

令和7年度 研究報告書

省察が若手教員の主体的な学びの素地形成に果たす役割の研究

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

243-A9701 一安 尊正

目次

省察が若手教員の主体的な学びの素地形成に果たす役割の研究

研究報告書要旨

第1章	研究の背景と目的	1
第1節	研究の背景	
第2節	先行研究の検討と本研究の目的	
第2章	理論的枠組み	7
第1節	「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」	
(1)	若手教員の主体的な学びを支える前提条件	
(2)	「欲求・動機」および「見通し」の段階	
(3)	「学習活動」・「振り返り」および「認知・感情」の段階	
第2節	「ALACTモデル」と省察の深化	
第3節	「教員の主体的な学びのプロセスモデル」	
第4節	研究目的の再設定	
第3章	研究方法	17
第1節	研究対象	
第2節	研究者の関与のあり方	
(1)	協働的な省察の場の設計と支援	
(2)	事後インタビューの実施と省察の支援	
(3)	若手教員からの質問対応と情報提供	
第3節	データの収集と分析の方法	
(1)	研究対象と群分け	
(2)	データ収集方法①(A群・B群共通)	
(3)	データ分析方法①(A群・B群共通)	
(4)	データ収集方法②(B群のみ)	
(5)	データ分析方法②(B群のみ)	
第4章	実践方法と具体的実践	23
第1節	「欲求・動機」および「見通し」の段階における実践	
(1)	実践方法	
(2)	具体的実践	
第2節	「学習活動・振り返り」の段階における実践	
(1)	実践方法	
(2)	具体的実践	

(3) 協働的な省察における変化の考察－ALACTモデルに基づく－

第3節 協働的省察の深化過程の総括とALACTモデル上の位置づけ

第5章 インタビュー結果とその分析・考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 60

第1節 量的データから見たA群・B群の特徴

- (1) アンケートの概要と分析方法
- (2) 4月・12月アンケートの結果
- (3) アンケート結果から見たA群・B群の共通性と微差
- (4) 量的分析の限界と質的検討の必要性

第2節 インタビュー調査の概要

- (1) 対象者と実施時期
- (2) 質問項目と意図

第3節 インタビュー結果と分析

- (1) 授業実践の変化と子どもの姿の捉え方に関するインタビュー結果と分析
－質問1・2を中心として－
- (2) 授業目標の捉え直しと実践の再構成－質問3・4を中心として－
- (3) 協働的省察の経験の意味づけ －質問5を中心として（B群のみ）－

第4節 インタビュー結果の考察

第6章 総合考察－本研究の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75

第1節 本研究の成果の総括

第2節 理論面への貢献－ALACTモデルへの示唆－

- (1) 若手教員同士の協働的省察においても成立したALACTモデルの循環
- (2) ALACTモデルの循環を成立させた協働的省察の条件

第3節 実践面への貢献

- (1) 若手教員の主体的な学びの素地形成のプロセス
- (2) 主体的な学びを支える伴走的関りの在り方

第4節 本研究の課題と今後の研究への示唆

研究報告書要旨

ベテラン教員の大量退職により学校現場の年齢構成は大きく変化し、若手教員への授業工夫の継承や日常的な支援が十分に行われにくい状況が生じている。このような環境のもとでは、外部から与えられる画一的な研修のみに依存するのではなく、若手教員自身が日常の実践を通して学び続けることの重要性が一層高まっている。

こうした課題を踏まえ、本研究は、若手教員が主体的に学び続けるための基盤として、省察がどのような役割を果たすのかを明らかにすることを目的とする。ここでいう主体的な学びの素地形成とは、授業について考えることへの知的好奇心や有能感、さらにより良い授業を実現しようとする自己実現への欲求が、教員の内面に形成されていく過程であると捉える。

この目的を達成するために、理論枠組みに基づく実践研究を通して、省察の在り方と学びの違いを検討した。櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」とコルトハーヘン（2010）のALACTモデルを基盤に、教員の主体的な学びを捉える理論枠組みを構築した。さらに、マックス・バンマネンのリフレクション三分類を手がかりに、省察の質的な違いを分析した。この枠組みに基づき、若手教員5名を対象に、意図的な省察の場を設けないA群（2名）と、月1回程度の協働的な省察を行ったB群（3名）を比較・分析した。

分析の結果、協働的な省察を行ったB群では、省察の質に明確な特徴が見られた。B群の省察では、授業技術の改善に偏ることなく、子どもの思考や理解に注目し、学習の意味や授業構造を捉え直そうとする実践的リフレクションが中心であった。また、協働的な省察の初期段階から、自身の教育観や教師としての立ち位置を問い直す批判的リフレクションも確認された。これらは、若手教員同士による上下関係の生じにくい関係性、子ども主体の学びを目指す共通の目的意識、具体的な子どもの姿に基づく対話という条件が相互に作用した結果であると考えられる。

さらに、協働的な省察の有無によって、A群とB群の学びのプロセスには明確な差異が確認された。B群では、省察と実践を往還する循環的な学びのプロセスが形成され、実践の意味や目標を捉え直しながら授業改善が進められていた。一方、A群では、子どもの変化を自身の実践と結びつけて意味づけることが難しく、目標が形骸化する傾向が見られた。以上から、協働的な省察を核とした実践が、若手教員の主体的な学びの素地形成を具体的に支えるプロセスとなることを明らかにした。

本研究には、対象人数や時間的制約といった課題があるものの、今後は対象を拡大するとともに、協働的な省察を校内研修などの組織的枠組みに位置づけることで、長期的な視点から検討を進めることが可能である。

第1章 研究の背景と目的

第1節 研究の背景

経験豊富な教員¹の大量退職により、学校現場における教員の年齢構成および経験年数のバランスが大きく崩れている。とりわけ、ベテラン教員から若手教員²への授業工夫の継承機会や日常的な助言や支援を受ける機会が減少していることは、学校現場が直面する重要な課題である。

このような課題の背景の1つには、学校規模の縮小、特に単学級校の増加がある。令和7年度の学校基本調査をもとに作成した都道府県別学級数別学校数(図1-1)を見ると、現時点においても単学級を抱える学校は最多の頻度を示しており、今後は少子化の進行に伴って、その割合がさらに高まることが予想される。学校規模の縮小は、校内における同僚教員との日常的な対話や授業についての相談機会を制限し、結果として若手教員が孤立しやすい状況を生み出していくと考えられる。

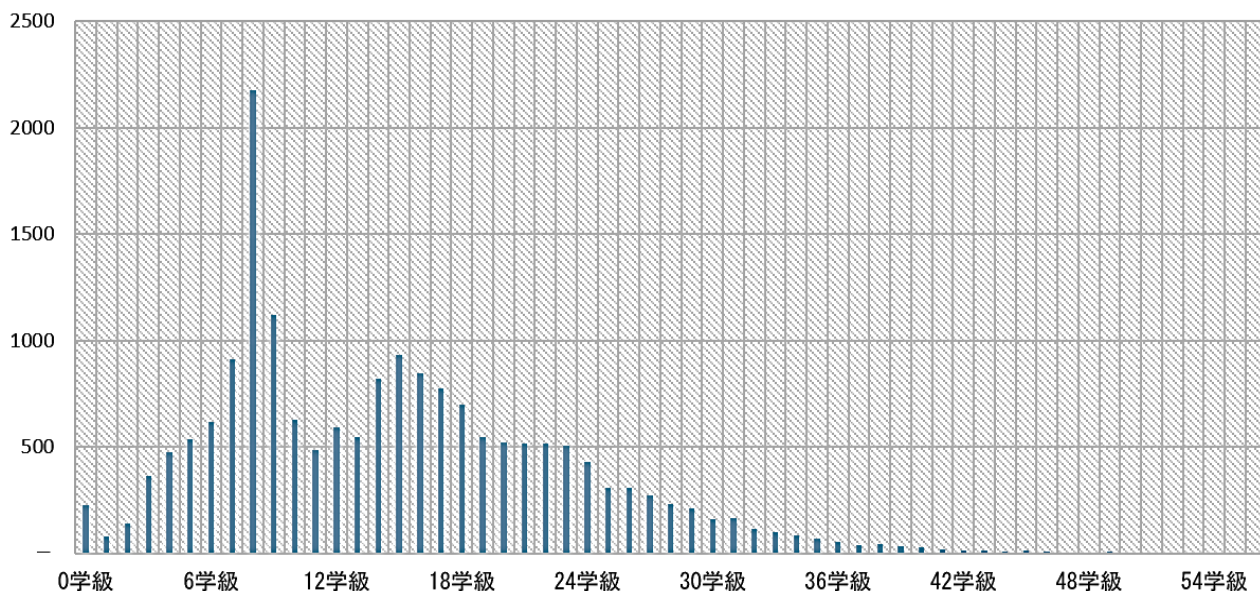


図1-1 令和7年度都道府県別学級数別学校数(公立小学校のみ)

こうした状況のもと、若手教員の授業力向上をいかに支援するかは、教育現場の健全な運営にとって喫緊の課題である。現在、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修などの授業実践を中心としつつ、学級経営や生徒指導を含む教師としての基礎的・実践的力量的向上を目的としたさまざまな研修が実施されている。これらの法定研修は、教師としての専門性を高め、児童に質の高い教育を提供するために一定の役割を果たしてきた。しかしその一方で、多くの研修が画一的な内容にとどまり、若手教員一人ひとりのニーズや学校の実情に十分に即していないという課題がある³。

このような若手教員を取り巻く課題は、近年の教師教育をめぐる議論全体の中でも重要な論点として位置づけられている。教師が外部から与えられる研修を受動的に受けるのではなく、自らの課題意識に基づいて主体的に学びを構成していくことの重要性が指摘されている⁴。さらに、教師の学びにおいても、主体的かつ協働的に学ぶ姿勢

が求められている⁵。

以上のことから、若手教員が主体的かつ協働的に学び合う場をいかに構築するかは、個々の教員の専門性向上のみならず、学校全体の教育の質を高めるうえでも重要な課題であるといえる。もはや、ベテラン教員から若手教員へと授業力を高めるための知見や実践の一方向的な伝達に依拠した従来型の支援に依存するだけでは十分とはいえない。むしろ、若手教員自身が自らの実践を問い直し、課題や関心に基づいて主体的に学びを深めていくための条件やプロセスを明らかにすることが求められている。

第2節 先行研究の検討と本研究の目的

主体的な学びは、学習者が目標を設定し、計画・実行・振り返りを通じて学びを調整する過程である（鹿毛、2013）。櫻井（2024）は、「主体的な学びは自ら学ぶ意欲による学びそのもの（p14）」（櫻井、2017）として、「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル（図1-2）（p57）」（櫻井、2024）を提唱した。このモデルでは、学習者が欲求や動機を持ち、学習の見通しを立て、実際の学習活動を行いながら、振り返りを通じて学びを調整することが重要であるとされる。

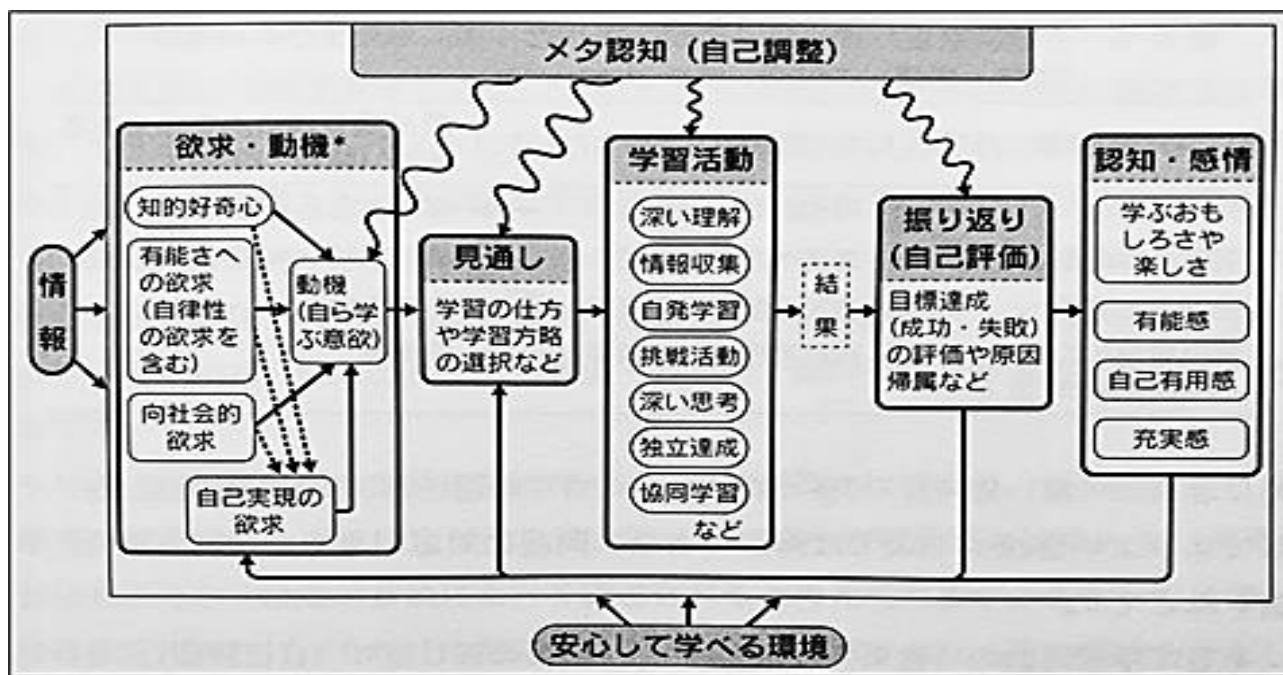


図 1-2 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」

※櫻井(2024)の掲載図を転載

教職キャリアをスタートさせて間もない若手教員らは、ベテラン教員ほどこのモデルが十分に定着しているとは言い難いと考えられる。かといって、自己実現への欲求（より良い授業を実践したいという意欲）解消を目指してこのモデルにおける自己調整をさせることは、かえって若手教員の主体性を奪いかねない。そのため若手教員には、まずは知的的好奇心（授業について考えることの楽しさ）や有能感（よい授業ができるようになったという実感）を獲得していく中で、主体的な学びの素地を培ってもら

う必要がある。この素地が形成されてはじめて、若手教員は学びのサイクルを自律的に回し、外部からの働きかけなしに継続的な学習の調整が可能となる。すなわち、主体的な学びの素地形成は、主体的な学びを成立させる前提となる過程であり、この形成が進むことで、主体的な学びが実現すると考えられる。

上記の鹿毛(2013)や櫻井(2024)の提示する学習者が目標を設定し、計画・実行・振り返りを通じて学びを調整する過程モデルにおいて、目標を設定し、計画・実行するだけ(させるだけ)では、若手教員が知的好奇心や有能感を獲得したとしても、それは自己満足に留まる。若手教員が主体的な学びの素地を形成し、以後も自ら学んで飛躍していく上では、振り返り、すなわち省察⁶が欠かせない。

この省察は、教師の専門性の成長を支える中核的な営みとして位置づけられてきた。教師という専門職においては、単に経験を積むだけでなく、自らの実践を問い直し、意味づけながら成長していく「反省的实践家」としての姿勢が求められるとされている(佐藤 1993)。また、省察(リフレクション)とは、実践の改善を目的として、行為の内容や方法、目的、成果などを多様な観点から一定の手続きに基づいて振り返る営みであると定義されている(武田ら、2016)。こうした議論を踏まえると、省察は単なる感想や反省ではなく、経験を次の実践につなげるための意識的・構造的な思考過程であると捉えられる。

さらに、省察は経験を通して学び続けるための基盤としても重要である。省察を通して成功や失敗を含むあらゆる経験を意味づけることにより、教師は経験から学び続けることが可能となる(熊平、2021)。すなわち、省察は一回限りの実践改善にとどまらず、教師が継続的に成長していくための原動力となる営みである。

このような省察の重要性が示される中で、省察がどのようなプロセスを経て実践の改善や力量形成につながるのかを理論化した枠組みが提示されている。その一つが、コルトハーヘン(2010)による教師教育モデルである(p54)。このモデルでは、生徒の具体的な問題や関心に根ざした実践を起点として省察を深めていくことにより、新たな状況にも柔軟に対応できる教師の力量が育成されるとされている(千々布、2021)。この考え方に基づいて提案されたのが ALACT モデルである(図 1-3)。

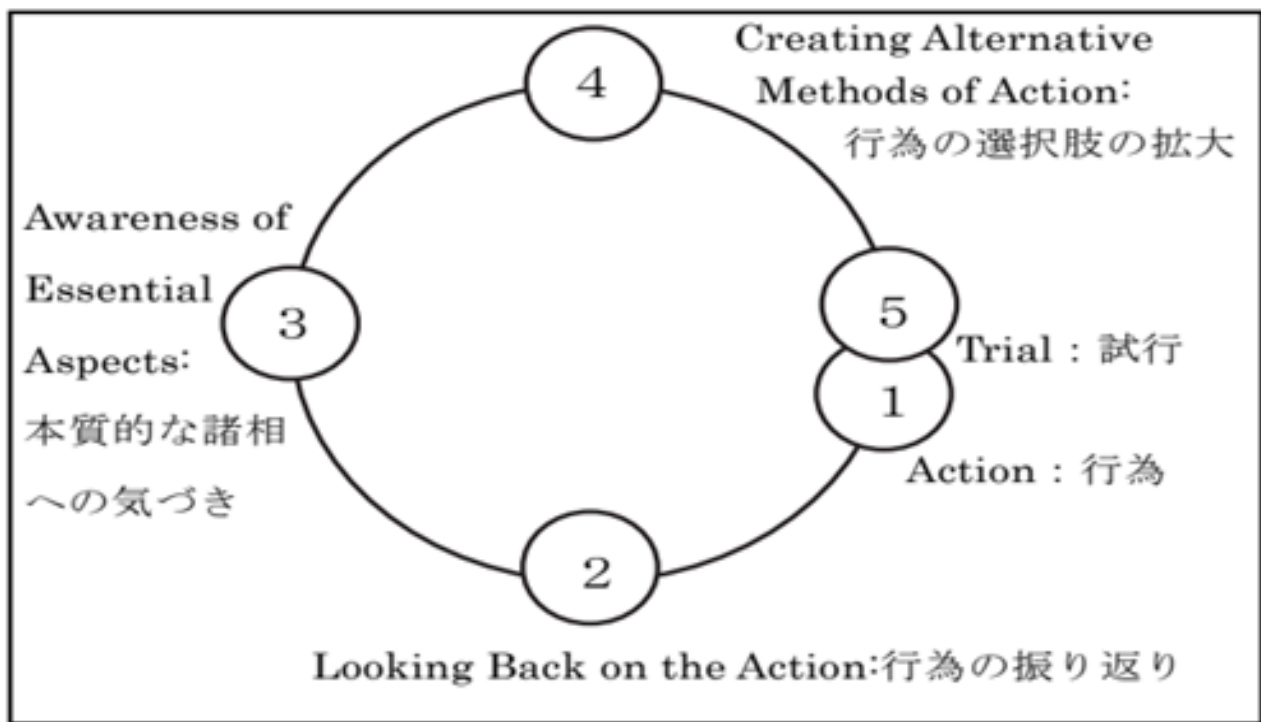


図 1-3 ALACT モデル
 コルトハーヘン(2010)の掲載図を転載

ALACT モデルは、教師が実践を通して学びを深化させていく過程を、段階的かつ循環的に捉えた理論モデルである。このモデルでは、「行為 (Action)」「行為の振り返り (Looking back on the Action)」「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)」「試行 (Trial)」という 5つの段階を循環しながら、教師が経験を意味づけ、次の実践へとつなげていく学びのプロセスが示されている。このことから、リフレクションは単なる振り返りにとどまらず、教師の成長を支える中核的な営みであると位置づけられる。

こうした省察の重要性を踏まえ、実際の教育実践においてリフレクションを取り入れた先行研究が数多く蓄積されてきた。これらの研究では、省察を通して教師が自身の実践や指導観を捉え直し、授業改善へとつなげていく過程が明らかにされている (藤井、2017、谷地元、2021、上條、2022)

このように、教師の成長における省察の重要性は、多くの研究で指摘されているが、本研究では、特に若手教員の成長における省察の役割に注目する。若手教員の成長に関する省察の研究は限定的であるが、いくつかの先行研究でその意義が示唆されている (保森、2019、広島市教育センター、2022)。これらの知見は、省察が若手教員の成長を支える重要な要素となり得ることを示している。

しかしながら、省察が若手教員の主体的な学びの形成過程にどのように関与し、その学びをいかに持続・発展させていくのかについては、なお検討の余地が残されている。特に、省察を継続的に行うことが、若手教員の知的好奇心や有能感を一過性のものに終わらせず、主体的に学び続けるための素地形成にどのように結びつくのかは、十分に明らかにされていない。

そこで本研究では、省察を継続的に行う経験に着目し、それが若手教員による主体的な学びの素地形成にどのように関与するのかを明らかにすることを目的とする。

【註】

- 1 本研究では、制度的・属性的な文脈では「教員」を、実践者・専門職としての学びの文脈では「教師」を用いる。
- 2 本論文では、「熊本県等の資質向上に関する指標」（2024）の「基礎期～向上期」に該当する 20 代の教員とする。
- 3 中央審議会答申（2015）において、国、都道府県、市町村、学校がそれぞれ主体となって研修を行っているが、全体として必ずしも体系的な研修が行われていないと指摘されている。
- 4 千々布敏弥（2021）は、カルバートの教師エージェンシーの定義を引用しつつ、教師エージェンシーを「教師が職能成長に向けて目的意識を持って構造的に努力する能力であり、同僚の成長にも寄与するもの」と定義している。また、研修目標を教師自身が設定し、教室の現実に応じた課題を扱う研修の有効性を指摘している。
- 5 中央教育審議会（2022）は、教職生活を通じた新たな学びの姿として、「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」の四点を示している。また、個別最適な学びと協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、教師の学びにおいても求められると述べている。
- 6 本研究では「省察」という言葉を中心に用いるが、先行研究や文献で「リフレクション」という語が用いられている場合には、そのまま引用し、両者は基本的に同義として扱う。

引用・参考文献

- 鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論：動機づけの教育心理学』、金子書房。
- 上條正太郎・赤坂真二（2022）「協働的な省察において教師の学びは如何につくられるのかー反省的実践家としての教師の成長をめざしてー」、『日本学級経営学会誌』第 4 巻、pp. 1-11。
- 熊平美香（2021）『リフレクション 自分とチームの成長を加速させる内省の技術』ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- 熊本県教育委員会（2024）『熊本県教員等の資質向上に関する指標』、熊本県教育委員会。
- 櫻井茂男（2017）『自律的な学習意欲の心理学』、誠信書房。
- 櫻井茂男（2024）『動機づけ研究の理論と応用』、金子書房。
- 佐藤学（1993）「教師の省察と見識」、『日本教師教育学会年報』、2 巻、pp. 20-35。
- 武田信子・金井香里・横須賀聡子（2016）『教員のためのリフレクション・ワークブック』、学事出版。
- 谷地元直樹（2021）「教師の自己省察による数学の授業改善ー具体的実践による教師の成長過程モデルの検討」、『日本教科教育学会誌』、43 巻 4 号、pp. 1-12。
- 千々布敏弥（2021）『先生たちのリフレクション』、教育開発研究所。
- 中央教育審議会（2022）『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の

- 在り方について」、文部科学省。
- 広島市教育センター(2022)「若手教員の資質・能力の向上に向けた人材育成の在り方」、
広島市教育センター、pp. 1-12。
- 藤井佑介(2018)「授業省察における教師の自己内対話ーはーマンズの対話的自己論を
手がかりとしてー」、『日本教育方法学会紀要』、43 卷、pp. 25-34。
- 保森智彦(2019)「マトリクス省察法による初任教師の発話の変容の分析」、『日本教科教
育学会誌』、pp. 27-39。
- F・コルトハーヘン・武田信子(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティ
ック・アプローチ』、学文社。

第2章 理論的枠組み

本章では、若手教員の主体的な学びの素地形成を捉える理論的枠組みを整理する。

前章で述べた研究目的を達成するために、本研究では櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル(p57)」と、授業実践の省察過程を示すALACTモデルを併用するALACTモデルは、省察の具体的な進め方と授業改善の循環を捉える枠組みとして用いる。一方、「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」は、省察が若手教員の主体的な学びにどのような影響を及ぼすのかを分析する枠組みとして位置づける。

なお、本研究では、学習者としての櫻井（2024）のモデルを教師の専門職としての学びに即して再解釈し、「教員の主体的な学びのプロセスモデル」として再構成して用いる。

第1節 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」

本節では、若手教員の主体的な学びを捉える理論的視点として、櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」を検討する。

このモデルは、学習者が内面から学びに向かっていく過程を段階的に捉えたものであり、若手教員が省察を通して主体的に学びを深めていくプロセスを分析するうえで有効な枠組みであると考えられる。

櫻井（2024）は、学習意欲を大きく「自ら学ぶ意欲」と「他律的な学習意欲」に区別し、前者を学習者自身の内面から生起する意欲として位置づけている。「自ら学ぶ意欲」は、学ぶこと自体への関心や達成への志向、他者への配慮、自己の成長への希求といった複数の側面から構成されるとされている¹。

これらの意欲の側面は、若手教員の授業実践における学びの姿と重ねて理解することができる。例えば、授業設計の工夫を試すこと自体に楽しさを見いだす姿は、学びへの内発的な関心を示すものである。また、授業の改善点を見だし、次の実践に生かそうとする姿勢は、有能さへの欲求に支えられた学びとして捉えられる。さらに、児童の理解や成長を願って教材研究を深める姿勢や、理想とする授業の実現に向けて力量向上を志向する姿は、教師としての専門性を高めようとする主体的な学びの表れである。

このように、若手教員が「授業をよりよくしたい」「学び続けたい」と感じながら実践を重ねていく状態は、「自ら学ぶ意欲」が発現している姿であるといえる。こうした学びがどのようなプロセスを経て形成されていくのかを捉えるために、本研究では櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」に着目する。

櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」は、意欲の形成過程を「欲求・動機」「見通し」「学習活動」「振り返り（自己評価）」「認知・感情」という一連の段階として捉えている。また、このプロセス全体に影響を与える要因として、安心して学べる環境や情報、メタ認知の重要性が指摘されている²。

本研究では、この「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」を理論的枠組みとして用い、若手教員が省察を行うことによってどのような主体的な学びのプロセスを辿るのかを明らかにする。省察を継続することが、若手教員における主体的な学びの素地形成に

いかに関与しているのかについて考察する。

(1) 若手教員の主体的な学びを支える前提条件

若手教員が主体的に学びを深めていくためには、学びのプロセスそのものだけでなく、それを支える前提条件が整えられていることが重要である。櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」では、学びの各段階に影響を与える要因として、「安心して学べる環境」「情報」「メタ認知」の3つが示されている。本研究においても、これら3要因を、若手教員の主体的な学びのプロセスを成立させる基盤として位置づける。

① 安心して学べる環境の設定

まず、若手教員が主体的に学ぶためには、心理的に安心して参加できる環境が不可欠である。安心できる環境とは、単に物理的な安全が確保されているだけでなく、対人的な関係においても安心感が保障されている状態を指すとされている³。本研究では、若手教員が安心して学べる環境を、安心感を基盤として、十分な活動時間と円滑なコミュニケーションが確保された場として捉える。これらの要素を基に、若手教員が安心できる環境を以下のように設定する。

1 年齢構成の工夫（対人的に安心な環境）

同年代での学び合いの場を提供することで、率直な意見交換ができる安心感のある雰囲気を作り出すことを目的としている。

2 活動の時間設定（物理的に安全な環境）

活動は月に一度程度で、放課後の約40分間行う。短時間での実施とすることで、若手教員が負担を感じることがないようにする。また、学校行事などに合わせて柔軟にスケジュール調整を行うようにする。

3 業務のサポート体制（物理的に安全な環境）

若手教員がサポートを必要とする業務（授業準備、通信作成等）について、若手教員が要望した具体的支援を筆者が行う。この体制により、参加者が余裕を持って活動に取り組める環境を整える。

② 協働的な省察を通じた情報の獲得

次に、主体的な学びを成立させる要因として、「情報」の役割が挙げられる。学びに必要な情報が提供されなければ、学習者の心理的欲求は刺激されず、学びへの動機も形成されにくいとされている⁴。これを若手教員の学びに置き換えると、授業実践をめぐる情報は、同僚との対話や授業の振り返りを通じて獲得される実践的知見であると考えられる。

とりわけ本研究では、若手教員が協働的な省察を継続的に行うことにより、同僚との対話の中で多様な視点から授業を捉え直し、実践に必要な情報を獲得していく過程に焦点を当てる。個人での省察にのみ依拠する場合、情報は自身の経験や認識に限定されやすいが、協働的な省察の場に参加することで、他者の実践や視点に触れながら、自身の経験を相対化することが可能になると考えられる。本研究では授業経験や

力量の近い同僚との対話に着目する。これは、若手教員が自身の試行錯誤や失敗の可能性を含んだ実践経験を出発点として省察を深めることが、主体的な学びの形成にとって重要であると考えられるためである⁵。

③ 協働的な省察によるメタ認知の促進

さらに、主体的な学びのプロセス全体に関与する重要な要因として、メタ認知が挙げられる。メタ認知とは、自らの学習や実践の状態を客観的に捉え、理解し、調整する働きであり、学びのすべての段階に関与する機能であるとされている⁶。

若手教員の学びにおいては、授業内容や授業設計の意図を言語化し、同僚と意見交換を行う中で、自身の思考や判断を振り返る営みがメタ認知を促進すると考えられる。協働的な省察の場では、他者からの問い返しや異なる視点を受けることによって、自らの実践が可視化され、より客観的に捉え直される。この過程は、若手教員が自らの実践を調整しながら学びを深めていくための重要な基盤となる。

