

2. 研究の詳細

プロジェクト名	教師個々の省察的資質伸張を支援する指導内容についての研究		
プロジェクト期間	平成 27 年度		
申請代表者 (所属講座等)	若木常佳 (教職実践講座)	共同研究者 (所属講座等)	山崎直人 (長崎市立大浦小学校)：実践の提供
<p>1 研究の目的 教師個々の省察力の育成・強化のために必要な指導内容やサポートのあり方を、具体事例から導出すること。</p> <p>2 研究の内容 教師個々の省察力の育成・強化については、対象者の身内に省察的資質を根付かせるという意識のもとで時間をかけて取り組む必要がある。そのためには、大学や大学院、学校現場で行うべき①具体的な指導内容やサポート内容の精査、②具体的な指導内容やサポート内容の開発、③それらを組み上げたプログラムの構築と必要な教材の開発、④③についての実施と検証、を行わなければならない。 本プロジェクトで取り組むのは、上記のうち①具体的な指導内容やサポート内容の精査の一部であり、これについては、具体事例の分析・考察に12段階のステップを設定して実施する。今回はその初期段階となる。</p> <p>3 研究の方法・進め方 教師個々の省察力の育成についての先行研究を踏まえ、本研究の意義と位置づけを明らかにし、収集した20冊の山崎氏の自己省察記録の分析・考察と半構造化インタビューを行う。対象とする具体事例は、山崎直人(現職：長崎市立大浦小学校校長)の20年間の自己省察記録である。</p> <p>4 実施体制 外部に共同研究者(山崎直人(現職：長崎市立大浦小学校校長))を設定する。</p> <p>5 平成 25 年度実施による研究成果</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 収集した20冊の山崎氏の自己省察記録について全体整理と研究の意義の発表(全国大学国語教育学会2015年10月の第129回大会で発表) ② 山崎氏に半構造化インタビューを実施(2016年1月13日に、長崎市立大浦小学校でインタビュー実施、この内容については、全国大学国語教育学会2016年5月の第130回大会で発表予定 3月発表受付済) ③ 山崎氏の授業実践を参観し、①②で捉えた山崎氏の理念が反映されている様子を確認(2016年5月発行の日本国語教育学会の依頼論文に紹介 2015年3月に受付済) <p>6 今後の予想される成果(学問的効果。社会的効果及び改善点・改善効果) 教師個々の省察力の育成・強化にあたり、大学や大学院、学校現場で行うべき具体的な指導内容やサポート内容とそれらの実施時期を明らかにすることができる。加えて、指導のための教材を開発することができる。 研究成果について、具体的な指導内容やサポート内容の開発に活用するとともに、対象者の身内に省察的資質を根付かせるためのプログラムの構築の基盤として活用する。 加えて教職実践講座教育実践力開発コース教員で共有することにより、教職大学院で行う「課題演習」や実習の省察場面における指導内容や指導のあり方について理解を深め、院生指導に活用する。</p> <p>7 研究の今後の展望 まず、①具体的な指導内容やサポート内容の精査について12段階の研究を進め、その後、②具体的な指導内容やサポート内容の開発、③それらを組み上げたプログラムの構築と必要な教材の開発、④③についての実施と検証を行う。</p> <p>8 主な学会発表及び論文等</p> <p>(1) 学会発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「国語科教師の成長過程-山崎直人の場合-」(単独)(全国大学国語教育学会2015年10月の第129回大会) ・「実践的思考様式」の形成過程-山崎に着目して-」(単独)(全国大学国語教育学会2016年5月の第130回大会予定 発表受理済 要旨送付済) <p>(2) 論文</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「協働する力を育てる対話的な学習」(単著)(日本国語教育学会依頼論文2016年3月送付済2016年5月予定) 			

問題の所在・研究の意義等

教師を養成・指導する場合、その指導内容が授業場面等で用いる具体的な指導方法や効果的と思われる指導技術といった表層的な内容を習得させることだけであっては、教師の力量を伸長させることにならない。なぜなら、教育の場における教師の言動は、その教師の選択・思考・判断に基づき、その選択・思考・判断は、教師固有のこれまでの生活経験から得た極めて個人的、個性的なその人の内面に構築された「実践的思考様式」(佐藤学ら 1990) や「ゲシュタルト」(Korthagen 2005) に依拠するからである。教師を養成・指導する機関においては、自己の内面を意識させ、自己の内面を教師として望ましい姿に育てていくことや、教師自身が自身の教育活動の背景にある自身の内面と対面して継続的に対話を行うための具体的な方法の習得に対し、積極的に取り組む必要がある。

