

授業研究を核にした学び合うコミュニティの形成過程：小学校における授業研究会の改革期の事例研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岸野, 麻衣 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/6865

授業研究を核にした学び合うコミュニティの形成過程

小学校における授業研究会の改革期の事例研究

岸野 麻衣

1. 問題と目的

日本の学校においては多くの学校で授業研究がなされ、授業研究を通して「学びの共同体」が構築された事例について様々な実践報告がなされている(佐藤, 2006)。しかし、授業研究が慣習となっているがゆえに、学校によっては形骸化していることも少なくない。授業を公開した教師に対して、参観した同僚が表面的な感想を言うだけで終わったり、あるいは逆に教師の指導技術の課題を厳しく追及して終わったりすることも少なくないといえる。

授業研究が、参加するすべての教師にとって学べるものになるには、参加する教師それぞれに“inquiry as stance”が必要であるともいわれている(Cochran-Smith & Lytle, 1999)。しかし一方で、参加者の関心にずれが生じたり、信念対立が生じたり、授業研究が教師間の葛藤を生じさせるものにもなりかねない(Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001)。いくつかの学校では、授業の中で子どもの学習過程に焦点を当てて検討する方法が伝統的に行われてきているが、これはこのようなずれや葛藤を克服する方法にもなっているのではないかと考えられる。(長野県伊那市立伊那小学校, 1982; 富山市立堀川小学校, 1999 ほか)。

ただし、この方法を導入しようとする時、それについてもまた教師間の葛藤が生じ、たとえば教師の指導技術以外の何を見たらいいのか分からないという声と、やってみようという積極的な声との間で衝突が生じがちでもある。

そこで本論文では、小学校において、子どもの学習過程に焦点を当てた授業研究会を立ち上げ、研究会のあり方を改革していく時期において、それが学校の中で受け入れられ、授業研究を核に学び合う教師のコミュニティが形成されていった過程について、その構造と要因を事例研究により明らかにしたい。

2. 方法

子どもの学習過程に焦点を当てた授業研究の導入に成功した、極小規模の小学校の事例を取り上げる。全校児童 37 名、教職員 14 名の学校である。当該小学校に勤務していた松宮弘明教諭(40 歳代の男性教諭、本校は勤務 6 年目、6 年生担任、学級は男 2 名、女 4 名)が福井大学教職大学院スクールリーダー養成コースの院生となり、著者を含む 2 名(もう 1 名は実務家教員)が担当

者として学校での実践研究を協働で支え、展開していく働きかけを行った。具体的には、松宮教諭の相談に乗りながら、大学院在籍中の1年間のうち7回にわたって来校し、主に授業研究会に参加した。その際従来の「指導助言者」という形ではなく、「共同研究者」という位置で、授業研究会に共に参加し、授業後のグループ協議の中で発言するスタイルを採った。また大学では松宮教諭の実践の振り返りをほかの教員と共に支え、その実践研究報告は松宮（2009）として公刊されている。

本研究では、松宮教諭によって報告されたこの記録と、著者が校内研究会に参加した際の記録等を合わせて、学校に授業研究が広がり、学び合う教師集団が形成されていく過程を著者の視点で追いながら、その構造と要因を分析していく。

3．結果と考察

実践の過程について、実践者である松宮教諭の視点からは、松宮（2009）に詳細に記述されているが、本稿では著者の視点から4期に分けて実践の過程を簡潔に記述し、その意味について考察していきたい。

（1）第1期（4～5月）：連携体制のもとでの提案

まず4月中旬に、福井大学教職大学院の学校拠点方式のシステム（現職院生は学校に勤務し続け、大学院教員が学校に訪問して学校の課題について実践研究を進めることで科目を履修する）を管理職に説明するため、また学校の現状を知るために学校を訪問した。3月の末に大学で教育委員会・関係機関・学校の管理職に向けて行った説明会において、校長は有力な教諭が学校を休んで大学院に通うことになったら困るという心配を語っており、学校拠点方式の説明をして理解を得ていたが、4月のこの来校時にも再確認し、安心した様子が見られた。それならば松宮教諭の教職大学院入学を契機に、大学院教員の来校をうまく活用して校内の授業研究を活性化し、他の教員にとっても力量を高める機会にしたいという強い意志が語られた。この場には、研究主任の女性教諭も同席し、校長と研究主任と松宮教諭の間で意思の疎通が図られ、連携体制ができていくことがうかがえた。

