

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

～抽出児活用による教師の語りの変容～

横浜市立上大岡小学校

玉虫 麻衣子

教職大学院

泉 真由子

大内 美智子

1. はじめに

中央教育審議会答申（2012）は、「これからの教員に求められる資質能力」において、教師は教職生活全体を通じて探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠であると述べており、「学び続ける教員像」を提示している。教師が学ぶ機会の一つとして、学校における授業研究が挙げられる。授業研究において、教職経験年数を問わずどの教師にも、「研究方法」が教師の授業力量形成へ影響を与えていることは明らかにされている（石上, 2012）。全国の小学校 130 校で実施した調査によれば、38%の学校が校内授業研究会において抽出児を活用している（秋田・椋田, 2014）。「抽出児」は、授業研究を促進するための有効なツールとして捉えられているが（的場, 2008）、もともと抽出児とは、重松鷹泰によって創始された授業分析の発展展開の中から生まれたものであり、「授業観察のさいに、とくに注意してその言動やその背後にある思考や認識の発展を観察し記録する対象児童のこと」であると定義されている（重松, 1975）。また、授業づくりのための実践的研究として抽出児を活用して取り組まれた一つの例として、静岡市立安東小学校の授業研究が挙げられる。そこでは、「目標に位置づける子」として、目標実現の在り方をその子においてとらえる方法として「ひとりひとりを生かす授業研究」として長年研究に取り組まれていた（上田, 1988）。また、上田（1994）は「教師はたえずその子を深く追うことによって、他の子ども達にも迫ることができるのである。抽出児は教師が集団に迫る媒介点だといってもよいであろう。」と授業研究における抽出児の有効性を述べてい

る。田上（2009）は、これを抽出児という手法がもつ「関連追及機能」としてまとめている。抽出児を追うことにより、他の子どものことを捉える手がかりになり、教師の指導、教材、教具を検討することにもつながると述べている。また、「行為や発言、表情やしぐさを含めた子どもの具体的な姿」（藤岡, 2000）や「具体的な事実と子どもの名前を用いて語ること」（田村, 2018）が教師の振り返りや気づきを促す重要なリソースとなると考えられることから、授業の中の「子どもの具体的な姿」という事実に着目した事後協議会の重要性は明らかになっている。そうであるならば、「抽出児の活用」が機能することで、事後協議会において抽出児を中心に他の児童も含めた子どもの具体的な姿が語られ、教師の手立てについても振り返ることにつながることを期待される。抽象論やテクニックで語られるような授業研究ではなく、「子どもの具体的な姿」を核に据え、教師が見たこと、感じた事実をもとに、互いに「自分の言葉」で表現し合うことにより、教師の手立ての振り返りを深めることにつながることで、中でも授業中に起こっている事実を協同的に丹念に振り返ることが、子ども達のために何らかの働きかけが期待されるような状況に埋め込まれた瞬間「教育的瞬間 (pedagogical moment)」（VanManen, M, 1991）に事後的に気付くことにもつながると考えられる。秋田（2014）は、具体的な姿に基づき解釈したことを語ることが教師の視点の広がりにつながると述べている。これらのことから、抽出児を設定して授業を見ることにより、他の児童も含めた「子どもの具体的な姿」をとらえることにつながることで、そしてその「子どもの具体的な姿」

教育デザイン研究第 11 号（2020 年 1 月） 208

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

という授業の事実に基づく事後協議会を通して、より深い教師の振り返りや気づきを促すことが予想される。しかし、授業研究において授業における事実が重視されないことにより、個人的な経験や他の実践例に基づいていたり、あるいは単なる思いつきに過ぎなかったりする「事実に基づかない提案」が多いことも指摘されている（鹿毛,2007,2017）。平成21年より生活科・総合的な学習の時間の研究に取り組み、平成30年度で10年目を迎えたA小学校の授業研究も例外ではない。研究主題「問題を見出し、共に認め合いながら、主体的に活動する子ども」をもとに、学級単位での生活科・総合的な学習の時間のカリキュラムの開発を続けている。A小学校では、1回の授業研究会ごとに、①事前検討会②研究授業③事後協議会を実施している。また、③事後協議会は生活科部会、総合的な学習の時間部会に分かれて行っている。平成30年度よりA小学校は、新たな研究方法として抽出児の活用に取り組むことを通して、子どもの姿という事実を焦点化して授業をとらえ、より深く教師の実践を振り返る授業研究を目指していくこととなった。

2. 問題の所在

抽出児に着目した発言数を把握するために、予備調査として、第1回・第2回授業研究会の事後協議会における抽出児に関する発言数を調べた。また、そのような状況をどのように教師が捉えているのかをインタビュー及びリフレクションシートをもとに調査した。リフレクションシートとは、教師が授業研究会終了後にその日の授業研究会での取り組みを振り返り、書き記したものである。校内研究第1回目（6月8日）、第2回目（6月29日）の事後協議会における抽出児に関する発言回数は表2-1のようになった。また、第1回、第2回授業研究会後のリフレクションシートにおける抽出児に関する記述は表2-2に示した通りである。

表2-1 抽出児に関する発言回数

第1回	第2回
0 (18)	1 (33)

() は全発言回数を表す

表2-2 第1・2回のリフレクションシートの記述

A 教諭	抽出児の活用の仕方がまだ不十分だということが改めて分かった。何のために抽出するのか、自分のテーマにのっとって主体的に分析できるようにしたいと考えた。
C 教諭	抽出児の抽出方法についてはいろいろあると思うが、自分もこうしているという方法や意図をもう少し広く知っていきたい気がする。
L 教諭	研究テーマや抽出児、指導案の書き方等を検討して次の研究へつなげたい。

これらのことから、これまで2回行われた授業研究会のうち、抽出児を設定したものの、事後協議会で抽出児に関する発言は1回であったことや、抽出児の活用の仕方が不十分であるという指摘、抽出児の抽出方法について知りたいという意見などからも、「抽出児の活用」が十分に機能していないということが考えられた。また、機能させるためには何らかの手立てが必要ではないかと考えている教師もいることが明らかになった。

