

研究推進組織に所属する教師の学習

—実践コミュニティの議論を手掛かりとして—

教職開発コース 有井優太

Learning of the teacher in research team
Based on the concept of communities of practice

Yuta ARII

The purpose of this study is to clarify the learning of a teacher on a research team as it relates to the community. In order to do that, the internal process of the research team and aspects of teacher learning in the research team were described from the narratives of the teacher who joined the research team for the first time after working in a public elementary school, and analyzed using the theory of communities of practice.

As a result, the following two findings were obtained. First, while artifacts brought into practice can function effectively to develop the practice of lesson study, for those members who do not share the history that led to the formation of the artifact, it is necessary to share such background and continue to negotiate meaning as the practice develops. It became clear that this is important for identity formation and learning as a teacher in a research team. Second, it became clear that the experience of being involved in lesson study in the position of the research team facilitated the formation of both practical knowledge about teaching and practical knowledge that supports teacher learning, and that these practical knowledge are connected as complementary relationships through reflection (negotiation of meaning).

目次

- | | |
|------------------------------|---|
| 1 問題と目的 | C 2018年度の実践 |
| A 実践コミュニティに関する一連の議論 | 1 授業という営みの探究 |
| B 先行研究の課題と本研究の目的 | 2 研究体制についての見直し |
| 2 研究方法 | 3 実践の解釈 |
| A 研究協力者 | D 2019年度の実践 |
| B データ収集・分析方法 | 1 特別支援教育部会の位置づけについての再考 |
| C 事例校の校内授業研究の展開 | 2 教師集団の置かれた状況を考慮した運営 |
| 3 結果と考察 | 3 実践の解釈 |
| A 2016年度の実践 | 4 総合考察 |
| 1 初めて研究推進組織に所属する中での葛藤 | A 教師の学習環境としての研究推進組織の在り方 |
| 2 授業を見る目の鍛錬 | B 授業に関する実践知と教師の学習を支える実践知の関係 |
| 3 教科部会のリーダーとしての役割を果たせないもどかしさ | C 本研究の課題 |
| 4 実践の解釈 | 謝辞 |
| B 2017年度の実践 | 参考文献 |
| 1 研究体制についての理解の深化 | 1 問題と目的 |
| 2 教科部会の運営についての手ごたえ | 教師は生涯にわたって学び続けることが必要な専門家である。教師の質は子どもの学びの質に大きな影響を及ぼすことがメタ分析によって明らかにされており |
| 3 研究推進組織への積極的な関与 | |
| 4 研究推進組織の役割意識の変化 | |
| 5 実践の解釈 | |

(Hattie 2009; Schleicher 2018), 教師が授業という複雑な営みを不断に探究し続けることを支援するためにも教師の学習研究は重要な研究課題として位置づけられている。

教師の学習はこれまで2つの立場から問われてきた(e.g., 秋田 1992; 有井 2021)。1つ目は、学習を個人に内在する能力の問題として捉え、教師個人がどのような実践知を獲得・保持しているのかを問う立場である。2つ目は、学習を社会的実践の一側面として捉え、教師という職業集団や学校というコミュニティにおける社会的相互作用によってどのように教師個人や教師集団の中で実践知が形成されているのかを問う立場である。教師の学習研究は、前者の教師個人に焦点を当てるアプローチから、後者のコミュニティの中での関係に焦点を当てるアプローチへと研究の焦点を移行させ研究が展開されてきた(姫野 2017)。

2000年代以降は、Lesson Studyとして日本の校内授業研究が国際的に展開するのに伴い、コミュニティの中での教師の学習は校内授業研究(Lesson Study)に関する研究を中心に知見が蓄積され、授業に関する実践知がいかに形成されているかが明らかにされている(e.g., 北田 2008; 坂本 2013; Dudley 2015; Murata & Lee 2021)。そして、近年では、校内授業研究における授業に関する教師の学習のみならず、教師の学習を支えているリーダーにも注目が集まっている(有井 2021)。

校内授業研究におけるリーダーを対象とした研究では、主に校長や研究主任個人に着目して検討が行われてきた¹⁾。そこでは、求められる資質・能力や職務課題、果たしている役割等が明らかにされてきている(e.g., 小島 1996; 木原 2009; 松葉ら 2015)。しかし、教師の学習を支えるリーダーに如何になるのかという成長過程に関する検討はほとんど行われていない。近年、研究蓄積が増加しているミドルリーダー研究においては、ミドルリーダーの成長発達に寄与する経験として、活動の発案・実施を担う立場か、活動の一端の担う立場のいずれかの経験を経ることや(時任・寺嶋 2018)、職位を持つことがミドルリーダーになる契機となっていることが明らかにされている(畑中 2013; 井手・畑中 2020; 高野 2021)。

こうした知見を踏まえると、校内授業研究の文脈では、その企画・運営を担う研究推進組織²⁾に所属するという経験が教師の学習を支えるリーダーとなる1つの契機であり、そこでの経験が重要な意味を持つと考えられる。研究推進組織とは、校内授業研究の企

画・運営を担い、研究主任を含めた複数名からなる組織であり、日本においては多くの学校において設置されている(千々布 2014; 国立教育政策研究所 2021)。先行研究においても、その重要性について言及がなされ(浦野・佐藤 2008; 篠原 2016)、チームとして機能することや次世代のリーダーの発掘と育成が必要であることが指摘されている(木原ら 2015)。このように、経験的に意義が認められ、チームとして役割を果たす中で人材育成を行うことの必要性が指摘されているにも関わらず、これまで研究主任以外の教師の経験や役割は捨象され、研究推進組織の内部過程には焦点が当てられてこなかった(有井 2019)。

以上を踏まえ、本研究においては、研究推進組織に研究主任ではない立場として所属している教師個人の経験に焦点を当て、そこで生起している学習について検討する。そうしたコミュニティの中での個人の学習を検討するため、本研究ではWengerらが展開している実践コミュニティ(Community of Practice)に関する一連の議論を手掛かりに分析を行う。

