

# 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5）

## —外部者のスタンスと役割、その可能性と課題について—

岐阜県教育委員会可茂教育事務所 西尾 朋子\*  
教職実践開発専攻 石川 英志

### はじめに

校内授業研究が学校において重きを置かれる背景にあるのは、学校経営上の課題解決ばかりではない。校内授業研究への取組による教師相互の関係性、世代を超えた協働性の構築という側面を見逃すわけにはいかない。教師の授業力の形成、それに基づく子どもの学力向上に関わるこの側面をきわめて重要なものと認識して、これまで本研究<sup>①</sup>は、校内授業研究の課題と可能性を、(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超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、そのなかで、日常的な学び合いを重視する「PDCA－4S 研究サイクル」を提案してきた。

それらを踏まえつつ、本稿は、(3) 外部者とどのように連携するかをめぐって、前稿<sup>②</sup>と重なる点もあるが、あらためて論じたい。というのも、昨年度（平成23年度）より、筆者（西尾）がこれまでの校内授業研究の当事者の立場から、岐阜県教育委員会教育事務所指導主事という「外部者」の立場に転じ、この2年間、各学校で取り込まれる校内授業研究に試行錯誤しつつ関与してきたからである。学校と向き合うこと、一人ひとりの授業者と向き合うことの喜びと厳しさ、難しさを感じつつ、模索と自己省察の日々を送ってきた。この経験は、学校現場にいたときとは違う角度から、外部者の果たす役割や使命を考え、各学校や授業者を外から見つめる貴重な機会となっている。

外部者は「外」から多くの学校の授業研究に関与するだけでなく、どのように「内」の学び合いの充実を見届け、共に歩むかを考える責務を担う必要があると気付いたことは、筆者（西尾）にとってきわめて貴重な経験となった。本稿では、この二年間の自己の実践を振り返りつつ、校内授業研究の当事者たる学校とそこに所属する一人ひとりの教師の営む授業づくりとそれをめぐる実践研究に対して、外部者の立場としてどのようなスタンスのもとにどのような関係性を形成し、どのような役割を果たせばよいか、その根底にかなる考え方を置くべきか、その可能性と課題を考えたい。混迷する学校教育状況のなかで、学校と教師が外部者による指導や助言を一層求めている現状を踏まえ、指導をする－指導を受けるという一方向的な関係になりやすい外部者と学校・教師（当事者）の関係を編み直し、外部者が学校や教師の願いや意図を的確に把握し、共有できるように努めて、授業研究を共同推進し、校内授業研究の日常化、自立化に貢献しうる可能性を考えたい。

### I 外部者の位置付けに関する提案

前稿で示したように、学校の判断によって要請される外部者に求められる依頼内容は多岐にわたるが、現状ではおよそ次のようなものが挙げられよう。

- ① 今後の学校教育の課題や授業づくりに関する最新情報や教育政策的な動向を端的かつ的確に捉えたい場合
- ② 形骸化した校内授業研究の在り様に対して、新しい追求の視点や切り口を求めたい場合
- ③ 学校内で行っている数々の実践について理論的な支えや裏打ちを求めたい場合

\* 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

④研究授業そのものの成果と課題を明らかにしたい場合

⑤授業者の資質・能力の可能性と課題に対して、励ましや客観的な助言を得たい場合

これらの依頼内容は実は単独であることは少なく、例えば②と④を重視している学校は、ある研究授業から見てきた成果と課題を踏まえて、これまでの定型化した学校の研究構想を見直し、研究内容を焦点化し、追求方法を改善していきたいと考えているといったように複合的なニーズをもっている。

外部者と一口に言っても、県や市町村の指導主事や教科等指導員、大学研究者、各学校のOB、地域で活躍する実践者等、様々な立場の者がいて、制度的に位置付けられた者と学校自らのニーズに応じて招聘する者があるため、学校はいかに外部者を自校にとってメリットがあるように活用するかが重要なポイントとなってくる。したがって、外部者は学校の依頼内容を十分に汲み取った上で、積極的に関わる必要があると言える。

