

(論 文)

教師の「実践的指導力」育成に関する考察

—新任教師の属性に着目して—

石 原 陽 子

プール学院大学研究紀要 抜刷

第51号 (2011年12月)

教師の「実践的指導力」育成に関する考察

—新任教師の属性に着目して—

石原陽子

1. 問題の所在

2011年1月に中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」において、「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（審議経過報告）」が公開された。その中には、「大量の経験不足の教員と少数の多忙な中堅教員、新しい時代の学校運営に対応できない管理職により運営される学校が全国各地に生まれるといった状況にもなりかねない」（p.2）と現在の教育現場の状況を憂える記述がなされている。これはまた「学校教育をよりよい方向に変えていく絶好の機会」とも言えると述べられているが、予断を許さない状況であることは確かである。筆者が訪問する機会が多い小学校でも20代や30代前半の教員が同一学年の構成となっており、経験不足のために学年全体が不安定な状態になっている状況を見聞きすることがある。また、同報告では「近年採用される教員は、実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な力が十分に身につけていない」（p.1）との指摘もなされている。

そこで、本稿では、「実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力」、中でも特に、「実践的指導力」に焦点を当てたい。コミュニケーション力、チームで対応する力は保護者や地域の人々、同僚との関係を円滑にしたり、共に学び合い教師として成長したりするという点では重要な能力ではあると考えられるが、「実践的指導力」は、教師として児童生徒と関わり、児童生徒の成長に直接影響をもつ教師の仕事の中核をなすものであると考えるからである。また、研究にあたっては、新任教師の視点に立ったものとする。なぜなら、近年検討されている養成段階の高度化・長期化にしても、現在悶々として苦しみながら実践している新任教師の立場に立った提言がほとんど見受けられないからである。彼らの視点に立って論じることが最も現実的かつ必要であると考える。

本稿では、まず次節において、実践的指導力に関するこれまでの研究成果を概観する。続く3節では、筆者が調査したS市に2010年に採用された新任教師全員への質問紙調査から新任教員の属性が困難の認識にどのように関係しているのか、彼らはどのようにして困難を乗り越えようとしてい

るのかを分析する。その調査結果を基に4節で考察を試みたい。

なお、本稿では、政策などで教員と記述されている場合を除き、「実践的指導力」育成を問う事を目的にしているため、児童生徒への指導という側面の重視から教師という文言を使用することとする。

2. 「実践的指導力」に関する先行研究

佐藤ら（佐藤・岩川・秋田、1990）は、「実践的指導力」を実践的知識と実践的思考様式に分け、実践的思考について研究している。熟練教師と新任教師の双方に同一の授業ビデオを提示し、その授業の観察による教師の発見、思考、判断などを記録し、熟練教師と初任教師の思考活動の比較を行っている。その研究の中で次のように熟練教師と初任教師の相違点を整理している。①即興的思考の豊かさ、②授業状況への積極的・感性的・熟考的関与、③複雑な状況での多義的な事実の解読と判断、④授業と学習の文脈に即した思考、⑤授業の絶え間ない再構成について、大きな差異があったと論じている。佐久間（2007）もまた、ショーンの研究成果（1983 佐藤・秋田 訳2001）を基に「教師のための研修は、知識や技術の習得を土台とした上で、教師の思考力や省察力を向上するためのプログラムとして準備される必要がある」（p.216）と述べている。このように、「実践的指導力」とりわけ、実践的思考能力は長い経験と省察の蓄積により習得される能力であり、状況の中で形成されると言えよう。

しかし、先に述べたように、中教審答申などで、近年養成段階での実践的指導力育成が問われるようになってきている。吉岡・八木（2008）は、近年の動きに対して次のような警鐘を鳴らしている。①大学での教師教育に対して、その目標を「教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」に限定し、その養成内容をステレオタイプ化し矮小化する方向への強力な圧力となって機能している、②大学での養成段階から実践的指導力を求める政策の貫徹は、さらにトータルとしての教師教育全体の歪曲化・矮小化につながる恐れがあるとし、「仮に『実践的指導力』が想定できたとしても、そこで生涯にわたる現職教育・研修（権）における整備のあり方こそが問われているのであり、『大学における養成』では、その成長・発達の課題との関連で基礎的能力の達成こそが基本課題となってくる」（p.180）と論じている。

