

[教育方法一般]

教師の変容と省察を促す研修会の創造

－校内授業研究研修会を通して－

青木 善治*

1 はじめに

新潟県においては学校教育の重点「主体的・対話的で深い学び」の実現のため、授業改善として「授業力がより向上するよう、お互いの授業を参観し合う中で教材研究を深め、児童生徒の学びの姿から、適した指導方法を授業に取り入れるなど、指導の改善に努める。」¹⁾ことが求められている。しかし、子どもの学びの姿を教師がしっかりと捉えることができれば、授業力向上には到底至らないと考える。教師は、子どもたちの学びの過程を捉え「見ている」つもりでも、本当に「見えている」のであろうか。子どものことを分かったつもりでいても、本当に分かっているのであろうか。教師が子どもを見る際には、子どもを「内側から見る」のではなく、ある枠を決めて「外側から見ている」ことがほとんどであるということを再認識したい。なぜなら、佐伯(2004)は「子どもを評価するといえば、『学力』だろうと『能力』だろうと、『性格』だろうと、すべてある『枠』を設け『外側から見ている』ことになる」²⁾と述べ、子どもの中に浸り込み「内側から見る」難しさやその必要性を訴えている。したがって、教師自身が子どもや子どもの学びをどのように捉え、見ているのか、常に省察し改善することが不可欠なのである。

佐藤(2015)は日本の教師教育の経緯や課題について次のように端的に述べている。「大量退職・大量採用の時代に教師の質を一挙に高めない限り日本の未来はない。」³⁾教師教育の改革が喫緊の課題なのである。その上で、教職の専門職性の変化について「授業技術を中心とするものから、子どもの学びのデザインとリフレクション(省察)を中心とするものへと変化している。この変化によって『教える専門家』から『学びの専門家』へのシフトが生じている。」⁴⁾と述べ、その際、研究授業の事後協議会の留意点として「教師の『教え方』の是非を協議するのではなく、教室で生じた一人ひとりの学びの事実の省察(リフレクション)を中心に協議すべきである。どこで学びが成立し、どこで学びがつまづいたのか、そしてどこに学びの可能性が潜在していたのか、それはなぜなのかを教室の事実即して、子細に研究する必要がある。」⁵⁾と述べている。専門職としての教師が共通に依拠していく実践の臨床のあり方、それが「子どもの姿から学ぶ」ことである。しかし、教師自身の見方や感じ方を一人で捉え直すことはなかなか難しいことである。そこで、新潟県内のほとんどの小学校において実施している校内授業研究の機会を有効に活用し、抽出児の学びの姿から教師の変容と省察を促す研修会を創造することを試みた。生涯に渡って学び続け、変容し省察しやすい研修として、どのような校内授業研究研修会を実施していくことができるのか試みた。

2 先行研究とこれまでの研究の成果と課題

稲垣(1995)が「(1)ビデオを利用し、映像によって実践を対象化するとともに、授業の中で見落としていた子どもの表情をとらえ、子どもへの理解を深めること、(2)学校や研究会において、お互いにビデオを見あい、それぞれの授業における判断や見解を交換し、それをとおして、相互に授業を見る目を広げ、きたえること」⁶⁾と述べるように、ビデオを利用したカンファレンスの有効性が既に示されている。また、佐藤・齋藤(2015)は、「子どもと教室の事実から学ぶ」在り方について、「参観者として、どのような思いでその事実・行為を受け止めたかを真摯に語る(中略)。その際、教師の指導を評価するのではなく、教室の事実から学べたことを中心にしたい」⁷⁾と留意点が示されている。そこで、筆者と松本(2018)⁸⁾は、ビデオを用いたカンファレンスによる事後協議会を実施し、子どもの学びを常に捉え直し実践する専門的で高度な眼差しの形成を可能とする教育研修の在り方を、子どもの活動の関係と過程へ、相互作用に関わる教師の実践を通して明らかにすることを試みた。その結果、抽出児の活動の実践過程に着目し、その過程を実践研究のフィールドとして、経験年数の異なる教師と共に、これにより添い、語り合うことで、子どもの学びを捉え

*三条市立栄北小学校

直す研修会は、教師の省察と協働を相互作用的に形成する実践的で有効な教育研究の在り方の1つであることを示してきた。しかし、校内授業研究研修会における事例ではなく、図画工作主任や美術教師向けに実施した図画工作科研修会の内容から検証した事例であったので、校内授業研究・他教科における有効性を検証することとした。

