

〔研究論文〕

若年層教員に対する授業力支援と研究基盤構築の関係

Correlation in Supporting Lesson Competence and Establishment of Educational Research Base for a Freshman Teacher

若 木 常 佳

Tsuneka WAKAKI

福岡教育大学教職実践専攻講座

(2013年1月31日受理)

構造的視点において授業力を捉えた場合、授業力は、深層的な授業力と表層的な授業力に分けることができる。真に育成すべきは、深層的な授業力であり、それを支えるためには、科学的な「知」やそれ以外の「知」の存在と関係を理解し、それらの「知」を自ら高めることの必要性和価値、そしてその方法の理解という研究基盤の構築が必要である。

福岡教育大学の教職大学院のカリキュラムは、こうした若年層教員の深層的な授業力を支えるものとなっているだろうか。その点について確かめるために「課題演習」を取り上げ、修了生に対するインタビューを行った。その結果、深層的な授業力とそれを支える研究基盤の構築が図られていることがわかった。しかし、実際の学校現場において、深層的な授業力に基づいた授業を実践するためには、他の教科への拡充や学級経営との関係性の中で捉え直すこと、身内に定着させていく時間の確保が必要であることが捉えられた。

キーワード：深層的な授業能力 研究基盤の構築 課題演習 教職大学院 暗黙知

1. はじめに

1. 問題の所在

時間軸で捉えた場合、授業力は、授業を構築する能力、構築した授業を展開・遂行する能力、授業を分析・省察し改善する能力の3点で構成される。しかし構造的視点において授業力を捉えた場合、授業力は表層的な授業力と深層的な授業力の2層に分けることができる。表層的な授業力とは、日々の授業を考案し遂行すること、あるいは、授業内で必要になる様々な技能についての力であり、深層的な授業力とは、表層的な授業力を支える教員の学力観・授業観・指導観・学習者観といった、人間の学びや在り方そのものに対する考え方である。

教員の大量退職時代を迎え、若年層教員の比率が高くなる。その中で彼ら若年層教員が現場で求

められるのは、日々の授業や学級経営における熟達者なみの現実的な対応力である。しかし、その現実的な対応力に焦点化された、いわば促成栽培的な教員養成は、養成された教員にとっても、受け入れる学校現場にとっても大変に危険である。

2009年度に、福岡教育大学の教職大学院（福岡教育大学教育学研究科教職実践専攻）は設置された。学部を卒業したストレートマスターにとって教職大学院は、教員養成課程の最終段階となる。ともすれば、表層的な授業力に目が向いてしまう現状がある中で、果たして福岡教育大学の教職大学院での教育は、輩出する若年層教員に対し、深層的な授業力を構築するものとして機能し得るであろうか。

2. 研究の目的と方法

本研究は、福岡教育大学の教職大学院での教育が、深層的な授業力の構築に対し、教育効果をあ

げることができているのか否かについて捉えることを目的とする。

福岡教育大学の教職大学院では、自身の専門とする教科について、実習や「課題演習」、教材研究力の開発等の授業を通して学ぶカリキュラムとなっている。このうちの「課題演習」は実習も含め、教職大学院での様々な学びを関係づけ、自らの課題を追究するための科目として設定されている。この「課題演習」は、修士論文に代わる発表に発展するものである。

本研究においては、この「課題演習」に着眼し、修了生1名（A教諭）に対するインタビューを通して、深層的な授業力の構築の有り様について考察する。

3. 対象について

本研究において対象とするA教諭は、2011年度に本教職大学院を修了後、2012年4月にS市の正規小学校教員に新規採用された。現在は小学校3年生の担任をしている。A教諭は、教育学部の小学校教員養成課程出身であり、専門とする教科は社会科である。

対象とするA教諭に対するインタビューは、次の2度実施した。1度目は、修了を控えた2012年2月17日に「課題演習」についての振り返りを中心に、2度目は、着任後1学期を終えた2012年8月8日に授業に対する省察を中心に行った。いずれも聞き手は稿者である。

