

セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが相互に与える影響の考察 —小学校での日常的な授業研究における省察を通して—

黒川達也

兵庫教育大学附属小学校・兵庫教育大学教職大学院 kurokaworld@gmail.com

要約：令和4年答申が求める「主体的に学び続ける教師の姿」を学校内でいかに実現するかは、校内研修の空洞化が指摘される中で喫緊の課題である。そこで本研究は、H教諭（セルフスタディ実践者）と筆者（クリティカルフレンド）が日常的に授業を見合い、放課後に対話を通じたリフレクションを継続する取組を対象に、相互に与える影響を明らかにした。2024年9月以降の対話14回を逐語録化しM-GTAで分析した結果、31概念が生成され、3カテゴリーに整理された。その結果、継続可能な実施形態、子どもの事実を中心に語ること、フラットな関係性が省察の深まりにつながる事が明らかになった。また、セルフスタディ実践者の子どもに対する援助観は、「出ない（抑制）」から「いる（伴走）」へ再定義され、クリティカルフレンドにも見取る力の向上等の学びが生じた。以上は、個別性を担保した日常的な授業研究が校内の教師の学びを拡充する可能性を示唆する。

キーワード

セルフスタディ
クリティカルフレンド
省察（リフレクション）
対話
M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）

1. 問題の背景と研究の目的

(1) 問題の背景

令和3年1月の中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供^{註1)}たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（以下、「令和3年答申」と表記）では、現代の学校教育環境が抱える諸課題に対応するために、「子供の側に立ち、子供を主語にする」という学ぶ側からの視点で捉え直し、全ての子供の可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を目指すことが示された（文部科学省、2021）。

また、令和4年12月には中央教育審議会から新たに、令和3年答申を踏まえる形で「『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～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」（以下、「令和4年答申」と表記）が出された。ここでは、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、児童生徒の学びのみならず教師の学びにも求められる命題であり、教師の学びの姿は子供たちの学びの相似形であるべきとされている。さらに、主体的に学び続ける教師の姿は重要なロールモデルであり、子供たちの学びの転換とともに教師自身の学びの転換を図る必要があると述べられている（文部科学省、2022）。

しかし、こうした教師の学びへの政策的要請が高まる一方で、学校内での教師の学びの場の中心である校内研修は、その時間を十分に確保できないこと、多様な一人一人の教師のニーズにあった研修を行うのが難しいことなどの理由から、その機能を十分に果たせていないことが課題として指摘されてきた。佐藤（2015）は、「学校は教師が学び成長する上で最も効果的な場である」（p.117）と述べ、その教師の教室を中心とした同心円的構造で示している（図1）。そして、「過去30年間を振り返ると、この同心円的構造の外側は充実してきたものの、中心にある学校内において教師が学び成長する機能は形骸化し、空洞化してきた」（p.117）と、学校を基盤とした教師の学

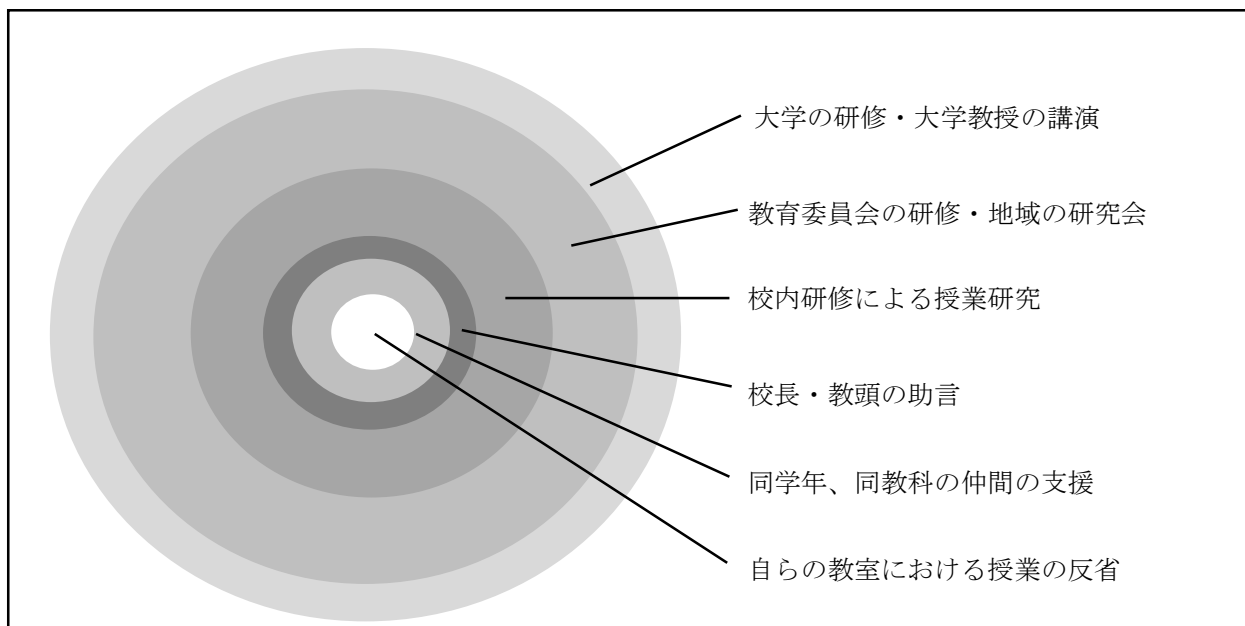


図1 教師が学び成長する場の同心円的構造（佐藤、2015、p.118）

びの場の再構築の必要性を指摘している。

また、鹿毛（2017）は、「日常的な授業のひとコマを同僚に開き、授業のあり方を協同的に探求する日本の伝統的な教師研修は国際的に高く評価されている」（p.3）と前置きした上で、「日本のすべての学校で校内授業研究が充実した活動として展開しているか」というと、必ずしもそうではない。教師の多忙化が叫ばれて久しいが、授業が優先順位の高い教育活動であるにもかかわらず、他の多岐にわたる業務によって疲弊してしまいがちで、教師たちが授業準備に労力を割くことができず、その結果として授業自体が貧しくなるという本末転倒な事態さえ起こっている」（pp.3-4）と述べ、校内授業研究の空洞化と教師の多忙化という構造的課題を明らかにしている。こうした状況の下で、学校内における教師の学びを、授業と結び付いた日常的かつ持続可能な形でどう保障するかが喫緊の課題となっている。

そこで本研究では、教師自身の実践を素材として同僚とともに省察し、学びを深める手法であるセルフスタディに着目する。セルフスタディとは、教師教育学で発展した研究手法の一つで、その名の通り自己（Self）に言及し、自己を対象とした研究であるという点に大きな特徴をもつ。実践者がクリティカルフレンド^{註2)}と呼ばれる共同研究者からの多面的・多角的なフィードバックを受けながら自己に焦点を当てて振り返り、改善していくための研究手法である。セルフスタディ研究の第一人者であるサマラス（2024）は、セルフスタディの目的について次のように述べている。

セルフスタディの主な目的は、あなたという一人の教師が、自分の教え方が包含する暗黙知に気づくことです。あなたが自分の教え方を改善したり評価したりするために、あなたの教え方が生徒の学習に与える影響や、教えることに関する知識に役立つことを探っていくのです。セルフスタディは、仲間に支えられ、批評されながら、教師自身が自分で探究を行うものです。教師であるあなたが、自分の教室で探究したい問題について、オープンで、省察的で、体系的な研究を行うこと、それがセルフスタディです。（p.3）

