

若手小学校教員の学級経営力向上のための支援の在り方を探る：
メンタリングを通じた課題解決力の促進

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松岡, 龍吾 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010229

若手小学校教員の学級経営力向上のための支援の在り方を探る

—メンタリングを通じた課題解決力の促進—

松岡 龍吾

Support for the Development of Classroom Management Skills among Novice Elementary School Teachers : The Enhancement of Classroom Problem-Solving Abilities through Mentoring

Ryugo MATSUOKA

1 問題の所在と目的

生徒指導を着実に進める上での基盤は学級にあり、学級担任がどのように学級経営を進めるかは重要である。つまり、担任の高い学級経営力が子どもたちの心理的発達や学校適応に寄与する。

学級経営力とは、「子ども理解・個別支援」「集団づくり」「授業づくり」そして「他の教員との連携」に関わる力量など様々な要素が統合された力であると言える。

昨今、中堅教員の減少を特徴とする教員年齢分布の偏りやメンタルヘルス上の問題、価値観の多様化からなる学級経営の複雑化等が原因となって、若手教員の育成が喫緊の課題となっている。

本研究では、「若手教員が意欲とやる気をもって学級経営力を高めていくための支援の在り方を探ること」を目的として、学級担任が多岐に渡る学級の課題を見つけ、周囲にある資源（周りの教員、外部での研修、文献等）を用いて解決しながら、力量を高めていく「課題解決力」の促進を目指し、「ケア」と「促進」の両側面を基本理念とした支援（メンタリング）を行いながら、若手教員支援の在り方を追求する。そのために、筆者自身が支援者として関わりながら個別支援の在り方を探る「実践1」と、支援対象教員が所属する学年部の組織的支援の在り方を探る「実践2」を設定した。

2 研究の方法

(1) 実践1

研究協力校であるA小学校において、2人の若手教員(B教諭、C教諭)に対して、学級経営への参与観察、放課後の合同の振り返りを基本的な取り組みとし、若手教員への支援につながる活動を実施した。期間は4月から11月の8ヶ月間行い、3つのステージに分けて行う。(Table 1)

Table 1 本研究における支援の時期区分

ステージ	時期	内容
I	4～5月	対象教員の見立てと手立ての模索、人間関係づくり
II	6～8月	ステージIにおいて考案した手立てをもとにした支援を行う 7月まで行ってきた支援とB教諭・C教諭の表れを整理し、支援の改善を図る
III	9～11月	ステージIIにおいて考案された改善案をもとに支援を行う

2人の対象教員の特徴をTable 2に示す。

Table 2 対象教員の特徴

B教諭	3年目。大学卒業後、すぐに本採用された。今年度、初の1年生担任。1年目、2年目共に学級経営がうまく行かず、不安を抱えている。
-----	--

C 教諭	2年目。大学を卒業してから数年の講師経験を経て、採用。今年度は、2回目の2年生担任。初年度は、本人は課題意識を抱きつつも、特に大きな学級経営上の問題はなかった。
------	--

振り返りに際し、若手教員支援シートを独自に開発して使用した。若手教員支援シートは、支援者と対象教員の人間関係づくりに寄与する「自己開示部分」とケアにあたる「動機付け、気付きの促進部分」、そして「課題解決的思考の促進部分」から成っている。

参与観察を行う中で、学級経営に関する言動及び振り返りの中での言動の観察や支援者の思いを記録し、質的分析を行うことによって「対象教員の変容」「支援者の変容」「2者関係の変容」を確かめ、さらに、それらの相互の関係を分析する。

(2) 実践 2

B 教諭の学年部の支援員として、教育活動や学年会へ参加する中で、B 教諭への学年部の教員の関わりの様子を見ながら、B 教諭の力量向上に寄与する学年集団での取り組みを記録・分析する。また、調査 1 で用いた若手教員支援シートを学年部の教員にも配布し、それについて話題にしてもらったり、B 教諭の努力や現状を知ってもらったりする。

子どもたちがいる教育活動中、また放課後における B 教諭と学年部の教員との関わりや B 教諭の担任するクラスに対する学年部の教員の関わりを記録する。その記録をもとに質的分析を行い、若手教員の力量向上のための学年部の在り方を考察する。

3 研究の結果・考察

(1) B 教諭への支援

それぞれのステージにおける支援と手立てや態度を整理し、以下の表に 8 ヶ月の支援をまとめた。(Table 3)

