

授業を媒介とした「教師の成長」と「組織の成長」の支援

大阪教育大学 臼井 智美

1. 授業研究を通じた「教師の成長」への関心

本稿の目的は、教師の力量形成の観点から「臨床的」学校経営学研究の可能性を検討することである。具体的には、「授業」を媒介として「教師の成長」と「組織の成長」をともに促すような学校経営学研究者の支援の役割を検討する。

教師の力量形成を支援する「臨床的」研究の代表は授業研究であろう。授業研究は授業改善を主たる目的としつつ、近年では、教師の授業力量の形成をより重視するようになってきている¹。「教育方法学の授業研究は、教師—研究者コミュニティのなかで行われる。報酬は、生徒たちの成長と教師と研究者たちの成長である」²と述べられているように、授業研究を通じて、実践者である教師自身が成長することはもちろんのこと、そこに関わる研究者も「当事者」として成長が期待される存在と位置づけられている。しかしながら、「授業研究がよりよい授業の創造に貢献するのではなく、限定的な目標に向けたルーティンワークになってしまい、子どもたちの学習にも教師の成長にも寄与しないという問題」³を抱える傾向にあることも指摘されてきた。

授業の改善に貢献できる研究者の関わり方が模索される中、「学びの共同体」や「反省的実践家」という概念の登場によって、授業研究への研究者の関わり方は大きく変化してきたという。研究者は、「個々の授業に対してコメントをしたりプロンプターをつとめたりするだけでは不十分となってきた。その学校をとりまく地域独自の問題や、その学校の教師集団に固有の成長と課題を考察の条件に入れながら、ある特定の授業についてコメントすることになる」⁴という。つまり、授業研究の分野においては、「研究者の役割は、対等なメンバーとして継続的に参加して学校づくりに関わる者へと変化しつつある」⁵という。

従来、一教師の授業改善やそれによる教師の成長を主たる関心としていた教育方法学を中心とした授業研究も、近年では授業改善を通じた組織の成長を論じ始めている。しかしながら、「教師の成長」を通じて「組織の成長」をも捉えようとする試みは、必ずしも成功しているわけではない。「授業研究は教師の実践的知識と技能の発達に寄与するという前提と、それによって学校が組織的に変化するという前提が置かれている。しかし、この前提そのものは実践をして経験的に感じている人は多いが、その変化のメカニズムは実は明確にはされていない」⁶と指摘されるように、授業研究を通じて教師個人が成長する姿を、実践記録や実践の振り返り討議の結果として事例的に説明することはできても、組織が成長したり変化したりする姿を説明する理論的な枠組みを開発できてはいない⁷。つまり、授業研究は、一人の教師の授業力量の向上を捉えることはできるが、

教師の授業力量以外の力量の向上（例えば、他の教師に働きかける力、協働する力など）や組織の成長や変化については、十分に捉える手段を持ち合わせていない。

一方、同じく教師の力量形成を主要な研究テーマの1つとしてきた学校経営学では、教師は常に組織の中の一員として捉えられ、教師の成長も学校組織や教師集団との関わりの中で検討されることが多い。「教師の成長」や「組織の成長」を説明する理論的枠組の開発には力を注いできた。しかしながら、「授業」そのものの改善に対する関心は相対的に低い。そうであるならば、研究対象として「授業」への関心を広げることで、「授業」を媒介として「教師の成長」が「組織の成長」につながっていくという（教育方法学では十分に説明手段を持たない）部分を説明していくことが、学校経営学にはできるのではないだろうか。

2. 「臨床的」研究が支援してきた教師の力量形成

近年、学校経営学において「臨床的」研究として関心が高まりつつあるのは、学校組織マネジメントや学校組織開発の観点からのコンサルテーションである。学校組織開発への関心から行われた研究においても、学校には授業改善や学習指導に関して支援のニーズがあることが示されており⁸、授業改善の観点からのコンサルテーション研究の必要性が読み取れる。しかしながら、先述のように、「授業」に関する領域に学校経営学はあまり貢献をしてこなかった。学校経営学が「臨床」へ接近するためには、「カリキュラム開発や授業研究などを含み込んだ教育課程経営研究の飛躍的な発展」と「教育経営研究の立場から授業に接近をはかる手法の開発」⁹が求められるという指摘もなされてきたが、「授業」に迫る研究は未だ学校経営学研究においては蓄積がない。

