

校内授業研究の現状と今後のビジョンの構築

—全校研究会の在り方に焦点を当てて—

Present Situation in School Lesson Study and Constructing of the Future Vision

西尾朋子*・石川英志**

NISHIO Tomoko and ISHIKAWA Hideshi

キーワード：校内授業研究 全校研究会 協働 ワークショップ型研究会

はじめに

本稿は、その前半において「校内授業研究」の現状に見られる課題を三つの領域にわたって挙げ、その課題解決に向けての改善の方向を記す。その上で改善のための手立てを提案し、その概略を述べる。後半においては、それらの手立てのうちで、特に「校内授業研究」において重要な役割を持つ全校研究会の具体的な改善の手立てを示したい。

I 校内授業研究の現状と意義

新学習指導要領への移行期間に入っている。小学校では、2011年度からの完全実施に向けての準備を始めた。教材開発と授業準備に時間を費やした「総合的な学習の時間」が大幅に減り、教科に重点的に時数が振り分けられた。

新学習指導要領では、「生きる力」をはぐくむという理念の継承のもと、一層の知の習得と活用を目指している。確かな学力を育成するための具体的な手立ての確立に向け、思考力・判断力・表現力の育成などがキーワードとして定着しつつある。また、新しく外国語活動が位置付けられ、英語ノートが配られた。今を生きる子どものために、食育、情報教育、環境教育、キャリア教育といった新しい分野の教育の一層の推進もうたわれている。学校現場は、こうした文部科学省の方針、それに基づく県の方針、市の方針を受けながら、目下、試行錯誤のなかで教育課程を編成し直す作業を進めている。

新しい方針が出されるたびに、教師の多忙さに拍車がかかる。新しい単元指導計画の作成、年間計画の見直し、行事の精選、教材の開発、各種書類の作成等、多くの仕事を一気に抱えることになる。放課後の職員室では、教師一人ひとりが、自分の校務分掌に応じて、これらの膨大な仕事を期限までに完成させるのに大きな労力を費やしている。

しかし、学校業務は、指導要領の改訂に関わる仕事だけではない。各種の教育的課題の解決や、明日の授業準備、保護者への迅速な対応など、煩雑で複雑な業務が存在している。このため、教師は日常的に疲弊しており、「時間がない」が口癖のようにになっている。日中は、子どもと共に精一杯授業を行い、子どもが下校したあとは、会議に出席したり、出張に出かけたり、パソコンに向かったりして仕事をする。ゆっくり同僚と語る時間がなかなか取れない。定時に仕事は終了せず、残業や家庭への持ち帰りは当たり前となっている。心身の負担感は年々増大し、学校だけでなく、家庭や自身の健康に影響を及ぼすといった実態がある。しかし、大半の教師は、そのような実態を当たり前のこととして受け入れている。「子どものためになるならば」といった強い気持ちが、教師を支えている。

このような多忙や疲弊という困難な状況にも関わらず、教師は学校教育の中核となる授業に取り組み、さらにその内容を一層充実したものにするために、校内で授業研究を推進している。

教育基本法第9条に「教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」とある。ここにある、「研究と修養」を大きく担うものとして「校内授業研究」を捉えたい。教師に

* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）
・岐阜市立東長良中学校（前任校・恵那市立長島小学校）
** 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）

とって、「研究」とは、教師としての力量を高めるための改善の営みであり、「修養」とは、自分の優れた人格を形成するようにつとめる営みである。果たして実際に行われている「校内授業研究」は、それだけの意義を持っているのだろうか。

ここで、「校内授業研究」について改めて定義しておきたい。岐阜県においては、学校における研修は、大きく二つに分けられる。年度初めに職員会議で提案される「学校教育計画」を見ると、研修計画として、「主題研究」と「現職研修」という文言が目に入る。主題研究とは、授業を中核とした研修を意味しており、研究主題を軸に、主題設定の理由、研究推進の具体的な年間計画が示されている。つまり、主題研究とは、研究主題を具現するために、授業の公開を通して、教師が互いに学び合う研修として位置付けられている。現職研修とは、例えば生徒指導、人権同和、情報活用、特別支援など、各学校が特に課題として捉え、学ぶ必要があると判断した複数の項目について、講師を招いたりしながら、専門的な理解を深め、指導の向上を目指すために行われる研修である。

学校における「研究」が教師の力量を高める改善の営みを意味し、ある一定の志向性や継続性、具体性をもつことを考えれば、前者の主題研究と呼ばれるものが、校内研究において特に大きな比重を占めることが理解できる。したがって、ここでは、校内研究の中でも、特に授業をめぐる教師が学び合い高まり合う研修を、「校内授業研究」と呼びたい。

校内授業研究は、現在多くの学校で行われている。独自に研究主題を設定し、長期にわたって取り組んでいる学校があれば、県や市から委託されたテーマに基づいて2～3年のプロセスで研究を進めている学校もある。いずれにしても、教師は、在籍する学校の研究システムに組み込まれ、授業を通して、力量を判断され、切磋琢磨して自己の力量を改善することを強く望まれている。校内授業研究への教師の参画にどれだけの意義があるかを考えていく必要があるだろう。

ここで、校内授業研究を三つのサイドから見よう。

まず、学校経営の面から考えると、校内授業研究は、学校の教育目標を具現するための方途

の一つとして位置付けられよう。学校の教育目標は、その学校の独自性を象徴的に表し、願う子どもの姿が反映されている。学校の教育活動全体を通して子どもは学んでいくのだが、そこに、学校独自の意図性がなければ、特色ある学校とはならない。学校の子どもの姿は学校の文化を形づくる。だから、どの学校でも、学校の特色を打ち出し、学校の教育目標を具現していくような校内授業研究を、学校運営の柱として重視し、推進している。

次に、教師の側から考えてみると、教師としての自己実現に向かうプロセスとして校内授業研究は位置付けられる。自己のもつ授業力を発揮することこそ教師の本分であると、どの教師も少なからず意識している。非常に忙しい毎日であっても、教師は授業研究を行うことに対して異論を唱えないだろう。それは、教師には、研修の義務があるからといった型にはまった理由からではない。授業研究を通して、授業の在り方を考え、授業を通して何のために自分が存在するのかを自覚し、自らの力量を感じ取り、新しい見方や考え方を培っていくことに充実感をもてるからである。また、1時間の中で子どもの思いがけない成長を直接感じ取ることに素直に喜びをもてるからである。すなわち、授業を通して、子どもを通して、教師として生きる自分のアイデンティティを確認し、またその再構築を図ることができる。同僚と共に認め合い、鍛え合い、励まし合うことにより、教師としての自分の在り様に変化、向上していくことに喜びを感じる。「授業の中で生きる教師」という感覚が、どの教師にも根強くあるように思われるのである。

それでは、子どもにとってはどうだろうか。子どもの側として大切なことは、授業を通して、確かな学力を身に付けることである。確かな学力とは、子どもの「生きる力」を支えるものであり、基礎的・基本的な知識・技能や、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力、その他の能力を意味している。

したがって、自ら考え、仲間とともに練り合い、高め合うような、十分な学力の育成を保障するような授業であってこそ、子どもは大きく成長することができる。授業づくりそのものを考える校内授業研究を通して、教師が学び合い獲得する力量は、子どもの学びのデザインに直

結している。つまり、必要不可欠なものであるといえる。

学校経営の面から考えても、教師や子どもの面から考えても、校内授業研究は意味のある活動であるといえる。しかし現実には、多くの課題を抱えている。教師たちは、先述のように研究への意欲を内面にもちながらも、十分に発揮できてはいない。教師としての力量を高めていきたい願いと、現実の多忙さが相反してしまい、授業研究に熱心に取り組めば取り組むほど、仕事として重荷に感じ、自身のアイデンティティ形成に生かされていかない現状がある。次章では、その課題がどこにあり、どのようなものなのかについて具体的に論じることにする。

II 校内授業研究の課題について

校内授業研究においてどのような課題があるか、(1)研究授業の位置付け、(2)授業研究会の在り方、(3)研究組織・内と外の協働関係の構築の三つの領域に分けて考えてみた。

(1) 研究授業の位置付け

学校では、研究主題を具現するために、年に数回の研究授業を設定することが多い。学校にもよるが、各学期に一回以上は行われており、学校教育計画の主題研究計画に位置付けられている。研究授業は、校内授業研究サイクルの中で大切な位置を占めているが、十分に生かされているとはいえない現状がある。その理由は次の通りである。

