

能動的に聴くことにより互惠的な学び合いを創る：
授業に関する力量向上をめざして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三上, 聡 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007273

能動的に聴くことにより互恵的な学び合いを創る

—授業に関する力量向上をめざして—

三上 聡

Facilitating Mutually Beneficial Learning through Active Listening for Lesson Improvement

Satoshi MIKAMI

1 問題の所在と課題設定

筆者は、小学校教員として17年間勤務してきた。振りかえって考えると、自身の授業に関する力量が、同僚との学び合いによって高められてきたことに気付く。それは、ベテラン教員から教えてもらったり、若手教員に教えたりといった一方通行なものではなく、互いに啓発される「互恵的な学び合い」であった。しかし、筆者は、年々、こうした同僚との学び合いの場が少なくなっていると感じていた。教員同士がかかわり合わなくても、仕事が進められる状況に至る所で見られるようになってきたのである。かく言う筆者も、ここ数年「忙しい同僚にお願いするより、自身がやってしまった方が速い」という考え方で仕事を進めることが多くなっていた。日々成長する子どもたちの学びに寄り添う教員こそ、多くの人やものとかかわりながら、主体的に学び続け、力量を高めようとする必要があると考えていた筆者にとって、それは、校内研修の危機に感じられた。

こうした現状は、多くの学校でも見られるのではないのか。若手、中堅、ベテランといった経験にかかわらず、誰もが主役感をもって校内研修に参加し、力量を向上する場をどのように創っていくのか。それは、多く学校が抱える喫緊の課題だと言える。さらに多忙化に拍車がかかるだろう今後の学校では、益々こうした教員の学び合いを創ることの困難さが増してくると、筆者は考える。中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012）にも、そうした背景があるからこそ「同僚とチームで対応する力」の必要性が挙げられていると、筆者は捉えた。

こうした現状から、学校現場に「互恵的な学び合い」を創るためのヒントを見つけるべく、実習校でのアクションリサーチに臨むことにした。

2 研究の目的と対象

本研究の目的は、実習校であるA市立B小学校が目指している校内研修の活性化に、筆者が貢献することにある。そこで筆者は、校内研修から雑談に至るまで、様々な学びの場に参加し、B小学校の教員たちの本当の願いや思いを見取ろうとしてきた。「効果があると言われるツールや理論を試してみよう」とか「大学で学んだことを試す」というかかわりをしなかったのは、誰かから与えられた研修ではなく、B小学校の教員すべてが主体的に学ぶことのできる研修を願ったからだ。秋田（2011）も、クラーク（Clark, C）の主張（2001）を基に、教師の声を反映しない効率的で標準化されたパッチワーク的な研修ではなく、その学校ならではの文脈や独自性を見失わないように、教師の声が活かされる教師の学習過程研究の必要性を説いている。

そうした中でB小学校が考える校内研修の活性化の方向性が見えてきた。それは授業を通して、それぞれの教員が主体的に学び合うこと、つまり、筆者の考える「互恵的な学び合い」と重なるものであった。

研修における「互恵的な学び合い」とは、誰からも、どんな授業からも学ぶことで、教員の力量を高めていく学び合いのことである。「学び合い」とは、お互いの思いや考え、教育観を、対話等を通して、それぞれが見直したり、質を高めたりすることであると、筆者は定義している。つまり、すべての教員が主役感を持って研修に

臨んでいる状態であるといえる。

筆者は、互恵的な学び合いが生まれたときの具体的な姿をイメージしていた。それは、教員同士が、学年部や教職経験にとらわれず、授業や子ども、お互いの教育観について対話する姿が自然に見られるようになることである。B小学校の中に、そうした営みが起きることに貢献したいと願っていた。

3 アクションリサーチの構想

筆者は、B小学校に「互恵的な学び合い」が生まれるまでには、いくつかの段階があると考えていた。そのために、まず筆者ができることは、B小学校の個々の教員に丁寧にかかわり、信頼関係を結ぶことだった。

そこで「能動的に聴く」ことを意識して行い続けた。「能動的に聴く」とは、五感を使って相手の真意を見取ろうとし、見取ったことを返すことである。さらに返した後の反応も聴き、行動を起こすことの繰り返しであると筆者は定義した（図1）。

こうしたかかわりを丁寧に続けることで、筆者とB小学校教員の間に、授業を自然に見せ合えるような信頼関係が生まれ、それが、次第に全体にも広まっていくことを期待していた。加えて、筆者が研修推進の中核になる教員たちの支えになることで、授業公開の日常化という次の段階につながることも願っていた。

