

同僚研修の意義と導入法

安藤輝次

(奈良教育大学)

竹村景生・植西浩一

(奈良教育大学附属中学校)

Teachers Professional Development with Colleagues —Its Educational Needs and Ways to Introduce—

Terutsugu Ando

(Department of Education, Nara University of Education)

Kageki Takemura, Kouichi Uenisi

(Nara University of Education attached Junior High School)

要旨：わが国の教員研修は、ひとつには有名な研究者や実践家による講演やワークショップを通して行われてきたが、それは研修の出発点であっても、学校に根付いたものになるには、同僚教員相互の研修が不可欠である。その手法として、戦後、校内の「授業研究」が行われ、外国からも高い評価を得ているが、これは研究課題を設定して解決策を授業公開によって例証しようとするもので、ともすれば実践そのものの問題発見を欠いたものになりがちであった。今求められているのは、問題発見型の同僚研修である。本稿では、アメリカの同僚研修とも比較しながら、わが国の中学校における同僚研修の実践例を（ア）数人で試みる段階、（イ）学校への導入を支援する段階、（ウ）教師自らが運営する段階、に分けて紹介し、それぞれの段階におけるポイントを指摘した。

キーワード：教員研修、講演、ワークショップ、同僚研修、プロトコル、授業研究

1. はじめに

「詳細な学習指導案を送っていただき、有り難うございました・・・というべきところですが、先生、英語の先生がなさったように、もっと簡単なもので結構です。目標はA4判でせいぜい2枚くらいが目安です。『それでは書ききれない』とお思いでしょうが、本時についてからでよいのです。ただし、そこにとりわけ注目した子ども数人を位置づける必要があります。」

これから同僚研修を行おうとする鯖江中学校の社会科の先生に対してこのような電子メールを送った。以前、この中学校では、英語の先生が授業を公開し、それを全校教員で参観し、放課後に異教科の教員からなる小集団に分けて、検討会をして、学校教員の全体会に返すという研修を行ったことがある。本来、同僚研修は、小集団で行うものであるが、教員の小集団から全員へと広げて、教員間の意見と実践をボトムアップ的に交流をするこのような優れた方法もあるのかと驚き、鯖江中学校の先生方の創意工夫の力に感心した。

この社会科の先生も前回の同僚研修に参加してい

た。それにもかかわらず、どうしても詳細な学習指導案を書きたくなる。学校の先生方に自分の授業を公開し、その後、検討会が開かれるとなれば、研究授業や指導主事訪問を思い出すのであろうか、準備万端、万事遺漏なきような学習指導案を用意しておこうという気持ちになっても不思議ではない。

安藤が初めてこのような研修の在り方に触れるようになったのは、福井大学教育地域科学部附属中学校長を併任していた2001年秋である。この中学校は、元来、教員同士が自由に侃々諤々の授業論や教育論をたたかわせ、全員総意で学校づくりをするという伝統があったが、最近の若手の教員の気質が変わってきたからであろうか、研究主任が学校の研究会で新しく赴任した教員からなかなか意見が出てこないという問題に悩んでいた。

そして、この問題解決策として全教員19名を4つの小集団に分けて、同じ小集団の教師が互いの授業を参観して、気付いたことを話し合うという方式を考えついた。もちろん異なる小集団の教師や管理職の教員に対しても職員朝礼の場で連絡をして、授業参観をお願

いするが、時間割等の都合で参観できないこともある。したがって、少なくとも同じ小集団の教師だけは10分間でもよいので、参観できる時間帯を設定し、その授業と直後の話し合いの模様を月例の全体研究会で報告し、簡単な質疑応答を行うこととした。

このような研修の進め方は、小集団で実施するという点で安藤がかつて実施したポートフォリオ検討会と似たところがあるが（安藤,1998, pp.21-36）、この附属中学校の試みと平行して、安藤自身さらにわが国やアメリカの教員研修の在り方に目を向け、そこで得た知見を中学校の先生方にフィードバックするようにした。その成果の一端は、とかく限られた小学校でしか行われてこなかった授業の見取り評価を中学校でも実施する方法として公にしている（安藤,2004,pp.181-194）。

とは言え、この研修方法は、ポートフォリオに代表される質的評価法に慣れた福井県の小・中学校や金沢大学教育学部附属中学校の教師が中心であり、そのような経験の浅い学校の教師に対しても十分通用するかどうか不明であった。

幸いにも、2004年4月から奈良教育大学に仕事と研究の場を移すことになり、しかも、附属中学校の先生から評価や研修についての助言を求められたので、この新しい研修スタイルに慣れない教師にも通用するような方法について試行錯誤をしながら考える機会を与えられた。また、冒頭に紹介したように、比較的このような研修法を知っている学校の教師でさえ、伝統的な授業者中心の研修法から脱しきれていないという現状がある。

したがって、本稿では、これまで安藤がかかわってきた小・中学校やアメリカにおける教員研修の在り方も紹介しながら、同僚研修の意義を明らかにするだけでなく、その導入の在り方についてもできるだけ具体的に論じたいと思う。

