

## 研究討議会における講師の役割期待から考察する授業研究の今日的機能 －オートエスノグラフィーによる批判的省察－

山田 文乃

立命館大学/兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科 d22104j@myjuen.jp

**要約：**本論文の目的は、教師が研究討議会に期待する役割を、講師に招聘された「私」の役割期待から「私」との関係性を考慮に入れたオートエスノグラフィーの手法を用いて迫り、授業研究の今日的機能を検討することである。授業研究は教師の力量形成や専門性向上、教育実践の改善に寄与する機会であるため、研修として位置付けられた授業研究会の講師には専門知識の提供や理論と実践の往還を期待していると推測していた。分析から、研究討議会はオフィシャルな教師間のコミュニケーションの場として機能し、学校単位での研究討議会では同僚性や関係性の構築及び教師文化の共有・継承が重要視されていた。講師である「私」には協働への労いと意義づけが期待されており、そこから、帰属意識の醸成と教職アイデンティティの確立が、求められる機能であると推察された。講師の役割は、組織のもつ文化の共有度合いと「私」との関係性に影響を受け、専門的知見の提供が歓迎されないことも示唆された。

### キーワード

授業研究  
教員研修  
オートエスノグラフィー  
研究討議会  
講師の役割期待

### 1. 研究の背景

日本の学校教育では、日々の授業研究が重要視され、教師の専門家としての成長は大学よりも実践の場で培われてきた（佐藤 2015 : 21）。「教師たちが行っている授業研究は、授業の改善と教師の専門職性を向上させることを目的とし、実践的な事例研究を行っている」（佐藤 2015 : 91）と述べられるように、日本の教師は、校内での日々の授業観察や協働した研究を通じて成長し、自主的な研究活動を展開してきた。このインフォーマルな専門家文化は日本の伝統であり、日本の「授業研究」は「レッスンスターディ」として世界中に普及している（佐藤 2015 : 20）。

しかし、「ゆとり教育」の時期には、教師の間でも授業研究や教材研究への熱意が冷め、自主的な研究活動も各地で消滅に瀕し」（梶田 2017 : 21）、「この専門家文化、校内研修の文化が、この 30 年間衰退し形骸化し続け、教師を現場で専門家として育てる機能を弱めている」（佐藤 2015 : 20）変化が起こっている。さらに、2020 年前後からの変化は、佐藤の指摘をより加速させているように映る。その背景として、教師の働き方改革による業務見直しの一環としての対面での研修機会の減少、コロナ禍下に増加したオンライン・オンデマンド研修など、教員研修の多様化による研修内容・機会の増加が指摘できる。また、安藤（2021 : 55）が多忙化により改善された校内研修の様相を「手間暇かけずに効率よく」と表現しているように、研修にタイムパフォーマンスを求める傾向も見られる。その上、「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について（通知）」（文部科学省 : 2022a）に「研修等に関する記録の作成等」が規定されたことにより、研修を業務や義務と捉える傾向に拍車をかけた。「日本の学校における授業研究の頻度は、小学校では比較的優位を維持している」（佐藤 2015 : 20）ものの、授業研究とそれを充実・推進する講師の役割については、講義型の研修と比較すると、それほど議論が尽くされているとは言い難い<sup>註1)</sup>。現代的な課題が山積する今、働き方改革と教員研修におけるデジタル・トランス

フォーメーションの中で、研修として位置付けられた授業研究の存在意義とあり方が問われている。

## 2. 教師の力量形成及び専門性への質保証とアカウントビリティ・モデル

教師の質の低下は、教員採用試験の受験者数の減少に起因する競争率の低下により発生することが懸念されている。文部科学省の調査によると、令和4年の小学校教員の競争率は2.5倍で過去最低となったが、何事も倍率が3倍を切ると質の低下が危惧されるとの見解もある（日本教育新聞：2023b）。教員志望者を増やすべく教員採用のあり方の複線化も議論され始め（日本教育新聞 2023a）、文部科学省は、公立学校教員の採用試験について、来年度からは例年より約1カ月早い6月16日を目安に始めるよう早期化を要請した（文部科学省：2023）。

このような採用段階の質の低下に加えて、大量退職と大量採用による教師の入れ替わりと年齢構成の不均衡化、産休・育休や時短勤務の取得、教師の勤務時間外労働の社会問題化などにより、OJT（On-the-Job Training）を実質的に機能させることが困難になっている。前述した授業研究を通じた教師を専門家として育てる機能の低下もあり、実践の場で教師の力量形成を期待できない状態を生じさせている。

この教師の専門性への質保証が揺らぐ状況下で台頭したアカウントビリティ・モデルは、安藤（2021）によれば、教員育成指標である「標準化された教員の資質力量の要素（教職スタンダード）」を確立させ、養成や学習機会を用意し、それに基づく職能開発及び評価システムの中での自らの力量を育成することをいう。教員は自らの力量の育成に関して、客観的な指標により質保証を得られるが、それがアカウントビリティの厳格化につながる。そのため、「自律的实践が重視されても、他律的な教職の専門性への質保証の観点から評価されることを考えると、実践自体が評価指標を意識した他律的な実践とならざるをえない」（浜田編 2020）状態となる。

事実、2016年4月1日から「地方公務員法及び地方独立行政法人法の一部を改正する法律」により、「業績評価」と「能力評価」の2つの評価を軸に人事評価制度の導入が全ての自治体に義務付けられ、その求められる能力も規定されてきた。最近の規定としては、中央教育審議会答申（2022：21）に引用された、改正「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（2022b）にある「教師に共通的に求められる資質能力」が挙げられる。そこには、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICTや情報・教育データの利活用、の5つを柱として、「一人一人の教師の個性に即した、個別最適な学びであることが必然的に求められる」という「新たな教師の学びの姿」が明文化されている（中央教育審議会 2022：21,39,41）。

このような状況を安藤（2021）は、アカウントビリティ・モデルによる「教職スタンダードに基づく評価の厳密な実施は、教員にとって実践へのプレッシャーや当事者意識の希薄化、実践の形骸化をもたらす」可能性を孕んでいるとして、専門性の高度化による正当性の再構築、または、教職の脱専門職化が起こると懸念している。

つまり、教師不足とそれに起因する質の低下、そこから生じる専門性への質保証という社会の要請に応えるべく生まれたアカウントビリティ・モデルにより、評価に値するとされる専門性の限定的な捉えが教師の力量形成を阻害する状況を生じさせ、更なる専門性の低下を招くという負のスパイラルが生じていると言っても過言ではない状況が今ある。

一方、教師の側から力量形成を捉えた久富（2008：167,45）は、「教師としての力量向上」は一人ひとりの教師にとってのアイデンティティ確保上の課題と位置付ける。教師に対する「信頼」が低下し、教職が元来抱えている困難・課題の乗り切りがいつその難問となっている点から、教師としての力量とその自信を形成して課題に立ち向かい、「自分は教師としてやっている」という教職アイデンティティを確保できることは教師たちにとって真剣なテーマであるため、現職教員研修を教師たちが必要としていると論じている。

前述した専門性への質保証の要請から生まれたアカウントビリティ・モデルが生じさせる教師の「実践へのプレッシャーや当事者意識の希薄化、実践の形骸化」（安藤 2021）が要因となり、教師としての自信を形成しにくい現状に対峙するという観点からも、久富が指摘する教師の力量形成と教職アイデンティティの確保に寄与できる教員研修の問い直しが求められていると言える。