そこで、なぜ抽出児の活用が機能していないのか原因を探るために、第1回授業研究会の授業者であったB教諭にインタビューを行った。すると、抽出児としてどの児童を選べばよいのか分からずに迷ったこと、「抽出児見取り表」の「期待する変容」にはどのようなことを書けばよいのか分からない、という抽出児設定の難しさを感じていることが語られた。これらことから、抽出児の設定について、何らかの手立てが必要であることが明らかになった。抽出児の設定に関しては、上田（1992）が「設定の基準はどういうことでもよい」「対象となる子は単に手掛かりなのである」と述べているように、設定の具体的な方法は定めなくてよいと考えられている。しかし、「抽出児の活用」に取り組み始めたばかりのA小学校では、だれを選んでよい、という基準のあいまいさが逆に抽出児を設定する上での困難さを生じさせていることが推察されることから、抽出児の設定の視点の必要が考えられる。

坂本（2013,2014）は観察事実に基づいて具体的に語っても、それを聞く他者が必ずしも同程度に具体的なイメージを持っていないこと、協議会の聞き手は自身の観察事実や課題意識などに即して他者の発言を解釈すると述べている。目指す授業の在り方や授業を見る視点がある程度共有されなければ、協議は深まらないと述べていることから、A小学校の授業研究においては抽出児の実態や期待する姿、それに向かう教師の手立てについて事前の共有化が重要であると考えられる。実際に、筆者が参加したA小学校の第1・2回授業研究会の事前検討会では、抽出児の実態や期待する変容について授業者から語られていなかったという事実からも、授業を見る視点が共有されていなかったことは明らかである。また、鹿毛（2017）は、事後協議会が深まるための手立てとして、「教師の願いや意図が語られ、参観者全員に共有される必要がある」と述べており、抽出児を活用するためには教育デザイン研究第11号（2020年1月） 209

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

「期待する変容」を非授業者も事前に共有することが、授業の中の子どもの姿を見取るために重要であると考えられる。そのほかにも、子どもの具体的な姿を見取るためにはこれまでの研究授業、事後協議会における取り組みを見つめ直し、何らかの改善が図られる必要があると考えられる。

島田(2016)が校内研究で教師が学びあう基盤を形成するためには、研究テーマに関する共通理解を図る活動が不可欠であると述べているように、研究主題についての共通理解が図られていることが重要であると考えられる。しかし、A小学校では研究主題を具体化した子どもの姿について共有化が図られていない。その研究主題を具体化した姿を教師が共有することが必要であると考えられる。

3. 研究の目的

先行研究、A小学校への調査から、次の仮説が立てられる。

I. 子どもの具体的な姿を語り合う授業研究を実現するためには、抽出児の設定や見取り、活用の方法について共通理解を図る必要があるのではないかと。

II. 抽出児を中心に子どもの具体的な姿を語る授業研究に取り組むことにより、教師が教育的瞬間をとらえることができるのではないかと。

そこで、本研究では研究主題を具体化した「学校として目指す子どもの姿」の共有と抽出児設定の視点の明確化、抽出児の活用方法について検討・共有する研修会を実施することにより、抽出児を中心とした「子どもの具体的な姿」をもとに授業を振り返る事後協議会を実現させることを目的とする。さらに、その事後協議会において「子どもの具体的な姿」を語り合うことを通して、質的な深まりとしての「教育的瞬間」をとらえられるようにすることを目的とする。

4. 研究Ⅰ：子どもの具体的な姿を語り合う授業研究の実現

4. 1 研究Ⅰの方法：研修会の実施

ここでは、A小学校において抽出児の設定や見取り、活用の方法について共通理解を図るための研修会を実施することにより、教師が授業研究において抽出児を活用するための手立てが分かり、子どもの具体的な姿を語るできたかを事後協議会の教師の発話から検証する。

研修会を行うにあたり、筆者が事前に校内研究推進委

員会に参加し、研修会の目的を共有した。まず、抽出児を設定するためには研究主題を具体化した「学校として目指す子どもの姿」の共有化を図ることや抽出児を設定するための視点が必要であること、そして抽出児を活用するためには授業研究全体における取組の見直しと改善点の検討が必要であることを確認した。

研修会の実施の仕方については、筆者が提案したワークショップ型研修会を行うことにした。研修内容として、以下の3つの内容に取り組んだ。

(1) 「学校として目指す子どもの姿」の設定

A小学校として、生活科・総合的な学習の時間の授業を通してどのような子どもの姿の実現を目指すのか、研究主題を具体化することを通して明確にした。教師が各々持っている目指す子どもの姿を共有するために、低学年・中学年・高学年ブロックごとにグループに分けた。これは、生活科・総合的な学習の時間の教科領域が持つ特性や子ども達の発達段階を踏まえた資質・能力を検討しやすくするためである。研究主題を3つに分け、「問題を見出す子」「共に認め合う子」「主体的に活動する子」について、目指す子どもの姿を付箋に書き出し、研修会ワークシートに貼り付けながら分類できるようにした。

(2) 抽出児の設定の視点

A小学校の教師は、表2-2も示されているように、抽出児の設定の視点について共有する必要があると考えている。それまでは、抽出児の設定の仕方は各授業者に委ねられていたが、教師たちはそこに抽出児の活用の難しさを感じている。そこで、第1・2回で使用された「抽出児の見取り表」を参考にしながら、抽出児設定のための視点について考える場を設けることにした。それにより共有した視点をもとに、授業者である教師が抽出児を設定しやすくなるのではないかと考えられる。

(3) 授業研究会の各段階における手立て

これまでの授業研究では、表2-1に示されているように、事後協議会において抽出児の話題が挙がっていないことから、授業研究会全体の取り組みについて見直しを図る必要があると考えられる。そこで、授業研究会の各段階において、抽出児を活用するための手立てを講じることができると考えられる。本研修会では、これまでの授業研究の取り組みを振り返り、各段階における具体的な取り組みを考えられるようにした。

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

4. 2. 評価

研修会の実施により、教師の授業研究への取り組みがどのように変化したのかを分析する。まず、教師がその後の授業研究において抽出児を活用するための手立てを得ることができたかを検証する(分析1)。次に、研修会後の事後協議会において、教師の子どもの具体的な姿に関する発言数が変化したかを検証する(分析2)。

