

# 問題解決指向の協同的教育実践研究のあり方\*

名古屋大学大学院教育発達科学研究科

柴田好章

筆者が行っている教育実践問題支援プロジェクトでは、小・中学校の教育実践上のさまざまな問題を整理し、理論的背景を有する解決方途を見出し、教育実践を支援することを目的としている。あわせて、これらの取り組みを通して教員の力量形成を図ることをねらいとしている。さらには、大学における教育発達科学研究と小・中学校における教育実践研究とを結び、教育実践問題の協同的な研究体制を構築するとともに、新たな学を創出することを展望している。

このプロジェクトの立案や運営にあたっては、教育実践現場で起きている問題を共有し、協同してその解決にあたる体制を作ることに最も力点をおいている。本章ではその基本的なコンセプトについて論じる。

## (1) 人材育成による地域貢献

本プロジェクトの地域貢献の形態は、地域貢献特別支援事業の人材育成のカテゴリーに属しており、小・中学校の教員の力量形成を目的としている。教員の人材育成という観点から、名古屋大学大学院教育発達科学研究科ならびに教育学部が果たしてきた役割をふりかえてみると、まず第1に挙げられるのが、主として学部教育を通じた教員養成である。近年では、卒業後の教員就職率はさほど高くはないが、長年にわたり数多くの教員を輩出してきた。いっぽう、現職教育においては、各学校が開催する校内研究会や公開研究会の講師や指導あるいは助言者として、あるいは県が開催する教員免許状認定講習会や県や市町村が開催する各種の研修会の講師として、本研究科の教官が貢献してきた実績がある。また、公的な研修だけではなく、民間研究団体、自主的研究サークルでの指導、助言、共同研究等を通じて、教官が地域の教育界に貢献してきた面も大きい。さらに近年では、現職の教員が、大学院に在学する例もみられるようになってきた。本研究科は、教員養成系大学（学部）に設置された大学院

とは異なり、都道府県教育委員会からの長期派遣教員が大学院修士課程に在学した例はないが、平成12年度から博士（前期）課程の高度専門職業人養成コースが開設されたことにともなう昼夜開講制の導入によって、教員が大学に直接志願して現職のまま大学院に在学することが可能になった。さらに、ごく少数ではあるが、平成13年度から始まった、専修免許状取得のための大学院修学休業制度によって、2年間休業し（この間は無給、身分は継続）、大学院で学ぶ現職教員もみられるようになってきた。

このように多様な形態で大学は現職教員を対象とした人材育成に寄与してきたのであるが、これらを場に注目して大別してみると、大学教官が現場（教育委員会や教師中心の研究団体を含む）へ出向いて指導あるいは助言を行う場合と、大学に現場の教員が通い大学教官が指導を行う場合がある。現場で行われる場合とは、個々の教官が依頼にもとづいて、学校が行っている研究や運営の助言を行ったり、特定のテーマについて講演・講義を行ったりするというものである。しかしほとんどが、教官個人宛に依頼がなされ、引き受けた教官が短期的あるいは単発的な社会貢献の仕事として行っており、大学と学校が組織的、継続的に連携しながら実施されることは少なかった。また、講演・講義の内容は現場のニーズにもとづいたものであり、現場の問題意識が反映され、大学側からの一方的な情報提供ではないという点は、肯定的に評価されるべきであろうが、真に大学側の知的リソースが活用された連携や貢献がなされてきたとは言い難い面がある。なぜなら、現場では大学教官に対して学識経験者として広い見地からの指導、助言、情報提供、問題提起、講評

\* 本稿は、以下の研究論文の第6章（柴田の分担執筆部分）にもとづく。この論文では、名古屋大学地域貢献特別支援事業「教育実践問題支援プロジェクト」において、東海市教育委員会と連携を行った成果（2004年3月時点）を報告している。

的場正美・柴田好章・山川法子・安達仁美（2004）教育実践問題の協同的研究体制の構築—名古屋大学と東海市教育委員会の連携—，名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）第50巻第2号 109-123頁

