

教師の「観」の発達と教育実践の変容

— 4名の教師の授業参観及びライフヒストリーインタビューより —

森脇 健夫*・角谷 道生**・福永 名津**・小宮 康子**・牧野江津子**
西田 郁美***・吉村 友希***・浦口 真凜***・吉川 和希***

Development of “teacher’s view points” and change of educational practice
— from 4 teacher’s class observations and interviews of life history —

Takeo MORIWAKI, Michio KAKUTANI, Natsu FUKUNAGA, Yasuko KOMIYA, Etsuko MAKINO,
Ayami NISHIDA, Yuki YOSHIMURA, Marin URAGUCHI and Kazuki YOSHIKAWA

要 旨

教師の資質・能力の向上については、一般的な道筋と各ステージにおいて必要とされる資質・能力の明確化と標準化が教育公務員特例法の一部改正を契機に進められている。その必要性を否定するものではないが、個々の教師の発達は、教師としての人生そのものであり、それぞれの人生が違っているように異なっている。

しかしそれぞれに異なっている教師人生も「観」の発達と「授業スタイル」の形成という観点で見ると、共通点が見える。両者の関係は相即的だが、どちらかがどちらかを牽引する関係でもある。この仮説を持って個々のライフヒストリーを見るとある発達の道筋が見える。

本稿は、2018年度前期、教職大学院の「授業研究としての教師のライフヒストリー研究」という演習で行ったことを紹介しながら、4人の現職教師のライフヒストリーを、それぞれペアになった学部新卒学生が行ったインタビュー内容をもとに分析・考察した。その結果、「観」の変容の契機となっている体験は肯定的であれ否定的であれ、直接的な体験であり、「観」の変容は「授業スタイル」の形成を伴い、今日に至っていることが明らかになった。

I. 問題の所在

I-1. 個々の教師の発達(資質・能力の向上)をどのように描くことができるか

教師の資質・能力の発達の筋道は、子どもたちを取り巻く環境の大きな変化と新たな専門性の要請、近年の学校の劇的な年齢構成の変化による教師文化の伝達が困難になっていること、また、養成・採用・研修の一体化(切れ目のない発達を促す)、改めて注目されている。教育公務員特例法の一部改正(H29年4月1日施行)により、校長及び教員の職責、経験、適正に応じて、向上を図るべき資質に関する指標の策定が求められ、三重県においても平成30年3月に「指標」が策定された。

「指標」の策定は、養成・採用・研修の在り方に見通しと方向性を与えるという意味で大きな意義を有するが、あくまでも目安であり、個々の教師の発達はそれに収斂されるわけではない。

では、個々の教師の発達(資質・能力の向上)をどのように描くことができるか。また描くことにどのような意義があるのだろうか。

森脇(2010)は、個々の教師の発達を「観」と「授業スタイル」の形成の相即的な関係にとらえ、「できごと」との出会いによって変容していく様をライフヒストリー的アプローチで明らかにしてきた。

「観」と「授業スタイル」の相即的な関係を図示し、説明する。(図1)

* 三重大学大学院教育学研究科

** 三重大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻科学校経営開発コース

*** 三重大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻科教育実践力開発コース

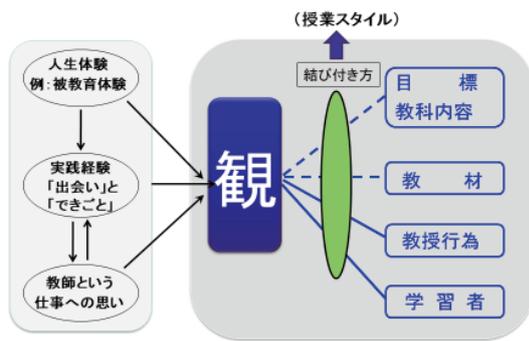


図1 「観」と「授業スタイル」

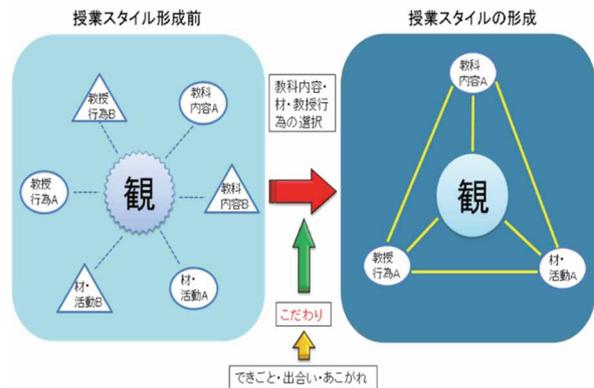


図2 「観」と「授業スタイル」の相即的な発達

教師の内的世界を統一する核となるのが「観」である。授業「観」、子ども「観」、さらには知識「観」や人生「観」など、こうした「観」の集合体が「観」である。

「観」は教師その人の被教育体験、実践的経験、教職への希望や夢によっても形作られていく。「授業スタイル」とは、「観」が具体的な技術や方法によって肉付けされ、具体的な姿となって表れたものと考えることができる。

