

第2章 授業研究導入編

本章では、授業改善のPDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルを効果的に回すための仮説検証型の授業研究の考え方及びそのツールとシステムについて紹介します。

第1節では、仮説検証型の授業研究の考え方について説明しています。子どもの学びを具体的に想定しながら授業をデザインし、学びの事実を基に想定を見直していくような授業研究の考え方と難しさ、それを支えるツールとシステムについて述べています。

第2節では、仮説検証型の授業研究において、授業の事前検討として行いたい子どもの学びのシミュレーションについて、具体的な進め方とツールを示しています。授業者の意図やねらいをいったん離れ、教材からどんな学びが起きそうかを想定し、それと意図やねらいを比べながら授業デザインの改善点を検討し、学びの仮説を作ります。

第3節では、仮説検証型の授業研究における授業研究会の進め方の例を示しています。参加者に授業者の学びの想定（＝仮説）を共有し、それと学びの事実を比べながら次の学びのデザインの仮説を得るような研究協議を目指しています。

第1節 授業研究でやりたいこと

第2節 事前検討（子どもの学びのシミュレーション）

第3節 授業研究会（学びの仮説を検証する）

1. 授業研究でやりたいこと

(1) 授業改善のPDCAサイクル

私たちは平成22年度から全国の教育委員会、学校等と連携し、校種、教科を超えて「知識構成型ジグソー法」の手法を使った授業改善の取組を続けている。しばしば「なぜ1つの授業法で実践研究を続けているのですか」とご質問を受けるが、それは、「知識構成型ジグソー法」さえやれば教室で実現したい主体的・対話的で深い学びが引き起こせるからということではない。むしろ逆に「知識構成型ジグソー法」をやりさえすれば、ではないからこそ1つの手法を中心にした継続的な授業実践研究に意味があると考えている。

私たちが追究してきた協調学習は、対話を通じて自分なりの納得を伴う理解を形成していく学びの過程がどの子にも起こっているかどうか、を問題にしている。また、今度の学習指導要領改訂にあたっては、アクティブ・ラーニング（AL）の視点からの授業改善として、主体的・対話的で深い学びの過程の実現が唱えられてきた。

どちらも焦点は「子どもがどう学んでいたか」であり、教師がどんな授業手法を使ったかではない。すなわち、教師の側からすると、グループやペアの学習をやったらよいのか、「知識構成型ジグソー法」をやりさえすればよいのか、という話ではなくて、こうした手法も取り入れた授業の中で実際に子ども達が主体的・対話的で深く学んでいたかどうかを大事にしたいということになる。そのためには、授業をデザインする際に多様な子ども達が主体的・対話的で深く学べるような授業になるかを意識しながらデザインして、実際にそうなっていたかを学習の様子や成果物から丁寧に見とりながら、次の授業のデザインに生かしていくことが求められるだろう。

（引用補：アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善は、）形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様での質の高い深い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

（中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」平成28年12月。傍線部は引用者）

これは、平成28年12月に示された中央教育審議会答申の一説だが、傍線部にあるように、「知識構成型ジグソー法」や他の手法等を取り入れることは、目指す授業改善のスタートであって、ゴールではない。こうした手法も武器にしながら、子どもの実態を踏まえて試行錯誤し、学習の在り方そのものを問い直していくことが目指されている。

これまでの私たちの取組から見えてきているように、また全国で主体的・対話的で深い学びの実現に向けて授業改善を続けていらっしゃる先生方もよくご存知のように、教科のねらいに即して、かつ本時の子ども達の実態に即した課題を設定し、子ども達が迷わない

ような形で適切に提示することは目指す学びを引き起こすための肝であると同時に、私たち、授業をデザインする側にとってはそれ自体取り組みがいのある高い課題でもある。

そう考えると大事なものは、手法が分かった先に、実際にどんな課題で授業をデザインするか考えて、試してみても、どんな学びの過程が実現していたかを見とって、子どもの学びから学んだことを次の授業デザインにどう生かしていくかを考えるという授業改善のPDCA (Plan-Do-Check-Act) サイクルを回し続けていくことだろう。

