

## 熟練教師の授業改善の再考プロセス

### —— ダイアログの分析より ——

若月温美 東葉高等学校

河村美穂 埼玉大学教育学部生活創造講座（家庭科分野）

キーワード: 高校家庭科、熟練教師、授業研究、ダイアログ

#### 1 はじめに

授業を振り返り昨日よりも明日へと良い授業をつくっていくという営みに関しては、数多くの研究と実践がある。自分自身を内省する自己リフレクションとともに同僚とのやりとりを通して気づきを生み出す他者リフレクションも有効だと言われており、その具体的な実践方法も開発されている（澤本 2003）。一方、家庭科では実践者と研究者が共同で授業実践研究を行ってきた歴史があり、校内や同僚、他校の教師などと協働して行う研究とは異なる意義があると考えられている。特に経験を積んだ熟練教師はある程度、授業スタイルが確立しているため若手教師のように学ぶことが困難とされて（石川、河村 2001）おり、中堅教師を対象とした実践者と研究者の共同実践研究ではメンタリグの下での教師の成長の様子が明らかにされたが、実践者は家庭科教師であり検討対象は家庭科の授業であったにも関わらず、研究者が家庭科の教育内容に精通していなかったため、教育方法に偏った知見が多く示された。また、家庭科における授業研究を分析した結果（伊藤ら 2003）においては、これまでの家庭科教育における授業研究は、多くが教育内容・教育方法の教材に関する課題を設定してあり、子ども・教師に関するものが少ない（伊藤 2003）。「子どもの学び」をとらえようとする質的研究は増えて（伊深ら 2013）いるが、教師の視点から授業をとらえた質的研究はまだ始まったばかりで十分とは言えないとしている。

そこで本研究では高校家庭科の熟練教師が、研究者と研究する実践者として授業研究を行い、そのプロセスをふり返りつつ記録し、研究者とのダイアログを通して研究する実践者として振り返り内省しながら学ぶ方法を模索する。

#### 2 方法

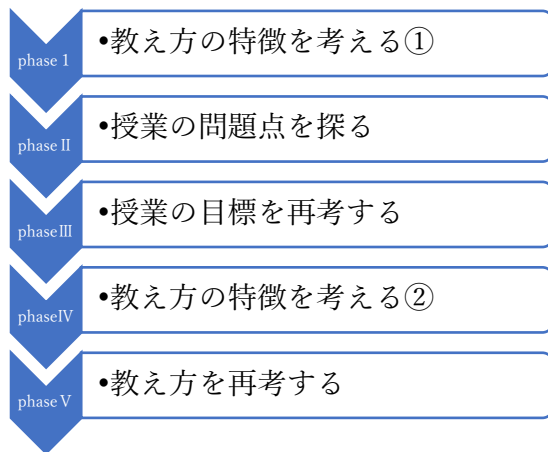
##### (1) 調査方法

実践者が 2018 年に行った 2 年生家庭基礎の調理実習の授業を記録し、その記録をプロトコルとした。プロトコルにその時の実践者の気持ちや様子を加筆し、さらに研究者が二人の対話に沿って状況を記述した。そのプロトコルをデータとして、「互いに対等な関係」であることを意識してダイアログ（対話）を進めた。実践者と研究者が対等な関係の下で実践研究を行うのは容易でないといわれている（中山、河村、2005）。今回、本研究では、研究者と実践者に長年のつきあいがあり、各自が自律的であることに加え、研究者に実践経験があり実践者の意図を理解できるという好条件が重なり、対等な関係性のもとでのこの方法が可能となった。なお検討方法や検討内容はあらかじめ設定したものではなく、検討しながら、二人で次の検討内容と方法を考え決めるということとした。そこで調査方法は結果とともに示す。

