

教師による授業づくりのための対話的な研究協議会の改善

——広島市教育センター「子どもの学習意欲を高める授業探究研修」の
実践を通して——

胤森 裕暢*・川口 健史**

1. 問題意識—学校の授業研究協議会を改善する方途—

新学習指導要領等を踏まえ、子供たちに平和で民主的な未来を拓く資質・能力を育てられる優れた授業づくりが、教師と学校とに強く求められている¹⁾。こうした要請に応じる教師は、いかに自らの授業づくりを進めてゆけば良いのか。

これまで教師による授業づくりは、子供や他教師、保護者、地域にも開かれた校内授業研究として進められてきた。その中でも研究協議会は主体的、連続的、発展的なものとして工夫がされてきた。学校組織はこの協議会を通して、教師たちの授業づくりを支えつつ、自校の授業そしてカリキュラム全体を改善・開発してきた。

こうした学校で教師たちの授業づくりを支える主体的で開かれた協議会は、広く研修の場としてだけでなく、既述の通り授業改善が急ぎ求められる中、優れた授業及びカリキュラムを生む場としてより機能するよう改善することが緊要な課題になっていると考えられる。

1.1 授業研究協議会に係る先行研究

授業研究協議会をいかに意味あるもの、効果的なものとするかについては、各学校における研究集録とともに、自治体の教育研究所、大学の研究者等による多くのすぐれた先行研究があ

る²⁾。このうち、自治体の教育研究所・教育センターによる先行研究である、全国教育研究所連盟編『学校における授業研究』（1980）には、「自己の教職能力の深化に役立つのが、学校における授業研究であるといつてよい。」とし³⁾、同共同研究が「学校の先生方が、日常的に行える授業研究の進め方を探究しようとした」とある⁴⁾。

また同時期の福岡県教育研究所連盟編『校内研究のすすめ方』（1980）には、「校内研究こそ、教師の自己研修と自己変革の最適の機会」とし⁵⁾、校内研究が仮説検証的であることを基本とすれば、従来の授業研究は不十分であり、新たな授業研究の視点として、「ア 授業仮説を指導案に」「イ 個人から共同へ」「ウ データ収集技術の開発を」「エ 反省会の組織化」「オ 視点を子どもの変容に」が示されている⁶⁾。

続いて、全国教育研究所連盟編『全国のエデュケーションセンターの研究成果から学ぶ 学校力が上がる教師力が伸びる』（2007）には、「校内研修においては、お互いが本音で意見を出し合い、切磋琢磨しながらその目的を達成するため、協働意識の醸成が求められる。」とし⁷⁾、校内研修の中心として認知されている授業研究で、「実施後の協議が形式的な意見交換に終始し、深まりに欠けるといったケースが少なからず見受けられる」とし、この改善に向け、「個人の様々な意見が自由に出し合え、話し合える雰囲気」と「授業を見せ合える雰囲気」をつくる工夫が求められている⁸⁾。これについては横浜市教育セ

* 広島経済大学教養教育部教授

** 広島市教育センター指導主事

ンターが、授業中に気づきを書き出した付箋を用いて、協議会で授業を分析し、発表し合うワークショップ型の研修方法を、「個人の様々な意見が自由に出し合え、話し合える雰囲気」づくりの工夫として示し、「課題解決に向けてのプロセスに対する管理職からの肯定的な評価や、失敗した際の同僚からのフォローなど、感情への働き掛け」が、「授業を見せ合える雰囲気」をつくり出す研修のポイントであることも示している⁹⁾。

さらに横浜市教育センター編『授業力向上の鍵 ワークショップ方式で授業研究を活性化！』（2009）では、「協議の場で参加者が本音で十分に語り合えるように、平成18年度から授業研究にワークショップの手法を導入することを検討し、研究を重ねてきた」¹⁰⁾ 成果として、ワークショップ型授業研究の好実践例と協議会についての理論仮説を示している¹¹⁾。これらにより、その協議の過程が「授業改善という共通の目的に向かって教師達が協働するための機会を創り出し、教師間の対話を活性化させ、明確なゴールに向けて、話し合い、指摘し合うプロセスを意識させた上で、課題解決への手応えを確かに感じることでできるもの」になっているとする¹²⁾。

そして、ワークショップ型協議会の「成功の鍵をにぎる3要素」として、「要素Ⅰ 場づくり」「要素Ⅱ プログラムデザイン」「要素Ⅲ 進行役（ファシリテーター）」をあげ、特にファシリテーターのスキルとして、場づくりのスキル、プログラムデザインのスキルの他に、コミュニケーションのスキルとして「笑顔で進行する」、「話し合いの目的（ゴール）を常に意識する」、「全員が発言できるようにする」、「話をよく聞く、一人ひとりの考えを尊重する」、「発言のポイントや課題を明確にする（議論を「見える化」する）」、「意見を引き出し、収束に向かわせる」ことがあるとしている¹³⁾。

ここには、授業研究を改善するために協議会を「本音で十分に語り合える」ようにするための工夫が丁寧に示されている。

1.2 協議会を改善する視点—対話的にする—

これらの教育研究所等における理論的、実践的研究の成果をふまえ、いかに学校の授業研究協議会を改善していくか、いかに主体的で開かれたものへと改善すればよいか¹⁴⁾。

これに対しては今日、授業改善の主要な視点であり、授業を構成し、カリキュラムを編成する方法的な理論仮説とも考えられる、「主体的・対話的で深い学び」と、「探究」という2つの視点を生かすことが肝要と考えられる。

