

## 授業場面における教師の「実践的思考様式」について

The “practical thinking styles” of teachers in Lesson

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践専攻（教育実践力開発コース）

（平成26年9月25日受理）

「実践的思考様式」についての実際を踏まえ、「初心者」と「熟達者」に見られる特徴を整理した。導出される課題は、「初心者」の場合は、基盤となる「実践的知識」が不足していること、「熟達者」の場合は、学習者の思考に対する探究が不足し、「実践的思考様式」の進化が妨げられることが挙げられる。「初心者」と「熟達者」共通の課題としては、自己に都合のよいことを取り上げて授業を展開させる傾向や他者の授業を自己の規準で評価する傾向があることであり、特に「熟達者」の場合はその傾向が強い。また、「熟達者」の場合は、その背景にこれまでの研修等によって構築された授業に対する考え方があることが捉えられた。「熟達者」の課題とその背景は、これまでの授業研究のあり方に対する問題提起である。

キーワード：教師の思考 初心者 熟達者 リフレクション 授業研究 教師教育

### 1 問題の所在

本稿で取り上げる授業は小・中の義務教育段階における学校現場での授業であり、本研究は授業場面のただ中で行う教師の選択・思考・判断という「実践的思考様式」を対象としたものである。

「実践的思考様式」とは、「『実践的知識』を基礎としていとなまれる教師の実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決の思考様式」とされ、佐藤・岩川・秋田（1990）<sup>1</sup>によって「仮説的に規定」された概念である。「実践的思考様式」の基盤となる「実践的知識」については、佐藤らによってその特徴的な性格として次に示す5点が挙げられている。

- ① 実践経験を基礎として既知の事柄の意味を深めたり再解釈する熟考的な知識
- ② 教材の特性、子どもの認知の特性、教室の文脈の特性に規定された事例知識
- ③ 問題解決に向けて多領域の理論的知識が活用される総合的な知識
- ④ 暗黙知や無意識の信念が重要な機能をはたす経験的な知識
- ⑤ 個人的な経験を基礎とした個性的な知識

これらのうち①②については、教室の授業場面等での経験から得られたものであるが、③④⑤は、その人個人の生活経験や環境によって形成されるものである。そのように考えると、教室で発揮される教師の「実践的思考様式」は、これら個々の教師が体得してきた「実践的知識」に左右されるだけではなく、その人の本来的な資質も関与すると言えよう。資質に支えられて④⑤が、さらに③が形成され、教室での経験から得られた①②が重ねられるわけである。こうした輻湊する教師の複雑な内面については、Korthagen（2005）も「The onion model describing different levels on which reflection can take place」<sup>2</sup>としてその存在を示している。いずれにしても核となるものはあるものの、実際にはそれらは混然一体化し、教室での一瞬の教師の言動につながっている。つまりは、「実践的知識」は、その教師个体によって異なる経緯を踏んで構築され、個々に異なる経緯の中で成長・発展していく教師の資質的要素に根ざした知識ということになる。したがって、これらの「実践的知識」を活用して行う「実践的思考様式」に

についても、非常に個性的なものであり、他者はそれに関わり支援することはできるものの、本当はその個人にしか鍛錬し得ないものなのである。それはつまり、授業力の育成を意図した研究会や研修の場においては、授業に表出する教師の言動や振る舞い、指導技術や発問、板書計画、授業展開等についてのみ対象としてはならず、そこに自身のどのような選択・思考・判断が働いているのかということ教師自らを取り上げ、それらと対面し、自己の傾向とその傾向を生み出している背景に気づき、自ら必要に応じて修正しなければならないということなのである。

問題となるのは、授業における教師の選択・思考・判断は全て、この非常に個性的かつ、その個人にしか鍛錬できないものによっているということが、教師自身に認識されているかどうかである。さらに言えば、教師個々が自身の「実践的知識」や「実践的思考様式」について自らを取り上げ、それらと対面し、自己の傾向とその傾向を生み出している背景に気づくように意識づけられているのかどうかということにもなる。

教師自身にそのことが認識されているのかどうかであるが、学校現場での授業研究会の発言内容を考察した結果からは、認識されているとは言い難く、学校現場における授業研究の多くが、授業に表出する教師の言動や振る舞い、指導技術や発問、板書計画、授業展開等のいわゆる表層部分に関するものに留まっている場合が多い<sup>3</sup>。それは、教師個々が自身の「実践的知識」や「実践的思考様式」についての吟味・検討・進化につながりにくいということである。それでは、真に教師の授業力の向上は望めないのではあるまいか。教師のキャリアを踏まえて、授業場面に表出する教師の言動や振る舞いの背後にある教師の思考を捉え、それに基づいた指導（教員養成や教員研修）を行わねばならない。

## 2 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

本研究の目的は、学校の授業場面における教師の思考活動（「実践的思考様式」）についての実際と課題の整理を行い、今後の教員養成や教員研修における指導に対する手がかりを得ることにある。そのために本稿では、まず、これから教師になろうとして大学院で学ぶストレートマスター（以後「初心者」として記述）と、教育委員会から大学院に派遣された10～20年程度のキャリアを持つ現職教員（以後「熟達者」として記述）の

