



琉球大学学術リポジトリ

University of the Ryukyus Repository

| | |
|------------|---|
| Title | 校内研修のあり方に関する一考察 |
| Author(s) | 道田, 泰司 |
| Citation | 高度教職実践専攻（教職大学院）紀要, 5: 1-11 |
| Issue Date | 2021-02-28 |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/48167 |
| Rights | |

【研究論文】

校内研修のあり方に関する一考察

道 田 泰 司¹

A Study on How In-school Trainings Are / Must Be Conducted

MICHITA Yasushi¹

要 約

本稿の目的は、校内研修のあり方について考察することであった。まず、学校教員が校内研修についてどのように捉えているかを確認したところ、否定的なものとしては日常との乖離、成果の不透明性、理論を実践に下ろす難しさ、時間確保・全員参加の難しさ、検証の難しさを感じていることが示された。次に校内研修と関わる研究者の捉え方を確認したところ、トップダウンの研究になっており、日常性や当事者性が薄いことの問題が指摘されていた。それらを踏まえ、理論と実践の関係の問題、時間確保の問題、評価の問題について検討を行い、日常性や当事者性を重視した校内研修のあり方について考察を行った。

キーワード：校内研修，授業研究，日常性

1. はじめに

筆者が本稿執筆を思い当たったきっかけは、附属小学校・中学校の研究主任に、校内研究に関する質問を受けたことであった。校内研究のあり方全般に関するもので、ごく素朴な疑問も含め多岐に渡った内容であった。一例を挙げるなら、「どのようにして学校全体で研究を進めていけばよいのか?」「テーマの立て方について」「研究総論の役割について」というものであった。これらの内容や、その後のやり取りを通して得た感触は、校内研修が何で、どのようにあるべきかについて、これまでの教職経験のなかでしっかりと理解できる機会がなかったのではないかと、いうものであった。

筆者はここ数年は、附属小学校・中学校と研究での関わりはほとんどなかったものの、それ以前は、附属小学校の共同研究者として、研究全体の推進に密接に関わる仕事を10年間行ってきた。附属中学校においては、学校長として先生方の研究のあり方を3年間つぶさに見せてもらった（附属中では研究推進委員会に管理職も参加する）。それ以前にも附属中学校とは10年近く断続的に理論面や運営面等で関わってきた。附属学校以外にも、さまざまな公立学校の校内研修に講師や指導助言者として、10年以上に渡って関わってきた。そのほとんどは単発的な関わりであったが、なかには、複数回（複数年度に渡って）声をかけてくれる学校もあった。公立学校に呼ばれたときは、できるだけ授業を参観させてもらい、研究主任に普段の研究の様子を聞くように努めてきた。またいくつかの地区では、各校の研究主任対象の研修会などで講師を務める機会があった。

そのような経験から、校内研修というものが学校の先生にどのように捉えられているのか、どのように捉えるのが生産的な研究につながるのか、筆者なりに考えを持つことができた。そこで本稿では、校内研修のあり方について、いくつかの文献やデータを通して整理を行い、若干の提案を行う。

¹ 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 michita@edu.u-ryukyuu.ac.jp

2. 校内研修における課題①—教員からの視点

校内研修はどのようなものと捉えられており、そこにはどのような課題があるであろうか。まずは、教員の視点から整理してみる。

2.1 個々の教師が捉えた校内研修

前田・浅田（2020）は、個々の教師たちが校内研修をどのように認識しているかについて、小中学校の教師120名を対象に、尺度項目による調査と比喩生成課題による調査を実施している。項目調査は、校内研修がどのような意味を持つかについてであった。殆どの項目が肯定的に回答されており、多くの教師が校内研修の意味を肯定的に捉えていた。特に、個人が学ぶ場（尺度項目「指導内容やカリキュラムについての理解を深める」「日々の自分の授業実践に繋がる新たな発見や学びを得る」）や、同僚との交流の場（尺度項目「学校全体の子どもの様子を知り、同僚と問題を共有する」「若手や後輩の学びを支援し、次世代の教師を育てる」）は、特に肯定的な回答が多く見られている。しかし一方で、研究としての意味（尺度項目「形として残る研究成果として、研究紀要を作成する」）や日々の実践に対する意味（尺度項目「多くの時間が割かれ、日々の業務の妨げになる」）については、前者が肯定的な回答が半数未満、後者が肯定と否定の割合がほぼ同数と、人によって認識に差があることが示されている。

比喩生成課題によって得られた回答は、比喩に付された説明を元に分類が行われている。多く見られたのは、効果や意義に関する比喩で、そこには、「教師が受ける授業」「習い事の発表会」といった「自分を高める機会」としてのポジティブなイメージも見られたが、「修行」といった「役に立たない」ネガティブなイメージも見られている。クラスター分析を行った結果、研修の効果や意義を肯定的に捉えたクラスターの他に、「必要だがやる気がおきない」（比喩としては「テスト勉強」など）といった「日常との乖離」に関するクラスター、および先に述べた「役に立たない」や、「方向性がわからない」（比喩としては「水」など）、「台本・筋書きがある」（比喩としては「演劇」など）といった「成果の不透明」に関するクラスターが見いだされている。

