

# 熟達教員と若手教員の子供のみとり能力に関する比較研究 －ノートの記述からのみとりを中心に－

明 圓 愛 実\*・瀬 戸 健\*\*  
(平成27年8月28日受付；平成27年11月6日受理)

## 要 旨

先行研究では、熟達教員と初任教師の比較検討がかなり多く行われ、その違いについて明らかになってきている。特に熟達教員がもつ「実践的知識」については、「限られた文脈に依存した一種の経験的知識であり、理論的知識と比べると、厳密性や普遍性には乏しいが、具体的で機能的な知識である」(佐藤学ら「教師の実践的思考様式に関する研究(1)」1990)という理解は、一般的なものとなってきている。

この限られた文脈を教師が理解するには、まず何をおいても学習者の学習状況を把握しなければならず、その有効な手段として子どもの「みとり」が挙げられている。これまでの先行研究では、熟達教員の授業中におけるみとり能力の特徴が明らかになっている。本研究では、これまであまり手をつけられていないノートやワークシートの記述からの教師のみとり能力に着目し、熟達教員と若手教員の総合的な学習の時間におけるみとりの差異やそれぞれの着眼の特徴を明らかにすることを目的とした。その結果、若手教員のみとりは、子どもの表面的な理解なのに対し、熟達教員のそれは多様な観点と関連したものであり、また自らの実践の省察も行われていた。

## KEY WORDS

熟達教員 expert teacher 若手教員 novice teacher みとり能力 abilities of "Mitori assessment"

## 1 問題の所在と研究の目的

小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編では、評価について「学習の成果、児童のよい点や意欲・態度、進歩の状況などをよりよく見取ることが必要である」と述べられている。学習状況の評価についても、教師は児童の理想の姿を想定し、それと児童の学習状況とを照らし合わせて考え、育てようとする資質や能力及び態度が適切に育まれ、内容が学ばれているのかを、丁寧に見取ることが求められている<sup>1)</sup>。

また、平野(1995)は、「子どもを的確にみとれるかどうかは総合学習の展開を大きく左右することとなる」と述べ、教師のみとりの重要性を指摘している<sup>2)</sup>。これらのことから、総合的な学習の時間に関して、教師のみとり能力が重要であるということは言を俟たない。

しかし、教師が児童の学びのみとりをするという場合、そこには教師個々人の個人的な実践的知識が含まれる。鹿毛(2007)は、「授業の事実を捉えて意味づける力量には個人差がある」と述べ、教師の「見る目」を磨く必要性を指摘している<sup>3)</sup>。さらに、秋田・佐藤・岩川(1991)は、教師の成長を課題として、熟練教師と初任教師が用いる思考の特徴についての比較検討を行っている。ここでは、熟練教師は「授業の課題構造や教材に関する実践的知識を持っているだけでなく、それらの知識を状況の手がかりを利用して柔軟に適用しながら、授業という問題状況の各事象を関連づけて捉え、ただちに対応すべき教授を考えたり、後の後の展開を予測できる」こと、初任教師は「授業の事実を表層的に捉えるのみで、子どもの理解状態を推論したり、発言を授業の場の関連性の中で捉えることが、ほとんどできなかった」ことを明らかにしている<sup>4)</sup>。

このように、みとり能力については、「授業」という実践場面における検討が主として行われてきた。例えば、授業を終えた後、その授業映像を再生して授業者に見せながら、授業者が授業中の瞬間瞬間に何をとらえ、どのように判断したのかなどを語らせて授業分析するカンファレンスの手法は、その一つと見ることができる。しかし、教師はこれだけでなく学習活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論など多様な情報をみとりの材料として用いている。そこで、本研究では、その中でも子どもの「記述」に着目し、みとり能力を検証することとした。

子どもの「記述」のみとり能力に関する研究については、総合的な学習の時間における質的な評価方法であるポートフォリオ評価に関する研究がある。西岡・梅澤・宮本(2001)は、ポートフォリオ評価が教師の力量形成に及ぼす

