

## 科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成25年5月31日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2010～2012

課題番号：22530918

研究課題名（和文）ポートフォリオを活用した小学校教員の「鑑識眼」育成プログラムの開発

研究課題名（英文）The Development of the "educational connoisseurship" training program of the primary teacher utilized the portfolio

研究代表者

勝見 健史（KATSUMI KENJI）

兵庫教育大学・学校教育研究科（研究院）・准教授

研究者番号：20411100

研究成果の概要（和文）：

本研究で開発したポートフォリオを活用した小学校教員の「鑑識眼」育成プログラムの特質は以下の3点である。

第一に、授業事後研究会をプログラムの中核に据えることによって、解釈の重層性を洗練させることである。第二に、メタ思考を促進するポートフォリオの特質を生かすことによって、若手教師の自覚的成長を促すことである。第三に、ポートフォリオを介在した対話場面の設定によって、熟達教師が共同的・相談的に若手教師の成長に関与することである。

本研究で開発した「鑑識眼」育成プログラムの実施を通して、熟達教師の専門的力量が若手教師に意図的に継承されることが期待できる。

研究成果の概要（英文）：

The feature of the "educational connoisseurship" training program of the primary teacher utilized the portfolio is the following three points:(1)by setting a lesson study on the core of a program, it refines the interpretation from various points of view,(2)by employing efficiently the feature of the portfolio which promotes meta-thinking, it promotes that the young teacher grows consciously,and(3)by setup of the dialog scene intervened the portfolio,the skillful teacher participates in a young teacher's growth cooperatively and in consultation. It is expectable that the skillful teacher's ability is inherited intentionally to the young teacher through implementation of this program.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
平成22年度	1,500,000	450,000	1,950,000
平成23年度	500,000	150,000	650,000
平成24年度	500,000	150,000	650,000
総計	2,500,000	750,000	3,250,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育社会学

キーワード：鑑識眼、ポートフォリオ、授業事後研究会、専門的力量、教師文化

## 1. 研究開始当初の背景

教師の専門的力量である「鑑識眼」は、児

童と生活を共にしながら総合的に児童の成長を支援するジェネラリストとしての専門

性をもつ小学校教師には不可欠な力量である。「鑑識眼」は経験知・実践知としてインフォーマルな機会を通して専門職の「みえ方」として熟達教師から若手教師へ継承されてきたが、これまで意図的な力量育成としての方法と内容が示されなかった。そのため、今後、熟達教師が大量退職し若手教師が急激に増加していく過程で、専門職として児童を質的に捉える能力が育成・継承されないままキャリアを深める教師が増加し、児童の複雑な問題状況に対応する力量が低下する危惧にあるといえる。日本の教員および教育活動の質的低下を回避するためにも、「鑑識眼」の力量を意図的に若手教師に育成・継承していく方略の構築が急務である。

## 2. 研究の目的

本研究では、質的能力を評価する場面で機能するポートフォリオ評価法を活用し、熟達教師と若手教師が共同的に関与し合いながら、児童・生徒の活動の意味や価値を質的に解釈し評価するために不可欠な「鑑識眼」を継承・育成するプログラムを開発することを目的とする。

## 3. 研究の方法

平成 22 年度は、国内外の理論研究としての文献収集とその分析を行い、教師の専門的力量としての「鑑識眼」の理論を明確にする。また、協力学校の授業研究における熟達教師と若手教師の研修実態を長期的・継続的に参与観察し、新たな研修方法の視点を検討する。

平成 23 年度は、協力学校の熟達教師の若手教師への成長支援のあり方を、授業研究における参与観察を中心に行う。ここでは、ポートフォリオを介在させた「鑑識眼」育成の方略としての検討を行う。

平成 24 年度は、「鑑識眼」を自覚的・自己修正的に高めていく状況を固有の事例単位で記述し、本研究における「鑑識眼」育成プログラムの有効性について分析する。また、「鑑識眼」育成プログラムとしてその内容と方法を構造化し、他校においても援用可能なものとして構築する。

## 4. 研究成果

(1) E. W. アイスナーの「鑑識眼」と教師の成長

1970 年代初めまでアメリカ合衆国の授業は、授業の効率性を追求する科学的アプローチが強い影響を与えてきた。ソーンダイク (E. L. Thorndike) によって創始された科学的アプローチは、優れた授業の技術をいつでも、誰でも、適用できるような法則性を明らかにする考え方である。このような授業における科学的アプローチに対して、アイスナーは、授業における児童の経験の質を重視し、

