

一般論文

## 省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究

A practical research for the lesson study to promote reflection

二宮 衆一  
NINOMIYA Shuichi  
(和歌山大学教育学部)

小谷 祐二郎  
KOTANI Yujiro  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

中山 和幸  
NAKAYAMA Kazuyuki  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

中西 大  
NAKANISHI Dai  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

久保 文人  
KUBO Fumihito  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

西原 有香莉  
NISHIHARA Yukari  
(和歌山大学教育学部附属小学校)

受理日 平成 31 年 1 月 21 日

**抄録：**「反省的实践家」が、教師の専門職像として提起されて以降、教師の成長・発達の契機として実践の「省察」が注目されるようになってきている。近年、世界的にも注目されるようになった「授業研究」は、実践の省察を教師同士が組織的に行う学習の場と捉え直されつつある。本論文では、教師の省察プロセスをあらわしたコルトハーヘンの ALACT モデルにもとづきながら、和歌山大学教育学部附属小学校で 2018 年度、取り組まれた校内研修での授業公開と協議会を素材に、「本質的な諸相への気づき」を伴う省察を可能にする授業研究とは、どのようなものなのかについて考察する。

**キーワード：**校内研修、授業研究、教師の学びと成長、省察

## 1. 問題設定

教師の専門性を発達させる優れた方法として日本独自の「授業研究 (lesson study)」が注目されるようになって、久しい。教師が授業を計画し、実施し、それを同僚の教師が参観し、共にふりかえる。実践に根ざし、そこでの出来事を教師たちが共に省察する学び合いこそが、「授業研究」の柱であり、そこに「授業研究」が、今日、世界的にも注目される理由がある。

日本独自の「授業研究」の歴史は戦前にまで遡ることができるが、従来の「授業研究」と比べると、現在の「授業研究」は、教材研究や指導案づくりといった事前の検討から、事後の検討会、すなわち授業の事実にもとづくふりかえりを重視することへと焦点を移してきている(稲垣・佐藤、1996; 鹿毛・藤本、2017)。そうした「授業研究」のあり方は、1980 年代以降の 2 つの潮流によってつくられてきたと考えられる(吉永、2017)。一つは、1980 年代前半に稲垣忠彦らによって始められた「授業のカンファレンス」であり、もう一つは「反省的实践家」としての教師像の提示である。

前者の「授業のカンファレンス」は、医療現場において医師たちが各自の診断をつき合わせて検討・議論

する臨床研究を模倣したものであり、稲垣らは教師たちが教室で起こったことについて自由に意見を述べ合い、対等に意見交流するプロセスとして「授業研究」を位置づけようとした(稲垣・佐藤、1996)。つまり、稲垣らは、授業者、そして共に参観した同僚たちが、授業実践に根ざした各々の学びを交流し、自分とは異なる他者の見方を鏡に、自らを省みることが教師の成長・発達の基盤と捉えたのである。

後者の「反省的实践家」という専門職像は、1980 年代のアメリカでドナルド・ショーンによって提唱されたものである(ショーン、2007)。ショーンは、実践家の持つ知識や物事の捉え方、あるいは問題への対処の特徴を「行為の中での知の生成」と捉える。「有能な実践者は日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数もの判断をおこなっており、規則や手続きの説明ができないまま、自分の技能を実演している」(50 頁)。つまり、実践家は直面する現実の問題と対話しながら、その時々場面での目の前に存在する問題を「〇〇という問題」と名付け、それへの対処を生みだしており、そうした瞬時の判断や対処を「行為の中での知の生成」と表現したのである。

ショーンによれば、「行為の中での知の生成」を支

える行為とは、「省察」であり、実践家は、行為の最中のふりかえり（「行為の中での省察」）、あるいは行為の後でのふりかえり（「行為についての省察」）を通じて、問題状況に即した知の生成を行っている。教師たちは、教室での授業実践の中で、まさに「行為の中での知の生成」を行いながら、成長・発達していく。「授業研究」とは、そうした「行為の中での知の生成」を可視化し、組織的な学習の場とする試みとして捉え直されたのである。

したがって「授業のカンファレンス」と「反省的実践家」によって形づくられた今日の「授業研究」のあり方とは、授業の中で生まれた子どもの学びの事実をもとに、教師の教材解釈や指導のあり方をふりかえることが中心となる。この「授業研究」の効果は、近年、実証的にも確かめられ、教員養成のカリキュラムにも取り入れられつつある（鹿毛・藤本・大島、2016；渡辺・岩瀬、2017）。

