

校内研究における「仮説－検証」問題

榊原 禎宏

“Hypothesis-Verification” Problem in School Internal Study

Yoshihiro SAKAKIBARA

Accepted June 24, 2013

抄録: 本報告は、①主に小学校・中学校で実施されている校内研究や校内研修のほとんどが、授業研究として取り組まれており、そのうち「仮説－検証」の形式に則っているものが多数見られること、②その用例は科学的文脈で用いられるものと異なって、同義反復的な学校独特のものであり、作文する研修主任を苦しめていること、③これを修正するには、「～すれば、～となる」と授業像の深化・先鋭化を志向するのではなく、また、授業者の認知に無前提に依拠する「振り返り」に留まるものでもなく、授業の自己言及的性格を分析・解体する過程として、授業像の拡幅化・多様化が必要なこと、を述べた。

索引語: 校内研究, 授業研究, 「仮説－検証」, 自己言及, 反省的实践

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the characteristics of the discourse and model of “hypothesis-verification” in a school context, leading to the conclusion in this study that the style lacks basic premises. For a productive internal school study, exploratory rather than exploitative trials should be set up on the one hand, and, on the other, the words examined and reconstructed that stem from events in the teaching-learning activity. At the same time, internal school studies, which are actually only studies concerning lessons, should be replaced with studies relating entirely to activities in the school.

Key Words: internal school study, lesson study, hypothesis-verification, self-reference, reflective practice

1. 問題

学校教職員とくに教員の業務量や多忙に関する指摘¹⁾ やその対応策²⁾ については、枚挙に暇がないが、その背景の一つに、とりわけ義務教育学校で盛んに行われている校内研究（校内研修）が挙げられる。

たとえば、大分県教育センター「校内研究等の実施状況に関する調査」³⁾ では、県内の公立小学校（301校）、中学校（133校）の研究主任に対して悉皆調査（全数回収）を行っているが、「研究主題を

設定し、研究授業等を通じて年度末に研究の成果をまとめること」と定義される校内研究は、すべての小・中学校で実施されている。また、「校内研究の必要性」を4選択肢（「必要である」「どちらかといえば必要である」「どちらかといえば必要でない」「必要でない」）でたずねた項目では、小学校の98%、中学校の92%が「必要である」と回答、「必要でない」はいずれも0%であった⁴⁾。

このように多くの研究主任が、校内研究は必要と捉えているためか、同県での校内研究の年間開催回数は、小学校の91%が16回以上、中学校の83%が11回以上となっており、1回あたりの時間数も、1.5～2.0時間程度が全体の76%（小学校）、1.0～1.5時間程度が70%（中学校）⁵⁾と、少なくない時間が費やされている。これ以外にも、打ち合わせや個人的な準備等の時間を考え合わせると、もし校内研究が行われなければ、教員の負担や多忙の様子も相当に変わることだろう。

では、この校内研究はどのように進められているのだろうか。それは事実上、授業に関する研究と言える。たとえば、札幌市教育センターは「研修主題の特徴として、授業像を全面に打ち出している学校が多いことが挙げられます」⁶⁾と述べており、多くの学校が授業をテーマにしていることがわかる。あるいは福島県教育センターのHP⁷⁾には、「授業改善の日常化を図る校内研修の進め方」が記され、授業改善が校内研修の課題とされている。この他、千葉県総合教育センターや徳島県総合教育センターが発行する冊子⁸⁾にも、校内研究や校内研修は授業研究と読み替えられていることが明らかである⁹⁾。

その一方で興味深いのは、こうした校内研究に教員が嬉々として臨んでいるかといえば、必ずしもそうではないことである。むしろ消極的、忌避的な状況すらうかがわれる。筆者の知る限り、校内研究を中心的に担う役割の研究主任に、進んで就きたい教員は皆無に等しく、校長が白羽の矢を立てるのが大概である。たとえば、教育センターでの研修の合間に校内研究のことをたずねると、「嫌だけれど、やらなければならない」、「終わるとほっとする」、さらには「自分がやる気のないものを、同僚にさあやりましようと言わなければならないのが辛い」といった言葉が教員から返ってきたこともある。著しい例だろうが、校内研究の時間に時間有給休暇を取るといった教員の話すら聞く。

