

## 教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(2)

—— 教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討 ——

久我直人

(キーワード：教師の専門性，反省的実践家モデル，専門的知識重視モデル，省察，授業構想)

### 1. 本研究の目的

前稿(久我, 2007)において, 教師の専門性を特徴付ける2つのモデルを取り上げ, それらの相互関連性を検討した。その一つは, Schön(佐藤, 秋田訳(2001), 以下「Schön(1983)」とする)が主張する「教師の専門職性」を実践の中での即興的, あるいは熟考的な意思決定を中心に据える「反省的実践家モデル」である。第2のモデルは, Shulman(1986, 1987)やWilson他(1987)による, 教材から授業案を構成し(翻案(transformation)), 「授業を構想する知識(pedagogical content knowledge)」を重視する知見を基にした「専門的知識重視モデル」である。

本研究の目的は, 久我(2007)の考察に基づいて, 実際の授業の中で教師が, これら2つのモデルのいずれに適合する行動をとっているかを実証的に分析すること。さらに2つのモデルの相互関連性を質的に分析し, 授業に関する教師の専門性についてのモデルを実証的に明らかにすることである。

### 2. 前稿の概要

前稿(久我, 2007)では, 今日の教員養成並びに教師教育の在り方に大きな影響を与えたとされる Schön(1983)が主張する「教師の専門職性」を根拠にした「反省的実践家」論に関して, これまで蓄積されてきた教師の知識研究の知見を基に考察を試みた。

特に, Schön(1983)の主張の中核をなす「変わりやすい曖昧な目的に支配され, 不安定な文脈に煩わされるために技術的知識に頼ることが許されないこと。また, その実践的知識は, 学問成果の学習からは, 得るものが少なく, 自らの実践を通して獲得するしかないこと」という「行為の中の省察」を中心概念にした「反省的実践家モデル」と教師の知識研究の知見との整合性と相違点について検討を加えた。

本研究は, 前稿(久我, 2007)の検討を基に, ①教師の独自の専門性とされる「反省的実践家モデル」によってのみ教師の思考過程は説明されるものではなく, 「専門的知識重視モデル」によって説明できる部分が少なくないこと, ②同時に, 教師の思考過程はこれら2つのモデルが相互に関連し合いながら進展していくものであること, を基本的な仮説として, 実証的に研究を行う。

以下, 前稿の概要を示す。

#### (1) 「実践的思考様式」の研究からの考察

教師の「実践的思考様式」の研究をすすめた佐藤他(1990, 1991)は, 「活動過程における反省的思考」に関して, 熟練者の授業モニタリングを通してその特徴を抽出している。その特徴は, 「即興的思考」「不確実な状況への主体的関与」「文脈, 状況に即した思考」等, まさに Schön(1983)が主張するところの「行為の中の省察」を検証するものとなっている。

#### (2) 「実践的知識」の研究からの考察

一方, 「教師の知識」の領域と構造を中心に研究を進めた, Shulman(1986, 1987)やWilson他(1987)は, 教師の専門性の中心概念として「学問内容と教授方法の一体となった知識」や「ある教材をどのようにして教えたらいよいよかという授業を想定した教材内容についての知識(pedagogical content knowledge)」を明示している(秋田, 1992)。これは, 「行為の中の省察」を中心概念に据えた「反省的実践家モデル」を提唱した Schön(1983)とは, 異なる専門性を示唆している。着目すべき違いは, Schön(1983)や佐藤他(1990)が「活動の中の省察」にその専門性の中核を置いているのに対して, Shulman(1986, 1987)やWilson他(1987)が授業以前の「授業

を想定した知識 (pedagogical content knowledge) を教師の専門性の中心概念と位置づけている点である。

この違いに着目して、あらためて両者の指摘する教師の専門性をモデルとして位置づけると、Schön (1983) の「反省的実践家モデル」に対して、Shulman (1986, 1987) や Wilson 他 (1987) の「専門的知識重視モデル」として位置づけることができる。

### (3) 「省察」に関する研究の再考

以上の考察を基にして「省察」に関する研究の知見へも再検討する余地があると考えられる。

「省察」に関する研究の整理について Schön (1983) は、①「活動に内在する認識」(knowing in action)、②「活動過程における反省的思考」(reflection in action)、③「活動に関する反省的思考」(reflection on action)、という3つの概念と省察の関係を整理してきた。この中でも特に、②「活動過程における反省的思考」(reflection in action) を教師の専門性の中心概念として位置づけている。

しかし、Shulman (1986, 1987) や Wilson 他 (1987) が授業以前の「翻案 (transformation)」や「授業を想定した知識 (pedagogical content knowledge)」を教師の専門性の中心概念と位置づけている点に着目すれば、上述の整理に含まれない、④「活動に向けた反省的思考」(reflection toward action) の重要性を指摘できる。

以上のことから、『省察』は、教師の成長の鍵概念としてこれまでも指摘されてきたが、何に対するどのような『省察』なのかをあらためて問い直す必要が浮かび上がってきた。

### (4) 教師の専門性のモデル化とこれまでの研究の関係

教師の専門性をとらえようとする研究において、これまで教師がもつ知識の領域と構造を明らかにしようとする「教師の知識」とその知識が授業の中でどのように機能しているのかをとらえようとする「実践的思考様式」の研究に大別される。「教師の知識」と「実践的思考様式」の両者においても綿密な関連性をもつものでもともと切り離されて還元できるものではない。これは教師がもつ専門性が複雑であるために、それぞれ研究の角度を限定して研究として対象化されてきた経緯がある。

したがって、教師の専門性を総体としてとらえ、モデル化しようとするときには、今一度、それぞれの角度で限定的にとらえられてきた研究をつなぎ合わせ、部分としてではなく全体としての把握がなされなければならない。つまり、Schön (1983) が提唱し、佐藤他 (1990, 1991) によって裏付けられ、強化された「反省的実践家モデル」と Shulman (1986, 1987)、Wilson 他 (1987) が教師の「専門的知識」を専門性の中心概念と位置づける「専門的知識重視モデル」に関して、双方の研究の角度を合わせた分析方法を用いて教師の専門性に接近する必要があるということである。

