

# 初任期教師の授業実践指導力の課題と課題克服のための 支援ツール（ルーブリック）の開発

森 脇 健 夫

The subject of the teaching competence of the first term-of-teacher and  
development of supportive tool (Rubric) for solving problem

Takeo MORIWAKI

## 要 旨

社会、地域、学校、子どもの変化は、学校、教室に新たな課題を持ち込んでいる。IT 環境の整備等、従来では想像できないような授業づくりの条件が生まれてもいるが、一方で困難な課題も生まれている。教室での困難性とは、経済的な格差が広がる中での SES（社会経済的地位）の児童・生徒の学力への影響、教師と保護者、児童・生徒との関係の変化による学級経営の困難さ、多忙化による教材研究の時間不足等、である。初任期教師もその渦の中に必然的に巻き込まれざるを得ない。しかも熟練教師の大量退職、中堅層の薄さの中で、初任期教師もその課題に自ら対応することが求められる。

本研究では、初任期教師の授業におけるさまざまな問題への対処の仕方に、一定の共通性と課題が存在するのではないかという仮説をもとに事例研究を行った。その結果、授業の前後、また授業中における自らの行為への省察能力の課題の存在が示唆された。その課題を認知するためのツールとして「授業指導ルーブリック (7+1)」を試作した。

## I. 問題の所在

### —教師の熟達化研究における初任期教師の課題

初任期をどう定義するかについては、厳密なものはない。それはおそらく個人的な経験の多様性や様態をひとくくりで定義することが不可能からだと思われる。3 年目でも中堅教師とほぼ変わらない授業をする教師がいれば、逆に 7、8 年目でもまだまだ初任期の課題を克服できていない教師もいる。新任から 5 年目くらいまで、というおおまかな合意はあるものの明確な線引きはない。本稿でも初任期教師という言葉は用いるが、初任期の典型的な課題を抱えている教師としておきたい。

ところで初任期から熟練教師への熟達化（「成長」「熟練性」）の研究は、教師の力量内容や力量形成を考える上できわめて重要な課題である。1980 年代までは、当時の技術主義的な強い影響のもとで、「熟達化」研究も技術に焦点化されていた（北尾・速水, 1985）。

しかし、1990 年代に入り、教師の「熟達化」の研究は大きな転機を迎える。背景となったのは教師の専門家像の転換である（Schön, D1983）。技術的熟達者から

反省的実践家像への転換である。

日本でその先がけとなったのは、佐藤学・秋田喜代美（1991）たちから始まる一連の熟練教師の思考様式の実証的な研究である。これらの研究を踏まえて秋田喜代美（2012）は次のように述べる。

「新任教師と熟練教師の授業における思考様式を比較すると、熟練教師の思考の特徴として次の点があげられる。第一に授業過程の中で即興的に豊かな内容を思考していること、第二に授業中の生徒の学習過程を推理し、授業と学習の関連や生徒にとっての意味を発見し解読したり、授業の別の可能性をその問題や意味から探り解決を図ろうとするなど積極的感性的に推理し関与していること、第三に、教える側の視点だけではなくさまざまな生徒の視点から多元的に捉えられること、第四に、生徒の発言を授号の展開、教材の内容との関係、他の生徒との関係など関連性の中で理解でき、それに即応した思考と判断を行っていること、第五には、第四からさらに踏み込んで出来事間の複雑な関連をみつけ、その授業に固有の問題の枠組みをつねに再構成し続けている点を指摘できる。」

教師の思考様式の研究は、教職の専門性に新たな角

度から光を当てるものになった。教職の専門性が技術知の多少にあるのではなく、特定の状況の中でどのような思考ができるか、であることを明らかにした。

この研究では、技術的な知識よりも実践的知識に焦点化されている。熟練教師の実践的知識とは、教師が授業で生成し、使用している知識であり、身体知、暗黙知に及ぶ。その知識は、必ずしも専門的、理論的な知識ではなく、状況的文脈的で個人経験的な知識である (Elbaz 1981, 1983)。

画期的な成果を挙げてきた教師の熟達化研究だが、一方では課題も明らかになってきた。

一点目は教師の実践的知識、思考様式に研究の焦点が当てられているため、授業づくりの基礎・基本である技術知が視野に入っていないことである。両者には関係があるのか、関係があるとすれば、どのような関係があるのか明らかにされていない。先行研究では、技術知と実践的知識が二項対立的に捉えられ、授練教師の「熟練性」の研究が後者の研究とあたかもセットのように位置づけられている。筆者たちのこれまでの研究において明らかになってきたことは、授業技術も実践的知識の獲得によって変化を受け、より柔軟にシンプルに、あるいは高度化していく (森脇他, 2011, 2012)。授業づくりの基礎・基本は、実践経験の中で、ルーティン化、身体化されていくだけではなく、実践的思考様式を顕現する媒体になっている。

二点目は、研究方法の精緻化の課題である。ビデオ中断法、プロトコル分析法、授業感想ノートの分析等、方法論が依然として試行錯誤の状態である。先行研究で多く用いられているプロトコル分析においては、その熟練教師の個別的な力量の違いなのか、熟練性の発達の問題なのか、見分けることができないという弱点を持っている。

