学校改革における授業研究の未来

－星城中・高等学校の授業改善の新たな展望－

名古屋石田学園法人本部　中等教育研究部長

＊サルカール アラニ・モハメッド レザ

はじめに

日本の学校教育の現状は、社会的、文化的に様々な課題を抱えていると言われる。また、多くの日本人や国内の教育研究者は、日本の学校運営のあり方や教員の役割に関して厳しい評価をしている[1]。しかし、世界的に見ると、日本における戦後の教育実践の質の高さ、教育の質の保証の制度と教員の資質の向上は以前から高く評価されている。近年、グローバル化時代の到来にともなって、日本の教育が西側先進諸国から注目され、日本の教育実践をその改善モデルとして自国の教育を見直そうとする動きが見られることは周知の通りである[2]。例えば、日本の教育についての西側先進諸国からの評価として「関心、評価のポイントは、おもに学力水準の高さに置かれている。というのも、子どもの学力の低下、教育水準の低迷はこれらの国の中では、もはや看過できないくらいに深刻になっているためである」[3]というような言及もなされている。このような西側先進諸国が評価している日本の教育実践の高さと教員の高い資質は、日本の教育で行われている現場教育・現職教育によるところが大きいのではないだろうか[4]。その中でも、最も世界各地へ広がっている日本の学校文化・教育実践改善の取り組みや学校を基礎とした現職教育としての協働実践研究モデルこそが授業研究であると捉えることができる[5]。

現在、世界の多くの教員と教育研究者が日本の授業研究を様々な視点から注目している。例えば、ドイツにおいては教授技術（lehrkunst-teaching art-）に[6]、インドネシアでは、教員研修モデル、教員養成や授業改善の方法に重点を置いている[7]。他方、イランにおいては現場に根付いた教育実践改革に焦点を当てている[8]。南アフリカでは、理科や数学の授業に対する高校生の基礎知識や探究的な学習を育成する教育を配置する取り組みに[9]、香港においては、子どもを見る力や学習の多様性を特に取り上げている[10]。また、中国においては、教育改革と教員の資質向上に対する校内研修としての取り組みに[11]、韓国では、新たな教授方法の提案と授業改善に[12]、アメリカでは同僚性に重点を置くというように[13]、各国それぞれの社会、教育文化にあわせて授業研究への研究が行なわれている[14]。

＊　星城大学FD・高等教育方法研究所客員研究員

その中でも日本の初等・中等教育の授業研究に注目したアメリカのヒーバートとスティグラー研究グループは、生徒の学力向上のための教師の授業力による校内研修や新教科の開発に[15]、フェルナンデス研究グループは教員養成と教師の専門性（特に数学）に[16]、ルイス研究グループは子どもの思考過程の変化と教師の学習・資質の向上に主に関心を持って研究している[17]。特に欧米の授業研究の第一人者であるスティグラーは、教員の学校に関する土台（script）を変革するには新しいモデルを実施することが重要だと述べている[18]。

最近日本でも授業研究をもとに、「授業を変える、学校が変わる」[19]という考え方、「学びの共同体」[20]という学校教育の挑戦や「学習する組織としての学校」[21]という理論が広がっている。筆者の事例分析や理論研究から、今までの学校教育組織における先生と生徒の関係、つまり「先生は教える人、生徒は教えられる人」であることを反省し、「先生が学ぶ時に、生徒も学習する」という関係へと変えることに役立つのが授業研究であると思われる[22]。また学校文化としての授業研究過程は、学校は「教えるところ・団体（institution of teaching-教える学校-）」つまり教授機関であるという捉え方ではなく、学校は、「学ぶところ・組織体（learning organization-学習する学校-）」つまり学習する組織でもあるという捉え方へと教師自身が発想の転換をする契機になり得る[23]。

本稿の目的は、授業研究のアプローチに関する先行研究から考察し、本学園において用いる授業研究の取り組みの狙いと特徴を明らかにすることである。まず、校内研修としての授業研究と教育学の学問領域としての授業研究・授業分析に関する研究方法を述べる。また、星城高等学校の植松教諭と星城中学校の春木教諭の実践事例を分析し、その結果を基に教師同士の学び合いについて明らかにし、高校の国語の授業実践「教師と生徒とのかかわりに関する一考察」や中学校の数学の授業実践「教師と生徒の活用力に関する一考察」に対する授業改善の課題を解明する。そして、授業研究を通して教師の資質の向上、授業改善や学び合う学校づくりという学校文化の共有の挑戦について検討する。

1．授業研究のアプローチ

筆者は、共同研究としての授業研究とは教師による組織的な協働研究であると定義し、この協働研究は、学校を学習する組織にするために必要なものであると考える。なぜなら、授業研究過程では、教師が課題設定、共同計画、行動（授業実践・研究授業）、自己・共同反省、再考・改善を行うからである。そして教師自身が次なる授業改善の課題を発見し共有するために必要とされる、お互いに学び、公開授業・公開検討会を行うなど、実践研究を強調し、学び合う学校文化が共有されるからである[24]。日本の授業研究の取り組みは長い歴史があり、これまで様々な目的、アプローチや方法で行なわれている。そこで授業改善と教師の力量形成・資質向上に資する授業研究の方法について、以下のように整理して述べる。

1－1．教師のための授業研究

教師集団が行う授業研究は一般に、学校で営まれている授業を対象とする研究であると言われる。教師によって行われる授業研究「授業者のための授業研究（授業者として大切な授業実践)」とは、授業改善（自己反省をもとに自分の授業を見直す)、及び教師の実践的な力量の発展を目的とする臨床的研究とその基礎となる研究を言う[25]。このような実践研究は、教師の資質の向上や専門的力量の発展を目的とするものであり、実践を対象化して検討し、その研究を通して専門的力量を発展させていくという点において、教師は実践者であると同時に研究の主体であること、つまり「研究者としての授業者」であることが求められる。この意味での授業研究は「共同研究としての授業研究」と呼ぶことがある[26]。これに対し、研究者にとっての授業研究「研究のための授業研究（研究者にとって大切な授業実践)」では、授業そのもの、授業の本質、生徒の思考過程の変化、授業内容や教材の工夫、生徒の生きる力を向上させることなどを目的とするし、教育方法研究においてさまざまな立場と方法を使いながら授業実践、教授－学習過程を明らかにしようとする。このような研究は、教育学研究において、とりわけ実践者と研究者との共同、実践と理論との結合が重視される分野である[27]。

本学園において用いる授業研究は、特に教師が自ら自分の授業実践を反省する方法をとるので、教員研修の意味では授業者のための授業研究であると同時に、教師の資質向上と授業改善過程との相互作用関係を明らかにすることになる。教師が自分の授業メンタルモデルの質を変化させていくかを深く研究しようとするという意味では、学問的研究のための授業研究という側面も有している。

1－2．授業研究の研究方法

八田（1989）の分類に従って授業研究の方法について整理する。八田は日本的な研究方法を特徴づけながら授業研究の様々なアプローチについて批判的にだけでなく肯定的にあとづけて以下のように述べている[28]。

「(1) 理学的方法：授業についての法則を定立（事実を説明）するために、授業の事実を観察・測定し、客観的なデータを作り、数量的に分析し、法則を発見しようというものである。カテゴリー分析という手法を使う。この方法は、次のような特徴を持っている。①研究者の立場からのアプローチである。対象とする授業は、1 時間分が観察され、言語化された記録が中心となる。②授業は一定のパターンを持つことが仮定され、それを明らかにするための分析のシステムがつくられる。③データの数量的な処理は、観察対象が一定量あり、基本的に同質、かつ恒常的であることを前提とする。

(2) 工学的方法：授業を設計－実施－評価の過程とし、この各段階を対象化し、システムとして確立し、目標に対する達成効果を各種メディアを使って測定し、客観的に評価するとともに、次の

