

## 反省的実践家としての教師の成長過程解明への一考察

### — カード構造化法から見えてきたこと —

茅ヶ崎市立香川小学校

山田 剛輔

教職大学院

野中 陽一

#### 1. はじめに

文部科学省（2006）は、新任教師の割合が増加し、現場で即活躍できる優れた教員を養成・確保することが極めて重要な課題となっていることを指摘している。また、教員の多忙について、文部科学省「学校や教職員の現状について（2015）」は、昭和41に比べて平成18年は、勤務時間における業務も児童・生徒指導や事務的な業務が大幅に増え、授業準備が減っている現状を提示している。「ねばならぬこと」や「べきこと」に追われ、日々の授業準備が十分にできず、こなすだけになっているということであり、危惧すべき点である。こうした社会の状況は、研究対象校であるS小学校においても同様であり、いかにして今ある教育実践を効果的効率的に実施していけるかが求められる。

本研究は、こうした現状を踏まえ、経験の浅い教師の成長過程を明らかにすることによって、教育実践を価値づけ、意味づけ、今後、よりよい授業を同僚との協同で探究・創造する契機を提供するものである。

#### 2. 研究の背景

小学校では学級担任がほとんどの授業を実施するという特性から、それぞれの教師が一人で授業実践を行うことが多い。そのため、校内授業研究協議会において、同僚からの子どもへの多様な見取りや改善のための手立てを得ることが、日常の授業の質を高め、教師の専門的力量形成につながると考えられる。

佐藤（1997）は、教職を、複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域と捉え、その専門的力量を、問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係を取り結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識に求める「反省的実践家」モデルとしている。この省察と熟考という実践的見識が

教職の専門性であり、こうした教師の専門的力量を高めることが求められる。従来の熟達化研究は、経験年数を経ることによる秀でた部分を明らかにしてきた。しかし、在職年数の長さが必ずしも場に応じた適切な問題解決につながるわけではないという結果もある。だから、教師の成長を考える時、経験数だけでその熟達を理解し研究することはできない。佐藤（1991）は、熟練教師と若手教師の違いは実践的思考様式にあるとし、実践的知識をどのように身に付けていくかを課題として提示している。実践的思考様式とは、教師の専門領域で形成され機能している特有の思考様式、すなわち、「実践的知識」を基盤として営まれる教師の実践的な状況への関与と問題の発言、表象、解決思考の様式である。「実践的思考様式はどのようにしたら身に付くのか」という問いは、多くの教師における課題として挙げられる。

こうした教師の成長を促す省察の方法として、授業者が自ら授業中の出来事を具体的にふりかえることを通して気づきを得る「授業リフレクション（授業省察）」が有効とされてきており（鹿毛、2007）、それを支援する多様なツールとして、授業カンファレンス、ストップモーション方式、再生刺激法、リフレクションシート、学びの履歴シート等が開発されている。それらの一つとして、本研究ではカード構造化法を実施した。カード構造化法とは、授業者が「私的」言語によって授業を記述する授業分析の道具であり、授業者の授業に対する内面世界を明らかにすることが特徴として挙げられる（井上・藤岡、1995）。「私的」言語とは、授業者が他者に自らの思考を理解させることを目的としない内言の外言化である。カード構造化法により、授業者や観察者が授業を観る視点や枠組みの特徴に気づいたり（井上・藤岡、1995）、新任大学教員を対象にして授業省察の可視化を促す効果と効率的な実施方法の必要性が明らかにされた

り（大山・田口、2013）、その効果が検証されてきた。いずれの研究も「授業者と観察者」「新任大学教員2名」による比較による効果の実証であり、個人による変容を継続的に研究したものではない。

### 3. 研究の目的

そこで、本研究では、授業の経験をもとにした「私的」言語による語り、授業者にとっての学びと成長につながるのではないかと考え、研究授業後に同一の対象者にカード構造化法を継続的に行うことによって、反省的実践家としての専門的力量である「省察」と「熟考」がどのように形成されていくのかという、教師の成長過程の一端を解明することを目的とした。

## 4. 研究方法と評価方法

### 4. 1 研究方法

本研究では、正規経験年数2年目の若手教師（以下 S 教諭）を対象者として、授業研究後に筆者がプロンプターとなってカード構造化法を2回実施した（表1）。

	第1回	第2回
授業日	平成29年5月31日	平成29年9月7日
教科	国語科	国語科
单元名	まとまりをとらえて読み、感想を話そう 「言葉で遊ぼう・こまを楽しむ」	詩を楽しもう 「わたしと小鳥とすずと」
研究会	茅ヶ崎市教育委員会 指導主事計画訪問	第4回 校内授業研究会

表1 カード構造化法の基本情報

具体的な方法は、目黒（2010）の pp.24-35 に従って実施した。まず、S 教諭がイメージカードに授業全体の強い印象を記述し、関連カードに授業の印象と事象を思いつく限り記す。その後、関連カードを2つに分類して山を作り、分類された山を更に2つに分けるという作業を、分類ができなくなるまで繰り返す。最後に、できた山にラベルをそれぞれ付与し、ツリー化する。その上で、筆者がプロンプターとなり、イメージカードの詳細を尋ねることから考察する。そして、各ラベルの関連性について S 教諭から引き出し、プロンプターがツリーに記入

