大学教職課程における研究者教員の自己省察

―講義「教育心理学」の授業記録を用いた実証的検討―

名古屋石田学園　中等教育研究部　部長
星城大学　　特任講師　　坂本　篤史

１．問題と目的

本研究の目的は、大学の教職課程における授業記録に基づく大学教員の授業後省察を実証的に検討することで、大学の研究者教員による自己省察の具体的様相と特徴を記述することである。

日本の大学教育において、学生たちを卒業後も学び続ける主体的な学習者に育てるために、アクティブ・ラーニングを実現する事が課題になっている[1]。特に大学の講義科目は大人数を対象とした一方通行の知識伝達型授業が主流であったが、より学生が主体的に活動し、協働し探究する授業への転換が求められている。

そのために、最近は日本の小中学校で特に盛んであった授業研究を大学教育に導入している[2]。日本には小中学校における授業研究の長い伝統があり、国際的にも教師の力量形成と実質的な授業改善手法として着目され、国内でも活発化している[3]。

大学の授業研究において、技術的合理性の支配への抵抗から教員の省察の重要性が指摘され始めている[4]。授業分析の理論と方法論を研究した重松鷹泰は、教員自身が授業の文字記録を起こすことで教師自身の気づきを促すことを指摘した[5]。また、授業研究と教師の力量形成の関係について、佐藤学は、教師を省察的実践家と捉え、授業の事実に基づいて教

1　中央教育審議会大学教育部会（2013）『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』。

2　京都大学高等教育研究開発推進センター　編（2012）『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版。

3　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。
的場正美・柴田好章　編（2013）『授業研究と授業の創造』渓水社。

4　田中毎実（2012）「大学教育学とは何か」　京都大学高等教育研究開発推進センター　編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, 1-24 頁。

5　重松鷹泰（1978）「授業分析の発展」帝塚山授業研究所　編『授業分析の理論』明治図書 7-17 頁。

師が省察することで、教師の実践的知識が形成されるとした[6]。最近の研究は、授業研究の事後協議会を談話分析し、同僚教師と共に授業の事実に基づく省察過程における教師の学習を実証的に解明してきている[7]。

大学の教師教育者による授業記録に基づく省察が求められているが、実証的な研究はあまり進んでいない[8]。大学の教職課程を担当する教員を教師教育者と捉えれば、授業で学生が主体性を育成するために、学生の発言や行動に対する即興的な応答や学生に応じた授業展開が求められ、小中学校教師と同様に授業実践における即興的な思考といった専門的力量[9]の形成が大学教員に求められる。そのため、大学教員も具体的事実に基づいた授業の省察が求められる。

特に、教職課程を担当する研究者教員による省察は、研究者としての立場との影響もあり、小中学校の教師とは質的に異なる可能性がある。また、教員養成における課題として、学生の被教育経験による授業観の克服が指摘される[10]ように、教職課程の授業においても大学教員の大学における被教育経験が影響すると考えられる[11]。したがって、教職課程で授業を行う研究者教員自身の省察を実証的に解明する必要がある。

したがって、本研究は、教職希望学生対象の講義において、教職課程を担当する研究者教員の授業記録に基づく省察を分析対象とする。本実践研究は、教職課程の授業のモデル提示ではなく、具体的な事実を記した授業記録を開示し、研究者教員の省察過程を具体的に記述し分析することで、実践的な課題と知見の具体的な共有を目的とする。また、特に現在の日本では、私立大学が教員養成の主要な担い手になりつつあり[12]、私立大学におけ

---

6 佐藤学（1997）『教師というアポリア』世織書房。

7 例えば、次の論文がある。北田佳子（2009）「校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程: 同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して」『教師教育学会年報』第 18 号 96-105 頁。
坂本篤史（2010）「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討–授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して–」『教師学研究』第 8・9 号 27-37 頁。

8 武田信子（2012）「教師教育実践への問いー教師教育者の専門性開発促進のためにー」『教師教育学会年報』第 21 号 8-18 頁。

9 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）ー熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心にー」『東京大学教育学部紀要』第 30 巻 177-198 頁。

10 Darling-Hammond, L. & Bransford, J.(Eds.), (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

11 Bullock, S. M. (2013). Learning to think like a teacher educator: making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and Teaching*, 15, pp.291–304.

