# [学年・学校経営等]

# 共感的な対話をベースにした継続的な授業リフレクションに よる若手教師の成長・発達に関する事例的研究

- 「活動システム」を援用した分析と考察 -

寺島 恭平\*

# 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」 $^{1)}$ であるという見解が示されている。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てきた。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<sup>2)</sup>。子安の見解は、教員指標によって示された内容をクリアすること、すなわちゴールとしての姿の達成を教師の成長ととらえるような、教師の成長・発達概念の矮小化が危惧されるということも暗示している。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、仲間に支えられ、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」 $^3$ と述べ、教師の成長を支えるものとして、「対話的な学習」、「自己省察的学習」をあげている。また池田(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」 $^4$ と教師の成長について述べている。

この2つの論考からは、教員指標に見られるような目指すべきゴールとしての教師の姿ではなく、1人1人の教師の成長・発達の過程を大切にしていることが見て取れる。これらの考えを手掛かりにし、本研究では若手教師の成長・発達の過程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」50を鑑みれば、初任者教師を含めた若手教師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それぞれのライフステージにおけるゴールに個人として直線的に向かう成長・発達のとらえではなく、困難や葛藤を抱えながらも経験の長短や役職に関係なく、同僚性の中で集団的・社会的に成長・発達してく教師の姿を大切にしようとするとらえが肝要なのではないだろうか。

そのような立場に立つとき、若手教師の成長・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。「活動システム」について山住 (2004)は、「人間の集団的活動が生成され構築されるプロセスに対して、そのプロセスに関与する本質的な諸要素をモデルにもとづいて捉え、それらのあいだの諸関係を分析できる」と説明している<sup>6)</sup>。このような「活動システム」を援用し、若手教師が抱く困難や葛藤、その克服過程を分析・考察することにより、集団的で協働的で社会的な学校文化の中でどのように成長・発達していくのかを描くことが可能になると考える。

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、小学校若手教師が抱く困難や葛藤を、共感的な対話をベースにした授業リフレクションを繰り返す中でどのように克服し、成長・発達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。

<sup>\*</sup>上越市立大瀁小学校

# 2 研究の方法

### (1) 研究の諸条件

①調査期間:令和元年9月~令和2年2月

②調査対象:新潟県A市立B小学校の第5学年担任、米村教諭(仮名)…採用2年目の若手教師、専門教科は理科。

同B小学校,大山栄養教諭(仮名)…採用32年目,総合的な学習の時間(以下,総合)をカリキュラムの中

核に据えた学校での勤務経験があり、本研究における熟達教師としてふさわしいと考えられる。

③調査方法・内容およびデータ収集方法

米村教諭は初めての高学年担任となり、総合の構想・展開に大きな不安を抱えていた。そのことから、総合の活動を振り返ったり、今後の見通しをもったりすることを中心的な目的としながら3者で対話を繰り返した。大山栄養教諭が勤務校を含んだ同区内の4校で勤務していることや、米村教諭が児童会活動や学校行事の運営、部活動指導、生徒指導関係の会議等の業務が放課後にあることから、3者の日程を調整しながら対話の時間を設けることとした。したがって、定期的な時間の設定ではなく、総合の活動の進捗状況と3者の日程を鑑みた時間設定となる。対話の時間は、1回1時間程度とする。また筆者は、参与観察者として米村教諭の授業参観、授業リフレクションの参加、米村学級での総合の実施を行った。

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、授業参観と活動補助に関する記録や活動案の記述、本研究の対話に対する対象者の考えの記述などを統合してディスコースを解釈する。

### (2) 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

本研究では、寺島(2021) が用いた「活動システム」の一般モデル(図1)および松下(2003)による解釈をもとにした理論的枠組み(表1)を用いることとする $^{7}$ 。

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創造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」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

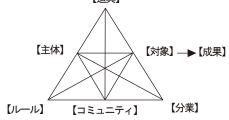


図1 「活動システム」の一般モデル (エンゲストローム(1999)を筆者が一部改変した)

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」としている点である<sup>9)</sup>。「活動システム」内に表れてくる矛盾を, 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、「活動システム」を援用した分析によって,