筆者の所属している大学でもインターンシップを1年生の後期から実施するなど教育現場に密着した養成を試みようとはしている。しかし、現実には大学教員が共に教育現場にいる訳ではなく、振り返りシートの記述は義務付けているものの十分な指導ができない状況である。そのような状況の中で、高橋（2010）は、「実践的指導力」育成を山梨大学で試み、教育現場で臨床的・実践的な体験を行う機会をカリキュラムに積極的に位置づけていると述べている。「変態促進プログラム」と称し、プログラム全体を通じて成長し続けるような「実践的教師力」育成と、共同的・協同的活

動を通じた育成、理論と実践をつなぐための活動を1年次より組織的に保障することで、〈体験〉-〈省察〉のサイクルの確立を目指すとしている(pp.59-60)。高橋はその試みを、現場の教師が「実践的指導力」を獲得していく過程を自覚的に追求しているという点で、「実践的指導力」の充実した育成を図ることが期待できるとしながらも、以下の2点で課題を整理している。第一は、〈体験〉-〈省察〉というプロセスが、養成段階においては、働きかける相手である子どもとの継続的な関係の点で現場の教師と比べて制約があること、第二は、これらの体験活動は現実の教育活動のある側面に限定した活動になっているということである(p.62)。

水本(2010)もまた、島根大学教育学部や鳴門教育大学の取り組みを紹介しながら、「各大学・学部で力点の置き方を異ならせながらも、体験・実習の拡大を通じた実践的指導力形成の重視、省察や自己教育の重視、4年間を通じた体系的なカリキュラム、付属学校や教育委員会との連携強化といった共通の方向性を生み出した」(p.22)と現在の各大学の方向性を整理しながら4点にわたって問題点を整理している。第一は、教師教育カリキュラムの量的限界である。第二は、教科専門教育や教養教育の不十分さである。第三は、「実践的指導力」を核とする「実践性」の内実である。広い教養と教科内容への深い理解を伴わない『実践性』は『実務性』に墜としてしまう。第四に、総じて量と質の関係が問われているとしている、と現在の大学における教師教育への危険性を指摘している。

この高橋や水本の指摘は、現在の大学の養成段階における「実践的指導力」育成についての限界の指摘であると言えよう。ショーンの言う省察が実践と切り離されないものであることを考えたとき、大学における体験の持つ制約や限定性は無視できないものであると考える。また、そこには吉岡や八木の指摘する教師教育の矮小化・歪曲化が生じる恐れも感じる。大学教育の中における広い教養や深い思索の機会が減少し、実践的な力に比重が大きく傾いている危惧を感じるからである。人を育てる立場に身を置く教師は、広い教養や教科に関する深い知識を基本として取得し、その上に立って対象である児童生徒にどのように指導していくのかが問われるべきではないかと考える。そこに、現在の4年制の学士取得を持って教員免許を授与することと、「実践的指導力」を資質として期待することの矛盾があると考えられる。

以上のように、先行研究と「実践的指導力」育成に関する政策の動向の概観から次のようなことが言えるのではないかと考えられる。

まず、第一に文部科学省や中教審のいう「実践的指導力」とは、どのような内容のものであるのかという疑問である。2011年の中教審の審議経過報告では、「これまで以上に高度な実践的指導力」を求めるとなっている。この内容は、教育実習の長期化と併せて提言されているのであろうが、吉岡・八木や水本の言及にあるように、基礎として広い教養や教科に関する知識を十分に習得しないで、体験や実習を積み上げることへの警鐘がなされている。「実践的指導力」も表層的にならざるを得ないであろう。また、実習そのものも現状のままでは継続性の不十分さや制約が大きく、実

践の省察を基礎とした即興的で柔軟な思考力の育成とはなりにくく、水本の指摘のように「実践性」ではなく、「実務性」としか言い様のないものとなる危険性をはらんでいると言えよう。特に、省察にはメンターの果たす役割の重要性が指摘されている（秋田 1994、木原 2007）が、それをどのように捉えているのか不明である。