12 大野栄三（2012）「研究志向の大学における教員養成－北海道大学を例とした小論－」『日本教師教育学会年報』第 21 号 31-36 頁。

る教員養成の質が問われている。したがって、本研究では、私立大学を対象とした実践研究を行う。

本実践研究の意義は次の 2 点である。

第 1 に、教育学研究の視点と、授業実践者の視点との関係を示す点である。研究者教員による実践の省察は、研究者の視点を持ちつつ、実践者の視点から省察することになる。本研究により両視点の関係を示すことで、教育学研究とその成果を伝える教師教育との関係を新たに捉え直す契機になると考えられる。

第 2 に、可能な限り具体的に大学教育の実際を記述する点に意義がある。大学の授業実践記録に具体性がなく、実践の検討に不十分である点が以前から指摘されている[13]。本実践研究では、授業検討の様子や案、授業記録、教師の振り返り等を可能な限り具体的に提示することで、他者による批判的検討に開かれた記述を行う。

２．方法

本研究では、教職課程を担当する大学の研究者教員である筆者（大学教員歴 2 年目）の授業者としての省察を分析する。そのため、授業への省察の深化と授業方法や授業研究との関連で述べる。

2-1.講義概要[14]

本研究での分析対象とする授業は、私立大学における教職課程の講義「教育心理学」である。期末テストを含む前期 16 回（2013 年 4～8 月）であり、教職課程の 1 年生を主な対象として開講された。受講者は 2 年生 1 名を含め計 49 名である。直前までは高校生だった学生にとって、教職課程の最初の講義であるため、本講義では、教職課程の導入としての内容も含めている。つまり、学生の目線から、教師の目線への転換を図ることを主要な目的の 1 つとした。

授業の基本的な構造として、話し合いによる学習を中心とした。具体的な流れは、前回の授業の感想、教師による課題提示、全体討論、感想記述である。全体討論の中には、ワークシートへの書き込み、グループ活動、資料読解も含まれる。

---

13 浅野誠（1986）「大学教育実践の教育学的検討をめぐって」『教育学研究』第 53 巻 258-267 頁。

14 本研究は、前年度の中等教育研究部紀要に掲載した「大学生の授業観の変化を促す授業の実践研究(2)－教師の聴き方に着目した授業記録の分析－」で、前々年度より継続した筆者の授業研究のサイクル上の課題に焦点化して分析した授業について、研究者教員である授業者の省察に焦点化して再分析を行うものである。ここでは、本研究の目的に即して講義概要等を述べる。

教材として、具体的なエピソードや授業記録を用いた。講義開始当初は事実に基づくエピソード資料を用い、徐々に具体的事実が詳細な資料を用いて話し合い考えを深めていく単元の実際となった。

このような授業では、授業者の想定と異なる授業展開が生じることがほとんどとなり、学生の学習過程に即して展開するために、授業者には即興的な対応が求められることになった。授業が終わるごとに事実に基づいて事後省察し、次の授業を構想した。

2-2.学生について

2-2-1.授業者と学生との相違

学生の実態と授業者との相違は、授業者に省察を促すと考えられる。授業での様々な課題から、受講学生の実態について述べる。

学生と教育評価やテストに関する授業の一環として、図 1 の四則演算の計算問題を課した。教職採用試験等で課せられる基礎的な計算課題として選定した。なお、授業内では、個人毎の正誤は取り上げていない。

1+ 2－3×4÷5=
(1+2)－3×4÷5=
1+(2－3)×4÷5=
1+2－(3×4)÷5=
1+2－3×(4÷5)=

図 1　計算課題

全問正解で正答としたところ、正答者は 64%であった。よって、基礎的な計算能力に課題を抱える学生もいると考えられ、高校教育までででの学力水準や学習意欲に課題を抱える学生も 4 割弱いることが推察できる。

また、初回授業時に、小学校から高校まで、国語、算数・数学、理科、社会、体育、道徳で印象に残っている授業を 2 つ選択させたところ、47 名中 34 名が体育を挙げていた。第 3 回の授業時に学生の取得希望科目について尋ねたところ、出席者 44 名中、保健体育科 28 名、公民科 14 名、不明 2 名であった。

このような実態は、授業者の被教育経験で交流した学生たちとは異質であり、したがって、授業者にとっては、学生を理解するために詳細に振り返る必要があった。

2-2-2.学生の初期授業観

初回授業時に尋ねた「あなたが教師になったらどういう授業をしたいか」という自由記述質問項目に関しては、47 名中「わかりやすい」など＜授業内容の理解に関する言葉のある記述＞が 8 名、「楽しい」など＜授業参加への動機づけに関する言葉のある記述＞が 39 名であり、学生全体として見ると、内容の理解しやすさよりも、学習の動機づけを重視し

