

「納得」のある授業反省会の条件について

— よい授業に向けての「発問」の検討事例を通して —

市川 則文

About the conditions of the class reflection meeting with "consent"

— Through the case study of "questions" for good classes —

Norifumi ICHIKAWA

要 旨

本研究は、三重大学教育学部研究紀要（第71巻）で示した「鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に関する研究（2）」（以下「前論文」と称する）に継続するものである。特に、前論文では、校内における授業研究会の充実が省察の実践者としての教員の力量形成に大きく影響するため、学校長が実際にどのような視点から指導・助言しているかを考察し、鋭い観察力のあるスクールリーダーの育成のためには、学校長等の働きかけによって「納得」「満足」した授業研究会になる必要があることを論じた。

本論文では、前論文で示した「納得」と「満足」のある研究会とは、どのようなものであるかを「納得」に焦点をあてて検討する。そこには、反省会参加者が「納得」することで、次の実践に少しでも生かすことが可能となり、それによって自身の授業改善がすすむと考えられるからである。参加者が「納得」するためには、どのような条件が満たされた授業研究会が必要であるか、校内研究会にとらわれずに授業反省会として実施した中から、よい授業に向けて「発問」の検討をした授業反省会の事例を通して考察するものである。

キーワード：納得、授業反省会、よい授業、発問

1 はじめに代えて・・・問題の所在

前論文では、「信念をもって授業のことを語り、経験も能力も違う教員一人一人に、「納得」させるような「暗黙知」・「形式知」を多種多様に語らなくてはならない。」と、学校長の役割を記した。

また、それを行うために、「学校長はシステムを常に検証するとともに、直接的な指導・助言を全体に、時には個々の状態に応じて、自身の授業への省察につながるように、アドバイスするのが学校長の役割である。しかも、授業研究会参加者一人一人が、「納得」と「満足」感がある研修会にすることも述べた。

しかし、授業提案者や反省会参加者が、「納得」や「満足」をもつために、実際の反省会の話し合いの場面でどのように行われるべきかについては、具体的に論じていない。

さらに、「納得」「満足」とは何かについても、記していない。この点を明らかにしない限り、反省会の改善は進まないものと思われる。また、授業者や反省会

参加者が「納得」することで、次への実践の手がかりを獲得することによって、授業改善が進んでいくものと思われる。

そこで、授業者や参観者が、「納得」する授業後の反省会とはどのような条件を有するのかを、校内研修会に限らず、授業後の数人による授業反省会の発問改善の事例から、考察してみたい。

2 「納得」について

校内研修会の在り方や内容などについて、どのような方法や実施の場合の留意点などの記述は多くある^(注1)が、参加者の立場から「納得」と「満足」の二つの視点から、校内研修会の在り方を論じたのを筆者は見つけることはできない。

参加者の視点からは、教育委員会主催研修会などでは、受講後の「満足度調査（アンケート）」はあるが、特に「納得」調査などは、みることができない。

(1) 山下利之氏の「納得感」支援システム

山下利之氏は「「納得感」を与える意志決定支援システムについて」^(注2)で、「個人の納得感や満足感をもたらす意思決定」のための支援として、①「問題を人間の主観的な直観に訴えることによって、判断に納得感をもたらせるような支援」、②「主観的なあいまいさを許容した反応を行なわせることによって、問題に関する個人の意識構造を明確化させるような支援」(下線は筆者)、③「個人が漠然と意識している問題に関連する諸要因を、主観性を最大限に生かしながら構造化してフィードバックしてやることによって、問題に関する意識構造を明確化させることによる支援」^(注3)(下線は筆者)の3つを、事例を通して検証している。

この3つの支援の内、②と③に関しては、「問題に関する(個人の)意識構造を明確化」させるための共通した支援であり、「主観的なあいまいさを許容した反応」「主観性を最大限に生かしながら構造化してフィードバック」の点は、授業反省会においても、十分に生かせる支援方法である。「納得」のためには、主観性を認める場として、授業反省会参加者が、互いのあいまいさを許容しつつ自身の考えを見つめ直し、次第に様々なものが鮮明となり、論理的に理解する時間として意味を持つ反省会の必要性を示している。

(2) 今井芳江氏他の「納得の概念分析」^(注4)

今井芳江氏他の「納得の概念分析」では、「納得に関する先行研究では、納得の必要性や重要性が指摘されており、特に意思決定やインフォード・コンセントに焦点化した研究が多い」^(注5)こと、さらに「ほとんどの文献がカテゴリー名や文章名の記載でとどまり、納得がどのような状況からもたされるのか、納得の現象に焦点化している文献は見当たらない」^(注6)としている。

そこから、看護学・医学・心理学・工学・教育学・法学・経済学・文学・哲学・社会学の文献にあたり、「納得の概念属性」を「理解の深化」「感情的受容」「自己関与」「価値観」「相対的利益」「明証性」「信頼関係」「流動的」の8つにカテゴリー分析し、さらに、「納得の概念の特性」として、3つにまとめた。^(注7)

