

# 初等教師教育における実践課題の検討

—「情動の共有」による教師の力量と同僚性の形成—

稲田 八穂

(2014年10月2日受理)

Examination of the Practice Problem in the Elementary Teacher Education  
—Competence of teachers and formation of collegiality by “sharing of emotions” —

Yaho Inada

**Abstract:** How teachers acquire phronesis and grow as a teacher. It has become an urgent issue to convey phronesis to young teachers, the number of which are increasing every year. Indeed, the Board of Education has planned training and even placed supervisors in order to improve the quality of teachers. However, can phronesis really be acquired through such measures only? Through training which is delivered by mainly giving out contents, it is difficult to see what exudes out from teachers themselves. I think that actions of feeling messages using body that cannot be delivered with just words. This is defined as "emotion". Teachers live in a three-tier worlds of "children", "school and colleagues" and "society and parents." It is important for teachers to learn "tacit knowledge using “body” through "sharing of emotions" in respective worlds, and transform such knowledge into a solid power. Verification is performed using a real example of a first-year teacher.

Key words: sharing of emotions, tacit knowledge, collegiality

キーワード：情動の共有，暗黙知，同僚性

## 1 問題の所在

大量退職時代を迎え、若年教師はこれから急速に増加していく。一方学校現場に起きる問題は複雑深化の一途をたどり、学校だけでは対処できない状況に追い込まれている。これらの問題を考えたとき、現職教員の実践知をどのように若年教師に伝えていくかは喫緊の課題である。教師はどのように実践知を身につけ、教師として成長してはいけないのか。自身の課題としては研究者として何ができるのかということであった。

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員），山元隆春，  
朝倉 淳

まず、ライフヒストリーをまとめることから始めた。初等教育実践者としての自分を客観視することで、明らかになることがあると考えたからである。その中で見えてきたことは、自身の教育観の根底にしていた「情動の共有」の曖昧さであった。小学校の研究主任として悩んでいた当時、秋田（2010）の「さまざまな感情が生じる中で、長い目で相互に認め合う風土が培われること、授業者の変化や子ども、学級の変化を同行者として喜び合い悩み合うことで信頼が生まれ自己開示ができる」という文章に出会い、自分の目指していることだと安易に結びつけてしまった。これは、都合に合わせて解釈したに過ぎない。秋田は「さまざまな感情を長い目で相互に認め合う」ことを「情動の実践」の前提ととらえている。では、その「感情」「情動」とはいったい何なのか。ことばの響きだけにひかれ、理論的な裏付けもないまま、「情動の実践」「情動

の共有」ということばですり替えていた自分に気づいた。そこで、「情動と感情」について改めて捉え直し、「情動の共有」が教師の力量と同僚性の形成に関与することを明らかにすることにした。(稲田 第112回全国大学国語教育学会で発表)

しかし、従来の国語科教育研究においてはその点に着目した研究は少ない。それがなされていることを前提とした教育研究に重きが置かれるからであろう。本稿では、「情動の共有」を通した「教師の力量形成と同僚性」の育成に研究者として貢献することがいかに重要であるかを明らかにする。

研究の方法としては、まず、実際に関わっている学校研究において自分を立て直したN教諭とその同僚の関わりを取り上げる。次の3点を資料として事例研究を行う。

- ① 2年間の授業記録から、N教諭自身の授業観の変容
- ② N教諭に行ったインタビュー記録
- ③ 同僚教諭の変容とN教諭への関わり（インタビュー記録）

今回は主にインタビュー記録を通して、N教諭がどのように同僚性の中で立ち直り、暗黙知を身につけながら力量形成していったかを検証する。

## 2 初等教師教育に対する研究者の関与

研究者となった自分が小学校現場にどのように関わっていけばいいのか。後述する「情動の共有サイクル」の2層目について述べる。

まず、大切にしたいことは実践者としての目を忘れないことである。もちろん現職においても実践者であることに変わりはない。ただ、初等教師だったという目を忘れず、研究を軸として実践に関わっていく。それは自分も2層の中の一員として学校の教員と「情動の共有」をし、「暗黙知」を獲得したいからである。そのために以下の3つの視点で小学校現場に関わる。

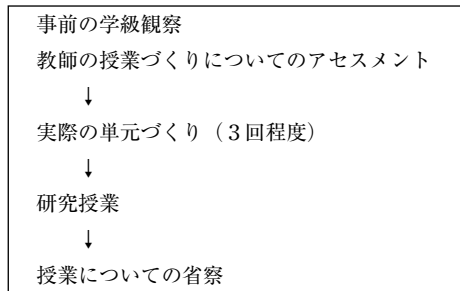
- (1) 教師個人の実践力の成長の過程を見つめる。
- (2) 学校研究の場で「情動の共有」をめざす教師集団の力量形成に関わっていく。
- (3) 学校を離れた場で研究会を組織し、違うアプローチで教師個人の居場所を作り、実践力の向上に寄与する。

