

教授行為の意図に関する教員志望学生の認知

— 熟練教師との比較から —

The Cognition of Preservice Teachers about the Intention of Teaching-Behavior

:Through the Comparison with the Expert Teacher

川上 綾子, 江川 克弘

KAWAKAMI Ayako and EGAWA Katsuhiko

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第34号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.34, Feb, 2020

教授行為の意図に関する教員志望学生の認知

— 熟練教師との比較から —

The Cognition of Preservice Teachers about the Intention of Teaching-Behavior

:Through the Comparison with the Expert Teacher

川上 綾子, 江川 克弘

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

KAWAKAMI Ayako and EGAWA Katsuhiko

Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究は、教員志望学生が授業観察において授業者の教授行為の意図をどの程度認知できるか、またその認知にはどのような特徴があるかについて明らかにするための試行的な調査を行い、熟練教師の結果との比較から検討を行ったものである。その結果、学生における教授行為の意図の認知は、熟練教師に比べ量的に少ないことが示された。また、学生の認知の特徴として、①目に留まった教授行為を断片的にとらえる一方で、本時の展開に沿って主要な教授行為の意図を読み取ることに困難がみられること、②着目する教授行為が授業者の発言、なかでも「問いかけ」に偏っており、質的なバリエーションが少ないこと、③認知された意図の内容が子どもの学習とどうつながるのかが明瞭でないものがあることが見いだされた。

キーワード：教員志望学生、教授行為の意図の認知、熟練教師、教員養成

Abstract : In this study, we conducted a trial investigation to clarify how much level preservice teachers could recognize the intention of teaching-behavior of the teacher in lesson observation and what kind of characteristics there were in the cognition, and examined it through the comparison with the result of the expert teacher. As a result, it was shown that there was quantitatively less cognition of intention of teaching-behaviors in preservice teachers than the expert teacher. In addition, the following characteristics about the cognition of preservice teachers were found: 1) Preservice teachers had difficulty in recognizing the intentions of main teaching-behaviors along the lesson flow while they fragmentarily recognized the teaching-behavior that caught their eyes. 2) Preservice teachers paid much attention to speech of the teacher, especially “questions” and had few qualitative variations of teaching-behaviors on recognizing the intention. 3) Preservice teachers had some recognized intention which was not clear how those contents are linked to the learning of pupils.

Keywords : preservice teachers, cognition about intention of teaching-behavior, expert teacher, teacher education

I. はじめに

新学習指導要領のキーワードである「主体的・対話的で深い学び」への要請や、Society5.0の到来による新しい学びの在り方に関する議論等をはじめとして、昨今、学校教育では知識伝達を主とする教師主導の授業に対し、大きな質的転換が迫られている。そこでは、学習者を中心とした授業デザインと「学びの支援者やガイド」としての教師の役割、学習者をもとより教師をも含めた協同的な学習コミュニティの形成等が期待されている（文部科学省、2016、2018; Reigeluth & Karnopp, 2013 など）。

しかし、そのような新たな授業像の実現に向け、実際

にどのように授業をつくっていくべきかという点については、実践者も研究者も手探りの状態である。「アクティブ・ラーニング」という言葉の定着により、学校現場では子どもの主体的な活動を積極的に取り入れたり、小集団での話し合いにより子ども同士の対話に重点を置こうと試みたりする傾向が高くなってはいるものの、活動の形式的な導入のみが先行し、その実情は教師がルールを敷く従来型の授業と変わらないケースも散見する。

このような状況の中、特にこれから教師になろうとする学生に対し、上記のような新しい授業の実現を可能にする力量の形成は喫緊の課題である。しかし、授業をどうつくるかについてはそもそも経験則で論じられること

が多い上に、学生自身が子どもの頃に受けてきた授業イメージから脱却させ、内的モデルを持たない授業像についてその力量形成を図ることは容易ではない。

この点を示すものとして、学生が実習等で授業を行う際に、たとえば、以下のような問題事態がよく見受けられる。

- ・アクティブ・ラーニングを意識するあまりに、安易に小集団による話し合い等を導入し、結果的に授業のねらいに対して意味のない学習活動となる。

- ・対話を重視しようとして子どもの発言を逐一取り上げて進行し、ねらいから逸れていく。

- ・教師と子どもや子ども同士の対話による相互作用を意識させようと、授業設計時の指導で授業中のやりとりを想定した細案を書かせると、それに縛られてしまい、記載したとおりの発言や進行を子どもに強いるような展開になる。

