

<論文>

教師の「観」の更新にかかわる同僚支援の可能性 —同僚との「対話」がもたらす授業づくりへの影響—

宮島 新 信州大学学術研究院教育学系
吉澤 裕一・大畑 健二・小田切 亮・関 浩司・手塚 香子
信州大学教育学部附属長野小学校

Potential Collegial Support as Teachers Gain New Perspectives Effects of Dialogues with Colleagues on Lesson Creation

MIYAJIMA Arata: Institute of Education, Shinshu University
YOSHIZAWA Yuichi · OHATA Kenji · KOTAGIRI Ryo · SEKI Hiroshi ·
TEZUKA Kyouko: Nagano Elementary School Attached to Faculty of Education,
Shinshu University

This case study, examined how fellow teachers can support each other at work; specifically, how a teacher's dialogue with a colleague can encourage the teacher to rethink his/her views, and how such a change impacts the teacher's lesson planning.

Analysis suggested the following process : the dialogue with his/her colleagues prompted the teacher to become aware of his/her views and to rethink them, which in turn further motivated the teacher to improve his/her lessons by understanding students better and by thoroughly researching teaching materials. Additionally, the teacher improved up his/her fundamental and empirical pedagogic research and used a mind map to communicate his/her lesson plans to his/her colleagues. This process helped clarify the teacher's role in lesson planning and enabled active learning among students. The analysis further showed how dialogue could lead to teamwork between colleagues.

【キーワード】 教師の「観」の更新 同僚支援 授業づくり 省察的实践

1. はじめに

「子どもが生き生きと学ぶ授業」への憧れを否定する教師はいないだろう。それは、新学習指導要領の文言に左右されるものではない。本研究の主たるフィールドとした信州大学教育学部附属長野小学校（以下、附属小）も、師範学校時代からの130年以上の歴史の

中で少なからず社会情勢の影響を受けながらも、「総合」の理念として、学習の主体が児童・生徒であるとし、その教育実践を問い続けてきた現場のひとつである。

終戦後間もない中、1948年に同校において作成された学習指導研究の手引(1948～2018年まで毎年更新しながら作成)にも、基本方針として、「我々の目指しているところは、必ずしも新教育ではなくて、真教育である」(学習指導の手引き 1948)とあり、言葉のみの教育改革ではなく、その具現に向けて理論研究・実践研究を厳しく重ねてきた経緯がある。平成28年度に制定された学校教育目標「共に在る」も、このような背景に基づいている。しかし、理念としての「共に在る」を如何に具現していくのか、この正解のない問いについては、授業において教師が、何を拠り所として判断しているのか、どの教材を如何に活用するのか、何をその子の求めとするのかなど、それぞれの教師の、授業観・教材観・子ども観といった、「観」にかかっているといえる(畔上 2019)。それらは、授業での刹那の子どもへの応答に現れ、ときに授業者自身が無意識であることも少なくない。授業後に、同僚から「なぜあの時にそうしたのか」と問われ、そこで、はたと気が付くのである。授業中には捉え切れなかった子どもの言葉や表情の真意、教師としての自分の在り様。本研究では、このような同僚とのやりとりによって、教師が自身の「観」を見つめる機会を、「対話」とし、同僚との「対話」が、どのように教師の授業づくりに影響していくか考察していく。また、具体的な実践事例をもとに、同僚支援の可能性について言及していく。

2. 同僚との「対話」が生まれる可能性について

— 同僚の「観」に触れ、自身の授業づくりに生かしていったS教諭 —

以下は、S教諭の授業づくりにかかわるM教諭とのやりとりである。

翌日の授業で使う教材の準備を終えようとしていたところだった。前の時間で子どもたちの求めに応えるべく、たつぷりと教師としての願いが込められた「土袋」。教室に戻ろうと、階段を上がっているときに、M教諭とすれ違った。教材のいきさつと同時に、「M先生ならどうしますか?」と、思わず聞いてしまったことがある。子どもたちは「春のにおい」を求めて学習を進めていこう。そうすると、「実際に外に行きたい」と、子どもたちは教室から出ていくかもしれない。その場面で、教師はどうすべきかと迷っていたのだ。そんな自分に、M教諭は、意外にも「自分なら出ないな」と語った。子どもたちと自由に学習を展開していく印象のあるM教諭だった故に、この答えは衝撃だった。さらに、M教諭は「だって、子どもたちと味わいたいのは、冬眠が明けて、野に出た瞬間のにおいでしょ。それならば、Sさんが用意した『土袋』の後に吸う、その一呼吸を味わいたい。何気ない、いつもの教室の空気が特別になるかも」と続けたのだった。

