

## 授業の省察における生徒固有名を伴う語りの機能

— Shulmanの「学習共同体」モデルを手がかりに—

Narrative Stories Referring to Particular Students' Names  
in Reflection in Lesson Study

— An Analysis from Shulman's Perspective of "Learning Communities" —

北 田 佳 子\*  
Yoshiko KITADA

### はじめに

本研究は、校内授業研究会（以下、授業研究会とする）において、教師が具体的な生徒の固有名を挙げて授業について語ることが、授業の省察という意味においてどのような機能を果たしているのかを明らかにすることを目的としている。近年、授業研究会は、教師の力量形成の場として注目されており、中央教育審議会答申（平成20年1月）でも、授業研究会の必要性が強く打ち出されるとともに、「教師の資質の不断の向上にとって極めて重要である」という明確な位置付けが示されている。

ここで言う授業研究会とは、教師が同僚とともに互いの授業を観察し省察し合う授業の事例研究のことを指す。長年、授業の事例研究を核とした教師教育を実践してきた教育心理学者のLee S. Shulmanは、教師の複雑な専門性は、授業の事例研究を積み重ねていくことで形成されるとし、そこで蓄積される「事例知識」が、教師の実践の礎を築いていくと述べている（Shulman, 2004）。Shulmanのこの言葉を借りれば、授業研究会とは、授業の中の具体的な出来事について語り合う作業を通して、同僚とともに教師一人ひとりが「事例知識」を獲得し、個々の実践の基礎を協働で築いていく場であると言えるだろう。

しかし、口に授業研究会と言ってもその形態はさまざまであり、研究会の中で教師たちが何をどう語るのかも大きく異なる（秋田, 2006a）。全国各地の授業研究会に関わり、その教師の学習システムとしての可能性を探究し続けている教育学者の秋田喜代美は、授業研究を次の二つのタイプに分類している。まず一つは、教師の知識や技術を所与のものとして伝達することを主とする「効果的伝達モデル」である。そしてもう一つは、上述のShulmanの指摘のように、複雑な授業という実践の中に埋め込まれた教師の知識や技術を、同僚との省察を通して発見し意味づけていくことを重視する「協働構築モ

デル」である（秋田, 2006b）。

秋田は、さまざまな点からこの二つの違いを挙げているが、とりわけ本研究が着目するは、この二つのタイプの授業研究会において、教師が語る内容や語りのスタイルがそれぞれ異なるという指摘である。「効果的伝達モデル」では、教師の教授技術や授業案に焦点が置かれ、命題的記述のスタイルが取られるのに対し、「協働構築モデル」では、子どもたちの学ぶ様子に焦点化した物語的記述のスタイルが認められるという。

「反省的实践家」としての教師像を提唱したDonald A. Schönも、子どもの具体的な言動が現れる物語形式による語りを重視している。Schönは、細やかに描写された物語を通して、教師は状況と対話をしながら、一人ひとりの子どもの言動に「理を与える（giving him reason）」省察ができるようになるという指摘している（Schön, 1983; 1988）。また、Schönとの共著もある教師教育の研究者であるBrent Kilbournも、授業の中心的な流れを追うだけでは十分な省察はできず、個別具体的な子どもの名前や言動が登場する語りによって、教室で局所的に生起している細やかな出来事を捉え、それらを関連付けて省察する思考が重要であると述べている（Kilbourn, 1988）。

そもそも、日本には戦前から続く授業研究の歴史があり、上述のような個別具体的な子どもの名前や言動をともなう豊かな実践の物語の蓄積がなされてきた（日本教育方法学会, 2009）。しかし、1960年から70年代にかけて、授業を科学的に捉えようとする研究が普及すると、それまでの授業研究は変化する。教師や子どもの固有名は「T（教師）」と「C（子ども）」に置き換えられ、子どもの学びの様子といった具体的な授業の詳細は捨象され、どこでも通用する知識や技術の一般化や理論化が目指されるようになった（稲垣・佐藤, 1996; 秋田, 2006a）。日本の授業研究に関して、研究・制度・実践等さまざまな面からリードしてきた教育学者の稲垣忠彦と佐藤学は、

\* 富山大学人間発達科学部

/ 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター研究員

この変化によって、「教師たちの実践を記録し語る言葉は、(中略) 具体的に生々しい文脈から離れて抽象化し、実践の創造と反省に対する想像力を失ってきた」(稲垣・佐藤, 1996, p.131) と述べている。

稲垣らが言う「具体的に生々しい文脈」とは、すなわちShulmanの言う「事例」に相当する。従って、「具体的に生々しい文脈」という「事例」から離れたところで、いくら抽象的な議論を重ねても、そこから実践の礎となるような「事例知識」が築かれることはないだろう。上述の秋田が示した「効果的伝達モデル」が、「事例」を捨象した知識技術の一般化・理論化を目指す授業研究の流れをくむものであるとするならば、「協働構築モデル」は、その失われた「事例」に今一度着目し、子どもの具体的な固有名をともなう語りの中から「事例知識」を構築していこうとする試みと言えよう。

