

研究ノート

異質協働的な授業研究会における教師の 学びのプロセスについて

阿 部 隆 行

東京国際大学論叢 人間科学・複合領域研究 第4号 抜刷
2019年（平成31年）3月20日

研究ノート

異質協働的な授業研究会における教師の 学びのプロセスについて

阿 部 隆 行

Teachers' Learning Processes in Heterogeneous Collaborative Lesson Study

ABE, Takayuki

Abstract

The purpose of this study is to clarify what factors influence learning process among in-service teachers, university students, and graduate students in heterogeneous collaborative lesson study. Semi-structured interviews were conducted to in-service teachers participating in the lesson study. Analysis was performed using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) method to generate concepts, categories, and relationship diagrams.

The theme of the analysis was “Transformation of relationships among in-service teachers and university students in a heterogeneous collaborative lesson study.” As a result, five categories, three sub-categories, and 13 concepts were generated. Further, the following three points were clarified. 1) In the early stages of the lesson study, teachers reported interpersonal conflicts, such as a feeling of distance, gaps in understanding, and dilemmas in relation to the university students. 2) There were factors that changed the relationships between in-service teachers and university students; for example, due to the compromise on the part of the teachers, breakthroughs due to the influence of third parties, and stimulation from the university students. 3) Mutual involvement was settled through the sharing of concrete items that became central topics for discussion in the lesson study, such as a confirmation of teaching materials in the lesson study and students' reactions in the advance lessons. As a result, a flat community with less hierarchical relation was fostered.

Key words: Heterogeneous Collaborative Lesson Study, In-service teachers, Learning Processes, M-GTA

キーワード：異質協働的な授業研究会，現職教師，学びのプロセス，M-GTA

目 次

1. 緒言
2. 研究の方法
 - 2.1 異質協働的な授業研究会の概要
 - 2.2 データ収集
 - 2.3 分析方法
3. 結果
 - 3.1 概念の生成過程
 - 3.2 カテゴリーの生成過程
4. 考察
5. まとめ

1. 緒 言

少子高齢化，高度情報化など社会が急激に変化する状況の中で，教職生活全体を通じた教師の職能成長の重要性が叫ばれるようになり，「Continuing Professional Development」(CPD：生涯を通じた継続的な専門職としての職能発達)という言葉が使われるようになってきた(Armour & Yelling, 2004)。また，文部科学省(2012)は，学び続ける教員像の確立や教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力の重要性を提言している。教師が生涯にわたって学ぶ場としては，教育委員会が主催する各種研修会，民間研究会，校内や校外授業研究会などがある。「論点整理」(文部科学省，2015)では，「教員自身が習得・活用・探究といった学習過程全体を見渡し，個々の内容事項を指導することによって育まれる思考力，判断力，表現力等を自覚的に認識しながら，子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し，改善していくことが求められる」と述べている。また，大学・大学院までに得た知識を背景に現場経験を積み重ねていくことで，教師の力量も高くなっていくはずという考え方は通用しなくなってきている(上條，2015)。

ところで，大学・大学院の教育と就職後の研修を大きく一つにつなげて，生涯を通じて学び続けられるようにする仕組みを作る重要性が認識されるようになり，大学・大学院とその後の現場での教育を一つにまとめたものが「教師教育」と呼ばれるようになってきた(上條，2015)。しかしながら，松木(2015)は，教師教育の改革を阻害する障壁として，「伝達講習」という用語が生き続けている教員研修や，学校で生じる具体的で実際的で個別的課題を同僚とともに解決するという発想とはかけ離れた校外の教員研修の壁，予定調和的なカリキュラムのもとでコンパートメント化した(旅客車の個室席のように無関係に個別化した)大学の授業や，それぞれの学問領域を超えて協働することができない大学教員などの大学教育の壁，大学と教育委員会を隔てる壁の3つの障壁があると指摘している。

そのような中で，鈴木ら(2015)は，現職教師と教員養成系大学の大学生及び大学院生(以下，学生とする)，教育委員会が協働して授業研究会に取り組む教師教育の機会を開発した。この取り組みの結果，教師や学生にとって，肯定的な効果があったことが報告されている(鈴木ら，2015)。一方で，どのようなかわりを通して肯定的な効果につながったかということについては明らかにされていない。この研究の成果を今後の教師教育に応用するためには，この過程への注

目が重要である。

そこで本研究では、現職教師と学生との異質協働的な授業研究会におけるかかわりの変容プロセスや学びに影響を与える要因を明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

2.1 異質協働的な授業研究会の概要

平成26年度に現職教師と学生による異質協働的な授業研究づくりのプロジェクトを実施した。本プロジェクトへの参加者は40名であった。その内訳は、A市内小学校の研究会で体育部に所属する現職教師12名、A市内中学校保健体育科教師2名、教員養成系B大学関係者24名（B大学教員2名・大学院生7名・大学生13名・B大学附属小学校教員1名・同附属中学校教員1名）、A市教育委員会スタッフ2名（指導室長1名及び指導主事1名）であった。参加者を4グループに分けて、平成26年9月から月1回の定例会及びグループで設定した授業検討会において協働的な授業づくりを進めた。定例会は、平日の勤務時間終了後からA市内小学校等で行われ、授業検討会は、それぞれのグループで日程調整し、平日夜間もしくは休日に小学校もしくはB大学で行われた。グループで検討した授業を、平成27年2月に公開授業発表会にて発表し、平成27年3月の定例会をもって本プロジェクトが終了した。小学校のあるグループの日程を表1に示した。