すなわち、授業の設計や実施に際し、学生は昨今求められている「アクティブ・ラーニング」や「対話」「協同的な学び」等を意識し、それらの実現をめざしているのだが、結果としては、期待していた発言や反応が子どもから出てこないために授業者が恣意的に結論を導いたり、子どもからの発言をやみくもに拾い集めて表層的なやりとりに終始し、対話によって思考を深めるといった状況にはなり得なかったりする。

このような問題に通底する要因として、学生が授業における子どもや教師の発言や反応に対し、その「意図」より「形式」に重点を置いてとらえていることが考えられる。自分が想定していた特定の発言のみを子どもから期待すること、その場の子どもたちの状況にかかわらず予定していたとおりに説明や発問をすることなどは、その典型的な現れとみなせる。

授業設計に際しても、授業中の各フェーズで子どもたちの認知プロセスとして何を求め（たとえば、疑問をもつ、予想する、理由を考える、発見する、複数のものを比べる、統合する etc.）、それに向けてどう働きかけるかという授業者側の「意図」を展開としてつなげていくというより、「どのような表現で問うか」「何をさせるか」という授業者の発言や子どもの活動内容そのもの（すなわち「形式」）から組み立てていると思われることも多い。授業設計に対する指導において「なぜそのことを問うか」「その活動の目的は何か」と訊いたときに学生が十分に答えられないのは、「意図」より「形式」が先行していることの証しといえる。

以上のことより、学生の場合は“授業の設計や実施において上述したような授業者側の「意図」（子どもたちの認知プロセスとして何を求め、それに向けてどう働きかけるか）が本質として重要であり、「形式」はその「意図」を具現化する手段である”との認識が不十分である

ことが考えられる。この仮定に立つと、学生は他者の授業を観察するときにも、授業者が「どう発言したか」「何をしたか」という行為の表層的な形式に着目し、その形式を通して表出された授業者の意図についてはあまり意識することなく、したがって、授業者の発言や行為からその意図を十分に読み取る（認知する）ことは困難であろうことが推測される。

そこで、本研究では、教員志望学生が授業観察において、授業者の発言やその他の行為（本稿ではそれらをまとめて「教授行為」とする）の意図をどの程度認知できるかを検討するための試行的な調査を行った。その際、熟練教師にも同じ調査を行い、学生の結果と比較することで学生の認知について検討することとした。

ところで、授業に関わる認知の様相が教職経験年数により異なることを示した先行研究は多い。たとえば、生田（1998）はオン・ゴーイングの手法を用いて、経験教師は実習生が認知できないところを数多く認知することや、実習生の認知は即時的・表面的・対処的な傾向があることを明らかにしている。中村・浅田（2017）は、教職経験年数が多くなるほど、当該場面のみでなくそれを以前の場面と関連づけたり、指導案から予測される児童の反応に基づいて授業をとらえる傾向などがあることを示した。また Wolff et al. (2015) は、授業中のクラス運営に関する認知について、熟練教師が子どもの学習や教師の役割に焦点を当てているのに対し、実習生は子どもの逸脱行動や規律面に注意が向くなど、両者の注目箇所の違いがあることを報告している。

本研究も上記のような授業認知研究の一環といえるが、一般に「授業認知」という用語が、授業での子どもや教師に関わる幅広い多様な事象の認知を含み、ときに観察対象授業への評価的な見方が加わるものであるのに対し、本研究は、より焦点を絞って「授業者の教授行為の意図」に関する認知のみをとりあげ、それに関する教員志望学生の認知の程度や特徴を熟練教師との比較から探索的に検討するものである。

調査の方法は、観察対象授業の映像を視聴しながら、その中の授業者の教授行為の意図を読み取り、記述していくというものであった。生田（1998, 2002など）のオン・ゴーイング法は観察者が実際の授業過程に参加し、その場での気づきを小声でICレコーダー等に記録していく方法であるが、「授業者の教授行為の意図」のみを読み取るという本研究の課題であれば映像の視聴でもほぼ可能であると判断し、上述のような方法を採用した。また、オン・ゴーイング法の音声入力に代わり調査対象者には記述（書字入力）を求めたが、映像視聴による観察であれば書字に時間がかかる際は映像を一時停止することで対応可能であり、さらには視聴後の追加インタビューにより記述内容を補うことで支障はないと考えた。