前稿<sup>③</sup>では、学校現場の立場から次のように述べた。

……学校が外部者とどのような協働関係を求めていけばよいか。そこで、外部者のニーズと学校のニーズを互いに理解し合うこと、そして学校が主導権を握り、外部者の生かし方を考えるという学校の自立性を制度的に担保すべきことをまずは提案したい。(中略) 県教育委員会教育事務所の指導主事、市町村教育委員会の指導主事は、文部科学省の通達や、県や市の方針や重点、教育委員会としての意向を汲みながら指導助言する役割を担ってきた。国の「教育振興基本計画」にあるように、今後、教育委員会の責任体制、指導体制が強化され、指導助言をする際に、個人的な見解のみを展開することは少ないと考えられる。とすれば、現在の教育動向を実践に反映させ、全体的な教育技術のレベルアップを望みたい場合には、これらの人々の指導は学校のニーズにマッチし、効果的に働くものと考えられる。しかし、子どもの個別の実態に即してフレキシブルに対応し、多種多様な方法を用いて授業を展開していきたいニーズをもつ学校は、中長期間にわたって継続的に指導助言が得られる外部講師を自ら選ぶ必要があると考えられる。

この論述に関して、一考を要する必要があることが今あらためてわかってきた。どのようなことかと言えば、学校が自立的に指導者を選択し、求めていくことによって、校内授業研究は大いに進展することは理解されていると思われる。しかし実際には、ニーズに応じて外部者を招聘できる環境を整えている学校はきわめて少ないのである。その背景にあるものは様々であろうが、例えばある特定の外部者を長期にわたって指導者として迎え入れた場合には、県や市町村の指導主事を招聘した場合と比べて、招聘に要する予算の捻出の困難、学校経営上外部的に評価されにくいという意識、特定の教育観に絞られることはないかという懸念等があると考えられよう。

したがって学校にとって、まずは指導主事という制度的な外部者活用は、手続き上、簡略に行うことができ、実質的にも堅実なのである。特定の教科等を担当する指導主事の行う指導や助言の内容は、現在の教育動向に関する最新の入手情報に基づき、またこれまでに経験的に培ってきた当該教科等の専門性に裏打ちされたものであり、教師の教育技術のレベルアップに資することは多くの学校がこれまでに認識してきたところである。

さらに実際には、指導主事に求めているものはそれだけではない。その指導助言によって他の諸課題も合わせて解決したいと願う学校側のニーズが存在し、そのニーズは幅広く複合的な内容を内在させている場合が多いのである。筆者(西尾)の場合で言えば、昨年度(平成23年度)から国語科の指導主事として、外部者の立場で、管内の小・中学校を数多く訪問してきた。国語科を専門としているが、実際には国語の授業だけでなく、他の教科や領域の授業を依頼されて参観し指導助言する機会が多くあった。一つの学校を訪問する際に、国語科の公開研究授業1時間だけを参観することはむしろ少ない。殆どの学校において、朝から夕方まで終日にわたって訪問日程が準備されており、全学級公開が位置付けられている学校が多い。そのなかで、他教科や道徳、特別活動、特別支援学級の授業や給食や帰りの会の参観を位置付けていることが多い。

これまで年間50校程度を訪問し、数多くの授業を参観し、その都度、個別指導や全校研究会等で指導助言を担ってきたが、国語科にとどまらない幅広い領域における指導助言を求められていることを強く実感してきたのであった。

ここで実際、筆者（西尾）が国語科の指導主事として管内のある小学校で行われた全校公開授業研究会に関わったときのことを以下に記してみたい。概略的な記述ではあるが、どの学校でもおよそ次のようなプロセスで展開されることが多い。

#### [プロセス1 事前検討会]

授業者は授業構想を練り、学習指導案を書く。学校の各種部会や研究推進委員会というフォーマルな場での話し合い、あるいは自発的に集まった小規模の教師達の話し合い等を経て、授業者は単元や本時に対する見通しをもつ。そして、指導主事に対する派遣申請書を教育事務所に届け、学校の立案した訪問日程について確認する。

#### [プロセス2 事前相談]

学校の管理職（主として教頭）が指導主事と連絡を取って、事前相談の機会を設定する。授業者が単独で教育事務所に訪れることが多いが、研究主任や学年主任が随行するときもある。事前相談の場では、授業者等が学校の研究構想、自分自身の研究授業の位置付け、単元構想や本時の授業の意図等について、指導主事に説明する。指導主事は授業者の説明を聞いて、その質問に答えたり、単元や本時の在り方について改善の方向を示したりする。特に、学習指導要領の指導事項を踏まえて、つきたい力の具体化や学習活動の効果的な工夫といった内容に関して指導助言を行うことが多い。事前指導の機会がもてない場合には、FAXや電子ファイル等を用いて学習指導案を受け取り、授業者に電話等で学習指導案の改善点や気付いたことを助言する。