授業過程に着目して、そこで「何が起きているのか」という意味を明らかにしようとする質的評価の力量が必要視されると主張した。アイスナーは、授業において児童個々人が、文脈によって多様な特質を有することを教師が自覚化し、芸術鑑賞やワインの味利きのように児童の経験の質を認識し、多様な質の差異を識別できる技巧をもつことを必要視して、この教師の能力を「鑑識眼 (educational connoisseurship)」と定義した。

このようなアイスナーの質的な教育評価論は、教師に必要な専門的力量として、合理性や効率性、予測可能性を重視する立場よりも、教育活動の複雑性、偶発性、非可逆性、教師や児童個々人の特性の存在を重要視して、授業の固有の文脈において教師と児童との間で繰り広げられる事実を「鑑識眼」によって解釈し、状況に応じて臨機応変に対応していく柔軟性と創造性を重視する立場に立つものである。

また、教師が専門家として成長するためには、厳密性や普遍性に重きをおく一般化された授業理論の存在に加えて、教科内容の特殊性、教室の文脈の特殊性、児童の認知の特殊性、教師の特性等の固有性・特殊性の下で柔軟に機能する教師固有の実践的知識の存在が一層重要視されるべきである。とりわけ、育成の視点から見ると、実践的知識のどのような蓄積・形成・変容の過程が、教師の専門的力量を洗練させるのかという点を、一定の方法として論ずることが重要である。

### (2) 熟達教師と若手教師の経験差による「鑑識眼」の内実

小学校の若手教師と熟達教師の経験差による「鑑識眼」の内実を、「机間指導中の教師の即時的な評価行動における教師の経験差による『鑑識眼』の特質」、および、「授業全体の発話記録を読み合う解釈的場面における熟達教師の『鑑識眼』を機能させている実践的知識の内容および特質」から焦点化し、それを小学校の若手教師の「鑑識眼」の洗練の視点として次の 3 点に定位した。

第一、若手教師の「鑑識眼」の洗練のために、「重層的」に実践の解釈を行う場の保障が必要である。実践の解釈の場においては、実践の具体的事実の個別性、文脈性、物語性を前提として、例えば「児童理解にかかわる実践的知識」「教科内容にかかわる実践的知識」「教師の指導にかかわる実践的知識」等の視点から、それらを相互に関連、連動させながら価値化を図る行為を包含させることが重要である。

第二に、若手教師の「鑑識眼」の洗練のために、「重層的」な実践の解釈を促す熟達モデルとしての教師の存在が必要である。熟達

モデルとしての教師は、若手教師のメンターとして一定期間若手教師と対話的・相談的關係を保ちながら、共同的に「鑑識眼」の洗練に関与し、自らの経験知、実践知に基づいた解釈を若手教師に公開することが重要である。

第三に若手教師の「鑑識眼」の洗練のために、熟達モデルとしての教師は、若手教師の失敗も含めた実践の試行錯誤の事実を自覚的に実践的知識として意味化・価値化させる過程が必要である。また、一定の一般化された理論知は、実践の試行錯誤の経験の過程に還流させ、固有の文脈下で価値化が図られることが重要である。個別の経験を通じた実践的知識の蓄積は、その後の実践場面で機能する実践知として更新、深化されていくということが重要である。

これらの「鑑識眼」洗練の視点は、①授業研究が意欲的に行われている環境であること、②熟達教師が授業研究における中心的存在であること、③熟達教師と若手教師とが対話的關係を築いていること、の3条件が整う場合において、個別の実践経験を通して熟達教師の関与を受けながら実践的知識の更新を繰り返す一連の重層的な研修システムとして、意図的に運用されることが重要である。

### (3) ポートフォリオ評価法を活用した「鑑識眼」洗練過程の創造

#### ①重層的・文脈的解釈を促す授業事後研究会の方法

実践経験の豊富な熟達教師と実践経験の浅い若手教師が協働的に「鑑識眼」の洗練と発展を目的視するならば、「鑑識眼」による自らの「批評」を公的に表現し合う「教育批評」の場として、多様な特性をもった教師たちが特定の授業の事実について語り合うことが可能な「授業事後研究会」の場が適用されるだろう。

