

教師の省察を深める授業研究の場を創る試み

* 三井 雅視

An Attempt to Create a Place for Lesson Study to Deepen Teacher Reflection

MITSUI Masashi

要 旨

学校における教育活動の中核は、言うまでもなく、日々の授業である。多くの教師が「よりよい授業をしたい」という願いをもち、授業研究に取り組んでいる。

しかし、そう願いながらも、日々の業務に追われ、授業研究に十分に注力できないという悩みを抱えている、というのが実情ではないだろうか。放課後の会議、提出書類の作成、保護者対応などを行っている時、翌日の授業の準備は後回しになってしまう。また、様々な事情から勤務時間終了後、すぐに退勤せざるを得ないこともあるだろう。そのような中で、教材と向き合いながら次の授業の構想を練ったり、授業について同僚と語り合ったりする時間と場はどんどん少なくなっている、という実感がある。教師の「多忙感」の高まりとともに、こうした傾向は今後さらに強まっていくことが危惧される。

稲垣・佐藤(1996)は、その「あとがき」で「授業と授業研究は、本来、面白く楽しいものだと思う」と述べている。私たちは今、その「面白さ」や「楽しさ」を味わうことができているのだろうか。日々の授業実践を、自らの教師としての成長へとつなげていくには、授業者が自分なりの問題意識やこだわりをもって授業に臨むこと、そして、自分自身や仲間との対話を通して省察し、よりよい授業の創造を目指していくことが大切だと考える。こうした思いから、2021年7月、私は数名の仲間と共に「授業を語る会」という授業研究の場を創ることにした。

本稿では、2021年7月から2022年2月にかけて行った「授業を語る会」の活動の概要についてまとめている。

Key words : 授業研究, 省察, 協働的な関係, 授業の創造

1 授業研究の課題

授業研究が大切で、欠くことのできないものであるということは、疑いようのないことである。日々の授業をよりよいものとする中で、目の前の子どもたちの学びの質を高めていきたいという願いは、私たち教師にとって共通のものであろう。教育公務員特例法第21条には「教育公務員は、その職責を遂行するために、

絶えず研究と修養に努めなければならない」と定められている。そして、各学校では「研究推進部」といった組織を中心に、全校を挙げての授業研究が行われている。

しかし、こうした授業研究に対しては、様々な課題が指摘されている。例えば、鹿毛(2017)は、授業研究が、当事者である教師たちにとって必ずしも「意義ある仕事として受け止められていない」という残念

* 宮城教育大学附属小学校

な実態」があるとして、「業務化」「形骸化」「非日常化」という三つの問題点を挙げている。それはすなわち、多忙な日々の中で授業研究が「こなすべき仕事の一種」となり、「労力をなるべくかけず」「形だけ整えてやったことにする」という傾向を生むこと。研究授業が日常的な授業からかけ離れた教師の「晴れ舞台」として「イベント化」すること。「研究」という側面が過度に意識されるあまり、「理論」をひねり出したり、授業がその「理論」を「検証」するための「手段」に貶められてしまったり、報告書をまとめることそれ自体が自己目的化してしまったりすることである。そして、こうした実態を転換し、授業研究の「日常化」を実現することが重要であると述べている。

また、渡辺(2021)は、教師による「研究」で広く用いられる「仮説—検証」図式を取り上げ、その枠組みが自然科学分野の研究において果たしている役割を果たしておらず、むしろ、授業をはじめとする教育実践の見方や進め方を狭めたり、縛ったりしていると指摘している。ここで渡辺が批判的に述べているのは、「仮説—検証」図式そのものというよりも、「〇〇がないと研究にならない」「〇〇さえあれば研究になる」という、ある一つの図式に捕らわれた教師の「思い込み」である。そして、その「思い込み」によって自らを縛ってしまわないよう、教師自身が「研究の枠組み自体に自覚的になる」こと、また、ある一つの図式を唯一のものとして、多様な研究の枠組みや方法を視野に入れておくことが重要であると述べている。

2 「授業を語る会」

(1) 三本木小学校における校内研修の改革

以上のような授業研究をめぐる課題は、「古くて新しい」ものであり、こうした課題に向き合い、授業研究の改善に取り組んできた実践も数多くある。ここでは1980年代に青森県の十和田市立三本木小学校で行われた校内研修の実践を取り上げたい(伊藤, 1990)。

校長の伊藤功一は、従来の校内研修の問題点として、教材研究などの内容が乏しいため形式的で一般的なものになってしまうこと、指導過程のパターン化に傾斜しがちであること、日常性がなく「義務とする研修」になってしまっていることなどを挙げている。そして、

これらを乗り越えるために、「教師である自分自身の授業を創る」という「教師個々に目標を移しての研修」への改革を進めていった。

伊藤は、校内研修の開始に当たって、校長として教職員に以下の3点を提案している。

- ① 私たち教師自身、ほんとうは子どもたちを教えることにおいて、非力であるということに自覚しなければならないこと。
- ② 研修は、教師である自分自身のためにおこなうのであって、他人のためにおこなうのではないこと。
- ③ いわゆる「うまい授業」をしようと思わないこと。たとえ、ぶざまな授業であっても、子どもたちと誠実に向き合う授業を志向しよう。」

ここでは特に②に注目したい。伊藤は、しばしば教師の口から語られる「子どもたちのために」という建前が、研修は「校長のため」「教育委員会のため」「他人のためにおこなうものだ」という感情につながり、その感情が「義務による研修」という発想を生み出しているのだと考えた。そこで、伊藤が大切にしたのは、「教師である己れのために努力する研修が、ひいては子どもたちのためになるのだという考え」に立てるよう、「教師自身の人間性を豊かにするための研修」へと転換していくことだった。

三本木小学校の校内研修の実践は、日常的な授業研究を中核に据えながら、大学研究者の招聘、教師の実技研修、合宿研修など内容が多岐にわたり、これらが融合的に関わり合うことで成し得たものである。以下では、中でも特徴的だと思われるいくつかの点について、簡単に述べていきたい。

まず、三本木小学校が掲げた「自分自身の授業の創造を目指す」という研究主題である。個々の教師に主眼を置いた、この研究主題に対しては、県の研修で「助言の指導主事からクレームがつけられた」そうだが、先に述べた伊藤の考えが端的に表れたものである。この主題の実現を目指し、三本木小学校では非常に柔軟な体制で授業研究が進められていく。

例えば、授業研究に取り組む部会組織である。三本木小学校では、教師たちの意見を基に、国語、算数、社会、道徳の4部会を設定した上で、どの部会に所属するかはそれぞれの教師に自由に選択させている。各自の希望に任せるのだから、当然人数の偏りが生まれる(例えば、国語科部会は18名、社会科部会は6名、

