

「教師の学び」としての授業研究に関する実践的考察

岡野 昇*・三盃美千郎**

本稿では、三盃・岡野（「教師の学び」としての授業研究の試み、学校教育研究（教育開発研究所）、No.18、pp.186-199、2003）によって報告された当該学校における授業研究が、報告の対象となった年度（平成12・13年度）と、その後（平成14・15年度）の推移に伴って、「教師の学び」がどのように継承・発展されていったかを明らかにすることが目的である。その結果、当該学校の授業研究は、構築期から見直し期へ、そして見直し期から再構築期へと推移している。いずれも一貫して振り返りを中核とした授業研究が展開されてきているが、その方法は一様ではなく、同僚間の話し合いにおいて、取り組みの簡易化を図ったり、新たな方法を生み出している。その中で、同僚性が緩やかに形成されながら、教師としての「協働的な学び」、教師としての「全体的な学び」、教師としての「省察的な学び」を積み上げてきていることが明らかにされた。

キーワード：授業研究、教師の学び、振り返り、対話、同僚性

1. はじめに

教師の多忙化などにより、授業研究の停滞が国内で危惧されている一方、海外では、日本の授業研究に対する評価が高まっている¹⁾。

例えば、アメリカ・ミルズ大学研究教授のキャサリン・C・ルイスは、図1のように日本とアメリカの授業研究の違いを提示し、1999年ごろから、アメリカでは日本型の研修が急速に広がり始めたと述べている。教師同士で指導案や授業の構成、指導技術に関する話し合いに力を入れる文化が根付いている日本型研修は、知的発達と社会性の育成を両立しているという点で世界でもトップレベルであると言及している。

「同僚と一緒に授業を計画」し、「互いに授業を観察し、討議」することを重要視する日本の授業研究は、い

わば、「同僚性」、「対話」、「振り返り」を基調とする取り組みであるといえよう。三盃・岡野³⁾は、そのことを踏まえながら、実践研究を進める中で、「振り返りを中核とした授業研究（①場面分析による対話中心の授業整理会②整理会の発話記録を編集した研究通信の発行③「教師の学び」の軌跡（凝縮ポートフォリオ）の作成）」は、職場の同僚性を育み、一人ひとりの「教師の学び」を育むことの有効性を明らかにしている。

三盃・岡野報告は、平成12・13年度の2年間、県・市教育委員会の研究指定校として位置づく石川県珠洲市立正院小学校（以下、当該学校）を対象に行われたものである。本稿では、三盃・岡野によって報告された当該学校における授業研究が、報告の対象となった年度（平成12・13年度）と、その後（平成14・15年度）の推移に伴って、「教師の学び」がどのように継承・発展されていったかを明らかにすることが目的である。

