

琉球大学学術リポジトリ

校内研修のあり方に関する一考察 (2)

—なぜ授業研究は反省的实践として問題駆動で行われるべきなのか—

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-30 キーワード (Ja): 校内研修, 授業研究, 反省的实践, 問題駆動 キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017996

校内研修のあり方に関する一考察(2)

—なぜ授業研究は反省的实践として問題駆動で行われるべきなのか—

道 田 泰 司¹

A Study on How In-school Trainings Are Conducted (2):
Why Lesson study Must Be Conducted As Reflective Practice
And As Problem-driven Way?

MICHITA Yasushi¹

要 約

本稿の目的は、現在の筆者の考えである「授業研究は、反省的实践として問題駆動で行われるべき」という点について、筆者の過去の校内研修での関わりを通して、このように考えるに至った経緯を明らかにするものである。ある学校との5年間に渡る関わりを通して、概念を定義することの難しさや学びの捉えの多様性がみえてきた。また、子どもの現状を出発点にすることの重要性もみえてきた。そのような経験と省察から、筆者が反省的实践・問題駆動を重視するようになったことなどを論じた。

キーワード：校内研修，授業研究，反省的实践，問題駆動

1. はじめに

筆者は、小中学校の校内研修で行われる授業研究について、次のように考えている。「授業研究は、反省的实践として問題駆動で行われるべきであり、年間を通した長期の探究サイクルとして行われるべきであり、そのサイクル（問題解決のPDCAサイクル）内に評価は位置づけ、最初に見取った問題を改めて見取ることが中心となるべきである」「そうすることで、子どもの問題を解決してよりよい学びが作れるような授業改善が可能になる」（道田，2021，p.9）。反省的实践とはショーン（2001）の言葉で、曖昧で不確かな状況に対して、省察しながら問題発見や解決を行うことである。問題駆動とは道田（2020）の言葉で、学習者の問題の解決を中心に据えて実践を構想することである。

道田（2021）は校内研修について、学校教員が考える校内研修の課題、各校の研究主任が考える校内研修の課題、学校現場と深くかかわる研究者が考える校内研修の課題を整理し、先行研究を活用しながら、上記の結論を提示している。このような形となっているのは、論文としての体裁を整えるためではあるが、しかし実際には、この形式で、すなわち一般的な課題や先行研究の考察のみに基づいて、上記の結論を得たわけではない。

筆者がこのように考えるに際して大きく関与しているのは、過去に10年間に渡り、本学部附属小学校に、研究全体の共同研究者という形で関わったことである。そのなかで、校内研修のあり方について多くのことを学んだし、多くのことを考えた。なお本学部附属小学校では、校内研修ではなく校内研究と呼んでいる。しかし公立学校では校内研修と呼んでいるところも多く、そちらのほうが概念としては広いと考えられるので、その両方を視野に入れるために、本稿では「校内研修」の語で統一する。

本稿では、このうちの最初の5年間、筆者が学校とどのように関わり、その関わり方はどのように変

¹ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 michita@edu.u-ryukyuu.ac.jp

化したのか、その間に何を考え、何を学び、現在のように考えるに至ったかを、事例として論じる。それを通して、「授業研究は、反省的実践として問題駆動で行われるべき」という筆者の考えが、どのように形作られたのかについて、明らかにするのが本稿の目的である。なお、これらの経験から「学ぶ」ということは、その経験のなかにみられる「問題点」から反面教師的に学ぶことも含まれる。それは過去の経験をもとに何かを「より良く」しようとするときには、必然的に生じることである。これはあくまでも、起きた事実やその後の経過といった「結果」に照らしているのもであって、それ以上でもそれ以下でもない。その場に関わっている人は、その場で起きていることに対して、その人なりの目標設定や考えに照らし、その学校の文化に則った形で、また過去に学んできたことを通して、真摯に対処しようとしている。本稿は、そのような真摯さに対して問題視しようとしていることではないことは、予め述べておきたい。

2. 5年間の関わり

2.1 筆者が関わるまで（x-2年からx-1年）

筆者が過去に附属小学校と10年間連続して関わったうち、初年度を本稿ではx年と呼ぶ。当時の附属小では、新研究体制はおよそ1月に始まり、11月の教育研究発表会（公開研）とその振り返りを持って終了する。そのためこれは、「年度」（4月～3月）ではなく「年」（1月～12月）である。

本稿は、本学の市民性教育研究会で報告した内容を基にしている。研究会の主宰者である島袋純氏は、筆者が奮闘しているらしいことを聞き及んだのであろう、以下のような内容のメールをいただいた。「学校そのもの、教員集団そのものが、すり合わせの話し合いによる知の創出を意識して、学校改革に取り組んでいる事例がほしい」。それで筆者の経験を報告することになったが、この投げかけに対しては、「結論からいうと、教師集団そのものがそういう知を意識しているかどうかは不明」「しかしこれまでの紆余曲折の歴史のなかで、そういう知の必要性にたどり着きつつある事例とは言えるかも知れない」と前置きをして話題提供を行っている。

