

学級経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究

— 臨界事象法 (Critical Incident Method) を用いて —

久我直人

(キーワード; 省察の過程, 省察的思考, 臨界事象法, コンピテンシー)

1. 問題と本研究の課題

(1) 問題の所在

今日、初任者や若手教師が担任する学級のみならず、中堅やベテラン教師が担任する学級においても多数の「学級崩壊」の事例が報告されている(学級経営研究会, 2000)¹⁾。もちろん「学級崩壊」は、教師の資質や能力のみに起因するものでなく、子どもの行動特性の質的変容や保護者の多様な価値観等に起因するものも少なくない。

しかし、一方で多様な保護者の要求や子どもの行動の質的変容のなかでも生き生きとした学級経営を展開し、確かな学力と豊かな社会性を育成している教師がいることも確かである。これらの実践事例から、学級経営における様々な困難場面を乗り越え、集団の発達と個の成長を実現することを可能にしている教師の力量を抽出することは、教職の専門性の解明と教師教育における有用な知見につながると考える。さらに、このような力量を、若手や「学級崩壊」の危機に瀕している中堅やベテラン教師に伝達することができれば学級経営の実践の改善にも大きく寄与するものとなるだろう。

では、「学級経営」における教師の専門性とは、どのようなものであろうか。教師の「学級経営」における専門的力(専門性)は、単に行動レベルだけでなく、その指導行動を発動する根拠となった背景や文脈の読み取り方にその特性を指摘できる。佐藤(1996)²⁾は、教師の専門性について「教育の問題状況に主体的に関与して、子どもと生きた関係を取り結び、省察と熟考によって問題を表象し解決策を選択し判断する実践の見識にもとめる」としている。つまり、子どもの言動からそこに内在する問題を読み取り、様々な観点から問題の原因を分析し、その原因に応じた効果的な指導行動を展開しているという「省察的思考」と行為の連鎖に教師の専門性を指摘できる。したがって、教師に対する支援も、問題に対してどう対応するのかという行動レベルの方法論を伝達することに加え、子どもの状況の読み取り方や指導行動を発動する理由となる基本的な考え方を含めた思考過程を併せて伝達することが求められる。

では、この教師の省察的思考をどのように抽出し、伝達可能にすることができるのであろうか。多くの指導的立場にある熟達者は、この省察的思考を「暗黙知」の中で展開し、無自覚のうちに指導行動に結びつけていることが多い。秋田(1997)³⁾は、Berliner(1988)⁴⁾の知見をもとに教師の「教える技能発達の5段階」を作成している。その第5段階にある「熟達者」について「状況が直感的に分析され、熟考せずに適切な行動をとることができる。行為の中で暗黙のうちに柔軟な行動がとれる」としている。このように熟達者は、なぜそのような指導行動をとるのかという理由や、基本的な考え方、背景の読み取りといった文脈性の部分の説明が捨象されてしまい、単に行動レベルの指導に留まることが考えられる(千々布, 2005)⁵⁾。

以上のように、学級経営に求められる教師の実践的力(力量)は、行動レベルでのノウハウだけでなく、学級集団やそこで生成される具体的事象の読み取り(気づき、分析、解釈)と指導行動の連鎖で説明できる。しかし、実際には熟達者になればなるほど、その省察の過程は「暗黙知」となり、伝達可能な言語化が困難になるという問題が浮かび上がってくるということである。

(2) 先行研究と概念の整理

教職の専門性と「省察」に関して、Schön(佐藤, 秋田訳(2001))⁶⁾は、以下のように述べている。教師は、複雑で複合的な(不確定性の高い)問題に「状況との対話」(conversation with situation)をとおして「行為の中の省察」(reflection in action)を行い、問題に対処している。つまり、「省察」が教職の専門性の中核であり、同時に教師の成長の鍵であることを提起している。教師の成長を促すためには、この「状況との対話」や「行為の中の省察」の内容や働き方の特徴を明らかにする必要がある。

①実践的知識に関する研究

この「省察」を教師の知識とその働かせ方（思考様式）としてとらえようとしてきたのが実践的知識に関する研究である。これまでの教師の実践的知識に関する研究には、大きく2つのアプローチが見られる。それは、教師が経験の中で蓄積してきた実践的知識の領域と構造を明らかにしようとするアプローチと、その働かせ方の特徴である実践的思考様式を明らかにしようとするアプローチである。

Shulman (1987)⁷⁾は、授業における教師の知識について、「教育内容に関する知識」(content knowledge)の他、「教育内容と教授方法の一体となった知識」(pedagogical content knowledge)や、「学習者とその特徴に関する知識」(knowledge of learners and their characteristics),「教育の文脈に関する知識」(knowledge of educational contexts)など、7つの領域を示している。その中でも「教育内容と教授方法の一体となった知識」を教師固有の専門的な知識領域の中心として強調している(岩川, 1991)⁸⁾。

実践的知識のもう一つの分析の視点は、実践的知識が具体的にどのように機能しているのかを実際の授業場面の分析を通して明らかにしようとする実践的思考様式の研究である。

Schön (1983, 1987)⁹⁾¹⁰⁾の専門職に関する研究は、直接には教師の事例を研究したものではないが、教師の反省的思考(reflective thinking)や反省的授業(reflective teaching)に着目した一連の研究を触発するものとなり、教師の実践的思考様式を研究する上での一つの核になっている。そして現実の不確定な状況の中で実践的な諸問題に対して有効な力を発揮している熟練した専門家の力量の特徴を解き明かすことによってその問題を開いてゆくことが必要であるとしている。そして、Schönは、『活動に内在する認識』(knowing in action),『活動過程における反省的思考』(reflection in action),『活動に関する反省的思考』(reflection on action)という一連の概念を提出しているとしている(佐藤他, 2001)¹¹⁾。

佐藤他(1990, 1991)¹²⁾¹³⁾は、活動過程における実践的思考様式の特徴について、熟達者と初任者との比較の中で抽出し、「即興的思考」、「文脈、状況に即した思考」等の特徴を明示している。

これら実践的知識の領域と実践的思考様式の両者は、密接な関連をもつものである。

これら実践的知識とその働かせ方である実践的思考様式の特徴の解明に接近しているのが、松尾・丸野(2007)¹⁴⁾である。松尾・丸野は、教師が子ども同士の話し合いを支えるグラウンド・ルールをどのように共有を促し、学び合う授業を実現していくのかという実践過程を分析することによって、教師の行動レベルの具体的な指導とその背景ある思考過程の特徴を明らかにしている。

ただ、これら「実践的知識」「実践的思考様式」の、これまでの研究で示されている領域と構造、思考様式の特徴は、主に授業(もしくは、その限定された部分)における教師の思考過程を対象としたものであり、集団生活の中で社会性を醸成することをねらいとする学級経営そのものにおける教師の省察的思考の解明に関する研究ではない。

②省察の概念を応用した研究

省察の概念を応用して教師の成長を促す試みをした研究には、例えば、澤本(1996等)¹⁵⁾や久我(1996)¹⁶⁾の省察と協働を組み合わせた授業研究の方法論の開発的研究がある。久我は、「省察の過程」に応じた省察支援ツールを開発し、それをもとにした相互学習を実施することにより、教師間の授業に対する省察をより深化させようとしている。そして、教師の省察を促す協働的な授業研究の方法論の開発を行い、授業の解釈の深化や構造化の点で一定の効果を見出している。しかし、これらの諸研究は、直接的に教師の省察的思考の内容や構造を明らかにする、という点では十分でない。

③学級経営における教師の思考過程に関する先行研究

一方、教師の学級経営を対象とした研究として、浅田・佐古(1991)¹⁷⁾等がある。浅田・佐古は、教師の経営行動を実際の授業場面から抽出し、その「機能」「対象」「形態」により類型化・モデル化している。しかし、教師の授業場面における経営行動の実態を解釈する上で有効な知見を提示しているが、教師が、子どもの状況について、何に気づき、それをどのように解釈し、経営行動を発動させているのか、という文脈を踏まえた省察的思考とそれに基づく経営行動の特徴を明らかにする研究ではない。