なお、対象者Aは、M1とM2では所属する研究室が異なっており、稿者はM2から担当した。

II. 授業力と研究基盤構築の関係

1. 授業力の内実

構造的視点において授業力を捉えた場合、授業力は、表層的な授業力と深層的な授業力の2層に分けることができる。これら二つの授業力のうち、日々の授業を考案し遂行するために必要となる表層的な授業力は、授業の回数や授業経験、あるいは他者の授業参観によって伸長が期待される。しかし、深層的な授業力は、授業の回数や経験を重ねることで伸長が期待されるわけではない。

学力観・授業観・指導観・学習者観という深層的な授業力が、授業の構築・遂行・分析と省察のいずれの段階でも意識される状態であるためには、学力観・授業観・指導観・学習者観の構築とそれらについての自己内対話を繰り返すことにより学力観・授業観・指導観・学習者観を自己の内面に位置づけること、さらには、自ら求めて学力

観・授業観・指導観・学習者観について考え続けることが必要である。これらを支えるのは、追究する価値のある学力観・授業観・指導観・学習者観を見出すこと、自己内対話を繰り返す習慣、そして、自ら求めて考え続けることの価値の認識という研究基盤が構築されている必要がある。深層的な授業力を支えるそれらは、工夫を凝らした導入、巧みな授業展開や学習者をひきつけるパフォーマンス、整然とした授業規律を求めるだけでは、決して構築されないものである。

こうした授業を行う教師の授業力を二層に分けるという考え方は、特殊なものではない。劉京莉(2011)¹は、授業能力を「潜在的特徴」「顕在的特徴」と分類し、「潜在的特徴」に「授業観」「教師観」「特質」「動機」を、「顕在的特徴」に「授業準備」と「授業実践」を挙げている。授業準備の内容は、「国家課程標準の理解」（日本で言うところの指導要領に該当）「教材分析」「児童理解」である。「授業実践」の内容は、「児童に対するコントロール」「授業計画の実施」「授業中の臨機応変」であり、授業を構築し展開する過程で求められるものが示されている。

本稿の表層的な授業力と深層的な授業力は、劉の述べるところの「顕在的特徴」「潜在的特徴」とほぼ同義である。しかし、劉は「観」だけではなく、「観」を構成する人間の「特質」と教師となった「動機」を挙げている。授業力を教師個々の人間性や使命感を含むものと捉えていることを示しているこの劉の指摘は、教員養成過程での教育の内容を考える上で重要な示唆を与えるものである。

いずれにしても、授業力という場合、それは、日々の授業を遂行するための力のみを指すのではない。日々の授業を構築し、実際に展開していくということは、教材や目標、学習者の状態等、実に多くの判断をしているわけであり、そうした判断の基準になるもの、なっているものこそが、授業力として認識され、意識されなければならないのである。

2. 深層的な授業力を支える「知」の問題

(1)「暗黙知」の問題

一つの授業や、授業での場面は影響を与えるその学力観・授業観・指導観・学習者観を構築するにあたっては、二つの「知」の存在とその関係性を捉えていなければならない。

まずは、実験等によって証明された科学的な事実であり、言語等により明示されたある意味科学的な「知」の存在である。それらを理解し、選択・統合し、自らの立場や考えを構築し、内在化させ

る段階が必要である。次いで必要となるのは、その内在化させた「知」を網の目とすることで「言葉にすることの出来ない認識が存在すること」²に気づき、科学的な「知」を杖としながら、探り当てた事実の意味を解釈しようとする段階である。やがて、科学的な「知」を杖としながら、探り当てた事実に対する解釈や解釈のプロセスは、一つの「知」として、独自に進化・更新し続ける。それは、ボランニーが言うところのその人間固有の「暗黙知」ともなり得る。それが背景となつて、日々の授業での対応や判断が決められてくるのである。ただし、進化・更新し続けるものでなければ、「暗黙知」としての機能は有しない。