4. 2. 1. 分析1：研修会の成果

4. 2. 1. 1. 評価方法

研修会を通して、教師はどのような手立てを得ることができたのだろうか。4.1. (1)～(3)の内容について得られた成果物をもとに、「授業研究において抽出児を活用するための手立てが分かる」という目的が達成できたかどうかを検証する。

4. 2. 1. 2. 結果と考察

まず、研究主題「問題を見出し、共に認め合いながら、主体的に活動する子ども」について、目指す子どもたちの具体的な姿を各ブロックで共有してまとめたものが、次の表4-1である。

表4-1 研究主題を具体化した「学校として目指す子どもの姿」

	問題を見出す子	ともに認め合う子	主体的に活動する子
低学年	<ul style="list-style-type: none"> 観察したり体験したりしたことをもとに、ものや人を観察することを通して、「なぜ?」という疑問を見つけることができる 何度も材と関わりながら、気付きが生まれ、これからの活動を考えたりしている 誰かが発した問題を受けとめることで、自らの問題意識を高めている 	<ul style="list-style-type: none"> 一人ひとりが見たこと、体験したことを身体表現を変えたりしながら表現し合うことができる 友達の活動の良いところを見つけて、自分も取り組んでいる 友達の話を聞いて、自分の見つけたことや考えたことを話したりする 友達の意見に付けたしができる 自分とは違う考えを取り入れたり、自分の考えを伝えたりすることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 授業時間外の休み時間や放課後にも活動しようとしていたり、学んだことを自ら他の人に伝えたりしている 疑問に思ったことを学校やまちの人に自ら質問・見学に行ったり、めあてを達成するために動こうとしていたりしている 自分が「これをやってみたらどうか」と考えたり、行動に移したりしている
中学年	<ul style="list-style-type: none"> 目的に向かうための活動の仕方を考えようとする 友達の意見の交流をもとに矛盾が生じたときに、話し合う課題を見つけることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 他者が考えたことを肯定して受けとめる 人との関わりを通して、自分の考えを再考したり、共感的に受け止めたりする 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの活動を進んで伝えようとしている 自ら調べ、実際に取り組んでいる 見通しを立てて活動をしている 自分たちがやりたいことを実現するための手立てを考えている
高学年	<ul style="list-style-type: none"> まちの人やものとの関わりの中で、自分たちにどんなことができるのかを考えている 自分たちの活動を振り返り、次への課題を見出す 活動への見通しをもち、自分たちの活動を見つめ、立ち止まって考えようとする 	<ul style="list-style-type: none"> 友達の意見を聞き、受け入れることで折り合いをつけることができる 話し合いの中で、友達の意見を根拠に自分の考えを変容させる 自分とは異なる考えに対し、認めながら新たな考えを提案することができる 友達の考えや活動する姿によさを見出す 	<ul style="list-style-type: none"> 学習時間外にも自らその活動に向かって取り組む 活動の見通しをもって、自ら行動する 課題解決のために、一人ひとりの良さを活かして取り組む

受け持ちの学級の子どもの姿や今年度の活動を思い浮かべながら作成したため、固有名詞で書かれた記述等については校内研究推進委員会でまとめて修正した。「問題を見出す子」「ともに認め合う子」「主体的に活動す

る子」という研究主題の言葉から、具体的な子どもの姿を想定し、各ブロックで共有することができたと考えられる。

次に、抽出児の設定については各ブロックから合計11の視点が出された。設定の視点は大きく4つに分類することができる。①他の子どもに気付きを促すと考えられる子②何らかの支援を必要とする子③本時で特に変容が期待される子④単元を通して変容が期待される子である。これらをまとめたものが表4-2である。

表4-2 抽出児の設定の視点

分類	子どもの例
①他の子どもに気付きを促すと考えられる子	<ul style="list-style-type: none"> 本時目標に近い思いをもって子 本時の学びを深めるキーマン 自分の思いや意見をしっかり持っている子
②何らかの支援を必要とする子	<ul style="list-style-type: none"> めあてに近づいていない子 考えを持っているが自分から言えない子、自信が持てていない子 教師が気になる子 なかなか学習に前向きに取り組めない子 意欲はあるが、活動への取り組むことが難しい子
③本時で特に変容が期待される子	<ul style="list-style-type: none"> 学びどき・学びどこ(授業の転機)での変容を期待する子 1時間で変容が見えそうな子
④単元を通して変容が期待される子	<ul style="list-style-type: none"> 1時間で変わらないかもしれないが単元を通して追う子

校内研究推進委員会で検討し分類した結果、この中から授業者が選択して抽出児を設定することにした。

そして、授業研究会の各段階において改善が必要であることから、それまでの授業研究の現状を踏まえながら検討し、改善点をまとめたものが表4-3である。

表4-3 A小学校の現状と改善点

	現状	改善点
① 事前検討会	<ul style="list-style-type: none"> 検討内容は発問、板書に焦点化されている。 	<ul style="list-style-type: none"> 「抽出児見取り表」をシミュレーション授業で配布し、抽出児の実態や育てたい姿を共有する。 座席表を見取り表の上に掲載し、抽出児の位置付けがわかるようにする。
② 研究授業	<ul style="list-style-type: none"> 一部の授業者は当日座席表を配布している。 全体記録者が授業記録を取っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人ひとりが授業記録をとる(発言だけでなくつぶやき、行動、細かな変化も含む) 抽出児を中心に記録を取る役割の教師を配置する
③ 事後協議会	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの具体的な姿が語られていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 司会が抽出児を中心に子どもの姿が語れるように促す

まず、「①事前検討会」においては、抽出児に関する情報を授業者と非授業者が共有できていないことが課題として挙げられる。そこで、事前検討会のシミュレーション授業で、「抽出児見取り表」をもとに抽出児についての実態と期待する姿を共有し、それをもとに非授業者が研究授業で子どもの姿を見取れるようにすることに

