

授業改善を目指して学び合う教師集団づくりの研究

— 集団での省察を通して —

大浦 亜紀*・織田 泰幸**

A Study on Teachers Learning Together for Lesson Improvement — Focusing on Teacher Group Reflection —

Aki Oura * and Yasuyuki Oda **

要 旨

今の子どもたちに求められている力をつけるための授業改善を考えるうえで、教師集団づくりは土台になるといえるだろう。本研究では、教科部会と学年部会における集団リフレクションの実践から、集団の中で個の省察を促す仕組みづくりと、互いに学び合う環境の設計について検討した。省察を促すためには、到達目標の共有、他者からのフィードバック、自分の枠組みの見直しが重要であり、今後はそれらを加味した集団リフレクションの設計を検討する必要がある。

キーワード：省察、教師集団づくり、授業改善

1. 問題の所在

1.1 授業改善をめぐる社会的背景

近年の情報化やグローバル化といった社会的変化は、人間の予測を超えて加速度的に進展してきている。このような予測困難な時代において、子どもたち一人ひとりが未来の担い手となるための力を、学校教育を通じてどのように育んでいくかが教師に求められている。中央教育審議会答申¹では、今回の学習指導要領等の改訂において、全ての教職員が校内研修や多様な研修の場を通じて、新しい教育課程の考え方について理解を深めることができるようにすることが重要であると述べられている。

国際的にも教育の重点傾向として、教科ごとの知識でなく、教科を横断するような資質・能力を重視する視点へと移行してきている。「キーコンピテンシー」「21世紀型スキル」など、これからの社会に求められる新しい能力が次々と提唱される中、育成すべき資質・能力は何かを明確にし、学校現場で具体的にどのように育成していくかを考えていく必要がある。

このように、今の子どもたちに求められているのは、より多くの知識を蓄えることよりも様々な知識や情報を活用して他者とともに問題を解決していく力であり、子どもたちが「何ができるようになるか」を明確にしながら、「何を学ぶか」という学習内容と「どのように学ぶか」という学びの過程である。

* 三重大学大学院教育学研究科 教職実践高度化専攻 学校経営力開発コース

** 三重大学大学院教育学研究科

1.2 学校組織の在り方

こうした教育を実現していくためには、教師個々でどのように授業改善に取り組むかを考えるだけでなく、教師集団がどうあるべきか、学校組織をどう改善していくかを考えていく必要がある。これからの学校の組織としての在り方について、「中央教育審議会答申」（平成 27 年）²では、「チームとしての学校」像が示されている。「チームとしての学校」像を実現するために、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備の 3 つの視点に沿った検討を行い、学校のマネジメントモデルの転換を図っていくことが必要であると述べられている。

ここで示されているように、子どもたちが必要な資質・能力を身につけるためには、教師がどのように「チーム」を築いて機能させていくかを考えていくことが重要であり、授業改善を考えるうえで教師集団づくりは土台になると言えるだろう。

1.3 人材育成をめぐる状況

しかし、現在の学校では、教師どうしの学び合いや集団づくりが機能しにくい現状がある。文部科学省の「学校教員統計調査」（平成 25 年度）³によると、教職経験を重ねた 50 代のベテラン層と教職経験の浅い 20 代から 30 代前半の層の人数が多く、30 代後半から 40 代前半のミドル層が少ないという現状がある。本来、人数の少ないこの世代がベテラン層の培ってきた指導技術や生徒への対応等の伝承を担う役割を担っていくべきだが、人数が少ない上に学校運営において中心的な役割を担っており、様々な教育課題への対応に時間を割かれているため、人材育成のための時間が取れていない。

「三重県教育ビジョン⁴」においても、将来を支え、活力ある社会を築いていく人材の育成を担う教育の役割が一層重要であると述べられている。また、社会の変化に伴って学校が抱える課題は複雑化・多様化し、教職員の業務が困難化したことによる長時間労働が指摘されている。経験豊かな教職員の退職と若手教員の増加に伴う学校組織における年齢構成の変化により、これまでの教育実践の蓄積の引継ぎの難しさも指摘されている。

1.4 A 中学校における授業改善に向けた取組の現状

本稿で取り上げる A 中学校は、A 市では大規模の学校である。教職員数が多いため、学校全体で動くというよりは、学年や教科のまとまりで動くことが多い。ここ数年は落ち着いているが、それまでは授業に参加できない生徒が多くおり、常に生徒指導上の課題（荒れ）を抱えてきた。A 中学校では、荒れを改善していくために、「仲間とともに学ぶ」ことを意識した取組を行ってきた。その結果、生徒どうしの関係、生徒と教師の関係は確実に作られてきた。しかし、荒れる生徒の多くは学習面での課題を抱えており、その課題についてはいまだに解決の糸口を見いだせていない現状にある。また、全国学力学習状況調査の結果からは、根拠を持って考えること、書く力、家庭学習等の課題があることが浮き彫りになった。「仲間とともに学ぶ」視点を大切にしながらも、学習面の課題を克服できる授業に改善していくことが必要である。

A 中学校では、A 市の教育施策⁵を踏まえ、家庭学習の習慣化、授業でのめあての提示や振り返りの活動に力を入れており、現在、これらは中学校区での取組となっている。小学校と中学校が連携して、今求められている力を子どもたちにつけるために、どのような授業改善をしていくかという方向性は共通理解できていると言える。しかし、それぞれの実践の検討や振り返りについては、各学校や各教科任せになっており、それらがどのように授業改善につながっているのかは見えにくい現状がある。

また、経験の浅い若手層とベテラン層が多く、30 代後半から 40 代前半といったミドル層が少ないといった都市部には多くみられる学校組織における人的環境の変化は、A 中学校や周辺の学校においても

今後問題となってくることが予想される。教職員の業務が多忙化し、また困難化している中、これまでの教育実践の蓄積の引継ぎをどのように行い、人材育成をしていくかは重要な視点だと考える。