### 2.1 教師個々の実践力を高めるための関与

#### ① 授業づくりの過程で

研究授業当日だけの関わりではなく、授業づくりから最初から関わることを大切にしている。自分の実

践知を伝えることが目的ではなく、授業者個人の思いを拓くことを大切にする。これは自分が指導教官から受けている手法だ。教師個人の中に眠っているものを、対話を通して自分の力で気づくことができるようにする。自分の言葉にすることで、借り物でない自分のものになっていく。言葉にはできない「暗黙知」に気づくこともある。具体的な入り方として以下のように考えている。



事前の学級観察を行うのは、授業者の学級づくりを観察するためである。学級においてどのように「情動の共有」がなされているかを確かめ、授業づくりや省察に生かす。

#### ② 授業実践の場で

筆者は難波の主催する「臨床国語教育研究会」に所属している。授業をデザインするとともに大切なことは教室の中で起きる出来事である。自身の経験でも、デザイン通りに進められたことはほとんどない。予測できない出来事に授業の場で対応していく力をつけることが大切だ。臨機応変に対応する、それこそが「暗黙知」である。先日、新規採用の教師が授業後の協議会で、「思い通りに授業が進みました」と嬉しそうに自評を述べた。「思い通りにいく授業」とはどういうことなのかについてみんなで協議をした。「授業観が変わりました」と晴れやかな笑顔でコメントをもらった。実践を通してリフレクションをし、「暗黙知」を身につけていくのである。

研究者としての関わりは、授業者がどのように出来事をとらえ、それに対応しているかを明らかにすることだと考える。丸野(2008)は教師の実践知について「その特徴を自分なりに説明しようとしても説明しがたい身体化した知であり、日頃は暗黙知として意識の水面下で機能している」とし、自分で自分の実践知を対象化して問題点を浮き彫りにすることの難しさを述べている。研究者として関わるというより、伴走者として授業者の傍らで個の実践知を明らかにしたい。明らかにする方法としては、授業者へのインタビュー、授業観察、ビデオ分析、発話

分析などを考えている。

## 2.2 学校研究の場での関与

### ① 授業づくりを全員のものに

「研究授業」はややもすると「ショータイム」化し、代表で授業をすることが免罪符になってしまう。協議会で「子どもたちがあんなにがんばったのに、自分も今日までがんばったのにだれも褒めてくれない」と授業者が泣き出した。「先生も子どもたちもかわいそう」とつられて泣く教師も出て、協議会が重苦しい雰囲気と化した。また、同学年で指導案、板書、ワークシートが全く同じという教師のための授業もあった。そこには教師自身学ぶ喜びも高め合う姿も見られない。

佐藤（1997）の言う同僚性「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志の関係」を築いていかない限り、「情動の共有」はなされず、教師集団も成長しない。福岡市のA校では一対一の指導案検討だけでなく、全員が当事者として授業づくりに参加する。教員だけでなく事務職員や校務員も出席し、発言する。授業を教室の中だけで捉えていないところに研究のすばらしさがある。

### ② 研究協議会の持ち方を変える

研究協議会の多くは「授業者の自評、全体（グループ）での質疑応答、意見交換、講師による講話」という流れで進められる。何も発言せず、聞くだけで終わってしまう教師も多い。特に若年教師はその傾向が強い。研究によって同僚性を高めて行くには、「情動の共有」が必要だと考える。もちろん前述のような涙は「情動の共有」とはほど遠い。研究協議会においても温かい目で相互に認め合う風土を培っていくことが大切である。

転任した学校で研究主任を指名されたことがあった。職員との繋がりもない中で何を研究していくのか主任として提案はできにくかった。そこで、教師の力を借りたいと全員の声を聴くことから始めた。グループに分かれ、子どもたちの課題、学校の課題についてKJ法やマッピングで数回話し合った。グループで若い教師から順番に報告をするというスタイルを取ると、先輩が報告内容を助言する姿が見られるようになった。研究の方向性を決めていく過程でも同僚性を培っていきける。発表する教師を認める「情動の共有」が生まれたからだ。トップダウンの研究ではなく、自分たちが生み出したという思いが研究を支えていくことに繋がり、研究が職員のものになっていった。この経験を応用し、訪問先の協議

会でもなるべく教師の小集団の対話場面を作ることを提案している。発表者もグループ協議に入り、講話は30分程度である。

## 3 教師の実践知における暗黙知

佐藤（2009）は「教師の仕事は職人と専門家の二つの世界によって構成され、職人としての世界は「模倣」と「修練」、専門家としての世界は「省察」と「研究」によって学ばれ、教師としての力量が形成されていく」と述べる。確かに自身を振り返ると先輩教師の「模倣」をし、指導を受けながら「修練」してきた。経験として伝えようとした先輩教師の思いも見えた。だが、どのような内容をどのように伝えられたかと問われても、筋道を立てて答えることはできない。人間性に惹かれ、その関係性の中で学んだ部分が大きく、体系化された指導ではなかったと思われる。