まずはx年以前の流れについて概観しておこう。筆者はもともと、教育の専門家ではない。本学教養部に採用された、実験心理学者であった。大学改組で、筆者は教育学部に分属することになった。機会があれば附属学校と関わりたいとは思っていたものの、その機会はなかった。筆者が開講している大学院の授業に、大学院に入ってきた附属小中学校の先生が数人参加した程度であった。

x-2年4月、教育学部で附属小の研究全体に関わる共同研究者2名（教育方法学の藤原幸男氏と発達心理学の前原武子氏の2名）が、附属小学校研究推進部員（5～6名）と話し合いを行い、筆者はそこにゲスト参加した。当時附属小学校では、佐藤学氏の「学びとは対話である」（佐藤、2000、p.56など）という考えをベースにした研究を行おうとしていた。そのような佐藤の論考を筆者は当時、多数読んでいた。そのことを知っていた前原先生に誘われてのことであった。教育学部の一室に附属小研究推進部員が来て作成中の研究総論を示し、我々がコメントをした。多少のコメントは述べたものの、「この内容で悪くないんじゃないの？」というのが大学教員側の感想であった。しかし研究主任は、「それがなかなかうちの職員には理解されないんですよ」と言っていた。それは非常に印象的な発言であった。またこのとき筆者に、附属小の共同研究者になりませんか？というお誘いがあった。しかし筆者はこのときは、学校現場についてほとんど知らなかったので、お断りをしている。

その後、x-2年、x-1年と、筆者の研究室のゼミ生（学部4年次）が附属小で授業観察を基に卒業研究を行い、筆者も授業を見せてもらう機会が何回もあった。その関連で、社会科の先生の研究授業の指導助言者として声がかかる機会も増えていった。また本学部の共同研究推進委員会委員となり、そのなかで、附属小中学校の教員との関わりも増えていった。すなわち筆者はこの間、学校現場について少しずつ経験や知識が増えていった。

2.2 共同研究者となったx年

x年2月頃に再び、共同研究者になりませんか？という声がかかった。それまでに多少なりとも教育現場に関わったこともあり、このときはOKをした。研究全体に関わる共同研究者は、先の藤原氏、前原氏と筆者の3名であった。当時の附属小の研究サイクルは、12月に研究主任と研究推進部員が決まり、校内研全体会（全職員での話し合い）において、1月から3月にかけて研究テーマや研究総論を議論し、4月に教科総論を検討し、それらを踏まえて5月下旬ごろから校内研究授業が行われ、11月に教育研究発表会（公開研）が行われ、12月にその振り返り、というサイクルであった。x年は、3月に共同研究者と研究推進部の最初の話し合いを行った。そこでは、研究推進部がつくったx年の研究のたたき台を検討した。

このときも2年前と同じく、新推進部の提案が他の職員になかなか理解されない、という状況であった。その話を教育学部の会議室で聞いても、校内研全体会の様子や雰囲気になかなかイメージできない。そこで、校内研全体会に参加させてもらうことにした。初めて参加したのは5月中旬、教科総論の話し合いであった。この日は、午後4時40分から始まり、筆者が中座した午後10時を過ぎても、まだ話し合いが続けられていた。13の教科・領域について、当初の予定を遙かに越えて議論されていた。全て終了したのは午後12時ごろということであった。そこでは、各教科領域研究部からの提案に対して次々に異論が出されていた。なるほどこのような感じで、研究推進部の提案に対しても異論が出されていたのかと思った。筆者はこの後、5月下旬より開始された校内研究授業を8時間参観し、いくつかについては、授業研究会にも参加した。

9月頃、11月の公開研に向けた話し合いが共同研究者と研究推進部とで行われた。公開研午後のプログラムで、筆者が司会の一人を務めるよう言われた。この年は、体育館で全体授業研究会が行われた。研究主任が自クラスの児童を相手に授業を行い、それを基に全体協議が行われたのである。

その場でどのような研究協議を望んでいるのかわからなかったのも、事前に研究主任と研究副主任にメールで問い合わせた。「今度の全体研究会で、主なターゲットとして考えているのは、どのような観客なのか？」という問いである。附属小OBや他附属教員など本校の研究テーマをある程度知っている人がターゲットなのか、それとも本校の研究テーマについてほとんど知らない人（知りたいと思っている人）がターゲットなのか。それに対する研究主任の返答は、「ターゲットと考えているのは両方だが、重きを置くのは前者」であった。当日の附属小職員の意識も同様であったようで、普段の校内研究授業と似たような雰囲気でも、附属小職員の発言を中心とした研究協議が行われた。それに対して外部からの参観者が、「この研究協議は何のためにやっているのか、附属小職員の話し合いをみせるのが目的でそれ以外の発言は受け付けないのか」と疑問が出され、慌てて軌道修正するという場面があった。またそれを通して、筆者が事前に投げかけた問いに対する考えが、附属小職員と公開研参加者（公立学校教員）では差があるらしいことが見えてきた。

このように筆者が疑問に感じたことは、その後、授業研究について考える大事なヒントとなっている場合があると、当時のメールを見ながら感じている。疑問があればその都度、附属小職員に考えを聞くが、それで終わるわけではない。筆者の中ではその後も継続して、何年も考え続けていくことも少なくなかった。