ていると言える。また、内容理解による動機づけに触れた記述は少なく、学ぶ楽しさを味わってきていないことが推察できる。

＜授業内容の理解に関する言葉のある記述＞の例は次の通りである。

興味がない人というのは、内容がわかりにくかったり、理解できないのであきらめた人達だと思うので、なるべく図や表などをもちいたり、生徒にとって身近なものを問題に混ぜてみたりして、みんなが理解して、好きじゃなくてもいいので、わかる授業をしたい。

＜授業参加への動機づけに関する言葉のある記述＞の例は次の通りである。

教師だけ一人で話したり、黒板に書いたことをノートに書かせたりするのではなく、グループで話し合ったり、教え合ったりすることでみんなが参加できるようにしたり、パソコンを使ったり、映像をみせたり、授業に工夫をするようにする。

以上より、学生の学力や学習意欲に課題のある可能性が考えられた。例のように、一方的な講義形式の授業に明確な反対意見もある。このような考えを持ち、教職を志望する学生のために、教師教育としていかなる授業を実施していくかが全体を通しての課題となった。このことは、授業者にとって､授業時の課題の精選や 15 回の構想、授業中の判断や行為を振り返らせる必要を生じさせた。

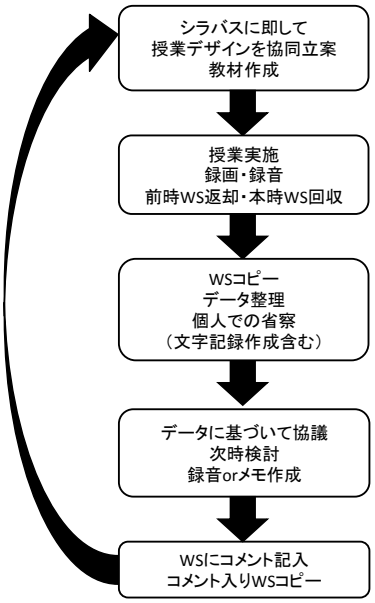

図 2　授業研究の流れ

2-3.授業研究の流れ

本授業では、授業者である研究者教員の力量を高めるために、サイクル的な授業研究を行った。大学での授業研究において、少人数での率直な議論が有効とされている[15]。本研究においても、2 名での授業研究を実施した。具体的には図 2 のよう流れで行った。

共に授業研究を行った F 氏は、授業研究、授業分析を一貫して行ってきており、実習指導経験も豊富であることから、教師としての必要な授業力量を熟知していると言える。現在は筆者と同じ大学に所属しているため、日常的に相談することが可能であり、その結果として、実践的なカリキュラム構成となった。特に、学生の視点を教師としての視点に転換させることが重視された。

全ての授業について、授業者とF氏で授業デザインを協同立案した。次にホワイトボードを用いた授業デザインの検討例（図3）とそれに基づいて作成した授業デザイン例（図4）を示す。

