

若手教師の実践力向上に向けた研究 —省察への支援に焦点を当てて—

教育実践力高度化コース 19AD017

吉野 紘一

【指導教員】 石川 泰成 古田 久 大沢 裕

【キーワード】 若手教師 実践力 省察 同僚性

1. はじめに

多忙を極める現場において、いかに日頃の経験から学び、教師としての成長につなげるかが重要だと感じてきた。実際に、体育科教育を中心としたこれまでの実践において、試行錯誤を重ねていくなかで得られた学びは、体育という教科指導の枠を越え、小学校教師としての土台を築くことにつながってきたという実感をもっている。また、本校では毎年2～3名の初任者を迎え、5年次前後で既に学校の中核を担うことが期待される現状を踏まえると、「初任から3年目までの若手教師」（以後、若手教師）の育成の重要性を感じてきた。

そこで本研究では、学校運営上はもちろん、個のキャリア形成にとっても重要な若手教師の成長の具体的な姿と、省察への実践的な支援の在り方について明らかにしていきたい。

2. 研究の背景

2.1 ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」理論

ヴィゴツキー(Vygotsky,L.S.)は、「発達の最近接領域(Zone of Proximal Development:ZPD)」理論を提唱し、子どもが自力で解決可能なレベルの他に、有能な大人や仲間の援助のもとで可能になるより高度なレベルを仮定し、教育が影響を与え得る部分はここにあることを主張している。若手教師の育成においても示唆に富む理論であり、周囲の効果的な支援によって、より高度な成長が期待できると考えられる。

2.2 職を問わず求められる、経験からの学び

絶えず自己の実践を振り返り、経験から学んでいくことは、職業を問わず重要である。中原(2009)は、組織や企業における成人の学びにおいて、「混沌とした現場に身を置いて、次々に起こる問題に対処し、行為と内省を繰り返していると、全体の方向感覚を見失う」だけで「問題の場当たりのな解決者に墮してしまう」ことから、D・Schonの「行為の後の省察」の重要性を指摘している。同様に、松尾(2011)は、企業の優れたマネジャーについて研究し、経験を省察し教訓を引き出すことができている人ほど、ハイパフォーマンスであることを明らかにしている。

2.3 教師の成長における省察の重要性

教師も反省的実践家であることが求められている。現場の忙しさの中に埋もれ、「場当たりのな解決者」にならない

ためにも、いつ、何を、どのように省察し、どう生かしていくかが、教師の成長にとっても重要である。

木原(1998)は、教師の反省的成長を「自己の教育実践を何らかの手段によって対象化し批判的に検討することを、そしてそうした過去や現在の営みの分析を出発点として新しい教育実践を切り拓くこと」としている。コルトハーヘン(Fred A.J.Korthagen, 2010)は、ALACTモデルによって省察の重要性を指摘しているが、省察する習慣のある教師ほど成長していることは、脇本・町支・中原(2015)の研究などによっても明らかになっている。

なお、本研究における省察は「自己の授業実践を振り返ること」と定義する。リフレクションや反省等も同様の意味をもつと考えられるが、論文によってその意味は多様で、例えば榊原・嵯峨根(2018)は、リフレクションという言葉の氾濫を捉えて「もはや意味づけ困難なマジックワードである」としている。このことから、定義を明確にし、用語も「省察」に統一することとする。

2.4 省察に関わる本校の現状と支援への手がかり

本校職員への意識調査Ⅰ(R1.11月実施 回答数27人)から、省察に関わる本校の課題を以下の3点に整理した。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 省察の機会を、日常の中にいかに設定するか(2) どのような視点や方法で省察できるようにするか(3) 既存の研修体制をいかに、同僚性をどう高めるか |
|--|

意識調査Ⅰでは、若手教師ほど在校時間が長いにもかかわらず、教材研究に充てる時間がさらに必要と感じていることがわかった。当然ではあるが、経験学年が少ない若手教師にとって、全ての教材研究が初めてである場合が多く、様々な教科について一通り学ぶ必要に迫られている。授業準備に追われ、明日すぐに役立つ支援を求めていることは、教師であれば誰でも共感できる。したがって、若手教師への支援はそのニーズに応えていく必要がある。

しかし、それだけでは教師としての成長は期待できない。浅田(1998)によれば、体験がデューイのいう熟慮の経験へとならなければ、教師としての成長を歩んでいるとはいえないという。ここでいう体験とは、授業での「教えるという体験」であり、そこに反省が含みこまれることで、「教えることがうまくいかないということ」を自分なりにつなげるこ

とによって、新しい手立てが考えられるのであり、そのことが「教えるという体験」を再構成することが可能になる」という。ところが、意識調査Ⅰにおける「授業について省察の時間を十分に確保しているか」という問いに「あてはまる」と答えた本校の若手教師は4割に留まった。職務の中に省察の機会が確保されているとはいえ、現状のままでは、経験的な知識やスキルは増えていくとしても、それらは「体験」に留まることになってしまいかねない。

