

経験の蓄積による 教師の指導態度・技術の変化

——授業運営のクラスタ分析——

藤 沢 伸 介

THE EFFECTS OF TEACHING EXPERIENCE ON INSTRUCTION ATTITUDES AND TECHNIQUE

—A Cluster Analysis of Class Management Features—

Shinsuke FUJISAWA

SUMMARY

The present study examined changes in teachers' instruction attitudes and technique in proportion to the accumulation of teaching experience. The results were obtained by cluster analysis of free responses made by school teachers.

Generally, teachers showed progress in achieving smooth management of given class work with experience, but in the middle stage not a few teachers showed a loss of enthusiasm for teaching. It was demonstrated that some highly talented teachers are able to examine and reconstruct teaching contents or materials by themselves and learn to give significant lessons, while other teachers who are thought to be lacking in natural aptitude for teaching learn to take non-educational and oppressive measures.

The comparison of data concerning the features of the ideal teachers for students showed that the accumulation of experience does not necessarily mean an approximation to the ideal teachers loved by students.

問題の所在

教職経験の長い教師が、若い教師に比べて常に魅力的な授業⁽¹⁾をするとは限らないので、魅力的な授業が行えるかどうかは経験によるものではなく、もともとの資質によるものだと言われることがある。しかし、個々の教師に関して言えば、教職経験の蓄積に伴って指導態度や指導技術は変化するのであろう。従って、指導態度や指導技術は、資質又は経験のどちらかの単独要因によるものでなく、資質と経験の相互作用によって変化するものと考えられる。

では、どの様な側面が主として資質によるもので、又どの様な側面が主として経験によるものなのであろうか。このことは、今のところ必ずしも明らかにされているわけではない。もし、指導態度や指導技術のどの様な側面が、経験によってどの様に変化するかが解れば、教員養成にも有効な指針を与えるであろうし、又学生が職業として教職を志望選択する際にもその情報は有効であろう。⁽²⁾

又、教師の指導態度や技術の変化は、一方向への漸次的変化ではなく、人間の発達の様にある段階を踏みながら変化していくことが予想される。これは、態度や技術は、情緒的というよりむしろ知的思考体系への関わりが大きいと考えられ、思考の体制化はある時急になされる⁽³⁾からである。

もし、指導態度や技術が段階的に進むとしたら、どの様に進むのであろうか。そして、最終的にはどの様な段階に至るのであろうか。この様な研究は充分に進んでいるとは言えないが、いくつか指針を与えるような研究がある。深谷(1976)⁽⁴⁾は生徒を対象とした調査を行い、「授業の解りやすさ」という側面に於いては、教職5年目の教師が他の年数の教師に比べ最も高く評価されることを見出した。これは、多分この頃に解りやすく授業をするコツが掴めるためであろうと考えられるが、それだけでは勤続年数が長くなるにつれ評価が低下することに対する説明がつかない。この結果の解釈としては、色々な推論が可能であろう。ここではこの問題には深く立入らないが、教師の指導態度の変化に何等かの関係があるかもしれない。

教師は生徒に対して、教科指導・生活指導・学級管理者として権威的な存在である。French(1956)⁽⁵⁾は教師の指導力の源泉を報償力・強制力・準拠力・専門力・正当力の5つにまとめている。これらの力は、教師が就任直後からすぐ獲得できるとは考えられないが、いつ頃どの様に獲得発揮されていくかということも興味深い問題である。

直接に授業運営の変化ではないが、教師の授業態度の変化を横断的にとらえた研究としては、石戸谷(1977)⁽⁶⁾や門脇(1978)⁽⁷⁾のものがある。彼等は小学校教師613名を対象として、数量化Ⅲ類の技法により、協調性と自負という2つの軸に基いて、教師を4つに類型化できることを見出した。年齢段階としては、高年齢程協調性が強く、自負のある方向になっている。この結果は、縦断的な方法ではない為、年齢が上になる程一人の教師が変化するのか、世代的な差異によるものかは不明である。

本研究は、教師の指導態度のうち授業運営に関する部分が、経験によってどう変化するかを概略を把握することを目的とする。そして①一般的教師、資質の高い教師、適性を欠く教師に差があるかどうか。②資質のある教師の到達する境地はどの様なものであるか。③経験を積む事によって、生徒に好まれる教師へと成長するものであるか。についても併せて検討する。

方 法

それでは、個人の指導態度は、どの様に把握したらよいのであろうか。この目的達成の為の研究方法は、次の条件を備えていなければならない。

1) 破壊検査でないこと。 項目選択による反応を求めると、被験者が提示された項目を見て反応をする時に、それが好ましい項目であると判断すると、自分では該当していない場合でも該当しているかのように反応する可能性がある。更に、その選択肢によって態度が変化する可能性もある。従って、選択肢を提示することは破壊検査になってしまい好ましくない。

2) 多人数対象の調査であること。 ある一定の境地に達するということが教師に関してもあるとするならば、教師を長年続けていてもその段階に到達しない者もある筈である。これは、無作為に抽出した個人を追跡してもこの段階を調べることはできない。標本数が最低いくつなくてはならないかということに関しては、その数を断定することは不可能であるが、標本数が多ければ多い程到達しにくい境地に達している回答は得やすくなる。