では、どのように学び成長してきたのか。言葉では説明できない、身体と心で学び獲得していく知識があるのではないかと考える。教育委員会は新採教師を初めとして様々な教員研修をプログラムし、資質向上を目指している。しかし、いくら研修を受けても、聞いただけで力がつくわけではない。それを自分の実践に試してみることがない限り、実践知として身につけていけないだろう。

そこで、マイケル・ポラニー（1980）<sup>（注1）</sup>の提唱した「暗黙知」について考えてみたい。ポラニーは、「自転車に乗れるようになるには自分で練習するしかない。講義を受けるだけで自転車に乗れるわけではなく、自分の身体を道具として使い、身体を通じて事物との直接的な経験の中で獲得されていく。訓練なしに獲得できない技能は暗黙知ということが出来る。」と述べる。ドナルド・ショーン（2001）は、ポラニーの論を受けて「人の表情を言葉でいうことはできないが、その表情を知る諸サインによって認識することは出来る。私たちは、道具や探り針や道を探る杖を用いることを学んだ時、自分の手への衝撃の最初の感覚が『自分が探しているものに触った道具の先の感覚へと変えられる』。ポラニーの言葉で言えば、手の衝撃“から”それを利用している物への影響“へ”注意をむけるのである。技能の獲得にとって本質的なこの過程において、最初に気づく感覚が、自分の暗黙の知に内化されるのである。」と説明する。

佐藤（2009）は「暗黙知」を初心者に伝えるのは至難の業であるとし、言葉で伝えることには限界があると言う。千々布（2005）もまた、「教師に必要とされる知識には、法令や教科内容の知識など、明示的に理

解しなくてはならない知識は確かにあるが、子どもとどう接すべきかという知識の大部分は暗黙知のはずである。暗黙知であるが故に、講義やテキストという明示的なことばの伝達だけではそれを獲得することはできず、それ以外の手法で獲得しなければならない。」と述べる。つまりとらえようのない「暗黙知」は、言葉では説明できず、伝達モデルでは他人に伝えられないのである。だが、身体を通して学んだことは個人の身体の中に蓄積され、言動として現れることがある。授業場面でさほど考えた訳でもないのに、口を出てくる言葉や予測しない行動に自分自身が驚くことがある。「暗黙知」が「直感」や「かん」として機能しているのだろう。大崎（2007）もまた、「人間はある対象に対し注目を移し馴染んでくるとそれを自分の身体の内部に統合または包含し、その対象の中に潜入し、実践に合った「暗黙知」すなわち「勘」が発達する。中途半端では駄目である。そして創意工夫が行われたり、場合によっては何かを発明・発見したりする。」と述べる。

では、その蓄積の過程にはきっかけや場がないのか。それが明らかになれば、実践知の獲得に大いに役立つはずだ。千々布（2005）は教師の力量形成過程における暗黙知獲得の重要性を示唆した先行研究として、ヘルバルトの教育的タクト論、デューイのリフレクション論、ショーンの反省的実践家論を挙げている。その上で「暗黙知はことばで伝達することができない。教師が自らの経験や先輩教師との交流、媒介的なことばを通じた直感、リフレクション等を通じて獲得できるであろうが、多くの場合、無自覚なものである。」と述べている。自らの経験、先輩教師との交流、直感、リフレクション等を明らかにする場を作ることが可能なら、「暗黙知」は無自覚にでも獲得できるのではないかと考える。

## 4 「暗黙知」を支える「情動の共有」

### 4.1 情動について

福田（2003）は「進化論的感情階層仮説」で「生物の進化の初期の段階で、原始情動である快・不快が発生し、それが進化と共に、基本情動である、喜び、受容、愛情、怒り、恐れ、嫌悪の五種類の情動に分化し、最終的にこれらを基礎としてヒトに存在する多種多様な感情が生まれてきたと考えた。」と定義している。

また、須田（2009）は「情動とは、刻々と進む体験の中で喜怒哀楽の色彩を与えてくれるものであり、その働き（機能）は、人間関係を編み上げまた調整するために身体の仕組みに組み入れられている。（中略）

情動は、まず身体的な変化が体に起こったものを基礎としている。認知とは独立して発達した自律神経系や内分泌の変化でできた生理的な「情動状態」なのである。」と定義し、情動が発達すると子どもの心の世界に「情動的体験」あるいは「感情」と呼ばれる主観的現象が生み出されると述べている。

