

小学校教師における教育実践の理解の多様性

石井 真理 / 秋光 恵子

1. 研究目的

教師の子どもをみる視点は個々の教師に固有のものであり、全ての教師が同じような視点から子どもを見ているのではないことが指摘されている(近藤,1994)。そして、そのような個々の教師に固有の視点は、それぞれの教師が経験や実践を通して培ってきた「実践的知識」に基づくものであると考えられる。それぞれの経験や実践を通して培ってきた教師の実践的知識は、「言語化した説明は難しく、本人自身にも自覚されない暗黙知のような性格をもつ」ことが特徴である(秋田・佐藤・岩川,1991)。しかし、教師の子ども理解が、各自の経験からくる教育観や、理想の子ども像、実践の捉え方、信念という視点からの理解であることはほとんど意識されていないであろう。もし個々の教師が子どもに対する自分の理解が独自のものであることに気付いていなければ、他の教師が同じ子どもに対して異なる理解をしていることにも気付き難いであろう。それは、子どもを理解する時のズレや指導の食い違いにつながることも考えられる。さらに、暗黙裡の教育観に基づく指導は、教師同士のすれ違いを生むことも考えられる。そこで、子どもの困惑を予防し、教師間の連携を促進するためにも、教師が自らの視点の再検討を行うと同時に、他の教師の視点を知ることが必要であろう。これらを通して子どもに対する視点を教師間で共有することにより、相互の異なる視点を活かした多様な指導が可能になるのではないだろうか。そこで本研究では、それぞれの教師が同一の教育実践を「どのように見るのか」あるいは「どのようにとらえるのか」について検討することを通して、子どもや教育実践に対する教師の理解とその多様性を明らかにする。また、そこには属性による違いがあるのかについても検討を試みる。

2. 研究方法

① ビデオの作成

本研究で用いるビデオを作成するために、公立小学校において1年生2学級の学校生活や授業風景の撮影をおこなった。授業を中心に朝の会や業間休み、連絡帳を書く、給食、清掃時間、終わりの会も含めて1年生の学校生活全体の様子を録画した。それを約30分に編集し、『1年生のある1日』と題したビデオを作成した。ビデオ編集にあたっては、ビデオを視聴する協力者が、1年生の学校生活の流れを理解できるように考慮し、各場面や活動の内容を理解しやすくするため、必要に応じて最小限のテロップを挿入した。

② 調査協力者と調査内容

協力者は公立小学校教師12名であった。協力者には作成したビデオを視聴して、子どもや教師の「1年生らしい」あるいは「1年生にしては意外だ」と思った箇所をチェックしてもらった。ビデオ視聴後は、協力者がチェックを記入した場面を中心に、「全体の印象」「1年生らしい場面」「意外と感じる場面」「気になった場面」などについて自由に語ってもらった。

③ 各協力者の語りの整理

録音した各協力者の語りについて逐語録を作成し、さらに、場面ごとに各協力者がビデオの中のどこに注目し、またどのように捉えているのかについて、前後の文脈を含めた意味内容で区切り、分析単位とした。また、チェックメモにも各協力者の注目が反映されていることから、逐語録のデータとあわせて分析するものとした。その結果、分析単位の総数は1270となった。

「どこに注目しているか」の分類を試みたところ、各協力者の語りにはビデオの中の子どもや教師の指導行動に注目したものだけでなく、他学年と1年生との比較やこれまでの自分の経験・指導の振り返り等の内容も多く含まれることが明らかとなった。これらの語りは、ビデオの中の子どもや教師の様子に触発されて出現したものであり、ビデオによる教育実践を視聴することによって、個々の教師特有の視点や捉え方が表出したものと考えられた。そこで、これらの語りも分析の対象とするものとした。その結果、協力者が「どこに注目しているか」については、ビデオの中の直接的な語りである「①子どもの様子」「②教師の指導行動」「③授業」に加えて、「自分自身」と「他学年との比較」という5つのカテゴリーが作成された。また、「どのように捉えているか」については、協力者の語りの類似性に基づく45の小カテゴリーと25の中カテゴリーから構成される7つのカテゴリーが作成された。

