

教職大学院学卒者対象科目「授業づくりの理論と質的研究の基礎」において
育成される資質・能力に関する考察

Consideration of the Qualities and Abilities to be Developed in the "Theory of Classroom Development and Basics of Qualitative Research" Course for Graduates of Graduate School of Teaching A Study on the Qualities and Abilities to be Fostered in

坂井 清隆 青山 之典 主税 保徳
SAKAI kiyotaka AOYAMA Yukinori CHIKARA Yasunori
(福岡教育大学教職実践ユニット；教職大学院)
(2022年1月31日受理)

本研究は、教育実践力開発コースの教育の基礎的理解に関する科目等領域のカリキュラム(科目)に対して、実践的検討を行う。具体的には、カリキュラムの基盤を「質的研究」とし、授業を構築していく理論と授業を分析する方法論の双方を、具体的な学習過程を対象化して学び、本カリキュラムを通して育成された資質・能力を明示するものである。

このカリキュラムによって、実践的指導力を備えた教員の養成の観点から、実践の質的分析によって、教員に必要な複雑な授業の動態を捉える視点(いわゆる授業を見る目)を獲得しているとともに、どのように授業を捉えたか、なぜその指導技術を活用するのかについて、現状や問題点を俯瞰しながら、その背景、必要性及び意味についても追究していく姿を明示することができた。

キーワード 授業づくりの理論 推論の構え 質的研究 授業分析

1. はじめに(研究の目的)

日本の教師は、戦前から、学校の根幹を成す授業を「校内研修」(以下、授業研究、校内授業研究と同意とする)として実践し、指導技術を分かち合ってきた。この校内研究が教師のモチベーションを高め、教師の専門性を育成してきたとともに、日本における義務教育の質の向上に大きく貢献してきたことは言うまでもない¹⁾。

その一方、校内授業研究は、近年特に指摘される教師の多忙化や授業の形式化・マンネリ化などによって、研究として取り組む授業そのものが儀式的なものとなり、形骸化している例も多くなっている。また、公開した授業に対して批判を受けることを不快だと感じる教師も多く、その結果として若い教師や赴任してきたばかりの教師が仕方なく請け負わされている学校も少なくない。さらには、授業研究会の場で、発言力のある教師が場を仕切ることで他の教師は諾々と従ったり、仲間うちで褒め合ったりすることに終始する学校

もある。つまり、人間は群れやすく、組織の中で小グループが分割し固定化して相互に閉鎖的になることから全体が分断化され、親分・子分のように同調が求められ意見が言いにくくなるといった関係性が生まれやすいのである²⁾。他方、研究開発校や研究指定校においては、行き過ぎた成果主義のために、所謂「研究のための研究」といった研究することそのものが目的化している学校も散見される³⁾。

そもそも校内研修は、教師にとって自己の学びを省察しつつ、同僚の実践から学び事が出来る貴重な機会として位置づけられる。しかしながら、これまで述べてきたように校内研修が教師の専門職としての授業に関する職能向上に役立っているとは言いがたく、今後の校内研修の在り方を如何に改善していくかが大きな課題である⁴⁾

このような課題に対して、研究主題にある教職大学院学卒者対象科目「授業づくりの理論と質的研究の基礎」は、「授業」そのものを対象として、自己の教育観を捉え直しつつ、日々の授業改善を

行っていく実践的力量としての資質・能力を育成していくことをねらいとして設定された。

そこで、本研究は、履修生が、本科目の学修プロセスにおいてどのような資質・能力を形成したのかを実証的に明らかにすることを目的とする。

2. 授業研究の動向

(1) 海外から見た日本の授業研究

J.W.Stigler, JamesHieber が記した有名な『The Teaching Gap』(1999)によれば、海外から見た日本の授業研究の特質として①協同的職場環境としての教科・学年を超えて集まる職員室を設置②教師経験の広さを担保する小学校は1年から6年まで担当(担任)③共通的学习内容として学習指導要領を制定した全国の学校で同一内容での授業④継続的研修サイクルとしての授業(指導)案作成・授業参観・授業記録と分析・学校ごとの研究紀要の作成⑤子ども・教材・教師の観点に基づいた授業分析の共通的分析視角をもつこと⑥教案, 発問, 公開研究会, 授業研究会を通して教師間で共通言語を共有すること, が挙げられている⁵⁾。このように、継続的な教師研修を支えるシステムという教師自身が学ぶ環境の存在, 教師が学び合う組織やルール, 規範を歴史的に形成・継承していること, 更には授業研究の意義の共有と教育ビジョンの共有化は, 日本の伝統的な教師教育のシステムとして世界的にも「輸出」されている⁶⁾。

アメリカの教育学者のキャサリン・C・ルイスは, 日本の授業研究(LessonStudy)を研究し, その結果「日本には, 授業には複雑な営みであるという認識が根底にあり, だからこそ授業改善のためには, 議論, 実践, 観察, 省察という一連のサイクルを繰り返す必要があるという考えが存在している」と述べている⁷⁾。一方, アメリカの教師が日本の授業研究会のビデオを観た感想として以下のような発言も紹介している。

「子どもたちが何をどのように学ぶのかということに焦点が当てられている」「重視しているのは子どもたちの学び。けっして教師の教え方ではない」「子どもの活動や成果物に着目している」「授業者がどう動いたかではなく, 子どもがどう理解したかについて専門的な議論をしている」「子どもはこの授業から何を学んだのか, 子どもは授業を楽しんでいたかなど, 授業における子どもの反応に焦点が当てられている」(p74-75)

このように日本の授業研究における「学習者」に焦点化した教師間の議論と授業という営みの重層性については, 海外教師の耳目を集めていることがわかるのである。

(2) 日本における授業研究

日本における授業研究を遡れば, 佐藤学が「1890年代のヘルバルト式の段階式教授の授業定型の普及」と定着に言及し, この定型的な授業研究が, 現在においても授業を構成する枠組み(例, 導入-展開-まとめ)や授業研究の方式, さらには授業研究を形式主義化する教師の意識において根強く継承されていると指摘している⁸⁾。

校内研究の定着・継続化に関しては, 授業研究の形態として, 前年度の課題に基づいた校内研究計画の提出→学校・学年での目標設定とカリキュラム作成→研究授業の実施→研究授業の検討→授業者の省察, 相互意見交換→研究紀要作成と次年度への引き継ぎが典型的なサイクルになるであろう。このマネジメントを主導するのは, 研究主任である。このような授業研究の「王道」が日本の学校教育における授業レベルの質の維持・向上に役立っていることはいうまでもない。

しかしながら, 近年指摘されるように, 教師の日常業務の煩雑さや多忙化, 生徒指導への対応, 保護者対応など, 校内の授業研究の時間そのものが十分に取れないことがある。また, 授業研究会においては, 参加者の授業の事実に基づかない表面的かつ経験値的な発言や, 若手教師に対する「指導」的な意味合いの発言, 単に「研究授業」への取り組みを「労う」ような発言が, 散見される。そのための最近ではワークショップ型授業研究⁹⁾の方法を採用している学校も多く, 授業の事