\*石川県志賀町立下甘田小学校 \*\*上越教育大学(学校教育学系)

効果について事例研究を通して検討している。1年間の小学校6年生総合学習における教師の指導の変化について、「第一に、子どもたちの学習の実態に即して単元開発をするようになる。第二に、一人ひとりの子どものニーズに即して、指導言を考えることができるようになる。第三に、より具体的に子どもたちの学力像を把握できるようになる」と述べている<sup>5)</sup>。

前述した研究を受け、浅井・秋吉(2004)は、総合的な学習の時間の指導を行っている小学校教師を対象に、インタビューとアンケート調査を行い、ポートフォリオ評価を行うことによりどのような教師の実践的力量形成をはかることができるかを検討している。教師の実践的力量形成に及ぼすポートフォリオ評価の効果は、「①教師による子どもの学習状況の把握と子ども理解②指導と評価の一体化③教師の反省的实践がうながされる」という3点が明らかになったと述べている<sup>6)</sup>。

しかし、これらの研究では、子どもの記述からどのようにその児童の学習状況みとるかなどの質的な検証や力量の差によるみとりの差異についての検証は行われていない。そこで、本研究は、熟達教員と若手教員の総合的な学習の時間における子どもの記述から、そのみとりの差異や着眼の特徴を明らかにすることを目的とした。

## 2 研究の方法

### 2. 1 調査期間

平成26年11月～12月

### 2. 2 調査対象

- ・ N県公立小学校
- ・ 熟達教員 A教諭 (教職経験23年) 女性 1名
- ・ 若手教員 B教諭 (教職経験2年) 男性 1名

A教諭は3年生、B教諭は5年生の学級担任である。A教諭は、総合的な学習の時間の様々な実践を積み重ねており、県教育委員会から地域を代表する熟達教師の一人として認定され師範授業なども公開している。

B教諭は、教育系大学を卒業後、幼稚園での講師の経験を経て、平成25年4月に小学校教員として採用されている。

表1 分析カテゴリー・定義

カテゴリー	定義
1 事実	児童の記述や考え
2 印象	児童の行為や記述への印象、評価を述べているが、その根拠は何も述べていない
3 推論	理由や根拠を伴って、印象や評価を述べたり、児童の意図を推察、代案の提示をする
3-1 意図	児童の意図の推察及びその行為や記述について理由を付して評価する
3-2 代案	児童のつまずきについてもっとこうした方がよいと代案を述べたり、次に何をするとよいかを述べる
3-3 見通し	今後の授業の展開を予測したり、児童の行為が授業の中で持つ意味を述べる
4 その他	記述や授業に直接関連のない発言や教師の考えなど

### 2. 3 調査内容と方法

それぞれの学級で、総合的な学習の時間に書きためているワークシートやノートなどの子どもの記述や、子どものみとりをまとめたレポート(それぞれの教諭が作成)をもとに、その記述のどこに着目し、そこからどのようにみとったかについてインタビュー調査を実施し、記録・分析をする。

インタビュー調査では、調査対象の教諭に対して、教職大学院現職院生(教職歴15年)、筆者(調査当時、学卒院生)の2名が聞き取りを行った。

### 2. 4 分析方法

インタビュー調査の発話内容を文字化し、それらを分析カテゴリー(秋田・佐藤・岩川[1991]を参考に、明圓が作成:表1参照)に分類し、熟達教員と若手教員のみとりの差異や着眼の特徴を質的に分析する。特に推論の部分については、3-1意図、3-2代案、3-3見通しの3つに分けた。子どもの記述は、断片的であることが多いので、教師が想像力を働かせてその文脈をとらえることが欠かせない。そこで、3-1は、子どもがなぜその学習活動を選

んだのかなど活動の意図を推量する発言であり、3-2は、子どものつまずきに対する教師の手立てに関する発言である。また、3-3は、今後の授業展開と児童の行為や活動が学級全体に及ぼす影響等について述べたものである。