しながら授業者の省察を可視化する。

### 4. 2 評価方法

反省的実践家としての教師の専門的力量である「省察」と「熟考」を観点として、教師の専門的力量が身に付いてきていると言えるのかどうかを明らかにする。反省的実践家の問題解決過程に固有な省察と熟考の様式は、佐藤（1990, 1991）の「教師の実践的思考様式」によって明らかにされ、①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場に即して構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略の五つの性格で特徴づけられるものである。ここでは、①②を状況における即興的な思考としての「省察」、③④⑤を理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動や方略を「熟考」として設定し、それらの観点ごとに反省的実践家としての教師の専門的力量を測る観点とする。この「教師の実践的思考様式」の分析指標となった命題やカテゴリーを参考にして、カード構造化法の第1回と第2回それぞれのプロトコルをカテゴリー化して、量的分析を行った。手順は次の通りである。

- （1）カード構造化法の情報を意味ごとのまとまりに分け、その情報が何を表しているのかを抽出する。
- （2）関連する内容を一つのカテゴリーとしてまとめ、プロトコル中の命題を設定する。
- （3）各命題がどのような定義なのかを明確にするため、命題内容の分析カテゴリーの定義を設定する。
- （4）それらが、教授に関する命題、学習に関する命題、協議に関する命題なのかを分け、命題数をカウントする。
- （5）第1回カード構造化法と第2回カード構造化法のそれぞれに、ここで定義した命題を集計した結果を比較する。時間と命題総数が異なるため、帯グラフに表して比較する。

（6）（5）で得られた S 教諭の変容を反省的実践家としての教師の専門的力量である「省察」と「熟考」を観点によって分析し、教師の専門的力量が高まったか、もしくは、形成されたかどうかを測る。

次に、2回実施したカード構造化法の完成図、ラベル階層図、グループ化、事後考察に基づいて「省察」と「熟考」の観点で比較することで、教師の専門的力量として

の「省察」と「熟考」が高まったか、もしくは、形成されたかを分析する。

更に、協議会における同僚8名と講師1名の発話を意味ごとのまとまりでカテゴリー化して、「語りの様式」を抽出する。そして、この「語りの様式」と発話内容の両面から、カード構造化法の内容との関連を分析し、S教諭のリフレクションへの影響とその根拠を探る。

最後に、カード構造化法の効果に関するインタビューを行い、発話内容を質的に分析することによって、その効果を明らかにする。

## 5. 結果・考察

### 5. 1 カード構造化法の量的分析 結果（1）

カード構造化法のラベルごとの考察内容（プロトコル）を意味ごとのまとまりで分けてカテゴリーを設定し、プロトコル中の命題を決定した。そして、各命題がどのような定義なのかを明確にするため、命題内容の分析カテゴリーの定義を設定した。それらが、教授に関する命題、学習に関する命題、協議に関する命題なのかを分け、命題数をカウントした（表1）。表1に基づいて、第1回カード構造化法と第2回カード構造化法の「教授についての命題」「学習に関する命題」の命題数の比率を帯グ

カテゴリー	第1回 命題数	第2回 命題数
教授に関する命題	32	87
1 事実	4	6
2 状況への思考	1	15
3 課題	5	8
4 意図・方向性	20	41
5 具体的な教授方法	2	17
学習に関する命題	34	32
1 事実	21	16
2 状況への思考	1	8
3 課題	4	1
4 意図・方向性	8	7
協議に関する命題	0	7
その他	1	3
総命題数	67	129

表2 カード構造化法の命題数

ラフに表して比較した（図1、図2）。

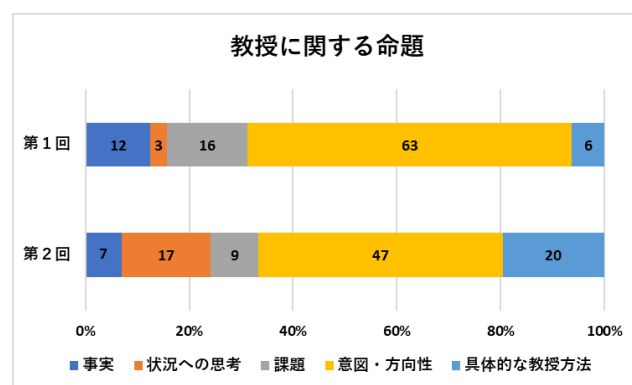


図1 教授に関する命題

その結果、「教授に関する命題」「学習に関する命題」のいずれにも、「状況への思考」の割合が増加し、「省察」が増加したことが明らかになった。また、教授に関する具体的な改善のための手立てが増加し、「熟考」が増加したことが明らかになった。

