

# 一人配置の初任者家庭科教員の力量形成に関する実践的研究 ～家庭科単元「衣服と生活」の授業分析を通じて～

The Practical Study Regarding The Composition of Abilities  
Among Newcomer Home Economics Teacher  
: Through The Analysis of Classes  
Regarding The Home Economics Course of “Clothing and Life”

清水 克 博

Katsuhiko SHIMIZU

## I はじめに

### 1-1 問題の所在と目的

教師教育は「養成，新任研修，現職研修の3段階，専門職にふさわしい教師の成長を生涯学習の概念のもとにとらえなおした」（今津 1993）ものであり，初任者の時期は大学養成期と教師入職期を接続し，学び続ける教員（中央教育審議会 2012）の基礎形成，特に授業力量形成の基礎を図る重要な時期であるととらえられている。これまでの初任者の授業力量形成に関する研究は，職業的社会化（田中 1974，武藤ら 1991）教師教育（今津 1996）や授業力量形成（吉崎ら 1997）職能成長（佐藤ら 1990），授業診断による力量形成（志水ら 2014）などの研究がある。教師の成長を「教科内容の知識」が「教授内容の知識」へ変化する過程と位置付け，初任者は校内で実践を積み重ね，時々に出会う課題を解決することを通じて実践的な力量形成がなされるといった研究成果が蓄積されてきた。知識基盤社会となった今，「自ら学ぶ力の育成」など生徒自らの「学び」を成し遂げるための授業デザインと実践能力も教師に求められ，教師は反省的実践家として自らの授業行

為に対し省察を行い，授業を見つめ，改善する授業省察に係わる力量形成が求められている（中央教育審議会答申 2012）。しかし，あらゆる場面において経験が少ない初任者には，自己の行為を省察すること自体難しい。こうした問題が存在するにもかかわらず，初任者の授業を省察するための力量形成を図る研究は少ない。特に，中学校家庭科のように学校に一人配置されることが多い初任者教員に対する研究は管見したところ見当たらない。

家庭科教員の授業力量形成を図るための研究は，様々な蓄積がある。授業者である家庭科教員と観察者である大学教員とのクリティカルリフレクションを用いた研究（河村ら 2005），一人配置教科という課題をインフォーマルな研修で解決の方向性を示した研究（兼安ら 2011），「題材構成ワークシート」を使って目標や内容，指導方法を可視化し，授業計画・評価の活用を図った研究（金城ら 2012），授業者と大学教員との間でのカンファレンスとナラティブ分析を通じ，実践的な力量形成を目指した研究（伊深ら 2014）等である。いずれも家庭科教員の省察に関わる授業力量形成を考える上で示唆に富む。しかし，他校

の教員や大学研究者と授業者との2者間による研究である。こうした機会を持たない家庭科教員の授業力量形成の課題には応えていない。特に一人配置の家庭科初任者教員は、教科指導、生徒指導全てにおいて不安を抱く。こうした状況にいる初任者は、同僚教員との間で協働して授業研究を行うことにより信頼関係が構築され、その後も同僚との継続的実践が期待できる。教科の専門性を越えた他の教員との協働による省察に関する授業力量形成を図る授業研究サイクルの整備は重要な課題となる。

そこで本研究は、一人配置教科の家庭科初任者教員と他教科の同僚との対話を通じて初任者の省察する授業力量形成を図ることができる授業研究サイクルモデルを開発し、実践事例の検討を通じて効果を明らかにする。

## 1-2 先行研究の検討

初任者の省察に関する先行研究にはいくつかの研究がある。志村（2016）は、初任者自身の自己省察を自身の授業ビデオ記録を授業後に視聴し、そこでの気づきを基に省察を繰り返す研究を行った。授業実践のビデオ記録の視聴は、初任者にとって自らの授業行為並びに授業で起きた子どもの学びや動きの事実を見つめるのには有効である。しかし、ビデオ記録による録音・録画には時間の流れと共にデータが記録され、再生されるために学習の流れ全体を見渡す一覽性に欠ける問題が残る（三橋 2007）。これに対して、ビデオ記録データから発言や行動を時間経過に従って言語表示した逐語記録は、時間経過の流れに従った子どもの学びや動きの事実を縦断して把握でき、時間的順序に制約されずにそれぞれの発言や動きの関係性を見付けたり、検討したりすることができる。的場は、授業逐語記録は、発言数、発話量共に速記録より高い

ことによる客観性がさらに高くなり、エビデンスに基づく授業分析が行えると共に、詳細な授業逐語記録を手がかりに何回も同じ発言、行動に立ち返り、あるいは他の発言や行動と時間を前後して関連づけて分析できることを指摘している（的場 2008）。また、授業では参観者や授業者が聞き取りにくかったり見過ごされてきたりした発言や行動事実に着目できる可能性がある。授業逐語記録を用いることで、授業での学習事実を見出す力が不足する初任者にも、協働して授業分析に取り組む同僚教師の視点について言語表示された内容を読み取りながら根拠を持って理解することができる。こうしたことから、授業を記録したビデオの視聴を用いるにあたっては詳細な授業逐語記録の活用が必要である。

河合（2006）は、15年以上の教職経験があれば他教科の同僚教員でも実施できるチェックリストを用いたビデオ視聴による一人配置教科の初任者のための授業研究の方法を示した。具体的には授業研究の力量形成に必要な構成要件を見いだして作ったチェックリストを基に、ビデオを使った初任者と教科の異なる同僚教員の2人による授業研究の方法である。授業のビデオ記録から任意の10分間を視聴し、重点的にその部分を話し合うことで初任者は自らの授業の客観的な観察が可能になること、自らの授業を対象化することにより新たな気づきを促すことなどを示した。また、授業研究の基本スキルの身に付けから始め、次に教科内容、生徒理解の検討を主にすること、最後に授業改善・自己の成長の状況を検討する授業研究が初任者に適することを明らかにした。しかし、この研究では、ビデオ視聴場面の選択に問題が残る。なぜその授業場面を見るのか、問題の所在を初任者が明確に把握できるようにする方策の検討が必要である。柴田は、逐語記録のキーワードとなる語

句が時間経緯に伴ってどのように出現するか、出現度数を表したグラフにより可視化することで、キーワードとなる語句と授業分節との関係を把握する方法を示した(柴田 1999)。語句の表出頻度のグラフ化による授業の動きの可視化は、問題の所在を明らかにする授業場面を見つけることが未熟な初任者にも、問題の所在するであろう分節の発見が容易となる。すなわち、検討すべき分節とビデオ視聴場面を定めることができる。

2つの研究に共通する問題は、初任者の省察する授業研究サイクルの検討が不十分なことである。PDCAサイクルによる授業研究として初任者が省察する場面をCheckの場面に求めているものの、省察の視点やチェックポイントの作成に頼り、省察を図る授業研究サイクルの検討がされていない。秋田は、授業研究のPDCAサイクルと教師の専門知識の構成との関係を計画、実践、同僚との対話、実践記録で示した。さらに、初任者が多い学校では教材の議論による価値ある学習内容のデザインが必要であると指摘している(秋田 2008)。しかし、学習内容のデザインを行うには、題材や教材への深い理解を持つ同一教科教員の助けが必要となる。一人配置の家庭科教員にはこの助けが成立しない。家庭科初任者教員の行う授業研究では、学習デザインを授業研究サイクルの出発点としてすることは難しい。まずは、自己の行為から学ぶことが大切である。そのためには、コルトハーヘンの教育実習生を対象とした理論<sup>註(1)</sup>の「経験」「構造化」「焦点化」「小文字の理論」による学びのサイクルは参考となる(コルトハーヘン 2001)。大まかな授業計画でまず授業を実践し、その経験としての①「行為」自体を知る。そして同僚との対話で行為の構造化をすることで行為の意味を知る②「行為を振り返り」を行う。さらに、行為の意味を焦点

