

若手教員の実践的指導力の向上に関する教授学的研究 —「教材研究」を基盤とした「待ち受け」の視点から—

高 詰 淳 一*・瀬 戸 健**

(平成25年9月30日受付；平成25年11月5日受理)

要 旨

本研究の目的は、若手教員の授業実態と「実践的指導力」の向上の条件を明らかにすることである。教職3年目の若手教員を対象に、「教材研究」を基盤とした「待ち受け」の視点から、教師の発話の分類し、教師の発話機能別による頻度と出現比率、発話（機能・タイプ別）の出現比率の推移、インタビューと授業のプロトコルの事例分析を行った。その結果、次のことが明らかになった。若手教員の授業実態については、①演繹的・単線型の教師主導型授業であること、②「オールマイティな教育方法」があるという誤解があることである。若手教員の「実践的指導力」の向上の条件については、①若手教員が「実践的指導力」の向上が為されるには、まず実際の授業における課題を認識する必要があること、②若手教員が「実践的指導力」の向上が為されるには、授業の成功体験が必要であること、③若手教員の「実践的指導力」の向上の前兆として、「教材研究」中に具体的な子どもの名前と課題に対応する反応が多様化すること、④「教材研究」によって、授業中の子どもの反応や発言を予測でき、それに対応する手立てをあらかじめもつという「待ち受け」の状態が、若手教員の「実践的指導力」の向上に有効に働くことである。

KEY WORDS

若手教員、実践的指導力、教材研究、発話

1 問題と目的

1.1 問題の所在

2012年（平成24年）8月28日に、中央教育審議会（以下、中教審と略す）より「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」が公表された。この中教審の答申の中で、これからの教員に求められる資質能力を、以下のようにまとめている⁽¹⁾。（下線部は、筆者）

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化・情報科、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

この「実践的指導力」の向上を、教師の熟達化ととらえれば、佐藤・岩川・秋田の研究結果は示唆に富んでいる。佐藤等（1990）は、発話思考法を用いて授業ビデオ視聴中の熟練教師と初任教師の思考を検討した。その結果、熟練教師が授業中に教師や子どもなど複数の視点から思考し、授業の出来事間に関連を見出し、授業に対する解釈を修正することが明らかになった⁽²⁾。また、坂本（2007）は、「教師の熟達化は単にある授業方法に習熟するだけではない。教師が授業に対する省察を重ね、授業中の出来事に対して即興的に熟考し対応を選択するための、授業を見る視点を構成・再構成することで、多元的かつ複合的な視点を獲得することが、熟達化の重要な過程として指摘できる」⁽³⁾としている。つまり、教師の熟達化が為されるには、授業中の子どもの言動に即興的に対応する力が必要であり、そのためには授業中の子どもの言動を多元的かつ複合的な視点からとらえ、発言の意味を見出し、関連を見出す

*上越教育大学（専門職学位課程）

**学校教育学系

ことで、即興的に授業を構成・再構成していく力が求められていると言える。

佐藤等 (1990) の研究は、熟練教師が初任教師には見られない「実践的思考様式」を機能させ⁽⁴⁾、教師が「反省的実践家 (reflective practitioner)」であることを明らかにした⁽⁵⁾。それは、「即興的思考」「不確実な状況への主体的関与」「文脈、状況に即した思考」等、まさに Schon (1983) が主張するところの「行為の中の省察 (reflection-in-action)」を検証するものとなっている⁽⁶⁾。

一方、「教師の知識」の領域と構造を中心に研究を進めた、Shulman (1986, 1987) や Wilson 他 (1987) は、教師の専門性の中心概念として、「学問内容と教授方法の一体となった知識」や「ある教材をどのようにして教えたらいよいよかという授業を想定した教材内容についての知識 (pedagogical content knowledge)」を示した⁽⁷⁾。これは、「行為の中の省察」を教師の専門性の中心概念に据えた「反省的実践家モデル」とは異なる専門性を示唆している。すなわち、「授業を想定した知識 (pedagogical content knowledge)」を教師の専門性の中心概念に据えた「専門的知識重視モデル」だということである⁽⁸⁾。

久我 (2008) は、この「反省的実践家モデル」と「専門的知識重視モデル」の相互関連性の特徴を明らかにし、以下のように示している⁽⁹⁾。

- ① 「専門的知識重視モデル」は、授業構想の構築場面と授業構想に基づいた展開において主に機能し、また、「反省的実践家モデル」は、授業構想に基づかない展開において出現し、機能していること
- ② 「反省的実践家モデル」は授業構想を外れた子どもの発言への反応をきっかけに出現すること
- ③ 両方のモデルとも「子ども主体」にした「教科・教材の目標遂行」のための「教授方法の選択」という価値基準をもった教師の知識を基にして駆動していること

以上のことから、授業構想段階では、「専門的知識重視モデル」すなわち「授業を想定した知識 (pedagogical content knowledge)」を獲得し、授業実施過程では、「反省的実践家モデル」すなわち「行為の中の省察 (reflection-in-action)」を行うことができるようにすることが、「実践的指導力」の向上につながると考えられる。

