

授業場面における教師の「見通し」の実証的分析（1）

—分析枠組について—

石川英志

I 本研究テーマ設定の背景

昭和57年10月に愛知県内の教職年数の少ない小・中学校の教師10数名が中心となって若手教育者研究会という研究サークルを結成し、以後現在に至るまで1月に1回の割合で、会員である若手教師が持ち寄ってきた授業記録の共同検討を行って、力量の向上を目ざしてきた。

その過程において、教師の力量形成と関連して、授業場面における教師の「見通し」ということがしばしば問題とされ、次のような意見が出されたように思われる。

1. 子どもどうしの討論を中心とした授業を行う場合、予想外の子どもの発言が出ると、どう取り扱ったらよいかわからなくなってしまう。それまでは、授業前に設定していた授業構想の枠内で子どもたちの発言をなんとか処理できたが、そうした枠をはずれた発言が出されると、それをこれまでの子どもたちの発言とどう関連づけたらよいか、そして今後どう授業を進めていったらよいか、見当がつかなくなってしまうのである。

2. 今後、教師として授業をどう進めていったらよいか、あるいは子どもたちはどのような方向に思考を展開していくと推測されるかという教師の見通しがいったんつかなくなると、以後の子どもたちの発言内容を正確に把握するだけの余裕がなくなってしまう。

3. その反映として、子どもたちの発言への対応のしかたにおいて、子どもの発言を単に繰り返したり、「ほかの人はどうですか」という発言を連発するようになる。その結果、子どもたちの発言はしだいに関連を欠く形で羅列的に提出されるようになっていく。

4. 逆に、授業前を見通しを堅持しすぎると、それからはみ出る子どもの発言を生かすことなく、無視してしまうという事態が生じる。このことは、授業時に授業者本人にはなかなか自覚できないが、後に作成された授業記録を読むと、判明することが多い。あるいは参観者に指摘されてはじめて気づくことが多い。

以上、教師とりわけ若手教師が授業場面において見通しを失ったり、固定的にとらえた場合の諸相をいくつか列記してみた。

わたしたち教師は授業中に見通しを失うことをたいへん恐れている。授業の開始から終了に至るまで、若干の変更を加えつつも、先への見通しを堅持しながら授業を進行させることを期待している。したがって、授業場面においていかなる予想外の子どもの発言が出されたとしても、それに適切に対応して、見通しを修正しながらかつ決して失うことなく保持しうるかどうかということが、教師の力量の程度をはかる重要な尺度であると一般には考えられているようである。

しかし、授業中に見通しを失うということは、その教師がまだ力量を十分に備えていないということにそのまま直結するものであろうか。すぐれた教師であるからこそこえって見通しを失うということはないのであろうか。そもそも教師の見通しとはいかなるものであろうか。どのような内的な要因構造を有し、どのような外的な諸要因の影響を受け、そして、見通しの有無はいかなる事態を生起させるものであろうか。

わたしたちは教師の「見通し」ということばをよく用いるが、その実態について十分に解明されているとはいいがたい。ただ、見通しに対する教師の堅持や見きりといったもののあり方が、その教師の授業に関する力量の重要な実質をなしているように思われる。率直に言って、教職年数の少ないうちでも、子どもたちの多様な発言と授業構想の両者を、どちらか一方に依拠するのでなしに、力動的にとらえるセンスを体得した教師は、それ以後、子どもの豊かな自己表現を引き出すすぐれた授業を行うことが可能であるが、その一方で、そうしたセンスを十分に体得できなかった教師は年数がたっても、すぐれた授業をなかなか実現できないように思われる。したがって、教師の見通しというものが授業場面においてどのように具体的に成立しているかを、授業構想と多様な子どもたちの発言への対応の両者がどのような関係にあるかという視点から究明することは、わたしたち若手教師にとって、その力量形成のために重要な意義を有していると考えるのである。

