

実践コミュニティを中心とする授業研究の方法論的検討

福井大学教育地域科学部附属中学校を例に教師の力量形成のための実践研究のシステムを考える

報告者 センター協力研究員(福井大学助教授) 松木 健一
共同研究者: 寺岡英男・森 透・柳沢昌一(福井大学)

キーワード: 実践的力量形成, 授業研究, 実践コミュニティ, 構成主義, 反省的实践, 長期の授業実践, 物語記録, 暗黙知

はじめに

学習活動は、外在化している知識を子どもの中に移植・コピーする活動ではない。子どもは直面する学習事態に、めあてを定め、自らの手足と英知をフル稼働させ、時には援助を受けながら協働して知を創造する。そんな活動である。結果的に見るならば、外在化している知識と同じ表現型の知識になるのかもしれない。しかし、めあてを定め、探究の手立てを講じ、表現し合っては、再度探究のし直しをする過程を経ているだけに、自己のあり方に裏打ちされた知識となることができ。知識を得ることは、自己の創造、自己から見る世界の創造にほかならない。

授業研究を通して教師が実践的力量を形成していく過程も全く同様である。名物教師の研究授業を参観し、その教師の知識・技能を分析的に伝授され、吸収する過程ではない。力量形成は、外在的な知識・技能の注入作業ではなしえない。課題とされる事柄に関して、自らの教育実践の文脈の中で再度、構成しなおすことができたとき、自らを支える知識・技能となることができ。

したがって、授業研究では参観している授業と教師自身の実践が有機的に連結すること、つまり、見たこと感じたことを言葉にし、実践に組み立てなおしてみる。そして、今度は逆に自己の授業を参観してもらいながら、言葉で返してもらい。そういったサイクルが学校の中に組み込まれていることが大切なのである。教師が実践的力量をつけていくためには、日々の授業研究を通じて反省的实践(reflective practice)を行っていく以外にはない。従って、授業研究を反省的实践が実現できるようにどのように組織し、繋いでいくかが最大の課題となろう。

福井大学教育地域科学部附属中学校では、1999年に「探究・創造・表現する総合的な学習」(東洋館出版)を公表し、子どもの主体的な学習活動が探究で始まり、表現することで省察が生まれ、新たな探究活動へと創造されていくプロセスを示してきた。この過程の中で、総合的な

学習ばかりではなく、教科においても探究・創造・表現することの重要性が認識され、子どもも教師も「探究するコミュニティ」を創造することが必要であると痛感してきた。

教師の探究するコミュニティの創造は、反省的实践をする教師がコミュニケーションを通じて相互成長できるような教師集団を育成することにほかならない。この経過について附属中学校では、「中学校を創る」(東洋館出版2004.6)としてまとめ公表する予定である。ここでは、附属中学校での教育実践を資料に、教師が実践的力量を形成していく上で必要になる授業研究と記録と対話、及び、それらが組織されていく教師集団のあり方について、主に「中学校を創る(仮題)」を参考にしながら述べていく。

1. ショートスパンの授業で習得されるものは何か

子どもたちが教科を学び、教科固有の言語を使えるようになったとしよう。教科固有の言語の獲得は、子どもの日常生活を組替える視点の提供に他ならない。子どもたちにとって今まで何の疑問も生じなかった日常が、教科の視点で日常生活を再編成しようとする、留まることのない疑問の束となって噴出するはずである。ところが実際の授業はそうはならない。なぜだろう。子どもの疑問を封じ込めてしまう何かが授業の中にあるはずである。

その1つの答えは、授業のスパンであろう。近年、学力問題が話題に挙げられているが、学力のうち知識・行動の習得にのみ関心が行くと、学習活動はショートスパンにならざるをえない。なぜなら、学習活動を通して習得しやすいように知識・行動を整理すると、知識・行動を系統化や構造化する必要が出てくる。その系統化や構造化によって、習得目標とされる知識・行動はより下位の目標からなるピラミッドで表現され、授業はこの下位目標を順次遂行する活動に転化してしまうことになるか

らである。最終目標も把握できないまま、小刻みにされた目標の達成をめざしてひたすら作業が行われる。これが日本全国の中学校で日々行われている授業であろう。

こういった小刻みの学習活動では、子ども自身が課題探究を発意し、イメージを広げ、解決のための具体的な段取りを考え実行し、知りえたことを言葉で表現しようとする活動にはなりえない。発意が生まれるのは以前の学習活動の省察を踏まえ、改善を施すことでよりよい活動を実現したいと思うからである。あらかじめ習得すべき下位目標が示される学習活動では、子どもの発意は無用の長物であり、必要なのは効率のよい習得方法である。子どもたちがコミュニケーションに支えられて協働探究をするには、学習活動が発意・構想・構築・遂行・省察といったサイクルをなし、繰り返しながらロングスパンにわたって展開される単元構成が必要なのである。発意・構想・構築・遂行・省察といったサイクルは、子どもが自己の経験（知識）を組替え、自己から見る世界を創造していく過程なのである。

