

教師の「熟達化」過程と校内研修基盤に関する考察

— 小学校教師の聞き取り調査結果をもとに —

三 石 初 雄

帝京大学大学院教職研究科

要 約

本研究では、大学での教師教育に関わる学習や体験をもとに、入職後の研修・経験がどう教師としての力量形成に関わっているかについて考究することが1つの目的である。この力量形成過程に関しては、これまで、授業等の教職専門性を中心にした熟達化過程とともに教師の学校文化への社会化過程に関する研究として考究されてきた。本稿では、この熟達化過程研究と社会化過程研究に注目しながら、教師の同僚性形成という視点から考察する。この同僚性の形成過程については同僚性自体の広がり・展開の過程、つまり基盤としての学年同僚性（学年集団）から学校同僚性（校内集団）や学外同僚性（校内外教育関係者集団）へと広がっていくこと、そしてこの“同僚性の空間的広がり・展開”を物理的に保障する職員室の存在意義について考察する。教師の同僚性は、初任教师において、まず同学年集団において形成され、それを足がかり・契機（ベースキャンプ）にしながらその後の教職経験を選択的に蓄積し校内外の教師仲間へと広げていくのであり、職員室はその正統的周辺参加を保障する物的条件となっている、という仮説である。

そこで、まず、これまでの教師の熟達化過程ならびに社会化過程の研究での、同僚性あるいはメンターとの関わりで教師の力量形成を考察した研究成果に触れた後に、調査研究での聞き取り調査結果からの知見を整理する。最後に、調査事例にみられる教師の教職専門性の発展過程を正統的周辺参加論の視点から整理し、日本における授業研究ならびに学校文化との関りで考察する。

キーワード：授業研究 教師の熟達化 同僚性 正統的周辺参加論 学校文化

1. 教師の成長過程を探る熟達化研究と社会化研究

日本で教師養成を大学等高等教育機関で行うことになったのは1949年からであった。それまで教師の養成は、師範学校という中等教育機関で行われていたが、世界に先駆けて高等教育での養成に踏み切った¹⁾のである。当時、高等教育機関での教師の力量形成を重要視する主張とは別に、教師は「学校現場で育つ」とも言われていた。その後、教師の養成と現場での力量形成（研修）の連続的成長過程の重要性が強調された（1988年教育職員免許法）。その過程で注目されてきたのは、教師の力量形成を

熟達化研究とともに、教師生活への社会化過程として捉えるという課題意識であった。

熟達化に関しては、波多野誼余夫・稲垣佳世子（1983）による「定型的熟達者」（routine experts）と「適応的熟達者」（adaptive experts）の差異を指摘した認知科学の研究成果が世界的に確認されていった²⁾。とりわけ教師の熟達化研究においては、近年においては経験年数による熟達化モデルとともに、熟達による喪失部分もあるとする喪失両義性モデル等も提示されている³⁾。

他方、教師の社会化とは、柴野（1992）によれば「社会化は成員性の習得である」「社会化は基本的に学習の過程である」「社会化は他者との相互作用を

通じてパーソナリティを社会体系（社会システム）に結びつける過程である」と整理⁴⁾されている。つまり、教師が教員文化・学校文化になじんでいく社会化の過程であり、「個人が自己の属する集団ないしは社会の規範・価値・習慣的行動様式を学習し、内面化していく過程」（『社会学用語事典』1992、学文社）であるという。その過程は、経験学習モデルとして「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」がサイクルとして循環しているのではないかとされている⁵⁾。

また、歴史社会学、比較社会学、職業社会学の視点から論究した陣内によれば、社会に規定された教職専門性論に関しては、人物論的考察から職業論的考察、そして行為論的考察へとシフトしているという⁶⁾。

日本においては古くは授業研究の中で、授業実践力の分析とその力量向上過程の考察が行われてきた⁷⁾、近年では教師のライフコース研究⁸⁾、ナラティブ・アプローチ研究という接近方法も精力的になされてきている。教師教育研究は、これら熟達化過程と社会化過程の研究、専門職性研究とも相補的に進められてきているといえよう。

