

## ある初任教師の協働学習に対する専門性発達の過程 —ナラティブ・アプローチによる検討—

### A Novice Teacher's Professional Development Process for Collaborative Learning: A Narrative Approach

児玉 佳一

Keiichi KODAMA

Key words: 初任教師, 協働学習, 専門性, 発達過程, ナラティブ・アプローチ

#### 問題と目的

本研究は、初任教師の協働学習の専門性発達過程について明らかにすることが目的である。

「アクティブ・ラーニング」や「協働的な学び」といった教育改革のキーワードの元、協働学習における教師の専門性は以前に増して関心が高まっている。一方で、これまでの協働学習研究は、協働学習の効果を高める方法論や教師に対する研修プログラム開発が中心であり (e.g., Gillies, Ashman, Terwel, 2008; Webb & Ing, 2019), 協働学習における教師の専門性の内実には迫る研究は発展途上にある。さらに、その専門性はいかなる形で発達するかといった視点での研究も求められている。これまで横断的比較調査や、児玉(2019)や坂本・副島・水野(2015)などの中堅教師や熟練教師に対する事例調査によって協働学習における専門性発達を検討した研究はあるが、本研究では教職初任期に焦点化して検討する。

教職初任期は「学ぶ立場から教える立場への移行」の時期 (佐藤, 1997) として、教職に関する専門性発達の重要期である。一方で、初任教師には教師としての様々な困難やリアリティ・ショックが押し寄せ、苦悩や挫折、自信の喪失に悩まされることも多い (e.g., Carré, 1993)。初任教師の経験過程について曾山 (2014) は、初任小学校教師への経時的インタビューにより検討している。初任教師は、子ども、授業、学級経営、校務分掌といった様々なことに対するわからなさや難しさに直面しながら自分なりの感覚を掴んでいく。その間も、教師としての自分の在り方に悩みながら少しずつアイデンティティを形成していく。その際、同僚や保護者との関係は子ども

理解や教職アイデンティティ形成に対する促進要因にも阻害要因にもなりうることを指摘している。

教職初任期の協働学習に対する教師の認識を扱った研究はわずかしかないが、Ruys, Van Keer, & Aelterman (2014) は、初任教師が協働学習の実施を希望しても、協働学習を行わない同僚教師のプレッシャー、生徒の協働学習に対するレディネスの把握のしにくさによる失敗可能性、カリキュラムや他の仕事をこなしたりする時間的プレッシャー、教室環境や生徒の能力差といった文脈的制約などとのジレンマによって、協働学習の実践を避けてしまうことをインタビューにより明らかにしている。しかし、Ruys et al. (2014) で分析された教員は、教員養成課程において協働学習に関する専門的な研修プログラムに参加しているため、一般的な教員養成課程の経験とは異なる教師の視点であることも考慮する必要がある。

本研究は協働学習における教師としての専門性発達を捉えることが主題ではあるが、これらは子ども、授業、学級経営、教師としてのアイデンティティなどの様々な側面と密接に関わっていると考えられる。こうした側面も同時に捉えながら、また、初任教師を取り巻く社会的要因にも注目してその専門性発達過程を検討する。

本研究における中心的な関心は以下の3点である。

第1に、協働学習における教師としての実践的知識の形成・変容である。実践的知識とは、いつ、どこで、誰にといった具体的な状況性の中で生じる、個人的な経験から導き出された教師の経験の総体ともいえる知識である (e.g., Connelly, Clandinin, & He, 1997)。Ruys et al. (2014) では、初任教師がどのような経験によって自身の協働学習に対する実践的知識を形成・変容しているかについて

は検討していない。「自分なりの感覚」(曾山, 2014)として紡がれている協働学習に対する実践的知識の形成・変容過程を捉えたい。

第2に、上記の実践的知識の形成・変容に関わる要因である。例えば、教職初任期における同僚教師は初任教师に対してポジティブにもネガティブにも働くことが示されている (Ruys, et al., 2014; 曾山, 2014)。実践的知識の形成・変容という視点から、こうした社会的要因についても検討する。

第3に、初任期特有の課題点である。Ruys et al. (2014)に基づけば、初任教师は様々なジレンマ状況の中で協働学習の実践を諦めている。こうしたジレンマ以外の課題点も導出したい。

## 方法

### 調査協力者

教職歴6年目の此田先生(男性, 仮名)の調査協力を得た(教職歴はインタビュー当時)。此田先生は初任で東京都公立小学校に着任し、児玉(2019)で協力を得た、当時教職歴35年目、新人育成教員2年目であった浜崎先生と出会う。担当学年は5年生であった。浜崎先生が主催していた学習会にも初任期から参加し、様々な授業実践を精力的に学習会でも発表していた。

初任期以降も浜崎先生とは密な交流を続けており、学習会においても協働的な授業の実践を発表されていることから、本研究の目的に合致していると判断しインタビューを依頼した。

### データ収集方法

2017年7月に半構造化面接を貸し会議室で実施した。インタビューは約2時間行った。また、同意を得た上でICレコーダーにより録音した。分析にはインタビュー記録のスク립トの他、此田先生自身が書いた初任期を振り返った研修レポート(7272字)も利用した。また、児玉(2019)で検討した浜崎先生に関するデータも分析に利用した。

此田先生へのインタビューの前には、教職経験の整理やインタビュー内容の焦点化を目的とした質問紙調査を実施した。質問紙の内容は児玉(2019)を基にして少し改変した。①被教育経験としての協働学習の経験について：小学校、中学校、高校、大学のそれぞれの段階でどの程度経験したかを尋ねた(11件法、0：全く行われなかった～10：ほぼすべての授業で行われていた。\*：覚えていないの項目も設定した)。②協働学習の実施度(以

下、「実施度」、-2：全く実施していない～2：ほぼすべての授業で実施)と「協働学習の印象(以下、「印象」、-2：一斉授業の方が良い～2：協働学習の方が良い)」については、初任期は1か月ごとに評定できるようにし、2年目以降は1年ごとに評定できるようにした。③「教師としての出来事」、「私的な出来事」についても初任期は1か月ごとに、それ以降は1年ごとにそれぞれ自由記述で尋ねた。

質問紙での回答を参考に、インタビューでは初任期の経験について、協働学習の実践や認識を意識的に尋ねた。特に自己評価の変動が大きな時期や「印象」と「実施度」の得点の乖離が見られた時期は、そのきっかけや特徴的な出来事、その時期にどういったことを学んだと感じるかなどを尋ねた。

### 分析方法

本研究は、ナラティブ・アプローチを採用した。ナラティブ・アプローチは、語り手自身が自らの経験を繋ぎ合わせて紡ぐストーリーに着目し、その語られたストーリーや、語ることで再構築されるストーリーの両面からその意味づけを解釈していく方法である(e.g., 山崎, 2012)。語り手である此田先生のナラティブを基に協働学習における実践的知識の様相を解釈していく。

## 結果と考察

### 初任期の経験

事前質問紙における「印象」と「実施度」に対する此田先生の回答をFigure 1に示した。Figure 1を見ると、初任期の中でも「印象」や「実践度」が正負の両方向に行き来していることが示されている。つまり、初任期1年間だけでも月々によって協働学習の印象や実施度が異なっているといえる。

以降では、Figure 1の回答および此田先生の語りを通して、大きく4月から9月(1学期)、10月から12月(2学期前半)<sup>1)</sup>、1月から3月(2学期後半)に分けてそれぞれの時期に関する語りを検討する。以下、此田先生の語りは斜体で示し、筆者の補足は丸括弧内に示す。