化することで③「本質的な行為の気付き」を図る。本質的な行為の気付きをまとめることで小文字の理論、すなわち初任者は授業の枠組みを見つめ、組み直しを図り、自身の理論の獲得による④「行為の選択肢の拡大」と新たな授業研究への⑤「展望」を得る。このように行為を出発点に省察を図る授業研究サイクルが一人配置の家庭科初任者教員に適すると考える。

以上のことから本研究では、「行為」「行為の振り返り」「本質的な行為の気付き」「行為の選択肢の拡大」「展望」をサイクルとした授業研究サイクルモデルを設定し、モデルに基き一人配置の家庭科初任者の授業分析を行う。具体的な場である授業分析会においては、①授業逐語記録とビデオ視聴の併用をする。②初任者の疑問を表す語句を選定し、その語句の授業中における表出頻度グラフから分析する授業分節を決定する、③決定した授業分節を授業サイクルモデルに従って行う。という手順を定めて授業分析に取り組む。以上の考えから、授業研究サイクルモデルに基づいて一人配置教科の家庭科初任者教員と他教科の同僚との授業分析を行い、モデルの効果を明らかにする。

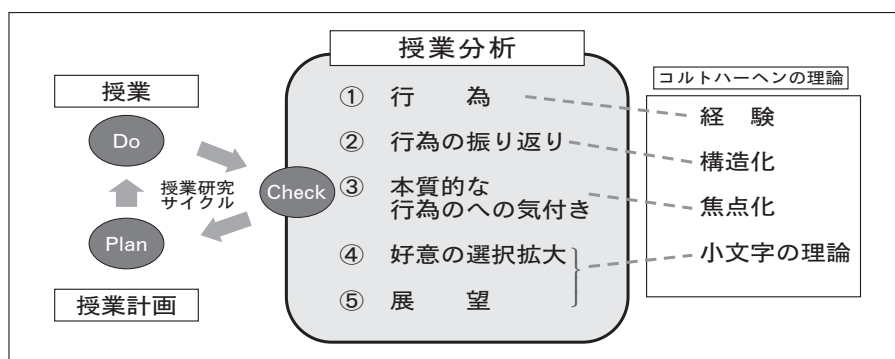
## II 研究方法

### 2-1 研究概要

本研究の授業研究サイクルモデルを図1に示す。

実施時期は、2014年6月～2015年3月である。初任者Yは、当時38歳。主婦として3人の子育てを経て、2年間2校で家庭科非常勤講師を務めた後、現在の中学校に2014年4月に着任した。授業研究の経験はない。着任した中学校では、全学級の家庭科授業を担当しながら、3年生を2人担任として担当していた。授業に参観し、授業分析会に参加した者

図1 授業研究サイクルモデル



は、初任者、筆者（中学校校長）、研究者（教育方法学）、拠点校指導教員（再任用教員，国語）、校内指導員（教務主任，国語）、技術科教員（経験年数24年）、授業に当日参観した教員である。また、2回目の授業研究からは研究者（家庭科教育）が加わった。

(1) 授業は年3回、1学期6月、2学期11月、3学期2月の3回にわたって実施した。観察対象学級は、1年を通じて同じ学級にした。

(2) 授業前に、初任者と拠点校指導員で授業内容、授業の指導計画について話し合い、指導案を作成した。

(3) 授業では、授業全体を固定ビデオにより録画した。観察対象生徒の学習の動き（表情、仕草、手元で行われている動きや記述の様子など）を記録するため、筆者がビデオ付ICレコーダで録画した。観察生徒の周辺にICレコーダを置き、発言を録音した。収集した音声並びに画像データを基に、全体の発言記録と観察生徒の発言、発言に伴った動きを言語表示したもの、ビデオ記録から切り取った画像からなる授業逐語記録を作成した。発話記録数は第1回授業734、第2回授業1454、第3回授業360である。

(4) 授業逐語記録の作成後、初任者自身が授業中に感じたことや授業分析を通じて解

明したいと思ったことについて筆者との話し合いで絞り込み、授業逐語記録内のキーワードとなる語句を複数、選び出した。キーワードを用いて授業逐語記録から発言の出現度数を示すグラフを作成した。

(5) 授業分析会は別日に行った。分析会では授業分節を筆者が示し、授業全体の流れを確認した後、キーワードとなる語句の出現度数を示すグラフを基に検討する分節を決定して授業分析を行った。必要に応じて個別ビデオ記録を視聴し、観察生徒の動きを確認した。分析会記録は、固定ビデオでの録画とICレコーダでの録音から作成した。

(6) 授業の映像・音声記録、授業分析会の映像・音声記録、初任者のメモ、初任者との話し合いの音声記録はテキストデータにまとめ質的解釈のデータとして活用した。

## 2-2 観察対象学級、生徒及び授業の様子

### 1) 対象学級と観察生徒

観察対象の中学校は、ある都市部の中学校である。生徒指導上の問題も多かったが、落ち着きを取り戻しは始めている。複雑な家庭環境で生活している生徒も少なくないが、多くの生徒は明るく元気に学校生活を過ごしている。初任者Yは、家庭科の授業では生徒は全般的に落ち着きがないため、授業がとても

やりにくいと感じていた。対象とした学級は、Yが1年生の学級で一番授業がやりにくいと感じていた学級である。

学級で観察した生徒は、抽出児童生徒の設定の有効性の指摘（柴田 2004）、抽出生徒の観察からの授業の事実把握（G, Jordan 2012）の知見を参考に、3人の生徒を観察生徒として定め、1年を通じて継続的に観察した。観察生徒3人は、いずれもYが授業で指導に困難さを強く感じた生徒で当初の生徒に対する評価は、以下の通りである。

