

# 共感的な対話を通じた授業実践の問い直しの可能性に関する一考察

—ある公立小学校における授業研究を対象とした事例分析から—

山内 絵美理 [鹿児島大学大学院教育学研究科]

高谷 哲也 [鹿児島大学教育学系 (教育学)]

## A study of the possibility of class reflection through sympathetic dialogue

YAMAUCHI Emiri · TAKATANI Tetsuya

キーワード：校内研修、授業研究、教師の成長、対話、共感

### 1. 本研究の目的

本稿の目的は、授業研究においてどのような対話が展開することで、教師の成長に資する授業実践の問い直しが実現すると考えられるのかを論考するとともに、校内研修における教師間の対話が、実際にはどのように展開しているか、その実相を記述することで、そのように展開した背景にどんな要素があったかを考察することにある。

先行諸研究において、教師の成長にとって、授業実践に関する同僚との協働的な対話の重要性が指摘されている。また、そのような授業実践に関する対話を行なうフォーマルな機会としての授業研究についても、立場をこえた協働が可能となるような対話の充実をいかに実現していくかが、課題となっている。実際、多くの学校において、授業研究にワークショップを取り入れるなどの工夫をもって、その実現に向けた努力が積み重ねられている。また、関連書籍等においても、ワークショップ型や対話型の校内研修の事例が多く紹介されるとともに、そのような校内研修を実施する際の企画・運営上の工夫などについて、数多くの提案や解説がなされている。

しかし、「場のデザイン」としての授業研究の企画・運営上の工夫・留意点の提示や、ワークショップの形式やルールについての解説は多くなされているが、実際に、個々の教師がどのように対話を進めていけば協働的な対話が促進され、授業研究における学びが深まるのかについては、不明な点が多い。そのため、ワークショップの形で実施してはいるが、そこでなされている会話の内実をみみると、協働的な対話には至っていなかったり、内容が深まっていなかったりする状況も、現実には少なくない。

そこで、本研究では、校内研修における授業研究での教員間の対話が、実際には何がきっかけとなり、どんな話題がどのように展開しているのか、その実相を詳細に記述する研究に取り組んだ。そして、そこにみられた教員間の対話における特徴的な傾向や展開を抽出し、そのような対話の展開や語られた内容が、どのような要素に影響を受けて実現したと考えられるのか、その要因を考察することを試みた。そうすることによって、各学校における校内研修内の授業研究において協働的な対話を実現しようとする際に、具体的には何を實現すれば良いのかを開発的に探究していく際の仮説や観点をみ出すことができると考えた。その意味で、本稿は、授業研究における教員間の

対話の深まりと充実を促す要素や方法を開発的に追究していく今後の研究の方向性を見出すための、探索的な調査研究として位置づくものである。

## 2. 教師の成長と授業研究

近年、教師は省察的实践家としての専門家像でとらえられている。教師の即興的な思考とふるまいは、科学的な理論をその場に適用しているのではなく、一人ひとりの暗黙知に支えられていることが指摘されている。鹿毛雅治(2007)は、そのような専門家像で教師を捉えた場合、「一般的な理論や知識を身につけるよりも、一人ひとりの教師が自らの実践体験を振り返ってみることがむしろ大切である」と指摘し、「次から次へと体験しているにもかかわらず気づかないうちに忘れ去られてしまう『行為に埋め込まれたリフレクション』に焦点を当てて、教師たちが授業の本質についてともに認識を深めていくような場づくりこそが授業研修の課題なのである」と述べている(p.202)。

教師のリフレクションを促す授業リフレクションの方法には、唯一絶対のものがあるわけではなく、これまでも様々な方法が開発されている。教師が自分のことばで授業を語り、授業研究の主体として成長し続けることを支援する一つの方法として、カード構造化法を開発した藤岡完治(1998a)は、「教師が自分あるいは仲間の授業から学んでいくには、授業を語る『自分のことば』が必要である」と指摘している。その理由として、「教師たちが『借り物のことば』ではなく『自分のことば』で語りあう『対話』を通して『気づき』を得ていくことが、授業研究における主体としての自己を形成していく必要条件だからである」と説明している(p.133)。

藤岡完治(1998b)は、リフレクティブな授業研究のシステムは次のような特徴を備えていると整理している。

### (1) 子どもの事実に焦点化する

一人ひとりの子どもから立ち上がる新しい授業は子どもの事実に焦点化される。子どもの事実に焦点を当てるのは授業における子どもの現実を内側から理解するためである。リフレクティブな授業研究は授業を振り返るなかで子どもが「授業のなかで何を体験しているか」をとらえることを第一の課題とするのである。