A 実践コミュニティに関する一連の議論

実践コミュニティとは、「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」と定義されている(Wenger et al. 2002)。この概念は、Lave & Wenger(1991)によって提唱された概念であり、その後Wengerを中心に理論が構築されてきた(松本 2019)。Lave & Wenger(1991)は、学習の対象となる知識や技能が状況の中に埋め込まれているという状況論の立場を取り、学習は実践コミュニティの中での社会的相互作用を通して、知識や技能の獲得やアイデンティティの発達を達成していくことであると捉えている。

しかし、Lave & Wenger(1991)において分析されている事例が徒弟制を前提としたものであることに起因する課題も指摘されている(伊藤ら 2004; 平田 2020)。それは、学習を所属する実践コミュニティへの参加と捉えることで、主体に対するコミュニティの優位性と安定性がかなり強調されてしまうという課題である(高木 1992; 福島 2010)。

そうした課題を乗り越えるため、Wenger(1998)やWenger et al.(2002)では、企業を対象とした事例分析を行いながら、より相互構成的な実践コミュニティのあり方と、そこにおける実践についての詳細な検討を行っている(松本 2017)。Wenger(1998)では、学

習を特徴づける構成要素として意味、実践、コミュニティ、アイデンティティが挙げられており、それらは相互に連動しているものとして捉えられている。実践コミュニティは、意味の交渉が行われる場であり、その過程には参加と具象化が含まれている。参加とは、実践コミュニティにおけるメンバーシップや構成員が相互に関わり合うことで意味を交渉し、再定義し続ける共同事業に関与することである。具象化とは、ルーティンや言語、道具などの人工物を生み出すことによって経験に形を与える過程である³⁾。そして、参加と具象化の相互作用から実践コミュニティの継続と断続が生じ、歴史の形成につながるとされている。

この実践コミュニティの継続と断続ということと関連して、Wenger (1990) は、文化的透明性という概念を提示し、可視性と不可視性という観点から議論を行っている。文化的透明性とは、ある特定の環境における意味の場が理解として実現される程度とされている。実践は、具象化されることで可視的になるが、その際にはももとの実践の文脈が失われることにもなる。このように、可視的な部分と、その背後にある不可視な部分は表裏一体の関係にあるとされている。具象化された人工物の背景にある情報へ適切にアクセスし、意味の交渉をすることができれば身の回りの仕組みを理解することができる。文化的透明性の議論は、経験や知識の質、量が異なっている様々な会員同士が互いに関わりを持ちながら活動の意味を共有することを実現していけるあり方を目指した概念として提示されている(伊藤ら 2004)。このような実践コミュニティのマネジメントに関連する議論は、実践コミュニティにおける学習は創発的なものでありデザインすることはできないが、デザインをガイドすることはできないというデザイン論(Wenger 1998)や、実践コミュニティを育成可能なものとして明確に位置づけたうえでの方法論の議論(Wenger et al. 2002)へと発展している。

以上のように、Wengerは人の社会的実践への参加のあり様と、参加による実践コミュニティ自体の再編を学習研究の主要課題へと位置付けることを試みようとしている(石黒 2004)。こうした実践コミュニティに関する一連の議論を手掛かりとして、校内授業研究の企画・運営を担う研究推進組織に所属する研究主任ではない教師個人の経験から、そこで生起している学習について検討することで、持続的な校内授業研究の構築に寄与する知見を創出することができると考えられる。

B 先行研究の課題と本研究の目的

Wengerの実践コミュニティに関する理論を手掛かりに、校内授業研究の企画・運営を担う研究推進組織において、所属する研究主任ではない教師の経験を検討するためには、以下の課題を指摘することができる。

第1に、研究推進組織の教師になっていく過程をコミュニティとの関係から描くことができていない点である。これまでの先行研究においては研究主任の保持している資質・能力や職務課題、果たしている役割等に焦点が当てられてきた(e.g., 小島 1996; 木原 2009; 松葉ら 2015)。そのため、教師の学習を支えていくためのリーダーになっていく過程についてコミュニティとの関係で検討が行われていない。そこで、本研究では、研究推進組織に所属する教師個人の語りから、コミュニティの様相とそこでの学習の様相を描き出す。そのことにより、教師の学習環境という視点から研究推進組織の在り方について検討する。

第2に、1点目と関わり、研究推進組織という立場で校内授業研究という実践に関与することで生起する学習の様相を検討できていない点である。これまでの先行研究においては、校内授業研究における教師の学びは授業に関する実践知を対象として検討が積み重ねられてきた(e.g., 北田 2008; 坂本 2013; Dudley 2015; Murata et al. 2021)。しかし、どのような立場として実践に関わるかによりそこで生起される学習は異なると考えられる。特に、校内授業研究の企画・運営を行う研究推進組織に所属し、校内授業研究に取り組む際には、授業に関する実践知の学習のみならず、教師の学習を支える実践知の学習も生起することが想定される。本研究では、これらの異なる位相の実践知がどのような関係において形成されているのかを検討する。

以上より、実践コミュニティの理論を手掛かりに、研究推進組織に所属する教師の学習をコミュニティとの関係で捉え明らかにすることを本研究の目的とする。

2 研究方法

A 研究協力者

本研究を実施するにあたり、公立小学校1校(教員数35名; 2017年度)に協力を得た。本校は、研究指定の有無に関わらず、校内授業研究を長期にわたり熱心に取り組んでおり、対外的な公開研究会などを含めその成果を公表してきた。また、研究推進組織が中心と

なって校内授業研究を推進し、毎年研究紀要を作成しており 3 年の期間で研究を行っている。また、教科部会が設置され各教師はいずれかの教科部会に所属して 1 年に 1 回は授業を公開している。これらの特徴は、全国調査のデータを分析した千々布 (2014) に示されている校内授業研究が有効に機能している小学校の特徴と一致するため本研究の対象として適切であると考えられる。

調査協力者は、同校の研究推進組織に 4 年間所属していた安田先生 (仮名) である。安田先生は教職に就いて以来、特別支援クラスの担任を持ち続けている。安田先生は、2015 年度から同校に赴任し、その翌年から研究推進組織に所属している。同校への赴任時は、教職歴 4 年目で安田先生にとって同校は 2 校目であった。研究推進組織に所属するのは初めての経験であった。また、対象期間中は特別支援教育部会のリーダーも兼任していた。特別支援教育部会は他の教科部会と同じく、約 3 ~ 6 名で構成されていた。ただし、他の教科部会は多様な学年の教師によって構成されているのに対し、特別支援教育部会は特別支援の担任のみで構成されている。そのため、特別支援教育部会の教師全員が日常の具体的な子どもの姿を共有しているという特徴がある。安田先生を選定した理由は、調査協力

