初任教員への適切なサポートとは何か

～ 同僚としてのサポート実践と対話リフレクション結果の両面から検討する ～

相武台小学校　林　哲朗

Ⅰ　研究のきっかけ

本校は、１学年２学級体制の中規模校であり、経験１０年未満の若手教員が多数在籍することもあってか、こうした若手教員に学年運営が任される場合が多い。校務も含めれば、実務的にも心理的にも忙しい。今は初任教員であっても、２、３年後には、整った学級運営や校務分掌のリーダーとして機能することが要求される。どの学校においても、今後、若い先生が、さらに若い先生を教える状況になっていくのではないだろうか。

ともすれば、おおよそ経験年数が５年から１０年未満のような若手教員が、ともに働く１、２年次の教員に対してどのような支援をすべきなのだろうか。その１人である筆者は、学年の同僚として、初任教員とともに仕事をすることになり、いったいどのような支援が適切であるのかを考えるようになった。これが、研究のきっかけである。

さて、４月の着任早々、小学校の初任教員は、担任業務に従事し、目前に迫る学級経営、授業実践について考えていく。それに加えて、学外での研修、学内での研修がある。また、学年や学年団では、共通理解をはかりながら、様々な事柄を進めることが多い。こんな忙しさもあってだろうか。日本の教員の２５歳未満の精神疾患離職率（ａ）は、全体の精神疾患離職率の１０．９％を占めており、非常に高くなっている。このことから、心身ともに健康で、前向きな気持ちで教師生活を送ることが、若い先生たちにとって、ひいては、こうした担任から教育を受ける子どもたちにとって、大切なことだと分かる。その実現には、初任教員本人が、今までに行ってきた教員生活を定期的に省察（リフレクション）し、今後の教員生活に前向きな展望を持つことが必要である。また、こうした初任教員の心理的な状況に合わせて、指導教員だけではなく、学年の同僚性や学校全体のサポート力の向上を図ることが大変重要であると考えられる。

Ⅱ　研究の目的

以上のような観点から、本研究の目的を次の３つとする。

①初任教員が教員生活において考えていることを実験によって明らかにし、２年次教員と比較して、どのような特徴があるのか明らかにする。・・・・・・・・・Ⅳ
②同僚として行ってきたサポート実践が適切であったかどうか検証するとともに、今後、初任教員に対してどのようなサポートが必要なのかを検討する。・・・Ⅴ
③実践と実験結果からいえることを明らかにする。・・・・・・・・・・・・・・Ⅵ

ところで、本研究の目的は以上の３点であるが、被験者にとっては、「１学期を終えて、今後の教員生活の送り方等について、実験を通して自らが省察し、２学期のめあてとする」という大きな目的がある。この「被験者と実験者の対話を通した教師生活の省察」のことを、本研究では「対話リフレクション」と呼ぶことにする。本研究では、この対話リフレ

クションの立場から、ゆったりとしたテンポで、相手の話を優先させながら研究を行っていった。

Ⅲ　実験の方法

１　実験の対象者

・Ａ教諭（初任教員･２３歳･女性･４年担任）
・Ｂ教諭（２年次･２３歳･女性･１年担任）

２年次のＢ教諭を対象としたのは、初任教員との考え方の違いを捉える上で必要であると判断したからである。なお、Ａ教諭は昨年度Ｂ教諭が受け持った学年を担任している。

２　実験日

２０１６年７月中旬～８月中旬

３　実験の概要

内藤（ｂ）の提唱する、実験者の内省を軸とするＰＡＣ（個人別態度構造）分析と呼ばれる分析法を採用する。ＰＡＣ分析は、個人の心理状態について、量的・質的な研究手法を組み合わせた心理学的研究法である（**図１**）。

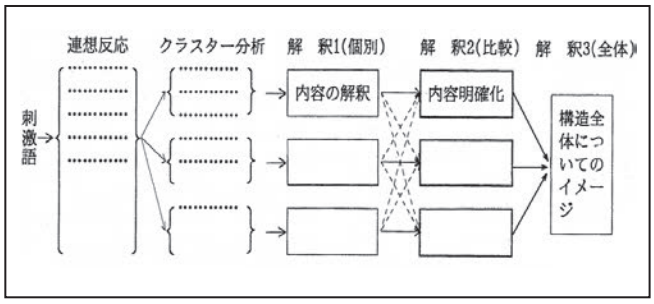


図１　ＰＡＣ分析における構造分析のプロセス（内藤（ｃ）による）

この研究手法は、心理学をはじめとした様々な分野で活用されており、その有効性についても検証されている。井上（ｄ）は、ＰＡＣ分析は、発達援助的立場からクライエントへの共感的理解への手段として使用できることを示している。特に、本研究の目的①を達成するために有効であり、この分析法は各教育現場でも有効であるといえよう。

