

琉球大学学術リポジトリ

小学校教師の専門性形成へのライフヒストリー的アプローチ

—附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てた事例研究—

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2013-08-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森, 力, 道田, 泰司, Mori, Chikara, Michita, Yasushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/27176

小学校教師の専門性形成へのライフヒストリーのアプローチ —附属小学校在任期間中の変化に焦点を当てた事例研究—

森 力¹ 道田 泰司²

The life historical approach to a formation of specialty as an elementary school teacher: A case study focused to changes during the period working at an elementary school attached to a faculty of education

Chikara MORI¹ Yasushi MICHITA²

要 約

本稿の目的は、幅広く全ての教科を教えなければならない小学校教師が、どのようにして専門的な力量を高めていくかについて、一教師の事例を通して検討することである。附属小学校在任期間5年間での変化と変化に影響をもたらした要因について検討した結果、附属学校における研究テーマや困難との出会い、試行錯誤、そして書籍の影響があることが明らかとなった。それらを踏まえ、教師本人による自己分析と、先行研究との対比を通じた考察が行われた。

問題と目的

本稿の目的は、幅広く全ての教科を教えなければならない小学校教師が、どのようにして専門的な力量を高めていくかについて、一教師の事例を通して検討することである。

専門的な力量形成は、「熟達」「実践知の獲得」という観点からも研究されている。たとえば楠見(2012)は人がどのように熟達していくかについて、初心者(1年目)―一人前(3～4年目で到達)―中堅者(6～10年くらいで到達)―熟達者という4段階に分け、次の段階に進む壁を想定ながら熟達の過程を説明している。

今回検討したのは、地方の国立大学教育学部附属小学校に勤務した教師1名が、附属小学校5年の在任期間において、主に専門教科における授業づくりについてどのように考え方が変化したかである。附属小学校教師を対象としたのは、附属小学校という場所が、研究が組織的かつ精力的に行われているなど、他校(公立小学校)との文化差が大きく(道田、2006)、それだけ授業づくりに対する考え方も大きく変化する可能性があると考えたからである。また同時に、毎年の授業実践やその考え方が研究紀要という形で足跡として残されるため、どのように

¹ 琉球大学教育学部附属小学校

² 琉球大学教育学部教育実践学教室

変化したのかを確定しやすいことも理由の一つとして挙げられる。

それに加えて、30歳以上（正採用後5年以上）の教員が赴任する附属学校は、楠見（2012）の言い方でいうならば中堅者が集まる学校といえる。中堅者は柔軟な手続き的熟達化によって適応的熟達化を行っている段階であるが、そこから先に進むには大きな壁があり、40歳半ばに成長が停滞してこのレベルで熟達化が止まる人も多いという（楠見、2012）。附属学校という環境で成長して専門的な力量を高めるといえる。そのために本稿では附属小学校教員を対象とした。

本研究は、ライフヒストリー的なアプローチを用いる。ライフヒストリーとは個人の生活の過去から現在にいたる記録のことであり、異文化理解を行う際に仮説を策出したり類型を構成するときに威力を発揮する方法である（谷、1996）。特に教師のライフヒストリー研究は、「個人としての教師を対象としながら、その教師が個別的な状況の中で様々な出来事を経験しつつ、教師としての自己を形成していく軌跡を記述・解釈しようとする試み」（藤原、2007）であり、初任者や管理職など多様な教師を対象に、学校文化や制度との関わりなどに焦点を当てた研究などが行われている（グループ・ディダクティカ、2007）。あるいは、ある教師の授業観・知識観・子ども観とそれを得た理由やきっかけを明らかにするために用いられる（森脇、2010）。本研究をライフヒストリー「的」としたのは、文字通り生涯の歴史を通して論じるのではなく、附属小学校在任期間5年間に焦点を当てたからである。附属小学校在任期間5年間に焦点を当てたのは前述したように、大きな変化が期待できるからであり、最近の事であるので変化に寄与した要因（出来事など）について、より具体的に明確に語れると考えたからである。また対象とする教師自身も執筆者として参加する点も、通常のライフヒストリー研究とは少し異なるため、「的」と表現している（本研究と同様、研究者と実践家が協同して、実践家のライフヒス

