

早稲田大学審査学位論文
博士（人間科学）

教師の学びにおける行為の中の省察に関する研究
A Study of Reflection-in-action in Teacher Learning

2020年1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

中村 駿

NAKAMURA, Shun

研究指導担当教員： 尾澤 重知 准教授

目次

第1章 はじめに.....	1
1.1. 教師の専門性と教師教育.....	1
1.1.1. 技術的熟達者としての教師	1
1.1.2. 反省的実践家としての教師	3
1.2. 本論文の視点	6
第2章 先行研究.....	7
2.1. Schön のリフレクション概念	8
2.1.1. 行為の中の知.....	9
2.1.2. 行為の中の省察	10
2.1.3. 行為についての省察	13
2.1.4. 各リフレクション概念の違い	14
2.2. 教師の省察研究の種類と課題	16
2.2.1. リフレクションの概念的検討.....	16
2.2.2. リフレクションの評価.....	19
2.2.3. リフレクションの支援.....	23
2.2.4. リフレクションの特徴.....	25
2.2.5. 教師の省察研究の現状と課題.....	27
2.3. 教師の授業認知研究.....	32
2.3.1. 教師の授業認知の特徴.....	32
2.3.2. 授業認知の調査方法	36
2.3.3. 行為の中の省察から見た授業認知研究の課題.....	39
第3章 本論文の目的と構成.....	43
3.1. 本論文の目的	43
3.2. 各研究の位置づけと概要.....	44

第4章 写真スライド法による教師の授業認知に関する研究.....	50
4.1. 目的.....	50
4.2. 方法.....	50
4.3. 結果と考察.....	56
4.4. 研究のまとめ.....	63
第5章 オン・ゴーイング法による授業認知に基づく教師の行為の中の省察に 関する研究.....	65
5.1. 目的.....	65
5.2. 方法.....	65
5.3. 結果と考察.....	69
5.4. 研究のまとめ.....	76
第6章 机上授業を用いた教師の行為の中の省察に関する研究.....	77
6.1. 目的.....	77
6.2. 方法.....	77
6.3. 結果と考察.....	82
6.4. 研究のまとめ.....	92
第7章 総合考察.....	95
7.1. 結果のまとめ.....	95
7.2. 行為の中の省察の生起を左右する要因.....	100
7.3. 教師の省察研究への示唆.....	102
7.4. 学び続ける教師と行為の中の省察.....	106
7.5. 本研究の限界と今後の課題.....	110
参考文献.....	112
謝辞.....	126
付記.....	127

第1章 はじめに

人間の幸福を実現するために、学校教育は社会の変化に応じて絶えず再編成されてきた。現代社会は、グローバル化、少子高齢化、情報化等によって急激に変化し、それに伴って学校教育の在り方が問い直されている。特に今日の我が国では、グローバルな現代社会を生き抜くために、知識の習得だけでなく活用および探究も重要視され、学習指導要領の改訂（文部科学省 2016a）や教育の情報化（文部科学省 2016b）等が進められている。

こうした教育政策が成果をあげる上で中心的な役割を果たすのは、教師であると言われてきた。OECD（1998）の調査によれば、これまでの教育改革の多くは、その担い手である教師の職能発達と手を携えてこなかったため、学校教育の改善に十分に寄与していないことが報告されている。つまり、学校教育の改善は、教育政策それ自体にあるのではなく、変化の担い手である教師の専門性を如何に保証できるかが鍵となる。したがって、教師の専門性の本質を理解し、高めることが教育政策を成功させ、ひいては幸福な社会を実現する上で必要不可欠と言えよう。

それでは、これまで教師の専門性はどのように捉えられ、教育されてきたのだろうか。本章では、教師の専門性と教師教育をめぐる状況を概観した上で、本論文の視点について述べていく。

1.1. 教師の専門性と教師教育

1.1.1. 技術的熟達者としての教師

従来は、教師が技術的熟達者（technical expert）であること、すなわち、研究者の生み出した理論を学び、それを道具的に実践に適用することが専門性として捉えられてきた。そのため、実習生や現職教師は、大学や研修で教授理論を身につけ、実践の中で正しく使用することが求められた。つまり、理論によって、教師は専門家としてよりよい仕事ができようになると考えられてきたのである（Hoyle 1980）。

この考え方に基づき、コンピテンシーに基づく教師教育（Competency-Based model in Teacher Education）が導入され、教師教育プログラムは訓練形式で構成されることが主流となった。具体的には、図 1-1 のように、研究者や教師教育者が理論に基づくプログラムを提供し、教師の知識や信念を変化させ、それが教師の教室実践や生徒の学習成果に肯定的な影響をもたらすことが前提とされてきた（Clarke & Hollingsworth 2002）。その典型例はマイクロティーチング（microteaching）であり、教師教育者は、子どもの学習成果に関連する教授行動をリスト化し、それを教師や実習生に実験用の教室で訓練させることによって教授スキルを習得させている（例えば、Allen & Ryan 1969）。さらに、コンピュータやビデオ等の ICT（Information and Communication Technology）の進展により、仮想空間において教授スキルを訓練する取り組みも進められてきた（Mitchell 1978）。この枠組みでは、専門性向上は教師教育プログラムを教師に提供した時点で完了していることが前提となり、教師の授業実践はあくまで教師や子どもの変化を検証する場に過ぎないのである。

しかしながら、こうした教師教育は、現場の授業改善にほとんど貢献しなかったとされている（Korthagen *et al.* 2001）。なぜなら、「授業は生き物である」と教師が言ってきたように、学校で起きる出来事は複雑で、ユニークで、その時々ニーズに応じて変化し続けるため、教師教育プログラムで学んだ理論を道具的に適用するだけでは解決できない問題が多いからである。例えば、Doyle（1980）は、教室の特徴として、①即時性（出来事が即時に生じ、教師はすぐに対応が求められる）、②公共性（教師は常にステージ上において、教室の出来事は他者に目撃される）、③多次元性（多様な背景を持った子どもが存在する）、④予測

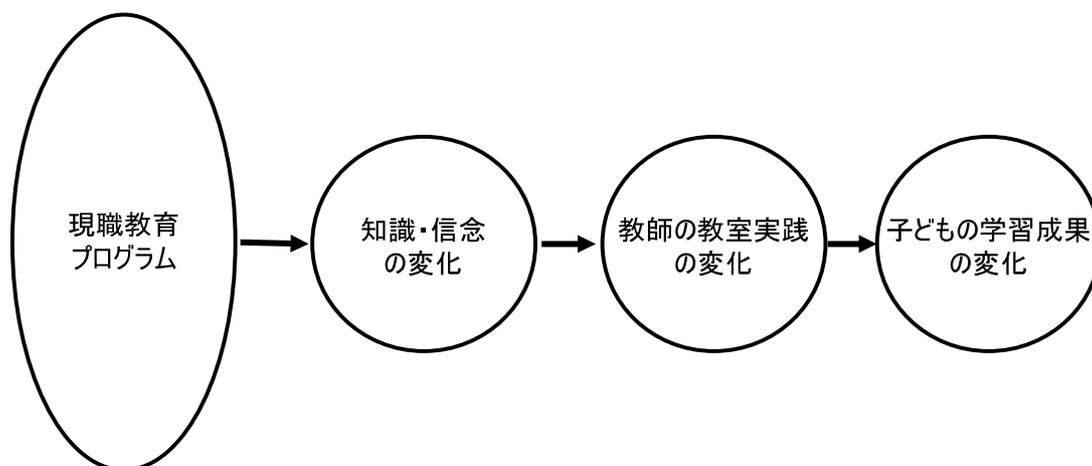


図 1-1 従来の教師教育モデル（Clarke & Hollingsworth(2002)のモデルを引用）

不可能性（教室の出来事を予想することは容易でない）、⑤歴史性（学級は連続性を持つため、過去の行為がそれ以降に影響する）、⑥同時性（様々な出来事が同時に生じる）を挙げ、授業がダイナミックで複雑な場であることを指摘している。このような状況下において、教師は、目の前の子どもを相手にしながら、理論の枠に当てはまらない問題に対応しなければならないのである。

以上のような背景から理論と実践のギャップが問題視され、教師の専門性や教師教育の在り方を問い直す必要性が指摘されるようになった。

1.1.2. 反省的実践家としての教師

従来の教師像を転換するきっかけとなった人物として、Donald Alan Schön（1983）というアメリカの哲学者がいる。Schön は、建築デザイン、精神療法、都市計画等における実践の分析を通して反省的実践家（reflective practitioner）という新たな専門家モデルを提唱した。反省的実践家は、教師の実践から導き出されたモデルではないが、教師を含め、ヒトを対象とする専門家に広く支持されている（浅田 2017）。例えば Scopus で検索すると、主要な著書である 1983 年の『専門家知恵（*The Reflective Practitioner*）』および 1987 年の『省察的実践者の教育（*Educating the Reflective Practitioner*）』の被引用数が、1983～2018 年にかけて 2 万件を超えていることから、その影響力の大きさが窺える。

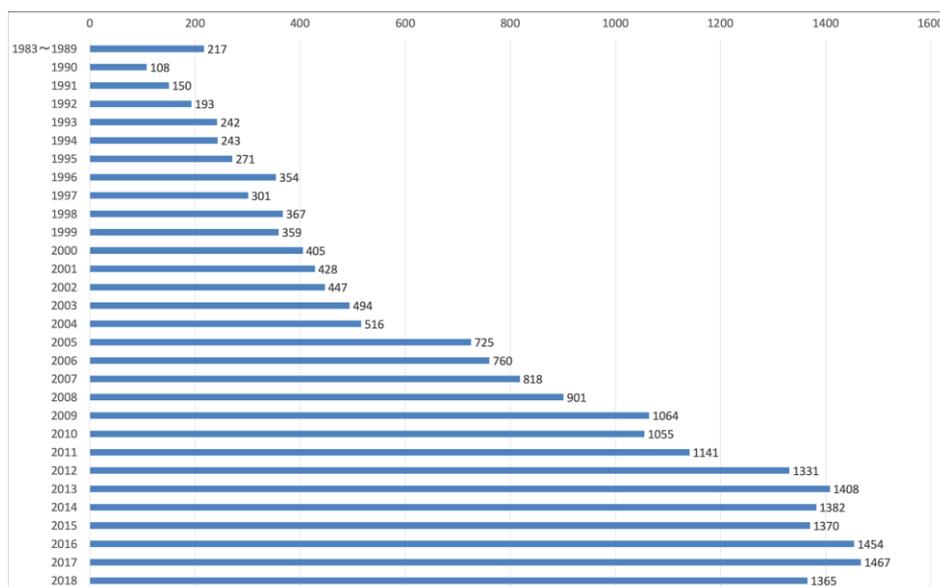


図 1-2 Schön(1983, 1987a)の被引用件数（2019 年 4 月時点）

反省的实践家とは、実践者自らが現実から問題状況を設定し、そうした状況と相互作用する中で新たな知を生み出し解決していくモデルを意味している（図 1-3）。ここで Schön（1983）が知識（knowledge）ではなく知（knowing）と表記しているのは、実践家の知が環境との相互作用の中で発現し、構築されるというダイナミックな性質を有すると考えられているからである。そのため、複雑な状況下においても実践者は、知識（すなわち、理論）を道具的に適用するのではなく、環境から手がかりを得ながら対応したり、新たに行為を生み出したりすることによって柔軟に対応することができる。特に Schön は、反省的实践家の専門性において、実践のリフレクション（reflection 省察・反省とも訳される）を通して、実践者自ら学ぶことが求められると主張している。

このような Schön の主張によって、教師を反省的实践家として捉え、教師が如何に学ぶことができるのかが問題とされるようになった。例えば全米教育アカデミーでは、Darling-Hammond & Bransford（2007）によって、『変わりゆく社会に向けた教員養成：教師は何を学び、できるようになるべきか（*Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*）』が出版され、Feiman-Nemser（2008）によれば、その副題において“学ぶ（learn）”が用いられていることは、教師の成長・発達や専門家教育への考え方における大きな転換を意味するとされている。そして教師教育研究においても、教師自身が如何にして教えることを学ぶか（learning to teach）をテーマに実践研究を進めていく必要性が議論されるようになった（例えば、Chapman 2016）。

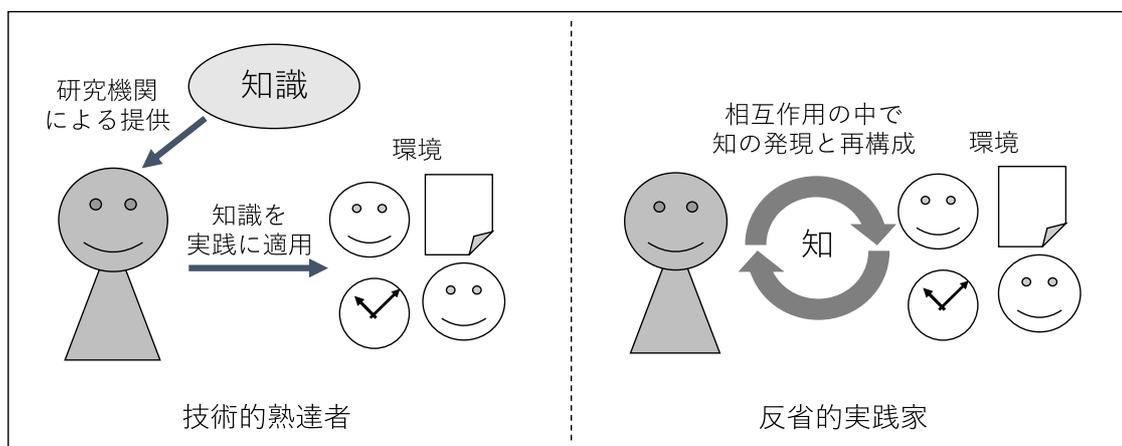


図 1-3 技術的熟達者と反省的实践家の違い

我が国では、佐藤・秋田（2001）や柳沢・三輪（2007, 2017）による Schön（1983, 1987a）の翻訳によって反省的实践家に対する関心が高まり、佐藤（2015）によって「教える専門家としての教師」から「学びの専門家としての教師」への教師像の転換が主張されている。今日では反省的实践家は教育政策に広く影響し、例えば、中央教育審議会（文部科学省 2012）は「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」において「学び続ける教員像」を理念として掲げ、その文書の複数箇所ですべて「省察」の重要性を明記している。こうした考え方にに基づき、教師教育プログラムでは実践と省察が重要視され、例えば教員養成では、島根大学の「1000 時間体験学修」（畑・森本 2005）、信州大学の「臨床経験科目」（谷塚ほか 2015）のように、実習生のために学校体験の場が多く提供され、複雑な状況に身を置きながら省察を通して学ぶことが教師教育のコンセプトとなっている。

このように、教師を反省的实践家として捉え、その専門性として教師自らが学ぶことに価値を置くという見方は、今日では市民権を得ていると言える。

1.2. 本論文の視点

ここまで概観してきたように、従来は、教師を技術的熟達者として捉え、理論を実践に適用できることが優れた専門家の要件であった。それに対して、今日では教師を反省的实践家として捉え、その専門性として教師がリフレクションを通して学ぶことを重要視している。そのため、現代における教師の専門性や教師教育の在り方を考える上では、反省的实践家としての教師を前提とし、教師の学びについて検討していく必要があるだろう。

本論文は、こうした現代における教師の専門性である、反省的实践家としての教師の学びについて研究を進めていく必要性を踏まえて行ったものである。本論文では、以下の2つの視点から検討することとした。

第1は、Schönのリフレクション概念を枠組みにして教師の学びを検討することである。先述のように Schön (1983) は、反省的实践家という専門家モデルを提唱し、その専門性として教師がリフレクションをすることが鍵になると主張している。本論文では、リフレクション概念に基づき反省的实践家としての教師が如何に学ぶのかを検討することによって、教師の専門性の特徴を探りたい。

第2は、授業実践における教師の学びを検討することである。教師の実践の中でも授業に着目したのは、教師に求められる資質・能力において核となっているのは授業力量であり、教師にとって最も日常的且つ継続的な学びの場であるからである。実際に、Hoekstra *et al.* (2009) は、教師の学習経験について調査した結果、多くの教師にとっての学びの機会は、授業で新たなやり方を試したり、自身の授業を吟味したりすることであることを明らかにしている。したがって、教師がリフレクションする上で授業は重要な位置づけであり、教師の専門性の特徴を紐解く上で鍵になると考えられる。

これらの視点に基づき、第2章では先行研究レビューを通して取り組むべき課題について明らかにし、本論文の研究について考えたい。

第2章 先行研究

第1章では、教師の専門性と教師教育をめぐる状況を整理した。それを踏まえて、本論文では授業実践を対象に、Schönのリフレクション概念を理論的枠組みとして、教師の学びの特徴を検討することとした。以上の視点に基づき研究をデザインするために、本章では以下の3つの内容について先行研究レビューを行う。

1つ目として、教師の学びを捉えるための理論的枠組みとして、Schönのリフレクション概念を整理する。多くの研究者によって、Schönのリフレクション概念に対する解釈に誤解や混乱があることが指摘されているため（Clarà 2015; Russell & Martin 2017; 岡村2017; 佐伯2018）、本研究におけるリフレクションの概念的定義を明確化する必要がある。ここでは、これまでのSchönの著書や論文をレビューし、リフレクション概念の定義および各概念の違いについて検討する。

2つ目に、Schönのリフレクション概念に基づいて教師教育におけるリフレクションを概念的・実践的に検討した研究（以下、教師の省察研究）をレビューする。ここでは国内外の教師の省察研究を概観し、類型化することによって、先行研究の動向と課題について検討する。

3つ目として、教師の授業認知に関する研究をレビューする。後述のように、授業認知は教師のリフレクションを生じさせるための重要な要素であるとされている。ここでは、授業認知に関する先行研究をレビューし、教師の授業認知の特徴や、授業認知の調査方法を整理しながら、先行研究の課題を検討する。

2.1. Schön のリフレクション概念

Schönのリフレクション概念を十分に理解しないまま、教師の省察研究がなされていることも少なくない。ここでは本論文の概念的定義を明確化するために、リフレクション概念の定義および各概念の違いについて説明する。

方法として、リフレクション概念に関わるSchönの著書および論文（講演記録を含む）を可能な限り収集し(表2-1)、リフレクション概念の定義についてレビューする。具体的には、Schönの主要なリフレクション概念である、行為の中の知 (knowing-in-action)、行為の中の省察 (reflection-in-action)、行為についての省察 (reflection on action) の定義を整理し、各概念の違いについて説明する。また、Schönのリフレクション概念は、Deweyの探究理論、Ryleの心の理論、Polanyiの暗黙知に基づき構築されているため、それらの文献も必要に応じて参照する。

表 2-1 レビュー対象となる Schön の文献

著者名	年	タイトル
Schön	1983	The Reflective Practitioner
Schön	1984	Architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-action
Schön	1987a	Educating the Reflective Practitioner
Schön	1987b	Educating the Reflective Practitioner: Transcription of presentation to the John Dewey Society at the meeting of the American Educational Research Association
Schön	1987c	Changing pattern of inquiry in work and living
Schön	1988a	Coaching Reflective Teaching
Schön	1988b	Toward a Marriage of Artistry & Applied Science In the Architectural Design Studio
Bamburger & Schön	1991	Learning as Reflective Conversation with Materials
Schön	1991	The Reflective Turn
Schön	1992a	The Theory of Inquiry : Dewey's legacy to education
Schön	1992b	Educating for Reflection-in-action
Schön	1992c	Designing as reflective conversation with the materials of a design situation
Schön & Wiggins	1992	Kind of seeing and their functions in designing
Schön & Rein	1994	Frame Reflection
Schön	1995	The new scholarship requires a new epistemology
Schön & Bennett	1996	Reflective Conversation with Materials

2.1.1. 行為の中の知

Schön (1992a) によれば、行為の中の知は、「ある状況に対して、日常の習慣的行為を遂行することによって表出される知」と定義されている。授業で言えば、教師が子どもの意見を板書で整理することができる、子どものつまずきに対応することができる、子どもの質問に答えることができるといったように、ある見慣れた授業場面に対して教師が普段意識することなく行為できることを意味し、そうした行為を知として捉えるのである。こうした例から分かるように、ここでいう行為とは、身体的な動作だけでなく、会話することや観察することのような、認知的な活動も含まれている。

こうした知識観について、Schönは、Ryle (1949) やPolanyi (1966) に依拠していると述べている。Ryleによれば、人間が理知的であること (intelligent) とは、行為に先立つルールや計画を説明できることではなく、実際に状況に応じて柔軟に行為できるという、やり方の知 (knowing-how) によって示すことができるとされている。またPolanyiは、言葉にできなくとも、表情から誰であるかを認識できるプロセスや、杖を身体の一部として使用できるプロセスを例示しながら、人間は語るよりも多くのことを知っているという暗黙知 (tacit knowing) の概念を説明している。これらの理論に特徴的なのは、人間の知が現実の状況に応じて行為できることによって表現されるということである。そして、杖といった道具の使用で示されるように、そうした知とは、人間の頭の中に独立して存在するのではなく、人間と環境とのダイナミックな相互作用において捉えられるという点で特徴的である。例えば、教師から「その場の子どもの様子を見ながら授業を進めます」という話をよく聞くように、教師の行為は、教室環境から独立して繰り出されるのではなく、子どもや教材などの教室環境との関係から発現する。つまり、教師は、そうした様々な状況に対して身体的・認知的に応答することによって、行為の中の知を示すことができるのである。

しかしながら、行為の中の知は、見慣れた状況に対応することを可能としている一方で、通常意識されず、問題視されることがないため、知を固定化させてしまう危険性もある。Schön (1983) はそれを過剰学習 (over-learning) と呼び、例えば、教師はこれまでうまくいっていた授業のやり方に固執し、やがて授業がマンネリ化してしまうのである。

2.1.2. 行為の中の省察

行為の中の知を再構成するために、反省的実践家は、行為の中の省察を生起させる。Schön (1987a) によれば、行為の中の省察は、「習慣的行為が予期せぬ結果をもたらしたことに気づいたときに、自身の行為や見方（行為の中の知）に意識的になり、知を再構成するプロセス」とされている。それは驚きの感情を伴いながら新たな知を形成することであり、授業で言えば、発問に対して子どもが予想外な反応をするような場が挙げられ、教師はその場で別の発問や働きかけを試す中で、新たな見方や行為を構築するのである。