という記述がある)。しかし、そのような偏りも受け入れ、あくまでそれぞれの教師の「意志」を尊重して部会を組織したのである。

また、授業研究の方法も多様である。同一教材を用いて複数の教師が順に授業をしながら改善したり、大学研究者と共同で授業研究を進めたり、同一教材を用いた二つの授業を比較・検討したりするなど、授業者や部会の実情に合わせて、その都度適切なものが柔軟に選択されているようである。

さらに、実践の進展とともに必要が生じれば、年度当初に設定した仮説や計画を変更したり、修正したりすることも認められている。象徴的なのは、社会科部のエピソードである。社会科部では、十和田地方の馬を教材に研究授業を行うことを決め、資料収集に取り組んだ。しかし、資料を集めたものの、どのように教材化するかで行き詰まったまま、研究授業の日が迫ってくる。このような状況で、何とか間に合わせようと、慌てて別の教材で授業をしようと考えた社会科部に対して、伊藤は

「授業の日が迫ってきたからといって、むりにまにあわせの授業をしなくてもよいこと。全職員に対して、率直に自分たちの部会の実状をのべて、研究授業がかなりさきになることを理解してもらって、じっくりと腰をすえた教材研究をしてみたらいいのではないか」と助言している。

最後に、教材研究そのものの捉え方にも注目したい。三本木小学校では、教材研究を「自分自身の教材解釈」と「授業におおすための教材解釈」の二つの段階があるものとして捉えている。教材研究といえば後者の段階を考えるのが一般的だろうが、それ以前の段階、すなわち「授業を前提としない、教師個人の興味、関心にもとづく解釈の段階」を明確に位置付けている点が、大変特徴的である。

この「自分自身の教材解釈」については、国語科部会の教師たちが野良瀬正夫の詩『菜畑』の教材研究をする様子が描かれている。それは、18名の教師が自分の自由な解釈をプリントにまとめ、読み合い、交流するというものである。このような段階を位置付ける意図について、伊藤は、

「わたしは、グループ研究の基礎は個人にあると思っている。グループに属する一人ひとりがその人なり

のたしかな考え、解釈をもたないでいきなりグループとして動き出すことは、見かけはグループ研究であっても、内実は、少数のオピニオンリーダーに率えられる「なるほどそうか」型の集団になってしまう」

と述べている。

このように実践され、まとめられた伊藤（前掲書）には、三本木小学校の教師の個人名が多く登場し、それぞれの教師が授業研究を通して自己変革を遂げていく過程が丁寧に描かれている。三本木小学校の実践に貫かれている、教師の主体性を回復していくという視点は、望ましい授業研究の在り方を考える上で大変重要である。本実践には、私たちが引き継ぐべき財産が多く蓄積されていると考える。

そこで、こうして得られた示唆を生かしながら、「授業を語る会」の実践を構想していくことにした。

(2)「授業を語る会」の目的

私たちが創った「授業を語る会」（以下、本会とする）は、授業研究に対して問題意識や関心をもった個人の集まりである。それ故、共通の「検証」すべき「理論」や「仮説」はない。ただ共通するのは、それぞれが「よりよい授業をしたい」という思いをもち、日々試行錯誤しながら授業実践に取り組んでいるということである。だからこそ、その一人一人の思いを中心に据えた学び—研究の枠組みにとらわれることなく、放課後の職員室で、授業について自由な雰囲気でも語り合うような「日常的」な学び—を実現したいと考えた。

そこで、本会の目的を、「授業実践の提案とそれに基づく参加者相互の議論を通して、授業への省察を深めていくこと」とした。それは、提案された授業実践から「学ばせてもらう」という尊敬の念を抱きつつ、それぞれが見取ったことを基に自分の解釈を自由に語り対話することで、その価値を協働的に発見していくこと。そして、自らの見方や考え方を問い直し、次の実践に生かしていくということである。

省察を深めるために何より大切にしたのは、参加者が同じ授業者として、対等な立場で「授業を語る」という協働的な関係を築いていくことである。奈須（2017）は、授業研究では「まずはその教師が、どのようなこだわりや信念、予測や志向性に依拠してその授業をそのように構成したのか、その全貌を正確に、そして共感的に把握しようとする」ということが重要である

と述べている。それは、共感的な把握によって「自らの視点位置を授業者へと移動して授業を語る」ことが、「自分の流儀を相対化して眺め、そのよさや可能性を改めて見つめる契機」となるからである。これは、授業について「指導する—される」という一方的な関係の中では、決して成し得ない学びであろう。

このような学びを繰り返すことで、参加者それぞれが自らの授業に対する省察を深め、新たな知見や問題意識を見いだすとともに、それを大切に育て、「自分の授業の創造」へとつなげていくこと。それが本会の目指すところである。

(3) 開催方法及び内容

本会は原則、月に1回程度の開催とし、実践の提案者の都合を考慮して日程を調整した。参加希望者を広く募ったり、日程を調整したりするには相当の労力がかかることから、「提案者を含めて3名以上集まれば開催する」というルールを設定し、参加人数にはこだわらず、継続的に開催することを何より重視した。参加したのは、授業研究に関心のある筆者の知人が中心である。勤務校は様々で、参加人数は各回7～12名、20～30代の小学校教員が多くを占めた。また、私たちの授業実践に対して、授業者とは異なる視点から意見をいただけるよう、宮城教育大学の本田伊克先生、吉村敏之先生にも加わっていただいた(ただし、「指導者」としてではなく、「同人」として参加していただきたいとお願いし、快く了承していただいた)。

開催方法については、当初は公共施設の会議室などを使い対面で開催することを想定していたが、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止の観点から、全面的にオンラインでの開催に切り替えた。会を進める上で、対面ではない、オンラインによる限界もあったが、会場の確保や日程の調整など事務的な作業が必要なくなり、運営する上での省力化につながった。

提案する授業については、特に教科や学年など制限を設けず、提案者が「みんなに見てもらいたい授業」を提案してもらうことにした。提案で使用する記録は、原則として授業の映像とした。映像記録が残っている授業ということで、それぞれが各校の校内研究で取り組んだ研究授業が提案されることが多かったが、日常の授業を提案する者もいた。その他、補助資料として学習指導案や発話記録、実践記録などを準備する提案者もいたが、これらについては任意とした。なお、映

像のコピーや撮影は禁止するとともに、記録に記載する子どもの氏名は仮名やイニシャルにするなど、個人情報の保護に十分留意した。

また、本会は「月に1回程度、2時間」という枠で、各回を次の内容で進めていった。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 提案者から ② 授業映像の視聴と質疑応答、議論 ③ 感想の交流 |
|---|