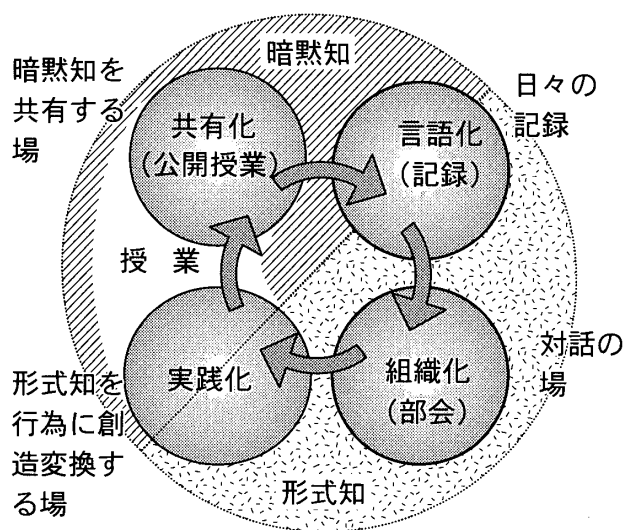
附属中学校の授業形態が各教科の小刻みな授業の繰り返しから、ロングスパンの学習活動に変貌し始めたのは、1997年に「探究・創造・表現する活動を通して学びをネットワークする子どもたち」を研究テーマに据えた頃からである。修学旅行等の行事を核にしながらか各学年の生徒が長期的に探究活動（学年プロジェクト）を展開し始め、各教科の授業がその活動をサポートした。こういった学習活動を支えるために、教科の異なる教師が学年ごとに集まり、行事を超えた学習活動として学年プロジェクトを議論するようになっていった。学年プロジェクトは1年間の中に納まる活動ではなく、年度をまたぐ活動でもある。複数年度にまたがる活動であるから、他学年にも活動の様子が見えてくる。下学年の生徒は、上級生の活動をモデルにしながらも、それを超える活動を目指すようになり、学習活動に世代継承サイクルが生まれ、結果として学びのための学校文化が育ってきた。

ロングスパンの学習活動への変貌は、総合的な学習の範囲に留まらず、各教科でも見られるようになっていった。各教科では、核となる学びを中心に3年間を見通したカリキュラムが編成されている。例えば、音楽では合唱祭を核に、①合唱祭を経験していない1年生の期間、②合唱祭を経験した1年生から2年生になって合唱祭で発表するまでの期間、③2年生の発表後から3年生での発表までの期間、④

3年生の発表後から卒業までの期間、の4つの期間に分けてカリキュラム編成をしている。各学年で行う内容が特定されているので（例えば3年生は全員で演奏する「Gloria」）、各学年は上級生の発表をモデルに、それを超える発表を目指すことができるようになっていった。合唱祭での発表は、音楽の授業でサポートされるが、逆に音楽の教科としてみるならば、4つに大区分した教科内容の発表・表現の場が合唱祭や音楽集会でもあるわけである。こういったロングスパンの学習活動を展開することで、学習活動が発意・構想・構築・遂行・省察といったサイクルをなしてきている。

ショートスパンの授業の研究は、指し手としての教師の働きかけの内容や方法と、その結果として子どもに習得される知識・行動との因果関係は、比較的明瞭に判断できる。しかし、知識・行動を子どもの中にコピーする活動にならざるを得ない。そのために、知識の（再）創造の過程で見出される子どもの課題設定の仕方、手立ての講じ方、得た結果から表現を通して知識を共有する仕方などに関して、それを教師がどう援助するかについての知見を得ることは困難である。そのために、習得がめざされる教科内容とは別に「動機づけ」を問題にしなければならなくなる。次に、前述の問題がなぜロングスパンの授業研究の中で解決できるのかについて見てみよう。