では、このような「実践的指導力」の向上は、どのように為されていくのであろうか。前述の佐藤等 (1990) の研究のように、熟練教師と初任教師の「実践的思考様式」の比較、秋田 (1996) の大学生と現職教員の授業イメージの比較⁽¹⁰⁾、吉崎 (1998) の初任教師と中堅教師の発達課題など⁽¹¹⁾、熟達教師と中堅教師、初任教師、大学生のそれぞれの授業への考え方や授業に現れる様相の違いについては明らかになりつつある。しかし、初任教師から熟達教員へどのような過程を辿り、何を学びながら熟達化していくのかについては明らかになっていない。そこで、本研究は、対象を若手教員に絞り、「授業を想定した知識 (pedagogical content knowledge)」を獲得する「教材研究」に焦点をあてて、検討を行うこととする。

1.2 「教材研究」と「待ち受け」

2012年版中教審答申の中で、取り組むべき課題として「初任者が実践的指導力など十分に身につけていないことが指摘されている」と明示され、「実践的指導力」の向上については、教員全体に対して、教職生活全体を通じ、常に高めていく努力を求めている⁽¹²⁾。初任者がかかえる「実践的指導力」上の課題については、以前からも言及されている。例えば、浅田 (1998) は、「授業における子どもの活動や反応、あるいは学習活動に要する時間の読み (予測) ができていないことである。授業設計力とでもいえる能力の未熟さである」⁽¹³⁾と述べ、木原 (1998) は、「初任教師には問題を問題として認識できないという難しさがある」⁽¹⁴⁾と指摘している。

また、初任者研修を終えた教員は、翌年度以降は一人前の教員として自立し、教育活動を行わねばならない現実がある。さらに、学校新潟県職員構成の概況 (平成19年4月1日現在) によると、市町村立学校教育職員数の40歳代以上の割合は62.5%となっている。つまり、この先20年間で62.5%以上の学校教育職員が入れ替わることを意味している。以上のことから、初任者研修を終えた若手教員の「実践的指導力」の向上の課題は、新潟県においても喫緊の課題と言えるだろう。

久我 (2008) は、授業構想の段階における教師の思考過程として、「①『教材についての知識』から『教科・教材の目標』が明確に位置づけられ、②『教科・教材の目標』と結びつく『子どもの実態』が模索され、『子どもについての知識』から抽出される。さらに③『子どもの内発的動機付け』を実現し、『教科・教材の目標達成』を『子ども主体で学習していけるような教授方法』が『教授方法についての知識』から産出される」⁽¹⁵⁾としている。

高久 (1990) は、学習を成り立たせる二つの基本要素、客観的要素とは学習される内容、主観的要素とは学習する人間であることを確認した上で、「教材研究」を次のような三つの要素によって成り立ち、三つの観点から進められると論じている⁽¹⁶⁾。

第1の要素、観点は、前の学習成立の客観的要素に対応する本質的な学習内容の吟味である (客観的吟味)。

第2は、学習成立の主観的要素に対応し、学習者に焦点を合わせ、この学習者と本質的内容との効果的接点として、どのような興味ある具体的内容、活動を取り上げるかの吟味である（主観的吟味）。

第3は、上記の第1と第2の吟味を統合し、本質的内容と補助的、付随的内容・活動との効果的な組み合わせまたは組み立てを問題とする吟味である（教育的吟味）。

「授業を想定した知識（pedagogical content knowledge）」と高久（1990）の「教材研究」が非常に似ていることが分かる。つまり、教材の客観的吟味から主観的吟味、教育的吟味へという過程（教材研究）を辿ることで、「授業を想定した知識（pedagogical content knowledge）」を獲得できるのではないだろうか。

では、授業実施過程における「行為の中の省察（reflection-in-action）」において、重要なことは何であろうか。坂本（2010）は、授業中に何が問題なのかを見抜くことが重要であると説いている⁽¹⁷⁾。授業中の子どもの反応や発言から、何が問題なのかをとらえる教師の思考の枠組みがなければ、何が問題なのかを見抜くことはできないし、手立てを講じることもできないからである。よって、何が問題なのかを見抜く教師の思考の枠組みこそが、「行為の中の省察（reflection-in-action）」において重要だと考えられる。そして、この思考の枠組みは「授業を想定した知識（pedagogical content knowledge）」から得られるものであると推察する。

つまり、「教材研究」によって「授業を想定した知識（pedagogical content knowledge）」を獲得し、「授業を想定した知識（pedagogical content knowledge）」から授業実施過程で何が問題かをとらえる思考の枠組みを教師が獲得し、この教師の思考の枠組みによって「行為の中の省察（reflection-in-action）」を行いながら、即興的に授業を構成・再構成していると考えられる。そして、この一連の中で現れてくる「教材研究」から何が問題かをとらえる教師の思考の枠組みと、それに対応した手立てを「待ち受け」とする。そこで、「待ち受け」を授業実施過程において、子どもがどのように反応したり発言したりするかを、授業構想の段階における「教材研究」から多元的かつ複眼的に予測し、子どもの発言の意味や問題をとらえ、その対応の仕方や手立てをあらかじめ保持している状態と定義する。

以上のことから、本研究は、若手教員の授業やインタビューの発話プロトコルを量的・質的に検討することを通して、若手教員の授業実態を明らかにし、「実践的指導力」の向上の条件を「教材研究」を基盤とした「待ち受け」の視点から明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