しかし、ただ省察の機会を増やせばいいというわけでもないだろう。図1からは、日常の職務への位置付けや、質の高い省察を可能にする支援への期待も感じられる。また、様々な視点からの省察を促すために、手がかりとなるような視点を示す必要性もあるだろう。多忙な現状からしても、省察機会や頻度の確保だけでなく、その在り方について検討していく必要があると考えられる。

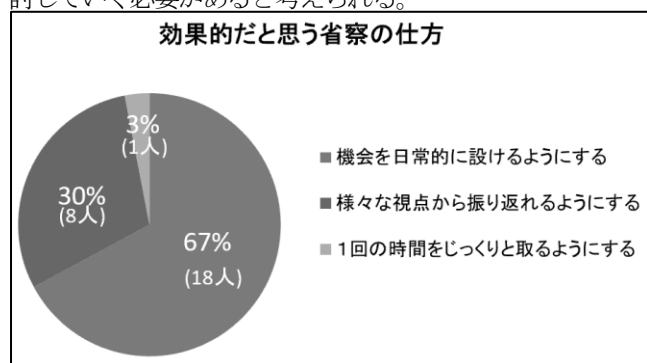


図1 意識調査Ⅰ(4)「効果的な省察の仕方」

一方で、本校の強みは20年以上続く英語科研究を支える組織的で継続的な研修体制である。各部会や学年を中心に、年間を通して互いの授業を見合い力量を高め合っている。意識調査Ⅰからも、校内研修が若手教師にとっての力量形成の実感に繋がっていることが明らかとなり、同僚性の素地があると考えられる。

なお、本研究における同僚性は「教師間で互いの授業力を高め合う関係性」と定義する。同僚性とは、教師間の関係性を示す概念として多義的に使用されている言葉であり、その範囲や定義は様々である。例えば後藤(2016)は、同僚性に関わる先行研究から、協働と混同して使用されていることを指摘した上で、アンケート調査を分析し、「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」という3因子を解釈している。このうち、本研究に深く関わるのは「教師の職能を高め合う関係性」であり、特に授業に関する力量の高め合いであると捉えることができる。

2.5 多忙な現場に対応した実践的な支援の必要性

省察の重要性と本校の現状を踏まえ、特に、若手教師の成長と省察に視点を当てて先行研究を調査した。その結果、協働的な省察の意義とともに、多忙な現場に対応したより実践的な支援に関する研究の余地があることがわかった。

木原(2004)は、あらゆる面において経験が乏しい若手教

師に期待される省察は、問題の発見と蓄積に向かうべきだとしている。また、初任教師の反省の成立に、問題把握への努力、行為や信念のレポートリー増加という指標を挙げている。さらに、成長のためには周りのサポート、特に他者との協働の有無に大きく依存していることを指摘している。

そこで、小学校での協働的な省察に関する先行研究に着目すると、様々な研究が、協働的な省察機会や質の保証が教師の力量形成につながることを示唆している。例えば、前島(2014)はヴァン・マネンの技術的省察・実践的省察・批判的省察の3つの省察レベルを援用し、若手・中堅・ベテランのキャリア段階によって省察内容に違いがあることや、協働的な省察によって、いずれの段階の教師も省察の質を高めていくことを明らかにした。田中・松井(2018)も同じく省察の3段階を援用し、生活科における協働的な過程によって若手教師が省察の質を高め、力量形成につながっていくことを明らかにした。小笠原・石上・村山(2014)は、学年部研修に着目し、同僚との協働的な省察と実践の繰り返しにより若手教師の省察の質が高まり、授業改善にいかされていく過程を明らかにした。

これらの研究は、協働での省察が若手教師の成長に効果的であることを示唆している。しかし、効果的であったのは、毎時間ごとの自己省察を促すためのシートの作成や、単元を通じて繰り返し行われた検討会や相互参観、事後省察などが中心であり、多忙な現場に対応できる、より実践的な支援の方法を検討する余地があると考えられる。

2.6 若手教師の「実践力」とは何か

より実践的な支援が促す省察それ自体は、あくまでも手段に過ぎない。むしろ、「省察によって、若手教師のどんな力が高まるのか」を明らかにすることが重要である。ここではその力を「実践力」とする。

例えば今津(2012)は、教師の資質・能力について以下のように整理している。(図2)

資質と能力	内容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力 ↑ ↓ 資質	A 勤務校での問題解決と、課題達成の技能	易	個別的
	B 教科指導・生徒指導の知識・技術		
	C 学級・学校マネジメントの知識・技術		
	D 子ども・保護者・同僚との対人関係能力	難	普遍的
	E 授業観・子ども観・教育観の錬磨		
	F 教職自己成長に向けた探究心		

図2 「資質・能力の層構成」

Aに近いほど能力的側面が強く、個別具体的な文脈で発揮される力量であり、Fに近いほど資質的側面が強く、普遍的な力量とされる。個別的な力量は蓄積されて普遍的な力量となり、それがまた具体的な場面での個別的な対応の力量を高めるという層構成である。また、「AはBを基礎として生み出されるが、もちろん深い層のC～Fに支えられては

