

初任者研修制度における初任者のジレンマ

－「教える側」であり「教わる側」であるという二重性に着目して－

The Dilemma of Novice Teacher on Initial Teacher Training System
Focusing on Duality of Being both the "Teacher" and the "Trainee"

山田 鋭生¹⁾
Tokio YAMADA

概要

1989年度の初任者研修制度の発足から現在に至るまで、わが国においては「初任者教員」への教育が行われてきている。本稿は拠点校方式による初任者研修において拠点校指導教員が初任者の学級で直接的に初任者に対して指導を行うという状況について、初任者教員自身がそれをどのように捉えているのかを明らかにするものである。拠点校指導教員、初任者、児童が共在する指導場面において、初任者教員は授業を行う「教える側」である一方で拠点校指導教員から「教わる側」であるという二重性を帯び、特有のジレンマ状況に陥ることと、そういった状況に帯するアンビバレントな位置づけを行っていることが明らかにされた。

キーワード：初任者研修制度，拠点校方式，初任者，ジレンマ，面目，インタビュー

Abstract

Since the launch of the initial teacher training system in 1989, education for "novice teachers" has been provided in Japan. This paper aims to clarify how novice teachers themselves perceive the situation in which supervising teachers directly instruct novice teachers in their own classrooms during the training program. This paper reveals that in teaching situations where the supervising teachers, the novice teachers, and the students are all present, the novice teachers are in a dual role of being "the teacher" of the class and "the trainee" of the supervising teachers, and that they are in a unique dilemma situation and ambivalent about their position in such situations. The results of the study showed that the students were ambivalently positioned in such a situation.

Keywords : Initial Teacher Training System, Base School System, Novice Teacher, Dilemma, Face, Interview

1. 問題の所在

教師は、「初任者」として学校に着任して間もなく、担任を持ち、校務分掌が与えられ、教師として採用されるまでは経験したことの無い量・質において児童生徒に対して授業を行っていくことが求められる。「初任者」であっても「ベテラン」であっても「担任」として同じ職務にあたるという意味で、教師は他の職業と比較しても即戦力であることが求められる職種であるということが出来るだろう。各自自治体の教師養成塾が「初任者」の即戦力化をうたって制度化され、教員養成をめぐる言説の中でこのワードがたびたび登場す

¹⁾ 共栄大学 教育学部

ることも、そういった事態を反映しているといえる。また、1989年度の初任者研修制度の発足から現在に至るまで、さまざまな制度改革を経て「初任者」への教育が行われていることから、「初任者」が独特の教育対象としてまなざされてきたことが伺える。教師として採用され、「初任者」になるということは、「担任」として他の教師経験を持つメンバーと同様の職務にあたりつつも、教師としての力量の不足や経験の少なさを前提として初任者研修制度の中で教育を受け、教師としての能力を身につけていくことを意味するのである。「初任者」にとって、他の先輩教師は同じ職場で働く同僚である一方で、教育実践を学ぶ対象でもあるのだ。そういった教師間で行われる力量形成は同僚性の重要な機能として位置づけられてきており（紅林 2007, p.39）、とりわけ「初任者」に対する初任者研修制度においては、教師文化特有の見聞や価値観、規範の継承が行われ、教師集団が再生産されているといえる。

「初任者」は学校制度の中で「教師」というカテゴリーを付与され、大きな権限と責任のもとに教育実践を遂行しなければならない一方で、教師集団においては先輩教員や校内の指導教員から授業や学級経営等あらゆる側面の指導助言を受ける立場にあるという二重性を帯びることになる。そのような二重性は、「初任者」と「指導教員」の二者間において指導が行われる際にはほとんど問題化することがないように思われる。例えば、職員室において先輩教員や指導教員からアドバイスを受けるといった場面では、「初任者」は「教わる側」として振る舞い、知識の伝達が行われれば良いからである。しかしながら、「指導教員」、とりわけ拠点校方式⁽¹⁾における「拠点校指導教員」による指導においては特有の問題状況が発生することになる。拠点校方式は1人の指導教員⁽²⁾が複数の学校の「初任者」を初年度の1年間にわたって指導する制度であり、指導教員は多くの場合平日の5日間はそれぞれ別々の学校を訪れ、それぞれの学校の初任者の指導にあたることになる。本稿が分析対象とした初任者についても、1週間に1度指導教員が教室に訪れるという状況であった。そのような制度設計上、初任者と指導教員は指導教員が訪問する1日の大半を教室で共に過ごし、その中で指導を受けることになる。すなわち、その1日は初任者、指導教員、そして児童の三者が教室内に共存することになる。

そうした対面的相互行為状況での三者の共存と、「初任者」と「教師」という二重の役割が、彼/彼女らにとってのジレンマ状況を生み出すことになるのである。本稿が明らかにするのは、通常は「教師」－「児童」の二者関係で成り立つ授業に、(拠点校方式の)「指導教員」が加わり、授業に直接的な介入が行われることにより生起する三者関係において生起するジレンマ状況である。「初任者」は授業を進行させつつも、時折行われる「拠点校指導教員」の授業への直接的介入と指導に対応しなければならない。「教師」として自らの授業を進行させる責任を持ち、「児童」に対するイニシアチブをとらなければならない一方で、「指導教員」の介入(指導)は「初任者」すなわち教育される側として尊重しなければならないという状況が「初任者」にジレンマをもたらすのだ。