### 3. 「教員の職能開発」と教員研修としての授業研究

「教員の職能開発」をめざす教員研修の現状について、安藤（2021）は、①研修ニーズは高いが、時間がないために十分な研修機会を得られていない、②他の教員の授業観察や他校の見学、専門書を読むなどは、職能開発の機会としては比較的ある（おおよそ60～70%）、③主体的に取り組めておらず、教員研修は「負担感のある職務」の一つだと思われる、と分析している。

佐藤（2015）は改革の必要性を唱え、校内研修を学校経営の中心に据えるべきだと主張する。研究授業と授業協議会の頻度を増やし、教師同士の学びの共同体を構築し、校内研修の内容を「教師の教え方」から「学びのデザインとリフレクション」へ転換する。子どもの学びを中心に考え、個々の学習に対する協議を重視する。教室の観察では、教師の教え方だけでなく、子ども一人ひとりの学びに注目する。これらの改革により、教員の継続的な成長とプロフェッショナルリズムが促進され、教育の質の向上に寄与すると訴える。

高谷（2017）は、公立小学校の校内研修改革の事例分析から、教員の参加を促進した要素として、対話型、活用型研修であること、発言権の保障や発言機会の存在が重要であること、創造的な企画・運営があることなどを導き出している。つまり、授業観察を踏まえて実施される研修において、発言機会を保障し対話的で創造的に実施される研修が、職能開発の視点から実現可能性の高い方向性として示唆されている。

これらの研究は、前述の中央教育審議会答申（2022）にある「個別最適な学びとの往還も意識しながら、他者との対話や振り返りなどの機会を教師の学びにおいて確保するなど、協働的な教師の学びも重視される必要がある。こうした機会としては、例えば各学校において行われる校内研修や授業研究など、「現場の経験」を含む学びが、同僚との学び合いなどを含む場として重要である」との記述に重なる。しかし、同答申内には「授業研究」の語は3回、「校内研修」の語は6回使用されるのみであり、新しく推進する学習コンテンツを必要に応じてオンデマンドで学ぶ「個別最適な学び」と対峙的に「対面・集合型の研修」を位置付け、その転換を求めているようにも映る。

河野（2020：46-49）は教師による授業研究を、「実践を通して学習し、実践に直接的に還元される」と表現し、授業研究の機能を、授業改善や開発などの教育改善としてだけでなく、教師の力量形成や専門性の開発の装置として捉えている。また、「授業研究」は日本国内では「学校文化に根付き、埋め込まれた実践や営為」として「存在が自明であり、半ば実施することが当然のもの」とし、「発端となる理論やモデルが見いだせないという理論不在の実態」のため、「有効な実践・実施になるように、手法や手続を実践的に開発したり、ローカルに最適化されたり」したため、多様性に富んでいると分析している。

ここまで見てきたように、授業研究を基に実施される教員研修は、多忙化を極める現状においても継続実施されている貴重な機会であり、その内容に制約はない。そのため、実施方法の工夫や内容の検討により、教育改善だけでなく、教師の力量形成や専門性向上に寄与できるものとして期待されていると言える。

ここで、本稿で扱う授業研究と研究討議会の関係とその内容について、明らかにしておく。

一般的な実態として、授業研究は時系列に、「事前」・「授業実施」・「事後」の3つの段階で構成される。「事前」には、子どもの実態を基にした授業立案とそれに関わる教材研究が行われ、授業者等が作成した指導案を検討・共有する場がフォーマル・インフォーマルに設定される。次の「授業実施」である研究授業は公開され、教職員が対面で参観することが多い。担任するクラスを自習にせず参加できるように授業動画を後で視聴するスタイルや、遠方からでも参加できるように授業動画の配信も近年散見される。「事後」には、授業実施を受けて、参観者が感想や意見を表明し、交流し合う場が設定される。規模によって場の設定が異なり、小規模であると書面上やインフォーマルなやり取りだけになることもあるが、研修の一環として設定される大規模なものであると、一堂に会する対面を中心とした実施となる。この事後に実施される「研究討議会」は、「授業協議会」「事後研究会」「検討会」「ふりかえりの会」等、呼称は地域や組織によって異なり、その中身も前述した河野（2020：46-49）の指摘通り多様である上、近年様々な工夫が見られる。

本研究では、教師が授業研究の機能として捉えているものが言語化され表出される、研究授業後に開催される研究討議会に焦点をあてる。研究討議会の参与観察を通して、先行研究にある教育改善、教師の力量形成、専門

性向上などの機能に着目しているのか、その目的について明らかにする。研究討議会での議論は誰の何に寄与しようとしているのか、現状の分析と課題発見を行うべく、研究対象として設定する。

#### 4. オートエスノグラフィーと教員研修分析との親和性

研究討議会の現状把握にあたって、参加者の言動を参与観察するだけではその内実を明らかにすることは困難だと考えた。なぜなら、表面的なやり取りから、参加者の内面の思考や感情、非言語的なコミュニケーションを十分に捉えることが困難であり、その本質に迫れないからである。この参与観察の限界を克服する一手段として有効であると考えられるのが、オートエスノグラフィーである。

研究者自身が参与観察や「参与の観察」で得られた主観的な経験等を自己分析と内省を通じて再帰的に探求する質的研究の手法であるオートエスノグラフィーは、国内では、自分綴り、自己の語りなどと表されることもある。質的研究方法における研究者の語りはそれを必然とする背景と方法があるとする小山(2017:69)は、ナラティブ・アプローチ、当事者研究、エピソード記述、オートエスノグラフィーを概観し、全体を通して了解可能性を巡る課題があるとする。アメリカを中心とした英語圏では2000年代の論争を経て、2010年代には方法論として定着している(桂・千葉2021:189)。

このオートエスノグラフィーの起源として、Adams, Jones& Ellis(2015=2022:10,17)は、1970年代から1980年代にかけ、研究者は自身を研究の経験と切り離すことができるという考え方が、社会学、人類学、コミュニケーション、女性学、ジェンダー、人種研究、心理学などの人間学において表象の危機(crisis of representation)を生み出し、「社会文化的な調査や記述の形態と目的の再考」(Stasy Holman Jones 2007)を促した点を指摘している。

その上で、オートエスノグラフィーについて、Adams, Jones& Ellis(Ibid:33)は、エスノグラフィーやジェンダー等の先行研究を引用して、「文化的な現象／経験の解釈や意味、その実践の内部者の視点を与える方法」(Goodall 2010)であり、「生きられた、経験の内側の瞬間から研究し、書くことで、オートエスノグラフィーは「内部者としての認識論」、つまり「外部の」研究者には決してできない方法を記述できる方法を発展させることができる」(Shulamit Reinhartz 1992)のものであると、捉えている。

本研究が対象とする研究討議会は、その場での対話や語りの客観的な観察によって一定把握は可能である。しかし、佐藤(1994:32-36)が指摘する教師の仕事の「再帰性」「不確実性」「無境界性」という特徴を考慮に入れると、表面的な教師間のやり取りからは観察されにくい、教師自身も自覚的でない授業研究に期待する役割を把握するためには、研究討議会に参加する教師以外の視点が求められる。そのため、その場にいる当事者としての研究者であり教育実践者である「私」の文化的な前提を明示し主観性を透明化した上で、関係性から導き出される「私」の主観を分析対象に含めることで始めて、その内実をリアルに描き出すことができると考える。