3 研究の内容と方法

(1) 校内授業研究研修会の内容

校内授業研究研修会の内容を「教師の教え方」の研修から「学びのデザインとリフレクション」の研修へと転換し、研究授業後の協議会においては、教師の「教え方」の是非を協議するのではなく、教室で生じた一人ひとりの学びの事実の省察（リフレクション）を中心に協議するするようにした。その際、抽出児の学びについて語り合う場を省察的実践そのものとしやすくするため、予め抽出児2名を学級担任・授業者が選び、教師のグループ編成も教職経験年数の7年未満、7年から15年、16年以上の3グループの観点からバランスを考慮して毎回変更しながら、グループ編成した。そして、グループ毎に同一の抽出児をビデオカメラで様々な留意点（図1）に気をつけながら撮影し、事後協議会では、グループ毎にその撮影した映像をもとにしながら子どもの学びを語り合う場に設定した。参観者として、教師の指導を評価するのではなく、教室の事実から学べたことを中心とし、「教室の事実、子どもの事実を子どもの固有名で切り出す。その事実から感じたこと、考えたことなど、関与観察者として省察したことを語る」⁹⁾場にした。

(2) 研究調査方法・対象・期間

本研究調査では、事後協議会における教師が抽出児の学びの姿を媒介としながら、グループ内で「その子にとって、一番大切な場面や出来事は何か」について協議する姿を分析し、その意味や教師の変容を考察した。対象はM市立U小学校教諭9名である。調査方法は、事後協議会における相互行為や会話を観察単位とし、ビデオカメラ3台を用いた周辺の・参与的な観察や、振り返りアンケートをもとにして行った。そして、その行為の意味について相互行為分析¹⁰⁾やエスノメソドロジー¹¹⁾の手法を用いて考察した。期間は2019年度1年間、計6回実施した。

トランスクリプトの表記記号

① () : 聞き取り不能な箇所を示す。② (0.4) : 沈黙・間合いを示す。0.2秒ごとに () 内に示される。0.2秒以下は () で示す。③ :: : 音声の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的長さを示す。

4 校内授業研究研修会・事後協議会の実際

(1) 研修運営体制の概要と校内授業研究研修会のねらい

該当校は、学年単学級、職員数18名の小規模校である。研修は研究推進委員会4名が中心になって運営している。研究主題は「『学ぶ楽しさ』『分かる喜び』を実感させる授業改善」である。子どもの学びの姿から日々の実践を振り返り、指導の改善に努めてきた。2018年度も抽出児の学びを捉えるように努め、その子の学びについて主にメモをもとにKJ法で協議してきたが、教師自身の見方や感じ方を十分に捉え直し、子どもを内側から見るまでには至らなかった。そこで、2019年度は学習指導センターをはじめ、上越教育大学専門職学位課程の松本健義教授や小学校現職派遣の大学院生と連携を図りながら、ビデオカメラを活用し、徹底して抽出児の学びを協議し合う場にした。そして、以下の校内授業研究研修会のねらいのもと実施した。

- 公開授業研究を全員行い、子どもの「学び」とともに、どのように「学び」や「子ども」を捉えている教師自身がいるのかをみつめ直していく。
- 学習活動のどこが、なぜ、どのような効果をもたらしたか、「その子にとって、一番大切な場面や出来事は何か」を子どもの姿から検証する。
- 授業者のみならず授業参観者も得をする研修会を実施する。

研修会に参加される皆様へ（お願い）

その子にとって、一番大切な場面や出来事は何か？

をみていきます。

そのエピソードを、記録します。その時間やカウンターなどをメモしておく、振り返りの際に便利です。「その子にとって、一番大切な場面や出来事」をその理由も含めて、事後協議会の際に紹介いたします。

1 ビデオカメラで撮影する際のポイント

(1) 授業の始まる前から、授業後のその子の活動が終わるまで記録します。
※ 途中で止めません。一見関係ないように思われる場面でも実はつながっています。

(2) ズームアップは極力使用せず、広角のまま記録します。
撮影する範囲も、一人の子だけではなく、その子が何をどうしているのか、周りの子やものとの関係や様子も分かるように記録します。なぜなら、