などの役割が求められることも多く、大学教官がライフワークとして行っている研究の成果や最前線の研究知見とは隔たりもみられるからである。さらに教官が大学で行っている研究に、こうした地域との連携がフィードバックされるということも少なかった。つまり、大学教官が有する高度な専門性や、組織としての大学の知的リソースが、連携の基礎として期待されながらも、大学で行われる研究の成果が現場で活用され、また活用されることによって大学での研究が進展するというようなサイクルが形成されてこなかった点に、これまでの限界がある。いっぽう、大学に現職教員が在学して研究を行う場合は、組織的、継続的な指導がなされるのではあるが、問題意識などは現場から得られたものであったとしても、大学の研究の文脈の中で現職教員は研究を行うことになり、やはりここにも大学と現場の研究課題に隔たりが出てくる。大学教官の現場での語り、専門性を一歩後退させることによって成立するように、現職教員の大学での研究が、現場の問題を一歩後退させることによって成立する。両者は同じ根をもつ対称の関係にある。

本プロジェクトはこうした大学と実践現場との間に横たわる根本的なギャップを内に抱えながらも、これまでの経緯や実績をふまえて、大学と学校が連携を保ち、協同での研究を推進することにより、そこに参加する教師の力量形成を図るための、新たな体制を構築することをねらいとしている。

## (2) 教育実践研究を通じた大学と現場の連携

前節でみてきたように、大学の研究と教育実践上の問題には一定の隔たりがあるが、これをどのように乗り越えて連携を行うかが、本プロジェクトにおける最重要課題である。大学で行われる研究の成果が現場で活用され、また活用されることによって大学での研究が進展するというようなサイクルを作り上げることを構想して、この課題に取り組みねばならない。そこでまずは、このギャップをどのように把握すべきであるかを検討することから始めたい。

第1に、教育実践現場の問題解決に役立つような方向性で、大学でなされる研究をより強化していかねばならないと指摘できる。実践の場でどのようなことが問題とされ、それに大学の知的リソースがどのように応えていくことができるのかを、正面に見据えて研究がなされていく必要がある。体系的、独自性、実証性など、主として大学に身をおく研究者内で通用している価値規準で理論が評価されるのみではなく、実践に耐えうる理論、いうならば「実践に対する耐性」を

備えた理論、あるいはより積極的に実践を切り開く理論、すなわち「実践を切り開く先導性」を備えた理論を、実践の中から構築していくことを重視すべきである。もっとも、このことは単に、実践の中で認識される問題に対して、現場の求めに応じてその解を提供することをめざせばよいというような単純な意味ではない。実践の中で問題がなぜ問題と認識されるのか、すなわち問題のみならず問題が問題とされる地平を対象化し、そこからあるべき姿を描いていくことも、大学における研究の重要な使命といえよう。ここから、一見すると第1の方向性に相反するようではあるが、第2の方向性として、教育実践研究の推進には、実践現場の研究と大学の研究が、それぞれに固有の役割を果たしていくことが不可欠であると指摘できる。あくまでも本質的に存在するギャップはそれとして認めた上で、性急にそれを埋めようとするのではなく、あるいは越えられないと割り切るのでもなく、あるいはいずれ予定調和的に融合するだろうと楽観視するのでもなく、両者を橋渡しできるような連携のあり方を模索しつつつけることこそが、まさに求められていると考える。このことが本プロジェクトに課されているのである。

## (3) 連携の基盤としての協同的問題解決

以上を背景とし、本プロジェクトでは、大学と教育実践現場の協同にもとづいて、問題解決型の研究を推進することにした。問題を協同で発掘し、共有し、ともに解決の糸口を探していくプロセスが、連携の基盤となるという考えに基づくものである。

ここでいう問題とは、日常的な授業実践の中であって、学習者がよりよく学んでいくことを実現するために、いかに子どもの実態をとらえ、どのような願いを持ち、それをどのように授業の計画、実施、評価につなげていくかという、教師の日常に根ざした問題のことである。すなわち、授業改善や授業に関わる教師の意図や具体的な実現方法に関わる問題のことである。