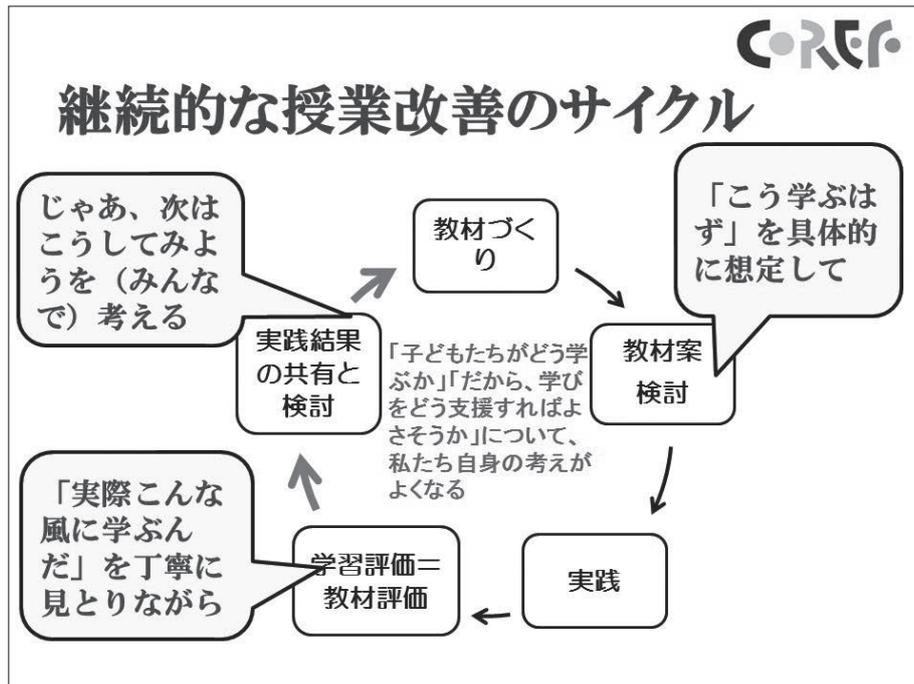


図1：主体的・対話的で深い学びを引き起こす継続的な授業改善のPDCAサイクル

その際、「知識構成型ジグソー法」のような子ども達みんなが自分の考えを表現するチャンスがたくさんある授業には、講義式の授業や一部の子だけが活躍する授業、最後に先生が答えをまとめてしまう授業ではなかなか見えにくい「個々の子ども達がどんなことを考えているか」「この1時間でどのように考えを変化させたか」「どんなところで考えを進めたか、どんなところでつまづいたか」を見とるチャンスがたくさんある。私たちがこうしたチャンスを活かして子ども達がどう学ぶかについてもっとよく知り、次の授業デザインについての仮説を得ることができれば、ねらう学びを引き出す授業デザインの力量を向上させ、継続的に学びの質を上げ続けていくことができるはずである。

また、もちろん1回1回の授業が必ずしもすべてねらいどおりにいくとは限らないが、そうした中でも子ども達は自分たちなりに学びながら学ぶ力、資質・能力を伸ばしている。こうした学びの繰り返しは子どもの学ぶ力の伸長、教師の見とりと授業デザインの力の伸長を支え、中長期的に見て、目指す主体的・対話的で深い学びをより確率高く、よりいろんな場面で実現することにつながる。

(2) サイクルをどう回していくか

では、この授業改善のPDCAサイクルをどう回していけるとよいだろうか。私たちは、これを仮説検証型の授業研究として回していけるとよいと考えている。

事前に「こんな問い、資料、支援で子ども達はこんな思考、対話をするはずだ」を具体的に想定しながら授業をデザインし（＝仮説作り）、実際の授業の中で子ども達がどう学んだかを仮説と照らしつつ丁寧に捉え（例えば、「この問いはこう受け取ってくれるはずだと思っていたが、こんな捉え方で議論が進んだ」「予想していなかったこんな視点が子ども達から出てきた」など）、子どもの学びの実態から学びながら、学んだことを次の仮説（＝授業デザイン）に生かしていくような授業研究である。