2.1 対象

対象は、新潟県にある全校児童501名の公立小学校で、第5学年全3学級の内、1学級を担当しているA教諭である。A教諭は、当該小学校が初任校、教職経験3年目の20歳代の男性である。4月中旬から9月上旬に行われた算数科の7時間の授業（45分×7）、及び3回のA教諭へのインタビューである。

授業単元名は、4月「単位量あたりの大きさ」（計4時間）、6月「図形の合同と角」（計2時間）、9月「体積」（1時間）であり、授業を行う単元、内容、時間については、A教諭が決定した。授業実施にあたっては、4月の計4時間は、授業前に特別に意識することなく、普段どおりに進めてくださいとの旨を伝えた。6月1回日の授業は、市内の初任者に授業を公開するというので、指導案を作成し、学年部等で指導案の検討も行っていった。授業は、「導入・課題提示」、「自力解決」、「話し合い」、「その他（授業内容に関係のない雑談や授業の振り返りをノートに記入する等）」の4つの場面の組み合わせからなる。発話の単位は、話者交替、発話中、発話の機能の変わり目を区切りとして設定した。

インタビュー内容は、4月「目指す授業の方向性及びイメージ、現在授業で困っていることの確認」、6月「目指す授業イメージと実際の授業の相違の確認」、6回日の授業観察を行う算数科授業の展開・構想をA教諭とともに行う」、8月「7回日の授業観察を行う算数科授業の展開・構想をA教諭とともに行う」であった。3回のインタビューは、筆者を含む現職教員2名とA教諭の3名で行った。

2.2 手続き

7時間の算数科の授業に対して、映像、文字の記録の採取を行った。映像記録は、教室全体がほぼ映るように、教室の後方に1台、前方に1台のビデオカメラを設置して録画した。また、筆者を含む2名の観察者により、教室の雰囲気や発話文脈の記録を書き込んだ授業記録を作成した。これらの記録から、授業中の発話を基にしたプロトコルを作成した。

また、3回のA教諭へのインタビューに対して、映像、音声の記録の採取を行った。映像記録は、主としてA教諭

の表情や言動が映るように設置して録画し、同時に、A教諭の声を逃さないように補助として音声記録も行った。これらの記録から、A教諭及び現職教員2名の発言のプロトコルを作成した。

2.3 教師の発言を分類するカテゴリー分析

表1 授業中の教師の発言の分類

教師の発言		教師の発言	
「働きかけ」の機能		「応答」の機能	
教師主導で教師が先行して示す発言		子ども側から発言やつぶやきに応じる発言	
「働きかけ」のタイプ		「応答」のタイプ	
説明	事実や意見、意味などを話す	説明(意味づけ)	子どもの発言に対し、事実や意見、意味などを話す
指示	課題遂行や作業を呼びかけたり、注意や約束を示したりする	問いかけ・話題提示	子どもの言及内容に関連する発言を促す
指名・呼名	挙手した子どもや他の子どもの名前を呼んだり、指名したりする	確認	子どもの発言に対し、思いや考えなど、意味を聞いて確かめる
問いかけ・話題提示	問いや話題を投げかけ、子どもの発言を促す	受容(肯定・賞賛)	子どもの発言に対し、肯定的評価を示す。感動詞を伴うものも含む
確認	思いや考えなど意味を確かめたり、同意を求めたりする	言い換え	子どもの発言に語句を付加したり、一部を取り上げたり、要約したりする
その他	上記以外	再現	子どもの発言をそのまま繰り返す
		語尾上昇	子どもの発言の語尾のイントネーションを上げ、疑問形にする
		その他	上記以外

算数科全7回の授業の教師の全発言を、筆者を含む2名の評定者により、表1に示すカテゴリーに分類した。分類は、筆者と授業観察・インタビューをともに行った現職派遣の大学院生1名の計2名で独立に行い、2名の一致率は93.65%であった。判定が不一致であったものについては、協議により決定した。

カテゴリーの設定にあたっては、授業は「教師の発問と子どもたちの応答を軸にしたコミュニケーションの過程」⁽¹⁸⁾という視点に立ち、藤江(2000)が設定した「教師の発言の機能を働きかけの機能と応答的機能に分類したカテゴリー」⁽¹⁹⁾を参考に、教師主導で子どもたちに働きかける発言(「働きかけ」の機能)と子ども側からの発言やつぶやきに応じる発言(「応答」の機能)に分類した。

さらに、「応答」の機能による教師の発言を、一柳(2010)の「教師の応答タイプとリヴォイシングの形状タイプのカテゴリー」⁽²⁰⁾を参考に、分類を試みた。しかし、一柳(2010)のカテゴリーでは分類できない教師に発言が存在した。そこで、この分類できなかった教師の発言を、水津・足立・水谷(2013)の「児童の発言に対する教師のコメントのカテゴリー」⁽²¹⁾を参考に、分類を行った。

「働きかけ」の機能による教師の発言は、佐藤(1999)が「教師の発言内容をいくつかの発言カテゴリーに分類」⁽²²⁾したものを参考に、分類を行った。

3 結果と考察

3.1 カテゴリー分析

3.1.1 発言の全体的特徴

教師の全発言(2095回)を表1のカテゴリーごとに分類した(表2)。総発言数の67.26%(1409回)が「働きかけ」の機能をもつ発言であった。そのうち、確認が25.90%(365回)、指示が23.99%(338回)であった。授業者であるA教諭は「働きかけ」の機能をもつ発言を多用し、その中でも確認、指示を数多く授業で用いていることが分かる。