なぜ、推論に着目するのかについて、若干の説明を加えておく。

例えば、子ども一人一人が学習活動でどんな活動をしているかを教師が知っていたとしても、その子がなぜその活動にこだわりをもっているのか、また、その活動を通してどんなことを明らかにし、何を実現しようとしているかなどを知っていなければ、的確な助言、学習環境の整備、学習活動の選定などができないからである。また、子どもの事実のとらえが十分でなければ、教師の心の中には印象しか残らないので、この場合も次の手立てにはつながらないと考えられる。つまり、子どものみとりは、教師の次の手立てを生み出すための子どもの評価の1つなのであり、推論は子どもの内面の理解に欠かせないと考えている。

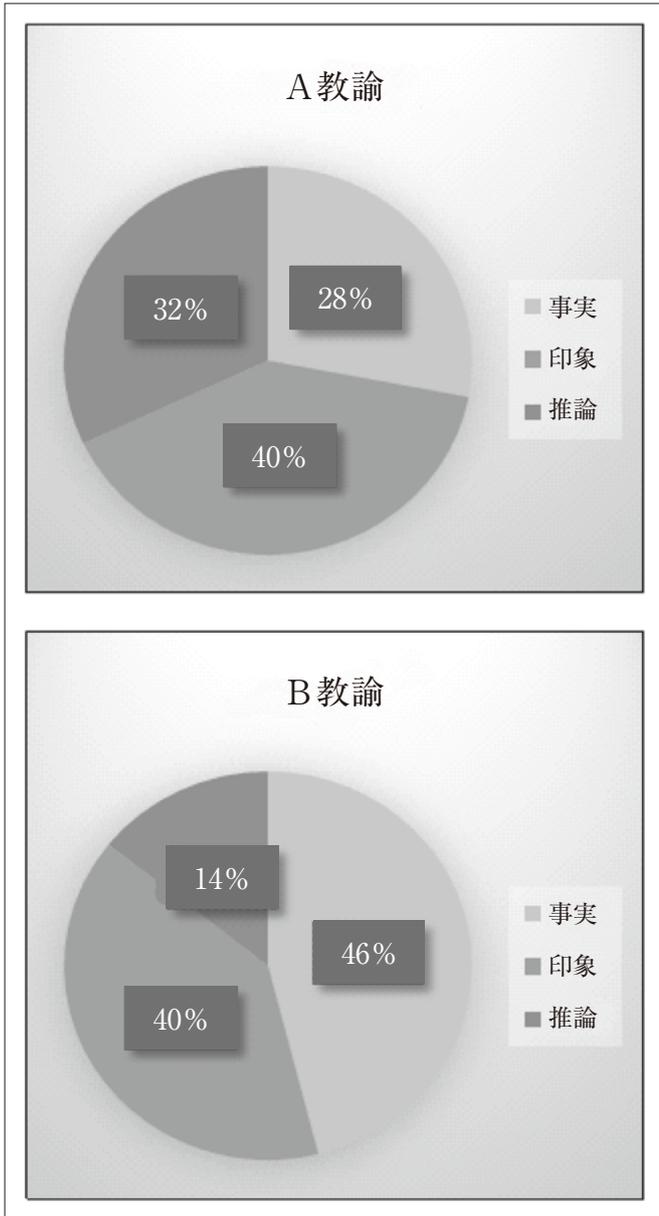


図1 カテゴリー別に見るA教諭とB教諭の発言傾向

てやその子の生かし方をどうするかなどを構想できるのに対し、B教諭は、子どもの記述から、子どもの活動の様子は想起できるが、それらの多くは、その子の印象として記憶されており、その子の意図など内面の理解には至っていないのではないか。

そこで、次に推論に焦点化して、A教諭とB教諭の発言内容の違いを検討することとしたい。

### 3 結果と考察

#### 3.1 量的な分析の結果

図1は、子どもの記述に関する教師へのインタビュー時の発話を分析カテゴリーに分類し、その中から「1事実・2印象・3推論」の3項目をグラフ化したものである。ここでは、推論に「意図」「代案」「見通し」を含めている。