なぜなら、これらの視点を生かした研修、授業研究協議会を教師たちが自ら体験することで、これらの視点を生かした授業実践と授業づくりができるようになると考えられるからである。自らもやってみることで学べるからである。

また、授業を改善するために示されたこれらの視点は、授業研究協議会を主体的で開かれた、あるいは主体的、発展的、連続的なものにしていくというこれまで求められてきたあり方とよく関連していると考えられ、専門家である教師が学ぶ場である研究協議会をよりよく機能させる視点にもなり得ると考えられるからである。

ならば、これら2つの視点の内、主体的で開かれた、主体的、発展的、連続的な研究協議会を改善するために留意すべき点は何か。

一つは、研究協議会を対話的にすることである。なぜなら、対話はコミュニケーションであり、研究協議会で行われている活動の基本も参加者同士のコミュニケーションだからである。また対話は、基本的に主体的で開かれており、深化・発展的な活動だからである¹⁵⁾。

教師たちが研究協議を対話的に行うことは、（または子供たちが授業を対話的に行うことは、）その学びを主体的・対話的で深いものにするこ

とと強く結びついていると考えられる。

しかし既述の先行研究には、対話的な協議会がなぜ必要なのか、どう構成すればよいか、その効果についてよく説明されていない点が残る。

もう一つは、研究協議会を探究的にすることであろう。なぜなら、自分たちの授業について研究協議するのは、単に批判的に議論を続けることや客観的に研究することではなく、自らの実践を探究することだからである。科学的な研究方法を生かしながらも、その目的は、どこまでも自身や自校の授業づくりであり、実践している授業を改善し、さらには開発していくという課題に連続的、発展的に取り組むこと、すなわち探究することだからである。なお、これまでも授業研究協議会は発展的、連続的なものに工夫・改善していくことが目指されてきた。したがって探究的に行うことは、その具体的な方法として生かされていくかもしれない。

そこで本稿では研究協議会を、より主体的で開かれたもの、より主体的、発展的、連続的なものへと改善していくために、先ず対話的にするということから、研究協議会のあり方を考え直し、いかに改善すればよいか考えたい。

このために本研究では、①対話的な研究協議が成立するための基本的条件は何かを、関連する先行研究に手がかりを得て明らかにしたい。②手がかりとなる対話的な研究協議会の事例を取り上げ吟味し、その特質と課題を抽出する。③それらに基づいて対話的な研究協議会のあり方、特にその内容と方法を明らかにする。

2. 対話的な協議会が成立するための条件

2.1 対話とは何か

では対話とは何か。また、教師たちが学校で授業づくりをするための授業研究協議会では、どのような対話的コミュニケーションが目指されているのだろうか。

ここであらためて新学習指導要領が求める主

体的・対話的で深い学びにおける「対話的」な学びの特徴をあげれば、問題に対する「手掛かり」を得ることがあると考えられる¹⁶⁾。

これに関して経済学者の暉峻が、都と住民による道路拡張工事の協議会が成功した事例を取り上げ、「相互のやり取りの中で、お互いが前もって持っていた自分の考えからもう一步進んで、新しい考え方を得て、新しいものを創造すること」であると論じている¹⁷⁾。

そして倫理学の視点から金子が、「対話の基本運動は内容的に見るならば、発見・受容・自己変革をともなう実存の現成」であると説明する¹⁸⁾。

また哲学の視点からは島崎が、「対話とは、双方の意見の合理性を主張し合いながら、同時に他方の意見の合理性を理解し摂取すること」とも説明している¹⁹⁾。

さらに教育学、特に倫理教育の視点からは胤森が、市民としての価値観を主体的に形成するため、他者との対話による反省を重視し、「われわれは他者との対話により自分の価値観を外へ投げ出し対象化してみることができ、自分と異なる価値観があることに気付く」ことができるとし²⁰⁾、対話は「互いの考え方をよく理解し、吟味して、手がかりとなる点は摂取（受け入れ）、自らの考え方を修正し、発展させていく主体的な方法」と整理している²¹⁾。

これら対話の説明、整理をもとに、学校で教師たちが行う対話的な協議会にも求められる条件について考えるならば、共通の課題意識、個人の尊重、信頼などが必要と考えられよう。なぜなら、教師らが互いに自らの課題について考え方を出し、吟味しながら、手掛かりとして受け入れるには、何より授業づくりについての相通じる課題意識がなければならないであろう。

課題が異なれば、相手の意見や考え方は異なり、そこから自身の課題にとっての手がかりを得るのは難しくなるからである。

また相手を尊重し信頼していなければならないだろう。尊重されていないのに意見や考え方を出すことはないであろうし、信頼していない相手の意見や考え方をよく理解し、自らの手がかりにすることは難しいと考えられるからである。

ではこうした対話的なコミュニケーション、すなわち相互に信頼し、授業づくりに関わる共通の課題について教師たちが研究協議会を進めていくためにさらに必要な要素は何か。

これに対しては教育学から秋田が、「安心し、参加者が夢中になれる対話が生まれる協議会」とするために、「聴き合う対話を形成すること」「同僚を信頼し委ねること」「…観る責任」「語り応答する対話の責任」「委ねることで支え合う関係が生まれ、引き受けてくれた意見だからこそ聴き合う関係が生まれる。」ことが必要とする²²⁾。

ではさらに、教師が語り応答するような関係性はいかに生じるのか。教育活動を共にする中で、自ずと生まれることを期待する他ないのか。校内で実施する研究協議会に語り応答する、聴き合う関係性を生み出す方法はないか。