3) 短期間に調査が可能であって、しかも個人の記憶の変容の影響が最小限に留まっていること。

個々の教師の追跡調査を最後迄行うことは、個人の研究としては不可能である。こういう場合には、各教師の記憶を手掛かりにすることになるが、記憶内容は、変容しやすく合理的且つ有意味的に再体制化される傾向がある。こういった変容の影響は極力抑えねばならない。

4) 資質よりは経験的側面が明らかになること。 よくベテラン教師と新任教師の教授行動を比較した研究報告が見受けられるが、これで得られた結果がもともとの個人的資質の差に拠るものか経験に拠って獲得された側面かを判別することは極めて困難である。

5) 個人差の把握が可能であること。 教師の指導態度の変化は方向や段階の順序が一定であっても、いつの時期にその段階に到達するかには個人差があると考えられる。個人の感受性の差⁽⁸⁾に拠って、蓄積される情報量は異なるであろうから、経験の量は横断的な方法に拠っては年齢を変数として得ることはできない。

6) 量的に把握が可能であること。 当然のことながら、結果が妥当性を持つ為には主観的恣意的な結論は避けねばならない。数量化すれば必ず客観的になるというわけではないが、数量化が意味を持つ為にはその前提として概念が明確でなければならず、概念が明確ならば検証が可能になるからである。

以上の条件を満足する方法として、本研究では、教職に就任した当時と現在を比べ自分の授業運営はどのように変化しているかを、教師に面接で問い、自由な回答をそのまま記録するやり方を採用した。これは、一見原始的な方法であるが、多人数の反応を短期間で集めることができ、破壊検査でないという利点を持っている。更に、自己の変化をたどりながら過去の状態を回答するのでなく、印象の強い就任時と比較した現状を回答するという点で、記憶の変容による反応の歪みをかなり除去できると考えられる。又、本研究は、資質的側面よりは経験的側面を見るのが目的である。年が経つにつれて変化したと本人が認知した項目は、資質的側面というより経験的側面と考えて差支えないであろう。従って、上記の1)～4)の条件は比較的満足しており、5)、6)の条件は、結果の処理如何で満足可能であろう。結果の処理の方法については、後で述べる。

[被験者] 小中高校生を対象とする教員で、有効調査人員は673名であった。内訳は、小学生対象の教員138名、中学生対象の教員188名、高校生対象の教員303名、小中高の内複数校にまたがる者40名、その他4名であった。又性別は、男性418名、女性252名で、平均教職歴は13.8年(標準偏差9.16年)であった。

[手続] 教員を対象とした一連の調査の一部として、面接により口頭で回答を得、面接者が書取るという方法で行われた。⁽⁹⁾ 質問は以下の通りである。「1. 授業の進め方、(2. 以下省略)に関し、教師になりたての頃と現在とではどのように変化していますか。そしてそれらは、好ましい方向への変化ですか。或は、あまり好ましくない方向への変化ですか。」この回答の内2以下は、本論文では扱わない。