まず、①では提案者から自分の授業について自由に語ってもらう。教材やその授業に込めた自分なりの思いやこだわり、授業をしながら予想外の子どもの反応に戸惑ったこと、その局面で考えたことや判断したことなど、語られる内容は提案者によって様々である。ここでの質疑応答や議論は必要最低限に止め、提案者が授業に込めた思いや問題意識を聞き取り、理解することを大切にした。

次に、①を踏まえて授業映像を視聴する。必要に応じて映像を途中で止めたり、前に戻ったりしながら、質着応答や議論を重ねていった(②)。ここでは、授業映像や記録に記載された具体的な子どもの姿を基に議論することを大切にした。それは、例えば「よい」と感じた授業の場面や子どもの姿があったのならば、それをなぜ「よい」と感じたのか、参加者が自分なりの解釈を生み出し、自由に語り合い、対話していくということである。

最後に③では、②で話題にできなかったことなど、時間の許す限り参加者に自由に語ってもらう。しかし、2時間という枠内では時間を十分に確保できなかったため、会終了後に参加者がそれぞれ簡単なレポートをまとめ、それを共有することにした。

(4) 開催経過 (2021年7月～2022年2月)

回	日	主な内容と議論の中心となったこと
第1回	7月10日	○ 第3学年 国語科の授業提案 (参加者：8名) 説明文教材の授業提案を基に、言葉の理解を第3学年の「子どもの実感」を伴ったものとしていくための授業について考えた。
第2回	8月21日	○ 武田常夫先生の授業から学ぶ (参加者：12名) ※3 (1) でその様子を詳しく述べる。 教材『雪』の教材解釈の交流を行うとともに、武田先生の授業から「子どもの表現」を引き出すことについて考えた。
第3回	9月4日	○ 第2学年 生活科の授業提案 (参加者：10名) 飼育・栽培活動の授業提案を基に、教師による子どもの「見取り」の大切さと、子どもの「学びの文脈」に即した単元構想について考えた。
第4回	10月16日	○ 第3学年 体育科の授業提案 (参加者：9名) マット運動の授業提案を基に、子ども自身が練習方法を工夫し、助言し合いながら遊ぶように練習する姿から、「子どもの学び」について考えた。
第5回	11月23日	○ 第6学年 算数科の授業提案 (参加者：11名) ※3 (2) でその様子を詳しく述べる。 「起こり得る場合」の授業提案を基に、子どもの数学的な見方・考え方を引き出す「問題場面」の工夫や、「子どもの問い」を生かした授業展開について考えた。
第6回	1月8日	○ 第6学年 総合的な学習の授業提案 (参加者：7名) 身近な食品の調査活動をテーマとした授業提案から、子どもの経験を揺さぶり思考を深める「発問」や、「ICT機器の効果的な活用」について考えた。
第7回	2月26日	○ 第4学年 音楽科の授業提案 (参加者：8名) 音楽づくりの授業提案から、子どもの表現を引き出し受け止める「教材の力」と「教師の専門性」について考えた。

3 「授業を語る会」の実際

ここでは、7回の学習のうち第2回と第5回を取り上げ、参加者の発言や感想を中心に、本会の実際についてまとめていく。

第2回の学習は、40年以上前に行われた授業映像を基に行った。授業者と直接言葉を交わすことはできないが、「自分自身の教材解釈」とその交流を取り入れることで、教材を通して、授業者との対話を生み出し、参加者それぞれの省察を深めようと試みた。

また、第5回の学習は、筆者が授業提案を行った。この時期は、私たち自身が本会の学習の進め方に慣れ、参加者同士で率直に意見を述べ合える雰囲気が生まれたころである。提案者と参加者の議論がどのように展開されたのか、また、その議論を通して、提案者であった筆者の内面でどのような省察が生まれたのかについて、述べていきたい。

(1) 第2回の学習「武田常夫先生の授業から学ぶ」

① 授業の概要

第2回の学習は、武田常夫先生による国語科『雪』の授業映像を基に学ぶ場を創ることにした(授業映像は宮城教育大学附属図書館に所蔵されているものを借

用した)。授業が行われたのは1977年、宮城教育大学附属小学校第5学年の子どもたちとの「飛び込み授業」である。周囲にはビデオカメラが設置され、参観者の中には林竹二先生の姿もあった。

会は、三本木小学校の実践を参考に、次のような内容で進めていった。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ①『雪』の教材解釈とその交流 ②授業映像の視聴 ③授業についての議論 |
|--|

①を取り入れたのは、「自分自身の教材解釈」とその交流を、経験することが、「自らの視点位置を授業者へと移動して授業を語る(奈須(前掲書))」のための一助となると考えたからである。

授業者である武田常夫先生(1929-1986)は、群馬県境町に生まれ、群馬師範学校を卒業後、境小学校、島小学校、境東小学校、境小学校に勤め、群馬県指導主事を経て、赤堀中学校長、花輪小学校長を歴任された。島小学校では、斎藤喜博校長の下で授業の創造に取り組まれた(武田(1976))。

② 教材解釈を交流する

授業の教材である『雪』という詩は、わずか4行の

大変短い詩である。私たちがまず抱いたのは、「このような短い詩で、1時間の授業を成立させることができるのか」という疑問だった。

しかし、その長さゆえに詩の解釈には読み手のもつイメージが強く反映される。多くの疑問も生まれてくる。そこで、会の最初に、参加者それぞれが『雪』をどのように読んだのか、自分自身の教材解釈をまとめ、交流することにした。

参加者は事前に教材と向き合い、自分なりの解釈を簡単にまとめておく。会では、それらを交流しながら、議論を進めていく。他の参加者から多様な解釈や意外な論点が提示されることで、自分の教材解釈を見直す契機となるのではないかと考えた。

雪	太郎を眠らせ	三好達治
太郎の屋根に雪ふりつむ	太郎を眠らせ	
太郎の屋根に雪ふりつむ	次郎を眠らせ	
次郎の屋根に雪ふりつむ	次郎を眠らせ	

例えば、参加者Aさんは、自分の教材解釈を以下のようにまとめた。

最初に読んだ時、誰が太郎と次郎を眠らせるのか…、そもそも太郎と次郎は誰なのか…、という疑問がパッと浮かびました。『雪』が題名になっているので、太郎と次郎を眠らせるのは雪なのではないか…。だとすると、どうやって眠らせたのか…。何となく、雪に大喜びして遊び疲れた子どもの姿が目に見え、雪が子どもたちを楽しませて眠らせたのではないか…。そして、この二人は違う屋根の下にいるので兄弟ではない、雪を喜ぶ「子どもたち」のことなのではないか…。

また、「ふりつむ」という言葉には雪の意志が感じられます。翌朝の子どもたちの喜ぶ顔を思い浮かべて、雪が自らの意志で、雪を降り積もらせている感じがしました。(Aさん)

