

チームで推進する授業研究の研修プログラムの事例研究Ⅱ

A Case Study on Training Program for Promoting Team Work in Lesson Study II

望月 紫帆*

西之園 晴夫*

坪井 良夫**

Shiho MOCHIZUKI

Haruo NISHINOSONO

Yoshio TSUBOI

特定非営利活動法人学習開発研究所*

京都市教育委員会**

NPO Institute for Learning Development

Kyoto-city Board of Education

〈あらまし〉 京都市では中学校の若手教員の研修において、チームで取り組む授業研究を採用している。チームでデータを分析する過程では、時間が限られているので厳密な分析は困難だが、授業のねらいや各々の指導観が引き出されていく中でメンタルモデルやシステム思考が更新され、それらに基づきながら授業を再設計できることが確認できた。

〈キーワード〉 授業研究 教員研修 チーム 授業設計 授業分析

1. 本報告の背景と目的

学校教育では、OECDのキーコンピテンシーを取り上げながら「生きる力」が再定義され、知識基盤社会において急激な変化に対応可能な能力の重要性が指摘されている（文部科学省2008）。このことから、これらに対応できる教員を養成するプログラムの構築が急務である。

また、教員の年齢構成より教員の大量退職が見込まれるが、このような状況では若手の教員も自ら技能を高め、それらを活かして新たな方略を生み出すことのできる資質が求められる。

第74回中央教育審議会（文部科学省2011）における「教員の資質能力向上 特別部会」の審議経過報告書「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」には、教職生活の全体を通じて自発的に資質能力を高めること、とくに増加する若手教員に求められる資質としてチームで対応する力量を期待している。

組織的に技能を高める枠組としては、1970年代よりアメリカでC.B.T.E（Competency Based Teacher Education）が盛んに研究され、教員志望の学生や教員の学習目標に基づいたプログラムが開発されていた（木戸,1973）が、我が国では個人で履修するタイプが主流である。

京都市は若手教員養成のための5カ年計画を打ち出しており、若手教員の力を活かした組織的な資質向上のための取り組みの実現を目指している。筆者らは初任者研修および2-3年目研修のプログラムを共同開発した。本報告では、そのうちの2・3年目の研修に関するものであり、チームで取り組む授業研究の分析結果から、

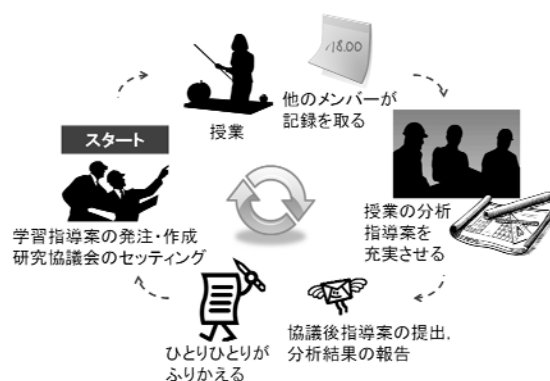
効果的な授業研究の在り方を考察する。

2. 実践の概要と本報告のテーマ

京都市が構想する中学校採用2・3年目教員研修では、採用2・3年目の教員が、同じ教科を担当する市内の他の中学校の教員とチームを組み授業研究を行う方法を採用している（図1）。

	運営 教諭Ⅰ	報告 教諭Ⅱ	総括 教諭Ⅲ	運営 教諭Ⅳ	報告 教諭Ⅴ
第1回	授業者	指導案B	観察者	指導案A	観察者
第2回	観察者	授業者	指導案B	観察者	指導案A
第3回	指導案A	観察者	授業者	指導案B	観察者
第4回	観察者	指導案A	観察者	授業者	指導案B
第5回	指導案B	観察者	指導案A	観察者	授業者

(a) 授業研究での役割と分担



(b) 授業研究の流れ

図1 チームの構成と授業研究の流れ

全チームメンバーが必ず一回は授業を担当することになっており、担当する役割は毎回異なる。このようにすることで、授業者が準備を一

人で担い、一方的にフィードバックを受ける授業研究ではなく、チームで授業を開発し、実態を分析し、修正した指導案を公開するといった開かれた授業研究を目指している。

筆者らは、既にチームでの協議や授業設計の方略に焦点を当てて、このような方法で授業研究を行った場合にチームがどのように変化するかを追求し、チームでの授業設計を支援する方法を検討した(望月他 2011)。

