

# 若手教師の力量向上についての基本的視座と今後のビジョンの構築

伊藤 智裕\*・石川 英志\*\*

ITO Tomohiro and ISHIKAWA Hideshi

## はじめに

「人は人によって人となる」という言葉がある。

大人へと成長していく過程において、子どもたちは、家族や教師、地域の人々等、多くの人々に出会い、支えられ、様々な影響を受けることによって、社会的な存在となっていく。特に学校、中でも教師や仲間と多くの時間を共に過ごし学び合う授業は、「認知的・技術的な実践」と「対人的・社会的な実践」と「自己内的・倫理的な実践」(稲垣・佐藤1996)の諸側面にわたって子どもの人間形成に大きな影響を及ぼしている。一方、それほど影響力のある授業であるが、子ども自身は授業をする教師を選ぶことはできない。子どもと教師の出会いはまさに運命的なものであり、その偶然性の中で、日々の授業が子どもの人生に影響を与えていく。そして子どもたちの成長の積み重ねが、地域を、日本を、世界を変えることにもつながっていく。初任であっても、ベテランであってもそのことに変わりはない。いささか大げさかもしれないが、授業が世界を変える第一歩となるのである。このように考えると、教職に対するやりがいととも、その責任の重さを痛感せずにはいられない。

いつの時代でも、どの地域でも、子どもたちはよりよく生きたいと願っている。このような子どもたちの前に立つ教師は、専門職にふさわしい力量を向上させるように努めなければならない。しかし一方で、いかに優れた力量を有する教師であっても、完璧な教師にはなれない。だからこそ、経験の長短にかかわらず、謙虚に自分自身を省察し、不断の自己啓発に努め、自ら学び続けようとする必要がある。

こうした構えに立って、本研究は、授業において若手教師に求められる力量とはいかなるものなのか、また若手教師が内発的に授業力向上に取り組む営みを支え、促すための方略はどうあればよいかについて、筆者(伊藤)の所属校(岐阜市立長良東小学校)で行う開発実践をもとに提言するものである。その序論にあたる本稿では、まずⅠ章において、若手教師の力量向上の重要性について、若手教師の発達課題や若手教師をめぐる社会状況から述べる。次にⅡ章において、若手教師の力量向上にかかわる本研究の基本的見解について、これまでの国の教師教育施策の展開や若手教師の育成に関するアンケート調査結果を踏まえて述べる。最後にⅢ章において、若手教師の授業力向上を支える学校の在り方と今後の研究の展望を述べる。

## I 問題の所在—なぜ若手教師か—

### 1 若手教師固有の発達課題

小島(1983)によれば、若手教師という段階には二つの固有な発達課題があるという。

まず第一に、具体的な指導場面における問題解決能力、指導力を形成しなければならないという課題である。若手教師は、大学において教科の学問的背景を学んできた。また、これを子どもの発達段階に応じて教材として編成していく知識についてもある程度は学んできた。生徒指導の考え方、生徒指導に関わる基本的事項についてもその概要等を学んできた。しかし、子どもという人間を相手にした具体的な場面で出合う様々な問題を解決していく力はほとんど身に付けてきていない。教科等の学

\* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻(教職大学院)・岐阜市立長良東小学校教諭

\*\* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻(教職大学院)

問体系の知識をもっていることは教育の前提ではあり必要条件ではある。しかし、十分条件ではない。若手教師が養成段階で身に付けてきた力とは全く無関係に子どもたちは存在している。実際の教育活動の場面では、養成段階で学んできたことをそのまま適用できない場面が数多くあるのである。つまり、若手教師という段階は、大学での養成教育で身に付けた能力と、教育の実際場面で要求される能力との間に大きなギャップがあり、このギャップをできるだけ早く縮め、具体的な指導場面における問題解決能力、指導力を身に付けていかなければならないのである。このことに関わって、筆者（伊藤）の同僚である若手教師たちは次のように語っている。

【教師A（教職経験1年目）】

・教育実習を経験したと言っても、やはり正直、何をどのようにして進めていけばいいかわからないことはたくさんあった。授業で言えば、まず教師用の指導書を頼りに、同じような教材を準備したり、同じような発問をしたりしていた。きっと子どもはこう反応するだろうと思っていても、全く別の反応をしてきたり、ひどい時はほとんどの子どもが黙ったりしてしまうこともあった。グループ活動をさせても、私自身が曖昧な指示しか出していないために、子どもたちがどんな目的でどのように進めるのか分からずに、ただ活動しているだけになってしまうこともよくあった。

【教師B（教職経験3年目）】

・大学では、講義の中で、何度も個に応じた指導の大切さやその仕方について話を聞いた。私自身も、学んだようにやればある程度はうまくいくと考えていた。ところが、実際に授業をしてみると、45分の中で全ての子どもに関わることは本当に難しいことであり、どの子も、「先生、先生」と言ってくる。ある子どもにかかりきりになると、他の子どもが面白くない顔をする。活発で発言力の大きい子を中心に授業を進めてしまうこともよくある。40人近くの子どもの学級にいて、どの子どもも大切に、どの子どもにも平等に接するというを実際行うことはとても難しい。

【教師C（教職経験6年目）】

・自分の学級には軽度発達障害の子がいて、その子どもへの対応に難しさを感じるがよくある。他の子どもたちと同じようにはできない部分もあるため、個別指導に関わることもよくあるのだが、他の子どもたちはもうできてしまっていて待ちぼうけの状態になる。中には遊び出す子どももいる。また、仲間とのトラブルも時々発生し、その都度、個別指導をするが、その間、学級は自習の状態になってしまう。個への指導と、全体の指導とのバランスがうまくとれず、自分が描いていた学級経営とは何か違う方向へ進んでしまっている気がする。

もちろん、こうしたことは、若手教師に限らず、中堅教師やベテラン教師にも少なからず当てはまることであろう。しかし、実際の問題解決場面に直面した経験の有無が、若手教師と中堅教師・ベテラン教師とでは決定的に違う。その意味で、やはり、養成段階で形成された力量と、実際の教育活動で求められる力量とのギャップをうめていくことは、若手教師の段階の大きな課題であるといえる。

第二に、一人前の教師となるための基盤、自分なりの教師スタイルの基盤を形成していくという課題である。第一の発達課題がどちらかといえば大学から現場へ出て、当面の即戦力としての力量を身に付けることであるのに対して、第二の発達課題は、自分自身の教師としてのものの見方や考え方の基盤、「観」や「信念」の基盤を形成していくことである。例えば、それは、子どもをどうとらえるかという「子ども観」の基盤であるかもしれないし、教師の指導の在り方はどうあったらよいかという「指導観」の基盤かもしれない。あるいはもっと根本的なところで、教師とはどうあればよいかという「教師観」の基盤かもしれない。いずれにしても、教育活動で求められる実践的な指導力を支える「観」の基盤を、若手教師の段階に形成していくことが重要なのである。国語教育で優れた実践を残している大村（1973）は、著書『教えるということ』において次のように述べている。

「人様に『創作的ないい仕事だ』と言われたことは、全部信州時代の私の頭にひらめいたことです。アイデアですね。『これをこうすれば……』と思うこと、いくつもいくつも思いつきました。そして非常に未熟な形で出発した、それらを一つ、一つを仕上げていく間に四十三年が過ぎたわけです。私

は二十三で信州に行き、三十三で東京に帰りましたが、その十年間に心に浮かんだことは、なんとすばらしい宝であったかということをして今にして痛感するのです。もし、それを知っていたら、もっとたくさんいろいろなことを考えたかもしれないと思うのです。今のみなさんのお年ごろは、そういうアイデアの浮かぶ時代なんです。ですから、そのアイデアというのは二十代の宝ものなんです。今から十年くらいの間は、生徒並みに奮励努力することですね。そしてアイデアをたいせつになさませ。(中略)くふうすればアイデアは浮かぶし、他人の書いた指導書みたいなものを読んで、『忙しいからこれでまあなんとかやれば……』などというようなことは、二十代としてはあまりにももったいないことです。自分で何かとくふうしてごらんください。国語であろうと、化学の実験であろうと、『何か新しくくふうをやってみよう。』そう思ってやるとアイデアが浮かぶわけです。その時代は今なんです。ですからみなさんは、アイデアを大事にしてください」。

大村にとっては、若い教師時代に身に付けた、自分自身で知恵をしぼり、アイデアを生みだそうとする努力こそがよりよいものを創り出すという「観」が、その後の実践の大きな礎となったわけであり、また、若い教師時代にそうした基盤を形成することを大切にしてほしいと指摘しているのである。

このことは筆者（伊藤）自身の個人的経験にもあてはまる。ちょうど教職経験4年目の時、地元の中学校へ異動となった。当時、生徒数は800名をこえ、教職員数も60名をこえる岐阜県下有数の大規模校であった。生徒指導上の問題もたびたび発生し、その都度、個別の対応に追われる毎日であった。土日もゆっくり体を休めることはできず、終日部活動の指導にあたっていた。月曜日から日曜日まで、基本的には「休みがない」という状態であった。そのような勤務状態ではあったが、当時の私は、情熱こそが若手教師の持ち味だと言ってはばかりせず、学習指導や生徒指導、部活動指導に熱心に打ち込んでいた。しかし、あまりの多忙さに、さすがに体は疲れ、苛立ちを覚えてくる。時には「何でこんなにやらなければならないのか」と愚痴をこぼしたり、うまくいかないことを同僚や生徒の責任にして自分を正当化しようとしたりしたこともあった。そんな時、当時の校長から、「教師も人間。お互い、弱さをたくさん抱えて生活をしているし失敗もする。しかし、だからこそ、生徒の弱さや苦しさや喜びに共感でき、人間としての強さも実感できる。それが、本当の意味で目線が生徒に立つということ。小手先のテクニックで物事をうまく進めても、うまくいっているように見えるだけで、生徒は心の底から先生を慕わない。人は好んで失敗をしようとは思わないが、でも、うまくいかないこと、思うようにならないことはあって当たり前。大切なのはそれに向き合う姿勢。大きく深呼吸をし、自分自身をじっくりと見つめてみなさい。答えは必ず自分の中にあるはず」と言われた。私にとって、教職4年目の時に聞いたこの言葉が今も自分自身の教育実践の根底にあり、一人前の教師としての「観」の基盤の一つになっているように思えてならない。