1.5 研究の目的と意義

以上を踏まえて、子どもたちの学力向上に向けた取組を考える上で重要なのは、新学習指導要領で示されている「主体的・対話的で深い学びの実現を目指し、どのように授業を改善していくか」という観点である。そのためには、「子どもたちにどのように学ばせるか」の前に、教師が自分の取組や教育観について振り返り、「教師としてどうあるべきか」と考え、自己の省察力を高めること、つまり教師が自分の取組について省察できる力が必要である。しかし、自分の取組を省察し、授業改善を行うことを個々の教師の努力に頼るだけでは限界がある。教師集団の学び合いを通じて集団で省察することにより、個々の省察は促されるのではないだろうか。集団での省察と個々の省察が互いに作用し合うことにより、個々の教師の授業力は向上し、子どもたちに育みたい力をつけていくことにつながると考える。

では、教師集団の学び合いをどのように理解して、どのような仕組みを作ることが必要になるのだろうか。本研究では、個々の省察を促す集団リフレクションの仕組みをつくることで、互いに学び合う教師集団づくりについて検討する。

2. 教師の省察を理解するための枠組み

教師が、課題の解決を目指して、子どもたちへの手立てに留まるのではなく、自分たちの認識を変えていくために大切になるのが、「省察」という考え方である。本研究では、教師の省察力について考えるために、①大村はまの教師論、②ドナルド・A・ショーンの「反省的実践家」モデルに注目する。また、教師の学びに関しては、①ダブルグループ学習、②コルブの経験学習に着目する。ただし、これらの理論は教師集団の協働を通じた省察について明確に述べられたものではない。そこで、校内研修における集団での省察を促す仕組みとして、①横浜市における人材育成（メンターチーム）の考え方、②東京学芸大学教職大学院における「対話型模擬授業検討会」の取組を参考に研究を進めることにする。

2.1 省察に関する先行研究

2.1.1 大村はまの教師論

大村はまは、教師について、「子どもの様子に惑わされず、自分の指導が本当に正しいか、子どもに力をつけているか、それを見極め、自分で全部責任をとっていく存在」（2004、15頁）と述べる。これは即ち、教師は優しくればいい、子どもが好きだからいいというような甘えた考えではいけないということである。また「子どもがだめなのは、どんな言い訳をしてみても、やはり教師の不始末のせいなのだ、と自分に言い聞かせていました。それは職業人としての教師の責任なのです。」（2004、70頁）と述べている。これは、教師としての自分の姿がどうであったかを常に問い直す専門職業人としての厳しい姿勢である。また、「子どもを生かすことができないのは教師の力不足であり、子どもが思うように動かないときは自分の方に目を返す」（1996）というように、教師として自分の姿はどうかを常に問い直す姿勢の重要性について述べている。

一般に教師は、子どもたちの学力が向上しないことや授業中の活動がうまくいかないことに対して、授業での課題の適切さや、家庭学習への取り組み方の問題に目を向ける。それらは教師が子どもたちを変えようという視点である。しかし、大村の教師観に照らせば、問題の原因を子どもたちに求めるのではなく、教師自身が変わらないことに求める必要がある。

2.1.2 ドナルド・A・ショーンの「反省的実践家」モデル

ショーンは『省察的実践とは何か』（1983）において、既存の科学的知識・技術を実践に適用する「技術的合理性」モデルにもとづく従来の専門職像に対し、自身の行為を省察し実践を通して知識を生成する「反省的実践家」という新しい専門職像を提示した。ショーン（2001）は、「どの教師も、生徒の理解におけるあらゆる不備を、生徒の欠点としてではなく、教師自身の教授の欠点としてみることによって、新たなメソッドを発見する能力を自分自身の中に開発していくよう努めなければならない」というトルストイの言葉から、「技法を持つ教師は、子どもが読みを学ぶ時の困難を、子どもの欠点としてではなく、「自分自身の教授」の欠点としてみる」（114 頁）と述べている。また、デューイは、「教えることや学ぶことは、売ることと買うことに似ている。誰も学んでいないのに「私は教えた！」と言うのなら、誰も買っていないのに「売った！」というのと同じだ」と述べている（中原、2015）⁶。これらの指摘は、大村と同様に、教師自身が自分を振り返ることの重要性を指摘している。

2.2 教師の学びに関する先行研究

現在の教育改革において子どもたちに求められている「より多くの知識を蓄えることよりも、様々な知識や情報を活用して、他者とともに問題を解決していく力」を、教師による一方的な知識伝達型の授業でつけることは難しい。今までのような権威や圧力で子どもたちを統率するタイプの教師ではこのような力を育みにくとも言われている。アクティブ・ラーニングが推奨され、求められている教師像自体も変わってきており、ファシリテーターに代表されるタイプの教師による新しいリーダーシップの必要性が問われている。

苫野（2017）は、「いざという時に、教師が子どもたち全員を強い力で引っ張っていけるということが教師主導の本質だと思う」（124 頁）と述べる。教師主導型と聞くと、子どもたちを決まった型に当てはめ、子どもたちの自由度をなくすような印象を受ける。しかし、苫野も述べているように、学校生活において「いざという時」はよくあり、状況により教師主導でなくてはならない場合がある。「教育の在り方、教師の在り方は、目的と状況により選んだり、組み合わせたりして工夫されるべき（目的・状況相関的方法選択）」（127 頁）であり、教師は強力なリーダーおよびファシリテーターである必要がある。また、様々な教育課題に対応するため多忙を極めている現在の学校現場において、何のために教育しているのか、どういう学校をつくりたいのかという枠組みから考える時間は少なく、研修は技術や方法論になることが多い。しかし、それらの課題に対して、若手教師とベテラン教師が互いの得意分野を理解し、それぞれが自分の力を発揮できるような環境をつくることで解決につながるであろう。苫野は、教師が自分で自分をチェックしながら自分で考えていくような力を持つこと、すなわち省察の必要性、またそのために教師同士の対話の必要性も述べている⁷。