2.3 附属小学校を理解するために

このころ筆者は、附属小学校をより深く理解するために、2つのことを行った。一つは、授業を見る目を養うためにできるだけ授業を見せてもらうことであった。この年は、年間で58時間の授業参観を行った。それ以降、もう少しペースを上げ、現在まで継続して行っている。

もう一つは、附属小の文化や考え方を理解することであった。そのため、附属小校内研全体会に、可能な範囲で参加するようにした。毎回非常に長い会議であったこともあり、参加したときは、開始30分

から1時間程度は、発言するよりも皆の発言を聞いてその意図を考えるようにした。

それに加えて、附属小職員にインタビューも行った。対象としたのは、附属小最終年度の先生である。先生方が附属小にいた5年前後の期間で、何を考え、学んだのか。これはx年から3年間、12名の職員に対して行った。その一部は学会発表を行ったが(道田, 2006)、附属学校という「異文化」への参入とは、固定された世界に入ることで、過去の実践を単に継承することでもないことが見えてきた。そうではなく、参加者たちが相互に対立・交渉・協調などを行いながら、自分にとってよりよい位置取りを確保しようとする営み(田辺, 2003)といえそうであった。すなわち、多様な考えや動機を持つ参加者が、文化に適応する過程において多様な解釈や振る舞いを行うことで、参加者の方がそれまでの実践を継承し適応するだけでなく、実践コミュニティ自体にも新たな変動をもたらすものになる可能性があるのである。この点は、後に学校文化の変容を意図したときに、ヒントになる考えであった。

またインタビューを通して分かったのは、x年以前の研究の流れであった。数年前まで、文科省の研究開発学校の指定を受けた研究を行っていた。それが終了した年(x-3年)、新たな研究主題での研究がスタートした。しかしそのとき、「学びの定義自体がはっきりしていなかった」「それで議論が長かった」。そこで、x-2年の研究主任が「学び」の定義をはっきりさせたくて、前原先生・藤原先生にレクチャーを受けた。それが、研究全体の共同研究者のスタートであった。そこで、学びの概念は誰が主流なのか聞き、佐藤学氏の学び論をベースに研究が進められた。この研究は結局、x-2年から7年間続いた。研究初年度(x-2年)は、本校の定義する「対話で学び合う」ことについて、職員にアンケートを取ったりして、定義(本校の捉え)を明確化させるのに半年かかったということであった。またx-2年とx-1年は、研究主任が「校内研の時間を長くしない」という大原則を置き、全体会では、「7時まで」と黒板に大書して始めたそうだ。研究紀要も、できるだけ薄くしようとした。「あの何ページかに膨大なエネルギーを割くのはやめてほしい」とのことであった。この2年間は、各教科・領域に割り当てた研究紀要の分量も、それまでより減らしたようだ。

しかし校内研の時間を短くしたことは、「十分に議論できていない」と反省点になったようで、次のx年はその反動から、長時間の会議となっていた。会議の様子も筆者の印象としては、いろんな論点が次々に出され、一つの論点がきちんと議論、整理、解決されないままに話が移り変わっていく、落とし所の見えない会議であった。この印象は、x+3年まであまり変わるところがなかった。これらの話を総合するならば、全体会での話し合いの時間が長すぎるのは問題外としても、単純に短くすればいいというものではない、といえそうであった。

2.4 課題が見えてきたx+1年

x+1年は、1月ごろから共同研修者と研究推進部との話し合いが始まった。筆者としては、共同研究者が附属小の研究にどのように関わるか、関わってほしいかが知りたかったので、研究推進部メンバーに、そのテーマでフリートキングを行う時間が取れないか提案した。しかしその頃すでに、全体会の議論がうまく行かず余裕がなかったのであろう、その提案は結局実現されなかった。

3月中旬までに筆者は、全体会に2回参加した。その間の状況は、研究主任から来たメールの言葉を使うなら、「紛糾」であった。この2回の全体会や、それまでの1年間の様子から感じたのは、「研究推進部がいかに隙のない文章を事前に用意したり、いかに事前に入念な打ち合わせをしたりしておくかが最大の問題ではない」ということであった。最大の問題は、職員間のミスコミュニケーションであると考え、新研究推進部にも伝えた。そこで、筆者も全体会に極力参加することと、毎回の議事録をもらうことを研究推進部にお願いした。

全体会に参加したとき、冒頭30分~1時間程度は、先生方の考えを知るために皆の発言をまずは傾聴した。その後、整理が必要と思われる場合は議論整理の発言を行うようにした。一例を挙げるなら、研究推進部提案の研究総論に対して、「ここはどういう意味なのか」という質問が出たり、「あそこの記述はおか

しい」という意見が出されたりする。そのとき、単に疑問や批判をするのではなく、代案が出せないか、フロアの職員に問いかけるのである。しかしこのとき、フロアから代案が出されることはなかった。