4月下旬の土日、大学院に院生が集まり、これまでの実践と今後の計画について小グループで語り合うセッションを行った。松宮教諭はそこで大変に刺激を受け、それまでは何から始めたらいいか悶々としていたのが、自分もやってみようと「スイッチが入った」という。

それを受けて5月、松宮教諭が国語の授業を公開し、全校の教師で参観することを試みるようになった。授業は、国語「カレーライス」の単元で、子どもに一人一部ずつ教科書の文章のコピーが配布され、それぞれが感想や疑問を書き込んでいき、それらを発表していき、教師がそれを黒板に貼られた拡大版に書き込んでいった。互いの読みとりを子ども同士で交流し、それぞれの子どもなりの読みが作られていく授業だった。

授業後の検討会は4人グループ3つに分かれ、子どもの学びの様子に焦点を当てて話し合った。1人の教師が授業を参観しながら逐語的な記録を作成しており、その記録を見ながら印象的な子どものことばや場面について話をし、子どもの読みや教師の読みに迫っていった。このようなスタイルの検討会は初めてのようだったが、予想以上にそれぞれの教師が見たことを多く語り、お互いの語りにも触発されて話が尽きなかった。各グループで話に出た特徴的な言葉を白い短冊にマジックで書き、模造紙に貼り、全体会で順に紹介しあった。教職大学院の教員が1人ずつ入っていたグループ2つは、短冊に子どもの言葉や動きが中心に書かれていた。

初発の段階として重要だったと思われることが3つ挙げられる。第1に、管理職が、松宮教諭

の大学院入学が学校の授業研究を活性化する突破口になると捉えていたのは大きな意味があると考えられる。5月の授業研究会においても冒頭の挨拶で、「松宮教諭が大学院に入学したことで大学から教員がやってきて、みんなも学ぶことができる」と意味づけて語られた。一方で我々としても、学校の他の教員に対して「指導者」ではなく「共同研究者」のスタンスであることを意識して関わり、侵襲的にならないように気をつけた。

第2に、松宮教諭に「スイッチが入った」ことである。松宮教諭は研究主任ではなく、研究を推進するにはおそらく提案のしにくい立場であったといえる。また同僚はベテランの教諭が多く、今までの実践を変えることに抵抗を示されることを恐れて「何から始めたらいいか悶々としていた」ようでもある。しかし他校の教師たちと語り合う中で、実践を進められないことを、立場や同僚といった外在的な要因に帰属するのではなく、自分の問題として引き受けることができたのだといえる。

第3に、自分の問題として引き受けた松宮教諭が自らの授業を開き、そこから研究会を始めたことである。4月の来校の際、我々は松宮教諭の授業も参観していたが、その授業について松宮教諭は満足できる内容でなく「冷や汗をかく」思いをしたという。おそらく5月に同僚に授業を公開する際も、自信を持って授業を開いたというよりは、まずは自分が腹を割って授業を開き、一緒に授業研究を進めることに誘うような意味があったのではないかと推察する。

(2) 第2期(6~7月): 他の教師に広がる学びの輪

6月には、5月の授業研究会を受けて、このような検討会なら自分も実践してもかまわないといった研究主任が国語の授業を公開し、授業後にグループ協議を行った。授業は、次々と子どもが自分の読みを発表していき、参観していると子どもの言葉に引き付けられるような授業であり、文章表現に対して子どもが自分の感性で読み解いていく過程が見えた。ただし教師が子どもの言葉を追うだけでなく、もう少し深めたり掘り下げたりする必要性が感じられた。授業後の検討会では、子どもたちの読みの様子を出し合っていく中で、授業者が自ら、子どもの言葉を追うだけで掘り下げられなかったことについて「これが私の課題なんです」と発言した。誰かに厳しく指摘されるのではなく、自分で気づいていけるよさがあると感じた。