(2) 「知」の相対化の問題

「知」において重要な問題は、それらの正体を知っていることである。それらは、まずは科学的な「知」に限界があることを知っていることであり、科学的な「知」を用いて探り当てた「知」との間には、自己の解釈が存在することを自覚していることである。さらには、自己の解釈が存在するがゆえに、それは限りなく主観的であり、ドクサに過ぎないことを自覚し、フッサールの述べるように文字や言葉によって他者と共通理解を図る過程を持ち続け、「間主観性」へと進化させるべきものであることを認識していることである。

これらは、つまりは、「知」をどの位置に置くことができるかということである。「知」は相互の間に位置するものであり、それを自己が主観によって解釈している危ういものであること、一面的なものであることを十分に認識することにより、自己の「知」を進化・更新させ続ける必要性があり、常に相対化する意識を持ち続ける必要性があることを認識することである。

3. 研究基盤の構築

学力観・授業観・指導観・学習者観という深層的な授業力は、前述した「知」と「知」についての自覚に支えられる。したがって、「課題演習」において構築すべき研究基盤とは、教育場面における科学的な「知」とそれ以外の「知」の存在と関係を理解し、それらの「知」を自ら高めることの必要性和価値、そして、その方法を理解していることである。

それは具体的に述べれば、先行研究により追究する価値のある学力観・授業観・指導観・学習者観を見出すことであり、それらを実践の場で活用しながら自己内対話を繰り返しながら、それらを絶対的なものと思ひ込むのではなく相対化を図ることである。そしてその過程を指導教員を含む他者と共有しながら、自ら求めて考え続けることの

価値を認識していくことである。

こうした過程は体験するだけでは身につけることはできない。体験は一過性のものである。体験を言語化し他者と共有することで経験へと高め、プロセスと価値を内在化させる。さらに、自己が内在化させたプロセスと価値を意識することで、今後における研究基盤は構築されていくのである。

Ⅲ. 対象の分析

1. A教諭の「課題演習」における研究基盤構築の過程

(1) A教諭の過程

A教諭が「課題演習」で深層的な授業力に関わるもの出会い、どのように思考していったのかということについて、インタビューに応えた内容を①～⑤の段階に分け、時系列で整理する。

なお、インタビューのこの部分を、整理の都合上《インタビュー①》とする。

①学部段階

学部時代に附属の先生から、資料を足で稼ぐことを示唆されていた。その時点では、子どもにどのような力をつけさせようとするのかということについての考えはなく、直感的に、役に立ちそうな資料を探し、提示していた。よい資料に出会うことを求め、資料から授業をつくるという方向に授業構築をしていた。

②M1段階

学習指導要領をおさえることが中心に行われ、学習者として授業を受けた経験との差異を感じる。社会科では資料が大切だろうと漠然と感じていたので、資料をどう提示したらよいのかということについての課題意識があり、そのための勉強をした。しかし、どのように資料を提示するのか、背景となる理論はなかった。

③M2初期段階（4月～6月附属実習）

附属実習での指導教員の授業が、次のような展開（《》内の記述）になっていた。
《思考の発展を導くということに意識が向けられ、資料を導入で提示し、ズレから問題意識を持たせてめあてとし、本時で追究する資料を提示し、そこから思考が拡散されるように導き、最終的に週末で拡散した思考を収束させるような資料を提示する。》なるほどと思い、附属の先生の真似をしていた。附属の先生の理論的背景については聞いていない。資料の扱いについて、漠然と考えていたものに対し、附属の先生との出会いで思考の発展ということに意識が向いた。

④M2中期段階（7月～9月）

資料提示の工夫についての先行研究を探す段階で、山中升（ヤマナカノボル）と出会う。事典から、山中の名前が資料提示の項目で頻出するので、探してみようと思った。

⑤M2後期段階（10月～1月）

山中の著作を読み進め、山中の理論と実践から、山中の学力観と方法（資料提示のと授業展開）を導出した。附属実習で指導教員の授業展開に感銘を受け、単に「真似」をして実践した授業展開が、山中の理論（「創造的指導」）と重なることに気づいた。そのため、自身の実践「大陸に学んだ国づくり」（小学校6年対象）について、山中の理論に基づいた改善案を作成した。これを山中の理論的背景とともに「社会的な見方考え方を高める小学校社会科学習指導法の研究」として、中国四国教育学会（第63回大会 広島大学）で発表、その後、『教育学研究紀要』第57巻に投稿し掲載された。

