

初任者の省察に基づく実践を促す先輩教師の関わり方

川崎智也 (学校経営コース)

発表者の連絡先 kawa.u23c213k(at)gmail.com ※(at)は@に置き換えてください。

1 問題意識

中堅教師は、若手教師の相談相手になったり、ベテラン教師との橋渡しをしたりといった役割を担ってきた。しかし、若手教師の増加、中堅教師の不足、ベテラン教師の退職といった教師の年齢構成の不均衡が生じていることで、中堅教師はこれまでのような役割を果たすことが難しくなっていると推察される。教師の多忙化と相まって、授業研究に負担や不満を感じている教師も多く、同僚性を基盤とした学びが充実しにくい状況も、若手教師育成の課題となっている。

2 若手教師の発達 ～教師の熟達研究から～

秋田、佐藤ら(1991)は、初任者は授業の事実を表面的に捉えるのみで、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で捉えたりすることがほとんどできなかったと指摘している。一方、熟練教師は経験上得ている実践的知識を柔軟に適用しながら複雑な要素を読み解いて推測したり、常に即興的・創造的に考えて対応したりすることができることを指摘している。

3 実践的知識を形成する省察 ～ALACT モデル～

実践的知識を蓄えていくためには、経験をいかかに振り返るかが重要視されている。Korthagen

(2001)が推奨しているALACTモデルは、経験を振り返り、行為の変化まで視野に入れた学習モデルである。Korthagenは若手教師に多い安易な省察として、行為の振り返りから即時的に次の手立てを考える傾向(図1③が弱い省察)を指摘している。「行為の選択の拡大」(図1④)の前に、実践の本質を把握することが重要であり、この「本質的な諸相への気づき」という概念こそ、ALACTモデルの一番のポイントである。

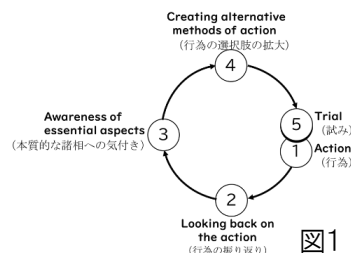


図1 ALACTモデル

ALACTモデルは「8つの問い」を基に、教師の意図や感情に加えて、相手の様子を重ね合わせながら「本質的な諸相への気づき」に迫ることに特徴がある。この点から、ALACTモデルは他者との関係性の中で実践を捉えることが難しいとされる初任者の発達課題を補うモデルになり得る。

4 本研究の目的、内容、方法

(1) 目的

若手教師が子どもとの相互作用や関係性を踏まえて実践を自ら捉え直したり、考えたりする力を育てるために、先輩教師(筆者)はどのように関わることが望ましいかを明らかにしていく。

(2) 内容

KorthagenのALACTモデルに依拠した省察を促すために、「本質的な諸相への気づき」(図1③)を目指した半構造化インタビューを研究対象者

(初任者A、B)に実施する。本研究では、日々の実践を振り返る質問で始め、初任者の応答に応じて柔軟に質問を追加していく半構造化インタビューを用いて省察を促す。なお、研究対象者に研究の趣旨、途中辞退の手続きを説明した上で、研究参加の承諾書を記入していただいた。

(3) 方法

① 観察と記録

週に2回、初任者の実践の様子を観察、記録する。具体的事実を把握し、半構造化インタビューの基盤づくりを行う。半構造化インタビューを実施しない際は、筆者が紙面にまとめた観察の感想を基に、短時間で意見交流を行う。

② 半構造化インタビューの実施

実践を観察した日に半構造化インタビューを一人ずつ行う。校務や初任者研修などの事情に配慮しつつ、月2回実施する。放課後に30～60分程度、他の職員に内容が聞こえないように配慮した場所で、横並びの座席配置で行う。発話内容は録音し、文字化する。半構造化インタビューでは、次のことを話題にしていくように働きかけていく。

- 初任者が捉えている実践の様子や子どもの様子(手立ての有効性含む)
- 初任者の実践の意図や、実践前、実践中に考えていたこと
- 初任者が次の実践につなげたい考えや方法

③ 半構造化インタビューの発話分析

【分析1】

筆者が意図的に働きかけている発話を分類する。発話カテゴリーは、授業の教師と生徒の対人的相互作用を両者の言語行動に着目して分析するFlandersのFIACS(Flanders Interaction Analysis Categories system)について野津(1972)の整理を援用し、筆者が作成した。

