

福井大学教職大学院における「新たな学び」を展開する「学び続ける」教員の養成と支援：
学部新卒学生の大学院における学修成果と教員採用後の成長過程の追跡

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優, 森崎, 岳洋 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8402

福井大学教職大学院における 「新たな学び」を展開する「学び続ける」教員の養成と支援

学部新卒学生の大学院における学修成果と教員採用後の成長過程の追跡

木村 優・森崎 岳洋

1. 教員養成・教職教育の動向と教職大学院

(1) 「新たな学び」と「学び続ける教員像」の確立

平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申『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』では、我が国における少子高齢化問題やグローバル化の激化、知識社会の進展等の現状課題を踏まえた上で、「これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある」(p.1) とし、「これら新たな学び」を支える教員養成の必要性を強調している。さらに、本答申では「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」(p.2) とし、「学び続ける教員像」の確立が標榜されている。

すなわち、我が国の教員養成・教師教育においては、「新たな学びを展開できる実践的指導力」と「学び続ける」資質能力を有する教員の養成及び支援が求められている。

(2) 教職大学院制度の創設と成果

以上の教員養成・教師教育の方向定位に先んじて平成 19 年に創設されたのが教職大学院制度である。教職大学院制度の目的は、「地域の教育委員会・学校との密接な連携の下で、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示すること」にあり、具体的には「①新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員の養成（学部新卒学生等対象）、②管理職候補者をはじめとする指導的役割を果たし得るスクールリーダーの養成（現職教員を対象）」の 2 点である（文部科学省, 2013）。平成 20 年 4 月から平成 25 年度にかけて、教職大学院は全国 25 大学で設置され、各大学で上記目的に即した特色ある取組がなされている。

平成 25 年度に教職大学院は設置後 5 年経過し、(1)教職大学院を修了した現職教員の多くが学校や教育行政機関においてスクールリーダーとして活躍している、(2)優秀な現職教員とともに学ぶことにより学部新卒学生の教員就職率が毎年 9 割を超えている、といった教員養成機能としての成果が示されることになる（文部科学省, 2013）。特に、福井大学教職大学院の取組と教員養成カリキュラムについては全国の教職大学院に比して極めて高い評価を得ている。この評価を象徴するのが、平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申『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』で示された以下の一文である。

一部の教職大学院については、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。これは、拠点となる連携協力校での具体的課題の解決を題材として、当該校の現職教員が勤務を継続しながら、大学院での学びを行うことを基本としている。加えて、大学教員が連携協力校を定期的に訪問し、連携協力校における学校全体、更には近隣の学校の教員も含めて、研修を一体的に行いながら、併せて学部新卒学生も連携協力校において学校での授業研究や指導の改善のメカニズムを学ぶという方式が採られており、こうした取組も十分に参考とすべきである（p.6）。

現職教員が休職せずに勤務しながら学校を拠点として大学院を行き来し、実践コミュニティと学習する組織、省察的実践の観点から学校づくりと授業改革に取り組むこと、学部新卒学生が学校における長期インターンシップを通じて教師の仕事の総体と子どもたちの長期にわたる成長過程を学び、実践の記録化と大学院でのカンファレンスを通じて実践-省察-再構成のサイクルを習慣化していくこと、これら福井大学教職大学院と福井県教育委員会との協働連携に基づく「学校拠点方式」の教員養成・教師教育のカリキュラムが評価されているのである。

福井大学教職大学院と福井県教育委員会との協働連携により達成した成果が象徴するように、教育委員会との連携協働を基盤とする教職大学院制度は、教員養成・研修・採用を一体化した教師の生涯にわたる成長支援に寄与するものであり、高度専門職業人としての教職の育成システム確立に向けたモデル機能を果たしてきたのである。

(3)教職大学院の成果の「課題」と本研究の目的

以上のように、教職大学院制度の創設ならびに福井大学教職大学院の取組と成果については一定の評価が示されている。しかし、文部科学省が示してきた教職大学院の教員養成機能の成果には「課題」が残されている。「課題」とはつまり、教職大学院における学修によって、「新たな学び」を展開する「学び続ける教員」がいかにか育ったのかについての実証的な知見が示されていないことである。特に、教職大学院の「成果」については、現職教員のスクールリーダーとしての活躍や校内研修の活性化等が挙げられるものの、学部新卒学生の学修過程とそこで培う資質能力、さらに教職大学院修了後、教員採用後の成長過程は明示されていない。教職大学院で学ぶ現職教員も学部新卒学生もそれぞれ固有の経験と学校地域に立脚した実践を行っており、

特定の「型」に沿って成長していくわけではないため、一般化した教員養成の「成果」を示すことは不可能である。しかし、教職大学院というシステムを通過するからこそ培われる院生個人個人の資質能力や学修過程を検証することは必須の論題と言える。

この論題に接近するために、例えば木村・岸野・松木（2011）は福井大学教職大学院の現職教員 1 名の学修過程を検討した。この研究では、福井大学教職大学院の院生が 2 年間の学修過程を重層的に省察し、それを物語として記述する学校改革実践研究報告の分析を通して、現職教員が福井大学教職大学院において、(1)自らの教職アイデンティティを再構築し、(2)実践の省察を重層化させながら授業実践の在り方を変容させ、(3)同時に勤務校における校内研修をイノベーションして同僚との学び合う関係を構築する、という複線的で並行的な学修過程と成果を描出するに至っている。

また、石井（2012）も福井大学教職大学院における学部新卒学生 1 名の「教科教育の力量形成過程」を学校改革実践研究報告から分析し、学部新卒学生が学校における実習と省察をつなげるナラティブ・アプローチを継続し、実践の省察を習慣化させていくことで、「授業を想定した教育内容の知識」（Shulman, 1987）を獲得し高度化していく過程を描出している。

以上の実践研究は、現職教員及び学部新卒学生の学修過程を追跡することで、福井大学教職大学院の教員養成の成果を示す重要知見を導出している。ただし、これらの研究では、(1)対象とした現職教員や学部新卒学生がいかにかして「新たな学びを展開できる実践的指導力」を培ってきたのか、という観点に立脚して現象分析を精緻に行っているとは言い難く、さらに、(2)院生が教職大学院修了後にいかにか省察の実践を継続し、いかにか「学び続けて」いるのかを追跡していない。

そこで本研究では、福井大学教職大学院の学部新卒学生の学修過程に分析の焦点を絞った上で、学部新卒学生が大学院における学修を通じていかにか自らの授業観を高度化し、実践を鍛え、「新たな学びを展開できる実践的指導力」を培っていくのかを検討する。そして、学部新卒学生の教員採用後の成長過程を追跡することで、福井大学教職大学院の学修成果がどのように現実の教職生活に活かされているのかを検討することを目的に定める。

2. 研究方法

(1)協働研究

福井大学教職大学院における学部新卒学生の学修過程と教員採用後の成長過程を追跡するため、本研究では平成24年3月に福井大学教職大学院を修了した第二著者である森崎岳洋教諭（平成26年6月現在、福井市清水中学校に社会科専任教諭として勤務）と第一著者として協働研究を実施した。

森崎教諭は福井大学教育地域科学部・学校教育課程社会系教育コースで4年間学んだ後、平成22年4月から福井大学教職大学院・教職専門性開発コースに進学した。森崎教諭は院生時に、福井市至民中学校で長期インターンシップと課題別実習に従事しながら、福井大学教職大学院で実習経験を振り返る毎週の週間カンファレンス、現職教員院生と実習経験をふまえて学校の協働研究やカリキュラムマネジメントを学ぶ月間カンファレンス、教職以外の他の専門職と実践を交流し合うラウンドテーブル等を通して実践を省察し表明し続ける学修を進めてきた。そして、森崎教諭は平成24年3月に福井大学教職大学院を修了し、同年4月から福井県中学校社会科教員として採用された。

なお、第一著者は森崎教諭の指導教員の一人として、彼の2年間にわたる大学院での学びに同伴し、授業参観やカンファレンスによる実践省察、学校改革実践研究報告執筆の支援を行ってきた。両者は森崎教諭の大学院在籍時から授業づくりと実践省察をともに行う協働研究にあたり、第一著者は森崎教諭の教員採用後も継続して協働的な授業研究を実施してきた。

学部新卒学生として福井大学教職大学院で学修を進めてきた森崎教諭1名の成長発達過程を分析するのは、(1)教職大学院における学修過程が個々人の被教育体験や学習履歴、大学院における学修経験や関心テーマによってそれぞれ異なるため、(2)教職大学院における院生の実践的指導力の形成過程を描出するには、多数事例の平均から一般法則を導き出すのではなく、個別具体の単一事例からその時間的・力動的変化を捉える必要があると考えられるため（Shulman, 2004）、である。

(2)データ収集とデータ分析の方法

a. 教職大学院における学修成果の分析

森崎教諭が福井大学教職大学院における2年間の学修成果として執筆した学校改革実践研究報告『生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業-授業観の変容過程を通して-』の分析を行った。