このように、学級経営における実践的課題に対応した求められる教師の省察的思考の内容やその特徴を解明する研究は数少ない。

(3) 研究の課題

以上のような学級経営における実践的課題の整理と先行研究の動向を踏まえ、本研究の課題を以下の2点とする。

- ① 学級経営を行ううえで、教師に求められる省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴を抽出すること
- ② 上記、①の省察的思考の特徴を抽出し概念化する方法論を開発すること

なお、本研究における省察に関する概念の整理と研究対象の範囲を明示しておく。

Schön (佐藤, 秋田訳 (2001))¹⁸⁾は、「行為の中の知」(knowing in action) について、実践者の「無意識に行う方法を知っている行為や認知や判断」として位置づけている。一方、「行為の中の省察」(reflection in action) について、「驚きに刺激されて、行為について振り返り、行為の中で暗黙に知っていることを振り返る」こととし、行為の中で暗黙になっていたものへの理解や、暗黙になっていたものを明るみにし、批判し、再構造化して、引き続き行為の中で具体化する理解もまた、省察することとして、位置づけている。

以上の内容を踏まえて、本研究においては、教師の思考をその特徴によって分類し、以下のように概念を整理する。①「教師の日常的な活動の中で、ルーティン・ワーク等、自覚化した教育的意図を伴わない思考過程」を、教師の「一般的思考」と定義づける。また、②「教師の日常的な教育活動の中で、子どもの状況の変化について省察(気づき, 分析, 解釈)し、子どもの行動変容を実現しようとする等、教育的な意図を伴った思考過程」を、「省察的思考」と定義づけ、表1の様にとまとめる。

表1 教師の思考過程にかかる概念の整理

概念	定義
省察的思考	教師の日常的な教育活動の中で、子どもの状況の変化について省察(気づき, 分析, 解釈)し、「子どもの行動変容を実現しようとする」等、教育的な意図を伴った思考過程
一般的思考	教師の日常的な活動の中で、ルーティン・ワーク等、自覚化した教育的意図を伴わない思考過程

また、研究課題に対応して、研究対象とする教師の「省察的思考」の範囲を「学級経営における子どもとのかかわりの中で、問題やよさへの気づき、背景や原因の分析と解釈、そして、打開策の生成という一連の思考過程」と定める。

なお、教師が行う「学級経営」には、保護者への対応や関係機関との連携等も含まれるが、本研究においては、集団生活の中で社会性を醸成することを目途とする学級経営における教師の省察的思考とそれに基づく指導行動を研究の対象とする。

2. 学級経営における教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴を抽出する方法論の開発

(1) 方法論の開発

1) 教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴を抽出する枠組の構成

教師の専門性について佐藤 (1996)¹⁹⁾は、①「教育の問題状況への主体的な関与」、②「問題の表象」、③「解決策の選択・判断」を特徴とするとし、「反省的実践家」としての教師像を提唱している。そして、専門的知識の合理的適用を特徴とする「技術熟達者」と対比的に位置づけている。さらに教職の専門性を不確実性と複雑性を前提とし、自らの行為とその意味に関する省察的思考を行い、そこから新たな行為の創出・選択を行う、自律的な思考と行為の連鎖に教師の専門性の特徴を指摘している。

教師が学級集団や個々の子どもの状況を読み取り、そこに内在する問題やよさを見出し、その原因や背景を探索して、有効な解決策や価値付けの方法を創出する一連の省察的思考を、この「省察の過程」の枠組みを用いて抽出することを、方法論の基本とする。具体的な分析の枠組みについては、「2) 事例の分析方法」で述べる。

2) 臨界事象法による省察的思考の抽出

千々布 (2005)²⁰⁾が指摘するように、多くの教育活動場面で教師は、暗黙知のまま指導行動を発動していることが想像される。このことには、大きく2つの問題が内在する。そのひとつは、省察的思考と一般的思考の混在の問題である。ここでの省察的思考と一般的思考との概念的な定義の違いは、表1に示した「教育的意図」を伴った思考かどうかということである。もうひとつは、無自覚な暗黙知の問題である。教師の思考の中で、「省察的思考」と「一般的思考」を峻別することが可能か、ということである。さらに、「省察的思考」を無自覚な「暗黙知」と峻別し、抽出することが可能か、ということである。

このことに応える方法として「臨界事象法 (Critical Incident Method)」の応用が考えられる。これは、F. ハーズバーグが、組織におけるモチベーションの内容（「ハーズバーグの二要因論」）を解明したときに用いた方法である（金井，2004）²¹⁾。

本研究において、この方法を用いる理由は、例外的によかった出来事や例外的によくなかった出来事には、学級経営上の行き詰まりや問題への対応等、一般的思考では対応できない場面認識がそこにあり、その打開に向けて教師が自覚的な省察的思考を展開させている可能性が高いと考えるからである。「よかった」「よくなかった」の判断は、基本的に記述者自身の主観的判断に基づくものである。しかし、問題行動の改善や学級崩壊からの回復等、教師の意図的な指導に基づく学級経営改善の事実をもとにすることによって、そこで営まれた指導行動とその背景にある教師の省察的思考の特徴を組み合わせた形で抽出することができると考えられる。このような手続きをとることによって、①教師の「一般的思考」ではなく「省察的思考」を抽出することができるのではないかと、また、②「暗黙知」ではなく自覚的で教育的意図に富んだ「省察的思考」を抽出することができるのではないかと考えた。

臨界事象法は、経営学で用いられるコンピテンシーを明らかにする方法としても用いられ、これまでの経験のなかで想定を越えて特によかった、特に悪かった経験を問い、そのなかで発揮された思考を含めた行動特性を抽出する方法である。JMAM コンピテンシー研究会（2002）²²⁾は、コンピテンシーは、「“クリティカルな場面”でよく発揮され、観察され」とし、困難な「状況や場面」からの回復場面等に注目している。

なお、「コンピテンシー」の概念は、もともと1970年代にハーバード大学心理学教授のデイビッド・マクレランドによって提唱された「コンピテンス」から派生したといわれる。スペンサー&スペンサー（2001）²³⁾には、「日本では、『コンピテンス』と『コンピテンシー』という用語が併用されている。ともに「卓越した業績を峻別する人材の能力」を指す。コンピテンスの方は、「コンピテンスということ」という総称名詞であり、コンピテンシーの方は、分析的思考やイニシアティブといったように、個別にコンピテンシーを表す場合に使われる」と記している。今日、能力に応じた処遇や機能的な人材育成を具現しようとする企業が増える中で、高業績者の行動特性を抽出することによって、その業務で求められる資質や能力を特定するための研究が進められ、その方法論に関する知見が経営学の中で急速に蓄積されつつある。

本研究は、コンピテンシーを抽出する方法としても用いられている臨界事象法を用い、学級経営において子どもの行動変容や集団の発達を促した事例をもとに、そのことを可能にした教師の思考過程を含めた行動特性を機能的に抽出しようとするものである。

3) 教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴の概念化の方法

臨界事象法で集積した事例から、教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴をどのように抽出し、概念化することが可能なのだろうか。事例で報告された「個別の出来事」をもとに文脈に即した教師の省察的思考とそれに続く指導行動をその特徴が捨象されることなく抽出しなくてはならない。

上述のように、経営学では、「個別の出来事」からその職業の高業績者の行動特性を抽出し、概念化するコンピテンシーの抽出方法（スペンサー&スペンサー，2001）²⁴⁾が示されており、これを援用する。

具体的には、事例に含まれる子どもの行動変容を可能にした教師の思考過程を含めた指導行動に着目し、そこに含まれる主題を分析し、その省察的思考と指導行動の特徴を抽出する手法である。

主題分析の実施手順については、表2～7に示すとおりであるが、事例の依頼段階において、記述すべき内容の項目を指定して提示する。スペンサー&スペンサーは、①状況、②関係者について、③考え方、④フィーリング、⑤アクション、⑦成果、を質問項目に挙げている。本研究においても、表2に、示すように、これらに準じた項目を設定して、事例の記述を依頼した。この主題分析の具体的な実施手続きについては、「2) 事例の分析方法」で述べる。