そこでは、「特性の1つとして、不安定な状況から自分にとり、より利益のある安定した状況に収めていく特性がある」とし、「納得には、自分にとって確かな利益が確認できる状況がある」(下線は筆者)としている。

「2つ目の特性として、能動的に生じる特性がある」とし、「能動的な活動のなかこそ納得の世界があることや、納得には自己関与による満足感や達成感がある」

(下線は筆者)としている。

「3つ目の特性として、信頼ある他者の関与がある」とし、「納得そのものは、個人の認知的・情緒的なありようであるが、【流動的】で【信頼関係】のなかから構築される概念である」(下線は筆者)と述べている。

これらの特性の3つの指摘は、筆者は極めて重要な指摘であり、授業反省会でも生かすことができるものであると確信する。特に、納得は、満足感にも深く関係している指摘は意義深い。

(3) 植野和文氏の納得論

植野和文氏は、納得と理解は異なる点を述べる中垣啓氏の「納得とは理解に伴う、あるいは理解したという信念にともなう感情である」^(注8)を引用し、「納得とはつまるどころ、個人が自分自身の感情で割り切れるかどうかの問題であり、いわゆる「腑に落ちる」という感覚である(松井 2007)。それは、中垣(1987)が言うように、納得は理解にともなう、あるいは理解したという信念にともなう感情であり、言い換えれば認知的な要求の充足にともなう満足感である」^(注9)(下線は筆者)としている。

ここでも、納得と「満足感」はつながっていることを示している。

さらに「過程から結果に至る途上で十分な選択肢を実感でき、自身の望む選択肢を自由に選べること、それにその経験を通して選択能力が高まることが、行為者にとって納得を実感できる条件である」^(注10)(下線は筆者)とも述べている。

選択肢と選択能力に着目している点は、今井芳江氏らが先に述べる特性の2である「自己関与による満足感と達成感」との関係にも一致する指摘である。

(4) 他の研究

また、平山修平氏は、「納得にいたるプロセスを、ある社会的アイデンティティが肯定的な自己評価をもって保たれるプロセスと考え、そのプロセスにおけるシャイムの重要性に着目」^(注11)(下線は筆者)した研究をした。

シャイムとは、「日本語で恥ずかしいという意味合いがあるが、それだけでなく残念な気持ちや悔しい思いなども含まれる広い感情」^(注12)とし、納得するためには、その役割を無視してはいけなことを述べる。

さらに、「心から納得するプロセスにおいては、自己のもつさまざまなアイデンティティが調整され、最終的に健全なプライドを保てるアイデンティティに落ち着く。」^(注13)(下線は筆者)と記す。つまり、シャイム

を意識した自分自身のプライドを傷つけないでいることの重要性を指摘する。

その他、裁判における裁判員制度での「納得」では、納得する場合には「論理的な考えとともに、裁判官の専門性に基づく意見に納得している様子がうかがわれた」^(注14)（下線は筆者）と記す。

さらに、環境問題を行う上での「説得納得ゲーム」^(注15)の研究、中央教育審議会の道徳科の評価についての報告では、「納得解」（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）^(注16)などの記述があるが、これらにはそもそも「納得」とは何か、あるいは納得するためには「どうすべきか」等に関する記述はない。いわゆる、「納得」とは、「承知すること。理解し、なるほどと認めること。了解。」（広辞苑第七版）と示す辞書的な意味を指し、その範囲内で使用していると思われる。

以上、いくつか「納得」の記述を見たが、「納得」については多様であるが、筆者は、授業反省会等で「納得」する研修会にするためには、どのような条件が必要かを考察するものである。

そこで、本論文では、「納得」に関して、もっとも研究の範囲が広く総括的な視点から「納得」を規定していると考えられる今井芳江氏等の研究成果である「特性」の3つに着目し、さらに、植野和文氏の論等も参考にして、以下の3つの条件があると授業反省会等で「納得」感が高められると判断する。さらに、先の研究の成果から、特に①と②の条件が満たされることで、「満足」感も高められる点に着目する。

- ① 自身への確かな利益が確認でき、プライドある自己の論理に組み込まれること
 - ・利益の確認と自己論理への組み込み
- ② 自己関与、選択できる条件があること、つまり自己決定があること
 - ・自己関与と自己決定
- ② 信頼ある他者との関係性があること
 - ・信頼関係

なお、授業反省会の場では、山下利之氏の「問題に関する（個人の）意識構造を明確化」するような支援を参考にする。

このような視点から、授業反省会の事例を考察することで、「納得」のある授業反省会が現実にも可能であったのか等、その条件の有効性について判明するものと考ええる。

3 よい授業の定義

ところで、授業反省会は、何のために実施するのが重要である。模範的な授業モデルを作るのではなく、あくまでも、現在の目の前の子どもたちに即応して、どれだけ学習の質を上げることができるか等を、検討することであると考ええる。

