

若手教員の授業力向上を目指す 対話リフレクションに関する事例的研究

石崎 素¹・岡崎 浩幸²

A Case Study of Dialogic Reflection for Young Teacher Lesson Improvement

¹Sunao ISHISAKI, ²Hiroyuki OKAZAKI

教員の大量退職が見込まれる中、研修の環境を整え若手教員の授業力の向上を図ることは喫緊の課題である。そこで小学校の授業研究に対話リフレクションを取り入れ、授業者の思いに寄り添った研修を行いたいと考えた。対話リフレクションを通して、授業者に気づきを促すことが若手教員の授業力向上を図るために有効か、またどのような対話リフレクションの在り方が有効かを明らかにしていく。コルトハーヘン(2010)が確立したALACTモデルを用いて若手の省察の変容に着目して研究を進めた。対話リフレクションが若手教師の力量形成に有効であることが示唆された。

キーワード: 小学校教員研修, 若手教員, 授業力向上, 対話リフレクション, ALACTモデル

1 はじめに

平成27年12月の中央教育審議会答申では、「教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であり、世界の潮流でもある」「教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技術の伝承をうまく図ることができない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要である」と述べられている。

富山県においても、教員の大量退職が見込まれる中、初任から2,3年次と継続して資質能力の育成を図る若手教員の研修等の充実に取り組んでいる(富山県, 2017)。そのような中、筆者は富山県総合教育センター教育研修部の調査研究に研究スタッフとして参加した。小学校の授業研究に授業リフレクションの手法を取り入れることで、校内研修の活性化を図った。

授業リフレクションの手法は、プロンプター(促進者)や参加者との「対話」を通して、授業者自身に気づきを促すことを目的としている。調査研究では、授業リフレクションについて「授業のなかで起

きていることを振り返って確かめる、自分のことばで自分の授業を語る、授業のなかでの経験を自分で意味づける」(目黒, 2010)ことを大切にして研究を進めた。そこで、筆者は小学校の授業研究に対話リフレクションを取り入れ、若手教員の授業力向上を図りたいと考えた。

2 研究の目的と方法

2.1 研究の目的

本研究は、若手教員の授業力向上を目指して以下の二つのことを明らかにすることを目的とする。

1. 対話リフレクションを取り入れ授業の振り返りを行うことは、若手教員の授業力向上を図るために有効かを明らかにする。
2. どのような対話リフレクションを行うことが、若手教員に気づきや、授業の改善・省察の変容を促す契機となるかを明らかにする。

小学校の授業研究に、授業リフレクションの手法である「対話」を取り入れることで、授業で起きた事実を基に振り返り、授業者自身に気づきを促し授業力向上を図りたいと考えた。また、若手教員の授業における悩みや課題、願いに寄り添った対話リフレクションを行うことで、授業力向上につながるリフレクションの在り方を探りたい。

¹ 富山県高岡市立戸出東部小学校

² 富山大学大学院教職実践開発研究科

2.2 研究の方法

2.2.1 研究協力者

研究協力者は、A市の公立小学校に勤務する若手教員1名である。性別、教職年数、担当学年等は表1に示す通りである。

表1 研究協力者データ

性別	女性
教職年数	3年目（講師歴なし）
研修	A市若手教員研修対象者
担当学年 経歴	平成29年度 第6学年 学級担任
	平成28年度 第4学年 学級担任
	平成27年度 第2学年 学級担任

2.2.2 実施時期と主な実施内容

筆者が研究協力者の若手教員の授業を観察し、対話リフレクションを実施した時期は、平成29年4月から11月の8か月間である。この期間に14回の授業観察を行った。観察した14回の授業のうち4回について対話リフレクションを行った。また8月、11月には取組の振り返りとしてインタビューを2回行った。

2.3 研究の進め方

2.3.1 研究協力者の実態把握

筆者は、富山県総合教育センター教育研修部の調査研究の研究協力校において、平成28年度、29年度の2年間にわたり実習を行った。その研究協力校に勤務する若手教員（採用から5年目まで（若手教員研修対象者）の学級に4月から入り、授業参観や学級事務の補助を行う中で、若手教員や学級の児童と関係を築いた。若手教員に「授業力向上を目指した対話リフレクションを行う」という筆者の研究について話し、授業の観察や授業後の対話リフレクションの実施を依頼した。若手教員の理解を得られたため、5月に研究協力者として決定した。その際、参観させてもらう教科や事後研の進め方等についても若手教員と相談し決定した。

筆者は若手教員が、どのような意識をもって授業を実践しているかを知るために、教員研修ハンドブック巻末資料（富山県教育委員会、2016）に掲載されているものを参考に授業チェックシートを作成した。授業チェックシートの回答および、若手教員に現在の課題や悩みについて質問することで研究協

力者の実態把握を行った。

2.3.2 授業観察

観察した授業について筆者は授業観察記録を作成した。その際に用いたのは「参観者用振り返りシート」（藤沢市教育センター、2007）を参考にして筆者が作成した授業記録用紙（図1）である。小学校の授業研究で用いられている授業記録用紙に合わせ、教師の発問等と児童の反応を分けて記録する形式にした。なお、授業で起きた事実をできるだけ正確に記録するために、若手教員に了解を得て授業をICレコーダーで録音し、文字起こしをすることで授業観察記録を作成した。今回の研究で筆者は、できるだけ普段通りの授業を観察し、若手教員の実践や省察の変化を捉えたいと考えた。そのため、若手教員や児童に影響を及ぼさないように、ビデオカメラの設置は避けた。

授業記録用紙【全体・観察児（ ）】			No.
H . . 限 年 組 教科 単元			記録者
時間 (分)	授業で起きた事実		解釈・考察・備考
	教師の発問等	子供の反応等	
	時系列に沿って、授業の中で自分に見えていた事実を記入する欄		左の欄に記入した事実に対しての自分の解釈や考察を記入する欄

図1 授業記録用紙

2.3.3 対話リフレクション

筆者がプロンプターの役割を担い、若手教員自身に気づきを促すことを目的として対話リフレクションを行った。対話リフレクションについて澤本氏や目黒氏は「ひとりよがりを防ぐために、自己リフレクションの経過と結果を第三者に説明し、実施者＝教師の授業分析結果を共同で検討する。これが対話リフレクションや集団リフレクションである」（澤本、1998）や「人から見れば、どんなに些細なことであっても、自分のなかに起きる「気づき」が自分の授業をよりよいものへと変えていくきっかけとなる」（目黒、2010）と述べている。

授業者である若手教員が、自分の授業の事実を振り返ることができるように、筆者が対話リフレクションを行う際には、授業観察記録の「解釈・考察・備考」の欄を空欄にしたものを若手教員に提示した。筆者は筆者の考えに誘導することなく、若手教員に気づきを促すことができるように、授業で起

きた事実を基に対話リフレクションを行った。対話リフレクションにおける会話を若手教員の理解を得てICレコーダーで録音し、文字起こしをしてリフレクション記録を作成した。

2.3.4 分析方法

若手教員の授業に対する意識や省察の様子を捉えるために、対話リフレクション、インタビュー、ア

表2 発話、記述記録の分析手順

1. 対話リフレクションの録音データを文字起こしし、テキストを作成する。
2. 若手教員の対話や記述を、テーマが類似している文に区切り、具体例とする。
3. 同じ内容の具体例をまとめ、概念名を付け定義付けをする。
4. 概念名とその定義、具体例、理論的メモ（分析の視点や他の概念との関係）を、分析ワークシートにまとめる。（表3）
5. いくつかの概念を包括するカテゴリーを作る。
6. 概念とカテゴリーの関係を示しながら理論化を行い、モデルを作る。

表3 分析ワークシート例

概念	悩み、迷い、戸惑い
定義	授業中に迷いや戸惑いを感じたこと、悩みについての発言
具体例	<p>後半の部分で「あれっ」という感じで凍りついてしまった。</p> <p>あっち側におった人たち（夢の実現を優先することを選んだ）が、何か腑に落ちないような表情をしとったから、どうしようと思って。うん、そこから…はい、言葉が出なくなって。</p> <p>「どう思いますか」だから、うーん、迷ったけど、約束守らんなんなって、思ったんだと思うみたいなこと。えっなんで約束をとらんなんが？って、何かそこをもうちょっとついていけるかなって思ったんですけど…</p> <p>これは、駄文でした。苦し紛れに言った…</p>
理論的メモ	<p>迷い、戸惑いの原因は児童の反応が多い。</p> <p>望む児童の姿を明らかにすること、望む姿を引き出すためには何が必要かを考える契機としたい。</p>

ンケートの回答における若手教員の発話や記述の記録について、「人々の内的側面、意味世界の様相やその変化を捉える」ために構造構成的研究法（SCQRM スクラム）（西條，2007）を用いて分析した。分析の方法と手順は表2の通りである（西條，2007）。

また、若手教員の省察の変容を表すために「省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル」（図2）を用いることとする。コルトハーヘン（2010）は、経験による学びの理想的なプロセスとは行為と省察が代わる代わる行われるものであると述べ、そのプロセスを「1 行為（Action）」「2 行為の振り返り（Looking back on the action）」「3 本質的な諸相への気付き（Awareness of essential aspects）」「4 行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」「5 試行（Trial）」の五つの局面に分けた。そして、教師が省察を通して自分たちの経験から学ぶスキルを獲得したなら、彼らはいわゆる成長し続ける力をもつことになると述べている（コルトハーヘン，2010）。