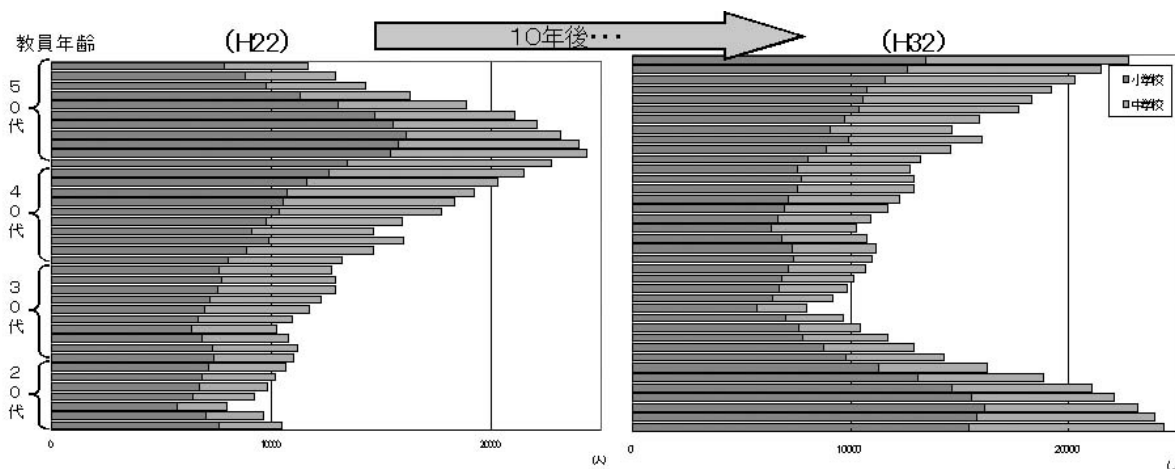
以上の若手教師の二つの発達課題は、初任者としての1年の間に達成できるという単純なものではない。初任者の時代を終えてもこれらの課題は残り、少なくとも1校目の勤務が終わるまでのおよそ3年は続くであろう。いや、2校目に違う校種に異動となった場合には、2校目の勤務が終わるまでの6年目までは続くであろう。本研究は、岐阜県教育委員会の「6年間でどの学校でもやっていける教師を育てる」(岐阜県教育委員会『平成24年度初任者研修の手引き 岐阜県の教育を支えるために』)という方針も踏まえ、若手教師を初任から6年目までの教師として捉えることにする。<sup>1)</sup>

## 2 若手教師を取り巻く社会状況

1では、若手教師の発達課題という側面から、若手教師の力量向上の重要性について述べた。これをいわば不易の側面とすると、次に流行の側面、すなわち今日の若手教師を取り巻く社会状況の側面から若手教師の力量向上の重要性について述べたい。

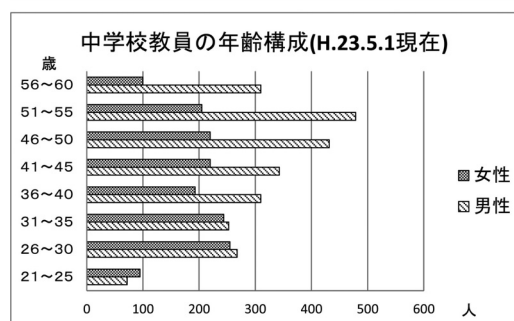
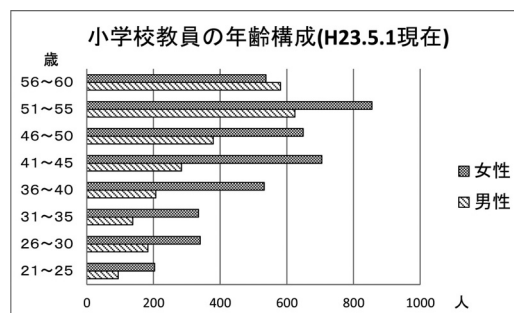
現在の教師の年齢構成は、図1のように、全国的に見ても大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が多く、いわゆる中堅層以下の世代が少ない構成となっている。柴崎(2005)は、文部科学省による

この調査結果を受けて、「2006年度から全国の公立小・中学校で退職者が毎年10000人台に達し、(中略)12年後のピークには25500人に及ぶ」ことをはじめとして、「その間の退職者が合わせて26万人にのぼることや、その時期には、現在の在職教師のおよそ4割が退職することになる」と述べている。



【図1 文部科学省「平成22年度先導的の大学改革推進委託事業 教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」シンポジウム資料<sup>2)</sup>】

こうした現状は、岐阜県の場合も例外ではない(図2)。教員の年齢構成をみると、全教員の約33%を50代の教員が占めており、この50代の教員の退職に伴い、教師の大量採用も進んでいる。平成24年度の小・中・高・特別支援学校の新規採用者予定数は約550人、25年度は約615人であり、小・中学校に限っていえば毎年400人程度の初任者が採用される見込みである。このまま推移していけば、10年後には新規採用から教職経験10年目までの教師が全教師の約3分の1近くを占めることが予想される。このため、若手教師は、見習うべき先輩の教師が少ない中で、1で述べた発達課題を乗り越えて教師としての力量向上に努めていかなくてはならない。加えて、少子化による学校の児童生徒数の減少と学校の小規模化が、1校当たりの教師数の減少をもたらしている。



【図2 「小中学校教員の年齢構成(平成23年5月1日現在)」(岐阜県教育委員会 2012)】

筆者(伊藤)の勤務する岐阜市の小学校でみると、ピーク時の1982年には40000人以上であった児童数が、2011年には6割以下の22611人まで減少した。特に、市中心部は少子化や郊外に人口が流れるドーナツ化現象の影響によって、1学年1学級の小学校も増えてきており、統合事業が進められている。そうした結果、教師同士が学び合う機会や悩みを共有し合う機会は次第に減少し、授業研究や教材研究、子ども理解や保護者対応といった教師としての基礎的な営みをめぐって計画や省察を行う中で教師としての力量を高めることが困難になってきていると考えられる。

若手教師の力量向上は、それを契機として、教師集団全体が抱える課題、すなわち、全ての教師の力量向上につながると考えるべきである。若手教師を育てることが他の同僚の力量を高め、学校の活



性化や学校力の強化につながり、子どもたちの学力向上につながるのである。したがって、学校にとって若手教師にいかなる働きかけをし、どう育てていくかは極めて重要であると言える。このことは、岐阜県教育委員会によって策定された「岐阜県教育ビジョン」（岐阜県教育委員会 2008）において認識されており、「第2章 岐阜県教育の現状と課題」では「若手教師に指導・助言する立場にある経験豊富なベテラン教員が大量退職した後、若手教員の資質向上をいかに図っていくかが重要な課題となっている」と述べられ、岐阜県の教育政策上、喫緊の課題となっている。

## II 若手教師の力量向上に関する基本的見解

I章では、若手教師の力量向上の重要性について述べた。しかし、教師の力量とひとくちに言っても、様々な捉え方がある。各都道府県の教育センター等から出されている研究紀要、「教師力」をタイトルに掲げて出版されている数々の書物等では、教師の力量をめぐって様々な視点からの調査・考察が示されている。そこで、本章の1において、国の教師教育施策の動向や先行研究から、教師にどのような力量が求められてきているかを捉える。次に、2において、岐阜県内の112校の管理職及び若手教師を対象として実施したアンケート調査の結果を踏まえて、若手教師の力量向上に関する本研究の基本的見解を述べる。

### 1 わが国の教師教育施策の展開にみる教師の力量

教師の資質能力にかかわる教育施策の源流となるのは、1985年からの臨時教育審議会（以下、臨教審）答申である。第1次から第3次にわたる同答申では、「実践的指導力」をキーワードにして、「人間愛や児童生徒に対する教育的愛情を基礎とする広く豊かな教養、教育の理念や人間の成長・発達について深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的指導力に児童生徒との心の触れ合い」をいつの時代にも教員に望まれる資質能力と捉えている。

その後、1997年の教育職員養成審議会（以下、教養審）第1次答申では、「教員に求められる資質能力とは何か」について、「いつの時代にも変わらないものもあるし、そのときどきの社会の状況により特に重視されるものもある」として、いつの時代にも求められる資質能力と、今後特に教員に求められる具体的資質能力の二つに分けて提言した。前者については、1987年臨教審答申で示された資質能力（実践的指導力）を踏襲し、後者については、①地球的規模に立って行動するための資質能力、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、③教員の職務から必然的に求められる資質能力という新たな資質能力像を提示している。このことについて北神（2001）は、「ここには、80年代の『実践的指導力』を中核概念とする教師の資質能力論から、社会変化や時代的要請、学校や教師をめぐる諸課題等へのより具体的な対応を視野に入れた資質能力論の拡大と変容という方向性が提示されている」と述べている。

2005年の中央教育審議会（以下、中教審）答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、優れた教師の条件として次の三つをあげている。①教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感、常に学び続ける向上心等の「教職に対する強い情熱」、②子どもの理解力、児童生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力等の「教育の専門家としての確かな力量」、③豊かな人間性、社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力等の人格的資質、教職員全体と協力する力等の「総合的な人間力」である。これらの内容を、上述した教養審の答申に掲げられた内容との関わりからみると、いつの時代にも求められる資質能力と今後特に教員に求められる具体的資質能力の両側面を踏まえたものであることがわかる。

また、2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」においても、これまでの経緯を踏まえて、これからの教員に求められる資質能力を次のように整理し

