

道徳授業の力量形成に関する事例研究

—公立S小学校の校内研修に着目して—

黒羽正見

群馬大学教育実践研究 別刷

第34号 207～216頁 2017

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

道徳授業の力量形成に関する事例研究

—公立S小学校の校内研修に着目して—

黒羽正見

群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター

A Case Study of the Professional Development in Moral lesson

—Focus on the School In-Service Training in Elementary School—

Masami KUROHA

Center for Cooperative Research and Development on School Education

Faculty of Education, Gunma University

キーワード：暗黙知、力量形成、同僚性、協働性

Keywords : tacit knowledge, Professional Development, collegiality, collaboration

(2016年10月31日受理)

I 問題の所在と本稿の意図

平成30年から31年にかけて小・中学校でスタートする道徳科の授業について、マスコミや教育関係者等の多方面から否定的な見解がなされている。筆者は個人的には学級担任が責任をもって学習指導を展開し、人格の完成を目指すための道徳的諸価値に真正面から取り組んでいく道徳科には異論はない。しかし、その条件として、各学校の個別教師が道徳授業をきちんと指導できることが、まず何よりも優先されるべきであると考えている。

筆者は職業柄、学校を訪問し、小・中・高等学校の校内研修や公開研究発表会等に参加する機会が多い。今年の6月に二日連続して某県の公立小学校2校を訪問した折、両校の新採用5年目の道徳授業研究の有り様のコントラストが鮮明に記憶に残っている。すなわち、同じ資料を用いながらも、展開場面の中心発問から終末までの相互行為が両極端を呈していたのである。それは、資料名「いいち、にいつ、いいち、にいつ」（東京書籍、第3学年、信頼友情）の資料である。主

人公は、運動会で足の遅い〈あいちゃん〉と組んで二人三脚をすることになる。初めは本音として〈あいちゃん〉を嫌がっていた主人公が、練習を積み重ね、運動会本番では一生懸命に走って一位となり、二人の心が通い合ったという話である。

今、両校の授業提案者を仮にA教諭とB教諭とする。A教諭（26歳）は、定石通りに中心発問「何回練習しても上手くならなかったとき、〈ちえ〉は〈あいちゃん〉に対してどんな気持ちになったでしょう」として、〈ちえ〉の心の中を深く探り、〈あいちゃん〉を「批判する気持ち」や「前向きにもっと励ましていこうとする気持ち」など、様々な感じ方を話し合わせ、児童一人一人の考えを明確にした上で、道徳的価値の自覚化、そして教師の説話でまとめた。その結果、資料中の主人公（ちえ）と自分を重ね合わせながら主体性を発揮し、児童同士が思いを繋ぎながら、学級全体が一つになり、課題解決に心を向けた深まりのある授業展開となっていた。

一方B教諭（27歳）は、導入から展開前段までの15分で資料内容の結論を導き、学級全体の内容の共有化

を図った上で、展開後段の20分を資料から全く離れた中心発問「みんなは友達と助け合ったり、励まし合ったりして、がんばったことはありますか。その時どんな気持ちでしたか」と日常体験による話し合いを持ち込み、話し合いの比較の視点を押さえた上で、教師のルール上で話し合わせた。その結果、児童たちは、教師の意図する内容を理解できず、挙手もまばらでねらいからズレた発言が目立ったため、教師主導の問いを繰り返す一問一答型の授業となり、児童は互いの発言に全く気に留める様子もなく、繋がりを欠いた表面的な授業展開となっていた。また他校の校内研修で、「大舞台に立ちたい」という長年の夢を抱いている売れない手品師が、町で出会った見知らぬ少年との約束を果たすために、大舞台に立つチャンスを捨ててまで少年との約束を果たすという資料「手品師」(東京書籍、第5学年、誠実・明朗)の授業展開をみても、各学校の実践者によって道徳的価値の自覚化を図るための中心発問が、「大舞台に立つ夢を捨てて少年との約束を守った手品師をどう思うか」「大舞台のチャンスを捨てて少年の約束を守ろうとした手品師の気持ちを考えよう」「手品師の本当の気持ちは大舞台に立ちたいんでしょう。手品師は嘘つきじゃないの」等と様々であり、道徳的価値の自覚化を図る話し合いの深まりや広がりにも影響を及ぼす傾向が見受けられた。

上述のような授業展開を導く原因を筆者は、道徳授業における行動選択の基盤となる教材観や指導観、道徳観等を規定する教師の暗黙知であると考えている。道徳授業は他の教科授業と異なり、児童一人一人の内面世界に着目した行為であり、究極的には充実した自己観の形成としての自己認識や自己概念の育成を目指している。それゆえ、教師の「教科の論理」での対応は難しく、教師の生き方や全人格を懸けての行為と言える。つまり、授業の技法や手法に還元できぬ教師の人間性が色濃く反映されるのである。したがって、真に道徳授業の力量形成を図るためには、授業実践の基底部にある教師の暗黙知に「省察」に基づく自己理解のメスを入れ、無意識に隠してきた自己に対峙させるような過程を経なければならないと考える。