４　実験の具体的方法

はじめに､次のような文章を提示しながら、口頭で質問を行った。

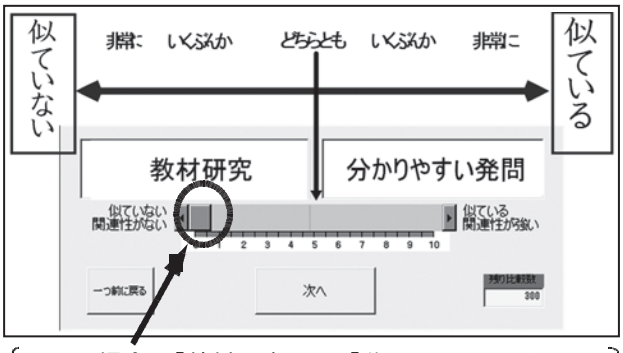
「あなたの１学期の教師生活を振り返って、これから、なにを大切にして教師生活をおくっていきたいな、と思いますか。また、これから、どんなことをしてみたり、挑戦したいと考えていますか。」

次に被験者は、白紙のカードに、思いついたことを､頭に浮かばなくなるまで記入した。最後に、被験者は重要だと感じた順番に自分でカードを並べ替えた。

次に項目間の非類似度距離行列を作成するために、被験者自身で類似度を判定した。類似度の判定は、ＰＡＣ分析支援ツールを用いて被験者が実施した（**図２**）。

ここまでの所要時間は約１時間である。

その後、実験者は、算出された非類似度距離行列を用いて、統計ソフトによるクラスター分析（ウォード法）を行った。その結果、デンドログラム（樹状図）が析出された。



※この場合、「教材研究」と「分かりやすい発問」がどれくらい似ているのかを、被験者が自分で判定し、マウスで左右にドラッグし、決定する。

図２　コンピュータ画面上の教示の例

休憩の後、被験者はデンドログラム（樹状図）を見て、自分で紙に書いた項目の集まり（クラスター）ごとに、なぜその項目が同じクラスターになったのかなど、その内容の解釈やイメージについて答えた（本研究ではこれを「対話リフレクション」と呼ぶ。）。これを､すべてのクラスターについて繰り返した。最後に、クラスター全体のイメージについて答え、各連想項目のイメージがプラス（＋）か、マイナス（－）か、どちらともいえない（０）かを答えた。

Ⅳ　実験の結果と考察

１　Ａ教諭の結果と考察

（１）デンドログラム、クラスターの決定

Ａ教諭が連想した項目とデンドログラムが、**図３**である。連想した項目数は、１４項目で所要時間は２０分間であった。重要度順に並べる作業は８分間､連想語間の類似度評定は、１０分間（９１回の比較）であった。

休憩後、クラスター数の決定を行った。実験者が予め解釈していたクラスターのまとまりを「〇〇というまとまりかな。」と実験者が落ち着いて尋ねて、対話リフレクションを行っていった。そして、被験者自身が自分のもつイメージに沿ってクラスターの分割を行った。すると、クラスターは被験者によってＡ～Ｅの５つに分類された。最後に、全項目の単独でのイメージを聞いた。＋が８､０が４、－が２で、特にクラスターＢ（現場経験を通して大切だと感じたこと）においてマイナスイメージが強いが、それ以外はほぼプラスイメージで構成されることが示唆された。

連想項目を重要順位順（〇数字で記載）に見ると、①子どもへの愛情（項目２）②子どもの意見・意思（項目１）③子どもの話を聞くこと（項目７）となった。重要順位①②は＋イメージ、③は－イメージであると報告された。

（２）Ａ教諭の対話リフレクションの要点と考察

Ａ教諭はデンドログラムを見て、自分でなぜその項目が同じクラスターになったのかなど、その内容の解釈について答えていった。その過程で抽出されたクラスターがＡ～Ｅの５つであり（**図３**）、その抽出の過程で語られた「対話リフレクション」の結果が、**表１**であり、以下の考察と併せて参照してほしい。

Ａ教諭は、**クラスターＡ**で、自分自身が安心して楽しく過ごすことが大切だと感じている。そのためには、保護者や同僚との関係性をよいものにしていくことが大切だと気付いている。中でも､同僚性が正常であることが、保護者関係、児童関係をよいものにする上で重要になることは言うまでもない。