### 4.2 感情について

福田（2003）は、「感情は五種類の基本情動を土台に進化してきた。ここでは感情という言葉と情動という言葉の使い方を意識的に変えてある。感情は主としてヒトだけが持ち、情動はヒトを含めた動物全体が有しているものである。」と定義し、2000種類以上の感情を表す言葉があり、これらの組み合わせを考えると無数に感情を表現することができると述べる。

また、須田（2009）も「筆者は情動が発達するものととらえる。もとより幼い子どもには、からだの生体調節に直結した行動上の対応が必要である。しかし成長した子どもにはその当事者感に耳を傾ける必要が出てくる。彼らは自分の身体風景から感情（情動的体験）を感じることで自立的な主体感を生じ、そこから環境に対応するような意思を示すようになるからである。」と述べている。

### 4.3 情動と感情

情動と感情の定義は難しく、似た意味で使われることもある。まとめてみると、情動は感情を生起させる短期的な強い心の状態で、感情は持続的な安定した心の状態だと考えられる。つまり、情動によってその後の感情や行動が意義づけられるということであろう。

感情を言葉にして理解する前に、一人一人の情動を大切にしなければならない。心の底からわき上がる情動に周囲が耳を傾けることで、自らの感情を感じ取れるようにすることが必要なのである。須田の「情動が他者とのあいだのやりとりを機能化させるし、他者の心の状態を推測させる働きをも生み出すのである。」はまさに「情動の共有」につながると考えた。学級においても学校においても地域においても同様である。

### 4.4 情動の共有と暗黙知

「情動の共有」に着目した文献は、特別支援教育や教育心理学に見られる。教科教育の中でも実践されているだろうがそれを前面に出したものはない。学級における「情動の共有」について考えてみる。遠藤（2009）は「発達過程の早期段階であればあるほど、情動が心身の種々の発達において担う役割は相対的に大きいといえるのかもしれない。しかし、子どもは発達の進行

と共に、ただ情動に身を任せる存在ではなく、自らの情動経験に再帰的に知性や意識を働かせ、正負両面あわせもった両刃の剣としての情動を、より適応的な形で制御し、また活用しうようになるものと考えられる。」と述べる。子どもは成長していく上で情動を自らコントロールしながら周囲との関係性を築いていくのである。

中塚（2003）は「からだ」と「こころ」でわからなければ、生活の中では役立たないと言う。「からだ」や「こころ」に関係したものは一般的には「感性」と呼ばれるが、これを中塚は「情動・感情の教育」としてとらえ、この教育が子どもに早い時期からなされることによって初めて、「人の心を感じる心」が育つとともに、人と人とのつながりを確かなものにするとして述べている。「情動」は自己の心の動きとし、「感情」は他者の心の動きを感じる心と定義している。そして両者は表裏一体性のものであると解く。さらに、ワロン（1994）の社会における二つの効果を取り入れている。一つは情動が周囲の他者に伝播して集会的活動を生み出し、人と人との間に「相互参加」と「連帯」を作り出すという側面である。もう一つは情動表現によって「他者の援助」を引き出すことができることである。情動は、外界に直接効果を及ぼすことこそないが、私たちの生きている環境のなかで、欠かすことのできない共同性の働きの基盤をなしていると述べる。

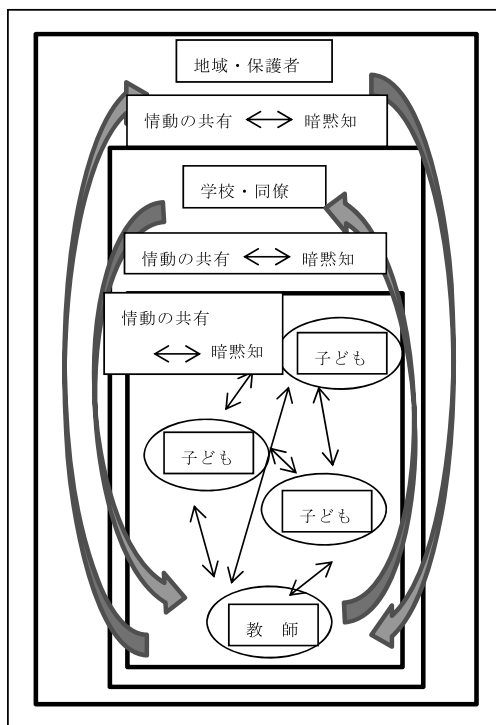
また、中塚は「情動の共有」に教師の果たす役割が大きいことを論じている。やさしさや思いやりは「教師自身の豊かな感情、人の心を感じるこころと触れ合っただけのみ形成されるものである。そういう教師は、子どもと情動を共有することができる。子どもの喜びが即、自分の喜びであり、子どもの悲しみが即、自分の悲しみなのである。そのとき子どもは、教師が自分を理解し、受け入れてくれていると感じ、教師のようになりたいと思い、教師が善しとすることを、自分も行いたいと思うようになるのである。」と述べる。これは決して「学級王国」を作ろうとしているのではない。教師も一人の人間であり、このようにはなかなかないが、この気構えはもっていたい。子ども一人一人の情動に耳を傾け、成長を認め、関係性を築いていく教師の力量を高めることが、「情動の共有」を教室にもたらすことを示している。