### (2) 授業者のねがいや意図を中心に据える

リフレクティブな授業研究は授業者のねがいや意図を中心に据える。授業実践の主体は一人ひとりの教師である。授業実践の情報はまず授業を意図し、実施し、改善しようとしている授業者本人のところから生まれる。第三者から「おまえの板書の字がきたない」といわれても、それが授業者の意図と関係しないならば、「あげあしとり」にしか聞こえない。このことが可能になるのは授業者の「ねがい」や意図が、はっきりと表現されたプランがあるからである。

### (3) コミュニケーションを促進する

子どもが授業のなかで体験していることは外から、「これだ」と決めることはできない。子どもの「事実」というのは授業にかかわる複数の人々のコミュニケーションのなかでしだいに明らかになっていく。そのコミュニケーションのプロセスで一人ひとりの教師の子どもをとらえる目も変容する。授業における子どもの現実に近くにはそれぞれが自分を相対化し、お互いの「見え」の世界を交流することが必要なのである。

#### (4) アクションリサーチである

仲間と共に成長する校内研究は、実際に授業に参加する人々により、実際に経験していることをもとに行われる。すなわち授業の実際の文脈において、行動を通して、行動を改善していくアクションリサーチである。まず授業をやっ、その授業をあるがままに観察し、分析をしたり評価をしたりすることで、どんな問題があるかを皆で考えていくのである。その結果これまで気がつかなかった視点が生まれたり、授業の構造が見えてくる。それが授業改善への問題意識にもつながってくる (pp.228-229)。

鹿毛 (2007) は、授業リフレクションが実りあるものになるためのキーワードとして、「対話」をあげている。そして、「対話するにあたっては、相互の異質性を前提として、他者と誠実に向かい合いながら他者をその内側から理解しようとする態度が求められる」と指摘している。具体的には、「他者が思ったり、感じたり、考えている世界に入り込んで、それをまるで自分の世界であるかのように引き受けながら理解しようとする心構え (いわゆる『共感的理解』) が必要になる」と説明している (pp.207-208)。

本研究では、調査対象校における校内研修での教師間の対話が実際にはどのように展開しているか、その実相を記述することを通して、そのように展開した背景にどんな要素があったかを考察するとともに、これら先行諸研究の知見との対応について考察を行った。

### 3. 調査の概要と分析方法

本稿で考察の対象とする X 小学校は、2014 年度の児童数約 300 名、14 学級、職員数 26 名の標準規模の小学校である。同校では、2014 年度より、教員の主体的参加を実現することを目標とした対話型・活動型の校内研修への改革が進められてきた。特に、校内研修の実施においては、「各回の研修スタイルを対話型にすること」や「授業後の授業研究 (研究協議) を 2 週に渡り実施すること」が、具体的な改革内容として進められてきた。同校では、校内研修の改革に着手した後、「主体的に研修に取り組んでいる」という認識と、「本当に自分たちのためになることを研修できている」という認識が大半の教員の間で共有され、「みんな平等に話ができる」「授業研究がより深まっている」等の受けとめ方がなされている。その結果、次年度の校内研修の計画策定においても、同様の対話型・活動型の校内研修のスタイルを継続発展させる方向で教員の意見が一致し、2016 年度も取り組みが継続されている。

そこで、校内研修における学びのスタイルが教員から肯定的に評価されている X 小学校では、実際に授業研究においてどのような対話が展開されているのか、その対話の実相を記述するとともに、そこにどんな特徴があるかを抽出し、教師の成長に資する学習が実現する校内研修の特徴との対応を考察した。そして、そのような対話が展開するに至ったと考えられる要因について論考を行った。本稿では、改革 2 年目の 2015 年 10 月 26 日に実施された道徳の授業研究 (第 6 学年「のりづけされた詩」: 男子 13 名、女子 11 名) における教員間の対話を対象に参与観察を中心としたフィールド調査を行った結果から考察を行った。

調査では、グループでの対話・議論の IC レコーダーによる録音と、手持ちビデオによる撮影によって記録を行った。また、著者のうち 1 名は、同研修の講師として研修のファシリテーターとしての役割を担いながら参与観察を行った。IC レコーダーに録音した音声データは文字起こしトランスクリプトを作成した。また、手持ちビデオ

によって撮影した記録と参与観察の記録から確認できたグループでの作業の様子(表情、雰囲気など)についても、トランスクリプトに併記する形で追記を行い、対話記録を作成した。

その後、2つのグループを対象に、著者2名で同時に音声データを再度聴きながら、作成した対話記録の内容の確認と、作業の様子を表現する文言の検討を行った。また、グループ内で展開された話題名を決定し、各話題の内容と区切り部分を決定するとともに、各話題がどのようなきっかけで始まったのか、当該話題の対話にどのような特徴がみられたのかに関する判断について、互いの考察内容の照合を行った。

