

# 日常の授業改善につながる校内授業研究の開発実践 (その2)

Practice development of school lesson study which leads to everyday lesson improvement (2)

西尾 朋子\*・石川 英志\*\*

NISHIO Tomoko and ISHIKAWA Hideshi

子どもの人間的な成長発達や学力の向上を願って、どの学校においても校内授業研究を学校の中軸として取り組んでいる。しかし、校内授業研究が、教師の授業力の形成に本当に生きて働いているのか、子どもの学力向上につながっているのかを改めて問い直す必要がある。本研究は、校内授業研究の課題を、(1) 研究授業と日常の授業をどのようにつなぐか、(2) 教師間における世代をこえた協働性をどう育むか、(3) 外部者とどのように連携するか、という三つの方向で捉え、日常的な学び合いを重視する「PDCA - 4S研究サイクル」を軸として開発的な実践を試みたものである。そのうちで、本稿は、(1) の課題、すなわち研究授業における教師の学びを日常の授業に活かす展望とそれを具体化する実践的な方策を提起し、それに基づく試行実践について報告するものである。

## I 校内授業研究における教師の学びを日常の授業に活かすために

本稿では、前稿<sup>①</sup>において設定した校内授業研究に関する第一の課題、すなわち日常の授業と研究授業をどのようにつなぐかという問題について考察を深め、研究授業で得られたものを契機として、教師集団が日常的に協働して推進していく授業研究の在り方について探求する。

### 1 PDCA研究サイクルの可能性と課題

学校組織マネジメントの考え方が学校教育の現場に浸透して久しい。特に、校内研究推進に対する有効なマネジメントサイクルとして、PDCA サイクルが多用されるようになった。この言葉は随分定着したように感じられる。研究発表をする際に学校の冊子、教育雑誌の特集記事等によく登場している。いうまでもなく、PDCAとは、計画し、実行し、その結果の検証後に、改善策やさらなる次の施策を講じていくというように、組織行動の基本概念を指し、サイクルを構成する4段階の頭文字をつなげて、PDCAと呼ばれているものである。P(計画)、D(実施)、C(評価)、A(改善)のマネジメントサイクルは、もともと一般的な事業活動等において用いられる管理サイクルであるが、ビジネスの生産工程や仕事の基本プロセスを表すために用いられるようになり、さらに教育の分野にも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とあることから、急速に広まったと考えられる。

校内授業研究に照らしてみると、次のように表すことができよう。

#### ①Plan(計画)

- ・研究主題の設定 ・研究目標と内容の設定 ・研究仮説の設定 ・研究計画の策定
- ・授業計画の作成(教材研究・指導案作成、それに関わる事前検討会等を含む)

\* 岐阜県教育委員会可茂教育事務所学校支援課充課長補佐(岐阜大学大学院教職実践開発専攻(教職大学院)平成22年度修了・前恵那市立長島小学校教諭)

\*\* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻(教職大学院)

②Do (実施・実行)

- ・研究授業の実施 ・授業の記録作成

③Check (点検・評価)

- ・児童生徒の変容等の分析 ・成果と課題の明確化
- ・授業の実施内容と授業計画との照合 (事後研究会等を含む)

④Act (処置・改善)

- ・実施と計画のズレの調査と調整
- ・改善計画の立案

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、最後のActが次のPDCAにつながり、スパイラルにサイクルを描いて継続的に改善していくというこのサイクルの考え方に校内授業研究は適合していると思われる。また、校務の多忙化や複雑化の中で、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の構成に欠かせないと言えよう。従来、PDSサイクルが教育現場で用いられてきたが、最近、次の段階へのさらなる改善活動という意味合いを有したPDCAサイクルが一般的に用いられるようになったのも、こうした理由によるだろう。

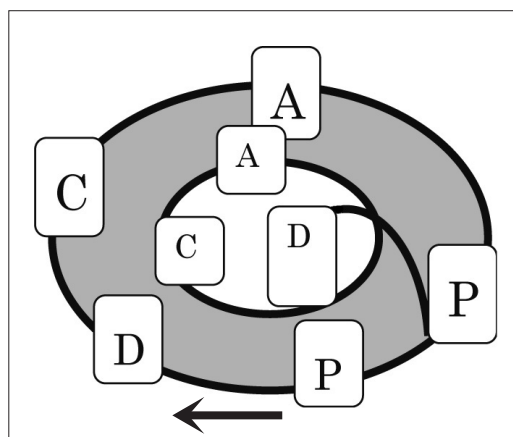


図1 校内授業研究のPDCAサイクル

しかし、企業におけるマネジメントサイクルを学校という場で活用していく場合、自ずと限界があるだろう。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。

授業はそういうわけにはいかない。子どもと教師の協働と相互作用によって展開される授業という複雑で多面的な営みは、例えば挙手の数、ノートに書かれた事実見つけの数だけで成果を測ることはできない。子どもがこれこれの様相を見せるならば、本時のねらいは達成されたとする指導の基準となるものは一応設定できるとしても、子ども全員が同じ様相を見せることはありえない。さらに、子どもの表出した事実が同じであっても、そこから何を導き出すかは教師一人ひとりによって大きく異なってくる。このように、PDCAサイクルは、評価項目をいくら目に見える形で精緻化しようとしても、授業という営みの本質にどこまで対応できるか疑問のあるところである。

金子元久は、教育は経済の類似物として操作可能かという問いを投げかけ、現在の授業改革の根底にある志向を次のように捉える。

「現代的なコンテキストで重要なのは、教科学力は、政策的な操作可能性と結びつけられやすいという点にある。達成度の測定の観点からいっても、教科はいくつかのカテゴリーに分かれ、しかも学年に応じて達成目標が明確に示されている。そのそれぞれについて、達成度を評価することによって、きわめて整然とした評価が行われることになる。同時に学習指導もそれにそって行われるわけだから、達成度の評価に対する、改善の手段も明らかである。達成度を学校教育のアウトプットとみなすのであれば、それを正確に評価して、それを統計的に分析し、よりよい結果をもたらすインプットの組み合わせ、あるいはそれを統合する技術を理論的に導出する、という経済学による最適生産の理論に結びつけることもできる。こうした経済学的な思考方法は、少なくとも論理的な構成のしかたにおいては、市場メカニズムの機能の分析と同じものである。これが、現在の教育改革において、市場・選択

志向の改革と、統制志向の改革とが、一見矛盾せず、むしろ同様の方向をめざしているように見える理由であろう」<sup>(2)</sup>

PDCA サイクルを、政策的な操作可能性の意図に基づいて、学校経営改善だけでなく、授業改善にも適用しようとする授業改革の動向が校内授業研究の展開にどのようなものを招来するかは、子どもの学びの具体的な様相と照らし合わせつつ、学校の同僚と日常的継続的に議論し、分析すべき重要事項だと言えるだろう。

これと関連するが、今津孝次郎は「授業の質」を考えていく上で、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)、という三つの局面を挙げて、次のように述べる。<sup>(3)</sup>

「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二の局面だけで判断されていることが多い。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、授業に即して言えば、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」。(下線は筆者(西尾)による)

校内研究推進の中核となる校内授業研究は、目に見えやすい局面（今津に即して言えば、第二の局面）を対象とするだけでは不十分であり、もっと見えにくい複雑で奥深い局面をもっていることを忘れてはならない。学校運営上、校内研修は重要な位置を占めており、そこに改善の余地を見出し、マネジメントの考え方が投入されてきた。そして、校内研修の内で大きな位置を占める校内授業研究の運営の手掛かりとして、積極的にPDCA サイクル（あるいはPDSサイクル）が導入され、当初、効率とエネルギーの面からたいへん有効だと考えられた。しかし、実際には、研究授業を普通の授業とは異なる周到に準備したイベントへとシフトさせ、終われば元に戻るという閉じた学びになり、教師の力量ひいては子どもの学力向上に授業研究から得たものが浸透し反映しなかった。そのような実感を少なからずの教師がもっているのではないだろうか。こんなに一生懸命に公開研究授業に向けて力を注いできたのにかかわらず、その成果たるものが普通の自分の授業や子どもの学びの姿として表われていないのではないかと感じている教師は少なくないのではないだろうか。したがって、校内授業研究システムを日常の授業への還元という方向性のもとに改善していく必要がある。

これまで述べてきたことから、校内授業研究をPDCA研究 サイクルとして展開することの意義やメリット（○）と、問題点やデメリット（●）となるものを端的にまとめてみよう。

