

授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考

水野正朗

はじめに

指導案と授業の速記録をもとにして授業を検討する試みは、芦田恵之助の「綴方教室」を昭和9年に青山広志が筆録した記録などに見られるように古くから行われてきた¹⁾。重松鷹泰は、教師自身が自分の実践を研究できること、既成の理論によるのではなく、事実をとらえている自分の立場を反省し、事実から理論を形成するという明確な意識をもって、教師と子どもの発言や行動を細大漏らさずありのまま記録し、そこにあらわれた諸事実を結びつけることを通じて、教師と子どもの思考の動きが相互に交渉しあって進展していく状況を明らかにすることを中核的な課題とする授業研究を「授業分析」と命名し、その授業研究を1954年に名古屋大学教育学部教育方法学研究室で始めた²⁾。そして、重松の指導のもと日本各地の学校でこのような授業研究が行われていた³⁾が、一部の学校を除きだいに行われなくなった⁴⁾。現在、小・中・高等学校の通常の校内研修や研究授業において、研究の拠点にこのような詳細な授業記録に基づいた授業研究を据えている学校は少ない⁵⁾が、「教育実践問題支援プロジェクト」(2002～)においてワークショップ型の参加型授業研究会の手法が東海市富木島中学校校区に新たに導入されたこと⁶⁾に筆者は注目した。その授業研究会に参加した教師たちの論文集「授業記録による授業改革のプロセス」には、授業直後の事後検討会では明らかにされにくい各授業者の子どもにかかる願いや思い、授業者の授業後の省察が、授業記録(逐語発言記録)に基づいて生き生きと記述されていたからである⁷⁾。

現職の高等学校教諭(国語科)である筆者は、授業の過程に関する理解を深め、自ら授業を改善する手がかりを長年探していたが、名大の教育方法学研究室において学ぶことにより先人の多くの研究に触発され⁸⁾、有志の教師の協力を得て、学校現場において独自に授業研究を開始した。

さて、学校で行われる研究授業では、詳細な学習指導案を作成し、その指導案通りにできたかどうかの評価される傾向が強く、指導案から逸脱せざるを得なかった状況を考察し、その判断を肯定的に意味づけられることはあまりないと思われる⁹⁾。しかし、上田薫(1963)が、「教師が(授業)計画を重んじながらもむりに固執することなく、その破れかたに関心を集中するとき、かれに当然要求されるのは最上の時機における果敢なる決断である。……授業において、教師の指導はじつは見きりの不断のくり返しであるということが出来る。教師は見きることによって目標を決定し、見きることによって子どもをとらえる。教師が自己の負うべき責任を回避し、個性を捨てて安易な形式に逃げ込むとき、見きことはしぜん影をひそめてしまうであろう」(p.43)と述べている¹⁰⁾ように、授業中に不断に行われている授業者の授業に関する思考(思考・判断・意志決定・反省など)に着目し、なぜ教師はその計画の変更の決断をしたのか、その状況において何が生まれているかを授

業の事実にもとづいて分析することが重要であると、筆者自身の教師経験から強く感じる。子どもの発言や子どもの反応が完全に教師の予想通りとなることはまずない。同じ指導案で同じような授業を行っても、決して同じ授業とはならず、それぞれが微妙に（または大きく）違った授業展開となるのは、教師と子どもとがともに授業を創造しているからである。

本研究では、授業後に授業記録にもとづいての授業の振り返りを実施して授業中および授業後に教師が考えたことを思い出して述べてもらうことで、授業中に不断に行われている授業者の授業に関する思考（思考・判断・意志決定・反省など）をとらえ、その教師の思考と子どもの思考とはどのような相互作用のもとで変化し進展していくかを明らかにし、教師の授業過程における反省的思考の様相を解明することにねらいをおく。

本稿ではまず教師の思考に関する先行研究についてまとめ、その上で教師の内省報告を加えた授業記録による授業分析という本研究の方法と意義について述べ、その方法による研究事例を報告し、最後に本研究の成果と今後の課題について言及する。