その利点を本研究に引きつければ、①研究者自身の経験と観察に基づき、教師の意識や感情、行動の背後にある意味や文脈を理解できる、②研究者自身が現場と共有する文化をもち、主観的な視点を活用し教師の立場や課題に対して洞察を得ることができる、③教師との信頼関係の上に成立する役割期待や研修内容への評価について探求できる、という3点を挙げることができる。

今回の研究対象である研究討議会に、「私」は招聘された外部講師として関わる。講義形式の教員研修では外部から専門性をもつ講師を招聘することはあっても、一般的な研究授業及び研究討議会は外部講師を招聘せずに、校内や団体に所属する教師のみで実施し、議論を通して理解を深めることも少なくない。そのような中、研究授業及び研究討議会に外部講師を招聘するということは、研究授業の参観と観察を踏まえて、研究討議会において校内や団体に所属する教師だけでは得られない何かが講師に求められていると考えられる。つまり、「私」が研究授業及び研究討議会に講師として招聘されたということは、自身が経験から得ている教師文化や教育現場の実態への精通、及び研究により獲得した専門的知見の何かが、教員研修を通して教師に寄与できるものと期待されたとと言える。

そこで、先行研究に見られる観察で得られる教師の客観的データだけでは迫ることができないその本質に、「私」との関係性を考慮に入れたオートエスノグラフィーの手法を用いて迫る。講師に招聘された「私」の役割期待から

教師が授業研究に期待する役割を明らかにし、その今日的機能を検討することを本研究の目的とする。

授業研究に関する先行研究は数多くあるが、授業後に設定される研究討議会を対象としたものは少なく、オートエスノグラフィーを活用して分析したものは管見の限り見られない。

## 5. 研究の実際

### (1) リサーチクエスションの設定

研究討議会の講師である「私」に求める役割期待から考察する、教師が授業研究に期待する役割とは何か？

### (2) 調査対象と調査時期

公立小学校で小学生を対象とした国際理解教育に関する研究授業後に設定された研究討議会を対象とした。分析した研究討議会は以下の A/B/C の 3 種、5 回であり、A 及び B は参加者全員に対して研究授業の指導講評を行う役割を依頼され担った。C は A/B の組織的なフォーマルなものと比較すべく観察対象として設定した。3 つは主催母体が異なる。なお、全て、45 分間の研究授業を参観した直後に研究討議会が開催されており、対面での実施である。

A：O 市小学校教育研究会国際理解教育部による O 市全市教職員向けの公開授業（研究授業）後の研究討議会（2 回：以降それぞれを〈A1〉、〈A2〉と表記）

B：O 市立 P 小学校での校内研修に位置付けられた国際理解教育の研究授業後の研究討議会（2 回：以降それぞれを〈B1〉、〈B2〉と表記）

C：O 市立 Q 小学校でのインフォーマルグループの研究授業後のふりかえりの会（1 回）

表 1. 観察した授業研究会後の研究討議会の概要

	参加教師数	研究授業実施学年		観察日時	実施時間
〈A1〉	14 名	1 年	9 月 20 日（火）	15：00～17：00	2 時間
〈A2〉	18 名	4 年	10 月 27 日（木）	15：00～17：00	2 時間
〈B1〉	20 名	3 年	9 月 28 日（水）	15：50～17：05	1 時間 15 分
〈B2〉	28 名	1 年	10 月 26 日（水）	16：00～17：20	1 時間 20 分
〈C〉	3 名	1 年	11 月 30 日（水）	15：00～16：00	1 時間

A の 2 回の公開授業（研究授業）の実施校は異なる。A の研究討議会に参加しているメンバーは国際理解教育部に所属する教師のため、〈A1〉と〈A2〉の参加者の重なりは大きい。また、授業実施校の教師数名も参加していた。B は同一校 P 小学校であり、校内研修に位置付けられた研究討議会のため、緊急の対応がない限り在籍する教師は全員参加であり、〈B1〉と〈B2〉の参加者はほぼ同じメンバーである。C は O 市内で O 市の現職教師を参加者に多く含むインフォーマルな学習会の一環として実施されたものである。なお、5 回の研究授業は全て学級担任が、担任する学級において実施したものである。2022 年 9 月から 11 月にかけて実施され、実施時期や参加者数、実施時間は表 1 の通りである。

### (3) 分析方法

研究授業の観察及び研究討議会の参与観察によって収集したデータを、オートエスノグラフィーの手法により、コンテキストに沿って分析する。特に、その場の関係性や背景を踏まえた、研究討議会の講師である「私」の役割期待に着目する。得られたデータは、研究授業及び研究討議会での観察の叙述を記録したフィールドノート、許可を得て録音した研究討議会の音声データ、研究討議会直後にまとめた「私」の主観の記録から成り立っている。なお、情報収集にあたって、研究の目的や方法、プライバシー保護の方法については、事前に研修参加者に説明を行い、許可を得ている。

オートエスノグラフィーでは、研究者自身の主観的な経験や感情を分析対象とするため、データ収集後、一定の期間をおき、得られたデータに立脚して分析を行えるよう心がけた。また、自身のバイアスが影響することを加味し、「私」の文化的な前提を明示し、主観性を透明化した上で、経験や感情の丁寧な記述を通して、教師の専門性の質保証と自己の役割との関連も批判的に検討できるよう努めた。

加えて、分析した内容を、研修参加者の一部に期待していた役割と齟齬がないか確認する機会を後日もち、一定の客観性が担保できるよう心がけた。

#### (4) 「私」との関係性

小学校での国際理解教育に関する研究授業後に設定された研究討議会を対象としたのは、「私」が小学校において国際理解教育の実践に長く取り組んできたことに起因する。

A に関して、もと公立小学校教師として前述の国際理解教育部に 20 年近く所属し、部を運営する立場も経験してきた。国際理解教育部の授業研究は事前研究が中心の「仮説検証型」の研究であり、授業者の思いや考えより、部員の話し合いのもと時間をかけ指導案が作成される。事後のリフレクションは研究の視点に沿って授業をふり返り議論しているが、指導案には記述しない声かけや教材提示方法など指導法についての意見も少なからず見られる。部員の大半の顔と名前が一致し、「私」とは一定の関係性が構築されている。

B に関して、分析対象の B が実施された P 小学校に「私」は通年に渡って関わり、この研究討議会以前に教師を対象とした校内研修として、国際理解教育の理解を深める講義型の研修を 2 度、担当している。学校長からの依頼で関わることになり、過去に勤務した学校ではない。「私」は学校長とは関係性はあるが、P 小学校教師の顔と名前は一致せず、その個性等も把握できていない。

C に関して、O 市の人権教育の原点をふり返り、そのよさをどのように現代的な教育課題に対応させ実践につなげていくのかを共に学ぶインフォーマルな学習会を「私」は月 1 回主催している。そのため、授業内容を立案する段階から関わり、共に検討してきたので、その工夫や苦勞を把握した上でのふりかえりの会である。もちろん「私」は全員の顔と名前は把握できている。