省察（reflection）は、実践後に授業を振り返る内省に限定されるものではない。これまでの理論的研究においては、教師の省察は授業場面での出来事や子どもの学びの姿を手がかりに、状況や他者との対話を通して深まる対話的な営みとして捉えられている。ショーン（2001、2007）は、専門職の実践を、あらかじめ与えられた理論や技術をそのまま適用する営みとしてでは捉えきれないとし、授業中などの場面で生じる意図しない出来事や違和感な

どを手がかりに、実践者が状況と「対話」しながら行為の意味付けを更新していく「行為の中の省察（reflection-in-action）」を提示している。また、秋田（2006、2008）は、授業研究におけるリフレクションの場を、授業の事実、特に子どもの学びの姿を基盤に多様な見立てを差し出し合い、問いを立て直すことで実践知を協働で構築していく過程として捉えている。さらに佐藤（2015）は、教師の専門的成長は学校を基盤とした専門家共同体の質、すなわち同僚性の質に依存すると述べ、日常的に授業を開き合い、子どもの学びをめぐる語り合う文化の重要性を強調している。

以上のように、状況や他者との対話を通して省察を深め、実践知を協働で構築していくことが教師の学びにとって重要であると考えられる。こうした観点から、自らの教室における実践を中心に置き、同僚との協働によって授業を改善し、教師としての自分自身を更新していく学びであるセルフスタディは、令和4年答申がめざす「新たな教師の学びの姿」、すなわち「主体的に学び続ける教師の姿」と重なり、教師自身の学びの転換に資するものと捉えられる。

(2) 研究の目的

こうした背景を踏まえ、本研究は、日常的な授業研究における省察を通してセルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが相互に与える影響を明らかにすることを目的として行った。同僚との協働によって省察を深めるセルフスタディの効果を明らかにすることを通して、校内における教師の学びの拡充に貢献することが本研究の意義である。

2. 研究の方法

(1) 研究の対象とデータの収集

筆者が同僚のH教諭の授業を定期的に観察し、放課後に一緒にリフレクションを行うという取組を2024年9月から翌年1月まで継続して行った。H教諭がセルフスタディの実践者、筆者がそのクリティカルフレンドとして協働で授業研究を行い、その省察の場を研究の対象とした。

H教諭は、教職歴15年の小学校教師であり、兵庫県内の小学校3校に勤務したのち、令和5年度から筆者と同じ学校に勤務している。当時H教諭は1年生の担任として、生活科の学習で「みんなのわくわくむらにしよう」という学校の裏庭を学習材とした単元を展開し、裏庭の自然とかかわりながら仲間との遊びを通して、自分たちの学校生活を豊かにしていくことを目指した実践を行っていた。

筆者とH教諭で行ったリフレクションをICレコーダーで録音し、その音声データをトランスクリプトして逐語録を作成した。リフレクションを行った回数は14回で、合計時間は約10時間47分であった。データは180,181字（262ページ：40字×36行）であった。なお、子どもの発言については、個人情報特定されるような記述は削除し、倫理的配慮を十分に行った。

(2) 分析の方法と手順

本研究では、分析の方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いた。M-GTAは、B.G.グレイザー、A.L.ストラウスによって提案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチをもとに、木下（1999、2003、2016、2020）によって提唱された質的研究法の一つであり、データに密着した解釈と分析を通して概念を生成し、カテゴリー間の関係として理論化していく方法である。

本研究の分析テーマは、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが対話を通して省察を深めていくプロセスであり、相互作用の中でどのように見立てや援助観が更新されるのかを明らかにすることにある。このようなプロセス的性格をもつ現象を逐語録データから概念化し、その関係性として整理するという本研究の目的に照らして、M-GTAは適していると判断した。

なお、本研究では「省察」を、授業実践の事実に戻りながら、行為の前提となる見立てや枠組みを問い直し、次の行為の可能性を生成する思考過程として捉える。また、本研究で扱う「対話を通じたリフレクション（省察）」は、授業の事実、特に子どもの姿を媒介として、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが互いの見立てを提

示し合い、問い返し、意味付けを再構成していく相互行為であると位置付ける。ショーン（2001、2007）が示すように、省察は実践と状況との対話として生成されるものであり、秋田（2006、2008）が示す授業研究の談話論の観点からも、対話が実践知の協働構築を支えることが指摘されている。こうした先行研究の知見を踏まえつつ、本研究ではセルフスタディ実践者とクリティカルフレンドの対話過程における省察の深まりに着目して、M-GTAによる概念生成を行った。

本研究で行った M-GTA の分析手続きは、木下（2020）を参照し、以下の通りに行った。

- ① 分析テーマを「対話を通して省察を深める授業研究の価値を実感するプロセスの研究」、分析焦点者を「セルフスタディ実践者とクリティカルフレンド（の対話）」と設定した。
- ② 対話のデータから、分析テーマと関連する箇所を具体例として概念の生成を行った。概念生成の際には、概念ごとに分析ワークシート（表 1）を作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した。解釈の視点がぶれないように、ワークシート上部に分析テーマと分析焦点者を記入し、常に意識することを心がけた。まずは逐語録から具体例を転記し、発話内容の意味を短文化して「定義」として記入した。そして、その内容をさらに抽象化した言葉として生成した「概念」として記入した。その際の解釈のプロセスや概念間の関連性などについて「理論的メモ」欄に記載した。
- ③ 生成した概念については、データの中から類似の具体例を探して概念の内容を固めていく「類似性の比較」と、対極的な具体例を探して解釈に恣意的な偏りがないかを確認する「対極性の比較」の 2 方向で妥当性の検討を行った。
- ④ 対話のデータを繰り返し読み、他の具体例から新しい概念を生成していった。生成された概念は、概念同士で比較検討を行い、重複がないか、統合可能な概念はないか確認した。既存の概念に新たな具体例を追加する際には定義の再確認を行い、不備があると判断した場合には加除修正を行った。
- ⑤ データを見ていっても具体例が追加されるだけで、新たに重要な概念が生成されなくなった（理論的飽和に至った）段階をもって概念の生成を終了とし、各概念間の関係性を検討した上で、カテゴリー、サブカテゴリーにまとめ、結果図に整理した。

表 1 分析ワークシートによる分析例（概念 20「個から集団へ」の場合）

分析テーマ：対話を通して省察を深める授業研究の価値を実感するプロセスの研究	
分析焦点者：セルフスタディ実践者とクリティカルフレンド（の対話）	
概念 20	個から集団へ
定義	集団をつくるのが目的ではなく、個の育ちの結果としてよい集団ができるという考えに立ち、個を大切にすること
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・「みんなが」って言って集団を意識してやっていくと、個が埋もれて見えなくなるじゃないですか。でも個を大事にして一人一人を見ていったりとかそれぞれ一人一人のよさが出せてくると、それって自然と良い集団がつけられていくじゃないですか。別に集団を作ろうって意識しなくてもね。（筆者） ・個がそれぞれに学んだり深まったりしたら、それが自然と今言ったような「みんなに伝えたい」とか「みんなに共有したい」みたいな思いが強くなっていくんですかね。（H 教諭） ・「集団作り」とか「学級経営」っていう言葉が難しいのって、集団って言うてるから集団に目が向きがちじゃないですか。集団を作ること、学級を経営することが目的になってしまう。そこが多分誤解を生んでるんですよ。集団作りとか学級経営とかって言ったら一つのまとまりとして捉えてるんだけど、集団作る上で大事なものは多分一人一人の個なんですよね。みんなでこの個の話をちゃんと聞こうとか、一人を大事にするってことがないと集団はできないはずなんですよね。それが相互にあるから安心してしゃべれるっていう。（筆者） ・やっぱり、個がキーワードですね。教師がどれだけ個を大切にできるか。（H 教諭）
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・対話を通して、二人が共通して大切にしたいこと、目指したい教育のあり方が共有されている。→概念 23「観の共有」との関連。 ・個を大切にすることというのをベースにした教育観が語られている。→概念 22「個への焦点化」、概念 8「画一性・集団性」への課題意識との関連。