II. 方法

1. 調査対象者

教員志望学生として、小学校教諭を志望している大学院生3名(学生A、学生B、学生C)が調査対象者となった。学生Aと学生Bは小学校教諭免許状の既取得者で、学部時代に小学校での教育実習を経験していた。学生Cは大学院において小学校教諭免許状の取得を目指しており、本調査時点で小学校での教育実習は未経験であった。3名の年齢範囲は23歳～27歳であった。

また、小学校教諭として18年間の経験をもつ大学教員1名が熟練教師として調査に参加した。年齢は40代後半であった。

2. 観察対象授業

観察対象となった授業映像は、小学校5年生算数科『三角形・四角形の角』の単元中の5時間目の授業であった。本時の目標は、前時までの学習(三角形と四角形の内角の和)を利用しながら五角形の内角の和を求める方法を理解することである。授業展開の概要は後述の表1及び表2の1列目に示している。なお、表中の「(2)自由活動」とは、ここでは、子どもたちに課題解決のための自由な活動を保証している時間を指している(以下、同様)。具体的には、五角形を書いた用紙が配布され、子どもたちはそれを切ったり補助線を引いたりする等の操作を自由に行いながら、五角形の内角の和を求める方法を考える活動を行っていた。また、その間は、一人で考えてもよいし、友だちと相談しながら、あるいは授業者に尋ねるなど、自分の好きな方法で活動することが許されていた。

授業者は40代後半の教諭であり、いずれの調査対象者とも面識がない人物であった。授業映像は、教室の後方からのアングルで、黒板全面が中央に入るよう撮影されたものであった。

3. 手続き

調査対象者は、コンピュータのモニタ上に再生される上記授業の映像を視聴しながら、授業者の教授行為(各種発言やその他の行為)がどのような意図から現れたものかを読み取り、手元の用紙にそれを記述していくよう求められた。記述の時間を確保するために、必要があれば、映像の再生を一時停止することも可能とした。また、表中「(2)自由活動」の時間は、授業者は概ね机間指導で個別対応をしており、映像では発言等が聞きづらかったため、全体への声かけなどの特に目立った行為場面以外、早送りをした。

映像を視聴しながらの記述作業が終了したところで、調査対象者ごとに追加インタビューを行った。記述内容の確認等を行い、調査対象者より補足説明があればそれ

を記録した。

III. 結果と考察

調査対象者の記述したものに追加インタビューでの確認事項を加え(以降、「記述結果」とする)、授業展開のフェーズ(導入、自由活動、共有、まとめ)ごとに整理した結果を、教員志望学生については表1、熟練教師については表2に示す。記述結果との対応が明確になるよう、いずれの表も1列目には授業展開の概要を記載している。なお、両表とも、第三者にも理解できるように、意味するところを損ねない範囲で実際の記述から表現の一部を加工して示している。

教員志望学生の記述結果を熟練教師のものと比較してまず目にとまるのは、認知した意図の量的な違いである。表1・2の●の個数をまとめたものを表3に示す。授業を通した合計数としては、熟練教師が各学生の2.2～3.5倍多く授業者の教授行為の意図を認知していた。

フェーズごとにみると、特に「(3)共有」の部分で学生と熟練教師との量的な差が顕著であった。本時の目標からすると展開の中でこのフェーズは重要な山場である。したがってここでは、授業者は各教授行為を本時の目標達成、すなわち本時における子どもの学習の成立に向けた明瞭な意図をもって行っていると考えられる。熟練教師が、後述するように授業者の発言や行為を細かく取り上げ、それぞれに意図を見いだした結果、「(1)導入」部分とほぼ並ぶ多くの記述を行っているのは、そのことを示すものといえる。それに対し、そのような山場のフェーズであるにもかかわらず、学生3名の記述は1～3個と少ない。黒板に児童A・イが書いた考え(五角形に引いた補助線)に対する式を全体に問う場面には共通して目を留めているものの、3名のうち学生Aと学生Cはその他の教授行為には着目しておらず、学生Bもそれ以外に一つの行為(「違う考えの人、他にいませんか」と、児童A・イとは異なる考えの発表を呼びかける)を取り上げているのみである。学生が着目したそれらの行為については、熟練教師も(内容的には学生とは一部異なるもの)授業者の意図を記述していた。したがって、熟練教師が意図を見いだしたそれら以外の教授行為については、学生は、授業者が意図をもって行った行為として認識していなかったことになる。