#### 5. 1. 1 教授に関する命題

第1回カード構造化法と第2回カード構造化法の「教授に関する命題」の割合の変化をしてみる。事実率は12%から7%へと5%減少している。状況への思考は3%から17%へと14%増加している。課題は16%から9%へと7%減少している。意図・方向性は63%から47%へと16%減少している。具体的な教授方法は6%から20%へと16%増加している。

状況への思考は、授業者の行為・状況に対する思考（問いや推測）であるため、これが増加しているということは、授業における行為に埋め込まれた即興的な思考をしているということである。第2回カード構造化法の状況への思考は、「見やすくするには？」「どうやってつなげようか」「これでいいのか？これではわかんないのか？（板書）」等であり、授業中の状況を捉えながら問いが生まれ、思考していることがわかる。授業後にリフレクションを行っているため、即興的かどうかを厳密に測ることはできないが、こうした「問い」があることは、思考の始まりであり、自身の課題を解決していく原動力となるものである。しかし、「問い」をもっているだけでは、混沌とした状態になるだけである。だから、その「問い」に対する解決方法を具体的にいくつも選択肢としてもち、それを活用してその成果を具体的な子どもの姿として実感しながら獲得していくことが必要である。その意味で課題が16%減少し、具体的な教授

方法が16%増加しているということは、「問い」に対する何らかの解決方法を選択肢としてもつことができている、あるいは、「問い」に対する答えとなる解決方法を実践の中で実感を伴って獲得し、スキーマが形成されていると考えられる。

### 5. 1. 2 学習に関する命題

第1回カード構造化法と第2回カード構造化法の「学習に関する命題」の変化を見てみる。事実とは62%から50%へと12%減少している。状況への思考は3%から25%へと22%増加している。課題は12%から3%へと9%減少している。意図・方向性は22%から23%へとほぼ変化していない。

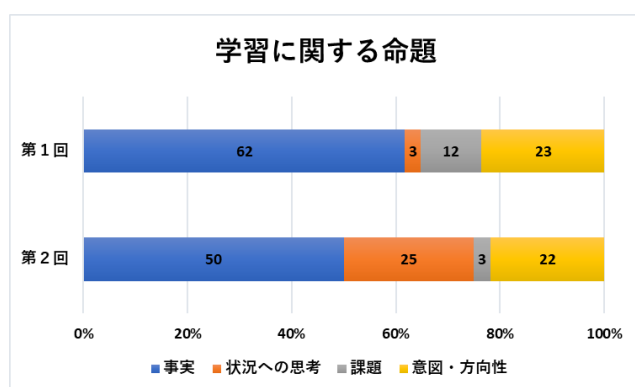


図2 学習に関する命題

事実の見取りの減少は、第1回では子どもの具体的な姿についての発話はなかったが、第2回では「子どもの成長」として個別の子どもの姿を語っているため、単純に値が減少したから子どもに対する見取りが減っているとは言えない。状況への思考は、「何でそう思ったのか?」「どう思っているのか?」「心の中で何を思っているのだろうか?」「何を考えているのだろうか?」「今ので、わかっているのか? (発問)」等、子どもの姿を見取り、子どもの思考を推測しながらS教諭が思考するようになったことが推察される。

### 5. 1. 3 カード構造化法の量的分析の考察

カード構造化法の内容を「教授に関する命題」と「学習に関する命題」で比較した結果、S教諭が状況への思考をして、具体的な教授方法を見出していることがわかった。また、「学習に関する命題」の「事実」が、「教授に関する命題」の「事実」よりも多いことから、子どもの事実への見取りを授業の中で多く行っているという

ことがわかった。そして、授業後の反省的思考だけでなく、授業過程の即興的思考が活発に行われていることから、「教師の実践的思考様式」における即興的思考として「省察」をしていると考えられる。課題解決に向けた具体的な教授方法を見出していることは、理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動や方略の表れであり、「熟考」をしていると考えられる。

### 5. 2 カード構造化法の質的分析 結果(2)

S教諭の反省的実践家の専門的力量としての「省察」と「熟考」は、具体的にどのように形成されていくのかを明らかにするため、第1回カード構造化法と第2回カード構造化法の完成図・グループ化(図3と図4)、ラベル階層図、事後考察(記述1と記述2)に基づいて、比較・分析した。また、2回実施したカード構造化法のラベルごとの考察を意味ごとのまとまりでプロトコルにし、「省察に関する内容」と「熟考に関する内容」の2つの観点で比較・分析した。

その結果、第1回カード構造化法では課題の認識による「省察」と抽象的な方向性という「熟考」から、第2回カード構造化法では事実を的確に認識して状況への問いをもって思考する「省察」への深まりと、具体的な解決方法を見出すような理論と実践が結びついていく「熟考」へと変容したことが明らかになった。