トリーを論文化した研究としては、船越・中畑（2008）がある。

方 法

調査対象者 琉球大学教育学部附属小学校教諭1名。教職歴20年の40代男性であり、本稿の第一筆者である（以下「森氏」と記す）。森氏は、大学では国語教育を専攻したが、教職2年目の際に転機が訪れる。その際行われた校内研において、算数の研究授業を行った。単元は「分数」（3学年）で、「 $1/3$ mを作ろう」という内容の授業だった。1mの紙テープを使いグループで $1/3$ mを作らせた。ただ、唯一できないグループがあり、授業終了5分前になって、そのグループの子どもが「できない」と言って泣き出した。その時、森氏は、その子を叱責してしまう。この時、叱責することしかできなかった自分の力不足と授業研究会後、ある先輩教諭から（子どもがやりたい授業ではなく）「森先生のやりたい授業だったね」と言われた一言が算数を研究するきっかけになったと言っている。公立小学校時代には算数科の指導主事補を経験して附属小学校に算数科を専門教科として赴任し、5年を過ごした。附属小学校在任中には、算数科教科主任、研究推進委員、研究主任などを歴任している。

手続き 本研究における結果の記述の中核部分は、第二筆者が調査対象者である第一筆者にインタビューを行う形で得られた。インタビューは2回行われた。1回目は職員室で、2回目は教室で行われた。

1回目のインタビューでは、附属小学校赴任初年次に森氏が書いた紀要論文を読み返してもらい、授業づくりに関して、現在と異なる点や違和感などについて語ってもらった。すなわちまずここで、「どのように変化・成長したか」を確定したわけである。第二回のインタビューでは、それを踏まえ、その変化が何によってもたらされたものであるかについて聞き取りを行った。

結果

5年間での変化について

まず、5年前に書いた研究紀要論文を見ながら、今との違いや違和感について検討したが、その内容はいくつかの観点が含まれていた。

第一は、組織としての研究テーマが変わったことからくる違いである。附属小に赴任した年は「対話で学び合う授業」の創造—他者・モノ・自己とのかかわりの質を深める状況づくりを通して」というのが研究主題および副題であった。この点について森氏は、「研究の目標のほうは、能動的な関わりを重視している。「対話で学び合う」を本線においている。いまではそこに特化する必要はない。」と述べている。なお附属小3年目には、「よりよく考え学び合う授業の創造」という主題に変わっている。

また5年前は、研究総論を元に教科総論を作り、教科総論から授業を作る、というトップダウンの流れをかなり厳密に行っていた。その点について森氏は、「教科総論との整合性、仮説に縛られる授業づくりをやっていかなければいけない。算数科の研究の切り口は「問いの追求」だったが、今は切り口に重点を置いているのではない」と述べている。さらに「問いの追求」については、「今は必然性がない限りやらない。必然性はこのときもいわれたが、毎時間はできない。のちのちは必然になるかもしれないが、今現在必然になるかは子どもたちに聞いてみないとわからない。以前は、大人が作った授業プランがあって、そこに無理矢理（合わせるように）子どもが問いを出して追求していく授業スタイルだった。今はそこに疑問がある。」と述べている。

「大人が作った授業プランに無理矢理」という点について、今との違いを次のように述べている。

当時はかなり（教師側の）想定にはめ込もうとしていた。今はぜんぜん違う。今は終着点だけの想定はある、途中の想定もないわけではないが、終着点を大事にしている。プロセスを作るのは子どもたち、子どもたちの授業づくりを大事にしている。子どもたちが自主的に授業づくりをしていくこと