以上をふまえて、本稿はインタビュー⁽⁴⁾における語りから、「初任者」が拠点校指導教員の訪問指導時の自らの授業実践を振り返ることに着目したい。インタビューを、インタビュアーと回答者が協働で意味や知識を構築する場であると捉えるならば(Holstein & Gubrium 訳書, 2004)、インタビューの場において「初任者」から訪問指導時のエピソードが語られる際、そこでは訪問指導を受けながら自らの手で授業を進行していかなければならないという、<教える側>であり<教わる側>である事に由来するジレンマを抱えつつ目の前の実践を行う「初任者」の姿が構築されるのである。

2. 初任者教員にとっての拠点校指導教員

2.1 指導教員来校の「負担」と指導

まず、初任者教員にとって拠点校指導教員(以下、指導教員)⁽⁵⁾の存在がどのように捉えられているのか、象徴的なエピソードの紹介から始めたい。例えば、ある初任者教員の手記(谷口 2017)の中では「怒られ

ないように、機嫌がよくなるように」(p.70) などといった形で、指導教員来校時の「対処法」が記述されている。これはほんの一例であるが、初任者にとって指導教員の来校と指導が「負担」となっているという現実が存在している可能性を示唆するものである。本稿が分析対象とするインタビューデータの中でも、指導教員の来校日である○曜日が初任者教員によって強く意識され、事前に「やっとなかないといけない」こととして認識されていることが語られる。

以下のデータ①では、指導教員である G 先生⁽⁶⁾ から次の来校時（一週間後）までに児童の制作物をラミネート加工し教室内の掲示できるようにしておくように指示されたという出来事を語る部分である。F 教諭は児童達に制作物を作成させ、それらをラミネート加工し、教室中に掲示した写真をインタビュアー達に見せ、1 週間でそれを行うことが大変だったと語ると、Q1 が「これって、何の時間で準備したんですか」と質問する。

データ①

Q1 : これって、何の時間で準備したんですか。

F 教諭：これは、【筆者注記：時間を】取りましたね、新しく、総合とかの時間をつぶして。なんか余ってるときに作って、これは、まあ、朝の時間に貼らせました。朝○曜日かな。1 週間作る期間があるって言ったんですけど、出張もあったし、結構できなくて。ラミネートとかは、もう放課後に本当時間かけて切って。

Q3 : 次の○曜日までにやっとなかないといけない。

F 教諭：そうです。やっとなかないといけないんです。テープはテープの子でやってくる感じですけど、ていうのをやりました。

指導教員から次の指導までの一週間の間にやっておくように言われた課題である展示物の作成について、F 教諭から「1 週間作る期間があるって言ったんですけど、出張もあったし、結構できなくて」という状況が語られた後に、「放課後に本当時間かけて」作業された様子が語られる。その直後に、Q3 が「次の○曜日までにやっとなかないといけない」と F 教諭の語りを補完するような部分が述べられる。そして、F 教諭が「そうです。やっとなかないといけないんです」と述べ、Q3 による語りの補完が承認される。

このような相互行為を通して、次の指導教員の来校までに完了させなければならない課題を強く意識している現実が語られていくのである。指導教員から課された課題は「出張などもあり、時間のない（結構できない）」中であるにもかかわらず、「本当時間をかけて」「やっとなかないといけない」ものなのだ。続けて、F 教諭からは指導教員の課題がなぜ「やっとなかないといけないもの」であるのかが語られていく。すなわち拠点校指導方式は一人の指導教員が複数の（多くの場合近接した）学校の初任者を受け持ち、指導するシステムであるが故に、自分の状況は他の初任者にも知られるところとなるというのだ。

次のデータ②は、F 教諭によって指導教員が担当する 5 校 5 人の初任者の様子が語られた後に、指導教員がそれぞれの初任者の実践を初任者指導の際に共有するということが話及んだ部分である。

データ②

F 教諭：他の、あ、その初任者指導員の先生、5 校なんで、毎日行ってるんですよ、月、火、水、木、金って。だから、いろんな A（地域名）、B（地域名）、C（地域名）、D（地域名）、E（地域名）みたいな、行って。その写真を撮ってくるんです、いいやつ。で、見せて回るんです。それもまた、それもまた結構な。見せられて。

Q2 : これは、X 小の F さんの所のやつですよって。

F 教諭：「ここは、学活がちょっと力入ってますよ」とか。

Q2 :なるほど。

F教諭: やっぱりやらなきゃいけないっていう。初めはそんなに思ってなかったんですよ、その、言われたことも、自分で選んでやってけばいいのかなって思ってたんですけど、多分初めのほうに、1回できなかつたとかがあったんですよ。やれなかつた。その言われたことができなかつたときに、やっぱ言われたんですよ。「まだできてないじゃないですか」みたいな。「早くやんなきゃ。早くやりなさい」みたいな。何だったっけな。なんかそれ言われてから、言われたことはやんなきゃいけないなってなっちゃったなって思って。本当になんか否定できないんですよ。なんか絶対っていう感じで受けてきました。

Q2 :それは、やって結構良かったことはあるんでしょう、やっぱりでも。

F教諭: ああ、そうですね、もちろん。なんかいや、だけど。あ、でも、本当に多分1年目じゃないですけど、多分もう何年も何年も経験して知るようなことを、1年目で全部知っちゃってるような気分です、私からしたら。

