

教職大学院における教科教育の力量形成のプロセス
ストレートマスター院生の事例から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石井, 恭子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/6871

教職大学院における教科教育の力量形成のプロセス

ストレートマスター院生の事例から

石井 恭子

1. はじめに

教員の力量形成に関する議論は、技術的熟達者から高度専門職としての教師観の変革に伴って教員養成の新しい枠組みへと展開している。特に、現在の教員養成における理論と実践の乖離という課題から、教員養成のカリキュラム改組や修士化など、国の主導による枠組みの改正が議論され始めている¹⁾。こうした状況の中、実践的力量的形成を目指した教職大学院に向けられる期待は大きい。中でも福井大学教職大学院は、学校拠点方式による長期実践研究という新しいカリキュラムを実践しており、学部卒業直後に進学する教職専門性開発コース院生は、1年間のインターンシップを行っていることが注目されている²⁾。しかし、これまでの短期的な教育研究との枠組みの違いから、教科の専門性を高められないのではないか、などという批判もある³⁾。

そこで本稿では、教職大学院におけるインターンの経験を通して、教科指導上の力量がどのように形成されたのか、一人の教職専門性開発コース院生に焦点をあてて分析する。また、教職大学院のカリキュラム構造が、その成長を促すためにどのように機能したのか検討する。

方法として、平成23年3月に福井大学大学院教職開発専攻（教職大学院）を終了した佐々木庸介（以下、佐々木院生）が1年次末に公表した長期インターンシップ報告書、2年次修了時に公表した長期実践報告書を分析する。必要に応じて、レポートとして提出したものを参照する。なお、著者の石井は、当時教職開発専攻（教職大学院）と学校教育専攻教科教育専修の兼任教員であり、佐々木院生の指導教官である。

2. ストレートマスターのインターンシップの概要

教職専門性開発コース院生（ストレートマスター院生、以下STM院生）がインターンシップを行うのは教職大学院の拠点校であり、勤務している教職大学院のスクールリーダー養成コース院生（以下リーダー院生）は、校内研究をリードするほかSTM院生のメンター教員となる。インターンは、授業参観や授業実践のほかに、教師としての日常を総体として学ぶことが課されており、学級の副担任、クラブ活動といった生徒と直接かかわる活動だけでなく、校務分掌、職員会議、研究会議などにも教員の一人として参加している。

1週間のサイクルの中心は週3日のインターンシップである。週1日、それぞれ別の学校でインターンシップを行っている院生が集まり、大学の教員とともにインターンカンファレンス（以下、木曜カンファレンス）を行っている。日々の記録をもとに1週間のインターンの経験をとも

に振り返るほか、理論研究も行う貴重な1日である。残りの1日は、授業づくりに向けての教材研究や他の授業参観、学部授業のティーチングアシスタントをするなど、各自で研究を深める。こうした1週間のサイクルの上に、月1回の合同カンファレンスのサイクルがある。現職教員であるリーダー院生とともに、1か月の実践を振り返り、次の実践に向けて考えを深める。夏期/冬期の集中講座は、過去の実践記録や理論書を読み込み、自分の実践を意味づける、『架橋理論』を学ぶ場である。さらに、年2回のラウンドテーブルでは、県外の実践者研究者とともに、実践や理論を交流し学び合っている。

ストレートマスター院生の年間サイクルを端的に表すと、以下図1のようになる。

	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
週3回 インターン(拠点校)												
週1回 インターンカンファレンス	-----	-----	-----	-----		-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
月1回 合同カンファレンス	■		■		■				■	■		■
3日×5回 夏期・冬期集中講座					■	■				■	■	
年2回 ラウンドテーブル			■								■	
公開授業研究会 (附属、拠点校等)			■				■	■	■			
TA	-----	-----	-----	-----			-----	-----	-----	-----		
理科ゼミ	-----	-----	-----	-----			-----	-----	-----	-----		

学校拠点の長期実践研究プロジェクト

図1 福井大学教職大学院ストレートマスター院生の1年

3. インターンの実践の歩み

佐々木院生は、2012年3月に『「生徒が探究する授業」を構成する省察的実践の過程 - 「自己の重層的省察」と「生徒・同僚・先輩との協働学習」をナラティブに捉えて』と題した長期実践報告を公表した。長期実践報告では、2年間における経験とそれを振り返り価値づけた自己の学びの意味を物語る形（ナラティブ）で記述されている。200頁に及ぶ報告は、第1部「入学以前の学びの軌跡」、第2部「教職大学院内外の学びの構造」、第3部「長期インターンシップにおける学びの過程」、第4部「同僚と学び合うコミュニティを創造する過程」、第5部「生徒の学びをナラティブに捉える省察的実践の過程」、第6部「まとめ」で構成されている。第3部の3章「学びの必然性がある授業を構成する過程」(p.29-99)において、佐々木院生は1年目のインターンの学びの全体像を図2のように示し、ターニングポイントとして6つの場面をあげている（長期実践報告 p.29）。

まず、この6つの場面に注目して1年間のインターンの歩みを概観する。

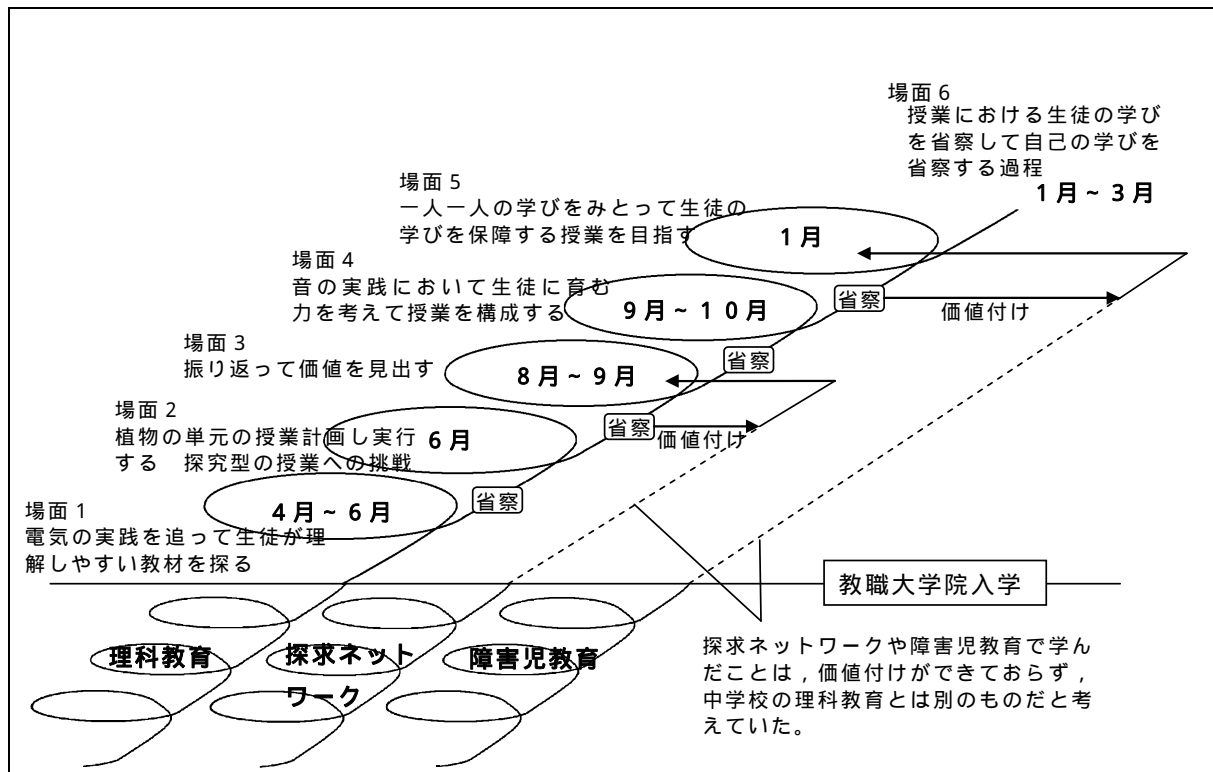


図2 1年目の学びの全体像（佐々木院生による）長期実践報告 p.29

3.1 インターンの日々が始まる

学部時代の専攻である障害児教育においては、子どもと直接かかわり、それを省察するという経験、副専攻の理科では、生徒にとってわかりやすく興味が持てる授業づくりを目指して実習に取り組んだ。また、子どもの探究を支える探究ネットワークでは、長期にわたって異学年の子どもたちの探究を協働で支える活動を続けていた。しかし、こうしたそれぞれの経験は、別々のものとしてとらえていたという。これらの経験は、大学院1年生の夏季集中講座における理論学習と省察の中で想起したときに、新たにつながりが見えてきて、その後授業作りに生かされることになる。