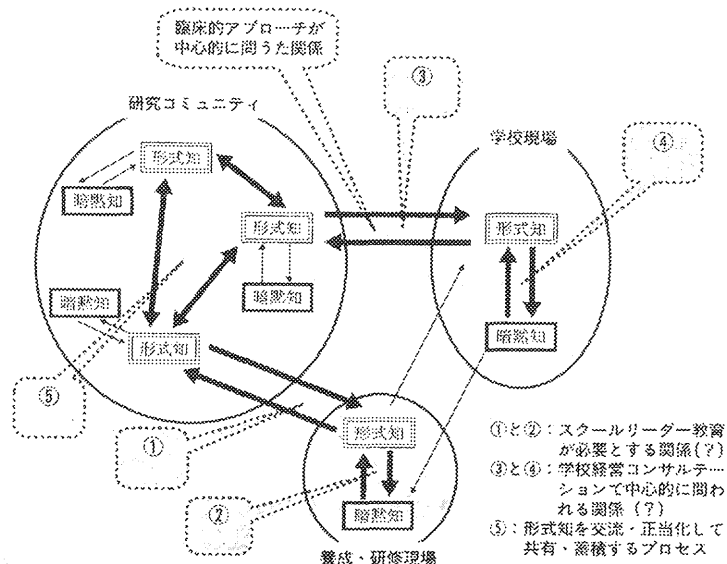


図 研究と実践との関係を捉える視野

浜田博文 (2009) 109頁。

学校経営学研究が行ってきた「臨床的アプローチ」をめぐる議論の大半は、図中の③のあり方に焦点を当てたが、「④のプロセスをいかにして研究者と実践者にとって意味あるものにするのか、の議論が必要だがその点は不十分だった。研究コミュニティから学校現場へ参入する研究者自身の姿勢・構えとそのための関係作りについて関心の共有はできたが、現場において当事者や教育・経営の実践とどう向き合い、そこで互いの知の交流関係をどう形成しながら研究課題を生成し『研究知』として結実させ記述するかについては、未だ曖昧である」¹⁰という。つまり、これから④のプロセスへの関心や、研究者が「教育・経営の実践」と向き合う際の「授業」への関心を高めていくことが期待されているといえよう。

他領域の諸研究では、「臨床的」研究によって教師個人の成長を支援してきた。例えば、教育工学や教育方法学・教科教育学などでは授業づくりの観点から、児童生徒にこういう力を習得させるためには授業にどういう工夫をしたらよいかを検討してきた。そこでは、授業の組み立て方や教材選択によって子どもの反応や変化がどのように表れるかを明らかにすることで、より良い授業づくりができるようになる教師の成長への期待がある。教育心理学や特別支援教育などでは、スクールカウンセラーや特別支援教育に関する専門家らとの協働の観点から、教師の成長を検討してきた。専門家によるカウンセリングやコンサルテーションの支援を受けることで、子どもの捉え方や指導法に変化が見られるようになるという点で、教師の成長を描いてきている。

これらの研究が「臨床的」であるゆえんは、個々の教師の授業改善、指導改善に直接貢献しようとするところにある。しかし、「臨床的」な学校経営学が「授業」を研究対象とするとき、それは他領域と同様に、授業そのものの改善を志向することを意味するわけではない。それは、「教師の成長」を「組織の成長」につなげていくため、「授業」に関する教師間のコミュニケーションの活性化を支援することであると考えられる。「授業」に関するコミュニケーションの活性化が学校改善の1つの大きな促進要因となることは、事例の描写の中で触れられることはあったが¹¹、なぜ「授業」に関するコミュニケーションの活性化が学校改善を導くのか、その因果関係を理論的に説明する試みはなされてこなかった。

