

## 初任教師の成長・発達支援のデザイン：エンゲストロームの拡張的学習理論からのアプローチ

後藤，郁子  
お茶の水女子大学基幹研究院：基幹研究員

玉野，麻衣  
世田谷区立奥沢小学校：校長

<https://doi.org/10.15017/2230989>

---

出版情報：教育経営学研究紀要. 21, pp.63-71, 2019-03-29. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law Graduate School of Kyushu University

バージョン：

権利関係：

# 初任教師の成長・発達支援のデザイン —エンゲストロームの拡張的学習理論からのアプローチ—

後藤 郁子  
(お茶の水女子大学／基幹研究員)

玉野 麻衣  
(世田谷区立奥沢小学校／校長)

## I はじめに II 研究の方法 III 研究の結果 IV おわりに

### I はじめに

#### 1. 問題の背景

近年、公立学校の現場では新規採用教師が大幅に増加している。東京都においては8年前のデータで若手教員の採用者数が10年間で約7倍(東京都教育センター:2010)になっており、2017年度選考の採用状況でも大都市圏の小学校教員を中心に大量採用期のピークにある(教育新聞:2017//www.kyobun.co.jp/kyosai\_guidance\_1/)。このため、教育力の低下を招かぬよう初任・若手教師の育成対策が必要となっている。その上、中堅教師の不足により、新任教師でも2~3年目から校内の重要な役割を担わなければならない、初任・若手教師には付け焼刃ではない、自立して教育実践に携わることができる力が求められる。

こうした中、学校現場では初任・若手教師の育成のため、年間300時間を越える校内における初任者研修や指導教師(メンター)による「体系化された研修」が行われている。しかし、筆者はその研修の中味と、眼前の課題解決に必死になっている「初任教師の実態(ニーズ)」との間に「ズレ」があることを指摘し、初任教師の課題解決には、初任教師の「気づき」に向き合いながら成長できる環境(ブレイクスルーの過程)を提供することの重要性を唱えてきた(後藤:2013)。

すなわち、今、初任・若手教師の育成対策として求められているのは、研修の在り方なのである。兵庫県教育委員会(2007)は、「今後の初任者研修は、『初任者を研修する』煩わしい、厄介な、面倒なものということではなく、『初任者にとって研修する』機会を得る、待ち望むものということに転換を図るべき」で、「同僚教師との関係性を活かし

た対話を重ねる」ことにより、『初任者を研修する』という営みから『指導教員や同僚教師も学び合う』という営みへと変質することこそ、その理想とすべきである」とした。そして、「協同的で系統的、組織的な研修システム」が最終的に目指すところは、佐藤(2007)が言う「初任教師の個人的な研修が学校という組織体の研修へと発展する」システムであると結んでいる。秋田(2006)は、教師間の学び合いについてHargreaves(1994)の「教師文化の型」を挙げて「学びの場として学校が機能するか否かは、学校組織における教員間の関係性によるところが大きい」(秋田,2006,p.208)と述べ、教師間が固定化せず柔軟に協働し合う関係を形成していくことの重要性を説いている。また、築山(2006)は特に初任者研修の在り方を問題視し「同僚性に支えられた臨床的な力量形成の機会こそ重要というべきであろう。そのためには、若手・ベテランともに、対話やケーススタディができる時間的な条件、人的配置が必要である」と、実際の研修の在り方についても言及している。

こうした学校現場における初任・若手教師の育成を中核に据えた協働学習(研修)の在り方が強く求められているが、秋田(2006)は、校内研修における管理職の重要な機能として「校長や教頭などの管理職は、リーダーシップをもつと同時に授業から学ぶという点では対等に語り合うことが必要である」(秋田,2006,p.210)としている。その主張の中で、ある授業検討会(大瀬・佐藤,2003)での校長の例を示しその意義も提唱している。