その証左に、たとえば福島県教育センターでは、「教員一人一人の参加意欲が高まらない」、「授業研究がその場だけになりがちで意欲が持続しない」、「授業研究の成果が、普段の授業に生かされていない」¹⁰⁾と問題点が記され、京都府総合教育センターが編集した『校内研修ハンドブック』¹¹⁾にも、「教員の意識を高めるにはどうすればよいですか？」¹²⁾、「授業研究が単発に終わります。継続性をもたせるには？」¹³⁾と想定問答が掲載されている。授業をやりたくて教員になっている者が多いはずにもかかわらず、研究主任に就きたくない、さらには校内研究に時間を費やしたくないとすれば、この状況をいったいどう理解すればよいのだろうか。

ましてや、人的・物的・財的な資源の多くが「あてがい扶持」な各学校にとって、校内研究は自校のテーマにもとづき、特徴ある取り組みのできる、唯一とも言える領域である。学校間の定期的な人事異動、学習指導要領ほか教育課程の内容的・時間的基準の高さ、裁量の極めて限られる学校予算と、いずれも各学校の「自主性・自律性」は画餅に等しい条件の下にある。だからこそ、各学校に委ねられる校内研究は、まさに学校経営として取り組める活動だろう。その校内研究ですら、研究指定校等になれば制約は大きい。にもかかわらず、自分たちのやりたいテーマに則して活動を進められる校内研究に、なぜ教職員とくに教員が意欲的でないように見えるのだろうか。

この問いに対しては従来、大きく二つの提案がなされてきた。その一つは、研究主任のリーダーシップを鼓舞するものである。「校内における研究・研修活動のリーダーであり、その推進役を担う責任者」

14) と位置づけられる研究主任の活躍を求める。「校内研修の充実に資する実践的リーダーシップ」¹⁵⁾ といった説明も、同様の主張と見てよいだろう。

もう一つは、校内研究の際の共通理解や合意形成が重要と述べるものである。ここでは、「校内研修にはいろいろな実施形態があるが、組織的計画的に行われるときほど、それ（組織的計画的な研修であること－引用者）がより多く形成要因となっている」¹⁶⁾ といった報告のほか、「テーマの意義についての共通理解を深めるとともに、テーマ設定に教職員を参加させるプロセス」¹⁷⁾ の確保を強調する論が挙げられる。

これらの主張は久しく以前から、また繰り返し述べられている。それでもなお、教員が成就感の得られる、満足度の高い校内研究へと変わったという報告をなかなか聞かないのはなぜだろうか。上記の諸論が未だ学校に周知されていないためだろうか。それとも「リーダーシップ」の発揮や「合意形成」がうまく行われないう、教員の力量の問題だろうか。

本報告は、以上のような小・中学校の状況と先行研究に関する理解にもとづき、これまでとは違う視角からこの謎を解くべく、以下の手順で説明を試みる¹⁸⁾。すなわち、多くの学校で取り込まれている校内研究、その実際は授業研究と称されるものが、実は授業の研究として成立していない、すなわち独立性の高い変数間の関係を説明しようとする試みに成功していない。それは学校に特有の「仮説－検証（実証）」というスタイルに象徴されている。にもかかわらず、学校や教育委員会のルーチンに規定され、論理的ないわば迷路から抜け出せていないのではないかと立論する。

そして、授業の基本的性格と現在の校内研究、すなわち事実上の授業研究との齟齬を明らかにし、このために研究主任が苦しい立場に置かれ、他の教員も負担感や徒労感を抱きがちなことを説明する。さらに、校内研究としての授業研究はどのようにありうるのか、また校内研究をいかに展望するかについて、提案しようとするものである。

2. 「仮説－検証」の学校的文法

仮説を「自然科学その他で、一定の現象を統一的に説明しうるように設けた仮定」（『広辞苑』）と捉えるならば、これは複数の事象の関係を説明できるかもしれない論理を立てること、と理解してよい。たとえば、「小学校よりも中学校において不登校の子どもの出現率が高い。なぜなら…」、「早生まれの子どもの運動能力は、他の子どもに比べて高くない。なぜなら…」といった、ある事象を他の事象との関係で説明できるかどうかを試みることを、と言える。

このため仮説は、次のような条件を備えなければならない。その一は、事象を包摂する変数の定義がなされていること、その二は、事象の観察、測定、記録が可能なこと、そして得られた結果が予想した変数との関係から説明できること、その三は、一度ならず同じ事象が起こるのかどうかを追試できること、である。なぜなら、これらを欠いたままでは、何について議論しているかわからず、変化したかどうか、またなぜそうなったかがわからず、さらに一回だけの話なのか否かの判断ができず、となるからだ。ところが、校内研究で用いられる仮説や検証という言葉は、いずれの条件も満たしていない。なぜそう言えるのかを、以下に説明しよう。