- 校内授業研究を、効率性、エネルギーの観点から考えたとき、PDCA サイクルのもつ特性は有効に働く。特に研究授業を核とした学校全体としての研究運営には効果的に機能する。
- 子どもの様相をどう判断するか、また子どもの事実から何を導き出すか等の評価項目を数値化するには限界があり、授業とPDCA サイクルには不協和な部分が見られる。このことを意識しておくことが必要である。
- 授業研究は、ただ一回の研究授業の目に見える側面だけですべて評価できるものではない。PDCA サイクルで完結されない側面をもち、一面的な評価だけでは、改善に結びついていかない。

## 2 PDCA -4S研究サイクルの提案

授業研究において従来のPDSがPDCAに移行した背景には、C→Aのプロセスを重視する考えがある。しかし、実際には、CはDに対するCであり、それまでの教師の学び全体を俯瞰してのCではない。PがDとして実現されたかを評価するに過ぎないのである。したがって、AはCから導かれた課題と当初のPを照合することで生まれたP'を実行することとなる。研究授業はこのサイクルに位置付けられている。PDCAは研究授業のサイクルとしては機能するが、研究授業に限定されたサイクルになっており、その外部にある日常の授業にはつながっていない。

日常的・継続的な改善を図ることを重視した校内授業研究システムを考えようとするとき、その鍵となるのが、教師のS (Study: 学習する) という作用を位置付けることであろう。授業研究のプロセスにおいて教師の学びをPDCAに関連させることが重要なのである。何をどのように学ぶのかという教師の学びの具体的な中身を明らかにしてPDCAに結び付けることによって、日常の授業へとつながり、広がり、かつPDCAサイクル自体も一層効果的に機能するのではないだろうか。

効率性を高めることや授業技術の習得にPDCAサイクルが有効に働くことを認めた上で、研究授業での学びを日常につなぐSという働きを組み込んで設定する。PDCAによる展開をフォーマルな営みと考えたとき、Sはインフォーマルな営みと位置付けられる。このような意図に基づいて、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全体像を下図のように表してみた。

教師の学びとしてのSは、研究授業のPDCAサイクルの場で学び得たものであり、それを日常の授業へとつなぐ、活かされるものとして位置付けられ、S1からS4に至るまで連続して途切れることはない。このSはインフォーマルな営みとして展開されるので、その内容や質的な高まりは教師のモチベーションに委ねられる。

研究授業から得られた学びを日常に活かせるものにしたい。フォーマルな場での学びが教師の日常サイクルに滲み出し、授業改善や力量形成に関与していく。そのためには、S1からS4に至る教師の主體的で継続的な学びの展開が重要である。

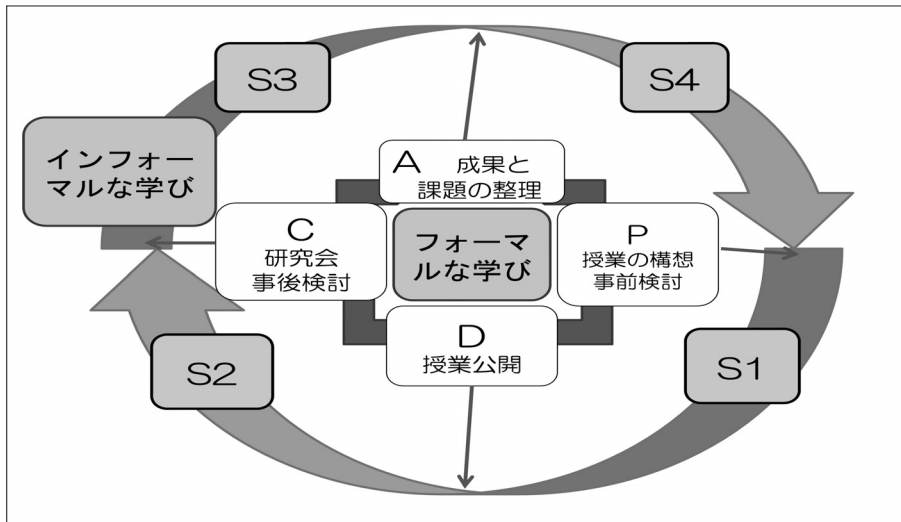


図2 PDCAサイクルと教師の学び (S) を結び付けた校内授業研究体制

それでは、研究授業を軸としたPDCA-4S過程の具体的な展開の在り方を考えてみよう。

まずP (計画) -S1の過程。研究授業の事前検討会等の場で、教材や子どもをめぐる認識や価値観を同僚と共同検討する段階である。授業者は自ら作成した学習指導案をたたき台として語る中で、同僚の教材観や子ども観を理解し、自らのそれらと摺り合わせ、見直しと再構築を図ろうとする。今津の言うところの教科専門に関する高度な知識等を積極的に摂取しようとする。学習指導案をめぐって

共同で立案に関わった同僚教師も授業者と同様の学びを得る。彼らの学びは共有できることが多い。しかし、その場に関わることのなかった同僚にとっては、自分の関与のないところで協議されまとめられたものが提案され、それを受け入れることになる。それでは、お手並み拝見という傍観者的な意識に終わり、彼らにとっての主体的な学びが展開されることにはならない。そこで、必要なのが「つながる教師を増やす」作業である。

授業者は、P（計画）段階を終えたら、学習指導案を再検討するために、他の教師達に積極的に関わりをもととすることが大切となる。事前段階の授業を同僚に広く公開し、子どもの実態を多面的により深く把握したいと願い、研究授業本時への道筋や見通しについて語り、意見を求める。また、これまでの子どもの学びについての気付きやエピソードを出して、それらに関する意見を求める。さらには、授業者の願いや見通しが適切なものかどうかを確かめるために、研究授業で扱うのと同じ場面の授業を他の教師が他の学級で試行することがある。その事前授業をめぐって、授業者と同僚達で複数回にわたって談話が生まれ、深い学びにつながっていく。これがS1の学びの様相である。ここで重要なのは、一つの授業に関与する、つながる教師を増やすことであろう。

S1の学びの意味は、D（実行）の段階で、授業における子どもへの働きかけ等の形をとって表れる。そして、教師の振舞いを子どもの反応と照合させることで得られる学びがS2と言える。S2では、研究授業での子ども達の学びの様相から見出した具体的な事実を、授業者のみならず関与する全ての教師がS1の学びと摺り合わせて、自分の教育技術や授業をめぐる見方・考え方を振り返ることが行われる。教師はS1の学びとのずれを捉え、教材や子どもに関するより深まりのある見方や考え方へと向かう。自分に引き寄せて省察するのがS2の学びの様相である。

C（評価）—S3の段階では、研究授業を多様な視点から分析考察する。C（評価）の場では、全ての教師が、全校研究会や事後検討会を通して、研究授業を自分の実践経験や考え方に引き寄せて、S2の学びをさらに発展させようとする。S2の学びを互いに突き合わせて、検討し、自らの教育観や授業観をより高めていく。しかし、その場で検討したことがすべて納得できるものとは限らない。そこで、納得できないことやまだ理解できないこととどう向き合うかをめぐって、教師達のS3の学びの在り方として差異や分化や多様性が生じる。S3では、同僚の研究授業を契機として捉えられた自らの課題を、普通の授業でいかに解決していくかについて試行錯誤しながら取り組む。その際に、学年や部会の同僚、さらにそれ以外の校内の同僚と話し合い、また互いに実践をもち寄って、よりよい解決方法を見つける。

最後に、S4について。従来のPDCAサイクルのA（改善）の作業の中心となるのは、Cで検討された成果と課題を整理・総括し、次のPにつなげることにあった。例えば、研究主任が研究だよりを作成し、各種部会や学年で次の研究授業に託す課題を整理し、実施した研究授業に関する一応の決着を図るのである。そこでは、成果と課題を共通理解することがA（改善）とされてきたと言ってよいだろう。だから、次のP（計画）を立案するとき、「前回の課題は何だったか」という確認からスタートする。しかし、そのA→Pという展開は多様な個々の教師に即してみるならば、決して連続してはいない。その意味で、S4は研究授業の成果と課題の共通理解という形式に納まらないというのが本当のところである。S3の学びで持ち越された課題について、新たな情報を得たり、他の教師と相談したりする等して探究し続ける。日常の授業の中で試行錯誤を繰り返し、課題を引きずりながら、授業に向きあっていく。一定の解決が得られることもあれば、長い間試行錯誤を続けることになる場合もある。それが、S1からS3までの自らの学びすべてを俯瞰し考察することによって得られるS4という学びなのである。Aを次のPにつなげるという場合、研究授業をめぐる閉じたサイクルで考えがちであるが、研究授業の取組を通して得られた学びや明らかになった課題を、授業者も含め教師一人ひとりが自らの日常の授業にあてはめてみるところに教師の関心や思考が働いてS4が成立して、教師の学びは展開され、その力量形成につながっていくのだと言える。

