

熟練教師によるマスタリー目標を醸成する学級づくり

市岡 拓人*・榎原 範久**

(令和5年1月25日受付；令和5年4月12日受理)

要 旨

本研究では、これまでの達成目標理論に関する先行研究を概観して整理し、熟練教師とマスタリー目標を醸成する指導の傾向性とその具体的指導方法を明らかにすることを目的とした。新潟県A小学校の熟練教師（以下、A教諭）の指導を1週間継続的に観察した。A教諭の指導行動を記録し、その際のA教諭と学習者の発話内容、マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略カテゴリーによる分析を行い、指導行動の傾向性と具体的な指導方法を分析した。その結果、A教諭は「課題」「権威」構造の指導が多いこと、児童の自主性を育成するために指示を抽象的にしていることが示唆された。

KEY WORDS

熟練教師、マスタリー目標、達成目標理論、学級経営

1 問題の所在と目的

現在、変化の激しい社会で求められる資質・能力を身に付けるために「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている(文部科学省, 2017)⁽¹⁾。しかし、ベネッセ教育総合研究所・東京大学社会科学研究所(2021)⁽²⁾は、「『勉強しようという気持ちがわからない』に『とても+まああてはまる』と回答した子どもの割合は、すべての学校段階において2019年から2021年にかけて増加傾向にある。」と報告している。

学習意欲とそれに伴う行動の原理を説明する理論の1つに達成目標理論がある。達成目標理論とは、「達成状況において人が持っている目標に着目し、理論化を行ったもの」(村山, 2003)⁽³⁾である。ここでの目標とは「人が何を(what)達成しようとしているのか」という内容的差異ではなく、なぜ(why)達成しようとするのかという達成の理由に注目し、動機づけの方向性や強度だけでなく質に焦点を当てたもの」(三木・山内, 2003)⁽⁴⁾である。

達成目標の定義は、研究者によって広義である。Elliot & Harackiewicz(1996)⁽⁵⁾は、「有能さに関連する活動の理由あるいは目的」としている。これに対し、Urden & Maehr(1995)⁽⁶⁾は、「学業達成の目的についての生徒の知覚と信念の表象」とし、学業達成場面に限定して定義している。本研究では、児童の学業達成場面以外の姿も記述することを想定していることから、Elliot & Harackiewicz(1996)の定義を参考に論を進める。

これまでの研究によって、達成目標は大きくマスタリー目標とパフォーマンス目標に分けることができる。Ames(1992)⁽⁷⁾は、マスタリー目標とは、自己準拠的な評価基準を用いながら学習をすること自体を目標とすることであり、努力に大きな価値が置かれるとしている。一方、パフォーマンス目標は、他者との比較が評価基準となり、学習自体を手段として、他者よりも良い成績をあげることが目標となり、できる限り少ない努力で成功することに価値が置かれるとしている。本研究では数多くの研究で引用されているAmes(1992)の定義を参考に論を進める。

この2つの達成目標は研究者によって違う名称を用いて研究されてきた。内容が同じで名称のみ異なる目標を挙げ、1つの名称で表記している先行研究がある。上淵(2003)⁽⁸⁾は、それぞれ「学習目標」と「遂行目標」としている。さらに、三木・山内(2003)⁽⁹⁾も「熟達目標」と「遂行目標」として扱っている。この2つの研究で挙げられていた目標の詳細は表1に示す。Ames and Archer(1988)⁽¹⁰⁾による目標の統合がなされた後もmastery goalという英単語

表1 「マスタリー目標」と「パフォーマンス目標」とした名称

研究者	マスタリー目標とした目標	パフォーマンス目標とした目標
上淵(2003)	学習目標、課題関与、課題志向性、熟達目標、内発的目標、内発的志向性、成長目標	自我関与、自我志向性、外発的目標、外発的志向性、対処目標、社会的責任目標
三木・山内(2003)	学習目標、課題関与目標、熟達目標、課題焦点型目標	遂行目標、自我関与目標、遂行目標、能力焦点型目標

*上越教育大学(初等教育教員養成課程)

**学校教育学系

をそれぞれの研究者が異なる訳語で進めてきたのが現状である。本研究では、訳し方の違いによる相違を防ぐために、Ames and Archer(1988)の「mastery goal」と「performance goal」をカタカナで直接表記することとする。上淵(2003)と三木・山内(2003)が「学習目標」と「熟達目標」として使用していた目標を「マスタリー目標」とし、「遂行目標」としていた目標を「パフォーマンス目標」として扱い、論を進める。

