

# 初任者教員の力量形成についての研究

基本研修課 指導主事 榎本 龍也

**【要旨】** 本研究は、教員という仕事の特性、教員の力量を支える暗黙知、教員が初任期に抱える課題、経験差による教員の力の違いなどについての先行研究を概観しながら初任者教員の力量形成について考察を行ったものである。また、今年度の第1期（注1）の校内研修の指導報告書を基に、拠点校指導教員と校内指導教員が初任者教員の様子を捉える視点についての分析も行った。更に、職場での学習という視点から、初任期の社会人における職場での学びの在り方と他者からの支援の必要性についても考察を行った。

**【キーワード】** 初任者研修、暗黙知、小学校教員の力量形成、経験から学ぶ

## 1 はじめに

### （1）大量採用、大量退職の時代

今、学校は、教員の大量採用、大量退職の時代を迎えている。図1に示した全国の公立小中学校の年齢別教員数から見ると、今後10年間でおよそ20万人にも

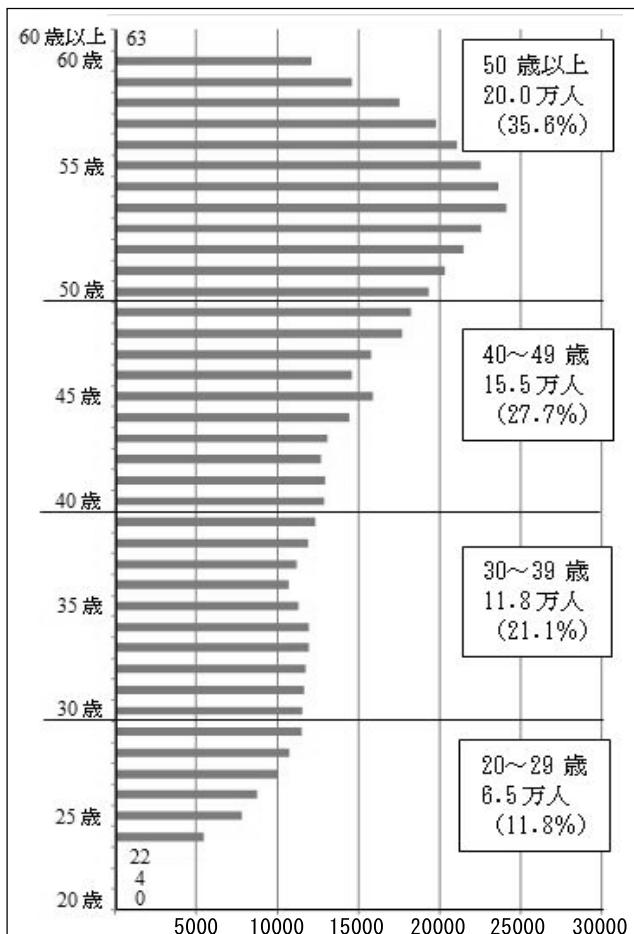


図1 全国公立小中学校年齢別教員数グラフ（注2）

のぼる小中学校教員が定年退職を迎えることになる。この数は、現在の教員数の1/3以上（35.6%）に当たる。

当センターでの初任者研修対象教員数も以下の表1の通り7年前に比べると、倍増している。

表1 学びの丘初任者研修対象教員数

平成18年度	116名	（小31 中31 高35 特19）
平成19年度	166名	（小48 中55 高35 特28）
平成20年度	201名	（小71 中61 高41 特28）
平成21年度	196名	（小77 中56 高33 特30）
平成22年度	209名	（小87 中56 高40 特26）
平成23年度	234名	（小80 中55 高71 特28）
平成24年度	223名	（小64 中54 高71 特34）

\*和歌山市の初任者研修対象教員数を除く

こうした状況の中で、毎年多くの初任者教員が教壇に立っている。初任者教員の増加と同じように、熟練教員は退職により減少しており、両者の人数構成の比率が逆転することは時間の問題である。学校では、熟練教員から初任者教員への教育技術や教員文化の伝達が大きな課題となっている。

### （2）教員に求められる資質能力

平成11年12月教育職員養成審議会第3次答申（※1）では、「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」について「教員についても、日々の職務及び研修を通じてその資質能力が育成されていくものであり、また、各ライフステージに応じて学校において担うべき役割が異なる」ので「各段階に応じた資質能

力を備えることが必要」であることが示されている。そこで例示される初任者教員及び中堅教員の段階に必要な資質能力は、以下の通りである。

#### ア 初任者教員の段階

大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提として、採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が必要であり、さらに、教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力が必要である。

#### イ 中堅教員の段階

学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に關して広い視野に立った力量の向上が必要である。また、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。

答申から、初任者教員は、赴任した学校で教員の仕事を一通りできる力量を形成しつつ、学校運営の重要な役割を担ったり、若手教員への指導を行ったりする中堅教員へ向かう力量の基礎を身に付ける必要が示されていることが読み取れる。

#### (3) 教員の力量の捉えにくさ

「教員の仕事が一通りできるために、初任者教員がつけるべき力とは具体的にどのような力なのだろうか。」「初任者教員は、中堅教員、熟練教員に比べ、どのような力が足りないのであろうか。」このようなテーマで話し合うとき、我々が使う言葉は抽象的な言葉が多い。授業力、指導力、学級経営力等である。