本報告では、大学学部生時から教職大学院修了時までの森崎教諭の学修履歴が実際の経験の脈絡に沿って記され、森崎教諭は本報告を執筆することで自らの実践を振り返り明確化した授業観の変容過程を描いている。このことから、本報告の記述内容の分析を行うことによって、森崎教諭自身の授業観の変容とそれに基づく実践の展開を教職大学院における学修過程に即して把握することが可能になる。また、本分析では、教職大学院の月間カンファレンス後に提出された森崎教諭のレポートの記述を適宜引用することで、分析結果の妥当性を担保する。

分析はまず、報告において、森崎教諭が自らの実践を振り返りながら授業観の変容や転換について記述した箇所を抽出し、その授業観がいかなる内容かを把握する記述内容の分析を行った。そして、各記述内容の分析から、森崎教諭の授業観がいかに変容してきたのかを連続体として捉え、モデル化した。そして、森崎教諭の授業観がいかに授業実践に反映されていたのかを、報告内の事例に即して検証した。

b. 教員採用後の追跡調査

森崎教諭が教員採用後、教職大学院における学習成果を踏まえていかに省察の実践を継続し、学び続けているのかを追跡するため、森崎教諭の教員1年目及び2年目の授業実践を参観し、その後の授業研究会で当該授業に対する森崎教諭の振り返りを聴き取った。

分析はまず、筆者が作成した森崎教諭の授業参観記録を文字起こしした上で、授業後の授業研究会において森崎教諭が語った振り返りの内容も併せて文字化し、授業参観記録と併せて森崎教諭が授業においていかなる思考を働かせていたのかを検討した。また、本調査では、森崎教諭が作成した授業指導案や振り返りレポートを一次資料として収集し、この一次資料を森崎教諭の授業にかかわる思考に対する解釈の妥当性を高めるために使用した。次に、森崎教諭による授業の振り返り内容を語りと記述から収集し、そこで語られる内容と a. 教職大学院における学修成果の分析により導出した知見との関連性の観点で分析した。

また、上記分析から導出される森崎教諭の教師としての実践と成長過程がいかに評価されるのかを検証するために、森崎教諭の教員採用直後から教師としての成長を見守り支えてこられた福井市足羽中学校の小林美佐子校長先生（前・福井市清水中学校長）に聴き取り調査を行った。この聴き取り調査では、森崎教諭の初任教師（若手教師）としての資質能力や実践的指導力

を小林校長先生がいかに捉え評価していたのかを、(1) これまでかかわってこられた初任教师との比較を踏まえて語っていただいた。本調査で得られる小林校長先生の森崎教諭に対する評価を踏まえ、森崎教諭の実践と成長過程を意味づけるとともに、彼自身の教師としての今後の実践課題を検討した。

3. 教職大学院における学修成果

森崎教諭が執筆した学校改革実践研究報告『生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業-授業観の変容過程を通して-』のナラティブ分析を行ったところ、まず、森崎教諭の最初の授業観は教職大学院進学前に形成され、その授業観が教職大学院での学修を通じて大きく2度、変容したことが明らかとなった。そこで以下では、まず森崎教諭の教職大学院進学前、大学学部生時まで形成された授業観を説明する。

なお、本稿において森崎教諭の学校改革実践研究報告を引用する際には括弧内に記述をゴシック体で表記し、例えば【p.1】として本報告の頁番号を明示する。

(1) 大学学部生時に形成された授業観

図1に、森崎教諭の教職大学院進学前の授業観とその形成過程を示した。

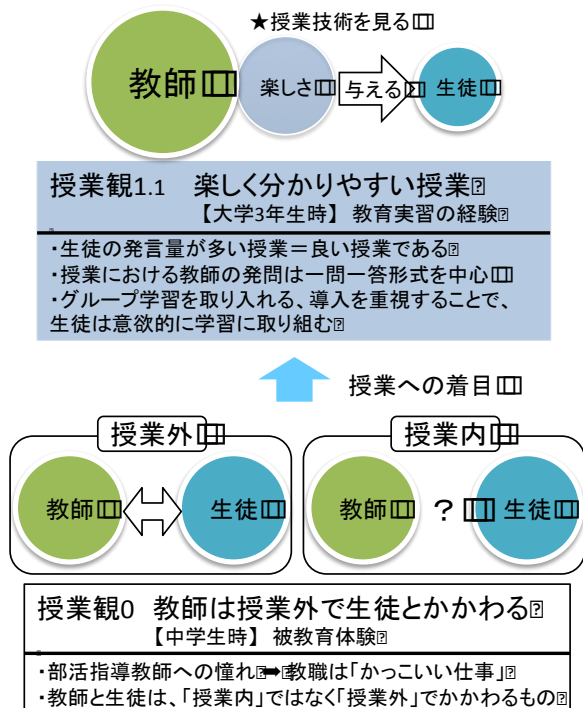


図1 大学学部生時の森崎教諭の授業観

a. 授業観0 教師は授業外で生徒とかかわる

森崎教諭は中学生時の被教育体験において、「部活動を指導していただいた先生に憧れて教師を目指すようになり、教職を「カッコいい仕事」と捉えていた。しかし、「その『カッコよさ』は授業外でのかかわりで思っていただけで、授業中においてカッコよさは感じていなかった」【p.1】。つまり、森崎教諭は中学生時から教職を志望するものの、当時は教師の仕事の中核に位置する授業について特別な関心を向けておらず、明確な授業観を有していなかったと推察できる。

b. 授業観 1.1 楽しく分かりやすい授業

その後、森崎教諭は福井大学に進学し、学部3年生時の教育実習を通じて最初の授業観を形成する。それは「楽しく分かりやすい授業」という授業観 1.1 であり、具体的には、(1)生徒の発言量が多い授業が良い授業、(2)そのために、教師の発問は教師の期待する答えを生徒から導くように、一問一答形式を中心にする、(3)グループ学習を取り入れ、導入のみを重視することで、生徒が意欲的に学習に取り組む、の3点で構成される(表1)。

森崎教諭は教育実習生や実習指導教諭の授業を参観する際の一貫して、生徒の発言量の多さとそれを導く教師の発問や指名といった「授業技術」に注目していた【p.12】。そして、森崎教諭は地理的分野「世界の気候の様子」の授業実践において、生徒の発言量を多くして、生徒が意欲的に学習に取り組むためにグループ学習を取り入れるとともに、授業の導入で「皆さんが海外長期留学に行くとしたら、どのような服装や持ち物が必要か？」という「生徒が身近に感じられる教材」による課題を提示したという【p.9】。

以上の授業参観の視点、授業デザインと実践の指針が、「生徒にとって楽しく分かりやすい授業」という森崎教諭の授業観 1.1 を形成していく【p.10】。森崎教諭は修士2年次に当時を振り返り、以下のように授業観 1.1 の問題点を分析している。

『生徒が身近に感じられる教材』であれば、生徒が意欲的に取り組むと考えていた。内容を深めるという視点が抜けていた。

グループ学習を取り入れれば、生徒は主体的に考えると思っていた。生徒が楽しそうに活動していればそれでよいと考えていた。地理の実践がまさに『活動あって学びなし』の典型例であった。

表1 授業観 1.1「楽しく分かりやすい授業」の具体的内容

	森崎教諭の記述
発言量の多さ	指導教諭と教育実習生との違いは授業中の生徒の発言量の多さだと感じた。先生が発問すると生徒を指名しなくても生徒は発言する。平成20年9月17日「教育実習の記録」より【p.11】
教師が期待する答えを生徒から導く	実習生Tさんの授業を参観した。(中略)教師が期待する答えを生徒の口から確認することはできず残念だった。平成20年9月3日「教育実習の記録」より【p.8】
グループ学習で生徒の意欲を高める	生徒に主体的に学んでほしいと考え、グループ学習を取り入れた。生徒は(中略)話し合いながら、楽しそうに取り組んでいたと感じた。平成20年9月3日「教育実習の記録」より【p.9】
導入重視で生徒の意欲を高める	生徒が授業で意欲的に取り組むためには、「導入」でどれだけ生徒を学習課題に惹き付けられるかが大事だと思っていた。【p.12】

導入後どのようにして生徒の学びを深めていくかということについては考えていなかった。【p.12】

このように、森崎教諭は大学学部生時に上記の教材観、教育方法観、授業デザイン観で構成される授業観を形成し獲得してきた。当時の森崎教諭にとって授業という営みは、教師から生徒に学ぶことの「楽しさ」を与えることであり、教師は生徒のために「分かりやすい」学習課題を準備し、グループ学習を取り入れて生徒の発言機会を保証することであった。

森崎教諭のこの授業観 1.1 は、本人もその問題点を認めているように教師の「教え」に収斂しており、「生徒がいかにか学ぶのか」という視点を欠くものだった。つまり、大学学部生時の森崎教諭は「生徒の学び」よりも「教師の教え」に強い関心を抱いていたことがわかる。そのために、当時の森崎教諭にとってそれぞれ主体となって授業を構成する教師と生徒の存在が乖離しており、結果として森崎教諭は「授業での生徒とのかかわりを重視していなかった」のである【p.1】。