これまでの研究により、マスタリー目標は学業に取り組む際のポジティブな感情、挑戦的な課題の選択、困難に直面した際の持続性、学校や学習への肯定的な態度等との間に正の相関があることが示されている(Kaplan et al., 2002)⁽¹¹⁾。一方、セルフ・ハンディキャッピング(Midgley & Urdan, 2001)⁽¹²⁾や援助要請の回避(Butler & Neuman, 1995)⁽¹³⁾のような回避行動とは負の相関があることが示されている。パフォーマンス目標は困難や挑戦に直面した際のネガティブな感情、浅い水準の学習方略の使用、失敗の原因を能力に帰着する傾向などがあるとされる(Ames, 1992)⁽¹⁴⁾。これらのことから、マスタリー目標は学習において望ましい達成目標であると言える。

続いて、マスタリー目標の醸成に関する先行研究について取り上げる。三木・山内(2003)⁽¹⁵⁾は教師による指導でマスタリー目標の雰囲気を与えることができると述べている。さらに、中須賀ら(2017)⁽¹⁶⁾は、マスタリー目標の雰囲気づくりが生きる力と正の相関があるとし、授業内でマスタリー目標志向の課題設定や授業雰囲気をつくることの重要性を述べている。加えて、大谷ら(2016)⁽¹⁷⁾は、目標の提示や強調の仕方の質的な検討の重要性を述べたうえで、授業観察等による検討の必要性を主張している。これらのことからマスタリー目標の醸成の重要性と教師による指導を、質的な検討によって明らかにすることが必要であると考えられる。

マスタリー目標志向的な指導をする教師の特徴を先行研究から検討する。ここでのマスタリー目標志向とは、考えや指導がマスタリー目標を醸成する方向へ向いていることを指す。伊藤(1993)⁽¹⁸⁾は、「学習者中心」の指導がマスタリー目標と関連があることを明らかにした。三木・山内(2003)⁽¹⁹⁾は、マスタリー目標志向的な指導をする教師の特徴として個人の努力や進歩を重視して各生徒の要求する様々な配慮に応え、「思いやりのあるやさしい教師として生徒に知覚される」としている。さらに渡部(1998)⁽²⁰⁾は、マスタリー目標志向的な指導として「学習の主体としての児童の立場を尊重し、児童との相互理解や相互交流を大切にすることや「学習過程を重視し、本質的な学習理解を促進」すると述べている。加えて、Ames(1992)⁽²¹⁾は、マスタリー目標を促進する教室環境をまとめており、動機づけの教室環境を課題、権威、評価と承認の3構造から検討している。しかし、理論的な枠組みでの提案であり、具体性に欠けると指摘する声もある(渡部, 1998)⁽²²⁾。藤田(2013)⁽²³⁾は、マスタリー目標志向的な指導には努力を高く評価し、学習者間の協力を促し、個に応じた役割を与える雰囲気が必要と述べている。Roeser et al. (2002)⁽²⁴⁾は、マスタリー目標を育成するためには学習指導だけでなく社会的情意的側面にも注意を払うことが教師の仕事として重要であると指摘している。Roeser et al. (1996)⁽²⁵⁾は、マスタリー目標構造が生徒と教師の良好な関係性と関連があることを示した。以上のことから、児童のマスタリー目標を醸成する教師は、「学習指導の面では、児童の立場を尊重して学習者に応じた学習者中心の指導をし、学習指導以外の面では、児童との関係づくりや信頼関係の構築にたけている教師」ということが示唆される。一方で、これらの指導を行うことには力量が必要であることが窺える。

力量のある教師として、「熟練教師」とされる教師の指導や信念が研究されてきた。熟練教師とは、佐藤ら(1991)⁽²⁶⁾は、「少なくとも20年近い教職経験を持つだけでなく、その実践の創造性と水準の高さにおいて優秀さを評価され、地域で指導的役割をはたしている点を基準としていた。」としている。この定義は、数多くの熟練教師に関する研究で使用されており、本研究でも佐藤ら(1991)の定義を採用して論を進める。