そこで筆者は、技術知と実践知、両者の「かけはし」となる研究方法のオプションとしてのライフヒストリー研究と事例研究を構想した。

ライフヒストリー研究について秋田 (1997) は、次のような事例を挙げて、実践的思考様式研究の傍証を試みている。ある教師の現在の思考様式と以前 (経験年数の少ない時期) の授業後のリフレクションを比較するという質的研究である。

もともと実践的知識 (身体知、暗黙知) は観察可能性が低いという特徴を持っているので、インタビューによるリフレクションなどの「教師の語り」は有力なデータとなる (秋田, 1991 前掲)。教師の「成長」研究は、同一個人の変化を明らかにすることにおいて、信頼性・妥当性を持っている。これまで筆者たちの研究では、授業の参加観察をベースに、その授業スタイルの確立をライフヒストリーインタビューをもとに明ら

かにしていくという研究方法をとってきた。

本研究では、事例研究を行うこととする。事例研究の場合、鮮やかに迫真性を持って事例を伝達することが可能である。しかし一方で、個別記述に終わってしまう、つまり普遍性に到達しないという課題がつきまとう。そもそも選ばれた事例が、ある集団の代表性や典型性を持たなければ、研究方法をいくら洗練しても、普遍性に届きようがない。そして普遍性、一般性を持たない個別事例記述は研究としての価値が薄い。

本研究では事例研究を行うが、3つの工夫を行った。1つは、リサーチクエスチョンを明確にすることである。先行研究を踏まえながらも、筆者のこれまでの経験にもとづいて、おそらく初任期の教師はこのような課題を持つのではないかと仮説＝リサーチクエスチョンを持ち、それを検証するという研究方法をとる。2つ目は、小学校における初任期教師の授業という条件の中でできるだけ多様性をもつ4つの事例を選んだことである。典型性、代表性はないが、多様性は確保されている。3つ目はエピソード記述を採用することである。授業事実からエピソードをいくつか抽出し、コメントを付していく記述方法である (森脇, 2011)。授業の本質と課題をコンパクトに明らかにできる記述の方法である。

## II 4つの事例研究

4人の初任期教師の1時間の授業をエピソード記録により分析をする。その目的は、初任期教師の共通する実践的課題とそのことによって起こる授業上の問題の析出である。

- A 教諭・・・新採の講師 算数2年生
- B 教諭・・・講師7年目 算数3年生
- C 教諭・・・4年目正採 国語
- D 教諭・・・新採 国語2年生

4つの授業とも、2017年9月～10月に行われた授業である。小学校の国語、算数の授業ではあるが、対象学年も違えば単元も違う。もちろん、学校、教室の条件も異なる。4人の教諭は、履歴や経験年数も異なるが、初任期特有の課題を持っている。エピソード記述について、地の文は観察事実、下線部分がコメントである。

### 1. A教諭の算数 (小2) の授業

(概要)

2年生の算数の授業。単元名は「ひっ算のしかたを考えよう」である。この小学校は単級の6クラスの小学校で、2年生は26人である。教師は新卒1年目の講師。元気があり、前向きで声もよくとおる。指導案に

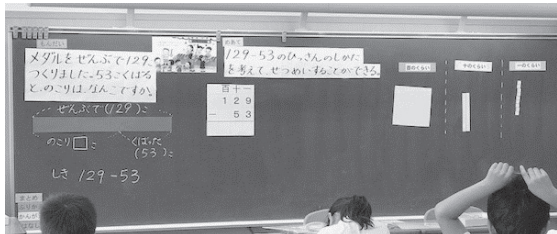
は次のように書かれている。

「児童は一学期に「たし算のひっ算」「ひき算のひっ算」を学習してきた。そこでは、2 位数の加法の筆算の仕方や、2 位数の減法の筆算の仕方などを学んだ。その中で、児童は筆算の原理や、手順について理解を深めてきた。」「減法の筆算では 3 位数-2 位数（百の位からの繰り下がりあり）の筆算、3 位数-2 位数（十、百の位からの繰り下がりあり）の筆算、3 位数-1, 2 位数（十、百の位からの波及的繰り下がりあり）の筆算が扱われる。百の位からの繰り下がりも、十の位からの繰り下がりと同じ手順で行うことができる。しかし、十、百の位からの波及的繰り下がりでは、百の位から 1 繰り下げること、十の位から 1 繰り下げること、十の位には 9 が残ることで、児童にとって抵抗感が強いものである。既習の学習を思い出し取り組んでいける単元だが、混乱しやすい単元でもありと考えられる。数カードを用いて視覚的に理解する活動も大切になってくる。」

