

子供の内面を捉え学びの過程に寄り添う資質・能力を培うための 教員研修プログラム「学びあいの場」の開発に関する一考察

柳川 公三子*

Kumiko YANAGAWA

I. まえがき

新学習指導要領で求められる「主体的・対話的で深い学び」の実現について、中央教育審議会答申（2016年12月21日）では、「教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。」とされている。また、奈須（2017）は、学校と教師の「創意工夫に基づく指導方法の不断の見直し」と捉えることとし、「授業研究」によって効果的に成し遂げられるであろうという見解を示している。つまり、「主体的・対話的で深い学び」の実現には授業研究が重要であり、教師が子供の学びの在り方を考え、授業を見直すことが必要である。

他方、佐伯（1997）は、教師を含めこれまでの受験勉強経験者は、What や Why を問わず、How to にばかり関心が向く「やり方」主義の傾向が強いことを指摘している。すなわち、多くの現役教師は、自らの受験勉強の経験を通じ、より多くの知識や技能の獲得に価値を置くようになっており、授業研究においても、そのための指導方法を追究することに主眼が置かれてきたと思われる。また、鹿毛（2007）は、教師には学習の最終的な成果のみに焦点化してしまう「暗黙の評価観」があるが、「問題解決」としての評価という立場では、「結果」だけでなく、むしろ学習や教育の「過程」にこそ注目する必要があると述べている。つまり、教師が結果を重視し、指導方法ばかりに着目することは、教師個人の価値基準で子供を判断することにつながる。それが教師の子供の見方を固定し、子供がどのように問題を解決しようとしているかを見落とし、危険性をはらんでいる。

これに関し鹿毛（2007）は、授業を構想、展開、省察するという一連の専門的な仕事に対して研鑽を積むことが授業研究であり、とりわけ構想や展開を振り返りつつ、次の実践を見通すという省察をその中核に位置付けるべきだと述べている。さらに、授業研究とは基本的には個人的な営為としながらも、省察を教師個人で深めることは自ずと限界があり、複眼的で多面的な検討が求められると述べている。すなわち、授業研究で重要なことは、教師が自身の実践を省察することであるが、教師個人の気付きには限りがあり、自分一人で視点を変え、多角的に見ることは難しい。そのため、教師が同僚と互いを見方を共有し、自身の見方を広げることが必要である。そして自分自身の固定的な見方や傾向に気付いたとき、はじめて子供の目線に立つことが可能となり、多様な見方で考えることができるようになるのである。

そこで筆者は、このような考えのもと、自身が勤務する富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（以下、富附特支）において、教師自身の見方・考え方を豊かにするための教員研修プログラム「学びあいの場」の開発を図ってきている。富附特支では研修開発を通じ、自己の子供の見方が変容したことを実感する教師が多数見られるようになり、子供の思いを大切にしたい授業づくりへの意欲が高まってきている（富山大学人間

* 富山大学大学院人間発達科学研究科／富山大学人間発達科学部附属特別支援学校

発達科学部附属特別支援学校, 2019)。

本論では、子供の学びをより精緻に捉えるためのプログラムの開発について報告し、多様な学校現場で「学びあいの場」を活用できるよう、その応用に向けた課題を整理する。次節「II. 「学びあいの場」の概要」では、「学びあいの場」の理念や、流れ、特徴を、「III. 2019年度における「学びあいの場」の展開の分析および課題の抽出」では、推進プロジェクトや富附特支の教師、外部参加者それぞれの振り返りを分析し、そこから明らかとなった「プログラムの精度向上」に向けた課題や、「学びあいの場」の応用に関する課題を抽出する。

II. 「学びあいの場」の概要

1. 「学びあいの場」の理念

授業実践において子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、教師が子供の学びのどこに注目し、どのように解釈するのか、つまり教師の「見方」が重要であることを先に述べた。これに関し竹村(2018)は、弁証法的統合の概念において見方にはその人の志向性が反映されており、自分一人ではその人の見方しかできない。しかし、複数の見方を重ね合わせることで本当の対象の姿が現れると述べている。また、鹿毛(2017)は子供の学びを見るポイントに、授業の中の「事実の把握」と「自分自身の解釈」を峻別しようとする態度を挙げている。さらに、秋田(2012)は「経験を積むことには、適応的熟達化へと向かい獲得を可能とするだけでなく、喪失していく部分もある。これは新任期が獲得期であり、経験を積むと喪失するのではない。知識や技能の獲得が一つの見方や方法へと制約を与えるという意味で、獲得と喪失は両義的な面を常に併せ持っている」と述べている。すなわち、教師は子供の事実を捉えているつもりで、無意識のうちに自分の解釈を入れて子供を見てしまうことがある。経験豊富であるか故に見えることもあれば、決めつけてしまい気付かなくなることもある。教師が自分の解釈を入れずに子供の事実のみを捉えることで、子供が何を考え、学ぼうとしているのかが見えてくるのである。

