

関連性評定質的分析法による授業研究会の機能の分析に関する研究

2016 年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
学校教育実践学専攻
(兵庫教育大学)
平田 幸男

目 次

序章 研究の目的と方法	
第1節 研究の背景	1
第2節 問題の所在	3
第1項 先行研究の検討	
第2項 教師研究に関する検討	
第3項 校内授業研究会に関する検討	
第3節 本研究の目的と本研究の意義	7
第1項 本研究の目的	
第2項 本研究の射程	
第3項 本研究の意義	
第4節 本研究の方法	9
第1項 関連性評定質的分析法（KH法）の概要	
第2項 KH法とKJ法との差異	
第3項 本研究におけるKH法の有用性	
第5節 本論文の構成	15
註	16
第1章 授業研究会の議論における教師の指導の評価についての分析	
第1節 目的	21
第2節 方法	22
第1項 分析事例・データ	
第2項 研究の方法	
第3節 結果	24
第1項 議論の要約	
第2項 議論における教師の指導の評価についての解釈	
第4節 まとめ	73
註	74

第2章 授業研究会の議論を振り返った教師の思考の分析

第1節 目的	75
第2節 方法	76
第1項 分析事例・データ	
第2項 研究の方法	
第3節 結果	78
第1項 C教諭の「語り」の要約	
第2項 C教諭の思考の解釈	
第4節 まとめ	108
註	110

第3章 授業研究会における指導教員の助言機能の分析

第1節 目的	111
第2節 方法	112
第1項 分析事例・データ	
第2項 研究の方法	
第3節 結果	113
第1項 0指導教員の助言の要約	
第2項 0指導教員の助言機能の解釈	
第4節 まとめ	129
註	130

終章 本研究の結論と今後の課題

第1節 本研究の結論	131
第2節 今後の課題	133
第1項 研究の内容における課題	
第2項 教育実践研究における課題	
註	134

初出一覧135

引用・参考文献一覧136

資料

資料1 議論の発話テキスト139

資料2 インタビューの発話テキスト153

資料3 指導助言の発話テキスト158

資料4 研究協議のまとめ162

謝辞

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 研究の背景

教師の中心的な仕事は授業である。多くの教師が生涯にわたって授業に関する力量を高めたいという気持ちを持っており、授業に関する個々の教員の力量形成を図る上で校内研修の充実は重要であると認識している^[1]。また、授業の質を高め、教師の専門性を培っていく場合は、校内研修の中でも特に授業研究会^[2]の場である^[3]。日本で伝統的に行われてきた学校を中核とした校内研修で行われる授業研究は、lesson study という言葉でアメリカを始めとする海外に 1990 年代後半に紹介され、2000 年以後国際的にも 20 カ国以上の国の教師たちが、授業研究に取り組むように急速に展開してきている。それに伴い、校内授業研究は国内においても再び注目を集めた^[4]。2000 年に行われた小学校教師に行われたアンケート調査(図1)によると、授業力向上のために効果的なこととして、「チームで授業を見合い、協議すること」つまり、授業研究会をあげている教員が多いことがわかる。しかし、現実にはそれほど行われていない結果になっており、協議の在り方を見直すことが指摘されている^[5]。さらに、わが国における校内授業研究における協議会がすでに形骸化している

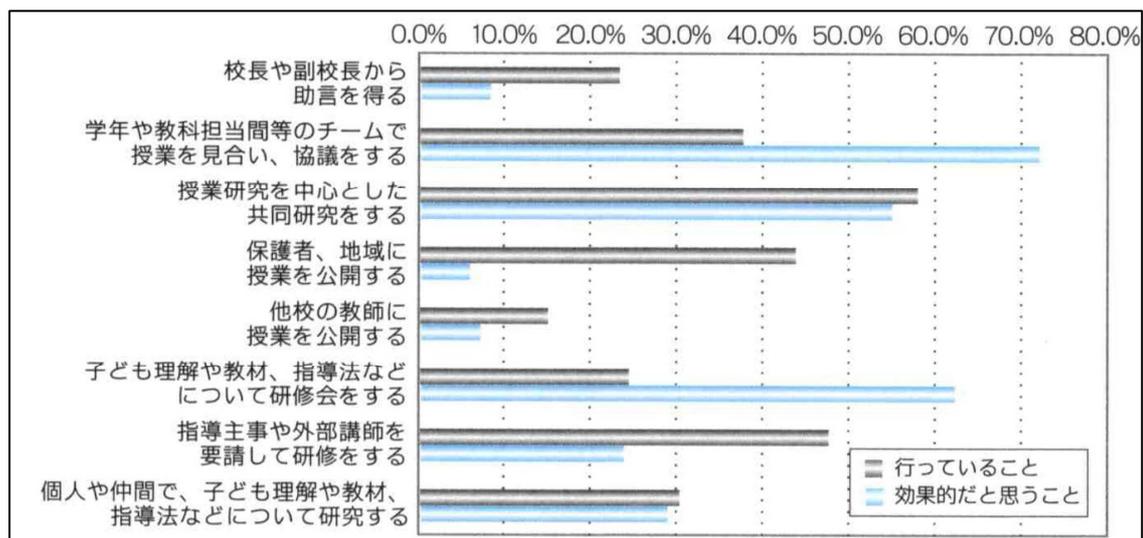


図1 授業力向上のために取り組んでいること

—小学校「実行していること」と「効果的だと思っていること」の比較—

との指摘も散見される^[6]。筆者自身も現職の教師として実際に校内授業研究会に携わる中で、「一体何のために行われ、自分にどのような力量が形成されたのだろうか。」と疑問に感じることが少なくない。

そこで、近年、校内授業研究の活性化を目的として、授業研究会における研究の進め方の手法が学校現場で導入されてきている。例えば、全国自治体教育センター等の授業研究マニュアルを見ると、ワークショップをはじめ、リフレクション、カンファレンス、ビデオの活用など様々な手法が導入されてきている^[7]。それらの内容と傾向を分析した倉田（2010）によると、協議における付箋を使ったワークショップ型はかなり高い割合で採用されていることが明らかにされている^[8]。村上（2005, 2010）によればワークショップ型の校内研修は「全員が主体的に参加し、お互いの知識や技能、経験、専門性を持ち寄って課題解決を図っていく、その一連のプロセスにおいて互いに力量を高め合い、その学びの文化が日常化するといったプロセスが実現する」とされ、校内授業研究会における議論の活性化において一定の効果があると見受けられる^[9]。しかし、それによって教師に授業に関するどのような力量が形成されているのかということまでは明らかにされていない。秋田（2008a）は、わが国の大学研究者の授業研究の関わりが実践作り志向になっているという特徴をあげ、学校で授業研究が機能するための方法論や関与が中心となり、授業研究の体系的理論を形成する面が少ない点を指摘している^[10]。「反省的実践家」としての教師像が提唱されて久しい^[11]。筆者は現職の教師として、学校の内外を問わず、また授業研究会においてどの手法を用いるにせよ、その授業研究会によって授業に関するどのような力量が形成されたのかを教師が自覚しながら授業研究をすすめることが重要であると考えている。

以上から、教師の授業に関する力量形成において授業研究会がどのように機能しているのか、またその内実をいかに明らかにするのかという問いが本研究の背景として存在する。

第2節 問題の所在

第1項 先行研究の検討

我が国では、授業方法や授業に対する視点に関わる談話場面を通じた教師の学習や熟達化の研究として、授業研究会を対象とした研究がなされており^[12]、教師の授業に関する力量形成における授業研究会の機能についての先行研究として、秋田(2008b)^[13]や坂本(2010)^[14]、坂本(2011)^[15]があげられる。

秋田(2008b)は、茅ヶ崎市立浜之郷小学校における3年間8時間分の校内授業研究会での談話全体について、教師の学習に注目し、修正版GTAを用いてカテゴリーを析出した。その結果、校内授業研究会が研究授業の進め方や方法を論じるだけの場ではなく、他の授業にもつながる課題を見出したり、自分の持っていた認識論的信念を再度見直したり、今後の授業の方向性を具体的に捉える場となっていることを明らかにしている。坂本(2010)は、都内公立小学校の校内授業研究会における2名の対象教師(授業者1名と非授業者1名)の思考過程の特徴について、両者の面接(インタビュー)調査をもとに分析、比較した。その結果、授業者は授業意図や事前の協議に即して思考する傾向があることや、校内授業研究会は授業者にとって自身の授業意図を改めて問い直す機会となり、非授業者にとっても、授業の難しさを再認識する機会となることを明らかにした。坂本(2011)は、都内公立小学校の教師7名から得た、複数年にわたり校内授業研究に携わった経験の「語り」^[16]に対して、修正版GTAを用いて分析し、授業研究を通して教師が授業を見る視点を変化させる過程について明らかにした。

これらの先行研究について、秋田(2007)が述べる授業研究における実践者と研究者の関係をもとに類別すると、これらは全て、研究者が教室に入れてもらって自分の関心に沿って観察分析する外側からの研究である。一方、実践者である教師自らが研究者となっていく研究がある。それは、事実から問題や理論を立ち上げる、内側からの研究である。前者が一般化し抽象的意見を求めるのに対し、後者は個別具体的で、当該の対象となった実践に結びつきやすい知見の提供となる^[17]。先行研究により、授業研究会の機能や、参加した教師の思考過程の特徴、変容過程についての知見は得られる。しかし、授業研究会は本来、開催の母体、会の規模、授業者、参加者、研究授業の教科・領域、学習目標、学習内容、学習活動、教育方法や授業展開、会の目的や議論の進め方等によって多様であり、個

別性の高いものである。授業研究会に参加した教師にとって、授業の成果や課題を振り返り次の教育実践に役立てる上で、教師自らが研究者となって個別の授業研究会の事例を対象として行う内側からの研究も必要である。また、授業の成果や課題を振り返るためには、当該の授業研究会でどのような議論が行われたのかを精確に把握することが重要である。散見したところ、個別の授業研究会の議論の内容を明らかにした研究や、その内容を精確に把握するための分析手法を示した研究は見当たらない。

以上から、個別の授業研究会の議論の内容を精確に把握する研究や、そのための分析手法が求められる。

第2項 教師研究に関する検討

授業研究会を対象とした先行研究は、秋田（2008a）によって新たに提唱された「教師研究アプローチ」に基づいている。教師研究アプローチとは、授業研究での他の授業参観者からの意見がどのような意味を持っていたのか、そしてどのような実践や学習の経験であったのかの探究と記録である。なお、この教師研究アプローチには、藤原・遠藤・松崎（2006）^[18]が行った、ある特定の教師の変容に焦点をあて記録や語りを研究者が研究するライフヒストリー・アプローチも含まれる^[19]。

そこで、先行研究から、教師研究の方向性として以下の2点にまとめられる。第1は、研究の対象として、教師集団だけでなく個々の教師も取り上げられていることである。第2は、授業研究会の談話内容だけでなく、授業研究会に参加した教師の「語り」も分析の対象となっていることである。先行研究により、授業研究会の機能や、参加した教師の思考過程の特徴、変容過程についての知見は得られる。しかし、研究の課題として以下の2点が挙げられる。第1は、坂本（2011）が指摘するように、教師ごとの授業研究に携わった経験をより詳細に検討することである^[20]。そのためには、分析の対象となる教師をしばることが必要となる。ところで、教員を対象とした質問紙調査によると、教員一人あたりの授業研究の年間開催数は、小学校で1回以下が87.4%である^[21]。このことから、多くの教師にとって、授業者として授業研究会に携わることは貴重な機会であるといえる。授業研究会における授業者である教師の思考^[22]を明らかにすることは、その教師にとって自己の授業実践を振り返る上で役立ち、研究の意義がある。第2は、分析の方法である。藤原（2007）は、教師のナラティブを手がかりとした質的研究のデザインでは、教師が授業な

どの教育実践の積み重ねのなかで形成しつつ、ある実践のなかで駆使している経験的な見識を、研究対象の一つとして想定できるとし^[23]、ある時点の特定の経験にのみせまるために、ナラティブを手がかりとすることもできると述べている^[24]。授業者として携わった当該の授業研究会における教師の思考は、ある時点での特定の経験である。しかし、それを当該教師の「語り」をデータとして分析する手法やその実際を示した先行研究は見当たらない。

以上から、当該の授業研究会における授業者である教師の思考について、教師の「語り」から明らかにする研究や、そのための分析手法が求められる。

第3項 校内授業研究会に関する検討

我が国の授業研究会においては、指導者による指導助言を受けることが一般的な形態になっている。秋田(2004)は、校内授業研究のあり方についての改革の観点として、授業研究会の質を高めるための道具やコミュニケーションのあり方に加え、外部からの協働的な支援の在り方についてもその検討の必要性をあげている^[25]。先行研究において、校内授業研究会における外部からの支援に関する研究は、秋田(2008b)しか見当たらない。秋田(2008b)は、3年間8時間分の校内授業研究会における談話全体から、教師の学習に注目して析出したカテゴリーの中から、外部助言者(大学教授、佐藤学氏)や校長が授業の中核となる見方を示すことによって得られているものを見出すことで、助言の役割を説明した。また、使われる言葉の取り込みの現象に着目し、助言者視点が教員の授業力量形成に機能していることを示唆した^[26]。白水・三宅(2008)は、レッスンスタディにおいて教師が学習目標を語ることの重要性をあげ、そのためのリソースの提供として「授業研究者の助言」が有効であることを示唆している^[27]。一方、現在、指導主事が学校を訪問して校内研修を支援することの重要性が高まってきており、実践研究を通じたリーダー層の教員と合わせ、地方自治体の教育政策で取り組まれている^[28]。しかし、指導主事等の支援がどのように機能しているのかという内実や、指導主事等の助言と授業研究者の助言との間でのような機能の違いがあるのかということについては、まだ明らかにされていない。なお、指導主事等の訪問は、一般的に、秋田(2008b)の事例のように、同じ者が一つの学校の校内授業研究会に長期間継続的に関わるという形態ではない。仮に継続的に関われたとしても、各回の校内授業研究会は先述したように個別性が高い。

以上から，当該の校内授業研究会における指導教員^[29]の助言機能について明らかにする研究や，そのための分析手法が求められる。

第3節 本研究の目的と本研究の意義

第1項 本研究の目的

本研究の目的は、関連性評定質的分析法による分析結果を手がかりとして、授業に関する力量形成における授業研究会の機能について、とくにその構造に焦点を当て明らかにすることである。本研究においては、参加者が具体的な授業場面に基づき教師の指導について議論を深める、授業者が自分の課題について思考する、指導的立場に立つ校外の教員から参加者が助言を得るという三つの機能を取りあげる。

第2項 本研究の射程

本研究は、授業に関する力量形成における授業研究会の機能について明らかにすることを目的とする。ところで、授業に関する力量は、授業研究会を一つの契機として、その経験もふまえた後の教育実践を通して形成されていく。つまり、時間的な幅がある。また、「機能」とは「物のはたらき。相互に関連し合って全体を構成している各要素や部分が有する固有な役割。また、その役割を果たすこと。作用。」という意味である^[30]。したがって、授業に関する力量形成における授業研究会の機能について、授業研究会の実施時における力量形成を授業研究会の「役割」とし、その経験をふまえた後の力量形成を授業研究会の「作用」として整理する。なお、本研究では、ひとまず研究の射程を「役割」、すなわち授業研究会の実施時における機能に限定して研究を行う。

第3項 本研究の意義

本研究は、実践者である教師が研究者となって、自身のかかわった授業研究会を事例として行う研究である。我が国における授業研究に関する先行研究において、教師自らが研究者となって行う研究は散見されず、本研究はその研究の方法の一つを提示することになる。また、本研究から得られる知見は、一般化された知見ではないものの、授業に関する力量形成における当該の授業研究会の機能について、その内実をとらえるものである。したがって、次の教育実践にフィードバックできる教育実践研究のための一つの方法の提示

としても、本研究の意義がある。

第4節 本研究の方法

第1項 関連性評定質的分析法（KH法）の概要

本研究では、授業に関する力量形成における授業研究会の機能について明らかにするために、その分析手法として関連性評定質的分析法を用いる。関連性評定質的分析法は、葛西（2008）によって提唱されている、KJ法に数理的分析を交えた手法で、KH法ともよばれており（以下、「KH法」）、主に臨床心理や看護の分野での研究で用いられているものである。KH法は、以下のような大きく4点の特徴を持つ^[31]。

第1は、KH法ではまず言語的資料のより適切な要約に主眼を置いているという点である。KH法は、「要約」、「解釈」、「理論」の三つの段階を経て分析が行われる。KH法でいう「要約」とは、言語的資料に対するカード布置の過程を通じて、その内容の要点を縮約した上位ラベルを得る段階である。「解釈」とは、「要約」で得られたラベルの相互的關係について何らかの解釈を加え、またその解釈を妥当なものとして主張する理由や根拠や事物の構造を明示する段階である。そして、そのようにして見出された理解図式をKH法では「理論」と呼び、当該研究によってその外的妥当性の一端が示されているという事実をもって一つの妥当な理論として提起することになる。

第2は、KH法が「要約」段階において、カード化した逐語録に対し抽象度を上げないラベリングを行うという点である。ラベルに記される個別的で具体的な表現が分析結果の理解に大きな意味を持つという実際的な理由からも、KH法では抽象度の高いラベルを避けている。

第3は、KH法が、「要約」段階において林知己夫の数量化理論^[32]を取り入れることで、逐語録といったような言語的資料をより妥当性を持って解釈できるようにしているという点である。

第4は、KH法が数理的アプローチと質的アプローチを合わせ持つ統合的アプローチであることから、単一の言語的資料の分析に対しても適用できる分析方法として提起されているという点である。なお、葛西は研究事態の単数性・複数性に関連して、KH法の実際的应用におけるアプローチを図2のように分類し、それぞれの研究の進め方を示している。第一形式とは、「一人の研究者が、ある一人を対象として、たった一つの資料に基づいて行う」研究である。「一人の研究者が、ある一人を対象者として、複数の資料に基づいて行う研究」

を第二形式と呼び、「複数の研究者が、ある一人を対象として、一つの資料に基づいて行う研究」を第三形式と呼び、そして「複数の対象者から複数の資料を得て行う研究」を第四形式と呼ぶ。

型式 \ 状況	研究者数	研究対象	言語的資料
第一形式	一人	一人	一つ
第二形式	一人	一人	複数
第三形式	複数	一人	一つ
第四形式	一人	複数	複数

図2 KH法の研究形態の分類

第2項 KH法とKJ法の共通点および相異点

KH法はKJ法に数理的分析を交えた手法とされるが、本項では、この二つの分析手法における共通点が何であり、また差異点が何であるかということを検討する。

(1) 目的における共通点と相異点

KJ法の考案者である川喜田(1967)によると、KJ法の位置づけは、広く言えば、野外科学的方法であり、そのなかの、とくに発想法部分、そのなかのさらに中核的な技術として位置づけられる^[33]。野外科学を英語で表現するなら「フィールド・サイエンス」という言葉が最も適切であり、現場の科学だと言ってもよい。その一回性、個性的な対象を研究するのが野外科学と呼ぶにふさわしい分野であり、またそれにふさわしい研究方法が求められなければならない^[34]。一方、KH法は一回的な研究場面に関する研究方法としても提起されている。したがって、現場で生起する一回性あるいは個別の事象、そしてそこから得られる言語的資料を対象として分析することを指向しているという点で、KJ法とKH法は共通している。

また、実験科学が仮説を検証するところに重要な性格があるのに対して、野外科学はむしろその仮説をどうして思いつけばよいのかという、仮説を発想させる方法と結びついている^[35]。野外科学の重点は仮説発想型であり^[36]、野外科学における雑然たる異質のデータをいかにして「まとめ」たらよいか。そのデータの統合化の方法が発想法につながっている^[37]。

一方、KH法はデータの要約を主眼としている。要約とは、文章などの要点をとりまとめて、短く表現することである。したがって、逐語録や言語的資料といった質的データをまとめるための分析手法であるという点で、KJ法とKH法は共通している。

さらに、川喜田（1967）は、現場から得られたデータを統合することによって発想した仮説を、また現場に還元することの大切さを述べており、医学その他における臨床的方法という言葉で表現される思想も野外科学的方法と密接な関係があるとしている^[38]。ところで、KH法を用いた医療分野の先行研究の一つに、二本柳（2010）がある^[39]。二本柳（2010）の研究目的は、「家庭や社会において何らかの役割を持った女性が、血液透析を受けるなかでの体験と、体験のなかでの関連性を明らかにすることによって、看護の方向性やあり方を検討すること」である。したがって、分析の結果得られた内容が、当該の研究対象となった現場に還元されることを想定しているという点で、KJ法とKH法は共通している。

しかし、葛西（2008）は、KJ法は質的アプローチの一つとして逐語録や言語的資料の分析にもしばしば用いられてきているものの、逐語録の内容を平明に理解し要約する方法としては難点があると指摘し、発想法的KJ法から要約的KH法への移行を提唱している^[40]。つまり、KJ法では新たな仮説や発想を得ることまでがその手法の目的として含まれていることに対し、KH法では仮説や発想を得るための、まずデータを適切に要約し、把握する手法であるという点で相異している。

（２）手順における共通点と相異点

KH法はKJ法に数理的分析を交えた手法とされる。川喜田（1967）はKJ法を行う上で必要な能力として「単位化の能力」、「圧縮化の能力」、「空間配置の能力」、「関連をつかむ能力」の四つをあげている^[41]。これは、KJ法の手順の流れでもある。それとKH法の手順を整理したものが次頁の図3である。図3は、縦方向が手順の流れを示している。

第1のKJ法の「単位化」とは、一連の情報の中から、一つのコンテキストとか構造を持った部分ごとに切れ目を入れることであり、KH法における「カード化」にあたる。逐語録の内容を適宜取り出して「カード化」していく過程は、KJ法での一般的な内容と大差ない。

第2の「圧縮化」は、親近感のあるものを一か所に集めることとそれに圧縮したキャッチフレーズをつくることに分けられ、KH法における「グループ構成」と「ラベル付け」がそれに該当する。さらに、KJ法では、以上の「単位化」と「圧縮化」の作業をまとめて「一行見出しに書く」という呼び方もしている。これは、KH法における「カード化」、「グループ

きない場合、その後で見出す意味構造にも妥当性は保障できない。葛西（2008）は、KJ法においてカード集める過程における方法として、川喜田の初期の著作における「情念で集めよ」という記述に対し、その妥当性を判断する基準はどのようなものかと問題を呈している^[45]。そこで、KH法の空間配置では、KJ法の「空間配置」を採り入れつつ、「グループ構成」に基づくカード布置を数理的に処理して表現する。その点でKJ法とKH法は相異している。なお、KH法の数理的処理には、数量化Ⅲ類^[46]が用いられる。数量化Ⅲ類とは、質的変量のサンプルと質的変量のカテゴリー相互の関連を調べることによって、いくつかの新しいファクター（本研究における「軸」）を発見し、そのファクターをものさしとして、カテゴリーあるいはサンプルの類似性やポジショニングを明らかにする手法である^[47]。そのポジショニングは、サンプルのカテゴリーへの反応パターンの類似性に基づいて、その相関を最大にするようサンプルとカテゴリーの両方に数値を与えて数量化し、図に表現することで行われる^[48]。つまり、KH法では、数量化Ⅲ類の適用により、質的アプローチにフォーマルな部分を組み込むことを試み、逐語録といった言語的資料をよりの確に理解するための手がかりが得られることを目指している^[49]。

また、KJ法では、グループ編成されたカード間の関連をつかむにあたり、関係があることはわかっても、その関係の鎖のメカニズム（たとえば因果関係）、性質、強さなどは、かならずしも明らかではない^[50]。しかし、KH法の「関連性の評定」では、関連を探る手がかりとして、数量化Ⅲ類によって軸が見出され、それぞれの軸におけるサンプルまたはカテゴリーの重みが数値として表される。その点でもKJ法とKH法は相異している。さらに、KH法の「関連性の評定」では、類似性以外の様々な「関連性」基準が用意されている。すなわち、事柄の因果関係や帰属関係によって成り立つところの「推移性」、あるいは事柄相互が対照されて際立ったり連動したりしていることによって見出される「連動性」、事柄の成否に関わる前提条件や付帯的状況などによる「限定性」、あるいは「対比性」である^[51]。

なお、KH法では「要約」と「解釈」の二つの段階が区別されている。「要約」とは、言語的資料に対するカード布置の過程を通じて、その内容の要点を縮約した上位ラベルを得る段階であることから、「カード布置の数理的分析に基づく空間配置」を指す。「解釈」とは、「要約」で得られたラベルの相互的關係について何らかの解釈を加え、またその解釈を妥当なものとして主張する理由や根拠や事物の構造を明示する段階であることから、「関連性の評定」を指す。「要約」と「解釈」が区別されているのは、「要約」を行うための過程と「解釈」を行うための分析段階を可能な限り分離し、それぞれ異なった方針と手順によって進められる

過程であることを明確にするためである^[52]。KH法B型文章化においても、根本的な注意として「叙述と解釈とを区別すること」が示されている。叙述とは、データを取りまとめて述べることであり、解釈とは、そのデータに触発されて自分が考えた独創なしは解釈である^[53]。KH法ではその注意が手順において明確になっている点で、KJ法と相異している。

第3項 本研究におけるKH法の有用性

本研究では、授業に関する力量形成における授業研究会の機能について明らかにするために、KH法による分析結果を手がかりとする。本研究におけるKH法の有用性は、先行研究で用いられた手法と比較して、以下の2点にまとめられる。

すなわち、第1は、KH法が単一の言語的資料であっても分析可能であるという点である。

先行研究では、知見の一般化・抽象化を求め、カテゴリーを作成してデータを分類したり、データからカテゴリーを生成したりする手法がとられ、秋田（2008b）と坂本（2011）では研究結果の妥当性を保証するために修正版GTAが用いられている。しかし、修正版GTAは、その研究結果の妥当性を保証するために10～20例の事例を含むべきともされており、一回的な言語資料や逐語記録の分析方法という位置づけにはない。坂本（2010）では1回の校内授業研究会を事例としていることから、修正版GTAは用いられていないが、知見の一般化を求めるため、課題として複数の事例を対象とした研究の必要性が挙げられている^[54]。一方、本研究で分析するデータは、先行研究のように数回分や数年分にわたる量ではなく、授業研究会1回分である。しかも、知見の一般化を求める研究ではなく、事例となる授業研究会の機能を解釈する研究である。よって、本研究では先行研究の手法とは異なり、KH法が適している。

第2は、KH法が、言語的資料をより適切に要約することを主眼としており、カード化した逐語録に対し抽象度を上げないラベリングを行うという点である。ラベルに記される個別で具体的な表現が分析結果の理解に大きな意味を持つという実際的な理由からも、KH法では抽象度の高いラベルを避けている^[55]。一方、先行研究で用いられている修正版GTAでは、抽出された概念やカテゴリー同士の関係を捉えてモデル構築を行う。本研究は、授業研究会における議論および校内授業研究会における授業者である教師の思考、そして校内授業研究会における指導主事等の助言の内実を明らかにする研究である。よって、本研究では先行研究で用いられた分析手法ではなく、KH法が適している。

第5節 本論文の構成

本論文の構成は以下のとおりである。

序章 研究の目的と方法

第1章 授業研究会の議論における教師の指導の評価についての分析

第2章 授業研究会の議論を振り返った教師の思考の分析

第3章 授業研究会における指導教員の助言機能の分析

終章 本研究の結論と今後の課題

序章では、本研究にいたる背景をふまえ、先行研究の検討から問題の所在を明らかにし、本研究の目的と意義、および用いる KH 法について述べる。

第1章では、問題の所在の第1点目である、個別の授業研究会の議論の内容を把握する研究を行う。事例は、小学校においてあまり行われていない総合的な学習の時間（以下、「総合」）の授業研究会である^[56]。総合の授業研究では、児童の学習に取り組む姿を通して教師の指導について評価し、指導力の向上を図ることが求められている^[57]。このことから、総合の授業研究会の議論において、教師の指導についてどのような評価が行われているのか、KH 法による分析結果を手がかりとしてその構造を明らかにする。

第2章では、算数の校内授業研究会を事例として、問題の所在の第2点目である、授業研究会における授業者である教師の思考に関する研究を行う。校内授業研究会を振り返った授業者の「語り」に対する KH 法による分析結果を手がかりとして、授業者がどのように自分の課題を思考しているのかについて、その構造を明らかにする。

第3章では、算数の校内授業研究会を事例として、問題の所在の第3点目である、授業研究会における指導教員の助言機能に関する研究を行う。参加教員にとくに受け止められた内容が、授業に関する力量形成のためにどのように機能しているのかについて、KH 法による分析結果を手がかりとしてその構造を明らかにする。

終章では、各章での事例研究の成果をふまえ、授業研究会の機能の分析における KH 法の有用性について包括的に論じる。そして、今後の課題を整理する。

序章 註

- [1]石上靖芳「小学校における校内授業研究が教師の力量形成に及ぼす影響 ―活性化要因の構造的分析と指標の抽出―」『学校教育研究』第 27 号, 日本学校教育学会, 2012, 41-42 頁。
- [2]本研究では、「校内授業研究」と「校内授業研究会」とを区別している。「校内授業研究」とは、校内研修の一環として、教育目標の達成や教員の資質向上を目的に学校単位で実施する授業研究のことである。「校内授業研究会」とは、授業研究の対象となる授業を参観した後、参観者全員がその授業についての話し合いを行い、一定の成果や課題を導き出す協議の場のことである。
- [3]秋田喜代美「校内研究事例検討会の概要」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育センター編『ネットワーク年報 6』, 2004, 31 頁。また、木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版, 2004, 185 頁においても、「教師に授業に関する反省を喚起する対話は、当然、学校の中で、同僚との間で起こるべきである。だから、いわゆる校内研究とか校内研修は、そのための重要な機会である。」と述べられている。
- [4]Stigler, J. and Hiebert, J., *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*, NY The Free Press, 1999 (日本語訳は、湊三郎 (訳)『日本の算数, 数学教育に学べ ―米国が注目する jyugyou kenkyu―』教育出版, 2002), 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『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, 2008, 日本教育方法学会編『LESSON STUDY IN JAPAN 日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社, 2009, 36-37 頁。
- [5]横浜市教育センター調査研究『授業力向上の鍵 平成 17 年度』, 2006, 6-9 頁。
<http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/kenkyu/jugyouryokukoujounokagi.pdf> を本研究では参照した。
- [6]稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 1996, 174-178 頁において、すでに授業研究の形式性が指摘されている。また、日本教育方法学会第 42 回大会報告『教育方法学研究 32』日本教育方法学会, 2006, 133-142 頁にて、小林宏己は、日本の校内授業研究や、公開研究における協議会の形骸化の問題点を指摘している。同様の指摘が、村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』第 74 巻第 1 号, 2007, 41 頁でもされ

ている。

- [7]横浜市教育センター「授業力向上の鍵」プロジェクト(平成17年度-19年度),2006-2008
には,主にワークショップ形式の手法による授業研究会の実践が報告されている。岩手県
総合教育センター「授業改善を図るための校内授業研究の進め方に関する研究」(平成18
年度-19年度)2007-2008では,ワークショップ形式のほか,授業力アップ・ポートフォ
リオを用いたリフレクションの手法による実践が報告されている。秋田県総合教育セン
ター「授業研究の活性化を図るための研修方法の工夫・改善」(平成19年度-21年度),
2008-2010では,ワークショップやビデオの活用,カンファレンスなど様々な研修方法を
取り上げ,難易度とニーズに基づく分類・位置づけが行われている。
- [8]倉田寛「教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察」国立教育政策研究所紀
要第139集,2010,150頁。
- [9]村上雅弘編『授業にいかす 教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ』ぎょ
うせい,2005,12-17頁,ならびに村上雅弘編『「ワークショップ型校内研修」で学
校が変わる 学校を変える』教育開発研究所,2010,14頁。
- [10]ジーン・ウルフ・秋田喜代美「レッスンスタディの国際的動向と授業研究への問い
ー日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究ー」秋田喜代美・キャ
サリン・ルイス編『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,2008a,36頁。
- [11]この教師像はDonald A schön, The Reflective Practitioner:How Professionals
Think in Action, Basic Books, 1983によって提唱され,佐藤学・秋田喜代美訳『専
門家の智慧 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版,2001によって翻訳
紹介された。
- [12]坂本篤史「授業研究の事後検討会を通した小学校教師の談話と教職経験:教職経験
年数と学校在籍年数の比較から」『発達心理学研究』第23巻第1号,日本発達心理学
会,2012,45頁。
- [13]秋田喜代美「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『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,2008b,120-131
頁。
- [14]坂本篤史「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討 ー授業者と非授
業者の省察過程の特徴に着目してー」日本教師学学会編『教師学研究』8・9,2010,