他方、学生は3名とも、「(1)導入」における記述が相対的に多くなっていた。これは、一般に学生が授業設計時に導入から考えることが多いことや、導入は相対的に授業者の発言が多いことから、教授行為の意図を認知しやすかったためかと思われた。しかし、そこでの記述には、具体的な教授行為との対応が曖昧なものも見受けられた。学生Aと学生Cの“前時の復習”であることを指摘する

表1 教員志望学生の調査結果

授業の展開	授業者の意図に関する記述等		
	学生A	学生B	学生C
(1) 導入 * 前時からの復習 ・ 四角形がしきつめられる理由の確認 ・ 三角形と四角形の内角の和の確認 * 本時の課題提示 五角形の5つの内角の和を求めること (その理由を考えること) * 自由活動に関する指示 ・ 教具(五角形を書いた用紙)の配布 ・ 多様な考え方があり可能性の伝達 ・ 分度器使用の禁止の確認 など	<ul style="list-style-type: none"> ● 前回の授業の確認 <p>T「四角形はなんでしきつめられるか?」→五角形の内角の和を予想させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 多角形は何で構成されているか、どういった構成ができるかということから、(あとで出てくる)多角形が三角形から構成されていることにつなげようとする。 ● 多角形の内角の和を出したいとき、どのように考えたらよいかの手がかりを与える。 ● 困ったときにどのように問題に取り組むかを示す。 ● 学びたいという意欲を喚起する。 	<p>T「四角形はなんでしきつめられるか?」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 昨日の課題に対する答え合わせ、あるいは、昨日の学習を思い出してほしい。 ● 4つの角が集まったときの360°をあとにつなげる。 <p>四角形の内角の和を確認した際に、多くの子どもが360°と発言したのにわざわざ特定の児童を指名した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● その児童が話を聞いてなかったことに対する注意 <p>T「今日勉強したいことは決まっている人がいる」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 昨日、自分たちがやりたいことを言っていたということを思い出させる。 <p>五角形の内角の和の予想で540°が出たところで、T「なんで?」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 答えをすでに知っている子がいるのか、あるいは、当てずっぽうなのかを確認 ● めあてにつなげる。 <p>分度器使用を禁止する</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 測るのではなく、自分で考え、工夫して角度を求めることを伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 前回の復習から本時の内容へ導く。 <p>T「四角形はなんでしきつめられるか?」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 4つの角が集まったときの360°をあとにつなげる。 <p>五角形の内角の和を予想させ、その理由が浮かんでいるかどうか訊く</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 全員に思考してもらい、理由づけすることがねらいであることを伝える。 ● そのねらいにより、思考力・発想力・文章力・コミュニケーション力を鍛える。 <p>T「いろいろな求め方がある」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● いろいろな意見が聞きたい。みんなでそれが正しいか検討したい。
(2) 自由活動		<p>T「何度かはっきりわかる考え方を表して」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● あとで式にさせる。 	
(3) 共有 * 異なる考え方をしている2人の児童ア・イの発表(黒板に掲示した用紙中の五角形に補助線を記入) →児童ア・イの考えを表す式を別の児童が発表 →各式の説明をさらに別の児童が発表 * 追加で別の2人の児童ウ・エが考えを発表 →児童ウの考えについては上記と同じ流れ →児童エの考えについては授業者が解説	<p>児童ア・イの考えを表す式を全体に尋ねる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分の考えを説明するには式が有効だと意識させる。 ● 他の人の考えを理解したい、知りたいと思う意欲を喚起する。 	<p>T「違う考えの人、他にいませんか」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 児童ア・イの2人の考えで終わらせないで、他にも考えがあることを示している。 <p>T「(児童ア・イの考え)2つ見ただけで考えがだいたいわかる人?」「式もわかるはず」</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 挙手して、意見を表明してほしい。 ● 何度かはっきりわかる考え方をノートに書いている(はずである)ことを示す。 	<p>児童ア・イ・ウの考えを表す式を発表させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 公式を覚えるだけではダメ。
(4) まとめ * 五角形の角の和の確認 * 発展的な問い	<p>六角形と七角形の内角の和を問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 似た場面で、今日の考え方で対処する練習を行う。 ● わからないことに対し、知識を活用して解けたことを思い返してほしい。 	<p>六角形と七角形の内角の和を問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ここまで出てきたいずれかの考え方を使って考えさせる。 <p>五角形から七角形までテンポ良く尋ねる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● いちいち簡潔な考え方を選ぶことを促す。 	<p>六角形と七角形の内角の和を問い、解答に対してどう計算したかを訊く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 三角形に分ける考え方を全員に確認する。 ● 子どもたちに公式(考え方)を導き出させる＝本時の目標の達成