対象とする校内研修は、はじめに、研究主任による本日の校内研修・授業研究の目的確認があり、その後、グループでの授業参観結果の交流・ディスカッションへと入った。グループでのディスカッションが30分弱行われたタイミングで、各グループにはメンバー全員リレー形式で発表をする指示が講師からなされた。発表は、自分たちのグループでやりとりされた内容と授業者に尋ねたいことを、全4グループのメンバーがリレー形式で発表し、その後、授業者から自身の考え・意図の説明と質疑応答がなされた。それら全体発表と質疑応答でやりとりされた内容を踏まえて、翌週に引き続き時間をとって行われる授業研究(研究協議)において追究する課題が講師の整理によって示され、同日の校内研修は終了した。

本稿では、最初の30分弱の間グループでなされたディスカッションにおいて展開した対話の実相を考察の対象とする。具体的には、図1に示すグループ1とグループ2において実際に展開された対話について、特徴的な場面を選定しその実相を示す。対話記録中のPは実際の対話時は児童の個人名であったものを匿名に置きかえている。また、対話記録中の< >内は校内研修の経過時間(分:秒)を、( )内の記載は動作を、【 】内の記載は、著者2名で同時に音声データを再度聴きながら検討を行った当該発言の特徴とその発言が果たしたと考えられる対話上の役割や意味を表現したものである。

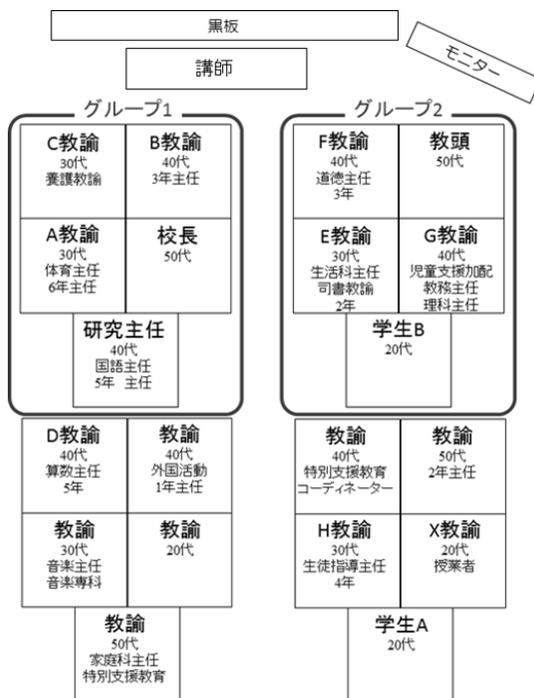


図1. 授業研究時の座席配置と考察対象グループ

#### 4. 授業研究における教師の対話にみられた特徴とその実相

グループでのディスカッションで展開した対話の特徴を整理すると、「1. 子どもの事実に基づいた解釈がやりとりされている」、「2. 受容的・共感的な対話が進められている」、「3. 各話題が『率直に疑問を出す』ことによって開始されたり深められたりしている」、「4. 話し合うべきテーマや論点を確認する類いの発言が適宜なされている」、「5. 展開された対話の内容が、探究的で未来志向である」という特徴が見出された。

以下、紙幅の都合上、見出されたそれら5点の特徴の詳細について述べる中で、それらが特徴的にみられた対話記録をとりあげ、展開された対話の実相について確認していく。

第一に、子どもの事実に基づいた解釈がやりとりされている。授業中の子どもに生じた個別具体的な事実が語られたうえで、その意味をどう解釈すればよいかについて、多様な意見が交換されている。

それを可能にしている要因は、自身が観察した子どもの事実を述べたうえで、それを自分はどう解釈したかを発言することが心がけられているからだと思われる。多くの発言にみられた傾向として、まず子どもの事実を述べたうえで、その次に自身の解釈について語るという順序がとられている特徴がある。

加えて、その日のその授業中の出来事だけでなく、日頃の各児童の情報も加えた解釈や考察が展開されている。それを可能にしているのは、教師間で、日頃の互いの学級や授業の様子についての情報が共有されているからであり、また、子どもの本当の姿をできるかぎり多様な情報をもとに捉えたいという思いがあるからだと考えられる。それは、「子どもが授業の中で何を経験しているか」について意見を交流する際に、断定的な表現を用いずに自身の考えを述べる発言のスタイルがとられていることから推測できる。たとえば、自身の考えを発言する際に、「かもな一つ思ったんだけど」というような柔らかい言葉で、あくまで自身の一考えとして発言がなされている。この、断定的な表現を用いずに自身の考えを主張することによって対話が進んでいく特徴は、何度か確認された。そこには、子どもを一面的に見るのではなく、多面的に理解したいという思いがあると考えられる。