① 授業者をめぐる物理的・精神的な負担感

先述したように、多忙な毎日の中で、学校全体として、校内授業研究に充てる時間の確保が難しい。研究授業を行うプロセスの中で、事前や事後の検討を含む多くの会議が設定され、時間が費やされる。研究推進委員や学年所属の教員などが中心となって、何度も学習指導案の検討を行い、教材研究を含めた指導内容の是非について議論をする。

また、事前授業（作成した指導案に沿って他の学級で試行的に実施する授業）を行う場合は、自分の担任している学級を自習にして参観をし、

放課後の会議で指導内容を再検討することになる。

したがって、研究授業に関わる教師集団の仕事の負担はかなり大きくなるといえる。研究授業を実際に行う授業者は、尚更である。研究授業は、自校研究における実際の成果と課題を見つけ出すという使命を帯びたものとして位置付けられており、自分の授業が校内授業研究推進に寄与するものでなければ実施する意味がないという重圧は避けられない。

また、普段は閉じられた教室（保守的な空間）が、他の教師の目に開かれるという非日常性が、授業者に緊張感を生む。大勢の教師の目に自分の学級の子どもの教師自身がさらされ、意見という名のもとで批判され、評価されるのである。日々の授業で何ら困らない教師が、あえて困った状況に置かれるという意味合いをもち、積極的に授業や子どもについて語り合うといった気持ちになりにくい。

したがって、授業者は、研究授業を終えたら、やっと終わったという安堵感が先行し、その後の授業改善や自己の研修に生かしていこうといった気持ちに結び付きにくいのである。

② 学習指導案の硬直化

こうした重圧を感じながら、「授業の中で生きる教師」としての自分を奮い立たせ、教材内容の分析をし、子どもの実態を考えながら、学習指導案を全力で作成している。指導の立場、子どもの実態、単元指導計画、研究構想との関わり、単元指導目標、本時の目標、本時の展開、板書予定図…等々を何枚にもわたり丁寧に記述する。授業研究会で厳しく批評、指摘されることを恐れ、落ちがないように詳細に書き連ねていく。さらに、同僚や管理職、指導主事等の助言を受けながら、丁寧に学習指導案を作成していく。

したがって、学習指導案を作成することに全力を傾けるあまり、書き終わった後、授業者は、すでに本時の授業を終えたような気持ちになってしまう。しかし、書き終えたからといって、授業者が書いた学習指導案で授業が行えるとは限らない。事前の会議において、大勢の教師が加わり話し合うことを通して、指導案は大きく修正されていく。その結果、特徴や個性のない、

無難で網羅的な、どの教室でも通用するような学習指導案になっていく。訂正して一般化してしまった、そうした指導案は、それに従って授業を行えば、誰でもうまく授業が進められるはずだといった色彩を帯びてくる。

ある研究授業では、事前授業を通して課題が明らかにされる。課題の解決に向け、再び学習指導案が修正される。そのようにして、学習指導案は、次第に授業者の手を離れ、目の前の子どもたちから離れていくのである。学習指導案の検討を通して、多くの技術的な実践の方法が獲得できるというメリットがあり、授業者は自分なりに納得して学習指導案を書き換える場合もある。しかし、自分の思い描いた授業とかけ離れてしまった場合、研究授業を終えた後、他の教師に責任転嫁したくなる。誰かに授業をやらされているような気持ちがずっと教師を支配し、授業者としての充実感を得られることは少ない。

あるいは次のような問題もあるだろう。研究授業を行う直前まで、微細な検討を続け、容赦なく書き換えられた指導案。そういった指導案をもとに行われた授業は、教師によって考え抜かれた指導案の枠から子どもがはみだすことを許さない。指導案の展開通りに、子どもが動くことを期待する。これだけ時間をかけ、いろいろな人の意見を取り入れて考え抜いた授業なのだから、思い通りに子どもが動いて当然だという意識が芽生える。子どもが教師の枠からはみ出さない授業であればあるほど、「よく練られた指導案に基づく子どもの実態に即した授業」といったように、外部からの授業の評価が高くなり、教師の満足度も上がるといった事実に対して、大いに疑問を感じる。

学習指導案は、あくまで授業者のものであり、授業者の意図を他者に示すものでなければならない。したがって、研究を意識するあまり、他の教師が介入(助言)し過ぎて、当初の授業構想が、授業者の志や問題意識から離れてしまうようでは、何のため、誰のための授業であるかわからなくなってしまう。授業者の手から離れた指導案では、目の前の子どもとつながることは難しいのではないだろうか。

(2) 授業研究会の在り方

一つの研究授業をめぐる、私たちは多くの会議(「授業研究会」と一般に呼ばれている)を通して、活発に意見を交流している。小学校では、研究推進会議、学年会議、教科会議、ブロック会議、全校研究会などがそれにあたる。研究主題を具現するために、よりよい方向を見つけ出そうと各自が意見を述べ、交流し、努力を重ねている。

特に、授業直後の全校研究会では、授業観察の共通の視点を2, 3設け、それらの視点に沿って話し合うことを通して、ねらいの是非、課題設定の仕方、発問や指示の具体的な技術、自己評価や相互評価の在り方、指導過程の工夫など、授業内容や方法について理解が共有され、深められていく。1~2時間の限られた時間の中で、授業の具体的な様相について語り合い、研究や授業そのものの成果と課題を端的に導き出そうとする。教師個々のモチベーションには、若干差はあるものの、こういった会議を繰り返し行うことによって、校内授業研究は進められているとっていいだろう。

しかし、授業研究会には次のような課題が潜んでいると考えられる。

①事前と事後の不均衡

まずは、研究授業をめぐる事前検討と、事後検討の不均衡があるだろう。

研究授業を実施する際に、私たちは、事前検討や事前授業を熱心に行い、大きな労力をかけている。先述したように、特に学習指導案の作成については、授業者を含め、多くの教師が関わり、時間をかけて繰り返し検討が加えられている。用意周到に研究授業の準備をするためには、膨大な時間とエネルギーが必要である。事前の準備が周到に行われることによって、研究授業は目的化してしまう。また、研究授業の45分のデザインのみならず、その特別な45分間に子どもが十分力を発揮できるように、前の日までの授業が、事前検討の対象となっている。本時に向けて、子どもに足場として持たせておくべき内容の吟味が事前検討の中に加わってきたとき、事前の負担は限りなく大きなものとなってくる。当然であるが、検討を繰り返している

その間にも、研究授業の日に刻々と近付いていき、単元指導計画に即して授業はどんどん進められているのである。

それと比べて、事後検討はどうか。事前研究会あるいは授業後すぐに行われる全校研究会では、比較的活発に意見交流がなされるが、その日が終わるとそれでおしまいになってしまうのではないだろうか。全校研究会の意見交流や外部者の指導助言によって、授業の成果と課題が一定程度明らかにされる。研究授業は目的であるため、その目的が達成された後では、教師たちの関心は、次の研究授業は誰が行うのか、また、どんな教材で授業を行うのかということに向いていく。今回の研究授業は、済んだこととして位置付けられてしまう。

したがって、事後の検討は、主に授業者と同じ学年に所属する教師の話し合いに委ねられることが多い。そのため、授業者の授業に対するモチベーションが持続しないと、何となくそのまま終わってしまい、追究が連続していかない。

また、せっかく研究会で出された課題も、なしくずしになってしまうことが多い。研究主任が研究だよりも研究授業のまとめを書き配布しても、全員が読んでいない様子が見られないのは、一つの授業が点として完結しており、次につなげることが難しいシステムの不備があるからではないだろうか。意見交流や外部者の指導助言によって導き出された一つの研究授業の成果と課題が、毎日繰り返される教師たちの日常の授業に生かされていかないことが問題なのである。

研究授業をめぐる、事前検討は活発になされるが、事後検討は活発とはいえず、エネルギーと時間において、両者がアンバランスの状況になっている。したがって、次の授業へと追究が連続していかない。事前や事後の授業研究会で行われている内容、そして方法を見直す必要があるだろう。

②会議の閉鎖性

学校全体として、授業研究に当てる時間の確保が難しい状況にあることは先に述べた。しかし、よく考えてみると、授業研究会といえば、必ず会議の形式で設定されているようである。研究推進委員会、教科部会、学年会、ブロック

会など、研究に関わる教師が全員そろうように、時間と場所を決め、互いの予定を配慮して行われることが多い。

確かに学校においては、会議を行うことにより、教師間に共通理解を図ることができるという利点があるだろう。授業研究会も同じで、研究推進の指針を知らせたり、日程や役割分担などの計画を確認したり、研究授業について具体的に討議したりする場として、会議はなくてはならないものである。個別に動きやすい学校という環境で生きている教師にとって、一つの部屋に集まり、顔を突き合わせ、他の教師の意見や考えを吸収することができるメリットは確かに大きい。

