

授業という営みにおける小学校初任者教師が抱く 困難や葛藤とその克服過程に関する事例的研究

— エンゲストロームの「活動システム」モデルを援用した分析と考察 —

寺 島 恭 平*

本研究の目的は、小学校初任者教師が授業という営みの中で抱く困難や葛藤を、どのように克服していくのかについて考察し、事例的に明らかにすることである。近年の「教員指標」等による目指すべき教師像のスタンダード化は、外側にすでにある網羅的な知識・技能の習得や単線的で理想的な垂直方向への成長ととらえるような教師の成長・発達概念の矮小化を招いている。それに対し本研究では、教師の成長・発達をより多面的に、集団的で社会的な水平方向の運動と捉えるために、エンゲストロームの「活動システム」を理論的枠組みとして援用し、初任者教師の困難や葛藤の克服過程を描いていく。初任者教師は、「授業参観研修」として、先輩教師の授業を参観したり、初任者同士の授業を公開・参観したりし、共感的な対話をベースにした「授業参観リフレクション」を繰り返していく。その中で、「ルール」、「コミュニティ」、「分業」といった見えづらい社会的媒介物を介し、困難や葛藤を顕在化させることで「対象」に向かうための「道具」を問い直していった。その結果、初任者教師の「内側から」生まれた「生きた道具」を手に入れたことによる主体性の高まりが見られた。

キーワード：小学校初任者教師、困難や葛藤、成長・発達、対話、「活動システム」

1 問題の所在と研究の目的

平成27年12月、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」が中央教育審議会から示された。その中で、現在の学校現場の状況を「教えを請うべき経験の浅い教員よりも、それらの教員を指導し得るミドルリーダーとしての経験を有する教員の方が少ないという、少なくとも直近の30年間には経験したことのない状況」¹⁾であると説明している。このような中教審からの答申と改定教育基本法17条「教育振興基本計画」の策定をはじめとする法令等の改定が呼応・連動する形で進み、各自治体での「教員指標」や「授業ス

タンダード」等の検討および策定が推し進められた。それにより、目指すべき「教師像」が「スタンダード化」され、それをもとにした教師の資質・能力の向上を目的とする教師育成に関する取組が各地域で行われることとなった。

これに対し子安（2017）は、教師の成長・発達という視点から、「各地域で作成されている指標は、きわめて「理想的」な新人がそのまま順次ベテランになるという単線的なイメージで描かれる傾向がある」とした上で、「各自治体の設定する教員像や教員指標の基本問題は、細分化と熟達化のモデルの単線化」であると指摘している^{2), 3)}。

また油布（2009a）も、教師育成に問題について「教師に必要な知識・技能がプラグマティッ

*てらしま きょうへい 上越市立大湊小学校

クな活動に還元され、また総花的に示されるといふこと、さらに、細分化した活動を一つずつこなしていくことが教師の成長とみなされるこの趨勢は、教師の成長にとって重大な問題を孕んでいる」⁴⁾と指摘している。これらの指摘から、教員指標によって示された内容をクリアすることが成長するというものの意味であるように、教師の成長の概念が矮小化されてしまうことが危惧される。また教師は、教師である前に1人1人が多様な価値観をもつ人間である。それぞれの教師としてのライフステージにおいてすべての教師が均等・均一な発達をすることは到底考えられないことである。では、教師の成長・発達はどのようにとらえていくべきなのだろうか。

藤岡(1998)は、「教師は授業から学び、仲間を支えられ、仲間と共に学ぶことによって「危機」を乗り越え、教師として成長する」⁵⁾と述べ、教師の成長を支えるものとして、「対話的な学習」と「自己省察的学習」をあげている。

また山住(2004)は、エンゲストローム(1996)を引き、「「教師発達」に関し、教師の具体的なライフコースの外側であらかじめ描かれ、安定を前提とした成長モデルの穏当な習得ではなく、むしろ発達のプロセスにおける危機や転機や移行に注目し、「否定的で破壊的で爆発的な諸要素」が持つ意味を探っていくことが必要になるだろう。さらに、発達は、古いものを破壊的に拒絶することを含みながら、個人のライフコースを変化させていくことを意味している。しかし、その変化は集団を構築するプロセスにおいて重要な他者と共に行うものなのである。」⁶⁾と説明している。

さらに池田(2005)は、「目標に向かって上に伸びていくものだけでなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半意識的だったことに気づいたり、これまでの自信を喪失したり、価値観や前提を批判的に捉えなおしたりすることで生涯にわたって、絶えず様々な方向に変容していくことの積み重ねのプロセスである」⁷⁾と述べている。

これらの論考を下敷きにしなが、本研究では初任者教師の成長・発達について考察してい

く。「近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況」⁸⁾を鑑みれば、初任者教師を含めた若手教員の育成は大きな課題の一つであると言えるからである。教員指標に見られる「教師の成長・発達のリニアモデル」⁹⁾(油布 2009b)のような「垂直的な運動」から、経験の長短や役職に関係なく、同僚との関係性の中での「水平的な運動」として初任者教師の成長や発達ととらえていく必要があると言えよう。

そのような立場に立つとき、初任者教師の成長・発達をとらえる理論的枠組みとして、ユーリア・エンゲストローム(以下、単にエンゲストロームとする)の提唱する「活動システム」に着目したい。藤江(2010)は、新任期の教師が抱く困難や葛藤について、「子どもが思うように動いてくれない、教師の出方を試されるといったことから、授業において多くの子どもに対応することや、教材をもとに授業を構成することの難しさに直面する。そのことから、授業が思うようにできないという意識を抱くものの、自分の授業の問題点を的確に診断できないという焦りも感じる」¹⁰⁾と述べている。このような初任者教師が抱く困難や葛藤を「活動システム」を援用し分析・考察することにより、教師の成長・発達をより多面的に、かつ集団的で協働的で社会的なものにとらえることを可能にしていくと考えるからである。

以上のことから、本研究では、エンゲストロームの「活動システム」を理論的枠組みとして援用し、小学校初任者教師が授業という営みの中で抱く困難や葛藤を、共感的な対話をベースにした「授業参観リフレクション」を繰り返す中でどのように克服していくのかについて考察し、事例的に明らかにすることを目的とする。