あるとき、研究推進部提案の研究総論の中の図に対して疑問や批判が出された。そういうときにどうしたらいいのか。代案を求めても、それは研究推進部の仕事だろ、と先生方は考えているようである。どうしたらいいかをその後考え続け、思いついたのは、図を模造紙大にコピーしてみんなで配置を試行錯誤する、というものであり、それを研究推進部には提案したが、実現されることはなかった。これらのことから、この当時の学校の議論の文化として「誰か（研究推進部など）が何かを提案し、それに対してフロアの職員が疑問や批判を呈した場合、提案者が持ち帰って再提案する」という形が定着してしまっていることがみえてきた。そのため、皆で考えたり、フロアから代案が出されたりすることないようであった。筆者の印象ではあるが、それは端から見れば、「言いつばなし」「言いたい放題」と見られてもおかしくないような状況に感じた。

この年の経験から考えたこととして、共同研究者の立ち位置がある。よほど附属小の研究の方向性を強力にコントロールしようと思ったり、コントロールすべき必然性があったりしないのであれば、共同研究者は、研究の内容など議論の中身に口出しすべきではない。むしろ必要なのは、研究が円滑かつ適切に進むよう、手助けをすることである。それは、こんがらがった議論の整理をすることであったり、皆の合意が得られるための運営方法を提案することであったり、である。これもあくまでも提案であって、最終的にどの方法をとるかは附属小職員が考えるべきであり、提案以上のことをするべきではない、と考えた。

$x+1$ 年の3月には、「最大の問題は職員間のミスコミュニケーション」であると考えたが、 $x+1$ 年の年末に考えたのは、具体的に必要なのは「対話」だということである。対話の基本原理は、人間関係が完全に対等であることであり、語る言葉の背後ではなく語る言葉そのものを問題にすることであり、自分や相手の意見が途中で変わる可能性に対してつねに開かれてあることである（中島，1997）。そのような対話の状況をつくるのが研究推進部がやるべきことであり、さらにその状況作りを補助し、質を高めるのが共同研究者の役目であるのではないかと考えた。

またこの年の冒頭、研究テーマでも紛糾していたが、「適切なテーマは山ほどある」と感じた。唯一絶対の正しいテーマがあるわけではない。どれだけ時間をかけても、テーマAが良いかテーマBが良いかを論理的に決めることはできない。校内研究は毎年行われることなので、事前の議論に時間をかけすぎるのはもったいない。それよりも、まずは試しにやってみる。年間の研究が終わった後に、前年度の経験や結果を踏まえて次年度、改善をしていけばいい。そうすることが建設的に研究をよりよくしていくことではないかと考えた。

2.5 課題の所在を再認識した $x+2$ 年

$x+2$ 年から、共同研究者は筆者1人となった。新研究主任とは、1月ごろからメール等で相談に乗っていた（正式に共同研究者として動き始めたのは3月であった）。メールには、研究主任がやりたいと思っていることや、研究主題（前年度の継続）、副題の案が出されていた。私から返信したのは、「研究の進め方や全体会のあり方のほうが、私としては気になるので、研究内容自体はあまりいじらないほうがよくないか」「研究テーマ（主題・副題）は、トップダウン的に持ってくるよりも、全メンバーの必要性の中から、ボトムアップ的に作るのがいいのではないかと個人的には思う」というものであった。1つ目に対しては、「研究総論自体はあまりいじらないつもり」という返事であった（結果的には、前年と大差ないぐらいの議論がなされた）。2つ目については、「この方法も考えてみましたが、推進部としてたたき台を出さないと存在価値が疑われてしまいます」、すなわち、ボトムアップ的な研究テーマ設定は難しい、とのことであった。

結局この年は、筆者が専門としている「批判的思考」を意識した研究テーマにしたいということで、

3月に校内研全体会で、筆者が講話を行った。そこで、「批判的思考を端的にいうと、“問い”と“開かれた心(open-mindedness)””という話を行った。結果的にx+2年の研究テーマ(副題)には、研究推進部の意向もあったとはいえ、筆者が提案した「問いと開かれた心」が位置づけられた(前年に、「共同研究者は、研究の内容など議論の中身に口出しすべきではない」と考えていたにも関わらず、研究主任等の意向もあり、そうなってしまった)。

4月中旬にもう一度、筆者を講師とした勉強会が予定されていた。しかしそれまでの議論の様子から考えて、勉強会ではなく「授業イメージの交流会」を、筆者がコーディネータとなって行うことを研究主任に提案した。それまでの議論で、「自分の研究教科(〇〇科)で問いの授業はどのように行うのか」などの疑問が出されていたからである。当日は、ワークショップ型研修会(村川, 2005)とした。少なくともここ数年でいうと、ワークショップ的なことを附属小の校内研全体会のなかで行うのは初めてだと思われる。具体的には、問いの授業についてどの程度イメージできているか、各自数字で判断してもらった。イメージができていない人、中ぐらいの人、イメージできていない人が混ざる形で3人グループを作り、その3人で、授業のイメージを話したり、分からない点は質問をしたりしてもらった。最後には全体共有の時間とした。

5月下旬から校内研究授業が始まった。その中で、「問いの捉えが人によってずれてきているのではないか」という意見が出され、9月の校内研全体会で、問いの定義を再確認する時間が取られた。