2. ロングスパンの授業研究で反省的实践を支える3つの省察の場



教師にとって小刻みな学習活動は目標準拠型の評価を実施でき、次の活動を計画しやすい。詳細に作られたプ

プログラムを手に入れば、迷うことなく教壇に立つことができる。一方、ロングスパンの学習活動は、何を頼りに組織していけばいいのだろう。ロングスパンになっても、学習活動の行程を教師が指揮するようでは、ショートスパンの学習活動となら変わらない。すでに述べているようにサイクル化した学習活動の中で、前回の学習活動の省察が次の活動の動機や探究方法を生み出していくわけであるから、この省察の場をどう組織し援助していくかが、展開の行方を握っていると考えべきであろう。

ところで、教師は高度な専門職である。授業は言語化(形式知)できる技能・知識の他に、無数の暗黙知によって支えられている。これらの無数の暗黙知、つまり、試行錯誤によってその場に限って成しえた行為、領域固有の知、活動の文脈の中に身を置くと理解できる知、行為として表現された知等によって支えられている。本来、知識はこれらの場・文脈・特定の人物等の条件を伴って成立しているものであろう。(前節で知識・行動がより下位の目標行動に置き換えられると述べたのは、文脈や状況から切り離されて系統化や構造化を行った知識・行動という意味であり、教室という領域固有の知識・行動という意味である。つまり、覚えても教室のような状況以外では機能しにくい知でもある。)この状況等に張り付いた知を誰もが共有できる知に変換すること、あるいは、状況に張り付いている知を、幾分状況を変えることで揺さぶりをかけ、形式知に改変していくことが、反省的実践を支えるコミュニケーションのあり方であり、その場に参加していくことが実践的力形成の方法となるであろう。

反省的実践は、スパイラル状に繋がる3つの省察の場の積み上げによって深められている。第1の場は暗黙知等の状況に張り付いた知を共有する場、あるいは、新たな知が創発される瞬間を共有する場である。場や状況を伴わない知はありえない。場を共有することが、知が伝播し創造されるための前提である。附属中学校では教師同士が知を共有する場として授業公開する場を設定した。数人の教師が日々気楽に授業を見合うわけである。

一方、この公開授業を見た教師は、パソコンのネット上に公開されている簡単な授業記録に、それぞれ感じたことを記入していく。ただし、暗黙知になっているような事柄を、書くことを通して形式知にしようとするのであるから、一挙に整然とした言語になるはずもない。しかし、気づいたことを何とかして言葉に紡ぎだそうとする場が必要である。この断片的ではあるが形式知に変換しよう、形式知として蓄積しようとする場が第2の場で

ある。

第3の場は、公開授業と記録をもとにして異なる教科の教師4-5人で対話し合う場(部会)である。話し合いは気楽に行われ、参加者の顔色がわかる人数がよい。

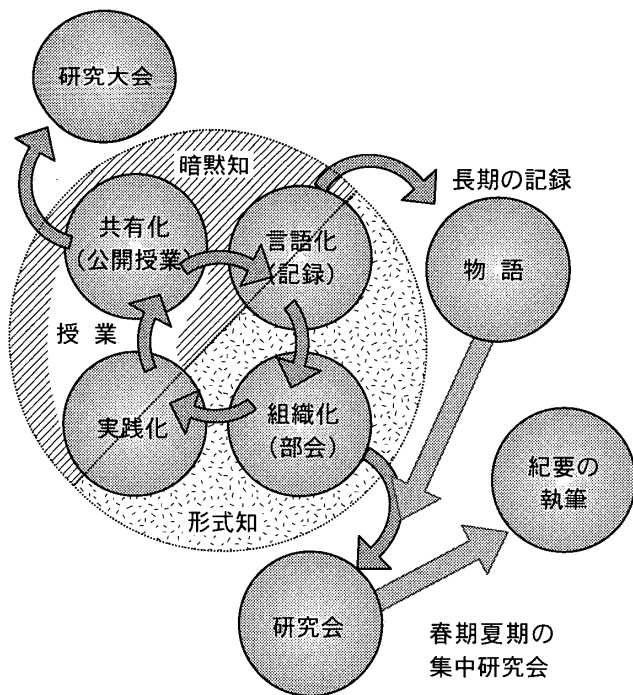
附属中学校では、探究するコミュニティの創造をめざし、生徒も教師もコミュニティの形成を行っている。生徒はどの教科であっても4-6人の生活班でグループを編成し学習活動をする人が多い。各グループは表現(プレゼンテーション)の機会を通してコミュニケーションし、検討し直してはより大きなコミュニティでの表現の場を得ていく。