なお、「共感的な対話」について、「対話を通して異質なものに会うことで、自分には自明なこと、無意識に前提としていることなどが揺さぶられ、その体験自体が学びの契機となる」¹¹⁾(鹿毛 2019)ものにとらえ、「客観的事実」と「意味づけ」の関係に焦点を当てる社会構成主義的な視点をもちつつ、相互理解を深めていくコ

コミュニケーションの形態」¹²⁾（中原・長岡 2009）として「授業参観リフレクション」の中に位置づけていくこととする。また、教師の成長・発達にかかわる教師の資質・能力については、今津（2012）の「資質・能力の層構成」¹³⁾を下敷きにして文言を用いる。

2 研究の方法

（1）調査時期

2020年6月～11月

（2）調査対象

服部教諭（仮名）は、20代女性で2020年3月に大学を卒業し、新採用としてA小学校に着任した。講師としての現場経験はなく、授業の経験は教育実習時のみである。大学では音楽を専門として学んでいた。単学級の2年生（児童数22名）を担当している。

野本講師（仮名）は、20代男性で2020年3月に大学を卒業し、新採用としてA小学校に着任した。しかし、教諭としての採用ではないため、初任者研修を行っていない。2学級を有する1年生（児童数20名）を担当している。

熟達教員の大山栄養教諭（仮名）は、教職32年目の50代女性。A小学校での勤務は5年目である。これまで同市内にある総合を中核としたカリキュラムを置く研究開発学校への勤務経験があり、総合との関連をもたせた数多くの食育実践を行ってきた。「はじめに子どもありき」の子ども観を信念としている。筆者は前年度も大山栄養教諭と共に対話を通した若手の成長について研究を行った経緯があり、本研究においても大山栄養教諭の協力を得て研究を進めていくこととした。

以上の3名に筆者を加えた4名のメンバーで授業参観研修を行っていくこととした。

3名の所属するX市立A小学校は、児童数179名、学級数9（特別支援学級3を含む）、豊かな自然に囲まれ、農業が盛んで、郷土ゆかりの偉人（坂口謹一郎）や地域の「お宝」（軽便鉄道として活躍したコッペル号）など、総合の「材」が数多くある地域に位置している。生活科や総合学習が創設された際には、研究校として

書籍の全国出版も行った伝統的な学校である。しかし、近年の少子化に伴った児童数の減少に伴い、学年のほとんどが単学級となり、学年を組む教員と協働的に教育活動を推進していくことができない状況である。経験が浅い若手教師、とりわけ初任者教師にとっては、大変厳しい環境となっている。

（3）調査方法およびデータ収集方法

調査については、大きく2期に分けて行う。

前期（6月・7月）は、先輩教師の授業を参観し、それについての授業参観リフレクションを繰り返す。

後期（9月・10月）は、初任者教師が公開した授業をメンバーが参観し、それについての授業参観リフレクションを繰り返す。なお、本研究では、服部教諭の発達についてのみ考察していく。

リフレクション場面での対話はレコーダーで録音し、逐語データにする。また、対象者の表情やそこから読み取れる心境などを筆者がメモに書き留めていく。加えて、授業参観リフレクションの振り返りをメンバー4人がそれぞれ記述し、筆者が一覧にまとめ、メンバーおよびA小学校職員に配付する。また、リフレクション場面以外に行ったインタビューの記録、授業参観と活動補助に関する記録や活動案の記述などを統合して解釈する。

（4）本研究におけるエンゲストロームの「活動システム」の理論的枠組み

本研究において援用する「活動システム」を図1¹⁴⁾に示した。

山住（2017）は、エンゲストロームの言葉を引き、「活動システム」について、「人間の「活動」を、「主体」がツールや記号といった人工物を「道具」として用いて「対象」に働きかけ、求められる「成果」をめざし、「対象」を転換していくような「対象に向かう活動」としてとらえ、それを集团的・協働的な「活動システム」のモデルによって表現している」¹⁵⁾と述べている。また、「活動システム」は、「道具」だけでなく、「ルール」や「コミュニティ」や「分業」

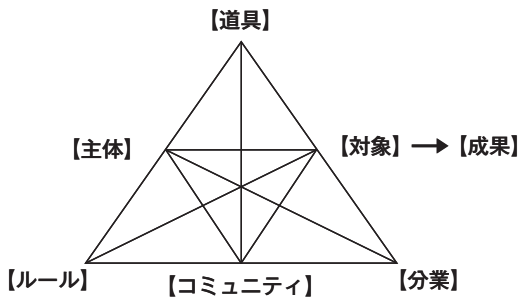


図1 「活動システム」の一般モデル
(エンゲストローム (1999) を筆者が一部改変した)

といった社会的な諸要素によっても多元的に媒介されて成立する」¹⁶⁾ という、エンゲストロームの「活動システム」の特徴的な概念にも触れ、説明している。

以上のような「活動システム」について、松下 (2003)¹⁷⁾ の解釈 (エンゲストローム (1993) を引用) を本実践研究に当てはめると、表2のように整理することができる。

ここで、エンゲストロームの活動理論に基づいてモデル化された「活動システム」について注目すべき点が2つある。

1点目は、活動理論の中心に、新しい実践活動を集団的に想像していくための協働学習のモデルである「拡張的学習」の理論を置いている

点である。山住 (2017) は、拡張的学習の理論について、「通常の学習理論が、伝統的に学習を、既成文化の獲得や制度的な制約への適応と捉えているのに対し、そうした狭い概念化を超えていこうとする新しい学習の概念を提起するものである」¹⁸⁾ としている。

2点目は、拡張的学習の中で学び手の学習行為の出発点にあるのは、「人々が実際に直面する困難や葛藤、さらには活動システムがうちに潜在させている矛盾である」¹⁹⁾ としている点である。また、「拡張的学習とは、実践現場において現実のトラブルや葛藤や矛盾に直面する実践者たちが、現状を乗り越え、変化について学び合い、現実の社会的な生活世界を変えていくための「生きた道具」を獲得していくような次元の学習である」²⁰⁾ としている。つまり「活動システム」内に表れてくる矛盾は、自らの活動を転換し創造していくための原動力として働くものとしてとらえられているのである。

本研究では、以上のような理論的枠組みを用いて、服部教諭という「主体」が、子どもが主体となる楽しい授業という「対象」に、どのような「道具」を用いて向かっていくのかについて考察する。その際、「活動のより見えづらい社会的媒介物」²¹⁾ である「ルール」、「共同体」、「分業」に着眼し、「対象」に向かう過程において生