先ほどの答申が示している初任者教員と中堅教員の違いも文言の違いとしては捉えやすいが、具体的な行動として「何ができる、何ができないのか」となると説明が難しくなる。また、そのような力

が、どのような段階を追って身に付いていくかとなると、より説明が難しくなる。

## 2 本研究の目的

本研究では初任者教員自身の能力面の課題や、教員の初任期の課題がどのように変わっていくかを、先行研究の中で探り、初任者教員の力量を分析したり研修を考えたりするときの一定の指針を見いだすことである。

## 3 研究の方法

まず、教員という仕事の特性、初任者教員と熟練教員の違いについての先行研究を参考にしながらまとめ、教員の力量、ならびにその形成過程や、教員が初任期に抱える課題について概観する。次に、今年度の小学校での校内研修の第1期の指導報告書の拠点校指導教員と校内指導教員の記述内容を分析し、両者の初任者を見る視点の違いについて探る。最後に、一般企業における初任期の職員の職場での学びの在り方と他者からの支援の必要性についてまとめ、職場での学習という視点から、初任期の課題への対応を考える。

以上のように先行研究への考察を通し、当センターの研修を受講する初任者教員の力量形成について話し合うときに、指針とすべきものについて探る。

なお、今回の研究は、対象を小学校の初任者教員を中心に考えていく。それは、今回集めた先行研究で扱われている対象の多くが、小学校教員であったことによる。

## 4 小学校教員の力量について

### (1) 教員の力量を支える2つの知

千々布（2005）（※2）は、教員が力量を形成していくときに獲得していかなければならない知を、明示知と暗黙知という2つに区分している（図2）。

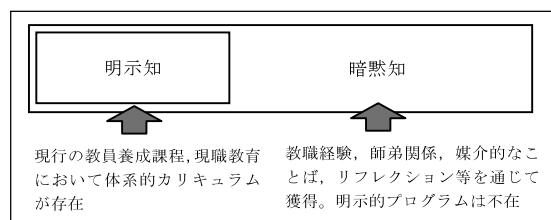


図2 千々布による教師の力量獲得のイメージ

暗黙知とは、科学哲学者マイケル・ポランニーが提唱したものである。暗黙知とは、言葉では言い表せないが方法としては知っている知識、明示知とは、情報として言葉で知っている知識だとされる。

例えば自転車に乗れる人で、自分がなぜ自転車に乗ることができるのか言葉で説明できる人は少ない。また、自転車に乗るための講義を受けたから自転車に乗れるようになるわけではない。このように、言葉では伝えにくい自転車に乗るための方法のような「知」が暗黙知である。

教員の力量も自転車に乗る方法と同じようなことが言える。教員の力量に必要とされる知識には、法令や教科内容の知識など、講義などを通して明示的に理解されていく知がある。一方で子どもと接していく方法に関わる知の大部分は、講義などを通して、明示的に理解するだけで身に付けることが難しい知が暗黙知である。

初任者教員は、暗黙知を身に付けなければ、一人前の教師になることはできない。暗黙知は、講義やテキストといった言葉の伝達だけでは獲得することが難しい。教員の力量形成に関わる暗黙知は、学校で実際の経験を通して獲得していく教員特有の知であり、子どもとの対応についての「方法の知」と言い換えることができる。

## (2) 教師という職業の特徴

坂本篤史・秋田喜代美（2012）（※3）は、教師の職業的特徴として、以下の3点を挙げている。

- ① 不確実性
- ② 複雑性
- ③ 観察による徒弟制

1点目の「不確実性」は、子どもが日々成長し、それに伴って教室の人間関係も常に変化することによって生じる。子どもたちは、大人とは違い、常に大きく成長変化する存在である。よって教員という職業は、大人を相手にする職業以上に、日々の状況の変化に機敏に対応することが求められるのである。

2点目の「複雑性」は、子どもたちの間で起こる出来事が様々な要因の絡み合いにより発生することに起因する。それぞれの出来事への対応は、多様に考えられるため、教員は、複数の要因を読み解き、予想できた複数の可能性の中から、瞬時に一つの対応の選択を迫られることがある。また、その選択には多くの場合、葛藤を伴う。

3点目の「観察による徒弟制」とは、教員という職業の職業観形成に関わる特殊性である。初任者教員は、教員になる以前に、1万3000時間以上、教員の仕事を「観察する徒弟としての経験」を積んでいる。学習者として教員の仕事を観察し、知らず知らずのうちに教員という職業について自分なりの職業観を身に付けることになる。仕事に就く前に、これほど長時間観察することができる職業は他にはない。

しかし、一人の学習者の視点から導かれた教員像は、多くの場合、偏ったものであることが多い、実際の教員像から大きくズレていることが多い。また、同じように獲得される子ども像（学習者像）のイメージも、自分の姿を強く反映して構築されるため、教室の中に存在する多様な学習者像ではないことが多い。

事前に身に付けた教員像や学習者像は、実際に教員となり初めて改変を迫られることになる。事前に身に付けた架空の教員像や学習者像が、明確であるほど、改変の苦しみは増すことになる。

①の不確実性や②の複雑性への対応の困難さも学習者である時には見えなかつた教員的一面である。このような職業観の改変の苦しみは、初任者教員が経験する特有の苦しみであるといえる。