クラスターＢでは、実際に頭では分かっていても、子どもと実際に関わると、事情や状況、時間等が複雑に入り組み、抱える問題が単純には解決しないことを示している。初任教員にとって、児童を適切に指導することの多くは、負の課題解決的なイメージで構成されているのだろう。「差別を許さない」などの確固とした正義感をもっていながらも、最良の指導方法が､現場では伴わないことが多く、本人も苦労していたことが分かる。こうしたことからも、指導を各担任で抱え込むのではなく、学年、ひいては学校で共有して解決策をともに考えていく体制が必要であるといえる。特に、学年の同僚は、初任教員の学級の状況を把握していると良いだろう。他者からの一般的なアドバイスよりも、個やその場の

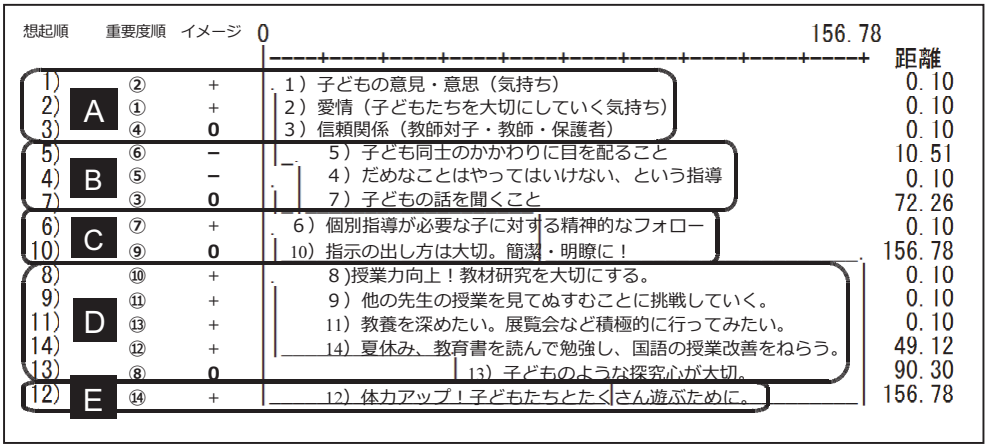


図３　Ａ教諭のデンドログラムと連想項目

表１　Ａ教諭との対話リフレクションの要点

（「　」内は筆者が命名、＿＿は筆者による。）

クラスターＡ（項目１、２、３）
「楽しく過ごすために大切な信頼関係への気付き」
・子どもに関わる前の段階で大切にしていきたかったこと
・４月から現場でやってみたいと思っていたことであり、心構えとしてこの３つを柱としてもっていようと思っていた
・自分１人ではやっていけないから、林先生との関係も大切だった。保護者との関係もすごく悩んだが、信頼関係を築いていったことで、今では心配事もなく楽しく過ごせる

クラスターＢ（項目５、４、７）
「現場での複雑な指導と対応の苦慮」
・子どもが目の前にいる状態で大切にしていきたいこと
・それほどまで頭の中には入っていなかったことだったので、現場に出て「あ、これは大事だな」と気付いたこと
・今はこれらに苦労している
・大学の実習等でも、だめなことはやってはいけない、ということは思っていたけれども、実際にそれがどう危険につながっているのかというのは実感できていなかった
・**（項目４について）**（ア）さんへの差別的な発言が子どもから出てきた時期に、「でも、言われたら嫌でしょ、だからだめなんだよ」という指導ができていなくて、あ、言葉にして言わないとだめだな、と思いました。
・**（項目５について）**（イ）さんの背が低いゆえに３年生の時に苦しい思いをしたというのを保護者の方から聞いていて。楽しそうにやっているけれど、プロレスごっことかやっているときに力負けするのは（イ）さんだというのを、かかわりに目を配ることで分かったので、やっぱり大切だな、と思いました。

クラスターＣ（項目６、10）
「個別や集団への指示・指導方法の模索」
・**（項目 10 について）**体育館で、体力測定をしたときに、一つの学年に同じ動きをさせるための指示で、人数が多いから、一気に並んで、とは言えない。だから、ここからここまで立ってください、先頭の人は、とか、ペアを作って後ろを向いて体育座りを、とか。そういう段階が、経験していなかったときにはなかったので、授業だけではなくて、日常生活でも大切なんだと思った。
・**（項目６について）**（ウ）さんは本当に勉強が難しいと感じて自暴自棄になっている時期があって、ＴＴの先生が算数になると隣に来るのが嫌だ、と。でも「（ウ）はバカだから仕方がないんだよね。」と私に言うことがあって、すごく印象的で。「（ウ）さんの気持ちがおちている」から、それをいかにしてプラスに捉えさせるか、が私のフォローの仕方によって変わるのかな、と思った。
・林先生が１回、（イ）など４人を呼んで指導したときに、（児童が）諭されるだけではなく、「６年生や５年生になったときにあなたたちが困ってしまうのは心配だ」というような指導の仕方は、いい意味でのフォローだと思った。「あ、この先生はきちんと私たちのことを先まで見ていてくれているんだ」ということが伝わった、と私はとらえたので、そういうのは大事だな、と思った。