しかしながら、これらの研究を含めた教師教育研究が指摘しているように、教師が行う「省察」には深さの違いがある。そのため、授業研究においても、浅い「省察」ととどまる授業研究もあれば、深い「省察」を導く授業研究も存在する。深い「省察」とは、どのような省察であり、それを可能にする授業研究とは、どのようなものなのか。本稿では、和歌山大学教育学部附属小学校で2018年度、取り組まれた校内研修での授業公開と協議会を素材に、この点について考察したい。

## 2. 深い「省察」とは

教師教育研究では、ショーンの「反省的実践家」が専門職像として提起されて以降、「省察」への関心が高まってきた。そして、そうした「省察」を対象とした研究の中で、教師が行う省察には、いくつかの層が存在することが提起されている。例えば、秋田はヴァン・マネンやグリメットによる「省察」概念の分類を紹介しながら、図1のような「省察」の3つの次元を提起している（秋田、1996）。秋田の論の特徴は、教師の省察を単なる問題解決として捉えるのではなく、

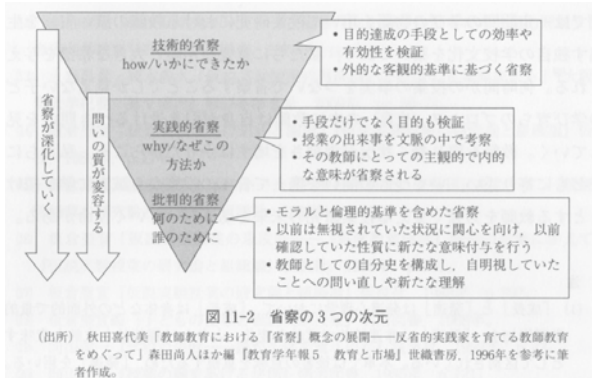


図1 秋田の「省察」の3次元モデル（秋田、1996）。図は吉永が作成（吉永、2017、263頁）

子どもへの関わりという教師自身の行為の意味や意義を対象にした、きわめて規範的・道徳的な価値判断にもとづく省察であることを指摘している点にある。つまり、秋田の論に沿うならば、教師の省察の深まりとは、単なる目的達成の手段のふりかえりにとどまることなく、目的そのもの、あるいは自明視されている前提や自らの価値観を対象にしたふりかえりに至ることを意味する。

同様の指摘は、教師の省察を即時の行動改善を促す「行為志向」と行為の背後で働いているプロセスの理解に取り組む「意味志向」とに分ける研究においても指摘されている（渡辺・岩瀬、2017）。

では、深い「省察」を生むプロセスとは、どのようなものか。オランダの教師教育学者コルトハーヘンは、省察が進むプロセスを図2のように示し、5つの局面に区別している（コルトハーヘン、2010）。コルトハーヘンによれば、省察が深まる際の鍵となるのは、第3局面の「本質的な諸相への気づき」である。第3局面の「本質的な諸相への気づき」を経ずに、第2局面の「行為の振り返り」から第4局面の「行為の選択肢の拡大」に向かう省察は、「技術的省察」や「行為志向」ととどまることになる。省察が深まるための契機は、第3局面の「本質的な諸相への気づき」にあり、教師が授業中に行う行為や捉える問題そのものへの理解の深まりが、省察を深める鍵となるのである。

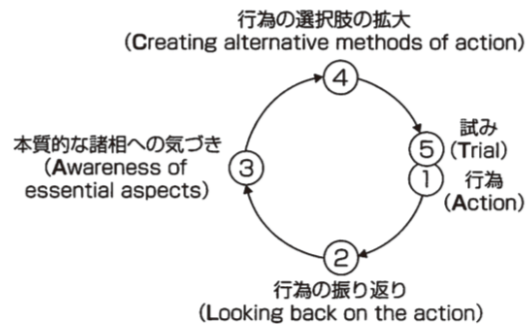


図2 コルトハーヘンの省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル（コルトハーヘン、2010）

文脈はどのようなものだったか	
教師が望んでいたものは何か	学習者が望んでいたことは何か
教師が何を行っていたのか	学習者が何を行っていたのか
教師が何を考えていたのか	学習者が何を考えていたのか
教師が感じていたことは何か	学習者が感じていたことは何か

表1 第3局面に進むための手がかりとなる問い（コルトハーヘン、2010、136頁をもとに加筆修正）

コルトハーヘンは、この第3局面に進むことを促す省察の視点として表1のような9つの問いを提起している。9つの問いが促そうとしている思考は、教室の中で生じた出来事にもとづきながら、教師と子どもがお互いに何を望み、行い、考え、感じたのかを浮かび上がらせ、そのズレに着目することで、教室での出来事の捉え方を深めようとするものである。つまり、教室での事実を、教師と子どもの個々の経験にもとづき、複眼的に捉えることで「本質的な諸相への気づき」が可能となると考えられるのである。