7月末には新学習指導要領の検討会を行った。参加者は予め答申の審議のまとめを読んできて、大事だと思うところに線を引き、どうして大事だと思ったか、実践にどう生かしていくかを話し合った。話題になったキーワードを短冊に書き、模造紙に貼っていき、グループごとに報告しあった。予め読んでくることについて「読むのが大変」という声もあったそうだが、グループでの検討に入ると、自分のクラスの実態に合わせて読み込んでおり、どの教師も自分の実践にしっかりつないで捉えてきていた。終了後、松宮教諭と校長と今後の方向性について話し合う中で、学校全体で実践記録をまとめていく方向で一致した。また8月には大学教員は参加できなかったが、1学期の実践を振り返り交流しあう研究会が開かれ、子どもたちの書いたものなどを持ち寄って語り合うことが行われたという。

第2期については主にこれら2つの研究会に参加したが、その意味として3つのことが挙げられる。第1に、研究主任が松宮教諭に続いて授業を公開したことである。この月に3本の授業公開を抱えていたそうだが、それにも関わらず公開授業を引き受けたのは、おそらく研究主任としての責務だけでなく、松宮教諭の趣旨に賛同し一緒に校内研究を進めていこうという思いを持ったためでないかと推察できる。このようなコアメンバーができたことは改革を進めていく上で大きな意味があったといえる。

第2に、授業研究会がそれぞれが自ら学ぶ会になりつつあることである。授業者は、他者に指摘されるのではなく自ら自分の課題に気づき、どうしたらいいか誰かに教えを請うのではなく自ら考

えようとしていく。松宮教諭はまた富山市立堀川小学校の公開研究会に参加して刺激を受けた後であり、堀川小学校のような実践をどうしたらできるのかという課題意識を持って授業を参観し、そのことを考えていたようである。

第3に、新学習指導要領の答申というテキストを通して、今求められている教育のあり方について教師集団がビジョンを共有し、そこに向けての自分の実践的な課題を意識化したことである。特に「生きる力とは」「基礎・基本の習得と思考力・判断力・表現力の育成は車の両輪」など重要な理念について共有し、その上で今の自分の課題を意識したことで、これもまた教師自身が学び、自分を変えていこうとする集団になることにつながっていたといえる。さらに8月の実践交流会において、1学期に行った授業を改めて見直すことが行われており、毎回の授業の振り返りに留まらず、時間を経て再度異なる目で授業を振り返り、自身の実践を具体的に捉え直すこともできたといえる。

（3）第3期（9～11月）：子どもの変化と同僚教師たちの公開授業

10月には、指導主事訪問の日に松宮教諭が共同参観授業として公開授業を行った。ここでは、子ども同士の関係に変化が見られた。5月の授業の際松宮教諭は、学級で浮いてしまっている女兒と男児を中心に据え、学習をリードする役割を与えたり、2人の発言を尊重したりして授業を進めることを意識していると話していた。それを続けてきた成果が、クラスの中で女兒が発する疑問が、授業を進める原動力になっていた。時々おかしな発言もあるが、それを他児が許容し、行き過ぎたときには突っ込みながらバランスがとられていた。授業後の検討会は、指導主事もメンバーとしてグループに入り、いつものようにグループに分かれて行われた。教師たちはかなりこのスタイルに慣れてきており、子どもの発言を追いながら、先生方自身の読みも語りながら、進められた。

また、この周辺の時期にこれまでまだ授業を公開していなかった同僚教師たちも順に授業を公開し、子どもの学習過程を踏まえて協議が行われていた。これらにおいて大学教員は不在であったが、松宮（2009）の記録によると、活発な議論が行われている。