授業場面における瞬間の思考活動の実際を捉え、「初心者」と「熟達者」を比較して「実践的思考様式」を特徴づけ、それぞれの課題の明確化を行う。

授業中には、多くの「実践的思考様式」に則った言動が教師から繰り出され、学習者がそれによって導かれていく。このことを考えた場合、授業場面における思考活動という「実践の内側で機能する理論」<sup>4</sup>に着目し、そこにおける実際と課題について明らかにすることは、今後の教師養成や授業改善に対しても意味あることと考える。

## (2) 研究の方法

### ① 方法について

授業場面における教師の思考活動についての実際と課題を明らかにするためには、教師個々がどのように思考しているのかということ捉える必要がある。そのための方法として、教師個々に授業場面での自身の思考と、自身が書き出した思考に対する気づきの2類を記述させるという方法をとる。自身の思考を書き出させるのは、自身が授業者となって授業を行っている場合と自身が他者の授業を参観している場合の2点とする。

教師の思考活動についての実際と課題を捉えるためには、教師の思考そのものを集めなければならない。これまで、教師の思考を捉えたりその思考力を高めるための方法として、授業カンファレンスやストップモーション方式、テーマ別のワーキンググループでの協議、カード構造化法等の方法が考えられてきた。授業カンファレンスやストップモーション方式、テーマ別のワーキンググループ等での協議については、授業内の事実（学習者の実態や授業展開、教師の言動）を取り上げ、それについて他者と協議することで、その場における思考を次第に明らかにし、参加者個々が自己の課題を把握するというものである。したがって、自らの思考への指向性が明確である場合と、自らの思考にベクトルを向けさせようと導くファシリテーターかメンターが存在している場合には、自己の思考が引き出され、それに対する省察を加える可能性は高い。しかしそうでない場合には、授業内の事実についての感想や解釈、自己の考えの主張や他者への助言や意見に終始し、自己の思考に対面する段階まで至らない場合が多いことが予測される<sup>5</sup>。一方の藤岡が示したカード構造化法において記述される情報は、「授業における知覚や意思決定過程を内観」したものの、「自己の内側を見ることによって得られる」<sup>6</sup>情報である。そ

れらを記したカードを分類しながら教師は自己の思考と対面するわけである。もちろん、その方法には様々にあり、他者とともにも共同学習的に行う場合もあり、個人がそれを集積して分類していく方法もある。

これらの様々な方法を目的や状況に応じて使い分けることが必要であるが、教師個々がそうした自身の「実践的知識」や「実践的思考様式」を自らが取り上げ、それらと対面し、自己の傾向とその傾向を生み出している背景に気づくように意識づけることを考えるならば、まずは、「授業における知覚や意思決定過程を内観」したもの、「自己の内側を見ることによって得られる」情報を記すことができ、その「内観」を意識することが自身の授業力の向上や授業改善に役立つことを実感するという体験を踏み、教師の指向性が自己の思考に向けられる素地を構築した上で、授業カンファレンスやストップモーション方式、テーマ別のワーキンググループでの協議に取り組むことが望ましいのではないだろうか。

本研究における教師個々の授業中の思考を捉えるための方法は、上記のカード構造化にヒントを得たものである。ただし本研究の場合、個々が記述した授業場面における思考についての分類については、取り出した教師個々でも同僚等と共同的に行うのでもなく、第3者である稿者が行い、そこに見出されることを教師の思考の実際として捉える。それに加え、教師個々が授業中の自己の思考に「気づき」<sup>7</sup> やすくすること、今後の教員養成における指導に対する手がかりを得ること意図して、自らが授業者となった場合の授業中の思考だけでなく、参観者となっている場合の自己の思考についても記述させることとした。学校現場で授業力向上を意図した研修等の場では、他者の授業を参観する場面も多く、そこでどのような思考をするのかということも重要であるからである。

## ② 対象者と具体的手順について

本研究における対象者は、「初心者」10名「熟達者」10名である。彼らに対し、まず授業場面における瞬間の思考活動の実際を記述させた。それらは、次の①②である。

- ① 自身の実践する授業記録に基づき授業者自身がその瞬間に考えていたこと
- ② 他者の授業の参観者となったときに、授業を参観しながら考えていたこと

①の自らが授業者となる場合の授業場面はいずれも、大学院入学直後の5月に、附属学校での実習において自身が行ったものである。授業実施に

おいては、研究授業という位置ではないものの、院生という立場であるので、通常よりも教材研究や授業展開については、時間をかけることができたと考える。②の参観については、対象授業の実施者が附属学校の教員の場合もあるし、院生の場合もある。①②で対象とする授業についての教科や学年は、実習生が選択したものであり、授業・参観のいずれにおいても個々に異なっている。