※＜思考力、表現力、判断力等＞評価の観点における姿そのものがみえてきます。↑

(例) ・自分の見方や感じ方を広げようとしているか。
・事例から発想を広げているか。
・友だちの考え等のよさを感じているか、伝えているか。

(3) できるだけ子どもの視線よりも下から撮影するようにします。
表情やしぐさなどもわかるように、できれば斜め前方からその子の視線や気持ちになって撮影します。

(4) ビデオカメラはのぞき込んで使用せず、腰のあたりでかまえて撮影します。
※のぞき込むと、全体が見えにくい上、撮影されている子どもにとっても、撮影されている感じを強く与えてしまうため。

(5) グループの中でのなるべく教職経験の若い方から順番を決めて撮影します。ビデオカメラをおもちでない方も、引き続き同じ子どもをみて、デジカメ等に記録します。
そもそも、なぜ、一人の子どもを中心に見ていただくのか、裏面をご覧ください。

図1 「研修会に参加される皆様へ（お願い）の用紙」

校内授業研究は、学級担任全員が実施する。その際、事前検討会にはあまり力を入れず、事後協議会に重点をおいて実施した。本稿においては初回の事後協議会の様子や参加者が記した振り返りアンケートをもとにしながら、その効果を明らかにしていくこととする。

(2) 6 学年道徳科「お別れ会」の授業（5月20日）のねらい

本時の授業のねらいは、「自分とは違う考えと出会ったときにどう行動するとよいかを考える活動を通して、自分とは異なる立場の意見でも、謙虚に耳を傾け、広い心でお互いを認めるようとする態度を養う。」である。

(3) 研究協議会・事後協議会の流れ

6 年生教室において、道徳科の授業（5 時間目）参観後に、事後協議会を会議室にて次の流れで実施した。

筆者（校長）挨拶・講師紹介 → 授業者の反省等 → 質疑 → グループ毎にビデオ記録をもとにして「その子にとって、一番大切な場面や出来事は何か」を協議（20 分間） → グループ毎の発表（8 分間） → ご指導（上教大・松本健義教授）（20 分） → 参観者全員から：本日学んだことについての感想発表（10 分間） → 閉会の挨拶 → 振り返りアンケート記入・提出

(4) A グループの事後協議会における事例と考察

表 1 は道徳の授業において、抽出児 A の授業中の様子をもとに事後協議会において協議している場面である。ちなみに、抽出児 A は数ヶ月に渡って、授業中はあまり発言はせず、ノートやプリントなどへの記述もおぼつかないことがありがちな児童なので、授業者が選んだ一人である。A グループ 4 人（図 2）は、抽出児 A を観察してきた。

A グループの事後協議会が始まって、画面を見続けて 1 分ほど経過した場面である。それまで沈黙が続いていたが、まず、t（教職 8 年目：30 代男性教諭）が、01:t「この場面のところで、いろいろな意見が出てきて、自分の自信を深める、他の人の似た考えもあって、それを知ることにもなって時折笑顔を見せたりすることもあるんですけど、それが彼にとって自信につながっていたんじゃないかなと思っています」

（下線：筆者追記）と発言した。それを受けて、グループ内で司会役をしていた i（教職 23 年目：40 代女性教諭）は 02:i「ありがとうございます」と、発言に対して答えた。すかさず、k（教職 5 年目：30 代男性教諭）は t の話（01:t）を受けて、パソコンに取り込まれたビデオ映像を操作しながら、次のように発言した。03:k「付け足してもいいですかね、この場面ですかね、この表情とかも、とってもいいですね、今、笑ったところとか、r 先生の言葉がけによって自信につながったと感じています」（下線：筆者追記）とその場面を示しながら発言した。すると、i は、04:i「うん」と頷き記録写真を確認するように見ながら言った。また、k の前に発言していた t は 06:t「うんうん」と頷き、07:t「働きかけだったり、見取りだったりあったからですかね」と k の発言を受けて、授業者の言葉がけの効果にも気づき、その背景や理由を付け足すように発言した。