クラスターＤ（項目８、９、11、14、13）
「児童の探究心を満たす、盛り上がる授業の構築願望」
・授業をもっと良くしたい、という気持ち
・授業を見るだけでは、その場だけのものになってしまう
・「しかけ」の（授業への）組み込み方について、本で読んでいて、「うー、ん？」という状態でも、実際林先生の授業を見てみると、「あ、こういうところでしかけられているんだ」ということが１学期に何回かあった。２学期も見せてもらう機会が多いので、やっていきたい。
・**（項目８について）**子どもたちへの引きつけのネタを考えておきたい、というのがあります。Ｃ先生（Ａ教諭の指導教官）バージョンの話を聞くと、すごい面白いんです。Ｃ先生は「はてなを子どもに生み出すことが大切だ」と言うんです。はてなから、子どもの探究心、盛り上がりにつながる。盛り上がる授業をしたい、というのがすごいあります。
・国語の盛り上げ方と理科の盛り上げ方では違うことに付いた。どうやったら楽しいんだろう、というのを考えるのが教材研究だと私は思う。
・**（項目 13 について）項目８～14** の補助的な面で大切なことだ。導入とか、教材を作る上では、「こう言ったら子どもたちノッてくれるかな」とか、理科でいえば「なんで電気の回路直列と並列つなぎで、モーターのスピードが違うんだろう」とか。こうした探究心は、教科書に載ってるからやる、というのではなく、実際にモーターを動かしてみて「確かに本当だ、何でだろう」と、一緒になって進めていくのが大切だと思う。

クラスターＥ（項目 12）
「児童との遊びへの積極性」
・鬼ごっこをしたときに、コートを区切って遊んだのだが、意外と速くて、悔しかった。

状況に応じたアドバイスの方が、より、初めて担任する初任者にとっての良きサポートとなるのだろう。

クラスターＣでは、個別や集団への指示出しや指導の仕方を、見て学ぶことによって習得していったことがわかる。初任教員はどうしても指導の際の見方が単一的になることが多いが、自分が担任する児童に対して、他の先生から児童への直接指導によって、子どもが変容する姿を目の当たりにする。このように指示や指導の方法をいわば「共有」することは、適切なサポートとなっていたと考えられるのである。

クラスターＤでは、「授業をよりよいものにしていきたい」という強い意思が感じられる。だが、重要度は、**図３**からも分かるように、ずいぶんと下位に位置し、１学期を終えた時点では、授業や教材の研究についてはあまり重視されてこなかった領域といえる。加えて、クラスターＤには、１学期の自分の授業実践と子どもの姿については触れられていない。だが、２学期にむけて目標とする言葉として、「盛り上がる」「引きつける」「楽しませる」「ネタ」「（子どもが）のる」などの用語が並ぶ。「探究心」を満たすための授業をすることが１学期を終わった時点での初任教員にとってとても大切な、理想の授業であることがわかる。このことから、周囲の先生たちは、指導のコツや方法を伝授することはもちろんよいのだが、同時に、単元の構成や子どもの見とり方、評価方法といった様々な観点を、１学期を終えたこの時期に、提供したり、共有したりする必要があるといえる。

ところで、対話リフレクションでは、これ以外にも、同僚との比較や、指導教官とのやりとりについての発言もあったので、**表２**を参照してほしい。

表２　Ａ教諭とその他の対話リフレクション内容

（____は筆者による。）

他の先生と自分を比較して落胆

・（Ｅ）君みたいな賢い子だと、やっぱり考えることも賢いので、経験のある林先生みたいな人であれば（Ｅ）君の生意気な口ぶりも指導できるのではないかと。でもわたしはそうではないので。（Ｅ）君から「林先生の方が良かった」と言われたときは、すごい傷つきました。それで、開き直って接するんですけれど、私が教材研究を、林先生に教えてもらってやった授業だと、（Ｃ）さんとかが、「今日面白かったよ」とか言ってくれるんです。「先生頑張ってるね」とか。「がんばってるでしょ。もっと頑張らないといけないね」と言ったら、「そうだよ、もっと先生頑張らなきゃ」と言うんですよ。さりげなく、傷をえぐられました。（笑い）