こうした、先行実践における理論の探究とその理論を実践化するという体験を踏まえ、自分の実践に活用できると考えたことは、次の2点である。

- ・「資料提示の法則」
- ・その単元で獲得した概念的知識を他の事象に置き換えることができたときに、初めて客観的知識になるという授業スタイル（高学年向けかもしれないが、「類別思考」等は授業で用いることができる）

また、山中の思考の出会いにより、単元構想の意図を捉えたり、考えること等、授業の見方が変わった。

(2) A教諭の変容について

このように時系列でA教諭の授業に対する思考を整理すると、M2後期段階に、先行研究として山中を取り上げるまで、理論的背景を持たずに、いわば場当たりの思考によって、授業に対している姿が捉えられる。

そうした授業に対する思考は、M2初期段階での附属学校での授業という実際とM2中期に出会った山中の先行実践が重なり合うことを契機として変容している。A教諭は、M2後期に先行実践を分析・考察する過程を通して、先行の言語化された「知」を捉え、その「知」を杖として附属学校で自らが体験し、目にした教室の実際を探り、そこに解釈や意味付けを行うことによって自らの暗黙知を形成していつている。形成された暗黙知は自己の学力観・授業観・指導観・学習者観の醸成に繋がり、次第にそれらが位置づいた社会

科の授業展開の考案や、他の授業を参観する際の視点の変化に結びついている。

2. A教諭における「課題演習」の意味

A教諭には、前項に示した授業に対する思考の変容が見られる。では、こうした授業に対する自己の変容をA教諭はどのように捉えているのだろうか。

インタビュー（稿者）の質問は「」で示し、A教諭のことばについては、整理の便宜上（ア）～（キ）の記号と適宜（ ）内に注釈を付す。なお、インタビューのこの部分を、整理の都合上《インタビュー②》とする。

「それをどうして、追究するようになったのか？」

（ア）それ（山中が示した理論に対する追究）が広がって行ったのは、演習の過程である。資料を経験として位置づけるということ、認知心理学に着目していることに対し、他者（指導教員）からの価値付け、意味付けがあった。自分でもっとそれを追究しようとしたことと、指導教員の追究がなされる演習の過程で、広がり、山中の理論と実践についての理解が深まった。

「山中と出会う前と後で「課題演習」に対して変わったことはあるか？」

（イ）自分の研究課題に対しての追究に対する気持ちややり方が変わった。モチベーションが変わった。理論的なものを明らかにして深めることで、その人の理論によりそって、自分も考えて行こうと思ったし。これまで、拠り所とするものがなく、あちこちから貼付けて、それを深く追究していなかったが。これから考え方はかわっていくと思うが、やらされている感ではなく、自分が理解したいと思い、主体的に考えるようになった。「そういうものに出会えたことは、これから何か役立つか？」

（ウ）学級経営のことを勉強するにしても、人に決めてその人の理論を拠り所として学級経営を考えよう、というあっちもこっちでもなく、場当たりのではなく、ある程度見た上でだが、納得できそうな一つのことを決めて、とことん追究してみよう、その理論を理解して見ようという方法論の転換があった。だから、焦らない。そういうものを持っていないのが4月。

「それと今を考えると4月の自分にどのようなことばをかけるか？」

（エ）近道を教えず、迷ってこれでもないあれでもない迷って、迷わないと見つからない。迷うことは必要なこと、迷った後に、何見えてくるから迷ってよいときがある。目移りすることに対して、嫌悪感をもつのではなく、今は自分は、迷う

ときだというように自己を相対化することができるようになった。迷ってよい。その中で一つ見つけ出せば良いと理解したということ。迷いが大切、迷ったら何か見つかるということ、つながっていくことが見つかるというルートが見えているから迷いが怖くない。