### 4月から9月(1学期)

此田先生は、大学時代に中学・高校の教員免許(地歴公民)を取得したが、卒業後に通信教育で小学校教員免許を取得した。これは、高校の教育実習に行ったことがきっかけにあり、社会科は好きだったが、小学校教員の方が教科だけでなくより生活に密着した関わり方になり、

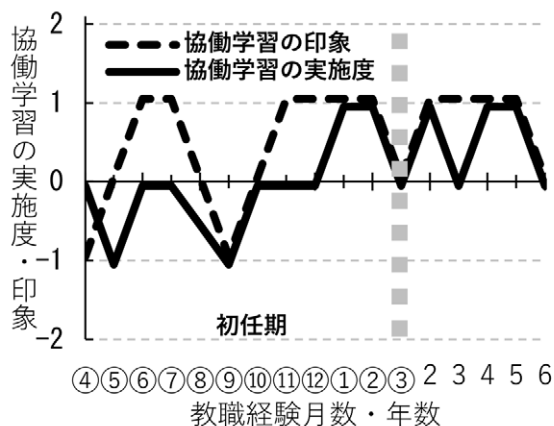


Figure 1 此田先生の協働学習の実施度および印象の推移（丸数字は初任期の月数を表しており、丸数字でないものは年数を表している）

その方が自分の中で好き、楽しそうというイメージが浮かんだためであった。

教師になる前の被教育経験としての協働学習の経験は、小学校時代が3、中学校が2、高校が1で大学が2であった。小学校時代に「ちょっとあったかなってくらいですね。（中略）高学年の時の先生が、特に算数に関して」であったという程度で、大学時代には「演習という形で関わり合う方が教育学部ということもあって、そういうの（協働学習）が意図されていたとは思う」と語る。

教師になる前の段階に、理想の授業イメージや教師像があったかという筆者の問いに対しては、授業イメージについては「本当に漠然としたものなんですけど、なんか、“あ、わかった”っていう授業がいいなっていうのは思っていて」、教師像については「勉強も大事なんだけど、それこそスポーツでも遊びであったり、そういう関わりも大事なんだよって教えられる先生になりたいなあと」と語った。しかし一方で「でも、そう頭の中にあるんですけど、実際にやってみると実際に違うなって、そのギャップが……」と、理想と現実のギャップの大きさを今となって実感していることを吐露した。また、教師になる前の協働学習についてのイメージは、「グループで話し合っていれば、顔を合わせていれば（協働学習）みたいな」というイメージであった。このイメージも浜崎先生の授業と出会う中で「でも違うんですね。ただの話し合いではないなというか」と変容していったことを述べた。

4月 初任教師として母校の隣の学校に採用になった。配属された学校では、いきなり5年生の担任となった。自身のイメージでは、初任教師は2～4年生に配属されると思ったので若干の違和感をもった。この学年配置に

は、浜崎先生が新人育成教員として配置されることも関係しているようであった。

この学級は、学力水準は区内でも平均以上ではあったが、男女比率が男子児童に偏っており、男子児童同士の喧嘩が絶えないクラスであったことから「大変」であったと語られる一方で、男子児童のパワーが、行事等でも活かされていたとも語る。

新学期が始まり、どのような形で授業を進めていくか浜崎先生と確認をした。「（浜崎先生からは）“僕も授業に入るけど、基本的には最初は私（浜崎先生）がなんとなくやるからそれを見といて。それを5月、6月には担当制、国語・算数は此田さんが担当して、理科・社会は私が担当するね。また月日が経ったら交代しましょう”って（おっしゃられた）」という形で分担して授業を担当することとなった。浜崎先生の授業を見ての印象を以下のように語った。

（授業中の）その時の自分は全然気づかないんですけど、やっぱり浜崎先生が授業するときは、浜崎先生も話をされるんですけど、すごくゆったりとした口調でお話をされているのと、子どもたちがどう考えているのかとか、友達がどう考えているのかを聴くということを、はじめとでもっていることももちろんなんですけど、やっぱり言葉で言うとか「つなぎ役」というか、そういうのはたぶんすごく意識されて見せてくださっていたんだらうなっていう。

自分の中としては、授業っていうのは黒板にパッパッパッパッって書いて、それを写して問題解いてってだけだと思っていたんですけど、それだけでなく、もちろんそれも必要なんですけど、なんかこう、考えさせるというか、投げかけるというか、そういう授業をされていたんだらうなっていう。

此田先生が着任当初にもっていた授業のイメージが「板書と問題解決」であったのに対して、浜崎先生の見せる、児童同士が考えていることを聴き合う授業、そして教師が「つなぎ役」としてそこに居るといった姿に刺激を受けたと語る。ただし、アンケートの結果を見ると4月時点では一斉授業の方に印象が強い。この時期の協働学習に対しての認識については以下のように語った。

うーん、学び合う…。うーん。…学び合う。多分、まだ学び合うっていう感じでは。取りあえず授業をどう組み立てるかっていうのが優先されていたんだらうなっていう感じでしたね。もうとにかく「どう授業すればいいんだらう」っていうことの方が。

（授業以外にも）取りあえずその日何をすればいいんだらうって。まだ授業の方が「こんな風にやればいいのか」ってイメージが付くんんですけど、その後の放課後に何をすればいいんだらうっていう、そこから。

まあ、週案の書き方とか、4月って提出する書類とかも結構あったりとか、あと初任研も入っているとか、出張、長期旅行届とかそういう書き方全部が初めてなので、事務処理もそうですけど、そういうの1つ1つをやること自体に。そういう事務関係をどうするのかを、何とか取り繕うことっていっぱいあったかなって。授業まで行っていないかなって。それこそ連絡帳の返事の書き方とかどうするんだらうみたいな。

これらの語りから、浜崎先生の授業は自分のイメージしていた授業とは異なる「学び合う」授業であったことに強い印象をもっているが、一方で、こうした「学び合う」授業を考える以前に、どのように1つの授業を組み立てるかということに意識が優先されていたために「学び合う」授業を意識できる状態ではなかったことがわかる。加えて、教員としての事務的な業務も含めて何もかもが初めてであり、これらをこなすことだけで「いっぱいいっぱい」であったため、授業のことまで考えていられなかったようでもある。

5・6月 「怒涛の4月」を終えて5月になった。5月も「正直もう授業の記憶はないですね」というほどに4月に同じように1つずつ授業や業務をこなすことに必死であった。この頃の学級運営では「学級を良くするキャンペーン」を始めた。これは宿題の提出や当番活動などの学級での仕事についてのルールと役割を定着させるものだった。上手くできている点はとにかく褒めるということを大切にしたい。

この時期、浜崎先生が主催している学習会に初めて参加した。この学習会では、発表者が自分の授業実践の様子をビデオで撮影してきて、それを学習会の参加者で見た上で、その授業で起きている学びの様子を語り合うというものであった。学習会に参加した時の印象については「こんな先生方、ベテランになっても集まって勉強会しているんだ」と驚くと共に、「自分は何を視点に授業を見ればいいのか全然わからないので(中略)何を視点に見ればいいのかというところで(困った)」と語る。研修レポートでもこの時期の児童の見方を記述している。

私はどうしてもできていない子、話を聞いていない子、輪(原文ママ)をかき乱す子にばかり目が行ってしまっていた。そこに自分自身の焦りや忙しさが加わってくると、評価をするどころか大声で注意する、子どもたちの行動を否定することから入ってしまった。「～しなさい。」「～するのをやめなさい。」「～ができていない。」そんな言葉がどうしても多くなってしまふのである。(研修レポートより)