2. 教師の同僚性の形成過程

以上のような研究から示唆されていることは、教師の実践的指導力量の形成過程が初任から何年かして自他共に力量の向上が教職員歴の蓄積過程を前提として、教師自身に自覚され、対外的にも確認されつつあるということである。たとえば、新任期（1－2年目）には「理想と現実の差に気づき、現実への対応に迫られ」、3年経過ころには「自分のやり方を反省的にみて、その改革に目を向け始め」、10年を経過した中堅期には「自分のやり方に一定の自信を持ち、安定して指導に当たる」事ができ、中年期には「危機とその克服に立ち向かう時期」であり「これまでの自分をふり返り、変革に迫られる」という。そして熟練期（40歳代後半以降）には「自分のことだけでなく学校全体の動きや後輩教師のケアにあたる」というような教師の生涯発達として描

かれてもいる⁹⁾。

また、熟達化した教師の力量内容に関しても、授業記録（ビデオ等）の視聴後の新任期教員とベテラン教員とによるコメント内容（視点や受け止め方）の違いに注目して、国内外で研究されてきている。例えば、Bransford は、初任教師と熟達教師の違いについて、①熟達者は、初心者が気付かないような情報の特徴や有意義なパターンに気づく、②熟達者は、課題内容に関する多量の知識を獲得しており、それらの知識は課題に関する深い理解を反映する様式へと体制化（構造化）されている、③熟達者の知識は、個々ばらばらの事実や命題に還元できるようなものではなく、ある特定の「文脈」（関連）の中で活用されるものである。すなわち、熟達者の知識は、ある特定の状況に「条件づけられた」ものである。④熟達者は、ほとんど注意を払うことなく、知識の重要な側面をスムーズに検索することができる（自動化されている）。⑤しかし、熟達者であっても自分が専門とする分野について深く理解しているが、それを他者にうまく教えることができるとは限らない、⑥熟達者が新奇な状況に取り組む際の柔軟性には、様々なレベルがありうることを抽出している¹⁰⁾（（ ）内は筆者注）。これらの先行研究により、教師の熟達化の過程を生涯学習過程として把握し、そのトータルな成長過程の概要を個々の教師の資質に即して明らかにしつつある。

また、これらの質的調査に加えて、中原淳、脇本健弘、町支太佑らの量的質的研究が進められている¹¹⁾。中原等の研究では、横浜市の新任教師266名、3年目教師282名、6年目教師349名、11年目教師188名（2011-2014年度）を対象に行った共同研究に基づき、教師効力感（授業、学級経営ならびに保護者対応、校務分掌）、キャリア意識、バーンアウト、メンターチーム、困難経験、職場環境、後輩との関わり、経験学習、組織社会化、社会化施策、職務満足、リーダー経験という観点から分析・考察している。

そこでの「教師の成長を促す大学時代の経験」に関する考察と、複数のメンターとメンティーからなる「メンターチーム」に関する考察は、今回の調査

研究での研究関心とも重なり注目しておきたい。

前者については、大学時代の「学校現場での経験の有無」による「教師効力感(授業)」ならびに「教師の組織社会化」(学校に早く馴染めるか)の影響について、教職3年目教師対象調査結果から考察している¹²⁾。それによると、①子ども支援、授業支援や授業観察の経験では授業効力感の向上に関する有意差はないが、研究授業見学や教師へのインタビューの経験の有無において有意な差をもって授業効力感を持つようになっていること、②教師へのインタビュー経験が組織社会化に関しては有意に高い傾向を示していること等、を指摘している。

また、後者のメンターチームに着目した考察では、教師の(学校)組織社会化においては、職業的社会的化(「教師としての文化や規範、行動様式を内面化し、教師として適応していくこと」と組織社会化(「当人が属する学校組織に由来した文化や規範、行動様式を内面化し、学校組織の一員として適応していくこと」)を区別している¹³⁾。そして、この組織社会化は、「新人にとって役割モデルになる者との接点があるとき、新人は、既存の組織体系を円滑に吸収するとされている」としている¹⁴⁾。

ところで、このような教師の熟達化ならびに組織社会化は、どのような場面・契機で起こるのであろうか。上記の研究では、この点に関してのコメントは十分にはなされていないが、筆者が関わってきた聴き取り調査研究(東京学芸大学・小学校の学習指導に関する調査研究プロジェクト)では、学年会での同僚教師との関わりの中で起こっていることが示唆されている。次項では、その点を具体的に見てみたい。