を大事にしている。今は教師が意図的に持つて行くような授業づくりはしないようにしている。そのかわり違う意図がある。しかしそれは、「子どもたちに問いを追求させる」というような意図ではない。今は、授業過程という算数のプロセス、ルールは敷いている。そして、どの線路で行くかは子どもに選ばせるということである。以前の研究はルールも子どもが作れ、というものだった。線路づくりから、ということは、授業は何時間あっても足りない。

5年前と今を対比させ、「出発点」「途中」「終着点」という観点で整理するならば、5年前は「出発点の線路づくり（＝授業づくり、問いを出す）を子どもたちが自主的にするようにする」「途中に関しては教師の想定にはめ込もうとする」というものだったのに対して、今は「出発点は、子どもたちが線路づくりをするのではない」「途中の想定はあまり強くない」「終着点の想定はある」というものである。

附属小の研究紀要論文では、小学校1年生の「足し算(1)（加法の基礎）の実践について報告されている。その中で校内研究授業が第6時（全12時中）に行われているが、授業の「出発点」に関しては、次のように語っている。

- このころは、対話するために、問いを追求してもらうために絵に描かそうとしている。この辺が、かなり狭い道を想定して、子どもに、速くから、この線路を作った方がいいよといって何とか作らそうとしている。それぐらいの授業をやっていた。
- 算数の授業づくりについて、今との違いは、やってほしい操作活動をすでに教師が持つていて、それに向かうように最後は助言するみたいな感じにしていた。1年目は、子どもに任せてどんな方法でも受け入れ、やってほしい操作活動があっても出ないとずっと待っていたりした。それでは、授業の流れがずれていくと思ったら教師の方から出していた。

それに対して現在の考え方については、次のように語っている。

今は、やってほしいことはすぐにやらせる。1年目は、ブロックだとか数え棒だとか、子どもたちに自由に使わせていた。今は「ブロックを使って足し算の仕方を考える」という目標を明確にして「ブロックでいこう」とこちらから言う。今の方が目標に応じて使わせる物をきちんと出している。焦点化をはっきりさせて授業を作っている。

出発点に関してはまとめると、5年前は「子どもが問いを出せる状況づくりを教師が行い、子どもに自由に問いを出させてそこから授業を作る。ただしやってほしいことは教師が持っており、そこに誘導しようとしている」だったのに対して、今は「教師が焦点化した方向性を打ち出す」というものになっている。

授業の「途中」に関しては、5年前との違いについて、次のように述べている。

昔は、変な方にずれていっても、何もなかった。なぜこんなことしたんだろうね、みたいな（感じで問いにつきあっていた）。単に数え間違っただけかもしれないのに、そこに謎があるかのように、根拠もなく（つきあっていた）。今なら根拠を聞いて、根拠があるなら全体で吟味する。全体で共有するものの質は上がったかなと思う。昔は何でもかんでも全体で共有していた。何でもかんでも共有しようとはしているくせに、それに抵抗して、「やっぱり足し算の絵でお願い」と途中で言うような面倒臭いことをやっている。いろいろあっても最後は、自分が敷いたレールに乗せようとしている。公立のやり方から脱却できない自分がある。これが本質的に大事なのでこれをやらないといけないと思っている。／授業の流れを山登りに例えると、今なら、「今日は足し算の絵でいこう」と宣言し、途中の分かれ道までは連れて行く。そこから頂上までの

道は子どもに選ばせている感じである。昔だったら、「この問題についてどうする」と登山口でつぶやいたら、「ここからはどうぞ行きなさい」として、最初から子どもたちにどんな道でもいいから登る道を見つけさせていた。頂上まで登れるか登れないか、登るのにどのくらい時間がかかるのかを考えると、今では簡単にできない。よくやりましたよ。／昔は「何でも共有」していたのが、今は「焦点化した共有」になったのが大きな違いだと感じている。