これについては既述した暉峻が、都と住民による協議会の具体の分析から、「オープンにしたほうが信頼感を構築しやすく、対話は「結論を押しつける」ことを抑え、「誠実な応答」が不可欠で、「上下ではなく対等な関係」が前提となっていることを見いだしている²³⁾。

また、精神科における治療的介入として生み出された「オープンダイアログ（開かれた対話）」の理論も手がかりにできる²⁴⁾。ヤーコ・セイラックとトム・アーンキルは、「人間関係のあり方」としての対話には、「他者の尊重と、かけがえのない他者性」が大切であるとし、特に「他者性」とは、「人間が平等でありながら、互いに異質な存在である」ことであり、「人間関係にかかわるあらゆる活動において共通する

対話の核心」だとする²⁵⁾。こうした対話の理解に立つオープンダイアログについて斉藤は、「専門家と患者が、完全に相互性を保った状態で対話すること」であるとし、そこに「専門性は必要」だが、「『専門家が指示し、患者が従う』といった上下関係は存在しない」とする²⁶⁾。

これらの対話的なコミュニケーションの考え方は共に、立場の大きく異なる参加者間（行政側と住民側、治療者側と患者側）で効果をあげているものであり、そこには自分と異なる他の参加者を尊重する態度が求められているだけでなく、参加者の対等な関係性（平等性）が求められていることが特徴としてあげられる²⁷⁾。

2.2 授業研究協議会における対話とは何か

これまでみてきた対話の基本的な考え方と対話的コミュニケーションの特徴をふまえ、学校での教師の授業研究協議会のあり方について示してみれば、それは先ず、教師たちが自分と自校の授業のあり方について主体的に形成していくために反省する場と捉えられる。そこでは、自身の授業に対する課題意識や授業観などを、相手に投げ出し対象化してみて、課題に対する異なる授業観など考え方に気づき、相手の考え方をよく理解し、吟味し、手がかりになる点は受け入れ、自らの授業に対する考え方を修正し発展させたり、課題に対する解決策を考え出したりしていくと考えることができる。

もしもこのような自身の授業づくりをすすめていく、すなわち授業のあり方も含めて様々な授業改善をはかるための協議会が、われわれが求めているものならば、その基本的な条件として、①課題意識の共有、②同じ課題について手がかりを得ようとして語り応答する自分とは異なる他者を尊重する構え、③上下の関係性ではなく、対等で関わり合う関係性が求められると考えられる。

では学校での授業研究協議会を、参加する教師たちが相手を尊重する態度や対等で相互性のある関係性の中で、共通する課題意識について語り応答するには、具体的にどのような改善が求められるだろうか。

3. 先行する実践「子どもの学習意欲を高める授業探究研修」での対話的な協議会の特質—受講者の振り返りから—

3.1 概要—自らの授業を探究するための対話的な研究協議会の場—

校内の協議会をより対話的なものへ、いかに互いを尊重し対等で相互性のある関係を整え、共通の課題意識をもとに、語り応答できる対話的な場へと改善できるかを具体的に明らかにするために、以下では、所属校の同僚ではなく、職位も異なる教師が集まり、対話的な協議会の場で、各自が授業のあり方まで見つめ直し、授業づくりを進めることができた広島市教育センター「子どもの学習意欲を高める授業探究研修」（以下、本研修）を先行実践として分析する。

3.1.1 本研修の概要

本研修は、研修名にも一部示されている通り、「自己の授業実践を分析し、理論に基づいて子どもの学習意欲を高めるための改善策を考え、探究していくことで、授業改善の方法を身に付ける」ことをねらいとして平成28年度から令和3年度まで6年間実施した。

受講者は、概ね教職経験年次が5年から15年の教諭であった。また受講者約2名あたり担当指導主事1名がメンターとして位置付いた。さらに外部講師として、大学教授が適宜参加した。

受講者は予め示された「子どもの学習意欲を高めるための授業とは？」を共通課題として理解し、自らの授業づくりを行う。授業づくりは、「実態把握→実践計画→実践→効果検証→実践の改善」というサイクルを1年間で2回続けた。

1年間を通して行われた本研修（全8回・8

表1 本研修の日程（令和3年度）

回	概要
①	・本市の目指す教育（学習意欲） ・子どもの学習意欲を高める授業について（めざす授業像①）
②	・これからの教育研究で大切にしてほしいこと ・子どもの学習意欲を高める授業について（めざす授業像②）
③	【実態把握】 ・授業リフレクション（授業改善に向けた課題発見） ・授業改善の方向性
④	【実践計画】 ・授業改善に向けて ・授業改善に向けた具体的方策の検討
⑤	【実践計画】 ・改善授業①の単元計画及び学習指導案等の検討
⑥	【実践】 ・改善授業① ・改善授業①の振り返り
⑦	【効果検証】【実践の改善】 ・実践発表 ・今後の授業改善に向けて
⑧	【実践】【効果検証】【実践の改善】 ・改善授業②の交流 ・研修の振り返りと今後に向けて

日）の概要を示すと表1のようになる。

なお本研修の担当指導主事は、図1を研修用の資料として受講者に配付し、研修開始時に紹介するなどしながら、繰り返し、本研修のねらいと探究的に進めることとの意味を伝えた。



図1 本研修の1年間の流れ

3.1.2 中心となる協議会で留意された点

本研修は全8回中7回に協議会が設定された。協議会では、共有する課題「子どもの学習意欲を高めるための授業とは？」をもとに、受講者が相互に授業実践や実践の基になっている自らの考え方を交流したり、指導主事や大学教授と相互的に協議を重ねたりした。