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

た。また、これまで使用していた「抽出児の見取り表」の上に座席表を付け加え、抽出児の位置付けが分かるようにした（図4-1）。

＜座席表＞						
						B児
	A児					
				C児		

	A児	B児	C児
教師の見取り	<ul style="list-style-type: none"> 単元のスタートから意欲的に取り組んでいる。 自分の意見を積極的に伝えたり、友達の良い意見に気付き認めることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意見をふり返りには書けるが、授業の中で発言することが難しい。 グループ活動では意見を出すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意見をもつことが難しいが、授業の中で出た意見に対して賛成、反対の意見をもつことができる。
手立て	<ul style="list-style-type: none"> 友達の意見の良さを認めて、まとめられるように発言を価値付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業の中で、グループ活動の時間を取り入れ、積極的に発言できる機会を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ペアやグループでの活動を取り入れて友達の意見をじっくりと聞ける機会を設ける。 前時のふり返りに意見をもつことに価値付ける。
期待する姿	<ul style="list-style-type: none"> 様々な意見が出た後に、全体の意見をまとめることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 積極的に意見を出すことができるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達の意見に対して自分の意見もち、具体的な考えをふり返りに書くことができる。

図4-1 研修会後に作成された抽出児の見取り表

「②研究授業」においては、これまで非授業者は授業を見る際に記録を取っていないため、それが授業後の協議会で具体的事実に基づいて話せていない原因の一つとして考えられる。授業研究において、坂本（2014）が事実を共有するために授業記録が重要であることや、田村（2018）が授業記録を書き留めながら事実の生じた原因の所在を推測することの重要性を述べていることから、子どもが実際にどのような言葉を発したのか、どのような活動をしていたのかという具体的な姿と、そこから教師はどのようにとらえたのかという考えを事後協議会で語れるようにすることは、重要な取り組みであると考えられる。また、抽出児を中心に記録を取る教師の役割を配置することで、子どもの具体的な姿をさらに確実にとらえることができるようにした。的場（2008）が全体記録とは別に取る抽出児の記録の有効性を述べているように、抽出児の具体的な姿をもとにして語る重要な情報源としての効果が期待される。

「③事後協議会」においては、司会の役割を明確にしていなかったことが課題として挙げられる。部会司会者が抽出児の姿を中心に子どもの具体的な姿が語れるように、事後協議会参加者へ発言を促すことにした。鹿毛（2017）が事後協議会を深めるための手立てとして、司会が授業中の一場面に焦点をあてて、教師たちから多様

な解釈が語られるように促す役割が求められることを述べていることから、司会の役割を明確にすることは有効な手立ての一つと考えられる。

以上のことから、研修会を通して抽出児を設定するための研究主題を具体化した「学校として育てたい子どもの姿」の共有化を図り、抽出児を設定する視点を検討し、抽出児を活用するために授業研究会の各段階における取り組みの改善点を明確にすることができたと言える。

4. 2. 2. 分析2：子どもの具体的な姿を語る 事後協議会

4. 2. 2. 1. 評価方法

研修会の成果として得られた抽出児設定・活用方法の改善に取り組むことで、「子どもの具体的な姿」という事実をもとに授業を振り返る事後協議会が実現したのだろうか。ここでは、教師が語った抽出児を中心とした「子どもの具体的な姿」の発言数と語った教師の人数をもとに検証する。研究主題を具体化した「学校として育てたい子どもの姿」をもとに抽出児を設定し、抽出児活用のための手立てに取り組むことで、第1・2回と比較すると第3回以降の事後協議会では、「子どもの具体的な姿」の発言数の増加が予想される。分析対象は、A小学校において実施された校内研究における事後協議会のうち、筆者が記録することのできた6回分の談話である。部会参加者は管理職、講師を除いた6名から8名の教師である。生活科部会3回、総合部会3回を検討事例とした。いずれも授業参観後に行う50分間の協議会である。事後協議会の談話をレコーダーで録音し、逐語記録を作成した。本研究では、話者交代で区切った1つを「発言」と呼び、場面や対象児童が変わるごとに発言を分節化した1つを「発話」と呼ぶ。事後協議会の中で語られる子どもの具体的な姿を分析する。ここで言う「子どもの具体的な姿」とは、先行研究（藤岡,2000;田村,2018;鹿毛,2007）に基づき、本時における固有名詞で語られた行為や発言、表情やしぐさを子どもの具体的な姿とした（表4-4）。ただし発言の前に固有名詞が語られていて協議会参加者が対象となる子どもが特定できる場合には、固有名詞が語られていない発言も「子どもの具体的な姿」に含む。

表4-4 「子どもの具体的な姿」の発言例

eさんとかもやっぱり、iさんの発言とかを聞きながら、「言葉をもうちよつと分かりやすくするといり」「地球温暖化とかも分かりやすい方がいり」って言ってたし、1時間の中で友達の意見を聞きながら、先生が言ったことをもとに、改善してるなっていう場面は私は見かけません。

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

4. 2. 2. 2. 結果

第1・2回の発話と第3回から6回までの「子どもの具体的な姿」の発話数を比較したものが表4-5である。

表4-5 事後協議会における「子どもの具体的な姿」の発話数

	第1回 (生活)	第2回 (総合)	研 修 会 実 施	第3回 (生活)	第4回 (生活)	第5回 (総合)	第6回 (総合)
子どもの 具体的な姿	4	5		17	41	29	16
総発話数	26	36	82	117	93	82	

事後協議会における「子どもの具体的な姿」の発話数は、研修前の第1・2回に比べて、研修後の第3回以降は「子どもの具体的な姿」についての発話数が増加していたこと、それとともに総発話数も増加していたことが結果として示された。また、研修前と研修後の事後協議会で語られた「子どもの具体的な姿」の発話数の平均値を比較すると、図4-2の通りであった。

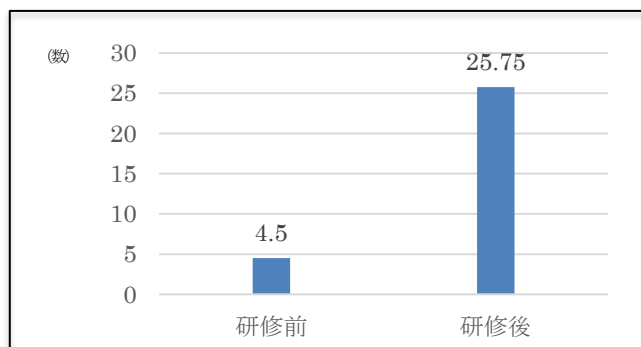


図4-2 「子どもの具体的な姿」の発話数の平均値

「子どもの具体的な姿」の発話数を研修前の第1・2回の平均値と研修後の第3・4・5・6回の平均値で比較すると、研修前4.5、研修後25.75となり、研修前に比べて研修後は21.25増加していた。