①②については、その瞬間の思考に近いものを再現させるために、授業実施・授業参観のそれぞれ直後に、授業を収録したビデオを見ながら個々に行わせた。書き出させた内容は、授業を進行させる教師（授業をしている場合は自己であり、参観している場合は授業者）の言動・学習者の反応・その瞬間の自己の思考についてである。

次に、③として、①②から自身の思考に対して気づいたことや考えたことを記述させた。この③は、自己の思考を客観視する時間の確保と、自身の思考についての意識を高めるために、①②の7～10日後に「省察」についての解説を行った後に記述させている。

これら対象者に記述させた①②③を用いながら、授業者と参加者という立場の違いが生み出す思考活動の差異にも意識し、「初心者」と「熟達者」のそれぞれの思考の実態把握と比較による特徴づけを行い、最後に熟達者と初心者のそれぞれに対する授業場面での思考活動についての課題を捉えることとする。

なお、対象とする授業についての教科の特性については考慮しない。授業者である教師の言動・学習者の反応・それらについての教師の思考は、いずれの教科のどのようなスタイルの授業においても存在するものであるからである。

## 3 授業場面における「実践的思考様式」の実際

### (1) 調査とその結果

#### ① 授業者である場合の授業場面における「実践的思考様式」の実際

授業場面で授業者自身がどのように考えているのかということについて、授業者である自己の言動・学習者の反応・その瞬間の自己の思考の3点を、時系列で記述させた。「初心者」10名が書き出した自己の思考は合わせて255、「熟達者」10名が書き出した自己の思考は合わせて261である。それら書き出させたものについて、思考の対象から分類し、その割合を示したものが〔資料1-①〕〔資料1-②〕である。思考内容については、「初心者」と「熟達者」片方にのみ存在するものも取

〔資料1-①〕「授業者の思考を思考の対象から分類したもの」※割合は少数点第三位四捨五入

番号	思考対象	思考内容	思考例	割合	
				初心者	熟達者
1	学習者	教科内容に対する学習者の理解状況	「正しく書けている子どもはやっぱり少ないな」	5.88	0
2		作業等の進捗状況	「〇〇まで進んでいるな。」「時間足りるかな」	0.39	0
3		学習者に対する不安	「ちゃんと理解してくれたのだろうか」	7.84	0
4		学習者に対する期待	「〇〇が出るといいな。」「これを見れば〇〇ができるだろう」	8.24	1.53
5		学習者への要求やいらだち	「なぜそんなに時間がかかる」「きちんと〇〇してね」	0	3.83
6		学習者の反応に対する肯定的評価(賞賛)	「おお、〇〇のことまで注目している。」「よく考えているな」	1.96	5.75
7		期待に反する学習者の反応への戸惑い	「え？インパクトありすぎてわからない」「まだ書けてない班があるけどどうしよう」	3.14	6.13
8		学習者の反応に対する疑問や考察	「どうして〇〇は、〇〇と考えたのだろうか。もしかしたら〇〇なのだろうか」	3.14	0.77
9		漠然とした印象	「今は難しかったかな」「みんな暇そうにしている」	3.92	6.51
10		特定の学習者への配慮や考察	「苦手な〇〇さんは、大丈夫かな」	1.57	3.83
11	授業展開	手順の確認	「〇〇の確認をしないとイケないのに忘れていた」	9.02	1.53
12		時間管理	「そろそろ次の活動に移ろう」	2.35	4.98
13		時間への焦り	「こんなに急がせたくないのに、時間がない」	7.45	3.07
14		指導や展開に対する迷い	「言い換えた方がいいかな？」「どう反応しようか」	4.71	1.15
15		学習者の様子を踏まえた進行に対する思考判断	「子ども達は〇〇だから、〇〇としよう」「〇〇という意見が多いから、補助発問をしっかり打たないと」	10.2	24.14
16		展開や指導に対する判断	「〇〇という意見が続いたから、〇〇につなごう」	0	11.49
17		指導内容について意識づけたいという指導者の意識	「〇〇が重要だから、初めて出る言葉だし、もう少しゆっくり説明しよう」	1.18	7.28
18		指名の順番(意図的指名)	「まず、〇〇に発言してもらって、〇〇につなごう」	0	0.38
19		展開につなげるための学習者の意見収集(机間指導)	「〇〇という意見を書いている子を探そう」	0	0.38
20	授業者自身	都合のよい反応要求や安堵	「あの子だったら言える」「よかった、キーワードが出た」「言ってほしいことが出た」	4.71	6.51
21		自身の反省	「言い方がきついな、これではわからないだろう」	5.49	8.43
22		自身の癖を意識しそれに対する注意喚起	「やっぱり子どもの様子をバランスよく見れていない」「早口にならないようにしないと」	0	0.38
23		自身の力量に対する不安	「きちんと子どもの発言を整理して板書できるか」	0	0.38
24		自身の感情	「いつも以上に慌てている」「緊張するなあ」	18.82	1.53

〔資料1-②〕「授業者の思考対象」(単位% [資料1-①]の思考対象別合計)