ている。①教職に対する責任感，探究力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感，教育的愛情），②専門職としての高度な知識・技能・教科や教職に関する高度な専門的知識，新たな学びを展開できる実践的指導力・教科指導・生徒指導・学級経営等を的確に実践できる力，③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）。

こうした動向を以下の表1としてまとめた。

【表1 国の教師教育施策の動向】

	使命感や教育愛等	知識・技能等	人間性や社会性等
臨時教育審議会答申 (1987年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間愛や児童生徒に対する教育的愛情を基礎とする広く豊かな教養</li> <li>・教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科等に関する専門的知識</li> <li>・実践的指導力</li> </ul>	
教育職員養成審議会 (1997年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育者としての使命感，幼児・児童・生徒に対する教育的愛情，広く豊かな教養</li> <li>・人間の成長・発達についての深い理解</li> <li>・教員の職務から必然的に求められる資質能力（教職に対する愛着，誇り，一体感）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科等に関する専門的知識</li> <li>・実践的指導力</li> <li>・教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解，教科指導，生徒指導等のための知識，技能及び態度）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地球的規模に立って行動するための資質能力（地球，国家，人間等に関する適切な理解，豊かな人間性，国際社会で必要とされる基本的資質能力）</li> <li>・変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（課題解決能力等に関わるもの，人間関係に関わるもの，社会の変化に適應するための知識及び技能）</li> </ul>
中央教育審議会答申 (2005年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の仕事に対する使命感や誇り，子どもに対する愛情や責任感，常に学び続ける向上心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども理解力，児童生徒指導力，集団指導の力，学級づくりの力，学習指導・授業づくりの力，教材解釈の力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・豊かな人間性，社会性，常識と教養，礼儀作法はじめ対人関係能力，コミュニケーション能力等の人格的資質，教職員全体と協力する力</li> </ul>
中央教育審議会答申 (2012年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・使命感や責任感，教育的愛情</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科や教職に関する高度な専門的知識</li> <li>・新たな学びを展開できる実践的指導力</li> <li>・教科指導，生徒指導，学級経営等を的確に実践できる力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力</li> </ul>

このように，教師の力量の捉え方をめぐる違いが認められるのはいうまでもないが，いずれも共通して，教師としての使命感・教育愛，専門職としての高度な知識・技能，社会性・コミュニケーション能力の三つを含んでいることが認められよう。

これに対して，今津（2012）は，厳密に分けることはできないとしながらも，資質能力を資質と能力とに分け，六つの層に整理し，その六つの相互関係を論じている（表2）。

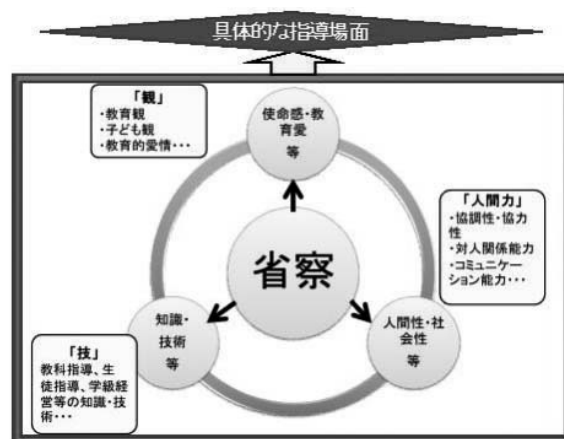
【表2 資質・能力の層構成（今津 2012）】

資質と能力	内 容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力 ↑ ↓ 資質	A 勤務校での問題解決と、課題達成の技能	易 ↑ ↓ 難	個別的 ↑ ↓ 普遍的
	B 教科指導・生徒指導の知識・技術		
	C 学級・学校マネジメントの知識・技術		
	D 子ども・保護者・同僚との対人関係力		
	E 授業観・子ども観・教育観の錬磨		
	F 教職自己成長に向けた探求心		

今津によれば、勤務校での個別問題状況を解決する際に働くAはいわゆる実践的指導力であり、具体的状況で発揮される技能（スキル）であり、B・Cの知識・技術（テクニック）や、資質的側面の大きいD～Fに支えられてはじめて実現するという。そして、これまでは比較的目に見えやすい力量であるB、Cの向上に力点が置かれ、観察・評価しにくいD～Fについては脇に置かれがちであり、その結果、身に付けた力量も実際場面では生かされず、Aの力として発揮されなくなってしまうこともあったと述べている。また、加えて、6層の根底にあるFが、A～Eにエネルギーを与える源泉であり、教師が育つ過程でFを資質として根付かせるための方策が重要であると述べる。

この今津の見解を手がかりとしてこれまでの教師教育施策の展開を見てみると、資質能力を構成する各パーツが並列的に列挙されている感は否めない。資質能力の向上が必要であることや、資質能力の具体化はある程度なされているといえるが、その関連構造が曖昧なのである。教師の資質能力は、それを構成する各パーツが別個に加算的に身に付いていくのではなく、相互に関連し合いながら形成されるものであり、今津の見解でいえば、B～Fが総合されてAとして発揮されてこそ、資質能力は実際に意義あるものとなるのである。2012年中教審答申にかかわって、同審議会の教員の資質能力向上特別部会委員を務めた松木健一も「これまでの答申は並列表現であるために、ややもすると資質能力の各パーツに対応する部分的な授業の開講を促進してしまい、予定調和論（役割分担無責任論）を助長してきている」とし、教師の力量は「子どもに教育的にかかわり、それを省察し再構成することを永続的に取り組む姿勢の中で（そのサイクルに身を置くことで）培われる」と述べている<sup>3</sup>。

教師の力量を考えるときに、単に知識の量や技術の高さのみを求めるのではなく（それらもちろん重要ではあるが）、子どもとの具体的な関係において、これまで形成してきた自らの知識や技術、さらに観や信念までもを振り返り、問い直し、再構築を図ろうとすることが大切なのである。このことを図示するならば、図3のようになるだろう。



【図3 「教師の力量の3側面とその関連」】

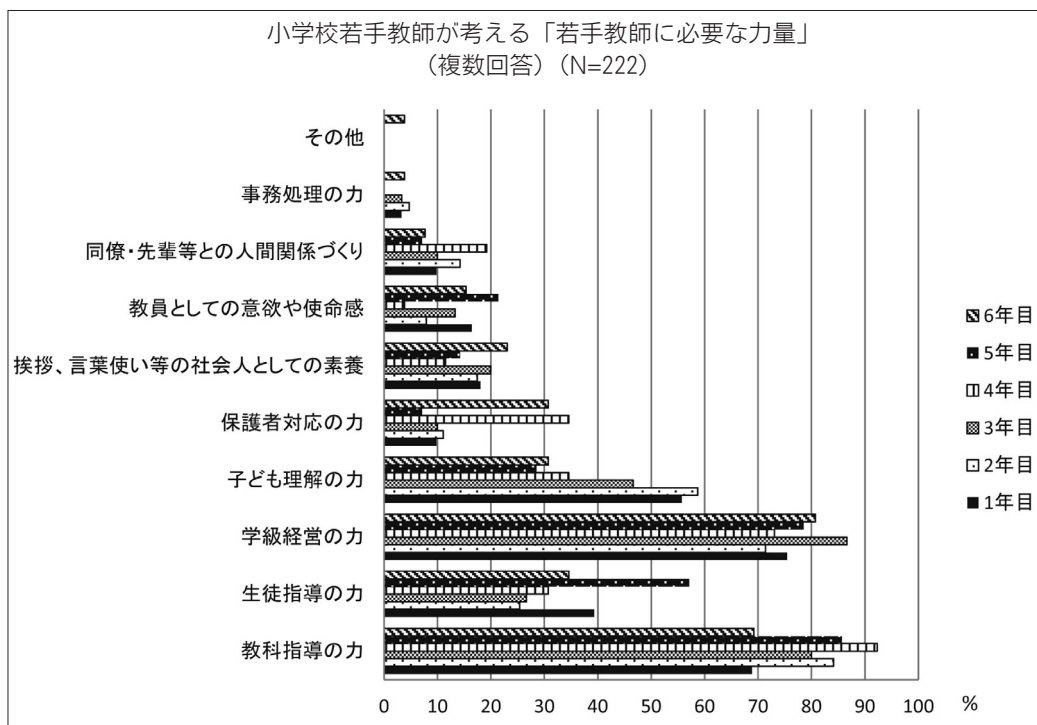
## 2 岐阜県内のアンケート調査結果と分析

1では、教師の力量は、教師としての使命感・教育愛、教育観、子ども観といった教師としてのものの見方や考え方（「観」）と、教科指導や学級経営等の知識・技術（「技」）と、社会性・コミュニケーション能力（「人間力」）とが、省察を通して相互に関連し合いながら総合的に形成されるものであることを考察した。

次に、本研究の対象とする若手教師に焦点を当て、彼らがどのような力量を身に付けるべきだと考えられているか、また、どのような悩みを抱えているのか、管理職は若手教師の課題としてどのようなものを挙げているのか等を、アンケート調査によって把握する。そのことを通して、若手教師の力量向上に関する基本的見解を述べることにする。