教師を例にすると、具体的なプロセスとしては、図2-1のように展開するとされている。すなわち、教師は、①行為の中の知によってスムーズに教室環境と相互作用を行う中で、②教室環境からの予期せぬ応答に気づくことによって驚きを伴いながら自身の行為や見方に意識的になり、③その状況に対応するために、自身の見方・やり方を再構成し（リフレーミング）、④新たな見方・やり方を試し（フレーム実験）、実践者にとって満足のいく結果となれば知のレパートリーとして構築され、不満足な結果であれば、さらなる状況に直面し（すなわち、②に進み）、省察プロセスが展開する。このプロセスを通して教師は教室環境との相互作用をより満足のいくやり方に変える、つまり授業を改善するのである。

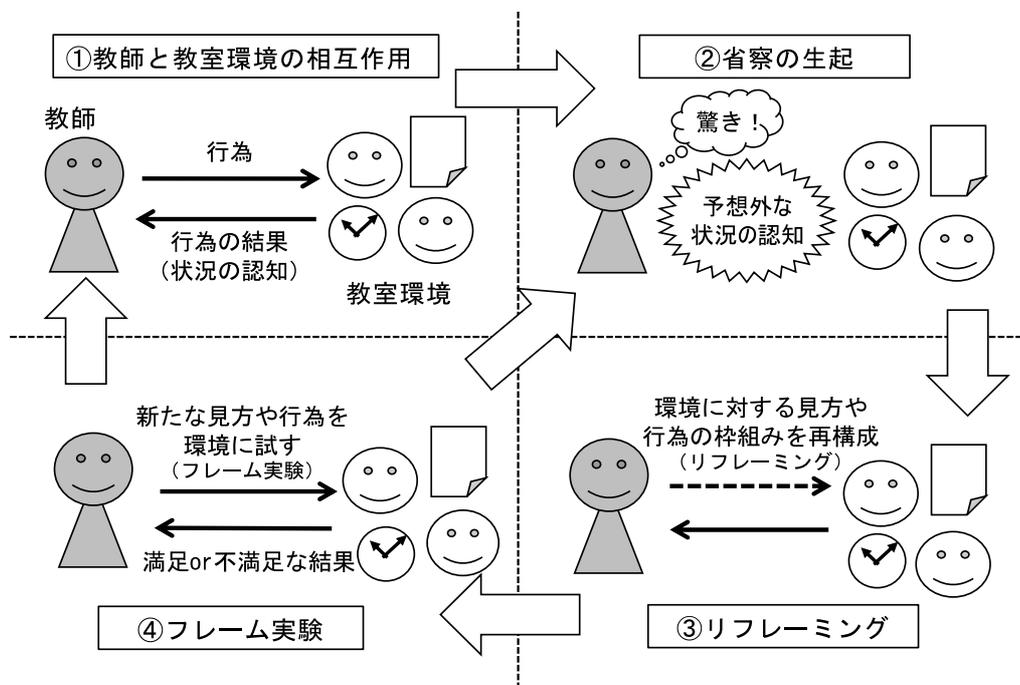


図2-1 行為の中の省察のプロセス

Schön (1983) は、こうした相互作用による実践者の学習プロセスを、状況との会話 (conversation with situation) と名付けている。Schönは、Dewey (1933) の相互作用の原理に基づき、実践者が環境に働きかけることによって新たな気づきをもたらすような予期せぬ結果が返ってくることについて、会話という比喻によって説明している。こうした環境からの語り返しは、トークバック (talk back) と呼ばれている。Bamberger & Schön (1991) は、フィードバックとトークバックを区別し、前者はサーモスタットのような閉鎖システムを前提として、情報の意味は、所与の目的に沿って一元的に定義され、目的と情報にズレがあれば、決まったやり方でズレを埋めるための反応が出される。教育ではティーチングマシンがその一例であり、学習目標に応じて提示された問題と子どもの回答にズレがあった場合、正答に近づけるための予め準備された行為が提示されるものの、その行為の様式自体は吟味されない。それに対して後者のトークバックは、情報の意味も行為の仕方も相互作用的に変化し合う開放システムが前提とされている。教師で言えば、子どもや教材との相互作用を通して自身の行為や見方を変化させたり、計画時に設定した授業目標自体も変えたりすることを意味している。このように、開放システムを前提とした行為の中の省察は、状況との相互作用の中で新たな知を獲得すると同時に、それによって新たな状況の意味づけの可能性を拓くことを意味する。

また、ここで意味する状況 (situation) の定義に関して、Schönの依拠するDewey (1933) の探究理論を参照すれば、状況とは有機体 (教師) と環境の相互作用によって成立するものとされている (図2-2は永野 (1950) の作成したDeweyの状況概念¹より引用)。すなわち、状況とは、環境から独立して実践者の頭の中で真空につくられる妄想ではなく、逆に実践者から独立して客観的に存在するものでもない。つまり状況の意味は、実践者が現実の環境と如何に相互作用するかによって定義されるものであり、例えばある教師にとって予想外に見えた子どもの意見は、他の教師にとっては取るに足らない出来事として意味づけられる場合もある。そのため、実践者の状況の見立て方は行為の中の省察において重要となる。これに関連して、Schön & Wiggins (1992) は、デザイナーの実践分析を通して見ること (seeing) の重要性を指摘し、環境の見え方に協応して働きかけが変わり、それに応じて働きかけの結果から学ぶ内容が変化することを主張している。このように状況の捉え方は、実践者個々によって多様であり、それに応じて行為の中の省察によって学ぶ内容も多様になる。

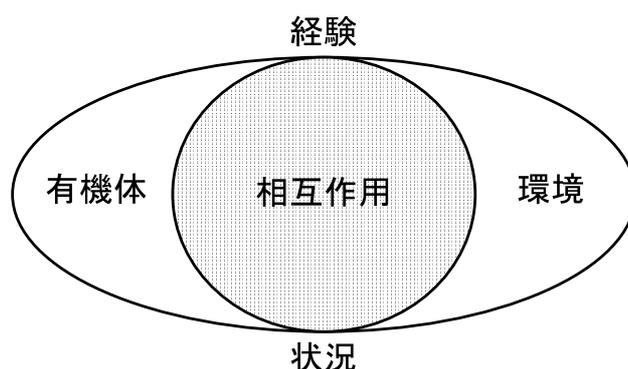


図2-2 Deweyの状況概念（永野(1950)より引用）¹

さらに、Schön (1987a) は、行為的現在 (action-present) という造語によって、状況の意味単位について説明している。行為的現在とは、「状況に影響を与えられる範囲」とされ、その範囲は、実践者が状況を如何に区切るかによって異なる。例えば、ある子どもの予想外な意見に対して、その場をどのように切り抜けたらいいかと考える教師もいれば、授業全体をどのように修正しようかと考える教師もいるように、その範囲は多様である。そのため、行為的現在は、教師の授業状況の見立てに応じて変化し、即時的な状況もあれば、中長期的な状況もあると言える。いずれの場合にせよ、行為の中の知も含め、行為の中の省察において「行為の中」が意味するのは、こうした行為的現在の内側に実践者が位置づいていることを意味するのである。

Schön (1983) は、反省的実践家の専門性を読み解く上で行為の中の省察が核になると主張している。また、文献の中には、教師の場合、行為の中の省察を展開させる場として授業が中心になるという記述も見られる（例えば、Schön 1987a）。したがって、教師を反省的実践家として捉えるならば、授業実践の中で如何に行為の中の省察を生起させ、学ぶことができるのか、教師の専門性として求められるのである。

¹ 永野 (1950) はこの図について、有機体と環境の円が部分的に重なるのではなく、全体的に交わらないといけないため、厳密には Dewey の理論に忠実ではないと述べる。なぜなら、(有機体にとっての) 環境は有機体の中にあり、有機体も環境の中に存在するからである。しかし、それに基づき図を作成すれば、円が重なり 1 つになり、有機体と環境の相互作用 (経験・状況と同義) のあり様を別個に記述できないため、便宜上分けて円を交差させている。

2.1.3. 行為についての省察

Schön (1992a) は、行為についての省察を「行為の中の知あるいは行為の中の省察で展開されたプロセスについて振り返ること」と定義し、「行為の中の知や省察についての省察 (reflection on knowing- and reflection-in-action)」という用語も使用している。行為についての省察では、出来事を言語化したりシンボル化したりすることが必要とされ (Schön 1987b)、具体例として、教師が学校から家に帰りながら、子どもの予想外な質問に対する自身の対応や当時の思考内容を振り返る場面が挙げられている (Schön 1992a)。つまり、行為についての省察は、既に完了した行為や思考内容を回顧することによって、その意味を理解したり説明したりすることを意味する。

このように現象の理解あるいは説明に留まるため、行為についての省察は、将来直面する状況に寄与するといったように間接的な影響はあっても、状況に直接的に影響することはないとされている (Schön 1987a)。Schön (1992a) は、行為の中の省察が「状況との対話」であるのに対して、行為についての省察は「状況との省察的対話 (reflective conversation with situation)」であると述べ、そこでの省察プロセスが、省察の対象となる状況と切り離されている点を強調している。

また、行為についての省察は、省察のやり方それ自体の省察も含むとされている (Schön 1987a)。後に Schön & Bennett (1996) は、それを実践についての省察 (reflection on practice) と呼び、デザイナーが「最初のアイデアと恋に落ちる」といった実践の不幸なパターン化に陥ることに気づき省察することと説明している。

ところで、行為についての省察は、Schönの代表作 (1983, 1987a) においてキーワードとして組み込まれていない。また、それ以外の著書や論文においても、部分的に取り上げられる場合もあれば、行為の中の知と行為の中の省察のみ説明されている場合もある。いずれの場合にせよ、行為についての省察は、用語として言及される場合はあるものの、Schönの主張の中心概念として扱われることはないため、他の2つのリフレクション概念ほど重要視されていないことが推察される。

2.1.4. 各リフレクション概念の違い

以上に基づき、各リフレクション概念の定義をまとめたものが表2-2である。ここでは、各概念の違いに着目して整理し、それぞれの特徴を明確化する。

リフレクションの各概念を区別する第1のポイントは、状況の種類、つまり、状況が教師にとって予想外であるかどうかである。先述のように行為の中の知は、予想内の状況で展開することが前提とされている。それに対して、行為の中の省察は、予期せぬ出来事に直面したときに知を再構成するプロセスであるため、予想外の状況であることが前提とされている。この点についてSchön (1987a) は、行為の中の知が変化 (variation) に対応することであるのに対し、行為の中の省察は驚き (surprise) に対応することであると説明している。他方で、行為についての省察は、行為の中の知あるいは行為の中の省察において展開されたプロセスを対象化することであるため (Schön 1992a)、予想内・予想外のいずれの状況の場合も生起させることが可能である。

第2は、教師が自身の行為を意識するかどうかである。行為の中の知では、暗黙的に行為が遂行されているため、自身の行為が意識されることは通常ほとんどないとされている (Schön 1983)。それに対して、行為の中の省察や行為についての省察では、自身の認知、行為、判断のやり方に意識的になるとされている (Schön 1987a)。しかしながら、行為についての省察の場合は、自身のやり方を意識化すれば意図的に省察することが可能であるのに対して、行為の中の省察の場合は、予想外の状況に直面した結果として行為が意識されるのであって、その逆ではない点に注意が必要である。

表2-2 各リフレクション概念の特徴

	行為の中の知	行為の中の省察	行為についての省察
定義	ある状況に対して日常の習慣的 行為(認知・行為)を遂行すること によって表出される知	習慣的行為では対応できない予期 せぬ結果に気づき、行為の中の知 を再構成するプロセス	言語化・シンボル化を通して、行為 の中の知または行為の中の省察に おいて展開されたプロセスについて 理解したり説明したりすること
具体例	子どもの意見を板書で整理すること ができる、子どものつまずきに対応 することができる、子どもの質問に 答えることができる	発問に対して子どもが予想外な 反応をしたとき、教師がその場で別 の発問や働きかけを試す中で、 新たな見方や行為を構築する	子どもの予想外な質問を思い出し その意味あるいは当時の自身の対 応や思考プロセスを振り返る
状況の種類	予想内の状況 (variationへの対応)	予想外の状況 (surpriseへの対応)	予想内・予想外の状況
行為への意識	ほとんど意識しない	意識的になる	意識的になる
行為(状況)との関係	知は行為に埋め込まれている (知は状況に埋め込まれている)	省察は行為に埋め込まれている (省察は状況に埋め込まれている)	行為と省察は分離した関係 (実践者は状況の外にいる)

そして第3は、行為と省察(あるいは知)との関係である。先述のように、Schön (1987a) は、行為的現在という概念を用いて、実践者が状況に影響を与えられると意味づけた範囲内で展開するものを行為の中の知や行為の中の省察と見なし、状況に影響を与えられる範囲外において回顧的に思考することを行為についての省察と定義している。また、一部例外を除き²、ほぼすべての文献において、Schönは、行為の中の知(knowing-in-action)と行為の中の省察(reflection-in-action)という用語をハイフンで繋ぎ1語で表記し、行為についての省察(reflection on action)は3語で表記している。こうしたSchönの言及から、行為の中の知および行為の中の省察は、知や省察が行為に埋め込まれた不可分の関係であることが読み取れる。他方で、行為についての省察(reflection on action)は、状況の外側から行為を対象化して思考するという点で、先の2つの概念とは関係が異なると言えよう。

以上のレビューを踏まえると、教師の省察研究を進展させるために2つの点を押さえておく必要があると主張できる。第1は、行為の中の省察に着目して研究することである。Schönが最も重視している反省的実践家の専門性は、環境と相互作用する中で新たな見方や行為を創造すること、すなわち、行為の中の省察である。そのため、反省的実践家としての教師の専門性を理解し、支援する方法を考えるためには、行為の中の省察の特徴を解明することが極めて重要であると言えよう。第2は、「何を学んだか」よりも「如何に学ぶか」といった学びのプロセスに着目して研究することである。行為の中の省察は、既存の知識やルールを疑問視して再構成する創造的な思考プロセスであるため、そこでの学習成果を規範化してしまえば技術的熟達者の考え方に戻ってしまうことになる。したがって、教師の省察研究を進展させるためには、教師が行為の中の省察の結果ではなく、そのプロセスを如何に展開しているか解明する必要があると言えよう。

それでは、これまでの教師の省察研究は実際にどのように行われているだろうか。以下では、これまでの教師の省察研究をレビューし、先行研究の動向を整理し、取り組むべき課題について検討する。

² Schön & Bennett (1996) の本文に“reflection in action”と表記した箇所があるが、Schön に対するインタビューを Bennett が記録していることから、Bennett による誤表記であると思われる。また、Schön (1988a) では、“reflection-on-action”と表記されているが、それ以降の本文は“reflection-in-action”の内容を説明し、しかも段落内において“reflection-in-action”という用語が複数箇所見られることから、Schön が誤って記入したと考えられる。よって、実質的にはすべての文献において、Schön は“knowing-in-action”、“reflection-in-action”、“reflection on action”と一貫して表記していると言える。

2.2. 教師の省察研究の類型と課題

本節ではこれまでの教師の省察研究を概観し、先行研究の問題点について述べることにする。具体的には、まず、Schön (1983) の省察概念が提唱されてから今日に至るまでの教師の省察研究を収集し、類型化することを通して、先述のSchönのリフレクション概念を踏まえながら先行研究の課題を検討する。

レビューの手続きとして、検索キーワードを「反省的実践家・省察的実践家 (reflective practitioner)」、「リフレクション・省察 (reflection)」、「行為の中の知 (knowing-in-action)」、「行為の中の省察 (reflection-in-action)」、「行為についての省察 (reflection on action)」に設定した。次に、アクセス可能な文献から、Schönを引用した上で教師のリフレクションを中心に扱っている文献に限定して抽出し、デザイナー・看護師・経営者等の実践を対象とした研究や、研究の背景で反省的実践家の意義に触れるのみに留まる文献は除外した。

以上より教師の省察研究を類型化した結果、主に以下の4つのテーマを問題意識にして研究が進められてきたことが明らかになった。すなわち、①リフレクションの概念的検討、②リフレクションの評価、③リフレクションの支援、④リフレクションの特徴である。

2.2.1. リフレクションの概念的検討

1つ目のテーマは、リフレクションの概念的検討である。Schönによる反省的実践家の考え方は、これまでの教師教育の在り方を大きく転換しうるため、提唱直後から今日にかけて世界中で賛否を巻き起こしてきた。特に、リフレクション概念の解釈は、教師教育において議論の的となってきた。リフレクション概念は、主に3つの視点から検討されている。

第1に、Schönの著書や論文が難解であることから、教師教育におけるリフレクション概念の定義や意義について解説されてきた。特にSchön(1983)の提唱から約10年間は、Calderhead (1989), Munby (1989), Munby & Russell (1989), Copeland et al.(1993)の論文や、Grimmett & Erickson (1989), Clift *et al.* (1990) Russell & Munby (1992), Calderhead & Gates (1993)の著書等によって盛んに議論されている。例えば、Calderhead (1989)は、教師教育におけるリフレクションの定義を説明した上で、これまでの教師の認知研究、思考研究、学習研究を捉え直すための示唆を提示している。また、Munby &

Russell (1989) は、Schön の概念的定義を明確にした上で、教師の思考研究の手法によってリフレクション概念を抽出する上で考慮すべき点を検討している。

その後も断続的に検討されてきたが (Bengtsson 1995; Hatton & Smith 1995; 秋田 1996; Griffiths 2000; Akbari 2007), 2010 年頃からリフレクション概念の定義について再び盛んに議論されるようになった (Craig 2010; 三品 2011; 久保・木原 2013; Zeichner & Liston 2014; Clarà 2015; 木村 2015; 三品 2015; Russell & Martin 2017; 岡村 2017; 佐伯 2018). その理由は、Schön の提唱当初と同様にリフレクション概念が難解であることに加え、概念を誤解した実践研究が急増したためである。例えば、Clarà (2015) は、研究者間でリフレクション概念に関する解釈が混乱していることを指摘し、授業の改善ではなく教師に害を与えうることに警鐘を鳴らした上で、教師の意思決定等の混同しがちな概念との違いを説明している。このように、Schön のリフレクション概念の定義は、実践研究が進められる中で、何度も立ち止まって確認されている。

第 2 に、Schön の反省的実践家を支持した上で、別の理論や観点からリフレクション概念を拡張する試みも見られる。具体的には、ゲシュタルト心理学 (Korthagen 1993, 1996, 2001), ポジティブ心理学 (Korthagen *et al.* 2012), 現象学 (Linder 2003), 教育哲学やわざ (生田 2011) による概念の拡張が挙げられる。特に今日では Korthagen(2001)による ALACT モデルが世界中の教師教育で注目され、教師は、①行為 (Action), ②行為の振り返り (Looking back on the action), ③本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects), ④代替となる行為のやり方の創造 (Creating alternative methods of action), ⑤試み (Trial) という 5 つのフェーズを通して授業実践を変えていくモデルが提案されている。そして、ポジティブ心理学に基づき、教師は上記のフェーズを通して欠点を克服していくのではなく、自身の強みを活かしながら成長する重要性が主張されている (Korthagen *et al.* 2012)。他方で生田 (2011) は、教育哲学や伝統芸能におけるわざの視点から、Ryle (1949) や Scheffler (1983) に基づき、行為の中の省察が、状況に応じて多様な現れ (すなわち、わざ) が展開できるといった達成した状態であるのに対して、行為についての省察は、自身の実践を事後的に省み、わざの下位活動に落とし込みながら分析的に吟味する活動であると説明している。このように Schön の反省的実践家を支持しながら、教師に実践しやすいモデルに拡張したり、別の理論と結びつけて説明したりする動きも見られる。

そして第3に、Schönのリフレクション概念を批判的に検討し、新たな概念を提案する動きも見られる。例えば、行為の中の省察を即時的な熟考と解釈した上で、授業中に即時的に熟考することは教師にとって困難であると指摘する研究者もいる (Eraut 1995; van Manen 1995, 2015; 村井 2015)。例えば van Manen (2015) は、教師が子どもと関わっている最中に状況から一歩引いて、次取るべき行動や出来事のあらゆる解釈可能性を考えることは困難であり、それゆえに行為の中の省察は制約を受けると主張している。そこで、「どうすればよいか分からない時にどうするかを知る」ことを可能にする教育的タクト (pedagogical tact) を新たな概念として提案している。別の批判として、Schön (1983) のリフレクション概念には、現在の思考として行為の中の省察、過去に対する思考として行為についての省察が存在するが、未来のリフレクションが考慮されていないという批判である (Wilson 2008; 久我 2008)。例えば、Wilson (2008) は計画時に様々な可能性を思考するプロセスとして「未来に向けた省察 (reflection-on-the-future)」, 久我 (2008) は授業以前に構想を立てる思考プロセスとして「活動に向けた反省的思考 (reflection toward action)」を提案している。

このように、Schön (1983) の主張から 20 年以上経過したものの、リフレクション概念の定義は未だ収斂しておらず、今日においても議論が続いている。また、第2や第3の点のようなリフレクション概念の拡張や批判が適切であるかは、注意が必要である。例えば、Schön は行為の中の省察を学びのプロセスとして概念化しているのに対して、生田 (2011) は、行為の中の省察を達成した状態として捉えている点は適切ではないと思われる。また、van Manen (2015) は、心身二元論の枠組みで行為の中の省察の困難さを批判しているが、行為の中の省察は相互作用という行為に埋め込まれた学びであり、教師が状況から一歩引き、行為と切り離して思考することではない。さらに、未来のリフレクションを考慮していないという Wilson (2008) や久我 (2008) の批判に関しても、先述の行為的現在という Schön の造語があるように、行為の中の省察は、授業中のみに展開する概念ではなく、指導案の作成や協働的な振り返り等のあらゆる相互作用において生起するため、授業の3フェーズ (すなわち、計画・実施・評価) に各リフレクション概念を位置づけることは適切ではないと思われる。したがって、リフレクション概念の拡張や批判について、本当に Schön を踏まえて行われているか批判的に検討する必要があると言えよう。