経営学の視点から大きな注目を浴びた「最強組織の法則」(Senge 1990/1995)を適用して再度整理してみたところ、前回の報告では「自己マスタリー」「チーム学習」「共有ビジョン」に値する活動の関係を明らかにしたと言える(表1)。

授業研究において教員が成長を感じる場面は、変化を認識するときであるが、これらを担うのが「システム思考」と「メンタルモデルの克服」といえる。そこで本報告ではチームでの協議、すなわち授業分析のプロセスに焦点を当て、どのように変化するかを追求し、チームでの授業分析を支援する方法を検討する。

3. 研究対象と方法

2・3年目研修で国語科チームを選び、研究授業を終えた後の協議会で、許可を得てビデオカメラで記録(2010年9月から2011年2月まで参加)を採録し、そこでおこる言動をパターン化した。なお、対象としたチームが採用した授業実施後の授業分析の手法は次のとおりである。

1. **記録** 授業者以外が記録をとる。付箋紙に「参考になった点」「改善を要する点」をメモする。
2. 授業終了後、授業者から授業のねらいや研修テーマなどが話される。
3. **分析** 模造紙に印刷された学習指導案に付箋紙を読み上げながら貼っていく。
4. **分析・解釈** 検討ポイントを数か所に絞る。
5. **分析・解釈・再設計** データや経験に基づきながら新しいアイデアを出し合い、模造紙に記入する。
6. (後日) 報告係が修正した学習指導案と議論の記録を提出する。

さらに、その結果をセンゲの「最強組織の法則」を用いて整理した(表1)。今回はこのうち分析過程(①記録、②分析・解釈、③再設計)にあたる部分を対象として変化を捉える。

表1 国語科チームの授業研究の変化 ※太枠が今回の報告内容。第2回は筆者不参加のためデータがない。

		第1回	第3回	第4回	第5回
自己マスタリー (個人テーマ)		・グループ学習 ・電子黒板	・深く読みとる ・解答の示し方	学習者主体で 読みを深める	グループ学習に適した 課題
チーム 学習	授業者	教諭Ⅰ	教諭Ⅲ	教諭Ⅳ	教諭Ⅴ
	提案者	教諭Ⅱ	教諭Ⅴ	教諭Ⅰ	全員(予定ではⅣ)
	授業記録	授業者以外のメンバー全員(提案者を含む)			
	設計方略	提案者の指導案を授業者がほぼ全て書き換える	提案者の指導案を一部授業者が書き換える	3回目の最後に授業者が提案者にテーマの変更を告げ、それに応じた提案がなされる	4回目の最後に授業者の関心に応じて全員で設計の方向性を定める
メンタル モデルの 克服 ※ 授業者 のみならず、 参加メンバ ー全体の判 断やその変 化を含む	判断 [前]	読み方は細かく説明するほうがよい	答えの出ない課題はグループで扱うべきだが、考察しやすい問いなので個人で取り組める	グループ内で代表作の選定に止まらないように、グループ全員で1から考察する	学習課題を個々で分担すると、だれもが根拠を示しながら成果を持ち寄ることができる
	根拠	経験 先生が細かく読み方を説明していたが、生徒に気づかせられたらよかった	実態 代表者が発表したので、模範解答が拾えなかった	経験 全員が参加するために一人で取り組んでからグループで考察するほうがよい	実態 一部の観察対象である生徒グループでは一人ひとり考察の根拠を述べていた
	判断 [後]	復習を活かして自分で読み方を記入することで正しい読み方に気付くようにするためにワークシートを工夫する	生徒からの良い気づきを共有するためにグループを採用	さらに深い考察がおこるために、各々で取り組んだ結果に不合格を評し、グループで相談するようにする	全グループにおいて個々が根拠をもって成果を示すためには、グループ内・外で成果を比較するしかが必要
共有ビジョン (チームのテーマ)		主体的な音読練習のためのグループ学習、電子黒板、気づきがおこるワークシート	グループ学習に適した課題とは、生徒の気づきを活かすためのグループ学習	グループでの学習が個人で考察したことの質を高めるものとなるためには	主体性の促進と統制、考察の根拠を説明するためのグループ内・グループ間の学習
システム思考 ※ 研究の方略や再設計の結果		望ましい授業のイメージから改善 →ワークシートを改造する	実態を捉えて学習形態を変更 → 個人学習からグループ学習に変更	相互の経験から議論し新たな方法を考案 → 個人学習のあとグループ学習	実態から発想を拡大 → グループ内学習にグループ間学習を追加