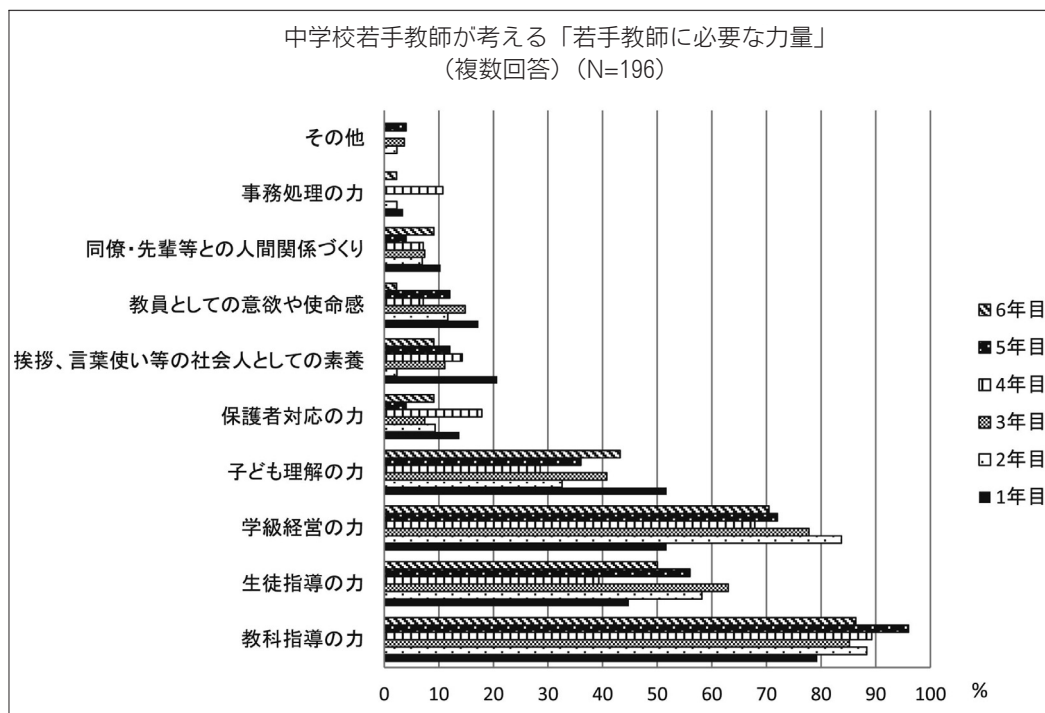
調査目的	若手教師を指導する上での課題や、若手教師自身が教師として成長する上での課題を明確にし、若手教師の育成で重視すべきことを把握するため。				
調査時期	2012年10月				
調査対象 及び	小学校管理職	73	71	97%	71
	小学校若手教師				222
回収率	中学校管理職	39	37	95%	37
	中学校若手教師				196
調査方法	無記名、選択肢および一部自由記述による質問紙法				

(1) 若手教師が身に付けるべき力量について

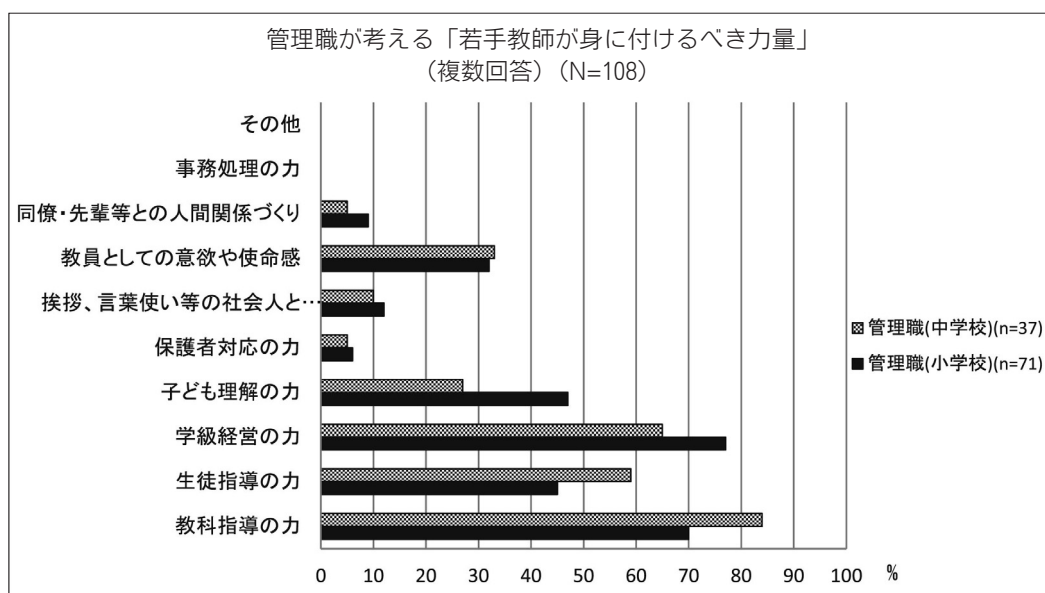


【図4 小学校勤務の若手教師が考える「若手教師が身に付けるべき力量」】





【図5 中学校勤務の若手教師が考える「若手教師が身に付けるべき力量」】



【図6 管理職が考える「若手教師が身に付けるべき力量」】

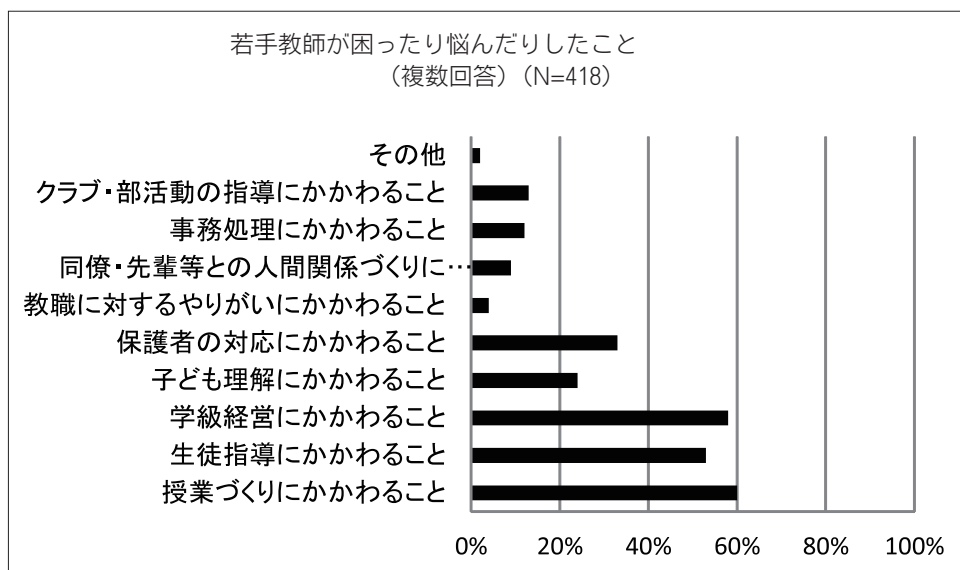
図4と図5は、「若手教師が身に付けるべき力量として重視している力は何ですか」という問いに対する若手教師の回答結果、図6は、管理職の回答結果である。回答形式は、10の選択肢から、自分の意識に最も近いものを三つ選択する形式を設定している。次のような点が見いだされよう。

- 校種を問わず、若手教師は、「教科指導の力」と「学級経営の力」を高い比率で選択している。次いで「子ども理解の力」や「生徒指導の力」を身に付けるべきであると考えている。それに比べ、

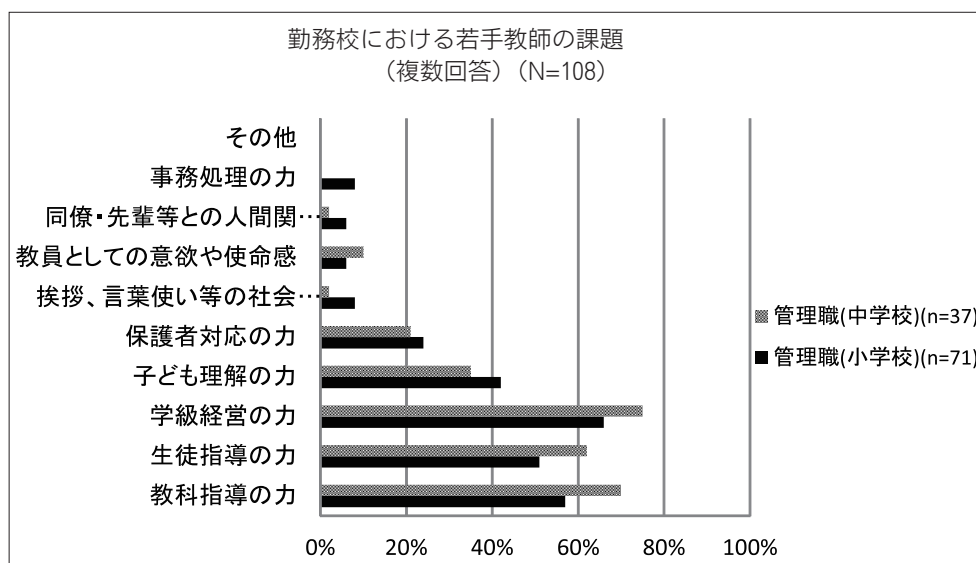
「保護者対応の力」「挨拶、言葉使い等の社会人としての素養」「教員としての意欲や使命感」「同僚・先輩等との人間関係づくり」「事務処理の力」については、身に付けるべきだと考える割合が低い。岐阜県内の若手教師は、具体的な指導場面における指導力をまず身に付けるべきであると考えていることがわかる。

- いずれの校種とも、「子ども理解の力」を選択する人の割合が、経験年数を重ねるにつれて低下する傾向にある。特に小学校の若手教師については、1年目、2年目の教師が60%近く選択しているのに対して、5年目、6年目の教師は30%程度の選択にとどまっている。このことは、一面では、「教職経験を経るにつれて、子どもをよく知ることができるようになってきた。大体子どものタイプがわかるようになってきた」という意識の反映ともいえよう。しかし、他方では、子どもの見方が経験とともにやや固定化しつつあるともいえる。
- 管理職も、若手教師同様に、「教科指導の力」と「学級経営の力」を高い比率で選択し、次いで「生徒指導の力」や「子ども理解の力」を身に付けるべきであると考えている。一方、若手教師と比べ、「教員としての意欲や使命感」を重視している割合が高く、意欲や使命感といった教師としての「観」の側面も重視していることがわかる。