このように、非日常的な実践と言える研究授業の事前・実施・事後のサイクルを表すPDCAは、それだけでは教師の日常の授業改善、力量形成のために十分に機能することはできないが、そこに教師の学ぶ行為Sを位置付けてはじめて、有効に働くことが分かる。また、研究授業に関するフォーマルな場に依存するのではなく、S1からS4を活性化させるインフォーマルな学びの場がいかに重要であるかということも分かるだろう。

したがって、次に、Sの学びを促し、支えるインフォーマルな学びを支える校内の同僚関係の結び付きの在り方について考察を進めたい。そこで、筆者は（西尾）は、校内授業研究において同僚が共に学び合うインフォーマルな場として「実践コミュニティ」を提案したい。「実践コミュニティ」とは何か、どのような機能をもつか等を述べると共に、実際のフィールド校（岐阜県恵那市立長島おさしま小学校）においてどのような実践を試行してきたかを論じたい。

## II 研究と日常をつなげる「実践コミュニティ」の可能性

研究授業のPDCAサイクルを日常の授業につなげていくものとしてS（学習する）という機能が重要であること、またS1からS4に至るまで、教師の学びが途切れず連続していくことに意味があることは先述の通りである。

そもそも教師の学ぶ行為は、教師個人の自発的・自立的な知的探究を意味している。しかし、教師個人内で閉じた知的探究ではなく、同僚との相互的・協働的な知的探究とそのための場が必要である。教師が授業をコアとするSの働きを活性化するためには、教師集団が協働性を尊重して関わり合う場は、校内授業研究において欠かすことができない。

ここで、研究授業での学びと日常の授業での学びをつなぐ場として、「実践コミュニティ」を提案したい。「実践コミュニティ」の存在が、制度化されたコミュニティである研究授業のPDCAサイクルを個々の教師の日常の授業へと開いていく可能性をもっていると考える。図にすると、右の図3のようである。

ここでは、「実践コミュニティ」の特質を概観すると共に、校内授業研究において「実践コミュニティ」がどのように形成され、その特質がどのように生かされるべきかについて実践事例をもとに考察したい。

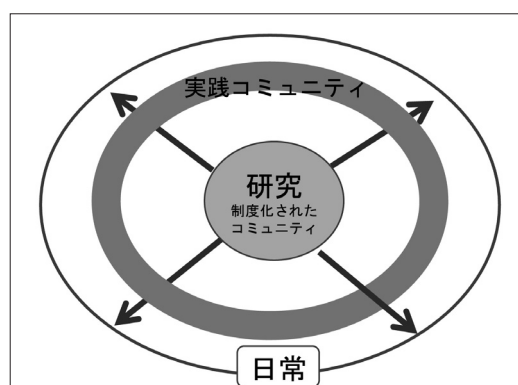


図3 実践コミュニティの位置付け

### 1 インフォーマルな組織としての「実践コミュニティ」

「実践コミュニティ」とは、1991年当時、米国のゼロックス社が開設したパロアルト研究所（PARC）の研究員であったエティエンヌ・ウェンガーが、ジーン・レイヴらと共に提唱したナレッジ・システムを基盤とした概念である。<sup>(4)</sup>

どのような組織にも必ず人々が共に学ぶための単位となるものが存在している。しかし、実際にはそれぞれの職場の戦略に基づいてあらかじめ設定された、制度化されたコミュニティがほとんどであり、いわば受け身の単位の中で学んでいると言える。学校という職場、それも校内授業研究に関わって言えば、PDCAを円滑に進めるための研究推進委員会、全校研究会等がそれに相当する。誰かが自発的に作ったわけではなく、あらかじめ組織の一部として存在している制度化されたコミュニティである。それは、私たちが選択する自由をもたないフォーマルな学びの単位であるとも言える。

これに対して、ウェンガーらは、「実践コミュニティ」を「あるテーマに関する関心や問題、熱意

などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と定義する。<sup>5)</sup> つまり、あるテーマに対し関心をもつ人々で構成される、いわゆるインフォーマルな集団であり、共通の専門的なスキルを深めるために、熱意や献身をもちながら、非公式に結び付いた人々の集まりのことを指すと言うのである。インフォーマルな集団であるから、あくまでそのメンバーの自発性や能動性により突き動かされて形成される。関心や問題、熱意等を共有した者達が、一緒に時間を過ごしながら、情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する。自分たちの状況やニーズについて話し合う。共通の問題について、じっくり考え、様々なアイデアの可能性を探り、お互いのために共鳴板の役割を果たす。ここに、インフォーマルであっても、知識や識見を生み出し吟味し共有する責任を担うことのできる社会的枠組としての「実践コミュニティ」の存在と組織におけるその可能性を確認することができる。

また、「実践コミュニティ」の形成過程について、次のように記されている。

「彼らはどのような形で知識を蓄積するのであれ、共に学習することに価値を認めているからこそ、非公式なつながりをもつのである。価値といっても、単に仕事に役立つというだけではない。理解し合える同僚と知り合い、興味深い人々の集団に属するという、個人的な満足感にも意義があるのだ。彼らはやがて共通の知識や実践、アプローチを構築するだけでなく、自分たちの取り組むテーマについて独自の見解をもつようになる。また、人間関係を育み、相互交流の方法を確立していく。さらには一体感をもつに至ることすらある。このようにして、『実践コミュニティ』が出来上がるのである」。<sup>6)</sup>（下線は筆者（西尾）による）

制度化されたコミュニティ、例えば全校研究会の場を例にとって考えてみよう。この場で、発問の定石等の授業技術、教材研究の方法、課題設定の仕方等を学ぶことができるだろう。外部から招いた指導助言者の情報として、学習指導要領改訂のポイント、PISA調査や全国学力・学習状況調査の結果から明らかになった課題を知ることができるだろう。さらにそれらと授業の関連性も理解することができるだろう。しかし、そうした形式知とも呼べる知識を、明日明後日の自分の実践に直接に結び付けていくことはなかなか困難である。形式知が日常の授業や子どもの具体的な成長に結びついて、「なるほど、こういうことか」と個々の教師に身に付いた実践知として実感されなければ、意味を成さない。すなわち、得られた知識を自らの実践に即して納得のいくように編み直し、新たな実践知としてこれまでの経験や識見とつなぐ機会や場が必要であり、その機会や場を担うのが「実践コミュニティ」であると考えられる。実践とは、コミュニティのメンバーが共有する一連の枠組やアイデア、ツール、情報、様式、専門用語、物語、文書等、コミュニティが生み出し、共有し、維持する特定の知識や識見の総体を指している。実践をめぐって、一つのプロセスを次のプロセスにつなぐためのナレッジ・ワークを行い、そこで形成された実践知をコミュニティ内でいかに共有・活用していくかが重要であると言えよう。したがって、単に仕事に有利に働くという意義だけでは「実践コミュニティ」に所属し続けることは難しい。同じような状況に直面している者同士が、一緒になって考え、行動し、心理的な安定の下で相互交流を繰り返す中で、実践知を修得していく。実践知の共有は、ウェンガーらが示すように、人間関係上の一体感を生む。この一体感の心地よさを経験することができる。「実践コミュニティ」において大きな意義をもつ。校内授業研究においても、この一体感は大切であり、共に授業を通して学んだことを共有し、自分の授業に反映させていくためには、相互交流の中で、それぞれのおかれた立場や状況から何を発言しても受け止め合える関係でなければならない。そして、同じ志向性を保ちながら、実践知を形成し、共に授業改善を進めていきたい。「実践コミュニティ」におけるコミュニティ意識は、普段、学校で自律的に働く一人ひとりの教師が、自発的にネットワークングすることによって得られる所属感を意味する。こうして、「実践コミュニティ」では、そこに自発的に集まったメンバーによって様々な実践知が持ち込まれ、相互的な交流や批評によって検討や吟味が行われていくからこそ、さらに新たな実践知の形成に貢献していける循環を生み出せるのである。

## 2 「実践コミュニティ」はどのように発達するか

ウェンガーらは、実践コミュニティにおける知識生成プロセスを五つの発達段階に分けている。<sup>(7)</sup> その発達段階とは、「潜在」、「結託」、「成熟」、「維持・向上」、「変容」の5段階であり、それぞれの段階において課された発達課題を解決していくことを通して、次の段階に進んでいくとしている。各段階の内容について概観しておきたい。

