

大学と地域教育委員会の協働による 初任者研修デザインのためのアクション・リサーチ

藤原 顕⁽¹⁾・田渕 五十生⁽¹⁾・森 美智代⁽¹⁾

Action research to design the beginning teachers training program in collaboration between the university and the local board of education

FUJIWARA Akira⁽¹⁾, TABUCHI Isoo⁽¹⁾, and MORI Michiyo⁽¹⁾

In this paper, we evaluate the program, as a part of the beginning teachers training of Fukuyama City, that is developed and implemented in collaboration between us and the supervisors of Fukuyama City Board of Education. This program consists of two workshops. At the first of those (in half day), the beginning teachers study a lesson through the video, applying a classroom observation method of a reflective mode, on the basis of which they try to recollect and consider their teaching experience, affected by what they observe. And at the second of those (in a day), after they observed a lesson actually, they study it through the video. As data, we collect and analyze their reports that they wrote to look back on their activities at the workshops. Our findings are summarized as follows: (i) At both workshops, the beginning teachers study a lesson in a reflective mode generally, (ii) but in contrast, they also have some demands for acquiring theoretical knowledge of teaching, (iii) additionally, at the second workshop, they regard a narrative description of a lesson, which is expected to cause a reflective mode observation, as either valuable or invaluable. To improve the design of the workshops, we need to examine the issues above, especially concerning (ii) and (iii).

Keywords : action research, beginning teachers training, collaboration between a university and the board of education, reflection, qualitative analysis

1 研究の目的

2011（平成23）年度に開学した本学（福山市立大学）教育学部は、福山市教育委員会（以下、市教委と略）をはじめ市内の市立学校等との連携を、その教育研究の重要な課題としている。こうした連携事業として、この間たとえば、市内小学校における教育実習や「実地体験活動」（学校における各種補助活動の実施）の受け入れ、教員免許状更新講習会の大学での実施、福山市長期研修教員の大学への受け入れ、学部教員の市内学校への講師派遣等、さまざまな活動が取り組まれてきている。

本研究において議論の対象となる、福山市教員の初任者研修（以下、初任研と略）の一部に位置付くプログラムを市教委と協働でデザインすることも、上記の連携事業の一

環と見なせる。この論文では、そうした初任研のプログラムを、筆者ら共同研究者3名が市教委の担当スタッフと協働的に計画・実施した結果について論じつつ、プログラムの評価を行うことが目的となる。

以下、2では先行研究等を検討しつつ、本研究の制度的、研究的、実践的な背景を明確にする。また3では、本研究でデザインされたプログラムの内容とその実施状況を述べつつ、4ではプログラムを通して収集されたデータの分析結果を、さらに5では結果を巡る考察について論じる。最後に6では、プログラムを評価し、今後の改善の方向を提示する。

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科

2 研究の背景

大学と教育委員会による初任研プログラムの協働的なデザインとその評価という研究目的が設定される背景として、初任研に関わった制度上の文脈と、教師教育の1領域としての初任研を巡る実践と研究の文脈を挙げるができる。以下、これらの2点について、先行研究の検討を踏まえながら述べることにする。

2.1 初任研に関わった制度的文脈

まず、制度的文脈に関わっては、教養審第3次答申（教育職員養成審議会、1999）の提起以降、前述のような連携事業が今日常態化している状況を挙げられる。つまり、教師教育（養成・研修）における大学-教育委員会の連携の必要性が政策的に要請され、この点は本学教育学部も含め、とりわけ教職課程を設置する大学にとって重要な課題となっている。

また、福山市も含め、初任者教員の大量採用という現在の状況は、初任研に関わった制度的文脈として看過できないものである。小学校教員に限って言えば、2000（平成12）年の全国採用数3683人が、2012（平成24）年には13598人にまで増加している⁽¹⁾。つまり、若手教員急増への対応は、現職教育上喫緊の課題であり、初任研においてもそうした課題への対応が求められることになる。

2.2 初任研を巡る研究と実践の文脈

こうした制度的文脈の中で、初任研に関してその改善を企図するため研究が行われ、その主要なもの1つは、初任者教員の意識調査から改善の方途を探ろうとするものである。たとえば、初任研に対するアンケート調査に基づく研究から、教科指導や指導技術へのニーズが高いこと（山本ほか、2004）、指導案作成と授業参観が伴うような授業研究の評価が高いこと（石原、2010；高田、2010）が伺える。また、授業に関わる初任研の内容と日々の実践との関連を問うたインタビュー調査から、研修内容を自分の実践に引き付けて省察することの重要性が指摘されている（丸山、2012）。さらに、入職1年目の経験に関するアンケート調査では、教科指導に関する悩みが多い（和歌山県教育センター学びの丘基本研修課、2006）のと同時に、困難に感じることの中心が生徒指導・児童理解・事務仕事でもあること（和井田ほか、2011）が挙げられている。

これら先行研究による知見から、教科指導を軸としつつ、実際に指導案作成や授業参観・検討があり、それが日々の実践に繋がる意味を持ち得るような研修の必要性が浮かび上がってくる。こうした内容を持つ研修は、初任研におけ

る校内研修（週10時間以上、年間300時間以上）で充足される面があるものの、校外研修（年間25日以上）においても充実させられるべきものであろう。校外研修については、初任者教員自身が意義を認めつつも、現場を離れ子どもと接する時間を奪われることから懐疑的にならざるを得ない実態が、早くから指摘されている（神山、1993）。この点も考慮に入れば、初任研における校外研修のより一層の充実論を待たない。