3. 教師の成長過程の断面

(1) 入職直後3～5年頃と10年目前後の一断面

前記の小学校の学習指導に関する調査研究プロジェクト報告書には、10人(A教師～J教師)のヒアリング・データが掲載¹⁵⁾されているが、その教職経験年数別に見ると次のようになっている。

A=9年目、B=2年目、C=3年目(通算4年目)、

D=10年目(現場8年)、E=28年目、F=5年目、G=4年目、H=13年目、I=12年目、J=3年目

本調査では「教師として成長したという実感」について聞きながら、入職後の危機・壁をどう乗り越えようとしてきたのかを2人で30～40分ほど聞くインタビュー(半構造化面接)の形をとった。その記録の中には、成長したという実感というのは、個々人で異なっているものの、入職間もない教師の場合と10年前後の教職経験を持っている教師とでは小さくない違いを見いだすことができる。

例えば入職後間もない教師であると、「去年と比べて自分が成長したと思うことは、1年間の学校の見通しがもてるようになった」とき(B教師)、「児童はこうしたらこう返ってくるんだろうなと言う反応の予想みたいなもの」を「想像しやすくなった」とき(C教師)、「教科の指導力がだんだん高まってきて、自分に余裕が出てきた」とき(F教師)、「仕事の進め方みたいなのが、自分のペースでできてきた(例えば宿題の出し方)」とき(J教師)、というように視野・関心の多くは自分のクラスや個々の指導力のことに集中している。

それが、10年前後の教職歴を持つ教師の場合には、振り返りの範囲は自分から外部へと視野を広げる傾向が多くなり、学級担任としてのことだけでなく、学年や学校、地域での教育活動に視野を向けられるようになることがあげられてくる。

「自分で授業なり学級なり学校なり仕事をしていく上で自分なりの手応えを感じられたとき」「自分にできることを若い先生たちに教えてあげたりとか、立場が学年主任になったり、いろんな校務分掌とか体育主任とかそういうものを割り当てられたとき」や、「自分の学級じゃなくて、学校全体、学年全体に対して自分が提案し、運営していけるようになったとき」にも、「教師としての成長」を実感する(H教師)と言うようになっている。また、人によっては「ここまで自分は力を付けたからいいやと思った瞬間に、落ちていくしかないの、上がり続けるか下がるしかないの、自分のためにもやっていますね」(E教師)というように専門職性の質的变化に関する自覚といえる発言も見いだす事ができ

る。その自覚は強迫観念にもなり得るが、「実践的な活動の重視、それゆえに実践において知識を実行する必要性の自覚」「支援・援助対象者の様々なニーズと問題の非ルーティーン的な本質によって引き起こされる不確定性、それゆえに知識を適応する判断を発揮させる必要性」「実践を発展させる経験の重要性、それゆえに自身の実践やその結果を省察することによって学習する必要性」への自覚である¹⁶⁾。

つまり、入職直後の教師にとっては、多くの場合、「大変つらかった」(B 教師)、「学級崩壊の様相となった」(G 教師)、「最初のころは目の回るような忙しさで、こなしていくだけで精いっぱいですね。」「初任のときはちんぷんかんぷん」(F 教師)、「本当に、正直、1 年目なので右も左も何が何だか訳が分からない状態」(J 教師)を経験する。

そのような状況で、外部の研究会に行ってもなかなか意味を見いだせない。つまり「最初の3年間というのは、いっぱいいっぱい」(F 教師)という状態なのかもしれない。そして、そのような経験を経るうちに「最初は、一度初任のときに行って難し過ぎて全然理解できなくて1回だけで行かなくなっちゃったんですけど、ここ何年かでもう一回行ってみたら、自分の力と関係あるのかもしれないですけど、初任の時よりは分かるようになってきて、それで楽しくなって(後略)」(F 教師)という状況に気づいていくのではないだろうか。