(表1) 授業の進め方の変化

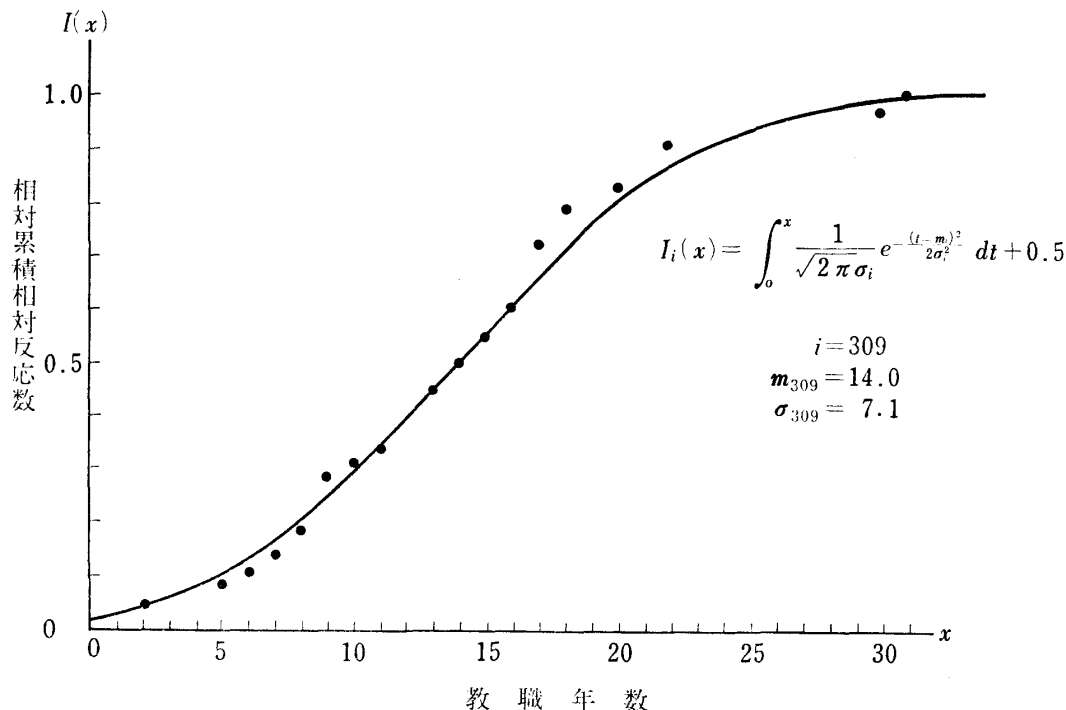
1. 授業内容進歩	101) 年間の見通しが立つ。 102) 興味を引いて楽しい授業をするコツが掴めるようになる。 103) 教材研究時間の増加。(準備時間の能率化による。) 104) 教材に対する自分の理解度の増加。語彙が豊富になり、又、生徒に対して押付けが減る。 105) 独自教材が作れるようになる。 106) 教材の質が向上する。 107) 教授項目の構造化、組織化が可能になる。 108) 教材が蓄積され、話題も豊富になる。 109) 学問の本質や、単元の学習意義をうまく教えられるようになる。 110) 教材を通して、人間の生き方を、考えさせるようになる。
2. 授業運営技術向上	201) 授業の時間配分法の上達。(生徒の記録時間への配慮を含む。) 202) 失敗の減少。無駄なく能率よく手際よく出来るようになる。 203) 目標を明確にし、ポイントをうまく解らせるコツが、掴めてくる。(教えるべき所が、解って来る。) 204) リズム・アクセントや、間の取り方等がうまくなり、授業に山場が作れるようになる。 205) 板書技術が向上する。 206) 教材に応じて授業のパターンが変えられる。 207) 独自の授業スタイルができてくる。
3. 生徒への対応の向上	301) 生徒との物理的距離の重要性を発見する。(授業中移動することによる生徒へ働きかけができるようになる。) 302) 生徒の反応の予測ができるようになる。 303) 生徒の理解度、個人差、クラスの雰囲気、把握可能になり、それに応じた指導が可能になる。 304) 生徒の授業集中度が向上し、教室が静かになる。 305) 生徒に無理な要求をしなくなる。(期待水準の低下。) 306) 授業中に予想外の反応が出て、臨機応変に処理し、時間内に目標は達成させる事ができる。 307) 褒め方や、叱り方のコツを修得する。 308) 集団を利用し、個人に教えるより効果を上げられるようになる。 309) 生徒の授業参加度が上昇する。(非参加者の減少、生徒の考察時間の増加、生徒発言の増加。) 310) 授業を、教師主導型から生徒自発学習型に変えるようになる。(問題意識を持たせる指導ができるようになる。) 311) 一斉授業であっても、個人個人に教えられるようになる。
4. 精神状態の安定	401) 精神的ゆとり(余裕)、落ち着きが出て来る。(その結果、様々な工夫ができるようになる。) 402) 冷静且つ客観的になる。 403) 自信を持つようになる。
5. 指導態度の悪化*	501) 変化なし。 502) 記録や、指導案等を書かなくなる。 503) 教材研究時間がなくなる。 504) 熱意がなくなり、適当に手抜きをするようになる。 505) 生徒を個人として見ず、一括して見るようになる。 506) 新しい授業内容・形態を工夫する積極性や意欲に欠ける様になり、反省がなくなる。 507) マンネリ化。授業に新鮮味が薄れ、新しいアイディアが出ない。新しい発見もなくなる。 508) 興味深く楽しい授業にしなくなる。スローペースになる。 509) 教師意識が強くなり、言葉もきつく意地悪になる。 510) 体力の欠如、粘り強さの欠如。 511) ミスを恐れ、管理主義的になる。
6. 意識の変化	601) 興味深い授業をする事より、全員が理解し修得する事の方が重要だと思えるようになる。

* 5に分類されている各項目は、いずれも教師自身が好ましくない変化として報告したものである。

(表2) 項目毎の反応の特徴

項目番号	反 応 数	累積相対反応数	平均数職年数	標準偏差	潜 時
101	14	57	5.6	7	1
102	23	118	16.0	13	2
103	9	29	5.8	3	2
104	24	100	13.7	7	3
105	3	14	12.0	6	10
106	2	11	17.2	1	17
107	7	52	23.6	6	10
108	16	109	19.6	7	6
109	1	6	14.0	0	14
110	2	9	7.8	3	7
201	18	92	6.4	10	0
202	39	160	13.0	13	0
203	59	256	14.2	9	2
204	19	108	16.4	12	0
205	3	15	3.7	4	1
206	4	17	10.4	5	5
207	4	26	19.2	2	17
301	1	10	1.0	0	0
302	18	83	16.6	9	3
303	108	515	15.8	9	1
304	6	25	6.0	3	3
305	10	42	13.8	8	3
306	16	68	14.8	8	4
307	4	21	5.2	5	1
308	1	3	9.0	0	9
309	23	103	14.0	7	2
310	10	60	21.8	7	10
311	3	12	25.8	7	10
401	99	420	13.0	10	0
402	19	96	14.1	9	1
403	8	53	11.4	10	1
501	22	112	15.3	13	2
502	1	2	10.0	0	10
503	27	133	14.6	9	1
504	23	106	12.0	11	2
505	1	2	6.0	0	6
506	6	26	12.0	9	3
507	22	86	12.6	9	3
508	2	11	18.0	0.5	18
509	2	17	25.0	0	25
510	4	16	11.0	2	10
511	2	4	6.6	2	6
601	3	21	1.0	5	11

[集計の方法] 集計の信頼度を高める為、結果は反応の表現に即してキーワードの有無で分類した。客観性を重視し、一見同じ事を述べている様であっても、キーワードが異れば別の項目とした。⁽¹⁰⁾ 又「授業のやり方がうまくなった」という様な抽象的な反応はその教員が具体的に何を答えたのか不明であるので、無回答と共に集計からは除外した。除外した反応は102件(15.2%)である。更に、独立に3人に100枚の反応記録用紙を無作為に抽出し、筆者との分類の一致