(1) 定義

校内研究で述べられる仮説は、いかようにも理解できる言葉で作文されている。たとえば、「国語の学習過程で、学習の観点別評価を明らかにし、自らの学習の見直しをさせることにより、自ら学び自ら考える学びの力が育つであろう」¹⁹⁾、「国語科・算数科において、以下のような手立てを講じれば、基礎・基本を身につけ、自分の考えを表現できる子どもが育つであろう。○知識・技能の活用を図る学習活動と既習事項との関連を明確にした単元カリキュラムを作成する。○学び合いの中に、『話す活動』『書く活動』等の言語活動を位置付ける」²⁰⁾といったようである。

さて、これらは何を指すのだろうか。前者の「観点別評価を明らかに」とはどういうことだろうか。また、「明らかに」したかそうではないかは、何をもって判断されるのだろうか。あるいは、「学びの力が育つ」ことはどのような観察や観測を通じて捉えられるのだろうか。さらに、「学びの力が育つ」と「学ぶ」とは別なのだろうか。情緒的な表現に過ぎるため、解釈の幅の大きな表現が多い。

また後者について、「基礎・基本を身につけ」たかどうか、「表現できる子どもが育」ったかどうか、さらには「言語活動を位置付け」たかどうかは、どのような指標をもってそうでない状態と区別するのだろうか。

この形式の中でも何を指しているかほとんど不明なのが、「言語活動を工夫することにより、自分の思いや考えを明確にし、意欲的に学習に取り組むことができるであろう」²¹⁾、「対話を取り入れた授業や対話力をつける活動を工夫すれば、対話を通して、自分の考えを深めたり、新たな考えをもったりする子どもが育つであろう」²²⁾、「国語科において、言語活動の指導を工夫することで、思考力・判断力・表現力等を育み、お互いに学び合うことができるだろう」²³⁾といった表現である。何をすることが「工夫」なのかを示されないままでは、何も述べていないに等しい。ましてや、「等」という言葉ではすべてが包含されてしまう。以上のように校内研究では、用語の定義がなされないまま、読み手の解釈に大きく委ねられているのである。

(2) 観察と相関、因果

仮説が成立するか否かを確かめるとは、予想通りの事象だったのかそうではないのかがわかる、あるいは判断を保留することである。たとえば、「研究仮説 1 国語科の授業において、言葉への関心を高めることにより、学ぶ意欲を持ち自ら課題に取り組むだろう。研究仮説 2 話し合い活動を取り入れることにより、表現力を高めることができるだろう」²⁴⁾とあるが、「言葉への関心を高める」が何を指すのか仮に定義されたとしても、どれほど高まったのか、またどの程度で「意欲を持ち取り組む」と見なせるのか、評価のものさしがなければ、仮説の妥当性は判断できない。

仮説通りの事象が観察されたのか否かを明らかにするためには、観測や測定に関する議論も必要だが、それが俎上に載せられることはない。広く効果を測定するのはどのような道具によってなのか。たとえば生徒の様子を捉えるには肉眼で十分なのか、あるいはどのように教室での声を聞き取るのか、その際の個人間の偏差や閾値はどう処理されるのかなど説明や議論は決して見当たらない。はたして、授業者がそのように感じた、思った、または授業観察者がそのように見たことをもって、事実が存在したと扱ってよいのだろうか。

また、「研究目標と研究仮説を立てよう」と題して、「○○○○において、△△△△をすれば、□□□□になることを、実践を通して明らかにする」²⁵⁾と定式化するものもある。そこでは、「～すれば」と因果関係を仮説に含めているが、そのための手続きはまったく示されていない。二つの変数が生じ

る順番まで説明しようとするにもかかわらず、いかに実験と観察の方法を設計しているかについては、述べられないままである。

もっとも、目標達成状況の指標として、学校評価、全国学力・学習状況調査、確認テスト、児童の実感アンケートなどを用いて、客観的な把握に努めようとする例も見られる²⁶⁾。ただしその場合でも、いずれの変数との関係から目指す事象が生じたかを説明することはできない。ましてや、「～すれば、～になる」という因果関係にまで言及することを想定した研究設計にはなっていない。にもかかわらず、この形式に則って記述することは、もはや信念の域に属すると言ってよいだろう。