社会科の先生から初めに教えてもらったけど、実践してみないとわからない。見つけたものを実践してみても、見つけたものわかってくるものがあるし、違っていたら、変えればよい。

それから、実践から理論がわかるようになった。理論を理解する上で、実践をすることで見えてくるものがある。前より、実践からすぐ理論的なものが見えてくるようになった。自分が実践することで、理論を確かめることができ、その往還によって深めて行くことができることがわかった。

「自分の周りで迷っている人がいたら、どうい
サポートをする？」

(オ) 自分が読んだ本については少し話せるが、これはよいから一緒にやろうとは言わない。それは、今のうちに必ず見つかる、そういう時期だよ、と待てる。子どもに対しても「この子はこういう時期」と、自分のやってきた研究の足跡が、子どもの見取り（こういう時期）ができて、待てるようになると思う。

「塙の中に放りこまれるときに、山中の出会い
のように、時期を客観的に見る事が出来る
か？」

(カ) そこまで大きく見えているかどうかかわからない。相対化させることができるかもしれない。わからないが、迷う時期が必要ということは今は認識している。自己を相対化して眺めることはできる。4月は迷っていたが、迷っている自分を相対化できなかった。今も迷っているが、迷っている自分を少し相対化できる。与えられたものを必死でやっていたに過ぎないが、それもいろいろある中の一つだということ。教育の在り方全体についてはわからないが、授業構築については、これは一つの考え方、S市のやり方はこれなんだな、と一歩引いて考えられる。一つを追究する面白さもわかったが、それは多くの中の一つに過ぎない。ということがわかった。

「M1とM2でどのような違いを感じるか？」

(キ) 1年目には、付け焼き刃で、一つですらなかった。一つ貫くことで、相対化することもできる。(M2で) 核として理論を追究できた経験から、一つを追究する面白さもわかったが、それもまた多くの中の一つであることを意識でき

るようになった。それは全てではないということがわかった。

こうしたA教諭の回答からは、「課題演習」を通して習得されたこととして次の3点が導出される。まず、相対化するという物事の見方、次に課題追究のための方法論の習得、さらに課題を追究することの価値である。

3. A教諭における「課題演習」と研究基盤構築

A教諭に対する《インタビュー①》と《インタビュー②》から、A教諭が「課題演習」によって習得したものとして、次の4点が挙げられる。1点目は先行の言語化された「知」から、追究する価値のある学力観・授業観・指導観・学習者観を見出すことができたこと、2点目は、自らが体験したことについてその「知」を活用し解釈すること、3点目は自己内対話を繰り返す習慣、4点目は自ら求めて考え続けることの価値の認識である。それらは、研究基盤の構築に必要なものである。また、これらの習得に対し、A教諭は「課題演習」の中で自身が追究しつつあるものに対し、他者（指導教員）の価値付けが為されたことや、「課題演習」の中で他者に追究されることが、影響を与えたことを述べている。

こうしたことから、「課題演習」が、A教諭にとって深層的な授業力を支える研究基盤の構築に有効に機能していることが明らかとなった。つまり、A教諭については、福岡教育大学の教職大学院での教育が、深層的な授業力を構築するものとして機能し得ているということになる。

4. 学校現場におけるA教諭の授業力

(1) A教諭による授業の省察

A教諭は、学校現場における1学期の授業をどのように省察したのか。1学期を終えた時期の8月8日にインタビューを実施した。

インタビュー（稿者）の質問は「「」で示し、A教諭のことはについては、整理の便宜上（ア）～（エ）の記号と、適宜（）内に注釈を付す。なお、今回のインタビューについては、整理の都合上《インタビュー③》とする。

「1学期を振り返って、自分の授業について思っていることはどのようなことか。」

（ア）山中が提示した授業構築の枠組みは記憶しているが、とにかく日々の授業をこなすことに精一杯であり、授業構築ができない。

理論は理論としてきちんと学んだし、学んだことを生かしたいと考えながらも、現場の先生と連携する場合、テストの点数を上げることに意識が向けられる。テストが単純な知識（例：地図記号）