(2) 若手教師の悩みや課題について



【図7 若手教師が困ったり悩んだりしたこと】



【図8 勤務校における若手教師の課題】

図7は、「教師になってから困ったり悩んだりしたこと、または現在困ったり悩んだりしていることは何ですか」という問いに対する若手教師の回答結果、図8は、「貴校の若手教員の現況をふまえた時、更なる向上に努めてほしいと願う力量は何ですか」という問いに対する管理職の回答結果である。回答形式は、どちらも10の選択肢から、自分の意識に最も近いものを三つ選ぶ形式を設定している。次のような点が見いだされよう。

- ・若手教師の困り感や悩みとしては、「授業づくりにかかわること」「学級経営にかかわること」、「生徒指導にかかわること」の順に多い。これらは、図4、図5で示した「若手教師が身に付けるべき力量」の結果とも一致している。若手教師は、日々の授業や学級での生活など、特に子どもと直接かかわる場において困り感や悩みをもち、だからこそ、そういった場面における力量を身に付けるべきだと考えているといえよう。また、このことは、管理職が自校の若手教師の課題として挙げる項目(「学級経営の力」「教科指導の力」「生徒指導の力」)とも一致する。
- ・一方、教職に対するやりがいや、同僚・先輩等との人間関係については悩んだり困ったりしていることは少ないようである。また管理職もそれらの点についてはあまり課題を感じていない。岐阜県の多くの若手教師は、同僚との良好な人間関係のもとで日々の教育活動に取り組んでいるといえよう。

以上の(1)及び(2)の結果から、岐阜県内の若手教師は、具体的な指導場面、特に子どもと直接的にかかわる場面における指導力をまず身に付けるべきだと考えていることがわかる。同時にそれらの力量は、若手教師の困り感や悩みでもあり、管理職からみた課題でもある。養成段階で形成された力量と実際の教育活動で求められる力量とのギャップを埋めていくことが若手教師の段階の大きな課題であることも踏まえると、当然の結果ともいえる。

しかし、1でふれた今津の見解にもあるように、実際の教育活動で求められる力量を身に付けて向上させていくには、単に教科指導や学級経営等の知識や技術を加算的に増やしていくという発想にとどまっていたはならない。今津の見解を援用すれば、具体的な指導場面で働くAの力を身に付けて向上させていくには、B～Fが総合されなければならない。こう考えると、(1)で捉えられた二つの点、すなわち、

- ・若手教師が経験を積み重ねるにつれて「子ども理解の力」を重視しなくなり、子ども観が固定化し

ていくことが推察されること

- ・若手教師が管理職に比べて、意欲や使命感の側面を重視していないことについては、若手教師が「観」の側面をあまり重視していない傾向にあることを表すものと考えられる。知識・技術を取り入れていくことはいうまでもなく必要である。しかし、子どもと直接的にかかわる場面における指導力を身に付けることが特に求められる若手教師だからこそ、目に見えやすい「技」のみならず、それを支える「観」や「人間力」も総合的に身に付けて、向上させていくことが重要である。

### (3) 若手教師の考える力量向上の取組について

もう1点、若手教師の力量向上について、アンケートから見えてきたことがある。「その他、若手教員の力量向上の取組について、『このような取組があるとよい』などのお考えやご提案等がありましたら、ご記入ください」という問いに対して自由回答を求めたところ、418名中75名から次のような回答があった（一人で二つ以上回答している場合もあるため、回答者数と回答数は一致しない。また、表現は異なっているが同趣旨であると判断した場合は、筆者の方でひとまとまりにした）。

他の先生方（先輩，同僚，若手教師）の授業を参観する機会を増やしてほしい。(23名)  
 若手教師がすぐ実践できる技術について教えてもらえる研修があるとよい。(21名)  
 年齢の近い教師同士が集まる機会をつくってほしい。(8名)  
 他の学校の同じ教科の先生方との交流の機会を増やしてほしい。(6名)  
 先輩から話を聞く機会を増やしてほしい。(5名)  
 気軽に参加できるお話し会のようなものがあるとよい。(4名)  
 社会人としてのマナーを学べる研修があるとよい。(4名)  
研究授業に積極的に取り組み，多くの先生方に参観していただく。(3名)  
日常の授業を見ていただいて，アドバイスを受ける。(2名)  
 事務処理についての研修があるとよい。(2名)  
 体験的・参加型の研修があるとよい。(2名)  
 職場での人間関係づくりをする上で有効な手立てを教えてください。(1名)  
 負担を減らしていくための取組があるとよい。(1名)  
 授業のビデオをみる機会を増やしてほしい。(1名)  
 電話やメールなどによる悩み相談の場があるとよい。(1名)（※下線は筆者による）

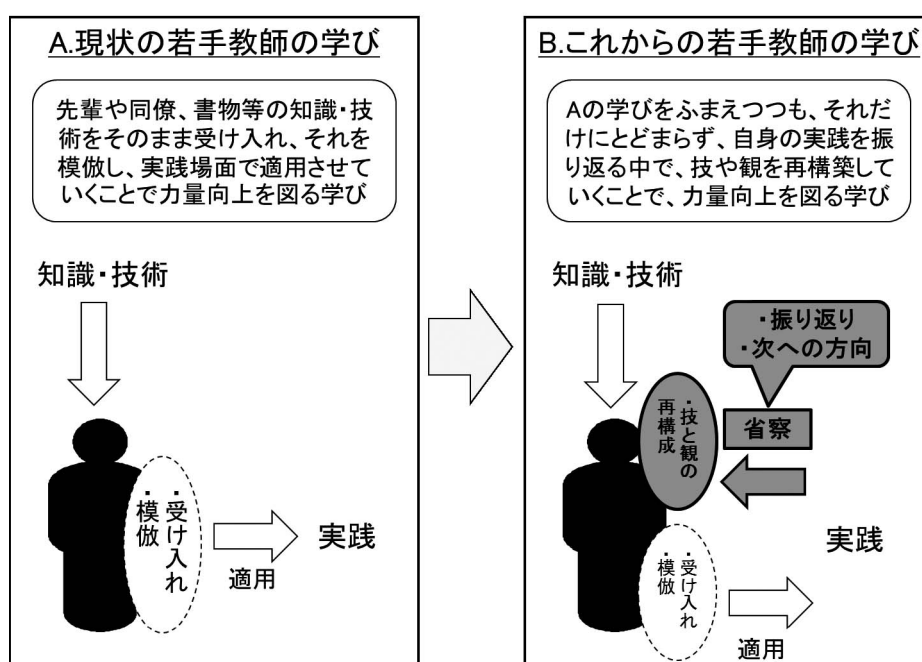
自由記述であり、回答数も少ないことから、客観的なデータというよりは傾向として捉えることにする。次のことが見いだされよう。

- ・若手教師は、自分自身の力量（特に授業にかかわる力量）を向上させる上で、モデルとなる他者の実践をみて学びたいという傾向が強い。
- ・若手教師は「～な時には～すればよい」といったパターン化された技術を求める傾向が強い。加えて、そうした技術を他者から教えてもらいたいという傾向が強い。
- ・若手教師は、自らの授業を積極的に参観してもらうことを出発点として、力量を向上させようという傾向はあまり強くない。

以上の結果から、若手教師が、他者の授業をみて学びたい、こうすればうまくいくという技術を他者から聞いて獲得したい、と考えている傾向にあることがわかる。このことは、繰り返しになるが、決して否定されるべきことではない。授業をつくるために、教材に関する知識を得たり、指導技術を学んだり、自分自身の言わば技術の引き出しを増やしたいと考えることは当然のことである。小島(1987)も、若い教師は、教育実践の様々な場面における問題解決の経験の少なさから、その力量形成において、他者からの働きかけに期待しがち、依存しがちな意識傾向、思考パターンにあると述べている。しかし、このような“知識・技術受容型”の受け身的な学びのみでは、力量向上を図ること



はできないと考える。教師の仕事は、知識・技術の適用だけでは務まらない。教室では、教師の予想を超える子どもの反応や、不測の事態が数多く生じている。それらは、その特定の時と場所でこそ生じるものであり、他者から得た知識や技術をそのまま適用するだけでは解決できないことも多々ある。授業でいうならば、目の前の子どもたちの側に立った授業を行っていくためには、他者から見聞きした技術等をそのまま受け入れ、それらを実際の授業場面で適用させて、模倣的に授業を行っていくだけではなく、若手教師自身が、実践を通して、自分の学級の子どもたちを見つめ、自分の授業を何度も振り返りながら学ぼうとすることで、自らの実践を成り立たせている技、観、そして人間力までも再構築していくことが大切なのではないか。ドナルド・ショーンが「反省的実践家」という概念を提唱して久しいが、授業という複雑な問題場面に身を置き、自らの経験と思考に基づいて授業を振り返り、今後自分自身が何を行うのかということについて、考え深めて判断していく営み、すなわち、「振り返りの省察」と「見通しの省察」(鹿毛 2006)を核として、内発的に力量を向上させていく営みこそ大切であると考えるのである。これらのことを図示すると、図9のようになろう。



【図9 現状の若手教師の学びと、これからの若手教師の学び】

若手教師の力量向上についての基本的見解として、これまで述べてきたことをまとめると、次のようになる。

**【省察を核として、内発的に「技」・「観」・「人間力」を向上させる】**

若手教師には、教科指導の力や学級経営の力をはじめとする、子どもと直接的にかかわる場面における指導力を身に付けることが特に求められている。だからこそ、「技」のみならず、それを支える「観」・「人間力」までもを総合的に身に付け、向上させていく必要がある。また、そのためには、他者の模倣の重要性は認めつつも、それだけではなく、自分自身の実践からスタートし、それを振り返り、次への方向性を見いだしていくという省察を核とした内発的なプロセスを大切にすることが必要である。

なお、本研究は、若手教師の力量向上を授業という側面を軸に試みていく。それは、授業が学校における教師の仕事の中核的な位置を占めていることは事実であり、若手教師の力量向上を考える上で、授業という場を抜きにはできないからである。また、先に「はじめに」で言及したが、稲垣・佐藤(1996)は、授業について次のように述べている。