展開にフィードバックしようというものである。この授業研究は、目標実現のための授業の設計、実施、評価の過程を、いくつかの手順に分ける。また、目標分類や、思考過程のモデル図、あるいは分析評価の視点が補助道具として経験的に開発され、使われる。様々な方法・技術が動員されているが、全体を貫く基本的な特徴は、次の通りである。①研究者と現場の優れた実践家の組織的な協力によって、単元－題材レベルの実践研究が進められる。②単元・題材レベルの授業の設計図が、実践・研究の作業仮説である。この設計図の中には、目標を前提とした教材構造や、思考過程のモデル図の作成などが入る。③設計－実施－評価のサイクルが、最適化を目的として分析される。その評価は、設計図を基本に、共同研究者によって行われる。

(3) 誌学的方法：量的・測定的な分析に対し、授業の逐語記録をもとにする質的な分析が行なわれる。これらは一定の教授理論が前提としてあり、実証的分析といっても、一定の教授過程についての一定の認識論的見解が前提にあるものである。この方法の特徴は次の点にあると考える。①授業分析は、学校現場において、教師の協力を基盤とする学校体制に支えられて行われる。②授業分析の対象とする授業は、実践としての授業であり、現実の諸条件を反映し、全体的な構造をもっている。一方、分析の視点はその構造に即しながら、学校・教師のもつ問題意識によって焦点が絞られていく。③授業分析の中心的な視点は、子どもの思考体制、個性的な思考の動きに集約されるとともに、教師が子どもの見方を深める中で、個性的な学校、個性的な子どもが育っていく。

(4) 文化人類学的方法：上の誌学的分析が、個による授業記録の積み上げと分析という傾向が強いのに対し、これは例えば学校共同体の中において行なわれる授業という営みに、研究者もいわば参与的観察者として入りこみ、その学校の授業の構想・構成に参加し、環境状況や学校体制の中での子どもたちの発達の姿や、そこでの文化の発展の姿を、長期的、継続的に記録・追跡し、慣習的なものも含めて、比較考察する方法といえよう。この方法の特徴は次の点にあると考える。①長期的、多面的、総合的な観察と記録にもとづき、授業をそれを支える基盤から見ようとする。②したがって、教師と子どもの関係を、その背景にある学校・学級文化や社会関係の中から把握しようとする。③授業は、潜在的なカリキュラムによって支えられていることを重視する。その複数の観察者の同時、並列的な存在による研究を重視する。

(5) 現象学的方法：経験科学的なアプローチに対し、授業を社会的・歴史的に規定されているものとし、授業における意味連関を、全体構造の中で価値的に分析し、授業における指導原理を感得することを目的とする。この授業研究の特徴は次の点にあると考える。①価値の基準を自己においているといえよう。むしろ自己のみに即した価値観を獲得することをねらいとしているのである。②ここでは、見るものと見られるものとの一体化がねらわれる。知るとか、つくるとかが、目的ではなく、いわば「行ずる」ことそのことが自己目的となっている。③したがって、事実は、理念・理想を実現するための契機に過ぎない。事実と観念は直感的に統一される」[29]。

本学園の授業研究のアプローチは、主に誌学的方法を取り上げ、一人ひとりの教師の教育的な特徴・優れている面や学習的な能力を伸ばすことを重視し、教師の授業力向上にかかわる教授－学習理論を前提として共同で実証的分析を行う。

1－3．授業研究と授業分析

授業分析は授業研究の一部として、特に授業過程を様々な視点から分析することに力点がおかれている。授業分析というのは、授業における教師と生徒の発言その他、授業を構成するものをできるだけ詳細に記録し、その記録を分析することによって授業において生起する現象を解釈しようとするものである。しかし、この言葉は、科学的・実証的な授業研究の一部として特定した目的のための分析の場合にも使われる[30]。

授業分析の実践研究にはいくつかの分析視点がある。そこにどのような教師の意思決定、実践の中の反省的思考（reflective thinking）や事後反省が含まれるのかを見るためには指導過程に注目することになる。授業を指導過程の視点から考察すると、教科内容の習得過程と、子どもたちを学習集団として捉えて指導する過程の二つに大別される。古賀（1987）は、次のように述べている。「授業を指導過程の観点から見ると、大きく分けて二つの相対的に独立した論理をもつ指導過程から成立している。そして、授業はこの両者の結合のあり方によってその質が決定されてくるのである。したがって、授業の分析も基本的にそれぞれ二つの指導過程に即しながら、両者の結合のあり方を追究することとなる。その第一の指導過程は、それぞれの授業教科・教材内容の提示、展開の過程である。教科内容の習得を直接の目的とした指導過程である。そこでの分析の対象となるものを列挙すれば、授業での教材、教具、資科、教師の説明、発問、助言、板書などが該当する。第二の指導過程は、授業に臨んでくる子ども集団への指導過程である。学習集団・学習体制・学習規律の指導とも呼ばれる側面である。第一の指導過程がいわば、「教科・教材の論理」とでもいうべきものによって分析されるとすれば、第二の指導過程は「集団の論理」によって分析が行われる。」[31]

筆者の研究によると、授業の進行中を観察・分析可能な行動から分類したものには重松、上田及び八田(1964)、Flanders(1972)、加藤（1977)、Good 及び Brophy（1987)などの授業分析の理論と実践や、さまざまなカテゴリー分析がある[32]。これらの授業分析の視点を教師の意思決定場面から整理すると次のような項目を挙げることができる。「①生徒の質問に答える時期と方向、また生徒とのやりとり（コミュニケーション）の場面、②生徒を指名する場面、③適切な教授方法を選ぶ場面、④授業活動を変える場面、⑤授業の問題を予期する場面、⑥授業時間が不十分な場面、⑦教材の不足を感じる場面、⑧生徒が反応しない場面、⑨授業の内容に対する適当な例を挙げる場面、⑩授業の進め方に関する見通しの必要な場面、⑪授業の内容に対する適当な方法を選ぶ場面、⑫生徒が反応することを評価する場面、⑬学級経営と授業規律に関わる場面、⑭教授－学習を分かりやすくする

ために図、絵、表、実践などを使う場面、⑮生徒のつまずきの場面、⑯授業が教師の計画からずれて進む場面、⑰一人ひとりの生徒の狙いと能力の注意を払う場面、⑱学習グループ（協同学習）を作る場面、⑲授業をまとめる場面、⑳復習と宿題を与える場面、㉑生徒の授業への参加の場面。」[33]多くの教育研究者の授業カテゴリー分析の分類から見ると、このように授業研究・分析を通した教師の資質の向上、授業力や授業改善能力の向上のための第一の狙いは、全て一人ひとりの生徒の学習力育成のためのよりよい教育環境を創ることである。

2. 星城中・高等学校の授業研究の取り組み

名古屋石田学園の星城中・高等学校の実践研究において用いる授業研究は、教師の資質向上、授業改善と学校改革との相互作用関係を明らかにし、教師が授業の質を変化させる方法とその変化のメカニズムを研究することが課題である。

星城中・高等学校の授業研究の取り組みは、誌学的方法を取り上げ、教師の教育的な特徴・優れている面や学習的な能力を伸ばすことを重視する。教師の専門性・資質向上、授業改善モデルの提供や校内研修などの意味では「教師のための授業研究」である。教師が自分の実践を記録・分析・自己反省し、検討会の共同反省を基礎に自分の授業を見直す力や実践的な力量を発展させ、授業改善への新たな見方、考え方や様々な問題・課題・挑戦と「闘う力」[34]を向上させることがその狙いである。同時に、教育職員の一員として、他の職員の立場に立って考えたり、会話や意見交換したりすることが少ないという現在の学校の雰囲気を改善し、職員のメンタルモデルを変化させることも目的にしている。