一方、教師も教科や学年の異なる教員が4-5で部会を構成し、気楽な授業公開、ネット上での簡単な記録と意見、部会での討議のサイクルを日々まわしている。赴任2年目の社会科教諭の永田は、赴任当初、とにかく教材研究をしっかりとやろうと決心する。しかし、知識や行動の捉え方が変わらなければ、教材研究をしても子どもの学習の必然性は生まれない。永田は「子どもと共につくりあげたという達成感がない」と、振り返る。ところが、1つの課題から多様な協働が生まれる他教科(音楽・美術・理科)の実践報告に部会で接し、社会科の授業を抜本的に見直すことになった。議論が子どもの思考過程に焦点化され、しかもよく見知った子どもたちのことであるとき、他教科の発想が容易に自教科にメタファされること起きるものである。

部会では公開授業をした教師が、暗黙裡に行ってしまっていることを自分の経験を踏まえながら言語化を試みる。聞き手は語られた内容を自分の経験と照合しながら再構成し、再構成した事柄を話し手に語り返す。話し手は語り返された内容を再度自己の活動の文脈の中で再度構成しなおす。この相互省察をもとに、参加した教師各自は次の公開授業を企画していくとともに、記録された言語は以前よりも共有の度合いを増した言語に繰り上げられていく。

知を探究するためには、まずは暗黙知を共有する場(授業)、暗黙知を状況から切り出そうとする場(記録)、切り出された言葉と共有した体験と各自に蓄積されている知を頼りに共有できる形式知に構造化しようとする場(対話)、そして、共有できた知を自己の文脈の中で再度行為に創造変換する場(授業)が設定され、このサイクルが日々展開することが肝要なのである。

3. 物語によって支えられる力量形成



知を共有し創造していくために、授業を見合い記録し話し合うことの重要性は強調してもし過ぎることはない。しかし、それだけでは知を継承しさらに創発して行くことは不可能である。部会を通して形式知に組み替えたと思っただけの言葉も、時間がたち状況情報が薄れてくると何の言葉か分からなくなってしまうものである。言葉は状況から切離し難く、また離れた言葉を受けて、他者が具体的な授業行為に再現しなおすことも難しい。

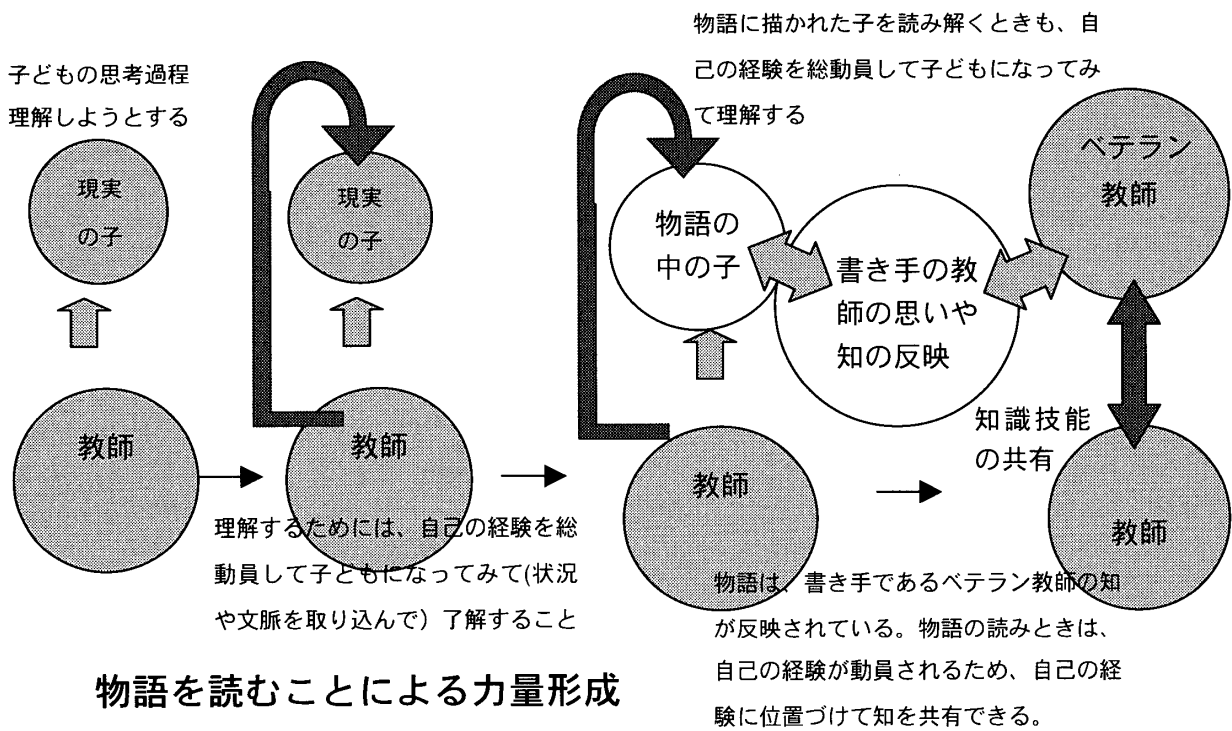
知が状況を含み持つような経験の総体であるならば、知を理解するためには、相手の立場に身を置き、相手になってみて、相手の経験をも含めて了解していくことである。もう一度、授業の場面に立ち返って考えてみよう。授業の中で子どもの学びを理解するには、子どもの思考のプロセスに沿って、子どもになってみて残された記録を筋立ててみることである。1回1回の記録を繋ぎ、子どもの思考過程を再現してみることであろう。子どもの視点で記録を繋ぐことで、断片的あるいは不純物を含んだ言葉は精選され、子どもの思考過程全体を描き出す物語となることができる。物語は箇条書きの記録を繋いだものではない。言葉だけでなく相手の経験の次元まで身を置くこと（なってみる）を通して、つまり、相手の身体の中を潜り抜けることを通して思考過程を跡付けたものである。発意・構想・構築・遂行・省察といった思考の過程は、粗筋として人類共通の思考過程であるように思われる。相手に身を置き、その思考過程を構成しなおすことが、実践研究としての物語のあり方である。