以上より前田・浅田（2020）は、校内研修は学びの場として認識されているが、学びのイメージには多様性があることや、研修に対するネガティブな認識の背景には、研究活動の日常との乖離や成果の不透明性があることを考察している。

2.2 研究主任が捉えた校内研修

では研修・研究を推進する立場にある研究主任からは、どのような課題が捉えられているであろうか。前田・浅田（2020）のような体系的な調査研究ではないが、筆者の手元に、平成29年度に行われた那覇市の研究主任研修会資料がある。研修会開催に先立ち、前年度の研究成果や課題について、各校の研究主任が提出しており、それがまとめられている。以下、項目別に、成果と課題について、必要に応じて要約・一般化しながら抜粋する。

「研究主題の設定」については、「全校で一貫した指導ができた」（小学校）、「学習状況調査項目の落ち込みが解消された」（中学校）といった成果が報告される一方で、「授業づくりに理論があまり生かされていない」（小学校）、「主題設定の理論を、全職員で吟味できなかった」（中学校）といった課題が報告されている。「時間の確保」については、「教務主任と連携して、時間を確保するように務めた」（小学校）、「教務担当と連携することができ、取り組みが明確になるように年計に取組内容を記載することができた」（中学校）といった成果が報告される一方で、「校内研推進委員会が計画的に行えず、効率的に進めることができなかった」（小学校）、「全職員が集まって授業研を行うことは、一部の研修でしかできなかった」（中学校）といった課題が報告されている。「研究の方法」については、「全職員研究授業を2回行って、収録には個人の課題と成果を乗せることができた」（小学校）、「全員が研究授業を行うことができた」（中学校）といった成果が報告される一方で、「一人一授業にも取り組んだが、参観できる教諭がとても少なかった」（小学校）、「ひとりひとつ研究授業」と題し、呼びかけを行ったが、

60%の達成に終わった」(中学校)といった課題が報告されている。「研究の成果検証」については、「身につけたい力を明確にし、指導事項を踏まえた言語活動を設定し、個の変容を見取った」(小学校)、「全体的な成果について把握し、分析・考察を行うことができた」(中学校)といった成果が報告される一方で、「客観的に成果を見取る方法を研究のスタートの段階で共通理解することができず、十分な検証が行えなかった」(小学校)、「検証のための数値分析は十分ではないので、今後はしっかり検証できるようにしたい」(中学校)といった課題が報告されている。

以上、課題に着目するならば、挙げられた課題は多岐に渡るものの、複数の学校で挙げられているものとして、「理論を実践に下ろす難しさ」「時間確保の難しさ」「全員を参加させることの難しさ」「客観的な検証の難しさ」などが挙げられるであろう。

3. 校内研修における課題②—研究者からの視点

研究者は校内研修をどのように見ているであろうか。秋田(2006)は、教育雑誌(『初等・中等教育』、『悠』、『教職研修』)に載せられた、校内研修のあり方・授業研究のもち方について発表された論文を収集分析し、そこでの語られ方の共通性について論じている。それは秋田自らがアクションリサーチで入った学校の事例とは方向が異なると述べていることから、ここに挙げられた共通性は、問題点の指摘とみなすことができると考えられる。秋田が指摘する共通性とは、研究主題・トピック中心主義(トップダウンに示される教育政策上の新しい課題をカリキュラムに生かしていくことが大切だという考え)、評価主義(教育事例を成果としてデータで示し評価すべきという意見であり、授業の検討の質については語られない)、管理職によって決定される部会分業体制(外部講師の講話と助言で共通理解し、部会等別分業を重視)、教える教師の視点での研究が望ましいものとして語られている点、の4つである。その他にも、秋田の方向性を「協働構築モデル」、一般的な方向性を「効果的伝達モデル」と対比しているが、そのなかで、学習のサイクルが、協働構築モデルでは長期の探究サイクルであるのに対して、効果的伝達モデルは短期の本時主義であることが挙げられている。また、授業検討の談話への主な発言者は、協働構築モデルでは多様な経験や問いをもつ参加者全員であるのに対して、効果的伝達モデルでは、講師、ベテラン教師、授業者、司会であることが挙げられている。

秋田同様、長期に渡り継続的に学校現場と関わっている研究者である鹿毛(2017)は、日本型授業研究が教師の日常に密着した研究であるなどの特長を持ちつつも、業務化、形骸化、非日常化という問題点があることを指摘している。「業務化」とは、授業研究それ自体が自己目的化してしまうことであり、その結果、目の前子どもたちや教師である私たちのための研究であるといった意識が消え去り、できれば避けたい、やらされ仕事になることである。「形骸化」は、業務化の進行により生じる。優先順位が下がり、形だけ整えてお茶を濁したりといったことが生じる。特に事後協議会が定型化して形骸化されやすい。「非日常化」とは、研究授業が特別になり、日常の授業との関連性が希薄化してしまい、イベント化、形式主義(指導案の書き方など)のような、普段は行わないパフォーマンスになることである。このような業務化、形骸化、非日常化に陥らないために、普段着の授業に目を向け、それを丁寧に振り返って将来に活かすことを鹿毛は提唱している。

