

# 職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察

## －学生期から初任期への移行に着目して－

阿曾奈生

須田康之

### 1 研究の背景と目的

本研究では教師の学びの場として職場外におけるノンフォーマル学習に着目している。中央教育審議会(2012)では「学び続ける教員像」の確立が示された。このことは、さまざまな変化が起こっている昨今、これから予測不可能な問題が起こりうることも考えると、これからの時代を生きる上で、生涯学び続けることが教師に必要なと考えられたためである。そのため、教員養成・採用・研修の一体化が謳われ、教員のライフステージに応じた育成指標等が掲げられ、それに伴う研修も実施されるようになった。ただこうした一定の指標をもとにした研修には危険性も孕んでいる。広田(2019)が指摘するように、「一つの望ましい教員像を描くことができる」反面、教員像を一つに収斂させていくことへの危惧がある。ライフステージに応じた教員のキャリア形成を図るための研修を通してあるべき教員像を創り出すことにつながりかねないということに留意しておく必要がある。教師個々の得手不得手を補い合いながら協働的な職員集団となっていくことが必要である。広田(2019)は「教育新聞教師力研究会」(代表・小笠原喜康日本大学教授)の調査をもとに同僚とのコミュニケーションの必要性に言及している。一般教員が自らの学習機会として回答したものうち、マスメディアの積極的利用や公的な研修が上位を占める中、「職場の同僚と個々の子どもについて意見交換する」が96.7%の肯定的な回答と得ている。以前より日本の教師は先輩や同僚とのコミュニケーションによって成長してきたという言説と一致する。しかし、そのようなコミュニケーションが生まれるような現状ではない。教師の働き方改革が叫ばれてはいるものの、学校現場の多忙化解消には至っていない。それに伴い、職場内で十分なコミュニケーションが取れていると言える状況ではない。今津(2012)は、社会問題化している教師の多忙化に加え、職場内の

世代構成のアンバランスや子どもと保護者の変化も指摘する。様々な問題が山積する中、職員室内での世代間交流など同僚同士の緊密な関係づくりが行えていないと、教師のバーンアウトにもつながるとしている。こうした現状に拍車をかけるように、学校現場では団塊世代の大量退職以降、大量採用が進んできた。3月に大学を卒業し、半月後には新卒教員が初任者として教壇に立つ。学生から学級担任へと大きな移行である。こうした状況が過疎地域でも顕著に見られるようになった。学校規模適正化という形で統廃合が行われても、単学級の学校が多く、学年担当が1人ということもある。そのため、学生期から初任期に移行する際に、十分な助言を受けることができなかつたり、モデルとなる先輩教師に出会えなかつたりする現状もある。そして、そのまま経験年数を重ねるケースもある。こうした学校現場において、公的な研修制度を整備することや校内研修を充実させることだけで、教師が自ら主体的に学び続けることは可能だろうかという疑問が生まれる。さらに、教師自身が自らの問題意識をもとに学びの場を創造していくことは可能だろうか。このような問題意識のもと、阿曾(2018)で示された職場外におけるノンフォーマル学習に着目する。特に学生期から初任期へと移行する教師の変容について、職場外におけるノンフォーマルな学びの場がもたらす可能性をさらに探ることを本研究の目的とする。

### 2 先行研究について

#### (1) 教師の自主研修の必要性について

近年社会全体として職種にとらわれることなく、生涯学び続けることが必要となっている。それは自らのキャリアを切り拓いていく上で「学ぶ」ことが重要だからである。自らのキャリア形成のためにどのような学びの場を求めるか、必要性に応じて選択しなければならない。中原(2018)は、「大人の学び」を7つの