表 1 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	米村教諭	
対象	活動が向けられている素材や問題空間	子どもが生き生きする授業	
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態 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	米村教諭の担任する学級 授業リフレクションを行っているメンバー,外部講師	
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 総合的な学習の時間の経験者と未経験者	
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	

山住が指摘するような矛盾(困難や葛藤)をどのように米村教諭が乗り越え,「活動システム」をどのように変容させていくのかについて考察していくこととする。

# (3) 授業リフレクションを行う際の「共感的な対話」

「共感的な対話」について、「対話を通して異質なものに出会うことで、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」<sup>10)</sup>となり、「「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ミュニケーションの形態」<sup>11)</sup>として授業リフレクションの中に位置づけていくこととする。

# 3 研究の実際と考察

ここでは、表2に示した全7回の対話をもとに米村教 諭の成長・発達について述べていく。

調査期間の中で、米村教諭にとっての転機となるような活動があった。1つは、外部講師の大橋さんによる「だし」の学習、2つは、自身の専門教科である理科での市教委授業改善訪問での授業公開、3つは、収穫した米のゆくえについて考える活動である。それらの活動における米村教諭の意識が特徴的に表れた3者の対話をも

	実施日	実施時間	王な内谷
	9/20	約47分	・大橋さんを講師に招いた「だし」の学習を通して、活動の テーマ「食べるということ」について考える ・活動の見通しをもつ
	9/30	約54分	・稲刈りと、稲刈りの後の外での給食の様子について振り返る
	10/25	約67分	・市教委授業改善支援訪問学習案検討①【理科:ものの溶け方】
	11/8	約57分	・芋ほりと新米を味わう活動を振り返る

対話の概要

表 2

とに、米村教諭が自身の「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考察する。

# (1) 自身の指導観を認識する経験 ~ 「活動システム」内の【道具】の問い直し~

大山栄養教諭の食育と5年生の総合 を関連させ, 高田にある日本料理店の 大橋さんを講師に招き,「だし」につ いて学んだ時間を対話の中で振り返っ た(表3)。子どもが主体的に学ぶ姿を 目の当たりにした米村教諭は, 自身が 日々行っている授業と対比させ、「誘 導しちゃう」「抑圧しちゃう」「レール 敷いちゃう」と自身の姿について振り 返った。そして、「子どもは生き生き する」のは、「好きなやり方でやらせ てみたりだとか、聞きながら体験させ てみたりする」ことが欠かせないこと にも気づいた。その一方で、子どもの 思いや願いとは離れ, 教師の側の計画 を遂行しなければという葛藤、その中 でも経験したことのない総合を進めて いかなければならない不安が、「どう していけば」という発話から見て取れる。

対照的に大山栄養教諭は米村教諭の発話に対して、「気分良かったでしょ」「それが一番の収穫だね」「大事だね」と、共感しながら肯定的な言葉をかけ続けていることが分かる。ともすると、先輩教師は「批評」や「指導」という気持ちが強くなり、対等な立場での「対話」が困難になることが予想される。しかしながら大山栄養教諭は、米村教諭をエンパワーメントするように以後の対話でも語り掛け続けていく。

ここで,この時期の米村教諭の姿を「活動システム」を介して解釈すると,図2のように描くことがで

# 表3 9月20日の対話記録の一部

米村;きっとぼくが一人でやってたら,できないっていうか,っと<u>誘導しちゃう</u>んだろうなって。 大山;なんていうんだろう。授業を見ている米村先生も子どもたちが学びに向かっている姿をみて, 「スカッ」という感じがしなかった?ストンと落ちたっていうか。「あっ,これねぇ」みたいな。 自分も気分良かったでしょ。

米村;気分いいっすね。きっと 普段だったら,抑圧しちゃうような感じ。っていうかレール敷いちゃうような感じ。好きなやり方やらせてみたりだとか,聞きながら体験させてみたりすると,これは子どもは生き生きするなってかんじですよね。

大山;それが今日一番の収穫だね。

(中略)