もちろん、日本の特に小中学校では授業研究は盛んに行われてきている。

しかし、例えば伝統的な授業研究に対しては、「子ども不在」で教師が何をするかだけに着目した授業研究に陥ってきたという批判もある¹（日本教育方法学会、2009）。「ここではこれを教えることになっている」「こんな活動やこんな活動も取り入れられたらいい」といった視点だけで授業が検討され、その中で多様な子ども達がどのように学びそうか、どうつまずきそうかといった具体的な学びの想定があまりされないという批判である。

これに対して近年「子どもの学びに注目する」授業研究のスタイルが広まりつつある。教師が何をしたかではなく子ども達がどう学んでいたかに着目する、事前研より事後研を重視するといった特徴がある。この方が学びの研究としては筋がよさそうだが、これに対しても、ともすれば子どもの学びについての解釈が教授的な意図や授業のねらいを離れたものになってしまうという批判がある²（石井、2013）。確かに、一生懸命議論していた、あの子からこんな発言が出たという見とりはとても大切だが、他方、例えば、子ども達は一生懸命話してくれていたんだけど、その議論は今日、教科のねらいとして焦点化させたい方向を向いていたか、そうであった／なかったとしたらなぜ？といった視点を欠いてしまったら、私たちが子ども達の学びの事実から学び、次の学びの質をよくすることにはつながりにくい。

だから、授業改善のPDCAサイクルを回す授業研究と言ったときには、

- 1) 子どもを主語に「ここでは何をどう学んでほしいのか」を具体的に想定し、「だからこんな手立てを用意する」を意識的に行う授業のデザイン
- 2) 「子どもがいかに学んだか」という事実に着目し、事前の想定（＝仮説）と照らしあわせながら、私たち自身の想定を見直していく事後の授業検討

で構成されるような仮説検証型の授業研究ができるように意識して進めたい。

¹ 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社

² 石井英真（2013）教師の専門職像をどう構想するか—技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて—、教育方法の探究 16、pp. 9-16、京都大学

(3) 仮説検証型の授業研究の難しさ

1) 子どもの学びを具体的に想定しながら授業をデザインし、2) 学びの事実を基に1)の想定を見直していくような仮説検証型の授業研究ができるとよいが、それにはいくつかの難しさがあるだろう。ひとつは、事前に「子どもがどう学びそうか」を具体的に想定してみることの難しさであり、もうひとつは、参観者の先生方が「子どもがどう学んでいたか」を授業者の意図やねらいに即して検証する難しさである。

事前に「子どもがどう学びそうか」を具体的に想定してみる難しさについては、授業をデザインする本人が「自分が自然には想定していない学びの道筋」の可能性を考える難しさであるとも言える。通常、授業者本人は、自分にとって自然な1つの学びの道筋を想定して授業のデザインを行う。授業者は「こう聞かれたら当然こんな答えかこんな答えが出るだろう」と意識的、あるいは無意識的に考えてデザインしている。他方、実際の子ども学びの道筋には多様な可能性がある。もしかしたら「こう聞かれたら」の時点で既にまったく違う受け取り方をしているかもしれない。授業をデザインしている本人が自分のこだわりからいったん離れて、自分と違うこだわりを持った多様な子ども達がどのように学びそうかを具体的に想定することは認知的に大変複雑な作業である。

もうひとつ、参観者の先生方が「子どもがどう学んでいたか」を授業者の意図やねらいに即して検証する難しさについては、授業者の意図やねらいが具体的な子どもの学びの想定レベルで参観者に共有されにくいところに原因があるだろう。

例えば、研究授業の際、同じ校種、教科、学年の先生でも、授業者がこの1つの問いで何を考えさせたいのか、その意図を正確に把握するのは難しい。例えば、その問いが「この問いは簡単に答えられるはずだ」というつもりでの設定なのか、「ちょっとつまずいてもいいからじっくり考えさせたい」なのか、「このポイントを押さえてほしい」なのか、「ひとまず自由に考えを広げてほしい」なのかにもいろいろな可能性がある。だから、結果的に子ども達が簡単に答えてしまったり、つまずいたり、ひとつの答えに集約したり、発散したりしたときにそれが意図のとおりなのか、想定外のことなのかも判断しにくい。