「教師は、ある内容の認識や判断や技能を形成する認知的活動を中心に授業を展開しているが、それと同時に、子どもと自分との関わりや子ども相互の関わりを築き上げたり、あるいは、子どもたちの自立的で協同的な学びの態度を形成したり、さらには、教師自身のあり方や生き方をそこで問い直し築き上げている。授業という営みは、認知的・技術的な実践と対人的・社会的な実践と自己内的・倫理的実践という、三つの側面が複合的に絡み合った営みである」。

授業がこのような側面とその複雑な絡まりから成り立つものだと捉えるならば、若手教師が省察を核として、内発的に「技」・「観」・「人間力」を相互に関連付けて向上させるために相応しい中心的なフィールドだとあらためて確認することができるだろう。以上のことから、本研究は授業における若手教師の力量向上に焦点を当てて展開することとする。

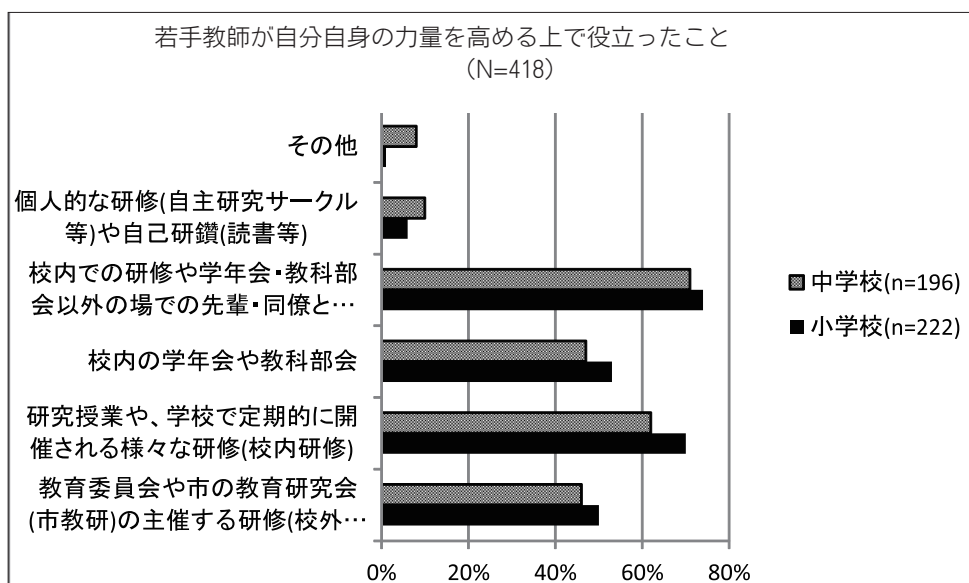
### Ⅲ 若手教師の内発的な授業力向上を支える学校の在り方

Ⅰ章並びにⅡ章では、若手教師の力量向上の重要性と、若手教師の力量向上に関する本研究の基本的見解について述べてきた。本章では、若手教師が授業という場で省察を核として内発的に力量を向上させていくことを支える学校の在り方について述べる。

#### 1 若手教師の授業力向上と学校

若手教師の授業力向上に影響を及ぼす環境には様々なものが考えられる。例えば、学習指導要領やその解説を通して情報を提供する文部科学省、各種研修会や手引き書、資料を通して情報を提供する教育委員会もその一つであろう。様々な指導ノウハウが記載された書物もその一つであろう。しかし、若手教師の授業力向上に特に大きな影響を与えうるのは、とりもなおさず、若手教師自身が勤務する学校である。若手教師がどのような学校に赴任し、そこでどのような子どもや同僚にめぐり会えたか、その中でどのような経験を積み重ねたかということが、その後の教師としての成長に大きな影響を与える。勤務する学校は若手教師にとってまさに「第二の学校」(小島 1987)なのである。

このことは、筆者らがとったアンケート調査からも裏付けることができる。図10は、「自分自身の力量を高める上で役立ったと感じるものは何ですか」という問いに対する若手教師の回答結果である。回答形式は、六つの選択肢から、自分の意識に最も近いものを三つ選ぶ形式を設定している。



【図10 「自分自身の力量を高める上で役立ったと感じるもの」】

ここから、次のことが見いだされよう。

- ・校種を問わず、「校内での研修や学年会・教科部会以外の場での先輩・同僚との話し合い」が自分自身の力量を高める上で役立ったと感じている若手教師が最も多い。次いで、「研究授業や、学校で定期的に行われる様々な研修（校内研修）」を選択する若手教師が多い。それに比べて、「教育委員会や市の教育研究会（市教研）の主催する研修（校外研修）」を選択した割合はやや低く、「個人的な研修（自主研究サークル等）や自己研鑽（読書等）」を選択した割合はかなり低くなっている。
- ・校内研修や学年会・教科部会といったフォーマルな場と、それ以外の場での先輩や同僚との話し合いといったインフォーマルな場とでは、大きな差異は見られないが、後者の方が、力量を高める上で役立ったと感じている割合がやや高くなっている。

これらの結果からも、若手教師が学校という場こそが自分自身の成長の中核だと実感していることを読み取ることができる。言い換えれば、学校は「若手教師を育てるのは学校である」という基本的なスタンスを明確に自覚して、その責任を果たしていくべきことを意味している。このことに関わって、佐藤（2009）は「教師は決して一人で成長することはない。（中略）学校が『同僚性』を基軸として組織され運営されているとき、学校ほど教師の学びと成長にとって好適な場所はない」と述べている。

それと関連して、II章の1において、省察を核として教師の力量の諸側面を総合的に向上させる重要性を指摘したが、省察とはこれまで形成してきた自らの知識や技術、さらに観や信念までも振り返り、問い直し、再構築を図ろうとすることである。言葉にすれば、これだけの表現なのだが、自分の授業を見直すことは勇気のいることであり、あの授業は思い出したくないという時もある。自己防衛的になることもある。また、授業をじっくり振り返り、教師としての自分を見つめ直す時間がなかなかとれない場合もある。たとえ授業を振り返ったとしても、自分自身がこれから何を行っていくべきか、その見当がつかないこともある。さらに、秋田（2006）は、教師の学びによって形成されていく実践的知識の特質として、「身につき身体化した知（embodied knowledge）であり、無意識的にはたらく暗黙知である」ため、それを自覚し、言語化することを一人で行うことは困難だと述べている。こうした意味において、省察を核とする内発的な力量向上の営みを、若手教師が個人としてモノロギックに行うことは決して容易ではなく、だからこそ、学校の同僚や管理職の若手教師への関わりがきわめて重要になってくるのである。

それでは、省察を核とした若手教師の内発的な授業力向上に、同僚教師や管理職はどのように関わっていくべきなのであろうか。その鍵となるのが「協働」である。

## 2 同僚との協働モデル

今津（1996）によれば、教師文化の研究を行ってきたハーグリーブスは、カナダの学校教育の現実に基づいて、教師相互の関係性を①個人主義、②グループ分割主義、③協働文化、④策定された同僚間連携という四つの形態に区分しているという。①の個人主義は、同僚とバラバラに切り離された関係であり、教室ごとに区画されて単独に授業を行う教師が陥りやすい関係である。②のグループ分割主義は、何人かの教師が小さなグループを作って互いに張り合っている場合である。この二つが学校の現状で最も多い形態であるという。③の協働文化は、数が少なく維持が難しいが、同僚教師間に相互の開放性と信頼性、支援をもたらす関係である。④の策定された同僚間連携は、校長のリーダーシップで同僚の連携を促す具体的な取組を行い、自発的には生まれにくい「協働文化」の生成を目指すものである。このハーグリーブスの研究を手がかりとして、今津は、日本の教師たちが伝統的に緊密な関係を築いてきたことを指摘しつつも、その緊密性が個の自律性を無視して画一性へと拘束されるような「共同」の特徴を持ってきたと指摘する。そして、今津は、その「共同」と、各教師のユニークなアイデアや実践を尊重しつつも相互の連携を深めて各教師が成長し、学校全体の教育実践の質を高

め、生徒の学習を推進させるという「協働」文化とは区別した方がよいとして、ハーグリーブスによる四つの形態区分に、「共同」を加えた五つの形態区分を提示する。そして、この区分を用いて日本における近年の同僚関係の変化を見ると、伝統的に根強かった「共同」文化が崩れたにもかかわらず、それに替わるべき「協働」文化が依然として幅広く定着しておらず、同僚間の連携が混乱している状況にあると述べている。

さらに、紅林ら(2007)が英国・中国・日本の小・中学校教員に対して行った「教員の意識に関する国際比較調査」によれば、日本の教師たちは、同僚と教育観や教育方針について話し合ったり、同僚と授業を見合ったりすることについて、他の二カ国の教師に比べて積極的ではないことが明らかにされている(表3-1, 表3-2)。そして、日本の教師たちは個人主義を基本にして、互いの実践を通じた交流に必ずしも積極的ではないと結論付けている。

【表3-1 同僚と教育観や教育方針について語り合う】

	英国	中国	日本
あてはまる	55.5	47.2	15.8
ややあてはまる	38.7	45.3	61.5
あまりあてはまらない	4.3	4.4	17.9
あてはまらない	1.1	1.1	2.8
N.A	0.4	1.9	2.0

(単位は%)

