

教えることを学び続けることに関する一考察

— 教員養成・教員研修の現場から —

内 健 史 [鹿児島大学教育学系 (教職大学院)]

A study on learning to teach

— perspectives on teacher training —

UCHI Takefumi

キーワード：理論と実践の往還，教職支援，対話，教員研修，学び続ける教師像

1 はじめに

鹿児島大学の教員養成分野では実践的指導力の育成・強化を図るため平成19年度から始まった県交流人事により、現在、鹿児島県教育委員会から実務家教員として4人の教員が派遣され、本年度から新設された教職大学院を主担当としている。その一員である私は、これまでの3年間は教育学部附属教育実践総合センターを主担当としながら、地域や時代の要請に応える教員養成の在り方やカリキュラム等に関する教育・研究活動及び支援や、大学における教員研修の在り方や教育現場での教員研修への協力・連携などに関する教育・研究活動等に取り組んできた。

その中で一貫して持ち続けた問題意識は、教育現場を知る実務家教員として、教員を目指す学生が教えることを学ぶことに対してどうかかわればよいか、ということであった。実践的教職科目に携わる中で、自身の学校現場での実践や教育行政での場で得た知見等を基に学生を指導しながらも、それらが絶対的なものではないこと、また、自身の経験を過度に一般化して教えてはならないということも感じ続けてきた。一方、モデルカリキュラム事業や教員免許状更新講習、その他学校や市町で行われる教員研修の場に赴く際には、大学における教員養成の場に身を置くことで改めて教職や学校教育の在り方を見つめ直し、大学の研究者教員との関わりの中で得られた知見等を活かしながら、いかに教員が学び続けることに関われるのか、ということも問い続けた。

本稿では、これらの課題意識に基づき、実践的教職科目の受講者等を対象とした教職支援の取組と、自身の過去の授業実践を題材にして行った現職教員を対象とした研修会の実践をもとにして、テーマについて考察を行うこととした。

2 教員養成の場から

2.1 実践的教職科目の受講者へ対する教職支援を通して

私はこれまで学部において、教員志望の学生を対象に学校現場で必要とされる実践力の育成を目指して、主に教職の魅力や現在の教育課題、教師の専門性にかかわる内容を学ぶことにより将来教員を目指す学生の資質や能力を高め、教師像を確かなものにしながらか大学における学びの指針や教師にな

るための見通しを得させる教員養成基礎講座Ⅰ・Ⅱや、教師の中心業務である学習指導の基本について、学習指導案を作成して模擬授業を行うことにより学習指導の基本的な力量形成を図り、そのための課題を実践的に学ぶ教職実践研究Ⅰ、学習指導や学校・学級生活を支える学級経営に関する基本的な知識・技能と学級経営に備えた態度形成を目的とする教職課題研究Ⅱ等の実践的教職科目を担当してきた。また、平成27年度には、奄美大島の実習校及び少年自然の家での学習・生活体験を通して、教職員や児童・生徒と触れ合うことで学生が離島の教育環境を肌で感じることをねらいとする学校環境観察実習において実行委員長として40人余りの学生を引率した。それらの中で、学生一人一人の教職へ対する熱意や思い、教師を目指す上での様々な期待や不安に触れながら、教職を目指す学生が実践的な指導力を身に付けるために教員養成学部において学修する内容の一端を知り、これらの学生の多くとは、講義や実習終了後も教職に関する相談を受けたり、教職について自発的に学ぼうとする際に指導・支援を行ったりするような関係を築くことができた。

これらの実践的教職科目の充実を通じた教職実践力の育成と、受講生のフォローアップとして教職を目指す学生の主体的な取組の支援に努めた結果、平成26年度から29年度までに約100人の教職志望学生からの要請に応じて、のべ500時間を超える指導・支援を行うことができた。その対象は教育学部の全ての課程と講座及び法文学部と理学部、修士課程等からの教員志望の学生であり、また、受験する自治体によって選考方法は異なることから内容は小論文、模擬授業、面接、場面指導、自己申告書作成等と多岐にわたる。