他方、10 年前後の教職経験をもつ教師の発言からは、その間の各種研修や「教師道場」(東京都の制度)、教職経験の蓄積が効いてきているように見られる。このような研修の経験については、「当然役だっています。もう本当に役だっています。投げかけ方一つにしろ、子どもとの関係にしろ、学習活動のさせ方にしろ、いろいろと本当に、ほかの教科でも使わせてもらっています。」(A 教師)、「一つの教科をある程度やっておくと、子どもの実態を踏まえてどのように工夫して構成していけばいいのかとか、研究の中で授業を構成していくためにどういう工夫をしていくと子どもが伸びるのか、それは共通していると思うんですよ。」(I 教師)と言うようになっているという。そこには、10 年前後の

教職経験を蓄積することによって、様々な教育場でそれらの学んだ内容・方法を“転用・活用している”様子を見いだす事ができる。さらには、主幹になったので「役割として指導する。初任者を持つとか、10 年目の研修の面倒を見るとか、教師道場の助言者になるとか、こっちが持とうと思わなくても仕事として振られるので、結果的にそういうふうになっ(指導的な立場のことー筆者注)なって、でもそれだけじゃ足りないから、延長線上で勉強しようという感じで自然派生的に。」というように、向学心・向上心を高めている E 教師もいる。また、「一步進んだ段階としては、後からどんどん初任者とか後輩が入っていく中で、自分にできることを若い先生たちに教えてあげたりとか、立場が学年主任になったり、いろんな校務分掌とか体育主任とかそういうものを割り当てられたときにも、自分の学級じゃなくて、学校全体、学年全体に対して自分が提案し、運営していけるようになったときが、また一步進んだかなと感じます。」(H 教師)という。いいかえれば、近年指摘されている「学び続ける教師」のモデルは、入職 10 年前後から自らの内発的課題になってくる、ということを示している。ここには、自ら提案し参画していく中堅教師の姿が出てきている。

ところで、新任教師が「いっぱいいっぱい」の状況から、このような研修内容を受容・転用・活用、提案できる教師になるのには、どのような過程を経て可能となるのであろうか。教師は、このような学習・研修や経験の蓄積によって受容・転用・活用・提案等ができるようにおのずとなるのであろうか。

このインタビューデータからは、子どもに対する指導のみを考えていた段階から教師に対する指導の視点を持つ段階への変化過程を見いだすことができる。他方、この過程には¹⁷⁾、“子どもから離れていく”場面が多くなる時期¹⁸⁾でもあり、退職者や離職者が一定数存在している状況からすると、必ずしも順調に熟達化が進展すると楽観視することができない過程でもある¹⁹⁾。しかもそこでは、若手教師の入職後の異動や校内での分掌経験・個人の生活の変化等が各教師のキャリア意識に変化をもたらしやすい時でもある²⁰⁾。このような複合的要素が重なる中で、

新任教師の「いっぱいいっぱい」の状況から教職生活を展開していく転機はどのように生起するのでしょうか。今回の聞き取り事例からもう一度見てみたい。

(2) 相談相手は、“同学年”担当教師？—

そこで、先の10人の教師を入職後の「3年経過頃」を1つの節目とされていることを参考（秋田、2007）として5年目までを第1の節目と考え、その節目の時期以内の該当者B、C、F、G、Jの5人の教師の発言を考察することにする。

その教師たちへの聞き取り調査データをみると、入職間もない時期の相談内容と相談相手に1つの共通点があるように思われる。それは、すべての新任者が“同学年”の教師に相談相手となってもらっていると言うことである。その発言を見てみよう。

B：（相談するとか、アドバイスをもらうことは結構あるか、という質問に対して）

「それもあります。うちの学年は4月当初に、『授業中でも、どのクラスでも、自由に入っていからね』というふうに主任の先生が言うてくださって、1年生の時からずっとそうされていたということなので。あ、うちの学年は4人いて、私以外の3人の先生方は1年生からの持ち上がりなんです。私のクラスの先生が去年で異動されてしまったので、そこに私が入ってきた形なんです。」

C：（周りの教師のやっていることを見て学んだというのはどういうときか、という質問に対して）

「ほとんどは学年ですね。学年でこんどやる単元の研究というか教材の準備をしているときに、どういうふうにしていきましょうみたいな感じで話をしていて、最初こんなことをやって、こんなことをやってとか。それぞれがどんなふうにやりたいとかという話をしていく中で、それ、いいですねみたいな形で取り入れさせてもらうというか。」