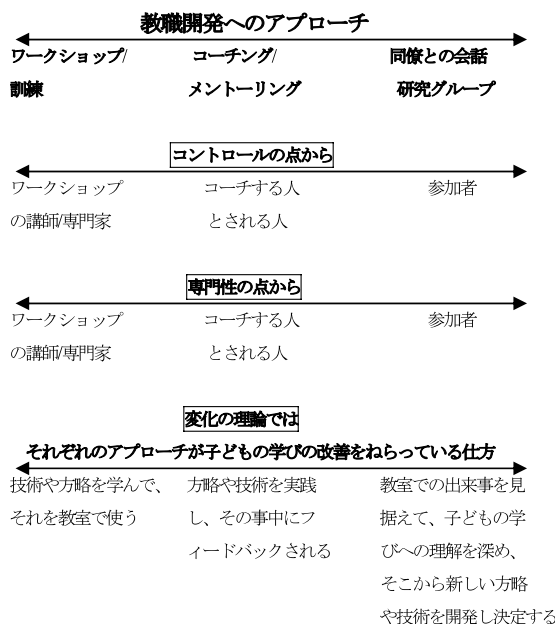
2. 同僚研修の必要性

数年前から総合的な学習や目標単元評価（いわゆる絶対評価）について教員を対象にしたワークショップを実施し、その場では楽しく、ちょっぴり考えさせるような場面もつくって理論を体験的に学んでもらうようにしてきた。しかし、そのような教師も、勤務校に戻れば、学力低下批判の風潮の影響もあったかもしれないが、相も変わらず黒板とチョークを使った伝統的な授業スタイル、つまり、教師が一方的に話し、それを子どもが聞いて学ぶという教師主導型から抜け出せないことが多い。

考えてみれば、総合的な学習にしてもいわゆる絶対評価にしても、学習指導要領に示されたから、あるいは、指導要録の改訂があったから、研修をせざるをえ

なくなったのであって、前述の附属中学校の研究主任のように、学校現場の切実な悩みから生まれたものではない。借り物だから、どうしても研修で学んだことを自分の実践の改善に生かせなく、根付きにくい。とは言え、このような新しい教育要求にそって生まれたものは、講演やワークショップによって伝達してもらう必要がある。したがって、講演やワークショップの教育的意義を否定するわけではないが、教員研修と言えば、あまりにも講演やワークショップに頼りすぎるのが問題であろう。

そのような考えに至った時、下図に示すように、アメリカにおける教員研修の3つのアプローチがあることをハーバード大学のプロジェクト・ゼロが主催するワークショップ「学びを見えるようにする」の参加を通して知った（Allen & Blythe,2004,P.27）。



この図では、左側がワークショップや講演であって、右に向かうほどコントロールや専門性の点で参加者の参画の度合いが増すことを示している。そして、子どもの学びの改善の点では、ワークショップや講演では、学んだことをやってみるという試みに留まっているが、右側では、教師自身の教室におけるあらゆる出来事をしっかりと見つめて、子どもの学びを捉え、そこから実際に効果的で使いこなせるような方略や技術を案出するという教室からの改革方略である。

Allenたちは、このような“同僚研修”アプローチを理想として掲げ、原則的には5人から8人の教師集団で子どもや教師の学びを軸に証拠づけ、何を教え、学んでいるのかを探って改善するための方法論を展開しているが、その集団には、管理職や学校カウンセラーなど多様な教育関係者が含まれている（The Evidence Project Group,2001,p.12）。

なお、中央に据えられたコーチする人とコーチされ

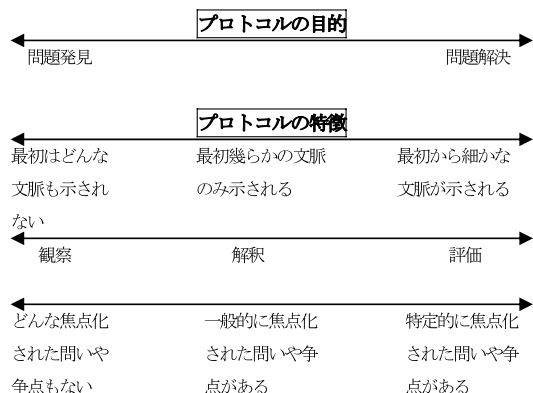
る人、方略や技術を実践して、その結果をフィードバックされるといえるのは、教育実習生や初任者研修を受けている教師と彼らを指導する教員のような場合を指すと言ってよい。あるいは、総合的な学習やいわゆる絶対評価のような新しい教育要求をうまく定着させるために学校に入り込んでいる大学の研究者や先進校の教員などもここに位置づけることができよう。

要するに、もしも新たな教育実践を行うようにという外部的な力が働き、当初は講演やワークショップで学ぶとしても、その実践をやってみながら出来不出来の評価情報を外部の専門家からフィードバックしてもらい、最終的には、子どもの学びの改善というゴールへ向けて教師自身が自分の問題として捉え、解決するような同僚研修の方法論を編み出せれば、教室改革が現実のものになるということである。

そして、Hammondが言うように、「教師は、子どもが学ぶのと同じように学ぶ。すなわち、研究することによって、なすことによって、反省することによって学ぶ。他の教師と協働することによって、子どもとその学習物を見つめることによって、見ていることを共有することによって学ぶ」のであって（Hammond, 1997, p.319）、講演を聞いたり、ワークショップで講師の指導を受けながら自分がやったり、人がやっているのを見たりするだけでなく、自ら勤める本物の（real）学校で本物の子どもを相手にした教育実践を振り返り、同僚教師と協働しながら、実践を改善する地道な歩みをしなければならないということである。