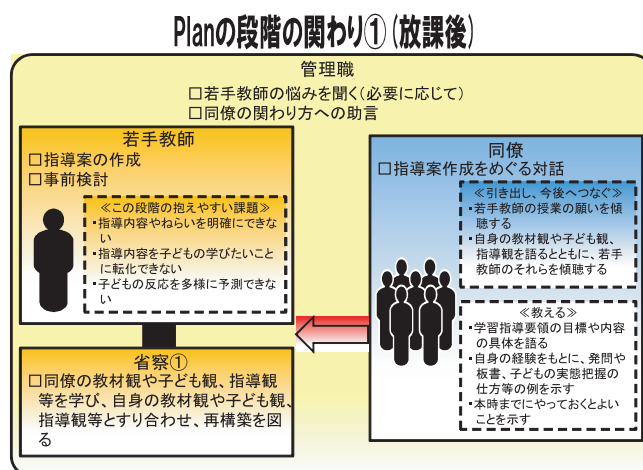
【表3-2 同僚と授業を見合う】

	英国	中国	日本
あてはまる	32.5	51.4	16.3
ややあてはまる	42.0	39.1	45.8
あまりあてはまらない	19.3	6.7	29.2
あてはまらない	5.9	0.8	6.0
N.A	0.3	1.9	2.7

(単位は%)

今津と紅林の見解を踏まえると、今求められているのは、言葉だけの「協働」ではなく、その具体的な在り様とその質にあると言えよう。若手教師は、同僚とともに授業について語り合うことを通して、他者の視点を取り入れ、自己の指導技術や授業観・子ども観等を問い直し、再構築し、解決を模索していく中で、成長への道を拓いていく。私的な会話をしたり、単なる事務的情報を交換し合ったりすることにとどまるのではなく、授業構想をめぐって具体的に意見や助言を出し合ったり、授業や子どもについての見方や考え方を語り合ったりして、共に授業づくりを考え、省察し合う関係を日常の学校生活の中に構築していかなければならない。これこそが本当の意味で若手が育つ学校であり、若手を育てる学校である。

そこで、一般的な授業研究のサイクル、すなわち、事前検討の段階(Plan)・実施の段階(Do)・事後検討の段階(Check)・成果と課題の段階(Action)のサイクルに、同僚や管理職の若手教師への関わり方を組み込んだモデル(授業づくりをめぐる同僚・管理職との協働モデル)の作成を試みた(Doの段階は省略)。なお、このモデルは、筆者(伊藤)自身が以前勤務校において同僚として若手教師(当時教職経験4年目)に関わった経験を踏まえつつ、不十分な点については補足して





作成した理念的なものである。

まずPlanの段階①である。この段階では、若手教師は授業案を作成したり、それに基づく事前検討を行ったりする。この段階の若手教師の抱えやすい課題としては、本時の指導内容やねらいが明確にできなかつたり、教えた内容を子どもの学びたい内容へと適切に転化できなかつたりする（例えば、教師の課題設定に子どもの問題意識や意欲をつなげられないなど）ことが挙げられる。また、本時における子どもの反応を多様かつ具体的に予測できないということも挙げられよう。

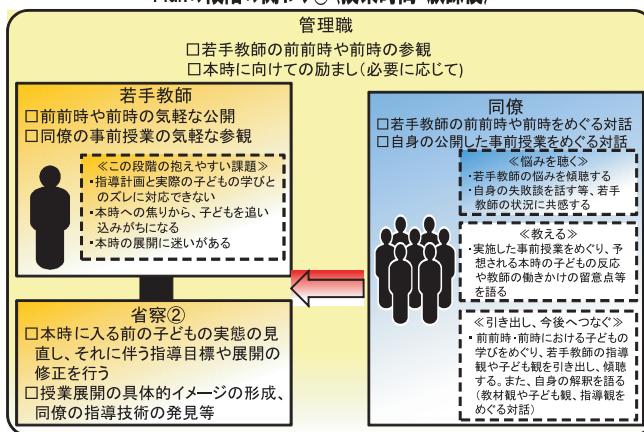
そこで同僚は、指導案作成をめぐる若手教師との対話や談話の中で、若手教師の考えや意向を引き出し、省察を促す関わりをする。前者では、同僚は若手教師の授業の意図を傾聴し、若手教師のもつ教材観や指導観、子ども観等を引き出しながら、自身の教材観や指導観、子ども観等を語っていく。この過程で、若手教師は、同僚の教材観や指導観、子ども観等を理解し、自らのそれらとすり合わせ、再構築を図ろうとする（省察①）。一方、後者では、若手教師が分からない、知らないがゆえに、困っていることへの助言的な関わりをする。例えば、学習指導要領の目標や内容を一緒に確認したり、自分自身の経験を踏まえて発問や板書の仕方を教えたりすることが挙げられよう。

また、管理職は、必要に応じて若手教師の悩みを聴くとともに、同僚の若手教師への関わり方についての助言をする。

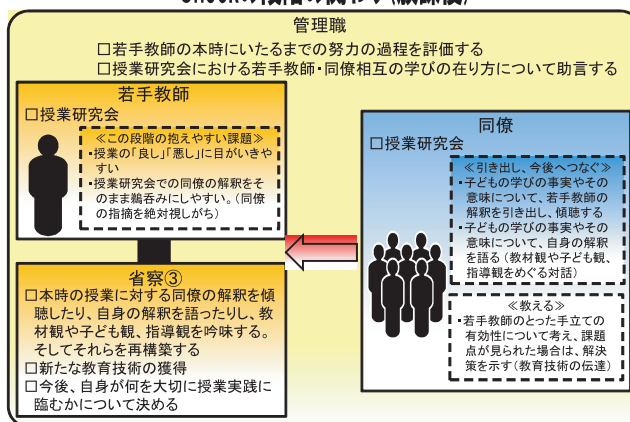
次は、Planの段階②である。この段階では、若手教師は前前時や前時の授業を気軽に公開したり、同僚の公開する事前授業を参観したりする。この段階の若手教師の抱えやすい課題としては、単元の学習が進む中での実際の子どもの学びと、指導計画上で描いた子どもの学びとのズレに対応できず、焦りが生じ始め、教師の計画に子どもを無理に合わせようとする事が挙げられる。

そこで同僚は、若手教師の実施した前前時や前時をめぐる対話や、自分自身が実施した事前授業についての対話の中で、三つの関わりをする。一つ目は、悩みを聴く関わりである。若手教師の焦りの背景にあるものを傾聴したり、自分自身の失敗談を語ったりして、若手教師の置かれている状況に共

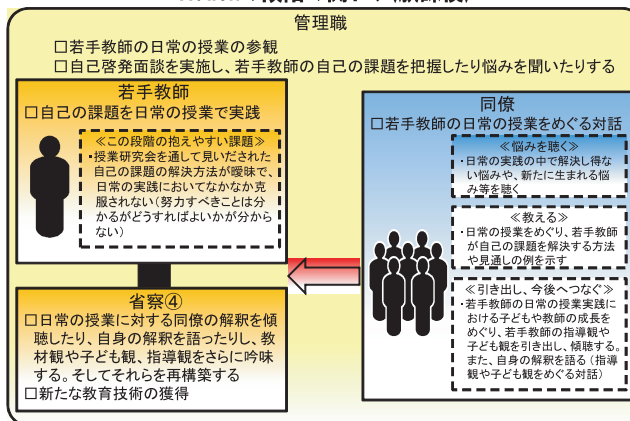
### Planの段階の関わり② (授業時間・放課後)



### Checkの段階の関わり (放課後)



### Actionの段階の関わり (放課後)



【図11 「若手教師と同僚・管理職との関わり方のモデル」】

感することである。若手教師にとって、およそ6年目ぐらいまでの間は、その年その年が「初めてもつ学年」である場合が多い。したがって、過去の自分の実践を参考にすることができにくく、本時が近づけば近づくほど不安や焦りが生まれやすい。同僚は若手教師の準備不足を指摘するばかりではなく、まずこういった若手教師の状況に共感することが大切であるとする。二つ目は、教える関わりである。Planの段階①での教える関わりは、あくまで指導案上のものである。これに対して、この段階では、同僚が事前授業を気軽に公開する中で、発問等の具体的な教師の働きかけや板書例を若手教師に実際に示し、若手教師が授業展開のイメージをより明確にもてるようにしていく。三つ目は若手教師の考えや意向を引き出し、省察を促す関わりである。同僚は、若手教師の実施した前前時や前時における実際の子どもの学びをめぐって、若手教師のもつ教材観や指導観、子ども観等を引き出しながら、自分自身の教材観や指導観、子ども観等を語っていく。この過程で若手教師は、自分の学級の子どもの実態を見直したり、指導案の修正を行ったりする。(省察②)

管理職は、若手教師の前前時や前時を参観したり、必要に応じて、若手教師への励ましをしたりしていく。

このようにして、本時を実施し (Do)、授業研究会 (Checkの段階) を迎える。このCheckの段階では、授業研究会というフォーマルな場において、本時の授業をめぐる同僚との協議が行われる。ここでの若手教師の抱えやすい課題としては、自分の実施した授業を「良かったか」「悪かったか」の二者択一で判断しがちであること、研究会における同僚の指摘を絶対視しやすいことなどが挙げられる。

そこで同僚は、授業研究会における協議の中で、若手教師が授業で行った教育技術 (手立て) の検証をする関わり (教える関わり) とともに、それだけにとどまらず、子どもの学びの事実やその意味について、若手教師の解釈を引き出し、省察を促す関わりをする。前者では、若手教師が行った手立てを子どもの姿を基に検証していくが、手立ての良し悪しに終わるのではなく、自分が授業者であったらどのような手立てが考えられたかを述べるなど、建設的な関わりをする。後者では、子どもの学びの事実やその意味について、若手教師はどう考えているのかを引き出しながら、同僚自身の教材観や指導観、子ども観等を語っていく。この過程において、若手教師は本時の授業に対する同僚や管理職の解釈を聴き、自らの教材観や指導観、子ども観等との異同を吟味する。すなわち、同僚や管理職の解釈は自分自身の解釈と同じものなのか、あるいは異なる新たな視点からのものなのか、納得しうる解釈なのか、納得できない解釈なのか等、若手教師自身が自分に引き寄せて考察するのである。その中で、若手教師は自らの技や観を再構築していくのである (省察③)。そして、それを踏まえて、今後何を大切にして授業実践に臨むのかについて自己決定していく。