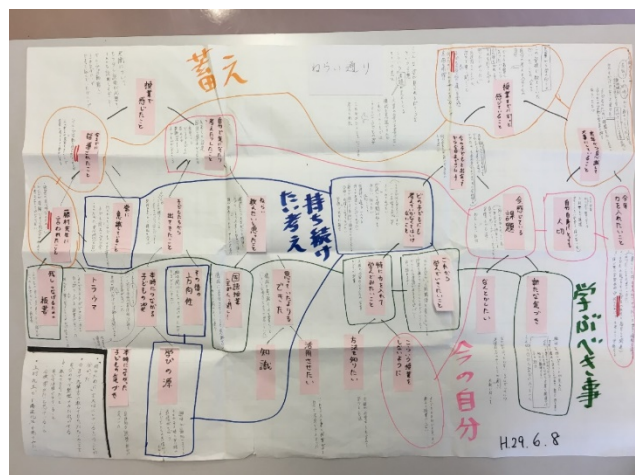


図3 第1回カード構造化法完成図とグループ化

### 5. 2. 1 第1回カード構造化法

カード構造化法の内容が凝縮されているのがグループ化されたキーワードである。第1回カード構造化法のキーワードは「蓄え」「今の自分」「学ぶべきこと」「持ち続けたい考え」であった。これらは、2つの山と階層

を縦横に関連させて導き出されたものである。「蓄え」は、「ベテラン教師や講師から学んだことについての内容である。「今の自分」は、「蓄え」を土台としながら「書くこと、子どもの気づきをつなげること、保護者の学習参加」を指導の方針としていたり、自身が思い描く子ども像と実態のズレやよくできる子ができない子に教える授業になっている点を課題として挙げたりしている。「学ぶべきこと」は、子どもの実態から「興味関心から学びに入っていくこと」「支援の必要な子も含めて全員が学ぶ授業」を挙げている。また、講師の理論に基づいて「わかる学力」「人間関係を育てる」「残しつなげる板書」の3つを学ぶべきこととして挙げている。「持ち続けたい考え」は、自分から関わりを持つことができない子どもの実態から、子どもの言葉をつないだり（学び合い）、土台としての安心感をつくったりすることを挙げている。また、興味関心を持たせることを学びの源として挙げている。

このように、S 教諭は、ベテラン教師から実践的な見識を学んだり、講師から理論を学んだりしたことを「蓄え」として持ちながら、教室での子どもの姿を省察して「今の自分」を認識し、「学ぶべきこと」と「持ち続けたい考え」明確にもって実践していくという「省察を生かした理論と実践」を目指したものであることがわかる。

ただし、第1回カード構造化法での省察は、意思決定や歩むべき方向性、情報や課題の明確化にとどまり、熟考は理論と実践の乖離、あるいは、実践上の課題として認識されるにとどまっていることがわかる。

#### (1) 省察に関する内容

印象カードは「ねらい通り」である。これは、「こんな姿があらわれるだろうな」や「こういう課題が見えてくる」という内容であり、S 教諭がデザインした意図的な授業に対する子どもの姿への予測と課題であると捉えられる。一見すると、「ねらい通り」という言葉は自信の表れのようにも捉えられるが、ここではS 教諭が授業を冷静に省察し、現段階における自身の授業力を評価（成果と課題を認知）していると考えられる。このことから、S 教諭が教師にとって重要な資質・能力である「省察」する力を備えているということがわかる。

#### (2) 熟考に関する内容

完成したツリー図の山は、「授業までにずっと感じていること」と「授業で感じたこと」の2つである。言い換えると、「授業前」と「授業中」であり、ここでは便

宜上、「授業前」の山をA、「授業中」の山をBとする。Aは、子どもの「知りたい。やりたい。」という意欲を引き上げるという「子ども視点」、「何のためにそれをやるのか」という「教材視点」の2つが挙げられている。これらは、いずれも昨年度、S 教諭に関わった2人のベテラン教師（初任者研修指導教官と同学年所属教諭）の影響が大きい。教職に就いてから、どのような経験と指導をされたのかが、教師としての基盤を培うものとして大切であるということがわかる。Bは、「グループ活動や発問」についてであり、校内研究の講師である東京大学藤村宣之教授（以下「講師」）の影響を大きく受けているということがわかる。「今までに指導されたこと」は、講師から指導されたことが「トラウマ」となっていたり、具体的な教授方法として「残しつなげるための板書」の意味を再認識したりしていることがわかる。トラウマとなっているということは、理論と実践の乖離、もしくは、理論が実践上の課題となっていることの表れであると考えられる。つまり、熟考には至っていないということがわかる。

記述1は、カード構造化法実施の振り返りとして記述した考察である。「何のために」という言葉は、ベテラン教師と講師から学んだことに含まれている。つまり、カード構造化法を通して、これまで指導されたことの意味を問い直し、自ら活用しながら課題を見出していっていることがわかる。ここで記載された「何のために」は、本時の授業との関連はなく、板書の意味について、子どもの考え、意見をどう残すかという一つの方法としての板書というように認識し、指導されたことの確認にとどまっている。つまり、指導されてきたことが自らの実践と結びついているものと、まだ結びついておらず理論として頭の中に残っているだけの状態のものもあるということがわかる。このことから、まだベテラン教師からの実践的見識や講師による理論が実践とうまく結びついていないことがわかる。

