

GR 省察シートを用いた授業改善・創造モデルがリフレクション中の
若手教師の発話に与える効果の検証

上越教育大学教職大学院（三条市立西鱒田小学校）

若月愛子（17 年度）

「主体的・対話的で深い学び」に向かっていく中で、対話は重要である。授業中に子どもたちの対話を実現するための重要な役割の一つに、「話し合いを支えるグラウンド・ルール（以下、GR）」がある。GRとは、「自分なりの考えを大切にすること」「話し合いの中で考えをつくる・変える」といった、授業中の教師の発話から抽出された子どもへ共有されるルールのことであり、教師の授業観に関わるものである。そこで、教師の授業観の質的変容を図るため、GRをもとに授業者が省察できる「GR 省察シート」（メンターが若手教師の授業を参観する際に記録を行う用紙）を開発し、GR 省察シートを用いた授業改善・創造モデル（以下、本モデル）を実施した。本研究では、対話を重視する授業を行うためには、若手教師自身が、対話を必要だという授業観をもつことが必要であると考えことから、モデルを繰り返し実践する中で、若手教師の対話観を醸成したり、変容を促したりすることを試みる。本モデルを実践した結果、若手教師のリフレクション中において、対話観に関わる発言が見られたり、対話観の変容が見られたりした。今後は、対話観をもつことができた若手教師が、実際の授業で対話を重視した授業を展開することを期待する。

1 研究主題設定の理由

（1）主題設定に至る実態と課題

「主体的・対話的で深い学び」に向かって授業を計画し実践するが、子どもの対話場面を見ても、ただ意見を言って終わりになっていることが多い場合がある（Maloch、2002）。特に経験の浅い若手教師が、対話を中心とした授業を実現するためにはどうしたらよいか。まったく同じ手立てで授業を行っても、初任者と熟達者とは子どもの様子が変わる（稲垣・佐藤、1996）ことから、指導法のみを学べば対話を取り入れた授業の上達が目指せるわけではないことが分かる。子どもが対話する授業を実現するためには、日々の授業で対話が必要であるという、若手教師の対話観の向上を支援する必要があると考える。対話観とは、教師自身の観（子ども観、授業観、学習観、教師観）の一つであり、「子どもたちの学びが深まるためにはお互いの話を繋げ、絡め合うことを通じて、新たな考えを生み出す（考えを変える）対話が必要」という授業観として定義する。

教師の授業観が編み直されるためには、自分自身の授業実践を振り返り、省察を繰り返すことが重要である（畔上、2019）。省察をするためには、若手教師とメンターとの時間が重要である（澤本、1998）。多忙な学校現場において、若手教師がどのように対話観を育てていくか、メンター（管理職、研究主任、学年主任、初任研指導員等）がどう若手教師を指導していくのが課題となる。そこで、対話観を育てるための若手教師育成のモデルの充実はどうあればよいかをテーマに設定し課題解決を図っていく。

（2）課題解決のための方策（研究の内容・方法）

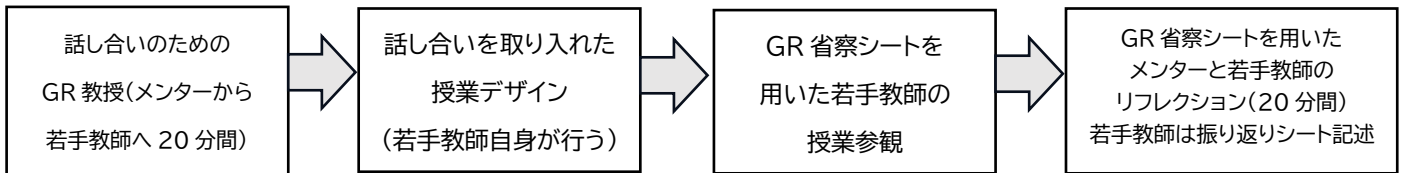
① GR 省察シートの開発と利用

対話する授業を実現するための重要な役割の一つに、子どもたち同士の対話を支えるグラウンド・ルール（以下、GR）がある（Edwards・Merccer 1987）。松尾・丸野（2007）は、話し合いを通して子ども同士が学び合う授業を志向する熟練教師の対話的な話し合いのための GR を子どもと共有していく過程を示している（表 1）。本研究では、松尾・丸野（2007）の「話し合いのための GR」を引用し、若手教師自身が省察することができるよう、GR 省察シートを開発し、それを用いることとした。なお、本シートは、話し合い活動の場面のみを記録することにする。また、「GR についての評価」を授業参観中に記録する余裕がメンターにない場合は、授業後 10 分間で記述する。