27-37 頁。

- [15]坂本篤史「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―」日本教師学学会編『教師学研究』10, 2011, 25-36 頁。
- [16]「語り」という概念は、一般に、語り手が聞き手に対して自分の経験したことを語るものと定義され、「ナラティブ」という用語も用いられる。
- [17]秋田喜代美「授業研究の新たな動向:『実践化』の視点から」日本家庭科教育学会編『日本家庭科教育学会誌』誌第 49 巻第 4 号, 2007, 249-255 頁。
- [18]藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(編)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ:遠藤瑛子実践の事例研究』溪水社, 2006。
- [19] [10]に同じ。30-33 頁。
- [20] [15]に同じ。35 頁。
- [21]国立教育政策研究所『校内研究等の実施状況に関する調査』10, 2010, 11 頁。
<http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf> を本研究では参照した。
- [22]本研究で言う教師の「思考」とは、坂本(2010)をふまえ、授業を見る枠組みを再構築したり、自身の授業の課題や授業の難しさを捉え直したり、新たな技術を獲得したりすることである。
- [23]藤原顕「教師の語り―ナラティブとライフヒストリー―」秋田喜代美・能智正博監修『事例から学ぶ はじめての質的研究法』東京図書, 2007, 337 頁。
- [24] [23]に同じ。350 頁。
- [25] [3]に同じ。
- [26] [13]に同じ。
- [27]白水始・三宅なほみ「学習科学から見たレッスンスターディ」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『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, 2008, 202-207 頁。
- [28]千々布敏弥「教員の資質向上をめざす教育センターの動き」『週間教育資料』No. 1122-No. 1132, 教育公論社, 2010。
- [29]本研究における指導教員とは、「指導主事やスーパーアドバイザーといった指導的立場に立つ校外の教員」と規定する。大学等の教員・研究者だけでなく、校内授業研究においては校内外の学校長も指導助言を行う場合があるが本研究では対象外とす

る。また、2007年の学校教育法の改正によって新しく校内に置くことができるようになった「指導教諭」も、本研究では対象としない。

[30] 広辞苑第六版より。

[31] 葛西俊治「関連性評定質的分析による逐語研究 -その基本的な考え方と分析の実際-」『札幌学院大学人文学会紀要第83号』, 2008, 61-100頁。ただし、本研究では、<http://www.relak.net/psy/kasai/kiyo-kh-method2008.pdf>のwebsite版を参照した。その中で、葛西はKH法がもっぱら質的な解析のみに終始するグラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)や解釈学的現象学的分析(IPA)とは一線を画すアプローチであることを説いている。

[32] 林知己夫『数量化の方法』東洋経済新報社, 1974。その中で、林は「数量化とはデータ解析の考え方である。『できあがった形式化されたもの』だけが数量化理論ではない。数量化理論というより、数量化の方法といったほうが適切である。」(同, 27頁)としている。また、数量化の考え方とは「知りたい目的に応じて、質の一面を限ってそこを数量化してとらえようとする」こと(同, 71頁)であり、「」ものであり、「現実に沿った、現実重視のもとに、数理的操作で情報を引き出そうとする」もの(同, 72頁)であると述べている。

[33] 川喜田二郎『発想法』中公新書, 1967, 62頁。

[34] [33]に同じ。13-14頁。

[35] [33]に同じ。14-15頁。

[36] [33]に同じ。23頁。

[37] [33]に同じ。55頁。

[38] [33]に同じ。193頁。

[39] KH法の提唱者の葛西によって開設されている「関連性評定に基づく質的分析」サイト(<http://www.relak.net/psy/kasai/reqa/type1study.htm>)には、KH法を用いた研究論文が紹介されている。その中の一つに、二本柳玲子「血液透析を受ける女性の体験の関連性 -関連性評定質的分析(KH法)を用いて-」『腎臓』第33巻第2号, 日本腎臓財団, 2010, 130-136頁がある。

[40] [31]に同じ。Website版, 5頁。

[41] [33]に同じ。154-155頁。

[42] [33]に同じ。70頁。

- [43] [31]に同じ。Website 版, 7 頁。
- [44] [33]に同じ。80 頁。
- [45] [31]に同じ。Website 版, 18 頁。
- [46]1955 年から 1956 年にかけて, 林が数量化による手法として示したものの一つ。カテゴリーデータに基づく主成分分析とも例えられ, 1960 年にフランスのベンゼクリが提案した対応分析法(コレスポンデンス分析)と同様とされている。林自身は, 数量化Ⅲ類を『似たもの集めのパターン分類』の数量化」([32]に同じ, 125 頁。)と呼んでいる。
- [47]菅民郎『多変量解析の実践 下』現代数学社, 2007, 118 頁。
- [48]柳井久江『エクセル統計 実用多変量解析編』オーエムエス出版, 2005, 150 頁。
- [49] [31]に同じ。Website 版, 6 頁。
- [50] [33]に同じ。99 頁。
- [51] [31]に同じ。Website 版, 4 頁。
- [52] [31]に同じ。Website 版, 3 頁。
- [53] [33]に同じ。100 頁。
- [54] [14]に同じ。36 頁。
- [55] [31]に同じ。Website 版, 14 頁。
- [56]神戸市教育委員会『平成 24 年度 神戸市立小学校 教育課程に関する調査』, 2013, 4 頁。また, ベネッセ教育総合研究所『第 5 回学習指導基本調査』, 2010, 131 頁 (<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3243> より data_14.pdf をダウンロード)。後者では, その理由として, 総合は多くの学校ですでにカリキュラムができており, 学習指導要領において総合の時数が減っていることもその背景にあるとされる。
- [57]文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社, 2008, 100 頁。

第1章 授業研究会の議論における教師の指導の評価についての分析

第1節 目的

本章では、KH法による分析結果を手がかりとして、小学校における総合の授業研究会の議論で、教師の指導についてどのような評価が行われているのか、とくにその構造に焦点を当て、明らかにする。

第2節 方法

第1項 分析事例・データ

分析対象の事例（以下、「本事例」）は、A市立B小学校（以下、「対象校」）で平成24年度に行われた、第6学年の総合の授業研究会である。この授業研究会は、校外組織であるA市小学校教育研究会総合的な学習領域で行われ、筆者も現職教師として参加した。A市小学校教育研究会は市内の小学校教師によって構成される研究団体で、毎年、各教師は自身の関心に基づき教科等を選択して自由に加入する。総合的な学習領域では例年、年間7回の研修会を設けており、うち必ず1回は授業研究会を行っている。平成24年度は構成員39名で、研究テーマとして「探究的な学習となる単元の構想・展開」を掲げ、探究的な学習活動を展開する手立てや授業における教師の支援のあり方に課題意識を持ち、研究活動を進めていた。

この授業研究会に参加した教師は6名（授業者・司会者を含む。）である。この6名は全構成員のうち特に熱心に活動している教師で、互いに勤務校は異なる。また、ほかに指導助言者が2名参加した。この2名は、領域を担当する役の学校長（対象校の学校長ではない。）とA市教育委員会の指導主事である。

この授業研究会は、図4のような流れで計約90分間行われた。本研究で分析対象とする議論は、「2. 研究協議」の45分間の部分である。研究協議は特別な手法を用いず、参観者・指導助言者と授業者の質疑応答とそれに関連させて参加教師が自由に意見を述べるという形で行われた。

1. 授業者から	(16分間)
2. 研究協議	(45分間)
3. 指導助言	(27分間)

図4 授業研究会の流れ

なお、個人が特定されにくい形での発言内容の分析・公開という条件で、ICレコーダーによる研究協議の録音について参加教師から了承を得た。それをテキストに起こしたものが、本研究の分析対象のデータ（139–152頁、資料1参照）である。

第2項 研究の方法

本事例の議論で教師の指導についてどのような評価が行われているのか、その構造を明らかにするために、本研究ではKH法を用いる。KH法では「要約」と「解釈」の二つの段階を経て分析が行われることから、本章では、この段階に沿って分析を行う。「要約」において本事例の議論の中心的内容を要約する。そして、「解釈」においてその内容の関連性を見出すことを通して、本事例の議論で評価された教師の指導について、その構造を分析する。

第3節 結果

第1項 議論の要約

本研究では、話者の交代による教師1回の発言をデータのカード化の基本単位とした。また、1回の発言の中でも、意味のまとまりで複数のカードを作成した。なお、相づちや「はい」等の短い返事、司会の指名などは除外した。その結果、85枚のカードが作成された。作成されたカードの一覧が以下の図5である。

カード	発話者	内容
C1	司会	そこまでにどうやってもっていったのかという、一番知りたい部分、授業としては見せにくい場面をあえて見せていただき、わたしたちもとても勉強になる部分だった。
C2	A	どうやって話し合うのかなというのをすごく楽しみにしていた。
C3	A	一番伝えたいことを、本人がわかって、それでみんなに伝えて、ここでこれを伝えたいからこういうふうにしたんだけどっていうのはすごい大事。
C4	A	ちっちゃかったのがボンって大きくなるってのを伝えたいんやったら、そうやけど、でも、ここにこんなに大きくなるって書いてあるから、どこを伝えたいのかなっていうのははっきりしていなかったのではないかな。
C5	A	一人一人の発表台本がすごく長かった。
C6	A	発表台本にちゃんとここが一番伝えたいっていうところに線が引いてあったのがすごいな、いい。
C7	A	Mさんの28度で変わるってところで、ちゃんと先生が入って考えて、最初はオスとメスのちがいを絵で見せることにどんどん進みかけていったんだけど、一緒に考える方向を考えてあげて、あっ、そうやって入るんやなって思いました。
C8	A	どんな、子どもに出させたいほかに発表形式みたいのがあったら教えていただけたらと思います。4年生でできそうなのがあったら…。
C9	授業者	子ども達の経験とか見て、判断していくしかない。
C10	授業者	要は、静止しているものか、動いているものかっていうちがいがあある。

C11	A	磁石をうらにつけて動かすとか言っていました。
C12	授業者	そこは子どもの発想だと思う。
C13	授業者	何が大事かっていうと、何を見せたいのか、変化を見せたいのか。方法以前にね、そこなんですよね。それを表すにはどんな方法があるっていうのを、子どもにまた見つけさせるっていうか、方法をすぐ選ぶんじゃなくて、方法を考える時間をとる。
C14	司会	今までの教科とかいろいろな経験が、それこそ1・2年生活科とかいろいろな発表会をいろんな教科で経験してきたのを総合して、ここでしている。そういうことを考えると、それぞれの教科でどういう発表の仕方とか、表現の仕方とかっていうのをこういうふうに表示したら効果的だっていうのを学んできているかっていうことがここに生かされるのかな。
C15	B	内容に重なりが出ないように編制するっていうのがこのグループですよね。
C16	B	グループでの発表は5回ですか。
C17	授業者	発表は4回です。
C18	B	持ち時間は制限されているんですか？
C19	授業者	今のところまだ制限していないけど、あんまりたくさんしゃべるなって言ってるんですよね。もっとしぼれて。一番。うん、一番。
C20	B	切るのって難しい。
C21	授業者	一人3分かなあと。持ち時間として言えば。別に3分いなくてもいい。
C22	E	テーマごとにまとめてグループを作って発表することは全く考えなかったんですか。
C23	授業者	考えないです。つまり、そのグループの中でさんごは君だけなんやと。しっかり自分が主体になってやると。
C24	E	5年生もわかれて、その班だけのを聞く。
C25	授業者	そうです。
C26	E	保護者も同じ…。
C27	授業者	保護者も、そうです。
C28	F	ワークショップ形式で聞きに行くわけやね。
C29	授業者	そう、ワークショップです。

C30	F	ヒントになりました？
C31	A	ちがうこと調べたい人どうして集まって、自分の学校ではどうかな…。
C32	B	まさしくそれがバッチリ成功しましたね。
C33	B	先生もおもしろかったでしょ。
C34	授業者	この子たちはおもしろいですよ。
C35	B	まず思ったのは、この子たちの語彙がすごく豊富だということ。今までの取組がよくわかりました。こんなんでも、漢字多いでしょ。言葉多いし、これだけのことが書けるなんて、すばらしいなど。
C36	B	育ってきた子どもたちの段階によって、先生のやり方がある。
C37	B	これ、まさしくバッチリ。先生のクラスやから。
C38	B	私も新しい形式でたいへん勉強させていただきました。
C39	B	ほんとに子ども達がそれぞれのものを語っていて、どの班にも。
C40	B	班分けも上手。子ども達を先生がよく見取られているんだなと思いました。
C41	B	6班なんかね、男の子が「いっぱい案あるけどな、Aが決めたらええねんで。」っていうこの一言ね、やっぱり自分の合った部分でやっていったらいい。これは本当に、信頼関係がないとこんなことは言えないなということは思いました。
C42	B	4班の方は、地球は丸いということ、すごいこれ感動したんですよ、あの子達。昔、地球が丸いことを発見した人が、同じ感動を覚えたあれと同じようなあれなんだなと思って。
C43	B	ものすごい小さな人をつくって、地球儀で、そこから見たらどうなるんやろってことは、私やったらできるかなあって思ってみたり、魚眼レンズで映し出した、360度うつるような、そんなもんとかね、子どもにはそんなの無理かもしれないけれど、この1面だけじゃなくて、私やったらこぞずっと、そんなことをしたこともある。
C44	B	本当に体験したからこそできる、出てくる感動というのが、4班はものすごく感じました。

C45	B	2班さんは、3センチのさんごを、あの動作化がおもしろいんやけど、動作化が本当に緻密に指導されていると思うんですね、一つ一つとっていきっていくの。動作化もただとったいうだけじゃなくて、緻密な動作化、6年生やったらそんなところも。
C46	B	1班もたいへんおもしろかったですね。本当にみんながそのことに対しておもしろかったんでしょうね、そこにあるんじゃなしに、つながっていつてるんだってということを見つけたということやから。そのいろんな国が同じ神話としてあるんやじゃなしに、つながっているということがね。
C47	B	5班の28度というのも、うまくほんとにまとめてたなあって思いました。
C48	B	おもしろくするんやったら、28度でカメになって、劇化もおもしろいんじゃないかなあって私は見ながら一人思っていました。
C49	B	千日もの荒行事するっていうたら、千日って三年、そんな中で、あんたたちが1年で入学したら、今からやったら、中学校何年生までずっと修行し続けることやねんでっていう、長さっていうか時の長さみたいのを表していけたらな。
C50	B	どの子も本当に優しい言葉で真剣な様子で話ができている。
C51	B	一人だけが自分が内容的なものをがっちり持っている以上に、なんか友だちの分の調べている内容もぜんぶキャッチしているっていうのがすごい。
C52	B	何が話したいかっていう内容ができてくると方法も出てくるんじゃないか、まさしくそれだなあ。
C53	C	ビデオカメラを向けていても話し合いをちゃんとしてて、すごい素直な子たちなんやなと感じました。
C54	C	図とか画像とかそういう意見が一番最初に出てきたので、なんか絵にかかなかんのかなあとか、そういうふうになんかちょっとあの、子どもの頭が最初のへんは行ってたなあ。
C55	C	なんかそのクイズとか、三択でちょっと問題を出してみるっていう手段は、きいてる5年生も楽しいんやろうし、そういう言葉だけでも、効果的に伝えられるんだよっていうところは。遠くからもボランティアの人がくるっていうたら、じゃどこどこっていうふうになんか三択か五択ぐらいでやって、そういうできそうなかなあっていうのをすごく感じました。
C56	C	数字とかはおきかえとか、換算とかやりにくいと思う。3班さんの最後の方、50気圧っていうのにすごく悩んでいた。

C57	授業者	水圧って何やっていうのは言ってあるんですよ。もうちょっと水圧って調べてごらん、この降水量もそうなんですけど、140 ってどれだけすごいことなんやということがないと、何を見せるっていうのはないじゃないですか、中身がね。
C58	C	上になんか、50 キロのものが乗ってもこわれなとか、そんなようなことは言ってました。
C59	授業者	正確にはね、1 平方センチメートルあたりなんですけどね。どこに50 キロかかっても大丈夫ってのがないと。
C60	C	水圧といっても一般的にはすごく難しい言葉、そこいらへんをわかりやすく説明するっていうのが、ちょっと難しいのかなあ。
C61	C	でも、なんかいっしょうけんめい、この子のとなりにいた男の子ですか、すごい消しゴムを用意して、これをこうしてとか、こういうことやったらか、いっぱい解説してくれてておもしろかった。
C62	C	最後にやってたヒトデをとる動作化で、あ、毎日そんなしんどいことをしてるんだとか、そういうことがちゃんと伝わるように、っていうことがわかったらすごくちゃんと動作化もするんだろうなと思うし、いいアイデアも子ども達どうして出ていたので、すごいなあと感じました。
C63	授業者	結局生きたまま1匹1匹をとらなくてはいけない。そういう話がずっとあった上で、え、殺すことができないんや、で、その上でこうやってやると、うわあっていう話で。
C64	司会	ただ単に口で言葉で言うだけよりも、そういうふうにやってみせることで、言うこと以上に伝わるって言う、そこを子ども達は学んでいくんじゃないかなと、それは聞き手側もきっとそれを学んでいけるんじゃないかなと思うと、この、今すごく時間をかけてやってることがすごく大事なことなんじゃないかな。
C65	D	先生が書いて、読ませて、ほんまに効果的に伝えるにはどうしたらいいのかっていうのをきちっとおさえていくんやなあ。
C66	D	方法の方で走ってしまうんかなあというところが、この指導案だけだったら、感じてしまうところなんですけど、やっぱりこれまでのやってきた内容であったり、子ども達の内容であったり、発表の原稿であったりが、やっぱりちゃんと伝えたい部分であったりとかが、きちっと子ども達がしっかりしているの、この話し合いができるんやなあ。

C67	D	方法論でぐっと考えるところと、そのそれこそ内容っていうか感動をしっかりと持っていて両輪なんやとすごく感じました。
C68	D	自分の中で感動があってその伝えたい言葉とかがあって、眼力とか言葉の力とかがあったら、すごい5年生の子どもや親に対しても伝わるんだろうなっていう気がして。
C69	D	そこには、ここまでの学習をすすめてきた、先生が子ども達にせまってきた内容があるっての、今日の話し合いやったんやろなって気がすごく思いました。
C70	D	子ども達自身がさっきも話ありましたが、一人一人がこのグループの中でアドバイスもできるし、こんなしたらいいやって聞く耳もってるし、っていうところは、この子ら、よくできる子らやねえの一言で片付けられない。そこまで先生が育ててこられた。
C71	D	子ども自身もこの学習をすごい自分たちのもんやと思ってやっているやなあって、すごく感じました。
C72	D	実際この、それぞれの次の発表会みたいなのが正直思います。これを見たら今度は、この子らがどんなふうに船長さんを、あの子らがどうやって、あれだけ今日ゲラゲラっと笑いが出たけども、今度は内容でおおっと言ったら、すばらしいなと思いましたが、技術に走ってしまうのじゃなくて、そこに内容で血が通うというか、そういうふうになっていけばいいなと思います。
C73	司会	先生の、日々のこれまでの取組がないと、この授業はできない。
C74	司会	6年生がこれだけね、人のことまで真剣に全員がかかわって話し合いをあれだけ長い時間ちゃんと親身になって友だちの発表のことを自分の発表じゃないのに、友だちの発表のことをああじゃこうじゃ、どうするどうするって自分のことのように考えてあげられるっていうあの雰囲気のスバラしさに一番感動しました。
C75	司会	授業以前の何か先生の学級経営というか、これまでの取組なんだろうなっていうのをすごく感じました。そこが一番のなんか、見てての感動というか、今日の収穫だったなあ。

C76	司会	<p>単元目標の最初にね、「修学旅行を〜かつ協同的に取り組む」ってさらっと書いていますけど、まさに、これが今日のあの姿なんだとすごく感じた。この協同的についていう部分が、どんなふうにするのが協同的なんだろうってなんとなく漠然として今まで思ってたことを、なんか今日、目の当たりにしたような気がした。</p>
C77	司会	<p>先生、十分とってあげているんですよ、一緒に考えるっていうところ。その発表会に向けて準備する場面って、やっぱり個人作業になりがちで、ややもすると1対1、先生が支援して回るみたいな、そんなふうに今までしがちだったのが、やっぱりグループを作り、しかもそのグループには内容が重ならないようにっていう意図があって、必死になるようなしかけをちゃんと先生がしておられるっていうグループ構成の部分で、だからものすごく細かい配慮をしての、この授業が成り立っているってことをすごく勉強になりました。</p>
C78	司会	<p>話し合いの中での、先生の役割ってことですね。こういうふうにグループで話し合いをさせると、じゃあ先生は、どこにどう入って、どう支援していくのかっていうのがものすごく難しくって、出たところ勝負みたいなこともたくさんありますよね。でも、先生はきっとここはこうなるだろうということ予想して、予想した通りに先生が動いているっていうところが本当にすごいなと思って。</p>
C79	司会	<p>そこのね、手をつないで大きいって。先生が「ちょっと、みんな見て！」って全員をとめて見せたのには意図があったんですね。かならず先生はその場しのぎでぱっとやったのではなくて、思いつきでやったんじゃないで、ちゃんと意図があってそれをされている、こうやってチームでやるといいよねって、自分の発表じゃなくても、チームで協力して表現するっていう部分を作ってもいいよねっていうのが活かされて、その4班の、じゃあ劇したらいいんちゃうみたいなことになってチームワークが生まれてくる、まさにここは協同的なことをしかけた部分やなあって思ったんですね。だから、やっぱり先生の話し合いにおける先生の役割って言うのは、これだけ緻密に計画をしておかないといけないものなんだって、しておくことでやっぱり活性化するんだなっていうことをあらためて感じて、うわ、すごいなあ。</p>

C80	授業者	それをまた子ども達が自分で気がついたように、なんか、最初の全体のところでも余地を残しておいて、まるで子ども達が見つけたように見せかけるっちゃあ何ですけど、手柄っていうか、ね。
C81	司会	ほめかたも上手ですよ。
C82	司会	最後のMさんの5班のところの。28度より高いとか低いとかっていうところは、つまり28度はラインなんだ。境目なんだよねっていう先生の一言で、ライン化、境目かとピピンときたのが、Sさんやったんじゃないかなと思います。で、その線を描きはじめてんかなあと思います。きちんと指導っていうか、的確なアドバイスをされてるってところも、すばらしなと思って、緻密な指導・支援を見せてくださって。
C83	C	研究されてますね、一つ一つのことをものすごく研究されてる。授業の成り立ちとかもそうだし、中身の内容的なものに関したことでも、本当によくわかりました。
C84	授業者	楽しいです。今回、和歌山好きになりましたもの。すごくよかったですね。
C85	司会	総合のよさですよ。先生がそこにのめりこんで、子どもと一緒に楽しめるところが、一番の醍醐味ですね。先生の姿を見せていただいた。

図5 作成したカード

そして、作成したカードの「カード布置」が32～45頁の図6である。Cは各カードを、Lは各ラベルを表している。

L1-01 発表会までにどうやってもっていくのか、どうやって話し合うのか、一番知りたい部分、授業としては一番見せにくい部分を見せていただいた。	C1 そこまでにどうやってもっていったのかという、一番知りたい部分、授業としては見せにくい場面をあえて見せていただき、わたしたちもとても勉強になる部分だった。 C2 どうやって話し合うのかなというのをすごく楽しみにしていた。
L1-02 一番伝えたいことを本人がわかっている。	C3 一番伝えたいことを、本人がわかって、それでみんなに伝えて、ここでこれを伝えたいからこういうふうにしたいいだけだったというはすごい大事。 C6 発表台本にちやんとここが一番伝えたいところと線が引いてあったのがすごいな、いい。
L1-03 先生がせまってきた内容があつて、子ども達が一番伝えたい部分をしっかりわかっていて、だからこそ、発表の方法を話し合ったり、内容を伝えたりすることができる。	C52 何が話したいかっていう内容ができてくると方法も出てくるんじゃないか、まさしくそれだなあ。 C66 方法の方で走ってしまふのかなあというところが、この指導案だけだったら、感じてしまうところなんですけど、やっぱりこれまでのやってきた内容であったり、子ども達の内容であったり、発表の原稿であったり、やっぱりちや
L3-01 一番伝えたいこと（内容）をはっきりさせてから、発表方法を考える。	L2-01 先生がせまってきた内容があつて、子ども達が一番伝えたい部分をしっかりわかっていて、だからこそ、発表の方法を話し合ったり、内容を伝えたりすることができる。

<p>間をとる。</p>	<p>も達の経験とか見て判断するしかない。が、方法以前に内容が大事。そして方法をすぐ選ぶじゃなくて、子どもに考えさせ、見つけさせる時間をとる。</p>	<p>C9 子ども達の経験とか、見て判断していくしかない</p> <p>C10 要は、静止しているものか、動いているものかかっていうちがいがある。</p> <p>C13 何が大事かっていうと、何を見せたいのか、変化を見せたいのか。方法以前にね、そこなんですよね。それを表すにはどんな方法があるかっていうのを、子どもにまた見つけさせるっていうか、方法をすぐ選ぶじゃなくて、方法を考える時間をとる。</p> <p>C14 今までの教科とかいろいろいろんな経験が、それこそ1・2年生活科とかいろんな発表会をいろんな教科で経験してきたのを総合して、ここでしている。そういうことを考えると、それぞれの教科でどういう発表の仕方とか、表現の仕方とかかっていうのこういうふうに表示したら効果的だっていうのを学んできてるかっていうことがここに生かされるのかな。</p>
<p>L2-03 ワークショップ形式の発表会で、持ち時間の制限はないが、一番伝えたいことを話すようにする。</p>	<p>L1-06 今のところ持ち時間は制限していない。切るのは難しいが、あまり長話しすのではなく、一番伝えたいことを話すように指導している。</p>	<p>C18 持ち時間は制限されているんですか？</p> <p>C19 今のところまだ制限していないけど、あんまりたくさんやべるなって言ってるんですよね。もっとしぼれて。一番。うん、一番。</p> <p>C20 切るのって難しい。</p> <p>C21 一人3分かなあと。持ち時間として言えば。別に3分いかなくてもいい。</p>

<p>L3-02 先生が育ててきたクラスだからこそ、この授業ができる。</p>	<p>L2-04 子どもをよく見取り、主体性を持たせるため内容に重なりが出ないようグループを編制するという細かい配慮をして、この授業があった。新しい形式である。</p>	<p>L1-07 グループでの発表は4回で、発表会は、5年生も保護者もわかれて、その班のだけを聞きに行くワークショップ形式。</p>	<p>C16 グループでの発表は5回ですか。 C17 発表は4回です。 C24 5年生もわかれて、その班だけのをきく。 C25 そうです。 C26 保護者も同じ…。 C27 保護者も、そうです。 C28 ワークショップ形式で聞きにくわけやね。 C29 そう、ワークショップです。</p>
<p>L3-02 先生が育ててきたクラスだからこそ、この授業ができる。</p>	<p>L2-04 子どもをよく見取り、主体性を持たせるため内容に重なりが出ないようグループを編制するという細かい配慮をして、この授業があった。新しい形式である。</p>	<p>L1-08 子どもをよく見取り、主体性を持たせるため、内容に重なりが出ないようグループを編成するとして、この授業が成り立っている。</p>	<p>C15 内容に重なりが出ないように編制するっていうのがこのグループですよね。 C22 テーマごとにまとめてグループを作って発表することは全く考えなかつたんですか。 C23 考えないです。つまり、そのグループの中でさんごは君だけなんやと。しつかり自分が主体になってやると。 C32 まさしくそれがバッチリ成功しましたね。 C38 私も新しい形式でたいへん勉強させていただきました。 C40 班分けも上手。子ども達を先生がよく見取られているんだなと思います。</p>

	<p>C77 先生、十分とってあげているんですよ、一緒に考えるっていうところ。その発表会に向けて準備する場面って、やっぱり個人作業になりがちで、ややもすると1対1、先生が支援して回るみたいなの、そんなふうに今までしがちだったのが、やっぱりグループを作り、しかもそのグループには内容が重ならないようにっていう意図があって、必死になるようなしかけをちゃんと先生がしておられるっていうグループ構成の部分で、だからものすごく細かい配慮をしての、この授業が成り立っているってことをすごく勉強になりました。</p>
<p>L1-09 ちがうこと調べたい人 どうして集まって話し 合うのは、自分の学校で はどうかな？</p>	<p>C30 ヒントになりました？</p> <p>C31 ちがうこと調べたい人どうして集まって、自分の学校では どうかな…。</p>
<p>L1-10 子ども達の発表台本が すごく長い。漢字が多く 語彙も豊富で、すばらし い。</p>	<p>C5 一人一人の発表台本がすごく長かった。</p> <p>C35 まず思ったのは、この子たちの語彙がすごく豊富だということ。今までの取組がよくわかりました。こんなんでも、漢字多いでしょ。言葉多いし、これだけのことが書けるなんて、すばらしいなど。</p>
<p>L2-05 子ども達の素直さ、お互</p>	<p>C36 育ってきた子どもたちの段階によって、先生のやり方がある。</p>

<p>いの信頼関係、協同的に 取り組む姿は、授業以前 の学級経営で先生がこ れまで育ててきたもの である。</p>	<p>の授業は成功した。育っ てきた子ども段階に よって先生のやり方が ある。</p>	<p>C37 これ、まさしくバツチリ。先生のクラスやから。 C70 子ども達自身がさっきも話ありましたけど、一人一人がこ のグループの中でアドバイスもできるし、こんなんしたら いいやって聞く耳もってるし、っていうところは、この子 ら、よくできる子らやねえの一言で片付けられない。そこ まで先生が育ててこられた C73 先生の、日々のこれまでの取組がないと、この授業はできない。 C75 授業以前の何か先生の学級経営というか、これまでの取組 なんだろうなっていうのをすごく感じました。そこが一番 のなんか、見てての感動というか、今日の収穫だったなあ。</p>
<p>L1-12 素直で信頼関係がある。 優しい言葉で友だちに かかわり、真剣な様子で 話し合いができている。 それはまさに協同的に 取り組む姿である。</p>	<p>C41 6 班なんかね、男の子が「いっぱい案あるけどな、A が決めた らええねんで。」っていうこの一言ね、やっぱり自分の合った 部分でやっていったらいい。これは本当に、信頼関係がないと こんなことは言えないなということは思いました。 C50 どの子も本当に優しい言葉で真剣な様子で話ができている。 C53 ビデオカメラを向けていても話し合いをちゃんとしてて、すご い素直な子たちなんやなと感じました。 C74 6 年生がこれだけね、人のことまで真剣に全員がかかわつ て話し合いをあれだけ長い時間ちゃんと親身になって友だ ちの発表のことを自分の発表じゃやないのに、友だちの発表</p>	

			のことをああじゃこうじゃ、どうするどうするって自分のことのように考えてあげられるっていうあの雰囲気のすばらしさに一番感動しました。
C76			単元目標の最初にね、「修学旅行を〜かつ協同的に取り組む」ってさらっと書いていますけど、まさに、これが今日のあの姿なんだとすごく感じた。この協同的について部分が、どんなふうにするのが協同的なんだろうってなんとなく漠然として今まで思ってたことを、なんか今日、目の当たりにしたような気がした。
C65			先生が書いて、読ませて、ほんまに効果的に伝えるにはどうしたらいいのかわかっていうのをきちっとおさえていくんやなあ。
C33			先生もおもしろかったですよ。
C34			この子たちはおもしろいですよ。
C39			ほんとに子ども達がそれぞれのを語っていて、どの班にも。
C51			一人だけが自分が内容的なものをがちり持っている以上に、なんか友だちの分の調べている内容もぜんぶキャッチしていらってというのがすごい。
L3-04	先生がめあてを書いてきちっと読ませておさえていく。		
L2-06	本当に体験したからこそ、本当に出てくる感動やおもしろさがあり、子ども達が自分たちの学習としてそれぞれのものを語っている。	L1-13	子ども達がこの学習を自分たちのものやと思っていて、それぞれのものを語っている。おもしろい。