そこで本稿では、道徳の授業研究後の校内研修における教師集団の具体的様相を明らかにしながら、道徳授業の力量形成を図る校内研修の在り方についての示唆を得たい。

II 先行研究の検討

1 校内研修に関する研究

校内研修とは、個別学校の教師集団が共通の研修課題を設定して、それを組織的・計画的・科学的に解決していく過程を通して、教師個人が資質、力量を形成する機会である⁽¹⁾。すなわち、授業実践を通して学校組織として協働的に取り組む力量を実践的に形成し、教育目標の効果的な達成を図っていくものである。しかし、苛烈な競争主義と過酷さが増す勤務状況の中で、各学校の校内研修は技術的で合理的な学びが優先され、やればやるほど形骸化を余儀なくされている。このような教育状況のもと、筆者は校内研修や学校組織の研究として、ハーグリーブス(Hargreaves, D. H.)の協働性(collaboration)や同僚性(collegiality)の概念に注目したい。今津孝次郎は、わが国は教師の授業実践が基本的に教師集団を通じて展開されている考え方が日常化しているため、教師の協働性の力働的な有り様を学校ごと検討するには教師文化の「形態」に着目すべきであると考えている⁽²⁾。この視点は、教師の仕事が孤立的な職業であるとする伝統的な教職観の中に教師の関係性の重要性を指摘した点で、意義がある。

次に諏訪英広は、学校改善と教師の専門職的発達との関係に着目し、学校改善と教師発達における同僚性の意義を検討している⁽³⁾。とりわけ、リトル(Little, J. W.)の提起した「教師相互の発達を志向した協働的な取り組みに価値を置く同僚間の連携」を意味する概念として同僚性を明確に規定している。諏訪がハーグリーブスの教師文化にまで言及し、教師の同僚性の意味づけとその構築のための手がかりとして、教師間の相互作用にみられる「協働性」と「企てられた同僚性」の二者の峻別に注目した点は価値がある。

さらに油布佐和子は、実際の教師集団がどのような状態にあるか、その説明概念としてハーグリーブスの教師文化類型を用いている⁽⁴⁾。油布が諏訪と同様に教師集団の人間関係の違いから「協働性」と「企てられた同僚性」を検討している点は重要である。

以上の三者の研究から導出できることは、各学校の授業実践に基づく学校組織全体を包括する校内研修の推進には、教師の協働性、同僚性と専門性を培う教師の姿勢が不可欠であるとする見解である。筆者も校内

研修には最終的に学校自身、とりわけ教職員自身が主体となって常にその学校の課題を捉え、解決していくとする内発的な努力の過程が重要であると考えられる。

2 授業研究に関する研究

個別教師の道徳授業の力量形成には、教師の実践に基づく暗黙知が深く関与しているため、文脈性や内的過程に着目する質的研究としての事例研究が重要である。わが国の授業研究の方法論も、「技術的实践」から「反省的实践」へ移行しており、その方向での授業研究を通じての教師の力量形成が必要である⁽⁵⁾。すなわち、授業実践を展開する教師自身の内面世界（認知や信念、内省）にまで踏み込んだ授業研究であり、教師の思考の深部に恒常的に存在し、教師の授業実践を規定している暗黙知に着目する必要がある⁽⁶⁾。

したがって、教師の道徳授業の力量形成に着実に繋がる校内研修の在り方を追求するには、授業という複雑な性格を持った社会的現象を特定の視点に限定して捉えるのではなく、全体として捉える。そして、個別教師の内面世界までも深く理解する方法が不可欠である。また授業研究に取り組む教師は、それぞれ固有な生活史という背景を持ち、価値観・意欲・興味・関心等の諸点においてパーソナリティの異なる生身の人間であるため、教師の何気ない言葉や行動の中に、表面的な意味を越えた独特の感慨や背景的事情が含まれている。そのため、校内研修に取り組んでいる現実場面に頻繁に直接参加して、その場の文脈性に入り込んだ教師の言動を理解しなければ、授業実践に伴う教師の暗黙知や研修状況の質的側面の理解は困難である。さらに、教師の力量形成は、児童の学習意欲や成果の向上に切り結ぶ必要があるため、目の前の児童や自身の授業実践の有り様を厳しく点検し、そこに含まれる問題点を意識化、それらを克服しようとするその教師自身の内面的な思考・感情に支えられてこそ、期待できる⁽⁷⁾。このような意味から、教師の研修は教師相互で研修意欲を高め合い、相互に学び合う同僚性を基盤とした校内研修が不可欠であると考えられる。

以上のような基本認識を踏まえると、教師の授業実践の基底には、教師の教職経験や生活経験を通じて培われた価値・規範、信念、感情等が複合しており、授業計画から評価に至る授業実践の全活動を基礎づけている暗黙知が存在する⁽⁸⁾。またその構成要素として

