

# 若手教員が職務上の体験から学んだこと

石 上 浩 美

## 要 旨

本研究の目的は、若手教員の職務体験による学びの特徴を明らかにし、その意義を検討することであった。具体的には、学校現場における実践において、若手教員は1) どのような葛藤・困難に遭遇しているのかを整理し、2) 葛藤・困難事象にどのように対処し解決できたのか（できなかったのか）を示し、3) 過去の葛藤・困難体験から何を学んだのか、の3点について明らかにすることを目指した。

そこで本研究では、小学校に勤務する若手教諭18名（男性5名、女性13名）を対象に、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。その結果、葛藤・困難対象の割合は、人的葛藤・困難（学級・管理職・同僚、特定の子ども、保護者）が91%を占めた。また、解決リソースの割合は、学校・職域内リソース（管理職・同僚、研修、保護者）が72%（うち管理職・同僚が50%）を占めた。さらに、若手教員の葛藤・困難解決リソースは、知識・技能を媒介とした同僚教員からの助言や支援であり、同僚教員らとのやりとりの重要性が示された。今後の課題は、地域・規模を拡張したサンプルによる数量調査と質的な調査分析手法を併用し、一般化可能な「若手教員の自己形成のための熟達支援モデル」を開発することである。

キーワード：若手教員、職務体験、葛藤・困難、リソース、半構造化面接法

## 1 問題と目的

現行の免許制度では、教職に関して必要とされる単位を履修・習得し、一定条件を満たせば教員免許状が授与され、教員としての基礎的な素養はあるものとみなされる。初任者教諭は、教員としての理想自己（こうありたいと望む自己の方向性についての表象）を描きながら現場に着任する。だが、現場では想定外の出来事、トラブルが頻発する。

それを解決しようと努力はするものの、結局は空回りしてしまい、理想自己と現実自己のズレ、あるいは社会から求められている教員イメージと現実自己とのギャップから心身に不調をきたし、休職・退職してしまう若手教員が、近年増加傾向にある。このような現状をふまえて、本研究では、若手教員が職務上の葛藤・困難体験を事後的にふり返ることによって何を学んでいるのか、そのような学びが若手教員としての自己形成にどのように影響しているのかを考えてみたい。ここでいう自己形成とは、「外的環境との関わりとそれに付随する内的活動との相互作用によってもたらされる自己の発達過程(山田, 2003)」である。

体験 (experience) とは、ある活動に対して何らかの目標を持って主体的に関わった結果としての意識や認識の総称であり、身体感覚をともなって対象と直接関わる直接体験、メディア機器などの媒介物を通して感覚的に関わる間接体験、シミュレーションやモデルなどを通じて模擬的に関わる擬似体験に分類することができる。また、自分が体験した出来事についての記憶は自伝的記憶 (autobiographical memory) とよばれている。自伝的記憶とは、「これまでの生活で自分が経験した出来事に関する記憶」(佐藤, 2006) であり、そこには「個人の過去に起こった出来事や経験に関わる記憶」(佐藤, 2008; 高橋, 2000) も含まれる。また、自伝的記憶は、過去の体験をそのまま再現したものではなく、「想起する主体である自己によって再構成」(遠藤, 1999; 佐藤, 1998) されたものであり、「過去・現在・未来と時間的に広がる自己の理解につながる」(下島, 2008) ものであると考えられている。

ショーン (Schön, 1983; 柳沢・三輪訳 2007) は医師・法律家・精神療法家・教師・建築家・エンジニアやデザイナーといった専門職実践家による実践の省察を、「行為の中の省察 (Reflection in Action)」とよんでいる。ショーンによると、実践の状況とは、「解決できる問題がそこにある」という状況ではなく、「ジョン・デューイが述べるような不確実性、不規則、不確定性により特徴づけられる問題状況」(同, p15) であり、何があるのかで起こっているのか、よくわからないものである。また、日常生活における行為とは、「意識しないまま自然に生じる、直観的な行為」(同, p50) であり、その過程において何らかの経験知は生成していると考えられるものの、それがどのようなものを説明することは容易ではないとしている。「知の形式は、行為のパターンや取り扱う素材に対する感触の中に、暗黙のうちにそれとなく存在」(同, p50) しているものに頼っており、「有能な実践者は皆、合理的で的確な指摘や、完璧な記述ができないような現象であってもそれを正しく認識することができる」(同, p50) という。さらにショーンは、「行為の中の省察というプロセス全体が、実践者が状況の持つ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている」(同, p51) と述べ、実践の文脈からいったん離れた事後的な実践のふり返りや意

味づけを、「行為についての省察（Reflection on Action）」とよび、「実践者が自分の実践の中で（in）、自分の実践について（on）省察する時、省察の対象は目の前にある現象や、持ち込んでくる実践の中の知の生成システムに応じて多様」（p64）であると述べている。