まず、ここまでの事例を見ていくことにする。t が初めに述べた理由 01:t「この場面のところで、いろいろな意見が出てきて、自分の自信を深める、他の人の似た考えもあって、それを知ることにもなって時折笑顔を見せたりすることもあるんですけど、それが彼にとって自信につながっていたんじゃないかなと思っています」学お喜びに一番つながった場面だと感じています」と、下線部のように理由が述べられた。それを受けて、k は児童の様子から 03:k「付け足してもいいですかね、この場面ですかね、この表情とかも、とってもいいですね、今、笑ったところとか、r 先生の言葉がけによって自信につながったと感じています」と、さらに笑顔の理由を付け足し、新たに授業者の A 児に対する言葉がけの効果について言及する姿が見られた。すると、t はこの k の話を聞き、その場面をビデオで見ながら、06:t「うんうんと頷き」、07:t「働きかけだったり、見取りだったりあったからですかね」と、授業者の働きかけや見取りによる支援による効果の表れがあったことに気づき言及している。t は、A 児の笑顔の理由を初めは、自分と他の人との似た考えを知ることからと言及していたが、k の話とその場面の映像を実際に見ることによ

表 1：k, t, i, n 教諭（A グループ）の相互行為・発話

	相 互 行 為 ・ 発 話	備 考
01:t	「この場面のところで、いろいろな意見が出てきて、自分の自信を深める、他の人の似た考えもあって、時折笑顔を見せたりすることもあるんですけど、それが彼にとって自信につながっていたんじゃないかなと思っています」	
02:i	「ありがとうございます」と司会役の i が t の発言に対して言う	
03:k	「付け足してもいいですかね、この場面ですかね、この表情とかも、とってもいいですね、今、笑ったところとか、貝瀬先生の言葉がけによって自信につながったと感じています」と t の発言の後、パソコンを操作しその場面を出しながら言う	
04:i	「うん」と頷きながら、記録写真を見ながら言う	
05:k	「言うことによって、自信につながっているんですね、はい」と言う	
06:t	うんうんと頷く	
07:t	「働きかけだったり、見取りだったりあったからですかね」と左隣の k の発言に同調するように言う	



図 2 A グループ右から k, t, i, n 教諭

て、自らの考えを新たにしている場面であると考えられる。すなわち、tにとってはこの場が思い思いに感じていることを話せる雰囲気があると同時に、ビデオ映像を見ることによって、自らの考えを容易に変更・更新しやすい場になっていると考えられる。また、他者が言った言葉から、その理由を考え、A児の気持ちにより一層近づくことができた場面だと考えられる。引き続き次の場面を見ていくことにする。

これらのt, kの発話を受けて、iは08:i「このところの会話がたぶん(,)私も間違っていなければあれなんですけれども(,)これ大事なんだよねって(,)言ってたの(,)これ黒板に書いてきてねって(,)い:::いって言われた時に笑顔になった(,)言われた時に(,)認められたというかね(,)あの:::この考えがさらに後押しされて(,)自信をもっていたような気がします」と発話した。すなわち、A児は授業者にノートに記した内容がよいので、「これ黒板に書いてきてね、い:::い」と言われた時に笑顔になり、

自信をもった場面だと言及した。tはそれを聞くと、09:t「うんうん」と言いながら頷いた。さらに、iは10:i「あの:::この後(,)黒板でちょっと待っている時間があるじゃないですか(,)あの時に」とビデオ映像を見ながら発話すると、tは11:t「たしかに(,)はい」と待っている姿を確認しながら発話した。iは12:i「あの:::待ってる時にいろいろ見ているんですよね(,)何言っているかわかんないけど(,)ここで待っている時間を(,)人の考えを見ながら考えて(,)ここで待っている時に人の考えを見ながら(,)考えてるのかな」とビデオを見ながら考えを加えた。その映像を一緒に見ながら、kは13:k「読んでますね(,)見ながら(,)主体的に」と主体的に読んでいる姿を再確認しながら発話した。すかさず、iは14:i「一見ふらふらしているように見えるんですけど(,)ちゃんとこう書いている人を見ながら(,)うん」とビデオ映像を見ながら続けて発話すると、そのまま5秒間程ビデオを見つめていた。そして、A児の一生懸命な姿を見ていたiは16:i「ふふふ」と声に出して笑いはじめた。すると、一緒に見ていたkも17:k「ふふふ」とビデオ映像を見ながら一緒に微笑みながら穏やかに笑った。tが18:t「こっちの手前の子は(,)ぜんぜん見ちゃいない(,)Aさんはちゃんと見てる」とビデオを確認しながら発話すると、kは19:k「ちゃんと見てますね」とビデオを見ながらA児の視線や気持ちになって捉えようとする姿が見られた。iは記録写真を示しながら20:i「書く字がもとから小さいのかな:::(,)そこらへんも(,)あの:::自信の表れなのかなと思うけど(,)まあ(,)彼は彼でね(,)一生懸命頑張っている」と記録写真を示しながら言う。21:k「頷きながら記録写真を一緒に見る」