生徒A：授業中落ち着きがなく、不規則な発言や不要な行動が目立ち、授業に集中できないでいる。

生徒B：授業に取り組もうとするが、生徒Aにつられて授業中、集中が途切れることが多く、集中が続かない。

生徒C：教師に反抗的で、教師が説明をしている最中も、教師の話を聞かずに自分勝手に活動を進めてしまう。

## 2) 研究対象とした授業の内容と様子

各学期に実施した授業を1時間ずつ観察し、

表1 研究対象とした授業研究経過と概要（6月～3月）

月日	学習項目/研修内容	内 容
5/13	初任者との話し合い	初任者Yが抱えている授業についての現状の悩みについて話し合う。
6/19	授業研究1 衣生活と自立（7時間完了） 「衣服の手入れ」(3/7)	衣服の手入れ（ほころび直し、まつり縫い）をすることができる技能と知識を身に付けるために、まつり縫いの実習を行う。
7/8	初任者との検討	6/19授業の授業逐語記録を見ながら、キーワードとなる発言語句を選定する。
8/18	授業分析会1	生徒の学習事実を授業逐語記録からつかみ取る基本的な手法を身に付け、生徒A、B、Cの学習事実を検討する。
9/2	初任者との事後面談	授業分析の振り返り、初任者Yの学びを話し合う。
10/21	指導案検討1	拠点校指導教員と研究授業の指導手順を検討する
10/28	指導案検討2	拠点校指導教員と指導細案と使用プリントを検討する。
11/4	予備授業の実施	拠点校指導教員と授業の事後検討を行い、授業の指導案の修正を行う。
11/14	授業研究2 衣生活と自立（7時間完了） 「洗剤による汚れ落ち」(5/7)	時間経過と汚れ落ち、シミの種類と汚れ落ちの関係を見付けることができるようにするためのシミ抜き実験の授業を行う。
12/17	初任者との検討	11/14授業の授業逐語記録を見ながら、キーワードとなる発言語句を選定する。
12/18	授業分析会2	生徒Cだけが、なぜ異なった実験結果を導き出したのか？その根拠事実と生徒Cの実験と思考との関係を検討する。
12/22	初任者との事後面談	授業分析の振り返り、初任者Yの学びを話し合う。
3/13	授業研究3 住生活と自立（6時間完了） 「家族と住まい」(2/6)	和式と洋式の住まいの違いについての特徴を考え、家族の生活によって住まい方が違うことについて考える。
3/19	初任者との検討	3/13授業の授業逐語記録を見ながら、授業分析会での議論したい内容を考える。
3/20	授業分析会3	授業逐語記録を通じて、生徒理解を行うための初任者Yの行動や指導方法の変化、残された課題について考える。
3/24	初任者との事後面談	1年間を通じて初任者Yの教科指導の考え方についての変化や学びについて聞き取る。

研究対象とした。1学期の授業は題材名「衣服の手入れ」で布の縫い方実習、2学期の授業は題材名「衣生活と自立」でシミの性質の違いを見付ける実験である。3学期の授業は「住生活と自立」で家族と住まいの関わりを考える授業である。なお、授業の実施期日と内容については表1に示す。

毎回の授業計画は、初任者Yが行い、拠点校指導教員が初任者の授業計画についてアドバイスを行って指導案を完成させた。指導案は第1回及び第3回が略案形式、第2回は初任者研修の研究授業として位置付けたので細案で作られている。初任者は、「前年度まで授業で家庭科の授業が成立しなかった」との同僚からの話や、「2、3年生の授業で参加する意欲がない生徒が多い」という実態を見て、1年生段階からきちんと授業に取り組むことができるようにしたいとの思いを強く抱いていた。そのため、授業中、生徒がよそ事をしていたり、不規則な発言をしたりすると、懸命に止めさせようとするが、生徒への指導が思うようにいかず戸惑いが強い。5月の始めに筆者との最初の面談でも、「教師の指示

を聞かない生徒をどうやって指導すれば教師の指導を聞くようになるか」といった指導方法に強く関心があり、初任者Yは技能的熟達者としての成長を授業研究で果たしたい、との思いがあることが強く感じられた。

### Ⅲ 結果および考察

#### 3-1 分析手続き

分析は以下のように行う。①授業分析会において収集した初任者Yの発言記録を整理し、省察分類カテゴリーを基に省察がどの程度行われたかを明らかにする。②分析会後に実施した初任者Yに対するインタビューで収集した発話記録を整理し、省察分類カテゴリーを基に省察がどの程度行われたかを明らかにする。省察分類に関するカテゴリーは、授業研究モデルに依拠して表2のように定めた。

本研究では、第2回の「衣生活と自立」の授業の授業分析会を分析対象として取り上げる。観察生徒についての学習の内容や動きについての記録と授業分析会の記録のいずれもが全授業研究において十分な蓄積があると共に、授業分析会の初任者Yの変容がもっとも

表2 省察分類のカテゴリー

分類	定義	具体的内容（授業分析会記録より）
行為	授業者が行った授業に対する生徒の行動等の事実をとらえるレベルの省察。	私の言ったことをそのまま実行しようというふうにとらえました（92, Y）説明どおりに少しずつずらしている（226, Y）
行為の振り返り	授業者が行った授業に対する生徒の行動等の意味を考えるレベルの省察。	（Cが、新しい方より古い方が何気に消えやすいと言うように）これを見ると確かに、古い方が落ちている。（310, Y）
本質的な行為への気づき	行為の振り返りを出発点に授業者自身が持つ生徒観、授業観や教材観に変化を与え、再構築するレベルの省察。	導きたい結果と違っていたのを、これだけCが苦労してやっているのだと、もう少しフォローできたら良かったのになと思いました。（323, Y）
行為の選択の拡大	再構築された生徒観、授業観、教材観に基づき、新たな授業の取り組むための行為を考えるレベルの省察。	一般的には古い方がシミは落ちにくくなるんだけど、実験した結果、たいた回数とかによっては、特別古いシミでも落ちるんだねとか、というふうに行って行けると良かったかな（835, Y）
展望	行為の選択の拡大の省察を基に、次の授業で行う行為を具体的にとらえるレベルの省察	実物を見せるのが大切だと思いましたが、どうやったらできるかと思って。デジカメ、なるほどね。簡単につないでやれますもんね。（868, Y）

良く表れていたからである。なお、紙幅の都合を考慮し、第2回の授業研究における生徒Cに対する解釈を通じて、初任者Yの省察を考察する。

### 3-2 授業分析会における初任者Yの省察

2014年11月14日に実施した「衣服と生活」についての授業分析会（12月18日実施）での議論から、初任者Yの省察を示す。

#### (1) 授業における生徒Cの学習概要

Cの様子は次のようであった。教師から3種類（果汁、醤油、ラー油）のシミが付いて時間が経過した古いシミの布とシミが付いて間のない新しいシミの布を示され、3種類のシミのどれが一番水で取れにくいのか、同じ種類のシミでも古いシミと新しいシミとで、取れ具合に違いがあるのかといったシミの種類と水、洗剤の関係についての問題提示を受けた。Cは、どのシミが水で取れるか、洗剤を使わないとシミが取れないのはどれか予想を立てる。グループの生徒は「果汁が一番難しい」と予想するが、Cは醤油のシミが一番難しいと予想した。そして、シミ取り実験を分担することになると、Cは「俺、醤油やるわ」と自分が一番シミを取るのが難しいと予想した醤油のシミ抜きをするため歯ブラシを使ってまず水だけを使って新しい醤油のシミ取り実験に取り組む。教師の指示で周囲の生徒が洗剤を使ってシミを取る実験に移っても、Cは「くそう、水だけでできるところを見せてやるぞ」と、水だけでシミ抜きを続けた。その後、隣の生徒に「結構、落ちたぜ」と水でシミが取れることを見せる。古いシミのシミ抜き実験に移っても、Cは「最初は水で頑張るんだぞ、お前」と発言しながら新しいシミと同じように水だけでシミを取ろうとする。そして、「古い方も結構消える」と周囲の生徒に水で古い醤油のシミも取れること

を示す。グループ内で各自が実験で歯ブラシのたたいた回数を報告する時になると、Cは「700と400ぐらい」と数えきらないくらい歯ブラシを叩いたと報告する。水だけで醤油の古いシミが取れることをグループの生徒に見せるために、自分がシミ取りを行った布を手にもちながら「これ最強じゃね」と話す。実験結果をグループで黒板に書くよう教師が指示すると、他のグループは水では醤油の古いシミは取れないと結果を黒板に記述する。これを見てCは「水って書こうかな」「書きたくない」と発言し、黒板に書くことを他の生徒に任せる。結局、Cのグループ以外、全てCの結果とは逆の「醤油は水では取れない」との結果を書いていたのを見て、Cは無言のまま自分の実験結果を消し、他のグループの実験結果をプリントに書き直した。