聞き取りの結果、A教諭は、発話数が多く一文のセンテンスも長い。ノートに記述に関しても、必ずしも当該単元の内容だけでなく、日常の学校生活でのその子の活動や傾向性も引用して話すこともあった。その場合、同じ文の中に事実の指摘や印象、推論が繰り返されることになるが、量的数値として整理するにあたっては、単純な復唱は外して数えることとした。

同様の手続きをB教諭についても行った。ただし、B教諭の発話センテンスはA教諭に比べるとかなり短いものであった。

そこで、量的な集計を行う際には、文の数ではなく、文の中に出現する表現の回数を数えることとした。ちなみに、インタビューにおける発話回数を文の数で数えると、A教諭は200を越えているのに対して、B教諭は、88である。

さて、2つのグラフを比較してみるとA教諭もB教諭も印象の割合は、拮抗している。しかし、A教諭は、子どもの意図の推論、子どものつまずきに対する代案など、推論の表現の出現率が32%であるのに対し、B教諭は14%にとどまっている。逆に、B教諭は、事実の指摘が46%でかなり多いのに対し、A教諭は28%である。

以上のことから、次のようなことが予想できる。

子どものノート等の記述から、A教諭はその記述を書いた子どもの活動の具体を想起するだけでなく、その活動の意図やつまずきの状況、今後の授業での手立

### 3. 2 質的な分析の結果と考察

「推論」に着目して質的に分析・比較したところ、A教諭、B教諭それぞれの特徴として以下の5点が示唆された。

#### A教諭

- ・みとりと共に省察も行う。
- ・様々な学習と関連づけてみとる。
- ・共感的にみとる。

#### B教諭

- ・表層的にみとり意味づける。
- ・学習過程で把握した事実から意味づける。

以下に、具体的な子どもの記述や教師の発話を例示しながらそれぞれの特徴について述べていく。まず、カテゴリ一別に分類する際の、A教諭、B教諭の発話例を示しておきたい。発話例は、研究対象としたプロトコルの中から選んだ。

表2 カテゴリ一別にみた、各教師の発話例

カテゴリ	発話例
1 事実	「『重ねていきたい』って」(A教諭) 「『酒米はどのような品種なのか、品種改良はしないのか、調べようと思いました。』って」(B教諭)
2 印象	「素敵な表現でしたよね。」(A教諭) 「この子が変わったなというところがうれしかったところですね。」(B教諭)
3-1 意図	「(考えが) ころころ変わっていったんですよ。良くも悪くも思考がつながってるからこそ変わっていったんだろうなあと。」(B教諭)
3-2 代案	「書けないってことはしかけが足りなかったり、書きたいって気持ちがないってことなんだから。」(A教諭)
3-3 見通し	「聞いてもらって発信してだけでも、彼女の言葉も増えていくし、思考も深まっていくわけですよね。」(A教諭) 「(3学期の学習は) 米の消費量を上げるってところを考えていくためのレシピになるかなあ。」(B教諭)
4 その他	「関わっていく中で自分が感じたことっていうのをまずは見て選んで、線を引いて返してあげたりしています」(B教諭)

#### 3. 2. 1 表層的にみとり意味づける (B教諭)

##### 1) C児のノートから

(前略) 次に考えが変わったことがあります。それは、1年中やっても、農家をやる人が少ないので、まずはPRから始めて農家の人を増やすことから始めるのがいいと思います。だから、まずはPRをするために、いいところなどを伝えていくことは今一番大事だと思いました。

私は、PRは試食やいろいろな体験もしてもらおうこともいいし、これからはいいコメを使われるように少しでも農業を使わなければいいと思いました。私は昔よりも農業のことを考えるようになったと思います。なぜなら、始めのころは、米づくりや農業のことは考えませんでした。それから米づくりやたくさんの農業をやっている人の話を聞いて農業のことを考えるようになりました。(後略)

これは市内の学校とお米や稲作についての意見交流会を行ったときのC児の振り返りカードの記述である。「1年中農業ができるように」と考えていたC児が、交流会を通して、まずは「PRをして農家の人を増やすことから始める」という考えに変わったと振り返っている。