以上のような先行研究を踏まえ、本研究では、「協働構築モデル」に該当すると考えられるMという公立中学校の授業研究会を対象に、その中で語られる生徒の固有名を伴う実践の物語が、具体的に教師の授業省察においてどのような役割を果たしているのか、そしてその中で、いかにして「事例知識」が築かれていくのかについて明らかにする。具体的には、M中学校の3年間にわたる授業研究会の発話記録の中から、生徒固有名を伴う語りを抽出し、その量的・質的变化を捉えるとともに、Shulmanの諸概念に基づく考察から、「事例知識」が形成されていく過程を捉える。本研究によって得られる知見は、今後の校内授業研究会の在り方に、大きな示唆を与えるものとなるだろう。

## 1. Shulmanの諸概念の検討

- (1) 「個人と組織のレベルにおける学習共同体」モデル  
まず、Shulmanの諸概念を以下に整理しておく。

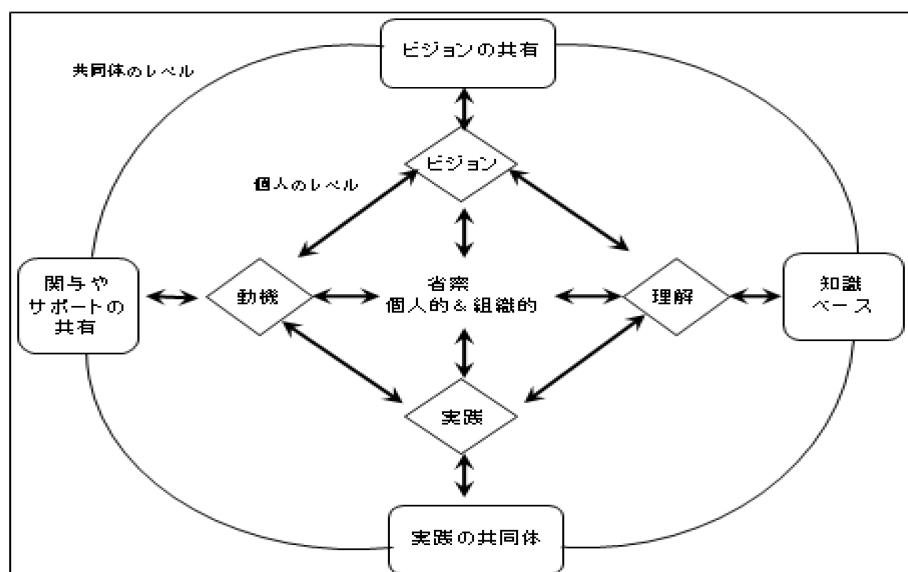
Shulmanは、これまで教師の学習過程を図示するモデルをいくつか打ち出しているが<sup>1</sup>、その中で本研究が注目するのは、教師個人と共同体双方の学習過程を示した図表1のモデルである。

これは、「個人と組織のレベルにおける学習共同体」というモデルで、個人の学習と組織の学習がどのように有機的に結びつき、学習共同体を形成しているのかを図示したものである (Shulman & Shulman, 2004)。このモデルは、Shulmanらの研究プロジェクト「学習者共同体の促進 (Fostering a Community of Learners、以下FCLとする)」に基づいている (Shulman & Sherin, 2004)。このプロジェクトは、構成主義を基盤とする授業改革を推進するもので (Mintrop, 2004)、Shulmanらは、このプログラムに参加している教師たちについて研究を行う中で、優れた教師が有する知識とはどのようなものか、また同じ志を持つ共同体の中で彼らはどのような学習過程を経て学び成長しているのかを捉えようとした。

このモデルは、「ビジョン」「動機」「理解」「実践」「省察」「コミュニティ」という6つの要素で構成されており、それぞれの関係は図表1のように示される。まず、中央の「個人のレベル」の部分には、教師個人の学習過程を示している。個々の教師は自分なりの「ビジョン」や「動機」や「理解」を有し、「実践」や「省察」を行っている。それぞれの要素が有機的に結びつき、相互作用することにより、さまざまなことが学習され、力量が形成されていくと考えられている。

さらに、この「個人のレベル」の学習過程は、単独で機能しているわけではなく、学校をはじめとする共同体と密接に関連していることも図示されている。共同体自体もまた学習し変化していく存在であり、メンバー間で「ビジョンの共有」や「関与やサポートの共有」を行い、共通の「知識ベース」を保有し、「共同体としての実践」

図表1：「個人と組織のレベルにおける学習共同体」<sup>2</sup>



(Shulman & Shulman, 2004, p. 266; 秋田, 2009, p. 52 に基づき作成)

や「組織的な省察」を行うことで、共同体としての学習が促進されていく。個人の学習は共同体の影響を受けるが、逆に共同体もその構成員である個人の学習の影響を受けるといふ、互恵的な関係として捉えられている。

上述の6つの構成要素の中で、Shulmanらが最も詳細な説明を記しているのが「理解」の領域である。「理解」の領域には、図表2に示す諸要素が含まれており、優れた教師はこれらの知識や理解を十分に有しているとされている (Shulman & Shulman, 2004, p. 262)。