さて、多くの授業反省会は、授業の方法論の検討におかれ、それは教師の指導方法に着目して検討される。その指導方法は、教師の意図通りに進めるという、いわゆる教える側の論理や教材の論理での反省会のみならば、教え方の検討であり、筆者の主張する「上手い授業」でしかない。

重要なのは、子どもの論理が重視された授業をめざす反省会である。ここでは、学び手である子どもの論理に基づく授業、子どもの思考の流れにあい思考が深まっていく授業のことを「よい授業」と呼びたい。

めざす授業観が、根本から異なっているならば、授業反省会でも「納得」は困難である。ここに、まず「納得」の条件の前提がある。

(1) 重松鷹泰氏のよい授業の定義

重松鷹泰氏は、戦後の文部省にあって、社会科の創設に関わり、さらに奈良女子大学附属小学校の訓導として勤務し、現在の奈良女子大附属小学校や富山市立堀川小学校の研究の礎を創設した人物としても著名である。名古屋大学教授時代に「授業分析」という呼称を用いて、授業を科学的に研究しようとした最初の実践者としても、その業績は抜きんでている。

さて、氏は授業分析を通じて見えてきた成果の一つとして、「よい授業」について以下の3点としている。^(注17)

「その1つは、教師の予想を超えるような発言や意見があらわれるということ」

「その2は、子どもの助けあいが適切であり緊密であるということ」

「その3は、授業中のある瞬間や、授業の終了した瞬間に、何かしみじみとした感慨が子どもにも、授業者にも、そして見ている人たちにも、わきあがってくるということ」

(2) 日比裕氏のよい授業の定義

重松氏の研究を継承した日比氏は、上記の授業の3つの後に、まとめとして「よい授業とは子どもの生活（その場所）と発達（その時）と個性（その人）に即し、それらを発展させる授業」^(注18)と述べている。

さらに、その点を発展させ、「よい授業とは、と問われれば、現在の私は、それはこのような社会性の四つ

のレベルを実現する授業である」^(注19)と述べ、先の論に「自然」を付け加えている。

4レベルとは、以下の通りとなる

「人間性のレベル		社会性のレベル
① 自然（リズム）	……→	リズムの共鳴
② 生活（関心）	……→	関心の共有
③ 発達（論理）	……→	論理のひびきあい
④ 個性（想像）	……→	想像を通しての個性 の多元的共存」

と述べている。

ここでも、よい授業は、教師サイドからの視点ではなく、学習者である子どもサイドの視点である。それは、「どう教えるか」ではなく「何を、どう学んでいるか」ととともに、授業における学びの主体である子ども存在の有り様の重要性を指摘している。

どんなに、教師が上手くいったと思っても、学び手自体が、4レベルに向かっている授業ならば、それは「よい授業」とはいえないことを示している。

（3）上手い授業との違い……筆者のよい授業

これら二人の研究者は、子どもに着目していることが判明する。教師の指導技術も授業をする上は重要であるが、学習主体である子どもが、授業を通じてどういう存在であるかが、よい授業の判断基準である。

「教師のねらいが達成できた授業」「指導案どおりにできた授業」「教師の意図通りに子どもが活動した授業」「教育機器を十分に活用した授業」なども重要な授業の見方でもあるが、もっと重視するのは子どもの学びの姿である。

子ども主体でよい授業を考えれば、「みんながわかった・できたと感じる授業」とか、「子どもが、喜んで学んでいた授業」「子どもに孤独感がない授業」「落ちこぼれがない授業」「学級みんなの居場所があった授業」「子どもの意見がたくさん出た授業」^(注20)など、子どもに着目した表現とならざるを得ないと思うのである。

筆者は、よい社会科の授業とは、

- ① 子どもの居場所と個のつながりのある授業
- ② 切実性/意外性の追究テーマの授業
- ③ 子どもの思考の流れにあった授業

と考えて実践をしてきた。

そのことは、①では、学習集団と生活集団の一致する点でのことである。したがって、よい授業をしていけば、なかまづくりも円滑に進み、孤立している子や疎外を受けている子は存在しないはずであり、いじめなどの問題も克服できることを示している。

②では、学習問題であるが、子どもの問いを発展させ切実感のある問題になることが重要であるが、子ど

もの生活と掛け離れた学習をしなければならない場合には、子どもの知的興味・関心を高めるためには、意外性も必要な視点であることを感じていた。

③では、学ぶ主体としての子どもの思考がないと授業ではないことを示している。しかも、一単位時間（小学校45分、中学校50分）が、子どもの思考を促すように構成され深まっていくものである。

このような視点から、筆者はいつも授業参観し、反省会にも参加している。

4 「社会構成主義的」の反省会

（1）「校長の専門職基準」の社会構成主義的の記述

日本教育経営学会では、学校長の職能等を高め少しでも学校経営が円滑にできるように「校長の専門職基準」を作成し、学校長の重要な職責に、人材育成のことが位置づけられている。