④ 三要因の相互作用と主体的な学びの素地形成

以上を踏まえると、「安心して学べる環境」「情報」「メタ認知」の3要因は、それぞれ独立して機能するのではなく、相互に作用しながら若手教員の学びのプロセスを支えていると考えられる。安心できる環境が整うことで、同僚との対話を通じたメタ認知が活性化し、自身の授業を客観的に振り返る機会が生まれる。その結果、授業改善に必要な情報が獲得され、次の実践へとつながっていく。

このように、3要因の相互作用は、若手教員が主体的に学び続けるための素地形成を支える重要な条件であり、本研究において検討すべき理論的前提である。

(2) 「欲求・動機」および「見通し」の段階

本項では、前項で整理した前提条件を踏まえ、「自ら学ぶ意欲」がどのように発現・深化していくのかについて、櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」における「欲求・動機」および「見通し」の段階に着目し、若手教員の学びのプロセスに置き換えて整理する。

① 「欲求・動機」の段階について

「欲求・動機」の段階とは、学習者が学ぶことの意味や価値を感じ取り、内側から学びに向かおうとする気持ちが形成される段階である。櫻井（2019）は、学習者が提示された情報や既存の知識との出会いを通して、知的好奇心や有能さへの欲求が喚起されることによって、「もっと理解したい」「学びたい」という動機が生じるとしている⁷。

この考え方を若手教員の学びのプロセスに置き換えると、「欲求・動機」は、日々の授業実践や子どもとの関わりを通して得られる経験を基盤として形成されると考えられる。例えば、授業中に見られる子どもの成長や主体的に学ぼうとする姿、あるいは授業がうまくいったという実感は、教師としての喜びややりがい結びつく経験である。このような経験を振り返り、意味づけることによって、「もっとよい授業をしたい」「子どもの学びを支えたい」といった内発的な動機が喚起されると捉えられる。

② 「見通し」の段階について

「見通し」の段階とは、形成された動機を具体的な行為へとつなげるために、学習の目的や内容、進め方を構造的に捉え、これから行う学習活動の全体像を描く段階である。櫻井（2019）は、動機が形成された後、学習を進めるためには、学習活動の内容や方法、順序などについて見通しをもつことが必要であると述べている⁸。

若手教員の学びのプロセスにおいては、「見通し」は、授業実践に向かう前に、自身が目指す授業像や子どもの姿を具体的に想定し、そのためにどのような授業構成や指導の手立てが考えられるのかを整理する過程として捉えられる。例えば、「子どもが主体的に学ぶ授業とはどのような授業か」「そのために、授業の中でどのような場面を設定するのか」「子ども同士の関わりをどのように位置づけるのか」といった問いについて検討することは、若手教員にとっての「見通し」を形成する営みであると考えられる。

③小括

以上のように、「欲求・動機」および「見通し」の段階は、若手教員が自身の授業実践に意味や価値を見だし、それを次の行為へとつなげていくためのプロセスである。本研究では、「欲求・動機」および「見通し」が授業実践を通して形成されることを前提としたうえで、協働的な省察がそれらの意味づけや再構成にどのように関与するのかを、次章以降で検討する。

(3) 「学習活動」・「振り返り」および「認知・感情」の段階

本項では、「欲求・動機」および「見通し」を経て実際に行われる学びの過程として、「学習活動」「振り返り」「認知・感情」の各段階を取り上げ、それらを若手教員の学びのプロセスとして理論的に整理する。

①「学習活動」の段階について

「学習活動」の段階とは、形成された動機や見通しを基盤として、学習者が実際の行為として学びに取り組む段階である。櫻井（2019）は、この段階を、学習者が主体的に課題に関与し、試行錯誤を重ねながら学びを深化させていく過程として位置づけている⁹。

この考え方を若手教員の学びのプロセスに置き換えると、「学習活動」は、日々の授業実践そのものに相当すると考えられる。若手教員にとっての学習活動とは、授業を計画し、実際に子どもと向き合いながら授業を行い、その場で生じる様々な出来事に対応していく営みである。そこでは、授業中の子どもの反応を手がかりに指導を調整したり、想定通りにいかない場面に直面しながら試行錯誤したりすることが求められる。

②「振り返り」の段階について

学習活動の後に位置づけられる「振り返り」は、学びの結果を意味づけ、次の学びへとつなげる上で重要な段階である。櫻井（2019）は、学習後に自己評価を行い、目標達成を認識することによって、有能感や学習への肯定的な感情が形成されると指摘している¹⁰。

つまり、「振り返り」とは、学習活動の成果や課題を自己評価し、その達成度を意味づけることを通して、学習に対する認知や感情を形成する段階である。この過程は、単なる結果確認にとどまらず、次の学びへの動機づけを支える機能をもつ点に特

徴がある。

この理論的枠組みを若手教員の学びに当てはめると、「振り返り」は、日々の授業実践を対象として、自身の指導や子どもの学びを省察し、その成果や課題を評価し直す営みとして位置づけられる。本研究では、この振り返りを、ALACTモデルに基づく協働的な省察として捉える。すなわち、授業という実践を起点に、その行為を振り返り、背後にある要因や前提を捉え直し、次の行為の方向性を構想する循環的な省察過程である。

③「認知・感情」の段階について

協働的な省察を通して、若手教員は自身の授業実践を一定の基準に基づいて捉え直すことが可能となる。その結果、授業改善への手応えや有能感が形成され、教員として学び続けようとする内発的な動機づけが支えられていくと考えられる。

このような変容が生じる段階が、「認知・感情」の段階である。この段階は、振り返りを通して生起する知的好奇心や有能感といった認知的・情意的側面の変化を指している。若手教員が、授業について考えることのおもしろさや、自身の実践に対する手応えを実感することによって、学びに対する肯定的な意味づけが形成される段階である。

本論文第1章で示した「主体的な学びの素地形成」とは、まさにこの認知・感情段階における変容を指すものである。すなわち、若手教員が知的好奇心や有能感を獲得し、それらを基盤として、よりよい授業を実践したいという自己実現への欲求を高めていく過程である。

④ 小括

以上のように、櫻井(2024)の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」は、学習活動と振り返りを通して認知・感情が形成され、それが次の学びへの動機づけへと循環していく構造を示している。ただし、櫻井(2019、2024)は振り返りそのものの在り方や質について詳細に論じているわけではなく、どのような振り返りが学びの深化に寄与するのかについては必ずしも明確ではない。

そこで本研究では、この理論的枠組みを踏まえつつ、若手教員の学びのプロセスの中でも、特に「振り返り」、すなわち省察に着目することとした。振り返りの内容や質の違いが、その後の学びの展開にどのような影響を及ぼすのかを検討することは、主体的な学びの素地形成を具体的に捉える上で重要であると考えられる。

なお、「学習活動」および「振り返り」の段階における具体的な実践方法やその結果については、第4章で詳しく述べる。次節では、若手教員の省察がどのように深化していくのかを理論的に捉える枠組みとして、ALACTモデルの循環構造と省察の深化との関係について検討する。

第2節「ALACTモデル」と省察の深化

本節では、ALACTモデルにおける省察の深化過程に着目し、とりわけ第3局面である「本質的な諸相への気づき」が、どのようにして成立するのかを理論的に整理する。

ALACTモデルは、教師が実践を振り返りながら学びを深めていく循環的な省察過程

を示した枠組みであり、5つの局面を段階的にたどることで、教師の学びが深化していくとされている(千々布、2021)。しかし、実際の省察においては、第2局面である「行為の振り返り」から、すぐに第4局面の「代替案や選択肢の構想」へと進んでしまいがちで、第3局面である「本質的な諸相への気づき」に十分に到達できないという課題が指摘されている(関原、2021)。この第3局面である「本質的な諸相への気づき」は、ALACTモデルにおいて省察の深化を左右する重要な段階であるにもかかわらず、その内実は必ずしも明確に定義されているわけではない(宇佐美他、2024)。広辞苑(2018)によると「本質」とは、事象を成立させている根本的な性質や前提を指す概念であり、授業省察においては、授業者が自身の指導行為の背後にある考え方や価値観、前提としてきた教育観を捉え直す営みと関わるものと考えられる。

先行研究においても、「本質的な諸相への気づき」は、単なる授業技法や改善点の把握にとどまらず、授業を子どもの視点から捉え直し、授業の目的や意味そのものを再考する過程として位置づけられている(石崎、2018)。たとえば二宮ら(2018)は、コルトハーヘンの省察モデルに基づき、「本質的な諸相への気づき」に至るためには、教師と子どもの捉えのズレに着目し、出来事を複眼的に捉える視点が必要であることを示している。このことは、個人による省察が自身の経験や既存の思考枠組みに依拠しやすく、授業中に生じた違和感についても、その背景にある前提や価値観にまで思考を深めにくいという困難さを内包していることを示唆している。

こうした限界を踏まえると、第2局面から第3局面への移行には、自己の実践を相対化し、思考の枠組みを揺さぶる契機が必要である。その1つが、他者との対話である。自身の授業について語り、他者からの問い返しや視点を受け取ることによって、授業者はこれまで自明視してきた前提や「観」を意識化し、省察をより深い次元へと進めることが可能になる(細谷、2023)。

この点を、リフレクションの3分類(表2-1)と照らして考えると、「本質的な諸相への気づき」は、技術的リフレクションや実践的リフレクションの段階ではなく、授業の目的や価値を問い直す批判的リフレクションの段階において生起するものと捉えることが妥当である¹¹。すなわち、表面的な課題や改善点にとどまらず、「なぜその授業を行うのか」「何を大切にしているのか」といった根本的な問いに向き合う営みこそが、第3局面における省察の中核をなすと考えられる。

以上のことから、ALACTモデルにおける第3局面の「本質的な諸相への気づき」とは、第2局面で捉えられた具体的な違和感や課題を、自身の教育観や授業観と結び付けて再構成しようとする批判的省察の過程であると位置づけられる。このような省察の深化をどのように支え、促進することができるのかを明らかにすることが、本研究の重要な課題となる。

表 2-1：マックス・バンマネンのリフレクション 3 分類(千々布 2021)をもとに筆者が作成したリフレクションの 3 分類

リフレクションの カテゴリ	発言の特徴	観点 (チェックポイント)	具体的発言例	
技術的 リフレクション	教師側の操作・ 技術への言及の み。	子どもの学びや反 応には触れず、自 分のやり方だけを 振り返っている。	「説明をもっと早口 にしないようにしよ う。」	
実践的 リフレクション	子どもの学びの 意味に踏み込 み、授業設計等 を再考しようと している。	子どもの思考や理 解に注目し、学習 構造の転換を考え ている。	「子どもが途中で飽き たのは、自分の問いが 広すぎたからかも。問 いの形を変えたほうが いいかも。」	
批判的リフ レクション	本質的な諸相への気づき	子ども主体の授 業とは何かを問 い始めている。	子どもの学びの意 味に関する葛藤や 探究がある。	「子ども主体って、た だ自由にさせることじ ゃないよな？どこで教 師が関わるべきか悩ん でる。」
		授業観や子ども 観を問い直す。 「自分の授業の 前提」を見直し ている。	子どもの主体性を 保障する視点で、 教師の立ち位置や 信念を捉え直して いる。	「私は“教える”こと に偏っていた。子ども が学びをつくる場とし て授業を考え直した い。」

第 3 節 「教員の主体的な学びのプロセスモデル」

若手教員の主体的な学びを、学びに向かう動機から省察を通じた認識の変容に至るまで一体的に捉えるためには、単一の理論モデルでは十分とは言えない。

櫻井(2024)の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」は、若手教員が学びに向かう動機や見通しを形成し、学習活動へと至る過程を構造的に捉える枠組みである。一方で、省察を通じた認識の変容や気づきの深化を具体的に捉えるには限界がある。

そこで本研究では、省察の質的深化を捉えることが可能な ALACT モデルを併用し、両者を統合した「教員の主体的な学びのプロセスモデル」を再構成する。この統合モデルを用いることで、若手教員が学びに向かう過程と、省察を通して認識を変容させていくプロセスを一体的に捉えることが可能となる。本研究では、このモデルを分析の枠組みとして活用する(図 2-1)

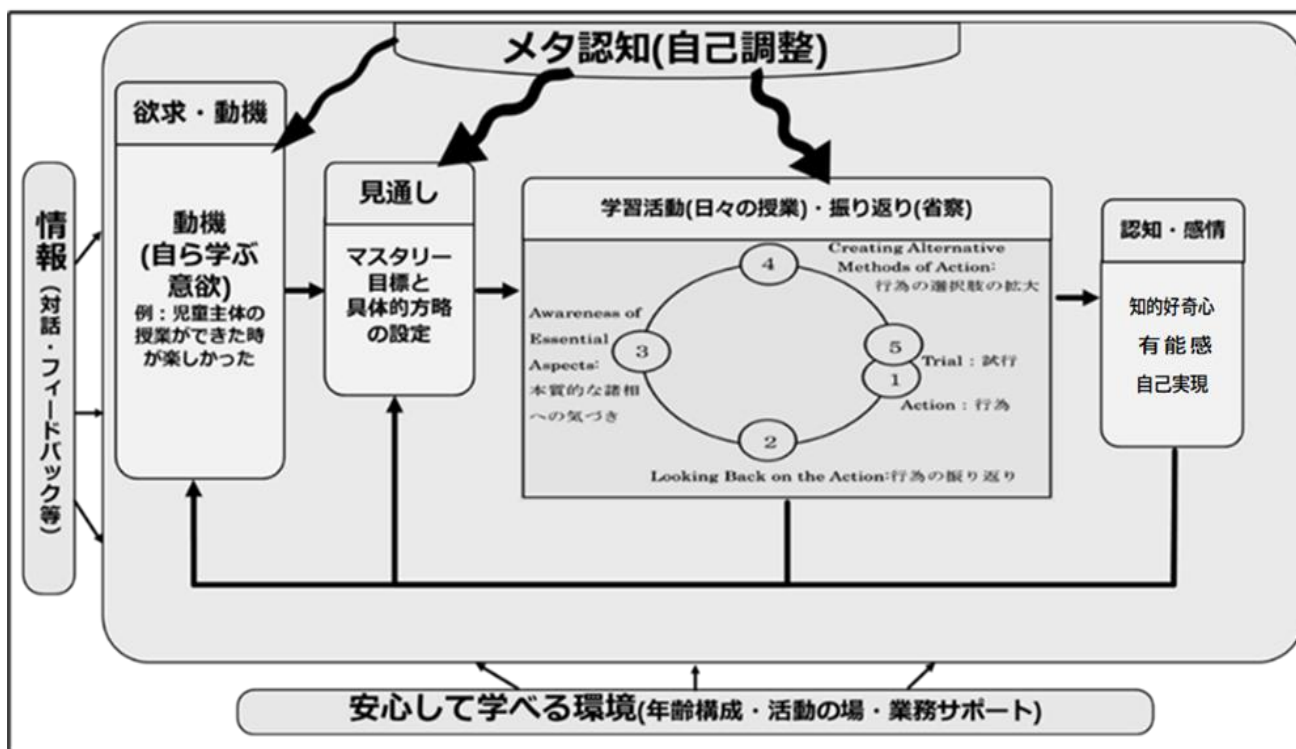


図 2-1: 「教員の主体的な学びのプロセスモデル」

第 4 節 研究目的の再設定

前章では、本研究の研究目的として、省察を継続的に行う経験に着目し、それが若手教員による主体的な学びの素地形成にどのように関与するのかを明らかにすることを述べた。これを受けて本章では、省察とはどのような営みであるのかについて理論的に検討し、特に ALACT モデルを手がかりとして、省察が深化していく過程を整理してきた。その結果、ALACT モデルにおいて省察の質的転換点とされる第 3 局面「本質的な諸相への気づき」は、他者との関わりを通して促進される局面であることが示唆された。従来の研究では、この他者の役割を、主として経験豊かなベテラン教員が担うことが想定されてきた。

しかし、前章で検討したように近年の学校現場においては、ベテラン教員の数的減少などの背景から、若手教員が継続的にベテラン教員と省察を行う機会を十分に確保することが難しくなっている。また、ベテラン教員による助言が、意図せず若手教員の省察の方向性を限定してしまう可能性も否定できない。こうした状況を踏まえると、ベテラン教員の関与を前提としない省察の在り方を検討する必要がある。

そこで本研究では、若手教員同士による省察の機会を意図的に設定することにより、ALACT モデルに示される省察の循環、とりわけ第 3 局面を含む省察の深化過程がどのように成立しうるのかを検討する。その上で、このような省察経験が、若手教員の主体的な学びの素地形成にどのように関与しているのかを明らかにすることを、本研究の目的とする。

【註】

1 櫻井 (2024) は「自ら学ぶ意欲」を、①学習そのもの楽しさや価値を見いだす

- 「内発的な学習意欲」、②課題の達成や有能さの実感を志向する「達成への学習意欲」、③他者や社会への貢献を志向する「向社会的な学習意欲」、④自己の成長や理想の実現を志向する「自己実現への学習意欲」の四つから構成されるものとして整理している。
- 2 櫻井（2024）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」では、学習者の内面に生じる「欲求・動機」を出発点として、学習の見通し形成、学習活動の遂行、振り返り（自己評価）を経て、学習に対する認知や感情が再構成される循環的なプロセスが想定されている。また、このプロセスを支える条件として、安心して学べる環境、適切な情報提供、学習を客観視するメタ認知の働きが重要であるとされている。なお、本研究では図示されたモデルの構造を踏まえつつ、教師の専門職としての学びに即して再解釈する。
 - 3 櫻井（2019）は、「安心できる環境」を学習者が不安や恐れを感じることなく学習に取り組める環境として捉え、「物理的に安全な環境」と「対人的に安心な環境」に分類している。
 - 4 櫻井（2019）は、「情報」について「情報がなければ、心理的欲求は刺激されず、動機（自ら学ぶ意欲）も形成されない」と述べている。具体的には、授業中に教師が子どもの学習の見通しについてコメントしたり、学習活動中に解決のヒントとなる情報を与えて激励したり、学習結果について教師としての意見を示したりすることが、学習者の動機形成を支える情報として機能するとしている。
 - 5 曾根（2025）は、教師の職能発達における主体性の条件として、教師が自身の経験をもとに描いた展望に基づき実践・学習することを重視している。この観点からすると、実践の初期段階において先輩教員が枠組みを与えすぎるとは、若手教員自身の展望形成を阻害する可能性がある。
 - 6 櫻井（2019）は、「メタ認知能力（自己調整能力）」を、「自分の学習状態を自分の外側から見て、理解したり調整したりする能力」と述べている。「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」においても、メタ認知は特定の段階に限定されるものではなく、欲求の形成から学習の実行、振り返りに至るまで、すべての段階に関与する重要な機能であることが示している。
 - 7 櫻井（2019）は、「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」において、「欲求・動機」の段階を、学習者が提示される情報や既存の知識・経験との出会いを通して、知的好奇心や有能さへの欲求を喚起され、「もっと理解したい」「学びたい」という内発的な動機が生起する段階として位置づけている。この段階では、学習者が学ぶことの意味や価値を感じ取ることが重視されるとされている。
 - 8 櫻井（2019）は、「見通し」の段階について、形成された動機を基盤として、学習の目的や内容、進め方を構造的に捉え、これから行う学習活動の全体像を描く段階であると説明している。具体的には、どのような学習活動を行うのか、どのような順序で進めるのか、どのような方法を用いるのか、どのようにまとめるのかといった点について、あらかじめ見通しをもつことが学習を円滑に進める上で重要であるとされている。
 - 9 櫻井（2019）は、学習活動の具体的な内容として、授業内容の理解や記憶といった

基礎的な学習活動に加え、課題解決に向けた情報収集、自発的な計画に基づく学習、困難な課題への挑戦、深い思考、新たな発見を伴う学び、潜在的な能力を発揮した達成、さらには他者と協力して課題を解決する協同的な学習活動など、多様な学びの姿を挙げている。

- 10 櫻井（2019）は、授業後に学習内容の理解や課題解決が一定程度達成された場合、学ぶことのおもしろさや楽しさ、有能感、さらには自己効力感や充実感といった肯定的な認知・感情が生起すると指摘している。また、これらの認知・感情は自尊感情の高まりにもつながるとされている。ただし、こうした認知や感情が生じるためには、授業内容の理解や課題遂行の程度について、一定の基準に基づいた「振り返り（自己評価）」を行うことが不可欠としている。
- 11 千々布（2021）は、マックス・バンマネンによるリフレクションの3分類として、①技術的リフレクション、②実践的リフレクション、③批判的リフレクションを紹介している。このうち批判的リフレクションは、授業の目的や価値、前提となる教育観を問い直す段階であり、表層的な改善を超えた省察であるとされている。

引用・参考文献

石崎素・岡崎浩幸（2018）「若手教員の授業力向上を目指す対話リフレクションに関する事例的研究」、『富山大学人間発達科学部紀要』、第13巻、第1号、pp.75-93。

宇佐美洋・文野峯子（2024）「教育活動における『気づき』の質を問い直す：『掘り下げ』『拡張』という観点から」、『東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』、第30巻、pp.1-14。

櫻井茂男（2019）『自ら学ぶ子ども 4つの心理的欲求を生かして学習意欲をはぐくむ』、図書文化。

櫻井茂男（2024）『動機づけ研究の理論と応用』、金子書房。

関原賢秀、岡崎浩幸（2021）「コルトハーヘンの『8つの問い』を活用した授業改善 -中学校英語教師の授業実践を通して-」、『富山大学人間発達科学部紀要』、15巻第2号、pp.143-157。

曾根杏樹（2025）「教師の職能発達における主体性とその保障条件に関する理論的検討 -成人学習論と欧米における教師 agency 論に着目して-」、『日本教師教育学会』、年報第34号、pp.112-123

千々布敏弥（2021）『先生たちのリフレクション』、教育開発研究所。

新村出（2018）『広辞苑 第七版』、岩波書店。

二宮衆一・小谷祐二郎・中山和幸・中西大・久保文人・西原有香莉（2018）「省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究」、『和歌山大学教職大学院紀要』、N03、pp.81-89

細谷邦弘（2023）『学校丸ごとリフレクション』、教育報道出版社。

F・コルトハーヘン、武田信子（2010）『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』、学文社。

第3章 研究方法

第1節 研究対象

本研究における成果に対する評価は、以下のようなイメージで対象を比較・検討することで行う。(表 3-1、図 3-1)

表 3-1 調査設計

群	対象 教員	異動の 有無	活動内容	目的
A 群	2名	3月で別の 学校へ異動	欲求・動機→見通し→実践(日々の授業)のみ	設定した目標に沿って授業を実践するが、改善のための振り返りは行わない。
B 群	3名	同じ学校に 勤務継続	欲求・動機→見通し→実践(日々の授業)と省察(サイクル)	実践後の省察を通じて、授業改善のサイクルを回し、主体的な学びの素地形成を図る。

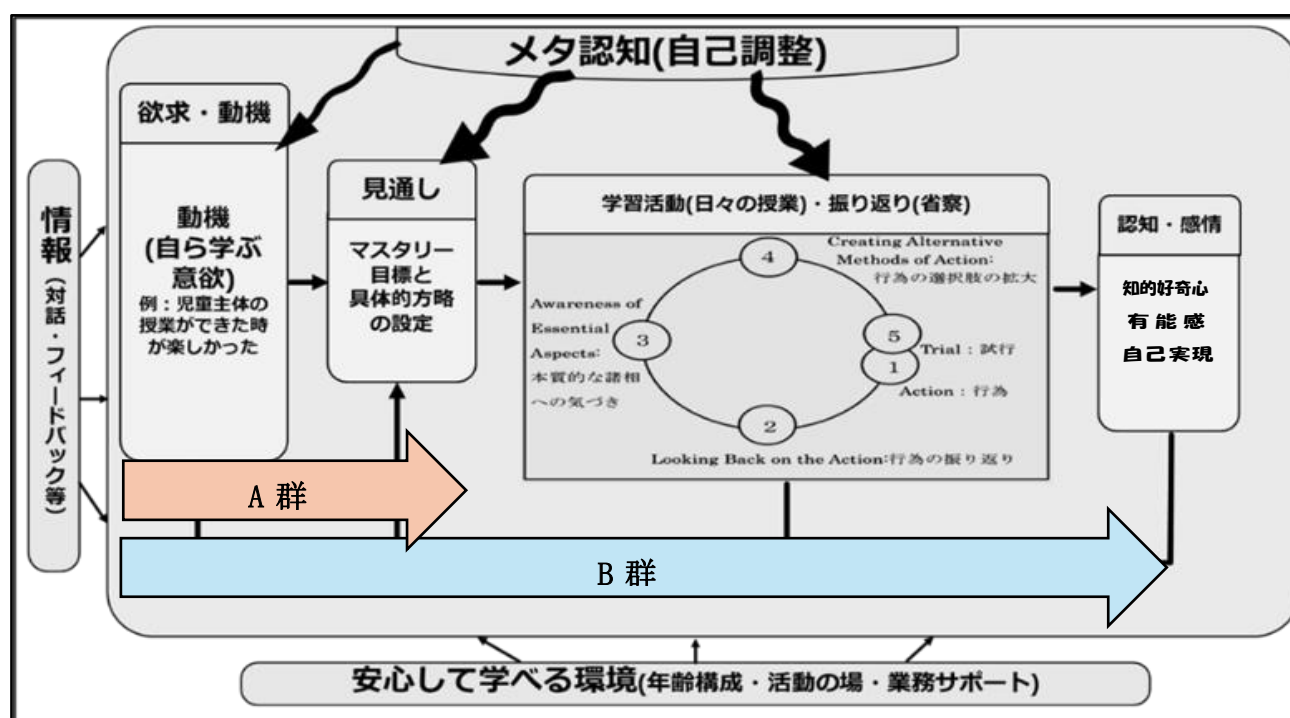


図 3-1 比較対象群の活動内容イメージ

本研究の対象は、調査計画時点(2025年1月)同一の学校に所属していた若手教員5名とする。A群(省察の場を持たない群)の教師は、2025年3月で別の学校へ異動する2名。B群(意図的に省察を行う群)は、2025年4月以降も引き続き同じ学校に勤務する3名とする。A群は授業の目標や方針を考えただけで日々の授業実践を行うが、省察は行わず、B群は授業後に協働的な省察を実施する。両群を比較することで、省察は、若手教員の授業改善のサイクルを促進し、主体的な学びの素地形成にどのように寄与するのかを検証する。

A群(省察の場を持たない群)の教師も、授業実践の中で自然に省察を行うことは考えられるが、それは個々の経験に基づくものであり、体系的・継続的な省察の場が意図して設定されているわけではない。また、協働的な省察の場が校内研修等で実施されていたとしても、後述のとおり、そういった場で若手が主体的に省察を行うことは難しく、素地形成のための条件は満たされないと想定できる。

一方、B群(意図的に省察を行う群)の教師らには、3人で互いの授業について対話する「協働的な省察の場」に参加してもらい、他者との対話を通して省察を深めていく形式をとる。

第2節 研究者の関与のあり方

本研究において筆者は、若手教員の主体的な学びを促すため、研究者や指導者による過度な介入を避ける立場をとる¹。この立場のもと、若手教員が自ら省察し、主体的に学びを深めていくことが可能となる環境を整えることを目的として、以下のような方針で関わる。

(1) 協働的な省察の場の設計と支援

従来の校内研修を中心とした授業研究には、参加者の発言が一部の教員に偏り、若手教員が受け身になりやすいという課題が指摘されている²。こうした研修形態では、若手教員が自身の実践について主体的に語り、省察を深める機会が十分に保障されにくいと考えられる。このような課題を踏まえ、本研究では、若手教員同士が対等な立場で対話しながら省察を行う協働的な省察の場を意図的に設定する。

本研究における協働的な省察の場では、議論の主導権を若手教員に委ね、彼ら自身が主体的に省察を深めていくことを重視する。そのため、筆者は観察者の立場を取り、議論の内容や方向性に対して直接的に介入することは行わない。あくまで、若手教員が自身の実践を言語化し、相互に問い合う過程そのものが成立する環境を整えることを基本方針とする。

ただし、議論が停滞した場合や、特定の視点に偏って展開される場合には、筆者は間接的な支援を行う。具体的には、「この点についてはどのように考えますか」といった問いかけを通して、視点の拡張や思考の深化を促す。このような関わりは、議論の結論を導くことを目的とするものではなく、若手教員自身の思考が再び動き出す契機を提供することに主眼を置いている。

さらに、若手教員の語りの中に、授業経験を原理的に意味づけようとする姿勢や、ALACTモデルにおける第2局面から第3局面への移行がうかがえる場合には、筆者は限定的なフィードバックを行うこととする。この際のフィードバックは、授業参観等を通して得られた事実に基づく客観的な情報に限り、「子どもの反応が以前よりも活発であった」「学習課題への集中が高まっていた」といった観察事実を伝えるにとどめる。

(2) 事後インタビューの実施と省察の支援

本研究では、若手教員の学びの変容や省察の様相を把握するために、2025年12月

に事後インタビューを実施した。本インタビューは、若手教員の経験の意味づけの過程を捉えることを目的とし、ナラティブ的視点を取り入れた半構造化インタビューとして位置づける。

ナラティブ的視点とは、語り手が自身の経験を語り直すことを通して、出来事を再構成し、意味づけを行う過程に着目する立場である³。本研究では、若手教員がこれまでの授業実践や省察をどのように捉え直し、どのような学びとして再構成してきたのかが、語りの内容や構成に表れると考え、そのナラティブを分析対象とする。