以上の初任研を巡る研究的な文脈を踏まえた場合、とりわけ校外研修の充実の方策として、大学と教育委員会の連携は1つの鍵になると言える。この点に関わって、文科省による初任研の「実施状況調査」（文部科学省、2012）から、次のような実態を看取できる。すなわち、初任研を実施する106県市内、「大学・大学院と連携している」のは41県市、その中で(a)「講師派遣・研修教材等の作成」で連携しているのは38、(b)「大学が開設する講座等を検討して活用」は3、(c)「研修内容の企画・立案」は2、(d)「個々に応じた研修プログラムの作成」は1となっている。大学の側からの側面支援的な(a)と(b)は一定程度見出せるものの、両者の協働を志向した試みである(c)と(d)はほとんど未着手というのが現状である。

このような初任研を巡る実践状況を反映して、本研究がねらうような大学と教育委員会が協働で、初任研（特に校外研修）の一部となるプログラムをデザインすることに関わった先行研究は、管見する限り皆無と言ってよい⁽²⁾。もちろん、大学と教育委員会の連携のもとに、初任研以外の教員研修の協働的な開発に関する先行研究は一定数存在する。たとえば、2003年から開始された10年経験者研修を巡っては、大学と教育委員会の連携の必要性が喧伝される状況と相まって、両者の協働的な研究が展開されたことが確認できる（森、2004；石川、2005；干川、2005）。しかしながら、初任研に関わっては、そうしたプログラムの計画・実施・評価に関する研究は報告されていないと見なせる。

3 研究の手続き

本研究は、初任研実施の当事者とそれに協力する研究者の協働による社会的実践という点で、研究枠組みとしてアクション・リサーチの形態を採る。アクション・リサーチは、基本的には「実際の場に根付き、さらにその場を変革していく研究」（秋田、2005、p.163）と定義できるものの、その形態はさまざまなものがあり得る。アクション・リサーチに位置付く研究者の在り方を視点として大別すれば、研究者が社会的実践の当事者を「コンサルタント」として支援する形態、研究者も当事者とともに「介入」的に実践に取

り組む形態、当事者が自身の実践の研究者である形態に、分類できよう(藤江, 2007, p.244)。本研究では、2つ目の「介入」の形態に、協働的に構成されたプログラムの検証が位置付けられていることになる。

3.1 プログラムの構想

福山市では、校外での初任研の一環として、初任者教員がさまざまな教科等の授業を参観し、自身の授業力量向上に資するための「授業のトップイメージづくり」と題された活動が組織されている(福山市教育委員会, 2012)。本研究におけるアクション・リサーチでは、この「授業のトップイメージづくり」の活動に焦点化し、そこに位置付くプログラムのデザインが試みられている。

研修担当者側と研究者側の協議に基づきつつ、初任研プログラムとして、授業の参観と検討を中心としたワークショップを実施することが構想された。通常、初任研において授業参観・検討という活動を行う場合、その目標は、先輩教員の授業から明日の授業に活かせるようなポイントを取り出すこと、すなわち授業に見出せる技術的要因の確認・模倣となることが多いであろう。こうした技術の模倣志向の学びの重要性も認めつつも、今回のワークショップにおける授業参観・検討では、基本的に、他者の授業観察を契機とした自己の実践の想起や、観察されたものと自己の経験との重ね合わせといった省察志向の学びが重視されている。つまり、授業で観察できる教師の言動をそのまま見習おうとするのではなく、授業の中の教師や子どもの様子に触発されて、自分の授業経験を思い起こし、それを観察対象と繋げながら振り返ろうとする構えを促すことが企図されている。そこでは、観察された場面を自身の経験に引き付けて捉えながら、たとえば、なぜこの教師はそうしているのか、この子どもの様子から何が分かるか、似たような場面に出会ったことはないか、自分ならどうするかといった問いの生起が期待されている。

こうした模倣志向ではなく省察志向の授業参観・検討ワークショップが構想される理由は、現在の教師教育論において、養成教育と現職教育の両方で、省察概念を軸とした教師像が主唱され、その重要性が一般的に了解されているという点にある。つまり、初任期から中堅期への移行、さらには熟達期への到達といった教師の成長を巡る長期的なライフステージを視野に入れた場合、技術の習得以上に、実践のさまざまな局面における思考や判断を対象化して振り返り、それを多面的に意味付けつつ、次の実践へと繋げていく構えの形成こそが不可欠であるという認識である(藤原, 2011)。言い換えれば、省察の実践家として教師

像を指定し、それを軸に教師の成長を構想していくという観点から、今回の授業参観・検討ワークショップを構想することの基底となっているわけである⁽³⁾。

もちろん、そうした省察志向の授業参観・検討ワークショップは、初任研段階ではなく、より授業経験が深まった段階でこそ必要という考え方も可能ではあろう。しかし、教師の生涯に渡る成長という観点を踏まえれば、熟練期でも模倣(ないしは理論や技術の習得)志向の学びは必要となろうし、また省察という営みの習慣の形成は養成段階からも始められるべきことであろう。これらの点を視野に入れると、初任期は模倣志向、それ以後は省察志向という二元論は、さほど根柢がないように思われる。つまり、模倣(ないしは習得)志向と省察志向は、教師にとって、普遍的な2つの学びの型を意味していると言える。

3.2 プログラムの実施

以上のような観点に基づいて、2回に渡るワークショップがデザインされ実施されている。

まず、1回目のワークショップI(2012年8月28日に半日、福山市立大学を会場として実施)は、初任者教員小学校80名・中学校35名(名簿上)を対象としながら、筆者らの内、藤原が単独で担当しつつ、次のように展開されている。

I-1) ビデオで視聴・検討する授業の構想と交流

ワークショップIの軸である授業検討の準備作業として、後にビデオで視聴・検討する1時間の授業に関わって、その展開の概要を構想し交流する活動が行われた。検討の対象は、小学校6年算数科の授業で「円の面積の公式」が学習内容になっている。この授業は、「半径×半径×3.14」という公式の学習という明快さ故に、小学校の授業であっても中学校教員にとって検討しやすいであろうという想定から選択されている。