この1年間を通して筆者が考えたのは、「研究の中身は、附属小の先生たちの中から出てきたものでなければ意味がないし、うまくいかない」ということであった。トップダウン的に降ってきたような内容が、ほんの少しでも含まれていると、研究総論を作るための議論に長い時間が必要となる。そのなかでは、「どう定義するのか?」、「△△(他の概念)とはどう違うのか?」などの疑問に対して、長時間の議論が必要になる。「〇〇科(自分の研究教科)で問いの授業なんてどうするの?」という意見が出されたりする。研究授業が始まって、「これは問いの授業といえるのか?」という意見が出され、概念の捉えを再確認する必要が生まれた。年間サイクル終了時の振り返りの中では、附属小職員が研究に受け身の姿勢で臨んでしまったことが語られたりしていた。

元をたどるなら、この年の研究開始当初に先生方の問題意識にあったのは、佐藤学の学びの三位一体論(学び=他者・モノ・自己との対話)のなかで、「自己との対話」が弱いというものであった。そのためには「批判的思考」だということになり、批判的思考とは要するに「問いと開かれた心」だと専門家が言うので、それを研究に据えた、という流れであった。

しかし本来問うべきだったのは、「問いとは何か」や「批判的思考とは何か」ではなかったのではないか。むしろ、「どうすれば自己との対話が高まるのか」を考えるべきだったのであり、「今やっていることで自己との対話は高まっているのか?」を考えるべきだったのではないか。それはすなわち、出発点にある子どもの現状や目指す子ども像を忘れるな、ということである。出発点の問い(自己との対話の弱さ)をブレイクダウンして別の概念に置き換えてしまうと(問いと開かれた心)、出発点とは異なる問題の追及になってしまう。そのように近視眼的にブレイクダウンした言葉の定義を追求するのではなく、視点は遠くに保ったままにしておいたほうがいいのではないかと考えた。

なお、研究当初に「〇〇科で問いの授業なんてどうするの?」という話があったが、結局その教科の先生は研究終了時には、「問いの授業はとてもよかった」と言っていた。ここからいえるのは、特定のテーマが実践にどう乗せられるかは事前の話し合いだけではわからない、ということではないだろうか。むしろ、「やりながら考え、作っていく」という発想が必要なのではないか。これまで3年間、さまざまなことに関して、事中(do)や事後(see)よりもはるかに多くの時間を、事前の議論(plan)にかけていた。それは逆転する必要があるのではないかと。単に時間の問題だけではない。事前の議論に時間をかけすぎると、その分、事中(do)の時間が短くなる。そうすると、走っている最中に軌道修正しに

くいという柔軟性の弱さの問題も生じる。その反省から次年度は、事前の議論（plan）にますます時間をかけることになり、走っている最中に軌道修正を行う時間が取れなくなってしまう、という悪循環になっているようにみえた。

ひょっとしたらここには、「組織研究を行う難しさ」もあるかもしれない。組織としてのテーマがあると、自分に必要かどうかはよくわからないけれどもやることになってしまう。当該教科の必然性の有無とは無関係に、何とかしてそういう姿を実現しなければいけない。それはショーン（2001）の言い方というなら、「技術的実践としての研究」となっているように感じた。むしろテーマは大枠にして、さまざまな方法を各自が試すことができるような自由度を持たせた方がいいのではないか。各個人がその人なりのテーマを持ち、事前の合意ではなく「事後に得られたもの（研究を通してわかったこと）」を重視し共有しあうほうが、学校現場における教育研究が実質的に深まるのではないか。そのためには、研究推進部提案を議論する、という形ではなく、研究推進部としてやりたいことはすべて諦め、調整役やとりまとめ役に徹してもらおうほうがいいのではないか。それは結局、推進部がやりたいことを優先させて1～4月に苦勞するか、やりたいことをあきらめて研究総論作りのパラダイム・チェンジをし、1～4月の苦勞を半減させるか、の選択なのではないかと考え、 $x+3$ 年の研究主任には伝えておいた。

2.6 課題に一步踏み出した（一步しか踏み出せなかった） $x+3$ 年

$x+3$ 年は2月下旬から、筆者は研究推進部の話し合いに参加した。議題は、新しい研究の副題についてであった。研究推進部内でも議論が混迷しており、推進部の話し合いは2日間で合計9時間に及んだ。そこで筆者は、研究推進部提案ではなく、全職員のなかで意見がある人がプレゼンをするようなシンポジウムのな全体会をしてはどうかと提案した。しかし3月末までに研究総論を仕上げないといけな。すでに2月下旬であり、時間的にそれは実現できなかつた。そこで全体会では、研究推進部から2案を提示してもらうことになった。全体会での議論の結果、どういう切り口で主題に迫るかは各教科で考えることになった。また研究は1年間続くことなので、3月段階で完全版の研究総論にはしない、とすることはできた。

2月では、すでにある程度の議論が進んでいる。その時期からの関わりでは遅いと感じた。そのころの附属小の姿について筆者がイメージしていたのは、「航海中の船の船底に穴が開いて浸水している」というものである。その状況でできることは、応急処置的に水を汲みだすことぐらいである。根本からの関わりにはなにくいのである。そのように感じ、研究推進部員には伝えておいた。