## 6. 分析及び考察

### (1) 「私」と授業研究及び研究討議会

「私」が今まで関わった小学校や研究部では、研究の中心は授業研究であった。組織として研究テーマを設定し、それに沿った授業の指導案を研究部や学年の教師とともに事前に何度も検討し、練り上げて当日を迎えるスタイルが一般的であった。授業研究の実施回数は組織により多少するが、組織内の比較的若手の教師が引き受けることが多かった。その指導案を作り上げていく中での先輩教師からの助言や経験が、「私」自身の教師としての視野を広げたり、スキルを高めたりすることにつながってきたようにも感じている。ただ、事前にかけた時間とエネルギーとは対照的に、事後に子どもの学びの視点から授業をふり返ることに時間をかけない傾向が強く、授業後の研究討議会では、発問や教具の工夫、教室掲示、子どもとの関係性、授業規律など、授業者の指導力や学級経営等、多岐に渡る教師個人への助言が多かった。それらは、個別の教師の視点による気づきを共有するに留まり、前述した佐藤（2015）の「学びのデザインとリフレクション」には至っていなかった。そのため、公開授業を実施すれば授業研究は終了し、解放されるようなイメージをもっていた。

授業者自身が自己省察する機会を提供するものとして研究紀要があり、その執筆にあたって実践内容をふり返り、成果と課題をまとめることは一般的である。現場の実践研究は事前の指導案作成に至る教材研究や子どもの実態分析に時間をかけ、詳細に記述するのと比較すると、事後に子どもの変容から実践を分析する記述は分量も少なく、詳述できているとは言い難いものを少なからず見かける。その上、客観的なエビデンスによる分析ではなく、授業者の主観や思い込みで書かれているものも少なくない。身近にあった実態としての授業研究は「仮説検証型」というより、指導案作成も含めた授業者自身の教師としての力量を高めることに主眼を置くものだと認識していた。

小学校教師時代、「私」は校内校務分掌の一つである研究部・研修部の長を務めることも多く、研究授業後の

研究討議会のあり方を実践しながら模索してきた。「私」が経験してきた研究討議会のあり方も様々であり、研究討議会という言葉が含有する内容も、それぞれの実状に応じ工夫して実施されているため一定の型を見いだすことは難しい。その上で、会の規模や設定時間によって割愛される項目もあるが、散見される共通する流れをあえて可視化するとすれば、実施の時系列順に、①授業者（学年やグループ等、授業立案に携わった関係者を含む）による授業構築の苦労や工夫、授業後のふりかえりの解説、②参会者からの質問、③参会者の意見交流、④全体へのフィードバック、⑤指導講評、⑥管理職／主催者／関係者のまとめや挨拶、の6つの項目が挙げられる。

特に、学校で設定した研究テーマに沿った授業後の研究討議会は、研究テーマへの理解を深める研修の機会でもあるため、学校外部からその研究分野の専門家として教育委員会の指導主事や大学教員等の外部講師を招聘し、「⑤指導講評」内に講義型の研修実施を依頼することも少なくなかった。

その「⑤指導講評」は、授業を踏まえた内容に言及するというより、その専門性をもった講師が専門分野について用意していた研修を行うこともあり、研究授業に直接的に関与しない内容も散見された。授業立案及び実施に向け、試行錯誤してきた「私」たちにとって、理論と実践を結びつけた、より専門的な見地からの助言を得られず、満たされない思いをもったこともあった。そのため、大学教員より、教育委員会の指導主事や知り合いの現職の教師、また退職校長などの教育現場の実態に精通した人物を研究授業及びその後の研究討議会に招聘することも多く見てきた。

これらの経験を踏まえ、「私」が招聘されるのは、「私」という人物の今までの経験に期待されているところも少なくないと考え、指導講評にあたっては、授業内容に即して、子どもの学びの視点から、専門的な知見を積極的に伝えていこうと考えた。

## (2) 研究討議会での観察分析

### 1) 〈A1〉における観察内容と分析

「③参会者の意見交流」は、グループ討議形式であった。個々人が付箋に気づきを記入して指導案を拡大印刷したものに貼り付けながら行われた。同じ考えをもつ人の存在が可視化されることは、自分自身の授業を見る視点への自信につながっているように映る。一方、少数意見を取り上げて、議論を深め理解しようとする様子は見られず、一般的に共通理解されている内容が意見交流の大部分を占める。グループ内では、参加者全員が一度は発言する機会をもてるように配慮し合っているが、一巡した後は、教員経験年数の長い人が持論を展開し、周りの人に聞かせる様子が観察された。周りはその行動を肯定的に捉え、その個人の知見から学ぼうとしているようにも見えた。

その後の「④全体へのフィードバック」では、グループごとに討議した内容を発表し、共有する機会が設定されていた。グループメンバーの意見を総ざらいしたような発表は、グループごとの重なりも多く、時間がかかる割には学びとして得られるものは多くない。また、全体化の場面では、授業者への配慮のため、グループ討議で使用された直接的に批判する表現は少なくなる傾向がある。目標設定や題材選定を含む授業全体の構想や指導案の流れは事前に協働しながら作成しており、その作成メンバーも研究討議会に多く参加しているため、この場では議論の対象とはなりにくいようであった。

〈A1〉の事例における「⑤指導講評」として、事前に共有された指導案から今の研究部と部員に課題として投げかけたポイントを選択し、参加型の研修を通して議論できる機会を提供した。授業を構築する上で大切にしたいポイントに沿って、授業を共に振り返る活動では、「私」との関係性もあり、顔と名前が一致し、個性もある程度把握できているので、どの場面でどの人に発言を求めれば良いのかを判断できた。ただ、議論の前提となる国際理解教育のイメージが個々に異なり、そのちがいを把握しないままに議論が進むことで、齟齬が生じているように感じた。この感じたことを基に、次の研究討議会での指導講評を組み立てようと考えた。

### 2) 〈A2〉における観察内容と分析

研究部は研究討議会として2時間を設定しているため、「③参会者の意見交流」であるグループ討議に時間をかけることができ、グループ内では、一人ひとりが自分の考えを表出する場が保障されている。議論するにあつ

て、研究の視点が板書されており、議論の軸がぶれたり広がったりせずに授業や指導内容の検討に多くの時間を費やすことができていた。

「④全体へのフィードバック」の場面では授業者に対する謝辞や労いが発言の始めにあり、厳しい指摘はオブラートに包んで表現をやさしくするため、一人の参会者の気づきが授業者や参会者全員に的確に伝わらない様子も散見された。「僕が子どもなら～」と具体的に笑顔で伝えることで授業者の実践を否定しない意図を表現するなど、構築されている関係性に影響を与えない配慮が見られた。

個々の教師が自己研鑽して新しい知見に触れているならまだしも、日々の業務に忙殺され、研修に時間がとれない中での研究討議会は、既知の枠組や知見を超える視点を提示する人はほぼ散見されなかった。当たり前の捉え方を、対話を通して共有しながら、若手を育成することで、現状は精一杯なのかもしれない。

〈A2〉の「⑤指導講評」では、前回の観察から得られた研究部員間の国際理解教育の捉えのちがいを可視化する参加型の研修を実施した。同じ語を使用している、その語が含む意味が個人によって異なることが、研究を推進する上で支障をきたしているように感じたからである。