実に基づく意見や自らの授業観を可視化しつつ、出席している全ての教師が何らかの形で参加できるような授業研究のあり方が模索されている。

(3) 児童生徒の追究の道筋

現場の教師から、教員養成段階で「授業研究」を学ぶ必要があるのか、といった疑問を投げかけられることがある。もっと大学時代に「教材開発の方法や発問研究、構造的な板書、効果的な机間指導を指導しておいて欲しい」という現場教師の声は、実際に筆者も数多く聞いている。確かに、このような指導の具体的方法や技術こそが、現場での問題解決に直結するとともに、「今日の授業、明日の授業」を迫られている若手教師にとっては「一縷の望み」であることは理解できる。ただ、児童生徒の追究の道筋がどのようなものなのかを、授業の事実（児童生徒の言動）に基づきながら学ぶ必要はないのであろうか。前者にウェイトが過度におかれた場合、子どもを置き去りにした、教師主導、教師の思い込みによる授業になりかねないのではなかろうか。むしろそれは、子どもにとって成長を妨げる要因になる場合もある。学習内容は、いつ、どのタイミングで、どのような順序で学ばれるのか、これはまさに子どもに委ねられたものである。教師が予め決めておいた学習内容を、順序よく配列したからといって、それは予定調和的に学ばれていくとは限らない。数多く提示された学習内容の中から、本当に学ばれるもの（学習内容）とは、児童生徒にとって意味があり、必然性をもったものだからである。苦痛を伴って暗記させられたものは剥がれ落ちる学力として長続きはしない⁹⁾。この意味において、数多くの授業を参観し、授業の記録を取ってそれを児童生徒の目線から分析し、解釈することは、子どもの追究の道筋を学ぶ貴重な機会となるのである。

3. 「授業研究」に資する資質・能力とは

教育現場で行われる授業研究に対して、今後

教師に求められる力はどのようなものであろうか。また、教員養成期にどのような力を付けていけば、教育現場で実践研究を促進していけるのであろうか。

秋田（2004）は、教師にとって授業を行うためには三つの知識が必要であるという¹⁰⁾。

一つは、生徒の理解についての知識である。具体的には学習時の認知過程や発達の過程、個々の子どもの特性、その学校や学級がおかれている状況、学校文化の知識など、生徒の学習を理解するための知識である。二つ目は、カリキュラムについての知識である。例えば、教科や教育課程に関する知識、教材や教材間の関連に関する知識である。三つ目は、授業方法に関する知識である。例えば、学習形態や指導方法、授業の構造、学級経営に関する知識である。

さらに秋田は、上記の三つの知識は独立分離しているのではなく、複合的に重なり合い、実際の目の前の子どもを想定しながら授業づくりがなされることが教師がもっている知識の特徴であると指摘している。

この秋田の指摘を、後述する本研究対象としている科目と重ね合わせれば、まさに本科目で育成をねらう資質・能力と合致することになる。

これまで述べてきたように、授業という営みは、不確実性を帯びたもの、つまり複雑かつ複層的なものである。それ故に、教師が事前の学習指導案のように思い描いたとおりに子どもが学習するとは限らない。逆に、「思い描いたとおりになった！」という場合には、それを疑ってかかることも必要になるであろう。これらを踏まえると、特に不確実性と複雑性が内包された授業を行っていく実践者（教師）の育成とは、端的に児童生徒の出方を瞬時に捉え、授業のコミュニケーションプロセスに組み込みながら授業を再構成していく力を育成していくことに他ならない。そのためには、授業構築の理論や授業構造の本質を理解し

つつ、学習者の学びを深く掘り下げる力（資質・能力）が必要となる。

4. 研究の方法

本教職大学院は、2021年度に新科目「授業づくりの理論と質的研究の基礎」を設置した。本科目は、科目開発の基盤を「質的研究」とし、授業を構築していく理論と授業を分析する方法論の双方を、具体的な学習過程（学習者の具体的な言動、ノート、ワークへの記述、教師の指示・発問など）を対象化して学んでいく科目として開発した。

研究の方法としては、青山が、特にカリキュラム前段の「授業づくりの理論」における履修生の考察を担当し、坂井は、質的研究に関して、授業参観後のレポート交流の履修生の談話分析を行う。最後に、主税が、履修生の授業参観後のレポートを、資質・能力の観点から分析・考察する。

5. 【b7】「授業づくりの理論と質的研究の基礎」 （2単位）の概要

①科目規定：教員の免許状取得のための必修科目
（小・中・高等学校専修免許）

②担当教員：3名（研究者2名、実務家1名）

③施行規則に定める科目区分又は事項等：教育の基礎的理解に関する科目等（小・中・高等学校専修免許）各教科の指導法

④科目のテーマ：授業構築の理論をもとに、教科の系統性、学習者の成長、教師の意図及び手だてという観点から授業の事実を手がかりにした推論の構えを身に付ける。さらに、質的アプローチによって授業の事実から分析・考察を進め、授業改善につなぐプロセスについての理解を深める。

⑤到達目標

- ・授業構築に必要な教材研究、教材開発の必要性と意味及びその方法等の知識・技能を身につけている。
- ・教育課題や新たな知見を自らの教材開発や授業展開等に活用し、具体的な授業構築や評価、授業改善を図ることができる。

- ・授業力向上のために必要なストラテジーを身につけることができる。
- ・授業構想、授業実践、授業評価改善の過程で、開発した教材や考案した授業展開あるいは授業の実際をとりあげながら、協働で授業改善につながるリフレクションを推進することができる。
- ・先行の教育実践についての理解を協働しながら深めることができる。

⑥科目の概要：前半では、教科の系統性、学習者の成長、教師の意図及び手だてといった様々な観点から捉えられる授業の事実を相互に関係づけることによって、「授業」構成がなされるものであるということ、その理論的背景と授業動画から理解する。後半では、実際の授業を観察するとともに、質的に研究を進めて、授業の事実を捉え、考察する。また、それらの結果を交流し、協議することを通して、質的研究を行っていく上での基礎的能力を養う。