では、教師はどのような場面や状況で学び、どのように知識を得ており、その知識はどのように活用されるのだろうか。以下ではこうした観点から、先行研究を整理してみよう。

2.2.1 ダブルループ学習

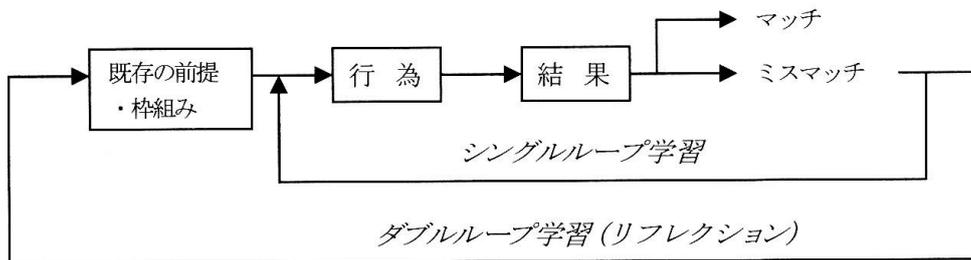
曾余田に（2007）よると、力量形成の捉え方には大きく 2 つの方向性がある。1 つは、知識や手法やスキルを量的に増大するという直線的なもので、もう 1 つは、自己の在り方を省察することにより質的に自己変容を伴うものである。どのようにすればうまくいくのかと問題解決のために役立つ知識やスキルを得ようとするシングルループ学習に力点を置くか、自分は何のために、あるいはなぜそれにこだわっているのかと自らの枠組みや視点の適切性を省察するダブルループ学習に力点を置くかである。

教師それぞれが、これまでの教職経験で自分なりの授業方法や生徒対応の方法、学級経営の方法など

を身につけ、それらを日々の実践の中で改善している。しかし、問題を解決するために手立てを変えるだけでは、自分の枠組みや視点を省察するまでには至らず、それはシングルループ学習であるといえる。では、なぜそこに至らないのだろうか。その理由として、問題解決のための視点が、教師自身に向かうのではなく生徒に向かうこと、あるいは自分の方法は正しいと考え、枠組みを変える必要性を感じていないことが考えられる。よりよい授業改善を考えるのであれば、自分や自分たちが今何をしているか、どうなっているかという自身のあり方に目を向け、自身を変容する視点に変わり、ダブルループ学習を実現する必要がある。そのためには、教師一人の力だけでなく集団の力で取り組んでいくことがよりよい策となるのではないだろうか。個人および集団の目指す姿として「問題解決的な態度・能力の育成」から「問題発見的な態度・能力の育成」としていきたい。

教師の専門性は、教育学などの理論を適用する技能や知識を持っていることではなく、実践知と実践的思考様式を持ち、刻々と変動する複雑で不確定な状況に対応する思考や行為にある。このように不確定実性が高い教師の職務において重要なのは、自分の暗黙の認識や前提や枠組みを再構築し続けることである。これからの時代の専門職としての力量は、ダブルループ学習（図 1）を実現できる反省的实践家としての教師である。「例年通り」という言葉で表されるように、何の疑問も持たずに、改善することもなく、授業や職務をこなしてはいないだろうか。さらによりよいものを目指すという意欲、自分の行為を授業の途中も授業後も振り返る姿勢でいるだろうか。教師が専門家として成長していくためには、自身をどう省察するかについて学び、省察の技能を身につけていくことが不可欠である。

〈図 1〉 シングルループ学習とダブルループ学習



（出典：曾余田・岡東 2011 年、23 頁）

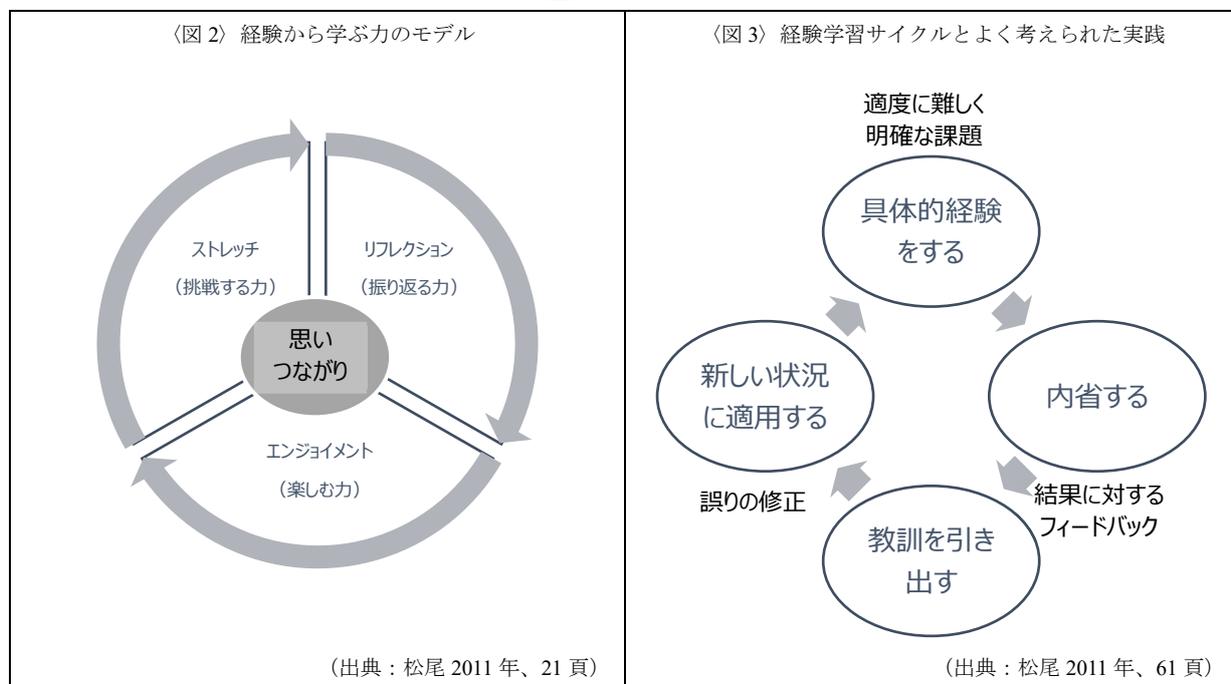
2.2.2 経験学習モデル

人は、どのように経験から学んでいるのだろうか。組織行動学者のデービッド・コルブは、経験からの学びを経験学習モデルとして体系化した。経験学習モデルは、「経験→省察→概念化→実践」という 4 つのプロセスを踏み、このサイクルを回すことによって、人は学習するという考え方である。