1. 授業場面における教師の思考に関する先行研究

(1) 教師の思考をとらえる授業分析の視点

八田昭平(1963)は、教師、子ども、目標、教材、発達、集団などの各要因は「そのいずれをとってみても、他の要素、要因を離れては、そのどれ一つも研究されえないこともまた当然である、それらは相互にからまりあって授業を構成しているのである」(p.100)と見抜き、授業分析の仮説的視点として、3つの視点群を提出した。その説明の中で「時々刻々に教師は子どもの状態に応じた指導案の変更をしていかねばならない。同様に時々刻々子どもは教師の指導の影響をうけてかわっていているのである。短いサイクルでのこの教師と子どもとの働きかけあいの姿をつかむことがまず肝要である。……練達した教師は顕在的なものをおして潜在的なものをとらえて授業をすすめているのである。授業分析は、究極においては、授業の動きを少ない労力においてさながらとらえるシステム確立をめざすものである」(p.100)と述べている。さらに、第Ⅰ視点群の「視点1. 教師の意図と子どもの動きのずれ」については、「重要なのは、教師と子どもの授業関係における働きかけあいの実態、その部分における、また全体を通じての構造であり、それをずれということばで表現し、また把握しようとするのである。教師の意図は決して子どもの中においてそのまま実現するわけではない。しかしずれがあるからこそ克服への努力がおこり子どもは成長する。ずれがあるからこそ授業はダイナミックに展開する」(p.105)と述べている¹¹⁾。八田(1963)の授業分析の視点を項目のみ表1-1に挙げる。

八田(1963)の第Ⅰ視点群：視点1「教師の意図と子どもの動きのずれ」、第Ⅲ視点群：視点2「授業におけるつまずきと子どもの思考の発展」などが生じた時には、その子どもたちの動きや思考に対して、教師はあれこれ考え授業計画の変更などの意志決定・決断をせまられる。この時、教師は瞬時に見通しをもった判断をすることが求められている。時にはその決断がすぐにはつかず立ち往

表 1-1 八田昭平（1963）の授業分析の視点

第Ⅰ視点群 関係の把握	視点1 教師の意図と子どもの動きとのずれ
	視点2 子どもの考えの違い
	視点3 子どもの中の考えの変化
第Ⅱ視点群 価値的把握	視点1 目標の未来性
	視点2 目標の柔軟性
	視点3 子どもの追究力とその評価
	視点4 集団思考
	視点5 生活経験
第Ⅲ視点群 矛盾的把握	視点1 目標の構造と授業の展開過程
	視点2 授業におけるつまずきと子どもの思考の発展
	視点3 学級の雰囲気とリズム

生することもある¹²⁾。また、子どもの反応にあわせて一時的に、授業計画を変更してわき道に脱線し、その後もとの授業の流れに戻して結びつける場合もある¹³⁾。

日比裕（1978）は、「授業における教師の指導性 —授業展開に対してもつ教師の発言の意味—」、つまり授業過程において教師の状況判断に基づく発言が授業展開にどのような影響をもたらすかについて「このテーマは、八田氏の第Ⅰ視点群の視点Ⅰ『教師の意図と子どもの動きとのずれ』を教師の側に立って、特に教師の発言という窓口からとらえ直したものであると言ってよい。すなわち、両者のずれを教師がどう把握し、それに対してどういう発言をもって対処しようとしているかを検討していけば、この考察テーマの核心にせまることができよう。その場合、教師の対処のしかたがどのような影響ないし結果をもたらしたかを見るには、Ⅰの2および3から、子どもたち各々がその考えをどうお互いにかかわらせて発展させようとしたか検討するとよい。そして再度、第Ⅱ視点群の特に視点1『目標の未来性』や視点2『目標の柔軟性』から教師の指導性（特に目標のもち方）を検討すると、一層テーマの考察が深まると考えられる」（p.101）と指摘している¹⁴⁾。