#### (2) 分節と分節構造

授業の分節は以下のように分けた。

- 第1分節（1教師－57教師）3種類のシミと水、洗剤の関係についての問題提示。
- 第2分節（58教師－77教師）教師の問題提起に対するグループ内での予想。
- 第3分節（78男子生徒－118教師）シミ抜き実験のグループ内での分担。
- 第4分節（119男子生徒－144生徒C）水だけを使ったシミ抜き実験。
- 第5分節（145教師－188男子生徒）水に代えて、洗剤を使ったシミ抜き実験。
- 第6分節（189教師－229男子生徒）時間が経過した古いシミのシミ抜きを行う実験。
- 第7分節（230教師－287教師）シミ抜きとたたき回数との関係の検討。
- 第8分節（289教師－347教師）グループ内での実験結果のまとめと全体報告
- 第9分節（348教師－359教師）各グループの結果の確認。
- 第10分節（360教師－407男子生徒）結果のま

とめ。

Cの学習過程を授業の分節構造との関係で図に表すと、図2のようになる。

図2 授業分節と生徒Cの学習過程

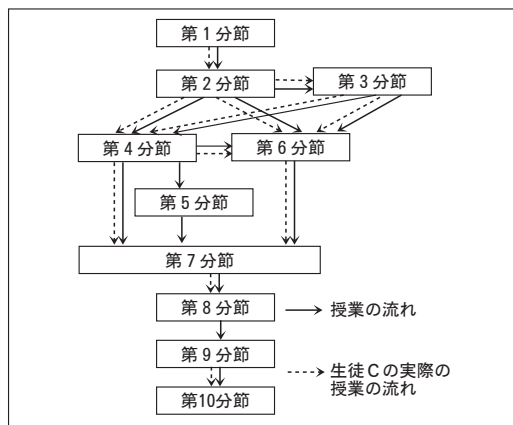
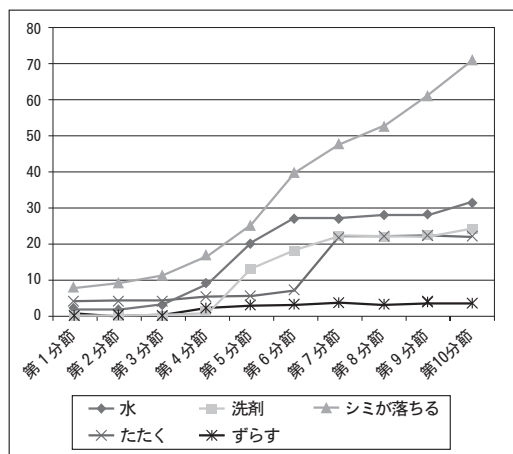


図3 授業3の重要語句の出現頻度



### （3）分析対象の分節選定

授業後に初任者Yとの行った検討では、Yが授業で一番気になったことは「なぜCだけ、古いシミを水だけで落とせると言ったのか」であった。そこで、「水」「洗剤」「シミが落ちる（消える、消す、取れる）」という語句と「シミを落とす」行為に関連する「(布を)たたく」「(布を)ずらす」の語句をキーワードとして定め、授業逐語記録の発言記録並びに行動記述における出現頻度をグラフに表し、語句の出現頻度が多くなる場面を調べた。その結果、図3に見るように、「水」「シミが落ちる」が急激に増加している部分は、第4分節以降、第6分節までの間に出現頻度は急激に増えていることがわかる。また、「洗剤」という語句の発言は、第5分節から第6分節までに出現頻度が際立つ。そこで、第4分節から第6分節の発言記録と行動記録及びビデオ視聴から分析を行った。

### （4）行為の省察

分析会では、Cの発言と行動を記した逐語記録と全体の記録を記した授業逐語記録で授業分析を行った。まず、参加者全員で授業逐語記録を読み合わせ、Cの発言、動きの流れを把握した後、分析を行った。本分析では、Cの120C「ちょっとずらしたつもりだったんだけど、さあ、やるか。」の発言に対する

表3 「ずらす」の意味解釈を基にした行為の省察

発言番号	発言者	発言内容
111	S	120C「ちょっとずらしたつもりだったんだけど、さあ、やるか」というやつは、これはどういう意味なんだろう？
112	Y	ちょっとずらして・・・、まだこの時はたたいていないんですよ
113	Y	うーん。私が思ったのは、果汁という予想を（他の生徒が）立てているので、果汁が一番落ちやすいだろうとで、落ちやすいのやなくて、違うのを俺がやってみるよ、と言うのがちょっとずらしたということ、で落ちやすい。
...	...	.....
123	T	俺、醤油って言っていたから、醤油って言いながら果汁のつもりでいたかもしれなっていう気がするんですよ
124	T	で、この16番の子が、果汁、俺って言ったからちょっとずらして醤油って言って果汁を取られたかなと見ていたんですけど



125	N	発言を聞いていないから、その意味はよく分からないです
...	...	.....
141	S	この子は難しいのを取り組もうと思っていたのですかね？
142	T	この状況を見るとずっとこの子、取り組もうとしていますね。(ビデオを見ながら)
143	T	この子は最初から醤油に取り組もうとしていますね
...	...	.....
153	T	先生の言うことを聞かないっていったけど、今、折り曲げてくださって先生言っていて、先生の言うことをよく言うことを聞いているね(ビデオを見ながら)
154	Y	そうですね。
155	N	すごく言うことを聞いているね
...	...	.....
161	S	このちょっとずらしたつもりなんだ、というは何のことなんだろう？
162	K	ブラシでたたく位置ですか？
163	T	布を置く位置では？
...	...	.....
177	M	この子だけ。だから外ばかりやっていたんだけど中が消えるので、ずらしたというのはひょっとしたら、外側の方ではなくて中の方にたたいたのかもしれない。
178	Y	ああ、ああ。中の方をたたいた
179	T	最初ね、最初ね
180	T	で、外からだって思って、だから、外から外からという発言になったんだ。
181	M	ほうほうほう、それで自分で先生の言葉で、「外から、外から」って言ってやっているかもしれませんね
182	T	彼は、ちゃんと外からたたいているんだ、外からたたくと先生に言われたから
...	...	.....
224	U	C君って、場所を少しずつ少しずつ変えて
225	T	はい、少しずつ変えて下の場所をずらしてたたいていますね
226	Y	ああ、説明どおりに少しずつ、布をずらしているんだ

授業分析での議論に着目し、行為の省察の程度を検討する。分析会で第4分節から第6分節のCの発言と行動の概要を確認した後、Cの「ずらす」行為は何と言うテーマで話し合いが行われた。なお、以降、分析会内の発言を〔発言者、発言番号〕で表記する(表3)。

初任者Yは、Cのちょっとずらすという行為を「落ちやすいのをやらなくて、違うのを俺がやってみる」こと(〔113, Y])と発言した。Tは「果汁のつもりでいた」(〔123, T])そして「果汁を取られた」「ずらして醤油って言った」(〔124, T])との異なった解釈を示す。すなわち、YはCのずらす行為を取るのが難しいと思われる方のシミ取り実験に挑戦する積極的行為としてとらえた。これに対

