

授業が成立するために —中堅教員の聞き取りから考える教員養成への一考察—

中妻 雅彦* 村越 含博**

*愛知教育大学教職大学院

**岩見沢市立日の出小学校

When a Class is Established —Study of Teacher Training to be considered from Interviews with Mid-level Faculty—

Masahiko NAKATSUMA* and Fukuhiro MURAKOSHI**

*Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Iwamizawa Hinode Elementary School (Hokkaido), Iwamizawa 068-0829, Japan

要 約

授業が成立するという言葉は授業実践や授業研究の場で多く使われているが、授業研究や授業実践の指導を重ねている経験から考えると、具体的にどのようなことを示しているのかは明確ではない。また、教員養成教育で何が求められるのかも論議されている。授業研究では、教員の経験によるさまざまな能力の獲得によって授業が成立することが示されているが、条件が優先されて必ずしも明確になっていない。授業実践を公刊し、学校においても授業研究の中心的なメンバーとなっている教職経験14年目の中堅教員である村越含博のインタビューと村越の論考によって、授業が成立するとはどのようなことかを示すとともに、授業が成立するために必要な教員としての能力の獲得のための教員養成教育の在り方を考察する。

Keywords：教員養成教育、授業、教員の資質、ライフコース

1. 問題の所在

教職大学院の学校実習指導や連携協力校での研究協力、学校における校内授業研究会や現職研修会を通して、年間80~100コマの授業を参観している。これらの授業研究の経験から、教職大学院生や若手教員の授業の特徴には以下の4点がある。

- ①子どもの人間性の完成を重視。
- ②「協同的な学習」への憧れ。
- ③板書、発問、指示、発語などの教育技術の重視。
- ④教材研究の方法の欠如。

①は、自己肯定感という言葉で表されており、自信を持たせる指導とか、根拠をもった発言や文を書くことなどが意図されている。②は、「学び合い」「かかわり合い」の学習への憧れである。これらの子どもを主体とした授業観と③の教員としての技術が並立していることに、教職経験の少なさの特徴がある。その原因として、④の教材研究の方法が分からず、教科書しか

使えないという現実がある。彼らに、授業が成立している時はどんな時かと聞くと、「子どもが集中している時」と答えることが多い。

また、校内授業研究会や現職研修会に参加した経験からは、以下のような特徴ととらえることができる。

- ①「習得—活用」の学習。
- ②「かかわり合い」「学び合い」の学習。
- ③活動的な学習。

①は、言語活動を土台として、話し合いや理解したことを書く学習などで実践されている。②は、ペア学習、グループ学習などである。③は、「のり」のいい授業、ハイテンションな授業となっている。これらの授業では、授業の成立を、子どもの学習成果や学習中の学習に参加する姿などで評価することが多い。

これらの経験では、授業が成立するという言葉を使っているが、それがどのような状況を表すのかは明確ではない。院生や若手教員の授業でも、校内授業研究会や現職研修会でも、教員と子どもの関係性を重視

していることは共通している。

授業研究や授業の見方には、ベテラン教員と若手教員に違いがあり、ベテランであっても授業がよく見える人と見えない人がいることや経験の交流によって授業実践に変化や発展が起こる(稲垣1986)。教員が、経験的に獲得してきた教育観、子ども観などが授業の在り方を規定し、「授業が成立する」条件を見出している。また、授業の成立は、授業づくりと学級づくりを一体的にとらえ、授業を支える学級づくりが土台となり、子どもと対話し、うなずきに気づき、「わからない」がいえる学級が求められている(吉本1985)。授業が成立している授業が、教員の身体的表現を通じた働きかけとそれによる子どもの能動的な自己活動であるならば、教員の身体的表現の獲得はどこでなされ、子どもとの対話、子どものうなずきに気づく目はどこで獲得されるのであろうか。また、学びの文化を回復するために、協同的な関係づくりや教員の教材への「ほれ直し」、教材の価値や意義を新鮮に再発見し、授業を再構成し、豊かな対話や学習の意欲を喚起することも主張されている(佐伯1995)。教員の子どもの関係づくりや教材への「ほれ直し」をライフコースの中でどのように獲得してきたのかを明らかにすることが求められている。