## (3) 小学校教員の特徴

今年度の当センターの初任者研修を受講している小学校の初任者教員は、全員が担任をしている。大学を卒業したばかりの教員も、いきなり4月から30人前後の子どもの一斉指導を行っている。大学を卒業したばかりの小学校の初任者教員にとって、学級の中にルールを定着させ、決められた時間の中で子どもたちに

一定の学力を身に付けさせることは容易なことではなかったはずである。

鈴木義昭（2002）（※4）は、その著書『教師誕生』の中で「教員は、職人」であると述べている。大学で、教育原理や教科教育法を学んだからといって授業がうまくいくというものではない。教員は、授業に失敗し、周りの先輩教師から厳しい指導を受け、子どものトラブルや親の苦情に振り回されるというような「経験」を繰り返しながら、指導のコツを体で覚えていくことが普通である。鈴木は、この経験から学ぶ部分を、職人の力量形成に似ているとしている。

鈴木は、特に小学校教員は、中学校や高等学校の教員に比べ最も職人の度合いが高いという。それは、教科担任制である中学校や高等学校では、授業の成否は、教員が持つ教科の知識によるところが大きいからである。つまり、中学校や高等学校の授業では、大学や大学院で学んだ机上の学問を生かしやすいのである。

しかし、小学校の授業の成否は、教科においての知識よりも子どもの反応への「臨機応変の対応」に左右されることが多い。

子どもの反応に対応する力は、大学や大学院で講義を通じ学べるものではなく学校現場で、直接子どもと向き合い、悩み、試行錯誤を繰り返しながら「経験」の中で高めていくしかない力である。

教員にとって、大学の講義や、本などを通して言葉で学ぶことができる明示知を獲得することは、当然必要である。しかし、明示知だけをいくら身に付けても、特に小学校教員として一人前に働くことはできない。

小学校教員の力量形成には、中学校や高等学校に比べ、経験から学ばなければならぬ知である「暗黙知」の獲得が大きなカギを握っていることになる。しかし暗黙知は、伝達しやすい言葉などの情報になっていないので、本を読む、講義を聴くなどの方法によって身に付けることは難しい。

では、「経験」を通して身に付く教員の力量形成に関わる「暗黙知」とはどのようなものなのだろうか。次章以降、小学

校教員が初任期に抱える課題について探りながら、初任者教員の力量形成に関する暗黙知について探っていきたい。

## 5 小学校初任者教員の課題

### （1）初任者教員が自覚する教員の力量

安藤（2009）（※5）は、小学校の初任者教員が初任者研修を終えた時点で「どのような力を身に付けたか」「これからどのような力を身に付けたいか」「悩みは何か」ということを調査している（注3）。特徴的な点を以下のように挙げている。

ア 初任者が1年間の研修の間に「付いた力」は？

- ①授業をする力 55%
- ②子どもとの人間関係を築く力 57%

イ 初任者研修終了時点で「なおこれからも付けたい力」は？

- ①授業をする力 93%
- ②学級をまとめる力 54%

ウ これまでに悩んだまたは現在悩んでいることは？

- ①子どもの誉め方・叱り方 55%
- ②授業がうまくいかないこと 52%

エ 初任者の「悩みを解決する方法」は？

- ①先輩の先生に相談する 73%
- ②学年の先生に相談する 63%

安藤が注目するのは、初任者教員が、初任者研修1年間で「身に付いたと感じている力」と、研修以後に「これからも付けたいと思う力」に、同じ「授業をする力」を挙げている点である。これは、初任者1年目の教員が、小学校教員として、最も付けねばならない力量は「授業をする力」だと実感しているからだと思われる。授業をする力がついたという実感が生まれた理由には、授業を行う「暗黙知」の獲得があったことが予想される。

次に、初任者教員の「授業をする力」の変化と力量形成を探ることで、授業を行う暗黙知がどのようなものであるかについて探っていきたい。

## (2) 初任者教員の授業をする力の変化

吉崎（1998）（※6）は、初任者教員の授業力の特徴を、「子ども観」「授業設計」「授業実施」の3つの側面から分析している。それぞれ、各学期ごとの特徴的な変化を以下のア、イ、ウのように示している。

### ア 初任者教員の子ども観の変化

#### 【1学期】

はじめにもっていた、かわいらしく、おとなしいといった、子どもに対するイメージはやぶられ、腕白で騒々しい子どもの現実に直面し、少なからずショックを受ける。

#### 【2学期】

「一人一人が違うのだ。このような子もいてあたりまえ」と考えるようになる。落ち着きのない子にも、冗談を言って、学級を明るい雰囲気にするというような良さがあることに気づき、子どもの見方が変わってくる。

#### 【3学期】

子ども一人一人の違い（個性）がおもしろいと感じるようになる。一人一人を生かす授業をどのようにすればよいかといった新たな悩みが出てくる。

### イ 初任者教員の授業設計の変化

#### 【1学期】

教科書会社の指導書にもっぱら依存しながら1時間の授業案を作成する。指導教員の助言を受けながら、指導案を作成する。その時、子どもの反応を予想することは難しいと感じている。