は、児童観、教材観、指導観等、さらには教職従事者としてのその教師の効力感、自己受容感、自己有用感等も含まれる。したがって、校内研修における教師の授業実践を精細に捉えるには、授業実践についての教師の言明という形で個人的に組織されている「挿話」としての語りに焦点を当てて、具体的な状況文脈に入り込んで、生き生きと記述する必要がある⁽⁹⁾。

III 力量形成を図る校内研修の分析・考察

1 本事例校選定の理由

公立S小学校は、平成28年4月現在、児童数362名の各学年2、3学級で構成されている。教職員は23名で、このうち教科指導に15名の教師が当たっている。S小学校は20年以上に亘り全クラス（20代から50代の教員）の授業を毎年6月に自主的に公開している。毎年、この6月の授業公開に向けて校内研修を推進すると共に、道徳部会を含めた各教科部会の研究主任を中核とした教師集団が児童の学習の質的向上を中心課題におく授業実践の改善に積極的に取り組んでいる。

したがって、筆者自身が15年以上に亘り継続して道徳授業を観察しているS小学校の校内研修は、道徳授業の力量形成を図る教師集団の具体的様相を探り、その力量形成を図る校内研修の在り方の示唆を得る上で最適であると考え、事例調査対象校として選定した。

2 事例調査の目的と方法

本事例調査の目的は、公立S小学校の道徳授業の校内研修における教師集団の具体的様相を分析・考察することを通して、その力量形成を図る校内研修の在り方についての示唆を得ることである。方法としては、平成27年年6月14日より28年8月31日に亘り月1回の割で参与観察（通常午前8時00分から午後6時まで）を行って収集したデータを分析した。なお、授業参観記録や面接記録等に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期すため調査対象教師の承諾を得た上で適宜テープレコーダーに録音し、後で文章に起こした。そして、本事例調査における人名は、個々の教師のプライバシーと事例自体の臨場感への配慮からすべて仮名とした。

3 授業研究の資料及び学習指導案（展開部の略案）

（1）授業者のプロフィール

板橋教諭は1962（昭和43）年生まれの48歳の女性教師である。国立大学の教育学部を卒業後、22歳でM県の公立小学校教員に採用される。教職歴26年目で現在の勤務校が5校目の赴任校である。現在勤務校では5年1組の学級担任、学年主任の他、道徳主任を担当している。赴任してから毎年、授業研究を行い、道徳の授業公開も5回目となる。

（2）授業研究の資料及び学習指導案（展開部の略案）

以下、①の「ねらいとする価値」から③一エの「本時の展開」までの内容は、授業者指導案からの要約である。

①ねらいとする価値

本主題は、第3学年および第4学年の内容項目1—（5）「自分の特徴に気付き、よい所を伸ばす」をねらいとしている。自分のよさに気付いている児童は、安定した気持ちで生活できる。自分のよさは、人から言われて気付いたり、達成感や成就感を味わうことで認識したりするので、周囲の人が過程や成果を認めてほめることが大切である。しかし、自己肯定感が低い児童は、そうした機会が少なかったか、もしくは他人に十分に心を開くことができず、ほめられても素直に受け入れられないと考えられる。自分のよさを一つでも自覚し、自信をもって生活しようとする心情を育てていきたい。

②資料について（資料名 「うめのき村の四人兄弟」出典 東京書籍、第4学年、個性の伸長、2015年）

本資料は、副読本の編集委員会作で、うめのき村の四人兄弟（長男のいちろう太は身体が大きく力持ちで進んでやり遂げる。次男のじろう太は細かいことが大好きで寸分の間違いもなくきちんと仕上げる。三男のさぶろう太はどんな動物とも仲良くできる。四男のしろう太はいつもおっとりしていて、慌てることがない）がそれぞれの持ち味、特徴を生かして嵐を乗り越えるという物語である。一つの目標に向かって一人一人が違う持ち味をそれぞれ生かすことにより、結局協力して物事に対処できるということが分かりやすく描かれている。国語科で学習した金子みすずの詩の最終節「みんなちがってみんないい」をテーマとし、違いの良さについて温かくしつとりと考えを深めることができる

資料となっている。四人兄弟の父親が子どもたちの長所をよく理解していたことで、それぞれが自分のよさを十分発揮できたことに気づき、自己理解・他者理解の大切さについても考えを深めることができる資料である。

③本時の指導

ア ねらい

自分や友達の違いやよさに気付き、それぞれの違いを大切にし、よさを認め合い伸ばそうとする心情を育てる。

イ 資料

場面絵、キーワード用短冊、「ほめあげ大会（友達の良い所探し）」の用紙、心のノート、嵐の効果音、詩「わたしと小鳥とすずと」

ウ 豊かな心を育成する視点

登場人物を理解する手立てとして、4つのグループに分かれて兄弟の役割演技を行う。その際、その他の兄弟の役になったグループは、ほめあげ大会の経験を生かし、兄弟の一人をほめて励ますようにする。掛け合いの中で、認められる喜びや誇りを体感させていきたい。