表2 松下 (2003) による解釈をもとにした本研究における「活動システム」についての理論的枠組み

諸要素	松下 (2003) の解釈	本研究における「活動システム」の理論的枠組み
主体	分析者が分析の観点として選んだ個人またはグループ	服部教諭
対象	活動が向けられている素材や問題空間	子どもが主体となる楽しい授業
道具	物質的・記号的、外的・内的なツールや記号といった人工物	授業を行う上での知識や技術、用いる授業構成の形能および、それを支える子ども観や授業観
成果	「道具」に媒介されて転換されるもの	「道具」を用いて「対象」に向かった結果、得られたもの
コミュニティ (共同体)	同一の対象を共有している多様な個人やサブグループ	同僚教師 服部教諭の担任する学級 授業参観研修を行っているメンバー
分業	コミュニティのメンバー間でなされる課題の水平的分割、および権力・地位の垂直的分割	先輩教師と若手教師 熟達教師と初任者教師
ルール	活動システム内での行為や相互作用を制約する明示的および暗黙的な規則、規範、習慣	伝統的な授業の慣例や教師の在り方に対して、経験に起因するイメージやとらえ

じる困難や葛藤、矛盾をどのように克服しようとしていったのかについて述べていく。

3 研究の実際

6月から7月の間に3名の先輩教師の授業を参観する研修を行った。筆者を加えた4名のメンバーが、参観の際にそれぞれ付箋紙に気づいたことを書き留め、それをもとに共感的な対話を基本とした授業参観リフレクションを行った。授業参観リフレクションは授業日翌日の放課後に1時間程度行った。参観した授業については表3の通りである。

2学期に入り、初任者教師である服部教諭、野本講師が互いに授業を見せ合うという研修を行った（表4）。なお、10月に行ったそれぞれの授業は、所属校の授業公開も兼ねている。また、服部教諭は初任者研修の一環として行っている授業公開の場でもあった。

以上の研修において、共感的な対話による授業参観リフレクションを繰り返すことにより、自身の日々の授業に重ね合わせながら思考していく服部教諭の姿があった。ここでは、その中で表出された、日々の授業という営みの中で服部教諭の抱える困難（悩みや迷い）や葛藤、それに寄り添いながら初任者教師の成長を願い続

表4 公開・参観した授業の概略

授業日	授業者	教科および授業の内容
9/16	野本講師	【算数「かたち(1)」】 子どもが家庭から持ってきた箱（食品や雑貨などの箱）を分類し、特徴が分かるような名前を考える。
9/30	服部教諭	【算数「三角形と四角形」】 不定形の紙を折ってできる直角について調べる。また、身の回りにある直角を調べ、直角についての理解を深める。
10/6	服部教諭	【算数「三角形と四角形」】 様々な形の四角形の特徴に目を向けながら、長方形とそれ以外の形に分類し、長方形の特徴について言葉で表現する。
10/14	野本講師	【算数「たしざん」】 繰り上がりのある一位数同士の足し算において、被加数と加数の大小によって計算のしやすさの違いを実感する。

ける大山栄養教諭のかかわりについて描いていく。

(1) 先輩教師の授業参観

6月18日の米村教諭（仮名）の授業では、子どもが主体になり前のめりになっている姿が随所に見られた。授業参観後の授業参観リフレクション場面では、自身と米村教諭の、授業における子どものやりとりの様子を比べながら、「子ども理解がやっぱり一番難しくって。なんか、なんだろうな、指導書見ますって言ったときに、（子どもが）どういう反応をするのかの予想がつきにくい。」（服部教諭の発話）と述べている。また、日々の自身の授業を振り返り、「算数は、本当にわかんなくって。」「（内容の理解が追い付かず）1時間の授業を2時間使ってることになって、どんどん（計画からは）遅れていくみたいなの。」（同）と、特に算数の授業に苦手意識をもっているという悩みを打ち明けた。さらに、米村教諭のように「楽しさ」を感じる授業がしたいと願いながらも、「楽しくない感じが浮かんできちゃう。そう。だけど、その楽しくするそ

表3 参観した授業の概略

授業日	授業者	教科および授業の内容
6/18	米村教諭 4年担任 教職3年目	【理科「空気と水」】 空気鉄砲に込めた弾（スポンジ）が飛び出す現象から、「なぜ弾に直接触れていないのに飛び出すのか」という問いについて考える。
7/2	竹山教諭 5年担任 教職11年目	【算数「小数のわり算」】 小数のわり算における「あまり」の処理について、あまりの数の妥当性と小数点の位置について考える。
7/9	岩島教諭 6年担任 教職7年目	【社会「武士のおこり」】 平安時代から鎌倉時代への変遷において、武家屋敷の想像図から武士と貴族の違いについて考える。

の手立てがない。」「指導書読んだときに、これは楽しくないな楽しいなってところまでは、理解できるようになってきて。」「楽しいか楽しくないかが理解できた段階で、楽しくなるような手立てが思いつかない。」「(同)と自身の現状を振り返った。

授業参観リフレクションの後、服部教諭、大山栄養教諭は振り返りに次のように記述した。

【服部教諭の振り返り記述（6月19日）】

①授業構想をする上で核となるのは、やはり「子どもが楽しい授業かどうか」であると改めて思いました。(中略) ②児童を理解した、児童に寄り添った授業を展開できるそんな教師になれるよう日々努力が必要であると痛感しました。

(下線及び数字は筆者が付した；以下同様)

【大山栄養教諭の振り返り記述（6月19日）】

活動のリフレクション後感じたことは、③服部先生も野本先生も「させなければ……」という思いと「子どもの主体的な学び」の狭間で葛藤を抱えているということです。きっと④この葛藤は長い間続くと思いますが、子どもに寄り添い子ども理解をしようとしている証拠だと思えます。⑤「子どもが生き生きと学ぶ姿」が見れた時、私たち教師は喜びを感じるのではないかと思います。教師の喜びはそこにあると思います。少なくとも私はそうです。⑥だから私は、バランスよく食べましょう。とか、よく噛んで食べましょう。といった教授型の食育はやめて、生活科や総合とコラボした体験型食育を実践するようになりました。服部先生の、1コマで終わる所を3コマもかかってしまうという現状を聞いて、⑦遠回りだけど決して間違ったことではなく、「子どもの姿から学ぶ」貴重な経験なのだと思います。⑧新採用や講師の時は、「間違ふこと」「失敗すること」「恥をかくこと」だらけだと思いますが、それが多い人ほど、人間味のある教師になれると思います。