以上は学級における「情動の共有」であるが、これはそのまま教師の同僚性にもあてはまる。そして「情動の共有」が「暗黙知」に結びつくのではないかと考えた。ワロン（1994）の言う

- 情動が周囲の他者に伝播して集会的活動を生み出し  
 人と人との間に「相互参加」と「連帯」を作り出す。

- 情動表現によって他者の援助を引き出す

という2つの側面が、教師の「暗黙知」を育てていく働きをし、「暗黙知」によって「情動の共有」も深まるのではないか。ワロンの論をベースにして「情動の共有のサイクル」を次のように考えた。



「情動の共有」を三層でとらえてみる。中心は学級で教師と子ども、子ども同士、教師を介した子ども同士である。次に学校、研究という場の同僚性を通して。最後は地域における保護者や地域の教員と。この3層にきちんと分けられるものでもない。それぞれが密接に関わり合うこともある。とりあえずそれぞれの場でどのように「情動の共有」がなされ、「暗黙知」が育まれていくのかを、実践や他の教員の実例を取り入れながら省察する。

## 5 教師の「情動の共有」に果たす研究者の関与

参与観察に入って4年目になるA小学校のN教諭の成長とそれを支えたH教諭の同僚性について事例研究をする。

### 5.1 N教諭の成長

昨年4月、その前年に全研（全職員が参加する研究授業）をしたN教諭は、別人かと思間違うほど変容し

ていた。服装、髪型、明るい笑顔など自由闊達な雰囲気溢れていた。2年目の一昨年は、黒いスーツで硬い表情であった。

一昨年の研究授業は「ゆるやかにつながるインターネット」(光村図書5年下)だった。授業作りの前に、まず教室に入らせてもらった。子どもたちの様子、N教諭と子どもたちの関係をつかむためである。授業は算数の文章問題を解く場面であった。N教諭が大好きであることが一見してわかった。問いに何とか答えようと真剣に考えていたからである。補助発問は、かえって子どもたちの思考に混乱を招くものだった。それでも、何とか答えようとする姿に、教師との人間関係、友達同士の関係は良好だと感じた。

しかし、N教諭からは不安な様子が伺えた。授業作りの相談に入ると、一層不安が増した。何をどう教えればいいのかを必死に考え、「教材が読めない。どうすればいいですか。」を連発した。何がしたいのかを本人の中に見つけようと対話を重ねたが、常に自信なげに語る。言語活動を中核にしていっしょに単元作りをしていった。単元というとならえができにくかったようだ。一昨年は振り返って次のように答えている。

N20	はい。例えば本時のことだけしか考えてなかったというのが自分の中にあっただすよ。
N21	でも、それを全体を見て、で、こういう流れでいって。(うん)
N22	1時間1時間は大事なんだけど、そこを大切にするために全体を考えるとか・・・。(うん)
N23	考えの幅が広がったっていうのは(うん)
N24	で、その幅が広がるというようなアイデアを
N25	稲田先生から頂けたというところは、わたしの中で大きなきっかけだと思います。

対話を重ねた結果、次のような指導過程を作り出すことができた。(指導案省略)

- ① 子どもたちの身近な問題からインターネットについて考えて教材文に出合う。
- ② 筆者の考えをとらえた上で自分の考えを作るための調べ学習をする。
- ③ 情報を整理して自分なりの考えをまとめ、文章表現をする。

指導案が出来上がってもN教諭の不安は解消せず、研究授業当日体調を崩してしまった。学校長は代わりに授業者も考えていたようだが、5時間目に間に合った。不安を乗り越えて授業できたこと、これはN教諭の大きな一歩だ。協議会では自分のできなかったことばかりを述べていた姿が心に残った。なぜ、ここまで自分に否定的なのか、その思いをインタビューで次のように述べている。