本研究では、教師が自己との継続的な対話を行うことで自己の成長過程を自ら捉え、自己の内面を教師として望ましい姿に育てていくための方法として「統合された国語教育自覚史」(野地潤家) に注目し、その具体を取り上げて追究したい。具体として取り上げるのは「国語実践ノート」を20年以上にわたって毎年1冊継続して作成している山崎直人の実際の姿である。山崎の作成した「国語実践ノート」には、実践授業だけではなく、実践発表や講話の内容、「国語実践ノート」についての省察、参観や指導をした授業者や学習者への「手紙」等が記載されている。20冊の「国語実践ノート」の分析・考察と半構造化インタビューを併用し、山崎が自己の内面を教師として望ましい姿に育てていく様子を辿ることにより、教員を養成・指導する機関が求める自己の内面を教師として望ましい姿に育てていくために必要な指導内容やプロセスを捉える。このことは「学び続ける」教師の具体を示すとともに、モデル的な意味合いを持つことにもなり、今後の教師教育において、意義あることである。

成果 1

教師は、自ら自己の内面を教師として望ましい姿に育てていかねばならない。そのためには、自身の教育の根幹をなす教育観を常に意識し、教育観を構成している様々な知識や理論を更新することとともに、自らの様々な体験についての省察を行い、経験として集積させていくことが求められる。自らの様々な体験についての省察を行い、経験として集積させていくためには、他者に学び、他者の実践や他者の導き出した理論を模索・探究し、選択してそれらを解釈し、「『頭の中』に入って増殖をつづけ一般性をおびるような具体」とすることが必要であり、教師個々がそのための具体的な方法を獲得していなければならない。

主体的に組織的有機的に記述した「国語教育个体史」である山崎の「国語実践ノート」は、「部分的断片的把握」ではなく、自身との継続的な対話を成立させるものである。そうした山崎の「国語実践ノート」の内容や成立過程を追究することは、自己省察を継続して実践できる教師の育成に必要な指導内容やプロセスの導出に寄与する。

実際に山崎の20冊の「国語実践ノート」の内容を整理すると、山崎が授業実践、雑誌等の原稿や発表や助言、授業者への手紙や通信という自己の考えを他者に発信する機会を持ち、20年間にわたり423という数の省察を自身で継続して行っていることが明らかとなった。

また、第1集成立までの道のりからは、他者に学び、他者の実践や他者の導き出した理論を模索・探究し、選択してそれらを解釈し、「『頭の中』に入って増殖をつづけ一般性をおびるような具体」となっていく様子が捉えられた。

山崎の場合、「『頭の中』に入って増殖をつづけ一般性をおびるような具体」として存在しているのが、野地の「个体史」についての理論と野口の記録への意味を示した言葉、そして、大村や野口の記録の実際物である。しかし、これらは、種子として蒔かれて山崎の内部に存在してはいたものの、時を経てその種子の存

在に気づくような出会いによって、『頭の中』に入って増殖をつづけ一般性をおびるような具体」として山崎の中に明確に位置づいた。これらの環のうちのどれかが欠けても、「国語実践ノート」は誕生しなかったかもしれないし、出会いの順序が変われば、また異なる形が成立したのかもしれない。種子が蒔かれること、それが守られること、種子の存在に気づかせる出会いによって、そして、加えれば自身が持つコア・クオリティによって、山崎は「自分のやるべきこと」を見つけ「国語実践ノート」は成立したことになる。

成果2

山崎の「国語実践ノート」1冊目までにどのような体験が集積され（どのような「実践的思考様式」が形成されたのかを捉えるとともに、体験の集積から、教師として望ましい姿に育てていくために必要な指導内容やプロセスに何らかの手がかりとなることを得た。

対象とした山崎の被学習者としてあるいは初任地での教員としての体験の集積は、彼の中に「実践的思考様式」を形成した。それらは、授業観や学習観に関係するものと教師のあり様（教師観）に関係するものに分けることができる。

授業観や学習観に関係するものとしては、大村はまの実践や国語科単元学習の理念、他者が自己の成長に不可欠なこと、指導技術や授業構築のプロセスの重要性である。教師のあり様に関係するものとしては、子どもを信じる、子どもと楽しむ、子どものためになることなら何でもやるという姿勢、子供と一緒に楽しみ、寄り添っているという子どもに対するあり様であり、もう一つは、実践記録を冊子にする「研究の厳しさと追究する厳しさ」や同僚の教師に本気で向き合うという教師としてのあり様である。

これらのうち、他者が自己の成長に不可欠なこと、指導技術や授業構築のプロセスの重要性、子どもを信じる、子どもと楽しむ、子どものためになることなら何でもやるについては、被学習者としての体験と初任地での教員としての体験の両者に共通しており、山崎の中に強化されているのではないかと推察される。こうした山崎の中に初任段階までに形成された「実践的思考様式」は、30年以上経ち校長となった今でも、継続して授業実践を行う姿勢やその授業の内容に見ることができる。

成果3

山崎の形成過程から導出される教員養成に対する手がかりとしては、次の5点が挙げられる。

1点目は、被学習者段階での体験の内容である。

山崎は被学習者の段階で、他者が自己の成長に不可欠なことを認識した。それとともに教育実習の際に「指導教官のものすごい指導技術や授業をつくっていくプロセス（「この教材、1時間をどう教えるか」）」を間近で見る体験をし、それらについて、「幻惑的に魅力的」と感じる体験をしている。そうした被学習段階での体験は、他者や他者との関わりを肯定し受け入れる素地となり、赴任地の熟達者や彼らの指摘・指導に対する信頼を生みやすい土壌となったと考えられる。