### 〔第1段階：潜在〕

実践コミュニティ形成における最初の課題は、メンバーの間に十分な共通点を見出すことである。つまり、他の人々も自分と同じような問題に直面し、同じ関心事について情熱を持ち、互いに学び合える洞察を持ち得ている、そのようなことを共有することが重要なのである。そのためには、互いにどのような事実を共有することができるのかについて探り合わなければならない。

### 〔第2段階：結託〕

第2段階の主要な課題は、実践コミュニティが一つになるために必要な活力を生み出すことである。コミュニティの構成員たちが、互いに関与し合うことに価値を見出すからこそ実践コミュニティは繁栄するのであり、共通の関心に対する認識を高める活動を行うことが重要である。活動を行うことにより、互いの実践、反応、思考様式に関する深い洞察が育まれ、実践全体に対する共同の理解が進んでいく。その過程を通し、構成員間における信頼関係も築かれる。

### 〔第3段階：成熟〕

この段階の間にコミュニティが直面する主要な課題は、コミュニティの価値を確立するために、実践コミュニティとしての役割や方向性を確立することである。効果的なコミュニティの在り方を外部に示すほどに、メンバーや活動そのものに対し、集中や拡大が生まれ、実践コミュニティ内部の関係性や境界を問われることになる。したがって、自分たちの築いてきたものをきちんと体系化し、分かりやすいかたちとして示すことを繰り返しながら、この課題を解決していくことが大切である。

### 〔第4段階：維持・向上〕

この段階における主要な課題は、実践コミュニティが活気を持続けるために、その方向性を絶えず柔軟に定義し直すことである。コミュニティは知識体系を築きながら、しばしば自分たちの領域や枠組みに対して強い所有者意識を抱くようになる。自分たちが生み出したアイデアや、導いてきた方向性などに、誇りをもつようになるからである。独自のツールや方法やアプローチの開発に誇りをもてばもつほど、新しいアイデアやアプローチやメンバーの受け入れに対し、緊張が生まれる。しかし、コミュニティが強い所有者意識を抱いたために、他からの指摘や要求によって、築き上げた枠組みが不安定になることを拒み、結果として自己完結型に陥ることがある。それを防ぐために、他のコミュニティとの相対化の中から自分たちのテーマに対する矛盾点や改善すべき点を見つけ、新しい人々とアイデアに対する柔軟性と開放性をもつことこそが必要なのである。

### 〔第5段階：変容〕

自分たちの方向性を柔軟に定義し直し、開放性を保ち続けたとしても、コミュニティとしての相互の結びつきが有用性を失うこともあれば、コミュニティを生み出した問題がすっかり解決してしまうこともある。衰弱や分裂、合併や制度化などによって、一つの実践コミュニティは役割を終え、穏やかな終焉を迎える。そしてまた新たにかたちを変えて、次なる問題解決へと向かうコミュニティにつ

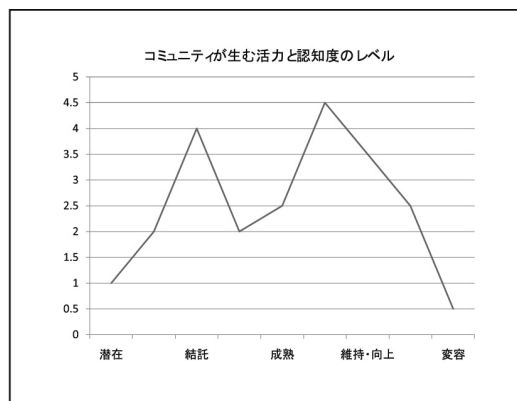


図4 「実践コミュニティ」の発達



ながっていくのである。

ウェンガーらは、実践コミュニティの形成と発達の段階をこのように設定する。そこでは、実践コミュニティにおいて新たな実践知を生み出していくためには、実践コミュニティの内部のメンバーの役割、コミュニティの外部との関係性等をめぐって各段階で生じる課題に取り組まなければならないことが示唆されている。

この段階モデルを校内授業研究のプロセスに適用することによって、校内におけるインフォーマルで自発的な少人数の学び合う教師集団の担う役割、その維持・発展に必要な要件、インフォーマルな教師集団とフォーマルな校内授業研究会の関係性、インフォーマルな教師集団で生成する実践知の発展や共有等に関する見通しをもつための手掛かりとしたい。校内授業研究を推進していくプロセスにおいて、自発的な実践コミュニティを形成し、メンバーとの協議に基づく実践的知識の発展と共有と発信を試み、日常の授業改善につなげたいと考える。

以上を踏まえて、「実践コミュニティ」に期する機能を次の4点にまとめておきたい。

- ①研究授業での学びを通して得られた知識（形式知）を自己完結させず、個々の教師が自らの状況やニーズと関連させて、日常の授業に活かそうと考え、談話する場となる。
- ②その場でお互いに情報や洞察を分かち合い、助言を出し合って、問題解決にあたることから、主体的な知識の獲得を促進する。
- ③研究授業での学びを通して得られた知識を日常の授業へとつなげようとする場として働くので、教師一人ひとりには自分に即した実践知を形成できる。さらに、実践知がコミュニティ内で交流・共有されることによって、日常の授業改善が促進される。
- ④教師が自発的・能動的につながろうとすることによって、仲間との連帯感を増し、人間関係上の一体感が生成する場となる。そのことによって、共に日常的な授業改善を進めていこうとする協働的な関係が構築できる。

ウェンガーらの理論をもとにして、校内授業研究の中で期される実践コミュニティの機能を4点に整理してみた。それでは、このような機能が実際の学校現場においてはたして発揮され、どのような効果を期待できるであろうか。そこで、平成22年度当時、筆者（西尾）の勤務校である恵那市立長島小学校において開発的に試行した取組（既存の算数部会を実践コミュニティとして機能させようと試みた取組）について具体的に詳述する。

### III 校内授業研究における実践コミュニティの事例考察

#### 1 算数部会の位置付け

各学校ではいわゆる研究推進委員会が組織され、校内授業研究の主導的役割を担っている。具体的には、研究構想や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並びに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、副主任という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、実践の整理や方向付けを行う。なお、小学校では教師相互で話題や課題を共有しやすくするという理由から、特定の教科を軸にして研究を進めている学校が多い。

長島小学校においても、研究推進委員会を組織し、研究主任がリーダーシップをとって、国語・算数・学級活動の3領域を軸に校内授業研究を進めてきた。研究推進運営組織の全体は下図のようになっていて、研究主任が国語部会・算数部会・学級活動部会を統括している。そして、その中で四角く囲ったところがいわゆる研究推進委員会として組織されたチームである。職員数は35名を越え、各学年ほ

ぼ3学級という規模の学校である。各部長は、これまで勤務してきた他の学校で専門教科を中心に実践を積み重ね、校内授業研究に関わってきたベテランの教師が担当している。そのため、それぞれが自分の考えをしっかりと持ち、相互に相談ができる体制になっている。研究主任が孤軍奮闘で動く必要はなく、協力・分担したり、随時話し合ったりして研究推進を進められる組織となっている。また、学校長と教頭は研究推進委員会や研究主任に指示や助言を行い、研推コーディネーターは校内授業研究の運営について相談にのったり、助言を行っている。

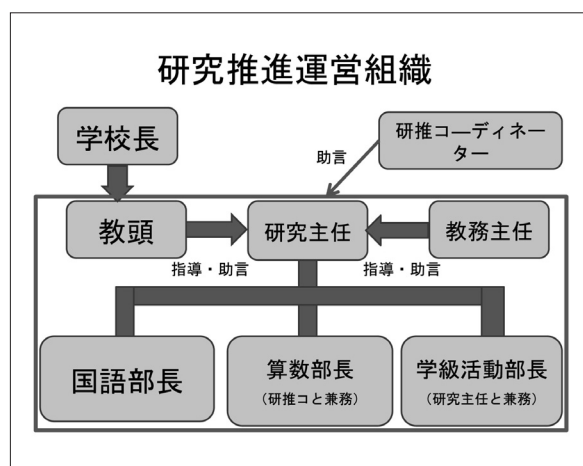


図5 研究推進運営組織

しかし、研究主任や各部長が精力的に動くにつれて、校内授業研究のことは研究主任や研究推進委員会にお任せすればやってくれるといった他律的な意識が他の教師達に次第に芽生え、自分に関係する場合のみ動くようになってきたのも事実である。ここで、ある研究授業をめぐる教師の動きを取り上げてみよう。その研究授業に関わる人は、研究推進委員会のメンバー、研究授業担当の学年の教師、授業者のごく一部に限られる。これらの教師は、事前の指導案検討から密接な関わりをもち、自分達の考えや主張を積極的に指導案の作成過程に反映させていく。こうして、授業者の授業はみんなの授業すなわち「研究組織が授業者に責任をもって行わせる授業」へとその性格を変えていく。自分達に関わってきた授業であるから、それをめぐる彼らの協働意識は高いものがある。その一方で、研究授業への関わりが薄い位置にある教師達は研究授業について今何が行われているのか十分理解しないままに、校内授業研究は進んでいく。しかし実のところ理解していなくても困らないのである。一部の教師達が話し合っ共有したものを全体におろしていく形をとるため、他の教師達は決まった内容を知らされるだけのいわば部外者となる。だから、他の人に任せておけばよいと、モチベーションが低くなっていってしまう。こうして、授業研究に後ろ向きだから熱心に取り組まないというのではなく、熱心に取り組まなくても事が済んでいくという枠組が多く教師達の意識をそうさせてきたのである。これでは、PDCAが円滑に進んでいくように見えても、個々の教師にとって研究授業を通しての学びは十分得られないばかりではなく、日常の授業改善につながらない。先述のS1からS4までの連続した学びを展開していくことができない。