	<p>C61</p> <p>でも、なんかいっしょうけんめい、この子のとなりにいた男の子ですか、すごい消しゴムを用意して、これをこうしてとか、こういうことやったらとか、いっぱい解説してくれておもしろかった。</p>
	<p>C62</p> <p>最後にやってたヒトデをとる動作で、あ、毎日そんなしんどいことをしてるんだとか、そういうことがちやんと伝わるように、っていうことがわかったらすごくちやんと動作化もするんだろうなと思うし、いいアイデアも子ども達どうしで出していたので、すごいなあと感じました。</p>
	<p>C71</p> <p>子ども自身もこの学習をすごい自分たちのもんやと思っ てやっているやなああって、すごく感じました。</p>
<p>L1-14</p> <p>本当に体験したからこそ、本当に出てくる感動、おもしろさがある。</p>	<p>C42</p> <p>4班の方は、地球は丸いということを、すごいこれ感動したんですよね、あの子達。昔、地球が丸いことを発見した人が、同じ感動を覚えたあれと同じようなあれなんだな と思っ て。</p>
	<p>C44</p> <p>本当に体験したからこそできる、出てくる感動というのが、4班はものすごく感じました。</p>
	<p>C46</p> <p>1班もたいへんおもしろかったですね。本当にみんながそのことに対しておもしろかったんでしょね、そこにあるんじやなしに、つながっていつてゐるんだってということを見つけたということやから。そのいろんな国が同じ神話とし</p>

		であるんやじゃなしに、つながっているということがね。 最後にやってたヒトデをとる動作化で、あ、毎日そんなしんどいことをしてるとか、そういうことがちやんと伝わるように、っていうことがわかったらすごくちやんと動作化もするんだろうなと思うし、いいアイデアも子ども達どうしで出していたので、すごいなあと感じました。
L1-15 ほかにも効果的な伝え方が考えられる。	C43	ものすごい小さな人をつくって、地球儀で、そこから見たらどうなるんやろってことは、私やったらできるかなあって思ってみたり、魚眼レンズで映し出した、360度うつるような、そんなもんとかね、子どもにはそんなの無理かもしれないけれど、この1面だけじゃなくて、私やったらこごと、そんなことをしたこともある。
	C48	おもしろくするんやったら、28度でカメラになって、劇化もおもしろいんじゃないかなあって私は見ながら一人思っていました。
	C49	千日もの荒行事するっていうたら、千日って三年、そんな中で、あんたたちが1年で入学したら、今からやったら、中学校何年生までずっと修行し続けることやねんでっていう、長さっていうか時の長さみたいのを表してあげたらな。

	<p>C54 図とか画像とかそういう意見が一番最初に出てきたので、なんか絵にかかなかんあかんのかなあとか、そういうふうになんかちよつと子どもの頭が最初のへんは行ってたなあ。</p>
	<p>C55 なんかがそのクイズとか、三択でちよつと問題を出してみるっていう手段は、きいてる五年生も楽しいんやろうし、そういう言葉だけでも、効果的に伝えられるんだよっていうところは。速くからもボランティアの人がくるって言うたら、じゃどことどこっていうふうに、なんか三択か五択ぐらいでやって、そういうのできそうなのかなあっていうのをすごく感じました。</p>
<p>L1-16 数字の換算や難しい言葉をわかりやすく説明するのはやりくいかもしれない。</p>	<p>C56 数字とかはおきかえとか、換算とかやりにくいと思う。3班さんの最後の方、50 気圧っていうのにすごく悩んでいた。</p> <p>C58 上になんか、50 キロのものが乗ってもこわれないとか、そんなようなことは言っていました。</p> <p>C60 水圧といっても一般的にはすごく難しい言葉、そこいらへんをわかりやすく説明するっていうのが、ちよつと難しいんかなあ</p>
<p>L2-07 先生の支援の役割を綿密に計画しておくことで、話し合いは活性化化する。今回の授業では、考</p>	<p>C7 Mさんの28度で変わるってところで、ちゃんと先生が入って考えて、最初はオスとメスのちがいを絵で見せることにどんどん進みかけていったんだけど、一緒に考える方向を考えてあげて、あつ、そうやって入るんやなって思いました。</p>
<p>L3-03 先生が内容や授業の成り立ちをよく研究し、支援の役割を綿密に計画している。緻密な指</p>	<p>C47 5班の28度というの、うまくほんとにまとめてたなあ</p>

<p>導や的確なアドバイスがすばらしく、子どもと楽しんでいる様子もよかったです。</p>	<p>える方向を一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援がすばらしかったです。</p>	<p>くまとめることができ た。緻密な指導・支援だった。</p>	<p>てしまいました。</p>
			<p>C82 最後のMさんの5班のところの。28度より高いとか低いとかかっていうところは、つまり28度はラインなんだ。境目なんだよねっていう先生の一言で、ライン化、境目かとピピンとききたのが、Sさんやったんじゃないかなと思います。で、その線を描きはじめてたんだかなあと思います。きちんと指導というか、的確なアドバイスをされてるところも、すばらしなと思って、緻密な指導・支援を見せてくださいって、</p>
<p>L1-18 全員をとめて見せたのには意図があった。話し合いにおける先生の役割を綿密に計画しておくことで、活性化する。</p>			<p>C78 話し合いの中での、先生の役割ってことですね。こういうふうにグループで話し合いをさせると、じゃあ先生は、どこにどう入って、どう支援していくのかっていうのがものすごく難しくって、出たところ勝負みたいなこともたくさんありますよね。でも、先生はきっとここはこうなるだろうということと予想して、予想した通りに先生が動いているっていうところが本当にすごいなと思って。</p>

	<p>C79</p> <p>そのね、手をつないで大きいって。先生が「ちよっと、みんな見て！」って全員をとめて見せたのには意図があったんですね。かならず先生はその場しのぎでぱつとやっただんではなくて、思いつきでやっただんじゃなくて、ちゃんと意図があってそれをされている、こうやってチームでやるというよねって、自分の発表じゃなくても、チームで協力して表現するっていう部分を作ってもいいよねっていうのが生かされて、その4班の、じゃあ劇したらいいんちやうみたいなことになってチームワークが生まれてくる、まさにここは協同的なことをしかけた部分やなあって思ってたんですね。だから、やっぱり先生の話し合いにおける先生の役割って言うのは、これだけ緻密に計画をしておかないといけないものなんだから、しておくことでやっぱり活性化するんだなっていうことをあらためて感じて、うわ、すごいなあ。</p>
<p>L2-08</p> <p>先生が中身の内容的なものや授業の成り立ちもすぐく研究していて、緻密に指導し、子どもと一緒に楽しんでいる。ほ</p>	<p>C57</p> <p>水圧って何やっていうの？ってあるんですよ。もうちよっと水圧って調べてごらん、この降水量もそうなんですけど、140ってどれだけすごいことなんやということがないと、何を見せるとっていうのはないじゃないですか、中身がね。</p>
	<p>C59</p> <p>正確にはね、1平方センチメートルあたりなんですけどね。どこに50キロかかっても大丈夫ってのがないと、</p>

め方も上手。

	<p>C63 結局生きたまま1匹1匹をとらなくてはいけない。そういう話がずつとあった上で、え、殺すことができないうんや、で、その上でこうやってやると、うわあっていう話で。</p> <p>C72 実際この、それぞれの次の発表会みたいなのが正直思います。これを見たら今度は、この子らがどんなふうに着長さん、あの子らがどうやって、あれだけ今日ゲラゲラって笑いが出たけども、今度は内容でおおっと言ったら、すばらしいなと思いました。ついつい技術に走ってしまふのじゃなくて、そこに内容で血が通うというか、そういうふうになっていけばいいなと思います。</p>
<p>L1-20 緻密な動作化で言葉以上に伝わるということを、子ども達も聞き手も学んでいる。</p>	<p>C45 2班さんは、3センチのさんごを、あの動作化がおもしろいんやけど、動作化が本当に緻密に指導されていると思うんですけど、一つ一つとっていくっていうの。動作化もただとったというだけじゃなくて、緻密な動作化、6年生やったらそんなところも。</p>
	<p>C64 ただ単に口で言葉で言うだけよりも、そういうふうにしてみせることで、言うこと以上に伝わるって言う、そこを子ども達は学んでいくんじゃないかなと、それは聞き手側もきつとそれを学んでいけるんじゃないかなと思うと、この、今すぐく時間をかけてやってることがすごく大事なことなんじゃないかな。</p>

<p>L1-21 先生がものすごく研究 していて、子どもと一緒 に楽しんでいる。ほめ方 も上手。</p>	<p>C80 それをまた子ども達が自分で気がついたように、なんか、 最初の全体のところでも余地を残しておいて、まるで子ど も達が見つけたように見せかけるっちやあ何ですけど、手 柄っていうか、ね。</p> <p>C81 ほめかたも上手ですよ。</p> <p>C83 研究されますね、一つ一つのことをものすごく研究されて る。授業の成り立ちとかもそうだし、中身の内容的なものに関 したことで、本当によくわかりました。</p> <p>C84 楽しいです。今回、和歌山好きになりましたもの。すごくよか ったですね。</p> <p>C85 総合のよさですよ。先生がそこにのめりこんで、子どもと一 緒に楽しめるところが、一番の醍醐味ですね。先生の姿を 見せていただいた。</p>
--	---

図6 作成したカードのカード布置

図6より、まず、C1に「どうやってもっていったのかという一番知りたい部分」、C2に「どうやって話し合うのかな」とある。これらの内容を本授業への関心に関するものにとらえ、L1-01「発表会までにどうやってもっていくのか、どうやって話し合うのか、一番知りたい部分、授業としては一番見せにくい部分を見せていただいた。」として包括した。L1-01とは、レベル1の第1番目のラベルを指す。そして、C3に「一番伝えたいことを、本人がわかって」、C6に「一番伝えたいことに線がひいてあった」とあることから、これらの内容を本授業での手立てに関するものにとらえ、L1-02「一番伝えたいことを本人がわかっている。」として包括した。また、C52に「内容ができてくると方法も出てくる」、C66に「伝えたい部分であったりとかが、きちっと子ども達がしっかりしているので、この話し合いができる」、C67に「方法論でぐっと考えると、内容っていうか感動をしっかりと持っていて両輪」、C68に「伝えたい言葉とかがあって、眼力とか言葉の力とかがあったら、すごい伝わる」、C69に「先生が子ども達にせまってきた内容があっての、今日の話合い」とあることから、これらの内容を、発表内容があっての本授業であるということに関するものにとらえ、L1-03「先生がせまってきた内容があって、子ども達が一番伝えたい部分をしっかりとわかっているからこそ、発表の方法を話し合ったり、内容を伝えたりすることができる。」として包括した。さらに、L1-02とL1-03は、ともに「子ども達が一番伝えたいことをわかっている」ということについて言及された点で共通しているにとらえ、より上位のラベルであるL2-01「先生がせまってきた内容があって、子ども達が一番伝えたい部分をしっかりとわかっているからこそ、発表の方法を話し合ったり、内容を伝えたりすることができる。」として包括した。L2-01とは、レベル2の第1番目のラベルを指す。なお、C4に「どこを伝えたいのかなっていうのがはっきりしていなかった」とある。その内容を、一番伝えたいことをはっきりわかっているからこそ、伝えることができるという意味でとらえ、L2-01に含めた。

次に、C11に「磁石をうらにつけて動かす」、C12に「そこは子どもの発想」とあることから、これらの内容を授業での子どもの姿に関するものにとらえ、L1-04「磁石をうらにつけるという発想が見られた。」として包括した。そして、C8に「ほかに発表形式みたいのがあったら」、C9に「子ども達の経験」、C10に「要は、静止しているものか、動いているものかっていうちがいが」、C13に「何を見せたいのか、変化を見せたいのか。方法以前に、そこ」とある。これら質疑の内容を、子どもの発表方法に関するものにとらえ、L1-05「子どもに出させたい発表形式については、子ども達の経験とか見て判断するしかない。が、方法以前に内容が大事。そして方法をすぐ選ぶんじゃなくて、子どもに考えさせ、見つけさせる時間をとる。」として包括した。さらに、L1-04とL1-05は、ともに子ども達の発表方法について言及された点で共通しているにとらえ、L2-02「発表の方法は、今までの経験がここに生かされる。方法以前に大事なものは内容。そして、子どもに方法を考えさせる時間をとる。」として包括した。なお、C14に「表現の仕方とかっていうのをこう

いうふうに表示したら効果的だっというのを学んできているかっていうことがここに生かされる」とある。その内容も、本時における子どもの発表方法に関するものにとらえ、L2-02に含めた。

次に、C18に「持ち時間は制限されているんですか?」、C19に「今のところまだ制限していない」、「あんまりたくさんしゃべるなって言ってるんですよ。もっとしぼれて。もっとしぼれ」、C20に「切るのって難しい。」、C21に「別に3分いなくてもいい。」とあることから、これら質疑応答の内容を子ども達の発表の在り方に関するものにとらえ、L1-06「今のところ持ち時間は制限していない。切るのは難しいが、あまり長く話すのではなく、一番伝えたいことを話すように指導している。」として包括した。そして、C16に「発表は5回ですか」、C17に「発表は4回」、C24に「5年生もわかれて、そこの班だけのをきく。」、C25に「そうです」、C26に「保護者も同じ…」、C27に「保護者も、そう」、C28に「ワークショップ形式で聞きにいくわけやね。」、C29に「そう、ワークショップです。」とあることから、これら質疑応答の内容を発表会の在り方に関するものにとらえ、L1-07「グループでの発表は4回で、発表会は、5年生も保護者もわかれて、そこの班のだけを聞きに行くワークショップ形式。」として包括した。さらに、L1-06とL1-07は、ともに発表や発表会の在り方に関して言及された点で共通しているにとらえ、L2-03「ワークショップ形式の発表会で、持ち時間の制限はないが、一番伝えたいことを話すようにする。」として包括した。

また、L2-01とL2-02及びL2-03は、いずれも発表内容と発表方法の関係について言及された点で共通しているにとらえ、L3-01「一番伝えたいこと（内容）をはっきりさせてから、発表方法を考える。」として包括した。

次に、C15に「内容に重なりが出ないように編制する」、C22に「テーマごとにまとめてグループを作って発表することは全く考えなかった」、C23に「しっかり自分が主体になってやる」、C32に「それがバッチリ成功」、C38に「新しい形式でたいへん勉強させていただきました」、C40に「班分けも上手。子ども達を先生がよく見取られている」、C77に「グループ構成の部分で、だからものすごく細かい配慮をしての、この授業が成り立っている」とあることから、これらの質疑応答や評価の内容を、発表のグループ編成に関するものにとらえ、L1-08「子どもをよく見取り、主体性を持たせるため、内容に重なりが出ないようにグループを編成することで、この授業が成り立っている。」として包括した。そして、C30に「ヒントになりました?」、C31に「自分の学校ではどうかな…」とあることから、これらの内容をグループ編成について自分の学校の場合で考えているものにとらえ、L1-09「ちがうこと調べたい人どうして集まって話し合うのは、自分の学校ではどうかな?」として包括した。さらに、L1-08とL1-09は、ともに本時のグループ編成が新しい形式であると考えている点で共通しているにとらえ、L2-04「子どもをよく見取り、主体性を持たせるため内容に重なりが出ないようにグループを編制するという細かい配慮をして、この授業があった。新しい形式である。」として包括した。

次に、C5に「一人一人の発表台本がすごく長かった。」、C35に「語彙がすごく豊富」、「漢字多いでしょ。言葉多いし、これだけのことが書ける」とあることから、これらの内容を子ども達の言語能力に関するものにとらえ、L1-10「子ども達の発表台本がすごく長い。漢字が多く語彙も豊富で、すばらしい。」として包括した。

次に、C36に「先生のやり方」、C37に「先生のクラス」、C70に「先生が育ててこられた」、C73に「先生の、日々のこれまでの取組」、C75に「授業以前の何か先生の学級経営というか、これまでの取組」とあることから、これらの内容を本時の授業の成功につながる先生の取り組みの評価に関するものにとらえ、L1-11「先生のクラスだからこの授業は成功した。育ってきた子どもの段階によって先生のやり方がある。」として包括した。そして、C41に「信頼関係」、C50に「優しい言葉で真剣な様子」、C53に「素直な子たち」、C74に「真剣に全員がかかわって」、C76に「今日のあの姿」とあることから、これらの内容を本時の児童の姿に関するものにとらえ、L1-12「素直で信頼関係がある。優しい言葉で友だちにかかわり、真剣な様子で話し合いができています。それはまさに協同的に取り組む姿である。」として包括した。さらに、L1-11とL1-12はともに、育っている子供の姿についてふれているという点で共通しているにとらえ、L2-05「子ども達の素直さ、お互いの信頼関係、協同的に取り組む姿は、授業以前の学級経営で先生がこれまで育ててきたものである。」として包括した。

また、L2-04とL2-05及びL1-10は、いずれも学級経営やグループ編成、これまでの学習指導など、本時の授業以前のことに言及された点で共通しているにとらえ、L3-02「先生が育ててきたクラスだからこそ、この授業ができる。」として包括した。

次に、C33に「先生もおもしろかったでしょ。」、C34に「この子たちはおもしろい」、C39に「子ども達がそれぞれのものを語っていて」、C51に「友だちの分の調べている内容もぜんぶキャッチしている」、C61に「いっぱい解説してくれてておもしろかった」、C62に「いいアイデアも子ども達どうして出ていた」、C71に「子どもら自身もこの学習をすごい自分たちのものやと思ってやっている」とあることから、これらの内容を子供たちの姿に関する感想にとらえ、L1-13「子ども達がこの学習を自分たちのものやとっていて、それぞれのものを語っている。おもしろい。」として包括した。そして、C42に「すごいこれ感動したんですね、あの子達。」、C44に「本当に体験したからこそできる、出てくる感動」、C46に「本当にみんながそのことに対しておもしろかったんでしょね」、C62に「そういうことがちゃんと伝わるように、っていうことがわかったらすごくちゃんと動作化もする」とあることから、これらの内容を子供たちの姿の背景に関するものにとらえ、L1-14「本当に体験したからこそ、本当に出てくる感動、おもしろさがある。」として包括した。なお、カードとラベルは必ずしも1対1の対応関係とは限らず、例えばC62のように、「いいアイデアも子ども達どうして出ていた」の部分がL1-13に、「そういうことがちゃんと伝わるように、っていうことがわかったらすごくちゃんと動作化もする」の部分がL1-14に関連し

ているととらえ、双方のラベルを付けている場合もある。さらに、L1-13とL1-14は、ともに本時の子ども達の姿に言及している点で共通しているのととらえ、L2-06「本当に体験したからこそ、本当に出てくる感動やおもしろさがあり、子ども達が自分たちの学習としてそれぞれのものを語っている。」として包括した。

次に、C43に「私やったらここずっと、そんなことをしたこともある。」、C48に「劇化もおもしろいんじゃないかなあ」、C49に「時の長さみたいのを表していけたらな。」、C54に「子どもの頭が最初のへんは行ってた」、C55に「クイズとか、三択でちょっと問題を出してみるっていう手段」とあることから、これらの内容は自分だったらどうするかということに関するものであることから、L1-15「ほかにも効果的な伝え方が考えられる。」として包括した。そして、C56に「数字とかはおきかえとか、換算とかやりにくい」、C58に「そんなようなことは言っていました」、C60に「水圧といっても一般的にはすごく難しい言葉」とあることから、これらの内容は子供たちにとっての難しさに関するものととらえ、L1-16「数字の換算や難しい言葉をわかりやすく説明するのはやりにくいかもしれない。」として包括した。

次に、C7に「ちゃんと先生が入って考えて」、C47に「うまくほんとにまとめた」、C82に「きちんと指導というか、的確なアドバイスをされてる」とあることから、これらの内容は教師の支援に関するものととらえ、L1-17「先生が考える方向と一緒に考えるような的確なアドバイスをしていたことで、子どももうまくまとめることができた。緻密な指導・支援だった。」として包括した。そして、C78に「話し合いの中での、先生の役割」、C79に「先生の話し合いにおける先生の役割って言うのは、これだけ緻密に計画をしておかないといけないもの」とあることから、これらの内容は話し合い活動における教師の役割に関するものととらえ、L1-18「全員をとめて見せたのには意図があった。話し合いにおける先生の役割を綿密に計画しておくことで、活性化する。」として包括した。また、L1-17とL1-18はともに、授業における先生の役割に言及された点で共通しているのととらえ、L2-07「先生の支援の役割を綿密に計画しておくことで、話し合いは活性化する。今回の授業では、考える方向と一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援がすばらしかった。」として包括した。

次に、C57に「どれだけすごいことなんやということがないと、何を見せるっていうのはない」、C59に「どこに50キロかかっても大丈夫ってのがないと」、C63に「そういう話がずっとあった上で」、C72に「内容で血が通うというか、そういうふうになっていけばいい」とあることから、これらの内容は、発表の前にまずおさえるべき中心的内容に関するものであるととらえ、L1-19「話の中身(内容)があった上で、見せるもの(伝える方法)がある。」として包括した。そして、C45に「動作化が本当に緻密に指導されている」、C64に「やってみせることで、言うこと以上に伝わる」とあることから、これらの内容は緻密に指導された動作化に関するものであるととらえ、L1-20「緻密な動作化で言葉以上に伝わるということを、子ども達も聞き手も学んでいる。」とし

て包括した。また、C80に「まるで子ども達が見つけたように」、C81に「ほめかたも上手」、C83に「一つ一つのことをものすごく研究されてる。」、C84に「楽しいです。」、C85に「子どもと一緒に楽しめるってところが、一番の醍醐味」とあることから、これらの内容を本時での教師の姿や指導に関する感想に関するものにとらえ、L1-21「先生がものすごく研究していて、子どもと一緒に楽しんでいる。ほめ方も上手。」として包括した。さらに、L1-19とL1-20及びL1-21はいずれも、授業にのぞむ教師の考え方や姿勢、実際の指導や支援に言及された点で共通しているにとらえ、L2-08「先生が中身の内容的なものや授業の成り立ちもすごく研究していて、緻密に指導し、子どもと一緒に楽しんでいる。ほめ方も上手。」として包括した。また、L2-07とL2-08は、ともに教師の指導・支援に言及された点で共通しているにとらえ、L3-03「先生が内容や授業の成り立ちをよく研究し、支援の役割を綿密に計画している。緻密な指導や的確なアドバイスがすばらしく、子どもと楽しんでいる様子もよかった。」として包括した。

なお、KH法では、C65「先生が書いて、読ませて、ほんまに効果的に伝えるにはどうしたらいいのかっていうのをきちっとおさえていくんやなあ。」のように他のどのカードともまとめることができず独立しているにとらえたカードについて、それ1枚でラベルカードと同等に扱い、最上位のラベルを当てることがある。本研究ではL3-04「先生がめあてを書いてきちっと読ませておさえていく。」がそれに該当する。

以上、本研究における「カード布置」の結果、85枚あったカードは、51頁の表1に示す8個の上位ラベルに包括された。

表1 カード布置によって得られた上位ラベル

ラベル	内容
L1-01	発表会までにどうやってもっていくのか、どうやって話し合うのか、一番知りたい部分。授業としては一番見せにくい部分を見せていただいた。
L3-01	一番伝えたいこと（内容）をはっきりさせてから、発表の方法や発表会の形式を考える。
L3-02	先生が育ててきたクラスだからこそ、この授業ができる。
L2-06	本当に体験したからこそ、本当に出てくる感動やおもしろさがあり、子ども達が自分たちの学習としてそれぞれのものを語っている。
L1-15	ほかにも効果的な伝え方が考えられる。
L1-16	数字の換算や難しい言葉をわかりやすく説明するのは、やりにくいかもしれない。
L3-03	先生が内容や授業の成り立ちをよく研究し、支援の役割を綿密に計画している。緻密な指導や的確なアドバイスがすばらしく、子どもと楽しんでいる様子もよかった。
L3-04	先生がめあてを書いてきちっと読ませておさえていく。

次に、カード布置に表れるカードとラベルとの対応を一覧にしたものを用意した(以下、「対応表」)。図6のカード布置を対応表にしたものが52～60頁の表2である。縦に各カード、横に各ラベルをならべ、それぞれが対応している欄に1を記し、対応していないところには0が記されている。KH法では、この対応表を入力データとして用いて数量化Ⅲ類によって数量的に処理し、カテゴリー(本研究においてはラベルを指す)間の複数次元の軸構造を見出すことで、その関係性をとらえる手がかりを得ることを目指している。

表2 カードとラベルの対応表1-(1)

c \ L	L1-01	L1-02	L1-03	L2-01	L1-04	L1-05	L2-02	L1-06	L1-07	L2-03	L3-01
C1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
C4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
C5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C6	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
C7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C8	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C9	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C10	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C11	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
C12	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
C13	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C14	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C16	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C18	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C19	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C20	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C21	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C25	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C26	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C27	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C28	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C29	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1

C \ L	L1-08	L1-09	L2-04	L1-10	L1-11	L1-12	L2-05	L3-02	L1-13	L1-14	L2-06
C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C5	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
C6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C15	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C22	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C23	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-15	L1-16	L1-17	L1-18	L2-07	L1-19	L1-20	L1-21	L2-08	L3-03	L3-04
C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C7	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
C8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-01	L1-02	L1-03	L2-01	L1-04	L1-05	L2-02	L1-06	L1-07	L2-03	L3-01
C30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C52	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
C53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

$\begin{matrix} L \\ C \end{matrix}$	L1-08	L1-09	L2-04	L1-10	L1-11	L1-12	L2-05	L3-02	L1-13	L1-14	L2-06
C30	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C31	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C32	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C33	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C34	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C35	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
C36	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C37	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C38	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C39	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C40	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C41	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C50	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C51	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C53	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-15	L1-16	L1-17	L1-18	L2-07	L1-19	L1-20	L1-21	L2-08	L3-03	L3-04
C30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C43	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C45	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C47	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
C48	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C54	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C55	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C56	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C57	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
C58	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C59	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
C60	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-01	L1-02	L1-03	L2-01	L1-04	L1-05	L2-02	L1-06	L1-07	L2-03	L3-01
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C65	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C66	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
C67	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
C68	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
C69	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
C70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C71	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C73	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C74	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C77	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C79	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C81	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C82	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C83	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C84	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C85	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-08	L1-09	L2-04	L1-10	L1-11	L1-12	L2-05	L3-02	L1-13	L1-14	L2-06
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C62	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C65	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C70	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C71	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C73	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C74	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C75	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C76	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C77	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C79	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C81	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C82	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C83	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C84	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C85	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-15	L1-16	L1-17	L1-18	L2-07	L1-19	L1-20	L1-21	L2-08	L3-03	L3-04
C60	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C63	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
C64	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
C65	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C71	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C72	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
C73	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C74	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C77	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C78	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
C79	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
C80	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
C81	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
C82	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
C83	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
C84	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
C85	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0

※紙幅の都合から分割して示した。分かりやすくするために対応する箇所の色を付けている。

そして、表2の対応表1－(1)について数量化Ⅲ類による分析を行った結果^[58]，得られた数値1－(1)が表3である。

表3 対応表1－(1)から得られた数値1－(1)

軸 \ 項目	固有値	単相関係数	寄与率	累積寄与率
第1軸	0.698	0.835	10.85	10.85
第2軸	0.667	0.816	10.37	21.22
第3軸	0.667	0.816	10.37	31.59
第4軸	0.658	0.811	10.24	41.83
第5軸	0.516	0.718	8.02	49.86
第6軸	0.405	0.636	6.29	56.15
第7軸	0.392	0.626	6.09	62.24
第8軸	0.333	0.577	5.18	67.43
第9軸	0.333	0.577	5.18	72.61
第10軸	0.333	0.577	5.18	77.80
第11軸	0.333	0.577	5.18	82.98
第12軸	0.333	0.577	5.18	88.17
第13軸	0.333	0.577	5.18	93.35
第14軸	0.333	0.577	5.18	98.54
第15軸	0.043	0.206	0.66	99.20
第16軸	0.034	0.184	0.53	99.73
第17軸	0.013	0.115	0.21	99.93
第18軸	0.004	0.064	0.06	100

表3より，18の軸が算出された。用いる軸数の決め方には決定的な方法がないとされるが^[59]，単相関係数が0.5以上ある軸が14もあり，単相関係数が0.7以上ある第5軸までを用いたとしてもその累積寄与率が約50%と低い結果であったため，カードのラベルを一段階上げて分析をやり直した。カードのラベルを一段階上げるとは，より上位のラベルを優先して対応表を作成し直すことである^[60]。本研究では，L1からではなく，その一段階上のラベルであるL2からの対応表に作成し直した。その対応表1－(2)が62～66頁の表4である。

表4 カードとラベルの対応表1－(2)

C \ L	L2-01	L2-02	L2-03	L3-01	L2-04	L2-05	L3-02	L2-06
C1	0	0	0	0	0	0	0	0
C2	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	1	0	0	1	0	0	0	0
C4	1	0	0	1	0	0	0	0
C5	0	0	0	0	0	0	1	0
C6	1	0	0	0	0	0	0	0
C7	0	0	0	0	0	0	0	0
C8	0	1	0	1	0	0	0	0
C9	0	1	0	1	0	0	0	0
C10	0	1	0	1	0	0	0	0
C11	0	1	0	1	0	0	0	0
C12	0	1	0	1	0	0	0	0
C13	0	1	0	1	0	0	0	0
C14	0	1	0	1	0	0	0	0
C15	0	0	0	0	1	0	1	0
C16	0	0	1	1	0	0	0	0
C17	0	0	1	1	0	0	0	0
C18	0	0	1	1	0	0	0	0
C19	0	0	1	1	0	0	0	0
C20	0	0	1	1	0	0	0	0
C21	0	0	1	1	0	0	0	0
C22	0	0	0	0	1	0	1	0
C23	0	0	0	0	1	0	1	0
C24	0	0	1	1	0	0	0	0
C25	0	0	1	1	0	0	0	0
C26	0	0	1	1	0	0	0	0
C27	0	0	1	1	0	0	0	0
C28	0	0	1	1	0	0	0	0
C29	0	0	1	1	0	0	0	0

C \ L	L2-07	L2-08	L3-03	L3-04	L3-05	L3-06	L3-07
C1	0	0	0	0	1	0	0
C2	0	0	0	0	1	0	0
C3	0	0	0	0	0	0	0
C4	0	0	0	0	0	0	0
C5	0	0	0	0	0	0	0
C6	0	0	0	0	0	0	0
C7	1	0	1	0	0	0	0
C8	0	0	0	0	0	0	0
C9	0	0	0	0	0	0	0
C10	0	0	0	0	0	0	0
C11	0	0	0	0	0	0	0
C12	0	0	0	0	0	0	0
C13	0	0	0	0	0	0	0
C14	0	0	0	0	0	0	0
C15	0	0	0	0	0	0	0
C16	0	0	0	0	0	0	0
C17	0	0	0	0	0	0	0
C18	0	0	0	0	0	0	0
C19	0	0	0	0	0	0	0
C20	0	0	0	0	0	0	0
C21	0	0	0	0	0	0	0
C22	0	0	0	0	0	0	0
C23	0	0	0	0	0	0	0
C24	0	0	0	0	0	0	0
C25	0	0	0	0	0	0	0
C26	0	0	0	0	0	0	0
C27	0	0	0	0	0	0	0
C28	0	0	0	0	0	0	0
C29	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L2-01	L2-02	L2-03	L3-01	L2-04	L2-05	L3-02	L2-06
C30	0	0	0	0	1	0	1	0
C31	0	0	0	0	1	0	1	0
C32	0	0	0	0	1	0	1	0
C33	0	0	0	0	0	0	0	1
C34	0	0	0	0	0	0	0	1
C35	0	0	0	0	0	0	1	0
C36	0	0	0	0	0	1	1	0
C37	0	0	0	0	0	1	1	0
C38	0	0	0	0	1	0	1	0
C39	0	0	0	0	0	0	0	1
C40	0	0	0	0	1	0	1	0
C41	0	0	0	0	0	1	1	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	1
C43	0	0	0	0	0	0	0	0
C44	0	0	0	0	0	0	0	1
C45	0	0	0	0	0	0	0	0
C46	0	0	0	0	0	0	0	1
C47	0	0	0	0	0	0	0	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	0	0	0	0	0	0	0	0
C50	0	0	0	0	0	1	1	0
C51	0	0	0	0	0	0	0	1
C52	1	0	0	1	0	0	0	0
C53	0	0	0	0	0	1	1	0
C54	0	0	0	0	0	0	0	0
C55	0	0	0	0	0	0	0	0
C56	0	0	0	0	0	0	0	0
C57	0	0	0	0	0	0	0	0
C58	0	0	0	0	0	0	0	0
C59	0	0	0	0	0	0	0	0
C60	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L2-01	L2-02	L2-03	L3-01	L2-04	L2-05	L3-02	L2-06
C61	0	0	0	0	0	0	0	1
C62	0	0	0	0	0	0	0	1
C63	0	0	0	0	0	0	0	0
C64	0	0	0	0	0	0	0	0
C65	0	0	0	0	0	0	0	0
C66	1	0	0	1	0	0	0	0
C67	1	0	0	1	0	0	0	0
C68	1	0	0	1	0	0	0	0
C69	1	0	0	1	0	0	0	0
C70	0	0	0	0	0	1	1	0
C71	0	0	0	0	0	0	0	1
C72	0	0	0	0	0	0	0	0
C73	0	0	0	0	0	1	1	0
C74	0	0	0	0	0	1	1	0
C75	0	0	0	0	0	1	1	0
C76	0	0	0	0	0	1	1	0
C77	0	0	0	0	1	0	1	0
C78	0	0	0	0	0	0	0	0
C79	0	0	0	0	0	0	0	0
C80	0	0	0	0	0	0	0	0
C81	0	0	0	0	0	0	0	0
C82	0	0	0	0	0	0	0	0
C83	0	0	0	0	0	0	0	0
C84	0	0	0	0	0	0	0	0
C85	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L2-07	L2-08	L3-03	L3-04	L3-05	L3-06	L3-07
C61	0	0	0	0	0	0	0
C62	0	0	0	0	0	0	0
C63	0	1	1	0	0	0	0
C64	0	1	1	0	0	0	0
C65	0	0	0	1	0	0	0
C66	0	0	0	0	0	0	0
C67	0	0	0	0	0	0	0
C68	0	0	0	0	0	0	0
C69	0	0	0	0	0	0	0
C70	0	0	0	0	0	0	0
C71	0	0	0	0	0	0	0
C72	0	1	1	0	0	0	0
C73	0	0	0	0	0	0	0
C74	0	0	0	0	0	0	0
C75	0	0	0	0	0	0	0
C76	0	0	0	0	0	0	0
C77	0	0	0	0	0	0	0
C78	1	0	1	0	0	0	0
C79	1	0	1	0	0	0	0
C80	0	1	1	0	0	0	0
C81	0	1	1	0	0	0	0
C82	1	0	1	0	0	0	0
C83	0	1	1	0	0	0	0
C84	0	1	1	0	0	0	0
C85	0	1	1	0	0	0	0

