

学校教育実践学研究, 2016, 第22巻, 217 - 227頁

授業の力量形成に関するライフヒストリー研究 — A氏の体育授業を中心に —

木原 成一郎・林 俊雄*・大後戸 一樹

(2015年12月7日受理)

A Study of Life History on the Professional Development of Teaching: Focusing on Teaching in Physical Education of An Elementary School Teacher A

Seiichiro KIHARA, Toshio HAYASHI and Kazuki OSEDO

Abstract. This study aims to clarify what factors made and transformed 'teaching style' in physical education of Elementary School Teacher A through clarifying an overall picture of a life history of Teacher A. The results are summarized as following points. 1. Teacher A hold the following three 'beliefs as school teachers' when he was hired as a teacher of B Attached School teacher. Those were 'meaningful teaching for pupils (belief as teachers)', 'It is most important to realize a classroom where all pupils could live and study without anxiety (belief for pupils)' and 'coexistence (belief for schools)'. Teacher A made his 'teaching style' under the category 'chances of professional development as an school teacher within the ethos of B Attached School'. The categories consisted of 'B Attached School as an experiment school', 'job as a classroom teacher' and 'support from a mentor'.

1 問題の所在と研究の目的

1-1 授業の力量形成

「教師の力量」は、「資質能力と職能・専門性の中間に位置し、教育活動のための専門的な知識や技術と、そうした活動のよりよい遂行を志向した構えや態度を意味する概念」(藤原顕, 2007, pp.8-9.)とされる。藤原顕(2007)は、行政用語として用いられる「資質能力」は生得的に身につけている「資質」を含み、「職能・専門性」は、授業や業務を遂行するために必要な狭い意味の能力を意味するとし、「力量」をその両者の中間的な位置にある概念と説明している。

また、吉崎静夫(1997, pp.39-50.)は、教師の仕事の中心である授業の「授業力量」を「授業についての信念」「授業についての知識」「授業技術」の3つの「側面」から捉えている。その中の、「授業に関する信念」は、「具体的には、授業観、教材観、子ども観といったもの」とし、「授業につ

いての信念は、教師の授業づくりや授業実践に方向付けを与えるもの」とされている。

両者に共通して、教師の「力量」や「授業力量」は、「専門的な知識や技術」に加え、「構えや態度」や「授業に関する信念」を含む幅広い概念と捉えていることが分かる。そこで、本研究では、対象とする体育授業の力量を体育授業に関する「授業についての知識」や「授業技術」に加え、「授業に関する信念」を含む幅広い概念と捉える。

さらに、藤原顕(2007, p.9.)は、「力量形成」を「目的状態へ向けた段階的で右肩上がりの接近といった意味合い」をもつ「向上」と区別すると述べる。そして、「力量形成」は「個々の教師が直面する教育状況ゆえに様々な固有の教育課題を抱えつつ、そうした状況に応じた主体的な実践を行いながら自律的に力量を形成していくという現実」(藤原2007, p.9.)を示しているという。

本研究ではこの藤原顕(2007)の指摘を踏まえ、

*広島都市学園大学

教師の力量形成を、教師が、各自が直面する「固有」な成長課題に立ち向かい、「自律的」で「主体的」に課題を解決しようと格闘する過程と捉える。

1-2 授業スタイル

森脇健夫(2007, p.175)は、授業を理解するための「対象理解のスパン」や「対象の把握」「理解の方法」「理解の特質」に応じて表1にあるような4つのアプローチを提案する。例えば、「対象理解のスパン」を「(ii)1単元の授業」とした場合、その「対象の把握」は「教科内容及び教科内容に即した教材群の析出。教科内容、教材づくりの過程も含まれる。」ことであり、「理解の方法」は「教科内容研究、教材づくり、授業づくりの過程をストーリーとして理解、あるいは追体験する。」こととなる。その「理解の特質」は「単元レベルのモチーフ、教科内容、教材研究のプロセスの理解が可能」となり、「仮説実験授業の『授業書』」が例として示される。

これに対して、森脇健夫(2007)は、授業には「教師の教育観、授業観、子ども観といった観の世界と技術も含む具体的な方法論が一体となったもの」と定義された「授業スタイル」があり、「教師が執筆する実践書」に、その「(iii) 授業者の授業スタイル」が示されているとする。さらに、「(iv) 授業者のライフヒストリー」という「対象理解のスパン」では、「授業者の授業の歴史をインタビューで明らかにし、過去の授業記録、現在の授業記録であとづける。」ことを「理解の方法」として用い、「授業者の授業、授業スタイルの生成と変容を授業者固有の文脈において明らかにすることが可能。」となると示されている。

本研究では、「専門的な知識や技術」に加え「構えや態度」を含む包括的な「体育授業の力量」を把握するために、「教師の教育観、授業観、子ども観といった観の世界と技術も含む具体的な方法論が一体となったもの」(森脇, 2007)と定義されたこの「授業スタイル」に着目した。

そして、教師や学校の「固有」な状況における、教師の「自律的」で「主体的」な過程である「力量形成」を把握するために、一人の教師の「生活歴を含むその個人史の全体」(藤原顕ほか, 2006)であるライフヒストリーを検討し、その教師の授業やカリキュラムに焦点を当て、「授業スタイル」を形成し変容させた要因を明らかにしようとした。

なお、紙幅の関係上、「授業スタイル」そのものの形成と変容の分析は別稿で行うこととする。

表1 授業理解(授業から学ぶ)の4つのアプローチ(森脇健夫, 2007, p.175.)