エ 展開

◎は中心発問、抽出児のM児とS児は普段から行動に自信が持てず、自己肯定感がやや低い児童である。

主な活動と展開	支援の留意点
1 「ほめあげ大会」を振り返る。 ・友達にほめられた感想 ・友達をほめたときの気持ち	・前時の構成的グループエンカウンター「ほめあげ大会」で友達からほめられたことを振り返り、一人一人により所があり皆違うよさを持っていたことを確認する。
2 資料を読む。	・登場人物を絵で示し、黒板にそれぞれのよさを整理して板書していく。
3 役割演技をしながら、兄弟の特徴とその働きや心情を中心に話し合う。	・役割演技に入る前に父親の指示をネガティブに捉えた発問でゆさぶりをかけ、M児やS児らが本音で話せるための雰囲気をつくる。
◎自分は4人兄弟の誰と同じ活躍ができるでしょう。または自分が『ごろう太』だったら、どんな活躍ができるでしょう。	・それぞれの仕事を指示した言葉から、父親が4人の子どもの長所をしっかりつかんでいることに気付かせたい。 ・自分で選んだ4人兄弟の役毎にグループに分かれて話

<p>○お父にほめられた4人はどんな気持ちになったでしょう。</p>	<p>し合い、励ましに答える言葉を考える。 ・児童が心情を語りやすくするために、他の兄弟役は、嵐の中で自分の得意な所を生かし頑張っている兄弟をほめて励まし、それに答えて劇のような形で話すようにする。教師が父親役になり進行役を務める。</p>
<p>4 心のノートを記入する。</p>	<p>・目立たない仕事をした「さぶろう太」や「しろう太」がいなかったらどうなっていたか、一番活躍をした兄弟は誰か等の発問でゆさぶりをかけ、違っていることの良さや違いを生かすことの大切さに対する考えを深めていきたい。 ・父親のように他者をよく理解することが、一人一人の活躍につながることも気付かせたい。 ・前時までを含めた自分を見直し、自信をもって記入できるようにし、よいところが見つかったか挙手などで確認する。 ・他人と比較して優越感や劣等感を抱くのではなく、自分や友達の良さを見つけて大切に伸ばしていこうとする心情が芽生えたか。</p>
<p>5 詩「わたしと小鳥とすずと」を教師が音読する。</p>	<p>・教師の音読を聞き、余韻を持たせて授業を終わりにする。</p>

4 校内研修の具体的様相とその分析・考察

公立S小学校の校内研修は、研究主任が立案し、研究全体会での審議・決定を経て行われている。研究推進委員会は校長、教頭、教務主任、研究主任、各専門研究部長により構成され、その下に低・中・高の各授業研究部とカリキュラム研究部が置かれている。各研究会が校内授業研究を計画・実施している。そして、各研究会との連絡調整を研究推進委員会（主に研究主任）が行っている。校内授業研究会は定期的に設けられている。また、県・市の計画訪問や要請訪問の時にも研究主題に基づく授業研究を行っている。

そこで、校内研修の具体的様相を分析・考察する場面は、紙幅の都合上も考え、授業者の板橋教諭が資料「うめのき村の四兄弟」を範読した後、挿絵を利用しながら内容を確認する場を設ける場面に限定する。具

体的には、本時の指導の③一エの主な活動と展開「3」の話のストーリーを確認する所で、四人兄弟の特性と嵐の際の活動を表す行為を強調した後、価値の類型化を図り、児童一人一人が心の揺らぎを見せて葛藤しながら、自分を見つめ、各自が黒板に四人兄弟の一人にネーム板を貼って役割分担を選んだ直後の教師中心の指導へ転換する場面である。ここに、観察対象を相互関連的に観察した結果、授業者の板橋教諭に対するS小学校教師集団の忌憚のない挿話的語り（暗黙知の絡み）の特徴が整理・集約できるからである。板橋教諭の教師中心の指導転換場面のプロトコルとその行為に対するS小学校教師集団の意見交流の具体的様相は、以下の通りである。

T：Aちょっと、先生、予想外なんですけど。うん、そうですか。お父さんってさ、何を考えて、子供達に命令したの。

C：人の役に立って、その人も得意な仕事。
 （教師、下線Aを繰り返す）

T：これをやりなさいと言ったの。

T：みんなは、これ得意なの。しろう太と同じように得意なの。（うん……と相づちを打ちながら）そうなの、違ったらこちらでもいいんだよ。お友だちにいっぱいメッセージもらったよね。自分で○つけたよね。自分もそう思うし、お友だちもそう思ってくれていた。そこらへんで、何かさ出来ることないかなだよ。無理矢理ここに当てはめなくともいいんだよ。自分のよい所、生かせる仕事。