米村;まあ、米をとって、そこで投げかけですかね。「どうする?」っていうのは聞いていくし、3
回ぐらい「米どうしたい?」って聞いている気がする。「食べたい」。「売りたい」。でも、突っ込んで聞いたことはない。「なんで売りたいの?」とか、別に売ること決まってるわけじゃないけど…「なんで食べてもらいたいの?」っていうのは聞いたことはないかな。

大山;<u>大事だね</u>。

米村;さらに言えば、これからどうするかっていうか、最後どうするかっていうのが、全然見えていない。どう発信していくかとか、どう子どもがまとめていくかとか。今年の学びを子どもがどうもっていくかっていうのは全然もてていないですね。ここから、いろんな活動をして、感謝の会とか、親子活動とかで食べてみたりとか。(中略)自分の気になることを調べるような活動、そしてそれをまとめるような活動をして、最後はどうするってなっちゃう。どうしていけばいいのかなって。若干、5年生で水俣病?の勉強をしたうえでどうまとめていくかっていうのは・・・

(下線は筆者が付した。以下同様) 注)実線は米村教諭,二重線は大山栄養教諭の発話を示す。

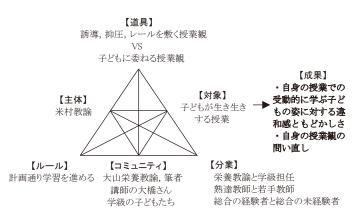


図2 自身の指導観を認識する経験をしたころの米村教諭の 「活動システム」

きる。【主体】である米村教諭は、自らがレールを敷き、子どもたちを誘導している授業を展開することで現れる、受動的な子どもの姿に悩んでいた。その中で、大橋さんの授業を参観し、「生き生きと学ぶ子どもの姿」を目の当たりに

すると共に、大山栄養教諭と対話したことにより、自身の授業観とは対極にある「子どもに委ねる授業観」に触れることになる。そのことで、「活動システム」内の【道具】において矛盾が生じることとなる。加えて、これまで【ルール】として米村教諭の中にあった、計画通りに学習を進めることにも矛盾を感じていくことになる。その結果、【成果】として自身の授業観を問い直していくことになる。

つまり、【主体】である米村教諭が、共感的な対話をベースにした授業リフレクションという場や大橋さんによる授業の経験という【コミュニティ】との社会的・協働的なかかわりによって、米村教諭自身による【道具】や【ルール】の問い直しが促されていったと考察することができる。

### (2) 総合と教科の学習に共通する授業観への気付き ~新たな【道具】に対する自信~

市教育員会による授業改善支援訪問において, 米村教諭が学校を代表して授業を公開することと なった。子どもの生き生きと学んでいる姿を引き 出したいと語った米村教諭の思いを受け、学習案 を考える段階から、大山栄養教諭と筆者の3名で 対話を重ねた。表4は、学習案の検討の2回目で の対話記録である。

米村教諭は、先の大橋さんとの「だし」の学習と理科の学習との間に、「通じるものがある」と語っている。これは、「子どもに委ねる授業観」のことではないかと推察できる。自身の授業観を問い直しながら実践を積み重ねてきた米村教諭は、「子どもが動けるようになってきた」と手ごたえを感じているようである。授業のねらいに対する筆者の提案に対しても、「変えちゃおう」と思い切った判断を下していることからも、米村教諭の中にある総合と理科の学習に共通する授業観が形づくられてきていることが見て取れる。

ここで、この時期の米村教諭の姿を「活動システム」を介して解釈すると、図3のように描くことができる。 米村教諭による学校を代表しての理科の授業公開は、子 どもたちが前のめりになりながら実験に挑み、予想を検 証していくという流れであった。米村教諭自身が発話を 極力少なくし、大橋さんとの「だし」の学習を契機に問 い直した「子どもに委ねる授業観」を新たな【道具】と して用いた結果、生き生きと学ぶ子どもの姿を具現して いった。このように、新たな【道具】を用いて対象に向 かい、目的が達成されることで、【道具】への自信や手 応えをつかんでいったと考察することができる。