## 3. 本研究の課題

本研究では、教師の授業実践の中で Schön (1983) が主張する「反省的実践家モデル」と Shulman (1986, 1987) や Wilson 他 (1987) の知見を基にした「専門的知識重視モデル」がどのように見出されるのかを実証し、それらの出現頻度と出現に至る状況の相違を検証することを目的とする。これを通して、2つのモデルが実践場面でどのように関連付いているかを明らかにしたい。さらに、両者の相互関連性を質的に分析することを通して、教師の専門性について新たにモデル化を試みようとするものである。

そのために、本研究の課題を次の2点とする。

①授業者の授業実施過程での発話プロトコルについて、授業実施前の「授業展開を構想した知識」基にしたものか、授業の実践の中で「即興的に」または「熟想的に」その場で意思決定したことについてのものなのかを分類し、量的な検証を行う。

②発話内容から授業者がどのように授業を構成し、授業展開したのかについて質的な検討を加え、「反省的実践家モデル」と「専門的知識重視モデル」の相互関連性を明らかにすると共に、授業者の思考過程をモデル化する。

## 4. 研究の方法

### (1) 調査対象者並びに授業

本研究を進めるに当たって、対象とする教師は、熟練教師といわれる特殊な教師ではなく若手や中堅で、教師として成長過程にある教師を対象とした。対象とする授業は、研究授業等、特別な授業ではなく普通の授業を対

象とした。調査対象の教師と授業は以下の通りである。

〈調査対象者〉

S県S市K小学校，教諭，32歳，男性，教職経験9年目，4校目，5年1組（児童数37人）担任，社会科教科書副読本編集委員（S市教育委員会より委嘱）

## (2) 調査の実施の手続

### 1) 調査対象の授業

①授業日時；2007年7月12日（木）2時間目

②教科名；社会科

③単元名；「日本の食料生産」（単元導入の授業）

### 2) 調査手続

①上述の授業をVTRに録画；9：15～10：05（一部休み時間）

②授業VTRを再生し，授業者によるモニタリングを実施；授業実施日当日，18：30～19：25

VTRを再生し，授業者自身がモニターしながら授業実施時の思考内容（行動・発話・指名等の根拠や理由，意図等）を語ってもらうVTR再生法（stimulated recall method）を用いて実施した。

③授業者によるモニタリングの様子をVTRに録画

授業者が授業VTRの画面を指し示しながら，行動・発話・指名等の根拠や理由，意図等の説明する様子（発話プロトコル）をVTRに録画した。

## (3) 調査結果の量的検討と質的検討

得られた発話プロトコルの内容に関して，「授業実施前に計画した授業構想に基づいた行動等に関する発話」と「授業構想から外れて授業実施の中で判断した行動等に関する発話」に分類すると共に分析カテゴリーによる分類を行い，結果の検証を行う。

このとき，①分類された発話数に関する量的な検証を行いさらに，②分析カテゴリーにより分類された発話に関して質的に検討を加え，教師の授業に関する思考過程についてモデル化する。

## 5. 分析カテゴリーの設定と発話の分類

### (1) 調査対象となった授業の概要

調査対象となった授業は，単元「日本の食料生産」の導入の授業である。授業の展開は，以下に示すように大きく3つの段階に分けられる。

①子どもへの「日本食」アンケートを通して「食料生産」へ興味付けをする段階

②個別の食料の「自給率」を提示することを通して，「日本の食料自給率」へ子どもの意識の焦点化する段階

③「40%」という日本の食料自給率の是非（「低くて困る」「このままでよい」）について話し合う段階

②と③の間に資料を基に自分の考えをもたせる「個人学習」の時間が設定された他は，「一斉学習」の形態で進められた。時間は，①が5分，②14分，②と③の間の「個人学習」が7分，③が17分という配分であった。

### (2) 発話の分析カテゴリーの設定

授業中の教師行動や判断に関する発話について意思決定の根拠に着目して分類を行った。具体的には，①授業実施前に計画した授業構想に基づいた行動等に関する発話，②授業構想から外れて授業実施の中で判断した行動等に関する発話，に分類した。また，それらに含まれない内容を，③その他とした。

さらに，それぞれの発話について一命題一単位として内容を質的に分析し，類型化を行った。その中で，①について，a) 授業構想に基づいた「教師行動」に関する発話，とb) 授業構想に沿った「子どもの発言等」の受け止めに関する発話，に分類された。また，②については，a) 授業構想の破棄と代替案の設定，b) 授業構想から外れた子どもの思考の修正，c) 授業構想の想定外の子どもの発言の新たな授業構想への取り込み，に分類された。また，③その他の発話としてa) 授業構想や教師行動等についての反省，b) 経営行動についての説明，に分類された。

以上の分析カテゴリーを表1に示す。

表1 命題内容の分析カテゴリー

①授業実施前に計画した授業構想に基づいた行動等に関する発話
a) 授業構想に基づいた教師行動に関する発話
b) 授業構想に沿った子どもの発言等の受け止めに関する発話
②授業構想から外れて授業実施の中で判断した行動等に関する発話
a) 授業構想の破棄と代替案の設定に関する発話
b) 授業構想から外れた子どもの思考の修正に関する発話
c) 授業構想の想定外の子どもの発言の受け止めと新たな授業構想への取り込みに関する発話
③その他
a) 授業構想や教師行動等についての反省
b) 経営行動についての説明

表1によって分類された具体的な発話内容については、表2に示すとおりである。なお、①-a), b) については、内容の質的な検討を加えて類型化し、「項目」を表示してまとめて例示した。