筆者が、授業公開にこだわったのは、事後の対話に、教員たちの教育観が表れると考えていたからだ。つまり、自主的な授業公開と、その後の対話が、

「互恵的な学び合い」につながると考えていた。ただ単に、授業後に感想を述べ合っただけでは、学び合いの質は高まらない。さらに、どんな授業からも学ぼうという意識が薄れると、授業公開することに意義を見出せない教員が生まれがちになると筆者は考えていた。

そこで筆者は、「共感的な授業分析」をすることを意識した。「共感的な授業分析」とは、特に授業の事実について、能動的に聴くことである。つまり、授業の事実から授業者の思いや願い、教育観を見取り、授業者に返していくのである。それは、授業者の手立てや授業の雰囲気よさを闇雲に褒めることではない。授業の事実に基づいた、授業者が、納得できる授業分析を意味している。

こうした授業者に寄り添った分析を筆者が率先して行うことで、共感的な授業分析と、授業公開が、B小学校全体にも自然に広がり、それが「互恵的な学び合い」を創るための一助になると考えていた。

4 アクションリサーチの実際

(1) 概要

4月から始まったアクションリサーチは、4つの流れにまとめることができる（図2）。まず1つ目は、4月から、B小学校の個々の教職員にこまめにかかわることを続けてきたことだ。筆者は「能動的に聴く」ことで見取ったことを、相手に返すだけでなく、他の教員にも地道につなげたり、広げたりしてきた。またそれは、直接的なかかわりはもちろん、意図して間接的にかかわったこともあった。こうしたかかわりが、B小学校の教職員と筆者の信頼関係を構築し、学年研修への参加や授業参観、さらに筆者の授業公開につながった。巡り巡って、筆者が直接かかわらないところでも、学年の枠を超えた教員同士の学び合いを生むことにも貢献できたと捉えている。研修主任のC教諭（40代女性）は、4月から様々なクラスで授業を参観し、事後、共感的な授業分析を軸に対話したり、職員室で、授業について頻繁に学び合ったりした筆者の活動が、気付かぬうちにB小教員によい

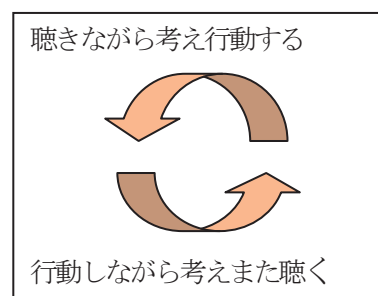


図1 能動的に聴く（筆者作成）

影響を与えていたのではないかと語った。

2つ目は、4月から6月まで主に参加した6年部との学び合いである。6年生各クラスの授業は、B小学校が目指す「聴いて考えてつなげる授業」へ向かって、挑戦を積み重ねてきたことが分かる質の高いものだった。D校長（50代男性）の言葉を借りれば、教員たちの「憧れの授業」であった。加えて、6年部の教員同士が授業を公開し合う土壌もできあがっていた。筆者は、このよさをB小学校全体に波及できないかと模索した。その過程で、6年生全クラスで、筆者が社会科の授業を公開したり、E教諭（30代男性）のクラスを中心に、授業を参観し、事後の学び合いにも参加したりした。その授業後、学び方のよさを子どもたちに伝えるという活動も、6年部の教員に請われて行った。