続いて、熟練教師のこれまでの先行研究からその特徴について明らかにした研究を概観する。佐藤ら(1990)⁽²⁷⁾は熟練教師の思考様式の特徴として授業者の視点、一人一人の子どもの立場に身を置いた視点などを総合しながら複雑な状況で多義的に事実の解釈と判断を行っている等の5つを挙げている。後の研究でこの佐藤ら(1990)を支持する結果が得られた研究が数多くある(佐藤ら1991; 秋田ら1991; 兼重・菅2019)⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾⁽³⁰⁾。佐藤ら(1991)⁽³¹⁾は6人の熟練教師を対象とし、「テキストや教科内容の知識を、個別の教室の文脈で捉えなおし、子どもの具体的な思考や解釈との相互作用の思考において吟味し解釈」していることを明らかにした。兼重・菅(2019)⁽³²⁾は音楽科における熟練教師の思考過程と信念について検討し、児童の状況を的確に捉える、児童の状況に合わせて臨機応変に授業を進めている等の特徴を明らかにした。以上の研究から熟練教師は、「児童を的確に捉えている」、「授業を児童の状況に応じて変更している」などの特徴があると言える。これはマスタリー目標を醸成する教師の学習指導の面での特徴として挙げた「児童の立場を尊重して学習者に応じた学習者中心の指導」と類似している。一方で、渡邊・越(2022)⁽³³⁾は、国内の研究を概観したうえで「熟練教師に共通する思考様式を検討するなど、教師の成長を授業力向上に限って捉えたものが多く、教師の子どもに対する認知に着目した研究は少ない」と述べている。また、中田ら(2012)⁽³⁴⁾は、教師知識に関する研究について「理論的研究が中心であり、その内実について実証的に明らかにされているとは限らない」と指摘している。このことから、授業観察やインタビューによって熟練教師の指導を授業以外の場面も含めたその内実を

明らかにする研究が必要であると考えられる。

しかしながら、熟練教師とマスタリー目標を醸成する指導行動の関連について明らかにした研究は管見の限り見当たらない。そこで本研究では、熟練教師を1週間観察し、マスタリー目標を醸成する指導との傾向性と具体的指導方法を明らかにすることを目的とする。

2 調査方法

2. 1 調査対象

新潟県公立小学校第6学年1学級（男子15名，女子13名，計28名）

第6学年学級担任A教諭（以下，A教諭）性別：女性 教職経験年数：25年

A教諭を熟練教師とした理由は，A教諭は当該小学校における指導的役割を果たしていることに加えて，教員養成系大学特任教授と当該小学校の管理職から推薦を受けたためである。

2. 2 調査期間

令和4年10月の1週間（朝の会～帰りの会）

2. 3 分析方法

2. 3. 1 マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略カテゴリー分析

A教諭とマスタリー目標を醸成する指導との傾向性を測ることを目的とする。カテゴリーは，Ames(1992)⁽³⁵⁾の「マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略」と鹿毛(2012)⁽³⁶⁾によるAmes(1992)の翻訳を参考に，教職経験15年以上の教員養成系大学教員と協議の上，作成した。また，カテゴリーのカウントを正確に行うために令和4年の1

表2 「マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略カテゴリー」

構造	分類	説明	具体例
課題	1 多様な課題設定	新しく，多種多様で，児童の関心を引くような課題を用意する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新奇な課題の提示 ・ 興味を引く課題の提示 ・ 身近な題材の提示 ・ 答えや解決方法が1つでない課題の提示
	2 適切な課題設定	児童が無理なく挑戦しようと思うような課題を設定する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題が難しすぎず，簡単すぎない ・ 加点方式の課題の提示 ・ 成績と関係しない課題の提示 ・ 前回の授業の復習をする
	3 学習方略選択の援助	児童が効果的な学習方法を考え出し活用するように援助する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 効果的に考えることができるような学習方法の例示をする ・ 児童が考えた解き方に対してフィードバックをする ・ 解き方を自分で考える時間をとる
権威	4 意思決定の援助	児童が意思決定に参加するのを援助する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意思決定の権利を保持していることを伝える ・ 意思決定ができるような勇気づけをする ・ 児童の思いを引き出す言葉掛けをする
	5 責任と自主性の育成	責任と自主性を養う機会を提供する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 責任のある役割を与える ・ 立候補の機会を与える ・ 係活動の仕事内容を児童が決める ・ 児童が課題の完了の優先順位を決める
	6 自己管理と自己モニタリングの援助	自己管理と自己モニタリングの技能を発達させ，使えるように援助する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 振り返りの時間を設ける ・ 振り返りの仕方を教える ・ 理解していないところに色をつけるよう指導する
評価と承認	7 成長への注目	児童の向上，進歩，習熟に注目する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回より進歩しているところを伝える ・ テストの点数の上昇を褒める ・ 学習への取り組みの変化を褒める
	8 努力の承認	児童の努力を認める	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習に取り組んだ時間を価値づける ・ 学習に取り組む姿勢を価値づける ・ 学習量を価値づける
	9 誤りと学習の関連づけ	間違いを学習の一部として見ることができるようになるように勇気づける	<ul style="list-style-type: none"> ・ なぜ間違えたのか考えさせる ・ 間違いは自分のためになると強調する ・ 間違えたことで分からないところが明確になることを伝える