5月頃からは授業を見たり指導を受けたりする中で何が大切な要素なのか「頭の中」ではわかってくるようになったきたという。しかし、その頭の中でわかってきたことを実際に行為として振る舞うことができないもどかしさにも悩まされていく。

頭の中ではわかってくるんですけど、頭の中だけなんです。こうあるといいんだろうなって言う。まあ、教師がしゃべっているだけではダメなんだろうなっていうのは何となく頭の中では分かるんですけど、その手立てだったり、その場の空気だったりとかは、まあ、頭の中では分かっているつもりでも、全然授業には表れないというか。

6月初旬には初任者研修の指導教員である学年主任の

先生<sup>2)</sup>に初任者研修での授業を見せた。それまでは浜崎先生が新人育成教員として授業に関する指導を行っていたが、今回の研究授業で初めて指導教員に授業を見せた。教科は社会で、高知県のカツオ漁におけるカツオの輸送についてであった。授業づくりは浜崎先生と相談してやっていたが、手ごたえは「全くなかった」と語る。

今振り返ってみてもボロボロで。まあ浜崎先生と相談しながらやっていたんですけど、自分の中で具体的なイメージが掴めないままな感じで。

授業後には指導教員と、別学年の仲良くしている先生と「反省会」という形で夕食を食べに行った。そこで指導教員の先生から受けた「ダメ出し」は、浜崎先生の授業や指導とは異なる観点からのもので、大きな気づきとなった。

なんかそこで(ダメ出しから)、自分の中で「盗めるものは盗んで、取捨選択しなきゃいけないな」って学んだのは。あんまり浜崎先生ってこう、ピンッとノートを取らせるスタイルではなくて。ただ一方、隣の先生のクラスはノートを作っていくことも大切にされる先生で。その板書の、板書を見てその45分が何をやったかが分かる状態じゃなきゃいけないっていう話から、本当に基本的な話だと思うんですけど、そこからの話をいただいて、「あ、そっか」って。

今まで全然意識していなかったんですけど。(研究授業の時に自分は)なんか資料貼っては剥がしてみたいなことをしていたみたいで、「結局何がしたかったの？」みたい。で、学習シートみたいなのを配るんですけど、それがどこをやればいいのかとか、何を書けばいいのかとか、具体的な指示も分からないです。こう、その隣の先生に言われたのは、「子どもたちから引き出すことも大事だけど、わからないことを教えなきゃいけないんだよ」って言われて、ハッと。って。「そっか、言うところ、伝えなきゃいけないところは伝えなきゃいけないんだ」とか、子どもたちだけに全部任せて放りだしてもいけないんだっていうのがわかって。

児童の主体性を尊重し、「教えたいことを教えない」を軸とする浜崎先生の授業(児玉, 2019)とは異なる、「(児童が)わからないことを教えなきゃいけないんだよ」と述べる指導教員の一言は、「4, 5月はとにかく与えられた授業をやるという感じだった」ところから、「ノートをどう取らせようかとか」教師の指示や児童の活動について意識を向けながら授業を進める契機となった。

6月時点での協働学習への印象は1とかなり高まってきたが、実施度は0であった。これについては5月頃と同じように「こうあるといいんだろうなというのはあるんですけど、伴っていない感じという感じですかね。こうなんだろうなっていうのはあるんですけど、(どうやればいいのか)わからないみたいな」と、「頭の中」にはあるものの実践に結びついていないことを表していると述べる。当時の心境を浜崎先生の授業の様子と重ねながら「キャッチボール」の比喻を用いて表現している。

当時はわかっていないというよりも、やっているつもりでいるん



だけで空回りしている状態だったと思います。こうやるんだらうなって思ってやっているんだらうけど、多分第三者から見れば「何やっているんだらう？」っていう感じ。

こう、(児童に) 考えさせるわけでもなく、でも投げかけてはいるんだけど、ボールは返ってこず。キャッチボールじゃないなって感じですね。浜崎先生はこう、キャッチボールという言葉を使ったかはわからないんですけど、こう、教師がAという答えがほしいって、投げかけてボールが返ってきて「Aだよ」って言って一対一でつながって、他はわかっていないよって。逆に、例えば「Aがほしい」ってボールを投げて、「Bです」って返ってきちゃったら「いや、これじゃないんだよな」って投げて、投げ続けていたら、やがて「A」って答えがわかっている子しか手を挙げなくなるし、発言しなくなるみたいな話は(された)。それはわかっているつもりではあるけど、わかっていないのか。結局、欲しい発言を基に、欲しい答えだけもらって授業をやったつもりでいるという。

浜崎先生が伝えたかったのは、多分4月5月6月で言っておきかけていることだと思うんですけど、この、一対一のキャッチボールじゃなくて、投げたら色んな子が、こう、経由していくっていうイメージ。多分そういう話は何回もされていると思うんですけど、自分も聞いているはずなんですけど、でもわかっていないっていう、わからないですね。

この比喻から浜崎先生の授業では、意見のやりとりが教師と特定の児童の間だけで行われるのではなく、教師がある児童に投げかけた問いが、一人の児童の返答を生み、また別の児童がそれに触発されて意見を述べるなど、いくつかの児童を介した上で教師に戻ってくるようなイメージである。一方の此田先生の授業では、教師自身が問いを児童に投げかけたとしても、十分な返答があるわけでもなく、また、教師が求める意見を意識しすぎることによって、その要求に応えられる児童だけしか返答しなくなり、他の児童は参加しなくなる。浜崎先生ともこうした話は何回もしてきたことで児童たち同士がつながる授業のイメージは頭にあるものの、十分にできてはいないという意味での実施度0という評定となった。

**7月から9月** 7月も先月と同様に「ドタバタと(中略)、波に乗っているだけっていう感じ」で進んでいった。授業の面では、6月に指導教員から受けた指摘をいくつか意識しながら行った。7月の授業で印象的だったことを以下のように語った。

とにかく算数が(印象的でした)。それまで浜崎先生流でやっていたんですけど、浜崎先生の授業スタイルとしては、算数でこう進んでいる中で、例えば当時は算数少数人数という形で2クラスを3クラスに分けて(中略)やっていたんですけど。例えば、まあ能力別で分ける場合もA、B、CだったらCクラスの子たちに対して教えるときも、なんででしょう、こう進めて浜崎先生が気づく、「あ、これクラス全体わかってないな」っていうタイミングとか、クエスチョンマークが浮かんでるみたいなタイミングに、自分が話して授業を進めていると、こう横から「ちょっと乱入」って入ってきて。「これってき、どういうことなの？」って聞くと、その言葉で皆、子どもが考え始めるんですね。そういうのを見て、「あ、そういう投げかけも必要なんだ」って、こう、停滞している時の場を引き戻してみるとい

うか、そういう掌握の仕方でも大事なんだなというか、1人がわかっているだけじゃなくて、皆の表情を見てっていうのも大事なんだらうなっていうのを、4、5、6月で感じつつも。

でも、ノートとして意識して残すことも大事なんだなって思って。単元名とか日付、めあてとか、まとめとか、まあ新人だとそういうところが見られることが多いと思うんですけど、その、授業の流れというか規律というか、そういうのを少し意識した7月だったかもしれないですね。

加えて、浜崎先生からの指導で印象的だったことについても尋ねたところ、以下のように語った。

とにかく「待つ」。待っていました。今だからそうなんだらうなって思えるんですけど、待つし、まあ厳しいときはすごく厳しいんですけど、待ちますし。見守りますし。そういうイメージが。多分その時のイメージがかなり自分の中であって、多分それが基になっているというか、いつのまにか自分もそういうスタイルになっているのか。待つ姿勢とか。