筆者は後述の事例に関わる中で、教師間では日々、多種多様なコミュニケーションが行われているが、なかでも教師間の結びつきを最も強くするのは「授業」に関するコミュニケーションではないかという仮説を持つに至った。そこで、このような仮説を持つに至った事例の紹介を通して、「授業」に関するコミュニケーションの活性化を図ることが「教師の成長」をもたらし、それが「組織の成長」につながっていくという可能性について検討する。

3. 「指導体制づくり」のための「授業づくり」の試み

－臨床的アプローチによる日本語指導教室と在籍学級との連携方法の検討－

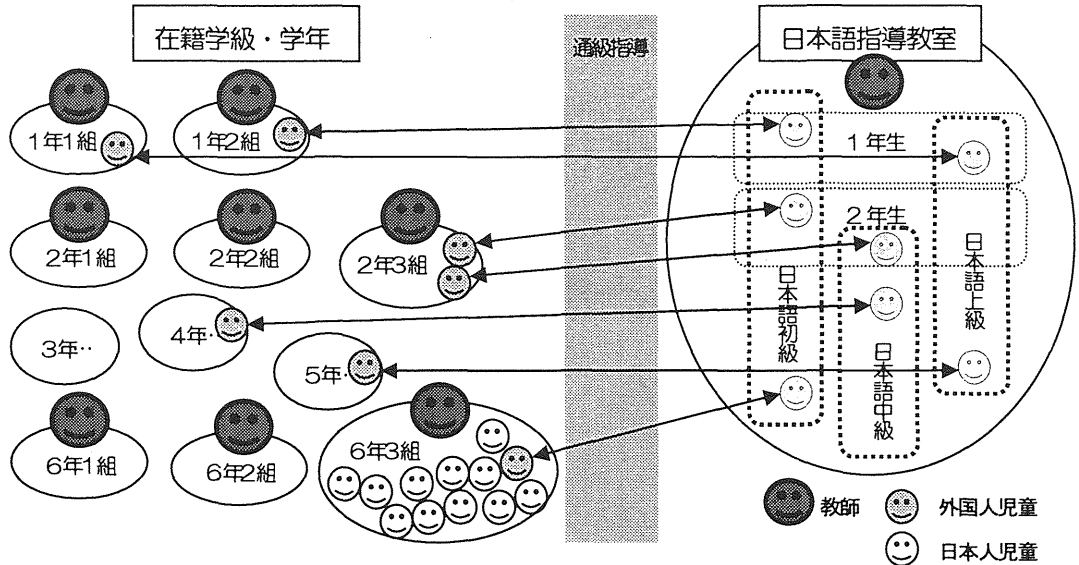
(1) 事例が有する2つの“特殊性”

筆者が「授業」に関するコミュニケーションの観点から「形式知」を導き出すことに関心を抱

くようになったのは、筆者が関わってきた事例の“特殊性”がある。端的に述べると、その“特殊性”とは、1つには研究対象としてあまり関心が向けられてこなかったこと、2つには複雑な指導体制の下で行われる実践であること、である。このような事例に関わることによって、「授業づくり」と「指導体制づくり」を同時に目指すための研究者の役割の重要性を実感してきた。

筆者は日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する小・中学校の授業改善と指導体制づくりを目的として、複数の学校の支援に関わっている。日本語指導が必要な外国人児童生徒の多数在籍校には、日本語指導教室という特別学級が設置されていることが少なくないが、こうした通常学級以外の特別学級の学級経営や授業づくりに関する研究は、学校経営学においてはほとんど行われていない。研究関心の外テーマとなっている。他の研究分野の扱いも同様で、こうしたテーマに対して必ずしも改善に資する研究を蓄積してきたわけではない¹²。いわば研究者の研究関心の間に落ちてきた事例という“特殊性”である。