外部者が指導助言をする際に気を付けなければならないのは、その見解は、先見的、客観的なものとして受容され、校内授業研究の拠り所とされていく反面で、これまでの授業研究の在り方に対する迷いや動揺が学校内に生じ、教師相互に軋轢や食い違いが生まれてくる場合もありうることである。また、外部者の授業観や教師観とそれに基づく指導助言が校内授業研究の方向性を規定し、支配してしまう危険性をもはらむということ、そのようなリスクの存在することを念頭に置いておかなければならない。

#### [プロセス3 事前検討会及び授業準備]

授業者は、指導主事の指導助言を踏まえたうえで、再度検討し、学習指導案を書き直す。また、すでにその時点で当該単元に入っている場合には、学習の進行に軌道修正をかける。協議や模擬授業等を通して子どもの具体的な実態と照らし合わせて、指導内容の検討を繰り返し行い、学習指導案を完成させる。こうして指導主事は学習指導案の最終版を受け取ることになる（授業当日の3、4日前に届けられる）。

#### [プロセス4 研究授業の公開と授業研究会]

授業者は、学習指導案に基づいて授業を公開する。指導主事はその授業を参観する。授業研究会は放課後に行われることが多いため、その間の時間（昼休み、5時間目等）を利用して、研究主任や授業者、あるいは初任者に対して個別指導をする時間が設定される。

放課後に行われる授業研究会では、全校教員出席による研究協議が行われる。授業研究会の最後には、「指導者より」という時間枠が20分前後設定されており、指導主事は教員全体に向けて今日公開された研究授業についての見解を述べる。また、公開研究授業以外に参観した様々な授業に対する感想や批評等が学校からの要望として求められる場合がある。

#### [プロセス5 事後検討会]

事後の段階として、授業研究会で出された意見や指導主事の指導助言等をもとに新たな課題が確認される。研究推進委員会等の場において課題と改善の方向が共通理解され、研究推進だよりを通して全教員に周知される。

これらのプロセス1から5は、おそらくどの学校でも長らく継承されてきたと考えられるが、そこに校内授業研究における外部者の役割や関与に関する課題が潜んでいることに改めて気付く。それは、次のようなものである。

まず第一に、外部者は学校のニーズに適切に対応した指導助言を果たしてどこまで出来るかという点である。

学校の独自性あるいは方向性といったものを、短期間のうちに外部者がどれだけ汲み取ることができるかが大きな課題である。各学校の授業づくりとその研究には、これまでたどってきた学校の伝統や文化、地域の歴史等に基づく独自性が根底に潜んでいるはずである。それは、子どもの成長発達に対する地域の願いやこれまで在籍してきた数多くの教師とその集団によって営まれてきた授業研究の歩みから生み出された学校としてのこだわりや願いであり、教師集団はそれらに対する一定の共通理解を図りながら授業づくりやその研究に取り組んできたはずである。しかし、そうした背景となるものを外部者が短時間のうちに十分理解することは実はたいへん困難なのである。実際には、学習指導案を中心として指導助言することが殆どである。学習指導要領に基づく教材の吟味や授業の仕組み方の工夫といった型の指導からスタートし、子どもの実態はどうか、どのような力の育成が期待できるかを確認し、実際の授業を参観してみて、子どもが表出した姿（発言や活動の様子等）を軸として、発問や板書の仕方を含め、授業者の振舞い方の善し悪しを語るが多くなる。その学校の研究の独自性や方向性を十分に理解したうえで、授業に対する教師集団の課題解決の一助の役割を果たしたいところだが、事前相談の場で得た情報や学習指導案等から読み取ることのできる授業者の意図を拠り所にする程度で指導助言することが多い。指導主事に求められるものが特定の教科に関する知見や教育技術的な側面だけであればそれでもよいであろうが、学校のニーズがそこに限らない場合、適切な指導助言を行っているかどうかは不明なところである。

第二に、外部者の指導助言が、授業者の学びや教師相互の学び合いにどのような影響を及ぼし、その後の学校の研究推進にどう関与していくかを見届けることが難しいという点である。