行動として示した。その1つに「人から教えられて学ぶ」が挙げられ、例示が示された。「誰に学ぶか」、「どこで学ぶか」、「具体例」の3観点から、インフォーマルな学び、セミフォーマルな学び、フォーマルな学びに分類した。インフォーマルな学びを「人脈のなかから得られる情報から学ぶ」とし、セミフォーマルな学びを民間教育機関等が行うセミナーなど「集って学べるオフィシャル性のない教育施設」としている。フォーマルな学びは「最もオフィシャル性が高く敷居が高い大学院」を例に挙げている。これらの学びはいずれかが優位に立つわけではない。社会人の学びにおいては、学校教育とは異なり、自らが必要に応じて学びの場を選択していくことが重要となる。なお、中原(2018)が示すセミフォーマルな学びは筆者が本稿で扱うノンフォーマルな学びと同義で捉えている。教師教育に目を向けると、必ずしも3つの学びを自己選択できているとは言えない。教師教育におけるフォーマルまたはノンフォーマルな学びと位置づけられる校内研修や自主研修が衰退している要因は中央教育審議会(2012)でも言及されている。中央教育審議会(2012)には「近年では学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある」と記述されている。久保(2013)はこの主張に対し、校内研修や自主研修が活性化しない要因について「学校の小規模化や年齢構成の変化」のみと読み取りかねないとして疑念を抱いている。日本教師教育学会が学会長名で提出した意見書にも「自己研鑽の機会も教育行政によって公認されたものだけに限定することなく多様に認められ保障されなくてはならない」と示された。つまり、前述の3つの学びを自己選択しにくい要因の1つに、フォーマルな研修は承認されるが、ノンフォーマルな学びやインフォーマルな学びは承認されないことが挙げられる。広田(2019)も同様に言及している。「フォーマルな研修ばかりが教師としての成長の場だとされている」と強く主張している。さらに、行政が用意する研修は個々の問題意識に基づく自己研鑽とは性質が異なるとしている。これらの先行研究を総じて、本来教師が自らのキャリアを切り拓いていく

ために必要な学びの場としてノンフォーマル、インフォーマルな学びの場をどのように位置づけるかが重要となるといえる。

## (2) 教師教育におけるノンフォーマル学習について

より一層教師教育におけるノンフォーマルな学びに目を向ける。これまで職場内における校内研修や職場外での法定研修などフォーマルな学習機会に関する先行研究は数多く存在する。しかし、本稿で着目する教師教育におけるノンフォーマル学習について言及している研究はそう多くない。今津(2017)は教師研究を生涯発達の観点から捉え、教師の学びの機会として「フォーマル formal」(公的・定型的)、「インフォーマル informal」(非公的・私的)、「ノンフォーマル nonformal」(非定型的)に分類した。阿曾(2018)は3つの学習形態について源(2007)を参考に複数の観点から詳細に分類した。特にそれぞれの学習形態のメリット、デメリットを明らかにすることで3つの学習形態がお互いのデメリットを補い合う相補関係にあるとした。「学習者が主体的に取り組むことができること」、「職場外におけるつながり・ネットワークの拡充」、「職場内における既存のネットワークがより強固になること」、「問題意識・目的意識の共有を図ること」の4つのメリットは本稿のノンフォーマル学習の柱となる。また、阿曾(2018)は6名の教師への聞き取りをもとに職場外教師コミュニティにおけるノンフォーマルな学びの場を、「参加者のキャリア差が生み出す相互形成を行う場」、「学校・地域を越えた居場所となる場」、「主体的に学ぼうとする姿勢を生み出す場」、「女性教師の居場所となり得る場」、「日常をリフレクションする場」と示した。これら5つに加え、今後の展望として、職場外におけるノンフォーマル学習が、教師の「学びのサードプレイス」となること、教師が学びのデザイナーとなること、学びのサイクルの原動力となること、教師自身が自らを問い直す場となることの4点を挙げている。この視点をもとに今後研究を進めていく。職場外教師コミュニティでのノンフォーマル学習の可能性がさらに深まると考えられる。