ただし、授業へのグループ学習の取り入れとその問題点を分析していく当時の森崎教諭の試みは、「協働的な学習活動」という「新たな学び」への挑戦の始まりとして評価することができる。協働学習を取り入れた実践に対して「活動あって学びなし」という森崎教諭の評価は、実際に協働学習の実践を経験し、そこでの生徒の学び方や反応を見て、それを振り返り意味づけることなしでは発現しないだろう。

それでは、森崎教諭が大学学部生時に形成した授業観とそれに基づく実践が、福井大学教職大学院への進学と学修によっていかに変容していったのだろうか。この点を次に検討していく。

(2) 教職大学院における授業観と実践の変容

図2に示したように、森崎教諭は福井大学教職大学院での学校における実習とカンファレンス等での実習経験の振り返りによって、まず大学学部生時に形成した授業観 1.1 を大学院修士1年次の前期に精緻化していく(授業観 1.2)。その後、森崎教諭は修士1年次の中期から後期にかけて授業観 1.1 及び 1.2 から脱却し、新たな授業観を構築し(授業観 2.1)、修士2年次を通してその授業観を拡張し、革新していくことになる(授業観 2.2、授業観 3)。

そこで以下、教職大学院における森崎教諭の授業観とそれに基づく実践の変容過程を分析すると共に、これらの変容が起こった要因を検討していく。

a. 授業観 1.2 教師のねらいに基づく授業

森崎教諭は福井市至民中学校での長期インターンシップにおいて、4月初旬からメンター教員である大橋巖教諭の授業を参観することになる。この時期、森崎教諭は大学学部生時の教育実習の経験から形成した「楽しく分かりやすい授業」という授業観 1.1 をもって授業参観に臨んでいた。実際に森崎教諭は「授業参観で私は授業者の言動だけに注目し」【p.13】、「大橋先生がどのような発言を拾っているか(中略)、大橋先生の意図を読み取るような授業の見方をし(中略)、大橋先生の授業のねらいを読み取ることに懸命になっ」ていた【p.16】。つまり、森崎教諭は授業観 1.1 を基盤としてメンター教員の授業を参観し、その授業観 1.1 を精緻化するように「教師のねらいに基づく授業」という授業観 1.2 を形成していったのである。

森崎教諭はこの授業観 1.2 に沿って、授業参観では教師の「教え」と「授業技術」に注目しており、生徒の「学び」に焦点を当てることはなかった。この点は、「生徒の発言は細かく記録するようになったが、生徒の発言にどのような意味があったかは考えていなかった」という森崎教諭の記述から明示されている【p.16】。

また森崎教諭はこの時期、「教師の役割は『生徒が意

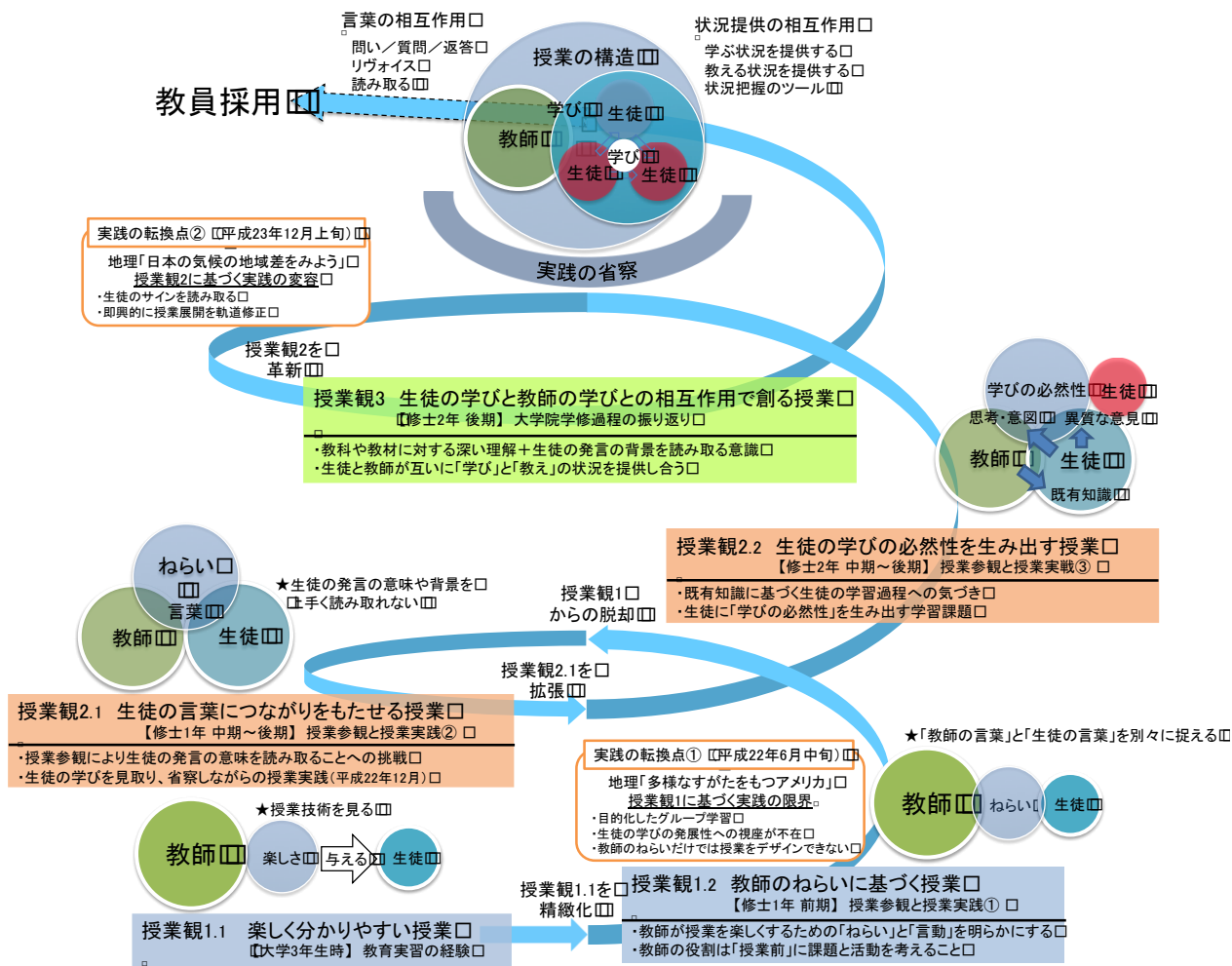


図2 福井大学教職大学院における森崎教諭の授業観と実践の変容過程

『積極的に取り組む学習課題を与えること』や、『生徒が楽しいと思える活動を考えること』だと捉えていた【p.16-17】。しかし、森崎教諭は平成22年6月中旬に地理的分野「多様なすがたをもつアメリカ」4時間構成単元の授業実践を自ら行うことによって、授業観1.1と1.2の「甘さを痛感すること」になる【p.17】。

本単元では、森崎教諭は生徒のアメリカに関する既有知識を「みんなにとってのアメリカのイメージは？」や「アメリカについて知っていることある？」と尋ねる発問により把握した上で【p.17】、「アメリカに移住しよう！～どの地域が一番住みやすいか～」という問いを示し、「アメリカの住みたい地域はどこか？」という学習課題でもって授業を進めていった（1時間目）。生徒はグループに分かれてアメリカ西部・南部・中西部・東北部それぞれの気候・産業・農業の特徴を教科書と資料集に基づいて調査し（2時間目）、各グループで調査結果を模造紙にまとめ（3時間目）、それを最後に発

表した（4時間目）。

本単元において、森崎教諭は「生徒の活動を『楽しく学習するための活動』と位置づけ（中略）、活動後の学びの発展性について考えていなかった」という【p.22】。そのために、本来では学習課題を探究するための手段であるはずのグループ学習が目的化してしまい、生徒はなぜグループで調べ学習を進めているのかを理解しないまま授業に臨むことになってしまった。「グループ活動後の展開として生徒が調べたり、考えたりしたことを全体で整理しながら共有していく」時間を取らなかったために、「生徒の既有知識と素朴な推論だけで本単元の本質的な概念を獲得することなく終わってしまった」のである【p.25】。

森崎教諭はこれまで「教師のねらいに基づく授業」を追求していたのだが、本実践とその振り返りによって「教師の言動だけに注目することは何か違う」と直感するようになる。つまり、授業観1からの脱却が求

められたのである。しかし、森崎教諭は平成 22 年 10 月下旬まで「参観で何に注目すればいいのか全く分からない」状況が続くことになる【p.27】。

この言わば混迷とした時期に、森崎教諭は大学院におけるカンファレンスを通じて、教職専門性開発コースの仲間やスクールリーダー養成コースの現職教員、そして大学院教員と語り合い、前期の実習経験を丁寧に省察し続けていた。その結果、森崎教諭は生徒の思考に接近する授業参観の視点について考え始めるようになる。以下は、平成 22 年 7 月の月間カンファレンス後の森崎教諭の振り返りレポートからの抜粋である。