う。日々の記録をロングスパンの活動として物語ることが大切である。

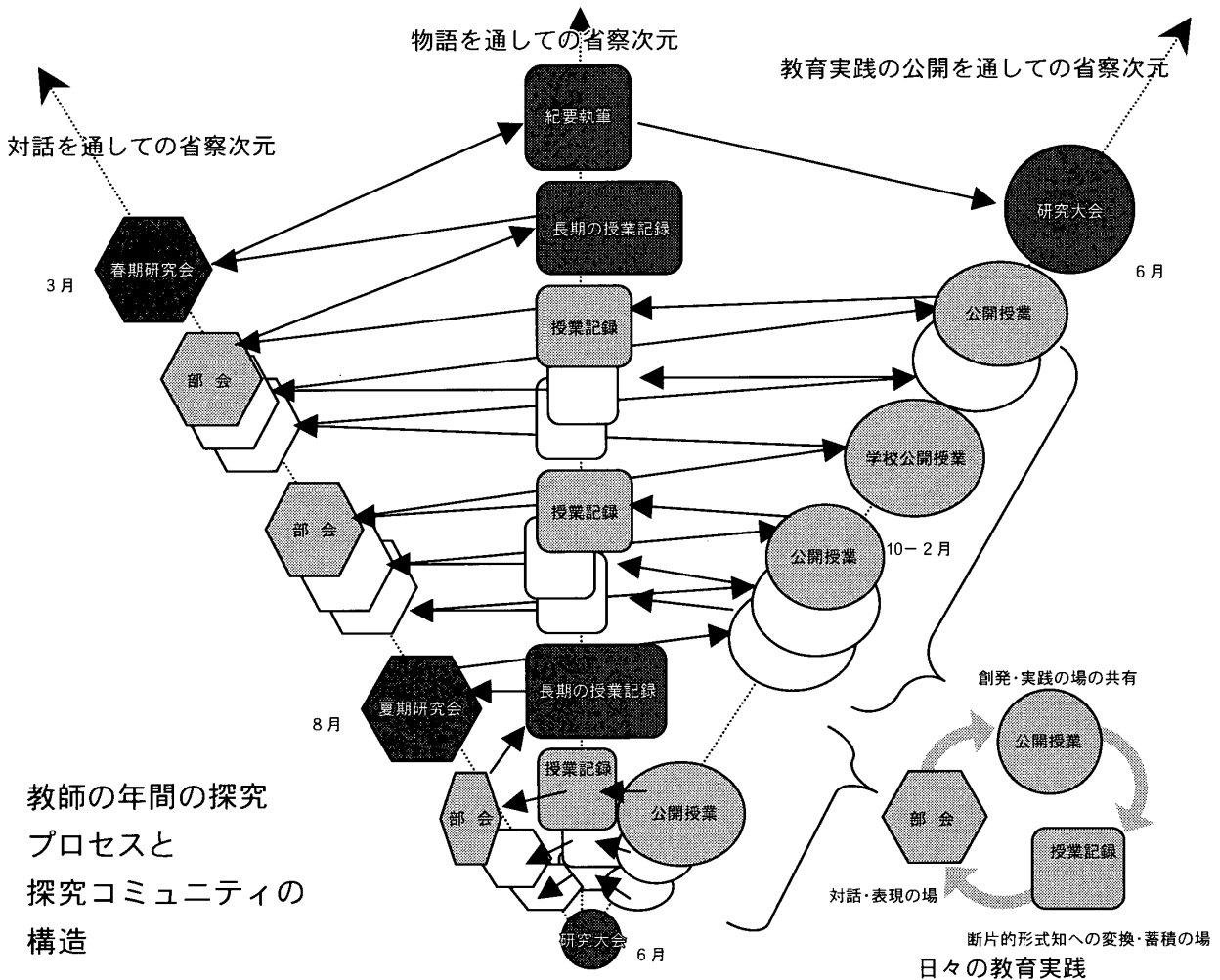
赴任2年目の理科教諭の木本は記録を繋いで夏季教官研究会に提出した。しかし、子どもの思考過程を物語として描ききれず、言葉では「子どもの探究を促す」と言いつつも、実際には子どもの探究活動になっていなかったことに気づいていく。授業では、テコ等を用いてピラミッドを造ろうと提案しておきながら、実際にはピラミッド造りよりも、理科の内容を伝えることに心が向いていたこと、子どもの過去の経験が活かされる実験ができなかったことが、これに続く「使い捨てカイロをつくってみよう」の単元にかかれていった。さらに1年後の「遊園地は物理学の宝庫だ」の単元では、定めた主題に向かって子どもが実験を組織し、物理法則を発見していく過程を物語に描き出している。