ただ、組織研究のマイナス面からは一步抜け出すことができた。主題への迫り方は各教科で、とすることができた部分である。またこれまでは「研究総論を基に教科総論をつくり、その教科総論に書いたことを授業の中で実現する」という上から下への一方向の流れであったものを、少し変えることもできた。1学期の研究を経て見えてきたことを整理し、「全体総括」として研究総論の中に組み込む。そのために3月時点では研究総論は完全版にしない、という部分である。ただし研究推進部員からは、「例年と違い総論を完全版で通すわけではないので、案外これからが厳しいような気がする」という懸念も出されていた。

この年あたりから、外部講師として上智大学の奈須正裕先生に、毎年複数回来てもらっている。そのなかで奈須先生には、「授業研究会で授業者vsフロアの対立構造」にならないようにするためのアドバイスをいただいている。それは、プロンプタ（話し合いを建設的に促す人）を置くことである。そうすることで、「授業者 ⇔ フロア」ではなく、「授業者+プロンプターという場」⇔ フロア」とすることができ。授業者とフロアが一对一の直接対立構造にならないよう、場の構造を変えるということであった。

この話から筆者が考えたのは、これは授業研究会（協議会）だけの話ではないということである。校内研全体会での話し合い全般にいえることである。さらにいうなら、対立する（向かい合う）構図ではなく、「並び合う」関係で同じ方向（目標）に向かうのがいいのではないかと考えた。しかし実際に

は、「推進部が出してきた提案に、フロアが突っ込む」という対立構造的な意識はなかなか変えがたく、「意味が分からない」「なぜ推進部は勝手にこのようなことをするのか」というような議論は、なかなか消えるわけではないようであった。そのような様子を見聞して筆者は、9月ごろに研究推進部に、「推進部とフロアのmiscommunication, discommunication(話が通じないこと)を変えるには、もう談話の構造を大きく変えていくしかないのではないか」というメールを送っている。

なおこの年の公開研は、「これからの沖縄県に求められる学び」というタイトルでシンポジウムを行った。研究主任に「公立への還元」を大切にしたい、という思いがあったからである。筆者はコーディネータとして登壇した。そこで研究主任からは、「本校で目指している学びについて」説明することになっていた。その内容を事前に確認したとき、筆者には不満であった。「いったい「誰」に向けて、「何のため」に話そうとしているのかがまったく見えない」という不満であり、公開研10日前に研究主任と副主任に伝えた。そこで筆者は、「沖縄の子どもの現状や沖縄県の小学校教員の思い(悩みなど)を踏まえたシンポジウムにしたい」と伝えた。しかしその思いがどの程度実現できたかは定かではない。

この年度の研究サイクルを通して筆者が考えたことは上に記したが、全般的な印象としては、時間に迫られ応急処置に終始したこと、場の構造を変えることは容易ではない、ということであった。

2.7 少し大きく課題に踏み出せたx+4年

この年は、12月の新研究推進部の話し合いから参加できた。年明け最初の全体会では、ワークショップ型でいこうという話になった。そうすることで、研究テーマや運営についてだけ話をするのではなく、子どもの実態や学校の実態なども浮き彫りになり、学級や学年でやるべきこと、研究としてやるべきこと、その研究を支えるために必要なことが見えてくるのではないかという考えからである。

全体会の話し合いにも、初回から参加できた。おかげで、応急処置的なかわりはほぼなくなった。また、研究主任の考えが、「ともにつくる研究」ということで、それが校内研全体会の中でも複数回語られたこともあり、これまでの5年間に筆者が考えてきたことのいくつかは実現することができた。筆者もことあるごとに、新しい理論を実現することよりも「自分がこれまでにやってきたことを共有する」「他附属の紀要など、参考になりそうなものがあれば共有する」ことを提案してきた(最終的にそうするかどうかは附属小の先生方にお任せする、というスタンスで)。

もっとも実現できたのはすべてではないし、やろうとしていることに対して不安を感じる声もあるようであった。たとえば、「とりあえず決めて、やってみよう」という考え方に対しては、「不安ではない人もいないのではないか」という意見が聞かれた。

なおx+4年の研究総論は、前年度の研究を継承したらいいのではないかと、変えなくてもいいのではないかという意見が全体会で出された。その意見を筆者も後押ししたところ、特に反対意見は出されなかった。その方向で行くことになった。3月までは、運営方法などに注力して議論することになった。特に、日常的に授業を見合うこと(日常化)について、時間をかけて話し合われた。

その話し合いも3月中でひと段落ついた。4月最初、新年度第1回の校内研全体会は、新職員(公立学校から附属小に赴任してきた職員)を交えた全体会である。ここでは、本校で目指している「対話で学び合う授業」とはどのような授業で、どのような良さがあるのかについて、ワークショップ形式で、グループごとに新職員に伝える会をしてはどうかと筆者から推進部に提案し、その形で全体会が行われた。

附属小では前年度あたりから、「公立学校に還元する」ことを今まで以上に意識するようになっていた。それなら、たとえば研究総論の1ページ目に書くような「なぜこの研究をしているのか、この研究のキーワードの意味は何か」については、附属小の内部だけで議論をして書くべき内容ではないのではないか。公立学校の先生という明確な伝達対象を前にしたときに、附属小の先生方から自然に口から出る言葉が重要ではないか。そう考え、このようなワークショップを構想した。それがほぼそのままの形で実現されたので、当初の予定では研究総論は前年度から変えないということでは来ていたが、この新年

