

## 【特別寄稿】 授業における子どもの学びへのまなざしを豊かにする校内授業研究

福島大学人間発達文化学類准教授 吉永 紀子



### ○授業を研究する意味を実感できていますか？

これまでいくつかの小中学校で校内授業研究会にかかわる機会をいただけてきましたが、しばしば寄せられる質問に「授業をみるときは、どこをみるといいのですか？」、「子どもの学びを見るとは、具体的には何をすることなのですか？」というものがあります。当初はこうした問いに答えることに少なからず抵抗があったのですが、先生方と授業や子どもの学びについて語り合うなかで、次第にその問いがその先生方にとって非常に切実な問題として位置づいていることを知りました。

校内で同僚の授業をみあい、子どもの学びや教師の指導、支援のありようについて考え合うことは、それ自体に意味があることを認めていても、授業者になったとき、あるいは参観者になったとき、研究授業・校内授業研究会の経験が、自分のこれまでの実践的課題の解明やこれからの授業づくりにどのよ

うにつながっていくのか、その手応えを充分に感じることができていないという実態が、上記のような問いにつながっているのではないかと考えるようになったのです。

はたして、授業を研究するのは何のためなのでしょう。担任する教室を離れ、子どもたちに自習課題を提供してまで同僚の授業をみあう経験をするのはどうしてなのでしょう。

この問いに納得できる答えを先生方は実感できているだろうか？——同僚と授業をみあうことの意味を、校内授業研究に自分が参加する経験を通して先生方がつかむことのできる研修の場づくりをコーディネートし、教師が授業をみて子どもの学びにこころを動かされ、子どもの学びに向けられる同僚のまなざしに学ぶことのできる授業研究をサポートすることが、私に課せられた大きな宿題なのではないかと思うようになりました。

### ○子どもの学びをとらえる難しさにどのように向き合っていきますか？

では、授業を研究する目的とは何でしょうか。端的に言えば、子どもの学びの実相に触れることであり、子どもの学びと、教師の指導・支援あるいは教師がとらえる子どもの学びとのあいだに生まれた「ずれ」のありかを確認し、「ずれ」が生まれてきたいきさつを辿り、「ずれ」の意味するところを探究していくことにあると考えます。

しかし、この「ずれ」に気づくことは決して容易なことではありません。子どもたちと最も長いときを過ごす担任教師であっても授業をつくりながら子どもの学びの実相を洞察し、「ずれ」に気づいて思考、判断、対処していくことは高度な専門性を要求されます。子どもの学びが生まれるところは実に複雑な諸条件が作用しており、その複雑性をそのままにとらえることは困難を伴います。

したがって、「活動が長く続かなかつたのは、発問

が練られていなかったからだ」、「話し合いが停滞したのは板書が機能していなかったからだ」と、授業の問題を安易に単純化することは、かえって「ずれ」の所在やいきさつを見えにくくします。

また、子どもの学びは目に見えやすいところだけで起きているわけではありません。「グループで沈黙せず話し合いができていた」、「自分の考えを何行にもわたってノートに書いていた」といった見えやすい動きだけを捉えて子どもが学んでいると捉えることは一面的であり、その活動を通して子どもたちが何を感じ、学びとっているか（教えたつもりのないことをも学んでいることは往々にしてあります）を捉えるには、自分が子どもの学びにどのようなまなざしを向けているか、子どもの学びをどのようなものとして捉えているか、どのような姿に価値を見出してきたかを、自覚化・相対化する契機が必要とな

るのです。

授業に対する自分の見方、子どもの学びの捉え方のクセや課題に気づいていく営みは、授業をみる難しさを共有していながら自分とは見方・考え方を異にする「他者」を必要とします。そして、本時の子どもの姿が意味するところや、子どもの姿のどこに意外性を感じ、どのような問いが自分の中に立ちあがったかを、誠実に語り合う教師たちの「対話」が

