

教育実践研究への「周辺参加」的接近

～教職大学院「学校実習」から社会科教育研究へ～

吉川 幸男・青木 達也^{*1}・西村祐一郎^{*1}

A "Peripheral Participatory" Approach to the Research on Teaching Practice

YOSHIKAWA Yukio, AOKI Tatsuya^{*1}, NISHIMURA Yuuichirou^{*1}

(Received December 18, 2020)

キーワード：教職大学院、教育実践研究、社会科授業実践

はじめに

教職大学院で学ぶ「学部卒」大学院生は、「学校実習」から何を学び、どのように教育実践研究への視座を獲得し、深化させてゆくのであろうか。本稿は当事者院生2名と、第一指導教員ではない大学院担当の一教員による演習授業1年の蓄積を回顧的に振り返ることにより、この課題に迫ろうとするものである。

教育実践を対象とする研究としては、①何らかの「理論」に基づいて新たな実践を創出しようとする「開発研究」、②実践の事実・データを分析・評価して何らかの改善方策を導き出そうとする「分析・評価研究」の2類型に大別されるのが今日的な傾向となっている。両者が往還型になったのがいわゆるP D C Aモデルである。¹⁾ 社会科教育実践研究として①と②を相互交流的に接続して進める研究の必要性、重要性が本格的に唱えられ始めたのは比較的新しく2000年代のこととみられ、²⁾ 2010年代にはその具体的な研究視点、方法論が開発されるようになってきた。例えば梅津・原田ら(2015)はP D C Aの過程に関して、実践の開発・評価・改善の各プロセスに着目した研究手法を実施例とともに提示している。³⁾ これは今日でいう「理論と実践の往還」の考え方が最も綿密かつ明示的な方法で実施された例であり、今日的な教育実践研究のモデルを樹立したことの意義は大きい。

このような往還的研究のモデルが提示されるようになった背景には、今日、全国の教員養成大学・学部設置されるようになった教職大学院の動きがある。一定の実践経験を積んだ現職教員にとって、自己の経験蓄積を再規定し、新たな発展への道筋を展望できるこうした往還的研究が最適であることは容易に推測でき、教員研修の今日的な動きの中で今後は教育実践研究の中心に据えられてゆくであろう。

しかしながらこのようなP D C A往還型研究モデルの現状には課題もある。このモデルは現職教員研修の場に最も適合的に開発されたモデルであるだけに、研修の場から学校教員の日常の場に復帰した場合にも広く活用可能なのかという問題である。学校教員の日常は様々な業務が複合的・関連的に構成されており、研修で学ぶのはその一側面にすぎず、さらにその一側面ですら、さまざまなレベルの理論と実践から成っている。例えば授業づくりという一側面であっても、教科の本質を展望したグランドセオリーのようなレベルから、眼前の効果を期待する授業技術論のようなレベルまで、様々な階層の理論が渾然と無意識に実践されるのが日常の場であろう。もちろん研修を通して日常の一側面の一定レベルの理論・実践に焦点を当てることは、今後のキャリアアップに有用であることは明らかであろうが、それが日常にどのように浸透してゆくのにかんしては、このモデルの重要な課題である。

そして、この課題が将来でなくまさに現在の課題として直面しているのが、教職大学院のいわゆる「ストレートマスター」とよばれる学部卒の大学院生たちである。彼らは「学校実習」として週2日程度学校に通い、実習生として授業等の業務をこなしながら、残りの日は大学院の授業を受ける。現職教員のように学校勤務経験はないのでP D C Aが「往還」するほどの実践蓄積はない。特に1年目は「P」の段階がほぼ

*1 令和元年度入学 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻教育実践開発コース

ロからスタートすることになる。むしろ彼らの場合、「学校実習」に求める役割はP D C Aを回すことではなく、多くの諸要素が複合的に交錯する実践の場から学び、それをもとに大学院の授業で研究的に振り返り、自らの「P」を着想してゆく過程にあるのではなかろうか。実習校・メンターのもとでさまざまな活動（A）と省察（C）を経験し、一定数の実地授業（D）を経て大学院で研究の全体設計（P）を行うようなP D C Aとは逆の流れで学ぶような側面が彼らにはある。

