

質の高い学びを目指した校内授業研究の理論と実践 —子どもの学びに着目した省察的実践家としての教師集団の形成過程—

子ども共育サブプログラム

山田 昌吾

【指導教員】 北田 佳子 高橋 哲 田代 美江子

【キーワード】 校内研修 教師の専門性 行為の中の省察 状況との対話 2重ループ 推論のはしご

1. はじめに

(1) 問題の所在

勤務校のさいたま市立宮前中学校では、学校教育目標「力強く生き抜く生徒の育成」をもとに、今年度新たな研究主題「学びを楽しみ、他者と協働し、挑戦し続ける生徒の育成」を設定し、学校全体で質の高い学びを目指している。しかし、中学校では教科担任制ということもあり、教科の専門性の向上を目指してこれまでの校内授業研究では、同じ教科の教師で教科の内容知識や指導法に関する授業研究を中心に行ってきたため、異なる教科の教師と授業研究を行うことが少なかった。また、全教師が参加する校内研修では生徒指導や教育相談、安全・健康面に関するものなど授業以外の内容の共通理解や資質の向上を図るものや、タブレットなどのICT機器の基本的な活用方法といった技術の習得に関する研修などが行われてきた。このように本校では、異なる教科の教師が教科の違いをこえて実際の教室で学ぶ子どもの学びについて語り合う授業研究が十分に行われてこなかった。担当教科は違えど同じ学年や学校の子どもの学びを同僚と見とり検証し合い、学校全体で子どもの質の高い学びを目指す教師集団の形成が必要であると考えられる。

(2) 課題意識

日本の校内授業研究は「教師個人の専門的資質のための学習であるだけでなく、教職員の同僚性の絆を形成し、一つの教育ビジョンを共有し学校づくりに向かうのに最も有効な方法である」という意識は、(中略)様々な意識調査等でも明らかにされてきている¹とされ、世界的にも高く評価されている。しかし、日本の校内授業研究には様々な課題が散見される。例えば、校内授業研究や事後検討会への参加意識の調査では、研究授業が自分の教科や学年と異なる場合は消極的な姿勢で参加する教師の割合が高いこと²、また、OECD国際教員指導環境調査(TALIS:2018年)で日本は、教員の協働(中学校)において「学級や学年をまたいだ合同学習を行う」や「特定の生徒の学習の向上について議論する」の割合は参加国平均を下回る結果が出ていること³などである。中央教育審議会答申では「教科の特性も踏まえつつ、特定の教科だけでなく、学校全体でチームとして、校内研修を進めることが必要」⁴、「高度な専門職である教師にふさわしい主体的な姿勢の尊重、

教師の学びが画一的・規格的なものに陥らないような学びの内容の多様性の重視、自らの日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』も含む学びの多様性の重視は、『新たな学びの姿』を構想する上で鍵となる概念である⁵と示されている。これらは、令和の日本型学校教育を担う教師の学びにおいて、異なる教科の教師が同じ学年や学校の子どもの質の高い学びを目指して、教科の違いをこえて組織として教師の専門性の向上や同僚性を築きながら教師集団の形成する校内授業研究を行うことが必要であることを示している。

筆者は、校内授業研究で異なる教科の教師が教科の違いをこえて共に実際の教室の一人ひとりの子どもの学びを見とり語り合うことは、本校の新たな研究主題「学びを楽しみ、他者と協働し、挑戦し続ける生徒の育成」に向けて、具体的に目指す子どもの学びの姿やつまづいている子どもの姿を共有し、子どもの学びをもとに授業を省察する教師の専門性の向上や同じ学年や学校の子どもの学びを支える教師集団の形成につながる重要な機会であると考えられる。

2. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

以上より本研究の目的は「子どもの質の高い学びを目指し、教科をこえて子どもの学びを見とる専門家としての教師集団を形成する校内授業研究を構想すること」である。

(2) 研究の方法

研究の方法は以下のように行う。

① 先行研究の整理

教師の専門性を「省察」の概念と「省察」のプロセスに着目し、子ども学びを見とる専門家としての教師集団の形成を目指した校内授業研究の理論的基盤をつくる。

- ・ショーンの「状況との対話」をもとに「行為の中の省察」を行う「省察的実践家(reflective practitioner)」像をもとに子どもの学びを見とる専門家として教師の専門性を整理する。
- ・ショーンとアージリスの「2重ループ」の省察のプロセスを行う「省察的実践家」像をもとに、既存の見方・考え方(メンタル・モデル)を拡張し再構成(リフレーミング)する教師の省察のプロセスを整理する。

- ・センゲらの「推論のはしご」をもとに「行為の中の省察」を行う教師の「メンタル・モデル」の形成のプロセスを整理する。
- ・「省察的実践家」に関する日本の校内授業研究の理論と実践を検討し、教師の省察のプロセスを検証する方法を開発する。

② 校内授業研究会の試行と収集データの分析

- ・①の理論的基盤をもとに、子どもの学びの見とりを「写真」の活用により可視化し、異なる教科の同僚と省察のプロセスを検証し合う校内授業研究会を構想する。
- ・教科をこえて子どもの学びを見とる校内授業研究会を6月と10月に試行する。
- ・校内授業研究会の参加者にインタビューを12月に行う。
- ・インタビューの語りをセンゲらの「推論のはしご」をもとに分析する。