本年度、「研究者としての授業者」である植松教諭（星城高等学校）と春木教諭（星城中学校）は、これまで述べたような観察視点で自身の授業進行を記録・整理・分析・反省し、その成果を自らの学習に反映させ、自らの変化と生徒のためのよりよい授業が期待されている学校全体の改善にどのように生かすかを考えながらまとめている。

2－1. 植松教諭の実践研究から学ぶ

植松教諭は、授業研究と授業分析に出会って、生徒と授業について、特に生徒に「満足感・達成感を与える授業」についての自分自身の考え方、見方、態度を反省している。彼は以前とは異なり、新しい教材、授業方法や生徒の学ぶ意欲への興味について常に考えるようになった。具体的な例を取り上げると、授業中に「生徒を元気づける・勇気づける」ことの生徒への影響を改めて見直すべきではないかと考えた。彼の授業実践の雰囲気は、授業研究を始める前と比べると、生徒に対する学ぶ意欲や学習活動の勇気づけに変化が見られたと思われる。このような教員の意識の変化や授業メンタルモデルの改善とそのメカニズムを明らかにするために、例として植松教諭の国語の授業記

録（平成 20 年 10 月 24 日、第 1 限、高等学校第 2 学年）から取り上げると以下の通りである（生徒名はすべて仮名である）。

「T8：今日はその長いところをやっていきます。…尾畑調子いいの？今日は。

尾畑 9：いや。

T10：立って。最初、聞いとったとこだけでいいや。はい。昨日に続いて、今日は場面が変わります。どういうふうに場面が変わってますか、と言うところから聞きましょうか。簡単にいきましょう。はい。昨日までのところから、どこに場所が移動してる？

尾畑 11：みちしお荘。

T12：みちしお荘。うぉん。みちしお荘。昨日は、家での話でしたが、みちしお荘に行くんだ、それもシライさんと二人でみちしお荘に行くことになります。で、シライさんと言う言葉が出てきましたが、…シライさんに対して、そいじゃあ、続けて聞きましょう。シライさんに対して、少年は、どういう意識、どういう気持ち、どういう感情を持ってるんでしょうか？シライさんのことをどう思ってる？

尾畑 13：どう思ってる？

T14：うん。どういう人だと思ってる？シライさんのこと。東野。起きてる？シライさんのことをどういうふうに思っとる？…どういう感覚で話をしてる？

尾畑 15：同じように。

T16：同じ？ちょっと聞こえなかった。同じ。

尾畑 17：うん。

T18：同じように、同じようにということは、どういうこと？

尾畑 19：なんか、似たような。

T20：似たような。似たような？

尾畑 21：感じ。

T22：感じ。うん。何が似てる？

尾畑 23：厄介払いされたところ。

T24：あーん。そこね。まず、いいです。一回座ってもらおうか。…ねえ。うーん。折角、言ってくれたので、尾畑もう一回どうぞ。もう一回、言って。最後何って言った？…もう一回言ってよ。…シライさんと少年はどうだ、って言ったの？

尾畑 25：似たようなもの。

T26：似たような…似たようものだった。まあ、友達でもいいですし、そういうところから、親近感っていうんですか。仲間意識をもつ、と言うことでいいでしょうか。…そこで、昨日からの続

きになります。今日読んでもらったところ。昨日からの続きを、ちょっと、時間がかかりますが、見ていきます。石破。石破。

石破 27：はい。

T28：ちょっと、復習だ。ちょっと、立て、お前。眠そうだで。

石破 29：はい。

T30：立って。昨日、見ました、さっき最初に復習もしましたが、祖父の死に対して、…少年はどういう気持ちを持っとたんですか？どういうふうに思っとったの？

石破 31：実感がわかない。

T32：うん、実感がわかない、と言うことですね。これが大事です。はい。いいよ。目が覚めた？ええ、そこで、今日、二つ見ていきたいのは、…。」[35]

授業者と生徒のやりとりの場面（T8 から T32）を観察者から見ると、授業者のコミュニケーションのアプローチは、尾畑の学力レベルに応じた教師の期待や授業中の学習活動のやる気の状況に対して大変よい影響が見られたといえる。授業者は、T23 で「折角、言ってくれたので、尾畑もう一回どうぞ。もう一回、言って」という発言をした。また、生徒の発言に対しての授業者の反応は「T8：尾畑調子いいの？今日は」、「T12：…うぉん。」、「T16：ちょっと聞こえなかった。同じ」、「T18：同じように、同じようにということは、どういうこと？」、「T22：…うん。」、「T24：あーん。そこね。まず、いいです。一回座ってもらおうか。」のようなやりとりをしている。授業検討会でも議論になったように、このような授業者と生徒のコミュニケーションは、学習活動を動機づけるためにあまり影響はないと思われる。同じようなことは、石破という生徒を指名し、その生徒の返事に対して授業者の発言「T32：うん、…はい。いいよ。目が覚めた？」でも見られる。しかし、授業者は研究授業の学習指導案に書かれた狙いに従って抽出生徒としての尾畑の学習活動のやる気を高めるためによく努力してきたと思う。これは、彼の授業研究・分析の成果であると思われる。一方で植松教諭は自分でも分析してきたように、抽出生徒である尾畑に対しては、もう少し生徒のペースで授業を進めて行けばよかったという判断もあるかも知れない。折角尾畑は、「T12：シライさんに対して、少年は、どういう意識、どういう気持ち、どういう感情を持ってるんでしょうか？シライさんのことをどう思ってる？」という様々な質問の中で「尾畑 13：どう思ってる」という点にしぼって答えの準備をしているうちに、授業者は「T14：うん。どういう人だと思ってる？シライさんのこと。…シライさんのことをどういうふうに思っとる？…どういう感覚で話をしてる？」と、さらに似たような質問を並べてきた。授業の進め方という場面からみると、授業者は生徒に対して授業内容を分かりやすくするためにわざわざ 7 種類の質問をしてきたが、結果としてみると、授業は抽出生徒のペースより授業者のペースで進んでいた。授業が教師の計画からずれて進む場面からみると、植松

教諭は授業学習指導案で「挙手までの時間を待つ。考える時間を与える。」[36]と述べているが、実際の授業で尾畑に与えた考えるための時間が少なかった。授業者は、尾畑に 7 種類の質問よりも授業学習指導案通り「多くの意見を出させる。挙手までの時間を待つ。考える時間を与える。」ためにもう少し待つとよかったかも知れない。授業者の立場として、植松教諭は尾畑の学習活動にこれ以上に考える時間を与えてあげたり、元気づけたりしても何も変わらないという意識があった可能性がある。また、授業者の思う通り答えを出して欲しいためとも考えられる。また授業内容に対して授業者の望んでいる答えを出す生徒やできる生徒とのコミュニケーションの実態から見ると、授業の進め方が教師のペースでいく限り、授業者と生徒のやりとりも生き生きし、授業者は生徒を勇気づけることができている。このような教師の授業メンタルモデルの事実は、具体的に授業記録から取り上げると、T32 から T64 までの授業者と生徒のコミュニケーションにおいて見られる。

「T32：…その写真を見た時の気持ちが、昨日やったところからどのように、変わっていくか、というところ。それをまず見ていきます。山﨑。ちょっと、当てましょう。立って。教科書のところを見ていけば、…82、83 のあたりに。写真を見て、祖父に対して、…。

山﨑 33：もうおじいちゃんとは話すことはできない、っていうことを、おとといから何度も思ってきたこと、なんだけど…。

T34：うん。

山﨑 35：いま初めて、それと悲しみが結びついた。

T36：うん、そうですね。今、はい、いいよ、ありがとう。今、83 の上の段。ちょっと、見てください。83 ページの上の段。83 ページ上。山﨑が言ってくれたところは、おじいちゃんと話すことができない、ね。そういうふうに、思って、初めて悲しさと結びついた、というふうに書いてあります。