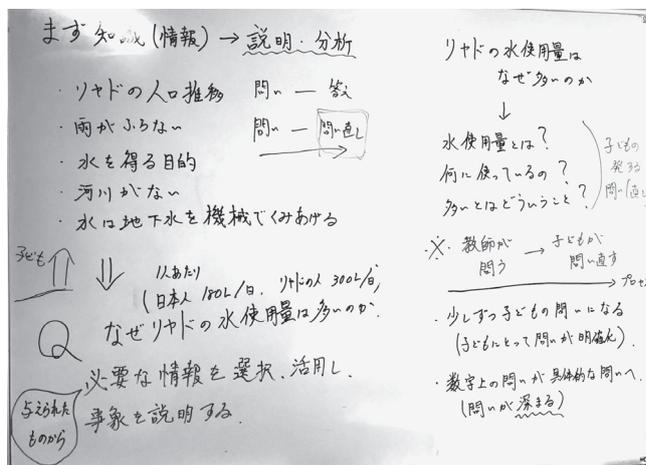
本稿の課題は、こうした教職大学院「ストレートマスター」の学びの内実を表出し、その実態分析を通して、P D C A往還型研究モデルとは異なる教育実践研究のもう一つのモデルの可能性を展望することにある。本稿著者のうち、青木、西村は当事者たる大学院生であり、吉川は大学院の授業を担当する一教員である。大学院における青木の研究テーマは「正統的周辺参加論に基づいた学びについての検討」であり、西村の研究テーマは「子どもが学習課題を共有し、追究する社会科の授業づくり」である。テーマから推測されるように、青木は教育に関する一般理論をもとに学校教育実践を創出する研究関心を有し、西村は授業実践上の一場面を焦点に教育実践へ拡張する研究関心を有するなど、両者の実践研究へのアプローチはかなり異なる。これに対して吉川は、大学院開設の科目の一担当教員であるにすぎず、両院生の研究を直接指導する第一指導教員ではない。専ら両院生の「学校実習」の経験に対して社会科教育研究の立場からコミットするという立場になる。この大学院演習では両院生が「学校実習」での経験をもとにして関連する文献を読み、そこから「学校実習」での経験を振り返り、次の実地授業につなげていくという趣旨で1年次の1年間、演習を実施した。演習のレポートは青木・西村が交互に隔週で担当し、各回の報告に対して吉川を加えた3名で議論した成果をホワイトボードにメモしてゆく形態で進められた。ボードのメモは特に担当を決めず、各人が気付いたことをその都度記入してゆく、毎回のボードを写真に撮って蓄積した。以下ではその中から、まず西村の場合、次に青木の場合から、それぞれ一部を取り上げ、「学校実習」との間でどのように自らの研究課題とらえ直し、深化させたかを探ってみよう。この過程を青木のテーマに引っ掛けていうならば、文化としての教育実践研究の中心に位置する現職教員によるP D C A往還型の「十全」的研究へ向かう、ストレートマスターによる「周辺参加」的研究でもある。

1. 「学校実習」における諸言説の社会科教育研究視点からの考察

1-1 「子どもの問いになる」言説の内実

西村は「学校実習」開始間もない1年目の4～5月、中学校地理的分野「世界各地の人々の生活と環境」より熱帯地域・乾燥帯地域を取り上げた実地授業を行い、そこで提示した問い（発問）が「子どもの問いになっているか」という指摘を受けた。この「子どもの問いになる」という言説は実習のみならず、社会科の授業研究で何度か耳にするが、指摘される側にとっては、その意味内容がかなりわかりにくい難解さをもっている。そこでこれを受けて西村は、社会科授業における「問い」を分析的に考察した学会誌論文《児玉修「社会科授業における問いの対比的構造」『社会科研究』第70号、2009）をレポートした。この児玉論文は、発問によって学習者に問われている内容が対比性を前提にしており、それゆえ問われている内容は発問を表す疑問文のみからは解明され得ず、むしろ発問を対比性の観点からの分析が有効であることを主張したもので、この趣旨で西村は自身の実施した「乾燥帯地域」の授業における発問を見直すことを試みた。この試みに青木と吉川が加わり、その議論を西村がホワイトボードにまとめた結果がボード1である。