対象理解のスパン	対象の把握	理解の方法	理解の特質	例
(i) 1時間の授業	授業構造を教材や教授行為においてとらえる。脱文脈的な把握。	授業の骨格(教材、教授行為)を分析・追試、あるいは修正追試し検証する。	広範囲、多様な授業から効率的に学ぶことができる。授業実践の背景、文脈については把握しにくい。	「教育技術の法則化運動」「法則化論文」
(ii) 1単元の授業	教科内容及び教科内容に即した教材群の析出。教科内容、教材づくりの過程も含まれる。	教科内容研究、教材づくり、授業づくりの過程をストーリーとして理解、あるいは追体験する。	単元レベルのモチーフ、教科内容、教材研究のプロセスの理解が可能。	仮説実験授業の「授業書」
(iii) 授業者の授業スタイル	教科内容・教材づくりに通底する授業者の授業スタイルを析出。	授業スタイルの形態、構造、その特徴を理解する。	教師の教材・授業づくり、運営・評価の一貫した傾向を「スタイル」として把握し理解する。	教師が執筆する実践書(山本典人、有田正の著者等)
(iv) 授業者のライフヒストリー	授業者の授業スタイルをその授業者の「カリキュラム経験」の中に位置づける。	授業者の授業の歴史をインタビューで明らかにし、過去の授業記録、現在の授業記録であとづける。	授業者の授業、授業スタイルの生成と変容を授業者固有の文脈において明らかにすることが可能。	本稿事例

1-3 教師のライフヒストリー研究

教師のライフヒストリーとは、「教室・学校における実践歴や、地域・社会における生活歴を含むその個人史の全体」であり、「授業実践経験の歴史そのもの以上の内容を含む」(藤原顕ほか, 2006, p.16.) ことを記述する方法である。

英語圏における体育のライフヒストリーの研究はすでに多くの蓄積がある。Templin(1988)は、アメリカとイギリスの2人の中等学校の女性中堅体育教師のライフヒストリーを比較した。二人の共通点は、長時間労働、学校内での体育の地位の低さを感じているが、その中で教育と体育の役割を高く評価していること。相違点は、昇進しようとするか、体育教師のキャリアにとどまるのかという点。このキャリア発達の方向の違いには、体育が周知的教科とみなされていることが影響を及ぼしている。

また、Armour, Jones(1998)は、イギリスの4名の中等学校の女性体育教師と4名の男性体育教

師の事例から「体育の哲学」と「スポーツへの参加の過程」を把握した。そこでは、8名に共通した「テーマ」として「体育とスポーツの結合」「教科としての低い地位」「体育における『ケア』の意識」「教師の生活とキャリア形成の仕方」が抽出された。

これらの研究は、体育教師のライフヒストリーの記述と解釈を通して、対象とした体育教師の成長過程における重要な要因を明らかにしている。つまり、「体育の哲学」や「スポーツへの参加の過程」という個人の体育観や、「教科としての低い地位」や「体育とスポーツの結合」「体育における『ケア』の意識」「教師の生活とキャリア形成の仕方」等の学校内の体育科の地位や体育教師の職業生活に共通して存在する傾向性が、彼らの成長過程を左右する要因とされたのである。ただし、英語圏における体育のライフヒストリーの研究は、体育教師の専門職としての仕事の中心である授業やカリキュラムについて、対象とした教師の特徴や変容について分析されていない。

1-4 ライフヒストリーと授業研究

これに対して、日本では教師のライフヒストリーを包括的に検討したうえで、その教師の授業やカリキュラムの形成や変容に焦点を当てた研究がおこなわれてきた。

例えば山崎準ら（2003）は、社会科教育の著名な実践家の鈴木生気と山元典人と若狭蔵之助へのインタビューと実践記録を資料として用いて、彼らのライフヒストリーにおける社会科に関する「実践の変容の軌跡」を描いている。

また、藤原顕ら（2006）は、中学校の国語科教師である遠藤瑛子の「実践的知識」の形成と変容を明らかにするために、遠藤のライフヒストリーを対象とし、そこにおける「授業スタイル」の形成と変容の過程を分析している。さらに、森脇健夫（2007）は、奈良女子大学附属小の小幡肇のライフヒストリーを対象とし、彼の小学校社会科授業の「授業スタイル」の形成と変容過程を検討し、「授業スタイル」の形成に奈良女子大学附属小の「学校文化」が大きく関与していることを指摘した。

これらの先行研究を踏まえれば、授業やカリキュラムに焦点を当て、「授業スタイル」を形成し変容させた要因を教師のライフヒストリーを通して明らかにすれば、その教師の授業力量の成長過程が明

らかになると考えられた。そこで、本研究は、A氏の体育の「授業スタイル」を形成し変容させた要因として、A氏の体育授業に関するライフヒストリーの全体像を明らかにすることを目的とした。

2 研究の方法

2-1 研究の対象

対象とするA氏は、1958年に生まれ1982年3月にB大学教員養成学部を卒業後、同年4月に24歳でB大学附属小学校に体育専科教員として採用された。B大学附属小学校は、低学年で学級担任が担任学級の国語や算数を担当する場合を除き、すべての教科を専科教員が担任する教科担任制をとっている。A氏は、大学院に研修で派遣された2年間を除き、2003年4月にB大学附属小学校副校長となり授業担当を外れるまでの21年間体育専科教員として授業を担当した。そして、2006年4月に48歳でH大学に転出するまでの24年間B大学附属小学校に奉職した職歴を持つ。