表2は、指導講評内で実施した参加型研修で得られたデータである。表2にある10項目について「国際理解教育として認められるか」どうかを事前に○か×で答え、その回答を基にそれぞれの質問ごとに同じ回答を選択した者同士が集まり、それを選択したわけを共有しあう活動を実施した。それぞれの集まりの数をカウントし、表2としてまとめた。国際理解教育が扱う対象や教育活動をどのように捉えているのか、その認識は研究している部員間でも多様であり、研究部に長く所属する部員とまだ新しい部員間に認識のちがいが多く見られたことで、その実態こそが課題であると把握する機会となったようであった。

表2. 「国際理解教育」が扱う対象や教育活動に対する認識

質問項目	認められる	認められない
1. 外国の人や文化、地球的課題を扱わない教育。	6	10
2. 英語力やコミュニケーション力を高める教育。	12	4
3. 世界で活躍できる「日本人」を育成する教育。	6	10
4. 「日本人」らしさを育む教育。	6	10
5. 外国につながる子どもに日本の文化を教え、適応できるようにする活動。	8	8
6. 学習指導要領に書かれていない題材を扱う活動。	12	4
7. 学習指導要領に書かれている内容を下の学年で先取りする活動	12	4
8. 子どもが住む地域の身近な課題解決を図る活動。	15	1
9. 子どもの身近になく関係性もほぼない題材に出会わせる活動。	12	4
10. 今ある仕組みを問い直し、学校のあり方や教育の再構築をめざすもの。	12	4

これを基に、「⑤指導講評」では、国際理解教育の歴史とその用語が使用される背景を説明した。その中で、国際理解教育で扱う題材や、育てたい力についての議論を通して、O市の国際理解教育が大切にしているものを再確認する対話型の活動を行った。昨年度の授業研究や〈A1〉において、教師が設定した範囲内での探究的な活動とその発表という指導計画が散見されたため、題材ありきではなく、子どもや学級の実態から始める教育の重要性について気づきを得られる機会とした。

このやり取りの中で、一部の教師がタイムパフォーマンスを意識し、手っ取り早く国際理解を教える「正解」を求めているように感じた。一方で、唯一の正解というものはなく、そこに関わる人々が対話しながら、最適解や納得解を探し求める作業自体が国際理解教育への理解を深める研修であり、学びの場でもあるという共通理解もあり、その対話を楽しんでいるようにも見えた。

### 3) 〈B1〉における観察内容と分析

本論考が対象とする研究討議会以前に、P小学校で2回、校内研修を実施していた。研究討議会は1時間の

設定であり、その内 20 分間が「⑤指導講評」として私に与えられた。より効率的に進めたいと考え、要点を絞って国際理解教育の学習活動を組み立てる上で大切にしたいことを共有できるよう、資料を作成し、カリキュラム・マネジメントの視点から授業を共に分析しようと準備した。

研究討議会の「④全体へのフィードバック」において、以下 a から d のような、4 点の様子が観察された。

- a. 各グループの発表者が必ずしもグループ討議の内容をまとめて発表できているというわけではなかった。研究討議会全体が 1 時間の設定であり、グループ討議にじっくり時間がとれないため、時間切れでグループ内で話せなかった持論を全体に向けて話していた。
- b. 議論できる時間が十分に設定できていなかったためか、グループ内の議論が積み上がらず、発表者は個々の意見を網羅的に伝えていた。
- c. 自グループの発表準備に注力するあまり、他グループの発表が始まっても、その内容を聞いていなかった。
- d. 各グループの発表内容の重なりが多く、その重なる点のいくつかは、限られた時間の中、この場で共有する必要がないように思われる労いや称賛であった。

これらの観察から、個々のグループで討議した内容を最後に全員で共有する「④全体へのフィードバック」では新しい気づきを得ることは難しく、その設定の意義が見いだせなかった。予定していた時間を超過していたこともあって焦燥感に苛まれ、貴重な研修機会を無駄につかっているのではという疑念が生じた。

しかし、視点を変えると、「私」がめざしていた子どもの学びを軸に議論と理解を深め教師としての力量を形成し専門性を高めるのとは異なる別の役割を、その場にいる教師たちは研究討議会に求めているのかもしれないと考えた。

そこで、暗黙知として教師に共通理解されている研究討議会の場に期待している役割について、研究内容に直接的に関係しない観察された教師の発話から分析した。そして、以下 e から i の 5 つの要素が見いだされた。

e. 感想の共有から養う授業理解の視点の育成

…グループ討議は経験年数や年齢が異なるメンバーで事前にグルーピングされており、グループメンバーの発言を通して学ぶことができる配慮がなされていた。グループ討議に大きな柱はなく、どんな気づきでも共有することが可能であった。若手教師の発言を最後まで聞いて受け止め、その理解が足りないと感じた場合は、対立しない形でベテラン教師が視野を広げる発言を自分の意見として付け足すなどの様子が見られた。

f. 授業に散りばめられた様々な教育的手だてへの理解促進

…授業を進める上で設定する様々な手だてについて理解できるように、グループ討議内において、ベテラン教師が、誰にでもわかりやすい表現で若手教師に説明的に解説していた。e の内容と似ているが、若手教師の反応を受けた応答ではない点とより細かいスキルに注目している点が異なる点がある。

g. 公開されたクラスの学習規律や環境整備など学級経営に関する本音の共有と理解

…見て学んだことの受け止めに、率直に議論できる場が提供されており、真似をしたいことや改善が必要なことが言語化されグループ内では共有されるが、「④全体へのフィードバック」の場面では表出されなかった。

h. 協働する方法とその文化の伝達

…一人ではなく学年や学年団で協働しながら授業等を作り上げることをよさとして捉える文化を「隠れたカリキュラム」として伝え、その手法を確認していた。それは、グループ討議内だけでなく、学年主任による「①授業後のふりかえりの解説」、「⑥管理職のまとめや挨拶」、研究主任の発言など、研究討議会全体を通して、発話のあちらこちらに散見された。まさに教師集団を「学びの共同体」として機能させるための素地を養っているように受け止められた。

i. 研究討議会の「お作法（謝辞・称賛と労い）」の習得

…当該校の校長からの「お作法を学ぶことも大事」という発言を受け、研究討議会で予定していた授業実践に焦点化した議論から一般的な流れへと、直前に変更したという経緯があった。若手教師が学校外の研究討議会において、不躰な態度を取ることがないように、管理職として最低限のマナーを身につける機会を提供しておきたいという意図によるものと説明があった。コロナ禍下において対面で実施される研究討議会の減少による当たり前を経験していない若手教師への研修の一環とも理解できるが、「お作法」を通した日々の学校業務を円滑に進めるための

同僚性の構築を学校経営の視点から管理職は求めているのではないかと推察された。

ここまでの分析をまとめると、〈B1〉は、授業そのものを子どもの学びの視点から問い直すことに主眼に置いていたわけではなく、研究内容に焦点化して批判的な指摘や改善を促す助言は、指導講評をする「私」に求められていなかったのではないかと考えるに至った。授業者の努力を認め取り上げ、題材の目の付けどころを称賛する講評であれば、話を聞いていた授業者はあんなに悲しそうな表情を浮かべなかったのではないかと。「目標設定が広く、探究課題が明確でなかったことが要因となって、子どもたちが問題を多面的に捉えることができず、自分事として受け止め考えることができなかったのではないかと」という「私」の発言をフォローするかのようによ研究主任が後から授業構築までの協働的なチームワーク等を付け加え称賛していたことから、当日の「私」は学校に期待された役割を果たせなかったと察知した。