4. 結果

4.1. 記録過程の変化

記録をとるときは、「参考にしたい点」と「改善を要する点」で付箋紙の色を分けて記入している。記入段階で解釈が入りやすくなっている。これは、記述する内容の基準が曖昧であると、記録というよりは記録者が感じ取った印象がメモされるだけにとどまる可能性がある。第1回に提示されたメモはその傾向にあるが、第3回以降は記録をとる対象が学習指導案に示されており、第5回になるとかなり具体的なデータをを用いて審議される様子を確認できた。

表2 記録された解釈と実態の違い

第1回 対象生徒提示なし	第3回 対象生徒提示あり
【改善を要する点】”後半生徒の効率が落ちていた”	【参考にしたい点】”O君のことは「悲しくてやませない”
【改善を要する点】”歴史的仮名遣い、先生が細かく説明していたが、生徒に気づかせられたらよかった”	【参考にしたい点】”償いのため」と書いていた”

4.2. 分析・解釈過程の変化

それぞれが気になる議題を提示し、必要なデータとそうでないデータとを分けるが、データとデータを関連付ける等の作業は行われず、1つずつデータを取り上げて議論していた。この方法は最初から最後まで変わらなかった(表3)。

4.3. メンタルモデルの変化

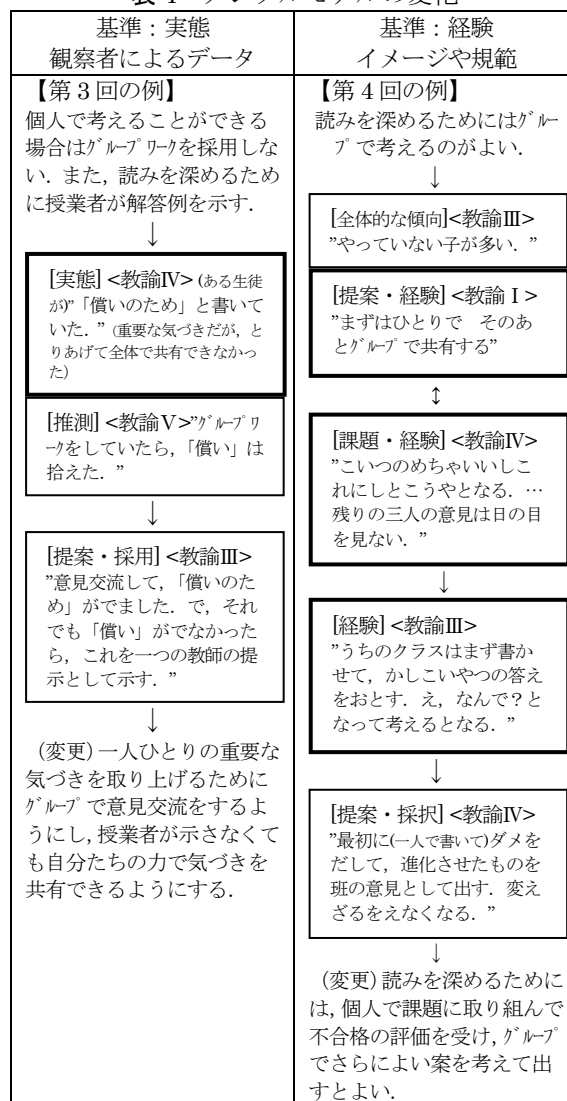
通常、教師は各々の経験に裏付けられた判断に従って授業を設計したり実践したりしているので、チームメンバーの多様な視点から検討が

表3 1つのデータをめぐる考察

いくつかの議題に関連するデータを取り上げ、一つひとつについて話し合う。		
例：第5回		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 記録 途中で先生がヒントをあげたが、熱中していたので無視された </div>		
[提案]<教諭Ⅴ> 授業者> “Tくんも聞いていない。なので指示は最初にいっとかんと。”	[推測]<教諭Ⅱ> “机戻すと自分らと見比べるとできない。だから先生はそのままにしはったのかも。”	[提案]<教諭Ⅳ> “個人で考えるのに、班の形でカード配られました(お互い見比べて)一人これ持ってねって自分で自分のカード取りました、(その後一回机前にむきさせちゃだめですか?”