授業案は、単元全体を見通したものにはなっていない。1時間（本時）レベルにとどまっている。

#### 【2学期】

指導書を参考にしていることは、1学期と変わらない。自分なりの考えを授業案の中に少しずつ盛り込むことができるようになる。

学級の子どもの実態が把握できるようになるにつれて、授業における子どもの反応が少しずつ予想できるようになるからである。単元全体を考える者が少しずつでてくる。

## 【3学期】

指導書を参考にしていることは、1・2学期と基本的に変わらない。

「指導書はこうなっているが、私ならこうする」といった代替案をもつことがしだいにできるようになる。一方で、指導書にもっぱら依存したままの者もいる。

研究授業などの機会に、じっくり授業設計に取り組むことによって、単元全体を見通した授業設計を考えるようになる。

### ウ 初任者教員の授業実施

#### 【1学期】

授業を計画通りに進めたい気持ちが強く教師主導型の授業になりがちである。そのため、質問を多くしたり、予想外の反応を示す子を避けたりする傾向がある。

子どもの反応の予想ができないことに対する不安がある。

#### 【2学期】

1学期の反省をふまえて、子どもの考え方や意見・疑問を大切にしながら授業を進めることを意識するようになる。

1学期に比べると、子どもの反応がかなり把握できるようになる。その結果、ある者は、子どもの反応をみながら、授業計画を途中で変えることを試みるようになる。しかし、ある者は、自分の授業案にとらわれすぎて、授業計画を変更しようとは決してしない。

#### 【3学期】

教師の発言をできるだけ控えるようにして、子どもの発言の機会をできるだけ多くするように努める。「待つ」ことの大切さを意識するようになる。

一斉授業だけでなく、グループ学習や個別学習を多く取り入れて、子どもの個人差に対応しようとする。

子どもの反応が把握できるようになるに伴って、1・2学期よりもスムーズに授業が展開できるようになる。一方で、子どもの様子が見えてくるにしたがって、自分の授業に対する新しい不安も生じてくる。

吉崎は3つの側面の分析から、初任者教員は、1学期間の子どもと関わる経験を通し、自身が身に付けていた「教師像」

「子ども像」から離れ、それらを改変し始め、それに伴って授業への変化が始まっている。初任者教員は、日々の学校生活の中で少しづつ、子どもについての新しい知識を獲得し「教師としての自己イメージ」を修正・再構築することで、子どもの見方や接し方、授業実践が変わっていくのである。

吉崎が指摘する子ども像の改変は、先ほど坂本・秋田が示していた「観察による徒弟制」により自らの内に無意識に形成された子ども像（学習者像）の改変に当たると思われる。吉崎の研究からは、初任者教員は、子ども像の改変に約5ヶ月かかっていることがうかがえる。

子ども像の改変に伴って、初任者教員の授業実践は変化していく。1学期は、指導書の計画に沿って1時間の授業を計画することも難しいが、学期が進むにつれ指導書の授業案に自分の考えを加えたり代替案を作ったりといった工夫を行う姿が見られるようになる。子ども像の改変に伴って初任者教員の教科書会社発行の指導書への関わり方も変化していくのである。

初任者教員の一年間の変化についての研究から吉崎は、初任者教員が抱える授業についての発達課題を以下のように授業設計面で6点、授業実施面で6点の計12点にまとめている。

### 【授業設計】

- ① 指導書の学習指導案の例を見たときに、1時間の授業の流れについてのイメージがわく。
- ② 主要な発問や説明に対する「子どもの反応」を予想する。
- ③ 子どもが「つまずきやすい」学習場面を予測する。
- ④ 指導書の学習指導案を、学級の子どもの実態を考えながらアレンジする。
- ⑤ 指導書の単元案の例を見たときに、単元全体のイメージがわく。
- ⑥ 単元と単元の間の関係に気がつく。

### 【授業実施】

- ① 適切な授業ルーティンを確立する。
- ② 教科ごとの授業の進め方（パターン化）を確立するとともに、内容に応じ

てバリエーションをつける。

- ③ 子どもの個人差（学力差、学習速度の差、興味・関心の差）ができるだけ考慮した手立てをとる。
- ④ 可能な限り子どもの反応を待つ。
- ⑤ 子どもの反応に応じて複数の手立てを待つ。
- ⑥ 予想外の子どもの反応に少しでも対応しようとする。

以上の12点は、経験を積んだ教員であれば、意識することなくできている力である。これら12点の発達課題と、先に述べた自己イメージを改変によって得る子ども像は、初任者教員が実践しながら経験の中で身に付けた力や知、つまり千々布がいうところの暗黙知だと考えられる。

また、1つの暗黙知の獲得は、次の暗黙知の獲得につながるようにも思われる。例えば、【授業実施】の①授業ルーティンの確立とは、子どもたちにある場面でパターン化された行動を身に付けさせることである。それは、初任者教員が一斉指導を行うことを容易にし、時間のゆとりを生み出す。時間のゆとりが生まれることで、子どもをより深く理解したり、実践の工夫に取り組んだりすることができ、力量形成の機会に時間を使うことにつながるからである。

では、初任者教員に生じる子ども像の改変は、子どもへの認知や理解にどのような変化を生じさせているのだろうか。そのことについて生田（1998）（※7）の先行研究に沿って考えてみたい。