このようなそれぞれの教材解釈を交流していくことで、自然と以下のような問題が立ち上がってきた。

- ・「太郎」と「次郎」は人間の子どものと考えてよいのか。また、どのような関係なのか。
- ・二人を眠らせる「雪」は温かい感じがする。これは本当に雪なのか。例えば、母の比喻とも考えられるのではないか。
- ・「屋根」を、家の屋根と考えてよいのか。それとも、何かの比喻なのか。
- ・「ふりつむ」という言葉は、この詩にもたらしている効果について。

限られた時間の中で、これらの問題について一つ一つ検討していくことはできない。ただ、大切にしたのは、解釈の交流を通して自分の教材の捉え方が決して完全ではないことを改めて認識したり、反対に、他の参加者の考えから自分の考えに自信を深めたりするなど、教材研究の「面白さ」や「楽しさ」を味わえるようにするという点である。

1時間弱の短い時間だったが、このように教材そのものについて語り合うことから、「新鮮さ」を感じた参加者が多かったことが、会終了後の感想からうかがえる。参加者のBさんは、「目の前の教材をどのように教えるのか、ということはよく考えるが、この交流を通して、その教材をどうして教えるのか、ということについて考えさせられた」と述べていた。また、Cさんは「教材の解釈の仕方はそれぞれであり、思いもよらない考えを互いにもち寄ることで新たな気づきが生まれ、揺さぶられる感覚に襲われた」と述べていた。こうした感想から、この短時間の教材研究が、参加者の省察を促すものとなっていたのではないかと考える。

そして、これを踏まえて、自分ならどのような授業を構想するかを考えつつ、武田先生の授業映像を視聴した。

③授業映像から学ぶ

ここでは、授業映像を視聴後の議論の記録や振り返りの感想を基に、第2回の学習を通しての学びをまとめていく。

まず、武田先生の授業は、概ね右のように展開された。授業導入で詩のプリントを配付して音読させ、その後は子どもたちが自分の解釈を発表する時間が多くを占めた。子どもたちは全体を通して、活発に自分の考えを述べていた。武田先生は、必要に応じて子どもたちの発言をまとめたり、問い返したりしていく。そして、読みを基に音読をさせながら授業を進めていった。

- ①詩の音読
- ②解釈の発表
- ③音読
- ④まとめ（文学研究者による解釈の紹介）

授業映像視聴後の議論でまず話題になったのは、子どもたちが生き生きと自分の解釈を述べる姿である。この授業以前から子どもたちの表現への向かう姿勢や力が豊かに培われてきたことは疑いようがないが、ここではそれを引き出した武田先生の発問を中心に議論が進んでいった。この点について、参加者からは、以下のような考えが出された。

詩の言葉は「冷凍」されているので、読むことで「解凍」しなくてはならないと思うのですが、食べ物と一緒に、「美味しい解凍の仕方」を知らないと味わえない。武田先生はその詩の味わい方も解凍の仕方もよく知っていて、それを「子どもに捉えてほしい、つかんでほしい」と一生懸命に授業で伝えてるように感じました。（Dさん）

武田先生の問い返しは、子供たちがたっぷりと解釈を出した上で、子供たちだけではたどり着けない解釈に向かわせるための問い返しだったと思います。（Eさん）

印象的だったのは、「（太郎と次郎に）お父さんとお母さんはいるの？」と問うた場面です。そこまでは確か、「雪が子守歌」とか「雪を見ているうちに眠った」というような発言でイメージが語られていったと思うのですが、この発問によって、子どもの「太郎」「次郎」「雪」に対するイメージは次の段階に進んだと思います。その後から、
 「二人は寂しい。でも、雪が励ましになった」
 「二人はばらばら。離れているけど関係がある」
 「早く眠ると、戦争に行っているお父さんが、早く帰ってくるよ」って母さんに教えてもらった」
 など、表現の質が変わってきたと思います。「太郎」「次郎」「雪」の関係性が語られるようになったと思うのです。発問によって思考が深まるというのは、こういうことなのかなと思いました。（Bさん）

それに対して、武田先生の授業展開に対する疑問も多く出された。例えば、以下のようなものである。

この授業は、何か一つの価値に向かうというのではなく、一人一人がイメージしたものや感じた情景を言葉で伝え、音読で表現していくことにねらいがあるのかなと思ったので、イメージと表現を広げていくことを大切にしていって、「オープンエンド」のような感じかなと思っていたのですが…。授業者が整理する場面もいくつかあったので「なぜ？」と思いました。

「「屋根なんてないんだ」というのは置いておいて・・・」

「比較的多い意見は…」

「これも一つにはまとまらないけれども…。多かった意見は「田舎」ということでもいいですか？」というように武田先生が解釈を引っ張っているように感じる場面がありました。（Fさん）

たった4行の短い詩なのに、子どもたちがあんなにもたくさんの解釈をしていたことに驚きました。そしてこの多様な解釈は、教師の

「この詩の情景、場所はどんなところかな」

「太郎」と「次郎」にお父さんとお母さんはいるのかな」

という発問によってさらに広がったように感じました。しかし、広がったけれど、子どもたち同士のつながりや深まりはあまり見られないようにも感じました。（Aさん）

最後の場面で、「今から紹介する考えは文学の研究者で…」と、紹介していたことに疑問を感じました。たくさん話し合ってきたけれど最後にあのような話があったら、「先生が紹介したことが正しい」と思う子もいるのではないかと思います（先生は、「参考にしてください」とは言っていました）。しかし、よく考えると、あれだけ自分の言葉で考えを発表していたあの子どもたちであれば、それがあくまで一つの解釈であり、「そういう考えもあるのか」と落ち着くことも考えられるなとも感じました。（Gさん）

もちろん、こうした疑問に対する武田先生の考えを直接知ることにはできない。しかし、このように意見を述べ合うことで、参加者それぞれが武田先生の授業映像とどのように対話したのか、また、どのような「目指す授業」のイメージをもっているのかが、少しずつ明らかになってくる。そして、それらを交流することで、自分のこれまでの授業実践への省察が深まっていったのではないかと考える。

本会を終えての感想には、次のような記述が見られた。

(問いに対して) 子どもだけでは考えが広がるばかりで、あまり深められません。だからこそ、教師が必要なのだと感じる一方、語り出したときに教師が子どものどの言葉に対して、どのタイミングで介入し、どんな言葉を投げ掛ければいいのかが、自分の課題になっています。(Bさん)

(議論の中で) 「授業者が待つ」という話がありました。今の私たちは待てない。国語でいえば、どうしても、「どの言葉からそう思ったの?」と言葉を根拠にしたがる。すると、子どもは表現しなくなってしまうのではないのでしょうか。(Fさん)