### (3) 分析カテゴリーによって分類された発話

表2 分析カテゴリーにより分類された発話の例

①授業実施前に計画した授業構想に基づいた行動等に関する発話
a) 授業構想に基づいた教師行動に関する発話
子どもの興味付けと学習課題の意識化のための発問や資料提示等
・「アンケート」といったように子ども達が少しでもとっかかりとして興味を持つように、「外国の人に日本食を勧めるとしたら何を勧めるか」というアンケートをとりました。
・(アンケート結果のお寿司は) お刺身が乗っているようなお寿司を選んで、魚の切り身を見せて、魚介類へ話が向かっていくことを意識して写真を選ぶ際は考えました。
子どもの理解の実態把握と学級全体へのメンテナンス
・「自給率」(という言葉の意味) を押さえた上で、次の授業展開に入っていこうとしています。
・この「自給率」というのが理解できないとこの後の授業展開が、全く意味がちんぷんかんぷんになってしまうので、「自給率」という言葉は丁寧に押さえた上ですすみ、この後の展開がスムーズに進むように意識しました。
子どもの意識の学習課題への焦点化のための発問や資料提示等
・どこで魚介類の話になるかと待っていました。魚介類についての資料は予め作ってあったので、どこで出そうかな、と思って、探してタイミングを計っています。
・「このままではやばい」ということを言っているのは、この子しかいないんですけども、今これから渡す資料が「みそ」なんですけども、オーストラリアが、300弱自給率があって、日本が40%しかないという資料です。
学習課題を深めるための話し合いの設定と意図的指名
・自分の授業で一番大事にしたいのは、ここからの場面です。
・自分の考えをまず言う。言うことで自分の考えを相手に知らせる。また、相手の考えを聞いた上で自分の考えを練り直していくということ。(自分の考えの) 幅を広げていくためには、こういうところを大事にしないといけない。
・(話し合いの最初に) この子(Rくん)を指したのは、この子の考え(「自給率が低くて困る」)が、このクラスの一番大多数を占めた意見だったので、この子から指しました。この子の話し方も聞きやすく、わかりやすく、みんなも「そうだよなあ」ということで、すんなり話し合いに入っていけるなど考えていました。
・やっぱりそこで、対立を出さなくてはいけないので、「このままでいい」という彼女(Mさん)を出すことによって、授業の中で意見が交互に対立して、自分の立場をはっきりさせて「輸入を認めるか」「自給率を高めるか」というところで話し合わせようと考えています。
学習課題解決に向けて、子どもの意見を構造的に配置した計画的な板書づくり
・話し合いの論点がずれると行けないので、話し合いの論点をここ(黒板中央右)に明記して、ずれた場合は「今、このことについて話しているんだけど」と常に戻れるように学習課題を書きました。
・板書のここに「事実」。そして、それを受けて「自分の考え」をその下に書く形にしたいと考えていました。

b) 授業構想に沿った子どもの発言等の受け止めに関する発話

授業の展開に関わる子どもの発言等の読み取りや価値付け

- ・今のも、(アンケート発表への) 飛びつきがいいなあと思います。これもこの子達の良さです
- ・(前略) 今、机間巡視をしているときに「書けてるかな」「書けてないかな」「(子ども達にとって自分が提示した) 資料が見やすいかな」「ちゃんと資料とリンクさせて書けているか」ということも見ているんですが、「どっちの意見が多いかな」とか、逆に自分の中では「自給率心配だよ」という意見が多くなると思っていましたので、そっちに流れないようにするためにはどうしたらいいかな、って、少しでも「このままでいいよ」という子がいないと話し合いにならないので、そっち(このままでいい)を探して見えています。
- ・ここは実は、自分が一つ、余裕ができた場面なんです。この子(Mさん)とこの子(Maさん)の発言が結構授業の中心の鍵を握る子だと自分は感じています。で、この子が、「自給率が低くて心配だ」と言っちゃうと結構そういう意見が、ただでさえ多いのにそっちの方に流れてしまう、「じゃ心配だね」で終わってしまうかと心配に思ったんですけど、この子が「自給率が少なくてもそのままでもいいじゃん」ということが書いてあったので、「あ、これは話し合いになる」って安心をしました。

資料の見方等に関わる子どもの発言等の読み取りや価値付け

- ・この子は、見方がすごくできている子なので、「びり」といったのは、「グラフに示されている中では、ビリなんだよ」ということは、前単元でもやっていますので、日本が一番最後ではないんだけどね、と言っている。正確な資料の読み方をしています。
- ・この子(Hさん)は、机間指導のときに、このグラフと自給率の差を言いました。「(このグラフでは、) 全部半分以上なのに(日本の) 自給率が40%なの」という質問をしました。
- ・この子(Hさん)については、グラフを読み取る力がついてきているなあというのを感じた・・・

既習事項と結びつけた子どもの発言等の読み取りや価値付け

- ・漁業をされている方が減ってきているということを書いてくれたんですけど、それは、漁業にしても農業にしても生産者が減ってきているということが問題になってきているので、前単元、さらにその前の単元という風に繋がってきているので、そういう発言を大切にしたい。
- ・農業で勉強した「輸送」ということの便利さを、外国とのやりとり置き換えている。

②授業構想から外れて授業実施の中で判断した行動等に関する発話

a) 授業構想の破棄と代替案の設定に関する発話

- ・(「自給自足」という子どもの発言を受けて)「自給率」ということを書いた資料を出そうかと思ったんですけど、敢えて止めて、「自給率」ということを子ども達で説明させるということを国語の授業でもやっていますので、子ども達に説明させてもいいかなと思ってやってみましたが、「自給自足」ということを子ども達が知っていましたので、ここは子ども達に任せてよかったなあという(自分の判断が)よく当たった場面でした。
- ・「輸入」と言う言葉は(板書から)消したくなかったんですけども、板書計画を考えたときにどうしても(中略)消しました。この「輸入」という言葉は、また後からきっと出てくるだろうな、ということで消しました。で、やっぱり、この子(Dくん)があとで「輸入」という言葉を言うことになりました。それは「運」ですけど。

b) 授業構想から外れた子どもの思考の修正に関する発話

- ・このとき(Wくんの発言で)話題が(「日本食」から)離れていきそうになったので、この子(Mさん)が、つぶやいていたので修正する意味で指しました。
- ・「日本食というものは、こういうものだよ」と明確に言ってきて、「日本食」という概念だけは崩さないでくれた。

c) 授業構想の想定外の子どもの発言の受け止めと新たな授業構想への取り込みに関する発話

- ・(大豆の場面で)これはすごい、自分もびっくりしました。みそ汁のものが大豆だと言うことは、子どもの方からぱっと出るとは思わなかったので、大豆の資料は、用意してあったんですけども、これがぱっと出たことで時間が短縮できて、「大豆が少ないんだ」ということがインパクトになったかな、と思います。
- ・この言葉は、すごい大事だなと思いました。「輸入品」が入ってくることによって、生産者が生産しづらくなっている、ということを行っています。
- ・さっき「輸入」と言った子(Dくん)です。国のことを話します。これは、僕も予想しなかったんですけども、今後「貿易摩擦」ということで自給率と関連して輸出・輸入と言うことが出てくる。
- ・そういう意味では、彼(Kくん)が(「安全性」について)言ってくれたことは、今後につながる本当に自分にとっては本当にうれしい発言です。本当に運がよかったという感じがかなりします。
- ・(Kくんの発言に対して) こういうつぶやきがいっぱい出てくるのは、やっぱり彼の発言というのが、みんなに刺激を与えているなあということなんです。で、刺激を与えられたと言うことは、今後そ