（そういう語りは結構あるんですかという問

いに対して）

「そうですね。結構ありますね。どんな教科でも大体最初は学年で流れを確認してから行っていくので。」

F：（実際の授業作りのなかみについての話が多くなるのか、という質問に対して）

「授業の中身についての話は、普段の授業の話だとやっぱり同じ学年の先生とするとことが多くて、ほかの算数の先生はほかの学年なので、どちらかというと市教研で必要な書類とか、あと書かなきゃいけないことですとか、あとはそれで行う研究授業についてだと話することがあります。普段の授業についてはやっぱり同じ学年の先生ですとか、私が頼りにしている指導教員の先生に何か困ったことがあったら、『これはどうですか』と聞いたり。」

G：（ディスカッションやアドバイスをし合ったりする環境はあるか、という質問に対して）

「特にこの先生とこの教科でというのは、一応そういうシステムをつくってくださったんですけどもあまり利用できていなくて、やっぱり同じ学年の先生、学年主任の先生と、もう1人は1年生が4年目でベテランなので聞くと何でも教えてくださるので、その同じ学年の先生に聞いているという感じですね。すごく2人ともいい方なのでできやすくて。」

J：（課題や壁にぶちあたったときにどんなふうにして気持ちを転換するのか、という質問に対して）

「私は本当に〇〇小の先生方に支えてもらったというか、同期もそうですし、同年代の同期がいますので、なかなか言いにくいことは同期の子に相談して頑張っていこうとお互励まし合ってということもあったり、あとはベテランの先生が本当に、小さな悩みからいろんなことまで聞いてくださるので、よく話しはしていたかなと。その中で気持ちを前に向けていったりとかしていま

した。」という。

そして、(授業のことでの相談をどうするか、という質問に対して)

「私自身、社会がすごく苦手なので、一から一度勉強し直さないと子どもたちに質問されても答えられないという、自分として苦手感があるので。そういった面では正直大変だったりするんですけど、特別に何の教科、社会とか体育とかが大変といったら、そうでもなかったり。体育なんかは、今ちょうど組んでいる先生が体育のご専門なので、その先生からいろいろアイデアをいただいたり教えていただけるので。」

ここに共通していることは、各新任教師が所属する学年教師に多くの場合、相談をしていると言うことである。それは学校教育活動では、同一学年で同一歩調をとることが必要な場合が多いことから容易に推察できることではある。つまり、この聞き取り調査での入職間もない教師の発言からは、同学年教師間の相談機会が初任教師に対して極めて重要で必要な支援活動でもあったと言うことを示しているのではないだろうか。そのことは、「学年で（話した）」という発言が新任教師から数回でており、10年前後の教職経験者からも発せられていたことから想像することができる。

小学校においては今日まで、校内研究会での授業研究が継続されていることは比較的多い。その研究授業（授業研究）で、新任教師が授業提供者として指導案づくり、教材研究、発問等の授業技術の向上の機会を保障していることの重要性もさることながら、日常的な授業づくりや学級経営の些細に思われるかもしれない具体的な教材や授業づくりに関しての気軽な相談関係と場の存在が、実は新任教師の実践指導力向上（支援・励まし）に大いに貢献しているということを物語っていると言えないだろうか。別の言い方をすれば、そのような「気軽な相談関係と場」の存在が、学内外の研修会や教育活動の受容可能性を生み出し、他の教育場面への転用・活用・提案的活動の動機と可能性をつくりだしていると言うことである。

その点で、3年目までの教師中心のメンティー集団と5年目と10年目の教師がメンターとなり「メンターチーム」を構成した横浜市教育委員会の試みでは、興味深い考察が行われている²¹⁾。それによると、①先輩教師の経験談は若手教師の問題解決を促す、②若手教師が話せることが若手教師の問題解決を促す、③自律的にメンターチームの活動を行う事が若手教師の問題解決を促す、④自律的にメンターチームを運営する時、経験10年以上の先輩教師が活動に参加することで若手教師の問題解決を促す²²⁾ということに「有意傾向」を見いだすことができるという。つまり、学年集団での「気軽な相談関係と場」をベースキャンプにしてメンターチームとのOJTに包み込まれる中でメンティーチーム（新任教師たち）は教育活動を広げていっているのである。