3. 先行研究の整理

(1) ショーンの「省察的実践家」

ドナルド・A・ショーンは、科学的理論や技術を厳密に適用する「技術的合理性」に基づき問題の解決を目指す「技術的熟達者」としての専門家の在り方を批判し、単なる理論や技術の適用では解決できない問題を「行為の中の省察」を行い解決を目指す「省察的実践家」という新たな専門家像を提起し、教師教育に多大な影響を与えた⁶。この「省察的実践家」はクライアントが抱える固有の問題状況を見とる「状況との対話」を行いながら実践していく「行為の中の省察」という探求のプロセスを行う専門家である。

このショーンの指摘をもとに教師の専門性について整理すると、教師の専門性とは子どもの質の高い学びを目指して、子どもの学びの見とりをもとに「状況との対話」を繰り返しながら「行為の中の省察」の探求のプロセスを行う「省察的専門家」と言える。特に「状況との対話」において一人ひとりの子どもがどのように学んでいるのかを子どもの表情や姿勢、視線、記述やつぶやきから子どもの感情や思考を見とる「省察的実践家」としての専門性の向上が必要である。

ここまでの整理をもとに、次は子どもの学びの見とりをもとにどのような「行為の中の省察」を行えばよいのか「省察的実践家」としての教師の省察のプロセスに着目して検討していく。

(2) ショーンとアージリスの「2重ループ」

ショーンとクリス・アージリスは「状況との対話」をしながら「行為の中の省察」を行う探求的な思考プロセスにおいて、自身の見方や考え（メンタル・モデル）を繰り返し強化する「1重ループ」と、自身の見方や考え（メンタル・モデル）を拡張し再構成（リフレーミング）する

「2重ループ」の2つ省察のプロセスがあるという⁷。この省察のプロセスをショーンとアージリスの研究をもとにピータ・M・センゲらは次の図1のように示している⁸。

(左) 1重ループの振り返り (右) 2重ループの振り返り

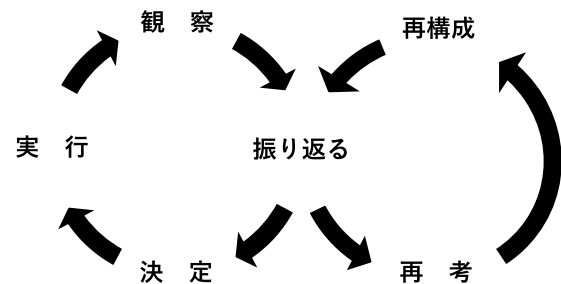


図1 「行為の中での振り返り」
センゲ他 (2014, p236) より筆者が作成

図1から「1重ループ」とは「観察」「振り返る」「決定」「実行」の省察のプロセスを繰り返す、既存のメンタル・モデルを強化する働きをするものであることがわかる。一方、「2重ループ」とは省察のプロセスの「振り返る」の段階において「再考」「再構成」へと転換し、既存の見方・考え方（メンタル・モデル）を拡張し再構成（リフレーミング）する働きをするものであることがわかる。ショーンとアージリスは、「省察的実践家」がクライアントの抱える固有の問題状況を見とる「状況との対話」を行う中で、予想外の結果と出会い、驚きや戸惑いといった感覚によって今まで暗黙のままになっていたメンタル・モデルに気づくことで「2重ループ」の省察のプロセスをたどり、新たなメンタル・モデルを形成しながら問題を解決する「行為の中の省察」の探求プロセスを実践していることを明らかにしている⁹。

このショーンとアージリスの指摘をもとに、「省察的実践家」としての教師の省察のプロセスを整理すると、教師が見とった「観察」を「振り返る」時に、それまで気づかなかった子どもの学びや予想外の子どもの学びを発見することで、暗黙のままになっていた自身の既存のメンタル・モデルを自覚し問い直す「再考」が行われ、新たなメンタル・モデル（子ども観・授業観など）を「再構成」する「2重ループ」の省察となると言える。

ここまでの整理をもとに、次は既存のメンタル・モデルに気づき、新たなメンタル・モデルの形成を可能とする「2重ループ」の省察のプロセスの検証方法について着目して検討していく。

(3) センゲらの「推論のはしご」

センゲらは、新たなメンタル・モデルの形成の必要性を「学校は『教える』組織から『学ぶ』組織に変わらなければならない。そうしなければ学校は子どもたちに過去のメンタル・モデルを継承するだけで、彼らが、やがてまだ見ぬ未来の課題に立ち向かって生きる力を身につけさせるこ

とはできない」¹⁰と述べている。つまり、学校においてまず教師集団が「学ぶ」組織となり、自らの既存のメンタル・モデルを自覚的に検討できなければ、子どもたちに既存のメンタル・モデルを継承してしまうのである。しかし、このメンタル・モデルの形成過程は通常自覚なく行われるため大抵の人は「観察」の段階で自分のメンタル・モデルを強化する情報のみを取り入れて推論し、出した結論に基づいた信念のもと行動していると指摘した。センゲらは、この既存のメンタル・モデルの強化を行う「1重ループ」の省察であるメンタルモデルの形成過程を「推論のはしご」を用いて図2のように示した。