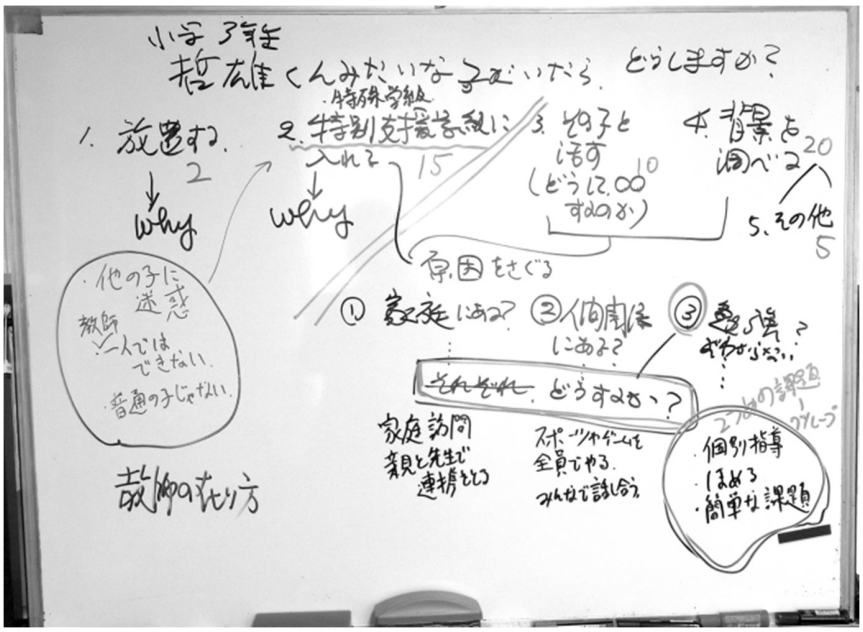

図 3　第 2 回授業デザイン検討

[15] 田口真奈・神藤貴昭（2012）「ファカルティ・ディベロップメント」京都大学高等教育研究開発推進センター　編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版 277-314 頁。

第２回　教育心理学

０　教室変更

「授業に入る前に。人数が多くて、この前の教室だといっぱいになってしまうから、教室を少しだけ大きい部屋に変更しました。それで、今日から、座っているところを固定したいと思います。今から座席表を回すので、書いてください。それからグループの作り方を改めて指定します。」

※ここまでで 10 分　13:10

２　資料を読む

「今日は、まず、この資料を読みましょう。」

（哲雄の資料①を配付。立って音読させる。）

３　１番目の課題

「実際、哲雄くんみたいな子は、小中高の各教室に 6%ぐらいいると言われています。あなたたちが教師になったとして、こういう子がいたら、どうしますか？５つ、選択肢を考えてみました。一つめは、放置する。二つ目は、特別支援学級に入れる。特別支援学級というのは、以前は特殊学級と呼んでいたものです。知的障害の子、情緒障害の子が入ります。三つ目は、その子と話す。これはもちろん、どうしてそうするのか、という話しです。四つ目は、背景を探る。五つ目は、その他です。今から、一つずつ聞いていきますので、自分の意見と合うところに手をあげてください。」

※それぞれの選択肢のところで挙手。

例

１．放置する	２．特別支援学級に入れる	３．その子と話す	４．背景を探る	５．その他
２	１５	２０	１０	２

「一番多いところからどうしてそうするのか、理由を聞いていきます。」

※ この例では、３→２→４と聞いていく。１と５も聞くが、重視はしない。

※１で M くんがいたら、聞いてみる。

＜予想される意見＞

３の理由：原因が知りたい、その子がどう考えているか知りたい

２の理由：他の子に迷惑、教師一人では対応できない、普通の子だと思えない

４の理由：原因を知りたい、別の問題があるかもしれない

１の理由：一人にかかりきりにはなれない

図４　第２回授業デザイン（一部）

ホワイトボードでは、学生の状況と授業目標に即して、学生の反応を予想し、授業者の対応や資料の配付順序等を具体的に検討した。

授業デザインには、授業者の指示や発問、説明の言葉を台本のように記入した。また、反応が気になる学生がいる場合には、その対応を具体的に記入した。その上で、さらに F 氏と検討した。上記の第 2 回では、第 6 版まで作成した。このように授業デザインで具体性を重視するのは、F 氏との授業デザイン検討を具体的に行い、次回の授業の構想を可能な限り正確に共有するためである。

協同立案した授業デザインに基づき、授業を実施した。筆者が授業をし、F 氏はビデオ撮影を行った。予想外の学生の反応に対しては、授業者の判断で課題の省略や順番の入れ替え等を行った。授業の最後にワークシートに授業への感想を自由記述形式で記入する時間をとり、回収した。

授業直後、回収したワークシートのコピーや、録画データの整理を通して、ワークシートの記述や授業ビデオを用いて個人での振り返りを行い記述した。第 2 回と第 5 回の授業に関しては、授業ビデオから文字記録を作成した。それらの記述とワークシートのコピーを F 氏に渡した上で、学生の学習過程や授業デザイン、次回の授業の方向性を協議し、録音もしくはメモした。

その後、ワークシートに授業者がコメントを入れ、さらにコピーして保管し、次回の授業の最後、ワークシートを回収する際、学生一人ひとりに返却した。場合によっては、学生のワークシートへの記述をいくつか集約してコピーし、次回授業の冒頭に教材として配付し、本時の課題を提示することも行った。