授業が成立するときを考えるには、以下の3点が必要である。

- ①教員が経験的に獲得してきた教育観、子ども観などと授業の在り方をみる能力はどこで獲得されたのか。
- ②教員の身体的表現、子どもとの対話、うなずきに気づく目など、子どもとの関係づくりの能力はどこで獲得されたのか。
- ③教材への「ほれ直し」、教材を再構成する能力はどこで獲得されたのか。

これらが、どういう経験や履歴の中で、教員としての能力、力量として獲得できたのかを明らかにすることによって、授業が成立するために必要な条件と教師の力量形成の視点を見出すことができると考える。

以上のことを明らかにするために、教職経験14年の村越含博氏ⁱ(岩見沢市立日の出小学校)からの聞き取りを基に考察する。

2. インタビューⁱⁱからの考察

(1) 現在までの概略

1976年9月生まれ。両親は、北海道名寄市の三菱金属系鉱山の仕事をしてしたが、小樽市で生活をし、そこで誕生した。幼稚園から札幌市で生活し、小学校(平成23年閉校)は団地の学校であった。その後、高校まで札幌市で過ごし、大学は、北海道教育大学岩見沢校に入学、卒業した。

2000年4月に、北海道小学校教員に採用され、胆振管内の小学校に3年間勤務した後、空知管内芦別市立芦別小学校に8年、岩見沢市立日の出小学校に異動して3年目(インタビュー時)を迎えている。校内研究等では学校の中心的存在となっている。

村越のインタビューにあたっては、①教員間の共同研究が成立している地域であること(同僚性)②自主的な教材研究と教材開発による授業実践が可能であること(自主性)③教育実践記録の公開が認められていること(公開性)を考慮している。教員が学校において力量形成を進めてきた原則が根付いている地域で育ってきた教員であり、教育実践を広く公刊していることから、本研究にふさわしいと判断した。

(2) 被教育体験①—小学校—

「小学校は強烈でした。5年生のとき、たぶん特活が最も盛んな時代だったと思います。とにかく学級活動が盛んでした。「学級会」「学級活動」がとても盛んな5年生でした。」「6年生のときは仮説の先生でした。「授業書」を何回やったか分からない。でも、すごく覚えています。とにかく考えるのが楽しかったですね、あの授業って。予想を立てて、その予想に対して、自分の考えをつけるじゃないですか。こうこうこうだから、こう思うという。それがすごく楽しかったです。」(以下、ゴチックは、村越の発言である。)

村越の実践は、体験が重視されている。体験を通して、考える、教え合う授業が進められている。また、子どもがグループ等で行動することも多くみられる。こうした授業実践の背景として、被教育体験における楽しい、こちよいい教育体験があると考えられる。

教員養成教育の中で、こちよいい教育体験を思い出し掘り起こす学習やこちよいい体験をつくることが求められる。

(3) 被教育体験②—北教大岩見沢校—

「仕方なく行きましたね。歴史が好きだったので、学芸員の資格でも取って博物館の、そちらのほうが向いていると思っていました。今、よく考えたら、あまり変わらないですけどね、やっていることは。学芸員並みに炭鉱の話とかしてしまうから……」

村越の地域教材、地域調査へのこだわりは、後述される中にも随所に見ることができる。教員志望ではなくても、自らの得意とする学習分野や問題関心が、教員としての生業を支えていると言えよう。学習につながる何か、あるいは自信を持てる得意分野を持つことが教員として、必要なことである。