(2) 学級経営における省察的思考とそれに基づく指導行動の抽出方法

上記の考え方をもとにして以下の方法で学級経営に関する省察的思考と指導行動の抽出と分析を行う。

1) 臨界事象法による事例の集積方法と対象者

鳴門教育大学大学院院生（現職経験有り19名、うち小学校在籍15名、中学校在籍4名）を対象に、これまでの学級経営のなかで教師の指導が「うまくいった（よかった）事例」、もしくは「うまくいかなかった（よくなかった）事例」を表2の項目を指定して記述を求めた。

対象者について、次のような考えに基づいて決定した。

① 学級経営を行ううえで、求められる教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴を抽出するために

は、特定の熟達者の思考過程を含めた行動特性を分析する方法と一般的な（熟達者でもなく初任者でもない）教師の経験のなかの「うまくいった（よかった）事例」に内在する教師の思考過程を含めた行動特性を分析する方法があると考えられる。そのなかで、教師に共通し、汎用性のある「求められる省察的思考やそれに基づく指導行動」を抽出するのに適している方法としては、後者であると考えられる。

- ② 「うまくいった（よかった）」という判断は、教師側の主観的な判断である。しかし、子どもの行動変容につながったことを、自覚的にとらえた事例には、子どもの行動変容につながる、教師の意図とそれに基づく指導行動の特徴が明確であり、それを抽出することが可能となると考える。
- ③ 「うまくいかなかった（よくなかった）」事例には、求められた教師の省察的思考やそれに基づく指導行動が実現しなかったことが考えられる。子どもの行動変容つながらない教師の思考過程や指導行動の特徴と、子どもの行動変容につながった教師の思考過程や指導行動の特徴を比較することによって、求められる教師の思考過程と指導行動の特徴をより明確にすることができると考えられる。

以上のような考えに基づいて、対象者と対象とする事例の内容を決定した。

また、事例の集積時に対象者に次のような説明をした。

記述者の事例の選択については、これまでの学級経営における教師と子どものかかわりの中で営まれる教育活動を振り返り、特に印象に残っている事例を抽出することを依頼した。特に、「よかった」と判断し、抽出する条件として、次の2点について説明をした。

- ① 具体的な子どもの行動変容や学級の集団としての機能の回復、もしくは発達が具体的にとらえられること
 - ② 教師が問題等へ意図的な指導行動を行い、自身の思考の過程を振り返ることができること
- また、「よくなかった」と判断し、抽出する条件として、次の2点について説明をした。

- ① 具体的な行き詰まりやよくなかった状況が、対象となる子どもや学級の集団の具体的な行動等で、とらえられること
 - ② 教師の意図的な指導行動と思考の過程を振り返ることができること
- 事例を収集した時期は、2007年12月～2008年3月である。

2) 事例の分析方法

事例の内容から教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴に着目し、主題分析を行い、それぞれについて概念化する。さらに概念化した省察的思考や指導行動について理論的な『省察の過程』に対応させて整理した。

① 「省察の過程」の概念定義

「省察の過程」については、「体験学習理論」(Kolb, 1984)²⁵⁾に基づいて整理できる。それは学習の4つのモードの循環的な関係を説明するもので、①具体的な体験、②省察的な観察、③抽象的な概念化、④活動の実践（試行）である。一方、Schön (1983)²⁶⁾が、反省的实践家を記述する際に用いた段階は、①問題の抽出、②要因の命名、③解釈、④分析、⑤総合、⑥評価である。自らの体験をとおして学習する、または価値観を体得する際に、体験の事実に対して、事実を振り返り、その体験に内在する価値を分析的にとらえ概念化する、そして新たな価値に基づく試みを実践する、という自らの行動変容につなげる一連の思考サイクルを意味するものととらえられる。ただし、これらの研究は、「活動に関する省察」(reflection on action)を対象として展開し、事後的省察の過程を対象とした枠組みである。

これに対して、Shulman (1987)²⁷⁾の「教育的な推論と行為」における定義では、省察の過程を ①想起 (reviewing)、②再構造化、③再表出化（表現）、④自分自身と学級のパフォーマンスの批判的分析、⑤根拠に基づく説明、としている。そして省察的教師が「教育的原理や技術を彼ら自身の経験、文脈的要因、そして社会的かつ哲学的価値の内部との関連で適用できる教師」と位置づけ、「活動過程における省察」(reflection in action)を対象としている（以上、Sparks, et al., 1991による)²⁸⁾。このように活動過程における省察の過程は、具体的な体験（あるいは行為）のなかで想起する段階があり、問題の抽出とその具体的な要因の特定、その構造的な解釈、分析と段階が進むにしたがってその問題の実態が明確になってくるということである。そして、それに続く指導行動が、根拠を伴った形でなされるということである。

そこで、本研究では、図1のように「省察の過程」を整理し、この過程に即して分析を行う。一連の省察の過程を、①「気づき」、②「分析」、③「解決」の段階に分け、それぞれの概念を、表3のように定義する。

② 「省察の過程」に即した事例分析手順

a) 省察の過程による記述の分類と抽出する記述の内容

「省察の過程」の定義に基づいて、集積した事例の個々の記述について、①気づき、②分析、③解決にかかわ

る記述を分別して抽出し、それぞれの過程での省察的思考の特徴を事例より抽出した。

「気づき」の過程は、教師の子ども認知の起点となる。この「気づき」の過程では、「教師が学級集団の状況や個別の子どもの状況をどのような視点で読み取ろうとしているのか」、また、「どのような状況から問題やよさというものに気づいているのか」など、教師が「問題だ」と感じたり、「よい表れ」ととらえたりする「気づき」に関する記述を抽出する。

次に、「分析」の過程は、教師が、抽出した問題や子どものよさについて、「なぜ、その問題が起こったのか」「周りの子どもとの関係は、どうだったのか」「家庭的な要因はなかったのか」などの状況の把握や、原因の探索に関する記述を抽出する。

さらに、「解決」の過程では、「子どもの行動変容を促すために、教師はどのように打開策を選択し、具体的な指導行動を行ったのか」という解決に向けた意思決定と指導行動の特徴を抽出する。問題を抱えた子どもへの具体的な指導の在り方や、学級集団とのかかわらせ方等、個別の問題に適応した教師の意思決定と指導行動に関する記述を事例より抽出する。

表2 学級経営における事例の記述の視点

<p>これまでの学級経営（学級）の中で教師の指導によって「うまくいった（よかった）事例」（もしくは「うまくいかなかった（よくなかった）事例」）</p> <ol style="list-style-type: none"> ①状況 ②関わった子ども、教師「関係者の状況」 ③何を考えていたのか、何に気をつけていたのか「考え方」 ④どうしなってほしかったのか「願う姿」 ⑤どう感じていたのか「感じ、感情」 ⑥どうしたのか「行動、対応、指導」 ⑦どうなったのか「子どもの行動の変容」 <p><①～⑦を入れてできるだけ詳細に記述></p>
--