⑦授業計画：全15回

- 第1回：オリエンテーション、授業構築の理論（担当：研究者教員2名、実務家教員）
- ・本科目の目標、概要、授業方法について理解し、見通しをもつ。
 - ・授業構築の理論（教科一般の系統性の意義/授業が促す学習者の成長/授業に潜在する教師の意図および手だて）について理解する。
- 【第2～4回 授業を捉える分析・総合のあり方】（担当：研究者教員1名）
- 第2回：望ましい授業記録のあり方
- ・匠プロジェクトの授業動画を視聴し、授業の事実の捉え方について検討・協議する。
- 第3回：授業を捉える分析・総合演習①
- ・匠プロジェクトの授業動画を視聴し、授業記録を取る。その授業記録に基づいて授業の事実の捉え方について考察する。
- 第4回：授業を捉える分析・総合演習②
- ・匠プロジェクトの授業動画を視聴し、教師の意図や手だてと子どもの実態を考察する。
- 【第5～6回 授業における質的研究の基礎】（担当：研究者教員1名）
- 第5回：授業研究の意義
- ・これまでの授業研究の在り方に対して、質的な授業研究の意味と可能性について検討する。
 - ・様々な事例に基づきながら授業研究の意義について検討する。
- 第6回：質的研究の方法
- ・重松鷹泰の「授業分析」の方法について、具体的な実践事例をもとに習得する。
- 【第7～10回 授業分析トライアル①】（担当：研究者教員2名、実務家教員1名）
- 第7～8回 F市D中学校での授業参観
- ・の授業を参観し、授業記録を作成する。
- 第9回 授業者との協議とレポート作成
- ・授業研究会に参加し、授業分析の視点（授業の特徴、子どもの学び、自己の学び）を獲得する。授業分析に関してレポート作成を行う。
- 第10回 レポート交流

・授業記録に基づいた授業分析を行い、院生同士で交流し、レポート内容を検討・協議する。授業分析の内容や交流の様子について大学教員がコメントする。
 【第11～14回 授業分析トライアル②】(担当：研究者教員2名，実務家教員1名)
 第11～12回：F市Y小中一貫校での授業参観
 ・Y小中一貫校での授業参観において、授業記録を取る。また、授業研究会に参加し、授業分析の視点(授業の特徴、子どもの学び、自己の学び)を獲得する。
 第13回 レポート作成
 ・授業分析に関してレポート作成を行う。
 第14回 レポート交流
 ・院生同士で交流し、レポート内容を検討・協議する。授業分析の内容や交流の様子について大学教員がコメントする。
 第15回：まとめ(担当：研究者教員2名，実務家教員1名)
 ・学修において獲得したこと、個々の課題についてまとめ、交流・協議する。

⑧評価：成績評価は到達目標と評価の判断基準とする。グループ活動及び交流での発言状況 50%，レポートの評価 50%

6. 考察

(1)「授業づくりの理論」で育成された資質・能力(担当青山)

①考察の対象とする過程とその概要

本項で考察の対象とするのは「授業づくりの理論」について学ぶ過程であり、第1回から第4回である。各回の概要は表1の通りである。

表1 考察の対象とする授業過程

回	日	概要
1	4/12	授業構築の理論(教科一般の系統性の意義、授業が促す学習者の成長、授業に潜在する教師の意図および手だて)について理解する。
2	4/19	授業の事実を捉え、授業の本質を推論するための手がかりについて学び、指定した動画の視聴による授業記録演習(6分程度)を通して、望ましい授業記録のあり方について考える。
3	4/26	指定した動画の視聴による授業記録演習(30分程度)を行い、記録した授業の事実をもとに授業の本質について推論する方法を検討する。
4	5/10	個別に選択した動画の視聴による授業記録演習(50分程度)を行い、同じ動画を視聴した履修生同士で授業分析に取り組む。

それぞれの回の最後にはミニレポートを記述させた。この記述内容の分析を中心にして、履修生の授業を捉えるものの見方がどのように変容

したかに焦点を当て、考察する。

②考察の方法

各授業回のミニレポートの全ての記述をもとに、KHcoder3.Beta.03a(樋口耕一)を使ったテキストマイニングによる分析を行って、第1回から第4回に履修生の全体の傾向がどのように変容したかを捉える。さらに、特筆される共起関係を示す具体的な記述例をもとに、履修生の典型的な変容について推論する。これらの考察の結果と各授業回の学習内容との関係について検討し、「授業づくりの理論」(第1回～4回)で育成された資質・能力について考察する。

なお、共起ネットワーク図を作成するために、履修生33名一人一人の記述例を一つずつの段落で入力したテキストデータを作成した。そして、履修生の記述それぞれに見られる共起関係を分析するために集計単位を段落とした。最小出現数10以上の語についてJaccard係数をもとに共起関係を示している。また、図1に示しているように第1回から第4回の分析を進める上で上位頻出語も参照している。

③考察

a) 第1回(4/12)ミニレポートの分析

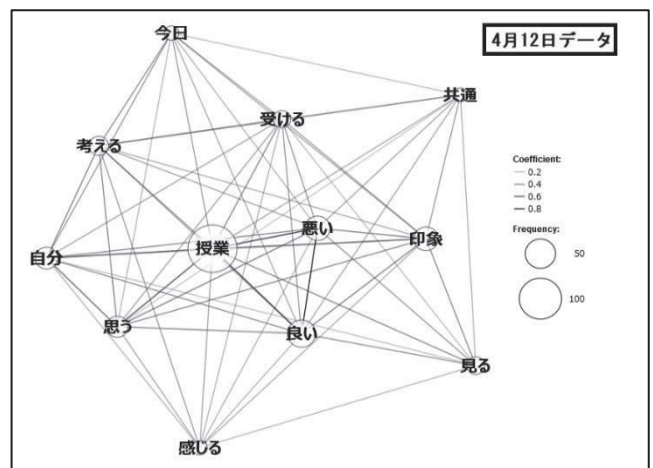


図1 4/12データの共起ネットワーク図

最小出現数10以上のものに絞り込んでいるため、抽出語リスト(次ページ表2)の出現回数10以上のものが共起ネットワーク図(図1)に取りあげられている(他の日のデータについても同

じ)。「授業」,「良い」,「悪い」,「印象」,「考える」などの語が多く共起していることがわかる。

これらの共起は、例えば、「悪い授業を振り返ると多くの人が良い授業は活動の多い授業を上げ、悪い授業では話が長い授業や先生が気分で行動する」といった自由記述が多く見られたことと関係している。4月12日の授業には、良い授業、悪い授業とはどのような授業かを考える活動が盛り込まれており、授業の善し悪しについて注目していた履修生が多くいたものと考えられる。