2. 授業研究の推移

当該学校における授業研究は、平成12・13年度の構築期、平成14年度の見直し期、平成15年度の再構築期といった推移をたどっている（表1）。

ここでは、当該学校が発行している平成13年度から15年度までの『研究紀要』を参照しながら、それぞれの期における具体的な授業研究の取り組みについて概観する。

2.1 構築期—平成12・13年度の授業研究—

平成12年度の授業研究は、主として学習指導案の検討を中心とした事前検討会に多くの時間が費やされ、授業実施後の事後検討会・授業整理会（以下、整理会と略

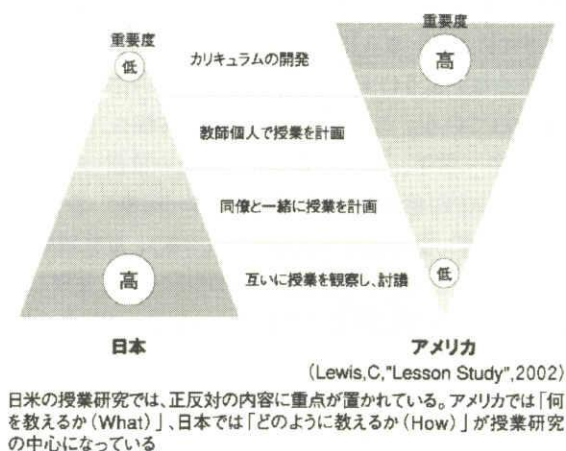


図1 日本とアメリカの授業研究の違い²⁾

* 三重大大学教育学部保健体育講座

** 石川県珠洲市立みさき小学校

表1 授業研究の推移

		平成12年度（構築期）	平成13年度（構築期）	平成14年度（見直し期）	平成15年度（再構築期）
外的要因	研究指定の有無	有	有	無	無
	公開学習会の有無	無	有（指定）	有（自主）	無
	外部講師とのかかわり	・2回（9月、2月） ・研究方針の概念理解	・3回（5月、9月、11月） ・授業参与観察	・メール通信等による間接的なもの	・メール通信等による間接的なもの
	人事異動の様子	・11名中3名が新任	・10名中1名が新任	・10名中5名が新任	・10名中2名が新任
授業研究の進め方		・事前検討会中心 ・モノローグ的 ・規範的	・整理会中心 ・対話的 ・関係的	・整理会中心 ・対話的 ・関係的	・整理会中心 ・対話的 ・関係的
研究通信の位置づけ（研究通信の発行）		・研究主任を中心としたプランの構想を広める場	・整理会の教師の発話記録を中心に編集	・発行せず	・教師一人ひとりの気づきに焦点を当てた編集
研究紀要の位置づけ（研究紀要の発行）		・部会性 ・散漫的	・多樣的 ・散漫的	・編集的 ・凝縮的	・編集的 ・凝縮的

す）では余り時間が割かれず、モノローグ的で一過性の検討で終わる傾向が見受けられる。また、研究通信は研究主任らによって研究プランの構想を広める場として機能しており、研究紀要は部会ごとで内容をまとめている。

平成13年度では、整理会に時間を費やす「振り返りを中核とした授業研究」への転換が図られている。主な取り組みとして、以下の三点があげられる。

第一点目は、「場面分析による対話中心の授業整理会」である。平成13年5月1日、外部講師（第一筆者）によって授業が行われ、その後の検討会において、外部講師（第一筆者）から場面分析による手法を用いた整理会が提案されている（図2）。

- 参加者の初感を〈三つの観点〉から模造紙に書き込む
 - ①「印象に残った一場面（第一印象）」
 - ②「うん???（疑問、感嘆）」
 - ③「再発見・新発見（気づき）」
- 書かれた内容について説明を求める
 - ・内容整理（KJ法によるカテゴリわけ）
 - ・抽象化（場面選択の背景を引き出す）
- 議論の焦点化と共有化を図る
 - ・参加者との対話による問題点や成果の明確化
- 意味を付与する
 - ・授業を通して見えてきた「子どもや教師の学び」を整理
 - ・次への課題の確認

図2 場面分析による対話中心の授業整理会

この手法は、授業者自らが整理会をコーディネートし、経歴や年齢にとらわれずに、互いが対等な立場に立って聴き合い、語り合うという「対話」⁴⁾を重視するものとして位置づけられている。具体的には、参観者の全員に作業的活動を含んだ参加機会を保障する一方、授業者が

会全体のデザインをし、構成的に進行するものである。外部講師の授業実践後、すべての授業研究（35実践）において、この手法によって授業研究が進められている。

第二点目は、「整理会の発話記録を編集した研究通信の発行」である。「場面分析による対話中心の授業整理会」を重ねていくうちに、教師一人ひとりが次第に、整理会で発せられる同僚一人ひとりの語りに注目をし始めたことから、すべての授業研究を対象に、整理会における同僚の発話について音声録音し、逐語記録の作成とその考察による気づきを記した「トピック研究通信」⁵⁾を発行している。当初は教務主任（研究主任）と第二筆者で行われていたこの作業も、授業の見え方の変化が教師一人ひとりに実感されてくるにつれ、授業者自身の手によって行われるようになってきている。