T：お父は何て言うの。嵐来たことないからね。難しいね。チカちゃんは、こっちに来たんだ。じゃこれから、その役になって頑張って、やってもらいたいと思います。じゃ変えるなら、今のうち。

C：ええ……（一斉、凄い反響が起こる）

T：お父は、本当にみんなにその命令するの。

C：しない。

T：しないでしょう。

T：じゃ、そこらでいいですか。

T：途中で変わったら、変わってもいいけど。

上述のプロトコルでも分かるように、一つの価値へ徹底的に制御する補助発問を連発しているのである。

(1) 教師集団の校内研修の具体的様相

小室：では次にいきます。「自分は四人兄弟の誰と同じ活躍ができるか。」のところで、予想と違う反応がでたときの対応について考えを述べて下さい。

藤咲：①しろろ太が一番多かったのが意外だったんですよね。

板橋：②自信がなかった。地味な仕事内容を選んだんだなと思って、あれずいぶん違ったなと思った。

小泉：③板橋先生は地味だって指導案にも書いてるけど、私は地味じゃないと思う。しろろ太がいなければ、この働きはなかったわけで、子どもはそこらに食いついちゃう。仕事は確かににぎりめしを作るとか、身体を拭くとかだけど、子どもは嵐を察知したというところに目をつけると思う。そうするとそんなに地味ではないのかなと思う。最初に4人の個性を確認したときにも、しろろ太が頑張っているというのが出てきていたから、もう少し、しろろ太について突き詰めておくべきだったのかな。

赤崎：④自分だったら誰かなって黒板に自分の写真を貼ったときに、なんでしろろ太なのって何人かに聞いてみてもよかったのかなと思う。

板橋：⑤あのとき、実は貼りながらぶつぶつ言っていた。「できない、おれはできないよ。」とか。

小泉：⑥それをみんなに伝えた方が……

板橋：⑦あ、みんなに言った方がいいのね。私がかつてしまったので、自信がないんだなと思って。

小泉：⑧それは、みんなで共有しないとダメだよ。

赤崎：⑨先生とその子だけの話にしないで、みんなで考えていくことが大事だと思うので。あの後、しろろ太から動いた子がいたので、「なんで動いたの」とか聞いた方がよかった。

板橋：それは言ったよね。あれ？

藤咲：⑩先生が「それでいいの。お父はこの仕事を本当にあなたにさせる」って言ったら、子どもたちは移動し始めた。

赤崎：その時に、もっと聞いてあげると、いろいろしろろ太について出てきたのかなと思う。

板橋：言ったつもりだった。

小泉：多分、板橋先生の中では、「そうだ、お前はその仕事だ」って思って、その通り移動したから、言ったつもりになっちゃったんだと思う。自分のほめ

あげカードを見て、「本当にそんなこと書いてあるの」みたいに半強制的に動かされたような感じがした。「最初しろろ太だったのに、なんでいちろろ太に動いたの？」って意図的に指名して聞くべきだったかな。はっきりみんなにわかるようにね。

小室：自由に発言して下さい。指名はしませんから。

藤咲：⑪安田さんは、「〇〇さんは、こういう所があるから〇〇のほうがいいんじゃないかな。」と言ってたけど、言われた本人は首をかしげていた。ほめあげ大会のときに「うれしかったけど、自分が思っていたのとは違うのがあって意外だった。でも、そういうふうにみんなに見てもらえるように、自分が納得できるように頑張る。」という気持ちがあったから友達に言われて移動したんだと思う。そんなふうな友達に言われて移動した子もいたんだと思う。そのときに、移動した理由を聞けば、「友達に認めてもらっていたからだ」ってみんなも気づいたんじゃないかな。中には、考えもせずにみんなが動いたから移動した子もいたんじゃないかな。

小泉：⑫役割演技の時に、演技した後、2～3人は「うん？」っていう子がいたよね。その中で、大ちゃんときは、「〇〇ちゃんはいちろろ太だよ。だって力持ちだもん。」って言われてそのままだったんだけど、〇〇のときには、「しろろ太ではないよ。じろろ太だよ。」「さぶろう太だよ。」と二つ出た。そのときに「え、私、じろろ太じゃないよ。そんなに器用じゃないもん。」ってつぶやいた。彼女の中では、「私はさぶろう太だったのかな。」っていう気持ちはちょっと感じられた。そのへんをもっとみんなで話し合ってみて、「〇〇は、なんでさぶろう太なの。じろろ太だよ。」とか、「〇〇は、じろろ太じゃちょっとまずいよ。」とか、もう少しみんなで考えてもよかったかな。するとワークシートに書き込むときに、もっとすんなりできたんじゃないかな。嵐の時の仕事を見つけることはなかなか難しい。