インターン先は、異学年教科センター方式を取り入れた福井市至民中学校である。福井大学教職大学院の拠点校であり、客員准教授である牧田秀昭先生、一期生の大橋巖先生ほか教職大学院リーダーコース院生の教員が毎年入学しており、学校全体で授業研究を主体とした実践研究を行っている。理科には、メンター教員の金鑄善朗先生とM2の中山院生、同じインターン生には社会科の森崎院生がいた。毎週の木曜カンファレンスでは、戸惑いをともに振り返り、昨年経験したM2や教員が共感的に聴いてくれ、徐々にインターンに慣れていった。

3.2 生徒の学びを考える意味を考える 初の合同カンファレンス [1年次4月]

4月末、初めての合同カンファレンスでは、同じ至民中学校でインターンを行った教職大学院1期生である黒川院生の長期実践報告を読んだ。インターンのプロセスをロングスパンで振り返った記録は興味深く、特に初期の記録は今の自分と共通する悩みが書かれており、共感しながら読むことができた。黒川院生の報告を読んだことは、授業参観の視点として、先生の言動から生徒の学びに焦点をあてる意味を考える機会となった。

『授業参観の中で生徒が疑問に思っていることは何か』、『生徒がどこでどのような間違いをしているか』、『生徒はこれまでにどのような体験をしており、どのようなイメージを持っているか』を大切にしなければいけないとは考えていたが、どうしてそれが大切なのかについて深く考える機会になった。（1年次4月レポートより）

学生だけでなく、現職の教員が授業を参観する場合も教師の発問や板書、言動に注目しそこから授業技術へのヒントを直接得ようとすることが多い。授業研究の方向として「授業では教師でなく生徒に着目しよう」ということを言われても、簡単に視点を切り替えることは難しいのである⁴⁾。しかし、長期にわたる記録を読んで生徒の学びに着目することの意味を考えたことで、生徒の授業中の行動や考えに注目して記録することができるようになり、メンターの金鑄先生に報告してともに振り返る機会ができるようになっていった。

3.3 電気の実践を追って生徒が理解しやすい教材を探る [場面1：4月～6月]

教師の動きを追うことから、授業中の生徒の学びに着目するようになった5月、メンターの金鑄先生が取り組む問題解決型の授業「電流」を継続して参観した。電流や電圧という概念がないままに電流計や電圧計を使った実験に取り組み、理解できず意欲が下がっていく生徒たちの姿が気になった。ちょうどそのころ、理科夜ゼミでは、電流の誤概念や授業中の生徒と教師のズレを示した文献『子ども達はいかに科学理論を構成するか』を読み進めていた⁵⁾。文献を読みながら、電流を理解するための様々なモデルや授業のあり方、参観した生徒の姿や先輩の経験などを議論した。生徒のために「モデルを使って教え込んでしまえばいいのではないか」「電流や電圧を先に定義してあげた方がわかりやすいのではないか」と考えるようになる。

また一方で、「問題解決学習」や「探究的授業」ができるようになりたい、ならなければ、という思いも抱いており、問題解決型授業の「流し方」や「つくり方」を一生懸命探して、「とにかく形式を覚えなくては」とも考えていた。至民中学校は「問題解決型授業」を目指している学校であるし、問題解決力の育成は、理科でも学校教育全体でも大事だと言われている。生徒がわかりやすい授業を作りたい、という思いと、問題解決や探究の授業、という思いが交錯し、「わからないと思わずに探究させるにはどうしたらよいのか悩むようになった」（インターン報告書 p.51）と述べている。

3.4 探究型の授業への挑戦 - 植物単元の授業を計画し実行する[場面2：6月]

6月には、中1『植物の分類』の授業を実践した。直前に行われた福井大学教育地域科学部附属中学校の研究集会で、鹿毛雅治先生の「探究型の授業においては『学びの必然性』が必要になる」と聞いた話が心に残ったため「学びの必然性を取り入れた探究型の授業」を作ろうと計画し、「植物の分類は植物を食べるために必要である」ことを生徒に伝えて授業を構成しようと考えた。このときの「必然性」のとらえは「学ぶ必要がある＝（生徒は）学ばなくてはならない（と教師が考える）」という考えである。しかし授業づくりの時点で、指導教員（石井）から「それは必然性じゃない」と指摘されてしまう。

必然性のある、問題解決型の授業とはどういうものかわからなくなり、牧田先生の授業を参観しにいくと、ほとんどの生徒が課題を理解していることがわかった。このとき「『課題解決型の授業とは何か』ということに関してはよく分からなかったが、生徒が、自然に『あ、これをするんだな』と思うような授業」（インターン報告 p.55）を作ろうという思いをもった。牧田先生は、「問題解決型の授業はこうやって作る」と教えてくれるのではなかったが、問いをもって授業を参観したことで、課題を理解できている生徒の姿を見出し、目指す授業の形が少し見えてきたの

である。

植物は 30 万種もあるから分類が必要、じゃ仲間分けしてみようという単純な道筋の導入は、生徒が考える筋に近く、参観者の先生からも分類する必要性が感じられたと褒められた。しかし、徐々に予想しない生徒の反応に戸惑い、ゼミや文献で学んでいた教師と生徒とのズレを自らも実際に経験することになる。生徒が「双子葉類が主根と側根だからもう分類しなくてもいいよ」という姿に、「もう知識があるのなら授業で深くやる必要はないだろう」と考え、さっさと説明して終わってしまった。授業後に、知識だけでなく分類していくプロセスを重視する授業を作らなければいけなかったと振り返っている。

3.5 振り返って価値を見出す [場面 3 : 8 月 ~ 9 月]

夏季集中講座は、実践記録を読む Cycle1、理論書を読む Cycle2、自分の実践を振り返って実践記録を書く Cycle3 という 3 つのサイクルで構成されている⁶⁾。

Cycle1 では、教師自身の感情を含めて描かれた実践記録を読み、子どもの学びの過程に沿って事例を読むことができたと述べている。教師の感情が生々しく書かれたことによって授業を追体験しやすく、子どもの学びのプロセスを意識しやすいと感じたのである。その後の佐々木院生の記録も、授業中の自分自身の感情をふりかえり記録していくという視点で書かれている。

最初は「教師が・・・」と書いてあったが、文章の途中でいきなり「私が数としての抽象化に向かうチャンスととらえ、まとめようすると・・・と美穂から反論されてビックリする。」といったような、教師の感情が生々しく書かれている。生徒と教師でつくる授業という立場から書かれており、授業が追体験しやすい一因だと考えられる。通常の実践を読むと、「〇〇と捉えさせる」「認識させるのがねらいである」というような書き方が多い。しかし、この実践では教師のねらいが先に来ておらず(あくまでも提案である)、子どもが発見していた過程に沿って読者も考えながら読むことができる。(cycle1 レポート p.5)

Cycle2 では、『コミュニティ・オブ・プラクティス』を読んだ。この本に「書かれていることが、ほとんど探求ネットワークに当てはまることに気づいた」という。それまでは語ることも意味づけることもできなかった学部時代の探求ネットワークでの経験の意味を再確認できただけでなく、至民中学校での授業やインターンシップにつないで考えようとするにつなげた。Cycle2 のレポートでは「コミュニティで何かを追求していく際に、どのようにコーディネートしていくか、発言していくか、発言をしにくい人たちにどのような支援を行うとよいか、といったことを学べたいい機会であったと考えることができるようになった」と意味づけ、「このような姿勢を学校現場で使えるようにがんばっていきたい」と述べている。Cycle3 では、探求ネットワークの経験を意味づけてレポートにまとめた。「架橋理論を学ぶ」夏の集中は、自分の経験と理論を重ね合わせる大きな機会となった⁷⁾。

9 月には、学校祭における部門活動の一つを任せられ、ファシリテーターとして自覚的に生徒のコミュニティづくりを支援した。Cycle3 で意味づけたことで、探求ネットワークでやっていたことの一つ一つを自覚的に行うことができた。たとえば、できるようになってほしいことをともに行動することで伝えたり、ホワイトボードを活用して今の状態や今後の方向性をともに立ち止まって考える場を作ったり、ということを用意的に行ったのである。生徒が自信を持って活動を進めていき、文化祭での発表が終わったとき、架橋理論を理解して活用した、という満足感と、自分自身の自己肯定感の高まりを感じることもできたという。この活動のふりかえりでは、『コミ

『ユニティ・オブ・プラクティス』の帯に書かれた「暗黙知が転移されるにはコミュニティの実践が不可欠である」ということばが実感をもって理解できたと述べている。

3.6 実践と省察を繰り返す授業づくりの挑戦 [場面4：9月～10月]

9月には中1『音』の授業を実践した。授業は70分授業が4回、20分のReタイムが2回の6回行われ、メンターの金鑄先生や至民中の先生方、同じインターンの森崎院生、M2の中山院生、教職大学院の教員が参観した。授業後には協働で省察を行い、授業計画を修正しながら展開していった。この実践について、佐々木院生は、インターン報告で30ページ(p.75-105)、長期実践報告で27ページ(p.61-87)を割いて振り返っており、この実践を大きな転機ととらえている。