第3期においては3つのことが指摘できる。第1に、松宮教諭自身が4月から自分の授業をよりよいものにしようとしてきたことがよくうかがえることである。授業研究の改革を提案してきた教師自身が他者から学び、自分の実践を変えようとしている様子は、同僚の教師にとっても触発されるものが大きいと思われる。

第2に、そこに子どもの変化が伴っていることである。教師のあり方が変われば子どもたちの振る舞いも変わるということを目の当たりにすることもまた、同僚の教師にとってはそれぞれのあり方を問い直すことにつながったのではないかといえる。

第3に、教師たちが子どもの発言や動きをつぶさに捉えて教材や教師の行為について検討することに慣れたことである。「こうすべきである」というあるべき指導法の話に終始するのではなく、子どもの姿に基づいてそれぞれの視点で授業を語り、学ぼうとする姿勢が見られた。学びあう授業研究が定着しつつあることともいえよう。大学教員の存在がなくなるとも、自然と教師同士で語り合い、教師自身が協働で探究していくようになっていった。

（4）第4期（12月～2月）：記録のサイクルに向けて

10月の来校の際、松宮教諭とは空き時間を利用して記録化に向けて話し合いを行った。「学校として実践のまとめを作っていきたいと思うが、それを呼びかけるのに難しさを感じている」「実は自分でも記録を作っていく意味について十分わかっていないみたいでうまく説明できない」「大学の先生からみんなに講義をしてほしい」といわれた。それに対して、実践を振り返り今後につ

なげる自分たちのための記録であること、それにより何気なく行っている自分の実践を意識化することができることなどを話した。そして「大学の先生からの講義」になると、どうしても腑に落ちず「やらされている」感じになってしまうのでやめたほうがいいと伝え、「いきなり書くのに抵抗があれば、まずは語りあってみたらどうか」と提案した。

それを受けて12月、実践を語りあう会を行った。やはりグループに分かれ、今年度特に力を入れた授業や印象的だった授業について、教材や子どものノートを元に、それぞれの取り組みを報告しあった。「語れるだろうか」と言っていた教師たちも、語り出せば時間が足りないほどとなった。ベテラン教師が若い教師に自分の体験を話す様子なども見られた。その後、主に語った授業についてそれぞれ記録をまとめ、2月には実践を読みあう会をグループに分かれて行うに至った。

第4期には、2つのことが指摘できる。第1に、「記録」として文字にする仕事はそれを学校に導入しようとする松宮教諭にとっても抵抗のあるものであったことである。実際のところ、記録化に進むには急ぎすぎているようにも思う。まずは実践を語り合う会として、4月からこれまでの実践を振り返り、授業直後や学期ごとの省察からもう少し時間を置いて再度実践を語り省察を深めたことに意味があったと考える。そこから2月までに、語ったことを文字にしていく中でさらに言葉を吟味し、省察が深まったのだといえる。

第2に、実践を語り合う中で世代を越えて学び合う関係が強化されたことが指摘できる。これまでの授業研究会の中では、共通して参観した1時間の授業がテーマになるのに比べ、単元レベルの長い実践を語る中では、話題の幅も広がり、多様な視点から話し合いが可能になるといえる。その中だったからこそ、ベテランの教師が若い教師にこれまでの自分の実践経験を語る余地もあったのではないかと考えられる。

4 . 総括的考察

(1) 授業研究を核に学び合う教師のコミュニティが形成された過程

ここまで、4つの時期ごとに著者の視点から実践の過程を記述し、分析を行ってきた。これらの過程では、管理職や他校の教師との関わりに支えられながら、松宮教諭の学びと同僚たちの学びが重なり、さらには子どもたちの学びも重なる中で、授業研究を核に世代を越えて学び合う教師のコミュニティが形成されてきたことが読み取れる。この過程は図1のように表すことができる。