そこで、教師のSを継続的に充実発展させていくには、普段から機能し、その中で個々の教師が自分の状況と結び付けて、自分の考えを形成し、発信し、談話することのできる集まりを、制度化された大きなコミュニティとしての研究推進委員会とは別に、自発的に設定する必要があるのではないかと考えたのであった。しかし、上記のような学校の組織が実際に機能している中で、さらに新たな集まりの場の設定に向けて働きかけることは困難であった。そこで、算数部会というある意味で既に制度化されたミニコミュニティなのだが、これに実践コミュニティとしてのインフォーマルな要素を取り入れて機能させていくことはできないか、そうすれば、算数部員の中に授業研究をめぐる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かと、実践コミュニティとして算数部会を育てていくのはどうだろうか。およそこのような願いと見通しをもちながら、平成22年4月にスタートさせた。

長島小学校の算数部会のメンバーは、平成22年度9名で構成されている。国語・算数・学級活動のうちどの部会に属するかについては本人の希望を優先して考慮している。したがって、自発的・能動的に設定された集団であると言えるだろう。構成員は次のようである。

筆者（西尾）…算数部長。40代。専門教科は国語。研推コーディネーターを兼務。  
N・K…1年担任。40代女性講師。専門教科は国語。算数を専科で教えた経験有り。  
A・Y…2年担任。30代男性教諭。専門教科は図工。前任校は中学校で美術担当。  
K・T…3年担任。20代男性教諭。専門教科は国語。新規採用で本校に赴任1年目。  
H・M…4年学年主任兼担任。40代女性教諭。専門は音楽。前年度まで研推メンバー。  
S・H…5年担任。20代男性教諭。専門教科は国語。新規採用で赴任し、本年度2年目。  
O・K…6年担任。30代男性教諭。専門教科は体育。前任校は中学校で体育担当。  
A・H…特別支援学級担任。50代男性教諭。専門教科は英語。情報機器活用に尽力。  
N・T…少人数算数担当。30代男性講師。専門教科は図工。本校が初めての赴任。

4月の算数部会は、研究推進委員会から出された、研究主題に即した研究内容の策定と年間研究計画の確認作業からスタートした。会議室に9名が揃ったが、算数部長の筆者（西尾）の原案を見ながら、いつ自分が研究授業をやらなければいけないかにメンバーの関心が集中していた。そこで、筆者（西尾）は、算数部会の運営について次のようなことを話した。

- 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研究にしたい。
- 年齢に関係なく、同僚と共に話し合いを通して進めていきたい。そのためには、言いたいことを遠慮しないで、その場で言い切ることが大切だと思う。全員が、どんな意見にも耳を傾けて、自分に十分引き寄せて話をするようにしたいと思う。

このような発言をした意図として、実践コミュニティを形成するには、メンバーがお互いに気軽に自発的に関与できる下地を作ることが大切だという考えがある。そして次に、メンバーが算数部会の運営に進んで関与する姿勢が芽生えるかどうかが大切だと考えた。そこで、まずは算数部長の筆者（西尾）がそうした姿勢を取らなければならないが、状況に応じて、メンバーの誰もがその立場になることによって、実践コミュニティの協働性が高まっていくと考えた。

なお、ここで留意しておきたいのは、9名中誰一人として数学の免許を保持する教師がいなかったことである。他の教科にはある程度精通しているが、算数のことは十分理解できていない悩みを共通に抱えていた。算数に熟達した教師、算数の指導的な立場をとれる教師がいなかったのである。その反面、全員が同じ土俵で議論し、実践を推進する可能性が開けていたとも言えよう。

## 2 A・Y教諭の授業をめぐる実践コミュニティの形成

算数部会で、A・Y教諭の授業をめぐる実践コミュニティがどのように生まれ、形成されていったのかをたどってみたい。いわゆる実践コミュニティの胎動期であり、ウェンガーらのいう〔第1段階〕、〔第2段階〕に相応する動きである。

2年生「たし算」の単元の授業が5月に公開された。この授業は、算数部員が関与して実施されるいわゆる「部研授業」と呼ばれるものである。全校研究授業ではないので、研究推進委員会ではなく、算数部会が母体となって準備が進められた。年度最初の部研授業ということもあり、算数部員全員で手探り状態の中で進めなければならないといった雰囲気があった。前年度まで学年部中心の研究体制であったのに対して、今回、本人希望に基づくとはいえ、異学年の教師が集まって互いに関わって事を進めることに少々戸惑っていた側面もあった。しかし、新しく設けた組織のもとに、どんなことを

共有できるかを探究し、共同で歩み出すという行為は新鮮であったことも確かである。どの部員も、この授業への関わりを通して、何をどのように学ぶかその方向性を見出し共有できればと考えていた。これはウェンガーらのいう「潜在」の段階であろう。

放課後に何度も部会を開き、A・Y 教諭の学習指導案を検討するというだけでなく、事前・事後の授業研究会の持ち方それ自体についても話し合った。少ない人数と限られた時間という制約の中でどのように進めればよいかを、一緒に頭を突き合わせて考えることが必要であり、効率化とフレームの共有を図るために、学習指導案や授業観察のためのツール開発等を行った。メンバーが授業に主体的・組織的に関与する必要がある、自発的な学びが問われることに個々の教師が気付くことにつながったと言える。これは「結託」の段階に相当し、その結果、個々の教師のモチベーションは次第に上がっていった。