以上まとめるならば、5年前は、教師がやってほしいこと（想定）を持ちながらも、出発点は自由にさせていた。そのため中盤で結局、やってほしいことを教師から要請したり、あるいはそこにたどり着くことに望みをかけながら子どもの（無根拠かもしれない）問いに付き合っていた、と言えるだろうか。それに対して今は、出発点は教師側からある程度明確に出す。そこから生まれる広がりや元を元に授業を作っている。途中で何を共有するかも、根拠を聞いて、それを元に取捨選択している。そして終着点の想定をより強く持っている。このような変化が5年間で生まれているようである。

変化をもたらした要因について

変化をもたらした要因として、いくつかのものが挙げられた。それを時間順に整理してみた。

まず、附属小2年目のとき、子どもがあまり問いを出してくれなかったというのが大きな出来事としてある。「これで問いを待っているようなら、ここで一回流れが止まってしまう」という雰囲気もあり、出発点として子どもに問いを出させることをやめ、「今日はどのように調べますか」とか「ここに何が入りそうですか」とキーワードぐらいを出させるようになっていく。

それだけでなく、自力解決のときに、周りの子どもと相談させることを取り入れた。それなのに、そんなにアイデアが生まれず、一部の子どもからしか生まれずという大きな課題もあっ

た。研究テーマ上、学び合いは無理してでも毎時間入れないといけない。しかし時間はかかるし、「この話し合いで本当に答えが出てくるの?」という思いはあった。また朝の会で全員に昨日のことなどを一言スピーチで言わせる、というのもやったが、子どものスピーチがマンネリ化し、だんだんそれに時間をとられるのが億劫になって、それをやめたりもしている。

3年目、4年目には、他附属で行われているようなやり方（フリートーク、相互指名、算数係による練り合いなど）を部分的に取り入れ、「物まね」的なことを行っているが、それがなかなか通用せず、やめてしまったり、自分なりにアレンジをしようとしたり、ということを行っているが、なかなか思うような成果が出ない、ということが繰り返されている。

最も大きな変化があったのが附属小5年目（インタビューした年度）で、「よりよく考え学び合う授業の創造」が研究主題で、「子どもの姿から授業をつくる」が研究副題となった。「授業づくり」がサブテーマになったことで、この年度は単元構成を考えるようになった。単元構成においては、子どもで何かを作り出す過程を、それぞれの単元のどこかには入れたい、できるかぎり入れたいと考えている。

5月に行われた研究授業のときに特に感じたこととして、「絶対、自分が話をするよりも子ども同士で話し合わせた方が、（子どもが他者の話を）聴くというのに何となく気づきだした」ということを挙げている。これは特定の授業だけではなく、少しずついろんな授業を繰り返す中で何となく気づいているが、このことは変化の底辺にずっと流れていたこととしてすごく大きかった。特に11月の公開研究発表会での研究授業を通して、「この1年、それがやっとわかったなあ、ということですね。この人たちのおかげ」と現学級の子ども同士の学び合う姿に言及していた。

さらにこれまで、朝の会での一言スピーチをやらせてもダラダラ行くし、フリートーク（桂、2003）という、誰かが基調提案をしてみんなでそれに意見をいうやり方をやってみても、それ

も一部の子だけが言うようになってだんだん面白くなくなってきていた。そこで、そのことをある同僚に話したところ、彼はグループトーク（お題を出してそれを考えさせ、グループ内で紹介し合う）というのをやっていたので、それを参考にして取り入れてみている。たとえば、「いま行きたいところは?」とか「料理を作るとしたら何を作る?」というお題を出して、まず各自の考えをつくらせ、「グループで5分間でしゃべってちょうだい」と言って話をさせる。時間があるときはいくつかのグループのものを紹介させたり、時間がないときは全体で言いたい人だけ言わせる。そんなことを4～5回繰り返して行ってみると、「あ、言うじゃんいっぱい」とか「短い時間で済む」という感触があり、何か心地よかったという。そのような授業外の出来事もある。