この議論の過程で、上記の「子どもの問いになる」ということの意味を以下のように検討した。西村が乾燥帯地域に関する授業で提示した問い「なぜリヤドの水使用量は多いのか」は、児玉論文の「対比」を踏まえて再検討すれば、「多い」とは何と対比してのことか（他都市か、以前の時期か、「水」か）という問題や、水の具体的使用実態を踏まえて、さらに掘り下げて問われる必要がある。つまり「問い」が発せられて直ちに「答え」の探究が始まるの



ボード1 「子どもの問い」とは

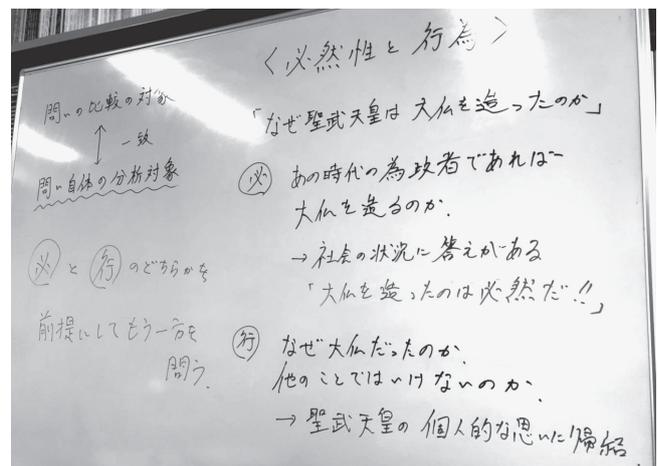
ではなく、「問い直す」という段階が必要になる。この「問い直し」にこそ、子どもの発する問いを取り込む余地があり、この段階を踏んでこそ「子どもの問いになる」という意味になるのではなからうか。こうした検討を通して「問い」の提示と成立には複数の段階があることが浮かび上がる。学校教員の間で交わされる「子どもの問いになる」という言説は、このように再解釈されることによって「学校実習」段階の大学院生の学びとして内在化されてゆく。

1-2 「どのように」という問い

西村はこの後の演習でも「学校実習」における問いの設定を、児玉論文の趣旨を参考に実際の授業場面に即して試行し続けてゆくが、その中で「どのように」という問いの可能性に着目していった。きっかけになったのは青木の「学校実習」の指導案にあった問いが「織田信長はどうやって天下統一を進めたのだろう」となっていたことである。児玉論文を参考にすれば「どのように」という問いは、構造を問う場合と過程を問う場合に大別されるが、青木の指導案にあるこの問いはどちらにも受け取られ得る曖昧性が残っている。教師の発する問いは何を答えるのか明確であることと、曖昧さを残すことでは、そのねらいとの関連ではどちらが望ましいのだろうか。上記に考察した「子どもの問いになる」という趣旨からすれば、教師の発する問いの意味を明らかにしていく（問い直す）活動を行うためには、主発問をあえて曖昧な問いにする方略もあり得るのではないか、という問題提起であった。

この提起をもとに三者で議論を進めた結果、「どのように」という曖昧な問いと「子どもの問いになった」という問いとの間に、社会及び歴史の理解形成上きわめて重要なステップの存在が浮かび上がってきた。児玉論文でも一部言及されているが、「どのように」という問いと「なぜ」という問いは、タイプは異なるものの、意味的には近接しているのである。「織田信長はどうやって天下統一を進めたのだろう」という問いは「織田信長はなぜ天下統一を進められたのだろう」という可能態の問いと意味的にほぼ同じ内容を問うことになる。したがって前者の問いの前に天下統一がいかに困難な事業であるかを示す情報があり、それを受けて「織田信長はどうやって天下統一を進めたのだろう」と問えば、それは「なぜ」と問うのと同じになる。この検討結果からすれば「どのように」という曖昧な問いは、問いの吟味過程の中で「子どもの問いになる」可能性があるということを示している。