(図1) 教職年数に対する相対累積相対反応数(項目309の場合)

(表3) 各クラスターの段階区分と該当項目

クラスター	累積相対反応数 (n)	平均年数 (m)	標準偏差 (σ)	潜時 (l)	該当項目 (i)
I	{4}	{3}	{3}	{1}	303, 401, 203, 202
II	{1}	{1}	{1}	{1}	301
III	{1~3}	{2}	{2~3}	{1}	201, 101, 103, 304, 307, 205
IV	{3}	{3}	{3}	{1}	104, 102, 309, 204, 402, 302, 306, 503, 504, 501, 507
V	{3}	{4}	{2}	{2}	108
VI	{2}	{3}	{3}	{1}	403, 305, 506
VII	{1}	{2}	{1}	{2}	308, 110, 511, 502, 505
VIII	{1}	{3}	{1~2}	{2}	105, 109, 206, 510
IX	{1}	{4}	{1}	{2}	207, 106, 508
X	{1~2}	{4}	{1~2}	{2}	310, 107, 601, 311, 509

段階区分	累積相対反応数 (n)	平均年数 (m)	標準偏差 (σ)	潜時 (l)
	{1} : n ≤ 60	{1} : m ≤ 2	{1} : σ ≤ 3	{1} : l < 6
	{2} : 60 < n ≤ 120	{2} : 2 < m ≤ 10	{2} : 3 ≤ σ ≤ 7	{2} : 6 ≤ l
	{3} : 120 < n	{3} : 10 < m ≤ 17	{3} : 7 ≤ σ	
		{4} : 17 < m		

度を確認した結果、100%の一致が得られた。

分類の後、教職年数別に、反応数を調べた。ここで、年数毎に被験者の人数が異なる為、当該年数被験者に対する回答者の百分率をとり、それを相対反応数とした。又、教職歴31年以上は、年数別被験者の数がそれぞれ10名未満で少ない為、教職歴31年以上を一まとめにした。更に、相対反応数の累積をとり、この累積相対反応数をもって、この項目への総反応量とした。

結果と考察

1. 結 果

得られた項目は、好ましい変化、好ましくない変化を含めて(表1)の通りであった。上位分類は便宜的に付けてある。項目毎の累積相対反応数の教職年数に対する変化は、例えば309の場合(図1)の様であった。図中の曲線は、教職年数別の相対反応数が正規分布すると仮定し、その相対累積正規分布曲線を当てはめたものである。309以外のどの項目も、この309の場合の様に、相対累積正規分布曲線にきれいな当てはまりを見せた。図中の m 及び σ の値は、それぞれグラフから求めた値になっている。

次に、授業運営の変化を見る為に、各項目の累積相対反応数、当てはめた相対累積正規分布曲線に於ける平均教職年数、及び反応の年数に関する散布度(標準偏差)の3つを指標として設定し、項目毎の値を求めた(表2)。これらの指標を選んだ理由は、下に述べる前提に拠って解析が可能になると思われるからである。そして累積相対反応数、平均教職年数、及び標準偏差の3次元で各点を座標上にプロットし、分類して得られた43項目に関しクラスタ分析を行ったところ、明らかに10のグループにまとまりを見せた。(表3) これらを次の前提に従って解釈を加えることにする。

2. クラスタ解釈の前提

- 1) 変化しなかった項目は、反応としては出現しない。⁽¹¹⁾
- 2) 変化は反応より以前に起っている。
- 3) 被験者は全ての変化を答えている訳ではないから、変化の内反応として出ているのは極く一部であるが、個人内での変化項目数と反応出現率⁽¹²⁾には単調増加の関数関係が成り立ち、どの被験者でもその関数関係は同一である。(つまり、沢山報告した被験者は、少し報告した被験者より必ず多くの側面で変化している。)
- 4) 被験者にとって重要な変化は、重要でないと考えられた変化に比べ反応出現率が高くなる。
- 5) 反応出現率に対する変化後の時間経過は、単調減少関数である。(つまり、最近起った変化であればある程反応出現率が高くなる。)
- 6) 各項目の変化の起る教職年数は、正規分布をなす。
- 7) 項目毎の反応の平均教職年数は、変化の起きた平均教職年数と同一ではないが、上記1)~5)の前提により、両者は限りなく近く、項目毎には並行となる為、同一とみなしてよい。

以上をまとめると、教師にとって最近起こった変化の中で重要と思われる物のみが反応として答えられ、変化しなかった側面や過去に起こったり重要でない様な項目は、反応としては現われないという事になる。従って、反応をもって即ち変化があったものとして以下の議論を進める。⁽¹³⁾

3. クラスタの解釈

クラスタIは、累積相対反応数が最高であることから、極めて一般的な変化といえよう。更に、標準偏差が最大である為、いつ変化が現われるかに関しては個人差があり、平均年数が中期であることから、ほぼ誰でもいずれはこうなるという変化になるであろう。つまり経験依存性の非常に高い、全時期を通じて絶えず変化するクラスタと見られる。

クラスⅡ～Ⅴは、反応潜時が殆どないことから比較的早くから変化し始める内容でしかもⅡ以外は反応数は比較的高い。このことは、やはりどの教師にも比較的起こりやすいことを示していると考えられるであろう。Ⅱ～Ⅴへと平均年数が順に上がると同時に標準偏差も大きくなっている。これは極めて自然なことであろう。即ち、経験の蓄積によってどの教師にも起こるが、いつその変化が起こるかは個人差が大きいというのが、Ⅱ～Ⅴになるであろう。