授業は式の計算をどのようにするか、ということを中心に展開した。129-53 をどうやって筆算で解くかが課題となる。

（授業の展開）

13 時 40 分 授業開始



「今日も教科書は使いません。問題を書きますからノートに写してください」

写し終わったあと、一斉音読。文節に分けた音読ができています。

そのあと、テープ図をはり、ぜんぶで（ ）こ、くばった（ ）こ、のこりは（ ）と書いていく。

（14：03）そのあとにめあて「129-53 のひっさんのしかたを考えせつめいすることができる」とはる。

T はめあてを書いたあと、黒板の右のほうにブロックで 129 をつくる。そして真ん中に式をはり、写させて一分で計算の仕方を考えなさいと指示をする（14：07）。

子どもたちから「意味わからん」という声ができる。ブロックが思考のツールになっていない。ただ示されているだけだった。

（14：13）ペアで自分のかんがえたことを説明しあ

おう、という。友だちの説明をきいて、なるほどと思った人は意見をかえてもいいよ、と言う

\*M ちゃんにとっての算数の授業

M ちゃんはいちばんうしろにすわっていたおとなしそうな女の子である。

M ちゃんのプリントには、こたえが 136 と書いてある。おそらく次のような計算をしたのだろう。

$$\begin{array}{r} 129 \\ - 53 \\ \hline 136 \end{array}$$

← 引ける方から引く

M ちゃんのペアはまったく話が進んでいない。

話がまったくできていないペアが他にも見られる。

対話的学習ということでペアやグループ学習が取り入れられているが、話ができれば、まったく学び合うことはできない。このような対話的学習であれば、きちんと一人一人の子どもがわかるように教師が説明をしたほうがいい。

（14：18）もとの体型に戻る。男の子を前に出して説明させる。

「まず一の段を計算します。次に 10 の段を計算します。5-2=3、10-3=7。最後にそれを書いて 76 とします」

けっこう難しい説明であるが教師は解説をしなかった。

（14：25）教師はブロックを使って説明をする。10 の段のところで上から下が引けないよね。ではどうする？と子どもたちに聞く。M ちゃんが手を挙げてあたり「くりさがり」と答える。

驚くべきことに、M ちゃんは「くりさがり」と正解を言えた。でも自分の計算はできていない。言葉だけが正解。このようなことが教室にはよく起こっているのではないか。「言葉」が正解だからと言ってわかっているわけではないしできていないわけでもない。

教師は続ける。

100 は 10 の束が 10 個だね。とブロックを操作。操作をしたあとに 76 個と書いてください、と言った。子どもたちはそれを見ている。自分で操作するわけではない。

この時点で間違えている子どもが、4 人いた。4 人の誤答は（136 人）、（106 人）、（36 人）、（96 人）だった。

時間がなくなってきたので A 教諭は授業をまとめた「十のくらいでひけないときは、百のくらいから 1 くりさげる」とまとめた。

M ちゃんは「ふりかえり」に次のように書いた。

「わかりませんでした。むずかしかったです」  
わかりませんでした、と言えたことはよかったと思う。しかし教師の説明、子どもが黒板に出たの説明、子どもどうしの対話、を経てもわからない、というのはやはり深刻な問題である。

めあて、まとめ、学習の過程、1年目の講師としてはよくやれている。適用問題までいかなかったというが、タイムマネジメントもよくできていた。しかし課題は、子どもの状況を理解した上で、必要な手立てがうてる力、また形式を整えるのではなく、内容や質の吟味に注力できるか、である。対話的な学習がともすれば、形式だけの導入になってしまい、その実質が保証されないとすれば、深い学びなど望むべくもない。やはりきちんと教えることができるという指導力の基礎の上に対話学習が取り入れられなければならないのではないか。

## 2. B教諭の算数(小3)の授業

(概要)

3年生の算数の授業。子どもたちは13人。一人外国につながる子どもがいる。少し日本語に問題があるとのこと。

今回の授業にかかわる子どもの実態について、B教諭は次のように述べる。

「第3学年の「かけ算のきまり」では、 $12 \times 4$ のような、被乗数が10を超える場合の計算を考えた。12を分けて考える方法は他の分け方ができないか、積極的に考えることができる児童がいた反面、12を分けた両方の数に4をかける意味が理解できていない児童もいた。図を用いて考えることで理解につなげた。」

(授業の展開)

前回学習した $20 \times 3$ に軽く触れてから今日の授業を始める。めあて、かだいを黒板に書き、ノートように指示。めあては「2けた $\times$ 1けたのかけ算のしかたを考えよう」である。

「考えよう」という言葉が気になる。内容を示さない言葉だからだ。考えることができればめあては達成される。考えない授業はないとすれば、めあてはすべての子どもが達成してしまう授業になる。教科書は使わないが、ほぼ教科書通りの展開。

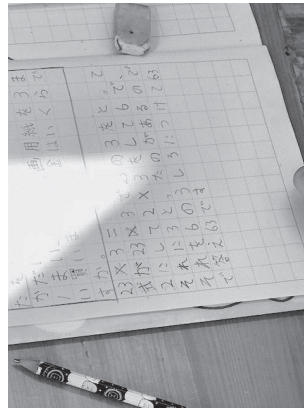
かだい、を書いたあと、数直線と緑の紙で棒グラフを作ったものを黒板に貼った。

そして式を考えさせる。

式は $23 \times 3$ とほとんどの子どもがノートに書いていた。問題はその式を実際にどのように計算するかということだった。

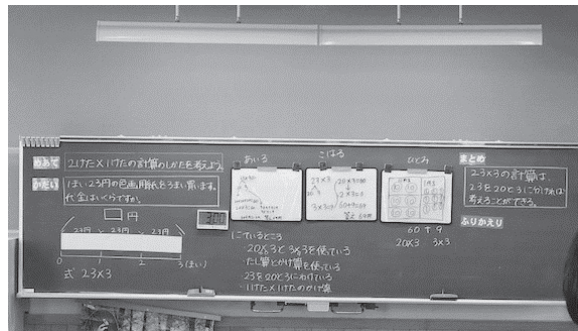
子どもたちが1人で計算のやり方を考えているとき、

教師は、巡回。なかにはできたから見て、という子どももいる。Nさんもその一人。B教諭は呼ばれて行くのだが、あっているとも間違っているとも言わない。



13時55分、式として $23 \times 3$ の答えを子どもに聞く。O君は、 $23 + 23 + 23 = 69$ と言う。Nさんは63と言う。B教諭はNさんにヒントカードを渡す。なお、ヒントカードは個々の子どもが自力で解決しているときに、つまずいたり、間違った方法