次に、「子どもの具体的な姿」のうち、抽出児の具体的な姿と抽出児以外の子どもの具体的な姿に分けて発話

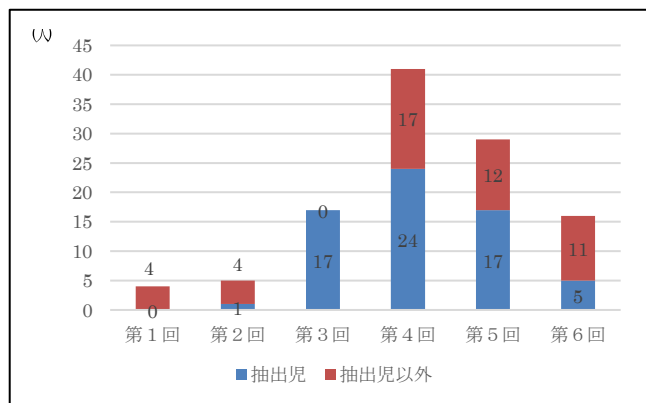


図4-3 「子どもの具体的な姿」の発話数における抽出児と抽出児以外の子どもの数

数を調べたところ、図4-3の通りであった。

研修後の第3回授業研究会では、第2回に比べて抽出児についての発話数が16増えていた。また、第3回を除いて研修後の第4回以降は、抽出児だけでなく、他の児童についての発話数も増えていた。

また、「子どもの具体的な姿」を実際に発言した人数を調べると図4-4の通りであった。

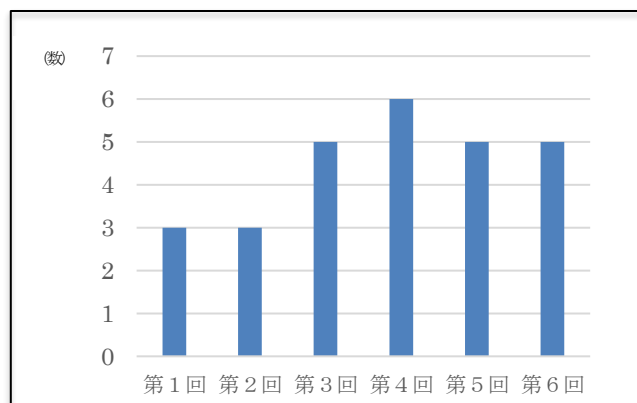


図4-4 「子どもの具体的な姿」を発言した教師の人数

研修前の第1・2回は3人であったが、研修後は第3回から第6回までいずれも5人以上の発言が確認された。

4. 2. 2. 3. 考察

まず、表4-5、図4-2の結果から、研修会において「学校として目指す子どもの姿」をもとに抽出児を設定し、抽出児を活用するための手立てを行ったことにより、研修後は事後協議会の中での「子どもの具体的な姿」の発話数、総発話数も合わせて増加したことが明らかになった。

次に、図4-3からは「子どもの具体的な姿」のうち、第1回は抽出児の具体的な姿の発話は見られず、第2回は1回のみであったが、第3回から第5回は17以上の発話数で抽出児の具体的な姿が語られるようになったこと、それとともに抽出児以外の子どもの具体的な姿の発話数も増加したことが示された。ここから、抽出児のもつ「関連追究機能」が働き、抽出児を見ることで他の子どもの姿も見ることに繋がったことが推察される。

そして、図4-4からは、研修前は子どもの具体的な姿を語る教師が3人であったが、研修後の第3回から第6回にかけては5人以上であったことから、結果1に示された研修後の「子どもの具体的な姿」の発言数の増加は、一部の教師による発言が増加したことによるもので

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

はなく、「子どもの具体的な姿」をとらえて発言した教師が増えたことによるものであることが示された。

また、部会参加者がいずれも6名から8名であることから考えると、半数以上の教師が事後協議会で「子どもの具体的な姿」を語るようになったことが明らかになった。これらのことを踏まえると、研修会の中で共有された「学校として目指す子どもの姿」や抽出児の設定の視点をもとに抽出児を設定し、抽出児を活用するための手立ての効果が示されたと言えよう。

しかしその一方で、第6回では発話数が減少し、抽出児よりも他の子どもの発話の方が多くなっている。鹿毛・藤本・大島(2016)は子どもや授業者に着目した授業研究の継続的な経験により、協議会において子どもの学習をより詳細に描写する発言が多くなることを示唆しており、本研究でも継続性が与える「子どもの具体的な姿」の発話数の増加が予想されたが、その正の効果は確認されなかった。

5. 研究Ⅱ：子どもの具体的な姿を語り合うことによる教師の語りの変容

5. 1. 研究Ⅱの方法

研究Ⅰの結果、研修会後は「抽出児の活用」が機能し始め、「子どもの具体的な姿」についての発話が増えたことが明らかになった。では、実際に教師の語りはどのように変容しているのだろうか。研究Ⅱでは、「子どもの具体的な姿」を語ることによる効果を検討する。より深い教師の振り返りや気づきが促されたことを示すものの一つとして「教育的瞬間」への気づきが期待される。

5. 2. 評価方法

木原(2004)の示す教師の発達段階の分類のうち、分析1として教職経験4年目のB教諭、分析2として教職経験22年目のI教諭の発話を取り上げ、どのような変容が見られたのかを検証する。発話の抽出においては、複数の専門性を有する教員経験年数11年から25年の教員3名が協議し、最も変容をよく表す発言を選定した。

5. 3. 結果と考察

5. 3. 1. 分析1 (B教諭)