従来の授業研究は、授業が目的とする能力形成や教科内容習得に、手段としてどのような教材や学習活動が有効か、という目的—手段関係を基本枠組みとした視点をとる傾向が強かった。しかし、近年、教育方法学においては、授業の「技術主義的な把握」に対する再検討の機運が高まり、教師論としての教師のライフヒストリー研究とミクロな授業研究との間にクロスオーバー的な研究領域、すなわち「授業スタイル」の構築を教師のライフヒストリーの文脈の中で理解しようとする研究領域が成立してきている（森脇 2004）。この流れは、1980年代の「新しい」教育社会学の誕生とともに生まれ、教師論研究としての教師のライフヒストリー研究としてその一翼を担ってきた（高井良健—1995）。その成果に学びながらも筆者の問題意識は、教師個人の授業変革史、とりわけ教師の実践経験と「観」の形成、「授業スタイル」の変革の過程をライフヒストリー的アプローチをとることによって明らかにすることにある。そこで得た一つの仮説は、「観」の形成、「授業スタイル」の変革の過程は、できごととの出会い、あこがれ、そしてこだわりによって促進されること、そして「観」と「授業スタイル」の形成が同時に進行することである（図2）。

「授業スタイル」がはっきりと形成されていない時期とは「観」も明確になっていない時期である。「観」は教師として、実践的な経験の中で「できごと」と出会い、「あこがれ」を持ち、「こだわり」を持つことで形成される。「観」は技術・方法を選び、構造化していく。この逆の場合もある。つまりある方法・技術にこだわることで「観」が形成されるという場合である。いずれ

にせよ、「授業スタイル」と「観」の形成は相即的な発達の関係にある。この逆の場合もある。つまりある方法・技術にこだわることで「観」が形成されるという場合である。いずれにせよ、「授業スタイル」と「観」の形成は相即的な発達の関係にある。

以上の仮説のもとに、これまで事例研究を重ねてきた。事例研究の中で、「観」の発達が目標概念の多層化と関連していることも明らかになってきている。「観」が授業の要素にもっとも直接的に影響するのが目標であり、目標（教師が授業をする際に期待し願っていること）が授業における教師のさまざまな判断に影響している（康、森脇、坂本2015）。

本研究では、これまでの事例研究において形成してきた「観」と「授業スタイル」の仮説のもとに、4名の異校種の現職教員の「授業スタイル」の形成の過程を授業参観、およびライフヒストリーインタビューにより明らかにする。インタビューアは学部新卒学生とし、両者の共同制作の物語としてインタビュー記録を作成する。そしてその結果を報告書としてまとめる（ここまでは学生の担当）。森脇はそのメタ分析をすることを課題とする。なお、本稿は、報告書の中の一部を森脇が取り上げ、考察を加えたものである。

1-2. 「授業研究としての教師のライフヒストリー研究」の経緯

本演習のテーマを次のように設定した。「自らのライフヒストリーを書き、共有しあうことをとおして未来を切り拓こう」である。

演習への参加者は現職教員院生4名（小、中、高）と学部新卒学生4名であった。そこで現職教員と学部新卒学生をくじでペアにし、最終報告（現在の「授業スタイル」が形成される現職教員のライフヒストリーの聞き取りと記述）まで一緒に活動するようにした。

実際にこの演習で行ったことは、おおよそ以下の4点にまとめられる。

1点目は、一時間の授業研究ではなく、きわめて長いスパンにおける授業研究の意義と課題について問題提起を行った。1で述べた学術的な背景とキーワード（「観」と「授業スタイル」）を説明した。

2点目に「観」と「授業スタイル」という「観」点で、有田和正と築地久子の「バスの運転士さん」（小学校2年生社会）、田尻悟朗の「プロフェッショナル教師」（中学校英語）、加藤公明「加曾利の犬」（高校日本史）の授業のビデオ映像を分析した。「授業スタイル」から逆に「観」を照射するという授業の観方を習得することが目的であった。