2.2.2. リフレクションの評価

Schön のリフレクション概念は、現職の教師教育だけでなく大学の教員養成プログラムにおいて組み込まれていることも多い。海外の省察研究では、開発したプログラムの成果を吟味するために多様なリフレクションの評価枠組みが開発されている。レビューの結果、評価の枠組みは大きく3タイプに分けることができる（表 2-3 参照）。

1つ目はリフレクションを「思考」と解釈した上で、教師の思考の深さを評価する枠組みである（Sumsion & Fleet 1996; Lee 2000; Davis 2006; Abou Baker El-Dib 2007; Nelson & Sadler 2013）。例えば Lee (2000) は、単に経験したことを想起する思考より、多様な視点から未来の変化を意図して問題にアプローチする方が高次レベルの思考であると評価している。また、Davis (2006) は、授業の4要素（学習者と学び・教科内容の知識・アセスメント・指導）を評価枠組みとして、実習生が授業日誌を書くときにいくつの要素を検討しているかを算出し、要素が多いほど深い思考であると評価している。このようにリフレクションを教師の思考として操作的に定義し、短絡的に問題を解決しようと思わずに、複眼的に思考できることを高次レベルのリフレクションとして評価している。

2つ目は、リフレクションを「学び」と解釈した上で、教師の学びの深さを評価する枠組みである（Korthagen 2004; Korthagen & Vasalos 2005; Nelson & Sadler 2013）。例えば、Korthagen (2004), Korthagen & Vasalos (2005) は玉ねぎモデル (onion model) を提案し、リフレクションの対象を環境、行動、コンピテンシー、信念、アイデンティティ、ミッション、コアのように教師の外側から内側へ向かう層として記述している。このモデルに基づき、教師は環境との相互作用を通して、自身の人生において本質的な核となるものを省察していくことが求められる。また、Nelson & Sadler (2013) は、Schön のリフレクション概念に加えて、例えば、人間としての成長を問い直す人間的省察や、社会全体の状況を問い直す批判的省察を高次の学びとして提案し、教師の学びを評価している。このように、リフレクションを教師の学びとして定義した上で、教師として本質的な核となるものや、授業に留まらず社会の問い直しにも繋がる学びを高次のリフレクションとして評価している。

3つ目は、教師のリフレクションを内容ごとに類型化して評価する枠組みである。この枠組みでは、思考を類型化する研究(Luttenberg & Bergen 2008; Moore-Russo & Wilsey 2014)もあれば、学びを類型化する研究も存在する(Jay & Johnson 2002)。先行研究の中には、どのような思考が高次のリフレクションであるか結論を下すものもあるが(Moore-Russo & Wilsey 2014)、基本的には、教師のリフレクションを低次から高次という連続体として捉えるのではなく、リフレクションを様々な側面から検討することを前提としている。例えば、Jay & Johnson (2002) は、行為の中の省察のプロセスに基づき、授業実践の問題設定を記述的側面、フレーム実験を比較的側面、新たな問いや理解を批判的側面として命名し、どの側面が他の側面より優れているかを前提にしているのではなく、各側面から教師によるリフレクションの内実を記述する枠組みを提案している。そのため、評価枠組みというよりは現状を多面的に把握するアセスメントに近いと言える。

このように、教師のリフレクションを多様な観点で評価していることがわかる。また、全体としては、過去の授業実践を回顧的に振り返る、すなわち行為についての省察を対象としている研究が多いことが読み取れる。

その一方で、Schön の意図に基づく評価枠組みであるかは、慎重に吟味する必要がある。例えば、Schön のリフレクションは学びのプロセスを意味するため、教師の思考の複雑さという観点から評価することは適切であるとは言い難い。また、教師の学びを評価する枠組みに関しては、「何を学んだか」という教師の学習成果に着目している研究が多く、反省的実践家の特徴である「どのように学ぶか」といったプロセスの側面から評価した研究が少ないため、今後研究を進めていく必要があると言える。

表 2-3 リフレクションの評価枠組み

著者名(年)	評価の枠組み
Sumsion&Fleet(1996)	思考のレベル ・省察的でない(Not reflective) ・あまり省察的でない(Less-than-moderately reflective) ・ある程度省察的である(Moderately reflective) ・やや省察的である(More-than-moderately reflective) ・非常に省察的である(Highly reflective)
Lee(2000)	思考のレベル ・想起レベル: 経験したことを記述する、想起内容に基づき別の説明を検討せず解釈する、観察したり教えられたりしたことを模倣しようと試みる ・合理化レベル: 経験の関係を探る、なぜそうなのか合理的に状況を解釈する、経験を一般化した行動規範を考案したりする ・省察レベル: 未来を変えたり改善したりする意図を持ってアプローチする、多様な観点から経験を分析する、子どもの価値観・行動・学力に対する教師の影響をイメージできる
Jay&Johnson(2002)	学びの分類 ・記述的側面: リフレクションの出来事を記述する ・比較的側面: 別の見方、他者の視点、研究を踏まえて、リフレクションの出来事を捉え直す ・批判的側面: 状況への示唆を考慮した状態で、ものの見方を更新する
Korthagen(2004) Korthagen&Vasalos(2005)	学びのレベル ・環境: 教師が直面する環境(子ども・教室・学校文化やその規範等) ・行動: 環境に対する行動 ・コンピテンシー: 知識やスキル ・信念: 状況や環境についての想定や信念 ・アイデンティティ: 自己に対する想定や信念、自己概念、教師としての役割 ・ミッション: 教職や人生を動機づけたり、意味をもたらすもの ・コア: 個人の本質(熱中すること・ケア・好奇心・勇気・揺るぎないもの・疑問の余地もないもの・開放性・柔軟性等)
Davis(2006)	授業の4要素に関する思考のレベル(学習者と学び・教科内容の知識・アセスメント・指導) ・包括スコア: 授業においていくつの要素考慮しているか(1~4) ・強調スコア: 授業においていくつの要素を重要視しているか(1~4) ・統合スコア: 授業の各要素をいくつ関連づけているか(1~4)

表 2-3 リフレクションの評価枠組み（つづき）

著者名(年)	評価の枠組み
Abou Baker El-Dib(2007)	<p>アクションリサーチにおける思考のレベル</p> <p>【計画:問題の言及】</p> <ul style="list-style-type: none"> レベル0:考えられる理由なしに問題を記述する レベル1:1つの因果的説明から問題を記述する(例. 学校が嫌いだから逸脱行動をする) レベル2:考えられる様々な理由から問題を記述する レベル3:社会的、倫理的、文化的理由を考慮して様々な理由から問題を記述する <p>【計画:アクションプラン】</p> <ul style="list-style-type: none"> レベル0:さらなる行為や理由と合理性を考えずに1つのアクションに決定する レベル1:他の合理性を考えずに多様なアクションを調べることに決定する レベル2:個々のアクションごとに1つの理由や合理性を考えて、多様なアクションを調べることに決定する レベル3:他の理論や資料に関連付けながら、アクション毎に複数の理由や合理性を考えて、多様なアクションを調べることに決定する <p>【実施】</p> <ul style="list-style-type: none"> レベル0:どのように実施したのか、行動手続きについて報告しない(例. 計画通り実施した) レベル1:どのように実施したのか特定の例を挙げてアクションを記述する レベル2:自身の取り組みの不適切さ、複雑さ、限界への気づきを含めてアクションを記述する レベル3:考えられる否定的・肯定的な影響への気づきを含めてアクションを記述する(子どもを罰することは授業を静かにし続けられるけど、学ばせることはできないかもしれない) <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> レベル0:理由や今後のアクションを考えずに、満足や不満を提示する レベル1:理由、結論、今後のアクションを考えて、満足や不満を提示する レベル2:理由付きでアクションへの満足や不満を提示し、そのアクションの限界への気づきや今後のアクションを提案する レベル3:理由付きでアクションへの満足や不満を提示し、自身の信念への気づきを示し、社会的・文化的・倫理的問題に関する制約への気づきを示し、今後のアクションやビジョンを提案する
Luttenberg&Bergen(2008)	<p>思考の分類</p> <p>【領域】</p> <ul style="list-style-type: none"> 実用的領域: 目的論的な行為を思考する 倫理的領域: 自身や子どもの幸福や善さへの責任を思考する 道徳的領域: 一般大衆の関心、権利、公平性、義務への責任を思考する <p>【アプローチ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 閉鎖的アプローチ: 収束的で解決に向かう・実証的、既有、あるいは規範的な知識が正しい、少なくとも役立つと考える 開放的アプローチ: 最適解を疑わしく、不確実なものとする・他の知識の可能性に開かれた状態で考える
Nelson&Sadler(2013)	<p>学びのレベル</p> <ul style="list-style-type: none"> 技術的省察: 研究から由来する効果的な技術 行為の中の省察と行為についての省察: 自身固有の経験による実践的知識 熟慮的省察: 多様なソースを考慮した効果的な意思決定 人間的省察: 個の成長や人生それに関わる問題 批判的省察: 不利な条件に置かれた生活の改善における探究への傾倒、自己批判、社会的アクション
Moore-Russo&Wilsey(2014)	<p>思考の分類</p> <p>【関連づけ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 単純な詳述: 出来事や気づいたことを羅列して説明する 個人の見方: 個人的な見方に基づき意見を述べる 個人の過去との関連づけ: 単なる過去の再現を超えて、個人的な過去の経験と今回のリフレクションを関連づける コミュニティとの関連づけ: 教育に関するコミュニティの文献や理論とリフレクションを関連づける <p>【複雑性(Davis2006に基づく)】</p> <ul style="list-style-type: none"> 包括スコア: 授業においていくつの要素考慮しているか(1~4) 強調スコア: 授業においていくつの要素を重要視しているか(1~4) 統合スコア: 授業の各要素をいくつ関連づけているか(1~4)

2.2.3. リフレクションの支援

教師のリフレクションを支援する研究は、国内外を問わず多く進められている。具体的には、他者による支援に焦点化した研究、ツールによる支援に焦点化した研究、あるいはその両方を用いた研究に分けられる。

1つ目の他者による支援に焦点化した研究では、大学教員による支援、先輩教師であるメンターによる支援 (Zhu 2011)、学生間の相互支援 (後藤ほか 2015)、教師間の相互支援 (鹿毛ほか 2016)、その複数を組み合わせた支援 (馬野ほか 2015; Mauri *et al.* 2017) といった、様々な方法が用いられている。例えば、馬野ほか (2015) は、教育実習にて事前カンファレンス、中間カンファレンス、事後カンファレンスというリフレクションの場を設定し、多様な学生のグループ編成で議論したり、そこに大学教員や教育実習アドバイザーを導入したりしている。その結果、実習生は授業の見方を変え、授業改善への意欲や自信を高めたことが報告されている。このように、他者による支援は授業改善の支援だけでなく、学ぶ意欲や自信といった精神的な支援にも繋がるとされている。

2つ目のツールによる支援に焦点化した研究は、我が国の教育工学の領域において多く行われている。具体的には、カード構造化法 (藤岡 2000; 芥川・澤本 2003)、プロセスレコード (山口 2007; 2008)、タブレット端末付属のカメラ (脇本・堀田 2015) 等の活用が挙げられる。例えば、藤岡 (2000) のカード構造化法は、授業の印象をカードに書き出し、それを二分法で整理することによって、教師が授業を捉える枠組みを顕在化させる手法として開発された。また、脇本・堀田 (2015) は、教師自身で授業を改善するための方法として、タブレット端末付属のカメラを授業記録として教師に活用させることで、リフレクションに対する教師の負担感を軽減させようと試みている。このようにツールの使用は、教師の学びを促進するだけでなく、教師の負担を軽減することに役立つとされている。

そして、他者による支援とツールの両方を組み込んだ支援も行われている。特に今日において盛んに行われているのは、BBS やブログといったインターネット上の空間を利用した協同的なリフレクションや (Seale & Cann 2000; Krutka *et al.* 2014; Burhan-Horasanli & Ortaçtepe 2016)、授業ビデオを活用した協同的なリフレクションである (Husu *et al.* 2008; Gelfuso 2014)。これらを活用することによって、従来は教師が同じ場所にいなけれ

ば学び合えなかったのに対して、空間や時間を超えて授業を改善し合うことが可能となっている。

しかしながら、リフレクションの支援に関する先行研究では、多くの問題が指摘されている。例えば、Gelfuso & Dennis (2014) は、教師が生産的に学ぶためには知識ある他者 (knowledgeable others) が重要であると考え、教科内容を専門とする大学教員と実習生で授業ビデオを活用してリフレクションをしたものの、授業や学習に対する実習生の見方が変化しなかったことを報告している。また、Husu *et al.* (2008) は、熟練教師や大学の指導教員の支援を提供しながら対話によるリフレクションを実習生に試みた結果、実習生は自身の教授行動、判断、感情をありのまま記述することに留まり、新たな考え方や行為の仕方についてほとんど疑問視しなかったことを明らかにしている。さらに、Lee (2005) は、実習生に自身の授業ビデオを視聴させた上で、授業日誌と会話による2種類のリフレクションを行わせて、思考の深さ（先述の Lee(2000)を参照）を比較した結果、どのリフレクションの手法が優れているかは一概には言えず、教師の思考の深さは、個人の特性や、学校と教室の文脈に依存することを示唆している。

このように、リフレクションの支援方法が多く開発されているが、その成果は一貫しておらず、必ずしも他者やツールを使用することが教師のリフレクションを促進しているとは限らないのが現状である。また、ほとんどの先行研究は、Schön のリフレクション概念の枠組みで効果を検討しているわけではない。そのため、先行研究が果たしてリフレクションのプロセスにおいて有効であるかどうかは検討の余地があると言えよう。

2.2.4. リフレクションの特徴

教師によるリフレクションの特徴を検討した研究は、我が国では佐藤ほか(1990, 1991)、海外では Mackinnon (1987) によって始められた。これらの研究は、特に Schön が強調している行為の中の省察を捉えようとしている点で意義深いと考えられる。しかし、研究の蓄積としては先述の3つのテーマと比較すると極めて少ないのが現状である。

特に注目されている研究として、佐藤ほか(1990, 1991)の教師の実践的思考様式に関する研究が挙げられる。佐藤(1990)は、Schönの行為の中の省察を「教師の思考様式」として捉え、授業過程における思考の特徴を解明しようと試みている。具体的には、他者の教師による授業ビデオを視聴しながら認知内容を発話するオン・ライン・モニタリングという手法を考案し、授業における熟練教師と初任者教師の思考様式を比較している。その結果、熟練教師の思考様式は、①実践場面における即興的思考、②状況に対する積極的で熟考的な関与、③多元的な視点からの認識の統合、④文脈化された思考、⑤発見的・反省的な問題構成(リフレーミング)という5つの性格で特徴づけられることを明らかにしている。さらに、佐藤ほか(1991)は、別の授業ビデオを用いて追試研究を実施した結果、教科が異なる場合でも上記と同じ思考の特徴が熟練教師に見られると同時に、その内実は熟練教師によって多様であることを明らかにしている。

教師に語られた認知内容すべてを対象とした佐藤ほか(1990,1991)に対して、特定の授業場面における思考を対象とした研究もある。例えば、久我(2008)は、教師に授業実施後にビデオを提示し、授業中の認知内容について想起させたデータのうち、授業構想から逸脱した子どもの発言から反省的实践家の思考様式を分析している。また、石野(2016)は会話分析の手法を用いて、教師による発問(Initiation)ー子どもによる応答(Response)ー教師によるフィードバック(Feedback/Evaluation)によるIRF連鎖において、子どもが応答を出せない場面、すなわち子どもがR部分を構築できない場面の会話記録に焦点化して、行為の中の省察を分析している。他方でMacKinnon(1987)は、Schönの行為の中の省察のプロセスを①最初の問題設定、②リフレーミング、③問題解決と操作的に定義した上で、実習生とスーパーバイザーによる会話記録から、行為の中の省察を検討している。

これらの知見は、教師による行為の中の省察について非常に示唆に富むものであるが、Schön のリフレクション概念を基に検討すると、各研究において不十分な点を指摘することができる。先述の Schön のレビューで説明したように、行為の中の省察は予想外な状況に気づくことによって学ぶプロセスであるため、佐藤（1990, 1991）の研究は、教師の思考すべてを対象化し、それらを行為の中の省察として分析している点で他のリフレクション概念と混在する可能性があると考えられる。また、授業構想と実態のズレに着目した久我（2008）に関して、教師がそうした状況のみにおいて予想外であると認知し、行為の中の省察を生じさせているのかは検討の余地がある。IRF 連鎖の不成立から検討した石野（2016）では、子どもが R 部分を構築できない場面だけに対象を限定してしまうと、久我の研究と同様の理由で結果が限定的になる可能性がある。そして、MacKinnon（1987）の研究は、最初の問題設定をリフレーミングするプロセスを扱っている点で行為の中の省察の定義に基づいていると言えるが、授業における教師と教室環境の相互作用で生じた行為の中の省察ではなく、教師とスーパーバイザーの話し合いにおける行為の中の省察である点で、授業実践における教師の学びとしては知見に限界があると考えられる。

以上を踏まえると、先行研究は、行為の中の省察を解明するために多様な現象を切り取っているが、行為の中の省察に関わる現象を十分に拾いきれていない、あるいは、行為の中の省察ではない現象を取り上げてしまっているのが現状である。

2.2.5. 教師の省察研究の現状と課題

これまでの教師の省察研究をめぐる状況をテーマごとに整理すると以下ようになる：

- ・リフレクション概念の検討では、概念的定義や意義の解説、別の理論や観点からの概念の拡張、批判的検討と新たな概念の提唱という3つの視点から今日も議論され続けている。しかしながら、そうした概念の拡張や批判が必ずしも Schön を踏まえて行われていない場合も多く見られる。
- ・リフレクションの評価は、教師の思考の深さ、教師の学びの深さ、思考あるいは学びの類型化のように多様な枠組みで行われている。しかしながら、多くの評価枠組みは、教師が「何を考えたのか」、「何を学んだのか」を評価するものであるのに対して、リフレクション本来の「どう学ぶか」といったプロセスを評価する枠組みは少ない。
- ・リフレクションの支援は、他者による支援、ツールによる支援、他者とツールを組み合わせた支援といった多様な方法が用いられている。これらの方法は授業実践における教師の学びを支援するが、十分に学びを促進できなかった研究事例も少なからず存在する。また、先行研究の多くは、Schön のリフレクション概念の枠組みに基づき効果を検証していないため、リフレクションを本当に促進できているかどうかは検討の余地がある。
- ・リフレクション（特に、行為の中の省察）の特徴に関する研究は、知見の蓄積が極めて少ないのが現状である。先行研究は、行為の中の省察を解明するために多様な現象を切り取っているが、行為の中の省察に関わる現象を十分に拾いきれていない、あるいは、行為の中の省察ではない現象を取り上げてしまっている可能性が高い。

以上で述べてきた各テーマの研究動向を踏まえて、ここでは、教師の省察研究において取り組むべき問題について考えることにしたい。

教師の省察研究のすべてのテーマに共通して反省的実践家の意義は認められている一方で、Schön のリフレクション概念が十分に理解されていないまま研究が進められていると思われる。例えば、Schön の意図とは異なる形でリフレクション概念を批判したり、リフレクションの深さやプロセスを検討したりしている。もちろん Schön に基づき筆者が定義したリフレクション概念もある意味で筆者の解釈であると批判することも可能である。そのため、実証データに基づき、教師教育におけるリフレクション概念の特徴や機能を検討し、精緻化していくことが求められよう。

その一方、Husu *et al.* (2008) や Gelfuso *et al.* (2014) の研究で明らかにされたように、授業実践を通して自身の見方や行為を変えることのできない教師がいることも事実であり、概念的検討だけでなく実際にリフレクションを機能させることも重要である。教師が自身の見方や行為を変えることができないということは、言い換えれば、そもそも「教師がリフレクションを生起させることができていない」と言える。その原因について、例えばメンターの資質といった支援者の問題や、授業日誌や授業ビデオといったツールの問題に帰属することもできるかもしれない。しかし一方で、Lee (2005) によれば、リフレクションの内実は、支援者やツールの問題だけでなく、教師個人の特性や、学校とクラスの文脈も関係することが報告されている。つまり、教師のリフレクションをめぐる問題はより複雑である。

こうした研究の現状に対して、1つの研究の指針として近年 Russ *et al.* (2016) によって提示された教師の学びを検討するためのレンズが役立つと考えられる。図 2-3 のように、Russ *et al.* は、教師の学びを研究する上で、①教師の学びに影響を与える外部要素に注目し

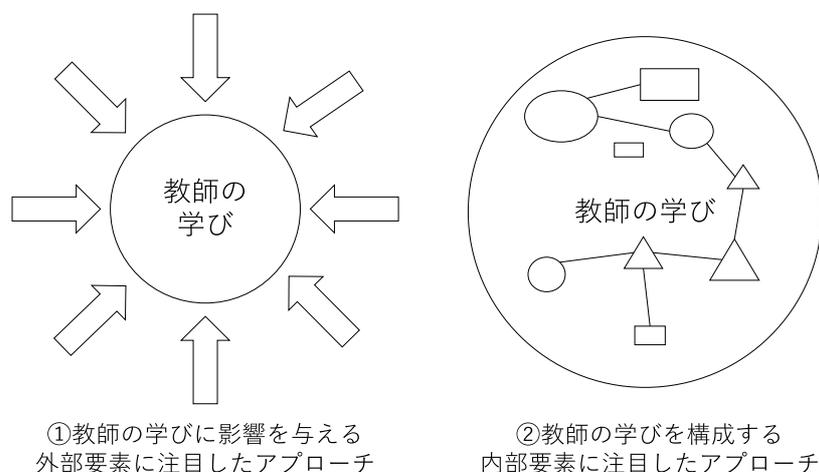


図 2-3 教師の学びに対する 2 つのアプローチ

たアプローチ、②教師の学びを構成する内部要素に注目したアプローチを提示している。前者は、伝統的なアプローチで、外部環境（例えば、ビデオの使用や教師のコミュニティ）が教師の学びにおいて、如何に機能したかについて検討することを目的としている。それに対して、後者は現代の学習科学のアプローチで、教師の学びそれ自体や学びに内在する要素を検討することに研究の主眼を置いている。2つのアプローチは、互いを排除するものではないが、教師の学びそれ自体の内実を解明することが、最終的には外部要素による働きかけの改善に寄与することが強調されている。