研修会実施前の第2回授業研究会、研修会実施後の第4回授業研究会の事後協議会におけるB教諭の発言については、表5-1、表5-2の通りである。

表5-1 第2回授業研究会事後協議会(研修会前)におけるB教諭の発言記録

B教諭：子ども達の話し合いに戻っちゃうんですけど、hさんとiさんのところが、事前研から、まわりの、全体のおすすめポイントを入れたいって考えてるから、どうするかかって思ってずっと見てたんです。hさんはやっぱり全部入れてあげたいって。細かい字で書いてたんです。でもそこでF先生がいらっちゃって、「これって誰に向けて書いているんだっけ」って聞くと、「保育園幼稚園の子」「これって読んでくれるかな」っていうのをF先生が言ったときに、「そっか」って気づいて。それでも全体で共通することで何かないかなって考えて、景品を渡すっていうことに達して、幼稚園保育園の子は景品がもらえるっていうと来てくれるんじゃないかってまで言ってたんです。だからそういう風な、おすすめポイントを語れるような子もいたと思うんです。そういう風にみんながなっていれば、ワールドカフェになった時にも、待ってる子たちも、どうしてそういう風な思いを書いているのかっていうことが言えたのかなって思うんです。全員がそういう風だとよかったかなと思いました。

表5-2 第4回授業研究会事後協議会(研修会后)におけるB教諭の発言記録

B教諭：私は抽出児のcさんをずっと追っていたんですが、A先生の最初の抽出児をなぜこの子を選んだのかっていう話で、自分が何を作りたのかわからないっていう話を持ってないっていう風におっしゃっていて、さあ始めようっていう時も、最初ずっと一人、こう机に座って、ドングリをころころして「何作ろうかなあ」っていう風につぶやいてたんです。そしたら周りの子たちがドングリをもってどンドンどンドンキリをもって行って穴を開け始めたら、それに流れるようにというか、「あ、やろう」っていう風に、何も言っていないんですけど、やりに行くと、自分で自然と穴を開け始めたんですね。どうしていくのかなと思って、最初はクヌギじゃなくて、ちょっと細長いどんぐりに穴を開けていって、そこに爪楊枝を刺しに行くっていうのを、すごいたくさん、8個ぐらい作っていったんですね。で、それ、全部刺さるのになって私思いながら見てたんです。そしたら、それが全部開け終わったら、ちゃんとクヌギを最後持ってきて、クヌギに、1つだけ、クヌギがあって、そのクヌギに穴をいっぱい空け始めて、8個・・・

A教諭：8個？

B教諭：最終的には全部入れて完成して、最終的に一応回ったんですね。やっている時もなんかこう呟いていて、最初はなんかこう穴を何個も空けていったんですけど、刺していったら、つまようじの数と自分が空けた穴の数足りなかったらしく、「足りない」ってつぶやいて、もう一回クヌギの方に穴を開け始めて、入れてみたんですけど、今度はつまようじが穴に入らなくなって、「これじゃ入らないな」ってつぶやいて、また穴を大きく開け始めて、自分の中でどうしたらいいかなって考えながら結構やっていて、で、最終的に、UFOごまを作り終わったら、私に、「これ、お母さんに見せてびっくりさせたいんだ」って言っていて、だからこんなだけいっぱい、ごま、普通UFOごまって、4つとかなんですよね。なんですけど、「びっくりさせたいからいっぱいつけたんだ」って言っていて、cさんなりにこだわりを持って作っていたんだなって、すごくこの1時間に表れていて、(省略)A先生が何度か声をかけるんですけど、自分の思いとかを説明するとなるとちょっと難しいんですけど、でもそういうなんというか思いが自分の中であって、ちゃんとやっているんだっていうのが伝わってくる1時間で、すごくよかったです。

I教諭：素敵だね。すごいすごい。

講師：記録取ってくださっていて、私も見に行ったんだけど外していたのよ。

B教諭：「足りない」って言って

講師：機能的にね、真ん中の方がこういうものより軽いでしょ。だからごまとしてがーっと回るとは思えなかったんだけど、それなりにすごい工夫して穴開けていたの、面白いなあって、見てたらそして足りないって言って取ったのを知ってたんだけど、なんでそうしていたのかが分かんなかったんだけど、

B教諭：で、最後そう言ってたんですよ。私もなんだろうと思ってたら、自分で言っていて。

D教諭：なるほどね。ずっと見てないとわからないよね。

A教諭：すごい、抽出児、私もすごい嬉しかったです。(省略)本人の中で、あんな短い中で、ええ〜あったんじゃないって。でも、それも私一人では見逃していたかもしれないと思うので、見取ってくださってありがとうございました。

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

表5-1に表れているように、研修会前の第2回授業研究会の事後協議会において、B教諭は既に子どもの姿に着目して発言している。しかし、活動場面の様子については語っているものの、その前後の活動の中での児童h児童iの様子については言及されていない。また、B教諭のこの発言の後、関連させて発言する教師はおらず、その場面の共有化は図れなかった。表5-2からは、研修会後の第4回授業研究会の事後協議会では、B教諭が「抽出児を中心に記録を取る担当」を務めており、事前に共有された抽出児の見取りと期待する変容をもとに1時間の抽出児cの様子を見取っていることが読み取れる。自分なりのこだわりをもちにくいと教師が捉えていた児童cについて、「クヌギに穴をいっぱい空け始めて、8個…」と具体的な姿を語っている。また、「「足りない」ってつぶやいて」「「これじゃ入らないな」ってつぶやいて」と活動の様子を近くでつぶやきを拾いながら、児童cの思考を解釈しようとしている。そして、複数のどんぐりが付いているUF0ごまを試行錯誤しながら作っている姿を継続して見取る中で、「cさんなりにこだわりを持って作っていたんだって、すごくこの1時間に表れていて、何度も何度もこう作り直している姿がすごく見られたりしたので。」と、期待する変容と関連させながら自分の解釈を語っていた。この発言から、田村(2018)が挙げているように、教師の期待する変容を「見とるための尺度」として照らし合わせながら、1時間の授業を事前に共有した児童の実態との時間軸で子どもの姿をつなぎ、つぶやきだけでなく活動の様子なども含めて空間軸で子どもの姿をつなぐことを通して児童cの姿を見取ること、子どもの思考や変容をとらえていたことが読み取れる。また、B教諭の発言を聞いた授業者A教諭は、自分が気づかなかった児童cの様子を知り、「本人の中で、あんな短い中で、ええ～あったんじゃないって。でも、それも私一人では見逃していたかもしれないと思うので、見取ってくださってありがたいなと思いました。」と発言していることから、新たな視点で児童の変容をとらえていたことが推察される。これらのことから、事前に共有した「教師の見取り」と「期待する変容」をもとに児童を見取ること、1時間の児童の変容について気付くことができ、また、授業者への新たな視点を与えていたことが考えられる。これは、秋田(2014)が述べているように、B教諭が見取った抽出児に関する具体的な姿に