そう考えると、参観者が目の前で起きている子どもの学びについて、授業者の意図やねらいに即して検証することは実はとても難しい。参観した授業について「私はもっとこうしたほうが良いと思いました」という意見を述べることはいくらでもできるし、子ども達の学びを丁寧に見て「子ども達がここでこうつまずいていました」と指摘することまではできる。しかし、そのことが授業をデザインした本人にとって、あるいは参観している私たちにとって次につながる学びになるためには、「こんなつもりでこんな問いを設けた／支援をしたけど、やっぱりそうだった／実はこうだった」といった学びの想定が補助線としてあったほうがよいだろう。

もちろん、通常研究授業等では、参観者に指導案や授業案、教材を事前に配布するが、それらは子どもの学びを見とる際の補助線として使うには、まだ少し具体性に欠けるのではないか。

(4) 授業研究を支えるツールとシステム

この2つの難しさを越えて、仮説検証型の授業研究を支えるためにどうしたらよいか。

事前に「子どもがどう学びそうか」を具体的に想定してみる難しさについては、この作業を複数の目で行う場が作れるとよいだろう。授業者本人は自分の意図やねらいが分かっているのだから、そこを一旦離れて客観的に子どもはどうかを想定するのは難しい。ならば、多様な視点をもった先生方が参加して学びを想定する場を設けたい。

このとき、やりたいのは多様な視点をもった先生が最初から「もっと授業をこうしたらいい」と言い合うような検討会ではない。多様な視点をもった先生方に参加してもらう一番の理由は、いったん授業者の意図やねらいを離れた目線で(=子どもに近い目線で)この問い、資料、活動でどんな思考や対話が起ころうかを想定してもらうためである。

だから、具体的にはこんな活動による子どもの学びのシミュレーションができるとうれしく考えている。1) まずは先生方が実際に授業を体験してみて、2) 体験を踏まえ、本時の子ども達(得意な子、苦手な子)だったら、事前に課題を考える際、各エキスパートで、ジグソー活動で、最後にもう一度課題を考える際、どんな答えを出してくれそうかを想定し、3) それと授業者のねらいを比較して授業デザインの改善点を考える。

ポイントは、3)の活動まで参加者の意見、改善案を出さずに進めること、授業者のねらいや意図を聞かずに進めることである。そうすることで、まず丁寧に実際起こるだろう思考や対話を想定し、それが授業者のねらいや意図と本当にあったものになりそうか、客観的に検討するような活動になりやすいだろう。子どもの学びのシミュレーションの具体的な進め方について、ひとまず一番リッチな形でこんな風を実施できるとよいだろうと私たちが考えるものの例とそのためのツールを次節で紹介する。

また、この作業を通してそれぞれの問いに「こんな答えを出してくれそう」「出してほしい」という具体的な想定ができれば、ただそれを参観者に共有するだけでも、仮説検証型授業研究の2番目の難しさ、参観者の先生方が「子どもがどう学んでいたか」を授業者の意図やねらいに即して検証する難しさについても乗り越える大きな助けになるだろう。

例えば、参観者配布用の教材に授業者の想定解や学びの予想を書き込んでおいて、「これと比べながら子ども達の学びを見て気づいたことを教えてください」という風にすることができるといい。これを補助線にして、事前の具体的な想定解と子ども達の実際の学びの違いを見比べることができれば、そうでないときよりずっと、私たちが子ども達の学びから見えること、学べることは具体的になり、次に活かしやすくなる。こうした授業研究の進め方の具体例とツールについては、第3節で紹介する。

最後に、こうした仮説検証型の授業研究がしやすくなるのは、多様な視点をもった先生方が「知識構成型ジグソー法」というひとつの授業法を核に研究を進めているという私たちの実践研究の場の特徴にもよる。異なる学年、校種、教科の先生方、言い換えれば多様な視点や文化を持った先生方が1つの授業の検討に参加できることは、多様な子どもの学びの道筋を想定したり、見とったりする上でとても強力である。