2.2 データ収集

本研究では、協働的な授業づくりにおける現職教師と教員養成系大学の学生とのかかわりの変容プロセスを明らかにすることを目的とした。この目的に迫るため、授業づくりに参加した現職教師8名を対象に、半構造化インタビューを実施した。

インタビューは平成27年4月から平成27年5月の期間で、調査対象者の勤務校内において行われた。インタビューに先立って、氏名、年齢、教職歴、経験校名と各学校に所属した期間を聞いた。「この授業研究会に参加することになった契機を教えてください」という質問から始め、次に「あなたや他のグループメンバーにどのような変化があったのかを教えてください」という質問を続けた。語り手には自己と他の構成員とのかかわりの変容に触れながらできるだけ自由に話をしてもらった。インタビュー内容は、調査対象者の了承の下で全てボイスレコーダーに録音し、後日文字起こしを行った。

調査対象者は、本プロジェクトに参加したA市立小学校で勤務する現職教師8名（男性教師7名、女性教師1名）とした。調査対象者8名の性別・年齢・経験年数・経験校数・面接時間を表2に示した。なお、年齢、教職歴、経験校数はインタビュー実施時のものである。

倫理的配慮としては、木下（2003）を参考にし、調査対象者には、インタビュー実施前に、①研究の主な目的について、②研究参加の要請に際して強制力はなく、研究参加を途中でやめられるような自由意思があること、③個人情報保護を保証し、学校名や個人名が明示されることはないこと、④インタビュー内容をボイスレコーダーに録音することを伝え、同意を得た。また、文字起こしに際し、調査対象者の特定を防ぐ観点から、学校名や個人名などのデータについて、内容を損なわない範囲で加工した。

表1 日程表 (小学校②グループの例)

日程	定例会／授業検討会	内容
9月16日	第1回定例会	プロジェクトの趣旨説明
9月26日	第1回授業検討会	授業づくりの方向性の確認
10月10日	第2回定例会	外部講師による講演会①／各グループの経過報告
11月3日	第2回授業検討会	単元に関する資料収集・模擬授業の方針決定
11月9日	第3回授業検討会	学習指導案検討
11月14日	第3回定例会	外部講師による講演会②／各グループの経過報告
11月28日	模擬授業	学生チームによる授業実践
12月6日	第4回授業検討会	授業実践の振り返り
12月12日	第4回定例会	外部講師による講演会③／各グループの経過報告
12月14日	第5回授業検討会	児童の実態の共有、授業内容の検討
12月26日	第6回授業検討会	学習内容の検討 (教材、単元の流れなど)
1月9日	第5回定例会	外部講師による講演会④／各グループの経過報告
1月9日	第7回授業検討会	単元の目標、内容、方法の検討
1月16日	第8回授業検討会	単元指導計画の検討、事前授業の振り返り
1月24日	第9回授業検討会	授業内容 (準備運動など) の検討、教具作り
1月30日	第10回授業検討会	学習指導案 (本時案) 検討
2月10日	公開研究発表会	小学校②グループ 単元名：テーマ「多様な運動を楽しみながら、自分たちで動きを工夫することができる体づくり運動」
2月27日	第6回定例会	外部講師による講演会④／公開研究発表会の振り返り
3月13日	第7回定例会	外部講師による講演会④／プロジェクト全体の振り返り

鈴木ら (2014) を基に筆者が加筆。

表2 調査対象者一覧

	性別	年齢	教職歴	経験校数	面接時間
T1	男	27歳	4年	1校	22分
T2	男	34歳	10年	2校	23分
T3	女	25歳	3年	1校	16分
T4	男	39歳	13年	3校	25分
T5	男	27歳	6年	2校	27分
T6	男	26歳	5年	1校	26分
T7	男	27歳	3年	1校	24分
T8	男	26歳	4年	1校	19分

2.3 分析方法

本研究では、分析テーマを「異質協働的な授業研究会における現職教師と学生のかかわりの変容プロセス」とし、分析焦点者を「現職教師」とした。また補助資料として、授業研究会資料及び報告書、プロジェクト終了後の感想文、作成された学習指導案、授業記録を用いた。

インタビューから得られたナラティブ・データから、M-GTA（修正版グランデッド・セオリー・アプローチ）の手法を用いて、概念・カテゴリー生成を行った。M-GTAは、「社会的相互作用に関係し人間行動の説明と予測に優れた理論であることから、社会的相互作用に関わる研究や、プロセス的性格をもっている研究に適している」（木下、2003）という特質がある。本研究は、異質協働的な授業研究会における教師と他者のかかわりの変容プロセスという社会的相互作用を明らかにしようとする目的があることから、M-GTAが有効な研究手法であると判断し採用することとした。