2-4.授業デザイン上の方針

各回の授業目標の他に、授業者として以下の 2 点を授業研究サイクル上の課題として定めた。

第 1 の課題は、学生の正解主義を克服することである。正解主義とは、授業において、与えられた課題に対して正解を覚えることが学習であるという認識のことを示す。そのため、シラバスに『**特定の課題について話し合う活動が主となるので、他者の意見を尊重し、他者から学ぶことを大事にすること。正解を求めるよりも、他者の意見を聴いて、自分なりの考えをつくることを大事にすること。わからないことは積極的に他者に尋ねること。**』と明記し、第 1 回の授業で授業者が読み上げて伝えた。さらに、ワークシートでの記述課題では、特定の対象について「あなたの考えを書きなさい」という文言を用いて、正解ではなく学生の考えを書かせる

ことを促した。さらに、「自分の考えを書いてください」と口頭で伝えることを頻繁に行った。これらにより、グラウンド・ルール[16]の共有を促した。

授業者は、自分の意図を読まれることを避けるため、資料提示のタイミングや、毎回の授業での発言を意識化する必要が生じた。つまり、授業者自身が自分の授業を省察する必要性を授業実践に織り込ませた。

第 2 の課題は、学生の発言を正確に聴くことである。具体的には、学生の考えを把握するために、各学生に対する教師の捉えを書き出すことも行った。また、学生の考えを捉えるために、毎回、ワークシートや授業ビデオを用いて振り返り、学生の考えを聴けたかどうかを省察した。

2-5.本実践研究における分析の手続き

授業者の省察を具体的に検討するため、授業記録に併記された「反省」の分析を行う。授業者は、第 2 回と第 5 回の授業後に逐語記録を作成した。これらの授業記録は授業者によって授業研究のサイクルの中で自主的に作成されたものであり、両回とも授業実施の次の日に文字に起こしていることから、授業者の省察が特に深かったと考えられる。その授業記録中に、授業者は、授業中に考えたこととは別に、授業記録を起こしている最中に省察した内容を「反省」として記録中に記述した。さらに、両回を比較分析することで、授業者の省察の時系列的変化を具体的に検討することで、授業者の省察のあり方をより深く捉えられると考える。よって、本研究では、この 2 つの授業記録を主たる分析対象とする。

「反省」を分析する上で、特に、学生の発言に対する対応への「反省」に着目する。なぜなら、学生の発言への対応に、教師の実践的思考の特徴である即興性が表れると考えられるからである。

分析の手順は次の通りである。第 1 に、教師が授業を振り返る上で代案生起が重要であるという指摘[17]や、授業改善の上で代案にまで結びつけて反省できるかどうかが重要であると考えられることから、代案の記述に関する第 2 回と第 5 回の量的比較を行う。第 2 に、両回の省察の具体的変化を検討するため、質的な事例分析を行う。その際、解釈のために、授業後協議の記録を用いる。

---

16 松尾剛・丸野俊一 (2007)「子どもが主体的に考え,学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか：話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて」『教育心理学研究』第 55 巻 93-105 頁。

17 三島知剛（2008）「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容：授業・教師・子どもイメージの関連による検討」『教育心理学研究』第 56 巻 341-352 頁。

3. 結果と考察

3-1.第 2 回と第 5 回の量的比較

第 2 回と第 5 回の授業記録から代案の記述された「反省」について分類すると、表 1 の通りである。

表 1　各回の代案数の比較

	代案あり	代案なし	合計
第 2 回	4	3	7
第 5 回	10	2	12

フィッシャーの正確確率検定を行ったところ有意差はなく、教師の即興的な対応の反省における代案の記述数については、第 2 回と第 5 回で差がないことが示された。

一方で、代案の質的な変化が生じた可能性が考えられる。代案のない記述の変化も考えられることから、「代案あり」と「代案なし」から事例を抽出して検討する。

3-2.第 2 回授業記録の質的検討

第 2 回の授業記録から、代案生起した事例、代案生起なしの事例を検討する。第 2 回の授業では、発達障害傾向のある「哲雄」という児童のエピソードを読み、自分だったらどのように対応するかを選択肢から選び挙手した後、全体で議論した。

授業記録の凡例は次の通りである。(反省：〜) は、授業者が文字記録に起こしている最中に反省したことの記述である。(不明) は聴き取り不能箇所である。なお、T は授業者の発言であり、学生名は全て仮名である。