「友だちが「はたけ部」というのをつくったんです。前田(賢次)ⁱⁱⁱ先生の門下の学生が。今どき珍しく欠食児童で、食べるものにも困る学生で、自分の食べものを

自給自足するというのが一つの狙いで、「はたけ部」をつくるわけですよ。その彼と仲がよくて、「はたけ部」には入らなかったけれど、何となく「はたけ部」という名前が面白くて、みんな寄ってくるし、そこに地域の人たちが集まってくるわけです。ジンギスカン・パーティーやったり、地域で収穫祭をやるときに呼ばれて行ったり、お手伝いに行ったりということを「はたけ部」がやっていた。そこへ私も行くようになって……。そうやって、やっていくなかで、子どもたちを託児するような遊びの場が必要だということになってきて、私が「遊びクラブ」というサークルをつくるんですよ。これは毎週土曜日に2時間、大学の敷地とか、いろいろな幼稚園とかを使って、子どもたちを集めて遊ぶというもので、もう一つが、夏に子どもたちを50～60人集めてキャンプする「大自然はらぺこ学校」というキャンプがあって、その3つの学生たちが集まったのが、実は「ダボハゼの会^{iv}」なんです。」

教員養成教育が、教員としての能力形成にどのようにかかわるのか、質保証という言葉で、論議されている。質保証論議では大学での課外活動については、ほとんど論議されていない。しかし、学生の自主的な活動は、教員、学級担任、教科担任として、カリキュラム作成にあたって、大きな力となることがわかる。村越の実践では、北海道の地域性から食料生産に教材を焦点化し、田畑での体験を重視している。また、子どもの状況を授業中に的確に把握し、指導や支援に生かしている。

教員養成教育で、学生の自主的活動を保証したり、体験したりできるカリキュラムが必要ではないだろうか。

(4) 初任地―「ことばの教室」―

「『ことばの教室』で、何が一番勉強になったか」というと、子どもの言葉の習得が聞くことから始まるということを教えてもらったのが、一番大きかったですね。だから、聞けなければ、しゃべれないし、読めないし、書けない。だから、今、実際に授業で子どもたちに接していても、やはり聞くことを重要視するところがあるんですよ。しかも、音節で区切って聞くだとか、正しく聞くだとか。」

「ちょうど1年生でジャガイモを育てていたときに、1年生の女の子、とても学力的には低い子、だから、日記もあまり上手に書けない女の子がいたんですけど、その子は農家の子だったんです。(略)ジャガイモを土寄せしないではあったらかきにしておいたら全部倒れたんですよ。そうしたら、休み時間に、子どもたちが大変だと騒ぎ出して、そしたら、その女の子が「土寄せをすればいいんだよ」って平然とした顔で言うわけですよ。「それ、何?」っていうことになって、それで土寄せをしていくと。そこから、その女の子が少し表現

というか、表情というか、自分の居場所を感じるようになったのかなというような、反応が変わってきた。」

授業が成立する条件として、子どもとの対話を含む気づきや子どもとの関係づくりがある。村越は、初任地やそこでの実践によって、子どもから聞くことや子どもの状況をつかむこと(気づき)を学んだと述べている。教員経験が重なることによって、子どもへの気づきが必然的に積み重なってくることはない。経験で積み重なることのであれば、中堅、ベテラン教員の学級は、どのクラスであっても十分な関係性を気づくことができることになる。村越が、音節で聞くとか、土寄せすることの背景にある農家という生活にまで見ていることに意義があると考えられる。

こうした見方ができる教育が教員養成教育の中に求められるであろう。村越は、子どもを見る目を作る経験^vを学生時代に学び、初任校で実践的に裏付けたと考えられる。

「地域の実践ということで、最初から入ってきたわけではなくて、どちらかというと、総合的にカリキュラムをつくっていくというか、1時間ごとの授業の導入・展開・発展・まとめ的に考える授業ではなくて、単元で授業をつくっていくということを、このときからしていた傾向が」

若手教員は教員の資質として、1時間の授業技術に重きを置いている。管理職層では、生涯にわたって教員を続けるための広い視野が必要だと考えている傾向がある(岩田2013)。村越は、1時間の授業が成立するという初任者、若手教員が持っている願望を超えて、生涯にわたり教員を続けていくための学習構想(1単元の授業構想、総合学習を土台とした学習づくりなど)を意図していた。これは、総合的な学習の時間を取り入れた学習指導要領が全面実施された年に教員としてスタートをしたことをあげることができる。また、学生期に学んだことを生かせる実践の条件として、地域学習や総合学習など、教員が自主的にカリキュラムを編成できる学習の場を考えたことにもよる。