### 3 研究方法

#### (1) 研究対象となる学びの場

阿曾（2018）において研究対象としたH県S市の自主研究サークルを職場外におけるノンフォーマルな学びの場と設定する。（図1）S市は、過疎地域自立促進特別措置法第33条第2項の規定による「市町村合併前に過疎地域であった区域を過疎地域とみなす市町村」に該当し、市内4町のうち、2町が過疎地域とみなされる。近年学校規模適正化に伴う統廃合により、2010年には21校あった小学校が10年間を経て、2019年度末には12校となった。そのうち、8校が単学級のみの学校で、複式学級を編成している学校も含んでいる。

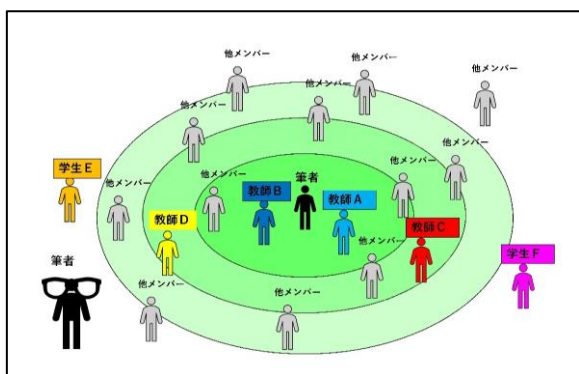


図1 研究対象となる場と協力者の関係

#### (2) 研究協力者

阿曾（2018）の研究協力者であった学生E, F（図1）に依頼した。以後、教師E（男性）、F（女性）と表記する。両者ともに大学4年生から本サークルに参加し、大学卒業後も継続して研究協力をしてもらっていた。今回の研究依頼に対しても快諾を得た。2名ともH県S市出身で、教師FはS市で、教師Eは近隣の町で小学校に勤務している。2018年4月現在23歳である。教師E, Fはともに小学5年生のときに筆者が担当した学年に在籍していたため、筆者とは関係性が構築されている。

#### (3) 研究の手続き

2018年4月から2020年1月までの期間に日常的に行っている活動、イベント型学習会などを中心に、継続的に参与観察を行った。協力者と筆者の関係性が密であること、以前にも協力してもらっていることから、聞き取りは形式的に行わず対談形式で行った。学習会ではリフレクションシートも記述してもらった。なお、教師E,

Fには前回同様、調査の目的や調査によって得た情報の活用については、丁寧に伝え、研究協力の許可を得た。

### 4 調査結果

2名からの聞き取りやメールの内容を再度読み返した。学習会への参加状況や参加した際に観察したフィールドノーツ、リフレクションシートもデータとして活用した。以下の3つの観点に絞って調査結果をまとめる。

#### (1) 教職への適応について

両者ともに、新任1年目には学級経営や職場内での人間関係にうまくいかないこともあったと話した。話を聞く中で、当時から個人的に筆者に相談してきたことも思い出話として話題になった。教師Eは職場がS市ではないため、自主研究サークルのメンバーと出会うことは少ないが、定期的に行われる学習会に参加していた。教職への適応については、職場に同世代の同僚がいたため、一緒にスポーツをしたり、懇親会を行ったりと充実した初任期を迎えたと語っている。教師Fは、職場の先輩教師や管理職などの支援により、初任時に抱えていた問題を解決できた。その際も自主研究サークルの先輩教師が相談に乗ってくれたり、定期的な連絡をくれたり、自然とかわかってくれたと話している。その後も出会うたびに声をかけてもらうなど、良好な関係が築けているとした。

#### (2) ネットワークの構築について

教師E, Fは小学校から大学まで同級生である上に、同期採用ということもあり、初任者研修等も一緒に受けることとなった。図1に示した同じ自主研究サークルに所属していた教師Dも同年に採用となったため、初任者研修では顔を合わせるが多かった。その際、教師Dが以前から持っていたネットワークが活かされ、同期での懇親会等も開催されるなど、ネットワークの広がりを見せたと話した。また、教師Fの語りの中には、教職員組合の活動などに参加した際にも、以前から自主研究サークルで知っている先輩教師がいることで声をかけてもらえるのがありがたかったというものもあった。教師Eは自主研究サークルの活動以外で他のメンバーと出会うことはなかった。しかし、学習会に参加した際に新しいメンバーとの関係ができることで、刺激をもらうこ