2) B教諭へのインタビューより

この記述についてB教諭は、次のように読み取っている。カテゴリーに分類するため、筆者が下線をつけた。下線の分類は表3のとおり（以下、同じ）である。

「私は1年中農業ができるように」これはCさんですが、「PRをして農家の人を増やすことから始めるといいと考えが変わりました。」そのまま考えが変わりましたという文章があるんですが、そこら辺から取りました。変わったことは①学びがあったからだと、②学びが生まれたんだらうなど。

表3 下線の分類

<ul style="list-style-type: none"> <li>・事実 _____</li> <li>・印象 _____</li> <li>・推論 (意図・代案・見通し) _____</li> <li>・読み取り・聞き取り不可 ※※ _____</li> <li>・その他 ~~~~~</li> <li>・ ( ) は筆者による</li> </ul>
--

B教諭は、C児の記述から「考えが変わった」という事実をまず受け取っている。しかし、そこから「変わったということは①学びがあったからだ」、「②学びが生まれた」と推察しているが、「学び」の具体的なことについては言及していない。つまり、そのC児の着想が、誰かの意見に影響を受けたのか、自分の取組がうまく進まないことから考えたのかなど、考えが変わることとなった契機などが不明なままである。このように、B教諭は表層的のみとり、抽象的な意味づけにとどまっていると考えられよう。

3. 2. 2 学習過程で把握した事実から意味づける (B教諭)

1) N児のノートより

私が一番心に残っていることは、「今の農業はきびしい環境」という一言です。機械でお金がかかってしまったり、お米を食べている人が少なくなったりして、外国のお米を買う人が多くなってしまいます。なので、みんなで助け合えるように考えていきたいです。

2) B教諭へのインタビューより

N児の記述に対して、B教諭は次のように述べている。

「今の農業はきびしい環境」という一言ってというのは、地域の方の一言なんですけど、この子は③農家を増やしたいってところからずっと離れずに来たので、「みんなで助け合えるように考えていきたいです。」こちらですね。体験ってところ。④農業体験ってところをNさんはずっと言ってるし、3学期もやりたいて言ってるので、農業体験をみんなでやっていくってのが、この子には⑤一番いい、やりたいんだな、大事なんだなってということで（抽出児として）選びました。

前述したC児の記述と同様、意見交流会についての振り返りである。N児は「今の農業は厳しい環境」という地域の方の言葉を受け、「みんなで助けあえるように考えていきたい」と述べている。

B教諭は、総合的な学習の時間でN児が③「農家を増やしたい」というテーマでずっと活動してきたことから心に残っているのだと推察している。さらに、N児の④「3学期にも農業体験をやりたい」と言っていた事実を踏まえ、N児にとっての価値を⑤「一番いい」、「大事なんだ」と意味づけている。これらのように、他の児童の記述に関しても、これまでの学習過程で教師自身が把握した事実から意味づけがなされていた。

しかし、さらに詳細にN児の記述を読むとN児は、「今の農業は厳しい」として、農業機械の減価償却負担や、お米の消費者や消費量の減少、外国からの輸入米との価格競争について書いているのに対し、教師は、これまでの学習の中でN児がこだわっていた農業体験のところにとどまっていて、大きなずれが生じていることがわかる。子どもの考えの変化を正確にとらえ、「現在の子どもの立ち位置」で方策を考えようとする姿勢には欠けていると言わねばならない。

3. 2. 3 みとりと共に省察も行う (A教諭)

1) K児のノートより (※※は、聞き取り不能、文中の ( ) は、明園が加筆、以下同じ)

(前略) 行ってみたいところ (3年生で) 長野けん。理由は、長野けんにもいろいろしぜんがいっぱいあるかもしれないからです。やってみたいことは、自分たちの地域にある、ものや植物をちゃいろいねんどでつくりたいです。りゆうは、自分たちの地域には、※※いう植物や、物があるんだなと、わかるからです。