また、授業研究においてそのような対話が展開しているのは、グループでファシリテーターの役割を務める教師が、明確にそのような指示を出していることも影響していると考えられる。同時に、各教師が、意識的に作業内容を確認し合いながら対話を進めていることも、そのような対話の実現する要因となっていると考えられる。

第二に、受容的・共感的な対話が進められている。終始、受容的・共感的な姿勢で対話が進められており、意見が異なっても、聴く側のスタンスとして受容的・共感的な姿勢がとられている。他者の意見に対して積極的にならずいたり相づちを打ったり、次の発言者が内容を復唱したりして、共感を言葉で示す場面が複数みられた。

ここでの受容的・共感的な姿勢は、相手に遠慮したり気をつかったりして行われているというよりは、相手の考えや表現したいと思っていることを理解しようとする、自分のものにしようとする、または、理解できたことを相手に伝えるといった意図で行われている類いのものである。これは、先に示した鹿毛(2007)による、「他者が思ったり、感じたり、考えている世界に入り込んで、それをまるで自分の世界であるかのように引き受けながら理解しようとする心構え(いわゆる『共感的理解』)」に該当する姿勢であるといえる。

また、自身の解釈や意見を発言する際の語りにおいては、「～のかなぁ」といった、断定をさげ、一つの事実に対して多様な解釈が可能であることを自覚した語り方がなされている。

第三に、各話題が「率直に疑問を出す」ことによって開始されたり深められたりしているという特徴が見出され

た。具体的には、「P<sub>15</sub>の児童が4人の中で一番考えをまとめられていなかったのは、何でだろう」、「最初言ったのは誰……」、「去年、先生担任じゃなかった?」、「まあこんな感じ?」、「あえて、こういうめあてにするのかね」といった発言が確認できた。自分の意見を主張するというよりは、疑問の形で出すことによって話題が展開されている。疑問が場に出されることによって、メンバー全員がその提示された問いについて考え、意見を交流する機会が生まれており、それは、全体で対話しているという意識にもつながっていると考えられる。また、加えて教頭の発言にはユーモアを交えてメンバーに話題を振るという場が幾度か確認され、そのような発言のスタイルがメンバーを自然とその話題に引き込んでいく機能を果たしていると考えられる。

第四に、教師間で、今、話し合うべきテーマや論点を確認する類いの発言が適宜なされている。自身の述べた意見が現在のテーマや論点と異なった場合には、その旨を自ら語り確認し、話し合いの方向性を修正する場面もみられた。具体的には、自身の発言を行う際に、現在話し合っているテーマとの関連性を判断し、「ちょっとそれるかもしれないけど」と断りを入れてから発言を行ったり、話題がずれたときに、「ちょっと今日のテーマとずれてしまうけどね」と自身の発言した内容に断りを入れたりしている。また、先に出された意見や語りとのつながりや関係性を意識した発言がなされている。出された意見に対してその内容や意図を確認したり、より詳しく聴きたい内容を尋ねたり、自身の意見との異同を語ったりする場面が確認された。そして、ある程度話題が展開した段階で、互いの意見や議論の内容を整理し確認する(尋ねる)発言がなされている。ある程度意見交換が進んだ段階で、それまでの内容を整理し、「こういうまとめで良いですかね?」といった問いかけがなされていた。

授業研究では、考察を深める協議のテーマが設定されている。しかし、実際に授業を参観した際には、テーマと異なる点についても気になったり関心を抱いたりすることが普通であり、それがメンバー共通の話題になることも少なくない。その話題をテーマと異なるからという理由で切り捨てるのではなく、また、テーマと異なる方向に話がそれていってしまうのでもなく、簡潔に交流しやりとりが進められている。それが可能となっているのは、「テーマと異なっていること」を明示化・確認したうえで最初の発言者が発言を行い、メンバーが常にそれを意識した状態で対話を進めているからだと考えられる。

第五に、展開された対話の内容が、探究的で未来志向である。すでに確認したように、授業中に生じた子どもの事実に着目し、その意味をどう解釈するか、子どもの現実をどう捉えるかについて、多様な意見が交流される形で対話が展開している。そこでやりとりされている対話は、授業中に展開された学習活動の子どもにとっての意味や意義を探究する性格のものであり、その過程で確認された課題が、授業者個人の技術の巧拙に還元されていない。対話の中で出された解釈や課題は、個々の教師自身の今後の追究課題として、また、学校としての今後の追究課題として位置づけられている。