教師の中心業務である学習指導については、多くの自治体が学習指導案作成等を通して限られた時間の中で授業を構想した後に模擬授業を行うことにより、教材研究や授業構想、授業実践の基本的な力量を評価している。教育実習以外でそのような課題に自分自身の力で取り組む機会が少ない学生が多く、また、自身の専攻する教科等以外の教科からも出題されることから、指導目標の設定や学習活動の計画等の授業設計と、実際の授業場面を想定した発問・説明等の指導言や板書、児童生徒を主体的な学習活動へ導く手立て等について、回数を重ねながら学生一人一人の実態や特性を踏まえて指導した。教育実習では一つの授業の準備に時間をかけてじっくり練り上げながら授業の準備をするのに対して、学校現場ではそのような体験も適宜積み重ねるものの、主として日々の実践においては小学校においては複数の教科を、中学校においては複数の学年を1日の中で計画・実践・改善するという営みを日々行わなければならないことを想定した試験に対応することとなる。そこで、各教科・領域等の目標や指導事項を学習指導要領解説から捉え、授業のゴールを終末における児童生徒の学びの姿や思考・判断の成果として表現活動で具体化した評価規準を設定することで明確にしてから学習活動を構成し、教材や学習活動に対する興味関心を高める事象提示や試行の活動から学習目標や学習課題の設定する導入へと逆算しながら授業設計することに取り組んだ。この取組は教科教育での演習や教育実習で学んだことを統合するという側面もあるが、学生にとっては経験したことのない授業設計と授業実践のアプローチであったという声も多く聞かれた。

このような経験を数ヶ月に渡って継続的に積み重ねた学生は、教師として授業をするということに対して、そして、授業することについて学ぶことに対してどのようなことを感じ、考えたのかについて

表 1 模擬授業の取り組みを通じた授業実践について学ぶことに関する振り返り

	模擬授業に取り組んで感じたこと	大学での学びについて考えたこと
教育学部生 A	<ul style="list-style-type: none"> 実際に色々な教科で授業を設計し、実践するという経験をしたことがこれまでなかったので、具体的なアドバイスをもらいながら模擬授業に臨むことは有意義な経験となった。 これまでの教師中心の視点から、学習者の思考の流れを考える児童中心の視点を得られた。 他専修の学生と協働して取り組むことで、分かりやすい簡潔な伝え方、視線の配り方、児童のつまずきへの対処などの指導技術も学べた。 課題解決につながる教職経験者の具体的な指導方法の提示が有益であった。 	<ul style="list-style-type: none"> 教育実習や学習指導案作成に臨むという切実感のある中で授業づくりを学ぶ機会が欲しい。 自分が納得のいくまで半年ぐらいの時間をかけて、試行錯誤、修正しながら単元を設計し授業を実践するという体験をしたかった。 これまで、学生主体のスタイルで進める大学教員の授業に魅力を感じた。そのようなモデルを数多く学習者として体験することや、その中で培ったフェアイリテートする能力等が、授業を実践する立場になった時に役立つと感じた。
理学部生 B	<ul style="list-style-type: none"> 評価規準をもとにして授業設計を行うことや、まず学習のゴールを生徒の表現活動で具体化することなどの授業設計の手法を初めて理論的に学べ、授業設計を効果的・効率的に行えるようになった。 これまで教科書や教師の言葉で授業を作っていたが、生徒の興味関心を生かすものへと転換できた。 学生だけの取組では褒め合うことに終始してしまいがちであるが、教員の指導助言により具体的な改善点や解決方法を知ることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> 教職や教科教育に関して学んだ理論の大切さや有効性を、実践へつないで実感できる場、実践への繋ぎ方を学ぶ場があると良い。 生徒理解について学んだり、教科教育で実験を体験したり学校現場での授業を参観したことで教職志望が強くなった。 生徒との関わり、生徒の状況把握に難しさを感じたことから、学校現場で事業補助などの体験を数多くしたい。