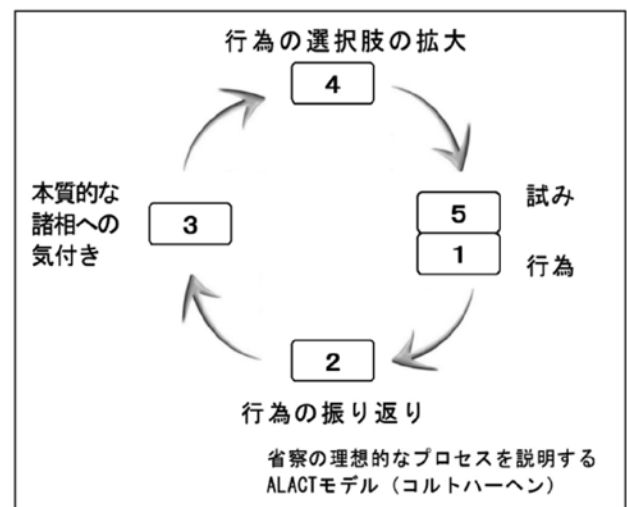


図2 ALACTモデル（コルトハーヘン，2010）

3 結果と考察

3.1 研究協力者の課題

3.1.1 若手教員の課題（4月）

研究協力者決定前のかかわりの中で、筆者が授業前に相談を受けた時の若手教員の発話は表4のようなものだった。若手教員は表4太文字の発言から分かるように、筆者に意見を求めていることが分かる。

表 4 若手教員と筆者の対話

平成 29 年 4 月 26 日（水） 朝

若 子供たちに宿題で学級目標案を考えさせたんですけど、それを全部板書すればいいですかね。

筆 全部板書するのは、時間がかかりますね。全員の意見を大切にしたいのであれば、短冊などに自分の意見や学級目標案を書かせてはどうですか。

若 なるほど。その意見をグループで話し合せて、一つにまとめればいいですか。

筆 同じような考えを集めてみる方法もあります。

若 （若手教員が）授業までに、子供たちの意見にどんなものがあるかみて、どの意見を原案にするか考えておけばいいですか。

筆 今からでは難しいですね。（授業当日の朝のため）子供たちが自分の意見を書いている間や、グループで紹介している間に、どのような意見があるか机間巡視をして把握するのはどうですか。

若 把握して、どうやってまとめていけばいいですか。

筆 いくつか候補になりそうな意見が出ているグループに紹介させてみるのもいいかもしれないですね。そこで出された意見に、自分の意見を位置付けさせる。自分の考えに似ているところに短冊をはろうとか。

若 どこかのグループに代表で発表させて、それを基に考えればいいんですね。それで、またグループで話し合えばいいですか。

筆 似た意見をもつ人を集めて、そのグループで話し合せて学級目標案をまとめて発表してみるとか。

若 それを、皆で多数決とかして決めればいいですか。

筆 それでもいいかもしれないですけど、子供たちがまとめた意見を互いに聞いて、三つ四つの意見を練り上げて、よりよい学級目標にしよう全体で話し合うのも一つの方法ではないですかね。

若 なるほど。相談できてよかったです。

このことから、若手教員には授業を構想する上で、児童の意見を引き出す方法や、意見を集約する方法の選択肢が少ない、また児童の意見を把握して授業の展開に生かすことが難しいという課題があると考えた。授業を観察した筆者が、授業における事実を基に、どのように対話を進めるかによって、若手教員のリフレクションは大きく左右される。若手教員が自分の授業を振り返り、気付きを得てそれを次の授業に生かすためには、授業中の児童の反応や教師の発問等をより正確に伝えることが大切であると考えた。

3.1.2 若手教員の授業に対する課題意識（5 月）

若手教員の課題や願いに添って授業力向上を図るために、表 5 の授業チェックシートに記入を依頼した。授業チェックシートは、若手教員が、どのような意識をもって授業を実践しているかを知るために、教員研修ハンドブック巻末資料（富山県教育委員会、2016）に掲載されているものを参考に筆者が作成したものである。

若手教員は「1 ねらいや身に付けさせたい力を明確に」「3 教えることと考えさせることの区別」について、意識していないと回答した。これらは、授業の構想段階の課題である。授業の展開については、

表 5 若手教員の授業に対する意識(H29.5.10 記入)

授業チェックシート				
記入者 (3 年次若手教員)				
4…実践している 3…努力している 2…意識している 1…意識していない				
過程	項目	内 容	5月	
構 想	ねらい	1 ねらいや身に付けさせたい力を明確にしている	1	
	教材・単元	2 子供の実態を踏まえ、見通しや学習意欲をもたせるように、教材や単元の流れを工夫している	2	
	焦点化	3 教えることと考えさせることを区別している	1	
導 入	既習事項	4 前時までの学習内容の理解度を確認・把握している	2	
	学習課題	5 ねらいに応じた学習課題を提示し、意識化させている	2	
展 開	発 問	6 多様な考えを引き出したり、焦点化したりする発問の工夫をしている	2	
	説明・指示	7 簡潔で、分かりやすい説明・指示を行っている	2	
	問い返し	8 子供の思いや考えを引き出す問い返しを工夫している	2	
	学習活動	9 体験的な活動や問題解決的な学習を取り入れている	1	
	思 考	10 自分の考えをもつ時間を確保している	3	
		11 考えを深める場を造らず、思考を促している	2	
		12 ノート等を活用する指導を適切に取り入れている	2	
	板 書	13 理解や思考を促すよう、構造的に示している	2	
	学習形態	14 目的や学習活動に応じて学習形態の工夫をしている	2	
	学び合い	15 友達との関わりの中で、考えが深まる学び合いの場を取り入れている	2	
終 末 事 後	流 れ	16 子供の反応を捉え、子供の思考の流れを大切に柔軟に調整している	2	
	机間指導	17 子供の実態把握や、個に応じた支援を行っている	2	
	評 価	18 評価規準に基づき、子供の達成感を大切に評価を行っている	2	
	学びの確認	19 授業の最後に学びを確認する場を設定している	2	
	振り返り	20 具体的な事実から、ねらいの達成度を振り返り、次時に生かしている	1	

「6, 7, 8 発問等」「13 板書」「14 学習形態等」は普段から意識しており、特に課題と感じていないことが分かった。

筆者が「現在悩みだと感じていることはありますか」と聞いたところ、若手教員が悩みとして感じていることは、「日々の授業をいかにスムーズに進めるか」であった。初めての6年生担任ということもあり、若手教員にとっては、各教科において教科書の内容を順調に進めることが目の前の大きな課題となっていた。そのため、筆者は時間的な負担をかけることなく、効果的なリフレクションの在り方を探る必要があると考えた。「課題だと考えていることや、向上を図りたいと考えている項目はありますか」という筆者の問いかけについて、若手教員は「特にありません」と回答した。筆者は、若手教員の発問や、板書への位置付け方等にも課題があるのではないかと考えていたため、まずは若手教員自身が自分の授業を振り返り、授業力向上に向けた自分の課題に気付く必要があるのではないかと考えた。

3.2 若手教員の省察

4月の段階で、若手教員には授業の前後に筆者と授業について相談する機会があった。しかし、5月に行った聞き取り調査において若手教員は「日々の授業をいかにスムーズに進めるか」ということを悩みとして挙げたり、「課題だと考えていることや、向上を図りたいと考えている項目はありますか」という問いに対して「特にありません」と回答したりしている。この若手教員の省察の状態をALACTモデルに当てはめると、図3のような状態であったと考える。

若手教員は、どのように展開すれば授業がうまく進められるのかという悩みを抱きつつ「1 行為」である授業を日々行っていた。「2 行為の振り返り」として授業後に振り返りを行っても、授業がスムーズに進んだか進まなかったかという自分の感じた授業の印象による評価を行うのみであった。「3 本質的な諸相への気付き」につながるであろう、うまくいった理由うまくいかなかった理由や、それらに基づく次の段階の解決策、つまり「4 行為の選択肢の拡大」を考えるには至っていなかった。

若手教員は、授業をうまく進めたいという願いを抱いているため、授業前や授業後に筆者に相談する際には、「どうすればいいか」というように、具体

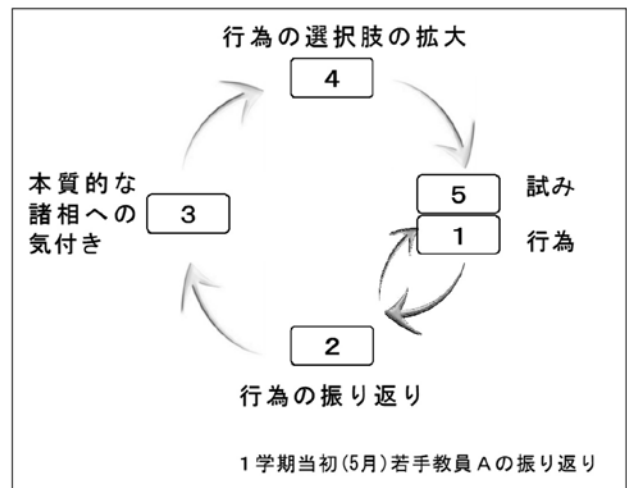


図3 若手教員の省察（5月）

的な授業の展開についての質問をして、授業の展開案や改善案を求めることが多かった。つまり授業を改善するために「4 行為の選択肢の拡大」をしたという意識はあるが、自分の授業の問題点や課題である「3 本質的な諸相への気付き」に目を向けていない状態であったと考えた。筆者は、ALACTモデルにおける「2 行為の振り返り」の方法を工夫することで若手教員に気付きを促し、若手教員が自分の課題をより深く理解する必要があると考えた。