また、問題とは、一般論としての問題ではない。よく見受けられる「現在の子どもの生活は……」、「本校の児童は概して……」なる言説に登場する、固有名詞がはぎ取られた抽象的な児童・生徒の問題ではなく、「この子の実態をどうとらえて、どのような願いをかけていくのか」という具体的なレベルの問題である。もちろん、一般的な学校の様子、どの子どもの成長にも共通して影響をあたえるような現在の社会状況などを無視して研究を進めるという意味ではない。そうしたことを十分に視野の中に入れながらも、中核となるのは、固有名詞の目の前にいる子どもに教師がどのよ

うに向き合っていくかという具体的なレベルで、議論をしていくということである。抽象的レベルの子ども像の語りだけでは、たとえ異なる立場から示唆を与え合うというような議論ができたとしても、責任ある意思決定には結びつかない理想論に終始したり、見解の相違も厳しく吟味されないままかたづけられたりするなど、十分に深めていくことが難しい。参加する人々が、ある特定の子どもへの関わり方を考えることは、たとえそれが直接指導を行っている子どもに関わる問題でなくても、もし自分が指導する立場にあったらどのようにすべきだろうかと、当事者意識をもって議論することができる。

では、実践の中からどのような問題を問題としてとりあげるべきであろうか。あえていえば、どんな実践にも問題はある。子どもに願いをかければ、それをいかに実現していくかが問題となるのである。つまり、平穏無事にみえる日常の教育実践にも、「もっと、こうありたい」というような素朴な願いがあるはずであり、それを問題としてとらえればよいのである。問題あるいは改善といっても、今は基準に達していないから問題なのだ、あるいは問題がおきるのは授業者にあやまちがあるからだ、というように受け止められないようにすることが大切である。教師の自己の実践に対する意欲や意志を萎縮させるようなものではあってはならない。そうならば、研究がかえって実践の支障となることになり、これは本末転倒である。つまり、あえて問題を作り出し、それによって無用な混乱を生じさせるということは無意味であり、日常の教育実践の中で、教師が子どもに願いをかけたり、自己の実践を新たな方向に切り開こうとしたりする地道な取り組みに即して、問題解決型の研究が位置づくことが望ましい。

本プロジェクトでは、こうした考えのもとで、協同的で問題解決型の教育実践研究を中心に据えている。

#### (4) 問題解決のための研究方法としての授業分析

教育実践研究における問題解決を包括的にとらえれば、教育、学習、発達、授業等に関する諸理論の裏付けを伴いながら、見直しをもって、時間・空間・人材・共同体・物的環境・社会的環境・自然的環境・文化的環境などの現実的な制約やリソースの中で、価値ある実践を築いていくことであるといえる。教師が授業を行う営み自体が、すでに問題解決の過程であり、その日常性の中で問題が立ち現れ、その解決を図ろうとする営みが価値追求の実践となる。教育実践現場の問題

解決には、大学などで研究されている教育、学習、発達、授業等に関する諸理論が直接的に処方箋を提供できるような構造にはない。問題解決の糸口は、授業の外側にある諸理論の中にあるのではない。解決の糸口となる「可能性の芽」は、すでにその事態の中に内包されているのである。ある子どもが、「授業の中でなかなか意欲を持続させることができない」ということを教師が問題と感じたとする。そこから研究が出発するのである。教師が感じるように意欲が持続されないその子の状況が問題としてあるわけだが、詳細に観察すると、授業のある場面においては身を乗り出したり真剣な表情で課題にとりくんだりするなど、意欲を発揮しようとしている場面があることが発見される。そうしたことこそが、この子が意欲を持続するようになる「可能性の芽」となりうる。このように授業の内側に潜んでいる可能性の芽を探し出し、そこに授業をとりまく様々なリソースをうまく結びつけていくことによって、解決が図られていくのである。解決の参考となる諸理論も、先に挙げた時間・空間・人材・共同体・物的環境・社会的環境・自然的環境・文化的環境などさまざまな制約やリソースと同等に、実践をとりまく環境として位置づくのである。

このように、問題解決のための研究方法としては、授業における子どもの学びのあり方を詳細に読み取っていくことが、なにより重要となる。筆者らはこれまで、授業における子どもの学びのあり方を詳細に検討することを通して、子どもの発達の可能性を探り、それを通して授業のあり方を明らかにするために授業分析を行ってきた。本プロジェクトにおいても、問題解決のための研究方法論として、授業分析を中核に据えている。問題が生じる場も、その解決の糸口を見いだせる場も、究極的には子どもの内部でおこっている変化（学習、思考、発達）であり、そのレベルにおいて授業をとらえる必要があるためである。