次に二点目として、これまで日本の教師文化に内在した教師たちの学びの機能をどう捉えるのかという視点である。当然のことながら、教師教育は養成段階で完結するものではない。これまで我が国では、校内研修や地区毎の研究部会など多様な研究機会を創出してきた。学び続ける教師として実践を問い直す機会を多く取り、自己成長をしてきた。しかし、現在はこれらの機能が弱体化してきていると言われている。免許更新制や教員評価システムなど個別に教師を指導評価し成長させようとする教師組織の外部からの力が、これまで内在化してきた学びの組織の弱体化を促進してきている。これらの施策は教育現場に生起する危機的状況から生じてきた政策であるとはいえ、教員の分断化を促進していると同時に、「他律的な存在として位置づけられている」（藤原 2007 p.6）と言えよう。「実践的指導力」は実践を他者の目を通して見ることで、自分一人では気付かないことを指摘してもらい、省察を行いながら成長していくものであることを考えると、これまで蓄積してきた教師文化の再生と再構築を促すこと、そこへ大学や教育委員会がどのように関与していくのかに主力を置くべきではないかと考える。

最後に三点目として、明確な教員スタンダードのない我が国では、どこまでが養成段階に求められ、どこから現職教育の中身なのかというすみ分け、境界の不明確さが指摘できるであろう。この不透明さが、大学教育への浸食、不可能なことへの駆り立て、過度の期待となって立ち現れているような感を持つ。

以上のように、「実践的指導力」に関する先行研究や文部科学省の政策から3点にわたった整理が出来ると考えている。それでは、実際に新規採用された教師たちの現状はどうなのであろうか。彼らの視点で、現在実施されている政策や養成教育を問い直してみたい。

3. 新任教員の抱える困難とは

3-1. 研究方法

研究方法は、S市の小・中学校新任教師全員へのアンケート調査（小学校教師163人、中学校教師64人）を実施し、それを基に困難についての分析をするものである。S市は近畿圏内の人口が50万人以上の市である。近年、団塊世代の教師の退職を機に新任教師が200人以上採用されている。若い教師の層が厚くなり、新任教師の育成が喫緊の課題となっている市である。

実施に当たっては、教育センターの初任者研修時に教育センター指導主事の協力により、2010年度採用の新任教師全員を対象とした。実施時期は、中学校教師は2010年7月下旬、小学校教師は

2010年8月上旬の初任者研修時である。

調査内容は、二つに分類される。一つ目は、初任者の基礎データ（講師経験の有無・教員免許取得期間・下宿の有無）と16項目の不安や困難の認識度の選択（「大変困っている」「困っている」「困っていない」「自信を持ってできている」の4選択肢）である。二つ目は、困難の解決に関することである。解決方法の選択（誰に相談をしているのか）、解決の場の選択（勤務時間のどの場か）についてである。

このように本調査は新任教師の主観的な認識をみるもので、新任教師の感性や経験に左右される可能性がある。しかし、新任教師は自分の困難さを漠然と把握しており明確に根拠を把握していない可能性があること、新任教師が日々の教育実践を遂行するにあたって精神的な状態の影響が大きいことを考えたとき、この認識レベルの回答は見過ごすことはできないものであると考える。

3-2. 新任教師の困難とは

彼らの困難とはどのようなものかを見る前に、今回の調査対象となった新任教師のプロフィールの概略を示す。調査対象の新任教師は、男性教師は116人（51.6%）、女性教師は109人（48.3%）で計225人である。その内、講師経験がある教師は92人（43.8%）、講師経験がない教師は118人（56.2%）である。また、出身大学別に分類すると下の表のようになっている。なお、分類するにあたって、教員養成を目的とする大学全てを「教育学部」とした

表1：新任教師の出身大学の割合

| 出身大学 | 割合 |
|------------|-----|
| 国立大学教育学部 | 35% |
| 国立大学教育学部以外 | 6% |
| 私立大学教育学部 | 18% |
| 私立大学教育学部以外 | 20% |
| 通信制大学 | 18% |
| 短期大学 | 3% |

表1のように、出身大学は多様であり、当然彼らの大学での学修内容は大きく異なっている可能性がある。これらの前提の上で新任教師の困難について分析を行った。以下、調査結果の内、新任教師の困難を感じる事項とその割合は、石原（2010）に詳しい¹。本稿では概要のみを述べる。

小学校教師・中学校教師共に学習指導や生徒指導などに困難さを感じているが、小学校教師は学習指導に、中学校教師は生徒指導に多くの困難さを感じていた。管理職や保護者、教師同士の関係については、あまり困難さを感じていない。彼らは、直接子どもと関わることに多くの困難さを感じているということになる。すなわち、「実践的指導力の基礎」である「採用当初から教科指導、