そこで、授業者である若手教員が、授業のなかで起きていることを振り返って確かめ、自分の言葉で自分の授業を語るができるように、筆者が観察した授業については詳細な授業観察記録を作成し、それを基にリフレクションをすることとした。

3.3 若手教員の授業実践と省察(5月, 6月, 7月)

授業力向上を図るためには、日々実践を重ねている授業をどのように振り返るかが重要である。そこで筆者が観察した授業について、授業観察記録を用いて、後日若手教員と二人で対話リフレクションを行った。

5月から7月に行われた若手教員の授業実践を筆者は次の表6のように観察し、リフレクションを行った。道徳「手品師」の授業（表6記録③）の事後研修会において、若手教員は表7のような自評を述べた。

表6 若手教員の授業実践とリフレクション

	5月		6月		7月
教科	道徳	図工	道徳	社会	社会
単元・教材	江戸しぐさ	名前でアート	手品師	戦国の世	三人の武将
記録	記録①	記録②	記録③	記録④	記録⑤
リフレクション	感想	筆者の考察	対話①	筆者の考察	対話②

表7 若手教員の授業についての自評

若手教員
<p>今日、ちょっと後半の部分で「あれっ」という感じで凍り付いてしまったので、うん、今となったら、ペアを入れたりとか、なんかもうちょっと話ができるような環境を作ってやればよかったなと反省してるんですけど、ちょっと頭が真っ白になってしまいました。えーっと、どうやら子供が「あーこれ…」話したくなるような、道徳になるのかな。思わずしゃべり、自分の意見を言いたくなるような道徳にするための、発問の仕方とか授業の組み立てについて教えてください。お願いします。</p>

筆者は若手教員が児童の反応に対してどのように考えていたのかを引き出し、授業を振り返ることができるよう、対話リフレクションに臨んだ。対話を進めていく中で若手教員は、授業中に児童が腑に落ちない表情をしていたこと、児童の発言が出なくなったことから、授業がうまくいかなかったという印象をもっていたことが分かった。筆者は、うまくいかなかったという曖昧な「印象」から、なぜうまくいかなかったかを考えられるようにする必要があると考え、若手教員に振り返りを促した。

対話リフレクションにおける若手教員の省察の様子を捉えるために、若手教員の発話を構造構成的研究法（SCQRM スクラム）（西條，2007）を用いて分析した。対話リフレクション、インタビュー、アンケートの回答における若手教員の発話や記述の記録から「若手教員が実践した授業の〈事実の確認〉」「若手教員の〈授業の捉え方〉」「若手教員の授業の〈改善〉」という三つのカテゴリーが抽出された。図4は、それぞれのカテゴリー名と、それらの基になっている概念名を示している。

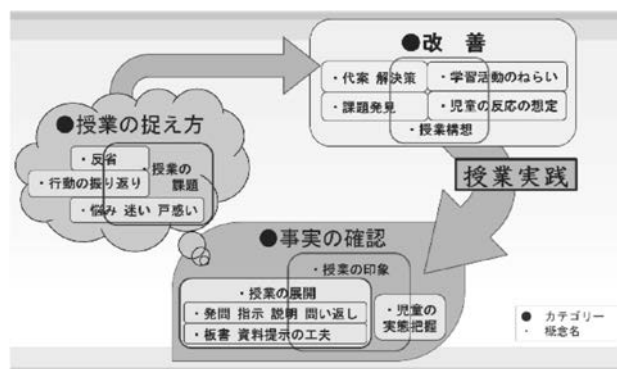


図4 若手教員のリフレクション

表8 若手教員の発話（リフレクション記録1）

概念名	発問	板書	展開	実態	印象	悩み	反省	授業	行動	ねらい	想定	代案	構想	課発
概念発話数	3	1	6	5	3	4	5	2	2	2	3	3	3	0
カテゴリー名	事実の確認					授業の捉え方					改善			
カテゴリー発話数	18					13					11			
発話頻度（%）	42.86					30.95					26.19			

授業、道徳「手品師」についての対話リフレクションにおける若手教員の発話を分類すると、表8のようになった。筆者は授業で起きている事実に基づいたリフレクションを目指して問いかけをしたため、事実の確認に関する発話が多かった。

表9は、対話リフレクション1（表6対話①）の若手教員の発話を概念毎に分類したものの中から、カテゴリー「事実の確認」に当てはまる5概念（発問等、板書、授業の展開、実態把握、印象）を抽出してまとめた分析ワークシートである。具体例には、それぞれの概念に分類した対話リフレクション1の若手教員の発話を掲載している。

筆者はまず児童からどのような意見が出てほしいと思っていたのかと問いかけた。しかし、若手教員が答えたのは「先輩から提案された発問を、何も考えずにそのまま言った」と発問に関するものだった（表9太字）。また「児童からどんな答えが返ってくると思っていたか」という問いに対しても「うーん。約束を守ったことが・・・何て言うか・・・」というように答えることが難しい状態であった。

表9 若手教員のリフレクション
分析ワークシート（記録1 事実の確認）

概念	発問・指示・説明・問い返し
定義	どのような発問、問い返しを行っていたかを見直す発言
具体例	記録1 A先生とこの指導案について話をし、「私だったらこう聞くわ」みたいなやつを全部メモしてた。それを何も考えず、そのまま言いました。 すみません、無意識でした。 これは、駄文でした。苦し紛れに言った・・・
概念	板書・資料提示の工夫
定義	板書の仕方、資料提示の工夫についての発言
具体例	記録1 何かB先生がこういう資料で、全然違う道徳の副読本を使わない何かオリジナルの教材を持っておられて、それをもらい、それで1回、これをやったんですよ。
概念	授業の展開
定義	授業展開、学習活動の工夫についての発言
具体例	記録1 ベアを入れたりとか、なんかもうちょっと話ができるような環境を作ってやればよかったなと反省してる。 これは、予定外です。こういうふうにするつもりは、全く・・・時間が余って。 ちょっと時間が余って、ああ、何しよってなって、何かそのまま言ってたの書きました（今日の学び）。 やっぱりここは振り返りにすべきでしたね。 これは何か、そのやつの方が（事前の資料）盛り上がりました。 勝手に、ディベートみたいになって。議論が始まり、盛り上がって、ちょっと手応えがあったから、いけると過信してしまいました。
概念	児童の実態把握
定義	授業における児童実態と、児童の反応をどう解釈したかという発言
具体例	記録1 後半の部分で「あれっ」という感じで凍り付いてしまった。 「やっぱり守ってよかった」っていうのは・・・出てましたっけ？ あっち側におった人たち（夢の実現を優先することを選んだ）が、何か腑に落ちないような表情をしとったから、どうしようと思って。うん、そっから・・・はい、言葉が出なくなってる。 これを言ったら、もう何も言うことないですよ。 私はため息は、そっちのため息かと思ったんですけど。「またか」みたいな。
概念	授業の印象
定義	授業後の感想や授業の印象についての発言

具体例	記録1 頭が真っ白になってしまいました。 あんまり思い出したくない。 これは何か、そのやつの方が（事前の資料）盛り上がりました。
-----	---------------------------------------------------------------------------

若手教員は筆者と授業を振り返り、授業中に児童に向けて無意識に語っていた内容を確認したことで、授業者の働きかけが児童の反応に影響を及ぼすことを実感した。そして若手教員は「（授業者が）これを言ったら（児童は）もう何も言うことないですよ」（表9 太字）と児童の発言が止まってしまった原因に、自分の語りがあったことに気付いた。

表10は、対話リフレクション2（表6 対話②）における若手教員のすべての発言を概念毎に分類した分析ワークシートである。筆者が板書で意識したことはあるかと問いかけると、若手教員は「人物像と業績を分けた」と答えた（表10 太字）。このことから、若手教員が児童にとって分かりやすい板書や資料提示を心掛けよう意識していたことが分かる。

次に、筆者は発問で意識したことはあるかと問いかけた。若手教員は、授業観察記録の発問を読み返し「なぜ・・・思うか」という問い返しが多くあったことに気付いた。筆者は、短い表現で発言した児童に対して、若手教員が「なぜ」と問い返したことで、児童がより詳しく発言することができていると授業観察記録を示して伝えた。

若手教員は問い返しについて、前に筆者に「よい切り返し」と言われたことで意識をし始めたことと答えている。若手教員が普段何気なく行っている児童への問い返しを、筆者に「よい」と評価されたことで、若手教員は問い返しについて意識し始め、よい問い返しを次の授業にも取り入れようと心掛けていたことが分かる。

このように授業を観察した筆者からの感想を伝えたり、対話リフレクションを行ったりしたことが、若手教員に授業のよさの自覚を促したことが分かる。そして自分の授業のよさを自覚することは、よさを継続する意欲にもつながっていることが分かる。