3. 分析の結果

M-GTA による分析の結果、31 概念が生成され、3 つのカテゴリーと 9 つのサブカテゴリーにまとめられた (表 2)。また、分析のプロセスを踏まえて、概念及びカテゴリーとサブカテゴリーの関係性を検討し、結果図を作成した (図 2)。結果図をもとに分析テーマである「対話を通して省察を深める授業研究の価値を実感するプロセス」の全体像 (ストーリーライン) を以下に述べる。概念は ‘ ’、サブカテゴリーは < >、カテゴリーは [] で示す。

なお、以下のストーリーラインは、M-GTA の手続きに基づき逐語録データから生成した概念・カテゴリーの関係性を統合して筆者が構成したものであり、一定の解釈を含む。そこで、本研究ではストーリーラインの根拠を補足するため、セルフスタディ実践者 (H 教諭) の語りの変容に着目した時系列的比較を併せて示す。

表 2 M-GTA により生成した概念及びカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	No.	概念名	定義
バックグラウンド	パーソナリティ	1	自分自身の性格	現在の教育観を形成している自分自身の性格について見つめること
		2	被教育体験	現在の教育観を形成している自分自身の子どもの頃の被教育体験について想起すること
		3	親としての自分	一人の親という立場から、教育や子どもに対する思いを表出すること
	教師としての経験	4	教師主導への反省	教師主導ではうまくいかなかった経験について想起すること
		5	教師としての葛藤	教師としての自分自身について悩んだり、迷ったりした経験について想起すること
		6	他の教師との出会い	自分の教育観の形成に影響を与えた教師について想起すること
	教育課題への意識	7	教師主導への問題意識	一般的な教育課題としての教師主導の教育の在り方に目を向けること
		8	画一性・集団性	学校のもつ画一性・集団性という性質に目を向けること
授業を振り返る視点	子ども	9	創造性	答えがないことに対して、自分なりの答えを創り出そうとする子どもの姿に着目して授業を振り返ること
		10	語り	子どもが自分の思いや考えを語ることに着目して授業を振り返ること
		11	つぶやき	子どもたちが他の子どもの発言を契機に自由につぶやく姿に着目して授業を振り返ること
	教師	12	子ども同士の関係性	子ども同士がお互いのことをよく知り、得意なことも苦手なことも含めて受け入れて協働する姿に着目して授業を振り返ること
		13	見取りの甘さ	その子の行動の背景にまで目を向けられず、子どもの理解や見取りが甘かったことについて振り返ること
学習材	14	子どもとのズレ	子どもの思いと教師のやりたいことがずれてしまったことについて振り返ること	
	15	多面的・多角的	子どもには多面性があることを理解し、子どもを多角的に見ようとするこゝについて振り返ること	
	16	子どもの声を聞く	子どもの話を遮らずに最後まで聞くことについて振り返ること	
	17	子どもとの対等な関係	一緒にくらしをつくる生活者として、子どもと対等な関係であろうとすることについて振り返ること	
対話を通して省察を深めることの意義・価値	目指す教育の共通理解	18	学習環境	子どもが自然と学びに向かい、追究を深めることができる学習環境に着目して授業を振り返ること
		19	学習材の特性	子どもが学習材を身近に感じ、その魅力を味わうことのできる学習材の特性に着目して授業を振り返ること
		20	個から集団へ	集団をつくるのが目的ではなく、個の育ちの結果としてよい集団ができるという考えに立ち、個を大切にすること
		21	自己調整ができる子ども	自己調整できる子どもを育てるために教師が出過ぎないことを大切にすること
		22	個への焦点化	一人の子どもに焦点を当てて、丁寧に個を見取することを大切にすること
		23	観の共有	授業研究を通して授業や子どもへの思いを語り合い、教育観を共有すること

		とを大切にすること
セルフスタディ実践者としての実感	24 自己を見つめる	省察を通して自己を見つめ、教師としてよりよくありたいという気持ちの高まりと、その持続を自覚すること
	25 適切な援助	子どもの学びを促進するための教師の適切な援助の方法やタイミングについての考えの深まりを実感すること
	26 子どもへの還元	対話を通して振り返ることが、子どもの育ちにつながることを自覚すること
	27 授業の醍醐味	教師として授業をすることの面白さ、魅力を実感すること
クリティカルフレンドとしての実感	28 定点観測	1時間だけの研究授業ではなく、何度も同じ子どもたちの姿を見て対話することの価値を実感すること
	29 見取る力の向上	継続して同じ子どもたちを見て対話することを通して、個を見取る力の向上を実感すること
	30 オープンマインド	気軽に授業を見合って子どもの話ができる職員室の雰囲気づくりの大切さを実感すること
	31 教師教育者の役割	授業を見て気付いたことを同僚に伝えたり、気付きを促したりする教師教育者としての役割を自覚すること

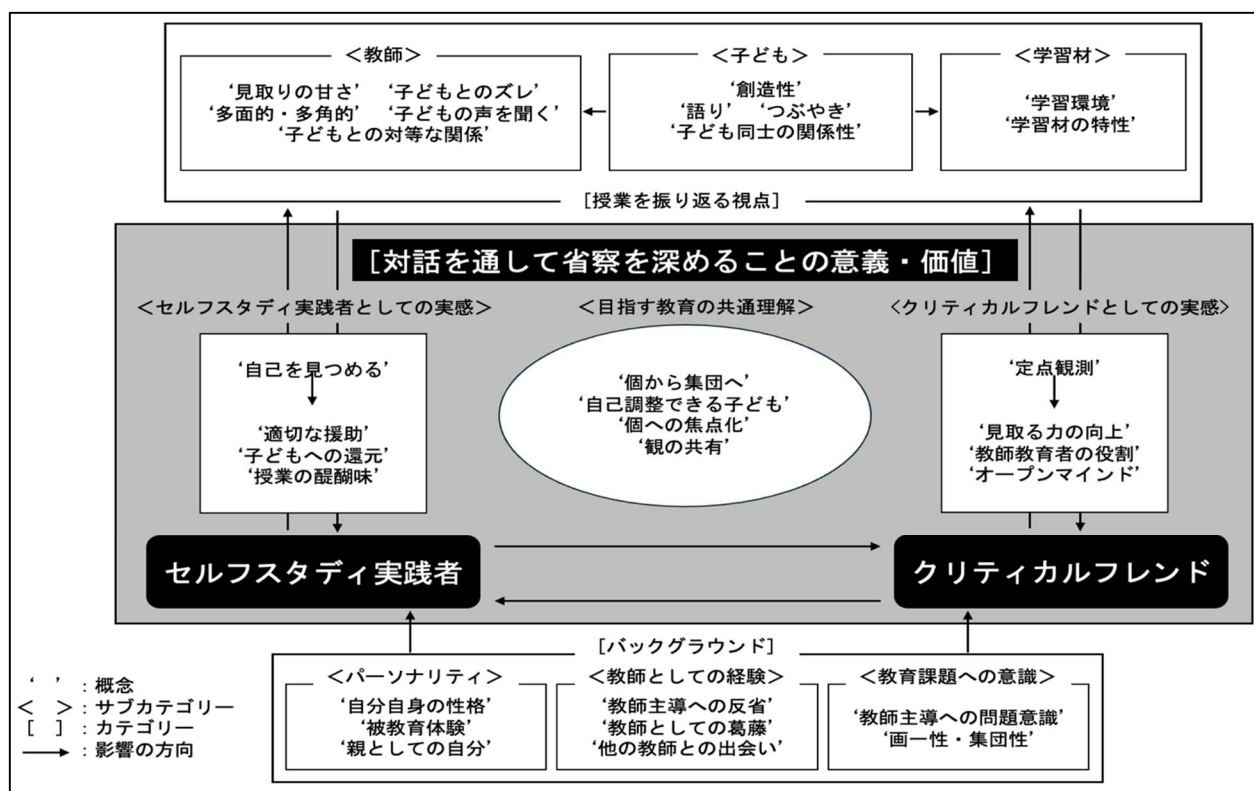


図2 対話を通して省察を深める授業研究の価値を実感するプロセス (結果図)