II 教師の決定に関する諸研究の概観

前章では授業場面における教師の見通しを研究テーマとして取り上げるに至った経過およびその意義につ

いて述べたが、この研究テーマはもともと1研究サークルの若手教師の論議というきわめて個人的に限定された状況を背景として成立したものであった。

しかし、この研究テーマは、現在多数の教育学者や現場の教師によって問題とされている教師の意思決定ないしdecision-makingという研究テーマと密接に関連しており、その意味ではさらに広範に問題とされる可能性を持っていると考えられるのである。

そこで以下、本章では授業場面における教師の意思決定ないしdecision-makingに関する先行研究の分析枠組およびモデルを3つ紹介したい。そして次章では、それらの研究を手がかりとして、授業場面における教師の見通しの分析枠組を提示してみたい。

(1) 藤岡完治の「手がかり-認知内容」「意思決定-表現」マトリックス

藤岡完治氏は、教育実習生の授業の「認知と意思決定の過程」の特徴を調べることを目的とする次のような分析枠組⁽¹⁾を開発している。

まず教育実習生が「実地授業反省記録」(図1)にB欄→C欄→D欄という順序で記入し、次に指導案を参考にしてA欄に記入する。そしてA欄とB・C・D欄の照合を通じて得られたフィードバック情報をE欄に記入する。藤岡氏によれば、B・C・D欄の記入によって「具体的な文脈の中で、実習生がどのように授業の認知場面を切り出し、そこでどのように『問題』を定義し、未来の行為によってもたらされる事態(教授行為の目的動機)として何を実現しようとしているかを知ることができる」としている。

記入の終了した実地授業反省記録は、次の「手がかり

図1 実地授業反省記録

ここで実現したい目標 (内容・態度)	主な場面(よかった場面, 気になった場面), 手がかりとなった事実を書いてください	その事実からの推測や解釈や判断	用いた手だてとその結果	授業の設計や準備に生かしたい点
A	B	C	D	E

図2 「手がかり-認知内容」マトリックス

FROM \ TO		認 知 の 内 容						
		理解・達成	興味・意欲	マネージメント	実習生への態度	教 材	指導方法	予想外・その他
手がかり刺激の形態	児 童	発言						
		行動						
		表情						
	授 業 者	発言						
		行動						
		感情						

図3 「意思決定-表現」マトリックス

FROM \ TO		表 現 の 方 法								
		発 言				行 動			沈 黙	
		発 言	指令・命令	情報提示	K・R	演示・実験	指 名	机間巡視	故 意	無 為
意 思 決 定 の 内 容	目標・達成									
	教材・教具									
	指導方法									
	学習のしつけ									
	感情の状態(児童)									
	感情の状態(授業者)									
	そ の 他									

りー認知内容」マトリックス(図2)および「意思決定-表現」マトリックス(図3)にもとづいて分析される。前者は、教師がどのような形態の「手がかり」(cue)から場面状況をどのようなものとして認知したのかをマトリックスに表したものである。すなわち、このマトリックスは一方の次元において、手がかりの形態を子どもと教師自身に2分し、それぞれについて「発言」「行動」「表情」「感情」に分類している。そしてもう一方の次元において、それらの手がかりから教師がどのようなことを認知したのか(「理解・達成」「興味・意欲」「マネージメント」「実習生への態度」「教材」「指導方法」「予想外・その他」)の分類を示している。

後者のマトリックスでは、一方の次元において、前者のマトリックスで規定された場面状況の認知について、どのような内容に関連した意思決定を行うのかという観点から「目標・達成」「教材・教具」「指導方法」「学習のしつけ」「感情の状態(生徒)」「感情の状態(教師)」「その他」のカテゴリーを提示している。そしてもう一方の次元において、そのような意思決定の内容をどのような形態において表現するかという観点から「発言」「行動」「沈黙」のカテゴリーを提示している。

以上見てきたように、この分析枠組では、授業における教師の意思決定の過程を「認知-意思決定-表現」として理解し、この一連の過程を「何をどのように認知しているか」と「それについてどう意思決定し実行したか」に分割しているのである。