表 1 話し合いのためのグラウンド・ルール（松尾・丸野 2007）

グラウンド・ルール	概要	教師の発話例
側面1:話し合いの中での「お互いの考えとの向き合い方」		
1)自分なりの考えを大切に する	自分の考えを持つ。他者の考えとの違い(意見の 独自性)を大切に する。	(意見交流の開始時の発話)「少しの違いを大切にしないと いけないよ。それが自分の感じ方だからね。」
2)自分の立場にこだわる	必要な時には、納得できるまで自分の立場や疑問 にこだわる。	「それは、Aさんの考えよ。君が納得するかどうかは別よ。分 かるまで聞かないとだめ。」
3)話し合いの中で考えを つくる・変える	話し合いを通じて自分の意見を構成する、変える ことを目的に話し合う。(そのために)話し合いの 場に出された考えを、公共的なものとして扱う。	(班での話し合いの途中での発話)「情報交換をしよう。自分の 考えを持つために話し合っているんだからね。」/ (意見交流の 最中での発話)「自分の読みを出していくことによって、人のヒ ントになるね。」
側面2:話し合いの中での「他者との関わり方(発話の機能)」		
4)考えを積極的に提示する	自分の考えを積極的に発言し、試そうとする挑戦 の姿勢を持つ。	(挙手していた児童Bに対する発話)「B君よくチャレンジ するようになってきたね。」
5)積極的に質問や反論を 行う	他者の発言を聞いて質問/確認/反論を積極的に 行う。	(意見交流の開始時の発話)「わからなかったらどんどん質問 してわかっていく。」
6)積極的に情報を付け足す	他者の意見の中に自分が考えていることが無けれ ば、付け加えを積極的に行う。	(意見交流の開始時の発話)「人の意見の中に、理由の中に自分 が書いてることが無かったら付け加えていく、ていうことが 大切。」
側面3:話し合いの中での「活動主体としての責任」		
7)授業の主体として参加 する	話し合い、考えを深めていく活動の中心として、 子どもそれぞれが責任を持ち、全体で問題に取り 組む姿勢を持つ。	(発問を提示したあとの発話)「どんどん意見を交流して、あな たたち一人一人の意見でこの問題が解決されていくんだから。」
8)助け合いの尊重	誰かが発言できなくなったときや、困っている ときにはみんなでフォローすることを大切にする。	(教師からの質問に対して児童Cが答えにつまんでいる状況で、 全体に向けての発話)「ほら、Cさんがいいたいことは何だろう って考えて、分かった人は助けてあげて。」

②GR 省察シートを用いた授業改善・創造モデルの流れ



GR 省察シートを用いた授業実践とリフレクションの繰り返しにより、若手教師の対話に対する意識の向上を支援するため、吉崎(2008)による「授業デザインを基盤とする授業改善・創造モデル」を参考に実施した。

研究仮説：経験の少ない若手教師が話し合う授業の実現に向けて、対話が必要であるという授業観（対話観）をもつために、GR 省察シートを用いた授業改善・創造モデル(以下、本モデル)を実践することで、若手教師が対話が重要であるという省察を行うことができるであろう。

2 研究の実際

(1) 調査時期と調査対象

令和 5 年 6 月。調査対象は、新潟県公立小学校 2 学級の担任教諭。授業参観者及びリフレクションの対話者であるメンターは、調査対象校に在籍する経験年数 15 年以上の現職大学院生である(表 2)。

表 2 調査対象の教員とメンターについて

	A 教諭	B 教諭	メンター
担当学年 (児童数)	第 6 学年 (32 名)	第 5 学年 (28 名)	調査対象校 (大学院生)
教職経験 年数	5 年目	5 年目	15 年以上
性別	男性	男性	女性

(2) 調査単元

A 教諭…第 6 学年国語科物語文「風切るつばさ」

B 教諭…第 5 学年国語科物語文「世界でいちばんやかましい音」

メンターは、上記単元をそれぞれ 4 時間分 GR 省察シートを用いて参観 (図 1)。両者とも、話し合いを中心とした授業において①班での話し合い、②学級全体の意見交流などを行った。

