

派遣者番号	30k11	氏名	三羽 聡明
研究主題 —副主題—	児童が探究する算数科授業の要因へのナラティブ・アプローチ —若手教員育成への「語り」の応用可能性—		
派遣先	東京学芸大学教職大学院	担当教官	梶井 芳明
所属校	中野区立中野本郷小学校	校長	橋浦 義之

キーワード：算数科 ナラティブ 語り 探究 若手教員

1 研究の背景（目的）・主題設定の理由等

本研究の目的は、①児童が探究する算数科授業の要因、②その要因の若手教員育成への応用可能性を明らかにすることである。

新学習指導要領において、資質・能力の一つの柱として思考力・判断力・表現力等の育成が示された（文部科学省 2017）。学習指導要領の改訂については、探究モードへの改革と捉え直すことが重要（田村 2018）であり、理数系教育にて「探究」がより一層求められている（重松 2018）。一方、教育現場では、若手教員が画一化した学習過程になりがちな、目に見える教育技術を模倣し、算数科の授業が硬直化しているという現状がある。その要因は二つ考えられる。一つは資質・能力の効果的な育成・評価方法が世界的に模索されており、実践事例の分析も探索的なものとどまる（国立教育政策研究所 2014）という状況が続いているためである。もう一方は、このような状況の中にあっても授業研究では、過度に一般化を図ることで、若手研修等では教育技術を中心に伝わる傾向があることである。これらのことが、教員に思考し探究する授業像を見えにくくさせている。そこには教育実践についての認識の違いが潜んでいる。

ブルーナー（Bruner, J. S, 1986=1998）は論理—科学的様式（セオリーモード）と物語様式（ナラティブモード）という二つの思考様式（認識）を示した。前者は個別事例を論理的抽象により事例を超えて一般化へ向かい、後者は個別の具体性を複雑なまま扱うため、人の生き方のモデルになりやすい（やまだ 2000）。教育現場においてナラティブモードが必要とされる背景について二宮（2010）は、現場ではナラティブモードの方があふれかえっているにもかかわらず、研究ではセオリーモードの〈知〉の方が尊重されてきたと指摘している。校内研究を例に挙げると、ナラティブモードである個別具体的な教師の個性や意図が捨象され、セオリーモードである誰にも実践しやすい

一般化された学習過程や形態、発問などが成果とされる傾向に表れている。特に、学級の学びを包括的に把握する授業者の意図を方向付け、その授業観を形成する信念が成果として扱われることはほとんどなく、授業研究のエビデンスになっているとは言えない。成果の解釈がセオリーモードに偏ることより、実践から生まれるナラティブな成果が取り上げられないが生じている。

2つの思考様式の混在は、実践知の伝承をも阻害している。東京都では大量採用、大量退職が続いており、ベテランから若手教員への実践知の伝承が喫緊の課題である（中央教育審議会 2015、東京都教育委員会 2017）。伝承といっても目に見える教育技術の模倣にならないためには、教員の信念や授業観などの暗黙的な実践知の伝承を考えていく必要がある。このことは学校教育における暗黙知の明瞭化を図ることの必要性（ミーケル—ンベルクら 2017）とも一致している。また、二つの思考様式の混在への方策について伝統的教授教育から学習者中心の学びへのパラダイム転換を提唱したバー、タグ（Robert B. Barr John Tagg 1995）から引用するならば、「それらの要素が従来のパラダイムの枠内でばらばらに適用され、拒絶あるいは歪曲されたからである。（略）総じて教育パラダイムの体制の枠内で問題に取り組もうとしてきた」（p. 25）と、伝統的教授パラダイムの枠内で考え方や認識が異なる学習者中心の学びへと転換することはできないとしている。このことは、算数科において、主体的・対話的で深い学びを、従来の画一的な手段（学習過程や形態など）の中で実践していることに当てはまる。さらにはグループ学習、話し合い活動を入れなければいけないという手段の目的化が起り、若手教員が授業の目的を意識しにくい状況が続いている。実践を解釈する認識がセオリーモードか、ナラティブモードかという違いによって、実践との向き合い方だけでなく、研究プロセスも全く異なる（二宮 2010）

