

派遣者番号	管 29K08	氏 名	平井 克行
研究主題 —副主題—	校内における授業研究の協議に関する研究 — 協議方法に着目して —		
派遣先	玉川大学教職大学院	担当教官	田原 俊司
所属校	指導部指導企画課	所属長	建部 豊

キーワード：校内における授業研究、分科協議会、質問紙、省察、グラフィック化

1 研究の背景（目的）・主題設定の理由等

昨今、多くの教育委員会で、校内研修に関するハンドブックや、校内研修の在り方を示す手引き等が示されている。村川(2004, 2006, 2010)は、「教師に『確かな学力』と『生きる力』を育むための授業開発力とカリキュラム開発力が求められる」とし、「教師力」を高めていく方法としてワークショップ型研修の有効性を提案している。澤本(2014)は、「今日では授業研究と授業リフレクションが切り離せないものという認識が広がっている。」と述べている。また、南部ら(2010)は、教師同士の協働によるワークショップ型研修とそれぞれの教員による省察活動を取り入れた校内教員研修システムを開発し、東京都荒川区立尾久第六小学校で4年間継続して実践を行った。(上越教育大学研究紀要 第30巻 平成23年2月)これらの先行研究から、教員の主体性を意識した事後協議会の場での工夫が重要であると言える。中田(2010)は、「今日の学校現場では、多くの教師が日常の職務に追われ、日々の実践過程をじっくりと振り返る時間的余裕がもてないのが現実である。また、『経験の積み重ね』がイコール『高い実践的指導力をもっている』ことを意味することはなく、かえって経験による思い込みや凝り固まった学びの認識が、教師の授業実践力の向上を阻害する要因になることもある。そのため、学校で活発に行われている校内研究会が、真に教師の学び、教師個々の授業実践力の向上につながっていないことも少なくない。」と述べている。

こうした状況で、校外の研修会や校内研修の課題を踏まえ、校内研修が有効な研修となり得るのか。また、校内研修で大きな比重を占める授業研究において、有効な研究授業の在り方や教師が主体的に学び、自らを省察し、今後の授業を改善する授業研究の在り方になっているか考察した。

2 研究の内容・研究の方法

本研究は、研究授業での事後協議会において教員の主体性を意識し、教員の協働によるワークショップ型研修を「特別の教科 道徳」(以下道徳科)において実施した。その際、東京都から推進校として研究委託を受けた都内近郊の小学校1校で実施した。

推進校における授業研究の実践を通して、

「分科協議会」というワークショップ型事後協議会を開発した。「分科協議会」とは、事後協議会において、指導の手だて(視点)ごとに参観者をグループ化し、各自が質問紙の項目を基に協議し、グループごとに数種類のグラフィックにまとめ、全体に発表する方法である。本研究では、「分科協議会」がどの程度有効であるかを検証した。

また、本研究では、授業者の授業力量の向上のみならず、授業研究に参加した教員も含めて、質問紙を通して校内の参加教員に自己内省察を実施した。これを基に、質問紙の項目ごとに教員のリフレクションの深化を分析し、統計的に有意差が生じたものを示し、分析を行った。

さらに、授業研究の参観者であった教員2名が「分科協議会」から自分ごととしてリフレクションしたことを基に、その後の授業研究における授業改善についてインタビュー調査を実施したことを基に分析し、指導主事の見立てと比較検証を取り入れた。

この一連のリフレクションの過程は、コルトハーヘンが1985年以降の論文で確立した理想的な省察のプロセスを示すモデル「ALACTモデル」を基に実施した。校内研修において「何を」、「どうやって」伝えていくのかという従来の研修における知識や技術の伝達という枠組みというよりも、「分科協議会」を通して教員自身が自らの「在り方」を問い直し、授業力向上ためにはどのようにリフレクションすればよいか提示した。

3 研究の結果

前提として、参観者の立場で研究授業に参加し、分科協議会の事後に、授業を実施した一連の授業研究を、ALACTモデルに一連の研究授業に当てはめた。また、質問紙の項目数は全21問とした。順序尺度には植木(2002)が提唱する学習観尺度をもとに、4件法を採用した。

第1回研究授業及び事後協議会における平均値のt検定の結果では、第1回研究授業後と事後協議会後の調査で教員(N=24)に対して、21問からなる質問について平均値に差があるかどうかを明らかにするために、対応のあるt検定を行った。その結果、問1「資料について、児童の心に響く考え議論する資料であったか」、問5「導入について、導入は自

分にも関わりがありそうだという意識をもたせられたか」、問 13「終末について、児童が本時の授業を振り返り、『自分にとって大切なことだ』あるいは、『そうになりたい』と思えるような工夫がなされたか」、質問 15「自分との関わりで、自分の生き方に照らし合わせる手だてや指導の工夫であったか」の4項目については5%水準で平均値に差が見られた。