しかし、問題としたいことが二点ある。

一つは、会議の中で決められたり、検討されたりしたことが絶対であるという、会議絶対主義の風潮が存在することである。会議後に、素晴らしいアイデアが浮かんだり、よりよい方法を見つけたりしても、会議を通していなければ、「公的」ではないから受け入れられない。会議という公的な場で、他の教師に受け入れられてこそ、そのアイデアや方法は生かされ認められるのである。臨機応変や自由が聞かない硬さがつきまとう。

また、会議がどんなに有効であっても、度重なってくれば、負担感は否めない。効率的な運営を目指してはいるものの、十分な論議を行うにはある程度の時間を費やしたい。時間と内容の間で揺れ動く、会議のジレンマが学校現場に大きな問題としてある。

会議を増やさず、校内授業研究を進めるという視点を大切にしたい。勤務時間の中でできる日常的な話し合いに、ジレンマの解決を見出すことはできないだろうか。すべて会議の中で提案し、会議の中で解決していくことが恒例化している現状について考え直さなければならないのではないか。

会議以外の場でできる校内授業研究の在り方について模索していきたいと考える。

③全校研究会の硬直化

授業を行った直後に行われる研究会（「全校研究会」と呼ばれることが多い）も多くの課題を含んでいる。

全校研究会は、研究授業を行った日の放課後に行われることが多い。その理由はいくつかあるが、指導者として、外部の講師（指導主事や助言者等）を招いているということが大きい。何度も足を運んでもらうことが難しいため、授業を行ったその日に研究会が行われるのである。その他の理由としては、授業を参観して時間が経過すると、忘れてしまうことが多く、研究会で意見が出しにくくなるといった傾向が見られるからである。

したがって、授業者は、研究授業を終えて、子どもの表現したもの（ノート、作文、絵など）にじっくりと向き合うことができず、授業についてふり返りができていない状況で、研究会に臨むことになる。他の教師も、記録係が交代して作成し、急いで印刷・配布した授業速記録を読む間もないままに、会議室へと急がなければならない。

研究会では、あらかじめ視点が準備されることが多い。それは、授業前に全体に知らされている。そのため、各教師は視点を意識しながら、授業を参観することになる。「……における教師の手立ては有効であったか」「課題設定は適切であったか」「評価規準は妥当であったか」「本時の目標は達成されていたか」などの視点が設定されることが多い。そのような視点に沿って、意見を交流することになるので、参観者は子どもの姿から思ったまま感じたままを発言として表現するのはなかなか難しい。授業者の立場にたって話をするというよりは、視点から逸れないように自分の考えを話すことが中心となってくる。事前の打ち合わせなどで話し合ったことと重複することも多く、授業者への質疑応答でかなりの時間がとられてしまう。

筆者（西尾）の経験として、前任校では低、中、高学年のそれぞれのブロックをまとまりとして、ワークショップを行い、その後全体交流をする研究会スタイルをとっていた（所要時間約90分）。こうしたワークショップ方式を研究会に取り入れている学校は増えてきている。特に大規模校に多い。各グループで話し合われた内容に即して、成果を赤、課題を青の画用紙カードに書き、黒板に貼り、全体交流をする討論形式であった。限られた時間の中で、少人数で多くの意見を出し、効率的に交流できるように配慮していく工夫である。しかし、グループの話

し合いでは、主観的な意見の発表に終始してしまいう実態があり、なかなか深まりが見られなかった。グループごとに意見を整理して発表した後は、外部の講師や学校長に指導を仰ぎ、研究会を締めくくることが多かった。

したがって、授業者や若い教師などが、「やってよかった」と学びを深められた実感をもてる研究会になりにくい。いろいろ言ってみるが、決着点は、実践力のあるベテランの教師に委ねられてしまう。自分の蓄積してきた実践をもとに、授業者に改善に向けた指導を行うことを通して、それを受容する教師全体の力量を高めていくことを目指す研究会であったからである。それでは、経験の浅い若い教師は蓄積してきた実践の量が少ない以上、毎回受容するばかりとなり、一方的な受け身の研究会となりがちである。どの教師も、同じ立場に立って、問題意識をもち、多くの事実をもとに子どもの学びを発見し、双方向にコミュニケーションすることを通して、個々の力量を高めていくことを目指す研究会の在り方があってもよいのではないだろうか。現在の、定型化した研究会の在り方を見直す必要があるのではないか。もっと違うアプローチの仕方があるのではないだろうか。

(3) 研究組織・内と外の協働関係の構築

各学校においては、研究推進委員会が組織され、校内授業研究のリーダーシップの役割を担っている。具体的には、研究構想、年間研究計画を作成し、研究の見通しを立て、校内研究に関わる諸事項の調整役、指南役といった役割を担っている。学校によっては、研究主任、副主任といった核となるリーダーが中心となり、積極的な運営を任せられ、実践の整理、方向付けを行っている。また、小学校では校内で同じ教科を軸に研究を進めている学校が多くあり、教師相互で共通の話題をもちやすいといった利点も見られ、円滑に推進されているように感じられる。

しかし、研究が進めば進むほど、研究主任が力を発揮すればするほど、教師の中に、授業研究のことは研究推進委員会に任せておけばよいといった他律的な意識が芽生え、自分に関係がある時だけ積極的に関わろうとする態度が表れるようになる。協働的な研究を進めていくのが難しいのはなぜだろうか。

①協働の意識の差、同僚との相互作用的な関係の構築

授業研究は、教師の協働による活動でありたいと思う。誰かに任せておけばよいという考えではなく、自分たちの意思によって、動かしていきたい。そういった能動的な研究でありたい。しかし、実際のところはどうか。

ある研究授業をめぐる教師の動きについて考えてみたい。研究推進委員会のメンバーや、研究授業の担当の学年の教師、そして授業者など、関わりが深い人はごく一部に限られる。これらの教師は、事前の指導案の検討から関わりをもち、先述したように、自分たちの考えを積極的に指導案に反映させていく。したがって、授業者の授業は、みんなの授業に変化し、「研究組織が授業者に責任をもって行わせる授業」へと生まれ変わる。自分が関わった授業であるから、協働意識は非常に高い。

一方、授業への関わりが薄い教師は、研究について、研究授業について、何をやっているのか十分理解していない。理解していなくても、実は困らない。一部の教師たちが話し合って共有したものを全体におろしていく形をとるため、他の教師は、決まった内容を知らされるだけの部外者になってしまうのである。だから、「任せておけばよい」といった具合に、モチベーションが低くなってしまっているのではないかと。協働意識に違いができてくるのではないかと。

このように、校内授業研究において、全員の意欲を発展・持続させていくのは容易ではない。しかし、研究組織の在り方を見直すことによって、内発的な動機づけが生まれ、協働意識が高まるのではないだろうか。授業研究において、子どもの事実に基づいた気づきや発見を授業者と共有し、話し合いながら、研究の方向や願う子どもの姿を模索していく実証的なアプローチの仕方が求められているのである。年齢に関係なく、同僚とともに話し合いを通して進めていく組織の在り方を考えていかなければならない。

②外部者の授業研究への位置付けと連携の問題

研究授業に外部講師を招くことは多い。実際に授業研究で位置付けられる外部者としては、地区教育事務所の指導主事や市町村の教育委員

会の指導主事、大学などの研究者、学校のOBなどであろう。

閉鎖性、保守性が強い学校の授業研究では、自分たちの研究内容を是認している大学の研究者や学校のOB以外には、外部者の指導や助言は受け入れないことが多い。授業研究が伝統として脈々と受け継がれているような学校では、時間をかけて築かれた学校独自の卓越した理論があり、実践に裏打ちされた研究が丁寧に進められている。したがって、学校の研究の方向を是とすることを前提として、より高い質的な向上を与えてくれるような指導や助言でないと、そのような学校においては意味がないのである。

反面、一つの理論を基にした自分たちの研究の柱が、多様な外部者の意見によって揺らがないように努めているようにも見受けられる。また、研究者やOBの志向に沿った研究を求めているようにも感じられる。

多くの一般的な学校では、そうではない。授業研究を進めるにあたり、学校内の教師だけでは新しい視点や切り口が見つけれられないようなときや理論的な裏打ちがほしいとき、研究授業そのものの成果と課題を明確にしたいときなど、進んで多方面から外部者を招聘している。その際には、外部者を授業研究における指導者と位置付け、指導や助言を依頼している。指導や助言を求めるということは、先述したように授業研究や授業そのものの改善に向けた指導を求め、それを受容する教師全体の力量を高めていくことを目指すこととなる。