※紙幅の都合から分割して示した。分かりやすくするために対応する箇所の色を付けている。

表4に示すように、L2に含まれていないL1-01に対応するカード(C1, C2)はレベル3における独立カードとみなし、L3-05を割り当てた。同様に、L1-15に対応するカード(C43, C48, C49, C54, C55)にL3-06を、L1-16に対応するカード(C56, C58, C60)にL3-07を割り当てた。この表4について数量化Ⅲ類による分析を行った結果、得られた数値1－(2)が表5である。

表5 対応表1－(2)から得られた数値1－(2)

軸 \ 項目	固有値	単相関係数	寄与率	累積寄与率
第1軸	0.547	0.740	25.93	25.93
第2軸	0.500	0.707	23.70	49.62
第3軸	0.500	0.707	23.70	73.32
第4軸	0.500	0.707	23.70	97.01
第5軸	0.048	0.219	2.27	99.29
第6軸	0.015	0.122	0.71	100

なお、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われているかどうかを判断する上で、本研究では高橋(2005)の「成分1から成分2までの累積寄与率が50パーセント以上、もしくは成分1から成分2までに対応する単相関係数の値がいずれも0.3以上のいずれかを採る」という目安^[61]を適用した。成分とは軸と同義である。表5によれば、第2軸までに対応する累積寄与率がほぼ50%であること、そして第4軸までの単相関係数が0.7以上であることから、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われていると判断できる。また、第4軸までで強い相関が見られること、累積寄与率が97%あることから、第4軸までの単相関係数を用いて以後の分析を進めた。

さらに、数量化Ⅲ類では、この単相関係数をもとに各ラベルの軸上の位置がカテゴリー数量として算出される。カテゴリーとは、本研究におけるラベルと同義である。その数量の一覧が68頁の表6である。表6より、第1軸はマイナス側にL2-01、プラス側にL2-02及びL2-03が対比された軸として表れた。また、第2軸はマイナス側にL2-02、プラス側にL2-03が対比された軸として表れた。そして、第3軸はマイナス側にL2-04、プラス側にL2-05が、第4軸はマイナス側にL2-07、プラス側にL2-08が対比された軸として表れた。

それぞれの軸において対比的に数量が与えられているこの7つのラベルは、本事例での議論における中心的な内容であるとともに、その軸構造を見出す上で意味を持つラベルである。よって、本事例の議論における中心的な内容は69頁の表7である。

表6 数値1-(2)から得られたラベル数量

ラベル \ 軸	第1軸	第2軸	第3軸	第4軸
L2-01	-3.698	0	0	0
L2-02	1.379	-3.629	0	0
L2-03	1.379	2.117	0	0
L3-01	0.130	0	0	0
L2-04	0	0	-2.922	0
L2-05	0	0	2.630	0
L3-02	0	0	0	0
L2-06	0	0	0	0
L2-07	0	0	0	-4.481
L2-08	0	0	0	2.037
L3-03	0	0	0	0
L3-04	0	0	0	0
L3-05	0	0	0	0
L3-06	0	0	0	0
L3-07	0	0	0	0

表7 本事例での議論における中心的な内容

ラベル	内 容
L2-01	先生がせまってきた内容があって、子ども達が一番伝えたいことをしっかりわかっているからこそ、発表の方法を話し合ったり、内容を伝えたりすることができる。
L2-02	発表の方法は、今までの経験がここに生かされる。方法以前に大切なのは内容。そして、子どもに考えさせる時間をとる。
L2-03	ワークショップ形式の発表会で、持ち時間の制限はないが、一番伝えたいことを話すようにする。
L2-04	子どもをよく見取り、主体性を持たせるため内容に重なりが出ないようにグループを編成するという細かい配慮をして、この授業があった。新しい形式である。
L2-05	子ども達の素直さ、お互いの信頼関係、協同的に取り組む姿は、授業以前の学級経営で先生がこれまで育ててきたものである。
L2-07	先生の役割を綿密に計画しておくことで、話し合いは活性化する。今回の授業では、考える方向を一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援がすばらしかった。
L2-08	先生が中身の内容的なものや授業の成り立ちもすごく研究していて、緻密に指導し、子どもと一緒に楽しんでいる。ほめ方も上手。

第2項 議論における教師の指導の評価についての解釈

本研究の「要約」で得られた四つの軸の解釈、またその解釈からとらえた教師の指導についての評価およびその構造は以下の通りである。

まず、第1軸の解釈である。第1軸はマイナス側にL2-01、プラス側にL2-02及びL2-03が対比された軸として表れた。表7より、L2-01の内容は「先生がせまってきた内容があって、子ども達が一番伝えたいことをしっかりわかっているからこそ、発表の方法を話し合ったり、内容を伝えたりすることができる。」である。一方、L2-02の内容に「方法以前に大切なのは内容。そして、子どもに考えさせる時間をとる。」とある。ここで言う「内容」とはL2-01で言う「一番伝えたいこと」にあたり、「考えさせる」とはL2-01で言う「発表の方法」についてである。また、L2-03の内容にある「伝えたいことを話すようにする」とは、L2-01の「伝えたりする」にあたる。このようにこれら三つのラベルでは、子ども達が発表の方法を考えたり内容を伝えたりすることができるのは、

子ども達が一番伝えたいことがわかっているからこそという前提条件に言及された。よって、第1軸におけるこれらのラベル間に限定性の関係を見出した。

したがって、第1軸の解釈からとらえた教師の指導についての評価は、「子ども達が一番伝えたいことをわかるようにしてこそ、発表の方法を考えたり内容を伝えたりすることができる」ということである。

次に、第2軸の解釈である。L2-02の内容に「方法以前に大切なのは内容」とある。ここで言う「内容」とは、L2-03で言う「一番伝えたいこと」にあたる。一方、L2-03の内容に「ワークショップ形式の発表会」とある。このようにL2-02とL2-03では、一番伝えたいことを大切にした上で、発表の方法や発表会の形式に関することが連動して言及された。よって、第2軸におけるこれらのラベル間に連動性の関係を見出した。

したがって、第2軸の解釈からとらえた教師の指導についての評価は、「発表の方法や発表会の形式以前に、一番伝えたいことを大切にすること」ということである。

次に、第3軸の解釈である。第3軸はマイナス側にL2-04、プラス側にL2-05が対比された軸として表れた。表7より、L2-04の内容は「子どもをよく見取り、主体性を持たせるため内容に重なりが出ないようにグループを編成するという細かい配慮をして、この授業があった。新しい形式で勉強になった。」である。一方、L2-05の内容は「子ども達の素直さ、お互いの信頼関係、協同的に取り組む姿は、授業以前の学級経営で先生がこれまで育ててきたものである。」である。このようにL2-04とL2-05では、授業以前のことについて、これまでの学級経営と、子どもをよく見取り細かい配慮をしていることが連動して言及された。よって、これらのラベル間に連動性の関係を見出した。

したがって、第3軸の解釈からとらえた教師の指導についての評価は2点ある。第1は「これまでの学級経営で、協同的に取り組む子ども達を育ててきている」ということであり、第2は「子どもをよく見取り、主体性を持たせるためグループ編成でも細かい配慮をしている」ということである。

最後に、第4軸の解釈である。第4軸はマイナス側にL2-07、プラス側にL2-08が対比された軸として表れた。表7より、L2-07の内容は「先生の役割を綿密に計画しておくことで、話し合いは活性化する。今回の授業では、考える方向を一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援がすばらしかった。」である。ここで言う「先生の役割」や「考える方向を一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援」とは、L2-08で言う「緻密に指導し」にあたる。その指導の結果、児童の話し合いが活性化した。このようにL2-07とL2-08では、児童の話し合いが活性化したのは、先生の役割を綿密に計画し、緻密に指導したことによるという因果関係に言及された。よって、これらのラベル間に推移性の関係を見出した。

したがって、第4軸の解釈からとらえた教師の指導についての評価は、「先生の役割を綿密に計画し、緻密に指導したことにより、話し合いが活性化している」ということである。

以上から、本事例における教師の指導の評価について明らかになった5点の内容を、表8に示す。

表8 本事例における教師の指導についての評価内容

子ども達が一番伝えたいことをわかるようにしてこそ、発表の方法を考えたり内容を伝えたりすることができる。
発表会の形式や発表の方法以前に、一番伝えたいことを大切にする。
これまでの学級経営で、協同的に取り組む子ども達を育てている。
子どもをよく見取り、主体性を持たせるためグループ編成でも細かい配慮をしている。
先生の役割を綿密に計画し、緻密に指導したことにより、話し合いが活性化している。

また、表8の内容や軸の解釈をもとに作成した、本事例における教師の指導についての評価モデルが図7である。

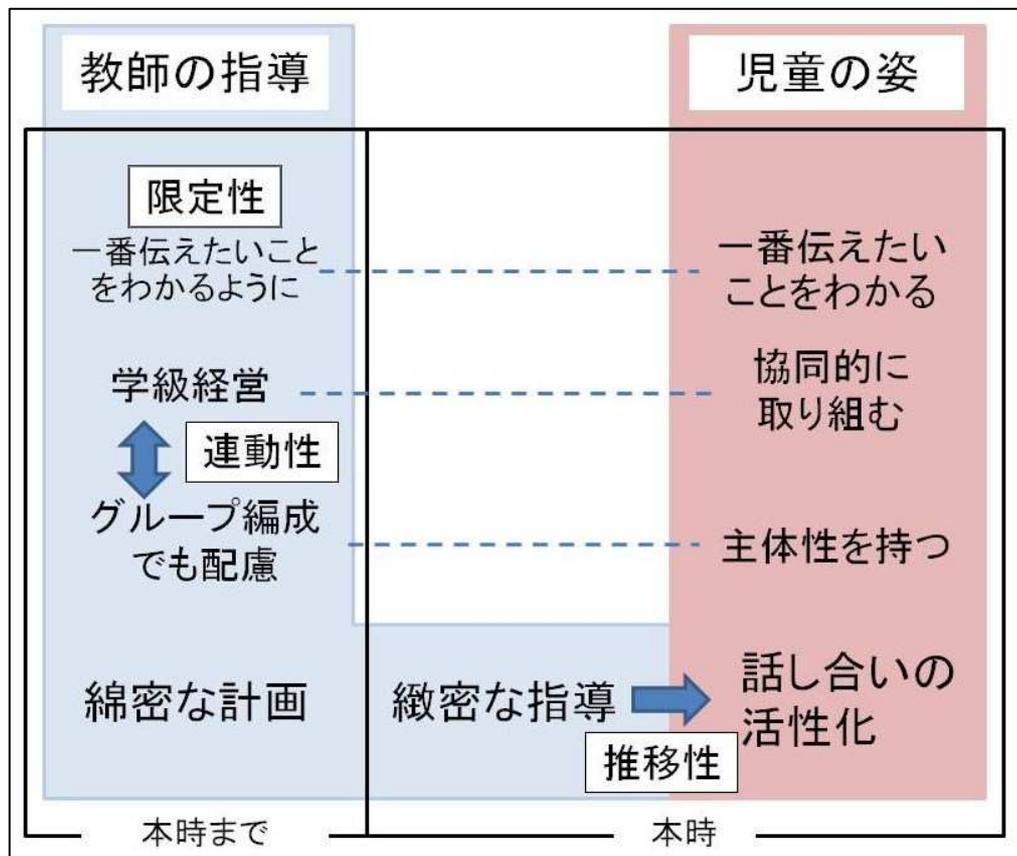


図7 本事例における教師の指導についての評価モデル

表8の5点の内容には、「一番伝えたいことをわかる」、「協同的に取り組む」、「主体性を持つ」、「話し合いが活性化している」という4つの児童の学習に取り組む姿が含まれている。総合の授業研究は、児童の学習に取り組む姿を通して教師の指導について評価することから、それぞれの児童の姿に対応する教師の指導について4つ示し、対応する関係を点線で結んだ。その教師の指導とは、表8より「一番伝えたいことをわかるようにする」、「学級経営」、「グループ配慮でも配慮」、「緻密に指導した」である。そして、それぞれの指導に関わる軸の解釈すなわち、限定性、連動性、推移性を併記した。なお、表8の「子ども達が一番伝えたいことをわかるようにしてこそ、発表の方法を考えたり内容を伝えたりすることができる。」および「発表会の形式や発表の方法以前に、一番伝えたいことを大切にす。」の2つの内容には、どちらにも「一番伝えたいこと」という言葉がある。「一番伝えたいことを大切にし、わかるようにしてこそ」という限定性に基づく指導があって児童が一番伝えたいことをわかるようになったことから、この2つの内容を一つにまとめている。

図7より、本事例における議論では、一番伝えたいことをわかるようにするという限定性、学級経営とグループ編成での配慮が連動して言及される連動性、教師の綿密な指導によって児童の話し合いが活性化された推移性という3つの構造をもって、教師の指導について評価している。

また、表8に「これまでの」とあることから、本時までの指導と本時の指導を分類した。本時「綿密に計画」は指導そのものではないが、指導計画の立案も指導力の重要な要素であり、その綿密な計画が後の緻密な指導を生んだことから、本時までの指導に含めた。本時の指導は、児童の姿と合わせて本時という枠組みにしている。

ところで、総合の全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、各学校で「学習活動」や「指導方法」なども示すことが求められている。さらに、総合における指導の在り方として、「各学校において定める目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行う」ことが示されている。そのためには、教師自身が明確な考えを持ち、期待する学習の方向性や望ましい変容の姿を想定しておくことが不可欠である^[62]。つまり、総合の授業での指導力の向上を図る上で、授業研究においてとくに評価すべき教師の指導とは、教師がどのような考えを持って「学習活動」のイメージや児童の望ましい変容の姿を想定し、どのような場面でどのように指導したのかということである。

本事例では、図7より、児童の話し合いの活動場面における「綿密に計画された先生の役割、緻密な指導」がそれにあたる。その役割や指導とは、表7のL2-07より「考える方向を一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援」である。

第4節 まとめ

本章では、KH法による分析結果を手がかりとして、小学校における総合の授業研究会の議論で、教師の指導についてどのような評価が行われているのか、その構造を分析した。

その結果、本事例の議論における教師の指導の評価について5点の内容が明らかになるとともに、その指導内容に、一番伝えたいことをわかるようにするという限定性、学級経営とグループ編成での配慮が連動して言及される連動性、教師の綿密な指導によって児童の話し合いが活性化された推移性という三つの構造があることが明らかとなった。また、この議論の構造により、参加者が総合の授業での指導力の向上を図る上で、とくに評価すべき教師の指導について言及していることが明らかとなった。その指導とは、「考える方向を一緒に考えるような的確なアドバイスや、全員をとめて見せ、協同的な活動を促した支援」である。

ところで、坂本（2012）は、小学校の校内授業研究会の事後協議会を対象とした先行研究を精査し、「教師が協議会談話を通して、自分の所属する学校の教師文化としての授業に対する視点を新たに形成し共有することが考えられる」と述べている^[63]。本研究の事例の組織団体は学校ではないが、一つの研究団体として「探究的な学習となる単元の構想・展開」というテーマを掲げ、「探究的な学習活動を展開する手立てや授業における教師の支援のあり方」に課題意識を持ち、活動を進めている。その研究テーマや課題意識は、当該の組織団体の教師文化といえる。図7より、本事例の議論では、児童の話し合いの活動場面における「綿密に計画された先生の役割、緻密な指導」が、参加者が総合の授業での指導力の向上を図る上で、とくに評価すべき教師の指導として言及されている。また、図6より「話し合い活動における先生の役割って言うのは、これだけ綿密に計画をしておかなくてはならないといけないものなんだって、しておくことでやっぱり活性化するんだなっていうことをあらためて感じて」（C79）とあるように、本事例の議論でとくに評価すべき教師の指導について具体的に言及したことは、当該組織団体の教師文化としての新たな視点の形成であり、共有である。したがって、本研究は一つの事例に過ぎないが、坂本（2012）の知見をある一定程度裏付けている。

第1章 註

[58]本研究で使用したソフトは、柳井久江『エクセル統計実用多変量解析編』オーエムエス出版、2005に付録されている「エクセルアドインソフト Mulse1」である。以後も同じ。

[59] [47]に同じ、132-133頁。菅(2007)は、「①相関係数が0.5以上の軸、②現象の単純化という観点から、6種以上の軸は使用しない」という決め方をとっている。また、数量化Ⅲ類では軸が多くなりやすく、第5軸までの累積寄与率を見て低い値にしかならなかった場合は、変数の選択から数量化Ⅲ類をやりなおすことをすすめている。

[60]二本柳(2010)は、はじめの分析で固有値が小さかったため、一段階レベルを上げて再分析している。数量化Ⅲ類による固有値の数値は、カード×ラベルの個数に高い逆相関があることから、それをどのレベルの高さで切り取るかによって寄与率が変わる。よって、より上位のラベルを優先して対応表を作成しなおすことで、変数の選択に代えることも可能である。本研究では、対応表を作成しなおすことでもともと33あったラベルが15になった。

[61]高橋信『Excelで学ぶコレスポネンス分析』オーム社、2005、187-189頁。

[62] [57]に同じ。84-85頁。

[63] [12]に同じ。

第2章 授業研究会の議論における教師の思考の分析

第1節 目的

本章では、授業者が校内授業研究会を振り返った「語り」に対する KH 法による分析結果を手がかりとして、授業者がどのように自分の課題を思考しているのかについて、とくにその構造に焦点を当て、明らかにする。

第2節 方法

第1項 分析事例・データ

本研究に関する校内授業研究会（以下、「本事例」）は、分析者の現任校である A 市立 B 小学校（以下、「対象校」）で平成 25 年 11 月に行われた、第 5 学年の算数科「平行四辺形の面積」の授業研究会である。また、対象の教師は対象校に勤務する教職経験年数 4 年目の女性教師（以下、「C 教諭」）である。対象校および事例、授業者を選定した理由は、本研究が教師の「語り」を分析の対象としていることにある。藤原（2007）は、教師のある時点での特定の経験に迫るためにナラティブ・データを手がかりとする場合、データ収集の方法としてインタビューだけではなく、参与観察が必要であると述べている^[64]。また、坂本（2010）は、「特に授業者による他者の発言の解釈において、授業研究全体の活動の流れや、教師間の関係を考慮する必要性が示唆された」、「教師の発言をより深く理解するために、教師の個人特性やライフコース等も併せた検討が必要である」と述べている^[65]。こうした条件を充たすには、対象校の授業研究や対象となる教師をよく知ることが必須である。分析者は第 5・6 学年の理科専科教師として、C 教諭の学級の児童の理科の授業を受け持っていたことをはじめ、他の学習活動や行事等でも深くかかわるなど、C 教諭や C 教諭の学級の児童をよく知る関係にある。また、校内研究において同じ高学年グループのメンバーとしてともに校内研究を進めていたことから、授業研究の経過について理解している。本事例の校内授業研究会は約 1 時間行われた。分析者は会の記録者となり、一切発言していない。校内での了承のもと、議論を IC レコーダーに録音し、終了後、議論をテキストに起こした。そのテキストを基に本事例の議論を振り返りながら、インタビューを行った。インタビューに要した時間のうち、校内授業研究会の振り返りに関わる時間は約 35 分間である。

なお、本研究の推進にあたっては、以下の 3 点の研究倫理に配慮した。第 1 は、研究協力者である C 教諭に研究の目的を明示することである。研究のための研究で終わるのではなく、C 教諭の授業力量の形成にも役立てたいという意思を伝え、了解を得た。第 2 は、研究協力を無理強いしないことである。インタビューの途中でも、答えなくなかったり続けたくなかったりした時は、いつでも中断の意思を出してよいことも約束した。分析者が C 教諭と同僚でかつ年長者であることから、この点は特に配慮した。実際のインタビューにおいても C 教諭と対等な関係に立って傾聴を心がけ、分析者自身の考えを押しつけるよう

なことは避けた。第3は、分析結果の公開において、C教諭や児童が特定されないような記述にすることなどを確認した。以上によって得られたC教諭の「語り」が本研究のデータである（153-158頁，資料2参照）。

第2項 研究の方法

本研究では、KH法を用いてC教諭の「語り」を分析する。KH法では「要約」と「解釈」の二つの段階を経て分析が行われることから、本章では、この段階に沿って分析を行う。「要約」においてC教諭の「語り」を要約する。そして、「解釈」においてその内容の関連性を見出すことを通して、本事例におけるC教諭の思考の構造を明らかにする。

第3節 結果

第1項 C教諭の「語り」の要約

本研究では、C教諭の1回の発言（中断なくひとまとまりで話された内容）を基本単位とし、データのカード化の基準とした。また、1回の発言の中でも、意味のまとまりで複数のカードを作成した。なお、相づちや「はい」等の短い返事、司会の指名などは除外した。その結果、61枚のカードが作成された。作成されたカードの一覧が以下の図8である。

カード	内容
C1	自分の課題がよくわかった。
C2	今回は発問だったりとか、交通整理がポイントになってきますよねっていうところから発問とかその子どもの反応の引き出し方とか、そういうことにスポットがあたった。
C3	そのあたりから自分に一番足りないところだなとわかる。
C4	そこはみなさん具体的にコメントしてくださっているの、そこはためになりました。
C5	発問でいうと、最初に発問の話をされているのが54番なんですよ。
C6	Mさんのおっしゃってた、おもしろいもの見つけてこようとか、自分と同じ考えを見つけてこようとか、何種類あるのかっていうのは、グループでも話してた。
C7	私は研究授業の前の授業の段階から何種類っていうのでしぼってた。
C8	最初の軸になる発問は、今回の授業では、だから何種類っていう形で子どもも動いてたので、それ以外に考えていなかったところもある。
C9	それよりも、帰ってきた時の、子ども動かした後の発問の方が、Uさんが言ってたみたいな、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうのが、私的には一番すっときました。
C10	あ、そういうふうに分かったんかなっていう考えではありました。
C11	そこでおもしろい考え方って言っちゃったことによって、N君のが一番最初に出てきたし、TさんがN君のをすすめたんですけどね。
C12	そこで、Uさんのおっしゃってたわかりやすいとか、納得っていう発問をしていけば、よかったんだなあっていうのがすうっと自分の中では起きました。

C13	いつも通りでいってしまったので、そこはいつもの感じでいけばいいのかなっていうふうに、その発問には重きをおいてなかった部分。
C14	この研究授業の前の三角形の時とかに、最初に発問すごいいろいろ悩んだので、今回はいつも通りで行こうと思って、何も特にねった考え方をしてなかった。
C15	子どもが、友達の見え方を見て回る時に、種類をふやすというところに重きをおいてしまったというか、それが「おもしろい」っていうつながりになってしまったな。
C16	それは私がそう仕向けてしまったのかなと思うんですけど。「この考え方おもしろいね。」とか言っていたりした。
C17	Mさんも言っていましたけど、やっぱり、子どもの反応からつっこむっていうのが苦手で。
C18	苦手というか脱線しかねない。
C19	だからけっこう聞かなかったことにすることもあった。
C20	やっぱり研究テーマも、ほんじゃあさってという一歩つっこめるところがね、あればっていうところだったので、そこはちょっと難しかったなあって思って。
C21	83番でやってるんですけど、私もこういうふうにできたらすごくいいなって思う。
C22	じゃ、どうしたらよかったのかなあ。
C23	H君の話が出てますけどね。そこでつっこめなかったなあ。
C24	三角形の時は、もっと自然に「ああ。」っていう意見は出た。声で。
C25	「ああ、なるほど。」とか出てたんやけども、でも、それを子どもが「ああ。」って言ったところで、私はじゃあ、ふくらませてったかな、ふくらませれなかったんじゃないかなって思います。
C26	「ああ。」っていうのが出て、みんな納得してるんだなと思って満足して私も深めれてなかったかもしれない。
C27	だからそういうのでけっこうみんなも反応しなくなっているのかな
C28	自分が客観的にいろんなクラスを見てまわった時に、S先生とか、やっぱり反応をけっこうひろうのが上手。
C29	1組の子ってすごい反応が上手。Oさんとか「ああ。」とかよく言うのがある。
C30	私が日頃からそういうところをつぶしてしまっているのがあかんのかな。
C31	私はけっこう自分が脱線するというか、クラスがざわざわすることにすごく怖さを覚えていた。
C32	やっぱり発表する時は手をあげてほしいとかそういう思いもあったり。
C33	そういうのじゃなくて、反応ってやっぱり手をあげて「ああ。」とか言わないじゃない。

C34	そういうのを私は日頃から殺してしまってるんやろなっていうのは日々思っている。
C35	私のひろい方がへたくそなだけなのかな。
C36	ちゃんと反応できる子ども達なんだけど、秘めちゃうものになってしまってるんだろな。
C37	もう11月の段階なのでね。できあがってしまっていくのかな。
C38	もっと反応する人たちなんですよ、本当は。
C39	やっぱり子どもらの中で、ひろってくれる先生とひろってくれない先生っていうのが、なんか意識してないにしろあると思う。
C40	だから結構固まっちゃう部分があるような気がします。いつも授業で。国語とかもそうです。
C41	私はH君をあの場で無視したけど、そういうところでね、あの、ほかの先生やったらひろうんやなああって思うと、やっぱりあの、私の悪いくせなんです
C42	H君はけっこう人のことを否定から始まるところで来るから。
C43	でもそういうふうな目を持ってから、私がひろって耕してあげれば、そういう場でもちがったんだろう。
C44	私がH君を無下に扱うからH君の感覚が育ってないんです。
C45	もっとあそこで早い段階で耕してあげれば、H君もちがう方法で切り込んでこれたのかなと思う。
C46	その責任を感じています。
C47	子ども達の意見から授業が展開していくっていう授業が私もベストだと思う。
C48	やっぱり悪い癖。自分で導いてしまうところがずっとある。
C49	チャレンジやったんですけど、それを破れなかった。
C50	もともとの課題は自分がしゃべりすぎることなんです。
C51	Mさんがしゃべりすぎているって言うのはたんですけど、だいぶ少なくした方だと思う。めっちゃ少なくしたんです、意図的に。
C52	緊張するとしゃべっちゃうんです。
C53	私、2年目の研究授業を生活科でしたんですけど、最初の学校の時に。その時は、私がつぶん半分以上しゃべってた。
C54	だから反省点ではあるんです。
C55	ふだんの授業でもたぶんしゃべってると思うんです。

C56	だからこそ、子どもらがなかなかね。前に出てこれないところがあるのかなと思うんです。
C57	やっぱりその、子どもらの発表の一つ一つを、私がコメントしちゃう部分が多かった。
C58	だから、みなさんがおっしゃるみたいにかう、首をかしげているとか、あんまり反応がないところを、つかないといけないかな。
C59	そんなうまいこと言ってくれる子も、なかなかいないし。
C60	返す言葉もねっとかなあつたんかったなあって思います。
C61	一番苦手なんですよ、それが。

図8 作成したカード

そして、作成したカードの「カード布置」が81～87頁の図9である。Cは各カードを、Lは各ラベルを表している。

L5-01 発問とかその子ども の反応の引き出し 方とかが自分に一 番足りないところ である。		L2-01 発問とかその子ども の反応の引き出し 方とかが自分に一 番足りないところ である。そこを 具体的にコメント して下さったので 、ためになった。	L1-01 自分の課題がよく わかった。発問と かその子どもの反 応の引き出し方 とか、そのあたり から自分に一番 足りないところ である。	C1
				C2
				C3
				C4
L3-01 今回の授業では最 初の発問に重きを おいていなかった。 私が種類をふや すというところが 、仕向けてしまっ たが、帰ってきた 時の発問の方で 、わかりやすかつ た解き方あるか 、納得できる解 き方あるか、な ってというふう に言えばよかった。	L2-02 発問については、 前の授業の段階 から何種類って いうのでし ば、子どもも動 いていた。だ から、今回の授 業では最初の 発問に重きを おいておらず、 それ以外に考 えていなかった。	L1-02 発問については、 グループでも話 していて、研究 授業の前の授 業の段階から何 種類っていうの では	C5	
			C6	
			C7	
		L1-03 何種類っていう 形で子どもも動 いてたので、今 回の授業ではそ の発問に重きを おいておらず、 それ以外に考 えていなかった。	C8	
			C13	
			C14	

	<p>L4-01 もともとの課題は自分がしゃべりすぎる。自分で導いてしまう悪い癖がずっとある。H君をほかの先生やったらひろうと思</p>	<p>L2-03 私が種類をふやすというところ仕向けてしまったが、帰ってきた時の発問の方で、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうふうに言えばよかった。</p>	<p>L1-04 帰ってきた時の、子ども動かし後の発問の方で、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうふうに言えばよかった。</p>	C9			
<p>L3-02 クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時、発表する時は手をあげてほしい思いもある。だから、子どもの反応をひろったり、反応からつっこんだりするのが苦手。けっこう聞かなかつたことにすることも</p>	<p>L2-04 クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。だから、子どもの反応をひろったり、反応からつっこんだりするのが苦手。けっこう聞かなかつたことにすることも</p>	<p>L1-05 友達の意見を見て回る時に、私がこの考え方もいろいろとか言ったことで、種類をふやすというところに仕向けてしまったのかなと思う。</p>	C11	C15	C16		
<p>L4-01 もともとの課題は自分がしゃべりすぎる。自分で導いてしまう悪い癖がずっとある。H君をほかの先生やったらひろうと思</p>	<p>L3-02 クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。だから、子どもの反応をひろったり、反応からつっこんだりするのが苦手。けっこう聞かなかつたことにすることも</p>	<p>L2-04 クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。だから、子どもの反応をひろったり、反応からつっこんだりするのが苦手。けっこう聞かなかつたことにすることも</p>	<p>L1-06 子どもの反応からつっこむっていうのが苦手。苦手というか脱線しかねない。</p>	C17	C18	C24	C25

<p>うと、やっぱり私の悪い癖。日頃から反応をつぶしている。それで、いつも授業で固まってしまう。今日は、児童らの発表の一つ一つを、私がコメントしてしまっている部分が多かった。首をかきあげているとか、あんまり反応がないところを、つつかないといけないし、返す言葉もねっておかなくてはならない。それが一番苦手。</p>	<p>るのが苦手で、反応をつぶしてしまっている。それで子ども達も反応しなくなり、いつも授業で固まってしまう。</p>	<p>あり、日頃から反応をつぶしてしまっている。</p>	<p>られなかったかもしれない。</p>	<p>C26</p>
		<p>L1-08</p>	<p>けっこう聞かなかったことにすることもあり、日頃から反応をつぶしてしまっている。ひろい方がへたなだけなのか。</p>	<p>C19</p>
				<p>C30</p>
				<p>C33</p>
				<p>C34</p>
				<p>C35</p>
		<p>L1-09</p>	<p>クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。</p>	<p>C31</p>
		<p>L2-05</p>	<p>子どもと反応する子ども達だけ、子どもらの中で、ひろってくれる先生とひろってこない先生というのがあると思う。</p>	<p>C32</p>
		<p>L1-10</p>	<p>子どもらの中で、ひろってくれる先生とひろってこない先生というのがあると思う。それでけっこうみんなも反応しなくなる。</p>	<p>C27</p>
		<p>L1-11</p>	<p>本当はもっと反応する子ども達ばかり、いつも授業で固まっちゃう部分がある。もう 11</p>	<p>C39</p>
				<p>C36</p>
				<p>C37</p>