して、Tは果汁のシミに取り組むつもりだったのに、他の生徒に取られてしまい仕方なく醤油のシミ取り実験を選んだという消極的行為としてとらえる。Nは「発言を聞いていないから、その意味はよく分からない」(〔125, N])と判断する情報が不足しており、実際の状況を見る必要性を指摘する。このため、個別記録ビデオでこの場面を見直し、状況を参加者全員で確認するが、ビデオを見てTは自分のとらえを変える。Tは「最初から醤油に取り組もうとしていますね」(〔143, T])と、Cのずらす行為は難しいシミ取り実験に積極的に取り組もうとした行為であるとしてとらえ方が変わった。次に、Cの授業姿勢の議論に移ると、TはCに対するYの評価を覆す評価を

ビデオ画像から指摘する。「先生は聞かないっていったけど(中略)先生のことをよく言うことを聞いている」([153, T])。Tは、ビデオを見て、YのCに対する認識とは逆の教師の言うことをよく聞く姿勢であることを指摘した。このTのCに対するとらえにNも「すごく聞いている」([155, N])とCが実際には教師の指示をしっかりと聞いて行動していること同意する。Y自身も「そうですね」([154, Y])と、自分のこれまでのCへのとらえと違う姿になると気付く。この気付きは、Cのずらす行為の再検討につながる。そして「ブラシをたたく位置」「布を置く位置」([162, T], [163, N])という布を置く位置との関係でずらす行為の解釈や「外側の方ではなく、中の方にたたいた」「で、外からだって思って、だから外から外からと言う発言になった」([177, M], [178, T])と布をたたく方向との関係からずらす行為の解釈が行われる。この解釈の根拠は、続くTとMの発言で示される。すなわち「中の方をたたいた」([178, Y])の発言を受け、Tは「最初ね、最初ね」([179, T])と発言し、「で、外からだと思って、だから外から外からという発言となった」([180, T])と発言することで、最初、中の方をたたいていたが、Cは間違いに気付いた、そして「外からたたくと先生に言われたから」([182, T])外から叩くようになったとの解釈で根拠を示そうとする。Mは、この外から叩くようになったとのTの解釈の根拠を、「先生の言葉で外から外からと言っているかもしれませんがね」([181, M])と、教師の言うことをよく聞いているとの解釈とつなげて、Tの解釈に可能性があることを示した。このように、ずらす行為を積極的行為と消極的行為の可能性から、行為の背景となるCの授業姿勢、授業姿勢に基づく解釈が行われた。そして、Cが教師の言うことをよく聞いている

との解釈を基に、Cのずらす行為を「場所を少しずつ変えて」「下の場所にずらす」([244, U], [225, S])といった教師の指示に従って布を移動させたという解釈につながる。Yは同僚の解釈を聞くことで、ずらす行為を積極的行為であるのととらえだけでなく「説明どおり少しずつ布をずらしていた」([226, Y])と教師の指示に従って布をずらした行為である可能性もある、と解釈が広がり、行為の省察が行われた。

### (5) 行為の振り返りの省察

本分析では、Cの221C「ああ、ばかみたいに洗剤を乱用しよって。俺は全部水だぞ。ほら、新しい方より古い方が何気に消えやすい。」の発言で、なぜ、新しいシミが付いた布より古いシミが付いた布の方が、シミが取れるとCがとらえたのか、についての議論に着目し、初任者Yの行為の振り返りの省察の程度を検討する(表4)。

ここでは、実際にCの布を見たMの報告から議論が進んだ。Mは、「古い方が消える。」「消え方が、リングみたいに真ん中が消える」([237, M], [238, M])と古いシミが付いた布が、実際に真ん中が消えていた状況であったこと、リングのように真ん中が消えていたことを見たこと参加者に披瀝する。すなわち、真ん中が落ちてリングのようにシミが広がったことがCの判断に影響している可能性を示唆した。この示唆が他の参加者にもCの観察結果のとらえかたについての推察につながる。「だから消えるって言う」「彼にとっては消えると思っている」([239, N], [240, T])とNやTは、Cがなぜ古い方が消えると言ったか根拠を推察するようになる。その結果、これまでの議論から推察が正しいかを見るために事実を確認しようとする流れに変わり、授業逐語記録の記録データ写真の確認をした結果「結構、古い方が落ちている」「確かに、古い

表4 発言221Cを基にした行為の振り返りの省察

発言番号	発言者	発言内容(逐語記録と照合しながらビデオを視聴場面)
235	N	今、古い方が消える、ってCは言ましたよね。自分のやつやりながら。
236	M	私の見たのはそこですね。
237	M	そこでは、古い方は真ん中が消えていたんです。
238	M	消え方が、リングみたいに真ん中が消えて、周囲はきれいに残っているんですよ。
239	N	だから、消えるって言うんだ。
240	T	彼にとっては、古い方は水で消えると思っているですよ。
...	...	.....
307	T	結構、古い方が落ちていきますね。(授業逐語記録のデータ写真を見て)
308	U	こちらが新しいほうでしょう。
309	N	古い方が新しい方に比べて落ちていきますね。
310	Y	これを見ると確かに、古い方が落ちている。(データ写真を見比べて)
311	Y	確かに。新しいシミの方が残っている気がします。

方が新しい方に比べて落ちている」([307, T], [309, N])とCの言うように新しい布より古い方が、シミが落ちているととらえる結論を理解するようになる。YもCの行った新しいシミの付いた布の写真と古いシミの付いた布の記録データを見比べ「古い方が落ちている」「新しいシミの方が残っている」と、Cの言うように古いシミの方が、シミが取れるのととらえをすることが可能であるとの理解を示した。このように同僚等との検討がなされた結果、Yは同僚の見解と根拠からなぜCが「新しい方より古い方が何気に消えやすい。」という行為になったのか、行為の振り返りについての省察を行うことができた。

(6) 本質的な行為の気づきの省察

授業におけるCの行為と行為の振り返りの省察を行うことで、初任者Yは、自身の授業観、Cに対する生徒観の再構築が行われる。

この再構築がどのようになされたかを、授業分析会中盤の議論に着目し、分析する(表5)。

Cがなぜ「新しい方より古い方が何気に消えやすい。」と言ったのか、行為の振り返りがYにされたところで、Sは意識的にYに自己の授業観について振り返る機会を作っている。SのYに対する「どう思われましたか」([321, S])の発言は、行為と行為の振り返りの省察を進めてきたYには、自己の授業観の振り返りを促す発言であった。Yは、「他の班と意見が違っていても私はとおり過ぎてしまった」「導きたい結果と違っていた」([322, Y] [323, Y])と自分の授業が、教師の導きたい結果を求めた授業をしていること、導きたい結果と異なる結果については、それをやり過ぎず授業を自分がしていることをここで見つめている。すなわち、自らの授業観をここで内省できたのである。そして、「苦

表5 授業観に関する本質的な行為の気づきの省察

発言番号	発言者	発言内容
321	S	どう思われました。ここまで見ていて、今。
322	Y	そうですね。結果のところCの8班で、他の班と意見が違っていても私はとおり過ぎてしまったんですけど。
323	Y	導きたい結果と違っていたのを、だけど、これだけCが苦勞してやっているのだと、もう少しフォローできたら良かったのにな、と思いました。
324	S	なるほど。
325	Y	何か手立てがあるかな、と考えなくてはいけない。