じめてBそしてAが実現すると考えられる」と述べている。つまり、個別的な能力は普遍的な資質に支えられてこそ発揮されるという。

今津の指摘から、省察によって高まる「実践力」が、単に知識を蓄積し、技術的に上手くなることだけではないことや、教師の観に関わるものであると捉えることができる。本研究における「実践力」とは何かを考える上で、示唆に富んでおり、こうした知見をいかしながら、本研究における「実践力」を定義することとした。

3. 研究の目的と概要

本研究では、若手教師の育成で目指す「実践力」とは何か、その向上に向けた足場とはどのようなもので、いかなる支援が効果的かについて考察を深めることを目的とする。

そこで、研究Ⅰでは、「実践力」やそのための足場がどのようなものかについて明らかにする。そのうえで、研究Ⅱでは、省察に焦点を当てた若手教師への実践的な支援を行い、その効果を検証していく。

4. 研究Ⅰの方法

若手教師に一番近いモデルである、4～6年次の教師(表1)を対象に授業を参観し、授業や日頃の省察機会等に関して半構造化面接を行った。なお、調査対象者は、本校の職員も含め、いずれも市内外の管理職等を通じて紹介を受け、既に学校の中核として活躍している教師である。研究の趣旨を理解し、録音・逐語録の作成・プライバシーへの配慮事項等に同意を得られた方のみを対象としている。

次に、逐語録を作成し、「授業経験を省察し、学びに変えていくプロセス」について、M-GTAによる分析を行った。M-GTAは、結果図を作成し、実践に生かすことを目的としており、研究Ⅱとのつながりも考慮してこの分析法がふさわしいと判断し採用した。

対象となった教師は、あくまでも紹介に頼らざるを得なかったことや、調査人数が8名とやや少ないこと、臨時採用経験年数などは考慮していないことなども踏まえると、分析の結果は限定的であると言わざるを得ない。そこで、少しでも客観性を高めるために、教育学を専門とする複数の大学教授に指導を受けながら分析を進めた。

表1 「研究Ⅰの対象となった教師」

	年次	調査時の担任	参観した授業
A教諭	6年次	5年生	国語
B教諭	4年次	5年生	社会
C教諭	5年次	6年生	体育
D教諭	6年次	6年生	英語
E教諭	4年次	6年生	体育
F教諭	4年次	3年生	算数
G教諭	5年次	5年生	体育
H教諭	5年次	4年生	道徳

5. 研究Ⅰの成果

M-GTAによる分析の結果を以下に示す。(図3)生成された概念は16あり、7つのサブカテゴリーと3つのカテゴリーにまとめられた。なお、概念は【】、サブカテゴリーは◇、カテゴリーは<>で示した。

りーにまとめられた。なお、概念は【】、サブカテゴリーは◇、カテゴリーは<>で示した。

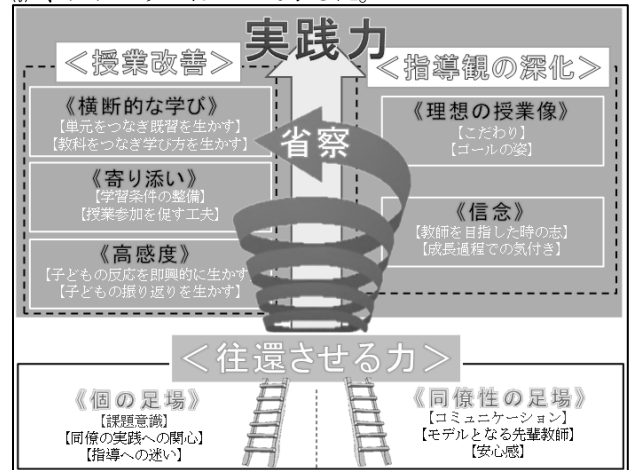


図3 「授業経験を省察し、学びに変えていくプロセス」

5.1 全体像

調査対象の教師は、<授業改善>が<指導観の深化>につながり、また次の<授業改善>へとつなげるなど、2つのカテゴリーを省察の主な対象とし、往還させていた。ただし、常に往還させているわけではない。完全に区別されたり順序性があったりするわけでもない。むしろ、カテゴリーの境界は曖昧で、一体的に捉えられるものでもある。

以上のことを踏まえ、本研究における「実践力」は「<授業改善>と<指導観の深化>を省察の対象とし、往還させていくこと」と捉える。また、省察によって2つのカテゴリーを<往還させる力>のエネルギー源として《個の足場》と《同僚性の足場》があると考えられる。

5.2 各カテゴリーと概念の関連

省察によって往還させている2つのカテゴリーのうち、<授業改善>では、【単元をつなぎ既習を生かす】ことや【教科をつなぎ学び方を生かす】ことで、単元や教科に囚われずに指導したり学び方を生かしたりしていたものは《横断的な学び》として整理した。また、教材より学習者への意識が高い概念を《寄り添い》として整理した。生活経験や技能差等を考慮した【学習条件の整備】や、子どもの自由な活動を保障し、【授業参加を促す工夫】をしている。次に、子どもの反応へのアンテナが高い概念は《高感度》として整理した。【子どもの反応を即興的に生かす】授業を展開し、授業後は【子どもの振り返りを生かす】ことで手立ての有効さを確かめ、次時への改善を図っていた。