また、「応答」の機能をもつ発言は、総発言数の32.74%(686回)であった。その中でも、出現比率の低いものは

表2 教師の発言機能別による頻度と出現比率

教師の 発言 (機能)	「働きかけ」の機能							「応答」の機能								
	説明	指示	指名・呼名	問いかけ・話題提示	確認	その他	計	説明	問いかけ・話題提示	確認	容認(肯定・賞賛)	言い換え	再現	語尾上昇	その他	計
頻度	243	338	128	159	365	176	1409	88	12	270	58	52	104	15	87	686
出現比率	11.60	16.13	6.11	7.59	17.42	8.40	67.26	4.20	0.57	12.89	2.77	2.48	4.96	0.72	4.15	32.74
	17.25	23.99	9.08	11.28	25.90	12.49		12.83	1.75	39.36	8.45	7.58	15.16	2.19	12.68	

*出現比率のうち、上段は総発言(2095)に対する各機能の出現比率(%)

下段は、上位カテゴリー別の合計に対する各機能の出現比率(%)

問いかけ・話題提示1.75% (12回), 語尾上昇2.19% (15回)であった。A教諭は、「応答」の機能をもつ発話そのものが少なく、中でも問いかけ・話題提示, 語尾上昇は, ほぼ使用していないことが分かる。

以上のことから, 教職3年目のA教諭の発話の特徴は, 教師主導で教師が先行して示す発話, 「働きかけ」の機能をもつ発話を多用していることから, 教師主導型の授業を展開していると言える。また, このことが子どもの発言ややつぶやきに応じる発話, 「応答」の機能をもつ発話が少なくなる原因だと考えられる。

3.1.2 「働きかけ」の機能から見える特徴

「働きかけ」の機能をもつ発話の特徴は, 確認25.90% (365回)と指示23.99% (338回), 説明17.25% (243回)の3つで, 発話の67.14% (946回)を占めているということである。「働きかけ」の機能をもつ発話ということは, 教師主導で教師が先行して示す発話である。それは, 指示23.99% (338回)と説明17.25% (243回)で発話の41.24% (581回)占めていることから明らかである。また, この指示と説明が多いということは, 教師が課題遂行や作業を呼びかけたり授業内容の説明を行ったりしていることを示している。A教諭が授業を展開したり授業のねらいに迫ったりするために, 指示や説明を多用していることがうかがえる。

しかし, 「働きかけ」の機能をもつ発話の25%以上を占めているのは, 確認である。この確認は, 子どもの思いや考えなど意味を確かめたり, 同意を求めたりしていることを示している。そして, この確認を多用する意図は, A教諭が授業のねらいに迫るための授業内容の説明や課題を遂行するための指示を, 子どもたちがきちんと理解しているのか, 把握しているのかを確かめるために行っていると考えられる。つまり, A教諭は授業を展開したり授業のねらいに迫るために, 指示や説明を多用しているが, 決して子どもの思いや考えを軽視しているとは言えないということである。また, 指示や説明が子どもたちにきちんと伝わっているのかというA教諭の不安や疑問から, 数多く使用していると推察される。

3.1.3 「応答」の機能から見える特徴

「応答」の機能をもつ発話の特徴は, 39.36% (270回)を占める確認の多さである。この確認は, 子どもの発言に対し, 思いや考えなど意味を聞いて確かめようとしていることを示している。つまり, A教諭は「働きかけ」の機能をもつ発話と同様, 確認を多用しているということは, 教師主導型の授業を展開しているが, 子どもの思いや考えを大切に授業を行っていくとする意識があることを示している。

また, この発話の特徴は, 問いかけ・話題提示1.75% (12回)と語尾上昇2.19% (15回)の少なさである。問いかけ・話題提示は, 子どもの言及内容に関連する発言を促すものであり, 語尾上昇は, 子どもの発言の語尾のイントネーションを上げ, 疑問形にするものである。特に, 語尾上昇は, 疑問形で終わるという特徴をもつため, 相手に問いかけたり, 同意を求めたり, 確認したりする場合においても, やさしい婉曲的な意味をもつ。一方で, 直接的な評価や価値づけをしないため, 受け手側の子どもたちに発言の決定権や責任が委ねられるという厳しい側面も持っている。つまり, 問いかけ・話題提示と語尾上昇の少なさは, A教諭が授業を展開する上で授業の方向性を子どもに委ねられないことを示していると推察される。

以上のことから, 子どもの思いや考えを大切に授業を展開していくとする意識はあるが, 子どもに授業の方向性や子どもの疑問や問題意識を生かして授業を展開できないというA教諭の授業の現実を如実に現していると考えられる。そして, この状況こそがA教諭の悩みや問題意識だと考えられる。