あとは(浜崎先生が)口癖のように言っていたのが「点で見るではなくて線で見ろ」っていう話をしていて。自分、その言葉をもらって、3年目、4年目の低学年の保護者にも、異動した先の保護者の方にも、「私は点で見るのではなくて、線で見たいです」っていう話をして。なんかその場での評価ではなくて、3か月、4か月、1年の幅で見て、その子がどう成長したか、周りがどうこうではなくて、その子がどう成長したかって。というのはまあ言われただけで、全然わかっていなかったと思うんですけど。

7月の授業では「引き戻す」と「待つ」ことに意識を向けていた。これまでは児童に対して「“A”という答えが欲しいから投げかける」キャッチボールによって授業を前に進めようという意識であったが、浜崎先生の授業を見たり指導を受けたりする中で、問いかけて場を引き戻して思考を促すことや、児童の思考する時間を待つことへの意識が高まっていった。

加えて「(児童を)点で見るではなくて線で見ろ」という言葉も印象的であったと語る。児童の状態を一時点の様子や周りの子と比べて捉えるのではなく、長期的なスパンで児童の変化(成長)を捉える個人内評価を重視する評価観に触れ、それは2年目以降の保護者会などで自分も同じように保護者に説明するなど、此田先生自身の子どもの見方の根底となっていることがわかる。

7月の頃の協働学習のイメージは、教師になる前に比べると「どうなんですかね、全然わかってないんですね」と前置きしつつも、「何かのテーマに沿って話しているイメージ。(中略)ただの雑談じゃなくて、何かに対して話し合っている」というようにその目的的な活動という見方になった変化を語った。

8月に入り夏休みとなった。「やっとこの修行のような毎日が」ひと段落となり、「解放感」に溢れていたという。夏休み期間は初任者研修の他、浜崎先生と一緒に国語部の研究部会などに参加したり、初任者研修のメンバーと宿泊研修に向けた指導案作りのために集まったりするな

どの「なんだかんだで研修」だったが、「それよりも解放感のほうがあった。(中略) 割と休めたような気がします」と振り返った。

2学期制のため、9月は1学期の続きになる。「3学期制の方がしっくり」くるというように、9月が1学期の続きのままであるのは「9月からまた新しい気持ちでスタート」となりにくいと言った。「9月はもう運動会一色」で、夏休み明け以降は運動会に向けて活動がピークとなった。この運動会の練習を巡って大きな出来事があったが、それは10月の出来事と合わせて示したい。

### 10月から12月（2学期前半）

10月 9月から10月にかけては「記憶がない」というほどに様々な出来事が発生した。その発端はクラスの女子児童の骨折であった。運動会の準備のために、放課後も各係の準備などがあるため、下校自体がクラスごとではなく各係で行われていた。そのため、骨折が発生した時、教室には此田先生はおらず体操着から着替えて帰ろうとする児童だけであった。そして児童同士で遊んでいる中で、ある女子児童が薬指を複雑骨折してしまった。

この件に関して此田先生は管理責任を問われることとなる。「そこからはもう、裁判一歩手前みたいな感じ」というように、保護者とのやり取りが大きな負担となる。

もう、色んな事言われましたし、保護者からは監督責任のこととか。まあ結局、浜崎先生は守ってくれるんですけど、結局、管理職も他の先生も「あ、割と新人を守ってくれないんだな」って。それ結構自己責任になっちゃうんだってというのはあって。それからもう安全管理とか安全意識については、(中略) ものすごく意識しました。安全管理、やっぱ大事なんだな、学校でケガさせちゃいけないんだなっていう、本当に敏感になっちゃいましたね。

この時の負担感は、保護者とのやり取りだけでなかったことが窺える。つまり、管理職をはじめとする他の先生も初任である自分のことを守ってくれるわけではない(場合によっては「火に油を注ぐ」状況で、守ってくれたのは浜崎先生だけ)という状況にあったことも、負担の大きさになったと考えられる。

負担の大きな出来事はこれだけではなかった。この骨折を巡る保護者対応に加えて、英語の研究授業も任されることとなった。これは校長が区の研究会で英語教育に力を入れていたこともあり、此田先生が研究授業を受けもつこととなった。授業づくりの負担もある中で、同僚教員同士の授業の在り方に関する論争も負担であった。

研究授業はシルエットクイズからの小グループでの活動に展開するものだったが、「記憶がもう……」というように、細部までは覚えていないと言った。このような状

況であったため、「学び合うとか、そういうの以前にももう授業を考えているとかは」難しかったと振り返った。協働学習の実施度や印象が低くなったのはこうした状況が原因であるといえる。加えて、この時は「もう本当にやめようかと」思うほどに疲弊し、浜崎先生が守ってくれていなければ教師を辞めていただろうと振り返った。

11・12月 11月以降はこの2か月とは異なり、「こんなに学校って落ち着くんだ」と思えるような状況であった。学校行事は展覧会のみで、「あー、落ち着いて授業ができるなあ」というように、授業づくりに注力できるようになった。例えばこの時期からは、浜崎先生の真似をして自分の授業をビデオに撮ることも積極的に取り入れた。授業中の児童の様子についてビデオを通して振り返ることで、児童の発問に対する受け止め方を確認することを意識した。

また、この時期からは担当制にしていた授業も、基本的には此田先生だけで進めていくようになった。此田先生だけで授業をする前の最後に、浜崎先生に国語科の物語文「大造じいさんとガン」の単元の授業を見学した。その頃も「皆で話すっていう、そういう場面を作ろうとするんですけど、そうならないというか。結局、発問に発問を重ねているだけで。そうなってくると特定の子だけになっちゃってっていう感じで、その沼にハマっていく感じですね」と、1学期と同様の児童同士のつながりを生む難しさに悩んでいた。Figure 1でも協働学習への印象は高まっているが実践できているという実感がなかったことが窺える。浜崎先生の授業を見ての気づきを以下のように振り返った。

このゴールにもっていくためには、ベテランの先生って色んな選択肢があって、何かのきっかけでそのルートを作れると思うんですけど、自分はそれこそ、まあテキストであったり、指導資料であったり、そういう物で1本か2本かしか(ラインがない)。そのラインもかなり細いラインで、いつでもチョコキンと切れちゃうようなラインで。そこで自信がなくなっちゃうというか、(児童の)色んな言葉にたぶん対応しきれだけのアレがないというか。そういう感じだったと思いますね。

ベテラン教員と自分の違いを感じ取ると同時に、この差をどのようにしたら埋めることができるのかを自問自答する日々であった。この問いに対して少し視界が開けるようなきっかけとなったことがこの時期に2つあった。1つは、国語科の説明文「千年の釘にいどむ」の授業準備をしている時の浜崎先生からの助言だった。

でも、その時も今思えばヒントだったなと思ったのが、こう、千年釘の時かな、やっぱり。千年釘の時に浜崎先生が、このくらい分厚い資料をバサッと落としてくださって。「これ、私が授業やった時の資料だよ」っていつて「目を通しておきな」って。まあそれでどうこう

(しなさい) っていうよりは「目を通しておきな」だったんですけど、千年釘(実際の)釘とかも用意してくださって。(中略) その1つの、45分の授業をするためにその授業だけの用意をするんじゃないで、ありとあらゆる引き出しを持っていて、それを授業で全部ばー(と出す)じゃなくて、何か出たら、その引き出しを引っ張ってくる。そういう準備、そういう教材研究をしなければいけないだろうなっていうのを(浜崎先生は)伝えたかったんだろうなと思って。(当時は)そんな余裕はなかったんですね。