校で初めて研究推進組織に所属したことに加え、研究推進組織に 4 年間継続して所属していたためである。こうした安田先生の経歴は、本研究の目的に照らして適切であると考えられる。

B データ収集・分析方法

本研究では安田先生を対象に、インタビュー調査を実施した。本研究ではライフヒストリー研究のように長期間の実践を振り返る手法では、その時々を経験の詳細を調査協力者が語ることが困難であると考え、実践の展開の中で継続的にインタビュー調査を実施した。インタビューは 2017 年 11 月、2019 年 2 月、2019 年 7 月、2019 年 3 月の計 4 回実施し、2016 年度から 2019 年度までの 4 年間の研究推進組織での経験について尋ねた (表 1 : すべて仮名)。インタビュー時間はそれぞれ約 2 時間程度であった。インタビューでは、①研究推進組織の実践の展開、②実践に対する評価、③実践の展開において自身はどのように関わっていたのか、④研究推進組織に所属することで学べたことは何か、⑤研究推進組織にはどのような力が求められていると思うか、ということを中心に尋ねた。なお、安田先生には事前に質問項目に対する答えを考えてもらい、インタビュー中も研究紀要や研究推進組織の発

表 1 分析対象期間における研究推進組織の構成員

	2016年度 1 年目	2017年度 2 年目	2018年度 3 年目 (研究発表)	2019年度 4 年目
赤木先生	主任 (27年目・7 年目)	(28年目・8 年目)		
川崎先生	(15年目・3 年目)	主任 (16年目・4 年目)	主任 (17年目・5 年目)	
堤先生	(21年目・3 年目)	(22年目・4 年目)	(23年目・5 年目)	(24年目・6 年目)
安田先生	(6 年目・3 年目)	(7 年目・4 年目)	(8 年目・5 年目)	(9 年目・6 年目)
山川先生	(-年目・-年目)			
今井先生	(-年目・1 年目)			
佐野先生		(2 年目・2 年目)	(3 年目・3 年目)	(4 年目・4 年目)
阿部先生		(-年目・1 年目)		
田畑先生			(11年目・1 年目)	主任 (12年目・2 年目)
山崎先生			(26年目・1 年目)	
水上先生				(16年目・1 年目)

網掛け部分は各教員の協力校在籍期間を、年数は左から教職年数・在校年数を示す。

行っている資料を参照しながら行うことで振り返りを促した。また、インタビューの際には、インタビューアがそれまでに得られた語りも適宜話題とすることにより、これまでの考えと比較しながら調査協力者の語りを引き出した。

まず、得られたインタビューデータから発話プロトコルを作成した。その上で、「研究推進組織に所属する中で形成されているアイデンティティや学習」を視点として語りを抽出し、エピソードの形で実践の展開の中に位置づけ、実践コミュニティの理論を手掛かりに分析を行った。なお、安田先生は調査協力校の校内授業研究において、その企画・運営を行う研究推進組織と、授業という営みを探究する特別支援教育部会という2つの実践コミュニティに所属していたと捉えることができる。

C 事例校の校内授業研究の展開

調査協力校は、3年を1サイクルとして校内授業研究に取り組んでいた。調査対象期間の初年度にあたる2016年度は新たな研究が始動する年であった。新しい研究主任のもと①問題解決の足場を作る教材化と単元構成、②問題解決の過程を可視化する教師の関りを研究の視点として、新たな研究体制で実践が行われていた。なお、2018年度には公開研究会を実施している。2019年度からは新たに研究体制を整え、研究視点として①仲間と解決する必然が生まれる教材化や単元構成、②子どもの学びを深める教師の関りが設定されている。協力校において研究視点は、授業づくり、事後検討会、研究紀要の執筆などの際に用いられており、協力校において授業を探究する際の視点となっていた。また、協力校において研究推進組織は、研究の方向性を示し、実践を推進していくための組織体制を構築するなど校内授業研究をリードする役割を担っていた。

このような組織体制の中では、実際の研究授業に向けて具体的に検討を重ね、提案する教科部会も組織されている。各教師の希望を尊重し教科部会を編成しているため、教科部会の構成員は様々な学年の教師となっている。そのため、学年と教科部会という2つの組織の中に教師は所属し校内授業研究に参加していることになる。管理職は研究主任からの相談を受けることはあるが、基本的には研究推進組織の提案を基にするという立場を取り、研究推進組織がリーダーシップを発揮し校内授業研究を推進していく体制になっている。また、公開研究会のあった年とその前年の年

(2017・2018年度)に関しては教科部会ごとに助言者・協力者を学校外部から招聘していた。

3 結果と考察

A 2016年度の実践

1 初めて研究推進組織に所属する中での葛藤

前年度に公開研究会を実施し、2016年度は新しく研究主任となった赤木先生を中心に研究体制が構築されていた。安田先生は同校に赴任して2年目(当時、教職4年目)で初めて研究推進組織に所属することとなった。校内授業研究に対して当時安田先生は次のように語っている。

求められる仕事量が多いんですよ、ほんとに。子どものためを思ってやりたいんですけど、その前に作らなきゃいけないもの、練らないといけないもの、持たないといけない部会(教科部会での話し合い)の時間っていうのが膨大で、それをやることで結局日々の子どもの手立ての準備だったり、ケアだったり、心の余裕だったり、ガンガン削られるんですよ。(中略) やってみることでやっぱり子どもが変わったなっていうことはあるし、それが自分の中だけじゃなくて、一緒に組んでいる先生方の財産になったなっていうところは確かにあります。なので、やるべきものではあると思います。【2017年11月】