活動では、算数教科書と単元指導計画を参考資料としながら、話す・聞く等の言語活動を位置付けることを条件に授業構想が促され、その後それを巡るペアトークが取り組まれた。また併せて、授業におけるペア学習やグループ学習の組織の方法について解説が行われた。こうした検討対象となる授業についての事前の構想は、後のビデオ視聴の際に、自身の経験に引き付けた省察的な検討を生起させる可能性があることから位置付けられている。

I-2) 授業観察法の解説

ビデオによる授業検討のための今1つの準備作業として、前述のような模倣志向と省察志向に関わった授業観察法の解説が行われた。すなわち、授業観察では、子どもの学びは成立したか、そのために教師はどう対応していたか

を意識すること、これと連動して、教師の言動をまねる対象として見るだけではなく、教師や子どもの様子から自分の授業経験を思い起こし重ね合わせ（繋げ）て見ることといった点について、藤原（2010）を資料としながら解説された。

I-(3) ビデオによる授業の視聴・検討

(1)と(2)を踏まえつつ、先の小6算数科「円の面積の公式」の授業に関わって、ビデオによる視聴・検討が取り組まれた。具体的には、ポイントとなる2つの言語活動場面（発問に応じた子どもたちのグループでの話し合い）でビデオを止め、提示された課題に基づいて場面の解釈が促されつつ、それを巡るグルーptークが取り組まれた。その際、授業者が作成した話し合いの手引きや、ある子どもたちのグループの話し合いの記録を参照すること、上記(2)の省察的な観察の在り方に留意することが求められた。

続く、2回目のワークショップII（同年9月11日に1日実施）は、午前中に学校で授業参観、午後から参観した授業のビデオを用いた検討会（会場は福山市立大学）という流れで、次のように展開されている。

II-(1) グループごとの授業参観

小学校教員は、2グループに分かれ、算数科（4年・「2位数÷2位数の計算」）と国語科（6年・物語文「やまなし」の読み）の授業を、中学校教員は1グループで社会科（1年・地理的分野「EU統合」）の授業を、各々参観した。筆者らの内、算数科グループは藤原が、国語科グループは森が、社会科グループは田淵が、それぞれ担当して授業を参観しつつ、その後の授業ビデオ検討会のコーディネーターを務めた。

II-(2) 参観後の授業記録の作成

授業参観直後に、参観時のメモを手掛かりにして、授業記録の作成が促された。この記録は、授業におけるコミュニケーションを機械的に転写した、いわゆるT-P記録ではなく、授業を場面や出来事の繋がりとして物語的に叙述することを試みるものである。こうした記録の作成が促される理由は、授業の教師と子どものやり取りを場面や出来事として捉える構えが、自己の実践の想起や自己の経験との重ね合わせの生起に繋がりがやすいという想定による⁽⁴⁾。

II-(3) ビデオによる参観授業の検討

ビデオによる授業検討では、参観グループごとに教室に分かれ、前述のように筆者ら3名がコーディネーターを担当しつつ、先の物語的な授業記録に基づきながら、言語活動等、コーディネーターや参観教員の判断で随時授業のポイントとなる箇所をビデオを止めて、その場面や出来事の解釈を交流するという活動が促された。解釈の交流では、

適宜ペアトークやグルーptークが取り組まれている⁽⁵⁾。

3.3 データ収集と倫理的手続き

以上のように構想・実施されたプログラムを評価するためのデータとしては、初任者教員からワークショップにおける体験の振り返りや意味付け等に関する自由記述レポートが収集された。記述では、「研修を経験してみて、学べたこと、有益であったこと等」、「不十分だと感じたこと、改善すべきと感じたこと等」、「その他、感想」について「自由に」書くことが促されている。これらデータは、ワークショップIで102件、IIで111件が収集されている。

データ収集に関わった研究倫理上の配慮として、上記自由記述レポートをデータとして使用することの承諾が得られた。具体的には、レポート用紙裏面に、「研修経験の省察を研究データとして使用することに関するお願い」と題して、大学と市教委の共同企画である今回の研修プログラムの検証という本研究の趣旨説明、自由記述レポートが無記名で記入者個人が特定されないことの明示、研究結果として記述内容を巡る個人情報保護を遵守することの告知を掲載し、これらを踏まえた上で、データ使用に関わる同意・不同意の表明の依頼（レポート用紙裏面の記述スペース冒頭にある選択肢にチェック）を示している。

4 結果

収集されたデータは、質的・帰納的に分析された。すなわち、上記レポートの記述内容を対象として、ワークショップに参加した初任者教員が研修経験をどのように意味付けているかという観点に基づきつつ、データからの概念生成、さらにそれら概念を関連付けながらのカテゴリー生成という手順が採られている⁽⁶⁾。

データからの概念生成については、紙幅の制約上、それら全てを提示することはできないものの、一例として後述の概念①《授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察》に関する「分析ワークシート」を表1に掲げている。「分析ワークシート」は、研修経験の意味付けが述べられていると見なせる、レポートの記述内容の一部分（「バリエーション」）を解釈しながら概念を生成しつつ、同時に当該概念に相当する「バリエーション」をデータ内に見出すという作業の反復の結果を表している。

4.1 ワorkshop Iのデータ分析

以上の手順を踏まえて、ワークショップIのデータからは、表2にあるように、19の概念（《》で表示）と、それらの関連付けから5つのカテゴリー（【】で表示）が生成

されている。カテゴリー A, B, Cは、研修経験をおおむね有益とする肯定的な意味付けに関わるものであり、一方 D, Eはワークショップの不十分さや改善点を巡る意味付けに関わるものである。