第三点目は、「『教師の学び』の軌跡（凝縮ポートフォリオ）の作成」である。整理会における意味生成過程を記録した研究通信が、「教師の学び」の履歴としてポートフォリオにされ、さらに膨大な履歴の中で教師自身の学びを見失わないようにするために「凝縮ポートフォリオ」が作成されている。これは、1本の授業実践を「月日・授業実践者・学年・単元（題材）・単元の位置づけ・主な学習内容 ①印象に残った一場面（第一印象）②うん???（疑問、感嘆）③再発見・新発見（気づき）、意味解釈・話題に上がったこと」という観点からコンパクトに整理し、授業実践を行った順に時系列で並べていくというものである。

2.2 見直し期－平成14年度の授業研究－

このように一旦は構築された授業研究であったが、研究指定（県・市教育委員会）期間を終えた平成14年度には構成人員が大きく入れ替わり（教職員10名中、校長、教務・研究主任（研究主任）をはじめとする5名の入れ替わり）、その年度の教師たちで見直しが図られている。

「場面分析による対話中心の授業整理会」は、新しく加わった教師たちにも抵抗なく受け入れられ引き続き行われているが、「整理会の発話記録を編集した研究通信の発行」は、逐語記録の作成に多大な時間を要し、特に徒労感が募るという意見が主に前年度から在籍する教師たちから出されたため、取り止めに至っている。

一方で、外部講師（第一筆者）から、「写真を中心に編集する授業記録の作成（以下、「写真で見る授業実践（図3）」⁶¹）の提示が行われている。写真で見る授業実践は、授業実践をデジタルビデオカメラに収録し、それをもとに写真を取り出し、その写真を中心にA4用紙2頁という制限の中で実践を編集するものである。基本的には、「1. 実践のセールスポイント」「2. 子どもと共に作り上げてきたこと」「3. 思いがけない出来事」「4. 気づき」という項目から成っている。この手法は、比較的容易で簡便であるということから採用され、平成14年度研究紀要『学び合い』の中で取り入れられている。

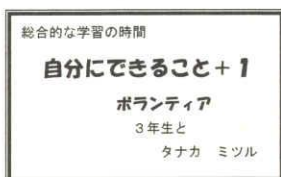
2.3 再構築期—平成15年度の授業研究—

「場面分析による対話中心の授業整理会」は定着化が進み、平成15年度の授業研究においても継続されている。

一方、一旦は取り止めとなった「整理会の発話記録を編集した研究通信の発行」であるが、平成15年度には

復活している。それは、前年度末における校内研修の振り返りの場で、サカタ⁷⁾から出された授業研究に対する物足りなさを述べた声に、多くの教師が共感を覚えたからである。この経緯は、研究通信のもつ授業者にとっての意味が再確認されることとなったが、研究通信のまとめ方としては、多大な逐語記録が消え、あっても整理会の一部のものとなっている。整理会全体の逐語記録の作成には多大な時間を要することを反省し、より直接的に授業実践、整理会を振り返っての自分自身の気づきに焦点を当てることになっている。

平成15年度研究紀要『学び合い』第2集（図4）の内容は、「写真で見る授業実践」だけではなく、「凝縮ポートフォリオシート」「一人ひとりの教師の語り」「特別寄稿」からなる、実践の振り返りを凝縮した編集スタイルとなっている。「一人ひとりの教師の語り」では、校長や教頭も含め、全教師がA4用紙1頁という制限（ただし授業実践頁のない校長、教頭、養護教諭は2頁）の中に、年間の自己の歩みを振り返って、「今、ここ」での思いが綴ってある。年度当初に立てた学校・学級経営案に沿って振り返っている教師、子どもとのかかわりの中での出来事をもとに振り返っている教師など、各自が自己の思いを少ない制限の中で綴ろうとしている。また、「特別寄稿」は平成15年度に給食調理員であるキダによ



1. 実践のセールスポイント

『ボランティア』という何か大変なことをするように感じるが、そうなのだろう。自分ができることに、ちょっとだけプラスすることで、人の役に立てるかもしれない。

そんな投げかけで始まったこの学習。自己有用観を得るとともに、ひいては生き方についてもつながると考える。

2. 子どもと共に創りあげてきたこと

自分たちができるボランティアはないか、と考えていた折、普段からミニ・バスのご指導で子どもたちに馴染みの深いオカ・ヨシオさんに「グループ・ホーム春風」を紹介してもらった。痴呆老人の方々の柿の収穫のボランティアがあるのを知った。「よし、お年寄りの方々の採れない分、ぼくたちががんばるぞ!」と勇んで山に出かけた。