例えば、有田と築地の授業は同単元（バスの運転手（士））（低学年社会科）なので比較しやすい。一見、有田の授業に比べると築地の授業はわかりにくく、「混乱」のように見えてしまうのだが、築地の「観」が理解され、その授業の構造が浮き彫りになっていくと、築地の授業への共感もできるようになる。また田尻が授業で、あれだけある生徒の生き方にこだわるといのは、いったいなぜか、ということが田尻の語るライフヒストリーから理解することができた。また加藤の「正解のない」授業の構造は、加藤の「観」（自分で得た知識が綿あめの棒のように綿あめをみつめていく）という知識観によって支えられていることもつかむことができた。

3点目は、4名の現職教員の現在の授業を、実際現任校を訪問、参観し、ビデオに撮って、ストップモーション方式による検討を行った。ストップモーション方式による検討とは、藤岡信勝（1991）が提案した方法で、授業をビデオに録り、そのビデオを流しながら、気になるところでストップをかけ、質疑応答をしていくものである。ただし、ここでは授業技術に焦点を当てるのではなく、むしろ授業の特徴を抽出し、「授業スタイル」がどのように形成されてきたかを明らかにすることが目標であった。

4点目は、ライフヒストリーの聞き取りと記述である。学部新卒学生がインタビューアーになり、現職教員学生がインタビューイーになって、聞き取りをし、それを報告書にまとめるという活動である。インタビューを行う前に、ペアによるブロックを使って、ライフヒストリーのイメージを描き出す作業も行った（後掲図参照）。

II 「観」の変容と「授業スタイル」の構築

ここからは、現職の教諭をA～Dとし、ペアになった学部新卒の学生をE～Hとする。紙数の関係で、ペアでまとめた報告書より、その授業の特徴とライフヒストリーをピックアップしながら記述する。

II-1. Aさんの事例（Eさんとペア）

まずAさん（高校国語教諭）とEさんのペアの事例から述べていく。

Aさん「の国語の授業の特徴についてEさんは次の3点を挙げている。①内容に関して、先生の解釈を生徒に伝えない。②小道具に凝っている。③予想外の答えの中に正解につながる要素を見出してフィードバックする。

とくに①についてEさんがライフヒストリーインタビューを通して明らかにしたことを紹介する。①の理由についてAさんは次のように述べる。

「先生の解釈を話しても、合っているか合っていないかわからない上に、それを説明してしまうと、生徒が自分で文章を読まなくなってしまう。生徒には、自分で文章に向き合い、問いを立てて読めるようになってほしい。」

この考え方には大きくAさんの現代文経験（学習者として、また教師として）が影響している。

Aさんは、高校時代、自分で小説を読むのは好きだったが現代文はつまらない、と思っていた。高校生の時の授業は、50分間、教師の本文の説明を聞かされ、時々、語句の意味を生徒に指名して答えさせる授業だった。

大学時代は教員免許をとるために現代文は勉強していて「国語は教えるものなり」と思っていた。非常勤時代は「（現代文）は筆者の意図をつかむのは難しいけど、それを自分と引き合わせられたときに頭の中にピカーンと光るものがある」と考え授業していたが、当時の高校生は授業についてこず、むなしさを感じていた。ただ、その中で「ころ」を読んだときに「三角関係なんや」と言ったときに生徒が「え、どういうこと？」とこちらを向いた、という経験をする。生徒が教材文を自分の問題に引き付けたときに姿勢が変わるという体験だった。また正規採用後には、一つの文章を「生徒がいろいろなことをいろいろな視点から言うのがおもしろい」と思えるようになった。

このインタビューから明らかになったことEさんは次のようにまとめている。

「①生徒が自らの生き方に引き付けるような読み方ができるように ②一つの文章にいろんな意見が言えるように 授業をつくるにはどうしたらいいか、という問題意識を教師としての経験の中で持つようになってきたことがわかる。そしてとり着いた地点が、教師が解釈を自分の解釈を（少なくとも生徒の解釈が出そうまでは）提示しない、生徒どうしが自分の解釈を気軽に言い合えるようなしくみをつくる（ペア活動等）であった。」