子どもたちがみんなで考えを出し合いながら味わうことができるのは授業だけ。対象と触れ合うときに、他の子の考えや教師の視点を介することでまた味わい方が変わってくるところに、授業のおもしろさがあると思います。(Gさん)

こうした記述から、自らの授業実践の課題や授業観について再認識する様子が見えてくる。他にも、教材研究の大切さ、子どもの表現の魅力、そして、このように授業の事実を基に語り合うことの意味に触れたものなど、様々な観点から感想がまとめられていた。第2回の学習を通して、参加者それぞれが自分の学びを深めることができたのではないかと考える。

(2) 第5回の学習「第6学年 算数科の授業提案」

① 授業の概要

第5回は筆者(三井)が授業提案を行った。提案したのは、第6学年の算数科「起こり得る場合」の第1時の授業である。まず、ごく簡単にはあるが授業の概要について述べていく。

【授業を構想する上で大切にしたこと】

本単元の学習では、起こり得る場合について、図や表などを用いて順序よく整理して調べることが重要な指導内容となっている。しかし、もちろんこれらの使い方を形式的に教えればよいというわけではない。その重点は、「組織的に整理しながらすべての場合を列挙する作業を通して、論理的な考えを育てること」にある(杉山, 1994)。落ちや重なりがないように、観点を決めて順序よく整理しながら全ての場合を列挙していくこと、そして、こうした経験を樹形図や表の仕組みやよさの理解へとつなげていくことが大切である。

また、子どもたちの実態として、自ら考えを深めたり、それを表現したりすることに課題があると感じて

いた。答えまで行きついた時点で考えが止まってしまう、「どうしてそうなるのか」「他の方法はないか」と深めたり広げたりしていこうとする意識が希薄である。そこには、多くの子が塾などで先行的に「解き方」を学んでいることも影響していると思われる。

そこで、以下の点を大切にしながら本時の授業を構想した。

- ・落ちや重なりがないように、観点を決めて順序よく整理する活動を通して、その後の樹形図の指導へとつながる経験をさせること。
- ・子どもの素朴な表現として見方・考え方を引き出し、それを適切に価値付けていくこと。
- ・子どもの気付きから問題が発展し、本時の核心へと迫っていくような学習過程を生み出していくこと。

【授業の実際】

問題場面の提示

本時の問題場面は、寿司屋で寿司を注文するという場面である。4種類のメニューを提示し(図1)、「1種類につき、1回ずつ注文できます。食べる順序には、どのような場合がありますか」という問題を提示した。

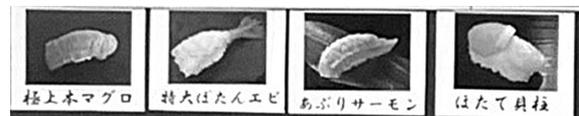


図1 問題場面で提示した4種類のメニュー

数名の子に食べる順序を尋ねると、「好きなものから」などの理由とともに、それぞれの食べる順序が発表された。また、それらを板書する際に、「名前が長すぎる」というつぶやきがあったことから、「特大はたんエビ=特」、「はたて貝柱=柱」、「あぶりサーモン=サ」、「極上本マグロ=極」と記号で表すことを確認した。そして、自分の食べる順序を短冊に記号で書かせ、黒板に貼らせていった。

全員分の短冊が黒板に貼られたのを見て(図2)、自分の食べ方と比べたり、似ているものや同じものがあることに気付いたりする子どもが出てきた。ここで、ある子の「みんな好みとかも違うから、どんな順番で食べているのか、それが何種類あるのかっていうのを数えていました」という発言を全体で取り上げ、全部で何種類あるのかを調べる活動へと展開していった。

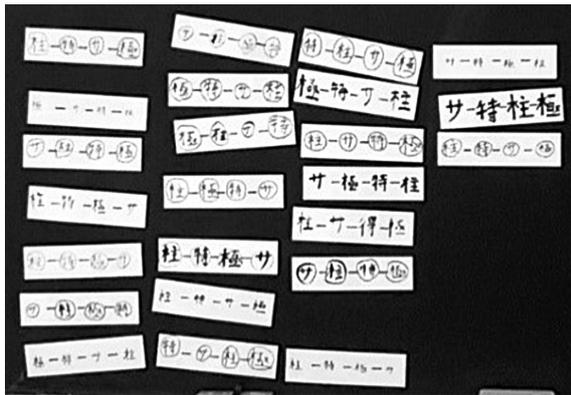


図2 黒板に貼られた整理前の短冊

1番目が同じものでグループを作り、重なりを整理する

短冊の重なりを探して整理するが、時間が掛かる。「同じものを探すのに、何かいい方法はないかな」と問い掛けると、「全部ばらばらだとだめだから、1番最初を基準にして探していけばいいと思う」というように「1番目に着目する」考えが出された。そこで、黒板上の短冊を並び替え、1番目が同じもので分類してグループを作っていた(図3)。

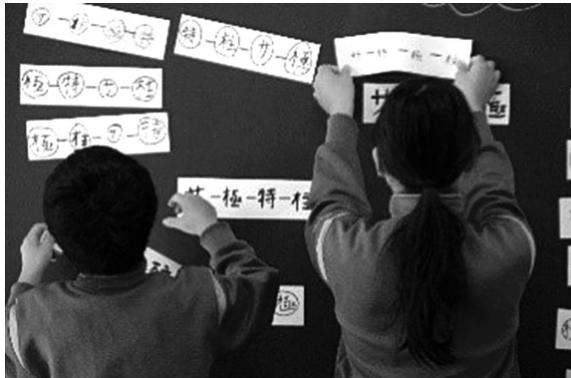


図3 1番目に着目して整理する

1番目がそれぞれ「特」、「極」、「サ」、「柱」の四つのグループを作り、各グループ内の重なりを整理すると、「特」グループは2種類、「極」グループは3種類、「サ」グループは5種類、「柱」グループは4種類と、グループ間でばらつきが出た(図4)。ここから「これで全部ではない。まだありそう」というつぶやきが生まれた。そこで、この時点で最も数が少ない「特」グループに焦点を当て、全ての食べ方を調べる活動へと展開していった。