注) ●は授業者の意図として記述された内容、斜体字はそれに対応する授業者の教授行為、Tは授業者の発言を示す。

最初の記述、学生Aのその後の4つの記述がそれに相当する。前時の復習であるとの指摘は、特定の教授行為に対応して記述されたものではなく、授業開始時の学習活動全般を指したものであるし、学生Aのこのフェーズでの残りの記述も、四角形がしきつめられる理由を確認してから五角形の内角の和を予想させるまでの間のやりとり全体に対応したものであり(記述内容に加え、追加インタビューによっても学生Aからその旨の説明がなされた)、授業者の個々の教授行為に対応したものではなかった。

以上のことは、学生において、授業者の一つひとつの教授行為がもつ意図を十分に見いだすのは難しいことを示すものといえる。そのため、「(1)導入」におけるように、授業者の特定の教授行為に対応する意図というよりは、学習活動ややりとりのまとまりなど、一定の時間が費やされた事象ごとに大まかにその機能をとらえることになったり、「(3)共有」におけるように、各教授行為を単位としてとらえていたとしても、授業者の意図を認知できるのは注意を引いた印象的な行為のみにとどまったりす

るのだと思われる。そのような学生の結果に対して、熟練教師の場合は、意図を認知する際に対象とする教授行為の単位が細かく、授業者の一つの発言(例:「紙はなんぼでも使える」)、一つの動作(例:黒板に掲示した五角形の角を一つずつ指さす)、一つの手立て(例:予想の理由が頭に浮かんでいる子どもに挙手させる)など、それぞれに対して子どもの学習の成立に向けた意図を見いだし、その結果として、認知した意図の個数もおおざと多くなっていた。

次に、記述結果をさらに質的な面から分析し、教員志望学生が授業者の教授行為の意図を認知する際の特徴を検討する。

学生Bは他の2名の学生に比べて多くの記述をしており、3名の中では相対的に、意図を認知するときの教授行為の対象単位が細かかったといえる。しかし、熟練教師の記述結果が時系列に沿って読んでいくと授業の流れがおおよそ把握できるようなものになっているのに対し、学生Bの記述は、目に留まったピンポイントの教授行為を断片的にとらえて並べているような印象をもつ。たと