月にA教諭の学級で6時間分の授業を対象にカテゴリーのカウント練習を行った。その後、カウントに迷った指導場面について、教職経験15年以上の教員養成系大学教員と協議・検討をしてから本研究を実施した。

2. 3. 2 授業記録とインタビュー記録

本分析ではマスタリー目標を醸成するための具体的な指導場面とA教諭への授業後インタビューをICレコーダーで記録し、A教諭の意図や指導の効果について検討した。そのため、カテゴリーでカウントした指導を、インタビューでの発言と結び付けてマスタリー目標の醸成のために行っていることについて考察した。

3 結果と考察

3. 1 マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略カテゴリー分析

3. 1. 1 結果

「マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略分析カテゴリー」に沿ってA教諭の指導を分類した。A教諭の指導で最も該当することのあった項目は6「自己管理と自己モニタリングの援助」で39回であった。これは全体の約24.5%を占める割合であった。2番目に多かった項目は3「学習方略選択の援助」で35回であった。これは全体の約22.0%を占める割合であった。これら2つの項目が約半数を占めた。構造別の合計でカイ二乗検定を行った結果、有意水準5%で、有意な差があることが明らかとなった($\chi^2(2)=38.755, p<.01$)。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、第3構造「評価と承認」の指導回数に比べ、第1構造「課題」と第2構造「権威」の指導回数が有意に多いことが明らかになった。これらの結果については、表3に示す。

表3 「マスタリー目標を支援する教室構造と教授方略分析カテゴリー」にもとづく分類の結果

	①多様な課題設定	②適切な課題設定	③学習方略選択の援助	④意思決定の援助	⑤責任と自主性の育成	⑥自己管理と自己モニタリングの援助	⑦成長への注目	⑧努力の承認	⑨誤りと学習の関連づけ
10/17朝の会	0	1	0	1	2	3	0	0	0
10/17算数	0	1	10	0	0	5	1	0	0
10/17図工	0	1	9	3	0	3	1	0	0
10/18朝の会	0	0	0	0	1	2	0	0	0
10/18社会	3	3	0	0	3	1	0	0	0
10/18道徳	1	3	0	3	2	4	0	0	0
10/19朝の会	0	0	0	0	0	6	0	0	0
10/19音楽	1	1	0	0	2	0	4	0	1
10/19図工	0	1	4	3	0	2	2	0	0
10/19国語	1	3	2	0	0	2	0	0	1
10/20朝の会	0	0	0	0	0	3	1	0	0
10/20国語	2	2	2	1	2	3	1	0	0
10/21朝の会	1	1	0	0	0	1	0	0	0
10/21社会	1	3	2	2	1	0	0	0	0
10/21国語	2	2	3	4	0	0	1	0	0
10/21学活	0	2	3	0	3	4	1	0	2
合計	12	24	35	17	16	39	12	0	4
構造別の合計		71			72			16	

3. 1. 2 考察

A教諭の指導では、3「学習方略選択の援助」と6「自己管理と自己モニタリングの援助」のみで約半数を占める結果となった。このことからA教諭は6の指導によって児童が自身の学習を自己管理して取り組むことができるように援助していることが推察される。さらに、3の指導によって6のような指導の足場かけを行ったり、より効果的に学習したりすることを促し、児童が自ら取り組めるような援助を中心としていることが推察される。また、3構造のうちの「課題」と「権威」が「評価と承認」に対して有意に多かった。このことから、A教諭の指導は「課題」に関する指導と「権威」に関する指導が特にマスタリー目標の育成と関連が深かったことが推察される。

3. 2 授業記録とインタビュー記録

【事例記録】…筆者が授業を観察して見取った事実と、A教諭や児童の発話などの記録。

【インタビュー記録】…筆者が授業後や休み時間にA教諭にインタビューした記録。

【授業記録】…教職経験15年以上の大学教員とその妥当性を検討し、事例とインタビューを踏まえて客観的な視点でまとめた記録。

※児童名：C 1～5 A教諭：T インタビュアー：I 筆者による補足：()