Table 3 各ステージにおける B 教諭に対する支援

ステージ	B 教諭の特徴	筆者の手立て・態度
ステージ I (4～5 月)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ルールの徹底と子どもへの賞賛という経営ビジョン ・ 問題行動、問題点の見過ごし ・ 一方的指導 ・ 援助要請の躊躇 ・ 授業づくりに対する姿勢 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 見立て、手立ての考案 ・ 問題点を指摘、一方的指導
ステージ II (6～8 月)	<ul style="list-style-type: none"> ・ B 教諭による課題の発見・把握 ・ 子どもの実態に合わせた計画的指導 ・ 子どもの表れに対する臨機応変な対応 ・ 問題行動、問題点の見過ごし ・ 一方的指導 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 若手教員支援シートの活用 ・ 「受容」「共感」「尊重」の態度
ステージ III (9～11 月)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの実態に合わせた計画的指導 ・ 子どもの表れに対する臨機応変な対応 ・ カリキュラムを意識した授業づくり ・ 先輩教員との連携・活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 若手教員支援シートの活用 ・ 「受容」「共感」「尊重」の態度 ・ 具体的教育活動場面の振り返り(授業)

ステージⅠのB教諭の特徴の記載内容から、B教諭の課題となるものが多いことが分かる。これは、この時期の支援は、問題点を指摘し、知らないことを教えるといった一方的指導であったことに起因する。

そのような現状を打破するために、ステージⅡでは、若手教員支援シートを開発し、「受容」「共感」「尊重」の態度で臨む支援の姿勢の転換を図った。その結果、B教諭のよさについての気づきに関する記述が出現するようになった。また、B教諭との対話が増え、それが子どもへの指導の変化として現れるようになった。特に「子どもをよく見る」ということについては、何度か振り返りで対話したことで「子どもの実態に合わせた計画的指導」や「子どもの表れに対する臨機応変な対応」ができるようになってきたことに注目したい。これらは、学級経営における「子ども理解・個別支援」や「集団づくり」の力量向上の表れであると解釈される。

ステージⅢでは、ステージⅡで考案した「具体的教育活動場面の振り返り」という指導改善の方向性を受け、その具体的場面を「授業」として設定した。授業という場面設定であることから、「授業づくり」についての特徴が記述された。学習指導要領の指導事項や年間カリキュラムを意識した発言が増えたり、子どものつぶやきを生かして授業をすすめたりと「授業づくり」に関する言動が増えた。また、授業づくりについて周囲の教員に相談するといった「他の教員との連携」に関する表れも増えた。支援者と被支援者である若手教員との連携については、この時期に二者間の関係づくりができてきたことが起因していると思われる。

このように、①B教諭に対する「受容」「共感」「尊重」の態度、②それを可視化し、課題解決的思考を促進する若手教員支援シート、③具体的教育活動場面を設定した振り返りという3つの手立てを通じた支援が、「子ども理解」「集団づくり」「授業づくり」「他者との連携」といった学級経営力の向上に寄与したと言える。

(2) C教諭への支援

以下の表に8ヶ月間の支援の様子をまとめた。(Table 4)

Table 4 各ステージにおけるC教諭に対する支援

ステージ	C教諭の特徴	筆者の手立て・態度
ステージⅠ (4～5月)	<ul style="list-style-type: none"> ・個を大切にした指導観 ・相談に対する苦手意識 ・連携への意識 ・問題行動の見過ごし ・自身の指導の反省 	<ul style="list-style-type: none"> ・見立て、手立ての考案 ・問題点を指摘、一方的指導
ステージⅡ (6～8月)	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の指導の反省 ・反省をもとにした指導計画 ・周囲の教員との連携 ・子どもの見立て 	<ul style="list-style-type: none"> ・若手教員支援シートの活用 ・「受容」「共感」「尊重」の態度
ステージⅢ (9～11月)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの内面に注目した見立て ・子どもの見立てに基づいた手立て ・子どもの実態に応じた細やかな指導 	<ul style="list-style-type: none"> ・若手教員支援シートの活用 ・「受容」「共感」「尊重」の態度 ・教える支援から促す支援へ

C教諭においても、C教諭の「支援者と被支援者」としての信頼関係がまだ構築されていない中で、問題点の指摘に重きをおいた指導は、支援者の支援が届くどころかC教諭を萎縮させ、本来もっているC教諭のパフォーマンスを低下させることとなった。そこで、C教諭の特徴である「自身の指導の反省」を生かし、支援者の一方的な指導を改める意味で、ステージⅡにおける手立てとして、「『受容』『共感』『尊重』の態度」と「若手教員支援シートの活用」を考案した。