図表2：「理解」に含まれる諸要素

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学問分野/内容/学際的な分野に関する知識</li> <li>・ カリキュラムに関する理解</li> <li>・ 授業を想定した教材の知識：Pedagogical Content Knowledge (事例知識)</li> <li>・ 教室の組織運営</li> <li>・ 教室のアセスメント</li> <li>・ コミュニティの構築 (教室、教科部会、学校、地域、専門家集団、改革推進活動において)</li> <li>・ 学習者に対する知的、社会的、文化的、個人的理解 (発達の観点から)</li> </ul>
--

まず、「授業を想定した教材の知識 (Pedagogical Content Knowledge、以下PCKとする)」<sup>3</sup>が「事例知識」であるとされている点に注目したい。PCKとは、教科の内容に関する授業者の個人的知識が、授業へと翻案されていく過程で必要となる知識であり、例えばあるテーマを学習する際に、子どもたちが誤解したり間違いやすい点はどこか、どのようにすれば理解しやすくなるのかといったことを把握している教師特有の諸知識である (Shulman, 1986; Wilson et al., 1987)。このPCKが「事例知識」ならば、生徒の固有名を伴う語りが、何らかの形で、このPCKに関連しており、結果として「事例知識」が構築されていくものと考えられる。

再度、図表1と図表2の関係を確認しておこう。図表1の「理解」の領域の中に、図表2に示されている諸要素が含まれているという関係にある。ということは、これらの諸要素に関する知識が豊かになるということは、すなわち「理解」が豊かになることを意味し、それが個人の「省察」「ビジョン」「実践」「動機」に影響を与え、個人の学習が促進されると考えられる。さらに、それだけではなく、個人の「理解」は共同体の「知識ベース」につながっているため、結果的には共同体全体のビジョンや実践や関与・サポートの在り方にも影響を与えるという関係にあることが分かる。

## (2) 校内授業研究会との関連

本研究が対象としている校内授業研究会と、Shulmanらのモデルを関連付けて考えて見たい。研究対象のM中学校では、教科を超えて教師一人ひとりが授業を開き、それを同僚全員で観察し省察する話し合いを実践してお

り、その際、具体的な子どもの名前や言動を挙げながら発言することを重視している。このような研究会は、図表1のモデルの中央に位置する「個人的・組織的省察」の場として機能しているものと考えられる。授業研究会は、まず検討授業を行う授業者本人にとっては、自分自身の「実践」について「個人的省察」を行う機会となる。しかし、それは授業者単独で行うものではなく、同僚教師たちによる「組織的省察」が、授業者本人が気づかなかつたさまざまな出来事を含む多角的な視点を提供してくれるものと思われる。それが、授業者の「個人のレベル」の学習を促進すると同時に、同僚教師たち、つまり学校という「共同体のレベル」の学習も発展させていくことになる。

また、観察者側の教師たち一人ひとりにも、授業者とは違う意味において「個人のレベル」の学習が生起していると考えられる。観察者の教師にとっては、他者の授業という「共同体の実践」を振り返ることで、そこから自分自身の「実践」が思い起こされたり、個人的な「ビジョン」や「理解」を問い直したりという「個人のレベル」の学びが十分起こりうる。このように、授業研究会の中では、まさにShulmanらが図表1に示したように、個人と共同体の学習が複雑に相互作用しながら進行していくものと考えられる。

しかし、ここで一疑問が浮かんでくる。本研究が対象とする授業研究会では、教師は自分の専門教科に限らずあらゆる教科を観察し省察しなければならない。もし同じ教科どうしの教師だけが集まり研究会を行うのであれば、個人や共同体のいずれにおいても、その教科に関わる「ビジョン」や「理解」や「実践」等が十分に蓄積されている可能性が高く、それに基づいて授業の省察を行うことができるだろう。だが、もし専門以外の教科を省察するとなれば、たとえ熟練教師であっても容易なことではない。なぜなら、まず教師個人が、その教科に特有の知識や実践をあまり、あるいはほとんど有していないと考えられるからである。さらに、M中学校の教職員構成では、同一教科を担当する者は2名程度、あるいは1名しかおらず、授業を観察する同僚教師の大半は、自分の専門外の授業を省察することになる。そのため、共同体としても、その教科特有の「知識ベース」や「共同体としての実践」を有しているとは考えにくい。はたして、このような状況で、M中学校の教師たちは何を拠り所として授業を省察しているのだろうか。結論を先に言えば、まさにこのような状況下で、彼らの授業省察の基盤として機能していたのが、生徒の固有名であり、それに伴って語られる個別具体的な子どもの学びの姿であった。

以下では、M中学校の授業研究会での語りを分析しながら、どのような形で生徒の固有名を伴う語りが授業省察の基盤として機能していたのかを明らかにする。

## 2. 研究の方法

### (1) 研究の対象

本研究は、S県公立M中学校において、平成17年度から19年度の3年間に実施された校内授業研究会を分析の対象とする。M中学校は、授業研究会で生徒の固有名を挙げながら授業の省察を行うことを重視した実践を続けている学校である。この実践は、平成17年度に着任した新校長による学校改革の環として開始されたものであり、次に示す新校長のビジョンに基づくものである。そのビジョンとは、全ての子どもと全ての教師が学び続けることのできる学校を創るというものである。そのために、各教師が最低年回は授業を公開し、同僚は教科の壁を越えて全員で観察し省察を行うこと、そして省察にあたっては、生徒の固有名を挙げながら、具体的な子どもの様子に着目して語ることを原則とした。従来、自分の専門教科の授業だけを観察し、発問・板書・授業案といった教師側の視点で授業を検討するという授業研究しか経験してこなかったM中学校の教師たちにとって、この新しいスタイルの授業研究会は大きな戸惑いを感じるものだった。しかし、新校長は、教科の壁を乗り越え同僚全員で学び合う文化を築かないかぎり、全ての教師が学び続ける学校は実現できないし、また授業者の言動にこだわる授業の見方から脱却し、子どもの姿に焦点化した授業の省察ができるようにならないかぎり、全ての生徒の学びを保障することもできないという強い信念を持っていた。