たしかに目標をもたない授業は、良い授業でありえない。授業過程における教師の思考・判断・意志決定は、目標の達成を目指して行われる。教師は、ねらいを持った計画を立て、授業に取り組み、授業後には授業を振り返って目標の達成等に関する反省を行い、また計画を修正する。熟練した実践家たる教師にとって、いまや「計画・実行・評価」（Plan-Do-See）のサイクルを繰り返すことの重要性は自明のこととなっている。

（2）教師の状況認知や意志決定の過程に着目した研究

ここまで述べてきたように、「教師の意図と子どもの動きとのずれ」などの予期しない問題状況（逆にチャンスでもあることが多い）が起こった時、教師はその状況を「見切り」、柔軟な「目標」を達成すべく、瞬時に授業計画の「見直し」をたてて「ずれ」の克服の努力をし、授業は生徒との相互作用を通してダイナミックに展開するということが明らかになった。授業は教師が子ども

たちとの相互作用を通して変化する状況に対処しながら柔軟に目標に向かう過程であると考えられる。

では、教師はその状況を具体的にはどのようにして認知し、またどのように思考して、授業に関する瞬時の意志決定を行っているのだろうか。授業中の教師の思考に関する先行研究をまとめる。

吉崎静夫(1988)は、教師の認知過程は授業状況の中から教授に必要な手がかりを捉え、その手がかりから目標や計画とのずれを認知し、そのずれの原因を推論し、次の対応行動を考え決定する過程であるとして、教師の意志決定モデルを示した¹⁵⁾。秋田喜代美(1992)は、吉崎(1988)のこの教師の意志決定モデルについて「教師は指導活動の概略はもつが、詳細は生徒との対応によって初めて構成していくYinger(1986)の主張に照らして考えるならば、計画とのずれの認知ではなく、概略から授業の状況との相互作用を通して次の行動を局所的に決定していくとの視点からの検討も必要である」と指摘している¹⁶⁾。この秋田(1992)の授業の過程に関する指摘は、重松・上田・八田(1963)らの、教師と子どもとの相互作用に着目して授業を分析しようとする研究の考え方¹⁷⁾に近い。

Schon(1983)が専門職の事例研究により「活動過程における反省的思考」(reflection in action)を行う「反省的実践家」(reflective practitioner)としての専門家像を提起して¹⁸⁾以来、実践的経験に基づく「反省的思考」を焦点とした研究が多数行われるようになってきた¹⁹⁾。住野好久(2001)は教育実習における「反省的実践としての授業研究」の意義を強調し、熟練した教師の反省的思考と行動には①暗黙知にもとづく行動、②行動過程における反省的考察(reflection in action)、③行動過程後における反省的考察(reflection on action)の3つの形態があるとされると整理している²⁰⁾。

手塚皓市(1978)は授業記録(逐語記録)に教師サイドからの記録である「授業における教師の『内言的』私語」を付加することで、授業のより深層のありさまをとらえ、授業における教師のセルフ・コントロールの様相とその可能性の追究を前進させようとした²¹⁾。的場正美(1993)は、新城小学校で授業記録を採った時に「授業者が授業中に発言したのは数回しかないので、授業記録を作成した後に、その空欄に授業者の授業中に思ったことを書いてもらった。記録をいくつかのまとまった分節に分けて、分析してみると、教師が、子どもの発言や方向性を考えて、授業の前半でも中盤でも授業の進行についての見通しを明確にし、特に後半では、次の授業とのつながりの見通しを立てる努力をされていることがよく分かる授業であった」と述べ、「教師の見通し、子どもの見通し」に着目している²²⁾。澤本和子(1996)は、教師が自身の授業を振り返るという日常的で実践的な「教師のための授業研究方法」を研究し、科学的妥当性を高めて実用化することを目指して「授業リフレクション研究」を提唱した²³⁾。サルカール アラニ・モハメッド レザ(1997, 1998)は、授業記録から教師の意志決定場面をいくつか抽出し、その意志決定の状況と種類がどのような意識から生じているかを、授業記録と校内研修での教師自身の反省やその教師へのインタビューから解釈した²⁴⁾。