## (2) 分析方法

実践者がプロトコルから授業を振り返り、「教え方の特徴」を示した。それについて「どういうことだろう」という問題意識を共有しながら、結論を出すことを目的とせず互いの言葉を尊重し、考えを聞きあった。デビット・ボーム (2007) が「意味の共有という考え方」をダイアログ (対話) としたことから、実践者と研究者がそれぞれの気づきの検討を共有してダイアログの流れを整理した。

## 3 結果と考察



### (1) 調査の流れと結果

本研究は、調理実習の記録データを元に話し合いをはじめたが、研究としての分析対象は、実践者からの発信に対して研究者が気づきを語るダイアログである。その流れを5つの進め方のフェーズ I ~ V で説明できる。

では、以下、各フェーズで話し合った内容や検討の内容を詳細に記述する。

### フェーズ I

調理実習の授業改善を目的に授業データ①をもとに教え方の特徴を考えた。

教え方の特徴を考える①			
実践者	作業の指示・確認が多い。時間内に終了することを一番の目標に授業を進めている。	研究者	授業で目指していることは、調理の手続きを学ぶこと、実践者の実践知は経験の中で獲得した教えるための知識

#### I-1 実践者から見た調理実習の教え方の特徴

授業記録を読んで自身の教え方の特徴を振り返って、実践者が気づいたことは次のことであった。「実践者 (自分=教師) は作業ポイントを指示して回ることが多く、実践者 (教師) 側から生徒への発問はほとんどしない。また、実践者は生徒からの質問には、事前に説明したことで必ず答えるようにしている。生徒がやる気をなくさないことや説明が不十分であることも考えられるからである。そして、実践者は生徒のやる気を出す声掛けを意識して行う。実習中は予期せぬ出来事へ対応する場面が多く、そのことによる気持ちの揺れを整えながら、実習が進むように指示している。」

#### I-2 研究者から見た実践者の教え方の特徴

以上の気づきを共有し、研究者が考えたことは次のことであった。「実践者が『授業で目指していること』は、実習中に生徒の様子を見て回ること、調理を失敗せずにできることである。実践者の『実践知』は『手続きを学ぶ調理実習』、つまり、調味料を揃え、だしなど素材から作る実習においてのみ有効なものでありそれは同僚教師と調理実習の目標をすり合わせる中で得たものである。」

### I-3 ダイアログの解釈

実践者は自分の教え方は、時間通り、手続き通りに教えることを目標にしていることに気づき、それが長年疑いもなく調理実習の目標となっていたことに気づいた。

#### 授業データ①（一部抜粋）（クラス A）

S: 米ってどこですか T: 米はここに入ってるの	作業 1
T: ご飯は鍋の中ですよ 火つけてください ごはん炊けるので火つけてください ご飯が遅いと後が進まないよ ご飯つけて 火つけて もう火つけて もう入ってるよ	指示 1
S: 火って T: そうそう 押す (T コンロの使い方を見せる)	作業 2
S: (お米は?) T: もう入ってるよ	作業 3
T: 火加減何? (T 途中火加減について発問する)	発問 1
S: そう強火 強火ってどうするの (T コンロの使い方を見せる)	作業 4
T: ご飯火つけましたか ご飯火つけましたか	指示 2
S: 強火ですか T: 強火です (T 質問への対応)	作業 5
T: ご飯最初強火です ご飯最初強火です 大丈夫かな 最初強火です	指示 3
T: A君こっちでやろうか 火がね ちょっと違うの (T 個別対応 コンロ使い方確認)	指示 4

### フェーズII

実践者が授業の問題点に気づく。

授業の問題点を探る			
実践者	リフレクションができない授業、 つまりは教師が成長できない。	研究者	目標設定の問題であり、長年の実践から 条件が固定化されている。1時間の授業 だけでは振り返ることができない。

#### II-1 実践者から見た授業の問題点

目標が限定されていたことと関連するが実践者にとって調理実習の授業は、事前の準備を周到にしていることで、実習中に突発的な出来事が起きなければ、教師は作業の指示と安全面での注意喚起をしているぐらいであり、実習中に教師はいったい何をすればよいのか、教師の役割は何か疑問のある授業であった。このような調理実習の授業は教師のリフレクションができない授業でもあり、新しい発見のあるものとは感じられないとずっと思ってきた。