表2：k, t, i, n教諭（Aグループ）の相互行為・発話

	相互行為・発話	備考
08:i	「このところの会話がたぶん(,)私も間違っていなければあれなんですけれども(,)これ大事なんだよねって(,)言ってたの(,)これ黒板に書いてきてねって(,)い:::いって言われた時に笑顔になった(,)言われた時に(,)認められたというかね(,)あの:::この考えがさらに後押しされて(,)自信をもっていたような気がします」と言う	
09:t	「うんうん」と言いながら頷く	
10:i	「あの:::この後(,)黒板でちょっと待っている時間があるじゃないですか(,)あの時に」とビデオ映像を見ながら言う	
11:t	「たしかに(,)はい」と言う	
12:i	「あの:::待ってる時にいろいろ見ているんですよね(,)何言っているかわかんないけど(,)ここで待っている時間を(,)人の考えを見ながら考えて(,)ここで待っている時に人の考えを見ながら(,)考えてるのかな」と言う	
13:k	「読んでますね(,)見ながら(,)主体的に」とビデオ映像を見ながら言う	
14:i	「一見ふらふらしているように見えるんですけど(,)ちゃんとこう書いている人を見ながら(,)うん」とビデオ映像を見ながら言う	
15:i	一緒に5秒ほどその後のビデオ映像を見つめる	
16:i	「ふふふ」と声に出して笑う	
17:k	「ふふふ」とビデオ映像を見ながら一緒に笑う	
18:t	「こっちの手前の子は(,)ぜんぜん見ちゃいない(,)Aさんはちゃんと見てる」とビデオ映像を見ながら言う	
19:k	「ちゃんと見てますね」とビデオ映像を見ながら言う	
20:i	「書く字がもとから小さいのかな:::(,)そこらへんも(,)あの:::自信の表れなのかなと思うけど(,)まあ(,)彼は彼でね(,)一生懸命頑張っている」と記録写真を示しながら言う	
21:k	頷きながら記録写真を一緒に見る	



17:k (右からk,t,i,n)



20:i

また、16:iや17:kの笑い声は、決して馬鹿にしたような笑い声ではなく、A児なりにひたむきに頑張っている姿に共感しての笑い声であたたかな雰囲気に包まれていた。さらに、一見A児がふらふらしているように見えても、そこにはA児なりに一生懸命学んでいる姿として捉えられるようになったk, t, i教諭の姿を確認することができた。

iの発話を受けて、09:t「うんうん」、11:t「たしかに(,)はい」、13:k「読んでますね(,)見ながら(,)主体的に」、17:k「ふふふ」、18:t「こっちの手前の子は(,)ぜんぜん見ちゃいない(,)Aさんはちゃんと見てる」等の発話は、事後協議会が始まって僅か5分間程の時間において、A児に対する見方や感じ方や捉え方が変容していることを示している。

これは、ビデオを活用した初めての事後協議会において、教職経験年数の様々なメンバー・他者と共に見合うことによってその効果は倍増し、校内授業研究・道徳の授業においても可能となることを示している。

モーリス・メルロ＝ポンティは次のように述べている。「他者が見る色彩や触る起伏は、わたしにとっては絶対的な神秘であり、近づき得ないものだと言われるが、これはまったく正しくない。わたしがあある風景を眺めながら、風景について誰かと言葉を交わすだけで、他者の経験しているものを単なる観念やイメージや表象としてでなく、自分の差し迫った経験として所有することができるのである。そうすれば他者の身体と自分の身体の一致した働きによって、わたしが見ているものが相手へ移行する。」¹²⁾これは、ビデオを通して、お互いに見えている世界を語りあうことによって、

わたしが見ているものが相手へ移行し、相互に子どもの学びの姿を見る目を広げ、自分の見ているものが内側から変わっていくことが可能になるということを示唆するものである。さらに、会話の分析から明確になったこととして次の点が挙げられる。ドナルド・A・ショーンは『省察的実践とは何か』において「行為の中の省察を研究するためには、行為にたずさわるだれかを観察しなければならない。」¹³⁾とし「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである。」¹⁴⁾と述べ、今回のような事後協議会における研修場面は、教師が省察的に学ぶ姿を示している。本稿においては、僅かな事例しか示すことができなかったが、事後協議会の中で、抽出児の学びについて語り合う研修会は、教師の省察と協働を相互作用的に形成する実践的で有効な省察的実践そのものとなることを示唆するものと考えている。