を問うことが多いので、いかに楽しみながら記憶させ、点数をとらせるかということに腐心することが多い。その先にある地域社会の一員としての自覚という目標を遠いものに感じて、目先の知識を習得させることにやっきになり、社会的な見方考え方を身につけさせないといけないと思いながら、目の前の点数を取らせることにはしりがち。技能ですらまなならず、知識を覚えさせることで、テストの点をあげる。教材研究といっても、テストから組み立てて行くような授業。目先の知識を習得させることにやっきになり、テストから組み立てて行くような授業。自分も苦しいが、子どもも苦しいだろう。

M2のときに、授業を構想した時期がなかったら、こんなものだろうな、となりの先生がやっていることをそのまま受け止めていたと思う。ノウハウを教えてもらいながら、それをそのまま受け取りながらこなしているのが、今の自分。

これは知識しかないな、これは考えさせていなかった、ということを反省することができる。こんな授業がしたい、これではいかん、最悪、という意識を強く持っている。

「自分の中に授業のモデルはあるのか。それはどのようなものか。」

(イ) 慣れるのに必死、こなすのに必死。得意教科以外は、どうしたらよいのかと困惑する状態。今は、この状態は仕方ないという思いはあるが、いつかはやりたいという思い。そのいつかはしたいという授業については、モデルが自身の中にある。教えてもらったイメージは持っていたので、教科書をそのまま使うのではなくて。だから最後の研究授業は、算数の棒グラフの授業で少し工夫した。

ベーシックな展開（導入でズレや疑問を引き起こして、子どもから課題を出させて中心資料で調べて、まとめに向かう）を附属の先生から教えてもらっていたので、そのイメージがあって、あのイメージがあるが、できない。理想像はある。帰着点はあるが、そこになかなか至らない。社会科でやりたいなあ、このままではあかんと思っている。何やっているんだ、勉強したものを使わなければと思っている。やってみたい、という気持ちがある。授業はうまいけれど、子どもは知識しか身につけていない、他に展開しないという授業からの脱却。指導観と資料によって授業を展開し、子どもの思考を構成していくという考えを持っている。種は植えたが、水をやりながら、育てて行かないと理想とする授業はできない。

「先輩の教諭からの助言やアドバイスの

どのように考えているのか。」

(ウ) 先輩の先生からこんな授業をしたらいいよとアドバイスをしてもらったときに、「これってどういうこと？」というように一度検討をして、使うかどうかを決めている。一歩引いて、アドバイスを見極めるという姿勢がある。

先輩の先生からのアドバイスで、なるほどと思うのは、実感を持った体験的な学習のアイデアをもらったとき。(「それは、山中の体験の考え方と同じでは？」という稿者のことばに対して)しかし、感動する子どもに何が起きているのかということについては考えない。山中の体験と同じだ、までは思いつかないが、言われたら、そうだと思う。

「大学院での学びは、学校現場で役立っていると感じるか。」

(エ) 大学院は授業づくりがメインだったから、学級についての学びが少なかったので悔やまれる。学級との関係がわからなかった。授業そのものの勉強はできるが、授業規律をつくるまでのプロセスを見ていなかったのも、それが見たかった。それと専門として行った社会科の授業についてはわかるが、それ以外の教科については自信がない。もう少し、他の教科についての時間があればよい。社会科でやりたいなあ、このままではあかんと思っている。何やっているんだ、勉強したものを使わないかと思っている。やってみたい、という気持ちがある。今、大学院の授業で読んだ本を読み返している。

(2) 省察から捉えられるA教諭の深層的な授業力

A教諭の回答(イ)(エ)の中に「このままではあかんと思っている。何やっているんだ、勉強したものを使わないか」ということばに示されるように、とA教諭は、日々行ってしまった「知識を教え込む」授業のあり方を強く反省している。また、他者からの授業のアイデアやアドバイス、「となりの先生」から教えてもらう「ノウハウ」に対し、受け入れるかどうかを精査する段階があり、全てをそのまま受け入れることはしていない。その理由は、A教諭自身の中に「帰着点」として大学院の「課題演習」で取り組んだ授業をイメージし、それを内在化させているからである。