したがって、本研究における事後インタビューは、インタビューの場そのものによって省察を新たに促進することを目的とするものではない。そうではなく、若手教員がこれまでに重ねてきた省察や学びの過程を、語られたナラティブを通して把握することを主たる目的としている。

インタビューは半構造化インタビューの形式で行い、あらかじめ設定したインタビュー項目を手がかりとして進行する。この方法により、対象者の経験や状況に応じた自由な語りを尊重しつつ、インタビュー全体の統一性と分析可能性を確保することを意図している。

実施にあたっては、問いかけが対象者の省察の方向性を過度に誘導したり、外発的に促したりすることがないように留意し、対象者自身の語りから生まれる内発的な気づきを重視する。筆者は対象者の語りに寄り添い、その内容を操作することなく傾聴する姿勢で臨む。具体的なインタビュー項目は以下の通りである。

【インタビュー例】

- 1 この半年で子どもの姿や自分の授業はどのように変わりましたか。
- 2 そう考えた根拠を具体的な授業場面と結びつけて話せますか。
- 3 初期の目標は今の授業にとって妥当だったか、修正点は。
- 4 なぜそのように修正した(しなかった)のですか。
- 5 協働的な省察をおこなってきてどうだったか。(B群のみ)

(3) 若手教員からの質問対応と情報提供

若手教員から授業や学びに関する質問があった場合のみ応えるようにする。しかし、その場であっても筆者はその主体的な実践や理念を尊重し、直接的な指導や「正解の提示」は避ける(小田、2017)。その代わりに、問い返しを用いて思考を深めるきっかけを与えたり(例:「その考えをさらに深めるために、どのような点を意識するとよいと思いますか?」)、代替的な視点を提示して多角的な考察を促したり(例:「こういう視点もありますが、どう思いますか?」)、参考情報を提供することで学びの選択肢を広げる(例:「このテーマについて詳しく書かれた本やサイトがあります。よかったら見てみてください。」)といった関わり方を行う。これにより、筆者は指導者としてではなく、学びのプロセスを支援する立場をとり、若手教員が自ら省察できる環境を整えることを目的とする。

第3節 データの収集と分析の方法

(1) 研究対象と群分け

本研究では、若手教員 5 名を対象とし、以下の 2 群に分けて比較分析を行った。

A 群 (2 名) : 2025 年 3 月に異動。日々の授業実践は行うが、筆者が計画するような省察は行わない。

B 群 (3 名) : 2025 年 4 月以降も同一校に勤務継続。日々の授業に加え、継続的な協働的な省察を実施する。

この 2 群を比較することで、省察の有無が若手教員の主体的な学びにどのような影響を与えるかを明らかにすることを目的とする。

(2) データ収集方法① (A 群・B 群共通)

若手教員の主体的な学びを多面的に捉えるため、以下の 2 つの方法でデータを収集する。

① 教師アンケート

主体的な学びの意識変容を測定するため、2025 年 4 月、12 月に同一内容のアンケートを実施する。

② 半構造化インタビュー

本研究では、実践後に A 群・B 群の全員に対して半構造化インタビューを行う。両群に同一の質問項目を用いることで、教師が授業実践をどのように捉え、どのような学びや気づきを獲得したのかについて比較可能なデータを収集することをねらいとしている。

(3) データ分析方法① (A 群・B 群共通)

① 量的分析

事前・事後アンケートのスコアを比較し、主体的な学びや省察に関する意識変化を測定する。特に、B 群に見られた変容と、A 群には見られなかった変容を対比することで、協働的な省察がもたらす差異を量的に明確化することを目的とする。

② 質的分析

上記で示した半構造化インタビューでの語りに着目し、A 群と B 群の語りの質的差異を比較する。特に、根拠の明確化や目標の再構成のプロセスがどのように異なるかを分析することで、協働的な省察を行った B 群に主体的な学びの素地形成がどのように生じたかというプロセスを示すことをねらいとする。

(4) データの収集方法② (B 群のみ)

① 協働的な省察の記録

B 群による協働的な省察の様子を録音し、それを全て逐語化する。次に、その逐語記録をいくつかのカテゴリに整理し、ALACT モデルの各段階に当てはめながら分析を行う。これにより、省察のプロセスがどのように展開しているかを明らかにする。

② 省察シートの収集

協働的な省察を行った直後に、各回の自己省察シートを記入をも求め、それらを収集する。これは、省察の継続によって教員の気づきや授業観がどのように変容してい

くのかを時系列的に把握するためである。また、協働的な省察で得た他者の視点が個人の省察内容にどのように反映されるかを確認し、B群における主体的な学びの素地形成のプロセスをより精緻に分析するための資料とする。

(5) データ分析方法② (B群のみ)

① 質的分析

自己省察シート、協働リフレクション記録、インタビュー逐語録を対象に内容分析を行い、発話や記述を意味単位に分けてコード化・カテゴリ化する。特に、ALACTモデルにおける第3局面「本質的な諸相への気づき」への移行過程に着目し、協働的な省察を通して省察がどのように深化していくかを明らかにすることを目的とする。

② 量的分析

アンケート結果について、記述統計（平均値・標準偏差など）を用いて変化の傾向を捉える。これにより、協働的な省察の継続が主体性や省察に対する意識にどのような影響を与えるかを量的に把握する。

③ 混合型分析

アンケート結果で示される変化と、自己省察シート・省察記録・インタビューで得られた質的データを照合し、数値に表れた変容の背景にある思考の深まりや気づきのプロセスを統合的に解釈する。これにより、B群における主体的な学びの素地形成を多面的に検証する。

【註】

- 1 くればやし (2022) は、「マイクロマネジメントという言葉があります。上司が部下の仕事に細かく口を出したり、自分のやり方を強要したりするなど、過度に干渉することを言います。仕事の面白さは、裁量を委ねられた仕事量で決まります。自分で考え自分で行動するからこそ、仕事は面白いのです。上司の過干渉は、部下から考える余白を奪ってしまいます。(p164)」と述べている。
- 2 澤井 (2017) は、校内研修を活用した授業研究において、発言者が特定の教員に偏りやすく、若手教員が十分に意見を表明できない実態があることを指摘している。その上で、今後若手教員が増加する学校現場においては、教師一人ひとりの参加意識が高まるような研究会の在り方を工夫する必要性を述べている。
- 3 ナラティブは、語り手が出来事を再構成することを通して意味づけを行い、自己の経験を理解し直す過程を指す概念である。佐藤 (2021) は、ナラティブの意味生成機能に着目し、語り直しを通して出来事の意味が生成されると述べている。また木村 (2010) は、Bruner (2002) の議論を踏まえ、自己経験の再構成がナラティブに依拠して行われることを指摘している。

引用文献・参考文献

- 小田郁予 (2017) 「若手教師の主体的実践を支える熟練教師の支援「意図」」、『教育学研究』、20(2)、pp. 77-85。
- 木村優 (2010) 「教師教育におけるナラティブと感情－授業中の感情的出来事に関する

教師の省察の事例分析」、『福井大学教育地域学部紀要(教育科学)』 pp. 197-209。
くればやしひろあき(2022)、『自走する組織の作り方 統率力不要のリーダー論』、青山ライフ出版株式会社。

佐藤郁子(2021)「教師が語るストーリーによる教師アイデンティティの探究
-Clandinin らによるナラティブ概念を用いて-」、『東北大学機関リポジトリ』、
pp. 1-84。

澤井陽介(2017)『授業の見方ー「主体的・対話的で深い学び」の授業改善ー』、東洋館出版社。

第4章 実践方法と具体的実践

第1節 「欲求・動機」および「見通し」の段階における実践

(1) 実践方法

本研究における「欲求・動機」および「見通し」の段階では、若手教員が自身の経験を基盤として内発的な動機を喚起し、その動機に基づいて今後の授業実践の方向性を構想することを重視する。

まず、「欲求・動機」の段階においては、若手教員がこれまでの教師経験を振り返り、教育実践の中でどのような場面にやりがいや価値を見いだしてきたのかを再認識する活動を位置づける。「教師生活を振り返って嬉しかったことや感動したこと」などの肯定的な経験に着目し、それらを言語化することを通して、教員自身の内発的な動機を喚起することを意図する。自身の経験を振り返り、肯定的な感情と結びついた実践を再認識することは、「よりよい授業を行いたい」「教師として成長したい」という欲求を形成する基盤になると考えられる。

次に、「見通し」の段階では、喚起された内発的な動機をもとに、若手教員が今後どのような授業を目指したいのか、またそのためにどのような力を高めていく必要があるのかについて具体的に構想する活動を位置づける。本研究における「見通し」とは、若手教員が自らの目標を明確にし、その達成に向けた方略を整理する過程を指す。

この段階では、若手教員が自身の価値観や動機と関連づけながら、教師としての専門性や力量の向上を目指すマスタリー目標¹を明確化し、それらを今後の授業実践における見通しとして位置づけることを目的とする。

(2) 具体的実践

① 「欲求・動機」の段階について

A群は3月下旬（異動のため）、B群は4月に実施した。実施方法等を説明した後、「教師生活を振り返って嬉しかったことや感動したこと」をテーマに経験を共有した。参加者からは、「行事を通して見られた子どもの成長」や「授業中に主体的に学ぼうとする子どもの姿」など、教員としての内発的動機づけに関わる経験が挙げられた。（図4-1）

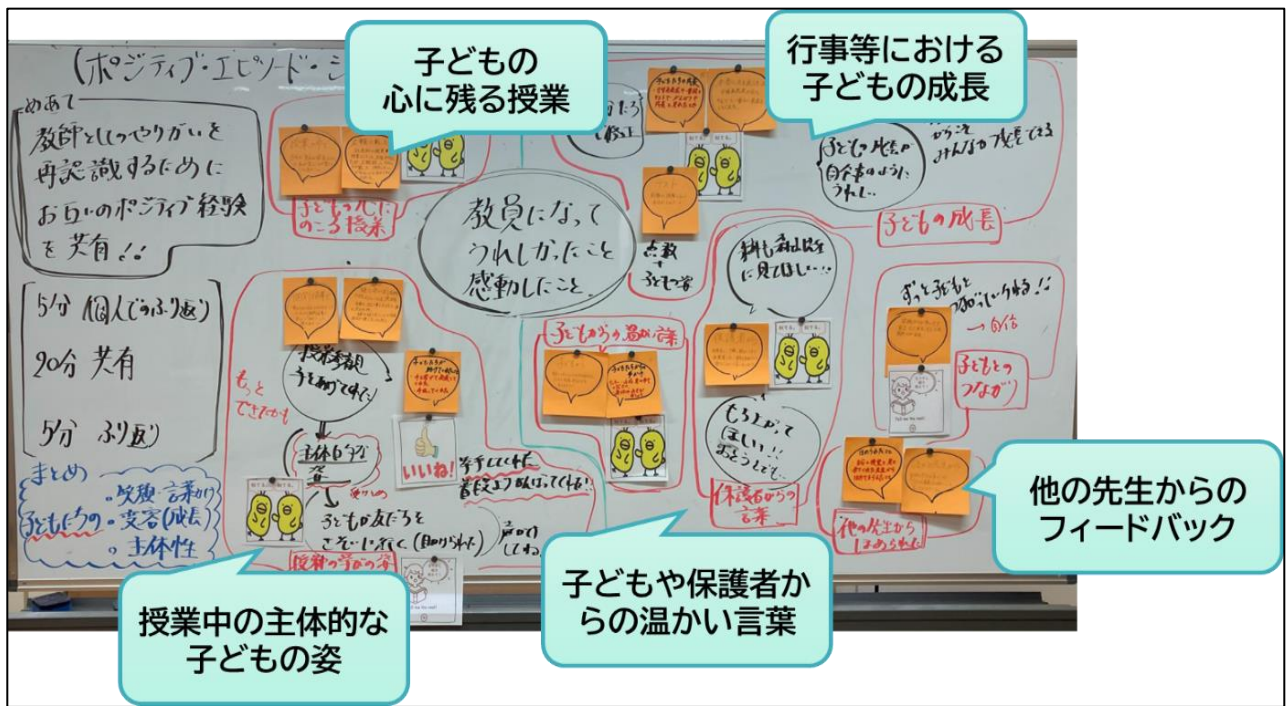


図 4-1: 「欲求・動機」の段階における発言内容の分類結果

②「見通し」の段階について

この段階も、A群は2025年3月下旬（異動時期のため）、B群は2025年4月に実施した。趣旨と進め方を説明した後、「欲求・動機」の段階で挙げた「授業中の主体的な子どもの姿」を手がかりに、子どもが主体的に学ぶ授業のあり方について検討した。若手教員からは、「身に付ける力を子どもが把握していること」「子どもと学習計画を共有すること」「教師が主導しすぎないこと」などの意見が示された。

続いて、そのような授業を実現するために必要な具体的方略について考えを共有した。「目的やゴールを明確にする」「子どもが考えやすい発問を工夫する」など、授業設計上の視点が挙げられた。

これらの議論を踏まえ、各参加者は自身の授業改善に向けた具体的な目標を設定した。以下に、若手教員5名が設定した目標を示す。

【A群の若手教員2名が考えた目標】

- A 教諭：発問の仕方を工夫することで、子どもになぜ？考えたい！を持たせる授業。
- B 教諭：興味関心を引く導入の工夫をすることで、子どもから問いを引きだし、子ども主体の授業につなげていく。

【B群の若手教員3名が考えた目標】

- C 教諭：子ども達の対話を充実させ、子ども達の興味関心の持てるゴールを設定した授業。
- D 教諭：子どもが興味関心のあるしかけと目的に向かって自由に意見を出せる楽しい授業。
- E 教諭：
 - ・単元のゴールを明示し、ゴールに向かうために必要な課題を提示する。
 - ・対話を充実させるために、子ども同士が返しを言えるようにする授業。

この「見通し」段階での活動を行う際に用いたシートは以下のとおりである(図4-2)。

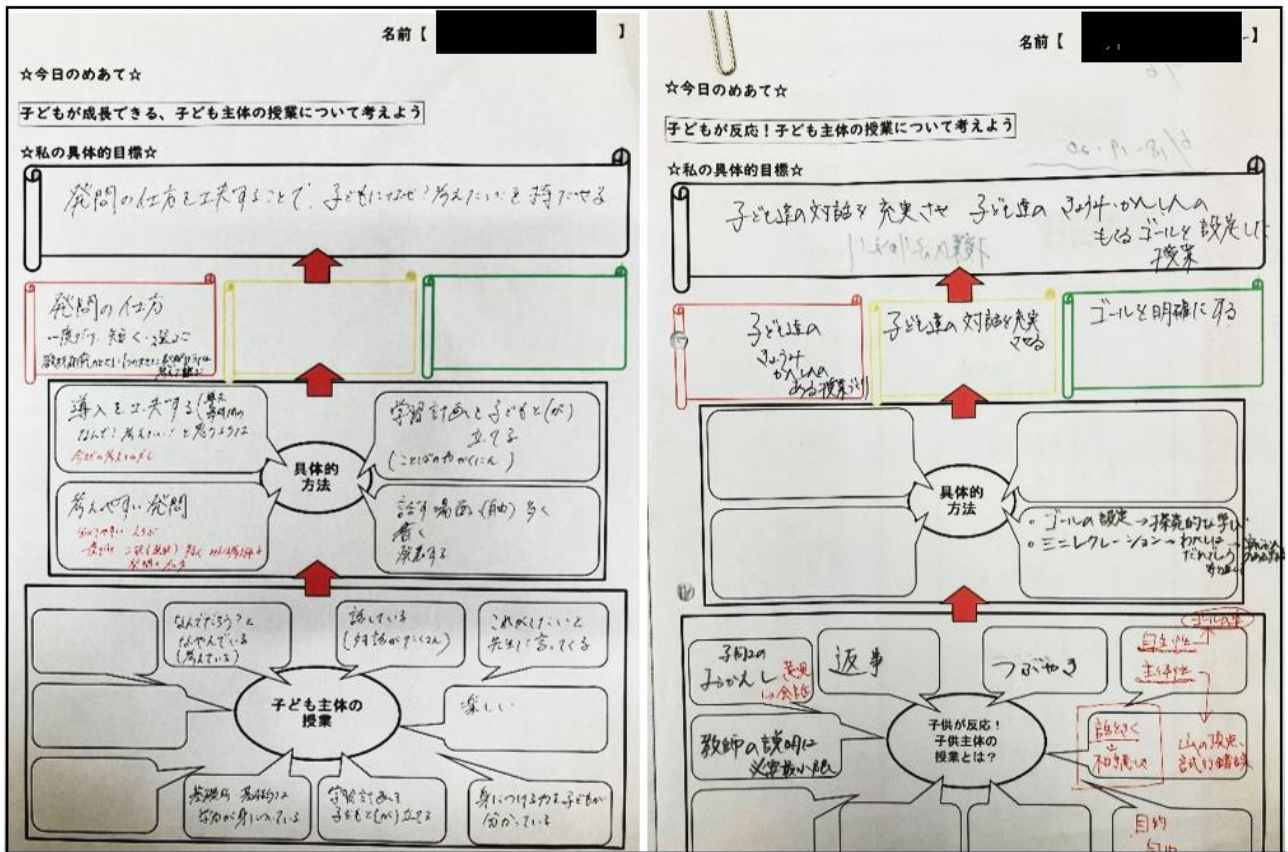


図4-2: 「見通し」段階で用いたシート例(A群教員(左)とB群教員(右))

第2節 「学習活動・振り返り」の段階における実践

(1) 実践方法

本研究では、「学習活動・振り返り」の段階における実践方法として、上條(2019)が提唱する「協働的な授業リフレクション」²を活用する。本手法は、授業実践を対象とした省察を、他者との対話を通して深めていく点に特徴があり、教員が自身の実践を意味づけ直す過程を支援する方法として位置づけられている。

協働的な授業リフレクションを採用する理由として、授業者を評価することを目的とするのではなく、「問いかけ」や「共感」による対話を通して省察を深める点にある。参観者は、授業の良否を判断する立場ではなく、授業者の語りに寄り添いながら対話に参画する存在として位置づけられる。このような関わり方は、授業についての問いを深めるだけでなく、参加者自身が自らの実践課題に気づく契機を生み出すと考えられる。

また、協働的な授業リフレクションでは、「正解」を導くことよりも、問いを立て、その意味を探究する過程が重視される³。この点は、教員が授業を外側から評価される対象としてではなく、自ら主体的に向き合う実践として捉え直すことを促す点で重要である。

さらに、協働的な授業リフレクションの意義は、成功要因や「学びの意味」に焦点

を当てた対話を通して、省察を質的に深化させる点にある。授業の中で何が有効に機能したのかを他者とともに検討する過程では、授業者自身が当然視していた前提や判断の根拠が相対化されやすくなる。その結果、違和感や課題の背景にある構造的・本質的な問題が明確化されると考えられる⁴。

このような省察の過程は、ALACTモデルにおける第2局面（行為の振り返り）から第3局面（本質的な諸相への気づき）への移行を促進すると考えられる。さらに、多様な視点に基づく対話を通して具体的な改善案を検討することは、第4局面（代替的行為の探求）への移行を後押しし、モデル全体の循環を円滑にする役割を果たすと捉えられる。

協働的な授業リフレクションには複数の実践類型⁵が存在するが、本研究では、その中でも「ナマ授業」を採用する。「ナマ授業」とは、通常の授業実践後に、授業者と参観者が協働して省察を行う方法であり、若手教員が参観者として参加する点に特徴がある。この方法は、授業者だけでなく参観者にとっても、自身の授業実践を捉え直す契機となることが指摘されている⁶。

以上の理由から、本研究では、「ナマ授業」を基盤とした協働的な授業リフレクションを、B群における省察の方法として位置づける。以下、本論文では、この実践を「協働的な省察」と呼ぶこととする。

なお、本研究における協働的な省察では、以下のような概要や基本的な手順は筆者から提示するものの、省察場面における参加者の自発性と主体的な対話を重視する。そのため、手順どおりの進行を厳密に求めるのではなく、参加者の関心や対話の流れに応じた柔軟な運用を許容するものとする。

【協働的な省察の概要】

- ① 授業者は、授業の略案を作成したうえで授業を実施する。
- ② 若手教員3名のうち、1名が授業者、2名が観察者として授業に参加する。観察者は授業全体の記録および特定の児童の行動記録（抽出児）を取りながら授業を観察する。
- ③ 授業終了後、授業者は自己省察シートを用いて、自身の授業について振り返る。
- ④ 授業者の自己省察シートおよび観察者が記録した授業記録をもとに、授業リフレクションを行う。この際、授業全体の記録を担当した観察者がファシリテーターを務める。
- ⑤ 授業は通常通り45分間、省察は放課後の40分程度とする。
- ⑥ 協働的な省察の最中に得られた気づきは、メモとして記録し、終了後に自己省察シートへの加筆を行う。
- ⑦ この実践は、授業者を交代しながら、月1回の程度の頻度で実施する。
- ⑧ 協働的な省察を通じて得られた気づきは、日々の授業実践に反映し、継続的に自己省察を行う。

【協働的な省察の具体的手順】

- ① 導入・省察の目的確認 (5分)
 - ・授業者は授業を通しての気づきを整理。
 - ・参観者は授業記録(授業全体・抽出児童)を確認・発言の整理。
- ② 実感の共有 (10分)
 - ・輪になって座り、参観者→授業者の順で「実感ポイント(どの場面で児童が主体的になった(ならなかった))」を1人ずつ共有。
 - ・他のメンバーは、それに「共感」や「似た実感」があれば付け足し発言。
- ③ 掘り下げる対話 (15分)
 - ・実感ポイントの背景や意味を参加者全員で掘り下げる。
例:「なぜその場面で児童が主体的になったのか。(ならなかったのか)」
 - ・「上手くいった要因・成功の要因」を探る。
 - ・違和感があった場面についても、その要因や改善策を検討。
- ④ 授業者の再省察(5分)
 - ・授業者の一番の実感や今後に活かしたいことを述べたり、対話メモ・振り返りを書く時間を設けたりする。
- ⑤ 終末(5分)
 - ・次回の授業にどう活かすか、具体的なアクションを1人ずつ述べる。
 - ・省察の感想や振り返りを共有。

以上の協働的な省察の概要を踏まえ、以下では、本研究における協働的な省察を構成する具体的な実践方法について、各要素の位置づけと意義を順に述べる。

①略案作成の位置づけと意義

本研究では、授業者自身の授業観や教材解釈を明確化し、授業における子どもの学びを多面的に捉えることを目的として、授業者には略案の作成を行なってもらう。

二宮ら(2018)は、「本質的諸相への気づき」を伴う省察を成立させるためには、

①授業者自身が授業構想段階で自らの授業観を明確にすること、②授業参観において教師の意図と子どもの学びとのズレや多様性を捉える工夫を行うことが重要であると指摘している。本研究における略案作成は、こうした省察の前提条件を整える役割を担うものである。

略案の作成にあたっては、澤井(2019)の「目標の実現におけるQ→Aの関係(p97)」の考え方を参考に、筆者が独自に作成したフォーマット(図4-3)を用いる。澤井(2019)は、目標と問い、学習のまとめを一貫して構想する視点が、子どもの側に立った授業構想、すなわち授業観の形成につながることを示している。このような視点に基づく略案の作成は、授業者が自身の授業の意図や子どもの学びの意味を捉え直す契機となり、実践的・批判的リフレクションの促進につながると考えられる。

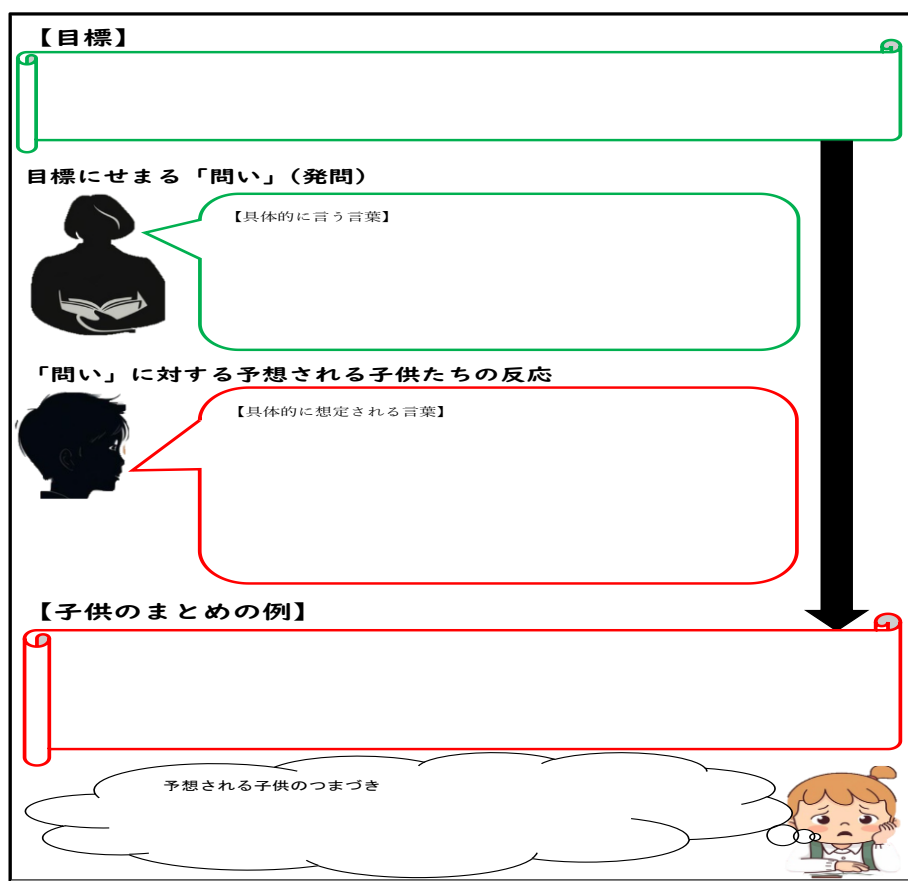


図 4-3:筆者作成の略案フォーマット

一方で、若手教員にとって略案作成が過度な負担とならないよう配慮することも重要である。石井（2020）は、教員の授業観や子ども観の再構成に至る省察を促すためには、事例研究を「日常化」することが重要であり、そのためには事前準備に過度な労力をかけるのではなく、日常の実践をもとにした対話の積み重ねが有効であると指摘している。本研究においても、略案は詳細な指導案ではなく、授業の意図や問いを簡潔に可視化するものとして位置づける。

②授業記録と観察体制の構成

授業の事実在即した省察を可能にするため、観察者2名による授業記録を行う。副島（2013）は、効果的な授業研究の条件として、「授業の事実に基づくこと」「授業改善につながること」「教師の成長に結びつくこと」の3点を挙げており、特に授業中の具体的事実を基盤とした省察の重要性を指摘している。

授業記録にあたっては、授業全体の流れとともに、特定の児童の学習過程を捉えることを重視する⁷。全体と個の両方に焦点を当てた授業記録を行い、教師の意図と児童の思考とのズレを明確に捉えることを目指す。

③抽出児の選定方針

抽出児は、特定の児童の学びを丁寧に捉えることを通して、学級全体の学びの在り方や多様性を理解するための「手がかり」として位置づける。田上（2009）は、上田薫の言説を引用し、抽出児の基準自体を厳密に定めることよりも、特定の児童の姿に

着目することで、他の児童の学びにも目を向けようとする姿勢が重要であると述べている。本研究においては、抽出児の選定は担任が日頃から気にかけている児童など、実践的観点に基づき担任の裁量で行うこととする。

④ 自己省察シートの構成と活用

授業者の自己省察については、日常の授業を省察するための自己省察シートを作成し、それを協働的な省察の場でも使用する。この自己省察シートにおいては、若手教員の負担とならないように簡単な振り返りができる程度のもので行うようにする。

授業者の自己省察においては、2種類の簡易な自己省察シートを用いる。自己省察シート①（図4-4）は、熊平（2021）の「認知の4点セット(p24）」⁸である「意見」「経験」「感情」「価値観」を参考に、筆者が作成したものである。本研究では、協働的な省察を中心に据えていることから、この自己省察シート①は有効であると考えられる。

自己省察シート②（図4-5）は、協働的な省察で得られた気づきをもとに視点の拡張を図るためのものであり、思考ツールであるウェビングマップを参考に作成した。

これら2種類の自己省察シートを併用することで、授業の事実に基づく振り返りから、その意味づけや背景にある考え方を整理・再構成する過程が生まれ、ALACTモデルにおける第2局面から第3局面、さらに第4局面への移行が促されると考える。

月 日
①今日の授業を振り返って、印象的だった場面は？(事実を書く)
②その事実のどんな場面で感情が動きましたか？(感動した・上手くいかなかった・違和感など)
③なぜ②のようになったのか？
④次の授業ではどうするか？

図4-4：自己省察シート①

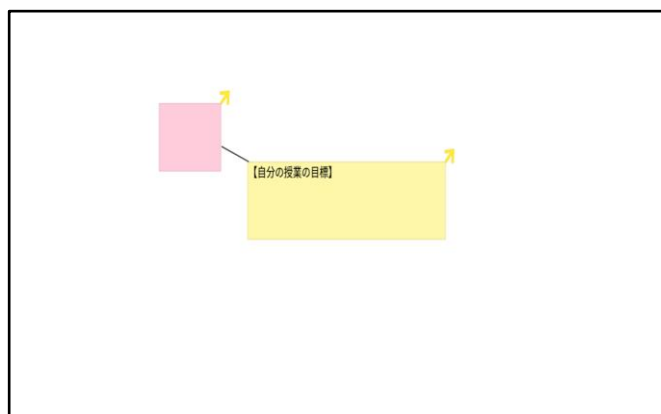


図4-5：自己省察シート②

⑤ 協働的な省察の実施条件と継続的運用

協働的な省察は主に放課後に実施されるため、参加者に過度な負担を与えないよう、時間と頻度に配慮する。副島（2013）は、研究会においては短期的な無理を避け、継続可能であることを重視すべきであると述べている。これを踏まえ、本研究では1回40分程度、月1回程度の頻度で協働的な省察を行うこととした。