校内授業研究は、負担となり日常の授業にも影響はあるが、結果として子どもの成長や教師のとしての成長につながるため取り組むべきものであると認識している。そのようなイメージを持つ校内授業研究の企画・運営の中心を担う研究推進組織に初めて所属することになった安田先生は、「実際入ってみて、やっぱりそのトップ(研究主任)に自分の思考が追いついていけないから、しばらくはトップダウンで、その研究主任と研究の分る先生方で研究の話を回して、私たちはそのおこぼれの仕事をサポートするみたいなイメージでやってた」と認識していた。その背景について安田先生は、当時の研究主任が6年生の担任をしつつ記念行事の担当者も兼任していたため、「去年お忙しかったのもあって、難しかったんだと思うんですよ。」と添えながら、研究推進組織での話し合いは「必要最低限の回数すら怪しく、[そこまですまじく]っておらず、「こうしてこうねっていう指針を言ってほしかった」と語っていた。このように、初めて研究推

進組織に所属した安田先生は、見通しが持てない状態で、雑務をこなすなどの周縁的な関わりしかできなかったと認識していた。

2 授業を見る目の鍛錬

7月になると実際に研究体制も整い、研究授業が行われるようになった。研究授業の前には研究推進組織と教科部会の教師が、研究授業についての話し合いをする場が設定され、その内容を研究推進組織の教師が研究情報にまとめ、全ての教師に広報したのちに研究授業、事後検討会を行うといった体制がとられていた。研究推進組織の教師としてこうした体制の中で、実践に関わることで得た学びについて安田先生は、以下のように語っている。

(事前検討会で授業者から) 生の声をまず聞かせてもらえたことで、かなり(授業のポイントが)絞れるじゃないですか。(中略) 視点の1はという理論で視点の2はという理論で見せ場がどこで、どういう子どもの姿を目指したいかっていうのをすごく(研究情報に)書かねばっていうのがあったから、理解をしようとして突っ込んで授業者に聞いてみたりだとかっていうのも、逆にそうしなきゃいけないと思うからできたところもあって、じゃあここが大事なんだっていうのが、確信がもてたんですよ。(中略) 今までは見には行ってるけど、ああこういう言い方すてきだなとか、子どもがこういう発言したのは、もしかしたらこれがよかったのかなっていうざっくばらんな見方しかできてなかったというか、絞って、どこが大事だったのかっていうのが分かった気がしました。【2017年11月】

研究推進組織の教師ではなかった年(2015年度)にも、他の教師の授業実践を参観しに行っていたが、「必死になっても、分かっているのか、分かっているのかっていうぐらいだった」と認識していた。しかし、研究主題を意識して構想される研究授業について、研究推進組織と各教科部会によって行われる事前検討会で、授業者の意図を直接聴く機会があったことや、それをもとに授業のポイントを示す研究情報を作成する機会があったことで、授業における教師の関わりや意図を意識しつつ、その場で起きていることの意味を読み取るというように自身の授業の見方を確立することにつながっていたと認識している。

3 教科部会のリーダーとしての役割を果たせないもどかしさ

安田先生は、研究推進組織の教師として、自身の所属する特別支援教育部会でもリーダーとしての役割を担っていた。当時の特別支援教育部会の全校的な位置づけについて安田先生は、「特支の授業を見てもらえる機会ってほとんどないので、わかってほしいっていうのが大きいです」と語っている。また、研究推進組織内で話し合いを行う際も、「通常さんの授業はこういう感じでやるんだっていうスタンスで聞いています。それこそ、こういうのを理解した後でその後で、じゃあうち(特別支援教育部会)どこまで乗れるかなっていう限界値を見てますね。いっつも。」とあまり積極的な位置づけを見いだせていない。

2016年当時の特別支援教育部会のメンバーは全部で6人であった。当時の特別支援教育部会のメンバーについて、「やる気のある方はいたんですけど、特別支援のこと自体を共有しにくい方がいた」と認識しており、校内授業研究に対するメンバーのモチベーションもあまり高くなかったと認識していた。そのような特別支援教育部会のリーダーとして安田先生は、全員が参加することができる体育を研究授業に選び、メンバーを巻き込んで「同じ方向見て研究」を作り上げるための工夫を行っていた。しかし、初めて研究推進組織に所属し、実際に教科部会のリーダーとして実践を主導していく役割を担うことになった安田先生は以下のように当時について語っている。

私が具体的にどうしていけば…、より良い授業を創るためっていうところの働きかけが難しかったんです。自分が何をしたらいいのかわからなくて、だから結局1年目にできたことはやらなきゃいけないことをみんなで分担してこなしましょうっていうのが限度だったと思うんだよね。だからこのこと決めたいからちょっと話し合いをしたいんですけどっていうぐらい【2019年2月】

このように、研究推進組織の教師として他の授業実践から多くのことを学び得ていた一方、自分自身の所属する特別支援教育部会の運営についてはうまくいかなかったと認識していた。具体的には、よりよい授業を創るために、どのように多様な考えを持つ部会のメンバーを巻き込んで話し合いを進めていくのかについて悩み、結局自身の部会では役割を分担するだけになってしまったと認識していた。

4 実践の解釈

初めて研究推進組織という実践コミュニティに参加することとなった安田先生は、当時の研究主任の多忙などにより、実践の意図という情報へのアクセスが制限された状態にあった。そのため、研究推進組織が構築した研究体制というルーティンやそこで用いるツール（人工物）の意図が不可視なものとなっていた。そして、自身の所属する特別支援教育部会のリーダーとしての役割を十分に果たすことができなかつたと認識している。一方で、そうしたルーティンやツール（人工物）を通して授業という営みに関する意味交渉が行われていたことで、安田先生自身は授業を見る目が鍛えられたとも実感しており、授業に関する実践知に関しては可視性が実現されていたと言える。

B 2017年度の実践

1 研究体制についての理解の深化

2017年度の研究推進組織は、研究主任が赤木先生から川崎先生に代わり、他にも2名の教師が異動に伴い入れ替わった。研究推進組織のメンバーが入れ替わったため、新年度すぐに前年度の研究成果と課題を共有し、2017年度の体制をどのようにしていくのかを決める打ち合わせが研究推進組織の教師の間で行われた。