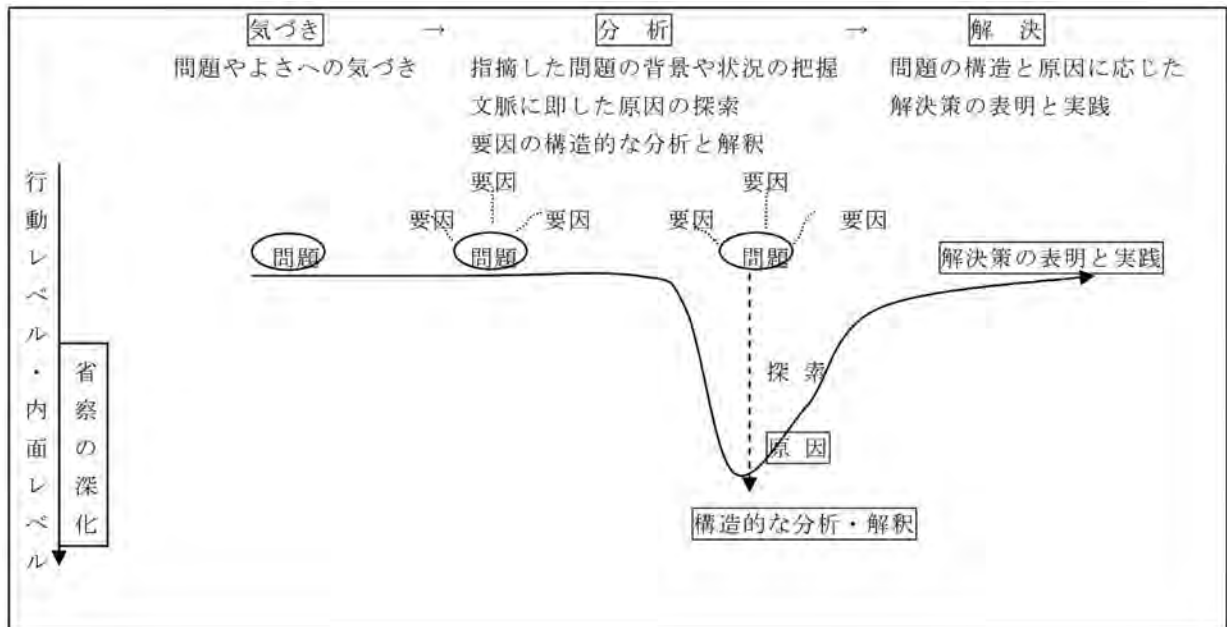


図1 「省察の過程」

表3 「省察の過程」の定義

② 気づき ；問題やよさへの気づき (「よさ」とは、利他行為、学習等への努力等、教育の目標に適合した行為または内的過程)
③ 分析 ；指摘した問題の背景や状況の把握 文脈に即した原因の探索と要因の構造的な解釈
④ 解決 ；問題の構造と原因に応じた解決策の表明と実践

表4 省察的思考と指導行動の抽出と定義の手順

① 省察的思考と指導行動に関する記述を抽出する
② この行動特性 (下線部) に着目して、教師の思考と指導行動の特徴を要約する
③ 要約をもとにこの事例に含まれる省察的思考と指導行動の特徴を概念化する

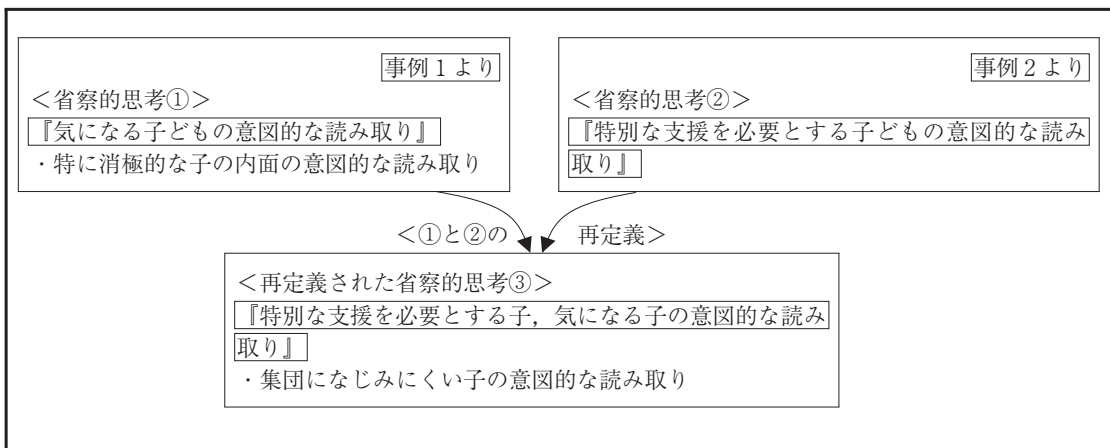
表5 事例に含まれる省察的思考の概念化の具体例

事例	主題分析と「省察的思考と指導行動の概念化」
<p>【朝の会の健康観察】</p> <p>朝の会の「健康観察」は、よほど時間がないとき以外は、担任の手で一人ひとりに対して大事に行っていた。特に人数の多い学級では一人ひとりの顔をきちんと見つめられるのは、1日の中でこの時だけということもある。しかも、高学年でも健康観察であればじっと顔を見つめても違和感はない。</p> <p>「〇〇をケガしています。」と言えば「どうした? ああ、そんなことがあったんだ。」といった会話にもなる。積極的な子は、朝1番に担任に「先生、先生、聞いて!」と言いに来るが、健康観察であれば消極的な子ともそういった会話ができる。「元気です。」と答えても表情は浮かなかつたりすれば、後の休み時間でも「どうかした?」と話しかけることができる。～後略～</p>	<p><主題分析>——②</p> <p>「健康観察」をすべての子どもと個別に対面し、その日の状況を把握できる場とする</p> <p><抽出された省察的思考の概念化></p> <p>『個々の子どもの状況(よさ・問題)を把握する場の意図的設定』——③</p> <p><主題分析></p> <p>(集団の中で見落としがち) 消極的な子(シャイネス)や元気のない子と会話するきっかけをつくる</p> <p><抽出された省察的思考の概念化></p> <p>『気になる子どもの意図的な読み取り』</p>

表6 抽出された省察的思考と具体例

省察的思考	・具体例
『気になる子どもの意図的な読み取り』	・特に消極的な子の内面の意図的な読み取り

表7 主題の類型化による再設定の具体例



b) 省察的思考と指導行動の概念化

事例に含まれる省察的思考と指導行動を抽出し、概念化する手順を表4に示し、その具体例を表5に示す。概念化には、以下の3つの段階を設定して作業を進める。

①「気づき」、「分析」、「解決」にかかわる記述をそれぞれ分別して抽出し、下線を引く(表5、①)

②この下線部に着目し、事例の状況を踏まえて、教師の思考の特徴を明示するように要約する。具体的には、「気づき」については、「個や集団の読み取りの視点」、「気づくための工夫」、「意図的な読み取りの視点」等、学級に内在する問題やよさの「気づき」の特徴に着目し、概念化する。

また、「分析」については、気づいた問題やよさに対する「その背景や状況の把握」、「文脈に即した原因の探索と構造的な解釈」に関する特徴に着目し、概念化する。

さらに、「解決」については、「問題の構造と原因に応じた解決策の表明と実践」に関する特徴に着目し、概念化する。

③この要約をもとにこの事例に含まれる省察的思考と指導行動の特徴を概念化する。その際、教師の「気づき」の視点や「分析」の思考過程、指導行動の特徴がとらえられる水準で、概念化する。例えば、「子ども理解」等、抽象的で観念的な水準で概念化するのではなく、「気になる子どもの意図的な読み取り」等、教師のより具体的な特徴をとらえられる水準で概念化する。

なお、概念化した省察的思考に、それを抽出した具体例を付加し、具体的な視点や内容を明示した(表6)。

c) 概念化された省察的思考と指導行動の再定義

抽出し、概念化したそれぞれの省察的思考と指導行動を分類し、質的に類似するものを集約した。それぞれいっただん概念化した省察的思考と指導行動の特徴を再定義した(表7)。

3. 「省察の過程」に即した省察的思考とそれに基づく指導行動の抽出

(1) 収集した事例の概要

収集した事例の具体的な内容(表題)は、表8のとおりである。これらの事例は、指導の困難性を感じながらも、最終的には、子どもの行動変容や集団の発達に結びついた、と記述者がとらえた事例(「うまくいった(よかった)事例」)であった。

(2) 「気づき」の過程

教師が日常の生活場面の中で、子どもたちの様子をモニタリングし、「問題」や「よさ」に気づくことから「省察」が始まる。個や集団を前にした教師は、意図的な視点をもって、子どもや学級集団の様子をモニタリングし、個や集団のよさや問題に気がついていることが事例よりとらえられた。

1) 視点の分類

次のような「気づき」の視点が抽出された。

- ① 個々の子どもの状況を読み取る視点
 - ・ツール(健康観察、日記、宿題等)によって表出させたよさや問題を読み取る視点
 - ・個の行動や内面のよさや問題を読み取る視点
 - ② 集団の状態を読み取る視点
 - ・「人間関係」の状態を読み取る視点
 - ・「規範意識」の状態を読み取る視点
 - ③ 特別な支援を必要とする子の状況を読み取る視点
 - ・他の子どもとのかかわりの状況
 - ・配慮を必要とする子の内面
- 2) 個々の子どもの状況を読み取る視点

表8 集積した事例の内容(表題)