5. 同僚性をはぐくむ日本の学校文化

—「気軽な相談関係と場」を保障する職員室の存在—

以上、聞き取り調査データを基に教師の同僚性の形成過程に関しての考察を進めてきた。それは、①初任者教師が力量を向上させていく過程においては、まずは校内の同学年集団での気軽でフラット（「フラットな形なので、わからないことがあったら、一緒に調べてみようかとか、一緒にやってみようかという形」（A教師））で、6年間の「見通し」を持ちうるようになり、②そこでの自律性を尊重した教師集団をベースキャンプとし、③校内外の研修や研究会等々での“他流試合”を通して、④学級の子どもの指導に加えて校内カリキュラムや学校行事計画、校内分掌に関わりながら教職専門性としての視野と力量を身につけていくという過程があるのではないかという仮説である。

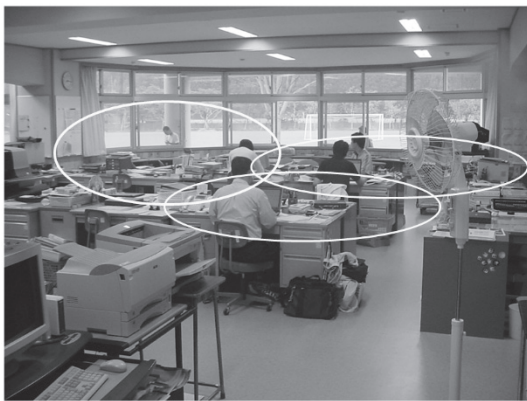
これらのことは、今後の教員養成ならびに現職教育を構想する際の改善視点を提供しているとも考えられる。それは、新任教師の指導力向上にあたっては、同学年（同期）教師の集団と余り離れていない先輩教師からなるチーム・グループを構成し、気軽さとフラットさ、自律性を尊重した校内外での学び

の機会の保障が重要な鍵となってくるのではないかと
言うことである。

これらのことは、取り立ててのことではないよう
に思われるかも知れない。しかし、このような教師
間の無意識的で無作為的で自由な人間関係＝同僚
性、つまり「気軽な相談関係と場」の中で、熟達化
への準備がなされてきていることの意味を、改めて、
確認しておく必要があるのではないだろうか。

そして、このことは、日本の職員室の構造と同僚
性の形成とも関係しているように思われる。

日本の学校の職員室は、例えば次の写真のような
配置をとっている。それは、「島」といわれる学年
ごとの担任机がまとまった形で配列されているもの
である。このような配列をとった職員室では、例え
ばある学年・学級の教師が児童を招いて事情を聴い
たり指導したりしていると、隣のクラスの担任も話
言動を知らず知らずのうちに聞いていて、時にはそ
の話に交じることがある。このような教室配置であ
ると、同学年ばかりでなく他学年の担任もそこに来
た児童のことを知り、その時の教師の言動・指導内
容についての話し合いが、無意識的で無作為的で自
由な形で日常的に行われることとなる可能性が高
い。



(福島県三春町の小学校・筆者撮影)

これらの事情を、国際教育到達度評価学会 (IEA)
が行った TIMSS (国際数学・理科教育動向調査)
でのビデオ授業研究の分析では次のように特徴づ
け、高く評価していた²³⁾。

1) 教科・学年を超えて集まる職員室を設置 (協

働的職場環境)

- 2) 小学校は1年から6年まで担当 (教師経験の
広さ)
- 3) 同一内容での授業 (共通的学习内容・指導要
領を制定)
- 4) 授業案作成・授業参観・授業記録と分析・紀
要の作成 (継続的校内研修サイクル)
- 5) 授業分析の共通的分析視角 (子ども・教材・
教師)、共通言語 (教案、発問、公開研究会、
授業研究会・・・) の共有

つまり、上記の第1項目にあるように、協働的職
場環境を形成し、子どもらを介した教育議論がしや
すく、同時に教師間の経験が日常的に交流・継承・
発展・再構築できる学校文化を創り、それが同僚性
の物理的条件づくりに貢献していたと考えられるの
である。これは、日本型 OJT の原型であり、その
価値の再評価がなされてよいだろう。