とつながっていると語っている。また自主研究サークルでの教員採用試験対策の学習会が行われている様子を見ていると、自分の学生時代に多くの先輩教師に助言等もらったことから、今後は自分も力になれるようにしていきたいと語っていた。新たな関係性が生まれていく可能性を秘めた発言である。いずれの場合も学生期から職場外コミュニティに参加することはネットワークを構築する意味でも大変大きな意味を持っている。

### (3) 今後の学びについて

両者ともに現在の職場での学びに満足している。モデルとなる先輩教師や気兼ねなく話せる同世代の教師も存在している。その中で、職場での学びを大切にしながらも、自主研究サークルでも自分にはないものを見つけないという意欲を持っている。教師Eは今後のキャリア形成の過程で高学年を担当することが増えることを視野に入れ、サークルの先輩教師がどのような授業実践を行っているのか、教材開発を行っているのかなどを学びたいという意欲を持っている。特に人権教育や地域学習などそれぞれの地域性を十分理解して行う教育実践については、今後S市への人事異動を希望していることもあり、情報を得たいとしていた。教師Fは新任3年目を経過する中で、次の人事異動までにさらに力をつけたいという願いを持っている。職場の先輩である女性教師たちの働き方を見て、自分の仕事だけでなく、学校全体の仕事を行っている姿への憧れと、そうなるための学びが必要だと語っている。両者ともに、自らの地平と今後の展望を視野に入れて、今後の学びを描いている。

## 5 考察

4の調査結果をもとに教師が自ら学び続けるために今後職場外においてどのような学びの場づくりを展開することが必要であるかを考察した。大きく分けて2点である。まず1つ目が「さまざまな教育実践と出会う場」である。両者の発言から教職への適応がスムーズに行えた後、必要となるのは教育実践の充実である。自らの実践力が十分でないという認識を持っている初任期の教師は多い。そうした教師が職場での校内研修や教育行政主催の研修だけでは多様な学びを得ることは難しい。そのため、各校の現状に応じた実践を行っているメ

ンバーが集まるノンフォーマルな学びの場は、さまざまな教科・領域の実践に触れることができる。貴重な学びの場と意味づけられる。次に、2点目は「モデルとなる教師と出会う場」である。教師E、Fのように職場にモデルとなる先輩教師がいる場合はよいが、必ずしも全ての初任期の教師がそうであるわけではない。また、自らのキャリア形成においてモデルとなる教師との出会いは簡単ではない。多忙化する学校現場で、以前のように他校の教師と交流する機会も減っている。教師E、Fの発言からも自主研究サークルでの出会いは次のネットワークを構築するための貴重な場となっている。そう考えると、自らの教職キャリアに大きな影響を与える教師との出会いをもたらす場になり得る。このように学生期から初任期に移行する教師にとって、職場外におけるノンフォーマルな学びの場がもたらす可能性は大きいと考えられる。今後も継続して調査研究を続ける価値がある。

## 参考文献

- 阿曾 (2018) 『教師の成長・発達を支えるノンフォーマル学習の意義—過疎部における教師コミュニティでの学びの場づくりを中心に』兵庫教育大学大学院学位論文
- 中央教育審議会 (2012) 「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 (答申)」
- 広田照幸 (2019) 『教育改革のやめ方 考える教師、頼れる行政のための視点』岩波書店
- 今津孝次郎 (2012) 『教師が育つ条件』岩波新書
- 今津孝次郎 (2017) 『新版変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 久保富三夫 (2013) 「「学び続ける教員像」への期待と危惧—自主的・主体的研修活性化のための必須課題—」『日本教師教育学会年報』第22号 日本教師教育学会
- 源 (2007) 「ノンフォーマル教育援助における参加型評価手法の活用」『日本評価研究』7巻1号 日本評価学会
- 中原淳 (2018) 『働く大人のための「学び」の教科書』かんき出版
- 中央教育審議会 (2012) 「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 (答申)」