表 10 若手教員のリフレクション
分析ワークシート（記録 2）

概念	授業の展開
定義	授業展開，学習活動の工夫についての発言
具体例	記録 2 え，でもこれすべては，先生が最初に言わっしゃった，3人どれか調べてみて，その人が毎時間今日はこの人が活躍するってそのルールです。それが，すべてやと思います。
	やっぱり，たまには「今日は織田だから真ん中の列に来て」ただ単に，え，違う人と座れて楽しかったっていうのもあると思うんですけども，え，そういう風にちょっとっていうか，毎時間空気を入れ換えるというか，で，絶対その人たちがしゃべらんなんっていうふうにした。
	ちゃんと調べているので，聞かれてもちゃんとと言える。それは，大きかったと思います。
概念	発問・指示・説明・問い返し
定義	どのような発問，問い返しを行っていたかを見直す発言
具体例	記録 2 何か意識されたとか，意図されたことってこの中に，先生の発問の中にありますか。 →「なぜ・・・そう思うか」ですか？
	前のとき，先生に何か言われましたよね。「前もこんなたくさんの旗ある戦いあったよね」みたいな。これ！これを先生に，いい切り返しですねって言われた，これからちょっと意識し始めました。
概念	板書・資料提示の工夫
定義	板書の仕方，資料提示の工夫についての発言
具体例	記録 2 実物投影機・・・使っています，はい。見せた後に，ズームインするようにしました。
	人物像と，業績と分けた。その程度です。
概念	児童の実態把握
定義	授業における児童実態と，児童の反応をどう解釈したかという発言
具体例	記録 2 ちゃんと調べているので，聞かれてもちゃんとと言える。それは，大きかったと思います。
	いやー，どうかなあ。もしかしたら，なっとったかもしれない。
概念	悩み，迷い，戸惑い
定義	授業中に迷いや戸惑いを感じたこと，悩みについての発言
具体例	記録 2 社会なんかは特に，何かいっぱい言わんなんことあって，どれも大事だから何か・・・
概念	反省
定義	授業後に，授業展開や授業構想について反省している発言
具体例	記録 2 じゃあこの授業の中で，一番先生が考えさせたいなって思っていたポイントはどこだろう →はぁー。（ため息）そうですね・・・それは，いつもぼんやりしています。

概念	授業の課題
定義	授業の問題点やその原因についての発言
具体例	記録 2 いっつも，得意な人だけで進んでいってしまうんですけど。それが，課題ですね。
	それ（授業で考えさせるポイント），ちゃんと考えんなんですよ。
概念	行動の振り返り
定義	普段の行動の振り返りや，意識の変化についての発言
具体例	記録 2 あぁ，でもこの実物投影機・・・使っています，はい。見せた後に，ズームインするようにしました。
	ちょっと違うかもしれないんですけど・・・人物像と，業績と分けた。その程度です。
	前のとき，先生に何か言われましたよね。授業観察記録を振り返る。えーっと，これやったかなあ。あ，そうだ旗の話をしたときに，「前もこんなたくさんの旗ある戦いあったよね」みたいな。これ！これを先生に，いい切り返しですねって言われた，これからちょっと意識し始めました。
概念	授業構想
定義	指導案，学習活動，発問の検討，板書計画等，授業構想にかかわる発言
具体例	記録 2 でもこれすべては，先生が最初に言わっしゃった，3人どれか調べてみて，その人が毎時間今日はこの人が活躍するってそのルールです。

一方，「授業の展開」について問いかけると，若手教員は筆者の考えによる授業展開の通りに進めてきたと答えている。授業展開のアイディアを得ても，それを児童の実態を考慮してどのように進めていくかを考える必要がある。このことから，筆者は若手教員の授業の構想の仕方に課題があると考えた。対話を続けると若手教員も，社会科の授業展開について悩みを抱えていること，課題を感じていることを語った。

対話リフレクションを通して授業の振り返りを行うことで，若手教員が授業について意識して取り組んでいること，また意識していないことが明確になった。若手教員が意識していることとして語った「板書」「資料提示」「切り返し」については授業実践に変化がみられた。一方，若手教員が意識していないと筆者に語った「授業の展開（学習活動）」や「児童の実態把握」は，若手教員の日頃の悩みや，課題として考えていることの表出につながった。

3.4 若手教員の省察

(5月から7月の取組を振り返って)

3.4.1 対話における若手教員の省察の変容

若手教員に、1学期の取組を振り返って、インタビューとアンケート調査、授業チェックシートによる課題意識の調査を行った。このインタビューの対話についても、ICレコーダーで録音した音声を文字起こしし、リフレクション記録を作成した。若手教員の省察の様子を捉えるために、この発話も対話リフレクションと同様に、構造構成的研究法(SCQRM スクラム)(西條, 2007)を用いて分析した。

授業観察記録に基づく2度の対話リフレクションを経験した若手教員の発話(リフレクション記録6表11)は、若手教員の発話(リフレクション記録1表8)と比較すると「行動の振り返り(普段の行動の振り返りや、意識の変化についての発言)」や、「授業の課題(授業の問題点やその原因についての発言)」についての発話が増え、「授業の捉え方」に関する発話頻度が5割を超えた。

表 11 若手教員の発話(リフレクション記録6)

概念名	発問	板書	展開	実態	印象	悩み	反省	授課	行動	ねらい	想定	代案	構想	課発
概念 発話数	1	0	7	9	0	5	7	10	8	0	0	2	2	2
カテゴリー名	事実の確認					授業の捉え方					改 善			
カテゴリー発話数	17					30					6			
発話頻度(%)	32.08					56.60					11.32			

表12は、対話リフレクション6の若手教員の発話を概念毎に分類したものの中から、カテゴリー「授業の捉え方」に当てはまる4概念(悩み等、反省、授業の課題、行動の振り返り)を抽出してまとめた分析ワークシートである。

1学期の振り返りとして、筆者が「今までの実践、昨年までの実践と比べて何か変化したことは」と問かけると、若手教員は「課題ならすぐに出てくる」(表12 行動の振り返り 太字)と答えている。1学期における授業実践とその振り返りを通して、若手教員は今まで意識していなかった自分の課題に目を向けることができるように変化したといえる。5月の段階で若手教員は、課題だと考えていることは特にないと答えており、悩みは「日々の授業をいかにスムーズに進めるか」であった。若手教員は1学期を終え、社会科の授業の進め方について教師としての悩みをもっていたことや、その他の教科でも賢い

児童に頼って授業を進めており、他の児童が発言しなくなってしまったという反省について語った(表12 悩み等、反省 太字)。

若手教員は授業中に児童に「もっと大きな声で」と声をかけたり、発表を聞いていた児童に「聞こえた？」と問いかけたりすることで、発表の声を大きくするように促すことが多かった。若手教員は授業観察記録を見ることで授業中の発問等を見直し、自分がよく児童の発言を繰り返していることに気付いた。若手教員は自分が児童の発言を繰り返すことが、児童の小さな声で発表しても伝わる、または伝えてもらえるという意識につながると考えた。その結果、自分が繰り返すことで児童の発表の声が小さくなってしまったことが分かってきたと語っている。また思うように展開できなかったのは、授業の準備不足のためだと反省をしていることが分かる(表12 反省 太字)

表 12 若手教員のリフレクション
分析ワークシート(記録6 授業の捉え方)

概念	悩み, 迷い, 戸惑い
定義	授業中に迷いや戸惑いを感じたこと、悩みについての発言
具体例	記録6 でも全体では言いたがらないんですよ。 ちょっと進めんなんとときとか、おそ、遅くなるとときに、そういうふうになってしまう。 しゃべらん人たちも、いっぱいおるし。どうしたもんかなと。 国語と算数は、まあそれなりになるんですけど、社会がいつも、よく分からなくて・・・ 社会はいつもきっかけの提示みたいな。そこからどうつながっていくかみたいな。
	概念
	反省
	定義
	授業後に、授業展開や授業構想について反省している発言
具体例	記録6 例えば社会だったら、マニアックな人がつぶやいたことにすぐに乗かって、進めてしまう。だから、私とその人との授業になってしまう。 算数とかでもやっぱり、しゃべる人が「ポッ」と言ったことに「ポッ」と乗かって、他の人が何か置いてけぼりってことが、非常によくある。 その人にやっぱどうしても頼ってしまう ちょっと進めんなんとときとか、おそ、遅くなるとときに、そういうふうになってしまう。

		えー、いつも私しゃべってしまうから、何か小っちゃい声で言ってしまうんですね。それ、分かってきました。
		あまりしゃべらないようにしましょう。
		ちょっと準備不足でした。
概念		授業の課題
定義		授業の問題やその原因についての発言
具体例	記録6	例えば社会だったら、マニアックな人がつぶやいたことにすぐに乗かって、進めてしまう。だから、私とその人との授業になってしまう。
		算数とかでもやっぱり、しゃべる人が「ポッ」と言ったことに「ポッ」と乗かって、他の人が何か置いてけぼりってことが、非常によくある。
		その人にやっぱどうしても頼ってしまう
		何か、(発言する児童に)目線も向いとったりすることもある。
		ちょっと進めんなんときとか、おそ、遅くなるとときに、そういうふうにしてしまう。
		しゃべらん人たちも、いっぱいおるし。どうしたもんかなと。
		えー、いつも私しゃべってしまうから、何か小っちゃい声で言ってしまうんですね。それ、分かってきました。
		やっぱり、板書、板書をパッと見ただけで気付くこともあります。
		子供が、ね、単語でいつもしゃべってるのを、何とかせんなんなあとか・・・
		ちらっと雑誌を見たような記憶があったんですけども、何か正確なことが言えなくて。
概念		行動の振り返り
定義		普段の行動の振り返りや、意識の変化についての発言
具体例	記録6	意識や実践・・・課題ならすぐ出てくるんですけど。
		例えば社会だったら、マニアックな人がつぶやいたことにすぐに乗かって、進めてしまう。だから、私とその人との授業になってしまう。
		算数とかでもやっぱり、しゃべる人が「ポッ」と言ったことに「ポッ」と乗かって、他の人が何か置いてけぼりってことが、非常によくある。
		その人にやっぱどうしても頼ってしまう。
		何か、(発言する児童に)目線も向いとったりすることもある。
		ちょっと進めんなんときとか、おそ、遅くなるとときに、そういうふうにしてしまう。
		えー、いつも私しゃべってしまうから、何か小っちゃい声で言ってしまうんですね。それ、分かってきました。