このビデオ授業研究は、日独米3か国の数学授業
ビデオの分析であり、世界に日本授業研究の有益さ
に注目する契機をつくったものであった。そこでは、
授業について議論する条件としての日本の学校建築
文化にも着目していたのである。東アジア地域の学
校の役割や教育形態・教育方法の類似性はあるもの
の、この点に関しては一定の相違性があるように思
われる。

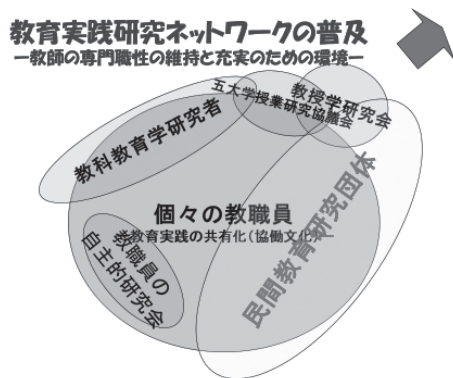
例えば、下の写真は、中国の小学校の4学年の国
語教師の職員室である。ここは4年生担当の国語教
師だけの教員室となっており、他クラス、他学年の
授業や学級の様子を交流・議論する職場環境・机配



(中国・黒龍江省安達市の小学校・筆者撮影)

置にはなっていない。端的に言えば、全教員がいる職員室ではないのである。筆者が参観した韓国・ソウル市及び京畿道の初等学校では、1～2学年毎の職員室が配置されていることが多かった。これら職員室の配置は、各地の教科担任制の実施状況や学校規模・学級数に左右されることも予想される。職員室の教育環境としての役割・機能を改めて実証的に検討する必要性があろう。

ところで、日本の授業研究で見落とすことができないのは、次の2つの点であったことを指摘しておきたい。1つは、これらの授業研究を生起させ、支えたのは、戦前においては師範学校や地域の「ちょうちん学校」（夜遅くまで授業準備や教育研究のために残っている教師がいる学校のこと）とそこに関わる研究者の存在²⁴⁾であり、2つには、戦後においては学校外の教科・領域毎の自発的な教育研究団体（民間教育団体）、大学教員（教育学・心理学関連研究室や教科教育（学）教室）、五大学授業研究グループ、各教科教育に関する学会の存在²⁵⁾である。これらを模式的に記述すると以下のようなイメージになろう。つまり、授業研究は、校内の研修機能向上のための自発的教育研究活動とともに外部の教育実践研究者との協働によって活性化、持続・展開していたという側面を見えておく必要がある。



（教育実践研究ネットワークのイメージ図）

6. 「正統的周辺参加」を促す職員室という機能

ところで、これらの事情については、文化人類学

的な研究を参照すると、さらに有意義なものとして位置づけることができるのではないだろうか。

大島は、Lave と Wenger (1999) の研究に触れて、このよう状況にみられる熟達化準備過程に関して次のように述べている²⁶⁾。

「学びが進むとき、自分が進むべき最終的な熟達者の姿（師匠）の活動が見えているだけでなく、そうなるまでにどのような理解や習得の段階を経ていかねばならないのかという異なるレベルの他者（兄弟子、姉弟子）も観察することができる。そうした組織の中で学習を展開する学習者には、そのような多様な他者とのかかわりの中で自然と支援されたり評価されたりしながら、自己の学びを進めていくことができる社会的システム（「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation)」）が確立されているのである。」

正統的周辺参加論は、子ども・生徒の学習過程を主な対象とした論考もあるが、「認知的徒弟制」論²⁷⁾とともに、教師の熟達化過程を考察する上で参考になろう。そこでは、「熟達化を促すための方法」としてのモデリング、コーチング、足場かけ、フェイディング（支援解除）の各段階を省察ならびに熟議（argumentation）を組み合わせることを提案している。この点は、省察を介した多様な教職専門性向上プログラムを開発する際の有益な示唆となっている。また、日本の学校に通常設置されている職員室が、この正統的周辺参加を可能とする物理的構造的システムとして有効に機能してきている事を再認識する必要性をも示唆しているといえよう。

7. おわりに

本稿では、教師の力量形成過程が学年同僚性（学年集団）から学校同僚性（校内集団）の形成、そして学外同僚性（校内外教育関係者集団）と言うように広がっていくという仮説を提示したが、その後半についての論述は十分行われていない。それは別の機会に考察したい。また、このような同僚性の構築過程は、中学校や高校での場合は、どのようなになっているのであろうか。そのことも併せて今後の課題