そこで「学びあいの場」では授業を公開し、同僚と協同的に子供の学びの過程を捉えていくこととした。同僚は授業を参観し気になる子供の姿について、「子供は、なぜそうしたのか」と子供の内面(思考)を推察し、自分なりの解釈をする。同じ場面の子供の姿を見た場合でも、各教師の経験知や見方の傾向により多様な解釈となり得る。「学びあいの場」では、どの解釈が正しいか結論付けるのではなく、「なぜ、そのように解釈したのか」を聴き合うことを重視している。つまり、同僚教師の解釈の根拠となる子供の言動を詳細に聴くことで、自分が見落としていた子供の言動を知り新たな解釈が生まれること、すなわち教師の見方が豊かになることを期待しているのである。また、「学びあいの場」ではラベルコミュニケーション(澤・三浦・竹村, 2015)とアクティブ・リスニング(佐治・飯長, 1983)の2段階の聴き合いを行っている(II章2節で詳細を説明)。1段階目のラベルコミュニケーションは、授業者以外の同僚教師だけで行うため、公開授業の中で捉えた子供の姿に基づく客観的で複眼的な解釈となる。2段階目のアクティブ・リスニングは授業者との聴き合いであり、必要に応じて前時までの授業における子供の姿や学びの変遷等も根拠としながら、本時の姿についてより多面的な解釈が可能となる。同じ事実に関して段階的に聴き合うことで、より客観的で複眼的に、そして多面的に見方を広げたり深めたりし、見方が豊かになることを意図している。

このように「学びあいの場」では、教師がねらいとすることができたかどうかではなく、「子供は何をして(考えて)いるのか」という視点で、子供の表情や視線、つぶやき、子供同士の関わり等、些細なことにも目を向ける。そして、気になる子供の言動について、「なぜ、子供はそうしたのか」と子供の言動を根拠

としながらその意味や理由を常に考える姿勢が身に付く。また、教師同士が互いの「見方・考え方」を傾聴し、協同的に学び合うことを実体験する中で、互いの解釈に関心を持ち、認め合いながら聴き合うことで同僚性が育まれる。つまり、「学びあいの場」を通じ、子供の主体的な学びを尊重し、個々の学びに寄り添う教師の資質が育まれるのである。結果、教師は子供の思考を汲み取り、子供なりの判断や解決へと誘う姿勢で授業を組み立てるようになる。こうした子供の学びの実態に寄り添う授業づくりが子供の意識の変容につながり、子供の主体的な学びを実現することにつながっていくのである。

2. 「学びあいの場」の流れと特徴

「学びあいの場」の流れは、ステージ1：事前の解説（ブリーフィング¹⁾）、ステージ2：公開授業、ステージ3：振り返り（授業リフレクション）、ステージ4：同僚の学びあい（小グループでラベルコミュニケーション）、ステージ5：授業者との聴き合い（全グループでアクティブ・リスニング）、ステージ6：振り返り（協同学習リフレクション²⁾）で構成されている。なお、ステージ4及びステージ6で授業者は、同僚とは別に振り返りを行う。ステージ4では、授業のビデオを見ながら、改めて客観的に子供の言動や自分自身の働き掛けを振り返り、ステージ6では、プロンプタ³⁾と二人で「学びあいの場」を通じた学びを振り返る機会としている。以下に各ステージの特徴及び目的を述べる。

(1) ステージ1：事前の解説（ブリーフィング）

同僚は公開授業を参観する前に「ブリーフィングシート」と「個別の指導計画（各教科等）」を読む。「ブリーフィングシート」は指導案とは異なり、授業者が抱えている授業への思いをつづり、公開授業の事前に同僚に「見てほしいところ」を伝えるものである。子供達の実態からこの授業をやろうと思った「背景」やどんな力を付けたいのかといった「ねらい」、そのねらいを達成するための工夫、授業者が大切にしていること等が書かれている。さらに、授業者の悩みが書いてあることで、同僚は授業を参観するときの視点を焦点化することができる。「個別の指導計画（各教科等）」には単元の全体計画と目標が書かれており、同僚は、授業者の思いと照らし合わせながら、この授業で子供達にどのような学びの機会が準備されているのか、授業者の意図を捉えた上で授業参観に臨むのである。

(2) ステージ2：公開授業

同僚は「ブリーフィングシート」で汲み取った授業者の思いや願いを念頭に置き、子供の様子を丁寧に観察する。ここでは、子供が試行錯誤している場面や困っている様子を感じた場面など、同僚が気になった場面の子供のつぶやきや表情の変化、友達とのやり取りや働き掛け等の様子を捉え、できるだけ詳細にメモを取る。そのメモにある事実を基に、そのときの子供の思いや考えについて「なぜ、あの時、子供は〇〇したのだろうか？」と推察していく。それが後の重要な手掛かりとなる。

(3) ラベルコミュニケーション（ステージ4）に向けての準備

同僚は授業を参観後、後に行う「ラベルコミュニケーション」（詳細はステージ4に後述）に向け、ラベルを書いて準備する。

ラベルは一人につき、「言動ラベル」を1枚と「解釈ラベル」を1枚の2枚を書くこととしている。いずれのラベルも公開授業を参観しながら取った参観メモを基に、気になった場面の子供の姿とその解釈を二枚に分けて書く。ここで重要なことが、「言動ラベル」には、ありのままの子供の姿として、つぶやきや行動、視線、子供同士の関わりなどをそのまま記入すること、「解釈ラベル」には、「あの時、子供が〇〇したのは、～だからではないだろうか」と、子供の言動からその時の子供の思いや考えを推察した教師の解釈を記入することである。