(2) ハーグリーブスのdecision-makingモデル

次にハーグリーブス(David H.Hargreaves)のdecision-makingモデル(図4)を取り上げる⁽²⁾。

ハーグリーブスによれば、「決定」(decision)は大きくいて次の2つのエレメントに分割することが可能である。1つには、教師に対して何らかの行為を要請していると教師によって認識されたことがらの状態、

つまり「問題」(problem)である。この問題に対して考えられる教師の対応は必ずしも1つだけとは限らない。したがって2つには、問題に対して好ましいと考えられる対応の選択とその実行である。

第1の問題はさらに次の3つによって構成されている。

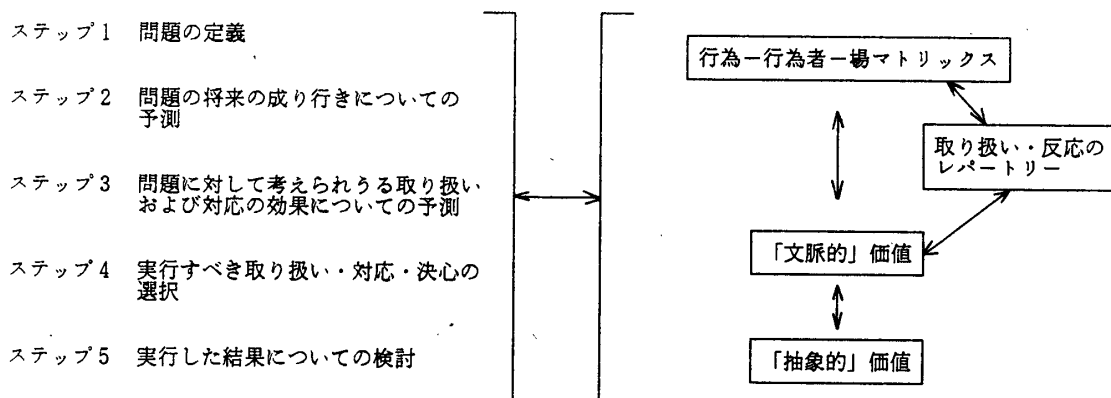
「行為」(act)……関係者によっていかなることがどのように行われているか(関係者はたいてい子どもであるが、教師自身であることもある)

「行為者」(actor)……だれがどうしてその行為をしているか

「場」(situation)……その行為者はどこでいつどんな行為をしているか

問題をどう定義するかということは、これら3つの次元によって構成される「行為-行為者-場マトリックス」に対する教師の解釈にもとづいている。それら3つの次元の関連性をみると、「行為」に対する教師の解釈は、その行為者について教師の有する知識を参照して行われる。たとえば、理科の実験中にAという子どもが試験管を割るという「行為」をしたとする。その意味の解釈としては、偶然的になされた、不注意によってなされた、故意の破壊行為としてなされたなどがあげられようが、そのうちのどれを教師が正しいと信じるかということは、その「行為者」について教師の有している知識によって大きく左右されるのである。そしてさらに、「行為」と「行為者」の両者は、それらが位置づけられている「場」を考慮して解釈される。たとえば、「行為」としての「Bという子どもが走っている」の意味は、その子どもが運動場で走っているのか、それとも廊下で走っているのかによって異なってくる。また後者は、Bという「行為者」について教師の有している知識にもとづいて、Bは重大な事故が起きたということを先生方に知らせるために走っていると教師が解釈する場合もありうる。

図4 ハーグリーブスのdecision-makingモデル



以上、「決定」の1つのエレメントとしての「問題の定義」(decision-makingモデルのステップ1)およびそれと関連した「行為-行為者-場マトリックス」について概観してきた。続いて、もう1つのエレメントである「問題への対応の選択とその実行」(decision-makingモデルのステップ2・3・4)について概観したい。

上述の「問題」に対して、教師は目にみえる行動は取らずにいるべきか、あるいは「干渉」(intervention)すべきか、干渉するとすれば、どのような干渉の形態を選択すればよいかという決定を要する事態が生じる。この場合、いかなる決定を行いうるかは次の2つの教師の「予測」(prediction)に依存している。1つは、目下のところ進行しつつある子どもの「行為」の将来の成り行きを予測するものであり、もう1つは、その「行為」に対して教師がある取り扱いを行った場合、それに対して子どもがいかなる反応を示すかを予測するものである。さらにこれら2つの予測は教師の支持する諸価値(教師の有するイデオロギーの教育的な表現形態、あるいはそれよりももっと広い意味での社会的価値)による影響を受けているのである。