経験学習モデルをもとに人は経験からどのように学ぶかについて研究した松尾（2011）は、成長する人と成長しない人の違いは、「経験から学ぶ力」の違いによるという。経験から学ぶ力とは、適切な「思い」と「つながり」を大切に、挑戦し、振り返り、楽しみながら仕事をする時、経験から多くのことを学ぶことができることである。「挑戦し、振り返り、楽しみながら」という 3 要素「ストレッチ、リフレクション、エンジョイメント」により、自分が持っていない知識やスキルを獲得することを促す。この 3 要素を高める原動力が「思い」と「つながり」であり、「思い」とは、仕事をする上で大事にしている考え方や価値観、「つながり」とは、他者との関係性のことである。

また、経験学習サイクルを「よく考えられた実践⁸⁾のもとで回すことにより活性化すると述べている。経験が確実にできる課題であったり、仕事の成果が曖昧でフィードバックがなかったり、過去の失敗を今の仕事に生かしていない場合は、経験学習サイクルが効果的になっていないといえない。

一方で教師の仕事は、成果が見えにくいことが多いため、フィードバックが難しい。したがって、そのような仕組み、すなわち「よく考えられた実践」をどのようにつくっていくかが重要な視点となる。その中でも、仕事の後だけでなく、仕事の最中にも振り返り、他者からのフィードバックを積極的に求めて、批判的な意見にもオープンな姿勢で未来につなげるリフレクション、すなわち進行形の内省により、個々の教師の成長につなげていくことが重要である。



2.3 教員研修に関する先行実践

2.3.1 横浜市における人材育成「メンターチーム」の考え方

横浜市では、2006 年から人材育成「メンターチーム」の取組を各校で推奨している。横浜市で進める「メンターチーム」とは、複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで相互の人材育成を図るシステムを指している。横浜市教育委員会がメンター制度ではなく「メンターチーム」制度の導入をすすめたのは、学校が「人との関係が資源」の現場であることが大きな理由である。(横浜市教育委員会、2011、14 頁)

メンター制度には、公的メンターと私的メンターがある。公的メンターは、人材育成担当が計画的にメンターとメンティを組み合わせるものであり、学校現場では初任者研修にあたる。それには期限があり、私生活の相談は控える傾向にある。これに対して私的メンターは、職場で自然発生的に生まれる先輩後輩の関係であり、公私にわたって関係を深める。両方の利点をもつのが「メンターチーム」である。

初任者や若手教師に対して、生活上の悩みや不安、社会人としてのマナーや姿勢という異なった 2 つの側面を支援するには、職場以外での関わりやコミュニケーションが必要である。1 対 1 のメンター制度ではなく、複数対複数の「メンターチーム」を機能させることで、より広く支援できる可能性が持てる。メンティにとっては同年代とのピア関係が形成され、孤独感を払拭できる。メンターにとっても同じような立場との関わりができることは心強いものである。また、それぞれの得意分野を生かしやすくもある。チームでの課題解決を通じた活動においてメンター的な働きをそれぞれが担うことで、メンターとメンティが入れ替わり、双方向に学ぶ関係が生まれる。

また、メンターはメンティの成長を支えるだけでなく、メンティとの関わりの中で自分自身の成長も促せる。仕事の意義の明確化、コミュニケーション能力の向上、人的ネットワークが広がりなど、自

らのキャリア形成を考える機会となる。また、課題解決を通じた活動により仲間意識の向上も図れ、チームで教師力を向上させることができる。このように「メンターチーム」は、教職員間のピアサポートといえ、職場の雰囲気があたたかいものになることで連携・協力がしやすい職場をつくり、組織の持続的成長に繋がる可能性がある。

2.3.2 東京学芸大学教職大学院において行われている「対話型模擬授業検討会」の取組

「対話型模擬授業検討会」とは、授業を行ってみて、起きたことをもとに、それぞれの立場から感じたこと・考えたことなどを出し合い、対話することで、授業者にも他の参加者にも新たな気づきをもたらされるような検討会のことであり（渡辺 2019 年、6 頁）、教師教育学者 F.コルトハーヘンによる省察に対する考え方（ALACT モデル）が土台となっている。この第 3 局面「本質的な諸相への気づき」が、授業後に改善策をすぐに出し合うのではなく、事実を基に問題を掘り下げることに繋がっている。これまでの授業検討会は、一方向の指導になってしまう場合が多い。授業者と学習者が対話しながら、授業での出来事について出し合い、『Want・Do・Think・Feel』（図 5）に分け、整理していくのが「対話型模擬授業検討会」である。少人数であることと対話により授業者も学習者も話しやすく、互いに学べるような状況が作られ、個々の授業力向上につながると考える。

〈図 4〉 コルトハーヘンの ALACT モデル

(出典：コルトハーヘン 2012 年、54 頁)

〈図 5〉 「対話型模擬授業検討会」における『Want・Do・Think・Feel』

	教師	学習者
Do	教師が何を行ったか	学習者が何を行ったか
Think	教師が何を考えたか	学習者が何を考えたか
Feel	教師が何を感じたか	学習者が何を感じたか
Want	教師が何を望んだか	学習者が何を望んだか

(出典：渡辺貴裕 (2019) 「対話型模擬授業検討会」の実演とそれをめぐって)