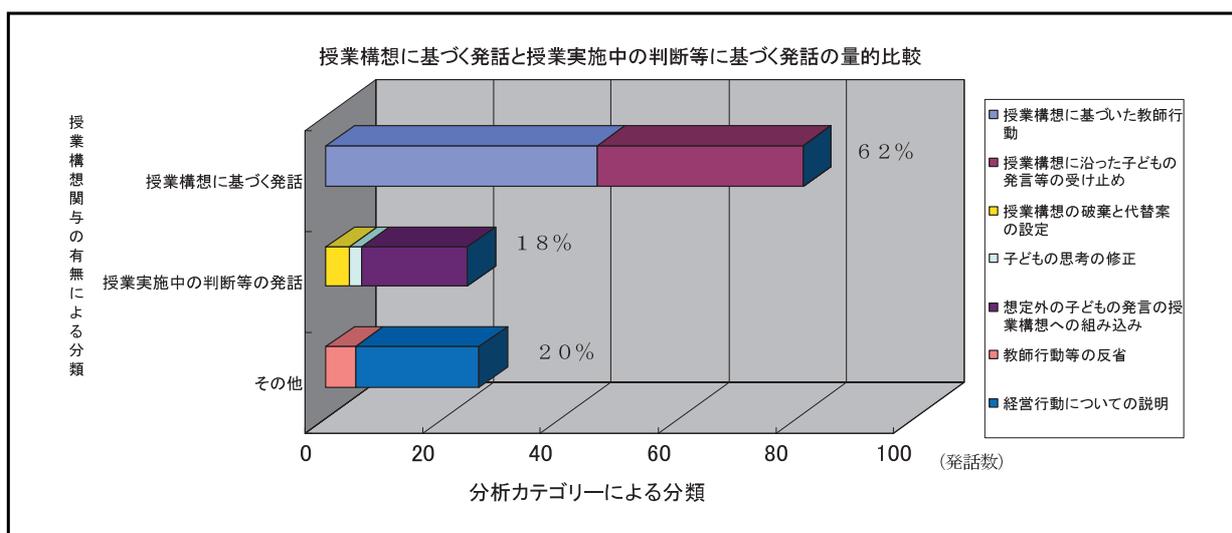
から外れて授業実施の中判断した行動等に関する発話」の約3.4倍であった。また、③「その他」のうち、「姿勢」や「友達の話の聞き方」等、「経営行動」に関する発言が全体の約16%であった。

分析の結果、第1に、授業展開場面における教師の思考過程の特徴として、「反省的実践家モデル」よりも「専門的知識重視モデル」が多く見出された。第2には、教師の専門性を特徴づけるモデルとして、2つのモデルのいずれかによって説明できるものであるとともに、それらを組み合わせながら授業場面の解釈と対応がなされていることが明らかになった。

## 2) 授業構想に基づく発話と授業実施中の判断等に基づく発話の出現頻度とその内容の比較

さらに、上述の分析を教授に関わる内容に絞って「授業構想に基づく発話」と「授業実施中の判断等に基づく発話」についてその出現頻度を比較した。

図1 授業構想に基づく発話と授業実施中の判断等に基づく発話の出現頻度の比較



授業者の発話のうち、①授業実施前に計画した授業構想に基づいた行動等に関する発話、と②授業構想から外れて授業実施の中で判断した行動等に関する発話、という教授に関する発話を取り出してグラフ化したのが図1である。先述の通り、①が②の約3.4倍あり、授業展開の多くの場面で、予め計画していた授業構想に沿って展開していることが読み取れる。また、①について教師が自ら授業展開を進める「教師行動」に関する発話と子どもの発言の受け止めに関する発話がほぼ同数で、子どもの発言等を受け止めながら教師が展開を進めていることが読み取れる。また、②に関して最も多いのが「授業構想の想定外の子どもの発言の受け止めと新たな授業構想への組み込み」に関する発話であった。授業構想を根拠に授業を展開しながらも、授業構想を超えた子どもの発言を積極的に受け止めようとする授業者の姿勢が読み取れる。

## (2) 分析カテゴリーによる分類の量的分析に関する考察

上述の結果より、量的分析では、授業者が授業を進める上で、主に授業実施前に計画した授業構想を基に授業を進展させている傾向が強いといえる。また、その中で、子どもの発言を受け止めながら、授業構想に沿った展開を進めていることが確認できた。一方、「授業実施の中で判断等に関する発話」数は、「授業構想に基づく発話」数のおよそ30%である。その中に、「授業実施前に計画した授業構想を取り止めて代替案を創出」したことについての発話や「構想から外れた子どもの思考を修正」したことについての発話があるが、最も多かったのは、「授業構想の想定外の子どもの発言を新たに授業構想に組み込む」ことについての発話であった。このことから、授業者が授業構想に沿った展開を意図しながらも、子どもの発言を受け止め、さらには構想を超える内容の発言を積極的に新たに授業構想に取り込もうとする思考様式がとらえられる。つまり、授業構想に基づいて子どもの発言等をモニタリングし、授業展開を進めようとする思考と授業構想の想定外の子どもの発言を積極的に新たな授業構想に取り込み、改善、更新しようとする思考が1時間の授業の中で展開しているということである。

このことは、Schön (1983) の「変わりやすい曖昧な目的に支配され、不安定な文脈に煩わされるために技術的知識に頼ることが許されない」とする主張に対して、実際の授業では、事前の授業構想の設定や検討によって「不確実性」が低減されていることをうかがわせる。つまり、教師の専門性は「行為の中の省察に基づく『反省