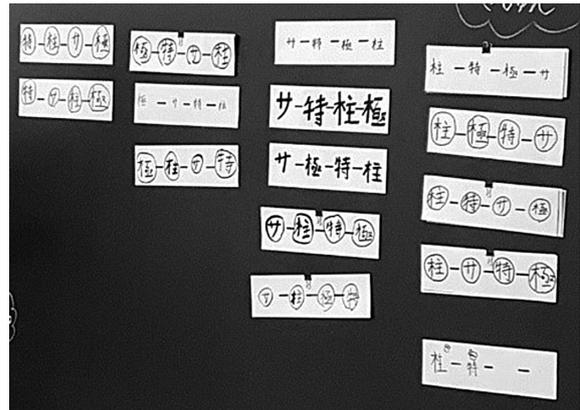


図4 1番目に着目して整理された短冊

「特」グループの全ての食べ方を調べる

自己解決では、ほとんどの子どもが6通りの食べ方をノートに書いていたが、規則的に調べている子、手当たり次第に書き出している子など、様々だった。そこで、今度は2番目が同じものに着目させたいと考え、「七つ目はない? どうしてそう言い切れるの?」と問い掛けた。すると、子どもたちは「特」グループの短冊を2番目が同じペアを作って再整理し、「最初の二つが決まったら、最後の二つを入れ替えるしか方法がない」「特」が最初になったら、2番目に選べるのは「柱」か「極」か「サ」の3通りしかない」などの発言が続いていった(図5)。



図5 2番目に着目して再整理する

最後に授業感想をまとめ、次時は他のグループの食べ方を調べることを予告して授業を終えた(図6)。

②議論の内容

ここでは、会の記録を基に議論の一部を再現する。実際には話題が「行きつ戻りつ」したが、読みやすさを考慮して、議論の主な中心となった「問題場面に

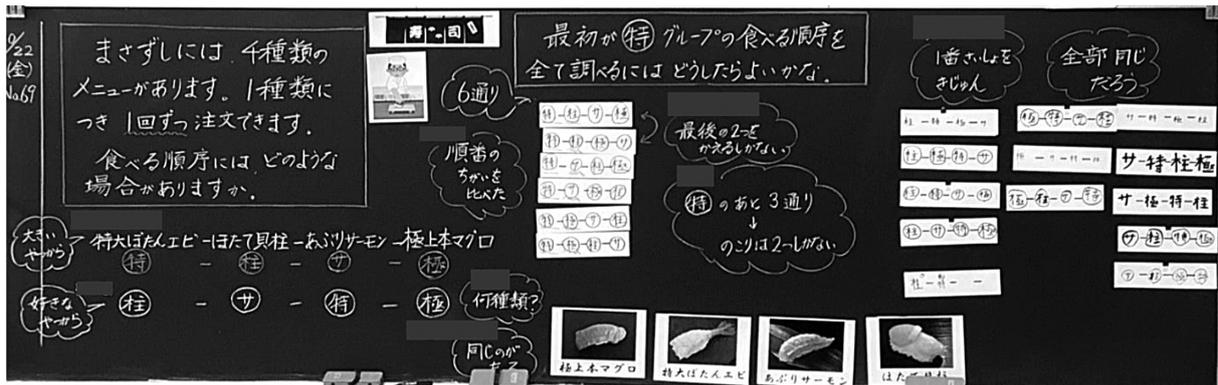


図6 授業終了時の本時の板書

ついて」「子どもの問いについて」という二つの項目に整理した。また、参加者の発言についても、その内容が変わらない程度に表記の修正を行っている。なお、参加者の多くは第2回の学習と重なっているが、便宜上、新たにアルファベットの小文字で示した。また、発言の中で出てくる子どもの名前は、全て仮名である。

【問題場面について】

- aさん：教科書とは異なる問題場面を設定している。学級の課題である「表現力」を引き出すことを意図しているようにも思われるが、その意図についてもっと知りたい。
- bさん：樹形図を既に知っている子どもたちに、リレーの走順ではなく、関連してはいるが異なる日常の場面を提示したのがおもしろかった。
- 三井： 「4種の握り寿司の食べる順番を考える」という場面は、大学の先生との教材研究を通して考えた。例えば握りずしやクッキーなど、「どれから食べようかな」「好きなものから食べよう」などと考える経験を、多くの子どもがもっていると思う。そのような生活経験から出発することで、子どもらしい表現を引き出し、樹形図の指導へつなげていきたかった。また、「極上本マグロ」は食べたから、次は残り三つから選ぶ」というように、お皿に乗った握りずしを手元で選んでいくイメージをもたせられるのも、よいのではないかと思った。
- cさん：生活経験と算数を結び付けようとしているのは、とても共感できる。
- dさん：ただ、リレーの走順だと「4人全員を入れる」ということが、すんなりと分かる。握り寿司だと、「同じネタを、何個も食べたい」と思うのが自然だ。マサオさんが「4皿しか選べないんだ」とつぶやいていたが、この問題場面を捉えていないのではないか。

- 三井： 授業をしながらマサオのつぶやきを聞いて、私は逆に「問題場面を捉えさせることができた」と感じていた。ただ、こうして改めて振り返ると、「4種のネタを1回ずつしか注文できない」というのは、子どもにとってかなり不自然な場面であり、うまく理解できない子もいたかもしれない。「順に注文していく」という設定ではなく、「4種類が一つのパックに入っている」という設定の方がよかったかもしれない。また、ヒロキという子は食物アレルギーのため食べられないネタがあったが、そのことにも授業をするまで全く気付いていなかった。教材研究の面でも、子どもの実態把握の面でも、想定が甘かった。
- eさん： ユイさんが自分の食べる順番を発表した時、三井さんが聞き間違えて、同じネタを2度書く場面があった。あれはわざと間違えたのか。
- 三井： わざと間違えて、「同じネタは2度注文できない」ということを全体で確認させたかった。
- eさん： あそこが「うまいな」と思った。子どもに教えるのではなく、自然と分かるようにしている。「寿司屋の主人」という設定を貫いて子どもとやり取りしているのがよかった。

【子どもの問いについて】

fさん： 黒板にたくさん並んだ短冊を見た子どもに、「何を考えながら見ていた？」と発問していた。これは、数学的な見方・考え方を引き出すのに面白い投げ掛けだと思った。

三井： 一人一人が短冊を書いて黒板に貼るまでかなり時間が掛かったので、その間、子どもたちの表情やつぶやきを観察していた。すると、短冊を見ながら、それぞれがいろいろなことを考えているようだった。その考えを、授業展開に生かしたいと思った。そこで、机間指導しながら子どもたちと話をし、問いを引き出していった。特に、ユイやアンナのように「いくつも重なりがある」「何種類あるのか」といった問いは、本時の核心となるものだったので、それを全体で取り上げた。

gさん： 「本時のめあて」を教師があっさり提示してしまう授業を多く見る。子どもの問いを大切にしているなど感じた。ただ、「同じ短冊を探すために良い方法はあるかな？」という発問は、唐突だったと思う。この場面は、違和感があった。

三井： やはり、子どもたちから整理のためのアイデアを引き出すために、もう少し引っ張るべきだった。ただ、授業をしている時は、子どもからアイデアが出てくるまでにどれだけ時間が掛かるか予想できず、怖くなってしまった。子どもたちを信じ切れなかったのだと思う。

hさん： 「特上本マグロ」と先頭にした場合の6通りの食べ方が発表された後、「どうしてこれで全部と言いきれるのか？」と子どもたちに問うていた。大切な発問だと思うが、子どもの反応はあまり良くなかったように見えた。