洗い出しをしたんだよね、まず何をしないといけないかっていうことを、もちろん川崎先生も（草案）持ってきてくれてただけで、それを具体化するというか、それで（新しく異動してきた）阿部先生がもちろん最初のご存じないから、こういうことですか、こういうことですかっていうのをどんどん聞いてくださって、で、そうやって言ってくれる方がいるものだから私たちも、えっそれってこういう風にしたら方がいいってことですか、今まで全然言いくらった雰囲気か、こう仕事のためにもっと突っかかっていけるというか、ができたんだよね。（中略）みんなですごい時間練ってたんですけど、めちゃめちゃ楽しかったですね。どういう風にしたらいいかな、それこそ足場を揃えるっていうことはどう解釈したらいいだろうっていうことから、問題解決の過程を可視化ってどういう捉えだろうっていうのをすごい固めるために、あの黒板全部使って、すごいいっぱい話したんですよ。【2019年2月】

2016年度に多くの研究授業に関与する経験をしてきた安田先生は、その全校的な成果と課題を研究推進

組織の中で共有する話し合いの中で、経験から学んだことを認識するようになったと語っている。また、新しく異動してきた阿部先生が2016年度も研究推進組織に所属していたベテランの川崎先生や堤先生に積極的に質問をしていたことで、若手であった安田先生も研究推進組織内で発言がしやすくなり、話し合いが円滑に進んでいたと認識していた。また、研究体制についても、例年と比べ大きな変更はなかったが、1年間、研究推進組織として企画・運営を行ったことで、安田先生自身は「研究の見通しを持つことができるようになった」と語っている。そして、これまで校内授業研究の中で自分たちが行ってきたことの意味を理解することができ、「学校の運営に関わる視点が身についた」と語っている。

2 教科部会の運営についての手ごたえ

2017年度は、異動に伴い特別支援教育部会のメンバーも入れ替わっていた。年度初めの研究推進組織の話し合いの中で、研究視点についての理解を深めた安田先生は、教科部会のリーダーとしての運営の仕方に変化があったと語っている。

それだけ（研究推進組織内で）活発な話し合いができたから私の理解もさらに進んで、で、かつ部会内で私も特支の部会内でこうしていかないと、うまくいかないとか、こうすればうまくいくみたいなのがちょっとわかってきたのもあって、特別支援教育部会を開いているときの私の司会進行だったりと、研究の進め方っていうのは正直この年うまくいったと思うんですね。【2019年2月】

2016年度はただ役割を分担することしかできなかったと認識していた安田先生であったが、研究視点についての理解を研究推進組織の話し合いの中で深めることができたことで、2017年度の教科部会では、具体的な視点に沿って自分自身の理解も部会の教師に共有しながら授業づくりを行うことができていたと語っている。そのことで、年度の終わりに研究のまとめを教科部会で行っている際に、「結局みんなでやってよかったね」と部会の教師が語ってくれる成果を収めることができたことと認識していた。

3 研究推進組織への積極的な関与

研究視点についての理解を深めることで教科部会の運営の仕方に変化があったと認識していた安田先生は、研究推進組織への関わり方も2016年度と比べ変化があったと語っていた。

私は、部長もやらせてもらってたんだけど、特別支援教育部会でこのままではうちの部が考え方としてははじかれちゃうから困るみたいなのもわかってきて、そこにちょっとうちとしてはこういう風に考えていて、ここだとかかなり苦しいので、こういう考え方でいいんでしょうかっていう解釈のすり合わせを自分から自発的にするだとか、たぶん他の部でもっていうのも少しわかってきたので、関わり方がすごく変わりました。〈中略〉話し合いをしてる意味が分かったというか、研究推進組織内で話し合いをして、これだとみんなが困るよねって言うて意味だったりとか、こういう風にしたらみんながやりやすいよねって意味だったりとかっていうのは、なんか想像がつくようになった。【2019年2月】

実際に、1年間特別支援部会のリーダーとして運営した経験や、研究推進組織の教師として、他部会の授業実践に深く関与していた経験をもとに、どのような校内授業研究の運営を行うと教師の過度な負担にならずに実践を推進させていくことができるのかを考えられるようになったと語っている。また、2016年度には、周辺の関わりしかできていなかったと語っていたが、校内授業研究の内容や体制についての理解も深まったことや、研究推進組織内での関係性が変化したことから積極的に研究推進組織の話し合いにも関与するようになっていった。

4 研究推進組織の役割意識の変化

研究体制への理解を深め、教科部会や研究推進組織への関わり方に変化を感じている安田先生は、研究推進組織の役割意識についても以下のような変化があったと語っている。

私はやっぱり、いろんなスタンスの先生がいらっしやると思うんです。かつ、いろんなクラスにいるんなお子さんがいて、で日々研鑽を積んでいかないと自分のためにも子どものためにもならないので、研究推進組織っていうのは大切なんです。ただ、一番最初に言ったように、どうしたってめんどくさいんですよ。っていう状況があるなかで、それを率先して推進していく中心の存在ってやっぱり必要だと思うんです。〈中略〉やっぱり、難しいことを考えているので、全員がそれにのっていきましょうってなるためには、みなさんがある程度同じ理解をしなきゃいけないじゃないですか。だからその共有

ができるために、去年でいったらやっぱりこういうもの（研究紀要）を作ったんだと思うんですね。【2017年11月】

教科部会の運営の中で様々なモチベーションの教師がいる中で実践を主導していく難しさも実感している安田先生は、研究推進組織の教師がまずは率先して実践に取り組むことで周りの教師のモチベーションを高めていくことが必要であると認識している。また、周囲の教師を巻き込み学校全体として実践に取り組んでいくためには、研究紀要などのツールを活用することで共通理解を図りながら実践を行っていくことも研究推進組織の役割であると認識している。

5 実践の解釈

研究推進組織内で昨年度の実践についての共有を行ったことで、授業という営みに対する意味付けを更に深めている。また、研究体制というルーティン、そこで用いられるツールに対する意味交渉も研究推進組織内において行われていたことで、2016年度には不可視であったそれらの意図も可視性が実現されている。それにより、特別支援教育部会という実践コミュニティにおいて、今年度はリーダーとしての役割を果たせるようになってきたと認識している。

そうした特別支援教育部会という実践コミュニティにおいてリーダーとして実践に関与した経験によって、研究推進組織という実践コミュニティにおける参加の程度も積極的になってきたと認識している。このような研究推進組織や特別支援教育部会という2つの実践コミュニティにおいて校内授業研究という実践に関与し、実際に意味交渉を行っていくことで研究推進組織の役割意識にも変化が生まれ、いかに周囲の教師を巻き込みながら実践を展開させていくことができるかということを考えるようになってきたと語っていた。