外部者の役割は、あくまでも一時的、ゲスト的な関与でしかなく、そこまで校内授業研究に関与する必要はないのではないかと問われれば、そうかもしれない。学校側がそこまで求めていないことを承知しつつも、これまで同じく学校現場に身を置いて授業研究の当事者として歩んできた者として、その後の学校の授業研究の展望や授業者の成長が気になるのは当然のことである。しかし、事後の様子を知ることはなかなか難しいのである。複数回にわたって訪問できる学校であるとか、学校の管理職や教師と話す機会が別にあるといった条件が整わないと情報がこちらに伝わりにくい。そうすると、外部者の指導助言そのものがその場限りの一過性のものになりはしないかと危惧するのである。

第三に、外部者として伝えなければならない内容が予め決められている場合、学校や当該の授業者にいつの時点でどのように指導助言に組み込んで伝えるかという配慮が必要であるという点である。

指導主事という立場から、国や県の学習状況調査の結果の考察を受けて課題や指導の改善の方向を端的に伝えておきたいと考えたとする。あるいは、管内の児童生徒の実態から教科のつけたい力の弱点を克服すべく取り組んでもらいたい指導内容があったとする。それらを伝える対象となるのが、学校全体なのか研究主任なのか、あるいは個々の授業者なのかは、伝えたい内容のレベルによって異なってくる。また、学校の授業研究内容と関連付けて伝えるのか、ある特定の単元における授業技術という具体的なレベルで伝えるのかによって、伝わり方も異なってくる。限られた期間、限られた時間のなかで話したいことが多々ある状況において、どれだけ内容を精選し、伝え切れるかをめぐってこれまで試行錯誤してきたところである。うまく伝えられたと言える場合はほとんどなく、伝えたつもりでもあっても、教師一人ひとりの受けとめ方によって、十分伝わってはいないこともあると推察される。

このように、校内授業研究に関与する外部者として、学校や教師のニーズを尊重しつつ、かつこちらの意図を学校や教師に伝え、その意図するところを合意し共有できるようにすることはなかなか容易なことではない。しかし、双方向の互惠性を根底で実感するところであれば真の協働関係の構築につながるのではない

はないだろうか。次章では、学校と外部者が校内授業研究においてどのような協働関係を構築していくことができるかを、A小学校との関わりの実践例をもとに述べてみたい。

## Ⅱ 外部者としてできることは何かを探るー A小学校との関わりに学ぶー

外部者との協働関係をどのように構築していくかによって、校内授業研究の進捗状況や教師集団の成長の度合い、ひいては子どもの学力形成の在り様が多少なりとも違ってくると考えれば、これは無視できない課題であろう。実際に外部者として、学校や教師によりよく関わる手だてにはいかなるものがあるだろうか。学校サイドからすれば、学校や教師の願いや意図を的確に伝え、自分たちが必要とする指導助言、あるいは援助を引き出す手だてにはいかなるものがあるだろうかということになる。外部者と学校や教師が授業研究を共同推進していく方法について、具体的な事例から考えてみたい。

ここで、A小学校の事例を挙げる。A小学校は、次のような学校である。

- ・ 全校生徒300人弱（各学年2学級）の中規模校であり、自然が豊かで地域の学校への関心は高い。
- ・ 国語科の「読むこと」の指導を中心に思考力や表現力の育成に努め、3年間継続して実践をしている。
- ・ 教師集団は研究に前向きに取り組んでおり、若手教員をベテラン層がよく支え根気よく指導している。

昨年度からこのA小学校の授業実践に関わってきたが、実際に学校を訪問したのは2年間で4回である。

- ① 平成23年10月 国語科研究授業1年「くじらぐも」
- ② 平成23年11月 国語科研究授業6年「やまなし」B教諭
- ③ 平成24年12月 国語科研究授業3年「ちいちゃんのかげおくり」B教諭
- ④ 平成25年1月 国語科研究授業5年「わらぐつの中の神様」

このなかの②と③の授業を公開したB教諭は同一人物であり、30代半ばの男性中堅教師である。このB教諭の授業をめぐって、特に今年度、外部者としての筆者（西尾）が学んだことは多かった。②の学校訪問の折に、B教諭の授業を初めて参観したときの感想は次のようなものである。