度第1回の校内研全体会の内容を基に研究総論1ページ目を書き直すことを提案し、了承された。その際には、ワークショップのなかで出された言葉（模造紙に書かれたものや、最後の発表で各グループの発表者が言葉にしたもの）を極力生かしてつくるように研究推進部には伝えた。そうすることで、皆の言葉を研究に生かす、「ともにつくる」研究になると考えたからである。

$x+4$ 年の研究ではこのように、ところどころにワークショップ型の話し合いを併用したり、研究推進部提案を議論するときには極力代案を出したりしてもらうことができた。ただし、十分にできたとは言い難かった。ワークショップは時間がかかるのではないかと、という費用対効果に対する疑念を少なからぬ職員が持っていたからである。また研究推進部メンバーも、フロアにゆだねてしまうと変な方向に行ってしまうのではないかと、という怖さを持っていたようである。あるいはフロアにゆだねると、「推進部には何も考えがないのか」と言われてしまうのではないかと考えていたようである。そのためワークショップを行う際にも、研究推進部は常に案を持った形で行っていた。そのため、研究推進部の負担軽減にはあまりなっていなかった。また、ワークショップをどのようなタイミングで入れるかや、そこで得られた成果をどう生かすかについても、慣れていなかったため、この時点では不十分さが垣間見えた。しかしこれまでのやり方とは大きく異なる形で研究がすすめられたことは、これまでにない大きな成果であった。

以上、筆者がこの5年間にどのように関わったかについては、学部の市民性教育研究会で紹介しただけでなく、附属小 $x+4$ 年最後の校内研全体会で、附属小職員を対象に話をすることができた。この5年間の出来事や考えたことを伝えた上で、話の最後に「附属小のこれから」について話している。今後より意識するといいいのではないかと筆者が考える方向性について、「不揃い恐怖症から、多様性を生かす研究へ」「理論の実践化から、実践の中の理論へ」「事前のコントロール主義」から、「やりながらも考える」へ」「一方通行型から対話型へ」「向かい合い」から「並び合い」へ」という4点を述べている（それに加えて、「内向きの研究から外向きの研究へ」「縛る研究から触発する研究へ」「努力目標の研究から積み重ねる研究へ」という3項目を補足的に提案している）。

3. 総合考察

本稿で紹介した筆者の5年間の関わり（やそれ以降の関わり）を通して、筆者は授業研究についてさまざまなことを経験し、その結果から考える、ということを繰り返しながら、こんにちに至っている。ここで体験したことは、本学部附属小学校に特有の問題もある。全国の国立大学附属学校に共通の問題もある。小学校という校種に特有の問題もある。公立学校にも共通するような問題もある。ここではそのうち、「公立学校にも共通の問題」として、反省的实践としての授業研究と、問題駆動型の授業研究について考察を行う。

授業研究は反省的实践として行うべきである。しかし多くの小中学校で、技術実践的な取り組みが行われている。それは、ある概念を取り上げ、定義し、それについて理論を学びながら、それを具現化するための指導案を作り、(多くの場合、1回の研究授業として)実施する。その結果を(できれば数値的に)評価し、成果と課題としてまとめる。ごく一般的に行われている授業研究の様子である。これは、理論を応用して問題解決を行う(ショーン, 2001)という意味で技術的实践といえる。佐藤(1996)の言い方でいうなら、授業を所定のプログラムの遂行とみなす考え方である。しかし本稿でみたように、ある概念を皆が納得する形で定義することは容易ではない($x-2$ 年, x 年ほか)。一度合意できたはずであっても、捉えにはズレが生じる($x+2$ 年)。これは◇◇(研究テーマ)の授業といえるのか、という意見が出される(本稿では $x+2$ 年について書いたが、この意見は研究授業の場で、毎年のように耳にした)。そうではなく、反省的实践として、すなわち曖昧さや不安定さ自体はそもそも教育実践につきものであることを前提として、行為の中で考え、自分のやり方を変化させていき、問題を発見したり意味

を見出したりしながら問題に迫っていくことこそが研究の中心となるべきではないか。反省的実践を行うために必要なのは、「特定の普遍的で客観的な理論や技術ではなく、複雑な文脈と複合的な問題に対処できる「洞察」と「省察」と「反省」の能力であり、それらの実践的思考を基礎とした専門家にふさわしい見識と判断力である」と佐藤（1997, p.103）は述べている。理論（概念の定義）と実践との整合性に過度に目を向けるのではなく、授業の中で起こった複雑な出来事を反省的に捉え、その意味を見出すことこそが、授業研究の中核にあるべきではないかと、5年間の経験を通して感じた。

上で述べた技術的実践は、特定の概念から出発し、それを具現化するという意味で、概念駆動（道田, 2020）の教育実践となっている。しかし実際には、教室の中には「学び」という観点で様々な問題が生じている。教師が想定したとおりに学ばない子は、多くの教室に存在する。一人ひとりのわかり方は多様（三宅, 2016）だからである。そもそも学びに向かおうとしていない場面も少なくない。むしろ、そのような子がいるのは当然と考え、それを前提に考えるべきである。そのような子どもの現状を出発点として、「どうすれば〇〇できるのか」（ $x+2$ 年）と現状の問題を解決するために、行為しながら考え、答えを見出していくこと、すなわち問題解決を行うことが必要なのではないか。それが「問題駆動」の教育実践である。