「①」は、「子どもが楽しい授業」という服部教諭のめざす授業像であると解釈できる。「核」という言葉からも、服部教諭の強い思いが読み取れる。また、めざす授業像を具現するために「児童を理解する」「児童に寄り添う」という教師の構えや在り方が「②」の発話から読み取れ

る。

一方大山栄養教諭は、初任者教師との授業リフレクションで、「③」のような葛藤について感じている。暗黙のうちに「…させなければ」という意識が働き、めざす授業像である「子どもが楽しい授業」や「子どもの主体的な学び」との間に矛盾が生じていると考えられる。しかし、「④」にもあるように、大山栄養教諭はその葛藤を決して悪いものとはとらえていない。むしろ、子どもに寄り添おうとすることで現れてくる葛藤であると意味付けている。同じような記述が「⑦」にもみられる。また、自身の経験から感じている「⑤」のような教師としての喜びや「⑥」のような教材観や学習観、「⑧」のような教師像についても、授業参観リフレクションを通して服部教諭や野本講師に伝え続けていくことになる。

その後も竹山教諭、岩島教諭（ともに仮名）の授業を参観することで、服部教諭の困難や葛藤がさらに顕在化してくることとなる。しかし、服部教諭は、顕在化してくる困難や葛藤と向き合い、それらを克服すべく試行錯誤を繰り返していく。服部教諭は竹山教諭の授業参観リフレクション後の振り返りに、次のように記述している。

【服部教諭の振り返り記述（7月4日）】

⑨前回のリフレクションでの学びを踏まえて、授業内での子どもとのやり取りを大切にするようにしています。(中略) ただそうした中でも、毎日が失敗と反省の連続で、⑩自分を見失うことがよくあります。⑪学生時代に思い描いた教師像から乖離し、自分がどんどん最低で、嫌な人間になっているような気がすることも多いです。

服部教諭は、リフレクションを契機にし、「⑨」のように「子どもとのやりとり」というところに目が向くようになってきている。一方で失敗も多くなり「⑩・⑪」の「自信を失う」「理想の教師像との乖離」という「危機」に直面していることが推察できる。

それに対し大山栄養教諭は、以下のように振り返りに記述している。

【大山栄養教諭の振り返り記述（7月4日）】

（前略）⑫服部先生は、「子どもを感じるができる人」だと思います。それは教師にとって最も大切な、「子どもを内面から『みる』こと」だと思います。

リフレクション場面で自信を失っていると発言した服部教諭の姿をいい意味で否定するような「⑫」の記述がある。服部教諭にとっては、自己を肯定されるような思いだったであろう。こういった「内面」に入っていくようなかわりができるのも、「対話」のよさである。

また、岩島教諭の授業参観リフレクションの振り返りには、以下のような記述をしている。

【服部教諭の振り返り記述（7月10日）】

（前略）先生方は、子どもの発言を決して否定せず、認め、やる気を引き出すことを大切にされています。⑬私はせっかく子どもがよい発言をしても、それを上手に生かせず、子どもの言葉を繰り返してしまったり、自分なりに言い換えてしまったりします。

【大山栄養教諭の振り返り記述（7月10日）】

（前略）前回の続きになりますが、⑭目の前の子どもをよく見て、子どもに合った授業の進め方を工夫することは、「子どもを生かす」ということです。⑮これは、教師として最も大切な構えだと思います。

服部教諭は、前回の授業参観リフレクションにおいて、子どもとのやりとりを意識していることについて述べていた。「⑬」の記述からは、子どもとのやりとりを意識して授業をしているけれども、意見を生かしきれていない自分に課題があると感じていることが見て取れる。

大山栄養教諭は「⑭・⑮」のように、あらかじめ決めたルールに子どもを乗せるのではなく、子どもと共に授業をつくっていくという教師の構えについて述べている。これまでの3回の授業参観リフレクションやその振り返り記述において、大山栄養教諭は授業における具体的な手立て（指示や発問など）についてほとんど触れていない。これは、今津（2012）の示した「教

師の資質・能力の層構成」に照らして考えることができる。つまり、表面的で個別的な授業に必要な知識や技術よりも、より深いところにあり普遍的な授業観や子ども観などの「観」が重要だということだろう。大山栄養教諭の教師としての在り方に触れ、2人の初任者教師は知識や技術をより慎重に見つめていくこととなったと考えられる。

（2）野本講師の授業参観

9月16日の野本講師の授業は、算数の「かたち(1)」の単元で、家庭から子どもたちが持ち寄った箱を、その特徴によって仲間分けするという内容であった。活動的で具体物を操作しながらの学習であったが、その分子どもたちの自由度も高く、学習の目的が明確になっていたかということが中心的な話題として授業参観リフレクションは進んだ。以下に示すのは、リフレクション場面における対話の一部である。

野本：思ったんですけど、①活動的なことたくさんするのはいいんですけど、果たしてこれが知識としてちゃんと定着しているのか。確かに座学をしていれば知識はつくけれども、楽しいかって言われたらもしかしたら楽しくないかもっていう。

筆者：なるほどね～

野本：活動に比重を置いちゃうと知識が…

服部：でも、「かさ」をやったんですよ。すごい気合い入れて「かさ」の単元やって、ほぼ全部の時間に水の操作活動して。②めっちゃめちゃ理解度高いです。（中略）③「かさ」をやったときに、操作して実際に試してみるっていうのがいかに大事なかなって思って。（中略）④ただ、毎日8時になっても9時になっても帰れないっていう事態が毎日準備、もしくは早朝に来るみたいな、自分で自分の首を絞める事態になって。

（0917 授業参観リフレクションにおける対話記録から）

「①」では、野本講師は活動的な授業を楽しい授業ととらえていながらも、知識を身に付ける

ためには教師が座学スタイルの授業を行う必要があるのではないかという考えを述べている。それに対し服部教諭は「②・③」のように、算数の「かさ」の単元において子どもが主体的に活動する授業を行った結果、理解度が高かったということを述べている。実際の子どもの姿から活動的な授業のよさを実感している姿である。しかし、「④」のように、主体を子どもに委ねた授業をするには教師の環境整備の時間が多く必要になってくるという矛盾を感じていることも見て取れる。