2. 事前検討（子どもの学びのシミュレーション）

子どもの学びのシミュレーションを中心にした授業検討会をどのように進められるとよいか。平成29年度にCoREFが福岡県飯塚市で行った研究会を例に示したい。

流れは前述のとおり、1) まずは先生方が実際に授業を体験してみ、2) 体験を踏まえ、本時の子ども達（得意な子、苦手な子）だったら、事前に課題を考える際、各エキスパートで、ジグソー活動で、最後にもう一度課題を考える際、どんな答えを出してくれそうか想定し、3) それと授業者のねらいを比較して授業デザインの改善点を考える、である。

飯塚市で行った研究会の際には、1つの授業につき12名程度の先生方が検討に参加し、3-4名ずつのグループになって検討を行った。参加者には当該の校種、教科の先生とそれ以外の先生が混在していた。検討会は下記の要領で進め、1つの授業の検討を約2時間かけて行った。授業者は、基本的にはいったん模擬授業が実施できる形で発問や資料、ワークシートを準備して研究会に臨んでいる。

下記は、この研究会で先生方に配布した授業検討の進め方である。このとき活用した「授業デザイン検討シート」については、図2、3に示した。

《準備》

- 1つの授業について、授業者以外に3-15名程度の先生方が参加して検討を行う。
- 授業者は、叩き台レベルで構わないので、「メインの問い」「期待する解答の要素」「各エキスパートで考えさせたいポイント」を用意しておく。またこちらも叩き台、不完全なもので構わないので、具体的なエキスパート資料やワークシートを用意する（その他、使用予定の教具や操作物なども可能な範囲で準備）。
- 授業者は、あわせて授業案検討の参考になる資料（教科書や指導要領解説のコピーなど）を用意しておく。

〈ステップ0 授業体験 30-45分目安〉

※このステップではまだ授業のねらいやゴールについて解説しない。

- (1) 授業者が、前時までの学習の流れや本時の内容についての児童生徒の既有知識の大まかな見積もりを説明し、実際に予定している導入&提示の仕方で課題を提示する。
- (2) 続けて、参加者の先生方を生徒役に、実際に一度授業を実施してみる（時間は適宜短縮して実施）。

※参加者の先生方に教材や授業のイメージを把握していただくために行う活動です。

※授業者は、参加者の先生方のつぶやきなどを観察し、授業改善の材料にしてください。

※教材プリント等の準備ができなかった場合、その場では行えない実験等を含む活動の場合は、各エキスパートの内容を口頭で説明するなど、可能な形で実施してください。

〈ステップ1 学びの過程のシミュレーション 30-45分目安〉

※授業デザイン検討シート1を使用(各検討班につき1枚作成し、終了後授業者に渡す)

※参加者を3-5名程度の検討班に編成する。ステップ0のジグソー班を検討班とする。

※活動(5)までは授業のねらいやゴールについて解説しない。

- (1)参加者は数人ずつグループになって、ステップ0で説明を受けた前時までの授業の流れや児童生徒の実態を基に、授業の最初に児童生徒の出しそうな答えを予想し(得意な子・苦手な子)、授業デザイン検討シート1に書き込む。
- (2)参加者が、それぞれのエキスパートから、子どもがジグソー班へ持っていけそうな情報はどんなものか、また、ジグソー班ではどんな答えをまとめそうかを話し合い、授業デザイン検討シート1に書き込む。
- (3)参加者が、最後に子ども(得意な子・苦手な子)が1人に戻ったときに出して欲しいような解答を予想し、授業デザイン検討シート1に書き込む。
- (4)各検討班のシミュレーション結果をクロストーク。
- (5)授業者は、授業のねらいや期待する解答の要素について解説する。また、各検討班のシミュレーション結果を受けて、授業デザインについて気づいたことがあれば話す。

〈ステップ2 シミュレーションに基づく改善案の検討 30-45分目安〉

※授業デザイン検討シート2を使用(各検討班につき1枚作成し、終了後授業者に渡す)

(1)授業者が用意した参考資料(教科書コピー等)があれば各検討班に配布。

(2)検討班ごとにシミュレーションをもとに授業デザインを見直す。

(3)各検討班のシミュレーション結果及び改善案についてクロストーク。

授業者の意図を知らない状態で実際に授業を体験し(ステップ0)、子どもだったらどう学びそうかを想定する(ステップ1)ことによって、授業者の意図と独立に「どんな学びが起きそうか」を想定できる。