(5) 研究協議会・事後協議会参加者が記した振り返りアンケートからの考察

k, t, i, n, r (授業者) 教諭は次のような振り返りアンケートを記している。

※ (下線筆者追記)

- ①自分では気づくことのできなかった変化を周りの先生方の発言から知ることができたと同時に、ビデオを再生することで実際に見る事ができたのがよかったです。自分の見えているものが全てではないことを学びました。(t教諭)
- ②教師や児童全体を見るのと違い、一人の思考の流れが分かりやすくなったと感じた。抽出児を徹底的に追うことで、教師の課題やねらい、支援は適切であったかどうか、とても分かりやすいく感じました。(k教諭)
- ③子どもたちが「聞きたい」「学びたい」と心底思える授業をしていきたい。(n教諭)
- ④ビデオ記録をみて、普段挙手をしていない子も、他の子の話を聞く目線や姿勢で、意欲が分かるし、教師の先入観はいらないと思った。改めて、一人の子どもの姿を通して、教師の指導力がすべて浮きぼりになると痛感した。(i教諭)
- ⑤自分の授業中の様子をビデオ記録で見ることによって、自分の癖や改善点に気づかされた。児童が学んでいる瞬間の表情や思考の変化が目に見えて分かった。児童が表現ができないのではなく、「その子にあった表現方法があればできる」ことが分かった。そのための準備をしっかりと行い、教師の先入観で児童を見てはならないことを実感した。当然であるが、子どもたちは考える時間が一人一人違うのである。結果だけでなく、過程をしっかりと見ていきたい。(r教諭・授業者)
- ⑥これで4回目となりますが、子ども一人一人の違いによって、また、グループのメンバーがかわることによって、先生方の捉え方も様々でいつも違う学びを得ることができました。驚いたことに抽出児を通して、教師やクラス全体も見えることがわかってきました。いかに子どもの学びを見取ることができるのか試されているようです。次回が楽しみです。(k教諭)

授業中の出来事をビデオやとっておきの写真などを(図4・6)のようにして持ち寄って語り合い、子どもの学びについて意味づけ、省察していく。すると上記②④⑤のように、子どもの論理や思いや迷いや悩み等、まさに子どもを「内側から見る」ことに少しでも近づけることができたようである。授業者にとっては、気になっていた抽出児の学びの履歴を参観者から聞いたり、ビデオ映像をみて実際に確かめたりすることが、上記⑤のように非常に子ども理解の上で役立った。なぜなら、予想以上に子どもは学び合い、しっかりと生きていることをビデオを通して目の当たりにするからである。また、参観者にとっても、ある子を中心にじっくりと45分間に渡って学びの過程を(図3・5)のようにして詳細に見ることなど普段は中々できないので、子どもを丁寧に「内側から見る」試みを子どもの目線からゆとりをもってすることが容易になったようである。さらに、①⑥のように、同じ子どもを見ていても、教職経験年数の様々な教師によって、その捉え方や感じ方が違っていることを協議会の中で体感する。すると、①のように、自分の見ているものや感じていること捉えていることが決して全てではなく、「子どもに対する他の可能性や捉え方もあるかもしれない」といった緩やかな前提でかかわり合えるようになるのである。その結果、日常においても子どもたちが交わしている会話や視線、つぶやきなどの意味にも広がりを感じられるようになり、子どもと交わす言葉や表情にしても共感的なものになっていきやすく、子どもとのいい関係や「自己肯定感」も育みやすくなるようである。回を重ねるに従って、授業をする側も見る側も大いにプラスになる研修となり、③④⑤⑥のように、教師自身の腕を磨く、すなわち「授業力」や「暗黙知」を高めることにもつながる研修の機会となった。



図3 抽出児Aを撮影する教師



図4 A児の学びを語り合う教師



図5 抽出児Bを撮影する教師



図6 B児の学びを語り合う教師

5 終わりに

教師自身の見方や感じ方を一人で捉え直すことはなかなか難しいことである。そこで、校内授業研究の機会を有効に活用し、抽出児の学びの姿から教師の変容と省察を促す研修会を創造することを試みた。僅かな事例しか示すことができなかったが、その成果や有効性については、これまで述べてきた通りである。教師の省察と協働を相互作用的に形成する実践的で有効な校内授業研究研修会の1つであることを明らかにした。