本稿では、この「本質的な諸相への気づき」が、和歌山大学教育学部附属小学校の校内研修における授業研究協議会において、個々の教師の中でどのように起こったのかを検討することで、深い省察を導く「授業研究」のあり方を考えることにする。

### 3. 2018年度の和歌山大学附属小学校での校内研修

和歌山大学附属小学校では、これまでも校内研修を進める際、校内研究授業を参観する視点を明確にし、子どもの学びの事実にもとづく協議を行うことを研究推進のポイントとして取り組んできた。「探究力」と「省察性」の育成という新しい研究主題を掲げた本年度も、校内研修を始めるにあたり、以下の2点を確認した。

①実践における「探究力」と「省察性」について議論することで、研究主題についての解釈と共有を図る。

授業提案者は、学習指導案に育みたい「探究力」と「省察性」を明記するとともに、実践の主張点を「～～～することで、探究力（省察性）を育むことができるであろう」と統一することによって、研究主題についての共有をめざす。また、研究協議では、授業の中に見られた子どもの姿から「探究力」や「省察性」をみとり、そのような姿が見られなかった場合はどのような提案が考えられるのかについて、発言する。

②一人ひとりの子どもの学びの意味や教師の指導意図を解釈し、授業の具体的な事実と子どもの名前を用いて語る。

研究協議では、授業記録を取りながら参観する。その際、挙手発言だけでなく、つぶやきや態度も適宜記録する。また、子どもは名前を記録するようにする。各教員が授業記録にもとづき、「〇〇さんが、□□の場面で、～と発言したことについて～」と発言することで、具体的事実が生じた要因について考え合う。

校内研修が始まって間もないころは、自身の指導観や教材解釈にもとづく発言も見られたが、研究協議の場で上述の2点について確認し合うことで、子どもた

ちの学びの事実にもとづく研究協議に少しずつ変わり始めていった。

以下では、本論文の共著者でもある小谷、久保、西原の3人の教師が行った授業の協議会の記録と、そこでの学びのふりかえりを材料に、3人がどのような発言を契機に「本質的な諸相への気づき」を得たのかを考察していきたい。

### 4. 小谷の学び

小谷は、自らの授業の協議会をふりかえり、「子どもの学びを全体で共有することで、集団としての探究的な学びが高められる」ことに改めて気づかされたと言った。この小谷の学びが生じた協議会記録は、以下のようなものである。

N1 : 単元導入は今日ではなかった？主張点について教えてほしい。

小谷：主張点のミスコンセプションは、小数は整数より小さいというミスコンセプションのこと。子どもは小数の整数部分と小数部分をとらえて、整数の方が大きいという誤概念をもつ。23.5は小数、23は整数であるのに。

N1 : その導入が単元全体につながっているということなのか。

小谷：毎時間課題設定を行う上でミスコンセプションをしかけたわけではない。

N1 : 主張点が本時にも続いていたのか、つながっていたのかの説明がほしい。

司会：課題について説明をお願いします。

小谷：単元導入は整数と小数の大小比較を行った。単元における学習内容は10倍、100倍、 $1/10$ 、 $1/100$ にすると小数点が右（左）にいくつずれることから十進位取り記数法にもとづいていることを理解することである。大小比較の段階では子どもは差でみている。しかし、単元を進めていく中で子どもたちは2数を差で捉え「10倍したら…」等の反応がみられた。当初予定していた差は課題にしにくいいため、倍の見方が子どもたちにとってイメージしやすいと捉え、今回のような課題を設定した。

M : R君が学習の中で、10だったら高すぎて100は低すぎると発言していた。今日だったら $1/\square$ 。10でも100でもない $\square$ に当て

はまる数を考えさせるのかと思った。それを授業でねらっていたのか？あと、本時における省察性がどのようなものかがわからなかった。

Y : 子どもたちが3人で確認する場面があった。3人の会話と、探究力と省察性がどう関わるのかというところを教えてほしい。「 $1/10$ にすると  $23.42 \div 10 = 2.342$ だね。」とAちゃんが言ったら、S1君が「それは大きすぎるよね。」J君（同級生）の「パパくらい身長だもん。」と返していた。「じゃ  $1/100$  ?  $23.42 \div 100 = 0.2342$ 」と協働的に考えている場面があった。

小谷 : 関連付けはしている。本時の課題を解決するために、自分の身長や友だちの父の身長に考えることは関連付けが行われている。しかし、S1君が関連付けをしようとして関連付けをしているわけではないので、省察性が働いたとは言えない。やりとりに対して「どうして身長で考えたの？」と投げかけて、「だって…」とその価値に気づくような手立てをうつことが省察性に育むことにつながる。