したがって、ここでいう授業分析の目的は、授業に現れた具体的な子どもの姿をもとに、子どもの学習、思考、発達のあり方を究明することである。授業の目標が達成されたか、授業の目標にふさわしい指導法であったか、授業立案時にもっていた仮説的な見通しは正しかったかなど、授業の評価（成否、優劣、品評）や、理論の検証などに関わる検討も、あくまでも子どもに焦点化した吟味を経なければ、表層的、断片的なものにとどまる。外見的には学習が行われている場とは教室といえるが、真にその現象が起きている場は子どもの内にあるのであり、すべてはその次元でとらえ直されることが求められる。

## (5) 抽出児童・生徒に焦点化した授業の観察と討議

このようにみえてくると、カリキュラム開発、単元構想、授業設計、教材開発、教材解釈、教授スキル、教師の意思決定、学級経営、教師の同僚性など、教育実践に不可欠となるさまざまなキーワードを、子どもの学びの実態から問い直すことが重要といえる。授業を、子ども、教師、教材という3項の相互作用としてとらえた上で、しかるのちに子どもに重点をおいて考察するというよりも、すべての授業の問題は、子どもの学びという次元に還元して考察することを研究方法の基礎とするということである。

現実的には、すべての児童・生徒を対象とした詳細な検討は難しく、仮にそのようなことができたとしても、膨大な情報を整理しまとめていくことはほぼ不可能である。断片的で散漫な考察に陥る危険性もある。したがって、限られた時間の中で考察を行うためには、実用的な研究デザインも肝要である。そこで、本プロジェクトは抽出児童・生徒に焦点化した授業の観察と討議を行っている。

抽出児童・生徒を設定することには、統計学的な標本抽出と同様、本来は全数に対する詳細な検討を加えることを代替させるという機能がある。したがって、サンプルは、現実的には不可能な全数調査を回避するために、あるいはコストを削減するためにもうけるのであるが、最も重要となるのはサンプルに全体の代表としての意味を期待することである。このような代表性が保持されてこそ、抽出が有効なものとなる。しかし、授業分析における抽出児童・生徒の設定が統計学的な標本抽出と本質的に異なるのは、選出された抽出児童・生徒が他の成員とは異なる特有の事情や個性、さらに個性とよぶようなものも、授業分析では、より積極的に研究の中に取り込んでいこうとするところにある。統計学的な研究デザインの場合は、個体に属した特殊事情（集団内における個体間での変動）は、できるだけ統制の対象とするか、測定誤差と同様にできるだけ最小限になることが望まれる。すなわち、固有性に依拠した特性は、集団の特徴を捉えることを攪乱する要因であるとしてみなされ、できるだけ排除されることによって普遍に近づくという考え方である。いっぽう事例分析である授業分析では、徹底的に個別の具体事例に即した検討を通してこそみえてくる、子どもの発達の具体的な可能性を見いだそうとする。このように、両者には大きな差異があり、端的には抽出の方法にあらわれる。授業分析の場合は、無作為抽出

ではなく、教師が気になる子どもが選ばれたり、その授業で特に願いをかける子どもが選ばれたりする。また、統計学における層化抽出法のように、成績、関心などのグループに分けた後、各グループから抽出児童・生徒を設定する場合もあるが、その場合でも、単にそのグループなら誰でもいいというわけではなく、何らかの意図にもとづいて選ばれる。このような授業分析では、集団の平均的な像（母集団における統計量である母数）としての子ども理解が目指されるのではなく、具体的事実に立脚した個別の子ども理解が目指される。授業案に書かれる授業の目標は個人別ではなくとも、個への対応は一樣ではないし、教師が個々の子どもにかける願いは異なってくる。漠然とした全体の把握よりも、個々の子どもに即して深く考察する必要があるということである。

本プロジェクトでは、このような抽出児童・生徒に焦点化した詳細な授業の観察を中心に位置づけ、他の児童・生徒、教師の動き、さらに学級の全体の雰囲気などに関わらせながら、授業に関する討議を行っている。