C 2018年度の実践

1 授業という営みの探究

研究の3年目にあたる2018年度は11月に公開研究会を控えていた。そのため、研究推進組織としては、各教科部会に招聘している助言者・協力者に対して「このぐらいまでの時期にまたお伺いを立ててとか、一応、授業案を送るといいと思います」などのように見通しを共有し、周知することが主な仕事となっていた。そのため、安田先生も、自身の所属する特別支援教育部会で授業についての理解を深めていた年だったと語っている。

研究会があった年なので、3年目っていうことを考えると大きく違うのは、授業協力者の先生と助言者の先生とかなり密に話をする年なんだよね。だから、それこそものすごくご理解されている方じゃない。その分野に関してね。だから、その話にまた自分を持っていくってなると、また、理解を深めてないと話にならないんだよね。いただいたことが意味が分からないから。〈中略〉それを研究推進組織の教師として考えるのであれば、そこまでの深い話し合いをこちらの偉い先生方、それから自分の部会のいろんなものを抱えている先生方をつないでそれを子どもに持っていきつつなごを、それまでの2年以上にたくさんかつ深くできなきゃいけない年だった【2019年2月】

公開研究会のあった2018年度は、自身の所属する特別支援教育部会のリーダーとして、助言者、協力者との議論を有意義にするためにも、研究授業をする単元や本時、子どもの実態についての理解を深めていく年であったと語っている。そして、力量やモチベーションが様々な特別支援教育部会のメンバーを巻き込みながら実践を主導する試みを行っていたと語っていた。その際には、「去年はこういう形でやっていて、これを大事にしてるから、今年もこういう授業をしていく」というように昨年度までの蓄積を新しいメンバーにも共有しつつも、昨年度までを知っていなくても「話しやすい雰囲気」を創る工夫を行うことで特別支援教育部会全員で実践を作り上げようとしていたと語っていた。

そして、特別支援教育部会で授業について学びを深めることで、「いろいろなものと子どもがリンクして課題に向かっていくことで解決が加速していくってような」と授業のイメージを持つようになり、日常の授業でも「発問の仕方だったり、どういうところに課題を持ってくると、子どものそのあとの追求というかとかが出てくるかなとか」を考え実践できるようになったと語っていた。

2 研究体制についての見直し

公開研究会が終わり、次年度に向けて新たな研究体制を提案していく時期になると、これまで3年間取り組んできた研究の体制について安田先生は再考したと語っていた。

他の学校さんと比べて教科多いと思うんだよね。〈中

略〉で、結局授業をやってみて、結構どの部にも適応させやすいような主題というか、あと視点を設定したんだけど、それがみんなちょっと緩すぎるみたいな感想はちょっと結構上がってきたんだよね。すごくどの部にも当てはめられるような内容だったから、どこの学校でも考えてそんな内容だよってというような部分もあったので

同校では、8教科部会を組織し校内授業研究に取り組んでいた。そのため、どの教科部会からでも考えられる包括的な視点を研究の視点として設定し、成果と課題を共有して3年間の実践を積み重ねてきた。しかし、そのことで議論が抽象的になってしまったという反省が学校内で共有されていた。そのことに関連し、安田先生は教科部会の人数に目を向け課題を認識していた。同校では、多様な教科部会を設置するため、異動によるメンバーの「入れ替わり」への対応や、授業検討や振り返りを行う際の「人数の少なさ」に課題があると安田先生は認識していた。また、同じ研究推進組織に所属する堤教諭は、若手教師と2人の部会であったため、「自分の授業を揉むというよりは教えてあげるっていう」状態になっており、ベテラン教師の学びの保証についても課題意識を持つようになっていた。

3 実践の解釈

公開研究会の行われるまでは、特別支援教育部会という実践コミュニティへの関与の方が研究推進組織という実践コミュニティへの関与よりも強かったと安田先生は認識していた。そのため、研究推進組織としての学びよりも授業者として特別支援教育部会という実践コミュニティで授業という営みについての意味交渉を行い実践知の形成が行われていた。しかし、公開研究会が終わった後には、再び、研究推進組織という実践コミュニティへの関与が強まっていた。そして、その場では、公開研究会に至るまでの3年間の研究体制やルーティン等についての意味が再度検討されていた。

D 2019年度の実践

1 特別支援教育部会の位置づけについての再考

公開研究会を終え、2019年度は新たな体制で研究が再開された。まず異動に伴い研究主任が山崎先生へと変わり、その他2名の教師が入れ替わりとなった。2018年度末に課題として指摘されていた教科部会の数も減らし、5つの教科部会となった。このような大きな体制変更の中、安田先生は特別支援教育部会の位

置づけについて以下のように語っていた。

他の学級のお子さんが到達する段階でうちの子たちはまだそこはいかないんだよね。だけど、じゃあ、どうやっていけばそこに到達する未来が見えていくのかっていう長いスパンでもって考えてかつ、それが皆さんにああ特支ものっているんだなっていう風に見えるような形で考えていくのが特支の研究でやらなきゃいけないことかなって思っていて【2019年7月】

2019年度と同様に研究の立ち上げ期であった2016年度には、学校全体の中に積極的に特別支援教育部会を位置づけることができないでいた安田先生であった。しかし、3年間の実践の積み重ねを行い、特別支援教育部会だからこそより細かな子ども学びのプロセスを検討することに価値があると思うようになっていた。

2 教師集団の置かれた状況を考慮した運営

研究推進組織に所属する前までは、研究推進組織の仕事は「トップダウン」で行うものであると認識していた安田先生であったが、3年間、研究推進組織の教師として経験を積み重ねたことにより、「ボトムアップ」に校内授業研究を推進していく側面も多分にあると認識するようになったという。そのため、研究の立ち上げ段階では研究推進組織として明確な指針を示さずに1年間、各部会で実践を積み重ねるといった提案が、年度初めの研究全体会で行われた。しかし、その際に、研究推進組織としての指針を出してほしいといった声もあり、「どこまでやるのか、先生方のためにどうしたらいいのかっていうのはちょっと今探るところ」と語っていた。研究推進組織の役割について2019年度には次のような認識の変化があったと安田先生は語っていた。