	月なのでできあがってしまう。	C38	月なので、できあがってしまう。いつも授業で固まっちゃう部分がある。
		C40	
		C28	L1-12 S 先生とか、反応をけっこうひろうのが上手で、1組の子もすごい反応が上手。
		C29	
		C50	L1-15 もともとの課題は自分がしやべりすぎること。緊張するとしやべってしてしまう。ふだんの授業でもたぶんしやべっている。今日はだいぶ少なくした方だが、まだしやべりすぎている。
		C51	
		C52	
		C53	
		C55	
		C54	L1-16 だから子ども達がなかなか前に出てこれない。反省点。
		C56	
	月なのでできあがってしまう。		
L3-03	もともとの課題は自分がしやべりすぎること。自分で導いてしまいう悪い癖がずっとある。反省点。一歩つっこむという研究テーマだったのでチャレンジしたが難しく、今日は、子どもらの発表の一つ一つを、私がコメントしてしまふ部分が多か		
L2-07	もともとの課題は自分がしやべりすぎること。反省点。今日は、まだしやべりすぎている。		

<p>った。首をかしげいてい るとか、あんまり反応 がないところを、つつ かないといけないし、 返す言葉もねっておか なければならぬ。そ れが一番苦手。</p>	L2-08	<p>子ども達の意見から授業が展 開していくという授業が私 もベストだと思うが、自分で導 いてしまう悪い癖がずっとあ る。一歩つっこむという研究テ ーマだったのでチャレンジし たが難しく、子どもらの発表の 一つ一つを、私がコメントして しまう部分が多かった。</p>	L2-09	<p>首をかしげいているとか、あんま り反応がないところを、つつか ないといけないし、返す言葉も ねっておかなければならぬ。</p>	C21	L1-17	<p>子ども達の意見から授業が展開し ていくという授業が私もベス トだと思う。</p>	C47	L1-18	<p>子どもらの発表の一つ一つを、私 がコメントしちやう部分が多かつ た。自分で導いてしまいう悪い癖が ずっとある。</p>	C48	C57	L1-19	<p>研究テーマも、ほんじゃあさって いう一歩つっこめるところがあれ ばっていつところだったので、チ ャレンジやっただんですけど、それ を破れなかつた。難しなかつた。</p>	C20	C49	L1-20	<p>うまいこと言ってくれる子も、な かなかないし、みなさんがおつ しやるみたいにくらう、首をかしげ ているとか、あんまり反応がない</p>	C22	C58	C59
--	-------	---	-------	--	-----	-------	---	-----	-------	--	-----	-----	-------	---	-----	-----	-------	--	-----	-----	-----

		<p>それが一番苦手。</p>	<p>ところを、つつかないといけな し、返す言葉もねっておかなけれ ばならない。</p>	C60
	<p>L2-06 H君をあの場でひろわなかった けど、ほかの先生やったらひろ うと思うと、やっぱり私の悪い 癖。私がH君をひろって耕して あげれば、H君もちがう方法で 切り込んで来れた。その責任を 感じる。</p>	<p>L1-13 H君をあの場でひろわなかったけ ど、ほかの先生やったらひろうと 思うと、やっぱり私の悪いくせ。</p> <p>L1-14 私がH君にそういうふうな目を持 ちむげに扱うからH君の感覚も育 っていない。早い段階で耕してあ げれば、H君もちがう方法で切り 込んでこれたのかなと思う。その 責任を感じている。</p>	<p>C61</p> <p>C23</p> <p>C41</p> <p>C42</p> <p>C43</p> <p>C44</p> <p>C45</p> <p>C46</p>	

※紙幅の都合から、コメント内容は省略している

図9 作成したカードのカード布置

図9より、まず、C1に「自分の課題がよくわかった」、C2に「発問とかその子どもの反応の引き出し方とか、そういうこと」、C3に「自分に一番足りないところ」とある。これらの内容を自分の授業における課題に関するものにとらえ、L1-01「自分の課題がよくわかった。発問とかその子どもの反応の引き出し方とか、そのあたりから自分に一番足りないところである。」として包括した。なお、C4に「具体的にコメントしてくださっているので、そこはためになりました。」とある。その内容を、参観者のコメントから自分の課題を理解しているという意味でとらえ、L1-01とC4をL2-01「自分の課題がよくわかった。発問とかその子どもの反応の引き出し方とかが自分に一番足りないところである。そこを具体的にコメントしてくださったので、ためになった。」として包括した。

次に、C5に「発問でいうと」、C6に「おもしろいもの見つけてこようとか、自分と同じ考えを見つけてこようとか、何種類あるのか」、C7に「何種類っていうのでしぼってた」とある。これらの内容を授業中の発問に関するものにとらえ、L1-02「発問については、グループでも話していて、研究授業の前の授業の段階から何種類っていうのでしぼってた。」として包括した。そして、C8に「それ以外に考えていなかった」、C13に「その発問には重きをおいてなかった」、C14に「今回はいつも通りで行こうと思って、何も特にねった考え方をしなかった」とある。これらの内容を授業での発問に重きをおいていなかったことに関するものにとらえ、L1-03「何種類っていう形で子どもも動いてたので、今回の授業ではその発問に重きをおいておらず、それ以外に考えていなかった。」として包括した。さらに、L1-02とL1-03は、ともに授業中の最初の発問について言及されている点で共通しているにとらえ、L2-02「発問については、グループでも話して悩んでいて、前の授業の段階から何種類っていうのでしぼり、子どもも動いていた。だから、今回の授業では最初の発問に重きをおいておらず、それ以外に考えていなかった。」として包括した。

次に、C9に「わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうのが、私的には一番スツとききました」、C10に「そういうふうに言ったらよかった」、C12に「わかりやすいとか、納得っていう発問をしていればよかった」とある。これらの内容を、授業で「こうすればよかった」ということに関するものであるにとらえ、L1-04「帰ってきた時の、子ども動かした後の発問の方で、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうふうに言えばよかった」として包括した。そして、C11に「おもしろい考え方って言っちゃったことによって」、C15に「おもしろいっていうつながりになってしまった」、C16に「私がそう仕向けてしまったのかな」とある。これらの内容を授業での自分の発言がもたらした子供たちの動きに関するものにとらえ、L1-05「友達の意見を見て回る時に、私がこの考え方おもしろいねとか言ったことで、種類をふやすというところに仕向けてしまったのかなと思う。」として包括した。さらに、L1-04とL1-05は、ともに子どもを動かした後

の発問や発言について言及された点で共通しているにとらえ、L2-03「友達の意見を見て回る時に、私がこの考え方おもしろいねとか言ったことで、種類をふやすというところに仕向けてしまったが、帰ってきた時の発問の方で、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうふうに言えばよかった。」として包括した。

また、L2-02とL2-03は、ともに授業中の発問について言及された点で共通しているにとらえ、L3-01「発問については、前の授業の段階から何種類っていうのでしぼっていた。だから今回の授業でも重きをおいておらず、それ以外に考えていなかった。友達の意見を見て回る時に、私がこの考え方おもしろいねとか言ったことで、種類をふやすというところに仕向けてしまったが、帰ってきた時の発問の方で、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうふうに言えばよかった。」として包括した。

次に、C17に「子どもの反応からつまづいてというのが苦手」、C18に「苦手というか脱線しかねない」とある。これらの内容を授業に関する苦手意識に関するものにとらえ、L1-06「子どもの反応からつまづいてというのが苦手。苦手というか脱線しかねない。」として包括した。そして、C24に「もっと自然にああってという意見は出た」、C25に「ああって言ったところで、ふくらませられなかった」、C26に「満足して私も深めれてなかった」とある。これらの内容を以前の授業における回想に関するものにとらえ、L1-07「子どもがああって言ったところで、私はみんな納得しているんだなと思って満足して、ふくらませられなかったかもしれない。」として包括した。また、C19に「けっこう聞かなかったことにする」、C30に「日頃からそういうところをつぶしてしまっている」、C33に「反応ってやっぱり手をあげてああとか言わない」、C34に「日頃から殺してしまってる」、C35に「私のひろい方がへたくそ」とある。これらの内容を授業中の児童の反応をひろわずにいることに関するものにとらえ、L1-08「けっこう聞かなかったことにすることもあり、日頃から反応をつぶしてしまっている。ひろい方がへたなだけなのかな。」として包括した。また、C31に「クラスがざわざわすることにごく怖さを覚えている」、C32に「発表する時は手をあげてほしい」とある。これらの内容を授業中の児童の態度に対する意識に関するものにとらえ、L1-09「クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。」として包括した。さらに、L1-06とL1-07とL1-08及びL1-09は、いずれも授業中の児童の反応に対する教師の意識や行動について言及された点で共通しているにとらえ、L2-04「クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。だから、子どもの反応をひろったり、反応からつまづいたりするのが苦手。けっこう聞かなかったことにすることもあり、日頃から反応をつぶしてしまっている。」として包括した。

次に、C27に「そういうのでみんなも反応しなくなっている」、C39に「ひろってくれる先生とひろってくれない先生っていうのが、なんか意識してないにしろある」とある。これらの

内容を児童が反応しなくなっている理由に関することととらえ、L1-10「子どもらの中で、ひろってくれる先生とひろってくれない先生っていうのが、意識してないにしろあると思う。それでけっこうみんなも反応しなくなる。」として包括した。そして、C36に「ひめちやうものになってしまってる」、C37に「できあがってしまっていく」、C38に「もっと反応する人たち」、C40に「結構固まっちゃう部分がある」とある。これらの内容を児童の授業中の様子に関するものととらえ、L1-11「本当はもっと反応する子ども達なんだけど、ひめちやう。もう11月なので、できあがってしまう。いつも授業で固まっちゃう部分がある。」として包括した。また、C28に「反応をけっこうひろうのが上手」、C29に「1組の子ってすごい反応が上手」とある。これらの内容を他のクラスの授業中の反応に関するものととらえ、L1-12「S先生とか、反応をけっこうひろうのが上手で、1組の子もすごい反応が上手。」として包括した。さらに、L1-10とL1-11及びL1-12は、いずれも授業中の教師の行動が児童の様子に影響を与えるということについて言及された点で共通しているのととらえ、L2-05「本当はもっと反応する子ども達だけど、子どもらの中で、ひろってくれる先生とひろってくれない先生っていうのが、意識してないにしろあると思う。それでけっこうみんなも反応しなくなり、いつも授業で固まっちゃう部分がある。もう11月なのでできあがってしまう。」として包括した。

また、L2-04とL2-05は、ともに授業中の児童の反応に対する教師の行動に言及された点で共通しているのととらえ、L3-02「クラスがざわざわすることにすごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。だから、子どもの反応をひろったり反応からつつこんだりするのが苦手で、反応をつぶしてしまっている。それで子ども達は反応しなくなり、いつも授業で固まってしまう。」として包括した。

次に、C23に「そこでつつこめなかった」、C41に「ほかの先生やったらひろうんやなあ」とある。これらの内容を授業中の児童Hの反応に対する教師の行動に関するものであるのととらえ、L1-13「H君をあの場でひろわなかったけど、ほかの先生やったらひろうと思うと、やっぱり私の悪いくせ。」として包括した。そしてC42に「人のことを否定から始まる」、C43に「私がひろって耕してあげれば、そういう場でもちがった」、C44に「むげに扱うからH君の感覚が育ってない」、C45に「早い段階で耕してあげれば、H君もちがう方法で切り込んでこれた」、C46に「責任を感じています」とある。これらの内容を児童Hに対する教師の関わりの反省に関するものであるのととらえ、L1-14「私がH君にそういうふうな目を持ち、むげに扱うからH君の感覚も育ってない。早い段階で耕してあげれば、H君もちがう方法で切り込んでこれたのかなと思う。その責任を感じている。」として包括した。さらに、L1-13とL1-14は、ともに児童Hに対する教師の関わりに言及された点で共通しているのととらえ、L2-06「H君をあの場でひろわなかったけど、ほかの先生やったらひろうと思うと、やっぱり私の悪いく

せ。私がH君をひろって耕してあげれば、H君もちがう方法で切り込んで来れた。その責任を感じる。」として包括した。

次に、C50に「自分がしゃべりすぎる」、C51に「しゃべりすぎている」、C52に「緊張するとしゃべっちゃう」、C53に「たぶん半分以上しゃべってた。」、C55に「たぶんしゃべってる」とある。これらの内容を自分がしゃべりすぎてしまうことに関するものであるととらえ、L1-15「もともとの課題は自分がしゃべりすぎること。緊張するとしゃべってしまう。ふだんの授業でもたぶんしゃべっている。今日はだいぶ少なくした方だが、まだしゃべりすぎている。」として包括した。そして、C54に「反省点」、C56に「子どもらがなかなかね。前に出てこれない」とある。これらの内容を自分がしゃべりすぎることへの反省に関するものであるととらえ、L1-16「だから子ども達がなかなか前に出てこれない。反省点。」として包括した。さらに、L1-15とL1-16は、ともに自分がしゃべりすぎることに関及された点で共通しているのとらえ、L2-07「もともとの課題は自分がしゃべりすぎること。緊張するとしゃべってしまう。だから子ども達がなかなか前に出てこれない。反省点。今日はだいぶ少なくした方だが、まだしゃべりすぎている。」として包括した。

次に、C21に「私もこういうふうにできたら」、C47に「私もベストだと思う」とある。これらの内容を自分ができるようになりたい授業に関するものととらえ、L1-17「子ども達の見聞から授業が展開していくっていう授業が私もベストだと思う。」として包括した。そして、C48に「自分で導いてしまう」、C57に「子ども達の発表の一つ一つを、私がコメントしちゃおう」とある。これらの内容を、教師主導で授業をすすめてしまう自分の癖に関するものととらえ、L1-18「子ども達の発表の一つ一つを、私がコメントしちゃおう部分が多かった。自分で導いてしまう悪い癖がずっとある。」として包括した。また、C20に「難しかった」、C49に「破れなかった」とある。これらの内容を、自分の課題を解決できなかったことに関するものととらえ、L1-19「研究テーマも、ほんじゃあさってという一つ一つこめるところがねあればいいところだったのでチャレンジやったんですけど、それを破れなかった。難しかった。」として包括した。さらに、L1-17とL1-18及びL1-19は、いずれも授業の進め方に言及された点で共通しているのとらえ、L2-08「子ども達の見聞から授業が展開していくっていう授業が私もベストだと思うが、自分で導いてしまう悪い癖がずっとある。研究テーマが一つ一つこむところがあればいいところだったのでチャレンジだったけど、子ども達の発表の一つ一つを、私がコメントしてしまう部分が多かった。」として包括した。

また、L2-07とL2-08は、ともに授業の進め方に関する自身の課題に関及された点で共通しているのとらえ、L3-03「もともとの課題は自分がしゃべりすぎること。緊張するとしゃべってしまう。だから子ども達がなかなか前に出てこれない。子ども達の見聞から授業が展開していくっていう授業が私もベストだと思うが、自分で導いてしまう悪い癖がずっとある。研究テ

一マが一步つっこむところがあればっていうところだったのでチャレンジだったけど、子どもらの発表の一つ一つを、私がコメントしてしまう部分が多かった。」として包括した。

次に、C22に「どうしたらよかったんか」、C58に「首をかしげているとか、あんまり反応がないところを、つつかないといけないかな」、C59に「うまいこと言ってくれる子も、なかなかいない」、C60に「返す言葉もねっとなああったんかったなあ」とある。これらの内容を授業でどのようにすればよかったかということに関するものにとらえ、L1-20「うまいこと言ってくれる子も、なかなかいないし、みなさんがおっしゃるみたいにかう、首をかしげているとか、あんまり反応がないところをつつかないといけないし、返す言葉もねっておかなければならない。」として包括した。さらに、C61に「一番苦手」とあることから、L1-20とC61は、授業の進め方で苦手としていることに言及された点で共通しているにとらえ、L2-09「首をかしげているとか、あんまり反応がないところをつつかないといけないし、返す言葉もねっておかなければならない。それが一番苦手。」として包括した。

また、L3-02とL3-03とL2-09及びL2-06はいずれも授業の進め方で課題や苦手としていることに言及された点で共通しているにとらえ、L4-01「もともとの課題は自分がしゃべりすぎる。緊張するとしゃべってしまう。クラスがざわざわすることにごく怖さがあるし、発表する時は手をあげてほしい思いもある。自分で導いてしまう悪いくせがずっとある。H君をほかの先生だったらひろうと思うと、やっぱり私の悪いくせ。日頃から反応をつぶしているから、児童達も反応しなくなり、いつも授業で固まってしまう。今日は児童らの発表の一つ一つを、私がコメントしてしまう部分が多かった。首をかしげているとか、あんまり反応がないところを、つつかないといけないし、返す言葉もねっておかなければならない。それが一番苦手。」として包括した。

また、L2-01とL3-01及びL4-01は、いずれも発問や児童の反応の引き出し方など、授業での課題に言及された点で共通しているにとらえ、L5-01「自分の課題がよくわかった。発問とかその子どもの反応の引き出し方とかが自分に一番足りないところである。」として包括した。

以上のカード布置を対応表にしたものが、93～98頁の表9である。

表9 カードとラベルの対応表2-(1)

C \ L	L1-01	L2-01	L1-02	L1-03	L2-02	L1-04	L1-05	L2-03	L3-01
C1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
C2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
C3	1	1	0	0	0	0	0	0	0
C4	0	1	0	0	0	0	0	0	0
C5	0	0	1	0	1	0	0	0	1
C6	0	0	1	0	1	0	0	0	1
C7	0	0	1	0	1	0	0	0	1
C8	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C9	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C10	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C11	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C12	0	0	0	0	0	1	0	1	1
C13	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C14	0	0	0	1	1	0	0	0	1
C15	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C16	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C19	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C20	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C24	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C27	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C28	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C29	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C30	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-06	L1-07	L1-08	L1-09	L2-04	L1-10	L1-11	L1-12	L2-05	L3-02	L1-13	L1-14	L2-06
C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C17	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C18	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C19	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C24	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C25	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C26	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C27	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
C28	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C29	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C30	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0

C \ L	L1-15	L1-16	L2-07	L1-17	L1-18	L1-19	L2-08	L1-20	L2-09	L3-03	L4-01	L5-01
C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C20	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1
C21	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1
C22	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

C \ L	L1-01	L2-01	L1-02	L1-03	L2-02	L1-04	L1-05	L2-03	L3-01
C31	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C32	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C33	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C34	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C35	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C36	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C37	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C38	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C39	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C40	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C41	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C43	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C44	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C45	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C47	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C50	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C51	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C52	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C53	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C54	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C55	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C56	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C57	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C58	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C59	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C60	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-06	L1-07	L1-08	L1-09	L2-04	L1-10	L1-11	L1-12	L2-05	L3-02	L1-13	L1-14	L2-06
C31	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C32	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C33	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C34	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C35	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
C36	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C37	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C38	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C39	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
C40	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
C41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

C \ L	L1-15	L1-16	L2-07	L1-17	L1-18	L1-19	L2-08	L1-20	L2-09	L3-03	L4-01	L5-01
C31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
C47	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1
C48	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1
C49	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1
C50	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C51	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C52	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C53	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C54	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C55	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C56	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C57	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1
C58	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
C59	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
C60	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1

※紙幅の都合から分割して示した。分かりやすくするために対応する箇所の色を付けている。

そして、表9の対応表2－(1)について数量化Ⅲ類による分析を行った結果、得られた数値2－(1)が表10である^[64]。

表10 対応表2－(1)から得られた数値2－(1)

軸 \ 項目	固有値	単相関係数	寄与率	累積寄与率
第1軸	0.759	0.871	11.41	11.41
第2軸	0.652	0.808	9.80	21.21
第3軸	0.598	0.773	8.98	30.19
第4軸	0.515	0.717	7.73	37.92
第5軸	0.5	0.707	7.51	45.53
第6軸	0.4	0.632	6.01	51.43
第7軸	0.4	0.632	6.01	57.44
第8軸	0.388	0.623	5.83	63.27
第9軸	0.25	0.5	3.75	67.03
第10軸	0.25	0.5	3.75	70.08
第11軸	0.25	0.5	3.75	74.54
第12軸	0.2	0.447	3.00	77.54
第13軸	0.2	0.447	3.00	80.55
第14軸	0.2	0.447	3.00	83.55
第15軸	0.2	0.447	3.00	86.55
第16軸	0.2	0.447	3.00	89.56
第17軸	0.2	0.447	3.00	92.56
第18軸	0.2	0.447	3.00	95.56
第19軸	0.2	0.447	3.00	98.57
第20軸	0.066	0.257	0.99	99.56
第21軸	0.029	0.17	0.43	100

表10より、21の軸が算出された。単相関係数が0.5以上ある軸が11もあり、単相関係数が0.7以上ある第5軸までを用いたとしてもその累積寄与率が約45%と低い結果であったため、カードのラベルを一段階上げて分析をやり直した。カードのラベルを一段階上げた対応表2－(2)が100-101頁の表11である。

表11 カードとラベルの対応表2－(2)

C \ L	L2-01	L2-02	L2-03	L3-01	L2-04	L2-05	L3-02	L2-06	L2-07	L3-03	L4-01	L5-01
C1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
C5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C6	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C7	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C8	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C9	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C10	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C11	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C12	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C13	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C14	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C15	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C16	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
C17	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C18	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C19	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C23	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C24	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C25	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C26	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C27	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C28	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C29	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C30	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1

C \ L	L2-01	L2-02	L2-03	L3-01	L2-04	L2-05	L3-02	L2-06	L2-07	L3-03	L4-01	L5-01
C31	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C32	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C33	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C34	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C35	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
C36	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C37	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C38	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C39	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C40	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C41	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C42	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C43	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C44	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C45	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C46	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
C47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C49	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C50	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C51	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C52	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C53	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C54	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C55	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C56	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
C57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
C61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1

※紙幅の都合から分割して示した。分かりやすくするために対応する箇所の色を付けている。

そして、対応表2－(2)について数量化Ⅲ類による分析を行った結果、得られた数値2－(2)が表12である。

表12 対応表2－(2)から得られた数値2－(2)

軸 \ 項目	固有値	単相関係数	寄与率	累積寄与率
第1軸	0.680	0.824	24.94	24.94
第2軸	0.515	0.717	18.88	43.82
第3軸	0.464	0.681	17.01	60.84
第4軸	0.353	0.594	12.97	73.80
第5軸	0.333	0.577	12.23	86.03
第6軸	0.250	0.500	9.17	95.21
第7軸	0.130	0.361	4.79	100

しかし、それでも7つの軸が算出された。そのうち単相関係数が0.5以上ある軸が6つあり、単相関係数が0.7以上ある第2軸までを用いたとしてもその累積寄与率がまだ約43%と低い結果であったため、再度、カードのラベルを上げ、L3からの対応表に作成し直した。その対応表2－(3)が103-104頁の表13である。

表 13 カードとラベルの対応表 2- (3)

C \ L	L3-01	L3-02	L3-03	L4-01	L5-01
C1	0	0	0	0	1
C2	0	0	0	0	1
C3	0	0	0	0	1
C4	0	0	0	0	1
C5	1	0	0	0	1
C6	1	0	0	0	1
C7	1	0	0	0	1
C8	1	0	0	0	1
C9	1	0	0	0	1
C10	1	0	0	0	1
C11	1	0	0	0	1
C12	1	0	0	0	1
C13	1	0	0	0	1
C14	1	0	0	0	1
C15	1	0	0	0	1
C16	1	0	0	0	1
C17	0	1	0	1	1
C18	0	1	0	1	1
C19	0	1	0	1	1
C20	0	0	1	1	1
C21	0	0	1	1	1
C22	0	0	1	1	1
C23	0	0	0	1	1
C24	0	1	0	1	1
C25	0	1	0	1	1
C26	0	1	0	1	1
C27	0	1	0	1	1
C28	0	1	0	1	1
C29	0	1	0	1	1
C30	0	1	0	1	1

C \ L	L3-01	L3-02	L3-03	L4-01	L5-01
C31	0	1	0	1	1
C32	0	1	0	1	1
C33	0	1	0	1	1
C34	0	1	0	1	1
C35	0	1	0	1	1
C36	0	1	0	1	1
C37	0	1	0	1	1
C38	0	1	0	1	1
C39	0	1	0	1	1
C40	0	1	0	1	1
C41	0	0	0	1	1
C42	0	0	0	1	1
C43	0	0	0	1	1
C44	0	0	0	1	1
C45	0	0	0	1	1
C46	0	0	0	1	1
C47	0	0	1	1	1
C48	0	0	1	1	1
C49	0	0	1	1	1
C50	0	0	1	1	1
C51	0	0	1	1	1
C52	0	0	1	1	1
C53	0	0	1	1	1
C54	0	0	1	1	1
C55	0	0	1	1	1
C56	0	0	1	1	1
C57	0	0	1	1	1
C58	0	0	1	1	1
C59	0	0	1	1	1
C60	0	0	1	1	1
C61	0	0	1	1	1

※紙幅の都合から分割して示した。分かりやすくするために対応する箇所の色を付けている。

そして、対応表 2－(3) について数量化Ⅲ類による分析を行った結果、得られた数値 2－(3) が表 14 である。

表 14 対応表 2－(3) から得られた数値 2－(3)

軸 \ 項目	固有値	単相関係数	寄与率	累積寄与率
第 1 軸	0.533	0.730	55.86	55.86
第 2 軸	0.333	0.577	34.91	90.76
第 3 軸	0.063	0.251	6.58	97.34
第 4 軸	0.025	0.159	2.66	100

表 14 より、第 2 軸までに対応する累積寄与率が約 90% であること、そして第 2 軸までの単相関係数が 0.3 以上である。高橋 (2005) の目安から、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われていると判断できる。また、第 2 軸までで比較的強い相関が見られること、累積寄与率が 90% あることから、第 2 軸までの単相関係数を用いて以後の分析を進めた。表 14 の単相関係数をもとに得られたラベル数量の一覧が表 15 である。

表 15 数値 2－(3) から得られたラベル数量

ラベル \ 軸	第 1 軸	第 2 軸
L3-01	3.184	0
L3-02	-0.640	-1.922
L3-03	-0.640	2.136
L4-01	-0.600	0
L5-01	0.212	0

また、表 15 の第 1 軸の単相関係数から得られるラベル数量を横軸、第 2 軸から得られるラベル数量を縦軸として、各ラベルを平面上にプロットした散布図が 106 頁の図 10 である。

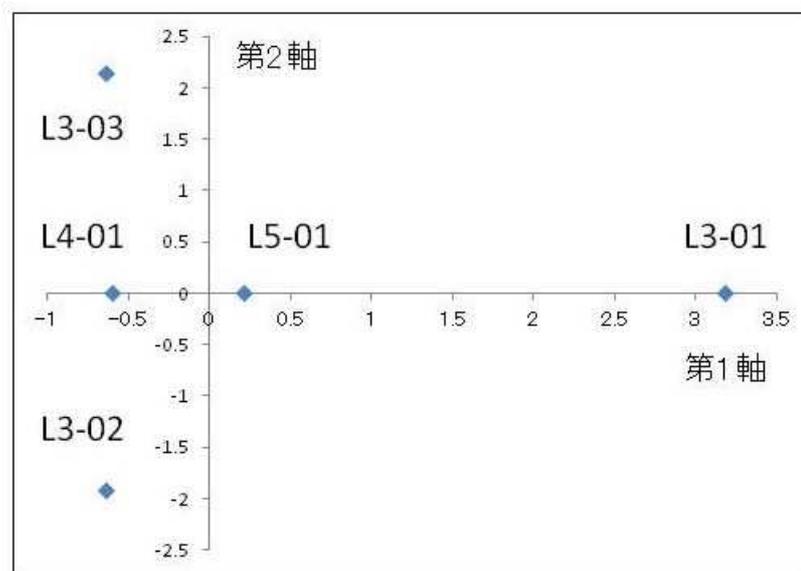


図10 ラベルの散布図

図10より、第1軸はマイナス側にL3-02とL3-03、プラス側にL3-01が対比された軸として表れた。第2軸はマイナス側にL3-02、プラス側にL3-03が対比された軸として表れた。それぞれの軸において対比的に数量が与えられているラベルは、C教諭の「語り」における中心的な内容であるとともに、その軸構造を見出す上で意味を持つラベルである。本研究ではL3-01、L3-02、L3-03の三つのラベルが得られた。

第2項 C教諭の思考の解釈

本研究の「要約」で得られた二つの軸の「解釈」および、その解釈をもとにとらえた本事例での議論におけるC教諭の思考は、以下の通りである。

まず、第1軸の解釈である。図9よりL3-01は発問に関する内容であり、「(席へ) 帰ってきた時の発問の方で、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなというふうに言えばよかった。」という反省が述べられている。一方、図9より「児童の反応からつっこむ」(L3-02)、「首をかしげているとか、あんまり反応がないところをつつかないといけないし、返す言葉もねっっておかなければならない。」(L3-03)という反省が述べられている。つまり、L3-02とL3-03は、児童の反応の引き出し方に関する内容である。このように、L3-01とL3-02・L3-03では、授業での発問や児童の反応の引き出し方に関する反省が連動して言及されている。よって、第1軸におけるこの三つのラベル間に連動性の関係を見出した。

次に、第2軸の解釈である。L3-02とL3-03はともに、児童の反応の引き出し方に関する内容で

ある。さらに、L3-02 の内容に「クラスがざわざわすることにすごく怖さがある」「反応をつぶしてしまっているというのは日頃から思っている」とある。一方、L3-03 の内容に「自分がしゃべりすぎる。緊張するとしゃべってしまう」「自分が導いてしまう悪いくせ」とある。つまり、緊張でしゃべりすぎて、自分が授業を導いてしまうくせがもともと C 教諭にはあり、それによって授業で児童が反応しにくいという状況が生まれていた。それを解決すべき課題ととらえていたので、「一步っっこむという研究テーマだったのでチャレンジした」(L3-03)。しかし、実際の授業では「児童らの発表の一つ一つを自分がコメントしてしまう」(L3-03) ことになってしまった。このように、L3-02 と L3-03 では、授業における C 教諭自身の課題と児童の姿、C 教諭の授業意図と実際の授業の展開との因果関係について言及された。よって、この二つのラベル間に推移性の関係を見出した。

以上から、C 教諭の「語り」の中心的な内容や散布図および軸の解釈をもとに作成した、本事例における C 教諭の思考モデルが図 11 である。

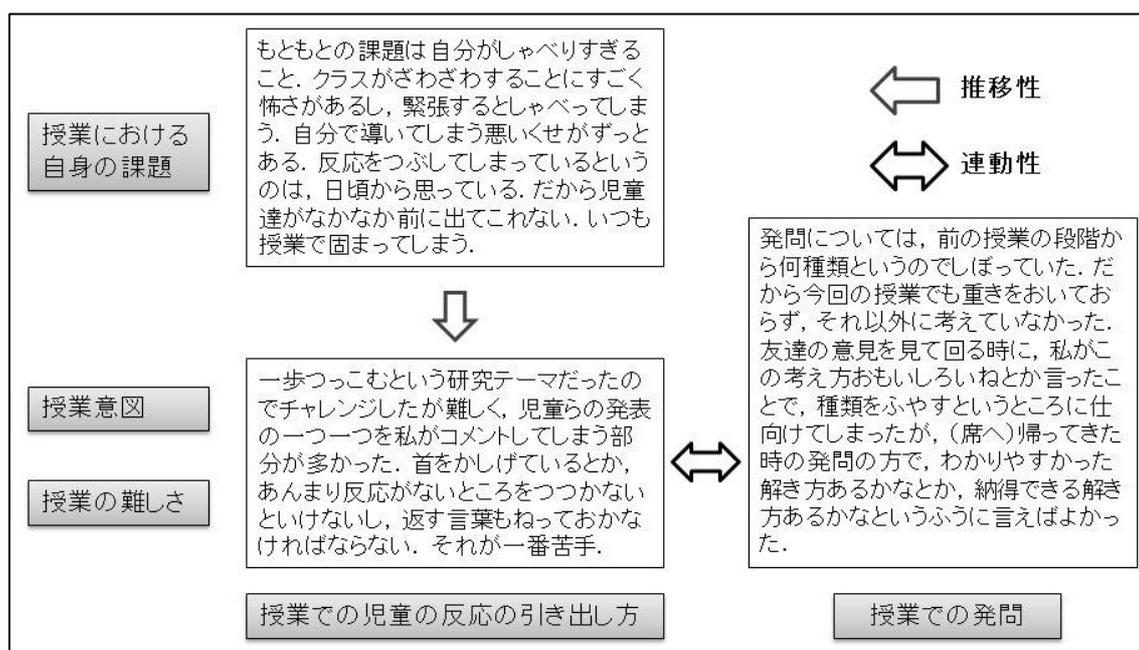


図 11 本事例における教師の思考モデル

図 11 より、C 教諭は連動性と推移性を持って以下の 2 点について思考している。第 1 は、授業での発問や児童の反応の引き出し方についてである。それは「というふうに言えばよかった」とあるように、他の教師の意見をもとに新しい技術にふれている。第 2 は、「もともとの課題は」「チャレンジした」「難しい」とあるように、授業における自身の課題や授業意図、授業の難しさについての捉え直しである。