【分析2】

初任者の発話を分類し、時間経過の中で変容を探る。初任者の思考内容や思考様式を捉える枠組

みとして、吉崎氏（1988）が提唱する「教師の知識領域」の7つの領域を思考内容とし、それらを思考様式＜疑問＞＜理解＞＜前提＞＜意図＞＜事実＞＜印象＞＜推論＞で分類する発話カテゴリーを作成した。

【分析3】

分析1、分析2の変容を、筆者と初任者の相互作用の側面から分析を行う。その際、FIACSを援用した相互作用分析を行う。

5 初任者Bへの調査活動

(1) 調査対象

初任者Bは20XX年度4月にA県の小学校教諭に採用された初任者であり、大学を卒業してすぐに採用された20代である。20XX年度は40代学年主任と20代教諭と共に、3学級構成の3学年普通学級を担任している。

(2) 調査時期と実施回数

調査時期を20XX年5月～翌年3月と設定した。週に2回、授業観察を行いながら、半構造化インタビューを20XX年5～7月に4回、9～12月に3回実施した。

(3) 【分析1】筆者の意図的な発話の種類と回数

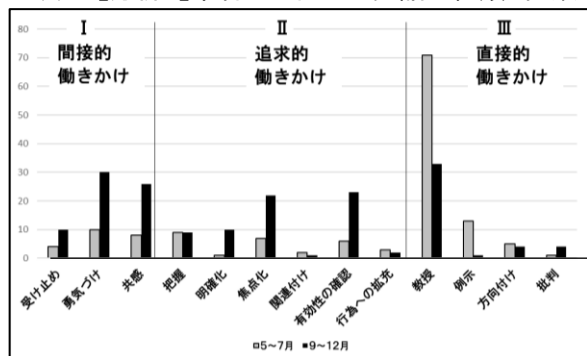


図2 筆者の意図的な発話の種類と回数

①初任者の願いや疑問に応じる段階（5～7月）、②初任者と共に検討する段階（9～12月）というように、筆者の関わり方の変容が見えた。①では、「II追求め働きかけ」で初任者が直面している状況を把握しながら、願いや疑問に応える「III直接的働きかけ」の発話回数が多い。②では「I間接的働きかけ」「II追求め働きかけ」の発話回数が多く、初任者の意図や手立てを尊重しながら、初任者と共に実践の様相を具体的、多面的に探らうとする働きかけへと変化している。

(4) 【分析2】初任者Bの発話の種類と回数

図3から、5～7月は「II方法」「III子ども」に関する発話が多いことが分かる。採用されて間もなく、イメージしていた子どもの様子と実際の子どもの様子との間のギャップに戸惑った発話が多かった。しかし、9～12月には、「II方法」や「III子ども」といった視点に「I内容」を重ねながら、複合的な視点から発話することが増えた。

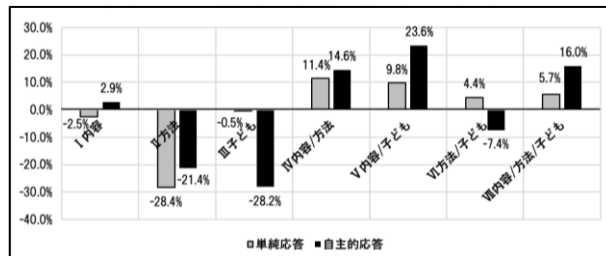


図3 思考内容ごとの発話回数の増減率

実際、初任者Bは単元における本時の位置付けや、教材の特性など、授業のねらいを重視し、子どもの実態や予想される反応を踏まえて授業を構想したり、ねらいの設定や手立ての有効性を授業中の子どもの姿を基に探ったりしていた。

思考様式ごとの発話の増減率を図4に示す。

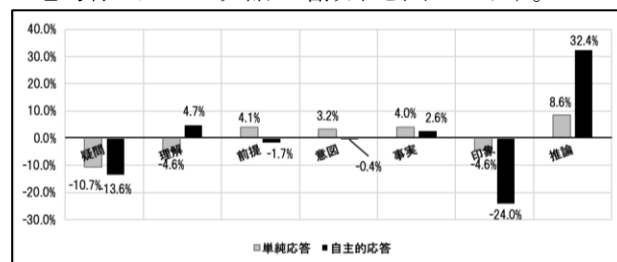


図4 思考様式ごとの発話回数の増減率

5～7月の初任者Bは、「疑問」や「印象」に関する発言が多かった。経験の少なさやリアリティショックから発生する「疑問」に対する筆者の「教授」に、単純に理解を示すことも多かった。9～12月には、授業中に起きている「事実」に着目して実践を振り返っている様子が分かる。捉えた事実を根拠に、手立ての有効性を考えたり、それらを踏まえて代案を考えたりしていることが、「推論」の増加につながっている。