(1) ストーリーライン (全体像)

まず、セルフスタディ実践者 (H 教諭) の語りの変容に着目すると、初期には授業を「どう回すか」「教師がどう関わるか」といった教師側の行為や授業運営に焦点づけて語る傾向が見られたのに対し、後期には子どもの事実を起点として、子どもの思いや関係性を手がかりに見立てを複線化し、教師の援助の在り方を場面に応じて調整しようとする語りが増加した (表 3-2、表 3-3)。この変容は、初期に多く見られた「聞き切る」「切らない」といった抑制の語彙から、後期に増える「居続ける」「壁打ち」「問い返す」「つなぐ」など伴走・媒介を示す語彙への移行としても捉えられる (表 3-3)。

授業について振り返る際の子どもや授業への見方、教育に対する考え方には、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドの<パーソナリティ>やこれまでの<教師としての経験>、<教育課題への意識>などの[バックグ

ラウンド] が影響を与えており、省察の深まりとともに語られていった。

それぞれの [バックグラウンド] をもとに、セルフスタディ実践者が行った授業についてリフレクションを継続して行っていった。その際の [授業を振り返る視点] として、大きく <教師>、<子ども>、<学習材> の3点が挙げられた。授業の中で見られた <子ども> の具体の姿や <学習材> を見つめていく中で、<教師> としてのあり方についての省察を深めていった。例えば、対話の中では「見取りの甘さ」(概念 13) や「子どもとのズレ」(概念 14) のように、子ども理解や援助のタイミングを点検し、次の関わりを調整しようとする語りが繰り返し見られた。

このような多様な [授業を振り返る視点] をもって全 14 回のリフレクションを行って行く中で、同僚として <目指す教育の共通理解> が深まっていったとともに、<セルフスタディ実践者としての実感> と <クリティカルフレンドとしての実感> が生まれ、双方が [対話を通して省察を深めることの意義や価値] を実感していった。このプロセスは、秋田 (2008) が示す対話を媒介として授業の事実から教師の見立てや教育観が言語化され、更新されていく省察のプロセスとして理解することができる。

なお、ストーリーラインにおける変化のプロセスをより確かなものとして提示するため、セルフスタディ実践者 (H 教諭) の語りの変容に着目し、リフレクションの初期と後期とで語りの特徴を比較した (表 3-2)。その結果は、表 3-3 に示した教師の関わりに関する語彙の変化とも対応している。

以上が、全体像である。次に、カテゴリごとに概念の関連を説明する。なお、以下の文中 () は、表 3 中の具体例の番号を示す。

(2) 各カテゴリと概念の関連

1) [バックグラウンド]

対話を通して省察を深めていく中で、自分自身の性格を見つめること (1)、子どもの頃の被教育体験について想起すること (2) を通して、根幹にある自分自身の <パーソナリティ> が自分自身の教育観の形成に影響を与えていることが自覚された。また、現在は教師であるとともに親でもあり、双方の立場から改めて教育を見つめることにより、教育や子どもに対する思いや考えの変容が自覚されていった (3)。

また、教師主導ではうまくいかなかった経験を想起すること (4)、教師としての自分について悩んだり、迷ったりした経験について想起すること (5) を通して、これまで失敗経験を積み重ね、苦勞を乗り越えて教師として成長してきたこと、ロールモデルとなる同僚教師の存在が現在の教育観の形成に影響を与えたこと (6) が語られていった。

そして、教師主導の教育のあり方に目を向けること (7)、学校のもつ画一性・集団性という性質に目を向けること (8) を通して、これまで教師として働く中で感じてきた <教育課題への意識> が語られていった。

2) [授業を振り返る視点]

全 14 回のリフレクションの中で授業を振り返る際には、<子ども> の具体の姿を話題の中心とする中で、<学習材> のあり方や <教師> としてのあり方についての省察を深めていった。まず <子ども> については、子どもたちが自分の思いや考えを語る姿に着目したり (10)、他の子どもの発言を契機に自由につぶやく姿に着目したり (11) し、対話を通して学びを深める子どもの姿や、答えがないことに対して自分なりの答えを創り出そうとする子どもの姿 (9) に価値を見出す発言が多く見られた。また、子ども同士がお互いのことをよく知り、得意なこと苦手なことを受け入れて協働する関係性 (12) に着目することも授業を振り返る重要な一つの視点になっていた。

<教師> については、「一人一人の個を大切にしたい」という思いをもって授業実践を行っているセルフスタディ実践者からは、その子の行動の背景にまで目を向けられず、子どもの理解や見取りが甘かったこと (13) や、子どもの思いと教師のやりたいことがずれてしまったこと (14) などを自覚し、反省する発言が多く見られた。このように自身の子どものかかわりを省みることを通して、子どもには多面性があることを理解し、子どもを多角的に見ようとする (15)、教師が子どもの話を遮らずに最後まで聞くこと (16)、一緒にくらしをつくる生活者として、子どもと対等な関係であろうとすること (17) の重要性を再確認していった。

<学習材> については、子どもが自然と学びに向かい、追究を深めることのできる学習環境 (18) や、子どもが身近に感じ、その魅力を味わうことのできる学習材の特性 (19) に着目し、子どもの目線でよりよい <学習材> の

あり方について考えを深めていった。

3) [対話を通して省察を深めることの意義・価値]

このような多様な「授業を振り返る視点」をもって全14回のリフレクションを行って行く中で、同僚として「目指す教育の共通理解」が深まっていった。集団をつくることが目的ではなく、それぞれの個の育ちの結果としてよい集団ができるという考えに立ち、個を大切にすること(20)、自己調整できる子どもを育てるために教師が出過ぎないこと(21)が重要であるということが共有されていった。また、他の教師と「目指す教育の共通理解」を図るためには、一人の子どもに焦点を当て、丁寧に個を見取ることが重要であること(22)、授業研究を通して互いに授業や子どもへの思いを語り合い、観を共有することが重要であること(23)が双方に実感されていった。

「セルフスタディ実践者としての実感」は、まず、省察を通して自己を見つめる中で、教師としてよりよくありたいという気持ちの高まりとその持続が自覚された(24)。また、省察を繰り返す行の中で、子どもの学びを促進するための教師の適切な援助の方法やタイミングについての考えが深まり(25)、最終的に子どもの育ちに還っていくこと(26)が自覚され、教師として授業をすることの面白さ、魅力について語られた(27)。特に、援助のタイミングや関わり方を点検する語り(概念25)が繰り返し見られ、実践の更新へとつながっていった。

「クリティカルフレンドとしての実感」は、まず1時間だけの研究授業ではなく、毎週同じ子どもたちの姿を見て対話をするものの価値(28)とともに、自身の個を見取る力の向上(29)が自覚された。そして、気軽に授業を見合っって子どもの話ができる職員室の雰囲気づくりの大切さの実感(30)や、授業を見て気付いたことを同僚に伝えたり、気付きを促したりする教師教育者としての自分の役割の高まりが自覚された(31)。

このようにして、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドの双方に、「対話を通して省察を深めることの意義・価値」が自覚されていった。