第4節 まとめ

本章では、授業者が校内授業研究会を振り返った「語り」に対する KH 法による分析結果を手がかりとして、授業者がどのように自分の課題を思考しているのかについて、その構造を分析した。

その結果、授業での発問や児童の反応の引き出し方に関する反省が連動して言及される連動性、授業における自身の課題と児童の姿、授業意図と授業展開の因果関係について言及される推移性という、二つの構造があることを明らかにした。また、他の教員の意見をもとにした新しい技術や授業の難しさの捉え直しについて、この語りの構造で授業者が思考していることを明らかにした。

なお、図 11 より本研究の授業者は「一歩つつこむという研究テーマだったのでチャレンジした」という授業意図や「発問については、前の授業の段階から何種類というのでしばらくしていた。」という事前の協議に即して思考している。また、「あまり反応がないところをつつかないといけないし、返す言葉もねっておかなければならない。それが一番苦手。」のように、校内授業研究会が授業の難しさを再認識する機会となっている。このことから、一つの事例に過ぎないが、本研究の結果は坂本（2010）の知見を一定程度裏付けている。

ところで、教師の発達研究は、熟達化研究を中心に、教師個人を対象にして教職経験年数に即した検討もなされている。吉崎（1998）は、教師の生涯発達を「初心期」（教職3年目ぐらいまで）、「中堅期」（教職5年目から15年目ぐらいまで）、「熟練期」（20年目以降）といった3段階でとらえており^[66]、小学校勤務5年目教師の授業づくりの困難点について質問紙調査により把握し、中堅教師の授業力量に関する発達課題を、「『学級の子どもの実態に即した』『子どもの個人差に対応する』ための授業づくり、さらに『子どもの参加意欲を高める』ための指導法の工夫のように、授業力量の幅を広げ、質の向上をはかるものとなる」と総括している^[67]。本研究における授業者は経験年数4年目で、吉崎（1998）の分類では中堅期にさしかかる段階である。図 11 より授業者は「児童達がなかなか前へ出られない。いつも授業で固まってしまう。」という学級の子どもの実態や、L2-04 より「H君をほかの先生やったらひろうと思うと、やっぱり私の悪いくせ。」という子どもの個人差に対応するための授業づくり、また、「あまり反応がないところをつつかないといけないし、返す言葉もねっておかなければならない。」という子どもの参加意欲を高める工夫が課題として見られる。このことから、本研究の結果は吉崎（1997）の知見もある一定程度裏付けて

いる。

第2章 註

[64] [23]に同じ。

[65] [14]に同じ。

[66] 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房，1998，168頁。

[67] [66]に同じ。172-173頁。

第3章 授業研究会における指導教員の助言機能の分析

第1節 目的

本章では，校内授業研究会における指導教員の助言が参加教員の授業に関する力量形成のためにどのように機能しているのかについて，KH法による分析結果を手がかりとして，とくにその構造に焦点を当て，明らかにする。

第2節 方法

第1項 分析事例・データ

分析対象は、U市立K小学校（以下、「対象校」）で平成22年6月に行われた、校内授業研究会における指導助言（1回分、約22分間）である。対象校での校内授業研究会の流れは図12のようになっている。今回の校内授業研究会は全体で約70分間行われた。

1. 学年から
2. 授業者から
3. 授業評価カード分析結果
4. 討議
5. 指導助言
6. 校長より

図12 対象校での校内授業研究会の流れ

はじめに、共同で指導計画を立案してきた授業者と同学年の教員から、その単元や本時についてのとらえ方、その学習指導についての考え方などの説明が手短に行われる。その後、授業者本人が対象授業についての感想や授業者の思いなどを話す。

次に、校内研究担当者から授業評価カード（113頁、図13）の分析結果が示される。授業を参観した教員がつけた授業評価カードを集約して分析したものを、校内研究担当者はこの時間までに作成し教員に配布しておく。授業者にとっては授業を振り返るための一つの客観資料である。また、主な課題がどこにあるのかを示すことで話し合いの効率化をねらうためのものでもあるが、実際にはその結果にこだわらない形で自由に討議が行われている。

対象校の校内授業研究会では、会に参加している教員（以下、「参加教員」）の討議中、0指導教員は発言をせず静かにメモをとっている。研究対象の授業やその討議をふまえて最後に指導助言という形で発言していたことから、0指導教員の助言は、参加教員にとって総

第2項 研究の方法

本研究では、0 指導教員の助言が参加教員の授業に関する力量形成のためにどのような構造を持って機能していたのかを分析するために、KH 法を用いる。本章では、KH 法の「要約」において、まず指導助言のどの部分の内容が機能していたのかを分析し、助言内容のモデルを作成する。次に、「解釈」において、機能していた助言内容の関連性から指導助言がどのような構造を持っているのかを考察し、助言機能のモデルを作成する。なお、本研究では、指導助言のとくにどの部分が機能していたのかをとらえるために、参加教員の受け止めを基にした。具体的には、参加教員の受け止めであるコメントが指導助言のどの部分と対応しているかという評定をもって、指導助言のとくに機能していた部分を客観的にとらえる。また、本研究では、分析者、参加教員、0 指導教員そのいずれかの主観的な評定ではなく、その評定は分析者・0 指導教員・各参加教員の三者それぞれが行い、三者の評定を交えたトライアングレーションを図った。KH 法では、研究事態の「複数性」の状況に応じた研究形態も想定されており、複数者から得られた評定をもとに、より客観性、妥当性のある分析が可能であると判断できる。

ところで、トライアングレーションとは、ひとつの対象を研究するとき複数の研究技法、理論的立場、データ源、研究者などを組み合わせて用い、より多面的、包括的かつ妥当性の高い知見を得ようとする調査デザインのことを意味する^[68]。単に妥当性を確保するための技術的解決策から転じて、状況の包括的理解のもとに、調査されている現象の現実的妥当性をもった説明を構築するためのものにしていくべきであるとの提起もなされている^[69]。本研究でトライアングレーションを図る理由もそれと同様である。指導助言のとくに機能していた部分を分析者の主観で評定しないようにするためだけではなく、その機能の現象を関係した者全ての視点から多角的かつ包括的にとらえるためである。また、元小中学校の教員で、退職後も外からの支援者として様々な学校の校内授業研究に関わり続けている石井は、学校への自身の支援が「対話的活動」であるべきとし、そのために自身の支援を「教師たちの目線」でとらえる必要を述べている^[70]。本研究での分析において0 指導教員の評定を含めることは、指導教員が自身の助言を参加教員の目線でとらえるための手立ての一つでもある。

なお、三者の評定については公正を期した。まず分析者自身が最初に行い、そして各参加教員、指導教員に個別にあたり評定をしてもらうという手順をふんだ。当然、他の二者

がどのような評定をしたのかは伏せて評定を行っている。

また、KH法におけるラベル付けにおいては、ラベルに記される個別的で具体的な表現が分析結果の理解に大きな意味を持つことから、抽象度の高いものが避けられている。しかし、本研究の分節化ラベルは、各参加教員が評定しやすくすることを考慮し、あえて抽象度を上げたラベル名とその要約内容とを併記した形式にした。

なお、筆者は本研究のトライアングレーションにおけるKH法の使い方については是非をKH法の提唱者である葛西氏にEメールで質問した。2011年8月30日の返信の中で葛西氏が述べた内容を抜粋したものが図14である。

「分節化ラベルとコメントが別のソースからのもので、それらを対比する」という使い方を私はしたことはありませんが、数量化理論Ⅲ類の分析の入力としては特に本質的な問題はないと思います。なお、分節化ラベルをトライアングレーション的に位置づけたのは良い工夫と思います。

図14 葛西氏による本研究でのKH法の手法の是非についての記述

図14より、分節化ラベルとコメントとを対比させた分析手法と、分節化ラベルをトライアングレーション的に位置づけたことについて問題がないことがわかる。

ただし、本研究では、後の「要約」における数量化Ⅲ類での分析による軸の把握や、「解釈」「理論」におけるラベル間の関連の考察において、抽象度を上げたラベル名にとらわれず、その要約内容そのものに目を向けることに留意した。

第3節 結果

第1項 0指導教員の助言の要約

各参加教員のコメントと指導助言の内容との対応について、分析者・0指導教員・各参加教員の三者それぞれが評定するといっても、全く何もないところからでは困難である。そこで、分析にあたり、本研究ではまず「参加教員のコメント」と「助言内容の分節化ラベル」の二つの資料を準備した。前者は、校内授業研究会の終了後に、指導助言から、一番、自分の授業に関する力量につながったと受け止めたことについて21名の各参加教員が短く記述したものである(以下、コメント)。後者は、校内授業研究会での指導助言の発話をテキストに起こし(158-161頁、資料3参照)、それを分析者と0指導教員と共同で分節化して要約し、ラベリングしたものである。(以下、分節化ラベル)。コメントを116-118頁の図15に、分節化ラベルを118-119頁の図16に示す。

コメント	内容
C1	操作(具体)と立式(抽象)のつながりがよくわかった。
C2	子どもたちの発想力を高めたりくすぐったりしながらおさえたいことをおさえる。そんな授業は教師側のプレゼンテーションが大きく関わります。教材研究の大切さをあらためて痛感しました。
C3	活用力の元となるたし算のスタート。動作化、ブロック操作をくり返すことの大切さや抽象・記号の段階への進みへ大切さを感じた。
C4	教えたいことははっきりシンプルに。練習はテンポよく心がけたい。
C5	動作化の是非を自問自答することがありましたが、0先生の話の聞いたり、もっといい動作化の意見を言っていたりする中で、具体物を操作する大切さを感じとれた気がしました。
C6	動作化、ブロック操作、念頭操作などを低学年からしっかりと身につけさせることの大切さを改めて実感。教材研究に一層、力を入れて取り組んでいきたいと思います。
C7	いろいろな経験、具体的な活動を積み重ねていく中で、学習の見通しがもてるようになるのだと感じた。特に算数では操作活動を大切に、学習に見通しがもてるようにしていきたい。
C8	たくさんの人の意見を聞き、手を固定する、人を広げる、もっと練習するというのを私がするとき取り入れたいと思います。

C9	理解を深めるとか考えをまとめるとか慣れるとか、動作化は大切だと思いました。もちろん、全員が同じようにできるわけではないでしょうが、だからこそ「慣れ」も大切ではないかと思いました。
C10	算数は答えが全てではないということが改めてわかった。その間にある動作や思い浮かべたこと考えたことが大切だと思う。子どもたちにもそう意識してもらうためにはどうするか考えなくてはいけない。
C11	計算の思考過程を改めて認識することができ、具体的操作と念頭操作の段階をより大切にしていこうと考えることができた。また、授業は「教えること」もあるが、子ども達が「発見・気付くことができる」を大切に構成していく大切さを学ぶことができた。
C12	「最終目標にどうつなげていくか」このことを絶対忘れてはいけないと思った。この授業で何を伝えたいのかを授業者はしっかり持っておかないと、ぶれてしまうから。
C13	思考の助けの一つとして動作化をうまく活用することの必要性を実感できた。動作化から念頭操作への繰り返しの指導から、最終の記号化は子ども自身にさせなければならないことを学んだ。
C14	動作化について、色々な話が出ましたが改めて動作化の難しさを感じました。演算決定の手立てにするための動作化ととらえた場合、ある程度のラインで動作化は統一すればいいのかなと話を聞いていて思いました。(手のひらの向き、広げる幅、どこに手を持っていくかなど)
C15	子どもたちに必ず身につけさせることは徹底して身につけさせる。加えて、多様な手立てをとって理解を深める。子どもたちが授業の中心であり、発見・発言させていかねばならない。
C16	今回の授業を考えていく中で、動作化の必要性に疑問を感じていました。でも、話し合いの中で「子どもの視点がどこか」O先生が言われたように、自分が中心になって動作化をすると、すごくわかりやすいと思いました。しかも自分が中心なら情景をイメージしやすい。これは発見でした。
C17	子どもの目線で意見を言うてくださり、子どもが何を言いたいのかという気持ちがよくわかりました。子どものつまずきに気づくことができました。動作化の仕方が難しいと感じましたが、ヒントをたくさんもらえてよかったです。
C18	教える立場の者がどうすればよいのか(念頭操作とブロック操作を行ったり来たりなど…)が心に残りました。
C19	昨年度の研修でおさえ直した「算数」のおもしろさを再認識しました。“算数は感覚的に学ぶ”算数は退屈…と思っていた私には意外な言葉でしたが納得できました。

C20	ひき算の導入のお話が印象に残りました。「いらん、かえり、食べる、あげる…」子どもたち一人一人がイメージしやすい方法で自分のものとしていく、理解する…。
C21	動作化って相当意識しないと、させないと、あいまいになってしまうのですね。難しいですよ。

図 15 参加教員のコメント

ラベル	ラベル名
	要約内容
L1	動作化の役割
	動作化は演算決定の手段でもある。演算決定を言葉でやると間違える場合が多い。
L2	本時における授業展開の課題点と授業展開のポイント
	動作化を説明する時に、子どもに見つけさせなければいけない部分を、先生がつい言ってしまう。子どもに考えさせる部分と教師が教える部分をまちがえると、授業としては成り立たない。
L3	動作化のポイントと授業展開のポイントの関連
	基本的に、算数は自己中心的な学問とも言える。 自分のものにするのが足し算。「全部自分のものにする。」のが合併。「もっとほしい。」が増加。「どうやって自分のものにするか。」そういう感覚を子どもが考えてくれたらいい。 排除するのが引き算。「くさったからすてる。」「きれいだからいらん。」これを動作化すれば、自然と引き算の動作化になる。それを見つけていってあげるのが授業。
L4	動作化の意義
	モンテッソーリの教育なんかは動作化とかよくやっているが、それとは違う。 イメージを作るために動作化を使う。イメージを助ける、それには動作がすごく役に立つ、だからそれも使えばいい。
L5	本時における支援の課題点と望ましい支援
	授業者がつい、「こう止めるんよ。」言うってしまう。 「なんで止めたん?」「なんで動かしたん?」「こういう動きの方が、近いなあ、じゃあ、こっちにしようか。」っていうような話ができればいい。
L6	本時における目指す子どもの姿と目標設定
	この授業で最終的にどこへ持って行くか。それは、子どもが頭の中で計算できること。

	念頭操作（頭の中にブロックを思い浮かべて、それを動かすこと）ができること。そこへ持っていくためにどうするか、こうした方がいい、ああした方がいいというふうに考えていったらいい。
L7	過去の経験から、つまづいている子どもの例示 Tくんは、頭の中でブロックがない。9って書いてあるのが全くの絵。9という数字を見てブロック9つにおきかえてそれを動かすという作業がぬけている。先生が記号化を急いでしまうと、数字が模様になってしまう。
L8	情景図の役割 ブロック操作と念頭操作の行ったり来たりを繰り返していくうちに、頭の中がどうなっているのかわからないので、頭の中の様子を図に書いてみる、これが情景図。頭の中にかんているやつを絵に描くのが情景図。ブロックを動かしたかを絵に描くのが情景図とは違う。でも同じ図になる。
L9	教師の役割と望ましい支援、子どもを看取る方法 先生のするのは念頭操作まで。記号化はしない。「頭の中にブロックを思い浮かべて計算しましょう。先生、頭の中見えへんから、書いてな。」頭の中で記号化している子と、記号化していない子と、どこで区別するかは、計算のスピード。計算が速くなってくると、記号化して計算している。記号化を先生の方がおしつけてやってしまうと、 $1+2$ が 12 になってしまう。T君は典型的な、記号で教えられ子ども。だから、念頭操作できない。いくらやっても計算できない。T君にはブロックか数え棒がいる。
L10	教師自身の経験への問いかけと、本単元における目指す子どもの姿と目標設定 先生が記号化するのではなく、子どもが自分で記号化する。先生は念頭操作とブロック操作を行ったり来たり、行ったり来たりして指導する。行ったり来たりしている間に子どもは自分で記号化していく。先生たちも小学校のとき教えてもらったのではなく、自然に自分で記号化してきた。頭の中でうまく念頭操作ができるようにするにはどうしたらいいか、それなら、今日のところではどうしたらいいか、そういうふうに考えてもらったらいい。
L11	過去の実践事例から、望ましい支援と子どもの姿についての例示 1年生の引き算の授業で、子どもを使いながら引き算の感覚を子どもから引き出した。「どんな言葉ある？」って聞いたら、最後に「死んだ。」というのが出てきた。1年生の子はもっと感覚的に。子どもと話しながら動作をちょっとずつ考えたらいい。

図 16 分節化ラベル

次に、以上の二つの資料を用いて、各コメントがどの分節化ラベルに対応するかを評定した。分析者・0 指導教員・各参加教員の三者それぞれで評定を行ったところ、選定された分節化ラベルの番号は、L2, L3, L5, L6, L10, L11 の六つとなった。21 あるコメントを評定したうち、三者間で差異があったコメントは、C7, C19, C20 の三つであった。その三者の評定結果について対応表にしたものが、121 頁の表 16 である。各コメントを C とし、分節化ラベルを L としている。その記述は、例えば L2-1 の場合、前の L2 は選定された分節化ラベルの番号を、後ろの数字 1 はそれを誰が評定したのかを表している。1 が分析者、2 が参加教員、3 が 0 指導教員を指す。そして、対応のあるところを 1、ないところを 0 として表にまとめている。三者間の評定で差異のあった三つのコメントは、表 16 の C7, C19, C20 のように表した。

表 16 コメントと分節化ラベルの対応表 3

L C	L2			L3			L5			L6			L10			L11		
	L2-1	L2-2	L2-3	L3-1	L3-2	L3-3	L5-1	L5-2	L5-3	L6-1	L6-2	L6-3	L10-1	L10-2	L10-3	L11-1	L11-2	L11-3
C1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C4	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C5	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C8	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C9	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C10	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C11	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C14	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C15	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C16	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C17	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
C19	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
C20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
C21	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

※分かりやすくするために対応する箇所の色を付けている。

そして、表 16 について数量化Ⅲ類による分析を行った結果、得られた数値 3 が表 17 である。

表 17 対応表 3 から得られた数値 3

軸 \ 項目	固有値	単相関係数	寄与率	累積寄与率
第 1 軸	0.945	0.972	47.25	47.25
第 2 軸	0.633	0.795	31.63	78.88
第 3 軸	0.366	0.605	18.32	97.20
第 4 軸	0.056	0.236	2.80	100

表 17 より、第 2 軸までで累積寄与率が 78%以上になっている。高橋 (2005) の目安から、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われていると判断できる。また、第 3 軸までの単相関係数が 0.6 以上で比較的強い相関があると見られることから、第 3 軸までの単相関係数を用いて以後の分析を進めた。この単相関係数をもとに得られた各分節化ラベルのラベル数量の一覧が 123 頁の表 18 である。

表 18 数値3から得られたラベル数量

ラベル \ 軸	第1軸	第2軸	第3軸
L2-1	0	0	0
L2-2	0	0	0
L2-3	0	0	0
L3-1	-0.819	-0.835	-0.003
L3-2	-0.831	-0.386	0.531
L3-3	-0.671	-0.363	-0.531
L5-1	0	0	0
L5-2	0	0	0
L5-3	0	0	0
L6-1	0	0	0
L6-2	0	0	0
L6-3	0	0	0
L10-1	1.528	0.031	0.005
L10-2	1.528	0.031	0.005
L10-3	1.665	0.069	0.101
L11-1	-0.899	3.665	0
L11-2	-0.856	3.678	-5.340
L11-3	-0.943	3.653	5.340

そして、表 18 の第 1 軸の単相関係数から得られるラベル数量を横軸、第 2 軸から得られるラベル数量を縦軸として、各ラベルを平面上にプロットした散布図が 124 頁の図 17 である。図中の菱形の点は、各分節化ラベルを表している。同じ分節化ラベルでも三者の評定によって、ラベル数値及び位置に若干のばらつきはあるものの、ほぼ群としてまとまっていることがわかる。また、第 2 軸の単相関係数から得られるラベル数量を横軸、第 3 軸から得られるラベル数量を縦軸として、各ラベルを平面上にプロットした散布図が 125 頁の図 18 である。

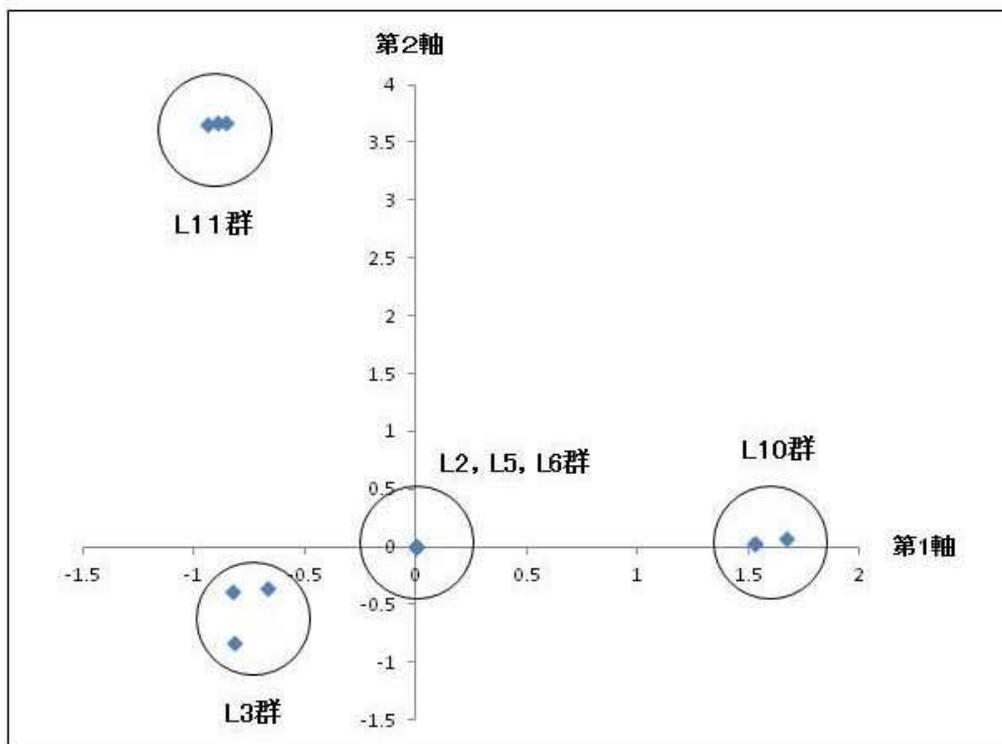


図 17 分節化ラベルの散布図（第1軸×第2軸）

図 17 より、第 1 軸はマイナス側に L3, L11 群、プラス側に L10 群が対比された軸として表れた。第 2 軸はマイナス側に L3 群、プラス側に L11 群が対比された軸として表れた。それぞれの軸において対比的に数量が与えられているラベルは、0 指導教員の助言における中心的な内容であるとともに、その軸構造を見出す上で意味を持つラベルである。

次に、分節化ラベルの要約をもとに、それぞれの軸を以下のように解釈した。

まず、第 1 軸のプラス方向に L10 群がある。図 16 より L10 には、「子どもが自分で記号化する」や、「頭の中でうまく念頭操作ができるようにする」といった、単元目標に関する内容がある。一方、マイナス方向には L3 や L11 がある。図 16 より、L3 には『『どうやって自分のものにするか。』そういう感覚を子どもが考えてくれたらいい。』や、L11 には「1 年生の子どもはもっと感覚的に。子どもと話しながら動作をちょっとずつ考えたらいい。」など、子どもの感性を重視した内容がある。しかし、この校内授業研究会で対象となっている授業（以下、「対象授業」）に関する分節化ラベル（L2, L5, L6）が、プラス方向マイナス方向ともに数値が与えられずまとまっている^[7]。図 16 より L6 に「この授業で最終的にどこへ持って行くか。それは、子どもが頭の中で計算できること。念頭操作（頭の中にブロックを思い浮かべて、それを動かすこと）ができること。」とある。これは、対象授業における目標設定に課題があり、それを再確認するための助言である。なお、その目標は L10 で示されている単元目標「子どもが自分で記号化する。」や「頭の中でうまく念頭操作ができ

るようにする」と同義である。つまり、L6の内容は、対象授業が単元目標をとらえていたものではなかったことを表している。また、図16よりL2に「子どもに見つけさせなければならない部分を先生がつい言ってしまう。」、L5に「授業者がつい、『こう止めるんよ。』と言ってしまう。」とある。これらは対象授業が子どもの感性を重視したものではないことを表している。

次に、第2軸のプラス方向にはL11がある。図16より、L11には、「どんな言葉ある?」、「子どもを使いながら、子どもから引き算の感覚を引き出した。」など、教師の望ましい支援に関する内容がある。一方、マイナス方向にはL3がある。L3には、「これを動作化すれば、自然と引き算の動作化になる。それを見つけさせていくのが授業。」という授業展開のポイントに関する内容がある。しかし、対象授業に関する分節化ラベル(L2, L5, L6)は、第2軸でも、プラス方向マイナス方向ともに数値があたえられずまとまっている。図16より、L6には「そこへ持っていくためにどうするか、こうした方がいい、ああした方がいいというふうを考えていったらいい。」、L2には「子どもに考えさせる部分と教師が教える部分をまちがえると、授業としては成り立たない」という内容がある。これらは、対象授業で授業展開のポイントにおいて課題があったことを意味している。また、L2にある「子どもに見つけさせなければいけない部分を、先生がつい言ってしまう。」や、L5にある「授業者がつい、『こう止めるんよ。』言ってしまう。」という内容は、対象授業で望ましい支援が行われていなかったことを表している。

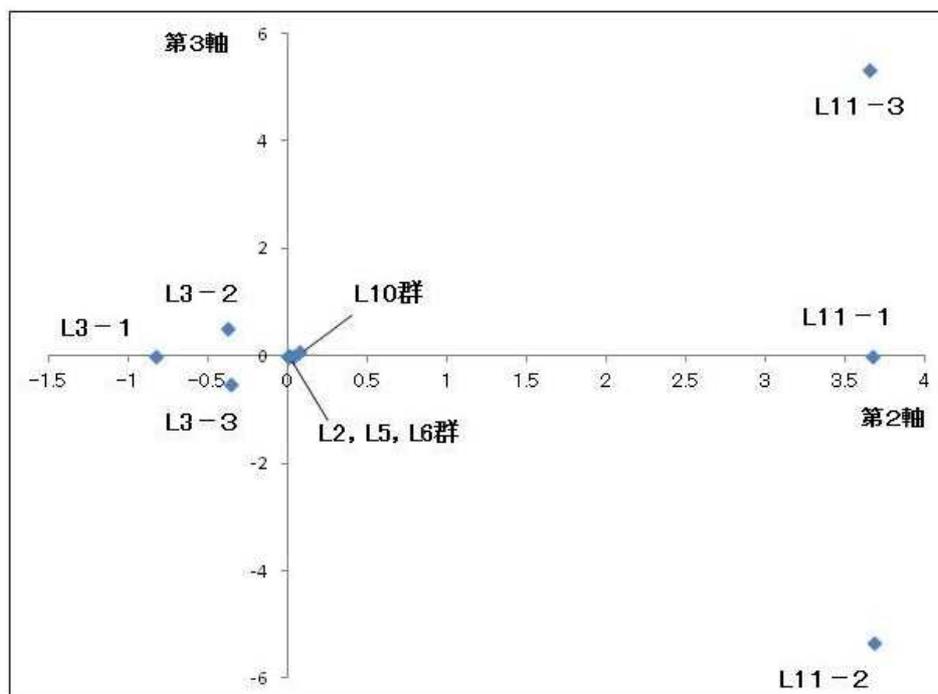


図18 分節化ラベルの散布図 (第2軸×第3軸)

図18より、第3軸はマイナス側にL11-2、プラス側にL11-3が対比された軸として表れた。これは、2（参加教員）と3（0指導教員）の間の評定の差異による。表16より、L11-2とL11-3に対応しているのがC19、C20であることから、C19、C20のコメントに対する2（参加教員）と3（0指導教員）のとらえ方の差異でもある。C19の評定において、0指導教員は『算数』のおもしろさや「算数は感覚的に学ぶ」という部分がL11の「1年生の子はもっと感覚的に。子どもと話しながら動作をちょっとずつ考えたらいい。」という部分に対応していると評定したが、参加教員はL3の『どうやって自分のものにするか。』という感覚を子どもが考えてくれたらいい。」という部分に対応していると評定した。また、L3とL11はどちらにも引き算の実践に関する話題が含まれるが、C20の評定において、0指導教員は「一人一人がイメージしやすい方法で自分のものとしていく、理解する…」という部分がL3の『くさったからすてる。』『きれいだからいらん。』これを動作化すれば、自然と引き算の動作化になる。それを見つけさせていくのが授業」という部分に対応していると評定したが、参加教員はL11の「子ども使いながら引き算の感覚を子どもから引き出した。」という部分に対応していると評定した。これは、すなわち、L3とL11に類似する内容があり、C19、C20がL3とL11のいずれにも評定できる可能性があることを指している。先述したように、L3とL11はどちらも子どもの感覚を重視した内容で類似している。

そして、このようにして得られた散布図や分節化ラベルの要約をもとに作成した、助言内容のモデルが図19である。

	子どもの 感覚を 重視した	本時に おける	単元 における
望ましい 支援	L11	(L5)	
目標設定		(L6)	L10
授業展開の ポイント	L3	(L2)	

図19 助言内容モデル

図 20 から、助言機能に二つの構造がある。すなわち、第 1 は、連動性である。L10、L3、L11 をつなぐ白色の双方向の矢印がその連関を表している。その連関には、図 18 における第 1 軸と第 2 軸の解釈が含まれる。まず、第 1 軸の解釈である。L10 の内容に「子どもが自分で記号化する」、「頭の中でうまく念頭操作ができるようにする」、「今日のところはどうしたらいいか」とある。また、L3 の内容に『「どうやって自分のものにするか。」そういう感覚を子どもが考えてくれたらいい。』、「これを動作化すれば、自然と引き算の動作化になる。それを見つけていくのが授業。」とあり、L11 の内容に「1 年生の子はもっと感覚的に。子どもと話しながら動作をちょっとずつ考えたらいい。」、「子どもを使いながら、引き算の感覚を子どもから引き出した」とある。このように、第 1 軸・第 2 軸では、単元目標や単元における目指す子どもの姿をふまえて、本時の目標を設定する。そして、子どもの感性を重視しながら、授業展開のポイントや望ましい支援を考えるといった連関がとらえられる。よって、助言の構造に連動性がある。また、これは授業構成の理論であると言える。

第 2 は、対比性である。L6 と L10 の間と L2 と L3 の間、L5 と L11 の間にある黒色の双方向の矢印がその対比を表している。0 指導教員は授業構成の理論をもって、対象授業からまず目標設定のポイントとして「この授業で最終的にどこへ持って行くか。」(L6) という課題を見出し、それに対して「それは、子どもが頭の中で計算できること。念頭操作(頭の中にブロックを思い浮かべて、それを動かすこと)ができること。」(L6) のように具体的に助言していた。なお、この助言は、L10 で示されている単元目標「頭の中でうまく念頭操作できるようにする」と同義である。そして、対象授業から授業展開のポイントとして「子どもに考えさせる部分と教師が教える部分をまちがえると、授業としては成り立たない。」(L2) という課題を見出し、それに対して「これを動作化すれば、自然と引き算の動作化になる。それを見つけていくのが授業。」(L3) のように具体的に助言していた。また、対象授業から支援のポイントとして「授業者がつい、『こう止めるんよ。』言ってしまう。」(L5) という課題を見出し、それに対して『「なんで止めたん?」』『なんで動かしたん?』『こういう動きの方が、近いなあ、じゃあ、こっちにしようか。』ってというような話ができればいい。」(L5) や、「子どもを使いながら、引き算の感覚を子どもから引き出した。」、「どんな言葉ある?」(L11) のように具体的に助言していた。つまり、0 指導教員が対象授業と子どもの感覚を重視した理想の授業を対比させていたということが解釈できる。よって、助言の構造に対比性がある。