こうやって描かれた実践の物語は、読み手にとっても経験から切り離された、自己の行為に創造変換できない浮遊した言葉になることは少ない。なぜなら、子どもの思考過程を読み取る中で、子どもになってみて理解できるからである。子どもの思考過程を読み取ることは、近似した自己の経験が総動員され、自己の経験を繋いで子どもの思考過程を再構成することに他ならない。自己の状況を含み持つ経験が動員されることで、物語を通して得た形式知は、滑らかに自己の行為に創造変換できる知になることができるわけである。

これまで他者の中に蓄積された知を伝播する方法として、1つは、実践の場面に共有することで、他者の知を状況や文脈も含め盗み取る方法（たとえば、職人の技能習得）、2つめは、可能な限り構造化・論理化された形式知に変換すること（科学論文の作成）が用いられてきた。しかし、教育的な行為のように、単なる知の伝播から創造を求める活動では、真似て盗む習得方法では不十分である。かといって、複雑多岐にわたって刺激が錯綜する教育の瞬間では、条件統制をするような科学論文でも表現しきれない。ここで提案したのは第3の方法である。つまり、物語として人の思考過程を構成することで人と人との知を繋ぎ、かつ形式知を具体的な教育行為に創造変換しやすくする手立てである。読み手である教師は、日々の教育活動の中で、子どもの地点にわが身を置き自身の経験を総動員して、子どもを理解しようとしている。書かれた子どもの様子を思い描くのに同様に自身の経



物語を読むことによる力量形成



験を動員する。書かれた子どもは、書き手である教師が伝えたいと考える知の総体ないしは具現化した姿である。読み手である教師は、書かれた子どもに身を寄せ、理解しようとする中で、結果的には、書き手である教師の知を、自身の経験に結びつけた知として受容できるわけである。今後、物語の作成と読み解きの活動を通じ、授業研究の方法としての物語が精選され、授業の知が蓄積されることを期待していきたい。

まとめよう。授業研究によって教師が実践的力量形成をするには、ショートスパン授業を対象にしているだけでは、子ども自身を形作る、子どもが世界を創造するような知のあり方にはならない。ロングスパンの授業を取り上げ、日々の教育活動の中で公開授業・記録・部会がサイクルをなし、それが年間を通して漸進的に繰り返され、長期の記録(物語)・それを読み合う年2回の校内研究会・物語を精選させる紀要の執筆といったサイクルをつくりだすことである。学校には、こういった教師が育つ仕組みが必要なのである。