抽出児童・生徒は、授業者が選定する。特に問題を抱えた子というわけではないが、それぞれの子どもに対する願いは明確に意識されている必要がある。抽出児童・生徒は、それぞれに固有の特性があり、それに応じた教師の固有の願いがあり、代替可能な単なるサンプルとは異なるのである。

## (6) 短期と中長期の研究サイクルの組み合わせ

問題解決型の実践研究が、現場にもたらすメリットとは、授業改善と教師の力量形成である。すなわち、今日の授業から明日の授業を展望して研究が推進されなければならない。

授業改善を短期的なサイクルとしてみれば、授業分析を中心とする授業研究のプロセスは、次のようになる。まず、現在の授業者の問題意識を反映して、単元構想、授業案、抽出児童・生徒の設定、授業の立案がなされる。これをもとに授業が実施され、直後に問題点が検討され、次の授業に役立てられる。このような短期的なサイクルは、Plan-Do-Seeのサイクルを1授業時の単位でとらえたもので、まさに「明日の授業」のための研究である。この場合、抽出児童・生徒に焦点をあてた授業の観察や討議では、次の授業でのその子どもへの働きかけのあり方を導きだすということが重視されることになる。当然ながら、授業の印象の薄れないうちに行われる、授業直後の事後検討会の役割が大きくなる。

いっぽう、「明日」といっても、実時間で「明日」ではなく、もう少し中長期的なサイクルでとらえることも必要となる。研究授業が終わればそこで研究が終わるのではない。研究を一日限りのものとするのではなく、その効果を継続させるためには、この視点が重要となる。授業直後の事後検討会も、次の授業をどうするかだけでなく、これまで見えてこなかった新たな子どもの側面を発見したり、授業の新しい可能性を考えたりするなど、子どもや授業に対する見方を深める機会でもある。すなわち、授業を深く検討する機会が、教師の力量形成に役立ち、それによって授業改善が図られていく。単に明日といっても、近い将来や遠い将来も見通しながら、研究を進めるということである。「授業研究→授業改善」という直接的な回路に加え、「授業研究→参加する教師の力量形成→授業改善」という間接的な回路も共存しているのである。

また、教師の力量形成という点からみれば、直後の事後検討会だけではなく、時間をおいて、時間をかけて、その授業について振り返ることも意義が大きい。直後には見えなかったことに改めて気づいたり、一つの事実を一見すると関連の薄いと思われた他の事実との間に関連性を見いだしたりするなど、新たな事実の発見や、断片的事実の間の関連性の発見という役割がある。こうしたことを通して、授業や子どもに対する深い理解が形成されて、より豊かな授業の実現につながる事が期待される。

直後の事後検討会では、文字起こしした逐語記録が利用できない、検討のために十分な記録の整理ができない、討議に十分な時間を費やすことができないなどの点から、詳細な記録に基づく検討が十分になされることが難しい。授業者の印象や、速記された記録や、観察者のメモを手がかりになる。こうした制約を補う意味でも、直後の事後検討会に加えて、時間をおいて授業の記録を検討する機会をもつことには意味がある。また、授業や検討会の記録を研究の足跡として蓄積していくことも、研究の継続性、発展性の点で不可欠なことである。

本プロジェクトでは、このような短期的な研究サイクルと中長期的な研究サイクルを、両者の長所をいかし短所を補う相互補完の関係に位置づけて、研究をデザインしている。

## (7) 協同参加型の研究プロジェクト

筆者らがこれまで行ってきた授業分析が最も重視しているのは、授業の事実から出発するという点である。既存の特定の理論から一方的に授業をとらえたり、理

論と整合する事実のみに注目したりしないで、あるがままの子どもの学びのあり方をとらえることを基本原理としている。これは、権威主義的に授業の評定を行うことを排除する原理でもある。研究に参加する人たちが、互いの立場を尊重しながら、事実に基づいた議論を行うことが、生産的な協同のためには不可欠である。本プロジェクトでは、先述した大学と教育実践現場の連携のみならず、参加するすべての人たちが、このような研究への関わり方ができることをねらいとしている。