●事例1 該当カテゴリー：3「学習方略選択の援助」 6「自己管理と自己モニタリングの援助」

【事例記録】2022/10/17 2時間目 算数

(前略)

C 1 先生、先生、せんせーい。①ここ分かんない。

T これさ底面見てよ、底面どんな形してる？

C 1 長方形？

T そうそう、全部で長方形でしょ。長方形からいらぬ三角形とればいいんだよ。

(中略)

T そうそう。そういうこと。(机間指導で歩いて回っている。)合ってなかったら直しますよ。(全体へ呼びかける大きさで)②答え写して終わりじゃないよ。

C 2 先生。ここ間違えた。

T 間違ったらその式を写してもなんの意味もないでしょ。もう一回自分でやるんだよ。何を忘れたの。だって三角形じゃん底面が。もう一回やり直した方がいいよ。これだって4×4なわけないじゃん。円なんだから、円の面積ってあなた求め方分かってるでしょ？

(後略)

【インタビュー記録】2022/10/17

(前略)

I 本日の授業で意識されていることってございますか。

T (中略)③自分一人で解かせるっていうことを意識したことと、でも分からない問題や④難しい問題もあるので、そういうのは私とか、友達とか、聞きながら理解できればいいなと思って割と緩めに、ただし、全部終わらせるというのは必ず課題に、そんな感じで、⑤助け合いながら

(後略)

【授業記録】

本事例ではまとめのプリントを解く時間となっていた。A教諭は③で「自分一人で解かせること」を意識したと述べており、自分の力でプリントを解くことで自己の能力を把握し、自己管理ができるように個人で課題に取り組む時間としていたことが推察される。また、②での発言では、「何を」間違えたのかもう一度考え直すように促しており、表面的な学習で終始しないようにしていたことが推察される。これは、カテゴリーの6の自己管理と自己モニタリングの技能を発達させる機会となっていたことが推察される。しかしながら、③でも述べているように児童1人の力では困難な問題もあるため、④、⑤のように先生や周りの友達に教えてもらうように促すことで困難な問題も解けるように支援していたことが推察される。実際に①のように多くの児童がA教諭や周りの児童に援助要請をしている場面が見られた。このことから「人に教えてもらう」という学習方略をA教諭が提示し、児童が効果的に学ぶことができるよう促していたことが推察される。以上のことから、A教諭は個人でプリントに取り組む時間を確保し、その過程をフィードバックすることで6「自己管理と自己モニタリングの援助」を行っていた。そして、その指導をより効果的に行うために3「学習方略選択の援助」で「人に教えてもらう」という学習方略を提示していたことが示唆される。

●事例2 該当カテゴリー：3「学習方略選択の援助」 4「意思決定の援助」

【事例記録】2022/10/19 3時間目 図工

(前略)

T 風景とか物を書き始めている人がいるのでちょっと見てください。これC 1さんの。はい、どこでしょう。

C 3 どこだろう。

C 1 あ、メディアセンター！

T ピンポンメディアセンターってわかりますよね。C1さんこれ遠いと近いが分かりませんか？分かるよね。何が違います？

C3 えーと、高さ。

T そう。①手前が大きいよね。奥が小さい。同じ本棚だけど奥狭くなっているの分かる？

(後略)

【事例記録】2022/10/19 3時間目 図工 C5への指導場面

(前略)

T どこが難しいのこれが。(手が止まっているC5君に対して)

C5 え？これ？

T うん。

C5 うーん。

C1 先生！

T ちょっと待ってね。下の部分を描きたくないならどうすればいい？

C5 あー！やだ！

T なんで考えなよ。②自分の絵なんだから。私があなたの絵を描くと私の絵になっちゃうよ。③良い形が描けたんでしょ？そしたらそれはそのまま描けばいいじゃない。(C5が描き始める)

T ④あ！めっちゃいいじゃん！すごくいい！あなたは顔を大きく描くなら周りの長さも変わるよ。顔が大きかったら周りも大きくなるよ。⑤どっちがいいの？

C5 え、..、周りがでかく

T 周りがでかい。じゃあ、顔だけ描いてえ。顔がこれくらいでしょ？⑥何を周りに描くの？

C5 えー？ここに、あの、グラウンド？うーん。あとあの、ペットボトルのロケットのやつ。

T あー。ペットボトルロケットね。なんで思い出なの？

C5 えーだってこれクラブで一番遠くに飛んだ。

T あー。⑦なるほどね！いいじゃん。じゃあ、例えばさ、これ(ペットボトルロケット)をさ斜めとかにおいてさ、このしっぽの方？の羽がこの辺に来ればさ、別にここにも絵、描けるんじゃないの？