したがって、指導者である外部者はある意味でその都度絶対的存在となりうる。多くの外部者の意見は、先見的、客観的なものとして学校内部で投げ所にされていくが、反面、自分たちが試行錯誤で行っている授業研究に迷いが生じやすく、教師相互に食い違いが生まれる場合が出てくる。

自分たちの力で挑戦的に研究を進めていたはずが、多くの外部者の意見によって翻弄されたり、研究授業を行った授業者に寄り添いながら考えていたはずが、ある外部者の強固な授業観が授業を支配してしまったりする危険を孕んでいるといえる。

本当に外部者は授業研究にとって必要なのだろうか。必要ならば、どのような位置付けで連携をしていけばよいのだろうか。

Ⅲ 課題の発展および改善の方向

以上、校内授業研究の課題を三つの領域から考えてみた。一つひとつの領域が抱える現状は複雑であり、領域単独で考えられるものでもなく、互いに絡み合っていることがわかる。教師としての力量を高める場として、校内授業研究を位置付けたいが、先述したような多くの課題が、教師の個としてのアイデンティティ形成を阻む要因になっている。

今津孝次郎は、ウィルソン (Wilson, J. D.) の「授業の質」について言及している。⁽¹⁾

ウィルソンは、授業の質として、三つの局面を挙げているという。

- ①学習者としての子どもたちにとって最大限適切な授業計画を立て (planning)
- ②彼らに向けて授業を行い (delivering)
- ③その授業が成功したかどうかを評価する (evaluating)

これは、校内授業研究における、事前、事中、事後のプロセス (Plan-Do-See) を表しており、それぞれの過程において授業を考える視点を示している。つまり、「子どもたちにとって最大限適切な授業計画」を考え、「子どもたちに向けての授業」を行い、「成功したかどうかを評価する」、これらの教師の働きが授業の質を決めるということ、また、教師と子どもとの相互作用により授業が形づくられるということを述べている。

それを今津は、次のように分析している。

「日本の学校では、公開授業の後の反省会で、良い授業だったとか、下手な授業であったとか評される。しかし、それらはもっぱら観察可能な授業場面の第2の局面だけで判断されることが多い。しかし、それが授業の質なのではない。三つの局面のすべてが入念に検討され、そこからまた次の授業計画が適切に立案されているかどうか、という一連の過程が授業の質を構成するのである。したがって、授業に即していえば、教師の専門性とは、この一連の過程を的確に遂行できる力を指すのであって、何らかの教科専門に関する高度な知識そのものでもなければ、一見上手な授業技術そのものでもない、ということになる」。

研究授業だけに焦点を合わせている校内授業研究では、授業の質は高まらない。授業の質を

高めることは、子どもに直接的につながっているからこそ、私たちは校内授業研究に取り組むのである。子どもとの相互作用で作られる授業の質を追究していきたい。そのためには、研究授業を、あくまでも、一連の校内授業研究の通過点、節目として位置付け、前後のつながりを意識しながら進めていきたいと改めて考える。

つまり、研究授業だけに全精力を傾けている現在の校内授業研究システムを改善していくことが求められるのである。

その改善のためにはまず、一つの研究授業をめぐって、事前に行うべき授業研究、事後に行う校内授業研究の内容と方法の現状を見つめ直すことが必要であろう。そのつながりを考えた上で、研究授業の位置付けと役割を見直したい。それは、必然的に研究の日常化につながってくるだろう。研究授業を核とする校内授業研究システムの中に、日常化を組み込んでいく。事前や事後に行う検討をめぐって、会議だけでなく、日常のすきまの時間にできることを考える。または、会議で話し合ったことや、研究授業か

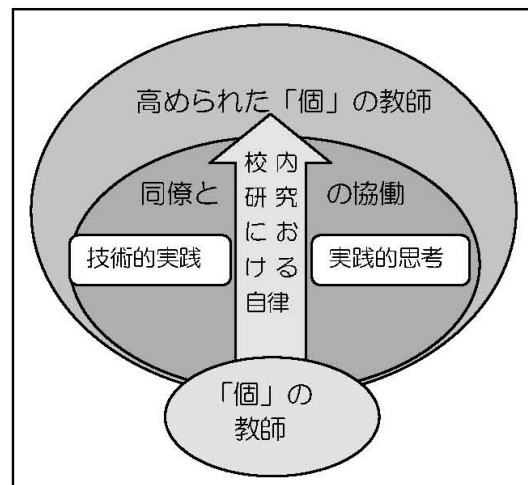


図1 自律と協働の研究システムの構築

ら学んだことを、自分の日常実践に生かす手立てを工夫する取組が大切であると考え。膨大な時間をかけなくてもできる校内授業研究へのヒントが日常化にあるのではないだろうか。

次に、研究授業とセットで位置付けられている全校研究会はどう在るべきかを考える必要があるだろう。全校研究会は、教師全員が一堂に会して協議をすることができる唯一の会議である。教師一人ひとりが積極的に参加し、それぞれのもつ実践的な知識や認識を交流し合うこと

を通して、個の教師の力量、教師特有の専門性の向上に寄与していく、そういった研究会の在り方を探究していきたい。そのためには、全校研究会の目的の明確化、討議方法の具体化を考えていく必要があるだろうし、外部者との連携の在り方を考えていく必要があるだろう。

改めて言うが、教師の「研究と修養」の場として、校内授業研究のもつ役割は大きい。ベテランの教師も、若い教師も、同僚として同じ土俵に立って、互いに学び合えるような研究でありたい。校内授業研究がうまく機能し、授業づくりや子どもへの眼差しについて思考できるようになれば、教師としての授業力に生きてくると考えている。言うまでもなく、その営みは、教師の身体を通して、子どもへと還っていくものである。

授業研究は、個としての教師から出発し、同僚との協働を通して、再び個に還らなければならない。したがって、個の自律という側面と、集団の協働という両側面を大切に、双方向が関わって高まっていくことが重要である。教師としての技術的実践（※どの教室にも適用できる教師の指導技術の改善を志向する営み）はもちろんであるが、具体的な授業の場面や文脈において教師の内面で働く実践的思考の在り方を同僚との協働を通して探究し、そのことが個々の教師の具体的な状況での適切な判断や行動として生きるような校内授業研究にしていきたい。

以上のことを、より端的に表現すると次のようになると思う。

- ①膨大な時間や負担をかけずにできる、日常的な研究推進ができないか。
- ②同僚性が発揮される、授業研究会のモチ方を工夫できないか。
- ③同僚や外部者などをどのように校内授業研究に位置付け、互いに協働、連携していくか。

IV 三つの改善の方向に関わる具体的な手立て

上記に示した三つの改善の方向を考えていくにあたり、実際の学校現場においてどのようなことが実現可能であろうか、その具体的な手立ての概略を示したい。

(ア) マネジメントサイクルを活用した校内授業研究の体制づくり

日常的な研究推進の在り方を考えていくためには、従来の負担感や閉塞感といった弊害を取り除く新しい校内授業研究の体制を整える必要がある。

新しい体制作りには、次の二つの考えを取り入れたい。

一つは、個の自律性を高めるという側面と、教師集団の協働性を構築するという側面と、その両方を備えた体制を作ることが大切である。個としての教師が協働を通して力量を形成し、その教師によって教師集団の協働性が一層高まるためには、この二つの側面の関わりが明確になっていなければならない。したがって、校内授業研究の一連の流れの中で、個の流れと、集団の流れを時系列で表すことによって、その関わりを明確にしたい。研究授業とその前後において、個のモチベーションの持続、教師としての専門性の向上に、集団の協働性がどのように寄与するかがわかる体制にしたい。

二つ目には、昨今、企業のみならず、学校経営の分野においても活用されているPDCAのマネジメントサイクルを、校内授業研究に当てはめた場合、どのような活用の仕方があり、どのような効果をもたらすかということを考えている。

P（計画）、D（実施）と、C（評価）、A（改善）のマネジメントサイクルは、もともとは、一般的な事業活動等において用いられていた管理サイクルであるが、ビジネスにおいて生産工程や仕事の基本を表すようになり、さらに教育の分野に取り入れられるようになった。2008年7月1日に閣議決定された国の「教育振興基本計画」における「基本的な考え方」の中で、教育に関する施策の推進において、PDCAサイクルを重視し、より効率的な教育の実現を目指すことから、急速に広まったと考えられる。

校内授業研究は、学校における継続的な改善の取組であり、少しずつできるだけ向上することを主旨とする。したがって、AがPにつながり、スパイラルをしながら高まっていく、このサイクルの考え方に合っているように思われる。また、時間やエネルギーの効率性を重視したい校内授業研究のプロセスには欠かせない考え方にも見える。