さらに、基準3の小項目4には、「相互交流と省察を促す教職員集団の形成」^(注21)では、「教育実践のありようを相互交流しあい、協力して省察することができるような教職員集団を形成する」(下線は筆者)とある。

特に、「校長は、まず社会構成主義的な視座をもって、教職員の「願い」や「思い」を受けとめることが求められる。そして、子どもの発達をめぐって語り合う「同僚関係」と「場」を、研究主任や学年主任と協力して生成する必要がある。そうすることによって、協力し省察できる教職員集団に変わっていくだろう。」^(注22)(下線は筆者)との指摘がある。

ここで、重要となると思われるのは、「協力して省察する」とともに、「社会構成主義的な視座」で「願い」や「思い」を受けとめる点である。

（2）授業反省会における「社会構成主義的」の意味

高橋正泰氏が「社会的相互作用を通して自分自身およびお互いのアイデンティティを構築するという見方」^(注23)と「社会的構成主義」を唱えた「Mead(1934)」の考えを紹介している。社会という人間関係の中に、知の獲得や創造があるとする社会構成主義の考えであれば、それは、その所属する学校社会の中で、教員の成長も子どもの成長もあることを示している。

また、知識は外部から与えるものであるとする知識注的入的な考えや教職員の「願い」や「思い」に関心のない管理職・助言者等からの上から目線の研修会では、学校における協力体制を得ることは困難であり、教師の指導力向上を目指すことは不可能である。人間的な

ふれあいによる教師集団によってこそ信頼関係は生まれ、はじめて教師も成長し、それによって子どもの学習も促進されるのである。

さらに、社会構成主義的な視座にあることは、知識は他者との関係によって創造されるという点であるので、反省会においても、他者との関係を構築する重要な一つである言語によるコミュニケーションが、常に活発でなければならない。しかも、参加者自らが、コミュニケーションの主体者であれば、各々の知識の創造は可能となり、「協力して省察する」ことにつながると思われる。

5 発問検討を中心とする反省会事例

(1) 事例A…三重大附属中〇教諭実践

ア) 授業の流れ

中学校3年の公民的分野の授業で、「社会とは何か」を考える授業(2021年7月6日実施)である。

「社会」を考えるうえで、ロビンソン・クルーソーの話を導入にした。孤島に漂流したクルーソー一人の生活は、「社会」と呼んでいいのか尋ね、「社会とは呼べない」を生徒の意見などで確認した。そして、「社会が成り立つためには、二人以上であること」を定義し、教師が押さえ直しをした。

その後、教師は、主発問として「社会になると、どんな長所と短所はあるか」と発する。教科書や資料集などをめくって調べはじめる生徒も現れ始める。

しばらく後、「いろいろな人がいるので知能が発達する」「リーダーシップが必要」「多様な考えの発生」「団結」「悪いことをする人など事件が発生する」「上下関係が決定し固定化する」など生徒はメリット・デメリットを発言し、教師は、それを黒板にまとめていく。また、メリットの意見は、「場合によっては」デメリットになる場合などの意見も出る。

さらに、社会になると「ルール」などの必要性を記してあるプリントを配り、法や慣習・道徳などについて説明し、「みんなでやっていくことが政治」とまとめ、今後、この政治について学習することを伝えて終えた。

イ) その反省会

筆者を含めて、大学教員2名、院生3名、附属社会科担当教員(授業者含む)3名が参加する。

提案された授業と附属中学校の研究との関係での協議が中心となる。したがって、抽象的な話し合いとなった。

唯一の現職教員院生は、何か物足りなく「モヤモヤ

感」をもっていった。当然に満足感も少なかった。筆者も、「納得」ができるような反省会になっていない印象を持っていた。

そこで、後日、二人で再度の授業研究会をもった。

院生にとって、「モヤモヤ感があった」ことは、生徒の発言が、「なぜ、抽象的で一般的な発言なのか」が反省会で検討されていない点であった。

確かに、子どもは複数による「社会」になることのメリット・デメリットは発言しているが、知識として表面的な発言であった。それでは、そこを打破するためには、どうするかを互いに検討した。

まず、授業の流れを互いに再確認し、導入のロビンソン・クルーソーの話は、生徒にとっても分かり易い事例で、しかも学習意欲は喚起されていたとプラス評価をした。その検討のなかで、「主発問の問題が大きいこと」が、以下の点で見えてきた。

- ① 主発問自体が、抽象的であること
- ② 主発問が、ロビンソン・クルーソーの話と、つながりそうだがつながっていないこと

発問が①ならば、回答も抽象的に答えてもよいことになる。具体的に答える生徒もいたが、答えきれていない生徒が多い。そのために、教科書や資料集などをめくる生徒が多く答えの記述を求めている姿だったことともつながる。院生もその点を指摘していた。