日々の実践の中には突発的で予測不可能な出来事や職務上の葛藤・困難事例（たとえば授業実践や生徒指導）は多々あり、これらの事象に対して即時適切に対応する能力と行動力が若手教員には求められている。これは「行為の中の省察」である。若手教員は、実践の渦中で省察しながら問題解決や状況改善を図り、「行為の中の省察」を積み重ね、それに新たに意味づけを付与することによって、独自の実践知を形成していると考えられる。このような実践知は、単なる自伝的記憶の想起だけではなく、過去から現在・未来へと連なる時間的連続性と可変性をともなった実践の意味づけとその省察の連鎖によって生成したものである。その総体を、本研究では、教員の職務体験による学びとよぶことにする。では、若手教員の職務体験による学びは、どのように生成し、どのような性質や特徴を持つのであろうか。また、若手教員の職務体験による学びは、教員の自己形成にどのような影響を及ぼすのだろうか。

文部科学省は、これからの教員に求められる資質能力として、1）教員の仕事に対する情熱、2）教育の専門家としての確かな力量、3）総合的な人間力、の3点をあげ、教員の資質能力の向上こそが教育現場を改革する重要課題であると位置づけている。また、大学の教員養成課程では、これら3点の素地を理論と実践の両面から培い、即戦力として学校現場で貢献できる実践的教育力のある教員を養成することを目指している。これらは、「教えるプロ」の養成を目指しているものである。だが、子どもに知識や技能を伝達するだけではなく、子どもや親と関わり、触れあいながらさまざまな葛藤・困難に遭遇しつつも、同僚教職員と協働しながら、よりよい教育環境を整えることもまた、教員の重要な職務である。教育実践状況の中で日々格闘しながら実践知を積み重ねている若手教員は、「教えるプロ」であると同時に、職務体験による学びの主体であると考えられる。

大学教職課程では、教員としてより実践的な知識や技能を習得するために教育実習や直接体験的なカリキュラムを取り入れ（岩田，2009；菊池，2009；西島，2009など）、学生が体験活動に能動的に参加することを奨励している。また、教育実習体験が、学生の授業観や教師観、子ども観の変容につながる（三島，2008）が指摘されている。一方、課外活動においても、ある程度の期間にわたって子どもや学校の実態を体験的に知るためには、一回きりの単発的な参加だけではなく、継続的に参加することによって、子どもに対する共感力や個別対応・支援について考え対処する力といった実践的指導力の基礎となる資質能力が育まれていたこと（麻生ら，2009）や、大学地域開放事業とし

て位置づけられた学びの活動に一定期間継続的に参加していた参加者間には、活動以外の場においても新たなつながりが生まれ、インフォーマルな人間関係がその後も持続する傾向があること（石上・大仲・高橋，2009；高橋・石上，2005）が示されている。だが、このような体験的な学びが、その後教諭となってからどのように活用・転用されているのかを追跡的に調査した研究は、過去にはほとんど見られない。

本研究の目的は、若手教員の職務体験による学びの特徴を明らかにし、その意義を検討することである。具体的には学校現場における実践において、若手教員は1) どのような葛藤・困難に遭遇しているのかを整理し、2) 葛藤・困難事象にどのように対処し解決できたのか（できなかったのか）を示し、3) 過去の葛藤・困難体験から何を学んだのか、の3点について明らかにすることである。教員の職務体験による学びは、外部から与えられた知識や技能を受け入れ習得する学習とは異なり、学生時代の実習やボランティアなどによる体験知も含めて、実践の場から能動的に見出されるものであると予測される。このような学びの特徴とその将来的な転用可能性について検討することは、今後の教員養成のあり方や教員の資質・能力・指導力とは何かを問い直すことにもつながり、教育的意義があると考ええる。

## 2 方法

調査協力者：小学校に勤務する若手教諭18名（男性5名、女性13名）。

調査期間：200X年7月から8月

調査方法：半構造化面接法による個別インタビュー。1名につき約60分。

X大学内施設内のプライバシーが確保された場で、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。インタビューの項目は、教員養成系学部生を対象とした白井(1998)の大学生面接調査票を基に、葛藤・困難体験事象に絞り込み、以下4点とした。

- 1) 過去の教育実践活動中に感じた葛藤・困難体験の中で最も印象に残った事例はどのようなものか。
- 2) 葛藤・困難体験に対してどのように対応し、解決しようとしたのか。また、その時学生時代に体験的に学んでいたことや、周囲の支援（解決リソース）を活用しようとしたのか。
- 3) 葛藤・困難体験から、具体的に何をどのように学んでいたのか。
- 4) 将来起こりえる同様の葛藤・困難に対して、過去の体験知は転用可能なものなのか。