…

T48：昨日言ってもらった、山﨑に言ってもらったところでは、実感がわくというのは、どのような、（武内が反応）分かった？

武内 49：ええ。

T50：分かった？武内。はい、何か気付いた？言ってよ。もう。時間がない。そいじゃあ、…後藤笑子。笑ってる。はい、立って。実感が、もう完全にわいたの？

後藤 51：完全にでは…。

T52：聞こえない。大きな声で。

後藤 53：完全にではないけど。

T54：完全にではないけれど。

後藤 55：祖父ともう話ができないと、祖父の死に対して。

T56：うん。祖父の死に対して。

後藤 57：もう、理解は。

T58：うん。

後藤 59：この段階よりは。

T60：この段階よりは。

後藤 61：分かってる。

T62：うん。（指示棒で示しながら）この段階よりは、分かってる。（指示棒で示しながら）これよりも、分かってきてる、というとこでしょうか。完全ではなくて、（指示棒で示しながら）これよりも、感じてきてる。（指示棒で示しながら）これよりも、理解してきてる、ということですか。

後藤 63：はい。

T64：はい、いいよ。ありがとう。」[37]

授業者の質問に対する山﨑の発言において植松教諭の反応は、「T36: うん、そうですね。今、はい、いいよ、ありがとう。…山﨑が言ってくれたところは…」であった。また、後藤の答えに対して「T64：はい、いいよ。ありがとう。」という発言をした。このような授業者の反応や認め方と石破や尾畑のコミュニケーション（T8 から T30）を比べてみると、授業の進め方が授業者のペースや授業者の思う通りに進んで行けば、教師と生徒の反応や褒め方も変わってくると筆者は思う。しかし、植松教諭は筆者とのインタビューの際に、「尾畑や石破なりに褒めることができた。」[38]と述べたように、授業者が彼らなりに言葉よりも行動で褒めたという意識があるが、生徒と先生の心情まで記載した詳細なものは授業の音声・映像・文字記録から明らかになっていないだろう。筆者の今までの研究によると、このような生徒と先生のやりとり、授業過程の社会的な活動や授業を通して生徒の相互関係の具体的な調査・記述・分析は、エスノグラフィーという質的研究方法や参加型授業研究という授業分析手法で行うことができる[39]。

筆者の観察からみると、植松教諭の授業学習指導案でも見られるように「出来るだけ多くの生徒を指名し、多くの意見を出させる。」[40]といった生徒の思考・学習活動は、植松教諭の授業学習指導案において中心的な役割を担っている。彼の授業計画は、教師の発言や行動よりも、生徒が何を考えているかを強調したものとなっている。しかし、授業記録からも明らかであるように、教師と生徒のやりとりや生徒の扱いは、一人ひとりの生徒を大切にすることや多くの生徒の意見を出させることよりも授業中に先生の思いのために生徒を上手に使うという方略に移動する。

植松教諭は、授業の進め方を教師のペースから生徒のペースに変化させようとする気持ちが強い

と筆者は感じる。彼は、自分自身の考えを定着させようとするよりも、多くの生徒に自身の考えを見出そうとし、多くの言葉で自分の意見を述べることを意識し、授業学習指導案でも効果的に示している。しかし、植松教諭のこれからの授業実践の進め方の課題としては、いかにして生徒にやる気を起こさせ、答えや解き方を速く出させようとすることよりも、問題について考えることや文章にして自分の意見を述べさせることを強調するのかということだろう。

このような視点と、生徒の学習活動のやる気を高めることや授業の雰囲気を変えるという授業改善の目的とを関連付けて分析することは、教員の授業メンタルモデルに影響を与えると思われる。参加授業研究者として筆者は、授業者の反省的思考を知るために、反省会の議論を基に植松教諭に次のような質問をした。一人ひとりの生徒を大切にした、より分かりやすい、より楽しい授業を創るという授業研究の目的と授業学習指導案で示した生徒の意見を受け入れる狙いと授業実践の進め方についての内省（リフレクション）を求めた。植松教諭は、授業記録・分析の在り方と自分の意思決定の反省として、次のように答えてきた。

「今回の研究授業で、抽出生徒、尾畑亘太への対応を中心に以下の二点について考えてみました。一つは、授業者の生徒への対応について。もう一つは、生徒の褒め方の違いから、生徒を認めるとはどういうことかについてであります。

授業者の生徒への対応については、前期の『相棒』の授業実践において、『シライさんの心情』を尋ねる場面がありました。そこで授業者として『心情』という言葉、一言だけで質問をするより、多くの言葉を使い、生徒により分かりやすく質問をした方が、生徒が分かりやすいという思いから質問をしました。しかし、それは授業者が生徒によりわかりやすくという思いから発したものでありましたが、生徒にとっては無意味な質問、また無駄な質問になってしまいました。というよりむしろ、生徒を余計に惑わせてしまったのだとも思いました。

次に尾畑亘太に対する褒め方と、それと比較して後藤笑子という生徒との比較から、『生徒の認め方』についても考えてみました。授業者のこれら二人の生徒への褒め方の違いは、尾畑亘太に対しては、『言葉』での『復唱』と『板書』という『行動』で褒めています。それに対して、後藤笑子には『言葉』で褒めています。そこで、尾畑亘太に対しても『言葉』による褒め方が必要ではなかったかと考えられますが、授業者としてはこのような後藤笑子と同じような褒め方を以前にしたこともありました。その経験を基に、今回の褒め方を実践したのです。この実践から『生徒の褒め方』について考えたことは、この二つの褒め方について優劣をつけることは難しく、どちらも大切なことであると考えました。それよりももっと大切なことは、『一人ひとりの生徒の、その時の状況に見合った最適な方法』で褒めることであると考えます。授業の基本は、『生徒の立場』に立って物事を深く察してあげることなのです。」[41]

生徒に単語での応答でなく、文・文章として発言することを促し、生徒に満足感・達成感を与え

るためには、「教師が待つこと」はもちろん大事であろう。その前提に立った上で、「発問」の工夫をはじめとして、さまざまな仕掛けが必要であると思われる。生徒が小説の世界に入ってどう共感するかという問題は、生徒自身のオリジナルな考えをどう持たせるかということと密接に関連するだろう。ここでの鍵は、「(多様な) 個人思考→集団思考 (全体での意見交流)」の流れをどう創り出していくかである。

2－2. 春木教諭の実践研究から学ぶ

春木教諭からは、授業研究・分析の際に、学級経営、授業の進め方や生徒に考えたり、発言したりする機会を与える方法を見直すべきという自己反省が見られた。彼の自己反省から具体的な例を取り上げると、授業で最も重要なことは生徒に考える時間を与えることや授業課題を設定する展開の仕方である。一般的に数学の授業では、授業過程のシートワーク (seatwork) が必要である。ここでのシートワークという数学授業技術のキーワードを具体的に解釈すると、授業時間の一部を生徒たちが独りで問題に取り組むことである[42]。

授業者は授業問題に関連付けて生徒に質問をする際に、生徒に考える時間を与えることは大事なことであるというのが春木教諭の自己反省である。共同研究者としての筆者の観察からみると、春木教諭の授業では生徒の発言機会が多かったが、授業の実際に授業者の待つ時間、生徒の考える時間、またシートワークの機会が少なかったと考えられる。これらのことは、授業学習指導案からみると、春木教諭は「生徒の知識を活用する力を伸ばす授業」[43]という授業研究の目的を具体化するための工夫をする必要がある、ということになる。具体的には、一人ひとりの生徒が思考、判断、表現、発表や確認を進めやすい学級の雰囲気や学習する環境を創る。また、このような授業の雰囲気で平行四辺形という既習内容を生徒に活用し、証明させることである。しかし、以下の授業記録からも明らかであるように、実践では、生徒の授業への参加が少なかったし、授業が講義型授業で授業者の授業学習指導案からずれて進んでいた。このような授業現状と分析視点を春木教諭の数学の授業記録 (平成 20 年 5 月 19 日、第 2 限、中学校第 2 学年) から取り上げると以下のようである (生徒名はすべて仮名である)。