生徒指導を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」について、著しいと言えるかどうかは明確ではないが、教科指導・生徒指導に多くの困難を感じていることは判明した。

3-3. 新任教師の属性と困難さの相関

以上のように、新任教師は不安や困難を抱えながら日々実践をしているが、どのような新任教師が不安を強く感じているのか、彼らの属性との関連を分析することとした。新任教師の属性と困難さの認識には相関があるのであろうか。分析のために、16項目を因子分析しグループ化をした。結果は次の通りである。

表3：パターン行列 (a) 因子分析

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 教科、道徳、総合的な学習の指導方法 | 0.87 | -0.12 | -0.01 | 0.09 |
| 教科、道徳、総合的な学習の指導上の専門知識 | 0.76 | 0.01 | -0.06 | -0.04 |
| 教科、道徳、総合的な学習の指導計画 | 0.62 | 0.16 | 0.06 | -0.07 |
| 自分の研修 | -0.11 | 0.70 | 0.00 | -0.03 |
| 特別活動など教育活動における企画、運営、指導について | 0.12 | 0.56 | -0.02 | 0.07 |
| キャリア教科を視野に入れた進路指導について | 0.06 | 0.52 | 0.08 | -0.09 |
| 教員としての言動や態度の在り方について | 0.05 | 0.50 | 0.01 | 0.11 |
| 自分の日常生活について | -0.05 | 0.34 | 0.02 | 0.14 |
| 地域との関係について | 0.02 | 0.08 | 0.92 | -0.19 |
| 保護者との関係について | 0.06 | -0.11 | 0.67 | 0.28 |
| 管理職との関係について | -0.11 | 0.05 | 0.52 | 0.09 |
| 学級や学年の生徒指導について | -0.15 | 0.03 | 0.04 | 0.87 |
| 学級の運営や経営について | 0.13 | -0.07 | 0.05 | 0.69 |
| 多様な子どもたちの理解と関わり方 | 0.10 | 0.25 | -0.06 | 0.34 |
| 児童の発達段階の理解 | 0.15 | 0.13 | -0.08 | 0.33 |

因子抽出法: 最尤法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法 (a. 6 回の反復で回転)

因子分析の結果、4つの因子が抽出された。「教員同士の関係について」については1項目が抽出されただけなので今回の分析からは削除した。教科、道徳、総合的な学習の時間の指導方法や専門的知識、指導計画に関しての困難さ（成分1）、自分の生活や研修、特別活動や進路指導などの教師としての自分や、児童生徒の社会性に関するもの（成分2）、地域・保護者・教員などとの人間関係に関するもの（成分3）、学級経営や生徒指導、児童生徒の理解や関わり方に関するもの（成分4）である。成分1を「学習指導力」、成分2を「社会性」、成分3を「人間関係」、成分4を「生徒指導力」と名付けた。

次に、それぞれの成分が、性差、教員免許取得機関、講師経験の有無とどのように関連している

かをみる。

まず、性による違いからみることにして。男性教師か女性教師であるかによって困難さの認識がどのように異なるかをみることにする。なお、分析に当たっては、困まっていることの選択と同様に、「大変困っている」=1、「困っている」=2、「困っていない」=3、「自信をもってやれる」=4とし、グループの平均の比較を行った。

表4：性×困難さ

| | 男 | 女 |
|-------|------|---------|
| 学習指導力 | 0.16 | -0.18 |
| 社会性 | 0.12 | -0.14 |
| 人間関係 | 0.12 | -0.13 |
| 生徒指導力 | 0.17 | -0.18 * |

P***<0.01 P**<0.1 P*<0.5

表4をみると、男性教師より女性教師のほうが全ての項目で困難さを感じているといえる。さほど大きな差異ではないが、「生徒指導力」において男女差による困難さの自覚に0.5%レベルではあるが若干の有意差が認められた。

次に、教員免許取得機関と困難さの関連をみよう。国立・私立の4年制教育学部を「教育学部卒」に、国立・私立の4年制の教育学部以外を「教育学部以外卒」とし、通信大学はそのまま「通信大学卒」として分析をした。教育学部での養成が彼らの困難さに何らかの影響を与えているのかをみるためである。また、教育学部卒か否かだけでなく、国立大学か私立大学で教員免許を取得しているかによって困難さの自覚に差がないのかも確認した。