しかし、これらの研究では、初任教師の主體的発達を励まし、支えられるようなプログラム(山崎,2002)やシステムの必要性を訴えたり、研修として相互作用的な協働学習のデザインの必要性が提唱

され(築山 2006)、初任・若手研修の望ましい在り方・方向性は示されてはいるものの、学校現場において、同僚との関係性を生かした研修を管理職が「どのように」創り上げていくのか、また、そこで教師は何を見出していくのかなど、その実現に向けた具体的な在り方についてまでは述べられていない。つまり、人材育成の責任者である管理職が如何に協働学習の場を設定し、如何にその学習プロセス創りを行うかについては具体的に示されてはいない。

本研究においては、秋田(2006)の唱える校長のリーダーシップ(本研究では形成的介入)による「教師間が固定化せず柔軟に協働し合う関係の形成」と「同僚性に支えられた臨床的な力量形成の機会創り」の具体的な姿に視点をあてる。

## 2. 形成的介入による拡張的学習のデザイン —初任者研修の理論枠組みとして—

エンゲストローム(2007)は、実践者のニーズから発した主体的な学習を基盤に眼前の壁をブレイクスルーするプロセスが発達を生むという理論を「発達のワーク・リサーチの一般的デザイン」(Engeström:1991b, p. 80)として示している(図1)。この学習活動は、相互交渉的な対話を基に実践者の能動的行為を引き出す介入(形成的介入)により、問題解決のツールを生み出し、実践者相互の発達を遂げさせようとする拡張的学習の理論枠組みである。この理論における形成的介入とは、介入者は、実践者自らが課題に向き合い自らが解決に向かうプロセスに立会い、その結果にも責任を負っていくという介入である(河井2012)。

また、形成的介入においては、介入者は相互交渉しながら一人一人の課題解決の行為能力(agency)を生み出すプロセスをデザインしていくとしている(エンゲストローム2010)。こうしたエンゲストロームの考え方は、「教師間が固定化せず柔軟に協働し合う関係の形成」と「同僚性に支えられた臨床的な力量形成の機会創り」における「教師の学び」を司る基本理念に繋がるものであり、教師の主体的な力量形成に資する「学びの質」の指標と捉えることができる。

そこで本研究では、管理職の形成的介入の下、初任・若手教師及び先輩教師の協働学習(研修)において、如何に初任教師が課題解決としての行

為能力(agency)を見出していくのかを具体的に検証し、初任教師を軸にした教師の主体的な力量形成を可能にする協働学習の在り方を追究する。その上で、組織全体で学び合う初任者研修のモデルの一端を示していくことを目的とする。

具体的には、以下の4点について追究する。

- ①全教師参加型の初任者研修の意味とは何か
- ②全教師参加型研修から捉えられた「学びの質」とは何か
- ③校長の形成的介入の意義とは何か
- ④拡張的学習に基づく初任者研修のデザイン

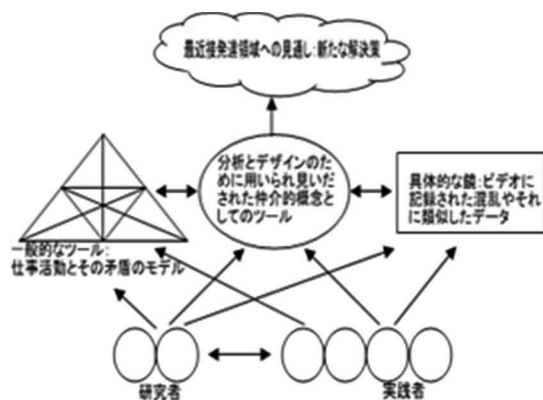


図1 発達のワーク・リサーチの一般的デザイン(Engeström, 1991b, p.80)

## II 研究の方法

### 1. 研究の対象とフィールド

応募者の研究協力者(平成30年度科研費助成事業 挑戦的研究「形成的介入理論を活用した初任教師指導者の指導力向上プログラムの開発」)である都内公立小学校校長と共に同校の初任者研修における拡張的学習のデザインを試行する。