授業事後研究会という場は、多様な年齢、多様な個性、多様な経験の教師が集い、それぞれの固有の「実践的見識」に基づいた「鑑識眼」によって意見交流がなされることから、「鑑識眼」の育成が多面的、複眼的に促進するといえる。また、授業という多様な要素を含んだ固有のドラマを批評の対象にすることは、多面的、複眼的な解釈の視座を育成する上で効果的である。さらに、授業における個別の事実を、授業の特徴的な全体構造の中で捉えることによって、事実の意味や価値の解釈を大局的、構造的に行う力量が育成される。とりわけ、本研究が若手教員に涵養すべき「鑑識眼」の視点として焦点化した「重層的・文脈的な解釈」が、①多様な立場、年齢の教師間の解釈の重ね合いによる重層化②時系列の授業展開に沿った事実の抽出と事実相互の関係づけ③一単位時間の文脈

の中で生じた特徴的なエピソードの意味の共有とドラマとしての授業解釈、の3点を配慮するプロンプターの役割によって担保されることが重要である。

このように、教師個々人の「鑑識眼」が授業事後研究会の場で意図的に育成されるためには、教師個々人の個性的な解釈と批評を尊重しつつ、それらが多層的に重複したり、対立的な構造に位置づいたりする同一性や差異性を抽出し焦点化して議論を深化する行為が不可欠であり、一定の運用方法と意義性の共有化が必要視されるのである。それは、以下の6点として整理できる。

第一に、「鑑識眼」を育成することを目的とした授業事後研究会においては、教師個々人が、授業の中で繰り返される児童と教師の活動の特定の事実に対して受容した感情や印象を、規制することなく可能な限り詳細に自由に表現することが重要である。

第二に、「鑑識眼」を育成することを目的とした授業事後研究会においては、個々の教師の経験から生み出された実践知が授業で見出された事実の解釈に適用されることが重要である。

第三に「鑑識眼」を育成することを目的とした授業事後研究会においては、参会者によって表現された批評を実践の改善に向けて価値ある方向に焦点化する役割の存在が重要である。

第四に、「鑑識眼」を育成することを目的とした授業事後研究会においては、解釈の交流を行うにあたって、その深化と促進を図るプロンプターの存在が重要視される。プロンプターの役割としては、①解釈の多層化の促進②解釈と授業の具体的事実との還流化③授業全体の構造的特徴の顕在化④授業改善のための価値ある事実への焦点化、が必要である。

第五に、「鑑識眼」を育成することを目的とした授業事後研究会においては、①『鑑識眼』深化のための視座の把握②「事実の関係性と構造的把握」③「個性的な参画の保障」④「事実の固有性・文脈性の尊重」⑤「『鑑識眼』育成の意義の共有化」⑥「解釈の差異性と同一性の顕在化」⑦「指導改善としての『鑑識眼』の具現化」⑧「『鑑識眼』の洗練と発達の自覚化」の8点に留意することが必要である。

第六に、「鑑識眼」を育成することを目的とした授業事後研究会の実際においては、教師個々人の「実践的知識」に基づいた「鑑識眼」によって交流される「批評」の不一致を契機として、多様な視点から解釈が重ねられ、それらの視点の蓄積が若手教師の「鑑識眼」を発達させる。

以上の点を踏まえ、本研究では、付箋紙を利用した授業事後研究会の運用方法を提起

した。それは、教師個人が授業の中から特定の事実を抽出し付箋紙に記入する行為、さらにそれを教師個人意志で授業構造の中に位置づけ解釈を公開し合う行為を重視したものである。換言すれば、授業研究における教師の表現が急激に抽象化し実践の言語と乖離することを回避するために、授業研究の過程を細分化し、授業の固有の事実や構造に基づいた実践の言語表現を駆使しながら緩やかな意味化を図ることを重視したのである。

教師の専門的力としての「鑑識眼」を意図的に育成することを目的とするならば、複雑な授業の文脈に対する洞察、刻々と変化する状況における学習の意味や価値の発見と省察を行うことを通して、状況や場面に応じた選択と判断の方法を多彩に蓄積していくことを第一義とするのである。

#### ②自覚的成長を促すポートフォリオ評価法の意義

さて、本研究で「鑑識眼」育成の手段として採用するポートフォリオ評価法は、学習過程において児童・生徒が重要な進歩を示した場合、あるいは、その児童・生徒の以前の状況から進歩が認められた場合に、それを示す具体的学習物を蓄積していく評価法であり、いわば個人内評価の性質が強いものである。また、その特質は、学習過程の逸話性、「外からの評価」と「内からの評価」との結合、児童・生徒の学習改善への活用、という3点として焦点化できよう。