分析の手順：

筆者がインタビュアーとなり、調査協力者の心理的負担を軽減するために、音声のみ

をICレコーダーで録音した。これを基に、音声を文字化した逐語記録を作成し、以下の手順で発話のカテゴリ化と語りの内容を分析した。インタビューデータの分析手法としては、グラウンテッド・セオリー・アプローチ (Strauss & Corbin, 1990) などを用いることが多いが、本研究では調査対象者数が少数であったこと、調査分析期間に制限があったことから理論的飽和を目指すことが困難であることをふまえ、発話記録をボトムアップ的にカテゴリ化するための質的コード化の技法 (Coffey & Atkinson, 1996; メイナード, 1993) を参考にした。分析の単位はメイナード (1993) を参考に、話者の交代が見られるまでの一連の発声を「発話」、ある特定の話題について繰り返される具体的な発話群を「語り」とよぶことにした。また「ユニット」は節を単位とした。職務上の具体的な葛藤・困難の内容については著者が要約し、曖昧なところは調査協力者に確認をとり作成した要約スクリプトから分析を行った。

### 3 結果

葛藤・困難対象の割合は、人的葛藤・困難 (学級・管理職・同僚、特定の子ども、保護者) が91%を占めた。解決リソースの割合は、学校・職域内リソース (管理職・同僚、研修、保護者) が72% (うち管理職・同僚が50%) を占めた。どちらも職場環境を中心

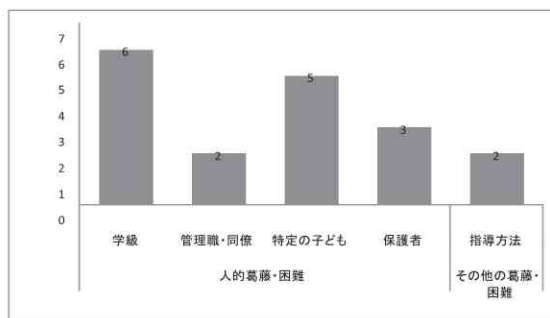


Figure 1 若手教員の葛藤・困難対象 (n=18)

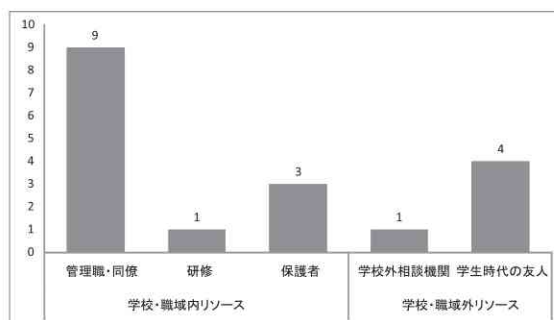


Figure 2 若手教員の葛藤・困難解決リソース (n=18)

とした対人関係によるものが多数を占めており、職場における人間関係が問題解決においては重要であることを示している (Figure 1, 2)。

以下では、任用後2年目のBさんと、任用後5年目のYさんの語りの事例から、若手教員が葛藤・困難感を感じていた時期とその解決方法、過去の体験知の転用についての内容を示す。BさんとYさんは、ともに大学生の頃、X大学地域開放事業（石上・大仲・高橋，2009）に一定期間継続的に参加し、その後小学校教員となった。

#### 事例1 Bさん（任用後2年目：男性）

Bさんは大学卒業後、公務員として一端就職したものの、職務上様々な問題を抱える子どもたちと接する過程で、「様々な経験をして感受性豊かに自分らしく成長してほしい」と思うようになった。そこで退職し、初等教育について学ぶためにX大学に再入学した。X大学卒業後1年目は私立S小学校で常勤講師勤務し、その後関東圏のO市で採用され、卒後2年目からは、O市立A小学校で教諭として勤務していた。本調査協力時点では任用後2年目であったため、学生時代と任用1年目をふり返って、主に職務上遭遇した葛藤・困難について、その時期と内容、解決リソースの活用と、学生時代の体験知が初任時にどのように活用されていたのかということを中心に話を聞いた。

Bさんは、O市立A小学校での任用前校長面接で「個別（特別）支援学級」の担当になると聞き、とても驚いたという。それは特別支援学級という職場環境そのものが、Aさんにとっては未知のものであったためである。初任者としての1年間は、毎日が葛藤・困難体験であり、未解決のことも多々あったという。それは、担任という役割、指導方法、特別支援教育に関する自分自身の基礎知識の未熟さ、特にTT (Team Teaching) 場面における同僚教諭の影響などであった。以下では、初任者としてのBさんの1年間の語りを時系列に示す。

#### 200X年4月頃についての語り

特別支援教育に関しては、X大学での講義を1つ選択履修で受けただけで、ほとんどわかっていなかった。新学期が始まるまでに少し時間があつたので特別支援教育に関する本をいくつか読んだが、自分がどのように支援学級で授業を行えばよいのか、まったくイメージできなかった。

初めの2週間頃は、どの教科もTT (Team Teaching) の授業で、ST (Second Teacher) として参加していたため、授業の進め方を学ぶことができた。4月下旬ころ、体育の授業で初めてMT (Mein Teacher) を担当することになった。グループ学習では、障がい種・