#### II-2 研究者から見た授業の問題点

調理実習の目標設定にはいろいろな事例があり、リフレクションができないというのは調理実習の目標をどう設定するかが問題なのではないだろうか。長年同僚と作ってきた授業では調理実習の目標、方法が「効率よく手順通りに作ることを暗黙の目標としてきたと考えられる。そのため、よりよい授業を行うために、一時間単位の授業から学びを工夫する営みができなかったのではないだろうか。調理実習で手順通りにうまく作ることは数ある目標の一つに過ぎない。

#### II-3 ダイアログの解釈

実践者は、調理実習の授業方法は確立されており振り返りによる学びがないと考えていた。そのた

め調理実習は教師の成長が見られない授業であることを問題と考えていた。調理実習は長年の経験が蓄積された授業ではあるが、そもそもの目標設定が固定化している自身の調理実習の実践について考えてみる必要があることに気づいた。

### フェーズⅢ

実践者が授業の目標を再考する。

授業の目標を再考する			
実践者	<p>長年蓄積された経験から授業の目標としてきたこと、すなわち「よい授業とは」何かを考えた。</p> <p>良い授業を考えると、生徒の目標、教師の指導法、家庭科観まで考える必要がある。</p>	研究者	<p>授業の目標は、目に見える事象だけでなく経験や信念にかかわっている。</p>

#### Ⅲ－１ 実践者にとって「良い調理実習の授業」とは

実践者は再考するにあたって調理実習で目指したいことを考えた。その結果、「安全に作業して実習が時間内に終わり、調理が失敗しない、すなわち食べられるものを作ること。そして、生徒が、事前に学習した調理の理論が分かり主体的に動けること。」であるとした。この目標に照らせば手続きを学ぶ効率のよい教授方法を追究してきた自身の実践の軌跡は理解できると考えた。

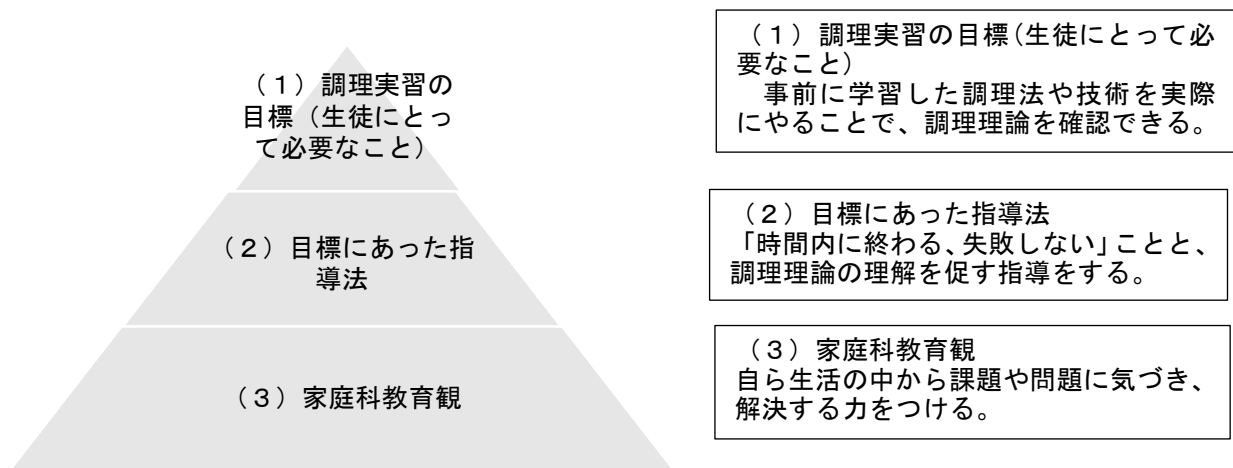
#### Ⅲ－２ 研究者から見た「授業の目標」とは

提示され再考した調理実習の目標はこれまでの調理実習の実践からすればわかりやすいものである。ただし、目標設定には、目に見える事象だけでなく経験や信念も関わっているとするのが一般的だ。信念を前提として、指導方法について振り返った場合、ほかに気になることはないだろうか。再度考えてみて欲しい。