第4節 まとめ

本章では、校内授業研究会における指導教員の助言で参加教員にとくに受け止められた内容が、授業に関する力量形成のためにどのように機能しているのかについて、KH法による分析結果を手がかりとして、その構造を分析した。

その結果、単元目標や単元における目指す子どもの姿をふまえて、本時の目標を設定する。そして、子どもの感覚を重視しながら、授業展開のポイントや望ましい支援を考えるという連動性と、それに基づく理想の授業と実際の授業を比較する対比性という、二つの構造があることを明らかにした。また、この助言の構造で、指導教員が参加教員に授業構成の理論を示していることを明らかにした。

なお、この授業構成の理論には、学習目標に関する内容が含まれている。したがって、本研究は一つの事例に過ぎないが、論点が“How-to”に集中し、学習目標の再発見など概念的なレベルに至り難い可能性がある^[72]レッシンスタディにおいて、指導教員も、学習目標について語るためのリソースの提供ができる可能性があることが示唆された。

第3章 註

- [68] ウヴェ・ブリック著 小田博志・山本典子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門 ―<人間の科学>のための方法論―』春秋社，2002，399頁。
- [69] S.B.メリアム著 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房，2004，297-298頁。
- [70] 石井順治「授業づくりをささえる 授業づくりの支援者としての私の模索」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター編『ネットワーク年報6』，2004，14頁。
- [71] 数量化Ⅲ類では，複数の軸が分析されて，それぞれのラベルに軸上の数値が付与される。したがって，ある軸において数値が0のラベルは，その軸の解釈に意味を持たない。しかし，L2, L5, L6は，参加教員のコメントが指導助言のどの分節化ラベルと対応しているかという評定の結果，選出されたものである。本研究では，参加教員の受け止めに基に分析を行う趣旨より，L2, L5, L6のラベル数値が第1軸，第2軸において0であったことの意味を含めながら，助言の構造を把握した。
- [72] [27]に同じ。

終章 本研究の結論と今後の課題

第1節 本研究の結論

本研究では、KH法による分析結果を手がかりとして、授業に関する力量形成における授業研究会の機能について、とくにその構造に焦点を当て分析した。具体的には、参加者が具体的な授業場面に基づき教師の指導について議論を深める、議論によって授業者が自分の課題について思考する、指導的立場に立つ校外の教員からの助言により参加者が示唆を得るという三つの機能を取りあげて研究を行った。

議論については、小学校における総合の授業研究会を事例として、参加者が議論した内容を分析した。その結果、発表の形式や方法以前に一番伝えたい内容を大切にする限定性、これまでの学級経営とグループ編成が連動して言及される連動性、教師の指導によって児童の話し合いが活性化された推移性という三つの構造があることを明らかにした。また、この議論の構造で、総合の授業での指導力の向上を図る上でとくに評価すべき教師の指導について参加者が言及していることを明らかにした。

思考については、算数の授業研究会を事例として、授業研究会を振り返った授業者の「語り」の内容を分析した。その結果、授業での発問や児童の反応の引き出し方に関する反省が連動して言及される連動性、授業における自身の課題と児童の姿、授業意図と授業展開の因果関係について言及される推移性という、二つの構造があることを明らかにした。また、この語りの構造で、他の教員の意見をもとにした新しい技術や授業の難しさの捉え直しについて授業者が思考していることを明らかにした。

助言については、算数の授業研究会を事例として、指導教員の助言で参加教員に受けとめられた内容を分析した。その結果、「単元目標や単元における目指す子どもの姿をふまえて、本時の目標を設定する。そして、子どもの感覚を重視しながら、授業展開のポイントや望ましい支援を考える」という連動性と、それに基づく理想の授業と実際の授業を比較する対比性という、二つの構造があることを明らかにした。また、この助言の構造で、指導教員が参加教員に授業構成の理論を示していることを明らかにした。

以上から、授業研究会の機能について構造を解明し、その内実をとらえることができた。本研究の結果は、データを丹念に読み込むことで可能かもしれない。しかし、KH法を用いることで、1回の授業研究会を対象に、ある一定程度の妥当性を持った分析が可能である。

なお、本研究の結果は一事例の分析に過ぎないが、先行研究の知見を一定程度裏付けたり、補足したりしている。したがって、本研究により、個別の授業研究会の機能を分析する際の KH 法を用いた手法の有用性が示唆された。

ところで、授業に関する力量形成における授業研究会の機能についての先行研究は、研究者による外側からの研究であった。それは、知見の一般化された抽象的な意見を求める研究であることから、個別の授業研究会が事例となることはなく、そのための分析方法について検討されることもなかった。しかし、本研究は、教師自らによる内側からの研究を行い、実践者である教師が個別の授業研究会の機能の内実をとらえるための研究方法の一つとして、KH 法を用いる分析手法を新たに提示した。KH 法はこれまで主に臨床心理・看護の分野で用いられていた手法であるが、本研究の成果として、教育学の分野における適用も可能である。また、本研究の手法は、当該の授業研究会を経て教師が授業や授業に関する力量についての成果や課題を振り返り、得られた知見を次の教育実践に生かす上で役立つ。したがって、本研究の手法は、授業研究を通じた教師の教育実践研究、授業に関する力量形成の今後の充実に僅かながらでも貢献するものである。

第2節 今後の課題

第1項 研究の内容における課題

本研究では、個別の授業研究会を対象として分析するにあたり、ひとまず研究の射程を「役割」、すなわち授業研究会の実施時における機能に限定して研究を行った。しかし、秋田（2008b）は「教師の学習は知識や考え方が注入伝達されたからといってすぐに習得され変化するわけではない」とし、そして「熟成させ我が物としていく実践化の過程の中に、教師にとっての長期的な学習と熟達過程はあるといえる」としている^[73]。授業研究会が教師の授業における力量形成にどのように機能しているのかを明らかにするためには、本研究で明らかになった機能が、その後の参加者の教育実践にどのように役立てられて、指導力の向上につながったのかということを追跡的に分析する必要がある。つまり、参加教員の授業に関する力量形成にどのようにはたらいたのかという「作用」の部分を明らかにすることが、研究の内容における今後の課題である。

第2項 教育実践研究における課題

本研究は、教師自らが自身のかかわった授業研究会を事例として行った研究である。これらの研究結果は、対象校における授業研究会の振り返りや授業者である若手教師へのメンタリングに役立てられた。その一例が「研究協議のまとめ」（162頁、資料4参照）である。これは、第3章の研究成果を対象校の参加教員にフィードバックするために作成したものである。確かに、KH法を用いて授業研究会を分析する手法はある程度の習練を要する上、分析に手間をとり時間を要するというデメリットは否めない。しかし、直ちに実現するのは困難であるとしても、本研究の手法を組み込んだ授業研究のサイクルの構築及びその効果についての検証も、授業研究の充実へ向けた今後の教育実践研究における課題である。

終章 註

[73] [13]に同じ。120 頁。

初出一覧

本書の一部は、下記の拙稿を修正・加筆したものである。

第1章

平田幸男「関連性評定質的分析法による授業研究会の議論の分析－小学校における総合的な学習を事例として－」『日本教科教育学会誌』第38巻第4号，日本教科教育学会，2016，57－66頁。

第2章

平田幸男「校内授業研究会における教師の思考の分析－教師の『語り』の分析における関連性評定質的分析法の妥当性－」『教育実践学研究』第16巻第2号，日本教育実践学会，2015，1-10頁。

第3章

平田幸男「関連性評定質的分析法による指導教員の助言機能の分析－小学校における校内授業研究会を手がかりとして－」『学校教育研究』第26号，日本学校教育学会，2011，125-137頁。

引用・参考文献一覧

1. 授業研究に関するもの

- 秋田県総合教育センター「授業研究の活性化を図るための研修方法の工夫・改善」(平成19年度-21年度), 2008-2010
- 秋田喜代美「校内研究事例検討会の概要」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育センター編『ネットワーク年報6』, 2004
- 秋田喜代美「授業研究の新たな動向:『実践化』の視点から」日本家庭科教育学会編『日本家庭科教育学会誌』誌第49巻第4号, 2007
- 秋田喜代美「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『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, 2008
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『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, 2008
- 石井順治「授業づくりをささえる 授業づくりの支援者としての私の模索」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育センター編『ネットワーク年報6』, 2004
- 石上靖芳「小学校における校内授業研究が教師の力量形成に及ぼす影響 —活性化要因の構造的分析と指標の抽出—」『学校教育研究』第27号, 日本学校教育学会, 2012
- 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 1996
- 岩手県総合教育センター「授業改善を図るための校内授業研究の進め方に関する研究」(平成18年度・19年度) 2007・2008
- 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版, 2004
- 倉田寛「教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察」国立教育政策研究所紀要第139集, 2010
- 神戸市教育委員会『平成24年度 神戸市立小学校 教育課程に関する調査』, 2013
- 国立教育政策研究所『校内研究等の実施状況に関する調査』10, 2010
- <http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf>
- 小林宏己「日本教育方法学会第42回大会報告」『教育方法学研究』32』日本教育方法学会, 2006
- Stigler, J. and Hiebert, J., The Teaching Gap : Best ideas from the world' s teachers for improving education in the classroom, NY The Free Press, 1999 (日本語訳は,

- 湊三郎（訳）『日本の算数, 数学教育に学べー米国が注目する jyugyou kenkyuー』教育出版, 2002)
- 坂本篤史「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討ー授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目してー」日本教師学学会編『教師学研究』8・9, 2010
- 坂本篤史「授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化ー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ー」日本教師学学会編『教師学研究』10, 2011
- 坂本篤史「授業研究の事後検討会を通じた小学校教師の談話と教職経験: 教職経験年数と学校在籍年数の比較から」『発達心理学研究』第 23 巻第 1 号, 日本発達心理学会, 2012
- 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の智慧ー反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001
- ジーン・ウルフ・秋田喜代美「レッスンスタディの国際的動向と授業研究への問いー日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究ー」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究ー教師の学習ーレッスンスタディへのいざない』明石書店, 2008
- 白水始・三宅なほみ「学習科学から見たレッスンスタディ」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究ー教師の学習ーレッスンスタディへのいざない』明石書店, 2008
- 千々布敏弥「教員の資質向上をめざす教育センターの動き」『週間教育資料』No. 1122-No. 1132, 教育公論社, 2010
- 日本教育方法学会編『LESSON STUDY IN JAPAN 日本の授業研究ー上巻ー授業研究の歴史と教師教育』学文社, 2009
- ベネッセ教育総合研究所『第 5 回学習指導基本調査』, 2010
- <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3243> より
data_14.pdf
- 村上雅弘編『授業にいかすー教師がいきるーワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい, 2005
- 村上雅弘編『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わるー学校を変える』教育開発研究所, 2010
- 村瀬公胤「授業研究の現在」『教育学研究』第 74 巻第 1 号, 2007
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説ー総合的な学習の時間編』東洋館出版社, 2008
- 横浜市教育センター「授業力向上の鍵」プロジェクト (平成 17 年度-19 年度), 2006-2008

横浜市教育センター調査研究『授業力向上の鍵 平成 17 年度』, 2006

<http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/kenkyu/jugyouryokukoujounokagi.pdf>

吉崎静夫「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房, 1998

2. 分析方法に関するもの

ウヴェ・ブリック著 小田博志・山本典子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門 ―〈人間の科学〉のための方法論』春秋社, 2002

葛西俊治「関連性評定質的分析による逐語研究 -その基本的な考え方と分析の実際-」『札幌学院大学人文学会紀要第 83 号』, 2008

<http://www.relak.net/psy/kasai/kiyo-kh-method2008.pdf>

川喜田二郎『発想法』中公新書, 1967

菅民郎『多変量解析の実践 下』現代数学者, 2007

S.B. メリアム著 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房, 2004

高橋信『Excel で学ぶコレスポンデンス分析』オーム社, 2005

二本柳玲子「血液透析を受ける女性の体験の関連性 ―関連性評定質的分析 (KH 法) を用いて―」『腎臓 第 33 巻第 2 号』, 日本腎臓財団, 2010

林知己夫『数量化の方法』東洋経済新報社, 1974

藤原顕「教師の語り―ナラティブとライフヒストリー」秋田喜代美・能智正博監修『事例から学ぶ はじめての質的研究法』東京図書, 2007

藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(編)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ: 遠藤瑛子実践の事例研究』溪水社, 2006

柳井久江『エクセル統計 実用多変量解析編』オーエムエス出版, 2005

資料1 第1章 議論の発話テキスト

司会	とても授業としては見せにくい場面をしていただいて、よく発表会を見せていただくんですけども、そこまでにどうやってもっていったんっていう、一番知りたい部分を授業にのせるってのはとても難しかったと思うんですけども、その部分をあえて見せていただいたっていうことで、わたしたちもとても勉強になる部分だったかなと思います。あの、質問とかからまず入った方がいいのかなと思うんですけども、感想交じってもいいと思いますので、何かどなたかから口火をきっていただけたらと思います。いかがでしょうか。
A	質問じゃないんですけど、すみません、感想になっちゃうんですけど、どうやって話し合うのかなっていうのをすごく楽しみにして、見せていただきました。ちょっとぐるぐるまわってて、やっぱりあの、一番伝えたいことを、本人がわかって、それでみんなに伝えて、ここでこれを伝えたいからこういうふうにしたんだけどっていうのはすごい大事やなと思いました。で、最後の方でなんか、1班のところを見てたら、Kさんのカメが産まれて一年たつとこんなに大きくなるっていうのをどうやって発表しようかってしてて、女の子一人がこうやってちっちゃくなって、大きな女の子がわあってやって、こんなに大きくなりましたってやるって言ったんですよ。でも、男の子が、いや、それ、ほんまの大きさ言わなあかんのちゃう？みないなこと言って、じゃ本人に来てみようって言って、Kさんが、ちっちゃくなってこうやって大きくなるのがいいって言って、それでやるって言って、あっ、それで決まったんやと思って、で、それ、ちっちゃかったのがボンっておおきくなるってのを伝えたいんやったら、そうやけど、でも、ここにこんなに大きくなるって書いてあるから、でも、どこを伝えたいんかなっていうのを…そこはちょっと…。
授業者	数字がないっすね、これにはね。台本の方にはね…、ありがとうございます。明日、ちょっとのぞいてみようと思います。
A	台本ちらっとしか見ていないんですけど、すごい長い。一人一人の発表台本がすごく長かったんで、ちゃんとここが一番伝えたいっていうところに線が引いてあったのがすごいな、いいなと思いました。で、あのMさんの28度で変わるってところで、ちゃんと先生が入って考えて、最初はオスとメスのちがいを

	絵で見せることにどんどん進みかけていったんだけど、一緒に考える方向を考えてあげて、あっ、そうやって入るんやなって思いました。全然質問じゃなくて…。
授業者	ありがとうございます。そういった子どもの姿からも、また明日につながりますんで助かります。
司会者	先生が見ておられなかったところを、参観者の方が見ておられてっていう情報、こんなことしてましたよっていうのもいいのかなと思います。
A	先生、今度は質問になるんですけど、今度、有馬探検が総合であって、まだ入っていないんですけど、最初は須磨と有馬のちがいをインターネットとかで調べて、で、実際に行ってみて、須磨とこんなところがちがうんやっていうのを、帰ってきてからいろんなパターンで発表する、それこそ模型を作ったりするか、ペープサートとか、紙に書いたりとかするんですけど、どんな、子どもに出させたいほかに発表形式みたいのがあったら教えていただけたらと思います。4年生でできそうなのがあったら…
司会者	質問かなと思うんですけど、発表形式というか形態というか、方法ですよ、いわゆる。このへんは、今、6年生なんで、きっといろいろ経験してきているんだと思うんですけど、
授業者	ぼくもここに出しているのは、ぼくの頭の中の整理もあるんですけど、きっと、こんな感じがあるだろうとか、こんなのが出てきてほしいなという感じのをならべているんで、子ども達の経験とか、見て判断していくしかないですね。ここで、これ、これっていうとあれで。6年生段階でとりあえず今日見ていただいた、こんな感じっていうのは言えると思うんですけどね。これにつながるために。これはまた発表の仕方とはちがってくるんですけど、いわゆるプロジェクターとかは使ってないわけですね。プロジェクターとかを使ったやつは1学期にやってるんですよ。そういうやつでアップ・ルーズでいくのか、それとも、内容に応じたバリエーションでいくのか、それにもよるんですよ。発表会のあれが。たぶん、こっちの方を意識していらっしゃると思うんですけど、
A	これを伝えたいからみたいな感じで。
授業者	要は左と右にわかれるんですよ、静止しているものか、動いているものかって

	<p>いうちがいがあるんですね。今日は紙面の都合で横並びにしましたが、絵・模型・表・図・画像ってのがいわゆる止まったもの、紙芝居とか、何を動かしてみせるってのが動くもの、っていうことで大まかに。でも子どもから今日、最初の中で、絵から紙芝居というところにいったりとか、1班でちらっと行った時に、褐虫藻がぬけて白くなっていくってのを背景を変化させようということをやってみましたね。それは紙芝居でありながら、背景をぬくとしろくなっちゃうっていうそんなことやってたんですよ、それはこの班だったら出そうなんですよ、いいなあと思って3番目のF君の何気なく聞き流しながらいっちゃったら、5番目のKさんの時はそんなことになっちゃってたんですね。それも、絵という物を動かすって言うか、またがってるわけですよ。まずはこんな感じなんじゃないですかね。ペープサートってのもありますけどね。それはぼくだったら模型とかにはいっちゃうのかなあ。何かを動かすとか、</p>
A	磁石をうらにつけて動かすとか、
授業者	いいと思いますよ。言っていました？
A	言っていました。3班です。それが決定したかどうかわかりませんが。話し合っているときに、磁石をつけて動かすっていうのが…
授業者	<p>たぶん褐虫藻だと思います。指導案に書いたとおり、話し合いでも褐虫藻を想定しているんですよ、こんな話し合いが出てきたら、バリエーションの吟味というか、最後の女の子が言っているのは、動かせるようにしておいてっていう、例えばそれが磁石でもいいですし、そこは子どもの発想だと思うんですけど、っていうふうにすると、いわゆる紙芝居風になると。何が大事かっていうと、何を見せたいのか、変化を見せたいのか、方法以前にね、そこなんですよ。変化をみせたいのか、違いを見せたいのかっていうのを4年生なりに、たぶんちがいが多と思うんですけど、似ているところとかちがいとかね。それを表すにはどんな方法があるっていうのを子どもにまた、見つけさせるっていうか、方法をすぐ選ぶじゃなくて、方法を考える時間をとるというか、きっと4年生段階でやれ磁石とか、やれペープサートとか出してくると思うんですよ。で、ちょっと何かこっちから1つふやしてあげるでもいいし、っていう感じで。</p>
司会	それこそ総合されているというか、今までの教科とかいろいろな経験が、それ

	<p>こそ1・2年生活科とかいろんな発表会をいろんな教科で経験してきたのを総合して、ここでしている。しかも6年生ですし、いかしているのかなという気はします。そういうことを考えると、それぞれの教科でどういう発表の仕方とか、表現の仕方とかっていうのをこういうふうに表示したら効果的だっていうのを学んできているかっていうことがここに生かされるのかなって思いました。発表の仕方の方に話がいてますけども、それ以外のことでいいのです。</p>
B	<p>内容に重なりが出ないように編制するっていうのがこのグループですよ。このグループで発表・司会して、ペアグループで発表会をして、クラス発表会3回して、5年生で4回目して、で、保護者に5回目ということですかね。</p>
授業者	<p>5年生と保護者のやつがほんまの発表会です。で、そのミニ発表会って書いてるのは、1班と4班をペアグループみたいにする。で、お互いに見合う。そういう練習をかねた発表会という感じです。クラス発表会ってのは、クラスで1班からずっとやってみる、発表会と言えば発表会ですけど、練習ですね。まあ、4ですね。</p>
B	<p>持ち時間は制限されているんですか？</p>
授業者	<p>今のところまだ制限していないんですけど、やらせてみてから、あれかな。ぼくは今のところ思っているのは、1時間の中で、5年生と保護者のやつだったら、グループに分かれてみてもらうわけですけど、2つの班を聞いてもらえたらなと思ってるんですよ。1時間の中で1つの班が15分～20分ぐらいで。あんまりたくさんしゃべるなって言ってるんですよ。あれもこれもってのはだいたいぶきたんですよ。もっとしぼれて。千畳敷・三段壁・橋杭岩三つともしゃべろうとしている子がいましたけど、これもう千畳敷だけでええと、今のところまだ本人やる気満々なんですけど、長いって言って。一番。うん、一番。</p>
B	<p>切るのって難しいですね。のばすのは簡単だけど。</p>
授業者	<p>だから一人3分かあと。持ち時間として言えば。</p>
B	<p>3分ってけっこうありますね。</p>
授業者	<p>あるんですよ。だから別に3分いなくてもいいので・</p>
G	<p>テーマごとにまとめてグループを作って発表することは全く考えなかったんですか。</p>

授業者	考えないです。つまり、そのグループの中でさんごは君だけなんやと、
G	ああ、なるほど。
授業者	それが結局、聞く5年生も10班ぐらいに分かれてくるんですけど、きくのは7~8人、やるのは5~6人で、しっかり自分が主体になってやると。
G	5年生もわかれて、そこの班だけのをきくという。
授業者	そうです。でも一個だとちょっとさみしいので、二つぐらい聞いたらいいんじゃないかと。
G 岡	保護者も同じ…。
授業者	保護者も、そうです。お子さんのいるところをまず一つ聞いてもらって、でも、ここの班、保護者が誰も来なかったというのもありえるので、それがないようによびかけますけど、だから、次はもうちょっとまんべんなく、自分のお子さんの後もう一つちがう班というように、こっちがもうくんじゃって、来ていただくのかなと。
F	2グループは、5年生で発表する2グループ、保護者会で発表する2グループ、で、あと2グループは？
授業者	いやいや、みんな発表するんですよ。みんな発表するんです。
司会	みんなしてて、お客さんが動くという。
授業者	そうなんです。
F	あっ、ワークショップ形式。
授業者	そう、ワークショップです。
F	ききにいくわけやね。
授業者	そうです。
F	ヒントになりました？
A	ちがうこと調べたい人どうして集まって、自分の学校ではどうかなと考えてみました。
B	まさしくそれがバッチリ成功しましたね。おもしろかったです、見せていただいて。先生もおもしろかったですよ。
授業者	楽しいですよ、この子たちは。
B	まず思ったのは、この子たちの語彙がすごく豊富だということ。今までの取組

	<p>がよくわかりました。こんなんでも、漢字多いでしょ。言葉多いし、これだけのことが書けるなんて、すばらしいなど。育ってきた子どもたちの段階によって、先生のやり方がある。だけど、これ、まさしくバッチリ。先生のクラスやから。私も新しい形式でたいへん勉強させていただきました。ほんとに子ども達がそれぞれのものを語っていて、どの班にも。班分けも上手。子ども達を先生がよく見取られているんだなと思いました。6班なんかね、あのA君が20代になるとこんなになるとかいうことに対して、大きさをどういうふうに表示したらいいかと、いろんなことを言うて、でも模型でこうなるとか絵でこうなるとか、でも重さがそれではわからへんとか、で、最後にね、だれが言うたんやったかな、男の子が「いっぱい案あるけどな、Aが決めたらええねんで。」っていうこの一言ね、やっぱり自分の合った部分でやっていったらいい。これは本当に、信頼関係がないとこんなことは言えないなということは思いました。それから4班の方は、水平線以上に、地球は丸いということをあの子達、なんか感じ取ったみたいですよ。で、一人男の子が、そうなん？って言うて、</p>
授業者	Iくん。お弁当に夢中だったんですね。
B	みんなに知らんの？って言われて、さびしそうでしたけど、すごいこれ感動したんですよ、あの子達。昔、地球が丸いことを発見した人が、同じ感動を覚えたあれと同じようなあれなんだなと思って。この最初の話し合いの時に地球儀が出ていました。
授業者	ああ、なるほど。
B	ものすごい小さな人をつくって、地球儀で、そこから見たらどうなるんやろってことは、私やったらできるかなあって思ってみたり、魚眼レンズで映し出した、360度うつるような、そんなもとかね、子どもにはそんなの無理かもしれないけれど、この一面だけじゃなくて、私やったらここずっと、
授業者	いいですねえ。
B	北須磨の時、円形校舎で、そんなことをしたこともある。本当に体験したからこそできる、出てくる感動というのが、4班はものすごく感じました。それから2班さんは、3センチのさんごを、あの動作化がおもしろいんやけど、動作化が本当に緻密に指導されていると思うんですね、一つ一つとっていきって

	<p>うの。動作化もただとったいうだけじゃなくて、緻密な動作化、6年生やったらそんなとも。1班もたいへんおもしろかったですね。だれかな女の子で、「これシルクロードになってるんとちゃうん。」言うてましたね。で、ここにたてて、アジアから始まったから大きい地図をかけて、それからこんなところにちょっと各国の旗をつけて、で、一人の子が割り箸をつけて矢印を作るんやと、お前そればかり大好きやなあとか何とか言うてましたけど。本当にみんながそのことに対しておもしろかったんでしょね、そこにあるんじゃなしに、つながっていったらってということを見つけたということやから。そのいろんな国が同じ神話としてあるんやじゃなしに、つながっているということがね。5班の28度というのも、うまくほんとにまとめてたなあって思いました。おもしろくするんやったら、28度でカメになって、劇化もおもしろいんじゃないかなあって私は見ながら一人思っていました。千日もの荒行事するっていうたら、千日って三年、そんな中で、あんたたちが1年で入学したら、今からやったら、中学校何年生までずっと修行し続けることやねんでっていう、長さっていうか時の長さみたいのを表していけたらな。でも、どの子も本当に優しい言葉で真剣な様子で話ができている、一人だけが自分が内容的なものをがっちり持っている以上に、なんか友だちの分の調べている内容もぜんぶキャッチしているっていうのがすごいなって、本当にあらためて敬服いたしました。びっくりしました。ありがとうございました。それこそ、何が話したいかっていう内容ができてくると方法も出てくるんじゃないか、まさしくそれだなあと思いました。ありがとうございました。</p>
司会	<p>ありがとうございました。ほかにいかがですか。</p>
C	<p>私、あのビデオカメラを向けていたから、たぶん、いややたらろうなと思うんですけど、別に躊躇することなく、話し合いをちゃんとしてて、すごい素直な子たちなんやなと感じました。私5班、6班、4班、3班ぐらいまでを見ることができたんですけど、先生なんか、さっき言ってはったけど、図とか画像とかそういう意見が一番最初に出てきたので、なんか絵にかかなあかんのかなあとか、そういうふうになんかちょっとあの、子どもの頭が最初のへんは行ってたなあ、なんかそのクイズとか、三択でちょっと問題を出してみるっていう</p>

	<p>手段は、きいてる五年生も楽しいんやろうし、そういう言葉だけでも、効果的に伝えられるんだよっていうところは、なんかあの、クイズおもしろいなって見えました。なんかあの、この数字とかはおきかえとか、換算とかやりにくいと思うんですけど、なんか、遠くからもボランティアの人がくるって言うたら、じゃどこどこっていうふうに、なんか三択か五択ぐらいでやって、そういうできそうなかなあっていうのをすごく感じました。</p> <p>あと、3班さんの最後の方、50気圧っていうのにすごく、1気圧は1立法センチメートルに、私よくわかんないですけど、1グラムがどうのこうのって言って、かける50やから50キロやろ、いや計算がおかしいとかすごく悩んでいたんですけど、そこに私もちよっと何もいうことができなかつたんですけど、</p>
授業者	<p>この子にはね、水圧ってなんやっていうことをね。水圧50キロ耐えるってただ言うんじゃないで、じゃ水圧って何やっていうのは言ってあるんですよ。もうちょっと水圧って調べてごらん、この降水量もそうなんですけど、140ってどれだけすごいことなんやということがないと、何を見せるっていうのはないじゃないですか、中身がね。彼、おそらく、ちょっと調べたんでしょね。</p>
C	<p>上になんか、50キロのものが乗ってもこわれなとか、そんなようなことは言ってました。</p>
授業者	<p>あの、正確にはね、1平方センチメートルあたりなんですけどね。どこに50キロかかっても大丈夫ってのがないと、</p>
C	<p>そういうことね、水圧といっても一般的にはすごく難しい言葉、そこいらへんをわかりやすく説明するっていうのが、ちょっと難しいかなあと感じました。でも、なんかいっしょうけんめい、この子のとなりにいた男の子ですか、すごい消しゴムを用意して、これをこうしてとか、こういうことやったらとか、いっぱい解説してくれてておもしろかつたんですけど。なんか、最後にやってたヒトデをとる動作化で、あ、毎日そんなしんどいことをしてるんだとか、そういうことがちゃんと伝わるように、っていうことがわかったらすごくちゃんと動作化もするんだろうなと思うし、いいアイデアも子ども達どうしで出たので、すごいなあと感じました。</p>

授業者	<p>こう、一つ一つピンセットでとらなきゃっていうのも、ここにはちょろっとしか書いていないですけど、実はオニヒトデは殺しちゃうと汚れるんですよ、海が。だから、死骸でいっぱいめっちゃわけにはいかなくて、なんか薬とか使っってね、眠らせるっていう方法もあるんですけど、結局生きたまま1匹1匹をとらなくてはいけません。そういう話がずっとあった上で、え、殺すことができないんや、まあ、ちょっとだったら殺すんでしょけど、いっばいい場合は、それができないっていうね。で、その上でこうやってやると、うわあっていう話で。</p>
司会	<p>ただ単に言葉で説明するだけよりも、きっとその言葉で大変なんですとか、苦労していることがわかりましたで、ただ単に口で言葉で言うだけよりも、そういうふうにやってみせることで、言うこと以上に伝わるって言う、そこを子ども達は学んでいくんじゃないかなと、それは聞き手側もきっとそれを学んでいけるんじゃないかなと思うと、この、今すごく時間をかけてやってることがすごく大事なことなんじゃないかなと思います。先生、今日、授業を見ておられて、いかがですか。</p>
D	<p>授業見ていないんですけど…私は総合のグループに入ったのは今年初めてで、時代遅れなんですけど、よくわかってないんですけど、聞きたいなって思っていることがあります。それは、U小学校が9年目になっているとう修学旅行をつくる取組、子ども達の意見をとりいれて行き先を決めるという、そのどれぐらいの余裕というか、だいたい方向がきまっとって、その中で選択するのか。</p>
授業者	<p>そうです。1泊2日とか、バスで行ける自動車道の利用とかあるじゃないですか、だいたい1泊2日で行ける方面別にあるわけですよ。過去、いろんな行き先行ってるんで、だいたいのルートとか、あるわけですよ。今年で10通りぐらい提示して、10通りっていても行き先を提示しているわけじゃなくて、だいたいこんな方面で、その中から子ども達が調べてしぼってくるんですね。</p>
D	<p>去年の6年生と今年の6年生と全然行くところがちがうことがあるんですか。</p>
授業者	<p>全然ちがいます。去年は名古屋です。この和歌山は平成19年度でした。たまたま2回目です。</p>
D	<p>ふーん、ぜんぜん関係ないことで。子どもたちが興味を持ったテーマがあるん</p>

	だけどね、もう一つあるんですよ。和歌山は人間がおもしろい。
授業者	あー、そうですか。はあ。
D	熊野古道に旅に行くことがあるんですけど、まあ、タクシーの運転手でも地元の人でも、みやげの作り方にしても、とるにたらないことをどんだけうまく売り込むか、なんでもみやげもの、商売に結び付けていく、上手にするんですよ。お宮さんでも、本当はこういう女性はタブーなんだっていうのも、こういうことをすればOKよっていう、大昔からそういうふうなんですね。
授業者	あー、そうらしいですね。熊野古道は女性もね、はいはい。
D	おもしろいと思いました、人間が。
授業者	なんか、ほっといても説明しに来ますね。あの、滝のところで、那智大社でも、修学旅行の一団かなと思うと、頼んでないんですけどやってきて、宮司さんとかが来てお話してくださるとか、それはおもしろかったですね。
D	おもしろい人は関西人やっていうイメージがマスコミでもありますけど、大阪よりも和歌山の方がおもしろいと私は思います。
授業者	なるほど。
司会	先生、記録されていますけど、もしあれば。
E	最初にね、えっと、自分の伝えたい内容がより効果的に伝えると、赤でかき書いて、すごいホワイトボードではるんじゃないかと、先生が書いて、読ませて、ほんまに効果的に伝えるにはどうしたらいいのかっていうのをきちっとおさえていくやなあと、これ全体の、これのみでみたら、ほんとにこう、それこそ、方法の方に走ってしまっ、ていうところがね、授業の中ではすごく懸念されるかなと思うんですけど、それこそ、今までいろんな方法を朝の会でもやってきた子どもたちだっ、てうかがっているの、方法の方で走ってしまうかなあというところが、この指導案だけだったら、感じてしまうところなんですけど、やっぱりこれまでのやってきた内容であったり、子ども達の内容であったり、発表の原稿であったり、やっぱりちゃんと伝えたい部分であったりとか、きちっと子ども達がしっかりしているので、この話し合いができるやなあと今日感じました。だからその方法論でぐっと考えるところ、そのそれこそ内容っていうか感動をしっかり持つて両輪なんやとすごく感じまし