カンファレンスでは、よく「コミュニティづくり」が話題になる。特に高校の先生方はコミュニティづくりに悩んでいる様子がうかがえる。自分も所属しているコミュニティを位置づけしていきたいと思う。週間カンファレンスでは自分が授業参観者として感じたことや考えたことを報告することで、授業の流れの振り返りや子どもの思考がどうなったか整理してきた。

今日の自分の前期の振り返りを報告しながら、「大橋先生がどうして子どもの思考を読み取ることができるのか」と疑問に思った。大橋先生は子どもが使う資料や発表、ワークシートなどを工夫して子どもがどのような思考の流れになっているのか読み取るような工夫をしていることに気づいた。

6 月の自分の授業では子どもの思考を読み取ることができず、最後は結局教え込みの授業になってしまった。次の授業実践では子どもがどのような思考の流れになるのか考えながら教科の内容に踏み込めるようにしていきたい。そのためにも、今後のインターンシップにおける参観では「今回の学習でどのような思考の流れになったのか」を予測しながら参観していきたいと思う。

下線部に示したように、森崎教諭は「子どもの思考を読み取ること」が今後の授業参観と授業実践で必要になることに気づき始めていた。この気づきが森崎教諭の授業観 1 の脱却を促し、新たな授業観の構築につながっていくのである。なお、上記の森崎教諭のレポートから、教師が実践を省察する習慣をつけること、互いに実践を語り聴き合えるコミュニティを創ることが、

「学び続ける教員」を確立する上で必須要件であることがうかがえる。

b. 授業観 2.1 生徒の言葉につながりをもたせる授業

平成 22 年 6 月中旬の授業実践の結果と 7 月の月間カンファレンスの振り返りによって森崎教諭に生じた「子どもの思考」に対する関心は、平成 22 年 10 月下旬の至民中学校・公開研究会においてメンター教員の大橋教諭が実践した歴史的分野「日清戦争と日露先生の是非を問う」授業の参観を契機に、新たな授業観として具現化していくことになる。

森崎教諭は当授業の参観記録を作成することで、大橋教諭は生徒の発言に対して「言い換え」や「要約」といった多様なリヴォイシングによって応答し、学習課題に対する生徒の視点を焦点化しており、「生徒の言葉の質が徐々に教科の本質に迫っていることに気づいたのである。この気づきから、森崎教諭は授業観 1.1-1.2 を有していたときには『教師の言葉』と『生徒の言葉』を別々のものとして捉え」ていたのだが、「授業は教師と生徒との言葉のかかわりによって成り立っていること」を理解するに至った【p.31】。

この「生徒の言葉につながりをもたせる授業」という新たに構築された授業観 2.1 は、森崎教諭が至民中学校・高間裕治教諭の数学授業を参観したことでさらに補強される。森崎教諭はこの授業参観において「授業者のねらいよりも生徒の発言・つぶやきが数学的どのようなことを意味しているのか」を「懸命に読み取ろうと」努め、生徒の「学びの深まり」がいかなる場面で起こったのかを考えていった。そして、森崎教諭はその後の授業参観で「私自身が授業者だったら、『生徒の発言をどのように捉えるか』、『どのように教科内容につなげるのか』についても考えるようになり、授業を「より主観的に見ていこうという姿勢」を確立するに至ったのである【p.36】。

この授業観の変容は森崎教諭の授業実践にも反映されていく。森崎教諭は平成 22 年 12 月に行った歴史的分野「武士の台頭と鎌倉幕府」の授業実践において、「授業の中で生徒の思考を読み取ろうとし、授業展開に生かす」ことに挑戦し【p.38】、実際に授業進行中の生徒の行動を見取り、その行動から生徒の思考過程を推察し、生徒同士の意見や言葉のつながりを予測しながら生徒の言葉を聴き、授業を展開していった。本報告では、これら森崎教諭が授業中に省察した内容が丁寧に記述されている。

そして、森崎教諭が修士 1 年次の中期から後期にか

けて培った授業観 2.1「生徒の言葉につながりをもたせる授業」とそれに基づく実践の変容は、森崎教諭に新たな学びをもたらす。その学びとは、教師が生徒の発言を聴くためには「教材研究による学習内容の構造化」と「生徒の発言の意味や背景の読み取り」の 2 点を持ち合わせる必要がある、ということである【p.44】。

ただし、森崎教諭にとって両者は未だ不十分であり、特に「生徒の発言の意味や背景の読み取り」については挑戦の緒についたばかりであった。森崎教諭は修士 2 年次を通して「生徒はいかに学ぶのか」を探究し、授業観 2.1 を拡張していくことになる。

c. 授業観 2.2 生徒の学びの必然性を生み出す授業

森崎教諭は修士 2 年次の中期から後期にかけて、メンター教員である大橋教諭の授業参観記録 3 本を分析し、「生徒がどのように学ぶのか、どのように興味・関心をもつのか、どのように授業に参加していくのか」を検討した【p.57】。その結果、表 2 に示した学びが森崎教諭に生じるようになった。

授業において教師は、学習内容にかかわって生徒がいかなる既有知識をもっているのかを把握する必要がある。そこで、資料の読み取りや対話を通して、生徒の既有知識の表出と共有を促すことが教師の授業づくりに欠かせない要素になるという。また、授業中に示される異質な意見、教師の語りに包摂する思考や意図を生徒が読み取ろうとすることで学習課題への興味関心を示し、授業参加や課題探究に向けた推進力を生み出していく。そして、授業において生徒はある現象に疑問を抱くこと、考えや意見を組み立て表現することで「学びの必然性」を感じ、学習課題の探究に没頭していくのである。

以上のように、森崎教諭は「生徒はいかに学ぶのか」についての実践的知識を培い、授業観 2.1 を授業観 2.2 「生徒の学びの必然性を生み出す授業」に拡張させていった。そして、この学びの過程と授業観の拡張に併行して、森崎教諭の実践の転換点が訪れる。平成 23 年 12 月に行った地理的分野「日本の気候の地域差をみよう」の授業実践において、森崎教諭は生徒の学びを見取り、生徒の心理・情動状態を推測し解釈しながら事前に計画した授業展開を柔軟に軌道修正することになる。

この授業では、「高校野球、春の選抜大会で優勝回数が多い地域はどこか？」という学習課題に基づき、生徒が「地図」、「天気」や「気候」に関する既有知識を表出しながら「疑問」を抱いていく。そして、生徒は 6 つのグループに分かれて全 6 地域の雨温図を分析し、それぞれが札幌・那覇・上越・東京・松本・高松のいずれに該当するのかを予測する。

表 3 に示した事例 1 は授業中盤、板書された各グループの予測について全体で議論する場面である。雨温図と地域を組み合わせる 6 グループの予測は、札幌と那覇を除く 4 地域で異なる意見が示されていた。なお、生徒名は森崎教諭が仮名で表記している。

この事例 1 で森崎教諭はまず、「全てのグループが同じ予想であった『札幌』と『那覇』に生徒の注目を集め、予想の確認では「1 班から順番に理由を尋ねてい」った。これは、森崎教諭が生徒の様子を見て「生徒は自身の予想が正解かどうか気になるのか」と、生徒の興味関心の対象を推測し判断したためと考えられる。しかし、生徒たちは「正解かどうか」というよりも「異質な意見」に注目していたと考えられ、「1 班の発表途中

表 2 授業参観記録の分析による森崎教諭の学び

	森崎教諭の記述
既有知識の共有	もし既有知識が学級で共有されないまま学習課題を提示したとしても、生徒は（中略）資料を考えていくための基礎がないため、各生徒の意見が交わりにくいグループ学習になってしまうだろう。【p.72】
異質な意見	生徒自身と同じ結論よりも異質な意見が提示された時に生徒の注目度が増す。つまり、異質な意見に対して生徒は興味をもち、授業に参加していく。【p.72】
授業への参加意識	先生の分類の思考を生徒が読み取ろうとすることで授業への参加意識が高まっていく。これは、教師の思考だけでなく、他の生徒の思考を考えさせることに関してもいえるだろう。【pp.72】
生徒の疑問が学びの必然性を生む	作業によって生まれる疑問が単元の本質的な学習課題として生徒の胸に落ちていった。（中略）生徒の疑問を教師の考えさせたい学習課題へ変換していくことで生徒が感じる「学びの必然性」が挙げられる。【p.70】
教師の課題が学びの必然性を生む	生徒自身の考えや意見を形成することを目的とした学習課題は社会科が苦手な生徒や嫌いな生徒でも参加意欲を示すと私は考えている。（中略）生徒自身の生活経験やイメージなどから学習課題に取り組むことができるため、社会科が得意・不得意にかかわらず、どの生徒も同じスタート地点から出発できる。【p.73】