このような新校長のビジョンの下、M中学校では、年間約20回の授業研究会を行い、学年や教科を問わず教師全員で一つの検討授業を観察した後、2時間程度の話し合いを行っている。本研究では、その中でも以下図表3に示す授業研究会に焦点化し、DVDから書き起こした教師の発言の逐語記録を、次に示す手順に沿って分析らびに考察した。

### (2) 分析の方法

本研究では、M中学校で平成17年度から19年度の3年間に実施された授業研究会のうち、各年度を前期と後期に分け、さらにその中から教師たちの語りの変容を描くのに適切と思われる以下6回に着目し分析と考察を行った(図表3)。

図表3： 分析対象とした校内授業研究会

	時期	検討授業
平成17年度	○ 前期 (2005年4月)	数学
	後期 (2006年1月)	数学
平成18年度	○ 前期 (2006年4月)	社会
	後期 (2006年11月)	数学
平成19年度	前期 (2007年4月)	数学
	○ 後期 (2007年12月)	英語

○印の回については、さらに詳しい分析と考察を行う。

まず、図表3に示されている各授業研究会における全ての教師の発話逐語記録から、生徒の固有名を抽出し、その出現回数の量的変化を分析した。なお、この出現回数は、同一人物であっても出現する度にカウントしたの

で、延べ回数を示す。従って、例えばある特定の子どもに5回言及する場合と、5人の子どもたちについて1回ずつ言及する場合とで、延べ回数は同じということになるが、いずれにしても、教師が授業省察の際、ある特定の生徒(あるいは生徒たち)にどれだけ焦点化した発言をしているのかを示す指標となる。

次に、量的変化では捉えきれない特徴を明らかにするため、さらに図表3の○印の授業研究会を、調査前期(平成17年前期)、調査中期(平成18年前期)、調査後期(平成19年後期)とし、各回の具体的な教師の発言を例に挙げながら、3年間にわたる変容を描出する。

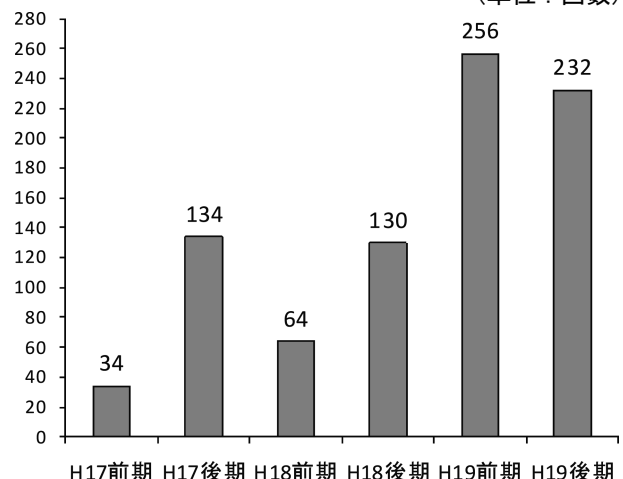
なお、上記データの考察にあたっては、先述のShulmanのモデルに照らし合わせながら、教師個人ならびにM中学校という共同体が、3年間の中でどのように学び成長していったのかという過程を捉える。ただし、ここで言う教師個人とは、必ずしも授業者のみを指すのではなく、同僚として観察する教師も含む。授業者・観察者にかかわらず、M中学校の教師一人ひとりがどのように学び、それが共同体としての学びとどう関連しているのかを描出したい。

## 3. 研究の結果

### (1) 生徒固有名の出現回数と教師の発言の変容

図表4は、校内授業研究会における生徒固有名の出現回数を示すものである。以下では、このグラフに基づき、3年間の変容を概観するとともに、適宜、具体的な教師の発言を示しながら、調査前期・中期・後期それぞれの特徴を述べる。

図表4： 校内授業研究会における生徒固有名の出現回数  
(単位：回数)



#### ① 調査前期(平成17年度前期)

まず、新校長の赴任により導入された新しいスタイルの授業研究が初めて実施された研究会(平成17年度4月)では、教師全体の発言に生徒の固有名はわずか34回しか出現していない。ここから、従来、授業研究と言えば自分の専門教科の授業だけを観察し、発問・板書・授業案といった教師側の視点で授業を検討するという授業研究

しか経験してこなかった教師たちにとって、専門以外の教科について語ることは、さらに子どもたちの様子に焦点化して語ることは、非常に困難を感じるものだったことが推測される。