(3) 本モデルの実際

まず、松尾・丸野(2007)による「話し合いのためのGR」のメンターによる教授を、若手教師に対して20分間設けた。次に若手教師が、対話を取り入れた授業デザインを国語科物語文で行った。授業デザインは、指導案の作成、授業の構想をメモする等、若手教師のやりやすい方法とした。実際の授業を、メンターはGR省察シートに記録を行いながら参観を行った。授業当日の放課後に、メンターと若手教師による、GR省察シートを用いたリフレクションを20分間行った。リフレクション中のメンターの声がけとして、「今日の授業の感想を教えてください」「ここでGRについて子どもたちに声がけをしたと思いますが、どうしてですか」など、メンターは教え込みを極力避け、若手教師が自ら気づきを得られるように支援することを心掛けた。最後に若手教師に振り返りシートを記述してもらった。

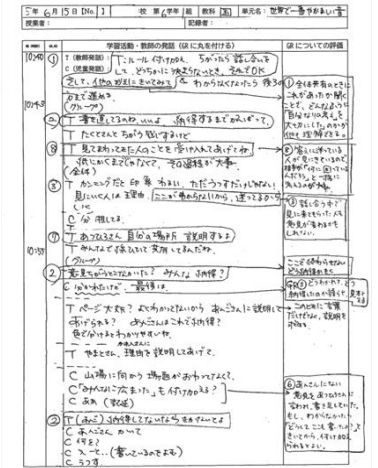


図1 GR省察シート

3 結論

話し合いのためのGR(松尾・丸野2007)のカテゴリーをもとにリフレクション発話を分類した(表3)。両教諭共、リフレクションの回数を重ねるごとに、GRの発話について増加した項目が見られた。例えば、A教諭は「(6)積極的に情報を付け足す」について、リフレクション2、3回目の発話は抽出されなかったが、4回目において7回抽出された。B教諭は「(7)授業の主体として参加する」

表3 リフレクション 各回での発話分類カテゴリー出現数

GR	A 教諭			B 教諭		
	2回目	3回目	4回目	2回目	3回目	4回目
側面1:話し合いの中での「お互いの考えとの向き合い方」						
(1)自分なりの考えを大切に	0	0	3	2	1	5
(2)自分の立場にこだわる	2	0	5	4	1	0
(3)話し合いの中で考えをつくる・変える	0	0	1	4	1	0
側面2:話し合いの中での「他者との関わり方(発話の機能)」						
(4)考えを積極的に提示する	4	0	0	0	7	1
(5)積極的に質問や反論を行う	0	0	2	0	3	3
(6)積極的に情報を付け足す	0	0	7	0	1	5
側面3:話し合いの中での「活動主体としての責任」						
(7)授業の主体として参加する	3	4	0	3	0	10
(8)助け合いの尊重	1	4	0	4	1	0

について、リフレクション2回目から3回目においては減少したものの、4回目においては発話数10回と大幅な増加が見られた。このことから、本モデルを繰り返すことで若手教師が自己の授業における対話観の変容が進んだと考える。また、両教諭とも、1回も抽出されなかった項目は無かったことから、全項目のGRを意識して授業実践を行うことができたと推察される。

次に、両教諭の省察内容についてリフレクションのプロトコルより詳細に分析した。例えばA教諭は2回目のリフレクション時に「国語科物語文の場面分けで全員一致の『落としどころ』を見つけることが難しいという自身の問題意識」をもっていた(表4)。さらにカテゴリー分類の回数と、両教諭の省察内容との関連を明らかにした(表5)。省察内容とは、①若手自身の授業実践について自身の問題意識を把握すること(問題意識発話)、②対話授業に関する自身の行為や信念のレポーターの増加(レポーター発話)の二点について、若手教師が対話観をもつために必要な省察内容とする。

表4 A教諭 リフレクション2回目より(メンター:M、A教諭:A)