表2 A氏の学歴及び経歴

年 月	学歴及び職歴
1958年2月	出生
1980年3月	B大学教育学部卒業
1980年4月	B大学教員養成学部編入学（小学校教員免許取得のため）
1982年3月	B大学教員養成学部卒業
1982年4月24歳	B大学附属小に体育専科教員として赴任
1983年4月	B大学附属小体育専科教員と学級担任（1987-88、1991-92、1995-96年度は学年主任や大学院研修のため学級担任せず。）
2001年4月	B大学附属小学内教頭（体育専科教員、学級担任を外れる）
2003年4月	B大学附属小副校長（授業担当を外れる）
2006年4月48歳	H大学人間科学部人間発達学科講師（小学校教員養成課程体育科教育担当）
2009年4月	I大学子ども学部子ども未来学科准教授（小学校教員養成課程体育科教育担当）
2015年4月	J大学子ども教育学部教授（小学校教員養成課程体育科教育担当）

2-2 資料の収集

A氏がこれまでに書いた体育授業に関する授業研究についてのおもな文献を収集するとともに、それらの文献名と概要、B大学附属小時代の教師の同僚関係、学習指導要領を中心とした教育情勢を加筆した年表を作成した。年表にはA氏が教職参入後24年間のB大学附属小勤務時代の自己の成

長を振り返った雑誌論文に基づき「授業スタイル」の「時期区分」を以下のように仮説的に附した。

表3 A氏の「授業スタイル」の時期区分

「授業スタイル」の時期区分
【I 集団思考場面の構成と発問研究 1983-1987】
【II 系統性研究と技術の分析・総合 1987-1989.3】
【III うまい子とへたな子の関係づくり(固有名詞の関係づくり) 1989-1991.3】
【IV「わかる・できる」と言語機能の関係分析 1991-2000】
【V 文化としてのスポーツを教えるための体育理論学習の実験的実践 2000-2003.3】

その年表をもとに、2015年6月5日にA氏の勤務大学の研究室で筆頭著者による3時間30分の第1次インタビューを行った。そしてインタビューを文字にしたトランスクリプトを作成した。

第1次インタビューは、以下の2つの項目の順にA氏が語った。インタビュアーは必要に応じてA氏に質問するとともに、A氏の意見を引き出すために必要な解釈や意見を述べることに留意した。つまり、主な話の順序であるシナリオは決めるが面接者が必要だと判断すれば質問をしたり、インタビュアーの応えの意味を確認しながらすすめる「半構造化面接法」(鈴木淳子,2002,pp.24-25.)の形式で行った。

1) 教師になる前の教職をめざした契機やエピソード等について、①大学入学以前の時代、②B大教育学部時代、③B大教員養成学部時代についてお話しください。

2) 教職参入後、年表には私が「時期区分」を仮説的に附しました(「学歴、職歴、転機」欄のI, II, III, IV, V)。この「時期区分」の区分の是非についてご意見をいただければと思います。

さらに、2015年7月25日にA氏、A氏と8年間B大学附属小で体育専科教師の同僚として働いた経験を持つD氏と3名で、第1次インタビューの解釈について第2次インタビューを行い、トランスクリプトを作製した。

2-3 分析の方法

調査者が、第1次インタビューのトランスクリプトを、文脈が切れないように意味内容のまとまった単位で区切り、34個の発話を得た。その34個を「KJ法」(川喜田,1967)を参照し、意味内容の似通つ

た発話同士をまとめ、その意味内容を代表する「名札」を命名し小カテゴリーとした。続いて小カテゴリー同士で意味内容の似通っているものがあればそれらを集めて、同じ手続きで中カテゴリーを作成し「名札」を命名した。この手続きを、同じ意味内容をまとめられなくなるまで続けた。その後、この「名札」に含まれた発話を再度読み直し、各カテゴリー同士の関係を考え、その関係を図示した。

「内的妥当性」を高めるために、2015年7月25日にA氏に第2次インタビューを行い、この各カテゴリーの分類と命名及び図示の結果について、協議し「メンバーチェック」(メリアム,2004,p.298.)を行った。また、同日にA氏と8年間B大学附属小で体育専科教師の同僚として働いた経験を持つD氏とこの結果について協議し、「仲間同士での検証」(メリアム,2004,p.298.)を行った。双方とも両者が結果に納得するまで協議を続けた。また、本研究は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施した。

3 結果

A氏の第1次インタビューで得られた各カテゴリーを図解したものが図1である。以下では第1次インタビューの発話と文献資料を用いて、各カテゴリーの内容を説明する。

3-1 修学時代

3-1-1 中学校, 高等学校時代

A氏は、農業が中心の地方都市で生を受け兼業農家の二男として高等学校まで家族とともに過ごした。家族構成は、1番上の姉、2番目の兄、その下にA氏が次男として生まれ、年少の時に祖父が他界した。母は重要な農業の働き手であり、年少のころは主に祖母に世話を受けて成長した。農家を継ぐために教師への夢をあきらめた父は、長兄とA氏には大学への進学を認めてくれたとA氏は次のように述べた。

「家は農家で、親父は兼業で。専業じゃないです。それこそ典型的な高度経済成長時代に農業だけではやっていけなくなった家庭なんですよ。親父はだから、昔の高等小学校しか出てない。で、そこそこの土地持ち、田んぼ持ちの長男だったから、親父によると、教育を受けさせ