M-GTAでは、まず分析テーマと分析焦点者を設定し、インタビューデータから概念を生成し、生成された複数の概念間の関係から分析結果図を作成して研究の目的に迫っていく。本研究では、M-GTAをはじめとする質的研究法の熟練者である大学教員からスーパーバイズを受けながら分析を進めた。生成された概念間の関係を検討して、複数の概念の関係からサブカテゴリーおよびカテゴリーを生成した。

3. 結果

3.1 概念の生成過程

分析の結果、5つのカテゴリーと3つのサブカテゴリー、13の概念が生成された。以下に、各カテゴリーの生成過程と概念間の関係性について述べていく。なお、本稿では、生成されたカテゴリーを〈 〉、サブカテゴリーを《 》、概念を【 】で示し、対象者の語りを“ ”内に斜体で示した。また、対象者の語りの中で、補足説明が必要な部分は（ ）内に追記した。

まず、分析テーマである「異質協働的な授業研究会における現職教師と教員養成系大学の学生・院生のかかわりの変容プロセス」、分析焦点者である「現職教師」に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例とし、かつ他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成した（表3）。また、生成された概念名、定義、具体例の一覧を表4に示した。

3.2 カテゴリーの生成過程（表5）

3.2.1 〈対人的葛藤〉カテゴリー

現職教師に本プロジェクト参加した契機を聞いたところ、T1が“最初は僕やりたいです。と言って参加したわけではなく、こういうのがあるから是非という形で、選ばれた感じだったかなと思います。”や、T2が“(教育委員会の指導) 室長の影響です。室長にはA市の体育部でお世話になっていました。”などと述べているように、教育委員会のスタッフ、所属校の校長、先輩教師などから誘われたので参加するという現職教師がほとんどであった。また、T3が“最初は凄く受け身というか、研修の一つだっしっていうところで参加していることが、申し訳ないけど大きかったかな。”と述べていることから、プロジェクト開始直後は消極的な参加であったと理解できる。現職教師にとって協働的な授業研究の場は、所属校における校内研究会や、A市立小学校体育部会など校外研究会が多い。現職教師はこれまで学生と同等の立場で授業研究を行う機会がなかったことから、プロジェクト開始前や開始直後に何をしたらよいのか、他のメンバーとどのように授業

表3 分析ワークシートの例

概念名	学生の存在が刺激剤となる
定義	学生が議論に入ることで、教師には思いつかないようなアイデアや斬新なアイデアを出してくれるので、授業づくりの刺激剤となったこと。
具体例	<p>T1: 僕が思いつかなかったことを出すことできたし、あの、学生さんの意見というのもすごい斬新で、いいなと。それこそ、僕らも肯定はしてたんですけど、凄くいいねって。</p> <p>T1: やっていく中で凄く楽しかったですし、そういう学生さんたちの色々な考えを聞いて、僕自身も凄く良かったなと思えたので。</p> <p>T2: その時はみんな活発に話していたと思います。もう、学生が来てからは凄く勢いづいたと思います。</p> <p>T2: 学生が来なかったらここまで楽しい授業はできなかったと思います。学生が来ることで、自分たちもかしこまらなくて良くなったし、ラフに話せるようになってったので、それが大切だった。</p> <p>T2: S君に関しては、凄く色々な貴重な意見をくれた方でしたよね。だから彼が動いてくれることによって、僕らも学ぶことができたんですよ。彼は感じてないかもしれないけど、キーマンだったんじゃないかなと思います。彼が動かないと正直始まらなかったことも多くて。</p> <p>T3: 彼らは本当に僕らの起爆剤になって。僕らのまあ、起爆剤というかやる気にさせてくれましたよね。</p> <p>T4: 確かに授業をやったことがないですから、そうなるのは当たり前といたら当たり前なんですけれど。その部分を何か思い出させてもらったというのか。その部分もやっぱり大事にしなきゃいけないよなというふうなことが、一番大きな、目からうろこというか、思い出したというか。</p> <p>T6: 自分の考え方というか、授業のつくり方というのを。こういう考え方で進めていく方法もあるんだなと新しい視点でしたね。</p> <p>T6: 学生は、いろいろな研修とか大学の先生からいろんなことを教えてもらっているの、それを僕らに「こういうのを教えてもらったんですけどどうですか」というアドバイスとしてくれることは参考になる部分。</p> <p>T7: 指導案の中身を検討していく時に会って話をすると、大学生ってそんなに考えているんだなと思うような、凄いなと思う部分がかかなりあって刺激になるじゃないですけど、こっちも聞かれたらいろいろ答えなきゃいけないじゃないですか。</p> <p>T8: 教材研究をやっていて意識が変わっていったかなという。学生と勉強を一緒にすることなんてもうなかったの、発想が新鮮だったりとか。そんなことで自分の価値観も、こういうふうにやったほうがいいんだなみたいなのが結構出たりとか。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生と体育授業に関して議論することで、教師が思いつかない発想、斬新な意見が出てきた。 ・ 学生が参加するようになってから、議論が活発になってきた。 ・ 学生が議論に入ることで、教師同士だとかしこまっていた議論が、ラフな感じで自由な発想が生まれた。 ・ 毎回頑張って資料作りや議論する姿を見て、起爆剤となっていた。 ・ 学生と議論する中で、教師になって忘れていたことを思い出した。 ・ こういう考えもあるのだという新たな視点の発見。 ・ 学生から刺激を受けて、自分も勉強しようとする意欲が高まった。 ・ 学生の期待に応えたいという想い。