しかし、この企業的なマネジメントサイクルが、学校という場において、すぐに活用できるかと言えばそうではないだろう。なぜなら、工業の管理サイクルならば、結果は確実に目に見える形で表れる。目標は、P（計画）段階において数値化され、C（評価）段階では、その数値を上回ったか下回ったかで判断できよう。誰が見ても、同じ評価ができる基準性がはっきりしている。

しかし、教育や授業研究はそうではない。授業という子どもと教師で形作られる多面的な営みは、例えば挙手の数だけでは成果が測れない。子どもがこのような様相を見せれば、本時のねらいが達成されたという指導の基準はあっても、子ども全員が同じ様相を見せるわけではない。したがって、単にPDCAをなぞるだけでは、校内授業研究サイクルは考えにくいのである。

日常的、継続的な改善が図られることを重視した校内授業研究システムを考える時、カギとなってくるのは、S（Study：学習する）という作用ではないだろうか。研究が進むというプロセスの中にある、教師が学ぶというプロセスをPDCAに関連させていきたい。何を学んでいくのか、どのように学んでいくのかといった教師の学びの中身を明らかにして、PDCAに結んでいくことで、サイクルが効果的に機能するのではないだろうか。

教師の学びのプロセスを介したPDCAサイクルとしての校内授業研究の体制の全体像を次のように表してみた。

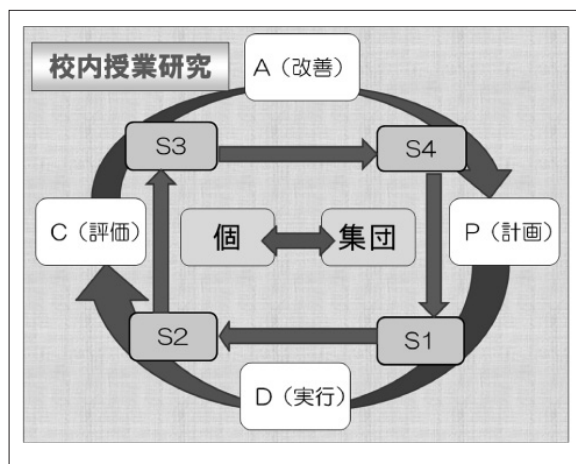


図2 PDCAとSの校内授業研究体制

この図から読み取れるように、S1、S2、S3、

S4は、PDCAそれぞれをつなぐものとして位置している。そして、S1からS4に至るまで、教師の学びは連続していくことが重要である。

例えばS1は、P（計画）からD（実行）の過程において、教材認識と子ども認識を教師相互が提供し検討することを通じて、個の教師がどのような学びを得るかを確認する作業である。その作業は、D（実行）の段階で、授業を通して子どもへの働きかけなどとなって表れるが、それで終わるのではない。S2では、授業場面において子どもから見つけた具体的な事実から、自分が何を学んだかを確認する作業が行われる。そこで教師は、S1の作業から自分が学んだこととのずれを感じ、より高次の教材認識と子ども認識へと結び付けていく。以下、S3、S4へと、教師の学びは高まっていく。そのような校内授業研究体制を考えている。

Sにおける教師の学びは、それぞれの教師の選択と判断の自由に任されている。システムが形式化することがないのは、この前提があるからである。

(イ) 全員が主体的に参画する授業研究会の考案・工夫

授業を公開する教師と、それに関係する若干名の教師だけの学びにとどまらず、教師相互がどのように協働して、校内授業研究を深めていくか。協働を通して、教師個々の意識やものの見方、考え方を高めていくためには、授業研究会はどのようにあるべきかを考えていく必要があるだろう。

ここで、教師全員が主体的に参画していくための一方法として、ワークショップ型研究会を取り上げたい。

今、ワークショップが新しい議論や作業や制作の方法として注目されている。ワークショップという言葉は、一般的に、参加者が同じ立場に立って、互いに協力し、新しい作品の制作活動や課題解決の具体策を作り出すといった、研究作業活動、相互協力活動といった意味合いで使われている。

大隅紀和は、ワークショップの目的を次のように記している。⁽²⁾

「それは、第一に、参加者が課題としている事柄について、参加者一人ひとりが具体的な解決

策をみずから発見すること。第二に、具体的な取り組みについて実現可能な方法や手段をみずから決めることである。そして、ワークショップ後に、その成果を生かした取り組みを直ちに開始することである」。(下線は筆者たちによる)

(ア)で述べたマネジメントサイクルの中で、教師が学ぶというプロセス(S)を大切にしていけることをふまえると、大隅が言う「みずから発見する」「みずから決める」という教師の主体性を含んだワークショップの目的は重要であり、本研究で求める校内授業研究の在り方に合っていると思われる。

ワークショップは、誰かの考えや方策に従っていればよいということではない。初めから具体的なものは何もなく、グループで話し合い、アイデアや方策を練り合い、一人ひとりが十分納得して課題を解決していく作業である。

したがって、授業研究会という協働の場を通して、一人ひとりの教師が自らの関心や課題に即してその力量を高めていくのにふさわしい方法であると考えられる。また、成果を次に生かしていくというワークショップの目的を考えると、研究授業の後に行われる全校研究会が一過性の学びになってしまっている事実を改善していくのに役立つのではないだろうか。

ワークショップを取り入れた授業研究会を考案・工夫することによって、次のような改善の成果が求められるのではないかと考える。

- ①授業研究会において、少人数で意見を多く交流するというワークショップ型の協働の場を設定することによって、それぞれの教師は、校内授業研究への参画意識を高めることができる。
- ②ワークショップにおけるグループ内でいろいろな角度からの意見を聞くことによって、自分の技術的実践力や実践的思考力を高めることができる。

校内授業研究の一連のプロセスのなかで、ワークショップ型研究会を複数回行うことを通して、個々の教師の多様な気付きを全体で共有できるようにしていきたい。そのためには、研究授業をめぐる事前、事後も含めて、それぞれの過程において、ワークショップ型研究会にはどのような構想と準備が必要であるかを考えていかなければならない。また、研究会の方法だけではなく、どんな新しい学びをその場で求めたいの

かという内容面を考えておく必要があるだろう。それぞれの教師が、ワークショップ型研究会を通して、何をどのように学んでいくのかを明らかにしたい。

そのためには、

- ・研究授業をめぐる、全校研究会で行うべき内容は何か。
 - ・ワークショップ型研究会を、全校研究会に取り入れるときの留意点は何か。
 - ・具体的にワークショップ型全校研究会をどのように行うか。
 - ・全校研究会における学びを個々の教師がどう受容し、継承的に発展させていくか。
- といった諸点を考えていくことが大切である。

(ウ) 学習する組織の構築

同僚や外部者などをどのように校内授業研究に位置付け、互いに協働、連携していくか。その課題に取り組むにあたっては、研究推進委員の役割について考えていく必要があるだろう。

研究推進委員は、校内授業研究におけるリーダーである。特に、委員の中心となる研究主任は、校内授業研究の企画、運営において果たす役割が大きい。校内授業研究は学校の独自性や文化を担う部分があり、研究主任は、学校全体を俯瞰して物事を進めるといった視野をもっていなければならない。多様な授業実践を連結、統合する仕組みを提案し、個々の教師の授業力の向上に結び付くような授業研究会を、実質的に計画、運営していくのは、研究推進委員の重要な仕事である。

しかし、リーダーである研究推進委員とその他の教師が乖離してしまえば、校内授業研究は十分な成果を見出せない。フォロワーである同僚や外部者への働きかけをどのように行い、調整し、校内授業研究に位置付けていくかが問題である。

高間邦男は、組織を改革するアプローチの仕方として、「プラス思考アプローチ」「発見型アプローチ」の重要性を述べている。⁽³⁾ これは、「どうありたいか」「どうなったらいいだろう」というメンバーの気持ちや感情からスタートするものである。したがって、「インサイドアウト」の形を取り、本人の気付きや発見を共有しながら、どうなりたいのかの覚悟を形成していく自

律的なアプローチであると述べている。

校内授業研究を充実させていくためには、このような自律的なアプローチを同僚にもたせるように働きかける必要があるだろう。あるいは外部者に対しても、ゲストにとどまらず、積極的に関わることを求めていく必要があるのではないか。研究推進委員は、共通の目的やそうありたい姿をどのように同僚や外部者と共有するか、どうしたらそれを実現できるかを思い描く役割をもつことが求められる。研究推進委員を中心とした組織の在り方と、具体的な役割について一層考えていかなければならない。

これまでのⅡ、Ⅲ、Ⅳを構造的に関連付けると次表1のようになる。現状における課題、改善の方向、具体的な手立ての順に、つながりを横に並べて表した。しかし、それぞれの課題は独立したものでなく、他の課題と密接につながっており、改善の方向や具体的な手立ても、同じように他の課題と関わっていることを明記しておきたい。