ここに、M教諭が考えもなしに、子どもたちと自由奔放に授業を展開しているのではないことを改めて感じた。子どもたちの求めに応えるべく、教師が願いを込めて用意する「教材」。授業は、「子どもだけ」でも「教師主導」でもなく、「子どもと教師と共に」創ると

いう、M 教諭の授業観に触れたように思う。「なるほど」という思いは、M 教諭の考えに寄り掛かるのではなく、自分自身が大事にしたいことがはっきりしたという感覚だった。明日の授業、この「土袋」を精一杯子どもたちに提示すること。そして、そこから子どもたちと一緒に創っていくこと。階段を上がる足に、力が湧いてきた。

(S 教諭の振り返りより)

S 教諭と M 教諭は附属小において、4 年間一緒に過ごしてきた。その中で、M 教諭の授業のアイデアなどに魅力を感じながらも、「それは M 教諭ならではの感覚的なもの」と考え、自身の授業に生かそうとすることは少なかったという。それが、上記の場面では、「なるほど、そういうことか」と共感し、自身の実践につながるものとして受け取っている。

ここで S 教諭は、M 教諭との語りの中で、それまで感じてきた「感覚的」の具体に触れるものがあったという。「M 教諭なら、きっと子どもたちを感じるままに教室の外に連れ出すだろう」とすら感じていた S 教諭だったが、実際は「だって、子どもたちと味わいたいのは、冬眠が明けて、野に出た瞬間のにおいでしょ。それならば、S さんが用意した『土袋』の後に吸う、その一呼吸を味わいたい。何気ないいつもの教室の空気が特別になるかも」という M 教諭の言葉に、「その教材の価値を子どもたちと本当に味わうために教師がする支援」の具体的なイメージを持つことができたのだ。S 教諭は、改めて自身がとらえてきた子どもたちの意識や、その意識に S 教諭自身がどう応えるのかと考え、子どもたちとの授業に臨んでいった。

何気ない、放課後の会話であったが、このことを附属小の教育研究の中心講師であった早稲田大学人間科学学術院の宮崎清孝教授は、「このやりとりは大変興味深い」と指摘している。「それまで感覚的に子どもと授業を進めてきた M 教諭が、教師の行為について、その意図に言及していることは珍しい」とのことだ。確かに、M 教諭自身は、無自覚であることも多い傾向にあり、「なぜそうするのか」という行為の意図は、あえて語ることもなかったのだ。それが、S 教諭の質問に、上記のように答えたということ。「何となく」でも、「直観」でもなく、「なぜそうするのか」という教師の意図、いわば M 教諭の授業観が現れているからこそ、S 教諭は授業に生かせるものとして受け取ることができたのだ。同僚の授業観や子ども観に触れるとき、授業づくりにつながる「対話」が生まれるのではないかと考える。

3. 教師の「観」の自覚を促す同僚との「対話」

— 同僚の授業展開に触れ、改めて自身の「観」を取り戻した O 教諭 —

O 教諭は附属小への赴任に際し、「今までの自分をどれだけ問い直しながら変えていけるか」、「ゼロからやり直す」と心していたという。前任校で研究主任も任され、子どもたちも充実した活動を送ってきたはずであったが、それ故に、「本当にこれでよいのか」と、自分自身の成長について疑問を抱いていたのかもしれない。

赴任してから1年生の担任となったO教諭は、自身の成長への願いから、目の前の子どもたちにかける言葉も、指導の基準も、あえて今までと真逆の選択をしていることすらあったという。今まで信じてきた授業観や子ども観を放棄した状況。学級の雰囲気が、教師の指示が通らなくなるほど混沌としたものになるまでに1ヶ月とかからなかった。

そんな時、同僚のM教諭が、O教諭の学級で授業をする機会があった。校長講話の振り返りの場面であったが、その時のM教諭と子どもたちとのやりとりを見ながら、O教諭は次のように振り返っている。