	ちらっと雑誌を見たような記憶があったんですけども、何か正確なことが言えなくて。
--	-----------------------------------------

この若手教員の省察の状態をA L A C Tモデルに当てはめると、図5のような状態であったと考える。若手教員は社会科の授業をどのように進めればよいのかという悩みをもちつつ「1 行為」である授業を行っていた。そのため筆者に授業の展開例を相談しているように「4 行為の選択肢の拡大」を望んでいるが、提案された展開例をそのまま取り入れてしまうため、展開を吟味し自らの課題解決に向けた実践を行っているとはいえない。

しかし、対話リフレクションを取り入れた授業の振り返りを行ったことで、授業でみられた児童の事実を踏まえた反省を語っている。また、日々の授業で若手教員自身が行っていることを見直し、授業の課題として意識する発言が増えた。若手教員が授業における児童の実態から、自分の行動を振り返り、自分の授業の課題に気付き始めたといえる。このことから若手教員は、「2 行為の振り返り」である授業の事実の確認を繰り返したことで、「3 本質的な諸相への気付き」である授業の課題やその原因に気付くことができるように変化したと考えられる。

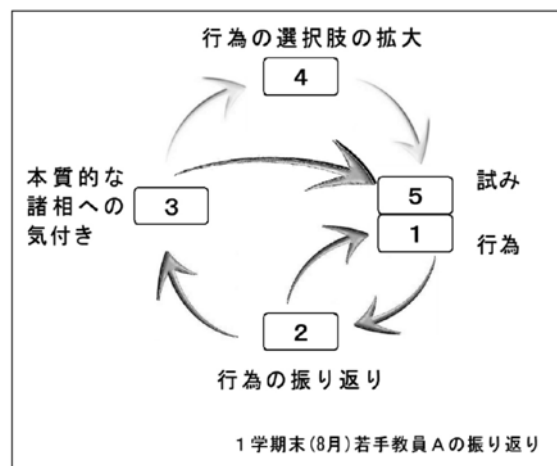


図5 若手教員の省察（8月）

3.4.2 若手教員の授業に対する課題意識の変化（8月）

1学期の実践を終えて、若手教員は自身の授業について、表13のように振り返った。表13には比較のために5月の回答を掲載しているが、若手教員がチェックシートに記入する際は5月の回答は提示し

ていない。5月と比較して若手教員の自己評価が上昇していた項目は、20項目中11項目であった。特に授業の導入から展開にかけて評価が「2 意識している」から「3 努力している」に上昇した項目が多かった。

一方、どのように授業を進めればよいか分からないと悩みを語っていた授業の構想については、「ねらいや身に付けたい力を明確にしている」と「教えることと考えさせることを区別している」の項目で、「1 意識していない」と回答した。また、「子供の思考の流れを大切に、柔軟に調整している」という項目に対しても「1 意識していない」と回答し、5月よりも低い評価をしている。これらの変化は授業観察記録を基にした対話リフレクションを行い、若手教員が自分の授業を詳細に振り返ることによって、意識できていないことに気付いたためであると考えられる。このように「授業チェックシート」における自己評価においても、若手教員は意識して取り組むことができたことと、これからの課題である「意識できていないこと」にも気付くことができていたといえる。

表 13 若手教員の授業に対する意識 (H29.8.2 記入)

授業チェックシート				
記入者 (3年次若手教員)				
4…実践している 3…努力している 2…意識している 1…意識していない				
チェックの変容 向上…大 低下…小 変化なし…同じ				
過程	項目	内 容	5月	6月
構 想	ねらい	1 ねらいや身に付けさせたい力を明確にしている	1	1
	教材・単元	2 子供の姿を踏まえ、見通しや学習意欲をもたせるように、教材や単元の流れを工夫している	2	2
	焦点化	3 教えることと考えさせることを区別している	1	1
導 入	既習事項	4 前時までの学習内容の理解度を確認・把握している	2	3
	学習課題	5 ねらいに応じた学習課題を提示し、意識化させている	2	3
展 開	発 問	6 多様な考えを引き出したり、焦点化したりする発問の工夫をしている	2	3
	説明・指示	7 簡潔で、分かりやすい説明・指示を行っている	2	3
	問い返し	8 子供の思いや考えを引き出す問い返しを工夫している	2	3
	学習活動	9 体験的な活動や問題解決的な学習を取り入れている	1	2
		10 自分の考えをもつ時間を確保している	3	3
	思 考	11 考えを深める場を過ぎず、思考を促している	2	2
		12 ノート等を活用する指導を適切に取り入れている	2	3
	板 書	13 理解や思考を促すよう、構造的に示している	2	2
	学習形態	14 目的や学習活動に応じて学習形態の工夫をしている	2	3
	学び合い	15 友達との関わりの中で、考えが深まる学び合いの場を取り入れている	2	3
流 れ		16 子供の反応を捉え、子供の思考の流れを大切に柔軟に調整している	2	1
	机間指導	17 子供の姿を把握や、個に応じた支援を行っている	2	2
	評 価	18 評価規準に基づき、子供の達成度を大切に評価を行っている	2	1
	終 末	19 授業の最後に学びを確認する場を設定している	2	4
事 後	振り返り	20 具体的な事実から、ねらいの達成度を振り返り、次時に生かしている	1	3

3.5 若手教員の授業実践と省察 (9月, 10月, 11月)

若手教員の授業実践 (9月から11月) を、次の表 14 のように観察し、リフレクションを行った。

表 14 若手教員の授業実践とリフレクション

	9 月				10 月	11 月
教科	学級活動				社 会	
単元 教材	チャレンジ 1UPプロジェクト				自由 民権 運動	世界に歩み出 した日本
記録	記録 ⑥	記録 ⑦	記録 ⑧	記録 ⑨	記録 ⑩	記録 ⑪
リフレ クション	対話 ③	感想	感想	アンケ ート・リ フレクシ ョン⑤	筆者 考察	感想 ⑫

学級活動「チャレンジ 1UPプロジェクト」の授業 (表 14 記録⑥) で若手教員は、1 学期の取組から、児童に学級の課題が「チャレンジ」であることを気付かせ、2 学期の取組「チャレンジ 1UPプロジェクト」を始めることを伝えたいと考えていた。事前に指導案を立てていたため、若手教員は授業のねらいは明確にしていたものの、本時に至るまでの細かな展開や具体的な発問について考えることなく授業に臨んでいた。

表 15 は、対話リフレクション 3 における若手教員のすべての発話を概念毎に分類した分析ワークシートである。児童の反応の想定 (表 15 太字) をみると、若手教員は筆者の「児童にどのようなことを答えてほしいと考えていたか」という問いに対し「何か決めた目標に向かって、頑張るみたいな。そういう似たようなことが、いっぱいあるかなーと思ったんですけど、言葉変えて」と答えている。しかし実際の授業では、若手教員の想定とは異なり、半数のグループが意見をまとめることができなかった。想定される児童の反応について答えられなかった 6 月の対話リフレクションと比較すると、若手教員は児童の反応の想定をするように心がけてはいるが、その反応を引き出すために、どのような働きかけをすればよいのかということまでは考えていなかったといえる。

若手教員はグループ活動が思うように進まなかったことを振り返り、自分の発問を見直し「確かに皆のチャレンジって言われたら、それもそうなんですよ」と、児童の反応を思い起こしていた。そして

若手教員は「その小さな区別（児童個人のチャレンジと学級皆で取り組むチャレンジ）がなかなか入っていない」と語った（表 15 児童の実態把握 太字）。この発言から、若手教員は自分が伝えたかったことが児童に伝わっていないことを認識し、次の授業の展開に対する不安を抱いたと考える。

表 15 若手教員のリフレクション
分析ワークシート（記録 3）

概念	授業の展開
定義	授業展開，学習活動の工夫についての発言
具体例	記録 3 思いつきでやった。
概念	発問・指示・説明・問い返し
定義	どのような発問，問い返しを行っていたかを見直す発言
具体例	記録 3 えっと，何にするか今後考えるっていうふうに投げかけましたが，いっぱい出たら出たで，困るんですよ。
概念	板書・資料提示の工夫
定義	板書の仕方，資料提示の工夫についての発言
具体例	記録 3 先生この写真（板書）って撮られ，撮っていただけました？
概念	児童の実態把握
定義	授業における児童実態と，児童の反応をどう解釈したかという発言
具体例	記録 3 そこで詰まってたんで。 確かに皆のチャレンジって言われたら，それもそうなんですよ。 ただその小さな区別が，なかなか入っていない。 皆が大体そういうこと（次時に考えること）につながっていく想像ができるような →ふーん，できましたかね。
概念	悩み，迷い，戸惑い
定義	授業中に迷いや戸惑いを感じたこと，悩みについての発言
具体例	記録 3 迷っとられたというのが，真ん中だったと思うんですけど。 →そうなんです。 ただその小さな区別が，なかなか入っていない。 えっと，何にするか今後考えるっていうふうに投げかけましたが，いっぱい出たら出たで，困る。
概念	児童の反応の想定
定義	想定していた児童の反応についての発言