表4 概念名, 定義, 具体例の一覧

概念名	定義	具体例
不安感の中で立ち位置を模索する	プロジェクト開始前後に何をしたらよいか, 他のメンバーとどのように授業を作っていたらよいかわからない不安感があり, バラバラな状態であったこと。	T2: 最初の方は, 正直何をやるんだろうっていう不安でしたね。不安が多かったというか, 自分が教員の中で仕切るんだろうなって思っていたので, でも自分がしっかり呑み込めていないところが多くて, 何をやるんだろうっていう不安ですよ。(他8例)
距離感がわからず壁を感じる	最初は, 学生が遠慮していたり, 教師が受け身的な態度であったりして, 他のメンバーとの間に距離感を感じて戸惑っていたこと。	T8: 最初すごい緊張しました。あまりしゃべらなかつたので, この議論は合っているのかなみたい。(他7例)
相手の理想論にギャップを感じる	理想とする授業を提案する大学生や大学関係者との間にギャップを感じていたこと。	T1: 大学生の意見, 色々な考え方があるなと思っていたので, 学生さんが「こういう風にしたいの思います」って言うけど, 「いやいや現職からしてみたら, こうなんだよ」って言う感じで。(他4例)
理想と現実の間にジレンマが生じる	ギャップを感じつつも, 何とかそれを取り入れたいという思いと児童の実態やこれまでの実践から難しいと感じ, ジレンマが生まれたこと。	T1: 大学生が描いていることと実際していることと教育現場とのギャップっていうか, 僕らにあるしがらみの部分がそういう部分で話し合っていて, そういう風に考えてるんだ, でも実際にはきついで, その考え方はずっと持っていて欲しいなって思った。(他3例)
折り合いをつける	自分の信念を押し付けず, 相手の意見やアイデアを聞き, 共通する部分を探ったり, 相手の大事にしている部分を活かそうとしたりして折り合いをつけたこと。	T1: 確かに僕らも準備運動はつまらないって言ってたんですけど, でも必要なことだと思うので, 最終的に授業の導入部分の中でやっていこうという間をとった形になったんですけど。(他4例)
合意形成に時間を要する	学生との間に壁を感じ, その壁を壊して話し合いが活発になるまでに時間を要したこと。	T1: グループで色々なテーマ, グループで目指す方向性っていうのが決まってから, こう進めていったんですけど, 結局は, 話し合いが活発になったのが遅すぎて, 結果, 授業をこう作っていかうと, 授業づくりが深まった。(他7例)
第三者の刺激により殻を破る	外部講師, 大学教員など第三者から刺激を受けて, 自由な発想をもつことや様々な立場の人と話すことの重要性を認識したこと。	T3: 講師の方が来てくださって, 本当に教育に関わっていない方々も, 何か本当にどの視点でも教育につながっているんだということを強く感じて, どの分野でも教育に生かすことができ, 本当に何でもつながっていけるなということを感じて, 凄く感動したのが印象的です。(他4例)
第三者の働きかけにより壁が低くなる	第三者が, グループの実態に合わせて, アドバイスしたり, フォローしたり, 方向付けをしたりするなど, コーディネーターとして機能し, かかわりがスムーズになったこと。	T1: 僕らも学生さんが言ってきた「はあ?」って思っていたんですけど, そこは指導主事が大きくて, どんどん「学生さんもって言おうよ」とか「そういうのいいよね」って感じて, 捨ててくださったので, 指導主事が凄く僕らの仲を取り持ってくれた感じがありますけど。(他9例)

「教える－学ぶ」関係が変化 する	学生の頑張っている姿や意欲的な態度に刺激を受け、教師が学生から積極的に学ぼうとし、「教師が教える／学生が学ぶ」関係が逆転してくる。	T1: 僕なんかより学生さんの方が体育の勉強をすると思うんですね。なので、すごく勉強になって使ってみたいと思いましたね。(他 11 例)
学生の存在が刺激剤となる	学生が議論に入ることで、教師には思いつかないようなアイデアや斬新なアイデアを出してくれるので、授業づくりの起爆剤となったこと。	T7: 指導案の中身を検討していくときに会って話をする、大学生ってそんなに考えているんだと思うような、すごいなと思う部分がかかなりあって刺激になるじゃないですけど、こっちも聞かれたらいろいろ答えなきゃいけないじゃないですか。(他 16 例)
具体物の共有により一体化する	キーワードや教材名、実際に授業を試行した時の児童の姿など、議論の具体物が出てきたときに、議論が活発に動き出したこと。	T2: 伝承遊びは何で出てきたかっていうと、多分その言葉から、「伝承遊びってどうですかね」って出てきたんですよ。誰かから。正しい動きから、「遊びってどうなんですかね」って、凄いい出していった時だと思います。(他 5 例)
子ども達の反応から手ごたえを共有する	大学生や大学関係者と検討した授業を実践したら、子どもたちが面白い、楽しいと反応してくれた。その姿を見て手応えを感じて、メンバーの態度が変わってきた。	T1: しっかり話し合っ決めて部分については、子供たちもすごく喜んで楽しくしっかりやっていたので、導入の部分っていうのは、グループの方向性が達成できたんじゃないかと思います。(他 6 例)
上下関係のないコミュニティ意識が生まれる	議論の回数を重ねるごとに、グループの雰囲気が悪くなったり、まとまりを見せたりするようになるなど、コミュニティとして取り組む意識が強くなっていったこと。	T3: 回を重ねるごとにグループ内の雰囲気が悪くなって行って、団結感だったり、大変だけど、この疲れが笑いに替えられたりとか、そういうグループの良い雰囲気が本当にチームだになっていう気持ちだが、授業にも良さが出ていたなって思います。(他 5 例)