第2回研究授業後と事後協議会後の調査で教員(N=20)に対して、21問からなる質問について平均値に差があるかどうかを明らかにするために、対応のあるt検定を行った。

その結果、問2「発問について中心発問はねらいに迫るものであったか」、問7「展開場面で、価値を追究するために選び出した場面は、適切であったか」、問9「自分の判断や心情、葛藤が語られるような発問構成ができていたか」、問21「思考の流れやつながりの分かる構造的な板書だったか」の四つについては5%水準で平均値に差が見られた。

分科協議会後のリフレクション項目の内、平均比較とt検定により、有意差5%水準となった結果の項目とグラフィック化の平均比較を実施し、量的分析を行った。その結果、グラフィック(時系列法、四象限法、マトリクス法)にまとめることで、どのグラフィックでのまとめ方が、いかに効果的であるかを示すことができた。また、教員へのインタビュー調査から、分科協議会の意見を収集するとともに、指導主事の見立てと授業者が実施した質問項目の回答を基に、授業者の変容を、授業者本人と比較検討した。その結果、「分科協議会で話し合ったことで活発な協議ができた。」、や「全体発表で、各分科会が話し合っていた内容を知り得ることができた。」という教員の意見が得られた。さらに、「一つの視点について様々な意見がある中で、自分なりに考えを深め、授業に生かしていきたい。」や「考える視点を与えてもらい有効になったと思う。道徳の難しさがよく分かった。」という意見も得られた。なお、研究授業を参観し、事後に研究授業を実施した教員は、「議論を深める教員の手腕を意識した。特に、改善点として捉えた補助発問を意識した。」「発問の在り方を重ねて追究し改善すること。」と自身の研究授業後に意見を述べていた。

4 研究の考察

研究結果から、校内研究における分科協議会を通して、教員が主体的に学ぶ姿勢を重視することで、協議の視点が明確になり、研究授業が活性化することが示唆できた。また、道徳科における指導の工夫(視点)の協議や質問紙項目への記入により、授業を評価する観察力が形成された。さらに、参観者の立場で研究授業に参加し、分科協議会の事後に、授業を実施した一連の授業研究を、ALACTモデルに一連の研究授業に当てはめたことで、

授業を参観した教員は、自分ごととしてリフレクション(省察)し、以降の授業に生かしていることを明らかにした。

グラフィック化の平均値を比較分析した結果から、時系列法や四象限法は、特に、教員の発問の変容を評価するうえで、有効な分科会テーマとまとめ方と言える。また、多様な考え方・感じ方に気付くための活動の工夫や板書の構造化について時系列法やマトリクスにてまとめる方法が有効であることが言える。これらのことは、質問項目を基に調査し統計的に有意差を求めた、事後協議会でのまとめ方の種類(時系列法、四象限法、マトリクス)により、視点ごとの教員の変容が顕著となるまとめ方(グラフィック)が見いだされたと言える。

インタビュー調査を基にした指導主事と授業者の比較検討から、授業者が自ら省察し、授業の視点を補完することが明らかとなった。

また、本実践から教員が主体的に学ぶ姿勢を重視した研究授業後の事後協議会における分科協議会を実施したことで、授業力量の向上のために必要な教員自身の授業を省察する力が格段に向上であることが言える。

5 今後の展望

本研究は、道徳科の授業力に重要と言える指導内容を質問紙へ項目立てした。その際、「小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編」より検討し、抽出した。この検討及び抽出は、道徳科の指導力量とは何であるかを研究することから、重要な研究となり得た。

このことは、事後協議会において、研究主題に迫る指導の手だてをテーマとして協議する中で、それぞれの教員が、授業力量に重要な指導内容を把握し、主体的に協議している様子が見取れた。個々の教員の望むテーマや視点ごとに、教員自らでグループ化し、協議し、グラフィックにまとめ、全体発表を行うという一連の事後協議会を実施した。この一連から、協議が活性化され、教員が主体的に、また、協働的に学ぶ姿勢が顕著に表出された。そして、ALACTモデルに一連の研究授業を当てはめ、質問紙を授業研究後と、分科協議会後に教員の省察に生かす方法に用いた。このことから、授業者としての教員のリフレクション能力の向上が示唆できた。

これらの研究から、各教科等においても、質問紙を各教科等の学習指導要領から作成し、分科協議会を実施し、教員が自身の授業や参観者として自身に当てはめて省察することを広めていくことが望まれる。また、教員への指導の際に、指導の視点を各教科等で検討し、項目立て、授業観察を行い、授業者や参観者とともに比較検討する場を設定し、教員が省察し補完できるような指導や助言を促していくことが望まれる。