3.2 発話 (機能・タイプ別) の出現比率の推移の分析

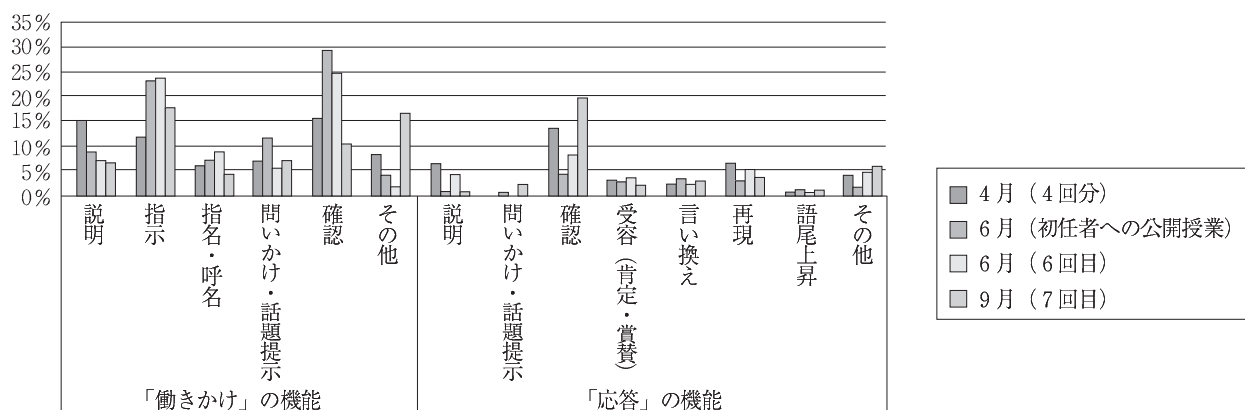


図1 発話 (機能・タイプ別) の出現比率の推移

A教諭が行った全7回の授業を、4月（4回分）、6月（初任者への公開授業）、6月（6回目）、9月（7回目）に分類した。4つに分類した理由は、4月（4回分）の授業は普段どおりに進めてくださいとの旨を伝えたものであり、A教諭の授業の現状把握を目的に観察を行ったものであること、6月（初任者への公開授業）の授業は学年部等で指導案を検討したものであること、6月（6回目）の授業はA教諭へのインタビューを行うと同時に、この授業を行うにあたって授業の展開・構想を筆者とともに行ったものであること、9月（7回目）の授業もA教諭へのインタビューを行うと同時に、この授業を行うにあたって授業の展開・構想を筆者とともに行ったからである。この4つに分類したものを、それぞれ4つの全発話に対する機能・タイプ別の発話の出現比率を表したものが、図1である。

3.2.1 発話（機能・タイプ別）の出現比率の推移の特徴

カテゴリー分析の結果と同様、「働きかけ」の機能をもつ発話の出現比率が高いことから、発話（機能・タイプ別）の出現比率の推移からも教師主導型の授業を展開していることがうかがえる。

しかし、機能別・タイプ別の発話ごとに見てみると、「働きかけ」の機能をもつ発話の説明が徐々に減ってきている。これは教師主導型の授業に変わりはないが、授業の内容や授業のねらいに迫るための事実や意見、意味などを述べることを、A教諭が控えようとする意識があるからだと推察される。それは、4月4回分の授業後のインタビューの中で、「理想とする授業はどのような授業なのか」を筆者が問うたときにA教諭は、「子どもの意見をたくさん出させて、つないでいて、クラス全体として意見を練り上げていくような授業がしたい」と答えたことからもうかがえる。さらに、6月のインタビューでは、4月4回分の授業のプロトコルをA教諭に提示し、「4月に行った4回の授業が、目指している理想の授業のイメージどおりなのか」を問うたときに、A教諭は「イメージどおりじゃない」と答え、さらに筆者が「どこが違うのか」と問うたときに、A教諭は「えっ、う～ん、・・・・・・」と返答に困り、「一問一答になっている」と答えたことからもうかがえる。つまり、A教諭の理想とする授業は、子どもから意見が出たときに、違う子どもからその意見に補足説明を加える意見が出たり、反対意見が出たり、異なる視点からの質問が出たりしながら、子どもたちがクラス全体として意見をまとめていくような授業を目指しているが、実際にはA教諭自身が説明や事実、意見などを述べてしまう現実に直面し、少しでも理想とする授業に近づけようと取り組んでいる姿が現れたものであると考えられる。

そして、それは「応答」の機能をもつ発話の確認の出現比率が全体的には高まり、説明の出現比率が全体的に減少傾向にあることからもうかがえる。つまり、子どもが発言した内容に、A教諭自身が事実や意見、意味などを加えるのではなく、子ども自身に発言した思いや考え、意味を述べさせようとしていると考えられるからである。

以上のことから、若手教師が授業を変容させるには、教師自身が理想とする授業と実際の授業の相違に気づき、実際の授業の課題を自覚することから始まると言える。

3.2.2 6月（6回目）の授業に現れる発話の出現比率と6月のインタビューとの関連

6月に行ったインタビューの内容は、①理想とする授業と実際の授業の相違に気付くこと、②実際の授業の課題に教師自身が気付くこと、③「集団思考連関図」⁽²³⁾を提示し、子どもから多様な考えを導き出すことの重要性を確認すること、④6月（6回目）の授業に向けて、多様な考えを導き出す課題や発問の検討を行うこと、⑤その（④のインタビュー内容）際、子どもはどのような反応や考えを出すのか、実際にA教諭が試みながら行うことである。

しかし、表3の6月（6回目）の発話の出現比率をみると、「働きかけ」の機能をもつ発話の説明が4月（4回分）より減少しているが、指示と確認が増加していることが確認できる。また、「応答」の機能をもつ発話でみると、4月（4回分）より確認が減少しているが、その他はあまり大きな変化が見られない。