また、本研究における授業は研究授業としての側面を持つが、単発的な省察にとどめず、日常の授業改善につなげることを重視する。澤井（2017）は、研究授業は日々の授業改善に生かされるものであると述べており、本研究においても継続的な省察を通して実践の改善を図ることを目的とする。

さらに、若手教員同士が互いの学びを共有するため、ロイロノートを用いた省察の

共有を行う（図 4-6）。これにより、対面での対話が限られる状況においても、省察内容を継続的に可視化し、協働的な学びを促進することが可能となる。



図 4-6：省察を共有するためのロイロノート

(2) 具体的実践

①若手教員への概要説明

まず、B群に対して、本実践の概要説明を行った。本研究は、省察の継続が若手教員の主体的な学びの素地形成にどのように関与するかを明らかにすることを目的としているが、研究の目的や分析の視点をそのまま提示することは、参加者の語りや省察の在り方に影響を及ぼす可能性があるかと判断した。そこで、本研究では研究倫理上の配慮として、参加者の自発的な語りや実践の自然な変容を重視し、分析意図を必要以上に開示しない方針を採用した。

具体的には、参加者には本研究を「授業力の向上を目的とした実践研究」であると説明し、「主体的な学びの素地形成」やその評価に関する視点については明示しなかった。また、本研究が省察を行わないA群との比較分析を含む研究であることについても、参加者には伝えず、協働的な省察そのものに集中できる環境を整えることを優先した。

概要説明では、協働的な省察の趣旨や進め方、参加者に求める役割、発言の自由や相互尊重の重要性について共有し、安心して対話に参加できる場づくりを重視した。以下に、概要説明に際して使用したプレゼンテーション資料の一部を示す（図 4-7）。

「学びの会」の
意義について



よい授業 = **子供たちのため**である

3人が自分なりのやり方でよい授業
を**追究**すること。

「学びの会」の
意義について



授業を見なければ、授業は
変わらない。
授業を見せなければ、授業は
変わらない。
授業研究でしか、授業は
変わらない。
自分自身と向き合うこと
↓
↓
授業の振り返り

月 日

① 教師(わたし)は何を望んでいた？

② 児童は何を望んでいた？

③ 教師(わたし)は何をした？

④ 児童は何をした？

⑤ 教師は何を考えていた？

⑥ 児童は何を考えていた？

⑦ 教師(わたし)はどう感じた？

⑧ 児童はどう感じた？

学びの足跡シート①

【自分の授業の目標】

学びの足跡シート②

【目標】

目標にせまる「問い」(発問)

【目的に合う問い】

「問い」に対する予想される子供たちの反応

【目的に合わない問い】

【子供のまどめの例】

子供から子供へつなぐ

略案形式

活動内容

- 日々の授業の振り返りをする
- 1人が授業者(授業後は自己での振り返り)
- 2人が授業記録者(全体と抽出児)
- 放課後40分間協働での振り返りを行う
- 自己での振り返りを行う
- 日々の授業を振り返りをして授業改善を行う。

具体的取り組み



研究授業

月に1、2回研究授業をする
1人が授業者
残り二人が授業記録者(全体と抽出児)



協働での振り返り

40分間の協働での振り返り
ファシリテーターは全体の記録者
あくまで自分の授業を振り返る時間



自己での振り返り
→ 授業改善

- ① 話し合ったことをもとに自分の授業を振り返る
- ② 学びの足跡シートに書く
- ③ 授業改善を意識して日々の授業を行う

図 4-7：概要説明に際して使用したプレゼンテーションの一部
(実際に説明で使用したスライドの2、3、5、7枚目を提示)

概要説明の終盤において、協働的な省察の場を若手教員自身のものとして位置づけることを意図し、3名による学びの会に名称を付けることを提案した。その結果、D教員の発案により、本協働的な省察の場は「T-time」と命名された。

以降、本研究における逐語録等において「T-time」という語が用いられている場合は、B群による協働的な省察を指すものとする。

②授業実践と協働的な省察(1回目)

【1回目の協働的な省察の概要】

授業実施日：2025年6月20日(金)5時間目

授業者：C教諭(教職歴2年)

対象学年・教科：小学校3年生・算数「大きな数」

協働的な省察の実施日：6月25日(水)16:30~16:57

場所：所属校

協働的な省察の時間：26分10秒

以下に示すのは、協働的な省察の場(1回目)において得られたリフレクションの結果とそれぞれの逐語録の一部である。逐語録中に用いられているアルファベットのうち、C・D・Eは、B群に属する若手教員3名を示しており、それぞれC教諭、D教諭、E教諭を表している。また、発言中に出てくる児童の名前はすべて仮名としている。

第1回目の協働的な省察における発言を分類した結果、以下のような結果となった。

表4-1 第1回目の協働的な省察における発言を分類した結果

リフレクション分類	リフレクション回数
技術的リフレクション	2回
実践的リフレクション	11回
批判的リフレクション	2回

量的には、実践的リフレクションが最も多くを占めており、これらの発言の多くは、子どもの反応への対応に関するものであった。また、授業における教材・教具の扱いや指導方法に関するもの(技術的リフレクション)も確認され、これらの発言は、ALACTモデルにおける第2局面(行為の振り返り)に位置づけられる省察であった。

以下に、第2局面に該当する技術的リフレクションおよび実践的リフレクションの代表的な発言例を示す。

【1回目の協働的な省察で確認された技術的リフレクション①】

C73：ですねー。確かに。

D74：まー実物あってもいいし、それは2、3人分くらい、後はタブレットで、

C75：うんうんうん。そう、タブレットそう。あるとねー。私そう思いました、作りながら。これタブレットですれば、何か動かして、書いて、しかも交流の時に使えるしって思って

D76：そうそう。

【1回目の協働的な省察で確認された技術的リフレクション②】

C97：うんうんうん。自分でですね。プラス足りなかった時に。確かに。

D98：やっぱ、ICT 大事っすね。

C99：大事！本当に大事！

D100：いざというときにパッとできて

C101：本当に、あーこれ切りながら、何かこれ絶対タブレットでした方が早かった？
って思いながら。ははは。やってて。ぺっぺっぺっぺってして、ぴゃーって
送ったら、全員。切らなくていいじゃんって思いながら

E102：何かたくさん使うなって、思ったら、タブレットがあると、すぐ

以上の逐語録に示される発言は、いずれも教材や教具、ICT 機器の活用方法に関する具体的な工夫や反省に焦点が当てられている点に共通性が見られる。発言内容は、「タブレットを使えばよかった」「ICT は便利である」「作業の効率が上がる」といった、授業を進める上での操作性や利便性に関する言及が主であった。

【1回目の協働的な省察で確認された実践的リフレクション①】

C41：はなこさんだけじゃなくて、やっぱ数人いたなって。筆算が。

E42：ですね。で、結局練習問題の時に、あの一、見とったら、端っこに筆算して
消して

C43：あーはははは。

E44：どうすれば、この子ができたかなって、いうのを考えてたんですけど。

C45：本当に基礎の、何だろ、 $14+8$ っていう、その基礎の計算が、それこそあの一、
市内学力調査でも、結果に出ていた通り（この日の校内研修で学力調査の分析
を全職員でおこなっている）

E46：あー、 $14+8$ もやっぱり難しい？

C47：繰り上がり、繰り下がりの部分、九九もすごい時間かかります。

E48：あー。

C49：でも正確性はあります。

E50：あーそうなんですね。

C51：だから、本当に、やり方と本当に基礎的なものが、身についてれば、はなこさ
んももっと伸びるし、その粘り強さは本当にほかの子以上にあるから、本当に
伸びるんじゃないかな。めちゃくちゃ褒めるんです。あの一、頑張ったねって。

【1回目の協働的な省察で確認された実践的リフレクション②】

E54：ちょっと、うん？って思ったのが、あの交流の時に立ったんですよ、で、おー
ちゃんとウロチョロしよるって思って、ずっと見よったんですけど、何かノー
ト持って、動くだけだったんです。

C55：あー、交流がないんですね。

E56：友達のを見に行ってるのかなったんですけど、そういうわけでもなさそう。

C57：うんうん。

E58：なんかこう、だれにしゃべろうかなって、雰囲気だった。

C59：うんうん。

E60：自分が何となく思っていることなんですけど、もし、この子が誰かと対話する
とか、この子がせめて $14+8$ をもとにすればいいんだって思うためには、図だ
ったかなって思うんですね。まー、タブレットでも、先生が作られた 1000 円
札でもいいんですけど、一回操作させて

C61：うんうんうん。

以上の逐語録に示される発言では、子どもの学習の様子や行動に着目し、その背景

を踏まえて授業中の支援の在り方を捉え直そうとする姿が確認された。例えば、筆算を用いて学習に取り組む子どもの様子や、交流場面においてノートを持って動いているものの、他者との対話には至っていない子どもの姿が具体的に語られている。

これらの発言では、子どもの行動をそのまま記述するだけでなく、「どのような理解につまずいているのか」「なぜ交流が成立していないのか」といった点に目を向け、操作活動や図の提示、具体物の活用といった支援の必要性が話題となっている。発言の中心は、教材や教具の操作そのものではなく、子どもの理解の状態や学習過程を踏まえた授業改善の方向性に置かれていた。

一方で、第1回目の協働的な省察においては、数は限定的であるものの、授業の意図や学びの意味を問い直す発言である批判的リフレクションも確認された。以下に、その代表的な発言例を示す

【1回目の協働的な省察で確認された批判的リフレクション①】

C131：うん、

D132：悩んで練り上げた方が

C133：逆にね

D134：記憶にも残るし

C135：うんうんうん

D136：面白いのかなって。

E137：どこまで入るべきか、本当にもう

C138：そこなんですよ！

E139：こないだぼくも、あれがあったじゃないですか。授業

C140：あ、授業力向上。

E141：同じとこだったんですけど、やっぱ怖いじゃないですか、何も書かないの。

C142：うん！

E143：だったら(書かなかったら)どうしようって。

C144：そう！そう！

E145：だけん、見通し場面で、もう答え直前くらいまで、出しちゃうんですけど。いや、実は、もうぶり投げて(子どもに任せても)面白いのかももしれない

C146：逆にね！本当そう！

【1回目の協働的な省察で確認された批判的リフレクション②】

D151：ちょっとわからない方が、自然と対話が出てくる。

C152：逆にね。本当そう！そー！そー思いました。私も結果

D153：ぼくたちがびびってるんですよ。

C154：そう！もう、本当それ！それ！そこなの！信じれよーって。子どもを信じろーって、結局疑ってんの。はははははは。

D155：そうです！わからないことを、信じて

C156：そう！

E157：その通り！

以上の逐語録に示される発言では、授業の進め方や教師の働きかけに対する前提そのものを見直そうとする語りを確認された。具体的には、「見通しの場面で答えに近いところまで示してしまっている」「何も書かない状態を恐れている」「子どもに任せ

ることができていない」といった、自身の授業中の判断や不安が率直に言語化されている。

また、「悩んで練り上げた方が記憶に残る」「わからない状態の方が対話が生まれる」「疑っているのは子どもではなく自分たちである」といった発言からは、教師側の関わり方や子ども観に目を向け直す姿が見られた。これらの語りは、具体的な教材操作や支援方法の検討を超えて、授業に対する捉え方や価値観そのものを話題としている点に特徴がある。

このように、自身の授業観や子ども観を問い直す発言は、本研究の分析枠組みにおいて「批判的リフレクション」に分類され、ALACTモデルにおける第3局面（本質的な諸相への気づき）に相当するものと捉えられる。省察の初回から第3局面が看取できたが、これが一過性のものにすぎず、その後に停滞する可能性もある。協働的省察の回数を重ねていくとどうなるか、続けてみていく。

③授業実践と協働的な省察(第2回目、第3回目)

【2回目の協働的な省察の概要】

授業実施日：2025年6月27日(金)2時間目

授業者：E教諭(教職歴3年)

対象学年・教科：小学校4年生・算数「5垂直・平行と四角形」

協働的な省察の実施日：7月4日(金)16:30~17:10

場所：所属校

協働的な省察の時間：39分17秒

【3回目の協働的な省察の概要】

授業実施日：2025年7月18日(水)2時間目

授業者：教諭(教職歴4年)

対象学年・教科：小学校5年生・算数「プログラミング」単元

協働的な省察の実施日：7月22日(火)14:00~14:42

場所：所属校

協働的な省察の時間：41分59秒

第2回目および第3回目の協働的な省察における発言を分類した結果、以下のよう
な結果となった。

表 4-2 第2回目および第3回目の協働的な省察における発言を分類した結果

リフレクション分類	2回目のリフレクション回数	3回目のリフレクション回数
技術的リフレクション	4回	1回
実践的リフレクション	24回	16回
批判的リフレクション	3回	2回

第2回目および第3回目の協働的な省察においても、リフレクションの内訳は第1
回目と概ね同様であった、実践的リフレクションが中心であり、技術的リフレクシ

ンや批判的リフレクションが数回ずつ確認された。以下に、ALACTモデルにおける第2局面に該当する技術的リフレクションおよび実践的リフレクションの代表的な発言例と第3局面に該当する批判的リフレクションの代表的な発言例を示す。

【2回目の協働的な省察で確認された技術的リフレクション】

C166：そうですね。

D167：今回あれですよ、平行四辺形と台形の特徴を知って、名前を覚えるみたいな。感じですよんね。

E168：はいそうです。ここはもう自分が教える場面だと思って、自分が出てきて言葉も出してやったんですけど。そう、その前に、何かグループのやつを出したじゃないですか。出して、で、出てきたものを、どうまとめる？(全体共有の仕方)

C169：つないでですね。

D170：自分は、答えになるかわかんないんですけど、自分この授業前したんですよ、前の学校で。どんな感じにしたかっていうと、例えばこのアイス、このアイス名前をつけるとしたら何にします？自分初めて食べたんですけど。

【3回目の協働的な省察で確認された技術的リフレクション】

C160：これあれが入ってるの？そのなんか。【ほかの学年の教科書を開きながら】

D161：プログラミング、この教材作ったやつとスクラッチのどっちかが。

C162：子どもたちのタブレットの中にも入ってる？スキャンする？

D163：ただ子供たちのカメラのバラつきがあるけん、ロイロノートで配った。

C164：あーん、わたしたちが取って、ロイロで配布する？

D165：そっちの方が確実。

C166：そっちが、確かに！

E167：カメラ開きませんが多いですよんね。

C168：うーん、何か制限されてる人もおるもんね。カメラ。

D169：そう。それ設定するのがめんどくさいから、もうそこら辺の設定とか。自分がそういうこと知ってるから、こう、もう、あらかじめ配ろうって。

いずれの省察においても、「つないでまとめる」「ロイロノートで配った」といった具体的な手立てが話題となり、活動の流れや操作方法をどのように工夫するかという点に焦点化した発言であった。

【2回目の協働的な省察で確認された実践的リフレクション】

C107: 何かしら、SOS

D108: 何かしらやってるんだよっていうふりを、ふりが上手なんだなって。

C109: 確かに！ははははは。

E110: なるほどな！

D111: だから、うまっちゃう。(先生たちが気付かない)だなって思っ。

C112: あーだから逃しちゃうんだよね。

D113: そう！だから見逃しちゃう。

C114: はなこさん(自分のクラスの児童。前回の授業の時の抽出児)もな、そうだな。

D115: 止まってる子って、おれたち前から見たら、あっ、あの子止まってる助けに
いこうができるじゃないですか。

【3回目の協働的な省察で確認された実践的リフレクション】

D65: 全員にタブレット配らなくてもよかったかなっていう。

E66: あーなるほど。

D67: グループに1台でもよかったのかなって。

C68: そしたら、確かに。絶対会話せざるをえんもんね。

D69: 会話せざるをえんし、勝手にしよったらたぶん誰かが注意する。

C70: 確かにー！

E71: 確かに確かに。

D72: 同時にそれが、一番目的が叶うのがタブレットを限ることだった。一人一台は
便利だけど、そこをあえてグループ一台にすると対話が生まれるんじゃないか
なって、今気づいて。

C73: チャレンジ問題の時に、一人だね。

D74: 一人一台。切り替えてもいいですよ。

E75: そうすると評価にもつながる。それがいい。

C76: 全体で、共有する前に、グループでびゃーってさせてこういう(意見を)出して。
確かに。そうね。

D77: 一人一台が理想じゃないときも

「何かしら、SOS」「うまっちゃう」といった発言に見られるように、子どもの行動の背景にある困り感を捉え直す視点が共有されていた。また、「グループに1台でもよかったのかなって」「絶対会話せざるをえんもんね」といったやり取りからは、学習環境の構成を通して子どもの関わりや対話を促そうとする教師の省察が確認された。これらは、手順や操作に関する検討にとどまらず、教師の関わり方や授業の在り方を再考する発言であった。

【2回目の協働的な省察で確認された批判的リフレクション】

D137: Iチェック(学力調査の質問)って子どものIチェックっていうより、ぼくたちのIチェックですよ。

C138: そうそうそうそうそうそうそう。本当に脱線しちゃいかんけど。結局ね、対話で成り立つものがたくさんあるのに、何かもったいないっすよね。

E139: 確かに、対話で教えてやっていくべきなのか、こっちでちゃんと教えないといけないのか

C140: 指導すべきところがですね。

E141: バランスがいるんだろうけど、そこが難しい。

【3回目の協働的な省察で確認された批判的リフレクション】

E174：先生(D 教諭の授業)の見てて思ったのは、今回わりと見通し出されてましたよね。で、結果何かできてやったー！が何人もいたじゃないですか、まーずっと投げ投げ(授業導入である程度子どもにゆだねる方がいいと前回のリフレクションで出た意見)言ってたけど、見通しをたくさん持って、じゃーできそうできそうやってみようっていう、時間も必要なんだなって。やっぱ学習内容に応じてそこはこっちが見極めなんなっていうところを思いました。

C175：確かに。目的が明確にされてた。

E176：そのプログラミングを今回は教えるってなったら、特にさほど触れてない状況で、やっぱ投げて、まーわからん人はわからんのかなーって。

これらの協働的な省察では、「対話で教えてやっていくべきなのか、こっちでちゃんと教えないといけないのか」「バランスがいるんだろうけど、そこが難しい」といった発言に見られるように、教師の指導と子どもの対話的な学びとの関係そのものが問い直されていた。また、「まーずっと投げ投げ言ってたけど」「やっぱ学習内容に応じてそこはこっちが見極めなんな」といった語りからは、子どもに委ねることを前提とした授業観を相対化しつつ、学習内容や目的に応じて教師の関与の在り方を再考しようとする視点が共有されていた。これらの発言は、授業の進め方を部分的に修正する段階を超えて、教師主導を前提とした授業観そのものを問い直し、子ども主体の学びへと移行しようとする意識が表れた発言である。

一方で、1回目の協働的な省察との違いとして、これらの回では、今後の日常的な授業実践にどのように生かしていくかといった、「具体的なアクション」に言及する発言が確認された。以下はその逐語録の一部である。

【2回目の協働的な省察で確認された「具体的なアクション」発言例】

E213：次回の授業からできることは、対話のを見つけるって、対話ができるところを見つけるってというのが、心がけたいです。

C214：私もやってみます。確かに。

D215：自分は、子どもたちがわかっているふりは見つけようかなと。それはわかったふりだなって。

【3回目の協働的な省察で確認された「具体的なアクション」発言例】

C179：わたしは、もうなんせ、子どもがやりたいって、つながる、興味関心のある授業、何かしら、導入だったり、(校内放送が入る)。

D180：自分が今回、あーそうだなーって思ったのは、あの一タブレットの台数かな。状況に応じてタブレットの台数を使い分けると、まー対話もできるし、個別最適化もできるしみたいな。使い分けも必要かなって。

C181：いやー、対話ほしいですね。

これらの協働的な省察では、「対話を見つける」「興味関心のある導入」「タブレットの台数を使い分ける」といった発言に見られるように、授業の入り口や学習環境の

調整に着目し、子どもの主体的な学びや対話を引き出そうとする具体的な行動意図が共有されていた点で、日常の授業に直接結びつく実践的なアクションであるといえる。つまり、これらの発言は、実践に向けた方向性や視点が共有されている点において、ALACTモデルにおける第4局面（行為の選択肢の拡大）として捉えることが可能である。同時に、「何かしら」「みたいな」といった表現に象徴されるように、具体的な実践内容や判断基準は必ずしも明確に言語化されておらず、行為の選択肢が十分に具体化された段階にまで到達しているとは言い難い。したがって、この段階で見られた第4局面への移行は、確定的なものというよりも、試行的・探索的な移行の段階にあると考えられる。

第2回目の協働的な省察において、E教諭から「全体共有の進め方が難しい」という発言がなされた。それに対し、C教諭は、以前に参観した中堅教諭の授業では、全体共有の場面において子ども同士の対話が活発に行われていたことを紹介した。以下の逐語録は、その際のやり取りの一部である。

【2回目の協働的な省察の逐語録の一部】

C247：（本年度C教諭は菊池郡市の算数部会の理事に所属することになり、その関係で、最近他校の中堅教員の算数の授業を参観している。その時の授業で全体共有の時間がどのように行われていたかについて、その時の状況を話し始める）何かですね。1の位の操作をしてたんです。で次10の位に行くじゃないですか。その10の位に行く前に、じゃ一次どがんこつすると？この人。みたいな。びゃーってまた話すんです。たぶんこうすると思う！みたいな。

E248：そこで対話すればいいんだ。

【略】

C278：そうです。もう本当に、担任の先生は、もう何だ、つなぎの言葉をただ発する、説明しないんですよ。子どもが説明してるんですよ。

E279：へー。

C280：ばんばん。

D281：その動画は？

C282：動画は撮りました。けど、あっち(算数部会)に提出して。

D283：ここで分析したいですよ。

C284：うん！

E285：観たい！

D286：夏休み観ましょう！

このやり取りをきっかけとして、若手教員から、自身の授業改善に生かすために、先輩教員の授業を省察・分析の対象として取り上げたいという要望が出された。そこで、若手教員の主体的な問題意識を尊重し、中堅教員の授業動画を視聴した上で協働的な省察を行う機会を設定した。

④先輩教員の動画視聴後の協働的な省察(4回目)

第4回目の協働的な省察では、若手教員自身が抱いた授業実践上の課題を起点として、先輩教員の授業を新たな省察資源として取り入れた点に特徴がある。ここでは、

先輩教員の授業動画を視聴した後に行われた協働的な省察の過程を取り上げ、その特徴を明らかにする。

以下に、動画視聴および協働的な省察の概要を示す。

【4回目の協働的な省察の概要】

授業動画視聴日：2025年8月19日(火)放課後

授業者：中堅教諭(教職歴17年) T教諭

対象学年・教科：小学校2年生・算数「足し算引き算のひっ算」

協働的な省察の実施日：2025年8月19日(火)

場所：所属校

協働的な省察の時間：6分06秒

以下は、授業動画視聴後に行われた協働的な省察の逐語録である。本節では、若手教員が先輩教員の授業をどのように捉え、そこから何に着目し、どのような省察を行っているのかを明らかにするため、逐語録の全文を示す。

【中堅教諭の授業動画を視聴した後の省察の逐語録】

C1：何回もペアでやり取りをさせてました。たぶん一番考えてほしいところを、何回もたぶんペアでやり取りをする中で、少しずつ気づきが出てくるのかなって思いました。

E2：先生が徹底して、「俺はしゃべらんぞ」みたいな意思を感じた。

D3：先生の言葉にほとんどはてなマークがつくくらいの勢いだったんですよ。え、ここ？とか、ここ何？とか。ほとんどはてなマークがついてたなって。ついついそうだねとか、あの、説明とかもしちゃうんですけど、けど、この先生ははてなマークを疑問にすることによって子どもの声を引き出していった。あと、やっぱ、リレースタイルですよ。なんか発表者の思考を考えさせてたな、すごい。発表者が前に出てきて、説明するんじゃなくてまず操作活動をする。で、その視覚情報からの子どもたちがそれを読み取って説明をする。「今何をしようとしているかわかる？」とか。「どんなことをしてるかわかる？」みたいな。聞いて、周りがちょっと答えて、ある程度イメージさせた状態で、発表者が答える。からこそなんか、子どもたち聞いている側も、頭の中ちゃんと思考した状態で発表を聞く、「ほらやっぱね。」とか「あーちょっとちがったな」、「あー、そこ、わかりやすいな」とか。あるから、すごい学びになってるんだらうなって。

E4：そう、そこが大事ってところでもう一回言わせて。

C5：そう、そうです！もう何回も、大きな声でもう一度もう一度って、言っていましたね。

E6：子どもが説明している途中でも止めてるなーってところがありました。「今の言葉なんだった？」とか。

C7：10が10こ、1が10こ。のところ、徹底して何回もなんか言わせてました。

D8：すごい算数の言葉を大事にしてるなーて。

C9：なんかそれが飛び交ってるのがいいなって私も思いました。

E10：やっぱ教師が使うんじゃなくて、子どもが使うんですよね。

C11:既習の部分も含め。

E12:位取り表に矢印がみんな書き込んでたじゃないですか。あれってたぶんこれまでもしてきた。厳しそうな子でもなんか矢印とか、なんか書かなきゃいけないっていう意識があるんだろうなと思って。

D13:まさか千の位にいくとは。

C14:千の位にいつちゃった一と思って。

D15:なかったことにしようとしてましたもんね。

C16:いらないうって。動かしたいんだけど、ね。で、でもなんか、困ったらってペアで、ね。だから、その両手の書いてた子、隣見ながらも、動かしてたけど、やっぱり69。

E17:これ、教科書の問題と一緒になんですかね。数字最初になんか子どもたちが作ったって言いよらしたけん。

C18:ある程度、なんかですね絞ってたらしいんです。なんか。

E19:あー、なるほど。

C20:好きにどうぞって、いったらすごい数字になるから、ある程度、100まで。200とか300とかではなくって、100の1は固定で、あとは変えてみたいんです。子どもたちが。だからたぶん2回繰り下げのやつを出してほしい、って言われて仕組みられたというか

E21:この時間で練習問題、これってあれかな、ひっ算だけの時間だったんかな。2年生でなんかそんな時間もあつたなって。練習問題が次の時間だったっけって。練習問題も構想案からもカットされてるけん。話し合いをいっぱい取りたいからって、時間を取りすぎると、練習問題は難しいんだなと思って。時間配分は大事だよな一って思うし。

C22:11時(間目)~19時(間目)までの間に、その足し算引き算の筆算の仕方について考えて、で、それから計算して、たぶん、考えて計算して考えて計算してみたいな感じですよ、きっと。

第4回目の協働的な省察の特徴は、前回までに課題として共有されていた「全体共有の進め方」に若手教員の関心が強く向けられ、その具体的な手立てを授業実践の中から読み取ろうとする省察が中心となっていた点にある。逐語録からも、全体共有に関する教師の関わり方や発言のつなぎ方、繰り返しの扱い方などに着目した発言が多く確認された。

実際に、「何回もペアでやり取りをさせていました」「リレースタイルですよ」「そこが大事ってとこでもう一回言わせて」「もう何回も、大きな声でもう一度もう一度って言ってましたね」といった発言に見られるように、全体共有の中での教師の関わり方や発言のつなぎ方、繰り返しの扱い方など、授業進行上の具体的な手立てに焦点を当てた言及が多く確認された。

また、教師が意図的に説明を控え、子どもの疑問や発言を引き出していく姿勢や、算数の用語を子ども自身に使わせる場面、操作活動を起点とした全体共有の流れなど、参観した授業における具体的な実践方法が繰り返し話題にされていた。これらの発言は、子どもの学びの意味や授業観そのものを問い直すというよりも、全体共有を成立させるための方法や技術に関する言及が中心であった。

以上のように、中堅教諭の授業動画を省察資源として取り入れた第4回目の協働的な省察では、全体共有の在り方について、若手教員自身が今後の授業実践においてどのような行為を選択し得るのかという視点から語られる発言が明確に確認された。これらの発言は、単なる気づきや方法の列挙にとどまらず、自身の授業における具体的な行為の方向性を見通したものであり、ALACTモデルにおける第4局面である「行為の選択肢の拡大」への移行が、先行する協働的な省察よりも明確な形で示されたものと捉えられる。

⑤実践共有の協働的な省察(5回目)

【5回目の協働的な省察の概要】

協働的な省察の実施日：2025年10月1日(水)