私は、授業を参観しながら、今まで忘れていたことを何か思い出したような気がしていた。今まで私が大事にしてきたことと、目の前でM教諭が取り組んでいることに違いはなかった。何を深めるか、誰の意見を取り上げるか、そこには大きな違いはあるが、子どもたちの意見を紡ぎながら授業をされているM教諭の姿そのものに大きな力をいただいたのもまた事実だ。そして、授業を参観しながら「私は私でいいんだ!」と思えた時、子どもたちとの生活がようやく始まっていくような感じがした。(O教諭の振り返りより)

O教諭の振り返りにもあるように、それまで「変わらなきゃ」と感じていたものが、「私は私でいいんだ」と捉え直されていることに注目したい。当然O教諭も、自身の成長を願って日々の実践研究に臨んできたのである。しかし、それは「変えなきゃならない」ものではなく、むしろ「ありのままの自分を知る」ことが成長への第一歩であることを意味しているとも言えよう。それまでの経験で積み重ねられた授業観や子ども観を、改めて自覚し、その上で、一つ一つの指導や判断を「何のために」という視点で見つめ返していったこと。それまで無意識だった教師の指導について、意味あるものとして、その形を捉え直していくというように、O教諭は自身の「観」を更新していった。

そのようなO教諭の「観」の更新のきっかけに、同僚であるM教諭の授業を目の当たりにしていることがある。それまでに、O教諭は、M教諭に対して、赴任してからの日々の思いを赤裸々に語ってきている。しかし、「変わりたい」というO教諭に対して、「変える必要なんてあるのかな」とM教諭が語っても、言葉だけではその真意が十分に伝わっていたとは言い難い。O教諭が、「M教諭が言い続けていた意味がようやく分かった」と語るのは、M教諭が自ら子どもとやりとりをしている授業場面に立ち会った後のことなのである。M教諭が自身の精一杯子どもの言葉を聴き、意味づけ、一緒に考えて授業を進めていく、その姿そのものに、O教諭自身の授業観に結び付くものがあったのだ。

このことから、自身の授業づくりに悩んだり、立ち止まったりした教師に対し、「ああすればいい」、「こうすればいい」などといった言葉のみのやりとりでは、教師の「観」の更新は生じ難いことが示唆される。同僚との「対話」は、授業を介して確かになっていくのかもしれない。

4. 同僚との対話的な省察と、子どもが主体的に学ぶ授業づくりの可能性

4.1 子どもの姿を語り合うことで、子ども観・教材観を更新していった Y 教諭

羊の飼育をしてきた Y 教諭は、羊の毛刈りをした後に、子どもたちと毛刈りにかかわる俳句を味わう授業を構想した。多くの子どもたちが、自分たちで行った毛刈りの経験と叙述とを結びつけながら、俳句を読み深めていった。しかし、K 児の考えは異なっていた。以下は、そのときの授業記録の抜粋である。

「毛刈りせし 羊身軽に 跳ねて去る」 佐藤牧翠
K 児 : 「跳ねて去るの『去る』のことなんだけど、跳ねて去ったのって、羊じゃなくて、毛の方なんじゃないの？」
子どもたち : 「え？ どういうこと？」
Y 教諭 : 「K 君が話していることって、刈られた毛の塊が、跳ねて去っていったってこと？ それってこういう感じ？」 (教室にあった毛の塊を教卓の上で弾ませる)
子どもたち : (教卓の上で、ポヨンと弾んだ毛の塊を見て) 笑う
教諭 : K 君, こういう感じ？
K 児 : (友達と一緒に笑いながら) 「うーん, 違うなあ」
Y 教諭 : あのだ、みんなが刈った羊の毛なんだけど、合計 5 kg もあったんだよ。(重そうに大量の毛を子どもたちに提示する)
子ども : 「持ってみたい！持ってみたい！」
Y 教諭 : 自分たちの手で持ってみる？
I 児 : (実際に毛を持ちながら) これだけ重い毛がなくなったらうれしくて跳ねなくなる気持ちになるかも。(吉澤 2019 より一部改変)

Y 教諭は、K 児の言葉を意味づけようと試みたが、K 児の言葉の真意はつかみきれず、意味づけることも、深めることもできなかつたと振り返る。また、教室の中にあつた大量の毛を提示し、当初自身が思い描いていた、I 児の言葉につながるような流れへとつなげていった。この場面について、同僚の M 教諭は、「K 児は刈りとられた毛そのものにも命を感じていたかもしれない」と Y 教諭に語っている。それは、「何をもって羊とみるか」という、根本的な問いにもつながり、子どもたちが飼育してきた羊への見方を深めていく授業に発展した可能性もある。Y 教諭は、このときのことを次のように考察している。