例えば、この日の検討授業の数学は、正の数と負の数の導入部分にあたり、授業者は子どもたちの興味を引きつけるモノとして体重計を教室に持ち込み、特に負の数の性質に着目させたいと考えていた。しかし、授業研究会での同僚教師たちの発言には、子どもの固有名が登場しなかったばかりではなく、この検討授業そのものについての発言もほとんど見られない状態だった。

具体的な教師の発言を見てみよう。以下に示すのは、望田先生<sup>4</sup> という英語教師の発言である<sup>5</sup>。

**【H17年度前期の研究会】**

森村さんが、まあ学習とか、色々な動作面で人の後をついていくっていうか、なかなか早くできないってことで…。あの一、普段の生活見ても、給食もそうです。やっぱり、1時過ぎないと食べ終わらないし、それで片付けるってことで…。

この望田先生の発言には、「森村さん」という生徒の固有名が 度だけ登場するものの、その内容は、検討授業ではなく、給食の時間にこの生徒がどのような様子だったかというものである。おそらく望田先生には、初めて経験するこの新しいスタイルの授業研究会で、子どもの具体的な姿を語らなければならないという意識があり、日頃から気になっている「森村さん」に着目したのだろう。しかし、この発言は、せっかく同僚が開いてくれた検討授業との関連を欠いており、望田先生にとって、「森村さん」という生徒の固有名を伴う語りは、残念ながら授業の省察には生かされていないことが分かる。

**②調査中期（平成18年前期）**

その後、平成17年度後期には、教師全体の発言の中に134回という高い頻度で生徒の固有名が出現するようになるが、その数は安定して増加するわけではなく、平成18年度へ入るとまた減少している。ここから、毎年、教職員全体の何割かが人事異動で入れ替わる学校組織<sup>6</sup> において、前年度に積み重ねた経験が、次年度に容易に引き継がれるわけではないという難しさがうかがえる。しかし、それ以上に図表4が物語っていることは、教師にとって、自分の専門教科や授業者の言動にこだわる授業の見方から脱却し、どのような教科であっても子どもの姿に焦点化して授業を省察できるようになるということは想像以上に難しく、長い時間をかけて授業研究会を積み重ねていく必要があるということだろう。

しかしながら、平成18年4月の授業研究会では、生徒固有名出現回数はいったん減少するものの、次のような発言も見られるようになる。以下に示すプロトコルは、藤井先生という音楽教師が、この時の検討授業である社会の授業を振り返り語ったものである。藤井先生の発言には、「橋本くん」という生徒が登場する。この生徒は、

藤井先生が顧問を務める吹奏楽部に入部を希望している子どもであり、また音楽の時間に、周囲の子どもと比べてかなり低音の声を出していたということで、藤井先生の記憶に残っていた生徒であった。そのため藤井先生は、まずこの生徒に着目し省察を行っている。

**【平成18年度前期の研究会】**

このグループで、橋本くんって子が、吹奏楽部に入りたいていったんで、もう顔覚えたんですね。この子も低音の声が出る子なんだけど、このグループの中では、あんまり話しませんでしたね。でも先生が言うと、何かこう 生懸命探すような感じでした。  
…地球儀があったということで、みんなが食いついて、こう立ち上がってのぞいてる子がいたりして。そういう意味では、地球儀がすごく、こう、みんなを結びつける役目として働いてたなと思いました。

この発言を見ると、先述の望田先生同様、まず藤井先生も、検討授業以外のところで個人的に印象に残っていた「橋本くん」という子に着目している。しかし、望田先生とは異なり、藤井先生は、この検討授業の中の「橋本くん」の様子にも、わずかではあるが言及している。そして「橋本くん」のグループ内での様子を観察する中で、「立ち上がってのぞいてる子」がいるほど「地球儀」が生徒たちを引きつけていることに気付き、「地球儀が（中略）みんなを結びつける役目として働いていた」という省察を行っているのである。

この社会の授業は、子どもたちが初めて地理の学習をするという導入の時間で、授業者は、「地球儀」を使うことにこだわっていた。それは、まず子どもたちに平面的な地図帳よりも、立体的で地球の特徴が把握しやすい「地球儀」に触れさせることで、地理という科目に興味を持って欲しいと考えていたからである。そのため、授業者は学校中の地球儀をかき集め、各班に つずつ行きわたるように準備をしていた。観察者である藤井先生の発言は、まさにこの授業者の工夫が、上手く機能していたことを裏付けるものであり、授業者にとっては今後の授業デザインの指針となる貴重な指摘となっている。

**③調査後期（平成19年12月）**

M中学校の教師たちは、この新しいスタイルの授業研究会を導入してから3年間、毎年約20回の研究会を積み重ねてきた。その結果、図表4に示されているように、平成19年度前期には256回、そして同年度後期には232回というきわめて高い頻度で、教師の語りに生徒の固有名が登場するようになってきている。このことから、この調査後期のM中学校の教師たちには、生徒の固有名をあげて授業を省察するというスタイルが、完全に定着してきていると考えていだろう。

平成19年度後期の授業研究会における具体的な発言を見てみよう。この時の検討授業は英語で、関係代名詞“which”の用法を学ぶという授業だった。授業者は、英英辞典から生徒の身近にある物を説明する“which”