#### 4) 〈B2〉における観察内容と分析

前回の〈B1〉を受け、今回は少し短い15分の枠内で「⑤指導講評」をすることを依頼された。前回、期待された役割を果たせなかったことが、講師として与えられる時間の減少という形でも明らかになった。

研究主任が準備した研究討議会の導入に、若手が多く在籍する学校ならではの工夫として、教師が授業内容を理解し、討議が深まりやすくなるウォーミングアップ的な授業を体験できる活動が設定されていた。限られた研修時間を、何に焦点化してどう配分するのかで、学校が意図する研修のねらいが垣間見えるように感じた。

「③参加者の意見交流」であるグループ討議では、〈A1〉〈A2〉の研究部とは異なり、全ての教師が対等に気づきを交流しているように映った。これは、研究部では長く部に所属していることで国際理解教育の専門性が高くなるが、校内研修では教員経験年数と国際理解教育の専門的理解は関連せず、全員が同じスタートラインに立って議論を進めようとしていたためと推察される。また、同じ職場の同僚であり関係性がある上での対話であるので、安心して意見を表出できているようにも観察された。

本時までの授業の練り上げは、〈A1〉〈A2〉の研究部より〈B1〉〈B2〉の小学校の方が丁寧に時間をかけて実施しており、授業研究を通じた教職員の関わりがOJTとして機能しているように「①授業者のふりかえり」での発言から読み取れた。対面で接する時間も長く、日々の業務の中で、こまめに情報共有と検討を繰り返すことが可能である環境は、授業者だけでなく関わる全ての教師にとって絶好の学びの場になっていることが推察された。

ただ、今回も研究討議会で授業の本質に議論が及ぶことは少なく、表面的な捉えで進められているように映った。なにより時間的な制約が熟議を困難にしている面は否めない。1時間で、授業の体験から①②③④⑤⑥を全て行い、④でフィードバックされた疑問を再度授業者へ戻して回答する場も設けられていた。その上、45分間の研究授業を一部分しか観察できず、そもそも指導案を熟読し授業の流れを理解した上で研究討議会に臨んでいないため、校内研修に位置付けられた研究討議会に出席していても、受け身で話を聞くだけのケースも見られた。

授業づくりを通して担当した当該学年の関係者には学びとなったことは明らかであるが、参加者にとって教師として必要な力量育成や専門性向上に、研究討議会が寄与できたのか疑問は残る。特にベテラン教師は、自らが学ぶ場というより、若手を育てる場としての役割をより強く意識して行動しているように見えた。

特に、前述した「i. 研究討議会の「お作法（謝辞・称賛と労い）」の学習」を授業者の育成という視点から捉えると、研究授業中に観察された発話には、i-1 指示、発問、板書、子どものつぶやきへの対応、机間指導などの授業力への肯定的評価、i-2 学習規律、子どもの積極性、子ども同士の関わり合い、環境整備、教室掲示等の日々の学級経営力への肯定的評価、i-3 授業立案から実践までの努力の労いと、その努力の積み重ねの結果、構築された授業への肯定的評価の3種類があった。たとえ、マイナス面が見えてもその内の一部しか授業者に伝えず、褒めることに主眼を置き、努力が報われることを体感できる機会にしようとしていた。

つまり、研究討議会は、つながりや支え合いの関係性を構築しながら進められる事前の指導案検討から始まる一連の授業研究の総まとめ的に位置付けられているため、そこで、子どもの学びの視点であっても、発達段階に応じた題材選定や指導計画など、授業設定の根本に関わる指摘は、全てを否定することにつながるよう受け止められると理解できた。「私」には、授業者や関係者の授業研究会までの努力や授業に意図的に組み込まれた工夫を専門的知見から肯定的に捉える「子どもの発達段階や実態にあった題材選定・課題設定ができており、指導計画が

子どもの思考に沿ったものであったから、子どもたちが主体的に学習に取り組むことができていた」というような発言が求められていた。また、授業者や関係者の授業研究会まで熟議を重ねて作り上げてきたことに対して、「学年団の先生方が協力し、教材研究から指導案作成まで共に進めてこられたからこそ、ここまで練られた活動が実践できた」という協働への労いと意義づけや、研究討議会の場で参加者が議論していた内容に対しての称賛が期待されていた。つまり、教師としての力量形成や同僚性を育むことに寄与する役割が期待され、延いては帰属意識の醸成と教職アイデンティティの確立に寄与する言動が求められていたと推察された。

### 5) 〈C〉における観察内容と分析

まず、背景について説明する。授業研究で使用された教材は読本「にんげん」（検討本）1年生版に掲載されている「どろあそび」で、参会者の1名が1970年代に作成したものである。その教材理解や教材が作成された背景を共有し、指導案についてインフォーマルな学習会で事前に検討した上での実施であった。

この学習会は、教材作成者である先輩教師に学ぶという趣旨があるため、研究授業後も討議というより、授業者が授業実践で疑問に感じたことを投げかけ、それに対して教材作成者が具体的な事例を出して答えるような形で進められた。「班で話し合いさせたらよかった」「話し合いさせたら変わってくると思う。文字にする前に。」「〇〇の教材をつづけてやったらどうや」など助言を受けるような会話が多かった。

また、関係性が既に構築されているため、少人数であったことも幸いし、具体的な子どもの実態から本音で授業をふりかえることもできていた。「何が正しいかではなく、どう考えるか、それを口に出せるようにすることが大事」「となりにいる子のこと、想像できるかも。そういう経験大事になるかも。」など、授業者が考える子どもの課題を解決する学級経営方略が議論されていた。

この〈C〉の事例では、「私」は講師としてではなく、会を主催する一参会者として参加していた。ふりかえりの会が充実するように、授業立案の際に着目していた児童の授業中の言動やそれへの対応、題材のポイントにおける主発問に対する子どもの反応とその受け止めなどの論点を話の流れに合わせて示し、発言を求めるファシリテートすることに専念した。互いを知っているからこそ、議論を深める視点を投げかけることができたと考える。互いをよく知ったつながりの中で、投げかけ受け止め議論する「協働的な学び」のこの過程こそ、まさに、関係性の上に構築される教師の「個別最適な学び」ではないだろうかと感じた。

### (3) 考察

〈A〉の事例での「⑤指導講評」における「私」がめざした研究の推進に寄与しうる専門的な知見の提供は、参加者が期待していたものと合致していた。参加者が「私」に期待していたものと「私」が提供した「国際理解教育の学習活動を組み立てる上で大切にしたい視点とその共有」に大差はなかったのは、〈A1〉実施後に〈A2〉実施に向けて変更を求められることもなく、内容を一任されていたこと、「私」が研究部の歴史や現状把握が可能であったこと、研究部での経験と部員との関係性があったこと、個々の部員の個性等を一定理解できていたこと、部員自身も「私」を理解していることなどが要因となって、小学校での国際理解教育実践における専門的な見地からの助言を受け入れる素地につながったと推察される。つまり、文化の共有と「私」との関係性が、国際理解教育を研究する専門家集団として機能することを可能にしたと言えるだろう。