で解いたりしているときに渡すようにしているらしい。ただそのヒントカードがわかりにくくて、Nさんはそれを有効につかうことができない。



14時5分(開始後20分経過)

式の解き方ができた人は、掲示用のホワイトボードにそのやり方を書かせる。M教諭は、Pさん、Qさん、Rさんを指名し、3人にホワイトボードを持ってきて黒板に貼るよう促した。

(14時13分)

「3人のやり方で似ているところをノートに書きましょう」と指示をした。

(14時16分)

「グループに分かれて似ているところを言い合いましょう」と指示した。

(14時19分)

似ているところをグループ発表させる。それをB教諭は板書していく。

1班・・・ $20 \times 3$ と $3 \times 3$ を使っている

4班・・・たし算とかけ算を使っている

2班・・・23を20と3に分けている

この展開の中での大きな問題は、子どもたちの中から正解に至っている子どもを選び、黒板に出させて、その共通点を見つける、という課題にしたことである。

途中の過程でつまずいた子どもが置き去りにされている。Nさんは、自分の答えが合っていないことでノー

トに書いていた自分の答えを全部消しゴムで消してしまった。

その他にも少なくとも3人は63という間違いをしていた。また抽出児に選び、最後まで発表できるようにさせたい、とB教諭が事前に考えていたAさんは、ノートに次のようなことを書いていた。20×3、21×3、22×3、23×3 いずれも答えは出せていないが、順番にかけられる数を増やして23×3を解こうとしている。

B教諭はこのAさんのノートは見ていたが、どのように扱っていいかわからず、スルーしたという。

なお、事後検討の際、私は展開が正答主義に陥ってしまっているのではないかとコメントした。間違ったりつまづいたりしている子どもは置き去りにされてしまうことになってしまうという主旨のコメントである。

のちに、このクラスのQUがマイナスが多いことがわかった。女の子どうしの関係がとくに問題があるようだ。

そのことを聞いて、B教諭の正答主義の展開の理由が理解できた。間違った答えをみんなで正したりする展開は、子ども一人一人にとってクラスが安心・安全な場所でないこととすることができない。NさんがB教諭を求めているのも、よく理解できた。最後にまとめを行った。「23×3の計算は23を20と3に分けて考えることができる」というまとめだった。

ふりかえりをするときB教諭は「では2けたのかけ算をするときはどうしたらいいの?」ということ全体に問い、「2けたのかけ算をするときは2けたの数字を10の位と1の位にわけて計算するとよい」とふりかえりとして板書した。

子どもたちから「わからん」という声が上がった。ふりかえりのときに一気に抽象度が上がったのが原因である。おそらく「めあて」に対応した「ふりかえり」をしようとしたと思われるが、見ていた多くの教師が、このふりかえりはわかりにくい、あれ一つと思ったと言っていた。

一つの事例で、このようなふりかえりをするには無理がある。教科書にも32×3という問題が載っている。それをやってからならまだわかる。一事例でこのようなふりかえりをするのが、一つの問題を解くということに一時間を使ってしまい、活用させることなく、一気にまとめてしまうという傾向がある。まとめが必要だということが先立ってしまい、教師の都合でまとめがなされることが多い。これでは子どもたちはわからないしついていけない。せっかくここまでついてきた（ついてこれなかった子どももいるが）子どもたちから「わからん」という声が出たことをどう受け止めるか、分析するかが大きな課題だと思う。

また「ふりかえり」は子どもの仕事である。教師の

仕事ではない。この「ふりかえり」は教師の二段階のまとめになってしまっている。この授業で23×3=69だということがわかったかどうかを13人の子どもたちに問うべきだった。そこで3~4人の子どもたちがわからなかったと言え、またそこから授業を始める必要がある。

### 3. C教諭の国語（小4）の授業概要)

めあては、「国語辞典を活用して、慣用句の意味を知ることができる」である。最初に「火花」を写真ではり、「火花を散らす」の意味を考えさせる。その後、慣用句の定義（いくつかの言葉が組み合わさって新しい意味を持つようになった決まり文句）を紹介する。そして黒板に、「からだやこころ」「動物」「植物」「かたかな」と書き、「からだやこころ」のところに、□をひねる、□がおどる、と書く。そして□に入る言葉を考えさせる。子どもたちからは、腰をひねるとか出る。同じ国語辞典を全員に配り、黒板に書いた慣用句を調べさせる。ほぼ時間が終わるときにはまだ3人しか終わっていない。