初任者研修の試行は、メンター(初任教師指導者)による日常の研修とは別に、初任教師を中心にした全教師対象の研修として設定する。内容は、初任教師が模擬授業者、他の全教師は児童役となって参加し、模擬授業を基に指導法を検討する。校長が目指す研修は、授業者の初任教師が児童役の先輩教師に指導を行いながら、自らが考え実施した授業について先輩教師からの意見や質問などに答え(主体的な学び)、一方、先輩教師は児童側に立って感想や意見を述べる(自らの指導観・指導法の見直し)という相互交渉型の研修である。

本研修のねらいと参加者は以下に示す通りである。

○ねらい：3名の初任教師が授業を提示し、先輩教師が児童役になり相互交渉的に学び合う場をデザインする（校長の形成的介入）ことにより、学校組織内に創発的な学びの創造を目指す。

○参加者：対象となった公立小学校の全教師21名及び管理職2名、計23名。

○研修の実施方法：研修は2018年8月と2019年1月の2回設定した。まず、3名の初任教師が模擬授業を一人20分ずつ（5分間の質疑応答を含む）行った後で、全体で意見交換を30分程度行い、概ね1時間半の研修となる。

## 2. 記録

### （1）観察及び発話内容の記録

初任者研修においては、2年生を担当する初任教師の教室を使用し、普段の授業を前提に実施した。児童役先輩教師は、児童の座席に着席し仮想児童として模擬授業に参加した。展開された模擬授業及びその後の検討会の様子を観察し発話内容を記録した。また、様子が具体的に分かるよう写真も撮り参考にした。

### （2）実施後のアンケート調査

2回目の初任者研修終了後に、初任教師及び先輩教師たち全員にアンケート調査を行った。調査票は記名式とし、記述後に教務主任が回収した。

調査内容は、次の通りである。

○2回の模擬授業を通した初任者研修会を振り返り、気づいたことを記述してください。

（振り返り1）初任者本人の学びについて

（振り返り2）（自分も含め）参加した教員の学びについて

調査結果は、1回目の初任者研修後に初任教師及び数名の先輩教師から聞き取った感想や意見も合わせて検証した。

## 3. 分析方法

研修中の様子の観察記録及び研修後の参加教師全員の振り返りを分析する。

分析は、振り返りの記述を「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」(Glaser and Strauss 1967; Strauss and Corbin 1998)を基にした「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」(木下2006:200-201)に示されている「分析ワークシート」(酒井2003)の概念名抽出方法を参考に行った。

更に、研修の観察記録にも照らし、初任教師及び研修参加者が能動的に課題解決の方向性を探りながら相互に学び高め合う創発的な学び（拡張的学習）が見られたかどうかを検証した。

## III 研究の結果

### 1. 全教師参加型の初任者研修の意味

#### （1）初任教師を中心に参加者全員が学べる機会

初任者研修終了後の参加者に対するアンケート調査は、初任教師3名（内1名は、他県での講師経験を有する）と、先輩教師18名に実施した。その結果、全教師参加型の初任者研修の意味について、次のような概念が抽出された。

＜初任教師にとっての意味＞

まず、初任教師が記述した全14文から①「修正点や課題に気づけた・見つかった」、②「自身の学びの場であり個々の学びの場でもある」と概念化された。

#### 【初任教師の概念-①】

「修正点や課題に気づけた・見つかった」

\*初任教師の記述 全14文からの抜粋。

- ・どのようなタイミングで説明を「具体的」かつ「分かりやすく」行うか、より考えなければならぬと気づけました。
- ・説明の仕方、単元の構成など、自分の授業を振り返らなければならぬことが多々ありました。