「T1：今日は平行四辺形について進めていきます。…いろいろな書き方があるよね。それから。さらには平行という意味でもいいです。自分が調べてきたものを発表してもらえたらなあと思います。発表できる人いますか？　いなければ、ランダムにあてますね。はい、それでは、時間がもったいないので、まず、一番最初、福山君、いけますか？ちょっと難しいですか？何でもいいですよ。お願いできますか？(福山君の方を見て)予習はしてありますね。特に平行四辺形または平行について調べてきて、こういうのが平行四辺形だというのがわかる人いますか？じ

ゃあね。わかりました。まず最初に福山君、折角ですから、ここ(黒板)に平行四辺形を1個書いてください。道具は、この三角定規、分度器、そしてコンパス、これです。いろいろな平行四辺形を書くことができると思いますので、福山君、どうぞ。前に出て、自分の書き方でいいからね。そして、書いた線はすべて残しておいて。お願いします。みんなもちょっと考えてみて。平行四辺形という形、または平行な 2 組の辺が平行な四角形を考える。そうするとどんな四角形が書けるかな？ということ。

福山 2：…(机間指導、特に平行四辺形または平行について考え、調べてきたことを点検)

T3：はい、ありがとう。じゃあ、みんな、前を見てね。もう一回、いい、書き方とかを確認してね。線は書かなくていいから、定規でどうやって書いたか、コンパスでどうやって書いたか、もう一回説明してね。みんな見ておいてね。この考え方ね。

福山 4：(三角定規を持って)直線を引きます。

T5：まず、最初に、その三角定規を使って、直線を引きます。直線を引きました。それはみんないいね。その次は。おお、分度器？

福山 6：(分度器を持って)右側の点にあてる。

T7：はい。分度器で、そこに当てて…、何度？

福山 8：120 度。

T9：120 度。はい。120 度だそうです。はい。そして…。

福山 10：(分度器を持って) 左側の点にあてる。

T11：はい。こっちも？

福山 12：120 度。

T13：120 度とったのね。そして…。

福山 14：…(コンパスに持ち替えて)(右側の縦の辺の長さをとり、その長さのまま、左側の縦の辺の長さも同様であることを示す。)

T15：コンパスで長さをとる。この長さが等しいからということで、そこと、ここと。

福山 16：…(再び三角定規を持って)(直線を引くことを示す。)

T17：そして、最後に定規で線をひく。じゃ、少し先生が追加しておきますけど…。

…

T24：福山君の平行四辺形。こういう形で書いてくれました。(板書：(福山君))はい。他に書き方。平行四辺形の書き方。小学校の時にもどって、どうやって平行四辺形を書くかという説明をしてください。(田代さん一人だけ挙手)はい、田代さん。

田代 25：はい。

…

T51：何だろう？これは平行四辺形の何だろう？何か、わかる人？平行四辺形の何でしょう？
（西田君一人だけ挙手)西田君。

西田 52：定義。

T53：はい。ね、Definition、定義といいます。だから、今、田代さんが書いたもの、この書き方そのものが、平行四辺形の定義といいます。(板書：平行四辺形の定義)

…

T55：はい。そこで、実際にこれは本当に平行四辺形なのかなということの確認が必要だな。そこで、これから確認していきますが、次の時間に具体的には確認していきます。さあ、みんなこの平行四辺形の定義で書いた平行四辺形についてわかること、何でもいいです。真弓さん。この平行四辺形 ABCD、赤の平行四辺形 ABCD は、どんなこと？

真弓 56：角 A…。

…

T83：今言ってくれたように、向かいあう辺は等しい。平行四辺形の性質といいます。教科書と番号は反対でもいいよ。さあ、次の時間はこれを証明していきたいなあと思いますので、いい、みんな、証明ができる準備をしておいてください。…いいですか、考えておいてください。あと、他にも平行について調べてくれている人がいると思いますけど、もしあったら教えてください。次の時間に発表してもらいます。」[44]

授業者の発言（T1 から田代 25）からみるように、生徒の発言が少ない。それは生徒が数学に興味がないか、生徒の指名の仕方や授業の進め方、生徒のつまずきに関する見通しの必要な場面で生徒の発言を生かすように指名をする授業が教師の計画からずれているかとも考えられる。授業者の発言から取り上げると、「T1：時間がもったいないので」や「福山君、いけますか？ちょっと難しいですか？何でもいいですよ。」、というように、授業は授業学習指導案通りで進むとは限らない。春木教諭は、「認めて伸ばす授業の方法を求めて」[45]という星城中学校の授業研究テーマを基に、生徒の思考力、判断力、表現力、説明できる力を伸ばす授業や生徒の数学的な考え方に関心を高めるという授業研究を行っている時に、数学的事象に意味を見つけ出すのには時間を必要とする複雑な仕事だということに気づいている。彼はまた、このようなことを頭で十分理解していたが、授業実践の際にどのように多くの生徒に考えさせたり、発表させたりすることは新たな挑戦であり、先生の思いより時間がかかるということも十分に理解している。

授業者と生徒のやりとりの発言内容「T1：いけますか？ちょっと難しいですか？…お願いします。」の中で、生徒を大切にしている雰囲気がみられる。このような先生と生徒のコミュニケーションのやり方は生徒が学ぶことを勇気づけるために大事なことだと思われる。しかし、このような発言は

春木教諭の授業研究の目的としての「生徒の知識を活用する力を伸ばす」とどのように関係しているかについては、実際にはこれからの授業学習指導案づくりや授業改善の課題となると考えられる。授業者が生徒に発言させたいけれども授業の流れをみると、「T17：じゃ、少し先生が追加しておきますけど…。」や「T24：小学校の時にもどって、どうやって平行四辺形を書くかという説明をしてください。（田代さん一人だけ挙手）はい、田代さん。」、生徒達はあまり反応がない。さらに授業者は 31 分の授業時間で「T55：はい。そこで、実際にこれは本当に平行四辺形なのかなということの確認が必要だな。そこで、これから確認していきますが、次の時間に具体的には確認していきます。」授業の問題に戻って、もう一度本授業の課題を解明するという決定をした。また授業者は、同じ場面で生徒が様々な考え方や答えを出すように一つ例を示した。しかし、授業者が黒板の前に立って同じことを繰り返すよりも生徒がシートワークをしている際に、机間巡視を行い、一人ひとりの生徒の作業を注意深く見守り、それぞれの生徒の取り組みについて個人指導し、考え方を理解することが「認めて伸ばす授業の方法を求めて、生徒の活用力を伸ばす」という授業改善の一つの大事な方略ではないだろうか。

観察者としてみると、春木教諭は生徒から決まった発言が欲しかったのではないだろうかと考える。しかし、生徒はやる気や基礎知識が欠如しているために先生の予想通りの学習活動ができなかったが、授業者は授業の終わりの段階で「T83：平行四辺形の性質といいます。教科書と番号は反対でもいいよ。さあ、次の時間はこれを証明していきたいなあと思いますので、いい、みんな、証明ができる準備をしておいてください。…いいですか、考えておいてください。…次の時間に発表してもらいます。」というように、次の授業課題を今回の授業の問題と関連付けて設定をした。これは本時間の生徒の学習活動からきた授業成果であり、適切な授業の進め方でもあったと思われる。

共同研究者としての観察からみると、春木教諭は平行四辺形に関して生徒がいろいろな考え方を発表できるようによりよい授業雰囲気を創るために十分努力してきた。また授業を進行することができるように生徒中心の授業学習指導案づくり、新たな教材を研究してきたといえる。ただ、授業の課題を設定するという点では、春木教諭は、シートワークという生徒の考える時間に対する先生の指導が足らず、講義型授業のような教授方法で授業を進めていた。このような授業学習指導案や授業改善の課題に関する授業検討会の議論を基に春木教諭の授業研究の目的「生徒の知識を活用する力を伸ばす」と関連付けて筆者は次の質問をした。授業中の様々な場面で多くの生徒を指名したり、質問をしたり、発言をさせたりしたが、生徒の反応や考え方の発表は少なかった。そのことについて授業者として失敗したとか見直すべきだと感じたか。もしそうであれば、その理由は（授業内容、課題設定、生徒の基礎知識・学ぶ関心や興味、授業の進め方など）なぜか。春木教諭は、その質問への回答として、授業分析と反省会の議論を基に次のように答えた。