実践家モデル』という一元的なモデルでは、表現し切れるものではないということである。確かに、教師が授業実践の中で省察し、「即興的」にまたは「熟考的」に対応策を産出して実践している側面（『反省的実践家モデル』）も今回の調査結果で見出された。しかし、それは、授業構想の想定から外れた子どもの発言等を受けとめた場面において展開された思考として顕在化するものである。授業場面の多くは、予め計画した授業構想に基づいて、次の発問や資料提示をして授業を展開していることが見出されている。つまり、授業を展開する事前の授業構想の設定や検討の重要性を示唆する結果が得られた。このことから、教科の「目標」や「内容」を子どもの思考の特徴に合わせて翻案（transformation）し、授業を構想する『授業構想に関する知識』（pedagogical content knowledge）を教師の中核的な力量の一つとして指摘することができる。

ところで、現在の学校教育において展開されている授業の概ね8割から9割は、「目標」と「内容」が明示されている「各教科」の授業（小学校において年間714～765時間）である。このことを考慮しても、日常の授業は「変わりやすい曖昧な目的に支配され」ているわけではない。本研究の結果から、教師の専門性に関して、Schön（1983）の主張する『反省的実践家モデル』に加えて、『専門的知識重視モデル』との『複合モデル』として再考を促すことの必要性が明らかになったといえる。

教師の専門性を複合的にとらえることの意味は、教師の専門性を語る中核的力量的再検討に留まらず、教員養成や教師教育の内容の焦点化やその方法の開発につながるものである。つまり、授業を実施する際に、教師がどのような知識を蓄積し、どのようにその知識を機能させているのかを明らかにすることによって教員養成や教師教育に必要な構成要素と方法が明らかになってくるからである。

## 7. 授業過程における2つのモデルの関連性に関する分析と考察

### (1) 授業過程における2つのモデルの出現場面に関する分析と考察

#### 1) 授業過程における2つのモデルの出現場面への着目の根拠

授業全体の量的分析では、『反省的実践家モデル』と『専門的知識重視モデル』の両方を見出すこととなった。では、『反省的実践家モデル』と『専門的知識重視モデル』がどのような関連性をもって授業が展開されているのだろうか。次に、この点について質的分析を行う。

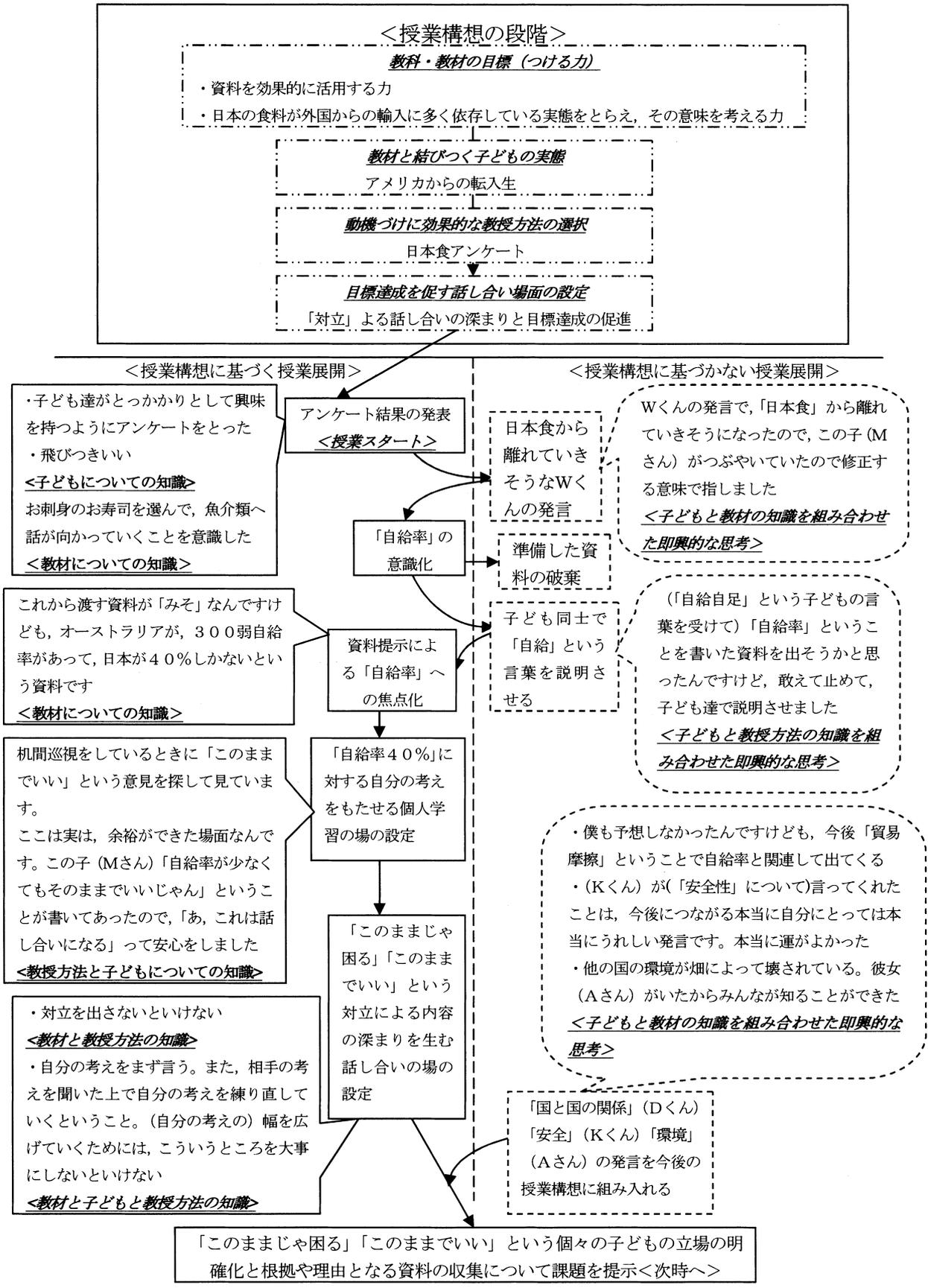
ここでは、2つのモデルのそれぞれの出現場面に着目し、それぞれの関係性を明らかにしながらそのモデル化を試みる。

#### 2) 授業における教師の思考過程の分析と2つのモデルの出現場面

このモデル化の課題に接近するために、授業展開に沿った教師の思考過程を抽出し、実際の発話を授業展開にそって図式化し、2つのモデルの出現場面を抽出することを試みる。図2にそれを掲載して結果を示す。図2は、授業の構想段階から授業実施過程までの教師の思考過程を時系列で示した。特に授業展開部分では、授業構想に基づく展開と授業構想に基づかない展開に分類してその授業過程を提示し、教師のその場面ごとの思考過程を表す発話を併せて示した。