もう一つのカテゴリーである<指導観の深化>では、【こだわり】をもち、【ゴールの姿】が明確な概念は《理想の授業像》として整理した。また【教師を目指した時の志】や【成長過程での気付き】は《信念》として整理した。

また、2つのカテゴリーを省察によって<往還させる力>のエネルギー源となる足場は、次のように整理した。一つは、授業に関する【課題意識】や【同僚の実践への関心】が高く、こなすだけで精一杯の指導から抜けだしかけている

分、自分なりの思いとのズレから【指導への迷い】を感じている《個の足場》である。もう一つは、授業についての【コミュニケーション】が活発で、同僚からの温かい支援によって【安心感】を感じている中で【モデルとなる先輩教師】の影響を受けている《同僚性の足場》である。

5.3 総合考察

以上が、研究Ⅰで捉えた「実践力」である。例えばC教諭は、体育授業の省察であるにも関わらず、「まずはやらせてみて課題から出発する」という、教科を越えた展開や、「子どもとのやりとりの中で、必要感のある学びをさせたい」という、自身の指導観についても語っている。(図4)教科の特性や特有の指導技術に留まることなく、授業改善と指導観の双方を省察の対象としており、若手教師の育成で目指す「実践力」を示していることが捉えることができる。

「体育に限らずですけど、子どもにまずやらせてみて困ったのが出るっていうのが、授業の展開として好きで。算数であれば、まず問題提示をして、必ずこう、問題の横の吹き出しで、前回の問題との違いとか。やったことあったら、ここで学習したことあるって、必ず違いを見つけるっていう段階を大事にしている。じゃ実際解いてみたいけど、今までやったやり方でできないかなって、なんとかやろうとするんですけど、なんかうまくできないっていう困り感ができてきて、そこから課題が出てきてってことが、割とどの教科でも。できるものとできないものがあるんですけど、なるべく意識するようにしています。学ぶ必要感っていうか。どうしても教え込んでしまう部分もあるんですけど。なるべくこう、子どもとやりとしたいので。」

図4 C教諭の省察にみる「実践力」(下線は筆者)

6. 研究Ⅱの方法

「実践力」は《個の足場》と《同僚性の足場》への支援を充実させることで高まっていく可能性が明らかになった。しかし、本研究において、2つの足場の全ての概念に対応する省察への支援を行うことは難しい。そこで研究Ⅱでは、支援の対象を《個の足場》の【課題意識】と《同僚性の足場》の【コミュニケーション】に絞り、実践的な支援の在り方とその効果の検証を行った。対象となった若手教師は以下の6名である。(表2)

表2 研究Ⅱの対象となった若手教師

	年次	担当学年	主な校務分掌
a 教諭	初任者	4年生	人権
b 教諭	初任者	3年生	総合的な学習の時間
c 教諭	2年次	3年生	安全
d 教諭	2年次	1年生	生活
e 教諭	3年次	6年生	算数・情報
f 教諭	3年次	5年生	道徳

7. 研究Ⅱの内容

個の足場と同僚性の足場という2つの方向性の足場かけに向けた支援と、それらを統括する支援を行った。(図5)

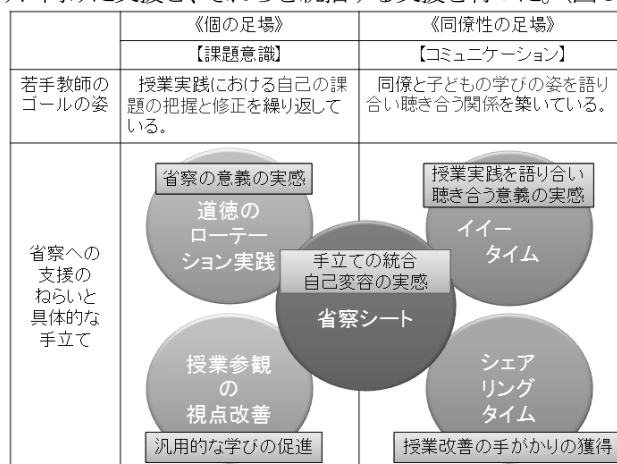


図5 研究Ⅱの手立ての概要

7.1 【課題意識】の蓄積に向けて

7.1.1 道徳のローテーション実践

省察の意義の実感を目的とした。同じ授業を繰り返すことの少ない小学校教師にとって、一度行った授業の省察を生かして再度授業に取り組む機会を意図的に創り出した。

7.1.2 授業参観の視点の改善

校内研修を通した他教科への汎用的な学びの促進を目的とした。若手教師ほど、校内研修科目である英語に特化した視点ではなく、他教科にも汎用可能な視点を獲得し、授業力を高める必要感に迫られている。そこで、校内研修を通して、授業を観る視点を広げさせていき、後述するシェアリングタイムの際にも活用することを意図し、①「私が見ていた授業の視点」②「率直に感じた疑問点」③「他教科に生かそうなこと」を参観の視点として与えた。