この「非日常性」について藤本(2017)は、そうになってしまう要因として、提案性・公開性、仮説検証性、権威性・儀式性、孤立性の4つを挙げている。

「提案性・公開性」とは、多くの授業研究が行政主導で行われるために、提案性や公開性を持たせる必要が生じた結果として生まれることである。アカウントビリティの一貫として、中央での教育課程改革の過程で出されたキーワードを元に汎用性の高い結果を求めるため、「日常とは乖離した、当事者にも問題と認識されないのにもかかわらず、つじつまを合わせるレトリックで授業研究が構成され、成果として公開される」(p.30) ことである。「仮説検証性」とは、授業を一般化して成果を求めるために、

研究の手続き論としての仮説設定が重視され、「元来は経験の質としていねいに分析・考察されねばならない事象が、強引な授業後アンケートや時には事後テストで代替されていく」(p.30) ことである。狭隘な研究観から生まれる現象である。

「権威性・儀式性」とは、外部講師として大学研究者や主導指示が来訪し、一般的な政策動向などを用いて最後に指導講評を行うことである。その結果、「誰もが研修者然として外部的な言葉を用いることになり、一般論のやりとりが起りやすくなる」(p.31)。そのようななかで、当事者性を低減してしまうのである。「孤立性」とは、指名された授業者の授業が同僚や管理職にさらされ評価されることで、「共同性を著しく欠いた個体による発表会の様相を帯びる」(p.31) ことである。

これらの論を筆者なりに整理するならば、秋田(2006)は、研究主題にせよ授業研究会の発言者にせよ、トップダウンの研究であることを中心に問題視しているといえるであろうか(論考の副題にあるように、上からではなく「協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」を求めている)。鹿毛(2017)は、日常的な普段着の研究になっていないところを問題視しているといえるであろうか。藤本(2017)は、提案性・公開性が求められ、仮説検証スタイルが求められ、外部講師が権威となり、授業者が孤立することで、当事者が認識する問題が薄れ、授業当事者の経験が「いねいに分析されず、当事者の言葉で語らず、共同性を欠くことで当事者が孤立する」という、「当事者性低減」の問題といえることができよう。

以上、個々の教員、研究主任、研究者の観点から校内研修について見てきたが、課題に関して改めて全体を概観してキーワードを挙げるなら、日常性、理論と実践の関係性、全員参加・協働性・当事者性、といったものが挙げられるであろうか。

4. 課題について考える

以上、教員側から見た課題について確認した上で、課題を研究者の視点で一般化されたものを紹介し整理した。研究者の視点には、課題の中核にあるものが浮き彫りにされており、解決の方向性もそのなかには含まれていると見ることができる。そこで本稿の残りの部分では、本稿2で論じた教員視点での校内研修の課題について、研究者の視点を参考に考察を行う。検討は主に、「2.2 研究主任が捉えた校内研修」の内容を対象とする。というのは、「2.1 個々の教師が捉えた校内研修」で挙げられた内容は、2.2に出てきたものに内包されると考えられるからである(時間の問題、非日常性など)。

なお課題について考えるに際しては、「何のための授業研究か」という根本的な問いが、答えを導き出す方向性を明らかにしてくれると思われる。鹿毛(2017)は、「子どもたちのよりよい学びや成長を実現する」(p.2)という目的が本質的な答えであり、「この原理的な問いと答えをわれわれは常に自覚すべき」(p.3)と述べている。以下の論考でも、「子どもたちのよりよい学びや成長」という視点から考えていくこととする。

4.1 理論と実践の関係

先に紹介した那覇市の研究主任が出した課題の中で、研究主題に関わっては「授業づくりに理論があまり生かされていなかった」というものがあった。他にも似たようなものとして、「研究主題に対する基本意識は持てたが、授業に取り入れていくためにさらに研修が必要」(中学校)、「講師を招いて研修できたが、実践に活かすためにさらに研修が必要だと感じた」(中学校)というものがあった。

これは先に紹介した研究者の考えでいうと、「研究主題・トピック中心主義」(秋田, 2006)といえるであろう。すなわち、校内研修における授業は、トップダウンに示される教育政策上の新しい課題から持ってきた研究主題を授業の形にすることという考えである。大きくは、「権威性・儀式性」(藤本, 2017)とも関係するであろう。

この背後にあるのはおそらく、教育研究とは理論を実践の形にすること、という考え方であろう。佐藤(1998)はこれを、理論の実践化(theory into practice)と呼んでいる。それはショーン(2001)