管理職は、若手教師の本時に至るまでの努力の過程を評価したり、授業研究会における若手教師と同僚の相互的な学びの在り方について助言したりする。特に、若手教師は授業研究会における同僚の指摘を絶対視しやすい傾向にあることから、例えば、同僚の指摘をどのように受け止めるとよいのかに関する助言を若手教師に行ったり、若手教師の授業から何を学ぶかを同僚教師たちに問いかけ、示唆したりすることが考えられよう。

最後は、Actionの段階である。この段階では、若手教師はCheckの段階で検討された成果・課題を整理・総括し、日常の実践へとつないでいく。この段階の若手教師の抱えやすい課題としては、努力すべき自分の課題はわかるが、それをどのようにして解決していけばよいかかわからないといったことや、日常の実践ですぐに成果を期待しようと性急になりやすいことが挙げられる。

そこで同僚は、若手教師の日常の授業をめぐる対話の中で、三つの関わりをする。一つ目は、悩みを聴く関わりである。若手教師は、授業研究会での学びを経て、自己の課題をもって日常の授業実践に臨もうとする。しかし、その課題が日常の実践においてなかなか克服されなかったり、さらに新たな課題が生じたりしてくる場合もある。もちろん若手教師の自己努力が前提ではあるが、同僚は若手

教師の努力の過程で生じてくる悩みを聴く関わりをしていく。二つ目は、教える関わりである。ここでの教える関わりは、同僚から若手教師に教育技術を伝えるということよりも、むしろ若手教師のもつ自己の課題の解決方法や、その解決の見通しの事例を示していくことである。例えば、「安易に『同じです』と納得してしまわない子どもを育てていく」ことが若手教師の課題となったならば、どんな場面で、どんなことに取り組んでみるとよいか、またそれはどのようなステップを踏んで進めていけばよいのか等を、若手教師にアドバイスしていく関わりである。三つ目は、日常の授業における子どもの学びの事実やその意味について、若手教師の解釈を引き出し、省察を促す関わりである。特にこの段階では、同僚は若手教師の日常の授業を気軽に参観し、これまでのPlan及びDoの段階と比べながら、子どもや若手教師の成長について対話していく。「以前と比べて、あの子がこんな発言をするようになったのはなぜか」、「先生が予想外の発言にもじっと立ち止まって対応できるようになったのはなぜか」等について、若手教師自身はどう考えているのかを引き出しながら、同僚自身も指導観や子ども観を語っていくのである。この過程で、若手教師は、指導観や子ども観等をさらに再構築したり、自分なりのスタイルをより確かなものにしていく。(省察④)

管理職は若手教師の日常の授業を参観したり、自己啓発面談を通して彼らと向き合い、その努力や伸ばしたい持ち味を認め、伝えていく。そのことを通して、若手教師による省察も促進されていく。

以上のように、一般的な授業研究のサイクルに、同僚や管理職との関わりを意図的に仕組んでいくことを通して、若手教師の省察を核とした授業力向上の営みが促進されていくと考えるのである。

### 3 今後の展望

1及び2では、若手教師の省察を核とした内発的な授業力向上に対して同僚との協働が重要な意味をもちうることを述べ、授業づくりをめぐる同僚・管理職の若手教師への関わり方のモデル作成を試みた。しかし、このモデルは現時点での理念的なものであって、今後、実践レベルにおいて照合させる中で見直すべき点や課題が表出してくるだろう。

一つ目は、若手教師の省察内容過程の解明である。本モデルは、筆者（伊藤）自身の経験を踏まえて、同僚や管理職との互恵的な関わりの中で若手教師が省察を深めていく過程をモデル化したものであるが、一人ひとりの若手教師の学びの内実として実際どのように展開していくのか、その質的な発展や変容はどのようなものかについて、今後、事例研究を通しての考察と検証が必要である。

二つ目は、同僚や管理職の側面、すなわち同僚や管理職の関わり方の具体的な中身に関するものがある。一つの授業をめぐる、指導案作成段階から授業後の日常への実践化の段階まで、同僚や管理職が意図的継続的に関わることは決して悪いことではない。しかし、若手教師が省察を核として内発的に「技」・「観」・「人間力」を向上させていくような関わりができるかどうか肝心なところなのである。同僚や管理職が何もかも若手教師に指導し、若手教師はそれをただ受容するだけの関係、徒弟的上下的な関係のみが構築されてしまってはならないし、小手先の技術伝承に陥ってもいけないだろう。しかし、その一方で、若手教師の経験年数によっては、教える側面を重視することが必要な状況もありうるだろう。本モデルは、同僚や管理職の関わり方を、大きくいって「悩みを聴く」「教える」「引き出し、今後へつなぐ」の三つとして構想しているが、その相互のバランスや関連付けについて具体的に吟味していく必要がある。例えば、初めて教壇に立つ初任者や、初めて学級担任をもつことが多い2年目の教師に対しては、不安を和らげたり、「技」の引き出しを増やすという意味から、「悩みを聴く」「教える」といった側面からの関わりに重点を置くことになるだろう。2校目への異動に伴って小学校から中学校、中学校から小学校へと勤務校種が変わった4年目の教師も同様である。一方で、3年目や6年目の教師、2校目への異動で小学校から小学校、中学校から中学校へと同一校種への異動となった4年目の教師に対しては、より一層「技」や「観」等を磨き高めていくという意味で、むしろ「引き出し、今後へつなぐ」という関わりに重点を置くべきであろう。そうした諸点を



組み込んでいくことが必要である。

三つ目は、学校の多忙化の問題である。若手教師も含めて、学校は実に多忙である。先に、1の2において、中堅層が減少し、若手教師とベテラン教師に二分される傾向が生じつつあり、今後もさらに進展すると予想されることについて言及したが、若手教師、ベテラン教師共に求められる役割やこなさねばならない仕事が増加し、多忙化が一層進展している状況にある。表3にもあるように、勤務時間でいえば、小学校の平均が11.5時間、中学校では12.0時間となっていて、どの教員もかなりの長時間にわたって、学校で勤務していることがわかる。その上、小学校では67.9分、中学校では54.9分、家に仕事を持ち帰っている。また、筆者（伊藤）の経験上ではあるが、小学校の場合、女性教師の占める割合が高く、家事・育児の主たる担い手である女性教師は男性教師に比べて帰宅時間を早くせざるを得ない面がある。このことは必然的に、放課後を利用して若手教師と女性教師が協働で授業研究に取り組むことの難しさを示しているといえる。

若手教師が省察を核として内発的に力量を向上させていくためには、同僚の存在が大きいことを踏まえつつ、校内の協働体制の在り方については「多忙化」とのバランスの中で吟味していく必要がある。すなわち協働が多忙化に拍車を一層かけることにつながらないように、同僚との関わりを構築する“仕掛け”を考えていかなければならない。

【表3 勤務時間・持ち帰り仕事時間の平均値比較】  
(第5回学習指導基本調査 ベネッセ教育研究開発センター 2010<sup>4)</sup>)

	勤務時間 (時間)	持ち帰り仕事時間 (分)
小学校	11.5	67.9
中学校	12.0	54.9

四つ目は、教育委員会や教育センター等の行政機関との協力、大学との協力についてである。若手教師の力量向上は、あくまでも学校がその中心的な担い手であることはいうまでもないが、学校の規模や上述の多忙化から限界もある。したがって、若手教師の力量向上についての学校の取組を、学校、教育行政、大学がどう連携・協働して進めるかについても考える必要があると考えられる。例えば、岐阜県では、若手教師を対象とした研修として、初任者研修、2年目研修（2013年度から）、3年目研修、4・5年目研修（2013年度から）、6年目研修を実施してきている。こうした校外の研修との連携協働をどう構築していくかについても、本研究に残された今後の課題である。

今後のビジョンとして、以上四点を軸として、若手教師の内発的な力量向上を支える学校の在り方に関する研究を進めていきたい。

【注】

〈文献関係〉

- ・秋田喜代美（2006）「協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』 明石書店
- ・稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門』岩波書店 15頁
- ・今津孝次郎（1996）『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 186-192頁
- ・今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』岩波書店 63-68頁
- ・大村はま（1973）『教えるということ』共文社 27-28頁
- ・小島弘道（1983）「若い教師における力量形成の独自性の研究」『筑波大学教育学系論集』第7巻
- ・小島弘道（1987）「若い教師の育成—その方法と条件—」小島弘道編『日本の若い教師 2 若い教師の力量形成』エイデル研究所
- ・鹿毛雅治（2006）「授業から学ぶ」秋田喜代美・佐藤学編『新しい時代の教職入門』有斐閣
- ・北神正行（2001）「教師の専門性と養成・研修制度」日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』第10号
- ・岐阜県教育委員会（2012）「岐阜県教育のすがた」



- ・岐阜県教育委員会（2008）「岐阜県教育ビジョン」
- ・紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての〈チーム〉」日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号
- ・佐藤学（2009）『教師花伝書』小学館 93頁
- ・柴崎信三（2005）「大量退職時代で問われる教員の数と質」『教職研修』2005年3月号 教育開発研究所

〈インターネット掲載サイト関係〉

- \*1 岐阜県教育委員会「平成24年度初任者研修手引き 岐阜県の教育を支えるために」2012年  
<http://www.gifu-net.ed.jp/tmd/kensyu/syonintext/101.pdf>
- \*2 文部科学省「平成22年度先導的の大学改革推進委託事業 教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」シンポジウム資料  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1307324\\_6.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1307324_6.pdf)
- \*3 中央教育審議会「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1回）配付資料」2011年7月  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo11/001/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1309293\\_05.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/001/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1309293_05.pdf)
- \*4 ベネッセ教育研究開発センター「第5回学習指導基本調査」2010年  
[http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou\\_kihon5/sc\\_hon/pdf/data\\_05.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/sc_hon/pdf/data_05.pdf)