上記のアプローチを教師の省察研究と照らし合わせると、これまでの研究はリフレクションの外側の要素、すなわち、**図 2-3**の矢印部分であるリフレクションの評価や支援方法に偏重し、何故教師がうまく学ぶことができないのか十分に吟味されてこなかった。それゆえに、リフレクションの支援に関する研究において学習の成果に一貫性が見られないと言える。したがって、教師のリフレクションそれ自体やそれに内在する要素に着目して研究することが、先述の「教師がリフレクションを生起させることができない」という問題を理解し、よりよいリフレクションの評価や支援の開発に寄与すると考えられる。

そこで本論文では、これまでの教師の省察研究において十分に検討されてこなかった、行為の中の省察に着目して研究を進めていきたい。これまで授業の回顧的な振り返り（すなわち、行為についての省察）に関する研究は多く行われている一方、その振り返りの対象となる行為の中の省察はブラックボックスとなっており、なぜ教師が学ぶことができないのか十分に説明できなかった。そのため本論文では、授業過程における行為の中の省察、特に、教師が行為の中の省察を生起させるプロセスに着目し、教師の学びの内実を理解したい。

今一度 Schön による行為の中の省察のプロセスに戻ると、行為の中の省察を生起させる上では**図 2-4**の赤枠部分のプロセスが鍵になる。すなわち、教師が教室環境と相互作用しているときに（**図の①**に該当）、予期せぬ応答に気づくまでのプロセスである（**図の②**に該当）。Schön（1992b）の文献において、「もし予期せぬ出来事が（実践者に）気づかれた場合（if they ※unanticipated events を指す）are noticed」に行為の中の省察が生起することが強調されており、予想外な状況であると教師が認知するかどうか、行為の中の省察を生起させる上で問題になる。したがって、授業過程における教師の認知（授業認知）は行為の中の省察の特徴を探るための重要な手がかりになると言える。

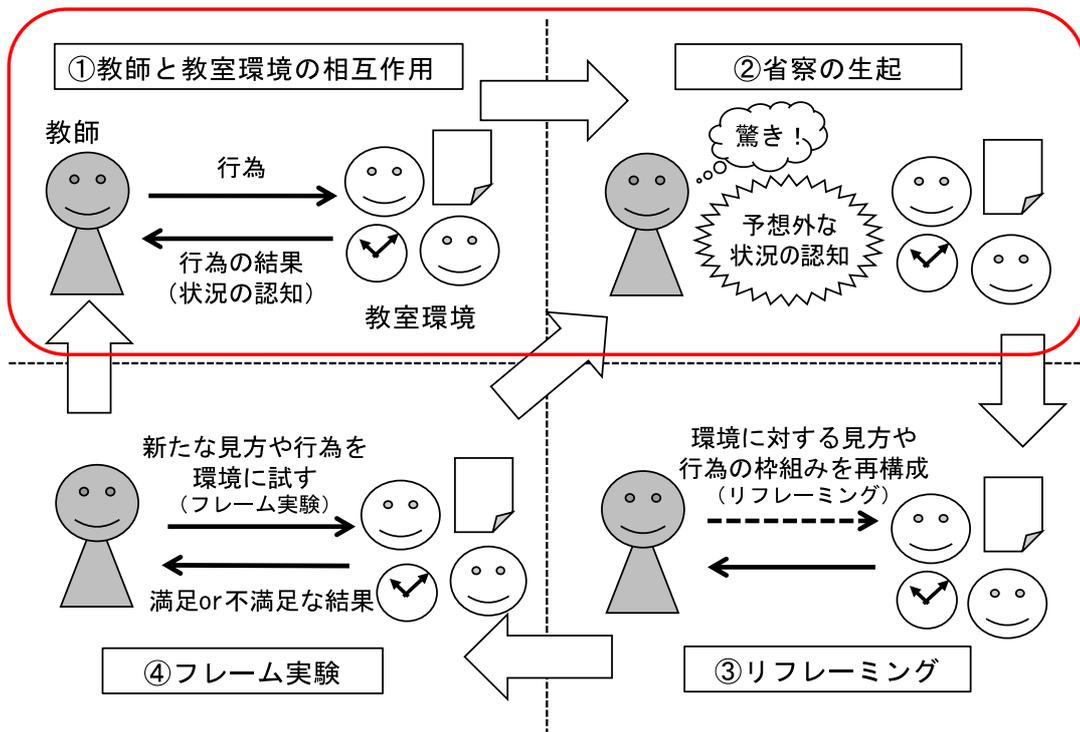


図 2-4 行為の中の省察を生起させる上で鍵となるプロセス

具体的には、研究として3つの授業認知の問題が鍵になる考えられる。

(1) 授業において教師が目にする教室環境とその意味づけ

行為の中の省察を生起させるために、教師はどのような情報を手がかりにしているのか、すなわち、授業過程において教師はどのような教室環境に注目し、それを意味づけているか (図の①に該当)。それを明らかにするためには授業認知のやり方を類型化したり、それを教師間で比較したりすることを通して授業認知に関する枠組みを構築する必要がある。

(2) 授業認知の違いから見た行為の中の省察の特徴

授業実践において、教師の授業認知のやり方によって行為の中の省察がどのように促進されたり、制約されたりするのだろうか (図の①と②の関係に該当)。ここでは、(1)の問題で示された教師による授業認知の違いを手がかりにしながら行為の中の省察の特徴を探ることが求められる。

(3) 予想外な状況とその捉え方

実践者が驚くべき状況であると認知した場合に行為の中の省察を生起させると言われているが、授業において教師にとって驚きべき状況とはどのようなもので、教師はそれをどのように認知するのだろうか（図の②に該当）。それを明らかにするためには、授業中に教師が驚くべき状況と認知した事象を収集し、その特徴を探っていく必要があるだろう。

これらの問いに対する研究の現状を把握するため、以下では教師の授業認知に関連する先行研究を収集し、レビューを行う。

2.3. 教師の授業認知研究

ここでは教師の授業認知に関する先行研究をレビューする。検索で用いるキーワードは、「知覚(perception)」、「認知(cognition)」、「思考(thinking/thought)」、「注目 (attention)」、「眼球運動 (eye-movement)」、「表象 (representation)」、「鑑識眼 (connoisseurship)」、「専門的な見方 (professional vision)」、「解釈(interpretation)」、「気づき(awareness)」、「見とり・ノーティシング (noticing)」、「観察(observation)」とした。アクセス可能な文献より、教師の授業認知に係る研究に限定して抽出し、授業以外の実践を対象とした文献や子どもの認知を対象とした文献は、レビューから除外した。なお、ここで言う「認知」は、環境に対する感覚や知覚だけでなく、判断や思考も含めて広義に用いることとする。

ここでは以下の3つの観点でレビューする。

第1に、教師による授業認知の特徴を概観する。ここでは先行研究で得られた知見を整理し、どのような側面から授業認知が検討され、教師によってどのような違いが見られるのかを明らかにする。

第2に、教師の授業認知を調査するための方法について概観する。ここでは、これまでの調査手法を整理し、各手法の長所と短所について検討する。なお、授業認知研究に類似した分野として教師の思考研究があるが、使用されている調査方法は共通する点が多いため、授業認知研究と見なしてまとめて検討することとする。

第3に、授業認知研究で取り組むべき課題と研究の方向性について検討する。ここでは、前節で述べた3つの研究の問いに基づき、授業認知研究の現状を理解し、取り組むべき課題を明らかにする。

2.3.1. 教師の授業認知の特徴

授業認知研究は、1970年代の認知心理学の台頭によって盛んに行われ、そこでは初任者教師と熟練教師（あるいは経験教師）の比較によって授業認知の特徴が浮き彫りにされた。具体的には、教師が注目する授業事象の量、教師が注目する教室環境、教師の意味づけ、の3つの側面における授業認知の特徴がレビューより示された。

第1の授業認知の特徴として、教師が注目する授業事象の量が挙げられている。例えば、生田（1998）は、他者の授業を観察しながら認知内容を発話するオン・ゴーイング法を開発し、実習生と経験教師を比較した結果、経験教師は、実習生が見落としている授業事象を多く認知していることを明らかにしている。また、佐藤ほか（1990）のように授業の熟達度の異なる現職教師を対象とした場合においても、熟練教師は初任者教師の2.3倍の授業事象を認知していることが明らかにされている。このように教職経験や授業の熟達度によって、注目する事象の数が量的に異なることが1つの特徴として報告されている。

第2に、教師が注目する教室環境や教師間の違いが検討されている。例えば、下地・吉崎（1992）は、授業後にビデオを提示することによって教師3名に注目箇所を想起させた結果、学力や学習態度の高低という子どもの情報を背景にしなが、「音声手がかり」、「動作手がかり」、「ノート・板書手がかり」を基に授業状況を理解していることを明らかにしている。また、子どもの非言語行動を読み取る重要性を指摘した河野（1983,1996）は、実習生42名を対象として算数の文章題解答中における子どもの様子をビデオで提示し、解答の正誤を予測させた結果、教師は、①容貌（例. 眼鏡をかけてできそうな子）、②時間（例. 問題を見ている時間が長い）、③表情（例. 苦笑い）、④エンピツ（例. エンピツの動きがスムーズ）、⑤思考（例. すんなりと解けた）、⑥動作（例. わき見をしている）といった6種類の情報を手がかりとしていることを明らかにしている。このように教師は、多様な情報源を頼りにして、授業状況を読み取っていることがわかる。

さらに近年では、テクノロジーの進展によってアイトラッカーが用いられるようになり、他者の授業ビデオ視聴時における初任者教師と熟練教師の注目する教室環境が比較されている。例えば、van den Bogert *et al.*（2014）は、初任者教師が特定の子どもの注視する傾向があるのに対して、熟練教師は注目する子どもを定期的に変更することによって、絶えず子どもの情報を更新する傾向があることを明らかにしている。また、Wolff *et al.*（2016）は、初任者教師は注視に一貫性がなく、学習活動に関係のない情報も含めて注視してしまう傾向があるのに対して、熟練教師は注視の仕方が一貫しており、子どもの学習行動や相互作用に焦点化して観察していることが報告されている。したがって、教師が頼りにする情報源は多様である一方で、注目する箇所は教師の熟達の度合いによって異なると言えよう。

第3に、教師の意味づけの違いが報告されている。例えば Carter *et al.* (1988) は、授業場面を表現した一連の写真スライドを提示することによって、熟練教師が自身の授業経験やエピソード記憶と照らし合わせながら、写真スライドの教室環境を豊かに解釈していることを明らかにしている。また、van Es & Sherin (2008) は、お互いの授業ビデオを見せ合って議論するビデオクラブ (video club) を実施した結果、最初は観点が定まらず表面的な事実や大まかな印象を述べていたのに対して、ビデオクラブの回数を重ねるごとに子どもの思考内容に焦点化し、出来事を詳述しながら様々な推論をするようになることを明らかにしている。他方で、意味づけの単位に注目した姫野 (2001) は、他者の授業ビデオを提示しながらビデオを意味単位ごとに分節化させ、その意図を説明させた結果、教職経験や教材経験の豊富な教師ほど離れた分節や複数の分節を関連づけて意味づける傾向があることを明らかにしている。このように、優れた教師による授業認知は、初任者教師と比べて複雑化していることがわかる。

こうした教師の授業認知に関する知見が蓄積されることによって、近年では授業認知のレベルを評価する枠組みが開発されている。次頁の表 2-4 のように、van Es (2011) は、①教師が何に注目するか、②どのように見るか (意味づけるか) という観点から数学科教師の授業認知における評価枠組みを開発している。具体的には、レベル1のように観点が定まらずに出来事をありのままに記述したり、根拠なく批判したりする授業認知から、レベル4のように子どもの数学的思考に焦点化して具体的な事実を詳述しながら解釈し、代替案を提示したり、教授学習の理論と関連づけたりする授業認知に至るまでの評価枠組みを提示している。

以上のように授業認知の各側面は、教職経験や熟達によって一定の違いがあることが実証されている。

表 2-4 van Es(2011)による授業認知の評価枠組み

	レベル1 ベースライン	レベル2 まちまちの見方	レベル3 焦点化された見方	レベル4 拡張された見方
何に注目するか	<ul style="list-style-type: none"> ・教室環境全体、行動、学習、教師の授業方法に注目する 	<ul style="list-style-type: none"> ・主に教師の授業方法に注目する ・特定の子どもの数学的思考や行動に注目し始める 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の子どもの数学的思考に注目する 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の子ども同士の数学的思考の関係や、子どもの数学的思考と授業方法の関係に注目する
どのように見るか	<ul style="list-style-type: none"> ・何が起きたかについて大まかな印象を持つ ・記述的で評価的なコメントを提示する ・分析の支えとなる根拠をほとんど提示しない 	<ul style="list-style-type: none"> ・大まかな印象を持ち、注目すべき出来事を強調する ・ある程度は解釈的なコメントもするが、主に評価的なコメントを提示する ・特定の出来事や相互作用を根拠として参照し始める 	<ul style="list-style-type: none"> ・注目すべき出来事を強調する ・解釈的なコメントを提示する ・特定の出来事や相互作用を根拠として参照する ・出来事や相互作用を詳述する 	<ul style="list-style-type: none"> ・注目すべき出来事を強調する ・解釈的なコメントを提示する ・特定の出来事や相互作用を根拠として参照する ・出来事や相互作用を詳述する ・教授学習の理論と出来事を関連づける ・解釈に基づき授業の代替案を提示する

2.3.2. 授業認知の調査方法

以下では、調査方法の観点から先行研究をレビューし、授業後に教師から授業認知を調査する方法と、授業中に調査する方法に分けて検討した上で、各調査方法の特徴について整理する。

(1) 授業後に教師から授業認知を調査する方法

授業を中断して教師に認知プロセスをインタビューすることは実践的・倫理的に問題であるため、多くの先行研究は授業後に経験を想起させることによって代用してきた。

例えば、Carter (1994) の理論を援用した浅田 (1998) は授業日誌法を用いて、教師に1日の実践でよく記憶している出来事 (well-remembered event) を詳細に記述させることによって、授業時における教師の対応や判断を想起させている。また、畠山 (2015) は、過去に子どもとトラブルがあった場面に焦点を当て、インタビューを通して当時の対応方法やその意図について想起させている。このように想起法は授業後にデータを収集するため、教師の授業実践に干渉せず研究が行える点で特徴的である。

さらに、教師の想起を支援するために、授業時の記録を再生刺激として用いる工夫も行われている。例えば、水野 (2015) は、授業の逐語録を教師に提示することによって、認知プロセスの想起を促進している。また、デジタルメディアも活用され、Clark & Peterson (1976)、樋口 (1995)、Gün (2014) は再生刺激法 (stimulated recall method) を用いて、授業ビデオを再生しながら教師に授業時の認知プロセスについてインタビューしている。今日ではテクノロジーの進展によってウェアラブルカメラが導入され、有馬 (2014) や姫野 (2016) は、教師視点の授業ビデオを用いることによって、教師の視線行動も含めて授業時の思考やその意図を想起させている。

以上のように、教師の記憶の限界を克服するために、多様なツールを用いて認知プロセスの想起を支援していることがわかる。特に授業ビデオを用いた再生刺激は、教師の意思決定や認知プロセスに関する研究において数多く用いられている。

(2) 授業中に教師から授業認知を調査する方法

授業後の想起データを対象とした研究は数多くされているのに対して、授業中の教師から認知内容を抽出する研究は、方法の難しさから十分にされてこなかった(生田 2002, 2012, Mena Marcos & Tillema 2006)。以下では、これまで試みられてきた3つの方法について取り上げる。

1つ目は、研究者が授業ビデオを活用して、教師の発話や行動を分析することによって、授業時の認知プロセスにアプローチする方法である。例えば、石野(2016)は、発話分析手法を用いて、教師と子どもによって IRF 連鎖が構築できなかった場面を抽出し、その会話内容から教師の行為やその意味を解釈している。また、Stockero & Van Zoest (2013)は、授業の流れから逸脱した出来事を「重要な授業局面 (pivotal teaching moment)」と操作的に定義した上で、複数の研究者によって重要な授業局面に該当すると捉えられた箇所を抽出し、授業時の教師の認知プロセスと子どもの学習に対する影響を分析している。これらの方法は、理論的枠組みに基づき重要な事象に焦点化して分析することから「臨界事象法 (critical incident method)」の一種として位置づけられている。観察可能な行動を分析するため、教師の意図を直接聞き出すことができないものの、インタビューで教師に語られることのない暗黙的な行為枠組みを浮き彫りにできる点や教師の想起バイアスを含まない点で特徴的である。

2つ目は、ある特定の授業場面を想定した課題を提示して、教師に授業実践をシミュレーションさせる方法である。この方法は、オレゴン大学の Kersh (1962) によって始められ、当時は映像によって提示された授業場面に対して実習生が対応の訓練をするために用いられてきた。その後、教師の思考研究や認知研究として注目されるようになり、例えば、吉崎 (1983) は VTR 中断法を開発し、他者の授業ビデオを用いて授業計画と実態にズレがあった場面でビデオを中断し、教師にその後の判断について選択肢から選ばせ、その理由を尋ねている。他方で、命題的知識に偏重した教師教育の限界を指摘した Shulman (1986) は、「事例知識 (case knowledge)」、すなわち個別具体的な文脈に根ざし、出来事によって構築される知識の重要性を主張し、事例を基に教師に思考させるケースメソッド (case method) を提唱している。この方法は、特定の状況において教師のように思考できるようになること (learn to think like a teacher) が重要視され (Shulman 1992)、1つのケースメソッド

のやり方として、授業実践における教師の認知が調査されている (Sykes & Bird 1992). 例えば, Levin (1995) は, 2名の教師によって書かれた授業事例を題材に, その状況の読み取りや対応策に関する課題を提示することで, 実習生や現職教師の認知プロセスを分析している. また, ケースメソッドにはロールプレイの形式があり (Merseth 1992), VTR 中断法と異なり, 先生役が判断した後に, 子ども役と相互作用を継続することもできる利点がある. これらの方法は, 現実の子どもを相手にしないため, 未来の結果が不確実な状況下で授業を中断し, 教師の認知内容を探ることができる点で特徴的であると言えよう.

そして3つ目は, 他者の授業を題材として, 授業を観察しながら教師に認知内容を報告させることを通して, 授業中の教師の認知に間接的にアプローチする方法である. 例えば Carter *et al.* (1988) は, 授業を表現した一連の写真を提示しながら教師に認知内容を語る写真スライド法, 佐藤ほか (1990, 1991) は, 他者の授業ビデオを視聴しながら認知内容を語るオン・ライン・モニタリングを開発している. 他方で, 授業ビデオによる視覚の制約を指摘した生田 (1998) は, 教師が自由に教室を移動しながら, 授業参観時に気づいたことをレコーダーに記録するオン・ゴーイング法を開発している. 以上で挙げた調査方法は, 思考発話法 (think-aloud) の一種であり, その場で教師が認知した内容を記録することができるという特徴がある.

以上のように授業をしている教師から思考を抽出する方法は難しいながらも, いくつかの研究が試みられてきたことが分かる.