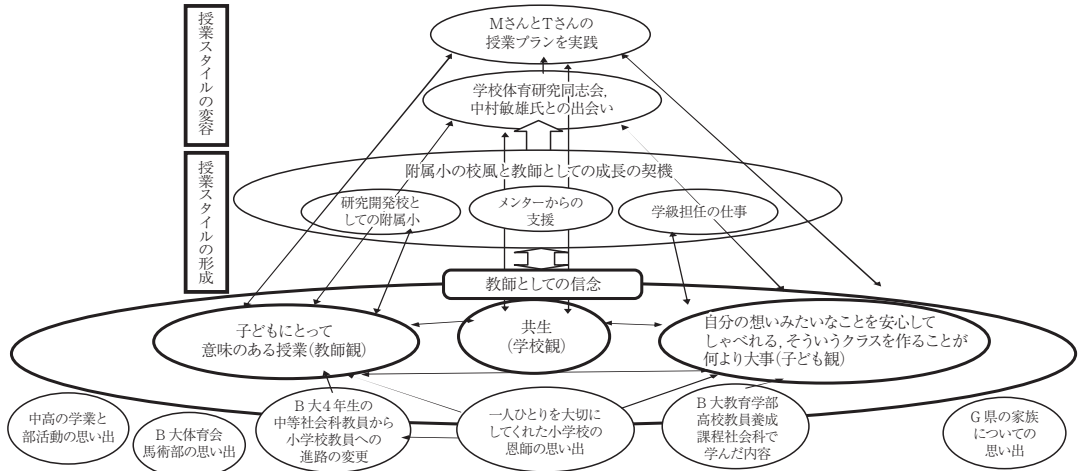


図1 A氏の第1次インタビューのカテゴリーの図解

てもらえなかった。親父は自分では結構勉強ができた。ただ家はそんなに裕福じゃないから、本人は師範学校に行って、師範学校だったらお金がかからんから。先生になりたかったけどそこに行ったら絶対に百姓を継がんと祖父さんは信じとったけん、学校に行かせてもらえなかったと。だから私には物心つくかつかん時から、半分は自慢じゃけど、半分は『お前らは学校に行かせてやるけん、勉強して自分の行きたいところに行け』って、私と兄貴にはね。」

一方、長姉は女性だからと進学を認めなかった家父長的な父親に反発するとともに、地方都市を脱出したいという思いから高等学校は隣の都市にある進学校に進んだ。

A氏は、中学校では100mを11秒台で走る俊足を生かして野球部で活動し4番バッターで投手を務めていた。高等学校は大学進学を目指してきたばかりのN高校理数科にJRで通学することになった。陸上部に所属したが、高2の春に骨折で2カ月間入院し競技生活を断念することになる。もともと文系志向であったので、最も好きな世界史を勉強することを希望し、特に強い教職志向もないまま担任教師にすすめられて高校教員養成で有名なB大学の社会科教員養成専修を受験し入学した。

3-1-2 大学時代

3-1-2-1 生活綴方教育との出会い

A氏は、学部の社会科教育で心に残っている内

容として生活綴方教育をあげ、自分の出身地が戦後の生活綴方教育で有名な地域であったことに気づいたと以下のように述べた。

「(生活綴方教育を学んだ学部の科目を問われて) わかった。社会科です。『山びこ学校』からです。無着成恭の『山びこ学校』の話が出るじゃないですか、教育法に。それとの関連で当然生活綴方が出てきて、戦前の北方性、そこがはっきり覚えてないけど、戦後の、そこで言えば、実は東北地方だけじゃなかったんだよっていう話で。X地区の。」

『山びこ学校』を読んで共感したA氏は、自分が受けた作文指導が、子どもが綴った作文を教材として子ども達の生活の中にある社会問題を指導する生活綴方教育であったことに気づいたと次のように述べた。

「あれは無着成恭さんが1人で『山びこ学校』書いたけど、むしろああいう子どもの作文集みたいな。誰にももらったっけな、廃版になったから本を借りて、全部コピーして。『Xの子ども』とかね、そういう作文集があったりするんですよ。それなんかを読むと、私のいとこで、だいぶ上のいとこの作文が載ってたりとか。まさに生活課題を。『うちは何でこんなに貧しいんかね?』見たいな話をお祖父ちゃんとした、みたいな話から入って。そんなのは後で知るんよね。どっちにしても、いわゆる抵抗の、権力者側で

はない教育を一生懸命されていた土地なんだな、とか。もっと後で知るの、それを組織していく、地域の人たちの中に入っていき先生たちの姿とかね。もっと後で知るんだけど。」

3-1-2-2 小学校教員への進路変更

A氏は、B大学教育学部高校教員養成課程の社会科学を卒業した後、小学校教員免許を取得するためにB大学の教員養成学部小学校教員養成課程に編入学した。その進路の変更には学部4年の6月に行ったB大学附属小学校での教育実習での1週間の体験が大きな影響を与えたと以下のように述べた。

「やっぱり、高校の先生というのは、教科を中心とした教科指導が主じゃないですか。今の先生は違うかもしれないけど、忙しすぎて（笑）。そうだけど、やっぱり当時はそうでしたからね。そここのところには、あんまり、自分自身の興味というか、喜びみたいなのは感じられなかったけど、その、人としての接触とか、もっと全体的な人間としてのかかわりみたいなことで、おそらく小学校の実習でそれを感じたんだろうと思うんですよ。だから先生をするんなら、というか、これなら先生をしようか。」