頭をひねる、と心がおどる、だけ調べたことを発表させて残りは続きということになった。

#### 授業の展開)



火花の写真は何を持ってくるのか苦労したようだ。子どもたちは、「両者がはりあっている」「本当に火花は散っていないけど、はりあっている」と言う。

「本当に火花は散っていないけど」という言葉はとても大事だった。残念ながらその言葉が押さえられていない。

そのあと□をひねる、の□に入る言葉が子どもから「からだをひねる」「こしをひねる」と出されたが、それがなぜ間違っているのか説明が難しい。子どもは結局納得しないまま先に進むことになった。□がおどる、は答えが出なかった。

それから黒板に「動物」「植物」「かたかな」と表示し、そこにいくつかの慣用句を書いて、辞書で調べるという展開をとった。

子どもたちどうし、辞書の引き方を助け合う姿も見

られたが、辞書の引き方のところをつまずいている子どももいた。

終わりに、頭をひねる、と心がおどる、だけ辞書に載っていたのを子どもに出させる。

そしてC教諭が説明。

「頭をひねる、とはいい知恵をだして一生懸命考えることだね。」

「あたまをぐりぐりするだけじゃないよね」

「心がおどる、ってわくわくどきどきすることだね。ところがジャンプするわけではないよね」

あとは次の時間にまわすね、ということで終わった。  
タイムマネジメントのことについては、授業者も反省していたが、問題はそれよりも授業構想にある。やはり慣用句の定義がわかるような授業構成にすべきだと思う。つまり、言葉の組み合わせによって最初の言葉の意味とは違うところを想像し、それがあっているか間違っているかを辞書で調べる、というようにすべきだった。

辞書で単に調べる、という活動になってしまっていた。

#### 4. D教諭の国語（小2）の授業

概要)

2年生、国語教材「お手紙」。前11時間の6時間目。「かえるくんはどのようなことを考えてお手紙をまっていたのでしょうか」が主題。

最初、役割読みから入る。かえるくん、がまくん、地の文に分かれて読み合う。がまくんとかえるくんは頭にかぶりものをかぶっている。教科書のページを指定(p10-11)して読み合う。

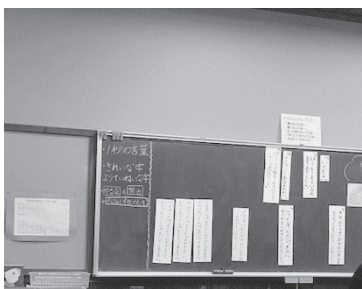
絵を貼ってがまくん、何をしているか考えさせる。5人を3人と2人に分けて話し合わせるが、緊張感からか話が進まない。

(9:47) ノートをかけてめあてをかきノートに写させる。そして「お手紙こんやろう、と思うところに線を引きなさい」「11ページから14ページ」

教師はテレビに教科書を映して赤線を引っ張っていく。

今度は「かえるくんのところがわかるよっというところになみなみ線を引きましょう」という。ひいた男の子に理由はある？と聞いたがないと答える。

そしてかえるくんのことがなぜこんなにたくさん出てくるのだろう、と子どもに聞く。そして先生はがまくん、こどもたちはかえるくんをやらせて「なんで何回も言っているのでしょうか、考え



ながら読んでください」といって子どもたちと役割り読みをさせる。

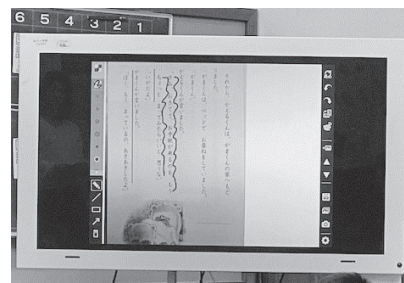
授業の展開)

「かえるくんはどんなことを考えてお手紙を待っていたのでしょうか」とめあてを書く。

そのあとに「お手紙こんやろう、と思うところに線を引きましょう」と指示する。

めあてと次の指示がどのように関連しているのかが分かりづらい。展開力の問題。また指示がわかりにくい。思うとはだれが思うのか、ガマ君なのか、自分たちなのか、がわからない

モニターに教科書を映して、赤線で棒をつける。しかしICTの使い方としては、理解できるが、ICTの良さが活きていない。これであれば、模造紙に書いても



かわらない。かえって黒板を見ればいいのか、それともモニターを見ればいいのか視線が動いてしまう。

ICTの良さをいかすのならば、赤い傍線を引き直すことができるのではないかと思う。

また重なるときは赤い線を濃くすることができるのではないか。この使い方であれば、別にモニターを使う必要がない。

今度は「かえるくんのところがわかるよっというところになみなみ線を引きましょう」と指示をする。

この指示も不明確である。「のところ」とは何なのか。「のところ」はもしかすると聞き逃しかもしれないが、いったい何を意味しているのだろう。かえるくんの気持ちなのか、それともかえるくんの様子なのか。

でも子どもたちは線をひいている。

青なみ線の引き方が地の文とくらべて濃く、わかりにくい。また波線が跛行している。

かえるくんの言った言葉を黒板にも貼っていく。想定板書のように上下にきちんと分かれていないので、構造化されていない。

かえるくんの下左の3枚のカードをもとに「なぜこんなにたくさん出てくるんやろ」と問題提起をし、「ではかえるくん、やってください。先生はがまくんをやるから」「なんで何回も言っているのでしょうか、考えながら読んでください」と指示。