Q2 :多いですか？

F教諭: 多い。大量。

データ②の語りの中では、F教諭によって指導教員から「言われたことができなかつた」経験が語られていくことになる。F教諭は指導教員とのやりとりを擬似的に再現しながら、「なんかそれ言われてから、言われたことはやんなきゃいけないなってなっちゃったなって」考えるようになったと回顧し、指導教員の指導は「否定できない」「絶対」のものであると捉えてきたことを語る。それに対して、Q3は「それは、やって結構良かったことはあるんでしょう、やっぱりでも」というように、F教諭が指導のポジティブな側面に言及するように水を向ける。F教諭はそうしたQ3の質問に対して「ああ、そうですね、もちろん」と同意しかけるが、「なんかいや、だけど。あ、でも」と前置きをしたうえで「何年も何年も経験して知るようなことを、1年目で全部知っちゃってるような気分です」と述べ、指導の多さを強調するのである。

データ②から明らかになったように、指導教員の指導(課題)は強く意識され、初任者であるF教諭にとって絶対性をもっている。そして、インタビューの中では指導のポジティブな側面を認める一方で、その多さは強力な現実として立ち現れるのである。

2.2 学校内・教室での指導教員の「指導的立場」

続いて提示するデータ③は、指導教員であるG先生が始めて来校し、F教諭がクラスの児童達に紹介したときのエピソードである。F教諭によって、G先生は「先生の先生」であると児童達に紹介される。

データ③

Q3 :あ、そうそう、そうなんですけど、毎週〇曜日に来てる、その最初に、その自己紹介っていうかしたときには、子どもたちには何のどういう人だっという認識をされてるんだろう。

F教諭: 一番最初。ああ。私が、初めに、あの、「私の先生。先生の先生だから」っていう話はしました。「先生の先生だからね」って言って、「いっぱい勉強を教えて、あの、一緒に教えてもらうんだよ」みたいな感じで話はしました。はい。多分、まあ、その、うん。まだちょっと真実は分かんないんですけど、私がG先生【指導教員】と一緒に来るから、先生と一緒に来るから、机とかの準備ができなかつたんですよ、その日。初めて来る日。で、隣の先生にちょっと耳打ちして、「机がない。机を準備してなかつたんです」って言って、多分私が来る前に「分かった」ってなって、怖さを知ってらっしゃるので。

Q3 :そこは協力してくれて。

F 教諭：協力してくださって。多分そのときに、「今日は偉い先生が来るから」とか何か言ってる気がしたんですよ。多分言ってる。だから、あいさつもすごいしてくれましたよ、子どもたち。なんかもしかして仕組んでたかなとかっていうのもあるかなと思って、ちょっと。

続いて、F 教諭の指導教員が X 小学校内でどのような立場にいるのかを見ていくこととしたい。指導教員は、以前に X 小学校での校長経験があり、X 小学校の学区が小さいこともあって「有名」な校長であったという。そのため、データ③では初めての来校時に指導教員のための机が用意されていなかったことに慌てるエピソードが紹介されており、それに続く部分であるデータ④においては、指導教員は校長職を退いてなお X 小学校では「G 校長」と呼ばれているということが語られる。

データ④

【データ③の F 教諭の発話の続き】

F 教諭：特に今の〇年生は知らないんですけど、〇年生からは知ってるんですよ、元校長っていうのを。だから、みんな今でも G 校長って呼ぶんですよ。今でも校長って呼ぶ。で、呼んでるのを聞いて、「もう校長じゃないですよ」って言ってる感じで。

Q2：ちょっとうれしい。そうなんだね。すごいですね。

Q3：すごいですね。その先生ね。

Q2：まあ、学校で同僚だった方もね、いらっしゃいますからね。

F 教諭：そうです。いっぱいたくさんいらっしゃってますね。もうなんか伝統もそのまま引き継いで、まだ。〇年前なんですけど。〇年前かな、校長。も、まだそのまんま。で、早くあれやめたい、これやめたいって。あれも。

Q3：そこでできたものってのがあるんですか。

F 教諭：あ、結構あると思います、よく分かんないけど。

Q2：何ですか、例えば。

F 教諭：うーん、多分校長講話っていう前、今日もあったんですけど、毎月 1 回校長先生からの講話をするんですよ。それは別にいいんですけど、その後に振り返り、感想を書かせて、子どもに、書いて。

Q3：あ、子どもに。

F 教諭：子どもが書くんですよ、聞いた感想を。今日なんかは、〇〇〇〇っていう通知表があるんですけど、それを校長先生、〇〇〇〇って言って、なんか自分のあいさつができたか、あいさつができましたか、何ができましたか、何々ができましたかっていう話をしたので、それに合ったことを、「私はあいさつができなかったので、あと残り少ないけど頑張りたい」みたいな感想を書くことが結構あるんです。【紙の大きさについて】これぐらいなんですけど、わーって書いて、赤入れるんです。赤、メッセージ。それが、もう。まず書くだけで字の直しと、全員書いて、色も塗るんですけど、それだけで 45 分がぶれるんですよ、まず。

で、赤入れるだけでも相当時間かかるんですけど、それを廊下に貼り出すんですよ、毎回必ず。ずっと貼ってあるんですよ。ていうのをもうやめたい。やめよう、やめよう。それを、あの、今 X 小にいて、Y 小も行ったじゃないですか。それをやったってことで広まっちゃって、「かわいそうに」って言ってました。