のいう「技術的実践」である。技術的実践とは、「理論を応用して問題解決を行う」というもので、実践（あるいは専門家）に対する伝統的な考え方である。基礎医学研究に基づいて治療（臨床医学）を行うように、基礎科学の理論を用いて問題解決するということであり、ショーンは「技術的合理性」と呼んでいる。このような技術的合理性を発揮する実践が「技術的実践」である。技術的実践について佐藤（1996）は、「授業を所定のプログラムの遂行とみなす」（p.48）ことと述べている。「研究主題を授業の形にする」「授業づくりに理論が生かせなかった」という発想は、授業を「技術的実践」と考えているということであろう。

この観点から教育実践を見ると、教育実践には基礎科学のような厳密性がなく、曖昧で不安定なものといえる。医学や法学などに比べ、二流の専門性しかないと捉えられても仕方ない。しかしこれは、技術的合理性モデルを前提にしているからである。そうではなく、曖昧で不確かな状況に対して、状況の意味を認識し、問題を設定（発見）することこそが、実践の中心だと考えることもできる（ショーン、2001）。それが「反省的実践」である。そこで発揮される知性とは「自分が今していることをその過程の中で考え、自分のやり方を変化させていく」（ショーン、2001, pp.90-91）ことである。そのような、「行為の中の省察（reflection-in-action）」こそが、厄介で多様な実践状況に対応するための技法なのである（p.107）。佐藤（1996a）は反省的実践については、「教室の「今ここで」生起する意味と関わりを編み直す」（p.48）ことと述べている。そこには、子どもの誤りの背後にある意味に気づくことなどが含まれる。佐藤（1996b）は子どもの誤りについて、「一見どんなに誤って見える子どもの意見や行動にも合理的な根拠がある。その「理の世界」を省察し、「反省的思考＝探究」をその子ども自身の思考と活動の内側から促進することが、教師の重要な役割として提起されているのである」（p.76）と述べている。

とするならば、授業研究が「研究主題・トピック中心主義」に陥ることなく行われるための前提は、授業の構想－実践－振り返りという教育実践を技術的実践として捉えるのではなく、反省的実践と捉えることであろう。それはすなわち、「〇〇という理論をいかに授業の形にするか」とは考えないということである。あるいは、たとえば「“学びに向かう力”が求められているから、それを育成する授業を作る」とは考えないことである。ではどのように考えるのか。以下、「学びに向かう力」を例に、この問題について検討しよう。

道田（2020）は、資質・能力育成などのような実践を構想するうえでの方向性として、「概念駆動」「問題駆動」の2つがあると考えた。概念駆動とはたとえば、「学びに向かう力の育成が必要である」と特定概念を取り上げ、「学びに向かう力とは何か」と概念を定義し、それをもとに授業を作ることである。概念に駆動されて研究が進むので、「概念駆動」である。テーマは異なれども、このような論理展開で作られた研究総論を見ることは少なからずある。こうすれば、定義に沿った授業をつくることは可能かもしれない。「授業づくりに理論があまり生かされていなかった」という反省は、概念に駆動された研究（授業）ができなかった、という反省である。しかしそれが、「子どもたちのよりよい学び」（鹿毛、2017）につながっているかどうかは、これだけでは明らかではない。

目指すものが、「子どもたちのよりよい学び」であるということは、現状ではその状態に達していない、ということであろう。たとえば「学びに向かう力」であれば、現状として「学びに向かえてない」姿がある。その姿がなぜ生まれているのかを検討し、それを「よりよい姿」（すなわち学びに向かう力の状態）にするにはどうすればよいかを考え、手立てを打つ。子どもによって、なぜ学びに向かえないかは様々に異なるであろう。だとすれば、どのようにしたら学びに向かえるか、それをその子の資質・能力として生きて働く力にするにはどうすればよいかも、答えが一つとは限らない。そのような曖昧で不確かな状況において、教師自らが「自分が今していることをその過程の中で考え、自分のやり方を変化させていく」（ショーン、2001, pp.90-91）ことを繰り返すことによってしか、「子どもたちのよりよ

い学び」を実現することはできないのではないだろうか。

このように、児童生徒の「問題」（現状）を研究の出発点とするやり方を、道田（2020）は「問題駆動」と呼んだ。校内研修における授業研究は、概念駆動、すなわち理論を実践化することを目指すのではなく、問題駆動、すなわち目の前の子どもたちの問題を原動力とし、それを的確に捉えて反省的实践を通して「子どもたちのよりよい学び」を実現する。そのように考えることが、「理論を学んでも実践に生かせない」という悩みを解消する方法ではないだろうか。このようにするという事は、目の前の子どもの問題を解決するために授業を工夫改善するという事であるので、鹿毛（2017）が指摘するような業務化・形骸化・非日常化という問題は生じない。もちろん研究を行うなかで理論や概念が必要になれば、取り入れて行けばいい。しかし必要性が明確でないうちに、とりあえず理論や概念を頭に据えてしまうからこそ、それに振り回されたり実践との関係性に悩んだりして、非日常的な研究になるのであろう。