個人のメンタル・モデルの形成過程

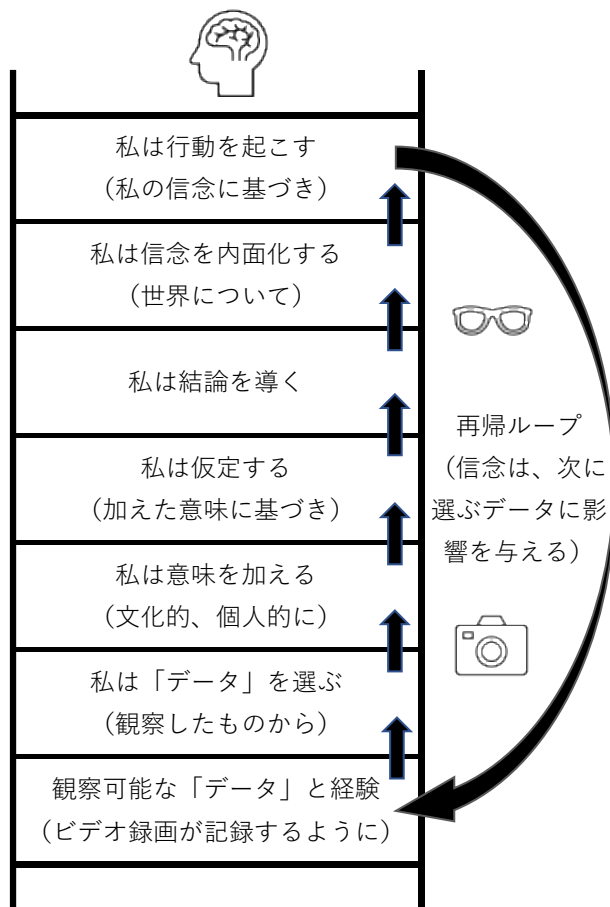


図2 「推論のはしご」

センゲ他 (2014, p162) より筆者が作成

センゲらはこの「推論のはしご」は普段本人も気づかないほどに頭の中で早く登っていき、誰の目にも明らかになる部分は一番下の「観察」できる事実と、一番上の「行動」であるため、中間過程では自分自身でもまた他者からも検証されにくいいため既存のメンタル・モデルが強化されやすくなると指摘している。そのため、自分自身も他者もその過程を可視化し、検証することが必要となるのである。このセンゲの「推論のはしご」をもとに、筆者は「省察的实践家」として重要な教師の省察のプロセスとして次の4段階に焦点化した。

【省察的实践家としての教師が行う省察プロセス】

- ①観察 (子どもの学びの見とり)
- ②解釈 (子どもの学びの意味づけ)
- ③結論 (子どもの学びの成果や課題)
- ④行動 (結論に基づく実践)

ここで留意しておく必要があることは、センゲらの「観察」の段階が誰の目にも明らかになるという指摘は、教師の校内授業研究には当てはまらないことが多いということである。授業は多くの子どもたちと営まれるとても複雑なものである。そのため、教師が授業の中でどの子どもどの場面を見とったのかは一人ひとり違いがあり、校内授業研究において互いの教師の「観察 (子どもの学びの見とり)」が明らかになっていないまま協議が進められることがよくある。さらに、教科が異なる教師同士の場合は同じ教科の教師同士よりも「観察 (子どもの学びの見とり)」に違いが生まれやすいため、協議会での「行動 (結論に基づく発言)」がどの子どもを観察し、どのように解釈し結論を出しているのか、互いに検証し合うことを難しくしているのである。どの子どもどの場面を「観察」しているかによって、その後の「解釈」「結論」「行動」は変化していくため、同僚の「推論のはしご」を互いに検証し合い、教科をこえて子どもの学びを見とる教師集団の形成を目指すためには、まず「観察」の段階を可視化することが重要である。

ここまでの整理をもとに、教科をこえて子どもの学びを見とる教師集団の形成を目指すために本研究では、校内授業研究において「観察」の段階で同僚がどの子どもどの場面を見とったかを可視化し、その「観察」に基づく省察のプロセスを互いに検証する方法を「推論のはしご」を基に開発する。

(4) 「省察的实践家」に関する日本の校内授業研究の理論と実践

ここまでショーンの省察の概念を中心に「状況との対話」をもとに「行為の中の省察」を行う「省察的实践家」として教師の専門性を捉え、教師の授業研究において既存のメンタル・モデルを拡張し再構成 (リフレーミング) する「2重ループ」の省察を行う重要性をセンゲらの指摘をもとに整理してきた。以上をふまえ、「省察的实践家」に関する日本の校内授業研究の理論と実践を検討し、教師の省察のプロセスの検証方法を開発する。

佐藤学は、ショーンの「省察的实践家」をもとに、21世紀型の学校における教師の専門性は授業技術を中心とするものから子どもの学びのデザインとリフレクション (省察) を中心とするものへと変化しており、「教える専門家」から「学びの専門家」への転換を唱えている。そして、21世紀型の学びを目指す授業研究は、教師の教え方から子どもの学び方へと焦点を移し、固有名をもった子ども一人ひとりの学びの活動と関係を研究することであると述