基づき解釈したことを語ることで、A教諭の視点の広がりにつながったと言えよう。

5. 3. 2. 分析2 (I教諭)

研修会実施前の第2回授業研究会、研修会実施後の第4回授業研究会の事後協議会におけるI教諭の発言については、表5-3、表5-4の通りである。

表5-3 第2回授業研究会事後協議会(研修会前)におけるI教諭の発言記録

授業の時間のマネジメントというか、それが長いかなと思いました。あの30分間でしょ。で、終わったのが12時ですよ。グループ活動が30分って長いかなと思いました。なぜかという、あとから価値づけする時間がない、せつかくの。もっと価値づけしてあげたいなって、いいこといっぱいあるので、もうちょっとあそこ前、見たいってなつたんですよ。見ても、よかつたところとか、誰さんのグループの伝え合い方が上手いなと思ったよ、とか、そういうのとか先生が気付かれたことを言う時間とか、誰さんのいいと思わなかった?っていう。せつかくの1時間が、こういうところがよかつたなっていう価値づけする時間が欲しいなと思いました。振り返りが12時15分になつちゃつたから、もうちょっと前で、もしかしたら振り返りでいいこと書いてる人もいるかもしれないです。だから、こんなこと書いてる子がいるよっていうのも欲しいかなと思いました。

表5-4 第5回授業研究会事後協議会(研修会后)におけるI教諭の発言記録

内容を目を向けよう向けようとしているなと思いました。さっき講師の先生がおっしゃっていた教師の出の部分ですよ、もっと深める部分っていうか、dさんの「コントじゃないよね」っていう部分だったりとか、他にもいくつかそのあったんですよ、例えばhさんC20の「ピッコロ」にしかない特徴がよくわかつた」っていうところ。私はそこで突っ込んでほしかつた。ピッコロにしかない魅力って何だっけ、そこが魅力だよなって。だから(h)って書いて、ここ取り上げてほしいって思いました。で、そういうことを言ったときに、突っ込みどころっていうか、あとはdさんの「コントじゃないんだから冷静に」という場面だったりとか、後は一番最後時間なかつたけど、iさんもいいこと言いました。「日付と一緒に成長も」って、こういうね、私たちじゃないと分からないピッコロ、図鑑で見たとげとげって、知らなくても分かる魅力って、成長とともに自分が体験したこと、そのよさを伝えるって、総合でやっぱり大事だと思つて、自分の体験に基づいて言っていることって、取り上げるポイントでもあつたなって思うんですけど。これも大事だと思つて、(i)って書いておつたんですけど。

研修会前の表5-3に表れているI教諭の発言は、授業者の手立てに言及し、授業の時間配分について代案を提案している。坂本(2013)が明らかにしたように、教職経験年数の長い教師は、表5-3のような授業の出来事を解釈する発話や代案を提示する発話が多いことは、I教諭の発言以外のベテラン教師にも第1・2回の事後協議会で確認された。しかし、具体的な教師の問いかけについては提案しているものの、どの場面でのどの児童についての発言についてそう考えたのか、については言及されていない。研修会後の表5-4に示された発言では、授業記録をもとに児童d、h、iの「子どもの具体的な子どもの姿」を取り上げながら、どの場面のどの発言を価値づけるとよかつたのか、ということについて具体的に語られていた。第5回の授業研究会の授業者は、材で扱っている植物の魅力を発信するためには、どんな魅

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

力を伝えたいのかという内容にも目を向けて子ども達に活動を考えさせたい、というねらいをもって授業を行った。I教諭は子どもの具体的な姿を通して、その教師の意図に迫れたのかどうかを語っている。自身がとった記録をもとにしながら、抽出児に限らず、教師の意図に近づく発言をしている複数の子どもの具体的な姿を語っている。そして、どの子どもどの発言が教師の意図に迫れるものか、という「教育的瞬間」を事後協議会において事後的に再発見し、なぜその発言を拾う必要があるのか、自身の解釈を交えながら代案を提案するようになっていた。

6. 総合考察

本研究において、研修会を実施することで抽出児設定の改善と抽出児の活用の手立ての実践により、「子どもの具体的な姿」をもとに語り合う事後協議会が実現された。「学校として目指す子どもの姿」と抽出児を設定する視点を明確にしたことにより、教師が意図的に抽出児を設定することを促し、抽出児を活用することで「子どもの具体的な姿」の発話数、発話者がともに増え、教師のより深い気づきを促す発話が表示されるようになったことが示された。授業研究において抽出児を活用するためには、授業者が単に数人を選出するだけではその効果が機能せず、授業者が抽出児の「期待する変容」を具体的に想定しながら意図を持って設定すること、そしてそれらを非授業者と共有し、非授業者が研究授業で子どもの具体的な姿を記録したり、事後協議会の中で司会のコーディネートに基づいて話し合いが行われたりすることによる効果が明らかになった。また、研修会前と研修会後の教師の発言内容にも変化が見られた。教師が「子どもの具体的な姿」をもとに子どもの思考や変容、教師の手立ての有効性などについて自分の言葉で解釈を語りながら、「教育的瞬間」をとらえることにつながり、発言数だけでなく質的にも変化したことが明らかになった。鹿毛(2007)が授業者と参観者の立場や見え方の違いを交流させることが教師の眼が磨かれていくと述べているように、事後協議会の中で他者の発言を聞くことを通して、教師の視点が広がるということも示唆された。子どもの具体的な姿を通して根拠となる授業の事実に基づいて語ることは、坂本・秋田(2008)が述べているように、自分が把握した事実と対応させながら聞き合うことで教師の個人的で職人的で暗黙的な知識の際を超えて、若手教師