まず、「代案あり」の事例を検討する。

学生 K　：特別扱いとか、放置したりするのはかわいそうだし、なんか、答え見つかるかもしれないから、とりあえず、話す。

T　：とりあえず、話す。(**反省：「答え見つかるかもしれない」という点に、どういう「答え」かを突っ込めば、次にスムーズにつなげられたと思う。指名して聞いているときに、ここで何が大事なのかを失念する傾向にある。**)

授業者は、学生Kの発言に対して「とりあえず、話す」という部分のみを復唱した。しかし、「反省」では、学生の「答え見つかるかもしれない」という言葉に着目し、「どういう『答え』かを突っ込めば、次にスムーズにつなげられた」と代案を考えた。反省時には、「答え」について具体的に尋ね返すことで、発達障害児の気持ちや背景に関する議論につなげたい教師の意図があったことが分かる。

一方で、この着目点の違いについて、「ここで何が大事なのかを失念する傾向にある」と授業者の心理的傾向を記述した。次の展開を忘れ、学生の発言の中で他に着目すべき箇所を聴き逃す心理的傾向を記述したが、状態の記述に止まり、その原因を記述していない。

学生N　：勉強だけじゃなくて、図工にしても、何にしても、自分が遅れている、という感覚が、一番、プレッシャーと言うか。
T　：えーと、どう言ったらいいだろう、授業についていけてない、ということ？
学生N　：はい。（**反省：ここはきちんと聴けてなかったと思う。「遅れている」という言葉をもっと活かした方が、彼の考えを反映できていただろう。この場面では、他の子に、彼の言ったことが通じたか、聞いてみるべきだったかもしれない。**）

この事例では、学生Nの発言がうまく聞き取れず、授業中は「どう言ったらいいだろう」という教師の迷いが指摘できる。そして、それを踏まえて「ここはきちんと聴けてなかった」と反省した。他の子に聞くという具体的な代案は示されているが、なぜ教師が聞けなかったかの分析はなされていない。

以上の2事例から示されるのは、教師が授業中に学生の発言を聴けていなかった点が反省時に問題化されたが、その原因は特定できない点である。具体的に代案を提示しているが、実質的な改善にならないと考えられる。

次に、「代案なし」の事例を検討する。

学生A　：えっと、出来ない子に宿題を出す。レベルに合わせた宿題を。
T　：レベルに合わせた宿題を出す？（板書）
学生A　：はい。
T　：宿題を出す、ということは、宿題は、誰かに、例えば親に連絡を取って、親

に必ずやるようにしてください、と言う？ということは、親の協力を得る。これもだから、本人がやってくるかどうかはともかく、必ずやらせる。

学生 A　：はい。

T　：（板書）（**反省：ここまでの意見と、それに対する周囲の反応を見ていると、強制せざるを得ない、という考えと、それに対して、強制されてきた我が身の経験から、嫌だという思いもあり、アンビバレントな心持ちになっている気がしてくる。この辺りも、重さの原因だろうか。**）

「出来ない子に宿題を出す」とした学生 A の発言に対し、授業者は、宿題の強制に関し尋ね返している。したがって、授業中にも宿題の強制に関して気にする授業者の心理状態が指摘できる。そして、この事例での「反省」では、宿題を強制せざるを得ないが嫌だという学生の「アンビバレントな心持ち」について推測し、この場面での授業時の雰囲気の「重さの原因」として考えている。

この事例から、具体的な代案が提示されていないものの、学生の背景を踏まえた推測により、授業の雰囲気の問題を明らかにしようとする授業者の視点がわかる。

以上の授業記録の分析から明らかなように、授業者は、学生の様子に関して分析する視点が強く、授業者自身を振り返る視点が弱い。そのため、具体的な代案提示を行っても、活かされない可能性がある。これには、授業者が新任の研究者教員であることの影響が推察できる。学生の様子を分析することは、学生の視点を掴むために重要なことであるものの、客観的な分析になることで、授業者の行為に結びついていかないことが指摘できる。

この授業記録を用いて、F 氏と協議を行った。F 氏は、「教師の一つの力量向上につながることになるのかもしれないが、学生がしゃべっていることのどこを聞けるか。分かるんだ、心境は。教師はこういう風に進めたい、こういう風にいきたい、ということが頭にある。学生が言ったことと合うところを板書してしまう。」とコメントし、授業記録の中から、授業者が学生の発言を聴けていなかった場面を具体的に示した。それに対して、授業者は、「聴く前に構えができてしまっている。この子からどういうのが出るか、いくつかパターンを持ってしまってて。だから、（文字に）起こしてはじめて、あ、これ言ってたんだって。」と言った。そして、F 氏は、「（教師が）授業でどういう力をつけていかなきゃいけないかと言ったときに、その学生が一番言おうとしていることは何だということを聞き分ける耳かな。」とコメントした。