べている。そして、授業研究を教師の専門家教育のケース・メソッドとして活用する場合、その「ケース」は授業についての語り（ナラティブ）による実践報告と授業の映像記録を併用することで、授業者の実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶことが可能となり、教室の出来事の意味を多元的複眼的に解釈することが可能となると述べている¹¹。本研究においても、固有名をもった子どもの学びについての教師の語り（ナラティブ）と映像記録に基づいて同僚と互いに省察のプロセスを検証することが必要であると言える。

北田佳子は、固有名をもった子どもの学びについての教師の語り（ナラティブ）が中学校で教科をこえた校内授業研究を可能とし、教師が協議会で子どもの固有名をもとに語ることで子どもの視点に立った深い省察が異なる教科の教師の間でも可能となったと述べている¹²。本研究においても、固有名をもった子どもの学びの見とりに基づいて語ることは、教科をこえて「省察的实践家」としての教師集団を形成する上で必要であると言える。しかし、北田の研究では子どもの学びの見とりを可視化する具体的な方法については明らかになっていない。本研究では、センゲらの「推論のはしご」の「観察」の段階である子ども学びの見とりを可視化することが異なる教科の教師が互いに子どもの学びを見とる校内授業研究において重要であるため、「観察」の段階の可視化の方法について明らかにする必要がある。

東京都新宿区立大久保小学校は、カメラで子どもの学びを「写真」に撮り、協議会でその「写真」を活用して「観察」の段階を可視化することで、教科をこえて学校全体で具体的な子どもの姿や行動などについてイメージの共有化が図られ、根拠をもった話し合いを展開している¹³。大久保小学校の実践では、カメラで撮影した「写真」を活用することで「子どもの学びの見とり（観察）」の段階を可視化することが報告されているが実践報告に留まっており、ショーンの理論的背景を踏まえて「写真」を活用する有効性を明らかにする必要がある。

中村駿・浅田匡は、ショーンの「省察的实践家」の理論に基づき、複数枚の写真のスライドを用いて普段の授業で教師がどこに注目しているのかを可視化できる方法を取り入れ、その写真の場面に對する意味づけと併せて分析し、教師の授業認知の特徴を分析している。その結果を次のように述べている。「教職経験年数の多い教師になるほど

（1）授業の注目箇所において、児童の情動を知る上で精度の高い情報源に注目する傾向があること（2）以前の場面と関連付けながら授業を捉える傾向があること（3）指導案から予測される児童の反応に基づいて授業を捉える傾向があること」¹⁴の3点である。この先行研究から「推論のはしご」の「観察」の段階で「写真」を活用することで子どもの学びの見とりを可視化することができ、さらにその「写真」をもとに同僚と共に省察のプロセスを検証することができる。しかし、中村・浅田の研究は、教

師個人に焦点を当てた研究であったため、同僚と「写真」を活用した校内授業研究の実践ではない。本研究では「写真」を活用し、様々な教科の教師と互いの子どもの学びの見とりを検証し合う校内授業研究会が「2重ループ」の省察へと転換し、教科をこえて子どもの学びを見とる「省察的实践家」としての教師集団の形成にどのような変容を促したかを明らかにする。

4. 校内授業研究会の試行

（1）校内授業研究会の構想

3の先行研究の整理をもとに、本研究において同僚との校内授業研究を行う上で授業の「観察」の段階で特定の子どもの学びに着目して「写真」を撮ることで「状況との対話」を促すこと、その「写真」をもとに特定の子どものように学んでいたかを可視化して協議会で語ることで、同僚と共に子どもの学びを再発見し、教科をこえて子どもの学びを見とる「省察的实践家」としての教師集団の形成を可能とすると考え、勤務校で6月と12月に以下のような校内授業研究会を試験的に実施した。

（2）6月の校内授業研究会の概要

初めに本校の研究推進のリーダーである研究担当と校長と打ち合わせをし、本研究の趣旨を説明したところ今年度宮前中学校で授業参観を積極的に目指す取り組み「宮前中ブラッシュアップ計画」との関連があり、本研究に理解を得ることができた。まず、6月に本研究の実践を進めていく上で研究推進のリーダーである研究担当内で教科をこえた校内授業研究会を試験的に実施することとなった。校内授業研究会では、事前に配布する指導案は簡略化し、授業参観時には気になる特定の子どもの学びを写真に撮影し、授業後の協議会では教師一人ひとりが固有名と写真をもとに子どもの学びを語り、検証し合った。実施した教科はどの教師も経験があるため比較的抵抗感なく実践が可能である道徳の授業をもとに筆者と研究担当3名の合計4名で実践した。

（3）10月の校内授業研究会の概要

6月の校内授業研究会をふまえ、次に研究担当以外の様々な教科の同僚と本研究の校内授業研究会を実践することとなった。その計画過程で校長から次の校内授業研究会では道徳以外の教科の授業を、様々な教科の教師と実践してみてもどうかという促しがあった。そして、本研究が目指す教科をこえて子どもの学びを見とる校内授業研究会を社会の授業で試行することとなった。10月に研究担当以外の全教師に任意で参加を呼びかけ、社会の授業をもとに筆者と研究担当3名、国語、体育、音楽、家庭科の教師各1名、校長、教頭、大学教授の合計11名で2回目の校内授業研究会を実施した。今回の社会の授業はゲームを取り入れたグループ活動中心の授業構成であった。