# 表 4 11月8日の対話記録の一部

米村;(大橋さんとの「だし」の学習と)通じるものがあるなって思ったんすよ。何するって問いかけてから,何要るって言ったりして。最近正確に測る道具とか教えたりとか,いろんな道具が置いてある場所を教えたりとか,測るとか。理科室見渡しながら探して,なんか(子どもが)動けるようになってきたから,これ(活動案)もそうなんですけど,やりたいことを,自分の力とか,友達と話し合いしながら見つけてやってみるみたいな。そういうところ出せたら面白いのかなと思いますけど。

大山; <u>それですよね! まさに!</u> それがじゃあ, ここ(活動案)に表れるといいんですけ どね。教材観とかに。

米村;なるほどなるほど。

筆者;だから、この授業は正解を出す授業じゃなくて、その過程を見る授業だっていうこと。これ(本時のねらい)もさ、「妥当な結論を協力して導き出そうとする」ぐらいがいいかもしれないよ。「出すことができる」だと、できるかできないかの話になっちゃうじゃん。

米村; <u>あ~</u>, 確かに!

筆者; 「導き出そうとする」だと, 過程に注目するでしょ?

米村;変えちゃおう。

筆者; 食塩とミョウバンが分からなかったら×(バツ)になっちゃうからさ。そうじゃなくて、<u>あれこれ使ってみて、ああじゃない、こうじゃないって言ってみることが理科の楽しさなんだよっていうのが伝えたいわけでしょ</u>?

米村;そうそう,そうそう。それって,授業中に伝えたらだめですかね?今のようなことって。例えばまとめで,「(中略)全体で共有する中で結果は出てくるし,必ず 正解しなさいっていうんじゃないんだぞ」っていうのは伝えられると今日の授業ってそういうんだったんかっていう感じになるかなと。

大山;毎日言っていけばいいんじゃない。

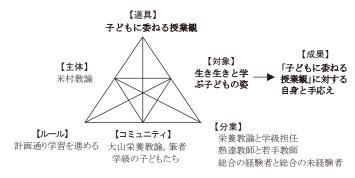


図3 総合と教科の学習の共通した授業観に気付いたころ の米村教諭の「活動システム」

### (3) 子どもと共に活動をつくる意味への気付き ~新たな【道具】での試行錯誤~

自分たちで育て、11月に収穫した米をどうするか決めたいが、授業デザインがしっかりと決まらない不安や悩みを対話で打ち明けた米村教諭。子どもたちの中には、「収穫した米を売りたい」というような漠然とした思いがあることは把握しているようだったため、筆者が、「わたしは、米を売り・・・」という問いを提示し、子どもたち自身の考えが表出できるような授業を1時間行った。その後、米村教諭は米をどうするかについて3時間の授業を展開することとなった。

表5は、3時間の授業の後の対話記録の一部である。子ども1人1人の思いや願いを大切にしながらも、「みんなが満足する方向」という第3の道を子どもたちに示し、子どもと共に考えようとしている米村教諭の姿が印象的である。Cさんの「あげて、売ること」という考えが米村教諭を含めた学級の納得解となり、実現に向けて動き出すこととなった。筆者の授業も含め、計4時間にも及んだ話合いについて米村教諭は、総合のテーマである「食べるということ」という本質的な問いに対する子どもの考えは深まっており、無駄ではないと考えている。それに対し大山栄養教諭も「意味のある話合い」と意味づけている。子どもに委ねるだけではなく、子どもと教師が一体となって課題を解決していくことを大切に考えている米村教諭の授業観や教師観が見て取れる。

ここで、この時期の米村教諭の姿を、「活動システム」を 介して解釈すると図4のように描くことができる。収穫した 米をどうするかという米村学級での問題は、誰も「正解」を 知らない、「正解」がないものであった。新たな【道具】を 用いて子どもと話し合いを重ねていく中で、子どもと共に考 え、共に「納得解」を見出した米村教諭の教師観は、子ども たちに所与のものを与える存在というものから、共に考える