必要になるのです。「答え＝どうすれば〇〇できるか」を性急に出すことではなく、それまで気に留めなかった子どもの姿やことばに自分がいかなるまなざしを向けられるようになってきたかを確認めあえる場でこそ、教師のまなざしの豊かさは育まれ、授業をみることを通して学ぶことの手応えを感じられるのだと思うのです。

※ 吉永先生には、平成19年度から「校内研修サポート事業」における指導助言者をお願いしています。

## ○キーワード解説 同僚性 —どうりょうせい—

最近ではかなり耳にするようになった言葉ですが、改めて意味を問われると、分かっているようで意外と明確に説明しづらいのではないのでしょうか。

### ・誰が提唱したの？

1982年にカリフォルニア大学のJ.Littleが、学校改革が成功している学校に特徴的な教師間の相互作用を見だし「同僚性 (collegiality)」という概念を広く提唱しました。

### ・どういう概念なの？

簡単にいえば「同僚とどのような質のコミュニケーションや行動をどの程度とっているか」ということになります。

### ・同僚性の高い学校の特徴は？

- (1) 相互作用の範囲……「これは私の仕事である」という範囲が広い。
- (2) 相互作用の場所……場所を選ばずに、いつでもどこでも授業や子どもの議論が行われる。
- (3) 相互作用の頻度……より頻繁になる。
- (4) 焦点化と具体性……教室の具体的な実践に議論の焦点が当てられていく。

※教師の能力の問題と切り離して議論することが多い。

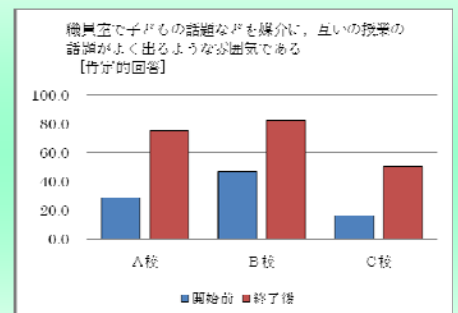
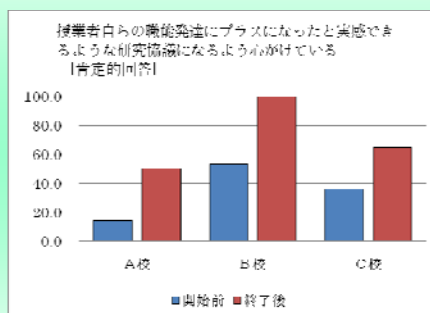
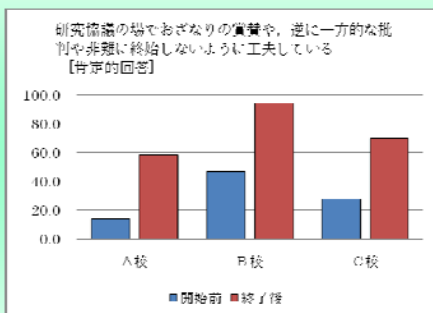
- (5) 関連性 ……教師の学校内の諸行為が統合的な関連性をもって結びつけられている。
- (6) 互惠性 ……同僚と互惠的な関係を築く。 ※ここでも実践と能力を区別する。
- (7) 包括性 ……同僚の結果に対して心を配ったり、他者の意思が尊重されるようにしたりしている。

(参考文献等)

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  
松本 敏 校内研修会資料『「学ぶ力」をはぐくむための校内研修・体制の在り方』

## ○授業研究会を活性化させる取組みと同僚性の高まりは関連

下のグラフは、「校内研修サポート事業」の研究協力校で実施しているアンケートのうち、同僚性と関連が深いと考えられる質問項目の肯定的回答の割合を事業開始前と事業終了後で比較したものです。



同僚性の高まりを客観的に測ることは難しいのですが、いずれの学校においても事業終了後の肯定的割合が高くなっていることから、校内研修会（授業研究会）を活性化させるための取組みを行うことが、同僚性を高めることにつながるのではないか。