2.3.3. 行為の中の省察から見た授業認知研究の課題

このように授業認知研究の知見が蓄積されている一方、行為の中の省察の視点から見ると十分に解明されていない点も存在する。以下では、前節で述べた3つの問題（すなわち、①授業において教師が注目する教室環境とその意味づけ、②授業認知の違いから見た行為の中の省察の特徴、③予想外な状況とその捉え方）に対する先行研究の課題を検討する。

1つ目の問題の視点から授業認知研究の課題について検討すると、第1に、教師によって具体的に注目する教室環境がどのように異なるのか十分に解明されていないと考えられる。デザイナーが具体的に何を見るかによって行為の中の省察が変化すると述べられているように（Schön & Wiggins 1992）、授業において教師が注目する教室環境を明らかにすることは重要である。それに対して先行研究では、教師によって注視の配分（van den Bogert *et al.* 2014）、注視の一貫性（Wolff *et al.* 2016）に違いがあることは明らかにされているが、教師が注目する教室環境を分析しているわけではない。一方で、下地・吉崎（1992）の研究は、教室環境を記述しているが、「動作カテゴリー」のように多様な子どもの行動を一括にしておき、河野（1983, 1996）は、「思考」カテゴリーのように教室環境とは言い難いものも扱っている点で、やや具体性に乏しいと思われる。したがって、授業認知の特徴を明確化するために、教師が具体的に注目する教室環境を検討し、それが教師によってどのような違いが見られるのか明らかにしていく必要があるだろう。

第2に、授業認知研究の多くは情報処理モデルに基づく問題解決を前提としているため、反省的実践家で重視される問題設定の側面について十分に扱われていない点が挙げられる。例えば、van Es（2011）による授業認知の評価枠組みがその典型であり、高次のレベルの授業認知は、教授学習理論と出来事を結びつけ、代替案を提示できることとされている。つまり、教師をコンピュータのアナログで捉え、外部の環境に対して知識を当てはめて問題を解決することが前提とされている。しかし、その前提では、Schönの批判した技術的熟達者としての教師に戻ってしまうことになる。したがって、行為の中の省察の視点から見れば、具体的な教室環境との相互作用の中で如何に問題（すなわち、状況）を設定し、それが教師によってどのように異なるのか検討する必要があるだろう。

そして第3に、先行研究は、1時間の授業全体における相互作用における教師の意味づけについて十分に比較検討してこなかった。リフレクション概念で説明したように、教師にとって意味する状況は即時的な場合もあれば、中・長期的な場合もある。そのため、そうした状況に対する認知の違いを調査するには、少なくとも1時間の授業における相互作用を教師に提示することが望ましいと考えられる。これまでの授業認知研究では、一方では下地・吉崎（1992）、生田（1998）、姫野（2001）のように1時間の授業全体における認知を分析しているが、教師への時間的負担が大きく2～3名しか対象にできないため、十分な比較ができなかった。実際に Kagan（1990）のレビューによると、教師の認知研究のサンプル数は1～12名の範囲であることが多く、10名を超えた調査はほとんど見られないことが報告されている。他方で Bogert *et al.*（2014）と Wolff *et al.*（2016）の研究では、学級経営上問題のある場面に限定することによってサンプル数を増やすことに成功しているが、場面限定的であるため、得られた結果に限界があると考えられる。このように、先行研究は授業認知の複雑さとサンプル数の確保をめぐるジレンマに陥っている。

以上の問題に対して、先述の Carter *et al.*（1988）が開発した写真スライド法は、1時間の授業展開を写真スライドで提示することで短時間に多くの教師に調査できる手法であり、1つの手立てとなりうる。一方、Carter *et al.*の研究は、当時主流であった情報処理モデルに基づく問題解決を前提としていたため、教師がどのような教室環境に注目し、どのように状況を意味づけるのかについて十分に関心が払われていなかった。そのため、写真スライド法を援用しながらも、新たな側面から授業認知の特徴について検討する必要があるだろう。

次に、2つ目と3つ目の問題に関しては、教師が授業をしているときに行為の中の省察を生起させる状況、すなわち、教師にとっての予想外な状況を抽出しなければならないことが最も重要で難しい問題となる。表 2-5 は、行為の中の省察へのアプローチという視点から、調査方法の長所と短所を整理したものであるが、いずれの手法も課題があると考えられる。

例えば、IRF連鎖の不成立や重要な授業局面に着目した臨界事象法は、現実の授業実践を対象として授業者を対象にできる点で優れている。しかしながら、これらの手法は、研究者の基準によって抽出されるため、必ずしも教師にとって予想外場面であるとは限らない点で課題が残る。そのため、行為の中の省察が生起した場面を同定し、抽出する方法としては適切ではないと考えられる。

表 2-5 行為の中の省察から見た従来の研究手法の長所と短所

研究手法	長所	短所
臨界事象法 (会話分析)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者を対象にできる ・教師の記憶によるバイアスがかからない 	<ul style="list-style-type: none"> ・IRF連鎖の不成立が教師に予想外な状況とは限らない ・同一条件の比較ができない
臨界事象法 (重要な授業局面)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者を対象にできる ・教師の記憶によるバイアスがかからない 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究者にとって重要である授業局面が教師に予想外な状況とは限らない ・同一条件の比較ができない
想起法	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者を対象にできる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の記憶に依存し、バイアスがかかる ・同一条件の比較ができない
再生刺激法 (授業ビデオ・逐語録)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者を対象にできる ・教師の想起を支援することができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業ビデオによって新たな情報が教師に追加される ・授業の一部を提示する方法もあるが、その場面を選択する合理性が問題となる ・同一条件の比較ができない
思考発話法 (オン・ライン・モニタリング)	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶による教師のバイアスが抑えられる ・教師間で比較することができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師自身の授業実践を対象にできない ・ビデオの撮り方によって情報が限定される
思考発話法 (オン・ゴーイング法)	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶による教師のバイアスが抑えられる ・教師間で比較することができる ・ビデオの撮り方による制約がなくなる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師自身の授業実践を対象にできない
思考発話法 (写真スライド法)	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶による教師のバイアスが抑えられる ・教師間で比較することができる ・短時間で1時間の授業における授業認知を調査できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師自身の授業実践を対象にできない ・写真であるため、視覚情報に限定される
授業シミュレーション (VTR中断法)	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶による教師のバイアスが抑えられる ・予想外になりうる状況を意図的に提示できる ・教師間で比較することができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師自身の授業実践を対象にできない ・教師の判断後に相互作用することはできない ・指導案と実態のズレが教師に予想外とは限らない
授業シミュレーション (ケースメソッド)	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶による教師のバイアスが抑えられる ・予想外になりうる状況を意図的に提示できる ・教師自身の授業実践も対象にでき、判断後の相互作用もできる 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の事例に焦点化するため、授業全体を扱えない ・子ども役は1人1役のため、複雑な相互作用を表現することが難しい ・相互作用は即興的に生成されるため、同じ事例であっても実験条件を統一できない

一方、再生刺激法は、教師に予想外場面を尋ねることによって、現実の授業実践における行為の中の省察を対象化できる点や、想起法の短所である記憶の欠点を授業ビデオによって補える点で1つの手立てとなりうる。しかし、問題点として、授業ビデオを視聴することによって、新たな情報が教師に追加されてしまう問題も指摘されている (Yinger 1986)。Clark & Peterson (1986) によれば、再生刺激の提示方法として、①授業の初めから終わりまで再生する方法、②研究者の指定した場面を再生する方法があるが、教師への追加情報を減らすためには後者の方法が求められると考えられる。その際に、重要な授業場面を選択するための合理性も問題となるため、行為の中の省察が生じている場面を検討する上で、どのような人間が教師の予想外場面を同定するかが鍵となるだろう。

それに対して、思考発話法は、刻々と変化する授業状況下で認知内容を発話させるため、記憶に干渉する情報が最小限に抑えられる点で再生刺激法よりデータの信頼性が高いと言われている (Ericckson & Simon 1998)。また、自己報告の形式であるため、教師が予想外な状況であると認知した場合に、それを報告することが可能である。その一方、この手法を

現実の授業に適用することは、目の前の子どもを犠牲にして実験することになるため実践的・倫理的に難しいとされてきた。そのため、代替案として他者の授業観察時や授業ビデオを用いて、自身を授業者に見立てて間接的にアプローチする方法が採用され、結果に制約があった。したがって、思考発話法は、1つ目の問いのように、授業認知の傾向（すなわち、教室環境への注目や意味づけの傾向）を探る方法としては優れているが、2つ目と3つ目の問いのように、教師の授業実践を含めて検討する場合には課題が残ると言えよう。

そして、授業シミュレーションは、目の前の子どもを犠牲にせず授業を中断できるため、状況の渦中における教師の認知内容を対象化できることに加えて、その場で予想外と認知したかどうかを教師に確認できる点でメリットがある。また、現実の授業と異なり、状況を操作できるため、予想外になりうる状況を意図的に提示できる利点もある。特に、ロールプレイによるケースメソッドは、判断後にも先生役と子ども役による相互作用が可能であり、連続する認知過程も検討することができる。その一方、ケースメソッドにおいて子ども役は通常1人1役であり、教室全体の相互作用を表現する場合は多くの協力が必要となる。そのため、ケースメソッドで扱われる事例は、「ある問題児に対する対応」といった限定的な授業場面であることが多い。したがって、行為の中の省察のきっかけとなる予想外状況の認知も、それに応じて制約を受けると考えられる。

以上を踏まえると、授業者が予想外であると認知した状況を抽出する方法として想起法、再生刺激法、授業シミュレーション（ケースメソッド）がより適切であると考えられるが、それぞれ一長一短があるため、方法を工夫する必要がある。例えば、2つ目の問いにおいて、授業認知の特徴によって行為の中の省察が左右されるのであれば、同一の条件下において教師の授業認知のやり方を比較する必要がある。しかしながら、上記の手法はいずれも教師間の比較には適さないため、方法の工夫が求められるだろう。また、3つ目の問いに関して、教師から予想外な状況を多く抽出するためには、授業シミュレーションが多様な状況を意図的に提示できる点で優れているが、提示できる授業状況が限定的である点で課題が残ると考えられる。したがって、従来の調査方法をいくつか組み合わせたり、新たな方法を試みたりする等の工夫が求められると言えよう。

そこで次章では、これらの課題を踏まえながら、本論文の研究をデザインし、研究の構成や位置づけについて考えたい。

第3章 本論文の目的と構成

3.1. 本論文の目的

第2章では、Schön のリフレクション概念を明確化した上で、これまでの教師の省察研究をレビューした。その結果、教師の学びにおいてリフレクションが十分に機能していないという実態が明らかとなっているにもかかわらず、その要因を検討する研究はほとんど行われていないことが示された。また、授業後の教師の振り返りを対象としている研究が多く、そのリフレクションの対象となる授業の相互作用過程における省察、すなわち、行為の中の省察に焦点を当てた研究はほとんど行われていないことが示された。

先行研究によると、授業実践を通して教師は見方や行為を変えていないことが指摘されているため、そもそも教師が行為の中の省察を生起させることができていないことが問題であると考えられた。かかる問題に対して、Schön によれば、行為の中の省察を生起させるためには予想外の状況を認知することが重要であるとされており、本論文では授業認知を手がかりにして行為の中の省察の特徴を探ることとした。具体的には3つの授業認知の問題、すなわち、①授業において教師が注目する教室環境とその意味づけ、②授業認知の違いから見た行為の中の省察の特徴、③予想外な状況とその捉え方を手がかりに、行為の中の省察が生起するメカニズムを探ることとした。

以上を踏まえ、本論文では授業認知を手がかりにして、教師による行為の中の省察の特徴について明らかにすることを目的とする。

3.2. 各研究の位置づけと概要

本論文では3つの研究を構成した。各研究は、先述の3つの問題（すなわち、①授業において教師が注目する教室環境とその意味づけ、②授業認知の違いから見た行為の中の省察の特徴、③予想外な状況とその捉え方）にそれぞれ対応している。また、行為の中の省察のプロセスにおいて各研究を位置づけると図3-1のようになる。以下では、各研究の概要について述べる。

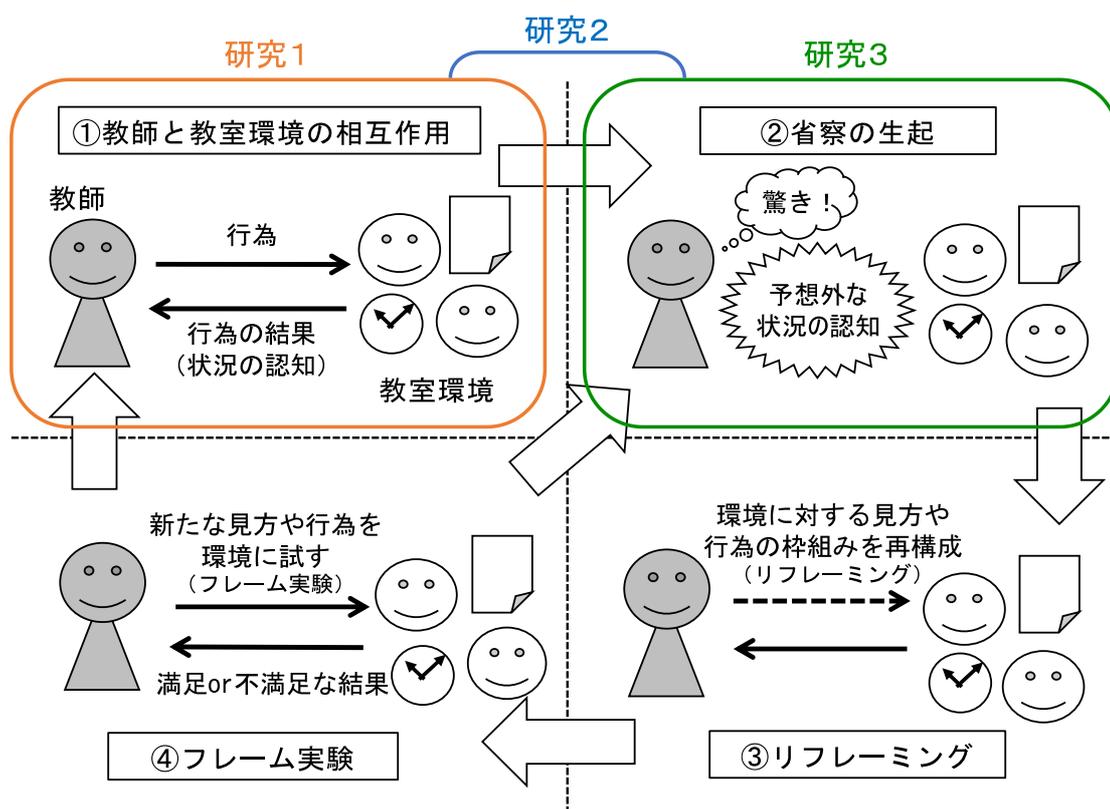


図 3-1 行為の中の省察のプロセスと各研究の位置づけ

研究 1 : 写真スライド法による教師の授業認知に関する研究

第 2 章で述べたように、これまでの授業認知研究で検討されていない側面として、①教師が注目する教室環境について具体的に解明されていないこと、②問題解決に焦点化されており状況の捉え方といった問題設定のプロセスが扱われていないこと、③1 時間の授業全体における教師の意味づけについて比較検討されていないこと、の 3 つが挙げられた。

以上の問題に対して Carter *et al.* (1988) が開発した写真スライド法が 1 つの手立てとなるため、この研究では写真スライド法を用いて教師の授業認知を調査することにした。写真スライドで授業を表現することに関して、例えば、三尾・藤田 (1996) は、大学授業の自己点検・自己評価の道具として機能することを明らかにしている。また、植木ほか (2008) も短時間で授業を吟味する道具としての有効性を示している。このように写真スライド法は、時間的負担を軽減して多くの教師に調査できるだけでなく、教師の授業認知を調査する方法としても有効であることが示されている。

本研究では、写真スライド法を用いて教師 31 名に調査を依頼し、教師がどのような教室環境に注目し、それを意味づけるのかに焦点を当てて、授業認知の特徴を明らかにすることを目的とする。

研究 2 : オン・ゴーイング法による授業認知に基づく教師の行為の中の省察に関する研究

授業認知の特徴によって行為の中の省察が左右されることを検証するためには、同一の条件下における複数の教師による授業認知を抽出し、それを比較した上で、行為の中の省察の特徴を検討することが手立てとして考えられる。しかしながら、先述のように従来の調査手法では、その目的を達成するための最適な方法が見られなかった。そこで、本研究では、オン・ゴーイング法と再生刺激法を組み合わせた方法を提案したい。

第 2 章で述べたように再生刺激法は、授業をしている教師の認知内容を事後に調査することができる。その一方で、授業ビデオの情報が教師の記憶に影響してしまうため、可能な限り、提示する場面を限定することが求められる。この問題に関して、本研究では、教師に提示する動画を限定するための方法として、オン・ゴーイング法を活用することとする。

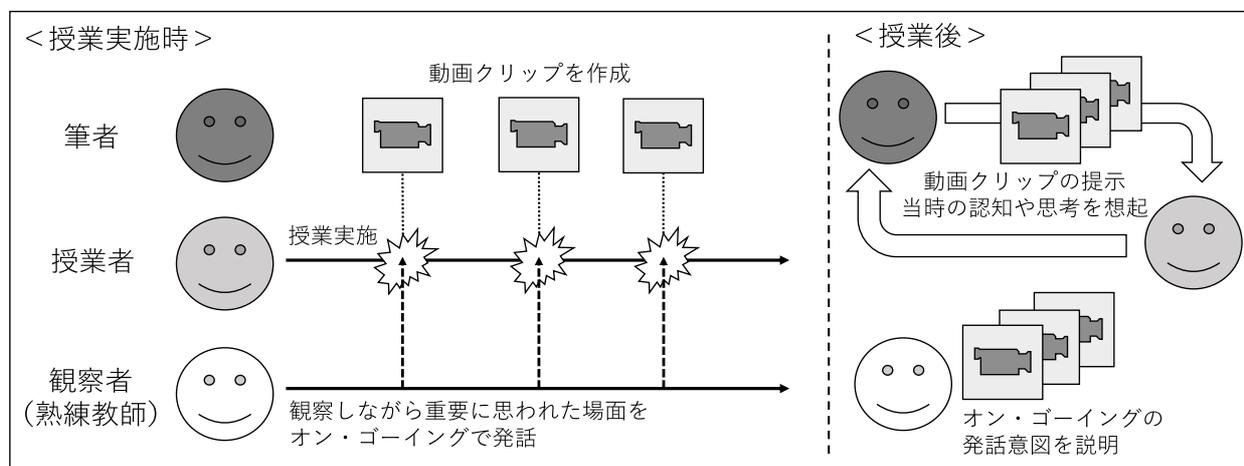
具体的には、図 2-6 のようにオン・ゴーイング法を用いて熟練教師が重要であると認知した授業場面を 1 つの基準として動画クリップを作成し、それらを再生刺激として授業後の教師に提示する方法を考えた。この方法によって教師にとって行為の中の省察が生じうる場面を同定し、授業ビデオによる追加情報をできるだけ抑えることが見込まれる。さらに、授業者と熟練教師の授業認知を対比することで、行為の中の省察がなぜ生起するのか（あるいは生起しないのか）について授業認知の違いから検討することができると考えられる。

本研究で熟練教師にオン・ゴーイング法を依頼するのは、授業において意味のある事象を認知することに優れているとされているためである（Berliner 2001; Feldon 2007）。すなわち、熟練教師が授業観察時に重要であると認知した場面を授業者がどのように認知するか（あるいは認知しないか）は、行為の中の省察のプロセスを読み解く上で 1 つの鍵になると言える。

もちろん以上の方法は、再生刺激による追加情報を完全に抑えられるわけではなく、事後における想起である点で行為の中の省察への最適なアプローチであるわけではないが、少なくとも従来の方よりも教師に与える追加情報をできるだけ抑えた状態で授業時の思考を想起させることができ、さらに、同じ授業場面における教師の授業認知を比較できるため、試験的に実施する価値はあると言えよう。

本研究では授業者を初任者教師、観察者を退職校長に依頼する。授業観察時に退職校長が重要であると認知した場面において初任者教師がどのように認知し（あるいは認知せず）、行為の中の省察を生起させるか（あるいは行為の中の省察を生起させないか）、両者の授業認知の違いに着目しながら行為の中の省察の特徴について探ることとする。

図 3-2 オン・ゴーイング法による授業認知に基づく再生刺激法



研究3：机上授業を用いた教師の行為の中の省察に関する研究

先述のように教師が行為の中の省察を生起させる状況を多く抽出するためには、教師にとって予想外になりうる状況を意図的に提示できる授業シミュレーションが適しているが、VTR 中断法は教師の判断後に相互作用を展開できない点、ケースメソッドは1人1役である点で提示できる状況に制約があった。これらの問題を踏まえて、本研究では新たな方法として、教授技術の訓練ツールとして用いられてきた机上授業 (desk top teaching simulation) を行為の中の省察へのアプローチとして応用することを提案したい。

机上授業とは、東京工業大学の坂元昂によって開発された手法で、「現職教師あるいは実習生が、(教師、児童生徒、学習環境等、授業に必要なものを模した)人形を用いて、子ども役や先生役を分担して演じながら授業をシミュレートし、指導案や授業スキルの改善を図るゲーム」と定義されている (Sakamoto 1980)。机上授業は、教授技術の訓練のための授業シミュレーション (すなわち、①マイクロティーチング、②模擬授業、③ロールプレイング、④机上授業、⑤コンピュータシミュレーション) の1つであり (山川 1993)、中でも実験教室で教授スキルを訓練するマイクロティーチングと似た要素を持っている。しかしながら、マイクロティーチングが授業を中断できず (坂元 1978)、対面式であるため子ども役を演じることへの心理的バリアがあるとされている (吉良ほか 1980)。それに対して、机上授業は授業を中断できる (坂元 1978)、人形によって演じることへの心理的抑制を軽減できるという点で異なるとされている (望月ほか 2013)。

先述のロールプレイによるケースメソッドは、授業を中断して認知内容を話すことができ、判断後に子ども役との相互作用ができるメリットがある一方で、子ども役は通常1人1役のため表出できる教室環境に制約があった。それに対して、机上授業は人形を用いて授業を実施するため、子ども役1人で多様な子どもを即興的に演じることができると言われている (望月ほか 2013)。したがって、机上授業は従来の手法より多様な授業状況を提示でき、状況の渦中における教師の認知内容についてインタビューすることが可能であるため、行為の中の省察にアプローチするための1つの解決策となりうる。

一方で考慮すべき点として、これまでの授業シミュレーションの多くは実習生によって実施されているため、子ども役のリアリティに問題があることが挙げられる。例えば、太田

(1980) は、マイクロティーチング後に実習生に感想を収集した結果、実習生が子ども役を演じることに難しさを感じていることを明らかにしている。かかる問題に対して、ケースメソッドの知見を参照すると、Carter (1988) によれば、経験教師は、出来事で構築された知識 (event-structured knowledge) を豊富に持ち、現実的な授業状況を反映した事例を作成するのに適しているとされている。机上授業において子ども役が反応を表出するという事は、1つの事例を提示することとして捉えることもできる。したがって、多様でリアリティのある状況を提示するには、授業経験に根ざした知識を豊富に有する経験教師に依頼することが適していると考えられよう。

そこで本研究では、以下のような方法を考えた (図 3-3)。先生役には、指導案の作成を依頼した上で、人形を操作して授業を実施する。それに対して、子ども役を経験教師に依頼し、自身の授業経験を基にして先生役にとって予想外になりそうな子どもの反応をいくつか提示してもらう。こうした机上授業における相互作用において、先生役の教師が予想外な状況であると認知した時、合図を出して授業を中断し、認知内容を発話する。

本研究では、教師 16 名 (先生役 5 名、子ども役 11 名) に机上授業を依頼する。教師にとって予想外な状況を収集し、教師が行為の中の省察を生起させる状況の特徴を明らかにすることを目的とする。