3 集団リフレクションの実践

ここでは、A 中学校の教科部会（数学）および学年部会（2 年生）において、授業改善を目指し、意図的に集団でのリフレクションを行った実践について述べる。

3.1 教科部会における集団リフレクション

3.1.1 実践の概要およびねらい

A 中学校では、各教科部会を年間 3 回程度実施している。ただ、この回数では日常的な問題や教科特有の問題を解決することは難しい。同じ学年所属であれば、話す機会も多く、授業づくりや生徒対応など気軽に相談できるが、そうでない場合は 1 人で問題を解決せざるを得ず、解決策を見いだせないまま現状を変えられないこともある。そのような状況は、教師の学ぶ意欲を減退させてしまう。したがって、改善する方法として有効なのは、教科部会を 1 つの集団として機能させ、各教科における教師間のつながりをつくることだと考える。

教科部会においては、集団で問題を解決していくという経験を積めるようにする。集団で他者とともにある課題に対して省察することで、個々の教師の省察は促される。それを教師個々の学びの意欲につなげることを意図している。また、若手教師はベテラン教師の経験から学び、ベテラン教師は若手教師が持っている新しい方法を学ぶというように、年齢や経験に関わらず互いに学び合える場とすることで、人材育成の機能を担うこともねらいとしている。

3.1.2 実践の工夫と課題

教科部会での集団リフレクションを行う実践の工夫と課題について述べる。A 中学校の数学科の協力のもと、集団でのリフレクションによる教師集団づくりの実践を行った。まずは教科部会を月 1 回の実施に増やし、日常の課題に対して対応できるようにする。ただし、教師に負担がかからないものとするため、時間は 40 分程度とした。各部会では、それぞれの教師のニーズや意識を把握し、その中に見られる問題や課題を取り上げ、それぞれの実践を振り返りながら解決方法を探っていく。一方的に教えるのではなく、ともに問題を解決する方法で取り組む。

〈表 1〉

	実施日	時間	参加者	内容
①	4月3日、10日	60分、30分	8人、4人	子どもたちにつけたい力の検討と確認
②	5月15日、6月19日	40分、120分	8人、7人	めあてと振り返りの位置づけ
③	10月25日	60分	7人	習熟度別授業のすすめ方

数学科の中では、「めあて」と「振り返り」、「習熟度別授業」が特に大きな課題として認識されていた。これらを考えるにあたり、まずは子どもたちにつけたい力についての検討を行った。各学年で作成していた授業開きの資料を基に話し合った。資料の項目や表現に違いがあったが、議論の中で、各教員が目指すこと（自分の考えを表現する・筋道を立てて考える・仲間の考えから自分の考えを広げる）は同じであることが確認できた。

次に数学科の具体的な方針として、授業の「めあて」と「振り返り」の位置づけについて検討した。子どもたちが書いた授業の「振り返り」を持ち寄り、交流した。その中での発言から、「振り返り」と「まとめ」の違いについて確認した。また、生徒が書いた「振り返り」を分析することで、子どもたちにつけたい力を明確に表した「めあて」の設定が重要であることに行き着き、時間配分や目的等具体的な取組の方向を決めた。活発な意見交流を促すため、同年代で2つのチームに分け、実際に自分たちが設定した「めあて」の検討を行った。言葉の使い方だけでなく、何をさせたいかという意図においても教師により差があることが明らかとなった。

なお、表1の①②は筆者が提案した内容であったため、他の教師のニーズから考えたものではない。そこで、それぞれの教師が今何に困っており、何に関心があるのかを知るために、「質問会議」を行った。それぞれが今の自分の課題を出し、その中からテーマとする課題（習熟度別授業がうまくできていない）を決定し、課題解決に向けて話し合った。

3.1.3 実践の分析と検討

ここでは、教科部会における集団リフレクションの中で、特徴的な事例を紹介する。

【事例1】自分と他者の省察の循環

授業の「めあて」を交流する場面で、「めあて」とともに「振り返り」を記入していたBは、他者の発

言を聞く中で、「僕がここに書いている『振り返り』は『まとめ』ですね。」と自分の間違いに気づき、発言した。他者からの指摘ではなく、自ら間違いに気づき、それを全体場で発言した。Bの発言により、「まとめ」と「振り返り」の目的の違いは何かに議論が発展した。「これはどういうことなのか」と一人ひとりが自身の実践を振り返ることになった。各々の実践と結び付けて考えられたことで、「まとめ」と「振り返り」についての認識が深まった。

ある課題に対して集団で考えていく時、各々の省察を表出することにより、他者の省察が促される。ただ、その省察の深さは、学ぼうとする意識の高さにより異なる。自分と他者の省察の循環を起こしていくことが重要である。

【事例2】無理な自己開示による自己肯定感の低下

生徒の「振り返り」を持ち寄り分析する場面は、教師Cに「間違えられない」というプレッシャーを与えるものとなった。自身の考え方や実践について個人で振り返ることはできても、それを集団の中で他者に伝えることには抵抗感がある場合も考えられる。学ぶ機会が頻繁にないと新しいものを受け入れること自体が難しくなっていくのではないだろうか。ショーンは、熟達者は「自己強化システム」に陥りやすいという⁹。経験を重ねると、自分の方法が正しいことを証拠づける事例にばかり注目してしまう。この問題を克服するためには、省察を意図的に行っていく必要がある。ただし、無理な自己開示は、自己肯定感の低下を招く危険性があるため、そうした危険性を回避するための集団での省察の方法・内容・視点を明らかにする必要がある。

【事例3】こだわりの共有から発見された認識のずれ

「めあて」を検討する中で、各々の日々の授業における課題が出された。その際、「同類項をまとめる」の意味について、各々がどのように理解しているかを交流した。Dは、一人ひとりの発言に対し、根拠は何かにこだわった。全員がその言葉の意味を同じように捉えてはいたが、根拠の説明には微妙な違いがあった。Dの問い返しにより、一人ひとりが自分の感覚を研ぎ澄まし、様々な言葉で表現したり、思いつく理論で説明したり、ずれを見つけたりした。Dのこだわりによって、わかっていることをあえて疑い、「これでよい」というところまで探求を重ねることができた。後日、Dは自分の中の「当たり前」に疑問を持つことの大事さを語った。一人で考えているだけではその考えには至らず、集団で省察することにより、客観的に自分を省みることができたと考えられる。