#### Ⅲ－３ ダイアログの解釈

実践者は「よい授業」を考える中で、「安全に作業して実習が時間内に終わり、調理が失敗しない」ための指導法は手順を効率よく教授する方法の工夫など長年の教授経験からその方法が追究される程度確立した方法であるが、実践者の考えるもう一つの目標である「生徒が、事前に学習した調理の理論が分かり主体的に動ける」については取り立てて工夫していないことから、生徒は事前に学習した内容でも質問に来ることに気づいた。すなわち理論的に理解し主体的に動くことは重視していなかったということになる。実践者は調理実習の授業の目標を再考し「よい調理実習（授業）」を考えることで、調理実習を通して生徒に学んでほしいことを無意識のレベルまで考える必要があった。

「よい授業」を考える過程ははじめに（１）生徒にとっての目標は何か、を考え（２）そのための教師の指導法はどうするか、そして指導法を導く（３）家庭科教育観は何か（図）と深く考え進むことになった。



#### フェーズⅣ

実践者の指導方法の特徴についてさらに考えるために、授業に対する取り組みの異なるクラス B の調理実習のプロトコルを作成し、元のクラス A と比べた (授業データ②)。落ち着いたあるクラス A と賑やかなクラス B の比較である。指導についての気づきを、教師側からの発問、教師の動き方、生徒からの質問への対応、生徒のやる気を出す声掛けの 4 点について、比較した。

教え方の特徴を考える②			
実践者	作業の指示と実習への参加を促す声かけが多い。どの生徒も実習に参加できる授業を目標にしている。	研究者	「教科観」や「信念」に立ち返って考えることが、授業改善に必要であるということではないか。

#### Ⅳ-1 実践者から見た教え方の特徴

あらたに検討した B クラスは授業記録を読む限り、このクラスでは実践者(授業者)が事前に学習した調理理論や調理活動についての発問が少なく、実習を失敗しないために指示が多いことはクラス A と共通していた。生徒からの質問があった場合の対応は、落ち着いたあるクラス B では事前学習の時に説明した事でも質問に答えているが、にぎやかなクラスで普段落ち着いたない生徒が質問してきたときの対応は、発問を工夫して考えさせ調理学習への理解を深めていた。そして、自信がなさそうにやっている生徒へは「すごい」とか「いいよ」などの励ましや承認の声掛けをし、作業に入れずにいる生徒へ作業の指示をするなどやる気を出す声掛けをしていた。さらに意欲的に取り組む生徒への声掛けも意欲を高める声掛けの工夫をしているなど学習内容だけに限る指導だけでないことが多かった。

#### Ⅳ-2 研究者から見た教え方の特徴

「自分の家庭科が目指すもの」という「教科観」や「信念」に立ち返って深く考えることが、授業改善に必要であるということではないか。

#### Ⅳ-3 ダイアログの解釈

両クラスとも作業の指示が多いことは共通していたが、普段のクラスの様子(雰囲気)が異なることにより生徒への対応は異なっていた。「調理の失敗がない、時間通りに終わる」ことを目標としているだけでなく、生徒の動きに目を配る中で実習に参加できていない生徒に意識を向けて、できることから実習に参加する声かけを工夫し、生徒が主体的に取り組むことを目標にしていた。調理実習の授業

は、教室の授業よりも生徒とかかわる機会が多く、実習に参加できない生徒を作らないという目的をもって取り組んでいたことに気づいた。異なるクラスの比較により、授業で大事にしていることに気づくことができ、それらは教科観や信念に関係がある。