労してやっているのだと、フォローできたら良かった」「手立て、考えなくてはいけない」([323, Y], [325, Y])と自らの授業の進め方に問題点を見出し、教師の求める結果と異なった結果が出た時に、これを生かす授業展開を考えなくてはいけない、と気付き、自らの授業観の再構成がなされたのである。この場合で、Yは、まず自己の授業観を再構成するといった本質的な気付きができたと言える。

Yは、Cに対し「教師に反抗的」「教師の話聞かない」「自分勝手」との生徒観を持っていた。反抗的のとらえは、教師の話聞かない、自分勝手、との生徒観に基づいたものであると、事前の面談でYは述べている。この授業分析を通じて、YのCに対する生徒観は明らかに変化した（表6）。

Mは、この時点で2回授業参観をしており、Cに対するYの評価「教師の話聞かない」には同評価であった。しかし、[573, M]の発言に見るように、分析を通じてMは「先生

のことよく聞いている」ととらえる。Nもこの評価を支持する[574, N]。Sは「この子は黙々と進んでいく」([575, S])が、YのCに対する評価「教師の話聞かない」となる原因であり、「なんだこいつ」([575, S])と教師なら評価するのが一般的であるとの見解を示したうえで、M同様「先生のことをよく聞いている」([575, S])とCへの見方が変わったことを示した。これらの見解に、Yと一緒に授業を見ているTは、「信じられない」([576, T])とYの評価を支持し、MやS、Nの評価に驚いている。このためNは、「黒板での動きすごくよく見ている」([577, N])と関係するCの動きを根拠にすることで、Cが実際にはよく話を聞いていることを示した。こうした議論を経て、SにCに対する評価観を問いただされたYは、「授業に集中している」「すごく意欲的」([580, Y], [581, Y])と教師の話聞かないようで授業に集中していること、意欲的態度であることを認識するよう

表6 生徒観に関する本質的な行為の気付き

発言番号	発言者	発言内容
573	M	少し認識が変わったのは、先生に頼らずぼんぼんと進めていったと思ったんですが、先生のことよく聞いていますね。
574	N	よく聞いている。
575	S	ただ、この子は黙々と進んでいっちゃうので、なんだ、こいつ、と思ってしまうけど実はまじめなんだね。
576	T	ふーん、そうなんだ、信じられない。
577	N	あれですよ、C君はすごく見えていますね、周りの二人が書くときに専念している時も黒板での動きをすごくよく見ているよね。
578	S	だから、C君はそういう点から言うとうどう？
579	Y	C君に対してですか？
580	Y	あの子は授業に集中しているな、と思いました。
581	Y	すごく意欲的に取り組んでいるなって感じました。
...	...	.....
944	M	私ね、この子は服をきれいにするんじゃなくて挑戦して、何かに挑戦してそれを克服したい。
945	S	ああ、なるほどね。
946	K	克服するということにすごい喜びを感じる。
947	Y	すごいな。
948	M	克服することがものすごく喜びで、まだ服とは結びついていない気がするんですよ。
949	Y	うん、なるほど。そかもしれない。

になる。「教師の話を受けない」、すなわち、Yは、「自分勝手に教師の話を受けない」、「反抗的な生徒である」とのCへの生徒観が、同僚との分析を通じて、自ら意欲的で授業に集中している、という生徒観に分析根拠を基にとらえる本質的な行為の気付きを行ったと言える。さらに、YはCが意欲的である態度であることを支えるCの学習姿勢の本質もとらえるようになる。MはCの意欲的学習態度の本質を「何かへの挑戦」「克服することへの喜び」([944, M], [946, M])と表現している。MはCの学習態度の本質は「克服することが喜びで、服とは結ついていない」([948, M])ととらえた。すなわち、Cは挑戦の克服が学習意欲となっているが、学習内容自体とはまだ結びついていない可能性があること

をMは指摘したのである。このMの指摘を聞くことで、Yは「すごい」([947, Y]), 「なるほど」([949, Y])とCが単に「授業に集中する」「意欲的」であるのととらえだけでなく、挑戦し、課題を克服することを喜びとするが、学習と直接つながっていない可能性があることを同僚の指摘の手助けを経てとらえることができるようになる。このようにYは、Cの学習における本質的な行為の気付きについての省察を行うことができた。

### (7) 行為の選択肢の拡大と展望の省察

行為、行為の振り返り、本質的な行為の気付きのそれぞれの省察を経ると、Yにどのような行為の選択肢の拡大と展望が行われたのであろうか、これを明らかにするために、授業分析会後半の議論に着目し、分析を行う

表7 授業展開方法に関する行為の選択肢の拡大と展望に関する省察

発言番号	発言者	発言内容
833	S	今日、議論してみてどんな印象をうけましたか？
834	Y	C君たちが一生懸命やって出した結果なので、否定するのではなく、そういった結果になってしまった理由をなんでかな？という風に考えれるといいかな。
835	Y	一般的には古いシミが落ちにくくなるけど、使った結果、回数とか、特別古い物でも落ちるんだねとか、そういう風にもっていけると良かったかな？
836	S	この結果をシェアするためには、例えば新しい方法は何かないのでしょうか？
837	S	古い布の方がシミが取れると出たやつが、他の子たちにも何かシェアできないかな。
838	U	もう一つ下に書いて、他の班が別の班の方を評価していけばどうですか。
839	Y	なるほど。
840	M	本当にそうなるか、いわゆるダブルチェックする。そうすると1班が6班を見た時もC君もそうだけど僕はこっちじゃないか、って言う具合になるかもしれませんね。
841	K	例えば、C君の班の教わった活動から、他の班どんな感じだったか見ておいてというシェアの仕方もあるかなと思いますし。
842	T	ビデオみたいなので、いくつかの班の結果を紹介するといった方法もあると思う
	Y	なるほど、ビデオを使って実物を見せるんだ。
...	...	.....
862	S	先生ならどうする。
863	N	一緒ですね。やはり実物を見せる。
864	N	僕だったら、みんながまとめている間にデジカメで、ぼくデジカメが好きなんです。
865	N	デジカメで撮ってその場でたぶん見せます。持って来いとか言われると、あの子たち結構嫌がりますよね。できるだけ動かさずにやる方法があるので。
866	T	この子たち周りを見てきなさいと言ったらぐちゃぐちゃになっちゃいますね。
867	N	そうです、周り見てきなさいって言ったらぐちゃぐちゃになりますね。
868	Y	実物を見せるのが大切だと思いましたが、どうやったらできるのかなと思って。デジカメ、なるほどね。今、簡単につないでやれますもんね。

（表7）。

Yは、これまでの議論を通じて「結果を否定しない」「理由を考える」〔834, Y〕「使った結果」「回数」「特別古い物は落ちる」〔835, Y〕と言った対応策を考える。ここでYは、2つの対応方法を考えている。一つは結果を尊重し、使った水の量や歯ブラシでたたいた回数の違いという事実から理由を説明する科学的立場での考えである。もう一つは「特別古い物は落ちる」とCの異なる結果を認めるという非科学的立場で場を収めるという考えである。こうした生徒の実験結果を尊重すればよいというYの考えの危うさに、Sは「シェアする」〔836, S〕観点で、ベテラン教員の知恵を引き出す方向に議論を持って行った。すなわち、Sは異なる答えである「古い布の方が、シミが取れると出たやつの方」〔837, S〕を他の生徒にシェアすることが重要であり、新たな授業の可能性を探ろうとしたと言える。Sの発言に「他の班が評価する」「ダブルチェックする」「他の班を見てくる」「ビデオで紹介する」「デジカメで撮り、その場で見せる」〔838, U〕,〔840, M〕,〔841, K〕,〔842, T〕,〔864, N〕といったアイデアが紹介される。さらに、「周りを見てきなさい」といってぐちゃぐちゃになる」〔866, T〕,〔867,