#### 【初任教師の概念-②】

「自身の学びの場であり、個々の学びの場でもある」

\*初任教師の記述 全14文からの抜粋。

- ・こうした機会を通して、教員同士が学び合えることが重要だと思いました。

- ・教員同士のチームワークが学びに繋がることが分かりました。

概念-①では、「分かりやすい説明の大事さ」に気づいたり、「実践を反省」したりする等、初任教師にとって、研修会が自らの実践に役立つ機会であったことが分かる。概念-②では、初任教師が、先輩教師同士も学び合うという、教師間の関係性の良さを実感していると捉えることができた。

＜先輩教師にとっての意味＞

また、先輩教師の記述の全 41 文においては、③「初任者の力になる機会」④「自身の実践を振り返る学びの場」と、概念化された。

#### 【先輩教師の概念-③】

「初任者の力になる機会」

- \*先輩教師の記述 全 41 文中 34 文からの抜粋。
- ・模擬授業をした後すぐに気づいたことをアドバイスしてもらえるので、次に活かして良いと思いました。
- ・実際にやってみると、言い回し、教材、教具の提示の仕方など、様々なアドバイスや助言がもらえる。それによって授業の再構成ができる良さがある。
- ・いろいろな考え方があること、伝わらなかったポイントなど学べて良かったのではないだろうか。
- ・授業を通して多くの先生方からのアドバイスをもらうことができ、勉強になったことと思います。

概念③の「初任者の力になる機会」については、先輩教師の記述 全 41 文中、半数以上を占める 24 文が、言葉の吟味や資料提示等の「指導の工夫」についての記述であった。他には、3 文が「発問の大切さ」、2 文が「授業のねらい」であった。また、こうした指導力を向上するためには、「経験を通じた学び(5 文)」が重要であると指摘していた。

#### 【先輩教師の概念-④】

「自身の実践を振り返る学びの場」

- \*先輩教師の記述 全 41 文中 10 文からの抜粋。
- ・自分も学ばなければいけないと、初心を思

い出させてくれました。

- ・他の先生方の話や、自分だったらどう行おうか考えながら参加できた。
- ・自分だったらどうするか、どう工夫すると児童にとってより良いかを再認識できる。
- ・他の教員から意見を聞くことで、なるほど…と思うことを自分の授業に生かすこともできると思った。

概念④の「自身の実践を振り返る学びの場」については、先輩教師の記述 全 41 文の 10 文について、自らの授業を振り返り、指導の工夫や改善点を学べたと記述していた。

③④の概念から分かることは、先輩教師にとっても、研修会が自らの実践に役立つ機会であったことが分かる。また、初任者にとっての学びの場になっていることを実感していることも捉えることができた。即ち、初任教師の学びを第一に考えながら参加していると同時に、自らの学びにもなっていることが実感できる機会であったことが分かった。

概念①から④より、全職員参加型の初任者研修の意味とは、初任者にとって良い学びの場であり、同時に、参加している教師にとっても学びの多い場が創られたと捉えることができた。

#### (2)初任教師と先輩教師の異なる学びの視点

一方で、初任教師及び先輩教師の記述内容から、異なる学びの視点があったことも確認された。初任教師は⑤「先輩教師への感謝と信頼」、先輩教師は⑥「初任教師への評価と先輩教師としての意識の醸成」と概念化した。

#### 【初任教師の概念-⑤】

「先輩教師への感謝と信頼」

- \*初任教師の記述全 14 文からの抜粋。
- ・授業力など、基礎の不足しているところを沢山指摘していただき、確認できました。
- ・あらゆる可能性を考え、想定して授業創りをしていきます。
- ・本日は、ご指導有り難うございました。

初任教師は、概念⑤に示したように先輩教師からのアドバイスを真に受け入れ、今後の授業創りを頑張っていきたいという姿勢が記述から読み取れる。概念⑤は、初任者の全 14 文中の 8 文にあたる