以上のように、本調査では5点の特徴が見出された。次に、実際にどのような対話が展開していたか、その実相の詳細を示しながら、以上の5点の特徴について考察していく。

図2に示す対話記録は、グループ1において、授業中に生じた子どもの事実と、それをどのように解釈するかについて、互いの考えが活発に交流されていた場面である。

<24:59>

A 教諭 : あとは、「P<sub>15</sub>の児童が4人の中で一番考えをまとめられていなかったのは、何でだろう」って。

【具体的な子どもの事実に基づき論点を提示する】

B 教諭 : 終始迷って……本当は書こうとはしてるけど、何かずーっと……進まなかった。

【具体的な子どもの事実を語る】

A 教諭：今日、何か全体的に、書いて消して書いて消してっていう子が多かったような気がしますねえ。

【具体的な子どもの事実を語る】

研究主任：書いて消して。うん。【共感を言葉にして示す】

校長：ふう～ん。

研究主任：見られてたから……かな。【断定をさけて発言する】【子どもの現実を内側から理解しようとする】

A 教諭：うーん。

研究主任：本当、あの、見に行ったらこうやって消したり。  
おーって隠したりする子が何か多かったような気がします。

【具体的な子どもの事実を語る】

A 教諭：うーん。

校長：P<sub>15</sub>さんは正直になったから書けなかったんじゃないの？ 逆に。【断定をさけて発言する】  
今までが正直になったことが……。

【違う視点で見る】【子どもの現実を内側から理解しようとする】

A 教諭：あー。あー、うん。【共感を言葉にして示す】

校長：で、自分にちょっと素直に向き合ったから、  
「何でだろう」って思うぐらい、  
「その書けなかったなー。嘘を書くわけにもいかないし」っていうことで。  
【子どもの現実を内側から理解しようとする】

A 教諭：うーん。【共感を示す】

研究主任：うん。【共感を示す】

A 教諭：そうですね。【共感を言葉にして示す】

B 教諭：なるほど。【共感を言葉にして示す】

(一部省略)

<26：34>

A 教諭：もう……。何て言うんだらう。  
発問の……意味が、こう……。  
子どもたちがうまくこう、理解……。

校長：うん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

A 教諭：できなかったときに。  
どう……「どういう意味なんだらう」っていうのを必死に考えている姿みたいだった。  
【断定をさけて発言する】【子どもの現実を内側から理解しようとする】

研究主任：でしたね。【共感を言葉にして示す】

A 教諭：結局出てこなくて、【具体的な子どもの事実を語る】

研究主任：なかったです。【共感を言葉にして示す】

A 教諭：まあ、P<sub>16</sub>君とP<sub>10</sub>君が、

研究主任：あーです、です。【共感を示す】

A 教諭：っていうのが、何回か……ね。【事実を確認する】

研究主任：一番最後の場面……でしたよね。【事実を確認する】

私もそれ思ったんですけど。【共感を言葉にして示す】  
「そうか、よく話してくれたね。さて」でここ。(資料を見る)  
【次に着目したい・考えたい論点を提起する】

A 教諭：「さて」、その後のそこですよ。【共感を言葉にして示す】

研究主任：ここ、ここ。皆が、それ先生が何て言った……のかって……か、

A 教諭：だったのか。

その後の、「子どもの揺れる心の中で思いついた、あることをやり始めました」、  
 研究主任：うん、やり始めました。【共感を言葉にして示す】  
 A 教諭：そっちを聞いたのか、  
 研究主任：そうそう。先生がなにを言いたかったのか、【共感を言葉にして示す】  
 A 教諭：ここ後の何が入るのかを言うのか、  
 そこがはっきりと分らなかった。  
 研究主任：そうそうそう。【共感を言葉にして示す】  
 そこが、うん、分らなかったみたい……だったー。【断定をさけて発言する】  
 たしかに。  
 子どもたちが何を考えていいのかなーっていうのは。【子どもの現実を内側から理解しようとする】

A 教諭：何人かの子は、どっちだろうって思いながら、じーっと先生を見てましたよね。  
 【具体的な子どもの事実を語る】

研究主任：質問したよね？ X 先生に。【事実を確認する】  
 A 教諭：しましたっけ？【事実を確認する】  
 研究主任：誰かが質問したんだけど。皆何か「はてな？」って、  
 頭が「はてな？」だったよね。【子どもの現実を内側から理解しようとする】  
 自分も分らなかったの。

A 教諭：うーん。  
 研究主任：何を考えていいかは。

図2. グループ1で展開された対話

この場面では、互いの考えに対する「共感の表明」が多くなされていることが確認できる。グループ1においても、グループ2においても、全体を通して「共感の表明」が豊かになされている特徴が確認されたが、この場面では、対話記録からもその数の多さが確認できる。教師間で、豊富にならずいたり共感を言葉にして示したりしながら受容的・共感的な対話が進められている。

また、授業中に観察された子どもの事実について、「子どもの現実を内側から理解しようとする」意見が連続して出されており、別の視点からの解釈も提示されていることが確認できる。