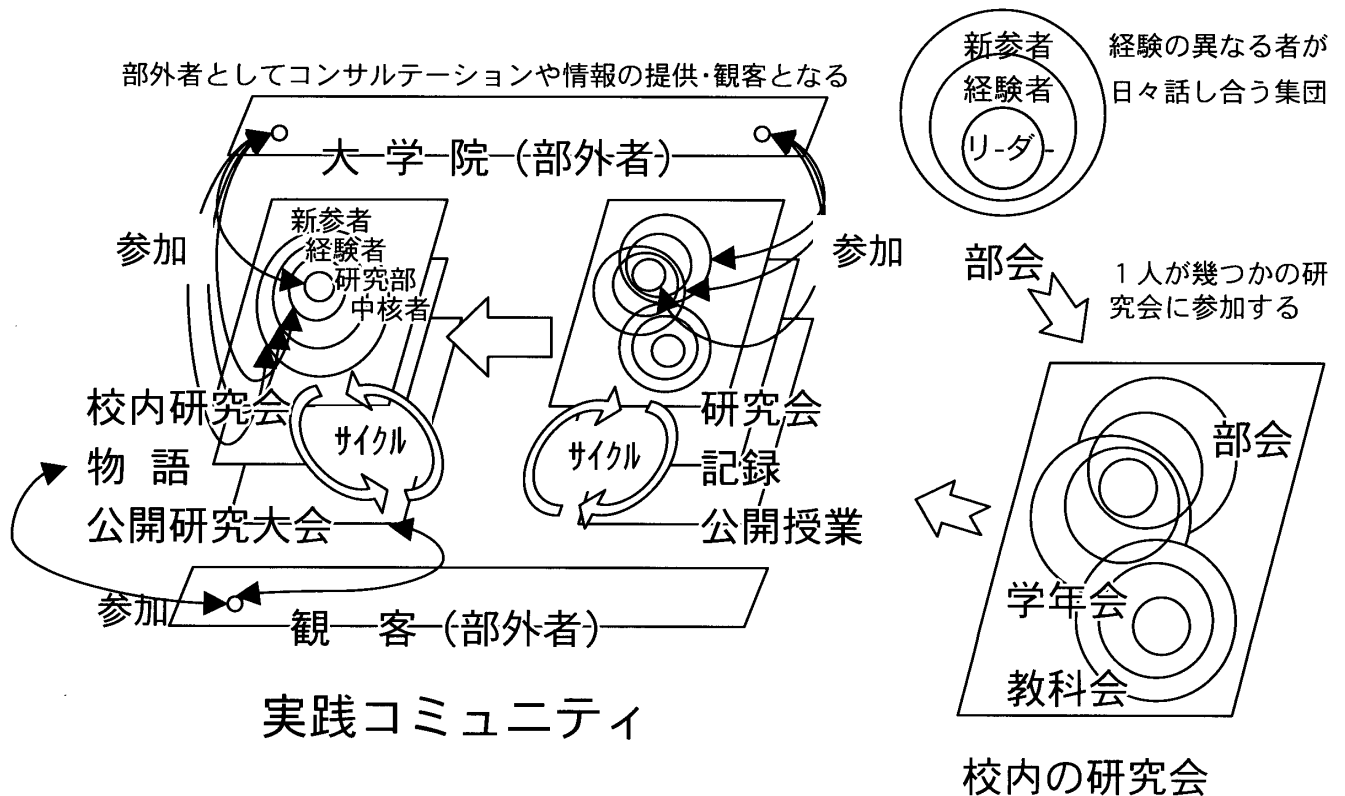
4. 実践コミュニティの形成

授業研究を通して教師の力量形成を行うには、反省的实践を行いつつ高めあう教師集団を育成することである。この実践コミュニティ(2003)では、教師の持つ専門的知識・技能が継承されると同時に、新たな子どもと

の出会いと学問の進展に響きながら、たえず新しい知が創造されている。ここでの知とは外在化した知ではない。子どもの学習活動と同様に、外在化した知は教師の中で意味づけがしなおよされ、自身を支えていく知となり、自身から見る世界を創造する知となるものでなければならない。こういった実践コミュニティを形成する要素を附属中学校の教諭の経験年数を例に見てみよう。

附属中学校の人事異動は、福井県との交流人事である。附属中学校は非常勤講師を除くと、公立学校から転動してきた教師歴10年前後の教員が最も若い教師である。この教師の多くは、6年前後の教員経験を経て公立学校に戻っていく。附属中学校は、教育実習としての役割のほかに、地域における教育研究開発校および教師の力量形成学校(PDS)としての役割を果たしているわけである。

赴任してきた1年目の教師は、子どもの学びのスタイルや教師の姿勢への戸惑い、そして、教育実習の指導や教育研究に追われ、何をするのに必死といったところである。2年目になって、ようやく学校全容が見えてくる。1年目では他教師を真似ようとしても真似られない。生徒の学習活動が3年間に亘って展開しており、それを支える教師の集団の仕組みも多岐にわたっており、輻輳し絡み合う背景を読みきることができないからである。