(3) 服部教諭の授業公開

服部教諭が授業公開するにあたり、指導案を作成しているとき（9月14日）だった。服部教諭から指導案作成にかかわる相談を受けた。内容は以下のとおりである。（メールの原文のまま）

先週、指導案を作ったのですが、その部分は研究授業には向かないのではとのご指導で、白紙になってしまいました。新たに、長方形の定義を学ぶ部分で考え直しているのですが、どうしたらいいかわからなくなりました。4つの角が直角の四角形を長方形というという定義が学べ、かつ研究主題にあった活動…。簡単なアドバイスをいただければありがたいです。指導書では、先に長方形の定義を教え、その後で長方形を見つける練習問題を解く流れになっています。しかし、それだと、研究主題に合わないように思ったので、色々な四角形を子どもに示し、それを2つのグループに分ける活動から、4つの角の直角に気づかせるといふ流れを考えていました。しかしその流れで、直角の有無に気づかせることは、難しいように思い、悩んでいます。かといって、こちらからヒントを出すと、子どもの意見を引き出せないようにも思い、私の思考が固まってしまいました。

服部教諭の葛藤が伝わる内容である。直角三角形の定義が理解できるような授業を思い描い

た服部教諭。しかし、自校の研究主題（「かわりあい」に着眼した研究）とは合致しないという理由から書き直しを言い渡される。子どもが主体となる楽しい授業をめざしてきた服部教諭は、「かさ」の単元のときと同様に、今回の「三角形と四角形」の単元においても、「形の仲間分け」の活動を子どもに委ねるということを思い描く。しかしながらそれでは「直角」という内容の習得には至らないのではないだろうかと考えるが、そこでヒントを出すのも違うと感じている。

指導案の作成で葛藤は、服部教諭の主体性の高まりと考えることができる。言われたことをすべてそのまま受け入れるのではなく、自学級の子どもたちとつくる楽しく主体的な授業を第一に考えることで、研究主題との合致という視点が矛盾点として浮かび上がってきたのだ。

結局、指導案は研究推進部における協議により服部教諭の思い描いたものとは違ったものとなった。「活動の主体を子どもに委ねてみたい」という服部教諭の思いは、研究主題との合致という面に覆い隠される形になった。

10月6日の公開授業を終え、翌々日の8日に授業参観リフレクションを行った。以下に示すのは、リフレクション場面における対話の一部である。

服部：そうですね。あと、①よこのつながりですよね。Aさんは直角がないって思ったけど、Bさんは直角があるって思っていたりするときに、Aさんの意見を拾って、②直角があるって思ってた子も直角があるって思えるようにするのがやっぱり授業だから。で、なってなかったですよ。今回の授業だと。（後略）

（1008 授業参観リフレクションにおける対話記録から）

ここで注目すべきは「①」の「よこのつながり」という発話である。これは、「教師－子ども」という「たてのつながり」と対比的に用いられる、「子ども－子ども」という関係性を示している。これまで服部教諭は、「子どもの意見を

無駄にせず、生かす」という、どちらかという
と個を大切にするという視点の発話が多かった。
今回の「よこのつながり」は、子ども同士の関
係性に着目したものであり、質的には異なるも
のである。より広い視野で授業を観ることがで
きるようになったことがわかる。また、「②」の
発話からも、「よこのつながり」から、全体の理
解の深まりを思い描いていることが伝わって
くる。そのための教師のかかわり方や在り方とい
うところに思考が及んできていることが読み取
れる。

授業参観リフレクションの後、服部教諭、大
山栄養教諭は振り返りに次のように記述してい
る。

【服部教諭の振り返り記述（10月8日）】

よかった点は、1つの授業を時間をかけて作る
ことができたことだ。（中略）悪かった点は、子供
に意見を聞く場面で、③教師と子どもの1対1の
やり取りばかりになってしまった。④子どもと子
どもの横の繋がりを大切にできるような展開を目
指したい。この2点は日々の授業でも大きな課題
となっているところである。

【大山栄養教諭の振り返り記述（10月8日）】

（前略）多くの人に様々な意見をもらい、どの
意見がいいのかどの案がいいのかわからなくなっ
た時は、⑤やはり子どもの顔を思い浮かべて、し
っくりくる内容にするのがBetterだと思います。
（中略）服部先生は「算数が得意でない」と言っ
ていましたね。だからこそ⑥子どもと一緒に本
気で悩むことができる最高の教師なので
す。子どもに、「先生は何でも知っている」と思
わせてはいけません。「先生なのに知らないの?!」
と思わせた方が、子どもは学ぶことに主体性を発
揮します。駄目な自分をさらけ出し、人間臭い教
師であってほしいと思います。

服部教諭は、リフレクションでも述べていた
自身の課題について「③・④」のように再度振
り返っている。子ども同士のつながりを大切に
したいという強い思いが伝わってくる。

大山栄養教諭はこの振り返り記述でも「⑤」
に象徴されるように、一貫して教師の在り方につ
いて述べている。山住（2017）は、その著書

の中でエンゲストローム（2001）を引き、「拡張
的学習の場には「正しい答えをもっている物知
りの教師はいない」²²⁾と説明している。大山栄
養教諭の記述の背景には、このような考えに似
たものがあるのかもしれない。「⑥」にもみられ
るように、授業は子どもと共につくっていくと
いう授業観をもってほしいと願っている大山栄
養教諭の思いが、強く表れた記述である。

4 考察

ここでは、研究の実地で明らかになった授業
という営みの中で服部教諭の抱いた困難や葛藤、
その克服過程について、「活動システム」を援用
して描いていきたい。その際、「コミュニティ」、
「ルール」、「分業」といった、「活動のより見え
づらい社会的媒介物」に着目しながら、服部教
諭が「活動システム」をどのように変容させて
いったのかについて述べていく。なお、困難や
葛藤の克服過程が特徴的に表れた期間ごとに、
(1) 困難や葛藤の顕在化、(2) 困難や葛藤の克服、
(3) 主体性の高まりによる新たな矛盾、という
3つのフェーズに分け、ディスコースを分析・
解釈しながら描いていく。