(3) 追試と先行研究の評価

変数の定義がなされ、観察、測定が行われ、かつ変数間の相関関係や因果関係まで説明されたとしても、それが偶然に起こったことなのか、それとも同様のことが再び観察されるかが確認されなければ、命題として成立、つまり仮説として妥当性を持つとはいえない。ところが校内研究では、こうした手続きがまったく予定されていないのである。授業研究の結果、何かが明らかになったとしても、これが翌年度や別の学校での説明に援用、追試するという発想を欠いているため、「一回きり」の取り組みにならざるを得ない。そのことは、ある授業研究の設計に際して、類似するテーマではこれまで何が明らかになったのか否かという、先行研究の吟味と評価が行われていないことと表裏である。

たとえば、「子どもたち一人ひとりの基礎学力の定着を図るとともに、『学ぶ意欲』『学ぶ方法』『学ぶ習慣』を身につけさせることで、主体的に生き生きと学ぶ子どもを育てることができるであろう」²⁷⁾とある。用語の定義がなされず、観察の方法も不明なことは他と同様だが、これに加えて、ある事象が起こった場合、それは他でも起こるのか否かを判断する計画になっていない。基礎学力や学ぶ意欲といった用語はすでに流布しているから、同様のテーマで取り組んだ例がおそらくあるだろうに、それらを検索せず、検討や評価も行わず、あたかも初めて臨む研究かのように仮説を作文する。先行研究の渉猟、分析は行われないのである。かくして、研究上の蓄積がなされないままに、学習指導要領が改訂されるまで学校では同じ手順が繰り返されることになる。

以上、授業研究における「仮説－検証」は、定義されていない、測定できない、そして追試を予定せず先行研究も踏まえていないもの、と説明できる。これに類似する記述が年度を超えて見られることから、学校の前年度踏襲主義、また教育委員会や教育センターの示すひな形がこの形式を規定していること、あるいは、指導主事による学校訪問がこれを強化している可能性も考えられるだろう。

上記の三点いずれも、仮説－検証の論理を構成しえていないにもかかわらず、この形式が先んじるために、学校では日常的な文言として現れている。「国語科を中心とした教育活動において、次のような手立てを講じて指導すれば、自分の思いを表現する児童を育成することができるであろう。①自分の考えを持たせるための言語活動の充実、②思いを表現する場の設定、③表現活動を広げる場の設定」²⁸⁾といった、同義反復になるのは、「仮説－検証」の形式を取らなければならないために「折り合い」をつけようとする、研究主任の苦渋の結果だろう。

学校の外から眺めれば、こうした文言が論理的でないことは明らかなのに、慣習化されると当たり前のように見えるのだろうか。この自明性を剥ぎ取るためには、授業とはどのような事象なのかを改めて確かめる必要がある。

3. 授業の基本的特性

授業研究と呼ばれるものの多くが、先のような表現になるのは、なぜだろうか。それは、授業という事象の特性を踏まえないゆえの不幸と考えられる。このことを三つの点から見てみよう。

(1) 非システム性

授業は、教員と児童生徒、そして教具・教材（学習材）ほか授業が行われる環境から構成されるが、それはいずれも非システムの的である。

まず、教員は教職員や職員と言われるように、学校という正当化された公的機関があって初めて職務に就くことができる。その一方で教員は、教師と称してほとんど違和感を覚えないほどに、職務の上で個人的特徴の表出することが是認され、ときには強調すらされる。教員の性別、年齢、体格や性格、教職経験、あるいは教育観、学校観、教職観などの特徴が、職務上、直截的に現れるのが当然とされ、それを活かして児童生徒や保護者と関わることも求められる。学級や授業によってその場の雰囲気が違うことは、学校では問題にならず、むしろ「個性」や「味わい」として奨励されることもある。

この特徴をいっそう強めるのは、教員だけでなく「学校にとって不可欠でありながら、メンバーシップを持たない子どもの存在」²⁹⁾ である。児童生徒は、とくに義務教育段階で就学を強制され、授業内容や学級編成に関与できず、学校においてまったく他律的・客体的である。そうした彼らが、一人の教員に対して数十人の児童生徒という数的アンバランスのもと、彼らが必ずしも集団でなく、集合や群れあるいは個々ばらばらだったりするのだから、授業を教員の思惑通りに進められるはず、という前提じたいが奇妙でもある。

さらに、児童生徒が授業の目標達成に向かって仮に励もうとしても、天候や気温、野球やサッカーの鼻負チームの試合結果、家庭での出来事などが、その日の雰囲気を大きく左右することも稀ではない。もちろん、教員もこの例外ではないだろう。