特にこの協議会では、受講者、指導主事、大学教授が「対等な関係」を意識しながら協議することとしていた。メンターとなる指導主事と協議会の司会を務める大学教授は、受講者に伴走する立場であり、指導する立場をとらないことを参加者間で共有していた。具体的には次の各点に留意して協議会（以下、本協議会）が重ねられた。

- a 唯一の正解がないことを受け入れる
- b 「異なるが対等」の関係で対話する
- c 多様な意見を協働的に吟味し、それらを踏まえて自身の考えを再構築する
- d 共感した思いは、隠さずに伝える
- e 受講者の主体性を尊重する

※この留意点は当初、担当講師であった大学教授 X から全体説明されたものである。

また、平成31年から担当講師となった大学教授 Y から、本協議会を対話的に進めるために、a～eに加えて意識したいこととして、参加者全員に説明し共有を図ったことは次の3点だった。

- f 対話は、互いの考え方をよく理解し、吟味して、手がかりとなる点は摂取（受け入れ）、自分の考え方を修正し、発展させていく主体的な方法。
- g 対話は、思索に富む哲学等で主要な方法であり、開かれた場で、他者との相違やズレ、ぶつかりあい、ゆさぶりの中から、発展した考え方に到達するための高度な

思考方法。

- h 対話は、①社会に開かれている、②主体である自身と他者との差異性がある、③発展性を包含している。

3.2 本協議会の特質

既述の通り、受講者を中心に進められた本協議会の留意点には、対話的な協議が成立するための基本的な条件が明示されていたと考えられる。

すなわち、①主体的な参画をする共通の課題意識、②同じ課題に向き合い、手がかりを得ようとして語り応答する関係を保つ自分とは異なる他者を尊重する構え、③上下の関係性ではなく、対等で関わり合う関係性といった条件が組み込まれていた。受講した教師たちに、それがいかに理解されていたか明らかにするために次の通りインタビューを行い、受講者の語りを吟味した。

- ①（既述の）本研修の協議会で留意された点 a～h に関連する研修時の振り返り記述がある受講者を抽出した。
- ② 抽出した受講者に、本研修時の振り返りを基に電話によりインタビューした。
- ③ インタビュー時の語りから、本研修の対話的な協議会の特質を抽出する。

3.2.1 A 教諭における対話の特質

A 教諭に対するインタビューの内容は次の通りである。（なお質問は〈 〉で、受講者の回答（概要）は「 」で示している。）

〈他受講者との対話で印象的だったことはあるか？〉
 「複数回の実践発表やビデオリフレクションで他受講者の授業を知ることと、その授業について協議することで、他受講者の授業観や、目指す子どもの姿について、自身と同様のも

のを感じた。」

〈授業参観後の対話でメンターが「本当に目指す子どもの姿になっているのか？」と問うたが、その時の心境はどうだったか。〉

「本当に子どもの学習意欲が高まっているのか、教師の指示で子どもが活発に活動しているだけなのではないかと思っていた。その違和感をメンターに感じ取られ言われたと思った。」

〈メンターとの協議後、授業スタイルを大きく変えたが、何がきっかけだったのか。〉

「授業参観後のメンターとの協議で、本当に自分の想定する学習意欲の高まった子どもの姿を実現するために、あれはどうか、これはどうかと一緒に考え、わくわくした。そのわくわく感が大きかった。」

〈メンターに批判的に問われたことについて、メンターとの関係性がなかったら受け入れられたか。〉

「自分の想定する学習意欲について分かっただけで受け入れられた。そして、自分と教科が違うこともあり、専門的なことを気にせず安心して議論できた感じがある」

下線部____からは、A 教諭が「学習意欲を高める授業とは？」という共通の課題意識のもと、他受講者の考えに共感していたと考えられる。

また下線部_____からは、A 教諭がメンターとも課題を共有していると感じていたことが伺える。さらに下線部_____からは、この協議会が②異なる他者を尊重する構えや、③対等で関わり合う関係性といった対話的な場として理解されていたと考えられる。

他に下線部____からは、このような対話を繰り返してきたことで、協議会が条件②や、自分の意見を受け入れてもらえる安全・安心の場になっていたと理解することもできる。

なお下線部____や_____からは、参加者全員が

課題を共有する中で、授業の教師や子どもの具体的姿を基に協議をしたことが、他の受講者やメンターへの共感や信頼につながっていたこともうかがえる。

これらのことから、A 教諭が理解する本協議会の特徴として、①～③の基本的な条件に加え、「事実に基づいている」「共感関係や信頼関係がある」「協議会を安全・安心の場として捉えている」ことがあったと考えられる。

3.2.2 B 教諭における対話の特質

B 教諭に対するインタビューの内容は次の通りである。(なお質問は〈 〉で、受講者の回答(概要)は「 」で示している。)

〈他受講者との対話で印象的だったことはあるか?〉

「皆、悩んでいるポイントは一緒だと思った。子どもを主体的にさせたいのだけど、皆思うようにはできていないということを感じた。」
「ビデオリフレクションで、自分では気づいていなかった子どもの良い姿を拾って教えてくれた。」