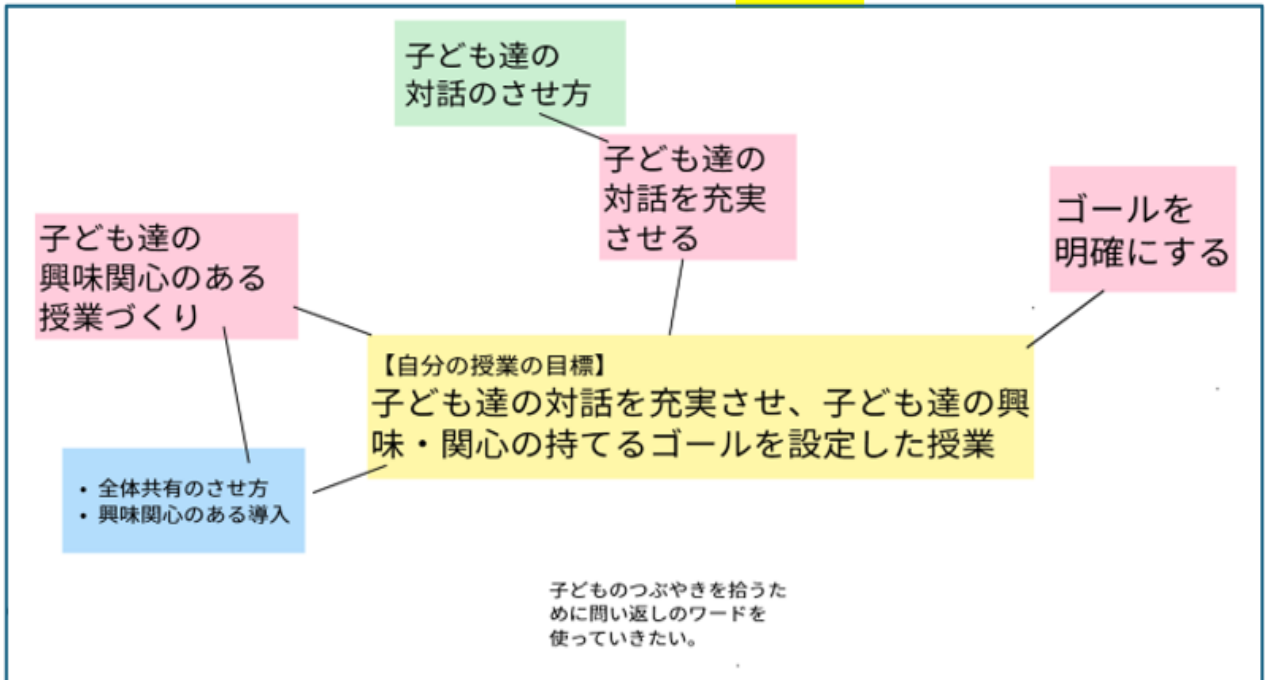
場所：所属校

協働的な省察の時間：15分09秒

第5回目の協働的な省察の特徴は、これまでの協働的な省察や先輩教員の授業動画の視聴を通して得られた学びが、日常の授業実践の中でどのように生かされているのかを、若手教員自身の語りを通して確認しようとした点にある。

実践の共有に先立ち、これまでの協働的な省察においてB群の若手教員3名が自己省察シートにまとめてきた内容をもとに、どのような観点で省察を重ねてきたのかを整理した資料(図4-8、図4-9、図4-10)を筆者が作成し、話し合いの手掛かりとして提示した。各若手教員は、この資料を参照しながら、これまでの学びを振り返りつつ、日々の授業における具体的な実践について話し合いを進めた。

☆T-time でひらめいた！C先生の学び☆



↑学びの広がり

6月25日(水)

見通しをもたせて、選択肢をあたえながら子ども達に課題を取り組ませたい。

ペア活動の在り方について見直す必要があると感じた。

7月4日(金)

子ども同士の対話、教師対子どもの指導との兼ね合いの難しさに気づいた。様々な対話のやり方を通して子どもの主体的な学びにつなげていきたい。見逃さない為には行動やノート等を確認したい。

7月22日(火)

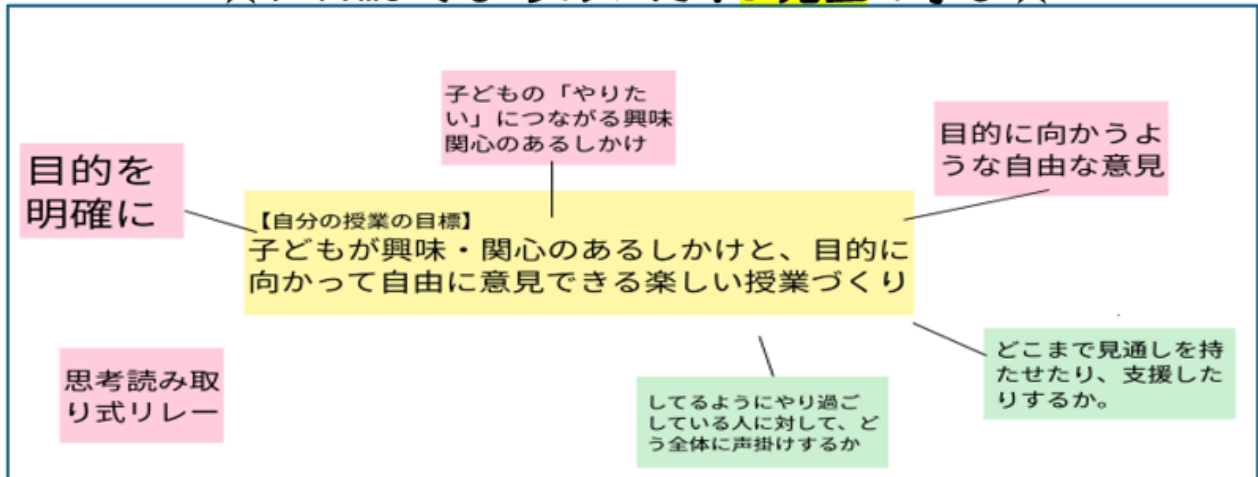
全体共有の在り方を後期では考えて授業作りしていきたい。また、子ども達の興味関心のある導入に力を入れていきたい。学習規律に関しても夏休み明けまた力をいれたい。

8月19日(火)(T教諭の授業動画)

T先生の授業動画を見てリレー形式で子どもたちの考えを拾い、一つの考えとしてまとめていくスタイルとてもいいなと思った。今後やっていきたい。また、つぶやきを出させていくために問い返しの言葉をどんどん使っていきたい。

図 4-8：これまでの協働的な省察においてC教諭が自己省察シートにまとめてきたもの

☆T-time でひらめいた！D先生の学び☆



↑学びの広がり

6月25日(水)

今回のような一人の授業を複数で分析・整理することで、一人では見えな
い、気付けないことに気付かされることができると感じました。どこまで言
うか、支援するかを明日から大事にしていきます。教師のどうにかして分か
ってほしいのきもちは子どもたちに伝わると思いました。日頃からのかわ
りも大事になると思いますが。

7月4日(金)

全体で話し合い、教え合いする前にグーパーなど確認することで誰に行けば
いいのかわかる。そこを繰り返すことでみんなが同じスタートラインにた
ち、後半の学習へ進んでいけると思う。子どもの、SOSサインにはいろいろ
あるんだな、気付いた。対話をつくる声かけのアイデアの引き出しを増やし
ていきたい。

7月22日(火)

タブレットの使い方を工夫することで対話が生まれる。か、達成感が生まれ
る。全部取りの授業難しいなと思った。教師が今回の内容、今回の単元でど
こに重きを置くのかを考えて、使い方を工夫したがいいとおもった。
意味を問うことを意識して、取り組んでいきたい。

8月19日(火)(T教諭の授業動画)

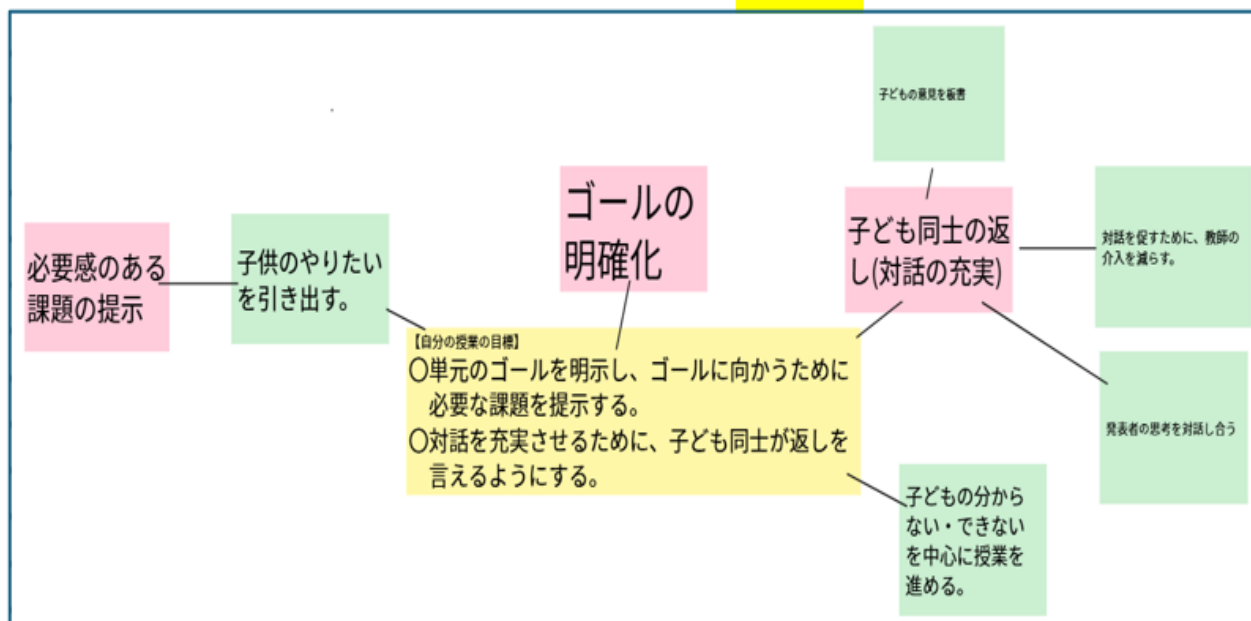
教師が説明するのではなく、子どもたちが説明できることが多くなるしかけ
が必要。その一つに、教師がいくつかの決まり文句を持ち、それを使って問
いかけ、子どもたちの発言を増やしていた。その結果黒板にたくさんの子ど
もの名前があった。それは自信につながるし、ふりかえりのときに「誰」の
意見、考えて書くことがしやすいなと思った。

また、学習規律に注目しすぎると、違うことしてる人が多かったが、最後
にはちゃんと学習目標に取り組んでいた。姿勢がいい、ちゃんと聞いているを
美学するのは古く、どう学びの言葉を広げるのか求めるのが今の授業に求め
られているんだなと個人的に思った。

リレースタイルとそのときの思考の読み取りをさせたい

図 4-9：これまでの協働的な省察においてD教諭が自己省察シートにまとめてきたもの

☆T-time でひらめいた！E先生の学び☆



↑学びの広がり

6月25日(水)

- ・教師が子どもの「分からない・できない」を恐れている。「分からない、できない」があるから対話が自然と生まれるので、教師がどこまで入るか、バランスを取る必要がある。
- ・その場しのぎで交流しているふりをしたり、分かったふりをしたりする子が自分のクラスにもいる。その子たちが、活動できるような手立てが必要。
- ・授業の最後に、「分かった」「できた」という経験を繰り返したから、粘り強い姿が見られた。「分かる」「できる」はぶれてはいけない。

7月4日(金)

自分が教える場面だからと思っていた場面でも、対話を生み出すことができると思った。対話のチャンスを見つけようとするのが大切だと思った。

7月22日(火)

「タブレットをグループで使うのか、個別で使うのか」、「導入で見通しを細やかに持たせるのか、ある程度で子どもたちに考えさせるのか」この2点は、学習内容に応じて選択させる必要があることを実感した。まずは意図を持って学習方法を提示していきたい。

8月19日(火)(T教諭の授業動画)

子ども同士の対話を促す方法の一つとして、発表者の思考を説明し合う方法があることがわかった。板書も子供の考えが広がっており、子供に使わせた言葉が見えたように思った。

図 4-10：これまでの協働的な省察において E 教諭が自己省察シートにまとめてきたもの

以下は、その省察の場において、B群の各若手教員が自身の授業実践を振り返りながら語った発言を、逐語録として示したものである。

【C 教諭の実践共有の省察で語られた逐語録】

C6: はい。実践したことは、あの私の黄色のところなんですけども、8月11日、問い返しの言葉を使って、あの一、けっこう子どもたちに投げかけることが多くなりました。それをすることで、なんだろ、こう教科書とか、その問題で聞かれていることをちゃんとこう、発言ていうか、つぶやくことが増えて(子どもが)、ちゃんとなんかこう深まって、深まっているていうかその、こう理解してきているな一って感じがしました。やっぱりこう自分の考えだけでとどまっていたけど、やっぱりこう、あの、問い返しすることで、たくさん対話が増えました。

あと、えっと一つが興味・関心のある導入です。もどります、7月22日のことなんですけど、あの一、導入ていうところで、あの一、今回のあまりのある割り算であったり、あの一、一万を超える数でもやったんですけど、その一、導入があることで、やっぱり子どもたちも、ぐってやろうていう気持ちになってる、一人一人がゴールに向かっていく姿が見られました。です。

C 教諭の実践共有の発言からは、これまでの協働的な省察で得られた学びが、日常の授業実践に具体的な形で反映され、それに伴う子どもの学びの変化が教師自身によって捉えられていることが明らかになった。

まず、8月11日の授業において、C 教諭は問い返しの言葉を用い、子どもたちに対して投げかける場面を増やしていた。その結果、子どもたちは教科書や課題で問われている内容を意識しながら発言やつぶやきを行うようになり、理解が深まっている様子が見られた。また、問い返しを行うことで、個々の考えにとどまらず、学級内での対話が広がったことが語られている。

次に、7月22日の授業では、あまりのある除法や一万を超える数を扱う単元において、興味・関心を高める導入が工夫された。その結果、子どもたちは学習に前向きに取り組もうとする姿勢を示し、一人一人が学習のゴールを意識しながら学習に向かう様子が確認された。

【D 教諭の実践共有の省察で語られた逐語録】

D11: はい、じゃー自分が、いろんな実践をしてみたんなんですけど、やっぱり一番結構やったなっていう実践が、リレースタイル。リレースタイルはすごい子どもたちにささったなって。人数的にも、まー、3年生しか、するしかなかったんですけど、自分のクラスには発表が得意な子もいれば、一人すっごい苦手な子がいるんですよね、言葉も出ない子が一人いたんですけど、リレー方式をすることで、まあ、前半は得意な子たちが発言すると、たぶん流れが見えたりとか、正解が見えてきたのか、やっぱりその子(発表が苦手な子)も、発表することができるので、発表の対話に参加することができ、自信がつながって、それがとてもよかったなって、でもう、リレーでいくよって言ったら、その合言葉で、できるようになってきたので、まあリレー方式いいなって思いました。と、見通しの掲示をすることで、まーさっきE先生もあつたんですけど、自分の言葉が減ったなって、見通しの掲示を定期的に使っているところで、たぶん自分の理想がすごい求めすぎなところもあるんですけど、それ(見通しの言葉)を子どもたちから進んで出してほしいなっていうのが、一番最後の理想かなって。見通しでどれ使う?って子どもたちから。でもまだそれは、すごい上の段階だと自分でもわかってるので、まー今はしっかり慣れていく期間が必要なかなと。でも全体通して、なんか、まーこの話し合い(協働的な省察)をして意識、して、自分がそれをしようというのが出てるので、だいぶいろんな実践できたなて。

D教諭の実践共有の発言から、授業における複数の具体的な実践と、それに伴う子どもの変化が確認された。

まず、発表が得意な子と苦手な子が混在する学級において、リレースタイルによる発表形式を取り入れていた。前半に発表が得意な子が発言することで学習の流れや課題の見通しが共有され、その後、発表が苦手で言葉が出にくかった子も発表に参加することができたと語られている。この実践により、発表場面での対話への参加が促され、子どもが自信をもって発言する姿が確認された。また、「リレーでいくよ」という合言葉を用いることで、子どもたちは発表の進め方を理解し、継続的に発表に取り組めるようになったことが示された。

次に、授業において学習の見通しを掲示する実践を継続的に行っていた。その結果、授業中における教師の発話量が減少し、見通しに関わる言葉が子どもから出る場面が見られるようになったと語られた。さらに、子どもが自ら見通しを意識しながら学習を進めようとする姿が確認された。

加えて、これらの実践を通して、話し合いの場での省察を契機として、自身が意識的に授業実践に取り組むようになり、複数の実践を試みるようになったことが述べられていた。

【E 教諭の実践共有の省察で語られた逐語録】

E9:自分もとにかく、最初のわからないできないを恐れて、とにかく最初に見通しを、もう答え一步手前くらいまで出してやってたんですけど、そのもう課題を提示しましたってしたら、もうやってみろってみたいな授業をだいぶ増やしたんです、課題解決の時間を増やして、ってするとなんか結局、解決活動に時間をたくさんとれるようになった、子どもたちが。だいぶ子どもの活動時間が伸びたなって思います。と、まー、シンプルにこっちの説明時間が減ってるんで、だから振り返りの時間もとれるようになったなと思ってます。と、こないだのところなんですけど、安心して話せるように意識的に、こう、視点を与えて話合わせるようにしたんですけど、やっぱりそれはもう何か、今、結局手を挙げてない人に当てていつもプレッシャーかけてるんですけど。なんかその時に、この、今までだったら「はい、あなたどう思ったの？」みたいな感じでざっと言ってたんですけど、もう一回さっき言った発問を繰り返して言う、あの一、「なんでこう思ってたんだっけ？」って言って、で、困ってたら「なんで聞いとらんやったんや」じゃなくて、あの一、こう、それこそ一問一答みたいになることもあるんですけど、その人と対話、教師と子どもの対話で出すような感じにしていたので、まー、子どもにとってどう思っているかは知らんですけど、ま一言いやすくはなったかな。子どもにとって。と思ってます。ただ、今ここ書いてないんですけど、なんかやっててやっぱり思ったことが、ただ、なんかちょっと戻っちゃうんですけど、課題提示の時、さっきの話なんでけど、やってて思ったのは、じゃーどこまでやっぱりこっちがどこまで説明しなきゃいけないのか、投げすぎたら、結局みんなわからんわからんで終わっちゃうし、けど説明、見通しを出しすぎたら、結局授業で子どもたちが説明する必要がなくなってしまう、バランスがわからないなーってというのが、今考えているところです。以上です。

E 教諭の実践共有の発言から、授業構成や発問の工夫に関する複数の実践と、それに伴う子どもの活動の変化が確認された。

まず、課題提示の段階において、見通しを詳細に示す授業から、課題を提示した後すぐに子どもに取り組みさせる授業へと転換し、課題解決に充てる時間を意図的に増やしていた。その結果、解決活動における子どもの活動時間が増加し、授業全体の中で子どもが主体的に取り組む時間が長くなったことが述べられた。また、教師の説明時間が減少したことで、授業の終盤に振り返りの時間を確保できるようになったことが確認された。

次に、話し合いの場面において、子どもが安心して発言できるよう、意識的に発言の視点を与えながら問いかける実践を行っていた。特に、手を挙げていない子どもに対しても、発問を繰り返し提示し、教師と子どもとの対話を通して考えを引き出す関わりを行っていた。その結果、子どもが自分の考えを言葉にしやすくなった様子がうかがえたことが述べられた。

一方で、課題提示の際に、どこまで教師が説明を行うべきかについては、投げかけすぎると子どもが理解できず、逆に見通しを示しすぎると子どもが説明する必要がなくなるという点が挙げられ、説明と子どもへの委ね方のバランスについて課題意識も示されていた。

以上に示した C 教諭、D 教諭、E 教諭の実践共有における発言からは、協働的な省察を通して得られた気づきが、それぞれの授業実践において具体的な試行として表れていることが確認された。各教員はいずれも、省察の場で言語化された視点や課題意識をもとに、発問や課題提示、授業構成の在り方を工夫し、その結果として生じた子どもの学びの変化を捉えて語っていた。

これらの発言は、ALACT モデルにおける第 5 局面である「試行」への移行が生じていたことを示すものと位置づけられる。また、本研究で実施した 5 回の協働的な省察を通して、ALACT モデルの各局面が循環的にたどられていたことが確認されたと言える。

次項では、これらの逐語録および分析結果をもとに、若手教員 3 名の省察の過程を ALACT モデルの枠組みに照らして整理し、各局面の移行の特徴と、その変化が生じた要因について具体的に考察する。

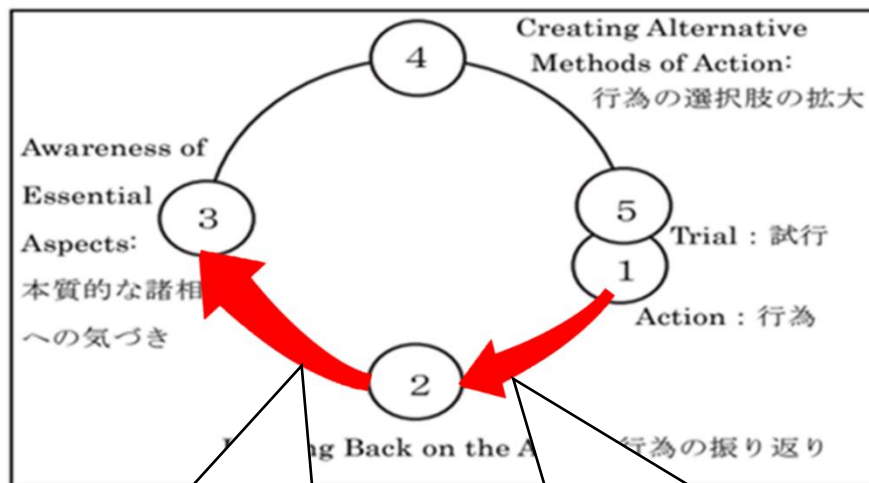
(3) 協働的な省察における変化の考察－ALACT モデルに基づく－

上記した 5 回の協働的な省察における逐語録およびその結果をもとに、若手教員 3 名の省察の過程を ALACT モデルの枠組みに照らして整理する。具体的には、省察が各局面をどのようにたどり、局面間の移行にどのような変化が見られたのかを明らかにするとともに、その変化が生じた要因について考察する。

① 第 1 回協働的な省察における省察の特徴と ALACT モデル上の位置づけ

第 1 回目の協働的な省察から得られた結果を ALACT モデルにあてはめた図が以下の図である(図 4-11)。

【1回目の協働的な省察】



批判的リフレクション例→D151～E157

「悩んで練り上げた方が記憶に残る」
 「わからない状態の方が対話生まれる」
 「疑っているのは子どもではなく自分たちである」といった発言からは、教師側の関わり方や子ども観に目を向け直す姿

技術的リフレクション例→C73～D76

「うんうんうん。そう、タブレットそう。あるとねー。」等、授業を進める上での操作性や利便性に関する言及

実践的リフレクション例→E54～C61

「もし、この子が誰かと対話するとか、この子がせめて $14+8$ をもとにすればいいんだって思うためには、図だったかな」等、子どもの行動の背景を分析、操作活動や図を通じた理解支援を提案。対話の不十分さから支援方法を見直す姿。

図 4-11：第 1 回協働的な省察から得られた結果を ALACT モデルにあてはめた図

第 1 回目の協働的な省察は、ALACT モデルに照らすと、主として第 2 局面である「行為の振り返り」に位置づけられる省察が中心であり、一部に第 3 局面に相当する省察も含まれていた点に特徴がある。実際に技術的リフレクションに該当する発言は 2 回で、授業における道具や手順といった操作的側面に関する振り返りが中心であった。また、実践的リフレクションは 11 回と最も多く確認され、子どもの行動の背景を捉え直し、それに応じた支援の在り方や授業方法の改善を検討する発言が多く見られた。批判的リフレクションに該当する発言も 2 回確認され、教師の立ち位置や子ども観、授業の在り方そのものを問い直す内容が含まれていた。

第 1 回目の協働的な省察において実践的リフレクションが多く見られた背景には、省察の手掛かりとして抽出児や授業全体の記録を用いた点が大きく影響していたと考えられる。具体的な子どもの姿を手がかりとして話し合いが進められたため、授業中の出来事を起点に、「なぜそのような行動が生じたのか」「どのように関わるべきであったのか」といった、省察が自然と実践的な水準に向かったと考えられる。

一方で、技術的リフレクションが少数にとどまったことは、若手教員という職能発達の途上段階に起因する可能性が高い。授業技術に関する知識や経験が十分に蓄積されていない段階であったことが考えられる。そのため、「どの教材や手法が適切であ

ったか」「どのような手順が効果的であったか」といった、授業技術そのものを対象とした省察が生起しにくかった可能性がある。

批判的リフレクションについては、先行研究を踏まえると、協働的な省察を重ねる中で徐々に現れるものと想定していた。しかし、第1回目の段階から批判的リフレクションが確認された点は、本研究において特徴的である。その要因として、いくつかの点が考えられる。

第1に、年齢や教職経験の近い若手教員同士で協働的な省察を行ったことにより、上下関係や評価・指導の関係が生じにくく、失敗や迷いを含めて自らの授業を率直に語ることができる安心感のある場が形成されていた点である。実際に第1回協働的な省察では、授業者が「想定外の答えに対応しきれなかったこと」や「授業の組み立てと子どもの実態が一致していなかったこと」など、自身の判断の揺れや未整理な省察をそのまま言語化している場面が確認された。こうした語りに対して、同僚からは評価や指導ではなく、「振り返ること自体が大事である」といった受容的な応答がなされており、授業の不十分さを含めて共有できる関係性が成立していたことがうかがえる。さらに、抽出児童をめぐる省察の場面では、「どうすれば、この子ができたかな」といった問いが提示され、特定の教師の判断や授業の失敗点を指摘するのではなく、参加者全員が「自分たちでもまだ答えを持っていない問い」として課題を共有し、基礎的な学習内容や支援の在り方について模索する対話が展開されていた。このように、結論を即座に導き出すのではなく、「どうすればよかったのか」を共同で悩み続ける姿勢が保たれていたことは、評価・指導関係のない若手教員同士だからこそ成立した省察のあり方であると考えられる。

このような関係性のもとでは、授業の成否や技術的改善にとどまらず、「なぜ子どもは粘り強く学び続けたのか」「教師の支援は子どもにどのような学びの見通しを与えていたのか」といった、教師の立ち位置や教育観そのものを問い直す発言が初回から生起していた。以上のことから、若手教員同士という関係性が、批判的リフレクションを初期段階から可能にする重要な条件となっていたと考えられる。

第2に、参加した若手教員が「子ども主体の学びを実現したい」という共通の目的意識をもって協働的な省察に臨んでいた点である。この共通理解により、授業が「うまくいったかどうか」という評価的視点ではなく、「子どもの学びにとってどうであったか」という価値判断を伴う省察へと発展しやすかったと考えられる。

第3に、授業記録をもとに省察を行ったことで、抽象的な理念や一般論ではなく、子どもの具体的な学びの姿を起点として話し合いが進められた点である。これにより、教師の関わりや授業構造そのものを問い直す視点が生まれ、初回から批判的リフレクションが生起したと考えられる。

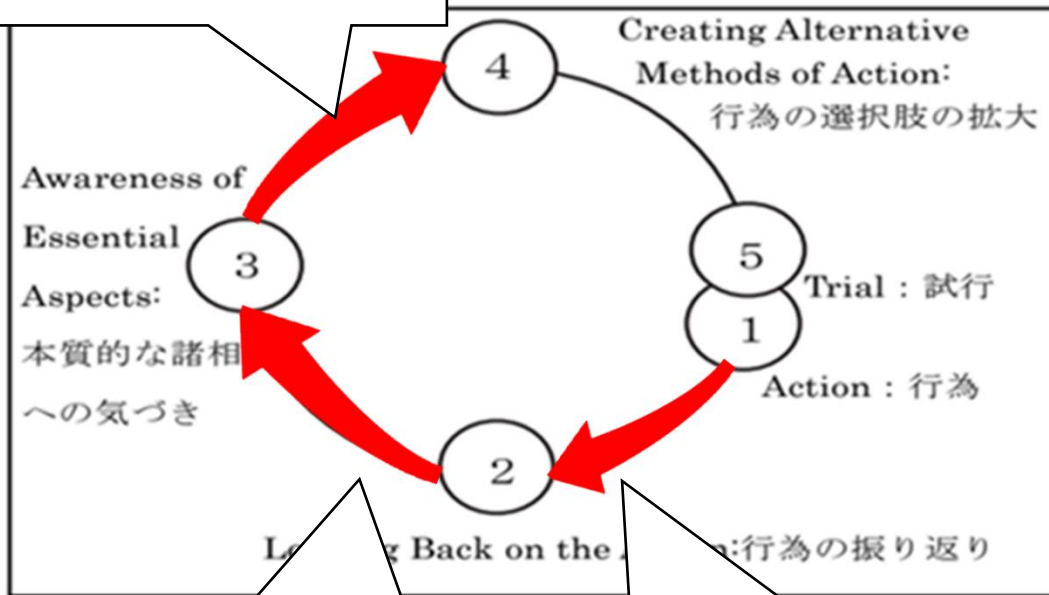
②第2回および第3回協働的な省察における省察の特徴とALACTモデル上の位置づけ

第2、3回目の協働的な省察から得られた結果をALACTモデルにあてはめた図が以下の図(図4-12、図4-13)である。

【2回目の協働的な省察】

具体的なアクション E213～D215

「対話ができている場面を見つける」「子どもがわかっているふりをしている様子を見取る」といった発言から、授業中の子どもの姿に意識的に目を向けようとしている。



批判的リフレクション C128～E141

「対話で成り立つものが多いにもかかわらず、それが十分に生かされていないこと」への違和感や、「教師が教えること」と「子どもに考えさせること」との間で生じる葛藤を省察。教師主導を前提とした授業観そのものを問い直し、子ども主体の学びへと移行しようとする意識が表れている。