(3) サトクリップとホイットフィールドの

teaching decision過程モデル

最後に、サトクリップ(John Sutcliffe)とホイットフィールド(Richard Whitfield)のteaching decision過程のモデル⁽³⁾をみてみたい。

サトクリップとホイットフィールドは、授業における教師の決定のシーケンスを次のように定式化している。

(a) 教師によって認知された、あるいは教師によって認知されなかったが、観察者によって認知された目にみえる学級内の刺激

(b) 教師が刺激を認知した場合の、教師側の自覚的ないし無自覚的な反応

(c) 結果として行為を生起させるような(生起させない場合もある)決定を導く、教師による刺激の解釈

(d) 決定によって行為が生起した場合の、教師の行動における目にみえる不連続性

図5はteaching decisionのシーケンスをモデル化したものである。分岐点は「決定時点」(decision point)を示している。破線はその時点では選択されなかったが、教師ないし観察者によって認知された他の決定の選択の余地を示しており、実線は現実を選択された決定のシーケンスを示している。分岐点の両側には、一方に「刺激」(S) およびそれによって引き起こされた決定を要する状況の「認知」(P)、他方に「決定時点」(D) における選択の結果としての「行為」(A) があり、それらの順序はS→P→D→Aとなっている。

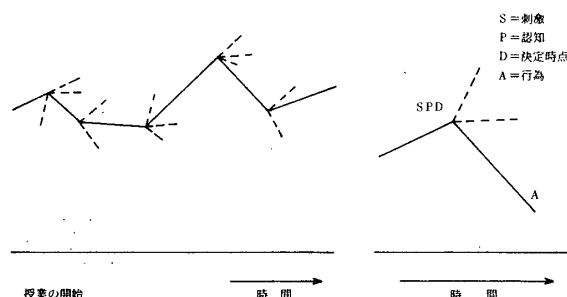
Ⅲ 本研究の分析枠組

これまで授業場面における教師の決定に関する分析枠組およびモデルを3つ概観してきた。それらはいずれも教師の「決定」の過程ないし構成要素について言及したものであって、本研究において究明しようとしている教師の「見通し」の内的な要因構造あるいは見通しの形成に影響を及ぼすような要因の抽出について直接的に研究手法を提示しているわけではない。また「見通し」あるいは英語においてこれとほぼ同義であると思われるperspectiveといった概念についても言及していない。

しかしながら、それぞれの分析枠組およびモデルにおいては、「決定」の前段階として「見通し」に類する概念ないしその関連が位置づけられており、その検討は「決定」と「見通し」の原理的關係、あるいは「見通し」の概念構造の考察に示唆を与えてくれるものと思われる。したがって以下、そのような点について各分析枠組およびモデルを検討してみたい。

まず決定という時点の前段階として、藤岡氏の分析枠組の場合、手がかり(cue)としての事実→認知内容(手がかりとしての事実からの推測、解釈、判断)が位置づけられている。そしてハーグリーブスのdecision-makingモデルの場合、3つのステップ、すなわち問題の定義→問題の将来の成り行きについての予測→問題に対して考えられうる取り扱いおよび対応の効果についての予測が、またサトクリップとホイッ

図5 サトクリップとホイットフィールドのteaching decision過程のモデル



トフィールドのteaching decision過程モデルの場合、刺激→刺激を認知した場合の自覚的ないし無自覚的な反応→刺激の解釈が位置づけられている。

ここで注目しておきたいのは、それぞれにおいて、手がかり、問題、刺激と決定の間において両者を結びつけている教師の予測、推測、解釈、判断といった働きである。本研究ではこれらを総称して「見通し(を立てる)」と呼ぶことにする。すなわち、授業場面における見通しとは、時々刻々と変化しつつあるきわめて流動的、不確定的な授業の諸事実(たとえば、個々の子どもの具体的な考えの動き、それらのからまりあいにおいて成立する対立や矛盾の動き)が総体として、10分あるいは20分後といった近い将来において、さらには次時以降にどのように変化していくかあるいは変化させられるべきかを察知する基本的にはイメージーションの働きであり、その後には下される決定の前提条件であるとひとまず定義しておきたい。