具体例	記録 3 何か決めた目標に向かって，頑張るみたいな。 そういう似たようなことが，いっぱいできるかなーと思ったんですけど，言葉変えて。
概念	授業構想
定義	指導案，学習活動，発問の検討，板書計画等，授業構想にかかわる発言
具体例	記録 3 1 学期にやってみて，難しそうで諦めたもの，もう一回チャレンジしようって，投げかけたら，24 人 25 脚と，ギネスが出てくると，思いますか？ そうなんですよ。これ（ギネスに挑戦）が残ったら，ちょっとやっかいなんですよ。 （3 学期に挑戦できるよねって）って言ったら，じゃあ違うギネスにしようって流れるかなって。 そこはもう，2 択にすればいいですかね。

後半の展開について筆者が尋ねたところ，若手教員は「思いつきでやった」と答えた。授業は児童の反応によって変化するもので，事前に考えておいた通りに展開することは少ない。しかし，筆者はこれまでのリフレクションにおいても「何も考えずに言った」「言われた通りにやった」と答えていた若手教員が授業力向上を目指すためには，授業の展開を熟考した上で授業に臨むことも必要だと考えた。

研究授業を控えていた若手教員も授業展開に不安を抱いており，対話リフレクションを行った際も，次の授業にどのようにつないでいこうかという悩みを語った。若手教員が対話リフレクションを通して得た「児童に発問の意図が伝わっていない」という気づきが若手教員の悩みや不安につながり，その悩みや不安が次の授業の構想への意識へとつながったと考える。この後も筆者は若手教員の依頼を受けて授業の展開についての相談を受け，学級活動の授業の観察を行った。筆者は研究授業を終えた若手教員に，以下のような自由記述によるアンケート調査を行った（表 16）。

表 17 は，表 16 のアンケート「1. 研究授業を終えた感想」における若手教員の回答（リフレクション記録 5）を概念毎に分類したものの中から，「授業の印象」「反省」「課題発見・認識」の 3 概念を抽出してまとめた分析ワークシートである。その中で若手教員は，授業の反省について多く記述していた。しかし，今回は授業における児童の実態から「子供たちが普段よりたくさん発表してくれた（表 17 授業の印象 太字）」と授業を前向きに捉える発言を

表 16 研究授業後に行ったアンケートの設問

1. 研究授業を終えられた感想をお聞かせください。

①本時を振り返り、想定通りに進んだところ、想定通りに進まなかったところはどこですか。また想定通りに進んだ理由、想定通りに進まなかった理由として考えられることはありますか。

②「チャレンジ1UPプロジェクト」全体の取組を振り返り、うまくいったところ、子供が成長したと思うところはどこですか。また、そのために、先生がとってこられた手立てで、有効だったと考えられることを教えてください。

③「チャレンジ1UPプロジェクト」全体の取組を振り返り、困ったところ、悩んだところはありませんか。悩みや困り感を解消するために有効だったことはどのようなことですか。

④「チャレンジ1UPプロジェクト」の取組をしたことで、今後の学活、または今後の授業、学級運営等に生かしていきたい、また生かすことができると思われることはありますか。

2. 筆者とのかかわりは、授業をするにあたり影響がありましたか。

ア、教材研究・授業前の相談について
 イ、授業（参観）中の相談
 ウ、授業デザインメモについて
 エ、授業観察記録について
 オ、対話リフレクションについて

具体例	記録5	子供たちから出てきた「みんなで決めておくこと」の中で優先順位をつけるときにさらっと何人かの声だけで決めてしまった。
		「並び方」について話し合っているときに「困難なことにチャレンジすること」という価値に照らして決めなければいけないはずなのに、ただの多数決をしてしまった。
		時間配分・・・などなど。
		全ては想定不足だと思います。
		何のために話し合っているのかという自分自身のねらいがぶれていた。
		もっと子供の声を想定しておかないといけなかったと思いました。
概念		課題発見・認識
定義		今後取り組むべき課題だと考えていることについての発言
具体例	記録5	もっと子供の声を想定しておかないといけなかったと思いました。
		もっと子供の声をよく聞いて、子供が何を思っているかもよく聞いてから、次にどう出るかを考えないと、と思いました。
		子供の反応をこれまで以上によくみて、授業づくりや学級経営をしていかなければならないと思いました。（たとえば、つぶやいている人の声を瞬時に全体に広めるとか）

している。また、若手教員は授業の反省から「子供の声を想定して授業に臨むこと」「子供の反応に合わせて授業展開を考えなければならないこと」「子供理解に努めること」を今後の課題として挙げている（表 17 課題発見・認識 太字）。

学級活動の取組全体を振り返ったアンケートで若手教員は、筆者のかかわりとして最も影響が大きかったものは、対話リフレクションであると答えた。リフレクション記録3（表 15 悩み等、授業構想）にも見られたように、若手教員は授業を振り返ったことで、若手教員の発問が児童に伝わっていないことに気付いた。そして次の授業における児童の反応がどのようになるか想定できないことに不安を感じていた。そのため、筆者と対話リフレクションを行ったことで、「次の時間はいったいどうしたらいいのかまで、しっかり話し合えたことでプロジェクトの見通しがもてた」と答えている。このことから、若手教員にとって筆者との対話リフレクションは、授業を振り返るだけでなく、次の授業構想についても考える場になっていたといえる。

10月から11月にかけて、若手教員の依頼を受けて、社会科の授業を参観した（表 14 記録⑩から

表 17 若手教員のリフレクション
分析ワークシート（記録5）

概念		授業の印象
定義		授業後の感想や授業の印象についての発言
具体例	記録5	子供たちが普段よりたくさん発表してくれた
		子供の意見をよく聞くことが全てだったので、これを通して私自身の児童理解につながりました。
概念		反省
定義		授業後に、授業展開や授業構想について反省している発言
		学級会というものの経験不足による司会グループの臨機応変な対応ができなかった。
		混乱している子供の横でわたしが横で口を挟みすぎてしまいました。
		もっと基礎的なことから積み上げておかなければいけなかった。

⑫)。最後に観察した授業観察記録⑫を基に、対話リフレクションを行った。筆者の「何回も社会科の授業をみせていただきましたが、こんな風にしたりとか、こんなことを意識してやったということはありませんか」という問いかけに対し、若手教員は次のように自分の思いを語った（表 18）。

表 18 対話リフレクションにおける若手教員の語り

若手教員
まずは、1 時間に一つは考えさせるところをっていうのを教えていただいたんで、それをやっぱりやるように最近はずっとしています。で、今まで、気付いたことを書けてよく言っていたんですけども、やっぱりちょっとちがうことを、こっちが意図していないことを書いてくる人がいるので、なるべく、どこを気付かせたいのか、言うようにしました。
いつも気付いたことって最初の方は全部言っていたのが、やっぱり鉛筆止まる子は、何も書けなくて、何を書けばいいか分からない、そういう子がやっぱり多くいたので、とにかく、細かく指示するようには心掛けました。まあ、それでも書けない子もいますけど、何とか、全く書けない子はいなくなったかと、うん、思います。

若手教員は児童の事実を受けて、自分の発問を見直していること、以前のリフレクションで感じた反省を意識して取り組んだことについて、はっきりと語ることができるように変化していた。目黒(2010)は『「経験」はそれを自分のことばで表してみること、授業の中で自分に見えていたことやいなかったこと、自分がしていることやしてしまっていること、今の自分にわかっていることと知らないことなどを、はっきりさせることができます。つまり、このような『自分に経験された授業』の自覚化が、自分の授業をよりよいものにしていこううえでの重要な手がかりとなっていくだけではなく、教える人としての自分自身の成長にもつながっていくのです』と述べている。

若手教員は自分の気づきを意識して授業をしたことで、児童に変化があったとも語っている。課題は「児童が自分の意見を発表しないこと」であると感じていることについては以前と変化はないものの、

若手教員は授業の振り返りを重ねたことで、自分の授業の課題に気づき、その課題を解決しようと試みるように変化している。

3.6 若手教員の省察（取組全体を振り返って）

3.6.1 対話における若手教員の省察の変容

研究協力者の変容を捉えるために 8 月と同様に、若手教員に 4 月から 11 月の取組全体を振り返って、インタビューとアンケート調査、授業チェックシートによる授業の課題意識の調査を行った。

4 度の対話リフレクション、9 月の授業後のアンケートによるリフレクションを経た若手教員の発話は、若手教員の発話（リフレクション記録 6 表 11）と比較すると「代案・解決策（代案や問題点、課題の解決策についての発言）」「授業構想（学習活動や発問の検討等授業構想にかかわる発言）」についての発話が増え、「改善」に関する発話頻度が 3 割を超えた（表 19）。

表 19 若手教員の発話（リフレクション記録 7）

概念名	発問	板書	展開	実態	印象	悩み	反省	授課	行動	ねらい	想定	代案	構想	課発
概念 発話数	2	1	4	6	2	1	5	2	3	0	0	5	4	3
カテゴリー名	事実の確認					授業の捉え方					改 善			
カテゴリー発話数	15					11					12			
発話頻度 (%)	39.47					28.95					31.58			

表 20 は、対話リフレクション 7 における若手教員のすべての発話を概念毎に分類した分析ワークシートである。これまでの授業を振り返り、以前から課題であると捉えていた内容について、若手教員が自分なりに解決策を模索し始めたといえる。若手教員は 1 学期の振り返りでも「しゃべらん人たちも、いっぱいおるし。どうしたもんかな」という悩みや、発言する児童に頼った授業をしていたと語っている（表 12）が、どうすればよいかという悩みで止まっており、解決策まで見出しはなかった。今回も若手教員は「I さん（賢い児童）にしか分かんようなことをよく聞いとった」と語っている（表 20 反省 太字）。しかし、この反省は前回の振り返りと比較すると、授業中の自分の発問を見直す発話とも取ることができ、より具体的な反省に変化したといえる。