研究討議会では、部員一人ひとりが議論に加わり、そのやり取りを聞く中から国際理解教育についての理解を深めていくことを求めている。研究に主眼を置き、研究討議会での専門性向上を図る学びを通じた副産物として、関係性の構築や教師としての力量形成が伴うように観察された。

ところが〈B〉は〈A〉とは異なり、eからiに挙げたように研究討議会に多くの機能を期待している反面、1時間という時間的制約もあり、結果として国際理解教育への理解を深め専門性向上を図ることはその機能の上位には位置付けていなかった。そのため、「私」に対して、子どもの学びの視点からの専門的な知見の提供という役割はそもそも期待されていなかったと言える。

eからiで見られた機能は、その発言が意図する内容を分析すると図1のような構造となる。研究討議会は、若手教師が増加した現場において、大学で学んできたであろう教師として大切にしたい価値を、再び実践の場で研

究授業という題材を通して議論する場を提供するものであった。対話を通して大切にしたい価値を可視化し共有する研修は、学校単位の教師文化の構築をめざすものであったと言える。また、「私」が無駄に感じていたdの称賛等は、関係性の構築に直結する重要な役割を果たしており、「教師としてやっている」実感を得る上で欠かせないものであった。つまり、研究討議会は、教師としての力量形成や専門性向上をめざす活動であると同時に、組織単位の共有したい価値を確認し、協働を可能にする同僚性を育むものであった。そして、「私」に主に期待されていたのは、教育実践やその場での議論に対する肯定的評価による帰属意識の醸成と教職アイデンティティ確立への寄与であったと言える。

この研究討議会に多くの役割を期待している実態は、日々の業務の中で、それらが実現できていない現状の存在を裏付けていると言えるだろう。多忙化に加えて過剰なハラスメントへの意識から、ベテランが若手を指導することに意欲と意義を見いだせなくなっていることも一因であるように推察された。その点、研究討議会は、押しつけてではなく一教師としての意見として、大切にしたいと考える価値を表現し共有できる機会である。これらが要因となり、aのような行動を発生させたと推察された。

〈C〉はまさに教師としての「個別最適な学び」が実現された授業研究であり、子どもの学びの視点で、ふり返ることが可能であった。授業立案の段階から情報を共有し、授業者の意図を把握した上で授業を見学し、授業後に解決を図りたいと考えていた課題について十分ふり返る時間もあったこの事例では、教師の「協働的な学び」を通して「個別最適な学び」を実現させることが可能であった。これは、関係性と授業研究にかける時間が大きく影響していると考えられる。

全てに見られた傾向として、少人数のグループディスカッションは、参加者がリラックスして本音でコミュニケーションができる場として機能し、前述の高谷（2017）が指摘した職能開発の視点以外の側面も垣間見えた。すなわち、自由な議論や意見交流の場の提供は、参加者個人が自己を表出する機会を共有することにつながり、表出された自己の尊重と真摯な受け止めが、帰属意識を高め、同僚性を育むことに寄与できていたと言えるだろう。また、全体化する場面での他の教師による肯定的な意見や称賛は、授業者の自己肯定感やモチベーションを向上させ、特に講師である「私」からの授業に関わる称賛の言葉は、授業者や授業実施に関わった関係者だけでなく組織全体に対する肯定的評価としても受け止められているように観察された。これらから、「③参加者の意見交流」「④全体へのフィードバック」は、前述した久富の「教職アイデンティティ」の確立に寄与する活動であったと言えるだろう。

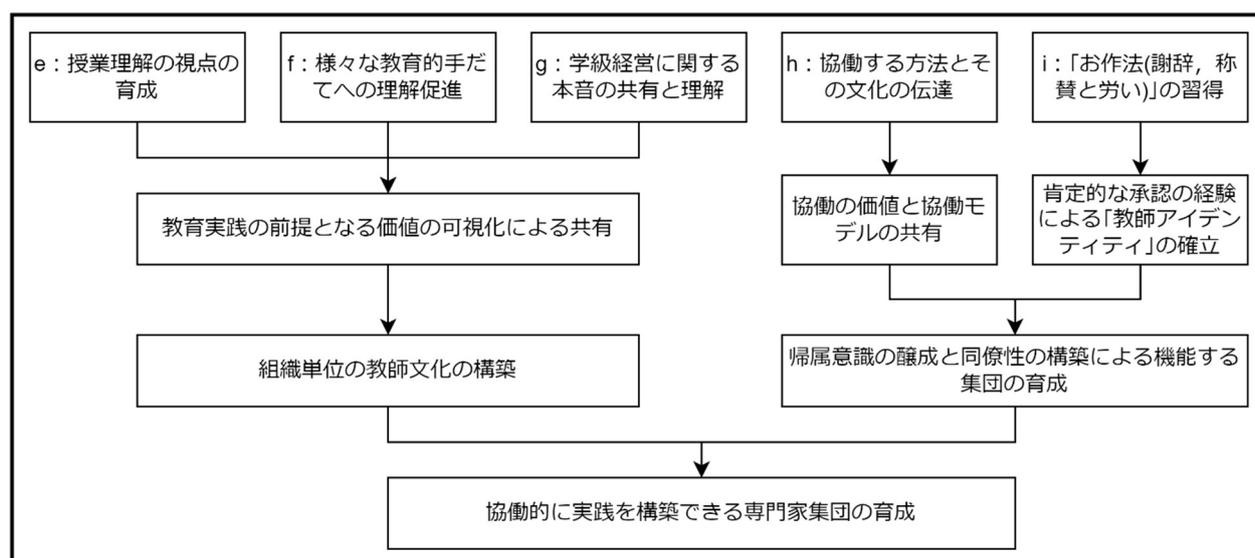


図 1. 研究討議会に期待される役割

## 7. 成果と課題

研究授業後の研究討議会は、参加者からのフィードバックを共有する機会を提供し、共に学び合う中から得られた気づきが個々の教師としての力量形成と専門性向上、延いては教育実践の改善につながると期待される。そのため、専門知識の提供と、理論と実践の往還を、指導講評を行う講師に求めていると、「私」は推測していた。研究者自身が研究授業及び研究討議会に講師として関わり、参与観察により得られたデータを、コンテキストに沿ってオートエスノグラフィーにより分析した。

本研究で明らかにしたことは、研究討議会を主催する団体によって、講師に求める役割期待、すなわち教師が授業研究に期待する役割の優先順位が異なることである。

研究に主眼を置く団体では、研究討議会での学びを通して、第一義的に専門性向上を図り、その副産物として、関係性の構築や教師としての力量形成が伴っていた。

一方、学校単位で実施される校内研修としての研究討議会では、教師としての力量形成や専門性向上をめざす活動を通して、組織単位の共有したい価値、すなわち教師文化を確認し、協働を可能にする同僚性を育むものであった。つまり、同僚性・関係性の構築や教師文化の共有・継承という機能が、力量形成や専門性向上と同等に重要視されていた。そのため、講師である「私」に期待されていたのは、参観した教育実践の立案や指導の工夫への肯定的評価であり、その授業者や関係者の授業研究会まで熟議を重ねて作り上げてきた協働への労いと意義づけであり、研究討議会での参加者の議論されていた内容に対する称賛であった。つまり、教師としての力量形成や同僚性を育むことに寄与する役割が期待され、延いては帰属意識の醸成と教職アイデンティティの確立に寄与する言動が求められていたと推察された。