1週間の小学校教育実習は、観察が主で1時間か2時間教壇実習を行う。A氏は専門の社会科学と体育科を教えた。体育科は、5年生の蹴伸びを入れた平泳ぎが課題であり、授業の最後に4人のグループで25m泳ぎストローク数の和が少ないグループが勝ちという競争をとり入れたところ、体育専科の先生にそのアイデアを褒められとてもうれしかったと次のように回想している。

「そこに行った時に、小学生なら、教員として楽しくやれるかも知れん、と思ったんですよ、初めて。それは正直楽しかった。子どもと一緒に遊んだり、授業は当時YSさんがやっていた体育。しかも水泳だったんですよ。この6月の。ちょうど今行っとるでしょ。この時期ですよ。5年生だから遠泳に向けて、プールで。どの教科をやるかは自分で選べたんですよ、よっぽど重なりがない限り。社会だったから社会は一つ。で、もう一つ何をやろうかとなった時に、

算数も国語もみんな決まっちゃったから。運動やってたからできんことはないなって思って体育をやった。私だけだったけどね。」

しかし教育実習よりも深いところでA氏を小学校教員に導いた経験は、小学校3・4年生を担当された恩師との思い出であった。A氏はB大学附属小に採用された約1年後に雑誌に書いた随想にその先生との出会いについて次のように書いたと述べた。

「そこにね、小学校の時の担任の先生の思い出を書いたんです。それ、すごくありますね。当時、僕が小学校3年生の時、G大を出た新任の男の先生。小学校に男の先生なんかおらんし、若い先生おらんし。その人がもうめちゃくちゃ面白かった。その影響を受けてますね。そういうのが楽しかったんです、自分自身の3、4年が、その先生が担任の時の。で、学校の先生というか、そういう生活を作ってやるのが小学校の先生、みたいな。ずーっとあったんです。」

その先生との楽しかったエピソードをA氏は次のように回想している。

「学校で、絶対に入ってはいけない洞窟に、禁止されてた、そこを、3、4年生じゃけんそういう年でしょ、で、黙って入って行ったんですよ。それを誰かがチクったり。そしたら、すごい怒られるかと思ったら、『お前らだけでいくけえ怒られるんじゃ』って。先生が率先して、『じゃあいっしょに行こう』って連れて行ってくれたりとか。こんなことをしてくれるんだって思ったよね。叱られるんかと思ったら逆に、『行きたいなら一緒に行こう』とか。一つの例で、そういうのがあったんですよ。」

このインタビューの32年前に書かれた雑誌の随想で、A氏は、大学への進学で学部を選んだ時、高校から小学校に専攻を変える決心をした時、実際に小学校の教師になり担任を受け持つようになってから、いつもこの時期の先生との楽しい学校生活の思い出が自分の進む方向を指さしてくれていたと書いていた。A氏は、インタビューの際に32年前に書いた随想の内容とともに、そのタ

イトルまで正確に思い出した。子どもの想いを尊重し行動するその先生がA氏の小学校教師の進路決定に大きな影響を与えたことがわかる。

3-1-2-3 小学校教員養成時代

1980年2月に教員養成学部への編入試験に合格後、保健体育教室に配属されたところ、保健体育教室のK助教授(当時の職階)が社会科時代の指導教員Mの大学院時代の同期生であることがわかりA氏の指導教員となった。A氏は、2年の間にそのK助教授から学習集団論や「わかりできる」ことをめざす体育の授業論の薫陶を受けたことを以下のように述べている。

「(学習集団論に触れたのはいつかという質問に対して)教員養成学部に来てからです。(学習集団論で著名な当時のB大学教授の)Yさんは知ってますよ、当然。知ってたけど、学習集団に着目というか、学習集団をつくることと授業をつくることというのがね、セットで。だから学習集団ってそれだけ授業を変えていく力にもなるし、或いは、授業を変えていくっていうのは、子どもを育てることになっていくっていうね、それは教員養成学部に来てから。K先生に会ってから。間違いなく。だからそれはものすごく大事なことだと思ったし、おそらく2年間で一番、自分が現場に出てまずしないといけないことについては、そこはありました。だから、(B大学附属小の同僚の)T先生が一生懸命実践をつくられてるのを知ってたから、身近で学べるなと思ったし。それと、ついでに言うと、学習集団と一緒にだけど、K先生はずっと、『できるだけの体育、それはダメだ』ってね。『わかりできる』ということを学生時代から言っておられた。」

3-2 「教師としての信念」

こうした学部教育での経験と小学校時代の恩師の思い出に影響を受け、B大学附属小に奉職した時点で、A氏の「教師としての信念」が形成されていた。それは、「子どもにとって意味のある授業(教師観)」「共生(学校観)」「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事(子ども観)」の3つのカテゴリで構成されていた。そして、A氏はこの「教師としての信念」を土台にして、「附属小

の校風と教師としての成長の契機」の中で「授業スタイルの形成」を行っていく。この「附属小の校風と教師としての成長の契機」は、「研究開発校としての附属小」「メンターからの支援」「学級担任の仕事」のカテゴリから構成されていた。