発問が②ならば、教師はそもそも、導入に用いたロビンソン・クルーソーの話と主発問はつながっていると思って実施しているが、生徒の思考の流れは、つながっていないことになる。折角、導入で生徒の関心は高まったはずなのに、残念な結果となる。

さて、授業研究会であるので、さらに、生徒が抽象的な回答にならないようにするためには、どうしたらよいかを検討した。(筆者は、事前に配付された指導案を読んだ段階で、主発問について等の甘さには気づき、腹案を持っていた。)ロビンソン・クルーソーの話とつなげ、しかも社会が成立した場合のメリットとデメリットが見えてくる発問である。

検討の結果、孤島にいるロビンソン・クルーソーのところに、「もう一人の漂泊者がきたら、どうなるか。」「他の多くの漂泊者がきたら、どうなるか。」「漂泊者の中に女性もいたら、どうなるか。」など、ロビンソン・クルーソーの孤独な生活を、二人以上の社会に変換する出来事を起こすことで、「社会」が成立した場合の様々な姿がみえてくると思われる。

きっと、このような発問ならば、「協力して島を脱出する」「食べ物の取り合いになる」「家族を作る。」「支配者やリーダーを決める」「仲良くするためのルールをつくる」など、生徒の住んでいる現在の社会と比較し

て、身近な出来事を連想するなどして個性的な発言を
 しただろう。

現職教員院生は、この話に共感し、発問の解決策も
 見えたことでモヤモヤ感も解消した。自分の問題意識
 も整理されたために、「納得」と「満足」をもって終え
 ることができた。

(2) 事例B…朝日小学校Y教諭実践

ア) 授業の流れ

5年生社会科の水産物の導入の授業(2021年7月9
 日実施)である。

毎回、社会科の最初は、児童が調べて作った「国名
 などのクイズ」を取り入れて、調べることや発表して
 どこの国かをあて、地図で確認することをしている。
 今回も二人の児童がしていたが、とても楽しそうで10
 分ほどの時間がかかり、やや時間が長くなった。

海とか川などでとって食べているものを、水産物と
 呼ぶことを確認したあと、「私たちは、どのような水産
 物を食べているのだろうか」の主発問をした。

子どもたちは、しばらくは教科書や地図帳などで調
 べる時間のあと、どンドンと相互指名で発表する。

「カニ、サケ、ホタテ、…」 「タコ、シラス、サバ、
 …」 「アユ、スズキ、…」 「サケ、キス、ウナギ、…」
 「ワカメ、サバ、イワシ、…」 「ハマグリ、アサリ、…」
 「ノリ、ホッケ」「エビ」「タイ」「アオサ」など。

深海魚など珍しい名前などを発見しては、得意気に
 発表する。教師は、発表した魚等の名前を、グループ
 分けするかのように意図をもって板書した。

筆者の記録では、21人が発表したあと、教師が多く
 のものを食べていることを確認した。

さらに、子どもたちが発表した、ものすごい数の水
 産物名から「三重県のブランド品」を確認し、板書に
 赤チョーク線で、魚の絵や貝(ホタテ)の絵、カニの
 絵、海藻の絵などで、子どもが発表した水産物の名前
 を囲んだ。(当初から、そのようにまとめる意図で、板
 書には子どもの発表を記していた。)

次回からの学習することを伝えて終えた。

イ) その反省会

反省会には、授業者と社会科に関心のある二人の教
 師と筆者が参加する。

授業の全体構成や子どもの様子を中心に論議した。

まず、子どもの発表したい気持ちが強いこと、すぐ
 に学習にとりかかり調べるなど前向きさがあること、
 学習意欲の高い子どもたちであることなども確認
 した。

筆者から、授業者が最も違和感のあったところを尋
 ねると、授業者から「主発問のところ」とのことであ
 った。

どうして、そのように感じたのか、授業者自ら語っ
 たあと、そこで、子どもは、どんな気持ちで発表した
 のかを、授業者を含んだ参加者で考察した。

「たくさん種類を発表したかった」「知らない名前
 をみんなに教えたかった」「ただ、発表することだけが
 楽しい」「友達と違うことを言いたい」などと推測する
 考察意見が出た。

授業者は、私たちは多くの水産物を食べていること
 や、水産物は身近なものであること、三重県には多く
 の水産物があることなどに、特に気づいてほしいとの
 意図をもって発問しているが、子どもの気持ちとは大
 きくずれていることを、授業者自ら確認することが
 できた。

さらに、発表したくて仕方ない子どもたちの実態か
 ら考え、どのような発問にすればよかったかを、参加
 者で考えた。

そこでは、「私たちは、どのような水産物を食べてい
 るのだろうか」では、抽象的であることが検討された。

主語が「私たち」では、「児童みんな」ではなく「世
 の中一般の人」となるために、結果として一般的な内
 容を問うことになっていることや、水産物自体の言葉
 がすでに抽象的であることなどが、次第に見えてきた。