ただし、正直に言って、実施前にはこのような研修に対して「あまり意味がないのではないかと批判の雰囲気もあった。従来のように、教材や発問について、練り上げていくことが「学力向上」に直結するのではないかとという雰囲気を強く感じた。ところが、回を重ねる毎に、この研修のよさやねらっていることが浸透してきた。「〇時□分△秒のA児の姿で～」と具体的な姿をもとにしながら、様々な省察が交わされる。子どもの学びを語り合っていく中で、教師自身の洞察力が高まり、見方や感じ方が変容してきた。これは、授業研究中の姿勢や事後協議会で語り合う様子からも強く感じられた。授業研究の際には、子どもの表情が見える位置から観察し、教室後方から子どもの背中越しに見る教師は一人もいなくなった。そして、教師の眼差しは、見るというよりも、思わず子どもに見とれてしまうような共感的な眼差しに変容してきた。子どもの瞬時の表情を把握し、学びやよさを多面的に捉えようとする力がついてきた証である。子どもの学びをいかに見とることができるのか、授業者以上に参観者が一番試されていることも浸透した。

また、研修会に参加した教師が、自分の見方や考え方、感じ方が決して全てではないという当たり前のことにも改めて気づくことができた。これは、教師にとって子どもを共感的に捉えたり、学習活動を不断に見直し、改善し、子どもと共に創造したりする上で重要な要因である。さらに、全ての授業者は自らの授業をビデオで見直すことにより、自分の癖や改善点など客観的に把握することができた。その結果、子どもは自分のことを共感的、肯定的に捉えてくれる学級担任がいることによって「自己肯定感」を培いやすい環境になってきている。職員室においても、他学年・他学級の子どものプラス面の話題が飛び交っている。確実に子どもに寄り添う教師自身の意識や姿勢が変容してきている表れである。まさに、子どもに対して「謙虚」な姿勢が子どもと子ども、子どもと教師をつないでいく架け橋になってきているが、子ども理解・生涯学習には終わりはない。従って、今後も子どもの姿を通して、校長である筆者も含め、教師の変容と省察をより一層促し、より効果的な研修会や教師教育の方法を模索し追究していきたい。

今、一番求められているもの、それは、教師自身も生涯に渡って学び合い変容し続けていくことである。いかによりよい環境や状況を、大学や教育委員会等様々な関係機関と連携しながらつくり続けていくことができるのか、今後の課題とする。

〔付記〕本研究は、JSP科研費（奨励研究）19H00122「教師が省察し変容する研修の在り方に関する教育実践研究」の助成を受けたものです。

引用文献・参考文献

- 1) 新潟県教育委員会HP <https://www.pref.niigata.lg.jp/uploaded/attachment/213126.pdf>（下線筆者追記）
 - 2) 佐伯胖『「わかり方」の探究－思索と行動の原点－』小学館、2004年、p.183
 - 3) 佐藤学『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2015年、p.1
 - 4) 同上書、p.42
 - 5) 同上書、p.125
 - 6) 稲垣忠彦『授業研究の歩み』評論社、1995年、pp.323-324
 - 7) 佐藤雅彰・齋藤英介『子どもと教室の事実から学ぶ「学びの共同体」の学校改革と省察』株式会社ぎょうせい、2015年、p.128、〔（中略）は筆者〕
 - 8) 青木善治・松本健義「子どもが生きる力を育む学びの過程から教師が変容する研修の在り方に関する一考察」大学美術教育学会『美術教育学研究』第50号、2018年、pp.1-8
 - 9) 同上書7）、p.128
 - 10) 西阪仰『相互行為分析という視点』金子書房、1997年、p.191、相互行為分析とは、心と社会秩序のありようを描き出そうとした方法を活用した。
 - 11) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、p.93、エスノメソドロジーとは、カリフォルニア大学のガーフィンケルらが開拓した方法を活用した。
 - 12) モーリス・メルロ＝ポンティ、中山元訳『メルロ＝ポンティコレクション』ちくま学芸文庫、1999年、p.139
 - 13) ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪健三訳『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』鳳書房、2007年、p.339
 - 14) 同上書、p.70（下線筆者追記）
- ・F・コルトハーヘン 武田信子監訳『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010年