ウェンガーらの知識生成プロセスの五つの発達段階と照合しつつ、算数部会の展開を次図のように表してみた。

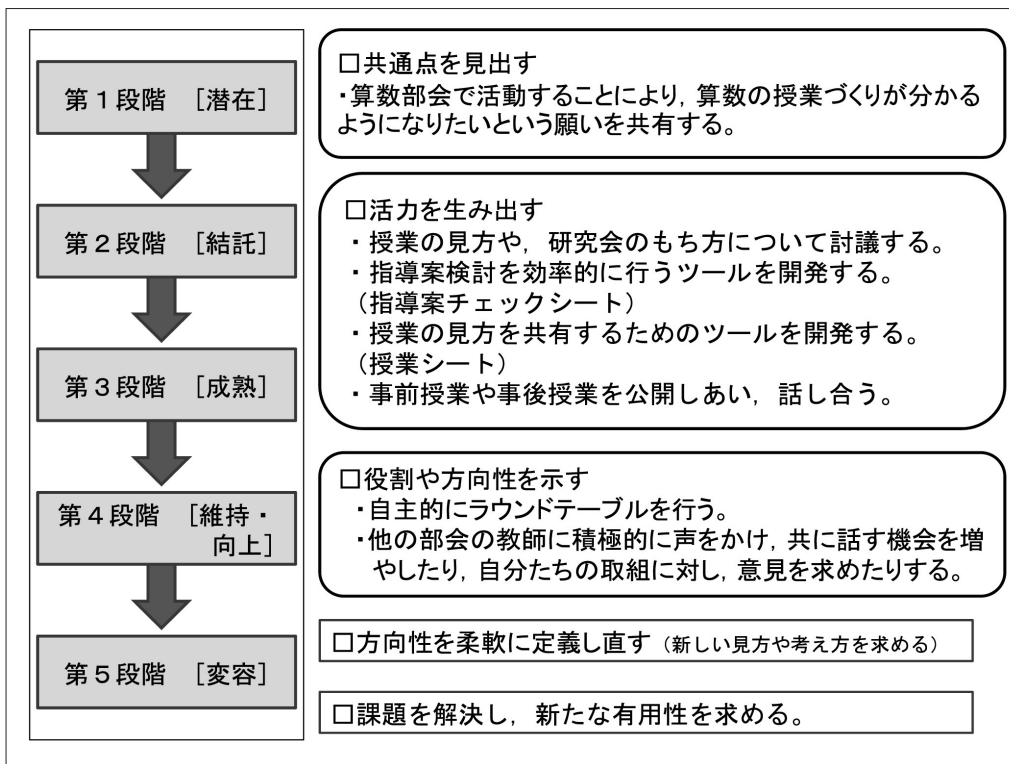


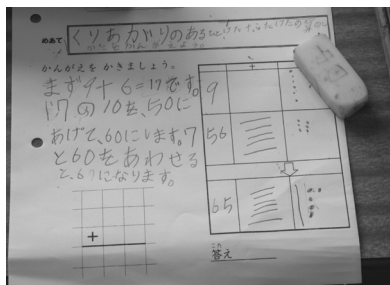
図6 実践コミュニティにおける五つの発達段階と算数部会の展開との相関

A・Y教諭の実際の授業の概要は次のとおりである。

- 学級 2年2組（男子14名 女子16名）
- 本時の位置 全8時中の第6時
- 本時の目標 一の位がくり上がる2位数と1位数の加法の計算の仕方を、ブロック図を使って考えるを通して、位をそろえること、10のかたまりをつくることのよさがわかり、筆算のしかたを理解することができる。
- 本時の展開
  1. 問題文から式を立て、本時の課題をつかむ。[10分]  
[問題] 赤いえんぴつが56本、青いえんぴつが9本あります。ぜんぶで何本あるでしょう。  
[しき]  $56 + 9$   
課題  
くり上がりのある、ふたけたとひとけたのたし算のしかたをかんがえよう。
  2. 既習事項との比較から、解法のヒントを見つけ、自分の考えをつくり、書く。[10分]
  3. 班と全体で解法の交流をする。[12分]
  4. 練習問題でもこの解法が適用できるかたしかめる。[10分]
  5. 本時のまとめをする。[3分]
- まとめ  
ふたけたとひとけたのたし算は、①位をそろえて、②10のかたまりを1つくり上げる。
- 評価規準  
一の位がくり上がる2位数と1位数の加法の筆算のしかたがわかる。〈知識・理解〉
- 評価方法 ワークシートに書かれた考えと発言

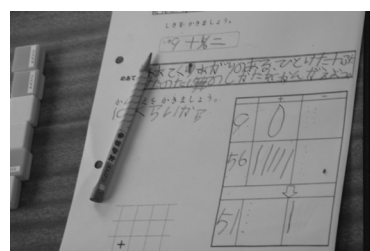
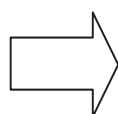
この授業をめぐって放課後に行われた事前や事後の授業研究会では活発な意見交流が行われた。筆者（西尾）は、集まりの開放性を意識しておくことが方向性の固定化を防ぎ、定義し直し、活力を維持することにつながると考え、事前段階から、算数部員以外の同僚にも学習指導案を配付し、時間があれば一緒に学ぼうと声をかけてきた。その結果、授業者と同じ学年担当の教師達や若い教師達が参加してきた。昨年度までは学校の研究が学級活動を対象として行われていたため、算数の授業について学ぶ機会が得られなかったから是非この機会に参観したり学びたいと話す教師や、算数の授業をどのように進めたらよいかかわからないから勉強したいと話す若い教師の姿があった。複数人の教師が新たにこの集まりに加わったので、合わせて18人程が集まった。したがって、二つの少人数グループに分けて話し合うこととした。

事後の授業研究会で話し合われた内容はおおよそ次のようである（下線部分は筆者（西尾）による）。  
①ヒントとなる既習事項（掲示物）と子どもの考えづくりとのつながり



「今日のヒントとなるのはどこ」。子どもにすっと入る言葉を使い、掲示物を示し、既習の学習を想起させる手だては有効だった。しかし、位の確認、繰り上がりの用語等、既習内容の定着が弱かったため、課題設定までに時間がかかった。掲示物がはたして子どものものになっていたか否か。掲示物が学習の1時間1時間の足跡を表し、子どもがヒントとしてさっと見に行ける「使えるもの」であったなら、考えづくりにもっと生きたのではないか。

②自分の考えをつくれない児童に対する指導・援助－Y・Tの考えづくりの様子から－<sup>(8)</sup>



9+6=で、10のかたまりが一つ十の位に移動することを気付いているY・Tの理屈を考えた時、教師の助言がY・Tの考えの道筋の中に繰り上がりを位置付かせたとと言える。

Y・Tにとって、実際のブロックの操作、ワークシートの表にブロックの図を書くこと、文で説明を書いたり話したりすることは、それぞれがつながっておらず、独立したものになっているのではないだろうか。9+56のブロックの置き方を見てみよう。数は合っているが、表との対応性はない。しかし、上部に9個、そのすぐ下右に6個、左に50（10の束5本）のブロックを置いていることを考えると、9と56がこれから合わさるんだという足し算の意味をわかっているように思う。10時52分過ぎに掲示物を見ながら読んだ「10のまとまりを上位の位にうつすことを繰り上げるという…」という位の部屋の概念が、なかなかブロック操作と結び付かない。教師が指導・援助に入り、十の位の部屋に入る数と一の位の部屋に入る数を確認し、一緒にブロックを動かした。その後、一人で書いた表には左のような足跡ができた。

|    |     |       |
|----|-----|-------|
| 9  | 0   | ••••  |
| 56 |     | ••••• |
| ↓  |     |       |
| 51 | ••• |       |

③個人→班→全体という発表のプロセスと発言内容

- 要援助の子が必要としている関わりを同じグループの子にもたせていたことはよかった。
- 教師のアドバイスによって、周りの子どもの理解が深まった。「あー！」と納得の声が上がった。
- 交流後の発言の数が多かったのは「自信をもたせたい」と願って、そのためのプロセスを仕組みだ成果だった。
- ベアから班へと広げていけたらどうか。
- 自分の言葉で説明して考えをまとめていくといった方向にしたい。説明するときは説明する本人が黒板でブロック操作をして話すようにしたい。
- 半数がわからなかったときの教師の出場は適切と言えたのか。何のための交流か。わからない→わかるにつながったのか。
- グループ交流の意図を明確にしたい。場と内容とやり方と全体へのつなぎ方が曖昧ではなかったか。



〈授業研究会の様子〉

このような成果と課題を洗い出して、授業研究会は終わった。しかし、一応の区切りを付けた後もなかなか皆席を立たなかった。2～3人であちこちで話し続ける姿が見られた。特に授業者を囲んで、これからの授業をどのように仕組んでいくか、上記の下線を付した箇所に示すブロック操作や位の概念の欠如の補充をいかに行っていくかをめぐって、談話は続けられた。1年生を担当するN・K教諭は何か考えていた様子であったが、その時点では1年生のたし算の学習内容の確認を行っただけだった。

授業者のA・Y教諭が今回の授業を振り返り、自己の課題を、残る「たし算」の単元や次の「ひき算」の単元につなげて、授業改善に取り組みたいと語ったことにこの会の意味があったのではと考えられる。そして、A・Y教諭にとどまらないで、算数部員さらにその場にいた教師全員がやれやれ終わったと済ませてしまわず、A・Y教諭の課題を自分自身の学級や授業に引き寄せて考えていこうとするスタンスが準備されたのではないだろうか。というのも、次の日も前日に続いて、1年担任のN・K教諭とA・Y教諭が休み時間に職員室で立ち話をしていたからである。1年生の算数の教科書のページのある箇所を指したり、2年生の教科書と比べたりしながら熱心に話し合っている。A・Y教諭は部研授業第6時の次時となる第7時の授業を行い、やはりブロック操作や位取りの基礎の学習の不足さから、子どもの指導や授業内容の定着がうまく行かなかった様子であった。また、N・K教諭も1年生の算数的活動の習熟の重要性を痛感していた。そこで、その場に私も加わって話したことによって、3人によるラウンドテーブルの展開となった。ここでいうラウンドテーブルとは、自発的な小集団による談話を意味する。会議ではなく、ある共通のテーマを中心とした日常的な話し合い活動である。ラウンドテーブルが進む中で、N・K教諭がA・Y教諭の困り感に寄り添っていることが理解できた。そして、N・K教諭は自分が2年生に対してブロック操作の特別授業を行うことを提案したのであった。実際のところ、自分の担当学級の授業やたくさんの雑務がある中で、時間を生み出すのは至難の業である。しかし、A・Y教諭の抱えてきた課題は、自分が担任する1年学級の課題にもつながることを見通して、共に学びを深めてきた教師としてそのままにしておくことができなかつたと考えられる。そこで、N・K教諭の提案はすぐに実現される運びとなった。算数部長である筆者（西尾）は、全校職員の打ち合わせの場で、この企画授業について説明し、自由に参観し、共に学び合いたいと話した。この企画授業では、N・K教諭が子ども達に実際に大きなブロックを使って黒板上で操作させたり、一の位と十の位の関係性を話したりしながら、ブロックの動かし方を復習した。その企画授業の場にいた教師は、算数部員を中心に12名ほどいたが、全員が教室にいる子どもの間に入って、一人の教師が2～3名の子ども達の様子を観察し、N・K教諭の指示にしたがってブロックが正確に操作できたかを確認した。また、理解に時間がかかる子どもに対して、その場で個別指導を行ったのであった。