柿とりの開始



おじいちゃんとの連携プレーで



理事長さんが味覚からも聴覚からも体験を意味づけ

3. 思いがけない出来事…

子どもたちとお年寄りの方々、そして職員の方々での共同作業で、柿が籠4つ分、400個以上も収穫できた。どれも子どもたちの手のひらほどもあるりっぱな柿ばかりだった。理事長さんの「ほんのちよっとでもいい、人と支えあう気持ちを持って」「楽しい体験が人を元気づけるんだよ」というメッセージ。そして最後に思わぬ発表が…。「じゃあ、その柿全部持ってってー。」

理事長さんの高い声が山に響いた。一瞬何のことかわからない私たち。採っていた柿は私たちが頂くものだったのだ。

山からの帰りの車中、「ボランティアしに来たのに、ボランティアされたのは逆に私た

ちのよう。これでいいのかなあ」という子どものつぶやきが。きっと一人ではない。誰もが感じていたこと。それに対してオカさんは「それでいいんだよ」というお答え。思いが深まり、「ボランティアってどんなこと?」という本質に迫る意識が高まった。

400個以上もの柿がある。とにかく、よりおいしくなるように、アルコールづけに挑戦した。そして、それを全校や毎年6年生が行っている一人住まいのお年寄り宅訪問の際に、一緒に配ってもらうことになる。いよいよ本格的なボランティアへ発展していった。



アルコールづけ



箱に丁寧にならべる

アルコールづけの作業は単純だが、少しの傷もつけない慎重さが要求される。見事に箱に並んだ柿の様子から今回の仕事ぶりが伺われる。いつになく真剣な表情の子どもたち。

作業を行った和室に次第に甘い香りが漂い出した。ところが、ティッシュ配りの期日までに熟成が間に合いそうもない。この窮地を教頭先生の「二酸化炭素を吹き込めば」というアドバイスで乗り切る。



柿にそえるメッセージ書きにも熱がこもる

4. 気づき

学習のまとめとして、きっかけを提供してくださったオカさんに教室に来てもらった。

長くて重い箸を使わなくてはいけなかった状況で、一人で食べるか、何人かで協力するか、の例え話はボランティアの意味を示唆する。



「今回の勉強、楽しかったでしょ!」

「人のため」ではなく、「我もよし、人もよし」がボランティアだったのだ。体験を通して人が互いに支え合って生きること、そしてその喜びの一端を感じることができた。

図3 写真で見る授業実践

るものであり、県教育委員会指定の学校給食大会⁸⁾で発表した内容を教務主任（研究主任）がまとめたものである。

(目次)	
まえがき	
一人ひとりの教師の語り	
オダ（校長）	今年度の学校教育目標をふりかえって…2
ナカオ（教頭）	今の子どもは七掛け…？…4
ヒガシ（養教）	開かれた保健室経営をめざして…6 健康づくりへの関心を高めるための働きかけを通して
カドヤ（教諭）	一年間のふりかえり よりよき人間関係作りのために…8
ニッタ（教諭）	一年間のふりかえり…9
オオタ（教諭）	一年間のふりかえり…10
タナカ（教諭）	自分自身に目を向けることを通して…11
タシロ（講師）	共に育って リョウコとの歩み…12
マエダ（教諭）	一年間のふりかえり 二年間の“縁”を大切にしながら…13
サカタ（教諭）	一年間のふりかえり この子たちとのつながりを求めて…14
写真で見る授業実践	
ひきざんのしかたを発表しよう…16	
よく読もう…18	
自分にできること+1…20	
表現運動…22	
ここでパチッ…24	
ここにマイハウス…26	
アサーショントレーニング…28	
学びの歩み「凝縮ポートフォリオシート」…30	
特別寄稿	
今ある施設設備のなかで試みる	
ドライ運用へのひと工夫 キダ（調理員）…32	