C5 あー、いいかも。

(後略)

【インタビュー記録】2022/10/19

(前略)

I えっとー、本日の授業で意識したことを教えてください。

T 本日も大した授業をしていないのですが、図工ってすごい個人差があるので、できる人は、あの、いいし、困ってきた人は、できるだけ⑧具体的な助言をできるようにということとあと、よくできているなっていう人をこー、⑨みんなに広げたりとか、(中略)あと、C5君とかは特別支援のお子さんなんですけど、だからもう、なんていうか人任せっていうか⑩だから自分で決めて、今日進まなかったにしろ、自分で決めてここに書くとか、なるべく個人に合わせて図工は助言をしています。できるように気を付けています。

I 自分で決めるために何か支援はしていますか。

T あ、⑪だからあの子は逃げるんです、すぐにわかんないとかできないとか、わかんないじゃなくて、やるのあなただから、どうするか決めなさい。

(中略)

⑫何に決めてもいいからとにかく、応援するよ。っていうか、だから決めなさいっていうので、はい。

(後略)

【授業記録】

本事例は個人で図工の絵の制作を進めている場面である。①の場面では、A教諭が制作の進んでいる児童の作品を教室全体に紹介していたところである。これはインタビュー記録の⑨でも述べていたように児童のよくできている作品の良いところを広げることで、他の児童が自分の作品に役立てて、作品をよりよいものにするための援助となっていたことが示唆される。これはカテゴリーの3の学習方略の選択の援助となっており、児童がより効果的に学習できるように配慮していたことが推察される。2つ目の授業場面は特別な支援を要するC5に対する助言の場面である。②での発言では、制作が思うように進まないC5に対して自分の絵だから自分でやらなければならないことを伝えていたことが分かる。これはインタビュー記録の⑪で絵の制作から逃げやすいというC5の傾向を考えて、絵と向き合

うことを促していたことが示唆される。そのうえで、C5を見放すのではなく、カテゴリーの4にあてはまる③のような具体的な助言を行ったり、具体的な助言にC5の思いが加わるように⑤、⑥のような児童の考えを引き出ししたりする発言によって、まずは制作に取り掛かれるようにしていた。そして、C5が少しでも絵に取り組んだ際には④、⑦のようにC5の絵を賞賛するようにしていた。これによって制作に意欲的に取り組むことができたことが推察される。以上のことから具体的な助言、思いを引き出す質問、取り組みを賞賛することでカテゴリーの4にあたる意思決定ができるように援助していたことが示唆される。また、⑫でA教諭が「とにかく応援する」という発言から、児童の味方としてどのような作品も後押ししたいという思いがあることが推察される。

●事例3 該当カテゴリー：5「責任と自主性の育成」6「自己管理と自己モニタリングの援助」

【事例記録】2022/10/19 朝の会

(前略)

T 実はこちらの息子、物忘れひどいんです（A教諭の息子忘れ物について話している場面）

(中略)

T まあ、君たち忘れないためには何が大事だと思いますか？

C4 メモ？

T あ、メモだね。そのとおり、うちの息子はまだ小3年ですのでまだまだ、ちょっとね君たちほど成長していないので、あ、そのときも明日絶対持ってこようって言ってたので、「どうすんの？」って言ったら「頭でしっかり覚えている」って言ったんですよ。

全C (笑い声)

T 分かるでしょ。これで今回で彼はね、学校に取りに行ったことによって「今度学校に忘れたらどうすんの？」って言ったら「メモをして貼る」と言いました。だからそうやって学ぶのいいなって思うんですが、私も忘れ物がすごいで必ずこの辺に書いたりするよね。私もメモをするんですが、今日はみなさんに言っておきます。えっと今日、10:40になったらタブレットを全員開きます。そうすると新しいアプリが1個インストールされるそうです。

(中略)

T 私、物忘れひどいけどメモしませんか？皆さんにお願いします。

C4 えー！

(後略)

【インタビュー記録】2022/10/19

(前略)

I 子どもたちの自主性を育成するためにまあ、何か意識されていることとか。工夫されていること等あれば、お願いします。

(中略)