探究型の授業をしなくてはならない、しかしどうしたら作れるのかわからないという思いで、ぎりぎりまで自分で悩んだ末、数日前に大学に相談に来る。石井と二人で話し合った末、大小・高低から入ればいいとアドバイスを受け、大小・高低・音色（音のきれい・きたない）・音が出るときは振動している、という気づきを出させ、そこから課題を作るという授業を計画した。

1時間目の授業は、モノコードとワイングラスで音を出し、さまざまな気づきから大小をまとめようという計画だった。計画通りに着目してほしい音の大小に気づく生徒が少なかったが、一人だけ大小に気づいていた生徒がいたため、それを取り上げながら、生徒の発見をまとめていった。おしゃべりをしたり実験道具をいじったりする姿も見られたが、なんとか予定通りに大小についてまとめた。

授業後には、参観していたメンターやインターン仲間から、まとめているときに集中力が切れていた生徒の姿が語られた。生徒がなぜ遊んでしまったのかを考えるが、「文字の大きさが小さかったこと」や「声が遠くまで届きにくかった」(12月レポート p.32)といった教師の技能の未熟さが原因ととらえている。

2時間目は、Reタイムと呼ばれる20分授業で、1時間目にしっかりできなかった大小についてのまとめをして終わった。1時間目に生徒が書いたたくさんの気づきをすべてプリントして配ったが、それを見ている生徒はほとんどいなかった。生徒にとって見る必然性、つまり課題意識がなかったからである。

3時間目は、予定では高低について調べその特徴についてまとめていく流れだった。生徒たちは、モノコードを使っていろいろな音を出し、発見してはいたが、書いたものはあまりに多く多様であり、まとめることはできなかった。しかたなく、演示実験をして予定通り高低のまとめをしようとしたが、「大きさも変わっているけど音の高さも変わっている」という生徒の声があがる。生徒は音の大小と高低の概念が分離していなかったのである。予定通りに音の高低は振動の速さであることを説明したものの、予想外の生徒の様子に大きな挫折感を味わい落ち込んでしまう。うまくいったと思っていた1時間目のまとめも、2時間目の大小についての解説も、実際には生徒の理解に結びついていなかったのである。メンターの金鑄先生に思いを伝え励まされ、3時間の振り返りをして計画を練り直す。

授業後に参観者から語られたのは、本時の課題である「音の高低はどうして変わるのか」ではなく、「高い音はどうしたら出るのか」を夢中になって調べている生徒の姿であった。生徒は意欲的な探究をしていたものの、課題を理解していたのは数人で、他の生徒たちは教師の意図した

実験を行う代わりに、自分たちの好きなように実験していたのである。逆にいえば、自分たちの疑問に合った課題であれば、生徒たちは意欲的に探究したかもしれない。この場面の省察で「見方を変えると、この時がチャンスでもあった。生徒から『どういう音を高い音というの?』という課題が生まれた瞬間でもあったからである」(インターン報告 p.91)という気づきは、生徒にとっての課題意識が概念を理解するためには必要であるという授業観につながった。逆に、課題を共有していない状態で知識を教師がいくら教え込もうとしても、生徒が探究したことと結びつかないのである。

予定では、70分授業3回とReタイム1回の計画だったが、メンターの金鑄先生と相談し、もう1回ずつ授業時間を増やすことになり、残りの70分授業2回とReタイム1回の授業計画を自分なりに構成しなおすことになった。このとき書いたのが図3である。音の高低と大小が順番でなく並列に書かれている。また、音から振動と伝わるという大きな2つの方向が示された概念の構造図となっている。

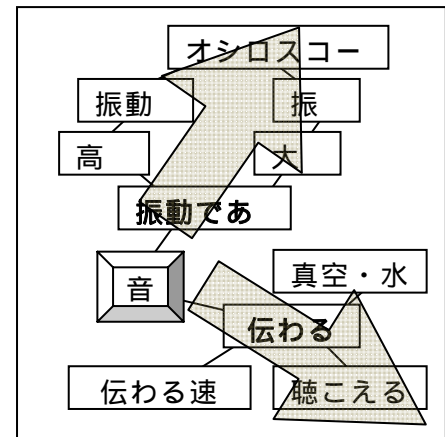


図3「私が考えていた系統性」
(インターン報告書 p.76)

4時間目は、これまでやってきた振動の方向とは別に、伝わるの方向の音の性質について、予想→実験→結果→考察→結論という流れを意識して授業を組み立てることにした。授業では、生徒の多くが考える「音は空気に伝わる」という考えから「空気がないと音は伝わらないのか」という課題をたてて実験を行った。前回の反省を生かし、生徒の考えをもとに実験を進めようとしている。結果的に、ほとんどの生徒が実験の課題を理解しており、課題をともにすることの大切さに気づいた場面であった。

5時間目は、20分のReタイムであったが、ここでも課題設定→方法→予想→実験→結果→考察→結論という流れを意識して授業を組み立てた。前の時間の反省を生かし、「音の伝わる速さはどのくらいか」という課題を生徒と共有してから実験を行うことができた。

6時間目は、これまでの5時間の振り返りから「子どもの思考に寄り添う、一人を大切に全員を同じ思考ができる段階に引き上げて探究できるようにする、課題を明らかにする、教師が何を話しているか文字や図をわかりやすく提示する」ということを意識して授業計画を練った。オシロスコープを使って、波形を調べ、大小や高低を波と関連させて理解する最後の授業である。授業は、生徒用の簡易オシロスコープを班に1台ずつ使うことによって、いろいろ試してみたいという生徒の気持ちを生かし、実験して記録から考えようという課題に引き上げて探究していくことができた。

長期実践報告では、この6時間目の授業を以下のように示している。

4回目の授業では、教師の意図に沿って生徒の発言をねじ曲げてリヴォイスし、無理矢理それを生徒に押しつけていたという経緯があった。これを思いだし、生徒の考えをそのままリヴォイスしようと考え実行している。このように、あせらないで生徒の意見を整理することができたのは、違う考えが出てきても生徒と一緒にその場で考えていこうという考え方ができるようになり、授業に余裕を持つことができるようになったからであると考えられる。これまでの授業では、生徒から教師の意図しない考えが発表されたときに「どうにかして私自身が教えたいと思っている、正しい方

向に持って行こう」という考えが先行していた。（長期実践報告 P.81）

生徒の意見を「聴く」「つなぐ」という視点に加え、「もどす（本当にそうかな？確かめてみよう」と提案するなど）」「全体で共有する（みんなで一度やって確かめてみよう）」「全員で学びを確認する（みんなの意見を確認するということかな）」という生徒の思考を高めるようなコーディネートの方法を考えることができた。前回までの学びから、一人一人の学びを考え、学習が苦手な子から得意な子まで全員が課題を理解して取り組むことができる授業にしようという思いがあったからだと考える（長期実践報告 P.82）

最後の授業では、これまでの実践と省察によって「生徒と一緒にその場で考えていこう」という考えができ、「あせらないで生徒の意見を整理することができた」と述べている。ねじまげたりヴォイスでなく、考えをそのままリヴォイスしようとしたのは、4時間目の授業後に大学院の木村先生からの指摘による。授業中の生徒の発言を言い換えていたのは「生徒の意見をうまく拾って自分の考えている流れに引き込ませようとしていた」ことだと気づき、「課題を明らかにする声かけ」という視点を得ている。ここで、探求ネットワークや部門活動での生徒へのかかわりとのつながりを見いだす事ができたのである。

つなぐ、整理する、というかわりには、探求ネットワークで行ってきた子どもへの声かけと同じであるが、これまではその共通点に気づけなかったという。夏の集中で意味づけ、部門で応用することはできたが、授業となると、限られた時間内に決められた内容を教えなければという思いがある。しかし部門活動と同じように、授業でも生徒と一緒に学ぶ姿勢を持つことによって生徒の思考を高めるコーディネートを考えようとするようになったのである。

3.7 生徒の学びを保障する授業を目指す [場面5：1月]

教師と生徒のずれへの省察は、生徒一人一人がどのような学びをしているか、という視点で授業を考えることにつながっていった。11月の授業研究部会では、これまで以上に一人一人の思考プロセスを意識して大橋先生の授業を参観し、参観記録をとりながら生徒の学びを考察した⁸⁾。この後の授業研究部会で「生徒の学びの保障」ということが語られたとき、自分の音の授業を振り返り「『できる子が流れに乗って、その考えをみんなで共有すればいいかな』という考えがあったのかもしれない。そうではなく、すべての子が授業中に学べるような授業にしていかななくてはならないということ再認識した」（12月レポート p.38）と述べている。

1月に行った中1『地震』の授業では、生徒一人一人にとって授業が意味のあるものになるようにしたいという思いで授業を構成した。生徒がじっくり考える時間とノートに書く時間をたっぷりとり、一人一人が考えを持つこと、表現すること、共有することを大事にし、お互いが学び合う時間も取り入れた。