さらにこの二つを分けて書くということも、子供を観察するうえで、とても重要な意味を持つ。教師は普段から子供の様子を見る際、直感的に自分の解釈を入れてしまっていることが多い。特に授業者自身は、授業のねらいを達成することを念頭において子供を観察するため、できたかどうかに関わる解釈を入れてしまいがちである。他方、解釈を入れずに事実だけを注目することにより、初めて子供の目線に立ち、「なぜ子供はそうしたのか」と考え始めることができる。例えば「子供は答えが分からなくて黙っていた。」という表現について考えてみる。「子供は黙っていた」は事実であるが、「答えが分からなくて」の部分は教師の解釈である。黙っていた理由が、分からないためかあるいは別の理由があったからなのか、これを別の視点から多角的に捉えることが子供の内面を見る力を豊かにすることにつながる。しかし、一旦「分からなくて」と捉えてしまうと、そこから視点を切り替え、別の見方をすることは困難である。子供の言動をそのまま事実として分けて捉えることで「子供はなぜ『黙っていた』ののだろうか」、「何を考えていたののだろうか」と問い始めることができる。もしかしたら「答えは分かったのに緊張して声が出なかったのかもしれない」、「鉛筆を取って何か書こうとしていたのかもしれない」、「分かったのに友達を見たら自分の答えと違っていて自信がなくなったのかもしれない」など、それぞれの教師が見た子供の事実から、いろいろな解釈ができるようになるのである。

(4) ステージ3：振り返り（授業リフレクション）

ここからが授業研究のワークショップである。ワークショップの冒頭に授業者の振り返り「授業リフレクション」を全員で聴く。授業者は授業を終え、自分が気になっている子供の場面、あるいは自分が見落としした場面等について、同僚に聴いてみたいことを簡潔に語る。このとき、授業者の思いはブリーフィングシートに表現された内容と同様の場合もあれば、授業を行って変化している場合もある。同僚はこのリフレクションを、次のラベルコミュニケーションの際に参考にするのである。

(5) ステージ4：同僚の学びあい（小グループのラベルコミュニケーション）

「学びあいの場」の中核である「聴き合い」は、「富附特支型ラベルコミュニケーション」（富山大学附属特別支援学校、2017）（以下、ラベルコミュニケーション）という手法を用いている。先に「ラベルコミュニケーション（ステージ4）に向けての準備」の中で、授業を参観した同僚が「言動ラベル」と「解釈ラベル」を書いて持ち寄ること、またこれを2枚のラベルに書き分けていることの意味について述べたが、その他にも複数の意義がある。たとえば、3～4名の小グループで行うため、全員が十分に聴き合いに参加することができる。授業を参観した同僚は一人ずつ自分の書いた「言動ラベル」と「解釈ラベル」を読み上げ説明する。「なぜ、この場面のこの子供の姿が気になったのか」、「この子供は、もしかしたら〇〇と考えていたのではないかと、なぜなら、あのとき～とつぶやいていたから」など、自分が言動ラベルにその場面を取り上げた理由や、その子供の言動をどのように解釈したか、それはどうしてかという根拠などについて聴き合い、互いの見方・考え方について広げ、深めることができる。また、あらかじめ自分の考えをラベルに書き、そのラベルを用いて話し合うことにより、年齢や経験年数、得意分野に関係なく、自分が見て思ったことを等しく発言することができる。さらに、同僚教師は、授業の中で捉えた複数の気になる子供の言動の中からたった一つの言動を選びラベルに記す。「なぜ、子供はこのような言動をしたのか」という解釈についても、あくまで自分の解釈としてラベルに記し「聴き合い」の場に挙げる。自分で一つの言動を選び、自分なりの解釈を言語化し、同僚と対等な立場で話し合うことは、同僚教師の「学びあいの場」への主体的な参加であり、同僚教師自身が主体的に学ぶことにつながる。このように、教師自身が主体的に学び合い、見方を広げることは、子供たちの主体的な学びを実現することにつながるため重要である。なお、聴き合いの中で新たな事実や解釈が出てきた場合は「追加ラベル」に追記し、各自が捉えた子供の事実を詳細に聴き合

い、確認しながら子供の思いや考えを探る。グループの同僚が、自分がラベルに取り上げていなかった場面を取り上げた場合、自分の授業参観メモに書き取った事実と同僚から聴き取った事実を合わせ、自分なりの解釈をする。それを聴いた同僚がさらに新たな見方に気が付き、再度グループで聴き合い重ね合わせていく。このようなグループでの聴き合いを通じ、徐々にグループ内で子供の気になる言動と解釈が絞り込まれる。一つにまとまらない場合もあるが、無理に一つにまとめる必要はなく、グループ内で考えられた見方として併記しておく。そして、各グループで話題になったことが分かりやすいようラベル毎に「タイトル」を付け整理する。「タイトル」は、子供を主語とした疑問形式で「なぜ〇〇さんは～したのだろうか?」と書く。後に行う「アクティブ・リスニング」で、子供の言動から子供の思いや考えをどう解釈するか、授業者を含め全員で更に聴き合うためである。各グループの教師がどのように子供の学びに迫ろうとしたのか、授業者や他のグループの同僚に伝えるため、グループの聴き合いにより整理されたラベルを「図解」として写真撮影して印刷し、次のステージ「アクティブ・リスニング」に持ち寄る。ラベルコミュニケーションでの取組は、教師が互いの見方を尊重しながら気になる子供の姿に基づいて見方を広げることにつながる意義深いものである。