手塚(1978)、的場(1993)、澤本(1996)、レザ(1997, 1998)の研究は、それぞれ研究の目的や方法に違いがあるが、教師の反省的な思考を実際の授業記録と授業後の教師本人の内省報告やイン

タビューにもとづいて分析することで明らかにしようとする質的研究である点と、その研究によって見いだされた教師の思考・判断・意志決定・反省などの過程に関する知見をすぐさま教師全般に通じるものとして法則化・原理化することを慎重に避けている点に共通性がある。

佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）は、従来のVTR再生法（stimulated recall method）による教師の思考研究の手法は「教師の実践的思考は……千差万別であるため……個別性に限定された言明しか導かれないという難点も抱え、……一般的言明を導こうとすると……性急に教師一般の思考の説明に飛躍される傾向も見られた」と批判し、「教師の実践的思考を内容の特殊性（content specific）、認知の特殊性（cognition specific）、文脈の特殊性（context specific）の実相に即して研究する方法が求められる」とし、熟練と未熟練の計10名の教師に同一の授業のビデオ記録を視聴させ感想を述べたり記述したりしてもらい、その感想の発話プロトコルを発話命題の単位に分割して熟練教師と初任教師の思考過程の比較を行う数量的研究（カテゴリー分析）を行った。その結論として熟練教師の実践的思考様式には①「即興的思考」②「状況的思考」③「多元的な視点の総合」④「文脈化された思考」⑤「不断に再構成する思考」の5つの特徴的な性格が明らかになったと主張した。そしてそこから、①熟練した教師が状況に敏感に反応し文脈化された思考を豊かに展開していること、②教師の熟達は、人と人との相互作用の場面、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考（reflection in action）を基本としていること、③教師の熟達はその根底において、授業観や学習観として概括される信念に支えられていることの3つの示唆が得られ、これらの特徴は、所定の理論や技術を実践場面に合理的に適用するのに習熟した「技術的熟達者」（technical expert）としての専門家像ではなく、Schon（1983）が指摘した実践的な問題の省察と解決の過程で実践的知識を形成し機能させる思考において熟達した「反省的实践家」（reflective practitioner）あるいは「思慮深い実践家」（thoughtful practitioner）としての専門家像をしめしているとした²⁵⁾。

この佐藤ら（1990）の研究は多くの貴重な示唆を与えてくれるが、教師自身の授業記録を用いていないため、他の教師の授業のビデオ記録を視聴した時の教師の感想と、その教師が実際に授業を行った場合の思考との直接的関係をとらえることができない。他の教師の授業のビデオ記録を視聴した際の感想の発話プロトコルデータを統計的に分析することで、教師の実践的思考に関する一般的な特徴を抽出しようとしており、教師の実践的思考をその内容・認知・文脈の特殊性の実相に即してとらえることができたかどうかにも疑問が残る。

教師の授業過程における思考を佐藤ら（1990）が指摘する「特殊性」の実相に即して研究するためには、教師の思考の過程と教師の実践的理論の具体的で豊かな内容をその授業の文脈の固有性のもとにとらえようとするを新たな分析の視点として設定し、授業中の教師の思考（思考・判断・意志決定・反省など）の過程を分析する研究を積み重ねていくという研究モデルが考えられる。授業場面における実にさまざまな教師の思考の様相を失敗事例も含めて事例にもとづいて明らかに示すことは、将来教師になることを志す人たちや授業の進め方に悩む教師たちにヒントを与え勇気づけるものになるに違いないと、筆者は考える。

2. 本研究の方法と研究事例の分析

—教師の内省報告を加えた授業記録による授業分析—

以上を踏まえて、本研究の方法を述べる。具体的な分析資料の作成方法としては、教師が自分自身の授業記録（逐語発言記録）を読みながら授業を時系列に即して振り返り、授業中に教師本人が思考したことをできる限り詳細に意識化し言語化してもらい、その内省報告を記録するという方法をとる。事情に合わせ、以下の2通りの方法のどちらかで行う。①授業者自身に授業記録に授業中の思考や判断を出来る限り言語化して書き加えてもらい、それにもとづいて授業を振り返る（セルフ・リフレクション）。②他の教員または研究者が聞き手となり、授業記録をもとに授業の過程について丹念に一緒にふり返っていく（対話的リフレクション）。