この吟味過程の議論が行われた演習の少し前の回に、青木の現地授業の報告で「歴史における必然性と行為」が話題にあがったことがあった。この現地授業には「なぜ聖武天皇は大仏を造ったのか」という問いが含まれていたのであるが、これに対し「大仏を造った」ことを「なぜ」と問うのか、それとも「聖武天皇が」を「なぜ」と問うのかが問題になった。この問題は「大仏を造る」ということが聖武天皇でなくともこの時代の為政者に一般的なこと（必然性）としてとらえるのか、それとも聖武天皇だからこそ考えたこと（個人の行為）としてとらえるのか、という問題であり、歴史上の出来事に対してこうした「必然性と行為」の両面から迫ってゆくことの重要な意味を確認した回であった。（ボード2）「どのように」という問いの再吟味過程には、まさにこの必然性と行為の両面が含まれており、「子どもの問いになる」とは子ども自身がこの両面を意識することになるかもしれないという議論が交わされた。

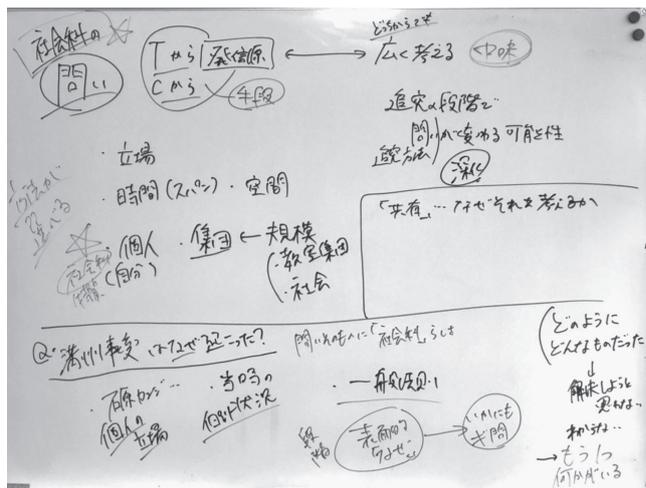


ボード2 必然性と行為

1-3 「見方・考え方」の位置

西村はこのあと、「学校実習」で地理的分野・西アジア、歴史的分野・武家政権の成立、歴史的分野・室町文化、という題材を次々と担当し、この大学院演習では担当した各題材ごとに、授業の構想と実施後の反省を報告してきた。「西アジア」では学習課題に対する子どもの「必要感」という問題を提起し、「武家政権の成立」では歴史学における「幕府」「武士」概念の整理を行い、「室町文化」では文化遺産の評価・解釈の問題に直面した。加えて近年、「見方・考え方」なる概念が盛んに喧伝され、各題材に応じた認識・理

はないし、この問題が研究の脈絡で論じられたこともない。とはいえ教職大学院の趣旨からして「めあて」など書く必要はない、という結論にはならない。学校現場の種々の制約下で社会科授業として最大限可能な対応策を探るべく必要がある。例えば「めあて」を明記しても複数の追究方向を排除しない書き方はないか。複数の到達点があり得ても、それらを含めるような到達点の表し方はないか。「めあて」という概念を社会科ではもっと短期的にとらえ、追究方向が定まった時点で設定してはどうか、などという検討である。例えばボード5は、問いの吟味を行う過程でより短期的な「めあて」の設定の可能性を探っていたものである。



ボード5 「問い」の中の「めあて」

2. 「一般理論」を基にした「学校実習」の場への考察

2-1 授業の「目的」と「目標」

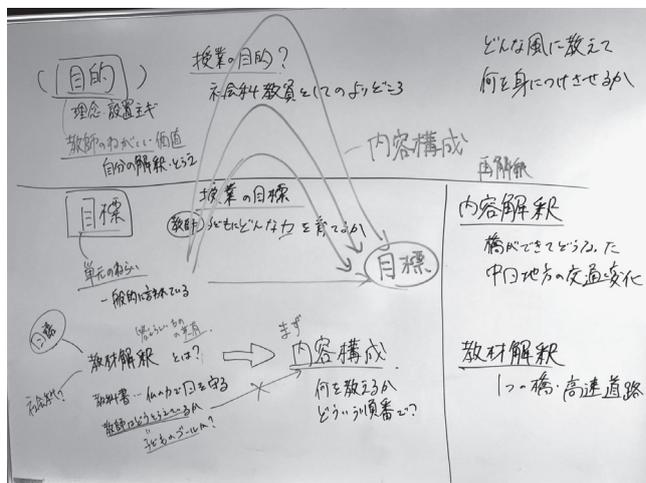
小学校の社会科授業実践をフィールドにする青木の研究関心の方向は西村とはかなり異なり、一方で教育の一般理論が志向され、他方でその具現の場として授業実践がある。それゆえ「学校実習」に対しても教材や問い、活動など個々の「部位」ではなく、授業全体の目標や学びの達成など全体的、包括的な傾向を汲み取ろうとする。実習校での配属が第6学年であり、まず4～5月の段階で歴史単元の「聖徳太子」や「大仏建立」に関する実地授業を経験した。これを受けて学会誌論文《外山英昭「子どもとともに社会を学ぶ～子どもとともにつくる社会科学習」とは何か～》『社会科研究』第50号、1978)をレポートした。