司会 : ここはどうですか？

I : 探究力と関わって。問題を全体で共有していくためにゆっくりと進めた。画用紙が出たときに自ら子どもが動き出した。この場面は探究力が育まれていたと思う。

司会 : ここは探究力が働いていた。というようなことも。

K1 : 実生活と算数科を結び付けた実践。絵をかくときと算数を結び付けている。探究には焦点化が必要。立体的なものを画用紙に2次元に書き表すことは難しい。そこを本当に共有して長さを何分の1にしようというのはハードルが高かったのではないかな。画用紙、幅、高さを整理してあげると、子どもたちは「〇〇を考えればよい」と捉えることができた。授業における子どものつぶやきはよかった。6年生での拡大と縮小での感覚につながる。

U : 3つある。1つ目は課題について。子どもの必然性があったいい課題。ただ子どもにとって自分が  $1/10$  した数が正しいかどうかは重

要ではなかった。 $1/\square$ の $\square$ は子どもにとってどうでもよくて、子どもにとっての問題は、画用紙にぴったり合う和歌山城のスケールについてであった。2つ目はS1君の姿。初めS1君は乗り気ではなかった。しかし  $1/\square$ には向き合っていた。AちゃんやS2君と協働的に考えていくことで、ちょっと楽しみになっていた。S1君がそんな自分に気づき「こういう理由で楽しみになってきた。」と気づければ省察性と言える。S2君は確実に変容していた。しかし省察性はその一歩先だろうから、難しい。最後は余談であるが、子どもの量感はこんなものかと驚いた。

K2 : 省察の部分を見つめなおして、次どうするかは難しい。教師が声をかけるだけでいいのか、教師が活動でつくっていった方がいいのかわからない。省察性を育む活動を設定するのならば、環境設定が必要なのか？

小谷 : S1君のような変容が見られたならば、「見通しが立ってきたね」と言えば変容に気づく。しかし、S1君の省察性が高まっても学級に広がらないので、S1君の省察性を共有する場面が必要。ただ難しいのは、省察性を高めるために立ち止まることは問題解決の邪魔をしてしまう。それを類発すると子どもたちが混乱する。だからこそ授業の中での取り入れ方は、注意がいる。ただ現状、子どもたちに声をかけていくことで省察性を高めていけるように働きかけている。

司会 : 変容を自覚することが大事だと言っているが、今日の授業ではその場面はあったか。

N2 : S1君とAちゃんは、 $1/10$ 、 $1/100$ で意見が違った。両方の意見がちがうから実際にやってみようとなっていた。2人は話し合いのよさに気づけていたように思う。和歌山城をかくことはむずかしい、だからこそ実際かく前に考えるという実生活に結び付いた働きかけになっていた。

U : S1君は  $2/100$  と言っていた。

K1 :  $23.42$ を  $1/10$ 、 $1/100$ した数は既習であったのか。

小谷 : そうです。

K1 : 本時は、それを活用することが目的ではな

かったのでは？

小谷：1/10でも1/100でもないそれ以外の数に目を向ける子どもは、私自身が目指した子どもの姿。数学的表現を高めるには、数学的処理が問題解決で使われる必要がある。本当はS1君のような1/100でもだめだと思う子どもを大事にしたい。

小谷にとって、この協議会で自らの授業をふりかえり、先のような学びを促したのは、S1、A、S2ら3人の子どもたちのグループ学習での会話とそこでの学びの事実、そして、それについてのY先生とU先生のみとりであった。小谷は、自らの学びを次のように語っている。「Y先生とU先生は、授業の中で同じ子ども(S1、A、S2)に着目して授業を参観していた。そして、子どもの学びの事実を捉えた上で、特にS1の発言から、『S1が何を考え、何を感じていたのか』に着目し、発言している。授業者である私もS1たちのグループトークの姿から『何か』に気づき、3人で共有されていたことはみてとれたが、その様子を全体に返すことなくその場は過ぎ去った。しかし、学年が始まり、10日も経っていないこの段階だからこそ、『関連付けて考えていること』や『最初は乗り気じゃなかったけど、楽しになってきた理由』を全体に共有することが、集団としての探究的な学びを高める一助になったのではないかと感じた」。

小谷自身が述べているように、小谷の学びは、授業中にみとることができなかった3人の子どもたちの学びの事実と、Y先生とU先生のみとり、特にU先生のS1は最初乗り気ではなかったが、しかし、1/□にはずっと向き合い、Aと共に考えることで学習が楽しくなってきた、というみとりによって、促された。そこでの小谷の学びとは、3人の子どもたち、特に授業開始時は学習に乗り気でなかったS1の変容を学級全体で共有することで、探究を大切にする学級文化の足場を授業の中でつくることのできたのではないか、というものである。