また今年度には、書籍との出会いが2つあった。一つは6月に読んだ『最強のクリティカルシンキング・マップ』（道田、2012）で、拡散型の問いを出すのにすごく自信を持てたのは、この本を読んでからであった。本を読んで、広げてとらえるというのは思考の段階で大事なんだ、だから拡散していいんだ、拡散したままでもいいんだ、多様でいいんだということと、必要なときは収束させていくことも大事ということを感じ、「そうだよ」と納得し、すごく影響を受けているし、読んですごく楽になったという。

もうひとつは、夏に読んだ『答えなき時代を生き抜く子どもの育成』（奈須・諸富、2011）であり、2回目のインタビューではこの本のこと最も大きな影響を与えたものとして真っ先に語られていた。先に述べたように森氏は、「自力解決のときに周りの子どもと相談させても、そんなにアイデアが生まれにくい」という課題を持っていたが、それは「答えのある問いを子どもたちに追いつけさせていた」からであった。それに対して、「答えがない」という考え方を、奈須・諸富(2011)を読んで「そうか」と気づいた。それは「答えがない」というだけではない。仮に一つの答えが出たとしても、「そ

れは信じなくてもいい。今の段階ではそれを信じてもいいけど、別にそれがどこかで変わってもいい」という考えであり、自分自身の変化としては、「はじめていろんなことを疑ってみることが必要だと思う人になった」と述べている。

授業に関して言うなら、もちろん算数では定義や原理原則は決まっており、その意味では答えはある。しかしそれを、子どもたちが生み出すプロセスでは、正しいとか間違いとかを持ち込まずに、全体の意見を大事にしながらかつていくことが大事じゃないかということには気付いた。このことに気づいたあとの授業について、森氏は次のように語っている。

11月初旬の「長さ」の授業で、教室の横の長さがどれぐらいあるのかをやったときに、グループでどうやって測るかを考えさせたんですよ。そしたら、教室の升目（タイル）を数えだしたんですよ。「まさか」と思いましたけどね。（授業前の想定では）すぐに、定規で何とかすると出てくるんじゃないかとか、紐を持ってくるとか考えていたんですが、まさか教室の升目を数えるというアイデアは（自分には）なかったの。そういうところから、劇的に自分の想定を超える答えが出てくることに気がついて。そういうのを大事にしながらか、じゃあどれがいいんだろうという考えに持っていくというのが、まさに子どもの思考に一番寄り添っているのかなあって気づきました。

このような教師の想定外の考えが出てくることに対しては、「教師が学び合いに負けるんですよ、でもすっごくすがすがしい負け方になってきた。それまではどこかで、勝とう勝とうとしてたんでしょね。高い位置で見ていた。やっとこの5年目の終盤に来て、やっと降りれたかな」と述べている。勝とうとしないということで、たとえば社会科だと、グループで意見を吟味させて代表意見をそれぞれのグループに言わせたあとで、変に収束させることもなく、「なるほど、そういう意見が多かったんですか。そ

れはそれでいいですね」で終わったりしているという。

このような学び合いは、附属小学校1年目から研究テーマ（対話で学び合う授業）として入っていたので、もっと前に気づいてもよさそうなものであるが、その点については、「課題の質があまりにもグループでやらせるものではなく、一人でやっても十分な感じのものが多かったこと」、および、「現学級の子どものたちの特質」に触れていた。

今の子どもたちのいいところは、一人でやることにちょっと臆するんですよ。言い換えれば、よりよく考えているんです。いきなり考えを書けといったら、最初はなかなか動かなかったんですよ。自分の考えを出すのにも、間違っているんじゃないかと慎重な様子が数多くあります。しかし、算数の場合、その自力解決を待っている時間があったくない時がある。だったら行け、グループで話し合え、というふうになっちゃった、という経過も若干あった。これも良かったかもしれない。

それまで森氏は、「一人一人がしっかり学び合いの力を持たなきゃ学びあえないんじゃないか」と思っていた。しかしそうではなく、「グループで学び合えるようになると、一人一人の力が確実に上がるんじゃないか」と考え方が変わった。それがすごく大きいと述べている。