て教育学部生と理学部の学生 2 人に採用試験終了後に振り返ってもらった内容をまとめたのが表 1 である。2 人は共に、早い段階で児童生徒に教える体験や授業の設計や実践に取り組む体験をすることで、教職や教科教育について理論的に学んだり、実践的に取り組んだりすることの大切さや必要性を実感でき、その後の学修の質や学びに向かう意識、意欲が高まると感じた、と述べていた。また、他の学生も、多くが「実際に教師になってから向き合わないといけない課題に向き合えた。」「目指す授業像が見えてきた。」「教育実習では指導案作成等で精一杯であり、本当に授業をできるか心配であったが、たくさん具体的な取組ができ不安が減った。」等の所感を述べていた。

2.2 考察 1- 教員養成段階における理論と実践の往還について

私が前述した取組の中で一貫して大切にしたのは、学生との対話を通して一人一人の教職に向かう意志や希望、不安や自己の課題、自身の教育・教職・児童生徒や授業等に対する様々な「観」を学生自らが見つめ直し、掘り起こし、広げ、深め、形成し直しつつ、それらを自身の言葉で語り、模擬授業や場面指導などにおいて具体化できるようにすることであった。

佐藤（2015）は、学びは、新しい対象世界（モノ・テキスト・資料）との出会いと対話の実践（世界づくり・文化的実践）であり、新しい他者との出会いと対話（仲間づくり・社会的実践）であり、

新しい自己との出会いと対話（自分づくり・実存的実践）である，としている。教員採用試験を控えた限られた期間ではあるが，切迫感のある雰囲気の中，これまでの教職についての学びや体験を統合して取り組むことが求められる中で，教職や学校，授業実践や学級経営，各自治体の求める教員像や教育施策，いじめや不登校をはじめとする生徒指導上の諸課題，保護者対応や地域との連携，主体的・対話的で深い学びやチーム学校等のこれからの学校教育において実現しなければならないテーマ等に関する多種多様な「問」と学生は向き合う。そこで，教育現場での実践や教育行政の現場で多種多様な学校や教員をみてきた経験に基づく教員との対話や，志や課題を共有する学生同士での対話，これまで自身の中に培ってきた教職に関する様々な知識や体験（時には児童生徒としてのの）を見つめ，問い直しながら教職を目指す自分自身との対話は，教員採用試験対策の取組としてだけではなく，教師になろうとする自分を客観的に見つめ直しながら，学校現場で児童生徒に向き合いながら教職を日々の営みにする自身の教育に関する様々な「観」を再構築するというという深い意義があったと振り返る学生も少なくなかった。

また，表1に示した学生の振り返りからも伺えるように，教員養成段階において教員の主業務である授業について実践的に学ぶ場を数多く設けることは，学校現場で求められる授業実践力を身に付けるためには不可欠であろう。しかし，一方で模擬授業のようないわば教育実践のための訓練の場を早い時期から数多く設定することのみを重視したり，教師塾のような場をつくったりすることで学校現場で必要とされる知識や技能を重点的に学べば良いという考えには疑念が生じる。大学における取組の成果は，教師として採用されてから年数を経る中で多様な経験や他者との関わりを通して現場での教育実践を通して具体的に表れてくるものであり，学生が教育に関する専門的な知識や技能を習得しながら教育学・心理学・教科教育学領域や教科専門領域について専門的かつ体系的に学びながら身に付ける理論と，教育実習等での実践の経験を通した学びとを結び付けながら往還すること，すなわち理論と実践の往還は，教員養成段階だけでなく教職についてからも教師としての力量を高めるためには必要不可欠である。

教員養成の場において重視される理論と実践の往還の「往還」という部分に焦点を当てると，それは学び手の主体性に負う部分も多く，具体的に何と何が，いつ，どのように繋がるかは一人一人異なるということも学生との対話を通して実感したことである。学生が教職に必要な実践力を身に付け，教師として自己の課題を発見し，探求し，解決しながら成長し続けるために必要不可欠な「往還」について，小林（2013）は，理論と実践をつなぐもの（架橋）を語るのとは哲学的な議論であり，それがいいのか，ないのかも含めて，普遍的な考えとしては，未だ定まっていないのが現状である，と述べている。さらに，そのことを前提にして，特に教員養成の場における理論と実践の往還について次のように考察している。