図4 平成15年度研究紀要『学び合い』第2集 目次

3. 構築期・見直し期における「教師の学び」

次に、構築期・見直し期において、教師たちにどのような「学び」をもたらせているかについて考察してみたい。

平成13年度に導入した「場面分析による対話中心の授業整理会」が、それまでの「事前検討会中心の授業研究」から「整理会中心の授業研究」へと転換するきっかけとなっている。このような授業後に行われる対話を中心とした振り返りは、実践をもとに共に語り合い、投げかけられた思いを丹念に明確化するため、一人ひとりの教師の「観」が浮き彫りにされるものと思われる。また、年齢や立場を超えた対話は、批判的な風潮ではなく、互

いの違いを違いとして認め合うものであり、緩やかではあるが、同僚性の形成にもつながっていくものと考えられる。このことは、「授業者自身の学びの場」というより「授業者自身も含めたそこに居合わせたすべての教師の学びの場」というように、授業研究の場を「個人的な学びの場」から「協働的な学びの場」へと転換することとなろう。当該学校において、授業研究を含めた校内研修全体でこの手法による整理会が拡大していったという事実は、同僚間での対話を中心とした実践の整理と意味づけが、教師一人ひとりの職業アイデンティティ（教師の専門性）に結びつき始めたとみることができよう。

平成14年度に導入した「写真で見る授業実践」は、授業者一人ひとりが自らの実践を振り返って写真を中心にコンパクトにまとめ、それを研究紀要に掲載するというものであった。授業者一人ひとりが、一時間の授業や一本の単元全体といったまとまりや流れを俯瞰するという振り返りは、従来の研究授業後に授業者自身の若干の考察を学習指導案に付加して研究紀要の原稿にするというやり方とは明らかに異なる。なぜなら、「学習指導案作成／授業実践／事後検討会／考察執筆」という「断片的・部分的な学び」ではなく、「整理会による振り返り→ビデオ記録による振り返り→写真で見る授業実践の作成」という三度の振り返りによって、学びのプロセスの解明をめざそうとする「全体的な学び」を行っていることになるからである。当該学校では、この繰り返しの中で子どもにとっての学習の意味を浮き彫りにしたり、教師の想定した学習内容と実際のズレを再発見したりと教師の気づきを生み出している。

4. 再構築期における「教師の学び」

最後に、再構築期における「教師の学び」について、平成15年度『研究紀要』の「写真で見る授業実践」の中の事例（【事例1】）と「一人ひとりの教師の語り」の中の事例（【事例2】）より明らかにする。

4.1 省察的な学び—子どもの中に潜む問題を明確化する【事例1】

授業を行う中で自己の素直な思いに目を向けるとともに、授業整理会、さらにその後の振り返りを通しての自己との対話から、子どもの中に潜む問題を明確化している過程をカドヤの「写真で見る授業実践」⁹⁾より明らかにする。

授業は6年学級を対象とした学級活動、学習「アサーショントレーニング—上手なお願いをしよう—」は、アニメ「ドラえもん」に出てくるキャラクターを通して、「自分も相手も大切にしたい自己表現」の方法を考えるものである。

カドヤが自己の想起した子どもの学習内容とのかかわりと、実際のズレを、授業の中で柔軟に受け入れていることが読み取られる。

3. 思いがけない出来事

シェアリングの発表の中で、「しずか風の頼み方って、ぶりっ子って感じで、絶対に手伝ってやらないって思った」の声が挙がる。「私もそう思った」という賛同者も。「ドラえもん」のキャラクターの中では、もっとも主張型でアサーティブな頼み方をできる人物と勝手に決め付けていた私は大慌て。「ドラえもん」の一場面にしずかのそんな部分を感じさせるものがあるのだろうか。それとも…。