クラスⅡは、標準偏差が最低で反応数も最低である為、特異な項目の様にも見えるが、反応潜時が殆どなく、年数平均は初期であることから、誰でも初期には通過する（つまり経験の蓄積に拠って変化するのでなく、経験が浅い内に出会う）項目で、それ程重要な変化でないの故に殆ど報告されないクラスと考えられる。これに該当する項目は301があった。

クラスⅢは前期に一般的に起こる変化、クラスⅣは中期に一般的に起こる変化、クラスⅤは、後期に一般的に起こる変化と言えるであろう。

クラスⅥは反応数はそれ程多くないし標準偏差もあまり大きくない。これに平均年数が中期だということと反応潜時が殆どないことを考え合わせると、あまり一般的ではないが、このような変化をする教師も少なからず存在することを表わしているであろう。

クラスⅦ～Ⅹは反応潜時が長く反応数が少ないことが特徴である。これは、経験の蓄積によってその教師の特異性（又は独自性）が開花してきたものと考えられる。つまりその人が教師向きの素質をもともと強く持っていた為、或は全く持っていなかった為、普通の教師ではあまりあらわれない変化がその年数になって出てきたものではないだろうか。開花の時期がⅦ、Ⅸの様比較的一定のクラスもあれば（つまり標準偏差が小さい）Ⅷ、Ⅹのように個人差の大きいクラスもある。（つまり標準偏差の幅が大きい。）

4. 指導態度・技術の変化段階

それぞれのクラスの特徴を掴む上で、以上の反応数、平均年数、標準偏差、反応潜時に関する解釈を前提として該当項目を当てはめてまとめた結果を以下に示す。又同時に、反応数のみ異なり平均や標準偏差や潜時が近似しているものは分類範疇として同一である可能性があるのも併せて検討する。

[1] 全時期に亘り一般的に絶えず変化する内容

- 303) 生徒の理解度、個人差、クラスの雰囲気把握可能になり、それに応じた指導が可能になる。
- 401) 精神的ゆとり（余裕）、落ち着きが出てくる。（その結果、様々な工夫ができるようになる。）
- 203) 目標を明確にし、ポイントをうまく解らせるコツが掴めてくる。（教えるべき所が解ってくる。）
- 202) 失敗の減少。無駄なく能率よく手際よくできるようになる。

殆どの教師は、経験を積重ねることによって、これらの方向に絶えず変化すると考えられる。どの項目も段階的というよりは徐々に変化し得るものである。

[2] 一般的教師の時間的变化の内容

①初期

- 301) 生徒との物理的距離の重要性を発見する。（授業中移動することによる生徒への働きかけができるようになる。）

②前期（平均教職歴10年以下）

- 201) 授業の時間配分法の上達。（生徒の記録時間への配慮を含む。）
- 101) 年間の見通しが立つ。

103) 教材研究時間の増加。(準備時間の能率化による。)

304) 生徒の授業集中度が向上し、教室が静かになる。

307) 褒め方や、叱り方のコツを修得する。

205) 板書技術が向上する。

③中期(平均17年以下)

この時期になると良い方向への変化ばかりでなく悪い方向への変化も出始める。

◆『好ましい変化』

104) 教材に対する自分の理解度の増加。語彙が豊富になり、又、生徒に対して押付けが減る。

102) 興味を引いて楽しい授業をするコツが掴めるようになる。

309) 生徒の授業参加度が上昇する。(非参加者の減少、生徒の考察時間の増加、生徒発言の増加。)

204) リズム・アクセントや、間の取り方等がうまくなり、授業に山場が作れるようになる。

402) 冷静且つ客観的になる。

302) 生徒の反応の予測ができるようになる。

306) 授業中に予想外の反応が出て、臨機応変に処理し、時間内に目標は達成させることができる。

◆『好ましくない変化』

503) 教材研究時間がなくなる。

504) 熱意がなくなり、適当に手抜きをするようになる。

501) 変化なし。

507) マンネリ化。授業に新鮮味が薄れ、新しいアイデアが出ない。新しい発見もなくなる。

④後期

108) 教材が蓄積され、話題も豊富になる。

以上、一般的教師の時間的変化を、初期から後期迄ずっと見ていくと、我々が経験上何となく掴んでいる傾向と大変良く一致している。従って、クラスタの解釈もほぼ妥当と言えるのではないか。全般的には、教師は前期で授業の基本的形が整い、中期で生徒の掌握が上達し、後期で手持の活用可能情報量が増加するという方向になっていることが解る。

[3]中期に出現する特定のタイプ

◆『好ましい変化』

305) 生徒に無理な要求をしなくなる。

403) 自信を持つようになる。

この中で、305は一般的教師の中期にある104に含めても良さそうに見える。教材中の重要点も解り、生徒のレベルを理解してくる為に、無理やり高度な事をする必要がないことが解ってくるからである。305と104の値としては、反応数以外は極めて近い値をとっている為、同一項目と考えても差支えないであろう。各変数を再計算すると、反応数：34、平均年数：13.8、標準偏差：8、潜時：3、となりこれはクラスタIVに属する。従ってこの項は、403のみということにする。