授業では「コミュニケーションが苦手な生徒や学習が得意でない生徒を意識し、生徒の思考を読み取りながら実践」（長期実践報告 p.93）し、ふだんは授業に参加しにくい生徒が、自分の考えを書いたり、授業中に友だちに認められたりする姿を見ることができた。また、生徒のノートを毎回集めて見ていくことによって、生徒の考えや概念理解の様子を知ることができた⁹⁾。また、考えを表現し合うことによってわかっていく生徒の姿を実感し、コミュニケーションや協働のツールとしてのノートやホワイトボードの意味を考えるようにもなった。

今回も、植物や音と同様、型としての探究を目指すよりも、生徒の学びに注目したことで、結果的に生徒が考える（探究していく）授業が実現していくことがわかった。授業における生徒の姿のみとりから授業をふりかえり、授業観がつけられていったことがわかる。

3.8 生徒の学びを省察して自己の学びを省察する過程 [場面6：1月～3月]

至民中では、毎年研究紀要を執筆しており、インターン生である佐々木院生も音の実践記録を書き始めた¹⁰⁾。生徒の学びを考えながら、当時のノートや参観記録を見ていくと、一人一人の生徒がどこで生き生きと課題に取り組み、どこで滞ったのかがよく見え、授業の全く違う側面が見えてきたという。さらに、授業研究部会で読みあっているとき、大橋先生から「生徒の考えを見てどのような戦略を立てたのか」を書き記す必要があるとアドバイスされる。生徒が何をしていたのか、その様子を見て自分はどのように考えたかを書いていくと、生徒と自分のギャップが徐々に明らかになっていった。「自分は教科書の内容を学ばせようとしていたのに対して、生徒は実験道具を使って何かを明らかにしようとしており、このギャップが生徒との対話を邪魔していた。」と述べている。

こうした振り返りの中で「探究可能な課題」の意味をもう一度考えてみると、課題に解決する必然性があり、課題を解決する方法や出てくる考えに多様性があることが大事だと思うようになった。「音の授業でのずれは、多様性と必然性がない授業の中でうまく教科書の内容をカバーできる流れに乗せようがんばっていたことがわかった(インターン報告書 p.135)」と述べている。

4. 振り返り、授業、教材、生徒、自分を考える

4.1 単元をダイナミックに再構成する

音の授業実践は、教師と生徒とのずれを経験し、振り返り、組み立てなおし、また実践するという繰り返りであった。生徒の事実を参観者から指摘される中で、生徒の学びの必然性や課題意識を考えるようになり、後半は、こなさなければという思いではなく、課題を明確にし、生徒たちが課題を理解するような授業の手ごたえを感じることができた。授業が終わってから、前半はどのようにずれていったのか、教師の流れと生徒の思考の流れを明らかにする中で、教科内容をどのように授業として構成していくか考えていった。

音の授業では、「自分の授業の流れを作り、そのように流れるはずだ」と考えてしまっていた。「授業の流れを作るときに生徒の立場になって考えたから、それに乗せればうまくいく」と思っていたからだ。図19はその時の私の考えと生徒の思考である。上の段が私の授業に対する考え方である。大小高低に気付いてそれは何かという疑問を持ち、その後大小と高低を解決した後に振動していることに気付けば終わりだと考えていた。しかし実際には、生徒は大小と高低があることに気付いた生徒は、自分の学びの筋とは異なる「大小とは何か」という課題を与えられ、大小が振幅というものらしいことを教えられた。次に出された「高低とは何か」という場面で高低の概念とその音の出し方を悩んだ。そして私は生徒の思考がまだ深まっていない段階なのに無理に授業を進めようとした(「実は音の高さは速さに関係している」と教えてしまったことなど)。授業者からは必然性があるように見えていても、生徒から見ると必然性がないように見えてしまい、なぜいま実験をしているのか、どういう予想をすべきなのか、何を調べればいいのか分からなくなってしまうこともあった。(長期実践報告 p.83)

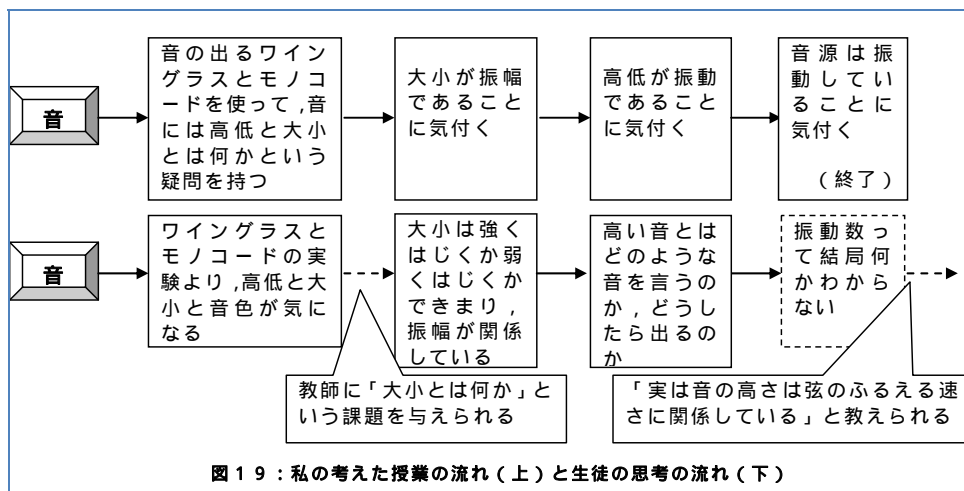
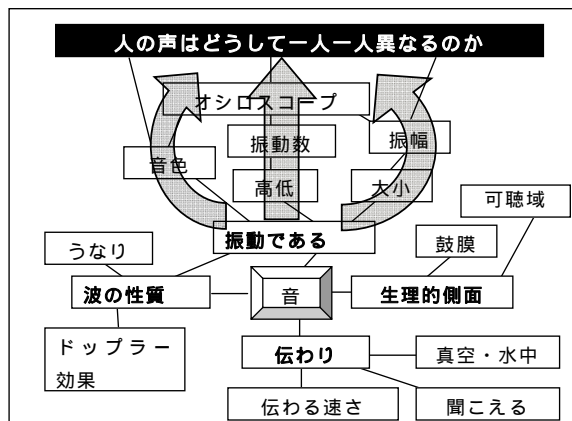


図 4 授業の流れと生徒の思考の流れ（佐々木院生による）

一般的に、授業計画はこうした単線型で作られ、生徒の関心がずれたときや生徒の実態が想定外だったとしても、この流れで進めようとしがちである。参観者から生徒の姿を事実として指摘されてはじめて教師のプランと生徒のずれに気づくというのはよくあることであり、これが授業研究で生徒の事実から授業を振り返る意味ともいえるであろう¹¹⁾。

授業直後の省察で、単線型の授業計画から、2方向の概念構造図（図3）を考えているが、さらに生徒の疑問や体験知を生かしたダイナミックな単元構造を考えることを教わった。はじめのレディネス調査で、多くの生徒から「人の声はなぜいろいろあるのか」という疑問があげられていたが、中学校から逸脱した高度なものに感じられ、授業づくりの時点では授業計画から抜いていた。しかし、最後のオシロスコープを使った授業では、振動数や振幅、波形など、これまで学んだことを使って、生徒たちが一番気になっていたこの課題を解説している。これを、単元を貫く大きな課題とし、知識の構造をダイナミックに図に表したのが図5である。

この概念図は、そのまま授業計画になるものではないが、図を作ることそのものに単元内容の再構成という意味がある。教師自身が豊かでダイナミックな単元観を持つことによって、生徒たちの多様な問題解決を理解し、意味づけ、生かすことができるであろう。一見関係なさそうな生徒のつぶやきも、教師が意味づけることによって、一人一人の学びを支えることにもつながっていく。



人の声はどうして一人一人異なるのか」という課題を設定すれば、大小・高低・音色といった部分で探究を進めることができ、さらに考えの多様性も広がっていたかもしれない。そして、「一人一人の声の違いを調べるために『大小』について調べているんだ」というような必然性も生まれていたかもしれない。探究可能な課題はダイナミックである必要があるのではないかと考えるようになった。ダイナミックという言葉を使い換えれば「課題解決に向けての過程に多様性があり、そして一つ一つの過程に必然性がある」ということになる。よい課題を設定するためには教師の教科に対する専門的な知識と、課題設定の工夫が必要であることがわかった。（長期実践報告 p.86）

こうした単元の再構成は、豊かな「授業を想定した知識」(Shulman,1987,佐藤,1996,八田 2008)の一つであり、授業を通して身につけ、また知識を授業で生かすという、絶えない実践と省察の繰り返しによって徐々に作られていくものだと考える¹²⁾。経験を積んでいくうちに、こうした単元の再構成を授業実践前に作ることが可能になっていくだろうが、経験の浅い教師がこの構造図を与えられたり作ったりしたとしても、それを授業づくりにすぐに適用することは難しい。経験を積み、授業中のさまざまな生徒の姿を知ること、よりダイナミックな構造を作ることができるからである。ただ、経験年数だけを重ねればよいということでもなく、授業中の生徒の思考をとらえ、考察することによってしかできないことだと考える。佐々木院生本人も、授業づくりにおいてカリキュラムの再構成や、生徒の体験と授業の学びを結びつけることが大事であるという意味付けをしている。1年間のインターンでは、そうした実践と省察の繰り返しを、集中して行う場と考えることができる。