稲62	ちょっと具体的な話聞いていい？
N63	ああ、はい。
稲63	去年の研究授業の時、すごく不安だったでしょ。
N64	はい。不安でしたね。
稲64	どんなことが不安だったの？
N65	いや、もう何を言われるんだろうと。ははは。
稲65	協議会で？
N66	はい。
稲66	あれって初めての協議会じゃないでしょ。
N67	そうです。2回目です。
稲67	2回目だった。
N68	1年目もやってみて (稲68 ふうん)
N69	言って頂けるのは有り難いんですけど。でも、1年目にやった授業ってのはなから教材そのものもこういう流しでやるっていう、それこそ稲田先生から頂いた単元全体を見るって言うことではなく、1時間の指導を頂いたんですけどその授業に対してこの教材はよくないねっていうような指導を受けたのを未だに覚えているんですよ。
稲69	何の教材だったの？
N70	えっと、悲しさ・・・。
稲70	お手紙？
N71	そうです。はい。最初に挿絵を見せてからの授業にしたんですけど、基本国語って叙述に返るらしい。わたしも勉強不足なんですけど・・・。そういう根本的なところもないし・・・。(稲71 ふうん)
N72	で、写真で(挿絵)で想像させるところは、もう想像力で読解力ではないし。そしたら、これは適切ではないと。もう、そうなってくると、なんか準備したものがすべてが否定されたって思ったんですね。(稲73 ああー)
N73	いや、もちろんそれは言われることも必要だと思うんですけど。それって子どもを中心に考えたことなのに。(うん)
N74	なんでそこから否定的な考えしか生まれないんだろうとか、なんか反感じゃないんですけど、ちょっと疑問ばかりで
稲74	その指導されたことに対して？
N75	そうですね。
稲75	その、挿絵から二人の気持ちを読み取るってのは、Nさんが考えたことなの？
N76	はい。そう。
H1	それあったんよね。事例が。〇〇先生が・・・。ちょうどお手紙のところで。(H先生は研究主任でN先生と同学年)
N77	あっ、そうなんですか。いや、ほくは大学の時にやった。

初等教師教育における実践課題の検討  
 一「情動の共有」による教師の力量と同僚性の形成一

H2	最初と最後の絵やろ、二人が座ってる。で、間にどんなことがあったのかという、最初に導入やったよね。
N78	そうです。導入。
稲78	じゃ、それは大学の時にしたことだったの？
N79	のときに似たようなことをやって、教育実習とそこが結びつかなかったんですよ。(稲79 うん)
N80	自分のやり方と、大学で教員になるために教員養成で習ってきたことは、なんでこっちの実践で結びつかないんだと。
N81	かなり矛盾を感じました。だから、自信をなくしました。正直。(稲80 うんうん 稲81 あー)
N82	大学でやってきたことをすべて否定されたようです。(H3 ああ、ああ)
稲82	はい。自分が学んできたことが通用しないということ？
N83	そういうことです。いや、もちろん甘いとは思いますが、でも、そこが否定的になっちゃったら、なんかこう生きてこないかなと。
稲83	ああ。そうなんだ。
N84	はい。
稲84	それが1年目？
N85	1年目です。だから、2年目やっても、どうせそこから否定されるだろうという考えは、ほくはあったから、
稲85	根底にあった訳ね。
N86	はい。
稲86	で、そのときすごい自分の中ではマイナーなイメージが授業研究ってことに関して生まれてしまった訳。
N87	そうですね。(稲 87 ああ)
N88	ある程度やっていいんだって言うのはあるんだけど、でも、そこに大丈夫なのかと。
稲88	やってみようという思いがつぶされてしまった訳ね。1年目で。
N89	そうですね。ほくははっきり言うとなつぶされました。

このインタビューから、いくつかのことが見える。

- ① 大学で学んできたことが否定されると、自信喪失し否定的になってしまう。
- ② 頭ごなしに否定されると反感が募ってしまう。
- ③ なぜその指導法ではうまくいかないのか具体的な指導が必要。
- ④ 否定的になった思いは、心の奥底に根付いてしまう。
- ⑤ 否定的な思いや反感という情動を共有してくれる同僚によって解かされる。

N教諭の場合はH教諭の存在が大きかったと思われる。新採と10年目の中堅教師という絶妙のバランスだったのかもしれない。年齢が近く、尊敬できる同学年に巡り会えたことで、N教諭は自信を回復し、意欲を持って教育に取り組んでいる。もちろん、温かい職員集団もN教諭の立ち直りに大きな役割を果たしたことは言うまでもない。