事例の内容(表題)
(小学校における事例)
毎日、全員の子どもとのかかわりの場を作る健康観察
子どもの発想を生かした係活動
学習遅進児のやる気を引き出した受容的対応
互いの良さを認め合う学級活動
ルールの意味の自覚化により行動変容した事例
集団になじみにくい子の居場所づくり
自閉症の傾向があり、「キレ」やすいA君への対応
自分に注目を集める言動を繰り返す子どもへの対応
人間関係で問題を抱えた子どもの居場所づくり
ADHD 児の居場所を作る学級活動
過換気症候群を引き起こす児童とのかかわり
登校を渋る子に対する初期対応の事例
暴力行為を繰り返す児童への対応
盗みをした子どもと保護者の関係を修復した事例
達成感を積み重ね、人間関係の改善を促した学級経営
(中学校における事例)
支え合う学級づくりを通して不登校を改善した事例
不登校生徒に対する受容と傾聴によるかかわり
問題を繰り返す生徒と対峙し、行動改善を促した事例
問題行動を繰り返す複数の生徒を抱えた学級の指導

(i) 個々のよさや問題を表出させるツールの意図的な設定と個の状況の読み取り

教師は、「気づき」の過程において、①「日記」や、②「宿題」、それに朝の会での、③「健康観察」や帰りの会での、④「よいこと見つけ」、⑤「みんなに意見」等、個々の子どもの内面的な状況を表出させるツールを日常生活の中に意図的に設定しているという特徴が抽出された。

事例では、「朝の会の健康観察」においては、「毎日、全員の子どもと目と目を合わせて様子を確認」し、「子どもの健康状態だけでなく内面的な状況の把握にも役立つ」としている。この他、「日記」からは「子どもの内面や行動」を把握することに利用し、「宿題」では学習に向かう姿勢を含めた「学習状況」等を把握している。「帰りの会」の場面では「よいこと見つけ」「みんなに意見」等、子ども同士の情報交換の時間を設定し、「子どもの利他的な行動」や「いやだったこと」等の子どもの内面を表出させることによって、見えにくい子どもの内面に潜む問題やよさを顕在化させようとしていることがとらえられた。

(ii) 普段の生活での「個」のよさや問題を読み取る視点

個々の子どもの問題やよさに着目する教師の特徴として、日常生活の中で、①「安全や健康」、②「内面の変化」という問題発見的な視点と、③「利他行為」、④「努力」というよさを見つけようとする視点をもって意図的にモニタリングしているという「気づき」の特徴が見出された。

具体的には、「子どもの安全や健康に留意」してモニタリングし、「普段元気な子」の様子の変化に気づき、即対応したことによって大事に至らなかった事例等が報告された。

また、「隣の子に消しゴムを貸すなどという些細な行動」からも「その子の優しさを見逃さない」という「子どもの日常の行動から『よさ』を見つけ出す」ことに留意してモニタリングしている事例もあった。これは、普段の生活の中に点在する子どもの利他的な行動に気づき、その価値を読み取ろうとする教師の意図的な省察的思考ととらえられる。また、「人知れず努力している子」や「人知れず悩んでいる子」についても普段の様子との違いを察知し、その子の取り組み姿や表情に留意してモニタリングしている事例もあった。

教師の、「気づき」の過程での「意図的な個の状況の読み取り」が教師の省察的思考を特徴の一つとして抽出された。

3) 集団の状態を読み取る視点

「集団の中に内在する問題の読み取り」という問題発見的な視点として「人間関係の歪み」と「規範意識の低下」に注意を払い、意図的にモニタリングしていることが抽出された。

(i) 「人間関係」の読み取り

教師は、「人間関係」の状態について、「強い者のわがまま」や「弱い者の不当な扱い」がないか、という問題発見的な視点をもって読み取っている。また、そのとき、さらに特別な支援が必要な子に視点を置き、その子が集団のなかでどのような扱いを受けているかに注意してモニタリングしていることがとらえられた。

一方、集団として「支え合う」姿など、「集団のよさ」を見つけ出すことに留意してモニタリングする視点がとらえられた。

(ii) 「規範意識」の読み取り

教師は、集団の「規範意識」の状態について、具体的な視点をもって読み取っている。その視点として、「掃除を怠ける者」がないか、「提出物の不揃いの状態」等、注意を払いながらモニタリングしていることが事例から抽出された。

また、集団として「規範意識の高い行動」についてもよさを見出すことに留意してモニタリングする視点が抽出された。

4) 特別な支援を必要とする子の状況を読み取る視点

事例のなかで多く取り上げられたのが、「特別な支援を必要とする子、気になる子どもの状況を意図的に読み取る」視点である。

学級には、「集団になじみにくい子」や「特に消極的な子」「学習遅進児」等、学級担任にとって特に配慮を必要とする子どもが何人か存在する。学級経営の改善事例では、教師がこの子たちの集団とのかかわりに特に注意を払ってモニタリングしていることがとらえられた。この子たちが「学級から排他的に扱われれば、学級集団としての発達も個としての成長も十分に促すことができなくなる」という危機意識を働かせている事例もあった。この他の事例では、逆にこの子たちが「学級の中にきちんとした居場所があり、一人の個性をもった存在として尊重されるような学級であれば、学級集団としての発達も個としての成長も十分に期待される」ととらえていた。よりよい学級経営を展開する教師は、このような子たちの内面や学びの状態の意図的で継続的なモニタリングを