生徒の思考に合わせて授業をつくり上げていくことは、生徒の体験知と授業の学びを結びつけていくことのできるものだと考えられた。しかし、これらを大切にす課題追求型の授業は、教師が探究可能なカリキュラムを再構成し、そして生徒の思考を上手くコーディネートしていかなくてはならぬことを実感した。(長期実践報告 p.84)

4.2 重層的省察

インターン報告書の1ページ目で、佐々木院生は「実践中の省察、実践後の省察、実践後の省察を再省察、他の人の実践と照らし合わせて省察するといった、重層的な省察によって学びがますます深まっていった」と述べている。時間を超えて他の人とかかわり合って振り返ることを、佐々木院生は「重層的省察」と名づけ、以下図6のように示している。

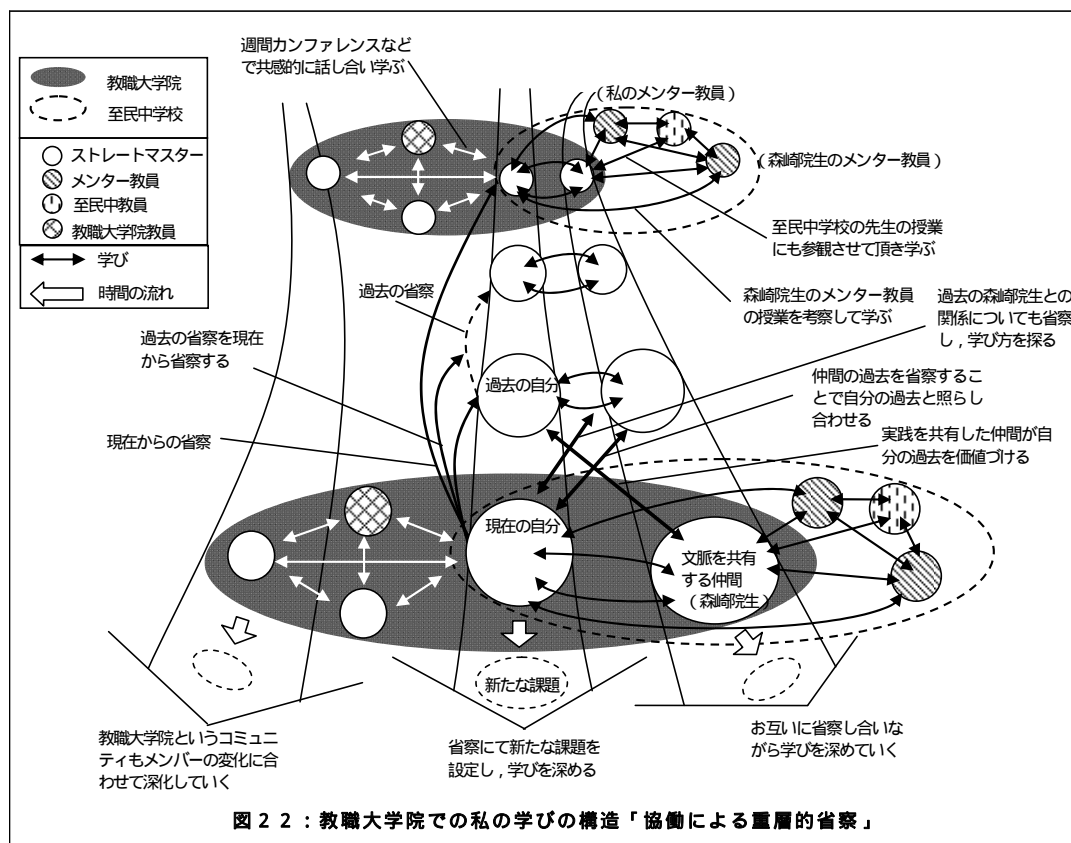


図22: 教職大学院での私の学びの構造「協働による重層的省察」

図6 教職大学院での学びの構造 (インターン報告書 p.143)

この図を描く過程で、森崎院生との関係、自分の過去との関係、自分と至民中の先生との関係、自分と教職大学院との関係、それぞれの相互の学びを描いていくことによって、過去、現在すべてにおいて学び合っている構造が明らかになってきた。この図では、横軸に自分や同級生、メンターなどの人の構成、コミュニティが書かれ、その構成メンバーのそれぞれが時間を追って成長していることを縦軸に表している。以下、その2つの方向に沿って、重層的省察によって何が見出されたのかを考えていく。

4.3 時間的な重層的省察 省察の省察によって、授業の意味づけを深める

音の1時間目、なぜまとめるときに生徒の集中力が切れたのかという問いについて、佐々木院生は、授業中、授業直後、3時間目終了後、単元終了後、木曜カンファレンス、合同カンファレンス、授業研究部会、12月の集中講座、1月の授業計画時、研究紀要執筆時、と何度も何度も振り返りかえっている。上にも述べたように、新しい視点で再度授業を見直すと、授業の新しい側面が見えてくる。ここでは、1時間目の授業で「集中力が切れたとき」がどのように記述されているか、3つのレポートを時間軸に沿って検討する。

12月のレポートでは、授業の事実は以下のように書かれている。

しっかりと、「これはどうだろう？音の高さに関する事かな？」などと言いながら全員が参加できるように留意した。しかし、私から離れた席にいた生徒は別のことで話をしたり、実験道具で遊んだりしていた。私の声が遠くまで届きにくかったということ、生徒が壁をじっくり見ないうちに話を進めてしまったこと、話の論点がわかりにくかったこと、生徒がまだ探究し足りなかったことなどが原因ではないかと思われる。「本当か一度たしかめてみよう」と言って集中を継続させようと考えたがうまくいかなかった。（12月レポート P.32）

参観者からの指摘で、遠くにいる生徒の様子が事実として書かれている。遊んでしまったのは、教師の声が届かなかったからだ気づき、自分自身の指導技術を振り返っている。1年目修了時のインターン報告書では、この時の振り返りをさらに振り返って、以下のように2段階で述べられている。

<授業直後の省察>

（植物の授業の）反省を活かして、今回は全員から出たホワイトボードの考えを使いながらまとめていこうと思った。私は「意見をまとめて大小・高低・振動に目を向けよう」と思っていたが、生徒にとっては「なぜ意見をまとめる必要があるのか？」という気持ちがあり、それが途中で遊んでしまった原因なのではないかと考えた。私自身もとりあえず目を向けさせる視点を出してうまく流れるようにしようと考えていた。

<1年目3月からの省察>

「どのように、生徒の意識を向けて授業を私が考えたとおりに流していくか」と考えてしまっていたからである。「教科書に書いてある大小・高低を学ばせること」を大事にしていたため、最初に考えた流れから離れてしまうことに不安を感じていたのである。・・（中略）・・1時間の授業の終わりに「大小・高低」が課題になるようにどうにかして流れを変えようとしており、単元全体を通した構成の変更を考えることができていなかった。その結果、私の意図に合った意見ばかりを取り入れてしまっており、話についていくことができなかつた生徒が遊んでしまったのではないかと（インターン報告書 p.80）

直後の省察では、生徒の気持ちを考え、自分とのずれを考えているが、なぜ自分がまとめようとしたかは述べられていない。それに対して、1年目3月の省察は、生徒がざわついているのに

無理にまとめようとしていた自分自身の考えや不安、流れから離れてしまう事への不安を感じた自分を明らかにしている。そして「私の意図に合った意見ばかり取り入れた」ことが授業の事実として加えられている。この場面は、その後の実践とさらなる省察を経て、長期実践報告では以下のように描かれている。

このとき、音の高低については非常に多くの班が気付いていたが、私が予定していた音の大小について気付いている班はほとんどおらず、私は焦っていた。しかし、一人だけ音の大小について気付いている生徒があり、私はその生徒に「大小について書いて」と指示していた。この生徒一人がいたおかげで生徒からの意見で授業を進めることができると安心した。この意見をみんなに広め、大小について教えてしまい、次からは予定通り高低を調べることができると予定を立てることができたからだ。…(中略)…生徒は気づいたことを書いている。これから調べていく課題を書いているわけではない。段階として、ここから今後探究していくための課題を見つけるという作業がなければならぬのだが、当時の私はとにかく「大小」と「高低」と「振動」が出れば次の流れに乗せていけると考えていた。(長期実践報告 p.66)