この協議から、授業者が文字記録を起こすことによって、学生の発言の捉え直しが生じ

たこと、さらに、F 氏の授業記録に基づくコメントによって、授業者自身が学生の発言を聴けない理由として、授業者の「構え」を問題化したことが分かる。したがって、文字記録に起こすことでは、学生の発言に対して気づくのみであり、F 氏のコメントによって、授業者自身への省察が深まったことが分かる。

3-3.第 5 回授業記録の質的検討

次に、第 5 回の授業記録である。第 5 回の授業では、前回のワークシートで、「どのような授業が求められているか」という課題に、多くの学生が記述した「一人ひとりに合った」という言葉に着目し、「一人ひとりに合った」とはどういうことかを全体討論した。

まず、「代案あり」の事例を検討する。

学生 D　：その子に合ったレベル、その子に合ったレベル。
T　：その子に合ったレベル。（板書）このレベル、というのはどういう意味？たとえば？何のレベル？
学生 D　：授業
T　：その子に合った授業のレベル。その、レベルがある？（**反省：ここでは、授業の内容のレベルか、やり方のレベルか、といった言葉で尋ねれば、D さん自身が言ってくれたかもしれない。**）誰かちょっと助けて。その子に合ったレベル。

教師が学生 D の言った「レベル」について一度問い返すが、期待していた反応が得られず、「誰かちょっと助けて」と他の学生に尋ねた。それに対する「反省」として、学生自身の発言を促すための具体的な問い返しの言葉を検討した。学生の立場に立ったときに、教師が何を言うべきかという視点からの反省になっていると言える。

T　：（板書）H さん、どう？
学生 H　：個々のレベルに合った授業、ていうのは、（**反省：ここで、「授業」という言葉が出て来ている。ここでは、「授業までいかないよ」ということを、最初の発問のときに、言っておけば良かったかもしれない。また、「一人ひとりに合った」ということが、もう少し詳しく言うと、一人ひとりの何に合ったということなのか、というように、焦点化すれば、U さんも答えられたかも**

しれない。）正直、無理だと思うし、一人の生徒に一人の先生がつくならできるとは思うけど、そんなに人もいるわけじゃないから、少し（不明）の生徒に合わせて授業をしたら、頭悪い人はわからんし、一番下のレベルに合わせて授業しても、できる人は、（不明）何回もやっても。だから、レベル、というよりは、やる気があるか、ないか。（**反省：彼の発言の前半部分から、学力に合わせるのではダメ、ということを板書上で示しておくべきだった。後で、学力の話が出て来たときに、対抗させるため。**）

この場面では 2 つの長い「反省」が記述された。前者は先の事例と同様に、「焦点化すれば、U さんも答えられたかもしれない」と、この場面の前に指名したが答えられなかった学生 U の様子を想起し、学生にとって発言しやすさという視点から振り返っている。また、学生 H の「授業」という言葉を捉えることで、学生の思考を推測した具体的な代案を提示した。後者の「反省」では、次の授業展開に合わせて学生の発言を活かす代案が具体的に提示された。これらの事例から、学生の立場に立った上での省察したことが分かる。

次は、「代案なし」の事例を検討する。

学生 M　：まずはその、分けることにお勧めはしないですけれども。
T　：あ、分けない。
学生 M　：分けない方が強いです。分けるんだったらっていう話です。（**反省：学力から抜け出せないことで、焦っていたように思う。それで、Mさんの言いたいことがきちんと受け取れてなかった。**）

この場面では、授業者が聞けない理由が授業の流れと授業中の心理状態に即して省察されている。学生 M の発言が聴けなかった理由として「焦っていた」という授業者の心理状態が原因として記述されている。

また、次の事例も同様に授業者の心理状態を省察している。

学生 F　：宿題はどうしてもやらなきゃいけなくなっちゃうから、そうしたら、もしやらない子でも、あまり、なんて言うんですか、頭悪い子はあんまりやらないじゃないですか。だけど、やるしかないんで、自然とちょっとずつでも分かるように。

T　　：この宿題は全員同じではない？（**反省：辿り着きたい場所にこだわっているのかもしれない。だから、今後の展開に迷いが生じ、うまく聴き取れないのではないか。**）