## フェーズV

授業改善のために教え方を再考する。

教え方を再考する			
実践者	授業の改善策は授業の目標を再設定 ・ 生徒が主体的に動く班編成 ・ 調理科学を問う発話の工夫	研究者	熟練教師はこれまでの実践知を生かした改善策を考える。熟練教師が改善策を考えると信念まで立ち返る。

### V-1 実践者の授業改善のための方法

教師の授業改善のための振り返りは教科観や信念まで立ち戻る深い営みであることを実感したところで、調理実習の1班あたりの生徒数が多いことから役割の不明確な生徒が出てしまうため、班編成を小さくして一人の役割を明確にすることにした。そして、作業の進行を確認しながら、事前に学習した調理作業の科学的理解を促す発問に意識を向け、生徒から質問されてもすぐに答えずに発問し直して生徒の思考を促す工夫をする。

### V-2 研究者の授業改善策

ここでの実践者を熟練教師であるという側面からとらえなおすと、授業改善にあたって数多くの経験をもとに対象者を見定め最も適切な方法を挙げることができると考えられる。

### V-3 ダイアログの解釈

長年取り組んできた授業の経験から、改善できることを探しその手立てを考えた。実はこの方法に実践者の無意識がかかわっておりそれは家庭科観や信念に通じている。ただし無意識を表面化できるとより質のよい振り返りとなる。そのうえで、信念に立ち返り授業の目標を考えることも時には必要である。

## 授業データ②

指導についての気づき	クラスA (落ち着いたあるクラス)	クラスB (にぎやかなクラス)
教師の動き	作業のポイント順に指示をしながら生徒が作業にむかえているか、作業の進行状況、作業の間違いがなく、安全に作業ができているかなどを確認するために机間巡視する。机間巡視することで、相互の声掛けがしやすくなる。	元のクラスと同様の行動をとっており、この「相互の声掛け」はかなりの効果がみられ、一度に多くの質問が来る場面がみられた。教師側からの作業の確認の積極的な声掛けもあった。
教師からの発問	事前に説明したことについての発問はほとんどない。	事前に説明したことについて聞かれたときは、逆に質問して考えるように促している。これは「言葉のキャッチボール」的な意味合い
生徒からの質問への対応	初歩的なことでも、必ず答える。また、事前に説明したことを聞きに来て、答えることにしている。やる気をなくさない、「わからないことは聞ける」という関係を大事にしたいためである。	作業に支障をきたすような質問は、初歩的なことであっても答える。プリントに書いてあることや、事前に説明したことは答えず、プリントを見るように指示する。事前の授業で説明を聞いていない(集中できていない)様子が見られることが多いためである。
生徒のやる気を出す声掛け	教室の授業で観られる様子から、声のかけ方を工夫する。全体の動きにのれていない生徒への個別の声掛けや、ほめる、おだてる、など、プラスの声掛けを意識する。教室での関係が深まってくると、行動特性などをとらえて個別的な声掛けをする。	普段の授業でも無気力であるなど積極的にかかわれない生徒へは、丁寧に声掛けをし、実際にそこでの作業の手助けを行う。