かぶりものをみんなかぶって、一読目をやり、多少、5人で声をあわせたこともあり、かえるくんとがまくんのやりとりらしい雰囲気が出た。でも教師は「ただ

単に読んだだけだと思います」と言い「動作をやりながら読んでください」と加えた。

子どもたちに読ませておいて「単に・・・」という言い方は誠実ではない。おそらく教師は最後の「はやくよこばせたい」というところに持っていきたいとのあせりで動作化を入れるために、そういう言い方をしたと思うが、子どもたちがやれたことについての肯定的な評価をすべきだった。

かえるくんが「みました」「みました」「のぞきました」ということを言うのはなぜか、と子どもたちに問い、あまり意見がでないので「さっきのペアになって会話してみて」と言ったがほとんど意見がでない。

ここで時間が来たが「どんな気持ちで待っていたのか」ふりかえりに書いてくださいと指示し、SくんとTさんをあてて終わる。Sくんは、「お手紙が来ないから」という主旨の発言をしていた。

### Ⅲ. 考察

初任期教師の小学校の2つの算数の授業、2つの国語の授業をとりあげた。それぞれ条件（例えば児童数等）も異なるし、教師の来歴も異なる。しかしながらそれだけに初任期教師が直面している課題を明らかにすることができるように思う。

1つは、授業の構想、展開力不足である。何を一番、この授業で考えさせ、できる、わかるようにさせなければならないのか、それを核に授業が組まれているか、である。断片的な活動はそれぞれにあるのだが、それが一つの筋（ストーリー）をなしていない。

2つ目には、授業が想定している「わかること」「できること」の過程から外れてしまった子どもへの対応力である。想定外のことが起こった時、その場面を「学びの場」に変えることができずにスルーしたり、わからない、できない子どもを置き去りにしてしまうことになる。

3つ目に、授業の形式や活動の形態を整えることにエネルギーが注がれ、内容や実質がおざなりにされがちなことである。めあて・ふりかえり（ふりかえりはその位置づけさえ難しいのだが）や対話的な学習としてのペアやグループでの活動は形態が先行し、その実質が伴っていない。例えばペア学習をしても、話ができるような下地がないので、まったく空白の時間になってしまうのである。

このような初任期教師の状況をどう打開し課題を克服する道を示すことができるのか。

佐藤学（1989）は「現実の要請に速効的に応えるために、子どもを動かし統制する技術を習得し、授業の

円滑な遂行を達成する形式や技術に習得する方向」か「所定の統制の技術や授業の形式を模倣することに限定されるのではなく、当面する困難の克服を教材と子どもの尽きることのない発見の文脈で追及し、生涯にわたる専門的な成長の第一歩に居つけること」と二つの道を示し、後者の道こそ「専門家としての教師の自律的な成長」であるとする。

反省的実践家としての教師の成長をとらえるという立場から言えば、当然の結論かもしれない。

しかしながら、実践的な知識の欠如に初任期教師の困難性を帰因させてしまえば、初任期教師の困難性は克服不可能である。また実際には守破離の最初の段階である型から入らざるを得ない初任期教師の授業力量形成、さらにはめあて・ふりかえり、さらにはアクティブラーニング等における外から見える型の外圧の中で佐藤の述べる発見や追及を行っていくことはよほど学校環境に恵まれている場合を除き望むべくもない。

そもそもさきほど挙げた初任期教師の3つの困難は実践的な知識の欠如によってのみ起こるものだろうか。

さきほど3つ目として指摘した授業の形式や活動の形態についてである。「めあての提示」と「ふりかえりの実施」を例に考えてみる。それらは技術知として初任期教師がまず最初に会得していくものである。それは技術＝型から授業づくりに入っていく典型である。全国学力学習状況調査においては、児童・生徒質問紙にこの「めあて」「ふりかえり」がなされたかどうか訊く項目があり、右肩上がりにその実施に対する児童生徒の認知度が上がっている。おそらく教育委員会、学校内における授業研究においてまず最初にチェックされるところだからである。

この「めあての提示」や「ふりかえりの実施」を技術＝型の習得として全面否定できるだろうか。

私はできないと考える。問題は、「めあての提示」や「ふりかえりの実施」なのではなく、それが外形的な型の習得に終わってしまうことである。めあてにならない「めあて」が横行し、ふりかえりにならない教師の単なるまとめが横行することである。技術はその目的や意味を伴ってこそ十分にその効果を発揮することができる。めあては「見通し活動」の一環であり、ふりかえりは「学習過程のメタ認知」である。めあてやふりかえりは、こうした理論や意味を持つように内容構成と位置づけをされて初めてその本来の機能を発揮する。

そのように考えてみると、めあてやふりかえりという技術から授業を改善していく目標に向かうアプローチもあり得るのではないか。そしてそれは実践的知識を否定するものではない。

#### Ⅳ 技術知を起点にしての授業改善への提言

初任期の教師にとってわかりやすいのは、めあてを授業冒頭に児童生徒に提示する等の技術である。技術的なアプローチは、経験のない未熟な教師にとってもとりやすいアプローチである。ただし、その技術の獲得で終わってしまうならば、佐藤（1989）が批判するように専門家としての自律的な成長は望むべくもない、どころか授業改善の方向（子どもがたのしくわかり、かつ力のつく授業）への歩みを止めてしまうことにもなる。その傾向は稲垣忠彦（1996）が「定型化」と呼んだ学校教育の体質によってより強化される方向へと向かう。