くわえて、授業では多くの言葉が飛び交うが、計画優位ではなく状況適応的なやりとりが実際的なため、俳優のように教員が事前にセリフを準備、練習することはほとんどない。いわば「出たところ勝負」のアドリブの連続である。教科書や副読本の説明ですら、そこに記されている通りに教員が読み上げるといふよりも、言い換えや解釈といった「翻訳」を経るのが通例だ。また、非言語コミュニケーションも多用され、抑揚ほか語調によって受け止め方も変わってくる。たとえば、言葉の上では了解を経たような、教員と児童との会話がなされたとしても、「かまへんって先生は言ったけど、それはアカンていう意味なんやで」と、小学生は早くも理解するのである。

このように、授業の準備と計画は別であり、教員自身も変化する媒体に位置している。かくも個別に大きく依拠する教育労働を、没人格的な仕組みであるシステムに結びつけようとするのが無理なのは明らかだろう。

(2) 自己言及性

教育や学習という活動は、その場の主体や対象に大きく左右されるために、「教員が～すれば」、「児童生徒が～すれば」と常に条件付きの命題にならざるを得ない。しかも、そうなるかどうかは事前にはわからない、つまり計画に則した実施という PDCA 論に則さず、当事者のあやふやさを排除できないのである。つまり、労働主体の関わりが労働過程に影響を及ぼすために、どのような結果になるか

以前の問題，すなわち，はたしていかなる労働になるかについてすら，前もって明確に描くことができない。「良い授業をしよう」と教員が臨むことが教室の環境に影響を与え，事前につもりしていた教室の様子とずれを生じさせる。このため，どのように臨むかはその場で初めて決めることができるといふ「含み」を持たざるを得ないのだ。

自然科学の例をイメージしてみよう。「水温を 20℃から 10℃に変えて，この魚の運動量が変化するかどうかを確かめてみたい」という場合，水温を変化させることは可能なので，変えられた状態を前提にできる。これに対して授業では，「教員が適切に資料を提示すれば」というように，それができかどうかは教員次第であり，すべての教員が予定したように振る舞える保証はない。この上で，「子どもたちの理解は促されるだろう」と文言が続くために，そもそも，予想したように教育実践が成立するかどうかを示せないのだ³⁰⁾。

児童生徒についても同様である。「意欲的に生徒が取り組めば」「コミュニケーション能力が高まるだろう」という実践は，そのように生徒が取り組むかどうかの不確かな状況で試みられる。このため，予想どおりの結果にならなかったのは，生徒がそうしなかったからであり，仮説が誤っていた訳ではないという論理的余地が常に残される。これが，年度末に示される，校内研究のまとめ「成果と課題」になる。先の仮説が真だったのか偽だったのか，あるいはこのデータの限りでは判断保留なのかは，分からず仕舞いだ。

授業がどうなるかが教員の資質や力量に大きく依拠している限り，教育労働から自己言及的性格を除去することはできない。たとえば，ファストフード店では，店員にマニュアルに準じた行動が求められるのであり，アドリブ的要素はできるだけ排除される。設定された環境に影響を及ぼしかねない言動は慎むこととされるのである。その良し悪しはともかく，「店員がこのように取り組めば」という文言は馴染まない。このように店員は動くのであり，そうならない場合はシステムに過ちがあると判じられる。そこで自己言及的性格は著しく縮減されるから，計画に即した労働と結果がある程度の精度で予想できる。

(3) 観察や測定との非親和性

最後に挙げるべきは，授業を観察，記述することが極めて難しいことである。たとえば，「盛り上がった授業だった」と教員は振り返る。これは何を根拠にした評価だろうか。おそらく，生徒の表情，笑い声や，楽しそうな様子，挙手の回数や発言の多さ，長さなどを思い返すのだろう。さて，これらはどのような要素や構造として把握できるのだろうか。授業の最初は静かな雰囲気だったのだろうか。何分後くらいからどんなふうになり始めたのだろうか。あるいは盛り上がりは一度だったのか数度に及んだのか。そもそも何デシベルくらいの声の高さだったのか。生徒の発言は何秒続いたのか。いずれもわからない。

たとえ，複数のレコーダーを駆使して教室や体育館の様子を録画・録音をしても，そこで起こっている事実は多岐に及ぶため，すべてを観察することはまったく無理である。生徒の数とその組み合わせから，彼らの疑問，葛藤，衝突，満足，是認，諦念，無視，迎合などの認知と感情，行動が生じるが，それらすべてを対象にして測定することは，授業者である教員にはもちろんのこと，観察者ですらできない。