表3 事例1「日本の気候の地域差をみよう」授業における森崎教諭の即興性の発揮

まず、私はそれぞれのグループが書き出した表を見て「札幌と那覇がみんな一緒な予想なんやな」と言いながら、全てのグループが同じ予想であった「札幌」と「那覇」の欄を赤チョークを使用し、丸で囲み生徒に注目させた。生徒は自身の予想が正解かどうか気になるのか、教室後方座席の卓くんも、前の席の大輝くんと黒板とかがぶらないように体をのけぞらせてまでも黒板を見ようとしていた。他の生徒も非常に興味をもって黒板の方を向いていた。

私は各グループどのように予想したのか理由を尋ねたかった。私は「どこからでもいいよ」と発表してくれるグループを尋ねた後、手を挙げてくれる生徒を期待して、少し間をおいたが率先して発表してくれるグループはいなかった。そのため、1班から順番に理由を尋ねていくことにした。さらに、私は「自信ある項目から発表してくれればいいよ」と声かけしてから1班に理由を尋ねた。

1班は「沖縄」、「札幌」の順に選んだ理由を報告していく。私は、他のグループが興味をもって聴くように、1班の発表を全体に広げたり、「なんで沖縄の夏に降水量多いんや？」など他のグループに問いかけたりしながら進めていった。しかし、1班の発表途中から生徒の手遊びが目立つようになった。あくびをする生徒や机にうつぶせになる生徒が目立つようになり1班の発表後、2班の発表に変わり、順番に発表は続いた。各グループの発表が終わり、各都市とどの雨温図とが一致するか正解を生徒に伝えた。各地域の気候の特徴を踏まえた上で学習課題に対する答えを尋ねていった。私は最初「1班は春の選抜大会でどの地域が一番有利だと思う？」とグループごとに尋ねていった。私は、1班が「5（瀬戸内地域）」と言ったのを聴いて黒板にグループ名を書いた後、「やっぱりみんなにきくわ」と言って生徒たちに「選抜大会で優勝回数多い地域はどこだと思う？」と尋ねた。うつぶせになっていた生徒も体を起こし、前を向いたのを私は感じた。私は各気候帯を順番に生徒に尋ねていき、4番の「太平洋側の気候」の時に5人手を挙げた。それぞれ理由を尋ねていき「冬に雨が少ないから」などの意見が出た。さらに5番の「瀬戸内の気候」の時には、ほとんどの生徒が手を挙げた。私が生徒に理由を尋ねてみると、真澄さんが「雨が少なく冬は晴天が続くから」と答えた。その後6番の「南西諸島の気候」の時には、誰も手を挙げなかった。「じゃ実際はどうなっているのか確認してみようか」と言って、次の展開に移った。

【p.53】

から生徒の手遊びが目立つようになった。あくびをする生徒や机にうつぶせになる生徒が目立つようになる。森崎教諭はここで生徒の行動を敏感に察知し、先に判断した生徒の興味関心の対象の修正を行う省察を始めたと推察される。そして全グループの予想確認を終えた後、森崎教諭は先と同様に1班から『春の選抜大会でどの地域が一番有利だと思う？』とグループごとに尋ねていくのだが、1班の見解を聴いた後にすぐ『やっぱりみんなにきくわ』と言って生徒たちに『選抜大会で優勝回数多い地域はどこだと思う？』と尋ね、即興的に生徒への問いを変更し、授業展開を軌道修正する。その結果、「うつぶせになっていた生徒も体を起こし、前を向いたのを私は感じた」ように、生徒は学習課題の探究に戻っていくことになる。

この問いの変更場面について森崎教諭は以下のように振り返っている。

私は各都市と雨温図の予想、全体での共有を通して各地域の気候の特徴について生徒の理解を深めていく場面だと認識していた。つまり、理由を尋ねることを大切にしながら、生徒の認識として足りない部分を私が付け足す、また意味づけていくことを重視していた。そのため、私はどのグループから発表するかという点とどの都市から予想を生徒に発表させるのかという点についてはあまり考えていなかった。1

班から発表が始まると、生徒と生徒、私と生徒との心理的なつながりは徐々になくなっていくような感覚をもった。その感覚が確かであることを示すように、生徒は発表が進むにつれて手遊びをしたり机にうつぶせになったりした。もちろん、私はその生徒の様子を見て、それで良いと考えていたわけではなく、問いによって共有への興味を惹こうとしたり、生徒同士の間をつなぐのを保とうとしたりした。しかし、実際には共有への興味を惹くことも生徒同士のつながりを保つこともできなかった。【p.53】

薄くなってしまったつながりの場面から生徒と再びつながる場面、つまり思考の一致を感じる場面があった。それは各都市とどの雨温図とが一致するか正解を伝えた後、「どの地域が選抜大会で優勝が多い地域だと思うか」と再び最初の学習課題に戻った時だった。最初私は、「どの地域が選抜大会で有利だと思うか？」と再び生徒全体に尋ねた。その時、私は、何人かの生徒が前を向き、興味を示しているように感じた。そして、私はグループごとに予想を尋ねていこうとした。私が1班に尋ねて、黒板に向いた時に、再び生徒の興味が薄れていく感じがした。そのため私は、「ごめんやっぱりみんなにきくわ」と言って、グループごとに予想を尋ねていく形式から生徒一人ひとりに予想を尋ねていく形式へ変えた。教室後方の生徒ま

で前を見ようとしている様子から、生徒の薄れていく興味が再びこちらへ向いてきているように私は感じた。【p.55】

前半の記述から、森崎教諭は事前の授業計画においてこの場面を「各都市と雨温図の予想、全体での共有を通して各地域の気候の特徴について生徒の理解を深めていく場面だと認識していた」ことが明示されている。そして、後半の記述から、森崎教諭は予想確認面で生徒の興味関心が薄れたものの、続く問い「春の選抜大会でどの地域が一番有利だと思う？」によって生徒の興味関心が回復したと解釈するものの、「私が1班に尋ねて、黒板に向いた時に、再び生徒の興味が薄れていく感じが」することで先の解釈を修正していたことがわかる。すなわち、事例1の場面において、森崎教諭は生徒の行動や振る舞いの変化を丁寧に見取り、見取った現象を担保しつつその解釈を重層化することによって、即興的に問いを変更することが可能になり、授業展開を再構築していったのである。

このように、森崎教諭はメンター教員の授業分析から生徒の「学び方」を学び、授業中の生徒の学習状況に即した適切な働きかけと授業展開を行うことが可能になった。つまり、森崎教諭は授業観2.2「生徒の学びの必然性を生み出す授業」を実践化したのである。

d. 授業観3 生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業

森崎教諭は修士2年次の最後に、教職大学院での学びを通して生じた自らの授業観の変容とその実践化の物語を振り返る。森崎教諭はまず、「授業は教師だけでも、生徒だけでも成立しない。両者が互いにかかわり合って、授業は成立する」と捉え、「生徒と教師とのかかわり、つまり、両者の相互作用にはどのようなものがあるのか」を整理することで【p.78】、以下2点の相互作用を見出ししていく。

第1は「言葉の相互作用」である。これは、森崎教諭の授業観1が授業観2に変容する過程で生じた学びを基盤としている。森崎教諭はまず、教師の知識伝達に収斂する授業の問題点を把握した上で、さらに「問いや質問、それに対する返答だけで授業は成り立っているわけではない」とし、「学級の生徒全員で学ぶ意義を考えた時、そこには多様な既有知識、生活経験、素朴概念、価値観が存在している。一人ひとりの思考を学級全体で理解し、影響を与え、または影響を受けて、一人ひとりが新たな概念を構築していく」と考察する。

また、教師のリヴォイシングが教師の言葉と生徒の言葉の往還を促進するのだが、この手法はあくまで生徒の学びを教師がいかに見取るのかにかかっていると森崎教諭は述べている。

以上のように、森崎教諭は教室のコミュニケーションにおける教師と生徒の言葉の多層性や多元性、それらの「相互作用」を捉えたのである。そして森崎教諭は、この相互作用を教師が促すために、(1)「教師の教科や単元に対する深い知識や理解」、(2)「生徒の発言の背景を読み取ろうとする教師の意識」の2点の必要性を見出した【p.79】。

第2は「状況提供の相互作用」である。これは、森崎教諭の授業観2が授業観3に革新する過程での学びと実践を基盤としている。授業は教師だけで創っているのではなく、さらには、生徒がいれば成立するものではない。森崎教諭は、授業において「教師と生徒が共に『学び』と『教え』の状況を」相互に提供し合っており、互恵的に授業を構成していると捉えた。そして、教師はこの互恵性に基づきながら、「状況を察知し」、状況を「切り替える」柔軟性や即興性を培っていく必要を森崎教諭は感得するに至った【p.79】。

以上2点の相互作用を授業で実現するために、森崎教諭は「教師の学び」という新たな視座を獲得する。森崎教諭は授業観2の形成過程で行った「生徒はいかに学ぶのか」についての学びから、教師は生徒の学びを見取り、生徒の既有知識や興味関心を捉え推測する必要性を感じるようになった。そして森崎教諭は、「教師が生徒の学びを深めていくために生徒をみとり、そのみとりから教師が学び、そこから生徒にはたらきかけていくことによって創られていく授業」を「生徒の学びと教師の学びとの相互作用」として捉えるに至った。つまり森崎教諭は、教師の「見取り」を「学び」に読み替え転換したのである。この転換から、森崎教諭の「生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業」という授業観3が形成されていく【p.80】。