3. 結果

① 「どこに注目しているか」の比較

Table1は各協力者の語り数を注目箇所ごとに集計したものである。全体としては子どもに関する語りが約48.9%と最も多くなった。これは、教師は日頃から子どもの行動や表情に注意を払うことが多いことが、総じて子どもへの語り数が多くなったことに反映されていると考えられる。しかし、協力者ごとの語りの割合を見ると、協力者C(76.7%)と協力者F(77.7%)は子どもに関する語りが突出して多く、協力者H(40.6%)では授業に関する語りが多かった。また、協力者B(18.1%)と協力者L(22.8%)では自分に関する語りが、協力者J(28.3%)では他学年との比較が多いといったように、同一の教育実践に対してもどこに注目するかは協力者ごとに大きく異なっており、教師の視点の多様性が示された。

Table1 各協力者の注目箇所ごとの語り数及びその割合(報告書)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	合計
①子ども	43 55.1	35 30.2	86 76.1	61 46.2	43 40.6	80 77.7	44 47.3	41 40.6	53 41.1	37 40.2	54 64.1	44 35.8	621 48.9
②教師	8 10.3	19 16.4	8 7.1	26 19.7	22 20.8	11 10.7	14 15.1	11 10.9	26 20.2	13 14.1	9 10.7	15 12.2	182 14.3
③授業	14 17.9	33 28.4	12 10.6	25 18.9	23 21.7	4 3.9	25 26.9	41 40.6	29 22.5	14 15.2	10 11.9	31 25.2	261 20.6
自分自身	2 2.6	21 18.1	5 4.4	14 10.6	7 6.6	1 1.0	2 2.2	3 3.0	19 14.7	2 2.2	8 9.5	28 22.8	112 8.8
他学年との比較	11 14.1	7 6.9	2 1.8	6 4.5	11 10.4	7 6.8	8 8.6	5 5.0	2 1.6	26 28.3	3 3.6	5 4.1	94 7.4
合計	78 100.0	116 100.0	113 100.0	132 99.9	106 100.1	103 100.1	93 100.1	101 100.1	129 100.1	92 100.0	84 100.0	123 100.1	1270 100.0

上段:実数、下段:割合

② 「どのように捉えているか」の比較

「どこに注目しているか」だけでなく、「どのように捉えているか」についても、協力者の反応は様々であった。例えば、朝の会では協力者全員が子どもの様子に注目していた。ここでの協力者の語りには「元気にあいさつ(A,B)」「子どもたちの『やったー!』という声を聞けるのはいい(B)」「子どもの反応が素直(F,G,H)」など、子どもの姿を好ましいと捉えたものが多かった。その一方で、

「ざわざわした中でやっている印象(D)」「黒板に書いている途中は騒いでいる(L)」等、子どもに落ち着きがないことを指摘した協力者もあり、同じビデオを観ているにもかかわらず、「落ちついてる(J)」と「無法地帯(C)」と正反対ともいえる語りがなされていた(Table2)。教師の指導についても同様であり、朝の会の中で「今日の予定」を黒板に板書する場面で「明確な指示がなされている(H)」「目からの情報は大事(A)」と肯定的に捉える協力者と「ただ伝えるだけ(B)」「一応書いて説明(L)」と捉える協力者がいた(Table3)。この結果から、同じ場面に対しても、対極的な評価があることが明らかとなり、教師の視点や評価は個々の暗黙裡の教育観の反映である可能性が示唆された。

Table2 朝の会に対する語りの具体例 (注目:子ども)

協力者	具体例
A	元気にあいさつ
B	子どもたちの「やったー!」という声を聞けるのはいい
C	手をいすの後ろにして聞く/朝の会なのになぜあんな無法地帯?
D	ざわざわした中でやっている印象
F	子どもの反応が素直
I	朝の会はワクワクしている/その教科や単元が楽しいのはいい/1年生はにぎやかで楽しい
J	全体的に落ち着いている
K	口々に自分の好き勝手なことを言っているのが子どもらしい
L	黒板に書いている途中は「わーっ!」と騒いでいる