表2 熟練教師の調査結果

授業の展開	授業者の意図に関する記述等
<p>(1) 導入</p> <p>*前時からの復習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・四角形がしきつめられる理由の確認 ・三角形と四角形の内角の和の確認 <p>*本時の課題提示</p> <p>五角形の5つの内角の和を求めること (その理由を考えること)</p> <p>*自由活動に関する指示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教具(五角形を書いた用紙)の配布 ・多様な考え方があり得る可能性の伝達 ・分度器使用の禁止の確認 <p>など</p>	<p>四角形がしきつめられる理由を問い、C「四角形やから」→T「それでは理由にならん」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●数学的な(あるいは具体的な)説明の要求 <p>T「五角形でもいけるんちゃうん？」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「四角形だから」はしきつめられる理由になっていないことの例示 <p>しきつめで使った四角形の4つの角に異なる色をつけている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●角が4つで360°になっていることが分かるようにし、それによりしきつめが可能であること(しきつめの条件)の暗示 <p>三角形と四角形の内角の和について復習</p> <ul style="list-style-type: none"> ●既習事項の確認、既習事項が今日の学習にも生かせることの暗示 <p>子どもから五角形の内角の和を調べてみたいということを引き出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●今日の学習への動機づけ、テーマの共有 <p>黒板に掲示した五角形の角を一つずつ指さす。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●それが本当に五角形であることの確認 <p>五角形の内角の和を予想させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●課題解決への動機づけ ●三角形・四角形(先に掲示したままになっている)から推論をさせる。 <p>予想の理由(なぜその角度になるか)が頭に浮かんでいる子どもに挙手させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●分からない場合、訊きに行ける相手を見童に示す。 ●理由が浮かんでいる子どもを褒める。 <p>五角形の紙を配る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●具体的操作をさせる。特に、切るなどしてしきつめができる(=既習事項を使って課題に取り組める)。 <p>T「いろいろな考え方があるかも」「紙はなんぼでも使える」「いろいろ線を引いたりしてみたらいい」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●複数の考え方にチャレンジすることを促す。特に、理由が浮かんでいる子どもに対し、それ以外にも考えてみることを促す。 ●いろいろと試行錯誤したり失敗したりしても良いことを伝える。 <p>分度器使用を禁止する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●内角の和を計算で工夫して出そうとすることを促す。
<p>(2) 自由活動</p>	<p>1人の子どもに考え方を訊いた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●早くできた子どもを認め、かつ、それ以外の方法を考えることを促す。
<p>(3) 共有</p> <p>*異なる考え方をしている2人の児童ア・イの発表(黒板に掲示した用紙中の五角形に補助線を記入)</p> <p>→児童ア・イの考えを表す式を別の児童が発表</p> <p>→各式の説明をさらに別の児童が発表</p> <p>*追加で別の2人の児童ウ・エが考えを発表</p> <p>→児童ウの考えについては上記と同じ流れ</p> <p>→児童エの考えについては授業者が解説</p>	<p>児童ア・イに、黒板に貼った五角形に補助線を引くよう指示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●補助線を引いた結果ではなく、引くプロセスを他の子どもたちに見せる。 <p>児童ア・イには異なる線の引き方を示すとともに、この2人と違う線の引き方をしている人は発表するよう呼びかける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「いろいろな考え方がある」と先に言ったことを具現化し、明示する。 ●教師がいろいろな考えを取りあげようとしていることを子どもに示し、異なる考え方をしている子どもも発表しやすいようにする。 <p>T「この2人(児童ア・イ)の考えはだいたいわかるという人、手を挙げて」</p> <p>黒板に考えを書く、その式を発表する、式の意味を説明することについて、それぞれ別の子どもを指名する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●他者の考えを自分事としてとらえさせる。 ●できるだけたくさん子どもに活躍させる。 <p>児童ウ・エに補助線を引かせている時、全体に向け、T「へんな線やぞー、よく見といてよー」「初めはこんなんでできるかと思ってたけど、できてしもたんや」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●これらの考えのユニークさをアピールし、他の子どもたちにも興味を持たせて考えさせる。 <p>児童ウの考えについても、式及び式の意味をそれぞれ別の子どもに発表させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●先と同じ(他者の考えを自分事としてとらえさせる、たくさん子どもに活躍させる)。 <p>児童ウの考えの共有において、T「なんで引き算が出てきたんやろ？」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●的を絞った発問をして、360°を減じることに焦点化して考えさせる。 <p>T「いらぬ角を除けるということやな。ここまでみんなができるとは思わなかった」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●発問への驚きを表し、児童ウへの賞賛を示すと同時に、ユニークな考えを促す。 <p>児童エの考えについて教師が説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ●(複雑な考えだったため)子どもたちを無用に混乱させない。 ●必要以上に複雑な考えを排除する。
<p>(4) まとめ</p> <p>*五角形の内角の和の確認</p> <p>*発展的な問い</p>	<p>六角形と七角形の内角の和を問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●今日学習したことを使って推論させる。 ●規則性(内角の和を求めるには、いくつの三角形に分けられるかを見ればよい)に気づかせる。

注) ●は授業者の意図として記述された内容、斜体字はそれに対応する授業者の教授行為、Tは授業者の発言、Cは子どもの発言を示す。

表3 学生と熟練教師における認知した意図の個数

	学生			熟練教師
	A	B	C	
(1) 導入	5	7	5	14
(2) 自由活動	—	1	—	1
(3) 共有	2	3	1	11
(4) まとめ	2	2	2	2
計	9	13	8	28