- ・ 教材研究がよくなされており、指導すべき内容が吟味されているため、単位時間の役割が明確である。
- ・ 四つの観点の設定による個人追究の仕方や読み取りの技を駆使した全体交流の発言の仕方等、子どもたちの学び方がしっかりと鍛えられている。
- ・ 全体交流の場面で、子どもが十分自分の考えを話し切るまで待てないのが惜しい。あるいは「もう少しこの所をくわしく話して」といった意図的な言葉かけが十分になされていないのが惜しい。教師が半ば強引に「つまり明るいんだね」、「それは楽しみだということだね」と簡単な言葉で子どもの発言をまとめてしまう傾向が見られた。それでは、子どものお互いに伝え合いたいという意欲が十分引き出されていない。

A小学校の研究主題は「学習に意欲的に取り組み思いや考えを進んで伝え合おうとする子」というものである。したがって授業研究会における指導助言として、これまでの単元指導計画の工夫改善や国語科の学び方の定着を大いに評価できるが、学校が目指す主体性が育つ学習に関してまだ十分に培われていると言えず、今後取り組むべき課題ではないかという言葉を残してきたのである。

同じB教諭が今年度（平成24年度）再び研究授業を行うことを知ったのは8月であった。夏季休業中に教育事務所主催で実施する授業力向上講座に、B教諭は積極的に参加を申し込んできた。そして、その講座で設定された個別指導の時間（約1時間）において、12月の研究授業についての事前相談が持ち込まれたのであった。授業に対するB教諭の姿勢のこのような変化に、実はいささか驚いたのであった。前年度の印象では、授業づくりに着実に取り組んでいるが、例えば「○○先生にこのように言われたので」、「研究推

進委員会でこのように教えていただいたので」といった言葉も多々発せられた記憶がある。授業研究会において、同僚の先生から多くの意見が出されても、何となく自分に引き寄せている感じがなく、人ごとであるかのような印象があった。自分からというよりは、周りのベテラン教師の熱意に押されてがんばらざるを得ないといった様相であった。ところが、今年度は自分から求めて学ぶ姿勢がたいへん強くなっていたのである。実際、「ちいちゃんのかげおくり」に対する自分なりの教材分析、このような授業をしたいという授業展開の構想をもち、個別指導に臨んできたのである。

このようなB教諭の様相に、筆者（西尾）は外部者としての自分はどうかというテーマと向き合い、そのための基本的なスタンスやそれに基づく具体的な方法を考えなければならない状況にあることを強く感じたのであった。12月の研究授業までの3カ月余りの間に外部者の役割として何が可能だろうか。こちらからの一方的な指導の押し付けではなく、B教諭が自ら求めて学ぶ姿勢への変容を肯定し、見守りつつ、その上で、授業そのものの工夫改善と子ども理解の方法を示唆しなければならないのではないかと。そうでないと、学校の掲げる研究主題は具現しにくく、子どもに即した授業にはならないであろう。すなわち、教材研究や指導計画の改善レベルにとどまらず、授業のなかでの教師の身の置き方、その基本的な考え方を協働して考えていく必要があるのではないかと。しかし、外部者の立場にあって、日常的には関与できず、限られた時間のなかでどこまで関与することが適切なのか、それははたして可能なのか等と考えさせられた。そして、最終的には、相互交流を基盤として、外部者としてできることは何かを常に問い直しつつ、相手のニーズを把握し、把握し直しながら関与することが大切だと認識したのである。

外部者として試行錯誤しながら関わってきた3カ月のプロセスの省察に基づいて、授業づくりをめぐる学校の「内」なる組織に対して外部者としていかに関与するか、その基本的なスタンスをめぐって、ポイントとなる2点を指摘しておきたい。

#### (1) 管理職や研究主任等と連携を取り、授業者をサポートする

外部者との連携、協働関係の構築を進めるうえで管理職の在り方は重要である。管理職の考え方によって、授業及び校内授業研究に対する教師の取組は大きく左右されるからである。管理職は、外部者との適切な連携の在り方を考え、円滑なコミュニケーションを促し、教師集団との間に立って調整する役割を十全に果たすことが大切である。

もう少し具体的に述べるならば、校内授業研究において管理職の果たす役割と留意点を次のように捉えたい。

- ・学校経営の観点から、「開かれた学校」を目指す。外部者に対して、学校の目指す校内授業研究について説明責任を果たすとともに、外部の意見を受け入れ、協働していこうとする柔軟な態度を示していく。
- ・外部者それぞれの役割を知り、学校のニーズとの関連を見極めながら、積極的に交流をしていく。または、教師集団とつながりをもたせる。
- ・校内授業研究を推進する研究主任や推進メンバーの意見をよく聞くようにする。実際の授業における喫緊の課題は何かについて、日常的に情報を収集するとともに、必要に応じて外部者に伝え、適切な指導・助言を引き出せるように努める。
- ・外部者と自校の教師が協働して得られた成果を、機会を捉えてアピールしていく（学校だより、HP、授業参観、学習発表会等）。