そうすると、今度は授業者の意図を聞いたとき(ステップ1の最後)、想定した子どもの学びと授業者の意図を比較しながら、授業者の意図に沿った学びになるように授業デザインを見直すことができるから(ステップ2)、授業デザインの改善点が見えやすい。

実際、例えば「これからの日本は、食料自給率を上げていくべきなのか考えよう」という小学校社会の授業を体験してみると、いろいろ考えたけど「上げていくべき」という答えにしかないよねという想定が立つ。授業者のねらいを聞くと、「様々な視点を踏まえて、0か100ではないんだということを理解し、判断してほしい」ということだったので、シミュレーション結果を踏まえて、「じゃあ、『上げていくべきか』じゃなくて、考えをスケールやパーセンテージで表してもらえばよいのでは?」という改善案が出てきた。

授業デザイン検討シート①（学びの過程をシミュレーションしてみる） お名前 _____

1. 授業の最初に個人で課題の答えを考えた時、教室の中で《学力上位だと思われる児童生徒》、《この教科の学習を不得意にしていると思われる児童生徒》は、それぞれどんな解答をしそうでしょうか？予想される解答の具体例を挙げてみてください。

上位 児童生徒	
不得意な 児童生徒	

2. それぞれのエキスパートから、子どもがジグソーへ持っていけそうな情報はどんなものでしょうか。具体的に何をどのくらいの表現で語ってくれそうかを予想してみてください。また、ジグソー班ではどんな答えをまとめそうでしょうか。

A	B	C

3. エキスパート、ジグソー、クロストークを経て授業の最後に改めて同じ課題について個人で考えてもらった時、教室の中で《学力上位だと思われる児童生徒》、《この教科の学習を不得意にしていると思われる児童生徒》が、それぞれ何をどのくらいの表現で語ってくれたら、この授業は成功だと言えそうでしょうか？期待する想定解の具体例を挙げてみてください。

上位 児童生徒	
不得意な 児童生徒	

図2：授業デザイン検討シート①（A3版）

3. 授業研究会（学びの仮説を検証する）

本節では、こうした仮説検証型の授業研究会の持ち方の1つとして、現在私たちの研究連携で共有しつつある方法を紹介したい。

（1）概要

授業研究会の大きな流れは次のとおりである。

《授業の前に》

○今日の授業でどんな学びが起きそうか、授業者の具体的な想定を参観者に共有

《授業中》

○参観者は子どもの話すこと、書くことを授業者の想定と比べながら観察

○なぜ想定どおりの／想定と違うことが起こっているかを考察

《授業の後に》

○子どもの学びの事実と授業者の想定を比較して見えてきたことを共有

○次の授業に活かせるような仮説を得る

この授業研究会のスタイルは、子ども達の複雑で多様な学びを見とることは決して簡単ではないという前提に立ち、その上で授業者のねらいや具体的な想定を共有し、それと子どもの姿を「比べてみる」ことが見とりを助けるという意図で行うものである。

前節で紹介したように、子どもの学びを具体的に想定しながら授業のデザインができる、これがそのまま今度は検証すべき学びの仮説、授業デザインの仮説になる。

こうした仮説、具体的な学びの想定を研究授業の参観者とインフォーマルに共有できると、参観者にとっては普段知らない子ども達の複雑で多様な学びを見とる際に、授業者の想定と「比べて見る」ことによって見とりがしやすくなる効果が期待できる。

また、授業者にとっては自身では物理的にカバーしきれないたくさんのグループの子ども達の学びを、自身の仮説を共有した多くの耳や目で「比べてみた」結果を持ち寄ってもらうことによって、今日の子どもの学びや授業デザインや支援の機能について多くのことが分かることが期待できる。

こうした丁寧な授業観察から見えてきた事実ベースの振り返りは、授業者の本時の授業についての振り返りに有効なだけでなく、「知識構成型ジグソー法」を使って協調学習を引き起こす授業づくりという同じ課題を共有する参観者の先生方が次のご自身の授業づくりに活かせる仮説を得ることにも貢献するはずである。