Q3：Y 小でもやってんだ。

F 教諭：いや、でも、もうやめたらしいです。変わってからやめたのか、赤は入れなくなったのかって聞いて。本当影響力あるなって。

データ④の中では指導教員が校長在職時に校長講話についての作文という伝統が現在でも残っていることが語られ、「本当影響力あるなって」と締めくくられる。指導教員は校長であったときの影響力を現在もなおもっているとされ、校長講話への感想文は日々の教育実践の中でのタスクとして現れ、F教諭にとっての負担として語られるのである。

3. 授業や指導への直接的介入をめぐるジレンマ

3.1 「面目」の二重性というジレンマ

初任者であるF教諭にとって、G先生の来校は種々の教育実践を組織する上での一種の「締切日」になっており、それまでにこなさなければならない課題は量的・質的に負担となっている。それはG先生が地域の校長経験者であり、学校内の他の教員もG先生の指導を受け入れざるを得ないという状況にあるというのだ。

そのような状況下で、F教諭の実践に直接的な影響を与えるエピソードが語られる。F教諭が設定していた授業進度（研究発表に向けての進度調整という固有の事情があり、設定されている進度）と指導教員の想定する進度が異なっていたことで問題が生じたエピソードについて、データ⑤のように語られていく。ここでは、F教諭自身が行っている授業に対して、その最中にG先生が「こんなんじゃ終わんないわよ」と述べてながら介入を行い、児童に対しても「ずっとしゃべってて話聞いてないから分かんないよ」と言っていたという。F教諭はそのとき「わあと思いつながら、ああ、やばいやばいと思いつながら」授業の場にいたというのである。

データ⑤

【指導教員の感情表現が豊かだという話から】

Q3 : えー、でも、それでいて、一方で波があるっていうふうに感じるっていうのは。

F教諭 : 波なのか、本当に私がなんか駄目だったのか、その人の真意に外れたことをしてしまったのか、何か分かんないんですけど、うーん。まあ、でも1学期なんで、1学期にあった話だと、あの、算数の授業をしたときに、なんか明らかにいらいらしてるんですよ、なんか授業中なんだけど。なんかこう、遅い、ちょっと進みが遅いとき、45分の中で遅いときに、「ちょっと、こんなんじゃ終わんないですよ」みたいな、授業中に。で、言って、あの。

Q3 : 授業中に言うの？

F教諭 : 授業中です。「こんなんじゃ終わんないですよ」って。でも、それは、子どもに向かって。まあ、私にも多分言ってる感じで、子どもに、なんか「分かんない」みたいな感じだったんです、子どもが結構。で、そのときに、なんかいつもは、なんかいつも分かる子。なんか「ずっとしゃべってて話聞いてないから分かんないよ」って、その子に言ってるんですよ。わあと思いつながら、ああ、やばいやばいと思いつながらこうしてて。なんか途中で、なんか最後の終わりのほうに、なんかぺこってやって、こう礼をぺこってして、後ろのドアから出て行っちゃうみたいな、なって。なんかそれは、でも、後から分かったら、あの、クラス分けてたんで、もう一つの学級のほうを見に行ってる、どのぐらいの進みなのかっていうのを確認しに行ってたみたいなんですけども、絶対怒ってるって分かるじゃないですか、そんなことされたら。で、その次の時間が、指導の時間で、なんかあの、子どもたちが音楽に行くんですよ。そのときに教室で指導を受けるんですよ。もう嫌だなと思って。絶対何か言われる。

Q2 : まあそうですね。それ何て言われたんですか。

F 教諭：で、それがもう一番なんかもう座って、ふって座って、よろしくお願ひしますみたいな感じで、こう、ちょっと落ち込んだ感じで、こんな感じで向かい合って、子どもが席で。で、「正直腹が立ちました」って言われて。「はい、すみません」みたいな、もう謝ることしかできないっていう感じで。

ここで、F 教諭が経験していることは何なのであろうか。E. ゴフマンは対面的相互行為状況における自己提示について、人々は意図するかしないかにかかわらず一定の「方針 (line)」(Goffman 訳書 2002, p.5) を表明するという。「方針とは、言語行為・非言語行為の型であり、その型によって、人は自分がいる状況についての意見を表明し、またその場にいる人たちに対する評価、とくに自分に対する評価を表明する」(Goffman 訳書 2002, p.5) ものであるのだ。また、それは自らと共に対面的相互行為状況に参加する他者にも当てはまり、「大抵は互いに呈示された自己をそのまま受け入れ、互いに期待されることが何か分かり、いわば当面の状況の方針について『当座の合意 (working consensus)』ないしは『当座の受け入れ (working acceptance)』ができあがる」(芦川 2015, p.48)。

このようにして「ある特定の出会いのさい、ある人が打ち出した方針、その人が打ち出したものと他人たちが想定する方針にそって、その人が自分自身に要求する積極的な社会的価値」(Goffman 訳書 2002, p.5) である「面目 (face)」が保たれることになるのである。ゴフマンは面目 (face) について「認知されているいろいろな社会的属性を尺度にして記述できるような、自分をめぐる心象 (イメージ) である」(Goffman 訳書 2002, p.5) と定義している。