以上より、森崎教諭は教職大学院における学びを通して、教師の「教え」に基づく授業観を、生徒の「学び」を保証する授業観に転換した上で、それをさらに生徒の「学び」と教師の「学び」で構成する授業観に革新していった。この授業観の変容過程において、森崎教諭は大学学部3年次の教育実習において形成した授業観1.1「楽しく分かりやすい授業」を教職大学院進学後に授業観1.2「教師のねらいに基づく授業」に精緻化した上で実践化した。そして、森崎教諭は授業観2.1「生徒

の言葉につながりをもたせる授業」形成後に生徒の学びを見取り、省察しながら行う授業を実践化した。最後に、森崎教諭は授業観 2.2「生徒の学びの必然性を生み出す授業」形成後に生徒と言葉の相互作用を行いながら生徒の学ぶ姿に即応した授業を実践化した。このように、森崎教諭は教職大学院における学修を通して、授業観の変容と実践化のサイクルを3度回して「新たな学びを展開できる実践的指導力」を培っていった。

この授業観の変容過程と実践の変容過程に鑑みると、教師の授業観の変容とそれに基づく実践の変容（実践化）との間には少なからずタイムラグが認められることが推察される。したがって、森崎教諭が教職大学院において最後に形成した授業観 3 は教員採用後に実践化されていったと推察される。

森崎教諭は教職大学院における2年間の学修過程を振り返った上で以下のように記述している。

今後とも、省察を行うことによって実践を意味づけ、他者と経験を共有することによって学び続けていきたいと思う。また、自己の実践を省察することによって、自己の経験を蓄積していく必要がある。実践の省察により、様々な場面で生徒の反応、私自身の状況の提供について、場面に応じた展開を行うことができるようになりたい。自身の経験を省察し、実践に活かしていくことによってその状況に応じた判断を瞬間的に行うことができるようになるのではないかと思う。この段階への変容を目指し、今後も省察を大切にしていきたいと思う。【p.81-82】

このように、森崎教諭は教員採用後も実践の省察を継続することで「学び続け」、「場面に応じた展開」や「状況に応じた判断を瞬間的に行う」ことを目標に定めている。そこで次に、森崎教諭の教員採用後の実践を追跡し、教職大学院での学修成果がどのように森崎教諭の教職生活に活かされているのかを検討する。

4. 教員採用後の成長過程

教員採用後、森崎教諭は教職大学院における学習成果を踏まえていかに省察的実践を継続し、学び続けているのかを教員1年目及び2年目の実践から追跡した。

(1) 教員1年目における授業観3の実践化

1年目に参観したのは、平成24年9月下旬に森崎教諭が行った歴史的分野「平安京の秘密」授業実践である。本授業ではまず、森崎教諭は教科書に掲載されている平城京と平安京の図を資料として提示し、グルー

プでの資料の読み取り課題として「平城京と平安京の似ている点」を生徒に与える。この課題提示は、森崎教諭が教職大学院において形成した授業観 2.2 における生徒の既有知識の表出、課題探究に向けた「学びの必然性」を生み出す実践を基盤としていることがうかがえる。

このグループ学習中、森崎教諭は生徒の学ぶ様子を見取り、生徒の声に耳を澄ましなが、「生徒は平城京と平安京が非常に酷似しているという思考になって」と判断し、「平安京遷都の理由」を新たな学習課題として提示する。このとき、森崎教諭は「生徒から様々なつぶやきが聴こえてきた」という。特に森崎教諭が目にしたのは「似ている点よりも違う点の方が多いんじゃない？」という生徒のつぶやきである。この生徒のつぶやきを手がかりとして、森崎教諭は「平城京と平安京の異なる点」を生徒と共に整理していき、その異なる点から「平安京遷都の理由」へと結びつけようと努力することになる。しかし、生徒から理由を明確に説明する言葉は出てこず、森崎教諭は授業後半に半ば強引に生徒の思考を「寺の数の違い」に注目させ、「仏教勢力を排除するため」という「一つの答え」に導くことになる。

本実践において森崎教諭は、教科書で「平城京から平安京に遷都した」と記述してあるだけの歴史的・社会的・政治的・文化的意味に接近できるように授業を探究的・協働的にデザインしていた。そして、授業中には生徒の学習状況を丁寧に見取り、生徒のつぶやきを聴き取りながら生徒の思考過程を追跡しながら、生徒の思考に即して授業を展開していた。これら森崎教諭の授業デザインと授業中の活動から、森崎教諭が教職大学院修了とほぼ同時に形成した授業観3が教員1年目において実践化していることがうかがえる。

森崎教諭は本実践について「資料の読み取りから実際にお寺の数に注目させ、仏教勢力を排除した都として平安京を造営したことを理解させる手立てとして今回の実践は有効であった」、「生徒の自由な発言から『仏教勢力を排除するために平安京に遷都した』という、本時のねらいとする考えに到達できた」、「直後の授業検討会において私自身非常に満足していた」と評価していた。しかし、約1ヶ月後に再度、筆者を含む大学院教員と現職教員らと当該授業の研究会を行った中で、森崎教諭は授業の中で自らの思考と生徒の思考との間に「差異」が生じていたことを授業後半の展開から把

握し、「生徒の思考を教師の思考のルールに乗せる授業であった」と反省した。また、平安京遷都の理由は「仏教勢力を排除するため」だけではなく「天武天皇の系統から天智天皇の系統へと移ったために政治を刷新するため」、「大仏建立による環境汚染の悪化のため」でもあり、これらの点から森崎教諭は「自らの教材観の甘さ」に気づいていった。そして森崎教諭は、「自分が無意識に行っていたことを意識的に行っていきたい」という今後の展望を拓いていった。

このように、森崎教諭は教員 1 年目において探究的で協働的な授業実践に挑戦しながら、自らの実践を真摯に省察し、その改善点を把握して次の実践に活かしていく思考様式、すなわち省察的実践を継続していることがわかる。

(2)教員 2 年目の挑戦と生徒の実態に応じた授業

2 年目に参観したのは、平成 25 年 11 月中旬に森崎教諭が行った地理的分野の単元「南アメリカ州-開発の進展と環境問題-」4 時間目の「アマゾンの森開発計画の是非を問う」授業実践である。本授業は、福井市社会科学授業研究会の研究授業として公開され、さらに当単元は平成 25 年度から地理的分野に初めて導入されたものである。これらの点から、森崎教諭の本授業に対する挑戦意欲の高さがうかがえる。

本授業はまず、前時に生徒個人が書いた森林開発の是非についての意見をグループで共有し、グループを森林開発「賛成派」と「反対派」に分け、資料を読み取りながら意見を練り上げていく。この場面で森崎教諭はグループの話し合いを促す声かけや課題の再説明等を行うとともに、生徒たちがワークシートに自らの意見とグループの意見を丁寧に書くように指示する。さらに、学級全体で森林開発「賛成派」と「反対派」の意見を聴き取り、生徒の意見を板書しながら「要約」したり「言い換え」たりするリヴォイジングを行い、生徒とともに「アマゾンの森開発計画の是非」を探究していく。

授業中盤には、生徒はワークシートの横線グラフ上に「開発・保護のバランス」を自らの立ち位置として数値化し、その理由を書く作業に移る。この作業中、生徒たちは自らの立ち位置を迷いながらもなんとか決定し、板書に書かれた全体意見を活用して自らの考えをまとめていく。この生徒の学ぶ様子を見取った森崎教諭は突然、生徒たちに「1 番最初の意見とどう変わった？ ちょっとグラフ上に書いてみて」と指示する。生徒た

ちは先の迷いとは打って変わって単元 1 時間目に考えたことを想起して、グラフ上に 2 時点の立ち位置を書き、比較することになる。その後、森崎教諭は考えが変わった生徒の意見を聴き、生徒と森林開発と経済発展のバランスを考えるための視聴覚教材を見て授業を終える。

本実践において森崎教諭は「書く」という活動を多く取り入れていたことがわかる。これは、学級の生徒たちが「明るく活発で、前向きに学習に取り組むことができる」ものの、「発言は多いが、じっくりと考えることが苦手で、短絡的な反応が多い」ため、「課題に対しては時間を与え、ノートに自らの考えを書かせてから発言させるように」することをねらったデザインであった。つまり、森崎教諭は学級生徒の実態に即して、学習課題の設定と教材の選択、そしてワークシートの作成を行っていたのである。

この「生徒の実態に即して」という点は、生徒の「学び」から教師が学ぶという、教職大学院・修士 2 年次の授業観 3 に結びつくと考えられるが、学校改革実践研究報告『生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業-授業観の変容過程を通して-』には明示されていないことである。したがって、森崎教諭は教員として働き始めて約 2 年間、生徒の成長過程に常に寄り添いながら、授業実践を通してそれぞれ固有の生徒の学び方や学級内の関係性の特徴を把握し、「生徒の実態に即した授業」という視座を獲得してきたと推察される。