〈授業参観後の対話でメンターが「導入で学習意欲は高まっていたが、授業の展開部に必然性はあったか?」と問うたが、その時の心境はどうだったか。〉

「授業をしながら、もやもやしていた。自分が感じていた所を言われたと思った。」

〈授業参観後、2 回目の授業実践はかなり上手く行った様子であったが、何が大きかったか。〉

「メンターと一緒に考えたことで、学習意欲を高めるために何となく必要だと思っていたけれどもやっていなかったことに対して、思い切ることができた。今までよりも更に生徒の思考に寄り添えるようになった。」

下線部____では、B 教諭が「学習意欲を高める授業とは？」という共通の課題意識のもとで、

他受講者に共感していたことがうかがえる。

B 教諭も A 教諭と同様、メンターに自身の授業について批判的に言及されたにも関わらず、事後の協議会では自身の授業について吟味し、積極的に改善策を検討していた。

また下線部_____で B 教諭は、「メンターと一緒に考えた」と語っており、指導主事から指導されたというより、共通の課題意識のもとで共に考えていたと捉えていると理解できる。

こうした B 教諭の語りからも本協議会に、①主体的な参画をする共通の課題意識②同じ課題に向き合い、手がかりを得ようとして語り応答する関係を保つ自分とは異なる他者を尊重する構え③上下の関係性ではなく、対等で関わり合う関係性という、対話的な場としての条件があったこと、理解されていたことがうかがえる。

またそのような協議を繰り返したことで、協議会は自分の意見を受け入れてもらえる安全・安心の場であるという認識をもっていたことがうかがえる。すなわち B 教諭の語りにも、A 教諭と同様に、協議会に①～③の条件や「事実に基づいている」「共感関係や信頼関係がある」「協議会を安全・安心の場として捉えている」といった対話的な特質があったと考えられる。

3.2.3 A 教諭と B 教諭の語りにみられる対話の特質

A 教諭、B 教諭の本協議会に関する語りには、対話的な場における①②③の条件がうかがえた。

また共通の課題意識のもと、具体的な教師や子どもの姿について協議を重ねることが、共感や信頼につながっていたこともうかがえた。つまり A 教諭 B 教諭の理解した協議会の対話には、「事実に基づいている」「共感関係や信頼関係がある」「協議会を安全・安心の場として捉えている」といった特質があったことが考えられる。

なお 2 人は共にメンターから批判的な指摘を得つつ、意欲的に改善策を検討する姿がみられ

た。これは本協議会の対話に、①②③の条件があったことに加え、他の上記 3 つの特質があったことが影響していると考えられることもできる。

3.2.4 他受講者の振り返りにみられる対話の特質

こうした A 教諭と B 教諭の捉えた本協議会の条件や特質を、他受講者も気づくことができていたかを明らかにするため、平成29年度から令和3年度までの他の受講者の振り返り記述の吟味も行う。

○「C 先生の図画工作科の授業案を聞いて、授業づくりのわくわく感を感じた。N 先生のように楽しんで授業をつくりたい。」(H29)

○「今回の課題把握や課題解決で他の先生と重なるものが多いと感じました。D 先生が自身の授業について「仲間の発言が聞けていない」と振り返られていて、同じだ！と思いました。」(H30)

○「研修があるたびに、いつも刺激を受けて、次への活力にしていた。先生方の話を聞いて、自分がしてきたことと同様のものがあると自分に自信が持てた時もあった。」(H31)

○「E 先生の発表後の F 指導主事が『クラスの子は E 先生のこと大好き』というエピソードトークと E 先生の自分も見本を見せながら出来た子には『それ！』と即声をかけているということを聞いて、『やっぱり根本はそこだよなー』と原点回帰もしました。」(H31)

○「我々メンティーは必ず悩んだり、壁にぶち当たったりします。そこで力となるのは、同じ研修を受けている仲間の力です。校種、教科の壁を越え、様々な実践交流を重ねる中で、自分の悩みを解決するヒントがあちこちに散らばっています。だから、受講者の皆さんは悩んでいること、上手くいったことなど自己開示をすることが有意義な1年間を過ごすためのポイントになると思います。」(H31)

○「先生方の話を聞いて、自分のことを振り返る機会がたくさんあり、本当によかった。使う言葉や実態はそれぞれ違うけど、大きな方向性は共通する点が多く勇気がもらえたように思う。考えたことを言い合う対話形式の交流の仕方だったが自分としては良かったように思う。時間はかかってしまうが、意義深い。今の世の中によく言われている「働き方改革」と逆行するような手法なのかもしれないけれど、今回のような協議会の方が話しやすかった。教員に求められている授業改善において、今回のような話せる場が校内にあると楽しいだろうと思う。」(H31)

これらの振り返りからは、各受講者が他の受講者やメンターと課題意識を共有しつつ、授業における教師と子どもの事実について協議しながら、他受講者に共感したり、信頼を寄せたりしていたことがうかがえる。

ここから、これまで本協議会には、①主体的に参画する共通の課題意識があったと考えられ、同時に「事実に基づいている」「共感関係や信頼関係がある」といった特質も見いだせる。

○「まだこの研修の中で安心感は大きくありませんが、『失敗してもいいよ』と送りだしてくださる校長先生と、多様な発言を受容してくださる指導主事の皆様のおかげで、学ぶ意欲は高まっています。」(H29)

○「自分自身のためになっていると強く感じることで研修でした。特にメンターの指導主事には毎回色々と聴いていただき、アドバイスいただき気持ちも晴れやかにしてもらっていました。」(H30)

○「自身の意欲は以前より高まってきていると思います。それは、メンターの先生を始め、一緒に研修を受けている先生方の温かい言葉があるからだと感謝しています。こういう雰

囲気が校内でも必要だと感じています。」(H31)