まず、カテゴリー A【授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】は、次のような諸概念の関連から生成されている。すなわち、概念①《授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察》は、先の3.2のI-(1)で述べたビデオで視聴する授業についての事前構想によって、視聴時に自身の授業経験の想起と重ね合わせが生じたことを意味している。この概念①は、カテゴリー Aと同じ表現になっているものの、この概念だけでカテゴリー Aが生成されるのではなく、概念①が他の概念と関連しつつカテゴリー Aの内実を構成していると見なせる。つまり、【ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】は、事前の授業構想が中心的な契機となりつつ、同時に概念②《省察的な授業観察の観点の踏まえたビデオ視聴の有効性》から分かるように、3.2のI-(2)で提示された経験の想起と重ね合わせという省察的な観察法の理解も関与的な契機になっていると言える。また、概念①と②のように意味付けられる経験があったが故に、概念③《同様の授業検討ワークショップの要望》という研修経験の意味づけが成立しているわけである。

また、カテゴリー B【理論的知識の理解と活用可能性】は、

次のような諸概念の関連から生成されている。すなわち、概念④《授業構成・観察法の理解》は、3.2のI-(1)で提示された授業におけるペア学習やグループ学習の組織の方法、および(2)で提示された模倣志向と省察志向に関わった授業観察法の知識としての理解が有益であったと見なされていることを意味している。こうした授業構成・観察法の概念的な理解に基づいて授業検討を行ったことの有意性に関わるものが、概念⑤《ビデオ視聴を通じた授業検討の成果》である。これらの概念は、研修経験の内、理論的な知識の習得と活用という側面に意義が見出されたことを表している。同様に、概念⑥《校種・教科に共通した言語活動への焦点化の有効性》は、ペア学習やグループ学習の組織の方法という知識が、小・中という校種や教科を問わない一般性を持つことから生じていると見なせる。そうした知識について、ワークショップのペアトークやグループトークで体験的に理解が深まったということ、概念⑦《言語活動の体験の有効性》は表している。このような授業構成・観察に関する理論的知識の習得と活用から生じた、授業を分析的に、あるいは批判的に見るといった経験が、概念⑧《授業批評の喚起》のように意味付けられている。

さらに、カテゴリー C【意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張】は、次のような諸概念の関連から生成されている。概念⑨《課題について考えた後の意見交流による視点の拡張》は、先のI-(3)における子どもたちの言語活動場

表1. 概念生成に関する「分析ワークシート」例

概念名	概念①《授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察》
定義	ビデオで視聴する授業についての事前構想によって、視聴時に自身の経験の想起と重ね合わせが生じたこと
データの記述内容からの「バリエーション」	<ul style="list-style-type: none"> ○実際に指導案を作った上で授業ビデオを見たので、「自分ならこうする」と考えることができた ○授業ビデオを通じて自分の授業を振り返ることや、指導案を考えてからビデオを見たことによって、自分の考えと比較し考えることができた ○ビデオを見る前に本時の展開を自分で考えたため、より具体的にイメージしながら自分ならどうするか考えることができた ○「もし自分だったら…」という観点から考えて、ビデオの内容を整理していく活動は有益だった ○教師の発問や指示の仕方についての課題を、普段の自己の実践も振り返りながら考えることができ、構想を自分で練ってから観ることで、目的意識や当事者意識、課題意識を持ち臨めた ○自分の姿を改めて考え直したり、客観的に捉え直したりすることができた ○指導案を書いた上での授業観察だったので、ここが違う視点だ、自分にはなかった考えだ、自分だったらこうするのに、と主体的な視点をもって授業を観ることができた ○自分が授業するならどう展開していくか、考えた後でのビデオだったので、自分の授業展開と比べながら、見ることができた ○自分で授業の構成を考えた後でビデオを見ることで、実際に自分が授業しているように感じることもできた ○授業の構想を考えた後に、授業ビデオを見たので、「自分だったらこうする」といった考えを持つことができた ○自分で授業構想を考えているので、自分の考えとビデオの流れを比べながら見ることができ、自分の構想の改善点などがよりはっきり分かった ○指導案を書いた後の授業ビデオを視聴だったので、授業をよく観察することができ、自分の考えと比較しながら考えることができた ○授業を自分で考えた上でビデオを見たので、授業を具体的な視点を持って見ることもできた

表2. ワークショップ I のデータから生成された概念・カテゴリー

カテゴリー	概念	カテゴリー	概念
A 授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察	①授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察	D 追加情報への要望	⑪全体交流の必要性
	②省察的な授業観察の観点を踏まえたビデオ視聴の有効性		⑫授業構成・観察法に関するより実践的な追加情報の必要性
	③同様の授業検討ワークショップの要望		⑬講師による解説の必要性
B 理論的知識の理解と活用可能性	④授業構成・観察法の理解	E 学習環境改善への要望	⑭モデル的な授業提示の必要性
	⑤ビデオ視聴を通じた授業検討の成果		⑮学習リソースの不備
	⑥校種・教科に共通した言語活動への焦点化の有効性		⑯授業ビデオ視聴活動の断片性・限界性
	⑦言語活動の体験の有効性		⑰ワークショップにおける課題の曖昧さ・困難さ
C 意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張	⑧授業批評の喚起		⑱時間の不足・制約
	⑨課題について考えた後の意見交流による視点の拡張		⑲小・中教員混交の困難さ
	⑩先輩教師の授業検討の機会		

面の課題に基づく解釈とそれを巡るグルーブトークという活動が、多様な授業の見方を生起させたことを意味している。たとえば、ビデオ視聴中に、ある班の子どもたち話し合いの様子という特定の授業場面を対象化し、その場面に関わった「どのような学びが成立していると思えるか?」という課題について考えた後のグループでの意見交流が、授業解釈の視点の拡張を促したわけである。こうした他者の授業の率直で多面的な検討の経験は、概念⑩《先輩教師の授業検討の機会》のように、日頃の校内研修とは異なったオープンな授業検討の試みとして意味付けられている。