授業者は、図2や「発話の具体例」（表2①, a））に示すように「授業構想」の段階において、教材内容と子ども達の生活の接点を「日本食」に見出し、アンケートによって子ども達を興味付け『食料』に意識を誘おうとしていることが読み取れる。実際に事前に、「最近アメリカから来た同級生（Aさん）に日本食を紹介するとき、何を紹介しますか」というアンケートをとり、その集計結果を導入に用いている。そして、「日本の食料生産の『自給率』」に、資料を用いて意識を焦点化させていくことを構想している。さらに「自給率40%」に着目させ、日本の食料生産は「このままでよい」という考えと「このままでは困る」という考えの『対立』を産み出し、話し合わせることを構想していた。実際の授業に入ると、子どもの様子（実態）を読み取りながら、上述の授業構想に基づいて自覚的に展開する場面と、授業構想から外れて授業実施の中で意思決定が必要になる場面が入れ替わり出現した。具体的には、「授業構想に基づいて展開する場面」においては、導入でのアンケート結果の発表場面において「今のも（アンケートへの）飛びつきがいいなあ」という構想に沿った反応が得られていることの確認や、話し合いに入る前の個人学習場面では「（話し合いでは）対立を出さないといけない。（中略）机間巡視をしているときに「このままでいい」という意見を探して見えています。ここは実は、自分が一つ、余裕ができた場面なんです。この子（Mさん）「自給率が少なくてもそのままでもいいじゃん」ということが書いてあったので、「あ、これは話し合いになる」って安心をしました」というように、本時の中心的な位置づけとなる話し合い学習が、授業構想通り成立するかどうかに注意をはらって子どもの実態をモニタリングしていることが読

図2 授業展開に沿った教師の思考過程の抽出



み取れる。授業構想に基づいて自覚的に展開している授業者の思考過程がこの場面での特徴として抽出できる。

また、「授業構想から外れて授業実施の中で意思決定が必要になる場面」には、「構想から外れそうになった W さんの発言を受けて、M さんを意図的に指名して「授業展開の方向性を修正する」場面や、用意した「自給率」に関する資料を「取えて出さず」に子ども同士で説明させるという、「計画した授業構想を破棄」する場面が見出された。また、授業構想の想定外の子どもの発言に、「予想しなかった」意見で「今後、自給率と関連してくる」という受け止めや『『安全』は今後につながる本当にうれしい発言。運がよかった』という受け止めをして、今後の授業展開に組み込んでいく発想を示す場面が抽出された。このように、授業構想にとらわれず、『子どもの実態』に応じて部分的に『授業構想を破棄』したり、構想に沿うように子どもの思考を『修正』したりしている。また、『授業構想の想定外の子どもの発言を受け止め、新たに授業構想に組み込む』思考を積極的に行っている。

このことをまとめると、以下に示す2つの特徴を持つ思考過程を基に授業が展開されていることを意味する。

- ① 授業実施前に『計画した授業構想』という安定した枠組みを基に、意図をもって授業を展開する思考過程
- ② 子どもの発言等を読み取る中で『子どもの思考の修正』や『授業構想の部分的な破棄』を行い、さらには『授業構想の想定外の子どもの発言を新たな授業構想へ組み込む』といった動的な『思考』を駆動させて授業を展開する思考過程

これらの思考過程の特徴は、『専門的知識重視モデル』と『反省的実践家モデル』にそれぞれ対応すると考えられる。これらの思考過程の特徴をもつ両モデルの相互関連性について以下、検討していく。

## (2) 『専門的知識重視モデル』と『反省的実践家モデル』の相互関連性

以上述べてきたように、『授業構想に基づく展開』場面では、安定した枠組み(『授業を構想する知識(pedagogical content knowledge)』)に基づいた思考過程が展開されている(『専門的知識重視モデル』)。

一方、『授業構想に基づかない展開』場面では、子どもの発言等を読み取る中で『子どもの思考の修正』や『授業構想の部分的な破棄』を行い、さらには『授業構想の想定外の子どもの発言を新たな授業構想へ組み込む』ことを行っており、動的な『実践的思考様式』の特徴を示しながら思考過程が展開している(『反省的実践家モデル』)。

実際の授業では、図2で示したように、同じ一つの授業中において『教師の知識』を基に構築された『授業構想』をベースに安定した展開を示す場面と、子どもの発言等を読み取る中で『子どもを学習の中心に据え』、『即興的』に、『不確実な状況へ主体的に関与』し、『文脈、状況に即した思考』を働かせる『実践的思考様式』が入れ替わりながら出現していることがわかる。

では、この『専門的知識重視モデル』から『反省的実践家モデル』へ転換するきっかけは何だろうか。『実践的思考様式』を駆動させるきっかけに着目してとらえ直してみる。

授業構想に基づかない展開を示した場面に着目すると、①「日本食から離れていきそうな W さんの発言」や、②「子ども同士で「自給」という言葉を説明させる」場面、そして③「「国と国の関係」(D くん)「安全」(K くん)「環境」(A さん)の発言を新たに授業構想に取り入れる」場面がある。①では、「授業構想から離れていくのを防ぐ」という動機が読み取れる。②では、『子どもを学習の中心に据える』ように、『子ども同士で説明できそう』な子どもの発言を受けて準備した資料を破棄して子どもに任せていることが読み取れる。③では、『教科・教材の目標』に『迫る内容』(「国と国の関係」「安全」「環境」)を子どもの発言から読み取り、「ありがたい発言」「運がよかった」と受け止め、今後の調べる視点として授業構想に組み込んでいることが読み取れる。

このことから、『授業構想』から外れて『実践的思考様式』を働かせるきっかけとして①子どもの思考が『授業構想』から外れそうなとき、②「子どもたち同士で進められそうなとき」、③「教科・教材の目標」に迫ることができる、授業構想の想定外の子どもの発言を受け止めたとき、が抽出できる。さらに、①～③に共通する基準として「教科・教材の目標から外れない、迫ることができる」という『目標遂行』にかかる価値基準が抽出できる。また、②から『目標遂行』においてもできるだけ『子どもたち同士で進めさせる(子ども主体の展開)』という次の水準の価値基準が存在することが読み取れる。これは③の子どもの発言を受け止めるときにもこの価値基準が機能していることが読み取れる。具体的には、「「国と国の関係」は、今後「自給率」と関連して出てくる」や、「(K くん)が(「安全性」について)言ってくれたことは、今後につながる本当に自分にとってはうれしい発言です。本当に運がよかった」というように「教材の目標につながる」子どもの発言を積極的に取り入れ、「子どもの発言を軸に授業を展開(子ども主体の展開)」しようとする思考が読み取れる。