ため、研究をする以上、どちらの認識に立っているのかを自覚することが求められる。本研究では、思考様式としてのナラティブモード（個別具体的）の認識に立ち、探究的な算数科授業の要因、若手教員育成へのナラティブ・アプローチを試みる。

2 研究の内容・研究の方法

2017年国立大学附属小学校研究発表会、第五学年「割合」の授業では、授業者が教科書の問題の一部を変更したことにより、児童が自発的に探究を始める姿が見られた。本研究では、この授業を算数科における児童が探究する授業の一つであると考え、その要因を授業者のA教諭と対話をしながら明らかにしていく。対話を通して、A教諭の授業観や信念などの暗黙的な実践知を明瞭化し、その発想の源を明らかにしていくため、ナラティブ・アプローチを採る。

3 研究の結果

本研究の目的の一つである探究する授業の要因については、児童の試行錯誤を通して、解決過程での新たな課題の発見や考え方の育成を重視するという授業観を基盤とし、数量関係領域などで見られる児童の探究を生み出しやすい授業構造をA教諭が本時の授業に応用していたことと言える。しかし、これらは授業技術的要因であり、その根幹にある信念、信念がどう実現されているのかが暗黙的な要因であると解釈する。

以下、A教諭の児童が探究する授業づくりの要因を、信念の内容を中心に整理する。

- ・「経験を基に考えることはできる」という思考に関する児童像をもっている。
- ・資質・能力を「自立し、どの集団でも自分が出せる子」など、児童が思考することに関係したものとして具体像として語っている。
- ・児童像や資質・能力などの信念は、批判的に考えることを求められる社会人経験から形成されたものであった。
- ・信念実現のための授業観が形成されている。その授業観は、どの教科にも通じるものである。指導書に書いてあるからなどの理由により各教科の授業観が形成されているということではない。
- ・信念と授業観、本時の授業までの考え方に一貫性がある。つまり、信念に基づき、算数科の授業づくりを行っている。

次に、①信念から本時までの一貫性をもち、②信念が児童の思考を育てることに関係していれば、児童が探究する授業が実現しやすいのではないかとA教諭の分析結果を基に、個に応じた若手教員育成への可能性を探っていく。研究の手続きについては紙幅の都合上割愛するが、結果と考察を合わせて、以下に記す。

4 研究の考察

本研究の結果、次のことが明らかになった。①探究する授業の要因は、数量関係領域などで見られる児童の探究を生み出しやすい授業構造をA教諭が本時の問題に応用していたということである。授業構造を応用したA教諭の信念には、児童は考えることができるという思いと自立させたいという願いがあった。また、信念は教科を越えた授業観を介して教科観そして本時の授業へと一貫して浸透していた。②明らかになった要因の若手育成への応用可能性については、まず信念を少しでも授業に浸透させていくことを教師の力量形成過程であると定義付けた。次に、A教諭のナラティブを3人の若手教員に聞かせたところ、最初は若手教員の異なる授業観への反発、自校では実践できないという否定的な語りが生まれた。しかし、A教諭のナラティブが信念に接近するにつれて、それを受容する若手教員の、A教諭への共感、自身の省察の深まり、そして力量形成への新しい気付きを生み出した。3人の若手教員の語りには、授業者の意図について、肯定的な反応や気付きが見られた。校内研究協議会等に貢献できる。さらには、信念を語ったA教諭にも自己の実践知を新たに認知するなどの省察が促されたという事実も加えて、実践へのナラティブ・アプローチの可能性が示唆された。

5 今後の展望

今回、研究に協力してもらった若手教員は、本研究により新たな授業観や信念への気付きを得た段階にいる。算数的に思考し探究する児童とはどんな姿なのか、また教科目標と照らし合わせて教師は算数を通してどんな児童を育てるべきなのか、という議論を行い新たな実践経験を積み重ねていかなければ信念の変容は実践に表れないと考える。研究の成果は若手教員研修、授業研究協議会、小中連携など、授業実践を通して考え方を摺り合わせながら対話する際には、本研究の成果が活用できる。