なお、中教審答申のような政策文書も、単純に理論から概念を持ってきているわけではないことは確認しておいてもいいであろう。たとえば中央教育審議会（2017）でいうなら、「第1章 これまでの学習指導要領等改訂の経緯と子供たちの現状」で、子供たちの現状と課題を述べるなかで、「こうした調査結果からは、学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題があることが分かる」（p.6）などと、現状の課題をまずは明確化している。それを受けて第2章で2030年の社会と子供たちの未来について考えるなかで、「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」必要性を論じ、それを踏まえて、資質・能力の三つの柱の一つとして、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を涵養する必要性が論じられているのである。ここからも、授業研究においてまず必要なのは、「学びに向かう力とは何か」などの概念を明確にすることよりも、それがなぜ必要とされているのかという現状の理解であり、目の前の子どもたちには何が足りていないのか、どんな課題があるのかという課題の把握であり、それに駆動されながら、「子どもたちのよりよい学び」を求めることなのではないだろうか。

4.2 時間の確保

次に検討するのは、「校内研推進委員会が計画的に行えず、効率的に進めることができなかった」（小学校）、「全職員が集まって授業研を行うことは、一部の研修でしかできなかった」（中学校）といった時間確保の問題である。時間の確保が難しかったものとして、次のものが挙げられている。授業研究会／隣学年研／まとめの時間／校内研推進委員会／教材研究／検証授業を見合う時間／学年で研究する時間／全職員が集まる授業研。また、「研究授業期間は、かなりの時間外勤務があった」（小学校）、「ひとりひとつ研究授業」と題し、呼びかけを行ったが、60%の達成に終わった」（中学校）という意見も見られた。同様の問題としては、前田・浅田（2020）の調査でも「多くの時間が割かれ、日々の業務の妨げになる」項目が半数の教員に肯定されていた。

ここに見られるのは、校内研修の一環としての授業研究とは、理論を学び、それに合った授業（指導案）をつくり、検証授業としてその授業を行い、複数の教員でそれを見合い、授業後の協議会を持ち、最後にそれをまとめる、という考えであろう。これは、「理論→授業（指導案）づくり→授業を通じた検証→協議→まとめ」という一方向の流れとなっている。授業づくりは学年などの単位で行って代表者が授業をする（小学校なら、その前に各教員がその指導案で授業を打って改善する）場合もあれば、一人一授業ということで全員が一度は検証授業を行う場合もあるが、いずれにせよ、「1回の検証授業」のためにその前後のもの（理論学習と指導案検討、協議会・まとめなど）があり、それを中心とした一方向の流れである点は同じである。

これは秋田（2006）のいう「短期の本時主義」となっており、「長期の探究サイクル」とはなっていない点が問題である。「子どもたちのよりよい学び」（鹿毛，2017）は、1時間や1単元の授業で達成さ

れるわけではないからである。それにも関わらず1時間や1単元の授業づくりにエネルギーを過剰に注ぐのは、鹿毛(2017)がいうように授業研究それ自体が自己目的化しており、業務化・形骸化・非日常化が生まれているといわざるを得ないであろう。

そうならないためには、1時間や1単元の授業づくりや協議・まとめに過剰に時間をかけるのではなく、年間を通したサイクルとして研究を行うことであろう。年間を通すといっても、4月に理論を学び、年度の中頃に実践を行い、年度末にまとめるというようなことではない。1回の検証ではなく、模索や検証を何度も何度も行う(何サイクルも回す)ということである。授業の成否に関わる要因は多数ある。教育実践はショーン(2001)がいうように曖昧で不安定なものであるがゆえに、行うべきは、探索的にいろいろな手をあれこれ打ち、仮説を生成することであろう。そのためにはまず、子どもたちのニーズや現状を把握する必要がある。そうして初めて、自分の固定観念に当てはめて見ているは見えない、本当の問題が見えてくる。それを変容させるための手立ては、事前の指導案を練り上げるだけでは見えてこない。実際にやってみて、そこから見えてきたことをもとによりよくしていく。そのような試行錯誤を計画的に行い、失敗から学び、「子どもたちのよりよい学び」をつくる。このような考え方は、デザイン思考などと呼ばれたりするが(ブラウン, 2019; 棚橋, 2009), 教育のような複雑な問題を扱うには、このやり方しかないと思われる。校内研修は、非日常的な一回の授業を作るためではなく、教員が試行錯誤を繰り返すなかで何かが見えてくるような営みをサポートするために行われるべきであろう。

なお中央教育審議会(2016)には、「日常的に学び合う校内研修」(p.64)という言葉が見られる。また現在沖縄県で行われている教育施策「沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ」でも、学びの質を高める「5つの方策」の1番目に挙げられているのは、「日常化する(質的授業改善)」である(沖縄県教育委員会, 2020)。そこでは、「資質・能力を育むために、単元を通した授業改善を日常化する」と述べられており、この観点からも、「短期の本時主義」で校内研修を行うのではなく、年間を通した長期の探究サイクルを通して研修を位置づけることが重要と考えられる。