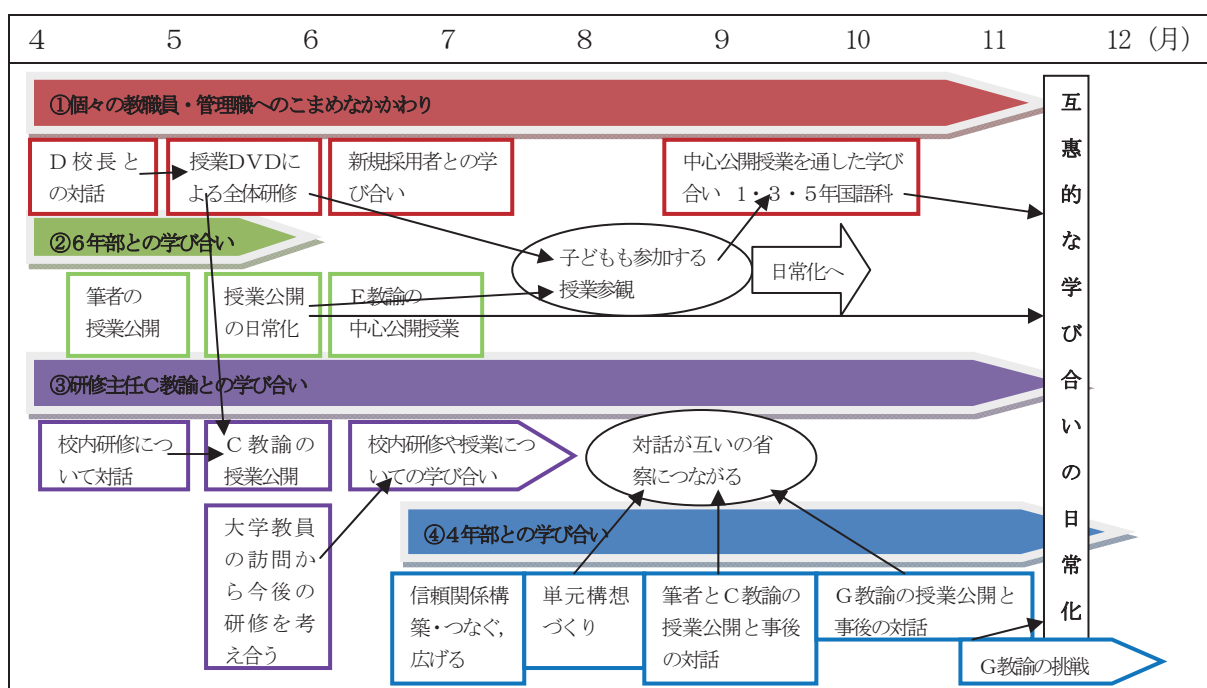


図2 4つの主な学び合いの流れ（筆者作成）

3つ目は、研修主任のC教諭との学び合いである。C教諭とは、1年を通して、様々な形で学び合った。4月、まず、授業や子どもに関する会話のやりとりが始まった。それが、5月20日の大学教員の来校に関して、情報を伝えた筆者のかかわり込みから、学び合いに深まりが生まれ始めた。そして次第に学年や全体研修、授業について相談し合うことに発展していった。それは、改まった場や時間を設定しなくても自然に行われた学び合いだった。8月には、対話がお互いの思いや願いを整理し、新しいアイデアを生むことに気付くこともできた。加えて筆者は、多忙にもかかわらず、学年の枠を超えてかかわったり、D校長のビジョンを全体に広めたりするC教諭の姿から、研修主任の在り方について学ぶことが多かった。

4つ目として、研修主任のC教諭とのやりとりの中で生まれた4年部との学び合いを以下に記す。

(2) 4年部との学び合い

4年部との学び合いは、6月23日から翌年の1月4日まで続いた。教員構成は、12月に社会科で中心公開授業を行うG教諭（20代男性）、学年主任H教諭（50代男性）、研修主任のC教諭、級外教員のI教諭（30代女

性)の4人である。筆者は、G教諭の授業づくりを軸に学年研修に参加した。その中で、筆者自身が13時間の授業を主にC教諭のクラスで行い、公開した。全クラスの授業も参観し、短時間であっても事後の対話を試みた。

6・7月、筆者は、4年部の教員がそれぞれどのような思いや願い、教育観をもっているのか能動的に聴き、見取り、つなげようとした。信頼関係を構築する期間でもあった。7・8月、学年部で社会科の中心公開授業の単元構想づくりを行った。筆者は、G教諭の「真実を見極められる子を育みたい」という子どもへの願いを聴き取り、それを授業中の具体的な子どもの姿で表現できるようにすることを目指してかかわっていた。後日、その時のことをG教諭に尋ねると、「そういうやり方もあるんだ」と、そのまま受け取るしかない状況だったことが分かった。筆者が、自身の授業に関する考えや経験を、無意識のうちに押し過ぎていたのだ。

9月に入り、筆者とC教諭が先行して授業公開を行った。授業日の放課後、主にG教諭、C教諭、筆者の3人で、授業に関して対話を行った。筆者は、事前に自身の授業観を加えた指導案を配付し、事後、自身が迷った所などについて意見を求めた。互恵的な学び合いが起きることを願ったからだ。ただ、まだこの時点では対話に深まりは生まれていなかった。筆者が、子ども理解を深め、担任であるC教諭の子どもたちへの願いを十分把握し、それを生かした授業を行えば、自ずと学び合いの質が深まることに後から気付いた。

9月末、筆者の授業で、子どもの真意を捉え間違え、筆者自身が混乱することがあった。その日の対話以降、G教諭の言葉に自身の教育観が表れ始めた。筆者の子どもの真意の捉え違いや、中堅教員といえども、事後、素直に教えるを請う姿勢が、G教諭に安心感を生み、対等な学び合いを芽生えさせたと考えた。