この記述は、これからの総合的な学習の時間で何をしていきたいか、何をやっていきたいかということを書く場面で、K児がノートに書いたものである。3年生はこれまで、自分たちの地域について学習してきており、学級全体の意識は地域に向いているのにもかかわらず、K児は長野県に興味をもち、理由もつけて書いている。

## 2) A教諭へのインタビューより

今までこんなこと書いた子、見たことないなあって視点で見たり、他の子と比べて（他の子は）こんなこと書いていないのになってというのがあったりするの。さっきの、やっぱりそれくらいの変化があると他との比較もあるし、やっぱり分析的に見ているんだろうね。

それに気づかせたい価値はこっちも持っていて、それがビンゴに出てきたときはもちろん引っ張るし、真逆のときも引っ張るね。だからその長野県に行きたいって言ったKさんのものもそうなんだけどさ。⑥あのおときもやっぱりなぜだろうって。あのおよく堀川小学校（富山市）の先生が言うのは、「えっ。」て思ったことを取り上げることがいいって。そうするとやっぱり私たちもそうなんだけど、どうしてこの人そんなふうにするのって知りたくなるっていう、そこがとっかかりになるっていうか。そんな感じかな。

⑦やっぱりね、地域への思いが高まってなかったんですよ。要はね。

この記述についてA教諭は、⑥「なぜだろう」と印象を語りながら「どうしてこの人そんなふうにするのって知りたくなる」とも言う。授業者として自分が想定した学習展開の中で、想定外の学習過程を歩む子どもは、授業者への挑戦者のように感じられるのであろうか。しかし、そのように感じているのは短時間ですぐに振り返りが起こり、K児が他の子と全く違う考えを持ったのは、結局、K児の中で⑦「地域への思いが高まってなかったからだ」と意味づけ、それは自分の学習展開に原因があるのだともとれる発言をする。これらのことから、A教諭は、児童の記述から児童の思いの高まりの状態をみとるだけでなく、学習過程の中で「K児の思いが高まっていなかった」と振り返り、手立てが不足していたと教師自身の省察も行っていると考えられる。

## 3. 2. 4 様々な学習と関連づけて意味づける（A教諭）

### 1) T児のノートより

F小学校とちがうところは、F小学校の近くの道は、人がうえたしょく物がたく山あって自分たちの地域は、自ぜんにはえたしょく物がたく山あったことと、私たちの小学校よりF小学校のほうが学校がでっかくて、ほけんしつは、私たちの学校のほけんしつの2倍くらい大きかったのでびっくりしました。

これは、F小学校との交流会を行ったときのT児の振り返りである。自分の学校とF小学校の規模、自分の地域とF小学校の地域の違いを人が植えた植物と自然に生えた植物という表現で比較して、振り返っている。

### 2) A教諭へのインタビューより

Tさんはさ、比較するときさ、自然と人が※※って人工物って例えてる、⑧すごい頭がいいでしょ。⑨読書量が多い子だからこういう表現ができるんだろうなっていう表現の豊かさってところで線を引くっていうのもあるし、心情的なものもあるしね。

この記述について、A教諭は上記のように述べている。ここでは、⑧このT児の気付きを「頭がいい」と評価するだけでなく、⑨表現の豊かさや普段からの読書量とを関係づけてみとり、評価していることが分かる。このように、A教諭は、総合的な学習の時間以外の学習についても関連付けてみとることができる。

## 3. 2. 5 共感的にみとる（A教諭）

### 1) A教諭へのインタビューより

何を書いたらいいかわからない。なんていうか、やっぱりそれが、Eさんなんかまだそうなんだけど、何が正しいのかって正解が出ないと※※。何を書いたら先生にほめられるんだろうって、間違いをおかしたくないっていう。