筆者は、自分事にするために、私たちではなく主語
 は、「私は」あるいは「みんなの家」「みんなの家族」
 のほうがよいこと、さらには、子どもも必ず魚など「食
 べていること」は明らかなので、「どんな魚を食べてい
 るか」あるいは「魚屋さんやスーパーの魚コーナーで、
 どんなものを買っているか」「売られているか」の方が、
 よいのではないかと提案した。

そうしてできたのは、「みんなは、どんな魚を食べた
 ことがありますか」「みんなの家族は、どのような水産
 物を、スーパーなどで買いますか」であった。

その後、学級には魚を食べない子もいることに気づ
 いていた授業者は、自分の学級ならば、「スーパーなど
 自分の周りで見たことのある魚は?」「スーパーでは、
 どんな魚を売っているか?」の方がよいと、子どもの
 状態に合わせて、自分なりの発問を創造した。

3人の反省会参加者は、自分たちで回答を考えるこ
 とを通して、発問それ自体が、子どもの経験から回答
 できるものとなり答え易いものになったこと、分から
 なければ家で調べればよいことなどが分かり、学習の
 拡がりが見えてくること、さらに、このような発問を
 検討していけば、他の授業でも生かすことができるこ
 となども分かり何かすっきりしたような表情になった。

特に授業者は、たくさん調べて発表することが大切ではないことは自覚しているため、このような問いにすれば、自身の意図にも適合すること、さらに、食べているときの料理方法なども発表され、子どもだけの水産物ではなく家族・社会にとっても重要な水産物であることなどにも、追究が発展していく可能性を認めていた。

授業者自らが、同僚と一緒に発問の修正を検討することで、よい授業への一步を踏み出すことが可能になった。また、同僚にとっても新たな学びとなった。

(3) 二つの発問の検討から見えること

反省会では、その授業で起きた事象から検討することを通して、参加した教師が、次回の授業実践の場で活用できる内容であること、やってみて気になることなどが重要である。

今回の発問を検討したところは、授業が大きく展開するところである。そこでは、自由な雰囲気や経験などを交えて意見を言えるようにすることが、よい授業になるためには必要である。ここでは、筆者も含めて、参加者全員が、「子ども主体で考える授業」「子どもの考えが深まっていく授業」などよい授業の共通認識があるために、しかも少人数であるために、話し合いは円滑にできている。この話し合いは、山下利之氏が述べる参加者たちの「意識構造を明確」にさせることでもあった。

なお、筆者は、すでに発問については、具体性・関連性・発展性の3つの視点から作成する必要性を述べている。^(注24) この点からも、発問を検討することは重要であり、二つの事例は、修正することで具体性や関連性が明確になったと感じる。

事例Aは、直前の学習活動との関連で発問を検討することで、具体性をもった発問になったはずである。それによって、生徒の回答も、もっと多くの生徒が発言できる具体的なものになったはずである。

事例Bでは、単元の導入であるために関連性はほとんどないが、児童の生活との関連が見えてると発問が変更できたはずであり、具体性のある問いとなり、児童にとっても地図帳などで調べる必要もなく、生活経験をもとに、より具体的な発言がされたに違いないのである。

6 「納得」の3条件からみる授業反省会

二つの事例から、参加者が「納得」をしていたか、また、その反省会の特色と条件について考察してみた

い。先にみた、「納得」に関する3つの条件から検討するが、当然に二つの事例が「社会構成主義」的な授業反省会になっていることが重要であることも忘れてはならない。そこに参加する人が、それぞれが互いに影響を与えて自分なりに知識等を獲得し、創造しているかどうかである。

さらに、上手い授業も実施したいが、子どもの思考が深まる授業創造をしたいとの「よい授業」を目指している参加者であることも忘れてはならない点である。

さて、先に定義した「納得」の条件ごとに検討していく。

(1) 自身への確かな利益が確認でき、プライドある自己の論理に組み込まれること

・利益の確認と自己論理への組み込み

事例Aの現職教員院生も、事例Bの授業者・参加者も、反省会に自ら参加することは、「よい授業」実現のために、反省会に自主的に参加している時点で、すでに「自己の利益」を自覚している行為であるといえる。

さらに、反省会にあっては、事例Aの現職教員院生も事例Bの参加者も、自己の考え・意見・感想を述べながら新たな気づきを得て、用いられた発問の課題・検討を「社会構成主義」的にしている。従来では知らなかった考えなどに触れることで、発問の具体的な検討を通して、自身の中に専門性のより高い知見を獲得している。

つまり、反省会そのものが今回の発問の課題と検討・修正を通して、参加者自身の論理に組み込まれていく過程であったことが判明する。

(2) 自己関与、選択できる条件があること、つまり自己決定があること

・自己関与と自己決定

事例Aの現職教員院生は、「モヤモヤ感」を解消するために参加しているのだから、二人で話し合いをする間中、自己関与しかありえないことになる。解決方法も自分なりに検討していることは、自己選択でもある。