	<p>た。だから、どっちも大事やけど、結局は先生の立場で一番最後発表会するとき、どうかなあ。例えばこの子ら、いろんなもん作ったと、作ったけども、たまたまその日に全部忘れてきたってなって、その5時間目何にもない、どうしよう、または給食ががしゃっとひっくりかえってつぶれてもうた、っていう時も、自分の中で感動があってその伝えたい言葉とかがあって、眼力とか言葉の力とかがあったら、すごい5年生の子どもや親に対しても伝わるんだらうなっていう気がして、そこには、ここまでの学習をすすめてきた、先生が子ども達にせまってきた内容があっての、今日の話し合いやったんやろなって気がすごく思いました。だから、子ども達自身がさっきも話ありましたけど、一人一人がこのグループの中でアドバイスもできるし、こんなんしたらいいやって聞く耳もってるし、っていうところは、この子ら、よくできる子らやねえの一言で片付けられない。そこまで先生が育ててこられたところもあるし、子どもら自身もこの学習をすごい自分たちのもんやと思ってやっているんやなあって、すごく感じました。実際この、それぞれの次の発表会みたいなのが正直思います。あの、さっきH先生のお話にもありましたけど、ついつい、発表会よりもこの授業を見たいなあっていうところが総合なんかではすごくあるんですけど、これを見たら今度は、この子らがどんなふうにかんがえて、あの子らがどうやって、あれだけ今日ゲラゲラっと笑いが出たけども、今度は内容でおおっと言ったら、すばらしいなと思いました。劇とかペープサートとかいろいろあって、ついついこう技術に走ってしまうのじゃなくて、そこに内容で血が通うというか、そういうふうになっていけばいいなと思います。</p>
授業者	<p>眼力とか血の通うっていう、そこにね。今日のところはみんなわあっという感じでいいんだけど、ある程度練習進んできたら、一つ一つとる時に、真剣さとかまなざしとかね、今ちょうど国語で6年生だと平和学習の広島のスピーチのやつやってるじゃないですか、あの教材はどっちかっていうと、話し方の方を主においてるんで、音声的な効果って言うか、だから間とか声の質とかね、そこんところは、ちょうど今そこを今日やったとこなんで、練習しながら、強調するとか、重くとか、もちろん表情もそうなんですけど、それはまた次の段階で、くれぐれもおちよけずに、せっかくの感動がなんかね、相手にはおちよけ</p>

	にうつっちゃったら、どうしようもないんで。
司会	<p>司会しててしゃべっていいですか？やっぱり、H先生の、日々のこれまでの取組がないと、この授業はできない。っていうのは、私6年生、2回ほどもちましたけど、6年生がこれだけね、人のことまで真剣に全員がかかわって話し合いをあれだけ長い時間ちゃんと親身になって友だちの発表のことを自分の発表じゃないのに、友だちの発表のことをああじゃこうじゃ、どうするどうするって自分のことのように考えてあげられるっていうあの雰囲気のスバラしさに一番感動しました。あたし今まであんなふうに見えるクラスってなかったなあってすごく自分をふりかえったんですけど。どうやればああいう子どもたちになるのかなっていうぐらい、この6年生で、お互い男の子も女の子も友だちのために、あなたのこの発表のためにどうするああする、ん～じゃあこうするって一生懸命考えてあげているあの姿っていうのは、やっぱり授業以前の何か先生の学級経営というか、これまでの取組なんだろうなっていうのをすごく感じました。そこが一番のなんか、見てての感動というか、今日の収穫だったなあって思います。で、先生それを、あのここの単元目標の最初にね、「修学旅行を～かつ協同的に取り組む」ってさらっと書いていますけど、まさに、これが今日のあの姿なんだとすごく感じたんです。で、今回の改訂で協同的っていう部分をすいっく総合の中では強調されて、探究ももちろんそうなんですけど、探究っていう部分に関しては文句ないぐらい一人一人が探究するテーマがあり、それを追究し、とことんやらせてるっていうところはほんとにすばらしいんですけど、この協同的っていう部分が、どんなふうにするのが協同的なんだろうってなんとなく漠然として今まで思ってたことを、なんか今日、目の当たりにしたような気がしたんですね。だから、あの協同的っていう部分を、これから特に総合の学習の中ではすごく大事にしていけないといけない。先生、十分とってあげているんですよ、一緒に考えるっていうところ。その発表会に向けて準備する場面って、やっぱり個人作業になりがちで、ややもすると1対1、先生が支援して回るみたいな、そんなふうにならなかつたのが、やっぱりグループを作り、しかもそのグループには意図があって、先生がいろんな、重なっている子いますよね、同じ事を発表する、「何が白くなる」</p>

	<p>こここのところを発表する子が2人ぐらいいたのかな、なんかそういう子を分けたり、同じ事を発表する子は分けて、内容が重ならないようにっていう意図は、一人一人がそこで責任を持ってそこでちゃんと自分が発表しなくっちゃ、自分のグループでさんごのことをきいてもらえるのはぼくの発表だけなんだっていう、そういう責任感を持たせてやるために、やっぱり必死になりますよね、自分がさぼってたんじゃあ、このグループではサンゴのことをちゃんと伝えられないっていうことで、やっぱり必死になるようなしかけをちゃんと先生がしておられるっていうグループ構成の部分で、だからものすごく細かい配慮をしての、この授業が成り立っているってことをすごく勉強になりました。</p> <p>それと、もう一つ、私二つ目思ったのが、話し合いの中での、先生の役割ってことですね。こういうふうにグループで話し合いをさせると、じゃあ先生は、どこにどう入って、どう支援していくのかっていうのがものすごく難しくって、出たところ勝負みたいなこともたくさんありますよね。でも、先生はきっとここはこうなるだろうということを予想して、予想した通りに先生が動いているっていうところが本当にすごいなと思って。</p>
授業者	だから、しんどくないんですよ。まわっても迷わないというか。
司会	そのね、手をつないで大きいって。
授業者	来たって感じ。
司会	<p>太いってのを表現するために、チーム全員で手をつないだら太い木の大きさが示せますよね、それを、先生が「ちょっと、みんな見て！」って全員をとめて見せたのには意図があったんですね。かならず先生はその場しのぎでぱっとやったのではなくて、思いつきでやったんじゃないで、ちゃんと意図があってそれをされている、こうやってチームでやるといいよねって、自分の発表じゃなくても、チームで協力して表現するっていう部分を作ってもいいよねっていうのが生かされて、その4班の、じゃあ劇したらいいんちゃうみたいなことになって、一人で発表するんじゃないで、メンバーも協力してその子の発表のために役割をつくって表せばいいやんっていうそのチームワークが生まれてくる、まさにここは協同的なことをしかけた部分やなあって思ったんですね。だから、やっぱり先生の話し合いにおける先生の役割って言うのは、これだけ緻密</p>

	に計画をしておかないといけないものなんだから、しておくことでやっぱり活性化するんだなっていうことをあらためて感じて、うわ、すごいなあっていうふうに思いました。だから、何気なくぶらぶら回ってるんじゃないんだなと、やっぱりちゃんと意図して計画してここでこうしようという作戦を練っているというしかけがあるというところが、まいったという感じで、見せていただきました。あの、ここの分はすごく勉強になりました。
授業者	それをまた子ども達が自分で気がついたように、なんか、最初の全体のところでも余地を残しておいて、やってみせるのところでも、なんか一人でやるんじゃないくて、みんなでやるといいよねってもってっちゃわずに、余地を残しておいて、まるで子ども達が藻付けたように見せかけるっちゃあ何ですけど、手柄っていうか、ね。
司会	ほめかたも上手ですよ。最後のグループをものすごくほめたりするところも、すごく上手だなあと思いました。きちんと指導っていうんですか、適切な言葉で28度のところありますよね、最後のMさんの5班のところの。28度より高いとか低いとかっていうところは、つまり28度はラインなんだ。境目なんだよねっていう先生の一言で、ライン化、境目かとピピンときたのが、佐々木さんやったんじゃないかなと思います。で、その線を描きはじめてたのかなあと思います。きちんと指導というか、的確なアドバイスをされてるってところも、すばらしなと思って、緻密な指導・支援を見せてくださって、もう…。
B	研究されてますね、一つ一つのことをものすごく研究されてる。授業の成り立ちとかもそうだし、中身の内容的なものに関することでも、本当によくわかりました。楽しいでしょ、先生。
授業者	楽しいです。今回、和歌山好きになりましたもの。すごくよかったですね。
司会	それがなんか、総合のよさですよ。先生がそこにのめりこんで、子どもと一緒に楽しめるってところが、一番の醍醐味ですね。先生の姿を見せていただいたって言うか。

資料2 第2章 インタビューの発話テキスト

質問者	今回の授業研究会をふりかえってみて、どんなところが勉強になった？
授業者	たくさんあるんですが、最初に、自分の課題がよくわかった。今回は発問だったりとか、交通整理がポイントになってきますよねっていうところから発問とかその子どもの反応の引き出し方とか、そういうことにスポットがあたったので、そのあたりから自分に一番足りないところだなとわかるので、そこはみなさん具体的にコメントしてくださっているんで、そこはためになりましたね。
質問者	発問、最後、迷ってたというのあったやん？ どういうふうにかしたらいいかさっていうさ、それはさ、きっと発問の部分ともう一つは切り返しにかかってくると思う。発問と交通整理っていう二つの言葉使ってたやん、例えば発問だったら、行かせる前と、帰ってきた時の第一声になるやん、交通整理ってその後のやりとりの中だと思うんだよな、発問でなるほどなと思ったことある？
授業者	発問でいうと、最初に発問の話がされているのが54番なんですよね。Mさんのおっしゃってた、おもしろいもの見つけてこようとか、自分と同じ考えを見つけてこようとか、何種類あるのかっていうのは、グループでも話してたので、私は研究授業の前の授業の段階から何種類っていうのでしぼってたので、最初の軸になる発問は、今回の授業では、だから何種類っていう形で子どもも動いてたので、それ以外に考えていなかったところもあるんですよ。それよりも、帰ってきた時の、子ども動かした後の発問の方が、Uさんが言ってたみたいなの、わかりやすかった解き方あるかなとか、納得できる解き方あるかなっていうのが、私的には一番すっときましたね。あ、そういうふうに言ったらよかったのかなっていう考えではありましたね。そこでおもしろい考え方って言っちゃったことによって、N君のが一番最初に出てきたし、TさんがN君のをすすめたんですけどね。そこで、Uさんのおっしゃってたわかりやすいとか、納得っていう発問をしていけば、よかったんだなあっていうのがすうっと自分の中では起きましたね。
質問者	帰ってきた時に、なるほどっていう解き方見つけておいでっていう子どもたちに投げかけるとしたら、もしかしたら行く前もそういうふうには言えよかったですかね。

授業者	そうですね、はい。いつも通りでいってしまったので、そこはいつもの感じでいけばいいのかなっていうふうに、その発問には重きをおいてなかった部分なんです。それよりは、この研究授業の前の三角形の時とかに、最初に発問すごいいろいろ悩んだので、今回はいつも通りで行こうと思って、何も特にねった考え方をしなかったの。
質問者	「何種類っていうのが、おもしろいに行った」っていうふうにさ、言ってたやん。それはやっぱりやってみてかなり実感したんだ。
授業者	そうですね、子どもが、友達の意見を見て回る時に、種類を増やすというところに重きをおいてしまったというか、それが「おもしろい」っていうつながりになってしまったなって、それは私がそう仕向けてしまったのかなと思うんですけど。「この考え方おもしろいね。」とか言っていたりしたので。
質問者	じゃあさ、今度、切り返しっていうかさ、そのへんのことはどう？
授業者	切り返しというか、Mさんも言っはったんですけど、やっぱり、子どもの反応からつっこむっていうのが苦手で。苦手というか脱線しかねないじゃないですか。だからけっこう聞かなかったことにすることもありますが、やっぱり研究テーマも、ほんじゃあさっていう一歩つっこめるところがね、あればっていうところだったので、そこはちっと難しかったなあって思って。83番でやってるんですけど、私もそういうふうにできたらすごくいいなって思うんですけど、じゃどうしたらよかったのかなあって。ここではまあ、H君の話が出てますけどね。そこでつっこめなかったなあっていうのがありますね。
質問者	この、「ああ。」っていうのをさ、全体の学び合いのところで出せたらよかったなあとはいってる？
授業者	そう、思ってます。
質問	三角形の時はそうはならなかった？
授業者	三角形の時は、もっと自然にああっていう意見は出たんですけど。声で。「ああ、なるほど。」とか出てたんですけども、でも、それを子どもが「ああ。」って言ったところで、私はじゃあ、ふくらませてったかな、ふくらませれなかったんじゃないかなって思います。「ああ。」っていうのが出て、みんな納得してるんだなって思って満足して私も深めれてなかったかもしれないですね。だからそ

	ういのでけっこうみんなも反応しなくなっているのかなって思います。自分が客観的にいろんなクラスを見てまわった時に、S先生とか、やっぱり反応をけっこうひろうのが上手で、だから1組の子ってすごい反応が上手なんですよね。Oさんとか「ああ。」とかよく言うのあるので、それを私が日頃からそういうところをつぶしてしまっているのがあかんのかなと思いました。
質問者	深いこと言うなあ。
授業者	私はけっこう自分が脱線するというか、クラスがざわざわすることにすごく怖さを覚えていたので、やっぱり発表する時は手をあげてしてほしいとかそういう思いもあったりとかして、でも、そういうのじゃなくて反応ってやっぱり手をあげて「ああ。」とか言わないじゃないですか。そういうのを私は日頃から殺してしまってるんやろなっていうのは日々思っていて。
質問者	じゃ、単に最初見てまわったから、その驚きが半減したとか、そうとも言えるけど、一方でそういうこともあったんじゃないかって…。
授業者	そう、私のひろい方がへたくそなだけなのかなとか、ちゃんと反応できる子ども達なんだけど、秘めちゃうものになってしまってるんだろなとは思っています。
質問者	緊張とかそういうこともあったかもしれないけど…
授業者	もう11月の段階なのでね。できあがってしまっていくのかなと思います。もっと反応する人たちなんですよ、本当は。
質問者	ぼくは単に緊張かなと思ってたんよ。
授業者	それもあと思うんですけど、やっぱり子どもらの中で、ひろってくれる先生とひろってくれない先生っていうのが、なんか意識してないにしろあと思うんですよね。だから結構固まっちゃう部分があるような気がします。いつも授業で。国語とかもそうですけど。そういう部分で私はH君をあの場でひろわなかったけど、そういうところでね、あの、ほかの先生やったらひろうんやなああって思うと、やっぱりあの、私の悪い癖なんですよね。
質問者	でもさ、H君をあそこでひろわなかったのはさ、あとでK君のがっていうのがあったやん。それは授業者の意図だなあって思って。ぼくはさ、やっぱりひろわないのよ。あれがU君だったから。

授業者	そうなんですよ。U 君なりにがんばって言ってたからっていうのもあるし。K 君はけっこう人のことを否定から始まるどころで来るから…。
質問者	文句みたいに言うから。
授業者	そうなんですよね。そうそう。
質問者	ぼくも聞こえてただけど、ああいう言い方じゃなくて、例えば、あっ、これってこういうことと一緒にだあっていうふうに言えるんだったら…。
授業者	そうそう。でもそういうふうな目を持つてるから、私がひろって耕してあげれば、そういう場でも違ったんだらうけど、私がH君を無下に扱うからH君の感覚が育ってないんですよ。もっとあそこで早い段階で耕してあげれば、H君も違う方法で切り込んでこれたのかなと思うんですけど。その責任を感じています。
質問者	そっかあ。そうすると、今回はH君が象徴的だけど、先生がおっしゃってる、もう少し子ども達同士で授業を展開していけるようになってのは、ぼくはそれM先生の言葉を借りるときりかえしたと思うんだけど、こうきりかえしたところで子どもがまた言い出すとか、えっと、誰かが子どもから引き出すとか言ってたなあ、ああ、引かれるか。子どもに返して、で、引き出す…
授業者	子ども達の意見から授業が展開していくっていう授業が私もベストだと思うんですけど、やっぱり悪い癖なんですよ。自分で導いてしまうところがずっとあると思うんで、チャレンジやったんですけど、それを破れなかったです。
質問者	今回は先生としてはそこんところを、始めから課題を持ってた？
授業者	持ってましたね。もともとの課題は自分がしゃべりすぎることなんです。でも、Mさんがしゃべりすぎているって言ってはったんですけど、だいぶ少なくした方だと思うんですよ。めっちゃ少なくしたんです、意図的に。
質問者	だって、自然学校の時とか、もっとしゃべってたもん。
授業者	緊張するとしゃべっちゃうんですよ。私、2年目の研究授業を生活科でしたんですけど、最初の学校の時に。その時は、私がたぶん半分以上しゃべってたんですよ。だから反省点ではあるんですけど。ふだんの授業でもたぶんしゃべってると思うんですよ。だからこそ、子どもらがなかなかね。前に出てこれないところがあるのかなと思うんですけどね。

質問者	Nの発表から始まったけどさ、あとからまあ、ポロポロとつながってたやん。「ああ。」はなかったかもしれないけど、ちゃんと出しつくすみたいところは、あったやんね。
授業者	そうですね。ただやっぱりその、子どもらの発表の一つ一つを、私がコメントしちゃう部分が多かったんですよね。だから、みなさんがおっしゃるみたいにか、首をかしげているとか、あんまり反応がないところを、つつかないといけないのかなと思いましたね。そんなうまいこと言ってくれる子も、なかなかいないし。返す言葉もねとかなあったんかったなあって思いますね。一番苦手なんですよね、それが。
質問者	はい。自分の課題がこうやって、また明らかになったとか、そういうことを丁寧に掘り起こす、Mさんはそれを言われるまでもなく、自分でこれを読み返す中で十分振り返っていることがわかりました。
授業者	そうですね、やっぱり足りないところを的確に言われるなあ。でも、やっぱり今回は、高学年グループの先生方がいろいろと考えてくださって、この研究テーマに沿った授業をそれなりにできたし、やっぱり討議もなんか、一番足りないところというか、ね、研究テーマの「ふ～ん、なるほど、ほんじゃあさ」に帰るように、Kさんもちゃんときいてくださったので、すごく筋が通った研修になったというか、自分の中でも筋がなんか、すっきりしたというところがあったので、ありがたかったです。なんか、研究テーマ、研修テーマとずれた授業して、なんかよくわからない討議してってなったら、やっぱり自分のために成らなかったなあと思うんですけど、よかったなと思います。ありがとうございました。

資料3 第3章 指導助言の発話テキスト

あの、動作化の話がたくさん出てきているんですけども、この動作化ってのは、あの別にそれをもってどうしようというのではなくて、演算決定の手段です。そやから、演算決定の手段で、演算決定を、えっと、言葉でやると間違ふわけですね。だから、演算決定の手段としては動作化がええんと違ふかっていう、それだけの話なんです。

それから、あのもう一つは、動作化を子どもに説明する時に、どうしても、先生が子どもらに見つけささなあかん部分を、つつい言うてしまうんですよね、言うてしまうと、もう子どもがわからんようになってくる。子どもが、やっっぱりその動作化を、あの、発見していくというふうに持っていかんと。なかなかそうはいかない。

それから、基本的に考えなあかんのは、あの算数っていう学問は、すごく自己中心的な学問なんですよ。いつも自分が中心になっているんです。それから、あの、足し算引き算っていうのも、そうなんです。自分のものにするんが足し算なんです。だから、合併っていうのは、こっちにあるやつとこっちにあるやつをね、全部自分のものにするんです。これが足し算。こっちにあるやつとこっちにあるやつがほしい。なら、増加はって言ったら、今私こんだけ持ってるねん、もっとほしい。それが増加なんですよね。

それから、そういうふうに、あの、考えていくと、あの、もうちょっと感覚的に、どうやって自分のものにするんやと、そういうことを子どもが考えてくれたらええ。5あるやつは5あるやつで自分のものにする。なら、引き算はって言ったら、自分の持っているものから排除する。排除するのが引き算。「くさったからすてる。」「きらいだからいらんって言うわけです。こっちでもこっちでもない。排除する。そやから、感覚的に例えば、わたしがカエルを遊ばしているわけです。ね、4ひきおって、あと2ひき、一緒に遊ばせたいわけです。これをここへ持ってきたらええんです。だから、自分中心に考えるんです。だから、あめを持ってた、ケーキを持ってた、1こもらう、増えるわけですね。これははなさへん、はなさへんからずっとおさえているわけです。で、こうくる。そんな感覚を子どもが持ってくれたら、自然に動作ができると思うね。それをどうやって見つけさせていくかっていうところが、授業のポイントになると思います。

それで、あの、えっと、授業者の先生がやられたように、そう、動作化を子どもたちに、こう、言うていくんやけども、つつい言うてしまうんですよね。それから、「こう止めるんよ。」言うてしまうんよね。「あんた止めたん？、なんで止めたん？」「あんた動

かしたん？、なんで動かしたん？」っていう話ができるといいねん。「あっ、ほんなら、こういう動きの方が、より、あの言うたら、内容に、示されている内容に近いなあ、なら、こっちにしようか。」っていうような話になればええわけやんね。

それから、あの、ブロック操作とか、それからこの動作化も含めてですけど、あの最終的にどこへ持って行くかっていうこと。この授業の。最終的にはどこへ持って行くかって言うたら、最終的には子どもが頭の中で計算できるということ。念頭操作ができるということ。だから、頭の中にブロックを思い浮かべて、それを動かすことができる、最終的にはそこへ持っていかなければいけない。なら、そこへ持っていくためにどうするかっていう話なんです。なら、こうした方がええんちがうか、ああした方がええんちがうかっていうふうに考えていっていただけたらいいと思います。

それと、記号化の話が出とったんですけれども、抽象化して記号化、えっと、こんな例あげたら悪いんですけれども、今日もぼくはびっくりしたんですが、あの T くん、あの子は、頭の中でブロックがない。こういう、10とか9とか形だけなんです。だから、計算が全くできない。9っていう書いてあんのんが、ブロックが9つっていうイメージ画ないから、もう全く絵なんです。それは、9という数字を見て、ブロック9つにおきかえてそれを動かすという作業がぬけてるんね。それで、あの、まあ1年生の授業しとって、ある日突然1+2が12になるんね。それは先生が記号化を急いでしまったために、1とか2がブロックにならへんねんね。模様になってしまってるねんね。ほな12になってしまう。

それで、あの、このプリントの、こっち側にちょっと書いたんですけすけども、具体物から半具体物のブロック操作に行って、で、えっと今日はここまでね。で、ブロック操作の様子を図に書いてみよう、で、ブロックとブロック操作と、数と式を結び付ける、結び付けるけどもブロックを使わないで、えっと、ブロックを使って計算する。ブロックを使わないで頭の中にブロックを思い浮かべて動かして計算してみよう、これを念頭操作という。できなかつたら、ブロック操作にもどる、また念頭操作に行く、これの繰り返し。これの繰り返しで、やっていくうちに頭の中がどうなっているのかわからないので、頭の中の様子を図に書いてみよう、これが情景図なんです。頭の中に浮かんでるやつを絵に描くんが情景図。ブロックを動かしたんを絵に描くのが情景図とは違う。でも同じ図になる。当たり前やね。それでええねんね。

それで、左っかわに書いてあるんですけども、えっと計算は、具体的な操作から念頭操作。先生のするのは念頭操作まで。記号化はしない。だから、「頭の中にブロックを思い浮かべて計算しましょう。あなたの頭の中はどうなってるんですか。先生、頭の中見えへんから書いてな。」ね、ほんなら、 $1+2$ が頭の中で、言うたら、記号化している子と、記号化していない子と、どこで区別するかって言うたら、計算のスピード。計算が速くなってくると、記号化して計算しているわけ。それがいったん記号をブロックに変えて、ブロックで計算して記号に直していたら時間がかかるわけ。でも、その記号化を先生の方が押しつけてやってしまうと、 $1+2$ が12になってしまうんね。それから、あの、Tくんがそないなってるんね。そやから、あの子は典型的な、その、記号で教えられたんやね。記号で教えられたために、念頭操作できない。そやから、いくらやっても計算できひん。そやから、ブロックか数え棒がいるなあって。今日はそない思ったんですけどね。

そやから、大事なことは、先生が記号化するのではなくって、子どもが自分で記号化する。先生は念頭操作とブロック操作を行ったり来たり、行ったり来たりして指導する。行ったり来たりしている間に子どもは自分で記号化していく。そうでしょ。先生方頭の中で足し算って言うたら、ブロックを思い浮かべへんでしょ、記号でしょ。ね、その記号は小学校のとき教えてもらいましたか？教えてもらってないやろ、ね？自然に自分で記号化してきたわけです。たぶん、その時の小学校の先生もブロックなんか使って、どんぐりなんか使ってやったんやと思う。それとこれと足してこれやねって。ね、それを繰り返しやっているうちに、自然と記号化しているわけね。その記号化がうまいこといかなかった子は、 $1+2$ が12になってしまうんね。それから、頭の中でどうやってブロック動かして念頭操作ができるか、うまく念頭操作ができるようにするにはどうしたらいいか、ほんなら、今日のところではどうしたらいいか、そういうふうに考えてもらったらいいいんちがうかなと思います。

で、ぼくこの前、1年生の引き算の授業で、導入してくれ言われて言ったんです。で、なんかアピールせなあかんかなと思って、子どもにね、ほいで、まず感覚的なやつから行こうかってやつで、5人ぐらいの子どもよんでね、で、「今まで勉強しとったの足し算やろ、3人と2人でおいで。」って、こういうふうに、こないして。「これ足し算な、こなんん足し算やったやろ、こうおってな、おいでってよんだのも足し算やしな、みんな集まれば集まるんでもええ、足し算やんな。で、今から勉強するのんな、あんたいら

んわ帰ってくれっていうのが引き算や。これ、今から勉強するからな。」ほな、2人の子に「向こう行って。」って言う。「さようなら。」って言ったら、んなら、行くねんけど、「かわいそうやなあ、なら、『またね。』って言おうか。」、また2人よんで、今度、男の子と女の子2人おった、3人おった、ほな、「この子が出て行くのがいややった、この子とおまえ替われ」ってやっとなねん。そこでもめてんねん。ね、もめててこっち方が力が強かった、こう入れ替わってこの2人が「さよなら。」ってこう行ったら、でもやっぱ残りたいねんね。で、そんな感覚で引き算をとらえてくれたら、ならいけるんちがうか、いらん、帰る、捨てる、ほんなら「どんなんや、どんな言葉ある？」って聞いたら、あの「食べる」とか「あげる」とか「行く」とかいろんなんが出てきて、20個ぐらい出てきたかな、こうなるのはどんなんあるかって。なら、一番最後に「死んだ」という言葉が出てきた。あっ、それもそうやなって言ってんけどな。

だから、そういうふうには、あの、1年生の子やから、もっと感覚的にね。で、足し算っていうのはね、自分のものにするやつや、引き算ってのは捨てるていくつやねん、捨てるていくのに、どないやって捨てる？こうやって捨てるねんな？こないして捨てるたらええねん。いらん、いらんって言うたらええ、そんな感じで、子どもと話しながら動作をちよっとずつ考えたらいいと思うんですけどね。以上です。

第 1 回全体授業検討会のまとめ

討議では、動作化をいかに指導するか話題が多く出ました。それを受け、O 先生は、まず「それをもってどうしようってことではなく、動作化は演算決定の手段である」とした上で、以下のような指導助言（要約）をされました。授業での課題にてらし、子どもの思考を念頭においた授業作りについて、単元構想・目標設定、授業展開のポイント、望ましい支援の3つのポイントで示されています。

指導助言の要約	今日の検討会から
<p>単元構想・目標設定</p> <p>子どもが自分で記号化することが大事。本単元における先生の役割は、念頭操作とブロック操作を行ったり来たりして指導すること。その中で、記号化は子どもが自分でする。</p> <p>本時の目標は、子どもが念頭操作できるようにすること。そこへ持って行くためにどうするかを考えるといい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○思考の助けの一つとして動作化をうまく活用することの必要性を実感できた。 ○操作（具体）と立式（抽象）のつながりがよくわかった。 ○念頭操作、ブロック操作を繰り返すことの大切さや、抽象・記号の段階への進みへの大切さを感じた。 ○「最終目標にどうつなげていくか」を絶対忘れてはいけない。 ○特に算数では、操作活動を大切に、学習に見通しが持てるようにしていきたい。 ○教材研究の大切さをあらためて痛感した。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>まず教材に精通すること。 目標を子どもも意識できるようにする。</p> </div>
<p>授業展開のポイント</p> <p>子どもに足し算や引き算の感覚を見つけさせることが授業。そうすれば自然と動作化につながる。</p> <p>子どもに考えさせる部分と教師が教える部分とをまちがえると、授業としては成り立たない。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○動作化は、そうとう意識しないとあいまいになってしまう。 ○手を固定する、広げる、もっと練習するというのを、自分がする時も取り入れていきたい。 ○教えたことは、はっきりシンプルに。練習はテンポよく。 ○授業は「教えること」もあるが、子どもたちが「発見・気付くことができる」を大切に構成していくことの重要性を学んだ。 ○算数は答えが全てではない。その間にある動作や思い浮かべたこと、考えたことが大切。それを子どもたちにも意識してもらうにはどうしたらいいか。 ○理解を深めるとか考えを深めるとか…動作化は大切。全員が同じようにできるわけではないからこそ、「慣れ」も大事ではないか。 ○演算決定の手立てにするためなら、ある程度動作化は統一すればいいのかな。
<p>望ましい支援</p> <p>子どもの感覚を引き出すには、「どんな言葉ある？」「なんで止めたん？」「なんで動かしたん？」「こういう動きの方が近いなあ、じゃあ、こっちにしようか。」という支援をしたらいい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○自分が中心になって動作をすると、情景がイメージしやすくなりやすい。 ○子どもたち一人ひとりが、イメージしやすい方法で自分のものとしていく、理解していくということが印象に残った。 ○「算数は感覚的に学ぶ。」意外な言葉だったが納得した。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>子どもの言葉・認識・感覚を大切に。</p> </div>

授業者より 子どもが何を言いたいのか、気持ちがよくわかりました。子どものつまずきに気付くことができました。動作化の仕方のヒントもたくさんもらえてよかったです。

謝辞

本研究を進めるにあたり、元の主指導教員であった関西学院大学教授佐藤真先生、また現在の主指導教員である兵庫教育大学教授森広浩一郎先生には、研究の方向性や論旨の構成、結果のまとめ方、発表の要領等に至るまで懇切丁寧なご指導、ご助言を賜りました。博士課程の在学中に2本の学術論文を発表し、これまでの研究を学位論文としてまとめることができたのも、お二人の先生方の多大なご指導によるものです。あらためて深く御礼申し上げます。

また、上越教育大学教授梅野正信先生、兵庫教育大学准教授大野裕己先生、岡山大学教授寺澤孝文先生には博士認定候補試験の試験委員を、そして、梅野正信先生には学位論文審査の副主査を、寺澤孝文先生、鳴門教育大学教授佐古秀一先生、岡山大学教授住野好久先生には、審査委員を引き受けていただきました。ご多忙の中にも拘わらずお引き受けいただいたことを心より感謝申し上げます。もとより私は浅学の身、本研究も授業研究の機能の分析についてほんのわずか歩んだに過ぎません。審査の際に先生方より賜りました貴重なご指摘・ご鞭撻をいかし、今後も教育実践研究を深めて参ります。

さらに、本研究に関わるデータ収集にご協力いただいた、多くの同僚の先生方にも厚く御礼申し上げます。この学位取得を契機とし、教育実践研究を通してさらに教育実践の質の向上に尽力する所存です。

最後に、学校現場の仕事を抱えながらの研究、論文執筆、学位取得は、先生方のご指導や自身の努力だけではなく、家族の理解や協力無くして成し得ないことでした。記してここに感謝の意を表します。

2016年3月26日

平田 幸男