これは、E児のみとりを語った場面である。このように、子ども一人ひとりを丁寧に、共感的にみとり、その子の意図だけでなく弱さも含めて推察している。

子どもたち忘れてるときあるけどね。でもその一言で⑩先生シート見てくれてるんだってというのがわかるでしょ。今度書こうって気持ちにもなるしさ。⑪そういう気づける自分でいいんだってわかるしさ。みんな不安なんだよね。私もレポート書いてるとき、すごく不安なんだけどさ、子どもだって同じでさ。私も校長先生が「こいいね。」ってコメントくれれば、言ってくれば、こういう私でいいんだって、ちょっと思うよね。

⑫最近子どもたちと自分を重ね合わせるの。

A教諭は、総合の時間では、子どもの記述を授業の中で取り上げて、授業を進めていくという場面が多くあった。それらのことについて尋ねると、上記のように語った。記述を取り上げることで、⑩「先生がシートを見てくれているのだということがわかる」、⑪「そういう気づける自分でいいんだとわかる」と児童の気持ちを推察したり、今後の意欲にもつながるということを描いたりしている。そして、自分のエピソードを交えながら、⑫子どもと自分を重ね合わせ、子どもたちの不安な気持ちもみとっていると言える。

子どもの記述も、やっぱり⑬変化が見られた時だね。どうでもいいことを書いているときに、絶対ある。「楽しかったです。」「うれしかったです。」でも、そこから始まって、はっと思うような表現が出てくるんだよね。そこはやっぱり逃さない。そのときの、⑭書いてあるシートで一喜一憂しないで、継続的に見ていくこととか、変化をみとるとか。それから、なんか気づいているだろうなあと思ってるけど、言葉とかで発してるけど、書かない子とかいるから、やっぱりそれがさ、⑮問い返す。書いたシートをやっぱりそれだけだと。何でそう思ったの？ってあたりは、後でも問い返したりする。ちょっとおたよりに載せたいと思ってるんだけどさって言うとき、聞くことはある。そうすると子どもたちはそのときに考えたことをさらに深まったことを言うよね。

何気ないつづやきがね、もっと深くなる。そういうとき、ぞくっとするよね。

また、インタビューの中でこのようなことも述べていた。A教諭の子どもとともにストーリーを創り上げるという意識から、子どもに寄り添いみとっていること、学習の過程を重視していると考える。

そして、これらの意識とA教諭の特徴を受け、A教諭は、佐藤（2000）が主張する「自己関係性を内包する『みとり』」が可能となっているのではないかということが示唆された。佐藤は、総合的な学習の時間の質的なみとりについて、「相互に能動的な存在として教師と児童がかかわり合い」、「教えと学び、みるとみられるという関係性を脱却し、互いに身を寄せ合う関係性」の中で生起する「自己関係性を内包する『みとり』」、つまり自己を捲き込んでみとることが必要であると述べている。また、教師が「自分の役割として自分自身を児童の『対話的他者』として児童の傍らに置く」ことによって、児童をとらえる目、瞬時に対応する身体、さまざまな視点から省察する力によってみとりを行うことができるとしている<sup>7)</sup>。

## 4 まとめと今後の課題

### 4. 1 まとめ

今回の分析から、熟達教員は、常に子どもに寄り添い、共感的にみとることができ、子どもの記述を意味づけながら、省察も行っているということが示唆された。一方、若手教員は、それらの観点が不足しているため、みとりが表層的で、抽象的な意味づけにとどまることが示唆された。

### 4. 2 今後の課題

#### 4. 2. 1 調査対象の拡大

今回の調査では、対象とした教員が熟達教員、若手教員とも各1名と限定的である。今後、調査対象に関しては、様々な年代や性別などの複数の調査対象、及び同学年・同題材での検証が必要であると考えられる。また、今回の分析より、熟達教員の推論（意図・代案・見通し）についてのさらなる分析により、子どもの記述のみとりに関するどのような視点や観点が教師の力量形成に有効であるかについての検証が可能ではないかということが示唆された。調査対象や調査・分析方法などを見直したり、新たな視点を取り入れたりして、さらなる検証を行っていききたい。特に学校現場では、日々、熟達教員による実践が生起しており、意識的にそれらを活用することで、若手教員が学べる機会が提供されるものと考えられる。