この単元に関する資料を見せた浜崎先生の行為は、「教材研究を重視」の指導観(児玉, 2019)が端的に現れている出来事であったと考えられる。つまり、充実した教材研究によって児童の思考過程の把握に繋がる、また、探究を保障するための補助教材の用意に繋がると考えている。浜崎先生は明示的に指導したわけではないが、教材研究の充実さをみせることで、此田先生にそれを伝えようとしている意図がみえる。一方の此田先生は前述のように、学習の「ゴール」に「持っていく」ための「ライン(ルート)」が自分は少ないと感じていた。それが、教材研究を充実させることによってそのラインを増やしていくことに繋がるというヒントを得ることとなったと考えられる。

さらにいえば、前述の「ゴール」へたどり着くための「ライン(ルート)」という捉え方ともここでは少し異なる表現で語り直されているのも特徴的である。ここでは「引き出し」と表現しており、その引き出しにあるものを授業で全部出していくのではなく、児童からの意見や考えに合わせて出していくための教材研究が必要であると語っている。教材研究の充実によって得られるものが、「ライン(ルート)」の「ゴール」へたどり着かせるためのもの”のイメージから、「引き出し」の「児童の考えに合わせて必要なものを取り出す”イメージへと変容しつつあることが示唆される。

教材研究の出来事に加えて、年末に行った理科の授業でも少しずつ手ごたえを感じられるようになったことも大きかった。その時の授業の様子を以下のように語った。

理科の授業でやったときに、川辺の、川の流れの単元で。もう本当に、理科で語句を覚える系の授業だと一切発言も何もない子たちが(意欲的に発言する出来事だった)。

質問の仕方がそれまででは「これってどういうことなんですか?」とか、「こう書いてあるけど、これって知っていますか?」とか、どっちかっていうと一問一答の発問だったと思うんですけど、「この川を見てなんか気づいたことありますか?」っていう、そこで限定しない広い発問をしたときに、バババツと手を挙げて、それこそ男子が多いクラスだったので、「この川、石が削れてる」とか「この草、生えているところと生えていないところがある」とか、そういう、意欲と共に発表する、こう、発表する子たち、そういう姿があって。まあ、そこから何かを得たというか、なんというか、そういうなんかこう、文言を開くというか、開いた発問をすることで、もしく

は興味あることで意欲は引き出せるのかなって、なんとなくそこでわかったような、わかったつもりというか。そこで食いつきが違ってくる、その食いつきの要点が分かったかなっていう感じで、というヒントはちょっと見えたかなっていう年末でしたね。

これまで此田先生は、授業が特定の児童とだけの「キャッチボール」になってしまう点に悩んでいた。「開いた発問」によって、この「キャッチボール」の受け取り手になる児童が増えたこと、特に「語句を覚える系」の授業では発言をしなかった子までが参加するようになった様子から、「ヒントはちょっと見えたかな」という手ごたえを感じていた。

この時期の浜崎先生や他の先輩教員からの指導で印象的だったこととして次のように語った。

これも先生方によって考え方が全然違うと思うんですけど、例えばAさんが発表したことについて「あー」っていう反応と、Bさんが言ってくれたことについて「あ、そうよね、そういうことよね」という反応とは全然違うよって話をされて。結局、正解・不正解っていうのと同じで、例えば反応が違っていると、結局、まあ明らかに違うことを言っていたらそれはしょうがないんですけど、多少、こう、言ってくれたことに対してこっちもしっかり受け止める体制ができてると向こうも安心して発表してくれるみたいなニュアンスの指導があったんですね。でもそれを言っていたら、誰か他の先生方からは、「もっとリアクション取らなきゃだめよ」って言われて。「はあ、難しいな」って。

自分の性格というか、しゃべり方もそうなんですけど、こうボンボンと話しちゃうところもあるし、「あーなるほどね」って語尾がだんだん小さくなっちゃうっていう癖もあるので。まあ、どっちかというところ落ち着いた雰囲気ややるのが好きなので、自分はそういうやり方が好きなんですけど。でもなんか(先輩教師からは)「もっと大きく返してあげなよ」とか、こう、「メリハリをつけて」とか言われるんですけど、それも大事だけでも、そういう空気作りっていうか、それも大事なんだろうなって。あー難しいなって。

児童に対する教師の応答の仕方に関する指導であった。浜崎先生の指導は、「言ってくれたことに対してこっちもしっかり受け止める体制ができてると向こうも安心して発表してくれる」ので、どのような意見も暗黙的に「不正解」を伝えるようなものにならない方がいいという趣旨だと読み取れる。一方で他の先輩教師からは「もっとリアクションを」、「もっと大きく返してあげなよ」といったアドバイスを受けた。此田先生自身は「落ち着いた雰囲気ややるのが好き」だからこそ、大きなリアクションによる返答は自分のやり方とは合わないようにも感じつつ、一方で「そういう空気作り」も必要であることは感じている。浜崎先生と先輩教師の考え方は必ずしも矛盾、背反するものではない。しかし、浜崎先生からの指導のエピソードを先輩教員が聞いた上での意見であったことから、両教師間の考え方の相違として意味づけしていると読み取れる。

この時期には2回目の初任者研修による研究授業もあ



った。「社会でリベンジ」というように、1回目の研究授業と同様に社会科を選択した。一方で、浜崎先生や学年の先生に相談することはせず、社会科を専門としている主幹教諭の先生に相談に行った。「(浜崎先生や指導教員には)今考えるととんでもなく失礼なことしているな(と思うけど)、ちょっと離れてみて(考えたかった)」とのことであった。授業については「自分の中では手ごたえがあったかなって、1年目にしてはみたい」と振り返った。ノートの取り方、主発問とそこに繋がる活動の展開、まとめのそれぞれで自分の描いたものができたという感触があった。「ちょっとそこで自信が。自信がどうか、ちょっと、6月の自分よりかはできたかなというイメージがありました」と自分の成長を感じられた研究授業として意味づけていた。

### 1月から3月(2学期後半)

1月以降は、2月に行われる初任者研修の最後の研究授業に向けて進めることが中心であった。教科は国語科の物語文「わらぐつの中の神様」、場面は「おみつさんが大工さんになぜいつも自分のわらぐつを買ってくれるのかを尋ねるところから、大工さんがおみつさんにお嫁に来てほしいと伝えるところまで」であった。浜崎先生からの指導もあったが、基本的には「取りあえずやってみな」という形で自分の力で準備を進めた。研究授業に向けて、単元の最初から授業をビデオで撮り、日々見直していった。

この授業で意識したポイントは以下のとおりである(研修レポートより)。

- ①音読を充実させる。(毎日の宿題、授業冒頭で全員が音読する)
- ②自分の考えを書かせる。
- ③めあて、本文に引き寄せる。
- ④1人の発言を孤立させず、つながりをもたせる。
- ⑤1人の発言を全員が聞き合える環境をつくる。
- ⑥教師の発問を精選する。(児童からの疑問を取り上げる)

授業の構成は、以下の通りである。

1. 前時の児童らの感想を共有する(3名)。
2. 今日の場面の音読。
3. 「おみつさんは大工さんのことをどう思っていただろう」、「大工さんはおみつさんに対してどのような気持ちがあったのか」ということに注目して、自分の関心や疑問をワークシートに書く(後に「大工さんはおみつさんのどのようなどころを気に入ったのだろうか」というめあても追加)。
4. ワークシートに書いたことを踏まえながら、自分の登場人物の心情や本文中の表現に着目して各々の読みをクラスで話し合ながら共有する(途中、グループでの確認も含む)。
5. めあてに立ち戻って読みを共有した後、ワークシートに「今日の授業を通して思ったこと(感想)」を書く。