(4) インタビューの概要

以上、合計2回の試験的に実施した校内授業研究会を終えて、6月と10月の参加した研究担当の教師3名と10月に参加した研究担当以外の6名のうち分掌や性別などをふまえて抽出した2名(音楽、国語)を合わせた合計5名の教師に今回の試験的な校内授業研究会に参加してみた感想をインタビューした。インタビューは12月に個別で30分から50分程度行った。インタビュー対象者に研究資料として録音・分析することの許可を得た後、ボイスレコーダーで録音した教師の語りをセンゲラの「推論のはしご」をもとに分析を行う。教師と子どもの名前はすべて仮名である。

① 「子どもの学びの見とり(観察)」についての分析

以下のAとBの語りは、6月と10月の校内授業研究会に参加した研究担当のキタイワ先生(社会)とモリガミ先生(体育)の語りである。キタイワ先生は研究主任として学校全体の研究推進を担っており、モリガミ先生は今回初めて社会の校内授業研究会に参加している。6月の道德での校内授業研究会の取り組みをふまえて、二人ともカメラを持参して子どもの学びの写真を撮っており、10月の校内授業研究会に参加している。10月の校内授業研究会での検討の対象教科と同じ社会の教師と、異なる教科担当の教師それぞれの語りをもとに、「写真」を活用することで普段は自分自身や他者にとっても意識されづらい「子どもの学びの見とり(観察)」が自覚され、「子どもの学びの見とり(観察)」の段階においてどのような気づきが生まれたのかを分析する。

A: 同じ教科の教師の観察

以下のキタイワ先生(社会)の語りは、「写真」を活用することで自身の「子どもの学びの見とり(観察)」が自覚され、同僚と子どもの学びを見とることの必要性に気づいたことを語ったものである。

「(子どもの学びの写真を)撮りながら参観すると(中略)気づかないところに気づけたのですが、写真を撮ることに集中してしまい先生の指示とか写真を撮っている(子どもの学び)以外のところは見づらくなると感じました。(中略)ですが、そのあとに先生方で協議をする場面があったり、様々な先生が撮った写真が多くなれば見ていなかった部分(子どもの学びの見とり)の補完ができると思うので、自分が見えていなかったところが見えてくると思いました。(中略)あとは自分が撮った写真(子ども学びの見とり)でも他の先生から見ると違う見方があるので生かせると思いました。」

このキタイワ先生の「(子どもの学びの写真を)撮りながら参観すると気づかないところに気づけた」「自分が写真で撮っている(子どもの学び)以外のところは見えづらくなるが、様々な先生の写真があれば自分が見えていなかった部分(子どもの学び)を補うことができる」「自分の子どもの学びの見とりと違う見とりを生かせる」という語

りは、「写真」を活用することで普段意識していなかった自身の「子どもの学びの見とり(観察)」を自覚し、一人の教師の目ですべての子どもの学びを見とることが難しいことを語っている。また、「子どもの学びの見とり(観察)」に基づく「解釈」は様々あることを自覚し、同僚と見とり多様な「解釈」をもとに協議を行う必要性を語っている。

B: 異なる教科担当の教師の観察

以下のモリガミ先生(体育)の語りは、「写真」を活用することで教科をこえて子どもの学びを見とることを可能とし、自身の担当教科とは違う子どもの学びを発見したことを語ったものである。

「(写真を活用して)個人名を出すことによってその子を視点として五十分の授業を追うということができたので、その子がどう考えてどういう発表をしたのかという流れだったり、それに各先生方のその子に対する見方が加わったりして、こちら側(参観者)もそういう視点があると勉強になりました。(中略)(校内授業研究会で参観したクラスは)自分の学年の(子どもの)授業ではなく、体育でしか見ていなかったもので、(校内授業研究会の)その学年の子どもは体育と教室の姿と結構違うこともあって、体育でよく発言する子が教室でも発言している面と逆に体育はあまり出てこない子がその教室の授業だと積極的にやる面があると思いました。」

このモリガミ先生の語りは、「写真」を活用することで「子どもの学びの見とり(観察)」が促され、自身の担当教科である体育の授業とは違った新たな子どもの学びを発見したことを語っている。

以上、A(同じ教科の教師の観察)とB(異なる教科の教師の観察)の語りから10月の校内授業研究会の社会の授業に参加した同じ社会科のキタイワ先生にとっても、異なる教科である体育科のモリガミ先生にとっても「写真」を活用することで「子どもの学びの見とり(観察)」が促され、自身の「子どもの学びの見とり(観察)」の段階が自覚化され、一人での見とりに限界があるため同僚と共に子どもの学びを見とる必要性の認識や、新たな子どもの学びの発見につながったことが明らかとなった。

