

* 客員教員活動報告

豊かな授業研究を校内研修として実現するために

報告者 センター客員助教授・慶應義塾大学教職課程センター助教授（現・教授） 鹿毛 雅 治

1. 「自分の言葉」で表現する——「子どもの具体的な姿」を通して

校内研修としての授業研究が一人ひとりの教師にとって実りあるものになるための条件について考えてみたい。

元来、校内研修は、個々の教師の切実な課題に即して学びを促す可能性を秘めている。なぜなら、自ら勤務する学校で、机を並べる同僚とともに、日々関わっている子どもたちのことを念頭に置きながら研修を進めていくことによって、ひとり一人の教師が研究の「主人公」となり、よりよい授業を追求すること自体が自分自身の課題として自然に位置づくはずだからである。

校内研修としての授業研究にはこのような可能性が秘められているにもかかわらず必ずしもうまく機能しないのはなぜだろうか。その理由の一つとして、授業の良し悪しに関する一般論を話し合うことが目的になってしまうという問題点が指摘できるだろう。授業が抽象論やテクニックで語られ、「よい授業とはこうあるべき」といった観念を基準として授業を価値判断したりするような話し合いに終始してしまい、具体的なその授業に即した子どもの姿や、その教師の思いや願いがないがしろにされ、ともに授業を丹念に振り返ったり、今後の見通しを持ったりすることへと結びついていかないのである。それどころか、教師が参観者の目を気にして授業の形を取り繕うような研究の形骸化を招く危険さえある。

このような事態を避けるために、二つの点を強調したい。一つは、授業における「子どもの具体的な姿」を核に据えた授業研究を始めることである。授業中のAさんの行為、Bさんの発言、Cさんの表情というように固有名詞のレベルで語り合うことが大切である。もう一つは、見たこと、感じたことを互いに「自分の言葉」で表現するように努めることである。「生きる力」や「基礎学力」といった実のところよくわからない曖昧な用語を駆使するうちに、教師にとって授業研究が「自分事」ではなくなっていく。なぜならその種の用語が所詮「借り物の言葉」だからである。むしろ、授業で見たことを「自分の言葉」で語り合うことを通してこそ、授業研究が「自

分のもの」「自分たちのもの」になっていくのである。

2. 対話としての授業リフレクション

子どもの具体的な姿を通して自分の言葉で表現しあうような授業研究を推進するためのポイントは、立ち止まって振り返ることを通して、次の実践を見通していくような「授業リフレクション」を成立させることにある。「授業リフレクション」とは、教師が授業中の出来事を具体的に振り返ることを通して、何らかの「気づき」を得て、自らの授業を捉え直すことを目的とした実践研究の総称である。

授業リフレクションの留意点について、藤岡完治は以下の4点を挙げている。すなわち、(1) 子どもの事実を焦点化する（子どもが授業の中で何を体験しているかをとらえようとする）、(2) 授業者のねがいや意図を中心に据える（授業実践の主体である教師の考え方を大切に）、(3) コミュニケーションを促進する（複数の人びとが互いの「見え」を交流する）、(4) アクションリサーチである（実践的な問題意識を出発点として行動を通して行動を改善していく研究である）の4つである。つまり、授業に関わる子どもと教師の具体的な姿に注目しながら、授業を協同的に改善していく研究の一環として授業リフレクションを位置づけることができるのである。

授業リフレクションが実りあるものになるためのキーワードとして「対話」を挙げることができよう。対話とは、他者性（他者が自分とは全く異質な存在であるということ）を前提としたコミュニケーションの営みである。「対話」とは単なる「会話」ではない。対話によって異質な世界に出会うことを通して、自分にとって自明なこと、自分が無意識に前提としていることが揺さぶられ、その対話体験自体が学びの契機となるのである。

対話するにあたっては、相互の異質性を前提として、他者と誠実に向かい合いながら他者をその内側から理解しようとする態度が求められる。つまり、他者が思ったり、感じたり、考えている世界に入り込んで、それをまるで自分の世界であるかのように引き受けながら理解し