こうした点からは、日々の授業では実現できないものの、学力観・授業観・指導観・学習者観という深層的な授業力が、A教諭の中に息づいていることが推察される。

しかしながら、一方では次のような事実も捉えられた。

・自身がなるほどと肯定するアドバイスが、実は

大学院の「課題演習」で追究した内容に酷似していることに、インタビューから指摘されて初めて気づく

- ・実感を伴い感度するということは、どのようなシステムと授業展開が背景にあるのかということについて「課題演習」で追究したにも関わらず、感動する子どもに何が起きているのかということについては考えていない

A教諭の回答(ウ)に示されたこうした事実からは、「課題演習」で追究した「知」を網の目として、実際場面を捉え、解釈できない姿が見出せる。

以上のことから、A教諭については、言語化された科学的な「知」については理解し、自らの立場や考えを構築し、内在化させる段階はできているものの、その内在化させた「知」を網の目(杖)とすることで、探り当てた「知」の意味を解釈しようとする段階には至っていないことが捉えられる。

(3) A教諭と他の新規採用教員との比較

本教職大学院のカリキュラムを受け、初任者として学校現場に赴任したA教諭に対し、学部を卒業し、そのまま初任者として学校現場に赴任した教員とは、どのような点で差異が見られるであろうか。

A教諭と同一の学校に同一時期に正規の教員として新規採用となった教員(B教諭と記載)に対し、2012年8月8日に1学期の授業を省察するインタビューを行い、その差異について捉えた。質問内容は、A教諭と同様である。

A教諭とB教諭の共通点と相違点を整理すると、A教諭とB教諭の共通点として、現状の自身の授業に満足していないことと、理想とする授業像を持っていることが挙げられる。

A教諭とB教諭の相違点については、次の2点である。まず、理想とする授業像についてである。B教諭は、理想とする授業像について「楽しい授業、わかる授業」と表現するが、その具体については、未だ掴みきれていない様子であった。B教諭は、つぎのように回答している。「教え合えるというクラスを作りたい、そういう授業にしたいが、そのためには、子どもの活動を増やしたりということが大切だと思う。他の先生の授業を参観して、どのようにするか、流れをどのようにするか考えているが、難しい。それは、流れをどのようにつくるのか、自分の中に迷いがあるので、うまくいかない。大学に行けば指導書とかあるので、夏休みを利用して大学に戻って見に行こうかなと考えている。」

「授業の流れ」と表現された授業展開について、

B教諭は迷いをもっており、理想とする「楽しい授業、わかる授業」は漠然としたイメージとして見えているものの、学力観・授業観・指導観・学習者観の裏付け、理想とする授業を構築するための具体的方法論が見出された状態にはない。漠然とした理想の授業がありながらも、それに向かうための具体的な道筋が見えていない状態である。

また、他者からの助言に対してどのように対応するのか、という質問に対してB教諭は、次のように回答した。「他の先生からのアドバイスは、やってみないとわからないと思うので、まずやってみるが、先生がやっていることを正しく理解していないかもしれないので、不安がある。」B教諭の素直な性質も影響していると思われるが、この回答からも、B教諭が自身の「観」に照らして検討する過程を持っていないことが捉えられる。

以上のようなB教諭の回答からは、B教諭が科学的な「知」についての理解とそれらを選択・統合して自らの立場や考えを構築し内在化させる段階には、未だ至っていないことが推察される。B教諭のこうした状態は、追究すべき先行実践(「知」)との出会いがないか、あるいは、追究の過程が不足していることに起因するのではないだろうか。