表3 各概念の具体例(一部を抜粋)

No.	概念名	具体例
1	自分自身の性格	我慢できない性格なんです。わかっているけど、つい言っちゃう。でもいつも本気なんです。本気だからこそ、黙ってられないというか。だから、後になって反省することも多いですけど、なかなか変わらないですね、これが自分なんです。
2	被教育体験	4年生の時、先に答え言わないで、黙っていつまで経っても言われてたんです。先生に言われた国語を学んできたんや。先生に問われたことについてだけ考えて、先生の解釈に持っていくみたいな。悲しい。僕がそんな経験してないもん。自分なりに読んでいいんだよって言われてないもん、おもんないわ、そんなん。
3	親としての自分	そのステージステージによって子どもの見方って変わりますよね。だからいい時に僕一年生持たせてもらってるんですよ。自分の子どもがちっちゃいから。だからこそ、個を大事にしたいし、一人一人が学校で「生きてる」っていうことを大切にしたいし。
4	教師主導への反省	初任の頃とか、強制的に学ばせてました。規律でね、ガシッとね、バチッと。席離せ、関わるな、邪魔するな。ほんまに強制ですよ。(変わり始めたきっかけは)うまいかなかったことですね。なんか(自分の流れに)乗せようとするじゃないですか。乗ってたらいいんですけど、だけどもうあぶれちゃうから。
5	教師としての葛藤	その人になりたいからなれるわけじゃなくて、僕のやり方もあるし。僕のやり方というか、僕っていう人物があって、僕にしかなれないこともそんな中にはあって、でも比べちゃってしんどくなっちゃったりもするし。
6	他の教師との出会い	その校長先生がね、トイレトペーパーを(便器に)投げ捨てた子がいた時に、「投げ捨てんな、何してんねん。」とかいう指導じゃなくて、「この子困ってるわ。この子救いたいねん。」って話されて。この人には敵わんって思って。勝ち負けじゃないんですけど、深みが違うと思って。見方が違って。いまだにね、やっぱりすごいなと思いますね。そういう人の出会いって大きいよなって思います。
7	教師主導への問題意識	どう先生が授業をうまく回すかみたいなのに目が行きがちだったわけじゃないですか。どう先生がファシリテイトして、うまく全体の話し合いを回すかみたい。そこがすぐうちの学校の強みではあったんだけど、なんかそこばかりがクローズアップされてたというか。研究授業をしても子どもを見ずに教師ばかり見て、教師がやってる。そこにすごい違和感を感じていて、辛い子どもがいないのかなと思って。
8	画一性・集団性	昔はそういう見方はしてなくて。どうしても集団としてくっついてみちゃうところも結構あったと思うんですよね。結局集団で見ちゃう。「子どもたち」「児童」「みんな」とかね。「みんなは」とかって言っちゃうけど、そうじゃない子はその他に絶対含まれてますからね。
9	創造性	ボール遊び見てたら結構面白くて、なんか喧嘩しそうだったじゃないですか。だけども喧嘩したら他の遊びするよってSくんが言って、「Jくんがみんなを喧嘩しないように順番を決めてたんですよ。そしてKくんがね、「じゃあこういうルールでこうしよう」ってルールを決め始めて、Nくんが「じゃあこれボール取りゲームにしよう」って言って始めて。

黒川：セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが相互に与える影響の考察

		こうやって遊びが生まれるんだ、自分たちで遊びを作っていくんだって感心しました。
10	語り	「今喋りながら考えたんだけど」とか言うじゃないですか。即興性があるじゃないですか喋っていることの。用意してきました、これをだけ喋りますじゃなくて、喋りながら自分の思いが乗っかってきたりとか、思いついたエピソードが入ってきたりとか、即興性のある語りっていいじゃないですか。
11	つぶやき	その子が内に秘めてるものがつぶやきとして出てくるから、それを教師がどうやって拾うか。それをみんなの課題として提示したり、広げていけるかが鍵になるんじゃないかな。うちに秘めた言葉がつぶやける環境とか、取り上げられて楽しかったとか良かったなあって思える経験が学級にあるってことですよね。
12	子ども同士の関係性	くらしってという言葉ね、H先生といろいろ見てる中でやっぱり大事にしてきて、かなりプライベートな部分じゃないですか。でもそこをやっぱり知ってということが関係を作っていく上で大事なことで。相手のことを知ってるようで、知らないんですよ。お互い相手がどんな人でどんなものが好きでとかどんな経験をしてとかっていうお互い知り合うことでやっぱり関係って深まるし、自分を理解してもらえたら相手も理解しようと思うだろうし。なんかその相互の関係って大事だなって思いますね。
13	見取りの甘さ	その見取りは、僕はまだこの子のことを知らずに多分まだやってるから、その見取りは全然甘くて、この子がなぜこういう風なことをしてるかっていうところの背景とか原因とかそういうところまで考えたらまだまだあかんかったなあとって反省しました。見取りの甘さとか、それがやっぱりあるんですよ。
14	子どもとのズレ	誰も困ってない状況で、もうやりたいって気持ちがあったのに、そこで僕が勝手にそれを持ってきて、取ってつけたように（話し合いを）やって、あれは先生に付き合わせてしまったな、という感じでした。今日の収穫はやっぱり、教師が仕組むことはおせっかいでしかなくて、邪魔やね。
15	多面的・多角的	子どもの見立てとして、それぞれ人によって見え方が違うだろうし、そういう視点ってね、どれが正しいかわからないけど、いろんな視点で見れた方がいい。こうかもしれない、でもこうかもしれないって。そういう見立てをもてると、子どもを理解するっていう時にいろんな可能性を想定できる。子ども、いろんな面もってるしね。
16	子どもの声を聞く	教師としても聞き切るってことを普段してないから語れる子たちが出てこないっていうのもあるだろうし。イライラするときもありますよ。でも、その中でこの子はなんでこういうことを言ってるのかとか、子どもの思ってることを聞きたい、感じてることを聞きたいって感じですかね。
17	子どもとの対等な関係	先生でもあり生活者でもあるんですけど。結局語ってるのは、「あなたたちが大事だから」とっていう一点だけなんですけど。先生である前に、生活者ですね。子どもたちと同じ。一緒に暮らしてますね。
18	学習環境	教師が直接指導で教えるんじゃなくて、学習環境を通して間接的に教えるって感じですかね。子どもが「教わる」とっていう受け身の存在ではなく、学習環境から「自ら学ぶ」とっていう主体的な存在であるべきだと思うし。だから学習環境を子どもの目線で考えることが大事だと思いますね。
19	学習材の特性	うまくいかない場面があったときに、「どうしてこの現象が起こっているのだろう」と考えて、少し客観的に見たときに、学習材の側から見ることもあるって感じかな。
20	個から集団へ	「集団作り」とか「学級経営」とって言葉が難しいのって、集団って言うから集団に目が向きがちじゃないですか。集団を作ること、学級を経営することが目的になってしまう。そこが多分誤解を生んでるんですよ。集団作りとか学級経営とかって言ったらずっと一つのまとまりとして捉えてるんだけど、集団作る上で大事なのは多分一人一人の個なんですよね。みんなでこの個の話をちゃんと聞こうとか、一人を大事にするってことがないと集団はできないはずなんですよね。それが相互にあるから安心してしゃべれるっていう。
21	自己調整できる子ども	寄り道したいじゃないですか。ちょっと休んでもいいじゃないですか。ちょっと休んでもいい時に、「おい何やってんだお前よ見するな」と言われるからそれは学べないし。今回寄り道とか休む時間長すぎたわ。次もうちょっとこうしようかなとかって、それは人に言われなくてそれで自分で調整していくことも大事じゃないですか。そこは教師が出るんじゃなくて自分で気づいて自分で調整していける子になってほしいわけですよ。自己調整っていう時にやっぱり教師が出ちゃうと自分で調整しないですもんね。教師が整えちゃうから。
22	個への焦点化	その日はじさんがクローズアップされたわけじゃないですか。でもそういう機会が別な日には別な子にきつとあるだろうし、そういうことの日々の積み重ねでなんか学校生活ってめっちゃ豊かになる楽しい場所になりますよね。それを毎日意識してできるかどうかだと思うんですよ、教師が。
23	観の共有	子どものことをいっぱい見てもらって、こういう形で語り合うことでわからないことがあるなっていうのが最近思ってきて。みんなとこういう話をしたいですね。そのためにやっぱり授業研究を何度も何度もしないと無理で。その人が見る見方とか景色っていうのを共感しながら一緒に子どもを育てるっていうところに、授業研究の価値があると思うんですよ。全部を揃えたり同じにする必要ないけど、その人には何がどう見えているのかとか、その人の見てる世界を知ってめっちゃ大事じゃないですか。
24	自己を見つめる	その日の自分を顧みて、もっとこうすればよかったなって考えて、また次の日頑張ってみて。その繰り返し。それが大事な部分でしょうね。事後研ですよ、リフレクションですよ。リフレクションの価値っていうのはそういうところにあるんだろうなあ。そのおかげですっと続けられているっていうのはあると思う。
25	適切な援助	子どもが立ち上がった時に、適切なタイミングで背中を押すんですよ。子どもは自分のタイミングで立ち上がりたいじゃないですか。ひたすら待ちなさいって、環境整えて待ちなさいって、よく言われるんですけど。子どもは無理やり立