同時に、この学びは、小谷の協議会での次のような発言に示されるように、そうした共有が持つジレンマについても小谷の視野を広げている。「S1の省察性が高まっても学級に広がらないので、S1の省察性を共有する場面が必要。自分が難しいと思うのは、省察性を高めるために立ち止まると思考の邪魔をしてしまっている。それを頻発すると子どもたちが混乱。授業の中での取り入れ方は、注意がいる」。

この小谷の学びは、「技術的省察」や「行為志向」の省察ではない。それは、自らの授業の新たな可能性を見出しているという点において「意味志向」であり、

小谷自身にとって、その可能性がどういう意味を持っているのかを考えている点において「実践的省察」と言えるだろう。

## 5. 西原の学び

西原は、自らの授業の協議会における学びを「協働的な学び」の価値の認識と述べている。この西原の学びが生じた協議会記録は、以下のようなものであった。

N：K君が最初ハンガーを持って、どうしているのかなと思っていた。見ているとK君もハンガーを曲げたかったけど、曲げることができなくて、S君に教えてもらいながらしていた。結局自分が曲げたけど「S君のおかげでできたわ」と言っていたのがすてきな瞬間だった。そうやって友達に教えてもらいながらやっていくことを思った。先生が最後にK君を指名したのは、そこを言わせようとしたのか？

司会：K君を最後にあてた意図は？

西原：組み合わせ技を知ってもらいたかった。K君がS君に聞いていたことは知らなかった。

Y：K君が4つつくっていた。でも、K君が結局一番言いたかったのは、「友達から学んだ」ということだった。十分図工で協働的に学んでいたが、協働を意識すると対象との対話が薄れてしまうという意識が先生の中にはあったのかな。けど、子どもたちは協働して学んでいる時にその価値に気づいていた。しかし、作品をつくり終わっていた時は、見ていなかった。この事実から、作業工程では、いかに協働的に見ることのできるしかけをうづかが大切のように感じる。作業工程の中で、協働的になる。それをしっかり見ておくと、できた時に「おお」となる。作業工程でのしかけがさらにもっとあるとよい。そうすることで、子どもたちの意欲をかなえることができるのではないかな。

(中略)

N：子どもたちが働かせたい省察というか、子どもたちに必要な省察は、つくりたいものを共有するというよりも、自己との対話を

深めていくことで、または自分の中での省察を行うことで自分の作品をよりよくしていく、自分の思いに近づけていくことなのでは。RちゃんとYちゃんがよく似たものをつくっている。Rちゃんが、コップに張り付けただけで張り付かなくて「失敗した」と言って、外側には張り付けてうまいことっていたという活動があった。それをYちゃんがみて、ほんの少し後追いする形でつくっていた。そういう意味では、自分のしたこと修正を加えながら活動していた。それを見ていた遠くの子どももいかにできていた。

西原にとって、「協働的な学び」の価値を見出す契機となった協議会での同僚の発言は、Kの学びの事実と、それについてのY先生のみとりであった。西原は、自らの学びを次のように語っている。「活動後、自分の生み出した表現と再度向き合い、言語によってリフレクションすることで、活動過程で感覚的に獲得していた知識・技能、さらには自己の活動の価値や意味を、あらためて認識することができると考えていた。また、言語化された活動や表現の意味と視覚化された“かたち”が、他の子どもと共有されることで、友達の表現のよさへの気づきとなる」と考えていた。しかし、「S君のおかげでできたわ」というKの発言と、それにもとづくY先生の「子どもたちは協働して学んでいる時にその価値に気づいていた」とのみとりから、他者を鏡に自分を見つめることだけでなく、他者と協働することそのものが探究を促す可能性があることに気づいた、とふりかえっている。

この気づきは、西原の中で、次のようなN先生がみとったRとYの2人の子どもたちの学びの事実によって、さらに強められている。「RちゃんとYちゃんがよく似たものをつくっている。Rちゃんが、コップに張り付けただけで張り付かなくて『失敗した』と言って、外側には張り付けてうまいことっていたという活動があった。それをYちゃんがみて、ほんの少し後追いする形でつくっていた。そういう意味では、自分のやったことに修正を加えながら活動していた。それを見ていた遠くの子どももいかにできていた」。西原は、このN先生のみとりを次のように解釈している。「Yちゃんという子どもには、『困ったときは友達の活動を参考にしたらいい』ということがあったため、このような行為が見られたと考えられる」と。