3. アメリカにおける同僚研修の3類型

プロトコル（Protocol）という言葉は、学問によって様々に定義されるが、教育学では、「子どもの学びや教師の仕事から学び取るためにそれらを注意深く協働的に見つめる構造」（Allen & Blythe, 2004, p.9）あるいは「学びを促す会話を構造化する指針」（The Evidence Project Group, 2001, p.65）と理解されている。Allenたちは、そのプロトコルの観点から、同僚研修には、次のような3つの類型があると言う（Allen &



Blythe, 2004, p.13)。

そして、Allenたちは、このようなプロトコルの特徴を持った同僚研修は、次頁の表に示すような3つの進め方によって行われると言う。

一番上の「協働的評価会議」は、ハーバード大学の講師で、現在はプロジェクト・ゼロのディレクターのSeidel, S.が提唱したもので（Seidel, 1997, pp.74-78）、「進め方の簡単な段階」から分かるように、授業者は、最初どんな説明もしないで、子どもが学びの過程で残したノートや絵や記録や振り返りメモなどの学習物を一つか時には複数提示し、それを同僚教師が見たり、読んだりして、感想や意見を自由に述べた後、授業者がどのような文脈でこの学習物が生まれたのかということの説明するものであって、「問題発見」を目的とする研修方法である。

実は、Seidelが主催する2003年4月のワークショップ「学びを見えるようにする (Make Learning Visible)」に参加したことがある。そこで「協働的評価会議」の進め方は、小学5年生の女の子が古いビルと月を描いた夜空の絵を一枚示し、そこから表の①から③までの過程で参加者が自由に発言した後、インストラクターのSeidelがこの子どもと小学校の状況を詳しく説明し、いつも同じ位置から違う時期に描いた10枚の絵を示して、この女の子の描く意欲の持続に驚嘆するが、教師はこの子どもに対してどのような対応をすべきかということ話し合うというものであった。

このように基本的には、学び手の一つの学習物を軸に参加者が自由に話し合っ、何が問題かということを追及するのが協働的評価会議の進め方である。ここでは、必然的に一人ひとりの子どもの学びの背景にある教師の指導の在り方も問われることになる。

一番下の「チューニング・プロトコル」は、元来はエッセンシャル・スクール連合（CES）で1991年に開発されたものをAllenが修正した（Allen, 1998, p.100）。その進め方は、最初、授業者が取り上げたい課題にぴったりと合わせ（tuning）、実践のねらいや概要を説明し、学習物を提示した後、参加者の同僚教師が学習物を検討し、「これはよい」とか「面白い」というような暖かい発言（表では「フィードバック」を指す）だけでなく「ここを知りたい」とか「ちょっと変だ」というような冷たい発言もしながら進めていき、最後にそれを聞いた授業者が自分の実践を振り返るといものである。

つまり、この研修方法では、教師自身が特定の課題にそって行った実践について、まず実践の概要とそこから生み出された学習物を証拠として示しながら、自分が設定した問題が解決されたかどうかということと同僚と一緒に検討するものであって、「問題解決」を主眼とする。

そして、表の真ん中にある「コンサルタント的手法」

目 的	提示した学習物の種類	進め方の簡単な段階	司会者の役割
協働的評価会議 (Collaborative Assessment Conference)			
特に授業者が学習物や子どもに本当に迷っている時、一人の子どもの学習物に新鮮な視野を提供する 特定の学問内の学習者であり創造者である子どもについての理解を増進すること。他の子どもや教室、学問に当てはまる授業の争点について考える起爆剤となる。	比較的オープンエンドな課題に応じて生み出された子どもの学習物。 通常、一人の子どもの一つの学習物。時には同じ子どもの複数の学習物。	①授業者は最初どんな文脈も示さない。 ②同僚がその学習物を叙述する。 ③同僚が学習物を生み出す際にその子どもの意図をあれこれ考える。 ④授業者は、文脈を知らせ、今まで聞いた同僚の会話を振り返る。 ⑤授業者と同僚は、自分自身の実践の意味合いを話し合う。 ⑥皆が今までの過程を簡単に振り返る	プロトコル以前：授業者が左の過程の最後までどんなインプットもしないことを理解するのを助ける。授業者や同僚が話し合いをするまで、どんな文脈上の情報も与えない。 プロトコルの間：授業者が学習物の評価や判断をすることなしに、その学習物を叙述できるように、記述・解釈・評価の間の違いを理解するのを助ける。
コンサルタント的手法 (Consultancy)			
他の見方や可能性を提供することを通して、授業者が今直面している教職でのジレンマについてより幅広く考えるのを助ける。	時には口頭でジレンマを説明することもあるが、普通は文章で記述する。 教師の学習物や子どもの学習物は、ジレンマの文脈を示すために使うが、焦点は(学習物ではなく)ジレンマにある。	①授業者は、ジレンマの概要を示す。 ②授業者は、焦点化した問いを発する。 ③同僚は、そのジレンマを解明したり探るような質問をする。 ④授業者がそれに応える。 ⑤誰もが今までの過程を簡単に振り返る	プロトコル以前：授業者と一緒にあって、そのジレンマをはっきりさせ、そのジレンマをいかに同僚と共有するのかを話し合う。授業者は、ジレンマの解決が可能だが、その本質が何か分からないと思い、授業者がジレンマを解決するために進んで自分の実践を変えるように仕向けることが重要である。プロトコルの間：参加者が「探りを入れる問い」とより多くの情報を求めたり、勧告をし、解決を示唆するような問いを正しく認識し、違いが分かるようにする手助けをする。
チューニング・プロトコル (Tuning Protocol)			
授業者がしばしば明示的な規準との関係で、課題やプロジェクトや評価を「うまく調整(チューニング)」するのを助けること。	通常、授業者の課題と評価、そして、課題に対応し、評価道具を使って評価した子どもの学習物に関する複数(普通は3つ程度)のサンプル。子どもの学習物サンプルは、通常、異なる達成のレベルを実証する。また(授業案やプロジェクトデザインなどのような)教師の学習物サンプルを見るために使うこともできる。	①授業者は、その文脈の説明、子どもの学習のゴール、課題、評価法を示す。 ②授業者は、話し合いを枠付けするような問いを発する。 ③同僚は、その問いについて解明するような質問をする。 ④同僚は、学習物を吟味する。 ⑤同僚は、「暖かい」「冷たい」フィードバックをし、授業者はそれを聞く。 ⑥授業者は、このようなフィードバックを振り返る。 ⑦誰もが今までの過程を簡単に振り返る	プロトコル以前：授業者にとって重要で、暖かいフィードバックと冷たいフィードバックの両方の豊かなフィードバックを促す焦点化させる問いを大切にして発展させる。 プロトコルの間：授業者は、暖かいフィードバックと冷たいフィードバックの価値(そして、その形態)に気付くのを助ける。