つまり、この6月のインタビュー内容がA教諭自身には伝わらなかったということが推察される。筆者が話す言葉をA教諭が理解できなかった、あるいはA教諭は理解したつもりでも、具体的にイメージできなかったということが考えられる。

また、インタビューの中で、最も印象的な出来事は、A教諭自身が自学級の子どもになった想定で、次のことを考えた場面のことである。それは、子どもたちが三角形の内角の和が何度になるのかを、三角形の紙を操作したり、分度器で測ったりしながら、 180° になることをA教諭自身が3つの方法で説明し終えたときに、筆者が「子どもから3種類（A教諭が考えた方法）、この考え方が出たときに先生は授業を進めようとするでしょ」と話した場面である。A教諭は「う～ん・・・・・・」としばらく考え込んでしまった。

さらに、インタビューからも分かるとおり、6月（6回目）の授業では、まず子どもから多様な考えを導き出すことを確認した。そして、実際の授業では、子どもたちから三角形の内角の和を調べるための方法が4通り出された。しかし、4通り出された子どもの意見をどのように関連させたり、子どもから出された4つの考え方をどのように確認させたりするのかをイメージできなかったために、この授業でも後半は教師の説明（「働きかけ」の機能をもつ発話）が為されることになった。

以上のことから、「教材についての知識」「『教科・教材の目標』と結びつく『子どもの実態』」が不十分であれば、「教授方法」を理解したとしても、授業を展開できないということが明らかになった。若手教師が授業を変容させるためには、高久（1990）の述べるような「教材研究」の重要性を自覚し、「教材研究」の仕方を獲得できるようになることが重要だと言える。

3.2.3 9月（7回目）の授業に現れる発話の出現比率と8月のインタビューとの関連

8月に行ったインタビューの内容は、教科書（教師用教科書）の授業展開では、授業が単線的に展開されることが多いこと、②子どもから多様な考えを導き出すことの重要性を確認し、どのように子どもから出させるのか具体的に考えること、③6月のインタビューで筆者が話したように「子どもに証明させる」ことを行うと、子どもが一生懸命考えるようになったという事実、④子どもが意欲的に活動したり考えたりするのかを考え、どのような課題や発問をするのかという検討、⑤子どもから多様な考えが出されたときに、(a)子どもはその考えをどのような考え方及び方法で説明するのか、(b)その後の授業の展開をどのようにするのかという検討を行うこと、⑥子どもに何を考えさせ、何を考えさせることが本時の授業の中で重要なのかを確認することである。

表3の9月（7回目）の発話の出現比率をみると、「働きかけ」の機能をもつ発話では、説明が6月（6回目）の授業よりもさらに減少し、確認が4月（4回分）よりも減少していることが分かる。また、「応答」の機能をもつ発話では、確認が増加し、言い換えや語尾上昇がわずかに増加している。そして、説明が大幅に減少していることが分かる。

「働きかけ」の機能をもつ発話の説明が減少し、「応答」の機能をもつ発話の説明も減少しているという事実は、教師主導型の授業からの変容を示すものであろうと推察する。それは、授業内容や授業のねらいに迫るための教師の発話が減少し、子どもからの発言に対して教師が事実や意見、意味などを話す発話が減少していることから明らかであろう。さらに、「応答」の機能をもつ発話の確認が増加しているという事実も上記の推察を示すものと考えられる。それは、子どもの述べた意見が、授業のねらいに即してどのような意味をもっているのか、授業のねらいに迫っていくためにこの子どもの意見をどのように授業の中で生かすのということが、これまでの授業より明確になっているからであると考えられる。また、わずかな変化ではあるが、言い換えや語尾上昇が層化しているという事実も、A教諭自身が授業の流れを子どもに委ねようとしている姿が現れたと考えられる。

以上のことから、「教材研究」によって、授業の中で高久（1990）の述べる主観的吟味が為され、授業の中で出された子どもの意見に対して、どのように教師が対応するのかという「待ち受け」の状態が存在したと言える。

3.3 事例分析

3.3.1 A教諭へのインタビューからの分析

4月のインタビューで、以下のようにA教諭は答えている。

A29: 「そう……そこもあるし、……そうですね、何か……そうですね、1人の子がぱっと思いつくのはあって、C1とか、思いつきがある子がいて、その子は良い意見を出してくれるんですけど、その後にそれを聞いて、あつてな子がいないから、そこに対してはくがどうアプローチしたら、誰かが言った良い意見のところ、……C2は100点の意見はなかなか出なくて、60点だったり70点ぐらいの答えは出るけど、やっぱりなんかふわふわとした答えは出すから、そこに誰かが、あつこうだ、何とかって言ったからこうだつていうふうに意見が出てくると、もつこうみんなが考えれるのかなあ……」

【*プロトコルは、抜粋したものである。また、AはA教諭を、C1・C2は異なる子どもを示す。以下同様】

A教諭の述べる「授業の中で子どもの意見をつないでいくため」には、どうしたらよいかを話す場面の発言である。A教諭は「くがどうアプローチしたら」と答えている。これは、「オールマイティな教育方法がある」⁽²⁴⁾という誤解を示す発言である。