行っていることが示唆された。

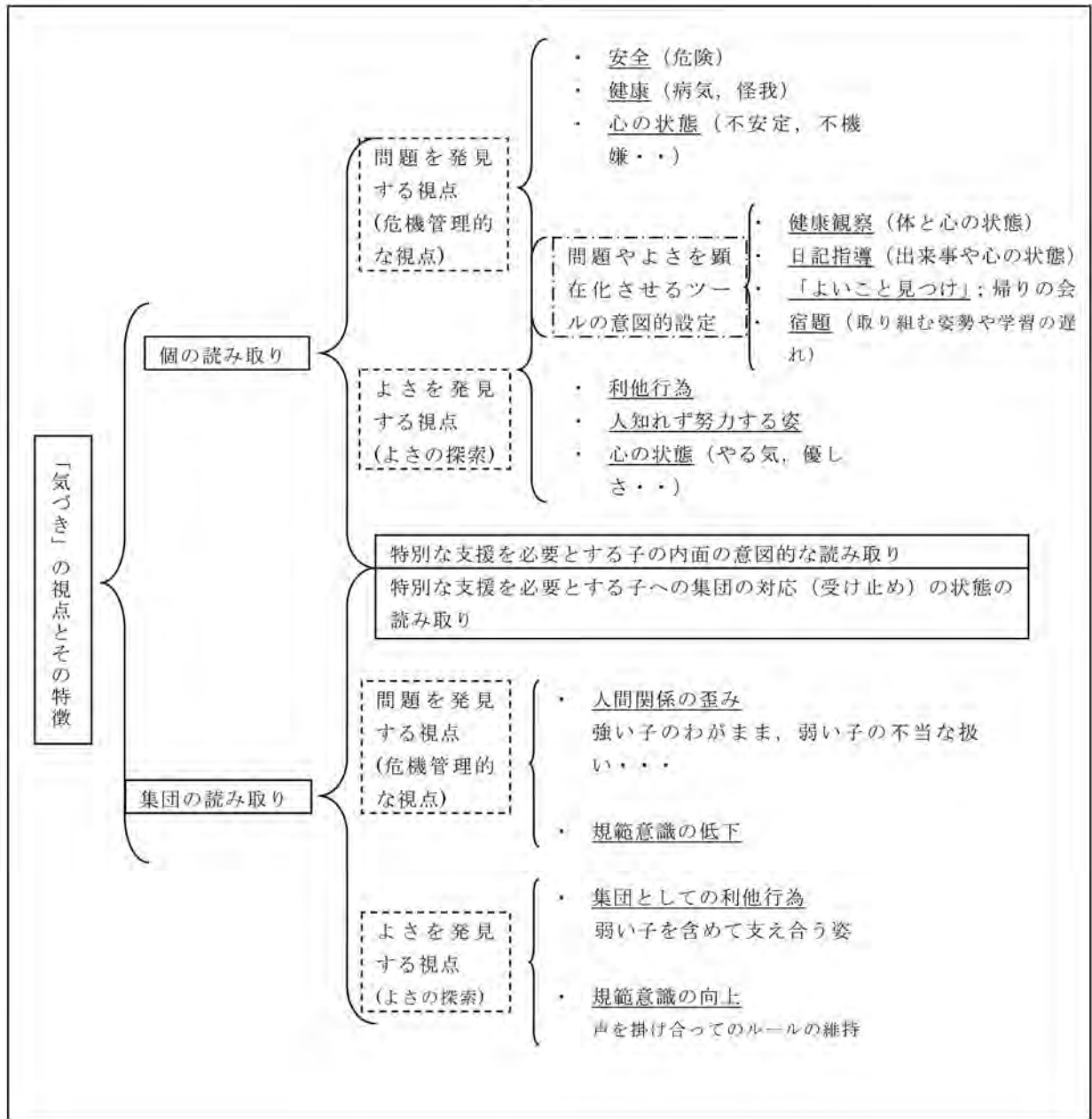


図2 「気づき」の視点とその特徴

具体的には、「学習遅進児」への対応では、粘り強い子どもの対話の中で、「勉強ができるようになりたい」という思いを引き出し、その子の内面を顕在化させた事例もあった。

一方、6年生になって受け持ったクラスの人間関係に違和感をもった教師が、一人ひとりの子どもから話を聞くことにより、前の学年から引き続くいじめの問題を引き出した事例が寄せられた。この事例では、子どもへの傾聴を重ね、一つ一つの問題を解きほぐすことにより、関係改善につなげている。

教師が意図的に、見えにくい子どもの内面を見ようとする（気づこうとする）こと自体に、子どもの行動変容を可能にする教師の「気づき」の特徴がある。

以上、「気づき」の視点とその特徴について、図2にまとめた。

(3) 「分析」の過程

1) 「分析」の過程の省察的思考の特徴

教師が気づいた問題等に対して、どのように思考を巡らせてその背景や状況を把握しようとしているのか、また、どのように原因を探索しているのか。最終的に問題解決に結びついた事例における、教師の問題に対する省察的思考を抽出した。その問題の構造的な把握と解釈をすすめる「分析」の過程では、省察的思考の特徴として以下の3点が、とらえられた。

- ①問題等の背景や状況を把握し、原因を探索するための複数の領域への省察（省察の広がり）
- ②問題等の主要な原因を探索するための子どもの内面レベルへの省察（省察の深まり）
- ③問題等の原因の把握と構造的な解釈

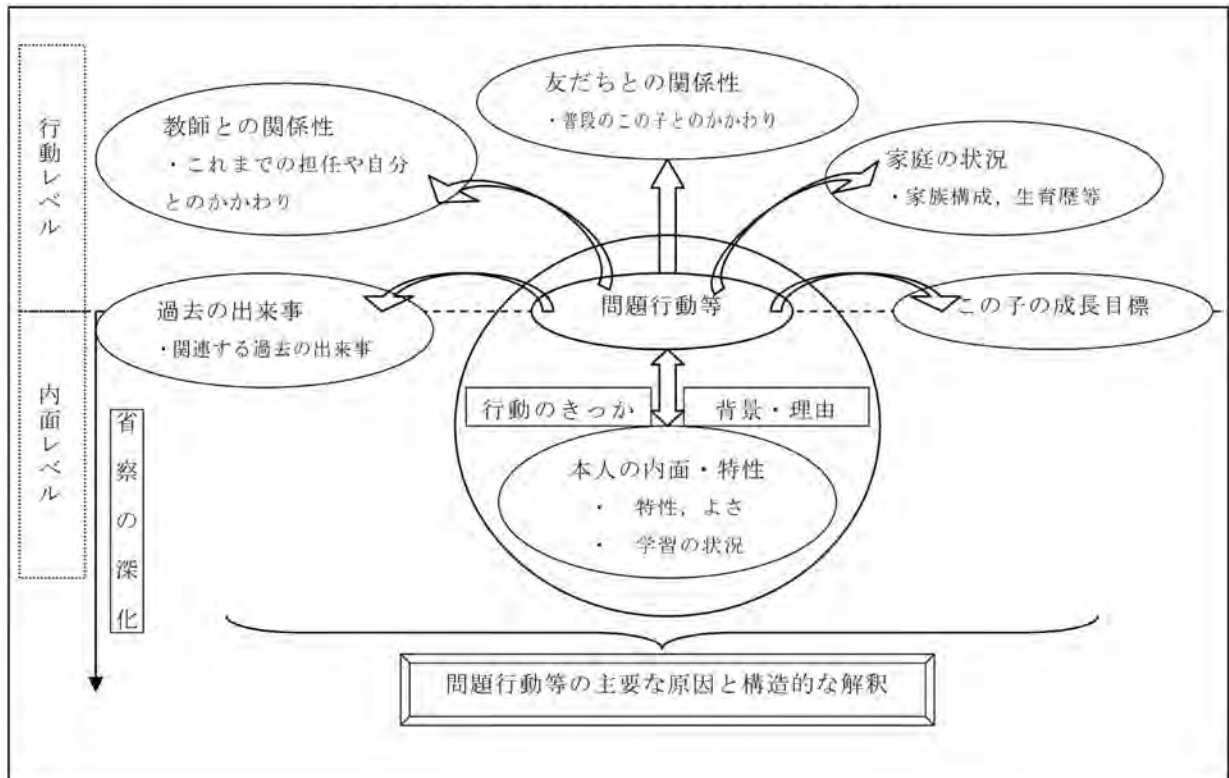


図3 「分析」の過程における省察的思考の特徴

2) 省察の広がり

問題行動を繰り返す児童に対して、担任となった教師は、次のように分析をすすめる事例が見出された。それは、①「過去の出来事」、②「家庭の状況」、③「教師との関係性」、④「友だちとの関係性」という複数の領域に省察をかけ、問題の背景や状況を把握しようとする省察的思考である。

3) 省察の深まりと構造的な解釈

さらに、それらの中で特に問題行動の主要な原因にかかわると判断した領域へ原因の探索をすすめる思考を展開している。例えば、①「過去の出来事」への省察において、「友達を蹴ったり、鉛筆で突き刺したりした」行動レベルの把握とともに「気に入らないことがあると暴力をふるう」という暴力行為が発生するときの原因を、この子の「内面」レベルに探索を深めている。さらに、②「家庭状況」においては、「両親の離婚」や「母親の精神的な病気・育児放棄」から「愛情不足」を問題行動の主要な原因として焦点化し、解決策に結びつけている。

また複数の不登校児童を担任した事例においては、教師が、①「学級の子どもの関係」や、②「(本人)学習の状況」、③「家庭の様子」等の領域へ省察をかけ、それぞれの子どもについて、「友達からのいたづらや悪口」、「学習の遅れへの不安」等、問題の原因を特定している。

このように見出した問題について関連する複数の領域へ省察をかけ、「子どもの内面」へと省察を深化させて原因の探索や要因の構造的な分析と解釈を行っている省察の特徴が抽出された。

以上、「分析」の過程の省察的思考の特徴を、図3にまとめた。

(4) 「解決」過程

問題の主要な原因に応じた解決策を講じることにより、問題の解決やそれに伴う個の成長や集団の発達を実現した事例から教師の指導行動の特徴を抽出した。これらの事例から以下の4つの特徴を示す解決策が見出された。

- ①子どもの内発的な行動変容に結びつける解決策
- ②個の問題を学級全体の問題としてのとらえ直し、集団発達と連動させた解決策
- ③学級全体の問題を個々の問題としてのとらえ直し、個の改善性を集団発達に結びつける解決策
- ④学校行事や学級活動等の場を生かして、学級の課題を解決し、学級集団の発達を意図的に促す方法

これら、4つの解決策の共通点は、個や集団への行動制御や統制的な指導行動によるものではなく、個々の内面の改善性や内発的動機をもとにして行動変容を促そうとする教師の解決策の選択と生成の仕方である。以下、それぞれの具体的な内容について述べる。