その方法論の展開を支えているのが「観」の変容である。そのことをEさんはインタビューを通して

「被教育体験時の『自分だけが感じているおもしろさ』から『国語の授業における普遍的なおもしろさ』、そして『対話があるから生まれるおもしろさ』へと変わってきていることを明らかにしている。また目標「観」も「被教育体験時の国語が教科として『必要のないもの』から『国語はすべての科目を統括する科目』へ、そして『コミュニケーション能力を育てるために必要な科目』へとかわってきている」ことも明らかにしている。なお、Aさんのライフヒストリーブロック（ブロックで描きだしたライフヒストリー）を紹介する（図3）。



図3. Aさんのライフヒストリーブロック

「ブロックが一番下から大学生を表し、その後、勤務する場所が変わるごとに段を作成した。横に伸ばしたのは、何年その場所に居たかがわかるようになっている。ブロックのメイン色、黒は自分がかかなり苦労した様子を表し、黄色は糧となった生徒との触れ合いや、もう一度勉強してみようと思った前向きな気持ちを表している。」

（Aさんの説明）

II-2. Bさんの事例（Fさんとペア）

次にBさん（小学校教諭）とFさんのペアの事例を取り上げる。

まず、B、Fさん共同制作のライフヒストリーブロックを挙げよう。

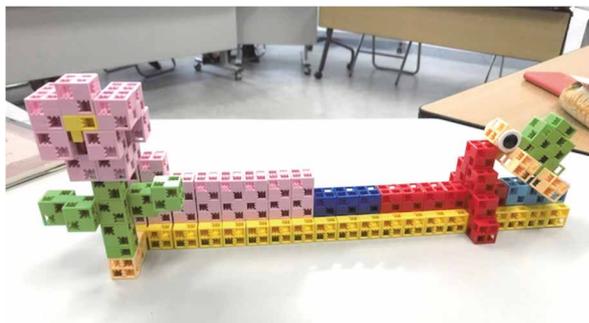


図4. Bさんのライフヒストリーブロック

「一段ずつゆっくり進んでいく自分をカメに例える。右の講師時代（水色）から、大阪で採用された初任校（赤色）、二校目（青色）へと進み、三重県で採用（ピンク）され、教職大学院2年目の一番左が現在の位置となる。新任2年目の経験が赤色の障害物であり、新たな学びがあった教職大学院を花で表現した。」

（Bさんの説明）

FさんがBさんの授業の特徴として挙げるのは次の3点である。「授業づくりの柱の一つ目は、クラスづくりを大切にすること（土台となるもの）。二つ目は、ペアやグループ活動と授業の型、三つ目は授業の楽しさであった。」

とくにその一つ目については、初任期に、「いじめ事件」が起こり、クラスづくりを含めてその対応に苦慮した経験（クラスはなんとか立て直せた経験）がBさんの柱を形成している。Bさんは「今、振り返れば、不登校児童の対応に追われクラスの児童理解、関係づくりができていなかったことが大きな原因だった」と述べている。

「もうこんな思いをしたくない」ということでそこから力を入れるようになったのが、学級づくりと基礎学力の定着だった。担任として何をしなければならぬか、の意識は強い。

「担任として、誰よりも子ども達と同じ時間を共有することで、児童一人一人の事をよく理解することができる。担任だからこそ、どの場面でその児童を活躍させることができるかが分かる。また、児童理解ができていれば、児童の反応が良くわかるようになり、教師に余裕が生まれる。このような丁寧で強い思いのこもった児童との関わりによって、より良い授業づくり、クラスづくりができる。」とBさんは言う。

II-3. Cさんの事例（Gさんとペア）

次にCさん（中学校 社会科、国語科教諭）の事例を取り上げる。

GさんがCさんの授業の特徴として挙げたのは次の3点である。①（多様な）生徒の呼び方②教科書を疑う③自身の問いを主発問にする

Gさんが挙げた授業の特徴は、教師の権威や権力との密接な関係がある。生徒の規律に敏感な中学校においては、その遵守を教師の権威や権力を使用して行われることが多い。まさに生徒（discipulus）とは、その語源から見ても「規律（discipline）を内化した子ども」なのである。生徒の呼び方においてきわめて関係論的な柔軟性をもっていること、正しい知識の権威をいとも簡単に否定していること、そして教える立ち位置である教師であるにもかかわらず、素の自分に正直に疑問を出し、かつそれを授業の課題にしてしまうこと、い

ずれも教師（社会）の権威や権力を自ら否定するところから教師 C の授業実践が組み立てられているところである。G さんの特徴のピックアップは G さん自身が自覚的かどうかは別にとても C さんの「観」の本質に迫るものであったと言えよう。