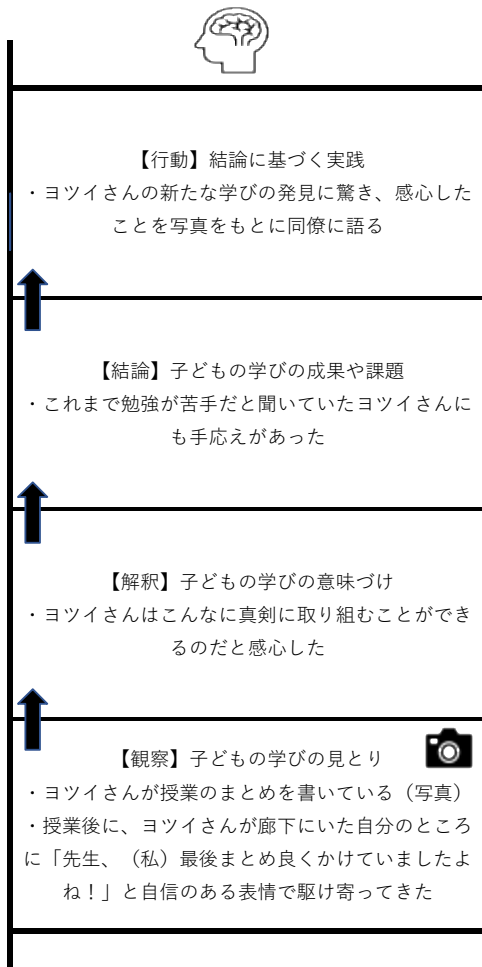
② 「教師の省察のプロセス」についての分析

以下のAの語りは、キタイワ先生(観察者)が学習が苦手なヨツイさん(子ども)の学びを撮った「写真」をもとにこれまでと違うヨツイさんの新たな学びを発見したことに驚き、感心したことを10月の校内授業研究会で同僚に語ったものである。そして、Bの語りは、そのキタイワ先生の「写真」をもとにした語りを聞いたフクミネ先生(授業者)もヨツイさんの新たな学びを発見したことに驚き、感心したことを12月のインタビューで筆者に語ったものである。二人の教師の省察のプロセスを、子どもの学びについての語りと「推論のはしご」をもとに分析する。

A：観察者の省察のプロセス

以下のキタイワ先生（観察者）の語りは、担当学年が違いため普段は部活動での関わりしかないものの学習が苦手だと聞いていたヨツイさん（子ども）が10月の校内授業研究会で真剣に取り組んでいたことに驚き、感心し、キタイワ先生のヨツイさんに関する見方（メンタル・モデル）が変化したことをあらわすものである。（キタイワ先生は、10月の校内授業研究会でも12月のインタビューでもヨツイさんについて語っていたのだが、ここではより詳細にヨツイさんの学びについて語っている10月の校内授業研究会でのキタイワ先生の語りを取り上げている）

「ヨツイさんは私が担当している部活の生徒です。勉強はあまりできなくて、学力面はあまり自信がない子ですが非常に楽しそうにやっていて、あまり勉強の話を私にしてこないのですが、（この授業では）授業の終わりに廊下に出たら彼女も廊下に出てきて、『先生、（私）最後のまとめよくかけていましたよね！』と言ってきました。だからこの子にも自分の手応えがあったんだ。すごいと思いました。これがヨツイさん（最後のまとめ）を書いている写真です。こんなに真剣に授業に取り組めるんだと感心しました。」



10月の校内授業研究会に参加したキタイワ先生の省察のプロセスを図3の「キタイワ先生（観察者）の推論のはしご」をもとに分析する。

【観察】まず、キタイワ先生はヨツイさんが授業のまとめを書いている姿を見とり、その姿を写真に撮っていた。さらに、授業後にキタイワ先生のところへヨツイさんが自信のある表情で話しかけてきた。【解釈】その「観察」した事実をもとにヨツイさんはこんなに真剣に苦手な授業に取り組むことができる子なのだと感心した。【結論】キタイワ先生はこれまで勉強が苦手だと聞いていたヨツイさんにも手応えがあったと考えた。【行動】校内授業研究会でキタイワ先生がこの「写真」をもとにヨツイさんの予想外の学びの姿に驚き、感心した様子で同僚に語った。

以上の分析から、校内授業研究会で「写真」を活用することでキタイワ先生が普段よりも自覚的にヨツイさんの学びを見とり、新たなヨツイさんの学びの姿を発見した。この「観察」の段階で予想外のヨツイさんの学びの姿と出会ったことで、キタイワ先生が校内授業研究会の前にもっていた「勉強はあまりできなくて学力面はあまり自信がない子ども」というこれまでのヨツイさんに関する見方（メンタル・モデル）を再考し、「真剣に取り組むことができる子ども」というヨツイさんに関する新たな見方（メンタル・モデル）に再構成（リフレーミング）されている。このようなキタイワ先生の省察のプロセスは、既存のメンタル・モデルを強化し続ける「1重ループ」の省察ではなく、「2重ループ」の省察へと転換する「状況との対話」を行っていると言える。

B：授業者の省察のプロセス

以下のフクミネ先生（授業者）の語りは、先ほどAで説明したキタイワ先生（観察者）の「写真」をもとにしたヨツイさんの学びについての語りを回顧して、フクミネ先生（授業者）自身のヨツイさんに関する見方（メンタル・モデル）が変化したことをあらわすものである。