記述から概念化した。ここから分かることは、初任教師の先輩教師たちへの信頼である。

これに対し先輩教師たちも、初任者に対し「回を重ねる毎に堂々としていてすばらしい！」「これからは頑張ってもらいたい ファイト！」等の記述から、初任教師を温かく応援している状況も読み取れる。更には、日ごろから指導を受けながら頑張っている初任教師に「頭が下がります」という記述もあった。そうした意味では、双方向の信頼関係を基に、共に学び合う仲間の姿と捉えることもできた。

一方で、先輩教師には、初任教師と異なる学びの視点があった。概念⑥に示したように、初任教師への評価と、それに伴う先輩教師としての意識の醸成である。「初任教師への評価と先輩教師としての意識の醸成」と概念化した。

#### 【先輩教師の概念-⑥】

「初任教師への評価と先輩教師としての意識の醸成」

\*先輩教師の記述 全41文からの抜粋。

- ・話し方、資料の提示の仕方など、上達してきている。
- ・アドバイスを良く受けて改善していこうという気持ちがあっていいと思う。
- ・前回と比べ、授業の流れのイメージができていたと思う。
- ・若い教師が、どんなことが分かっている、(何が)分かっていないのかが、このような形でやると良く分かる。
- ・初任者の課題について考えることができ、指導の見通しをもつ機会となった。

概念⑥で示した先輩教師の記述から「上達してきている」「前回に比べ…できていたと思う」など、具体的に良くなっていることを認めることや、「改善の気持ちがあって良い」等、初任教師の学ぶ姿勢を認めているが、これらの記述は評価者としての立ち位置の下で、実践の経験を積んだ先輩教師としての評価と見ることができる。

また、若い教師の実態を知ったという記述や、「指導の見通しをもつ機会となった」という記述からは、先輩として若手の育成のために自身の役割を果たしていこうという意識が醸成されていると捉えることができる。

こうしたことを総合すると、この初任者研修は、ミドルリーダーの育成にも繋がるものであり、正に、初任教師の個人的な研修が学校という組織体の研修へと発展する(佐藤：2007)学びの場となっていると言える。また、秋田(2006)が、「学びの場として学校が機能するか否かは、学校組織における教員間の関係性によるところが大きい」と提唱していることにも通じるものといえる。

## 2. 初任者研修における「学びの質」

本研究が教師の主体的な力量形成に資する「学びの質」の指標としたのは、形成的介入によりデザインされた協働学習(エンゲストローム：2010)における行為能力(agency)である。この行為能力(agency)とは、目的や動機に向かっていく人間の行為の主体性や能力(山住：2008)である。即ち、協働学習では、学び手＝初任教師の行為能力(agency)が見られたかが重要となる。同時に、研修の中心である初任教師と一緒に学び(研修)に参加した先輩教師の行為能力(agency)が見られたかということも問われなければならない。

よって、本研究では初任者研修を通して、初任教師と先輩教師に見られた行為能力(agency)について検証する。

### (1) 初任教師の行為能力(agency) -研修の場をより有効に使いたい-

二回目の初任者研修が三学期開始の1月に設定されると、初任教師の意識も複雑に動いた。冬休みに入った12月27日、インフォーマルに集った初任教師二人は、8月に行われた初任者研修の振り返りと1月に実施予定の初任者研修について語り始めた。概ね、2時間にわたる話し合いの概要は、以下の通りであった。

場所は、職員室。職員室には二人の初任教師と筆者以外はいない。記録は、筆者がリサーチ中(平成30年度科研費助成事業「初任教師の指導者＝メンターの指導力開発」)の初任教師(二人の内の一人)と、日程調整のため来校した際、概ね2時間の話し合いをメモしたものである。基本的に、話し合いは、二人の初任教師で行われたもので、筆者は、「なぜ？」等の問いかけや、「なるほどね」等の同意で介入したのみであった。

《8月の初任者研修の振り返り》

- ・(先輩の)先生方に学べた良い機会だった。
- ・模擬授業を通じた研修は、具体的で明日の授業に活かせる貴重な指導が受けられる。
- ・ただ、とても緊張した時間だった。
- ・(模擬授業を)やっている時は、何も考えられないくらい一杯一杯だった。
- ・できれば、普段の授業(子どもが目の前にいる)を見てもらい、こういう研修がしたい。
- ・(先輩の)先生方からは、これからもたくさん学ばせてもらいたい。