「今年度の授業研究での第一時の授業を取り上げていただきました。生徒により多くの発言機会

をつくり、それぞれの生徒が自分の考えを明瞭に発表できることを目標に授業を意図的に進行したことはご理解いただいている通りです。しかし、能力別クラス編成での上位クラスであり、少人数であるということから、「誤答したときに恥ずかしい」や「発問に沿って期待通りの発言がしたい」などの生徒同士および授業者に対する独特な過剰反応意識が働いてしまい、しかも授業者がその気持ちや雰囲気を払拭することができなかったことに原因があると思われます。今後は、研究テーマに沿って、まず基本的発表スタイルを構築し、次により一層発言しやすい雰囲気づくりと発問内容の精選を心がけたいと思います。」[46]

2－3. 教師同士の学び合い

植松教諭と春木教諭が実践研究者として自分の授業を記録・分析した際、彼ら自身に対して鮮明な刺激を与えたと筆者は考える。彼らは自分の実践の例を研究材料として授業力を向上させることが継続的に必要であり、教師自身の授業メンタルモデルで生徒、学校、教材、授業方法・内容などを観察・分析・判断することと同時に、変革・成長することは大切であると考えている。例えば、「私は自分や他者の公開授業、研究授業や授業検討会から学んでいる」、「私は私自身に自分の授業実践記録・分析を基に何らかの反省を行っている」また、「授業研究過程を通して私達教員は、教科の壁を超えて授業改善や学校改善に関してお互いに話し合いをし、お互いの経験や観察・検討・研究の取り組みから学び合う」という姿勢は教師にとってたいへん重要なことである。

彼らは、授業計画、実践、観察、検討・改善に関する共同研究などから成る授業研究を通して技能を修得したと言えよう。また、生徒を見る力、教材の工夫、授業観察の技術や授業後の反省力を育成するという点においても、具体的な例を使って、必要な知識や技法が何であるのかを明らかにすることができている。授業分析や反省会をもとに、教師は、授業過程で生徒が自分なりに考える場を大切にし、できる限り多くの生徒に活躍の場を与えることを重要な目標と考えていることが伺える。

研究協力者である筆者は、植松教諭と春木教諭が、お互いの授業実践研究から何を学んだかについて、明確に語っていないことは、これからの研究にとっての課題であると考えられる。しかし、彼らの授業分析会から一つ例を取り上げると、植松教諭は教材の工夫（研究・開発・在り方）や生徒のアイデアを利用することによって春木教諭の実践研究の成果を参考にできるだろう。また、春木教諭は、先生と生徒のやりとりの工夫、特に生徒の行動（考え、発言、発表など）を批判したり正当化したりすることや生徒に対する教師の期待を見直すことについて植松教諭の実践研究が参考になると思う。

植松教諭と春木教諭の一年間に亘る経験・研修の実践研究の成果を基に、星城中・高等学校のよりよい授業としていくために教員の狙いとするところは、授業者の授業力を高める取り組み、生徒

の個人学習からグループ・協同学習への移行、多くの生徒にお互いに議論を交換する機会を与えることである。また、生徒中心の授業の進め方、生徒は一言だけではなく多くの言葉で自分の意見を述べる機会、学級の学び合いを促進させる学習環境を創ることでもある。

本稿では、以上に述べた授業研究過程の植松教諭と春木教諭の授業実践の状況・変化やこれからの課題を、教師の自己反省、授業記録を基に分析、研究者の観察と授業反省会の話し合いの内容を中心に明らかにした。ここで、取り上げた授業現象や授業改善のための視点・課題は、研究授業であり、我々が研修・学習のためだけに行われる特別なことであると考えられがちであるが、重要であるのは、他の多くの教師と同じように植松教諭と春木教諭が、毎日の授業では効果的な方法を日常的に実践していくことであると、筆者は思う。

ショーン(1983)が仮定したように、有能な反省的実践家（reflective practitioner）[47]としての彼らは、実践的な知識を持ち、自分自身の完成や専門性の改善を口で言うよりも実践でどのように生かすかを十分考えており、授業改善への関心も高いのだと筆者は思う。本事例分析から見ても、教師は授業について自己反省（リフレクション）し、反省的思考において自分の授業について言語化した内容よりも、はるかに多くの授業過程における実践的で豊かなノウハウや知識を「暗黙知（tacit knowledge)」[48]として持っていると考える[49]。

おわりに

最近、多くの研究者、教育者、学校管理者、教師などが学校では、生徒が生き生きと学習できることが望ましいと言っているが、それは教師にもいえることであろう[50]。授業研究という授業改善や教師の新たな効果的な技能の習得や「新たな責任と専門性の向上」[51]のためのモデルは、そのために重要な役割を果たすと筆者は思う。生徒を見る力や生徒に目を向けて自分なりに授業改善し、授業形成、授業開発するという星城中・高等学校全体の改善のために、これからの学校管理職や教師の課題は、経験や情報の共有を通して「教える学校」から「学ぶ学校」への改善アプローチを形成することが必要であろう。

拙著「日本における学校を基礎とした現職教育』[52]によると、校内研修としての授業研究は、学校改善のために効果的なアプローチであり、管理職や教師が反省するというメカニズムで自己と他者の様々な問題・挑戦と闘う力になると考えられる。教師自ら主体的に組織し計画することができるし、学校や教室、生徒の具体的問題に応じることができ、また教師相互の経験を生かし合って問題を解決することができる。学校改善は授業改善から出発し、また、教師間の協力や友好関係を深めることもできる。また、管理職と教師が協働して授業研究・授業分析に参加することが望まれるが、そのことは両者の関係を良好にし、同時に学校組織・文化のリニューアルを助けると思われる[53]。さらに、協働実践研究としての授業研究において、教師は多くの学校の問題を反映したテーマに取り

組み、それによって、自分の授業メンタルモデルに新鮮な刺激を与え、自分自身の資質を向上させる機会を見つけることができる。このような実践研究を継続することは、多くの教育学者の理論にあるように「教授機関」という学校から「学習する組織」としての学校に変化させることが必要であって[54]、このような学校改革の取り組みは学びの基盤としての学校文化にも良好な変化を与えることになるだろう[55]。

学校改善のための授業研究という取り組みの中で、学校文化や教師の意識・授業メンタルモデルを改善することは、現代において多くの国々で課題になっており、教師の関心も高い[56]。星城中・高等学校の「学び合う学校」という取り組みの中で、先生方が明日からの授業改善に役立つ授業研究・実践分析に取り組んでいただけることをのぞんでいる。

〔注〕

[1] 以下の文献を参照。

有元秀文 (2008)『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革：「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法』明治図書。

Fujita, H. (2006). BCQ. **Journal of Education Change**, Vol. 7, pp:101-102.

文部科学省 編 (2006)『読解力向上に関する指導資料：PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向』東洋館出版社。

尾木直樹 (2007)『教師格差：ダメ教師はなぜ増えるのか』角川書店。

佐藤学 (2004)『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店。

諏訪哲二 (2007)『なぜ勉強させるのか?：教育再生を根本から考える』光文社。

Sarkar Arani, M. R. and Fukaya, K. (2007). Japanese National Curriculum Standards Reform: Integrated Study and Its Challenges, **International Journal of Educational Practice and Theory**, Vol. 29, No. 1, pp. 17-34.