技術から入るアプローチにとってきわめて重要なのが、技術の目的や背景にもつ理論である。めあては、見通しを得る活動である。そのことによって学習者が主体的な学びをしやすくなる。その意味で言えば、課題も同じ機能を持つ。めあてと課題の違いに拘泥する議論があるが、生産的ではない。見通しを持つという活動の本質を理解するならば、めあて、課題、そして其次第、順序、方法論は状況に合わせて選んでいけばよい。

重要な点は、技術から目的、機能の理解へ、状況における技術の選択へと発展していくことである。そのような方向への発展を支えるツールとして次のようなルーブリックを作成した。

##### ●ルーブリックの説明

この「主体的・対話的で深い学びをつくるための授

業指導ルーブリック」は「7つの観点+1」となっており、それぞれ左から4段階として構成されている。若い教師が、自らの到達点と次の課題を自覚することができるよう、工夫した。

①⑤⑥+個々の支援は、児童生徒全員が授業に参加できる工夫（授業のユニバーサルデザイン化）にかかわるものであり、②③④⑦は活用型の授業にかかわるものである。活用型の授業（森脇2015年）とは、文科省の述べる習得・活用・探究の活用のレベルにおける授業の展開であり、教科の基本の学びに必須のものである。

ルーブリックの4段階は、技術から入って、その技術の目的、理論を理解することによって、さまざまな状況の中での確かな対応が可能となるように発展していく。

A 教諭はペア学習の形態を取り入れてはいたが、ペア学習は機能しなかった。ペア学習の課題、支援のあり方（学習組織や位置づけ）が問われる。一方的伝達的な説明的な授業を脱しようという試みであることは評価したいが、チャレンジしなければならない次の課題がある。

B 教諭は、個々の児童の活動の把握と授業における支援、また展開の仕方に課題がある。

C 教諭は、何を教えて何を考えさせるか、やはり授業構想に課題があり、またタイムマネジメントに課題がある。

D 教諭は、発問・指示に、また授業構想に課題がある。

主体的・対話的で深い学びをつくるための授業指導ルーブリック（7プラス1）

	1	2	3	4
① めあて、課題の提示	めあて・課題が提示される(めあて・課題の可視化)	めあて・課題を学習者の日常経験、既習学習経験とつなげ、自分化する手立て(読ませる、書かせ)を講じている。まためあてや課題の言葉を意識できる。	めあてが「ふりかえり」が可能めあてになっている。めあてには、授業終了時に児童・生徒につけさせたい力が具体的にイメージされている。めあて達成のために授業が精選化され、順序立てられている。	めあて・課題を主体的な学びが可能になるように意味づけられる。既習事項や生活経験に結び付けたり、効果・効能が明らかにされる。また学習事項が未来のカリキュラムにつなげられる。
② 教育内容・教材研究の深さ	教科書の内容を教科書の例題を使って教えることができる	教科書の内容を教える際、具体的な教材・活動を取り入れることができる。各単元における定番の教材・活動を使いこなせる。	教科書内容の順番を入れ替えることができた。変更を加えることができる。また教科書にあるものだけでなく、教材や活動が持ち込まれ、教材・活動が具体性・意外性を持ち、学習者が興味・関心をもって取り組める	教育内容研究が系統性、文化内容との関連で深くなされ、左記を踏まえた適切な教材・活動が準備・配置される。教材・活動は定番を基盤としながらも創意工夫が加えられている。
③ 教授行為(説明、発問、指示)の的確さ	説明が飛躍があったり、逆にどこくどしていて学習者にわかりづらい。発問、指示は具体性がなく、曖昧。	説明は順序良く、わかりやすくなる。発問・指示に何を思ふし、行動すればよいかわかる	説明は丁寧に順序良く、そして学習者のレスを把握しながらかなされる。発問・指示も学習者のレスを把握しながら補助発問や補助の指示が的確になされる	説明はshort,clear,and pointedに、そして発問・指示は教育内容の本質を指し示し、学習者が本質にアクセスできるような発問・指示がなされる。
④ 授業中における「対話的学び」の実現	教師の一方的、伝達的な授業。学習者は基本的に受動的に授業を聴く。	教師と学習者との対話(1対1)はなされるが、学習者間の対話はあまりなされない。ペア学習やグループ学習を取り入れられ、その時間、空間では対話が組織される。だが、ペアやグループによっては十分に対話がなされない場合もある。	ペアやグループ内での対話が行われる。またペア学習やグループ学習だけでなく全体の教室空間は対話的な空間へ、教師は聴く姿勢を持ち、全体をコーディネートできる。	質の高い教育内容、教材研究をもとに、対話的な学び(ふ・さ・わ)い課題が設定することができる。「対話的な学び」によって学習者が自分のもの見方・考え方をより広く深いものにしていく。授業において、対話的な学びの形態、方法、配置を的確に行い、その成果を共有し、自分化できるように指導・支援できる。
⑤「基礎」は繰り返し、「基本」は教えることと活用(型)学習	「基礎」を教える際の「基礎」が押さえられていない。教えようとする「基本」も明確ではない。	「基礎」は押さえられているため「基本」を学ぶ土台はできている。「基本」についてわかりやすい説明がなされ、理解ができる。例題を自力で解くことができる。	基礎については、継続的に繰り返しができるシステムを構築している。縦型の活用(言語活動を使った活動)、横型の活用(事象を代えた活動)を授業の中に組み込むことができる。	活用型の活動によって、「基本」の意味を感じられる(効用や効能)を感じ取れるようになる。そのことを自覚できるようになる。
⑥力をつける「まとめ」と「ふりかえり」	まとめ、とふりかえりの時間がとれない。授業は、「また続きは明日」で終わる。	授業のまとめ、ふりかえりが授業時間内にできるようになる。教師の仕事としてまとめがされ、児童生徒のふりかえりができる。	まとめ、ふりかえりの仕方に工夫ができるようになる。まとめ、児童・生徒の言葉を拾い上げることができ、ふりかえりの仕方も内容や時間との関係で適宜、選択することができる。	予定していたまとめではなく実際に行われた授業のまとめ、まためあてに即したふりかえりができるようにする。また授業中に適宜、まとめを入れることもできる。そしてふりかえりによって学習者のわかったところとわからなかったところが明らかにされる。
⑦ カリキュラムマネジメントを意識した授業づくり、運営	指導案に内容を盛り込みすぎていて、あるいは内容が少なすぎて、時間内に終わらない(早く終わる)。教室に秩序やルールがなく、学習への集中度も低い。	教室の秩序・ルールはできている。学習のリズムもまた集中もつくりだせる。1時間の時間の配分ができるようになる(タイムマネジメント)。まとめとふりかえりの時間もとれるようになる	1時間だけでなく、1単元、1年間の全体のカリキュラムを意識した授業づくりができるようになる。学年、教科の目標を意識した授業づくりができるようになる。	縦の系統性(全学年)と横の系統性(「横串」)を意識した授業づくりができるようになる。カリキュラム全体の目標を意識した授業づくりができるようになる。
教師の個々の学習者への支援	1対全体になっており、個々の子どもへの支援はなされない。教師は教卓につきっきり。学習者の応答への対応ができない。	個々の学習者への支援はなされるが、支援する学習者の偏りがあったり、その間の全体が空白になってしまったりする。学習者への応答は1対1でなされる。	個々の支援と全体への配慮が同時になされる。個々の対応も全体を意識した対応になる。個別対応の内容と全体対応の内容の取捨選択ができるようになる。支援の方法も多様になる。	学習者が自ら学び合いの空間をつくるように環境を整えたり、支援することができる。支援は間接的になり、個々は学習者どうしの関係の中で支援される。