程度が異なる4名（3年男児、5年男児、6年男児と女児）を担当したが、それぞれの課題を準備するだけで精一杯で、どのように授業を進めるかということまでは、頭が回らなかった。日々試行錯誤、教材準備だけで毎日深夜までかかり、精神的にも余裕がない状態になっていた。

Bさんはこの時期、自分の公務員としての過去の体験や、大学で学んだこと、体験したことが全く役に立っていないと語っている。それは、初任者として着任後、いきなり特別支援学級を担当したことに対する戸惑いもある中で、日々の実践をなんとか準備するのに手一杯であったためである。6月には授業参観で保護者から指導に対する手厳しい指摘も受け、かなり落ち込んだという。このような状況が1学期間続き、心身共にかなり疲弊していた。この時期は、過去の体験による学びの転用はなかったと考えられる。

#### 200X年8月頃についての語り

初任研（初任者研修）以外にも、特別支援教育に関する研修を積極的に受講し、なんとか学ぼうとしていた。土日以外はすべて研修にあてていたと思う。自閉症についての研修に参加して、はじめて担当している子どもの行動の意味がわかってきた。「こちらが問題行動と思ってしまうことも子どもの気持ちになって考えれば、まったくの問題行動ではない」ということが理解できた。

特別支援教育に関する理解が（少しは）できたので、夏休み明けの9月が怖くはなかった。一日一日大変だったが、（新しい知見を学び、自分の学級の子どもと照らし合わせて）少し楽しみも感じ始めた。また、学生時代の友達と電話で話をして、少し和んだ。

学期末から夏休みに入ると、日常の子どもに対する指導業務はいったん小休止になるため、この時期はBさんに限らず、初任者教員にとっては、自分を省察する時期になるようだ。研修等の自己研鑽努力をするとともに、大学時代に参加した体験活動を共有した友人との電話での対話から、過去をふり返り、省察しながら新たな意味づけを行うことによって、少し気持ちが楽になったと語っている。この時期は過去の体験の省察とその意味づけが、くり返しなされていたと考えられる。

#### 200X年10月頃から20XX年3月頃についての語り

重点研究の研究授業（英語：MT）を担当し、個別支援級の担任全員で授業を考えた。ここで多くのことを学ぶことができたと思う。たとえば教師の立ち居地、一人ひとりの手立ての仕方、各担任の役割分担の仕方など。これはものづくり（X大学の時に参加していた体験活動で）でやっていたことと同じだと感じた。研究授業（特別支援教育担当指導主事

が見学)では、グループ別学習を各担任(4人)が計画し、相互に参観していた。準備段階で何度も話しあい、同僚教員が使っている教材・教具などの情報交換もできたことがよかったのだと思う。

(20XX年1月頃には)個別支援学級でやっていくための知識と自信が身についてきたと感じていた。担当している6年生2名の卒業に向けた準備として、通常の授業プラス卒業発表の出し物を考え練習することが面白い。児童の好きなことや特性を考えて、児童と一緒に、出し物やスピーチを考え練習した。保護者にも途中経過を話したり、家でも協力してもらったりした結果、(卒業式では)児童が堂々とスピーチや式に臨むことができた。だんだんと、学生時代にやっていたこととよく似た感じになっていた。どのような指導場面でも、他の教員からどのように見られ、評価されているのかを気にするのではなく、自分が考えた授業を展開することの大切さを、この1年で学んだ気がする。

Bさんは、任用後半年以降は、教員間での連携や、子ども・保護者との関係も改善し、前向きに業務に取り組めるようになっていったと語っている。それは、Bさんが過去の体験を幾度もふり返り、省察し、新たに意味づけることによって、過去の体験と現在の実践の類似性を見出し、過去の体験知を転用することによって、現在ある状況に対するものの見方やとらえ方を変えていったからだと考えられる。夏休みの時点でBさんが活用した解決リソースは、特別支援教育担当指導主事からの助言・指導であり、2学期以降はBさんが作成した指導案や教材に対する、同僚教員からの助言が問題解決に効果的であったという。

このように、日常の実践の積み重ねはBさんの職務体験による学びとなり、2学期以降は個々の子どもに対する障害理解力も向上し、障害を考慮した児童観察ができるようになったと考えられる。MT担当においても、同僚教員とのコミュニケーションが密になるにつれてうまく連携ができるようになり、それについては「どのような指導場面でも、他の教員からどのように見られ、評価されているのかを気にするのではなく、自分が考えた授業を展開する」という語りに示されている。また、将来起こりえるであろう葛藤・困難事象に対しても、過去の体験による学びを転用させつつ、自分の指導スタイルを作ろうとしていたと考えられる。

Bさんの事例からは、若手教員の葛藤・困難解決リソースは、任用直後は学生時代の友人や学校外の人的リソースであることが示された。だが、2学期以降は知識・技能を媒介とした同僚教員からの助言や支援がといった、学校内リソースの活用比重が高くなっている。また、学級の子ども、保護者とのやりとりや関係性についても、「だんだんと、学生時代にやっていたこととよく似た感じになっていた」と語っていることから、Bさんの学生時代の体験は、この時期の職務に転用していたと考えられる。2年目以降、