#### 4. 2. 2 教師の授業力向上過程の研究へ

これまで述べてきたように、熟達教員と若手教員のみとり能力には、かなりの差があることが明らかになった。この結果は、授業場面を対象とした熟達教員と若手教員との能力の差に関する先行研究が指摘する内容と重なるものである。

しかし、熟達教員と若手教員の能力差が明らかになるだけでは、問題は解決しない。例えば、ある県の公立小学校教員の退職者数は、これまで毎年200人を越えない範囲で推移してきたが、平成25年度には約200人、翌年度からは250人を越え、平成29年度以降は300人から400人に近い教員の退職が7～8年続くことが予想されている。平成26年度から平成35年度までの10年間に退職する公立小学校教員の総計は約3,400人、その2年後の平成37年度までには約4,000人の退職が予想され、この4,000という数は、その県の公立小学校教員総数の半数にも上る。同様の大量退職は、公立中学校では平成30年度を迎えるころから始まり、平成39年度ごろまで、公立高等学校の退職者数の変動は、小中学校ほどではないが、平成33年ごろから約10年以上続くことが予想される。

このことは、経験豊かで指導力のある教員が大量に教職を去り、代わって初任者を含む若年教員によって教員組織をつくり運営しなければならず、学校の教育力が低下する危惧がある。すでに世代交代が進行している他の地方自治体の教員からは、校内の大半の教員が30歳代、20歳代となり、教育組織が若返る一方で、幅広い年齢層による組織的な指導が困難であるという声も聞く。加えて、グローバル化が進行する中で、教育内容についても世界標準化が進行し、課題解決能力の育成を中核とした「21世紀型能力」へとパラダイムの転換が求められていくことになるであろう。

若手教員の資質・能力の向上は急務であり、その中でも学校の教育活動の中核をなす授業力向上の成否は、学校の存亡にかかわるであろう。今後は、この分野にも研究を広げていきたい。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 78, 2010.
- 2) 平野朝久：「子どもが求め、追求する総合学習」, 42-43, 学芸図書, 1995.
- 3) 鹿毛雅治：「子どもの姿に学ぶ教師－『学ぶ意欲』と『教育的瞬間』－」, 101, 教育出版, 2007.
- 4) 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹：「教師の授業に関する実践的知識の成長－熟練教師と初任教師の比較検討－」, 発達心理学研究, 第2巻, 第二号, 88-98, 1991.
- 5) 西岡加名恵・梅澤 実・宮本浩子：「教師の力量形成におけるポートフォリオ評価法の効果－小学校6年生総合学習の事例研究－」, 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 16, 69-78, 2001.
- 6) 浅井和行・秋吉舞衣子：「ポートフォリオ評価による教師の実践的力量的形成に関する研究」, 日本教育工学会論文誌, 28, 53-56, 2004.
- 7) 佐藤 真：「教師の『みとり』能力の本質的性格と課題－『総合的な学習』における質的評価法を中心に－」, 学校教育研究第15巻, 2000.

# Comparing Abilities of “Mitori Assessment” on Children Between an Expert and a Novice Teacher

## Analysis of Teachers’ Descriptions on Children

Megumi MYOUE<sup>\*</sup> · Ken SETO<sup>\*\*</sup>

### ABSTRACT

It is well known that expert teachers’ form and use elaborate practical knowledge and thinking styles in their teaching. Especially, practical knowledge is empirical and limited to a certain context. It lacks stringency and universality compared with theoretical knowledge. However, it’s concrete and functional.

If teachers want to know learning situation of children in order to understand the limited context in a classroom, they must try to observe each child exactly. We named this observation “Mitori Assessment”. In a previous study, it was revealed that expert teachers had excellent ability in term of “Mitori Assessment”. This paper illuminates the ability of “Mitori Assessment” both in expert and novice teachers based on the analysis of teachers’ descriptions on children. the novice teacher had a superficial understanding on children, but the expert teacher understood every children in various aspects.

---

<sup>\*</sup> Shimoamada Elementary School in Ishikawa Pref. <sup>\*\*</sup> School Education