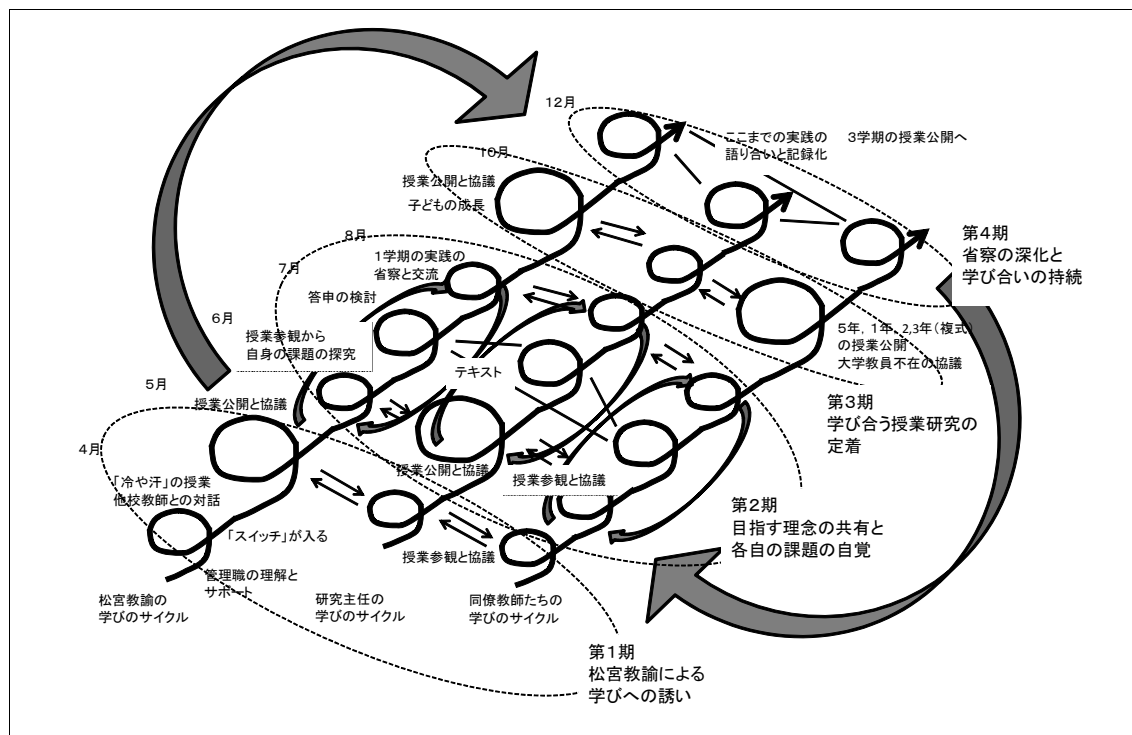


図1 授業研究を核に学び合う教師のコミュニティが形成された過程

第1期において松宮教諭による誘いから授業研究を通じた学びが始まり、それは第2期の研究主任の授業公開へと続いていく。共通のテキストを介して目指す理念を共有すると共に、そこから各自の課題を自覚し、また毎時間の単発的な振り返りに留まらず1学期というある程度長い期間を経ての振り返りを各自で行うことで、課題をより具体的に自覚し、次の展望を拓くことにつながったといえる。それは第3期の松宮教諭や同僚教師たちの公開授業へと展開し、学び合う授業研究が自然な形で進められ、定着していく。第4期には、8月のときよりもさらに長期的な視野を持って4月からの実践を振り返り、文字化も含めて省察を重ね、3学期の授業公開へと学び合いが持続していく。さらにはこの4期にわたって行われてきた、協働での授業研究と理念や実践に関するテキストを介した一連の学び合いが1つのサイクルとなり、次年度の展望を拓き、実践につながっていくことが推察できる。