- ・「何のために」を大切にしていることが分かった。
- ・今まで先輩方に教えてもらった多くのことを自分の中で整理できた気がする。
- ・同学年教諭のカード構造化法も見てみたい。

#### 記述1 第1回カード構造化法実施後の考察



## 5. 2. 2 第2回カード構造化法

第2回カード構造化法では、状況についての思考の始まりである「問い」が多く見られ、理論と実践を結びつけながら改善のための具体的な手立てを見出していることが明らかになった。

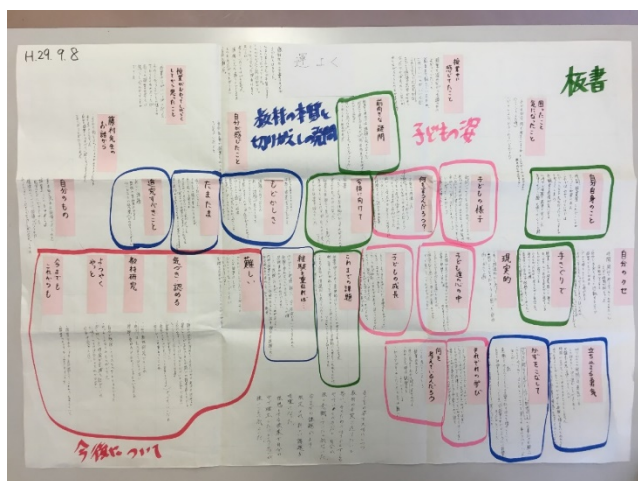


図4 第2回カード構造化法完成図とグループ化

### (1) 省察に関する内容

印象カードは「運よく」である。具体的には、「藤村先生の話はあったが手ごたえはなかった。たまたま子どもが本質に迫ることを言ったからできた。それがなかったら周辺ばかり。そうならなかった理由はあると思うが、考えていたことはできなかった。準備していた通りにはできなかったものがあったが、それがうまい方向に働いた」という内容である。協議会では講師から「その発言を引き出した先生も素晴らしいと思いました」というS教諭への評価や、「ワークシートと同じ形のものが黒板に貼られているということ自体で場面を共有することができる」という授業ユニバーサルデザインのメリット等の発話があり、授業に対する講師の評価は高かったと言える。しかし、授業者の自己評価が「運よく」であったのは、授業中に様々な問いを持ちながら試行錯誤して授業を展開しており、準備していた通り、予想していた通りにできなかったからであると考えられる。このことは、ラベル階層図の「これでいいのか」「これを言っても大丈夫かな」「子どもの想像や思考が狭くなったりしないか」「やりながらこうした方がよかったかな」等からわかる。これは、授業中における教師の問いや迷いである。教師の意図通り子どもの姿が表れた場合には教師は

成功体験として実感を伴って自身の実践を振り返ることが可能となるが、この場合、教師の仕掛けとは違う部分から子どもが本質に迫ったと教師が認識しているため、実感としてうまくいったということを得にくくなり、印象カードで「運よく」という表現につながったと考えられる。

第1回カード構造化法の分析と同様に便宜上、ラベル階層図を「授業中に感じていたこと」の山をA、「授業が終わってからしばらくしてから思ったこと」の山をBと設定して分析する。Aの一方の山は、「困ったこと・気になったこと」「自分自身のこと」と「子どもの様子」である。具体的には、「自身の指導がそれでよいのか」という問いと、「子どもは何を考えているのか」という問いである。前者は、時間や板書、切り返しの発問等についての課題を挙げ、「もどかしを感じる」「自信なく進めているのが嫌」等の感情をもとにして、「意識してやっていくことで、言葉の引き出しを増やしていく」という課題解決の方向性を示している。後者は、「言えない子は気づかないところで違うことをしている」「よくしゃべる子とそうでない子がいる」等の子どもの現状を認識し、「心の中で何を思っているんだろう」という問いを持って、「ずっと気にしていられるようにしたい」という教師の思いをもとにして、「書くことが大事なのだろう。書いてから話す」という具体的な改善のための手立てを見出すことができていることがわかる。Aのもう一方の山は、「前向きな疑問」であり、子どもの反応を楽しんで成長を見取った内容と、板書についての内容である。前者は、「どんなことを言うのだろう」「子ども同士でどんなつながりがあるんだろう」という子どもの姿を楽しむS教諭の思考と、6名の子どもの具体的な成長についての語りが表れている。後者は、「つなげるとは具体的にどうすればよいか考えるきっかけになった」と、自らが課題としてきた「板書」について、これまで指導されてきた理論が実践と結びついてきたことがわかる。Bの山は、「自分が感じたこと」に関する内容である。ここでは、理想と現実のギャップによるもどかしさや難しさから課題を捉え、「経験を重ねればできるというわけではない。他校の授業を観たい。他校の先生方と話す機会を経験したい」と、課題解決のための良質な経験を求めており、力量形成への意欲が高まっていることがわかる。