教員養成教育が、実践的指導力として教育技術に偏ることのない幅の広い、生涯を見通した教育内容であることが求められる。

(5) 芦別小学校の実践

村越実践の多くは、2校目である芦別小学校で行われている。また、この学校で、学年や研究においても一定の役割を果たしてきた。

「レポートで出したときに、佐藤広也さん^{vi}に、「この実践を芦別でやる意味はどこにあるのか」と問われたわけです。そこで、ふと考えたんですよ。「そうか」と、「どこでも、米づくり、食べるわ」と。これは芦別でやる意味は何かなと思いながら2学期が終わって、

冬休み中に3学期の授業を組み始めたのが、その地域をどう捉えるかということの一つの契機ですね。

もう一つは、当時、伊達で有珠山の噴火観測をずっとしていた岡田弘教授^{vii}という方が、よくテレビや新聞、雑誌とかで、有珠山というのは、20年おき、30年おきに必ず噴火すると。だから、岡田教授のところへ、総合学習とかで子どもたちが取材に来るわけです。そうすると、岡田さんは必ず「次の出番は君たちだからね」と言うわけです。本当に、「次の防災の担い手は、あなたたちの世代なんだよ」ということをものすごく言っていて、非常にダイレクトに地域を支えるというか、考えるということ、噴火の目の前で言われたので、ものすごく衝撃的だったことと、佐藤広也の一言が合わさって、そこから始まっていくという感じです。」

佐藤広也氏は、歴史教育者協議会に所属する小学校の実践家であり、村越の教育実践報告が民間教育団体、民間教育サークルで検討されたことは、日本の教師の力量形成が、学校を中心とした校内研究とともに、民間教育研究運動や教職員組合が中心となった教育研究集会という自主的な教育研究によって成されてきたという歴史的な蓄積を振り返るものとして、大変意義がある。ここ10年近く、民間教育団体の雑誌の発行縮小や廃止などが続き、かつてほどの影響力がなくなっているが、村越の事例を見ると、学校外で、自らの力量をつくるために、自主的な教育研究サークルを組織すること、実践交流をすることの意義を再確認することができる。

教員養成教育では、即戦力の育成が求められているが、即戦力の吟味が必要ではないだろうか。学び続ける教員としての実践力だけでなく、実践を報告する力や実践を検討するネットワーク作りのできる力や見識を育てることの必要性である。

「農家の山本さん^{viii}と、5年生のときに、山本さんに会ったということが大きいです。それで次の年に、修学旅行で会う人、原爆症のことを語ってくれるおじさんがいたりとか。3年生を担任したとき、学校で農業の総合学習を全体でやろうという方向性が決まった年でした。だから、そのときに、3年生はカボチャをやって、5年生が米をやるという体制ができた年です。そうすると、そこに市役所の農政課の方が関わるようになって、市役所の人たちがいろいろな手配をしてくれるということになっていきました。お化けカボチャの白井さんという人が新聞に出ていたので、電話をしたら、「いやあ、学校でぜひやりたかったんだ」と言ってくれて、学校へ来てくれた。お化けカボチャも運んでくれた。大きなジャック・オ・ランタンの黄色いカボチャも、二人で1個分ぐらい全部持って来てくれて、みんなでハロウィーン・パーティーを。AETのアメリカ人も、「僕の故郷の話だよ」という話で、説明してく

れたり、つくり方を教えてくれたりして。だから、そのあたりから、一つのことをやり出すと、みんなが絡みだしてくるという人が出てくるんですよ。」

前述したように、実践を報告する力や実践を行うネットワークづくりの必要性が村越の言葉から学ぶことができる。地域の大規模農家である山本氏には筆者（中妻）も面談しているが、地域の人々との出会いは、自然に生まれるものではない。教員の学習のねらいや地域研究を含む教材研究によって人々との出会いが作られている。実践を報告する力や実践を行うネットワークづくりは、教材研究の方法や地域研究をすることによって形成されている。教員養成教育で、これらの学習経験をすることが求められている。