このことから、授業構想に基づいて授業を展開しながら、授業構想から外れた場合に、①「教科・教材の目標

達成」させるという価値基準と、②「子ども主体の学習」を展開するという価値基準を基軸に、「教授方法」を選択していることが見出せる。

したがって、『専門的知識重視モデル』と『反省的実践家モデル』の相互関連性として次の特徴を指摘できる。

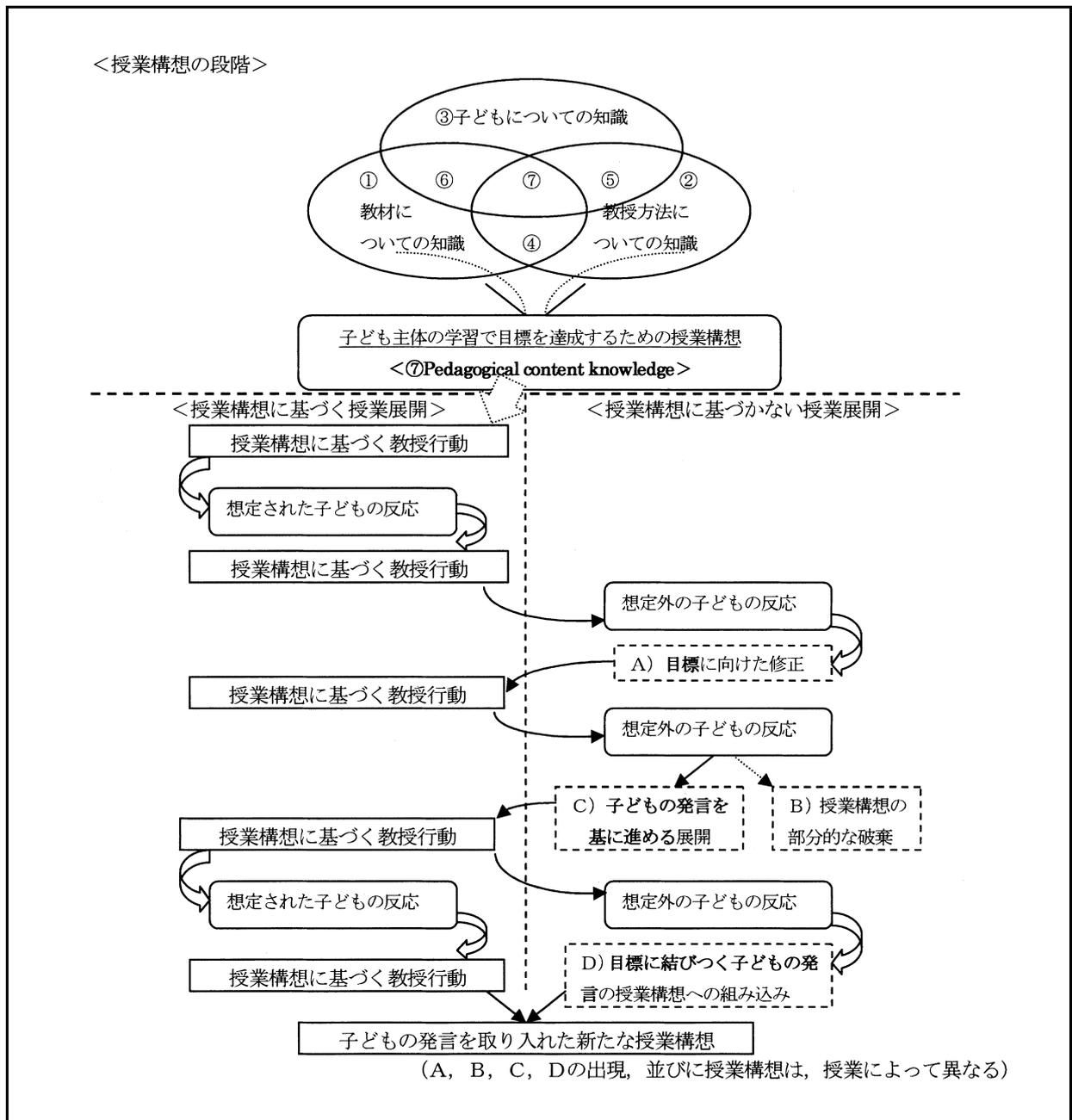
- ① 『専門的知識重視モデル』は、授業構想の構築場面と授業構想に基づいた展開において主に機能し、また、『反省的実践家モデル』は、授業構想に基づかない展開において出現し、機能していること
- ② 『反省的実践家モデル』は授業構想を外れた子どもの発言への反応をきっかけに出現すること
- ③ 両方のモデルとも『子ども主体』にした『教科・教材の目標遂行』のための『教授方法の選択』という価値基準をもった教師の知識を基にして駆動していること

これらの両モデルの相互関連性の抽出により、教師の専門性をより総体として明らかにすることに接近したものととらえる。

これらの知見を基に授業構想の構築から授業実施過程における教師の思考過程のモデル化を図3に示す。

(3) 「授業構想の構築」から「授業実施過程」における教師の思考過程のモデル化

図3 「授業構想の構築」から「授業実施過程」における教師の思考過程のモデル化



### 1) 授業構想の段階における教師の思考過程

授業構想の構築における授業者の発話はないが、上述の分析の通り「教科・教材の目標」に関する価値基準と「子どもを学習の中心に据える」という「子ども主体」の価値基準を軸に「教授方法」が選択されていることがとらえられる。つまり、①「教材についての知識」から「教科・教材の目標」が明確に位置づけられ、②「教科・教材の目標」と結びつく「子どもの実態」が模索され、「子どもについての知識」から抽出される。さらに③「子どもの内発的動機付け」を実現し、「教科・教材の目標達成」を「子ども主体で学習していけるような教授方法」が「教授方法についての知識」から産出される。このような授業構想の構築の過程をモデル化したのが図3の上段（「授業実施前」）の段階である。