なされない限り大幅な方向転換は難しい。しかし、今回の取り組みでは、最終的に学習指導案を新たに書き換えることをゴールにしているため、チームで授業を分析すると、授業者や学習指導案の設計者、その他のメンバーの判断に変化が生じる。チームでの意思決定過程から、判断が下されるにあたってどのような根拠が機能しているのかをたどってみると、授業者や観察者の経験に基づいた規範的な言明と、観察係が記録した実態の二つが根拠として機能していることがわかった(表4)。

表4 メンタルモデルの変化



経験に基づく場合は、データが全体の雰囲気や傾向を捉えたものとなっており、実態に基づく場合は生徒の具体的な言動等が使われている。どちらにも共通するのは、このプロセスを経て

授業で目指したい生徒の姿を確認している点である。特定の生徒を観察し、望ましい姿が捉えられた場合は、その記録を基準に据えて考察がなされ、そうでない場合はメンバーそれぞれの経験から望ましい状態や成功体験を引き出して考察がなされやすいと考えられる。

4.4. 再設計過程の変化(システム思考の変化)

記録・分析・解釈の過程の変化に伴い、結論としてどのように設計を変えるかという過程も変化していった。最初は教材や指導方法の小さな改善にとどまったが、3回目から学習形態の変更や新しい発想を取り込むなど、構造の変更を行うようになった(表5)。

表5 システム思考の変化

回	思考の特徴
1	<p>一部の教員の理想のイメージから方法を考える</p> <p><教諭II>「歴史的仮名遣い、先生が細かく説明していたが、生徒に気づかせられたらよかった。」</p> <p>↓</p> <p>自分で考えるためにワークシートを工夫する</p>
3	<p>実態を手掛かりにして適切な学習形態を模索する</p> <p><教諭IV>(ある生徒が)「償いのため」と書いていた。(重要な気づきだが、とりあげて全体で共有できなかった)</p> <p>↓</p> <p>良い気づきを拾うためにグループ学習に変更することで教員が事例を出さなくてもよくなる</p>
4	<p>本質的な問いを抽出し個々の経験を用いて論理的に解決策を考案</p> <p><教諭I>(グループでの取組で)「感性のある子の意見に押し通される場面からすくいあげる”(ためにはどうすればいいか)</p> <p>↓</p> <p>個人で考えてそれを一旦全て否定されることで、グループで持ち寄りさらに知恵を絞るようになる。</p>
5	<p>実態から基準を問い直しさらに新たな発想を持ち込む</p> <p><教諭IV>「女の子がKくんをまじえつつ、一人ひとりがそれぞれの根拠を述べていた。この姿が今回の評価基準。」</p> <p>↓</p> <p>グループ内の交流だけでなく、グループ間での比較を組み込むことで、全員が根拠の説明に関心をもつようになる。</p>

今回の実践では、参加者同士でこうした変化を共有する仕組みが欠けていた。しかし4・2でも言及したように、研修のための時間が限られているので、自分たちの授業研究をメタ認知する時間が十分とれない。そこで報告係が協議中

に最低限のプロセスを書きとどめることができるように、分析報告シートの導入を提案する。

5. 結論と今後の課題

以上の事から、つぎのような結論ならびに提案を提示する。

- 教員がチームになって授業研究する場合、限られた時間内でデータの関連などを精査しながら分析を行うことは困難であるが、記録を取る対象を決めておく具体的なデータを記述することが出来、1つのデータからねらいや指導観、成功体験などが引き出されれば、授業の再設計が可能である。
- チームで授業を分析する中で、実態や経験を手がかりとしながらメンタルモデルやシステム思考の変化が確認できるが、教員が自身の変化に気付くためのしかけが必要である。

参考文献

- 木戸章夫(1973)アメリカにおける教師養成教育改善の動向-技能主義に基づく教師養成.九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設紀要, 24: 91-111
- Senge, P. M.(1995)最強組織の法則(守部信行, 訳). 徳間書店, 東京(Senge, P. M.(1990)The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Currency Doubleday.)
- 西之園晴夫(2011)教える授業から学ぶ授業への改革と活動参加型教員研修の開発. 教員を育て磨く専門誌 [シナプス] 6月号. ジアース教育新社, 東京 pp. 30-33
- 望月紫帆, 西之園晴夫, 坪井良夫(2011) チームで推進する授業研究の研修プログラムの事例研究. 第27回日本教育工学会全国大会論文集, 557-558
- 文部科学省(2008)幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申). 中央教育審議会.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2011/8 アクセス)
- 文部科学省(2011)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(審議経過報告).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/_icsFiles/afiedfile/2011/02/16/130198_2_1.pdf (2011/7 アクセス)