「芦別なんかは、正直、何もないというか、旧産炭地の悲哀ですよ、夕張みたいなものですよ。だから、ちょっとした光があったら、みんなそこへ集まるみたいなのがあるって、学校でそういうことをやっている、そして、そういうおじさんもやっているとなると、「なんか、じゃあ、一緒にやってやるよ」というふうになっていくんですよ。それが大きくなっていくという、そこに親が絡んでくるという。北海道は食料なんだろうな、食べるものなのだろうな。あとは、どうしても総合学習をやりたいと思ってたんですね、学生のときから、前田賢次先生の影響で……。」

前田賢次氏との出会いの話は、教員養成教育における学び続ける教育との出会いの重要性が語られていると言えよう。実践をつくる力、実践を進めるネットワークづくりなどの授業を成立させる力を形成することは、教員養成教育や教員になってからの共同研究や現職研修で、自然な成長によって形成されることではない。意図的な視点を明確にした学習や共同研究によって形成される力である。村越は、大学での前田氏の存在を北海道における学習の視点をつくるうえで影響を受けたと述べている。正課としての大学教育だけでなく、自主的な学習活動やボランティアを含めた広い視野をもった教員養成教育が必要ではないだろうか。

3. 授業を成立するために

(1) 授業づくりを支えた視点の獲得

教員のライフコース研究による（山崎2002、2012）と、教員が実践を形成するために影響を受けたことは一人一人の教員の被教育体験から、現職教員としてのさまざまな経験によって形成されているが、中堅以下の教員では、被教育体験が一つの要素となっていることが報告されている。村越の被教育体験は、教員になってからの実践にかなりの影響があると言える。豊かな被教育体験が、教員として実践を構想し、進める

ための土台となっている。

教員の仕事とその内容は、児童生徒学生として誰もが経験している。であるならば、その経験が豊かであれば、当然、自らの実践にも否定的な影響が出ることは当然予想されることである。反面教師という言葉があるが、それは、自らの経験を否定することから始まることであり、それは大変重い行為である。自己否定から始まる行為によって、新しい教育を創造することになり、二重三重の重荷となる。

被教育体験が豊かであり、心地よいものであったという被教育経験から始まる自らの実践という行為は、心地よさを伝承、伝達することから開始されることであり、反面教師としての教員よりは教員としての意欲も大きくなるであろう。

心地よい経験を子どもたちに伝える教員の存在が、授業づくり、授業が成立する条件をつくることであり、こうした視点を育てる教員を育てることが教員養成教育の課題である。

(2) 教員養成教育への提言

大学では、教職実践演習の導入、各種の学校ボランティアなど、即戦力を育てるために様々な学習が始まっている。教職大学院の設置もこれらの施策の一つである。一方では、行政でも、初任者研修だけでなく、2年次研、3年次研を取り入れる地域もあるし、若手教員向けの研修は一人前の教員に成長させ、授業を成立させるためにきめ細かく実施されている傾向がある。教員養成教育、教育行政をあげて、授業を成立させるできる一人前の教員を育てることが意図されている。

しかし、即戦力と授業が成立することは同じではない。形式的に子どもが「静か」であることや「きれいな」授業ができることを即戦力とするならば、それは授業が成立することとは全く違うことである。授業が成立するとは、教材研究や子ども研究を土台にして、子どもと共に授業を創造することである。

次期の学習指導要領にも影響をあたえると言われていた「21世紀型の能力」の育成においても教員養成には、子どもにつけさせたい資質・能力を、教員・学生が獲得しておく必要があり、子どもに従事させたい学習活動を自ら経験することで学び、教育目標と学習理論、授業デザインを自分のことばで説明できるまで習得することが必要だ（国立教育研究所、2012）と述べている。教員養成教育そのものが、心地よい被教育体験の場となることが意図されている。

村越から学ぶことは、教員養成教育において、彼が総合学習や地域学習で実践した内容を学生時代に経験していることである。自然体験や農業体験を全ての学生に課したり、地域を丸ごと学習素材としたりする学習が組まれることが第一に必要となろう。第二に、体験的学習を支える教育理論である。村越は、前田賢次