とりわけ、「児童・生徒の学習改善への活用」という特質は、本研究における若手教師の成長が、熟達教師から若手教師へ「教える－教えられる」という硬直した関係性を回避し、若手教師が自らの成長を「メタ認知」しながら自覚的・自己修正的に成長することを実現するために不可欠な要件である。したがって、ポートフォリオ評価法が「メタ認知」を促す有効な装置として機能するためには、単に学習物を集積することが目的視されるのではなく、「集積されたものについて思考する」活動が不可欠となる。この点について、ポートフォリオ評価法の実践では、ポートフォリオの中の学習物を見ながら、その意味や価値についてメタ思考したことを意図的に言語化させる場を重視する。すなわち、若手教師が自己の変容や成長をメタ思考することを促す熟達教師の関与の存在が必要視されるのである。

また、ポートフォリオ評価法は、児童・生徒の学びの過程に寄り添い、その意味を児童・生徒と分かち合うことを重視する教師像を具現化していくものである。そして、その特長を發揮するためには、具体的学習物を媒介にして児童・生徒と教師が互いの「願い」と「ねらい」を共有し、それに照らして学習

状況について語り合う「対話 (conference)」の場がポートフォリオ評価法の計画の中に明確に位置づけられることが重要である。

つまり、ポートフォリオ評価法における「対話」は、単に言葉を交わすという意味を越えた、学習状況を吟味・検討する場という意味を包含するものである。本研究の場合、熟達教師には、若手教師の実情に寄り添い、よき相談役として学びを価値づけたり励ましたりしながら成長を促す「指導性」が求められよう。

本研究においては、熟達教師との「対話」が若手教師の自覚的成長を促す重要な場となるよう、「対話」の場面を「鑑識眼」育成プログラムの中に意図的に位置づけた。若手教師が実際の自分自身の成長状況に応じて、教師像の具体を確認したり修正したりしながら自覚的に個性的な成長が促されるように、豊富な実践的知識をもつ熟達教師が意図的に関与する場を重視するのである。

#### (4)「鑑識眼」育成プログラムの構成

以上述べてきた「重層的・文脈的な解釈」を重視した授業事後研究会を若手教師の成長の契機として位置づけ、若手教師が熟達教師とポートフォリオを介在した対話を重ねながら「鑑識眼」を洗練させていくための方法を、具体的な内容と手順で示される一般化したプログラムとして構成した。その際、プログラムに「成長の自覚化を促すためのワークシート群」を内包させた。具体的には、若手教師が記載するワークシートとして、リフレクションシート (A)、授業力成長一覧シート、成長シート、熟達教師の記載するワークシートとして、リフレクションシート (B)、成長シート、若手教師と熟達教師の対話場面に使用するワークシートとして、リフレクションシート (C) の5種類のシートである。

「鑑識眼」育成プログラムは大きく「Ⅰ. 実施前準備」「Ⅱ. 授業事後研究会」「Ⅲ. 授業事後研究会後」の3つの展開場面として内容を構成した。

まず、「Ⅰ. 実施前準備」の段階で行う内容は以下の通りである。

第一に、若手教師と熟達教師が「鑑識眼」育成の意義と、その方法について理解・共有を図る。ここでは、「鑑識眼」育成プログラムの全体像と各段階における作業内容の具体を確認することになる。若手教師、熟達教師が使用するワークシート群や、対話場面の作業手順等についてが確認の対象となる。

第二に、若手教師はリフレクションシート (A) に、若手教師がプログラム開始時点での自分自身の授業力について自己評価を行う。また、それぞれの授業力の項目に該当する力量レベルを授業力成長一覧シートにグラフとして記入し、リフレクションシート

(A) および授業力成長一覧シートを熟達教師に渡す。

第三に、リフレクションシート (A) および授業力成長一覧シートを受け取った熟達教師は、対象となる若手教師の授業力にかかわる意識を把握し、今後の願いや育成の見通しや方向性について、リフレクションシート (B) に記入する。

第四に、熟達教師は、自身のこれまでの鑑識眼の形成に影響を与えてきた実践的知識の存在について振り返り、リフレクションシート (B) に記入し、今後の若手教師への助言を行うための手がかりとする。