表2 4/12 データの抽出語リスト

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
授業	135	基づく	3	知る	2
良い	43	気づく	3	中	2
悪い	34	気分	3	展開	2
印象	32	現場	3	得る	2
自分	27	交流	3	年間	2
思う	25	主観	3	発言	2
考える	20	取り組む	3	不安	2
見る	17	少し	3	本当に	2
受ける	16	上げる	3	本日	2
感じる	11	全体	3	明確	2
今日	11	知識	3	目	2
共通	10	立場	3	様子	2
学ぶ	9	力	3	養う	2
生徒	9	話	3	話し合う	2
意見	8	話す	3	GW	1
今後	8	たくさん	2	くみ取る	1
眼	7	ゲーム	2	それぞれ	1
共有	7	ワード	2	アプローチ	1
子ども	7	改善	2	クイズ	1
視点	7	確認	2	ニーズ	1
自身	7	学習	2	ネガティブ	1
先生	7	学がす	2	ノウハウ	1
多い	7	観察	2	プラス	1
グループ	6	頑張る	2	ムラ	1
活動	6	技術	2	ワクワク	1
振り返る	6	逆	2	悪	1
身	6	挙げる	2	意識	1
人	6	教室	2	意図	1
オリエンテーション	5	興味	2	意欲	1
改めて	5	形式	2	一貫	1
今	5	経験	2	一致	1
今回	5	月	2	院生	1
残る	5	見極める	2	確か	1
事実	5	行う	2	覚える	1
出る	5	行動	2	学び	1
方法	5	坂井	2	楽しい	1
違う	4	参加	2	楽しむ	1
教師	4	参観	2	巻き込む	1
言う	4	児童	2	感じ取れる	1
言葉	4	持つ	2	感想	1
講義	4	時間	2	間違う	1
実際	4	主体性	2	含む	1
主体	4	周り	2	期待	1
体験	4	終える	2	気持ち	1
大切	4	出す	2	記録	1
内容	4	書く	2	詰める	1
聞く	4	新しい	2	客観	1
育てる	3	多く	2	挙がる	1
演習	3	大学	2	許す	1
活	3	大事	2	共感	1

4月12日データ(頻出150語)

b) 第2回(4/19) ミニレポートの分析

上位頻出語として「授業」(129),「記録」(55),「本質」(35),「考える」(33),「思う」(26),「推論」(26),「事実」(25),「見る」(23),

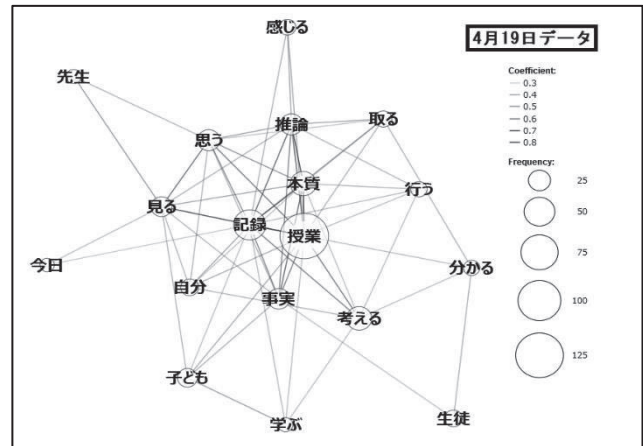


図2 4/19 データの共起ネットワーク図

「子ども」(20)が見られた。図2からは「授業」,「本質」,「記録」,「事実」,「推論」などの語が強く共起する傾向にあることが窺える。4月12日データとの違いが顕著に表れているが、この要因として考えられるのが授業内容である。第2回の授業では、授業を改善するためには授業をモニターする能力が必要になることを指摘したが、実際には、教師の手だてや学習者の反応といった顕在化している「授業の事実」を見取することはできても、そのみでは授業を分析することはできない。授業を分析するには、教師の手だての奥に潜在する教師の意図、計画などを推論する必要があるし、学習者の反応の奥に潜在する学びのプロセスを推論する必要もある。さらに、学習者相互の関わり合い、教師の働きかけと学習者の学びとの関係などを推論する必要もある。

これら授業において顕在化しているものを「授業の事実」と呼び、潜在化しているものを「授業の本質」と呼んで、授業はこれら二つが関係し合うことで実現していることを第2回授業では講義した。その上で、授業動画視聴を通じた授業記録演習を行い、顕在化しているものとしての「授業の事実」と潜在化しているものとしての「授業の本質」をどのように見取ることができるのかを考えさせた。これらの授業内容が履修生の授業の見方に影響を与えたものと考えられる。

例えば、ある履修生は「『授業の事実』を捉え、『授業の本質』を推論するということで、10分間

ビデオを観たが、現時点での私の授業を見る眼で多くの事実とそこからの推論ができたと感じている。これまでは単に授業の基本の形ばかり見ていたが、子どもの学びの姿を踏まえてみると、多くの推論ができ、今は授業者の先生に直接会って、本質を確かめたくなっている」と記述し、別の履修生は「推論することの難しさを感じました。今回はじめて授業記録をとって、考えながら授業を見るというよりも、メモに必死になっていたと思いました。自分が注目したポイントを明確にして授業を見ることができるようにしたいです」と記述した。共起ネットワーク図に明らかなように、履修生の多くが、授業の事実を記録し、本質を推論することに注目している。このようなものの見方の形成に、第2回の授業内容は効果的であったと考えてよいだろう。

c) 第3回 (4/26) ミニレポートの分析

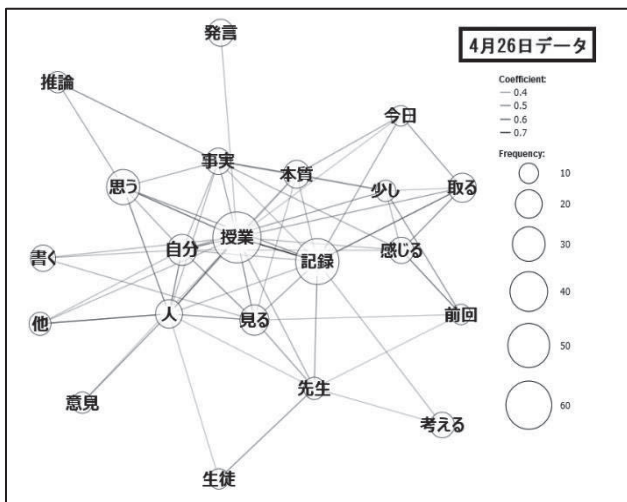


図3 4/26 データの共起ネットワーク図

上位頻出語として「授業」(67)、「記録」(54)、「思う」(31)、「自分」(24)、「見る」(23)、「取る」(21)、「人」(20)、「本質」(19)、「発言」(18)が見られる。図3からは「授業」、「記録」、「思う」、「自分」、「見る」などの語が強く共起する傾向にあることが窺える。これらの傾向は4月19日データの傾向と似通っているが、「人」という語については4月19日には4件であり、上位に位置付いていることは注目される。

例えば、「私のように、ひたすら目について先生や子どもの言動を殴り書きしている人もいれば、誰が見てもわかりやすいようにキレイにまとめている人もおり面白かった」、「私が取った記録と、他の人が取った記録を見比べてみて、私は主に先生が生徒にどんなアプローチをしているかという授業技術の視点で取っていることがわかったので、違う視点の他の人の記録を見ることも授業を捉える上で大切なことだと考えました」といったように記述されている。