授業の作り方とか、視点とそれに絡めて授業をどう作るのか、先生方はどういうことを意図しているのかが分かってきたんだよね。で最近はそのにプラスして、もともと研究推進組織ってそこも考えるのがメインだったんだけど、今までできてなかったのが、それを実行するにあたって、先生方の今の状況とリンクさせて、やりたいことはこうだし、研究としてはこうなんだけど、果たしてそれが実際に負担なくできるのかとか、その先生方の授業研究を理解して出すだけじゃなくて、その先生方のバックグラウンドも含めて、あと

校内の状況も考えて、そういうのもプラスしたうえで、どういう風に出していくのがいいのかっていう話し合いに乗っていけるようになってきました。【2019年7月】

研究推進組織としてこれまで、研究授業を研究の視点に沿って作ることや、視点に沿って各教師の意図を読み解くことなどについての理解を深めてきたと認識している安田先生は、2019年度には、それに加えて、教師の負担についても配慮し、教師集団の置かれている状況を考慮しながら、校内授業研究を運営していく必要があると認識していた。

3 実践の解釈

2016年度には学校全体の中で特別支援教育部会の位置づけについて積極的な意味を見いだせていなかった。しかし、3年間、研究推進組織と特別支援教育部会という2つの実践コミュニティにおいて校内授業研究の実践に関与してきたことにより、その意味を見出すことができるようになってきている。また、研究推進組織に所属するリーダーとしての役割認識についても変化が見られている。一方で、ボトムアップに他の教師も巻き込みながら行いたいという思いと、もっと積極的に指針を示してほしいという研究推進組織以外の教師からの要求との間で葛藤を抱く様子も見受けられた。

4 総合考察

本研究では、実践コミュニティの理論に基づき、研究推進組織に所属する教師の学習をコミュニティとの関係で捉え、教師の学習を支える持続的な校内授業研究の構築に寄与する知見を得ることを目的とし、研究推進組織に所属する教師個人の4年間の経験から、そこで生起している学習の様相を描いてきた。以下では、その結果得られた知見をまとめ考察を行う。

A 教師の学習環境としての研究推進組織の在り方

先行研究においては、研究主任個人に焦点が当てられていたため、研究推進組織の内部過程に焦点が当てられてこなかった(有井 2019)。しかし、研究推進組織に所属する研究主任ではない教師個人の語りから、研究推進組織というコミュニティの様相と、そこで生起していた学習の様相を描き出すことで以下に示す知見を得ることができた。

本研究において、事例校で初めて研究推進組織に所

属した安田先生は、1年目(2016年度)と、2年目(2017年度)では大きく異なる経験をしていた。1年目は、研究主任によるトップダウンのリーダーシップを中心に校内授業研究が運営されていたため、組織体制やルーティン等の意図といった情報へのアクセスが制限されている状況にあり、初めて研究推進組織に所属した安田先生は研究の見通しを持っていないでいた。しかし、2年目に研究主任が変わり、構成員も変動したため、1年目の実践の成果と課題が研究推進組織内で言語化して共有化された。このように、異動に伴う構成員の変動を契機としたルーティンやツールについての意味交渉の場が、新たな構成員にとっての可視性の場となるのみならず、それまでに研究推進組織に所属していた安田先生にとっても実践を意味づける場として機能していた。そして、それにより、安田先生は研究推進組織の教師としての役割や自身の学習の認識を新たにしていた。つまり、他校でのこれまでの実践において有効であった教師の学習を支えるための人工物(ルーティン、ツールなど)を導入した意図という情報へのアクセスの制限によって、1年目は研究推進組織の教師としてのアイデンティティの形成や学習の認識の実感に結びついていなかった。一方で、安田先生はそうした人工物を通し、特別支援教育部会において授業に関する意味交渉を行い、授業を見る目が鍛えられたという学習は認識していた。経験豊富な研究主任がこれまでの経験から、他校での実践の成果を導入することは、校内授業研究という実践を発展させるために有効である一方、その人工物が形成されるに至った歴史を共有していない構成員に対して、そうした背景を共有しつつ、実践の展開の中で意味交渉を続けていくことが研究推進組織の教師としてのアイデンティティ形成や学習にとっては重要であると考えられる。また、校内授業研究を実際に運営した経験を言語化し共有する場を設けることも、研究推進組織内で教師の学習を支えるための実践知を継承し、さらに創造していくためには必要であると考えられる。

B 授業に関する実践知と教師の学習を支える実践知の関係

先行研究においては、教師の学習研究の領域において授業に関する実践知の形成過程やその要因の探究が行われ(e.g., 北田 2008; 坂本 2013; Dudley 2015; Murata & Lee 2021)、リーダーシップ研究の領域において研究主任に求められる資質・能力や役割が検討される(e.g., 小島 1996; 木原 2009; 松葉ら 2015)といったよ

うに2つの領域はそれぞれ独立に検討されてきた。つまり、授業に関する実践知の学習と教師の学習を支える実践知の学習がそれぞれ異なる教師の学習の側面として分断され検討されてきたと言える。しかし、校内授業研究の企画・運営を行う研究推進組織という実践コミュニティと、実際に授業に関する実践知の探究を行う特別支援教育部会という実践コミュニティの両方に所属して校内授業研究の実践に関与しているという安田先生の経験を検討することにより以下に示す知見を得ることができた。

本研究において、安田先生は研究推進組織の教師として他部会の授業実践に深く関与する経験や教科部会のリーダーとして特別支援教育部会で研究授業を創る経験を積み重ねることで、授業に関する実践知の学習を行っていた。そうした自身の学習経験をもとに校内授業研究をいかに運営するべきかについて学習を行っていた。つまり、実際に授業に関する実践知の形成を行っている自身の学習の在り方自体の意味交渉を、研究推進組織という実践コミュニティにおいて協働して行うことで、研究推進組織の教師としてのアイデンティティの形成や教師の学習を支える実践知の学習の認識を形成していた。このように、授業に関する実践知の形成と教師の学習を支える実践知の形成が不可分な関係にあり、両側面での学習は意味交渉によって相補的な関係として結ばれていることを本研究では示すことができた。