こうした西原の協議会での学びは、小谷と同様、「技術的省察」や「行為志向」の省察によって生み出され

たものではない。それは、自らが想定していた子どもの学びとは異なる学びの事実から新たな意味を見出しているという点において「意味志向」の省察にもとづく学びであると捉えることができる。

また西原は、「協働的な学び」の価値の認識にもとづきながら、造形活動の特性についても新たな学びを得ている。西原は、そのことを次のように語っている。「造形活動における、自己と対象との対話や、それによる“かたち”を介した自己の省察の働きは、自己内対話として水面下で行われている。しかし、図画工作科では、その子の活動が“かたち”となって視覚的にあらわれている強みを生かした、協働的な学びの実現ができる」と。ここには、図画工作科における造形活動が持つ特性、すなわち言葉ではなく、「かたち」という視覚情報によって子どもたちの思考活動が表れることの再確認と、それをいかにすることで、図画工作科固有の協働的な学習が実現できるのではないかという気づきが表明されている。自らの授業の中で生まれていた子どもの学びの事実をもとに、図画工作科の持つ特性の再認識が行われている点に、「意味志向」の省察、「実践的省察」にまで省察が深められていることを見て取ることができる。

## 6. 久保の学び

久保は、授業の協議会における自らの学びを、授業の中での「全体の学び」と「個の学び」の事実、そして「構造的な板書」のあり方として語っている。久保に、授業の中で生起していた「全体の学び」と「個の学び」の事実に対する気づきを促したのは、以下のような協議会での同僚の発言であった。

K：授業は面白かった。何がというと後半の方が話し合いの場に立てていた。予想を立てて結果から話し合っていたけど、根拠となるものが不確かなものである。あやふやな情報では話し合いできない。子どもたちが話し合っている中でちょっとずつ根拠がでてきた。S君からでてきた根拠が話し合うきっかけになった。もし、S君がいなければどうなっていたのかなと思った。

久保：S君は理科の探究力が多いにある。子どもたちにはHちゃんの姿を期待している。Hちゃんは実験結果から考えたもので、やはりみんな納得していた。S君は後半に出したいと思っていた。ただ、結果としてS君が中盤に発言したことによって疑問が余計

に出てきて授業が動いたのは事実。

Y : R君が発言していなかった。手を挙げていなかった。グループでも却下されていた。彼の意見は面白い。彼は炎の高さが関係あると考えていた。S君の「月は空気少ない」の発言のときに「少しでも炎が小さいだけ」とつぶやいていた。彼のこだわりを彼が言っていると授業がまた変わったと思う。もっとそんなところ言えたらもっとおもしろかった。先生はそれを知っていたのか。

久保：みとれていなかった。

I : 指導案に振り返りで「学習でわかったことを整理したり発見したり確かめたいことを見出す」と書いていたので、子どもたちでそこまでいけばすごいと思った。結果まとめたのは先生。だとしたら、話したことのすべては意味があったのか？例えばKちゃんが「酸素や二酸化炭素に関係する」と言った。そこで切ってよかったのではないか。子どもたちから出ない言葉もあるので、そこは教師から伝えればいいのではないか。Kちゃんの意見が共有できてなかったの、その後の話し合いが意味のあるものではなかったと思う。

(中略)

二宮：Y先生から「R君が炎の高さにこだわっている」といったような個々の姿をみとった先生はそれに関する発言をしてほしい。というのも、今日の久保先生の授業はいくつかの実験結果を参照しながら火が消えたわけを探究していく形であった。こういう授業でよく陥りがちなのは、教師は全体を見ながら子どもの思考の流れをつかんでいる。しかし、個々の子どもの思考の流れはちがうものになっている。先ほどのR君のように。メインストリームとはちがう考えをしている。メインストリームの流れとはちがう子どもをみていくのが授業研究。それをみとった先生、発言してください。

N : 目の前にAちゃんがいた。一生懸命酸素や二酸化炭素にこだわっていた。調べていな

かったことを後悔していた。後半「分かった」と大きな声で言っていた。15時15分ぐらい。酸素が入れないって話をしたあと。Aちゃんは酸素が影響できなくなったとわかったと思っていたが、授業後に「何がわかったん？」ときいたら「圧力だった」と納得した。そこで思ったのが、Aちゃんは一生懸命酸素と二酸化炭素を追い求めていたが、友だちと関わる中で、どのように変容していったのか。教師が圧力の話はどうもっていったらよいのかと思った。

M : M1ちゃんが一人だけ「減った」と言った。圧力がおしたの話の中でM1ちゃんはどうして」と言っていた。どの空気が入ったり減ったりしたのかを納得していなかった。イメージ図などでかけたら面白かった。