表1 課題と改善の方向、具体的な手立てとのつながり

現状における課題	課題の発展及び改善の方向	研究内容
(1) 研究授業の位置付け	①膨大な時間や負担をかけずにできる、日常的な研究推進ができないか	ア マネジメントサイクルを活用した校内授業研究の体制づくり
(2) 授業研究会の在り方	②同僚性が発揮される授業研究会の持ち方を工夫できないか	イ 全員が主体的に参画する授業研究会の考案・工夫
(3) 研究組織・協働関係の構築	③同僚や外部者などをどのように校内授業研究に位置付け連携していくか	ウ 学習する組織の構築

V 今後につながるビジョン
 - 全校研究会に焦点を当てて -

Ⅳでは、三つの改善の方向に対応するそれぞれの具体的な手立てを提案したが、周知の通り改善の方向一つひとつが膨大な内容を含んでおり、全部について一度に考えていくことは難しい。また、三つの内容が独立しておらず、互いに関連しあって存在していることもわかってきた。

したがってここでは、特に校内授業研究のう

ち、全校研究会に焦点を当てて、具体的な改善内容を考え、提示したいと考える。会議が硬直化しているという課題を解決するために、従来の全校研究会に、ワークショップという方法を取り入れた時、どのような様相を見せるのかを考えていくことにする。

(1) ワークショップのもつ特性

先述したように、現在の授業研究会には、次のような課題が潜んでいる。

- ①事前と事後のバランスの悪さがあること。
- ②会議の閉鎖性がかかえていること。
- ③全校研究会が硬直化していること。

この問題の背景にあるのは、今の学校が抱えるある種の閉塞感や前例主義である。しかしそれは、自身の疲弊を押し立てても、真面目に誠実に取組を進めてきた教師たちの努力の表れともいえよう。一概に否定することはできない。ただ、どんなに素晴らしい実践であっても、ある一部の教師のみが参画し高めあっていくだけでは、学校で授業研究を行っている意味がないといえる。自己研修やサークル活動で充分であろう。問題にしたいのは、学校という場において、どの教師も、目的意識をもち、授業研究に主体的に参画するためにどういった考案・工夫ができるかということ、また、「協働」というプロセスを経ることによって、個の授業力の向上に寄与していくような授業研究とは、どうあるべきなのかということについて、考えていきたいということなのである。

そのための一方法として、ワークショップに焦点を当て、これを取り入れた全校研究会を考えてみたい。

ワークショップとは、グループ討議を通した新しい合議形成の方法である。それぞれのもつ断片的な知識、経験、能力などを集約して課題解決に向かう。従来の会議は、特定の直面している課題に対して、短い時間で一定の結論に到達しなければならなかったため、会議の最後には必ず年長者や外部者が答えとなるべきものを示し、方向付けをする必要があった。全体で一つの答えを共有しなければならなかった。しかし、ワークショップは、直面している課題に対する具体的で現実的な方策を作り出すことを目的とするため、ただ一つの答えである必要

がなく、合意形成は一人ひとりの納得の具合に任されている。

大隅によれば、よりよいワークショップを行うにはオープン・マインドとスマイルが前提条件である。そして、スマイルの頭文字からワークショップが目指す五項目を提示している。⁽⁴⁾

- ①システム・アプローチ (System)
- ②マルチメディア活用 (Multimedia)
- ③インタラクション志向 (Interaction)
- ④なすことによって学ぶ (Learning)
- ⑤みんな平等の立場 (Equal)

システム・アプローチとは、ワークショップ全体をシステムとして捉え、行き当たりばったりではなく、入念な構想と準備をして計画をすることを意味する。実際、ワークショップを経験してみると、目的や意図が不明確なグループ討議では不安を抱えながらの討論になりがちである。とてもスマイルにはなれない。また、細かいことであるが、会場の雰囲気や時間設定などが参加者にあらかじめインプットされていないと、オープンマインドに向かう余裕がない。

マルチメディア活用については、パソコンやデジカメはもちろんのこと、ビデオや黒板、掲示物などすべての媒体を意味するものであろう。例えばKJ法などを用いて作られた模造紙などもそれにあたる。確かに、ワークショップで会話するだけでなく、視覚的聴覚的なものを効果的に取り入れることは、限られた時間で話し合いを進める上では有効であろう。

インタラクション、ラーニング、イコールなどは人と人との関係の仕方や行動の在り方を示しているだろう。ワークショップにおいては、人と人が密接につながっており、話し手と聞き手が常に入れ替わる双方向性を見せる。したがって、自ら進んで、学ぼうとする意志を持ち、対等な関係であろうとする参加者の意識は大切であると考えられる。

大隅は、ワークショップの目的を次のようにまとめている。⁽⁵⁾

- 「ワークショップの目的は、
- ①現実に直面している課題を新しい角度から点検し、その解決策を発見するというのである。
- そして、それに対処するために、
- ・直接の関係者、あるいは漠然とした課題意識を持つ人が集まって

- ・平等の立場から相互に考えや意見を出し合い
- ・必要に応じて自分の経験や蓄積などを紹介したり
- ・課題解決のための情報や資料を収集し分析する

などの具体的な作業活動を通して、

- ②みんなの合意への到達を目指して対応策を検討し、策定する
- ③具体的で現実的な対応策の実施に向けた取り組みをする基盤をつくる
- ④取組の経過と成果を身近にいる人たちを中心に公開する
- ⑤インターネットなどを通じて取り組みの経過と成果を広く公開し、発信と交流活動をするということである。さらに、
- ⑥これらの過程を通じて相互に啓発し合って、より高い学びへの意欲をかき立てる。

たとえば、関連する本を読み、関連するウェブ・サイトにアクセスしようという気持ちになる。あるいは、実験観察や調査活動に取り組んでみようという強い刺激を受けるといことなのである。すなわち、ワークショップに参加して得たものが、それぞれが本格的な学びに向かうきっかけとなる。ここにワークショップの目的がある」。(下線は筆者たちによる)

大隅の言う「より高い学び」「本格的な学び」は、ワークショップという協働を経て学び得たものが、個としての教師に還り、エネルギーになって次につながることで形成される学びであると考えられる。そういった意味で、筆者たちの求める全校研究会の考え方と合致している。教師一人ひとりが主体的に参画し、それぞれのもつ実践的な知識や認識を交流することを通じて、個の授業力を高めていきたい。そのためには、ワークショップという方法は有効なのではないだろうか。

(2) 全校研究会の目的と方法

そもそも、全校研究会は何のために行うのであろうか。研究授業を核にしながら進める校内授業研究において、事前や事後に行う協議内容と全校研究会のそれとは、どのような違いが見られるのだろうか。

一つの研究授業をめぐる、事前や事後にお

いて、それぞれ検討する内容とその場を整理してみた。

事前に検討する内容としては、

- ①学習指導要領に基づく教材の分析
- ②指導目標、指導内容や指導方法の検討
- ③教材、題材の選定
- ④学習指導案の作成と検討
- ⑤自校の研究内容との関連
- ⑥研究授業の見方や考え方の共通理解
- ⑦研究授業に関わる役割分担

などが挙げられる。

事前研究会の場としては、次のようなものがある。内容との関わりを番号で示した。

- ・授業者が立案する（個人）①②③④
- ・学年（教科）（研究）部会議を開く ①②③④
- ・研究推進委員会議を開く ⑤⑥⑦
- ・授業者が改正案を提示する（個人）①②④

事後に検討する内容としては、

- ⑧授業記録をもとにした授業分析
- ⑨授業者のもつ課題の解決（フィードバック）
- ⑩各教師の学びの把握と全体での共有化
- ⑪自校の研究内容に関わらせた意味付け
- ⑫次の研究授業に関わらせた意味付け

事後研究会の場としては、

- ・授業者が本時の振り返りをする（個人）⑨
- ・学年（教科）（研究）部会議を開く ⑧⑨⑩⑪
- ・研究推進部が研究だよりに総括を書く ⑩⑪⑫

というように分類・整理できる。

事前においては、いわゆる「技術的実践」といわれる、どんな状況にも有効な科学的な技術と原理を基礎とした、どの教室にも通用する一般的な技術原理を探求する項目が多い。大きくまとめて、「教材研究」や「指導案検討」と呼んでいる。これらは欠かすことが出来ない授業づくりの土台である。事前のプロセスを経ることによって、教師としての授業に対する知見が高まることを意図している。子どもの思考力をひき出すために、授業者が持つべき基礎的・基本的な技術を強化するものとして位置付けられるだろう。