「振り返りの場面のヨツイさんという子。学習が苦手なヨツイさんが本当に一生懸命（授業のまとめを）書いていて授業後にキタイワ先生（観察者）にできました！と言っている様子があった。（中略）それはあの授業（10月の校内授業研究会）の中で頑張っていると先生方から言われて、私も確かに頑張ってるなど（中略）気づけた。（中略）普段の授業でも見方が変わったのかな。あの授業（10月の校内授業研究会）で子どもたちをよく見るようにしてヨツイさんがすごく頑張っていると先生方もおっしゃっていたことがあって、それがあってから結構意識しています。（中略）（ヨツイさんを）良く見るようになってから実際にあらわれている成果だと思っています。以前の定期テスト）20点でしたが今回は60点をとって本当に嬉しかったです。あと、授業の中でもヨツイさんに対する見方が変わって意識するようになった。もしかしたら研究授業をやる前からあの子は頑張ってたかもしれないと思うんですよ。少なくともあのあたりから確かにこの子は頑張っていることに気づけた。」

図3 「キタイワ先生（観察者）の推論のはしご」
センゲ他（2014, p162）を参考に筆者が作成

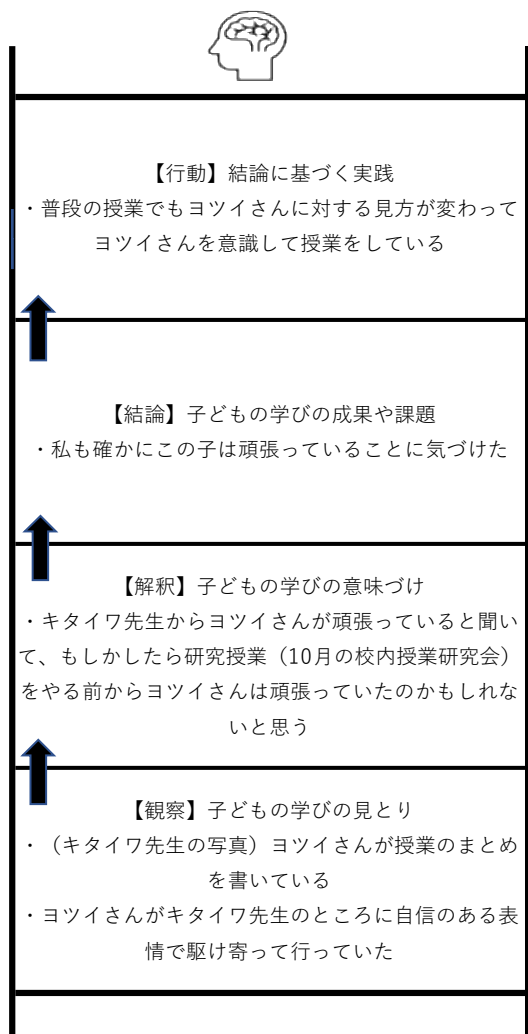


図4 「フクミネ先生（授業者）の推論のはしご」
セング他（2014, p162）を参考に筆者が作成

10月の校内授業研究会に参加したフクミネ先生の省察のプロセスを図4の「フクミネ先生（授業者）の推論のはしご」をもとに分析する。

【観察】まず、フクミネ先生は、キタイワ先生が撮ったヨツイさんの「写真」から、ヨツイさんが授業のまともを真剣に書いている姿を確認した。また、ヨツイさんが自信のある表情でキタイワ先生に伝えに行っていたことを見ていた。【解釈】フクミネ先生は、キタイワ先生からヨツイさんの学びの「写真」をもとに頑張っている様子を聞いて、もしかしたら10月の校内授業研究会以前からヨツイさんは頑張っていたのかもしれないと考えた。【結論】フクミネ先生も確かにヨツイさんは頑張っていると気づいた。【行動】ヨツイさんに対する見方が変わって、10月の校内授業研究会以降の普段の授業でもヨツイさんを意識して授業を行うようになったと語った。

以上の分析から、校内授業研究会で「写真」を活用することでフクミネ先生がキタイワ先生が撮った「写真」と語りからヨツイさんの学びの姿を共有することができ、自分では気づかなかった新たなヨツイさんの学びの姿を発見し

た。このキタイワ先生の「写真」と語りによって、フクミネ先生は予想外のヨツイさんの学びの姿と出会い、フクミネ先生が校内授業研究会の前にもっていた「学習が苦手な子ども」というこれまでのヨツイさんに関する見方（メンタル・モデル）を再考し、「頑張っている子ども」というヨツイさんに関する新たな見方（メンタル・モデル）に再構成（リフレーミング）されている。キタイワ先生が具体的にどの子どものどのような姿の「観察」に基づき、どのような「解釈」や「結論」に至ったのかという省察のプロセスを共有することができたことにより、フクミネ先生の省察のプロセスにも変化が起きたのである。このようなフクミネ先生の省察のプロセスは、同僚の「2重ループ」の省察に促され、自分自身も既存のメンタル・モデルを強化し続ける「1重ループ」の省察ではなく、「2重ループ」の省察へと転換する「状況との対話」を行っていると言える。