4月26日の授業では、記録した授業の事実をもとに授業の本質について推論する方法を検討することに主眼を置いていた。授業記録と推論の演習を独力で行った後、それを共有、協議する機会は、自分にはない推論の仕方に気づく契機になったことがわかる。他者との対話が、自らの推論の方法を見つめ直し、記録の仕方についても見つめ直すことに繋がっていることは興味深い。

d) 第4回 (5/10) ミニレポートの分析

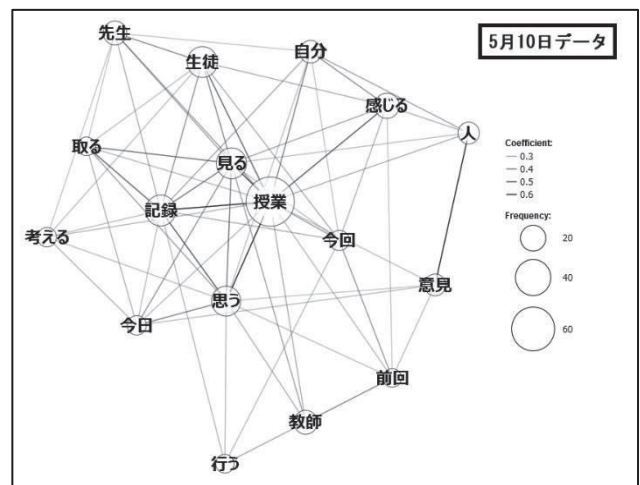


図4 5/10 データの共起ネットワーク図

上位頻出語として「授業」(76)、「記録」(29)、「見る」(29)、「生徒」(29)、「思う」(27)、「感じる」(19)、「教師」(17)、「先生」(17)が見られる。図4からは「授業」、「記録」、「見る」、「思う」、「生徒」などの語が強く共起する傾向にあることが窺える。これらの傾向は4月26日データの傾向と似通っている。ただし、「教師」、「先生」という語につい

では、4月26日には「先生」が12件、「教師」が7件であり、5月10日はやや増えている。

例えば、「生徒の視線にも立ちつつ、先生がどうしてその発問をしているのかや、その発問で生徒にどんな考えをもってほしいのかについて考えられるようになってきて、面白かったです」、「今日は、主眼をどこまで達成できていたかについて重点をおいて話しました。すると、そこから話が広がり、ここでの先生の声かけが、この意見に繋がったのではないかとといった見方になり、より授業の見方が分かってきたのかなと思いました」などの記述が見られた。

これらの記述から、第3回までの学習によって授業が学習者の学びの過程であることを認識し、授業者がその過程を工夫することで効果を高めようとしていることを理解したことがわかる。さらに、第4回では第3回までと異なり、個別に選択した授業動画を視聴させるとともに、授業者が設定した「主眼」に焦点をあてさせたことで、授業者の手だての効果を考えながら記録と分析を進めることにつながったものと考えられる。

④考察のまとめ

本項では、第1回～第4回の考察の結果を総合し「授業づくりの理論」で育成された資質・能力について考察を行う。

当初、履修生は、良い授業は活動の多い授業であり、悪い授業は教師の話が長い授業といった認識であった。総じて、授業における学習者の学びの内実には目を向けておらず、授業者の手だてのみに注目する傾向にあった。

第2回以降は、授業が学習者の学びの過程であることを前提にして、教師の働きかけや教材のありようが、その過程にどのように関与していたかを考えることに焦点を当てさせた。

その結果、履修生は、学習者の学びの事実と授業者の指導の事実を関係づけることで初めて、授業の内実を捉えることができるという見方をするようになった。特に、第2回では動画視聴の対象

を、指定した6分間程度に限定したことで、教師の働きかけが学習者の学びにどのように影響を与えるかを考えるという経験をさせることができた。また、授業記録のありようについて話し合い、どのような目的をもって、どのような記録をとるのが望ましいかを考えさせることができた。その結果、履修生の多くが授業の事実を記録して学習者の学びの過程を推論することの重要性に注目するようになった。また、第3回では動画視聴の対象を、指定した30分間程度に延長することで、個々の記録の傾向が顕在化しやすいうように工夫した。その結果、履修生は自らが授業の何に注目する傾向にあるのか、自らの視野の広さは適切なのかを考えることができていた。さらに、他者との協議によって、自らのものの見方の偏りに気づき、改善する手がかりを得ることができることに気づくことができていた。そして、第4回では動画視聴の対象を、履修生自身が選択した授業(50分間程度)にしたことで、授業記録と推論の目的意識を高め、自らの授業改善の手がかりを授業者の手だてに求めるようになった。また、授業者が設定した「主眼」に注目することで、授業の事実を記録し、推論するための焦点を定めることができていた。このように、ここまでの演習が履修生の資質・能力を高めることに寄与したことが窺えた。

(2)「質的研究の基礎」で育成された資質・能力(担当坂井)

①考察の対象とする過程とその概要

本項で考察の対象とするのは、公開授業を参観して作成した授業記録に基いて他の履修生と交流する場面である。第12回と第15回がこの場面に当たる。ここでの交流の様子を、履修生の承諾を得てボイスレコーダーで録音し、文字記録化した。この文字記録の分析(談話分析)を行うこと通して、履修生の授業を捉える見方(生徒の言動やワークへの記述、教師の指示発問など)がどのように変容したかに焦点を当てて考察する。

表3 考察の対象とする授業

回	日	概要
12	6/28	第9回までに、質的研究の意味や意義、授業記録の取り方、分析方法について学んでいる。第11回は、6月2日に参観したN中学校の授業の授業記録に基づいて分析レポートを作成している。第12回では、授業記録および分析レポートを履修生同士で交流させ、より良い授業記録の取り方や分析した授業の特徴等を追求していく。
15	7/12	第14回は、7月23日に参観したM中学校の授業の授業記録に基づいて分析レポートを作成している。第15回では、第12回での交流を踏まえて、授業記録および分析レポートを履修生同士で交流させ、改善した授業記録の取り方や分析した授業の特徴、自身が学んだこと等を追求していく。

②考察の方法

第12回および第15回の履修生の交流を文字記録化したものをもとに、該当の履修生がどのような授業の捉え方をしたのかを捉える。さらに、筆者（坂井）が解釈したものをもとに、履修生にインタビューを行う。これらの考察の結果と各授業回の学習内容との関係について検討し、特にカリキュラム後半の「質的研究の基礎」で育成された資質・能力について考察する。なお、交流における文字記録を作成するために、特に同じ授業を参観した履修生3名を抽出した。第11回に参観した授業は中学2年生社会科、第13回に参観した授業は中学2年生道徳科である。

交流の文字記録化は、上記の3名が行った。また、この文字記録の談話分析は、筆者が行い、この分析内容についてのインタビューは11月9日に実施した。なお、交流の記録は、紙幅の都合上、省略している。また、解釈内容の本論文への掲載については上記3名の了承を得ている。

③考察（括弧内の番号は授業記録の発言番号である。以下同様とする。）

ア. 第12回交流

〈S 院生〉S 院生は、教職大学院に入学し、初めて授業記録を作成したり、解釈を試みたりする経験をしている。自分が作成した授業記録に基づきながら、生徒が発言する時間が長いこと（11）や、生徒の反応が活発である一方、交流に参加していない生徒がいること（13）に気づいている。また、