その後、1997年3月に学校体育研究同志会に参加し、「学校体育研究同志会、中村敏雄氏との出会い」を契機として、「授業スタイルの変容」が生じることとなる。さらに、MさんとTさんの大学院修士課程の修士論文の実験授業として行った「MさんとTさんの授業プランを実践」の体験が、自分で単元計画を作成していたそれまでの授業研究と異なる授業研究の経験であったと説明された。

3-2-1 「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事(子ども観)」

A氏は、採用1年目は学級担任ではなく体育専科として授業を担当していたが、2年目に副校長に学級担任を持ちたいと願い出て学級担任となった。このエピソードにあるように、A氏は学級担任として子ども達に「安心」できる環境を作ることが教師として何よりも大事にしていたと次のように述べている。

「うんと、まあ、教科を教える教師というより、ひょっとしたら、小学校だからよけいに、担任としての思いの方が強いかもしれんけど、やっぱり、遠慮なくて言ったらちょっと言い過ぎかもしれんけど、少なくとも、自分の想いみたいなことを、安心してしゃべれる、出せる、そういうクラスをつくるのが私はやっぱり何より大事だと思ってますよ。そこで何を掴むかは人それぞれでいんだと思うんですよ。」

そして、このように「安心」した学級で子ども達が語る「本心」から教育を出発させようとする考えは、生活綴方教育の影響であると以下のように述べる。

「ああ、してると思う。うん、思いますよ。やっぱり、子どもから出てくる、何ていうかな、子どもが本心で語ること、述べること、書くこと、それがないとおそらく、ホントの教育は始まらないんじゃないかなというのは、通底して、自分の中では、ちょっと、きっちりあるつもりで

いるし、それが、どっからそういう考え方になったかという、一つは間違いなく生活綴方的な実践を知ったこと、はある。」

ただし、A氏が生活綴方教育から学んだ最も大切なことは、その教育方法ではなく、以下のインタビューにあるように、安心して子どもたちが本音を出し合えるような学級集団を作ることにあつたのである。

「そうそうそう。だけど、家の恥ずかしいことも色々、言っではいけない、というふうに判断するのもその子の自由だけど、だけど、家庭の中で悩んだりすることだって、きつと聞いてくれる、みんながね。或いは先生も真剣になって相談に乗ってくれるとか、そういうことがちゃんと、何ていうかな、子どもにとってよ。意味のあること、みたいなことで、1年生でも1年生なりにそういうことがわかれば、安心して表現できるんじゃないかなって思うし、それが、なんか、全ての根底にあると思うから。そうなってくると、生活綴り方でリアルな現実認識とか、うんぬんかんぬんって確かに大事だと思いますよ。でもそれ以前に、自分を認めてくれるとか、理解してくれる人が周りにいる、みたいな、そこにも通じるんだろうと思ってるけどね。」

3-2-2 「子どもにとって意味のある授業（教師観）」

「教師としての信念」の一つであるカテゴリ「子どもにとって意味のある授業（教師観）」は、授業を子ども中心に考えることが教師の仕事の中心であると考えられる。A氏は次のように、「その子にとって意味のある授業」ができるかどうか、「教師の最大の力量」と述べている。

「どんなに長く集中の続かない子でも、個人によって差がありますよね。けど、その子にとって、ピピッと、その子のアンテナに引っかった時は、100%ピッと聞きますよ。それが45分ピッとできるのは素晴らしいことだけど、なかなかそう簡単じゃないよね。だけど、やっぱり、こっちがその子にとって意味のある授

業、意味のある活動をできるかどうか、そこが教師の最大の力量なんだろうって。私はそれは、ある時期からずっと思ってきて。」

また、体育授業で友だちに勝ちたくて短距離走でフライングした子どもを叱責する指導がよくあるが、そうではなくて、フライングすれば順位が付けられないので競争すること自体ができなくなるからフライングしてはいけないという意味を子どもに気づかせることが教師の指導であると次のように述べている。

「（短距離でフライングした子どもを怒らず、勝敗を決められないと教える学習規律の指導について）そうせんと、一生懸命勝とうと思っでやっとなけど、その勝とうと思っでがんばっでやっでいることの意味がなくなる。誰も勝てなくなる。そういうことを教えてやりたい。それがね、ひょっとしたら、K先生が言いたかつた間接指導の最たるものじゃないかなって。それを管理的にやると、おそらく、ルール違反そのものを叱責する。だから、それは、K先生流に言うて、『それは教育か？』って、『教育と言えるのか？』ってということじゃないかなって。」

ここに示された「K先生が言いたかつた間接指導」についてA氏は、K氏の考えは教師は子どもをその気にさせることしかできないというものと次のように述べた。

A「うん。よく使われるのはね、『その気にさせる』って言葉の時々使われていた気がするんだけど。」

木原「ただ、『その気にさせる』と思えば、何か、内面を理解するとか、たぶん教師はしますよね？」

A「だから、働きかけは絶対にいるから、何に対して働きかけるかの材料を知ると、そのところまでは先生の仕事だっということは思っでられた、と思うんだけどね。」

授業を子ども中心に考えることが教師の仕事の中心であると考えられるA氏の考え方は、授業で学習する主体は子どもであり、教師の指導は子どもの学習を励ますにとどまらざるを得ないというK氏

の「間接指導」の影響を受け、B大学附属小赴任時に形成されていたと思われる。

3-2-3 「共生（学校観）」

A氏は、B大学附属小を退職する2005年3月の直前に書いた雑誌の論稿のタイトルにある「共生」について、「だけど、やっぱり、学校という制度の中で、人間がってことを考えると、まさに共生こそ教える時代、今こそ。そういう思いはずっとあったから、それでこれを出したんだと思いますよ。」と述べている。