【事例4】先輩教師の経験談の必要性

「めあて」の検討の場面で、活発な意見交流を促すために同年代でチームを分けたが、若手層教師チームの検討に時間がかかった。それは、答えを見出す方向性が持てなかったからである。脇本（2019）は、経験の浅い教師の問題解決において大切なこととして、以下の3つの視点をあげている。

- (i) 参加している教師が自由に話せること
- (ii) 先輩教師から経験談の提供があること
- (iii) メンターチームがメンバーの自律的な運営のもと実施されていること

先輩教師の経験談の提供が課題解決に資する様々な見方を得ることにつながる。ただし、先輩教師の助言が必ずしも良い助言とは限らないことは想定し、固執した経験談に流されないように、一人ではなく複数の先輩教師をチームに入れることが必要だと考える。

【事例5】集団でこそ見えてくる自分の課題と促される学びへの意欲

「質問会議」終了後、Bは「自分の中ではこうだ！と思うことが問題を抱えている人にとってそうで

あるかがわからないので、質問をするのが難しかった。いろんな人の質問と答えを聞いてなるほどと思うことはあった。」と振り返った。他者の問題を解決していく中で、自分の考え方を明確に意識できたと考えられる。Eは「意見を言うのではなく、質問することでその人を否定することなく、協力的に問題解決ができる。自分を見直す機会となった。」と振り返った。Eは、これまでの教科部会では積極的に発言しなかった。それは、自分の考えや方法に自信がないからだと考えていた。しかし、「質問会議」では、多くの質問をした。自信の無さの表れではなく、相手を否定したくないという気持ちが強いことが感じ取れた。皆が自分の方法や考え方が正しいという自信を持っているわけではない。しかし、それを確かめる術もない。「質問と答え」という形で進めていくことで、自分の意見を伝えるだけでなく、自分の考えや方法を確かめられることが自信につながり、学びへの意欲につながる。

【事例6】自分の枠組みや視点の問い直しの必要性

教科部会での実践において、筆者自身、自分のこれまでの実践を振り返った。これまで筆者は、自身の教職経験で身につけた方法を伝えることで、他者の問題解決に関わってきた。しかし、それだけでは刻々と変動する複雑で不確定な状況に対応する力をつけることはできない。「なぜこの問題が起こったのか」を考えることで、複雑な状況に対応できる力がつくと考えた。それにはC.アージリスとショーンが提唱した「ダブルループ学習」の概念が重要である。筆者はこれまで「シングルループ学習」を促していたのであり、自分の枠組みや視点を省察するまでには至っていなかった。これからの時代に教師が専門家として成長していくためには、自身をどう省察するかについて学び、省察の技能を身につけていくことが不可欠であると考えた。「問題解決的な態度・能力の育成」だけでなく「問題発見的な態度・能力の育成」が重要である。

3.2 学年部会における集団リフレクション

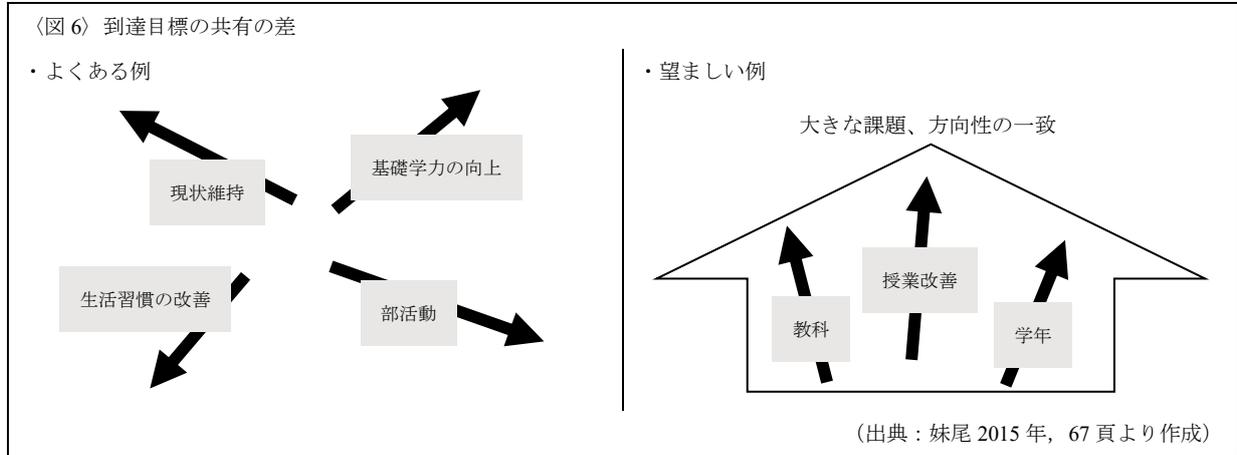
3.2.1 実践の概要およびねらい

A 中学校の学年部会は、定例の実施ではないものの必要に応じて月に数回実施している。教科部会と違って、頻繁に実施されているため、比較的集団意識（＝チームであるという意識）は高い。通常は、生徒の様子との交流と対応策の検討、予定の把握と決定、行事に向けての準備等生徒指導に関わる内容が中心となるため、授業づくりをする場面は少ない。人権学習、平和学習等学年の教員が同じ内容を扱う場合、担当教員から指導案が出され、その説明を聞き、各教員が実施するという流れになることが多い。学年部会自体では教師どうしの対話が多いため、この学年部会をうまく働かしていけば、さらに集団としての力を高められ、子どもたちにつけたい力が明確になり、学習内容の検討と洗練へと発展するのではないかと考えた。そこで、学年部会では、①教師自身の主体的で協働的な学びを促す、②他者との協働により自分自身の省察を深める、③異年齢、異教科の教師集団において相互に支え合える関係をつくる、の3点をねらいとして実践を行った。