N〕と、生徒の実態を考慮し、安易な指導のまま行う危険性を予見する。教科の異なるベテラン教員や研究者が自己の経験知、暗黙知を基に授業展開の可能性を初任者に語ることにより、Yは「実物を見せる」「デジカメをつなぐ」〔868, Y〕と具体的な授業方策を見出す。すなわち、「特別古い物は落ちる」と非科学的立場で場を収めるという考えから、事実から明らかにする科学的立場での考えで授業の具体的な展開方法を考えるといった行為の選択肢の拡大の省察ができるようになった。また、「今、簡単につないでやれますもんね」〔868, Y〕と新たな授業での展望の省察も行われるようになった。

本質的な行為の気付きでは「他の班と意見が違っていても私はとおり過ぎてしまった」〔322, Y〕（表5）と、Yが自らの指導観について省察していた。この場面では、Yは「何を言ったらよいかわからない」「どうつなげるが不足している」〔969, Y〕と、自分が指導展開の可能性を見出せていなかったという自己の行為の選択肢の少なさについて省察している（表8）。特に、Cの結果を次の授業につなげるために行為の選択肢を拡大することの重要性を「フォローできないって言うのが、すごく後悔している」〔969, Y〕

表8 授業展開方法に関する行為の選択肢の拡大に関する省察

発言番号	発言者	発言内容
968	S	どうですか？ここまでの議論をしてきて。
969	Y	スルーというより何を言ったらよいかわからないところがあって、だからすごく心残り、スルーって言うより、心残りですごい一生懸命やっているのは分かっていたし、ただどうつなげていったらいいのと言うのがちょっと不足しているな、私って思いながら、でもフォローできないって言うのがちょっとすごく後悔している。
970	S	最後のところがね。
971	Y	そうです。
972	S	でも、子どもがそこに答えが出てきたか、どうしてC君がそういう答えを出してきたかというイメージはつきましたか？
973	Y	そうですね。やはり条件を統一できなかったということがやはり大きかったかな。
974	Y	途中で洗剤を入れたのが、いけなかったのかな。最初水だけでやっていた。(急に思いついたように授業逐語記録を見直す)

との発言で示し、Cの行為を生かすための行為の選択肢が必要であることを自覚している。しかしながら、まだYは、その行為の選択肢は十分ではない。そのため、新たな選択肢を考えるのではなく、今回の授業での取り組みにおいての問題、すなわち「条件を統一できなかった」こと ([973, Y]), 「途中で洗剤を入れた」こと, 「最初水だけでやった」こと ([974, Y]) を改善することを通じて、行為の選択肢の拡大を行おうとしている。Yは、新たな行為の選択肢は見出せてはいないものの、今回の自己の取り組みで明らかになった行為を修正することで行為の選択肢の拡大を図る省察を行ったと言える。

#### IV おわりに

本研究で提案した授業研究サイクルモデルを実施した結果、一人配置の家庭科初任者教員において以下のようなことが確認できた(表9)。

表9に見るように本研究で示した授業研究サイクルモデルを使って授業分析したことにより、一人配置の家庭科初任者に各分類の省察する力量形成ができていたことが確認できる。中学校に配置される家庭科教員の多くは

1校1名で、家庭科教員の初任者にはロールモデルが不在で専門性を発達させる環境が整っていない(小林, 岳野 2015)。また、校内に学習指導上の相談者がおらず孤立する家庭科教員でもある(鈴木他 2012)。こうした初任者の家庭科教員にとっては、同じ教科で行う校外研修か、教科の異なる同僚との協働による校内の授業研究が成長を促す場面となる。しかし、家庭科教員の採用数が少なく、校外研修においても十分な成長を促す研修が提供されているとは言い難い。

初任研の研究授業は技術の授業だったので、実践で授業の骨組みのようなものは学べたが、家庭科の授業で使えるというものは少なかった。まあ、家庭科のミシンの使い方などは学ぶことができたのでそれは使えるかなと思ったが、校内で行った授業研究の方がはるかに役立ちました。

(2015.03.18インタビュー)

筆者表示

上記の記述は、1年を終了した時点でYと面談した際の校外研修における授業研究の感想である。家庭科の初任者は、校外研修において技術的熟達に視点が置かれた授業研究がなされていることや、内容も家庭科初任者教員が必要とする内容になっていない。さらに、

表9 授業サイクルモデルによる授業分析を通じたYの省察結果

分類	省察の結果
行為	ずらす行為を積極的行為と消極的行為の可能性から行為の背景となるCの授業姿勢、授業姿勢に基づいた行為とする解釈や教師の指示に従った行為とする解釈ができた。
行為の振り返り	Cの「新しい方より古い方が何気に消えやすい。」との発言に対して、事実確認を通じて古いシミの方が、シミが取れるのととらえをすることが可能であるとの理解ができた。
本質的な行為の気付き	「教師に反抗的」「教師の話を聞かない」「自分勝手」との生徒観から、自ら意欲的で授業に集中している、という生徒観への変容や、挑戦し、課題を克服することを喜びとするが、学習と直接つながっていない可能性があるとのとらえができるようになった。
行為の選択肢の拡大	「特別古い物は落ちる」と異なる結果を認め、非科学的立場で授業を收拾するという考えから、事実から明らかにする科学的立場での考えに立ち、授業展開を「実物を見せる」「デジカメをつなぐ」など具体的方法を考えるようになった。また、「途中で洗剤を入れた」、「最初水だけでやった」といった自己の取り組みで明らかになった行為を修正する方策を考えるようになった。
展望	デジカメをつないで実物を見せるといった次の授業での展望を持つようになった。

授業の省察に関わる力量形成を図る機会には、提供されていないことがよくわかる。これに対して、本研究で取り上げた授業研究サイクルモデルを通じて、3回の授業研究を行ったことに対するYのとりえは、校外研修とは全く異なる評価をしている。

授業分析で取り上げた生徒は、授業で妨害をするなど大変な生徒を取り上げて、その生徒の様子を見てもうつもりだったが、授業分析を通じて、私が思っているよりはやっていると、やろうとしている姿勢とか、会話の中で授業内容について話していたりするなどの発見があり、こうやって生徒は授業に向き合っているんだ、と思うようになった。C君はとにかく授業中の発言がひどかったんですよ。暴言というか、発言がひどいので、「なんでそんな言い方するの？」とたしなめたことがあった。その後も、後ろからペンを投げられたり、早く授業、進めろよ、と言われたりするなど授業態度が悪かったのだが、私の見方が変わったら、彼も授業を通じてすごく変わってきたように思う。最後の逐語録を見ても、C君は私の質問を受けて即座に答えているように、すごく授業がやりやすくなっているな、と感じました。

(2015.03.18インタビュー)

筆者表示

上記のようにYは、技能的熟達としての成長を求める意識から、授業を通じた生徒理解の重要性、生徒観の転換の重要性を意識した省察がなされ、授業の省察に関する力量形成が図られている。

一人配置の家庭科初任者教員にとり、教科の異なる同僚との協働による授業研究は授業の省察に関する力量形成を図るために必要となる。そのために考慮しなくてはいけないことは、教科の専門性を越えて議論できるようにするための共通題材を使った授業研究である。すなわち、教材や題材の理解、解釈の検討ではなく、授業における生徒の発言や行動といった学びなど、全ての教師に共通する題材での授業分析が重要である。そして、行為