(1) 研究事例1——セルフ・リフレクション

研究事例の分析は作成した授業記録のすべてをもとに行うが、紙幅の関係から掲載することができない。そこで教師が授業に行った思考を言語化した内省報告だけを授業記録から抜き出してまとめた事例のひとつを表2-1に示す。この報告は①「セルフ・リフレクション」の方法によって作成された。授業者は教員経験22年の国語科の男性教諭である。

この内省報告全般にわたってこの教師は「活動過程における反省的思考」(reflection in action)をできるだけ意識化し、言語化しようと努めているが、内省報告1の前に約15分間の漢字書き取り練習および答え合わせの過程に関する詳細な内省報告はなかった。答え合わせのチェック、丸つけを誰からどのように進めていくかの意志決定、漢字の書き間違いがあった時の生徒への指導など、瞬時の思考や判断、意志決定が細かく何度も行われていたはずである。しかし、これらの活動過程はこの教師にとってルーチン化されたものになっており特に問題も生じなかったため半ば無意識のうちに進行したと考えられる。よくある安定した状況下での漢字書き取り練習の答え合わせや丸つけなどの日常的な活動は「暗黙知」によって素早く最小限の意識的制御によってこなし、次の授業展開への見通しを立てるといふより重要な意志決定(反省的思考)の方に重点的に意識を動かしている。未熟な教師との違いがそこにあるかもしれない²⁶⁾。

内省報告1、4、7、9、12、13、14には、授業の進行に関する教師の判断が含まれている。この教師は授業展開の分節点にあたる部分においては、状況把握にもとづいて見通しをたて、「前時のおさらい」「導入」「展開」「まとめ」と次々と授業展開への判断を下していることが読み取れる。このうちの内省報告12は、授業の脱線についての教師の判断である。上田(1963)が指摘するように、教師の指導はたえざる見きりのくりかえしである。授業において、あるところをもうひと押しするか、それとも場面を転換してしまうか、その限度を見切ることによって、教師は具体的に指導を展開することができる。この「見切り方」の機能こそ、教師の指導体制の核心であり、この機能の構造を分析することが、授業研究において求められる。内省報告2については、授業中大声でさわぐなどの行動を起こすことが多いこの生徒への対応を間違えると問題状況となる可能性があり、言語