ようとする心構え（いわゆる「共感的理解」）が必要になる。

授業研究は基本的に対話を基盤として行われるべきだという点を強調すべきであろう。というのは、「対話」というよりもむしろ「批評」が中心になる授業研究が多いためである。「批評」とは他者を対象化して自分の基準から価値づけるようなコミュニケーションのあり方である。批評を基盤とした授業研究では、「批評する——される」という非対称的な関係が構築される。このような授業研究がまったく無意味だとは言えないが、ともすると、批評する側の枠組みは固定化され、授業者（批評される側）の思いや願い、その授業の必然性を共有しようとするプロセスを経ないままに、批評する側が一方向的に授業の価値を判定することになりかねない。そこに学びあいは生じないのである。

それに対して、対話を基盤とした授業研究では、授業についてその内側から理解しようとするプロセスが大切にされる。教師の授業設計の意図や、授業中の振る舞い、学習者の表情や発言、教師と学習者の関わり合いなど、具体的な授業に即して、参加者一人ひとりの気づきが促され、ともに学びあう存在になっていくのである。

同じものを見ていてもそこから感じ取れることは人によって異なる。例えば、同じ授業を参観したとしても、教師によって着目する出来事は違う。見る眼、聞く耳が一人ひとり異なっているからである。ここに対話を基盤とした授業研究の意義がある。自分とは異なる解釈や視点に出会うことによって「ハッ」とし、それが自らの学びの契機となっていく。そして、このような対話を積み重ねていくことで、教師の力が鍛えられていくのである。

3. 授業研究に対する教師の意欲をサポートする

授業研究は他から強制されてやるものではない。研究の主体はあくまでもひとり一人の教師であり、自ら学ぶ姿勢が何よりも尊重されなければならない。いやいや取り組んだとしても大した成果は期待できないからである。授業研究に意義を感じ、積極的に関わろうとする教師の態度、すなわち「内発的動機づけ」（自ら進んで学ぼうとする意欲）に支えられてこそ、実りある授業研究が実現するのである。したがって、一人ひとりの教師が内発的動機づけに基づいて研究を深めていくような雰囲気や校内を醸成することが校内研修として授業研究に取り組む場合の最重要課題となる。

内発的動機づけの原理は、子どもも教師も同じである。「有能さ」、「自律性」、「関係性」という三つの心理的要

因をサポートするような環境を整えることによって主体的な意欲が育っていくことが心理学的に明らかにされている。

「有能さ」とは、知識や技能などが身についていくことで能力が高まるという要因であり、環境側が提供する適切な「構造」が有能さを高めていくという。例えば、研究の焦点が絞りきれいなまま、漠然と授業を参観するような「無秩序」な研究のあり方よりも、授業研究のねらいが焦点化され、子どもを見る視点が明示されているような参観の方が、事後検討会の議論も明解になるだろう。このように研修の「構造」を工夫することによって、授業研究の参加者の有能さを高め、ひいては意欲を引き出していく。

「自律性」とは、しぶしぶ仕方なくやるというのではなく、自ら進んで行おうという心理的要因を指す。授業研究が強制的にやらされる「苦役」と感じさせないように、教師一人ひとりの「持ち味」を大切にしていって個々の問題意識を出発点とするような研修を運営することによって、参加者の積極的な取り組みが促進される。

「関係性」とは、良好な人間関係に関わる心理的要因である。例えば、授業者の考え方に対して共感的に理解しあおうとしているか、互いの批判が単なる「非難」としてではなく建設的な「アドバイス」として受け止められているかといった点がポイントになる。信頼関係を基盤としてともに教師としての力量を高めあうような同僚性を築いているかが問われているのである。

一人ひとりの教師によるよりよい授業を実現することが、授業研究の目的であることは言うまでもない。しかし、これからはそれに加えて、教師集団が教育的な価値を共有しようと努力し、子どもの具体的な姿に着目しながら授業研究に取り組むことを通じて、ともに学びあうような学校の風土を醸成することが、教師の力量を高めるだけでなく、その学校の子どもたち全体の学習や成長に寄与するのだという視点が大切になるに違いない。このように「学校づくり」としての授業研究にすべての学校が取り組むことこそが、真の意味での教育改革になるのだと私は信じている。

（本稿は、以下の2つの論文に修正を加えたものである。鹿毛雅治 2004 今、校内研修はどう変わるべきか 奈須正裕（編）『「学力向上・学習評価」研修』教育開発研究所 25-28。鹿毛雅治 2004 対話によるリフレクションと授業研修 秋田喜代美（編）『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教育開発研究所 206-211。）