たとえば，生徒の様子を肯定的，中立的，否定的と 3 種類に分けるだけでも，生徒 30 人のクラスならば，起こりうるクラスの雰囲気は 3 の 30 乗，すなわち 200 兆を超える組み合わせになる。もちろん，

生徒の反応はこんなに単純ではないし、教員の様子などそれ以外の要素も挙げられるだろう。これらをすべて観察、測定、整理そして記述することはできないのである。あるいは、記述の際の言葉を共通して持ち得ないことも、事実の曖昧さ、不安定さとして指摘できる。「明るい子」や「落ち着いたクラス」という表現は、いかに共通理解されているのだろうか。

ましてや、授業に臨んでいる教員がこうした観察や測定を担うなど、無理難題を持ち込むがごとしである。行為の最中に観察を求めるのは、わずかな、しかも偏り著しい観察に留まるか、その行為に専心させないかのいずれかになる。この結果、懸命に授業に取り組まない教員の姿が生徒を惹きつけるはずもなく、望ましい授業にはならないだろう。

そもそも、観察されていると意識するだけで行為は変わってしまい、「純粋な」行為はできなくなってしまう。ドライブ中、バックミラーにパトカーが映っていることに気づいたときに、自分の運転がどう変化するかを考えればよい。また、声や表情を考えれば明瞭なように、行為する自分を自分で捉えることは原理的に不可能でもある。声を発する自分の声を聞こうとしても、それはあくまでも骨伝導などによって、自分の身体の内側からの声を聞くに留まり、空気を伝って外部で聞く声と異なるを得ない。自分の表情もその瞬間に自分で確かめることはできない。

また、観察しようと対象に注がれる眼差し自体が、観察者の価値観や規範意識を投影したものにならざるをえない。たとえば、授業中に見られる生徒の「ペン回し」という行為を考えてみよう。これはどのような事実なのか、何を意味するのかを客観的に捉えることはできない³¹⁾。なぜなら、生徒は何気なくやっていることが、それを見る教員には、自分の授業に対する否定的な評価や生徒の集中度のなさに関連させて捉えがちだからだ³²⁾。かくも認知は選択的である。

さらに研究授業など、授業者以外の観察者がいても、観察や測定ができないことは明らかである。普段はいない観察者が教室に存在するだけで、生徒は影響を受ける。「いつもはもっと賑やかなクラスなんです、皆さんに見られていたためか今日は静かで」、あるいは「緊張した私から笑顔が出なかったために、子ども達も固くなってしまっ」と、事後研究会の開口一番に授業者が話すことは、研究授業がいかに「見世物」であるかの証左である。仮に生徒が影響を受けないとしても、授業者はそうではない。日常と違ってスーツを着たり、色チョークやフリップを多用したりもする。これが「後々に使えない」授業研究である。「いつも通りに」と言われても、観察者がいるだけでその環境は破壊されてしまう。

したがって、反省的实践や「学びの共同体」と称する試み³³⁾も、「仮説—検証」という言葉を用いてはいないものの、同論の延長上に位置する発想と実践である。なぜなら、「どこで子ども（生徒）が学び、どこで学びが閉ざされたのかを中心に議論」する³⁴⁾、また、「参観者は授業者に助言するのではなく、授業の事実から学んだことを中心」³⁵⁾に授業協議会で話し合うというスタイルは、次のような特徴を帯びるからである。

すなわち、①授業の事実は、授業者や観察者によって観察され、レコーダー機器に記録されるという前提に立っており、教員と児童生徒それぞれに意味づけされることを看過している。②また、教員ごとの授業観を背景にした、主観的で選択的な認知と感情、短い時間での意思決定への対処方法といった、労働主体の多様性を捨象している。③観察された事実が言葉へと翻訳される際に生じる意味の変形が不可避で、当事者間のコミュニケーション不全が生じることを等閑視している。かくして「本当の授業」をつかまえることは、反省的实践という文脈においても、原理的かつ技術的に不可能である。

4. 授業の深化ではなく拡幅化を

以上をもって、校内研究と称される授業研究のおおよそを説明しえているならば、残されるのは、ではどのような授業研究さらに校内研究が可能なのかである。以下に二点を提案したい。

その一つは、授業の一回性的な性格³⁶⁾を踏まえた、多様な実践と解釈を促す問いへの転換である。縷々述べてきたように、授業は不安定で刹那的であり、最終的にどのようなものになるかを計画段階で描くことはもちろん、授業後ですら当事者間の共通理解が難しい事象と捉えられる。この特性が変わらないとするならば、可能な授業研究は、「～すれば、～になるだろう」といった操作的な発想にもとづくのではなく、「～になるためには、どうしたらいいのだろうか」と探索的な発想による、柔軟な試みを促す方向へと舵を切ることである。