(2) 他校への一般化可能性

図1を踏まえて、他の学校においてもこのように授業研究を核に学び合う教師集団を形成していく上で、一般化可能と考えられる実践的意味について述べたい。まず、どの期においても必ず授業研究が核となっており、子どもの学習過程を具体的に詳細に検討し、そこから教師の行為や教材研究について反省的に捉え直したことである。教師がどうあるべきか、教材がどうあるべきかという批判から出発せずに、授業での子どもの言動から教師や教材の問題を考察したことで、教師集団にとって授業研究が取り組みやすくなり、第1期から第2期へスムーズに移行することが可能になったといえる。またこの方法を導入できた背景には、管理職と研究主任のバックアップが大きく、不安を口にする教師もいた中で「とにかくやってみよう」と背中を押してくれた。新しい手法を取り入れる際には、やはりコアとなるメンバーへの理解とそこからの推進力が重要であったともいえる。

さらに授業研究を単に何度も繰り返すのではなく、テキストを介して目指す理念を共有したことは大きな意味を持つ。単発の授業研究ではその時その時の授業については考えても、そこから

先には思考が発展しにくい。テキストという媒体によって、いったん日々の授業の文脈から離れることで展望を持って自身の実践を捉え直すことが可能となり、そこに照らしてそれぞれの課題を自覚することにつながったといえる。同時に、1 学期の実践を振り返るという長い時間を経ての省察を組み込んだことで、さらに自身の実践を異化して捉え直すこととなり、課題の自覚がより具体化され、2 学期以降の実践に結びついたといえる。その意味で、実践を捉え直し次の学びに結びつけていく仕組みをいかに組み込むかということが重要だったといえる。

この第 2 期があったことにより、第 3 期の授業研究はより質が高まったと考えられる。すなわち教師それぞれに課題が自覚された上で授業研究に臨んだことで、他者の授業であってもそれぞれが学ぼうとすることができたのではないだろうか。また子どもの学習過程を具体的に捉えることから検討を始めていることの意味も、単に話しやすいということを超えて、授業で子どもに見られた事実を教師間で共有し、相互の見方や思考を重ね、参加者自身の見方や思考を問い直す意味を持つようになっていたと考えられる。そしてこのことは参加者の情動にも影響していたのではないかと推察する。著者は参加を重ねるにつれ、当該小学校の研究会では教師集団と一体感を覚えるほど協議に没頭し、実践的な知に刺激を受ける「楽しい」感覚を持っていた。外部者として場をうまくコーディネートしなくてはならないという意識を持つ必要がないほど、自然な形で互いに「楽しみ」ながら話を進めることができた。データとしては不十分であるが、このような場の感覚が生まれることは非常に重要なことだったと考える。教師たちも同様に研究会に構えることなく参加して知的な刺激を受け、教師自身が学ぶ喜びを感じながら、自身の次の実践に向けて動機付けを高め、展望を拓き、挑戦していくことが可能になったのではないだろうか。

そして、授業研究のサイクルに終わらず、4 月からの実践を振り返り、語り合いと文字化を含めた省察を重ねるサイクルを入れたことで、次年度の実践の展望に結びついたと考えられる。ただし、実践を書くという営みは教師にとって苦しいことでもあり、その後の聴取によると、次年度には行えなかったという。本年度はいわば松宮教諭をはじめとする他者からの要請もあって書くこととなったともいえ、教師たち自身が実践を書くことで得られる省察の良さを感じ、それが学校の文化となっていくのは容易ではないといえる。

(3) 教師の学習の展開に向けた理論的意義

次に、本論文で明らかになったことの理論的意味について述べたい。教師の学習について個とコミュニティの関係を Shulman&Shulman(2004)は図 2 のように示している。教師はビジョンを持ち、動機付けられ、また一定の理解のもとで実践し省察して学んでいくが、それはコミュニティで共有された理念やビジョン、コミットメントやサポートの共有、知識ベース、コミュニティの実践と省察に支えられているという。本論文でここまで述べてきた中でも、目指す理念を共有し、サポートや知的刺激により動機付けを得て、世代を越えた実践知の交流に支えられながら、教師それぞれが自身の課題に向けて実践と省察を重ねていく過程が見られた。その点で、このモデルと同様の関係が見られたといえる。