G さんは C さんの「観」について次のように述べている。

「C さんは『子ども目線の教師像』が強いのではないかな。つまり C さんの内に、『子どもの時の C さん』がいて、『教師の C さん』を評価しているように感じる。だから、こんな教師はイヤだな、という子どもの時の C さんの思いが、今の C さんの授業のスタイルに現れていると考える。自身の問いを主発問にする場面でも、その意図をお聞きした時、『国語の授業はあまり自信がないから、授業づくりに悩んでいる。だからこれでいいのかなと思いがらしている』とし、自然に自身の『困り感』を生徒と共有している。私の場合、子どもに自分がわかっていないことが、露見してしまうことを恐れてしまうが、C さんは自分がわからないことを生徒に教えることの方を危惧しているように感じる。」

C さんは中学校教師以外にもいくつかの職種を経験している。また中学校教師として、いくつかの教科を担当している。そのことが「専門性を素人性で問い直す」ことに躊躇ない授業のスタイルを築き上げてこれたことの要因になっていると思われる。



図5. Cさんのライフヒストリーブロック

「時間の流れは、写真の右から左です。

一段目がベースになっています。基本的に白です。緑は教職以外の仕事に就いていたことを表し、オレンジ色挑戦した年を表します。ピンクや色とりどりののは、新たに「知る」ことが多かった時期です。赤は、変革に前向きであった時期です。」

(C さんの説明)

II-4. D さんの事例 (H さんとペア)

D さん（高校福祉教諭）の事例を挙げる。

H さんが挙げる D さんの授業の特徴は以下の 3 点である。「①リフレクションが多い②生徒の姿をよく見ている③なるべく生徒とかかわるようにしている。」

D さんの授業（現任校で見た授業）は、パワーポイン

トで進められる。リフレクションを含めた生徒どうしの話し合いがほぼ全授業時間の三分の二ほどまでを占める授業である。教師は生徒一人一人の支援に回り、全体の説明は最小限度に抑えているように見えた。

こうした「授業スタイル」を支える「観」は自己否定の歴史の中で形成されてきたものである。

D さんは述べる。

「これまでの私は、過去の自分を否定することが、前進する原動力になっていたと思う。これは、過去の全てを×として、今は○だと思うことで、単純化して楽に進められる利点がある。しかし、過去の全てを否定することは、窮屈さ（後ろ手にみえる手や口を出してはいけないという制約の感情）を生む。森脇先生に授業を見てもらった（5月28日）際、そのような助言を受け、改めて考え直した。『何かをしてはいけないという禁止・制約ではなく、今この生徒の学びのために、それが必要なか、必要ないのかという視点を持つことで、もっと、自由に自分の行動を選択することができるのではないか』と思うようになった。」

これまでの被教育体験、そして生徒のコントロールに終始してきた自分の「観」を否定して今日の「授業スタイル」を形成してきた。

D さんの「観」の変容は D さん自身が図式化できるほど、きわめて鮮明である。

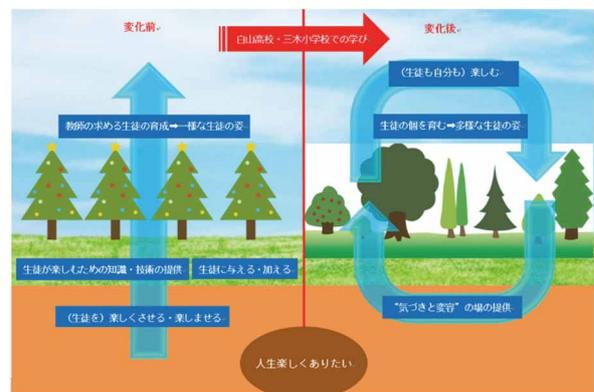


図6. Dさんの「観」の変容

また、D さんの「観」の変容は現在進行形である。教職大学院に入学してからの長期実習の経験も「観」の変容の重要な契機になっている。教職大学院の東紀州長期実習において、小さな小学校での実習が、「自分の判断や価値「観」を一端脇に置き、その場で起こる出来事のあるのままを見ることで、子どもの可能性の大きさに気づいた」と述べている。