(6) ステージ5：授業者との聴き合い（全グループでアクティブ・リスニング）

「アクティブ・リスニング」は、授業者を含め全ての教師が一堂に会し、聴き合いを行う。授業者は、一方的に「助言」を受けるのではなく、同僚の解釈を聴き、自分自身の解釈を述べる。プロンプタは、教師の学びを促進する役割を担う。各グループの「図解」を基に、「アクティブ・リスニング」で取り上げる話題（ラベル）の順番やつながり等を素早く見当を付け進行する。同僚が気になった場面を取り上げ、子供の姿とその解釈を代表者から報告してもらい、必要に応じ確認や掘り下げ等を行いながら整理していく。授業者はそれを聴き、授業中の新たな子供の姿に気が付き、自分はどのように捉えていたのか再考する。それは、子供の学びのあり方（実態）をより詳細に捉えることであり、子供をより深く理解することである。このプロセスこそが、教師自身の子供の見方に関する深い学びとなる。また、授業者は代表者（同僚）の問いかけに対し自分なりの解釈を話す。その中には、前時までの子供の学習の様子や日常生活で見られる姿を踏まえた上で話をすることがある。これが同僚にとって新たな子供の実態を知る機会となり、「子供の見方」を広げることに繋がっていく。授業者と同僚は、双方向でコミュニケーションを取りながら、多角的、多層的にそれぞれが子供の実態を捉え直し学び合うのである。

(7) ステージ6：振り返り（協同学習リフレクション）

再度、「ラベルコミュニケーション」を行った同僚教師の小グループに戻り、「アクティブ・リスニング」の聴き合いを通じて得た自分自身の気づきを言語化する。今度は各同僚がその日の「学びあいの場」における自身の学びを総合的に振り返り、整理するのである。それを相互に聴き合うことは、さらなる気づきや見方・考え方の広がりにつながる。「協同学習リフレクション」は、授業者のみならず全ての教師にとって有意義な研修の機会となるための「鍵」となる役割を担うものである。

このとき授業者は、プロンプタと一緒に「学びあいの場」で得た気づきや学びを振り返る。プロンプタとの対話を通じ言語化することで自身の気づきや学びを整理し、次時の授業構想の手掛かりを見出すのである。

以上、「学びあいの場」は、教師自身が「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブラーニング」を実体験するものであり、これからの新しい教育を担っていく上で意義深いものである。また、「学びあいの場」は、教師が互いに「聴き合う」ことを中核としながら、教師の「子供の内面を見る」資質・能力を培うことができる。その意味でこれからの新しい教育に対応し得る有用性の高い教員研修プログラムである。

III. 2019年度における「学びあいの場」の展開の分析および課題の抽出

「学びあいの場」の推進は、2016年度の実施開始当初から継続し、校長を中心とする「学びあいの場」推進プロジェクト（以下、プロジェクト）が担ってきた。2019年度も、プロジェクトを立ち上げ年間8回の「学びあいの場」を実施し、全ての教師が公開授業を行った。プロジェクトメンバー、富附特支の教師、外部参加者がそれぞれの立場で「学びあいの場」での気づきや学びについて「振り返り」を行った。これらの「振り返り」に基づいた「学びあいの場」プログラムの開発と応用の可能性に関する多角的な視点での分析および課題の抽出について以下に示す。

1. 推進プロジェクトの振り返りを基にした分析および課題の抽出

推進プロジェクトは、「学びあいの場」終了毎にラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングの様子の振り返りを行ってきた。その振り返りを基に以下(1)～(6)の観点で分析し、プログラムの精度向上に向け課題を抽出する。

(1) 「ラベルの書き方」について

全ての「図解」を確認し、言動ラベルには授業中の子供の言動、解釈ラベルにはその言動に基づいた子供の学びの過程の解釈が書かれていることが明らかになった。

(2) 「聴き合う」様子について

ラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングでは、まず子供の言動や教師の働き掛け、友達の関わりなど解釈の手掛かりとなる事実を紹介し、それをどのように解釈したかを述べたうえで聴き合いを深めていたことが、ほぼ毎回報告された。また、自分と異なる子供の言動が書かれたラベルがあった場合、授業観察メモを見返し、その場面の子供の言動を振り返る様子や互いの解釈を傾聴し、尊重し合う様子が確認できた。さらに、「和気あいあいとした楽しい雰囲気での聴き合いが進められた」という報告がなされた。富附特支の教師には子供の立場に立って授業を参観する姿勢や、同僚同士が尊重し合いながらも主体的に子供のことを「聴き合う」姿勢が定着してきていることが明らかとなった。