このように定義された見通しは一般的通念としての見通しに比して、1つの限定を加えられている。それは決定と関連づけられている点である。実際においては、見通しを立てたことがそのまま決定の表現形態としての発言や行動に直結していくわけではない。たとえば、子どもたちのみによって話し合いが行われ、これに対して、教師は沈黙を保っているということがあつた。その場合、見通しは明確に立てられているのだが、発言や行動がなされないために、見通しは潜在化したままになっており、見通しのあり方を明確化する何らの手がかりも得られないことになる。本研究が、決定と結びつけて見通しを限定的に定義している理由はここにある。

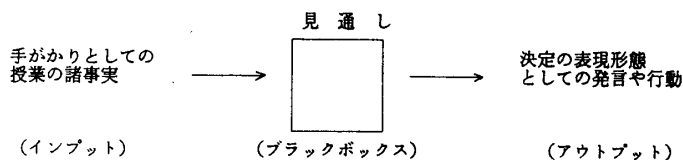
こうして本研究では、授業者の1つ1つの発言ないし行動をできるだけ授業者の意思決定の表現形態とみなそうとする。そして、その意思決定から時間的にさかのぼって、それが対応している手がかりとしての子どもの発言、行動や指導案の構成部分等を確定し、手がかりと意思決定の間にはいかなる見通しが働いたのかを解釈する。図式的にいえば、1対のインプットとしての手がかりとアウトプットとしての意思決定の表現形態を抽出し、両者の関連性の検討を通じて、両者間においてそれらを結びつけていると考えられるブラックボックスとしての見通しというべきものを明らかにしようとするのである。

以下、改めて授業の記録化および分析手法の手順について順を追って具体的に述べてみたい。

次の2群に属すると推測される授業をそれぞれ3、4時間ほどVTR録画および文字化された授業記録として記録化する。その場合、後に記録の解釈について共同討議ができるようにできるだけ多くの観察者に

よって観察することが望ましい。

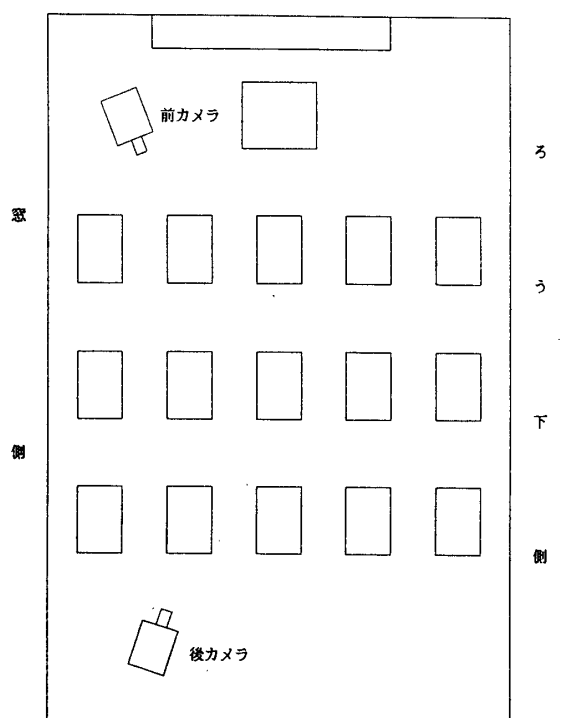
図6 手がかり-見通し-決定の関係



A. 指導案の授業構想にできるだけ立脚して、子どもの発言を求めたり理解しており、予想外の発言が出ると、それを無視するかあるいは正確にその内容を把握できない状況があると推測される授業

B. 子どもの発言や行動に対応して指導案の授業構想を臨機応変に修正し、新たな見通しのもとに展開していると推測される授業

図7 2台のVTRカメラの配置



またVTR録画については、授業者と子どもたち全員を1つの画面のなかに同時にしかも連続的におさめることが理想的であるが、1学級40~50人もいる教室内では、それは容易ではない。VTRカメラ1台の場合、カメラの向きをそのつど大きく変える(パンニング)必要があり、ある子どもの発言に対して授業者がどのような反応を示したかを録画しそこなう場合も生じてくる。したがって、原則としてVTRカメラは2台使用し、図7のようにセットする。1台は前カメラ