	学習者	授業展開	授業者自身
初心者	36.08	34.90	29.02
熟達者	28.35	54.40	17.23

り上げ、現れていない項目は0で示している。

本調査結果から、授業者である場合の授業場面における「実践的思考様式」について、次のことが捉えられる。

まず、思考対象についてである。

- ・ 「初心者」の思考対象は、学習者が最も多く、次いで授業展開、最も少ないのが授業者自身である。しかし割合としてそれら3つの思考対象に大きな差はない。
- ・ 「熟達者」の思考対象は、授業展開が最も多い。次いで学習者、授業者自身の順であるが、授業展開が半数以上であり突出している。次に、思考内容である。
- ・ 1～10の学習者に関する思考内容は、1 2 3 4 8については「初心者」が「熟達者」よりも多く、特に1 3 4が多い。5 6 7 9 10については「熟達者」が「初心者」よりも多い。

〔資料2-①〕「参観中の思考を思考の対象から分類したもの」※割合は少数点第三位四捨五入

番号	思考対象	思考内容	例	割合	
				初心者	熟達者
1	学習者	学習者の発達段階に対する意識	「書く速度にも大きな差が出ているな」「この言葉は、生徒に理解できているだろうか」	0	1.66
2		学習者に対する気遣いや心配	「本当に〇〇に気づいているのかな」「他の子は大丈夫だろうか」	13.64	6.63
3		学習者の反応に対する分析	「生徒が練習で十分に満足していないのは、やり方がうまく伝わっていないからだろうか」	10.33	7.73
4		学習者の反応に対する感想	「ふざけているのかな」「集中し始めた」	16.12	21.55
5	授業者 展開	展開に対する感想	「アンケート結果を最初に示すのはいいなあ」	5.79	5.52
6		展開に対する考察	「ここで感想を交流しないのは、子どもの思考を途切らせないためかな」	4.96	6.08
7		学習内容や課題についての疑問等	「昨日の部分に戻る必要が有るのか？空論ではなくて、本文に戻すべきだ」	0.83	4.97
8		展開や予想外の反応等、授業中の問題に対する自己の考え	「ここでいきなり凶にしたから、子どもは迷ってしまった。凶にする前に説明すべきだ。」	0	3.31
9	授業者	教師の指示や問いに対する感想	「とても丁寧に子どもの反応を拾っている」「よく子どもをほめているな」	6.61	7.18
10		教師の対応について考察	「授業を組み立てる発言を見ているのだな」	11.16	4.42
11		板書や問い、説明等に対する疑問	「とても丁寧に説明するけど、子どもに問いかけるべきでは？」「ヒントを言い過ぎでは？」	26.86	18.78
12		授業者の気持ちの推察	「表情が固い、焦っているのかな」	0	3.87
13	自己※	教師の対応に対して自己を省察（自分は～）	「自分がするときもそうだけど、どうしたらよいだろうか。」「自分もついしゃべりすぎている」	3.72	8.29

※ここでの「自己」とは、授業を参観している自身ということである。

〔資料2-②〕「参観中の思考対象」（単位%〔資料2-①〕の思考対象別合計）

	学習者	授業展開	授業者	参観者（自己）
初心者	40.09	11.58	44.63	3.72
熟達者	37.57	19.88	34.25	8.29

- ・ 11～19の授業展開に関する思考内容は、11 13 14については「初心者」が「熟達者」よりも多く、12 15 16 17については、「熟達者」が「初心者」よりも方が多い。
- ・ 20～24の授業者自身に関する思考内容は、24については「初心者」が「熟達者」よりも多く、20 21については、「熟達者」が「初心者」よりも多い。

② 参観者である場合の授業場面における「実践的思考様式」の実際

他者の授業を参観している場面での思考を捉えるため、授業を行っている教師の言動・学習者の反応・その言動や反応に対する自己の思考の3点について時系列に整理させた。「初心者」10名が

書き出した自己の思考は合わせて242、「熟達者」10名が書き出した自己の思考は合わせて181である。それらについて、前項と同様に思考の対象となっているものという点から分類し、その割合を示したものが〔資料2-①〕〔資料2-②〕である。思考内容については、前項と同様に「初心者」と「熟達者」片方にのみ存在するものも取り上げ、現れていない項目については0として示した。

調査結果から、他者の授業の参観者である場合の授業場面における「実践的思考様式」については、次のことが捉えられる。

まず、思考対象である。

- ・ 「初心者」の場合は、学習者と授業者において「熟達者」よりも思考対象としている割合は高いものの、「初心者」と「熟達者」では思考対象が同じようなラインを示し、両者ともに学習者と授業者自身に対する思考が多く、授業展開と参観している自己についての思考が少ない。