10月からは、G教諭自身が授業を公開し始める。筆者は、事後の学び合いが自然にできるように、授業直後の共感的な声掛け、手紙によるきっかけづくり、放課後の対話、という流れで学び合いを試みた。この頃になると、授業を参観し、事後に対話することが当たり前という雰囲気になってきた。筆者自身も、授業参観と事後の対話から、自身の授業観を毎回のように問い直すことができた。

10月中旬、授業後の対話を繰り返す中で、G教諭から「対話をする则自分のやりたいことが整理される」という気付きが出てきた。また、「共感的な授業分析」による対話の効果も表れた。それは、無意識のうちにやってきた手立てを立ち止まって見直したG教諭が、そこから次への課題を発見し、その解決のために主体的な挑戦へとつなげたことだった。

11月初め頃になると、対等な関係での事後研ができるようになってきた。それは、筆者自身が、4年部の教員との授業づくりを、自然と楽しみ始めた時期にも一致する。G教諭と様々な授業観や子ども観を語り合ったり、「こうして欲しい」という依頼を受けたりすることは、「もっと学び合いたい」という気持ちを筆者に抱かせた。

11月末には、授業公開を通して、学年部の枠を超えた学び合いが生まれ始めていた。C教諭だけでなくG教諭も、他学年の教員と、授業を媒介にした学び合いをするようになった。さらに、G教諭は、授業形態を主体的に変えていくことにも挑戦し始めた。

この時期、筆者は、学年主任のH教諭との学び合いの深まりも感じていた。そして、H教諭がG教諭を温かく支え続けていたことにも気付いた。H教諭から「今までクラスをつなげるかかわりをしてもらえてありがたかった」という言葉を筆者がもらったのも同じ時期である。

12月、中心公開授業を終えたG教諭は、「授業の落としどころを言葉にしなくてはだめですね」「やっぱり、授業を見てもらうのはいいですね」という2つの気付きを語った。他者からの押しつけではなく、G教諭の思いや願いを、学年部全体で能動的に聴いてきたからこそ生まれた気付きであると筆者は考えた。

1月初め、1か月ぶりにG教諭と対話した。G教諭が、授業に関して、すでに次の課題を見つけて追究を始めていることと、それを解決するために学年部や教職経験にとらわれないB小学校の同僚との学び合いをさらに進

めていることが、筆者には伝わってきた。

5 「互恵的な学び合い」を生み出すために

アクションリサーチ終了間際の11月後半、B小学校では、至る所で「互恵的な学び合い」が生まれていた。学年部や教職経験に捉われず、授業や子どものこと、それぞれの教育観を語る教員の姿が見られるようになっていた。自主的に授業を公開し合う教員の数も増加した。このような「互恵的な学び合い」を生むヒントについて、筆者が得たものを以下にまとめる。

(1) 「能動的に聴くことのよさ」と活用

筆者は、今回のアクションリサーチで、「互恵的な学び合い」を創ることを目指し「能動的に聴く」ことを常に意識してきた。「能動的に聴く」ことのよさは、聴かれた相手が、自らを振り返って考え、次の行動を主体的に行うようになることだ。研修に引き寄せて考えると、与えられ、始めから計画された研修を受ける受動的なものではなく、自らやってみようとする主体性が生まれ、さらに、個々の教員の主役感が高まるのである。

「能動的に聴く」ことを実際の場合でどのように活用すればよいのか、以下に提案する。

まず1点目は、信頼関係構築のために聴くことである。筆者は、4月から様々な所に、積極的にかかわりをもつことを心掛けた。それは、B小学校の教員と信頼関係を結び、授業の話ができたり、授業を見せてもらえるようになったりするためだった。しかし、単に会話する機会を闇雲に多くするといったやり方ではなかった。例えば、ちょっとした会話や、校内の観察、共に活動することで、教員たちが、どんなことに興味をもっているのか、今、どんなことに力を注いでいるのかを意識的に見取ろうとし、見取ったことを会話のきっかけにしようとしたのである。つまり、相手が聴いて欲しいこと、話したいと思うことを聴こうとした、と言い換えることもできる。そうした意識をもって聴いているうちに、信頼関係を結ぶという狭い枠を超えた学び合いが筆者と相手に起こることが多かった。筆者自身にとって、研修に関してスタンスが異なると感じていた教員から聴くことが、狭くなりがちな視野を広げることにつながることに気付いた。さらに、巡り巡って、研修が活性化する様々なことにつながっていくこともあった。