そして、この「共生」を学校の中心にすえる考え方は、B大学附属小でずっと考えてきた信念であると次のように述べる。

「だけど、やっぱり、学校という制度の中で、人間が、ってことを考えると、まさに共生こそ教える時代、今こそ。そういう思いはずっとあったから、それでこれを出したんだと思いますよ。それから、まあ、昔から盛んに言われたけど、個性を伸ばすところで、要するに、『よくできる子たちを伸ばさんのか?』とか、能力主義的なことに関しても、個性を伸ばすのはすごく大事だし大切なことだと思うけど、それがイコール、何て言うかな、個をバラバラにすることではない。むしろ一緒に生きるという中で、初めて一人一人のよさが生きてくる。それは、何ですかね、哲学なのかよくわからないけど、でもそういうことを求めて学習集団とかやってきたことだし、現実、うん、やっぱりそうやって、できない子を大切にすると、絶対放っておかない、そのことが、全ての子どもを大事にすること、になってくるという思いは。最後は授業してなかったけど、わりと確固たるもの的なことは思っていましたよ。」

また、この「共生」をめざす学校は、子ども達にとって「安心」できる学級を作ることであり、授業で学習集団をつくる実践と関連しているとのことのように述べている。

「それがね、最初に言った『安心』っていうのと、繋がるとるような感じはするんですよ。初めて、そうやって排他的じゃないとか、或いは

差別的じゃないとか、特に社会的弱者と言われる人たちが、そういう疎外感を受けない、その、能力差はあるしね、競争もあるでしょ。だけど、そこで精一杯自分を出せる安心、みたいな、それがベースにあるということと、僕は繋がっているような気がするんですよ。そういう社会であってほしいし、それを突き詰めると、クラスという小さな、学校の中の組織って言えばクラスがそうでないといけないと思うし、じゃあ、それをどうやってつくるかと言えば、言葉ではなくて、授業の中の事実としてつくっていくしかないだろうから、それがグループ学習とか、学習集団で、体育、そういう体育の授業をつくること、が、子どもたちの、そういう関係性に繋がっていくだろうというふうに。それがわりと強いですね。」

3-3 B大学附属小の校風と教師としての成長の契機

B大学附属小に入職後、A氏は、カテゴリー「附属小の校風と教師としての成長の契機」の中で自分の「授業スタイルの形成」を行う。「附属小の校風と教師としての成長の契機」は、「研究開発校としての附属小」「メンターからの支援」「学級担任の仕事」の3個のカテゴリーから構成されている。

3-3-1 「研究開発校としての附属小」

「研究開発校としての附属小」は、B大学附属小が学習指導要領を踏まえながらも、授業や教育課程を実験的に創造していく自由とプライドを持っていたことであると次のように述べている。

「で、えっと、『文科省がやろうとしてることをやっても意味がないんだ』ってしょっちゅう言われてたし、先生たちも長くいる人ほど言っていた。だから、それを、何て言うのかな、文科省の先に行くのか、別道に行くのか、それはそれぞれだったけど、『このアイデンティティは、学習指導要領と同じことをしていても意味がない』とか、『それはうちの学校の使命じゃない』とか。それは世間でどういうふうに取りられるかわからんけどね。その精神は、私は結構嬉しかったというかありがたかったし、なんか、自分の中にはかなり残ってて。」

このような雰囲気の中で、A氏は学習指導要領を相対化し、学習集団論に基づき子どもを学習の主体と見た「わかりできる」体育の授業研究を一貫して続けていくことになる。

3-3-2 「学級担任の仕事」

A氏は以下のように述べて、赴任当初から学級担任の教師として一人一人の子どもを丸ごと理解し、学習集団を組織したいという希望を持っていたという。

「けど、今ははっきり覚えてるというか言えるのは、一年目の初任の年、昭和57年、私は担任はなかったんですよ。1年生のいわゆる学年担任、副担任、で一年間、体育の授業と、1年、5年の体育の授業と、あと総合学習みたいなのが中心で、やってたんですけど、ずーっと思ってたのは、担任持ちたい。それはわりと早い時期から。一年目の。担任を持ったらもっと子どもとしゃべれて、当時もY校長先生時代だから、学習集団みたいなことを言ってく中でもね、やっぱり一人一人の子どもがわからんと、難しいやろうなって、もっと楽しいやろうなって。で、実は二年目の人事が発表された時に、持ち上がりだったんですよ。そのまんま。2年生で副担。で、校長、副校長が発表したのを、実は、お願いに行って、「担任持ちたい」「もし可能なら担任持たせてほしい」って言ったら、えっと、その前に、同じ学年を組んでた学年主任の先生に言ったんですよ。」

A氏は、体育専科教員として体育の授業研究を継続していく。学級担任として体育授業を指導することの意義を質問すると、A氏は以下のように述べた。

「体育の授業と同時に、ほぼ毎日のように、その子の生活、さっき言った生活課題、或いは、課題と言わなくても興味関心でもいいんだけど、その、その子がどういう生活の中で生きて、どういう生活の中で体育の授業を受けているかということが、体育で学んだことが、どういうふうにもその子の中で反映していくか。そこはすごく興味があるんですよ、自分の中で。きつと。人間関係を含めて。だけど、担任でない