次に、思考内容である。

- ・ 1～4の学習者に対する思考については、「初心者」「熟達者」の双方ともに、4が最も多い。「初

心者」は4の後は23の順であるが、「熟達者」よりも多いのは、23である。1については、「熟達者」にしか見られない。

- ・ 5～8の授業展開に関する思考については、「初心者」の場合は56の展開に対する感想と考察と7が少数であり、8はない。それに対して「熟達者」の場合は、56については、「初心者」と同程度であるが、78が「初心者」に比して多い。
- ・ 9～12の授業者に関する思考については、「初心者」の場合11が最も多く、109がそれに続いており、1011については、「熟達者」よりもかなり多い。また、「初心者」については、12に関する思考は見られない。「熟達者」の場合も11が最も多く、続いて91012の順である。
- ・ 13の参観している自己についての思考は、「初心者」よりも「熟達者」の方が多い。

③ 自身の思考に対する気づき

自身の思考に対する気づきとしては、授業者としての思考と参観者としての思考の比較から気づいたことを記させた。それらについて、どのような記述が多いかということについて精査したものを〔資料3〕に示す。

〔資料3〕「教師の自身の思考に対する気づき」

「初心者」の場合	<p><b>【自身の授業中の思考】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 授業を流すことで精一杯で、生徒の姿をよく見ていないことが多い。生徒の姿を見て反省点や問題点を見つけても、対処法の引き出しが少なく、十分に支援できない。考えたこと（構想）が崩れると、そのあとがどうなるのか想像がつかない。</li> </ul> <p>《そのため、結果的に》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師の想定外の答えは、自分の中で時間内に処理できないので、無視することが多い。</li> <li>○ 児童の思考に合わせて授業を動かすことに恐れている。</li> <li>○ 指導演通りに進められそうな生徒しか見ていない。</li> </ul>
	<p><b>【他者の授業を参観中の思考】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 生徒の思考、教師の思考や意図、手だてについて考え（予想）していることが多い。教具や教材にも興味が有るので、それを見ている。</li> <li>○ 指導演等の欠点に眼がいく。指導演のねらいやシナリオ通りに授業が展開できているかという思考から来ているのではないか。</li> </ul>
	<p><b>【自身の思考を振り返ったことで「初心者」が考えたこと】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 授業前に児童の思考や発言についていくら</li> </ul>
	<p>考えていても、児童は簡単に私の思考を越えてくることを改めて感じた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 参観していると発言させた生徒以外にも自分の意見を持っているのに、気づいていないことが多い。</li> <li>○ 内省時に、発表した子ども以外についての情報を得てない自分に気づく。内省しないと、自分は子どもをよく知っていると考え、疑うことなく、次の授業に進んでしまう危険がある。</li> </ul>

「熟達者」の場合

- 【自身の授業中の思考】**
- 指導演通りの展開にして学習内容を終わらせないといけない焦りと時間に追われている自分、指導演の主眼や内容にとらわれ、子どもたちの思考を重視するよりも、学習内容の意図に沿うように学習を進めていた自己の思考がわかった。
  - 自分の考えた指導演通りになることが最もすばらしい授業であると思っていた。そのために望ましい活動をしていない子どもには、注意を繰り返すし、分かっていない子どもには支援をして主眼達成まで持つていこうとしていた。
  - 見られる授業ということを意識している自分がいて、「指導演の予定通りに進めた方が好ましい」という研修スタイルを、これまで長年学んできた習慣があったのだと思う。《そのため、結果的に》
    - ・ 教師が望む意見を子どもから引き出すことに固執し、子どもが、そのときどう考えて発言したのかを理解できていない。
    - ・ 指導者として、「～でなければならない」という思いが強すぎ、「なぜ、子どもたちはそういう行動をとったのか」「どうして？」等、学習者の思考を探究できていない。
    - ・ 自身の意図に沿った思考をする子どもの考えを優先させ指名して発表させ、学習者の思考に寄り添った実践的思考ではなく、自分に都合のよい思考をしている。
    - ・ 幾人かの理解している子ども中心の学習の進め方になる。
    - ・ 自分と子どもはきつと同じ考えだと決めつけ、自身と思考が違う子どもや教師を受け入れないように、都合のいいように気づかないふりをしている。
- 【他者の授業を参観中の思考に対して】**
- これまで受けてきた授業検討会や授業整理会で言われた見方しにかけていない。支援や進め方ばかりに眼を向けている。
  - 自分の眼についた子どもの反応によってその授業の善し悪しを決めている。「自分はどのようなのか」ということは考えてはいない。
  - 自分の判断を全く疑っていない自分いることに気づいた。
  - 活動をしていない子どもに気づいていない

<p>教師に対して、「工夫がない、子ども個々に眼を向けていない」等、恐ろしいくらいに批判的になる。</p> <p><b>【自身の思考を振り返ったことで「熟達者」が考えたこと】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 今のままでは、「自分の思考を押し付けている」ことになる。</li> <li>○ 見た目の評価を気にしている。それが自分自身の評価にもつながると思っていたから。その一つ一つの積み重ねが「当たり前」のこととして、自分の思考の在り方を育ててきたのだと思う。</li> <li>○ 自身の授業の時には、子どもの反応の裏に教師(自分自身)がいることを考えていない。一方参観中は、子どもの反応の裏に教師の指示や支援があることをしっかり考えている。都合のよいように主観的に授業を判断している。</li> <li>○ これまで私が実践してきたことに頼ってしまい、新たなものを創ろうとするエネルギーが不足していた。</li> </ul>
--