この場面における対話は、最初に、「児童 P<sub>15</sub> が4人の中で一番考えをまとめられていなかったってのは、何でだろう」という疑問を取りあげ、授業中の子どもの事実をどう解釈すればよいかという論点が A 教諭から提示されている。そこから、「書いて消して書いて消してっていう子が多かったような気がしますねえ」と学級全体の様子の確認へと話題が移行している。そして、「見られてたから……かな」と、その時の子どもの現実を内側から理解しようとする解釈が研究主任から出されている。それを受けて、校長から、「P<sub>15</sub>さんは正直になったから書けなかったんじゃないの？逆に」との新たな視点からの解釈が出されるに至っている。

この一連の対話の流れは、「ある特定の児童の様子から内面をどう解釈するか」という疑問から話題が開始され、「学級全体の様子の確認」と「その際の児童らの内面の解釈」がなされ、改めて「最初に着目した児童の内面をどう解釈するか」という論点に戻っている形となっている。つまり、付箋に書かれた疑問を取りあげた A 教諭による論点の提示が契機となり、研究主任の学級全体の様子についての解釈が引き出された。そして、そのような解釈をやりとりする流れとなったことで、ある特定の児童の内面を別の視点から解釈する校長の発言が引き出されていると考えられる。そこでは、先に確認した藤岡 (1998b) の指摘する「子どもの事実に焦点化」し、「授業における子どもの現実を内側から理解しようとする」対話がなされ、互いの解釈の交流から子どもの現実に近づく対話がなされたといえる。

また、26分34秒以降の対話にみられるように、授業中の子どもたちの動きや発言、つぶやきから、教材や発問と子どもたちの学習活動がどのような関係性となって子どもたちに生起していたかを推測する対話が進められている。

その対話の深まりは、A 教諭からの「もう……。何て言うんだろう」から始まる問いかけと、「必死に考えている姿みたいだった」という、子どもの現実を内側から理解しようとする自身の解釈の提示がきっかけとなっている。また、それに対してグループのメンバーが共感の意を積極的に示しているとともに、研究主任が自身の解釈をそれに加えて語っていったことが、その話題の深まりを促進したと推測される。そして、ここでも授業中の子どもたちの様子、生じた事実を丁寧に確認しながら対話が進められていることが確認できる。

ここでの対話は、授業者の技術や授業展開の巧拙ではなく、事実として子どもたちにどのような学びが起こったのかを詳細に語り合い、そこで子どもたちの内面を理解しようとする対話がなされている。それは、授業者の行ったこととの一対一対応で子どもに生じた事実を捉えるのではなく、個々の子どもの文脈を読み解き、その時、その子がどのような気持ちだったのか、どんなことを経験していたのかを解釈しようとする対話がなされているとみることができる。

その意味で、ここで展開された対話は、先に示した藤岡（1998b）による「子どもが授業のなかで経験していることは外から、『これだ』と決めることはできない。子どもの『事実』というのは授業にかかわる複数の人々のコミュニケーションのなかでしだいに明らかになっていく」という指摘と整合する対話の流れとなっている。また、藤岡は、「そのコミュニケーションのプロセスで一人ひとりの教師の子どもをとらえる目も変容する。授業における子どもの現実にはそれぞれが自分を相対化し、お互いの『見え』の世界を交流することが必要なのである」とも述べている。ここでの対話は、そのお互いの「見え」の世界が交流されている場面であるといえる。

次の図3に示す対話は、グループ2で展開された対話である。

ここでの対話では、今回の授業内にみられた課題が、自身の授業においても共通にみられる課題として扱われている。教頭からの「あそこはどうでしたか。先生たちは」という問いかけをきっかけに、授業中の子どもたちの学習の様子について、各教師の解釈が交流されている。その流れの中で、下線部のように、E 教諭から、前回の授業研究後に自分自身が行った実践が紹介されている。その結果、子どもたちがまず自分の考えをワークシートに書き、それを自由に立ち歩いて友だちと交流し、交流して考えたことを再度ワークシートに書き込むという学習活動の効果と課題について、意見が交流されている。そこでは、「指示を、一通りが終わってから、『次に』とか言わない」とや、「そこをもうちょっとね、出来れば、まだ、余地があるのか」といった発言にみられるように、新たな工夫や、次に自分たちが探究していくべき課題の確認・明確化が行われている。そして、最終的に E 教諭は、「そこは、自分は反省してます」と、本時の授業参観で把握した子どもたちの事実とその解釈を、自分自身の実践の振り返りにつなげている。

そのような対話の深まりが実現したのは、E 教諭が本時で展開した学習と同様の学習活動を自身の実践で実際に行ったこと、その際に生じた事実について語ったからだと考えられる。それがきっかけとなり、今回の授業者独自の課題として話題が展開するのではなく、共通する課題としてグループのメンバーで考察が深められていく流れが生まれたと思われる。