インフォーマルな集団では、互いを知り関係性が構築されているからこそ、議論を深める視点を投げかけることができている。関係性の上に構築される教師の「個別最適な学び」が「協働的な学び」を通して実現できていた。

教職員が一堂に会し対話する機会が減少する中、短時間であっても研究討議会は貴重な機会と認識されており、そのため多くの機能や役割を担っている現実が見えた。また、研究討議会は一様ではなく、そこでの講師に期待する役割は主催団体の組織やメンバー、組織での立場によって異なり、講師が役割を把握する上で、その目的の見極めが肝要であった。講師として客観的に判断するその組織に必要な専門性に関する情報、つまり本事例では O 市の国際理解教育実践に関わる専門的な知識や技能の提供であっても、歓迎されないこともあった。それは、研究討議会にもたせる主たる目的などを含めた組織独自の文化の共有度合いと「私」との関係性に起因すると推察された。

研究討議会はオフィシャルな教師間のコミュニケーションの場として機能し、つながりや支え合いの関係性を構築しながら、同僚性を育てていた。この場における講師及び参会者から授業者への称賛や労いの共有は、教職アイデンティティの確保に欠かせないものであった。

研究手法としてのオートエスノグラフィーは研究者の主観的な経験に基づくため、その方法論にも限界が存在する。研究者のバイアスや先入観が結果に影響を与える可能性は否定できず、客観性を担保しにくい。一方、本研究で得られた知見は、「私」が指導講評を行う立場で関与した研究討議会での参会者の言動に対する「私」の主観から導き出されたものであり、オートエスノグラフィーによる分析がこれらの知見を得ることを可能にしたと言える。つまり、オートエスノグラフィーは単なる主観的な記述に留まらず、教育の複雑さを理解するための貴重な手段として位置付けられると考える。観察された内容とそれを踏まえた考察は一般化できるものとなり得ないかもしれないが、現在の学校現場の様々な状況を反映した一事例であることに変わりはない。批判的省察と分析を通して、オートエスノグラフィーは教育研究の理論と実践から導き出された洞察を結びつけ、より包括的な知見の創造に貢献できるものとなり得るだろう。

その点から、もう一步議論を進めてみたい。現場の教員研修の実状から考察すると、先行研究にある力量形成や専門性向上に真正面から向き合うだけの十分な力量や専門性を教師自身がもち合わせているとは言えず、組織として機能させることに精一杯であると言っても過言ではない状況にあった。この現状を打開する一方略として、アカウンタビリティ・モデルの文脈で語られる「個別最適な学び」を、教師の授業研究を通じた教員研修が文化の

共有と関係性の上に実施される点から「個別最適な学び」として捉えられる可能性を示唆できたことは、今後の研究に寄与できたと言えるだろう。

今後は、本稿で明らかにできなかったオートエスノグラフィーにおける客観性の担保について探究を続け、実践知を昇華させ活用可能な知見を導き出す手法について研究を深めていきたい。また、授業研究を通じた教員研修に期待する役割としての、教師間の同僚性の構築や教職アイデンティティの確保など学びの共同体として機能する素地が、日常の教育活動に内在する機会で養うことが可能かどうか、教師の意識を基に明らかにしていきたい。

## 註

1) 独立行政法人教職員支援機構 (2018: 17-22,31) には、伝達型の研修として講義が取り上げられ、「講師の選定」、「自身が講師になる際の心構え」、「講義を行う際の留意点」、「講義を設計する際の工夫」が6ページにわたって詳細に記されている。一方、研究授業は課題研究型の研修の一つとして位置付けられ、その重要性は謳われているものの1ページに概要が記されるのみであり、講師の役割については言及されていない。

## 参考文献

- 安藤知子 (2021). 「教員研修の現状と今後の職能開発の在り方」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』2021年5月号(No.730), 50-59.
- 小山聡子 (2017). 「質的研究方法において研究者が自己を語ることの意味と位置：授業研究を通して」日本女子大学社会福祉学会編『社会福祉』(58), 69-83.
- 梶田叡一 (2017). 「教師力の再興—使命感と指導力を」文溪堂.
- 梶葉みつ子・柳瀬陽介 (2020). 「当事者研究から考える校内授業研究のあり方」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要・教育学研究1号』, 105-114.
- 桂悠介・千葉泉 (2021). 「人間科学における「喚起的」記述の意義と課題：オートエスノグラフィー、「自分綴り」の実践から」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』47, 185-203.
- 久富善之編著 (2008). 『教師の専門性とアイデンティティ 教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房.
- 黒原裕一 (2014). 「授業の事後研究会における教師の語りの分析」『山形大学大学院教育実践研究科年報』5, pp 272-275.
- 河野麻沙美 (2020). 「「授業研究」を実践可能にする文化と社会—「授業研究」とは何か—」『上越教育大学研究紀要』第40巻第1号, 45-56.
- 佐伯智成・成瀬喜則 (2021). 「教員の授業分析を支援する研修に関する考察」『富山大学人間発達科学部紀要』15巻2号, 135-142.
- 佐藤学 (1994). 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会 21-41.
- 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.
- 高谷哲也 (2017). 「校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察—ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から」『鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編』68, 103-122.
- 田中武夫他 (2020). 「英語教育における研究授業後の検討会のあり方について」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』25, 17-36.
- 中央教育審議会 (2022). 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」.
- 独立行政法人教職員支援機構 (2018). 『教職員研修の手引き 2018 —効果的な運営のための知識・技術—』  
([https://www.nits.go.jp/materials/text/files/index\\_tebiki2018\\_001.pdf](https://www.nits.go.jp/materials/text/files/index_tebiki2018_001.pdf)) 2023.11.23
- 中島義和 (2023). 「エスノグラフィーの手法を用いた授業研究の試み—M. Agar による「リッチポイント」の概念を援用して—」『広島女学院大学大学院言語文化論叢』26, 1-20.
- 日本教育新聞 (2023a). 「増やせ教員志望者、各教委が奮闘」(2023年4月24日: 2面).
- 日本教育新聞 (2023b). 「社説 教員志望者の減少 小学生にも「魅力」を伝えよう」(2023年5月1・8日: 3面).

- 野口卓也 (2020). 「授業研究会の質的改善をめざす取り組みに関する実践報告」『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』1, 35-40.
- 浜田博文編 (2020). 『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社.
- 林誠一・成瀬喜則 (2021). 「授業改善のための取り組みと教師教育のあり方について」『富山大学人間発達科学部紀要』15巻2号, 129-134.
- 文部科学省 (2022a). 「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について（通知）」  
([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/mext\\_00051.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00051.html)) 2023.8.30
- 文部科学省 (2022b). 「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」(文部科学省告示第百十五号).
- 文部科学省 (2023). 「公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等について方向性の提示」(令和5年5月31日)  
([https://www.mext.go.jp/content/20230531-mxt\\_kyoikujinzai02-000011998\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230531-mxt_kyoikujinzai02-000011998_1.pdf)) 2023.8.30
- Tony E Adams, Stacy Holman Jones, Carolyn Ellis (2015). *Autoethnography Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press (松澤和正・佐藤美保 (2022). 『オートエスノグラフィー：質的研究を再考し、表現するための実践ガイド』新曜社).