3.2.2 実践の工夫と課題

具体的な方法として、「対話型模擬授業検討会」を取り入れた。模擬授業は、学生や新任教師に向けて行う教員養成の一貫として行われることが多く、指導・助言を受ける一方的な場になりがちである。また、研究授業での検討会も同様に指導・助言を受ける場となる場合が多い。教師集団づくりを考えていく上で、そのような一方的な関係を築くことは相応しくないと考える。そのような関係ではなく、教員が年齢や教科に関係なく、双方向に学び合える場を作るため、「対話型模擬授業検討会」を取り入れることにした。皆で授業づくりを行うことで、全体的な授業力向上を目指した。教師の学びをどう捉えているのか、また自分自身や教師集団における学びはどのように生まれるのかを意識して実践した。

妹尾（2015）は、到達目標を共有することが集団づくりにおいて重要だと述べている。目標を目指すにあたり、個々の教師の方法は異なったとしても、方向性が一致していないと、集団としての力は発揮されず、個々の教師の力も向上しない。したがって、各実践において、ゴール（到達目標）を最初に設定することとした。



〈表2〉

	実施日	時間	参加者	内容
①	9月18日	50分	12人	道徳の授業づくり
②	11月6日	45分	11人	人権学習の授業づくり

「対話型模擬授業検討会」①：道徳の授業づくりの実践

今年度より道徳が教科化となり、道徳科の進め方については、学校全体で確認された。2年生学年部会では、学年の道徳科担当が中心となり、数回道徳の授業検討が行われたが、提案者から出された授業内容に意見があれば言うという形であり、対話的なものにはなりにくかった。提案者は物足りなさを感じ、提案者以外は遠慮がちに意見を言うという構図になってしまっていた。教師の興味・関心が道徳の授業づくりにはあると感じたため、「みんなでつくりあげる授業」を目指して、「対話型模擬授業検討会」を実施することにした。

最初に、「対話型模擬授業検討会」の説明（5分）をし、「みんなでよりよい授業をつくること」であることを確認し、ゴールを定めた。「何のためにするのか」「何をを目指すのか」を明確にすることが、意欲の向上に繋がると考える。その後、模擬授業（20分）、検討会（20分）、振り返り（5分）を行った。今回は、筆者が模擬授業と検討会の司会を行った。検討会の記録はGが行った。

「対話型模擬授業検討会」②：人権学習の授業づくりの実践

生徒の学びに焦点をあてるため、学習者の立場に徹すること、そして教師自身の対話的で深い学びとなる検討会とするため、『Want・Do・Think・Feel』をイメージして、自由に意見を出し合うことの2点を確認してから、模擬授業に入った。指導案は、筆者と人権教育担当のFで作成し、Fが模擬授業を行った。検討会は、前回と同じく、筆者が司会、Gが記録を行った。

3.2.3 実践の分析と検討

教職経験の浅い教師は、検討会での発言は少ないが、事後の振り返りを見ると、「内容がおもしろく、問いに答えるのが楽しかった」、「いろいろなパターン案を聞いて勉強になった」、「最初の導入が大切」

「この流れで持っていくと自分自身授業しやすい」など、「自分ならどうするか」と具体的な授業のイメージを持てたようである。それは、模擬授業から考えただけでなく、その後の検討会における他者のやり取りが指針になっていると考えられる。他者のやり取りを聞く中で、教材の捉えの深まりや気づきがあったようである。それに対して、ミドル・ベテラン層の教師は、「このような形で授業検討ができるとおもしろいし、同僚の考えなどを知れて、2年生チームとしてよい交流になった」、「みんなで作り上げているので楽しい。誰も責められず、前向きに考えられる」、「何の気負いもなく意見がいただけるので、前向きに話し合いが進む」など、授業内容や方法だけでなく、「チームとしてどうであったか」という観点から、検討会での対話やチームづくりを意識した振り返りが多かった。自分が担当している子どもたちだけでなく、その子どもたちをみんなで育てていくという気持ちが大きいことがわかる。

また、②では、教材についての深い理解が促された。検討会での他者との対話の中で『～なのに』と何が違う?』『～のくせに』って使ったことがない』などの発言から、自分はどうかとらえているのかと考えることで、子どもたちに考えさせたいことが明確になり、全員で共通理解を図ることができた。②の検討会の方が対話が活発であったのは、実践が2回目であるため、検討会の方法に慣れたからだけでなく、検討会における座席の違いも影響していると思われる。①では授業形態のまま行ったが、②では円座になり、互いの顔を見て話せるようにしたことにより、対話しやすい雰囲気となったのだろう。

4. 考察～集団での省察を促す原動力を探る～

以上の実践的な取組から導かれた集団での教師の省察を促すための課題とポイントは、以下の3点にあると考える。

1点目は、他者からのフィードバックである。松尾(2011)のモデル(図2)によれば、経験から学ぶ力である「ストレッチ」「リフレクション」「エンジョイメント」は、適切な「思い」と良い「つながり」が原動力となり、その2つを持つときに活性化される。適切な「思い」、すなわち自分が仕事において大切にしている考え方は、個人で高めていくことは難しい。有能な教師の中には、自分で「思い」を高めていける人もいるだろうが、たいていは他者の実践を見て、他者と対話をし、他者のやり取りを聞く中で、自分の「思い」を構築していく側面が大きいと思われる。筆者の実践では、教科部会と学年部会には「つながり」に違いがあった。部会の内容や方法、構成員が異なるため、同様には考えられない部分もあるが、両者を比較すると、学年部会是对話が多く、和やかな雰囲気であったのに対し、教科部会はやや硬さがあり、対話がスムーズでない場面も見られた。学年部会はある程度チーム意識がある中で始められ、教科部会はチームの意識があまりないところから始めている。「つながり」が十分でないため、他者からのフィードバックが少なく、省察が自分の中でだけ行われており、適切な「思い」を持つまでには至らなかった点に課題があった。