大小に気づいた生徒がいない焦りや一人いて安心したという授業中の感情、「とにかく気づけばいい」という思い、「流れにのせていける」という考えが描かれている。また、「大小について書いて」「大小かな」など、と自分の流れに乗せるように生徒に声かけしたことがナラティブな(物語風の)事実として書かれている。授業中の生徒の思考の流れと自分自身の思考の流れを何度も振り返ることによって、授業の事実の些細な出来事の意味が明らかになっていったからである。2年間のカンファレンスや実践記録の執筆など、ナラティブな省察を通して見えてきたことである。

4.4 構造としての重層的省察 役割転換の経験から学びのフラクタルな構造を見出す¹³⁾

振り返りの中で、ズレの原因となった単線型の授業計画は、導入前の授業づくりで指導教官石井がアドバイスした「大小から入れば？」に忠実に従っていたことが明らかとなってきた。「この筋に合わせて授業を行えば生徒に探究させることができる授業を行うことが可能だ」と考えていたが、実際には予定通りにいかず、結局自分自身が生徒の学びを追っていくことで授業を作っていたことから、「人の思考を借りて授業をすることはできない」と実感した。

この気づきは、同じインターンの森崎院生の授業づくりに参加したとき確かなものとなる。自分が9月の実践や省察でわかったことをすべて伝えたが、実際の授業になると、森崎院生もまた自分とまったく同じように「時間に迫られて教えてしまう場面や、子どもの思考に寄り添えず、自分の思考の流れに乗せようと」(インターン報告 p.101)してしまったのである。

二人で授業の振り返りをしていたとき、森崎院生が「言われただけではわからなかった。実際に体験してみないとわかっていてもできないということがわかった」と語った。「なんで通じなかったんだろう？」と考えたとき「あれ？これって・・・」とひらめいたという。森崎院生と授業を作ってうまくいかなかったことを、指導教員(石井)と作った音の授業と照らし合わせてみると、石井と自分の関係が、自分と森崎院生との関係と同構造であることに気づいたと述べている。授業を作る立場と授業づくりをアドバイスする立場の両方に立つことによって、自分をメタ認知できたというのである。さらに、これをきっかけとしてその構造を授業における教師と生徒で考えると、これもまた同構造であるということがわかってきたという(このことを佐々木院生はフラクタル構造と名づけている)。授業づくりのときの石井とのかかわりを授業における生徒と教師になぞらえて、以下のように述べている。

私は「先生は何を考えているのだろうか？何を答えてほしいのだろうか？何を言えば納得してもらえるのだろうか？」という考え方に陥ってしまっており、石井先生の気持ちを考えて発言するようになっていた。結局は石井先生に授業をつくってもらっていたのである。これは、生徒と私の関係によく似ている。生徒は教師から「こういう考え方をすればうまくいくから」という方法を与えられ、その方法通りに実験を行い、結果を出す作業をする。確かに形式的にはそれでうまく流れているように見え、知識も得ているように見える。しかし実際には生徒の思考の流れとは離れてしまっており、生徒の生きる力にはならない。（長期実践報告 p.96）

構造としての重層的な省察は、自身の授業における生徒の学びを丁寧に追うことと同時に、学ぶ立場と学びを支える立場の双方を経験することによって、学ぶということ、教えるということをもより多面的にとらえることにつながった。役割転換し、学びと教えるを熟考したからこそ見いだせたことだといえよう。こうした学びと教えるについての考えは、書物に書かれたことと同様ではあるが、佐々木院生にとっては一つ一つの経験と理論、他者との協働省察によって意味づけられたものである¹⁴⁾。

3.5 ナラティブに振り返ることでメタ認知がすすむ

インターンの振り返りを大きく支えていたのは木曜カンファレンスである。インターン仲間と大学院教員とともにその週の出来事や経験、思いや悩みを語り聞いてもらう中で、自分の経験を意味づけていった。合同カンファレンスやラウンドテーブルでも、パワーポイントなどによるコンパクトなまとめではなく、ナラティブな語りができるような構成になっている。佐々木院生は、こうした傾聴の場を「何かを教わるのではなくて、振り返りから語りながら学びを見つけ出していく」場ととらえている。自分と文脈を共有しない他者に暗黙知を伝えるには、子どもの姿と教師の姿をナラティブに表現する方法をとらなくてはならないことに気づいたという。ナラティブに語るカンファレンスの意味を「カンファレンスは一方的に学びを与えるものではなく、全員でナラティブを紡ぎながら共有し、そして自己の省察を深めていくためにある」と述べている。

木曜カンファレンスではメタ認知が進む場でもあった。自己の学びを話し、他の人に意味づけしてもらうことで少しずつ自己のナラティブをつくりあげることができていたからである。そして、メタ認知がすすむにしたがって様々な世界に存在する私を俯瞰するような第三者の視点からメタ認知ができるようになり、自己の学びの構造が明らかになった。自己の学びの構造が明らかになると、現在の自分にどのような危機が生じているのかわった。そして、その危機を解決しようとする中で省察が深まるようになったのである。（長期実践報告 p.25）

3.6 生徒と自身の学びをナラティブに振り返ることによって授業観が作られる

2年間の実践と省察を経て、授業で生徒がわかるということは概念を構築することであるという授業観ができていった。電気の授業参観や理科ゼミで議論していた生徒の概念理解ということと、自身の授業における生徒の学びのプロセス、自分自身の学びのプロセスが繋がったことによって到達した学習観である。自身の経験と思考に根ざしているから揺るがない。

以下、当初電気の授業で感じた「おしえてしまったほうが・・・」に対する2年後の彼なりのこたえである。

今省察すると、「電流」や「電圧」という概念をいくら生徒に教えたところで、その概念をそのまま理解するのは非常に難しいと考える。そもそも、「定義」を言葉として与えることが生徒の「概念」を構築することにはならない。だからこそ子どもが試行錯誤の中で概念を身につけていくことが必要になるということと考える。・・・(中略)・・・省察し

て思うのは、言葉によって生徒に電流・電圧・抵抗・電力の概念を理解させた後に探究させるということは、非常に難しいということである。様々な問題を先生から与えられた「自分の世界から離れた」モデルを使用して解くことが生徒自身の電気に対する概念は変えていくことにはならないと考えている。様々な回路に電流を流し、うまく解決できない状況にぶつかりながら一つ一つ電流や電圧と言った概念を形成していくものだとは捉えている。(長期実践報告 p.38)

佐々木院生は、「言葉によって教えても、理解するのは難しい」という言説を導いている。こうした言葉を導き出す道のりを見ていくと、「教えること」「理解すること」について、さまざまな文脈で経験し、実践し、省察し、統合したプロセスがあったことがわかる¹⁵⁾。時間軸による重層的な省察と役割転換によって子どもの学びを見取り、子ども自身の概念構築を支えていくという授業観がはっきりと形づくられていった。こうした授業観は、誰かに型として授業法を教えてもらったり、誰かに作ってもらった指導計画通りに行ったりしているだけでは身につくものではなく、また一度の省察だけで作られるものでもないことが示唆される。

以上、理科の授業実践における、佐々木院生の実践と省察の歩みを検討してきた。以下では、こうした学びを支えるカリキュラムや構造という視点で、インターンの学びを検討する。

5. 重層的省察を支えるカリキュラムと構造

5.1 インターンの学びの場としての拠点校

インターンシップを行う至民中学校は、学校を生徒、教師、地域の学び舎ととらえた学校である。教師たちは、生徒の学びをともに探究するために、日常的に授業を公開し合う。こうした学校文化の中でインターンも一人の探究者として、教員としての初めの一步を踏み出す。放課後の生徒の学習を支える「わくわくスタディータイム」の運営では、生徒の自主的な学びを支援するなかでつまづきを丁寧にみとったりそれに対する指導を試みたりする経験、自ら仕事を考え実践してみる経験もできた。

至民中では、いつも授業づくりや子どもの学びを語り合えるメンター教員の金鑄先生がいた。メンター自身も学び続ける院生であり、インターンの観察記録をもとに授業づくりができ、また彼の授業づくりを応援する中で、刺激し合う存在である¹⁶⁾。授業を参観したことや授業づくりをしたことは、メンターである金鑄先生にとっても貴重な学びであった。また、社会科の森崎院生のメンターである大橋先生や牧田先生もいつでも支えてくれる存在である。拠点校であることは、大学教員との協働が日常的に行われ、学びの場として連続的であることでもある。月曜日の研究会全体会や授業研究部会などには大学教員も参加している。何よりも、学校全体が学び続けるコミュニティとして機能している学校の一員として生活していたことは、実践と協働省察を支える環境として理想的であった¹⁷⁾。

5.2 カンファレンスとナラティブに振り返ることの意味¹⁸⁾

毎週木曜日に大学に集まって振り返る木曜カンファレンスは、STM 院生がともにインターンを振り返り、実践を意味づける重要な省察の場である。「1人が語っているときに共感的に聴きながら3人も自己の経験と照らし合わせて発言するなどして、互いの文脈を共有し」場である。月に一度の合同カンファレンスも、STM 院生とリーダー院生が3, 4名の小グループで、それぞれがそれまでの実践や今重要に感じている課題等を語り合う。「聴き手が、語られた場面を疑似的に追体験し、聞き手の省察も同時に行う」ことになり「語り合うことで第三者の視点が生まれ、新