Table3 朝の会に対する語りの具体例 (注目:教師の指導)

協力者	具体例
A	目からの情報は大事
B	聞く姿勢は最初に指導されていたという印象/「今日の予定」はただ伝えるだけ
D	先生が子どもにあわしたようなゆっくりした口調で話をしていた
G	先生の話し方が早い
H	先生が丁寧に1日の予定を黒板に書いていた/明確な指示がされている
L	書いている間は騒いでいたがその後聞かせた/今日の予定は一応かいて説明

③ 語りの類似性による協力者の特徴の分類

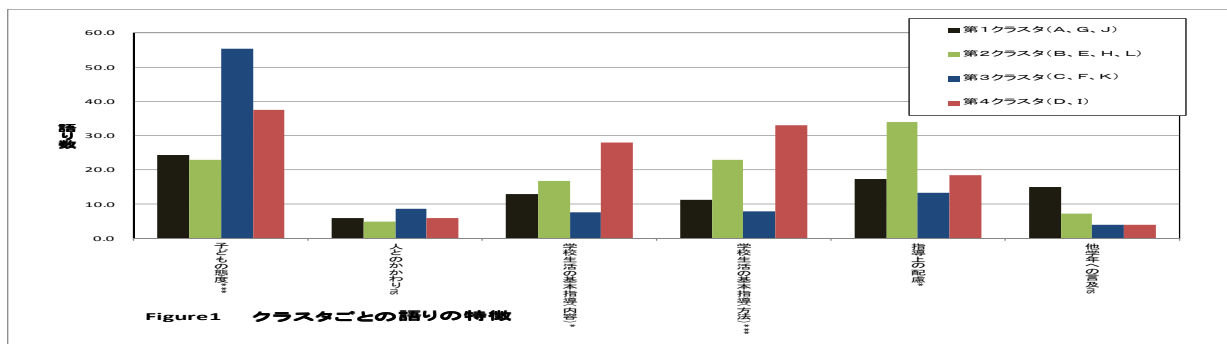
Table4 各協力者のカテゴリごとの語り数及びその割合

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	合計
子どもの態度	22	20	63	40	26	60	29	23	35	22	43	23	406
	28.2	17.2	55.6	30.3	24.5	58.3	31.1	22.8	27.1	23.9	51.2	18.7	31.9
人とかかわり	5	7	10	6	1	11	8	4	6	5	5	8	76
	6.4	6.0	8.8	4.5	0.9	10.7	8.6	3.9	4.7	5.4	6.0	6.5	6.0
学校生活の基本指導(内容)	10	28	12	25	15	3	14	14	31	15	8	10	185
	12.8	24.1	10.6	18.9	14.2	2.9	15.1	13.9	24.0	16.3	9.5	8.1	14.6
学校生活の基本指導(方法)	11	14	9	32	27	5	14	23	34	9	10	28	216
	14.1	12.1	8.0	24.2	25.5	4.9	15.1	22.8	26.4	9.8	11.9	22.8	17.0
指導上の配慮	17	37	17	22	22	10	20	31	15	15	13	46	265
	21.8	31.9	15.0	16.7	20.8	9.7	21.5	30.7	11.6	16.3	15.5	37.4	20.9
他学年への言及	11	8	2	6	11	7	8	5	2	26	3	5	94
	14.1	6.9	1.8	4.5	10.4	6.8	8.6	4.9	1.6	28.3	3.6	4.1	7.4
1年生担任の大変さ	0	0	0	0	2	5	0	1	5	0	0	1	14
	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	4.9	0.0	1.0	3.9	0.0	0.0	0.8	1.1
その他	2	2	0	1	2	2	0	0	1	0	2	2	14
	2.6	1.7	0.0	0.8	1.9	1.9	0.0	0.0	0.8	0.0	2.4	1.6	1.1
合計	78	116	113	132	106	103	93	101	129	92	84	123	1270
	100.0	99.9	99.8	99.9	100.1	100.1	100.0	100.0	100.1	100.0	100.0	100.0	100.0