特に教師教育における「往還」では，「子ども」というキーワードと「決して知り尽くしえない」という点に注視すべきであろう。なぜなら，教員志望者や教員にとって「子ども」を想像することを前提としない「理論と実践の往還」あり得ないし，また，「理論と実践の往還」に終わりではなく，常に

動き続けるもの、動かし続けるものであり、「知り尽くしてしまっていて終わるもの」ではない。結局は、目の前にいる子供を今以上に良くするために、あるいは、今行っている自分の思考や指導に関して、よりよいものがないかを探し続けることが大事で、常に「理論と実践の往還」を図っていくという意識が重要なのだろう。

ここには、教師としての専門性を高め、磨き続けるためには目の前にいる子どもを中核に据えた理論と実践の往還が欠くべからざるものであることが語られている。学生は教員養成の場から、教員採用の機会を経て教職に就く。そして、その後は教員研修の場等を通して学び続け、専門性を高めながら、社会や時代の変化、多様化・複雑化する教育現場での課題やニーズに対応することが求められる。教員養成学部において主要な進路として教職を位置づけるのであれば、教師教育に携わる者が、学生が将来、学校という場で教職に携わっている姿や様々な場面を具体的にイメージしながら教育することは極めて重要であろう。そして、多様で複雑な性質を持つ教職生活をスタートする前に、大学の研究者教員や実務家教員、学校現場で日々実践を積み重ねる教員、学生等の多様な他者や事象、自己との対話を通して理論と実践を往還することにより、教育実践の質の向上を実感する機会を可能な限り数多く積み重ねつつ自己の変容を実感し続けることは、教育の現場において日々省察しながら、より良い実践を求めて学び続ける教師になるための種子を一人一人の中に植えるためにも不可欠であると考えている。

3 教員研修の現場から

3.1 中学校国語科教員を対象にした研修会を通して

前述した通り私は大学において教育現場での教員研修への協力・連携に携わる立場にあることから、学校における校内研修や市町の教育委員会や教科研究会が主催する研修会に講師として度々招聘される。その中で昨年度に引き続き鹿児島県内のS町の教育研究会中学校国語部会から「読解力向上につながる授業づくり」をテーマに研修を企画・実施するよう要請があった。

現在、学校現場での授業に関する最大の関心事は新学習指導要領への対応であろう。反面、現場の教師たちはこれまでの教職経験の中で作り上げてきた授業スタイルや授業観からなかなか脱却できず、授業改善が現場レベルでなかなか進んでいないという課題も指摘されている。このことは、私自身もこの10年間、大学教員及び県内の二つの市の教育委員会の指導主事を経験しながら、小学校から高等学校まで、大規模校から極小規模校まで多種多様な100校以上の教師の授業を参観したり、研究授業の指導助言を担当したりする中で痛感する課題であった。そこで、研修会のプログラムを企画するにあたり、参加者が今後の授業実践をより良いものにしていくきっかけとなることをねらいとして、以下のような研修デザインに基づく実践を試みた。

ア 目的

- ・ 学習指導要領改定のポイントを理解し、「主体的・対話的で深い学び」に関する基礎的な知識を得る。(知識)

表2 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業実践の捉え直し

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの検討内容	
活かせる点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒の初発の感想から学習目標を設定し、学習課題の設定までに時間をかけることで主体的な解決へ導き、生徒が協働して課題解決を図る場面を作っていること ・ 生徒が自身の言葉で詩の表現から浮かぶイメージを説明し合っていること ・ 文語表現の内容を理解したり、情景や心情を捉えやすくする効果的な教師の問いかけ、生徒の多様な解釈や見方・感じ方や対話を引き出す教師の手立て（動作化等）、自分の考えを表現したくなるような発問 ・ 生徒が教師と生徒、生徒同士の対話の場面が多く、生き生きと楽しそうに学習活動に取り組んでいること ・ 生徒の発言の要点や鑑賞のポイントを押さえ可視化する板書
改善すべき点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒自身による主体的な学習課題解決が授業の終末までにできておらず、生徒自身が課題解決の見通しを持っていないかが明確でないこと ・ 次時に本時の内容を振り返る手段が必要なこと（振り返りや次時の導入でICTを活用することで、生徒自身が学習を見通し、振り返ることが可能になり、単元全体でのねらいの達成へつながる。）