として主に子どもたちを録画し、もう1台は後カメラとして主に授業者と板書事項を録画する。なお、後の分析の段階において、ビデオテープを同時再生して授業者と子どもたちを同時に観察する必要から、両方のカメラとも時刻表示の機能を有するものができれば望ましい。あるいはビデオタイマーを用いてテレビモニター画面上に時刻を表示できるようにしておくといえよう。

そして授業終了後、ただちに授業者にVTR録画再生を視聴してもらい、授業者本人の発言や板書場面を中心にその時点での今後の見通し、子どもの発言に対する理解の適否等について自由に所見を述べてもらう(これは普通「VTRの鏡的利用」と呼ばれている)。これは、第3者としての観察者によるいわば外側からの解釈に対して、授業の当事者によるいわば内側からの解釈といつてよいだろう。この内側からの解釈は、外側からの第3者的な解釈に比べて、授業者本人が語るのだから信頼性が高いと考えやすいが、次のような問題点を含みこんでいることには留意しておく必要がある。

経験的にいって、授業終了後、授業者になぜあの場面であのような発言をしたのかと質問すると、「あまりよく考えずに発言した」とか「あの場面ではそうするのが正しいと思った」という答えしか返ってこないことが少なくない。あるいは授業者が質問者をよく知っている場合、ほんとうはほとんど考えもせずに発言したのに、その質問者の価値観や教育思想に合わせて答えるといった場合もある。

授業者がこのような答えをしがちであるのは、授業場面での決定というものの有する特徴に由来していると考えられる。ハーグリーブズはそれを「あらゆる教師の経験に浸透している遍在的(ubiquitous)、瞬時的(transient)、通常的(mundane)な決定」あるいは「あらゆる教師が教室において、日常的にしかも時に意識的な考慮なしに行っている数多くの瞬間的な決定」と呼び、授業者自身からすれば、自分の決定を基礎づけているものは本質的にtacit(「暗黙のうちにすでに了解されている」という意味)という性格を持っていると述べている。したがって、授業者にその決定の潜在意識的な構成要素を指摘させることは期待できず、研究者にとってできることは、たとえば授業者にその行為についてのVTRを見せたりすることによって、その決定に関する授業者本人の「解説」(commentary)を求めることであると述べている。しかもその授業者本人の解説には、先にもふれたように、解説を求める人のいっている価値、期待、興味に自分の行為についての説明を合わせようとする「合理化」(rationalisation)が働いており、この「解説」は決定の背後にあるも

のについてほとんど何も語らないと述べている。このように授業者本人の「解説」は観察者による解釈に比べて必ずしも信頼性の高い分析内容として位置づけることはできず、観察者による解釈の内容を参照することを通じて、つねに吟味していくことが必要であると考えられる。