事例Bの授業者は、授業している中での違和感について、自身で考察している。子どもの気持ちや意図とのずれを自覚し、改善方法についても筆者からのアドバイスを受け、自己探求し自分なりの結論を導き、学級の実態に応じて新たな発問を創造している。その点において、どちらも自己関与や自己決定は明白である。

また、事例Bの参加者は、自分だったら「どのような発問をするか」「どう発問したら、よいのだろうか」を検討している。そこには、発問をされた児童の立場

になって、回答をも考える姿があったことは、その意味で選択する自己決定をしていることになる。

この条件がある程度満たされたことで、「満足」感も生まれていたことも重要である。

(3) 信頼ある他者との関係性があること

・・信頼関係

このことは、筆者との関係性が大きいと言える。事例Aの現職教員院生とは、筆者は指導教員との関係であり、事例Bの授業者・参加者も、筆者とは長い付き合いがあり十分に理解している人たちであり、反省会に招いていただいた関係にある。そのために、筆者との信頼関係は、事前に構築されていると考えられる。

また、事例Bでは、参加したメンバーは、社会科の授業をはじめとする他の授業でも、よりよくしたいとの願望の強い教師であり、日常的に学び合っている。そのために、信頼関係のある他者であることは疑いがないのである。

ただそれだけではなく、反省会参加者にとって、新鮮な知見によるアドバイスができるか、次の実践に生かすことのできるアドバイスができるかなども、信頼のためには必要であるが、その点でも発問の検討等を通した二つの事例は、十分に実施できたことが伺える。

以上の点から、3つの条件は満たされている反省会であったことが判明する。そのために、院生は「モヤモヤ感がなくなった」と納得した言葉を述べ、3人の授業者・参加者も、反省会後には晴れ晴れした表情を示し次回の勉強会への期待を述べた。「納得」できることで、「満足」もしていたようである。

7 まとめに代えて・・5つの条件

さて、3つの条件での反省会ができていれば、「納得」ある反省会は可能となることが事例から判明したが、社会構成主義的な反省会であったか、目指す授業の一致点はあったのかについて、ここでは検証してまとめたい。

反省会は、授業のストーリーを大切にしていること、少人数の対話型の反省会で実施していること、メンバーが互いに信頼関係があることからして、十分に社会構成的な視座のある反省会であったことが判明する。その関係性の中で、新たな知識等が獲得されている点は明確である。

メンバー全員が少しでも「よい授業」をめざし、特に社会科の授業において、子どもの意見が大切にされ

る授業や子どもの思考を重視する授業をめざす点は一貫するため、発問の検討も具体的になっている。

このように、先の「納得」ある反省会となるための3条件とともに、さらに2つの条件(④社会構成的な視座、⑤めざす授業の一致)から、授業反省会が常に実施されることが必要であろう。

このような反省会に多数参加することが、「10年修行の法則」^(注25)ではないが、熟達した教員になれるかどうか、鋭い観察力のあるスクールリーダーになれるかどうかの試金石といえる。

8 おわりに

本論文の二つの事例は、最初から少人数の反省会であること、限定した助言者による反省会であること、参加者全員が前向きであることなど、恵まれた条件で実施されている。そのために、一般化するには、今後さらなる事例の収集や「納得」できない反省会との対比なども必要であり、今後の検討課題でもある。

しかし、この結果は、校内研究会などの大人数の様々な異なる授業観などを有する参加者のいる反省会などでも、「納得」の5つの条件を満たしているのかの検討に、さらに、「納得」の5つの条件に適合するためには、「学校でのめざすよい授業の一致」「グループ討議など自己関与できる反省会の場の設定」「信頼される助言者の選定とメンバー構成」など、どのようにしたらよいのかの具体策等を検討する上での示唆を得たものと確信する。

なお、発問検討等の二つの事例における反省会に参加した現職教員院生とY教諭に、本論文の記述を確認して内容の同意を得ていることを付記するとともに、協力に深く感謝したい。

注

1) 例えば、佐藤学「授業を変える 学校が変わる」小学館 2000年 p.p.88~95では、「校内研修の三つの原則」として「一 子どもへの対応としての授業」など述べている。

河野義章「授業研究法入門」図書文化 2009年 p.233では「校内研究の手引き」として、参観カードなどや研究会の方法などを記している。

秋田喜代美「学びの心理学」放送大学叢書 2012年 p.217では、「校内研修における教員相互の学び合いの質を深めるための原則」として「2 参加したすべての人が何を学んだかを語る」など5つ述べている。