三井： 答えが分かった時点で、子どもたちが考えることを止めてしまうことに課題を感じていた。答えが出てからこそ、考えを深められるようになってほしいと思う。反応が薄かったことに焦りはあったが、子どもたちだけでは問えない問いだと考え、この発問をぶつけた。結果として、リカやリクトたち数名が「2番目に注目してもう一度整理する」という考えにつながる発言をした。授業後の感想では、この発言について書いている子どもも多かったが、リカやリクトのような考え方をできる子が、一人でも多くなってほしいと思い、日々授業をしている。

bさん： 初めに先頭のネタに注目して整理して、更に2番目のネタに注目して再度整理するという過程がよく見えた。導入で試行錯誤しながら時間をかけて学ぶことで、次は子どもたちに委ねることができる。子どもの思考に寄り添うことの大切さと難しさを感じた。

三井： そこが、本時の自分のこだわりなのだと思う。先行学習で樹形図を知っている子が活躍して終わり、という授業にははたくなかった。黒板にぐちゃぐちゃに貼られていた短冊を、みんなで考えを進めながら少しずつ分類・整理していく過程は、参観者には「這い回っているだけ」のように見えたかもしれないが、私は意味のあるものだったのではないかと思う。ただ、こうして振り返ると、やはりこだわり過ぎていたという反省もある。何を子どもたちに委ね、どこで教師が出ていくのか、もっと考えていかなければいけない。

③第5回の学習から得られた学び

まずは、提案者である筆者自身の感想を簡単に述べたい。このような議論を通して、参加者の誰よりも多くのことを学べたのが、提案者である筆者自身であったことは間違いないだろう。中でも特に印象的だったのは、参加者からの意見や質問に触発されながら、授業をする中で筆者が迷った状況や、即興的に判断を下したときの心情が、ありありと思い出されてきたということである。

例えば上述の議論の中では、gさんやhさんが授業の一場面から「違和感」や「子どもの反応の悪さ」を感じ取っているが、これらは筆者が自分なりのこだわりをもって授業に臨んだ場面でもあった。だからこそ、想定とは異なる状況を目の前にしたこの瞬間、「子どもたちは何を考えているのだろうか」「いつまで待とうか」「誰の考えから取り上げようか」「この後、どのように進めていこうか」などと様々なことを考え、迷い、判断したのである。本会での授業提案を通して、このような、もう二度と起こることはない状況と「再会」し、対話できたことは、筆者にとって大変意味のあることだった。

また、議論の中で参加者からの意見や質問に対して、筆者は様々な応答をしているが、これらは決して最初から考えていたことではない。この場での参加者との対話を通して、自らの授業実践を省察することでより

明確になった考え、あるいは自らを問い直すことで得られた考えなのである。こうした学びは決して一人で得られるものではない。今後、授業実践を構想する際の大切な指標としていきたい。

最後に、参加者の感想をいくつか紹介する。

授業を通して、子どもたちに「算数のよさ」を感じさせようとしていることが、様々な部分から感じられました。寿司ネタをあえて長い名前前で記入する、注文票を全員に書かせることで落ちや重なりのある場面にするなど、算数として考えたときに「簡単になった」「教えやすいな」と子どもたちが気付けるような工夫がされていて、自分もこのような仕掛けを取り入れたいと思いました。(fさん)

一番強く思ったことは、授業者は「こういう力を高めたい。育てたい」という思いをもって授業することがやっぱり重要だということです。それは、教師の発問構成、つぶやきに対するアンテナ、提示する教材の工夫などの仕掛けにも顕著に表れていました。(hさん)

今回の授業は、樹形図を学ぶ前の「原体験」のような、教材の一番深い底のところまでみんなで一緒に下りていき、その底の部分に触れてみるというような時間だったよう感じました。(cさん)

6 まとめ 一本会の活動を振り返ってー

(1) 第7回の学習後のIさんの振り返りから

ここまで、本会の活動について、その概要を述べてきた。7回の活動を通して、「教材の力」、「子どもの問い」、「子どもの表現」、「教師の見取り」など、様々な話題が提示され、私たちなりに議論を深めることができた。それは、「月に1度、2時間」という限られた時間ではあったが、参加者にとって、自らの授業に対する省察を深める契機となったのではないかと考える。

本会が目指すのは、参加者それぞれが自らの授業に対する省察を深め、新たな知見や問題意識を見出すとともに、それを大切に育て、「自分の授業の創造」へとつなげていくことである。それがどの程度達成されたのか(あるいは今後達成されるのか)を明確に述べることは難しいが、その「萌芽」を示すものとして、第7回の学習で授業提案を行ったIさんの感想を紹介する。

Iさんは、これまで音楽科を中心に授業研究に取り

組んできた教師である。独自の教材開発にも力を注ぎ、第7回の学習では、ある国の民族楽器を教材化した授業を提案してくれた。

まず本当に楽しかったです。学校での「検討会」とは違う視点、違う趣旨で語り合えたこと、本当に貴重な時間でした。私は思う存分「語った」のですが、一方的に語ったというよりは、「語り合った」感じがしました。学校での検討会だと、どうしても、授業者が参観者に説明したり、答えたりということが多かったのですが、今回は、対等な立場で、ある意味私自身も「実践者」というよりは「参観者」で、その授業動画を「つまみ」に語り合ったという感じがしました。相手も対等に感じたことを話してくださったので、こちらもいつも以上に熱い思いを率直に(飾ったり、遠慮したりすることなく)話せて、話せるだけでもうれしかったのですが、それに対しても好意的に受け止めた上で考えを述べていただけで本当に夢のような時間でした。

このように、学校での校内研究の事後検討会とは異なる雰囲気では、Iさんの言葉では、「熱い思いを率直に(飾ったり、遠慮したりすることなく)」一話せることのよさについては、別の回でも多くの参加者が感想で述べていた。これには、「参加者が同じ授業者として対等な立場で「授業を語る」という協働的な関係の構築」を目指して議論を進めるという本会の基本姿勢が、大きく寄与していると考えられる。

私たちが目指してきた「協働的な関係の構築」とは、提案者に対して批判的な意見を述べない、ということではない。会の冒頭で提案者が語る、教材やその授業に込めた自分なりの思いやこだわりを中心に据え、「学ばせてもらう」という尊敬の念を抱きながら丁寧に議論を進め、その授業実践の価値を協働的に発見していくことである。そして、自らの見方や考え方を問い直し、自分たちなりの新たな知見を創出していくことである。