(2) 授業場面における「実践的思考様式」の実際と特徴

① 「初心者」と「熟達者」の「実践的思考様式」の実際

以上の調査の結果から、思考対象・思考内容・それらからの気づきの3点について「初心者」「熟達者」の別と、その双方に共通するものに整理した。それについて、授業場面における「実践的思考様式」の実際として〔資料4〕に示す。また、授業中と参観中の思考を区別するために、授業中の場合は「授業者の場合」、参観中の場合は「参観者の場合」と記述する。

〔資料4〕「授業場面における「実践的思考様式」の実際」

	「初心者」	「熟達者」
思考対象	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自身が授業者の場合は、学習者・授業展開・授業者自身に分散される傾向があり、自己を思考対象とする割合が「熟達者」よりも高い。</li> <li>・ 自身が参観者の場合は、学習者と授業者を思考対象とする割合が「熟達者」よりも高い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自身が授業者の場合は、授業中の思考は授業展開に集中する傾向があるが、参観者となった場合には減少する。</li> <li>・ 自身が参観者の場合は、自己の考えを重ねることが多くなるため、自己を対象とした思考の割合が高い。</li> </ul>

	「初心者」と「熟達者」共通しているもの	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自身が授業者の場合は、授業者自身が思考対象となることが少ない。</li> <li>・ 自身が授業者の場合は、指導者にとって都合の良い反応に意識が向けられているが、自身が参観者の場合は学習者への心配や配慮、指導者の指示や説明が理解できずに困惑している学習者に対する思考が多くなる。</li> <li>・ 自身が参観者の場合、学習者と授業者自身に対する思考が多く、授業展開と参観している自己についての思考が少ない</li> </ul>	
思考内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自身が授業者の場合は、学習者に対して漠然とした不安と期待を持ちながら目の前の学習者の状況を捉えようと、捉えた学習者の状況について、なぜ学習者はそうするのかという疑問を持ち、何らかの解釈を試みようとしている。</li> <li>・ 自身が授業者の場合、学習者の状況と時間の問題から展開についての迷いを持ちつつ手順を確認しながら授業を進行させている。</li> <li>・ 自身が授業者の場合、自己の保有する「実践的知識」が少なく発動させるスキーマが少ないため、学習者と授業展開、戸惑う自己への反省という3つが混在し、焦りながら授業を進めている。</li> <li>・ 自身が授業者の場合、期待に反する学習者の反応が出た際には学習者の反応に対する疑問や考察)の「なぜそういう反応が出たのか」ということに思考が向けられている。</li> <li>・ 自身が授業者の場合、予想外の学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自身が授業者の場合は、自らが保有する学習者に関する「実践的知識」に基づいて学習者を捉え、何らかの思考活動を行っている。</li> <li>・ 自身が授業者の場合は、学習者の様子と指導内容に対する優先順位等と時間的問題を総合的に判断して、計画にしたがって授業を進行させようとしている。</li> <li>・ 自身が授業者の場合は、自己の保有する「実践的知識」によって構築されたスキーマを発動させて状況を把握し、学習者の様子を想定することや対応の仕方を豊富に持つことにより、授業展開に照らして学習者の言動をコントロールすることも可能となり、授業展開に集中した思考ができています。</li> <li>・ 自身が授業者の場合は、期待に反する学習者の反応が出た際には、主として授業展開に意識が向けられ、学習者の反応に対する疑問や考察に向かう思考は少ない。「今はそれには</li> </ul>