T ④逐一事細かに指示を出さないっていう、のとか、なんか割と空白というか余白というか、ここまでやったらもう自分たちで考えてできるだろうなってことはしない。割となんか隣は新採用さんなので、すごく朝の活動とかも事細かに書いてるんだけど、もう私そういうことはしない。最初は書いていたんですけど、⑤もう子供と確認して、もうやるのが分かっているから書かなくていいよねって。いいです。っていうから。じゃあ、って言ってそういうところは自分で考えてっていう感じで。もちろん、最初は指導をするんですけど、⑥だからだんだんその指示を減らしていくっていうか。

I 指示を減らすことでどんな、,

T ⑥指示を減らすことでやっぱり自分で考えて動きますよね。だから、⑧そういうなるべく指示を出しすぎないように。っていうのは意識しているかなと思います。

(後略)

【授業記録】

本事例は朝の会でA教諭が児童に忘れ物について話をしていた場面である。①の発言では、忘れ物をしないためにどのようなことができるのか児童に聞いていた。それに対して児童からはメモをすることが有効であると発言があった。①、②によって忘れ物をしないための方法を児童が興味を持てる具体的なエピソードとともに伝えることでカテゴリーの6にあたる自己管理の方法を知る機会としていたことが推察される。また、③では普段A教諭が児童に指示をしていることを本日は児童に任せるということを伝えていたところである。これは、インタビュー記録の④、⑥で

の発言にもあるように指示を減らしたり、指示に空白を持たせたりといった指導の意図と合致している。この指導によって⑦、⑧の発言からも分かるように「自分で考える」機会を提供し、カテゴリーの5にあたる児童の責任性や自主性を育成していたことが示唆される。このような指導を行うにあたって、⑤のように児童と確認をとって裁量を与えていることで難易度を調整していたことが推察される。以上のことから、自己管理の方法を明示的に伝えることで6「自己管理と自己モニタリングの援助」を行い、児童への指示を減らし、自分で考える機会を提供することで5「責任と自主性の育成」につながっていたことが示唆される。

4 成果と課題

4.1 成果

分析の結果、本研究では、以下のことが示された。

1つ目は、達成目標理論を概観し、内容が同じで名称が異なる目標についての先行研究を挙げ、まとめることができた。達成目標理論を研究する際の障壁を取り除くことに助力したことに加え、今後の研究で相違が起きにくい名称を提案することができた。

2つ目は、熟練教師の指導とマスタリー目標を醸成するカテゴリーの傾向性の1事例を示したことである。本事例では6「自己管理と自己モニタリングの援助」が最も多く見られ、次いで3「学習方略選択の援助」が多く見られた。このことからA教諭の指導は6の指導によって児童が自身の学習を自己管理して取り組むことができるように援助していたことが推察される。さらに、3の指導によって6のような指導の足場かけを行ったり、より効果的に学習したりすることを促し、児童が自ら取り組めるような援助を中心としていたことが推察される。

3つ目は、マスタリー目標を醸成する具体的な指導方法を示したことである。3「学習方略選択の援助」では友達や先生に聞くことを提案したり、5「責任と自主性の育成」では指示を減らして自分で考える機会を提供したりしていたことなどが示唆された。

4.2 課題

本研究の課題は2点ある。1点目は、観察の期間が短い点である。1週間の指導を朝の会から帰りの会まで観察することでA教諭の指導を数多く記録することができたが、学級や学期の変化に伴って変化するA教諭の指導を記録することはできていない。長時間に加えて長期間観察し、熟練教師の指導の全容を明らかにする必要がある。

2点目は、A教諭の指導による児童の様子や成長を捉えることができていない点である。本研究では、教師の指導に着目したため、A教諭の指導を児童がどのように受け止め、変化するのか記述できていない。そのため、児童にインタビューするなどの児童の内面を捉える質的な分析が必要がある。

以上のことから、今後は長期間にわたる観察と教師の指導による児童への影響を検証していく必要がある。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説『総則編』」，2017.
- (2) 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所：「子どもの生活と学びに関する親子調査2021ダイジェスト版」，2021，https://berd.benesse.jp/up_images/research/oyako_tyosa_2021.pdf，(2022.12.5閲覧)
- (3) 村山航：「達成目標理論の変遷と展望—『緩い統合』という視座からのアプローチ」，心理学評論，46(4)，pp.564-583，心理学評論刊行会，2003.
- (4) 三木かおり・山内弘継：「学習環境と児童・生徒の動機づけ」，心理学評論，46(1)，pp.58-75，心理学評論刊行会，2003.
- (5) Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M.: Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp.461-475, 1996.
- (6) Urdan, T. C., & Maehr, M. L.: Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, pp.213-243, 1995.
- (7) Ames, C.: Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.261-271, 1992.
- (8) 上淵寿：「達成目標理論の展望—その初期理論の実際と理論的系譜—」，心理学評論，46(4)，pp.640-654，心理学評論刊行会，2003.
- (9) 前掲書 (4) pp.643-691.
- (10) Ames, C., & Archer, J.: Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp.260-267, 1988.