つまり、授業の結果に至る道筋を事前に予定できないのだから、授業者や授業を取り巻く環境がどうであれば、あるいはどうなれば、「望ましい」と考える授業の結果に近づけるのか、をいろいろと試みることである。たとえば、「論理的な思考の力を高めたい」という状況理解や問題意識があるならば、「どんな環境設定や直接的な方法を通じて、その方向に向かうのか」を教員や学級などの条件、それぞれの特徴を活かした多様な取り組みとして構想する。かたや「～すれば」という発想は、初期条件の設定に重きを置いて、できるだけ計画に準じようとするために、事態の進展に対応できない³⁷⁾。しかし、授業者が眼前で起こった事態に、いかに臨機応変に対処し、あるいは対応する過程で環境がどのようになっていったのか、そしてどのように目指すゴールに近づこうとしたのか否か、などについて、当事者の主観にもとづくものではあれ、観察したことを述べることはできる。

それは、他の授業にそのまま応用できないけれど、「ありうる授業」として示すことはできる。すなわち、授業像の深化や先鋭化ではなく、拡幅化や多様化させる方向、授業についての理解をいわば垂直方向ではなく水平方向へと拡げていくことで、豊かな授業像を創出しようとするのである。

もう一つは、授業について話し言葉や書き言葉で述べる自分たちそれぞれの「辞書」がいかに違っているかを確認し、すり合わせを試み、諦め、そして更新するという、自己解体的な方向である。

授業で起こる事象の多くは、創発的でまた瞬間的なものである。にもかかわらず、それらは言葉へと翻訳され、議論の俎上に載せられることを避けられない。このことから、言葉の曖昧さや主観的色彩を確認しながら、どのような置換や合成あるいは分解が可能かを試みることが、新しい実践にとって不可欠となる。つまり、「手垢のついた」ままに言葉を留めおかず、いまある言葉とそれらを用いる自分を脱構築する作業を進めていくことである。

以上の二つの方向はいずれも、現在のような「見世物」としての研究授業の場を要しないし、事前・事後の協議時間も求めない。それは職務負担の大幅な軽減につながるだけでなく、従来の形式ゆえに遠ざけられてきた「リアルな授業」を取り戻すことにもなる。みんなで研究授業を見なければならぬために、他の学級を自習にしたり、児童生徒を学校から早く帰すこともなく、たくさんの参観者に対応すべく広い部屋に移動する必要もない。見せることから始まるために、「やらせ」の様相を呈するのである。これに対して普通の授業は、授業者以外の教員に見られることはなく、指導案も毎日書かれることはない。こうした実際に即した授業研究は、多様な試みが奨励され、また授業での事実を言葉にせざるを得ないことを踏まえた、語りの分析と批判という作業を通じて促される。

なお、校内研究と銘打つのであれば、学校での様々な問題や課題を取り上げるという発想も求められるだろう。授業が学校の大きな柱なことは論を待たないものの、特別活動や生徒指導など他の教育

領域を扱うこともできるし、教育領域についてだけでなく学区や保護者、教職員の働き方も研究対象にできるからだ。このように校内研究を広く捉えることによって、かりに授業研究に限った場合でも、より懐疑的で柔軟な着眼と方法を導くことができるだろう。