一方、D【追加情報への要望】は、前述のように、ワークショップの不十分さや改善点についての意味付けに関わるものである。このカテゴリーは、次のような諸概念の関連から生成されている。概念⑪《全体交流の必要性》は、I-(3)の授業検討において、場面の解釈を巡るグループでの交流はあったものの、全体での意見交換がなかった点に関わっている。こうしたワークショップの参加者間のより多面的な交流への要望とともに、概念⑫《授業構成・観察法に関するより実践的な追加情報の必要性》から、先のカテゴリーBに挙がっている理論的知識に関するさらなる解説が求められていることが理解できる。加えて、概念⑬《講師による解説の必要性》は、そうした理論的知識と同時に、授業の解釈についても、ワークショップのコーディネーターである大学教員（藤原）がもっと解説すべきだとする要望を表している。さらに、概念⑭《モデル的な授業提示の必要性》は、ビデオで視聴した授業が技術的に模倣する対象としては不十分であると捉えられたことを意味している。これらの概念は、今回の研修経験を、知識・技術の習得という点において、総じて情報の提示が不十分と意味付

けたものである。

また、カテゴリーE【学習環境改善への要望】は、物的、人的等の学習環境の不十分さや改善点についての意味付けに関わるものである。このカテゴリーは、次のような諸概念の関連から生成されている。概念⑮《学習リソースの不備》は、視聴した授業ビデオの音声聞きにくい等、学習を巡る物的環境に関わるものである。また、概念⑯《授業ビデオ視聴活動の断片性・限界性》は、ビデオによる授業検討の際に、I-(3)で述べたようなビデオ停止と課題提示があったがため視聴の一貫性が阻害されたこと、さらにはビデオのため授業が実践される教室の全体像が見えにくいことに関わっている。こうした活動上の環境を巡って、同様に、概念⑰《ワークショップにおける課題の曖昧さ・困難さ》のように、上記課題の考えにくさや分かりにくさという意味付けも見出せる。これらに加えて、概念⑱《時間の不足・制約》にあるような時間的環境、及び概念⑲《小・中教員混交の困難さ》にあるような人的環境を巡って、その不十分さが指摘されている。

4.2 ワークショップIIのデータ分析

ワークショップIIは、Iとその形態が異なるものの、両者とも軸となるのは、3.1で述べたようなビデオによる省察志向の授業検討である。そうした2つのワークショップの中核部分の同型性を踏まえて、ワークショップIIのデータについては、部分的にIで生成された概念を適用しつつ分析が進められた⁽⁷⁾。

ワークショップIIのデータからは、表3にあるように、14の概念とそれらの関連付けから5つのカテゴリーが生成されている。14の概念の内、ワークショップIのものと同

表3. ワークショップⅡのデータから生成された概念・カテゴリー

カテゴリー	概念	カテゴリー	概念
F 授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察	⑳授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察	D' 追加情報への要望	㉗授業参観と授業ビデオ視聴による理論的知識へのさらなる関心・要望
	㉑物語的授業記録作成の有意義性		㉘(㉓)講師による解説の必要性
B' 理論的知識の理解と活用可能性	㉒授業参観と授業ビデオ視聴を通じた知識の確認・理解		㉙(㉔)モデル的な授業提示の必要性
	㉓授業参観後のビデオ視聴を通じた授業検討の成果		㉚物語的授業記録の意味の不明瞭性
	㉔(㉑)授業批評の喚起	㉛(㉕)学習リソースの不備	
C' 意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張	㉕授業ビデオの共同的検討の有意義性	E' 学習環境改善への要望	㉜(㉖)授業ビデオ視聴活動の断片性・限定性
	㉖授業ビデオを巡る交流の有意義性		㉝授業ビデオ検討ワークショップの不十分さ

複するの5つの概念(表中網掛け部分)であり、Ⅱのデータ分析であらたに生成された概念は9つということになる。また、これら概念群から、ワークショップⅠとは異なるⅡの活動の特徴、すなわち実際の授業参観の実施に対応して、カテゴリーF【授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】が生成されているものの、他の4つのカテゴリーは、上記の同型性という点から、Ⅰで挙げたものが適用されている。ただし、下位概念には差があるので、カテゴリー名は同じとしながら、各々B'～E'とプライム付きで表記している。

まず、F【授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】は、次のような諸概念の関連から生成されている。概念㉑《授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察》は、3.2のⅡ-(1)と(3)における授業参観とそれを踏まえたビデオ視聴時に、自身の授業経験の想起と重ね合わせが生じたことを意味している。概念㉑は、カテゴリーFと同じ表現になっているものの、この概念は概念㉑と関連しつつ、カテゴリーFの内実を構成していると見なせる。概念㉑《物語的授業記録作成の有意義性》は、Ⅱ-(2)における物語的授業記録の作成が、教師と子どものやり取りを場面や出来事として捉えて意味付ける構えに繋がり、経験の想起と重ね合わせを生起させたことを意味している。つまり、ビデオ視聴時における省察志向の授業検討は、物語的授業記録の作成に多くを負っていると言える。

また、カテゴリーB'【理論的知識の理解と活用可能性】は、次のような諸概念の関連から生成されている。概念㉒《授業参観と授業ビデオ視聴を通じた知識の確認・理解》は、Ⅰ-(1)と(2)で提示された授業におけるペア学習やグループ学習の組織の方法、模倣志向と省察志向に関わった授業観察法が、知識として授業参観時とそのビデオ視聴時に確認され理解が進んだことを意味している。そうした授業構成・観察法の概念的な理解が、同一の授業の参観とビ

