考えられる（図11）。



※意見の違いを認め、励ます言葉がけをしている

図11 Y62における授業観とその関連要素

Y71では、「あの二年生の雰囲気や段々こう肌で感じながら学校とはこういう場所なんだっていうのが少しずつ広がっていくのかな」と、A「二年生と一緒に過ごす」ことを通してD「交流関係が広がる」「学校にも慣れて認識が広がる」ことができるようになると想定している。

この直前の教師の発言で、子どもたち二人は同じ保育園の出身であり、小学校入学前から既に人間関係が築かれており、中でも「二人が必ずしも平等でないといけなような、何となく雰囲気があるということが説明されている（T68）。一方で二年生は、X69でも言及されていたように「語り合いとか話し合いとか言いたいこと言い合って」いる状態であり、現状の一年生とは対照的な様子となっている。いわば、二年生の姿は語り合いができていく一つのモデルであり、彼らの関連な様子に触れ、学校に慣れていきながらC「二年生に倣って言いたいことを言えるようになる」ことができれば、一年生の子どもたちもB「語り合いの可能性はある」と評価している（図12）。

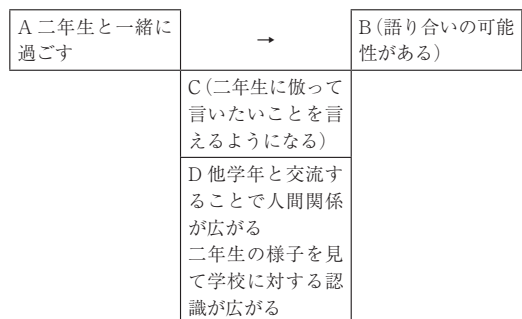


図12 Y71における授業観とその関連要素

Yは、Y59において「先生を介して喋っている状態である」という授業観を見せていたことを除くと、検討会を通して「語り合いの可能性がある」という立場であり、Xのように「語り合いができていない」という断定的な評価はしていない。Yは、XやZとは異なり教職経験があるため、1年生の発達段階に関する実践的な知識を有している。そのうえで小学校1年生という発達段階を考慮して現時点での二人だけで会話をする事の難しさを理解しつつも、二人の考えに違いがあること、そして教師がその違いを尊重し、お互いが委縮することなく自分の意見を持てるように励ましていることを評価して、今後二人が成長して批判を恐れず発言し合えるような関係へと発展していくことによって語り合いが実現していく可能性を見出している。

4-3. Zの授業観の抽出

Zは、Z26で子どもたちが授業の後半で自由に発言する姿から、C「自分の考えたままを口に出していきって形で喋る」のでB「語り合いができていない」と評価していた。明言されていないものの、C「自分の考えたままを口に出す」ことができるには、D「自由に意見を言い合える環境や人間関係がある」ことが必要である。Zは観察を通して、子どもたちの間にそのような環境・関係性があったと捉えていたと言える（図13）。

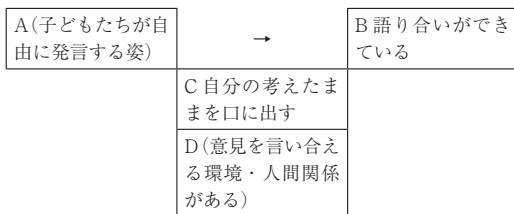


図13 Z26における授業観とその関連要素

Z54では、子どもたちがC「疑問に対して答えるっという感じ」であると指摘している。子どもたちは発言はしていたが、それはお互いの間で自分の考えを話し合っているのではなく教師の発問に対して答えるだけであり、そのような姿はB「語り合いではない」とZは判断していることが伺える。Z26においてC「自分の考えたままを口に出す」姿を語り合いができていないと判断していたことから、教師の発問に答えようと発言している姿はZの語り合い観からは外れたものであると言える（図14）。

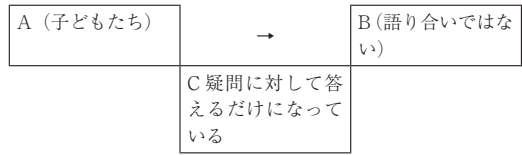


図14 Z54における授業観とその関連要素

Z60ではクラスが二人であるということに着目し、その中で答えが一つに決まるような問いをした場合には、「答えが決まっていれば一人が、あの、合っればもう一人が間違ってるんじゃないかって感じもあるし、そこでためらっちゃったりとか、そういうところが強いんじゃないか」と発言している。教師から「二人が必ずしも平等でないといけないような、何となく雰囲気」があるという説明があったが（T68）、Zはそれよりも前から二人の関係性を考慮していたことが分かる。