	<p>者の反応に対して「なぜ」という疑問を持つことについては、「熟達者」の4倍である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自身が参観者の場合は、目の前の学習者に対して「わかっていないのではないか」と心配したり、学習者の反応や授業展開や授業者の対応についても、なぜそのようにしたのかということについて考えながら見ている。</li> </ul>	<p>触れないで過ごす」「期待する言葉が出ないから、もう少し揺さぶってみようか」のように、教師の求める反応や答えを求めするためにどのようにするのかという思考判断に向かっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自身が参観者の場合は、なぜそうなるのかという追究よりも、保有している自己の知識やイメージを用いながら学習者や授業展開と授業者の様子を参観し、時に授業者の心情を推察したり、自分の考えと比較して評価したり、～とすべきではないのかという授業者の判断に対する疑義を感じながら参観している。</li> </ul>		<p>リオ通りに授業が展開しているかどうか点検するような意識がある。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもは、簡単に自分の予想を超える反応をすることや、授業で発表した子ども以外についての情報を得てない自分に気づき、内省しないと、自分は子どもをよく知っていると考え、疑うことなく、次の授業に進んでしまう危険があることを認識している。</li> </ul>	<p>沿うように学習を進めている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「～でなければならぬ」という思いが強すぎ、「なぜ、子どもたちはそういう行動をとったのか」「どうして？」等、学習者の思考を探究していない。</li> <li>自分と子どもはきっと同じ考えだと決めつけ、自身と思考が違う子どもや教師を受け入れないように、都合のいいように気づかないふりをしている。</li> <li>実践してきたことに頼ってしまい、新たなものを創ろうとするエネルギーが不足している。</li> <li>参観する場合も、これまで受けてきた授業検討会や授業整理会で言われた見方（支援や進め方ばかりに着眼）であり、教師の思考に着目していない。</li> <li>他者の授業については、自分の眼についた子どもの反応によってその授業の善し悪しを決め、批判的になり、自分の判断を全く疑っていない自分がいる。</li> </ul>
	<p><b>「初心者」と「熟達者」共通しているもの</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自身が授業者の場合は、授業者である自己に都合のよい反応要求や安堵を求めたがり、学習者から都合のよい反応や解答が得られれば安堵している。</li> <li>自身が参観者の場合には、指導案通りなのかどうかということや、授業者の意図にそわない反応を見せる学習者に意識が向けられ、点検や批判する思考が働いている。</li> </ul>				
<p>自己に対する気づき</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身に対処法の引き出しが少なく、十分に支援できないこと、考えたこと（構想）が崩れるとそのあとがどうなるのか想像つかないという未熟さ不安感が挙げられ、児童の思考に合わせて授業を動かすことに恐れている。</li> <li>参観時には、他者の指導案等の欠点に眼がいき、指導案のねらいやシナ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまで受けてきた授業検討会や授業整理会で言われた見方を反映させ、指導案通りになることが最もすばらしいという授業に対する考え、他者（他の教師や保護者）からの評価を気にしている。</li> <li>指導案の主眼や内容にとらわれ、子どもたちの思考を重視するよりも、学習内容の意図に</li> </ul>		<p><b>「初心者」と「熟達者」共通しているもの</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自己の授業の中で学習者の反応を取り上げられないことに問題意識を持っている。</li> <li>他者の授業に対しては、その授業に対する何らかの規準（指導案の内容、他者の評価、自己の判断）を当てはめようとしている。</li> </ul>	

② 「初心者」と「熟達者」の「実践的思考様式」の特徴  
 以上の〔資料4〕から「初心者」と「熟達者」

の思考を比較し、その特徴を捉えたい。

「実践的思考様式」について他者の授業を参観する場面について調査した佐藤らは、「熟練教師が、初任教師に見られない『実践的思考様式』を形成させ機能させている」<sup>8</sup>ことを導き、その「実践的思考様式」については、次の5点であることが明らかにしている。

- ①実践過程における即興的思考 ②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度
- ③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合 ④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に則して構成する文脈化された思考 ⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略

〔資料4〕に示された「初心者」と「熟達者」の思考を、佐藤の示した「実践的思考様式」を用いながら眺めると、授業場面における「初心者」と「熟達者」の思考については次のように整理される。

まず、「初心者」の場合には、基盤となる「実践的知識」が不足していること、そのために「②敏感で主体的な関与」はあるものの、「④文脈化された思考」「⑤再構成する思考」が充分ではなく、結果的に「①実践過程における即興的思考」に支障をきたすということが見えてくる。そのことを充分認識している「初心者」は、学習者の思考に合わせて授業を動かすことに不安を持ち、学習者の実態にあわせた授業展開や対応ができにくい。そのため、教師にとって都合のよい反応をする学習者中心の授業展開をしてしまう。しかし、自身に「実践的知識」が不足していること、「内省しないと、自分は子どもをよく知っていると考え」る危険性も承知しており、予想に反する学習者の反応に出会った際や、他者の授業を参観した際には、「なぜ～なのか？」と追究的思考を開始している。展開や授業者の対応についても、そこに自分の考えや自身の有り様を重ねるのではなく、その瞬間の授業者の思考自体がわからないことから、なぜ授業者はそのようにするのかについて知りたいと思い、探りながら参観している様子が捉えられる。

それに対し「熟達者」の場合は、各自の力量や意識によって「視点」は異なるものの、その場で捉えた情報についての「③多元的な視点の総合」と「④文脈化された思考」が行われ、これまで持ち得ている「⑤思考の方略」を発揮させて授業を進行させている姿が見出せる。「④文脈化された思考」の中には、これまでの「指導案の予定通り

に進めた方が好ましい」という研修スタイルや価値についても入り込んでいる。そのため、学習者たちの思考を重視するよりも、指導案通りの展開にして学習内容を終わらせようという意識や、指導内容や目標が明確であることから「～でなければならぬ」という思いが強く、「なぜ、彼らはそういう行動をとったのか、なぜそう考えるのか？」等、学習者の思考を探究する思考には向かわない。「③多元的な視点の総合」と「④文脈化された思考」はあるが、「②敏感で主体的な関与」という点については、自分の求めている反応かどうかというバイアスが働き、そうでない場合には「②敏感で主体的な関与」に積極的になりにくい。