○「今日…という状況でうまく話せなかったと思いましたが、周りの先生方が温かく聞いてご意見くださったことで、ネガティブな感情が晴れやかになりました。「受容すること」の大切さを今回の研修を通して実感できました。」(H31)

○「半年間の研修を受けて、それに対して準備などをしてきた中で、正直辛いと思う時もありました。日々全力で教育に対して取り組んでいることに加え、考える時間を作らなければならなかったので負担に思う時もありました。しかし、それぞれの内容を終える度、後悔が一つもなく『やってよかった』と思えることばかりでした。それは、研修を受けていらっしゃる先生やメンターの先生方、F教授がすごく意欲向上心を皆で集め、温かい雰囲気、がんばろうという雰囲気をつくってくださっているからだと思います。」(H31)

これらの振り返りの記述からは、受講者が他受講者やメンターに自身の意見や話を聞いてもらえる、自分のことを受け入れてもらえているという、「安全・安心」な場と本協議会を捉えていることがうかがえる。すなわち本協議会について、②自分とは異なる他者を尊重する構えや③上下の関係性ではなく、対等で関わり合う関係性といった対話の条件があることや「安全・安心の場」として捉えられていることが伺える。

○「私の目指す姿が、課題に気付く→アドバイスし合う。G先生の目指す姿が、アドバイスし合う→課題に気付くとなっており、順序は逆で全く意識していなかったが、指導主事にアプローチの仕方が違ってくるということを教えていただき、教師自身がどのように

アプローチするかで、指導方法も変わってく
ると思った。」(H30)

○「他の先生方の取組を通して、自分が考
えていることと比較したり、自分自身の取組に
置き換えて考えたりすることができ、徐々に
私自身が少しは柔軟に授業について考えるこ
ともできていたように思います。」(H30)

○「今回の発表をしてみて…どの視点で質問
したらよいのか自分で分からなくなってし
まった時があった。それをメンターの指導主
事と話をさせていただいて、関心意欲の捉え
方、他の項目との位置関係もみんな違って
いたからだと感じた。話すことでまとまってい
く経験はあまりなかったの、自分なりの考
えをもてたことに驚いた。」(H30)

○「やっぱり他の先生方の発表を聞くと刺激
になる。今日、発表することで、自分の考え
を言うことができたし、自分の実践について
気付かなかった視点から意見を頂くこともで
きた。特に、H先生が話された「意欲がな
い子は、なぜそれをしないといけないの？」
と学習の必然性について考えてしまうとい
うところが、強く心に残った。授業で、最も大
切にしていきたいことを改めて気づかせて
いただいた言葉だった。」(H31)

○「学習意欲という言葉がはっきりとした具
体的なイメージで持つことができた。また、
今日のイメージは、他者の意見や、他者の授
業を交流したからこそ見えてきたものであ
る。」

○「今日は本研修を受けるにあたり、自分な
りの授業に対する指導観をもって臨みました。
しかし、自分の授業に対する考えは、授業ス
キルであったり、方法論に偏っていることに
気づかされました。他校種の先生のお話しや
実践は、『子どもがどんな表情だったか』『子
どもがどんな感想をもっていたか』というも
のばかりで、自分が見失っていた見方だった

ので、もう一度原点に戻り、子どもの表情、
感想に目を向けていきたいと思いますし…
(略)」(H31)

これらの振り返りからは、受講者が他受講者
やメンターとの対話を通して、自身の意見や、
その基になる授業観を吟味し、新たな意見や考
え方に気づいていることがうかがえる。

つまり、本協議会に①～③の基本的な条件や
「事実に基づいている」「共感的関係や信頼関係
がある」「安全・安心の場」といった特質があ
り、それを土台にして批判的に考え合う対話的
な協議が行われたことが伺える。

このように、先の A 教諭と B 教諭の捉えと
同様に、これまで本協議会に参加した受講者た
ちにも、①共通の課題意識②同じ課題に向き合
い、自分とは異なる他者を尊重する構え③上下
の関係性ではなく、対等で関わり合う関係性
があること、「事実に基づいている」「共感関係や
信頼関係がある」「協議会を安全・安心の場」
といった対話的な協議会を成り立たせる特徴が
捉えられていると考えられる。

また、これらの条件や特徴ある対話を土台に
して、自身の意見や授業観について批判的に吟
味し、新たな意見や考え方に気づく様子も伺え
た。

3.2.5 対話的な協議会の特質

以上、受講者の語り及び、振り返り記述の吟
味を通して、本研修で行われた対話的な協議会
の特徴を探ってきた。ここでは、2つの異なる
対話的協議が行われていたと考えられる。

1つは、①～③の条件や「事実に基づいてい
る」「共感関係や信頼関係がある」「協議会を安
全・安心の場として捉えている」といった特徴
を持つ対話である。これを「共感的な対話」と
呼ぶことにする。もう1つは、この「共感的な
対話」を土台としながら、自身の意見や考え
方を批判的に吟味する対話である。これを「批判

的な対話」と呼ぶことにする。

これら2つの対話が本研修の協議会で成立した背景には、本研修の構成が探究的であったこと、すなわち深化・発展的で連続的であったこと、参加者全員が対話的な協議会とは何か、留意点(a～h)について理解しつつ、協議を重ねたことがあったと考えられる。

よって、本研修の対話的な協議会の特徴として、「学習意欲を高める授業とは？」という課題を共有し続け、「共感的な対話」をふまえながら、「批判的な対話」を展開したことで、自らの授業改善を促すことがあったと考えられる。