以上の研究に基づき、本論文を図 3-4 のように構成した (次頁参照)。

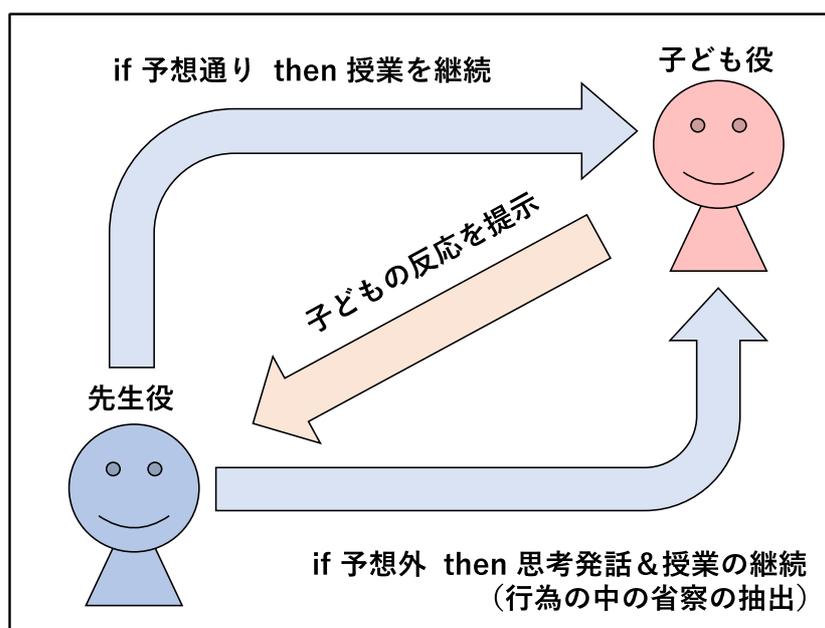


図 3-3 机上授業による予想外状況の調査方法

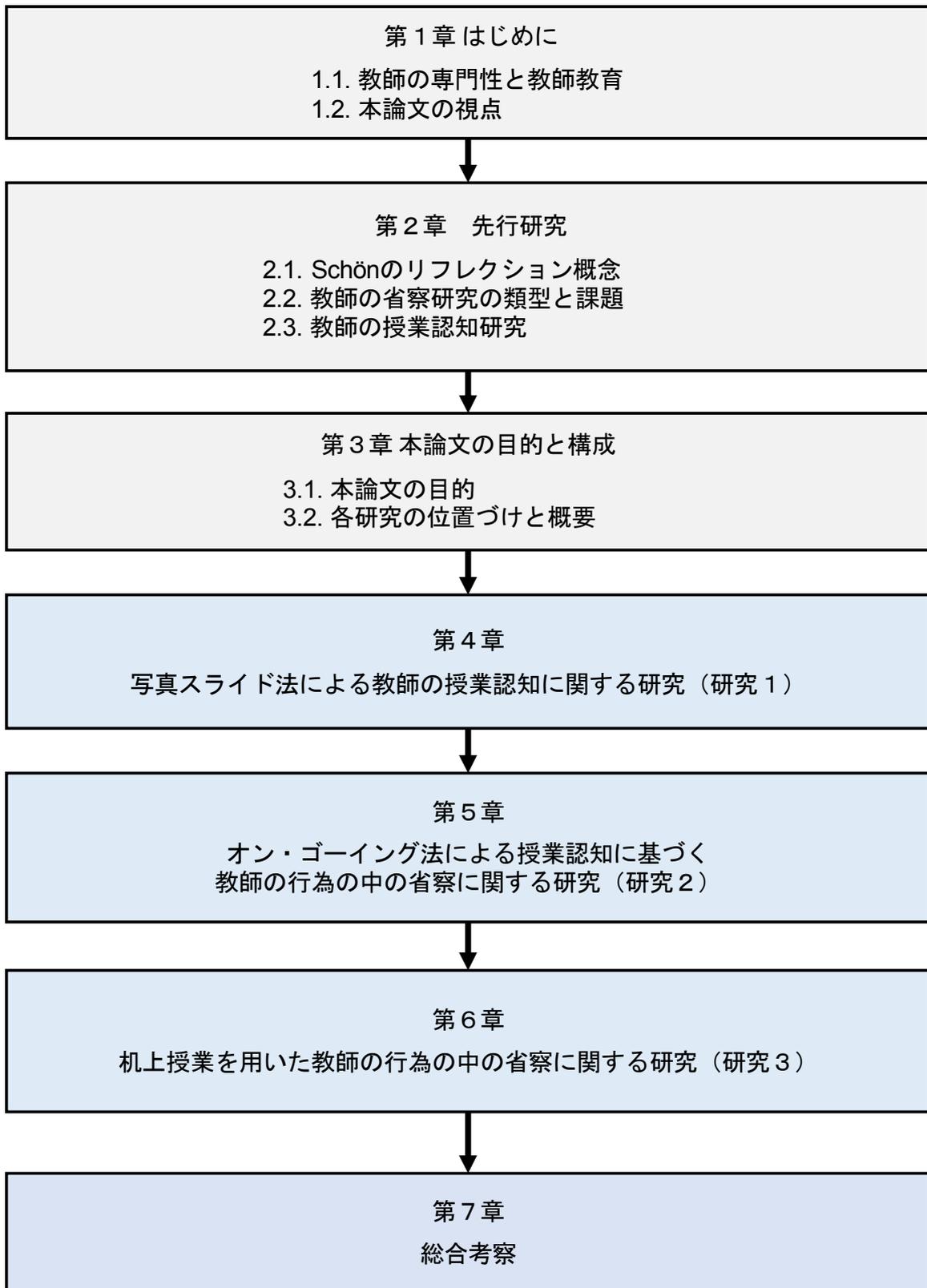


図 3-4 本論文の構成

第4章 写真スライド法による教師の授業認知に関する研究

4.1. 目的

授業において教師が注目する教室環境やその意味づけに着目し、教師の授業認知の特徴を明らかにすることを目的とする。

4.2. 方法

(1) 調査方法の概要

本研究では Carter *et al.* (1988) の写真スライド法を使用して教師の授業認知の特徴を探る。写真スライド法は、1枚の写真から授業状況を読み取らせる課題や、連続した写真から授業状況を読み取らせる課題がある。本研究では授業全体の相互作用プロセスにおける授業認知を解明するため、連続した写真から授業状況を読み取らせる課題を採用した。具体的には1時間の社会科の授業動画を100枚の写真スライドに変換し、スライドショーを教師に提示することによって、認知内容を報告させる課題を作成した。

(2) 対象および調査期間

調査協力の旨で小学校に研究を依頼し、教職経験年数1年目～31年目の小学校教師31名（埼玉県A校4名、B校7名、C校14名、岐阜県1名、和歌山県5名）から協力を得た。調査は、筆者が各校に訪問し、2014年8月から10月にかけて実施した。

(3) 題材とした授業

小学校5年社会科「日本の国土と人々の暮らし」の単元における1時間の授業を題材とした。授業者との関係による授業認知のバイアスを防ぐため、本授業は、調査対象とは面識のない兵庫県内の公立小学校に勤務する教師（男性、教職経験年数13年）に依頼することで実験条件を統一した。撮影する授業に関して、単元の中でも児童同士や教師との相互作用

の多いグループワーク形式の授業を撮影してもらうことで、写真スライドであっても授業展開を把握しやすくなるように工夫した。また、被験者の授業観察のための資料として、授業者には「本時の目標」、「学習活動」、「指導の留意点（ワークシートを黒板に貼るタイミング等）」を示した指導案を書いてもらった（指導案の詳細は次頁の資料参照）。

(4) 授業の記録方法

授業撮影は、協力校に勤務する同僚教師 1 名が実施した。1 台のカメラで撮影するという制約があったため、教師視点で撮影した場合の方が児童視点よりも授業認知を引き出すのに有効であるという知見を基に（Miller 2011）、**図 4-1** のように教室前方から撮影した。ただし、授業者の再現認知と異なり、本研究では他者の授業を使用することから、授業者も含めながら撮影するよう依頼した。撮影の際はできるだけ撮影者の見方が反映しないように、定位置から発話者を追尾して撮影するように依頼した。

(5) スライドショーの作成方法

本研究では、Apple 社製の動画編集アプリケーション「iMovie」を使用して、1 時間の授業動画を写真スライドに変換した。

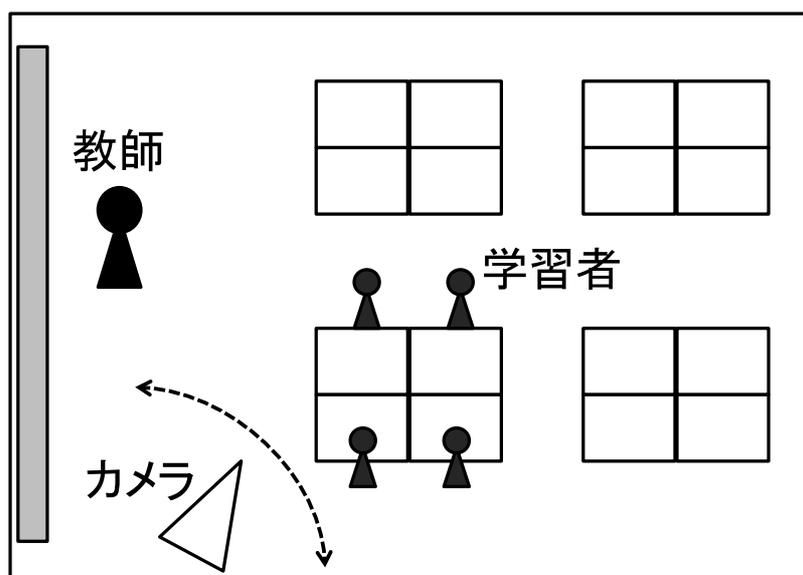


図 4-1 授業の記録方法

資料 題材とした授業の指導案

5年*組 社会科学習指導案

1. 日 時 平成26年(2014年)6月6日(金)
2. 単 元 「日本の国土と人々の暮らし」 (小学社会5年上 : 日本文教出版)
第1次 「日本ってどんな国」 ⇒ 第8時 「日本の気候を調べる」
3. 本時の目標
日本の気候の特色について調べ、まとめることができる。
4. 本時の展開

	学習活動	指導上の留意点
導入 (5分)	1. 前時のふりかえり 「日本には四季がある」 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">日本の気候にはどんな特色があるのだろう</div>	○ 日本の地形の学習の際に、日本の気候についても考えたことをふりかえる。
展開① (10分)	2. 教科書P14・P15を読んで、四季の他にも気候の特色がないか考える。 「地域によって気候がちがう」 「梅雨」「台風」「積雪」など	○ 社会科の学習に苦手意識を持つ児童でも発言しやすい場面であり、気がついたことをどんどん発表させていく。
展開② (20分)	3. 気候図(6月の平均降水量)を見て地域による梅雨の様子を考える。 「西日本の太平洋側で雨が多い」 「北海道ではほとんど雨が降らない」	○ 「降水量」の意味について押さえておく。 ○ 教科書の気候図は実物投影機でTVに映す。 ○ ノートに貼れるサイズのワークシートに記入させていく。
	4. 気候図(年間最大積雪量)を見て地域による積雪量の違いを考える。 「東日本(北日本)の日本海側で積雪量が多い」	○ 「積雪量」の意味について押さえておく。 ○ 「降水量」と同様に、実物投影機とワークシートを用いる。
まとめ (10分)	5. 本時のまとめ 「梅雨の時期の降水量や、冬の積雪量など、季節や地域によって気候がちがう」 ⇒なぜ、地域によって気候がちがうのだろうか(次時の予告)	○ 地図を見ながら「西日本」「東日本」「太平洋側」「日本海側」について位置確認ができるようにしておく。

スライドの編集に関して、短時間で授業全体の相互作用過程を提示できることに留意して、提示時間を5分に設定し、写真スライドが合計100枚で1枚につき3秒で次のスライドに切り替わるスライドショーを作成することにした。スライドの抽出に関して、Hough and Duncan (1970)によるOSIAの授業におけるコミュニケーション過程の枠組みを参考にして、教師が何らかの働きかけをしている画面を起点に1枚抽出し、その直後の児童の行動を1枚、さらにその児童の行動に対する別の児童の反応を1枚抽出し、それに対する教師の行動を1枚、といった連鎖が続いていくように「教師→児童→児童→教師→児童→児童…→教師」の順番で教師スライド34枚、児童スライド66枚の合計100枚を抽出した。行為の単位を決める基準として、以上の抽出基準を採用したのは、本研究では1台のカメラによる撮影という制約があるため、授業時間から完全な等間隔で抽出すると、カメラがパン中の不鮮明な画面が抽出されてしまったり、タイミングによっては教師あるいは児童が連続して抽出されてしまったりすることで、教師による授業認知の表出に支障が出ると考えられたからである。完全な等間隔で抽出できない代わりに、本研究では、教師の働きかけ1枚とそれに続く児童の反応2枚を1つの相互作用のセットと見なし、各セット間ができるだけ等間隔になるように留意した。

補助的な情報として、各スライドには始業からの経過時間、授業の流れ（導入・展開1・展開2・まとめ）スライド番号（1～100）を付与した（図4-2参照）。スライドショー完成後、教職経験年数30年以上の退職校長1名にチェックを依頼した。その結果、授業状況を十分理解できるスライドショーと評価された。



図4-2 写真スライドの例

(6) 調査用紙の質問項目

授業認知の観点から、「この社会科の授業の成果が出るために重要あるいは問題であると考えられる場面」と設定した。その理由は、教師は指導と評価の一体化という考え方にに基づき、授業の成果に関連する情報を収集するのが日常的であるためである。

認知された場面に関して、①スライド番号、②どのような場面か、③スライドのどの情報に着目したのか、④どうして重要あるいは問題と考えるのか、の4つの記入項目を調査用紙に設けた。②についてはスライド番号と認知場面が一致しているか確認するために設けた。③については教師の注目箇所、④については教師の意味形成について探るという意図で設けた。さらに、授業認知の多様性を顕在化するための手がかりとして被験者の教職経験年数を尋ねる項目を設けた。

(7) 調査手続き

調査内容の説明において、被験者には、「普段の授業において教師が注目していること」を調査することが目的であることを伝えた。

提示方法に関して、調査人数が4名以下の場合は小学校の会議室にてパソコンのモニターで提示し、5名以上の場合に見難さを考慮して小学校のコンピュータ教室にてプロジェクターで提示することとした。以上の方法に基づき、埼玉県A校の教師(4名)と岐阜県の教師(1名)にはパソコンのモニターで提示し、埼玉県B校の教師(7名)、埼玉県C校の教師(14名)、和歌山県の教師(5名)にはプロジェクターで提示した。

記入方法に関して、スライドショーの再生中はスライド番号と簡単な内容のみメモするようにして、スライドショーからできるだけ目を離さないように指示した。具体的な認知内容は、スライドショーの終了後に記入するように伝えた。また、本研究では刻々と変化していく授業過程における教師の認知を調査するため、スライドショーの再生は1回のみとした。

具体的には、以下の手続きで調査を実施した：

- ①調査内容と調査方法について筆者から説明を聞く
- ②指導案を読み、授業展開を把握する
- ③PCのモニターまたはプロジェクターを通してスライドショーを見て、重要あるいは問題であると考えられる場面のスライド番号と簡単な内容をメモする
- ④すべてのスライドを見終えた後、メモしたスライド番号について先述の②～④の各質問項目に回答する

以上の手続きの②において指導案を参照させたのは、吉崎（1988）の意思決定モデルに示されるように、授業におけるキュー（手がかり）の認知において、教師は指導案を主なスキーマとして用いていることに基づいている。この調査は、どの教師も15分から30分の時間で終わることができた。

(8) 分析方法

教職経験年数ごとに31名の教師を初任者教師（1～3年目：n=9）、若手教師（4～9年目：n=11）、経験教師（10年目以上：n=11）の3グループに分類し、授業認知に一貫した傾向があるかどうか質問項目の記述内容及び記述した場面の数から分析した。

(9) 倫理的配慮

本研究は、協力校の校長および教師に研究の趣旨を説明し、研究協力と学会等への公開の同意を得た上で実施している。本研究で収集されたデータは、プライバシーを保護するためにすべて匿名化して分析している。また、本研究の成果を公開する際に具体例として使用した写真スライド（図4-2・図4-4）は、協力校に許可を得た上で掲載している。

4.3. 結果と考察

(1) 授業認知数の特徴

教師が記述した場面の数を授業認知数と定義し、各教師群の平均授業認知数を比較した。その結果、初任者教師は 4.78 場面 ($SD=1.31$)、若手教師は 7.27 場面 ($SD=3.72$)、経験教師が 7.27 場面 ($SD=2.14$) であり、若手以上の教師群の記述数は初任者教師の約 1.5 倍であることが示された。したがって、授業認知数は教職経験年数で説明できることが示され、具体的には若手以上の教職経験年数になると、より多くの場면을重要あるいは問題である場面として認知することが明らかとなった。

この結果は、生田(1998)の研究と類似した結果を示したが、若手教師以上の経験年数になれば授業認知の数において差が見られなくなることについては新たな点であると言えよう。しかしながら、若手教師に授業認知数のばらつきが大きいことを考慮すると、授業認知数において若手教師に個人差がある点は留意すべきである。

(2) 注目箇所の分類とその特徴

質問項目③より、記述内容を注目箇所ごとに帰納的に分類した。その結果、表 4-1 に示されるように「児童」に関する 6 カテゴリー、「教師」に関する 4 カテゴリー、「学習環境」に関する 2 カテゴリーの合計 12 カテゴリーが生成された。次に、各カテゴリーに該当する人数をカウントし、各教師群における人数の割合を算出した。その際に、1 名が特定のカテゴリーに 2 回以上記述した場合、本研究では 1 名とカウントとした。また、複数のカテゴリーに該当する記述が見られた場合（例えば「姿勢がくずれたり、あくびをしたりする児童」）、2 つのカテゴリーに 1 名ずつカウントした。

教師グループ間で注目箇所の人数比を比較した結果、教職経験年数によって上昇傾向にあった認知対象は「児童－視線」（経験年数の少ない群から順に左から 33%, 45%, 64%）、「児童－表情」（同様に、11%, 64%, 82%）、「教師－介入」（22%, 45%, 73%）であり、減少傾向にあった注目箇所は「児童－姿勢」（100%, 64%, 55%）であった（図 4-3）。

表 4-1 注目箇所のカテゴリー

カテゴリー	定義	記述例
児童		
視線	児童の視線や身体の向いている方向	先生を見ていない／発表者を見ていない
姿勢	児童の姿勢・座り方	手前の児童(2人)の姿勢が悪い／足くみ
表情	児童の顔の表情	あくび／笑っている／えがお
位置	児童の存在する場所(起立・離席)	立ち歩き／離席している児童
挙手	挙手・ハンドサインといった児童の意志表示	挙手をしている子／全員が挙手している／ハンドサイン
相互作用	児童同士のやりとり	グループでの話し合い／ふざけ・おしゃべり
教師		
方向	教師の視線や身体の向き	教師の視線／書きながら話している
サイン	教師のハンドサイン・合図	先生の手のおごき／指・手等で指し示す
介入	教師と児童のやりとり・机間指導	先生が児童についている／スキンシップで注意している
情報提示	板書や教材の提示	板書／モニターで気候図を見せているところ
学習環境		
座席配置	机や座席の配置	席の隊型
もの	教室に存在するもの(ごみ・衣類・バケツ・文庫)	教室前方にゴミらしきものが落ちている／椅子にかかった服

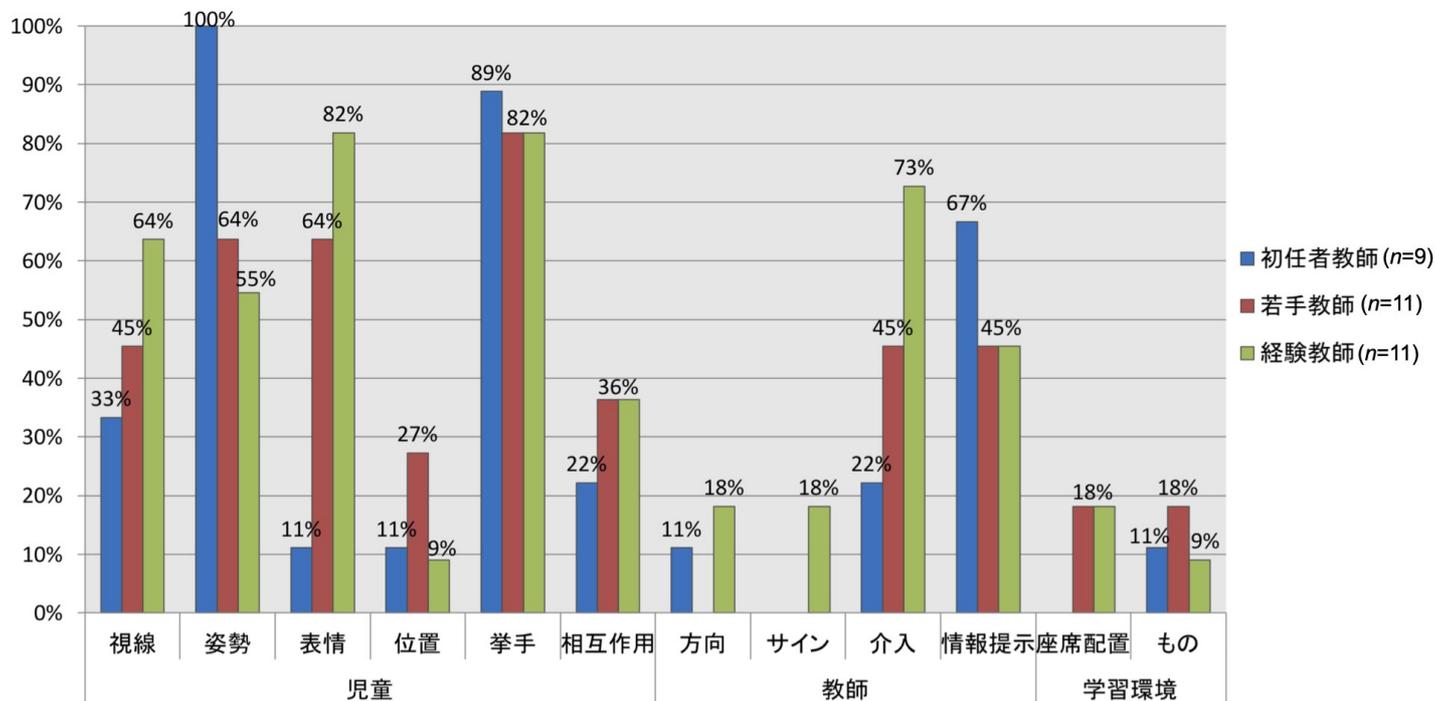


図 4-3 注目箇所の比較

以上の結果より、教職経験を通して教師は授業中に特定の認知対象に注目するように学んでいると考えられる。本研究において、初任者教師はより児童の姿勢に注目し、経験教師は教師の介入行動、児童の表情や視線に注目した。児童の姿勢や介入行動については、Wolff *et al.* (2015) による、実習生と経験教師の認知傾向と類似する点であると同時に、より具体的な授業認知の手がかりを示すことができたと言えよう。また、教職経験年数の多い教師群になるにつれて、教師が児童の表情や視線に注目することについては授業認知の先行研究にはなく、興味深い点である。Ekman & Friesen (1975) によれば、表情は人間に普遍的な特徴であり、特にそれは感情を知る上で正確な信号システムであることを明らかにしている。実際に質問項目④に対する記述内容を補助的に参照すると、「楽しそう」「学習にくいついている」「飽きている」「退屈している」のように教師は児童の様々な表情から特定の感情的状態を読み取っていることが分かる。同様に、児童の視線に関しては、例えば、Richmond & McCroskey (2003) によれば、人間の目は顔の他の領域より正確に感情を表わす情報源であるとされている。つまり、経験ある教師は、これらの精度の高い情報源を児童の能動的な授業参加の指標として活用していると考えられる。それに対して、教職経験の少ない教師は、主に児童の姿勢から特定の感情を読み取っていた。確かに姿勢も児童の状況を読み取る情報源として役立つが、Ekman & Friesen (1975) によれば、姿勢は特定の感情を表すための明快さにおいて表情ほど十分ではないとされている。