デオ視聴という活動の反復によって深まったことを表しているのが、概念㉓《授業参観後のビデオ視聴を通じた授業検討の成果》である。このような授業構成・観察に関する理論的知識の習得と活用から生じた、授業を分析的に、あるいは批判的に見るといった経験が、概念㉔(㉑と同じ)《授業批評の喚起》のように意味付けられている。

さらに、カテゴリーC'【意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張】は、次のような諸概念の関連から生成されている。概念㉕《授業ビデオの共同的検討の有意義性》は、Ⅱ-(3)で物語的な授業記録に基づきながら、言語活動等、授業のポイントとなる箇所をビデオを止めて、その場面や出来事の解釈を行うという、言わば授業カンファレンス的な活動全体が意義あるものとされたことを表している。併せて、そうした解釈をペアトークやグループトークを通して交流するという活動を意味付けたのが、概念㉖《授業ビデオを巡る交流の有意義性》である。

一方、D'【追加情報への要望】は、ワークショップⅠの場合と同様、ワークショップの不十分さや改善点についての意味付けに関わるものである。このカテゴリーは、次のような諸概念の関連から生成されている。概念㉗《授業参観と授業ビデオ視聴による理論的知識へのさらなる関心・要望》は、Ⅱ-(1)と(3)の授業参観とそのビデオ視聴という活動を通して、授業構成・観察法についての関心が高まり、そうした情報がワークショップの中でさらに示されるべきだったという要望に関わるものである。そうした情報を、筆者ら各ワークショップの担当者ももっと解説すべきだという要望を意味しているのが、概念㉘(㉓と同じ)《講師による解説の必要性》である。さらに、概念㉙(㉔と同じ)《モデル的な授業提示の必要性》は、参観しビデオで視聴した授業が技術的に模倣する対象としては不十分であると捉えられたことを意味している。加えて、Ⅱ-(2)で作成された参観授業の物語的授業記録が、(3)の授業ビデオ視聴時

に活用できなかったという意味付けを表しているのが、概念⑩《物語の授業記録の意味の不明瞭性》である。この概念と先の概念②は対極的な関係にあり、この点は検討を要する論点となる（後述の5を参照）。

また、カテゴリE'【学習環境改善への要望】は、ワークショップIの場合と同様、物的等の学習環境の不十分さや改善点についての意味付けに関わるものである。このカテゴリは、次のような諸概念の関連から生成されている。概念⑪(⑮と同様)《学習リソースの不備》、および概念⑫(⑯と同様)《授業ビデオ視聴活動の断片性・限定性》は、各々、視聴した授業ビデオの音声が届きにくい等、学習を巡る物的環境や、II-(3)における授業検討時のビデオ停止と課題提示による視聴の一貫性の阻害といったことに関わっている。さらに、概念⑬《授業ビデオ検討ワークショップの不十分さ》は、筆者らが初見の授業について、その参観直後にビデオ検討をコーディネートするという即興的な活動を求められたことから、授業検討会の運営に不十分さが感得されたことを意味している。

5 考察

以上のデータ分析の結果として得られた5つのカテゴリを関連付けると、図1のように表せる。A【授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】とF【授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】は、いずれも中心のカテゴリであり、両者とも自己の実践の省察に関わっている。また、中心のカテゴリAと関与のカテゴリB～Eの関連、およびFとB'～E'の関連は同型と見なせる。こうした点を踏まえて、2つのワークショップを巡るカテゴリ関連を1つの図にまとめて表している。

まず、ワークショップIに関わった中心のカテゴリであるA【授業構想に基づくビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】は、4で述べたように、ビデオ視聴前にその授業を構想する活動があったが故に、視聴を契機とした自己の実践の省察、すなわち自己の授業経験の想起や、観察されたものと自己の経験との重ね合わせが生じたことを意味している。つまり、授業の構想が自己の実践に由来する授業イメージの想起を促し、そうした授業イメージがビデオ視聴時に観察された授業の現実と重ね合わされ、自己の実践の省察に繋がったわけである。

このような省察は、一面では、カテゴリB【理論的知識の理解と活用可能性】が意味する、視聴前に示された省察志向の授業観察法の活用等によって生じ得た面もある（図1中の細い黒矢印参照）。つまり、観察法等の知識に基づいて、授業ビデオ視聴の際に、適用的な自己の実践の省察が試みられたという、カテゴリAに対するカテゴリBの関与的関連を指定できる。

また、カテゴリAが意味する自己の実践の省察は、カテゴリC【意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張】とより強く関連していると思なせる（図1中の太い黒矢印参照）。つまり、授業ビデオ視聴中の課題に即したグループでの授業場面の検討を通して、他者の多様な授業の見方に触れつつ自身の授業解釈の視点を拡張させていくことは、そうした視点が自らの授業経験を想起し重ね合わせる手掛かりになり得るという意味で、自己の実践の省察に繋がっていくわけである。

ただし、カテゴリB【理論的知識の理解と活用可能性】は、カテゴリD【追加情報への要望】と相関性が高いと見なすことができる（図1中の双方向の白矢印参照）。それは、授業構成・観察法の概念的な理解やその活用の経験を有益と意味付けることが、そうした理論的知識のさらなる習得を求める志向と繋がっていくと考えられるからである。つまり、カテゴリBとDは、裏腹の関係にあると言えよう。こうした点を考慮すると、カテゴリAが意味するような授業検討における省察志向は、ワークショップに参加した初任者の経験において必ずしも優勢ではなかったとも解釈できる。言い換えれば、観察された授業を自身の経験と繋げつつ意味付けるという内発志向とともに、提示された理論的知識をより多く身に付けたいという内化志向が、ワークショップIにおける研修経験全体に見出せるわけである⁽⁸⁾。