- (11) Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C.: Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.21-53, 2002.
- (12) Midgley, C., & Urdan, T.: Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. Contemporary Educational Psychology, 26, pp.61-75, 2001.
- (13) Butler, R., & Neuman, O.: Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. Journal of Educational Psychology, 87, pp.261-267, 1995.
- (14) 前掲書 (7) pp.643-691.
- (15) 前掲書 (4) pp.58-75.
- (16) 中須賀巧・阪田俊輔・杉山佳生:「高校体育における動機づけ雰囲気および目標志向性が生徒の体育授業満足感に与える影響」, 体育学研究, 62(1), pp.297-312, 日本体育・スポーツ・健康学会, 2017.
- (17) 大谷和夫・岡田涼・中谷素之・伊藤崇達:「学級における社会的目標構造と学習動機づけの関連—友人との相互学習を媒介したモデルの検討—」, 教育心理学研究, 64(4), pp.477-491, 日本教育心理学会, 2016.
- (18) 伊藤篤:「教師の指導様式と児童の達成目標との関係」, 日本教育心理学会総会発表論文集, 35回, p.460, 日本教育心理学会, 1993.
- (19) 前掲書 (4) pp.58-75.
- (20) 渡部久美:「児童の学習目標に関連する教師行動の研究」, 兵庫教育大学学位論文, pp.1-49, 兵庫教育大学, 1998.
- (21) 前掲書 (7) pp.643-691.
- (22) 前掲書 (20) pp.1-49.
- (23) 藤田勉:「スポーツにおける動機づけ雰囲気」, スポーツ心理学研究, 40(2), pp.185-192, 日本スポーツ心理学会, 2013.
- (24) Roeser, R. W., Marachi, R., & Gehlbach, H.: A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning, pp. 205-241, 2002.
- (25) Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T.: Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. Journal of Educational Psychology, 88, pp.408-422, 1996.
- (26) 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之:「教師の実践的思考様式に関する研究(2) —思考過程の質的検討を中心に—」, 東京大学教育学部紀要, 31, pp.183-200, 東京大学, 1991.
- (27) 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹:「教師の実践的思考様式に関する研究(1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」, 東京大学教育学部紀要, 30, pp.177-198, 東京大学, 1990.
- (28) 前掲書 (26) pp.183-200.
- (29) 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, 2(2), pp.88-98, 日本発達心理学会, 1991.
- (30) 兼重博美・菅裕:「音楽科授業における熟練教師の信念と授業中の思考過程との関連性—授業観察とインタビューを通して—」, 日本教科教育学会誌, 42(2), pp.25-34, 日本教科教育学会, 2019.
- (31) 前掲書 (26) pp.183-200.
- (32) 前掲書 (30) pp.25-34.
- (33) 渡邊信隆・越良子:「教師の職能成長と子ども認知に関する研究の現状と課題」, 上越教育大学研究紀要, 41(2), 上越教育大学, 2022.
- (34) 中田晋介・磯崎哲夫・中條和光:「小学校教師の理科授業で使用する知識に関する研究:熟練教師と初任教師の比較を通して」, 科学教育研究, 36(1), pp.27-37, 日本科学教育学会, 2012.
- (35) 前掲書 (7) pp.643-691.
- (36) 鹿毛雅治:「モチベーションをまなぶ12の理論 ゼロからわかる『やる気の心理学』入門」東京金剛出版, p.206, 2012.

Fostering mastery goals by skilled teachers

Takuto ICHIOKA* · Norihisa SAKAKIBARA**

ABSTRACT

This study reviewed previous research on achievement goal theory to identify the tendencies and specific instructional methods of a skilled teacher to achieve mastery goals. Over one week, the teaching of a skilled teacher (hereinafter referred to as teacher A) at Elementary School A in Niigata Prefecture was observed, recorded, and then analyzed based on the teacher's and students' interactions, the classroom structure, the mastery goal teaching strategy categories, and the teaching behavior and teaching method tendencies. It was found that teacher A often used a 'task and authority' structure and abstracted the student instructions to foster their independence.