◆『好ましくない変化』

506) 新しい授業内容・形態を工夫する積極性や意欲に欠ける様になり、反省がなくなる。

この中で、506は特定のタイプとしては不自然である。表現こそ異なるが内容的に見れば、507とほぼ同一の様に考えられる。そこで506と507の値を見ると、反応数だけが異り、後は平均年数も

標準偏差もほぼ同一であるので、これも同一項目と考えて差支えなからう。各変数を再計算すると、反応数：28，平均年数：12.4，標準偏差：9，潜時：3，となり、これはクラスターIVに属する。そこで、一般的教師の中期の好ましくない変化507に506を含めることにする。

[4] 少数の教師のたどる変化。(適性依存項目)

◆『好ましい変化』(教師の資質が非常に高い者の変化と考えるべきであろう。)

①前期

308) 集団を利用し、個人に教えるより効果を上げられる様になる。

110) 教材を通して、人間の生き方を考えさせる様になる。

②中期

105) 独自教材が作れる様になる。

109) 学問の本質や、単元の学習意義をうまく教えられる様になる。

206) 教材に応じて授業のパターンが変えられる。

③後期

◎個人差の小さい項目

207) 独自の授業スタイルができてくる。

106) 教材の質が向上する。

◎個人差の大きい項目

310) 授業を、教師主導型から生徒自発学習型に変える様になる。(問題意識を持たせる指導ができる様になる。)

107) 教授項目の構造化、組織化が可能になる。

601) 興味深い授業をする事より、全員が理解し修得する事の方が重要だと思える様になる。

311) 一斉授業であっても、個人個人に教えられる様になる。

ここに挙がっている項目は、何れも誰でも可能とは思えないような内容である。従って、単に数が少ないということだけでなく、もともと資質を備えた教師の到達する境地と考えても差支えないであろう。特に、後期の個人差の大きい項目は、何れも教師が教授活動を通じて、独自の哲学を構築した上での反応であると推論される。ここに出てきた項目は一人の反応ではないのでお互いに一貫している訳ではない。例えば、310を答えた教師が601に賛成するとは限らない。従って、資質のある教師が到達する境地といっても、当然ただ一つではないであろう。又、項目207は表現が抽象的であるので回答者が何を意味していたか不明であるが、今述べた様な色々な独自の授業に対する考え方を指しているのかもしれない。

◆『好ましくない変化』

①前期

511) ミスを恐れ、管理主義的になる。

502) 記録や指導案等を書かなくなる。

505) 生徒を個人として見ず、一括して見る様になる。

②中期

510) 体力の欠如、粘り強さの欠如。

③後期

◎個人差の小さい項目

508) 興味深く楽しい授業にしなくなる。スローペースになる。

◎個人差の大きい項目

509) 教師意識が強くなり、言葉もきつく意地悪になる。

(表4) 経験に拠る教師の指導態度の変化

教師の一般的傾向	全時期を通じて絶えず変化する方向	精神的余裕が出てくる。その結果、生徒の状況がよく掴める様になり、どうやったら重要点を理解させられるかが次第に解ってくる。その結果、授業に無駄や失敗がなくなってくる。
	初期	教室内での身の置きどころやその効果が解る。
	前期	年間の見通しが立ち、授業の時間配分も効果的になる。板書技術も向上し、生徒を少しずつ授業に集中させられる様になり、授業としての形が整う。教材準備も能率化され、生徒を褒めたり叱ったりするコツが解ってくる。
	中期	生徒の反応が予測できる様になり、教材に対する自分の理解度も増加する為、生徒に答を押付けたり、予想外の反応で立往生したりする事もなくなってくる。授業も、うまく山場を作れる様になり、興味を引くコツも掴め、生徒の授業参加度が上昇する。一部には、教師としての自信を深めたりする教師もある。 一方、この時期に、要領が解ると共に適当に手抜きをする様になり、十分な教材研究もせず、色々と工夫する熱意を失い、授業はマンネリ化し、その事を反省もしない教師も多く出てくる。
	後期	教材が蓄積され、話題も豊富になる。
極く一部の資質ある教師の変化段階	前期	集団の特徴をうまく活かして、個人個人に教えるよりも効果のある授業ができる様になる。又、教材を通して人間の生き方を考えさせたりする様になる。
	中期	学習の本質を深く理解し、生徒にも考えさせながら、学問の意義をうまく教えられる様になり、それに伴って、独自の教材開発も可能になってくる。
	後期	教育内容全体を見渡した上で、教授項目を独自に構造化する事が可能になり、独自の授業スタイルが創造される。又、生徒にうまく問題意識を持たせられる様になり、授業は、教師主導型から生徒自発学習型に変わる。その結果、一斉授業であるにも拘らず、個人個人に教えられる様になってくる。それに伴い、教材の質も向上する。
適性の欠如した教師の変化段階	前期	事務的な繁雑さを嫌い、必要な資料作成をしなくなる。又、生徒の個人的差異に目をつぶり、対応策を取らなくて済む様にする。このような自分の手抜きによって生ずるミスで、責任追及のある事を恐れ、管理主義的になる。
	後期	授業のペースがどんどん落ちてくる上、授業を興味深く楽しくしようという気持ちもなくなる。その結果生徒が、言う事をきかなくなる為、権威を振りかざしたり、なじったり、生徒に意地悪く接する様になる。

好ましい変化の所で見えてきたのと同じ様に、好ましくない変化も、単に少数者の変化というよりは、教師としての適性の問題と考えられるであろう。どの項目も、教育効果を低める恐れがあるし、教師と生徒との人間関係も悪化させる働きを持つ。そういう意味で、資質ある教師の到達する境地と両極を為すであろう。