## (2) 考察

本研究の実践者は経験 30 余年の熟練教師である。本研究で行ったのは、調理理論と実習の手続きを学ぶことを目的とした調理実習を「安全に時間内に失敗せずに実習を終える」ことを目標に長年同僚教師と取り組んできた本実践者が、自身の調理実習はすでに高度に確立されて改善の余地がないと考えていた段階から実際の調理実習の授業記録をもとに信念や教科観まで立ち返って考えることによって、具体的な授業改善に至る段階までを研究者との対話(ダイアログ)を通して学んだプロセスを示した。多くの場合、熟練教師は経験の蓄積によりその指導法も確立しているため、調理実習の目的や内容を変えることには制約がある。本研究ではこの難しさがある中であえて自身の調理実習の授業を改善したいと考えた実践者が自身の授業の振り返りと、同じ地平に立つ者からの異なる意見として研究者の指摘を共有して授業改善に挑んだ軌跡である。ダイアログの流れを整理する中で、実践者は、授業の目標を「生徒の目標は何か」つまり「生徒に何を学ばせたいのか」から再考し、その指導法について考え、それは「家庭科の授業でどんな力をつけさせたいのか」という家庭科観と結びついていることに気づき、自分の家庭科観を問い直すこととなった。さらに思考を深める手立てとして、普段の様子が異なる 2 つのクラスの授業を比較し振り返る中で、実践者は自分が意識していなかった「全員を実習に参加させる」という目標を持って調理実習に取り組んでいること、この無意識下の目標を優先していたために、「調理の理論を学習する」ための指導ができていないことに気づいた。このように、熟練教師である実践者が教え方を再考する時は、これまでの実践経験をヒントにして自身の教え方の軸を揺らすことなく授業のどこをどのように改善すればよいのか考えることができるのである。本研究は熟練教師である実践者と同年代の研究者による互いの言葉を尊重した対話がどのようにこの実践者の学びにつながったのかを明らかにしたものである。熟練教師の深いリフレクションが授業改善に反映されていくことや、ダイアログの有効性を示すことができた。

## 4 おわりに

通常、にぎやかなクラスの授業では教師の声掛けや発問が多いことから一般的には問題に気づきにくいのが、本研究では、研究者が実践者に対して問いを繰り返すことと実践そのものを受容することにより、実践者が深い気づきを得ることができた。調理実習の授業は教室の授業では見られない生徒の様子が見えるということが特徴である。調理実習では調理の作業進行を確認しながらグループ活動のひとり一人が役割を持って作業をしているかを見て回りながら、作業に入れない生徒には、普段のその生徒の様子から推測して動けるように声掛けをする。このように滞っている作業を進め、時間内に終わるといった目標のためにも大切なのは声掛けである。これら一連の営みは経験の積み重ねの中で得た実践知として身に付いていくものである。

本研究では、熟練教師が調理実習の授業を振り返る中で信念まで問い直すプロセスを明らかにし、実践者と研究者が授業についてのダイアログを進めることで深いリフレクションができることを明らかにした。

今後も実践者と研究者とのダイアログを通して研究する実践者として振り返り内省しながら学ぶ方法を模索していきたい。

参考文献

秋田喜代美 (2012) 「学びの心理学」 (左右社)

石川治久 河村美穂 (2001) 「中堅教師のメンタリング」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』, 27, pp. 91-101

伊藤葉子 小高さほみ 河村美穂 鶴田敦子 (2003) 「日本家庭科教育学会誌からみる授業研究のパラダイム転換の検討」『日本家庭科教育学会誌』, 45(4), pp. 367-375

伊深 祥子 増茂 智子 河村 美穂 布施谷節子 (2013) 「日本家庭科教育学会誌における授業研究の動向: 2000年~2009年」『家庭科教育学会誌』, 56(2), pp. 69-77

(2021年9月30日提出)

(2021年11月10日受理)



# **Rethinking Process for Improving Lessons for Skilled Teachers: From the Analysis of Dialogue**

**WAKATSUKI, Atsumi**

Toyo High School

**KAWAMURA, Miho**

Faculty of Education, Saitama University

## **Abstract**

It is difficult for skilled teachers to learn because teaching styles are established through accumulated experience. In this study, we clarify the learning process using researchers from different backgrounds. We also explore the significance of studying lessons. The research method includes a skilled high school home economics teacher talking about her observations in a cooking class and a researcher sharing their opinions. In other words, we conduct a dialogue and organized the flow. We realize that we are on an equal footing with regard to the dialogue. We clarify how a skilled teacher questions her beliefs while looking back on the cooking class. Furthermore, we reveal that one could achieve deep reflections by advancing the dialogue about the lesson.

**Keywords** : high school home economics, skilled teachers, lesson study, dialogue