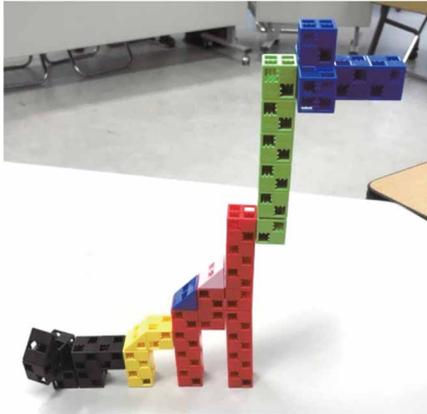


図7. Dさんのライフヒストリーブロック

「1時間の流れは左（黒）から右（青）へ

2 ブロックの説明。小学生から高校までは、黒色。すべてが面白くなかった。短期大学に入学後は、黄色。自由度が増えて楽しくなってきた。

20歳から社会人として働き始めた。赤色。仕事もプライベートも自由にやりたいことをやっていた。かなり楽しかった。赤色のブロックの間にある青は、通信制の大学に入学・卒業したこと。ピンクは結婚したことを示している。

教員になってからは、緑色。とにかく自分の授業を磨こうと無我夢中でやっていた。

教職大学院に入学して、現在までは青色。物事を多面的に見ることの面白さを知り、一度立ち止まって考える楽しめをした。ここで初めて、縦だけでなく、横にブロックをつないだ。考えの幅が広がったことを示している。」(Dさんの説明)

Ⅲ 全体の考察

4名の現職教員はたまたま同時期に三重大学の教職大学院に入学した同期の学生である。しかし校種も違えば、経歴も違う。当然だが、それぞれの経験も異なる。

だが、「観」の変容ということに焦点を絞ってみると、そこにある種の共通性も見えてくる。まずその共通性を3点挙げる。

1. 「できごと」との出会いと「観」の変容

「観」の変容をもたらしているのは、例えばモデルとなる教師と出会ったとか理論との出会いというような間接的な経験ではなく、児童・生徒に対する直接的な体験である。そして、その直接的な体験は、新しい環境への移行の際に起こることが多い。Aさんは非常勤講師から正規採用へ、Bさんは初任期、2年目、Cさんは中学校の転任、そこでの経験、そして、Dさんは教職大

学院での長期実習である。新しい環境が「できごと」をもたらしている。「できごと」と出会う主体側の「出会い」の準備やタイミングも重要な条件である。したがって次のような見方もできる。「できごと」との出会いは偶然ではなく、出会うべくして出会ったものではないか。4人が出会った「できごと」は特別のものではなく、ほかの教師も類似の経験をおそらくするであろう経験である。それを「ありふれた経験」にするのではなく、「観」の形成へとつなげていくのは、実は変革への意思やリフレクションの深さではないかと考えるのである。

2. 「観」の変容を具体化し確固とするものとしての「授業スタイル」

「観」の変容は、それぞれの教師に新たな「授業スタイル」の形成をもたらしている。Aさんの場合は、現代文読解における対話型のペアによる活動、Bさんの場合は、クラスづくりと基礎学力の定着、Cさんの場合は学びの共同体における生徒支援の方法、Dさんの場合は、ファシリテーターとしての教師の在り方へと具体化されている。「観」は「授業スタイル」に具体化されることでより明確に、そして確固たるものになっていく。

3. 変わるものと変わらないもの

「観」の変容の中で、変わらない（不易の）ものもある。いずれの教師も言い方は違うが、授業における「楽しさ」が重要だということを語っている。校種を超えて教科や授業の内容を超えて成立する価値追究は、「観」の変容や授業改善の土台となるのではないか。

次に、現職教員学生と学部新卒学生がペアになって、共同制作の物語づくりを行うことによって両者にもたらされた知見を考察する。それぞれにライフヒストリーを言語化することによって、未来を展望しているが、そこで得た知見は異なる。

A、Eさんのペアは、未来の展望を語っている。

Aさんは今後の自分の授業について次のように語る。「自分が感じているおもしろさ」だけでなく、『その時の授業で感じるおもしろさ』（その場にいる学習者同士で生み出される阿吽の呼吸のようなもの）を重視し、国語教育の在り方を模索していきたい。」

EさんはAさんの今後の授業づくりを次のように展望する。

「今後、A先生は、授業において対話的な要素を取り入れながら、その場所に生まれる生徒とのやりとりのなかで新たなおもしろさを見出し、授業改善に取り組んでいくと考えられる。生徒どうし、生徒と先生の対

話を促すために手の込んだ小道具が活躍し、先生の肯定的な働きかけによって生徒が自分の考えを引き出していく。A先生の授業は、生徒が本文に向き合いながら行う対話と、その対話を促す場づくりによって、これからも進化し続けていくだろう。」