事後において、教師の指導の在り方の是非や指導案の展開の反省などを検討の材料にするな

らば、事前とスムーズに連結することができるだろう。しかしそれだけでよいのだろうかという疑問を私たちは持っている。先に述べたように「より高い学び」「本格的な学び」を個としての教師がこれから構築していく契機としたいのである。研究授業を全員の教師が参観した後、「技術的実践」から得られる学びの共有だけで、果たして個々の教師の力量に関わる確かな学びとなりうるだろうか。具体的な子どもの姿を介して授業の事実を見つけた教師が、その専門性を高めるために何をすべきであろうか。

そのように考えてくると、全校研究会において何をすべきかが見えてくる。つまり、教室の中で起こった出来事、その場の教師や子どもの活動・経験の意味を探求すること、いわゆる「反省的実践」の視点からの授業の検討が必要だということである。後日、研究授業と同じ指導内容をもつ授業を行うとしても、教室が違う以上、全く同じ様相をもつ授業を再現することはできない。また、個々の教師に、教育のもつ不確実性という特質に対応する資質を育てるには、仮説・検証だけでは不十分であると考えられる。

佐藤学は、「反省的実践」について次のように述べている。⁽⁶⁾

『『反省的実践』を志向する『授業の探究』は、教室の事実と事実の間に見えない関係を読み取って、そこに生起している出来事の意味や経験の意味を探究する研究である。その出来事や経験の意味を『物語的認識』において表現し、その探究と表現を通して、実践者としての省察と選択と判断を支える実践的認識（practical wisdom）を一人の教師として个性的に形成するものである。したがって、『反省的実践』を志向する『授業の探究』は、特定の授業を観察し記録し批評する事例研究（case method）として遂行されている」。

『『反省的実践家』としての教師が追求していることは、同僚間の論争による勝利でも科学的理論の構築でもなく、个性的な実践の創造と、実践に対する多様な見方と実践を表現する言語の獲得であり、異なる教育観をもつ教師たちとの経験の交流と共有によって推進される、実践を学び合い語り合う共同体の構築である」。

もちろん、「技術的実践」を否定しているのではない。「技術的実践」が、教師の力量形成の一翼を担っているのは明らかである。しかし、事

後の研究会を充実させるためには、授業を「技術的実践」として仮説・検証の枠内で探究するだけでは不十分である。教師にとって必要な実践的認識は、「反省的实践」を志向する「授業の探究」によってこそ形成される。したがって、全校研究会に「反省的实践」の視点を取り入れることで、事後の研究の質的な展開が違ってくるのではないかと考える。

したがって、全校研究会のグランドデザインとして、方法面では教師一人ひとりの主体的な参画を目指すワークショップを導入し、そのことを通して、内容面では「反省的实践」の視点や考え方を尊重したい。全校研究会をワークショップ型研究会として実施することを通じて、「反省的实践」を志向する教師の学びを獲得していくことが重要であると考えるのである。

VI 事例から見るワークショップ型研究会

これまで論じてきたように、全校研究会の改善に向けてワークショップに大きな期待を抱いている。しかし、筆者（西尾）は、ワークショップ型研究会は未経験ではない。何度か実施していることを述べておかなければならない。したがって、数々の課題に直面しながら、今まで計画、実施してきたワークショップ型研究会についてここで具体的に述べたい。

筆者の勤務してきた〇小学校は、岐阜県の東部に位置し、山々に囲まれた歴史豊かなE市の中心部にあり、各学年三学級という市内では一番大規模な学校である。職員数は35名を超える。筆者は、〇小学校以前に勤務していたM小学校でも研究推進に関わる仕事に携わってきたが、〇小学校に赴任してきてからも、研究主任を任されることになった。当時、同校は、国語科の研究に全校体制で取り組んでおり、特に「話すこと・聞くこと」に焦点を当て実践を重ねていた。

2006年当時の研究推進計画を見ると、年間7回の研究授業とそれに伴う全校研究会が計画されている。つまり、特別支援学級も含め、各学年が一回ずつ、授業を提案し協議の場に臨んでいる。研究体制は、学年部（学年所属の教師で構成するグループ）を中心としたものである。研究推進委員は学年部を支えながら、研究授業から得られた成果と課題を洗い出し、校内授業

研究の方向付けを行う。

全校研究会はどのように行われていたかという点、赴任当時は、会議室に教師全員が集まり、あらかじめ決められた視点に沿って、挙手で意見を求めながら進めるという方法であった。M小学校はいわゆる研修校（※授業研究において先進的な取り組みを行い、周辺の学校に広める役割を担った学校）であり、同じ討議の形式を取っていたが、活発な意見の交流を経てある一定の理解が生まれる状況であったため、赴任時には同じような様相が〇小学校でも見られると考えていた。

しかし、実際は、そうではなかった。若い教師から順番に意見を述べるといった暗黙の了解があるため、該当の者は緊張していたり、「何か反対意見を述べたら、次に自分たちの学年が授業をやりにくくなるから…」といった遠慮から口を開こうとしなかったりといった現状があった。自分は関与していない第三者として、ただその場で時間が過ぎるのを待っている様子も見られた。したがって、研究会には、多くの沈黙が支配しがちであり、外部者の講師が話し始めると、司会者が安堵するといった主体性のないものとなっていた。普段は、職員室で笑いが絶えない教師集団である。誰もが自分の思いを語り、仕事で困っている同僚に手を差し伸べることができる。穏やかで和やかな関係が当たり前で培われている。それが、全校研究会になった途端にそうした集団になってしまうのである。

教師集団の意識がそのように変わってしまうのは何故か。まずは、全校研究会の在り方そのものを見直す必要があるのではないかと。研究主任としてそういった意識が芽生え、実際に取り入れたのがワークショップ型研究会である。

〇小学校で始めたワークショップ型研究会について詳細を述べると次のようである。

（1）ワークショップを取り入れた全校研究会の実際

■場の設定

- 研究授業を公開した後、放課後に全校研究会を行う。
- 学校の会議室に、教師全員が集まる。

■役割分担と位置

- 全体の司会者は、会議室前方に座る。研究授業の提案者は、会議室前方中央に座る。
- 会議記録者(板書)は、黒板の前に立つ。
- 低学年ブロック(1, 2年担任を中心とした学年所属教師)、中学年ブロック(3, 4年担任を中心とした学年所属教師)、高学年ブロック(5, 6年担任を中心とした学年所属教師)の三つのグループに分かれて座る。それぞれのグループの中で、コーディネーターと記録の係を決める。
- 学校長、教頭はグループの中に入り、いずれかのグループにおいて討議に参加する。
- 外部者(指導主事など)は、司会者を挟んで、研究授業の提案者と並んで座る。

■時間の設定

- 所要時間は約90分。研究会の流れは、次のようである。
- ①挨拶と講師の紹介(5分)
- ②授業者が今日の授業について話す(5分)
- ③質疑応答(3分)
- ④グループ討議(30分)
- ⑤全体交流(15分)
- ⑥司会者が、板書(記録者)に基づいてまとめを行う(5分)
- ⑦外部者(講師)による指導・講評(20分)
- ⑧学校長の挨拶(5分)
- ⑨次回の研究授業の確認(2分)

■ワークショップの具体的な方法と実際

④のグループ討議において、各グループは、研究推進委員よりあらかじめ提示された視点に沿って話し合いを始める。視点は、二つまたは三つ設定され、校内授業研究の内容に関連したものである。教師は研究会を重ねるにつれ、視

点の意図をつかんで意見が言えるようになってきている。しかしその反面で、視点に基づかない意見は出しにくく、時間の関係で、全部の視点に関わって意見が出せない場面も見られる。

実際の話し合いでは、コーディネーターが中心となって、グループの教師に意見を求めていく。少人数で話し合いをするため、心理的な壁は低い。誰かの意見をじっと聞いているというよりは、話の途中でも意見を挟むことができるため、座談に近い印象である。コーディネーターも司会者というよりは、一人のグループメンバーとして位置付けられている。記録者は、各グループで話し合われた内容に即して、成果であると思われるものを赤、今後考えていきたい課題を青の画用紙カードに、その場で話を聞きながらマジックで書く。もちろん、どのように書けばよいのか迷う時には、他のメンバーに相談しながら書くことができる。

⑤の全体交流の場では、ブロックごとに順に黒板の前に出て、話し合った内容を発表する。記録者はカードを黒板に貼る。コーディネーターと共にカードを示しながら、出された意見を確認していく。二番目のブロックや三番目のブロックの発表になると、前に発表された内容と重なってくることもあるため、重なった部分の意見については、前のグループのカードの上に被せて貼るようにし、説明は最小限にとどめる。同じ意見が複数あることが視覚的にわかるようになっている。