7.2 【コミュニケーション】の活性化に向けて

7.2.1 「イータイム」の実践

授業実践を語り合い聴き合うことの意義の実感を目的とした。職員打ち合わせの時間を活用し、「先週一番手応えのあった授業」「先週の授業で印象に残っている子どもの様子」などのテーマを毎回設け、1分間の振り返りの後、ペアで2分間ずつアウトプットの時間を設けた。本校の特色の一つである、毎朝9分間のモジュール英語学習「Eータイム」をヒントに、短時間で継続的に日頃の実践を振り返る教師版の「イータイム」として取り組んだ。(図6)



図6 「イータイム」に取り組む職員

えた「子どもの側からの省察」への記述がより具体的になってきている。特に d 教諭は、「自分のことをみてくれている、認めてもらえている」という子どもの立場に立った授業の姿を具体的に描いている。また、その後の聞き取りから、b 教諭は授業を構造化したい、c 教諭は子どもの考えを引き出したいということを意図していることも分かった。

一方で、3年次の e 教諭や f 教諭は、自己課題の設定に悩んでいる。その理由を問うと、二人とも、既に省察シートの「省察の観点」の中に課題があることを挙げた。また、「初任者ではないし、こんな課題で良いのかな」(f 教諭)という迷いがあることや、「どこまで自分ができるのか、今の自分の力を適切に捉えたい」(e 教諭)という思いがあることもその理由として挙げている。さらに、「初任者の時に比べれば、一通り授業はできるようになってきているけど、だからこそ自分に向き合い切れていないのかも」(f 教諭)とあった。経験を重ねてきているだけに、単純に指導技術的な課題だけではないことを感じており言葉にしにくいようであった。(表3)

表3 自己課題の変容

	5月		11月	
	教師側からの省察	子どもの側からの省察	教師側からの省察	子どもの側からの省察
a 教諭	未記入	未記入	※1	※1
b 教諭	ほめて伸ばしていく	未記入	見やすい板書の工夫をした	1時間の授業の流れが分かりやすい
c 教諭	切り延しの発問など思考を深める発問ができたか	未記入	切り延しの発問など思考を深める発問ができたか	理由を明確にして詳しく発表することができた
d 教諭	子どもの良いところを見つけ、ほめて伸ばす	未記入	子どもの良いところを見つけ、ほめて伸ばす	自分のことをみてくれている、認めてもらえている
e 教諭	未記入	未記入	※2	※2
f 教諭	未記入	未記入	※3	※3

8.2 「実践力」に関わる課題意識の質的变化

8.2.1 指導観の変化

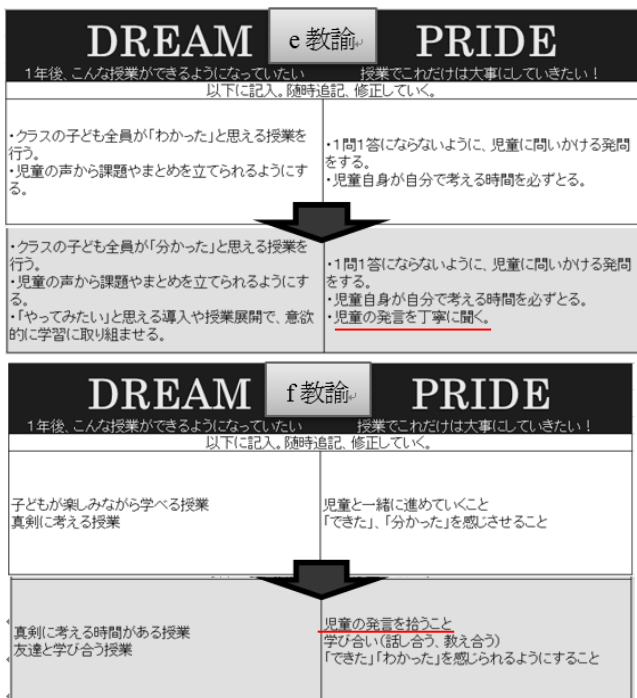


図9 指導観の変化

省察シートの指導観に関する記述の変化(図9)をみると、6月(上段)に比べ、11月(下段)はより具体的な授業の姿をイメージできるようになっており、特に、児童の主体性や発言への感度など、「実践力」に関する内容も見られるようになってきている。例えば、e 教諭や f 教諭は、児童の発言へのアンテナを高くすることをより意識している。また、a 教諭は子どもの表情に着目するようになってきている。いずれも、「高感度」に関わる指導観であると考えられ、授業で大事にしたいことが変化してきていることがわかる。

8.2.2 省察対象の変化

何を対象とした省察を行うのかを明らかにするために、授業を参観した後、許可を得て省察内容を録音し、作成した逐語録をテキストマイニングで分析した。(図10)ここでは特に「子ども」「反応」など、研究Iから整理した「実践力」に関わる内容がどの程度表出するかに着目しながら研究の前後での比較を行った。なお、授業はどの若手教師も道徳で行った。