ステージⅡでのC教諭は、運動会の学年種目の指導、とりわけ子どもたちが話を聴く姿勢、聴いて理解する力の育成に課題意識をもっていた。C教諭は、振り返りの中で、運動会の指導だけではなく、普段からの子どもへの「聴く姿勢の指導」を見直し、改善していくことにした。また、運動会の指導において、学年部の教員と連携する姿勢も出てきた。さらに、ステージⅡでは「個を大切にした指導観」が発揮された「学習に遅れの見られるD児への指導」というC教諭からの課題が出された。振り返りの中では、子どもの表れを指導するのではなく、まず「なぜ、そういった表れをするのか。」といった部分に着目し、見立てた後に手立てを考えるという手順でD児への支援をともに模索し、考案した。これは、後のステージⅢにおいて、C教諭が活用できるようになった思考パターンでもある。このような「子どもたちへの聴く指導」「学年部の教員との連携」「D児への指導・支援」といった課題解決的な言動は、それぞれ「集団づくり」「他の教員との連携」「子ども理解・個別支援」といった学級経営力に含まれる要素として捉えられる。

ステージⅢの振り返りでは、「教える」部分を少なくして、C教諭自身による課題解決をサポートするという態度の転換を行うことにした。これは、支援の最終段階であるC教諭の支援者からの自立とも言える。

ステージⅢにおけるC教諭の特徴は、「子どもの内面に注目した見立て」、その「見立てに基づいた手立て」というものである。ステージⅡで支援者とともに行った見立てと手立ての考案の経験を生かし、他の場面でもその考え方をういてD児以外の子どもへの指導・支援に当たっていた。

また、C教諭は12月に研究授業を行った。研究授業に向かって、周囲との教員から指導を受けながら、「授業づくり」の力量を高めてきた様子をうかがうことができる。これは、支援が必ずしも支援者に当たる者一人で完結するものではなく、複数の教員で補い合いながら進めていくものだということを示唆している。

C教諭も「子ども理解」「集団づくり」「授業づくり」「他との連携」という点で力量を向上させてきていることを確認された。C教諭においても、「受容」「共感」「尊重」の態度、それを可視化し課題解決を促進する「若手教員支援シート」は有効であったと思われる。そして「教える」から「促す」という支援の転換は、C教諭が個別の支援者から自立するために必要な支援であったと言える。

(3) 2人の個別支援から見える個別支援の在り方

経験も個性も全く異なる2人の若手教員に対する支援を比較し、共通性や違いをもとに、若手教員の学級経営力の向上のための個別支援の在り方を考察した結果、以下のような点が見出された。

①「ケア」と「課題解決力の促進」の往還

若手教員の悩みを聞いたり、励ましたりすることで、彼らは課題解決に向かう。そして、課題

に立ち向かったとき、その過程で「ケア」を必要とする場面に出会う。支援者は、「ケア」と「課題解決力の促進」を往還しながら支援に当たるといことが特徴として指摘できよう。重要なことは、相手の状態や思いに応じて、その両者を適切に使い分けることであり、支援者には状況を察知する能力が求められる。

②二者関係の重要性

支援が被支援者に届くために必要なことが二者関係の確立である。この二者関係は、単に「仲が良い」という関係ではなく、被支援者が支援者に対して「支援者として安心・信頼できる」と感じることを意味する。

③対象教員の特性に合わせた支援

それぞれの特性に合わせた支援が必要であるが、そのために支援者には「今、対象教員には、何が必要なのか。」という想像力と判断するための普段からの観察力が求められる。

④本人の課題意識の重要性

支援者は、無理に課題を押し付けることはせず、本人の学級経営の文脈に沿った課題意識を引き出したり、支えたりする姿勢が求められる。

⑤学びの可視化

「学びの足跡」「情報共有」という点で若手教員支援シートのような可視化できるものを用意する必要がある。

以上、2人の個別支援を通して見えてきた支援の在り方の条件を指摘した。これらの支援の在り方は、言い方を変えると「支援者に求められる力量」でもある。

(4)組織的支援の在り方—学年主任に注目して—

B教諭の学年部の主任 E教諭の支援の特徴は、大きく分けて「個別支援領域」と「学年経営領域」に分類することができる。「個別支援領域」とは、若手教員に対する直接的な働きかけであり、「学年経営領域」とは、学年の経営方針や雰囲気づくりなど、学年部全体に対する働きかけである。

①個別支援領域

個別支援領域における E教諭の働きかけの特徴として、「子どもの見方の拡張の促進」「知らないことを教える指導」「学級経営への直接的介入」「価値付け・賞賛」「若手教員の状態への配慮」といった点を記述することができた。すなわち、E教諭も「ケア」と「課題解決力の促進」という両側面からの支援を行っているということである。