4.3 研究の成果検証

次に検討するのは、成果検証の問題である。これには、先に挙げたように「客観的に成果を見取る方法を共通理解できず、十分な検証が行えなかった」(小学校)、「検証のための数値分析は十分ではない」(中学校)の他にも、「全体的な成果は把握できたが、個の変容については不十分だった」「アンケート内容を検討し修正する必要がある」「研究主題に迫る成果には至らなかった」「検証方法の共通理解が必要」「統一した視点で成果と課題をまとめることができなかった」「検証の手段を学校全体として決めていなかったために、十分な検証ができなかった」(以上小学校)、「各学力調査結果の分析、生活実態アンケートの分析の共有を行うことができたが、各教科での改善策等さらに深める必要がある」「年度終わりに振り返りを行ったが、中間評価・報告会も必要であった」「成果を十分に検証できなかった」(以上中学校)などが、那覇市研究主任研修会の資料には挙げられていた。見て分かる通り、成果検証については、課題の記述が最も多く、過半数の学校で課題が挙げられていた。

ここに見られるのは大きく分けるならば、「検証の難しさ・不十分さ・不統一さ」、「検証結果の問題」、「年間スケジュールの中での検証の位置づけ」である。ここではこのうちの、「検証の難しさ・不十分さ・不統一さ」について検討する。検証が難しいと感じられるのは、「見取る方法を共通理解できなかった」からであり、「数値化できなかった」からであり、「個の変容が見取れなかった」からであり、「適切なアンケートができなかった」からである。そこにあるのは、「共通の視点で見取る必要がある」「アンケートなどで数値化する必要がある」「個の変容を特別な方法で見取る必要がある」という考え方であろう。このうち、「共通の視点で見取る必要がある」「アンケートなどで数値化する必要がある」という考え方は、秋田(2006)のいう評価主義、すなわち教育事例を成果としてデータで示し評価すべきという考え方である。このように考えるのは、授業研究が日常とは異なる特別なもの、と位置づける考え方である。

もちろん授業「研究」というからには、ただ日常的に授業を打つだけとは異なる部分があるのは確かである。しかし特別なものという捉え方は「非日常化」（鹿毛, 2017）にもつながってしまう。

しかし先に確認したように、授業研究の目的は「子どもたちのよりよい学びや成長」（鹿毛, 2017）である。それは日常の教育活動と同じ目的であることをまずは確認すべきであろう。とするならばそれは、日常の教育活動とは「全く異なる」特別なものではなく、日常の教育活動と「地続き」の位置に存在すると考えるべきである。地続きということは検証に関していうならば、基本的には普段と同じように見取る、ただし普段よりもていねいに見取ることが重要だといえるであろう。

そもそも、授業研究を「問題駆動」で考えるのであれば、検証は容易であるはずである。なぜなら、すでに「問題を何らかの形で見取って」いるからである。だとするならば、その問題を見取った目で、「問題が解消」されたかどうかを見取れば良いはずである。検証が難しいといているということは、そもそも問題が見取れていないか、概念駆動で研究を行っているかのどちらかであろう。

そこに客観性は必要なのか、一教師の見取りには主観が混じっているのではないか、という意見はありうるであろう。それに対しては、「日常の教育活動と地続きでいいが、よりていねいに行く必要がある」と筆者は考える。ていねいということはたとえば、単に印象で決めるのではなく、根拠を明確にし、それを元に見取るということである。単なる印象は根拠にはなりえないが、「行動」（ノートやワークシートへの記述も含む）は根拠として有効である。たとえば、漠然と「やる気がない」と見なすのではなく、「〇〇という状況で、行動せずにじっとしていたので、やる気がないのではないだろうか」と行動を根拠に論じることである。そのような見取りを文章化して蓄積していけば、変容も含めたよりていねいな見取りが可能になる。あるいは他者にも観察してもらうことで、単なる主観ではなく相互主観的な見取りが可能になり、より客観性が高まると考えられる。

なお、先は「やる気がない」という例を出したが、たとえば「式はつくれるがその意味を説明できない」「根拠を尋ねると「何となく」としか言えない」といった見取りは、人によって見取りにズレが生じるとは考えられないので、それ以上の根拠や客観性を求める必要はないであろう。先に例を挙げた「学びに向かう力」でいうなら、たとえば「何をやればいいのか分からず止まっている」「すぐに諦める」「主体性なく言われたことをやっている」といった姿は、誰が見取っても差は生まれないであろう。その姿が解消されるよう教師はあらゆる手を打つ。そして、やることが分からずに止まることに進んでいるか、諦めずに粘り強く取り組んでいるか、言われたからではなく意味が分かっており言われなくても必要なことを自分で考えてやっているか、などを見取ればいいのである。

先に挙げた研究主任から出された課題からすると、全職員で見取り方を共通にする必要はないのか、という意見もありうるであろう。これに対しては、何のために評価するのか、という観点から考える必要がある。全職員で見取り方を共通にしなければならないと考えるということは、評価とは研究が厳密に行われたことを示すためのものと考えているということであろう。説明のための評価とでも表現できるであろうか。それは秋田（2006）のいう評価主義であり、藤本（2017）のいう「仮説検証性」を重視するあまりに研究が非日常的な営みになっている、ということではないだろうか。つまり、授業を一般化するために手続きを重視する、という考え方である。