<図1：外国人児童の指導における在籍学級・学年と日本語指導教室との関係>



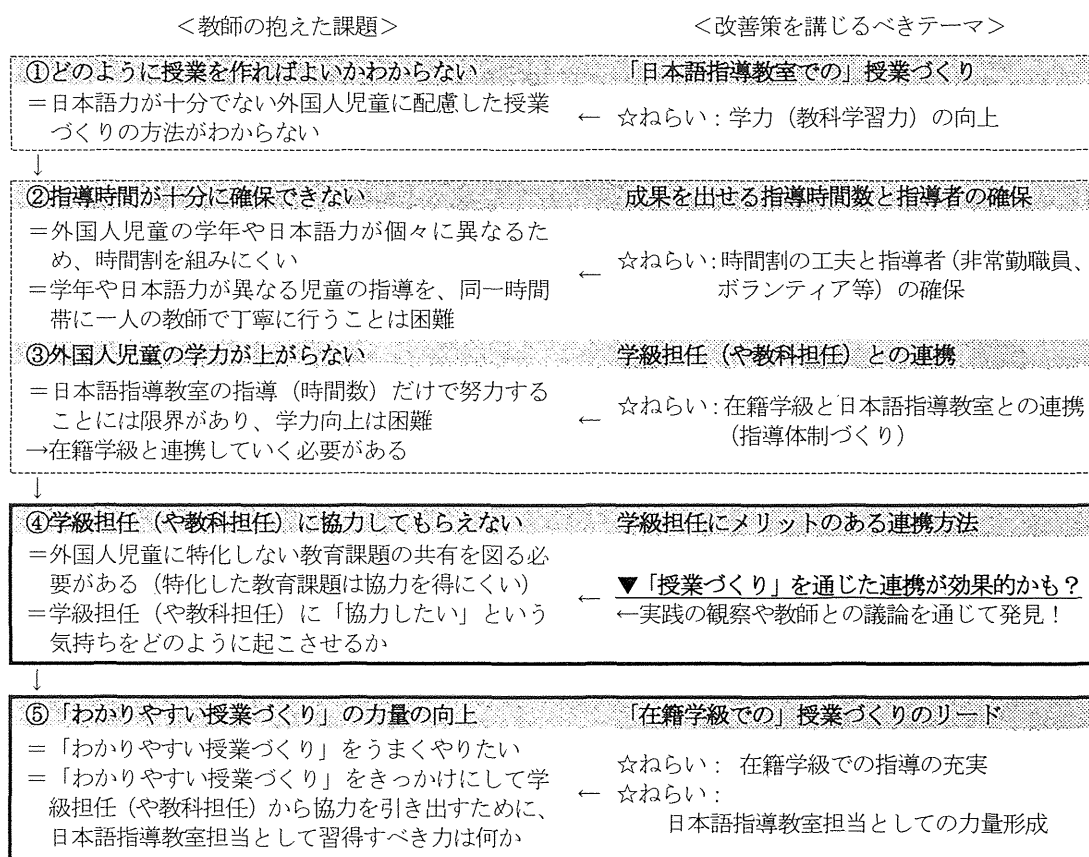
日本語指導が必要な外国人児童生徒の指導は、実に複雑な指導体制の下で行われている。図1（小学校の場合を例示）に示したように、日本語指導教室には、要指導児童がそれぞれの在籍学級・学年から通ってくる（通級指導）。週あたりの指導時間数や時間割は児童によって異なるため、日本語指導教室担当の教師1人に対して、学年や日本語力の異なる児童が毎時間複数名集まる。また、要指導児童は、在籍学級で授業が行われている時間に日本語指導教室に通うため、日本語指導教室で指導を受ける間、在籍学級での授業は受けられない（よって、在籍学級では授業内容は進んでしまう）。要指導児童は、在籍学級と日本語指導教室の両方の指導計画の下に置かれる。日本語指導教室担当の教師は、要指導児童のそれぞれの在籍学級の指導計画を考慮して日本語指