こうやって見てみると書物からの影響が大きいわけであるが、しかし附属学校という性質上、本はそれまでも読んでいた。それらからこのような影響を受けなかったのは、1、2年目は算数関係の本を中心に読んでいたからであった。2年目あたりからは研究とも関わるような佐藤学氏、奈須正裕氏の本を中心に読んでいたが、実践を通して分かったような分かっていないような感じだった。3年目に研究テーマが変わり、思考やリフレクションについての本を読んでいて、「学び合い」にはあまり意識がいていなかった。そして5年目、「授業が一部の子

によって行われるジレンマに耐えられなかった」という思いから、上記の本も含め、雑誌記事などでも学び合いに関する記述等に目が行きはじめたのである。

このように授業や学び合いに対する考え方が変化した結果として、授業の進め方に関してはあんまり迷わなくなったことが挙げられる。今日は教師主体で行こう、学び合い主体で行こうという決め方をして、多くの場合、教師主体だと収束型、学び合い主体だと拡散型で授業が進行する。拡散のときは、次の時間で収束するイメージで作るときもある。「そんなふうには授業の枠をとらえ出したら、おもしろくなったというか楽になったというか」と森氏は述べる。

授業の出発点に関しては、まず教師が、たとえば「きれいな丸をかくにはどうしたらいいか？」という問いを出し、「これは円なの？」のような問いをつなぎながら、徐々に「まん中からどうするか」といった本質につながるような問いが出て、「まん中から同じ長さを測って、点をつなぐ」「まん中からひもをのばして一周させる」というかき方が出て来た後、「まん中を中心という」「中心から同じ長さの点をつないだものを円という」というようにまとめる形になっている。つまり出発点である「線路づくり」（あるいは登山口からのルート選び）はある程度教師が行い、そこから先のプロセスはかなり自由に行わせる。そして最後に押さえない知識、たとえば「円とは何であるか」とか、「棒グラフっていいんだ」ということぐらいが分かればいい、という終着点をイメージしながら授業を行っている。

以上まとめると、附属小2年目に「あまり問いを出してくれない子どもたち」と出会い、また、学び合いの場面でも一部の子からしかアイデアが生まれないという課題があった。そこで出発点として子どもに問いを出させることをやめるなど試行錯誤的に対処していた。5年目には「臆する」子どもたちと出会い、研究のサブテーマが「授業づくり」になり、子ども同士の話し合いの効果に気づき、「グループトーク」をするなかでグループで話し合わせる良さに気

付き、またそのやり方や課題の質の重要性も見え、また書籍との出会いによって拡散の重要性や拡散と収束の位置づけに気づき、さらには「答えがない」という考え方にであったことで、多様なプロセスや考えを大事にするようになり、子どもに勝とうとしなくなり、おもしろくなったし楽になった、というのが変化の要因であり、到達点といえる。

考 察

第一筆者による自己分析

5年間を自己分析すると、1年目は「対話で学び合う」という「組織としての研究」を考え授業を実践していく中で、「問いの連続性」という点にとらわれながら、どこまで子どもに任せ、どこで教師がかかわっていくかという点を模索している。2年目での「問いを出してこない子ども」との出会いにより、子どもから共通な「問い」を出し、つなげていくことに困難を感じている。しかし、3・4年目からの「よりよく考え学び合う」というテーマに変わることによって「子どもの思考」「子どもの姿」という点に重点を置いて、様々な実践を試している。5年目での「臆する子ども」との出会いで、教師が教えることより支援するあるいは「子どもと共に学んでいく」立場にいることの重要性に気付くことになる。

また、2冊の書籍を熟読したことが大きい。道田（2012）を読んだことで、「問い→多様な選択肢→答え」といった「クリティカルシンキングのレンズモデル」から、授業構成をイメージする際、よりよい拡散、よりよい収束がどのようにすれば行えるかについて考えるようになった。奈須・諸富（2011）からは「私は地動説か天動説か、まだ決めていません」「納得できないものについては、未解決の問いとして保留する姿勢、これは問い続けることにもなるのですが、せめて教師にはこの自覚はもってほしいと思います」という考え方に影響を受けた。そこから、答えをはっきりさせることについては、子どもの考えを大切にしていこうという姿勢に変わってきている。つまり、2年目・5年目に