- ・ 学習指導要領改訂のポイントを踏まえて、効果的・効率的な授業設計ができる。（技能）
- ・ 多様な資料を活用してゴールを明確にした授業づくりを継続する。（態度）

イ 研修の流れ

- ① 新学習指導要領における国語科のポイントを押さえる。（背景・理念、どう変わるか？）
- ② 第3学年「初恋」の授業実践（動画）を「主体的・対話的で深い学び」の視点から見直す。
- ③ 新学習指導要領を踏まえて「読むこと」の指導の改善を探る。

ここで題材として扱った第3学年における文語定型詩「初恋（島崎藤村作）」の授業実践は、平成14年12月に私が実践した授業を記録したものである。参加者には以下平成10年に改定された学習指導要領の以下の改善点を踏まえた実践であるという授業の背景を説明した。

- ・ 領域構成の改善（「A表現・B理解」から「A話すこと・聞くこと、B書くこと、C読むこと」へ）
- ・ 「C読むこと」の表現の仕方、エッセンスや要旨と意見を重点的に指導すること
- ・ 「言語活動例」が示されたことから、「(イ) 目的や必要に応じて音読や朗読をすること」を通して指導すること
- ・ ねらいを具現化するために、多様な音読の機会を数多く設定する、生徒の初発の感想をもとに学習目標と学習課題を設定し、主体的な課題追究を促す、インタビュー形式や動作化等を取り入れて発問を工夫し、能動的な読みを促すといった指導上の工夫を行ったこと

これからの背景を踏まえた上で、これからの国語科が目指す授業像について次世代型教育推進センター作成の「主体的・対話的で深い学び」の具体化に関する資料をもとに共通理解を図って授業を見直す視点や改善点を考えるための共通基盤の形成を図り、授業記録の動画の視聴中は適宜、授業者の発問や学習活動、生徒の指名等の意図について解説を加えながら、「主体的・対話的で深い学び」の視点から考えられる改善点や、これからの実践においても活かせる教師の指導の手立てや生徒の学習活動について、各自がこれまでの自己の実践とも重ね合わせながら検討し、協議した。その内

容は表2の通りである。

これらの内容からうかがえる通り、ここでは参加者が自身の実践を振り返りつつ他者の実践と照らし合わせながら同じ時間と場を共有するもの同士との対話を通して、学習指導要領の改定をきっかけにして主体的・対話的で深い学びをいかに具現化していくかについて自由に意見を交わしたり、これからの授業のあり方や具体的な改善点について自身の言葉で語り合いながら考える、対話的な活動ができた。そのことを踏まえた上で、単なる伝達や参加者の実態やニーズを踏まえない形式的なメニューの消化に終わらない研修のあり方を具体的に考え、様々な機会に提供する必要性を一層強く感じた。また、そこでは自身の授業の在り方、授業づくりへの向き合い方、自身の実践のあり方を規定し、方向付ける指導・学力・児童生徒・教科と言った様々な要素に関する「観」を見つめ直し、書き換えていくきっかけづくりがなされるべきだと考える。

3.2 考察2 -学び続ける教師について

佐藤（2016）は教職について、教師が公共的使命を見失い、専門家としての学びを見失い、教師としての職業倫理を見失うと、日々の実践は創造性を失ってルーティン・ワークへと転落し、職業生活は色あせて、疲労感だけがつい重なっていく、と述べている。現在、教育現場において学び続ける教師像の必要性が強調される一方で、時代や社会の変化に対応しながら時代に生きる子供たちに学力をはじめとする生きる力を育むことができる、保障できるような教育実践があらゆる学校、教室で展開されていると言い難いのは、一般の職業とは異なる教職のこのような側面があるからであろう。このような現状がある中でも、教師の力量形成について考える際に必ずその姿が浮かぶ協働して真摯に学びながら自己の指導力を高めようとする教員たちの姿からは「教えることを学び続ける」ことについて多くの示唆を得ることがあった。