### （3）教える経験の有無による認知の違い

授業中、教員は、子どもの理解の状態を、目の前の子どもが発する様々な手がかりから推測する。それは、その推測に基づき次の対処を考えるためである。

教員の行動や発言を観察することは比較的簡単であるが、その行動や発言に至った教員の認知や判断の過程は、行動や発言の観察だけで捉えることは難しい。

生田は、授業過程での教員の認知と判断の過程を次のような方法で探っている。

教育実習生の授業過程を、クラス担任である経験教師と授業者以外の教育実習生が観察し、授業進行に伴って、気づい

たことを自由に、小声で録音記録する。授業後、両者の発言を分析し、経験の違いによる授業中の認知や判断の違いを比較するのである。授業は、小学校2年の国語の授業認知事例である。

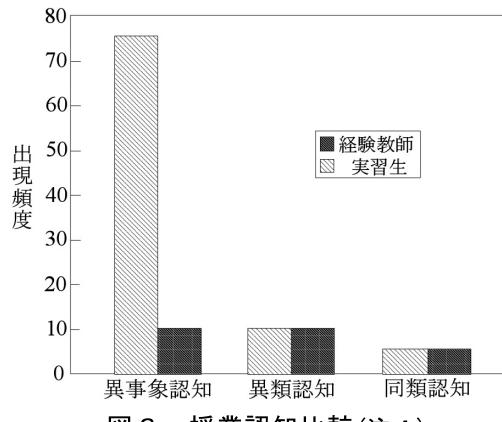


図3 授業認知比較(注4)

「異事象認知」とは、経験教師と実習生の認知する事象が異なる認知事象である。「異類認知」と「同類認知」は、経験教師と実習生の認知事象が同じ事象である同一事象認知を2つに分けたものである。「異類認知」は、同じ事象に対し両者が違う解釈をしたもの、「同類認知」は、同じ事象に対し両者が同じ解釈をしたものである。

図3からわかるように、経験教師と実習生では、認知の数において大きな差がある。両者の間で差が大きいのは、認知する事象が異なる「異事象認知」である。実習生が認知できない子どもの反応行動や発言を経験教師は数多く認知している。これは、同じ子どもの行動であっても、両者で見え方が異なるということである。

生田は、図4のC46の子どもの発言に対する経験教師のO78,O81,O82の発言は、「次時を見据えて、子どもの発言を取り上げ組織すべきとの判断」が現れたものだとする。つまり、経験教師は、C46の発言を聞いたとき、この発言を基に「授業を組み立てていくことができる」と直感し、その後の授業の流れを見通したということである。

一方この授業を観察している実習生は、同じ場面をO22の発言に見られるように、発表時の子どもの姿勢だけを認知し、発言の内容やこれから先へのつながりを認知できずにいる。

また、C50の子どもの発言も、経験教師は、「本時の授業では大切である」とこと「この後の読みを深めていくエネルギーになる」というプラスの要因だと認知している。

一方、授業者である実習生は、どう対応していいかわからずT71のように考え込み、観察者である実習生はO23のように、C50をマイナス要因と捉えた対応しか思い浮かんでいない。

生田は、経験教師と実習生の認知の特徴を以下のようにまとめている。

#### ア 経験教師の認知の特徴

- ・学習成立を本時と同時に次時を見ている。
- ・子どもの発言や行動を授業の中核的役割となるか否かの視点で判断している。
- ・子どもの発言や予測を授業全体の流れに位置づけ推論している。
- ・子どもの思考を深めるような働きがあるか否かを考えている。
- ・多様な手立てを代案として示す視点を持っている。

#### イ 実習生

- ・声が小さい、騒がしい等、事象を見るがままに即時的に認知している。
- ・表面的で対処的認知となっている。

生田は、実習生の認知は、授業者や子どもの行動そのものに限定され、子どもの学習成立まで考えが及ばない点を特徴として挙げている。このような経験教師と実習生の認知の違いは、認知後の子どもへの学習支援に大きく影響すると考えられる。

生田が示す、経験教師が身に付けている子どもの言動を多様に認知し判断する力も教員が経験の中で身に付けた授業を行うための暗黙知の一つであろうと思われる。では、教員は、経験の中からどのようにして授業を行う暗黙知を学び取り、身に付けていくのだろうか。