1) 子どもの内発的な行動変容に結びつける解決策

問題を抱えた子どもと対峙し、その子の内発的な改善性を伴った行動変容を促した事例が複数報告された。

事例の中には、①問題行動を繰り返す子ども（中学生）と3年間対峙し、指導行動を粘り強く積み重ねた教師や、②不登校の子ども（中学生）に対して「受容」と「共感」の姿勢を貫き通した教師の指導事例が報告された。これら事例のなかの2人の教師は、行動レベルにおいては全く違う指導行動を展開していることが読み取れる。しかし、以下の点で多くの共通点を見出せる。

- ① 複数の領域（要因）に対する省察の結果、特定した主要な原因に対応した指導行動を展開する
- ② 指導行動のゴールイメージとして「子ども自身が問題行動に対して自覚化し、内発的な改善性をもって行動変容する」姿を描いている
- ③ 行動変容を促すために、この子にあった「成長目標を設定」し、この子自身が「やる気をもって取り組める場」を意図的に設定している

具体的には、2人の教師とも問題行動や不登校というそれぞれの問題を発生させている原因を探索している。問題行動を繰り返す子どもに対する原因の探索では、家庭における統制的な父親との関係性に問題の原因を焦点化している。また、不登校子どもに対する原因の探索では、過去の担任教師への不信に問題の原因を焦点化している。その結果、2人の教師とも、「問題行動を止める」や「登校を無理に促す」といった行動制御的な対応ではなく、その子の内面の受容と具体的な成長目標を設定した支援的な指導を展開している。そして、その結果として、子ども自らが内発的な行動変容を遂げている。その共通する教師の対応行動の特徴として、①「受容」、②「傾聴」がとらえられた。また、対峙する教師の「本気（親身）の姿勢」がそこにはあり、教師の強い動因が見出された。それは、①問題を抱えた子どもの行動変容への高い期待、②教師としての使命感に基づくことが以下の記述等から抽出された。問題行動を繰り返す生徒に対して「いつかきっと分かってくれるという望みをもって・・・」という記述や、不登校生徒に対して「A子の気持ちに丁寧寄り添って・・・徹底して受容と傾聴し・・・エネルギーを充電して学校での楽しみを見つけてほしいと願った」という記述から、問題を抱えた子どもの内発的な行動変容への高い期待が読み取れる。また、前者の生徒を「こいつが諸悪の根源」といわれて小学校の教師から引き継いだ教師は、以後中学の3年間この生徒と対峙し、行動変容までに2年以上の時間を要している。そこには、子どもの行動変容への高い期待と共に教師としての強い使命感が動因として機能していたことが読み取れる。

2) 個が抱える問題を学級集団とのかかわりの中で改善し、集団発達と連動させた解決策

個々の子どもが抱える問題を学級集団とのかかわりの中で改善し、本人の行動変容と集団の発達を実現する教師の指導行動が事例から抽出された。

ADHDという障害を抱え、集団になじみにくい特性をもった子（小学校2年生）に対して、教師が「個別に支援してだけでなく」、クラスとして、この子を認め、支援することを大切にしようと考えていた。そのことによって、この子も、そしてクラスのみならず居心地のよい学級とあると考えて、学級経営を進めた。その結果、この子は、クラスのみならず「虫博士」と呼ばれ、学級集団の一員として位置付いた。また、席について授業を受けることについても、「今日は、10分座っていたよ」とみんなから成長を認められたり、「掃除の時間、ほうきですみをきれいにしていたよ」と頑張りを評価されたり、クラスのみならずの励ましによって、粗暴な行動が大きく減り、生活が安定したと、ということである。また、クラスの子ども達にとっても、「一人ひとり個性をもった存在である」ということを、この子とのかかわりの中でとらえ直し、自己理解と他者理解を進め、互いを認めることの意味と価値を体得していることがとらえられる。個の安定、成長と集団の発達が同時に

促された事例ととらえられる。

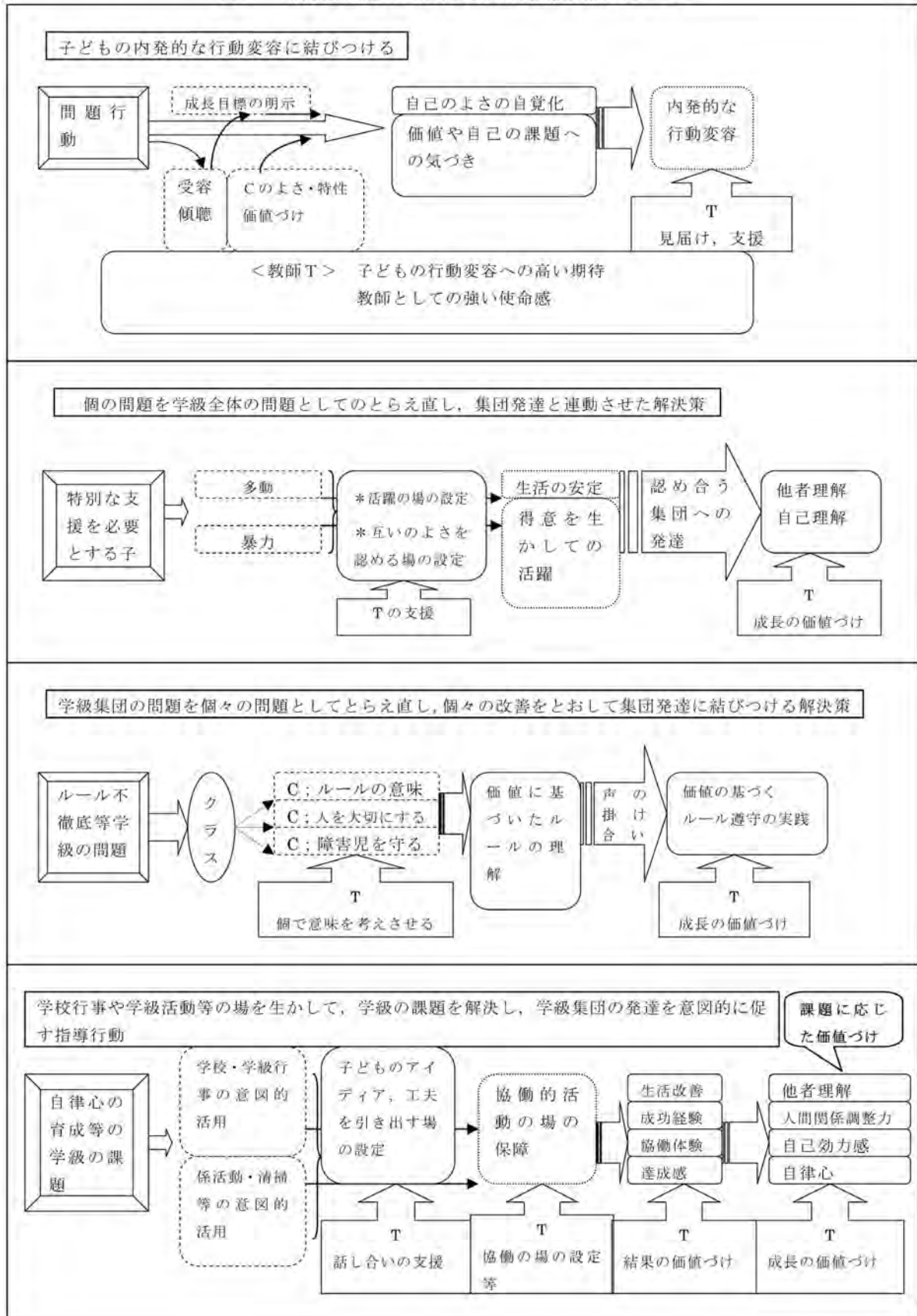


図4 「解決」の過程における教師の指導行動のパターン

3) 学級集団の問題を個々の問題としてとらえ直し、個の改善性を集団発達に結びつける解決策

学級集団が抱える問題を個々の子どもに問い直すことを通して、個々の改善性を促し、集団の問題を解決に結びつける指導の在り方が（問題解決した）事例から抽出された。

事例では、度重なる指導にもかかわらず、なかなか徹底しなかった「ろうか歩行」の問題を、障害をもつ子へのいたわりという視点で個々にとらえなおさせる場を設定することにより、個々の自覚を促し、集団の行動変容を見事に実現した事例である。そこには、教師による統制ではなく、自律的にルールを守ろうとする子どもの姿が具現化されている。このように、集団が抱える問題を個々の子どもに意識させることによって生活面での改善に結びつけた解決のパターンが抽出された。