この場面では、授業者が学生の発言を聴けない点について、「辿り着きたい場所にこだわっている」と、理由を明示し振り返った。

以上の第 5 回の記録の分析から、次のことが言える。第 1 に、学生の立場に立った上での具体的な代案が示されるようになった点である。第 2 に、授業者の授業中の心理状態を対象化し、学生の発言を聴けない原因について省察し記述した点である。

このことは、省察の視点が学生を無視した教師の視点になったことを意味するわけではない。授業記録を文字起こしする前に行われた第 5 回の授業後の協議について、F 氏との協議を記録したメモに、「教師がツッコミをよく考えておく必要がある。また、学生達に授業の経験がないことを前提としておく必要がある。学生達は、学生の目線で考えている。」とある。その後、筆者である授業者は、第 5 回の授業に出席した全ての学生について、ワークシートの記述を見ながら、授業者の捉えを記述した。このことから、協議を通して、個々の学生の捉えに対する授業者自身の課題意識が生じたことが分かる。こうして、学生一人ひとりの捉えを記述した上で、第5回の授業記録を起こし、「反省」を記述したことから、学生の目線から授業記録に基づく省察が得られたと考えられる。

また、授業者の心理状態を振り返り、具体的な問題点を抽出した点について、ほぼ新任の研究者教員である筆者の中に授業者としての意識が生じてきたことを示唆する。研究者としての目線と、授業者としての意識が、授業者としての教師の心理状態への省察を生み出したと考えられる。

４．総合考察

4-1.研究者教員の自己省察

授業記録に基づく研究者教員の省察について、第 2 回と第 5 回の比較から 2 点指摘できる。第 1 に、授業記録の文字起こしによる省察として、教師の意図に即した代案提示から、学生の目線からの代案提示へと変化した点である。第 2 に、授業者の授業中の心理状態を省察するようになった点である。

教師の意図に即した代案提示の一方で、授業者は学生を対象とした省察を行っていたが、代案と結びついていなかった。よって、研究者としての授業の観察及び分析の視点が必ず

しも実践者としての省察と一致しないと言える。本研究結果より、学生を対象とした省察は、授業者を対象とした省察を媒介することで、授業改善に結びつく可能性が示された。

以上より、本研究は、研究者の視点と実践者の視点とを有機的に関連づけるため、授業者を対象とした省察という媒介項を抽出し示した点で意義がある。この知見を教職志望学生における教育学の学習に適用すれば、教育学的知識と授業実践との乖離に関し有効な視点が得られると考えられる。

本授業研究の過程で研究者の視点と実践者の視点が結びつく上で、F 氏と授業者自身の省察の記述や学生のワークシート、授業記録に示される具体的事実に基づく協議の影響が考えられる。その影響は、第 1 に、実践者の視点を熟知した F 氏との協議によって、授業者が自分自身を対象化することを促された点である。第 2 に、F 氏から学生の目線に立つように促されたことが、学生の目線から捉えた授業者の対応についての思考を促した可能性が考えられる。

さらに言えば、授業をビデオカメラで録画し、文字記録に起こすことで、自身の行動を対象化した省察ができた可能性がある。授業記録を起こし、かつ、その時折の反省を言語化し記述することは、授業者自身の思考を外化し、記録化することであり、この二重の時間性を帯びた記録の作成と保存によって､授業者自身の思考を対象化できたと考えられる。

ただし、以上のような実践者としての視点と研究者としての視点との結びつきには不十分な点がある。本分析での授業者の省察は、各学生の個性的思考や性格を具体的根拠としていない。教師の聴くことに対する認識は、授業中の議論における学生の聴き方にも影響する[18]。実践者として各学生への理解を授業中の即興的思考に反映するため、教師の聴くことに対する意識を高める必要がある。

4-2.今後の課題

第 1 に、教師教育における授業研究により、教職志望学生の教育学的知識の形成について解明することである。

第 2 に、教育学における教師教育の理論的拡張である。教育学が教育実践に寄与する学問であるとするならば、教師教育自体を対象とした教育学が求められる。教師教育を対象とした授業研究を今後さらに積み重ね、具体的な授業の事実に基づく教師教育の議論のための土台を構築することが求められる。

---

18 一柳智紀（2012）『授業における児童の聴くという行為に関する研究－バフチンの対話論に基づく検討－』風間書房。