C 本研究の課題

本研究では、校内授業研究の実践の展開に即して研究推進組織に所属する教師個人の語りを検討してきた。本研究の協力者は、研究推進組織に所属する若手であり、校内授業研究においても周辺に位置しやすい特別支援教育の担任をしている教師であった。そうした実践の周辺に置かれやすい立場の教師の経験を分析することで、研究推進組織に所属する教師としての経験をより鮮明に描き出すことができたが、異なる立場に置かれた教師は、本研究の事例とは異なる経験をしている可能性も考えられる。今後は、教師の属性や背景などを考慮し教師の学習を支えるリーダーとしての学習経験を明らかにする必要がある。

注

- 1) 海外におけるLesson Study研究では、事後検討会において議論を主導するファシリテーターに焦点を当てた検討が行われている。海外では、初めてLesson Studyに取り組むという文脈もあり、

その実践の導入を支える大学の研究者や教師教育者といった学校外部のアクターがファシリテーター役を務めることもある。そして、そうしたファシリテーターの役割や実践上の困難などが検討されてきている (e.g., Clivas & Clerc-Georgy 2021)。

2) 研究推進組織の構成は学校ごとに異なっている。例えば、校務分掌の一環として位置づけられていたり、教頭や教務主任といった特定のリーダーから構成されたりすることもある。本研究で対象とする事例校では、校務分掌の一環として研究主任とその他数名の教師から構成されていた。

3) 具象化とは意味生成のための資源でもあり、意味生成の結果として歴史的に生み出されたもの (共有されたレポーター) の双方を指す。

謝辞

本研究の実施にあたり、快く調査にご協力いただきました小学校の先生方に心より感謝申し上げます。また、本論文の執筆にあたり、ご指導、ご助言賜りました東京大学大学院の浅井幸子教授、学習院大学の秋田喜代美教授ならびに両研究室の皆様には厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向, 東京大学教育学部紀要32, 221-232.
- 有井優太 (2019) 校内授業研究における活動システムと教師の学習との関係 J. スピラーンの「組織ルーティン」を手がかりとして, 教育方法学研究44, 25-36.
- 有井優太 (2021) 授業に関する教師の学習をめぐる研究動向と展望—教師コミュニティにおける学習に焦点を当てて—, 東京大学大学院教育学研究科紀要61, 309-318.
- 千々布敏弥 (2014) 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連, 国立教育政策研究所紀要143, 251-261.
- Dudley, P. (Eds.) (2015) *Lesson Study: Professional learning for our time*. Routledge.
- 畑中大路 (2013) 教師がミドルリーダーになる契機: 概念整理を踏まえた試論的考察, 教育経営学研究紀要16, 35-41.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. (山森光陽 (訳) (2018) 教育の効果, 図書文化)
- 姫野完治 (2017) *Lesson Studyと教育学の接点*. 小柳和喜雄・柴田好章 (編) Lesson Study, ミネルヴァ書房, 188-207.
- 平田仁胤 (2020) 状況的学習論の両義性および動的特質: ウェンガールの学位論文の検討を通じて, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録173, 1-9.
- 井手宏暢・畑中大路 (2020) ミドルリーダー育成に関する一考察: 管理職の働きかけに関する事例分析, 長崎大学教育学部教育実践研究紀要19, 123-132.
- 伊藤崇・藤本倫・川俣智路・鹿嶋桃子・山口雄・保坂和貴・城間祥子・佐藤公治 (2004) 状況論的学習観における「文化的透明性」概念について: Wenger の学位論文とそこから示唆されること, 北海道大学大学院教育学研究科紀要93, 81-157.
- 木原俊行 (2009) 授業研究を基礎とした学校づくり, 日本教育方法学会 (編) 日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態, 学文社, 127-137.
- 木原俊行・島田希・寺嶋浩介 (2015) 学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発—「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して, 日本教育工学会論文誌39(3), 167-179.
- 北田佳子 (2008) 校内授業研究会における新任教師の学習過程: 「認知的徒弟制」の概念を手がかりに, 教育方法学研究33, 37-48.
- 国立教育政策研究所 (2021) 令和3年度全国学力・学習状況調査報告書 児童一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 質問紙調査, <https://www.nier.go.jp/21chousa/kekkaoukoku/report/clata/21qm.pdf> (2022年9月30日閲覧)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning Legitimate peripheral participation*, Cambridge university press. (佐伯胖 (訳) 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加, 産業図書)
- 松葉大吾・勝海由里子・水落芳明 (2015) 授業研究において研究主任の働きかけが授業者に与える効果に関する事例的研究, 上越教育学教職大学院研究紀要2, 93-104.
- 松本雄一 (2017) 実践共同体概念についての一考察: E. Wenger の実践共同体論を読み解く, 商学論究64(3), 347-409.
- 松本雄一 (2019) 実践共同体の学習, 白桃書房.
- Murata, A., & Lee, C. (Eds.) (2021) *Stepping up lesson study*. Routledge.
- 小島弘道 (1996) 研究主任の職務とリーダーシップ, 東洋館出版社.
- 坂本篤史 (2013) 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程, 風間書房.
- Schleicher, A. (2018) *World class*. OECD Publishing, Paris. (鈴木寛・秋田喜代美 (訳) (2019) 教育のワールドクラス, 明石書店)
- 篠原岳司 (2016) 新しい学校と教師の学習, 末松裕基 (編) 現代の学校を読み解く 学校の現在地と教育の未来, 春風社, 81-112.
- 高野浩男 (2021) 校内研修による教師集団の成長に寄与するミドルリーダーの変容: 山形県内公立小学校におけるカリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた視覚的ツールの導入の取組, 山形大学大学院教育実践研究科年報12, 36-45.
- 浦野弘・佐藤修司 (2008) 新任研究主任が抱く教職員の力量向上と校内研修会に関する意識の調査, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要30, 191-201.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press. (E. ウェンガー・R. マクダーモット & W. M. スナイダー (著) 野村恭彦 (監修) 野中郁次郎 (解説) 桜井祐子 (訳) コミュニティ・オブ・プラクティス, 翔泳社)

(指導教員 浅井幸子教授)