(2) 校内研修の分析・考察

① 同僚性の追求

板橋教師は、児童たちに四人兄弟の中から自由に役割演技したい人を選択させ、黒板にネーム板を貼らせ

た。その結果、授業プロトコルの板橋教師の言葉Aの「ちょっと、先生、予想外なんですけど。うん、そうですか。お父さんってさ、何を考えて、子供達に命令したの。」からも理解できるように、大部分の児童が四男のしろう太を選択したのである。板橋教師は児童たちの予想外の反応に驚き、当初の授業構想「グループ毎の役割演技」の活動に支障が出てきたことで焦りを感じたのである。研究協議では藤咲教師にズバリ「①」と指摘され、板橋教師は語り②の「地味な仕事のところを選んだなと思って、あれ、ずいぶん違ったなと思った」と素直な思いを語っている。この時点で、教師の論理と子どもの論理に「ずれ」が生じている。この「ずれ」を生かすか、黙殺するかに教師の力量形成の分かれ目がある。

板橋教師は丁寧に資料を読み聞かせ、挿絵を織り交ぜて、「これでもか」というように入念に資料内容をつかませていた上での児童たちの自己決定であり、本音である。研究協議における小泉教師の語り「③」でも分かる通り、嵐の中で仕事をした経験知のない児童たちは、嵐という極限状況の中で、「とっさに思いつく『自分に今できること』は何だろう」と真剣に自身に問いかけたに違いない。そして、4年生として「素直に自分の心に向き合ったから、今できること」は、しろう太と同じように「にぎりめしを作る」「身体を拭く」という身近な行動に思いを重ねたのだと推察できる。板橋教師は「地味な仕事である」と捉えたが、小泉教師は「私は地味じゃないと思う。しろう太がいなければ、この働きはなかったわけで、子どもはそのところにくいついちゃった。……(中略)。もう少し、しろう太について突き詰めておくべきだったのかな」と指摘している。また赤崎教師も、語り④で「自分だったら誰かになって黒板に自分の写真を貼ったときに、何でしろう太なのって何人かに聞いてみてもよかったのかなと思う」と述べている。

二人の率直な意見を聞いた板橋教師も、児童の学びの文脈を再び丁寧に辿りながら、語り⑤の「あのとき、実は貼りながらぶつぶつ言っていた。『できない、おれはできないよ。』とか」と語っているように、児童のつぶやきを丁寧に聞き届けることの大切さに気付いたと思われる。それを聞いた小泉教師は、すかさず「⑥」と語り、活動の方向性に言及している。難しい選択の中で、S小学校の素直な子どもたちだからこそその本音

であるように思われる。

そして、もう児童たちはネーム板を貼り終え、価値の類型化を行った時点で、中心価値に迫っていたのである。だから、語り③と④の小泉・赤崎両教師の見解は、「児童たちが学び合いを通して自分の考えを深め・広げる」活動という点で、非常に重要な指摘であると考える。この点を児童たちに切り返すことで、他の兄弟にネーム板を貼った児童や同じしろう太にネーム板を貼った児童の道徳的価値の自己検討・自己吟味を促し、選択した理由を考え自分を見つめ直させる機会となったと考えられる。

②忌憚のない学び合い

板橋教師は、⑦の語りで「あ、みんなに言った方がいいのね。私に分かってしまったので、自信がないんだなと思って。」と述べ、子どもの自信がない有り様を価値観のゆらぎ（子どもが本音で自分と対峙している状態）と捉えることができていない。その板橋教師の児童理解の甘さを見透かしたかのように、小泉教師が即座に語り⑧で「それをみんなで共有しないとダメだよ」と語気を強めて厳しく指摘している。

そして赤崎教師も、語り⑨で「先生とその子だけの話にしないで、みんなで考えていくことが大事だと思うので」と述べ、「道徳的価値の自覚化」に不可欠な児童一人一人の思いを大切に話し合い活動の重要性を強調している。さらに藤咲教師までも「⑩」と語り、子どもの思いを無視した指導に奔った板橋教師の決定的な証拠を突きつけている。つまり、児童に念を押すかのような板橋教師の意図的・誘導的な語り⑩の「それでいいの。お父はこの仕事を本当にあなたにさせる」の間によって、児童中心の授業から教師主導型の価値の押しつけの授業へと転換していった結果について、板橋教師を温かくも厳しく問い質しているのである。

しかし、児童たちは一生懸命に板橋教師の「指示・説明型(機関銃型)」の授業についてきていた。ここに、板橋教師の日頃の学級経営を通じた教師と児童との温かい教育的関係の構築が看取できる。

また、今後の授業展開の見通しとして、役割演技を四人兄弟+アルファー（ごろう太）で児童たちに生き生きと演じさせたいという板橋教師の意図も看取できた。そして藤咲・小泉両教師の指摘「⑪と⑫」から理解できるように、本時のねらいは板橋教師が資料内容を丁寧に児童たちと辿った後のネーム板による価値