研修レポートでは、当該の研究授業の様子について逐語録も記されている。そこで、この逐語録を基に、此田

先生の授業の様子が端的にわかる部分を Table 1 に示した。児童名は一律記号で表記している。

まずクラスの様子としては、C1の問いを示している最中にC2やC3が「そうそうそうそう」、「本当ですよ」というように、話し手の考えに同意する趣旨のつぶやきを発している(01)。また、C1の疑問に繋げて、C4が「あれ、『かな』じゃなくて恥ずかしいんだよ」、C5が「だから、遠回りに言った方が女性はわかるかなと思ったの」といったつぶやきを示している(06, 07)。このようなつぶやきや教師からの指名を受けなくても発言することができる、自身の意見を表明しやすい授業環境であるといえる。さらに、C6の意見に対してクラス全体で「あー」と受容や納得の声をあげたり(10)、此田先生自身もC6、C7、C8の各発言に対して「あぁ」と受容の声を示すように(11, 13, 15)、誰かの意見に対して受容・納得を表明しながら聴き合う授業風土になっているといえる。そして、此田先生はC7、C8、C9の発言に対して復唱するにとどめて、他児童の意見に繋ぐ役割に徹している(11, 13, 15)。これらの様子から、児童ら自身が意見を聴き合いながら学びを深めていくような、此田先生自身が目指そうとしていた授業の様子が表れていることがわかる。

授業の様子について、以下のように振り返った。

基本的にはコの字型のスタイルで、めあては本当は子どもたちから出したかったんですけど、研究授業ということもあって、子どもたちの中の疑問から出てきたことで、まあ自分が取り上げてしまっただけ。それもいろいろご意見があったと思うんですけど、まあそれについて話していくというところで。  
めあてについて話していくということもそうなんですけど、子どもたちが(本文中に)サイドラインを引いたことについて発表し合っただけ。発表する内容としては、「思ったこと、感じたこと、考えたこと、疑問に思ったこと」。で、「疑問に思ったこと」、例えば状況の背景とか、これどういうことなんだろうっていうことに対しては、まあ、これも浜崎先生の真似なんですけど、「これってどう思う?」とか「〜って〇〇さんって言っているけどどう思った?」っていう問いかけをして深めていくというか。(中略)それに反応する子も絞れてきていて、じゃあいざ、主発問というか、追るところにいったときに結構(問いかけを)重ねて。

併せて、この授業の時の児童の様子についても以下のように語った。

なんかそれまでは1回言っちゃったら終わりみたいな感じがあったクラスだったんですけど、この時は1つの答えに対して、「〇〇さんも言っていたけど、こう思う」とか、こう深めていくというか、同じ言葉でも、なんか違う言葉で塗り重ねていくというか、まあ、そういうのができて、できかけていたのかなって。はい、そんな感じでした。なんかそこら辺も学力が、まあ、一定レベルあったので。  
あとは「書く」ということをずっと耕されていた、1年間耕してきたことだったので。そこら辺はさすが、自分の意見をもって考えられていたかなって。ここについて考えてみようっていうと、まあ、なんかその最初に話していたグループという形を使わなくても、近くの



Table 1 3学期の此田先生の研究授業の様子

| 番号   | 発言者  | 発言内容   |
|--|------|--|
| 状況<br>大工さんがおみつさんにお嫁に来てほしいと伝える場面で、C1がなぜストレートに「結婚してください」と伝えなかったのかという疑問を呈したところからクラス内での読みの共有が始まった。 |      |  |
| 01   | C1   | え、あのうなんだろう。大工さんの告白するところで、なんでストレートに結婚してくださいって言わなかったのか。(C2: そうそうそう) (C3: 本当ですよ) 男っぽくないじゃないですか。この告白の仕方だと。   |
| 02   | 此田先生 | どの場面か教えてもらっている?  |
| 03   | C1   | 「なあ、」っていうところ。  |
| 04   | 此田先生 | ここね。   |
| 05   | C1   | 「なあ、」から「かな」ってところ。なんでストレートに言わないんだろう。  |
| 06   | C4   | あれ、「かな」じゃなくて恥ずかしいんだよ。  |
| 07   | C5   | だから、遠回りに言った方が女性はわかるかなと思ったの。  |
| 08   | 此田先生 | さあ、今のC1の話についてある? はい、C6。  |
| 09   | C6   | はい、えっと、この前の文に「大工さんはちょっと赤くなりました。」と書いてあって、その前のかぎかつこの前のところでやったときに、「大工さんはちょっと赤くなりました」っていうところで、大工さんは赤くなるんだから、恥ずかしがり屋ってことがわかるので、ストレートに告白しないのかなあと思った。 |
| 10   | クラス  | あー。  |
| 11   | 此田先生 | ああ、恥ずかしいって気持ちがあったのか。はい、C7。   |
| 12   | C7   | 大工さんは心の優しい人だから、そんなにストレートに言えない。   |
| 13   | 此田先生 | ああ、心優しくったから普通には言えない。さあ、関連してどうですか。どう、はいC8。  |
| 14   | C8   | 作った、「おれにわらぐつを作ってくれ」じゃなくて、「おれにわらぐつを作ってくれないかな」だからちょっと緊張している。   |
| 15   | 此田先生 | あ、緊張している気持ちもあるかもしれないですね。うん。はい、C9。  |
| 16   | C9   | C6の付け足しみたいな感じなんですけど、大工さんは恥ずかしいけど、それでも自分ではっきり言っている、みたいな。  |
| 17   | 此田先生 | 大工さんの気持ちとしては、はっきり言っている。うん、どうだろう、C1のところ、C1はどう思う?  |

注) 児童名は記号化している。

子どもたちと「こうだよ」と話し合える関係というか、そういうもできていたというか、いつの間にか浜崎先生が作っていたというか。

授業の大まかな流れは4月から授業を見学してきた浜崎先生のやり方を踏襲している。授業者として此田先生自身も「この時は1つの答えに対して、「〇〇さんも言っていたけど、こう思う」とか、こう深めていくというか、同じ言葉でも、なんか違う言葉で塗り重ねていくという

か、まあ、そういうのができて」と振り返っているように、児童ら自身で考えを聴き合いながら読みを深めていく授業となっていた。そのことはTable 1の様子からも読み取れる。加えて、個々人がワークシートに自分の読みを書き込むという作業がこの聴き合いを支えていると振り返っている。

一方で、こうした授業ができる土台作りは浜崎先生の授業を通して行われていると意味づけている。こうしたクラスづくり自体が次なる課題であると意識するきっかけにもなっている。

1年間を通しての協働学習のイメージの変化については以下のように語っている。

採用前とか採用したて、されたての時っていうのは、教師ってこう、教える、児童教わるっていう、まあグループ学習大事だよとか、学び大事だよって頭の中では分かっても、教える一教わるの関係っていうのは固定概念としてあったと思うんですけど。だいたい、いきなりこう、ガシャーンと崩れるっていう変わるじゃなくて、柔らかい感じでほぐされていった感じがあって。なんでしょう、こう、(研修レポートに) なんてキーワードで書いたんでしょうかね、多分「つながり」とか「つながり」っていう言い方をして書いたかもしれないんですけど。(中略) 国語でも算数でも理科でも社会でも1つのめあてに対して、まあそこに迫っていくんだけど、これで担任はこう振って行って、子どもたちが縦にも横にも繋がっていくっていう授業を創っていくっていうイメージなんだなあっていうのをここらへん(2, 3月)で分かってきたのかなっていう感じだと思います。