また、本実践で森崎教諭は授業中盤に急遽、新たな課題を生徒に提示した。この行為について、筆者が森崎教諭に尋ねたところ、「単元全体の計画として最初に考えたことではなく、あ那时的閃きです」と回答し、その理由について「子どもたちが迷っている様子を見たのと、子どもたちに自分たちの意見を深めて欲しかった」と述べた。したがって、森崎教諭はこの場面において、生徒の学ぶ様子を見取って即興的に授業を展開していたのである。

このように、森崎教諭は教員 2 年目において、探究的で協働的な授業を組織しながら、(1)目の前にいる生徒の実態に即した教材研究と授業デザイン、(2)授業中の生徒の学習状況に応じた働きかけと授業展開、を同時に実践化している。これは、森崎教諭が常に教材研究の充実や教育方法の高度化に取り組んでいる証左であり、且つ、日常の授業から「生徒の学び方」を学び、生徒理解を刷新し、実践を省察し改善し続けている証左でもある。森崎教諭は教員 2 年目も「学び続け」て

おり、教職大学院の学修成果として形成した授業観 3 も刷新し続けている。

(3)教員採用後の森崎教諭に対する評価

それでは、森崎教諭の教員採用後の挑戦と成長過程はいかに評価できるのだろうか。森崎教諭が形成し、拡張し、革新し、発展してきた授業観とそれに基づく実践はいかなる資質能力として判断できるのだろうか。この論題に接近するために、森崎教諭の教員採用直後から2年間、彼の成長を見守り支えてきた福井市立羽中学校の小林美佐子校長（前・福井市清水中学校長）の語りを検討する。

小林校長先生はまず、これまでかかわってこられた講師経験初任者と学部新卒直接採用初任者の特徴を述べた上で、森崎教諭に対する評価を語ってくださった。

（講師経験初任者は）少し余裕はあるんですけど。毎日の学校の生活は知っているの。（中略）でも、指導力ってなってくると、授業力ってなってくると、やはり大学を出たそのままの昔風の指導で終わっている人も多いんじゃないかな。

（学部新卒直接採用初任者は）大学卒でそのまま直採ですから、能力は高いんです。ただ、「そつ」がないんです。授業を見ているとやはり森崎さんが最初に思っていた授業観と同じレベルでいる。「分かりやすく伝える」というところが精一杯。やはり1対1に会話がなりやすいのと、その1対1で拾ってきた内容をスルーすることがいっぱいある。授業の流れとつながっていないから、思いつきで言ったみたいな発言を生徒はするので、意外とその意見はスルーされていく、そういうことが往々にしてあって、授業としては昔風の授業が成り立っていく。

小林校長先生はもちろん、初任者個々人の資質や能力や経験の違いを認めた上で、上記を語ってくださった。それでも、講師経験初任者と学部新卒直接採用初任者はそれぞれ、大学学部時に森崎教諭が形成した授業観 1.1「楽しく分かりやすい授業」（「分かりやすく伝える」と「同じレベル」に留まっていたことがわかる。このことから、講師経験初任者と学部新卒直接採用初任者の多くは教員採用時において、大学学部時に形成した教師の「教え」に基づく授業観に留まっており、森崎教諭のように生徒の「学び」と教師の「学び」という

視点（授業観）を獲得しきれていないと推察することができる。また、「昔風の指導」や「昔風の授業が成り立っていく」という小林校長先生の言葉が象徴するように、講師経験初任者と学部新卒直接採用初任者の多くは教員採用時において、「様々な言語活動や協働的な学習活動」といった「新たな学び」を実践化するには至っていないことも推察できる。

小林校長先生は次に、清水中学校で行った年間3回の公開授業のエピソードを示しながら、そこでの森崎教諭の意欲や授業づくりの捉え方に関して以下のように評価していた。

年間3回（の公開授業）はなかなか開けない。もうだから、やる気のある人は1月くらいで終わっちゃうんだけど、なかなかね、それに入り込めない人は2月になっても3月になってもね、ギリギリでした。本当にノルマの達成みたいな。意欲のある人たちは計画的にやっていて、（中略）、そういう意味では森崎さんはそのタイプなんですよ。それは育てられているので、その3回を自分のものとして、ノルマとして考えるのではなく自分を伸ばす機会として捉えているので、1年目、彼は3回の他に新採用の授業も一つやったし、去年は社会科の部会の研究授業も引き受けるので、そういう意欲がある。

その3回の授業もあるのと、「習案（学習指導案）を考えろ」って言ったら、どういう題材でもってどんな授業にしたいかっていうことを書いてきたんですよ、毎回。どういう資料を使って、どういうものを引き出したいかっていうことが書かれていて、それを見ていると、子どもに学ぶ必然性をできるだけ引き出すための題材とか資料とかを用意して、これはなかなかだなと思って楽しみにしていました。で、子どもも乗って、授業に参加している。公開授業を見に行ったときに、いい資料を使って考えさせて、子どもの言葉から授業をつくろうとしている姿勢はちゃんとしているのです。

とにかく授業を子どもがまずきちんと課題に入り込もうという気持ちになるような資料を用意しようとか、発問にしようっていう意欲は非常に良かったなど思っています。

小林校長先生から見て森崎教諭は教員1年目から学

校の中で意欲的に「自分のものとして」、「自分を伸ばす機会として」授業を公開していた。そして、森崎教諭が授業に臨むにあたって「子どもに学ぶ必然性をできるだけ引き出すための題材とか資料とかを用意し」、授業中には「子どもの言葉から授業をつくろうとしている」ことに小林校長先生は感嘆されていた。このように、森崎教諭の意欲的な授業公開と授業づくり、そして大学院で培ってきた授業観の構成要素である「生徒の学びの必然性を生み出す授業」や「生徒の言葉につながりをもたせる授業」が他の初任教員との比較から高く評価されていたのである。

それでも、以下に示すように森崎教諭は教員 1 年目の授業づくりに課題をもっていった。

資料が非常に、本物を使ったりするじゃないですか。実際にある昔の過去の資料をもってくるとか。(中略) それでも、生活経験も非常に少ない中学生にそれにのめり込ませるためには、大分解説しないとイケないんですよ。解説も必要だし、読み取ってそれをひもといていくのに時間がかかる。40分くらいまでそれがかかっている、じゃあそこから考えさせようってやっていくともういきおいその日は、だいたい尻切れとんぼに終わるという授業がいくつか。普通の授業を見て歩く中でも、感じていたことがあって。本人に、子どもたちの学びを引き出したいという気持ちもすごくわかるし、取り上げた題材もすごくわかるんだけど、いかんせん50分としての授業のねらいにもっていきとかが、できていないと。尻切れとんぼになっているので、いかに最初に子どもたちがのめり込んでいても、今日は何を学んだのかっていう理解も確信もないままに授業がいつも終わっていくんじゃないかと。

森崎教諭は平成 24 年 9 月下旬に行った授業後の聴き取りにおいて、「教材研究が足りないためめちゃくちゃ不安ですよ。怖くて学校行けないですよ、僕」と述べ、「僕基本、日曜日は図書館に行って資料の準備するんです。土曜日は部活の後とか」と述べており、教員 1 年目から真摯に教材研究に取り組んでいた。しかし、この教材研究の厚さと豊かさが「生活経験も非常に少ない中学生」にとって丁寧な「解説」や「読み取ってそれをひもといていくのに時間」を必要とする事態を引き起こしていた。そのために、小林校長先生から見ると授業が「尻切れとんぼ」になることが多かった。

この時期、森崎教諭は「悩み」、この課題を克服する手立てを「模索していた」という。悩み模索していた森崎教諭に対して小林校長先生は先述した授業づくりの課題を指摘し、「思考力を問う授業」と「知識の定着」を育てる授業とのバランスを考えるよう助言していた。この森崎教諭の授業づくりに対して悩み模索する姿勢について、小林校長先生は「指導のしやすさ」という観点で以下のように述べている。

こっち（森崎教諭）は悩んでいるんですよ。「こういう授業をつくりたい」って思っているのに、尻切れとんぼになってしまうとか。テストしたら成績悪かったとか、こう悩んでいるわけなので、助言とか、「人から見てもこういうところを習え」って、それをなんとかするのにどうしたらいいんだろうかって工夫していくってことになっていて、私としては指導しやすい、指導しがいがあるというように感じていました。彼は開いている感じですね。

また、小林校長先生は森崎教諭の教員 2 年目にあって「1 年目と同じく 2 年目も 1 年生の担任」とした。この配置は、森崎教諭が「今までは後追い後追いはかりしていたから、今度は見通しをもってやれる」ために、すなわち、中学 1 年生の生徒の発達段階や社会科の各単元・各授業における学び方に応じた授業をつくれるようにという、小林校長先生による森崎教諭の成長支援が意図されていた。

そして、平成 25 年 11 月中旬の授業実践で象徴されるように、森崎教諭は小林校長先生による成長支援に答えて「生徒の実態に即した授業」を展開するようになる。小林校長先生はこの点も以下のように触れ、評価している。