の類型化をした時、すでに中心価値に迫り、本音のゆらぎも起こしており、同時に役割演技でも児童たちは捉えていたと推察できる。

この「⑪と⑫」の指摘からも明らかなように、学び合いに十分な時間を保障し、学びを深めることを通して自分自身を見つめ直さなければならないのに、板橋教師は無理に見栄えのする役割演技を指導することに固執してしまったのである。教師主導の見栄えのする授業実践への執着心がある限り、授業の力量形成に直結しないことを教師集団は個々の視点から板橋教師に忌憚なく意見を述べていたと推察できる。

(3) 板橋教師の挿話的語りの分析・考察

筆者は、校内研修後の自己の振り返りについて、どのような思いを抱いているのかを直に板橋教師に尋ねてみると、穏やかな口調で次のように語ってくれた。

お恥ずかしいことですが、この年になって授業に対する厳しさが薄れてきたように思います。子どものためと言いながら、知らず知らずのうちに自分のための指導しやすいレールに乗せた授業になっていたようです。若い先生方にお手本をみせる歳なのに、自分があんなに指導されて情けないです。でも、素直に有り難いです。話し合いをした後は、いつも自然と清々しい気持ちになれるんです。負け惜しみで言ってるんじゃないですよ。小泉先生の「それはみんなで共有しないとダメだよ」の言葉は、本当にボディブローで効きました。小泉先生も、授業となると俄然と厳しい目になって容赦なくなります。この歳になって、私も小泉先生に少しでも近づけたらいいなと思ってます。でも、このS小学校の先生方は、本当に自分に妥協しない温かい先生ばかりなんです。甘えている自分分かります。

授業という具体的場面での厳しい批評は、年齢に関係なく、板橋教師に貴重な学習経験を積ませている。同僚の小泉先生の厳しい姿勢を「素直に有り難いです。本当にボディブローで効きました」と語っている。板橋教師は、小泉教師の授業研究に対する厳しい姿勢に価値を見出し、謙虚な姿勢で振り返っている有り様が窺える。そして、教育活動に対する小泉教師の誠実さも感得している。

また板橋教師は、日々の授業実践に取り組む態度や学習集団としての厳しい相互批評や教育活動を通して同僚教師たちからの人格的触発に、S小学校組織の一員としての喜びを実感している。そして、最後の板橋教師の「小泉先生も、授業となると俄然と厳しい目

になって容赦なくなります。この歳になって、私も小泉先生に少しでも近づけたらいいなと思ってます。」という語りに、自分の未熟さを受容する謙虚さと同時に、教師としての生き方の重要な指針を学び取ろうとする真摯な態度が窺える。

(4) 総合的考察

公立S小学校の授業研究、そしてその後の校内研修に取り組んでいる教師集団は、各々が決して一人の殻に閉じこもることなく、互いの実践をあからさまにし、たとえ自身の実践が批判され、反発を感じる場合でも、その葛藤を否定的というよりも、むしろ肯定的に受容する謙虚さを持っている。すなわち、教師集団において個々の教師が「意味ある他者」(significant others)として認識されている。そして、教師集団は互いに心を開いて協力しながら授業実践を検討・吟味する過程で、教師同士の忌憚のない議論を活発に行っていた。このような事実から、個々の教師が自身の殻に閉じこもることなく、互いの価値観をさらけ出すことを通じて、学校や教師を更新する「同僚性」を育み、そしてその同僚性を基盤に協働性を追求していると考える。

IV 結語

本稿は公立S小学校の道徳授業研究後の校内研修事例を取り上げ、個々の教師が語る「挿話」を記述し、その意味を反省的に再解釈することを通して、道徳授業の力量形成を図る校内研修の内実を明らかにした。その結果、S小学校の教師集団が同僚性を追求している状態が明らかになった。そして、「互いの考えを率直に交流し合えてこそ、互いの飛躍につながり、より深い信頼関係がつくれる」等のS小学校特有の組織文化らしき存在も窺えた。このような考え方の共有は、S小学校の教師集団が教育目標の効果的な達成を目指して、日々の授業実践の厳しいまでの検討・吟味を通して同僚性を育み、その同僚性を基盤に緊密な協働性を長年に亘り追求してきたゆえ可能になったと思われる。以上のような特性を踏まえて、個別学校が道徳授業の力量形成を図っていくための校内研修の在り方の示唆として、次の4点を指摘したい。

第一に個別教師は、同僚教師の価値を洞察し、自覚させ、実現させるためのリーダーシップを発揮するこ

とで、自己効力感や自己有用感を内包する「同僚性」を、教育目標を効果的に達成するための「協働性」へ高める必要がある。すなわち、管理職や研究主任はもちろんのこと、S小学校の小泉・赤崎・藤咲教師に代表されるように、教職員全員が互いに同僚教師の価値や人間としての存在価値を認め合っこそ、その価値が最大の効果を発揮し、児童の確かな変容を導く協働性の追求を可能とする。