（2）事前研究協議

この授業研究会のやり方の特徴として、研究授業の前の時間に事前研究協議の時間を設けることを推奨していること、事前研究協議から授業観察、事後の研究協議まで一貫して参観者に同じ3-4名程度の小グループで活動してもらうようお願いしていることが挙げられる。

事前研究協議を行う主な意図は、上述のように授業者の想定を事前に共有した上で授業観察を行うためである。具体的な流れの例は下記のようなものである。

〈事前研究協議の進め方（例）〉

- (1) 説明：授業研究会の進め方について（5～10分程度）
- (2) 小グループ協議①：本日の課題を一度といてみる（5～10分程度）
- (3) 説明：授業者による学びの想定について（5～10分程度）
- (4) 小グループ協議②：授業者の説明と資料を基に学習を予想（5～20分程度）
- (5) 説明：授業観察の仕方について（5分程度）

事前研究協議では、可能であれば(2)参加者自身が本日の課題を一度解いてみるステップを設けることを推奨している。前節で紹介したシミュレーションによる授業検討の簡易版であるが、参加者自身が教材内容を理解し、またどんなところが難しそうか実感を持つために有効なステップである。

その後、授業案や教材を使って、授業者に本日の授業における学びの想定について説明してもらう。下記のように「知識構成型ジグソー法」の各ステップでどのような思考や対話を期待するか、具体的に話してもらえるとよい。

〈授業者による学びの想定を説明する視点（例）〉

- 授業前に子どもはどんな答えを出しそうか
- 各エキスパートではどんなことを説明できるようになってほしいか
- 3つあわせて、ジグソーではどんな思考、対話、活動を期待しているか
- 最後に子どもの考えはどう変化しそうか
- つまずきがあるとすると…？

その際、子どもが取り組むワークシートに授業者の想定解やそこで期待される学習の様子を書き込んだものを共有できると、より具体的な想定共有がしやすくなる。

その後、時間が許せば、授業者の説明と配布された授業案や教材等の資料を基にどんな学びが起きそうか小グループで協議する時間を設けられるとよい。子どもたちは授業者の期待や想定通り学んでくれそう

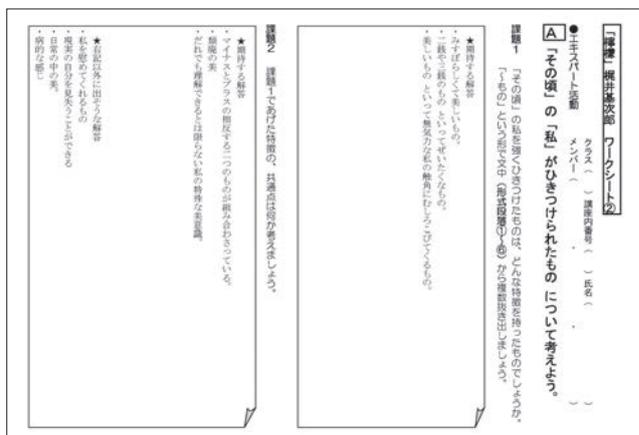


図4：具体的な学びの想定を記入した教材の例

か、つまずきや期待、想定と異なる様子が見られるとしたらどんなところかを協議しておくことで、参観者が学びを見とる準備ができる。

上記の一連のステップを30分から45分程度かけて実施できると理想的だが、実際研究授業の際に外部の参加者も交えて行う場合は、(1)(3)(5)のステップを中心に15分程度、(2)も加えて20分から25分程度で実施することも多い。それも難しい場合、前述のような授業者の具体的な想定解を書き込んだワークシートを共有することで説明に変えるやり方を工夫する場合もある。校内研修の一環として行う場合は、別の日の放課後等に時間を設けて事前研究協議を済ませておくことももちろん可能だろう。

(3) 授業観察

授業観察では、事前研究協議で共有した授業者の想定と比較しながら子どもの学びの様子を丁寧に見とることをお願いしている。

〈授業観察の視点(例)〉

- 授業者が想定していたこんな対話や思考が見られた
- 想定になかったこんなよい対話や思考が見られた
- 想定になかったこんなつまずきの対話や思考が見られた
- ※想定外の様子が見られたとしたら、教材や支援のどんなところが影響していたか考察