表2-1 教師の授業中の瞬時の判断と反省的思考の言語化（一部を抜粋）

夜間定時制高校2年 国語総合「はじめての登山」（俵万智）2005年9月16日実施 生徒15名 番号は教師の内省報告に通し番号をつけたもの。括弧は補足説明。生徒名はすべて仮名。	
1	今日は短縮授業で、漢字の練習に半分の時間を消費した。15分強の所要時間は書き練習の場合はまあ普通なのでこれはやむをえないことではあるが、当初考えていた所まで授業をすすめようとするのはかなり無理がある。授業プリントの1枚目の内容のうちりのいい所までは授業をすすめておきたいものだ。まずはざらっと前時のおさらいからはじめよう。
2	(一人の生徒がロッカーのプリントファイルを取りにいくと言って出ていこうとした。) 田村はプリントファイルなしでは授業にも参加せず、何も書かない。板書も写さない。すぐ戻ってくるなら欠課にしないで出席を認めることにしよう。→(取りに行くことを許可。)
3	上村は、1学期は国語の欠席はほとんどなかったのに、この前2回連続で休んだ。昼の高校を中退、本校に転入してきて仲間もできたかと思ったが。表情も悪い。何か鬱屈するものがあるのか？ →(上村は数日後、クラス担任に進路変更を申し出る。)
4	今日は珍しく山田が発問に反応したぞ。以上は導入。出ていった田村も教室に戻って来た。ここから本日の展開に入るとしよう。調子が出てきたぞ。
5	「一陣の風」の意味を生徒に考えさせて答えさせたいとも思うが、生徒の語彙にある言葉ではない。言わせるのは無理だろう。
6	あれ？ 俵万智が何年生まれだったか覚えていたはずなのに思い出せない。失敗した。事前にきちんと資料にあたってメモしておくべきだった。
7	「心の霧」が第1段落の「登山の動機」の理解のキーになるので、生徒自身の身におきかえて考えさせたい。
8	「心の霧」が表す精神状態を聞く質問で「いらいら」は想定外の答えだったが、不安で先が見えない時、いらいらすることも当然ある。これも取り入れようか。 →(【板書】先が見えずもややとして暗い筆者の気持ち。いらいら。)
9	今日はとりあえず全員、顔をあげて、プリントに書いている。その点はよい。いつも大声で騒ぐ田村もいまの所、静かにしている。「心の霧」の説明は少々強引だったので、生徒にはもう少し考えてもらい、登山の動機につなげよう。
11	沢村はこのところ野球部で頑張っているなあ。
12	これはついいらんことに口がすべった。残り時間も少なくなってきた。話を授業の本筋に戻そう。
13	「仕事(バイト)をやめたいけどやめれん。」という栗田の自身の体験も聞いてみたいが、どうすべきか。その体験話を聞いても本文理解には続かないので軽くうけて進めよう。
14	俵万智が北海道に登山に行く動機のひとつとして「もやもやしていたから発散するため」と沢村から出た。これまでの議論でみんなも理解に不満はないようだ。板書にまとめよう。

化しえない深い思考を瞬時に行ったとの追加の内省報告があった。内省報告4からは、その田村が約束通りすぐ教室に戻ってきたことに教師が安堵し、目標とする新たな授業展開に入ろうとしている姿が読み取れる。内省報告6では教師は自らの授業準備の不足を反省しつつ、授業を進めている²⁷⁾。内省報告2、3、4、9、11、13では生徒の答えぶりや態度や表情に触発されて、その生徒について思考している。これらから分かるように、教師はクラスの生徒の性格や生活状況などをよく把握しており、教師の判断や発言はそれらを踏まえてなされている。

1～14の内省報告のすべてにおいて、この教師は生徒の発言や行動、態度や表情から、生徒の思考や感情のあり方を把握しつつ、瞬時の判断により多くの意志決定を行って授業を展開していることが分かる。綿密な台本のような指導計画を事前に立てて授業を行っているわけではない。授業計画の概略は持つが、生徒たちとの相互作用を通して変化していく状況に対処しながら、見通しを立て、柔軟に目標に向かっている。

(2) 研究事例2——対話的リフレクション

研究事例2では、全日制普通科高校の学校設定科目「国語読解」単元「源氏物語研究」の授業のうち「源氏物語」の紹介と速読に取り組んだ1時間目と2時間目の授業について②「対話的リフレクション」を実施した事例について述べる。授業者は教員経験3年目の国語科の女性教諭である。

この研究事例2では、①「セルフ・リフレクション」は自分には難しいという教師本人からの意見があり、教師と筆者とが授業記録をともに読みながら対話をして振り返りを進めるといって②「対話的リフレクション」を行った。このリフレクションには2時間17分を要した。紙幅の関係で詳述できないが、友好的で真剣な雰囲気の中考察は深く多岐に及び、多くの知見が得られた。表2-2からは教師が授業中の失敗を自覚し、その場で授業を果敢に修正しようとする反省的思考が読み取れる。