当論文は既に40年以上も前に発表されたもので、現在時点からみれば「子どもとともに」などという言葉については当時の運動論的脈絡を想起しながら理解する必要がある、現在の状況にどの程度適合するかは別途検討が必要であろう。しかしここで青木が要検討として取り上げたのは「子どもとともに」などのスローガン部分ではなく、「教師が実践を展開するにあたって、目的と目標の区別と関連を意識する必要」という主張である。目標に関しては授業を立案する際に「単元の目標」を明示することは一般に行われるし、それ以上の教科の目標や各学年の目標(中学校なら分野の目標)は学習指導要領に明示されている。しかし目的に関しては一般には明示されない上に、目標と区分されて論じられることも少ない。

この目的概念に関して議論する中で、二つの理解が浮上してきた。一つは、目標が学習指導要領改定の約10周期で変わるのに対し、改定期期を超えて社会科成立以来一貫して実践者たちに共有され続けるもの、いわば社会科の本質のようなものを目的とする理解、もう一つは、改定がどうあろうが教育者としての教師個人の願い、価値のようなものとする理解である。両者は教師集団の共有の度合いの違いなので対立するものではない。むしろこの議論でより大きな問題は、この目的概念こそが「内容構成」に深く関係しているのではないかという点である。青木の扱った「大仏建立」も西村の扱った「西アジア」も、どのような学習内容にするかに関しては目標からは直接導き出されない。それを方向付けるのは社会科の本質や教師の願いなど目的という概念からではなかろうか。ボード6はそのような議論内容を記したものである。

2-2 歴史を学ぶ意味

青木の「学校実習」での配属学年は小学校第6学年であり、社会科実地授業は11月頃まで歴史の題材ばかりであった。その一方、大学院での研究テーマは正統的周辺参加という視点からの学習論であり、



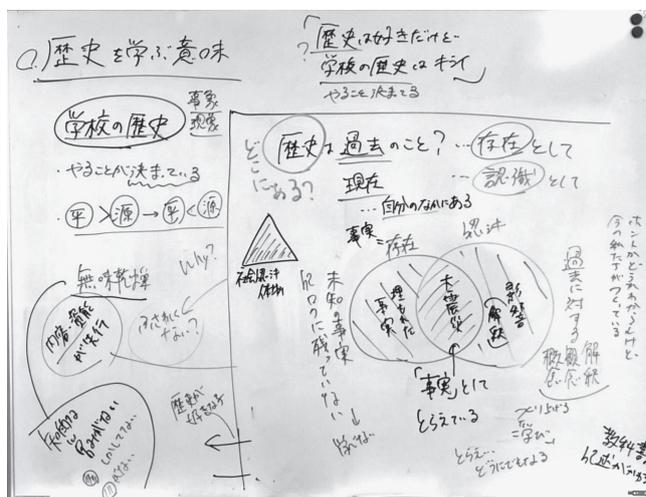
ボード6 「目的」と「目標」

題材との関連がかなり難しい環境下にあった。歴史の学習では何が「正統的」であり「周辺」なのか。このような課題意識の中で12月になり、文献レポートではなく、青木個人の経験を率直に吐露した演習回があった。