(3) 「タイトルの付け方」について

ラベルの「タイトル」は、アクティブ・リスニングでの「聴き合い」の方向性や深まりを左右する重要なものである。子供の言動をどう解釈したか聴き合うことから逸れないよう、「ステージ4」の説明で先述したように「なぜ〇〇さんは～したのだろうか？」と子供を主語とした疑問形式の「タイトル」を付けることを共通理解し取り組んできた。しかしながら、第1回「学びあいの場」の振り返りでは「〇〇さん（子供）は、どうやったら～に気付けるのだろうか」という「タイトル」が見られた。これは子供を主語とした疑問形式で書かれているが、教師の支援方法を問う内容になっている。これでは聴き合う内容が支援方法のあり方を問うものとなってしまう、「子供の内面を見る」ことから遠ざかってしまう可能性がある。この振り返りを受け、全ての教師を対象に「全体振り返り研修会」を行い、「タイトル」を付ける意味や付け方について再確認した。また、第1回「学びあいの場」のラベルコミュニケーションを行った小グループで、自分たちのグループが付けた「タイトル」を見直す機会を設けた。自分たちの付けた「タイトル」が支援方法に焦点化していたことに気づき、改めて子供の言動についてどのように解釈するかを聴く「タイトル」に訂正したグループが見られた。さらに、各グループの「タイトル」の見直しで気付いたことを全体で共有し、「タイトル」の意味付けを強化した。その結果、第2回目以降、全ての図解の「タイトル」が子供の姿をどのように解釈したのか、つまり子供の学びの過程をどのように捉えたのかを聴くものとなった。プロジェクトチーム

から指摘されるのではなく、自分たちで見直し、気付き、訂正できたことが、「タイトル」を付けることの意味を理解することにつながったと考えられる。

(4) 「授業づくりの聴き合い」について

「授業づくりの聴き合い」は、授業者が授業への思いやその根拠となる子供の捉えについてチームティーチングや学部の同僚と聴き合う時間のことであり、2019年度から導入した新たな取組である。当初は、「授業づくりの聴き合い」を通じ、「学びあいの場」で提示している「ブリーフィングシート」及び「個別の指導計画（各教科等）」（以下、「聴き合い資料」）がより精緻な内容となり、その結果「学びあいの場」での聴き合いがより授業のねらいに迫り、かつ子供の学びについて多角的に掘り下げながら聴き合うものになることを目指していた。しかしながら、授業や子供のことについての手掛かりとなる「聴き合い資料」がない状態で「授業づくりの聴き合い」を行ったところ、授業者と同僚の間で共有する情報が乏しく、聴き合いがうまく機能しなかった。同僚は過去に同様の単元を扱った指導経験を語るが多くなってしまい、授業者は多数のアドバイスに迷いがちになった。一方、授業者が事前に作成した「聴き合い資料」が提示された場合や、学部の同僚が事前に授業を参観した場合があり、授業者の思いや子供の捉えを共有しながら「授業づくりの聴き合い」が行われたことがあった。その場合、授業者、同僚共に具体的な子供の言動を挙げながら話題を共有することが可能であった。同僚は「聴き合い資料」を手掛かりとし、授業者のやろうとしている授業の目的に沿って「聴き合い」を深め、授業者は「自分が何をしたいのか」を言語化しながら整理、発見する様子が見られた。つまり、機能的な「授業づくりの聴き合い」を実現するためには、授業者が子供の実態をどのように捉え、どのような児童観や指導観を持っているのか共有したうえで「授業づくりの聴き合い」を行うことが大切である。そのために「聴き合い資料」を準備しておくことや、学部の教師が事前に授業を参観しておくことが重要であることが明らかとなった。

(5) 新任プロンプタの様子について

プロンプタは、アクティブ・リスニングでの聴き合いを掘り下げ、参加者の学びを舵取りする重要な役割である。そのため、2018年度までは「学びあいの場」推進プロジェクトのメンバーがプロンプタを担ってきた。他方、プロンプタの役割を明確化することは、「学びあいの場」を広く発信し、多様な学校や教師へ応用するために重要である。プロンプタの役割について「聴き合い」の流れを創るポイントや、参加者の学びを掘り下げるポイント等を整理していくことが必要である。そこで新たに6名の教師がプロンプタを体験し、その様子をプロジェクトで振り返った。アクティブ・リスニングの進め方を中心に、話題の取り上げ方、深まり具合、展開状況等について探究した。「ラベル毎に聴き合いをしたため、時間が不足し、全てのラベルについて聴き合うことができなかった。時間配分が難しかった。」、「どのラベルからスタートしようか迷った。」、「聴きあいを深めるにはどうしたらよいか。」などの振り返りが聞かれた。これらについて、「アクティブ・リスニングを開始する前に少し時間を取り、各グループの図解に目を通してはどうか。」、「同類の内容のラベルは続けて報告してもらい、そのあと授業者の解釈を聴くようにしてはどうか。」、「たくさん取り上げられている場面のラベルからスタートしてみてもどうか。」、「ブリーフィングシートや事前の聴き合いで、授業者がどんなことについて聴いてみたいと思っていたのか、授業者の思いを共有しておくことが重要ではないか。」など、プロジェクトメンバーそれぞれの経験を基に様々な対応策が出された。プロンプタの働き掛けに関し、一つ一つの授業に応じた多様な問いの立て方や掘り下げ方があるため、マニュアル化すべきではないと考える。しかし、「学びあいの場」を広く普及するためには、プロンプタの役割を整理し明確化することは意義あることである。なお、初めてプロンプタ役を担当する際は、アクティブ・リスニングの話題の切り口や時間配分、深め方等について、戸惑いや不安を感じることもあるが、3～4回程