		たされたら嫌なんです。自分で立とうと思って、困ったときに初めて援助というか支えるというか。なんかそこがすごい大事だと思いますね。
26	子どもへの還元	子どもの事実でみんなで見合いついて語りたいていう意味でずっと開いて、今年もそれで開こうと思ってやってたけど。結局は子どもの成長のためですね。評価とか云々じゃなくて子どものためにやってるから。こうやって見に来てくれて子どものことを教えてくれるから、子どものためになる。実際に見てもらって、子どもの話できるじゃないですか。これって、指導と評価の一体化だから、次に子どもに生かせるんですよ。だからすごい、僕にとってはめっちゃいい感じですね。
27	授業の醍醐味	個の読み、その子なりの解釈とその子なりの思いとかその子なりの生活とか暮らしているのがにじみ出てくるのは面白いそこを学習というか学びに生かしたり生かすという学びになるんですよ。その面白いよっていうことを伝えたいのかもしれないですね。なんか話したらこの面白さに気づいてほしいから公開してる。
28	定点観測	一つ大きいのはやっぱり毎週継続して見てるっていうのはあると思う。1時間ではわからないじゃないですか、その子の変化とかってね。子どもの変化とかっていうのはやっぱりこう毎週見てるから気づけてるからもあるし、その経験はなんかすごく自分としてでかかと思う。だからこそ、研究授業だけっていうよりは、普段から授業を開いて見合うみたいな機会っていうのは大事なんだろうね。
29	見取る力の向上	こうやって定期的に毎週見てると、自然と子どもに目を向けられるし、気づけるじゃないですか。それで教師の子どもを見る目とか見とる目が育つわけじゃないですか。これってすごく見てる側にも価値のあることでね。これが自分が思ってるセルフスタディ実践者とね、クリティカルフレンドの相互にどんないいことがあるかっていうところの一つだと思って。これは自分のやっぱり教師としての力量を高めてるうちに入るんですよ。
30	オープンマインド	先生たちって、あまり授業を見せたがらないじゃないですか。そんな中、H先生は毎週授業を公開してくれて。気軽に子どもの姿を見合って、語り合う中で、お互いに得るものがたくさんあって。教室をオープンにして、みんなで学び合っていく雰囲気をつくっていくことが大切ですね。
31	教師教育者の役割	やっぱりこういう存在（気軽に授業を見合って、子どもの話ができる）が職場にいることが大事じゃないですか。管理職の先生とか研究主任とかが日常的に授業を見てくれて、同僚に伝えたり、気付きを促したりしてくれる、そういう役割を果たす先生が学校に必要だと思いますね。

表 3-2 セルフスタディ実践者（H 教諭）の語りの変容を示す具体例（初期・後期比較）

比較軸	初期（第 1～3 回）の語りに見える特徴	後期（第 12～14 回）の語りに見える特徴	語りから見える変容
1. 中心テーマ（何を価値として語っているか）	語れる子を育てる／合意形成／聞き切る覚悟が中心。教師が切ると育たない、という問題意識が強い。	適切な関わり／「出ない（抑制）」から「いる（伴走）」へ／対話の効果（省察の価値）が中心。	「語りを育てるための覚悟」から、「深まりを生むための関与の設計（伴走）」へ。
2. 子ども観（何を見取ろうとしているか）	子どもの語りの長さ／熱量、意見表明、聞き手の育ち／集団の合意形成における自己決定。	子どもの内面の揺れ・葛藤などへの意味付け、背景（家庭・生活）の見立てへの言及が増える。	見える行動→揺れ・葛藤／背景／意味へ。見取りが内面志向に深まる。
3. 教師観（立ち位置／関わり方の理想像）	「教師は切らずに聞き切る」「教師は生活者として隣にいる」／子どもに決めさせる（意図をもたないと語る）。	「教師は壁打ち相手」「そばに居続けるだけで深まりが生まれる」「微笑む、問い返す、つなぐ」など、適切な関わり方を模索。	「出ない（抑制）」の思想が、後期では「いる（伴走）」へ拡張され、関与が微細化・言語化される。
4. 教材観・（何を起点に授業を組むか）	教材（例：季節、シャボン玉等）から入ろうとしてズレた反省→「子どもから考えた方がいい」に移行し始める。	冬の氷・凍結など、場の継続性が生む現象を重視。シーソーの「てこ」等、遊びが教科概念につながる瞬間を価値化。	「教材起点の設計」→「場×子ども×継続性」という再構成。教科概念は「後から立ち上がるもの」として扱われる。
5. 評価観（何を良いとするか）	成果物の見栄えからの脱却が強く語られる（「ブサイクな剣」でも本人の達成が核）。「初めて」「ドキドキ」が価値。	「ずっと縄跳びをしている子をどう見るか」など教師側の見取りの自覚が進む。「教師が見たいもの」ではなく、評価を子どもの文脈に引き戻す試み。	「成果物で見ない」からさらに進み、「教師の見たいもの」ではなく、評価基準そのものを見直す段階へ。
6. 省察（リフレクション）の焦点と深度	省察は主に「子どもの語り」「聞くことの覚悟」「生活者としての立ち位置」など、価値・姿勢が中心。個別場面の分析はまだ粗い。	「あそこに居続ければ深められた」など、場面単位での判断の検証が増える。関わり概念化（うなづく、問い返す等）への意識が強い。	適切な関わり方・関わる場面の検証、概念化へ。省察が関与の理論化へ向かう。
7. 対話関係（クリティカルフレンドの捉え）	まだ「良い語りを聞く／語らせる」「授業を見合うことが大事」という価値提示が中心。	「指導する／される」では成立しない、価値観の一致とフラットさが条件、相互に学びがある（双方の成長）というメタ認識が明確。	対話の効果や成立条件などが言語化され、対話の意味を捉え直すメタ認識が深まった。