また、ワークショップIIに関わった中心のカテゴリであるF【授業参観と授業ビデオ視聴を契機とした自己の実践の省察】は、4で述べたように、参観とその物語の記録

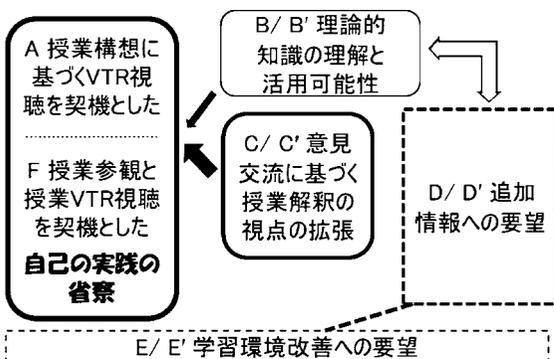


図1. データ分析から生成されたカテゴリ関連図

の作成を踏まえた授業ビデオ視聴時に、自身の授業経験の想起と重ね合わせが生じたことを意味している。つまり、授業中の場面や出来事に焦点化するという構えが、授業における技術的要因にのみ脱文脈的に焦点化する志向を緩和し、授業検討における省察志向を生起させる契機となり得たと見なせよう。

こうした省察は、先のワークショップ I の場合と同様、カテゴリ B'【理論的知識の理解と活用可能性】と C'【意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張】に影響を受けつつ成立していると言える。つまり、省察的な授業観察法という理論的知識の概念的な理解が、同一の授業の参観とビデオ視聴という活動の反復において適用されたことを意味するカテゴリ B' は、カテゴリ B と同様、カテゴリ F に対して関与的な関連を指定できる。また、授業のポイントとなる場面や出来事の解釈とその交流するという活動を意味付けたカテゴリ C'【意見交流に基づく授業解釈の視点の拡張】は、カテゴリ C の場合と同様、拡張された視点が自らの授業経験を想起し重ね合わせる手掛かりになり得るという意味で、カテゴリ F が意味する自己の実践の省察と強い関連にあると見なせる。

ただし、ワークショップ I の場合と同様、カテゴリ B'【理論的知識の理解と活用可能性】とカテゴリ D'【追加情報への要望】の関連から、それらが意味する提示された理論的知識をより多く身に付けたいという内化志向を確認できる。この点を考慮するなら、そうした内化志向と、カテゴリ F が意味するような授業検討における省察志向、すなわち観察された授業を自身の経験と繋げつつ意味付けるといった内発志向の拮抗を、研修経験には見出せると言えよう。

また一方で、自己の実践の省察の成立に関わっては、4.2 で述べたように、カテゴリ F の下位概念である概念⑳《物語の授業記録作成の有意性》と、カテゴリ D' の下位概念㉑《物語の授業記録の意味の不明瞭性》が挙がっていた。つまり、II-(3)の授業ビデオ視聴時に、授業の物語の授業記録の活用の方途が分かりにくかったという意味付けを表しているのが、概念㉑である。この概念と先の概念⑳の対極的な関係から、授業検討における省察志向を促す仕組みとして、物語の授業記録の作成活動は必ずしも十全な契機足り得ていないのではないかという解釈も可能になる。

6 結論

以上の結果と考察で示された知見を要約すると、以下のようになる。

(i) ビデオによる授業検討を軸とした2つのワークショップにおいて、観察されたものに触発された自己の授業経験の想起の重ね合わせという、省察志向の学びの成立が確認されている。これは、ビデオで視聴する授業の事前の構想、参観した授業の物語的記録の作成、および省察志向の授業観察法の事前解説やワークショップでの意見交流という諸契機によると見なせる。

(ii) ただし、そうした省察志向の学びは、ワークショップ全体通して必ずしも優勢ではなく、提示された授業構成等に関わる理論的知識をより多く身に付けたいという内化志向の学びも確認できる。したがって、ワークショップにおける研修経験には、そうした内化志向の学びと、自己の授業経験の想起の重ね合わせという省察、すなわち内発志向の学びの拮抗を見出せることになる。

(iii) さらに、授業参観を踏まえたビデオでの授業検討という過程における省察志向の学びにとって、1つの重要な契機と想定されていた物語的記録の作成については、その有意性と意味の不明瞭性という対極的な意味付けが、概念レベルにおいて現れている。したがって、この点は、改善の方途が模索される必要がある。

これらの知見を踏まえて、研修プログラムの評価を行うならば、その目標は一定程度達成されたものの、いくつかの改善点もまた明らかになったと見なせる。

その1つは、先の(ii)にある内化志向の学びと内発志向の学びの拮抗に関わる。初任教員にとって、何らかの理論的知識を習得したいという内化志向の強さ、さらには他者の授業に見出せる技術の模倣志向の強さは自然なものであろう。そうした点を考慮しつつ、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上」(中央教育審議会, 2012)の鍵として、自己の授業経験の想起の重ね合わせという省察志向の学びの在り方をあえて提示したのが、今回のワークショップであった。その結果としての、内化志向の学びと内発志向の学びの拮抗といった事態を踏まえるならば、改善点としては、省察志向の授業観察法の理解をより豊かに促す方途が求められる。たとえば、今回のワークショップの流れで言えば、そのIにおいて自身の授業経験の省察と交流の機会を設ける等、省察をより前面に押し出した活動を位置付けることが考えられよう。

今1つは、先の(iii)にある物語的記録の作成活動への肯定的・懐疑的両様の意味付けである。これに関わる改善点としては、省察志向の授業検討における物語的記録の意義をより明確化するような説明の提示が挙げられる。