度、プロンプタの実践と振り返りを重ねることで、ポイントをつかんでいく様子が見られており、実体験を通じた実践と省察の往還が効果的であると考えられる。

(6) その他について

ラベルコミュニケーションで、「公開授業で子供が物を操作しながら思考している様子を見ようとしたがよく見えなかったため、なぜ子供がそうしたのか推察することが難しかった。」という発言があったことが報告された。机上で二等辺三角形と正三角形、それらの条件を満たさない三角形の小さなカードを用いて仲間集めをしている場面で、どのように分類しているか参観者の同僚教師が詳細に見ようとしたが、カードが小さいため子供がどのように分類したか見えにくかったのである。この場面では、カードがどのように分類されたかが子供の思考を解釈するための判断材料として重要であり、「学びあいの場」プログラムの精度を上げるために重大な問題である。これについて、プロジェクトでは、「子供の手元を捉えるカメラを配置し、後で振り返ることができるようにしてはどうか。」「大勢の参観者がいる場合、別室にモニター会場を設け、そこで子供の手元を映してはどうか。」等の対策案が出された。

子供の言動を捉えようとする際、手元の細かい操作が見えにくいことが問題として話題に挙がるようになったことは、子供の様子をよく見よう、子供の思いや考えを解釈しようとする姿勢が教師に身に付いていることの証である。子供の学びの過程をより精緻に捉えられるよう「学びあいの場」プログラムの精度をさらに向上することが必要であり、ICT 機器の活用などの環境整備の工夫が課題となる。

2. 富附特支の教師の振り返りを基にした分析および課題の抽出

年度末に全体研修会を設け、全ての教師（合計約 25 人）が 3～4 人の小グループに別れて「学びあいの場」での各自の気づきや学びについて振り返った。それを A3 用紙に視覚化し、グループごとに報告、全体で共有した。その報告内容を「子供の見方に関する気づき」、「授業に向かう姿勢」、「学びあいを深めるうえでの課題」の三つに大別、整理した（Table 1）。

Table 1 より、富附特支の教師には、子供の見方に関して多くの気づきがあり、子供の見方が変容したことで授業づくりに対する意識や姿勢にも変容が見られることが明らかである。一方、「学びあい」を深めるうえでの課題として、授業参観における環境面に関するものが挙がっている。「学びあいの場」の公開授業の際、対象児童生徒以外の児童生徒に対しても同時に各学部で授業を行っている。そのため、公開授業を参観する教師は学部でローテーションを組んで数分間ずつ公開授業の参観を中断し、各学部の授業を行っている。ラベルコミュニケーションは、小・中・高の三つの学部が混合の縦割りの小グループで行っており、そのメンバーが公開授業の参観を中断した場面が分散した場合、聴き合いを深めようにも同じ場面を参観していないため子供の様子が分からず、深められないというものである。また、公開授業の活動内容や教材、座席配置等の状態によって、子供の学びの過程を詳細に観察しにくい場合があり、解釈が難しかったということである。これらのことから、教師らに子供の言動をよく観察し、そこから子供が何をどのように学ぼうとしているのかを見取ろうとする意識が高まってきていることが明らかである。故に今後、「学びあいの場」プログラムの精度向上に向け、子供の見方を広げ、子供の学びをより正確に捉えられるよう、授業参観のローテーションの組み方や子供の手元を見え易くするための環境設定の工夫が課題であるといえる。これに関し、授業参観の時間の確保と対象児以外の児童生徒の学習の保障、あるいは対象児が多数になった場合の授業観察のあり方など、小・中学校や高等学校等で「学びあいの場」を応用する際の留意点となると考えられる。

Table1 小グループによる「学びあいの場」の振り返りの整理

子供の見方に関する気付き	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の捉えと他の先生の捉えが同じだったり違ったりした。 ・ いろいろな意見や考え方が聞けて楽しかった。 ・ 子供の内面を考えることの大切さを再確認した。 ・ 教師の求める正解にたどり着かなくても子供たちの姿から学びを感じられた。 ・ 授業中でできてなかったと思っていたことが参観者の話を聞くことでできていたこともあった。 ・ 他の先生の解釈を聞いて生徒に対しての理解が深まった。 ・ 生徒の仕草を気にとめて観察し何を考えているか見るようになった。 ・ いろいろな見方、考え方の選択肢を考えるようになった。
教師の授業に向かう姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・ 狙いへの思いが強く「こうしなければならない」としていた自分に気付くことができた。 ・ 以前よりやり方を見直すことが増えた。生徒にすぐ声を掛けるのではなく、しばらく様子を見るようになった。 ・ 授業づくりも、授業中にも子供主体にして考えるようになった。 ・ 授業で子供が考える場面を意識して設けるようになった。
「学びあい」を深めるうえでの課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ ラベルコミュニケーションで、同じグループで見るところがばらばらだと、解釈を重ね合わせても、推測と言うより予想になってしまい、深まりに欠ける時があった。 ・ 子供の声が小さかったり、書字や物を操作する手元が見えにくかったりして、細かな観察が難しいときがあった。 ・ ラベルコミュニケーションでは深めているが、アクティブ・リスニングでは授業者と十分話せていない。