ここまでのプロセスは、限られた時間の制約の中で、少人数で多くの意見を出し、効率的に交流できるように配慮していく工夫であるといえる。実際、ワークショップ型研究会にしてからは、全員が何らかの自分の考えを表出できるようになった。沈黙などなく、次々と意見が生み出される。しかし、グループの話し合いは活発になるものの、一般的で表面的な感想の交流にとどまり、なかなか深まりが見られないのが実態であった。

グループごとに意見を整理して発表した後は、その中でも特に皆で考えたい論点を導き出し、追究していくことが望まれるのだが、グループ討議で出てきた多くの内容を集約し焦点化して論点を設定することはかなり難しく、結局グループ発表で言い足りなかった部分を付け加える域にとどまってしまった。したがって、最後は、

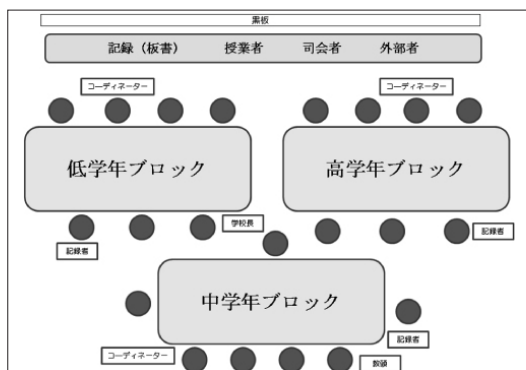


図3 全校研究会 会議室における配置

「では、そろそろ指導者の先生からご講評を…」を合言葉に、外部者である指導主事等の講師や学校長に指導を仰ぎ、研究会を締めくくることが多かった。

また、90分間の全校研究会において、全体としてどのような認識や見識を明らかにすることができたのか、またそこから個々の教師が日常の自分の授業に引き寄せてどのような学びを経験することができたのかは不明確であり、それを共同で確認する手立てをもっていなかった。そのため、全校研究会がその時点だけに閉じられた学びになってしまい、線や面として広がり深まっていかなかったことは否めない。

むろん、全体が一斉に討議する形から、ワークショップ型研究会に変えることによって、IVの(イ)で述べた改善の成果のうち、「①授業研究会において、少人数で意見を多く交流するという、ワークショップ型の協働の場を設定することによって、それぞれの教師は、校内授業研究への参画意識を高めることができる」については、全校研究会においては、ある程度達成できたと考えられる。全員が研究授業に自然に関わり、自分の考えを同僚の前で話すことに抵抗感がなくなってきた。しかし、「②グループ内で、いろいろな角度からの意見を聞くことによって、自分の技術的実践力や実践的思考力を高めることができる」については、個々の教師がどのような学びの内容を獲得し、それをどのように自らの取り組みに生かそうとしていったか、十分吟味することができなかった。

(2) 今後の方向

佐藤学は、授業の反省と批評について次のように述べている。⁽⁷⁾

「授業の検討会は、何よりも具体的な事例の事実を通して授業者の成長を支援する場所であり、その事実をめぐる話し合いを通して参加者の成長を促進する場所である。学び合い育ち合う場所なのである。

そのためにも、授業の『難しさ』と『奥深さ』と『快樂』を共有するスタンスが、参加者の中で共有されていなければならない。

「授業という実践は、誰が行っても不十分さや曖昧さや限界を含んでしまうものである。欠点を指摘しようとすれば、誰でもいくらでも指

摘できる対象と言ってもよい。しかも、その欠点の指摘が、その授業のもっとも大切にすべきものを破壊してしまうことは多い。大切なことは、同じ実践者として、授業の『難しさ』を探究することであり、その『奥深さ』を探索することであり、その『難しさ』と『奥深さ』から生まれてくる授業の『快樂』を分かち合うことだろう」。

佐藤の言葉を借りれば、研究授業を見た後で発せられる教師の言葉は、授業者の思考や感情に寄り添おうと努めるなかで、授業の「難しさ」や「奥深さ」を感じ取ったその教師のものの見方や考え方が反映された率直な言葉でありたい。

〇小学校のワークショップ型研究会では、それぞれが主観的で印象的で第三者的な意見の交流にとどまっていた。授業者と共に、この授業を再び歩もうとするものではなかった。そのため、意見は活発に出ても、授業者本人にも参観した同僚にも還ってはいかないのである。

それではどうすればよいのだろうか。まずは、授業の検討に向かうスタンスを共有する必要があるだろう。その上で、授業の節目、いわゆる着眼点の共有を図りたい。それぞれの教師は、「何故自分はこの事実やこの発言にこだわりたいのか」を明確に打ち出し、自分の言葉で話すことである。他の教師は、ある教師のこだわりをそのままにせず、子どもの表れの意味に対し、自分はどう考えるかを加えて話すようにする。グループのコーディネーターは、着眼点の表れを見逃さず、グループの他のメンバーに意見をつなげるように求めていく。

ワークショップの中で、いくつかの着眼点についての話し合いが出来たら、その着眼点に対する自分の考えをメモしておくことがよいだろう。また、他の教師の言葉で心に残ったものを自分の考えのメモの隣に簡潔に書いておくようにする。そうすることで、気に留めた部分が忘れ去られずにすむ。小さなことだが、自分の技術的実践力や実践的思考力に関わる学びの内容は、その場だけで形成されるのではない。何となく心にかかる他の教師の言葉が、自分の授業に対する見方や考え方を省察するきっかけとなるのである。

また、話し合う人数が〇小学校の研究会ではやや多かったように思う。出来れば、あらゆる年代を含んだ、4～5人のグループを構成した

い。そして、一度限りではなく、何度か連続して同じグループでワークショップを行いたい。なぜなら、ある教師の着眼点には、その教師らしい一貫した志向性があり、志向性を互いに感得し合うことは、それぞれの教師の意見の背後にある根底的な授業観や子ども観に目を見開かされ、これまでの自分にはない見方や考え方を形づくるきっかけを与えてくれるからである。

研究会の後半では、それぞれのグループで話し合った着眼点とそれをめぐって出された意見について交流することが大切である。そこでは、発表者は自分の意見を発表するだけでなく、ワークショップから学んだこと、日常の自分の授業に生かしていきたいことを付け加えて話すようにしたい。発表者は、グループの意見を集約する必要はない。自分は「話し合いから何を学んだか」「自分の授業にどのようなことを生かしていくのか」を話すことこそ重要である。その発言内容が、周りの教師に響いていくからである。

授業を探究する場としての全校研究会である。授業者と共に、研究授業を歩み直すことが「快樂」につながると嬉しい。しかし、本来の授業の「快樂」は、一人ひとりの教師が、日常の自分の授業において感じるべきものであろう。研究授業から得られた学びが、自分の授業で生かされてこそ、教師の喜びにつながるのである。

このように、全校研究会は、一人ひとりの教師が次につながる学びを経験するための一つのステップであると捉えたい。教師がそれぞれに自分を見つめる研究会であるべきなのである。つまり、全校研究会という協働の場で、同じ事例をもとに、その場にいる教師が様々な視点を持ち寄り語り合うことを通して、昨日の自分と少し違う成長した自分を発見することができるように工夫・改善していくことを求めていきたい。

以上、全校研究会という場を通して、個としての教師の成長発達につながっていくプロセスを考えてみたが、校内授業研究をめぐる多くの課題が残されている。今後、実践を通して解決していきたいと考える。

(註)

- (1) 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 1996年 12-15ページ
- (2) 大隅紀和『新しい教育実践のためのワークショップ入門』黎明書房 2003年 17-18ページ
- (3) 高間邦男『学習する組織－現場に変化のタネをまく－』光文社新書 2005年 207ページ
- (4) 大隅 前掲書 12-14ページ
- (5) 同上書 19-20ページ
- (6) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店 1996年 122-123ページ
- (7) 同上書 138ページ

(参考文献)

- ・木原俊行『教師が磨き合う学校研究』ぎょうせい 2006年
- ・中留武昭『校内研修を創る』エイデル研究所 1984年
- ・佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店 1999年
- ・佐藤学『教師花伝書－専門家として成長するために－』小学館 2009年
- ・日本教育方法学会編『日本の授業研究Lesson Study in Japan<上巻>授業研究の歴史と教師教育』学文社 2009年
- ・名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト編『授業記録による授業改革のプロセス』黎明書房 2004年
- ・稲垣忠彦『授業研究の歩み1960-1995年』評論社 1995年
- ・河野義章『授業研究法入門』図書文化 2009年
- ・岩手県立総合教育センター「校内授業研究の進め方ガイドブック」
<http://www1.iwate-ed.jp/tantou/kyouka/seika/jugyouken/index.html>