この後、しばらくの間、廊下や放課後の職員室において、企画授業をめぐって活発に立ち話をする教師達の姿があった。授業の場に立ち会った教師は、個別に子どもを指導したり観察したりする中で、多くの事実とそれにつなげて自分の授業課題について考え、それらを話すことで共有化を図っていた。また、2年生の他の二つの学級の教師達も、企画授業を参観しており、自分の学級でも同じ課題を抱えているからこのような補充を行いたいと意欲を示し、N・K教諭に質問していく姿が生まれていた。

以上の展開過程とその意味を分析考察する。

研究授業（部研授業）から見出した授業者の課題を共有化することが、日常の授業改善につながる第一歩となることが理解されよう。と同時に、共有にとどまらず、共に解決を図る動きが重要である。

それも、依頼されて行うというのではなく、自発的な動きとして生まれたことが大きい。N・K教諭は、A・Y教諭の課題を自己の課題に置き換えて、1年生の段階の算数的活動の重要性を再認識した。そして、2年生の子どもに思いをめぐらせ、このままにしないための方策を考え、提案したのである。

そこで筆者（西尾）は、N・K教諭の提案をA・Y教諭との間での共有にとどめてはいけない、校内に広げる価値があると判断して、全職員に呼びかけたのである。その結果、A・Y教諭だけでなく、算数部員さらに他の同僚も巻き込み、互いに関与する展開が生み出されたのであった。これは実践コミュニティの胎動・生成と言ってよいものではないだろうか。コミュニティの構成員達は、企画授業に参加することに価値を見出し、共通の関心に対する認識を高めたと言える。このようなインフォーマルな活動を行うことによって、算数部会主催で行う実践全体に対して共同の理解が進んでいった。このような過程を通して、算数部員間の相互信頼関係も築かれていったと考えられる。

以上の事例を通して、算数部会というフォーマルな組織であっても、インフォーマルな活動を随時組み入れていく中で、構成員間の〔結託〕を深めることにつながり、実践コミュニティとしての機能を次第に高めていけることがわかったのである。

その後、2学期からはこのようなラウンドテーブルを頻繁に行うことになった。授業前に話したことを実践した教師同士が板書や子どものノートを見ながら話し合ったり、互いに授業を見合ったりする姿が以前よりも増えてきた。また、算数の話題のみならず、子ども理解をめぐって、教師としてのものの見方や考え方を問いつく姿も見られ、コミュニケーションが進展していった。さらに、算数部会以外の教師も巻き込んで、教室や廊下で立ち話をしている姿がよく見られるようになった。授業直後には、その場にいた子どもも教師同士の話の輪に入れて、たった今繰り上げられた授業について「あの時に〇〇さんはどうしてこのような考え方を優先して発言したのか」と語りながら、授業の足跡をたどるラウンドテーブルが展開されたのである。

また、2学期には、算数部員9名を、低学年・中学年・高学年と所属ブロックごと3～4名の、より小さな単位で動かすこととした。そのことによって、事前の指導案検討や授業を見合うこと等を、短時間に、しかも、ちょっとしたすきまの時間を見つけて小回りよく頻繁に行うようにした。その場合、自分達で開発したツールを活用しながらである。全部で三つのグループが組織されるが、そのグループを相互につなぐために、全グループに筆者（西尾）が所属し、算数部会全体としてはその方向性がまとまるように意図した。むろん、必ずそのグループの教師しか参加できないのではなく、広く各グループも開放し、若い教師を中心に積極的に討議できるように努めてきたことに変わりはない。

学校現場での実践コミュニティの発達の様相をこう述べてくると、「実践コミュニティが充実すればするほど、教師の多忙化が一層進むのではないか」といった懸念が出てくることも考えられよう。確かに、教師の業務の多忙化による疲弊は大きく、一向にその改善がなされていない学校の日常において、実践コミュニティの運営が重荷になっては何にもならない。しかし、この事例にみる算数部会の実践コミュニティは、このような懸念が当てはまらない展開をたどってきたと考える。その理由はおよそ二つある。

一つ目は、算数部会が「制度化されたコミュニティ」として機能しなければならない側面については、学校組織の一環としての時間と場が確保されているため、メンバーの教師はプラスアルファの負担感を感じないで済むということが挙げられよう。二つ目は、算数部会の実践コミュニティとしての側面が、あくまでも教師一人ひとりの自発的な動きとそれぞれの自己課題を尊重し、その都合に合わせてフレキシブルに活動できる柔軟性をもっていることが挙げられよう。つまり、自分のモチベーションを保ちつつも、参加したり参加しなかったりといった選択が自由にできるため、負担感に結びつかないと言えるのである。

大きくこれら2点から、実践コミュニティとしての展開が、教師の多忙化、負担感を増大することにつながらないことを説明できる。さらに、実践コミュニティが、制度化されたコミュニティに働き



かけて、校内の教師の力量形成の向上に貢献する可能性をも含み込んでいるのではないだろうか。

算数部会が実践コミュニティとして機能する過程で同僚と開発した各種ツール（指導案チェックシート、授業シート等）が、算数部会にとどまらず学校全体に広がり、校内授業研究サイクルの中に定着し、教師の力量形成に貢献してきたことに着目したい。こう考えると、実践コミュニティは単に研究と日常をつなぐ役割にとどまらず、制度化された組織運営の改善にもつながる可能性をもっているのではないだろうか。

実践コミュニティの存在が、制度化された組織による営みとしての研究授業から引き出される成果を教師の日常の授業改善につなげる働きをすると共に、制度化された組織を見直し、より充実させる機能を果たしうることを、先述した実践コミュニティに期する機能の5点目として付け加えたい。

以上のことから、校内授業研究において実践コミュニティの果たしうる機能をあらためて次の5点にまとめたい。

①研究授業で得られた学び（専門的な知識や技能を含む）を、個々の教師が自分の状況やニーズと関連させながら、日常の授業に活かそうとする彼らの動きを促す働きをもつ。

②校内授業研究会の話し合いを実践コミュニティでのラウンドテーブルにおいてさらに継続発展的に追求して、お互いの情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する中で、個々の教師に即した知識や見識を深めることができる。

③研究授業で得られた知識を、日常の授業へとつなげようとする場として介在し、教師一人ひとりには自分に即した実践知を形成できる。また、その実践知は、実践コミュニティ内に持ち込まれて交流・共有されることによって、検討・吟味にかけられ、より発展させられる。

④小さな集団ゆえに、メンバーが自発的・能動的に発信してつながろうとするので、仲間との連帯感が増し、人間関係上の一体感が生成する場となる。そのことによって、共に日常的な授業改善を進めていこうとする協働的な関係が構築できる。

⑤実践コミュニティから生まれたアイデアや方向性が、制度化された組織の働きを補完する機能を果たす。

#### （注）

- (1) 西尾朋子・石川英志「日常の授業改善につながる校内授業研究の開発実践（その1）」『岐阜大学教育学部研究報告（教育実践研究）』第14巻第1号 2012年
- (2) 金子元久「近代の学力像とその社会的基底」東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う—20世紀日本の教育への展望—』東京大学出版会 2009年
- (3) 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ページ
- (4) エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—』（野村恭彦監修、野中郁次郎解説、櫻井祐子訳）翔泳社 2002年 12ページ
- (5) 同上書 33ページ
- (6) 同上書 34ページ
- (7) 同上書 115–174ページ
- (8) 研究会後にあらためてY・Tの学びの論理、それに対する教師の働きかけに関する考察をまとめたものが次のペーパーである。文責は、この部研授業観察とその事後協議に参加した筆者（石川）である。