上段:実数、下段:割合

Table4は各協力者の語りを内容の類似性に基づく分類カテゴリにより集計したものである。全体としては『子どもの態度』に関する語りが最も多く見られた(31.9%)が、『学校生活の基本指導』についても内容(14.6%)と方法(17.0%)を合わせると31.6%となり、また『指導上への配慮』に関する語りも20.9%にのぼった。これらのカテゴリに関する語りを合計すると全体の約85%となることから、1年生を対象とした教育実践は概ねこの3つの視点から捉えられていることが分かった。

次に、協力者によって視点に違いがあるのかを検討するために、それぞれの協力者の各カテゴリに関する語り数を用いてクラスター分析(ウォード法)を行なった(Figure1)。その結果、12名の協



力者は、3 カテゴリーのいずれかに注目する3つのクラスターと、3 カテゴリーの全てに偏りなく注目する1つのクラスターという4つのクラスターに分類された。しかしながら、各クラスターに分類された協力者には、経験年数や1年生担任経験の有無等、共通した属性の特徴は見いだされなかった。

4. 考察

以上の結果から、教師によって教育実践に対する視点は異なること、また同一場面に対しても、教師によって判断や価値付けには違いがあることが示唆されたと言えよう。このような他者の教育実践に対する語りは、教師自身の教育実践に対する理想や信念が表出されたものであると考えられる。そのことは、ビデオの内容とは直接関係のない「自分自身」や「他学年」についての語りが全体の約16%に上っていたことから示唆される。例えば、あるベテラン教師は“他のクラスの様子を見せてもらったら自分を振り返ることができる。私たち教師は自己流で、比べてみると色々と思うことがあった”と語っていた。ここからは、他者の教育実践を言語化することによって自分の視点を意識し、また、他者との視点の違いに気づき、それが自らの指導を振り返るきっかけとなっていたことが窺える。しかし“教師は自己流”との語りもあるように、教師は他者の教育実践には目を向けても、自身の実践には目を向けることが少ないのかもしれない。したがって、学校現場において教師間で授業観察等を積極的に取り入れ、視点の交流を図ることが必要ではないだろうか。近年では、学校現場においても教師同士の授業観察は頻繁に取り入れている。そのような実践の交流を積み重ねることにより、それぞれの教師自身がこれまでの経験や、そこから得た知識に他者の視点を取り入れ視点の転換を図ることができるであろう。しかし「教師同士であっても、また、同じ子どもを見ていても、個々の教師の見方は異なる」ことの自覚がなければ、実践の交流を試みても結局は各自の実践を紹介するに留まり、真の交流にはならないのではないかと。逆に、個々の教師の見方は異なることを十分に理解していれば、自分の実践に対するふり返りが日常的に行なわれるようになると考えられる。但し、“見ていたら気になるけど、いざ自分がやると同じようなことをすると思う”“今自分が言ったことを全部網羅しようと思ったら大変だと思う”等の語りもみられた。他者の教育実践から自身の指導を振り返ったとしても、自らの視点や指導を変えることに対しては少なからず抵抗があるのかもしれない。このように、教師が視点や指導の転換に対して葛藤をもつ可能性があるとするれば、授業参観等を通して視点の交流を図る際にも、授業者の実践に対する評価が目的ではないことを明確にしておくことが必要であろう。各教師が経験やそこから得た知識に他者の視点を取り入れること、あるいは視点の転換を図ることが目的であることを確認した上で、交流を積み重ねる。普段意識していないものを意識することで、それぞれの教師の凝り固まった理想や信念の一部がほぐれ、画一化された子どもの見方や教育実践が変化し、多様な指導が可能になるのではないだろうか。そこから、子どもに対する共通理解や、教師間の連携が生み出されると考える。

【引用文献】

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教师の比較検討— 発達心理学研究, 2, 2, 88-98.
近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会