としていきたい。

最後になったが、本稿で引用させていただいた調査研究にご協力をいただいた先生方に厚くお礼を申し上げます。インタビューの際に、教職3年目の教師が思わず涙にむせながら語ってくれたことは忘れられない。教師熟達化の過程は単純なものではなく、解明は困難ではあるものの、その中にこそ、教職専門性獲得と向上の契機・ヒントが隠されていることを再認識した瞬間であった。

註

- 1) 佐藤学『専門家として教師を育てる』、2015、岩波書店、p.9
- 2) 森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える』、北大路書房、2002
- 3) 秋田喜代美『授業研究と談話分析』、放送大学教育振興会、2006
- 4) 柴野昌山「社会化と社会統制」『教育社会学』、有斐閣、1992
- 5) 中原淳監修『教師の学びを科学する』、北大路書房、2015、pp.48-49
- 6) 陣内靖彦「教師をめぐる12話」『教員養成セミナー』、時事通信出版社、2009年8月号
- 7) 日本教育方法学会編『日本の授業研究 上下』、学文社、2009
- 8) 山崎準二『教師の発達と力量形成』、創風社、2012
- 9) 秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』、放送大学教育振興会、2010、p.242
- 10) 森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える』、北大路書房、2002
- 11) 中原淳監修『教師の学びを科学する』、北大路書房、2015
- 12) 同前 pp.63~77
- 13) 同前 p.82
- 14) 同前 p.87
- 15) 東京学芸大学・小学校の学習指導に関する調査研究プロジェクト（研究代表者・大沢克美）『小学校における社会科・理科・体育科の学習指導に関する調査研究報告書』、2016.3、pp.84-115
- 16) L・ダーリング・ハモンド&J・バラッツ・スノーデン、秋田喜代美・藤田慶子訳『よい教師をすべての教室へ ―専門職としての教師に必須の知識とその習得』（『変動する世界に対応する教員養成』の要約版）、新曜社、2009
- 17) 前掲 山崎準二『教師の発達と力量形成』並びに山崎準二「教師としての発達と専門的力量」『日本教師教育学会年報』第10号、学事出版、2001、pp.6~12。山崎準二「教師の現状と教師教育研究の課題」『日本教師教育学会年報』第24号、学事出版、2015、pp.30~40
- 18) 熊谷愼之輔「成人学習論とスクールリーダーの職能発達」、淵上克義編『スクールリーダーの原点』、金子書房、2009
- 19) 油布佐和子編「教師のストレス・教師の多忙化」『転換期の教師』、放送大学教育振興会、2007、pp.12~26。和井田節子「新任教師の離職率の背後にあるもの」『季刊教育法』175、エイデル出版、2012、pp.28~31
- 20) 紅林伸幸「教師のライフサイクルにおける危機」、油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』、教育出版、1999
- 21) 前掲『教師の学びを科学する』、p.156
- 22) 横浜市教育委員会『「教師力」向上の鍵 ―「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える！』、時事通信社、2011
- 23) J.W. スティグラー・J. ヒーバート 著／湊 三郎 訳『日本の算数・数学教育に学べ ―米国が注目する jugyou kenkyuu―』、教育出版、2002。原典はJ.W. Stigler & James Hiebert『The Teaching Gap』、1999
- 24) 堀七蔵共編『理科指導壱百回』上巻・下巻、東洋図書、1931年5月。永田英治「林博太郎と理科教育研究会：大正期、昭和初期の理科教育研究の水準」『宮城教育大学紀要』第19巻第2分冊、1985
- 25) 三橋功一「第1章 日本における授業研究の系譜図の概観」松下佳代研究代表・平成12年度~14年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)

研究成果報告書（課題番号:12480041）

URI: <http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/1765> (2018. 3. 31 確認)

- 26) 大島純、野島久雄『教授・学習課程論』、放送大学教育振興会、2006、p.22
- 27) R.K. ソーヤー編、森敏昭・秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』、培風館、2009、pp.41~52。レイヴ、ウェンガー著／佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』、産業図書、1993