当初は、「発問」「板書」など指導技術的なことを対象とした省察が中心であったが、受け手側の子どもに関することや具体的な個人名、他教科のことなども出てくるようになり、省察の対象に変化がみられた。

例えば d 教諭は、当初は授業の「流れ」を強く意識していたが、「子ども」「安心感」という子どもの視点に立った省察を行うようになっていった。

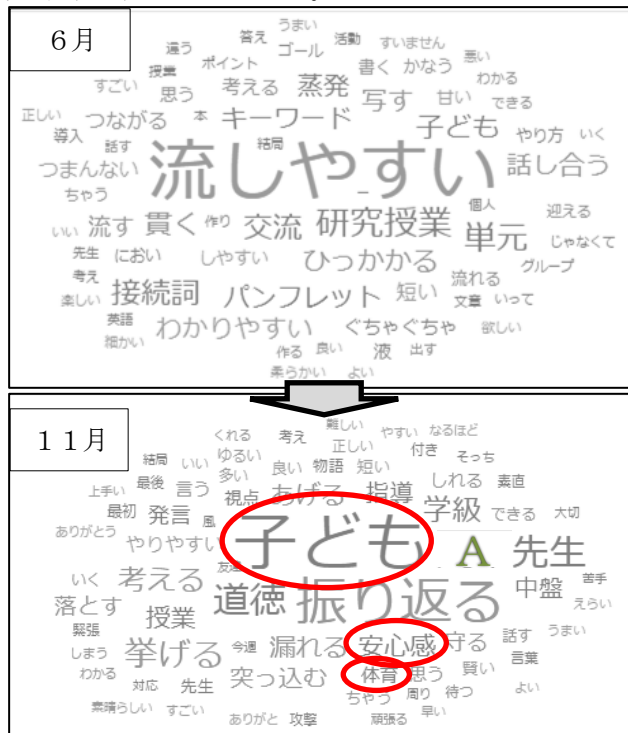


図10 d教諭の省察の変化

(分析ソフト: A I テキストマイニング)

8.2.3 課題の意識化と行動変容

若手教師に対し同じ質問項目で行った意識調査II (R2.6月実施)と意識調査III (R2.11月実施)では「今の自身の授業実践上の課題だと思う順に5つ選んで下さい」という質問項目を設けた。「⑤学習資料の作り方」「⑦板書の仕方」

など指導技術的な選択肢もある中で、「⑩児童の発言を生かす」「⑬児童の振り返りの活用」「⑭学習参加を促す工夫」「⑮技能や経験の差への配慮」「⑯単元や教科の横断的指導」など、本研究における「実践力」に関わる選択肢を混ぜ、それらをどの程度重要視しているかを見取ることによって課題意識の質的变化の把握を図った。結果は、特にa教諭・b教諭・e教諭・f教諭に質的な変化がみられ、より「実践力」に関する課題が意識化されたと考えられる。(表4)

なお、「授業実践上の課題」への意識は、どの若手教師も元々高かったが、その中でもa教諭・c教諭・e教諭は「実際にできている」との差が小さくなった。(表5)このことから、特に3名の若手教師は、課題意識が行動変容につながったと考えられる。

表4 意識調査Ⅱ・Ⅲ「実践上の課題」の比較

教諭	a教諭		b教諭		e教諭		f教諭	
	5月	11月	5月	11月	5月	11月	5月	11月
1	①	⑭	②	⑬	⑦	⑪	①	⑬
2	④	④	⑦	⑨	⑧	⑭	④	②
3	⑤	①	⑪	⑭	⑫	⑫	⑦	②
4	⑬	⑫	⑬	⑦	⑪	⑦	⑪	⑨
5	⑪	⑨	⑫	①	②	⑧	⑬	⑪

表5 「授業実践上の課題を意識しながら授業を行うことが大切だ」と「実際にできている」の比較

教諭	5月		11月	
	大切だ	実際にできている	大切だ	実際にできている
a教諭	あてはまる	ややあてはまらない	あてはまる	ややあてはまる
c教諭	あてはまる	ややあてはまらない	ややあてはまる	ややあてはまる
e教諭	あてはまる	ややあてはまらない	あてはまる	ややあてはまる

8.2.4 他教科への汎用への気付き

意識調査Ⅱ・Ⅲにおいて、「校内研修から他教科にも通じる学びをすることは大切だ」と「実際にできている」の差がどのように変容するかに迫った。しかし、どの若手教師にも大きな変容はみられなかった。このことから、校内研修での学びを汎用的に捉えることの重要性は理解しているものの、実際に他教科の指導に汎用させていくことは難しいと感じていることがわかった。一方で、意識調査Ⅲの自由記述からは、「単元のゴール」や「主体性」「既習事項の活用」といった、校内研修でのキーワードを生かそうとする姿勢がみられるようになってきている。(図11)