上野千鶴子 (2008)『サヨナラ、学校化社会』筑摩書房（太郎次郎社、2002）。

[2] 以下の文献を参照。

日本教育経営学会・学校改善研究委員会 編 (1990)『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい。

Stevenson, H. W. and Stigler, J. W. (1992). **The Learning Gap: Why our Schools are Failing and What We can Learn from Japanese and Chinese Education**, New York: Summit Books.

サルカール アラニ・モハメッド レザ (2007)『国境を越えた日本の学校文化』国際日本文化研究センター。

Wiburg, K. and Brown, S. (2007). **Lesson Study Communities: Increasing Achievement with Diverse Students**, Thousand Oaks, California: Corwin Press.

[3] 日本教育経営学会・学校改善研究委員会 編 (1990)、9頁。

[4] 次の文献を参照。Stigler, J.W. and Hiebert, J.(1999) **The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom**, New York: The Free Press.サルカール アラニ・モハメッド レザ(1999)**『日本における学校を基礎とした現職教育ー教授ー学習過程の改善における教師の意思決定の質的変化ー』**博士論文(教育学) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科。

[5] 以下の文献を参照。

橋本吉彦、池田敏和、坪田耕三(2003)**『Lesson Study/今、なぜ授業研究かー算数授業の再構築ー』**東洋館出版社。

ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート(湊三郎 訳)(2002)**『日本の算数・数学教育に学べー米国が注目する jyugyou kenkyuu』**教育出版。

Matoba, M., Crawford, K. and Sarkar Arani, M.R.(eds.)(2006) **Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice**, Beijing: Educational Science Publishing House.

的場正美(2005)「世界における授業研究の動向」日本教育方法学会 編**『教育方法34 現代の教育課程改革と授業論の探求』**図書文化(135‐145頁)。

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M.T. and Mitchell, M.(2007). **Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators**, Thousand Oaks, California: Corwin Press.

[6] Berg, H.C. and Grammes, T. (2006) Lehrkunst (Teaching Art): A German Version of Lesson Study? Examples from Science and Humanities Education, in M. Matoba, K.Crawford, and M.R. Sarkar Arani(eds.) **Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice** (pp:239- 256), Beijing: Educational Science Publishing House を参照。

[7] Saito, E., Hawe, P., Hadiprawiroc, S. and Empedhe, S. (2008). Initiating Education Reform through Lesson Study at a University in Indonesia, **Educational Action Research**, Vol. 16, No. 3, pp: 391-406; Saito, E., Harun, I., Kuboki, I. and Tachibana, H. (2006). Indonesian Lesson Study in Practice: Case Study of Indonesian Mathematics and Science Teacher Education Project, **Journal of In-service Education**, Vol. 32, No. 2, pp:171-84 を参照。

[8] 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ(2003)「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(1)-イランにおける授業研究の移転の事例-」**『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』**第50巻第1号、145-161頁を参照。

[9] Jita, L.C., Maree, J.G. and Ndlalane, T. (2007). Lesson Study (Jyugyo Kenkyu) from Japan to South Africa: A Science and Mathematics Intervention Program for Secondary Education, in B. Atweh et al. (eds.) **Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education**(pp:465-486), Dordrecht: Springer を参照。

[10] Lee, J.F.K.(2008). A Hong Kong Case of Lesson Study-Benefits and Concerns, **International Journal of Teaching**

and Teacher Education, Vol.24, Issue 5, pp:1115-1124 を参照。

[11] Gao Xia (2006). Education Reform and School-Based Lesson Study in China, in M. Matoba, K.Crawford, and M.R. Sarkar Arani (eds.) **Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice**(pp:106-132), Beijing: Educational Science Publishing House を参照。

[12] Cheon, H.S.(2008). **Suup Punsuk e Pangbub Gwa Siljae** (Lesson Analysis: Method and Practice), Seoul: Hackji を参照。

[13] 的場正美 (2008)「アメリカのLesson Studyにおける日本の授業研究の受容と評価」**『中等教育研究センター紀要・名古屋大学大学院教育発達科学研究科』**第8号、1-26頁を参照。

[14] Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y. and Miyakawa, T. (eds.) (2007). **Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity and Potential for Educational Improvement**, Singapore: World Scientific Co.を参照。

[15] 以下の文献を参照。

Hiebert, J., and Stigler, J. W.(2000).A Proposal for Improving Classroom Teaching: Lessons from the TIMSS Video Study. **Elementary School Journal**, No.101, pp:3-20.

Hiebert, J., Gallimore, R., and Stigler, J. (2002). A Knowledge base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? **Educational Researcher**, Vol.31, No.5, pp:3-15.

ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート (湊三郎 訳) (2002)**『日本の算数・数学教育に学べ－米国が注目する jyugyou kenkyuu』**教育出版。

的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ、花崎恵理、伊藤久仁香、白山真澄、可児美佐子(2006)「アメリカにおける授業研究の動向と挑戦（1）－スティグラー・グループの研究課題と成果の分析－」**『中等教育研究センター紀要・名古屋大学大学院教育発達科学研究科』**第5&6号、51-68頁。

スティーブンソン・H.W. 、スティグラー・J.W. (北村晴朗、木村進監 訳) (1993)**『小学生の学力をめぐる国際比較研究:日本・米国・台湾の子どもと親と教師』**金子書房。

[16] Fernandez, C. (2005). Lesson Study: A Means for Elementary Teachers to Develop the Knowledge of Mathematics Needed for Reform-Minded Teaching?, **Mathematical Thinking and Learning**, Vol. 7, Issue 4, pp:265 - 289; Fernandez, C. and Yoshida, M. (2004) **Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning,** Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; Fernandez, C.(2002).Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study, **Journal of Teacher Education**,Vol.53, pp:393-405 を参照。

[17] 以下の文献を参照。

Lewis, C.C. (2006). Lesson Study in North America: Progress and Challenges, in M. Matoba, K.Crawford, and M.R. Sarkar Arani (eds.) **Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice** (pp:7-36),

Beijing: Educational Science Publishing House.

Lewis, C.; Perry, R. and Murata, A. (2006).How Should Research Contribute to Instructional Improvement? A Case of Lesson Study, **Educational Researcher**, Vol.35, No.3, pp:3-14.

Lewis, C., Perry, R. and Hurd, J. (2004).A Deeper Look at Lesson Study, **Educational Leadership**, February 2004, pp.18-22.

[18] J.W.Stigler and J.Hiebert(1999) **The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom**, New York: The Free Press,p.125.

[19] 次の文献を参照。和井田清司 (2004)**『教師を生きる:授業を変える・学校が変わる』**学文社。佐藤雅彰、佐藤学 編 (2003)**『公立中学校の挑戦:授業を変える学校が変わる:富士市立岳陽中学校の実践』**ぎょうせい。

[20] 佐藤学 (2006)**『学校挑戦ー学びの共同体を創る』**小学館。 佐伯胖、中西新太郎、若狭蔵之助 編 (1996)**『学びの共同体』**青木書店を参照。

[21] 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ (2006)「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(4)ー「学習する組織」という学校における教師の教育実践の質ー」**『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』**第52巻第2号、123-134頁を参照。

[22] 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ (2005)「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(3)-テヘラン私立タクワー小学校の校内研修の事例分析その2-」**『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』**第52巻第1号、141-155頁を参照。

[23] 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ (2006)「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(4)ー「学習する組織」という学校における教師の教育実践の質ー」**『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』**第52巻第2号、123-134頁を参照。

[24] 同上。

[25] 稲垣忠彦 (1990)「授業研究」細谷俊夫ほか 編**『新教育学大事典第4巻』**第一法規、62頁。

[26] 同上。

[27] 以下の文献を参照。

安彦忠彦 (1983)**『現代授業研究の批判と展望』**明治図書。

稲垣忠彦 (1990)「授業研究」細谷俊夫ほか 編**『新教育学大事典第4巻』**第一法規。

藤岡完治 (1982)「教育実習生の意思決定過程の研究ー実習生の主体性に対応できるシステム構成ー」**『横浜国立大学教育学部教育実践研究センター年報』**第3号、139-165頁。