授業研究の目的自体が「子どもたちのよりよい学びや成長を実現する」（鹿毛, 2017）ためなのであれば、「よりよい学び」が実現されているかを評価し、されていないのであれば教師の教授行動を見直す必要がある。PDCAサイクルのCである。そのような問題解決サイクルを回すための評価なのであれば、全職員で共通にする必要があるわけではない。対象とする子どもも問題も異なるからである。それぞれの教員が、それぞれに見取った子どもの問題を解決するために教授行動を行い、その結果を評価して教授行動を改善したり継続したりすればいいだけである。もっともそのうえで、他者の評価の観点を知ることは、自分の観点とは違うものが見える可能性が高まるので、観点を共有することはとても意味

があることだと思われる。つまり、事前に評価（見取り）の観点を共通にしておく必要はないが、年間を通した探究サイクルの途中で評価の観点を共有することで、研究がより豊かなものになると考えられる。

ここに述べたことと同様のこととして鹿毛（2007）は、多くの人は「つける作業」（成績をつけるために行うこと）を教育評価と呼んでいるが、本来あるべき教育評価とは「考える営み」であると述べている。鹿毛は、前者のような評価観に基づいて行われる授業に見られる弊害として形骸化・自己目的化と手続き主義・客観主義を挙げている。遠藤（2005）は、成績をつける作業のような値踏みや選別は「評定（成績づけ）」であって本来の教育評価ではない、本来の教育評価とは指導と評価の一体化を前提とするものだ、と述べている。

以上、評価に対する考え方に「説明（値踏み）のための評価」「問題解決のための評価」と2種類あることを指摘し、後者の方がより本質的であると論じた。なお学習指導要領では評価について、「指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」（文部科学省，2017）とある。この「指導の改善」という言葉は、昭和33年学習指導要領から一貫して使われており（国立教育政策研究所，2019）、評価の大きな目的は、指導改善であることが確認できる。授業研究における評価も、指導改善、すなわち問題解決のための評価として意識的に位置づけるべきであろう。

5. 総合考察

本稿の目的は、校内研修のあり方について考察することであった。校内研修に関して学校教員が課題に感じていることに関して、研究者の考えや筆者の経験などを元に検討を行った。検討に際しては、授業研究の目的である「子どもたちのよりよい学びや成長を実現する」という観点から行った。その結果、概念駆動で研究を進め、理論を実践の形にする（技術的实践）ことを目指すような一般的な授業研究の捉え方が、その目的に合致しているとはいえないことが明らかとなった。それは、一回性・短期の本時主義（研究授業中心）という考え方や、客観的に評価する・見取り方を揃える、などについても同様にいえることである。そうではなく授業研究は、反省的实践として問題駆動で行われるべきであり、年間を通した長期の探究サイクルとして行われるべきであり、そのサイクル（問題解決のPDCAサイクル）内に評価を位置づけ、最初に見取った問題を改めて見取ることが中心となるべきである（図1）。そうすることで、子どもの問題を解決してよりよい学びが作れるような授業改善が可能になる。

以上を踏まえ、改めて本稿冒頭に記した、附属学校研究主任の疑問について考えてみよう。個々の間に答えることはしないが、考え方としては、シンプルに「子どもたちのよりよい学びや成長を実現す

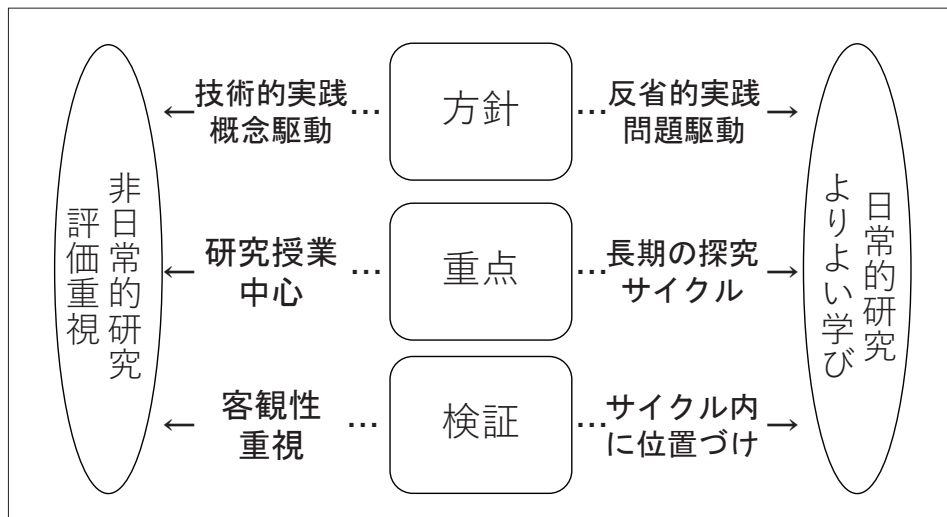


図1 本稿の整理図

る」ために、校内研修としてできることは何か、と考えることに尽きるといえるであろう。それはたとえば、理論や概念の定義にこだわるよりも、目の前の子どもの問題や困り感にこだわるということである。非日常的な授業での練り込まれた指導案を重視するよりも、日常的な営みのなかで長期の探究サイクルを回して見えてきたことを重視するということである。見取りにおいては、共通理解や数値的な客観性を重視するよりも、問題解決のプロセスを教師が考える営みのなかでの評価を重視するということである。