### 初任期を終えて

2年目は、持ち上がりで6年生の担任となった。しかし、浜崎先生は新人育成教員として別の小学校の新たな初任教師の担当となったため、学級経営は1人で行うこととなった。昨年度と同じく保護者トラブルなどが生じることもあったが、「こんなクラス(前年度のクラスのよう)になんてはならない」という気持ちで、前年度の失敗点を反省しながら学級づくりに取り組んだ。私生活では、此田先生の前年度に同じく浜崎先生が新人育成教員として指導した若手教員と結婚した。

この6年生を送り出したのち、次の担任学年は1年生であった。小1プロブレムという問題を肌身で感じつつ、一方で、「自分のカラー」としての学級づくりが一からできる点には面白さを感じていた。この後、この1年生を2年生まで持ち上がり、その後もう一度1年生を担任したところで、初任校から転任となった。私生活では教職3年目(2年生担任時)に長男が誕生し、教師としての時間づくりと家庭生活の両立の仕方に戸惑う面もあった。

2校目は区も異なる小学校で4年生を担任することとなった。これまでが自分の母校の隣の小学校であったこともあり、通勤にさほど時間をかけずに済んでいたため、

移動時間が大きく変わることで授業の準備などのリズムが少し変わってしまったという。また、私生活では双子が誕生し、育児に時間がかかる中で教師生活で「どうにか、なんとかで」過ごしている。

1年目で受けた指導について当時は十分に理解できなかったことについて、「2年後理論」とラベルづけてこの状況を振り返った。

多分、1年後、2年後、3年後ぐらいに、「あれって、そういうことだったのかな」という感じですね。何か常に、よく同僚の先生とかとも話し合うんですけど、初任で学んだことってなんか2年後ぐらいにわかるんじゃないかなって。多分今6年ぐらいやっていることで、わからないこととか難しかったこととか、多分2年後によくわかるんじゃないかな？ って。自分の中で“2年後理論”があった。2年後にわかる感じかなって。

## 総合考察

本研究の中心的な関心は、①初任教師の協働学習における実践的知識の変容過程、②その実践的知識の変容に関わる要因、③初任期特有の課題の3点であった。この3点に即して考察する。

### 実践的知識の形成・変容過程

此田先生の協働学習における実践的知識は、1年間という期間の中でも形成・変容の過程が見られた。この実践的知識を Ryle (1949 坂本・井上・服部訳 1987) の knowing-that (命題的な知) と knowing-how (方法的な知) の観点から捉えてみる<sup>3)</sup>。

協働学習の命題的な実践的知識として、入職前の協働学習に対するイメージは「グループで話し合っていれば、顔を合わせていれば (協働学習になる)」というように、グループという形態を中心としていた。それが4月から6月までに浜崎先生の子童らがつながり合う授業を観察しながら自身も実践していく中で、教師が話すだけでなく、児童同士の「キャッチボール」という比喻によって表現される、「(投げたボールが) 色んな子が、こう、(ボールを渡して) 経由していく」、「(児童同士で) 違う言葉で塗り重ね」ながら「子どもたち同士が縦にも横にもつながっていく」もの変容していった。また、そのための教師の役割が「(子どもとの) 教える一教わるの関係」ではなく「つなぎ役」であるという実践的知識が形成されていた。

また、「つなぎ役」としての教師を実践するための方法的な実践的知識の形成は容易にはできなかったことが語られている。例えば、「つなぎ役」としての立ち位置は見えていても、「(教師と) 一対一でつながって」しまっ

り、教師の「欲しい答えだけをもらって」しまったりする「キャッチボール」となり、具体的な行為としての手ごたえはなかった。そしてそもそも、1つの授業を組み立てることに最初期は困難をもちながら進めていたため、「学び合う」ための手立てを考える余裕はなかった。こうした方法的な実践的知識は、浜崎先生の授業の様子を観察する中で、7月頃から、停滞している時に「引き戻す」、児童の考えを「待つ」といった具体的な振る舞い方として見出されていく。さらに2学期以降の自分で実践する機会が増えてくると、「開いた発問」によって児童の反応が変わるといった、自身の実践経験を通して方法的な実践的知識を形成することも生じていた。また、教師自身が授業の目標へたどり着くための「ライン (ルート)」をもったり、児童らの思考に合わせて「引き出し」から適切な対処方法を取り出したりするためにも、教材研究が重要であると認識されていた。

さらには、此田先生の子どもの見方に関する実践的知識の変容も見られた。年度当初は「できていない子、話を聞いていない子、輪をかき乱す子」といった子どもの問題点ばかりに注意を向けて見ていた。しかし、浜崎先生の「点で見るではなくて線で見ろ」という言葉を「もらって」からは、現時点だけを見るのではなく子どもの成長を見据えた見方を心がけるようへと変容している。

此田先生の協働学習における実践的知識は、命題的な実践的知識の形成が先にあり、その命題的な実践的知識の実現に向けて、方法的な実践的知識が形成・変容している様子が読み取れる。この様子は、児玉 (2019) の浜崎先生の初任期頃の語りからも推察される。また、こうした実践的知識の形成や変容は「柔らかい感じではぐざれ」ながら緩やかに起きていたことが読み取れる。

### 実践的知識の形成・変容に関わる要因

この形成・変容過程には、浜崎生成の指導が大きく関わっていると思われる。特に、浜崎先生は教材研究の重視と、“当事者性”と“客観性”を重視した観察と省察を指導の中心に位置づけている (児玉, 2019)。命題的な実践的知識の形成は教職最初期の、浜崎先生の授業の観察が大きな影響を与えていると考えられる。特にこの最初期は“客観性”が重視されていたと考えられる。“客観性”を重視した観察と省察により、児童らがどのように授業に参加し学び合っているかを捉え、命題的な実践的知識の形成を促したといえる。一方の方法的な実践的知識は“当事者性”を重視した観察と省察を通して形成されていたと考えられる。浜崎先生の具体的な授業中の振る舞

いを授業の当事者として自分を投影しながら観察したり、自身の実践での手ごたえから省察したりする中で形成させていたと考えられる。これは浜崎先生を真似て此田先生も自分の授業をビデオで撮影して見直すことを取り入れたことで、より明確に“当事者性”をもって授業を見る機会となっていたと考えられる。同様に、教材研究の重視も浜崎先生の蓄積された教材研究の様子に此田先生が触れることを通して理解されていったと思われる。

一方で、授業そのものの実践的知識として、ノートの取り方や板書の構造といった基本技術の重要性を隣のクラスの指導教員から学んでいった。浜崎先生の「教えたいことを教えない」とし、協働的に学び合う授業観と、指導教員の「わからないことを教えない」とする指導観は、時として対立的な指導観として捉えられることもある（e.g., Ruys et al., 2014）。これが後述の初任期特有の課題として位置づく可能性もある。

### 初任期特有の課題

第1の課題点は、初任期特有の多忙さである。先行研究においてもこうした初任教師の多忙さは指摘されており（曾山, 2014）、多忙さがバーンアウトなどの危機的状況の一要因となる。此田先生の語りから、初任期の多忙さは実践的知識を形成する上でも大きな課題となっていることが推察できる。特に4月からの最初期は、授業以外の校務分掌や事務処理など、覚えなければならない諸手続きが多く、授業以外に時間がかかってしまう様子が語られている。そのため、日々をこなすことに精いっぱいになり、授業について考える余裕が十分に取れないことが語りから示された。