2点目は、研修推進の中核になりうる教員を支えるために聴くことである。B小学校に「互恵的な学び合い」を創るとき、筆者は、複数の中核となる教員同士のネットワークが必要だと考えていた。具体的には、授業を公開し合うことに肯定的な教員をB小学校の中に見つけ、つなげようとした。「互恵的な学び合い」を創るためには、教員の主体的な授業公開と、授業公開の日常化が必要であり、そのためには、1人の教員が奮闘しても効果は上がらないと考えたからだ。

一方で、聴くと言っておきながら、聴けていないことが多々あった。筆者の都合の良いことのみ聴くということもあった。こうした癖は、多かれ少なかれ誰にでもあることだと考える。それを自覚することが、この課題の解決につながると筆者は考える。

(2) 「共感的な授業分析のよさ」と活用

筆者は、授業公開の際、授業者が「次も公開したい」と思うような共感的な授業分析を目指してきた。それが授業公開の日常化につながり、互恵的な学び合いを生むと考えていたからだ。

「共感的な授業分析」は、単なる馴れ合いの分析ではない。授業の1つ1つの事実に対して焦点を当てる分析である。加えて授業者の思いや願いを能動的に聴いたことを相手に返すのである。つまり、分析する側の力の向

上も自ずと必要になってくるのである。

「共感的な授業分析」を行う第一の理由は、授業者が、安心して授業を公開し、授業後の学び合いに参加できることにある。次の段階として、参観者から分析を聴いた授業者が、「認めてくれているけれども、本当にそうなのか」と自身を振り返ることにある。そして、その考えを相手に返すことで、お互いに新しい発見や、授業観の質の高まりが見られることを、筆者は確認した。

前述した4年部での事例の中でも、そうした教育観の磨き合いが多々見られた。またそのことが、G教諭の次の課題への挑戦につながっていったと筆者は捉えている。

一方で、共感的と言いながら、相手にとってはそうでない場合もあった。共感的になることを目的にしてしまい、本当に大切なことが、ぶれてしまうこともあった。今後の課題である。

6 今後の展望

約8か月に及ぶアクションリサーチから、筆者が学んだことをどのように現場に還元するのか、研修主任という立場で、以下に提案する。

(1) 研修主任の立ち位置

在籍校で、筆者は3年間研修主任を経験した。その時の筆者は、研究指定校という背景と、管理職の心強い後ろ盾のもと、筆者自身が前面に出て研修を活性化しようとしてきた。具体的には、筆者が率先して何回も授業を公開したり、全教員が授業を公開するシステムを取り入れたりすることで、研修が活性化する土壌を創ろうとしてきた。しかし、それだけでは、全ての教員が主体的に学び、主役感を抱く研修にはならなかった。

今回、B小学校では、今までの筆者と異なる方法で研修にかかわるという試みができた。筆者が前面に出ない立場の経験は、多くの気づきをもたらした。その一つが、教員同士のつながりを丁寧に創りながら、主体的に研修に参加する教員を増やすことと、そうした教員をつなげていくという方法のよさであった。その中で、研修活性化の中核になる教員の小集団を創り、役割分担をする効果にも気付いた。

実際の現場でも、もちろん研修主任が前面に出ることと、陰から支えることの両方が必要である。学校は、一つとして同じものはない。今回のアクションリサーチで、現状をよく観察し、研修主任が前面に出ることと陰から支えることのバランスをどう取るのか判断することの重要性に気付いた。研修主任が強いリーダーシップを発揮して、前面に出る機会を増やした方がよい学校もあれば、一人一人の教員に丁寧にかかわりながら少しずつ研修の活性化を進めるほうがよい学校もある。1年間を見通して、時期によってそうしたかかわりを変化させることも必要である。このような繊細な調整力を発揮することが研修主任には重要であると考える。

(2) 「能動的に聴く」研修主任の具体像

筆者は、共感的な授業分析の質の向上が大切だと考えてきた。研修主任こそ、その力を高める必要があると信じてきた。しかし、それは、無意識のうちに、全ての子どもに学びを保証するよい授業ではなく、時として見栄えのよい上手い授業を同僚に求めることにもつながっていた。研修主任は、校長のビジョンを理解した上で、自身のビジョンも、もつことが重要である。そして、それを全教員が具体的に描けるように提示することも大事である。しかし、そこにだけに目を向けない配慮が必要である。つまり、今回のように、学年や教職経験の枠を超えて、様々な教員と積極的にかかわり「能動的に聴く」ことで視野を広げ、全ての子どもの学びを保障するという本来の目的を常に見据えておくことが、研修主任には必要であると考える。