[28] 八田昭平 (1989)**『現代教育方法論 (第一部) 教育実践における技術と思想の問題』**鳴門教育大学院、1988年度、「教育工学特講」ノート (未定稿)。

[29] 同上、52-58頁、サルカール アラニ・モハメッド レザ (1999)**『日本における学校を基礎とした現職教育ー教授**

ー学習過程の改善における教師の意思決定の質的変化ー』博士論文(教育学) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科、19−20 頁より重引。

[30] 八田昭平 (1990)「授業分析」 細谷俊夫ほか 編**『新教育学大事典第４巻』**第一法規、76−77 頁。

[31] 古賀佐徳 (1987)「授業改造のための分析と評価」吉本均 編**『現代授業研究大事典』**明治図書、517-518 頁、サルカール アラニ・モハメッドレザ (1999)**『日本における学校を基礎とした現職教育ー教授ー学習過程の改善における教師の意思決定の質的変化ー』**博士論文(教育学) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科、18 頁より重引。

[32] 以下の文献を参照。

Flanders, N.A. (1972) **Analyzing Teaching Behavior**, Reading Mass: Addison-Wesley.

Good T. L. and Brophy J. E. (1987) **Looking in Classrooms**, Fourth Edition, New York: Harper & Row Publishers.

加藤幸次 (1977)**『授業のパターン分析授業研究の新課題５』** 明治図書。

重松鷹泰、上田薫、八田昭平 編(1964)**『授業分析の理論と実際』**黎明書房。

[33] サルカール アラニ・モハメッド レザ (1997)「教師の意思決定からみた校内研修と授業の改善(1) 教師の意思決定分析のための新たな研究方法モデルー」**『名古屋大学教育学部紀要』**第 44 巻第１号、78 頁。

[34] 深谷孟延は**『第 47 回東海社会科研究合宿集会』**の大会の討論で (2009 年１月 11 日)、「生活を切りひらく問題解決能力」というテーマに取り組み、教育の様々な問題 (自己の在り方・他者・組織など) と課題に対して「闘う力」というキーワードを使った。

[35] 植松康張教諭 (2009) T8 から T32 の発言、2009 年 10 月 24 日、第１限、星城高等学校第２学年３組理系コース、国語の授業記録。

[36] 植松康張教諭の国語科学習指導案、平成 20 年 10 月 24 日 (金曜日)、第１限目、第２学年３組理系コース、36 名 (男子 28 名・女子８名)、単元・教材：小説 (二)・「タオル重松清」(改訂版　高等学校、現代文第一学習社)。

[37] 植松康張教諭 (2009) T32 から T64 の発言、2009 年 10 月 24 日、第１限、星城高等学校第２学年３組理系コース、国語の授業記録。

[38] 植松康張教諭へのインタビュー (2009 年１月 29 日) による。

[39] 以下の文献を参照。

安彦忠彦、深谷孟延 (2008)**『中学校 学校力が UP する新教育課程マネジメント(学校改革選書)』**明治図書。

Matoba, M. and Sarkar Arani M.R.(2006)Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities, in N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller and M. Kysilka (eds.)**Comparative Education in Teacher Training 4**(pp.116-125), Bulgarian Comparative Education Society and Bureau for Educational Services.

名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジィクト 編 (2004)**『授業記録による授業改善のプロセス』**黎明書房。

[40] 植松康張教諭の国語科学習指導案（平成20年10月24日）。

[41] 植松康張教諭へのインタビュー（2009年2月12日）による。

[42] ShinYing Lee, Theresa Graham & Harold W. Stevenson (1996) Teachers and Teaching: Elementary Schools in Japan and the United States, in T.P. Rohlen and G.K. LeTendre(eds.) **Teaching and Learning in Japan**, Cambridge University Press, p.183.

[43] 春木利久教諭の数学科学習指導案、平成20年5月19日（月曜日）、第2限、星城中学校第2学年A・B組αコース、16名（男子6名・女子10名）、単元：図形の性質と証明(2節　四角形)。

[44] 春木利久教諭（2009）T1からT83の発言、2009年5月19日、第2限、星城中学校第2学年A・B組αコース、数学の授業記録。

[45] 春木利久教諭の数学科学習指導案（平成20年5月19日）。

[46] 春木利久教諭へのインタビュー（2009年2月3日）による。

[47] Schon, A. D. (1983) **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**, New York: Basic Books, Inc., p.viii.

[48] ドナルド・ショーン（佐藤学、秋田喜代美 訳）(2001)**『専門家の知恵反省的実践家は行為しながら考える』**ゆみる出版、10頁。

[49] 日本では、授業の展開にかかわる反省的思考に関する研究者としての教員の事例研究・分析が広がっている。例えば、水野正朗（2006）「授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考」**『名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻（教育論叢）』**第49号、61-71頁を参照。

[50] サルカール アラニ・モハメッド レザ（1996）「現職教育における校内研修の授業実践に対してもつ意義」**『名古屋大学教育学部紀要』**第43巻第1号、111頁。

[51] サルカール アラニ・モハメッド レザ（1999）「授業実践を基礎とした校内研修と学校の質的改善」日比裕、的場正美 編**『授業分析の方法と課題』**名古屋黎明書房(114-126頁)を参照。

[52] サルカール アラニ・モハメッド レザ（1999）**『日本における学校を基礎とした現職教育－教授－学習過程の改善における教師の意思決定の質的変化－』**博士論文(教育学) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科。

[53] サルカール アラニ・モハメッド レザ（1996）「現職教育における校内研修の授業実践に対してもつ意義」**『名古屋大学教育学部紀要』**第43巻第1号、111－112頁。

[54] 以下の文献を参照。

Eisner, E.W. (2002) The Kind of Schools We Need, **Phi Delta Kappan**, April 2002, pp.576-583.

Gray, J. (2000) How Schools Learn: Common Concerns and Different Responses, **Research Papers in Education**, Vol.15, No.3, pp.235-239.

O'Neil, J. (1995) On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge, **Educational**

Leadership, April 1995, pp.20-23.

Senge,P.M.；Cambron-McCabe, N.；Lucas, T.；Smith, B.；Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). **Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education**, NewYork: Doubledy.

センゲピーター・M・(守部信之 訳) (1995)**『最強組織の法則：新時代のチームワークとは何か』**徳間書店。

ピーター・センゲほか (牧野元三、柴田昌治 訳) (2003)**『フィールドブック学習する組織「5つの能力」企業変革を進める最強ツール』**日本経済新聞社。

ピーター・センゲほか (牧野元三、柴田昌治 訳) (2004)**『フィールドブック学習する組織「10の変革課題」：なぜ全社改革は失敗するのか? 』**日本経済新聞社。

[55] 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ(2005)「授業研究を基礎とした校内研と教師の資質に関する国際共同研究(3)ーテヘラン私立タクワー小学校の校内研修の事例分析その２ー」**『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』**第52巻第1号、141-155頁を参照。

[56] 以下の文献を参照。

秋田喜代美、キャサリン・ルイス 編 (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。

Antrim,J. (2008). **Improving Teacher Knowledge and Pedagogy: Using Lesson Study as a means of Professional Development**, Saarbrucken: VDM Verlag.

土居健郎、キャサリン・ルイス、須賀由紀子、松田義幸 (2005)**『甘えと教育と日本文化：幼児・初等教育の将来:日米比較の観点から』**PHP研究所。

Inprasitha, M.; Isoda, M.; Yeap, B.H. & Wang-Iverson, P. (eds.) (2009). **Lesson Study: Challenges in Mathematics Education**, Singapore: World Scientific Publishing Co.

Sarkar Arani, M.R. and Fukaya, T. (2009). Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn, **Child Research Net**[online] from http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2009/ARANI.HTM