したがって、教師は経験を通して特定の認知対象に注目するようになり、特に児童の感情を読み取る上でより精度の高い情報源、すなわち、児童の表情や視線に注目するように学んでいると考えられる。

(3) 意味形成の特徴

質問項目④の記述より、教師の意味形成の特徴を分析した。教師による意味形成の特徴を比較するためには、記述者数が多く、各教師群が複数名記述し、同じ箇所に注目しているスライドであることが望ましいと考えられる。

記述者数に関して、各スライドに対する記述者数の平均が 2.27 名であり、記述者数が 10 名以上のスライドは、スライド 2 (10 名)、スライド 15 (13 名)、スライド 71 (16 名) の 3 枚であった。この 3 枚における各教師群の記述者数に関して、スライド 2 は初任者教師 3

名、若手教師 3 名、経験教師 4 名、スライド 15 は初任者教師 1 名、若手教師 5 名、経験教師 7 名、スライド 71 は初任者教師 4 名、若手教師 3 名、経験教師 9 名が記述していた。各スライドの注目箇所に関して、スライド 2 では、挙手（7 名）、視線（1 名）、座席配置（1 名）、もの（1 名）に注目し、スライド 15 では、全員が表情に注目し、スライド 71 では、全員が挙手に注目していた。以上を考慮すると、各教師群が記述し、共通する箇所に注目しているスライド 71 が、意味形成の特徴を比較するのに適切なスライドであると考えた。

ここでは、まず、スライド 71 における記述を分析対象として、教師による意味形成の特徴を説明する。そして、最後に、スライド 71 で得られた結果が別のスライドにおいても同様であるかについて検討する。

図 4-4 の写真のように、スライド 71 は指導案では 2 つ目の展開の場面であり、複数名の児童が挙手をしている。先述のように、スライド 71 について記述したすべての教師が児童の挙手行動に注目している。注目した理由（教師の意味形成）に関しては、表 4-2 のように教職経験年数の少ない教師から順に整理した。教師による状況の捉え方の違いに着目して分析した結果、以下の特徴が見出された。



図 4-4 スライド 71 の授業場面

表 4-2 スライド 71 における意味形成の違い

教師	経験年数	どうして重要・問題と考えるのか	以前の場面との関連付け	指導案からの予測に基づく記述
A	2年目	(ハンドサインで)児童1人ひとりが意見や考え方を表すことができるから。消極的な児童にも活躍の場や、参加できる場面があることが大切だと思う		
B	3年目	6時間目である本時でも挙手が多く、児童の意欲が感じられる。児童一人一人が気付いたことを発表したいと思っている。気付いたことなので児童も手を挙げやすく、低次の児童でも活躍できる場を設けている		
C	3年目	手をあげている児童もいればさげている児童もいる。何をずする時間		
D	3年目	(手で合図をしていて)発表する時にきまりがあるようにみえた		
E	4年目	(グー・パーの手の上げ方の違いに)何か意味があるのか		
F	6年目	積極的に発表していた。子どもの参加は素晴らしいことだと思う		
G	8年目	手がグーになっていたが…、ハンドサインを使っている？		
H	10年目	児童の積極的な姿		
I	10年目	スライド31と同じだが、ほとんどの子が答えられる易しい発問の時に、どんな進め方をするか。全員が達成感を味わえるような、手立てを考える。全員起立、答えて座る。隣同士で確認、グループで1つにしぼる。ノートに書く	✓	✓
J	14年目	ここへ来て、これだけの参加率は子どもにとって適度な教材だと言える	✓	✓
K	17年目	発問の組み立てとしては、易し難のはずだが、前半の挙手が少ないのに、ここに来て全員が分かる問い	✓	✓
L	19年目	全員に近い児童が手を挙げ、教師の質問に意欲的にこたえようとしているから		
M	21年目	同じ児童が挙手しているように感じた。発表する挙手以外に知っているきいたことがある等	✓	
N	21年目	学習への意欲的な参加が見られる。(グー・パーの合図によって)教師も児童理解に役立てることができる		
O	29年目	集中して手をあげている。教師や友だちの話をきいているようにみえる		
P	33年目	問題をどう捉えたのか、学習したことの確認が大切、この後まともに移行するのだと思う		

第 1 に、教職経験により授業状況を一時点で捉える教師と以前の場面との関係で捉える教師がいることが明らかとなった。例えば、「手がグーになっていたが…ハンドサインを使っている？(教師 G)」のように、スライド 1 枚を 1 つの授業状況として捉える教師が見られた。一方で、「同じ児童が挙手しているように感じた(教師 M)」のように、これまでの児童の様子を含めて授業状況を捉える教師も見られた。つまり、前者は、授業を点で捉えており、後者は授業を線で捉えていると言えよう。表 4-2 に示されるように、後者の授業の見方は、他の教師群と比べて経験教師群に多く見られたことから、教職経験年数による影響がある程度考えられると言えよう。

この結果に関して、佐藤ほか(1990)によれば、熟練教師は、授業の時間的な関連付けにおいて理解するという文脈的思考を特徴に持つとされており、本研究はそれに類似した結果であると考えられる。しかしながら、本研究において、以前のどの場面と関連付けるかに関して、経験教師の中で個人差が見られた点も注目すべきである。本研究では、調査方法の特徴上、具体的にどのスライドと関連付けているのかに関しては明らかにできなかったが、教師の記述から、教師 I は、挙手が多すぎると認知された特定の場面、教師 J は、挙手が引き続いて多いと認知された複数の場面、教師 K は、挙手が少ないと認知された前半の場面、そして、教師 M は、挙手に偏りがあると認知された複数の場面と関連付けているといったように、多様な関連付け方が推察される。このように、以前の場面との関連付けは、多くの

経験教師に共通して見られた特徴である一方で、どの場面と関連付けるのかに関して、経験教師の中でも個人差が見られたことは、佐藤ほか(1990)では言及されなかった新たな点であると言えるだろう。

第2に、教職経験により指導案から予測される児童の反応に基づき授業状況を捉える教師とそうでない教師がいることが明らかとなった。前者は、3名の経験教師が該当し(表2参照)、教師Iは、「スライド31と同じだが、ほとんどの子が答えられる易しい発問の時に、どんな進め方をするか。全員が達成感を味わえるような、手立てを考える。全員起立、答えて座る。隣同士で確認、グループで1つにしぼる。ノートに書く」の下線部のように、指導案の特定の発問に対して、ほとんどの児童が答えられることを予測していた。また、教師Jは、「ここへ来て、これだけの参加率は子どもにとって適切な教材だと言える」のように、授業の後半から参加率が落ちる可能性があることを予測していた。そして、教師Kは、「発問の組み立てとしては、易→難のはずだが、前半の挙手が少ないのに、ここに来て全員がわかる問い(教師K)」のように、授業が進むにつれて挙手が少なくなるはずであると予測していた。いずれの教師も、児童の反応を予測した上で直面している授業状況を捉えていることが記述内容から見て取れる。一方で、後者である教師は、例えば、「手をあげている児童もいればさげている児童もいる(教師C)」のように場当たりのやり方で直面する事象をありのまま記述したり、「発表する時にきまりがあるようにみえた(教師D)」のように印象を記述したり、あるいは先述の教師Mのように一貫して認知された挙手パターンを記述したりするのみで、指導案からの予測に基づいた記述が見られなかった。両者の差異に関して、本研究ではスライドショーを再生する前に指導案を確認する時間があるため、そこから予測される児童の反応に基づき授業状況を捉えることができた教師とできなかった教師がいることが考えられる。

この結果に関して、吉崎(1997)は、初任者教師の発達課題として授業設計段階において授業の流れや児童の反応などを予測することの重要性を指摘している。こうした予測は、授業を見る枠組みとして機能し、実際の授業と照らし合わせることによって、その枠組みと異なる状況を顕在化させていると考えられる。表2に示されるように、指導案からの予測に基づいた記述は、他の教師群に比べて経験教師に多く見られたことから、教職経験による影響がある程度考えられると言えよう。

しかしながら、この点においても、どのような予測に基づいて授業を捉えるのかに関しては、経験教師の中で個人差が見られた。具体的には、教師 I は、発問に対してほとんどの児童が答えられること、教師 J は、後半に参加率が落ちる可能性、教師 K は、前半に挙手が多くなり後半に挙手が少なくなるということを予測しており、教師によって多様な予測があると推察される。したがって、指導案からの予測に基づいた記述は経験教師に多く見られた特徴である一方で、指導案からどのような予測に基づいて授業を捉えるのかに関しては、経験教師の中で個人差があることも強調すべき点であると言えよう。

最後に、スライド 71 の分析で得られた結果が、別のスライドにおいても同様であるかどうかを検討するために、以前の場面との関連付けに関する記述、指導案からの予測に基づいた記述の人数比を教師群ごとに算出した。その結果、以前の場面との関連付けに関する記述の人数比は、初任者教師が 33%、若手教師が 45%、経験教師が 73%であった。また、指導案からの予測に基づいた記述に関しては、初任者教師と若手教師による記述は見られず、経験教師のみで 27%であった。したがって、以前の場面との関連付けに関する記述、指導案からの予測に基づいた記述のいずれも教職経験年数との関係は考えられるが、指導案からの予測に基づいた記述に関しては、より限られた教師に可能であると考えられる。

4.4. 研究のまとめ

本研究では、行為の中の省察における内部要素として教師の授業認知の特徴を明らかにすることを目的とした。教師が注目する教室環境、その意味づけのやり方について検討した結果、教職経験年数の多い教師群になるほど、①授業の注目箇所において、児童の感情を知る上で精度の高い情報源に注目する傾向があること、②以前の場面と関連付けながら授業を捉える傾向があること、③指導案から予測される児童の反応に基づいて授業を捉える傾向があることという3点の傾向が明らかとなった。

本研究を通して教師が注目する教室環境は、「児童－視線」、「児童－姿勢」、「児童－表情」、「児童－位置」、「児童－挙手」、「児童－相互作用」、「教師－方向」、「教師－サイン」、「教師－介入」、「教師－情報提示」、「学習環境－座席配置」、「座席配置－もの」のパターンが存在することが明らかとなった。また、教職経験年数の多い教師群になるほど、「児童－視線」、「児童－表情」のように、児童の感情を知る上で精度の高い情報源に注目する傾向が明らかとなった。この結果から、授業の相互作用において注目する教室環境が教師によって異なることが示唆されよう。

また、状況の意味形成においても、教師による違いが見られた。すなわち、初任者教師は、授業状況を一時点で捉え、指導案から独立して場当たりに状況を認知する傾向があるのに対して、経験教師は、授業状況を以前の場面と関連づけながら、指導案から児童の反応を予測しながら状況を捉える傾向があることが明らかとなった。つまり、経験教師は、授業の各場面で注目している教室環境以上に、過去の出来事や予想との関係の中で状況を捉えているのである。本研究は、どのような状況の捉え方が優れているかを結論づけることはできないが、少なくとも経験教師の授業認知のやり方は、一時点のみで状況を捉えがちな初任者教師よりも多面的に状況を捉えることが可能であると言えるだろう。

一方、経験教師の授業認知に共通した傾向があるものの、どのような場面と関連付けるのか、指導案からどのような児童の反応を予測するのかによって、状況の意味が多様になることが示された。こうした状況の意味の違いは、教職経験年数のみで説明できなかったため、今後は、教師の信念、価値観、あるいはアイデンティティ等の別の視点から関連を検討していく必要がある。しかしながら、本研究の目的は、教師による授業認知の多様性を説明す

ることであり、授業認知が異なる要因を解明することは本論文の範囲を超えているため、ここでは議論しないこととしたい。

以上のように、教師によって授業認知の仕方に違いがあることが示された。それでは、こうした授業認知の違いが行為の中の省察においてどのような意味をもたらすのだろうか。そこで次の研究では、授業認知の違いを手がかりにして、行為の中の省察の特徴を探っていくこととしたい。

第5章 オン・ゴーイング法による授業認知に基づく教師の行為の中 の省察に関する研究

5.1. 目的

教師の授業認知の違いに着目しながら授業実践における行為の中の省察の特徴について明らかにすることを目的とする。

5.2. 方法

(1) 調査方法の概要

本研究は、再生刺激法と生田（1998）のオン・ゴーイング法を組み合わせ、授業過程における教師の行為の中の省察にアプローチする。具体的には、オン・ゴーイング法を用いて熟練教師が授業観察中に重要であると認知した場面を動画クリップで抽出し、それを再生刺激として授業者に提示して授業時の認知内容についてインタビューする。

(2) 研究協力者

授業者として、埼玉県内の小学校 A 校で4年次を担当している初任者教師1名（以下、教師 A）、オン・ゴーイング法による授業の観察者として、教師 A の初任者指導を担当している退職校長1名に依頼した。本研究を初任者教師と退職校長に依頼した理由は、以下の2つの問題を考慮したためである。

第1は、オン・ゴーイング法を実施する教師の力量の問題である。本研究では行為の中の省察が生じるのに妥当な場面をオン・ゴーイング法によって抽出する必要があるため、授業観察者の力量が前提となる。かかる問題に関して、本研究の退職校長は教職経験年数を30年以上有し、さらに勤務校において授業力量の高い教師であると評価されている。したがって、本研究ではこの退職校長を熟練教師として見なし、オン・ゴーイング法において重要な授業場面を同定するのに適した教師であると考えた。

第2は、授業者との関係によって、オン・ゴーイング法による授業認知が制約されるという問題である。熟練教師は、授業において意味のある事象を認知することに優れているとされている一方で、授業者や学級に対する理解の有無や、授業者との人間関係によって表出される認知が制約される点を考慮する必要がある。特に本研究では、授業者の意図に沿って行為の中の省察が生起している場面を同定するというねらいから、授業者と観察者の関係は重要であると考えられる。かかる問題に関して、本研究の退職校長は週に2日教師Aの授業を参観し、定期的に初任者指導を実施しているため、教師Aの関心や学級の実態を把握しているだけでなく、オン・ゴーイング法において率直なコメントを提示できる人間関係も形成されている。さらに、本研究で対象となる授業に関して、退職校長は、初任者指導の一環として教師Aと協働で指導案を作成しているため、教師Aの授業意図を理解している。したがって、授業者の行為の中の省察が生起した場面を同定する上で、初任者と退職校長の組み合わせで研究を依頼することが適当であると考えた。

(3) 研究期間および題材とする授業

本研究は、2014年7月に実施された。題材とする授業は小学校4年道徳『お母さんのせいきゅう書』（東京書籍）である。本授業は、資料を通して家庭愛について考える内容である。具体的な授業展開としては、①家でしている自分の仕事やお手伝いを発表する（導入）、②資料についての条件・状況を聞く（展開）、③資料の範読を聞く（展開）、④資料について話し合う（展開）、⑤今までの自分を振り返る（展開）、⑥学習のまとめをする（終末）で構成されている。本時のねらいは、「親の深い愛情に感謝し、家族の一員として尽くそうとする心情を育てる」と設定された。

(4) 研究手続き

本研究は、表5-1の手続きに沿って実施することとした。①授業前の段階において、教師Aは退職校長の支援を基に指導案を作成する。②授業実施段階において授業者である教師Aは授業を実施し、観察者である退職校長にはオン・ゴーイング法に基づき、授業を観察しながら、ICレコーダーに気づいた内容をコメントするよう依頼した。退職校長にこのような指示をしたのは、オン・ゴーイング認知において重要場面のみ限定してコメントさせ

表 5-1 研究手続き

	授業者(教師A)の役割	観察者(退職校長)の役割	収集データ
①授業前	指導案を作成する	指導案の作成を支援する	指導案
②授業中	授業を実施する	授業を観察しながら、気づいた内容をICレコーダーにコメントする	授業の撮影記録 ICレコーダーのコメント
③授業後 その1	自身の授業について、うまくいった点、うまくいかなかった点、今後の課題について振り返る	教師Aの授業について、うまくいった点、うまくいかなかった点、今後の課題について講評する	インタビュー記録 (ICレコーダー)
④授業後 その2	退職校長に選ばれた授業場面を視聴し、そのときの思考内容について話す	(1)コメントした場面の中から、その時に特に重要であると思っていた場面を選択し、その理由と観察時の思考について話す (2)授業者に提示する再生刺激(筆者が作成)を視聴して、自身の意図する場面と相違がないか確認する	インタビュー記録 (ICレコーダー)

るのは、授業の不確実性という性質上、現実的ではないからである。また、筆者らは、教室前方から児童、後方から教師をビデオ撮影した。③授業直後において、本時の授業の振り返りについてインタビューした。④退職校長がコメント内容を確認した上でそのときに特に重要であると考えていた場面を選択し、補助的なデータとしてオン・ゴーイングのときでは語れなかった認知内容をインタビューで語ってもらった。ここで退職校長に場面を選択させたのは、オン・ゴーイングにおいては見えた内容のありのままの記述や指導案の解説等のコメントも多く含まれており、当時のコメントの重み付けが様々なためである。また、場面数を限定することによって、再生刺激法による追加情報の問題を抑えることができるためである。次に、退職校長によって選ばれた場面を基に、筆者が授業者に提示する授業動画を作成し、退職校長に自身の意図と相違がないかどうか確認を依頼した。その上で、授業者に再生刺激法によるインタビューを実施し、その時の認知内容について語ってもらった。

調査では、以下の点について留意した。1点目として、授業後その2のインタビューにおいて、ビデオ視聴時に気づいたことは話さず、当時の認知内容について想起するように依頼した。2点目として、本研究では教師の自然な認知内容を探ることを目的としているため、インタビューの際は、授業後その1は「本時の授業を振り返ってみて、うまくいった点、うまくいかなかった点、今後の課題について教えてください」、授業後その2では「その時に気づいたり考えたりしたことについて教えてください」の質問に限定して、研究者が情報を

付与するような質問（例えば、「児童 X さんはこのとき逸脱行動をしていましたが、どう思いますか」といった質問）をしないようにした。そして3点目として、2点目と同様の理由で、教師 A と退職校長のインタビューを個別に実施することで、人間関係によって語られる内容に影響がないようにした。

以上の手続きに関して、事前準備やインタビューは初任者指導の時間、授業は普段の授業時間に実施してもらった。授業後①において、本研究の焦点ではない本時の振り返りが研究手続きに含まれているのは、以上の手続きが初任者指導の一環として位置づけられているためである。

(5) 分析方法

研究目的と理論的枠組みに基づき、本研究では、教師Aに関しては、授業後その2におけるインタビュー、退職校長に関しては、授業中におけるオン・ゴーイング法による音声記録を主要な分析データとし、その他の収集データは分析の補足情報として使用することとする。

分析手続きとして、まず、退職校長によって重要であると認知された授業事象について分析する。次に、抽出された各授業場面における教師Aの授業認知を検討する。ここで行為の中の省察が生起しているかどうかを判断するために、Schönの定義に基づき、①予想外場面であること、②自身の行為枠組みを疑問視していること、③現在もその状況の渦中であると捉えていること、の3点を手がかりとする。最後に、退職校長と教師Aの授業認知の違いについて検討し、行為の中の省察の特徴について示唆を提示したい。

(6) 倫理的配慮

本研究は、協力校の校長および教師に研究の趣旨を説明し、研究協力と学会等への公開の同意を得た上で実施している。本研究で収集されたデータは、プライバシーを保護するためにすべて匿名化して分析している。また、分析より得られた結果は、すべて協力校に報告している。

5.3. 結果と考察

(1) 退職校長によって認知された授業事象

教師Aの授業において、退職校長が重要であると認知した授業事象は6場面であった。ここでは、退職校長がどのような授業事象を重要な場面として認知したのかについて概観する（表5-2参照）。

場面1は、授業で扱う資料を教師Aが児童に読み聞かせる場面である。表5-2に示されるように、退職校長は、「目が完全に離れている子」とコメントし、児童の視線から資料を読んでいる児童がいることを指摘し、児童の聞き方について指導の必要性を述べている。

場面2は、先述の読み聞かせの後半の場面である。退職校長は、「教師の読み方、範読についてはもう少し練習が必要だと思います。ちょっと速すぎる。大事な言葉を強めること。ゆっくり話すこと」と言及し、読むスピードや抑揚という観点から、教師Aの読み方に関する指導技術の問題を指摘している。

場面3は、資料について全体で話し合い、教師が児童の意見を板書していく場面である。退職校長は「子どもの意見をまとめて書く、そのところがやっぱり教師の力量と最終的なビジョンがない」とコメントし、教師Aによる板書の仕方について問題を指摘している。

場面4は、資料についての話し合いの終了後に、児童がワークシートに自身のことについて記入する活動である。退職校長は、「この発問、このワークシートの質問事項が果たしてこれでよかったことか。ねらいを達成のために、この質問でよかったのか」と言及し、ワークシートの記入項目の問題について指摘している。このコメントの背景に関して、授業後その1のインタビューにて「だからここ（ワークシートの記入項目）はそこまでの流れでね、考えてもいいかなって」と述べ、授業の流れからワークシートの新たな質問項目を示唆していることが読み取れる。ここでいう授業の流れとは、「こういうこと言って驚いたのはね、『子どもがすべて』とかね。（中略）『自分のことよりも僕たちのことを考えてお母さんは生活しているんだな』、そのことは（本時のねらいである）感謝以上の言葉ですよ」という言及であり、本時の授業のねらいを超えた優れた意見が出たことに驚いていることが読み取れる。