子どものことが心配な保護者との関係

・保護者の方に、「去年（の先生）も１年目、あなたも１年目、すごく不安なの」と言われたんです。かちんときたけれど、分かる気もするな、と思いました。

指導教官によるくり返しの指導と納得

・Ｃ先生（指導教官）は、真摯な方だから言葉を選んで言ってくれるのですが、１つの指示で確認とか、不規則発言の注意とかについて、最終的に「頭に入っていないから書くけれど」と言われて、書いてくださったんです。それが、４月の初めから６月の終わりまで言われていたことなので、それを書いていただいて、あ、まずいな、と。それで、林先生の授業を合同とかＴＴで見せてもらって、「あ、こういうことか」と思いました。

初任教員は、学級担任として、責任をもって指導を行っていく立場にありつつも、自らも指導を仰ぐ立場にある。それゆえ、他者から比較されるだけでなく、自分の中でも、子どもの発言や行いによって「比較せざるを得ない」状況が生じることがわかる。それを乗り越えるのは当然自分自身である。だが、そんなときに保護者の方の温かいまなざしや、信頼関係のある熱い指導を行ってくれる指導教員があってこそ、安心感をもって仕事をすることができるようになっていくのである。

２　Ｂ教諭の結果と考察

（１）デンドログラム、クラスターの決定

Ｂ教諭が連想した項目とデンドログラムを、**図４**に示す。連想した項目数は、２２項目で所要時間は１４分間であった。重要度順に並べる作業は３分間、連想語間の類似度評定は、２４分間（２３１回の比較）であった。

休憩の後、クラスター数の決定を行った。決定方法は、Ａ教諭の時と同様に、対話リフレクションを行っていった。すると、クラスターは被験者によってＡ～Ｇの７つに分類された。最後に、全項目の単独でのイメージを聞くと、＋が１８、－が４で、今後の教員生活の展望の多くがプラスイメージで構成されていることが分かった。

連想項目を重要順位順（○数字で記載）に見ると、①子ども目線（項目８）②教室でのルールの明確化（項目１２）③環境の整備（項目２）となった。重要順位①～③はすべて＋イメージであると報告された。

（２）Ｂ教諭の対話リフレクションの要点と考察

２年次教員であるＢ教諭も、Ａ教諭と同じ方法で行った。抽出されたクラスターは、Ａ～Ｇの７つであり（**図４**）、その抽出の過程で語られた「対話リフレクション」の結果が、