さらにカドヤは、上記のような授業の中での自己の省察をもとに、子どもの言動に対する解釈を綴っている。

4. 気づき

しずか風の頼みかたをする子をぶりっ子と位置づけるこの子たちの感覚は？おそらくこの子たちには、しずかみたいない子すぎる子は疎ましいという感覚があるのだろう。この感覚はどうして作られるのだろう。社会に対する不信感が生み出したのかもしれない。エクササイズを通して、この子たちと「人間関係作り」をもう少し追求したい。

カドヤは自己の解釈をもとに、子どもの中に潜む「社会に対する不信感」という根本的な問題を明確にしている。

カドヤは教職歴 25 年以上のベテラン教諭であり、豊富な経験から得た「知」をもっている。しかし、実践では子どもを固定的にとらえるのではなく、むしろ「知」とのズレからの「ゆらぎ」を素直に受けとめることで、新たな気づきが生まれている。このことは「教師の学び」において、経験や立場にとらわれることなく、謙虚に自分自身を振り返って見つめることの意味深さを物語っている。

4.2 省察的な学び—気づきを知として明確化する【事例 2】

授業場面に限らず、日々子どもとかかわり合う中で、教師は様々なことを感じながらいるものである。その感じている自分自身を丹念に省察する中で、気づき生まれ、新たな子どもとの対応を生み出し、結果として子どもと自分の相互に変容が生まれることがある。

当該学校において、振り返りを中核とした教師の姿勢が、授業場面に限らず、学校生活全体といった広い視野からのものに発展し、「教師の学び」が形成されていったことを、タシロの「一人ひとりの教師の語り」¹⁰⁾の中の事例より明らかにする。

■発信であることへの気づき

「交換日記しよう」

リョウコからの突然の誘いかけに、一瞬私は戸惑った。

私が学級担任になって約 1 ヶ月。彼女の私への言葉から受ける印象は、私のことを好意的に受けとめているとは思えなかった。『交換日記』とは、仲のよいもの同士で成り立つもの。だから「どうして私と？」という思いからであった。

私は直感的に「何かを求めているな…」と感じた。そして、これは彼女の発信であることに気づいた。このように考えると、これまで私が問題と感じ、「直そう」としてきた彼女の言動は、彼女なりの周囲への発信だとわかってきた。しかし、一方で彼女の言動は、周囲の子どもたちとの関係の歪みも生み出そうとしていた。

考える程に、彼女の誘いかけは、私とのつながりを願った、うれしいものである。しかし、一方で個別的に日記を交換することに対して、私は大きなゆらぎを感じていた。それは、学級担任という立場からの学級全体への配慮からであった。そこで、毎日の宿題の日記を通して、コメントのやりとりをすることにした。

リョウコからの誘いかけの言葉からタシロの記述が始まる。タシロは、語りかけるかのような記述の中で、自分の思いを率直に綴っている。

タシロが感じたズレに始まり、リョウコに対する素直な思い、さらに、言葉の背景にあるリョウコの思いへの気づき、そしてそれに対する自分自身のよろこびと新たなゆらぎが語られている。このような子どもとかかわりの中で生まれた感情を中心とした振り返りが、次のような気づきをもたらしている。

■「直す」から「理解」「受け入れる」へ

リョウコの表面に現れる言動は、すぐには変わることはなかった。むしろ変わっていったのは私の方かもしれない。それまでは「直そう」としてきたのだが、注意は一回までとし、あとは見守ることができるようになっていた。

ふりかえってみると、彼女の言動を発信ととらえたことが、結果的に彼女を理解し、受け入れることにつながっていたのだろう。

タシロには「むしろ変わっていったのは私の方かもしれない。」という気づき生まれ、「彼女の言動を発信ととらえたことが、結果的に彼女を理解し、受け入れることにつながっていったのだろう。」と意味づけている。

さらに、このストーリーから浮き彫りになった「知」を明確化し、自分自身の今後への展望とつなげている。

私は、今年初めて教育の現場に立った。当初、「教えるのだ」という思いが先立ったが、その思いは安易なものであると今、感じている。教育とは、共に育ち、育てられることなのだろう。「教育＝共育」という思いで、この道を歩みたい。