このような視角からデータ⑤の F 教諭の経験を読み解くならば、「担任」として「児童」を前にして授業を行っていたところに、「指導教員」である G 先生から指導という形で介入を受けることになるのである。そのとき、F 教諭の面目 (face) が脅かされることになる。ゴフマンによれば、面目が潰される場面とは「人がとっている方針とどうあっても衝突してしまうような情報、その人の社会的価値をめぐるそのような情報が前面に出てくる場合」(Goffman 訳書 2002, p.8) であるという。この場合、「児童」に対して授業を行っていた F 教諭の「担任」として面目は、「ちょっと、こんなじゃ終わんないわよ」と言うことで始まる G 先生の「指導」によって潰されることになるのである。「担任」は「児童」に対して授業を行うからこそその面目 (face) を保つことができるのであるのだが、その一方で「初任者」である F 教諭は「指導教員」から「指導」を受けざるをえないのだ。F 教諭が「わあと思ひながら、ああ、やばいやばいと思ひながら」その場にいたのは、「担任」の面目を保ちつつ授業を行っていたところで直接的に「指導」を受けることによってその面目が潰されたからであり、F 教諭は「教わる側」であるという心象 (イメージ) が G 先生から児童達に対して与えられた (と F 教諭が考えた) からに他ならない。F 教諭は「教える側」である「担任」と「教わる側」である「初任者」という相反する二重の面目 (心象) を持たざるを得ないというジレンマに陥ったのである。

3.2 「パフォーマンス」の二重性というジレンマ

F 教諭のジレンマ状況は面目 (心象) の水準で生起するだけではない。データ⑥はデータ⑤の続きであるが、ここでも F 教諭は「指導教員」としての G 先生から直接的介入を受けることになる。F 教諭は「ヒントが教科書に載ってる」という情報のみを児童に与えて授業を進行していたところ、G 先生が『「こんなじゃ駄目なのよ』とかって言って、『ヒントがあるだけじゃ分かんないわよ』って言って、消して、書き出したんです、その式を黒板に。書き出すということが起きたという。ここでは、本来は「担任」が「児童」に対して行うべきとされている「パフォーマンス」(Goffman 訳書 1974, p.18)⁽⁷⁾ を G 先生が F 教諭にやってみせている。すなわち、本来であれば「担任」としての「印象管理」⁽⁸⁾ を構成する「パフォーマンス」を、G 先生は「指導教員」として「初任者」である F 教諭に行うことで、F 教諭は図らずも「初任者-教わる側」として「印象管理」されていくことになる。このように、F 教諭は「パフォーマンス」の水準において

もさらに強力に「教える側」である「担任」と「教わる側」である「初任者」との二重性というジレンマを抱えることになるのである。

データ⑥

【データ⑤のF教諭の発話の続き】

F教諭：なんかでも、理由は、なんかあの、教育実習生が、その、前の、前5時間、6時間目が算数で、その5時間目が、ちょうど教育実習生が〇年生に来てて、隣のクラスでおんなじ授業をやるところをやったんですよ。それを見に行っただけですよ。だから、あの、そのときにもうメモで、そう、なんかボードで私に「しゃべり過ぎ。あの実習しゃべり過ぎ」みたいな。「声がでかい」みたいなことを書いて見せてくるんですよ。次それやるのについで思いながら、で、もうやばいやばいと思いつつ。じゃあ、しゃべらないにしようと思って、同じところをやって。でも、あの、ちょうど研究授業じゃないんですけど、支援担当訪問っていうなんか授業を見せる授業があったので、それに合わせると、実習生がやった授業の半分でもよかったんですよ、進み具合。だから、それを言ったんですよ、一応。意外と聞いてなくて、意外と伝わらないときが多くて。半分で。あの、「あれよりは進まないで半分ぐらいやります」って言ったんですけど、だから、遅いって思っただけで違って、いらいらして。

しゃべり過ぎっていうのもあったので、私は、うーんと、何だっけ、掛け算のところで言葉の式があるんですけど、あれを言わないでなんか1人分掛けるみたいな、それがあって、それを言わなかったんですよ、子どもに。あの、なんか間違ってる子も何人かいたの。「ヒントが教科書に載ってるよ」とかって言って、言って、探せるようにしたんですよ。したら、「あ、本当だ」とかって直してる子もいる中で、直せない子もいたんですけど。そういうのを見てたから、先生が、あの、「こんなじゃ駄目ですよ」とかって言って、「ヒントがあるだけじゃ分かんないですよ」って言って、消して、書き出したんですよ、その式を黒板に。書き出して。

しかしながら、データ⑥にあるように、F教諭は「面目」の二重性に苦しむだけではない。

データ⑦

【データ⑥のF教諭の発話の続き】

F教諭：で、うわーと思って、ちょっと取り戻さなきゃいけないなと思って、こっちに。だから、前に出て、「ああ、ごめんね」みたいな、「分かんない子もいるよね」って言って。なんか「分かんない子もいるよね」とか「詳しく言うね」とかって言ったんですよ。なんか子どもが、その、先生が怒られてるっていうのを察したのか。

Q1 : 察しますよね。

F教諭：「いや、分かるよ。分かるよ」とか、なんか。「ちょっと分かんない子もいるからね」とかってフォローしながら指導をしてたら、それでもう余計怒っちゃって、その感じが。で、それで、出てっちゃって。

『分かんない子もいるよね』って言って。なんか『分かんない子もいるよね』とか『詳しく言うね』と違って言うことにより、「担任」としての「面目」と「パフォーマンス」を取り戻そうとしている（「ちょっと取り戻さなきゃいけないなと思っ」たのは、まさに「面目」と「パフォーマンス」なのだ）。