A小学校のC教頭は、国語科教育に造詣が深く、自ら数多くの実践を行ってきており、上述した管理職の果たす役割や留意点を十分認識した女性教師である。C教頭と連携を取り続けることによって、適切にB教諭に指導助言ができたと考える。

9月末にB教諭と事前相談をする時間を設けてほしいという電話をC教頭から受けた。C教頭は、昨年

度の11月の授業を終えてからもB教諭の授業づくりに大いに関わり、励ましや助言を適切に行ってきた。B教諭の歩みや成長について少し話した後、「ちいちゃんのかげおくり」におけるB教諭の授業構想に対する不安から、次のように依頼した。

- ・指導計画や本時の授業案について、校内ではC教頭を含めてベテラン教師が相談に乗っているが、B教諭は子どもの実態が十分つかめていないため、こうしたいという願いだけが優先された内容となっている。したがって、子どもが現在どれだけの力を持ち、これまでどのように指導してきたのかを改めて確認していただきたい。
- ・授業におけるB教諭自身の弱点をしっかりと語れるかどうか、問いかけてやってほしい。その弱点とは、臨機応変あるいは柔軟に子どもの発言に対応できず、コミュニケーションをとらぬままに、自分の硬直した指導案の流れに無理に子どもを乗せてしまうことである。このことが、全体交流の場面において子どもの追究意欲を阻害し、読みの深まりを生み出せないことにつながることを、実際の本時の展開案をたどりながら教えてやってほしい。

これらの依頼内容については、すでに校内でB教諭に指導助言してきているとC教頭は語った。しかし、続けて、外部者である指導主事から再度問われたときに、どのように考え、答えられるかがB教諭の授業づくりのスタンスとして重要ではないかと語った。そして、校内で指導されたことをB教諭なりに咀嚼して自分のものとして語れるようになっているかどうか、そこを乗り越えないと、いつまでも自分の創意と判断で自分の授業を自立的に創ることに至らず、指導の壁を乗り越えることができないとも語ったのであった。B教諭をめぐって「内」と「外」が意図的につながって、その資質能力を向上させようというのである。

この依頼を受けて、9月の事前相談は2時間余りに及んだ。そのなかで、B教諭が臨機応変に子どもの発言に対応することができない、という自らの課題を確実につかんでいたことがわかってきた。話をよく聴くと、前回の授業では、管理職や研究主任、同じ学年の教師等からの指導を受け、単元指導計画や本時の展開について十分考えることができたが、実際に自分の授業における振舞い方についてまで考えることはできなかったということである。実際に授業をしてみると、子ども一人ひとりの発言を受けとめることが十分できない自分、板書で発言を相互に関連付け整理できない自分、何を手がかりにして深めていけば良いのか分からない自分がいたことを次第に語るできるようになっていった。

そこから、子どもの実態についてさらに話が展開していった。子どもの実状をふまえたとき、例えばこの課題は子どもにとって追究意欲を高めるものとなっているか、授業における個別指導はどのくらい必要か、本時までには指導しておくべきことは何か、一人読みはどのように行うのか、全体交流の場ではどのような多様な考えが出されると推察できるか、必ず出てきてほしい発言内容はどのようなものか、ポイントとなる発言に対して、教師としてどのように問い返せば、子どもの読み取りは一層深まっていくか、まとめは話すのかあるいは書くのか等、実際に学級の子どもの思い浮かべながら談話することができたのである。

次の日、C教頭に電話連絡を取り、事前指導におけるB教諭の様子を伝えた。また、授業づくりに関わってB教諭に指導した内容を伝えた。その他に、教科において大切にしたい指導事項も伝えた。B教諭は、事前相談で示された様々な宿題を持ち帰って、自分なりに考え、学習指導案に明記した。そして、それをもとに再び校内で検討が行われたのである。その後、同じルーティンを10月末の2回目の事前相談前後に行い、B教諭の「ちいちゃんのかげおくり」の授業が次第に形作られていったのである。