「意図」や「推論」の視点も、「I内容」を重視しながら、「III子ども」の実態を踏まえて「II方法」を考えたり、その有効性を吟味したりするなど、複合的な視点になっていることが分かる。

(5) 【分析3】筆者と初任者Bとの相互作用による省察の様相

分類	カテゴリー	メンター																初任者		計	構成率
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
メンター	I 間接的働きかけ	受け止め	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7.5%
	II 追求め働きかけ	勇気づけ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		共感	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		把握	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		明確化	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
	III 直接的働きかけ	焦点化	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		関連付け	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		有効性の確認	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		行為への指示	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
	IV 教授	教授	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		指示	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		方向付け	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
		批判	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.4%
初任者	単純応答	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47.8%
	自主的応答	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47.8%
沈黙		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47.8%
計		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	67
		1.5	1.5	4.5	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	1.5	26.9	4.5	1.5	0.0	28.4	19.4	1.5	100.0		

図5 5月30日のマトリクス図

分類	カテゴリ	メンター														初任者		計	構成率
		後期1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
メンター	Ⅰ 間接的働きかけ	受け止め	2	1							1					1	5	1	2
		勇気づけ	2	1												1	5	1	2
		共感	3					2			1					1	4	8	20.9%
		把握	4													1	1	1	
	Ⅱ 追求の働きかけ	明確化	5	1												1	1	2	
		焦点化	6								1					2	2	5	18.6%
		関連付け	7															0	
		有効性の確認	8	2												2	3	7	
	Ⅲ 直接的働きかけ	行為への拡充	9													1	1	1	
		教授	10			1										4	3	8	
		例示	11															0	9.3%
		方向付け	12															0	
初任者	Ⅰ 間接的働きかけ	批判	13															0	
		単純応答	14					2			5						3	10	50.0%
	Ⅱ 追求の働きかけ	自主的応答	15	2	3	8	2	1	7								12	33	
		沈黙	16															1	
	計		2	8	8	1	2	5	0	7	1	8	0	0	10	33	1	86	
		%	2.3	9.3	9.3	1.2	2.3	5.8	0.0	8.1	1.2	9.3	0.0	0.0	11.6	38.4	1.2	100.0	

図6 10月26日のマトリックス図

表1 各領域の割合の比較

領域	5月30日	10月26日
領域A メンター間接的影響領域 メンターの間接的働きかけが中心	0.0%	2.3%
領域B メンター直接的影響領域 メンターの直接的働きかけが中心	1.5%	0.0%
領域C1 メンター反応領域 初任者の発言を受けてメンターが反応する領域であり、メンターの間接的・追求の働きかけに関わる	17.9%	29.1%
領域C2 メンター反応領域 初任者の発言を受けてメンターが反応する領域であり、メンターの直接的働きかけに関わる	17.9%	5.8%
領域D1 初任者反応領域 初任者反応領域であり、メンターの発言に続いてなされた初任者の反応	35.8%	33.7%
領域D2 初任者反応領域 初任者反応領域であり、初任者の発言に続いてなされた初任者の反応	10.4%	15.1%
コンテンツ・クロス領域(学習内容率) ALACTモデルの2振り返りから3本質的な諸相への気付きを得て、4行為の選択の拡大に直結する内容が実質的に取り上げられた頻度を表す	31.3%	18.6%

マトリックス図から次のことが読み取れる。

- 5月は領域C1の回数12回、17.9%、領域C2の回数12回、17.9%とほぼ等しい値になっている。10月の領域C1は25回、29.1%、領域C2は5回、5.8%と差が生じている。5月は初任者の語りの背景を探りながら、メンターが知識や方法を教授している様子が分かる。10月は5月同様、初任者の語りの背景を探りつつ、意図や手立てが及ぼした実践の様相を初任者の語りから引き出そうとしている様子に変化していることが分かる。
- 5月はコンテンツ・クロス領域の割合が高い。これは「有効性の確認」、「行為への拡充」、「教授」といった、ALACTモデルに依拠した「本質的な気付き」に直結する内容が取り上げられている頻度の高さを示しており、実践における重要な知識、方法に関する教え込みの傾向が強いと言える。この点は「Ⅲ直接的働きかけ」の発話構成率の高さにも表れている。
- 半構造化インタビューの発話構成率は5月、10月共にメンターと初任者Bで半々になっているが、10月の方が初任者Bの自主的応答の回数、割合が増加している。5月はメンターの問いかけに初任者が答える形になっていたが、10月にはメンターの問いかけをきっかけに、初任者自身が感じていることや考えていることを積極的に伝える形に変化していることが分かる。