M	今日、授業やってみてどうでしたか。
A	昨日、メンターに言われたことは、多少は意識しつつ。授業の中身としては、最初、場面分けを想定していなかったので。子どもたちの中から出たので、 場面分けすると、ここで切れるかどうかというの、全員一致までが難しいな と思っているので。みんなが活発に言ってくれればくれるほど、切れるかきれないか迷うかというのが出てきて、 どこで落としどころを見つけるかというの、難しい 。ポイント的なところは、みんな抑えているから、いいのかな。でも時間かかるな。次は、別のところに行くんで。2時間かかっちゃって。今日は、掃除があったんで。35分くらいです。そこが難しいなと思いました。佐藤先生が、最近場面分けしない人もいますよって。自分も場面分けをやっていたこともあったけど、しなくてもいいかなって感じです。

両教諭の結果は、問題意識発話・レパトリー発話の出現箇所がGR出現発話と同じ箇所かその前後2発話の場合はA教諭は80%、B教諭は75%であった。問題意識発話・レパトリー発話の出現に関わるGRと、表出回数が多かった各回のGRとの関係はA教諭は75%、B教諭は83%であった。つまり問題意識発話・レパトリー発話は、表出回数の多いGRに影響されていると示唆される。両教諭は、各回のGRに沿って問題を把握し、レパトリーについての省察が見られた。本モデルを繰り返す中で、授業中にGRの共有を試みたり、リフレクション中にGRについて思考を深めたりすることにより、対話観をもつための省察をすることができた。また、B教諭のみではあるが、各回を追うごとに対話観のレパトリーの増加が見られた。

表5 A教諭のGR表出回数と省察内容の関連

GR表出回数	問題意識発話	問題意識発話の出現箇所	レパトリー発話	レパトリー発話の出現箇所
6/15 4「考えを積極的に提示する」	場面分けで全員一致の「落としどころ」を見つけることが難しい	×	(友達の見いに対して)どこが賛成なのかを全体やグループの時間を確保し、語らせることの重要性を感じている	○ GR4出現時
6/20 7「授業の主体として参加する」 8「助け合いの尊重」	対話自体に問題があり、学習者に意欲をもたせる導入の難しさ	○ GR8出現前後	特になし	なし
6/21 6「積極的に情報を付け足す」 2「自分の立場にこだわる」	発言の共通点だけではなく、相違点に視点を当てることで認識の変容(質的向上)が生じることが「深い学び」に繋がる	○ GR1出現後	子どもたちが意見を付け足していく授業展開になると、教師の発話からGR6(付け足し)が表出しやすくなる	○ GR6出現前

4 研究の反省、今後の課題

両教諭とも、話し合いをするための課題についてあらかじめ問題意識をもっていた。本モデルにおける「話し合いを取り入れた授業デザイン」においては、メンターは積極的に若手教師への介入を行っていない。つまり、そこに対する支援がメンターから必要だということが示唆された。

また、本モデルを繰り返す中で、若手教師自身が観の変容に気付き言語化することが無かったことから、若手教師の観の変容をメンターが価値付けたり、若手自身が変容を認知し、成長を実感するような工夫を本モデルに組み込むことが必要である。しかし、今回のモデルによる若手教師の授業改善が具現化できたとは言いきれない。今後は対話リフレクションを授業改善に繋げていくことが課題である。

※本研究で扱う児童の名前は全て仮名である。

※図1「GR省察シート」及び「B教諭のGR表出回数と省察内容の関連」の表については、別紙にて表示。

引用文献

畔上一康(2019)省察的実践を通じた教師の「観」の展開と子どもの学び, 社会科の初志をつらぬく会編、「考える子ども」393:14-20.

Edwards, d., And merccer, n. (1987) *Common knowledge:the development of understanding in the classroom*. London :methuen/routledge.

稲垣忠彦、佐藤学(1996)子どもと教育 授業研究入門, 岩波書店.

木原俊行(1998)自分の授業を伝えるー対話と成長, 浅田匡、生田孝至、藤岡完治編「成長する教師ー教師学への誘い」, 金子書房.

Maloch, b. (2002) Scaffolding Student Talk:One Teacher's Role in Literature Discussion Groups. *Reading Research Quarterly*, 37, 94-112.

松尾剛, 丸野俊一(2007)子どもが主体的に学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているかー話し合いを支えるグラウンド・ルール共有過程の分析を通じてー. 教育心理学研究, 55(1):93-105.

澤本和子(1998)授業リフレクション研究のすすめ, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編「成長する教師ー教師学への誘い」, 212-226, 金子書房.