とは、エッセンシャル・スクール連合で開発されたものを全米学校改革ファカルティ（NSRF）のGrove, G.T.が改良したものであるが、「協働的評価会議」と「チューニング・プロトコル」の中間に位置づけられるものであって、授業者が今直面しているジレンマを提示することから始まる点で問題解決的であるが、同僚と話し合う過程で本当の問題が見えてくるという側面もあるので、問題発見的な研修方法とも言える。

これらの同僚研修3種類のどれが良いか悪いかということではない。Allenたちは、それぞれの類型を紹介しながら、教師自身にとって今一番求められているのは何かを問いかけ、自分の教職開発にとって最も適切な類型を選択し、同僚研修をするように求めているのである。（Allen & Blythe, 2004, p.89）。

4. わが国における同僚研修の長所と短所

戦後、わが国の教員研修は、校内の授業研究を通して発展してきた。特に何らかの研修主題を設定した公開授業発表会のような場合には、事前に助言者や協力者等の関係教員を交えた事前研究会を開くこともある。そこでは、最初、授業者が用意した学習指導案を手がかりに、どうしてこのような授業を行いたいのかという問題意識を説明し、授業で提示したい資料や発問や実験を関係する教員に見せた後、それぞれから忌憚のない意見や感想を伺い、解決すべき問題点が見つければ、その具体的な改善策を打ち出すという手順を踏むことが多い。そして、本番の研究発表会では、学習指導案や資料を配付して授業を公開した後、前述の関係教員だけでなく学校外から参加し授業参観した教師も加わった検討会が設けられる。そこでは、外部からの評価を受ける機会になると共に、優れた授業に学習するという示範的な教員研修の場ともなっている。

このようなわが国の授業研究の在り方は、「問題解決」を目的とする一番右側の同僚研修と特徴付けられるだろうが、最近、アメリカでも効果的な同僚研修として高く賞賛され（Stigler & Hiebert, 1999, p.151）、模倣しようという動きがある。

確かに、事前研究会においては、率直な意見交換は交わされるが、本番の公開研究会の検討会では、とかく自分たちの授業研究の成果を誇りたいとか、他の学校に広めたいという想いが強すぎて、授業者の趣旨説明と公開した授業に関する弁明にほとんどの時間を費やし、外部から出席した教師との実質的な質疑応答の時間が十分保障されないことも珍しくない。参観者の視点が違えば、まったく異なる授業の評価になるということもあるので、これでは、授業者にとって都合の悪い教師の意見には耳を塞ぎかねない。しかも、事前研究会の関係教員が授業者の授業趣旨に賛同している人たちを選出しているという場合も見受けられる。と

すれば、わが国の授業研究という同僚研修では、「問題発見」を目的とする教員研修は避けられがちであるということであろう。

では、どのような研修方法を使って問題発見のための同僚研修を行えばよいのだろうか。

その一つの方法として、安藤は、Seidelの提唱する「協働的評価会議」にヒントを得て、次のような進め方で「ポートフォリオ検討会」と称する同僚研修を実施したことがある（安藤, 1998, p.25）。

ポートフォリオ検討会の手順

<注意>

- a) 該当の学習物について好き嫌いや良し悪しのような判断は示さない。
- b) 1) から 3) までの段階では、授業者は、発言してはいけません。

<手順>

①授業者は、ポートフォリオから顕著な特徴があって、皆と一緒に検討したい子どもの学習物等を提示する。（一連のものなら2つ提示してもよいが、自分なりに問題にしたい観点を一つに絞った学習物等を選ぶこと）