Z54に引き続き、子どもたちは教師の出した答えが決まっている問いに対して考えて発言しようとしていること、しかもその答えは一つに決まるためにC「自分の意見が相手とは違ってないかを気にしてしまい、自分の意見を言えていない」状態ではないかと推測している。その結果、ZはD「相手があっていたら自分の意見は間違っているのではないかとためらってしまう」こと、そのためにC「自分の意見を言えていない」姿はB「語り合いではない」と判断している（図15）。

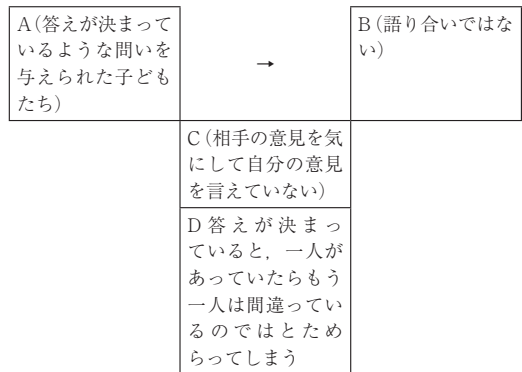


図15 Z60における授業観とその関連要素

Zは当初は自分の考えたままを口に出しているのに「語り合いができていない」として評価が変化している。ただ発問に答えるのではなく他の子どもに対して自分の考えを言っているかということ、特に二人きりのクラスであることを考えると自由な発言を引き出すには正解が一つに決まらない問題の方が適していることなどを

踏まえた上で語り合いは実現すると考えていることが推測される。

#### 4-4. 相互作用による授業観の変容

次に、X、Y、Zの発言の相互作用によって個々の授業観がどのように変容していったかを述べる。3人のB判断とC授業観の部分を取り出して時系列に沿って並べたものが次の図16である。

Xは一貫して子どもたちの間に会話がなことを否定的に捉えて「語り合いができていない」と判断していたが、X69で今後言いたいことを言い合えるようになれば語り合いになっていく可能性があるとして授業観を変容させた。この変容には発達段階上子ども同士が直接話すことはまだ難しい中で教師が二人の違いを尊重している点を指摘したY62の発言が影響していると考えられる。