導教室の指導計画を立てる必要がある。しかしながら、実態としては、各在籍学級の担任教師の理解を得ることは容易ではなく、在籍学級の指導計画を踏まえて日本語指導教室の指導計画を立てるには大きなハードルがある。こうした事情ゆえ、日本語指導教室の指導の成果を上げるためには、指導をどうするかを考えるだけでなく、指導を成り立たせる教師間の協力関係をどう作っていくかも同時に考える必要がある。日本語指導教室担当の教師が、自分の授業のことや学級経営だけを考えて行動できないところに、この事例のもう1つの“特殊性”がある。

(2)「授業づくり」を契機に成長の必要性を自覚するようになる教師の姿

このような2つの“特殊性”を有する事例と関わる中で、日本語指導教室担当の教師とともに、彼らが抱える悩みや課題を1つずつ解決していくためにはどうすればよいのか、その方策を考えることが筆者には課せられた。事例に関わる中で、日本語指導教室担当の教師が抱えた課題と、それに対して筆者が改善策を講じるべきと考えたテーマは、時間の経過（実践の進行）とともに変化していった。その概要は図2のとおりである¹³。

<図2：日本語指導教室の授業づくりと学級経営に関する課題の変化>



関わった複数の事例において、最初に、研究者である筆者に期待された役割は、「日本語指導教室でどのように授業を作ればよいかわからない」（課題①）という点に関して、専門的知識を提供することであった。外国人児童生徒教育や日本語指導については、現職教師の多くがその指導法について学習経験がない。そのため、何をどのように指導したらよいのかといった「授業づくり」についての知識は、日本語指導教室の担当になった教師はだれでも共通に必要とする。そうした専門的知識や技術等の提供を行うこの段階は、臨床的アプローチにおける支援としては「専門的知識提供—購入モデル」¹⁴に当てはまるだろう。また、『日本語指導教室での』授業づくり』に続いて、「日本語指導教室の指導時間が十分に確保できない」（課題②）、「外国人児童の学力が上がらない」（課題③）についても、ほぼすべての事例において確認できる課題であり、筆者にはその発生を予想することができる。ただし、要指導児童数や教師・指導者数などが学校によって異なるため、当該校の実態を確認した上で、その学校に適した時間割編成や在籍学級との連携方法の選択肢を提示する必要がある。それゆえ、この段階は、臨床的アプローチにおける支援としては「医者—患者モデル」に該当しよう。以上の2種類の支援は、筆者には見通しをもってできるものであった。しかし、「学級担任との連携」については、筆者がいくつかの助言を行うことで円滑に連携ができるようになる学校もあればそうでない学校もあり、「学級担任に協力してもらえない」（課題④）について、すべての事例校で有効といえる支援策はなかなか見つからなかった。

そのような中、筆者が日本語指導教室担当の教師とともに議論や実践の試行によって発見していったことは、学級担任らは、「自分の授業が良くなる」という実感を持たせた時、日本語指導教室担当の教師の働きかけに応じるようになることである。「子どものため」という抽象的な表現での依頼や説得では、学級担任らには指導の負担増の印象を与えてしまい、協力は得られにくい。そこで、「外国人児童のため」という文脈ではなく、「自分の授業が良くなるため」という文脈に替えて、日本語指導教室担当の教師から、「わかりやすい授業づくり」のコツを学級担任らに発信するようにした。このときに意識したことは、「外国人児童にとってわかりやすい授業を作ることは、日本人児童にとってもわかりやすい授業を作ることになる」という、授業づくりの動機の一般化である。その結果、在籍学級で「わかりやすい授業づくり」を試してみようと思う教師が現れ、日本語指導教室担当の教師との間で、授業に関するコミュニケーションが増加した。そして、実際に試した教師が手応えを感じて、「自分の授業はこんなふうにもうまくいった」と嬉しくて報告することが、他の教師へのコミュニケーションの広がりを生み出していった。こうした様子に接したことで、「自分の授業が良くなる」という実感を伴うとき、教師は他の教師とより強く「授業」に関するコミュニケーションによって自ら結びつこうとするのではないかと考えるようになった。