みられる「子どもとの出会い」さらに、「書籍との出会い」「子どもの姿に視点をあてた研究」が大きな変化をもたらしたといえる。

「算数の授業力を向上させたい」という目標を持ち、附属小学校に赴任してきた。算数の問題解決は「問題把握→自力解決→比較検討→まとめ」というプロセスで行かなければいけないのではないかという思いがあった。そこには、「算数は答えが明らかなもので、必ずまとめなければいけない」という捉えが強くあったのだと思う。しかし、5年間の中で、答えは一つで明らかなものが多いが、解決するプロセスは多様であるし、問題をよりよく工夫すれば多様な答えを導き出すことができることに気付いた。また、問題の内容によっては、必ずしも自力解決が必要でなくグループでの学び合いで解決できる問題があることにも気付いた。さらに、一時間で答えが出なくても（拡散して）次時でまとめる（収束する）という授業も子どもの学びに寄り添っていて大切であると分かった。算数という教科自体を多様にみることができるようになった5年間であったと感じている。このことから、算数の「教材解釈を深め問題を工夫すること」が専門性を高めることには不可欠だといえる。さらに専門性を高めるには、今後、一つの問題に対して子どもがよりよく考え学び合って解決できるように、目の前の子どもの実態を分析し、その子どもに応じた問題を開発したり、単元構成を工夫したりすることが大切だといえる。

第二筆者による考察

実践知がどのように獲得されるかについて楠見（2012）が挙げているものは、モデルとなる先輩や熟達者からの観察学習、同僚・上司・顧客などのような他者との相互作用における対話や教えあいや情報のやりとり、経験の反復と振り返り、経験からの帰納と類推、メディアを通じた学習の5つである。また楠見（2012）は、実践知の獲得を促進する環境として、異動に伴う困難（新たな責任など）、仕事の特徴（仕事の多様性など）、仕事上の障害（困難な状況な

ど）の3つを挙げている。実践知獲得の要因のうち、森氏が最も影響の大きかったものとして真っ先に語ったのは「書籍」の影響であり、楠見のいう「メディアを通じた学習」といえる。

金井・谷口（2012）は、「一皮むけた経験」研究で挙げられる出来事として、課題（異動やプロジェクトなど）、他の人とのつながり（上司など）、修羅場（失敗や間違いなど）、その他（研修、初期の経験など前3者に入らない出来事）の4つを挙げているが、その他に含まれる研修（セミナーや自己啓発で読んだ書籍を含む）に関しては、それが一皮むけた経験になることは稀、と述べている。しかし本事例は2年目の「問いを出してくれない子ども」と出会い苦悩するという、ある種の「修羅場」、あるいは楠見のいう「困難・障害」があり、そこから3年近くかけて試行錯誤してきたことから、メディアを通じた学習が大きな影響を持ち得たと言えるのではないだろうか。

教師の実践知に焦点化して論じている坂本・秋田（2012）は、実践と省察を繰り返すことと他者との関わりの中で教師の実践知を獲得した事例を紹介している。その教師は都内公立小学校に勤める教職歴20年を超えるベテラン教師であるが、教材の知識を深めるにあたっては、子どもが持ちそうな疑問を軸として、一度教えた教材であってももう一度学び直しながら自分自身が探究するというを行っている。また、自分が作成した実践記録に対して外部講師からコメントをもらった際に、子どもの探究を個人レベルで捉えていることに気づかされ、探究が協同で行うための資料、と教材に対する見方が転換している。すなわち他者の言葉を受け止めることで自身の省察が促されたという事例である。短い記述なのでどこまでこの教師の獲得プロセスが語られているかは不明であるが、しかし坂本・秋田の記述に依る限り、この事例は、もともと自分自身の探究を重視していた教師が他者の言葉からさらに気づきを深めて行った事例といえることができる。それに対して本稿の森氏の事例は、附属学校という研究校に在籍していたせいも、困難・障害も大きく、しかしそ