タシロは、臨時講師である。大学を卒業後間もなく当該学校に赴任している。教育現場に立って間もない頃の思いから、今の思いへの変化が率直に綴られている。再構築期にある当該学校の授業研究へ参加することで初任者の「教師の学び」が確かに育まれている事例として読み取ることができよう。

5. おわりに

当該学校の授業研究は、「場面分析による対話中心の授業整理会」を柱としたものである。これに研究通信、研究紀要の作成が加わり、これらの三つの「振り返り」を中核とした取り組みが一体となって、相互作用的にかかわり合っていることがわかる。

平成15年度の研究通信には、整理会の全逐語記録をもととした平成13年度研究通信のような、一人ひとりの教師の「観」へ直接的に迫る記述は減っている。しかし、取り組みの中で、一貫して「振り返り」に重点を置いており、研究通信や研究紀要の作成の中で、自己の感情に目を向け、その率直な表現につとめていることが、結果として教師の「観」の浮き彫りにつながっている。このような三つの取り組みが、教師一人ひとりの「省察的な学び」につながり、互いを認め合う関係の形成につながっている。「教師の学び」が、その教師が所属する集団の同僚性によって支えられることの所以が、ここにある。

平成15年度の研究紀要が出来上がった時、事務職担当のナカタが「来年はわたしも原稿を書いてみたい」と語った。教育職ではないナカタにまで、原稿依頼をすることは本来、本務外のことである。しかし、ナカタ本人から、このような希望が生まれたことは、職の枠を超えて「学び」が学校に身を置く同僚全体のものとなっていたことがわかる。

当該学校の授業研究は、構築期から見直し期へ、そして見直し期から再構築期へと推移している。いずれも一貫して振り返りを中核とした授業研究が展開されてきているが、その方法は様々ではない。同僚間の話し合いにおいて、取り組みの簡易化を図ったり、新たな方法を生み出している。その中で、同僚性が緩やかに形成されながら、教師としての「協働的な学び」、教師としての「全体的な学び」、教師としての「省察的な学び」を積み上げてきている（図5）。

以上のように「教師の学び」と授業研究には深い関係



図5 教師の学びと授業研究

が認められる。しかし、一つひとつの取り組みの意味を理解し、その取り組みのよさを実感できないと、取り組みの形式だけが受け継がれることになり、やがては途絶えることであろう。したがって、そもそも授業研究とは「誰のために、なぜ行うのか」という原点をはずさず、授業研究を常に生成していくことが重要になってくるのである。

教師の真摯な学びの姿勢は、自身の中に子どもの見え方の違いや学習の見え方の違いを生み、結果として子どもの学びへと還元されていくものと考ええる。

注

- 1) キャサリン・C・ルイス、日本の先生たちは自国の授業研究に誇りを持ってほしい、VIEW21 [小学版] (Benesse 教育研究開発センター)、p. 18、2007
- 2) Lewis, C, "Lesson Study", 2002 (キャサリン・C・ルイス、前掲書1))
- 3) 三盃美千郎・岡野昇、「教師の学び」としての授業研究の試み、学校教育研究 (教育開発研究所)、No. 18、pp. 186-199、2003
- 4) ここでいう「対話」とは、〈聞く・話す〉関係ではなく、〈聴く・語る〉関係を基調とするものである。「消極的受動性」としての〈聞く〉や、他者を意識しない〈ハナス (話す・放す)〉ではない。「積極的受動性」として傾聴する意味をもつ〈聴く〉と他者との相互性を前提とする〈語る〉という意味から「対話」という言葉を使用する。
- 5) 平成13年度は、「トピック研究通信第1号 (2001. 5. 16) ~第26号 (2001. 12. 25)」を発行した。総ページ数は、241ページにのぼる。
- 6) 石川県珠洲市立正院小学校、研究紀要『学び合い』、2002年11月15日
- 7) 文中のカタカナ表記の名前は全て仮名である。
- 8) 石川県学校給食研究大会、2003. 8. 7
- 9) 石川県珠洲市立正院小学校、研究紀要『学び合い』第2集、pp. 28-29、2004年3月
- 10) 石川県珠洲市立正院小学校、研究紀要『学び合い』第2集、p. 12、2004年3月