たな自己に気づくこともあった」という。

徐々に「語ることによって自己の学びが整理され、今の状況の把握や次への課題ができる」場であることがわかってきたと述べている。この経験から「ナラティブに語ることなく形式知だけを伝えることは、相手に自分の感じた意味を伝えることができないだけでなく、自分の学びにもならない」と述べている。

教職大学院でラウンドテーブルや合同カンファレンス、木曜カンファレンスを繰り返すことで、他の人と関連する部分を探し出し、そして相手の実践に価値付けをしたり、自分の実践に活かそうとしたりする力がついてきたのではないかと思う(インターン報告書 p.147)

授業中に思ったこと、授業後に思ったこと、記録を見ながら授業を振り返って思ったことを文章にまとめることで整理しながら次の課題を明らかにしてきた。自分の過去を意味付けることで文脈に依存していた知識が様々な文脈で応用できる知識へと変わってきたように思う。さらに、本から得た知識、理論として知っていた知識も実践に照らし合わせることで応用ができるようになってきた。(インターン報告書 p.149)

生徒の学びを追ってナラティブに振り返ることによって、授業中の自分の感情や奥に持っていた考えなどが明らかになり、学びのストーリーが描けるようになっていった。佐々木院生の授業記録は、自分の感情も含めた語りになっている。こうしたナラティブな記録は夏期集中で読んだ実践記録でも出会っている。

5.3 「型」では伝えられない探究する授業をともに作ることの意味

インターンの1年間は、探究の授業を探究する過程でもあった。探究の授業の作り方を教えてほしいと何度か大学も訪ねている。それに対して、「子どもが実験できる課題」「生徒から出てくるであろう課題」など、石井自身もなんとか言語化しようと試みるが、結局伝わらず、「大小から入れば？」とアドバイスをしている。佐々木院生はこのときのことを「よくわからなかったが、うーん、わかりましたと答えた」と振り返っている。さらに、徐々に先生が満足する答えを探しながら答えていった、とも述べている。

大学で行った授業作りでは、佐々木院生と石井が何時間かかっても、「ともに探究するコミュニティ」となれなかった。協働探究者ではなく、「教える人—教わる人」という関係の中で、暗黙知を転移することができなかったのである。このころ石井は、教科教育の担当教員として、インターンの授業づくりにどのように関わったらよいのか悩んでいた。こうすれば成功する、というモデル(型)を提示することもできず、自分なりに一緒に授業づくりをする関わりをしようとしたものの、「教えてください」に答えようとしてしまったのである。1年目冬のふりかえりで、佐々木院生が「わかった！先生と僕の関係は、僕と森崎の関係なんです」と駆け込んできたとき、佐々木院生が役割転換をすることによって、自分自身をメタ認知することができたことがわかった。本来、教員自身が「コミュニティの実践によって暗黙知を転移させる」ことをしなければならないのである。

理科の教員養成において、「探究の授業を作るためには、教師自身が探究しなければならない」という主張がある(小林,2002など)。これは、「科学的探究を経験すべきである。だから研究者のように一つの教科を探究していく経験が必要である」のではなく、「授業という教師と生徒による協働探究の営みがいかなるものか、ということについて実践と省察を繰り返して探究していく」ことであると考えられる。そのために、教師の成長を支える大学教師自身が、自ら授業という営みを探究していく必要がある。

5.4 協働探究者のコミュニティとしての大学院の構造

「探究する授業における生徒の探究」「探究する授業を作ろうとする（探究する生徒を支えようとする）新任教師の探究」「探究する授業を作ろうとする新任教師を支えようとする大学教師の探究」という同構造の3層は、教職大学院の構造として組織されたものである。佐々木院生は生徒の探究を支えようと授業を探究し、石井はその佐々木院生を支えようと授業づくりを探究している。ここで重要なのは、コミュニティ・オブ・プラクティスに書かれた「暗黙知はコミュニティの実践を通して伝える」ことであり、コミュニティの実践とはすなわち「協働探究者となる」ことである。長期実践報告を書きあげ、いよいよ教師として社会に飛び立つ佐々木院生は、「先生と僕と一緒に教材研究すればよかった」と述べている。これこそが、コミュニティ・オブ・プラクティスであり、9月の時点で石井がやろうとしていたことであり、伝わらなかったこともあった。

教職大学院では、理論書で『コミュニティ・オブ・プラクティス』や『省察的实践とは何か』を読み、議論する。院生が、これらの理論をきっかけに自身の実践を振り返り、組織を見直すのと同時に大学院の組織や実践もまた、教員によって振り返り見直されていく仕組みが必要である。福井大学の教職大学院のコミュニティの構造は、複雑で協働的である。佐々木院生を支える教員は、石井一人ではなく、教員全体に及ぶ。木曜カンファレンスでは、常にメンバーを入れ替えることにより、多様な背景を持った複数の教員から指導を受ける。特に、至民中担当の木村優先生は、教育心理学の立場から、『リヴォイス』『生徒一人一人の学びを保証する』『ナラティブ』といった視点をその時々で指導してくれた。佐々木院生の2つの実践報告に登場する多くの先生が、それぞれの専門性を生かした指導をしている。

5.5 生徒のことは読み解くという意味での翻案（translation）

生徒の学びの筋を追っていったプロセスは、授業中につぶやいた生徒のことはや、ことばにならない行動などを、教師としてどのように読み取るのか、ということへの挑戦であった。特に教科教育においては、課題に直面した時につぶやいたことや発言したことばの奥に、どのような素朴概念や経験があるのか、ということを読み取ることが、生徒を生かすということにつながる。そして、生徒のことは科学のことはにつないでいくこともまた翻案の一つであろう。ショーマンは、授業づくりのプロセスにおける重要な局面として、翻案（translation）という概念を位置づけている。これは、教師自身が教科内容を理解した内容を、どのように生徒がわかるように作り替える（翻訳する）のか、というプロセスと定義されている。しかし、生徒の学びに着目した授業作りにおいて、翻案は子どものことばを科学の言葉に作り替える過程でもある。つまり、翻案は双方向で考えなくてはならない。翻案の過程での教科の専門性とは、生徒のつぶやきをしっかり聞き取り、それを教科内容や生徒自身の誤概念、経験とつなぎ合わせ意味づけることなのである。このことを、佐々木院生は、生徒の学びを追う過程で気づくことができたのではないだろうか。このことを、もし実践していないところでことばで伝えられてもなかなか理解するのは難しいであろう。

6. 結論 省察と実践を繰り返すカリキュラムの意味

自分の学びのプロセスでの一番大事なことは省察と協働だと佐々木院生は述べる。インターン、拠点校、大学院、理科ゼミなど多様なコミュニティの中で、いろいろな人と語りあい、もう一度

考える、実践と自分の考えを書くなかで、考えがクリアになり、暗黙知が見えるようになって自分の信念として作られていった²⁰⁾。

佐々木院生は「自分の学びの構造を知ることは、生徒の学びを支える教師として意味がある」と述べる。それは、同僚や先輩教師との協働省察の日々であった。一つの事例を様々な相手と何度も語り合い、何度も自分で見つめ、何度も書き直すなかで、彼の考えは統合され、視点が豊かになり、力強くなっていったことが明らかとなった。また、こうした重層的な省察は、メンター教員もまた学び続ける拠点校という仕組みの中で、そしてその両方を支える実践を省察的に行う大学院（教職大学院であろうと教科教育であろうと）という協働探究者のコミュニティによって可能となることもわかった。これが、学校拠点方式でないとならない所以でもある。また、このプロセスは、現在学校拠点で行われている新任教員研修においても同様の学びの可能性を示唆している。今後、こうした事例をさらに重層的に省察することによって、この一つの事例が文脈を超えて、一つの理論となっていくことが目指される。