また、数回行われる研究授業に向けた事前準備として「論」（研究総論と教科総論）を作り、研究授業が終わったらそれを文章化することに時間を費やす、という1～2回のPDCAを1年間で回すのではなく、むしろ日常的に小さなPDCAをたくさん回して問題を日々解決することが必要ではないか。それを1年間真摯に積み重ねていけば、1年前には見えなかったこと、気づかなかったこと、できなかったことが見えたり気づいたりできるようになったりするのではないか。これも、この5年間を通して考えた。これは $x+3$ 年、 $x+4$ 年に少し実現できたものの、十分にできたわけではない。その後、さらなる教育現場との関わりが必要であった。このような考えは、沖縄県教育委員会（2021）が学力向上推進施策のなかで、学びの質を高める「5つの方策」で挙げている、「日常化する【質的授業改善】」と方向を同じくするものであり、学力向上という観点を考えたときにも、重要になってくる考えと思われる。

最後に、「研究者の関わり」について少し論じておこう。まず述べておきたいのは、研究者と本学部附属小との継続的な関係というのは、 $x-2$ 年から始まる2名の共同研究者の関わりが初めてであるので、そこには試行錯誤があり変化があつて当然ということである。研究者としては、意見を求められたら研究者としての良心に従って最も適切と思われる意見を言う。しかしそれが、大学とは大きく文化の異なる学校現場の職員にどう受け取られるかは、別の問題である。結果的にうまく伝わらない意見も、比較的伝わりやすい意見もあるであろう。 $x-2$ 年から x 年に附属学校外の会議室で伝えた内容は、残念ながらあまり届いているとはいえなかった。そこでまずは学校現場や先生方の考え方そのものを知ることが必要だったと思われる。それから、課題が見えてくるまでに2年（ $x+1\sim x+2$ 年）かかり、多少なりとも効果的な関わりができるようになるのに2年（ $x+3\sim x+4$ 年）かかった。このような時間が毎回必要というわけではないであろう。その学校の文化や職員の考え方に日常レベルで接していれば、これらの期間は短くなりうると思う。また、ワークショップ的な関わりを通して、皆の考えを活かす方向で関わることは、タイミングがよければ有用だったと思われる。そのためには、理論よりも子どもの事実ができるだけ具体レベルで俎上に上がるべきであろうし、そこで見えてきた子どもの困り感に焦点を当て、それが適切に変容していくことが、結果的に先生方の変容にもつながっていくことを先生方が実感することが必要そうである。

それは、2.3で述べた「異文化への参入」と同型の話といえるかもしれない。新職員が附属学校という異文化に参入したときと同様、研究者が附属学校という異文化に参入した。そこで、たとえばこの理論が主流であると宣言すれば教員がついてくるわけではない。「子どものよりよい学びのための研究」という大きな目的を共有しつつ、交渉や協調、他者理解や折り合いを行いながら合意形成をはかり（そ

の手伝いをし), よりよい実践コミュニティづくりをしていくことを目指して, 職員や子どものようすを見ながら模索していくしかないのだろうと思っている。

ここに述べたことは, 1つの経験から考えたことである。さらなる学校との関わりを通して, 今回の考えを出発点として反省的に考え続けることができれば, 研究者が学校現場とよりよい関係をつくり, よりよい校内研修を目指すための方策がさらにみえてくるのではないかと考える。

4. 引用文献

- 道田泰司 2006, 「学校文化の中での教師の適応」 『日本教育心理学会第48回総会論文集』, 312.
- 道田泰司 2020, 「批判的思考力育成教育を構想するために」 『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要』, 4, 1-10.
- 道田泰司 2021, 「校内研修のあり方に関する一考察」 『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要』, 5, 1-11.
- 三宅なほみ 2016, 「「協調学習」の考え方」 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾(編著) 『協調学習とは一対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』 (pp.1-33) 北大路書房
- 村川雅弘(編著) 2005, 『ワークショップ型研修のすすめ—授業にいかす教師がいきる』 ぎょうせい
- 中島義道 1997, 『<対話>のない社会』 PHP新書
- 沖縄県教育委員会 2021, 『沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ～学びの質を高める授業改善・学校改善～〔令和3年度版〕』 沖縄県教育委員会 (<https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/jujitsu/shisaku/h29gakuryokukoujousuisin-project.html>) 2021.09.16取得
- 佐藤 学 1996, 「授業という世界」 稲垣忠彦・佐藤 学 『授業研究入門』 (pp.15-139) 岩波書店
- 佐藤 学 1997, 『教師というアポリア—反省的实践へ』 世織書房
- 佐藤 学 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』 岩波ブックレット
- ショーン, D. 佐藤 学・秋田喜代美(訳) 2001, 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみる出版
- 田辺繁治 2003, 『生き方の人類学—実践とは何か』 講談社現代新書