若手教員は授業実践と授業観察記録等を基にした

リフレクションの経験から、曖昧な発問や賢い児童を対象にした問いかけが、児童が発言しない事実の原因になっているという気付きを得た。そして、その解決策として皆が活動に参加できる授業を目指して「細かく指示するようには心掛けました」「誰でもつぶやけるようなこと（既習事項）から入るようにした」と現在取り組んでいることについて語っている(表20 太字)。現在の取組として若手教員が語っているのは、筆者がこれまでの対話リフレクション等で若手教員のよさとして伝えていた内容である。若手教員が伝えられたことを、自分の取組のよさとして自覚し、継続しようとしたことが分かる。

表 20 若手教員のリフレクション
分析ワークシート（記録 7）

概念	反省
定義	授業後に、授業展開や授業構想について反省している発言
具体例	記録 7 やっぱりこうやって見せていただくと、いつも私がすごくしゃべっているなーと思ってなるべくなんかしゃべらんように子供の言葉を生かせるようにしたいなと思う。
	何かもう、誰も挙げないんで、最近半強制的に当てていまして、何かこれが逆に駄目かな？とも思うんですけど。
	いつも気付いたことって最初の方は全部言ってた。
	あの一、やっぱそういう I さん（賢い児童）にしか分からんようなことをよく聞いたなと思って。
	特活のことをやってみたけれども、集会が終わった途端に、フェードアウトしていまして、はい。
概念	代案・解決策
定義	代案や、問題点・課題の解決策についての発言
具体例	記録 7 いつも私がすごくしゃべっているなーと思ってなるべくなんかしゃべらんように、子供の言葉を生かせるようにしたいなと思う。
	授業もうん、いつもこうやって授業終わった後にメモをくださったりとか、客観的に観ていただいて、あっこれこういうふうになっているんだとか、あ、やっぱりここ、うまくいかんかなっていうところを教えていただくことで、やっぱり次には生きたかなと思います。
	そういうのを聞けて、ああやっぱこれせんなん。今日の流れこれどうしようかなって迷っているときに、先生にお聞きしたりしたことで、やっぱり授業構想、特に学活はすごくありがたかったです。

		とにかく、細かく指示するようには心掛けました。
		誰でもつぶやけるようなこと（既習事項）から入るようにしたかなと思います。
概念		授業構想
定義		指導案、学習活動、発問の検討、板書計画等、授業構想にかかわる発言
具体例	記録 7	特活のは大きかったです、先生。先生おられなかったらちょっと、大変でした。
		授業構想について、事前にやっぱり、何でも聞きやすくて、直前になっていろいろ聞いて申し訳なかった。
		そういうのを聞けて、ああやっぱこれせんなん。今日の流れこれどうしようかなって迷っているときに、先生にお聞きしたりしたことで、やっぱり授業構想、特に学活はすごくありがたかったです。
		人から観られるとこんな風にしとったんだなっていうのがはっきり見えて、次に生まれました。
概念		課題発見・認識
定義		今後取り組むべき課題だと考えていることについての発言
具体例	記録 7	いつも私がすごくしゃべっているなーと思ってなるべくなんかしゃべらんように、子供の言葉を生かせるようにしたいなと思う。
		でもやっぱりクラスを作っていくためには、ああいう特活みたいな取組はやっぱ大事やなと思って、あれをどうやって、循環サイクルみたいな、にしていくんだろうな。
		せっかく今年やったからつなげていきたいなと思っています。

この若手教員の省察を A L A C T モデルに当てはめると、図 6 のような状態に変化したと考える。若手教員は積極的に発言する児童が減少していることを悩みとしながら「1 行為」である日々の授業を行っている。「2 行為の振り返り」に、授業で起きた事実（授業観察記録等）を基にした対話リフレクションを取り入れたことで、若手教員は丁寧に自分の授業を振り返る機会を得た。この丁寧な振り返りが「3 本質的な諸相への気付き」として、「曖昧な発問」「賢い人を対象にした問いかけ」「しゃべりすぎている」という若手教員の発問における課題の自覚を促した。この課題意識が「子供の発言を生かせるようにしたい」という若手教員の願いを生み「4 行為の選択肢の拡大」として「細く指示するようには心掛けました」「誰でもつぶやけるようなことから入るようにした」という変化につながった。

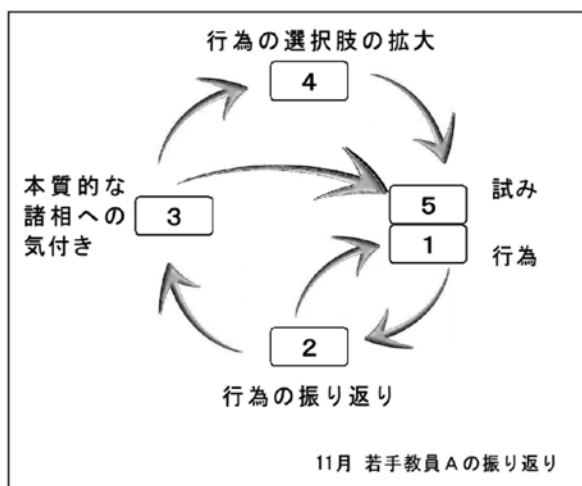


図6 若手教員Aの省察（11月）

このように、若手教員は授業を振り返り課題として意識したことについては、解決策を模索し改善に向けて新たな実践を試みることができたといえる。若手教員は「授業の導入に既習事項の振り返りを取り入れたことで、半分くらいの児童がつぶやくことができるようになった」と児童の変化も感じている。筆者はこの実感が授業の改善の意欲につながるものとする。

3.6.2 若手教員の授業に対する課題意識の変化（11月）

若手教員はこれまでの自身の授業を振り返って、次のように自己評価（表21）をした。8月と比較して若手教員の評価が上昇した項目は10項目あった。また「3 努力している」「4 実践している」と回答した項目は、20項目中14項目であった。授業の構想にかかわる項目の「ねらいを明確にしている」「教えることと考えさせることと区別している」に関しては、「1 意識していない」から「3 努力している」に変化した。若手教員が対話リフレクションによって自分の授業の課題と捉えて、改善を図っている発問等についての項目は、8月と同様「3 努力している」と回答している。

一方、自己評価が下がった「学びの確認」と「振り返り」については、4回目の対話リフレクションの若手教員の語りにも見られるように「児童が考えるところ」を学習に取り入れたことにより、学習のまとめにかけられる時間が減少したことが原因と考えられる。

この自己評価の変化からも、対話リフレクション

表21 若手教員の授業に対する意識
(H29.11.15 記入)

授業チェックシート						
			記入者 (3年次若手教員)			
4…実践している 3…努力している 2…意識している 1…意識していない						
チェックの変容 向上…大 低下…小 変化なし…同じ						
過程	項目	内 容		5月	8月	11月
構 想	ねらい	1	ねらいや身に付けさせたい力を明確にしている	1	1	3
	教材・単元	2	子供の実態を踏まえ、見通しや学習意欲をもたせるように、教材や単元の流れを工夫している	2	2	3
	焦点化	3	教えることと考えさせることを区別している	1	1	3
導 入	既習事項	4	前時までの学習内容の理解度を確認・把握している	2	3	4
	学習課題	5	ねらいに応じた学習課題を提示し、意識化させている	2	3	3
展 開	発 問	6	多様な考えを引き出したり、焦点化したりする発問の工夫をしている	2	3	3
	説明・指示	7	簡潔で、分かりやすい説明・指示を行っている	2	3	3
	問い返し	8	子供の思いや考えを引き出す問い返しを工夫している	2	3	3
	学習活動	9	体験的な活動や問題解決的な学習を取り入れている	1	2	2
	思 考	10	自分の考えをもつ時間を確保している	3	3	4
		11	考えを深める場を造らず、思考を促している	2	2	2
		12	ノート等を活用する指導を適切に取り入れている	2	3	4
	板 書	13	理解や思考を促すよう、構造的に示している	2	2	3
	学習形態	14	目的や学習活動に応じて学習形態の工夫をしている	2	3	4
	学び合い	15	友達との関わりの中で、考えが深まる学び合いの場を取り入れている	2	3	3
	流 れ	16	子供の反応を捉え、子供の思考の流れを大切に柔軟に調整している	2	1	2
	机間指導	17	子供の実態把握や、個に応じた支援を行っている	2	2	3
評 価	18	評価規準に基づき、子供の達成感を大切に評価を行っている	2	1	1	
結 末	学びの確認	19	授業の最後に学びを確認する場を設定している	2	4	2
事 後	振り返り	20	具体的な事実から、ねらいの達成度を振り返り、次時に生かしている	1	3	2

を取り入れた授業の振り返りは、若手教員に授業の課題への気づきを促し、その気づきが若手教員の課題解決を図ろうという意識と授業改善に向けた実践につながっているといえる。

4. 全体考察

本研究の目的は、若手教員の授業力向上を目指し、

1. 対話リフレクションを取り入れ授業の振り返りを行うことは、若手教員の授業力向上を図るために有効かを明らかにする。
2. どのような対話リフレクションを行うことが、若手教員に気づきや、授業の改善・省察の変容を促す契機となるかを明らかにする。