(1) 服部教諭の困難や葛藤の顕在化

授業参観研修を開始し、米村教諭の授業を参
観した時期の服部教諭の姿を「活動システム」
として解釈すると、図2のように描くことがで
きるだろう。

「主体」である服部教諭は、子どもに「…させ
る」というような、教師主導で「子どもをコン
トロールするような手立て」を「道具」として
用い、「対象」となる「子どもが主体となる楽し
い授業」の実現をめざしていた。「成果」とし
て、「失敗を連続」し「理想とする教師像と乖離
していく自分」に気付いていくことになる。授
業づくりに追われ、指導書と教科書とのにらめ
っかが続くことに困難を抱える日々。いくら時
間を費やしても授業をこなすことで精一杯にな
り、子どもが主体となる楽しい授業という理想
とはかけ離れた、目の前の自身の授業との狭間
でもがき、葛藤していた服部教諭。この時期の
服部教諭が用いていた「道具」は、「ルール」と

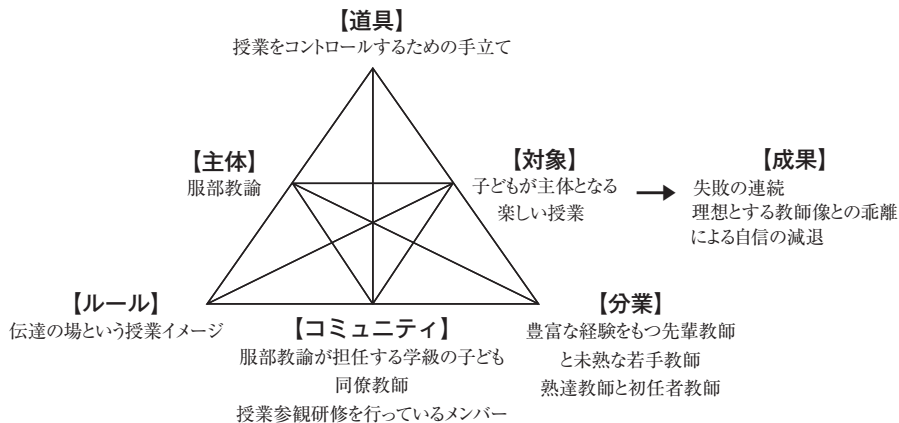


図2 困難や葛藤が顕在化してきた時期における「活動システム」

しての「伝達の間という授業イメージ」²³⁾に暗黙的に制御されていることが考えられる。これは、服部教諭がこれまで経験してきた授業や教員養成課程での学び等が影響していると推察できる。

しかし、「コミュニティ」内の同僚教師でもあり、「分業」としての先輩教師でもある米村教諭の授業を参観し、自身の授業とは全く違った、生き生きとした子どもの姿を目の当たりにすることとなる。また、授業参観リフレクションや振り返りを記述することを通して、「コミュニティ」の研修のメンバーである大山栄養教諭の授業観（授業は子どもと共につくっていくもの）に触れていく。これらの「分業」や「コミュニティ」の働きにより、服部教諭は「活動システム」内の「道具」や「ルール」について問い直していくこととなる。

(2) 困難や葛藤の克服

服部教諭は、以上のような困難や葛藤を抱えながらも、「子どもが主体となる楽しい授業」をめざし、日々の授業実践や授業参観研修に取り組んでいく。9月に入り、野本講師の授業を参観した時期の服部教諭の姿を「活動システム」として解釈すると、図3のように描くことができるだろう。

「主体」である服部教諭が、「子どもが主体となる楽しい授業」という「対象」に向かう活動であることは、図2で示した「活動システム」

と同様である。しかし、先輩教師3名の授業参観や共感的な対話をベースにしたリフレクションを契機に、服部教諭は自身の「活動システム」内の「ルール」を問い直していく。そして、「伝達の間という授業イメージ」を「子どもと共に創るという授業イメージ」に転換していった（図3【ルール】の太字部分）。この「ルール」の問い直しによる転換が服部教諭の困難や葛藤の克服に大きな影響を与えることとなる。服部教諭は「子どもと共に創るという授業イメージ」に暗黙的に制御されながら、「子どもの発言を生かす」ことを「道具」として実践に取り組んでいく。その過程において、子どもの発言を拾ったり、即興的に解釈して子ども同士の発言をつなげたりする難しさや、その技術の少なさにも気づいていくことになる。

その中で服部教諭は、算数の「かさ」の単元で、自身にとって新たな「道具」を手に入れていくことになる。授業を子どもの活動をメインに構成し、教師はその環境を整えるという、「学習主体の委譲」を「道具」として（図3【道具】の太字部分）「対象」に向かっていった。その「成果」として「生き生きとした子どもの姿や学習内容の高い理解度が得られたことに対する手ごたえや自信」（図3【成果】の太字部分）を得ることとなった。服部教諭は自身の「道具」に手ごたえや自信を感じたのではないかと推察できる。これはエンゲストロームの述べる、拡張的学習による「生きた道具」の獲得と言えよう。

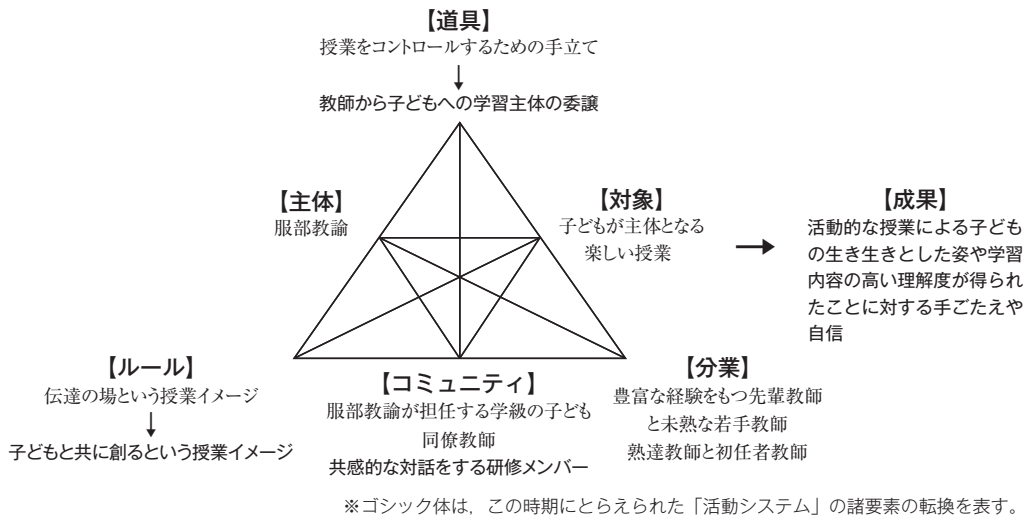


図3 困難や葛藤の克服が見られた時期における「活動システム」

これは、あらかじめ用意され「外側から」与えられたものではなく、服部教諭が自身の困難や葛藤、矛盾と向き合い、それらを打ち破るべく「内側から」生まれた「道具」とであると考えている。