氏の存在をあげている。理論と実践の融合という言葉で、実務家教員という言葉で、学校現場経験のある教員が求められている。大学でも、この比率を高めることが大学の目標となっている。しかし、学校経験があるから、理論と実践の融合が図れるというのは短絡的である。教育実践を土台とした研究者が必要なことは当然であるが、教育理論を視野に入れて教育実践を進める実践教育者を新たな実務家像とする必要があるだろう。

4. 中妻の分析を読んで（村越含博）

(1) 教員養成教育をから受けた影響

筆者(村越、以下同じ)の実践は主に総合学習について発表している。これは教員養成教育を受けた北海道教育大学岩見沢校での学びの影響が大きい。筆者は教育学第1研究室門脇正俊教授のゼミに所属した。一年次では太田堯の『教育とは何か』をゼミで読み合うことを通して、教育学を学校教育の枠組みを超えて、発達や社会学の切り口から学んだ。二年次以降は2000年改定学習指導要領を控えた中教審答申を読み合うゼミを通して、学習指導要領の歴史的変遷、新しく取り入れられる総合的な学習の時間についてゼミをもち、学んでいた。また、近隣で行われる公開研にゼミ全体で参加することもあった。総合学習に必要とされる、子どもの学びの筋道の読み取りや、教材観を広く豊かにもちつつ深める視点は、この研究室での学びの経験も非常に大きい。

また、所属外の研究室とのつながりも、筆者に影響を与えている。その一人が総合教育第一研究室前田賢次准教授であった。教育大学岩見沢校では2年次と4年次に希望制でへき地教育実習という教育実習に行くことができる。筆者はこの実習に参加し、幌加内町立沼牛小学校（現在はすでに閉校）で一週間ずつの教育実習を経験した。この時の指導的立場であったのが前田である。前田は自ら『経験主義』教育を大学に持ち込み、筆者ら学生たちにも様々な経験をするように水を差し向けた。例えば前田は着任二年目に、地域の農家が自主的立ち上げるイベントに学生を参加させて子どもたちとの遊びの場を経験させたり、三年目には筆者も関わりながら水田を大学の敷地に作り、大学の講義の中で取り扱ったりしていた。このへき地教育実習では二年次から授業をさせた。この時の筆者の授業は失敗に終わったが、この経験が本来教員志望ではなかった筆者を教員の道に進めさせることになった。

以上を踏まえると、教員養成教育の段階で取り立てた教科教育・教科の指導法に触れたことよりも、教育学を深く学んだ経験や、地域や実習先の子どもの経験合中子ども観を豊かにもつようになったことが、今の教師としての在り方に深く影響しているといえる。

(2) 単元づくりを学ぶ過程

筆者は2000年4月に新採用として伊達市立伊達小学校に着任した。2000年は中教審答申に基づく学習指導要領の試行が始まった年である。総合的な学習の研究会が数多くの学校で開かれ、競い合うように研究発表がなされていた。

しかし、筆者は前田（前出）の下で日本生活教育連盟をはじめとする様々な民間教育研究団体の総合学習の実践について学んでいたため、その発表される総合『的』な学習に疑問を抱いていた。

そこで教師になり本格的に民間教育研究団体とのつながりを深め、そこから実践を学ぶようになった。北海道作文の会の地方サークルの例会に通い実践を報告したり、ダボハゼの会と呼ばれる研究サークルを作ったりしたもの、このころからである。これらの研究会において筆者は実践記録を書き、報告することを続けてきた。以下の表はそれらの会に報告した主な実践の一覧である。