例えば、＜四角形の内角の和を確認した際に、多くの子どもが360°と発言したのにわざわざ特定の児童を指名した＞という行為に対して、「その児童が話を聞いてなかったことに対する注意」との意図をあげているが、本時の展開において、より本質的な教授行為である「四角形の内角の和を確認したこと」に対しては意図を認知していない。このようなことから、学生においては、目標の達成に向けて組織される主要な教授行為について、本時の展開に沿ってその意図を意識的にとらえることは容易ではないとみなせる。学生Aと学生Cが、「(3)共有」フェーズで熟練教師が意図を見いだした教授行為の多くを取り上げられなかったことも同様である。なお、学生Bによる上記の意図の記述「その児童が話を聞いてなかったことに対する注意」が、規律面の問題への言及であることについては、「実習生は子どもの逸脱行動や規律面に注意が向く」という前述のWolff et al. (2015)の指摘とも一致するものである。

また、学生の記述結果の特徴として、熟練教師に比べ質的なバリエーションが少ないこともあげられる。熟練教師は、授業者の発言についても「問いかけ」「指示」「支援」「呼びかけ」「注意喚起」「賞賛」など、多様なパターンを取り上げ、それぞれの意図を認知している。さらに、先にも一部触れたように、発言の他にも、細かな動作（例：黒板に掲示した五角形の角を一つずつ指さす）、教具の工夫（例：しきつめで使った四角形の4つの角に異なる色をつけている）、一連の手立て（例：黒板に考えを書く、その式を発表する、式の意味を説明することについて、それぞれ別の子どもを指名する）などを、意図をもつ教授行為として抽出している。他方、学生は、授業者の発言については「問いかけ」に対する認知が多数を占め、また発言以外の行為の抽出は少ない。

加えて、学生の場合は、認知された意図の内容が、そもそも子どもの学習と具体的にどうつながるのかが明瞭でないものがある。たとえば、「答えをすでに知っている子がいるのか、あるいは、当てずっぽうなのかを確認（学生B）」という記述は、それを「確認」することが本時の展開上どのような機能を果たすのか、「確認」したことをこのあと授業者はどのように利用するのかといったことについての言及がなく、教授行為の意図としての意味は曖昧である。それに対し、熟練教師の記述結果では、

「補助線を引いた結果ではなく、引くプロセスを他の子どもたちに見せる」「教師がいろいろな考えを取りあげようとしていることを子どもに示し、異なる考え方をしている子どもも発表しやすいようにする」「できるだけたくさん子どもに活躍させる」など、当該の教授行為を通して本時の目標達成のために授業者が何をねらったか、その行為の結果は授業においてどのような効果をもつかといったことが明らかであり、熟練教師が、子どもたちの学習に対して授業者が為すそれぞれの教授行為の意図を明確にとらえていることがわかる。

IV. 総括的考察

本研究では、教員志望学生が、授業観察において授業者の教授行為の意図をどの程度認知できるか、またその認知にはどのような特徴があるかについて明らかにするための試行的な調査を行い、熟練教師の同調査における結果と比較することでその検討を行った。

調査の結果、教員志望学生における教授行為の意図の認知は、熟練教師と比較して、まず量的に少ないことが示された。その原因として、①熟練教師が意図を見いだした教授行為でも、学生は授業者が意図をもって行った行為として認識できない場合があること、②学生は授業者の個々の教授行為に対応してではなく、授業展開中の大まかな事象ごとにその機能を意図としてとらえることがあること、があげられた。

また、記述結果をさらに質的に検討したところ、教授行為の意図に関する教員志望学生の認知の特徴として、次の3点が見いだされた。①目に留まったピンポイントの教授行為を断片的にとらえる一方で、本時の展開に沿って主要な教授行為の意図を読み取ることに困難がみられる、②着目する教授行為が授業者の発言、なかでも「問いかけ」に偏っており、熟練教師に比べ質的なバリエーションが少ない、③認知された意図の内容が子どもの学習と具体的にどうつながるのかが明瞭でなく、教授行為の意図としての意味が曖昧なものがある。

これらと対比させるかたちで、熟練教師における教授行為の意図の認知の特徴をあげると、次のとおりとなる。①記述された意図を時系列に沿って読んでいくと授業の流れが把握できるほど、授業展開上、本質的に重要な教授行為の一つずつ丁寧に取り上げている。②意図を見いだす教授行為のバリエーションが豊かである。③各教授行為を子どもたちの学習と具体的に関連づけて解釈し、目標達成に向けたそのねらいや効果を明確にとらえている。