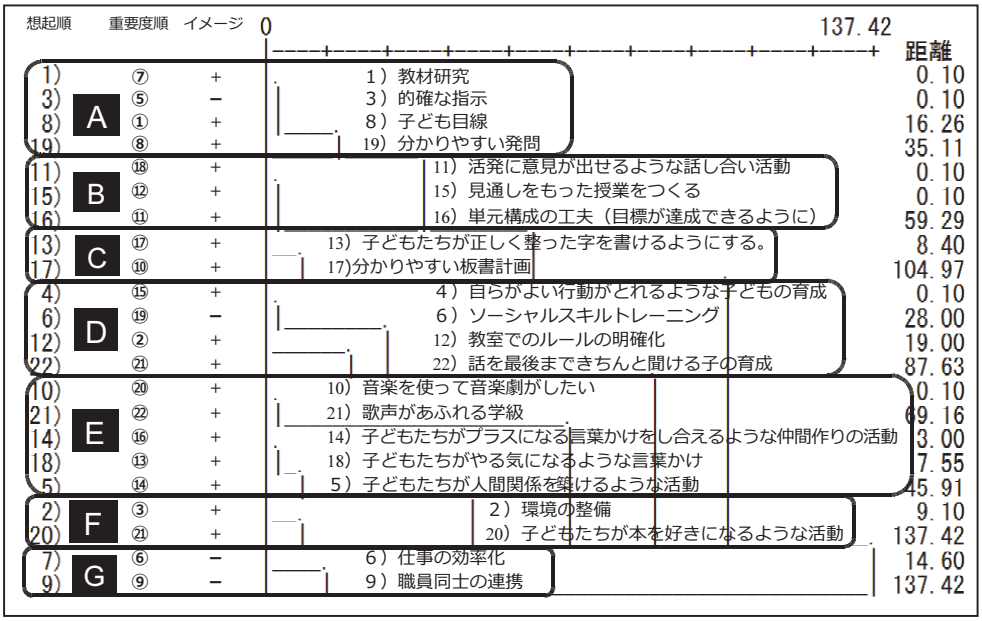


図４　Ｂ教諭のデンドログラムと連想項目

表３である。以下の考察と併せて参照してほしい。具体的には、**クラスターＤ**が印象的である。「自ら良い行動が取れるような子どもの育成」という大きな目標があり、そのための手だてをしっかりと語ることができている。すなわち、理想と手立てをつなぎ合わせて、階層的に理解できているということになる。この点も、初任教員と比較すると、大きな差がある。初任教員は、手だてを選択できないが故に指導に困っている現実がある。適切なサポートを受け、試行錯誤し、それは徐々に解決していくことが示唆された。

表３　Ｂ教諭との対話リフレクションの要点

（「　」内は筆者が命名、＿＿は筆者による。）

クラスターＡ（項目１、３、８、19）
「子どもの目線に立った授業展開」
- この４つは子どものためのもの
- 「分かりやすい発問」は「子ども目線」に含まれている
- 子どもが考えやすいものであったり、想像力を働かせられるような発問
- 私から発していくものだと思うので、「子ども目線」が土台としてあっての指示や発問だと思う

クラスターＢ（項目 11、15、16）
「見通しをもち、段階を踏んだ学習活動の構成の計画」
- 私がどういうふうに構成を作るか、という計画の段階
- 単元構成は、１時間だけではなく、その先も長期的な計画で考えて見通しをもっていくもの
- 単元以上のことも考えていると思う
- 話し合い活動も、『話し合いができるようになってきた』、その次も折り合いが付けられるように、どんどん話し合い活動がステップアップしていってほしいと考えている
- 活発に意見が出せるような話し合い活動、というのも、１つの話し合いだけではできないと思う。段階を踏んで何回も練習していって目標を達成できるように、ということにつながる

クラスターＣ（項目 13、17）
「子どものための丁寧な字形と板書計画」
- 子どもは黒板の字を見て書くので、私がきれいな字とか正しい字を書けるというのが大前提だと思う
- 板書計画は、１つの授業で、「最初から最後までこんな授業をした」というのがすぐに分かるようなもの。ぱっと見て分かりやすいもの。

クラスターＤ（項目４、６、12、22）
「子どもが良い行動をとれるようにするための手立て」
- 「自ら良い行動がとれるような子どもの育成」というのが、一番目指したいところです。そのための手立てとして、ソーシャルスキルトレーニングがあります。
- 教室でのルールの明確化をしていけば、自ら良い行動が取れるような子どもになっていくと思う。
- （項目 12・22 について）教室の中でのルールであって、「話を最後まできちんと聞ける」ということは、教室でのルールの１つだと思います。これらも、「自ら良い行動がとれるような子どもの育成」に矢印が向いています。

クラスターＥ（項目 10、21、14、18、５）
「子どもたち同士によるよりよい仲間作りのための支援」
- プラスになる言葉かけをし合うというのは、子どもたち同士でやって、子どもたち同士でよりよくなってほしい、ということです。自分が「ああしろこうしろ」というよりは、自分がコーディネーター、ちょっと支えるぐらいになって、育ってほしいと思います。
- 音楽劇は、最終形態というか、例えば３学期にやって十分な仲間作りができていて、よりよい人間関係が築けていて、それを表現というか、音楽劇で１つになるイメージです。

クラスターＦ（項目 2、20）
「裏方としての環境整備」
- 本の整備は、授業の中というよりは年間を通してやっていきたい
- ごみが落ちていない、煩雑になっていない、など、整っているクラスがいい
- 環境の整備は裏方で、私がこっそりやっていて、子どもたちが過ごしやすい環境になっていればいいな、と思う

クラスターＧ（項目７、９）
「子ども以外の仕事の効率化とそのための連携」
- 仕事の効率化は、事務仕事や、子どもとちょっと離れた仕事をイメージしました。これをどんどん効率化していくことで、教材研究できる時間も増えるし、子どもたちのことを見れる時間が増えるのではないかと思います。
- 職員同士の連携は、「ちょっと、こういうこと助けてください」「ちょっと入ってくれませんか」とかそういうことも連携していきたい

クラスターＢでは、Ｂ教諭は「単元」「見通し」「長期的」「段階」「目標」などの言葉を発して、リフレクションを行っていた。このような見方ができるようになれば、単元計画や評価についても、どこのどの部分で見とればよいのか困ることはないと考えられる。Ａ教諭が、「盛り上がり」「引きつける」「ネタ」などの「探究心」を満たすための授業計画を志向していたのとは、かなり対照的である。