第二に個別教師は、校内研修の組織が教師相互の意思・感情を明確に伝え合う対話によって創造されることを認識する必要がある。すなわち、S小学校の教師集団のように、実践の背後に隠れて、暗黙のルールとして授業実践の合理化（自分の都合のいい考えに引き寄せること）を促進する暗黙知を見える化することである。具体的には、子どものために自身の力量を高める授業研究であることを共通理解した上で、子どもの学びの事実に基づく対話によって暗黙知を表出させ、その存在を知覚させ、自明視していた授業実践の意味・内容が独り善がりであることを気付かせてこそ、教師の力量形成が図られる。

第三に個別教師には、同僚性と協働性の調和から生み出される心理的結びつきの強い安心感、温かさ、充実感などが実感できるような居心地の良い学校組織の存在が必要である。すなわち、S小学校のように、教師集団が決して一人の殻に閉じこもることなく、互いの実践をあからさまにし、たとえ自身の実践が批判され、反発を感じる場合でも、その葛藤を否定的というよりも、むしろ肯定的に受容する謙虚さを持っていることである。そのためには、個別教師が個々の専門性を生かしつつ、やり甲斐と張りをもって、主体的にかかわり合うための自律性を発揮する場をつくってこそ、活発なコミュニケーションによる情報交流を促される。

第四に個別教師には、自分のパーソナリティを柔軟にするために自己を冷静に認識・理解するための自己洞察や自己省察の営みが必要である。すなわち、S小学校の板橋教師のように、校内研修における同僚から自分に注がれる「まなざし」を敏感に受け止め、その意味を洞察・解釈して誠実に振り返ることによって、授業実践に対する謙虚の感覚や柔らかな思考が可能となる。

最後に、このような独自の解釈は、観察者にとっ

て都合のいい論理、短期間の観察、表出した行動の表象とその解釈の立場からは得られない。これは、被観察者である個々の教師との長期間に亘って行動を共にする中で、彼等の見方を受容し、彼等の信頼を得たからこそ、獲得できたものと考ええる。

ただ、本稿で検討したのは、一つの学校の教師集団の校内研修であり、ここで得られた結果がそのまま日本の教師集団全体に当てはまるとは考えていない。しかしながら、このようなデータの集積は、制度分析や統計資料と補完的に用いることで、課題の本質的理解が図られるものと考ええる。

引用・参考文献

- (1) 中留武昭『校内研修を創る』エイデル研究所、1984、p.4.
- (2) 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996、p.186.
- (3) 諏訪英弘「教師間の『同僚性』に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第1部(教育学)第44号、1995、pp.213-220.
- (4) 油布佐和子「教師集団の解体と再編」『教師の現在・教職の未来—明日の教師像を模索する—』教育出版、1999、pp.52-70.
- (5) 佐藤学「授業という世界」、稲垣忠彦・佐藤学編『子どもと教育』授業研究入門』岩波書店、1996、pp.85-139.
- (6) 佐藤学他「教師の実践的思考様式に関する研究(1)」『東京大学教育学部紀要』第30号、1990、pp.177-198. 吉崎静夫『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師(子どもの発達と教育)』金子書房、1997、pp.34-41.
- (7) 伊津野朋弘『子どもが生きる学校の創造』教育開発研究所、1993、pp.291-295.
- (8) Clandinin, D. J., Classroom Practice : Teacher Images in Action, Falmer Press, 1986, Clark, C. & Peterson., Teacher Thought Process, In M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, 1986, pp.255-296.
- (9) Pajares, M., "Teacher Beliefs and Educational Research : Cleaning up a messy construct," Review of Educational Research, 1992, Vol.62, No.3, pp.307-332.
- (10) マイケル・ポランニー著・高橋勇夫訳『暗黙知の元』ちくま学芸文庫、2003.
- (11) 奥井智之「ルーティン」、見田宗介・田中義久編『社会学事典』弘文堂、1988.
- (12) 黒羽正見「学校教育における『教師の信念』研究の意義に関する事例研究」『富山大学教育学部研究論集』第8号、2005、pp.15-22.
- (13) E. V. ピュリアス& J. D. ヤング著・都留春夫訳『教師—その役割の多面性—』文教書院、1970.

- (14) 梶田叡一『意識としての自己』金子書房、1998、2003.
- (15) 遠藤功『見える化—強い企業をつくる「見える化」仕組み—』東洋経済新報社、2005.
- (16) 堀井啓幸・黒羽正見『教師の学び合いが生まれる校内研修』教育開発研究所、2005.
- (17) 川島みどり・杉野元子『看護カンファレンス』医学書院、
- (18) 稲垣応顕・黒羽正見他編『学際型現代学校教育概論』金子書房、2011.
- (19) 黒羽正見「特集学校を『学習する組織』へ」、『月刊悠』ぎょうせい、2011、pp.16-19.
- (20) ルソー（今野雄一訳）『エミール』岩波書店、1962.

(くろは まさみ)