注

- (1) 2000(平成12)年の全国採用数については、文部科学省HP内の「平成13年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について—第3表：公立学校教員の受験者及び採用者の推移」(http://www.mext.go.jp/a_menu/sh-otou/senkou/03062601/003.htm)を、2012(平成24)年については、同「平成24年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1329248.htm)を参照。
- (2) ただし、大学と教育委員会の連携を主眼に置いてはいないものの、高校初任者研修における校外研修に関わった「授業研究力量」形成プログラムの開発研究(河合, 2006)は見出せる。
- (3) 省察概念は、2012年8月の教師の資能力向上に関する中教審答申(中央教育審議会, 2012)でも論及されており、この概念を軸とした教師教育に関する先行研究は枚挙にいとまがない。たとえば、CiNiiの検索では、教師と省察をキーワードにした論文を、2000年以降で約170件、確認できる。
- (4) 物語的な授業記録については、ワークショップIで検討した授業に関わって、そのサンプルがすでに紹介されていた。記録の内実としては、たとえば次のような叙述を採ることになる。「教師は、今日の課題の確認から始める。子どもたちは何だったか戸惑い気味に見えるが、女子が「円の面積を求める公式」と答える。声が小さいものの、教師や他の子どもたちは聞き取っているようである。……」
- (5) こうした授業ビデオ検討会の在り方は、授業カンファレンス(稲垣, 1986)やストップモーション方式による授業検討(藤岡, 1991)を参考にしている。
- (6) ここでのデータ分析の手順は、基本的には、木下(2003)による「修正版」グラウンデッド・セオリー・アプローチが参照されている。
- (7) こうしたすでに生成されている概念を別のデータに適用、言い換えれば異なるデータ間で特定の概念を確認していく分析手順については、「修正版」グラウンデッド・セオリーにおける「データを比較的に見ていき類似例を検討する作業」(木下, 2003, pp.179-181)が参照されている。
- (8) カテゴリーE【学習環境改善への要望】は、図1にあるように、カテゴリーD【追加情報への要望】と関連しつつ(図中の点線参照)、ワークショップ全体での経験の内、不十分と意味付けられたものに関わっている。カテゴリーE(同様にカテゴリーE'も)は、ワークショップの改善の方向を意味するが故に重要と見なせるものの、カテゴリー関連全体においては周辺的なものであるため、考察では取り上げない。

文献

秋田喜代美(2005). 学校でのアクション・リサーチ: 学校との協働

- 生成的研究. 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学(編), 教育研究のメソドロジー(pp.163-183). 東京大学出版会.
- 中央教育審議会(2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申). 文部科学省HP.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm
- 藤江康彦(2007). 幼少連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ. 秋田喜代美, 藤江康彦(編), はじめての質的研究法: 教育・学習編(pp.243-274). 東京図書.
- 藤岡信勝(1991). ストップモーション方式による授業研究の方法. 学事出版.
- 藤原顕(2010). 教師のためのやさしい授業研究入門②: 子どもの学びを《見る》(1). 授業づくりネットワーク, 23(5), 50-51.
- 藤原顕(2011). 教師教育の省察論的転回. 「福山市立大学開学記念論集」編集委員会(編), 児童教育学を創る(pp.99-115). 児島書店.
- 福山市教育委員会(2012). 2012年度(平成24年度)福山市教職員研修実施計画.
- 干川圭吾, 谷塚光典, 高橋渉, 上村恵津子, 東原義訓, 戸谷高, 今田里佳, 中村正昭(2005). 現職教員を対象とした研修事業における教育委員会との効果的な連携: 長野市10年経験者研修における長野市教育委員会との連携を通して. 教科教育研究, 23, 277-294.
- 稲垣忠彦(1986). 授業を変えるために: カンファレンスのすすめ. 国土社.
- 石原陽子(2010). 教員初任者研修のカリキュラム改革へ向けた考察: P市での参加者へのアンケート調査を基に. 関西教育学会研究紀要, 11, 1-16.
- 石川英志(2005). 岐阜大学教育学部における10年経験者研修(大学研修)の構想と展開: 教師の生涯発達と共に歩む教育学部へ. 教師教育研究, 1, 25-73.
- 神山知子(1993). 初任者研修における新任教員のアンビバランスに関する考察: 感想文にみる参加意欲を手がかりに. 教育学研究集録, 17, 43-53.
- 河合宣孝(2006). 高等学校教員初任者研修の改善に関する研究: 「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発. 学校経営研究, 31, 42-55.
- 木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践: 質的研究への誘い. 弘文堂.
- 教育職員養成審議会(1999). 養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申). 文部科学省HP.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chu-kyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm
- 丸山範高(2012). 初任者研修が国語科授業実践に及ぼす影響. 全国大学国語教育学会発表要旨集, 122, 163-166.

文部科学省 (2012). 初任者研修実施状況調査結果 (平成22年度) について. 文部科学省HP.

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/edu-cati-on/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/03/27/122242_021.pdf

森勇示 (2004). 教員養成における教育委員会と大学の連携: 愛知教育大学における保健体育科の「10年経験者研修」. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 29, 31-40.

高田かがり (2012). 学び続ける教師を支える研修について: 初任から6年目までの研修の改善. 岐阜大学カリキュラム開発研究 29(1), 1-9.

和井田節子, 亀山有希 (2011). 新任教員の適応および初任者研修に関する研究. 総合科学研究, 5, 1-10.

和歌山県教育センター学びの丘基本研修課 (2006). 初任者研修対象教員に対する意識調査に関する一考察. 和歌山県教育センター学びの丘研究紀要, 2006年度, 11-23.

山本利一, 祐安裕美, 牧野亮哉 (2004). 新採用教員が抱える教科指導の課題点と効果的な支援の在り方. 埼玉大学紀要: 教育学部 (教育科学 I), 53(1), 21-27.

付記

本研究は、福山市立大学2012 (平成24) 年度重点研究費による助成を受けている。

(2013年11月18日受稿, 2013年12月3日受理)