②参加者は、それを自由に見たり、読んだりして、自分の抱いた感想や疑問をノートに書く。（ここでの作業は黙って行い、不用意なコメントはしない。）

③参加者一人ひとり交代で自分の感想や疑問を述べる。

（司会者の問いの例）

- ・どうしてこの子どもは、これに夢中になって取り組んだのでしょうか？
- ・ここでは〇〇のようなことが問題になったということですか？

④司会者がこれまで挙げられた疑問や感想を列挙して整理する。

（要点を整理し、参加者に全体像が分かるようにする。）

⑤司会者は、疑問や感想のうち最も多いものや重要なものから一つひとつ提示し、授業者がそれらに答える。

（司会者の問いの例）

- ・授業者は、挙げられた問題について、完全な答えでなくてもよしいから、今思っている答えを言って下さい。
- ・この子どもは、どのような子どもでしょうか？
- ・さらに何か付け加えたい事柄がありますか？

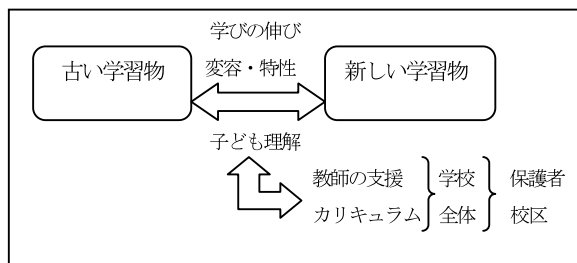
⑥授業者の授業の仕方について自由に話し合う。

授業者は、子どもをどのように支援したり、意欲づけたのか。参加者は、この授業者は学習を促し、発展させたのかなどが問いかける。

⑦司会者は、検討会の終了を告げる。

話し合いが自然な結論に落ち着いたり、時間切れになった場合には、司会者は、検討会を終了する。そして、全員に反省の時間をとって、この検討会で新たに学んだこと、気づいたことなどを書く。

このポートフォリオ検討会は、「協働的評価会議」



を母体にしながらも、次の点で異なっている。

ひとつには、①の段階で一つの学習物よりむしろ2つ程度の学習物を提示するようにしていることである。とりわけ、新旧の学びの学習物を対比的に提示することによって、次頁に図示したように（安藤,2001,p.163）、子どもの学びの伸びや変容を明らかにするだけでなく、その背後に教師のどのような指導があったのか、カリキュラムはどのようなものであったのか、さらには学校全体や保護者や校区の在り方にまで目を向けることに繋がるということである。

もうひとつには、わが国の教師はアメリカの教師に比べて、考えや感想を自由に発言するということが躊躇しがちなので、②に示すように、メモする過程を加えたということである。

このポートフォリオ検討会のクライマックスは、⑤で授業者がこのような意図で学習物を提示したつもりだったが、⑥の全員による話し合いの過程で、授業者自体も思ってもみなかった授業アイデアに触れ、皆が何らかの学びをするという場面である。そして、検討会の感想を尋ねたところ、一人ひとりの子どもをいかにしっかり見ていないのかということを感じさせられたとか、異教科の同僚の意見を聞いて、例えば、デジタルな学びに強みを発揮する子どものように、子どもの学びの特性を生かすヒントを得た、というような好意的な感想が多く寄せられた。

しかし、ポートフォリオ検討会は、授業者による学習物の提示というクイズのような形で始まり、同僚教師も巻き込んだ教育実践の交流をするという点では優れているものの、同僚教師は、実際の授業を参観したわけでもないで、学びの文脈の中で得た証拠に基づいて論を展開できない。それは、アメリカの同僚研修が授業参観を前提にしているわけではないということに起因する。裏返して言えば、わが国の強みとされた授業研究でも行ってきたように、授業参観を前提にして、教師自身に問題発見をさせていくような同僚研修が求められているということである。

（安藤輝次）

5. 授業参観を伴う“問題発見型”の同僚研修

わが国の教育実践研究の流れを見ると、ひと昔前の「理論を实践に（Theory to Practice）」適用すること

から「实践の中から理論を（Theory into Practice）」反省的に構築するようになってきた。

「理論を实践に適用する」とは、有名な研究者の理論を授業実践に適用して、その成否を確かめる方法であり、もしも授業にかけて、うまくいかなければ、発問をどうすべきか、どんな資料を使うべきかと分析検討することになる。しかし、この方法の最大の問題は、それが正しいかどうかということを通じて確かめることができないということである。すべての授業は、その時々複雑な要因の影響を受けて生まれた個性的なものであって、まったく同じ条件を設定して、新たな発問や資料で前回と同じ授業を行うことはできない。

対照的に、「实践から理論を構築する」という手法は、反省的な教育学で有名なオハイオ州立大学の社会科専門誌の題名がTheory into Practiceであることから分かるように、「今ここで」実践を行っている教師を中心に据え、その教師が一人ひとりの子どもをじっくりと見つめて研究し、同僚教師や研究者など他者と協働しながら、自らの実践を理論化していくものである。例えば、安藤がX先生の授業を見て、Y君がどうのこうのと言っても、Y君の家庭環境やこれまでの学習歴、友だちや教師との人間関係などまでは、X先生や同僚の先生ほど実感を伴って分かることはないだろう。とすれば、研究者ができることは、X先生とは違う新たな視点を示したり、内外の先行実践やその根底にある理論を紹介するというようなファシリテーター的な役割にすぎない。

幾つかの中学校でこのような話をした後、授業参観を前提にした問題発見型の同僚研修を数年前から行ってきた。その際に留意すべき点は、次のようなものである（安藤, 2004, pp.185-186）。