を作っていたらよいかわからないという、【不安感の中で立ち位置を模索する】状況であった。

現職教師と学生による異質協働的な授業研究会は、学生にとっても初めての経験であったため、「最初は学生さんは遠慮していましたね。「こういう感じで考えているんですけどどうですかね」みたいな。」と述べているように、現職教師は開始当初に学生が遠慮の様子を認識していた。同じように現職教師にとっても、「最初、授業者は学生さんというふうな話も聞いていたので、言っしまえば教育実習の延長線みたいな形なのかなというふうなところで捉えた部分があったんですね。」など、【距離感がわからず壁を感じる】状況であった。プロジェクトの方向性が明確に示されなかったことにより、授業づくりの方針や見込みが立たず、距離感を模索するなど手探り状態であったことからサブカテゴリーを《五里霧中》とした。

授業検討会が始動すると、現職教師は、【相手の理想論にギャップを感じる】ようになる。学生は大学で勉強した理論や自分が理想とする体育授業の在り方を語っていたが、現職教師は、目の前の子どもの実態など現実を捉えているため、学生との意見の違いにギャップを感じていた。一方で、「大学生が描いていることと実際していることと教育現場とのギャップっていうか、僕らにあるしがらみの部分がそういう部分で話し合っって、そういう風に考えてるんだ、でも実際にはきついで、その考え方はずっと持ってて欲しいなって思ったし。」と考えていた。学生の理想にギャップを感じつつも、何とかそれを取り入れたいという思いと児童の実態やこれまでの実践か

表5 カテゴリー、サブカテゴリー、概念名の一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名
①対人的葛藤	五里霧中	不安感の中で立ち位置を模索する
		距離感がわからず壁を感じる
	板挟み	相手の理想論にギャップを感じる
		理想と現実の間にジレンマが生じる
②歩み寄り		折り合いをつける
		合意形成に時間を要する
③ブレイクスルー		第三者の刺激により殻を破る
		第三者の働きかけにより壁が低くなる
④化学反応		「教えるー学ぶ」関係が変化する
		学生の存在が刺激剤となる
⑤コミュニティ意識の醸成	共有結合	具体物の共有により一体化する
		子ども達の反応から手ごたえを共有する
		上下関係のないコミュニティ意識が生まれる

ら難しいと感じ、【理想と現実の間でジレンマが生じる】状況が生まれたことからサブカテゴリーを《板挟み》とした。

現職教師はプロジェクト開始当初、学生や他の参加者との関係性を《五里霧中》や《板挟み》の状況であったと語っていることから、カテゴリーを＜対人的葛藤＞と解釈した。

3.2.2 <歩み寄り>カテゴリー

現職教師は、“確かに僕らも準備運動はつまらないって言ってたんですけど、でも必要なことだと思うので、最終的に授業の導入部分の中でやっていこうという間をとった形になったんですけど。”と、自分の信念を押し付けず、相手の意見やアイデアを聞き、共通する部分を探ったり、相手の大事にしている部分を活かそうとしたり【折り合いをつける】ことについて述べていた。

その一方で、“グループで色んなテーマ、グループで目指す方向性っていうのが決まってから、こう進めていったんですけど、結局は、話し合いが活発になったのが遅すぎて、結果、授業をこう作っていこうと授業づくりが深まった。”と述べているように、プロジェクト開始当初学生との間に壁を感じていたものの、時間をかけて授業を作り上げていったことから、【合意形成に時間を要する】と解釈した。時間をかけ折り合いをつけていったことから、カテゴリー名を＜歩み寄り＞とした。

3.2.3 <ブレイクスルー>カテゴリー

本プロジェクトでは、A市教育委員会スタッフ2名（指導室長1名及び指導主事1名）、大学教員がオブザーバーとして定例会に参加した。また、定例会の際には、TVプロデューサー、公立小中学校の元PTA会長、テーマパーク運営会社社長、元プロサッカー選手などの外部講師による講演会を実施した。この教育委員会スタッフ、大学教員、外部講師を、異質協働的な授業研究会における「第三者」とした。