久保は、自らの協議会での学びを次のように述べている。「子どもたちは授業時間、絶えず思考し続けている。その際、本時であつかう問いについて思考する子どももいれば、そこから派生して自分なりの問いを見つけ、そこを解決したいと向かっていく子どももいる。協議会では、Y先生の『近くにいたR君が発言していなかった。彼の意見は面白い。炎の高さとかに注目していた。彼がもっとそんなところ言えたら』やN先生の『目の前にいたAちゃんはしばらく圧の考えにこだわっていたが後半“分かった”と言っていた』発言など、授業者がみとれていない子どもの姿の事実を共有できた。全体の学びが進む一方で、個の学びをみとり、また個の学びを全体の学びにいかし、全体の学びを個の学びにいかすことで個の学びも集団の学びも醸成されていくことを理解した」。

ここに示されているように、久保は同僚のみとりから、自らの授業の中で、子どもたちが個性的な学習を行っていた事実気づかされている。それが、挙手や指名による子どもたちの発言に沿って現れる「全体の学び」以外の個々の子どもたちの学びの事実久保を触れされることになり、授業中での「全体の学び」と「個の学び」の事実と、それらの関係づけのあり方という問題へと久保を誘ったと言える。

2つ目の学びである「構造的な板書」は、そうした1つ目の久保の学びから促されたものと捉えることができる。「構造的な板書」という学びは、次のような協議会の中での指摘から生まれたものである。

小谷：久保は、構造的板書が「くらべる」・「つな

げる」という思考スキルに結び付くと考えている。協議会では、本時の授業を受けて何を共有すべきことであったのか、共有に何が必要だったのが議論すべきである。例えば、授業の中で出た問いにKちゃんとM2ちゃんの考え方が違うと整理されて板書されるべきであった。他にも、M1ちゃんが「どの空気がどの空気を押しているのかわからない」という発言があったものの、すべてを取り上げないという久保の意識もあって取り上げる場面がなかった。しかし、共有化をするために取り上げ、今自分たちは「この話し合いをしている」とわかるような手立てをうつべきであった。

久保は、こうした指摘を受け、「自分の板書の問題点を認知したり、今後どのような板書をつくっていけばよいのか、その方向性を見出したりすることができた」と語っている。久保は、この授業を行うにあたり、「構造的な板書」を子どもたちの意見を関係づけるための「しかけ」として考えていた。協議会での指摘は、久保が用意していた「構造的な板書」という「しかけ」を、子どもたちの発言を整理し、記録するものとして役立てるだけでなく、久保が整理し、構造化した板書を子どもたちの学びを促すツールとして積極的に役立てる方向性を提起するものであった。

この「構造化された板書」での学びが示すように、久保の学びは、新たな板書の方法を学んだというよりは、むしろ板書そのものに新たな意味づけ、いわば記録としての板書に加え、学習ツールとしての板書という意味づけを新たに加える学びを行ったと捉えることができる。その意味において、久保の学びは、「技術的省察」や「行為志向」の省察とは一線を画し、「意味志向」の省察、「実践的省察」に向かうふりかえりであったと言えるだろう。

## 7. 「本質的な諸相への気づき」を促す授業研究とは

3人の教師の協議会での学びの考察からも明らかのように、教師の省察はコルトハーヘンが提起するように、教室の中で生起する子どもたちの個々の学びの事実に着目し、教師と子どもがお互いに何を望み、行い、考え、感じたのかを浮かび上がらせ、その「ズレ」に着目することで、深まっていく。

そうした「ズレ」への着目が、小谷であれば、個々の学びを全体で共有する手立てについての問題を考えるきっかけとなり、西原では、「協働的な学び」の価

値に気づく契機となり、久保においては「全体の学び」と「個の学び」を関係づける問題への気づきと「構造的な板書」の役割の見直しの機会となっている。3人の学びは、いずれも自らが授業実践の中で選び取った方法・手段そのものの見直しにとどまることなく、それらが何のために行われ、どのような役割を授業の中で果たしうるのか、言い換えるならば、方法・手段の代替案ではなく、方法・手段そのものが持つ役割の多様性の認識へと深まっている。そうした教師自身の行為が持つ役割の多様性への認識が「本質的な諸相への気づき」につながり、深い省察を促す契機になると考えられる。