Bさんは通常学級の担任になっているが、初任時の特別支援学級における職務体験による学びが、その通常の学級における指導においてどのように転用しているのかを追跡的に調査・検証することが、今後の課題である。

## 事例2 Yさん（任用後5年目女性）

YさんはX大学卒業後、O市で教諭として任用された。本調査協力時点では任用後5年目にあたり、勤務校における校務分掌は学級担任、教科主任、特別支援教育コーディネータなど複数を担当していたが、学生時代に参加していたX大学内の体験活動（石上・大伸・高橋，2009；高橋・石上，2005）にはOGとしてたびたび参加していた。本務だけでも非常に多忙なYさんが、なぜ卒業後も継続的にX大学内の体験活動に参加していたのか。インタビューではそのことについてもたずねている。以下では、任用年次ごとにYさんがふり返った語りを時系列に示す。

### 任用1年目の頃についての語り

最初に担任になった（学年）が1年生で、（学級の子どもが）とってもちっちゃく感じられて。ものづくり（学生のころに参加していた課外活動）に来ていたAちゃんやBちゃんらとよく似た子もいて…。雰囲気はものづくりと似ていた。でも（学級では子どもが）多  
いなあ、という感じで、（新しい学級の指導が）始まりました。

教育実習の時（4年生担当）とは違って（子どもが）ちっちゃいし、これ、ほんとに一人でやっていけるのかなって、かなり不安があったことを覚えています。うーん。今思えば（任用1年目は学校のことや教諭の仕事が）よくわかっていなかったから無我夢中だったような気がします。

本当に、幼稚園さんみたいで。こっちが用意（準備）していた通りには全然（指導が）できなくて。

（数秒間ポーズ）

毎日困っていました。何をすればいいのか…。しんどかったです。1年目はとにかく。周りの先生たちもみんな忙しくて。

（以降5分程、1年目の職務上のしんどさについて語る）

そんな時、ものづくりにいくと、学生に戻ったみたいで。来てる子ら（参加者）の何人かは（学生の時から）知ってる子だったので、あー大きくなってーって。ちょうど英語活動は（勤務校で）来月自分がやらなくちゃいけなかったの。（実践者K先生の）進め方が新鮮でした。あー、こんなふうにはすればいいのかーって。うん、参考になってましたね。

（中略）

(1年目の2学期終盤頃は) あっぶあっぶでしたが、なんとか仕事が回っていました。子どもはかわいいし。慣れてきたのかな。保護者からも色々言われたりしましたが。

(学校の中で相談できる相手がいなかったのかとたずねられて) X先生(学年主任Yさんの指導担当男性教諭)やT先生(40代女性教諭)は、一生懸命面倒を見てくれましたが、なかなか(指示された通りには)うまくできなくて。そんな自分が嫌になることもあって。(数秒間ポーズ後、少し明るい声で) そんな時、ものづくりに(フルには参加はできなかったが) ちょこちょこ行っていたと思います。そしたら、みんな、なんていい人なんやろって。なんか気を使われていたような。

ここでは学校(での仕事や出来事など)のことを考えなくていいので、素の自分になったようで。ラクでしたねー。これって、今考えたら逃避だったのかも。でも、K先生(外国語活動実践者)って、やっぱり凄いですね。うん。

初任者の戸惑いやしんどさは、事例1のBさんの語りとはほぼ同様であるが、Yさんの場合は学生時代に参加していた活動(ものづくり教室)にOGとして参加することで気晴らしをしていたようなところがあった。これはYさんなりの職務上の葛藤・困難解決の方法であり、学外リソースの活用である。「素の自分になったようで。これって、今考えたら逃避だったのかも。」とあるように、インタビューの中で初任者であった自分をふり返り、意味づけている。これは、Bさんが大学時代の友人との電話で過去をふり返り、それを基に過去の学びの意味づけを行っていたこととよく似ている。

インタビュー場面では、インタビュアーによって話題はある程度統制され、たずねられた内容について、その場で答えることが求められるため、友だち同士の気軽なおしゃべりとは異なり、問いを自分の中で吟味しながら内省することもあるだろう。そのため、話が途切れ、間があき、考え込んでいることも多々あった。また、任用後5年目のYさんが、かつて初任者教諭であった自分をふり返り、それを自己対象化して語ろうとする行為はインタビュアーとの協働行為であり、ひとりで過去のエピソードについて振り返る時とは質的に異なる意味づけと自己省察となっていると考えられる。おそらく、Yさんの自伝的記憶の中にある過去の体験は、Yさんにとってよいイメージや居場所感をともなったものであり、そのため、現実の職務環境における葛藤・困難を一次的に回避する場として、学生時代に参加していた活動(ものづくり教室)に参加していたと考えられる。これは、活動への参加が葛藤・困難場面からの一次的退避場所としての意味あいを持ち、職場外の葛藤・困難解決リソースを活用していた事例であり、研修や自己研鑽によって解決しようとしていたBさんとは異なるリソースの選択である。ただし、この時期にYさんが参加していたセッション(外国語活動)は、いずれ自分が学校で実践しなければならないテーマでもあったことから、単なる逃避や気晴らしだけではなく、問題