現職教師は、“講師の方が来てくださって、本当に教育に関わっていない方々も、何か本当にどの視点でも教育につながっているんだということを強く感じて、どの分野でも教育に生かすことができ、本当に何でもつながっていけるなということを感じて、凄く感動したのが印象的です。”と述べるなど、外部講師や大学教員などの【第三者の刺激により殻を破る】ことで、自由な発想をもつことや様々な立場の人と話すことの重要性を認識するようになった。

さらに、“僕らも学生さんが言ってきた「はあ？」って思っていたんですけど、そこは指導主事が大きくて、どんどん「学生さんもっと言おうよ」とか「そういうのいいよね」って感じて、拾ってくださったので、指導主事が凄く僕らの仲を取り持ってくれた感じはありますけど。”と述べているように、教育委員会スタッフが、グループの実態に合わせて、アドバイスしたり、フォローしたり、方向付けをしたりするなど、コーディネーターとして機能し、【第三者の働きかけにより壁が低くなる】状況が生まれていた。

第三者の刺激や働きかけにより、関わり方が変化し、現職教師と学生だけでは難しかった発想の転換など<ブレイクスルー>が生じていた。

3.2.4 <化学反応>カテゴリー

学生が議論に入ることで、現職教師には思いつかないようなアイデアや斬新なアイデアを出してくれるので、【学生の存在が刺激剤となる】と解釈した。これは“指導案の中身を検討していくときに会って話をすると、大学生ってそんなに考えているんだなと思うような、すごいなと思う部分があるからあって刺激になるじゃないですけど、こっちも聞かれたらいろいろ答えなきゃいけないじゃないですか。”という語りからも理解できる。

現職教師は、プロジェクト開始当初においては大学生を「教育実習生」のように位置づけ、教育実習生を指導するイメージで、「教師が教え、学生が学ぶ」という意識で授業づくりをしていた。しかしながら、“僕なんかより学生さんの方が体育の勉強をしていると思うんですね。なので、すごく勉強になって使ってみたいと思いましたね。”などと述べているように、学生の頑張っている姿や意欲的な態度に刺激を受け、現職教師が学生から積極的に学ぼうとし、【「教える-学ぶ」関係が変化する】状況が生じていた。

以上から、学生の存在が刺激剤となって、議論が活発となり、「教える-学ぶ」関係が劇的に変化したことから、このカテゴリーを<化学反応>とした。

3.2.5 <コミュニティ意識の醸成>

プロジェクト開始当初は、議論が噛み合わず、合意形成に時間を要していたが、授業検討をする上での「動きづくり」などのキーワードや、「伝承遊び」「相撲」などの教材など【具体物の共有により一体化する】ことで、議論が活発に動き出し、グループの一体感が高まってきた。また、“しっかり話し合って決めた部分については、子供たちもすごく喜んで楽しくしっかりやっていたので、導入の部分っていうのは、グループの方向性が達成できたんじゃないかと思います。”など、現職教師と学生が検討した授業を、実際に子どもたちを対象に実践したら、子どもたちが面白い、楽しいと反応してくれ、【子ども達の反応から手ごたえを共有する】ようになり、メンバー相互の

関わり方が変化してきた。バラバラであったメンバーが、【具体物の共有により一体化する】ことで一体化し、そのメンバーから創出された授業計画を実施し、【子ども達の反応から手ごたえを共有する】ようになったことから、サブカテゴリーを《共有結合》とした。

さらに、“回を重ねるごとにグループ内の雰囲気が悪くなっていった、**団結感**だったり、大変だけど、この**疲れ**が笑いに代えられたりとか、そういうグループの良い**雰囲気**が本当にチームだになっていう**気持ち**が、授業にも良さが出ていたなって思います。”と述べるなど、グループの**雰囲気**が良くなったり、まとまりを見せたりするようになり、【上下関係のない**コミュニティ意識**が生まれる】ようになっていった。

現職教師と学生は、指導上のキーワードや教材を共有したことで**コミュニティ意識**が芽生え、実際の授業における子どもたちの反応から、授業づくりの手ごたえを感じ、**コミュニティ意識**が強くなり、【上下関係のない**コミュニティ意識**が生まれる】ようになっていったことがわかった。このことからカテゴリーを<コミュニティ意識の醸成>とした。

4. 考察

生成されたカテゴリーの相互の関係性からストーリーラインを描き出し、結果図としてまとめた(図1)。

現職教師は、学生との異質協働的な授業研究会において、開始当初は「教師が教える」「学生が教わる」という教育実習の指導スタイルをイメージしていたため、学生と対等な立場で共に授業を作り上げて行くということに戸惑っていた。さらに、プロジェクトには大学教員、教育委員会スタッフなど「第三者」も関与していることから、【不安感の中で立ち位置を模索する】【立ち位置がわからず壁を感じる】状況で《五里霧中》の中でのスタートであった。通常行われる授業研究会では、校内において研究テーマに基づいて実施される形式や、同一地区内において体育部に