4. 初任者教員にとっての指導教員

4.1 ジレンマの一方での意味づけ

「教える側」であり「教わる側」であるという二重性はF教諭にジレンマをもたらすばかりではない。F教諭は指導教員であるG先生との関係性において、ポジティブに捉えうる側面も積極的に語るのである。データ⑧ではQ1が「結構その評価、子どもの何かやったことに対する評価が食い違うっていうのは、やりにくいですね、褒めたら駄目とか言われてしまったら」と述べ、児童に対する評価がF教諭と指導教員との間で食い違うことがあることに言及する。すると、指導教員からはF教諭に対しては授業の「途中で言える」、すなわち授業の最中であっても指導が可能であることが語られ、その一方で自身が受け持つ他の初任者教員の中には「言えない先生もいる」と言われたということが語られるのである。

データ⑧

- Q1 : 結構その評価、子どもの何かやったことに対する評価が食い違うっていうのは、やりにくいですね、褒めたら駄目とか言われてしまったら。
- F教諭 : なんかでも、((指導教員が)) 黙ってるときもあります。あ、なんか言ってました。言ってました。あの、初任、なんか先生によってやっぱ言いづらい先生もいるから、私は結構その先生が言うには、なんか「先生は素直だから本当に言いやすいわ」みたいな感じで、なんか。
- Q1 : 向こうとしても。
- F教諭 : 私は、あの、なんか「先生の先生だから」って初め紹介もしてるし、まあ、うんうんって聞くから、言いやすいから結構言えるって。言えるっていうか、まあ。
- Q1 : 言ってるよ。
- F教諭 : 途中で言える、言えるけど、言えない先生もいるって。あ、私が「教えてください」って言うんだ。あの、たまに○曜日。前これ1回あったんですけど、この間の○曜日にもう授業研もあって、その、いろいろ準備が本当にやば過ぎて、国語と社会の準備ができなかったんですよ。あの、○曜日のために授業を作るじゃないですか、まあ。それができなくて、やばいと思って、これで何のプランもない授業見せられないと思って。本当は「○○○○○ (単元名)」っていうところだったんですけど、ちょっと入れ替えて「△△△ (単元名)」の、ていう単元の「1時間目をお願いしたいんですけど」って言って。あの、「△△△ (単元名) の授業の仕方を、今度教えるわね」って言われてたんで、「ああ、すみません、ちょうど1時間目なんで、ぜひ、あの、△△△ (単元名) のやり方教えてください」って言って、「やってもらってもいいですか」って言ったら「やりますよ。やるやる」って言って、授業してくださいました。(中略) それ見て、ずっと、ああ、そうやってやるんだって思いながら、学んで、やってもらいました、ていうのもあったので、「そういう姿勢だからやりやすいです」とかっていう話は言われました。
- Q1 : 結構うまくやっているんですね、そういうところは。
- F教諭 : ((冗談めかして)) しめしめって。
- Q1 : しめしめ。

さらには、授業の準備が間に合っていなかったという事情はあるものの、F教諭自ら指導教員に授業の仕方についての指南を申し出ること、授業準備というF教諭にとっての危機が回避されるばかりではなく、指導教員の授業の仕方から「学んで」いくことができたということが語られる。そして、そういった指南を申し出ることそのものが指導教員からは「そういう姿勢だからやりやすいです」と捉えられ、指導教員自身もF教諭との関係性において「やりやすさ」を感じているであろうということが語られるのである。

このように、F教諭は「教える側」であり「教わる側」であるという二重性をポジティブに捉え、また、その状況を巧みに利用し、乗り越えてもいる。そればかりか、指導教員からの指南それ自体がポジティブに意味づけられていくのである。本稿においては「教える側」であり「教わる側」であるという二重性をジレンマと位置づけてきたが、F教諭は一方では指導教員との関係性や指導に対してポジティブな意味づけを与えていくのである。

4.2 指導教員に対するアンビバレントな感情

F教諭からは指導教員との関係性や指導に対してポジティブな意味づけが行われる一方で、インタビュアーがさらに「ジレンマ」に話題を移そうとする場面がデータ⑨である。Q1は指導教員による授業への介入について、先に述べたようにF教諭が「面目」と「パフォーマンス」を回復しなければならないことを「結構なんか大変だなと思いました」と評価するのであるが、F教諭はそういったQ1の評価に対して異議を申し立てるのである。