表2 項目分析の比較

	5月30日	10月26日
初任者自主的発言率	40.6%	76.7%
メンター即時的間接発言率	20.8%	43.3%
メンター即時的追求発言率	29.2%	40.0%
メンター即時的直接発言率	50.0%	16.7%
メンター発言持続率	14.9%	14.0%
初任者発言持続率	21.9%	30.2%

項目分析（表2）からは次のことが分かる。

- 5月はメンター即時的直接発言率が高く、aやbと同様の解釈ができる。教授と具体的な例示を繰り返して、初任者に伝わるように知識や方法を伝えている頻度の高さが分かる。
- 10月は、メンター即時的間接発言率、メンター即時的追求発言率が増加している。aと同様の解釈ができる。初任者の発話を傾聴する中で、メンターがさらに具体的、多面的に問いかけ、実践の様相を共に捉えようとしていると言える。メンター発言持続率の減少、初任者自主的発言率、初任者発言持続率の増加からも、初任者主体の省察が行われていると言える。

a～eを踏まえると、5月においては、メンターは初任者の語りの具体や背景を把握しながら、メンター側の知識や方法を繰り返し伝えていところに特徴がある。10月においては、メンターは初任者の捉えや考えに関わる問いかけを繰り返し、実践の様相を具体的、多面的に捉えさせようとしているところに特徴があると言える。

6 研究を終えて

研究対象者2名に「本質的な諸相への気付き」を目指した半構造化インタビューを一年間促したことを通して、初任者の発達に応じた段階的な関わりを見いだすことができた。以下、初任者の発達段階を「リアリティショックを感じる段階」、「実践の様相を具体的に捉え始める段階」、「「内容性」と「情意性」のある課題を自ら設定し始める段階」という3つの段階に分けて考察する。なお、発達過程には個人差があることを踏まえ、先輩教師は年齢や講師経験で初任者の力量を決めつけず、初任者理解に基づいて関わり方を判断していく必要がある。

(1) リアリティショックを感じる初任者への関わり

この段階の初任者は疑問や困り事を抱えており、それらを解決する方法に悩んでいた。一方、「子どもが活発に発言する授業にしたい」など、願いや理想をもって日々実践に臨んでいた。

しかし、この段階の初任者は、実態把握が曖昧なまま考える傾向が見られ、子どもの実態に対して理想が高すぎたり、実態に合わない手立てを講じようとしたりする様子があった。こういった段階の初任者に対しては、初任者がもっている表面的捉えを具体的、多面的にしていく働きかけを

行い、実態に応じた目標設定や手立ての検討ができるように関わることが望ましい。そうすることで、一般的な助言ではなく、学級の実態に応じた的確な方策を助言できる。なお、メンターの問い返しに「分からない」と応えたり、捉えが逸脱したりしていた際は、メンターは自分の知識や経験を教授することに切り替えることもある。

以上、この段階の関わりを図7に示す。

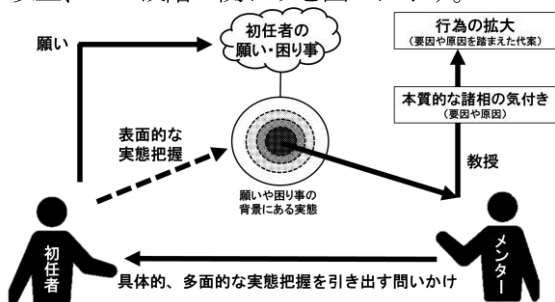


図7 リアリティショックを感じる初任者への関わり

(2) 実践の様相を具体的に捉え始めた初任者への関わり

① 課題設定と「本質的な諸相への気づき」に向かう先輩教師の関わり

初任者は次第に実践の様相や子どもの姿をはっきりとした事実で語り始めるようになった。同時に、自分なりに課題の原因を予測し、改善策も考えるようになった。しかし、初任者だけでは課題の原因を一面的に捉える傾向が強く、実践を振り返る視点の乏しさや偏りが課題であると言える。