技術的リフレクション例→E263～C268

「手元に何かおはじきとかあるんですか?」「ロイロです。」など、活動の流れや操作の工夫に関する情報共有が中心

実践的リフレクション例→C107～D115

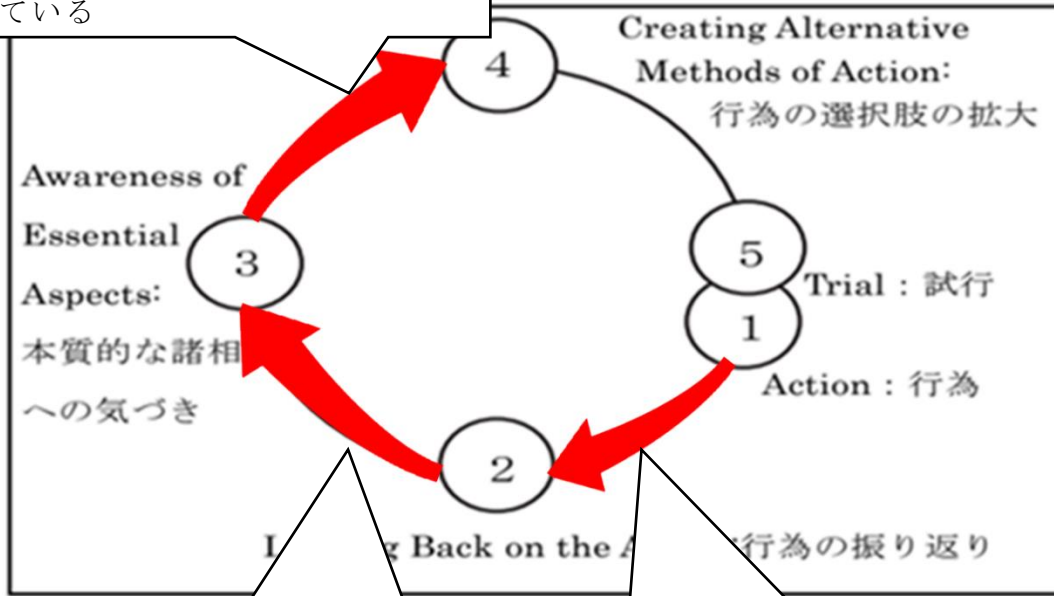
「何かしらのSOSを出している子ども」や、「分からない状況を悟られないように振る舞う子ども」など、教師の関わり方や具体的な児童の様子を捉えようとする姿

図 4-12：第2回協働的な省察から得られた結果をALACTモデルにあてはめた図

【3回目の協働的な省察】

具体的なアクション C179～C181

「子どもの興味・関心につながる導入を工夫する」「状況に応じてタブレットの台数を使い分ける」といった発言は、授業の入り口や学習環境の調整といった側面に着目し、子どもの主体的な学びや対話を引き出そうとする意図が表れている



批判的リフレクション E174～E176

「まーずっと投げ投げ(授業導入である程度子どもにゆだねる方がいいと前回のリフレクションで出した意見)言ってたけど、見通しをたくさん持って、じゃーできそうできそうやってみようっていう、時間も必要なんだなって。やっぱ学習内容に応じてそこはこっちが見極めなんな」という表現から、授業方法の工夫や個別場面への振り返りにとどまらず、子ども主体の学びとは何か、教師はどのように関与すべきかといった教育観そのものを問い直そうとする内容を確認。

技術的リフレクション例→C160～D169

「ただ子どもたちのカメラのバラつきがあるけん、ロイロノートで配った。」など、授業を円滑に進めるための手段や準備に焦点が当てられており、教材提示や配布の確実性を高める工夫が共有

実践的リフレクション例→D65～D77

タブレットの使用形態に関しては、「一人一台」ではなく「グループに一台」とすることで、子ども同士の対話が必然的に生まれる可能性について言及されていた。こうした発言では、ICTの利便性そのものではなく、学習形態の工夫によって対話や協働的な学びを促そうとする視点が共有

図 4-13：第3回協働的な省察から得られた結果をALACTモデルにあてはめた図

第2回および第3回の協働的な省察は、ALACTモデルに照らすと、第1回目と同様の傾向が確認された。実際に技術的リフレクションが4回、実践的リフレクションが24回、批判的リフレクションが3回確認された。また、第3回目の協働的な省察では、技術的リフレクションが1回、実践的リフレクションが16回、批判的リフレクションが2回確認された。いずれの回においても実践的リフレクションが最も多くを占めており、省察の中心が一貫して実践的水準にあった。

本研究において重要な特徴は、第1回に限らず、第2回および第3回の協働的な省察においても、若手教員同士の話し合いの中で批判的リフレクションが継続的に確認された点にある。先行研究では、批判的リフレクションは経験を積んだ教員や外部の熟達者の関与によって促進されると指摘されることが多いが、本研究の結果は、若手教員同士であっても一定の条件が整えば、教育観や授業の前提を問い直す省察が生起し得ることを示唆している点で、研究上の意義をもつと考えられる。

次に、3回の協働的な省察における批判的リフレクションの在り方を整理すると、それらは同一内容が単純に繰り返されたのではなく、問いの扱われ方が変化しながら展開していたと捉えることができる。第1回の協働的な省察では、「子どもが書かないことが怖い」「どこまで教師が支援すべきか分からない」といった発言に見られるように、教師自身が子どもを信じ切れていないという感情的・価値的前提が率直に言語化されていた。また、「結局、疑っているのは自分たちではないか」「子どもを信じることができていない」というやり取りからは、授業行為の背後にある教師の教育観そのものが問い直される批判的リフレクションが生起していたことが確認できる。

これに対して第2回の協働的な省察では、第1回で共有された問題意識を前提としつつも、その問いを授業実践の中でどのように扱うかに焦点が移行していた。「対話で成り立つものがたくさんあるのに、もったいない」「対話で任せるべきか、教師が教えるべきか」「そのバランスが難しい」といった発言に示されるように、ここでは教育観そのものを再度問い直すというよりも、任せることと教えることの間で揺れ動く実践上の葛藤が共有されていた。すなわち、第2回の省察では、批判的リフレクションによって生じた問いが、実践の中で十分に答えを持たないまま扱われている段階であったと考えられる。

さらに第3回の協働的な省察では、こうした葛藤を踏まえながら、「任せる／教える」という単純な二項対立を超え、学習内容や目的に応じて教師の関与を調整する必要性が具体的に語られるようになっていた。たとえば、「内容によっては任せすぎても理解が進まない」といった発言からは、教師の関与の在り方を状況に応じて判断する視点が形成されつつあることが読み取れる。このことから、第3回では、批判的リフレクションが実践的判断へと結びつき始めていたと捉えることができる。

以上のように、3回の協働的な省察を通して確認された批判的リフレクションは、単に「深まった」と表現されるものではなく、第1回で生じた問いが、第2回・第3回の省察を通して異なる形で扱われ続けていた点に特徴がある。すなわち、問いの水準が一方向に高次化したというよりも、教育観への問い、実践上の葛藤、状況に応じた判断というように、問いの現れ方にバリエーションが生じていたと考えられる。

これらの結果から、省察が実践的水準で展開され続けた背景には、具体的な子どもの姿を起点とした省察の方法が影響していたと考えられる。授業記録をもとに話し合いを行うことで、「子どもがどのように学んでいたのか」「その場面で教師はどのように関わるべきであったのか」といった問いが共有され、省察が継続的に実践的な水準で展開されていたと考えられる。

一方で、第2回および第3回の協働的な省察では、第1回には見られなかった特徴として、今後の授業実践を見据えた具体的なアクションに言及する発言が現れ始めて

いた。「次回の授業から心がけたいこと」や「試してみたい関わり方」など、今後の授業を見据えた発言が現れており、省察が単なる振り返りにとどまらず、次の実践へと向かい始めている様子が見える。

しかしながら、これらの具体的アクションに関する発言には、「心がけたい」「何かしら」「みたい」といった表現が含まれており、実践内容や方法が十分に具体化されているとは言い難い側面も見られた。すなわち、授業改善の方向性や視点については共有されつつも、それらをどのような実践方略として具現化するかについては、なお検討の余地を残す段階であったと考えられる。

また、省察を重ねる中で、若手教員自身が「全体共有の在り方」「子ども同士の対話をどのように生み出すか」「指導と対話のバランスをどのように取るか」といった、自分たちなりの課題を見いだしていく様子も確認された。

このように、第2回および第3回の協働的な省察では、第1回目と同様に実践的リフレクションを中心としながらも、若手教員のみでの協働的な省察において批判的リフレクションが継続的に確認された点に、本研究の重要な示唆がある。その結果として、自らの実践を相対化し、より熟達した実践から学ぶ必要性が若手教員の中で共有されるようになり、「中堅教員の授業を実際に見て学びたい」という声が自発的に生まれた。このことが、第4回目の協働的な省察へとつながっていったと捉えることができる。

③第4回協働的な省察における省察の特徴とALACTモデル上の位置づけ

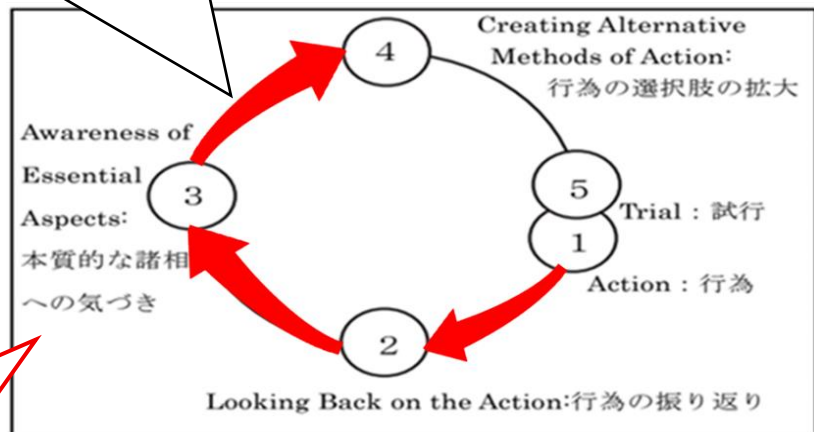
第1回から第3回までの協働的な省察を通して、B群の若手教員3名の省察は、ALACTモデルにおける第4局面である「行為の選択肢の拡大」へと到達していた。すなわち、子どもの姿を起点に授業を捉え直し、次の実践に向けた方向性や改善の視点を見いだす段階に至っていたといえる。

一方で、第2回目および第3回目の協働的な省察では、課題意識は共有されつつも、それを具体的な解決方略として十分に定式化するには至らず、実践の妥当性や有効性についてはなお手探りの状態が見られた。

こうした到達点と限界を踏まえ、第4回目の協働的な省察では、中堅教諭の授業動画を省察資源として取り入れ、これまでに見いだした課題をどのように実践の中で具現化していくかが検討された。ここでは、C教諭がOFF-JTの場で得た学びを協働的な省察の場へと還元し、先輩教員の授業実践を共有資源として省察を進める動きが見られた点に特徴がある。これにより、若手教員3名のみで省察を行っていたこれまでの枠組みに、外部の実践知が導入され、省察の視点や検討の幅が広がったといえる。以下では、その省察の特徴をALACTモデルの枠組みに基づいて整理する（図4-15）。

4回目の協働的な省察

「何回もペアでやり取りをさせていました」「リレースタイルですよ」「そこが大事ってとこでもう一回言わせて」「もう何回も、大きな声でもう一度もう一度って言ってましたね」といった発言に見られるように、全体共有の中での教師の関わり方や、発言のつなぎ方、繰り返しの扱い方など、授業進行上の具体的な手立てに焦点を当てた省察



第1局面から第4局面までの移行は1～3回目の協働的な省察で確認。

図4-15：第1回目から第4回目までの協働的な省察で得られた結果をALACTモデルに当てはめて整理した図

第4回の協働的な省察では、授業における具体的な手法や操作に関する言及が多く見られ、表面的には若手教員の省察が技術的リフレクションへと戻ったように捉えられる。

しかし、この変化を省察の後退として捉えることは適切ではない。第1回から第3回までの協働的な省察を通して、若手教員は「子どもの学びを中心に据える授業」や「主体的な学びの意義」といった授業観を徐々に共有し、自らの実践を相対化しながら課題を見いだしてきた。一方で、その課題に対して、自分たちが提示してきた方策が果たして十分に具体的な解決策と言えるのかについては、若手教員の中に一定の迷いや不確かさも見られていた。

第4回の協働的な省察において技術や手立てへの関心が高まった背景には、これまでの協働的な省察を通して、若手教員の間で授業観や価値観が一定程度共有されていたことがある。理念を前提とした上で、その理念を成立させるための具体的な方法や技術に省察の焦点が向けられるようになったと考えられる。

以上を踏まえると、第4回の協働的な省察は、ALACTモデルにおける省察の深化過程の中で、理念と実践とを接続しようとする段階に位置づけることができる。

④第5回協働的な省察における省察の特徴とALACTモデル上の位置づけ

前述したように、5回目の協働的な省察では、これまでの協働的な省察や先輩教員の授業動画の視聴を通して得られた学びが、日々の授業実践の中でどのように生かされているのかを明らかにするため、実践の共有を目的とした省察を行った。第1回目

から第5回目までの協働的な省察で得られた結果をALACTモデルに当てはめて整理したものを、以下に示す(図4-16)。

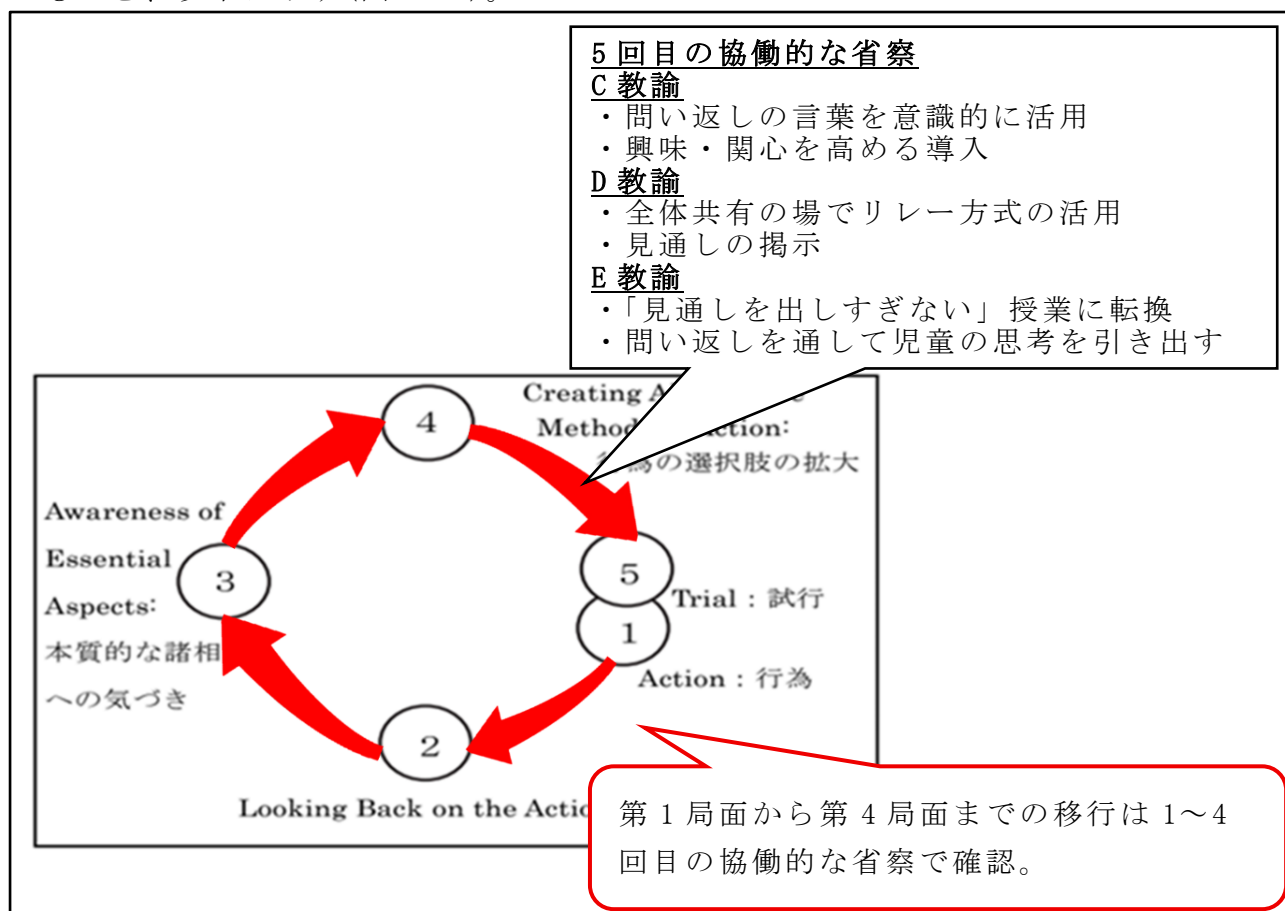


図4-16：第1回目から第5回目までの協働的な省察で得られた結果をALACTモデルに当てはめて整理した図

第5回の協働的な省察は、第1回から第4回までの協働的な省察を通して形成されてきた学びを基盤として、それを日常の授業実践において意図的に試行し、その結果を再び省察の対象とする段階であった。

各教諭の実践共有の発言からは、具体的な手立てと、それに伴う子どもの学習行動や学びの質の変化が、因果的に結びついた形で語られていた。具体的には、C教諭・D教諭・E教諭のいずれの実践においても、協働的な省察を通して見いだされた視点や課題が、授業構想や関わり方に意図的に反映されていた。

C教諭の実践では、問い返しの言葉を用いた関わりや、興味・関心を高める導入の工夫によって、子どもが課題や学習のゴールを意識しながら発言や対話に参加する様子が確認された。D教諭の実践では、発表形式の工夫や学習の見通しの提示を通して、発表への参加や対話の広がり、さらには子ども自身が学習の見通しをもって取り組む姿が見られた。E教諭の実践においても、課題解決に充てる時間の確保や発問の工夫によって、子どもが主体的に活動する時間の増加や、自らの考えを言葉にしようとする変化が確認された。

そしてこの回の協働的な省察では、これらの実践の成果や手応えが、子どもの姿を手がかりとして振り返られ、次の実践へとつなげようとする省察が行われていた。ここでは、単に実践を報告するのではなく、実践の妥当性や有効性を問い直し、次の試

行へと開かれた省察が成立していた点に特徴がある。

以上のことから、第5回の協働的な省察は、ALACTモデルにおける第5局面である「試行」に位置づけられると考えられる。すなわち、協働的な省察を通して得た本質的な気づきを基に、新たな授業実践を意図的に試み、その結果を再び省察の対象とする段階に、若手教員が到達していたことが示された。

第3節 協働的な省察の深化過程の総括とALACTモデル上の位置づけ

本章では、B群の若手教員3名が継続的に行ってきた協働的な省察について、ALACTモデルを枠組みとして分析・考察を行ってきた。その結果、若手教員のみで構成された協働的な省察であっても、省察が段階的に深化し、実践的リフレクションを中心としながら、批判的リフレクションが確認されることが明らかとなった。

第1回から第3回までの協働的な省察は、ALACTモデルにおける第4局面までの移行を示す段階として位置づけられる。

この期間の省察では、授業中の具体的な子どもの姿を起点として省察が進められ、授業の在り方や教師の関わり方について、自分たちなりの課題を見いだしていく様子が確認された。一方で、自ら見いだした課題に対して、それが十分な解決策となり得ているのかについては、若手教員自身に迷いや不確かさが残っていた。

こうした省察の到達点と限界を受けて行われたのが、第4回の協働的な省察である。この回では、中堅教諭の授業動画を視聴し、自分たちの課題を相対化しながら省察が行われた。その結果、表面的には技術的リフレクションが中心となったものの、それは理念理解を前提とした上で、実践を具体化しようとする段階に入ったことを示していると捉えられる。

さらに、第5回の協働的な省察においては、省察と実践が循環する段階への到達が確認された。それまでの協働的な省察を通して形成されてきた学びを基盤として、日常の授業実践において意図的に試みた実践と、それに伴う子どもの変化を対象とした省察が行われた。これは、ALACTモデルにおける第5局面「試行」に相当するものである。

以上のことから、B群の若手教員は、協働的な省察を継続することによって、自らの実践を省察し、理念と実践を往還させながら授業を改善していく力を形成していたと考えられる。次章では、このような省察の経験の有無が、教師の授業観や学びの捉え方にどのような違いをもたらしているのかを明らかにするため、A群とB群を対象としたインタビュー結果の分析・考察を行う。

【註】

- 1 教師がもつ目標志向と授業実践との関連について、金子（2019）は、マスタリー目標（専門性や力量の向上を目指す目標）を高くもつ教師ほど、個人内評価を重視し、学習者中心の指導を行う傾向があることを示している。
- 2 上條（2019）は、大学における授業実践の省察場面において、授業者の語りを観察者が評価せずに見守り、問いかけや共感を通して対話に参加する方法として「協働的な授業リフレクション」を提唱している。この方法は、学生自身が授業経験を意

味づけ直すことを支援する技法として整理されており、本研究ではこの枠組みを若手教員の省察支援に応用する。

- 3 協働的な授業リフレクションの特徴として、仮説生成型のリフレクションであることや「ポジ出し(ポジティブな側面の共有)」を重視している点などが挙げられる。
- 4 上條(2019)は、協働的な授業リフレクションにおいて、参加者が「似た実感」をもつ他者として対話に関わることにより、授業者が自身の実践を相対化し、個人省察では気づきにくい前提や判断の根拠に目を向けやすくなると指摘している。本研究では、この協働性が省察の質的深化を支える要因であると捉える。
- 5 協働的な授業リフレクションには、他に「モデル授業」や「プロトタイプ授業」、「模擬授業」などの実践類型がある。
- 6 石崎ら(2018)は、授業リフレクションにおいて、授業者である若手教員が自身の課題に気づき授業改善を行うだけでなく、参観者にとっても自らの発問や板書の仕方を見直したり、児童の反応をどのように引き出しているかを意識する機会となることを指摘している。本研究で採用する「ナマ授業」は、このような知見が示す授業者と参観者の双方に学びが生起するリフレクションの在り方を具体的な実践形態として位置づけたものである。
- 7 田村(2018)は、授業協議においては、参観した授業の具体的事実や児童の名前を用いて語る事が不可欠であると述べており、個々の子どもの姿を丁寧に記録する必要性を示している。
- 8 熊平(2021)は、『『認知の4点セット』でリフレクションを共有すると、他者との違いが明確になる。1人きりで行うだけでなく、チームメンバーなど同じ経験を共有する人たちとリフレクションをしてみてください』と述べており、協働的な省察の重要性を示唆している。

引用・参考文献

石井英真(2020)『授業づくりの深め方』、ミネルヴァ書房。

石崎素・岡崎浩幸(2018)「若手教員の授業力向上を目指す対話リフレクションに関する事例的研究」、『富山大学人間発達科学部紀要』、第13巻第1号、pp.75-93。

金子智昭(2019)「保育学生の達成目標指向性に関する研究:保育職に対する心理的適応感との関連」、『慶応義塾大学外学院社会学研究科紀要』、N087、pp.115-130。

上條晴夫(2019)「協働的な授業リフレクションのすすめ」、ネットワーク編集委員会『リフレクション大全』、学事出版、78-83。

熊平美香(2021)『リフレクション 自分とチームの成長を加速させる内省の技術』、ディスカヴァー・トゥエンティワン。

澤井陽介(2017)『授業の見方-「主体的・対話的で深い学び」の授業改善-』、東洋館出版社。

澤井陽介(2019)『教師の学び方』、東洋館出版社。

田上哲(2009)「授業研究における抽出児に関する基礎的考察:対象児との比較を中心に」、九州大学学術情報リポジトリ、pp.111-123。

二宮衆一・小谷祐二郎・中山和幸・中西大・久保文人・西原有香莉(2018)「省察を促

す授業研究のあり方についての実践的研究」、『和歌山大学教職大学院紀要』、N03
pp. 81-89。

副島孝(2013)「校内授業研究通した教師の学び-ある公立中学校を事例に-」、的場正
美・柴田好章『授業研究と授業の創造』、溪水社、pp. 79-95。

第5章 インタビュー結果とその分析・考察

第1節 量的データから見たA群・B群の特徴

本節では、4月および12月に実施した「教員の主体的な学び」に関するアンケート結果¹をもとに、A群とB群の特徴を量的に整理する。整理の結果、両群の回答には大きな差は確認されなかった。すなわち、協働的な省察の経験の有無は、アンケートによる量的指標の上では明確な差異としては表れなかったことが明らかとなった。

しかしながら、この結果は、A群とB群の間に差異が存在しないことを意味するものではない。むしろ、量的データのみでは捉えきれない質的な違いが、教師の授業実践の捉え方や語りの中に潜在している可能性を示唆するものであった。そこで本節では、まずアンケート結果を概観した上で、その限界を確認し、次節以降で行うインタビュー分析の必要性を位置づける。

(1) アンケートの概要と分析方法

本アンケートは、「教員の主体的な学び」に関する意識や捉え方を把握することを目的として、5件法で実施した。回答は、「5：とてもそう思う」「4：そう思う」「3：どちらともいえない」「2：あまりそう思わない」「1：そう思わない」として数値化した。

(2) 4月・12月アンケートの結果

以下に、A群・B群に実施したアンケートの結果を示す。分析にあたっては、事前に差異が生じると想定していた項目を中心に、4月と12月の回答を比較した（表5-1）。

表5-1 A群・B群の4月・12月アンケートの比較結果

群	教諭	月	項目① 授業に関して、児童主体の授業をしたいと思う。	項目② 自発的に学ぶことは楽しいと感じる。	項目③ 授業のことに、学ぶことは楽しい。	項目④ 自分の授業はよくできていると思う。	項目⑤ 児童主体の授業がよくできていると思う。	項目⑥ 授業後に、子どもたちの授業の様子や感情から、授業を振り返ることが多い。
A群	A教諭	4月	4ややそう思う	4ややそう思う	4ややそう思う	2あまりそう思わない	2あまりそう思わない	3どちらともいえない
		12月	5とてもそう思う	4ややそう思う	4ややそう思う	2あまりそう思わない	2あまりそう思わない	4ややそう思う
	B教諭	4月	4ややそう思う	4ややそう思う	3どちらともいえない	2あまりそう思わない	2あまりそう思わない	4ややそう思う
		12月	5とてもそう思う	4ややそう思う	3どちらともいえない	2あまりそう思わない	2あまりそう思わない	4ややそう思う
B群	C教諭	4月	4ややそう思う	4ややそう思う	4ややそう思う	2あまりそう思わない	2あまりそう思わない	4ややそう思う
		12月	5とてもそう思う	5とてもそう思う	5とてもそう思う	3どちらともいえない	4ややそう思う	4ややそう思う
	D教諭	4月	4ややそう思う	3どちらともいえない	4ややそう思う	3どちらともいえない	3どちらともいえない	4ややそう思う
		12月	4ややそう思う	4ややそう思う	5とてもそう思う	3どちらともいえない	3どちらともいえない	4ややそう思う
	E教諭	4月	5とてもそう思う	5とてもそう思う	5とてもそう思う	2あまりそう思わない	2あまりそう思わない	4ややそう思う
		12月	5とてもそう思う	5とてもそう思う	5とてもそう思う	3どちらともいえない	4ややそう思う	4ややそう思う

(3) アンケート結果から見た A 群・B 群の共通性と微差

以上の結果から、A 群と B 群のアンケート得点には、全体として大きな差異は認められなかった。とくに、児童主体の授業に対する志向(項目①)や授業後の振り返りの頻度(項目⑥)については、両群ともに高い水準を示しており、量的指標の上では両群の特徴を明確に区別することは困難であった。

一方で、学ぶことの楽しさ(項目②・③)や授業実践に対する自己評価(項目④・⑤)においては、B 群において4月から12月にかけて肯定的な変化が見られる項目が複数確認された。しかし、これらの差異はいずれも小規模であり、統計的な有意差として断定できるものではない。

(4) 量的分析の限界と質的検討の必要性

以上のように、アンケート結果からは、A 群と B 群の間に顕著な差異を見いだすことは困難であった。しかし、この結果は、協働的な省察の経験が若手教員の学びや実践に及ぼす影響が限定的であることを直ちに示すものではない。量的指標では捉えにくい授業実践の捉え方や省察の質の違いが教員の中に生じたかもしれないためである。したがって、変化の内実については、教員自身の語りに着目したインタビュー調査による質的な検討が不可欠であると考えられる。

第2節 インタビュー調査の概要

本章では、アンケートによる量的データでは捉えきれなかった A 群と B 群の違いを明らかにするため、インタビューを用いた質的分析を行う。前節で示したように、両群のアンケート得点には大きな差異は認められなかったが、この結果は、協働的な省察の経験が教員の学びや実践に与える影響が限定的であることを意味するものではない。むしろ、量的指標では同程度に見える結果の背後に、授業実践の捉え方や自己評価の意味づけ、学びに向かう姿勢といった質的側面の違いが潜在している可能性が考えられる。とくに、B 群において一部の項目で肯定的な変化が見られたことは、その学びの過程や省察のあり方を詳細に検討する必要性を示唆している。

そこでまず本節では、インタビュー調査の概要として、対象者および実施時期、質問項目とその意図について整理する。

(1) 対象者と実施時期

本インタビュー調査の対象者は、協働的な省察を行っていない A 群の若手教員2名と、継続的に協働的な省察を行ってきた B 群の若手教員3名である。

インタビューの実施時期は、2025年12月である。

(2) 質問項目と意図

インタビューに用いた質問項目は、第3章で示した質問項目である。具体的な質問項目は以下の通りである。項目1~4はA群・B群で共通している。項目5のみ、協働的な省察を実施したB群で実施し、省察の効果を知る手がかりを得たい。各項目の設定意図は後述する。