他者の意見を聞くことで生徒自身の考えをさらに深められていたこと（36）、第三次産業の変化を社会情勢と結びつけて理解しようとしていたこと（38）を挙げている。さらにS 院生自身の学びとしては、教師の発問＝「問い」（51）を挙げている。教員養成課程の出身ではないS 院生にとって、授業を進めていくことに関して、不安でしかないということであった（文字記録後のインタビュー）。そのため、教師がどのような「問い」や指示を発して授業を進めていくのかは最大の関心事であったようである。一方、S 院生の交流での発言は、全体に渡って、生徒への目線で語られていることが特徴的である。自身の文字起こしを読んだ感想でも述べていたが、「とにかく自分に自信がもてない」ということであった。つまり、自然と記録を取る際も、生徒の言動を中心に書き取っているのである。ただ、交流会では、具体的な生徒の発言にまでは言及していない。「生徒同士の活発な意見交流があっている」（13）と発言しているように、発言内容とよりも、「活発な」という印象が先にあり、どのような発言が、どのように交流されたのかについては、記録を残していないし、深く追究されていない。

〈G 院生〉G 院生は教員養成課程ではない学部出身者である。まず、教師の発問を「生徒の思考を揺さぶる」（17）ものとして定義し、その後には、授業での教師の具体的な発問の内容について述べている。そのことによって、生徒が普段気にしていない「売る側の視点」（19「売る側もできるんだってことを気付かせられる場面」）を獲得していくこと述べている。このように、G 院生は発問の意味を実際の授業場面で捉え、何をどのように揺さぶるのかについて捉えようとしていることがわかる。ただ、疑問に感じているところが、19では、生徒の動き（プリントを見に行くなど）の表層面にとどまっており、実際に生徒が何を参考にし、自分の考えにどのように取り入れようしているのか（32の発言）についての解釈には至って

ない。G院生の42には「社会的見方」という言葉がある。このことは、G院生が、授業記録の中にある生徒の「社会的見方の育ち」を、具体的な発言（敵がおらん、田舎だから→土地が安い、人件費が安い。だから、郊外にショッピングセンターが立地している）の中から見出していることが窺えるものである。ただ、生徒の発言にある「敵がおらん」（42）に対して、「本当になのか？」と問う教師の発問の重要性については気づいていない。最後にこの授業からのG院生の学びとしては、54にあるように、生徒の文脈と社会の文脈とのズレを生じさせ、考えてみたくなる「めあて」の提示について述べている。そのことが、「受動的に当てられ続ける授業じゃな」とし、生徒自身の考えを「発信していかないと（中略）いけない」授業として成立する要件として捉えているようである。また、生徒側の視点として、思春期の現状を踏まえつつ、表現することの重要性と生徒の実態を見極めた発信方法について気づきつつあることが窺える。

＜J院生＞J院生は、教職課程出身の院生であり、教科（中等社会科）の専門としている。J院生は、教師の具体的な言葉（発問）について、発言していることが特徴的である。発言(9)の「刺激として結び付ける」や「身近なものを結び付ける」「子どもの今までの経験や知識とこれから習うものってものを結び付ける」など、「結びつける」を三回も繰り返していることから、教師の発問が、生徒の潜在的な考えを引き出し、未知なるものと出合わせることで、生徒の学びとして成立させようとしていることに気づきつつあることがわかる。(9)での発言は、途中で切れているが、「子どもにプレッシャーを与えない」こと、また「周りと話しやすい環境を整える」ことに留意した教師の指示について言及している。このことから、教師の細やかな指示にある意味を、自分なりに解釈していることがわかる。発言(29)では、「授業記録みてほしいんですけど」とあるように自身の

授業記録に立ち戻りながら、発言している。その中では「子どもの学びの差」という表現があるが、そもそも、何をもってして「学びの差」としているのかは非常に曖昧である。書いている量（3つか1つか）でもって「学びの差」を表現しているとも受け取れる発言である。ただ、発言(31)では「本当になんか自分の豊かな思考を考えさせる場ではなかったのか」と述べているように、生徒の学びと豊かな思考には、J院生なりになんらかの関連性がある事を感じていることが窺える。

(49)には「自分だったらこういう風に授業していこう」という発言がある。J院生自身も述べていたが、発言記録を読んで「他の院生に比べて自分は、えらそうに授業改善のことばかりしゃべっていることに気づいた」と言うことであった。(文字記録後のインタビュー)。自分の発言を客観的に捉えつつ参観者という立場を乗り越えようとする意識が芽生えつつあることが窺える。

イ. 第15回交流

＜S院生＞S院生は、(20)でタブレットを活用した道徳の授業を初めてみた感想を述べている。特に、教師がタブレットを活用したねらいを推察（「自分の意見や考え方をさらに深めることができるように」と表現）するとともに、「しっかりと結構自分の意見を伝えながら、他者の意見に耳を傾けていることができているな」という子が多いいことを観察している。また、「活発な意見交流が行われていた」とこと述べつつ、この生徒たちのこれまでの育ち（少人数であることを踏まえて）についても考察を加えている。S院生は、生徒同士にある信頼関係を活発な交流活動の要因として挙げるだけでなく、授業者が「生徒の意見を深掘りするような問いを行っていた」とにも言及している。具体的には、グループ活動での、教師の発言内容を細かく記録しており、生徒とのやり取りの中で生徒の意見を深く掘り下げていることを解釈として、他の院生に伝えている。発言(61)では、「生徒たちはえっとまあタブレ

ットとか全体の意見交流とかグループ活動を通して、それをなんかそれぞれ意見に結構納得したり受け止めたりしながらもその上で自分はどうかどう考えるかについて、こう考えることができてた」と述べており、生徒目線での交流活動の意味について解釈しようとしていることがわかる。一方で、意見の中身、内容については触れられておらず、どのような意見がなぜ受け止められたり、納得されたりしたのかについては十分な解釈がなされていないようであった。しかし、(61)の後半の発言では、生徒AやBについて、その意見の変容や、二人の関わりについて、授業記録に基づきながらかなり詳細に述べている。この生徒AやBのやり取りの中にある、葛藤や状況場面对する理解のプロセスを追求しようとする姿勢がうかがえる。発言(92)では、再度「タブレットを使う意味」について言及している。S院生は、「みんなの意見を共有できる」ということに留まらず、道徳の授業で重視される「自分自身での自己内対話みたいのをやっぱしてほしい」こと踏まえ、「実際に意見を言い合う活動以上に意味があるなら活用はしていきたい」と述べている。このことから、特に道徳の授業におけるタブレットがもつ可能性とともに、道徳の授業の本質と、形式になりがちなタブレットの活用について、今後自分が授業をすることを念頭に授業の本質がどこにあるのかに思考を巡らせていることがわかる。