しかし一方で、このような平板な関係ではないことも本論文から指摘できる。第 1 に、図 1 のような長期に渡る時間の流れの中で個々の教師の学習過程が重なり合ってコミュニティの学習と個々の教師の学習が相互に展開していくということである。第 2 に、個々の学習をつなぐものの重要性である。本論文では、理念の共有に関わるテキストや各自の実践を表す子どもの作品等の成果物や実践の記録、授業の中で子どもに見られた事実、といった対象がいつも教師間に存在し、それが個々の学習をつなぎ、コミュニティの学習につながっていたといえる。これらを踏まえて個とコミュニティの学習過程の関係を明らかにしていく必要があるといえる。

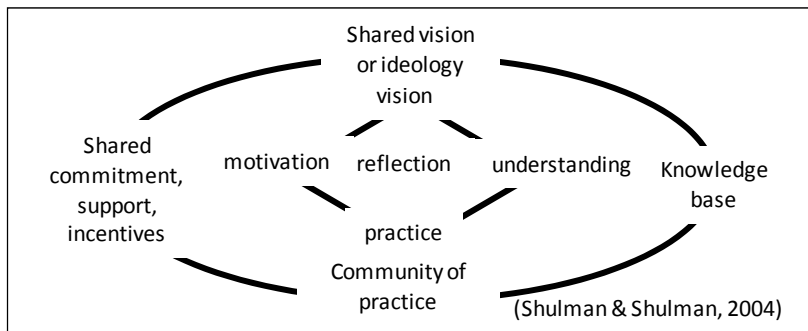


図2 Shulman&Shulman(2004)による教師の学習における個とコミュニティの関係

(4) 今後の課題

最後に今後の課題として4つ挙げたい。第1に、本論文は1つの極小規模小学校の事例であることが挙げられ、複数の学校での事例研究を重ね、より規模が大きい場合等学校の特性による相違や学校を改革していく上での異なる手法の可能性等も検討していく必要がある。第2に、本論文は大学教員も参加した1年間の改革期の検討であることが挙げられ、改革期の後、どのように校内研究が展開し、教師集団の学びが継続していく過程についても検討していく必要がある。第3に、本論文は1年間の過程について学校で行われた出来事を中心にその意味を検討してきたが、そこでの一人一人の教師の語りや変容について微視的な分析により教師たちの学習過程を丁寧に検討していくことも必要であるといえる。第4に、本研究では教師たちのコミュニティの形成について分析を行ってきたが、実際には学校に関わってきた著者を含む2名の大学教員もこのコミュニティに含まれていたといえる。協働で実践研究を進めていく中で我々自身も学び、変容しながら学校に関わり、学校のコミュニティもまた変容していくという相互作用が生じていた。このような関わり手も含みこんだ分析も今後の課題といえる。

引用文献

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- 長野県伊那市立伊那小学校. (1982). 学ぶ力を育てる. 明治図書出版.
- 富山市立堀川小学校. (1999). 生きかたが育つ授業：上巻・理論編. 明治図書出版.
- 松宮弘明. (2009). 協働による授業改革を目指す：国語科の授業改革を通して. 学校改革実践研究報告, 51. (福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）)
- 佐藤 学 (2006). 学校の挑戦：学びの共同体を創る. 小学館
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271.

謝辞

協働で学校改革を進めてきた松宮弘明教諭をはじめとする学校の諸先生方，学校を共に訪問し協働で実践研究を行ってきた元福井大学淵本幸嗣准教授には，多くを学びました。心より感謝申し上げます。また本論文の執筆を許可いただいたことにも御礼申し上げます。

付記

本論文の一部は，日本教育心理学会第 52 回大会（早稲田大学），The World Association of Lesson Studies Conference 2011(Tokyo)において報告されました。