そのものの省察、行為を振り返る省察、行為の本質は何か見極める本質的な行為の振り返りの省察をすれば、教科の異なる教師も授業分析において自らの知見を提供し、初任者は行為の選択肢の拡大について省察が容易になる。この点で、本研究で示した授業研究サイクルモデルは、家庭科初任者教員はもとより教科の専門性を越えた授業研究にも効果が期待できる。

これとは別に、家庭科における実習授業は、授業分析の題材として次のような特質を持つ。1点目は、内容の分かりやすさである。学習内容が日常的容で、教科の違う教員にとっても理解しやすい。題材解釈などの共通理解を図らなくとも授業研究が可能となる。2点目は、授業データの収集のしやすさである。調理室、被服室という広い教室で行われるため、参観者は自由に教室内を動くことができる。一般の教室で教師と生徒が議論している間を参観者が立ち入って授業データを収集するのに比べて、授業データの収集が容易になる利点がある。3点目は、分析データの豊富さである。データ収集が容易になるほど、授業分析データ量は豊かになり、質的高まりが期待できる。こうした点は、一人配置の家庭科初任者教員に対する授業研究サイクルモデルの実施をする上での一つの重要な知見となるであろう。

今後検討すべきことは、2点ある。1つは行為を出発点にした授業研究サイクルを数回繰り返した後、授業デザインを省察するレベルに持って行くための移行デザインモデルの検討である。本来、授業研究は秋田の指摘のように学習デザインから図るべきである。一人配置の家庭科教員が他教科の教員との協働で、学習デザインを図る方策の検討が必要である。もう1つは、初任者において教科の専門性としての省察をどこまで図ればよいか、その範囲と方策での検討である。



本研究の執筆にあたり、資料の収集、活用並びに発表について関係する学校の教員、生徒、保護者の皆様のご協力とご理解をいただいたことに紙面を借りて深く感謝申し上げます。

注(1) 「リアリスティック・アプローチ」という。

教師教育実践のための、実際に起きていること、実践に依拠したことを振り返り、そこに意義、意味を見出すことがよいとし、「リアリスティック・アプローチ」を提唱した。このアプローチは、以下の5段階の手順で示されている。(コルトハーヘン 2010)

① 事前構造化

受講生がこれから経験する事柄について事前の構造化を図る。あらかじめ経験の意味をとらえる視点を提供し、学習者の学びへの動機付けを高める導入を行うための作業が事前構造化である。

本研究で行う限定した語句の出現度数を調べ、検討すべき授業分節を定めた課程は、これに該当していると言える。しかし、これは省察を図るための事前作業であり省察をここで図るものではない。本研究において目標とする内容は初任者の省察する授業力量形成である。そこで、本研究では省察を図るための授業研究サイクルモデルから外した。

② 経験

実際の学習者の経験を指す。

③ 構造化

経験に秩序を持たせること。経験を振り返り、明確化や分類、一般化をする。

④ 焦点化

経験に見出した意味について詳しく検討すること。焦点化の作業により、学習者自らの経験から実践知を引き出すことが可能となる。

⑤ 小文字の理論

構造化、焦点化から学習者が見付けだすこと。実践知の形を取るもので、今後の経験、実践に活用されていく種類の理論。学習者に見る視点を与え、今後の実践における行為を変化させる。

参考文献

- 秋田喜代美 (2008) 「授業検討会談話と教師の学習」  
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—レッスンスタディへのいざない—』  
明石出版, pp114-131.
- 伊深祥子・服部美香 (2014) 「実践的授業力育成の事例研究：プリンの則品選択の授業研究から」日本家庭教育科教育学会編『日本家庭教育科教育学会誌』57 (3), pp208-216.
- 今津孝次郎 (1993) 「教師教育」, 森岡清美・塩原勉・本間康平編『新社会学辞典』, 有斐閣.
- 今津孝次郎 (1996) 「変動社会の教師教育」名古屋大学出版会, pp22-39.
- 兼安章子・甲斐純子 (2011) 「家庭科教師の授業力形成に及ぼす研修の室について：インフォーマルな研修の影響を中心に」『福岡教育大学紀要』第5分冊, (60), pp173-181.
- 河合宣孝 (2006) 『高等学校教員初任者研修の改善に関する研究：「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発』『学校経営研究』第31巻, pp42-55.
- 河村美穂, 中村珠真実 (2005) 「家庭科教師の成長：中学校の授業観察から見る成長の契機」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学)』54 (2), pp9-22.
- 金城久美子・野田文子 (2012) 「小学校家庭科における授業実践力の育成に関する研究」, 大阪教育大学紀要第V部門第60巻, pp65-74.
- 小林陽子, 岳野公人 (2015) 「家庭科教師の専門性の発達—家庭科教師教育の視点から—」, 『日本家庭科教育学会誌』, 第58巻第2号, pp69-77.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) : 熟達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号, pp23-39.
- 柴田好章 (1999) 「話し合い中心とする授業の分析手法の開発と適用：語の出現頻度による授業の分節構造の特徴化」『日本教育工学会論文誌』23 (1), pp1-pp21.
- 柴田好章 (2004) 「問題解決指向の協同的教育実践研究のあり方」的場正美・柴田好章・山川法子・安達仁美「教育実践問題の協同的研究体制の確立～名古屋大学と東海市教育委員会の連携」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』50 (2), pp109-123.

- 志水廣・小林美紀代（2014）「初任者教師の授業力向上のための手立て：授業診断表に基づく事例研究」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』（4），pp139-147.
- 志村卓史（2016）「初任者教師の省察を貴軸とした授業力量形成過程の研究：小学校国語科の単元開発実践の取り組みを通して」『静岡大学教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』6，pp49-54.
- 鈴木真由子・荒井紀子・綿引伴子（2012）「家庭科における問題解決的な学習の現状と課題：家庭科教師に対する質問紙調査をもとに」『大阪教育大学紀要第V部門』60（2），pp57-63.
- 田中一生（1974）「新任教員の職業社会化過程：学校組織論的考察」『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』第20集，pp137-151.
- 的場正美（2008）「レッスンスタディを持続させ、豊にする授業研究の役割：コミュニティの中の大学と学校の連携の連携によるレッスンスタディ」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：レッスンスタディへのいざない』明石書店，pp169-185.
- 三橋功一（2007）「授業記録の時系列・連鎖的な過程の構造化・視覚化のデザインの検討」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第8号，pp55-63.
- 武藤 孝・松谷 かおる（1991）「教職への職業的社会化に関する研究：教育学部学生と現職教員の調査」『信州大学教育学部紀要』73，pp97-116.
- 吉崎静夫・新井孝喜（1997）「新任教師の授業力量形成に関する研究」『日本女子大学紀要』人間社会学部8，pp227-238.
- 中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」
- F・コルトハーヘン（編著）（2010）「教師教育：難しい課題」，武田信子（監訳）『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.
- Korthagen, F. A. J. (Ed.). (2001) *Linking Practice and theory The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- G.Jordan（2012）. *Teacher's Lesson Study Practice in Primary School*. In: Norwich, B.& Jones, J. (eds). *Lesson Study: Making a Difference to teaching Pupils With Learning Difficulties*. London : Bloomsbury Publishing.