2点目は、到達目標の共有である。この課題について、妹尾(2015)の図4に照らして考えると、教科部会と学年部会には到達目標の共有においても差があったと思われる。学年部会は、目の前の子どもたちが同じであるため、具体的に考えやすく、目的意識は明確になりやすい。それに対して教科部会は、到達目標を設定してはいるが、教師それぞれが自分の考え方やこだわりを持ち、それをどこまで出してよいものかと躊躇っているようであった。例えば、事例5で取り上げた若手教師の「自分の中ではこうだ!」と思うことが問題を抱えている人にとってそうであるかがわからない」という記述からもわかる。また、事例2で取り上げたベテラン教師が「間違えられない」というプレッシャーの中にいることや新たな考えを受け入れにくい「自己強化システム」の打破が課題であった。その背景には、自分のこだわりが正しいのかどうか、という不安が垣間見えた。

3 点目は、自分の枠組みの見直しである。教師のニーズは、日々の授業を改善することであり、そのために授業における具体的な手立てを求めていることが多い。学年部会の実践では、若手教師は具体的な手立てを得られ、ベテラン教師はチーム意識の高まりを感じ、それぞれが多少なりとも満足感を得ている。しかし、教科部会の実践での事例3で取り上げたように、「こだわり」に目を向け、「なぜ自分はそう考えているのか」と自分の枠組みまで掘り下げて考えることは困難であった。各部会での取り組みを通じて「ダブルループ学習」の実現へつなげることができかが課題であった。

今後の集団リフレクションの実践では、この3点を加味して、教科部会、学年部会の取組を設計し直す必要がある。教師の成長を促すためには、省察を自分の中だけにとどめず、集団において、他者からのフィードバックを得る機会を設け、到達目標を共有し、自分の枠組みを見直すための仕組みをつくることが重要である。そして、集団での省察を何度も繰り返すことで、「エンジョイメント（楽しむ力）」と「ストレッチ（挑戦する力）」が促され、学び合う集団としての力が高められるであろう。

注

- 1 中央教育審議会答申（平成28年12月）『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』
- 2 中央教育審議会答申（平成27年12月21日）『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』
- 3 文部科学省の学校教員統計調査（平成25年度）によると、教員の年齢構成について、50歳以上の比率が公立幼稚園及び公立小学校を除いて前回調査時より上昇している。その一方で、30歳未満の比率は、私立幼稚園を除く全ての学校種において前回調査時より比率が上昇している。
- 4 三重県教育ビジョン（令和元年10月）によると、本県の人口は全国より1年早い平成19年（2007年）をピークに減少に転じており、令和27年には、65歳以上の人口が全体の約38%になる見込みである。
- 5 A市の教育施策では、子どもたちが意欲的に学び続ける授業づくりを推進しており、体系的な学習の充実、「付きたい力」を高める授業づくり、家庭学習の充実を重点項目としている。
- 6 中原によるデューイの出版は以下である。John Dewey(1910)、 How We Think
- 7 高岡（2016）は、「これからの時代を生き抜く子どもたちにどんな力をつけたいのかをしっかりと理解し、私たち教師はどのような役割を担うべきかの答えを一人ひとりが持たなくてはいけない。教師に期待される役割、専門家としての資質・能力の変換が求められ、子どもの学びを組織し、必要な資源を活用し、教育改善に向けた組織を構築できる職業人としての教師像が求められている。」（119頁）と述べている。
- 8 熟達の研究をするエリクソンらは、個人を成長させる方法を「よく考えられた実践」と呼び、その条件として、①課題が適度に難しく、明確であること、②実行した結果についてフィードバックがあること、③誤りを修正する機会があることをあげている。図3は、松尾により、コルブの経験学習モデルにエリクソンらの「よく考えられた実践」を組み合わせたものである。
- 9 ショーンは熟達者ほど「自己強化システム」に陥りやすく、その解決には実践のなかで「リフレクション行為」を意図して行う必要があることを述べている（佐伯2018年、16頁）。

参考・引用文献

- ・ C. アーギリス（2000）「優秀なプロフェッショナルの学習を妨げる防衛的思考」ハーバード・ビジネス・レビューブックス『ナレッジ・マネジメント』ダイヤモンド社
- ・ 大村はま（1996）『教えるということ』小学館
- ・ 大村はま（2004）『灯し続けることば』小学館
- ・ F. コルトハーヘン（武田信子監訳）（2012）『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ』学文社。
- ・ 佐伯胖（2018）「リフレクションを考える」佐伯胖・刑部育子・荻宿俊文『ビデオによるリフレクション入門』東京大学出版会、pp.1～37。
- ・ ドナルド・A・ショーン（2001）（佐藤学、秋田喜代美訳）『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- ・ ドナルド・A・ショーン（2007）（柳沢昌一、三輪建二監訳）『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- ・ 妹尾昌俊（2015）『変わる学校、変わらない学校—学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道—』学事出版
- ・ 曾余田順子・曾余田浩史（2007）「『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築—東広島市教員キャリアアップ研修を通して—」日本教育経営学会編『日本教育経営学紀要第45号 教育経営をめぐる環境変動』第一法規 pp.111～121
- ・ 曾余田浩史・岡東壽隆編著（2011）『新・ティーチング・プロフェッション』明治図書
- ・ 高岡信也（2016）「学校が担う学校と教師の新課題」教育課程研究会『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社
- ・ 多賀一郎・苦野一徳（2017）『問い続ける教師 教育の哲学×教師の哲学』
- ・ 中原淳のブログ（<http://www.nakahara-lab.net/blog/>） 2015年10月4日記事より
- ・ 松尾睦（2011）『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』ダイヤモンド社。
- ・ 横浜市教育委員会（2011）『教師力向上の鍵『メンターチーム』が教師を育て、学校を変える！』時事通信社
- ・ 脇本健弘（2019）「メンターチームによるリフレクション」ネットワーク編集委員会編『リフレクション大全』（授業づくりネットワークNo.31）学事出版 pp. 90～95。