- a. できるだけ同じ学年の教師で、6人以内の同僚研修グループをつくる。
- b. 同僚研修のメンバーは、同一教科より数学と体育のように性格の異なる教科の先生で組織する。そのほうが新たな示唆を得ることができて効果的である。
- c. 授業参観と検討会は、一人当たり年間複数回実施するように取り決める。このことによって、1回目の授業が失敗に終わっても、再挑戦する機会が保障される。
- d. 公開授業では、A4判1枚程度の簡単な授業のねらいと進め方を記した学習指導案を用意し、授業後の早い時期に30分程度の検討会を行う。
- e. 公開授業では、同僚研修グループの中で都合の良い日に実施するが、授業の一部の短時間でもよいから参観してもらう。

なお、dの学習指導案には、本稿の冒頭でも紹介したように、この授業で「この子どもをこのように変え

たい」あるいは「この子どもはこのように変わるのではないか」という子ども数人に関する教師の見取りを明記するように求めている。これは、静岡市立安東小学校で長年取り組まれてきた座席表による見取りとそれを指導案に組み込むという方法(上田・安東小学校、1999年,pp.22-39)に学んだものである。

さて、安藤は、このような同僚研修を数年前から主に中学校で推進してきたが、受け入れ体制や研修期間の違いによって、次のような3つの段階に分けることができる。(ア)「数人で試みる段階」として同僚研修を始めたばかりの奈良教育大学附属中学校、(イ)「学校への導入を支援する段階」として福井県鯖江市立鯖江中学校、(ウ)「教師自らが運営する段階」として本稿の冒頭で紹介した福井大学教育地域科学部附属中学校の実践を紹介しながら、それぞれの段階での同僚研修のポイントを明らかにしたい。

(ア) 数人で試みる段階

竹村景生は、2004年10月22日に自分の数学の授業を同僚で国語が専門の植西浩一に見てもらい、その日の放課後、検討会を行った。

まず司会を務めた安藤から、竹村に授業の説明を促すと、事前に配布した学習指導案(B4判で1枚半)にそって本時のねらい、見取りの対象とする生徒3名、授業の流れについて詳しく説明し始めた。ねらい3つのうちできれば②まで進みたかったが、①で終わってしまったと言う。「・・・をやりました」とか「・・・と思いました」という説明の仕方が多い。

「正直なところ三人の生徒を書くのは大変だなと思いました」と心情を吐露する。これらの生徒は、学力の上中下で選んだものであるが、学習指導案には、それぞれの生徒の学びの「現状」「手立て」「達成目標」まで書かれており、それだけでB5判にして四分の三を占めるほど詳細なものである。本時の流れもB5判1枚以上に及び、最後には「自作教具の展開」と題して単に教科書の演習問題をやるだけの授業ではない。

三人の生徒の説明までで約9分間を要したので、学習指導案の説明は割愛して、植西からのコメントを求めたところ、竹村との間で次のようなやりとりがあった。

植西：授業で“面白いな”と思ったのは、いわゆる数学の問題を練習的に解くだけではなく、例えば、現実のまさに人間関係の $A=B$ は友だち関係だったら当てはまらないかとか・・・、ただ $A=B$ 、 $B=C$ は子どもの中でどの辺まで繋がったのかということ、数学的論理と現実的論理とがどういうふうなところで個々の例として適切かということと・・・、意外に国語に近いなあと思ったのですね。また、例えば、折り紙とかで工夫があるのと教科書の練習問題との繋がりと

か・・・3年間の中でどう繋がっていくのかということが見えてくるとすごく面白いと思いました。

安藤：私も人間関係については、高校の時の友だちの友だちは友だちだったのですね・・・、今日の3人の生徒についてですが、学習活動をして表現するということが全体としてはあまりなかったと思います。・・・こういう見せてもらう時には、子どもが表現する場があれば分かりやすいという気がしました。後は、一番後ろの生徒のAさんがほとんど授業についてこれなかったのですが、このような子どもさんと今回見取りの対象とした子どもとどこが違うか、と思いました。

この安藤の発言を受けて、授業者の竹村からAさんの学力に問題があることは分かっているが、普段は授業についてきているので、今回はノーマークだったと言う。その他の下位群の学力の生徒たちの問題(家庭での生活態度を含む)の話がしばらく続いた後、安藤から国語で低学力の生徒に対する対策を尋ねたところ、次のような展開になった。

植西：B君のようにまったく書き出せない子どもがいるんですね。そんな時、書き出しを与えれば、できるんですね。言葉かけしながらヒントを与えて、机間指導の中でする。それ以外は、本読みでは、つまるのが分かっていますので、読みながら訂正していくとか、後は発言も手を挙げませんので、その子らには当てながら、できるだけ声は出させようとしてるのですけれどね。

このようなやり取りを受けて、安藤から「それは数学とは違うのですか？」と竹村に質問したところ、数学では問題の難易のレベルがはっきりしているので、できるだけ難易度をつけながら驚かせて演出するとかちょっと背伸びする問題では回りの生徒にサポートさせたりする、あるいは、中下位群には対話形式で解答をする、ということであった。それを聞いた植西は、「国語でも勿論あるんですね」と言う。