さて授業の記録化の方法とVTRの鏡的利用による授業者本人の解釈についての検討はこれまでとし、次に観察者による分析手法の手順について述べたい。

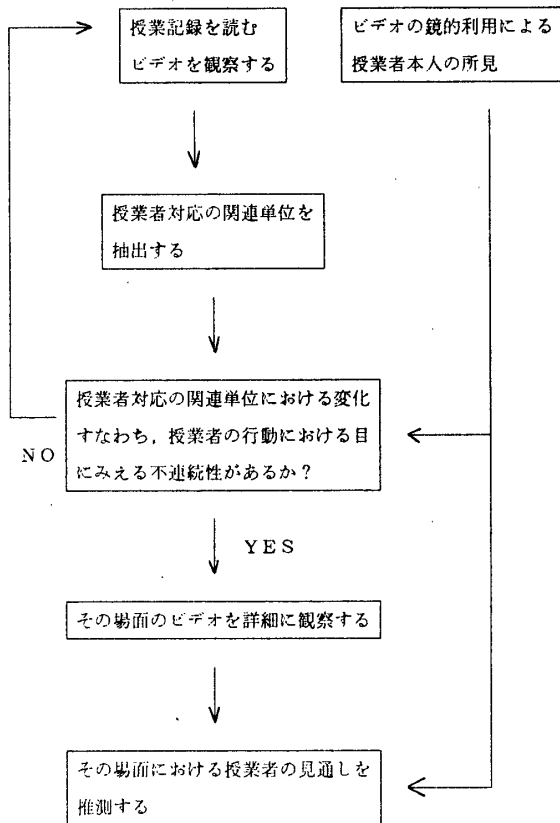
まず授業者の1つ1つの発言ないし行動がどの子どもの発言、行動や指導案の構成部分等に対応し、かつ、どの子どもの発言ないし行動を生起させているか、あるいはどの子どもに向けられたものであるかを記述する。これを「授業者対応の関連単位」と名づけておく。この分析の段階では、授業者の1つ1つの発言ないし行動がいかなる事象の結果として生起し、かつ、いかなる事象を生起させたり、また生起させようとしているかについて、できるだけ推測を排除して、だれの目にも明らかなものに限定して記述する。たとえば、数人の子どもたちが発言した後、そのなかのひとりであるA男に対して授業者が質問をし、それについてA男が答えたとすれば、A男の発言→授業者の質問→A男の反応という、授業者を中心とした1つの関連したコミュニケーションの単位、つまり、授業者対応の関連単位が抽出されるのである。

次に、そのようにして抽出された授業者対応の関連単位のそれぞれについて、さらに一段階抽象化されたレベルにある授業者の見通しの有無、さらに可能ならば、その見通しの内的な関連構造を推測する。

この推測にあたってはとくに、先にあげたサトクリップとホイットフィールドの「教師の決定のシーケンス」における「教師の行動における目にみえる不連続性」に着目したい。1時間の授業を通じて、授業者は明確な見通しを立てて決定を下している場合もあれば、あいまいな見通しのままに、さらには全く見通しも立たないままに決定を下している場合もありうると考えられるが、授業者にとって明確な見通しが必ずしも観察者にとって明確にとらえることのできる見通しとは限らない。一方、観察者によって推測されるある見通しが授業者側にはたしてどの程度意識されていたのかということは最終的には授業者本人に聞いてみなければわからない。したがって、本研究において抽出しようとする見通しとは、観察者ないし分析者からみて明確に表出していると考えられるものに限定されている。そして、それがもっとも顕在化するものが、これまで継続されていた授業者のある行為が中断されたりあるいは他の行為へと転換している状況であると仮説的に考えるのである。つまり、授業者の行為におけ

る変化を説明するものとして授業者の見通しを位置づけようとするのである。

図8 「見通し」の抽出方法の手順



次のような例をあげてみよう。

これまで子どもたちの発言に対して、授業者は「そうだね」と相づちを打って、その発言内容の要点を板書していたが、ある子どもの発言に対しては「A君のいってくれたこと、みんなわかりましたか。いいこといってくれたね」と発言し、しかもその発言内容をこれまでの白色チョークから黄色チョークに変えて板書したとする。この場合、その子どもの考えが今後はかの子どもたちに理解されていくべきであるという授業者の見通しが顕在化していると解釈することができるだろう。

もう1つ、別の例をあげてみよう。

子どもたちの考えが大きく2つに分かれて対立している時に、それまで沈黙していた授業者が「B子さんの意見を聞いてみようね」とB子を指名したところ、その考えはこれまで対立してきた2つの考えの間に介在するものであることが判明したとする。しかも指導