8. 組織観（校内へどう広げるか）	「教科に縛られず授業を見合える職場に」「教科だけでは育たない」など、理想・願いが語られる。	学校風土・管理職の影響など、組織のあり方にも言及。「質（少人数で深い対話）」の価値に寄る。	研究が「個別の対話」から「組織への波及条件」へ視野を広げる。対話の価値が実感される。
-------------------	---	---	--

表 3-3 「教師の関わり」語彙の変化（初期→後期）

初期で多い語彙	後期で増える語彙	変化の要点
聞き切る／切らない／自己決定／合意形成／生活者	居続ける／壁打ち／問い返す／つなぐ／うなづく・共感／微笑む／見取り	「抑制（出ない）」中心 → 「伴走（いる）」＋「媒介（つなぐ）」へ、教師が「関係性と場面に応じて関与の質を調整する存在」へ再構成

なお、教師自身の「関わり」に関する語彙に着目すると、その変化は表 3-3 のように整理できる。本データから抽出された変容の核は、教師の立ち位置が「出ない（抑制）」から「いる（伴走）」へと再定義されていく過程である。初期では、子どもの語りを切らずに最後まで受け止めることが重視され、教師の介入は学びの妨げになり得るものとして慎重に捉えられていた。これに対し後期では、子どもの探究が概念形成（例：てこ、支点等）に接続し得る局面において、教師がその場に居続け、問い返しや共感、個と個をつなぐ媒介を行うことが、深まりを支える条件として語られていた。この点は、「教師は不要か／必要か」という二項対立ではなく、関係性と場面に応じて関与の質を調整する実践知の形成として位置付けられる。すなわち、教師の役割は、学習の方向を決定する主体というよりも、子どもが意味付け更新するための「壁打ち相手」として、関与を最小限かつ効果的に差し込む媒介者へと変容していた。

4. 考察

以上の M-GTA の分析結果から、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドの対話を通した相互作用によって省察を深めることの意義や価値の実感が双方に見られ、同僚との協働によって省察を深めるセルフスタディの効果を明らかにすることができた。これらの結果は、対話と省察の関わりについて述べた先行研究の知見とも整合する。具体的には、ショーン（2001、2007）が示すように、省察は実践の場面およびその振り返りにおいて状況と対話しながら行為の意味付けを更新していく営みであり、授業研究における話し合いを実践知の協働構築の過程として捉える秋田（2006、2008）の考え方や、同僚性を基盤として学校を専門家共同体として位置付ける佐藤（2015）の見解とも整合している。このような視点を踏まえつつ、本研究で見出された効果が生じた要因として、次の 3 点が考えられる。

(1) 継続して行うことのできる持続可能な取組

本研究で行ったセルフスタディの取組は、校内における教師の学びの拡充を目指し、空き時間等を活用して授業を見に行き、放課後の会議の合間にリフレクションを行うなど、「個別性」の側面が強いものであった。筆者と H 教諭の間で時間を調整して行うことができたため、無理のない範囲で継続して行うことのできる持続可能な取組となった。継続して取り組むことにより改善への意識・意欲が向上することや、「定点観測」をすることで子どもを「見取る力の向上」につながるという結果については、M-GTA の分析結果として前述した通りである。働き方改革の推進や教員に求められる資質・能力の多様化などにより、校内研修の時間の確保や多様なニーズへの対応が難しい現状に鑑みると、木原（2010）が述べるように学校全体として計画的・組織的に取り組む「共通性」に加えて、一人一人の教師の関心や課題意識に合わせて取り組む「個別性」も満たしていくような多様な学びの場が必要であり（表 4）、セルフスタディはその方法の一つとなり得るものであると考える。

表4 校内における教師の学びの「共通性」と「個別性」の要素

共通性	個別性
<ul style="list-style-type: none"> ・校内の全教職員で ・学校全体の教育課題を達成するために ・共通のテーマ（研究主題）を設定して ・学校全体として計画的、組織的に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人やグループなどで ・共通のテーマとは矛盾しない形で ・自身の課題や子どもの実態等に応じて ・教科や方法等を選択して、自主的、主体的に取り組む

中留（1984）、渡辺（1992）、木原（1998、2010）、古賀（2003）をもとに筆者作成

(2) 子どものことを語る

表3で示した具体例の中に「子ども」という言葉が多く使われていることからわかるように、筆者とH教諭のリフレクションの話題の中心は子どもであった。これは、一人の子どもを丁寧に見取り、子どもの事実をもとにした対話によってこそ、確かな子ども理解に基づいた深い省察を行うことができると考えていたためである。秋田（2006）は、日本の学校現場で行われている多様な授業研究が、実際にどのように機能しているかという点に着目して授業研究事例の比較を行い、従来の「効果的伝達モデル」から「協働構築モデル」へと転換していくことの重要性を主張するとともに、指導案の記述や教師の振る舞い、子どもの表層的な姿について検討するのではなく、子どもの事実をもとにして教師が子どもの内面を意識的に、継続的に理解する「見取り」に基づいて対話し、相互作用的・協働構成的に関与して教員相互の学び合いの質を高めていくことのできる授業研究のあり方を提唱している（表5）。このことからわかるように、子どもを中心に置いてリフレクションを行うことは、省察を深めることにつながる要因であると考えられる。

表5 二つの授業研究のタイプ（「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」）

教師の学び	効果的伝達モデル	協働構築モデル
学びのビジョン	教師文化の再生産 教育行政課題への対応による効果的学校の実現	自律的な学校文化の創造 子どもや保護者のニーズと信頼への応答による民主的学校の実現
教師の学習とは どのような行為か	指導法や見識の伝達・習熟 生徒の問題の診断と欠けている教師の知識の獲得へ	実践のビジョン・専門的知識の協働構築 学び手としての生徒と教師の可能性の発見と協働でのガイダンスと拡張
学ぶのは誰か： 学習者—指導者役割	学習者—指導者役割は固定・集中 学習者は若手の研究授業担当者 指導者は講師・先輩教師	学習者—指導者役割は変化・分散 授業者と授業に立ち会った者全員が学習者であり助言者となり、時により変化する
学びにおいて価値付けられる行為	反省と問題への対処、指導・助言	問いと課題の発見、協働での対話過程
場を形成する要素	効果的伝達モデル	協働構築モデル
学習集団	学校一斉全体、教科担当者	同じ子どもを担当する学年団中心の小集団、一斉と柔軟に変化
学習のサイクル	短期：本時主義（指導案検討過程、課題解決が重要）	長期：探究サイクルとカリキュラムの形成（省察と次のデザイン、課題の発見が重要）
授業検討の談話への主な発言者	講師・ベテラン教師、授業者、司会	多様な経験や問いをもつ参加者全員
検討時に使用される道具・資料	指導案、講師配布資料	授業ビデオ、個人の学習過程の記録メモ、発言プロトコル、作品
検討会で語られる内容	指導案・教材・教師の行動・発言生徒とその内容や行動・事実という「こと」への注目	聴き手の子どもの動きとつぶやき、発言のつながり、核となる学習や教材と活動のつながり 「ことの間」への注目とその推理
検討会后につくられる記録や記憶	指導案づくりと今後の課題の命題的記述：自己完結的独自の記述	出来事を物語る記録・実践の意味を捉えなおす：伝える相手を意識した対話的ナラティブ

（秋田、2006、p.211）

(3) フラットな関係性によるクリティカルフレンドの関与

H 教諭の発言の中に「一緒に子どもたちを見て、その育ちを語り合っ、面白がってくれる。フラットな関係性で、子どもをどう育てるかっていう議論ができることが一番大事だと思いますね」という発言があった。これは、筆者がクリティカルフレンドとして関わる際に意識していたことでもあり、指導する／指導されるという一方向的な関係性ではなく、フラットな関係性で共に授業改善に取り組む伴走者でありたいという思いがあった。これは、前述の秋田（2006）のいう相互作用的・協働構成的な関与であり、教員相互の学び合いの質を高めていくことにもつながる。サマラス（2024）は、クリティカルフレンドについて「オープンマインドをもち、互いに一人一人の強みを尊重し、互いの貢献を大切にしつつ、コミュニティに加わる」ことが重要であると述べており、フラットな関係性によるクリティカルフレンドの関与は、双方の省察を深めることにつながる要因といえる。