<G院生> G院生は、交流の前半は、他の院生の発表に相槌を打ったり、発言を促したりして司会の役目を果たしていた。(59)では、特に「なんかその話し合いの中で個人個人がちょっと学習していたんじゃないかなって」と述べているように、生徒の発言内容を、授業記録に基づきながら詳細に取り上げて、解釈しようとしている。具体的な解釈の内容は「この一連のやり取りから、多分生徒の中にはなんかその個人の利益を求めものも大事やけど、同時に法律も守らんといけんよってという意識が生徒内に芽生え」や「ルール範囲内

でどうするのが大切だっということ、多分この道徳の授業で学んでいた」という発言からうかがい知ることができる。発言(82)では、この授業から得られた「意見交流の意味」について述べている。単に生徒同士が話をしている、ワークに書いた文を読み合っている姿だけではなく、その生徒が道徳的価値に触れたり、実際の自分だったらどうなのかという葛藤を感じたりする様子を事細かに記録しながら、自分なりの解釈を行っていることがわかる。発言(90)では、自分が教師(授業者)だったら、を想定して、改善案を述べている。これも「生徒の学び」という言葉からわかるように、単に教師の授業構成を批判するのではなく、生徒の学びの促進という観点から、改善案を述べていることがわかる。G院生もJ院生と同じように、交流の後半は、S院生の発言の受け手に回りながら、相槌を打ったり、同意したり、質問を加えたりして。このことは、交流における他の院生の発言を尊重し、交流で授業で見出された「よい授業」の要素を確認しつつ、自分に取り込んでいこうとする姿であると推察できる。

<J院生> J院生の長めの発言は(25)である。特に、教師の事前課題についてこだわって述べている。つまり、この事前課題(資料を朝の時間に読む)のさせ方が、生徒にとって意味があったのかという疑問である。授業では5分間の、資料を読む時間を設定したにもかかわらず、事前に一読させていたのは、内容理解を促す意味があったことを解釈している。J院生の発言は、(39)以降は短い発言が続いている。発言の内容を見てみると、教師の立ち位置や机間指導、ラミネート貼りなどについて言及している。これらの発言をみると、J院生として、生徒にとって教師の言動がどのような意味をもつものなのかを模索している姿であることが窺える。また、上記に掲載していないが、交流記録の後半は、他の院生の会話をさらに促すような発言を数多くしている。さらに「他の院生の記録を読みながら、生徒の学習の様子

を再現しようとする発言も見受けられた。これらの発言から、J院生は、教師目線での指摘を行いながらも、授業の受け手である生徒の心情を把握するに努めていることが窺える。

ウ. 考察のまとめ

3名の院生の1回目の交流においては、教師の具体的な手立て、特にその事実について言及することが多かったが、交流が進むにつれて、手立ての意図や「自分だったら」という自分なりの改善の視点について触れるようになっていく。また、自身の授業記録に基づく発言は多くないが、他の院生の発言に対して同意したり、自分なりの考えを述べたりすることが増えている。2回目の交流になると、1回目の交流後の大学教員のコメントを踏まえて授業記録の取り方を改善した院生がいたこともあり、特に学習者の精緻な学習の様相について発言することが多くなっている。交流後半は、互いの発表を単に聞くに留まらず、自分の解釈を述べつつ、他の院生との相違点を言及する姿が見られた。このような姿は、授業参観→授業記録→分析レポート→交流をセットにしたことで、「授業で記録したこと」=自分の授業の見方を認識し、交流させたことで、自他の授業の見方の幅や有効性、限界性についても認識することができたと考えられる。

(3) 授業分析トライアル(授業参観)でのレポートに見られる育成された資質・能力(担当主税)

今回は、F市D中学校とF市Y小中一貫校において授業参観を行った。参観する教科(道徳、国語、社会、数学、理科、英語、体育)は、履修生自身に選択させた。履修生自身の専門性の向上や授業分析トライアル(授業参観)で育成された資質・能力を今後の課題演習やTA実践インターシップによる履修生自身の授業実践へ発展させるためである。

授業参観後のレポートは、①参観した授業の特徴(授業者の言動・児童生徒の言動)、②児童生徒の学び、③参観した私の学びの3点からまとめ

させた。この3点について、どのような資質・能力が育成されつつあるかを考察する。

①参観した授業の特徴に関するレポート

授業全体像に関する内容がほとんどである。主なレポートの内容は、次のとおりである。

- ・授業者が生徒一人一人の発言を拾いながらもリズム感のある授業運びであった。
- ・タブレットを用いて全員の考えを共有している。
- ・生徒たちが考え続ける授業展開になっている
- ・学習プリントや参考資料等が児童生徒の必要感に応じて提示・提供されている 等

授業者と児童生徒がともに授業を創り上げていく授業構成力に関することが大部分である。

授業を組み立てていく主体者は授業者(指導者)であるが、学習の主体者は児童生徒である。履修生は、学部段階に授業実践を経験している。その時に教師の説明や指示の時間が大半を占め、教師主導の授業展開になったという課題を実感しているからこそ、児童生徒ともに創り上げる授業が新鮮であったと考えられる。

また、学習効果や意欲に影響を与えるKRの役割や意義についても分析している。

授業は、授業者の発問と児童生徒の応答で展開される。このことは、いわゆるT(授業者)とC(児童生徒)を用いた授業記録からも窺うことができる。教師が発問し、児童生徒が応答する。それに教師が対応する。このやりとりを坂本(1996)は、「行って」「帰って」「また行く」と表現している。この「また行く」のことをKR(Knowledge of Result)という¹¹⁾。KRには、正誤や出来、不出来にかかわる知的なもの、受容や称賛、激励などの情意的なものがある。また、KRは教師と児童生徒、児童生徒相互においても行われる。このようなKRに触れている主なレポートの内容は、以下のものがある。

- ・教師の「なるほど」「たしかに」などのつぶやきに対する生徒のこやかな表情が印象的。
- ・教師の発問に対して一人の生徒が発表し、それに対して先生がさらに発問を追加した。このことによりさらに深く考える姿が見られた。
- ・「つまり〇〇ってことだね。」などの教師の意味づけ発言が散りばめられており、それ以降の生徒の交流の活発化につながっていた。等

KRに関しては、どちらかと言えば情意的な面に着目している履修生が多いようである。KRによって児童生徒の知的側面がどのように育成されるかに目を向けさせていく必要がある。

②児童生徒の学びに関するレポート

ここでは、児童生徒の一人学びと児童生徒同士がともに学ぶ意義について分析している。一人学びは、ともに学ぶための前提条件となるだけではなく、個々の児童生徒が自力解決を図ったり、自分の考えをつくり出したりするための重要な学習活動である。このことは、児童生徒の自己肯定感や自己有用性にもつながる。一人学びの確保及び確立によってそれら进行交流したり、比較したりするといったともに学ぶ姿へ発展する。そこでは、新たな考えや視点に気づくとともに一人学びで生み出した自分の考えの付加・修正にもつながる。いわゆる他者との協働や相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの実現である。