さらに、8月のインタビューでは、次のように答えている。

A: 「なんか、こういう課題を出して、C1さんとか、C2さんとか、くいつくのは分かるんですね。あと、この問題を出したときに、心配なのはC3とかC4とかC5とか、そしてこの班だと解けないだろうなって。出して解けなくてもいいやと思つて出して、これを出したときに難しいからやらない、分からないから答えないというふうになんかと思つたら、全然なんか答えにきていたので、多少難しくても取り組もうとは思つたんだなと思つて。」

このインタビューの場面で、A教諭は5人の子どもの名前を出して、ある課題を出したときの子どもの反応を予想している。子どもの名前を具体的に出しながら、子どもの反応を予想していたのは、8月のインタビューが初めてで

ある。この後の9月の授業（7回目）が変容していることから考えると、「教材研究」中に子どもの具体的な名前が出るようになることが、授業が変容する前兆だとも考えられる。そして、このように答えるようになったきっかけを聞くと、次のように返答した。

A：理科の研修課題に行ったときに、課題を出して班で考えなさいって。そして、考えがまとまったら、先生のところに来て、説明してくださいって。そしたら、子どもはこういうふうに考えているんだっていうのが分かったというか・・・。

A：何か図形のときは途中から何かそんな感じで、証明してとか、高詰先生が言ってくれたところで、証明してみたって言ったら子どもたちも一生懸命考えて、そこから証明してみたって。

S（A教諭と同学年を担当している学年主任）：あれもすごい子どもたちが、すごく頭をひねって、たくさんいろんな意見が出たとかで、課題がよくなってすごいほめられた。で、毎回コメントをくださるんですよ、授業者に。1回目は結構ぼろぼろだったけど、2回目、それ4月だったかな。で5月？6月？5月に1回きて6月にきたときに、そのときは課題がいいし、子どもたちがかかわっている、何？学び合いをしているって、すごいほめられた。だから、日々進歩している。やるなあ、ね？！

つまり、子どもの意見や考え、思いなどをどのような方法で確認するのかという手段をある研修から知り、子どもにどのように働きかけると、意欲的に考えたり話したりするのかという教授方法を獲得したことがインタビューから分かる。さらに、学年主任Sの発言から、課題によって子どもたちが意欲的に考えるようになった成功経験が生まれたことを示している。また、同様にこのインタビュー後の授業が変容したことを考えると、子どもの意見を確認する手段を知ること、子どもから多様な考えを導き出す（A教諭の担当する子どもたちにとっての）課題を知ること、そして子どもが今までの授業では見られなかった姿を見せた成功体験をすることが、授業を変容させる要因だとも考えられる。

以上のことから、若手教師の多くは「オールマイティな教育方法がある」との誤解を抱いている可能性があることが推測される。さらに、若手教師が理想とする授業に近い成功体験が自信を生み、「教材研究」を行う中で、子どもの実態を踏まえつつ、若手教師なりに授業のねらいや授業内容を明確化し、教育内容を教材化するとともに、具体的な教育方法を決定していることが推測される。これは、「教材研究」によって「待ち受け」がある状態ともいえるだろう。

3.3.2 4月（4回分）の授業のプロトコルからの分析

4月（4回分）の授業の一部を示したものが、表3である。授業のプロトコルにある教師発話「T14：何をすればいいですか？」「T15：じゃあ、どんな式にすればいいか分かりますか？」「T17：式は？」「T19：答えは？」からも、前述の分析でも明らかにしたように、教師主導型の授業が展開されていることがうかがえる。

さらに、T14、T15、T17、T19の発話は、穴埋め式の回答欄のように解答すべき答えが1つしかないことが分かる。そして、穴埋め式の回答欄に子どもが答えていくという単線型の授業展開である。しかも、この単線は、教師が授業のねらいに迫ることができるように仕組まれた単線であることが確認できる。これは、授業の流れから外れることへの恐れや不安から起こるものであろう。

よって、このような授業の展開を示した授業モデルは、演繹的・単線型の教師主導型授業であると言える。

表3 4月の授業プロトコル

	T14: 「何算すればいいですか？10枚あります。そうまさん。」	C19: 「かけ算です。どうですか？」 C20: 「いいです。」
	T15: 「はい、かけ算ですね。じゃあ、どんな式にすればいいか分かりますか？じゃあ式を書いてみましょう。」 T16: 「式パット書ける？」	
10:00	T17: 「はい、どうですか？式は？」 T18: 「はい、れいさん」	c21: 1.34×10、どうですか？」 c22: 「いいです」
	T19: 「はい、1.34かける10<1.34×10>、答えは？」	c23: 「はい」
	T20: 「はい、すぐ出る。あゆむさん」	c24: 「13.4です」
	T21: 「どうですか？」	c25: 「いいです」

4 結論と今後の課題

4.1 結論

若手教員の「実践的指導力」の向上を、若手教員の授業の発話プロトコルから、教師の発話の分類を行い、さらに教師の発話機能別による頻度と出現比率、発話（機能・タイプ別）の出現比率の推移、またA教諭へのインタビューのプロトコルから、若手教員の授業実態を明らかにし、「実践的指導力」の向上の条件を明らかにした。明らかになったことは、以下のとおりである。