経験教師の認知内容	授業状況	実習生の認知内容
<p>O69：なぜ線を引いた箇所がおもしろいのかということや、自分が線を引いた以外の箇所で他にどんなおもしろい所があるのか、ということをしるために、もっと本文を読んでいこうと、という、当初はそういう計画であった。</p> <p>O74：今日は、いろいろなところにおもしろいところがあるのか、とか、自分が線を引いていないところにも気づいて、この教材をもっと読もう、おもしろい秘密を探ってやろう、という位置づけになれるはずであった。</p> <p>O78：いい発言がなされた。次時につながる発言である。</p> <p>O81：期待している発言が、今、出ている。</p> <p>O82：この意見が、これから学習の大重要な出発点になる。</p> <p>O84：なぜ線を引いた箇所がおもしろいと思ったのか、はこれから勉強していくことだ。</p> <p>O85：なぜおもしろいと思ったのか、わからない、ということが大事なのだ。</p> <p>O86：なぜおもしろいと思ったのかよくわからない、と言っていることが本時の授業では大事なのだ。</p> <p>O87：さまざまな意見が出て、おもしろいと思った箇所がたくさんあるが、おもしろいと思わなかった箇所もたくさんある。なぜ、自分はおもしろいと思わなかったのか、と疑問を持つことが、この後の読みを深めていくエネルギーになる。</p>	<p>Time 32:29</p> <p>T : 印象に残った箇所を児童に発表させるにあたり、なぜそこが印象に残ったのか、も述べさせる。</p> <p>T61 : 「じゃあ、いっぱい出てきたね。他に・・・・たかのりさん。」</p> <p>C42 : 「『いろいろな智恵をはたらかせています』。なぜかというと、たんぽぽに頭があるかな、と思って。」</p> <p>C43 : 「同じ同じ」</p> <p>T63 : 「もっと大きい声で。」</p> <p>T65 : 「じゃ、そのほかに違うよって人、いますか？私はここですっていう人。」</p> <p>C46 : 「でも、湿り気の多い日や雨降りの日には、綿毛の落下傘はしほんします。」なぜ、私はそこを選んだのかというと、湿り気が多い日や雨の日に、綿毛の落下傘がしほんしまうということは、おもしろいことだと思います。」</p> <p>T68 : 「今、言っていること、わかりましたか？」</p> <p>C49 : 「はーい。」</p> <p>T70 : 「じゃあ、ほかにないですか。じゃあね、こう見ると、結構さ、たんぽぽの智恵っていう、いろんなことが、おもしろいことがあるよね。どうですか？興味がわきました？」</p> <p>C50 : 「よくわからなかった。」</p> <p>T71 : 「そうか。うーん。」</p>	<p>O19 : なぜ印象に残ったのかという質問を、授業者が細かくしてあげれば、児童は答えやすい。</p> <p>O20 : 発表を聞く姿勢をちゃんと整えた方がよい。</p> <p>O22 : 発表者の声が小さいから、席に座っている児童をまず静かにさせた方がよい。</p> <p>O23 : 授業者は、「わからなかった」と問い合わせるのではなく、もしかりづらければ授業者が整理してわかりやすいように言い直してやることが必要だ。</p>
	<p>42:08</p>	

図4 授業状況への経験教師と実習生の認知内容（注5）

## 6 経験から学ぶ過程と他者支援

### (1) 経験学習のプロセスモデル

これまで見てきた小学校教員の力量形成に関わる暗黙知と予想される知は、学校現場で日々の子どもと関わりあう経験から学び取られたものである。しかし、経験することが、自動的に教員の力量を高めることにつながるわけではない。これは、同じ経験をしても大きく成長する者、あまり成長しない者がいることからもわかる。

力量形成につながる経験の条件について、一般企業での初任期の新人の成長と経験の関係を論じた木村充（2012）（※8）の研究を参考に考えることにする。木村は、新人が経験から学ぶためには、経験するだけでは不十分だとする。

木村は、コルブの経験学習理論の4段階の経験学習のプロセスモデル（図5）を示し、「経験」が学びにつながる過程を説明している。

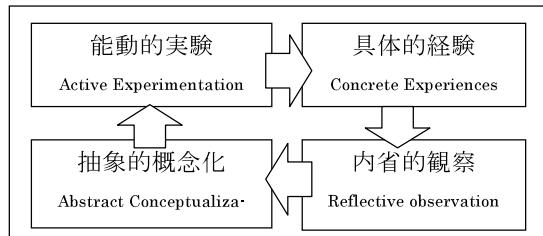


図5 経験学習のプロセスモデル（注6）

第一の段階の具体的経験は、個人が置かれた状況の中で様々な経験をする段階であり経験学習の基礎段階だといえる。どのような経験でも多少は成長に寄与する。人は、より困難な課題や逆境に直面

したときに最も成長が期待できる。

第一の段階は、そのような困難な出来事に遭遇しただけで、成長につながるような深い理解には、まだ達していない。

第二の段階の内省的観察は、具体的経験の段階の経験を多様な観点から内省する段階である。経験を学習に結びつけるためには、経験したことをそのまま放つておくことなく、関連情報を集めたり、他者から意見を求めたりし、冷静に振り返ることが必要になる。

第三の段階の抽象的概念化は、内省的観察の段階での内省に基づき、経験から学んだことを他の状況でも応用できるように、自分なりに仮説や理論を立ててみる段階である。経験から学んだ知識を他の場面で使ったり、他者に伝えたりするためには、学んだことを抽象化し、言語化することで筋道立てた説明ができることが必要になる。

第四の段階の能動的実験は、抽象的概念化で得られた、自分なりの筋道立てた説明（仮説や理論）を、新しい場面で実際に当てはめて使ってみる段階である。ここで、実際にやってみた経験が、新たな第一の段階となり経験学習のスパイラルが循環していくことになる。

木村は特に、第二の段階「経験を内省する段階」は、その仕事に就いたばかりの新人が一人で行うことは難しく、支援者が必要だとする。

## (2) 他者の支援

中原（2012）（※9）は、内省的観察への他者からの支援は、職場では、上司、上位者・先輩、同僚・同期、など部下を除く様々な人によって担われていることを示している。初任者教員が、「経験」から学び、吉崎が示すような段階を踏んでいくためには、職場での他者の支援が必要だということである。