存在というものへとシフトしていった。そのような「観」の転回は、新たに生きて働く米村教諭の【道具】となり、次なる実践に向かっていくこととなった。また、1月28日の対話で大山栄養教諭が、「育てた米を給食で全校に食べてもらったらどうか」という提案を米村教諭にした場面があった。大山栄養教諭の提案に対し米村教諭は、「う~ん、子どもは何て言うかな?」と難色を示した。提案をすんなり受け入れるのではなく、あくまでも子どもの立場に

#### 表 5 2月13日の対話記録の一部

米村:米を売るか売らないかの話合いを3回やったんかな。(中略)<u>お互</u> いの気持ちを考えて、みんなが満足する方向に行くにはどうしたら いいかね?ってやったら、Cさんとかが、お互いの気持ちをかなえるのは、たぶん、「あげて、売ること」だと。

大山;いいね~。両方含んでるってこと?

米村; そう。それでお互いのことは満たせるだろうと。<u>あげるっていう</u>のは、売る場所に炊飯器を持っていきたいと。

筆者;食べてもらうってこと?

米村; そう。試食コーナーをして, まず勧めて食べてもらって興味をもったら売るっていう方法をとると, ただであげられるし, 興味をもってくれたら売れるのでこれがいいと思いますって言ってくれたんで, 「お~いいね~」とかって言って。 やっとその方向にいった。

筆者;そういう話合いの様子とかおたよりにのせた?

米村;一回載せたけど,<u>久しぶりですね今日載せたのは</u>。 大山;そ<u>うですよ~。載せたらいいんだよ。</u>

米村; 今日の文章は、「何回も話し合った。お世話になった人にはあげたいとか、広げるためには売る方法もあるとか、いろんな話し合い

を続けてきました。話し合いには時間がかかっているんだけれど、確実に「食べるということ」については深まっているんじゃないかな」って書きました。

筆者;その通りです。

米村;子どもにも言ったんですけど。「時間かかってるけど,多分無駄

<u>じゃないからね</u>」って。 大山;<u>ね。意味のある話合い</u>。

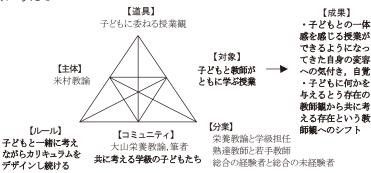


図4 子どもと共に活動をつくる意味に気付いたころの米村教諭の「活動システム」

立って考えた上での提案に対する「抵抗」であった。このことは、米村教諭の主体性の高まりを表しているといえる。

#### 4 研究の成果と課題

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、小学校若手教師が抱く困難や 葛藤を、共感的な対話をベースにした授業リフレクションを繰り返す中でどのように克服し、成長・発達していくのか について考察し、事例的に明らかにすることであった。

本研究における米村教諭の「活動システム」は肯定的に変容した。出発点は、それまでの自身の授業観と大橋さんとの「だし」の学習における子どもに委ねる授業観との「活動システム」内の内的矛盾である。米村教諭はこの矛盾に正対し、自身の授業観を問い直しながら実践を続けた。そして、理科の授業公開では子どもに委ねる授業観のもと、生き生きとした子どもの姿を具現した。米村教諭はこの成功体験から、新たな生きた【道具】を獲得した。しかしながら、総合での話合い活動では、理科の学習とは違い、いまだ誰も答えを知らない問題に直面することとなり、迷いや悩み、葛藤を抱えることとなった。筆者の授業を手掛かりにしながら米村教諭は、学級の子どもたちの側に立ち、子どもと共に「納得解」を丁寧に見出していった。そして、「納得解」を導き出すまでの過程こそ尊いものだということに気付き、教師は知識や正しい答えを与える存在ではなく、子どもと共に考える存在であるという教師観をつかんでいった。

これらの「活動システム」の変容は、米村教諭1人の力ではなしえなかったことであると言えよう。「活動システ

ム」における上部の小さな三角形にかかわる3要素だけではなく、下部の「活動のより見えにくい社会的媒介物」である3要素が米村教諭の活動に多元的にかかわってきていると言える。そこで、米村教諭と共に共感的な対話を繰り返してきた大山栄養教諭が「対話的な授業リフレクション」を通しての米村教諭や自身の変容について執筆したレポートの一部を以下に紹介する。