子どもの言葉に対する M 教諭と自分との理解の違いは、その子の姿を目の前に立ち現れる現象としての理解か、言葉や行動の背景にある日常の子どもの姿や暮らしとつなげた奥行きのある理解かの違いであると捉えた。また、子どもの言葉を教師の構想した文脈の中で理解しようとしているのか、M 教諭のように子どもの文脈の中で理解し、発展させようとしているのか、その教師の理解する基盤(枠組み)の違いによるものとしてとらえた。その理解(受け止め方)による子どもへの教師のリヴォイシニングの違いとなって現れ、授業の展開に大きく影響していると言える。(吉澤 2019)

授業の中で出会う子どもの言葉や姿について、現象として目に映るもの、言葉としてとらえられたものを事実としていくのか、その子どもの背景にあるものを思いめぐらしながら意味づけていくのか。ここにその教師の「観」が現れてくる。Y教諭は、M教諭とK児の言葉について語り合うことを通して、授業の中では捉えきれなかったK児の真意を探っていくことができた。このことは、Y教諭にとって、K児の言葉だけでなく、教材となった俳句そのものをより豊かに捉えようとしていくことにつながった。

さらに、このように同僚との「対話」によって、子ども観や教材観が更新されていくと、授業構想自体が幅広く、深まりのあるものになっていくことが期待できる。M教諭との「対話」をきっかけとして、Y教諭の授業構想の更新は次の図1のように示される。

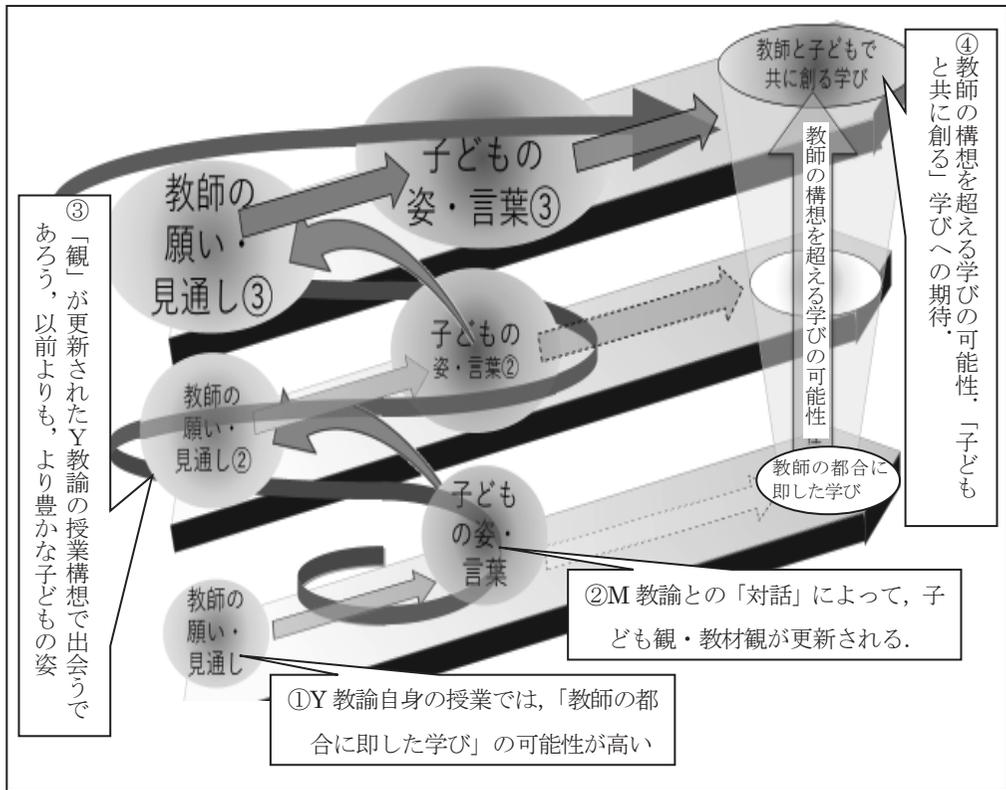


図1 子どもの姿をもとにした「対話」と教師の授業構想の更新

図では3層に示してあるが、①として、Y教諭自身の授業の中では、比較的当初の教師による授業構想に寄せて展開される傾向にあり、それだけでは「教師の都合に即した学び」に留まってしまう可能性がある。しかし、②のように同僚との「対話」によって、子ども観や教材観が更新された場合、その後の授業において、教師の願いや見通し自体がより確かなものになっていくのである。当然、そのように児童理解や教材研究が徹底された授業の中では、より豊かに学ぶ子どもの姿に出会う可能性も大きくなる。K児の言葉の意味付けのように、教師の構想を超える学びのきっかけが生まれ、そのことについて教師も一人