佐藤ら(1990)は、熟練教師と初任教師の授業認知を比較し、授業観察の際に熟練教師は自己を授業者の立場におき、当該授業の状況に積極的に関与しながら思考し

ていること、一方、初任教師では単純な事実や印象の指摘が多く、教授行為に関する推論の割合が低いことを示しているが、本研究における熟練教師と教員志望学生に関する調査結果も、佐藤らの初任教師を学生と置き換えれば、同様の説明が可能であると思われる。また、教員志望学生は、授業観察において個々の教授行動や子どもの行動はとらえているが、それらの行動を一連のものとして関連づけるという視点が十分には形成されていないという平山・後藤（2000）の指摘も、本研究の結果が示唆するところと重なるものである。

以上のように、学生が授業観察において授業者の教授行為の意図を十分に認知することが難しいという事実は、「I. はじめに」で述べたように、学生が授業を設計したり実施したりするときに「意図」より「形式」が先行しがちになる、という問題と整合する。また、教授行為の意図に関する学生の認識の弱さは、授業設計・実施に対するわれわれからの指導や助言がそのときに扱っている当該の授業のみにしか機能せず、単元や教科を越えて汎用可能な教授知識・技能として定着し難いという実態とも関係している可能性が考えられる。したがって、教員志望学生の授業力育成にあたって、前述した“授業の設計・実施においては授業者の「意図」が本質として重要であり、「形式」はその「意図」を具現化する手段である”との認識に至らせることは重要であると考えられる。

今後の課題としては、学生に上記のような認識を促し、授業力育成につなげるための教育方法の開発があげられる。教授行為の「形式」のみにとどまらず「意図」をしつかり考えさせるためには、授業を設計して模擬授業を行うという従来の学習法とは異なる視点からのトレーニングも必要ではないだろうか。たとえば、他者の授業を対象に、授業者はここでなぜこのように問いかけたのか、なぜこのような指示をしたのか、この手立ては子どもに対し何をねらったものか等、授業者の教授行為の意図の推測を重ねるトレーニングなども考えられよう。それぞれの教授行為は、授業の目標達成に向け子どもの学習を方向づけ、前に進めていくためのものであるから、教授行為の意図の推測を積むことは、目標に向かう子どもの学習プロセスへの理解をうながすと思われる。そして、教授行為の意図と子どもの反応との相互作用をとらえ、子どもの学習に対するその意味づけができるようになれば、自身の授業を設計する際にも、授業展開のなかで子どもたちの認知プロセスとして何を求め、それに向けてどう働きかけるかという「意図」を熟考するようになることが期待できる。本研究で示された教員志望学生における教授行為の意図の認知に関する特徴も踏まえながら、今後、具体的に検討していきたい。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 19K03083 の助成を受けたものです。

引用文献

- 平山勉・後藤明史（2000） マルチアングル映像記録を活用した授業観察視点の抽出ー生活科の映像記録の分析を通してー, 教育メディア研究, 7, 1-18.
- 生田孝至（1998） 授業を展開する力, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）, 成長する教師, 金子書房
- 生田孝至（2002） オン・ゴーイングによる授業過程の分析, 野嶋栄一郎（編）, 教育実践を記述するー教えること・学ぶことの技法, 金子書房
- 文部科学省（2016） 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）, 中央教育審議会（平成28年12月21日発表）
- 文部科学省（2018） Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる～, Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会（平成30年6月5日発表）
- 中村駿・浅田匡（2017） 写真スライド法による教師の授業認知に関する研究, 日本教育工学会論文誌, 40(4), 241-251.
- Reigeluth, C.M. and Karnopp, J.R. (2013) Reinventing Schools: It's Time to Break the Mold, 稲垣忠・中嶋康二・野田啓子・細井洋実・林向達（共訳）(2018) 情報時代の学校をデザインするー学習者中心の教育に変える6つのアイデア, 北大路書房
- 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)ー熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心にー, 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- Wolff, C.E., Van Den Bogert, N., Jarodzka, H., and Boshuizen, H.P.A. (2015) Keeping an Eye on Learning: Differences: Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85.