3. 外部参加者による振り返りを基にした分析および課題の抽出

「学びあいの場」を実際に体験した外部参加者を対象に、以下①～③の項目について自由記述のアンケート調査を実施した。

アンケート調査項目は、①自分自身の子供の見方への気付きについて、②研修のあり方への気付きについて、③勤務校で本研修プログラムの意図することを生かす可能性についての3項目とした。

回答を回収できた小学校教諭8名、中学校教諭12名、特別支援学校教諭8名、合計28名のアンケート結果から筆者が一部抜粋して分類した表を以下に示す（Table 2, Table 3, Table 4）。

Table 2 より、アンケートに答えた外部参加者の多くが、子供の内面、学びの過程を見ることの大切さや、他者視点を取り入れて多角的に見ることの大切さなど、授業観察の視点の重要性を実感していることが明らかになった。

Table 3 より、多くの参加者が子供の姿を詳細に見ることの大切さやそれが子供理解につながることで、子供をよく見て理解を深めることが個に応じた支援や子供主体の授業改善につながることに気付きがあったことが明らかになった。また、「学びあいの場」は、全員が自分の考えを発言する機会があり、経験知に左右されることや余計な気遣いをすることなく授業研究に臨める、子供の見方が多様化され、指導力、資質の向上につながることを実感した参加者が数名いたことが分かった。

Table 4 より、自身の勤務校で「学びあいの場」の意図を生かす可能性について、可能である、必要であると思う一方、子供の人数が多いため焦点化できず、多層的な見方ができないのではないかと学校種の違いによる問題への懸念があった。また、一度体験しただけで勤務校に戻り、「学びあいの場」の意義を伝えることの困難さやプロンプタの役割の重要性とそれを担うことの困難さ、全校で共通理解を図ることの困難さを感じていることが明らかになった。さらに、全校に伝えていくためには、校内での立場も重要であると感じている参加者があることが分かった。

Table2 自分自身の子供の見方への気づきについて

外部参加者アンケートより抜粋	小	中	特支	
子供を見ることの大切さ	<ul style="list-style-type: none"> 子供の内面を見ることが大切だと思った 子供の行動に注目することに意味があると分かった 	3	1	3
他者視点を取り入れる意味、大切さ	<ul style="list-style-type: none"> 他者の視点や見方を加えること、重ねることで多様な視点に気付くことができる 多様な視点からの考察が大切だと思った 自分の見方に客観的になれる 授業をしながら適切に解釈することは難しい 事実と解釈に分けて考えることが大切だと思った 「なぜ~したのか」と考えることが大切だと思った 	3	3	7
内面に基づく手立て	<ul style="list-style-type: none"> 子供の内面を考え、手立てを考えることができた 	1		
自分の見方の気づき	<ul style="list-style-type: none"> 多様な見方や考え方があったと分かった よく見ていなかったことを痛感、反省した 	2		

Table3 研修のあり方への気づきについて

外部参加者アンケートより抜粋	小	中	特支	
研修方法について	<ul style="list-style-type: none"> 子供の人数が少なく、同じ視点の参観者がいたから深まった 行動レベルと解釈を分けて書くことで、様々な解釈が可能となる 	1		1
子供の姿を見る大切さ	<ul style="list-style-type: none"> 子供の姿に目を向けるという大切なことに気付いた 子供の姿に目を向けるから子供の理解が深まる 	3	3	2
子供理解に基づく支援	<ul style="list-style-type: none"> 子供理解が深まり、個に応じた支援を考えられる 子供主体の授業改善ができる 	3	2	1
教師の資質開発	<ul style="list-style-type: none"> 教師の指導力、資質開発に生かすことができる 教師と子供の双方にとってためになる 		2	1
対等な立場での研修参加	<ul style="list-style-type: none"> 全員が意見を発表できる機会があることが良い 経験値の多い少ないなど変な気遣いをしなくてよい 			2

以上から、「学びあいの場」の様子を参観するだけでなく、実際にラベルを書きプログラムを体験したことが、外部参加者の新たな子供の見方の気づきにつながったと考えられる。一方、富附特支の「学びあいの場」の場合と参加者の勤務校の授業研究の場合では、子供の実態や学習集団の規模が異なることや、これまでの授業研究とは視点や目的が異なることなどから、「学びあいの場」の意義について「勤務校で理解が得られるだろうか」という不安につながっていると思われる。これは、学校種を問わず広く学校現場に「学びあいの場」教員研修プログラムを普及するための大きな課題であり、各学校の実態やニーズに応じ、理解推進のための工夫が大切である。また校内での役割に関して、研究主任や学年主任など研究を推進していく立場の教師が「学びあいの場」を体験することができれば、勤務校の教員研修や授業研究に「学びあいの場」の考え方を生かしてもらえ可能性が高まると考えられる。そのための発信についての工夫が必要である。

Table4 外部参加者が自身の勤務校で本研修プログラムを生かす可能性について

外部参加者アンケートより抜粋		小	中	特支
勤務校で取り入れたい	・ 可能、部分的に取り入れたい ・ 事実と解釈に分けて見ることは伝えたい	6	2	7
子供の人数が多い	・ 子供の人数が多く、焦点化が難しい ・ 一部の子供に観察が集中しそう	3	4	/
時間の確保	・ 時間の確保が難しい	/	1	1
意義の理解 ポイント習得	・ アクティブ・リスニングが難しい ・ 進行の練習必要 ・ 共通理解するまでに時間が掛かりそう	2	1	5
発信者の立場	・ 自分の立場で伝えてどれくらい賛同してもらえるか	1	1	/
活用可能性	・ 問題行動のケース会議や特支級の授業研究に応用可	/	1	/