「わかりやすい授業づくり」のコツの伝達行為を契機として、日本語指導教室担当の教師はやがて、他の教師に「わかりやすい授業」をやってみせたり指導案作成や教材づくりの助言をしたりするために必要な授業力を習得しようと自ら努力するようになる。加えて、「わかりやすい授業

づくり」を通じて他の教師からの協力をより多く引き出していくために、さらに自分にできることはないか、授業力以外に自分に必要な力は何かと、自ら思考し行動するようになる。こうした、「授業づくり」を超えて自らに必要な力の習得に励むようになるという教師の変化(=『在籍学級での』授業づくりのリード)は、筆者が当初、『日本語指導教室での』授業づくり)に関して専門的知識を提供することを期待されたときには想像していなかった「教師の成長」であった。

4. 組織における「授業」に関するコミュニケーションの活性化の支援

教師の力量形成と組織の成長との関係については、校内研修論などでしばしば指摘されてきている。校内研修が教師の力量形成にとって効果的である理由として指摘されているのは、主には次の2点である。1) 校内の同僚教師が同一のテーマについて研究を進めること、2) 勤務校の実態に即したテーマ設定で校内研修を行うことによって結果的に組織の成果が向上すること、である。ここで1) が効果的であることの内実をより深く掘り下げると、そこには、「授業」についてのコミュニケーションが教師間で活発になることも含まれているといえる。

校内研修の抱える問題点の1つとして「個々の教師の問題意識を反映させがたい」ことが指摘されている。「校内研修の企画・運営では、学校としての研究主題、研究テーマを設定せざるを得ないが、それと個々の教師の問題意識が乖離する危険性がそれにつきまとう」¹⁵ことにより、校内研修が「やらされる研修」になってしまうという。であるならば、「やらされる」のではなく「自分のためになる」と教師が受け止められるような要素が、校内研修の中には含まれている必要があるだろう。「自分のためになる」という実感をいかにして教師に与えることができるか。そのことが校内研修の成否を左右するといえる。しかしながら、「自分のためになる」という実感を与えることができるのであれば、教師の力量形成と組織の成長がともに期待できる機会は、校内研修に限定されないともいえる。

本稿で示した事例は、校内研修から出発した「授業」に関するコミュニケーションではない。一人の教師に対して行った「授業づくり」に関する助言が結果的に、教師間の連携の促進や、連携をより強固なものにしようと望む教師自身の成長への努力、といった「組織の成長」に結びついている。そこでは、「授業」に関するコミュニケーションが教師の間をつないでいる。

組織の成立にコミュニケーションが欠かせないことは、バーナードの論を持ち出すまでもないが、組織においてコミュニケーションがいかに重要かを教師に理解してもらえよう働きかけていくこと、そして、組織内のコミュニケーションの様子を診断し改善に向けて支援していくことが、今後、学校経営学の研究者が充実を図っていくべき支援領域であると考えられる。特に、教師にとって最も関心の向くコミュニケーションが「授業」に関するものであるとするなら、「授業」に関するコミュニケーションの活性化を図るような研究者の関わり方を検討していく必要がある。