以上、数値から解釈した各クラスの意味を反応の各項目と突合わせてみたわけであるが、直観的には、妥当な組み合わせになっていると思われる。若干の修正を含め、これ迄述べた結果を表にまとめたものが(表4)である。

5. 変化段階と教職年数

(表4)では、前期・中期・後期の教職年数区分は示していない。これは、個人差が大きいので一般的には言えないからである。

前期・中期・後期の区別は、平均年数の値に拠ったが、これはあくまで平均値という事であって、早い人は平均の人より遙か以前にその変化が現われるのである。例えば、204は平均こそ16.4年であるが、教師として着任初年度に達成している者もあるのである。又、108は、平均が19.6年なので、後期にしてあるが、早い者は6年目にこの反応を出している。

6. 資質ある教師の達する境地

ところで、本研究は資質の高い教師のたどりつく境地を知る事も一つの目的であった。そこで、クラスXの潜時をみると、310、107、311は何れも10年になっている。平均が、それぞれ310が21.8年、107が23.6年、311が25.8年である事を考え合わせると、早い者では10年の経験の後に、もうこういった段階に達しているというのは驚くべき事である。

内容的に一般の教師の変化と比べると、一般の教師が、与えられた教授業務を処理する仕方が円滑になるだけであるのに対し、高資質の教師は、教授業務そのものを再吟味し、個々の生徒の人生に於いて学習が価値あるものになる様に教育を行っている事が解る。更に、[4]の所で述べた様に、独自の教授観を確立している様である。

7. ベテランは生徒の求める教師になり得るか

今回の研究の結果は、教師が経験を積む事によって、生徒の考える理想の教師に近づくという事を示しているだろうか。これ迄生徒から見た理想の教師像に関する研究は数多く為されているが、結果はどれも比較的共通している。此処で全ての研究成果を取上げる事は不可能であるが、幾つか代表的な物を今回の結果と比較対照してみる事にする。

村瀬(1956)⁽¹⁴⁾は中学生男女を対象に、理想の教師に当てはまる項目を選び出させた。結果は、男子と女子とで若干異なるが、全体的に多く選び出された項目は、説明の解り易さ、公平、意見尊重、温かさ、ユーモア、正義感である。本多ら(1968)⁽¹⁵⁾は小学4、6年生、中学2年生を対象に好きな先生を思い出し、その先生の特徴を項目中から選択させているが、全体の結果としては、優しさ、ユーモア、親しみ易い、指導熱心、一緒に遊ぶ、公平が上位になっている。岸田(1970)⁽¹⁶⁾では、教師認知態度の因子分析の結果が示されているが、信頼感や好感に関係の深い項目としては、親切、公平、説明平易、教材工夫、ユーモア、意見尊重等が望ましい条件と考えられる。NHK世論調査部(1984)⁽¹⁷⁾の中学生高校生を対象とした好きな先生の調査でも、ユーモア、公平、説明の解り易さ、温かさが上位になっている。

周知の様に、科目の学習効果は、その担当教師への好悪感情が大きく影響するから、教育効果を考えるならば教師は生徒から信頼され好かれねばならない。そして、経験を積む事によって、教師が成長するとするならば、それは、生徒に信頼され好かれる要素が含まれている方向に行くと考えるのが自然であろう。もしそうだとするならば、教師の変化内容の項目には、次の様な回答がある筈である。

1. 説明が解り易くできる様になる。(説明平易)
2. 教材を色々工夫しながら作れる様になる。(教材工夫)
3. 生徒と一緒に遊ぶ時間が増える。(一緒に遊ぶ)
4. 生徒の意見や気持を尊重しながら授業を進められる様になる。(意見尊重)
5. 指名・発問・評価が公平にできる様になる。(公平)
6. 生徒のジョークを理解し自分もユーモアを交えながら授業ができる様になる。(ユーモア)
7. 生徒に対しより親切になる。(親切)

この中で1は、203に比較的近いと思われるが、必ずしも同一でない。203は、一つの単元の中の学習項目を全て同比重で教えるのではなく、重要な部分を選択し強調して教えるという事である。

それに対し1は、同じ内容を説明するにしても、語の選択や説明の順序や例の出し方によって、解り易さは同一ではないので、そこを教師が解り易く説明するかどうかの問題である。又、2は103, 105, 106が教材に関係のある項目であるが、工夫と直接結び付くかどうかは不明である。最も関連がありそうな106が、学習意欲を引き起こす工夫が為され、教材としての質が向上するという事であれば、これは2と同一になるであろう。但し、これは資質ある教師の達成であって、一般的達成ではない。残りの3～7の各項目は今回の調査では全く現われてこなかった。

教師の回答も生徒の好む教師像の項目も、必ずしも外在的操作的に記述されておらず、抽象度のレベルも様々であるので、強く断定する事は控えねばならないが、「教師の経験による変化は、必ずしも生徒の好む教師像への変化とは言えない」と言わざるを得ない。ベテラン必ずしも理想像ならずという事になろう。