完成図(図4)とラベル階層図を比較しながら分析す

る。グループ化の結果、「子どもの姿」「板書」「教材の本質と切り返しの発問」「今後について」の4つの要素が抽出された。「子どもの姿」と「板書」はAの山の中でグループ化され、「教材の本質と切り返しの発問」は2つの山と階層を縦横に関連させてグループ化されたものである。「今後について」はBの山の中でグループ化されたものである。「子どもの姿」は、子どもの表情や言葉、学習への姿勢、参加等についての問いと、教師が見取った子どもの成長が表れている。「板書」は、「これではわかりにくいのでは」「見返して見づらいつ思つた」等の課題を認識して向き合い、「子どもの反応を見ながら進めている」というように手探りで授業を実施し、「どうやってつなげようか」を具体的に考えるようになったことがわかる。「教材の本質と切り返しの発問」は、Aの「困つたこと・気になつたこと」と、Bの「自分が感じたこと」の2つの山に入っていることから、自身の実感から湧き出た課題であると言える。ただ、これまで「本質に迫る」や「切り返しの発問」については、S教諭の言葉としては出てきておらず、これは協議会における講師の発話が影響していることが考えられる。「難しい」は課題を示し、「気づき・認める」と「教材研究」は具体的な改善のための手立てを示している。「ようやく、やつと」と「今までもこれからも」は自身の実践への手ごたえと今後の意欲を表している。

カード構造化法実施後にS教諭が記述した考察を分析してみると、課題と思いが書かれていることがわかる(記述2)。中心となるのは、教材の本質と切り返しの発問である。第2回カード構造化法では、一貫して「教材の本質に迫る切り返しの発問」が課題として表れた。

- ・子どもの姿を大切にしつつ、教材の本質に迫りたいと思ひ、そのために切り返すこともやつていくべきだと、自分が強く意識していたと気付いた。
- ・今までの課題がより限定され、新しい課題も明確になつた。
- ・理想とする授業を自分の中で確立したいという思ひが強いことに気付いた。

#### 記述2 第2回カード構造化法実施後の考察

#### (2) 熟考に関する内容

ラベル階層から、Bの山は「授業が終わつてから子

どもの様子や同僚から言われたことが自らの授業や考えに照らし合わせるこつができた」という内容であり、同僚の見取りや講師の理論が自らの実践に結びついてきたことが表れている。また、Bの山には、「藤村先生からのお話」に関する内容があり、講師によって自身の授業が価値づけられたことで、新たな課題として「本質に迫る切り返しの発問」が見出されている。そして、「静かに学びを深めている子にいかにか気づき・認めるか」「書くところで声をかける」「問いの難易度を下げる」等の具体的な解決方法が挙げられている。

#### 5.3 協議会による影響に関する質的分析 結果(3)

カード構造化法を通して、S教諭の思考が顕在化することで、反省的实践家としての教師の専門的力量である「省察」と「熟考」の力が高まつたことが明らかになつた。ここでは、S教諭の「省察」と「熟考」に何がどのように影響しているのかを明らかにするため、協議会における発話記録とカード構造化法の関連を分析した。

その結果、授業研究協議会における同僚の発話が、授業者の課題に合致する内容であり、且つ、語りの様式が「子どもの事実への見取り」と「改善のための手立て」である場合に授業者に影響を与えていることが明らかになつた。また、講師からは、それに付け加えて「理論と実践の合致」「評価」という語りの様式が授業者の省察と熟考に影響を与えていることが明らかになつた。

##### 5.3.1 同僚の発話

第2回カード構造化法の内容に授業研究協議会がどのように影響を与えているのかを明らかにするため、協議会における発話内容をカテゴリー化し、カード構造化法と関連があるものを具体的に取り上げることにした(表2)。その結果、8人発話したうち、2人の発話がカード構造化法の内容に関連が見られた。なお、ここで言う関連とは、S教諭が実施したカード構造化法との関連であり、直接関連がなかつた発話も、S教諭にとって意味のある内容である。

直接関連が見られなかつた発話の「語りの様式」は、「おれ」「めあて」「課題」「推測」「質問」「評価」「子どもの印象や見取り」「子どもの事実への見取り」「改善のための手立て」等である。これに対し、直接関連が見られた発話の「語りの様式」は、「子どもの事実への見取り」「改善のための手立て」であつた。関連が見られなかつた発話にも、直接関連が見られた発話と同様の「語りの様式」が含まれていたため、関連が見られ

たベテラン教諭2人の発話が、どうしてS教諭に影響を与えたのか、発話内容を分析することにした。

発話者K教諭は、「子どもの事実への見取り」として「C1さんっていうのは一言もしゃべらなかった子なんですけどね、紙に自分ができることを褒められるように、それが伝わるように私はやりたいって書いてあったんです。要するに、鳥さんはとべる、鈴さんはいいきれいな音を鳴らせる、彼女は全部わかってるんですね。」と語り、「改善のための手立て」として「こしょこしょこしょって話し合ったりするとかってというのがあったらば、たぶん、あのC2さんだったら、どうしてこういう風に考えたの、何でとつこんで聞いて、C1さんの氷を砕いて、私が言うっていうふうじゃべり始めるんじゃないか。」と語った。このように、K教諭は、ある子どもが教材の本質に迫る内容を書いているが全体に共有されないという事実を提示し、参加の仕方として認めていくことを発話している。第1回カード構造化法において、S教諭は静かな子を友達とつなげてあげたいという課題を持っていた。だから、K教諭の発話は、S教諭の課題に合致したものであった。発話者T教諭は、子どもの多様な表現にアンテナをはって試みていくことを発話しており、S教諭の第1回カード構造化法「全員を把握したい」ということを課題に合致していることがわかる。