5. 本研究の知見と今後の研究課題

本研究では、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが日常的に授業を見合い、対話を通してリフレクションを継続することにより、双方に省察の深化が生じることが示された。具体的には、子どもの事実を中心に語ることとフラットな関係性のもとで、実践者の援助観が「出ない（抑制）」から「いる（伴走）」へと再定義され、関わり精度が高まるとともに、クリティカルフレンドにおいても見取る力の向上等の学びが生じた。加えて、継続可能な実施形態（個別性）と対話の場の確保が、こうした省察の生成・深化を支える要因であることが示唆された。

一方で、本研究において分析焦点者とした筆者とH 教諭は同年代であり、教職経験年数も近いことから、フラットに対話をして省察を深めやすい関係性であったと考えられる。今後は、キャリアステージの異なる教師を含む複数の研究対象との比較分析を通して共通点・相違点を検討し、より一般性の高い理論の生成を目指すとともに、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが相互に与える影響を、より多面的・総合的に考察していく必要がある。

また、今回の研究において筆者は研究の分析者であると同時に、クリティカルフレンドとして分析の対象者でもあった。分析にあたってはできる限り客観的に判断することを心がけたものの、無意識に主観的判断や恣意的解釈に陥っていた可能性も否定できない。そこで今後は、生成した概念・カテゴリーおよび結果図についてセルフスタディ実践者との相互検討を行い、当事者の理解と照合しながら解釈の妥当性を点検することが求められる。加えて、指導教員等の第三者に分析ワークシートや理論的メモを提示し、概念生成・統合の判断過程について助言を受けるなど外部の視点による点検を取り入れたい。さらに、逐語録に加えて授業観察メモや授業資料等の補助データを蓄積し、リフレクションで語られた内容や解釈と突き合わせることで、分析の根拠を厚くすることも課題である。これらの手立てとあわせて、逐語録、分析ワークシート、理論的メモ等を体系的に整理し、概念化の過程を追跡可能にしておくことで、研究の透明性を高め、信頼性・妥当性の向上につなげていきたい。あわせて、セルフスタディ実践者の語りを時系列で比較し、語彙・焦点・見立ての変容をより精緻に記述することで、変化のプロセスを一層確かなものとして提示していきたい。

他方、時間の確保の課題もある。本研究で行ったセルフスタディの取組は、空き時間等を使って授業を見に行き、放課後の会議の合間等にリフレクションを行うことで、無理なく継続して行う持続可能な取組となっていた。しかし、学校によっては教師の空き時間を十分に確保できない状況や、授業参観や放課後の対話に時間的・精神的な余裕がない状況にあるのが実態である。こうした状況に置かれている学校や教師に余裕を生み出すためには、学校全体の業務のバランスの中で業務の精選やタイムマネジメントを進め、日常的な対話の時間を確保していく必要がある。その具体としては、授業公開やリフレクションを研究授業のように特別化せず、日常の授業を短時間で見合う取組として位置付け、指導案作成等の準備負担を最小化することが考えられる。また、本研究で重視された「個への焦点化」を生かし、リフレクションの焦点を一人の子どもや特定の場面に絞った上で、子どもの事実の共有→見立て→次の援助の調整という簡潔な枠組みで短時間化することにより、継続可能性を高めることができる。加えて、既存の会議の運用を見直し、連絡事項の整理・簡略化等によって生まれた時間を対話の時間に振り替えるなど、既存の時間資源の再配分を図ることも有効である。さらに、授業を見合い、対話を行うための短い時間帯を確保できるよう、時間割や分掌業務の調整を含めた学校運営上の工夫を検討していくことも必要である。

以上のような限界や課題を残しつつも、本研究は、セルフスタディ実践者とクリティカルフレンドが日常的な対話を通して省察を深めるプロセスを具体的に描き出し、校内における教師の学びの在り方を検討するための視角を提示した。本研究で得られた知見が、各学校における授業研究や教師の学びの場づくりの実践、ならびに今後の研究の一助となれば幸いである。

註

- 1) 本稿では、一般名詞としては「子ども」を用い、原資料の表記またはその文脈で使われている場合（「中教審答申」等）については、原則として原文に従った。
- 2) サマラス(2024)は、クリティカルフレンドを「研究対象とする出来事の解釈を深めて別の観点から問い直そうとすると、新たな視点を提供し、支え、結論を検証してくれる信頼できる仲間のことである」としており、単なる批判者ではなく、実践に伴走しながら対話的に問いを深化させる協働者としての役割を担う。

謝辞

本研究のためにご協力いただいた H 教諭をはじめ、研究の承認をいただいた校長先生に深く感謝申し上げます。また、本研究に際してご指導いただいた兵庫教育大学の當山清実先生、安藤福光先生にこの場をお借りして心より御礼申し上げます。

参考文献

- 秋田喜代美 (2006). 「教師の力量形成 協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」 21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター 『日本の教育と基礎学力』 pp.191-208
- 秋田喜代美 (2008). 「授業検討会談話と教師の学習」 キャサリン・ルイス、秋田喜代美(編著) 『授業の研究 教師の学習』 明石書店、pp.114-131
- 鹿毛雅治 (2017). 『「授業研究」を創る 教師が学びあう学校を実現するために』 教育出版
- 加戸守行・下村哲夫編 (1989). 『初任者研修指導者必携』 第一法規
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ質的実証研究の再生』 弘文堂
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』 弘文堂
- 木下康仁 (2016). 「M-GTA の基本特性と分析方法—質的研究の可能性を確認する—」 順天堂大学医療看護学部 『医療看護研究』 第 13 巻 1 号、pp.1-11
- 木下康仁 (2020). 『定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論』 医学書院
- 木原俊行 (1998). 「同僚との対話と共同」 浅田匡 (編集) 『成長する教師 教師学への誘い』 金子書房、pp.198-208
- 木原俊行 (2010). 「教師の職能成長と校内研修」 小島弘道 (監修) 『学校改善と校内研修の設計』 学文社
- 古賀野卓 (2003). 「学校における『組織学習』の考え方・進め方—校内研修の見直し—」 木岡一明 (編集) 『教職員の職能開発と組織開発』 教育開発研究所、pp.26-29
- 佐藤学 (2015). 『専門家としての教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』 岩波書店
- アナスタシア・P・サマラス(2024). 『教師のためのセルフスタディ入門—協働的な問いによる実践の改善—』 武田信子監訳、学文社
- ドナルド・A・ショーン (2001). 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』 佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版
- ドナルド・A・ショーン (2007). 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 三輪建二・柳沢昌一監訳、鳳書房
- 中留武昭 (1984). 『校内研修を創る』 エイデル研究所
- 文部科学省 (2021). 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)」
- 文部科学省 (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～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」
- 文部科学省 (2015). 「教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)」
- 山内敏男・大西慎也 (2022). 「教師教育者はいかに社会科教育を専門とする現職院生の学修に寄与するか—セルフスタディ

の手法を用いた教師教育実践の省察と改善―』『社会系教科教育論叢』創刊号、pp.53-62

J・ロックラン (2019). 『J・ロックランに学ぶ 教師教育とセルフスタディ 教師を教育する人のために』武田信子監修、学文社

渡辺邦雄 (1992). 『校内研修の進め方・深め方』文京書院