表2-2 対話的リフレクション（一部を抜粋、2列目の数字は発言通し番号）

全日制普通科高校2年生 学校設定科目・国語読解「源氏物語研究」 2005年9月27日・29日 生徒29名（選択科目） 対話的リフレクションは2005年10月13日実施。生徒名はすべて仮名。		
教師	262	（発言NO.23以降）めっちゃアドリブでやっている。23、アドリブ。確かなにか私、失敗したんですね。失敗を修正するためにアドリブに入った気がする。何だったかな？先に別のクラスで前日にやっているんですね。同じことを。あ、そうか。だから、摂関政治から女性がどんな役割をしていたんだろうということを、前日は生徒に答えさせたんですよ。それで、「女性だってそういうふう政治にかかわっていたんだよね」という話を持っていこうとしていたんですけど、自分でつい言っちゃたんですよ。
筆者	263	それは、こっちのクラスで？
教師	264	はい。23で。だから、（摂関政治というのは男の）表の歴史だよ、だけど絶対女性もいるわけじゃんね。その女性たちが（天皇の）お嫁さんになったりという話に発展させる予定のところを、自分でしゃべっちゃたんですよ。「あっ、しまった」と思って、で、ひとりでこんな講義形式としてはいかなあと思って、青田に近づいて、（笑って手をたたく）
筆者	265	そうか。
教師	266	そうなんですよ。で、青田を貴族のお姫様にしたんですよ。
筆者	267	あなたねって、急に青田さんが貴族のお姫様になったもんね。（笑い）
教師	268	そうです。うん。いや、やばいなあと思って。このままだとなんか一人で（摂関政治など源氏物語の背景について）しゃべっちゃうなあって思って、それを止めたかったんですね。
筆者	269	なるほど。

おわりに

本研究では、授業記録をもとに授業を実施した教師自身に授業中の思考の過程を丹念に思い出して報告してもらい、また、授業者と研究者とが出来る限り対等な立場に立って対話しながら授業を振り返ることによって、授業中の教師の思考を解明しようとした。佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1991)は、熟練教師の実践的思考の研究において「熟練教師は、自分の思考や行動を、対象化し言語化するメタ認知的能力を持つ」としている²⁸⁾。このことは本研究でも裏付けされた。研究に協力してくれた教師たちの意見は、授業記録にもとづく振り返りを丹念に行うことによって、あまり意識化されることなく過ぎ去ってしまいがちな授業中の多くの事象について詳細に思い出すことができ、生徒および自分自身の行動や思考を認識し反省することに関して多くの発見があって実に有意義であったということで一致した。

さらに本研究では以下の二つの点で成果があった。

① 授業場面における教師のさまざまな思考の様相を具体的な授業の実例にもとづいて明かし、教師は子どもたちとの相互作用の場面において、Schon (1983) が指摘した「活動過程における反省的思考」(reflection in action) を行っており、瞬時に意志決定を下して授業を展開していることを示すことができた。

② 教師が授業の事実(授業記録)にもとづいて授業を振り返り、それによって得られた省察を語ることで、教師自身が自らの授業を深く研究できることが示唆された。

授業は、教師により、またその時々状況により様々である。したがって、教師の授業中の思考を明らかにするためには、数例の事例を研究しただけでは充分ではない。授業それぞれの文脈の特殊性に即して、研究を積み重ねていくことが今後の課題である。さらにそこから、定型化し儀式化しがちな学校現場での授業研究のあり方²⁹⁾を見直すきっかけとなりうるような、教師のために役に立つ授業分析の研究を進めていきたいと考える。

〔注〕

- 1) 青山広志 編 (1973)『芦田恵之助先生綴方教室』文化評論出版。昭和10年刊の複製。
- 2) 日比 裕 (1978)「授業分析の課題 ―回顧と展望―」帝塚山学園授業研究所『授業分析の理論』明治図書、17-44頁。
- 3) 滋賀県八日市小学校 (1956)『現場の授業研究』海青社。富山市立堀川小学校 (1959)『授業の研究 ―子どもの思考を育てるために―』明治図書。そのほか帝塚山中学校、光小学校など多数。
- 4) 田島 薫 (2001)『授業改善のための授業分析の手順と考え方』黎明書房、11-19頁。1960年代から1970年代に一時教育界に流行したのち衰退した様々な学者の授業研究のあり方を概観している。
- 5) 同上。