4) 学校行事や学級活動等の場を生かして、学級の課題を解決し、学級集団の発達を意図的に促す指導行動

「学級集団のまとまり（凝集性）に欠ける」や「指示待ち、という自律性の欠如」といった、学級の課題に対して、学校行事や学級活動等を生かし、学級の集団発達を意図的に促す方法が事例より抽出された。

①子どもの工夫を生かした生活改善の仕組みの設定（係活動等）

事例より、「マナー化し、子どもたちの意欲が減退しやすい清掃活動や係活動等」について「子どもの発想を生かし、日常的生活改善へつなげる方法」が報告された。教師は、「子どものアイデアによって工夫し合う時間と場を保障」し、子どもたち自身の手による日常的生活改善を、年間を通して可能にした。

②子どものアイデアが生きる学校行事・学級活動の設定

運動会やお楽しみ会等を自主的・自治的に運営させることによって、自律性の育成を促す指導行動が抽出された。その指導行動の特徴の共通点は以下のとおりである。

①子どもの発想（アイデア）を引き出す場を設定する、②協力（協働）の場を位置づける、③行事や活動の成功経験を体得させる、ということを通して、集団の自律性と凝集性の醸成を促進させている。このような事例から、学校行事や学級活動を通して、集団の発達に結びつける教師の指導行動の特徴が抽出された。

一方、子どもの問題行動等に対する教師の指導として、その子の内面や背景への省察がなされず、「人格否定」や「問題行動を短絡的に制御する指導（子どもの内面や状況を無視した行動制御型指導）」が抽出された。

具体的には、「こいつが諸悪の根源だ」と、一人の子どもの人格までも否定的にとらえた教師の指導や、いじめに対して、その理由や原因に対する「分析の過程」を経ることなく、「いじめ」に関する行動を、押さえ込むことによって問題を制御しようとする指導がなされ、結果、陰湿化した事例が報告された。

いずれも子どもの「人格形成」や「人に対する不信」にまで影響を及ぼしかねない重大な内容ははらんでいることがとらえられる。これらは、いずれも教師として留意しなければならない指導行動といえる。求められる教師の省察的思考とそれに基づく指導行動との質的差異から、教師の省察的思考の重要性が裏付けられる事例といえる。

以上、「解決」の過程における教師の指導行動の特徴について、図4にまとめた。

4. まとめ

これまで、教員養成や教師教育の中で、教師の資質や能力の向上が叫ばれ続けてきた。しかし、その教師の資質や能力の内容と構造が不明確なまま様々な育成のための方法論が提案されてきた。教師に求められる資質や能力の基本的な原理やメカニズムに基づいた育成システムを構築するためにも、その内実の解明が強く求められる。

本研究は、教師に求められる専門性の中核的な概念である「省察的思考」に焦点を当て、その特徴の抽出を試みた。本研究では、まず、省察的思考の特徴を抽出する方法の開発を試み、臨界事象法(Critical Incident Method)と経営学の「コンピテンシー」の概念を援用することを試みた。事例には、教師の教育的な意図とそれに基づく指導行動、そしてそれによる子どもの行動変容の連鎖が如実に記されたものが多く、事例の記述から、求められる教師の省察的思考と指導行動の特徴を抽出することの可能性が実証された。この方法により、これまで、見えにくかった教師の内的過程を明示化し、子どもの行動変容に結びつけた教師の「気づき」の視点の特徴、「分析」の過程での省察の領域や深化の特徴、「解決」の過程の問題に応じた解決策の特徴を、集積した事例の範囲であるが抽出し、示すことができたのとらえている。

今後、本研究で採用した方法論によって、さらに多くの事例を集積し、分析を進めることによって、学級経営を行う教師に求められる省察的思考の特徴をより全体的に明確にしていくことが必要と考える。本研究で抽出し

た、教師の具体的な学級集団や個の状態を読み取る視点や読み取り方、問題への対応の仕方は、学級経営の実践的課題に、直接的に応える可能性があると考えます。また、このことは教員養成や教師教育の場で学ぶべき教師の省察的思考や行動特性として活用可能な内容ととらえています。今後、学級経営に限らず、授業や学校経営等、教育活動全体における教師に求められる省察的思考の特徴を明らかにする可能性がある。そして、このことは、基本的な原理やメカニズムに基づいた教員育成システム構築の基礎的研究になるものと考えます。

—— 文献 ——

- 1) 学級経営研究会「学級経営の充実に関する調査研究」, 2000
- 2) 佐藤学「実践的研究としての教育学——技術的合理性に対する批判の系譜」『教育学研究』(日本教育学会) 第63巻3号, pp66-73, 1996
- 3) 秋田喜代美「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理』51巻7号, pp117-125, 1997
- 4) Berliner, D. C. *The Development of expertise in pedagogy. Washington: AACTE Pub.* 1988
- 5) 千々布敏弥「教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察——米国における優秀教員認定制度に着目して——」『国立教育研究所紀要』第134集, pp111-125, 2005
- 6) 佐藤学, 秋田喜代美訳「「技術的合理性」から「行為の中の省察」へ」『専門家の知恵——反省的实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, 2001
- 7) Shulman, L. S. *Knowledge and teaching; Foundation of the new reform. Harvard Educational Review, Vol. 57, pp 1-22, 1987*
- 8) 岩川直樹「教師の実践的思考様式に関する事例研究: 学習者中心の授業における教師の思考過程に注目して」『学校教育研究』6, 東信堂, pp46-55, 1991
- 9) Schön, D. A. *The reflective practitioner. Basic Books*, 1983
- 10) Schön, D. A. *Educating the reflective practitioner. Josse-Bass*, 1987
- 11) 6) 再掲
- 12) 佐藤学 岩川直樹 秋田喜代美 「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, pp177-198, 1990
- 13) 佐藤学 岩川直樹 秋田喜代美 「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, pp183-200, 1991
- 14) 松尾剛 丸野俊一「子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか——話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて——」『教育心理学研究』第55巻, pp93-105, 2007
- 15) 澤本和子「教師の実践的力量形成を支援する授業リフレクション研究」『教育実践学研』第3巻, pp 3-11, 1996
- 16) 久我直人「教師の自己省察 (reflective thinking) を支援する授業研究法の開発的研究」『鳴門教育大学修士論文』, 1995
- 17) 浅田匡 佐古秀一「授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化 授業分析における経営的視点の導入について」『日本教育工学雑誌』第15巻(3), pp105-113, 1991
- 18) 6) 再掲
- 19) 2) 再掲
- 20) 5) 再掲
- 21) 金井壽宏『組織変革のビジョン』光文社親書, 2004
- 22) JMAM コンピテンシー研究会 古川尚敬監修『コンピテンシーラーニング』日本能率協会マネジメントセンター, 2002
- 23) ライル M. スペンサー, シグネ M. スペンサー『コンピテンシーマネジメントの展開——導入・構築・活用』生産性出版, 2001
- 24) 23) 再掲
- 25) Kolb, D. A. *Experimental Learning, Prentice-Hall*, 1984
- 26) 10) 再掲
- 27) 8) 再掲

- 28) Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. Reflective Pedagogical Thinking. How Can We Promote It and Measure It, *Journal of Teacher Education*, November-December, Vol. 41, No. 4, pp23-32, 1991

A Study about the Teacher's "Reflective Thinking" of Classroom Management

— Extracting Teacher's Reflective Thinking by "Critical Incident Method" —

KUGA Naoto

Key Words : process of reflection, reflective thinking, critical incident method, competency

The purpose of this study is to extract and categorize teachers' reflective thinking of classroom management. For this purpose, "Critical Incident Method" and the concept of "competency" were employed. 19 descriptions of good and bad practice on classroom management were collected and analyzed.

The results by qualitative analysis were the following :

- 1) in the process of "Notice", teachers read the situation of "a child" and "the group" with an intentional viewpoint,
- 2) in the process of "Analysis", teachers reflected classroom problems from plural domains and deepened reflection from action level to inside level of the pupils, and
- 3) in the process of "Solution", four patterns of solutions depending on causes and qualities of the problems were found.