中原（※10）は、ヴィゴツキーの最近接発達領域の概念を援用し、他者の新人への支援の必要性について説明している。最近接発達領域とは、個人が独力で達成できる水準と、他者の支援があれば達成可能な水準との差、発達の可能性を指す概念である。

しかし、この説に沿うのならば、他者の支援があっても到達できない高い水準には、他者が関わっても到達することはできないということでもある。例えば、先に生田が示した経験教師の認知のレベルは、指導教員が初任者教員の横で解説し伝えたからといって、すぐに身に付けることができる力だとは考えにくい。経験教師の認知の力量は、教える、伝える事が難しい力量だと思われる。

だが、木村が示す経験学習モデルに沿って支援を考えると、支援には伝える、教えるとは違った目的が見えてくる。それは、初任者教員が自分の経験を内省し、抽象化し、新しい場面でやってみることを支援するという目的である。

初任者教員は、経験から学ぶ過程を身に付けることで、自らの力で少しづつ経験教師の力量に近づいていくことが可能になる。

つまり、指導教員には、自らの知識や経験を伝える支援に加えて、初任者教員が経験から自ら学ぶ思考過程を身に付けるための支援を行う力が必要だということである。

## 7 指導教員の意識と初任者教員への関わり

### (1) 指導教員が第1期に意識したこと

ここでは、小学校の指導教員からみた初任者像について触れてみたい。拠点校指導教員、校内指導教員（注7）が、1期、2期、3期末に提出する指導報告書には、成果と課題を自由記述する欄がある。そこで、今年度の1期の成果と課題の記入内容について調べてみた（注8）。

まず、初任者教員の行動についての記述内容を子どもと直接関わることと直接関わらないことに二分してみた（表2）。

表2 初任者研修指導報告書における児童に關わる記述の件数比較

	子どもに關わる行動の記述	子どもに關わらない行動の記述
拠点校指導教員	308件	164件
校内指導教員	103件	250件

全体の記述量と、記述内容の割合には、両者の間に大きな差があった。これは、拠点校指導教員と校内指導教員で初任者教

員への関わり方が違うからだと思われる。拠点校指導教員は、授業をする初任者教員を見る機会が多く、校内指導教員は、授業以外の仕事をする初任者教員と触れ合う機会が多いからである。

次に、記述の中に目立って現れる言葉の数を数えてみた（表3）。個数には、差がみられたが、全体に占める割合は、両者で大きな差はなかった。個別に見れば、授業に関わる言葉である「板書」という言葉の出現数には、大きな差があるのに対し、「発問」の出現数にはあまり大きな差がなかった。

しかし「発問」が含まれた記述の内容を調べると、校内指導教員は、今後付けて欲しい力の1つとして「発問」を挙げた記述や、初任者教員が示範授業を参観した後の感想で「発問が参考になった」と述べたという記述が多かった。一方、拠点校指導教員は、自身が授業をする初任者教員の具体的な姿を見た感想として「発問」を使っていることが多かった。例えば、「発問を連呼しない。」や「本時の課題を達成するための発問も明確になってきた。」などである。

また、数は少ないが、校務分掌に関する記述は、校内指導教員にのみあった。

この分析からは、拠点校指導教員と校内指導教員は、初任者教員を支援するという同じ目的を持ちながら、関わり方の違いから、見えている初任者教員の姿が違うようであった。両者が協力するためには、視点の違いを踏まえた上で、情報

	拠点校指導教員	校内指導教員
子ども・児童	198 (41%)	104 (29%)
授業	145 (30%)	118 (33%)
研修	90 (19%)	87 (25%)
教材研究	38 (8%)	22 (6%)
板書	36 (7%)	8 (2%)
発問	27 (6%)	19 (5%)
保護者・家庭	24 (5%)	22 (6%)
配慮	22 (5%)	14 (4%)
規律・ルール	20 (4%)	9 (3%)
ノート	10 (2%)	2 (2%)

表3 初任者研修指導報告書における指導教員の記述内容分析

を共有することから始めなければならぬようである。

## (2) 一対多で関わることの利点

関根（2012）（※11）は、一般企業の中で新人を育てることに多くの人が関わることには利点があり、むしろ指導員が周囲に積極的に協力を求めるることは、新人の能力向上につながるとしている。関根は、その理由を、5点挙げている。

1点目は、指導員以外に、質問できる相手が増えることである。2点目は、多様な仕事のやり方を目に見る機会が増えるためである。3点目は、指導員の時間的制約に対応できることである。4点目は、指導員の指導できる内容の限界に対応するためである。5点目は、新人が職場になじみやすくなるという点である。

職場で多くの人と関わる事で、指導員が会議や外出等で不在であっても、業務における疑問点を解消しやすくなるし、新人が自分に合ったやり方を学習したり、様々な場面への対応をイメージしたりしやすくなるのである。

関根は、指導員が周囲に協力を得る方法として「指導員が新人に対し話すときに大きな声で話し、職場の他の人にその声が聞こえるようにする。」や「自分の仕事に新人を同伴させる。」などの簡単な例を挙げる。指導員が他の職場メンバーとの顔つなぎを行うということである。新人は、「教わる相手が増え」「多様なやり方を学ぶ機会」に恵まれ、結果として能力向上につながるのだとする。