を含む英文を抜粋し、それが何の定義なのかを隠した状態で文章だけをグループに提示し解読させるという課題を取り入れた。例えば、“refrigerator (冷蔵庫)”を説明する文章には、まだ学習していない単語が多く含まれていたために、生徒たちは四苦八苦しながら課題に取り組んでいた。そのような子どもたちの様子を、泉田先生という理科教師が次の様に語っている。

【平成19年度後期】(1)

面白かったのがね、間違ってもね、とにかく知ってそうな、音が似てそうなのはみんなその意味で子どもは捉えて、それをもとに解決しようとしてましたね。例えばね“low”って言葉があったでしょ。“low temperature”。あのね、“l・o・w”だけど、“r・a・w”を知ってる子が 入いて。中川くんが知ってたよね。で中川くんがね、「生、生」って言ったら、[グループの] みんな「生」だ [と思っちゃったんだ] よね。で、「生」の後の“temperature”が分かんなくて。

実は、[文章の中に] “food”と“drink”と“keep”があったもので。“keep”のイメージってあるみたいね。で、“keep”のイメージから、“large box”で“keep”するってことで、“冷蔵庫”ひっぱりだしてきたよね。だもんで、“raw temperature”がおかしいと。で、“low”を調べた。そしたら、「低い」と。そしたら“temperature”は「温度」ということになって。…似たようなのを知ってることで、そこを手がかりにやってけるんだなってね。そんなのをちょっと感じた。

ぼく、いままで英語ってそういう感覚じゃなくて、“low”だったら、ぜったい「低い」だし、“temperature”だったら「温度」だして…。それが確実にそういうもんだと思ったんだけど、そうじゃない、とんでもない、しゃれのような形でも行くんだなあ。

この発言には、「中川くん」という生徒の固有名が登場する。泉田先生は、「中川くん」が、“low (低い)”という単語を発音が似ている“raw (生)”と誤解していることに気づき、このグループが、どうやって正解にたどり着くのかというプロセスを丁寧に観察している。

さらに、泉田先生は、子どもたちが未知の英単語を含む文章に直面した時に、どのような方略で対処していくのかという、まさに英語という教科にとって重要なポイントとなる省察を行っている。そして、それだけでなく泉田先生は、自分自身が英語に抱いていた感覚を問い直すような経験、つまり、単語の意味は「“low”だったら、ぜったい『低い』」というように確実に覚えていくものだと思っていたものが、子どもたちの「とんでもない、しゃれのような形でも」既知知識を総動員して理解に達している姿を目の当たりにし、英語の教科観そのものを見直すような経験をしている。

また、これだけではなく、泉田先生は、次のような貴重な発言も行っている。

【平成19年度後期】(2)

あとね、美奈ちゃんのとこと啓くんのところ。このへんの参加の様子を見てただけど。あの、ぼくの理科の時は、美奈ちゃんも啓くんも、やっぱ難しい顔するんだよね、すごくて。今日の授業は難しい顔してなかったところが…。何で難しい顔しないで参加できるのかなあ。…ちょっと、ぼくも何が理由かなあ、って考えながら。美奈ちゃんも時々辞書引いたり、啓くんも辞書引いたりしてるから、なんかそこでひっかかってやりたいことがあったんだなあ。ぼくも理科の中で、この子らが簡単にずっと入っていけるようなのつくんなきゃいけないかなあ。…そう思った。

ここに登場する「美奈ちゃん」と「啓くん」という生徒は、泉田先生が自分の担当する理科の授業中に「難しい顔」をしていることが多いために、気にかけている子どもたちである。その意味では、泉田先生も、先の望田先生や藤井先生のように、この検討授業以前に何か気にかかることのあった生徒に着目し観察を行っている。そして、自分の授業とは違って「難しい顔をしなくて参加している2人の様子に、「何で難しい顔しないで参加できるのか」、「何が理由か」を自分に問いかけている。さらにこの問いは、「ぼくも理科の中で、この子らが簡単にずっと入っていけるような」授業デザインをしていかなければならないという、自分自身の実践を省察することへとつながっている。

(2) Shulmanのモデルとの関連

以上、M中学校の3年間にわたる授業研究会のなかで、教師の発言の中に出現する生徒固有名の数と発話内容の変容を見てきた。これらを踏まえ、最後に、Shulmanのモデルとの関連から、教師の授業省察において生徒固有名を伴う語りがどのような機能を果たしているのかを考察したい。

①「学習者に対する理解」との関連

M中学校の教師たちにとって、新しいスタイルの授業研究会が導入された時、当初はまず何に視点を定めたらいいのか、また何をどう語ればいいのか、非常に困難を感じたことだろう。しかし、生徒の固有名を挙げ、具体的な子どもの様子について発言することを原則とした学校長の方針のおかげで、教師たちは、とにかくまずは着目する子どもを決定し、その子たちの様子を語るという話し合いのスタイルを徐々に獲得している。

教師たちが観察する子どもを決定する際に拠り所としていたのは、Shulmanらの言う「学習者に対する知的、社会的、文化的、個人的理解」(図表2)であると考えられる。その生徒がどの程度の能力を有し(知的)、どのように他者と関わり(社会的)、いかなる家庭環境で育ち(文化的)、どのような性格の子どもなのか(個人的)といった「学習者に対する理解」に照らし合わせ、個々の教師が印象に残っている子や気にかかる子を観察の対象に定めている。