表5-1：免許取得機関×困難さ

| | 4年制 | | 通信大学 |
|-------|-------|--------|--------|
| | 教育学部 | 教育学部以外 | |
| 学習指導力 | -0.12 | 0.07 | 0.25 |
| 社会性 | -0.08 | -0.07 | 0.36 * |
| 人間関係 | -0.02 | -0.09 | 0.25 |
| 生徒指導力 | -0.03 | -0.15 | 0.31 |

表5-2：免許取得機関×困難さ

| | 国立大学 | 私立大学 | 通信大学 |
|-------|-------|-------|---------|
| 学習指導力 | -0.11 | -0.01 | 0.27 |
| 社会性 | -0.06 | -0.09 | 0.42 ** |
| 人間関係 | -0.03 | -0.05 | 0.27 |
| 生徒指導力 | -0.04 | -0.10 | 0.35 * |

P***<0.01 P**<0.1 P*<0.5

表5から、教育学部を卒業しているか否か、国立大学卒か否かというより以上に、通信大学卒の教師の方が自信を持って学習指導や生徒指導にあつたっているということがわかる。特に、「社

会性」のように自分や児童生徒の生き方について考えたり指導したりする分野で有意な差があるということは、通信大学卒のように他の大学を出てから教師を目指したり、社会人経験をもった後に教員免許取得したりするなど多様な経験を経て教師になったほうが社会性を備えた生きる逞しさを備えていると言えるのかもしれない。

次に、それぞれのグループと講師経験の有無の相関をみることにする。

表6：講師経験の有無×困難さ

| | 新卒 | 講師経験 |
|-------|-----------|----------------|
| 学習指導力 | -0.30 | 0.37 *** |
| 社会性 | -0.15 | 0.17 * |
| 人間関係 | -0.05 | 0.05 |
| 生徒指導力 | -0.18 | 0.24 ** |
| | P***<0.01 | P**<0.1 P*<0.5 |

表6から、講師経験の有無によって、困難さの認識に有意な差があることを読み取れる。講師経験がある教師は、ほとんどすべての項目でプラスの評価をしている。一方、講師経験のない教師は、全てに関して困難さを感じている。特に「学習指導力」に関して大きな困難さを認識している。すなわち、講師経験のない新任教師は、講師経験のある新任教師より、学習指導や児童生徒の理解や指導に困難さを感じているということになる。講師経験は学習指導や児童生徒理解についての困難さの軽減に有効だったようである。ここでは、講師経験の長短や講師の時に担任をしたのかについては回答内容に含まれていないために詳細な分析はできない。しかし、講師経験の中で学習指導や生徒指導などの技術を習得した可能性はある。その経験が彼らに自信をもたせたのであろう。

以上のように、新任教師の困難さは彼らの属性によって異なっていることが明らかになった。女性教師の方が男性教師より、教育学部卒業者の方が通信大学卒業者より、困難さを強く感じていることが判明した。中でも、最も大きな有意差を生じていたのは講師経験の有無であった。講師経験があることによって困難さをさほど感じないで児童生徒の指導ができるようになっていたのである。経験の質は別としても指導をした経験は自信につながっていると言えよう。ここに、教育実習長期化の意義を見出すことができる。現状の教育実習より長いスパンで直接児童生徒に指導することで、彼らが自信を生み出す可能性は広がるであろう。

それでは、大学を出たばかりで困難を抱えた新任教師は誰にどのようにして相談し協力を求めているだろうか。彼らの回答からみることにする。

4. 新任教師の困難さの克服

新任教師が不安や困難の解決のためにどのような方法を選択するのかをアンケート結果からみることにする。分析にあたっては、小学校教師と中学校教師が若干異なる傾向の回答を示したので、それぞれ分けて分析をする。

表7：相談する相手×小・中学校新任教師（%）

| | 小学校教師 | 中学校教師 |
|-----------|-------|-------|
| 同学年の先輩 | 86.4 | 90.5 |
| 同学年の同僚 | 38.9 | 63.5 |
| 他学年の教員 | 51.2 | 58.7 |
| 初任者指導担当教員 | 54.3 | 20.6 |
| 自校の管理職 | 54.3 | 49.2 |
| 他学校の先輩 | 17.9 | 25.4 |
| 他学校の同僚 | 33.3 | 28.6 |
| 他学校の管理職 | 6.2 | 3.2 |
| 友達 | 12.3 | 25.4 |
| 初任者研修 | 20.6 | 21.6 |
| 家族 | 30.4 | 39.7 |