&lt;26:09&gt;

教頭 : あの、書いて、立って、したもの書いてっていう、あそこはどうでしたか。先生たちは、

【問いかけることで話題を展開する】

E 教諭 : すごい……

F 教諭 : 慣れてました。

E 教諭 : 慣れてました。 【共感を言葉にして示す】

F 教諭 : 子どもたちがもう。

教頭 : 子どもたちが、ねえ。

まああれで、話し合いはうまく出来なかったら、ああいう風にこう、書いて、

それをまた見てるなあっていうのを。

F 教諭 : うんうんうん。うん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

教頭 : そういうやり方っていうのをね。

E 教諭 : 何かあの、ここで研究……とかこう、反省したときに、  
G先生がその、ワークシートをいっぱい吹き出しを作って、  
その後自分もやったんですけど、

教頭 : うん。うん。(相づちを打つ)

F 教諭 : うん。うん。(相づちを打つ)

E 教諭 : やっぱ、こう、

F 教諭 : うん。うん。(相づちを打つ)

E 教諭 : それも楽しくて……が最初なんですけど、

F 教諭 : うんうんうんうん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

教頭 : うーん。うーん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

E 教諭 : 「お友達が何て書いたんだろう」って言ってまあ、書き写すことにも一生懸命になってるんですけど。

教頭 : うーん。うーん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

F 教諭 : うーん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

E 教諭 : すごい……良くて、

F 教諭 : うーん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

教頭 : そんなに手間も取らなかったしね。

E 教諭 : はい。(相づちを打つ)

F 教諭 : うんうんうんうん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

教頭 : わりともう、慣れてきたかな。多分、時間のロスが減ってきたのかなと思って。

F 教諭 : うーん。ですよね。 【共感を示す】

子どもが慣れてた……。

E 教諭 : ただ、何か見てたら、やっぱ決まった子に……

F 教諭 : あー。(相づちを打つ)

教頭 : それはあるよね。 【共感を言葉にして示す】

E 教諭 : まあ、高学年だと特にそうですね。今自分も慣れてきたら、

F 教諭 : あー。そうかそうか(相づちを打つ) 【共感を示す】

教頭 : そうですね。 【共感を示す】

E 教諭 : やっぱこう、指示を、一通りが終わってから、「次に」とか言わないと、

ついついもう……固定された人の思いばかり、

教頭 : うーん。だから空いてる子がいるのに、

E 教諭 : うん。そうそうそうそう(笑う) 【共感を示す】

教頭 : こう、自分がそこで、

E 教諭 : あ、待ってる(笑う)

教頭 : 待ってる。はい、終わりーだよ。(笑う)

F 教諭 : うーん。うんうんうんうん。(相づちを打つ) 【共感を示す】

E 教諭 : うんうん。だから、

教頭 : うーん。そこをもうちょっとね、出来れば、まだ、余地があるのか。

E 教諭 : そこは、自分は反省してます。 【自分の実践について振り返る】

図3. グループ2で展開された対話

## 5. まとめと今後の研究課題

本調査を通して、個々の教師がどのような対話の展開やスタイルを意識することで、校内研修における対話が専門的な学びに結実し得るかを追究することの重要性が確認された。特に、参与観察を通して実感を伴って確認されたことは、ファシリテーターの果たす役割と、個々の教師の対話スタイルの重要性である。

教師の成長に資すると考えられる教育実践についての問い直しが起こる対話は、ワークショップを採用し、異なる考え方／見方をする者が集まる機会を設定すれば自然と生まれるものではなく、その場の中で、個々の教師がどのようなコミュニケーションの取り方を重視するかによってその実現度合いが大きく左右されると考えられる。

本調査の結果から、授業研究において教師の成長に資する対話を実現しようとする際に、具体的には何を實現すれば良いのかを開発的に探究していく観点を仮説的に見出すとするならば、次の3点が探究の方向性として確認できるのではないかと考えられる。

1点目は、各教師の互いの発言・意見の聴き方である。

同校では、これまでに、グループで演習を行う際に、互いの意見を受容的・共感的な姿勢で聴くことをグラウンドルールとして示して研修を行ってきた経緯がある。それが断定的な表現を用いず柔らかい言葉を使用するスタンス、教師全体の受容的な対話のスタンスに結実していると考えられる。また、参与観察の結果からは、グループのファシリテーターや管理職が中心となって、みんなで積極的にユーモアを交えた楽しい雰囲気を作り出しているといった要素も影響していると考えられる。そのような場のセッティングを、管理職をはじめ各教師がどのように工夫し、意識化すればよいかを追究する必要がある。同校の授業研究で展開された対話の事実からは、発言内容が共感的・受容的に受けとめられる実感があること、自由に発言することのできる雰囲気があることで、教師の学びの深まりにとって重要である「自分のことば」での語りが実現し、お互いの「見え」の世界を交流することが可能になると考えられる。また、断定的な表現を用いないで対話を進めることで、「まだ他の視点や考えもあるかもしれない」という雰囲気や対話の流れが作られる。ある特定の子どもの見方や価値観、教育方法に偏ったり、それに固執したりすることをさけられる。それが結果的に、どの教員も自分の考えたことや意見を率直に言える雰囲気を作り出し、多様な視点から教育実践を問い直す対話が展開する可能性が高まることが示唆される。