これだけでなく、運動会の時の児童の怪我に対する管理責任対応など、イレギュラーな問題（と、それに関して同僚からのサポートが十分でなかった）ことも、授業以外の側面に意識を取られて、結果的に授業や協働学習の実践的知識を形成することを阻害していることが読み取れる。また、区の英語教育の研究授業を任されたことは、一見すると授業研究に関わっているが、他の職務に追われている中での授業研究では十分な力量形成の機会にならないことも推察される。

第2の課題点は、先輩教師間の意見の対立である。例えば、浜崎先生の「教えたいことを教えない」とし、協働的に学び合う授業観と、指導教員の「わからないことを教えない」とする指導観は、対立的な価値観と捉えることもできる。その他にも、児童に対するリアクションの取り方など、細かなところで先輩教師間で

の意見の対立が起きている。この点について、此田先生は必要な部分を取捨選択していたことで大きな問題とはならなかったが、負担にはなっていた。先輩教師（メンター）間の認識を踏まえながら、それぞれのズレが初任教師の負担にならないような、組織としてのサポート体制の重要性が指摘できる。そのための組織としてのサポート体制を調整するのがヴィジョンの共有（Hammerness et al., 2015）であると思われ、学校としての学びのヴィジョンの他、個々の教師がもつヴィジョンを互いに共有できることが重要になると考えられる。

第3の課題点は、指導されたことに対する理解である。浜崎先生は初任教師への指導の難しさとして、具体的な指導を待ち、実践を見学する意味が理解できないことを語っている（児玉, 2019）。実践の見学以外にも、様々な指導が初任教師に理解されていないケースは想定される。この点を初任教師の立場から見れば、指導された際に今後どうすればいいかについて「イメージ」はできていても、実際に行為に示すのが難しいということが語りから読み取れる。特に此田先生は「2年後理論」と呼んで、初任期に受けた指導の意味を捉えられるようになったのは2年後であると語っている。そこには、指導されたことに対して、自身の経験と省察を積み重ねる中で指導に対する意味理解が起きていることが読み取れる。

これらを踏まえて初任期における授業の実践的知識の形成については、初任期特有の忙しさへのサポート、同僚教師間での考えやヴィジョンの共有・調整、初任教師自身の経験と省察に基づく漸進的な意味理解に対する周囲の受容の3点を重視する必要があるといえるだろう。

### まとめと限界

此田先生は、協働学習における実践的知識として、グループの形態という形式的な状況から、児童らがつながり合う姿を軸とした授業のあり方として、その命題的な実践的知識を変容させている姿が読み取られた。また、それに合わせて、「つなぎ役」としての教師の役割も見出された。こうした命題的な実践的知識がベースにあり、方法的な実践的知識が形成されていた。

こうした実践的知識は、浜崎先生の指導が起点にあり、浜崎先生の実践的知識が大きく反映されている。ただしその一方で、協働学習に対する印象や実施度が2にならないままで今に至る点は浜崎先生と異なる点であり興味深い。実施度については此田先生自身の「(そのようには)上手くできていない」という認識が反映されている。印象については、浜崎先生の指導だけでなく、隣のクラス



だった指導教員のアドバイスであった、規律や授業の形式（ノート作り、板書、わからないことは教える必要など）を取り入れた上での判断だと考えられる。つまり、浜崎先生の実践的知識をコピーしているのではなく、此田先生自身が様々な社会文化的環境の中で、時に葛藤を抱きながらも取舍選択して、自分の中で重要な実践的知識を能動的に形成しているといえる。

最後に本研究の限界点も挙げておきたい。

第1に今回の事例研究は、協働学習に熟達した教師が指導者であったという限定性があり、そういった指導者のいない初任教師の事例とは異なる文脈であると考えべきである。今後は、別の初任教師に対する調査を通して、こうした事例の飽和を図っていききたい。

第2に、ライフストーリーとして初任期を振り返った語りであることから、初任期から数年経過しての意味づけによる語りである点にも限定性がある。これによって「2年後理論」のような興味深い意味づけが見られた一方で、初任期の時の実践的知識の機微な変化などは描きにくく、大きな枠組みとしての実践的知識を取り出すところまでに留まる。今後は、初任教師の1年目に並走する形での調査を行うことで、こうした課題の解決ができると考えられる。

## 註

- 1) 此田先生の校区は2学期制だったため、このような分類とした。
- 2) 5年生は2学級であったため、実質的には隣のクラスの担任教員であった。
- 3) Ryle (1949) の knowing-that と knowing-how は、Elbaz (1983) とも整合的である。Elbaz (1983) は、「実践のルール」、「実践の原理」、「イメージ」からなる実践的知識の三層構造を提案している。「実践のルール」は頻繁に生じる、ある実践状況での対処方法を簡潔明瞭に定式化したものであり、「実践の原理」は「実践のルール」に含まれる目的をより包括的に定式化したものである。これらをさらに包括するものが「イメージ」である。「イメージ」とは、教師の感情や価値観、欲求、信念を連合し、包括的に表すものとされている。「イメージ」は比喩的に表現され、一般的に価値の判断が染み込んでおり、教師がもつ目的を実現させるための直観的な方法として機能する。ここから knowing-how は「実践のルール」、knowing-that は「実践の原理」や「イメージ」といえる。実際、knowing-that の語りには比喩的な表現を用

いられていた (e.g., 「キャッチボール」など)。

## 引用文献

- Carré, C. (1993). The first year of teaching. In N. Bennett & C. Carré (Eds.), *Learning to teach* (pp. 191–211). Routledge.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education, 13*, 665–674.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Croom Helm Nichols Publishing Company.
- Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (Eds.) (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Springer.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). How teachers learn and development. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. (pp.358–389). Jossey-Bass.
- 児玉佳一 (2019). 学び合いに関するある熟練教師の専門性発達—学び合いの「実践家」と「指導者」の側面から 協同と教育, 14, 13–29.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson. (ライル, G. (著) 坂本百大・井上治子・服部裕幸 (訳) 心の概念 みすず書房)
- Ruys, I., Van Keer, H., Aelterman, A. (2014). Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*, 688–703.
- 坂本篤史・副島 孝・水野正朗 (2015). 学び合いの授業に取り組む小学校教師の授業観の形成—ナラティブ・アプローチによる事例分析 協同と教育, 11, 29–40.
- 佐藤 学 (1997). 教師というアポリアー反省の実践へ 世織書房
- 曾山いづみ (2014). 新任小学校教師の経験過程—1年間の経時的インタビューを通して 教育心理学研究, 62, 305–321.
- Webb, N. M., & Ing, M. (2019). Editorial: The role of teacher practice in promoting academically productive student dialogue. *International Journal of Educational Research, 97*, 154–156.
- 山崎準二 (2012). 教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究 創風社

## 謝辞および付記

本研究の調査にご協力いただきました此田先生に心よりお礼申し上げます。また、本研究の実施および論文作成においてご指導いただきました学習院大学(指導当時、東京大学大学院)の秋田喜代美先生およびご助言いただきました秋田研究室の皆様へ深くお礼申し上げます。

本研究は 2020 年度に東京大学大学院教育学研究科に提出した博士論文の一部を再分析し、加筆修正したものです。また、本研究は JSPS 科研費 16J08823 および JSPS 科研費 20K13881 の助成を受けて実施、執筆されました。