【インタビュー例】

- 1 この半年で子どもの姿や自分の授業はどのように変わりましたか。
- 2 そう考えた根拠を具体的な授業場面と結びつけて話せますか。
- 3 初期の目標は今の授業にとって妥当だったか、修正点は。
- 4 なぜそのように修正した(しなかった)のですか。
- 5 協働的な省察をおこなってきてどうだったか。(B群のみ)

本節では、協働的な省察の経験の有無が、若手教員の授業実践の捉え方や省察の在り方にどのような違いをもたらしているのかを明らかにするため、インタビュー調査の結果を分析する。とくに、若手教員における主体的な学びの素地形成が、授業実践や省察を通してどのように形成されているのかに着目する。

本インタビュー調査で用いた質問項目の設定意図は次のとおりである。これらは、第3章で示した質問項目に基づくものであり、若手教員が自らの授業実践をどのように捉え、省察しているのか、さらに、その省察が授業観や実践の変容とどのように結びついているのかを明らかにすることを目的として設定した。

具体的には、1および2の質問において、授業実践の変化を子どもの具体的な姿と結びつけて語れているのかに着目した。これは、若手教員が自己の実践をどの程度対象化し、子どもの学びの視点から省察できているのかを見取るためであり、省察の水準や質を把握することを意図したものである。

また、3および4の質問では、授業目標の妥当性の捉え直しや修正の有無、その理由に着目した。これにより、教師が自らの実践や前提としてきた授業観をどの程度相対化し、再構成しているのかを明らかにしようとした。

さらに、5の質問はB群の若手教員を対象に、協働的な省察の経験が自身の学びや授業実践にどのような影響を与えていると認識されているのかを把握するために設定したものである。

以上の質問項目を通して、本節では、協働的な省察の有無が若手教員の省察の在り方や授業観、さらには主体的な学びの素地形成にどのような違いをもたらしているのかを比較・検討する。

第3節 インタビュー結果と分析

以下に、5名の若手教員へのインタビュー結果として、逐語録の一部を示す。なお、ここに示す逐語録は、インタビュー全体の中から、若手教員の省察の在り方や授業観、実践の捉え方を明確に示す語りが見られた場面を中心に抽出したものである。各教諭とのやり取りは、研究の分析対象として重要であると判断した発言や、それを引き出すことにつながった会話の流れが分かるように整理している。

以下のインタビュー逐語録内のIはインタビュアー(筆者)、Rはインタビュイー(回答者)を表す。また、逐語録中で発言のあった児童名は全て仮名である。

(1) 授業実践の変化と子どもの姿の捉え方に関するインタビュー結果と分析

－質問 1・2 を中心として－

①A 群の若手教員 2 名 (A 教諭・B 教諭) へのインタビューについて

【A 教諭の逐語録の一部】

- I3: 自分の授業、こんな風変わったとか。
R4: うーん。えー、そうだなー。何かー。子どもはー、なんか割と、何かまー、話を、何か聞かなんかーって何か聞こう、みたいなのは、なんかちょっと、よくいい方向に、ちょっと、なったかなっていうのがあって、(略)
I5: 話を聞こうっていう意識が出てきたってことね。あるほど。先生自身の授業はこう変わったなっていうのは？
R6: うーん。授業ー？ 【20 秒の沈黙】なんか、授業の前に、前についていうか、まあ前の日とかに、その明日の授業のこう見るじゃないですか。で、見て、あ、明日はこれを抑えればいいの、抑えればいいのねっていうか、(略)
I7: なるほど。さっき子どもたちの様子が変わってきたっていうのは、何、なんで変わってきたと思う？
R8: えーん。もう、口うるさく言っています。(略)

【B 教諭の逐語録の一部】

- I1: 子どもの自分の学級の子どもの姿とか、自分の授業とか、に、まあ、どんな変化があったかな、どういう風変わったかなっていうのを、ちょっと教えてもらっていいですか。
R2: なんか、学力とか、授業に向かう姿勢っていうのは、何も変わってないと思います。(中略) なんかだんだんと子ども達が、本当は、たぶん自分が慣れないといけないと思うんですけど、子どもたちがたぶん自分に、なんか慣れてきたというか、自分のリズムに慣れてきて、(略)
I7: ああ。学力とか授業に向かう姿勢は変わってないっていう感じ。なるほどね。子どもたちが先生に慣れたことで、授業のしやすさが変わったと。先生自身の授業が変わったってことはある。
R8: いや、何もないと思います。
I9: 子どもたちは授業が、しやすくなった、先生に慣れてきたっていうこともあったけど、具体的な授業場面とかと結びつけて話せる？
R10: 【33 秒の沈黙】この前。少数の掛け算の時に、なんか、 0.2×4 ? の、初めて少数 \times 整数したんですけど、初めて 0.2×4 、少数 \times 整数したんですけど、なんか、そのやり方っていうのを、みんなに出してほしい時とかに、何か前、前だったら、なんだろう、いろんな、ええと、 0.2×4 のやり方、2 を 10 倍してやるとか、そういうやり方とか。0.1 えっと、0.2 を、4 回足すとか、0.2 を 0.1 と見てなんとかとか。たぶん、そういうやり方とかいっぱい出てきて、終わりみたいな授業だったと思うんですよ。(略)

A 群の若手教員へのインタビューからは、授業実践や子どもの変化を、自身の授業上の判断や工夫と結びつけて意味づける語りが乏しいという特徴が確認された。

A 教諭は、子どもが話を聞くようになった理由を「口うるさく言っているから」と述べており、子どもの変化を授業改善の成果としてではなく、指導の結果として捉えていた。また、授業が良くなったという実感についても、自身の工夫や判断との関連を明確には語っていなかった。

B 教諭に関しては、本年度異動したことによる影響を感じていることもあるかもしれないが、授業がしやすくなった理由を「子どもたちが自分のリズムに慣れてきたから」と語り、自身の授業の質的变化については「何も変わっていないと思う」と明言している。具体的な授業場面との関連について説明を求められた際にも、実践上の工

夫や意図を即座に言語化することは困難であった。

実際に、授業の変化について問われた場面では、A 教諭において約 20 秒間、B 教諭において約 33 秒間の沈黙が生じており、いずれも自身の授業実践を振り返り、意味づける語りが容易には立ち上がらない様子が確認された。これらの語りは、A 群の若手教員が、授業実践の変化を自らの省察を通して捉える段階には十分に至っていない可能性を示唆している。

②B 群の若手教員 3 名(C 教諭・D 教諭・E 教諭)へのインタビューについて

【C 教諭の逐語録の一部】

I3: 8 ヶ月ぐらい経って、子どもの姿とか、まー自分の授業が、どんな風が変わってきたのかなっていうのをちょっと聞きたいなと思うんですけど、聞いてもいいですか。

R4: (略)子どもたちの姿っていうのは、やっぱりなんか、会話、会話っていうか対話が増えてきました。あの一、本当に太郎くんとか花ちゃんとか、わかる子だけで、本当に(授業を)進めてた。ですけれども、なんか本当にやよいちゃんとかめいあさんとか、すごい厳しい子たちも、なんかこう自信持って手挙げられる。(略)

I10: うんうんうん。あ、先生が問い返すってこと？

R11: はい。こういうことかな？いやいや違います。みたいな。

I12: あ、でそれ、先生の問い返しで子どもが反応した。

R13: そうです、そうです。なんか楽しい、くなりました。

I16: 意味理解の問い返しをするってことですね。なるほどなるほど。算数の本質っすね。

R17: 面白いです。ああ、ここ、確かに何か聞かれてることからそれちゃうって子どもたちが気づいたので、あの、間違えた子ですね。

I18: うん？先生が言った面白いっていうのは、何が面白いんですか？

R19: 子どもたちがちゃんとそれに気づい、気づいて、こうなんだ、正答に導いていく姿です。ちゃんと気づけたんだって。

【D 教諭の逐語録の一部】

I3: (略)子どもの姿とか、自分の授業で、なんかどんな風が変わったかなっていう、自分の姿とか、子どもの姿とか、どんな風が変わってきたかなっていうのを、ボケずに教えてもらって。

R8: 子どもたちの姿でいくと。しゃべる時間が増えたなって、子どもが。

R9: リレー形式の発表取り入れたもそうだし。あの一、ミーティングの時間を取り入れたもそうだし。なんか、実践が増えてきた分、子どもたちのしゃべる時間が増えてきたなって。

I19: なるほどね。この見えないことを意識ができるようになってきたのは何ですか。

R20: やっぱり C 先生と E 先生がなんか、なんだろ、自分のやってる、やってた、自然にやってたことを、まあ言語化してくれて、自分、ああそんなことやってたんだって。だから、子どもたち反応良かったし、ここ頑張ってたんだっていうのを客観的に知れたので、まあ、モチベーションが上がったっていうか、自己肯定感が上がったというか。

【E 教諭の逐語録の一部】

- I1: まあ、半年ぐらいちよつとで、まあ、子どもの姿とか、自分の授業は、どんな風に変ったのかなっていうのをちよつと教えてもらいたいなと思って。
- R4: なんか思い切って、投げてみようっていうのを繰り返してきた結果、なん、結果、なんか、子ども達が中心にだいたい授業を進めるようになってきたんじゃないかなって思ってます。
- I7: なるほどですね。じゃー、子ども達が自分たちでちよつと進めてるなあという感じがするっていう。
- R8: っていうのは、自分自身の変化としては、なんか、まあ、子どもたちを信じるようになったからなって、思います。
- I9: 具体的には、どんな場面ですか、それ。
- R10: やっぱ、できないを怖がってたので、その、もう最初にもう答え一歩手前までして、見通し出して、できました、「ああよかったね。できたね」っていうような感じの授業になってたんですけど。なんか、その、もうできん、なんか。できない人も、なん、何て言うんですかね、できない人もなんか何とかして解こうってするっていうか、そっちが大事なんじゃないかなと思ったので、もう、あの、「今日はこういう問題だよって、はいじゃあやってみて」みたいなスタイルに変えて、で、どうかな、信じるように、なんか難しいですね。なんですかね、子どもたちの、その、あ、失敗を受け入れるようになったってことですかね。失敗してもいいって思えるようになったっていう。

B群の若手教員の語りからは、授業における自身の具体的な関わりを起点として、子どもの姿の変化を意味づけ、その過程を自らの授業実践の成果として捉えている様子が確認された。

C教諭は、授業において問い返しを行う場面を増やしたことに触れ、その結果として、これまで発言が限られていた子どもも自信をもって手を挙げるようになったと述べている。また、問い返しによって、子どもが「聞かれていることからそれている」ことに自ら気づき、正答へと近づいていく様子を具体的に語っていた。こうした場面について、「楽しくなった」「面白い」と表現している点からは、子どもの反応を授業改善の手応えとして実感している様子がうかがえる。

D教諭は、リレー形式の発表やミーティングの時間を取り入れた実践に言及し、それらの実践が増えたことで、授業中に子どもが話す時間が増えたと述べている。さらに、協働的な省察の場において、他の教員から自身の関わりを言語化してもらった経験を通して、自分が自然に行っていた実践や、その結果としての子どもの反応に気づいたと語っている。こうした経験が、「モチベーション」や「自己肯定感」の向上につながったという語りは、実践の意味づけが省察を通して再構成されていることを示している。

E教諭は、「思い切って投げてみる」関わりを繰り返してきた結果、子どもが中心となって授業を進める場面が増えたと述べている。また、自身の変化として、「子どもを信じるようになった」ことに言及し、これまで行っていた見通しを細かく示す授業から、課題を提示して子どもに任せる授業へと転換した具体的な場面を挙げて説明していた。あわせて、子どもの失敗を受け入れられるようになったという語りからは、授業観そのものが変容している様子が読み取れる。

③A群・B群の比較分析

質問項目1および2に対する語りを比較すると、A群とB群の間には、授業実践の変化をどのように意味づけ、省察しているかという点において、明確な質的差異が認められた。とくに、子どもの姿の変化を、自身の授業における具体的な関わりや判断と結びつけて捉えているかどうか、両群を分ける重要な特徴として確認された。

A群の若手教員は、授業における子どもの変化について言及する場面は見られたものの、それらを自身の授業実践や判断と結びつけて捉える語りは限定的であった。A教諭は、子どもが話を聞くようになった理由を「口うるさく言っているから」と述べ、変化を自身の指導行為の結果として捉えていたが、その背景にある授業構成や関わりの工夫については具体的に語られていなかった。また、授業が良くなったという実感についても、自身の工夫や判断との関連は明確に示されていなかった。

同様に、B教諭も、授業がしやすくなった理由を「子どもたちが自分のリズムに慣れてきたから」と説明し、自身の授業実践の質的な変化については「何も変わっていないと思う」と述べている。さらに、両名ともに、自身の授業について具体的に語るよう求められた場面において沈黙が生じており、授業実践を即座に言語化することの難しさが確認された。これらの語りからは、子どもの変化を実感として捉えつつも、それを自らの授業実践と関連づけて省察する段階には十分に至っていない様子が見える。

一方、B群の若手教員の語りからは、授業における具体的な関わりと、それに伴う子どもの姿の変化とを結びつけて捉える省察が一貫して見られた。

C教諭は、問い返しを増やした実践を挙げ、その結果として、これまで発言が限られていた子どもが自信をもって手を挙げるようになったことや、子ども自身が問いの意味に気づき正答へ近づいていく様子を具体的に語っていた。このように、自身の関わりと子どもの学習行動の変化とを対応づけて説明する語りが確認された。

D教諭も、リレー形式の発表やミーティングの時間を取り入れた実践によって、授業中に子どもが話す時間が増えたことを具体的に述べている。また、協働的な省察の場において他者から自身の実践を言語化された経験を通して、子どもの反応が良かった理由や、自分が行っていた関わりに気づいた過程が語られていた。これらの語りは、自身の実践を振り返りながら、子どもの姿を根拠として捉え直している点に特徴がある。

さらに、E教諭は、「思い切って投げてみる」関わりを繰り返した結果、子どもが中心となって授業を進める場面が増えたことを述べている。その際、自身の変化として「子どもを信じるようになった」ことに触れ、授業の進め方を転換した具体的な場面を挙げて説明していた。ここでも、教師の判断や関わりの変化と、子どもの学習行動の変化とが対応づけて語られていた。

以上の比較から、A群では、子どもの変化を自らの授業実践との関係で捉えるというよりも、時間の経過や生徒指導上の関わりといった外的要因によるものとして説明する傾向が見られた。一方、B群では、自身の授業における具体的な関わりと子どもの姿の変化とを結びつけて省察する語りが顕著であった。このことは、授業実践をどのように意味づけ、言語化して捉えているかという点において、両群の間に質的な違

いが生じていることを示している。

(2) 授業目標の捉え直しと実践の再構成－質問 3・4 を中心として－

①A 群の若手教員 2 名(A 教諭・B 教諭)へのインタビューについて

【A 教諭の逐語録の一部】

I11: 3 月に何人かで話し合ってますね、あの目標、あ、これ(以前本人が考えた目標をパソコン上で示す)だ。立てたじゃないですか。覚えてます？

R12: 先生がなくさないでって言ったやつですよ。

I13: はい。失くした？

R14: (目標を書いた紙) 失くした。

I15: はははははは。OK OK、大丈夫です。(略)この立てた目標ってね。今の授業にとって、この目標って、妥当ですか？どうだろ？ちゃんとできてる。とか、出来てないとか。どっちかなって。

R16: 私その導入、なんか頑張りたいたいとか(3 月に立てた目標に)書いてたけど、なんかはい、何て言うかな、なんか、導入の工夫が一番できんかったなあって思ってたのがあって。(略)

I17: じゃー、一番上の発問の仕方を工夫するっていうのはどうですか？

R18: 発問の仕方ですね。今の自分の授業にできてるか？って。いや、あんまり。

I21: じゃーもし、この目標って、今修正するかしないかて言ったらどうですか？いまいちできなかつたっていうことだったけど。

R22: (略)って思うので、まあ継続、はい。

【B 教諭の逐語録の一部】

I17: (略)この目標ってね、そう最初に立てた目標って、まー、今の自分の授業にとって、妥当かなっていう。どうでしょうかっていうことをちょっと聞きたいんだけど。うまくできてる？っていう。

R18: 自分この目標ですね。この導入で関心を引くっていうので。ずっと頭にあったんですよ。導入、あの導入のことを、えっと(筆者)と 3 月の時に、えっとこれ目標にして、やっついこうと決めたよなっていうのあったんですよ。導入で関心を引くって、なんか、その、考えていけば考えていくほどなんか、難しいというか。(中略)3 月に思ってたのは、振り返りとか。その前の授業から引っ張ってきて、やるみたいのも思ってたんですけど、それは全然できてなかったです。

I19: ああ。前の時間のこと、既習事項か、を引っ張ってきてっていうのが、興味関心を引く導入の工夫って思ってたってことね。それはいまいちできてなかった。

R20: この振り返り、なんか、こういう振り返り、子どもたちがこういう振り返り、振り返り見て、こういう振り返りしたんだけど、っていうところからの問題提起みたいなのはできてなかったです。

I23: じゃあ、仮、まあ、じゃー、この目標って例えば、その一、もう修正すべき目標なのか。それとも、来年も続けていく目標なのかどうかなっていう。

R24: 自分ですね、なんこれをするときに、先生と一緒にこれ目標立てた時に、なんか社会とかをイメージして、この目標だったんですよ。なんかこういう工場があるとかっていう。なんか国語とか算数で、なんかどうやって興味関心を引く導入、をするのかなっていうのを、自分自身ももっとなんか、いろんな人の授業とか見たりしないといけないのかなと思って、国語と算数では、自分としてはもうちょっと人の授業とかを見ないと難しいです。

I27: うーん、なるほどなるほど。じゃーちょっと引き続きこのまま(の目標)やってみるみたいな。まあ、もっと見てみるって感じですかね。

R28: もっと見たいなー、みたいな感じですね。

質問項目 3 および 4 に対する A 群の若手教員の語りからは、年度初めに設定した授業目標を、自身の実践を踏まえて捉え直し、再構成する段階には至っていない様子が

うかがえた。

A 教諭は、年度初めに設定した目標を書いた紙を「失くした」と述べており、目標が日常の授業改善の指針として十分に機能していない状況が示唆される。また、当初掲げていた「導入の工夫」や「発問の仕方」についても、「あんまりできていない」と振り返りつつ、その原因や改善の方向性を具体的に検討するには至っていなかった。さらに、目標の修正について問われた際にも、「継続する」と述べるにとどまり、実践を踏まえた再設定は見られなかった。

B 教諭も、当初の目標であった「興味・関心を引く導入」について、社会科を想定して設定した目標であったことや、国語・算数では難しさを感じていることを語っている。しかし、その語りは、教科の特性や自身の力量不足への言及にとどまり、現在の実践を踏まえて目標をどのように修正・再構成すべきかを具体的に検討する段階には至っていなかった。結果として、「もっと他の人の授業を見たい」と述べ、目標の見直しを将来の課題として先送りする姿勢が確認された。

これらの語りから、A 群の若手教員は、目標を自らの実践と往還させながら再構成する段階には十分に到達していないことが示唆された。

②B 群の若手教員 3 名(C 教諭・D 教諭・E 教諭)へのインタビューについて

【C 教諭の逐語録の一部】

I20:あの、えっと最初に立てた目標ってあるじゃないですか、あのこれこれ(パソコンで見せる)ですね。で、この目標って今自分がやってる授業？にとって、まななんか、妥当なのかどうかっていうのを、ちょっと考えてほしいんですけど。(略)

R21:そうですね。このたい、たい、たい、対話のところ。(自分が最初に立てた目標の対話の部分)なんかざっくりしてるじゃないですか、その「対話」って。どういうなんだろう。私がどういうこう、ことを対話させたいのかをしっかりと明確に、してた時の方がやっぱ対話って充実してたなって、思ったんですよ。

【目標の再設定】

I25:付け加えてくれたってことね。なんでこう付け加えたかもう一回教えてもらっていい？

R26:やっぱりなんか話し合っごらん。って言っても、子どもたちって話し合おうとはするんですけども、本当に、なんか、そのことについて話してるのかなって、なんか私思っごて。やっぱり、そのずれてる子もいるから、やっぱここ、このこと、を話してっていうことをしっかりと明確に、私もした上で、それを投げかけるようになったので、なんだろう本当に意見がバンバン、出るし、その会話の中でもなんかすごい、一方通行ではないっていうか。なんか会話、対話しているなって感じた(略)

【D 教諭の逐語録の一部】

I33: (略)今の授業、自分の授業していて、この目標って、妥当かなっていうのをちょっと考えてほしいんですけど、どうですか？

R34: 妥当、かどうかという、50パー。

I35: 50パー。どういう意味？

R36: (略)今もっと頑張りたいと思ったのは、もう最初の導入の、この関心のあるしかけを、今いらななと思って。

I37: ほう、なんで？

R38: そこは自然と。とりあえずまだいいのかなっていう。か、僕の中ではもうほぼ当たり前になってて。

【目標の再設定】

R47: こうかな。なんか、1年間を通して授業をしていくためには、やっぱ、学習したことが、残っていかないと、次に活かさないと思って。これ、なんか、ここの目標(4月に立てた目標)だけ見ると、もう。単発で頑張ればいいじゃないですか。

I48: なるほど。

R49: でも、やっぱ1年間を通して頑張りたいので、学習したことが頭に残って、次にさらに、活かしていきたいなと思って、1年間を見通した目標なら、こうかなって。

I50: なるほど。で、ここ今までの目標だったら、1時間、1時間の授業みたいな感じだったニュアンス？

R51: はい。

I52: こっち(新しい目標)は？

R53: もう、どんどんつながっていく。

I54: 単元もつながっていくみたいな。

R55: あの、よく見る、あのサイクルみたいな感じで、ずっとつながってほしいなあって。自分の考えは、「その時」(1時間の授業だけ)頑張っても意味ないなっていう。

【E 教諭の逐語録の一部】

I21: (略)先生が立てた目標って、こんな目標だったんですね。こんな目標。ちょっと見てもらってもいいですか？この目標ってね、これ。一番最初に立てたじゃないですか4月ぐらいだと思うんですけど、これ今の授業を考えた時、これってどうですか？妥当っていうか、もっとこう変えた方がいいかもなとか。

R22: うん、まあ、ゴールは必要、やっぱあった方が良かったなと思ってるんですけど、こっちですけど、なんか、必ずしも、下の方(目標の後半)ですけど、返しとは限らないかな

R32: だから。友達の意見を捉え直す時ってことですかね。

I33: 立止まってね。いい言葉っすね。捉え直す。なるほどね。今彼が言ったことって、どんなこと？みたいな感じで立ち止まって捉え直させるってことですね。(略)

R34: 子どもの意見を捉え直す時間を作っているっていう。作るっていうので。

I35: 書いてみてもらっていいですか？

【目標の再設定】

R38: どういう意識でしてるんだろう。それが対話と思ってるのかな。

I39: でも、言うならそれをずっと考えながら授業してるってことですよ。そんなことですね。捉え直させたりするっていうのをですね。でも、それじゃ次のステップになるかもしれないですね。それがこれをちゃんと言語化できるように。

R40: そうですね。

I41: これを土台としてやってるのか。

R42: これを対話と捉えているのかちょっとわかんないです。どっちだろう。

I43: 先生の今の認識でいいですよ。

R44: そうですよ。うん。いや、やっぱり今は、これ自体を対話としてやってますよね。

B群では、協働的な省察を通して、若手教員自身が自らの授業目標を批判的に捉え直し、より具体的で実践に根ざした目標へと再設定していく過程が確認された。ここで見られた目標の修正や再設定は、いずれも若手教員本人の省察に基づくものであり、筆者が意図的に介入して修正を促したものではない。

具体的には、C教諭は、「対話」という言葉の曖昧さに気づき、教師がどの場面でのように対話を生み出すのかを明確にするという、より具体的な目標へと整理している。

また、D教諭は、4月に立てた目標の妥当性を「50パー」と表現し、「単発で頑張るものだった」と批判的に振り返っている。そのうえで、「1年間を見通した学びのサイクルを形成する」という、より構造的で継続性のある目標へと再設定している。

さらに、E教諭は、当初の「返しを入れる」という目標が不十分であることに気づき、「友達の意見を捉え直す時間をつくる」という、より子どもの思考過程を重視した目標へと修正している。

③A群・B群の比較分析

質問項目3・4に関するインタビュー結果の比較から、A群とB群では、授業目標の捉え方および実践へのつなげ方に質的に異なる特徴が見られた。A群では、年度初めに設定した授業目標が、その後の授業改善の指針として十分に機能していないのに対し、B群では、協働的な省察を通して、授業目標そのものを捉え直し、再構成していく過程が確認された。

A教諭は、当初設定した目標を書いた紙を「失くした」と述べており、目標が日常的な授業実践の中で意識され続けていなかったことが示唆される。また、今後についても、目標を具体的に見直したり再構成したりするのではなく、「継続する」とするにとどまっており、目標と実践を往還させながら改善を図る段階には至っていない。

同様に、B教諭も、当初の目標であった「興味・関心を引く導入」について、教科の特性上の難しさを感じているものの、その課題をどのように修正すべきかについては明確にできていない。その結果、「もっと他の人の授業を見たい」と述べるにとどまり、自身の目標を、省察を通して再構成する段階には至っていない。

このことから、A群では、目標が固定的に捉えられ、省察を通して目標自体を問い直す視点が十分に形成されていないと考えられる。

一方、B群の若手教員に関して、C教諭は、「対話」という言葉の曖昧さに気づき、それを批判的に捉え直す中で、教師がどの場面でのように対話を生み出すのかを明確にするという、より具体的で実践に即した目標へと整理している。

D教諭は、4月に立てた目標を「単発で頑張るものだった」と振り返り、授業改善を断片的な努力としてではなく、「1年間を見通した学びのサイクルを形成する」という構造的かつ継続的な視点へと転換している。

また、E教諭は、「返しを入れる」という教師の行為に焦点化した当初の目標が不十分であることに気づき、「友達の意見を捉え直す時間をつくる」という、子どもの思考過程を重視した目標へと修正している。

これらの結果から、B群では、省察を通して目標そのものを問い直し、抽象的・行

為中心的であった目標を、より具体的で構造的、かつ子どもの学びに根差した目標へと再構成していることが明らかとなった。

この点において、B群の若手教員らは、授業目標を固定的なものとして捉えるのではなく、実践と省察を往還させながら更新していく対象として捉えていたといえる。

以下はC教諭、D教諭、E教諭が再設定した目標である。

【C教諭】

【最初の目標】
子どもたちの対話を充実させ、
子どもたちの興味関心の持てる
ゴールを設定した授業



【協働的な省察後に再設定した目標】
教師が児童に考えさせたいことを明確にし、それを踏まえて子ども達の対話を充実させる。子どもたちの興味・関心の持てるゴールを設定した授業。

【D教諭】

【最初の目標】
子どもが興味関心のあるしかけと目的に向かって自由に意見を出せる楽しい授業



【協働的な省察後に再設定した目標】
目的に向かって自由に話し合い、学習したことが頭に残る授業づくり。

【E教諭】

【最初の目標】
○単元のゴールを明示し、ゴールに向かうために必要な課題を提示する。
○対話を充実させるために、子ども同士が返しを言えるようにする。



【協働的な省察後に再設定した目標】
○対話を充実させるために、他者の意見を捉え直す時間を設定する。
○捉え直した意見から、よさや新たな問いを考えられるようにする。

(3) 協働的な省察の経験の意味づけ—質問5を中心として (B群) —

①B群の若手教員3名(C教諭・D教諭・E教諭)へのインタビューについて

【C教諭の逐語録の一部】

I27:最後にですね、この3人で話し合ってきた活動どうだったかなっていうのを聞いていいですか？

R28: (略) やっぱ、なんか、自分の、このなんだろう、型？型にこうはまりがちだったんですけど、やっぱ聞かないと本当にやっぱり、わからないことも、そのまんまだったんだろうし、それがなんだろう。私もストーンって落ちて(理解して)。実践に繋がられたなって思いました。

【D教諭の逐語録の一部】

I56: (略) じゃー、先生、あの、もう全然これはもう、項目と全く関係ないですけど、(T-time)楽しかったですか？

R57: いや、楽しかったですよ！はははは。あの、知らない自分を知れたみたいな。客観的に見てもらうので。(中略) 見てみると、ああ、こんなやり方できるんだなって。で、じゃあ、ちょっとやってみようと、ていう今、今の段階の自分に余裕があるので、あれもしたい、これもしたいが、できてるので、今すごい他の先生の授業が見たいです。

【E 教諭の逐語録の一部】

I61:そしたら、最後にですね。この3人での話し合いためになりましたか？

R62:ためになりました。というか、なんか、安心、安心感が出ました。なんか、その、授業、普段の授業って、なかなか見てもらうことないじゃないですか。授業研の時はもっとこうすればよかった、ああすればよかったで終わるんですけど。なんか、みんなで悩んで、ちょっとリレーでみんなやってみようよみたいな。で、それをみんなで言い合って、なんかみんなで、一緒にやっていたらっていうのはすごく安心、同じ方向を向けた。

B群の若手教員3名へのインタビュー結果からは、協働的な省察の経験が、それぞれの教員にとって異なる側面を持ちながらも、共通して実践への前向きな意味づけとして受け止められていることが明らかとなった。

C教諭の語りからは、協働的な省察が、既存の授業観を相対化し、実践の質的転換を促す契機となっていたことが読み取れる。C教諭は、これまで自身が授業において特定の「型」に当てはめて考えがちであったことを振り返り、協働的な省察の場で他者の意見を聞くことによって、自身では気づくことのできなかつた視点に出会えたと述べている。その過程で、「ストーンって落ちて（理解して）」という表現に示されるように、算数における意味理解の重要性を実感し、その気づきを実際の授業実践へとつなげることができたと捉えている。