実際、教師集団の一員として活動できるようになるのは3年目以降であろう。その中で徐々に役割を期待されるようになっていく。各部署で中心的な役割を担えるようになるのは、赴任後5・6年目になってからであろう。これまでに赴任2年目頃の戸惑いや学びの様子については、すでに永田教諭（社会）や木本教諭（理科）を例に引きながら述べてきている。

この正統的周辺参加に近似した学びは、より巧妙なシステムによって支えられている。まずは部会である。部会は教科が異なる4-5人の集まりであるが、経験年数から見ても新参者から古参者までが含まれており、古参者は中心的に部会をリードすることが期待されている。こういった少人数の集まりが、学年会、教科会など校内には幾つか用意されており、同様に新参者から古参者までが参加している。この複数の会があることが効果的に機能している。通常、会の数が増えれば業務が煩雑になり教師の忙しさ感を増させることになるが、むしろ附属中学校では一定程度の会は、効果的に作用している。それは、会が異なっても対象となる生徒が重なっており、そこで組織する学習活動も3年間を見通した学習活動であるからである。また、部会のように教科の壁を超えて論議できるようになっているからでもある。つまり、同一のめあてに向かって、異なる視点から論議する場として、各会が機能しているからである。さらに異なる会に参加することで、異なる立場に立つことができ、新参者が常に一方的に情報受信するといったコミュニケーションに陥らなくて済むからでもある。

次に、教師の実践コミュニティを支える重要な役割を果たしているのは部外者である。部外者には、この実践コミュニティを評価し、ときには観客として支える人たち、つまり他の中学校の教師や保護者がいる。この評価者がいることが実践コミュニティの活動の原動力となっている。もう1つの部外者は、大学院である。附属中学校は、福井大学大学院教育学研究科夜間主学校改革実践研究コースの研究協力校となっている。附属中学校の研究部スタッフの数名は、このコースの大学院生であり、大学教員は、大学院の授業の一環として研究部の会合に参加し、研究部の活動を支えていく。情報の提供やコンサルテーション、教育実践記録の読み解きといった活動を行っている。最もよき観客でもある。

おわりに

実践コミュニティを中心とする授業研究の方法について、附属中学校の特徴を箇条書きにしてまとめたい。

- ① ショートスパンの授業研究からロングスパンの授業を対象とし、反省的実践のプロセスを研究する。
- ② 暗黙知を含めた知の発露の場である授業を共有する（授業公開を行う）。授業を参観した後は簡単な記録を残す。残された記録をもとに、論議を行う（部会）。この論議を通して可能な限り形式知に置き換える。置き換えられた授業に関する形式知を参考にしながら、授業を実践する。このサイクルを相互に役割を交換しながら日々実践する。
- ③ そうやって残された記録や形式知を頼りに、ロングスパンの記録（物語）を子どもの思考過程を中心に据えながら描く。描かれた物語を読み合いながら意見交換を行い（校内研究会）、最終的には紀要にまとめる。まとめられたポイントが具現化する授業を公開研究会で公開し、参観者に意見を問う。また、各会は日常気楽に集まれる人数、全員が発言し受容しあえる人数を心がける。
- ④ 教師は上述の2つのサイクルに関し、部会や学年会など複数の会に属しながら参加していく。また、会には新参者から古参者までがおり、徐々に会を運営するような役割を期待されていく。
- ⑤ 各会には、全体の方向性等を見定めていく研究部スタッフが参加している。
- ⑥ 研究部のスタッフの一部は大学院生であり、研究部の会合には大学教員が参加し、必要に応じて、部外者としての意見を述べていく。
- ⑦ 大学院生である教員は2年間の教育実践をまとめ、修士論文を作成する。
- ⑧ 教育研究については、折々に部外者から評価される機会（成果を味わってもらう機会）を用意する。
- ⑨ 教員の異動は、新参者から古参者までがバランスよく配置され、6年前後の間隔で行われる。

<引用文献>

- 佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」『心理学と教育実践の間で』東京大学出版 1998年
福井大学教育地域科学部附属中学校 1999年「探究・創造・表現する総合的な学習」東洋館出版
福井大学教育地域科学部附属中学校 2004年6月予定「中学校を創る（仮題）」東洋館出版
Etienne Wenger, Richard McDermott, William M. Snyder 野村恭彦監修 野中郁次郎解説 桜井祐子訳 2003「コミュニティ・オブ・プラクティス」翔泳社