このように、教師の授業力向上を目指すうえで、管理職等と綿密に連携を取り、情報を共有し、授業者をサポートすることが重要なことをあらためて理解することができた。外部者は「外」から指導助言できることを利点として生かす方途を探らなければならない。「外」から伝えなければならない指導の充実を図るとともに、「内」の学び合いの具体的な様相を見守りつつ、補完していく、すなわちその根底にある考え方や枠組を探り、その課題や改善方向を提起するといった役割を担わなければならない。

## (2) 授業研究会における指導助言を工夫する

今津孝次郎は著書『教師が育つ条件』<sup>(4)</sup>のなかで、評価について次のように述べている。

「自己評価・相互評価・外部評価について。これら三つの評価形態は『校内研修』としての公開授業の研究討議過程そのものとおおよそ重なる。提案授業後に授業者が自己評価し、授業を参観した同僚が感想と意見を述べて相互評価し、学校外の助言者が外部評価する過程は、一つの立場からの評価を超える広がりとお奥深さを提供する。しかも、授業者にとっての評価になるだけでなく、同僚も外部助言者も啓発を受けるといふ双方向的な評価形態にこそ他ならない。伝統的な授業研究という世界的にユニークな日本の現職研修は、それ自体に評価原理を内包していることがもっと認識されてよい」。

これを読むと、外部者による指導助言（評価）が、決して授業者や学校の同僚の教師たちから乖離しているものではないことがわかる。実際、授業研究会の場で、授業者と同僚教師のやりとりを聞いていると、その内容は自分が伝えようと準備しておいた指導助言の内容をはるかに超えているように感じるときも多々ある。12月の「ちいちゃんのかげおくり」の授業を参観し、放課後の授業研究会で、私が指導しようと考え、ノートにメモしておいた内容は次のようであった。

- ・学習の仕方がよく身につけていること（話し方、聞き方、書き方、読み方）。
- ・子どもの発言内容がどれも力強いこと（豊富な語彙を用いて話せる子が育っている。言葉を手がかりとして、ちいちゃんの置かれた状況や気持ちを読み取っている）。
- ・全体交流から、深めの発問へと向かう仕組み方が巧みで、子どもの発言が十分引き出せていたこと（本時のねらいの達成につながるような発言が多かった）。
- ・たっぷりと出された子どもの発言をどのように関連付け、整理していくかは今後一層考えていくべきである。
- ・一人ひとりが自己の変容を感じ取ることができる終末の在り方を工夫する必要がある。

このような内容でもって授業を意味付け、評価しようと準備して授業研究会に臨んだのだが、実はどの項目も同僚教師から感想や意見として述べられたのである。活発な意見交流がなされ、願いや目標の具現を踏まえて話し合っている姿勢から、A小学校の教師集団が素晴らしい研究集団であると察することができた。したがって、筆者（西尾）の指導助言は、研究会で出された教師集団の発言の豊かさや深さ、その根底で共有されている考え方を価値付ける、意味付けるところから始め、なぜその内容が素晴らしいのかを評価したのであった。そして、子どもの発言をどのように組織化し整理していくとよいかという授業の核心となる内容について具体的に話を進めていったのである。

このように、授業そのものの評価のみならず、授業者の成長の評価、教師集団の協働性の評価をしていくこと、「内」でも明確ではないにせよ気付いているのだが、実際にどのようにその課題を解決していけばよいのかについてのヒントに相当するものを提起すること、このようなことが外部者にこそ可能な営みとしての評価ではないだろうか。

今津は「教員自身と校長、教育委員会、そして保護者や地域の人びとが、教員個人の人事『査定』ではなく、教師の協働的な成長発達の『評価』を目指すということである。そして、そうした評価活動のなかでこそ教師の専門性発達が実現するだろう」<sup>(5)</sup>と述べている。

子どもを大切にすることは、授業を大切にすることであり、その授業を研究の対象とする教師集団を大切にすることにほかならない。教師の創造性発達を促進する一助として、外部者としてできることを今後も考え、模索し、提起していきたい。

## (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

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2）」『岐阜大学教育学



部研究報告（教育実践研究）』第14巻第2号 2012年

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3）」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学）』第61巻第1号 2012年

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4）」『岐阜大学教育学部研究報告（教育実践研究）』第15巻 2013年

- (2) 上掲論文「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4）」
- (3) 同上論文
- (4) 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店 2012年 181-182ページ
- (5) 同上書 183ページ