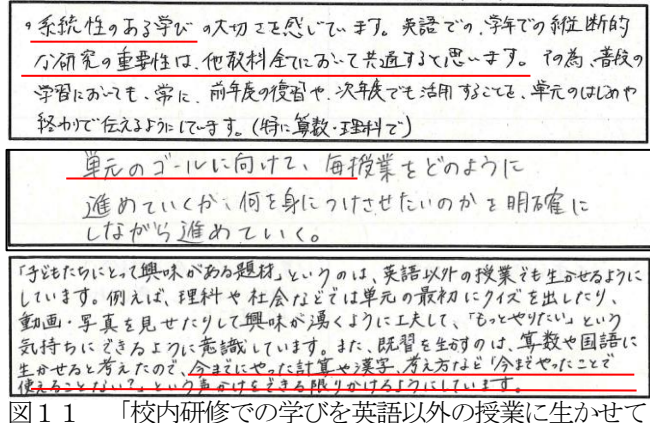


図11 「校内研修での学びを英語以外の授業に生かしているか」(上からa教諭・b教諭・f教諭)

8.3 省察の意義の実感

意識調査Ⅲにおいて、「省察することそのものについて、どのようなことを感じているか」を調査した。どの若手教師も省察の意義を実感することができていたが、特に、3年次のe教諭やf教諭は、単に発問や板書といったスキルの要素の向上だけでなく、児童の反応などの視点から省察の意義を感じていることがわかる。(図12)

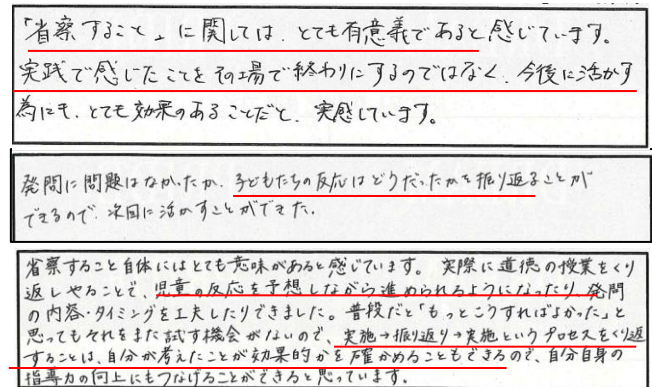


図12 省察の意義の実感(上からa教諭、e教諭、f教諭)

9. コミュニケーションの活性化

9.1 同僚からの学びの促進

個人差はあるものの、同僚からの学びが促進されていることがわかる。(表6)この背景には、「イータイム」を通じて、同僚同士で授業実践を語り合い聴き合う機会を定期的に確保してきた成果であると考えられる。(図13・14)また、「シェアリングタイム」において、同僚との対話を促したことにより、授業改善への手がかりを獲得できていることもわかる。(図15)これらの実践の成果を若手教師自身が感じており、同僚からの学びが促進されていたと考えられる。

表6 意識調査Ⅱ・Ⅲ「同僚から授業改善や指導観の深化につながる省察の手がかりを得ている」

教諭	5月	11月
a教諭	あてはまる	あてはまる
b教諭	ややあてはまる	あてはまる
c教諭	ややあてはまる	あてはまる
d教諭	ややあてはまる	どちらともいえない
e教諭	あてはまる	あてはまる
f教諭	どちらともいえない	ややあてはまる

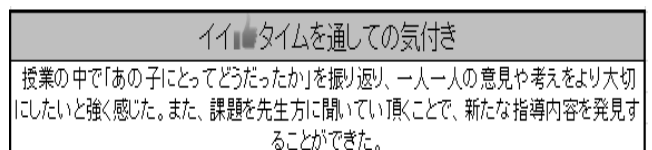


図13 b教諭の省察シート

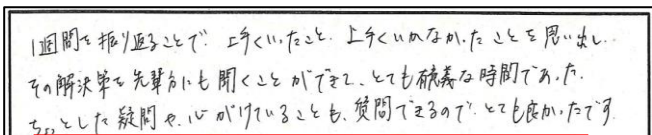


図14 「イータイム」について、e教諭の自由記述

授業を見る視点、感想が伝へたいと安心する。
 いし、指導者のご指導を聞いて、新しい視点を持つにされる(文が)

授業後にすべり返りをするのは、記憶も鮮明と話しやすく、とてもよかったです。また、年次の近い先生方と話したので、自分から話したところなどを素直に伝えやすかったです。また、自分の学年だったかどうかを伝えたり、反対に他の学年の考え方を知らなかったこと、より深い学びにつながることを感じています。協議とは、その授業についてではなく、より広い視点からテーマになっていたため、自分の学年だけでなく具体的に考えました。また、前回は4年生に身につけてほしいことというテーマだったので、系統性を考えるようにしていました。

図15 「シエアリングタイム」についての自由記述
 (上からc教諭、f教諭)

9.2 コミュニケーションの質的变化

意識調査Ⅱ・Ⅲでは、「学年内の話題の中心を、割合の高い順に6つ選んで下さい」という問いを設定した。選択肢には「①教材(ワークシート、学習資料等)について、②学習過程について、③教科指導のスキル(知識や発問、工夫等)について、④実践した授業での、子どもの様子や発言について、⑤評価について、⑥その他」を用意した。その中で、特に④に着目し、学年内における会話の内容が、指導技術的なもの中心から子どもに関するもの中心にどの程度変化するかを見取り、同僚性の質的变化の把握を図った。(表7)