これらのことから、同僚が「子どもの事実への見取り」「改善のための手立て」という「語りの様式」で、授業者の課題に合致した内容を発話したことがカード構造化法の内容に影響を与えたことが明らかになった。

### 5. 3. 2 講師の発話

講師による影響を明らかにするため、第2回カード構造化法の完成図とラベル階層図と関連のある発話内容を抽出した。また、第1回カード構造化法での省察が継続して第2回カード構造化法へと内容のつながりがあるものも見られたため、第1回カード構造化法の完成図とラベル階層図と第2回カード構造化法完成図とラベル階層図を比較した。講師による発話記録を「。」で区切られる文で分け、①理論、②日本の現状、③めあて、④子どもの事実への見取り、⑤理論と実践の合致、⑥教授方法、⑦感想、⑧評価、⑨改善のための手立て、⑩授業の事実と確認の10項目にカテゴリー化した。講師の発話は、④⑤⑧⑨の「語りの様式」で、「協同的探究学習理論」に基づいて実践の具体や子どもの事実と結びつけ、「本質に迫る切り返しの発問」という具体的な改善のための

手立てを提示している。S教諭にとって実践と理論が結び付けられ、成果を評価として捉え、課題については具体的な改善のための手立てが提示されたことがカード構造化法に影響を与えたことが明らかになった。

### 5. 4 効果に関するインタビュー 結果(4)

カード構造化法の課題と効果を明らかにするため、実施時間とツリー階層図を整理した表8に基づいて、カード構造化法の実施時間に関する課題についてインタビューを行った。

カード構造化法の実施時間は、第1回が151分間、第2回が241分間であった。また、プロトコル中の命題の分析カテゴリーによる総命題数は、第1回が74、第2回が121であった。時間を同一にしていなかったため単純には比較できないが、カード構造化法のラベルごとの考察は授業者の語りが終わるまでに行っているため、第2回の方が授業者の省察する時間と発話が多い。第1回は指導主事計画訪問であったため協議会参加人数が指導主事を含めて4人であったのに対し、第2回は講師を含め協議会参加人数が21人であったため状況が異なる。より多視点による語りが授業者に影響した可能性がある。また、2回目はカード構造化法への慣れがあったことが想像できる。

	第1回	第2回
実施日	H29.6.1・6.8	H29.9.8
記入	14分間	15分間
構造化	37分間	26分間
考察	100分間	200分間
カード枚数	16枚	16枚
ツリー階層	5層	5層

表3 カード構造化法の実施時間とツリー階層

このように、実施時間についてはカード構造化法の課題があると考えられるため、実施時間と効果の関係を明確にするインタビューを行った(インタビュー1)。その結果、時間以上の効果が得られたことが明らかになった。プロンプターに話すことで、一人で考えるよりも効果的・効率的に省察できるということである。

確かにその時は時間がかかるんですけど、(中略)トータルで考えると、あれをやってないとやってたとで



は、たぶん作る時間も半分くらいだったかなって思います。(中略) ある意味、Y先生(筆者)のような方が客観的に観て整理してっていうのがあるんです。

#### インタビュー1 カード構造化法の実施時間

次に、S教諭に「カード構造化法の影響」「意識の変容」「言語化の効果」「その後の授業」についてのインタビューをした(インタビュー2)。その結果、漠然としていた情報が明確になることによって、子どもの見方を意識していたことを自覚することにつながった。また、それは、文字情報にすることが大きく影響していることが明らかになった。これはカード構造化法が授業者の内面世界が「私的」言語によって語られ、プロンプターがその言葉をそのまま文字情報化してシートに記入していくという特徴によるものだと考えられる。更に、⑤と⑥からわかるように、S教諭はカード構造化法による取り組みで思考プロセスを整理するスキルを獲得し、授業における「即興的な思考」に基づいて、その後の授業を再デザインしようとする姿につながっていることがわかる。

「あっ、これを自分は大事にしてたんだ」とか、(中略) ①なんとなくが明確になったっていう点ではよかったか。(中略) ②子どもの見方だったり、子どもの様子を見ていうところでは、実は結構意識してたんだっていうのも、それでわかったから、もっと見てあげなきゃとかって、それから先の③授業づくりは(中略)いろんなところにつながってたな。④文字にしたり言葉にしたりするのはすごい大事だな。(中略) ⑤授業の中で、そういう頭の中で考えながらやるっていうのが、毎回ではないんですけど、ふとした時に、「あっ、こうしてるからこうしようかな」とか。⑥今度この授業するときはこういうことを大事にしようとか。