したがって、学年主任を含む学年部の教員にも若手教員の実情に応じた「ケア」と「課題解決力の促進」という側面の支援が求められる。また、同じ学年部だからこそ、ときには若手教員の学級経営に直接介入することで若手教員の力量向上が促進されるということが考えられる。

②学年経営領域

学年経営領域における E教諭の働きかけの特徴として「第三者へのよさの伝達」「学年部の教員に対する信頼」「役割分担の重視」「同一歩調と工夫の余地」といった4つが記述された。

小学校における若手教員の力量向上への支援は、特定の支援者1人で行うものではなく、周囲にいる複数の教員、とりわけ学年部の教員総出で行うこと、そして若手が育つ学年部をマネジメントすることが学年主任に求められる力量だということが言える。

4 総合的考察と今後の展望

本研究では、若手教員の学級経営力向上における個別支援，学年部による組織的支援の在り方について追求してきた。小学校現場では，学年部が若手教員にとって最も近い組織であり，同じ学年部に所属する先輩教諭が支援者となり学年部が組織的支援の基盤となる。そこで，本研究で得られた個別支援・組織的支援の知見をもとにチームとして若手教員を支援する学年部組織のモデル図を作成した。(Fig.1)

学年部に所属する先輩教員一人ひとりが支援者となり，その支援者同士が若手教員支援チームを形成する。若手教員支援チームとは，支援者として互いに信頼し合い，自分に足りない支援を他の支援者が補ってくれるという認識のもとに組まれたチームである。また，一人ひとりの先輩教員も若手教員の支援を通して成長することが期待できる。学年主任は，若手教員の個別支援者としての担い手の1人と

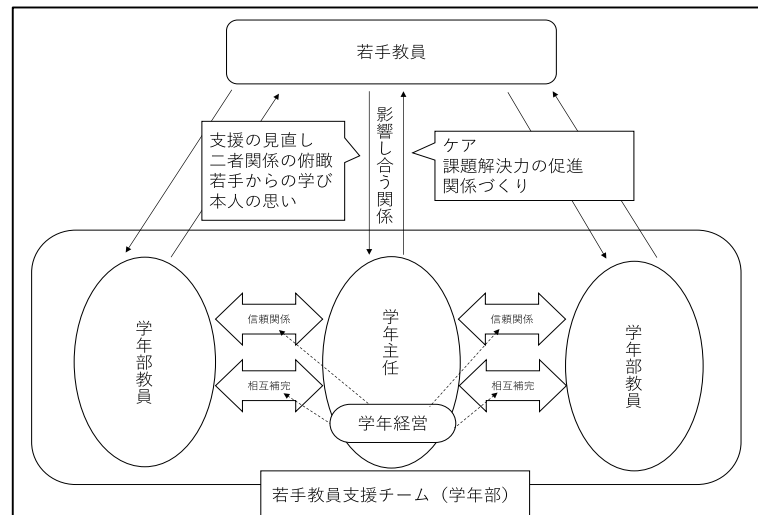


Fig. 1 学年部によるチームとしての若手教員支援モデル
 なることに加え，学年をチームとしてマネジメントすることも必要になることから，この点が学年主任をはじめとするミドルリーダーに求められる力量であると考えられる。

若手教員がやる気と自信をもって力量を向上させられるのは，本人がもつ資質だけではなく，環境によるところが大きい。つまり，若手教員が育つ環境は，その組織に属する誰もがやりがいをもって勤務できる環境でもある。若手教員への支援を学年経営ひいては学校経営の手段として生かすことも可能である。若手教員への支援は，若手教員だけの学びの場ではなく全ての教員の学びの場になると捉えれば，経験や立場に関係なく相手を尊重しながら協働していく関係が築かれていくだろう。今後先輩教員として若手教員への支援に関わる場合には，徒弟的な関係ではなく，互恵的な関係を築けるような働きかけをし，若手教員にとって「学び続ける教員」のモデルであることが望まれる。学年部組織，学校組織に対して，若手教員がやる気と自信をもって前向きに力量を向上させられる環境づくりも重要な視点となるであろう。

5 主要参考文献

- 中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会 2012. 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 最終まとめ
- エドワード L デシ・リチャード フラスト 2002. 人を伸ばす力 新曜社
- 國分康孝 1999. カウンセリング心理学入門 PHP 新書
- F・コルトハーヘン, 武田 信子(編著), 今泉 友里, 鈴木 悠太, 山辺 恵理子(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
- クラム, 渡辺 直登, 伊藤 知子(訳) 2003. メンタリング—会社の中の発達支援関係— 白桃書房