表7 意識調査Ⅱ・Ⅲ「学年内の話題の中心」の比較

	a教諭		b教諭		c教諭		d教諭		e教諭		f教諭	
	5月	11月	5月	11月	5月	11月	5月	11月	5月	11月	5月	11月
1.	①	②	①	①	①	②	⑥	②	④	④	①	④
2.	②	①	②	②	⑥	①	②	①	③	①	②	②
3.	④	③	④	⑤	②	④	①	③	⑤	③	④	③
4.	③	④	③	④	④	⑥	④	④	①	②	③	⑥
5.	⑤	⑤	⑤	③	③	③	③	⑤	②	⑤	⑤	⑤
6.	⑥	⑥	⑥	⑥	⑤	⑤	⑤	⑥	⑥	⑥	⑥	①

会話の中心が教材や学習過程等であることは、ある意味で自然なことである。ましてや、今年度の特別な状況を踏まえれば、「どのように授業を行うか」の優先順位は必然的に高くなることが予想されるなど、多様な要因が考えられる。そのような中でも、f教諭は、「学年の話題は子どものことが多い。授業に限ったことではないが、子どもの様子で気になることが多くなった。子どもにどう関わるかに今の私の気持ちが向いているのかもしれない」と述べている。このことから、f教諭は指導技術的なことから子どもへと関心が変化してきていると考えることができる。

10. 本研究の意義と今後の課題

本研究の意義は、指導技術的な思考に偏りがちな若手教師にとって見えにくい部分に光を当てたことで、省察の意義を実感し、授業実践に関する【課題意識】と【コミュニケーション】の変容を促したことにある。

本研究における「実践力」は、若手教師にとって短期間で身につけられるものではなく、実際には少し先の未来で期待される姿である。しかし、日頃の業務をただこなしているだけでは、たどり着くことが難しい未来でもある。本研究により直接「実践力が向上した」とまでは言い難いが、【課題意識】と【コミュニケーション】に一定の変容がみられたこ

とは、そのための一歩を踏み出したと考えることはできるのではないだろうか。その意味で、若手教師の今後の成長を支えるであろう、太く長い根を張るための、省察への支援の在り方について考察を深めた研究であった。

一方で、今後の課題は以下の3点である。一つは、調査人数に限りがあることや、本校に限定された実践であることなど、本研究での限界もふまえ、より客観性を高めていく必要があるということである。もう一つは、《個の足場》と《同僚性の足場》の中で、今回は重点を置けなかった視点での省察への支援の検討である。3年次のe教諭やf教諭は【指導への迷い】も感じていたが、今回は十分に支援をすることができなかった。実際には他の視点と複雑に関連し合っており、明確な区別は難しいと考えられるが、引き続き研究を続けていきたい。さらに、他のキャリア段階の教師への支援という視点からも研究を続けていきたい。本校にはいわゆる中堅教師も多く、本研究での成果を中堅教師としてどのように生かせるかは、若手教師の育成にとって大きな意義のある研究だと感じている。

11. 引用・参考文献

- 1) Vygotsky, L. S. 著・土井捷三・神谷栄司訳(2003)「『発達最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達」三学出版
- 2) 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
- 3) D・Schon 著、佐藤学・秋田喜代美訳(2001)「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」ゆみる出版
- 4) 松尾睦(2011)「職場が生きて 人が育つ『経験学習』入門」ダイヤモンド社
- 5) 木原俊行・浅田匠著、浅田匠・生田孝至・藤岡完治編(1998)「成長する教師」金子書房
- 6) Fred A. J. Korthagen 著、武田信子訳(2010)「教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」学文社
- 7) 脇本健弘、町支大祐、中原淳(2015)「教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—」北大路出版
- 8) 榊原禎宏・嵯峨根早紀(2018)「教員の職能開発にとつてのリフレクション論の意味—1990年以降の小学校教員を対象にした文献の分析を通じて—」京都教育大学紀要 133 巻 pp. 131-147
- 9) 木原俊行(2004)「授業研究と教師の成長」日本文教出版
- 10) 後藤壮史(2016)「学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目して—」奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」pp. 19-28
- 11) 前島純司(2014)「小学校教師の授業力量形成に関する研究—学年部研修における省察力の分析に焦点をあてて—」教育実践高度化専攻成果報告書抄録集第4巻 pp. 67-72
- 12) 田中文健・松井千鶴子(2018)「アクションリサーチを通じた教師の力量形成—生活化の動物飼育の実践から—」上越教育大学教職大学院研究紀要第5巻 pp. 103-110
- 13) 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功(2014)「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し若手教師の授業力量向上に果たす役割—小学校学年部研修に焦点をあてて—」教育学研究第14巻 pp. 13-22
- 14) 今津孝次郎(2012)「教師が育つ条件」岩波書店