の探究者として子どもたちと共に追究する授業が期待される。

4.2 自らの「観」を自覚することによって授業構成の視点を明確化させた K 教諭

K 教諭は、子ども主体の授業を願う中、「子どもの発言が続いている様子」にその具現を感じていた。教師は、その場をコーディネートするかのような役割となっていたともいえる。しかし、ある授業場面での同僚との「対話」によって、改めて授業における教師の役割について考えるようになった。以下は、その時の K 教諭の振り返りの抜粋である。

- ・教師からの情報よりも、子どもが調べてきたことを一人でも多く発表させていくことが重要だと思い、子どもの発言が途切れるまで教師は板書続けた。
- ・しかし、Y 先生から、「あの時、どうして出さないのかなってずっと思っていた。自分だったら出していたかなあ」と学習材（本時において教師が子どもとの学習を深めたり、広げたりするために用意した教材）の提示についての自分の判断を問われた。あの時、子どもの発言が続いていることを「良し」として聞いていた自分もいた。
- ・また、学習材を出したことで子どもたちの発言が止まってしまうのではないかと感じていた。森林の現状と林業との矛盾に気づかせるための学習材は最後まで出されなかった。
- ・本時の学習記録を見返すと、箇条書きのようにそれぞれの視点が出され、どの発言もその子の前時までの調べ学習の内容に留まっていた。本時の学習で、子どもたちが森林に対して新たに発見したり考えを深めたりしていくような姿はあったのだろうか。

K 教諭の授業では、児童が自らの考えを様々に語る雰囲気がある。K 教諭自身も「良し」と感じてきたことから、それは決して否定的なこととは言えない。しかし、現象として「発言している」ことのみで、果たして子どもが主体的に学んでいると言えるのかどうか、改めて立ち止まっているのである。きっかけは、同僚の Y 教諭との「対話」から、教師自身の立ち位置を考えさせられたこと、子どもたちが追究している問題に対しての教師の向き合い方を問わずにはいられなかったことがある。そのような K 教諭に対し、同僚の M 教諭は、「前時（の子どもの意識）は、どこだったのか」と問うている。本時の授業は、前時の子どもたちの課題意識に基づいて構想されているはずなのである。その課題意識に応えるべく、教師は学習材を吟味していく。つまり、K 教諭が学習材を提示しなかったことは、その前提となる子どもの意識のとらえにズレが生じていたことに要因があるのではないかという指摘である。前時の子どもの課題意識とは、本時における教師にとっての授業構想の「ねらい」にあたることと直結していく。K 教諭は改めて、授業構想における教師の役割の重要性について考えていった。

この授業構想について M 教諭との「対話」の中で、ウェビングマップを用いた授業デザインが提案されている。これは M 教諭自身が、生活科や総合の授業を構想する際に活用してきたものである。一見、子どもたちの活動は、中心にある課題意識や活動への願いによって、それぞれの子どもの学びの道筋で広がっていくように見えるのだが、その一番外側

の枠にあたるには、その学習活動を進めていく中での子どもの育ちの姿、教師の願い、教材の価値が込められているというものである。M 教諭は、このことを、「ミカンの皮を広げるように」と喩えている（図 2 参照）。「球体の一方の極から、もう一方へのルートは無数にある。平面に広げると、中心から外側に広がっているように表されるが、辿り着くところに統合されているものがあるのではないか」、「その統合されているところ、球体の芯を貫くところに、教師の授業観や子ども観、教材観が現れるのではないか」としている。