二人の初任教師は、初任者研修の場が貴重な学びの機会であることは認めつつも、大きなプレッシャーがあったことを振り返る。その上で、1月の初任者研修の場を、より有効に使いたいという話に変わっていった。

《1月の初任研の前に三人で指導案検討を！》

- ・とても緊張する。できれば、子どもが目の前にいる授業場面に立ち会ってもらい、たくさん指導を受けたい！
- ・初任の三人で、事前に指導案検討を行うのはどうか？そうすれば、安心して(緊張感少なく)できる。
- ・尚且つ、他の(初任者)二人の分も自分事として学べるのではないか！
- ・ただ、もう一人の(ここにはいない)初任者は難しいかも。(初任者研修の2日前に、校内研究会で研究授業を行うことになっていた)校内研で、一杯一杯かもしれない。

インフォーマルな二人の初任教師の語り合いからは、「先輩の先生方への信頼」と、「学べる環境を自分たちで工夫できないかという能動性」を捉えることができた。正に、目的や動機に向かっていく人間の行為の主体性や能力(山住：2008)としての行為能力(agency)の姿である。結果的には、二人の初任教師が話していた通り、校内研究会の準備などで、三人での指導案検討の場は実現しなかったが、最後まで(どんな状況下でも)、自らの意志で有効的に学ぼうと動く志向性は、行為能力(agency)の現れと捉えることができる。

## (2) 先輩教師の行為能力(agency)-明日の授業に活かせる-

先輩教師自身が如何に学んだかについての記述は、全30文であった。その中で、「…を自分の授業に活かせる(11文)」「自分だったらどう行いか分かった・考えられた(3文)」の記述から、行為能力(agency)の姿を捉えることができた。その概要を先輩教師の記述を抜粋して提示する。

《自分の授業に活かせる(11文からの抜粋)》

- ・気づいたことを自分の授業の中でも生かしていけるようにしたいと思います。
- ・他の教員から意見を聞くことで、なるほど…と思うことを自分の授業に生かすこともできると思った。
- ・自分も気を付けて、よく考えて発問しようと思いました。

「自分の授業の中でも」や「自分も気を付けて」などの記述からは、研修会で出た指導法や指導への指摘や工夫等を自分の授業実践に引き寄せて考え、活かそうとしている先輩教師の姿を捉えることができる。これもまた、より良い授業実践を目指し力量形成を図ろうとする目的や動機に向かっていく人間の行為の主体性や能力(山住：2008)の現れといえた。

(1)初任教師の行為能力(agency)-研修の場をより有効に使いたい-と、(2)先輩教師の行為能力(agency)-明日の授業に活かせる-より、本研究が検証の課題とした初任者研修における「学びの質」については、本研究が指標とした学び手=初任教師の行為能力(agency)が見られたと結論付けることができる。同時に、研修の中心である初任教師と一緒に学び(研修)に参加した先輩教師の行為能力(agency)についても同様に見ることができ、初任者研修が初任教師及び先輩教師双方が能動的に学び合うことができた研修だったとして評価できる。

## 3. 校長の形成的介入の意義

校長がねらいとした初任者研修は、3名の初任教師が授業を提示し、先輩教師が児童役になり相互交渉的に学び合う場をデザインする(校長の形

成的介入) ことであった。それにより、初任教师を軸にし、教師間でも学び合うような創発的な学びの創造を目指した。

その結果、1の(1)では、全教師参加型の初任教师研修は、初任教师にとって良い学びの場であり、同時に、参加している教師にとっても多くを学べる場が創られたことが分かった。また、1の(2)では、初任教师研修がミドルリーダーの育成にも繋がる意味をもつことも分かり、正に、初任教师の個人的な研修が学校という組織体の研修へと発展する(佐藤：2007) 学びの場と捉えることができた。そして、これらの結果こそが、校長の目指した、組織内において相互交渉的に学び合う場をデザインするための形成的介入の成果と言えた。