データ⑨

- Q1 : 結構なんか大変だなと思いました。それを、何ていうの、うまくこう、介入した後に、こう、復帰しなきゃいけないじゃないですか、自分の授業に。
- F教諭：いや、でも、あの、((指導教員は)) やっぱり分かってるので、うまいんですよ。
- Q3 : ああ、そうなんですか。
- F教諭：うまいんです、なんか。
- Q1 : じゃあ、そのなんか、授業中はなんか、そんな何、困ることはないんですか、じゃあ？
- F教諭：うーん、「ちょっといい？」とかって言って、「今ね」。なんか私を立てるんですよ、ちゃんと。「今F教諭がね、こうやって言ってくれたでしょう」って言って、「これはこうするとさらにいいですよ」みたいな感じでやってくれたりするので、やっぱり上手っていうか、なんか。うん。
- Q1 : なるほど。じゃあ、何ていうか、授業をやってる側としても、そんなになんかこう、むしろやってもらったほうがいいんでしょうか。
- F教諭：あ、そうですね、あんまり違わなければ。まあ、そんなこともあんまないんですけど。
- Q1 : なるほど。結構なんかそれ、なんかちょっとどっかで聞いたときに、ああ、そんなことする人いるんだと思って。でも、やる人もいるって感じなんですね。
- F教諭：あ、そうですね。あの、私の学校で、前初任者だった先生、結構お年が上の方で、あの、多分社会人とかやられてたんで、初任者で入ったときに、やっぱりあの、給食指導とかに来るんです。私にも来てるんですけど、女の先生。結構子どもに給食指導をするんですよ。まあ、助かってるんですけど、私は。でも、なんかそれが食い違ったのか、病まれてしまって。なんか合わなかったから。で、学年主任の先生が、うまくちょっと「俺の教室来てくれる？」とかって言って、うまくこうやったから。結構やっぱ入られると、できないっていう方もいらっしゃる。私は、まあ、大丈夫かなって。多分((初任者教員G先生が受け持っている他数名の)) 初任者の先生、みんな多分大丈夫な感じ。私の中の、その、仲のいい初任者の子も、「まあ、助かるんだよね」って、叱るのとかもうまいので、子どもを。一番大変なクラスらしくて、その子のクラスが。だから、渴入れてくれるんですよ。
- Q1 : じゃあ、そういう意味で言うと、いいですね、それはね。
- F教諭：そうですね。うん。
- Q1 : なるほど。
- F教諭：その、いい面もいっぱいあるのに、○曜日かってなるんですよ。なんか疲れる。

Q3 :でも、そうなのでしょうね。

Q1 :まあ、でも、普通に自分の授業見られるとかっていうのは、プレッシャーですからね、誰にとっても。うん。

F教諭はまず、「いや、でも、あの、(指導教員は)やっぱり分かってるので、うまいんですよ」と述べ、Q1の評価を棄却する。Q1がさらに「授業中はなんか、そんな何、困ることはないんですか」と質問を行うと、指導教員のG先生は児童達の前で「今F先生がね、こうやって言ってくれたでしょう」と言ってむしろF教諭の「面目」を維持することに言及するのである。

F教諭はさらに、自らの知る初任者の中には(G先生ではない)初任者指導教員との関係性が悪く学年主任が介入することがあったことにも言及し、その一歩でG先生はF教諭も含めて自身が受け持つ初任者教員たちと良好な関係を築いていると述べるのである。

このように、インタビュアーが指導教員との関係性についてどちらかといえばネガティブな評価を提示しても、F教諭はそれを棄却し、ポジティブな意味づけとエピソードを語るということを実践していた。F教諭にとって、指導教員によってもたらされるのは単に「ジレンマ」であるだけではなく、自身の実践を助ける「指導」であるということなのだ。ただ、「その、いい面もいっぱいあるのに、○曜日かってなるんですよ。なんか疲れる」と語るように、指導教員のG先生が来校する日は強く意識されてもいる。F教諭は、G先生の指導(介入)やG先生との関係性についてはアンビバレントな感情を表明するのである。

5. 結論

本稿は「担任」である「初任者教員」と「児童」との対面的相互行為状況において、「指導教員」によって初任者の実践への直接的介入が行われる際のジレンマを分析するために、F教諭へのインタビューデータを分析してきた。その結果、①「指導教員」の指導は「初任者」に対して強力に作用し、抗いがたい上に、学校内でも指導教員はその経歴故に一定の権力を持つことになること。また、②そのような状況下で「指導教員」の直接的介入によって指導が行われることになること、「指導教員」は「初任者(教わる側)」に対して指導を行うことになり、「担任」としての「面目」を脅かすものになっていた。すなわち、この時F教諭は「教える側」である「担任」と「教わる側」である「初任者」との二重性という相反する「面目」の間でジレンマに陥ることになっていることが明らかになった。

拠点校方式による初任者研修は、訪問指導という性質上、「担任」「児童」「指導教員」という三者が一日を通して教室での対面的相互行為状況に置かれることになる。そこで、本稿が指摘したようなジレンマが生じる可能性がある以上、「指導教員」は「担任」の「面目」とそれを支える「パフォーマンス」を保ちつつ「初任者」への指導を行う必要があるだろう。

一方で、初任者指導教員による指導は初任者にジレンマをもたらしているだけでなく、初任者自身によってポジティブな意味づけも与えられていることも明らかになった。本稿は初任者研修制度における拠点校方式での初任者指導の中で、初任者が抱くアンビバレンスにも迫ることができたといえる。拠点校指導方式において初任者、指導教員、そして児童の三者が教室内に共在するという状況は直ちにシンプルな評価を下すことができるものではないことは明らかで、本稿が明らかにしたようなジレンマに着目しつつ、今後はさらにそのような状況の中で何が生起しているのかを一つずつ明らかにしていく必要があるだろう。また、本稿が行ったインタビュー調査においては「初任者」の側も、「担任」としての「面目」と「パフォーマンス」を保つための対処戦略をとっていることがF教諭によって語られたのであるが、本稿においてはその部分の分析にまでは至らなかった⁽⁹⁾。今後の課題としたい。