おそらく教師たちにしてみれば、専門以外の教科を観察する際、その教科特有の知識や実践をあまり、あるいはほとんど有していないため、「学問分野や内容に関する知識」(図表2)に基づいて観察したくてもそうすることができなかった、というのが当初の本音だろう。従って、ある意味、新しいスタイルの授業研究会が導入されてからしばらくは、教師たちは「学習者に対する理解」に頼らざるを得なかった状況にあったと考えられる。しかし逆にそのことが、M中学校の教師たちにとって、自分の専門教科や授業者の言動にこだわる授業の見方を脱却し、子どもの学びの姿に沿った、細やかで思慮深い授業の省察ができる力量を培う機会となっている。

## ②「授業を想定した教材の知識」との関連

もう一つ指摘しておきたいのは、「授業を想定した教材の知識(PCK)」との関連である。先述の藤井先生や泉田先生の発言を思い出ししてみよう。まず平成18年前期の授業研究会で藤井先生は、社会の検討授業で授業者がこだわって取り入れていた「地球儀」というモノが、子どもたちを引きつけ、グループのメンバーを「結びつける役目として働いていた」という省察を行っている。これは、初めて地理を学習する子どもたちにとって、できるだけ興味を持てるように工夫した、まさに授業者のPCKに関わる重要な発言となっている。

ここで注目したいことは、この発言が、藤井先生の地理に関する専門的な知識、つまりこの教科特有の「学問分野や内容に関する知識」に基づいて発せられたわけではなく、「橋本くん」という特定の子どもに焦点化して観察をしていたからこそ引き出されたものであるという点である。もちろん、地理の専門的な知識を有する者が、この授業を観察した場合は、もっと教科の本質に迫るような発言がなされたかもしれない。しかし、藤井先生のような専門外の教師でも、特定の「学習者に対する理解」を抛り所としながら、多少なりともPCKに関わる発言を行っていることは、学校というさまざまな専門の教師で構成されている共同体の学びにとって、大きな意味を持つものと考えられる。

さらに、調査後期の授業研究会で泉田先生は、この日の検討授業の英語の本質により迫るPCKに関わる発言を行っている。泉田先生の発言は、未知の単語に直面した子どもの中でどのような誤解や理解が生じ、それがどのようにして修正されたり統合されていくのかというプロセスに関する貴重なPCKを授業者に提供する役割を果たしている。

ここで今一度強調しておきたいことは、この発言もまた、上述の藤井先生同様、泉田先生が英語特有の「学問分野や内容に関する知識」を有していたからではなく、「中川くん」という生徒に着目し、彼とそのグループの子どもたちという特定の「学習者に対する理解」を深めようとした結果、引き出されたものだという点である。もちろん、泉田先生の担当教科は理科なので、英語特有

のPCKがそのままダイレクトに泉田先生の授業に生かされるわけではない。しかし、自分の専門外の教科に特有のPCKに関連する省察ができるということ、そして子どもたちの学びについて学ぶことそれ自体を泉田先生のように「面白かった」と感じられることこそが、「学びの専門家」(Darling-Hmmmond et al., 2005)としての教師にとって必要な経験であり、それは今後の泉田先生自身の授業づくりにも必ず生きてくるものと考えられる。

最後に、「美奈ちゃん」と「啓くん」という固有名が登場する泉田先生の発言を思い返してみよう。この発言も、特定の「学習者に対する理解」、つまり、いつも理科の時間に難しそうな顔をしている二人という、特定の「学習者に対する理解」が発端となって引き出されたものである。この発言の中で泉田先生は、英語の検討授業の中で、なぜこの二人が難しい顔をせずに活動に取り組むことができていたのか、その「理由」を問うている。これは、つまり「美奈ちゃん」や「啓くん」が参加できる授業を実現させた授業者が、どのようなPCKを働かせながら授業をデザインしたのかを探る問いと言え。そして、最終的にこの問いは、泉田先生自身が担当する理科の授業においても、彼らのような生徒を引き込むためにはどのようなPCKが必要なのかという問いへと発展している。つまり、ここで泉田先生の授業省察は、「学習者に対する理解」からスタートし、授業者のPCKを探究する問いへ、そしてさらには自分自身の授業づくりにおけるPCKを探究する問いへと、展開しているのである。

このようなM中学校の教師たちは、まさに協働でPCK、つまり「事例知識」を構築している営みに従事していると言えるだろう。このようにして授業研究会を通して構築され蓄積された「事例知識」は、教師一人ひとりの実践の礎となると同時に、学校という共同体の実践を支える確かな基盤にもなっているのである。

## おわりに

以上、本研究では、校内授業研究会における生徒の固有名を伴う教師の語りに着目し、その量的ならびに質的分析から、授業省察における機能を解明しようと試みた。本研究から明らかになったことは次の二点に集約される。