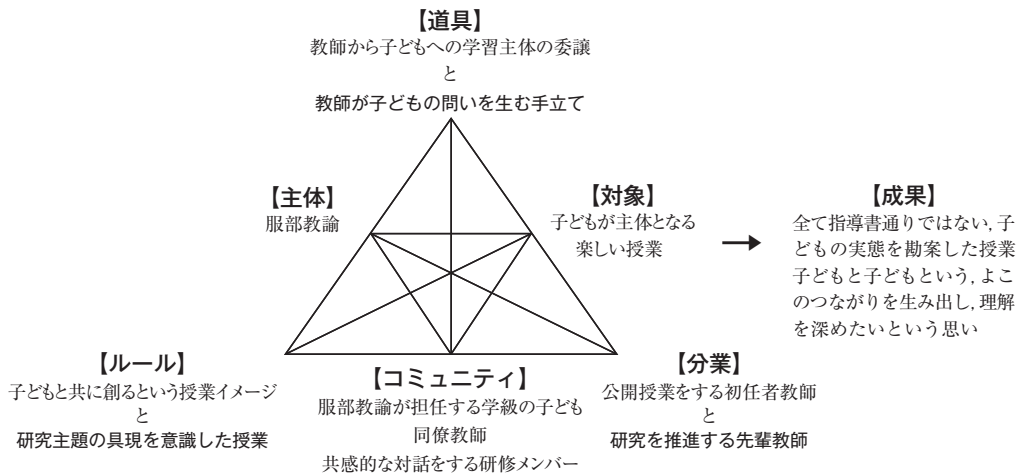
このような、「生きた道具」を生み出した要因として、授業参観研修に取り組むメンバー（「コミュニティ」）の影響も大きいと考えられる。同じ場において共に研修するメンバーから「共感的な対話ができるメンバー」（図3【コミュニティ】の太字部分）へと、その存在意義が変わってきたことが背景として挙げられる。このような「コミュニティ」の変容には大山栄養教諭のかかわりが大きく影響していることはいうまでもない。授業参観リフレクションにおける大山栄養教諭の発言には、授業における知識や技術のような、いわゆる「手立て」についてもほとんど確認されなかった。「教師としてどうあるべきか」「どんな教師になりたいのか」という、教師の専門性の本質を問うような語りが、2人の初任者教師の内に染み込んでいったと言えよう。研究の実際には描かれてはいないが、研修後のインタビューで服部教諭は対話型の研修について、「アットホームな感じで進んでいったのがすごく心地よくって、結構好きな時間だった」（11月12日の服部教諭の発言）と語っている。情報を共有する同僚という存在ではなく、自己を開示し合う中で感情の共有ができ

たり自身の考え方に影響を与えてくれたりする存在として認識するようになっていったと考えられる。

（3）主体性の高まりによる新たな矛盾

初任者研修の一環としての公開授業および校内での公開授業を構想、展開している時期の服部教諭の姿を「活動システム」として解釈すると、図4のように描くことができるだろう。

服部教諭は「学習主体の委譲」という「道具」を得たことで、自身の授業づくりの方向性を見出したように見えた。筆者が参与観察者として、服部教諭の日々の授業実践や学級の様子を参観する中でも、学級の子どもたちとの関係性が築かれてきていることを感じ取ることができた。このように、授業実践における新たな「道具」の獲得による自信が、服部教諭の主体性を高めることにつながったと考えられる。しかしながら、それが公開授業の指導案検討の際の、「分業」における研究推進部の考え方との矛盾として現れてくるのである。A小学校の研究の大きな方向性として、「子どもの問いを生むような課題設定」と「学習の振り返り」が挙げられる。これらは教師の「手立て」に他ならない。皮肉にも、子どもが学習の主体となって活動し、課題を解決していく授業によって得た手ごたえや自信が、この矛盾をもたらすことになったので



※ゴシック体は服部教諭の主体性の高まりによって「活動システム」の構成要素内に現れた新たな矛盾を表す。

図4 主体性の高まりによる新たな矛盾が見られた時期における「活動システム」

ある。この「分業」における矛盾（図4【分業】の太字部分）を発端にして、「ルール」や「道具」でも矛盾が現れることとなった（図4【ルール】、【道具】の太字部分）。実際の公開授業では、服部教諭の主体性は残念ながら覆い隠されてしまったことになったが、授業を終えた服部教諭は、「全て指導書通りではない、子どもの実態を勘案した授業」や「子どもと子どもという、よこのつながりを生み出し、理解を深めたいという思い」を「成果」として得た。これらは、新たに見えてきた服部教諭の課題や困難とも捉えられる。その解決に向け、子どもに主体を委譲しながらも、子ども同士のつながりに目を向けた教師の働きかけの重要性に気付いたことで、服部教諭は「活動システム」をさらに転換していくきっかけを得たのではないだろうか。

以上、服部教諭の抱える困難や葛藤の克服過程を「活動システム」を援用して描いてきた。共感的な対話を土台にした「コミュニティ」における授業リフレクションにより、「ルール」を基にした「道具」を問い直す。そして、得られた「成果」をもとに新たな「道具」を用いて「対象」に向かう。このようなサイクルを繰り返すことで、教師としての「危機」を乗り越え、自身の「観」を変容させていくような成長や発達を促していくことが必要なのである。

5 研究のまとめ

本研究の目的は、エンゲストロームの「活動システム」を理論的枠組みとして援用し、小学校初任者教師が授業という営みの中で抱く困難や葛藤を、共感的な対話をベースにした「授業参観リフレクション」を繰り返す中でどのように克服していくのかについて考察し、事例的に明らかにすることであった。

初任者教師の困難や葛藤の克服過程の分析および考察を通して明らかになったことを整理すると、以下の4点にまとめられた。

- (1) 初任者教師にとって、眼前の日々の授業という営みにおける「手立ての少なさ」が大きな課題であること。またその課題を解決するための特効薬はなく、失敗を重ね、時には自信を喪失しながらも解決策を見つけていく過程を歩んでいくこと。そしてその過程の中で「内側から」生まれた「生きた道具」を得るという成功体験が主体性を高めていくということ。
- (2) 初任者教師が日々の授業という営みの中で抱える危機的困難や葛藤を打ち破っていくための苦闘に寄り添うコミュニティの存在が必要でありそれを創り出すこと。そしてそこでは「共感的な対話」により自己を開示し合い、お互いがよき理解者となれるような関係性を