という2点であった。最後に、研究の目的に沿って考察をまとめるとともに、対話リフレクションを通じた筆者の学び、教育的示唆、今後の課題を述べ、本研究の結論とする。

4.1 若手教員の変容と対話リフレクション

今回若手教員とのリフレクションに取り入れた対話リフレクションは、「他者からの指摘や誘導によっ

て「気づかされる」ことと、授業者が目の前の学生とかかわりのなかで得ている「授業の実感」とはどうしてもズレてしまう。人から見れば、どんなに些細なことであっても、自分のなかに起きる「気づき」が自分の授業をよりよいものへと変えていくきっかけとなる」(目黒, 2010) という考えを前提としている。

今回筆者が実施した若手教員との対話リフレクションは、授業の事実を若手教員と共に振り返ることで若手教員自身が気づきを得られるようにしたいと考えて臨んだ。この気づきを得られるようにするためには、対話者である筆者が若手教員の現状を把握することと、若手教員自身が自分の授業についてどのように考えているかを知る必要があった。取組を始めた当初は、「授業をうまく進めたい」という願いは抱いているものの、若手教員は自分の授業における課題を自覚していない状態であった。そのため、筆者は若手教員が「課題意識をもつことが第一段階の気づき」と捉えた。筆者が対話リフレクションを行う際に用いた「授業観察記録」は、若手教員が課題意識をもつことにも役立った。

1学期の取組を振り返ったインタビューで若手教員は「あまりしゃべらないようにしようと思った。ぱっと見ただけで、色ですぐ分かるところが分かりやすかった」と語っており、若手教員が授業観察記録に目を通すことは、若手教員の発問の振り返りになったことが分かる。また、取組全体を振り返ったインタビューでは「授業記録を見ると、いつも私がすごくしゃべっている。なるべくしゃべらないように、子供の言葉を生かせるようにしたいと思う」と語っている。このように「授業観察記録」等を蓄積し、それらを基にした授業の振り返りを行うことで若手教員の課題意識が明確になった。そしてその振り返りを継続したことが、次の授業改善の意欲につながったと考える。

授業の事実に基づいた対話リフレクションは、若手教員の「児童が発言しない」という悩みの原因が、自分の発言にあるという気づきにつながった。筆者は「児童にどのような発言をしてほしいと考えていたのか」と問いかけることで、若手教員が授業で望んでいた児童の発言を引き出した。その上で筆者が授業観察記録を見返すように促すと、若手教員は児童に答えてほしいと思っていたことを自分が話していたことに気付いた。そして「(授業者が) これを

言ったら、(児童は) もう何も言うことないですよ」と語り、児童の反応の原因が自分の発言にあったことに気付いた。対話者である筆者が自分の解釈や評価を押しつけることなく、授業者が授業を振り返る視点になるような問いかけをすることは、若手教員に気づきを促すことに有効であった。

授業リフレクションの前提「どんなに些細なことであっても、自分のなかに起きる「気づき」が自分の授業をよりよいものへと変えていくきっかけとなる」(目黒, 2010) にあったように、今回筆者がかかわった若手教員についても、若手教員自身の課題に気づき、その課題を解決したいという思いをもったときに、自ら改善しようと筆者に相談したり、解決策の実践に取り組み始めたりしている。つまり、授業の事実に基づいた対話リフレクションによって得られた気づきは、若手教員の授業を改善しようとする意欲や実践につながったといえる。

また、筆者は授業を観察して気付いたよさを「授業のよかった点」として積極的に若手教員に伝えた。授業の変化や授業中の児童の反応の変化を知ること、若手教員は自らの実践の効果を知る機会となり、実践の継続意欲をもつことができた。実際に若手教員は、筆者が伝えた「学習のまとめの書く活動」や「児童の発言を引き出す問い返し」「既習事項と関連づける」などをその後の授業に継続して取り入れていた。このことから、授業の事実である児童の反応を基にした、授業におけるよさを伝えることは、若手教員が授業を改善しようとする意欲につながるといえる。

しかし、若手教員が気付いたことや筆者が伝えたことがすぐに若手教員の意識の変化や次の授業の改善に表れるとは限らない。今回の実践でも、1学期のリフレクションで気付いていたことが授業の実践に表れたのは、2学期であった。11月に観察した授業についての対話リフレクションで若手教員は「1時間に一つは考えさせるところをっていうの(思考場面を設定すること)をやるように最近はずっとしています」と語っている。このことから、対話者が若手教員の意識や授業の改善を急がず、授業を基にした丁寧なリフレクションを続けていくことが大切だと考える。

4.2 対話リフレクションを通した筆者の学びと教育的示唆

若手教員の授業の観察者であり対話者であった筆者にとってこの取組は、授業を参観する際の視点を増やすことにつながった。これまで筆者は授業者の働きかけを中心に、授業の参観を行っていた。今回若手教員の抱く悩みの原因や授業の課題を明らかにしようという視点で授業を観察したことにより、児童の反応をよくみよう意識するようになった。児童の反応の変化を捉えることは、教師の働きかけを見直す契機になる。筆者は若手教員の授業を観察したことで、自分の授業においても発問や板書の仕方を見直したり、自分自身の働きかけがどのような児童の反応を引き出しているのかを意識したりする機会が増えた。

また、筆者は授業の実践を重ねることにより無意識で行っている自分の授業での行為を「なぜそのような方法を選んでいるのか」と再考しながら、若手教員の問いかけに答えていた。若手教員と対話をするときには、自分の考えを押しつけず、また自分と同様の考えに誘導しないように心掛けた。若手教員がどのように考え、どのような行動をしていたのかをよりよく振り返ることができるように、若手教員の語りを傾聴したり、受容的な態度での対話を心掛けたりした。このような筆者の実践の見直しや他者を受け入れる態度は、今後同僚や担当する児童に接するときにも役立つものと考ええる。

今回の研究協力者の若手教員の授業実践や省察の変化が示すように、若手教員自身が課題に気付くこと、そして課題を解決したいという思いをもつことが授業改善の取組につながった。若手教員の授業力向上のためには、若手教員と共に授業研究をする者が、授業の事実に基づき若手教員自身に気付きを促すような働きかけをすることが、日々の授業の振り返りや、授業研究の事後研修会においても有効であるといえるのではないかな。

4.3 今後の課題

小学校の担任は、全教科の指導を担当しているため、同じ授業を繰り返し行う機会はほとんどない。そのため、一つの授業についての振り返りよりも、次の授業の準備に力を入れる傾向がある。そのような中で授業の事実を基にしたリフレクションは、若手教員の実践の変化をもたらすには時間がかかると

感じるかもしれない。しかし今回の研究から、若手教員自身が自らの課題に気付く、その課題の原因となることに気付くことができるような事実を基にした振り返りは、授業の改善だけではなく、若手教員の省察の変容をも促すことが分かった。

授業観察記録等の提示という他者からのかかわりが少なくなったときに、若手教員がその授業改善に向けた意欲をどのように維持し、自分でリフレクションを続けていくかが課題である。次の授業に生かすことのできるリフレクションの在り方や、教師が振り返りを継続するための手立てについて今後も考え続けていきたい。

〔謝辞〕

本研究は研究協力校の先生方、研究協力者の先生の全面的な協力を得て行うことができました。本研究にかかわってくださった方々に心より感謝申し上げます。

引用文献・参考文献

- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (2008)「授業の研究 教師の学習」, 明石書店
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (1998)「成長する教師 教師学への誘い」, 金子書房
- 石上靖芳・前島純司・黒柳幸夫 (2015)「校内授業 研究事後協議会における教師の学習にかんする事例研究：グループ協議における対話的相互作用に着目して」, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇石原陽子 (2010)「新任教員の困難に関する考察－質的・量的調査分析から－」, プール学院 大学研究紀要 第 50 号
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村上功 (2014)「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し若手教師の授業力向上に果たす効果－小学校学年部研修に焦点をあてて－」, 教師学研究 14, 13 - 22
- F・コルトハーヘン編著・武田信子監訳 (2010)「教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」, 学文社
- 西條剛央 (2008)「ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM アドバンス編 - 研究発表から論文執筆, 評価, 新次元の研究法まで」, 新曜社
- 西條剛央 (2007)「ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編 - 研究の着想からデータ収集, 分析, モデル構築まで」, 新曜社

- 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 8・9，
27－37
- 坂本篤史（2011）「授業研究を通じた小学校教師の
授業を見る視点の変化－授業研究に携わった経験
に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析－」，
教師学研究 10，25－36
- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う
教員の資質能力の向上について（答申）」
- 富山県（2016）富山県教育大綱
（富山県新教育振興基本計画，2017）
- 富山県教育委員会（2016）「教員研修ハンドブック
巻末資料 2－3」
- 富山県総合教育センター（2017）研究紀要第 35 号
抜刷「教員の授業における指導力向上に関する調
査研究－校内研修の視点から－」
- 日本教育方法学会（2014）「授業研究と校内研修
教師の成長と学校づくりのために」，図書文化
- 藤沢市教育文化センター（2012）「教育実践臨床研
究 教えることをとおして自分も育つ」
- 藤沢市教育文化センター（2009）「教育実践臨床研
究 授業研究と教師の成長を結ぶ」
- 藤沢市教育文化センター（2007）「教育実践臨床研
究 教える仲間と共に授業から学ぶ」
- 目黒悟（2010）「看護教育を拓く授業リフレクショ
ン教える人の学びと成長」，メヂカルフレンド社

（2018 年 5 月 21 日受付）

（2018 年 7 月 19 日受理）