4.1.1 若手教員の授業実態について

- ①演繹的・単線型の教師主導型授業であること
- ②「オールマイティな教育方法」があるという誤解があること

4.1.2 若手教員の「実践的指導力」の向上の条件について

- ①若手教員が「実践的指導力」の向上が為されるには、まず実際の授業における課題を認識する必要があること
- ②若手教員が「実践的指導力」の向上が為されるには、授業の成功体験が必要であること
- ③若手教員の「実践的指導力」の向上の前兆として、「教材研究」中に具体的な子どもの名前と課題に対応する反応が多様化すること
- ④「教材研究」によって、授業中の子どもの反応や発言を予測でき、それに対応する手立てをあらかじめもつという「待ち受け」の状態が、若手教員の「実践的指導力」の向上に有効に働くこと

4.2 今後の課題

「教材研究」を基盤とした「待ち受け」の存在によって、若手教員の「実践的指導力」の向上は明らかになったが、より長期的に若手教員の「実践的指導力」の向上過程を明らかにする必要性がある。さらに、若手教員の「実践的指導力」の向上をより明確に示す分析の枠組みを確立する必要がある。

引用文献

- (1)中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」、教員の資質能力向上特別部会、2012.08.28、2頁。
- (2)佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「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 第30巻』、1990、177～198頁。
- (3)坂本篤史「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究 第55巻 第4号』、2007、584～596頁。
- (4)佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美、上記(2)と同様。
- (5)坂本篤史「授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化－授業研究に携わった経験に対するM-GTAを用いた教師の語りの分析－」『教師学研究10』、2011、25～36頁。
- (6)久我直人「教師の専門性における『反省的实践家モデル』論に関する考察(2)－教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討－」『鳴門教育大学研究紀要 第23巻』、2008、87～100頁。
- (7)秋田喜代美「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要 第32巻』、1992、221～232頁。
- (8)久我直人、上記(6)と同様。
- (9)久我直人、上記(6)と同様。
- (10)秋田喜代美「教える経験に伴う授業イメージの変容2－比喩生成課題による検討－」『教育心理学研究 第44巻第2号』、1996、176～186頁。
- (11)吉崎静夫「11章一人立ちへの道筋」『成長する教師』、金子書房、1998、162～173頁。
- (12)中央教育審議会、上記(1)と同様
- (13)浅田匡「12章教えることの体験」『成長する教師』、金子書房、1998、174～184頁。
- (14)木原俊行「13章自分の授業を伝える」『成長する教師』、金子書房、1998、185～196頁。
- (15)久我直人、上記(6)
- (16)高久清吉『教育実践学－教師の力量形成の道－』、教育出版、1990。
- (17)坂本篤史「教師同士が学び合う学校文化の形成」『教師の言葉とコミュニケーション』、教育開発研究所、2010、32～37頁。
- (18)阿部文男『授業の分析－その理論と方法－』、明治図書、1973、12頁
- (19)藤江康彦「一斉授業における教師の『復唱』の機能小学5年の社会科授業における教室談話の分析」『日本教育工学会論文誌23(4)』、2000、201～212頁。
- (20)一柳智紀「リヴォイシングにおける教師の即興的思考－物語文読解授業における教師の教材解釈に基づく検討－」『日本教育心理学会総会発表論文集』、2010。
- (21)水津昭子・足立登志也・水谷宗行「熟練教師と学生の教室談話の違い－児童への要求と児童に発言に対する応答の談話分析を通して－」『京都教育大学教育実践研究紀要 第13号』、2013、233～241頁。
- (22)佐藤公治『対話の中の学びと成長』、金子書房、1999、158頁。
- (23)高詒淳一「『自ら学び、自ら考える力を育成する』社会科授業への一考察」『教育経営研究 第19号』、2013、35～41頁。
- (24)米国学術研究推進会議編著、森敏明・秋田喜代美監訳『授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦－』、北大路書房、2002、160頁。

Study of the Didactics on Improvement in a Young Teacher's Practical Leadership

—From the Viewpoint of a “Guess Based” on “Teaching-Materials Research”—

Junichi TAKADUME* • Ken SETO**

ABSTRACT

The purpose of this research is to clarify the actual condition of a young teacher's lesson and the conditions of improvement in “practical leadership.”

From the viewpoint of “awaiting” based on “teaching-materials research” for young teacher in one's 3th years in the profession, the teacher's utterance classified and it conducted transition of the frequency by a teacher's utterance functional exception, an appearance ratio, and the appearance ratio of utterance (according to a function and type), and case analysis of the protocol of an interview and a lesson.

As a result, the following thing became clear.

It is that there is misunderstanding that there are it being a ? deductive and single track type teacher initiative type lesson and ? “Almighty education technique” about a young teacher's lesson actual condition.

About the conditions of improvement in a young teacher's “practical leadership”, In order to be succeeded in improvement in “practical leadership”, ? youngman teacher, In order to be succeeded in improvement in “practical leadership”, it being necessary to recognize the subject in an actual lesson first and ? youngman teacher, By that the reaction corresponding to the name and subject of a child in “teaching-materials research” is diversified as a sign of improvement in the “practical leadership” of that success experience of a lesson is required, and ? youngman teacher, and ? “teaching-materials research”, The state of “awaiting” of being able to predict the reaction and utterance of the child in session and saying the means corresponding to it more beforehand is working effective in improvement in a young teacher's “practical leadership.”

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program)

** School Education