ところで、Ｂ教諭は、対話リフレクションの最後に、「国語、算数の授業というよりも、道徳（心）というか、子どもたちの人間関係づくりに重点を置いているかな、と思いました。学力のことなどに触れていないと思いました。」と述べている。クラスターとしては、授業について語っているわけだが、Ｂ教諭の意識としては「道徳心」に重点が置かれている、ということになる。今後、Ｂ教諭の見方がさらに広がっていくことが予想される。

また、Ｂ教諭は昨年度のことを思い出して、このように述べている。「昨年は、どうやったら話を聞くかな、ということを考えていたので、学習（授業）以前の問題だったと思います。ルールをどうやったら守るかな、とか。いっぱいけんかしていたイメージだったので、どうやったら話を聞いてくれるかなとか。でも、今では、どうやったら集中したり、頑張れるのかなということを考えたりします。」このことからも、初任教員としての１年間がいかに重要な時期であるのかがわかる。

３　Ａ教諭とＢ教諭の比較から

Ａ教諭とＢ教諭の実験の結果を比較すると、**表４**のようになる。Ａ教諭とＢ教諭の語りを比較すると、全く異なる感じを受ける。

Ａ教諭は、子どもを理解するといっても、それはわくわくするような子ども理解ではなく、「どう言えば問題行動が減るのか」「どう

表４　Ａ教諭とＢ教諭のもつ教師生活への心理的感覚

Ａ教諭（初任）		Ｂ教諭（２年次）
他教師との比較からくる不安や劣等感、嫉妬心を抱きやすい	心理	自分のめあてを達成しようという思いが強い
危険から子どもを守るため・子ども同士の衝突を回避するため（－）	子ども理解の目的	子どもに自立や自主的行動を促すため（＋）
子どもをわくわくさせるような授業を構築	授業への思い	単元やめあてを意識した上で、子どもの活発性を引き出す授業を構築
・子どもへの愛情 ・子どもの意思 ・子どもの話への傾聴 ↓ 子ども理解中心	大切にしていること	・授業の構築 ・子どもの自主的行動 ・環境整備 ↓ 多面的理解

して私の話を聞いてくれないのか」など、子どもの行動のマイナス面を解消するための「子ども理解」である。ところが１年経ったＢ教諭を見ると、マイナス感情による子ども理解は見られず、むしろ、「こういう学級にしたい」という思いから子ども理解を行っている。１年目に比べて２年目は、前向きに学級経営に臨んでいることになる。

授業では、明らかに、授業の構築や設計、学習活動についての記述がＢ教諭には多く、計画段階においては、長期的な目線で計画が行われていることが明らかとなった。また、Ｂ教諭では、すべてのクラスターにおいて、子どもの姿が語られていることである。初任教員のＡ教諭の場合は、**図３**から分かるように、子どものことと学習のことが分離されていたが、Ｂ教諭の場合は、子どもの姿と、学習、学級経営が融合している。経験を重ねるにしたがって、子ども像を自分自身の中で確立できるようになっているのは成長といえるのではないか。

Ⅴ　初任教員へのサポートの実践

１　同僚として行ってきたサポート実践

１学年２学級体制の学年主任として、次のような小さなサポート実践を紹介する。

(1) 初任教員の子どもへの思いを尊重しながらも、掲示物や印刷物は２学級分揃え、学級ルーチンなどは、統一する

多くの初任教員が「こんな学級を実現したい」という強い思いを抱いているものの、日々押し寄せる授業や事務作業、研修によって、思った通りの授業は、実践できるものではない。そこで、給食時のルール、当番や係の決定方法や日直の仕事、学級通信の書き方など、趣旨や方法について細かく説明をした。また、日々使うプリントやカードなどについてもできる限り趣旨と方法について共通理解した。

ところが、朝活動の仕方や日直の掲示物などについては、初任教員に「こうしたい」という思いが感じられた。そこで、そうした掲示物については初任教員自身が作り、主任である筆者にもくれることになった。

日々繰り返し行われる規則（ルーチン）などについては、「私はこんな風にやってみます」「これをやると、こういういいことがあるし、よくないこともある」というように、筆者が経験してきたことを元に提案することで、初任教員の不安の解消に努めた。そして、実践するかどうかは、初任教員の判断に任せ、自らが判断して選択することを大切にした。また、授業参観では同じ参観内容を組んだ。そうすることで、一緒に授業研究をする機会が生まれ、いわば「公開授業」の絶好の機会となり、ふり返りを行うこともできた。