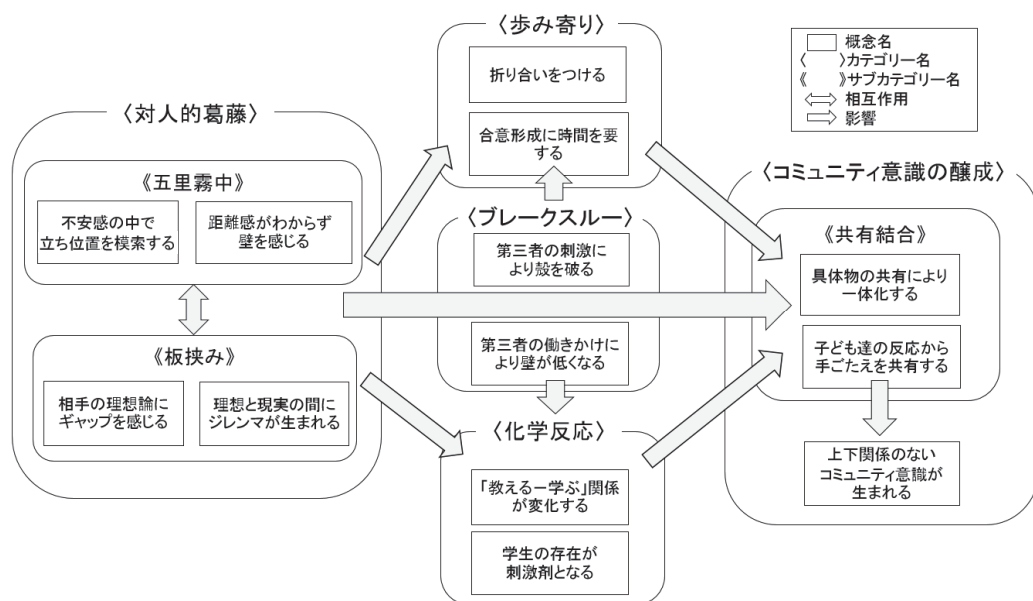


図1 結果図

所属する教員が集まって行う形式など、学校、地区、校種、教科などある程度同質集団で行われることが多い。本プロジェクトに参加した学生の中には、教育実習未経験の学生や国語科専攻の学生も含まれていた。この異質協働的な授業研究会は、現職教師にとって「越境の学習」(石山, 2018) の場であったと言える。現職教師は、学生との異質協働的な授業づくりには慣れていないため、〈対人的葛藤〉が生じたと考えられる。現職教師は学生が語る理想論に対して、実現不可能だと考える。

一方で、現職教師はかつて自分自身が大学生の頃には、プロジェクトに参加している学生のように自由な発想を持っていたこと、それを教員生活の中で失ってしまったことなどを想起していた。学生の「こういう授業をやりたい」という純粋な想いと、教員生活の中で培ってきた教育観、教材観に基づいて「自分がこういう授業をしたい」という現実的な想いから【相手の理想論にギャップを感じる】状況が生じていた。また、教育実習の指導スタイルに見られる「教師が教える」という立場から、学生の理想論は頭では理解しながらも、何とか教師が考える現実的な授業に近い授業を行って欲しいと【理想と現実の間でジレンマが生じる】ことで、《板挟み》の状況に陥っていた。

授業づくりの方向性を決める議論は平行線を辿り、公開研究発表会の期日が迫ってきた時、何とか授業を成功させたいという現職教師の願いや焦りから、現職教師が学生の理想論に〈歩み寄り〉、【折り合いをつける】ようになり議論が進展し始めた。しかしながら、【合意形成に時間を要する】状況に劇的な変化は見られなかった。

この合意形成に時間を要していたグループの関係性に変化が見られ始めた要因となったのは、第三者の介入によるものであった。【第三者の刺激により殻を破る】ことで、現職教師の凝り固まった固定概念が崩れていった。また、第三者自らが固定概念を打ち破るようなアイデアを提案したり、遠慮がちであった学生の発言を促進したりするなどした結果、【第三者の働きかけにより壁が低くなる】状況が生まれていた。第三者の刺激や働きかけなどの介入により〈ブレイクスルー〉が生じ、現職教師と学生だけでは難しかった発想の転換などにより議論の行き詰まりの状況が開開されていった。

プロジェクト開始当初、現職教師は立ち位置が掴めず、学生との間に壁を感じていたが、学生の取り組む姿勢、知識の豊富さ、発想の柔軟さなど【学生の存在が刺激剤となる】ように変化した。また、現職教師は、「学生を指導する」ことを意識していたが、学生からも学ぶことが多くあることに気づき、【「教える-学ぶ」関係が変化する】ようになり、上下関係が少しずつ崩れていった。

現職教師と学生の関係性の変化が見られるようになったが、まだ合意形成に時間を要していた。しかし、授業検討をする上でのキーワード、教材、学習指導案など【具体物の共有により一体化する】ことがきっかけとなり、議論が活発に動き出した。さらに【子ども達の反応から手ごたえを共有する】ことでグループの一体感が高まり、【上下関係のないコミュニティ意識が生まれる】ようになった。