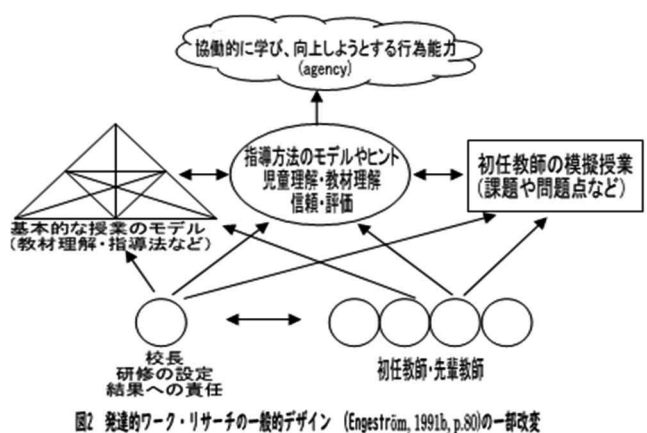
また、本研究における校長の形成的介入の成果、即ち、其々の教師が自ら行為能力を見出し課題解決を目指すという能動的な力量形成を図る環境づくりは、学校組織の中に初任・若手を中心にした学びの場を創造する「新しいリーダーシップの在り方」(館野：2018) を示すものと言える。

館野(2018)は、リーダーシップとは、職場やチームの目標を達成するために他のメンバーに及ぼす影響力と定義づけしているが、本研究での校長の介入(形成的介入)は、新たな学びを創出する研修を設定するなど組織内を動かす影響力をもつ。また、館野(2018)は、こうしたリーダーシップは、全員が発揮していた方が成果につながるとしているが、この全員発揮こそ、本研究で追究した研修参加者一人一人の行為能力(agency)に他ならない。更に、秋田(2006)は、校内研修における管理職の機能として「校長や教頭などの管理職は、リーダーシップをもつと同時に授業から学ぶという点では対等に語り合うことが必要である」(秋田, 2006, p. 210)としているが、この考え方こそリーダーの形成的介入における基本スタンスとしなければならない。

#### 4. 拡張的学習に基づく初任教师研修のデザイン

本研究では、学校現場における初任・若手教師の育成を中核に据えた組織的な研修(協働学習)の一つのモデルを示した。エンゲストローム(2007)は、実践者のニーズから発した主体的な学習を基盤に眼前の壁をブレイクスルーするプロセスが発達を生むと唱えている

が、これこそ本研究が目指す協働学習(組織で行う初任教师研修)である。デザインする(形成的介入)のは、人材育成の責任者(本研究では校長)であり、その形成的介入により、各教師一人一人の主体的力量形成へと拡張していくことを目指す。こうした本研究の成果を、エンゲストロームの発達のワーク・リサーチの一般的デザイン(Engeström, 1991b, p. 80)を参考に、原図中で使用されている言葉を本研究での考察において使用した言葉に置き換え、図2「発達のワーク・リサーチの一般的デザインの一部分改変」として示した。



## IV おわりに

### 1. 今後の課題

Ⅲの結果2の(1)で、初任教师たちが研修の場をより有効に使いたいということから発した「初任の三人だけで、事前指導案検討会」を行ってから初任教师研修での模擬授業・授業についての意見交換会に臨むという案は、実現できなかった。理由は、初任教师の一人が初任教师研修の2日前に研究授業を行うなど、三人がそろえるのは難しい状況であったことが大きな要因であった。しかし、もう一つ大きな要因として、教師の多忙さがある。二人の初任教师も、「放課後に自分たち(初任者)だけの時間をつくるのは難しい…できないかな…」と話していた。