(2) ２週間ほど先までの週予定表を互いにオープンにし、小さな事も確認し合う体制

週予定を見せ合ったりのぞいたりできるような関係づくりを行った。Ｂ教諭の結果からも、見通しをもって計画をすることが、安定した指導につながっている。朝には、気付いたら「あ、今日は集金袋配らないとね」などと言葉を掛け合える関係性を築いた。

(3) 保護者からの連絡や児童への指導などの学年指導体制

児童の心のケアについての保護者からの要望や、他の友達とかかわりのある喧嘩についての問い合わせにいたるまで、なかなか冷静になって判断し返答することが難しい場合も

ある。そこで、連絡が来たら自分だけで判断せず、まずは学年で共通理解することを大切にした。児童指導においても同様である。それにより、指導の適切な方法を学ぶよい機会になるとともに、学級差を少なくし、学年として一貫した指導をすることにつながった。

(4)授業形態を多様化し、柔軟に対応する

初任教員は、研修によって、学級を空ける場合が多い。そこで、２学級合同の授業を、主要教科である算数の１単元を通して取り入れた。主たる指導は筆者が行い、Ａ教諭はＴＴによって支援をしつつ、参観を兼ねた。自分の教えていた子どもたちが、どのような様子で学習をしているのかをＴＴ教諭の立場で見ることにより、子どもたちの学習実態を目の当たりにし、Ａ教諭のその後の授業改善に役立ったのであろう。その他、２学級合同で行うが、１回ごとに、主任と初任教員が交互に入れ替わる「隔日合同授業」も行った。これにより、１つの時間の授業について、一緒に教材研究をすることができた。また、１つの時間だけでなく、単元等を通してどのように指導をしていけばよいのか、普段から児童の実態を考慮しながら話し合いすることができるという良さがあった。現在では、学級の半数ずつを入れ替えて授業する形態も取り入れており、同じ進度で授業研究が可能である。

(5)単元配置計画、単元計画、評価計画を事前に共通理解する

初任教員は、児童を巻き込んだ、「楽しく活気のある授業をしたい」が、Ｂ教諭の「単元を見通した指導や評価」などの観点も大切である。そこで、例えば、社会科においては、清掃工場・浄水場見学までの学習指導の流れを詳細に計画し、共通理解し、単元実践の途中では、互いに進み具合や子どもたちの様子を交流し合った。

評価においては、例えば国語において、「読む、書く、話す・聞く、言語、関心意欲態度」などの評価が行われるが、いったいどの単元のどの部分で見とり、評価をするのかは初任教員には理解が難しかった。そこで、一覧のエクセル表を作成し、どの教材のどの部分で具体的にどのように評価するのかを単元開始前に必ず共通理解し、評価法を統一した。これにより、あゆみの評価の仕方も明確になり、担任の自由裁量ではなく、根拠をもった評価をすることができた。また、統一の取り組みは、保護者からの信頼を得るという点でも大切であり、教材研究の力をさらに高め、授業を構成する力を高めることへとつながることが、Ａ教諭への実践の結果から分かった。

Ⅵ　終りに

本研究ではＰＡＣ分析によって無自覚な心理状態から、対話リフレクションによって自分自身の教育観の特徴を認識することができた。初任教員は多くの研修を受けるが、なかなか自分の中にある心理状態を改めて認知する機会は少ないため、この方法で内省を深めることは有効だと考える。また、ＰＡＣ分析は、第３者から指導をされるのではなく、自分自身の省察に基づくデータのため、心理的な負担も小さくして職能を伸ばすことができるのは良い点である。

なお、筆者が行ったように、実験そのものの結果については、同僚や指導教員が活用し、今後の支援に役立てられることが示唆された。今後もＰＡＣ分析をさらに内省のための道具として活用していきたい。

引用文献

a) 政府統計の総合窓口;「２５歳未満の教員の離職者数」[http://www.e-stat.go.jp/]より検索

b) 内藤哲雄;「PAC 分析の適用範囲と実施法」『人文科学論集　人間情報学科編』31,信州大学人文学部,1997,51-87

c) 内藤哲雄;「性の欲求と行動の個人別態度構造分析」『実験社会心理学研究』34(2),日本グループ・ダイナミックス学会,1994,129-14

d) 井上孝代;「カウンセリングにおける PAC（個人別態度構造）分析の効果」『心理学研究』69(4),日本心理学会,1998,295-303