会話ではなく「対話」であることを意識することで,①米村先生に一方的にアドバイスをするのではなく,相手の思いを引き出そうとか,意味づけようとする姿勢が強くなりました。②栄養教諭ということで,職種が違いますが,同僚として米村先生に受け入れてもらい,頼りにしてもらいたいという思いも強くなりました。③そのためには,自分も総合や教育についてさらに勉強することが大切だと思っています。もし,この研究がなければ,多分,声をかけるだけで,自分の仕事の方を優先していたように思います。④米村先生との総合を中心とした「対話」により,米村先生の教育に対する思いや子どもに対する思いなどの内面が見えてきました。これは,昨年度では絶対に見えなかったものです。⑤悩みながらも,子ども中心に考えた活動の進め方は,傍から見ればとてもゆっくりで,米村先生の内面を知らなければ,決断が遅いな・・・と思っていたと思います。⑥しかし,抱える仕事も多いのに,子どもの思いをないがしろにしない活動の進め方も非常に素晴らしいなと思うようになりました。

「対話」できる同僚がいなかったら、米村先生の感動を分かち合える同僚がいないとしたら、それは単なる出来事として記憶に残るのみかもしれません。⑦つまり、共感する仲間、意味づけする同僚がいることが若手教師の教師としての内面(自信とか子ども観とか教育に対する信念など)を育てるのではないかと思います。総合だけでなく理科などでも、受動的な学びから主体的な学びにシフトしたように思いますし、また、米村先生もその思いを強くしたので、指示を出すことを意識的に少なくしたのではないでしょうか。

大山栄養教諭は、「①、②」のような姿勢で対話を継続し、「④」にあるような米村教諭の内面への気付きが生まれたと振り返っている。このような大山栄養教諭の在り方は、従来の若手育成に見られたような、教授型やプログラム型のリニアな方法論とは一線を画し、若手教師の抱える困難や葛藤へ「⑦」のような対等な立場で寄り添い、共感的な姿勢で共に解決していくという、「形成的介入」 $^{12)}$ を行っていると言える。そのことで米村教諭は、既にある所与の授業技術や方法論を与えられて変容したのではなく、内的矛盾を克服することによって、自身の「活動システム」を自分自身で拡張していくという内側からのエージェンシーの高まりを見せ、成長・発達していったのである。

また、共感的対話をベースにした授業リフレクションは、熟達教師である大山栄養教諭にとっても有益であった。レポートの記述の「③」のように感じたり、「⑤、⑥」のように米村教諭への見方を変えていったりしていることから、そのことが見て取れる。つまり、本研究における社会構成主義的な立場をとる共感的な対話は、相互作用的で双方向的な「形成的介入」をもたらすものであったと考えられる。

これらのことから、若手教師の成長・発達、さらには熟達教師の意識の変容においても、共感的な対話をベースにした授業リフレクションが効果的に作用することが明らかになった。しかしながら現在の学校現場は、働き方改革、カリキュラムオーバーロード等により、教員間での対話時間の確保が難しい状況にある。その中でも、従来の校内研修やそれに含まれる授業研究を「批評」や「指導」という場から「共感的な対話」の場へととらえ直し、水平的な同僚性が発揮しやすいものへと変えていく必要があるだろう。また、対話の内容も、表面的な指導法の良し悪しから、子どもの姿をもとにした本質的な問いに対するそれぞれの見方や考え方のやり取りへとシフトしていくべきであると考える。

# 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) 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
- 4) 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
- 5) 前掲書1), 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.86
- 7) 寺島恭平(2021)「「活動システム」を用いた集団の発達過程の分析に関する事例的研究」『教育実践研究』第31集, pp.260-261
- 8) 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.60
- 9) 同上, p.61
- 10) 鹿毛雅治(2019) 『授業という営み 子どもと共に「主体的に学ぶ場」を創る 』教育出版, p.348
- 11) 中原淳・長岡健(2009) 『ダイアローグ 対話する組織』ダイヤモンド社, p.87
- 12) 前掲書8), p.50