この視点の乏しさや偏りを補うために、初任者の着目している視点に偏りがあれば別の視点から問いかけたり、授業を観察して筆者が認知したこと（初任者にとっては非認知のこと）を伝えたりして、初任者と共に実践の様相を具体的、多面的に捉えながら、省察内容の焦点化を図った。省察すべき内容を焦点化していく過程では、「初任者自身が感じた課題をさらに焦点付ける」、「授業を観察した筆者が感じた問題点に気付かせ、自覚させる」といったことを念頭に置いた。

焦点化した課題の原因や代案を考える際も、メンターは初任者の知識、経験を踏まえながら、共に検討する姿勢が望ましい。具体的には、「初任者の視点の乏しさや偏りに基づいた問いかけや、メンター側が捉えた実践の様相を伝えることで、より具体的、多面的に実践の様相を捉えられるようにすること」、「初任者が以前に実践したこと、以前の省察で話題になったこと、校内研修で参観した授業や協議会で話題になったことなどを想起させ、関連付けること」である。これらの働きかけによって初任者自身が思考可能な場合、「本質的な諸相への気づき」として初任者が一つの答えを導き出すこともある。もし、初任者自身ではたどり着けない場合や、他の要素がある場合はメンターが教授することもあるだろう。

以上、この段階の関わりを図8に示す。

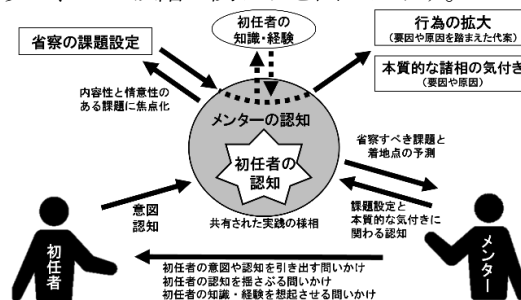


図8 実践の様子を具体的に捉え始めた初任者への関わり

② 初任者の省察を促す課題の条件

初任者自身が「本質的な諸相への気づき」に向かう省察を促すには、課題設定が重要だと考える。「実践の様相から自覚した課題」という「内容性」と、「初任者にとって必要感の高い課題」という「情意性」がある課題設定ができれば、初任者の思考と発話は活発になる。メンターから課題を提示することも一つの方法ではあるが、初任者の視点の乏しさや偏りを受けて意図的に問い返ししたり、メンターが認知した実践の様相を伝えたりして、初任者自身が実践の様相から課題を自覚するように関わることも有効な手段だと考える。

(3) “内容性”と“情意性”のある課題を自ら設定する初任者への関わり

内容性と情意性のある課題を初任者自ら設定する段階も見られた。ねらいの達成度と手立ての有効性を、子どもの様子から判断しようという初任者の意識の高まりに伴って、それはより顕著になった。この段階で初任者が見いだす課題は、様々な要素が複雑に関係しており、筆者自身もすぐに「本質的な諸相への気づき」を見いだせない場合もあった。筆者と初任者は、実践で見られた子どもの姿を中心に、期待する子どもの姿に迫るために必要な教材提示、板書といった課題の本質と代案の妥当性について意見を出し合い、共に「本質的な諸相への気づき」を見いだそうと関わった。

(4) 今後の展望

本研究では、初任者の発達段階に配慮しながら、メンターと初任者が「問題意識の共有」を図ることの重要性を見いだした。いずれの段階においても、実践の様相を共有する過程がある。その過程によって、初任者とメンターとの間に生じやすいズレを最小限にするとともに、初任者は実践から学び、また、実践の様相から学ぶ力を高めていこう。今後は、現場で奮闘するより多くの初任者や若手教師を対象に関わり、本研究の知見をさらに検証していきたい。

【引用文献】

- 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 1991年 p95
- F. A. J. Korthagen, B. Koster, B. Lagerwerf, T. Wubbels「Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education」Taylor and Francis 2001年 p44
- 野津良夫「フランダーズ授業分析法とTRR」島根大学教育学部紀要 第13号 1979年 P61
- 吉崎静夫「授業研究と教師教育（1）—教師の知識研究を媒介として—」鳴門教育大学 教育方法学研究 13巻、1988、p13