関根の言うことは、校内指導教員、拠点校指導教員の時間的制約や能力的制約に対応するためにも有効だと思われる。

初任者教員の情報だけを伝えるのではなく、職場内で初任者教員と他の職員の出会いを作っていくことができれば、関根が示すように初任者の力量形成の機会が増えるように思われる。

## 8 まとめ

小学校教員の力量、力量の形成過程について先行研究に沿いながら見つめ直してみた。初任者教員は、職場での業務を通して多くの他者と関わりながらゆっくりと力量を形成していく。関わる者が、初任者教員の力量形成について語るための「視点」や「情報」などを共有していることは、初任者教

員の力量形成に重要なポイントとなると感じた。

しかし、小・中学校では、各校に配属される初任者教員が1人か2人と少人数であり、同じ学校に初任者が配属されても、実際に初任者教員の成長過程に触れる機会がある教員は、まだまだ少ないと考えられる。また、中学校・高等学校・特別支援学校の初任者教員の力量形成についての先行研究は、今回ほとんど見つけることができなかった。大量採用に対応するためには、各校種の初任者教員特有の発達課題についても探る必要があると思われる。各校種特有、また校種を越えた初任者教員の持つ共通した特性や発達課題について、情報の収集や提供は、当育センターの大きな役割だと思われる。

先行研究に触れる中で、初任者の成長過程や発達課題を捉えるための指針や方法について、いくつかヒントが得られた。次年度以降の研修運営や研修の効果測定などに反映しながら、校外研修や校内研修がより効果的な研修になるような情報の収集や提供が行えればと考える。

研究を始めた当初、教員の力量を形成する暗黙知について探ることを重視してきた。特に、初任者教員と熟練教員を区分する暗黙知の存在や、そのような暗黙知が、獲得される順番、時期、状況について探求を進めた。これらは、吉崎や生田等の先行研究からいくつかの示唆を得ることができた。

また、一般企業で職場での学習について研究を進める中原や木村は、職場で新人が獲得すべき暗黙知そのものよりも、新人が職場での経験の中から、今自分に必要な「知」を生み出す思考過程の分析と、そのような思考過程を身に付けるための他者支援について分析を行っていた。彼らの研究に触れたことで、初任者教員の力量形成を考える時、「知識として何を学ぶか」に加えて「経験から学ぶ思考過程はどうすれば身に付くか」ということへの視点の広がりを感じた。

中原や木村の示唆を校外研修や校内研修に取り入れるとするならば、具体的には、どのような研修形態として取り入れができるか等については、今後の課題としていきたい。

#### <注釈>

- 注1 第1期4～8月、2期9～12月、3期1～3月としている。
- 注2 『教員の資質能力の総合的な向上方策に関する参考資料』教員の資質能力向上特別部会 基本制度ワーキンググループ（第7回）配付資料I-7 文部科学省(2012)から筆者が作成。
- 注3 平成21年1月奈良県と2月宮崎県の初任者を対象にアンケートを実施。
- 注4 生田孝至「授業を開拓する力」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』金子書房 pp. 43 (1998)のグラフから筆者が作成。
- 注5 『成長する教師』 p.45 の表3-1を参考に筆者が作成。太字部分の強調は、筆者が行った。
- 注6 木村の示すゴルフの学習モデルの図の中から4つの段階のみを取り出し筆者が作成。
- 注7 平成24年度小学校初任者教員64人を担当の拠点校指導教員16人と校内指導教員64人。
- 注8 初任者一人ひとりの成果・課題に書かれていた文を1項目ずつ記述部分から抜き出した。

#### <引用文献>

- ※1 『養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)』文部科学省(1999)
- ※2 千々布敏弥『教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察』国立教育研究所紀要 第134集 pp. 111-125 (2005)
- ※3 坂本篤史・秋田喜代美「第5章 人を相手にする専門職 教師」金井嘉宏・楠見孝編『実践知』有斐閣 pp. 174-193 (2012)
- ※4 鈴木義昭『教師誕生』東洋出版 pp. 4-6, pp. 298-301 (2002)
- ※5 安藤輝次『初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究』奈良教育大学紀要 第58巻第1号(人文・社会) pp. 147-155 (2009)
- ※6 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』金子書房 pp. 162-173 (1998)
- ※7 生田孝至「授業を開拓する力」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』金子書房 pp. 42-54 (1998)
- ※8 木村充「第1章 職場における業務能力の向上に資する経験学習プロセスとは」中原淳編著『職場学習の探究』東京大学出版会 pp. 34-71 (2012)
- ※9 中原淳「第4章 誰からのどのような支援が能力向上に資するか?」『職場学習論』東京大学出版会 pp. 93-116 (2010)
- ※10 中原淳「1.2.4 学習における他者」『職場学習論』東京大学出版会 pp. 36-39 (2010)
- ※11 関根雅泰「第5章 新入社員の能力向上に資する先輩指導教員のOJT行動」中原淳編著『職場学習の探究』東京大学出版会 pp. 144-165 (2012)

#### <参考文献>

- ・稻垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会(1994)
- ・鹿毛雅治・奈須正裕編集『学ぶこと 教えること』金子書房(1997)
- ・吉崎静夫『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』金子書房(1997)
- ・千々布敏弥『日本の教師再生戦略』教育出版(2005)
- ・中原淳『経営学習論』東京大学出版会(2012)