植西：特に説明とか論理的思考の点では、差が大きいです。でも、感性の点で言えば、きちんと論理が組み立てられなくても、キラッと光ることもあります。でも、その辺の感性は数学とは違うんですね。

竹村：「こここうや」とか「ああやって」とか言うのです。下位群でもひらめく子がいますが、それではこちらが分からない。それで「教科書の何頁？」とかせっかくのひらめきを数学のステージに乗せたいと思っているのですけれど。

最後に安藤からコミュニケーションとしての数学教育に話を向けると、竹村から例えば、去年ほとんど発

言のないクラスがあって困ったが、今年は、C君が間違っていることは8割だけど、授業中に結構発言してくれるので、他の生徒から授業がよく分かってよいという声があがっているという実践の説明があった。

そして、安藤が大学に戻ってみると、竹村から授業は緊張したけれども、「ターゲット生徒について書き込むというのはなかなかいいアイデアで、どれだけ普段生徒を観察しながら授業の構成を考えているのかがストレートに問われてくるために刺激的でした」というメールが届いていた。数日後、植西から数学の授業についての詳しい分析がA4判1枚にわたって行われ、最後に「論理的思考力や感性的思考力の育成の面で、数学と国語科の関連性を感じた。」と結論づけたメールが送られてきた。

さらに、12月にこのような同僚研修についての感想を求めたところ、竹村からは、「やはり気にするのは『批判』される部分ではないでしょうか。逆に言えば学びへの柔軟性を養い得ていない、(略)他から学んでいこうという機会や場を自ら閉ざしている部分があるんじゃないか」と反省し、同僚研修を通して3群に分けた見取り評価は「『抽象性』『第三者性』を碎きます。見取るとは『具体的』つまり固有名であるという原点の確認になった」こと、「お互いに新鮮な発見がありました。それは、教科は違うが、共通する指導上の課題やテーマ上の問題意識があるということです。」と言うことであった。また、植西からは、箇条書きで「子どもたちの実態に即した授業」「日常的な授業充実のための研修」「共通の問題点と感ずる事柄に基づくテーマ設定での研修」「少人数の意見交換しやすい場を設定し、本音で授業について意見交換する」などの意義を認めていただいた。

以上、やや詳しく本学附属中学校における少人数の同僚研修の実践について紹介した。かなり以前から「個に応じた」という研究テーマを設けた学校も多い。また、最近では、保護者や子どもからも自分にもっともふさわしい学びを求める声も強くなってきたが(ベネッセコーポレーション,2003,p.197)、このような同僚研修を通していかに教師自身が一人ひとりの子どもにも目を向けて授業をすることが少ないのかということにも気づかせてくれるように思う。

ただし、注意したいのは、ともすれば、このような問題発見型の同僚研修は、いわゆる授業研究のスタイルとは違って、日常的に継続して行うべきものである。したがって、ここに紹介したように、あるいは冒頭の社会科の教師のように、あまりにも詳細な学習指導案は必要ない。また、授業後の検討会も基本的には参観者からの意見を聞く場と捉えて、授業者の趣旨説明をできるだけ短くしたほうがよい。気心の知れた同僚同士で気軽に授業を見せ合って、批評しあうという意味で批判的な友人(critical friend)が求められている

と言えよう。

(イ)「学校への導入を支援する段階」

福井県の鯖江中学校で問題発見型の同僚研修を行ったのは、昨年12月からであった。その時には、「学習物の検討会と個に応じた指導」について全校教員を対象に安藤がワークショップを行ったが、それが同僚研修として現実化するのには、今年の6月である。実は、安藤は、本学附属中学校でも夏休み中に全教員対象に同様の機会を持ったが、学校全体にそのような雰囲気が醸成されるには、このように数ヶ月あるいは数年単位の時間がかかるものである。

6月の同僚研修では、英語の吉村治基先生の授業を全校教員で参観した。学級の生徒数とほぼ同数の教員がいたので、生徒にとってはやや緊張したようである。

さて、ひとつ驚いたことには、生徒たちの座席表を教師が全部記入するのではなく、事前に生徒にアンケート(多項選択式で「五教科で英語は得意か」「ペア学習は楽しいか」「その理由は」と尋ね、最後に自由記述のコメント欄のあるもの)を行って、その結果を座席表に記入し、授業で注目したい生徒4名については教師が吹き出しで簡単な見取りの様子を記入していたことであった。これらの生徒は、テストの成績ではなく、今回の授業の展開を眺みながら、それぞれの学びの特性の点に着目して抽出したものである。確かに、こうすれば比較的容易に座席表がつけられる。

もうひとつ驚いたことは、放課後に設定された検討会であった。40名以上の教員を教科の異なる5人前後の小集団に分け、まず授業者から5分程度の簡単な趣旨説明を受けた後、それぞれの小集団内で自分たちの見取った教師の動きや子どもの学びを話し合った。安藤は、一つの小集団の傍らでその話し合いの様態に聞き入っていたが、異教科ならではのユニークな意見も出て、しかも、同僚の英語の先生からの補足発言もあって、司会者も驚くほどダイナミックな展開となった。そして、最後に、それぞれの小集団で話し合われた内容を全体会で発表し、それに対して必要なら授業者と質疑応答して研修会を終了した。

確かに、この学校では、子どもの学びを見据えて授業を創り、研修にも励むという風土が根付いている。そして、冒頭でも紹介した社会科の先生が12月中旬に第2回目の同僚研修向けの授業を公開する予定である。