B、Fさんのペアは、ライフヒストリーインタビューの意義について語っている。

今回の「授業研究としてのライフヒストリー研究」での授業やインタビューを通して、自分の授業研究に対する三つの「観」に気づくことができた。Fさんから丁寧にインタビューされることで、当時の自分自身の思いや考えを振り返り、その体験や経験が現在の授業を形成していることがよくわかった。略年史を作成することで、「観」とのつながりも明確にすることができた。

今までの自分は、授業において「楽しさ」「わかった・できた」を大切にしていってきた。これは今後も変わらないだろう。しかし、教職大学院での学びを通して視点が変化してきた。それは「理論と実践の融合・往還」である。今まで授業実践を積み重ね、実践知を高めることに専念してきた。しかし、実践だけでなく、理論も必要なことがよくわかった。これからは理論に基づいた授業分析や教材研究に取り組んでいきたい。また、学修テーマである「主体的・対話的で深い学び」について研究し、実習や学校視察を通して、多くの優れた授業を参「観」することで、授業の見方も変化してきた。今まで、指導者である教師を通して授業を見てきた視点から、学習者である子どもを通して授業を見る視点へと、「授業の見方」を変化させることができた。次年度から担任に戻れば、今までとちがったクラスづくり・授業づくりに取り組めるにちがいない。そこからまた新しい「観」も生まれてくるだろう。

Fさんは次のように語る。

Bさんのこれまでの教育活動の中で忘れられない経験や忘れられない子ども達の姿があるのだろうと感じた。その中で様々な人や教材、理論や実践との出会いがBさんを変えてきたのではないと思う。現状に満足せず、さらなる高みを目指して、Bさんは学び続けていると感じた。私もBさんのように授業づくりや学級経営、仲間づくりを常に考えられるような、飽くなき探究心を持つ教師になりたい。

C、Gさんのペアは、「観」の確認、深い確認で報告を閉じている。

Gさんは次のように述べる。

子どもたちを喜ばせたいとの思いと、教師集団もよりよいものになっていきたい、との思いがあるのではないかと考える。だから、子どもも教師も、学習者として共に成長できるような学校を目指しているのではな

いかと感じた。そのため授業も、Cさんは学習者として参加されているのではないかと考える。

Cさんは、自分の授業の特徴について次のような言葉で閉めている。

授業課題を考え、一応の「解」というものを自分で明らかにして授業を計画する。しかし、詩や文学作品であれば、それが「正解」ではないかもしれないし、「正解」が存在しないかもしれない。詩であれば、読み手によって感じ方も様々である（様々にも程があるが）。子どもが感じたことに対して、教師がもっともらしい「正解」を授業の最後に伝えるというのは、不自然なように感じる。「私がわからない」というより、「私のわかっている」に引っ張られない授業にしたいくて、子どもたちの思考のきっかけを一緒に持とうとしているのかもしれない。

D、HさんペアはDさんの「観」の変容を言語化し、その意味をさぐることに重点を置いている。

Dさんは自身の「観」の変容を次のように語っている。

変化前…前までは、不具合だと感じる事実在即座に反応し、判断して改善しようと行動していた。教職大学院入学時の学修テーマは「認知特性に応じた授業づくり」であった。「こんなときは、こうしよう。」といったマニュアル本をつくるような学修テーマであったと振り返る。自分も周りの人もマニュアル化したい、コントロールしたいという気持ちの表れではないかと考えている。例えるなら、『1冊の完成したマニュアル本』をつくる作業をしていくようなことである。

変化後…現在は、生徒にとってどうであるかを考えるようになった。不具合だと感じるものがあつたときに、不具合は何で起こっているのかについて、一度立ち止まって考えてから判断するようになった。例えるなら、『加筆修正可能なデジタル版書籍』をつくる作業をしていくようなことである。

IV 到達点と課題

まず、到達点について述べよう。

全体の考察で明らかにしてきたように、異校種の4人の教師が、「観」の変容と「授業スタイル」の形成を、学部新卒学生とともに自らのライフヒストリーを振り返ることで明らかにし得たことは、これからの展望を拓く上で意味が大きい。そして、それはインタビューアールとして並走した学部新卒学生にとっても、自分の教師としての未来をつくる上で大きな意義があつたと思われる。