D教諭の語りからは、協働的な省察が自己理解を深め、次の学びへと向かう心理的な余地を生み出していたことがうかがえる。D教諭は、協働的な省察の経験について「楽しかった」と率直に表現し、その理由として「知らなかった自分を知れた」ことを挙げている。他者から授業を客観的に見てもらうことで、自身の実践の特徴や可能性に気づき、「こんなやり方もできるのではないか」と新たな実践のイメージを広げている点が特徴的である。

一方、E教諭の語りからは、協働的な省察が、安心して実践上の悩みを共有し、共同的に挑戦していくための心理的基盤として機能していたことが読み取れる。E教諭は、協働的な省察の場に「安心感」を見出している。普段の授業が他者に見られる機会が少なく、授業研究では改善点の指摘で終わりがちであるのに対し、協働的な省察では、互いの悩みを共有しながら「みんなでやってみよう」と実践をつないでいく感覚を得られたと述べている。

以上のことから、B群の若手教員にとって協働的な省察の経験は、単なる意見交換の場ではなく、自己の授業観を相対化し、新たな実践の可能性に気づくと同時に、安心して挑戦できる学びの基盤を形成する場として意味づけられていたと考えられる。

第4節 インタビュー結果の考察

本インタビュー調査の結果から、協働的な省察の有無は、若手教員の授業実践の捉え方、省察の質、ならびに授業目標の再構成の在り方に明確な違いをもたらしていることが示された。以下では、質問項目1・2、3・4、5の結果を踏まえながら、若手教員の主体的な学びの素地形成との関連について考察する。

まず、質問項目1および2に関する結果からは、授業実践をどのように意味づけ、言語化して捉えているかという点において、A群とB群の間に質的な差異が存在する

ことが明らかとなった。A群の若手教員は、授業における子どもの変化を一定程度実感してはいるものの、その変化を自身の授業構成や関わりの工夫と結びつけて省察する語りは限定的であった。子どもの変化は、「指導を続けた結果」や「時間の経過」として捉えられる傾向が強く、授業実践を対象化し、その意味を問い直す省察には十分に至っていない様子が見られた。

これに対してB群の若手教員は、教師としての具体的な関わりと、それに伴う子どもの姿の変化とを対応づけて語っており、自身の実践を、根拠をもって捉え直す省察が成立していた。問い返しや発表形態の工夫、課題提示の仕方といった具体的な実践と、子どもの発言や学習行動の変化とを結びつけて説明する語りは、授業実践を対象化し、意味づけながら捉えていることを示している。この違いは、省察が単なる振り返りにとどまるか、それとも次の実践へとつながる学びとして機能しているかという点において、両群の間に本質的な差があることを示唆している。

次に、質問項目3および4の結果からは、授業目標の捉え方と再構成の在り方にも、同様の差異が確認された。A群では、年度初めに設定した目標が、その後の授業実践と十分に結びついておらず、固定的に保持されたまま更新されていない様子が見られた。目標は存在していても、省察を通して問い直されたり、具体化されたりすることは少なく、授業改善の指針として機能していない状況が示唆される。

一方、B群では、協働的な省察を通して、若手教員自身が目標の妥当性に疑問を持ち、それを再構成していく過程が確認された。抽象的で曖昧であった目標や、教師の行為に焦点化した目標が、子どもの学びの過程や授業全体の構造を視野に入れた、より具体的で意味のある目標へと更新されていた点が特徴的である。このことは、B群の若手教員が、授業目標を一度立てて終わるものではなく、実践と省察を往還しながら再定義していく対象として捉えていたことを示している。

さらに、質問項目5に関するB群の語りからは、協働的な省察の経験そのものが、若手教員の学びを支える重要な意味を持っていたことが明らかとなった。協働的な省察は、他者の視点を通して自己の授業観を相対化する契機となるだけでなく、自己理解を深め、新たな実践に挑戦しようとする心理的な余地や安心感を生み出していた。ここで見られた「楽しかった」「安心感があった」といった語りは、協働的な省察が評価や指摘の場ではなく、学びのプロセスとして肯定的に意味づけられていたことを示している。

以上の考察から、協働的な省察を継続的に経験してきたB群の若手教員は、授業実践を対象化して捉え直し、目標を再構成しながら実践を更新していくという学びの循環を形成していたと考えられる。この循環の中で、子どもの変化を根拠として実践の意味を見いだす経験や、他者とともに省察する安心感が、知的好奇心や有能感といった主体的な学びの素地形成を支えていたと捉えることができる。一方、協働的な省察を行わなかったA群では、こうした循環が十分に形成されず、実践や目標が固定化されやすい状況にあったといえる。

このことから、協働的な省察は、若手教員が自らの実践を問い続け、学び続ける主体として成長していくための基盤を形成する上で、重要な役割を果たしていることが示唆された。

【註】

- 1 「教員の主体的な学び」に関するアンケートに関しては、河村(2014)、竹内(2021)三沢(2021)の論文を参考に筆者が作成したアンケートである。

引用文献・参考文献

- 河村茂雄・武蔵由佳、藤原和政(2014)「教員組織への所属意識を測定する尺度の開発」、『学級経営心理学研究』、3、pp. 52-65。
- 竹内謙彰(2021)「主体的学び態度尺度の作成」、『立命館産業社会論集』、第57巻、1号、pp. 79-92。
- 三沢良、鍋田瑞希、森安史彦(2021)「教師のビリーフが自律的な学習姿勢に及ぼす影響-職能成長への示唆-」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』、11号、pp. 43-57。

第6章 総合考察—本研究の成果と課題—

第1節 本研究の成果の総括

本研究は、省察の継続が若手教員の主体的な学びの素地形成にどのように関与するのかを明らかにすることを目的として、協働的な省察を継続的に行ってきたB群と、そうした省察を行っていないA群とを比較しながら検討してきた。その結果、両群の間には、授業実践の捉え方や省察の在り方、授業目標の扱い方において明確な違いが認められた。これらの差異は、若手教員個人の資質や努力の差というよりも、省察を支える学びの環境や条件の違いに起因するものであると考えられる。

第1に、A群の若手教員は、授業実践を自らの指導や判断と結びつけて意味づける省察に至りにくい状況にあった。

A群の若手教員は、授業における子どもの変化を一定程度実感してはいるものの、その変化を自身の授業構成や関わりの工夫と結びつけて捉える語りは限定的であった。子どもの変化は、指導を継続してきた結果や時間の経過として捉えられる傾向が強く、自らの実践を対象化し、その意味を問い直す省察には十分に至っていなかった。しかし、このことはA群の若手教員が省察する力を欠いていたことを示すものではなく、個人による省察の限界を反映したものである。

日常の授業実践の中で、自ら設定した目標を見返したり、他者とともに実践を振り返ったりする機会が十分に保障されていなかったことにより、実践を相対化し、言語化していくことが難しい状況に置かれていたと考えられる。すなわち、A群に見られた特徴は、若手教員が個人で省察を行う際に直面しやすい構造的な困難さを示している。

これに対してB群の若手教員には、授業実践を根拠に基づいて捉え直す省察が成立していた。B群の若手教員は、教師としての具体的な関わりと、それに伴う子どもの姿の変化とを対応づけながら語っており、問い返しや発表形態の工夫、課題提示の仕方といった実践上の判断が、子どもの学習行動の変化としてどのように表れていたのかを具体的に説明していた。そこには、自身の実践を対象化し、意味づけながら捉える視点が形成されていたといえる。

このような省察が成立していた背景には、協働的な省察を継続的に行う学びの環境の存在があった。

B群の若手教員3名は、協働的な省察の場において、実践や目標を定期的に言語化し、他者の視点を通して捉え直す経験を積み重ねてきた。こうした経験が、授業実践を根拠に基づいて省察する力の形成を支えていたと考えられる。

第2に、授業目標の捉え方と再構成の在り方においても、A群とB群の間には明確な違いが認められた。

A群では、年度初めに設定した目標が、その後の授業実践の中で繰り返し参照されることなく、次第に意識されにくくなっていた。目標を見返し、省察を通して問い直す場が十分に確保されていなかったため、実践と目標とを往還させながら更新していく段階には至っていなかったと考えられる。

一方、B群では、協働的な省察を通して授業目標を再構成していく過程が確認され

た。抽象的で曖昧であった目標や、教師の行為に焦点化していた目標が、子どもの学びの過程や授業全体の構造を視野に入れた、より具体的で意味のある目標へと更新されていた。こうした目標への意識が継続して保たれていたことは、協働的な省察の場において、目標を繰り返し言語化し、共有し、問い直してきた経験によるものと捉えられる。

さらに、B群の語りからは、協働的な省察の経験そのものが、若手教員の学びを支える重要な基盤となっていたことが明らかとなった。他者の視点を通して自己の授業観を相対化できたことや、安心して実践上の悩みを共有できる関係性が築かれていたことは、新たな実践に挑戦し続ける心理的な支えとなっていた。ここで見られた肯定的な感情を伴う語りは、協働的な省察が評価や指摘の場ではなく、学びを継続するための場として機能していたことを示している。

以上のことから、B群の若手教員に見られた変化は、協働的な省察という学びの場を継続的に経験してきた結果として形成されたものであると結論づけられる。一方、A群においては、こうした循環を支える場や機会が十分に保障されていなかったため、個人の省察だけでは実践や目標を更新し続けることが難しい状況にあった。このことは、若手教員の主体的な学びの素地形成において、協働的な省察が学びを継続させるための重要な条件であることを示唆している。

第2節 理論面への貢献-ALACTモデルへの示唆-

本研究の理論的貢献は、若手教員同士による協働的な省察という、従来はALACTモデルの適用が想定されにくかった文脈においても、一定の条件を整えば、同モデルに示される省察の循環が成立しうることを、具体的な省察過程の分析を通して明らかにした点にある。

分析の結果、B群の若手教員3名による協働的な省察を通して、実践を対象化し、子どもの姿を根拠に意味づけながら授業目標を再構成していくプロセスが確認された。そこでは、単なる授業技術の改善にとどまらず、若手教員が自らの授業観や子ども観を問い直し、主体的に次の実践へと向かっていく省察の循環が形成されていた。

これらの省察のプロセスは、従来、主として経験豊かな他者との関係性の中で論じられてきたALACTモデルの適用範囲を拡張するものである。すなわち、本研究は、協働的な省察という条件のもとでも、ALACTモデルの各局面が相互に関連しながら機能しうることを示した点に理論的意義がある。

本節では、若手教員の省察過程を分析するために用いてきたALACTモデルに着目し、協働的な省察の場において同モデルの循環がどのように成立していたのかを検討する。

(1) 若手教員同士の協働的な省察においても成立したALACTモデルの循環

本研究の理論的貢献は、若手教員同士による協働的な省察という、従来はALACTモデルの適用が想定されにくかった文脈においても、一定の条件のもとで同モデルに示される省察の循環が成立しうることを、具体的な省察過程の分析を通して明らかにした点にある。これは、ALACTモデルが、経験年数の異なる教員間の関係性を前提とし

た省察の文脈で主に検討されてきた従来の研究（石崎ら、2019；高野、2021）に対して、新たな知見を加えるものである。

従来の研究では、経験豊かな他者による助言や問いかけが、第3局面である「本質的な諸相への気づき」を生起させる重要な契機として位置づけられてきた。ALACTモデルは、授業実践をめぐる経験を出発点として、省察を通じて教員の学びが循環的に深化していく過程を理論化した枠組みであり、特にこの第3局面が、省察の質的転換点として重視されてきたのである。

しかし本研究においては、若手教員同士の協働的な省察においても、第3局面に相当する省察が生起していた。B群の若手教員3名は、協働的な省察を通して、自身の授業実践を振り返るだけでなく、子どもの具体的な学びの姿を手がかりとして、授業中に生じた違和感や課題の背景に目を向けていた。その過程では、「なぜそのような子どもの姿が生じたのか」「自分はどのような子ども観・授業観に基づいて行為していたのか」といった問いが共有され、単なる出来事の整理や改善案の列挙にとどまらない省察が行われていた。

このような対話を通して、若手教員は自身の実践に内在する前提や価値判断に気づき、行為の在り方を根本から捉え直していた。これは、ALACTモデルにおける第3局面「本質的な諸相への気づき」に相当するものであり、その後の授業目標の再構成や次の実践への試行へとつながっていた点からも、省察の循環が成立していたと考えられる。

以上のことから、本研究は、ALACTモデルが想定する省察の循環は、必ずしも経験ある他者からの助言を前提とした関係性においてのみ成立するものではなく、共通の目的意識をもつ若手教員同士の協働的な省察においても十分に機能しうることを示した。コルトハーヘン（2010）は、省察を促すことの目標を、教師がALACTモデルのサイクルを「自主的に」たどることに置いているが、ここでいう「自主的」とは、問題解決を単独で完結させることを意味するのではなく、他者との協働を通して自己の成長を客観的に捉えられるようになることを含んでいる。本研究の結果は、この見解とも整合しており、ALACTモデルを個人内に閉じた認知過程としてではなく、協働的な省察を通して動的に循環する実践モデルとして捉え直す可能性を示唆するものである。

(2) ALACTモデルの循環を成立させた協働的な省察の条件

本研究の結果から、若手教員のみで構成された協働的な省察においても、ALACTモデルの循環が成立することが明らかとなった。しかし、この循環は自動的に生じたものではなく、いくつかの条件が満たされていたからこそ可能になったと考えられる。

第1に、対等な関係性のもとで省察が行われていた点が挙げられる。本研究の協働的な省察は、指導・被指導の関係や評価的な上下関係を伴わない、若手教員同士による対話で構成されていた。そのため、失敗や迷いを含めて自らの授業実践を率直に語るができる安心感のある対話の場が形成されていた。このような関係性のもとでは、特定の授業者の課題として実践を捉えるのではなく、「自分たち自身も直面する課題」として省察が共有されていた点に特徴がある。実際の省察場面では、授業の

不十分さや判断の揺れがそのまま言語化され、それに対して同僚から評価や指導ではなく、受容的な応答がなされていた。また、抽出児童をめぐる省察においても、「どうすれば、この子ができたのか」といった問いが、特定の教師の失敗を指摘する形ではなく、参加者全員が「まだ答えを持っていない問い」として共有されていた。

このように、課題を他者の問題として切り離すのではなく、参加者一人ひとりが自分自身の実践と重ね合わせながら省察に関与していたことにより、授業技術にとどまらず、授業観や子ども観といった前提にまで踏み込んだ省察が生起していた。こうした省察の自分事化を支える心理的安全性の確保が、ALACTモデルにおける第3局面である「本質的な諸相への気づき」を促す重要な条件となっていたと考えられる。

第2に挙げられるのは、「子ども主体の学びを実現する」という共通の目的が参加者間で共有されていた点である。協働的な省察の場では、授業の成否や教師の力量を評価することが目的とされるのではなく、「子どもにとってどのような学びが成立していたのか」「よりよい学びを実現するために何が必要であったのか」という視点から対話が行われていた。この共通目的の存在により、省察は個人の反省や自己弁護に終始することなく、実践の意味を問い直す建設的な営みへと方向づけられていた。

第3に、子どもの具体的な姿を根拠とした対話が行われていた点である。協働的な省察では、抽出児や授業全体の記録をもとに、子どもの発言や行動、学びの変化が共有されていた。これにより、省察は教師の感性的な評価や一般論に流れることなく、「なぜこのような子どもの姿が生じたのか」「教師の関わりはどのように影響していたのか」といった問いへと展開していた。こうした子ども理解に基づく対話が、実践を対象化し、その本質を捉える省察へと導いていたといえる。

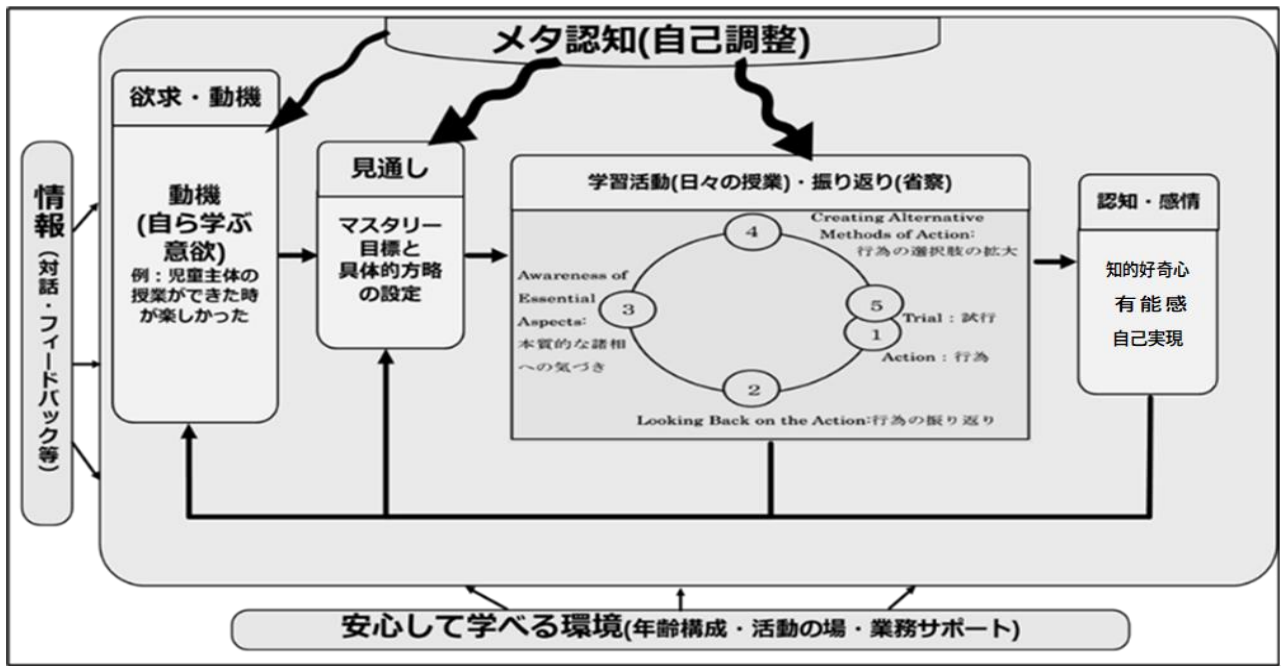
一方で、本研究において確認された批判的リフレクションの深まりには、一定の限界も見られた。授業観や子ども観を問い直す発言は確認されたものの、それらをより広い教育的・社会的文脈の中で再構成する段階には十分に至っていない側面もあった。

以上のことから、協働的な省察においてALACTモデルの循環が成立するためには、他者との対話を通して実践を安心して言語化できる関係性や、子どもの姿を根拠として省察する視点が共有されていることが重要な条件となることが示唆される。もっとも、これらは本研究の主たる理論的貢献そのものというよりも、ALACTモデルの循環が若手教員同士の協働的な省察の中で機能した理由を補足的に説明する知見として位置づけられる。

第3節 実践面への貢献

(1) 若手教員の主体的な学びの素地形成のプロセス

協働的な省察を継続的に行う中で、若手教員は、内発的動機づけの形成から実践と省察の循環へと至る、主体的な学びの素地を段階的に形成していた。本節では、このプロセスを、第2章第3節で提示した「教員の主体的な学びのプロセスモデル」(図2-1)を枠組みとして用いながら整理し、本研究における実践面への貢献を明らかにする。



再掲図 2-1 教員の主体的な学びのプロセスモデル

本研究で用いた教員の主体的な学びのプロセスモデルは、櫻井（2024）の「学ぶ意欲のプロセスモデル(p57)」を基盤としつつ、省察の質的な深まりを捉える視点としALACTモデルを統合したものである。このモデルにより、若手教員がどのように内発的動機づけを形成し、見通しをもって実践に取り組み、省察を通して認識を更新しながら学びを循環させていくのかを、構造的に捉えることが可能となる。

まず、主体的な学びの基盤となる「欲求・動機」は、協働的な省察の導入段階において形成されていた。協働的な省察に先立ち、「教師になってからうれしかったこと」「感動した経験」といったテーマで経験が共有された場面では、行事を通した子どもたちの成長や、授業中に主体的に学ぼうとする子どもたちの姿が語られていた。これらの語りは、若手教員が自身の実践を肯定的に捉え直し、教師としての喜びややりがいを再確認する契機となっており、主体的な学びへ向かう内発的動機づけが支えられていたと考えられる。

次に、「見通し」の段階では、対話を通して、若手教員が目指す授業像が具体化されていった。「子ども主体の授業とは何か」「そのためにどのような方策が考えられるか」といった問いをもとに対話が行われ、B群の若手教員は、それぞれの実践に即した授業目標を言語化していった。例えばC教諭は、「子ども同士の対話を充実させ、子どもが興味・関心をもって到達できるゴールを設定した授業」を自身の目標として捉え直していた。

その後の「学習活動（日々の授業）・振り返り（省察）」の段階では、実践と省察を往還する学びの循環が成立していた。この段階では、B群の若手教員3名が互いの授業を参観し、協働的な省察を継続して行ってきた。そこでは、授業技術に関する省察にとどまらず、子どもの反応や学びの過程を手がかりに、自身の授業観や子ども観を問い直す発言が見られた。これらの発言は、ALACTモデルにおける「本質的な諸相への気づき」に相当するものであり、技術的リフレクションや実践的リフレクションを

経て、批判的リフレクションへと省察が深化していった過程を示している。また、若手教員自身が課題を見出し、その解決のために先輩教員の実践動画を視聴し、新たな実践に挑戦するなど、主体的に学習活動を拡張していく姿も確認された。

こうした実践と省察の循環を通して、B群の若手教員の内面には、学びを継続させる感情的・認知的変容が生じていた。インタビューにおいてC教諭は授業が「楽しくなった」「面白い」と語り、D教諭は自身の実践への気づきを言語化している。さらにE教諭は、「子どもを信じるようになった」と述べ、教師主導の授業から、子どもに委ねる授業へと転換したことを語っていた。これらの変化は、実践の成果を実感することによって有能感が形成され、学びへの意欲が持続していたことを示している。

これらの語りや日常的なやり取りからは、若手教員が協働的な省察を通して、授業実践について考え合うことそのもの楽しさを見いだしていた様子うかがえる。こうした姿は、授業を改善の対象として捉え、問い続けようとする知的好奇心が、学び合いの中で形成されていたことを示している。また、実践の成果を実感することによる有能感が形成されていたことがうかがえる。本研究が対象としたB群の若手教員3名において、主体的な学びの素地が形成されていたことが示された。

なお、本研究において確認されたこれらの変容は、特定の教員の資質や力量によるものではない。協働的な省察の場がなければ、日常的な忙しさの中で、自身の授業目標を立ち止まって見直したり、実践を言語化して捉え直したりすることは容易ではない。実際、協働的な省察を行わなかったA群では、目標を振り返る機会自体が乏しく、個人で省察を行うことの難しさが示唆されていた。こうした点を踏まえると、本研究で示された主体的な学びの素地形成は、継続的かつ協働的な省察という「学びの場」が保障されていたからこそ成立したものと考えられる。

以上のように、協働的な省察の場は、若手教員にとって自由に意見を交わし、自身の「型」を問い直し、新たな実践へと踏み出すための「楽しく、かつ安心して学べる場」として機能していた。このような場が継続的に保障されたからこそ、若手教員は目標を自ら再設定し、次の実践へと主体的に向かうことが可能となったと考えられる。したがって、本研究は、協働的な省察を核とした実践が、若手教員の主体的な学びの素地形成を具体的に支えるプロセスを明らかにした点において、実践面への重要な貢献を有している。

(2) 主体的な学びを支える伴走的関りの在り方

若手教員の主体的な学びの素地形成を支えるためには、協働的な省察の場そのものに加え、周囲の教員、とりわけミドルリーダー層の関わり方が重要な役割を果たす。本研究では、若手教員同士の協働的な省察を中心に検討してきたが、その過程を支える周囲の関りの在り方についても、実践面への示唆が得られた。

従来の若手教員支援では、授業技術に関する直接的な助言が中心となりやすい。学校現場では、「板書はこのようにした方がよい」「発問はこの形が望ましい」といった具体的な改善点が示されることが多い。しかし、このような関わりは、若手教員が現在どのような課題意識をもっているのかと必ずしも一致せず、「教える一教えられる」という一方向的な関係を生みやすいという側面をもっている。

一方、本研究で確認された協働的な省察の過程では、若手教員自身が課題に気づいていくことが、主体的な学びを支える重要な契機となっていた。対話や省察を通して、若手教員は自身の実践を振り返り、「何がうまくいっていないのか」「何を問い直す必要があるのか」といった課題を内側から立ち上げていた。課題が外部から与えられるのではなく、自身の内側から生じていた点に、本研究における学びの主体性が見いだされる。

このような内側から生まれた課題に対して、ミドルリーダー層の教員に求められるのは、解決策を一義的に示す指導的関わりではない。むしろ、「それであれば、こうした方法も考えられる」「別の見方もあり得る」といったように、複数の選択肢や視点を提示する関わりが、若手教員の省察を深め、自ら判断していく余地を保障するものとなる。すなわち、若手教員の主体的な学びを支えるミドルリーダーの役割とは、前面に立って指導する存在ではなく、学びのプロセスに寄り添う「伴走者」としての役割である。このような伴走的な関わりがあることで、若手教員は安心して自身の課題を言語化し、省察を深め、新たな実践へと踏み出すことが可能になると考えられる。

以上のような示唆は、若手教員の育成を個々の力量や経験に委ねるのではなく、学校組織全体としてどのような関わりを構築すべきかを考える上で、実践的な意義をもつ。

第4節 本研究の課題と今後の研究への示唆

本研究は、省察が若手教員の主体的な学びの素地形成に果たす役割を明らかにすることを目的として、教員歴5年までの若手教員5名を対象に実践的・質的な分析を行ってきた。その結果、協働的な省察を継続することにより、若手教員が自ら課題を見出し、目標を再設定しながら学びを循環させていく過程が明らかになった。一方で、本研究にはいくつかの課題も残されており、今後の研究に向けた示唆として整理する必要がある。

第1に、本研究は対象人数が限られている点に課題がある。本研究では、若手教員5名を対象とし、うち3名が継続的に協働的な省察を行うB群として分析された。しかし、少人数での質的研究であるため、本研究で得られた知見をすべての若手教員に一般化することには慎重である必要がある。今後は、初任者のみを対象とした研究や、異なる校種・学校規模における実践を対象とするなど、より広範な対象設定による研究が求められる。

第2に、協働的な省察を実施する際の時間的制約という実践上の課題が挙げられる。本研究では、若手教員3名が放課後に集まり、協働的な省察を行ってきた。その結果、参加者はいずれも省察の有効性を実感していたものの、放課後の時間を確保すること自体が負担となる側面も否定できない。また、校務や私的な予定の関係から、少人数であっても同じ時間に集まることが難しい場面も見られた。ここで課題となっているのは、省察そのものに要する時間ではなく、放課後という個人の裁量に委ねられた時間帯において実施せざるを得ない点にある。こうした課題を踏まえると、放課後の自発的な取組として省察を行うのではなく、校内研修など、あらかじめ業務とし

て位置づけられた OFF-JT の時間を活用し、組織的に協働的な省察の場を設定することが重要である。これにより、参加の継続性が高まり、より安定した実践が可能になると考えられる。

第 3 に、協働的な省察を通して目標の再設定に向かう思考の動きは確認されたものの、その理由や背景にある価値判断を十分に言語化しきれていないという課題が見られた。本研究では、インタビューや協働的な省察の場面において、若手教員が授業を振り返りながら目標を再設定していく様子が確認された。しかし、E 教諭の語りに見られるように、自身の授業実践や目標をなぜそのように捉え直したのかについて、言葉として整理しきれていない部分も残されていた。このことは、批判的に実践を捉え直そうとする思考が生起している一方で、その思考を概念的・言語的に構造化する段階には、なお発展の余地があることを示している。すなわち、省察は生起しているものの、その内実を言語として精緻化していく過程は途上にあつたといえる。

また第 2 節で述べたとおり、こうした言語化の途上性は、批判的リフレクションをより広い教育的・社会的文脈の中で再構成する段階にまで至っていないという課題とも関係している。本研究においては、授業観や子ども観を問い直す発言は確認されたものの、それらを制度的背景や教育観の転換といった広い枠組みの中で位置づけ直すまでには至っていなかった。ただし、この点は若手教員という発達段階を踏まえれば、必ずしも否定的に評価されるべきものではない。むしろ、目標を再設定し、その目標に向かって省察と実践を往還する過程そのものが、今後より深い批判的リフレクションへとつながっていく可能性をもつと考えられる。

本研究は、若手教員が自走的に学び続けるための完成形を示すものではない。しかし、協働的な省察を通して主体的な学びの素地が形成されたことは、若手教員が協働的な関係性の中で自ら課題を見だし、省察を重ねながら学び続けていく動きが立ち上がりつつあることを示している。すなわち、本研究で確認された変容は、主体的な学びが安定的に成立した状態ではないものの、自走的な学びへと向かう初期的な段階に到達したことを意味している。

今後は、この素地の上にもどのように省察が積み重なり、批判的リフレクションが深化していくのかを、長期的視点から追跡する研究が求められる。

引用文献・参考文献

- 石崎素・岡崎浩幸(2018)「若手教員の授業力向上を目指す対話リフレクションに関する事例的研究」、『富山大学人間発達科学部紀要』、第 13 巻、第 1 号、pp. 75-93。
- 高野佳樹(2021)「本質的な諸相への気づきを促すコーチング的手法の検討」『山形大学大学院教育実践研究科年報』、12 号。
- 櫻井茂男(2024)『動機づけ研究の理論と応用』、金子書房。
- F・コルトハーヘン・武田信子(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリストック・アプローチ』、学文社。