- 6) 的場正美・柴田好章・山川法子・安達仁美 (2003) 「教育実践問題の協同研究体制の構築」『名古屋大学教育発達科学研究科紀要』第50巻第2号、109–128頁。
- 7) 名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト (2004) 『授業記録による授業改革のプロセス』黎明書房。
- 8) 日比 裕・的場正美 編 (1999) 『授業分析の方法と課題』黎明書房。ほか多数。
- 9) 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店、149–183頁。学校の授業研究の方法が定型化・儀式化され、授業における教師の自律的判断、選択を閉ざして閉塞状況を招いたと指摘する。
- 10) 重松鷹泰・上田 薫・八田昭平 編著 (1963) 『授業分析の理論と実際』黎明書房。
- 11) 同上。
- 12) 上田 薫 (1973) は、「生きた授業を成立させるための観点」の中で「原則1 計画はかならず破られ修正されなくてはならない」、「具体策1 立往生せよ」と述べ、教師の立往生は「いききた間」であって恥じてはならないとしている (上田 薫 (1973) 『ずれによる創造』黎明書房)。
- 13) 重松鷹泰 (1961) 『授業分析の方法』明治図書、64–67頁。
- 14) 日比 裕・重松鷹泰 (1978) 『授業分析の方法と研究授業』学習研究社。
- 15) 吉崎静夫 (1988) 「授業における教師の意志決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』12(2)、51–59頁。
- 16) 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻、221–232頁。
- 17) 重松鷹泰・上田 薫・八田昭平 編著、前掲書。
- 18) Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner*: Basic Books Inc.
- 19) 秋田喜代美 (2001) 「解説 ショーンの歩み——専門家の知の認識論的展開」ドナルド・ショーン (佐藤 学・秋田喜代美 訳) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- 20) 住野好久 (2001) 「反省的实践と授業研究」有吉英樹・長澤憲保 編著『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房、101–103頁。
- 21) 手塚皓一 (1978) 「授業における教師のセルフ・コントロール」帝塚山学園授業研究所『授業分析の理論』明治図書、133–150頁。
- 22) 的場正美 (1993) 「教師の見通し、子どもの見通し」愛知県新城市立新城小学校『授業研究の考え方・進め方』黎明書房、220–221頁。
- 23) 澤本和子 編著 (1996) 『わかる・楽しい説明文授業の創造 —授業リフレクション研究のススメ』東洋館出版社。
- 24) サルカール アラニ・モハメッド レザ (1997) 「教師の意志決定からみた校内研修と授業の改善(1) —教師の意志決定分析のための新たな研究法モデル—」『名古屋大学教育学部紀要』

第44巻第1号、71-89頁。サルカール アラニ・モハメッド レザ(1997)「教師の意志決定からみた校内研修と授業の改善(2) —名古屋市立米野小学校の石川芳孝学級(小学5年生、算数)の事例分析—」『名古屋大学教育学部紀要』第44巻第2号、75-94頁。サルカール アラニ・モハメッド レザ(1998)「教師の意志決定からみた校内研修と授業の改善(3) —名古屋市立米野小学校の石川芳孝学級(小学5年生、算数)の事例分析—」『名古屋大学教育学部紀要』第45巻第2号、169-180頁。

- 25) 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1) —熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻、177-198頁。
- 26) 前述した住野(2001)の3分類にあてはめるならば①「暗黙知にもとづく行動」であったと推測される。授業の主なねらいに漢字の習熟があったならばここでも反省的思考が行われたであろう。
- 27) この時の教師の発言プロトコル「ちょうどその頃、この万智ちゃんは、いまはもう四十すぎですけれども、当時はまだ万智ちゃん、二十歳そこそこ、いや二十四、五かな。」
- 28) 佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(2) —思考過程の質的検討を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第31巻、183-200頁。
- 29) 稲垣忠彦・佐藤 学、前掲書。研究事例2の対話においても新任研修時に義務として行った研究授業は定型化されて逸脱ができなかったとの教師の感想が述べられた。