「学び続ける教師像」は様々に示されているが、「学び続ける教師」となる、そうあり続けるための要因もそこに至る道筋は様々ではない、多種多様な学びの方法、環境、人や勤務校、管理職との出会いやその複合的な結び付きや化学反応等による人的・物的な環境等の偶然が左右するという面も否めないであろう。しかし、その環境をつくるのもまた一人一人の教師であり、その集合体である教師集団、それを協働の力、同僚性を重視する姿勢や醸成する能力も「学び続ける教師」に必要な資質であると強く感じる。教員は、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会が急速に変化、進展する中で自身の知識・技能を刷新し続けなければならない。教員養成段階においてと学校現場を意識した実践を可能な限り積み重ねる中で、教員の適切なサポートや、現場の教員や他学生との対話を通して理論知と実践知、理論的な問いと実践的な問いの往還することで自己の実践力が高まり、教育に関する様々な「観」が広がり、深まっていくという有用感を味わうことを原体験として、学校現場に入った後も学び続ける原動力として、学校現場での対話（教員や管理職や先輩、同僚教員からのサポートを含む）を通じた省察を続ける力を個々に培うとともに、「学び続ける」要因を個々の意欲や資質にだけ求めるのではなく、学校や組織、学校の枠を超えた教員同士のつながり中で実現することを保障することも求められている。

4 終わりに -教えることを学び続けるために-

少数の事例を根拠にした過度の一般化は厳に慎むべきであり、本稿は実証的なデータを踏まえた調査研究ではなく、やや教員養成の視点からの記述に偏った嫌いはあるが、真摯に学び成長しようとする学生や教員の姿をもとに考えたことには何かしらの意味や本テーマに関する示唆があると考えられる。本稿で紹介した学生との対話や、教職や教育実践について真剣に考え、学ぼうとする教員の姿から改めて実感したことは、教えることのプロと言われる立場（を目指す）の者であっても、授業実践のあり方や、対話・理論と実践の往還、対話や協働の大切さについて、自身が試行錯誤したり、経験を通してその意義や価値を実感したり体得したりしていないこと、必要性や有効性、学修による変容や成果、喜びを感じていないことに対しては本気で取り組めないということである、キーワードや概念として知っていることと、教える立場として具体的な指導ができることの間には大きな隔たりがあるという事実を目を向ける必要がある。

教員は教員養成段階を経て、初任者として教職生活をスタートしてから経験を重ねる中で教職のステージが移り変わっていく。その中で例えば学習指導要領の改定をきっかけとして教育内容や方法、指導技術を見直し、さらにより良いものに更新していき、学校現場における協働の中で、様々な人・もの・こと、そして自己との対話を積み重ねながら、教員養成段階でまかれた種子を开花させていくことができる。ハモンド & スノーデン (2009) は、教師教育の提供者は、一大学ベースであれ、学校ベースであれ一統的な学びの経験を構成し、教師志望者に取り入れてもらいたい実践のモデルを見せ、すぐれた教育がどのようなもので、何によって構成されているかを反映する明確な例と基準を与え、教師志望者の学びを注意深く評価し、継続的で集中的なフィードバックを与えて、彼らが実践を研ぎ澄ますのを助けなければならない。専門的な教育は、時間がかかり、努力を要し、支えが必要である、と述べている。このことは決して教員養成の期間だけでなく、教員として採用された後にも当てはまることであろう。これらは、政策や施策、社会や地域の理解に基づく環境づくりなしに、個や一組織の力や努力によってのみ実現されるものではないであろうが、少なくともこの取り組みの必要性を教育に携わる者が共通理解し、養成・採用・研修のそれぞれの現場での理念の実現に継続的に取り組まなければならないであろう。

参考文献

樋谷守, 小林稔, 橋本京子, 西井薫 (2016) 教育実習から教員採用・初任期までに知っておくべきこと - 「骨太の教員」を目指すために -, 教育出版

佐藤学 (2015) 専門家としての教師を育てる - 教師教育改革のグランドデザイン, 岩波書店

L・ダーリング - ハモンド & J・バラッ - スノーデン (2009) よい教師をすべての教室へ - 専門職としての教師に必須の知識とその習得, 秋田喜代美・藤田慶子訳, 新曜社