このようにA教諭とB教諭を比較すると、両名ともに、理想とする授業像を持ちながらも、実際にはそれができておらず、そのことを自覚している点は共通している。しかしながら、理想とする授業の基盤に、学力観・授業観・指導観・学習者観が位置づいているか否か、理想に向かう道筋を具体的に捉えているか否かに、違いがある。さらに、科学的な「知」となった先行研究を追究する過程があるか否かは、科学的な「知」とそれ以外の「知」の存在と関係の理解、それらの「知」を自ら高めることの必要性和価値の認識、そして、その方法の理解という研究基盤の構築に影響を与えることが捉えられた。

IV. 結論

1. 深層的な授業力に対する「課題演習」の効果

本教職大学院を修了したA教諭のインタビューからは、「課題演習」を通して、追究すべき「知」と出会い、それを理解し追究する過程において、追究の仕方や自己内対話を集積すること、自ら求めて考え続けることに価値を見出すことができるようになってきている。そして、そうした研究基盤を構築することにより、深層的な授業力である学力観・授業観・指導観・学習者観についても構

築するに至っている。このことから福岡教育大学の教職大学院での教育が、輩出する若年層教員に対して深層的な授業力を構築するものとして機能し得ているとすることができよう。

ただし、A教諭においては、内在化させた「知」を網の目(杖)として、探り当てた「知」の意味を解釈する段階には至っていないことがわかった。これは、A教諭の場合、網の目となる「知」との出会いがM2の中期であり、協力校や附属学校での実践が終了した時点であったことが、影響している可能性もある。網の目となる「知」を理解すること、内在化させることはできても、その期間が充分ではなかったために、内在化させた「知」を網の目とすることで「言葉にすることの出来ない認識が存在すること」に気づき、科学的な「知」を杖としながら、探り当てた「知」の意味を解釈しようとする段階にまでは至っていない。

この段階まで到達していないことは、次の段階の「暗黙知」の進化に影響を及ぼす可能性があることは否めない。

2. 深層的な授業力に対する「課題演習」の課題

A教諭については、深層的な授業力とそれを支える研究基盤の構築を見出すことができた。また、それに基づく「理想とする授業」を本人も見出ししている。しかしながら、それを実現することはできていない。

その原因として、日々の業務に追われるということも一つであるが、A教諭がインタビュー③中で挙げた専門とする教科(対象者Aの場合は社会)以外の授業構築と学級についての学びが少ないという本教職大学院のカリキュラムの問題もあると考えられる。

V. おわりに

研究基盤の構築は、深層的な授業力の育成に機能している。しかし、それが真に力を発揮するには、時間がかかる。他の教科でも見出した理論を当てはめた授業を構想したり、学級経営との関係性の中で捉えなおし、理論を具体化し、身内に定着させていく時間が必要になる。それは、カリキュラムだけの問題ではない。A教諭が、M2の後期段階でようやく、先行研究からモデルとする授業理論を見出すことができ、その分析・考察を通して、深層的な授業力を習得することができたことを考えると「課題演習」の質的内容も課題となってくる。少なくともM1において、そうした出会いがあれば、M2での学習内容もちがったものとなっていたのではないだろうか。そうした学

びの履歴が、最終的に学校現場での実際の授業に反映してしまう可能性を考えると、「課題演習」における指導の内容についても、検討をする必要があろう。

引用文献

- 1 劉京莉(2011)「中国における授業力向上のための授業実践研究—小学校数学科教師のためのアクションリサーチを通して—」(「日中韓における教員資質向上のための国際共同研究講演会及び公開国際シンポジウム」発表資料)
- 2 マイケル・ポランニー(2012)『暗黙知の次元』(筑摩書房 p.19)

その他主要参考文献

- ・佐々木毅(2012)『学ぶとはどういうことか』(講談社)
- ・中村雄二郎(2012)『臨床の知とは何か』(岩波書店)
- ・村井実(1978)『「善さ」の構造』(講談社)

謝 辞

本研究に際し、ご協力いただいた堺市立八田荘小学校の中野応郷教諭、明石麻理子教諭、ならびに八田荘小学校の先生方に感謝を申し上げます。ありがとうございました。