3.3 本研修の対話的な協議会に残されている課題

受講者の語りと振り返りの吟味から、本研修では「共感的な対話」をもとに「批判的な協議会」が成立していたと考えられる。ただし参加者は、当初から研修テーマを目指し集まり、所属も立場も違っていたのであり、所属する学校から離れた場で行われた。これをふまえ、各所属校内においては、いかに対話的な協議会を成立させればよいだろうか。

具体的に考えれば、本研修で得られた対話的な協議会の特質について発信したり、本研修の受講者がファシリテーターになる等して、自校の協議会を運営したりすることができる。この時、対話的な協議会のあり方を、自らの手応えをふまえ、わかりやすく伝え、参加している同僚に理解を得る必要がある。求められれば本研修で受講者のメンター役を努めた指導主事が、ファシリテーターとしての働きを支援したり、直接的に協議会を指導したりすることが考えられる。

4. 対話的な校内研究協議会の構成案

校内の研究協議会を教師たちが語り応答する対話的なものへ改善するにはまず、課題意識の

共有と互いを尊重する態度、対等で関わり合う関係性が必要と考えられる。また広島市の研修に組み込まれていた対話的な協議会の特徴を具体的な手がかりにすれば、対話的な協議会の構成の基本は次のようになると考えられる。

4.1 緊要な授業づくりの課題とそれに基づく授業事実の共有

学校現場で今日要請されている授業づくりの課題（例えば、本研修テーマ「子どもの学習意欲を高める」）のように、どの校種や教科、職位の教師も解決を目指し、主体的に協議に参画できる課題が求められる。またよく語り応答できるよう、共通の課題に基づいて丁寧にまとめられた指導計画、それに基づいた実践のデータ（子どもの作品や授業映像など）という多面的な研究授業の事実の共有が求められる。

4.2 「共感的な対話」をもとにした「批判的な対話」のプロセスとその共有

互いを尊重し、対等で関わり合う関係性となるように、先ず参加する教師が現場で悩みながら実践し授業づくりに取り組んでいることを語り合い、共感的に理解し応答し合う「共感的な対話」を行いつつ、その上に、自身の授業に対する考え方（授業観など）を改善する手がかりを得よう吟味しながら語り応答（批判）し合う「批判的な対話」を行っていくことを、自校の参加者で共有することが重要である。本研修では、(3.1.2で明らかにした通り、)協議会を繰り返していく上での留意点、意識したいこととして共有化されていた。

また、こうした対話的な協議会を繰り返すことで、自身の授業づくりを進められ、新たな課題に気づいたり、授業に対する考え方が変わったりすることが有り得ることを共有しておくことも重要である。これを図示すると図2のようになると考えられる。具体的には、図の左列の

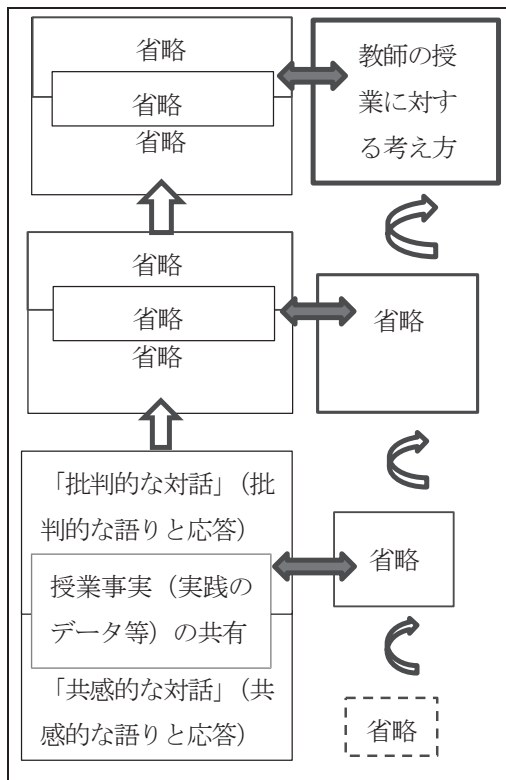


図2 繰り返される対話的な協議会とともに教師の授業に対する考え方が生成するイメージ

ように、参加者の間で研究授業の事実を共有し、「共感的な対話」を踏まえ「批判的な対話」を行うという、対話的な協議会を連続して行うに伴い、右列のように、参加する教師自身の授業に対する考え方（授業観など）が整理されたり、充実したりしてゆくことが考えられることを共有しておくのである。本研修では、(図1を受講者に明示しながら、) この研修のねらいと探究的に進めることとの意味を受講者と共有していた。

5. 本研究の成果と課題

5.1 成果

本研究は、より主体的で開かれた授業研究協議会に改善していくための視点として、対話的な協議会とは何かを明らかにしようとしてきた。この成果としては次の3点がある。

1点目は、校内で授業づくりを進める教師たちの研修の場として対話的な協議会について論じた文献を整理し、これが成立する条件として、すべての参加者の個人の尊重、対等な関係性、課題意識の3つがあると考えられることを明らかにした。

2点目は、効果があったと考えられる対話的な授業研究協議会の実践を分析し、その特徴として、上記の3つの条件を備えた協議会であり、それを引き出す特徴として、「共感的な対話」を踏まえた「批判的な対話」を行うこと、連続的で発展的な協議会となる「探究」のプロセスを持っていることなどを明らかにした。