*網掛けは50%以上選択のあった項目

表7は、「自分が困った時にだれに相談しますか」という問いに複数回答したものである。小・中学校新任教師共に、「同学年の先輩」を多数選択している。ほぼ90%あり、大半の新任教師が身近な同学年の先輩教師を頼りにしていることがわかる。

しかし、新任教師の指導のために担当者として定められている初任者指導担当教師（以下：指導教員）についてみると、小学校教師は、54.3%と半数以上が相談をしているにもかかわらず、中学校教師では、20.6%となっており、中学校では新任教師の相談相手として指導教員が十分に機能していない。中学校では初任者担当教師が日常的に初任者の指導に関与していないのではないかと推察できる。初任者研修は、小・中学校教師共に自分の困難解決には十分に位置づけられてはいないという結果であった。初任者研修は脱文脈的で日常化されていないため、個別具体的な新任教師の不安や困難の解決の場としては機能しにくいのであろう。

以上のように、公的な場以上に、職場における先輩や同僚教師の存在が彼らの困難さの解決にとって重要なものとして位置づいており、日常勤務から切り離された場や人は当然のことと言えるのかもしれないが不安や困難の解決にとって有用とは言えないようである。それでは、教師の多忙化が言われている中で、彼らはいつ相談をしているのであろうか。彼らの相談の場の選択をみよう。

次の表は、困ったことを相談する場を「学年会」「休憩時間」「放課後」「始業前」「初任者研修」「その他」「できない」の8項目から順位を付けて3つ選択した教師の割合である。

表8：困ったことを相談する場1位(%)

| | できない | 学年会 | 休憩時間 | 放課後 | 休日 | 始業前 | 初任者研修 | その他 |
|-------|------|-----|------|------|-----|-----|-------|-----|
| 小学校教員 | 0.0 | 7.0 | 5.1 | 82.2 | 3.8 | 1.9 | 0.0 | 0.0 |
| 中学校教員 | 7.9 | 1.6 | 19.0 | 60.3 | 6.3 | 1.6 | 1.6 | 1.6 |

*網掛けは最も選択の多かった項目

表8は最も多用する場についての回答である。小・中学校新任教師共に、「放課後」に相談の機会を作っている。しかし、小学校教師の80%以上が「放課後」を選択しているのに対して、中学校教師は60%程度とかなり下回っており、続く休憩時間が19%となっている。表は省略するが、2位に選択された場は1位に選択された場よりばらつきが大きくなっている。多いのは、小学校教師では31.6%の「学年会」であり、中学校教師では47.6%の「休憩時間」である。3番目に相談する場として選択されたのは、小・中学校教師とも「学年会」である。新任教師にとって相談のための最も重要な場は、インフォーマルな場、すなわち、授業や会議のないほんの少しの時間なのである。しかし、小学校教師にとって公的な場である「学年会」も1位ではないが、困難の解決の場として機能している。

以上のように、小学校教師は、放課後や組織的な学年会を有効に使って、自分の不安や困難さを相談しているが、中学校教師は比較的相談の機会に恵まれない状態であると言える。特に、中学校教師は相談の場の1位の選択から相談「できない」を選択した教師が7.9%も存在し、3位までになると25.4%も選択しているのは非常に気にかかることである。放課後や休憩時間に相談できなければ、相談する機会を得ないままになっているのではないかと推測される。彼らは困難を抱えたまま誰にも相談することができない状態で勤務していることになる。また、日常的な問題や課題については放課後など少しの時間でも済むが、学習指導計画や生徒指導計画など中長期計画の必要な内容などについては、学年会など組織的な対応が望まれよう。講師経験もなく教師としての経験が全く初めての教師にとって、丁寧なかかわりが望まれるであろうが、公的な場が十分に機能していないことが読み取れる。

このように、「実践的指導力」形成の場として、校内の人的資源の活用が最も高く、校種により若干の違いはあるが、活用の場も学年会などの公的な場以上にインフォーマルな場を資源習得の場としていることが判明した。

1987年中教審答申により「実践的指導力」育成が養成の場に求められるようになり、20数年が経過している。本調査対象の新任教師は当然のことながら、程度の差こそあれ「実践的指導力」育成