このように、「初心者」と「熟達者」のそれぞれにそのキャリアを背景とした思考が見いだせるが、その中で両者の思考が異なりは、「なぜ～なのか？」と追究的思考を開始するか否かという点にある。「初心者」の場合は予想外の反応を示す学習者に対するものや他者の授業展開等について、追究的思考を開始するケースが多いが、「熟達者」の場合は、自身の判断や考えを優先させた価値判断を行い、「なぜ～なのか？」という追究的思考を開始することが少ない。一方で、「初心者」「熟達者」双方の思考の共通するものとして、自身が授業者である場合には、教師の都合の良い学習者の反応だけを取り上げ、予想外のものは取り上げようとしないことが挙げられる。その理由は前述したように「初心者」と「熟達者」で異なるものの、いずれにしても、授業者の都合のよいものだけを選択している事実は変わらない。また、参観者となっている場合には、その授業を点検したり評価したりする意識で参観することが多く、参観した授業にある事実を自己に向けて自己の思考を省察したり、学習者の思考を学習者の視点から追究して、共有する知とする意識は少ない。

#### 4 研究のまとめ

以上、「実践的思考様式」についての実際を踏まえ、「初心者」と「熟達者」に見られる特徴を整理した。そこから導出する課題は、「初心者」の場合は、基盤となる「実践的知識」が不足していることであり、授業場面で何をどのように取り上げて思考すればよいのか、どう判断すればよいのかかわからないことである。「熟達者」の課題は、授業者の考案した指導案を重視してしまい、学習者の思考を探究するということが不足し、その結果として保有する「実践的思考様式」の進捗が妨げられるということである。「初心者」と「熟達者」

共通の課題としては、自己に都合のよいことを取り上げて授業を展開させる傾向や他者の授業を自己の規準で評価する傾向があり、特に「熟達者」の場合はその傾向が強い。こうした、自己の「実践的知識」やこれまでの研修等で示された考え方に妨げられ、教室で生じている学習者についての事実よりも、あらかじめ教師が考えた指導案を重視してしまうという「熟達者」の実態は、果たして学習者のための授業となり得るかという点からも、大変に疑問の残ることである。

金子晴勇(1976)は、『「聞く」ためには自分の言葉を沈め、自分をからにしなければ、他者の発言を聞き入れることは原則的に不可能』<sup>9</sup>と述べ、他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」<sup>10</sup>ることをめざす必要性を指摘している。学習者のためにその授業を行うのであれば、学習者の「道のり」に対し、教師の『自我』が肥大化して、すべての他者関係を自己の拡大によってぬりつぶしている<sup>11</sup>状態にしてはならない。

教師の「実践的思考様式」は、個々の教師が体得してきたものとその人の本来的な資質、教室での経験から得られた「実践的知識」によって成立する。ドクサを避けるためには学習者に寄り添い、自己とは異なる他者の思考を真に知るために、その「道のり」を尋ね、想像・推理するために学習者についてのカンファレンスを行うこと、あるいは授業における自己の思考と対面して自己の思考とその思考を生み出している背景に気づくこと、そして、それらを他者と共有して、教育学の知として集積しながら教師個々の「実践的知識」を充実と「実践的思考様式」の進化に努めることが求められる。

今回の調査結果において最も問題と考えられるのは、「初心者」「熟達者」ともに自己に都合のよいことを取り上げて授業を展開させるという傾向であり、「熟達者」の場合は、その背景にこれまでの研修等によって構築された授業に対する考え方があることである。この構築されてしまった考え方が、この後「熟達者」から「初心者」に継承されてしまうことのないように、自己の思考にベクトルを向ける研修や訓練を設定し、授業力向上の根幹である自身の「実践的思考様式」に対面していける教師を育成しなければならない。

今後においては、本研究で捉えた特徴や課題を踏まえ、教員養成や教員研修における指導のあり方について、その具体を提案していきたい。

<sup>1</sup> 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) - 熟練教師と初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 pp.178-198)

<sup>2</sup> Korthagen, Fred A.J(2005)「Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth」(Teachers and Teaching: theory and practice 11(1) p.55)

<sup>3</sup> 若木常佳(2013)「授業リフレクションの実践と課題」(「教育学研究紀要」中国四国教育学会、第58巻、pp.112～117)によって、研究会での教師の発言を分析し、その結果導出した。

<sup>4</sup> 佐藤学(1998)「教師の実践的思考の中の心理学」(佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(東京大学出版会 p.29)

<sup>5</sup> 3の分析の結果から導かれることである。

<sup>6</sup> 藤岡完治(2006)「自分のことばで授業を語る - カード構造化法」(『成長する教師 教師学への誘い』金子書房 p.122)

<sup>7</sup> 授業の経験を「私的言語」で記述するということは、「気づき」に教師としての成長の源泉を求めることである。(6と同じ)

<sup>8</sup> 1に同じ

<sup>9</sup> 金子晴勇(1976)『対話的思考』(創文社 p.94)

<sup>10</sup> 9に同じ p.92

<sup>11</sup> 9に同じ p.92