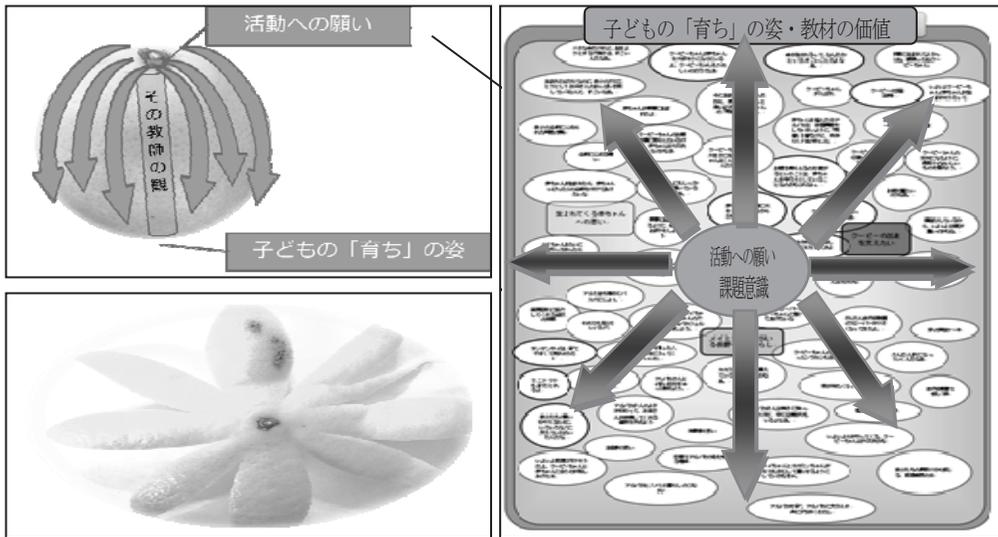


図 2 教師の「観」とウェビングマップ

図に示されているように、子どもたちの活動への願いや課題意識に即して授業が展開されていく場合、教師はその求めに応じて、学習が広がったり深まったりするための学習材を用意する必要がある。その際、K 教諭が注目したことが、大枠にあたる「子どもの育ちの姿」や「教材の価値」を教師がどのように思い描いていくのかという点である。ここを吟味することによって、授業の「ねらい」も、提示すべき学習材も明確になるのである。この大枠について考えることは、「何のためにその活動をしているのか」、「誰のためにその学習材を提示したのか」という視点で省察することにつながる。その授業における教師の在り様や、「観」が露わになることから、K 教諭は、この大枠にあたる場所について同僚と「対話」しながら授業を構想するようになっていった。

K 教諭が実際に授業構想で活用するきっかけとなった、ウェビングマップの例（3 年生理科・T 教諭の授業場面・M 教諭作成）が、図 3 である。

上部（大枠）にある、「日なたと日かげの違いを温度に着目して見つけることができる」というものが、この時間における教師の「ねらい」である。また、そのような教師の授業への願いから、「実際の大池（附属小支援体験園の池）の日なたと日陰に触れる」ことを、学習材としているのである。授業の実際でも、マップの中心にある「日なたと日かげの違

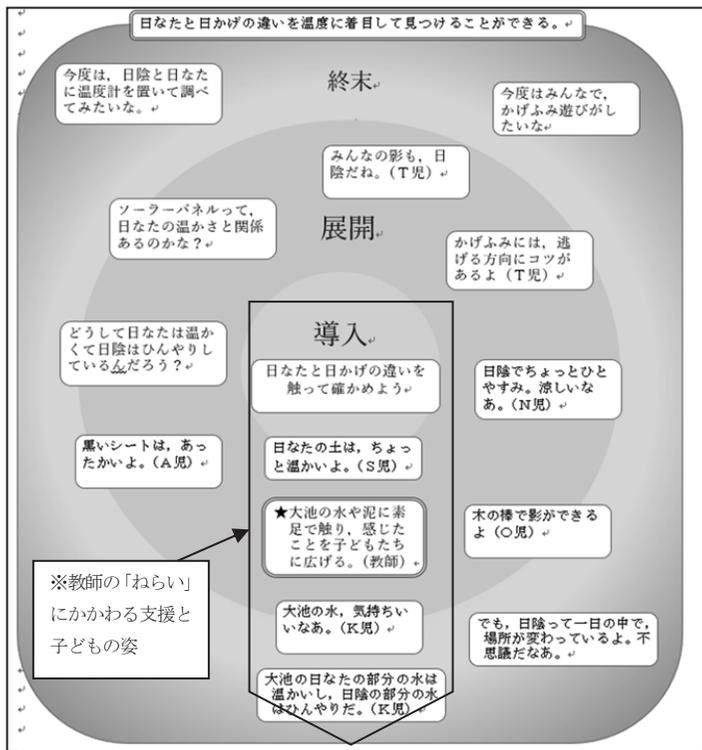


図3 1時間のウェビングマップの例

いを触って確かめよう」という初発の子どもの意識から、教師は誘うようにして、大池の水や泥に触れる機会を設けている。このことから、さらに子どもたちの学習が深まっていったのである。また、当初の「ねらい」自体も固定されているものではなく、この教師による働きかけをきっかけに、子どもたちがそれぞれに学習を深めていくからこそ、日なたと日かげの「温度」としていたものが、体で感じる「心地よさ」と結びついていったのだ。し