8. 本研究の限界

本研究の方法は、教師にその変化を尋ねているので、教師が自覚している変化しか結果として出てこない事に注意せねばならない。

例えば、本論文の冒頭で述べた様に、門脇ら(1978)が数量化Ⅲ類により得た結果によれば、教師は年齢が上になる程協調性が強いという傾向が見られるが、そういった側面は、この調査では出てこない。又、学級経営の立場から、生徒の非社会的な問題行動を重視する教師と反社会的問題行動を重視する教師を比べると、両者で学級の雰囲気異なる事が、小川(1956, 1958)⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾によって報告されているが、こういった側面が教師経験の試行錯誤によって変化するかどうかも、この調査では不明である。その他にも幾つかの重要な側面があると思われるが、それらは、適切な質問紙を工夫しないかぎり、得られないものであり、今回の調査では、前に述べた様々な理由により自由回答にしてあるので、教師によって意識されない側面に関するデータが得られないのは、当然というべきであろう。Frenchのいわゆる指導力の獲得に関しても教師は意識はしていないようである。

又、本研究では、同じキーワードが反応として出されていけば、同一の反応と考えているが、言語表現が同一であるからといって、それぞれの指導態度が同一であるとは限らない。反応項目を見ると、103や306の様に記述が操作的具体的なものもあれば、110や504の様に内在的抽象的な記述もある。内在的記述は、語の内包が反応者によって異っている可能性は大きいのである。この点を解決するには、操作的外在的に表現された選択肢を列挙した質問紙を作成して回答を求める以外にはないが、そうすると破壊検査になってしまう可能性が高くなる。破壊検査でない形の研究法の開発が次に期待される。

又、教師の経験による変化は、授業の進め方のみで現われるものでなく、生徒との接し方や保護者に対する接し方にも現われていると思われる。本研究により、自由回答からの分析に於いても、かなりの結果が得られることが確かめられたので、同じ手法で次は、生徒との接し方の経験による変化を検討する予定である。

要 約

本研究は、教師の指導態度や技術が、経験の蓄積によってどう変化するかを調べてある。結果は、教師の自由回答をクラス分析する事によって得られた。一般的には、与えられた指導業務が円滑に進められる様になる事が解ったが、中期に於いて、仕事に対する熱意を失う者の存在も見受けられた。極く一部の資質ある教師が、教育そのものを再吟味し、生徒に意義深い教授を提供できる様になる一方で、適性を欠く教師が、非教育的で高圧的な指導をする様になる事も明らかになった。生徒の好む教師像との比較を行った結果、一般的には必ずしも経験の蓄積が、生徒

の教師理想像に近づく事は意味しない事が解った。

(註)

- (1) ここで言う「授業の魅力」について、詳しくは次の文献を参照されたい。
藤沢伸介(1984)教師の考える「授業の魅力」について 跡見学園女子大学紀要, 17, 17—27.
- (2) つまり、「自分はこういう側面は苦手だが、これは経験を積む事によって上達する側面であるから、職業選択に際し重視しなくてよいとか、この側面は変化しないから、自分の教師に対する適性は低いのではないか」といった判断材料を提供すると思われる。
- (3) 洞察学習は急に起こると考えてもよいし、理解はしているかしていないかのどちらかであると考えてもよい。
- (4) 深谷昌志(1976) 男の先生と女の先生 市川昭午他(編), 教職入門シリーズ 1. 教職を志す人々のために 明治図書
- (5) French, J.R.P., Jr. (1956) A formal theory of social power. *Psychological Review*, 63, 181—194.
- (6) 石戸谷哲夫・門脇厚司・永井聖二(1977) 現代教師の類型——教員文化検討の手掛かりとして——日本教育社会学会第29回大会発表要旨集録, 83—88.
- (7) 門脇厚司・永井聖二(1978) 現代教師4つのタイプ 月刊・教育ジャーナル, 16(15), 56—60.
- (8) 環境の中のどの部分を選択し受容するか、又、その中の何が蓄積され経験として体制化されるかには、個人差があると推論される。ここでは、この個人差を感受性と呼ぶ事にする。
- (9) 面接調査は、1983年度跡見学園女子大学の教職課程の科目である「教育心理学」を受講している学生230名が分担して行った。この調査のことや、結果の一部は、上記(1)の拙論を参照されたい。
- (10) これはできる限り分類者の主観を排除しようとした為である。同一項目として分類すべきか否かは、後で検討を加える。
- (11) さらに、変化したからといって反応があるとは限らない。
- (12) ここでいう「反応出現率」とは、全変化に対する回答の割合をいう。
- (13) この研究は、教師の変化を直接観察したものではないし、又それは不可能に近い。従って、この1)~7)の前提が成り立つかどうかは、そのまま分析方法の適切性の問題となる。この1)~7)の前提はほぼ妥当といえるであろう。
- (14) 村瀬隆二(1956) 生徒の教師に対する好悪 細谷恒夫(編) 教師の社会的地位 有斐閣
- (15) 本多克己・高木嘉一・小川善幸(1968) 子供の望む教師 教育心理 16(4), 16—21.
- (16) 岸田元美(1970) 教師・児童(生徒)関係と自主性 塩田芳久(編) 自主性の基礎理論 明治図書
- (17) NHK世論調査部(1984) 中学生高校生の意識 日本放送出版協会
- (18) 小川一夫(1956) 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究(第一報告) 島根大学論集(教育学関係) 6, 1—14.
- (19) 小川一夫(1958) 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究(第四報告) 教育心理学研究, 5, 80—86.
- (20) 本稿に目を通され、多くの貴重な意見・助言、そして励ましの言葉を与えて下さった 教育総合研究所の吉沢尚嗣氏に、心から感謝したい。

{1984年11月8日 受理}