解決のヒントを得ようという意図もあったかもしれない。その意味では、Yさんはテーマを選択して参加していたともいえる。「K先生（外国語活動実践者）は、やっぱり凄いですね。うん。」という語りは、自分より教員歴が長い実践者による授業の内容や進め方について、参与観察を行いながら吸収しようとする意欲がうかがえる。そして、自分が実践する立場であればどうするのかと考えていたこと、それが学生の頃と現在ではそのように違っているのかについて、次のように語っている。

（Yさんが学生の頃「放課後ものづくり教室」に参加していた時と、卒後参加した時の違いをたずねられて）そうですね。学生の頃は、頑張らなくっちゃって思っていました。子どもも親にも楽しんでもらえるように。結構あれ（セッションの準備や運営、事後ミーティングなど）はあれで大変でしたよね。

（その後10分程、過去の個別のセッションについて思い出したことを語る）一番おもしろかったのは、天体の時の人間星座（何名かが懐中電灯を持って星座の形を作る）でした。あの発想って、私にはなくて。スカイクルー（学生サークル）の人たちだからできるのかと。おもしろいなあって。でも、（同様の実践を今現在の）私だったらやらないかも。

（その理由を尋ねられて）おもしろいけど、本当にそれで（子どもや親が星座について）わかるのかなあって。結構あれも（準備や練習が）大変でしたよね。だから、こっち（実践者）が頑張った感はあると思うんですけど、それでいいのかなって。子どもに何を伝えるのかなって。

（現在のYさんならどんな実践をするかとたずねられて）

今（任用後5年目）ですか。今だったら、うーん、うちの（学級の）子らやったら…。そうですね。どうかなあ。（数秒間ポーズ）指導書（教師用指導書）とかにはあんなの（人間星座のような手法）は載ってないし。（数秒間考えこんで）うーん。あれ（人間星座）は教科としては、たぶんできないと思います。うちの学校のやり方ではないので。それと、時間的に厳しいです。あんなに余裕を持ってやってられないですよ。特活（特別活動）の時ぐらいかなあ。

（過去の活動から学んだことの転用について）

英語はあの後、えーっと、（任用から）2年目の時に仕事（校務分掌）がきたので。それからやっぱり自分なりに勉強しました。その時、K先生の実践はすごく参考にはなりませんでしたけれど、今（自分が）5年生（の授業で）やってるのは、ちょっと違いますね。研修もあって、いちおうノート（英語ノート）を基に、TTでやっています。最初はその通りにやっていました。子どもは楽しそうですけど、これが中学校で、どうなるのかなって見えなくて。今もこれでいいのかと思いながらですけど、これはこれでいいのかと（自

分で) 思うようにしてやっています。

イネ(稲作体験活動で体験したこと)はすごく役に立ってます。先生(地元の農家の人)にうちの学校にも来てもらって、「放課後ものづくり教室」と) ほぼ同じことをしました。専門的なことは、先生の方がよく知っているの、そこはお任せて感じで。(現在の学級の) 子どもが余計なことをせんと、ちゃんとやるようにって。そこ(を指導することが)が私の仕事かなあって。別に手抜きじゃないんですけど、専門の人の方がきっちり教えてくれるのはありがたいです。

Yさんの語りは、過去をふり返りそれを対象化すると同時に、任用後5年目の現在の職務がオーバーラップした語りが多数見られた。具体的な事例に関しては、体験当時の詳細な様子を語っている。これは、複数のエピソードを関連づけることによって、よりリアルな物語を再構成していると考えられるが、当然記憶の欠落や修正もあり、過去の事実をそのまま語っているわけではないだろう。また、初任者のころからさまざまな職務上の葛藤・困難を体験しながらそれを乗り越えてきた、現在の教諭としての自分に対する自信のようなものも、Yさんの語りからは感じとられた。

Yさんは過去の実践例について、それはそれとした上で、現在の自分の実践に直結させているわけではない。それは、天体の実践について、おもしろかったけれど、「こっち(実践者)が頑張った感はあると思うんですけど、それでいいのかなって。子どもに何を伝えるのかなって。」という疑問を当時感じていたこと、それが現在もほぼそのままの意味づけであることや、「O先生の実践はすごく参考にはなりましたが、今(自分が)5年生(の授業で)でやってるのはちょっと違いますね。」という、過去と現在を対比した語りに示されている。