従来からもこうした方向で、現職教育としての校内研究会や公開研究会などでは、研究授業の公開と公開された授業に基づく検討会が続けられてきた。学校の現職教育や指定研究として、ほとんどの学校がこのような授業研究に取り組んでいる。しかしながら、研究授業を行うこと自体が目的化され、研究授業が形骸化してきている面も否めない。たとえば、経験に富んだ教師からの示唆が、一方向的な批難として授業者に感じられたり、逆に当たり障りのないことを言い合ったりするというような雰囲気形成されることもある。こうした背景としては、教師個々の問題というよりも、組織としての構造的な問題に目を向けるべきであろう。ほとんどの教師は、高い職業意識に支えられ、日々よりよい授業の実現を求めて努力している。自己実現のために豊かな教育実践を希求しているという点で、教職員集団には、同じ目的が共有されているといえる。

問題は、教師と教師をつなぐ関係性にあるのである。研究を通してこうした関係性をより健全に築いていくことも、本プロジェクトの重要な課題である。本プロジェクトで行う授業公開やそれにもとづく検討会は、このことを意識した方法でとりくんでいる。たとえば、教育実践の経験が豊富である、その子どものことをよく知っている、受け持った経験がある、扱っている教材に精通しているなどのアドバンテージがある人に発言が限定され、それ以外の人たちが傍観者となることがないように留意している。また、実施した授業者への質問も最小限にとどめ、尋問のようにはならないようにすることが大切と考えている。また、本プロジェクトは、小学校教師と中学校教師の違い、専門教科の枠を超えた協同参加を重視している。

そのための工夫として、授業観察・記録作成・討議を集団作業として行うワークショップを授業研究会に取り入れている。各人の立場からの授業観察における気づきをもちよることによって、協同して大きな授業記録を作り上げていき、それを通して、問題の発見、共有、解決の糸口の導出がなされていく。

関わるすべての人たちが連携しながら、明日の教育実践を切り開いていくことを構想している。

(2004年3月)

## (8) 新たな教育実践研究の展望

実際にプロジェクトを推進していくためには、以上のようなコンセプトを了解しあうことが何より重要となる。プロジェクトの開始から実質1年が経過し、徐々に協同参加にもとづく問題解決型の研究が浸透してきている。それぞれが、自分が授業者だったらという当事者意識をもって、研究討議が行われるようになってきた。

しかし、研究を開始した当初には、研究の方法に対する戸惑いや誤解が顕著であり、いまなお、それらは見受けられる。学校での授業研究が、仮説や理論に沿って実践を行い、その効果を検証するというスタイルが進められることが多かったため、本プロジェクトで行っているように、子どもが学んでいる事実から出発しようということに、馴染みがないことが大きな原因であろう。また、顕著な誤解としては、以下のようなことがある。本プロジェクトでは、子どもがどのように学んでいるかの事実をベースとして検討会を行うことを強調している。しかし、検討会での発言が、授業計画や教師の出方に立ち入ってはならないと、とらえられてしまうことがある。本プロジェクトで行おうとしている研究は、もちろん教師がどうすべきであったのかも対象となるのである。ただし、それを授業案や教師の発問等の意図からだけで判断するのではなく、あくまでも子どもの姿から考えようとしているのである。

このような戸惑いや誤解は、これまでの研究の積み重ねの上に、新たな研究のスタイルを根付かせるためには、不可欠なものといえる。したがって、性急に解消すべき障害とはとらえていないが、徐々に解きほぐしていくことが必要である。大学側から提案すべき点は誤解のないように十分に説明し、共通理解を図りながら、着実に進めていく必要がある。また、大学からの持込型の研究ではなく、協同での問題解決型の研究を目指しているのではあるが、そのことが研究方法の押し付けと受け止められないようにする必要もある。

教育や研究に対する考え方が似通った者どうしが、特定の理論や思想のもとで、共通の教育的価値を追求するために、連携して共同研究を行うことはたやすいことである。しかし、特定の理論や思想に限定されることなく、それらの違いを超えた連携こそが求められるのである。このような新たな教育実践研究を展望し、さらにプロジェクトを推進していきたいと考えている。

以上のように、本プロジェクトは、問題解決指向、協同参加型という特徴をもった教育実践研究を推進することを通して、大学と教育実践現場が、またそこに