ここに述べたようなことは、教育実践に限らず、なにかの道で一流になった人がたいてい通ってきた道であろう。そのことがよく分かる文章が、光村図書の小学校4年国語上（H25年度検定）の教材文にある。それは、陸上選手高野進氏が書いた「動いて、考えて、また動く」という文章である。彼は高校生の時、速く走れる走り方（膝を高く上げて、足を思い切り後ろにける）をやっても、最後まで力が続かなくて悩んだ。そこで別の走り方をあれこれ試すなかで、セオリーとは逆の走り方をしてみたところ、予想以上の結果が出たそうである。必ずしもセオリー通りにやるのがよいとは限らなかったわけである。それだけでなく、セオリーとしていわれていることの意味も深く理解できたという（膝を高く上げるのは、地面をより強く踏むため）。足の蹴り方も腕の振り方もいろいろと試し、高野さんは文章をこう結んでいる。

こうした経験からみなさんに伝えたいことは、自分にとって最高のものを実現するためには、「まず動く、そして考える」ことが大切だということです。自分なりの工夫も発見も、そこから始まります。自分から積極的に動いてみましょう。そうして、成功や失敗を繰り返し、工夫を重ねていくことで、あなたにしかできない方法が、きっと見つかるはずです。

この文章を「自分にとって最高の授業」と読み替えれば、授業研究の極意そのものとなる。付け加えるならば、「まず動く」の前にあるのは、「現状（悩み）と向き合う」ことであって、セオリーではない。セオリーには先人の知恵が含まれているはずであるが、セオリーの意味も分からず盲従しても、いい結果は生まれにくい。それよりも、セオリーの逆のやり方も含めて、あらゆることを試してみるのことが大切であることがとても良く分かる文章といえよう。理論よりまず子ども、そしてあれこれ試すこと。工夫を重ねること。それが、最高のものを実現するための最大のコツであり、それをサポートするような校内研修であるべきであろう。

6. 引用文献

- 秋田喜代美 2006, 教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究 21世紀COEプログラム 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター（編）『日本の教育と基礎学力—危機の構図と変革への展望』（pp.191-208） 明石出版
- ブラウン, T. 千葉敏生（訳） 2019, 『デザイン思考が世界を変える』 早川書房
- 中央教育審議会 2016, 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』 文部科学省
- 遠藤貴広 2005, 指導と評価の一体化 田中耕治（編）『よくわかる教育評価』（pp.52-53） ミネルヴァ書房
- 藤本和久 2007, 授業研究の主体は誰か—当事者が主体となる授業研究の実現のために 鹿毛雅治・藤本和久（編著）『「授業研究」を創る—教師が学びあう学校を実現するために』（pp.25-45） 教育出版
- 鹿毛雅治 2007, 授業研究を創るために 鹿毛雅治・藤本和久（編著）『「授業研究」を創る—教師が学びあう学校を実現するために』（pp.2-24） 教育出版
- 国立教育政策研究所 2019, 『学習指導要領データベース』 国立教育政策研究所 (<https://www.nier.go.jp/guideline/index.htm>) 2020.09.22取得
- 前田菜摘・浅田 匡 2020, 小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか—尺度項目ならびに比喻生成課題の回答から 『日本教育工学会論文誌』, 43, 447-456.

- 文部科学省 2017, 『学習指導要領』 文部科学省
- 沖縄県教育委員会 2020, 『沖縄県学力向上5か年プラン・プロジェクトⅡ～学びの質を高める授業改善・学校改善』 沖縄県教育委員会 (<https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/jujitsu/shisaku/documents/project2.pdf>) 2020.09.18取得
- 佐藤 学 1996a, 授業という世界 稲垣忠彦・佐藤 学 『授業研究入門』 (pp.15-139) 岩波書店
- 佐藤 学 1996b, 『教育方法学』 岩波書店
- 佐藤 学 1998, 教師の実践的思考の中の心理学 佐伯胖(編) 『心理学と教育実践の間で』 東洋大学出版会
- シヨーン, D. 佐藤 学・秋田喜代美(訳) 2001, 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみる出版
- 高野 進 2015, 動いて, 考えて, また動く 『小学校 国語 4年上 かがやき』 (pp.42-47) 光村図書
- 棚橋弘季 2009, 『デザイン思考の仕事術』 日本実業出版