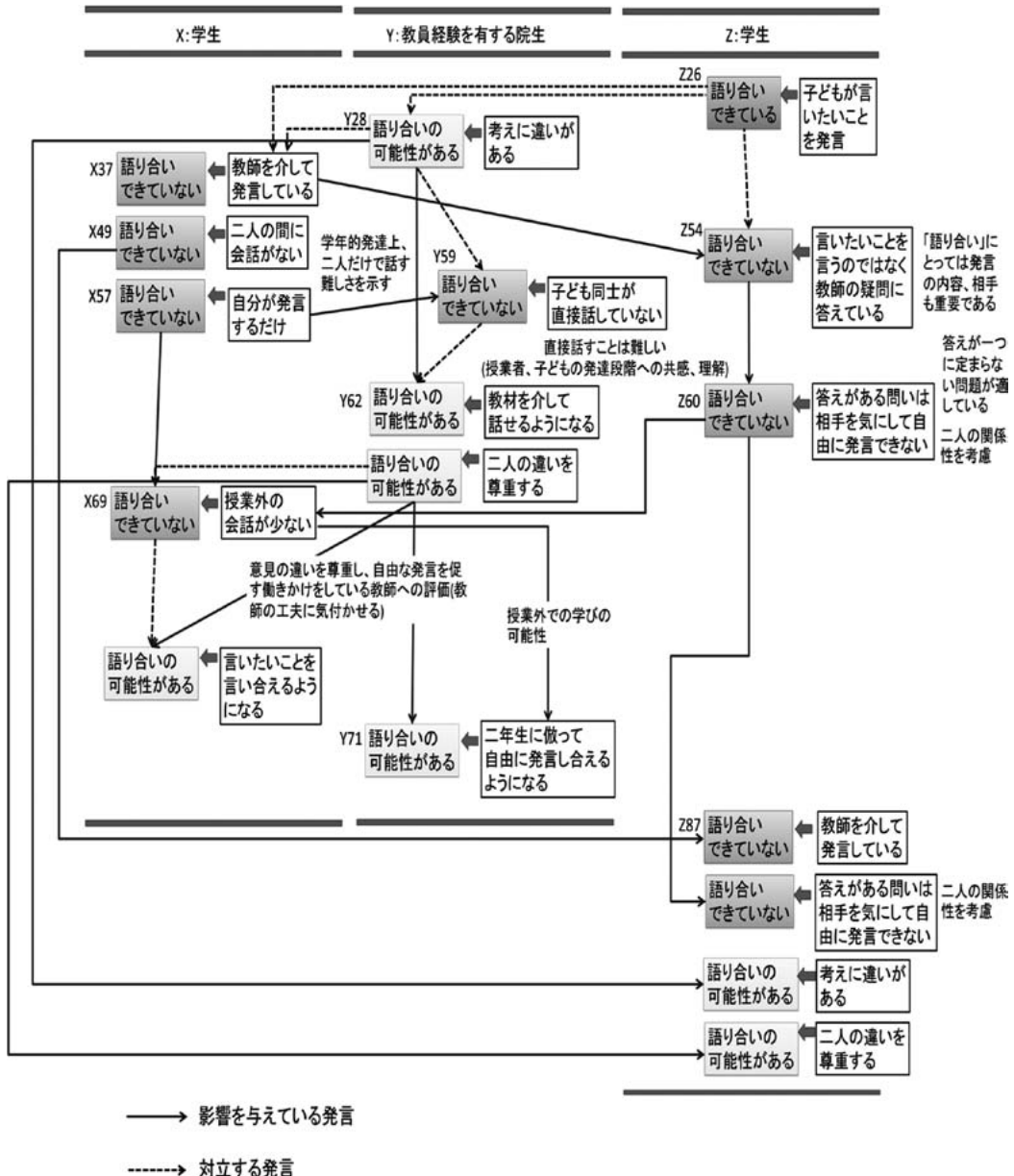


図16 各発言の相互作用による授業観の変容



YはXとは対照的に、語り合いの可能性があると  
いう立場であり、子ども同士の考えに違いがあることを重視する授業観を持っていた。X57の自分が発言するだけになっているから語り合いではないという発言から、Y62で子ども同士が直接話をしていないため語り合いではないという評価をしてはいる。Yも二人の間に会話がなく、お互いが教師に向けて喋っている姿を観察していたため、それでは語り合いとは言い難いとするXの授業観に一定の理解を示したと言える。ただし、子どもの違いを尊重する言葉かけを繰り返し行なっている教師の姿を評価しているように、現時点で語り合いができていのかどうかよりも将来的に語り合いができるようになることを想定して評価していたと考えられる。これは、Yが自身の教職経験から子どもの学年的発達や二人しかいない中での人間関係を鑑み、今後の語り合いへの期待を込めて、基準を下げることで二人の活動と教師の働きかけを肯定的に捉えている。

Zは当初「語り合いができてい」と評価しており、「言いたいことを発言」できることを肯定的に捉える授業観を持っていたが、Z54以降は「語り合いができていない」という授業観へと変化した。これはX37の「教師を介して発言している」ことは語り合いとは言い難いという授業観に影響を受けたと考えられる。X37が子ども同士で発言しているのではなく教師を介しているという指摘を受けて、語り合いにおいては発言の内容だけでなく相手も重要な要素であることが認識されたと考えられる。また、疑問に答えるのでは自由な考えを言い合えているとは言い難いこと、そのためには二人の関係性上答えが一つに決まらない問題が適していることなどを含めて、Z26よりも授業観が具体的なものと変化した。

## 5. 考察

XとZの発言は、検討会の序盤では観察された事実と自身の語り合い観の比較による判断が中心であったが、子どもたちが意見を言い合えない理由も踏まえた発言になり、学年的発達や会話の糸口を作ること、答えが一つには決まらない問題の必要性を考慮する内容に変わった。Xに注目すると、子どもたち二人の会話の有無を授業観の中心に位置づけていたが、検討会が進むと、言いたいことを言い合える関係性の重要性を踏まえた発言になった。一方、Zに注目すると、語り合いの成立のためには発言内容、相手、適した問題の条件など複合的な要因が絡み合っているということが反映された発言になった。これらのことから、XとZ