〈コミュニティ意識の醸成〉の鍵となったのは、「ナレッジ・ブローカー」と「境界人工物」であった。「ナレッジ・ブローカー」とは、「ある共同体の実践を他の共同体に仲介し伝播させる存在」(Wenger, 2000) である。本プロジェクトでは、指導主事、大学教員、外部講師といった第三者が、「ナレッジ・ブローカー」となり、停滞していたコミュニティを活性化させていた。もう一つの鍵の「境界人工物」とは、「複数の実践共同体に同時に存在し、境界をつなぐ役割を果たす人工物」(石山, 2018) のことである。本プロジェクトでは、学習指導案、教材などの具体物が「境界人工物」として機能したことで、議論が活発に動き出し、コミュニティの一体感が高まっていくことが見

出された。

5. まとめ

本研究では、現職教師と学生との異質協働的な授業研究会におけるかかわりの変容プロセスと学びに影響を与える要因を明らかにすることを目的とした。その結果以下の3点が明らかとなった。1) 異質協働的な授業研究会の初期段階において現職教師は、学生との間に距離感、ギャップ、ジレンマなど対人的葛藤を抱えていた。2) 現職教師と学生のかかわりが変容するきっかけとして、現職教師の歩み寄り、ナレッジ・ブローカーによるブレイクスルー、学生からの刺激などが見られた。3) 授業づくりの方向性を決めるキーワードや教材、学習指導案の原案、事前授業における子どもの反応など、授業検討の中心的議題となる具体物（境界人工物）を共有したことで、バラバラだった組織がまとまり始め、上下関係のないフラットなコミュニティが醸成された。

現職教師と学生が対等な立場で授業づくりに参加するという授業研究会は極めて稀である。プロジェクト開始当初は、それぞれの立場の違いから、教育実習のような「教える」教師と「教わる」学生という関係を生んでしまっていた。しかしながら、子ども達にとってよりよい授業とは何かを模索する中で、現職教師の歩み寄り、第三者の介入によるブレイクスルーや化学反応が起き、開始当初に見られた「教える」「教わる」という関係性が壊されていった。普段の学びの場が異なる現職教師と学生という異質の他者が協働的に授業づくりをすることで、授業研究会が多様な考えとの出会いの場になり、立場を超えて互いに認め合うことができるようになっていき、新しい考えの創発の機会になっていることが理解できた。

本研究では、現職教師の変容を中心に分析したが、学生がプロジェクト終了後の感想では、「私がこのプロジェクトに関わることなく、このまま教職についていたと思うと、このプロジェクトで味わったような葛藤や苦しみを味わうことになるのだと感じるのかなと思いました。しかしこれらの経験が学生のうちに体験できたことで、今の学校の現状と学生の知識との差異が理解でき、さらによりよい体育授業とは何なのかということについて深く考えられるようになりました」（鈴木ら、2014）と述べていることから、学生にとっても異質協働的な授業研究会が有効であったことが推察される。

このように、本研究では、異質協働的な授業研究会において、上下関係をなくして、組織がよりよく学びあう集団になっていき、対話的な関係になっていくための手が見出すことができた。今後は、学生の視点から学びの変容プロセスを分析することや、異質協働的な学びを取り入れた教員研修や授業研究会などの形態を具体化していくことが課題である。

参考文献

- Armour & Yelling (2004) Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society* Volume 9.
- 千々布敏弥 (2014) 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連——国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より——. *国立教育政策研究所紀要* (143). 251-261.
- 独立行政法人教員研修センター (2015) 教員研修の手引き2015——効果的な運営のための知識・技術——.
- 石山恒貴 (2018) 越境的学習のメカニズム——実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像. 福村出版.
- 上條晴夫 (2015) 教師教育の見取り図の試み. 教師教育, 上條晴夫責任編集, さくら社.

- 木下康仁 (1999) グランデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生——. 弘文堂.
- 木下康仁 (2003) グランデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂.
- 木下康仁 (2007) 修正版グランデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. 富山大学看護学会誌, 6 (2).
- 松木健一 (2015) 福井大学の「教師教育」実践の特徴は何か. 『教師教育』. 上條晴夫責任編集. さくら社.
- 文部科学省 (2013) 第2期教育振興基本計画について (中央教育審議会答申).
- 文部科学省 (2014) 教員養成・採用・研修の改善について. 中央教育審議会初等中等教育分科会.
- 文部科学省 (2014) これからの学校教育を担う教員の在り方について (報告). 中央教育審議会初等中等教育分科会.
- 文部科学省 (2012) 教職生活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 (答申). 中央教育審議会.
- 文部科学省 (2015) 中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理.
- 四方田健二, 須甲理生ら (2013) 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究. 体育学研究: 58, pp. 45-60.
- 鈴木直樹・矢島昭雄・大澤克美ら (2014) アクションリサーチのアプローチによる実践的力量の育成プログラムの開発——チームで創る体育授業——. 平成26年度総合的な教師力向上のための調査研究事業 (文部科学省委託事業). 東京学芸大学.
- 鈴木 聡 (2016) 体育科を研究する小学校校内研究会における外部講師の存在意義に関する研究——体育・スポーツ政策の媒介者としての存在に着目して. 体育・スポーツ政策研究: 25 (1).
- Wenger, E. (2000) "Communities of Practice: The Key to Knowledge Strategy," In E.L. Lesser, M.A. Fontaine, & J.A. Slusher (Eds.), Knowledge and Communities. MA: Butterworthe-Heinemann, pp. 3-20.