注

- (1) 初任者研修制度については一定の研究の蓄積があるが、拠点校方式に関する研究は少ない。そのような中で、谷口と長谷川 (2020) は初任者研修と拠点校方式の制度的変遷を整理しつつ主に指導教員の抱える課題を明らかにしている。また、鈴木 (2011) は拠点校指導教員の「メンタリング」に着目し、いくつかのメンタリングの様式が存在することを明らかにしている。以上のように、数少ない拠点校方式に関する研究を検討してみると、そこで研究対象となっているのは制度と指導教員であることがわかる。
また、制度的に規定された「初任者」の職業的社会化過程について、島原と酒井 (1991) は発足直後の初任者研修制度をエスノグラフィーと質問紙調査によって明らかにしている。1989年度から実施された初任者研修では、校内研修として指導教員が初任者に指導・助言を行うという方法がとられたが、島原と酒井 (1991, pp.88-89) によれば、そこでの指導教官の役割は「裏方」であり、「新任者の自主性を発揮させるため最小限の指導を行う助言者」であると自己規定する者が多くを占めたという。そして「指導教官の指導が非常に限られている主たる理由の一つは、初任者研修を徒弟制、つまり見習い制度として見る教員文化が浸透しているため」(島原・酒井 1991, p.89) であると分析している。また、初任者研修制度には2003年度から「拠点校方式」が段階的に導入され、2005年度には従来方式と組み合わせられて全面実施されることとなった。
- (2) 2003年度からの拠点校方式においては、1人の指導教員は拠点校の初任者を含めて4人の指導を担当することになっていたが、2017年度から指導教員1人につき6人の初任者が基礎定数化された。
- (3) 授業は常に状況依存的な対面的相互行為状況であるといえるが、山本 (1985) はそのような状況における教師の行為に対する生徒のフィードバックの欠如を「状況的ジレンマ」という概念を提起することで描き出している。また、伊佐 (2009) は教育的行為を達成するためのストラテジーとしての教師の「感情労働」の存在を明らかにしている。このように、「教師」-「児童 (生徒)」間の対面的相互行為状況でのジレンマ状況が分析されてきているが、「指導教員」-「初任者」-「児童」の3者間でのジレンマ状況については明らかにされてこなかった。しかしながら、3者間のジレンマ状況は「初任者」の「教師」としての役割という、職業的社会化にとって根源的な役割取得にかかわる問題として重要であると考えられる。
- (4) 本稿が分析の対象とするインタビューは2019年末に行われ、インタビュアー3名と対象の教諭の4名それぞれが自由に発話可能な座談会形式である。インタビュー対象者は初任者の小学校教諭であり、20代前半の女性である。学校では中学年のクラス担任である。インタビュアーはQ1、Q2、Q3、インタビュー対象者はF教諭と表記している。
- (5) 指導教員は校長経験者等の「『指導力のあるベテラン教員』というのが通例となっている」(鈴木 2011, p.114) という。
- (6) F教諭の指導教員は60代の小学校校長経験者であり、当該年度は再任用によって拠点校指導教員として採用されていた。
- (7) ゴフマンは「ある<パフォーマンス>とは、ある特定の機会にある特定の参加者がなんらかの仕方で他の参加者の誰かに影響を及ぼす挙動の一切」Goffman 訳書 1974, p.18) と定義している。
- (8) 椎野 (1991) によって、ゴフマンの「印象管理」に対して「他者たちが自己について抱く印象をどのように誘導し制御するのか、つまり状況内でどのように他者に対して自己表現・自己提示を行うのか」という明快な説明を与えている。
- (9) 例えばG先生は来校時に普段とは異なるルール (教室の前側の扉を使用してはいけないというルール) を児童たちに課していた。それに対し、インタビューではF教諭はクラスの児童たちとG先生来校時だけの「特別ルール」を適用して対処しているということが語られていた。

引用・参考文献

- 芦川晋, “自己に生まれてくる隙間－ゴフマン理論から読み解く自己の構成”, 中河伸俊・渡辺克典編『触発するゴフマン やりとりの秩序の社会学』, 新曜社, 2015, pp.46-71
- Goffman, E, *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*, Anchor Books, Doubleday and Company Inc., 1967 (=浅野敏夫訳『儀礼としての相互行為－対面行動の社会学』法政大学出版社, 2002)
- , *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books, Doubleday and Company Inc., 1959 (=石黒毅訳『行為と演技－日常生活における自己呈示』誠信書房, 1974)
- 伊佐夏実, “教師ストラテジーとしての感情労働”, 『教育社会学研究』, 第84集, 2009, pp.125-144
- 紅林伸幸, “協働の同僚性としての《チーム》: 学校臨床社会学から”, 『教育学研究』74巻, 2号, 2007, p.174-188
- 椎野信雄, “ドラマトゥルギイから相互行為秩序へ”, 安川一編『ゴフマン世界の再構成 教材の技法と秩序』世界思想社, 1991, pp.33-64
- 鈴木麻里子, “拠点校指導教員のメンターとしての役割: 教員を対象としたメンタリング”, 『流通経済大学論集』, 46巻, 3号, 2011, p.109-116
- 谷口陽子, “やっと採用されたけれど… 新任教師の考えていること・悩んでいること” か, 『教育』, 5月号, 2017, pp.68-73
- 谷口陽一・長谷川哲也, “初任者研修と拠点校指導教員の制度に関する研究: 初任者研修制度の変遷と岐阜県の事例に注目して”, 『岐阜大学カリキュラム開発研究』, vol.36, no.1, 2020, pp.15-25