例えば実物投影機をつかってテレビに映すとか、あいうことを彼は非常に入れ込むようになって、焦点化していく、いまだどこに目を向けて欲しいという。(中略)ただ話を「どうだ?」って(子どもたちから)出てくるのは、言葉をいっぱい出しますよ、いっぱい子どもたちは出すんだけど、それは全然深まっていない、思いつきのような言葉が多いので、書く部分とか、思考をいっぺん書かせて、それをみんなに出すみたいな、そういう授業をつくるようになった。子どもの実態に合わせた授業をつくれるようになってきた。

以上のように、小林校長先生は森崎教諭の公開授業や授業づくりに対する意欲の高さ、教材研究を精力的に行う実直な姿勢、授業の課題に対して真剣に悩み模索する思考様式、そして他者からの助言を真摯に受け止め、自らの授業観を発展させてそれを実践化していく省察性や柔軟性を評価されていた。小林校長先生から見て森崎教諭は「どういう授業をつかっていきたいのかという『柱』はしっかりして」いる初任者であり、これからも「伸びる」、「もうあと5年程したらなんでも任せられる、期待がもてる」若手教員であった。

最後に、小林校長先生は現在の学校を取り巻く状況にかかわって以下のように語ってくださった。

授業公開1回、指導主事訪問に1回にもう1回、授業公開をみんなでしようってなっているんだけど、どこまで深められるかはちょっと、どこにいても忙しいので、先生方を伸ばすのに、教職大学院は伸びるなって。

若い先生を育てるといのは限界がありますね。同じ直採を抱えて、基礎をきちんと育てられた先生と、基礎をどうしようかなって先生との違いはあるかもしれない。形は整っているんだけどね、両方とも。そこが埋まっているか埋まっていないかの話になるので。

若手だからしっかり見ていかなきゃいけないんだけど、森崎さんのようにしっかり育てられた教員があがってくることが非常に、若者の核となるので、若者の核が増えてくれば、これからどんどん若者が増えていくので、非常に学校の中でもそれが当たり前の世界になるのかなと、授業研究みたいなのが。

グローバリゼーションの拡大や知識社会の進展に伴い、子どもたちが抱える課題の複雑さが増し、教員の人口動態が激変する現在、標準化された教育改革や教育政策の過度な要求も相俟って、学校と教師を取り巻く状況はますます厳しくなっている。このような状況下では、学校の中で若手教員の専門性開発を保証する時間や人を十分に確保するには限界がある(Hargreaves, 2003)。この限界を乗り越える一つの鍵が、福井大学教職大学院と福井県教育委員会が協働で進める教員養成・教員研修の新たな仕組みとその挑戦と言えるだろ

う。

5. 福井大学教職大学院のカリキュラムが支える学部新卒学生の「新たな学び」の展開と「学び続ける」資質の養成

本研究では、学部新卒学生として福井大学教職大学院の院生として2年間学び、大学院修了後に福井県中学校社会科教員として採用された森崎教諭の学修過程と成長過程を追跡することにより、福井大学教職大学院の一つの成果として、「新たな学び」を展開する「学び続ける」教員がいかに育ってきたのかを検討した。その結果、森崎教諭は福井大学教職大学院において自らの授業観を「楽しく分かりやすい授業」から「生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業」にまで高め、その過程で授業観の変容に伴う実践の変容（実践化）を実現していった。さらに、森崎教諭は教員採用後も授業観の革新に努め、教材研究の充実や教育方法の高度化に取り組み、「生徒の実態に即した授業」を展開するに至った。

以上の成長過程において、森崎教諭は一貫して協働的探究学習による授業デザインに挑戦し、授業公開を意欲的に行い、校長先生をはじめとした同僚教師からの助言を真摯に受け止め、自らの実践を省察し改善し続けていった。この取り組みや姿勢から、森崎教諭は「新たな学びを展開できる実践的指導力」と「学び続ける」資質能力を有する教員として捉えられ、この資質能力の基盤は福井大学教職大学院における長期インターンシップや課題別実習といった「学校における実習」と大学院における「省察的实践」や「実践コミュニティ」の学びによって培われたと言えるだろう。

楠見(2012)によると「人が、経験を通して実践知を獲得し、初心者から熟達者になる長期的な学習過程」において、初心者が一人前になるまで「通常10年以上の長期的な学習」が必要であり、さらに一人前から中堅者、熟達者になるまで同様の時間がかかるという。ただし、人の熟達化のスピードには個人差があり、実践知の獲得には「経験から学習する態度」として以下4点の要素があるという。

1. **挑戦性**: 新しい経験に対して開かれた心、成長しようとする能力や達成動機、ポジティブな学習に向かう冒険心。
2. **柔軟性**: 環境への適応能力。他者の意見や批判に耳を傾けて、新しい考え方や視点を取り入れたり、相手に応じた柔軟な対応をとったりするこ

と、誤りから学習すること。

3. 状況への注意とフィードバックの活用：職場の環境を理解するために状況に注意を向けて、フィードバックを探索するというモニタリング活動。
4. 類推：新しい状況の問題解決において、過去の類似経験を探索し利用すること。

本研究で分析、検討したように、森崎教諭は常に「新たな学び」を授業で展開するように努め、自らの成長のために公開授業を積極的に活用し（挑戦性）、長期インターンシップ中のメンター教員や教員採用後の校長先生から受けた助言や指導を真摯に受け止め（柔軟性）、授業では生徒の学びを見取りながら状況を判断し、生徒の反応に応じた思考を展開し（状況への注意とフィードバックの活用）、蓄積してきた過去の実践経験を振り返りながら各時期に獲得してきた実践知を駆使していた（類推）。このように、森崎教諭は「経験から学習する態度」の全要素を備えてきたと推察される。

さらに、森崎教諭は「経験から教訓を引き出し、実践知を獲得する際に」（楠見, 2012）重要な役割を果たす省察的実践を継続、習慣化し、この省察的実践の中で喜びや驚き、悩みや悔いといった情動を豊かに経験して実践の改善を志向する「情動的实践」（木村, 2010）に従事してきた。この省察的実践と情動的实践は、一般的な職業人の熟達化過程で重要な役割を果たすという以上に、常に不確実な状況下で即興的な意思決定が求められる高度専門職業人としての教師の仕事を支え、教師としての成長発達や専門性開発を推進するのに不可欠な実践である（Schön, 1983; 木村, 2010）。

以上、本研究の分析結果から明らかとなった森崎教諭の授業観の高度化、教員採用後の評価の高さ、実践知獲得に資する「経験から学習する態度」の豊かさの3点を踏まえると、森崎教諭は一般的な初任教員よりも成長スピードが速く、これからの教育を担っていく「若手の核となる」教員となることが大いに期待される。

若手教師の実践的指導力や教科の専門性の不足に対する危機感や大学の教員養成への批判が高まる一方、学校内の実践コミュニティが標準化を標榜した教育改革の波に襲われ、教師たちが多忙感に苛まれる現状の中で、若手教師の専門性開発を保証する新たな教員養成・教員研修モデルが求められている（e.g., 花本・岸

田, 2013）。この求めに対して、本研究で検討した森崎教諭の成長過程が示しているように、省察的実践を機軸とする福井大学教職大学院のカリキュラムは若手教師の成長発達と専門性開発を支えるものとして機能し、一つの力強い「解」を提示していると言えるだろう。

参考文献

- 花本 明・岸田正幸(2013). 教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **No.23**, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press. (アンディ・ハーグリーブス(印刷中). 木村 優・篠原岳司・秋田喜代美(監訳) 『知識社会の学校と教師-不安定な時代における教育-』, 金子書房.)
- 石井恭子(2012). 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—, 教師教育研究 (福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻・紀要), 第5号, 197-216.
- 木村 優(2010). 協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—, 教育心理学研究, **58**, pp.464-479.
- 木村 優・岸野麻衣・松木健一(2011). 長期にわたる実践を書くことによる教師の専門性の発達—(3)重層的省察による実践の編み直し—, 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 523.
- 楠見 孝(2012). 実践知の獲得—熟達化のメカニズム— 金井壽宏・楠見 孝(編) 実践知, pp.33-57, 有斐閣.
- 文部科学省(2013年10月). 大学院段階の教員養成の改革と充実等について (報告) 文部科学省初等中等教育局教職員課・高等教育局大学振興課教員養成企画室.
- 森崎岳洋(2012). 『生徒の学びと教師の学びとの相互作用で創る授業—授業観の変容過程を通して—』, 学校改革実践研究報告 **No.123**, 福井大学大学院教育学研究科.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, **57**, 1-

22.

Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

中教審答申 (2012年8月). 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 文部科学省.

謝辞

本協働研究の聴き取り調査に快く御協力いただいた福井市足羽中学校・小林美佐子校長先生、本研究に多大なる御理解をいただいた福井市清水中学校・川上治一校長先生に心より感謝申し上げます。先生方の温かな御支援をいただけたことで本協働研究が鮮やかな色彩を帯びることになりました。