からベテラン教師まで協働的に学び合うことにつながると考えられる。

また、当初は想定されていなかった結果も表れた。全体発言数の平均値を比較すると、研修前27.5であったのに対し、研修後は101.75に変化していた。このことから、抽出児の活用が事後協議会の活性化に大きく寄与したと言えるだろう。姫野(2011)が校内授業研究及び事後検討会についての現職教師の意識調査で「研究テーマに即した授業観察の視点」が活性化につながることを明らかにしたように、本研究では「抽出児」という方法を用いて研究主題に即した授業観察の視点をもつことが、協議会における全体の発言数を増加させ、授業研究の活性化につながったと考えられる。

7. 課題と今後の展望

本研究を通して、研究主題を具体化した「学校として目指す子どもの姿」の基盤となるものを作ることができたことは、一つの成果と言えよう。しかしながら、抽出児の設定のための「学校として目指す子どもの姿」が全ての授業研究において活用されていたとは言えないことから、その作成した資料の妥当性は今後も吟味していく必要がある。1年間の授業研究の振り返りと、新学習指導要領を踏まえた上で、これからもさらなる改善を図り続けることが必要であると考えられる。

A小学校の教員に1年間の授業研究についてのアンケートを実施すると、15名中14名が、「子どもの具体的な姿」を語ることによる協議の深まりを実感していた。また、記述アンケートでは「抽出児を誰にするかと考えることで、授業をさらに見直すことにつながったので、とても有効だった。」という記述から、設定すること自体が授業観や教育観、子ども観を問い直すことにつながる抽出児の「省察機能」(田上,2009)が働いていたことも示唆された。また、教職経験年数5年以下の教師は「こういう視点で授業を見ればよいか分かり、事後研での学びも深まった。以前より発言できるようになった気がします。」と記述しており、授業を見る視点を焦点化することで、事後協議会で語りやすくなったと答えている。中堅教師とベテラン教師の記述からは、「たくさんの職員の方から、多面的な視点で様子などを聞くことができた。」「より細かく子どもを見るようになった。子どもの具体的な姿を考えるようになった。」という記述から、「抽出児の活用」に取り組むことにより、自身の子ども教育デザイン研究第11号(2020年1月) 216

子どもの具体的な姿をもとに語り合う授業研究

の姿を見る視点が変化したことを自覚的に捉えていることも明らかになった。今後さらに「抽出児」を活用した授業研究に取り組むための手立てに関しては、「抽出児の期待する姿を事前研で話せた方がよいので抽出児は早めに決めた方がよい。」という記述から、事前検討会で確実に共有することの必要性と、まずは教師の意図を明確にすることの重要性を感じていることが読み取れる。また、A小学校では、授業研究において生活科・総合的な学習の時間を対象にして取り組んでおり、分析を行う中で、生活科と総合的な学習の時間の持つ教科領域の性質によっても子どもの見取りやすさに違いが出てくることも考えられた。当初の予定では生活科・総合的な学習の時間を別に分析するつもりではあったが、対象授業数が限られてしまうことから、やむを得ず統合した分析結果となってしまったことには課題があると捉えている。今後は、一定数の研究対象を確保し、生活科と総合的な学習の時間を分けて分析に取り組むことが必要である。

そして、本研究では研修会前と研修会後の2人の発言の比較を行ったが、「子どもの具体的な姿」を語り合う協議会を繰り返し体験することによる効果の検証までには至っていない。坂本(2013)によれば、学校在籍年数の長い教師の発言を聞くことにより、授業を見る視点が変化することも明らかになっている。今後は個人の省察過程にも着目し、子どもの具体的な姿を語り合う授業研究の効果を実証できるようにしていきたいと考えている。

8. 参考文献

秋田喜代美・キャサリンルイス 2008 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
秋田喜代美 2014 対話が生まれる教室 教育開発研究所
秋田・椋田 2014 「小学校授業研究協議会実施の工夫と困難に関する調査検討」日本教育方法学会第50回大会,自由研究12—③
石上靖芳 2012 小学校における校内授業研究が教師の力量形成に及ぼす影響—活性化要因の構造的分析和指標の抽出—『学校教育研究』第27巻
上田薫 1988 子どもも人間であることを保証せよ 個に迫る座席表指導案 明治図書
上田薫 1992 ずれによる創造 人間のための教育,黎明書房
上田薫 1994 個に迫る授業 明治図書

小笠原忠幸・石上靖芳・村山功 2014 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—

鹿毛雅治 2007 子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」 教育出版

鹿毛雅治・藤本和久 2017 「授業研究を創る」 教育出版

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

木原俊行 2004 授業研究と教師の成長 日本文教出版

木原俊行・寺島浩介・島田希 2016 教育工学的アプローチによる教師教育 学び続ける教師を育てる・支えるミネルヴァ書房

木原俊行 2017 「教師と研究者の対話に基づく校内研修の充実」「授業研究」を創る,教育出版

坂本篤史 2013 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程 風間書房

坂本篤史 2014 「授業記録や実践記録が協議会を支える」対話が生まれる教室 教育開発研究所

坂本篤史・秋田喜代美 2008 「授業協議会での教師の学習」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

重松鷹康 1975 教育方法論 明治図書

田上哲 2009 授業研究における抽出児に関する基礎的考察 九州大学大学院教育学研究紀要 第11号

田村学 2018 深い学び 東洋館出版社

中央教育審議会答申 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

中央教育審議会答申 2015 これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~

姫野完治 2011 校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識 日本教育工学会論文誌 第35巻

的場正美 2008 「レッスンスタディを持続させ、豊かにする授業分析の役割」 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

村川雅弘 2016 ワークショップ型教員研修ははじめの一步 教育開発研究所

藤岡完治 2000 関わることへの意志—教育の根源— 国土社

Van Manen, M 1991 Reflectivity and the pedagogical moment. Journal of Curriculum Studies, 26 (6)

教育デザイン研究第11号(2020年1月) 217