こうした「本質的な諸相への気づき」を経る契機は、コルトハーヘンが提起するように教室の中で生起する子どもたちの学びの多様性や教師の教えと個々の子どもの学びの「ズレ」への気づきにあるが、3人の教師たちの協議会での学びからうかがえることは、そうした「多様性」や「ズレ」が、直接「本質的な諸相への気づき」へとつながるわけではないということである。なぜなら、協議会の中では、様々な個々の子どもの学びが報告され、それにもとづく「ズレ」が指摘されているにもかかわらず、それが全て教師の省察につながっているわけではないからである。その点を考えると、「多様性」や「ズレ」と「本質的な諸相への気づき」の結びつきは、間接的なものであり、その間には、さらに媒介項が存在することになる。

この媒介項は何なのか。秋田が紹介しているM・L・ローの提起が、手がかりになる(秋田, 2017)。秋田によれば、ローは、授業から参観者が学ぶ時に大切な3つの視点をあげている。①「子どもが学習対象をどのように理解しているか、どのような概念や意味を習得したかの多様性を知ること」、②「他の教師がどのように学習対象を理解しているかを知り、自己の教材理解との相違としての多様性(実践的知識、PCK)を知ること」、③「学習展開上のどこに焦点をあてどのような側面の多様性が学習の中では重要かに気づくこと」(96頁)。

3人の教師たちの学びは、確かにローの視点を含んでいる。まず①については、3人の教師の学びは、いずれも教室の中では表面化しなかった、あるいは授業者自身には十分に捉えられていなかった個々の子どもの学びの事実に接することで、ふりかえりを促されている。つまり、授業者自身が捉えていなかった、あるいは想定していなかった子どもたちの学びの事実に接した時に、「多様性」や「ズレ」と「本質的な諸相への気づき」が結びつくと考えられる。

②の気づきは、西原や久保の学びの中に見られる。西原の学びは、Kという子どもの学びの事実に対するY先生の解釈、すなわち協働することそのものが重要であるという解釈によって促されたものであり、久



保の学びは、小谷の「構造的な板書」の役割に対する久保とは異なる意味づけによって生み出されたものであった。同じ子どもの学びの事実や教師の行為を対象にしながらも、それに対する同僚の教師の意味づけが異なる時、授業者自身の中に「本質的な諸相への気づき」を伴う省察のサイクルが発生する可能性があると考えられる。

最後の③の気づきは、小谷の学びの中に見てとることができる。小谷は、授業の協議会を通じて、個の学びを全体で共有する手立てについて見つめ直している。そして、自らが十分にみとることができなかったS1の学びを全体で共有することについて考え、それが持つ可能性を理解しながらも、それを実際の授業の文脈と照らし合わせながら、それが持つ意義と難しさを捉えようとしている。こうした小谷の省察の中に、③の「学習展開上のどこに焦点をあてどのような側面の多様性が学習の中では重要かに気づくこと」の契機をうかがうことができる。

以上の考察から「本質的な諸相への気づき」を伴う省察のサイクルを生み出す授業研究のためには、2つのことが大切であると考えられる。1つ目は、教室の中で生起する子どもたちの学びの「多様性」や教師の教えと個々の子どもの学びの「ズレ」が、教師の省察を促す契機となるのであれば、そうした「多様性」や「ズレ」を捉える工夫を授業参観の際に行う必要があるということ。2つ目は、ローの提起とそれにもとづく3人の教師の学びの分析から示唆されるように、協議会の中で個々の教師がみとった個々の子どもの学びの「多様性」や教師の教えと子どもの学びの「ズレ」が、授業者の「本質的な諸相への気づき」へとつながるには、授業者自身とは異なる子どものみとりや教授

行為の理解・解釈が協議会の中で提起される必要がある。そのためには、授業者自身が授業をするにあたって、自らの授業構想や教材解釈を明確にし、授業者の実践的知識を提示することが大切であろう。この2つの要件が揃う時、授業研究は「本質的な諸相への気づき」を伴う、深い省察のサイクルを生み出す可能性を持つことができると考えられる。

#### 参考文献

- 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における『省察』概念の展開－反省的实践家を育てる教師教育をめぐる－」 森田尚人・藤田英典・佐藤学他編『教育と市場』世織書房。
- 秋田喜代美 (2017) 「授業づくりにおける教師の学び」 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉他編『教育 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店。
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店。
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) 「『当事者型授業研究』の実践と評価」『教育心理学研究』64 (4)。
- 鹿毛雅治・藤本和久 (2017) 『『授業研究』を創る』教育出版。
- コルトハーヘン・F. (著)・武田信子 (監訳) (2010) 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。
- 吉永紀子 (2017) 「授業研究と教師としての発達－観を編み直す学びに向けて－」 田中耕治編著『戦後日本教育方法論史上』ミネルヴァ書房。
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹 (2017) 「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26号。
- ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』鳳書房、2007年、50頁。