引用・参考文献

- ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一,三輪健三訳）(2007)『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- エティエンヌ・ウェンガー,リチャード・マクダーモット,ウィリアム・M・スナイダー(櫻井祐子訳)(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社
- R.オズボーン,P.フライバーグ編（森本信也,堀哲夫訳）(1988)『子ども達はいかに科学理論を構成するか - 理科の学習理論 - 』 東洋館出版社,
- 米国学術研究推進会議編著(2002),『授業を変える』(How People Learn), 北大路書房
- L.ダーリング・ハモンド, 秋田喜代美, 藤田慶子訳 (2009)『よい教師をすべての教室へ』 新曜社
- 秋田喜代美・佐藤学(2006)『新しい時代の教職入門』 有斐閣
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス(2008)『授業の研究 教師の学習』 明石書店
- 秋田喜代美(2006)『授業研究と談話分析』 日本放送出版協会
- 荒川誠(2009)「学び合う学校文化の創造」『学校改革実践研究報告』No.36, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 木村 優(2010)「教師教育におけるナラティブと感情 -授業中の感情的出来事に関する教師の省察の事例分析」『福井大学教育地域科学部紀要(教育科学)』 第1号, pp.197-209
- 小林辰至(2002)「今日の科学技術教育でもっと力を入れるべきものは何か-教師教育の立場から」『日本科学教育学会年会論文集』 26, pp.147-148
- 佐々木庸介(2010)「実践記録を書く 改訂の改訂」, 教職大学院 12月レポート
- 佐々木庸介(2011)「『協働』と『省察』を取り入れた授業を構成するプロセス 同僚や先輩との協働と自己の重層的省察を通して」『長期インターンシップ報告書』 24, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 佐々木庸介(2012)「『生徒が探究する授業』を構成する省察的実践の過程-『自己の重層的省察』と『生徒・同僚・先輩との協働学習』をナラティブに捉えて」『学校改革実践研究報告』No.118, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 内山里香・土田真衣子・内田真希・法山裕子・佐々木庸介・林克磨・森崎岳洋・高村領・才川歩(2012)「公教育における教科の意義を探究する過程—公教育観の変容を通して」『福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻「公教育の研究」特別報告書』
- 佐藤学(1996)『教育方法学』 岩波書店

- 知場克幸(2009)「教員の協働の学びを柱とした研究運営-コミュニティ・オブ・プラクティスという仕組みを生かして-」『学校改革実践研究報告』No.47, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 八田幸恵(2008)「リー・ショーマンの PCK 概念に関する一考察 : 「教育学的推論と活動モデル」に依拠した改革プロジェクトの展開を通して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』 54, pp.180-192
- 福井大学教育地域科学部附属中学校(2012)『学びを拓く「探究するコミュニティ」5年次, 福井大学教育地域科学部附属中学校研究紀要第 40 号』
- 淵本幸嗣(2010)「福井大学教職大学院の挑戦」『教師教育研究 Vol.3』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 牧田秀昭(2009)「授業改革を核とする学校改革」『教師教育研究 Vol.2』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 松井昭男(2011)「主体的に学ぶ子どもの育成を目指した学校づくり 子どもの学びと教師の協働」『学校改革実践研究報告』No.110, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 松木健一(2009)「学校改革を点から線に - 福井市教育委員会『福井市中学校教育研究協議会』の試み」『福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻紀要: 教師教育研究』2
- 山内康司(2010)「協働コミュニティとしての理科の授業のありかたについて」『学校改革実践研究報告』No.88, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻

注:

- ¹ 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会『教職生活の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(審議のまとめ)』(平成24年5月15日)では、これからの教師教育について「教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要」であり、一部の教職大学院においては「学校を大学院の実習・学修の拠点とする方式により、校内研修と大学院での学びを高度に組み合わせて現場での課題の解決に当たる試みを行い、成果を上げている。」と述べている。
- ² 福井大学教職大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)入学ガイダンス資料参照
- ³ たとえば、「教科教育や教科の専門性を更に深めたいという現職教員学生や、教育委員会、学校現場からの要望に十分に答えきれていない部分がある。」(福井大学教職大学院 Newsletter No.5 2008.06.28) という指摘もある。
- ⁴ たとえば、「学びを拓く<探究するコミュニティ>を研究主題に掲げている福井大学教育地域科学部附属中学校でも、その一年次(2007年度)の研究テーマとして「子どもの学びを見取る」としている。研究集会では、公開授業に先立ち、朝一番に研究企画の教員から、子どもの学びで授業参観することの意味を提案している(教職大学院 Newsletter No.5 2008.06.28)また、リーダー院生にも、伝統的な研究授業において教師の言動に着目してきた経験から、子どもの学びに視点を移すことの難しさを感じる人が多い。青郷小学校では、子どもの学びを見取る校内研究会を始めた。研究主任の松井昭男先生は、それまで教師の発言・教材観に着目した授業研究会が多かったためか、初めは「遠回り」「はっきり悪いところを言ってもらった方がいい」などの意見もあったと述べている。
- ⁵ 理科夜ゼミは、理科教育専修の授業「理科教育演習」である。理科教育教員の石井と山田、理科のリーダー院生、学校教育専攻理科教育専修の院生とともに週1回行っていた。佐々木院生の要望で夜に行くこととしたため、現職の理科教員であるリーダー院生、多田敏明教諭、川合教諭にも参加を呼びかけた。教員志望である理科教育専修 M2 の山根院生も参加したため、教職大学院と教科教育の院生がともに学ぶ機会となった。こうしたコラボレーションは、特別支援教育で始められたものであり、現在は特別支援と理科のみが行っている。
- ⁶ 「架橋理論を学ぶ」夏季集中講座は、3日間のサイクルを3つ、計9日間で構成されている。その理念や課題図書を7月の合同カンファレンスでガイダンスしている。
- ⁷ 夏期集中講座 Cycle 2 では、多くの院生が『コミュニティ・オブ・プラクティス』を課題図書として選び、3日間かけて読み込み、どう読んだのか議論し、レポートにまとめている。ここで

気づいた理論枠組みより、リーダー院生の多くが、自身の実践の方向性を、協働探究していく方向に転換している。たとえば、美浜中学校の知場克幸先生は、校内研究の進め方や組織を見直し、2学期以降の改革に生かしたプロセスを長期実践報告にまとめている。

- ⁸ 至民中学校では、3, 4 ずつで授業研究部会をつくり、1年間継続的に授業を見あったり授業計画を吟味し合ったりしている。インターンも部会の一員となって参加している。
- ⁹ 生徒の一人一人の思考に寄り添うということは、生徒の言葉を理解することである。これは、ショーマンの提唱する翻案のプロセスとそれを支える理解のプロセスであると考えられる。
- ¹⁰ 至民中学校では、事前の教師の構想や指導案ではなく、実際の生徒の姿から実践をふり返った実践記録が研究紀要の中心となっている。原稿は授業研究部会で読み合い、同僚とともにその実践の意味や生徒の学びの筋を再検討する。（牧田, 2009）
- ¹¹ たとえば、山内康司(2010)は、自身の授業を公開し、参観者から生徒の事実を記した授業記録をもらったとき、「何よりも筆者が『生徒がわかっている』と思いこんだままで授業をすすめていることに気づくことができた。『自分が言ったり説明した』イコール『生徒は理解した』では無いということに気づくことができた。」（長期実践報告 p.18）と述べている
- ¹² ショーマンが提唱する PCK (Pedagogical Content Knowledge 授業を想定した知識) は、教科内容の知識と教授学的知識に加え、それぞれを往還し関連させた教師固有の知識とされている（佐藤, 1996, 八田, 2008）。PCK は、授業という「実践」において作られ、機能するといわれており、熟練教師が長年経験を重ねる中で築き上げていくものだと位置づけられることが多い。新任教師にとっても「授業に即して反省的な方法で理解する能力」を身につけるべきであると指摘されている。生徒のことは読み解くということ 1 期生の荒川誠先生は、石井からことはで伝えられた後すぐに実践し、その意味を実感している。
- ¹³ 教師の学びと生徒の学び、インターンと教員の学びが同構造であることを、佐々木院生はフラクタル構造と名づけている。
- ¹⁴ 佐々木院生は、この重層的な省察について、「同じ実践を省察しているが、その事実の中で大きな意味があると思える部分が変化し、意味づけが変わっていった。そのため私の物語は大きく変化し、当時大切だと思っていた部分がそうではなくなり、そして記憶にも残らないような些細なことに意味が作られていった」と述べている(2012 本人談より)。
- ¹⁵ 木村(2010)は、教師が実践過程で遭遇した感情的出来事のエピソード記憶を同僚に対して明確に語ることを、具体的な生徒の学ぶ姿に基づいて実践を省みること、過去の実践を再評価して自らの専門的発達の軌跡を明確化することを可能にすると意味づけている。
- ¹⁶ 金鑄先生は、自身の長期実践報告で、「佐々木院生から授業記録をもらって協議したり、彼の授業づくりを応援したりすることで、負けないぞ、という気持ちを持った」と述べている。
- ¹⁷ 米国学術研究推進会議では、新任教師が身につけなければならない能力として「授業に即して反省的な方法で理解する能力」をあげている。『授業を変える』(How People Learn), 北大路書房, p.159
- ¹⁸ ダーリング・ハモンド(2009)は、教員養成の実質化や理論と実践の融合という課題に対して、「教師の仕事の複雑性を学ぶためには、教えることや学ぶことを分析することを学ぶこと、実践のなかで実践について学ぶことが必要である」と述べている。
- ¹⁹ 淵本(2010)は、「文脈や状況を明らかにしてナラティブな記録をまとめあげた事例は、専門職の力量形成を解明するときになくしてはならないものである。」と述べている。
- ²⁰ 教師の成長を考える上で事例の持つ意味は大きい。しかし、秋田(2006)はそれに加えて、授業の出来事の一部経験を対象化してみることで 2 時経験としての物語としての事例記録ができると述べている。