児童生徒の学びに関する主なレポートの内容は次のとおりである。

- ・自分自身がどう考え、どう行動していくのかを学ぶことが出来ている。
- ・自己評価が新たな課題を生み出している。
- ・分かる人への解法の確認や困っている友達への説明など、ともに学んでいる。
- ・他者との対話はもちろん、自己内対話も出来ていた。
- ・自分の考えを形成することに留まらず、他の人と意見を交流してその後どういう考えをもったかという流れが大切である。等

特に交流場面による児童生徒の学びの姿に着目している履修生が多い。交流場面に関しては、詳細に授業記録に残し、その子なりの学びがどのようなものであったかを追究していこうとする姿が推察できる。

③参観した私の学び

ここでは、発問や教科特有の手だての工夫と同時にICTの活用法や授業中における新型コロナ感染対策等について分析している。

- ・精選された発問の構成が、学修意欲を喚起し、学習の成果にも結びついている。
- ・何を発問し、何についてどう考えさせるかについて事前に練られていた。
- ・教えると考えさせるバランスがとれていた。

- ・生徒の意見を拾おう、拾った意見を深く掘り下げよう、逆説的に取り上げようなど、深い学びに進むための工夫について学んだ。
- ・教師がめあてを提示するのではなく、生徒の考えを集約して「めあて」の共有化を図っている。
- ・国語科におけるICT活用法が参考になった。
- ・ICT活用が目的ではなく児童生徒の学習の手段として活用されていた。また、ICTに偏りすぎずバランスのよい使い分けが出来ていた。
- ・学級の雰囲気づくりが教え合いや意見交換さらには生徒が主体的に質問できる雰囲気を生み出している。
- ・実験や活動、施設等の安全面やコロナ感染の予防にも配慮されていた。

履修生の自身の学びは、授業技術、授業構想、授業環境、学習者の個々の学び、学級づくりなど、多岐に渡っている。特に自分が授業者だったらどのように授業を展開するかといった授業者目線と自分が児童生徒だったらどのように学ぶかといった学習者目線の内容が見受けられた。この双方の目線から授業の本質を追究していこうとする姿は、本科目の大きな成果であると考えられる。

④考察のまとめ

今回は、授業参観でのレポートに見られる育成された資質・能力について、主に共通するレポートの内容を抽出して分析を行った。授業力（授業構想、授業技術）に関わる資質・能力が大部分を占めていたが、授業の基盤である学級経営力や人間関係形成力等についても触れている内容があった。この時期の履修生は、学校における実習（授業実践）を前にしており、今回の授業参観は、自身の授業実践を構想したり実習校での児童生徒の関わりに関して新たな意欲を喚起したりする機会になっていると考えられる。

最後に課題について述べておきたい。今回のレポートにおいては、数名であるが、自身が理想とする授業像と比較して今回の公開授業の分析を行っているレポートが見受けられた。このような傾向は、自己の授業観から逃れ得ない「授業評論家」になることが危惧される。目の前の授業の本質を、詳細な授業事実から追究していくような事前の指導が必要である。

また、本授業科目において育成された授業を見る目、具体的には、教師の個々の学習者に対

応した言動や学習の固有の学びの捉え、教科内容の掘り下げ方などを今後の学校における実習、そしてその先になる教育現場での実践的指導力の向上へ発展させていくことが今後の重要な課題になると考えられる。

7. まとめ

本研究は、2021年度改組を行なった本教職大学院教育実践力開発コースの「教育の基礎的理解に関する科目等領域」のカリキュラム（科目）において院生に育成された資質・能力に関して、今期実践を通して検証したものである。カリキュラムの基盤を「質的研究」とし、授業構築の理論と授業分析の方法論の双方を、具体的な学習過程を対象化して学んでいく科目として実践を試みた結果、以下のような成果が見られた。

○学習者の学びの事実と授業者の指導の事実を関係づけることで初めて、授業の内実を捉えることができるという見方が獲得できたこと。

○授業記録と推論の目的意識を高め、自らの授業改善の手がかりを授業者の手だてに求めるようになったこと。

○授業者が設定した「主眼」に注目することで、授業の事実を記録し、推論するための焦点を定めることができたこと。

○授業参観→授業記録→分析レポート→交流をセットにしたことで、「授業で記録したこと」＝自分の授業の見方を認識させ、それを交流させたことで、自他の授業の見方の幅や有効性、限界性についても認識することができたこと。

○授業の基盤である学級経営力や人間関係形成力等についても分析することができたこと。

今後の課題としては、6. (3) で主税が述べている通り、本授業科目において育成された資質・能力を履修生の実践的指導力に結び付けていくことである。その際、単に表面的な授業の技術論に拘泥することなく、学習者の学びと授業者自身の

教育観のアップデートを促し、授業の本質を追究していくような取り組みが必要となる。

【付記】

本論文は、1～5, 7を坂井が執筆し、6 (1)を青山、6 (2)を坂井、6 (3)を主税が主に執筆した。

【註】

1) 国立教育政策研究所 (2011) 年教員の質の向上に関する調査研究報告書 p.88

2) 秋田喜代美 (1998) 「実践の創造と同僚関係」佐伯 胖 編『岩波講座 現代の教育 (第6巻) 教師像の再構築』岩波書店

3) 坂井清隆 (2013) 「小学校における校内授業研究の考察—公立A小学校と私立S小学校の事例研究を通して—」九州教育経営学会研究紀要第19号 p.111

4) 北川佳子 (2017) 「第3章教師の学び」日本教師教育学会編『教師教育ハンドブック』p.264 学文社

5) Stigler, James W./Hiebert, James (1999) 『The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom』FREE PR

6) 的場正美 (2017) 「授業研究と授業分析の課題—実践と理論へのその貢献—」『東海学園大学教育研究紀要 第2巻第1号』pp.159-172

7) キャサリン・C・ルイス「アメリカの研究者の視点からとらえた日本の教師文化」佐藤学他 (2016) 『学びの専門家としての教師』岩波書店 p.71

8) 秋田喜代美, キャサリン・C・ルイス編 (2007) 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店 pp.44-45

9) 鹿毛雅治・奈須正裕編 (2004) 『学ぶこと 教えること 学校教育の心理学』p.137

10) 土作 彰 (2005) 『基礎学力がつくワークショップ型授業』学陽書房, 秋田県総合教育センター (2009) 付箋紙を用いたワークショップ型授業研究会の進め方 <https://www.akita-c.ed.jp/~ckyk/jugyoukaizen/FWSdoutoku.pdf> (2021年12月12日閲覧可能)

10) 秋田喜代美 (2007) 「授業研究の新たな動向: 『実践化』の視点から」日本家庭科教育学会誌 49巻4号 pp.249-255

11) 荒木 隆 (1996) 『実践教師の心得帳』日本教育新聞社 p.9