#### インタビュー2 カード構造化法の効果

### 6. 総合考察

本研究では、カード構造化法の量的分析を行うことで、授業の状況に対する即興的な思考としての「省察」が見られ、課題に対して理論と実践を結び付けて具体的な改善のための手立てを見出す「熟考」がなされるようになったことが明らかになった(図1-1、図1-2、図2-1、図2-2)。また、第1回カード構造化法

(図1)と第2回カード構造化法(図2)の内容を質的に分析することで、状況に対する即興的な思考としての「省察」と、理論と実践の合致による具体的な解決方法を見出す「熟考」が見られるようになったことが明らかになった(5章2節)。これは、佐藤ら(1990、1991)による反省的実践家としての教師の専門的力量である省察と熟考であり、ベテラン教師に見られる教師の実践的思考様式の芽生えであると考えられる。

この「省察」と「熟考」に影響を与えた要因を明らかにするため、授業研究協議会における同僚と講師の発言を質的分析した。その結果、「子どもの事実」「課題解決のための具体的な手立て」「評価」という語りの様式と内容が、授業者の課題と合致する場合に有効であるということが明らかになった(5章3節)。これは、子どもの事実を出発点として多様な見え方を交流することによって、授業者自身の子どもへの見え方が多様になり、具体的な改善のための手立てが理論とともに提示されることで、スキーマが形成された結果であると考えられる。また、学びの契機としての対話が、他者が思ったり、感じたり、考えたりしている世界に入り込んで、それをまるで自分の世界であるかのように引き受けながら理解しようとする心構え(共感的理解)によるものであったと考えられる。

鹿毛(2007)は、教師の「見える力」を、教育の場で起こる複雑で微妙な事柄について識別する能力である「教育的鑑識」であり、子どもたちのためになんらかの教育的な働きかけが期待されるような状況に埋め込まれた「教育的瞬間」を捉える力であるとしている。このことから、S教諭の「見える力」が、授業研究による同僚との対話による省察と、カード構造化法による思考の明確化によって高まったということが言える。

これらのことから、教師の専門的力量としての「省察」と「熟考」を身に付けるためには、実践経験の中から自らの課題(ニーズ)を認識し、それを解決するための手立てを講じて、どうであったのかを子どもの姿の多様な見取りから省察することを積み重ねることが必要であると考えられる。また、そこには、同僚からの子どもの見取りや教授方法などの多様な実践的な見識、講師からの理論と実践の関連による価値づけや評価等が必要であり、他者とのかわりによる対話が重要であることが明らかになった。

## 7. 研究の課題

本研究では、異なる条件設定に基づいてカード構造化法を実施したことによって、教師の成長過程の一端が明らかになった。しかし、対象者が一人であり、2回のカード構造化法は完全に同一の条件のもと実施されたものではない。また、佐藤（1990、1991）が、熟練教師と若手教師がビデオをモニターして発話する方法から教師の実践的思考様式を見出したのに対し、本研究では授業後にリフレクションを行っていることから「即興的思考」が授業中の思考とは厳密には異なる可能性がある点が挙げられる。なお、カテゴリ化や命題のカウントについては、一部を二人の著者が別々に分析を行い、一致しなかった内容を協議してカテゴリの修正を行った。しかしながら、ほとんどの分析を第一著者が一人で実施したことから、データの客観性や信頼性が十分ではないことが課題として残る。

## 8. まとめ

本研究で得られた知見は、授業者の「私的」言語による語りを保障し、課題に寄り添い、協同者としての同僚と対話を重ねる実践研究を積み重ねることが、教師の専門的力量を高めることにつながることを示唆している。そして、そうした力を高めることが授業を改善し、子どもの学びを実現することになるだろう。

## 参考文献

- Donald A.Schon（2007）省察的実践とは何か.鳳書房  
井上裕光・藤岡完治（1995）教師教育のための「私的」言語を用いた授業分析法の開発.カード構造化法とその適用,日本教育工学雑誌 18（3/4）,209-217  
鹿毛雅治（2007）子どもの姿に学ぶ教師.教育出版  
鹿毛雅治ほか（2016）「当事者型授業研究」の実践と評価,教育心理学研究,64（4）,583-597  
梶田叡一ほか（1995）授業研究の新しい展望.明治図書  
目黒悟ほか（2009）「教育実践臨床研究 授業研究と教師の成長を結ぶ」,藤沢教育文化センター  
文部科学省（2006）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）  
文部科学省（2015）学校や教職員の現状について  
大山牧子・田口真奈（2013）カード構造化法を用いた大学初任教員の授業省察,日本教育工学会論文誌 3 7（Suppl）,173-176

佐藤学ほか（1990）教師の実践的思考様式に関する研究

（1）,東京大学教育学部紀要,30,177-198

佐藤学ほか（1991）教師の実践的思考様式に関する研究

（2）,東京大学教育学部紀要,31,183-200

佐藤学（1997）教師というアポリア.世織書房