それは、既に創り出された(あるいは「ひねり出された」)「理論」の「検証」ではなく、一人の授業者を起点として広がっていく学びである。このような雰囲気の中で、Iさんは「私自身も「実践者」というよりは「参観者」と感じながら議論に加わっている。Iさんにとって、本会での授業提案が、(後出の感想のように「もやもやしていた」)自らの授業実践に対して温かな眼差しを向け、その価値を見つめ直す契機と

なったといえるのではないだろうか。

Iさんの感想は、さらに以下のように続く。

授業後、あの実践自体は「よかった」のか「よくなかったのか」（そもそもそういう軸で考えるのがどうかとは自分でも思うのですが、）ははっきりしていなかったんです。どうだったのかなあって、もやもやしていたんです。自分で答えを出せないから人から言われることが評価軸になってしまっていて。あの授業の意味って何だったのだろうって、くずぶっていました。

それが提案に向けて動画を作るために、約5時間分の授業を通して見ているうちに、動画を短くするためにどんどん削っていても自分が「残したい」と思う場面がいくつもありました。それが結局、子どものよい姿、つまり、授業の中で意味をもった姿だったと思うのです。動画は「教師目線」、「子ども目線」を両方組み合わせながら編集したのですが、両方の視点から見ることで見えてくるものがありました。やっぱり、授業って1時間だけでは見えないものが本当にたくさんたくさんあるんだなと思いました。

この題材を通して変容する、のめり込んでいく子供の姿を見ていたら、途中から嬉しくなっちゃって。宝物の動画になりました。こういう機会がなかったら、こうやって動画編集することはありませんでした。こうやって編集しながら見つけた子どものいい姿、いい発言、いい表現を早く先生方に見てもらいたい、自慢したい（自分の授業を自慢したいわけではありませんよ）と思いました。やっぱり、語っていた時は私も授業の参観者で、私がやった授業うんぬんではなく、「子どもってすごいですね」って子どもの姿を自慢したくなる、という感じだと思います。

こうやって好意的に受け止めてもらえる場があったことで実践意欲は高まりますし、安心してどんどんやってみよう、どんどん失敗してみようと思えます。この場がなかったらただ終わって埋もれていた実践の価値を発掘していただき、大変かもしれませんが論文にしてみようと思っています。また授業を見ていただいて語り合えたらいいなと思うことができたからこそ、次への実践意欲も高まっています。今の「学校教育」の文脈の中で大切にされる世界だけで生きてると疑問に思うことも、自分が間違っていると思うこともたくさんありますが、

自分の感覚を信じて実践を続けてもいいんだと思える、確認できる会でした。私にとって大きなターニングポイントとなりました。

この振り返りから、本会での提案に向けた準備や当日の議論を通して、Iさんが当該授業の成否に止まる

ことなく、自らの授業観そのものを問い直していることがうかがえる。特に重要だと思われるのが、Iさんが授業動画の編集作業を通して、自らの授業実践と対話し、省察を深めていったことである（Iさんは、本会での提案のために、単元全ての授業映像を見直し、編集して1本の授業動画を作っていた）。

Iさんは、授業映像を編集する作業の過程で、「どんどん削っていても自分が「残したい」と思う場面」にいくつも遭遇し、授業に取り組んだ時点では気付かなかった自分自身の授業の価値を見いだしている。そして、その価値をめぐって、仲間と「率直に」語り合った経験は、「人に言われることが評価軸」になっていたIさんの心境に変容をもたらし、「自分の感覚を信じて実践を続けてもいいんだ」という自信と今後の実践への意欲を高めることにつながった。

Iさんの振り返りは、より効果的な省察の在り方を考える上で示唆的である。校内研究の場合、授業後の事後検討会をもって授業の省察が終わってしまいがちではないだろうか。だが、Iさんのように映像記録を基に、時間をおいて、時間をかけて自分の授業実践と再び向き合うこと、そして、それを再構成していくことが、深い省察へとつながっている。この再構成による学びは、研究授業の直後に行われる事後検討会だけでは生じにくいだろう。

Iさんの場合は、それが「動画編集」という方法だったが、本会の提案者の中には、発話記録や実践記録などの補助資料を作成した者もいた。こうした方法は大きな労力を伴うものだが、省察を深める上で非常に有効な手立てであることは間違いない。

(2) 今後の課題

本会の活動は、ここで一つの区切りとしているが、最後にこれまでのまとめとして、今後の課題について簡単に述べたい。

まず、本会は「月に1回程度、2時間」という枠内で活動を積み重ねてきた。大変限られた時間ではあったが（この時間を捻出するのも苦労があることもまた事実だが）、ここまで述べてきたように、参加者にとって有意義な学びを生み出すことができたことは大きな成果だった。また、毎回参加者の数に変動はあったが、回数を重ねるごとにビジョンのようなものが共有され、提案の仕方や議論の進め方も洗練されてきたと感じている。授業研究において、協働的な関係の構

築を目指しつつ、継続的な対話を重ねていくことの重要性について再認識することができた。

次に、それぞれの省察をより深めていくために、授業映像を基に「語る」ことだけでなく、授業の記録を基に振り返り、再構成することが重要だということについても、実感的に学ぶことができた。具体的には、授業映像の編集、発話記録や実践記録の作成がこれに当たる。

これにより、自らの授業実践を客観的に捉え直すことができ、自己内対話を深めることができる。また、1単位時間の授業映像の分析だけでは困難な、長期間にわたる授業実践の過程を捉えることができ、子どもや教師の学びの変遷についても議論することができる。大変有効な省察の方法であることは間違いない。

ただし、これには大きな労力が伴うことも事実である。よりよい授業を目指して行われるはずの省察が、「義務感」や「負担感」を伴うものに転化してしまっただけでは本末転倒である。このような教師の挑戦を支え、励ましていく場をいかにして創っていくのか、ということは今後の大きな課題である。

付記

本研究について開示すべき利益相反関連事項はない。

引用・参考文献

- 伊藤功一(1990)教師が変わる 授業が変わる 校内研修. 国土社
稲垣忠彦・佐藤学(1996)授業研究入門. 岩波書店
鹿毛雅治(2017)授業研究を創るために. 鹿毛雅治・藤本和久(編)
「授業研究」を創る. 教育出版, pp.2-24.
杉山吉茂(1994)「場合の数」ではなく「場合」を. 新しい算数研究
1994年1月号(No.275). 東洋館出版社, p.65.
武田常夫(1976)授業の発見. 一葉書房
奈須正裕(2017)個性的存在として今この時を生きていることを語り合う—「教師の学び」の観点から—. 鹿毛雅治・藤本和久(編)
「授業研究」を創る. 教育出版, pp.140-143
渡辺貴裕(2021)教師による「研究」—「仮説—検証」という呪縛—. 石井英真(編)流行に踊る日本の教育. 東洋館出版社,
pp.147-171.