- 2) 山下利之「「納得感」を与える意思決定支援システムについて」日本フアジイ学会誌 Vol.7 No.1 1995年 p.p44～51
- 3) 注2) 同論 p.45
- 4) 今井芳江・鬼西智恵美・坂東孝枝「納得の概念分析 ―国内文献レビュー―」日本看護研究学会雑誌 Vol.39 No2 2016年 p.p.73～85
- 5) 注4) 同論 p.73
- 6) 注4) 同論 p.73
- 7) 注4) 同論 p.82
- 8) 中垣啓「納得と理解：発生的認識論と認知心理学研究（1）」哲学No.84 1987年 p.p.91～118 p.114。また、「納得は理解の深さや拡がりの指標ではなく、1種の感情である以上、納得そのものをいくら強調してみたところで、理解がそれだけ深まったり拡がったりする訳でなく、理解とは別に納得のための諸方策に腐心することは不毛な試みである」（p.115）と、佐伯胖氏の納得モデルを批判し、「納得」「満足」「理解」の違いを述べている。
- 9) 植野和文「行動の結果の評価手法としての納得基準モデル」生活経済学研究 vol.47 2018年3月 p.p33～45 p35
- 10) 注9) 同論 p.42
- 11) 平山修平「納得にいたるプロセスでの社会的アイデンティティとシェイムの役割―仕事に対する価値観の違いがある場面の日本人男性の事例研究―」Multicultural Relation 多文化関係学 2006年3月 p.p.75～90 p.76
- 12) 注11) 同論 p.77
- 13) 注11) 同論 p.78
- 14) 荒川歩・菅原郁夫「評議におけるコミュニケーション：コミュニケーションの構造と裁判員の満足・納得」社会心理学研究 第26巻 第1号 2010年 p.p.73～88 p.85
- 15) 杉浦淳吉「説得納得ゲームによる環境教育と転用可能性」Japanese Psychological Review Vol.48 No.1 2005年 p.p.139～154
柳沢邦昭・西村太志「他者との相互作用場面における他者選択に自尊心の差異が及ぼす影響―説得納得ゲームを用いた検討―」The Japanese Journal of Experimental Social Psychology Vol.49 No.1 2009年 p.p.93～103
- 16) 文部科学省 中央教育審議会 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「「特別な教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」平成28年7月22日 p.4
- 17) 重松鷹泰「第1章授業分析の歩み」日比裕・重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業』学研教育選書昭和59年5月1日（初刷：昭和53年5月）p.p.24～25
- 18) 注17) 同書 日比裕「第2章授業分析の手順」p.35
- 19) 日比裕「第1章 授業分析の課題と成果」日比裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』p.18 1999年2月20日黎明書房
- 20) 2012～2019年度まで四日市市教育委員会主催「小学校若手教員研修講座」や2020・21年度三重県教育委員会主催「経験2年～3年次等研修講座」の毎年度の講師として、必ず受講生に「よい授業と上手い授業の違いは？」と尋ねているが、その場合の多くの受講生の代表的な回答である。上手い授業ではなく「よい授業」を、受講生自身も目指している授業であることを再確認している。
- 21) 日本教育経営学会 第Ⅱ期実践推進委員会「校長の専門職基準（2009年版一部修正）解説書 ―理論から実践へ―」2012年6月 p.24
- 22) 注21) 同書 p.24
- 23) 高橋正泰「社会的構成主義と組織論」明治大学『経営論集』50巻 第2号 p.p.235～249 2003年1月 p.235
氏は、組織を語る場合に、「物語モードの思考性」の必要性も述べ、特に「③物語のストーリーは人々に共同制作され、人々の語りは組織の現実を構成する。そして、ストーリーこそが、生きた現実を秩序立てて理解する基本的枠組みを提供するのである。」（p.246）とし、ストーリーの重要性を述べている。
- 24) 拙著「話し合い・討論」でつくる中学校社会科の授業」p.p.129～130 明治図書 1997年7月
- 25) 拙論「鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に關する研究（1）―今井むつみ氏の論を手がかりとして―」三重大学教育学部研究紀要（教育科学）第69巻2018年1月 では、鋭い観察力のあるスクールリーダーになるためには、少なくとも10年間の実践力あるいは観察力をみがく必要性を述べた。

参考文献

- ・的場正美・柴田好章編「授業研究と授業の創造」（平成25年）溪水社
- ・「たのしい授業」編集委員会編 編集代表 板倉聖宣「生きる知恵が身に付く道徳プラン集」（2016）仮説社
- ・田村茂紀編著「小学校 問いで紡ぐ道徳科授業づくり」（2020）東洋館出版
- ・大庭潤也「子どもの「わかり方」を踏まえた小学校社会科授業モデルの構築―社会的構成主義に基づく単元開発を通して―」（2008）全国社会科教育学会『社会科研究』p.p.41～50
- ・小林隆「社会科の初志をつらぬく会」実践における集団思考と知識構築―構成主義の視点から―（2013）『佛光大学教育学部論集』第24号 p.p.21～33
- ・梅津正美編「協働・対話による社会科授業の創造」（2019）東信堂
- ・K・J・ガーゲン著 永田素彦・深尾誠訳「社会構成主義の理論と実践」ナカニシヤ出版（2019）第6刷
- ・須谷弥生「社会的構成主義としてのデューイ学習論の再検討―言語の観点から―」（2020）広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要『教育学研究』第1号 p.p.314～323