過去の体験についてふり返り、意味づけるという行為は、現在の自分の立場や自分を取りまく状況に依存したものであり、それは、「うちの学校のやり方ではないので。それと、時間的に厳しいです。あんなに余裕を持ってやってられないですよ。特活(特別活動)の時ぐらいかなあ。」という語りにも示されている。このような語りの内容から、Yさんは現在の実践において、過去の体験そのものをそのまま転用しているのではなく、じっくりと省察を積み重ね、意味づけられた上で自分なりの自伝的な記憶に基づいたナラティブを語っていたといえるだろう。

### 初任者と若手の職務体験による学びの転用の差異

BさんとYさんの語りは、大学生のころの体験を肯定的にとらえ、意味づけようとすることによって、現在の自分を肯定しようとするものであった。また、職務上の葛藤・困難に対する対処の背景には、任用年次によって変容する体験の意味づけがあること、

すなわち職務体験による学びは、体験についての省察を積み重ねながら、それを新たに意味づけ、変容するものであること、現在の実践や職務と並行して過去の体験の意味づけが行われていることが示された。両者の語りに共通していたことは、自伝的な記憶についての語りは、意味づけを繰り返すことによって変容し、それが職務と連動しながら持続するということである。これは職務体験による学びの学習的側面である。どちらの語りにも、初任者の頃は、自分がいかに職務環境に適応しようと努力していたか、また仕事に対する具体的なしんどさや葛藤・困難さが、多数語られていた。これらは、学校内外の対人的なリソースを活用することによる解決されており、学生時代の体験による学びが直接転用したものではなかった。これは、インタビューの場で過去の葛藤・困難事象についての意味づけを再構成しながら語られたものだと考えられる。

Bさんの事例は、初任者が特別支援学級を担当するという、ある意味では特殊なものであったため、任用当初は精神的にもかなり厳しいものがあったようである。その状況を克服できたことから、2年目はさらにそれを探求するのかと予測していた。だが、Bさんは、自分の教諭としての仕事の幅を広げるためには、2年目は1年目とは違う仕事をしたと考えようになり、自らの希望で通常学級担当となっている。これは、Bさんが教員として学び続けようという意欲と姿勢をもち続けていることを示している。このような学びが、職務上の体験による学びの転用による行為であるとも考えられる。

一方、Yさんの外国語活動に関する語りでは、初任者の頃はK先生の実践スタイルの見よう見まねから、学校内外の研修に参加することによって習得した新しい知識や、自分のこれまでの実践事例を基に、自分の実践を改善しようとしていたが、常に疑問やジレンマがあったことが示されている。任用後5年目となると、対外的には中堅教諭として期待される時期でもあり、そのような疑問やジレンマを自分の中で省察しながら、「今もこれでいいのかと思いがちですけど、まあいいのかと(自分で)思うようにしてやって」と語っている。この語りには、経験年数だけで教員として熟達しているわけではなく、自らの体験のふり返りとその省察をくり返しが持続的にあること、それを根拠として現在の自分の実践を肯定的に捉え、次の実践につなごうとしていることを示している。

以上のことから、若手教員の職務体験による学びには、転用可能な性質を持つものであると考えられる。またそれは、現在彼らがおかれている教育環境や状況に依存したものであって、学生時代の体験による学びによるものだけではなく、極めて主観的なものとしてインタビューの場で示された。

## 今後の課題

本研究では、若手教員の葛藤・困難解決リソースは、知識・技能を媒介とした同僚教

員からの助言や支援であり、同僚教員らとのやりとりの重要性が示された。

若手教員の学びは、学校文化への参入と、現場の状況や同僚性の中から生成・成立する性質であると考えられる。今後の課題は質的データと並行して、より幅広いサンプルデータから数量的にも調査・検討し、妥当性を担保することである。教員は養成・任用・研修が一体化した職であり職務上の経験知は、何らかの形で活用していると推測できる。だが、その具体的な内容やプロセスは、今回の分析からは十分に明らかにできなかった。

今後の課題は、地域・規模を拡張したサンプルによる数量調査と質的な調査分析手法を併用し、一般化可能な「若手教員の自己形成のための熟達支援モデル」を開発することであり、現在Web上の質問紙調査およびインタビュー調査を継続中である。