それを見れないですね。家庭環境もそうだし。」

A氏は、体育授業における子どもの興味関心や学習成果を把握することと、学級担任として体育授業の背後にある家庭環境を含めた子どもの生活を理解することを関連付けていたのである。子どもを理解するためには授業の成果とその背後にある生活をまるごと理解する必要があるというA氏の考え方がここに示されている。

3-3-3 「メンターからの支援」

学部を卒業してB大学附属小に赴任したA氏は、当時の体育主任のT先生のメンタリングを受け体育専科教員としての知識と技術、学級担任としての学級経営の知識と技術を身につけていく。そして、T先生のA氏の学級担任としての成長への支援についてA氏は以下のように述べた。

A「薫陶を受けたのは、一年目に、まだ担任してなかった時に。僕の目の前で毎日書いてましたから。手書きで。びっくりしたもん、毎日ですから。」

木原「すごいよね。とにかく、ここのまとめのところには、毎日書くことが目的だと、何書いてもいい、とにかく書く。そりゃ大変だわな。」

A「これは、もうちょっと後やけど、僕がずっと書いとった。」

木原「A先生も学級通信ずっとやってんだ。」

A「だからT先生から教えてもらったから。」

木原「体育通信じゃなくて。ずっとやってたわけじゃないと思うけど、若い頃？」

A「いや、ずっとやってました。」

木原「最後まで、担任持ってた時に毎年ずっと作った？」

A「はい。それは、附属小の教員って、担任にしたら、それをしなかったらクラスはつくれんっていう感じで、T先生の影響が大きかった。T先生が常に言ってたのは、僕が行った時は、それ、5年生か、6年か。(よく考えたあとで)その子たちが3年の時だった。その時に、3年の担任をされてて、国語もされてたかな、T先生。どっちにしても、1日に1、2時間しか会わん、その中で学級をつくっていかうと思うと、こういうことは欠かせんて言う。」

A氏は、赴任1年目にT先生が毎日欠かさず学級通信を書き子どもと保護者に渡している事実を体育研究室で見ていた。T先生は新参者を支援するメンターとして、「学級担任の仕事」についてもA氏の力量形成を支援していたのである。

4 まとめと今後の課題

本研究ではA氏へのインタビューを通して、以下の3つの「教師としての信念」がB大学附属小学校赴任の段階で形成されていることが明らかとなった。それは、「子どもにとって意味のある授業（教師観）」「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事（子ども観）」「共生（学校観）」の3つのカテゴリーで構成されていた。

第1の「子どもにとって意味のある授業（教師観）」は、教員養成学部時代の指導教員のK准教授の影響が重要な契機となり形成された。それは、教師の仕事の中心を、学習の主体である子どもを励ます授業の実現にあると考える「教師としての信念」であった。第2の「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事（子ども観）」は、教育学部社会科で学んだ生活綴方教育の影響が重要な契機となり形成された。それは、学級担任として安心して子どもたちが本音を出し合える学級集団を作ることが最も大切と考える「教師としての信念」であった。第3の「共生（学校観）」は教職経験の過程でさらに強く形成されていった。それは、多様な能力や考え方を持つ人々が「一緒に生きる」という中で、初めて一人一人のよさが生きてくる。」学校を作りたいという「教師としての信念」であった。そして、「共生（学校観）」は、授業で学習集団をつくる実践や子どもが安心できる学級をつくる実践と関連しているのであった。

B大学附属小に入職後、A氏は、カテゴリー「附属小の校風と教師としての成長の契機」の中で自分の「授業スタイルの形成」を行う。「附属小の校風と教師としての成長の契機」は、「研究開発校としての附属小」「学級担任の仕事」「メンターからの支援」の3個の下位カテゴリーから構成されている。第1の「研究開発校としての附属小」の風土のもとで、A氏は学習指導要領を相対化し、学習集団論に基づき子どもを学習の主体と見た

「わかりできる」体育という「授業スタイルの形成」を行う。そして、「授業スタイルの形成」は、第2の「学級担任の仕事」にあるように、体育授業における子どもの把握と、学級担任として体育授業の背後にある家庭環境を含めた子どもの生活を理解することを関連付けて、「授業スタイルの形成」が行われていく。そして、その「授業スタイルの形成」は、第3の「メンターからの支援」というT氏をはじめとする同僚のメンタリングの支援のもとで進行していく。

今後の課題として、収集した実践記録を主な資料として「授業スタイル」の形成と変容を分析し報告することが残されている。

【謝辞】本研究は、日本学術振興会科研費15K12632の助成を受けたものです。

5 文献

- Armour, K.M. and Jones, R.L. (1998). Physical education teachers' lives and careers: PE, sport & educational status. London: Falmer Press.
- 藤原顕「現代教師論の論点」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房、2007年、pp.1-25.
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社.
- メリアム(2004)『質的調査法入門』ミネルヴァ書房、p.309.
- 森脇健夫(2007)「教師の力量としての授業スタイルとその形成」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房、pp.167-192.
- 鈴木淳子(2002)『調査的面接の技法』ナカニシヤ出版.
- Templin, T.J., Bruce, K. and Hart, L. (1988). Settling down: An examination of two women physical education teachers. In J. Evans, (Ed.), Teachers, teaching & control in physical education, (pp. 57-82). London: The Falmer Press.
- 山崎準二・高井良健一・坂本明実(2003)「戦後日本の教育実践と教員文化」久富善之編著『教員文化の日本の特性』多賀出版、pp.267-401.
- 吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』金子書房.