青木の疑問は、次のような点にあった。「学校実習」では結局のところ歴史に関する様々なことを「教える」ことをしてきたのではないか。何のために歴史を学ぶのか。「歴史のおもしろさ」を感じるためか。それでは「歴史のおもしろさ」とは何か。現代とのかかわり、つながりを知ることか。それではなぜ公民より歴史が先なのか。概念を身に付けるのか。それなら現代のものと一致しないことのほうが多いのではないか。このような、学校で行われる歴史学習へのカリキュラムレベルの疑問であった。

この回は文献レポートではなかったため足がかりになる資料がなく、吉川のほうから2つの切り口を示し、西村も加わって議論することにした。1つは「学校で学ぶ歴史は、歴史を学ぶ他の機会と比べて特殊なのか」という点であり、もう1つは「あなたは歴史を「存在」と考えているか「認識」と考えているか」という問題である。前者については、学校以外で学ぶ歴史（小説、映画、漫画等）に比べて学校での歴史が、人物の「すごさ」等を示すエピソード性や物語性が薄く、あらかじめ「やること」が決まっただけで知的な営みがなく、無味乾燥という印象が強いという側面が青木から述べられた。一方後者は歴史というものがどこに「在る」のかを問うものである。歴史が「過去のこと」ととらえれば歴史は「存在」になり、歴史が「過去のことを現在の人にとらえたもの」ととらえれば歴史は「認識」になる。後者のとらえ方によって前者の、学校で学ぶ歴史のとらえ方は違ってくる。

前者の問いで、学校で学ぶ歴史が「あらかじめ決まっている」というとらえ方は歴史を「存在」と見なすとらえ方であり、もし「認識」ととらえるならば決して「あらかじめ決まって」などいないのである。歴史は過去に対する現代人の解釈に他ならないとすれば、現在の問題にとって必要な過去もあれば不要な過去もあろう。学校で学ぶ歴史が学校外での歴史と異なる点は、小説や映画等にみられる個人的教養・娯楽ではなく、現代の諸問題を共同的に考えようとする点ではないか。青木のテーマとする正統的周辺参加への手掛かりも、まさにこの点にあるのではないか。こうした議論をボード7に集約した。

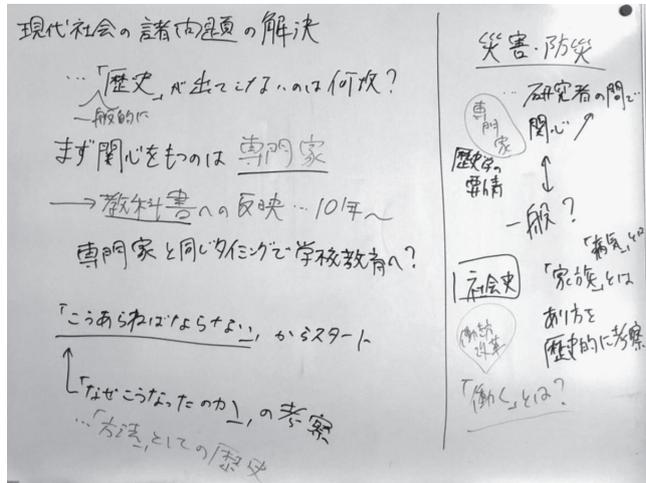


ボード7 歴史を学ぶ意味

2-3 現代社会と歴史の問題解決

青木は上記の回の後、歴史と現代社会の諸問題との関連を考察すべく、後の回で学会誌論文《吉川幸男「歴史学習における「制作」と「読解」の構成～小学校第6学年歴史学習論～》『社会科研究』第57号、2002》のレポートを行った。この論文は吉川がかなり以前に発表したものであるが上記の回では指示も紹介も行っていない。趣旨は、小学校第6学年の歴史学習を「現代人が認識した過去を叙述したもの」として読み解く学習ととらえたもので、現代の問題関心からの歴史学習の在り方に関する一つの提言である。

この「歴史は現代人の関心からみた過去の認識」とする見解をきっかけに、3名で現代社会の諸問題と歴史学習の関係に関する議論を行った。(ボード8) 現代社会の諸問題(感染症・災害と防災・働き方改革・核家族と高齢者など)に対して、先人はどのように対処してきたのか。いつから、なぜこのような問題が起きるようになったのか。このような考察は歴史を「方法」として活用する在り方になるが、このような在り方が学校の歴史学習でなかなか普及しないのは、刻々と変化する社会の諸問題に対して、