第一に、専門以外の教科の授業を観察することが多いM中学校の教師たちにとって、生徒の固有名を挙げて語ることは、すなわち、Shulmanのいう「学習者に対する理解」を抛り所として授業を省察することに他ならない。新しいスタイルの研究会がスタートした当初、M中学校の教師たちは、たとえそれぞれの教科特有の「学問分野や内容に関する知識」に基づいて省察したくても、その知識が十分でないために、ある意味しかたなく「学習者に対する理解」を抛り所とするしかなかった。しかし、そのおかげで、M中学校の教師たちは、自分の専門や授業者の言動にこだわる授業の見方から脱却し、子ども側の視点に立った丁寧で思慮深い授業の省察ができる力量

を培っている。

第二に、生徒の固有名を挙げて語るということは、「学習者に対する理解」の領域に止まるものではなく、「授業を想定した教材の知識（PCK）」に関わる発言を引き出すという重要な機能も果たしていた。固有名を伴って語られる特定の子どもの学びの様子を丁寧に観察したからこそ、どこで子どもたちが誤解したり間違えるのか、どうすれば理解しやすくなるのかといった事柄に関するPCKが授業研究会で豊富に語られる結果を生み、それが教師一人ひとりにとっても、また学校という共同体にとっても、重要な「事例知識」を蓄積していくことにつながっていたのである。

Shulmanの知見では、PCKは、授業者の有する教科内容の知識が授業へと翻案される際に必要となる知識と定義されている。おそらく、もし同じ教科の教師たちが集まる授業研究会であれば、その教科特有の「学問分野や内容に関する知識」に基づいて、授業者の思考の道筋を辿るように、PCKを捉えることが可能だったかもしれない。だが、これは、自分の専門以外の授業を省察する時には非常に難しい。なぜなら観察者側に、授業者ほど掘り所になる「学問分野や内容に関する知識」が存在していないからである。しかし、本研究の結果からは、たとえ観察者側の教師たちに「学問分野や内容に関する知識」が乏しくても、「学習者に対する理解」を掘り所とすることにより、重要なPCKを掘り下げる話し合いをすることができ、その結果「事例知識」を蓄積していくことが十分可能であることが明らかになった。これは、さまざまな専門の教師たちで構成される学校という共同体の学びにおいて、きわめて重要な意味を持つだろう。

今後の課題としては、Shulmanの諸概念をより精査するとともに、Schön等の諸概念も考慮し、より多角的な分析の視点を設定するとともに、研究会記録の分析方法もより洗練させていきたい。そして今後もさらなる探究を続け、生徒の固有名を伴う実践の物語が、教師の授業省察にとって、さらには教師の専門性の形成にとって、どのような役割を果たしているのかを明らかにしていきたいと考えている。

## 註

- 1 Shulmanの諸概念の展開については、八田（2008; 2010）において詳細な分析がされている。
- 2 Shulmanらは、さらに「共同体のレベル」の外側に「政策（policy）」レベルを図示したモデルも打ち出している（Shulman & Shulman, 2004）。
- 3 原文では、「FCLのための授業を想定した教材の知識（pedagogical content knowledge for FCL）」と記載されているが、これはFCLの授業実践に限定されたものではなく、全ての優れた教師の実践に広く当てはまるとShulman自身が註を付している（Shulman & Shulman, 2004）。
- 4 教師ならびに生徒の名前は全て仮名である。
- 5 本稿で示す教師の発言は、重要だと思われる部分を抜粋

したものであり、当該教師がその回の研究会で発言した全ての内容を書き出したものではない。また発言内容中の[ ]は筆者による補足である。

- 6 M中学校でも、毎年、教職員全体の約1割から2割弱が入れ替わっている。

## 参考文献・引用文献

- 秋田喜代美. (2006a). 「授業研究の展開」秋田喜代美(編)『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会, 22-34 頁.
- 秋田喜代美. (2006b). 「授業研究と学校文化」秋田喜代美(編)『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会, 202-214 頁.
- 秋田喜代美. (2009). 「教師教育から教師の学習過程研究への転回 ミクロ教育実践研究への変貌」矢野智司他(編)『変貌する教育学』45-75 頁.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John. (eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World; What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass.
- 八田幸恵. (2008). 「リー・ショーマンのPCK概念に関する一考察 『教育的推論と活動モデル』に依拠した改革プロジェクトの展開を通して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号, 180-191 頁.
- 八田幸恵. (2010). 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』第35巻, 71-81 頁.
- 稲垣忠彦・佐藤学. (1996). 『授業研究入門』岩波書店
- Kilbourn, Brent. (1988). Reflecting on Vignettes of Teaching. In Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. pp.91-111.
- Mintrop, Heinrich. (2004). Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi-Discipline of Social Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), pp.141-158.
- 日本教育方法学会(編). (2009). 『日本の授業研究 Lesson Study in Japan<上巻>』学文社.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books Inc. (ドナルド・ショーン (2001). 『専門家の知恵：反省的実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.
- Schön, Donald A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In Peter P. Grimmett & Gaalen L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. pp.19-29.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14
- Shulman, Lee S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey-Bass.
- Shulman, Lee S. & Sherin, Miriam G. (2004). Fostering Communities of Teachers as Learners: Disciplinary Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), pp.135-140.
- Shulman, Lee S. & Shulman, Judith H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), pp.257-271.
- Wilson, Suzanne M., Shulman, Lee S., & Richert, Anna E. (1987). '150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In James Calderhead (ed.). *Exploring Teachers' Thinking*, Cassel Educational Limited, pp.104-124.