| 年 | | 総合学習に関する実践 |
|------------|------|----------------------|
| 2000 (H12) | 伊達小 | ことばの教室担任。生活単元学習を学ぶ |
| 2001 (H13) | | 1年 おてつだい大作戦（生活科） |
| 2002 (H14) | | 2年 みんなで遊ぼう町ひろば（生活科） |
| 2003 (H15) | 芦別小 | 2年 あしべつ大豆研究所（生活科） |
| 2004 (H16) | | 5年 水田作りからの総合学習 |
| 2005 (H17) | | 6年 憲法の達人 |
| 2006 (H18) | | 3年 かぼちゃ探偵団 |
| 2007 (H19) | | 4年 メロンにメロメロ大作戦・石炭探偵団 |
| 2008 (H20) | | 5年 米袋大作戦 |
| 2009 (H21) | | 6年 憲法学習第2弾 |
| 2010 (H22) | | 4年 メロン販売大作戦 合唱劇カネト |
| 2011 (H23) | 日の出小 | 3年 日の出大地図プロジェクト |
| 2012 (H24) | | 4年 アイヌの学習・合唱劇カネト |
| 2013 (H25) | | 3年 日の出玉ねぎプロジェクト |

これを区分すると

- ・2000年～2002年

初任校で生活科を中心に『単元づくり』を意識した実践

- ・2003年～2005年

地域教材を持ち込んで『総合学習の単元づくり』を意識した実践

- ・2006年～2010年

地域の産業等を意識して、地域に関わり発信することを意識した実践

- ・2011年～2013年

地方中核都市での、地域をつかむことを意識した実践

となる。

いずれの期も、重点に置いた視点は違うが、1単位

時間の授業の積み重ねである『単元づくり』を授業づくりの柱にして実践をしてきたことがわかる。筆者は近年特に教師に求められている、1単位時間の授業の流れの習得という点において非常に懐疑的である。教師の授業の力量とは、深い教材研究と、児童の学びの筋道を想像しながら単元を構成する点にあるのではないかと考えている。

(3) 教員から教師になる過程として

筆者は先の表にもある通り、北海道胆振管内にある伊達小学校で教員生活をスタートさせた。この学校は管内屈指の研究校で、筆者自身も3年目には文科省指定の研究事業に関わりプレ授業をした経験をもつ。この小学校では初担任時、ベテランの教師と学級を組むことになり、休み時間毎にその教師の板書を盗み見しながら自分の授業に生かしたり、作文の会の実践家たちの文集（学級通信集）を見ながら、通信の出し方を学んだりするなど、様々なことを吸収する学校であった。

二校目である空知管内芦別小学校では、研究部を主に担当し、校内の課題研究を共同研究の立場からコーディネートする仕事をしてきた。民間教育研究団体に学びながら、いわゆる『最先端』と呼ばれる授業実践からも学ぶことを通して（批判的見地を含む）、自らの実践に理論をもたせながら発信していくことができた。ここでは総合学習の実践を通して、地域や地域の住民から学ぶことが多かった。また、保護者とのつながりの中で実践を深めていくことを経験的に学んだのもこの学校である。親子レクリエーションを総合的な学習の実践の一つに位置付け、大収穫祭を行い、子どもたちの学びの発表と、保護者の学習へのかかわりの機会をつくることを通して、保護者と協力し合いながら子ども達の発達や学びを支えていくような実践にめぐりあうことができた。

授業をつくる時、教科書や資料だけではなく、地域の人、保護者等様々な要素を盛り込んでダイナミズムをもたせること、そこに子ども『が』どう学ぶかということを考えることで、豊かに学びを創ることができることを、経験的に学ぶことにつながった。

(4) 『子どもから学ぶ』に気づくとき

筆者が子どもを理解するうえで一番大事にしている手立ては日記指導である。北海道作文の会で学んできた日記指導を日常的に行い、子どもの生活の背景や、考えていること、抱えていることなどを捉え、時には相談したり、共感し合ったりする場面をクラスに設けたりとしてきた。学習においても日記を書かせることが多く、そこから授業展開をすすめていくこともよくある。そういった意味では、子どもの日記から学ぶことが多かったと言える。

ここ数年は様々な課題をもった子どもを前に、「この子は、私に何を教えてくれているのだろうか?」と思うことが多くなった。

教科指導の際、今までとっていた手立てが通用しない時、全く別の手立てを講じてみる。この繰り返しが筆者自身の教師としての実践の幅を広げることにつながっている。

この時、様々な教育技術書はほとんど読まず、子ども一人一人のつまずきを見ながら、その子にあった方法を考えている。子どもが方法を教えてくれているような形になっている。