次に、「Ⅱ. 授業事後研究会」の段階で行う内容は以下の通りである。

第一に、若手教師は、授業研究会が実施される前に、自分自身の授業力の状況について、授業力成長一覧シートを見て確認し、今回の授業研究を通して向上したい授業力の要素を意識しておく。

第二に、授業事後研究会を次の手順で実施する。①『鑑識眼』育成の意義の共有化②事実の固有性・文脈性を尊重するための発言プロトコル記録③「鑑識眼」深化に向けた視座把握のための事前の打ち合わせ④授業の全体構造の概観を共有するための前面模造紙の準備⑤「教育批評」としての個性的な参画を保障するための説明と付箋紙配付⑥各教師の授業の具体的事実の抽出と交流による解釈の差異性と同一性の顕在化⑦論点の焦点化と鑑識眼の指導改善への結合の模索⑧固有のドラマとしての授業事後研究の把握・蓄積と「鑑識眼」の洗練の自覚化、の8つの手順を踏むものとした。その際、若手教師と熟達教師は他の教師と同様に具体的事実を付箋紙に抽出し、その意味の解釈を行う。

第三に、授業事後研究会直後に、若手教師と熟達教師との対話を設定する。対話場面においては、若手教師は、リフレクションシート (C) に授業事後研究会で自らが抽出した具体的事実を明示し、なぜその事実を取り上げたのか、その事実を解釈したのかについて熟達教師に説明する。若手教師の説明に対して、熟達教師は、若手教師の具体的事実の解釈の仕方について、より重層的・文脈的な視点から助言を与え、若手教師の「鑑識眼」の洗練を促進する。

最後に、「Ⅲ. 授業事後研究会後」の段階で行う内容は以下の通りである。

第一に、対話を終えた若手教師は、授業での具体的事実のみえ方、すなわち、「鑑識眼」への熟達教師から得た助言を意味化・価値化して、成長シートに言語化して整理する。また、同時に、今回の授業事後研究会とそれにかかわる熟達教師との対話で実感できた自らの成長を、授業力成長一覧シートに要素を指定してグラフに加筆する。

第二に、熟達教師は若手教師が意味化・価値化した学びに対してコメントを記入し、今後の「鑑識眼」の洗練を含めた授業力の成長について励ましを与える。

以上の手順を踏むことによって、若手教師は一つの授業の中で生起する具体的事実をどうみるかについて考察し、授業力に内包される「鑑識眼」の重層的・文脈的な解釈を繰り返すことによって専門的力を高めていくことができるであろう。そして、実践の具体的事実の個別性、文脈性、物語性を前提とした「鑑識眼」の洗練は、熟達教師の適切な関与を伴ってこそ実現するのである。

(5) 「鑑識眼」育成プログラム運用の実際と考察

作成した「鑑識眼」育成プログラムを実際の学校教育現場 (H県N市立I小学校) で運用し、本プログラムが若手教師の「鑑識眼」育成にどのように機能したかについて、①「鑑識眼」育成プログラムにポートフォリオ評価法を活用したことによって、若手教師の自覚的・自己修正的な成長がみられたか、②「鑑識眼」育成プログラムを授業事後研究会を核として構成したことによって、若手教師の「鑑識眼」が「重層的・文脈的な解釈」の力量として形成されているか、の2点を視点として考察を行った。

①ポートフォリオにみる若手教師N教諭の自覚的成長

本プログラム開始後、ポートフォリオ評価法の特質である変容や成長の自覚化、および、熟達教師と若手教師とが成長過程において共同作業で学びの意味を共有・確認・修正していく「アセスメント (assessment)」としての側面が、若手教師N教諭のポートフォリオに蓄積された成長シートの紙面上の熟達教師とのやりとりに象徴的に表れている。

例えば、2012年8月28日の授業事前研究会におけるN教諭の成長シートには、熟達教師I教諭からの共感的な励ましと、実践への主体的な挑戦を促す言葉が記述されている。とりわけ、I教諭の特徴的な実践的知識として焦点化される「単元観の重要性」と「実践への試行錯誤の重要性」が、N教諭への助言の視座となって、I教諭からの助言を受けたN教諭は、「単元づくり」という視点から自己を更新する可能性を高めていこうとする記述が見られた。

また、2012年11月30日の校内研究会後のN教諭の成長シートには、N教諭のこれまでの「単元づくり」への理解が、他教科の「単元づくり」の意味へと援用されて理解を深化させている。I教諭はこの考えに対しても、共感的・肯定的にN教諭の気づきに助言を与えると同時に、N教諭の理解を再度意味化・価値化するリボイスを行い、他教科でも適応