### 2) 授業実施過程における教師の思考過程

授業実施過程においては、計画した授業構想に基づいて展開される場面と想定外の子どもの発言等をきっかけに「即興的」な「実践的思考様式」が駆動する場面が出現する。

「即興的」な「実践的思考様式」が駆動する場面としては、A) 授業構想から外れた子どもの思考の修正、B) 授業構想の破棄、C) 子どもの思考に合わせて即興的に産出された展開、D) 授業構想の想定外の子どもの発言の授業構想への組み込み、が事例の授業から抽出された。それぞれの意思決定の根拠となる省察の内容（ターゲット）は、それぞれの課題の内容に対応して「教科・教材の知識」「子どもについての知識」「教授方法についての知識」とその複合部分に向かっている。このような授業実施過程における授業者の思考過程をモデル化したのが図3の下段（「授業実施過程」）の段階である。

このように、授業実施過程においては、まず、①「教科・教材の目標遂行」に向けて「計画した授業構想」に基づき、子どもの発言等をモニタリングしながら、「子ども主体の学習を実現しようとしている」ことである。さらに、②「想定外の子どもの発言」等を受け止めたときに「即興的」な「実践的思考様式」を駆動させ、それぞれの課題に対応して「教科・教材の知識」「子どもについての知識」「教授方法についての知識」とその複合部分に向かって省察し、「子ども主体の学習」を通して「目標遂行」できる「教授方法」を産出することが示唆された。

## 8. 今後の課題

今回の研究を進める中で、新たに浮かび上がってきた課題がいくつかある。その一つが、教員養成、教員研修を含めた教師教育の在り方の再検討の課題である。授業場面における教師の思考過程の分析では、「専門的知識重視モデル」に適合する場面が量的に多く見出された。この点については、OJT (On the Job Training) に限らず大学や研修センター等、学校現場を離れた場での育成・訓練が可能であるということである。

一方、「反省的実践家モデル」としての専門性の育成のために、学習者（学生や現職教員）自身が準備した「授業構想」をOJTによって実際に展開し、子どもの実態を読み取りながら授業展開する省察力の育成を促す場が求められる。つまり、OJTとOffJTを往復しながら「専門的知識重視モデル」と「反省的実践家モデル」の両面を実効性のあるものとして育成することを可能にするシステムの構築が必要と考える。このような、教師の専門性や求められる力量を理論的に明らかにし、基礎となる原理やメカニズムを踏まえた養成・育成システムの構築を今日の大きな課題として提案したい。

もう一つは、「経営行動」に関する課題である。調査結果にも示したとおり、教師は授業を展開する中で、「授業構想に基づいた展開」と「想定外の子どもの発言の受け止めと新たな授業構想への組み込み」という思考をめぐらせていることが確認されたが、もう一つ、学級集団の「学習集団としての維持」や個々の子どもの「学ぶ姿勢等への指導」という「経営行動」の発動に関わる思考も抽出された。今回の調査でも、21回の発話（全体の約16%）が、経営行動として確認できている。授業展開を実施するときの「授業構想」と同じように「経営行動」を発動させる根拠となる「価値基準」や教師の学級経営に対する基本的な考え（信念、学級経営観）の一端が本事例でも見出された（「はじめのあいさつと同じように終わりのあいさつも、きちっとさせたい」「聞く姿勢について指導しています」等）。「授業成立」や「学習水準の保障」にとって、「学級経営」や授業中の「経営行動」に重要な意味があることは自明である。授業中の「経営行動」に関する意思決定について、そこでの教師の思考様式の特徴や「学級経営」そのものを対象にした教師の「実践的な指導力」に関する研究も今後求められる。そのことによって、より教師の専門性が総体として明らかにされたものと考えられる。

三つ目には、「教師の専門性」に依拠した教育制度論や学校組織論、学校経営論の展開の必要性についてであ

る。教員養成・育成にかかわることだけでなく、今後必要とされる教育制度の構築や学校組織マネジメントの創出、さらに学校改善の具体的な方法論の構築等は、教師の「専門性」や「特性」の実態に基づいたものでなければ、実効性、有効性のあるものなりにくいということである。教師がもつ「専門性」や「特性」を理論的にとらえ、それを最大限に生かし、伸ばすための「教育制度」の構築や学校組織マネジメントの在り方が具現化したとき、学校改善そのものが大きく進むものと考ええる。それは、教師の専門性の伸長につながるとともに「子どもの成長につながる」教育制度や学校組織マネジメントの理論となると考える。

## 引用文献

- 秋田喜代美 1992 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部研究紀要』 第32巻, 225-227
- 久我直人 2007 「教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(1) — 教師の知識研究の知見による考察を中心に —」(2008.3) 鳴門教育大学学校教育研究紀要第22号, (印刷中)
- Schön, D. 1983 「The Reflective practitioner : How Professionals Think in Action, Basic Books.」
- 佐藤 学 秋田喜代美訳 2001 「「技術的合理性」から「行為の中の省察」へ」『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ドナルド・ショーン ゆみる出版, 19-128
- 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, 177-198
- 佐藤 学 岩川直樹 秋田喜代美 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

## A study about the “model of reflective practitioner” in the specialty of the teacher (2)

— On the analysis of the process of thinking about the class of the teacher —

KUGA Naoto

The purpose of this study is to verify the two models about specialized nature of teaching professions. These are “teachers’ knowledge model” (e.g. Schulman 1986, 1987) and “reflective practitioner model.” In this study, a mid-level teacher’s thoughtway in a lesson was analyzed.

The results by quantitative analysis were the following.

- 1) The ratio of scenes in which the teacher thought and responded based on his prior lesson plan were about 66%.
- 2) On the other hand, the ratio of scenes in which the teacher thought about and responded to unpredictable events in the lesson were about 18%.
- 3) From the above, it was suggested that teachers interpreted and responded to scenes in lessons based on their prior lesson plan which were composed by professional expertise. This suggested that the importance of teachers’ professional expertise in specialized nature of teaching professions.

By qualitative analysis, teachers’ thoughtway based on the prior lesson plan and thoughtway not based on the plan appeared connectedly.

These results suggested that teacher’s thoughtway was composed by the two models. Based on these results, the integrated model of teachers’ professional thoughtway was presented.