このように考えると、教師が授業をつくる時には、子どもの学びの道筋をどう読み解くかによって、その方向が決まることも多いのではと考えている。

5. まとめ

修了生（学部直進学生）に対する「質保証」という言葉がさまざまに使われている。教職大学院も、「質」を明確にし、あるいは、数値化するように教員としてのガイドラインが作成されている。これにより、教員としての資質能力が、「指導技術」に偏りがちになり、修士レベルの教員養成としての本来必要な「質」が、即戦力としての教科指導、生徒指導に重きが置かれがちになっている。また、小中高の学校教員経験者を増やすことで、「質保証」の内容をつくるとすることも強調されている。これも、即戦力としての指導技術に重きが置かれていることによる。

村越の論考によれば、教員養成教育期、新任教員期を含めて、カリキュラム編成を含めたプロジェクト的な学びや実践を進めることによって、教員としての資質能力を身に付け、高めてきたことがわかる。専門職大学院としての教職大学院が、「実践的な学修」として、1時間、1単元の指導技術やカリキュラムを中心としていることが、授業を成立させる教員の資質能力の育成にあたって、十分な内容であるのかが問われているのではないだろうか。

1時間、1単元の指導技術やカリキュラムの学修は、学校現場に立つことと前提として考えれば、学部段階の教員養成教育において達成しているべき課題であり、教職大学院は、その土台の上により高度な専門的な教員としての資質能力を形成することが求められていることになる。その学修内容については、村越の学びで言えば、プロジェクト的な学修ということができよう。今後、村越の授業実践への参与観察を進めることによって、授業を成立するために必要な修士レベル、教職大学院の学修内容の考察を継続研究として進めることを次の課題とする。

(付記)

本論文は、1、2、3、5を中妻が、4を村越が執筆し、全体の内容については両者で協議している。

(参考文献)

- 『授業成立入門 教室にドラマを』（吉本均、1985、明治図書）
 『授業を変えるために カンファレンスの進め』（稲垣忠彦、1986、国土社）
 『学ぶ』ということの意味』（佐伯胖、1995、岩波書店）
 『小学校教師に何が必要か—コンピテンシーをデータから考える』（岩田康之編、2013、東京学芸大学出版会）
 『教師のライフコース研究』（山崎準二、2002、創風社）
 『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究』（山崎準二、2012、創風社）
 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』（研究代表勝野頼彦、2013、国立教育政策研究所）

注

- ⁱ 村越学級の訪問、授業参観は、芦別市立芦別小学校、岩見沢市立日の出小学校で含め4回実施（2010、2012、2013、2014年）している。村越は、日本生活教育連盟を中心に、歴史教育者協議会、日本作文の会などで実践報告をし、『生活教育』『教育』等に執筆し、共著『あっ！こんな教育があるんだ』（新評論、2006）『ちゃんと学ぼう憲法②』（青木書店、2008）などに実践を掲載している。また、NPO法人共育フォーラム理事を務めている。
- ⁱⁱ 2013年10月13日に岩見沢市内にて。
- ⁱⁱⁱ 前田賢次氏。村越在学時は、北海道教育大学岩見沢校に在籍。現在、北海道教育大学札幌校教授。
- ^{iv} 「ダボハゼの会」教育実践ポータルサイト <http://www.dabohaze.net/>（2014.8.12）北海道生活教育研究会を形成する土台となっている。
- ^v 前田賢次氏の教育実践および、課外活動を通して学んでいる。
- ^{vi} 札幌市立小学校教諭。地域学習、憲法教育、歴史教育等実践が多数ある。
- ^{vii} NPO法人環境防災総合政策研究機構（札幌）理事、北海道大学名誉教授。
- ^{viii} 山本英幸氏。芦別市在住、有限会社旭栄農園。4人の農家で、70haの水田を耕作している。芦別小学校5年生は、毎年、山本氏の水田で稲作を体験し、農業学習を進めている。（2014.8.10現地確認）

（2014年11月20日受理）