IV. あとがき

本校では、2016年からの取組の中で、徐々に「学びあいの場」の意義が実感されてきており、一人一人の教師の変容のあり方は様々であった。毎年、人事交流で新任教師が加わる中、「学びあいの場」の理念を浸透することは容易ではない。「聴き合い」の内容について、学習参加の様子や態度など意欲面に関するものから、教科や単元のねらいに迫り、子供がどのように概念を形成しようとしているのかに目を向け、その試行錯誤の様子から子供の学びを深く捉えようとするものまで様々である。本研究の中で、富附特支の教師には、ある程度「学びあいの場」の理念が浸透してきていることが分かった。一方、教科や単元の本質に迫る主体的な学びの実現に向け、さらなるプログラムの精度向上に向けた課題も明らかとなった。普段から同僚教師と協同的に子供の学びの様子を聴き合い、子供の実態を丁寧に捉え続けることや、プロンプタの役割を理解することが、子供の内面を捉え学びに寄り添う教師の資質・能力を培うことにつながると言えよう。

今後、「学びあいの場」を広く発信するにあたって、富附特支のやり方をそのまま実践することは難しいことが明らかとなった。発信、普及していく学校の規模や教師の実態、ニーズを捉え、それに対応していくことが重要である。また、研究主任や学年主任など研修の中心となる教師と連携し、協同で推進していくことが必要であることが示唆された。「学びあいの場」の理念を理解し、意義を実感してもらうことが重要であり、富附特支から対象校へ向う、継続的に研修を行うことも視野に入れていかなければならないのではなかろうか。

謝辞

本論文の執筆にあたり、ご指導いただいた富山大学大学院教職実践開発科教授・竹村哲先生には「学びとは何か」「人は何故、何のために学ぶのか」といった「学びあいの場」の根幹から、丁寧に指導いただきました。教師としてはもちろん、人としてどうあるべきか、多くのことを学ばせていただきました。心より敬意を表し深く感謝申し上げます。

富附特支前校長・布村忠弘先生には「学びあいの場」の普及啓発に理解を賜り、様々な示唆をいただきました。副校長・近江ひと美先生には常に一緒になって「学びあいの場」について考え、その理念や意義を模

索するところから支え続けていただきました。「学びあいの場」推進プロジェクトの皆さまには、共にプログラム開発に取り組み、忌憚なく意見交換する中で、支え合い、高め合って参りました。教師として大切な「子供の内面を見る」ことについて、多面的、多角的な視点から多くの気づきが得られたことは、皆さまのご協力の賜と心より深く感謝申し上げます。

最後になりますが、多忙な中前向きに「学びあいの場」に参加し、意欲的に学び合ってきた富附特支の同僚に感謝の意を表します。

註 釈

- 1) ブリーフィング：授業者の授業に対する思いの簡潔な説明のこと。
- 2) 協同学習リフレクション：「学びあいの場」を通じた各同僚教師自身の気づきや学びを、言語化し共有することで、広げ、深め、整理することを目的とする「学びあいの場」の最後のステージ。
- 3) プロンプタ：教師の学びを促進する役割を担う。各グループの代表者や授業者、参観者に、子供の言動や解釈を聴き、整理し、投げ掛け、つなぎ、「アクティブ・リスニング」の聴き合いを深める。

引用文献

- 1) 秋田喜代美 (2012) 学びの心理学：授業をデザインする。左右社, 229.
- 2) 中央教育審議会 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 【概要】. 文部科学省, 2016年12月21日, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf (2020年3月28日閲覧) .
- 3) 鹿毛雅治 (2007) 子供の姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」. 教育出版, 82-92.
- 4) 鹿毛雅治 (2017) 授業研究を創るために. 鹿毛雅治・藤本和久 (編), 授業研究を創る：教師が学びあう学校を実現するために. 教育出版, 6-14.
- 5) 奈須正裕 (2017) 資質・能力と学びのメカニズム. 東洋館出版社, 148.
- 6) 佐伯胖 (1997) 子どもが熱くなるもう一つの教室：塾と予備校の学びの実態. 岩波書房, 130-140.
- 7) 佐治守夫・飯長喜一郎 (1983) ロジャーズクライエント中心療法 [新版], 14.
- 8) 澤聡美・三浦光司・竹村哲 (2015) コミュニケーション能力を向上させるための関わりを重視した創作ダンスのデザインに関する研究. 日本創造学会論文誌, 19, 32-42.
- 9) 竹村哲 (2018) 学校改革の目的と職責. 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校年報 (2017), 1-10.

参考文献

- 1) 藤岡完治 (1998) 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), 成長する教師：教師学への誘い. 金子書房, 227-242.
- 2) 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.
- 3) 竹村哲監修・柳川公三子編集 (2019) 特別支援教育のアクティブ・ラーニング－子供の内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修－. 中央法規出版.
- 4) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 (2020) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校年報 (2019) .