できることとして意味を再提示している。

これらの2回の対話を通して、N教諭の成長力一覧シートの要素「単元全体の組み立て方」の項目は、開始当初のstage-5から2ランクの成長が加筆されてstage-3と変化している。すなわち、熟達教師I教諭との相談的・対話的關係のもと、授業研究にかかわる個別の事柄に対して共感的・肯定的な助言を得ながら、若手教師N教諭は価値ある学びの蓄積をポートフォリオに自覚しながら成長感を高めているのである。

②授業事後研究会を通じた若手教師の重層的な解釈力の形成

2012年10月22日の授業事後研究会後、若手教師T教諭と熟達教師I教諭との対話が設定された。そこで、T教諭は本時からT35とC39の発言を抽出し、その解釈について説明を行った。

まず、T教諭は、前場面での出来事と関係づける教師のT35の働きかけが、児童の停滞した思考を促したという解釈をしている。また、C39については、「物語を読む時に僕が子どもだったらどこでワクワクするかな」という発言から、児童がこだわりをもって読むであろうと想定する部分や、その部分に関連する児童の発言を、適宜「上手く拾って」繋げていくことが大切であるとして、本時それに該当する契機となるC39発言にもっと教師が絡むべきだったのではないかと解釈したのである。これらのT教諭の2つの具体的事実の解釈に対して、I教諭は同じ事実に対する解釈と助言をT教諭に行った。

I教諭は、授業事前研究会での「発問の間口」についての議論を話題にしながら、具体的に明確な評価規準の存在とその評価規準にいざなう教師の働きかけが連動することの必要性について強調してT教諭に述べている。この点は、「ねらい」と「本時」とを関係づけて指導することの重要性を、I教諭がT教諭に意図的に話題化しているものと思われる。すなわち、I教諭は、T教諭の抽出したT35とC39の意味を包括した形で、評価規準を明確に意識した教師が、授業の実際の文脈上で生起する児童の発言の中で、どのずれに反応し児童の思考を「動かしていく」のかという、授業のon-goingな進行過程における重層的な解釈の必要性として価値化し指摘しているのである。

対話終了後、T教諭は、成長シートに「A実践の本時のねらい（評価規準）では、抽象的で子どもの学びを価値づけるのは不十分である。語尾『～を想像する』『読みとる』では子どもの姿で判断できない』目に見える形で設定すべき。今回の授業では『他の動物のぼうしに対する思いの違い』を説明しているかどうかを基準となるべき。T35で教師が他の場面とつなげさせた発言を選んだ

が、判断基準を常に意識して教師が授業に臨めばそういった働きかけができたはずだ。」と記述し、授業力成長一覧シートの要素「ねらい（評価規準）の設定の仕方」として価値化している。これは、本プログラムの今回の対話を通じた「鑑識眼」の洗練が、具体的事実と「ねらい（評価規準）」の修正と連動している点に新たな気づきを得たということである。

すなわち、T教諭の「鑑識眼」は、授業内の具体的事実間の重層性から、授業内の具体的事実と授業内では生起していないものとの重層的解釈へと洗練され、総体としてのN教諭の授業力は向上していくものであったといえるだろう。

## 5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計2件）

①勝見健史，小学校教師の「鑑識眼」に関する一考察—熟達教師と若手教師の授業解釈の差異性に着目して—，学校教育研究，査読有，No. 26，日本学校教育学会，2011，60-73

①勝見健史，ポートフォリオ評価における「学びの事実をメタ認知する活動」，国語教育研究，査読無，No. 466，日本国語教育学会，2011，32-35

〔学会発表〕（計1件）

①勝見健史，小学校教師の「鑑識眼」に関する一考察—机間指導中の教師の評価行動に着目して—，日本学校教育学会・第25回大会，2010年7月31日，東京学芸大学

〔図書〕（計4件）

①勝見健史，他，金子書房，教育フォーラム50，2012，58-69

②勝見健史，他，金子書房，教育フォーラム46，2010，58-70

## 6. 研究組織

(1) 研究代表者

勝見 健史 (KATSUMI KENJI)

兵庫教育大学・学校教育研究科（研究院）・准教授

研究者番号：20411100

(2) 研究分担者

佐藤 真 (SATO SHIN)

兵庫教育大学・学校教育研究科（研究院）・教授

研究者番号：20324949