を指向する大学機関で養成を受け教員免許を授与された者たちである。彼らは採用から4カ月が経緯しているにもかかわらず、学習指導や生徒指導などの「実践的指導力」に関して困難さを自覚し教師としての力量の不十分さを認識している。これは大学における養成が十分に機能しているとは言い難いことを示していると言っても過言ではないであろう。それは、先の高橋や水本の指摘のように現在の大学のカリキュラム上の制約や限界性の表れであると言えるのではないだろうか。

5. 「実践的指導力」育成に関する考察

本研究で明らかになったことを整理しよう。まず第1に、新任教師は大学における養成において十分に「実践的指導力」を育成されていないこと、また、彼らの困難の自覚には彼らの属性が関与していることが明らかになった。男性教師より女性教師が、通信制大学卒業の教師より国立大学を卒業した教師が、何よりも講師経験をもった教師よりもたない教師の方が多くの困難を認識していた。比較的社会経験の乏しい教師や真面目に取り組みがちな教師が困難を強く認識しているということである。彼らは自分の実践に自信を持ってないで不安を覚えながら実践をしていることになる。

第2に、初任者研修や指導教員のような公的なシステムが新任教師の困難の解決に十分に機能していないことである。初任者研修が脱文脈化されており、彼らの課題に対応しきれていないこと、指導教員が学校事情もあり十分にその役割を果たし切れていないこと、周辺と同僚教師たちが教師の多忙化の中で新任教師の困り感への丁寧な対応の時間が取れていないであろうことである。初任者研修は初任者の視点と言うより主催者の必要性が優先されて実施されていることや年度当初に計画されていること、近年改善されてきているとはいえ講義式の内容が多く含まれていることなどから初任者の実態に即したものとなりえていない(石原 2011)。また、筆者がフィールド調査した学校では学年主任が指導教員になっていたり、学級担任を持つことが困難な教師が担当したりしていた。これでは、困難を抱えた新任教師の支えとなったり、指導したりすることは困難である。

以上の2点を踏まえて、若干の考察を試みたい。新任教師の「実践的指導力」形成は実際の指導場面とそのふり返りが重要であり、そのためには、教育実習の一定の期間と質が必要である。現状のままでは、本研究で明らかになった大学を出てすぐに採用された新任教員の苦悩は簡単には拭えない。このことへの対応は緊急かつ重要なことであると考えられる。それによって、彼らがどのような教員に育っていくのかが規定されるからである。

また、彼らの抱えた個別具体的な困難や悩みの解決こそ、具体的な彼らの課題となりうるものであり、大切に対応すべきであろう。課題解決に専門家の見識やベテラン教師の厚みのある経験を取り入れることによって、大学で学んだ理論的内容が実践を通じた知識・技能へと転移する可能性をもっている。最初に教師として働き出した職場の経験によって、体験と省察を繰り返す専門職としての「実践的指導力」を形成するのか、単なる「実務家」教師として「うまくこなす」ことを習得

していくのが決定づけられる。その時の過ごし方によって、大学時代に身に付けた基礎的力を専門職として能力形成していくのかの分水嶺になると言ってもよいであろう。

学年会や指導教員の機能の回復を当該学校や教育委員会は真剣に取り組むべきであろう。しかし、教育現場は多忙である。多忙さの中で教師を分断させ育成しようとする外部からの動きが強くなっている。彼らは藤原の言う「他律的な存在」となりつつある。そのような中で自律的な専門職性を身に付けることは困難を極めるであろう。彼らが仕事を「うまくこなす」だけの「実務家教員」に陥らせないために、教師全体の働き方と現職研修が問われていると言えよう。彼らの個別具体的な課題を、個人のまたは学校全体や初任者研修での学びの課題とし、彼らの周辺にある様々な資源を主体的に取り入れ課題追求していく道筋を付けることや、共に学ぶ同僚として彼らを支援していくことが求められよう。このような経緯を通してこそ、彼らが自律的に学び続ける主体として成長する可能性があると言えるのではないだろうか。「困難」を「課題」に、「個人」のものを「集団」のものに転移することにより実質的な学びは形成され多くの知恵を結集して学び続けることができる資質が形成されるであろう。「実践的指導力」はこのように実際を通してこそ形成されると考える。