2点目は、論点の意識化・視覚化である。

同校では、各教師が、今、話し合うべきテーマや論点を意識して発言を行っており、また、それを確認する類いの発言が適宜なされている。加えて、黒板に、当該時間内の追究テーマ、現在議論している内容、出された意見等を適宜板書することで、論点や議論の経過の視覚化もなされている。同校の対話の特徴からは、協働的な対話を通じた研究の深化には、一人ひとりの教師が、論点や話題の流れを常に意識しながら発言を行う必要性与同時に、ズレに対して一定程度の寛容さや柔軟性を有していることも重要である可能性が示唆される。重要なことは、論点から外れた発言を除外したり議論がそれないように過度に管理したりすることではなく、ズレた時にそれを自覚できる恒常的な意識化と、それを言語化して確認しながら対話を進めていくことであるといえる。個々の教師による論点の意識化と言語化によって、実際に対話の展開がどのように左右されるのかについて、さらなる調査研究の蓄積が必要である。

3点目は、疑問を出すことの促進である。

同校の対話は、疑問や問いかけが出されたことをきっかけに話題が展開したり、メンバーでの協働的な思考・対話が促進されたりしていると思われる場面が複数確認された。それは、問いかけられることでメンバー全員がその問いに対する思考を開始するからだと考えられる。率直な疑問や問いかけが出されることで、違った視点で子どもをみることや、そもそも一つの視点だけで子どもをみるのではなく、多様な視点で子どもをみる必要性を感じることにつながると考えられる。そして、疑問や問いかけが率直に出されるようになるには、それらが共感的な対話を通して受けとめられる経験が必要になると考えられる。したがって、共感的な対話を通じた授業研究では、率直な疑問や問いが出されやすくなり、問いかけられることで互いの考察が深まり、各々の授業実践の問い直しに至る可能性が高まると思われる。そのように考えると、互いの解釈や意見、実践が言語化されて場に出されることに加え、疑問や問いかけが出されることで対話にどのような変化がもたらされるのか。また、どのような類いの疑問がどんな話題のきっかけとなるのか。その実相を詳細に記述するさらなる研究の蓄積が必要であるといえる。

以上の3点を、仮説的に校内研修や授業研究において教師の成長に資する対話を実現し得る要件とするならば、今後、それらの具体的な促進方法を開発し検証していくとともに、教師個人に求められる対話力や対話スタイルの具体的な内容を明らかにしていく調査研究の蓄積が求められるといえる。

#### [引用・参考文献]

- 秋田喜代美 (2012) 学びの心理学 —授業をデザインする—. 左右社
- 姫野完治, 相沢一 (2007) 校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門. 第62号, pp.35-41
- 藤岡完治 (1998a) 自分のことばで授業を語る —カード構造化法—. 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著, 成長する教師 —教師学への誘い—. 金子書房, pp.118-133
- 藤岡完治 (1998b) 仲間と共に成長する —新しい校内研究の創造—. 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著, 成長する教師 —教師学への誘い—. 金子書房, pp.227-242
- 石川晋, 大野睦仁 (2013) これならうまくいく! 笑顔と対話があふれる校内研修. 学事出版
- 鹿毛雅治 (2007) 子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—. 教育出版
- 木原俊行 (2006) 教師が磨き合う「学校研究」—授業力量の向上をめざして—. ぎょうせい
- 木原俊行 (2010) 教師の職能成長と校内研修. 北神正行, 木原俊行, 佐野享子, 学校改善と校内研修の設計. 学文社, pp.46-63
- 丸野俊一, 松尾剛 (2008) 対話を通じた教師の対話と学習. 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編著, 授業の研究 教師の学習 —レッスンスタディへのいざない. 明石書店, pp.68-97
- 大瀬敏昭, 佐藤学 (2003) 学校を変える —浜之郷小学校の5年間—. 小学館
- 佐野享子 (2010) 校内研修の設計に活かす成人学習の原理. 北神正行, 木原俊行, 佐野享子, 学校改善と校内研修の設計. 学文社, pp.83-99
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる —教師教育改革のグランドデザイン—. 岩波書店