れを起点として最終的に書籍という他者の言葉によって一皮むけた事例といえる。

同じ環境にあり、同じような困難に出会っても、大きく変化する人とそこまでは行かない人がいると考えられる（本稿冒頭でも述べたように、中堅から先に進むには大きな壁があり、このレベルで熟達化が止まる人も多いという楠見（2012）の指摘もある）。その違いを生むのは何であろうか。楠見（2012）は、実践知獲得の個人差が生まれる要因として、経験から学習する態度の違いを挙げている。具体的には、挑戦性（新しい経験に対して開かれた心や成長しようとする動機など）、柔軟性（環境への適応能力、誤りから学習すること）、状況への注意とフィードバックの活用（状況を理解するために注意を向けてフィードバックを探索すること）、類推（過去の類似経験を利用したり伝達したりすること）の4つである。第二筆者は、森氏が附属小学校に在籍して本稿を書くまでの約4年半で、計22時間見学している（それ以外に45分未満の見学も数回ある）。初めて見た1年目の校内研究授業以来、一貫して森氏に対しては「チャレンジャー」という印象を持っていた。すなわち楠見のいう「挑戦性」である。そのことは、さまざまな手法を「物まね」的に部分的に取り入れることを繰り返していたというエピソードからも了解できるであろう。それに加えて、学校の研究テーマが変わることで柔軟性を発揮しやすくなったために森氏にこのような変化が生まれたと考えられるかもしれない。

本稿冒頭で、幅広く全ての教科を教えなければならぬ小学校教師が、附属学校という場でどのようにして専門的な力量を高めていくか、という問題提起を行った。本稿はあくまでも一事例であるが、そのある部分には本稿でも、このような実践知獲得の道筋がありうるということを示すことで答えられたのではないだろうか。ただし専門教科である算数における変化が中心となってしまった。他教科については森氏の話の中で、社会科の授業のことについて触れられており、「答えがない」という考えを持つことで社会科においても話し合わせ方が変わったと

いう話があった程度である。このような、特定教科での気づきが他教科での授業のあり方にもどのように関係するのかなどの点については、今後の検討が必要である。

引用文献

- 藤原 頤（2007）. 現代教師論の論点—学校教師の自律的な力量形成を中心に グループ・ディダクティカ（編）学びのための教師論（pp.1-25）勁草書房
- 船越 勝・中畑博文（2008）. 生活指導教師としての成長過程：中畑博文のライフヒストリー研究 和歌山大学教育学部紀要, 58, 7-28.
- グループ・ディダクティカ（編）（2007）. 学びのための教師論 勁草書房
- 金井壽宏・谷口智彦（2012）. 実践知の組織的継承とリーダーシップ 金井壽宏・楠見 孝（編）実践知—エキスパートの知性（pp.60-104）有斐閣
- 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—エキスパートの知性（pp.33-57）有斐閣
- 道田泰司（2006）. 学校文化の中での教師の適応 日本教育心理学会第48回総会論文集, 312.
- 道田泰司（2012）. 最強のクリティカルシンキング・マップ 日本経済新聞出版社
- 森脇健夫（2010）. 図解！ライフヒストリー—アプローチとは何か 授業づくりネットワーク, 296（2010年3月号）, 4-7.
- 奈須正裕・諸富祥彦（2011）. 答えなき時代を生き抜く子どもの育成 図書文化
- 坂本篤史・秋田喜代美（2012）. 教師 金井壽宏・楠見 孝（編）実践知—エキスパートの知性（pp.174-193）有斐閣
- 谷 富夫（1996）. ライフ・ヒストリーとは何か 谷 富夫（編）ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために（pp.3-28）世界思想社