また、今回の調査では十分に明らかにできなかった講師経験の内実については、今後引き続き調査が必要だと考えている。講師は初任者研修に参加することができない上に指導教員も義務付けられていない。彼らはどのようにして現在感じている自信を身に付けたのであろうか。この時期の過ごし方は新規採用されても大きな影響を与えられとされる。今後継続するであろう教師生活の在り様を大きく左右する可能性もある。彼らの困難や不安はどうなったのか、経験のある教員からのサポートを得、解決へと導かれたのか、自分なりに苦しんでその場をしのいでいったのか、丁寧に探ること必要があろう。講師経験にある新任教師が新規採用者の中の43.8%を占める現実を見たとき、講師の成長の内実は大きな課題であると言えよう。

いずれにしても、教育委員会や大学は可能な限り学校現場と連携をし、学校を共同の学びの場にするべく働きかけることが重要である。個々の教師が成長する学びの場の構築こそ、新任教師の「実践的指導力」育成の保障になると考えられるからである。

〈注〉

- i 石原(2010)は、「新任教師の困難に関する考察」において、8割以上の新任教師が学習指導や生徒指導に困難を認識していることを量的分析すると共に、参与観察による質的においても新任教師の不安についての知見も見出している。

〈主な参考文献〉

- 秋田喜代美、キャサリン・ルイス(2008)「授業の研究 教師の学習」明石書店
秋田喜代美(1994)「教師の実践的思考とその伝承」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』第5章 東京大

学出版

- 藤原 顕「現代教師論の論点」グループ・ディダクティカ編（2007）『学びのための教師論』序論 勁草書房
- 木原誠一郎「初任教師の抱える心配と力量形成の契機」グループ・ディダクティカ編（2007）『学びのための教師論』第1章 勁草書房
- 久富善之（2008）『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房
- 紅林伸幸（2009）「協働の同僚性としての《チーム》」油布佐和子『教師という仕事』10 日本図書センター
- 水本徳明（2010）「日本の教師教育改革の課題」日本教師教育学会年報 第19号 pp.18-26
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任者教師のモデリングの比較を中心に」東京大学教育学部紀要第30巻
- 佐久間亜紀（2007）「教師の学びとその支援」油布佐和子編『転換期の教師』第14章 日本放送出版協会
- Schon, D. A. "The Reflective Practitioner" New York, 1983 (= 訳佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年)
- 石原陽子（2010）「新任教師の困難に関する考察」プール学院大学紀要50号 pp.161-174
- 石原陽子（2011）「教員初任者研修のカリキュラム改革へ向けた考察」関西教育学会紀要 pp.1-16
- 高橋英児（2010）「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」日本教師教育学会年報 第19号 pp.57-66
- 牛渡 淳・岩田康之（2010）「日本の教師教育改革の課題」日本教師教育学会年報 第19号 pp.46-56
- 吉岡真佐樹・八木英二（2008）「教員免許・資格の原理的検討」日本教師教育学会『日本の教師教育改革』第10章 学事出版株式会社
- 吉岡真佐樹（2007）「教師教育の質的向上策とその評価に関する国際比較研究」平成16～18年度 科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書
- 陣内靖彦（2007）「教員養成のこれまで/これから」油布佐和子編『転換期の教師』第8章 日本放送出版協会

(ABSTRACT)

Nurturing Teacher's Practical Classroom Management Abilities A Focus on the Attributes of New Teachers

ISHIHARA Yoko

As many new teachers have entered the profession in recent years, it is often said that they are lacking in practical classroom management and teaching abilities. In fact, their actual performance on the job is far less than it is expected to be. This study examines which teacher training programs will help their development.

What has become clear from the questionnaire conducted with all the new teachers employed by S City in 2011 is that they feel difficulty in working with their students in the areas such as subject teaching and disciplinary matters and they think they can get along reasonably well with their colleagues, teachers in managerial position and parents. A higher number of female and graduate from the educational department of national universities, as opposed to graduates from correspondence universities, report feeling more difficulty on the job. This was also the case for those without any background in teaching in contrast to those with previous experience. All of them find it more useful to work with their more experienced colleagues than to attend official development programs organized by the local board of education.

In conclusion, I posit that that, in order to help new teachers grow professionally, it is important to institute a longer period of practicum at school to ensure its quality, and organize in-school training programs so that trainees can make progress through collaborating with others.