その際、1つのグループの子どもを継続的に観察すること、事前事後の協議を行うメンバーで同じグループを観察すること(4名のメンバーがいる場合、2名ずつ分かれて観察するケースもある)を推奨している。

自由に授業観察を行う場合、ひとつのグループを観察していても、例えばそのとき対話が少ないとするとすぐ別のグループの観察に移ってしまい、その一時的な観察によって「あのグループは停滞していた」のように結論付けてしまうことがある。ところが、子ども達のグループでの学びの様子を継続的に見ていると、あるタイミングで停滞していたように見えたグループが、別のタイミングで一気に学びを深めていくような場面しばしば出会う。今日はこのグループと決めたら、そのグループを最後まで見届けることで、これまで私たちの持っていた学びの仮説を見直すような事実に出会うチャンスも増えるはずである。

また、同じ班の子ども達の学びを見ていても、人によってそこで拾い上げる発言や様子は多様であるし、その解釈もまた多様である。私たちが見とった子どもの学びの事実は、あくまで私たち個人個人の主観的な観察と解釈に基づくものである。だから、できるだけ一緒に協議するメンバーが同じ班の子ども達を見てそのうえで話をすることによって、一人の観察者の主観的な結論を共有するだけでなく、学びの事実を多角的に捉えなおすような議論を行いたい。そのために複数人で同じ班を観察できるとよい。

(4) 事後研究協議

事後の研究協議では、まず授業者の想定と比較して見とった学びの事実を共有し、それを基に授業デザインや支援を見直し、次に活かせる仮説を見出すことをねらっている。

〈事後研究協議の進め方（例）〉

- (1) 協議①「授業者の事前の期待や想定と比べて、子どもの学びの様子について見えてきたこと」
 - ・小グループ協議（10～20分程度） ・全体共有（5～15分程度）
- (2) 協議②「子どもの学びの様子を根拠にして、よりねらいに向けた学びを引き起こすために授業デザインや支援の工夫として考えられること」
 - ・小グループ協議（5～15分程度） ・全体共有（5～15分程度）
- (3) 授業者から振り返り「子どもの学びの様子、協議を踏まえて、授業のデザインや支援について次に活かせるような気づきは？」（5分程度）
- (4) 参加者の振り返り（5分程度）

上記の進め方で特徴的なのは、協議を2段階区切っている点、授業者の振り返り（自評）を協議の後に設けている点、参観者の振り返りの時間を設けている点だろうか。

協議を2段階区切っている意図は、まず子どもの学びの事実を焦点化したいということである。事後研究協議ではしばしば「もっとこうしたほうがよかった」という議論が中心となることがある。その内容も子どもの学びの事実を立脚したものからそうでないものまで、授業者の意図やねらいを立脚したものからそうでないものまで多様である。そうではなくて、仮説検証型の授業研究を質高く実現するためには、まず授業者の想定と比較して学びの事実がどうだったかをじっくり時間をかけて共有したい。

協議①でじっくり子どもの学びの姿を共有した後、それに基づいて協議②でよりねらいに向けた学びを引き起こすために授業デザインや支援の工夫として考えられることを協議する。協議①の議論がしっかりできていればその時点で協議②で言えることは生まれているはずなのでこちらはあまり時間をかけずに進めることを推奨している。

授業者の振り返りを協議の後に設けているのは、協議内容も踏まえて振り返りをしても良かったほうがより質の高い振り返りが可能になるためである。また、通常は事後研究協議の最初で自評の一環として行う意図やねらいの解説は事前研究協議という形で行っているため、この流れが可能になる。

最後に参加者個々がこの授業での子どもの学びの様子や協議から次の「自分の」授業づくり（やその支援）に活かせるような気づきをまとめる時間を設けている。授業研究会は授業者の力量を評価する会ではなく、1つの授業からみなが学ぶ会であるという原則を強調することも、仮説検証型の授業研究を日常化していくために重要であるだろう。