問題なのは、同僚研修が従来行われてきた問題解決型の同僚研修と違うという点が十分理解されていないことである。まず第一に、その点の理解の徹底が必要であろう。そして、もう少し同僚研修の機会を増やして、日常的に行えるようにしたい。その際に、異なる教科の授業を見て、「こうすべきだ」とか「ここがおかしい」と批判するよりむしろ「自分の授業ではこの

(あるいは、このようなタイプの)子どもはこうだったか、どうして違うのだろうか」と疑問を抱いたり、「この先生の授業の仕方を教科は違うけれど、自分の授業でも使えないだろうか」と自らの授業づくりの参考にすることである。

(ウ) 教師自らが運営する段階

すでに述べたように、福井大学教育地域科学部附属中学校における同僚研修は、教員同士の話し合いを活性化させるために始められ、現在も部分的な修正を加えながら続けられている。

例えば、社会科担当の永田賀保先生は、同僚研修をするための「部会」と呼ぶ異教科からなる同僚研修グループの教師の授業をみた結果、自分の授業では、子どもの議論の絡み合いがうまくいかなかったことに悩んでいたが、「音楽や美術は作品があり、1つの課題からさまざまな表現が生まれ、そこから子どもたちの議論が発生していた。理科では、実験をするために自分の考えをホワイトボードに書いたりして協働的に取り組む場面が多く設定してあることが印象的であった。」と言う。このようにして他教科の授業に触発された永田先生は、その後、地域の区分図に着目しながら、「福井県をなぜその地域に入れたのですか？」という発問のみで、「具体的な課題を共通に設定して、そこから多様な子どもの考えを引き出す」優れた実践を開発するようになる(福井大学附属中学校, 2004, pp.158-161)。

確かに、「同教科で授業研究会をすると、どうしても課題の善し悪しや題材の捉え方に議論が集中するが、教科を越えた部会ではその議論はない。それより『子どもがどうだったか』という視点での議論になる。」のである(福井大学附属中学校, 2004, p.168)。そして、このように教師自身が同僚研修を自主的に運営できるようになると、授業参観は、同僚の実践を批判するためというよりむしろ自分の授業実践のヒントを得るために位置づけられるようになる。

そして、この学校では、次のような工夫を凝らして、同僚研修を充実化してきた。

第一には、ひとつの小集団に研究部やそれに類する委員会の教師を必ず一人配置して、それぞれの小集団の運営の活動状況を研究部に集約できるようにすることである。そして、学校全体の研究会にもその活動や成果を報告、時には質疑応答の機会を設けて、全学的な研究体制を保つというボトムアップの方式をとる。研究部からの情報(本校や他校の研究会日程や原稿執筆計画や推薦図書など)は、専用の掲示板を通して全校教員に周知徹底できるようにしている。

第二には、昨年度からは毎週の研究企画の時間を勤務時間内に設けるように時間割の割り振りをおこなっている。そこでは、その都度問題になっている話題を

取り上げるだけでなく定期的な公開研究発表会の在り方を話し合ったりすることもある。

第三には、同僚研修の授業を記録するためのさまざまな手法が開発されるようになったということである。

始めは、授業記録用紙に付箋紙を使って記入する方法が開発され、その後、コンセプトマップやプレートのように子どもの学びの実態を記録して、目に見えるようにする工夫が凝らされている。子どもの学びをペーパーテストだけで量的に評価するだけでなく思考・判断など質的にも評価し、それを次の授業に生かすためにポートフォリオ的な評価と学びの連動が試みられているということである。

このような今日の研修体制は、一朝一夕にできたのではない。5年サイクルの研究テーマを掲げ、中学校3カ年の各教科における“核になる学び”を中心とした息長い学びのカリキュラムを見据えながら、現在のようになった。そこには、研修主体は学校の教師自身ではあるが、福井大学教育地域科学部の教員との古くからの研究交流も見逃すことはできない。唯一問題があるとすれば、この中学校の実践を記した図書のどこにも課題が述べられていないことである。自らの実践の成果だけでなく問題点も明らかにするという謙虚さが今後の発展の鍵になるように思う。

(安藤輝次・竹村景生・植西浩一)

参考文献

- 安藤輝次「ポートフォリオ検討会の発想と実際」『福井大学教育実践研究』第23号、1998年。
- 安藤輝次『ポートフォリオで総合的な学習を創る』図書文化社、2001年。
- 安藤輝次『絶対評価と連動する発展的な学習』黎明書房、2004年。
- 上田薫・安東小学校『安東小発 個を見つめる授業』明治図書、1999年。
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『中学校を創る』東洋館出版社、2004年。
- ベネッセコーポレーション『ベネッセが見た教育と学力』日経BP社、2003年。
- Allen, D. (ed.), *Assessing Student Learning*, Teacher's College Press, 1998.
- Allen, D. & Blythe, T. *The Facilitator's Book of Question*, Teacher's College Press, 2004.
- The Evidence Project Group, *The Evidence Process*, The President and Fellows of Harvard College, 2001.
- Seidel, S. et al. *Portfolio Practices*, An NEA Professional Library Publication, 1997.
- Stigler, J.W. and Hiebert, J., *The Teaching Gap*, The

Free Press, 1999.

Hammond,D.J. *The Right to Learn*, JosseyBass, Inc.
1997.