まとめ)

初任期の教師は、児童生徒と年齢差が小さく、熟練教師には不可能な関係性を結ぶことができる。一緒に遊んでもらった教師のことはいくら授業が下手であっても一生憶えているものである。

しかしながら一方で、学級を荒らしてしまう初任期の教師もいる。授業がつまらない、学力がつかない、と保護者からもクレームがつくことも多い。同僚や先輩にいろんなことを学びながら授業づくりをしていくことができればいいのだが、教師は得てして多忙で、しかも中堅層が全般的に層として薄い現状にあっては、そうしたヘルプを得ることも難しい。

初任期教師特有の課題を自覚し、その課題を自分自身で克服していかなければならない場合も多い。その際に、このルーブリックはある程度ツールとして役に立つのではないだろうか。初任期の教師だけではなく、中堅期、熟練期教師にとっても自分の位置を確認するためにも使うことができるだろう。

森脇健夫（2015）活用型授業（学習）の意義と課題『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』, 35, pp.7-12.

## 【参考文献】

- 秋田（1997）秋田喜代美「熟練教師に学ぶ 発達を支える要因」『児童心理学』51(8), 117-125
- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学』放送大学叢書
- 秋田喜代美, 佐藤学, 岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—, 発達心理学研究, 第2巻第2号, 88-98,
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門』岩波書店
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: A report of a case study. Curriculum Inquiry, 11 (1), 43-71
- Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge. New York: Nichols Publishing Company
- 北尾倫彦, 速水敏彦（1985）「授業技能の分析的研究—実習生と熟練教師を比較して—」『大阪教育大学紀要 第V部門』第34巻第2号, 171-178,
- 佐藤学（1989）『教室からの改革』国土社
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美（1991）「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」東京大学教育学部紀要 30, 177-198,
- Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner : How professionals think in action, Basic Books,
- 森脇健夫（2011）授業研究の方法論の系譜と今後の展望『授業づくりと学びの創造』学文社, 37-87,
- 森脇健夫, 康鳳麗, 坂本勝信, 他（2011）「日本語教師の力量形成研究—線画の発達と「観」の形成—」『三重大学国際交流センター紀要』第6号（通巻第13号）, 53-63,
- 森脇健夫, 康鳳麗, 坂本勝信（2012）「熟練日本語教師の力量内容とその形成—ライフヒストリー的アプローチによる日中の日本語教師の授業スタイルの形成研究—」『三重大学教育学部研究紀要』第63巻, 267-273,