- ¹ 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版、2004年、17-20頁。
- ² 中野和光「日本の授業の構造と研究の視座」日本教育方法学会編『日本の授業研究<下巻>授業研究の方法と形態』学文社、2009年、8頁。
- ³ 村瀬公胤「授業研究の現在」日本教育学会『教育学研究』第74巻第1号、2007年、41頁。
- ⁴ 村瀬、前掲、45頁。
- ⁵ 同上。
- ⁶ ジーン・ウルフ／秋田喜代美「レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い」『授業の研究教師の学習』明石書店、2008年、26頁。
- ⁷ 安彦は日本の授業研究の特徴として、「かなり『実践的』で『試行錯誤的』な取り組みが多く、研究が終わったあとも、あまり『方法論』上の議論をしない」ことや、「日ごろの授業研究が学校のカリキュラム全体を改善したり、改善に役立つ授業研究として活用されたりしているかといえ、そういう例はまれである」ことを挙げている。授業研究が個別事例を超えて、「理論」として多様な実践に応用できる説得力を持つには至っていないことを批判的に指摘している。安彦忠彦「カリキュラム研究と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究<下巻>授業研究の方法と形態』学文社、2009年、18-19頁。
- ⁸ 水本らは、高等学校への調査結果から、「効果的な学習指導についての知識ニーズと授業改善・学習指導に関する支援ニーズも全般的に高い」ことを明らかにしている。水本徳明他「高等学校の学校経営課題と支援ニーズに関する研究」『筑波大学教育学系論集』33巻、2009年、38頁。
- ⁹ 天笠茂「学校経営研究における臨床的アプローチの可能性」小野由美子他編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房、2004年、36-37頁。
- ¹⁰ 浜田博文「『臨床的アプローチ』の成果と課題—研究知の産出を中心に—」『日本教育経営学会紀要』第51号、2009年、109-110頁。
- ¹¹ 例えば浜田は、自身が関わった事例の学校改善過程を振り返って、その動力となったのが授業に関するコミュニケーションであったことを指摘している。「PTA 広報誌による授業公開の促進、その反響を通じた教員への肯定的評価・期待の提示などは、教職員の授業改善に対する意欲と志向性を高めた。授業への支援活動それ自体が、授業改善を助長したことはいうまでもないが、ここでは『授業公開』の意味が大きかった。教員と親、教員どうし、教員と児童、さらに親どうしという多様な関係の中で、児童、授業、カリキュラムなどをめぐる新たなコミュニケーションを生み出す契機をつくったといえよう」。浜田博文「[研究事例B] ある公立小学校における学校改善過程とその要因に関する研究—約6年間の変容過程分析—」小野由美子他編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房、2004年、65頁。
- ¹² 日本語指導教室で行われる日本語指導に関しては、日本語教育学が指導方法の改善を目的として支援に関わることはある。しかし、2つめの“特殊性”ゆえに、教師が日本語指導教室で行う活動の一部にすぎない日本語指導にのみ専門家の支援が入っても、日本語指導教室の担当となった教師が抱える悩みや課題の多くは改善されない。なお、日本語指導教室担当の教師が抱える悩みや課題の内容の詳細については、拙稿「外国人児童生徒の指導を担当する教員の職能成長過程」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第35巻、2010年、51-72頁を参照。
- ¹³ ここに示した「日本語指導教室の授業づくりと学級経営に関する課題の変化」は、1つの事例校にのみ見られるものではなく、筆者が関わる複数の学校に共通して見られる変化である。こうした変化の詳細な過程の記述は別稿に譲る。なお、こうした共通の変化過程が見られることから、筆者は日本語指導教室設置校の「組織としての成長段階」を判断するための「組織診断票」の開発が可能であると考えている。
- ¹⁴ シャイン (Schein, E. H.) によると、臨床的アプローチにおける支援的関わりには3つのモデ

ルがあるという。曾余田浩史「学校経営研究における臨床的アプローチの構成要件」小野由美子他編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房、2004年、108-111頁。

専門的知識提供-購入モデル	<ul style="list-style-type: none"> ・コンサルタントは現場には入らず、クライアントからの要求に応じて専門的な知識・技術を提供する ・クライアント自身が自分の求めているものを正確に把握している ・コンサルタントが適切な知識・技術を提供できる
医師-患者モデル	<ul style="list-style-type: none"> ・コンサルタントが現場に入って専門的に組織の診断をし、問題解決法を処方する ・クライアントとコンサルタントの関係が、「教える-教えられる」「治療する-治療される」の関係
プロセス・コンサルテーションモデル	<ul style="list-style-type: none"> ・クライアントとコンサルタントが協働で診断し解決法を探求し、コンサルタントの診断と問題解決の技能をクライアントに引き継ぐ ・コンサルタントは解決の答えを教えるのではなく、クライアントが答えを探求するプロセスを支援 ・コンサルタントもクライアントも何が本当に問題であるかをわかっていないので、ともにそれを探求

¹⁵ 木原俊行「教師の職能成長と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子著『学校改善と校内研修の設計』学文社、2010年、60頁。