#### 引用文献

- 麻生良太・松本正・大岩幸太郎他. (2009). 学校支援ボランティアに参加した大学生の自己省察と体験—大分大学教育福祉科学部における「まなびんぐサポート」事業を通して—大分大学教育福祉科学部研究紀要、**31**(2), 165–177.
- バフチン, M. 佐々木弘寛 (訳) (1988). ことばのジャンル 新谷敬三郎・伊藤一郎・佐々木寛 (編訳). ミハイル・バフチン著作集⑧ ことば対話テキスト: 新時代社.
- Coffey, A & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*, Saga Publications.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 天野清 (訳) (2002). 文化心理学 発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ: 新曜社.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1995). Commentary. *Human Development*, **38**, 19–24.
- Deci, E. L. 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105–115.
- Dewey, John, 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Free Press. (松野安男訳. 1975. 民主主義と教育 (上). 岩波書店).
- 遠藤由美. (1999). 自己と記憶. 梅本堯夫 (監) 川口潤 (編) 現代の認知研究—21世紀に向けて—, pp145–156: 培風館.
- エンゲストローム, Y. 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手塚義宏・高橋登 (訳). (1999). 拡張による学習 活動理論からのアプローチ. pp 1–18: 新曜社.
- Engeström, Y. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin and J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp64–103). New York: Cambridge University Press. 1993.
- 石上浩美・大仲政憲・高橋登. (2009a). 稲作体験活動から子どもが学んだこと 国立青少年教育振興機構研究紀要、**9**, pp13–26.
- 石上浩美・大仲政憲・高橋登. (2009b). 稲作体験活動への参加による学び. こども環境学研究、**7**(1), pp79–pp85.
- 石上浩美 学術研究助成基金助成金 (基盤研究C, 2012–2014) 「教員の自己形成およびキャリア形成支援モデル」の開発に関する研究.



- 岩田康之 (2009). 教師教育・教員養成研究の課題と方法 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター年報、8, 64-71.
- James V. Wertsch. (1991). *Voices of the mind: Asociocultural approach to mediated action.* Cambridge Mass; Heavard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳 (2004) 心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ.
- Lave, J & Wenger, E. 1993. 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. (原書の初版は1991).
- レオンチェフ, A. N. 西村学・黒田直美 (訳). 1980. 活動と意識と人格. (原著の出版は1975年).
- 菊地達夫 (2009). 小学校教員養成課程における体験的学習の実践と意義.  
—社会科歴史的内容を中心として—北翔大学生涯学習システム学部研究紀要、9, pp209-222. (Tatuo Kikuchi. Practice and Significance of Experience Learning in a Primary school teacher Training Course. Bulletin of Hokusyo University School of Lifelong Learning Support System, 9, 209-222.)
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- メイナード・K・泉子. (1993). 会話分析. くろしお出版.
- 奈田哲也・丸野俊一. (2011). 他者との協働構成によって獲得された知はいかに安定しているか. 発達心理学研究、22 (2) pp120-129.
- 三島知剛. (2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容—授業・教師・子どもイメージの関連による検討. 教育心理学研究、56 (3) pp341-352.
- 西島大佑. (2009). キャンプ実習に関する意識調査—教員養成大学カリキュラムにおける授業実践を通して—鎌倉女子大学紀要、16, 79-86. (Daisuke Nishijima. A Survey of the Organized Practice Training Camp for the University Students in Their Teacher Training Programs. *The journal of Kamakura Women's University*, 16, 79-84.)
- 朴東燮・茂呂雄二 (2007). バブチンの対話性概念による社会心理研究の拡張 実験社会心理学研究、46, 2, 146-161. (DONG SEOP PARK & MORO Yuji. Expanding Socio-psychological study through Bahktinian dialogicality. *The Japanese journal of Experimental Social sychology*, 46, 2, 146-161).
- 佐伯胖. (2008). 行動、認知、状況、そして共感へ、インターナショナルナーシングレビュー、31, 5, 138, pp39-42.
- 佐藤浩一. (1998). 「自伝的記憶」研究に求められる観点. 群馬大学教育学部紀要 (人文・社会科学編)、47, 599-618.
- 佐藤浩一. (2008). 青年期の自伝的記憶. 日本発達心理学会第19回大会論文集. リレー講演「自伝的記憶の発達」、p109.
- 白井利明. (1998). 大卒就職者の初期適応に関する追跡的研究—時間的展望の再編成に注目して—、平成8・9年度文部科学研究費助成金 (基礎研究C2) 研究成果報告書、pp46-53.
- Schön, Donald A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.* 柳沢昌一・三輪健二監訳. (2007). 省察的实践とは何か. 風間書房.
- 進藤聡彦・勢田二郎・澤登義祥・角田修 (2009). 大学生の教育ボランティアが教育実践力の育成に及ぼす効果 教育実践学研究、14, 139-151. (Sindou, Seta, Sawanobori & Tsunoda. Effect of Voluntary Activities in Educational Institutions on the. Promotion of student's educational Literacy.)
- 高橋雅延. (2002). 偽りの記憶と協同想起. 井上毅・佐藤浩一編、日常認知の心理学、pp107-125、北大路書房.
- 高橋登・石上浩美. (2005). 学びのコミュニティとしての課外活動の可能性—教育資源として

- の大学を核とした新しい地域づくりー、マツダ財団研究報告書、17, pp53-62.
- 内田伸子. (2010). 「学び」の発達ー生きた言葉は学びの世界を開くー. 佐伯胖 (監)・渡部信一 (編). 「学び」の認知科学事典、p189: 大修館書店.
- やまだようこ. (2006). 非構造化インタビューにおける問う技法 質的心理学研究、5, pp194-216.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 (訳). (1970). 精神発達の理論. 明示図書. (原著の出版は1931-32年).