ボード8 現代社会の諸問題と歴史

マを、一方でより具体的状況の中におき、他方で具体的状況から脱して、より鮮明なものにして具体性と普遍性を与えるという効用がある。実際、西村の「学校実習」からの普遍化、青木の「学校実習」への具体化などは、まさに各研究テーマをより鮮明にする働きをした。ここに、P D C Aとは異なる、教職大学院ストレートマスターとしての独自の研究手法があるように思われる。

3-3 純粋環境的「専門化論」と混合環境的「総合論」

学校の現職教員はさまざまな専門分野の混合環境下で業務を遂行している。教科の学習指導に加えて学級経営、特別活動、生徒指導、地域連携、進路指導など、このそれぞれが各研究分野として専門性を有している。さらに教科の学習指導に限っても、カリキュラム論、内容構成論、教材構成論、学習形態論、等々のさまざまな研究領域がある。「学校実習」で経験するのはこうしたさまざまな領域の混合からなる「総合性」であり、大学院の指導はその中から一側面だけを切り取った純粋環境下での「専門性」なのである。したがって純粋環境下での「専門性」に裏付けられた内容を学校現場の混合環境下に持ち込んでも、当然種々の環境下からくる制約があり、十全には実現が難しくなるのが通常である。

西村の提起した「めあて」問題はその一つの具現といえる。純粋環境下で社会科教育のことだけを考えれば、授業の冒頭に「めあて」を明示するなどは明らかに違和感がある。しかし学校の活動がさまざまな専門分野からなる総合体であれば、そのような制約は不可避であり、それに対応できる妥協点を探る必要がある。このように、総合体であるがゆえの現実的方策の提案という領域も、教職大学院独自の領域といえよう。

おわりに

筆者らは冒頭で、教育実践研究への「周辺参加」段階にあるストレートマスターにとってP D C A往還型モデルでの研究は難しいという趣旨を述べ、このモデルに替わる研究領域と手法を演習の進行とともに探ってきた。その成果たる独自のモデルは次第に明らかになってきたものの、視野を大きくとれば、これも小規模ながら一種のP D C Aモデルと言えなくもないのではないかという疑念を禁じ得ない。両院生は「学校実習」から課題を持ち帰ったり、一般理論から少し工夫して「学校実習」に挑むなど、授業仮説を立てて試みる大がかりなP D C Aに比べると、そのサイクルはきわめて小さく、P D C Aの順序もまちまちであり、ほとんどサイクルの中心点付近をうろついている程度にすぎないかもしれない。しかしこれも「周辺参加」の重要な一段階であり、今後これが基礎になり、より半径の大きなP D C Aに発展してゆくことが期待される。

最後に課題が2点残る。1つは、この1年次の演習が2年目の研究にどのように発展していったのかという点が、コロナ感染防止対策もあって未追跡に終わったこと、もう1つは、両院生は吉川の演習のみを受けているわけではなく、当然教職大学院の他科目も受けているはずで、それらの科目とこの演習がどのように関連して考察を深められたのかという点である。これらは教職大学院のカリキュラム編成と深く関わる問題であり、今後継続的に解明していく必要がある。5)

註

- 1) 原田 (2011) は、社会科の授業研究のP D C Aサイクルに着目し、P・Dにかかわる開発研究と、C・Aにかかわる改善研究を区分している。(原田智仁「社会科の授業研究」全国社会科教育学会『社会科教育実践ハンドブック』明治図書出版、2011)
- 2) 例えば「社会科教育実践学」という研究領域の開拓をめざす、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書出版、2004、のような出版物も刊行されている
- 3) 梅津正美・原田智仁編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房2015
- 4) 例えば近年の「問い」に関する研究を、入手しやすい新書類であれば、荻谷剛彦／石澤麻子『教える技術』筑摩書房、2019、石川善樹『問い続ける力』筑摩書房、2019、名古屋隆彦『質問する、問い返す』岩波書店、2017、などがある。
- 5) 本稿は青木、西村の作成した資料の記述及び写真をもとに吉川が全体を取りまとめた。全文の文責は吉川にある。