2点目は、体験と情動の関係である。

ここで取り上げるのは、上記の「実践的思考様式」を形成するものと情動の関係である。山崎の場合、事前にマイナスの情動があり、そのマイナスの情動を塗り替える大きなプラスの情動とともに「実践的思考様式」を形成する内容を得ている。人の体験は連綿と継続しており、それらの何がどのように作用するのかということはわからない。しかし、マイナスが事前にあったからこそ、その次に体験したことの価値が増幅して感じられ、強調されたということも考えられ、どのような体験の集積がその人の中にあるのかということに注意を払い、指導内容と指導の機会の調整を考慮する必要がある。

3点目は、出会う順序、体験する順序である。

山崎はインタビューの中で、「技術や方法だけを使っている場合、なぜそれをするのか答えることができな

い。先に技術論だったら、それに飛びついてそれ以上を求めなかった。」と述べている。山崎の授業観や学習観は、大村はまの実践や国語科単元学習の理念に出会った際に、「腑に落ちた感覚」として残った。指導技術や授業構築のプロセスの重要性を認識する体験はその後である。

確かに熟達者の指導技術や授業構築のプロセスは、それを知らない者にとっては、「幻惑的に魅力的」であったであろう。しかし、山崎の場合は、「幻惑的に魅力的」なものに出会う前に、自己の内面と一致し「腑に落ちた感覚」を持つ理念と出会っていた。そのことが指導技術や授業構築のプロセスに習熟することがゴールではないことに気づかせた。方法や技術は確かに重要である。方法や技術の意味や価値、位置づけができてそれらを用いることと、それしか見えず、誰かが用いた魅惑的な方法や技術を深く考えずに使ってしまうこととは大きく異なる。山崎の「先に技術論だったら、それに飛びついてそれ以上を求めなかった」という言葉は、出会う順序がその教師の有り様や後の方向性を決める可能性のあることを示唆している。

4点目は、身近なモデルの存在である。

山崎の周囲は、「それぞれに個性があり」「学級経営や人柄に惹かれるもの」があり、「学校全体も研究歴が長い。中核の教員が配置」される状況であったことは、初任の山崎にとって、恵まれた環境であったことは間違いない。彼らの多くは山崎より3～4歳年上である。山崎は彼らとの間に「その1時間の話ではなく、学級のこと、学級通信のこと、普段をずっと見ていて授業を見せてもらうことになる」という関係を構築していく。さらに「個々を大事に思うところが自分と似ている」という人を見出して、どのようにしたらよいのかということを探し、その教室に向かい観察している。

山崎は後に、野口芳宏の実践と言葉に出会い、実践記録を出発させることになるが、それ以前に身近な先輩の姿として、継続して研究し、実践記録を作成する姿と子どもと一緒に楽しみ、寄り添っているという姿の両方を、日常の中で体現している様を見ることができていた。単に方法や技術を真似るのではなく、日常の中でその人と関わり、その人となりや愛情のあり方を理解した上でモデルとなる人を見出せること、そうした時間を持つことが教師の学びや育ちに重要であることを、山崎の体験は示している。

5点目は、他者から提示される指導内容を相対化できることである。

山崎は初任地で「厳しい先輩の指導」を受けたが、山崎が受け入れた指導内容は、山崎が学部時代に目指していた授業の有り様とは異なっていた。それは教育実習での指導も同じであった。

その時代やその場(学校や地域)には、それぞれに中心的な授業観や学習観、授業構築のプロセスがある。それらが地域の中で次第に力を持ってきたり、次第に固定化して、その方法が唯一正しい方法として認識されたり位置づけられたりする場合もある。

自身が形成してきた「授業観や学習観として概括される信念」や「深部で統括する主題のようなもの」と異なる、時には相反するようなものを他者から提示された場合、どうするであろうか。が選択したのは、自己の授業観や学習観は根底に保ちつつ、提示されたものに学べるものを見出すという対応である。

山崎の場合、最初に出会った理念が「腑に落ちた」。それはある意味、その理念にのみ傾倒してしまうという危険も持ち合わせる。教育実習や初任地で出会った「厳しい先輩の指導」は、自身の「実践的思考様式」を見直し、相対化する機会も与えたと思われるが、それは、山崎が他者が自己の成長に不可欠なことを認識していたから可能だったことなのかもしれない。

相互に齟齬があることは、トラブルの種ともなり、苦勞ではある。しかし、齟齬があることを生かして、他者から学び、苦勞ではあるけれども、自身を相対化することができる状況になるように、後々「先輩」となった時に自己のものを固定化して、その方法が唯一正しい方法として認識されるような状況にならないように、留意する必要がある。