の授業観は当初よりも豊かなものになったと言える。Zは発言数が少なかったために発言の中で明確に表れていた場面は観察できなかったが、最終的にグループでの話し合いのまとめ発表においてはYの発言を多く引用していることから、Yからの影響を受けていた可能性が考えられる。

また、XとZはともに「語り合い」ならば見られるはずの姿が子どもたちには見られなかったために「語り合いではない」と判断している。実際に授業分析を通して授業改善を志した教師の実例として、日頃から授業妨害や無気力や無視する態度はないものの、漠然とした問題意識を感じていた中で、ふと「先生、次は、何をしたらいいですか」と聞くと「先生、〇〇していいですか」とは聞いてこない子どもたちの姿に気づき、彼らの学習が受け身になっていたことに気付いたということがあった（名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト2004）。この教師のように、XとZが「あるはずのものが無い」ことについて言及できるのは、二人が自分なりの授業観を有しており「あるべきもの」「見られるであろう姿」をイメージできているためであろう。すなわち、二人とも自身の授業観によって想定された「観察されるはずの姿」を探して授業を観察していたからこそイメージと現実の差に気づき、観察されなかった語り合いの姿について語ることができたと考えられる。様々な事象が絡み合った営為である授業を読み解き、その事実を解釈するには洞察力が欠かせない。「あるはずのものが無い」ことに気付いている点で、二人は授業に対しての洞察力を働かせていたことが伺える。

Yについては、次の三点が明らかになった。一点目は、現在見えている子どもたちの姿が過去とどう関連していて将来はどうなっていくかという時間的な展望を有していたことである。Yは検討会の最初から語り合いの「可能性」について繰り返し発言しており、例えばY28「二人の考え方っていか捉え方に凄く違いがある。うん。で、その違いがあるところが、実はこれから語り合いになっていく場面なのかな」という言葉に表れているように、「捉え方に違いがある」と観察された事実を語るだけでなく、それを通して将来的には「語り合いになっていく」という展望を持って語っていた。Yは、子どもたちが保育園から一緒であったという過去も踏まえ、現在の姿、そして将来的な姿を思い描きながら発言していたと考えられる。

二点目は、語り合いの実現に向けた教師の工夫や配慮を取り上げることを通して、学生の授業観を豊かなものにするきっかけとなる指導者的役割を果たしてい

たということである。Y62において、発達段階上現時点ではまだ難しいものの、将来的に子ども同士で語り合いが出来るようになるために意見の違いを尊重し、自由な発言を促そうとしている教師の働きかけを取り上げて評価している。XとZは当初これらの工夫や配慮について指摘しておらず、見落としていた可能性があるが、Yは彼らの一面的な事実のみを捉えた結果現れた授業観を否定することはなく尊重して聞いていた。そして、意見を交流し合う中でXとZは語り合いを構成する多様な要素があることを再確認し、検討会の後半では教師の思慮を考慮した意見へと変化していったと言えよう。

三点目は、学生が気付かなかった点を指摘することで、授業者にとってメンター的な役割を果たしていたことである。Y28において授業者が子どもたちの考え方、捉え方の違いを認めていたことに触れ、Y59において二人しかいない一年生のクラスの中で語り合いを実現しようとするものの難しさに共感している。そして、そのような困難な状況の中でも、子どもたちの違いを尊重する声掛けをしていることを評価している。XとZが子どもたちの姿に語り合いがなかったと否定的に評価しているなかで、結果的に授業者を擁護することになった。その一方で、教師が教材に近い位置に立っていたために、子どもたちが教師に向けて話しかける状況を助長してしまうことになったと指摘し、語り合いの実現に向けて改善の余地があることにも触れている。

Yは自身が授業について語ることを通して結果的に学生に対する指導者的役割と、教師に対するメンター的な役割を果たしていたが、これを可能にしたのはYの持っている二つの俯瞰的な視点である。具体的には、現在見えている事実が過去とどう繋がり、将来どうなっていくかという時間的展望と、観察しうる限られた事実と、その背後にあるであろう事実に対する適切な推論である。そして、こうした俯瞰的視点をもたらすのが授業洞察力であると考えられる。これまでの教職経験を通して培われた豊かな授業洞察力によって、目に見える事実からその背後に隠れた事実を推測することが可能になる。そして学生と意見を交流し合うことによって、授業についての語り学生に新たな気付きをもたらし、彼らの授業洞察力を引き上げることに繋がったと言えよう。