教師のライフヒストリー研究の多くは、教師の人生そのものを扱い（例えば結婚や出産・育児等）、総体と

して教師のライフヒストリーを対象とするが、本研究では、授業実践にかかわる経験に限定してインタビューを行っている。現在の授業の特徴→特徴の適及的な探究（どのような経験がその特徴をつくりだしているのか）、そして、「授業スタイル」の形成を支えている「観」の変容は？という順序で進めてきた。現在の「授業スタイル」がどのように形成されてきたものか、「観」の変容とどのような関係をもつものなのかを明らかにすることができた。

インタビューは焦点化されてはいたが、各々のペアでは、報告書に記載されないことも含めて、より多くのことが語られ、共感・共有された。それは、この企画の主旨からすれば「余剰」としか位置付けられないが、扱い方によっては、本質を表すものになる可能性がある。例えばAさんの不思議な体験がある。Aさんが「予想外の答えに正解につながる要素を見出だしてフィードバック」するのはなぜか、と聞かれて、語ったエピソードである。

高校時代—「2点」をくれたH先生

高校2年生の時、数学で習熟度別クラスの最低講座に入った。その講座の担当がH先生だった。「もうやめや！やられるか！」と思って、テストを白紙で出した。0点だと思って答案を受け取りに行くと、名前のところ〇がしてあって、「2点」と書いてあった。H先生から、「お前は名前がきれいに書けたから2点や」と言われた。それまでは、数学をやってもできないし、質問しに行く勇気もなかったけれど、先生に見てほしいという思いがあったので、この一件があつてからは猛烈に勉強することができた。「やればできるんや」と思ったことを、今でもずっと覚えている。

いったいなぜこの数学の先生は「2点」をくれたのだろう。そしてなぜそのことがAさんを猛烈に勉強するように変えたのだろう。

一見、インタビューアーの問いの答えとしては逸脱しているように見えるこのエピソードがAさんの口から出たのはなぜだろう。Aさんのこのエピソードの意味付けや関連付けにもしかすると本質が隠れているかもしれない。

いずれにせよ、この語り（他のペアもそうだが）はそれぞれの人間関係の中で語られたものである。

例えば私がインタビューアーであれば、まったく違うエピソードが紡ぎだされたかもしれない。

またの機会にインタビューを行いたいとは思いますが、それは私とそれぞれの現職教員に関係性に規定された語りになるだろう。各現職教員の語りには、これから教師として生きていく後輩（学部新卒学生）に向けてのメッセージが必ずそこにはあるはずである。そうい

う意味でかけがえのないインタビュー記録になっている。

一方、気になることもある。課題として挙げておく。

個人的な経験であるライフヒストリーは実は、まったく個人的なことではなく、マクロな歴史の中で展開していることなのである。文科省の教育政策、三重県教育風土、学校文化、そして世代性、こうした何重もの土台の上で起こっていることである。例えば、4人のこれからの方向性として打ち出されている生徒どうしの対話的な関係づくりや学びあいの展望は、「主体的・対話的で深い学び」の方向性を示すマクロな教育動向と無縁ではない。

「自分史」というジャンルを提唱した色川大吉は次のように述べる。

「自分史は、一般の歴史書を書くよりはるかに疲れます。単なる回想記でも自分勝手なものでもだめ。自分自身を客体化し、同時代の動きや環境とセットにして書かなきゃいけない。詳細な日記を提示して事実だったと実証せねば。しかも、自分を取り巻いていた状況が、自己の内面に深く食い込んだ部分を核としないと本当の自分史にならない。歴史を自分の外にあるものとせず、心の内側に突き刺さり、そこでスパークしたものを書く。非常に緊張を強いられる。今後はこんな仕事はできません。」

歴史を自分の外にせず、心の内側に突き刺さり、そこでスパークしたものを書く、そのようなライフヒストリーを書くことがどのようにすれば可能なのか、これからも探求していきたい。

参考文献

- 藤岡信勝：ストップモーション方式による授業研究の方法、学事出版、1991
- 色川大吉：昭和へのレクイエム——自分史最終篇、岩波書店、2010
- 康鳳麗、森脇健夫、坂本勝信：日本語教師の「熟練性」の研究—熟練教師の目標概念の多層性、ネットワークと機能に注目して、鈴鹿医療科学大学紀要、pp.31-42、2015
- 森脇健夫：授業をつくる教師の知をめぐって確かな学力と指導法の探求、日本教育方法学会編、図書文化、pp.121-131、2004
- 森脇健夫：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 2010年3月号、pp.4-7、2010。
- 高井良健一：欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向、日本教師教育学会年報第4号、pp.92-109、1995