N129	はい。分かりませんでした。結局投げかけで終わるような、筆者の最後の文章がちょうどそうだったんですけど……。でも、そんな中子どもたちは、今の自分じゃないですけど、考えを持とう持とうとして、流れ全体通して(稲123 うん、うん。)
N130	で、資料集めに必死になって、最終的に自分の文章も書けた子が全員だったので
稲124	全員書けた？
N131	はい、全員書きましたね。
稲125	ちょっと難しい子どもがいるって言うたよね。
N132	ああ。はい。その子も、そりゃ内容は深いものじゃなかったんですけど、(稲126 うん、うん)
N133	で仮に全員深いかっていうとそうでもないんですけど、でも、自分はこう思うっていう結論を先に書くような流れになってたと思うんですよ。で、結論はちゃんと行って、ここ、こうで、こうだからって。具体的には説明しようというところはあったので。(稲127 うん、うん、うん。)
N134	なんか努力は見られました。(稲128 ふーん)
N135	それが、やっぱ、今あの文章読み返してみても、かなり意味あるものじゃないかなと。
稲129	子どもたちの文章をね。
N136	はい。それこそ、今H先生と情報教育で携帯についてとかやろうとしてるときに、常に根底として5年の時にやった単元がいきってくるからですね。なんのために学習やってるのかっていうことに
稲130	つながった？
N137	つながれると思うんですよ。それが人権感覚育成のための授業になってますかね？
稲131	自分のやってることに自信ができてきたね。
N138	いやあ、持たせていただけてます。やって大丈夫という土台を作ってくださってるのは、H先生たちで。
H16	やればできるのに、必要以上に。
稲132	どこでそれを切り替えるっていうのは、自分のスイッチを
N139	そうですね。
稲133	ちゃんと切り替えられたからすばらしい。

N140	いやあ、もう有り難いです。いろんな葛藤がありました。大丈夫かなと。
稲134	教師は続けられないと思った？
N141	やああ、1年目では思いましたね。これは向いてないのかとか
稲135	それは対子どもじゃなくて、教えるってことに関して？
N142	そうですね。
N136	子どもとの関係はよかったですね。
N143	あああ、有り難うございます。
H17	1年目からですよ。
稲137	子どもが先生を好きだって言うのがよくわかる。雰囲気として。それはH先生もそうなの。だから、先生の言われたことに対して一生懸命取り組もうとするよね。そうすると自分が教えると言うことに関して不安があったのね。葛藤が。自分の技術で大丈夫かってこと？
N144	はい。それで、こだけ考えたんだから、その通りにならなくちゃいけないって言う考えがあったんです。
稲138	ああ、自分が考えたんだから。
N145	はい、未だにそういう考えもあるのかもしれない。こんな考えとるのに、こんなにかないはずがないというか。微妙にそう思ったら、主体性は生まれえない。だから、ほくは指導案が非常に書けない。なるようにしかならないだろうって、そういう甘い考えはいけないんですけど。

N教諭はこうして自分の危機を乗り越えた。メンタルは弱いと言いながら、自分の弱さにしっかり向き合いながら前向きに歩いている。H教諭の支えもあったからだろう。本年度も意欲的で、5年での子どもたちの学びの事実から出発して単元を見通した授業作りをしようとしている。以前は自分の作ったデザイン通りに進まない、「なぜこう考えるのか」としか思えなかったのが「こう考えたのか」と思えるようになったと話す。教室という場で起きる出来事に大らかに向かい合えるようになったのだと思う。子どもたちの姿からそれを感じ取れるようになったのは、N教諭が獲得した「暗黙知」である。

## 5.2 H教諭の成長

10年目のH教諭とは昨年からの関わりである。研究主任という大役で、初めて会ったときは難しい顔で「研究をどのように進めていけばいいのか」と真剣に悩んでいた。何度か対話する中でA校の研究主題と照らし合わせて子どもたちの言語活動を中核にした授業

作りを提案すると「すっきりした」と笑顔を見せた。話し合ったことを自分で図解してきたのには驚かされた。実に明解に自分の理解したことを図で表現していた。理科を専門とするH教諭にとって、国語の指導は漠然として難解だったらしい。「理科だと教えずにはならないことがはっきりしているから、それに向かって一番効果的な授業作りをすればいい。でも、国語ではそれが見えなかった」と振り返る。現在は「子どもたちの実態を見て付けたい力から言語活動を決め、教材を活用して指導事項を考えていく」という道筋で研究主任としての力量を発揮している。

本人の研究授業は「やまなし」で、【新しい学びプロジェクト】(東京大学)の「ジグソー学習を用いた協調学習授業」に取り組もうとしていた。「イーハトーブの夢」から「やまなし」を読み、「宮沢賢治の本を読んで紹介文を書く」という展開を取り入れていた。そこで、なぜ「イーハトーブの夢」から入るのかについて対話を重ねた。「賢治の人生を理解することで『やまなし』を理解しやすいと思った。」と答えた。子どもたちにとって難解な「イーハトーブの夢」から入ることが適切なのか、賢治の生き方を知っていた方がいいのかについて対話を重ねた。H教諭はの中で自分の目標に向かって効率的な読みをねらっていたことがはっきりした。子どもたちの思いとはずれが生じることに気付くことができた。