小2算数「たし算」授業者A・Y先生 平成22年5月20日

本時のねらいは、 $56+9$ のように、一の位がくり上がる二位数と一位数の加法の計算の仕方を考え、筆算でできるようになることである。そのプロセスは、ブロックやワークシート（下図）を使って、位をそろえること、10のかたまりをつくることよさがわかり、筆算の仕方を理解するという展開として構成されている。

<問題> 赤いえんぴつが56本、青いえんぴつが9本あります。ぜんぶで何本あるでしょう。

ワークシート（※その左半分）

赤いえんぴつが日本、青いえんぴつが  
56本あります。  
ぜんぶでなん本あるでしょう。

じぶんをかきましょう。

めあて

かんがえをかきましょう。

ここでは、授業の流れ全体ではなく、Y・Tの学びのプロセスの概略をたどって、その検討を行い、そこから授業の在り方について考える。

<第1場面>

T 今日はこんな問題です。前にやった勉強と同じところ、ヒントとなるところはどこ？（これまでの学習の軌跡を記したB紙の掲示を指しながら）

R・K  $6+32$ です。

T どこが？

R・K 1の位と2の位です。

Y・U どういうこと？（挙手）

R・K（挙手）ひとけたとふたけたです。

～中略～

T 前のとちがうところはどこ？

Y・T（挙手）9が10になって…（※声が小さくて聞き取れない）5で…式いうの？…

T くりあがりはあるかな？

Y・T ない？

Cm ある。

T じゃあ、たしかめてみよう。

T めあてを書くよ。Y・Tさんの疑問、くり上がりありそうですか、なさそうですか？

Cs ありそう。

T（※板書）「くりあがりのあるひとけた+ふたけたのたし算のしかたをかんがえよう」

Y・T 書けた。

<第2場面>

T ブロックを使って自分の考えをつくっていきます。

T ブロックに自分の考えを書いてみましょう、10分間。

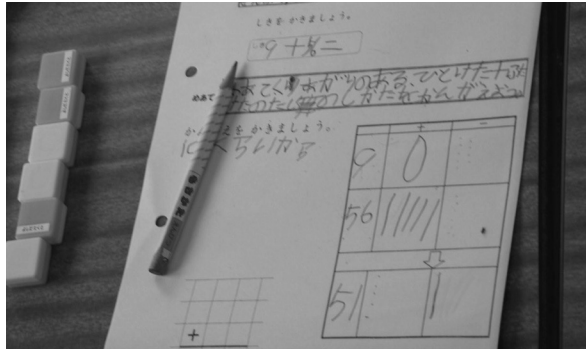
Y・T どうすればよいかわからん。（※「1のくらいから」と書く。写真Aの状況）

（※そして、TがY・Tのところへ。写真Bの状況）

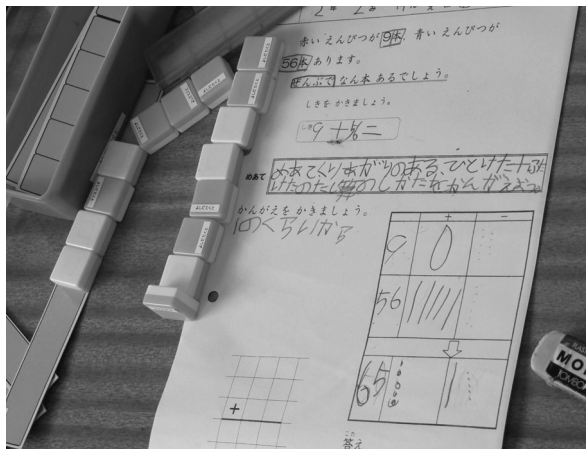
そこで、Tに、9は…と言われて、ワークシート右下の表の上段、つまり下向き矢印の上の6マスに書きこんでいく。A・Y先生が他の子ども達のところへ行ったら後も続ける。それが写真Cの状況。



E



F その後、A・Y先生が戻ってきて、写真Fのように訂正（下段51→65へ）。（※そのやりとりはメモしていない）



<Y・Tの論理の展開，そこから考えられることをめぐって>

考察の焦点を当てるのは、次の点である。

1. 最初、 $56+9$ について、前とちがうところはどこ？という授業者の問いに、挙手して指名された発言は、「9が10になって…（※声小さくて聞き取れない）5で…式いうの？…」、また、その後、くり上がりの有無を問われて、「ない？」と答えたものである。

その発言を補うと、「（1の位の）9が、（56の1の位の6から1を借りてきて）10になって、（だから6は）5で、（それらを）式でいうの？」といったものになるだろう。ワークシートの左に配されたブロックが、縦に10まとまりで5本（50）、しかもその右横ではなく左横に1個単位で6つ（6）、これらをもって56と表している。さらに、50の上に横に1個単位で9つ（9）が配されている。それらはワークシート右下の表と対応した置き方ではない。

そして「どうすればよいかわからん」と言って、A・Y先生にワークシート右下の表の記入の仕方を教えてもらっている（第1回目）。

こうしてみると、Y・Tの思考のなかでは、 $56+9$ をめぐる、頭のなかでの計算と、ブロックの操作、ワークシート右下の表とが対応関係になく、別々のものとなっている。（さらにワークシートでは「かんがえをかきましよう」で言葉による記述も求められている）。だからY・Tの頭のなかでは一つのことに取り組んでいるのではなく、三つのことそれぞれに取り組んでいるのである。

2. 次にY・T における最初の表 (I表) と, A・Y先生による机間指導後の表 (II表) とを比べてみたい。

I表

|    | +                     | -                      |
|----|-----------------------|------------------------|
| 9  | 0                     | • •<br>• •<br>• •<br>• |
| 56 |                       | • •<br>• •<br>• •      |
| ⇩  |                       |                        |
| 51 | •<br>•<br>•<br>•<br>• |                        |

II表

|    | +                     | -                      |
|----|-----------------------|------------------------|
| 9  | 0                     | • •<br>• •<br>• •<br>• |
| 56 |                       | • •<br>• •<br>• •      |
| ⇩  |                       |                        |
| 65 | ○<br>○<br>○<br>○<br>○ | •<br>•<br>•<br>•       |



一の位の9に1を足して10とすること (それは最初の発言での説明「9が10になって…」と同じ筋道) に意識が限られ, 残りの5は忘れられ, しかも一の位では, 10を表す長い棒に変換したにもかかわらずそのまま一の位に据え置いたまま, さらにそれを1としてカウントしてしまうので, 足し算をしたにもかかわらず, 56より減って51となっても気づいていない。増える実感と結びついていないことの表れ, 他のブロック操作等とは別個のものとして行われていることの表れではないだろうか。

しかもII表によく表れているが, 10を表す棒線, 「•」, 「○」といった記号が混在している。

3. それだけに, Y・T の今もっている力, その時点から今後の学びの可能性, 発展性をどう描き, それを支え導く教師サイドの見通しや技法をどう考えればよいか。

やはり, 頭の中での計算と, ブロックの操作, ワークシート右下の表との対応関係を捉えさせていくことではないだろうか。それら3者共にというのではなく, 2者でよいのではないか。頭の中で,  $56+9$ を行うとき, 9に1足して10にする。すると, 56のほうの1位数が5になるというところまではきている。しかしくり上がりのところはどうもあやしいところがある。それは, I表でも, II表でも, 10になったものをそのまま1位数のところに据え置いているところに表れている。また, 記号の設定もあやふやなところがある。それは他の子どもにも見られたが。それだけに, もっとブロックと対応させながら, くり上がりを目に見える形で実感的に理解することがY・Tの次の目標ではないか。そのためには, 教具レベルの改善・工夫も1つの支えとなるだろう。10個詰めると一つのケースになるもの等がいいのではないだろうか。他の子ども達の中に, 表のなかにブロックそのものを書いていくという記述の仕方が見られたが, それも対応関係を工夫したものと言える。ワークシートの表が, 次の時間に参観した授業での西尾朋子先生の工夫し日頃活用している「デカバン紙」ぐらいの大きさであれば, 表のマトリックス (一つひとつのセル) のなかにブロックそのものを置けるようになるだろう。

#### 4. 他の子どもへの広がりに関して

このような見通しは、Y・T だけに意味のある閉じたものではなく、表の書き方とブロックがまだ対応していない他の子ども達にも意味あることであると考えたい。

それだけに、対応関係の理解においてまだ不十分なところのある、書き方にまだ工夫が要るある子どもの特定のやり方をみんなの前で紹介し、誰々さんのやり方をみんなで考えていきましょうという感じで、上記のワークシートの中の表、ブロック、「かんがえをかきましょう」の記述（言語活動）を、どれも同じことを表しているものだということにむすびつけていく、それを丁寧にやっていく、そんなことが考えられるのではないだろうか。