学校現場の教師の多忙さについては、急速な社会変化に伴う教育課題への対応や、人権・環境など今日的教育課題への対応などにより会議や事務作業が増えているという指摘もあり、保護者対応なども加えると、教材研究や授業準備の時間を確



保するのが難しい現状が見えてくる。本研究のフィールドである公立校においても例外ではない。

紅林 (2007) は、教師の力量形成の課題に関し、「教師は多忙を極めており、実践力を向上させるための特別な学習の機会を持つことは困難になっている」と指摘している (紅林 2007:177)。こうした状況下での初任教師の大変さは、初任教師のキャリア発達に関する研究 (斎藤・都丸・大野 2009:135-144) や初任教師のモチベーションに関する研究 (佐々木・保坂・明石 2010:29-36) などからも明らかにされている。

教師間で学び合える機会を多く創れるような教育行政の改革が強く求められる。

## 2. 拡張的学習へ

Ⅲの結果4で示した「拡張的学習に基づく初任者研修のデザイン」(図2)は、初任・若手教師の育成を中核に据えた組織的な研修(協働学習)の一つのモデルに過ぎない。今後は、組織内に、そして各学校の地域ブロックに、更に東京都内の多くの学校へと、拡張させることが重要である。そうすることで、様々な環境(人材、子ども・地域の課題)にあった協働学習のモデルが提示される。様々な協働学習のモデルの創出によってこそ、初任者及び教師の真の力量形成が図られ、同時に、全員発揮のリーダーシップ(館野:2018)による自立した学習者(初任教師、先輩教師、管理職)が創出されるのである。

### 【引用・参考文献】

- ・ 浅田匡 (2007)「幼稚園教育実習におけるメンタリングの機能に関する研究」『教育心理学年報』46, 156-165.
- ・ 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・手取義宏・高橋登記) (2007)『拡張による学習-活動理論からのアプローチ-』新曜社.
- ・ Engeström, Y. (1991b) Developmental work research: A paradigm in practice. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 13, 79-80.
- ・ Engeström, Y., Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: Foundations, findings and Future challenges. Educational Research Review 5, 1-24.
- ・ 後藤郁子 (2011)「小学校初任教師の力量形成を中核に据えた協働学習のデザイン-拡張的学習理論から捉えた管理職の役割-」『日本教師教育学会年報』20, 111-120.
- ・ 後藤郁子 (2014)「育成支援システム(メンタリングシステム)の課題」『小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論』学術出版会, 114-115.
- ・ 生田孝至 (2009)「メンタリングの機能を組み込んだ e-learning 教員研修システムの開発」『科学研究費補助金研究成果報告書』.
- ・ 木下康仁 (2006)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い-』弘文堂.
- ・ Lewin, K. (1948) Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics. Harper.
- ・ 箕浦康子 (2009)『フィールドワークの技法と実際Ⅱ-分析・解釈編-』ミネルヴァ書房.
- ・ 中原淳・金井壽宏 (2009)『リフレクティブ・マネジャー-一流はつねに内省する-』光文社.
- ・ Pogodzinski, Ben. (2015) Administrative Context and Novice Teacher-Mentor Interactions. Journal of Educational Administration 53, 40-65.
- ・ 館野泰一・高橋俊之編著・中原淳(監修) (2018)『リーダーシップ教育のフロンティア-高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」-』北大路書房, 5-15.
- ・ 東京都教職員研修センター研修部授業力向上課編集 (2008)『平成20年度初任者研修・新規採用者研修・期限付任用教員任用時研修実施の手引き』.
- ・ 時田詠子 (2010)「校内指導教員による初任者の力量形成についての一考察-初任者の力量形成の受け止め、指導の基本方針に視点をあてて-」『日本教師教育学会年報第19号』90-100.
- ・ 富久國夫 (2008)『教師の力量形成を支援する校長の指導助言機能の研究』風間書房.

- ・ 渡辺三枝子・平田史昭(2008)『メンタリング入門』日本経済新聞社.