構築すること。

- (3) 初任者教師の困難や葛藤の克服に寄り添う教師は授業に関する知識や技術のような「道具」を「外側から」与えるのではなく、「主体」が用いる「道具」の背景にある「ルール」や「コミュニティ」、「分業」に常に目を向け、初任者教師とともにそれらを問い直し続ける必要があること。そして、問い直しの過程における初任者教師の「内側から」の成長や発達を見取り、フィードバックすること。
- (4) 初任者教師の発達を含めた人間の発達は非常に個別的であり、一般化されたモデルやシステムの運用だけでは対応しきれないということ。したがって、「指導」というあらかじめ用意された型への当てはめや限定的で脱文脈的な知識や技術の伝達から「対話的」で普遍的な教育の本質を問うような、コミュニケーション型の研修のスタイルが必要であるということ。そのためにも、(2)(3)でも述べたような資質・能力を備えた、初任者教師を育成できる人材を育てる必要があること。

6 課題

本研究における課題は以下の2点に整理できる。

- (1) 本研究においては、服部教諭と大山栄養教諭の2名のかかわりを中心にしながら、服部教諭の内側から生まれた「生きた道具」の獲得が困難や葛藤の克服をもたらした主体性の発揮につながったことを描いてきた。しかし、授業参観研修のメンバーである野本講師や筆者とのかかわりも本研究においては随所に見られた。服部教諭とかかわった他者との相互作用行為についても、「活動システム」によって描き出すことで、より集団的で社会的な視点での成長・発達の解釈が可能になると考える。
- (2) 「活動システム」を援用して主体の活動を分析することで、諸要素内に現れた困難や葛藤、矛盾をとらえることができた。しかしながら、諸要素間の矛盾については、明確に示すことができなかった。筆者が対話の逐語録や振り返り記述等のディスコースを解釈する際に、

「諸要素間の矛盾」に着眼するという視点が不足していたことが考えられる。今後の事例分析の際には、より多元的な視点でのディスコースの解釈が求められると考える。

引用文献

- 1) 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、p.3
- 2) 子安潤（2017）「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』第26号、p.42
- 3) 前掲2）、p.44
- 4) 油布佐和子（2009a）「現職教師教育カリキュラムの問題と課題」『日本教育学会第68回大会発表要旨収録』、pp.110-111
- 5) 藤岡完治（1998）「成長する教師」浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）『成長する教師：教育学への誘い』金子書房、p.3
- 6) 山住勝広（2004）『活動理論と教育実践の創造：拡張的学習へ』関西大学出版部、p.225
- 7) 池田広子（2005）「教師トレーニング方実習プログラムに必要とされる視点は何か：教師の問題解決プロセスの事例から」『共生時代を生きる日本語教育：言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社、pp.225-226
- 8) 前掲1）、p.3
- 9) 油布佐和子（編著）（2009b）『教師という仕事』、日本図書センター、p.106
- 10) 藤江康彦（2010）「カリキュラムと授業のデザインと教師の専門性」秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会、p.182
- 11) 鹿毛雅治（2019）『授業という営み：子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』教育出版、p.348
- 12) 中原淳・長岡健（2009）『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社、p.87
- 13) 今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』岩波書店、pp.63-66。今津は、「教師の資質・能力はさまざまな力量が総合的に積み重なっている」とし、全体で6つの層から構成されると述べている。外からの観察・評価が比較的しやすく、個別的な状況に対応する知識、技術、技能といった能力的な部分と、より深い層にある資質の側面の大きい部分という大き

く二つの層に分けられる。これまでの教員養成や現職研修では前者に力点が置かれていたが、後者の充実が不十分だと、身に付けた力量も組織の中で生かされないとしている。

本研究において行う授業の省察場面における対話では、外から見えやすい層への着眼だけではなく、むしろ深い層に位置づいている見えにくい側面について、授業を入口にしながら検討していくこととする。

- 14) ユーリア・エンゲストローム（著）山住勝広・松下佳代・百花草楨二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登（訳）（1999）『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社，p.79
- 15) 山住勝広（2017）『拡張する学校：協働学習の活動理論』東京大学出版社，p.177
- 16) 前掲 15)，p.177
- 17) 松下佳代（2003）「学習のコンテキストの構成：活動システムを分析単位として」京都大学大学院博士学位論文，p.14
- 18) 前掲 15)，p.60
- 19) 前掲 15)，p.61
- 20) 山住勝広／ユーリア・エンゲストローム（編）（2008）『ノットワーキング：結び合う人間活動の創造へ』新曜社，p.81
- 21) ユーリア・エンゲストローム（著）山住勝広・山住勝利・蓮見二郎（訳）（2013）『ノットワークする活動理論：チームから結び目へ』新曜社，p.46
- 22) 前掲書 15)，ii
- 23) 秋田喜代美（1998）「授業をイメージする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）『成長する教師：教育

学への誘い』金子書房，p.75。秋田による「授業とは～のようだ。なぜなら～だから」という比喩表現を，大学生，新任教師，中堅教師ら 344 名に作ってもらい，整理した研究から，学生や新任教師では授業を「伝達の間」ととらえる割合が高いことが明らかになった。

参考文献

- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』左右社
- 大越卓摩（2018）「若手教師の授業認知力の深化過程：メンター方式に着想を得た初任者研修の振り返りの分析より」『学校教育研究』No.33，学校教育研究学会
- 岡島規子（2018）「活動理論を理論的背景とした国内先行研究における学習の場と活動理論の活用方法に関する文献検討」『愛知県立大学看護学部紀要』Vol.24，pp.11-24
- 金井壽宏・楠見孝（2012）『実践知：エキスパートの知性』有斐閣
- 佐久間亜紀・佐伯胖（編）（2019）『現代の教師論』ミネルヴァ書房
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房
- ジーン・レイブ／エティエンヌ・ウェンガー（著）佐伯胖（訳）（1996）『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書
- 妹尾昌俊（2020）『教師崩壊』PHP 研究所
- 中原淳・金井壽宏（2009）『リフレティブ・マネージャー：一流は常に内省する』光文社