注

- 1) 文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（小・中学校）報告書」2007，群馬県教育委員会『教員の多忙を解消する－教員・学校・教育委員会ができる業務改善』学事出版，2008 など。
- 2) 「教員の勤務負担軽減に関する教育委員会における取組」（2010.11. 文部科学省調べ）など。
- 3) 大分県教育センター『校内研究等の実施状況に関する調査報告－層やりのある校内研究のために』2012，全 58 ページ
- 4) 同上，p. 4
- 5) 同上，p. 5
- 6) 札幌市教育センター「校内研究・研修の手引き～子どもと未来へ～」2011，p. 2
- 7) <http://www.cms-center.gr.fks.ed.jp> 内，2013.04.27 最終確認。HP 閲覧について以下，同様。
- 8) 千葉県総合教育センター『校内研究ガイドブック 授業力アップ』2009，徳島県総合教育センター『校内研修ハンドブック－授業研究の改善を目指して－』2008
- 9) 国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究報告書』2011，によれば，全国的に同様の傾向が見られる。
- 10) <http://www.cms-center.gr.fks.ed.jp>
- 11) 京都府総合教育センター『校内研修ハンドブック－授業研究の充実をめざして－』2007
- 12) 同上，p. 21
- 13) 同上，p. 33
- 14) 北神正行「校内研修の活性化とスクールリーダーの役割」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社，2010，p. 103
- 15) 木原俊行「授業改善，カリキュラム開発と校内研修」同上，2010，p. 134
- 16) 伊津野朋弘ほか「教師の指導力形成要因に関する調査研究－校内研修とそれを支える校内体制」『日本教育行政学会年報』7，1981，p. 142
- 17) 佐々木幸寿「校内研修のテーマを決める」堀井啓幸・黒羽正見編『教師の学び合いが生まれる校内研修』教育開発研究所，2005，p. 142
- 18) 本稿の予備的考察として，榊原禎宏「校内研修論の再構成」『現代学校研究論集』第 29 巻，2011，pp. 35-44
- 19) 神奈川県立総合教育センター <http://kjd.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>
- 20) 岩手県立総合教育センター <http://www1.iwate-ed.jp/>
- 21) 当麻町立当麻小学校 <http://academic1.plala.or.jp/toumasyo/>
- 22) 出雲市立須佐小学校 <http://www.izumo.ed.jp/susa-sho/>
- 23) 富士河口湖町立船津小学校 <http://academic1.plala.or.jp/funatsu/>
- 24) 北海道立教育委員会オホーツク教育局 <http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/okh/>

- 25) 宮城県総合教育センター <http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/>
- 26) 三原村立三原小学校, <http://www.kochinet.ed.jp/mihara-e/>
- 27) 甲賀市立鮎河小学校 <http://www.kouka.ne.jp/~aigashou/>
- 28) いわき市立入遠野小学校 <http://www.iritono-e.fks.ed.jp/>
- 29) 榊原禎宏「公教育経営における教員の位置と教職の専門性」堀内孜編『公教育経営の展開』東京書籍, 2011, p. 91
- 30) もちろん, 教育しようとする側の意図とは別の結果も往々にしてもたらされる。だからこそ, 『後生畏るべし』という姿勢が, 教育的態度をとるために求められよう」(相馬伸一『教育的思考のトレーニング』東信堂, 2008, p. 104) と導かれる。
- 31) 榊原禎宏ほか「授業中の『ペン回し』がもたらすもの－非言語コミュニケーションに見られる教室の非制度－」『教育実践研究紀要』11, 2011, pp. 197-207, を参照。
- 32) この見方について, 現役高校生と彼らの学校の教員にたずねて見たところ, 次のような感想があった。「ペン回しひとつでも生徒は無意識にしていることやけど, 教えている先生からしたら, 授業がおもしろくないとか, ひまとか, そうゆう風に思われているんやと思いました。ティッシュ箱も注意する先生もいればしない先生もいます。ほんとに人って, それぞれ感じかたが違うんやなと思いました」, 「私も何気なくペン回しをしてしまうんですが, 先生はそれを見て, 『退屈なんだな』とったりするのは全く知りませんでした。だけど先生も知らなかったはずで。私たちは授業が嫌だったり, 暇だからではなく, 本当何気なくペン回しをしているということは知らなかったはずで」(大阪府立 X 高校において筆者の授業(「教える」という仕事)に参加した高校生の感想, 2013.4.)
- 33) 校内研修の観点から「学びの共同体」論と実践を批判したものとして, 森脇正博「校内研修としての授業研究の論理と方略－『学びの共同体』論の分析を通して」京都教育大学教育学研究科修士論文, 2013
- 34) 佐藤学『学校の挑戦』小学館, 2006, p. 16
- 35) 同上, p. 16
- 36) アメリカにおける授業研究との比較から, 日本のそれが「教師と生徒は変数ではない。授業は一回きりの歴史的事実としてとらえられる」という指摘もある(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『授業研究の方法と形態』学文社, 2009, p. 8)。これに対して, 校内研究の実証性を高める手法を提案するものもあるが(河村茂雄編『実証性のある校内研究の進め方・まとめ方 Q－U を用いた実践研究ガイド』図書文化, 2011), この表題と「学校で教師が行う教育実践にはさまざまな要因が複雑にからまっています。そのため, 指導内容とその成果との関係性を評価することはとてもむづかしいものです」(p. 10) と述べることとの整合性は不明である。
- 37) 筆者は, 興味深いと思われる意見のある生徒が発したにもかかわらず, 指導案にはそうした反応が予想されていなかったために, 「○○君, 授業に関係のないことは言わないでくれる」と排除した研究授業を参観したことがある。