そこで、朝の活動の時間に賢治の絵本を読み聞かせることから学習作りをしていくことにした。多くの賢治作品を教室に用意し、子どもたちの読書意欲を促す。たくさん本にふれた子どもたちは、きっと「紹介したい」という思いを抱くだろう。それを単元の入り口にして推薦文を書く計画を立てた。「やまなし」を読んで推薦の観点を学ぶという単元計画に変更したのである。ジグソー法を取り入れたいという思いは生かし、観点別に読んだことをジグソーで交流することとした。価値目標、活動目標、学習目標、指導事項、指導方法がすっきりし、活動が自分のものになってきたのだろう。「楽しくなってきた」という思いを口にすようになってきた。国語科の授業づくりに楽しさを覚え始めたころから、校内研究会での発言が自信を感じさせるものに変容していった。

## 5.3 二人の事例研究を通して

N教諭とH教諭の事例はある意味特殊だったのかもしれない。挫折しかかったN教諭と研究主任としての重責に悩むH教諭が同学年になった時点で「情動の共有」は必然的に始まったようである。4月、初めて出会った二人はお互いの胸の内をなんとなく感じ取り、



自然に悩みを相談し合えるようになったと話してくれた。2年目のN教諭は中堅のH教諭を信頼し、その実践知を前向きな姿勢で学ぼうとしていた。H教諭は決して先輩風を吹かせることなくN教諭の思いや考えを尊重した。何よりも二人でいつも相談し、事に当たった。「情動の共有」は一層深まり、「暗黙知」も獲得できていったと思われる。二人で考え、行動し、その意味をとらえなおすという実践のサイクルは、誰かに言われたわけではなく自分たちの行為から生み出されたものである。ショーンの言う「反省的实践家」を自分たちで見つけたのである。筆者は二人のその取り組みの良さを認め、職員全体に返していった。そうすることで、全体の同僚性も深まっていくと思われたからである。事実、研究という場を越えて、二人を温かく見守る職員集団となっていった。その姿勢は、二人が転出した今も学校文化として受け継がれている。

## 6 初等教師教育の実践課題

自分が初等教育現場にいるときにできなかったことを研究者として学校現場に返すことは、筆者のライフワークである。N教諭は退職を考えていた胸の内を涙ながらに話してくれた。些細なことと他人が思っても、当事者にとっては重大なこともある。所属する研究会や以前の同僚にも悩んでいる教師は多い。地域性もあるだろうが、決して他山の石ではない。筆者にできることは限られている。教師の実践的力を高めるためのサポート、教師集団の同僚性を高めるための校内研究への関わり、地域の研究会でのサポートなど多岐にわたる場で貢献したい。「情動の共有」がなされることで獲得される「暗黙知」を明らかにしていく。そのために何ができるのか、何を果たし得るのか。初等教師教育に関わるための更なる実践課題を析出していくことを目標にしていく。

本事例においてはN教諭が2年続けて同じ教材で実践した研究授業の資料が残されている。1年目に比べ、格段に成長した授業スタイルや発話記録から、どのように「暗黙知」を獲得していったのかを明らかにしたいと考えている。

### 【註】

1) マイケル・ボラニーは「暗黙知」を提唱したハン

ガリーの科学哲学者である。「ボラニー」、「ボラニー」の表記がある。科学者は発見の内容をすでに暗黙のうちに知っており、発見とはそれを明示化することだとした。

### 【引用文献・参考文献】

- 秋田喜代美 (2010) 「学校を変えていく教師の対話と同僚性」『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所
- 福田八穂 (2012) 「国語科教育と学級経営のはざままで—「情動の共有」を問い直す—」第117回全国大学国語教育学会発表要旨集
- 難波博孝 (2007) 『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 丸野俊一・松尾剛 (2008) 「対話を通じた教師の対話と学習」秋田喜代美・キャサリン＝ルイス『授業の研究 教師の研究』明石書店
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世良書房
- 佐藤学 (2009) 『教師花伝書—専門家として成長するために—』小学館
- マイケル・ボラニー (1980) 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店
- ドナルド・ショーン (2001) 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆりみ出版
- 千々布敏弥 (2005) 「教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察—米国における優秀教員認定制度に注目して—」『国立教育政策研究所紀要』第134集
- 大崎正瑠 (2007) 「暗黙知を理解する」『東京経済大学人文自然科学論集』第127号
- 福田正治 (2006) 『感じる情動・学ぶ感情』ナカニシヤ出版
- 須田治 (2009) 『情動的な人間関係の問題への対応』金子書房
- 遠藤利彦 (2009) 「情動は人間関係の発達にどうかかわるのか」『情動的な人間関係の問題への対応』金子書房
- 中塚善次郎・小川敦 (2003) 「教育に取り戻すべき「情動の共有」—自己・他己双対理論による提言—」教科教育学研究21/日本教育大学協会
- 浜田寿美男 (1994) 『ピアジェとワロン—個的発想と類的発想』ミネルヴァ書房