以上、A（観察者）とB（授業者）の語りと「推論のはしご」の分析から、「写真」を活用することでこれまでの校内授業研究会では不明瞭なまま協議が進んでいた同僚の「子どもの学びの見とり（観察）」の段階が可視化されたことによって、互いの省察のプロセスを共有することができた。そして、互いの省察のプロセスの共有によって、予想外の新たな子どもの学びの姿を発見し、既存のメンタル・モデルを自覚し、再構成（リフレーミング）する「2重ループ」の省察へと転換する「状況との対話」を行うことにつながる事が明らかとなった。

5. 研究の成果と課題

【総括】

本研究では、「子どもの質の高い学びを目指し、教科をこえて子どもの学びを見とる専門家としての教師集団を形成する校内授業研究を構想すること」を目的として理論と実践の研究を行った。

まず、ショーンの「状況との対話」をもとに「行為の中の省察」を行う「省察的实践家」像から教師の専門性を捉え、新たなメンタル・モデルを形成する「リフレーミング」が「2重ループ」の省察のプロセスによって起こることをふまえ、セングらの「推論のはしご」をもとに教師の省察のプロセスを整理した。

次に、先行研究の整理をふまえ、「写真」を活用することで様々な教科の教師の互いの「観察」を可視化し、その「写真」と子どもの学びについての語りをもとに、同僚と省察のプロセスを検証し合う校内授業研究を構想した。

これらの理論的基盤をもとにした教科をこて子どもの学びを見とる校内授業研究会を実践し、参加した教師たちへのインタビューを行い、その語りを分析した。

この分析から、「写真」を活用することで、様々な教科の教師同士でどの子どものどの場面を見とったのかという「観察」の段階を可視化し、その子どもの学びの「写真」

と語りにより互いの省察のプロセスを共有できること、そして、これまで自分が気づけなかった新たな子どもの学びの姿を発見し、その驚きが自分の既存のメンタル・モデルを自覚し、拡張し再構成する「2重ループ」の省察へ転換し、教科をこえて子どもの学びの見とりをもとに「状況との対話」を繰り返しながら「行為の中の省察」を行う「省察的实践家」としての教師集団へとつながることが明らかとなった。

【成果】

- ① 写真の活用により同僚が行った特定の子どもの学びの見とりを可視化し、省察のプロセスの「観察」の段階を共有することができた。
- ② 「観察」の共有ができた中で根拠をもって同僚間で互いの子どもの学びの意味づける「状況との対話」を共有し「行為の中の省察」を行うことができた。
- ③ これまで気づけなかった新たな子どもの学びの発見により子どもや授業に関する既存の見方や考え方（メンタル・モデル）が再構成（リフレーミング）される「2重ループ」の省察が促された。
- ④ 子どもの学びを中心に教科をこえて教師がつながり支え合う「省察的实践家」としての教師集団に一步近づいた。

【課題】

- ① 本研究における、校内授業研究会は一部の教師による試験的な実践であった。そのため、今後の課題は今回試行した校内授業研究会を学校全体に拡大し、すべての子どもの質の高い学びの実現に向けて学校全体で「省察的实践家」として支え合う教師集団の形成を目指すことである。

- ② 本研究では、「推論のはしご」を用いて教師の省察のプロセスの検証を行ったが、今後の課題は校内授業研究会の参加者自身にも「推論のはしご」を用いて自分や同僚の省察のプロセスを検証し合う試みを導入し、教科をこえて子どもの学びを見とる教師集団の形成を目指すことである。

主な参考文献

- ・ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か〜プロフェッショナルの行為と思考〜』柳沢昌一・三輪健二訳、鳳書房、2007年
- ・ピーター・M・センゲ他『学習する学校：子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』リヒテルズ直子訳、英治出版、2014年

¹ 秋田喜代美&キャサリン・ルイス編『授業の研究 教師の学習レッスンスターディへのいざない』明石書店、2008年

² 姫野完治「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」日本教育工学会編『日本教育工学会論文誌』2011年、17-20頁

³ 国立教育政策研究所『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 [第2巻]』明石書店、2020年

⁴ 中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)』平成27年

⁵ 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて』中央教育審議会、令和3年

⁶ ドナルド・ショーン『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版、2001年

⁷ Argyris, Chris & Schön, Donald A. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey Bass, 1974

⁸ ピーター・M・センゲ他『学習する学校：子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』リヒテルズ直子訳、英治出版、2014年

⁹ Argyris & Schön, op. cit.

¹⁰ ピーター・M・センゲ他『学習する学校：子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』リヒテルズ直子訳、英治出版、2014年

¹¹ 佐藤学『専門家として教師を育てる-教師教育改革のグラウンドデザイン-』岩波書店、2015年

¹² 北田佳子「授業の省察における生徒固有な名前を伴う語りの機能-Shulmanの『学習共同体』モデルを手がかりに」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第10号、2011年、21-28頁

¹³ 三田大樹「エビデンスベースの授業の見方ポイント」村川雅弘編『「ワークショップ型校内研修」充実化・活性化のための戦略&プラン43』教育開発研究所、2012年、104-107頁

¹⁴ 中村 駿・浅田 匡「写真スライド法による教師の授業認知に関する研究」『日本教育工学会論文誌』40(4)、2017年、241-251頁