3点目は、こうして明らかにした対話的な協議会に改善するための条件や手がかりとなる特徴を組み合わせ、今後求められる対話的な協議会の構成案をイメージとともに示した。

5.2 課題

本研究で残された課題は次の2点である。

1点目は、本研究で明らかにした対話的な授業研究協議会の構成案について、校内での実践を通して吟味し修正していくことである。

2点目は、実践されている他の優れた対話的な協議会を分析し、構成案について吟味・修正してゆくことである。

謝辞：本研究は、広島市教育センター（松浦幸雄所長）による「子どもの学習意欲を高める授業探究研修」に参画された同センタースタッフと受講された方々のご尽力と手応えにより、まとめたものです。記して深謝します。

注

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東山書房、平成29年、p. 1。
- 2) 例えば、教育研究所・教育センターを中心とする研究成果物で書籍として市販されているものだけでも、全国教育研究所連盟『学校における授業研究』東洋館出版社、1980年。福岡県教育研究所連盟編『校内研究のすすめ方』第一法規、1980年。全教連『学校力が上がる 教師力が』教育新聞社、

- 2007年。横浜市教育センター『授業力向上の鍵—ワークショップ方式で授業研究を活性化!』時事通信社, 2009年, 等がある。
- 3) 全国教育研究所連盟編, 前掲書 2, 1980年, はしがき。
 - 4) 全国教育研究所連盟編, 前掲書 2, 1980年, はしがき。
 - 5) 福岡県教育研究所連盟編, 前掲書 2, 1980年, p. 8。
 - 6) 福岡県教育研究所連盟, 前掲書 2, 1980年, pp. 91-96。
 - 7) 全国教育研究所連盟編, 前掲書 2, 2007年, p. 183。
 - 8) 全国教育研究所連盟編, 前掲書 2, 2007年, p. 183。
 - 9) 全国教育研究所連盟編, 前掲書 2, 2007年, p. 183。
 - 10) 横浜市教育センター編著, 前掲書 2, 2009年, p. 8。
 - 11) 横浜市教育センター編著, 前掲書 2, 2009年, pp. 8-31, 34-42。
 - 12) 横浜市教育センター編著, 前掲書 2, 2009年, 「おわりに」。
 - 13) 横浜市教育センター編著, 前掲書 2, 2009年, p. 18。同書では, この理論仮説の他に, 「ファシリテーターの実際」「ワークショップの改善」に係る実践例を示している。ただし, これらの実践が, 理論仮説に基づいたものかどうかは明らかでない。
 - 14) これに対して胤森は, 主体的・発展的・連続的な研究協議会のあり方を論じてきた。胤森裕暢「地理歴史科・公民科教師による授業づくりを改善する研修の視点」『社会認識教育学研究』第31号, 2016年, pp. 1-10 他。
 - 15) 胤森裕暢「対話を重視した『価値観形成学習』による『倫理』の授業開発—単元『ジョブズとゲイツの挑戦—資本主義の倫理的問題を考える—』」全国社会科教育学会『社会科研究』第80号, 2014年, p. 47。
 - 16) 同論文, p. 47。島崎隆『対話の哲学—議論・レトリック・弁証法』こうち書房, 1988年, p. 84。他参照。
 - 17) 暉峻淑子『対話する社会へ』岩波新書, 2017年, p. 236。暉峻は対話を, 「個性と個人の尊厳を基本にした民主主義の根幹になる話し方」としてとらえ, 学校における対話の経験が, その後の他者との出会いにおいて, 「共存できるという肯定感と, 討論をプラスに生かそうとする意志につながる」とする(同書, p. 91)。
 - 18) 金子晴勇『対話的思考』創文社, 1976年, p. 121。
 - 19) 島崎 隆『対話の哲学—議論・レトリック・弁証法』こうち書房, 1988年, p. 84。
 - 20) 胤森裕暢, 前掲論文15), 15, p. 47。
 - 21) 胤森裕暢, 前掲論文15), 15, p. 47。
 - 22) 秋田喜代美編『対話が生まれる教室』教育開発研究所, 2014年, pp. 106-117, 150-155。
 - 23) 暉峻淑子『対話する社会へ』岩波新書, 2017年, pp. 234-235。
 - 24) ヤーコ・セイックラ, トム・アーンキル著, 斉藤環監訳『開かれた対話と未来—今この瞬間に他者を思いやる』医学書院, 2019年, p. 9。
 - 25) 同書, pp. 36-37。
 - 26) 斉藤環著・訳『オープンダイアログとは何か』医学書院, 2015年, p. 24。なお, オープンダイアログのファシリテーターは, 「中立的な立場を保ちながら折に触れて話し合いに介入し, 議論がスムーズに進行するよう調整しながら, 相互理解に向けて, 議論を広げたり深めたりするような役割を負った人」だとする(同書, p. 24)。
 - 27) なおオープンダイアログで求められている, 患者に対する治療者の専門性には, 本稿で授業づくりを進める教師の専門性と同様に, 「反省的实践家」の専門性である「活動過程における知と省察」があると考えられる。(ドナルド・ショーン著, 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆるみ出版, 2001年, p. 215)。

参 考 文 献

- 広島市教育センター「提案! イチオシ教員研修 (No. 65) 広島市教育センター『豊かで深い学び』の実現に向けて: 子どもの学習意欲を高める授業探究研修の取組」文部科学省教育課程課編『中等教育資料 2018年 8月号』, 2018年, pp. 82-85。
- 文部科学省教育課程課・幼児教育課編「特集 I 校内研修の充実」『初等教育資料 2022年 9月号』, 2022年, pp. 1-37。