この授業検討会は、校内研究や研究授業後に行なわれる検討会とは異なり、学生を交えてのものであった。参加した学生は授業記録に基づく授業分析を学んでおり、今後教育実習生をはじめとする経験の浅い教

育関係者における学びの様相の過程を明らかにすることにも繋がると考えられる。

授業は一回性のものであるが、その教室にいる子どもたちの現在の姿と今後どのように発展していく可能性があるのかを授業の事実の中から見出すことは、教師が熟達化していくうえで一つの重要な要素であると考えられる。

本研究では、検討会において経験を重ね熟達した教師が時間的展望を伴った発言をしていること、そしてそのような語り経験の浅い学生に対して授業者への共感的理解や俯瞰的な視点の提供という利点をもたらしていることが明らかになった。今後は、このような過去と現在、そして将来という繋がりの中で子どもたちを捉える視点は経験を積むことによって身に付くのか、あるいは経験を積むに従って身に付くのかといった熟達化と、時間的展望の獲得にどのような関連があるのかを明らかにする必要がある。また、本研究はまだ一事例のみであるため、熟練教師の実践知が学生や若手教師に伝えられていることがうかがえる他の研究会も同様に分析し、授業の検討を通じた授業観の表れやその変容に関する知見の蓄積を目指す。

## 〔参考文献〕

- 秋田喜代美(1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容」教育心理学研究 44(2), pp.176-186
- 秋田喜代美(2000)「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版, pp.194-197
- 秋田喜代美(2006)「教師の力量形成 協同的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」『日本の教育と基礎学力 危機の構図と改革への展望』明石書店, pp.191-208
- 生田孝至(2012)「教師の自己成長を促進する研究」西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄編『教育工学における教育実践研究』ミネルヴァ書房, pp.121-140
- 北田佳子(2008)「校内授業研究会における新任教師の学習過程—『認知的徒弟制』の概念を手がかりに—」教育方法学研究 33(0), pp.37-48
- 坂本篤史(2007)「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」教育心理学研究 55(4), pp.584-596
- 坂本篤史(2012)「授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験：教職経験年数と学校在籍年数の比較から」発達心理学研究 23(1), pp.44-54
- 澤本和子(1998)「授業リフレクション研究のすすめ」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』

- 金子書房, pp.212-226
- 柴田好章（2010）「授業記録との対話」[http://ocw.nagoya-u.jp/files/44/edu\\_method08.pdf](http://ocw.nagoya-u.jp/files/44/edu_method08.pdf)（2019年10月15日閲覧）
- 柴田好章（2013）「同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした授業洞察力と研究組織力の育成」[https://www.nits.go.jp/education/model/report/files\\_past/h24\\_di7.pdf](https://www.nits.go.jp/education/model/report/files_past/h24_di7.pdf)（2019年10月15日閲覧）
- 中央教育審議会答申（2006）『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』2006年7月11日
- 名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト（2004）「授業批評会から共に授業記録をつくる授業研究会へ」『授業記録による授業改革のプロセス』黎明書房, pp.69-104
- 姫野完治（2019）「授業研究の歴史」村川雅弘・木原俊行（編）『授業研究のフロンティア』ミネルヴァ書房, pp.16-30

## **Extraction and Transformation of Participants' Lesson View in Post-Lesson Discussion**

**Maho TANAKA\***

The aim of this study is to elucidate how participants' views of the class appeared and how they changed in the exchange of opinions at the post-lesson discussion between participants who observed the same class. It is to capture the participants' practical knowledge and participant's learning.

In order to comprehensively understand the lesson and interpret the facts, transforming the lesson abstraction into a rich one and understanding by multiple point of view are necessary. Therefore, in this study, based on the utterances of participated teachers and students during post-lesson discussion, this study extracted the views of the discussion and analyzed the transformations based on the following four categories: A) facts; B) facts-based judgments (whether children talked or not); C) their judgment foundation standards; D) factors which are related to their standards. Finally, the result of this study clarified that at the beginning, Students participants' judgments were mostly based on the comparison of self-view about the lesson and the observed facts. However, the lesson views started to be enriched when participants tend to focus on the various elements which construct the discussion of students' grade development and pair relationship.

It is clarified that participant who has teaching experience also has a bird's-eye view to observe lesson, that is the perspective of connecting currently visible facts to the past and the future, and also the appropriate inferences about the facts from observation and what should be behind them.

---

\* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University