かし、重要なことは、授業者であったT教諭自身が、前時までの子どもの意識にもとづき、この授業での「ねらい」を明確に持っていたこと、そのための教材研究がなされた学習材を用意していたことである。図でいうと、★印の教師の支援となり、それによって子どもたちの学習が導入→展開→終末というように広がっていったのである。教師の役割として、このように授業構想を明確に持つこと、一方で目の前の子どもの求めに応じて大枠を更新していくことによって、子どもの主体的な学びの場を創造していくことができるのではないだろうか。

K教諭は、このような授業構想をこのウェビングマップ（導入・展開・終末の3つの層で子どもの追究過程を表していることから、以後「三層のマップ」と表記）を用いて、試みている。K教諭にとっても、共に考える同僚にとっても、授業づくりでの教師の「観」を語り合う機会となり、自ずと同僚との「対話」につながるものとして手応えを感じている。この「三層のマップ」の活用については、今後さらに実践研究を進めていきたい。

5. 考察

これまで述べてきたように、教師の「観」の更新には、同僚との「対話」が重要な意味を持っている。同僚との「対話」の中で、同僚の「観」に触れること、そして自身の「観」を自覚することによって、授業構想における教師の役割が明確になるのである。また、その授業構想とは、教師が一方的に進めるような構想ではなく、子どもの意識に即しながら、

その学びがより広がったり、深まったりするような教師の支援（学習材）を問うものである。このように教師が授業づくりにおける視点をもって児童理解や教材研究を進めていくことで、より子どもの主体的な学びが保証され、そのことによって教師自身の省察も深いものとなっていくことが期待される。また、このような授業づくりにおいて、教師の「ねらい」を明確にしたり、同僚との「対話」のきっかけになったりするものとして、「三層のマップ」の活用がある。ここは、それまで子ども主体の授業づくりを願ってきた K 教諭が、教師自身の役割を改めて考えるきっかけとしたことから、同僚教師との「対話」を生む可能性がある。しかし、一方でこのようなものが形式化され、「こうすれば上手くいく」というような方法論に終始してしまうことへの危うさもある。ここに込められた「子どもが主体的に学ぶ」授業づくりへの教師の願いや思いといった、教育理念を常に問いながら活用の道を拓いていきたい。

6. おわりに

本実践研究のキーワードとした同僚との「対話」であるが、まず、何をもって同僚とするのかということ自体も現場においては重要な視点であるといえる。「ただ同じ時期に同じ職場に居たから」、同僚となるのか、日々の教育実践や学校運営を共にする中で、同僚となっていくのか。ここにはおそらく「こういうもの」という形はないのかもしれない。しかし、少なからず本実践研究において、教師が「観」を更新させ、自身の授業づくりをよりよいものとしていった背景には、他者との「対話」があったのだ。思わず自身の悩みや立ち止まりを語りたくなる、聴きたくなる関係性については、今後も考え続けていきたい。

また、本文中の M 教諭とは、筆者自身であり、現在、信州大学教職大学院の実務家教員として附属学校の教員と授業づくりについて日々考えている状況にある。指導者としてではなく、同僚として、共に授業づくりを考える実務家教員の「協働（宮崎 2009）的なかかわり」の在り方についても、本実践研究から示唆されるものがあり、今後の研究の課題としていくつもりである。

付記 本実践研究は、2019 年度科学研究費（19K20977）の助成を受けて行っている。

文献

畔上一康，2019，「生活・総合 その学びとゆくえ～教師の観と子どもの学び～」，高田教育研究会，新潟県，pp.14-15

宮崎清孝，2009，「子どもの学び 教師の学び—斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学」，一莖書房，東京都，pp.228-242

清水悟朗，1948，「学習指導の手引き」，信濃教育会出版部，長野県，p.1

吉澤裕一，2019，「子どもの主体的授業を指向した省察的授業実践」，平成 30 年度信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）実践研究報告書抄録集，pp.81-84

（2019 年 9 月 13 日 受付）