案をみると、すでにB子の考えはそれら2つの考えを結びつけるものとして位置づけられていたとする。この場合、B子の指名の背後には、B子の考えを取り上げることによって、これまで対立的非連続的関係にあるとみられてきた2つの考えは今後むしろそれらの連続性の観点が前面に表れて、お互いにその関連性を求めあっていこうという授業者の見通しが成立していると推測されるのである。

これらの推測においては、種々の解釈の可能性があるが、VTR録画再生の鏡的利用によって授業者から得られた所見も参考にする。そして抽出された授業者の見通し、さらにはその内的な関連構造によって無理なく授業者対応の関連単位における変化が説明できるように、繰り返して授業録画ないし授業記録に立ち戻って、その吟味が共同討議を通じて行われなければならない。

以上の研究の手順を用いて、AB両群の授業について、そこに表出していたり、あるいは潜在していると推測される授業者の見通しを抽出しようとするわけであるが、AB両群間にいかなる相違が生じるかあるいは生じないか、そこに大きな関心が持たれるのである。

IV 今後の研究方向

これまで授業場面における教師の「見通し」の抽出方法について述べてきたが、今後それにもとづいた実際の抽出作業が引き続いて行われなければならない。その作業の経過のなかで、抽出方法も修正されていくはずである。その場合、次の2点が少なくとも問題になると考えられる。

1つには、授業において「見きり」をつけるといわれることがあるが、「見通し」をたてるということと「見きり」をつけるということが特定の具体的な授業場面においていかなる関係にあるかを明らかにすることである。授業場面における決定とは端的にいうと、複数ある選択肢としての見通しのなかから1つの見通しを選択するという行為であり、したがって原理的には、決定によって、選択された見通しと選択されなかった見通し、すなわち、見きりをつけられた見通しの両者が区分されるはずである。そこで、特定の決定時点における複数の見通しを抽出し、さらにそれらを選択された見通しと見きりをつけられた他の見通しの両者に区別したものがいかなるものであったかということ明らかにしていかなければならない。

2つには、見通しの連続性の検討があげられる。これまで述べてきた分析枠組では、授業者の行為が不連続となる場面に着目し、そこでの見通しを抽出しようとするわけであるが、それだけではまだ点的断片的な見通しの解明にとどまっている。授業の進展のなか

で、授業者の見通しがどのように形成され変容していくかということの究明が引き続いて行われなければならない。

見通しをたてるといい、見きりをつけるといい、それらは目的を明確に自覚した全体に対する把握、総合的な把握を要求される行為である。それだけに授業者の力量が集中的に発揮されるべき行為であり、また分析者や観察者からすれば、授業者の力量の程度をきわめて鋭角的に把握しうる観点であると考えられるのである。

[注]

- (1) 藤岡完治「教育実習生の意思決定過程の研究—実習生の主体性に対応できるシステムの構成—」(横浜国立大学教育学部附属教育学センター『教育実践研究センター年報』第3号 1982年)
- (2) David H. Hargreaves, A phenomenological approach to classroom decision-making. in John Eggleston(ed.), Teacher decision-making in the classroom. Routledge & Kegan Paul, 1979
- (3) John Sutcliffe and Richard Whitfield, Classroom-based teaching decisions. in John Eggleston(e-

d.), Teacher decision-making in the classroom. Routledge & Kegan Paul, 1979

[参考文献]

- (1) 三枝孝弘・日比裕・石川英志・大島聡他「授業記録・授業録画からの授業諸要因の抽出とその関連構造の検討—『授業諸要因の制御に関する比較教授学的実験研究』より—」(日本教育方法学会第19回大会自由研究発表 1983年)
- (2) 吉崎静夫「授業における『教師の意思決定』に関する研究—授業研究の新しい課題として—」(水越敏行・梶田叡一編『授業と評価ジャーナル』1集 明治図書 1983年)
- (3) 吉崎静夫「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』Vol. 4 No. 3 1980年
- (4) 上田薫『集団による思考・「見きる」ということ』(教育による創造 第4集B) 未来にむすぶ教育の会 1968年 p.31-60
- (5) 上田薫「授業研究の根本問題」(重松鷹泰・上田薫・八田昭平編『授業分析の理論と実際』黎明書房 1963年)