表5-2 各授業場面における教師Aと退職校長のインタビューデータ

授業場面	教師A		退職校長	
	参照データ	発話内容	参照データ	発話内容
場面1	授業後②	「なんかもう、自分が間違えないで読むの一生懸命で、今見ての感想じゃだめですもんね。(中略) そのときもういっぱいいっぱい読んで読むことしか頭になかったです」	オン・ゴーイング	「児童の中には真剣に資料を読んでいる子、目が完全に離れている子。聞き方、様々なんですけど、少し指導が必要だと思います」
場面2	授業後②	「はい、読んでる時に間違えないで読むことしか頭になくなって」	オン・ゴーイング	「教師の読み方、範読についてはもう少し練習が必要だと思います。ちょっと速すぎる。大事な言葉を強めること。ゆっくり話すこと。音読が授業のすべてというくらい、もっともっと練習が必要です」
場面3	授業後②	「うーんと、なんか書くときに、2番目の子の意見をどう書くのかなと思って。(中略) あっ、何か自分も予想していなかった意見で、これは、だからその場でうん?と」	オン・ゴーイング	「子どもの意見をまとめて書く、そのところがやっぱり教師の力量と最終的なビジョンっていうのがないと、ただただ子ども意見を書いて、どう進んでいいかわからない、どうまとめるかわからないようになるのが道徳によくあるパターンです。だからと言って、いい答えだけを黒板に書いたり、するわけには行きません」
	授業後①	「ちょっと自分の意図してない答えが出た時に、どうしたらいいのかっていうのがちょっとあって。(中略) ちょっとかわいそうだけど通過しちゃったんですけど、でも、みんなの意見は書いて取り上げられているのに自分の意見が書いてもらえないと、その子はちょっとかなしいのかなとか、でも、なんか書いちゃうとみんなそういう方に行っちゃうと、うーん、ちょっと違うのかなあとか」		
場面4	授業後②	「このところはやっぱり書けない子がいて、どんな風に言葉掛けしたらいいのかと思いついて、1回声をかけるけど、その次に違う言葉が出て、1回声をかけても書けないのに、書くことができないのに、同じこと言って、また同じこと言って書かせようとしていたので、どういう言葉掛けがいいのかなって、結局書けない子もいたので、どうすればよかったのかなと思いついてました」	オン・ゴーイング	「書いている子と書けていない子が極端なこと、この発問、このワークシートの質問事項が果たしてこれでよかったのか、ねらいを達成のために、この質問でよかったのか、これは考えるべきだと思います」
	授業後①	「そうですね、なんかワークシートを書く時にやっぱり書けない子がいて、そのときどう言葉掛けしようかなっていうのを課題にしていきたいなと思って」	授業後②	「コメントのここに、これは確かに指導案なわけだから、『家族っていいなって思ったこと』って書いたけれども、うーんなんて言うのかな、それこそ空けといてね、空けといて自分の生活振り返って、空けといても何も書かなくていいと思うしね、今考えたことでもいいし、あの『こんな家族になりたい』(中略) ありがたみや、ありがたいなって思ったことみたいな、流れからしてここはさ、括弧でくくっておいて何かその展開の中でこの言葉を入れようってものを入れた方がさ、とってつけたようにならない」
場面5	授業後②	「この発問はうまく、なんか前も言ったけど抽象的な感じで、なんかこうどうすればいいかになっていがありました。子どももやっぱり最初ちょっと手が挙がらなくて迷ってるな、でも、こういうものだよなって、例を出しちゃうとたぶんそれになっちゃうなと思ったので、どういう風な発問にすればよかったかなあ」と	オン・ゴーイング	「家族って何だろう。発問的には少し難しいかもしれない」
	授業後①	「(今後の課題について) なんかこう発問を考えていきたい、子どもが迷わないような発問を、しっかりと考えやすい発問とかができたらいいなって」	授業後①	「せっかくそこまで考えたのに『家族って何だろう』か、家族ってなんなのかな、うーん、家族っていいなってちょっと(これまでの意見の盛り上がり) 下がるんじゃないかって気がするんだな」
場面6	授業後②	「ここももう間違えないで読むぞ、っていう感じで読むのに必死でしたね。(中略) このとき読むのに必死で、先生(退職校長)にもっとゆっくりとか教えてもらったんですけど、そのときは何も考えていなかったです」	オン・ゴーイング	「最後の説話はどうか、教師の話、教師自身の話の方が効果的だったのかもかもしれない」
			授業後②	「あのね、あの説話を一番最後にひとつの大きな物語をやって、それで子ども達は盛り上がり、ここだとたかしの気持ち、またはお母さんの気持ちになって、そこまできているんだけど、(中略) そのテーマから外れないことが大事なんだよね、ところが、ここでも1つの物語をやってから、またどっから持ってきた説話をやるとなんか時間的には2つのものを使ったような感じしちゃうし、子ども達は全くそこでぶつ切れちゃってる形になつたらね、あんまり意味がないんだよね」

場面5は、教師が最後の発問として「家族って何だろう」と聞く場面である。退職校長は、「発問的には少し難しいかもしれない」とコメントしている。その背景に関わる言及として、授業後その1のインタビューにて、「せっかくそこまで考えたのに『家族って何だろう』か、家族ってなんなのかな、うーん、家族っていいなってちょっと（これまでの意見の盛り上がり）下がるんじゃないかなって気がするんだな」と述べ、場面4と同様に、児童の意見の流れを踏まえると発問が適さないことを指摘している。

そして、場面6は、資料に関連する説話を取り上げて教師Aが読み上げる場面である。退職校長は、「最後の説話はどうか。教師の話、教師自身の話の方が効果的だったのかもかもしれない」と言及し、指導計画通りに説話を取り上げたことを問題視している。その背景に関わる言及として、授業後その2のインタビューにおいて「子ども達は盛り上がり、ここだとたかしの気持ち、またはお母さんの気持ちになって、そこまできているんだけど」の箇所から、場面4、場面5と同様に授業の流れを根拠にして、説話より教師自身の話をすることを提案していることが読み取れる。

以上のように、退職校長は教師の教授行動や児童の視線や意見を認知して、重要な授業場面を同定している。また、退職校長による状況の捉え方は、児童の視線の向きといったように一時点的に授業状況を捉える場合もあれば、児童の意見の流れといったように以前の授業場面と関連づけて状況を捉える場合もあり、授業認知の意味単位が様々である。

(2) 教師Aの授業認知と行為の中の省察

以下では退職校長が重要であると認知した各授業場面における教師Aの授業認知を検討し、行為の中の省察の特徴について分析する（表5-2参照）。

場面1と場面2において、教師Aは、「そのときもういっぱいいっぱい読むことしか頭になかったです」と言及していることから、自身の行為に没頭していることが読み取れる。こうした言及や、実際の授業においても範読を最初から最後まで継続している様子から、教師Aは、行為枠組みを疑問視するような予想外の場面として捉えていないと考えられる。よって、場面1と場面2において、教師Aは行為の中の省察を生起させず、自身の教授行動に授業認知を向けていると言える。

場面3において、教師Aは、「何か自分も予想していなかった意見で、これは。だからその場でうん？と思って」と言及していることから、教師Aにとって予想外な場面であったことが読み取れる。また、授業後その1のインタビューを参照すると、「ちょっとかわいそうだけど通過しちゃったんですけど。でも、みんなの意見は書いて取り上げられているのに自分の意見が書いてもらえないと、その子はちょっとかなしいのかなとか。でも、なんか書いちゃうとみんなそういう方に行っちゃうと、うーん、ちょっと違うのかなあとか」という言及から、児童の意見への対応の仕方について、自身の行為枠組みを疑問視していることが読み取れる。以上より、教師Aは、特定の児童の意見を予想外であると認知したことをきっかけに、自身の対応の仕方を疑問視していることから、行為の中の省察を生起させていると考えられる。しかしながら、「通過しちゃったんですけど」という言及からも読み取れるように、教師Aはこうした予想外場面において自身の行為枠組みを疑問視しながらも、その場では児童の意見を意図的に扱わなかったように、新たな見方や行為を試すフレーム実験をしなかったことは特筆すべき点である。

場面4において、教師Aは、「このところはやっぱり書けない子がいて、どんな風に言葉掛けしたらいいのかなと思いながら回っていました。1回声はかけるけど、その次に違う言葉が出なくて、1回声かけても書けないのに、書くことができないのに、同じこと言って、また同じこと言って書かせようとしていたので、どういう言葉掛けがいいのかなって」と言及しており、ワークシートが書けない児童に対する自身の言葉掛けが機能しないことに困惑していることが読み取れる。また、授業後その1のインタビューにおいて、「やっぱり書けない子がいて、そのときどう言葉掛けしようかなっていうのを課題にしていきたいなと思って」という言及から、これまでの自身の言葉かけを疑問視した上で新たな言葉かけの仕方を探究しようとしていることが読み取れる。以上を踏まえると、教師Aは、児童への言葉掛けが機能しなかったことを認知することによって、自身の言葉かけの仕方を疑問視していることから、行為の中の省察を生起させていたと考えられる。また、場面3と同様に、教師Aは自身の行為枠組みを疑問視する一方で、「書くことができないに、同じこと言って、また同じこと言って書かせようとしていたので」という言及のように、フレーム実験をせず、その場では同じ言葉掛けを繰り返すといったように行為を維持している点が特徴的である。

場面5において、教師Aは、「この発問はうまく、なんか前も言ったけど抽象的な感じで。なんかこうどうすればいいかなっていうのがありました。子どもも最初ちょっと手が挙がらなくて迷ってるな。でも、こういうものだよなって、例を出しちゃうとたぶんそれになっちゃうと思ったので。どういう風な発問にすればよかったかなあと」と言及しており、発問に対して挙手が少ないことに注目して、自身の発問の仕方について疑問視していることが読み取れる。この場面における授業の逐語録を参照すると「自分の生活を振り返ってみて、家族、家族ってどんなものかな、(児童が挙手しないのを見て) どう、何だろう、ちょっと何だろうって感じたことがある人。今日のお勉強と自分の生活を振り返ってみて、家族ってこういうものだな、って感じたことがある人」のように、教師Aは児童の反応を見ながら、発問の意味が伝わるように言葉を変えていることが分かる。また、授業後その1のインタビューにおいて「なんかこう発問を考えていきたい。子どもが迷わないような発問を。しっかりと考えやすい発問とかができたらいいなって」と述べているように、新たな発問の仕方を探求しようとしていることが読み取れる。以上より、教師Aは、発問に対する児童の挙手を認知したことをきっかけに、自身の発問の仕方を疑問視し、その場で言葉を変えていることから、行為の中の省察が生起していると考えられる。また、場面3と場面4とは異なり、この場面において、教師Aはその場で発問のニュアンスを微妙に変えていることから、新たな見方や行為を試すフレーム実験を行っていると言えよう。

そして、場面6において教師Aは「読むのに必死でしたね」という言及から、自身の教授行動に没頭していることが読み取れる。この場面において、教師Aは、説話の読み聞かせを最初から最後まで継続していることや、「そのときは何も考えていなかったです」という言及を踏まえると、場面1、場面2と同様に行為の中の省察を生起させず、説話を読むという行為を遂行していると考えられる。

以上のように、退職校長が重要であると認知された授業場面において、教師Aは、予想外であると認知して行為の中の省察を生起させている場合もあれば、自身の行為に没頭していて、退職校長の同定した授業事象を見逃している場合もあった。また、行為の中の省察を生起させるきっかけとなった授業認知は、児童の予想外の意見、ワークシートを記入できない児童への言葉掛け、発問に対する児童の反応のように、すべて一時点的な場面である点で研究1で示された授業認知の特徴と類似した結果であった。他方で、予想外であると認知し

で自身の行為枠組みを疑問視しながらも、フレーム実験を試みる場合もあれば、新たな行為を試さずに今までの行為を維持する場合もあった。

(3) 授業認知から見た行為の中の省察の特徴

ここまでにおいて、退職校長が重要であると認知した授業場面を手がかりとして、授業者である教師Aの授業認知について分析してきた。以下では退職校長と教師Aの授業認知の違いに着目して、行為の中の省察の特徴について考察する。

第1に、教師Aは自身の教授行動に没頭し、行為の中の省察のきっかけとなりうる場面を見逃している点で特徴的であった。例えば、退職校長が児童の視線を問題にした場面1において、教師Aは自身の教授行動に授業認知を向けることで、他の教室環境との相互作用が限定されていた。そのため、授業認知の対象は自身の行為も含めて考えるべきと言える。そして、この場面に関して教師Aに動画クリップを提示したときに、「今ビデオを見て気づいたことを話したらだめですもんね」と語られており、授業時に見逃した場面は教師Aにとって意味のある状況であり、行為の中の省察を制約している可能性が示唆される。それに対して熟練教師は、Berliner (2001) によれば、教授行動を自動化することによって認知負荷を軽減し、より複雑な教室の情報に意識を傾けることができるとされている。本研究の退職校長は授業者ではないため、児童の様子をより多く認知できたという見方もあるが、Berlinerを踏まえれば、退職校長がこの授業を実施したら、行為を自動化することによって自身の教授行動ではなく、それ以外の教室環境に授業認知を向けることができたと考えられる。このように、行為を自動化できていない教師Aは自身の教授行動に授業認知を向けることによって、行為の中の省察の契機を限定してしまっていると考えられる。

第2に、教師Aは、行為の中の省察のすべての場面において、一時点的な授業認知を基に新たな行為や見方を探究していた。それに対して退職校長は一時点的に授業状況を捉えている場合もあれば、以前の授業場面と関連づけて授業状況を捉えている場合も見られた。つまり、教師Aと退職校長で授業認知の意味単位が異なっていると考えられる。それに応じて状況に対する働きかけも異なり、場面5では、教師Aは挙手が少ないという一時点の状況認知から発問の言い回しを変えているのに対して、退職校長は授業の流れのように以前の場面との関連から状況を捉えて、流れに即して発問そのものを変えるよう示唆している。さら

に、授業後その1のインタビューにおいて授業の改善点を尋ねた結果、教師Aは、「どの子も考えられるような発問ができたらいいなって。発問をよく考えていきたいなと思います」と良い発問のあり方を検討しているのに対して、退職校長は、「この発問がいいとか悪いとかじゃないんだよ、その授業の流れからすると、下がる可能性もあるのかなと思ったから、ここはそのクラスによって程度の高かったりレベルの高い言葉にしてもいいかな」と授業の流れを考えながら発問を考えることを指摘しているように、授業認知の意味単位によって授業改善の方向性が大きく異なっている。本研究ではどちらの授業改善の内容が優れているか結論づけることはできないが、少なくとも教師Aは、すべて一時点的な状況の捉え方によって行為の中の省察を展開している点で、学びの方向性が限定的になってしまうと考えられる。そのため、行為の中の省察を多様に展開させるためには、授業を点で捉えるだけでなく、線で捉えられるようになることも重要であることが示唆される。

第3の結果について、Schön (1987) のデザイナーの実践では、フレーム実験を前提に行為の中の省察が展開されているが、教師Aの授業実践の文脈では、フレーム実験が遂行される場合と遅延される場合があった。この結果は、Schönでは説明されていない新たな点である。教師がフレーム実験を遅延する要因の1つとして、感情の問題が挙げられる。授業後その1のインタビューにおいて、教師Aは「とにかく緊張しちゃって」と言及していることから、感情によって新たな行為を試すことを干渉したことが推察される。したがって、授業者の行為の中の省察において授業認知は重要である一方で、必ずしも認知と行為は直接的に結びつくわけではなく、両者のつながりを感情が干渉する可能性を示唆することができる。したがって、Schönの記述した行為の中の省察のプロセスは規範モデルであり、場合によっては感情が作用してプロセスの展開を止めることもあると考えられる。その一方、フレーム実験が遂行されていなくても、教師Aは予想外の状況に直面することによって授業改善の示唆を得ていることから、教師の学びにおいて意味はあると言えよう。

以上をまとめると、授業認知と行為の中の省察の関連において、初任者教師Aは、①自身の教授行動に没頭し、行為の中の省察が生起しうる出来事を見逃していること、②一時点的な授業認知を基にして行為の中の省察を生起させていること、③予想外の状況として認知して自身の行為枠組みを疑問視するものの、その場ではフレーム実験を試みない場合もあること、という3つの特徴が明らかになった。

5.4. 研究のまとめ

本研究では、教師の授業認知の違いに着目しながら、授業実践における行為の中の省察の特徴について明らかにすることを目的とした。その結果、授業者である教師Aは、①自身の教授行動に没頭し、行為の中の省察が生起しうる出来事を見逃していること、②一時点的な授業認知を基にして行為の中の省察を生起させていること、③予想外の状況として認知して自身の行為枠組みを疑問視するものの、その場ではフレーム実験を試みない場合もあること、の3点が明らかになった。

本研究を通して授業者である教師Aは、児童の挙手や意見だけでなく、自身の教授行動にも授業認知を向けていることがわかった。特に教師Aは、自身の教授行動に没頭することによって他の教室環境に対する授業認知を限定してしまい、行為の中の省察が生起しうる出来事を見逃していた点で特徴的であった。したがって、授業者が行為の中の省察をするためには、自身の教授行為ではなく、児童や学習環境といった教室環境に授業認知を向けることができるかが鍵になると言える。

また、教師Aと退職校長による授業認知の意味単位も大きく異なっていた。すなわち、教師Aは、すべて一時点的な授業認知をしていたのに対して、退職校長は一時点的な授業認知だけでなく、以前の場面と関連づけて状況を認知している場合もあった。こうした授業認知の特徴に応じて、教師Aと退職校長による行為の中の省察は大きく異なっていた。したがって、教師Aが行為の中の省察をより多様に展開するためには、授業状況を一時点的に捉えるだけでなく、過去の出来事と関連づけて状況を捉えることができる必要があると言える。

そして、教師Aは、予想外の状況を認知しても、フレーム実験を試みない場合も見られた。その要因の1つとして教師の感情による問題が挙げられるため、今後詳細に検討していく必要がある。しかしながら、本研究の教師Aは、フレーム実験をしなくても新たな見方を再構成していたことから、教師の学びは成立していると考えられる。

第6章 机上授業を用いた教師の行為の中の省察に関する研究

6.1. 目的

教師が予想外であると認知した状況に着目し、教師が行為の中の省察が生起させる状況の特徴について明らかにすることを目的とする。

6.2. 方法

(1) 調査方法の概要

本研究は行為の中の省察へのアプローチとして机上授業を用いる。具体的には、教師で先生役と子ども役を分担し、人形劇によって授業をシミュレートする。机上授業の相互作用において、先生役の教師が予想外な状況と感じた場合、合図を出して授業を中断し、その状況における認知内容を発話する。

(2) 研究協力者および調査期間

埼玉県および静岡県内の小学校教師に研究の趣旨を説明し、調査を依頼した結果、5校の教師グループから協力を得ることができた（表 6-1）。グループ1の教師は、過去にX大学で同じゼミに所属しており、当時、教師Aが学部学生、教師B、Cが大学院生であった。他方、残りの教師グループは初任者研修の一環として机上授業を依頼している。いずれの教師グループも、初任者研修や校内の指導・助言等を通じて定期的な交流があり、机上授業において率直な意見を提供し合える人間関係である。調査期間は2017年8月～2018年8月であり、机上授業は各教師グループにつき1回実施された。

先行研究レビューを踏まえて、本研究では、経験教師が子ども役を担当するように依頼した。教師Iと教師Pに関しては、教職経験10年以下の若手教師であるが、グループ内に2名以上の経験教師の参加が予定されていること、初任者教師の育成のために研究参加を希望しているという事情を考慮し、対象に含めている。

表 6-1 教師のプロフィール

	授業内容	教師名	役割	教職経験	授業者役との関係
グループ1	2年道徳	教師A	先生役	1年目	—
		教師B	子ども役	15年目	元院生で教師A(元学部生)と同じゼミに所属
		教師C	子ども役	23年目	元院生で教師A(元学部生)と同じゼミに所属
グループ2	2年国語	教師D	先生役	1年目	—
		教師E	子ども役	25年目	教務主任
		教師F	子ども役	33年	教師Dの初任者指導担当
グループ3	6年図工	教師G	先生役	1年目	—
		教師H	子ども役	22年目	教務主任
		教師I	子ども役	9年目	教師Gと同じ学年を担当
		教師F	子ども役	33年	教師Gの初任者指導担当
グループ4	2年算数	教師J	先生役	1年目	—
		教師K	子ども役	22年目	生徒指導主任
		教師L	子ども役	29年目	教師Jと同じ学年を担当
		教師F	子ども役	33年	教師Jの初任者指導担当
グループ5	3年道徳	教師M	先生役	1年目	—
		教師N	子ども役	30年目	生徒指導主任
		教師O	子ども役	30年目	教師Mと同じ学年を担当
		教師P	子ども役	2年目	教師Mと同じ学年を担当
		教師F	子ども役	33年	教師Mの初任者指導担当

(3) 環境構成

坂元 (1978), Sakamoto (1980), 望月ほか (2013) を参考に教室環境を模した場を作成した (図 6-1). 教室空間は約 10 分の 1 スケール (80cm×90cm) に設定し, 教室の床として木製の板, 壁として透明のアクリル板を使用した. 以上のスケールおよび素材を採用したのは, フィギュアの操作やカメラ撮影のしやすさを考慮したためである.

フィギュア作成では, CubePro (3D Systems 社) の 3D プリンターを使用し, 筆者が先生, 子ども, 教卓, 机, 椅子のモデル作成および印刷を行なった. カラーは, 4色 (赤・青・橙・黒) 準備し, 教師が子どもの特徴に応じてフィギュアを使い分けることによって, 机上授業時に子どもの配置や特徴を視覚的に理解しやすいようにした (例えば, 男子を青, 女子を赤, 学力の高い子どもを橙, 配慮の必要な子どもを黒のフィギュアに設定する等).

机上授業では, 特定の学級を想定して授業をシミュレートするため, 先生役の教師には, 事前に子どもの氏名が書かれたシールを準備するように依頼し, 子どもの机フィギュアに氏名のシールを貼り付けてもらった. また, 先生役の板書や子ども役のノートはフィギュアによって表現することができないため, A4 サイズの紙で代用し, 板書や子どもの意見を紙で提示することとした.



図 6-1 教室空間とフィギュア

(4) 実験手続き

先生役の教師には、事前に指導案を準備するように依頼した。また、実際に授業で使用する教材（教科書・提示資料・学習道具等）を準備してもらうことによって、子ども役に具体的な活動内容や子どもの反応をイメージしやすくなるようにした。

本研究の机上授業は、以下の手続きで進行した：

- ① 子ども役 of 教師は、指導案を熟読する
- ② 先生役 of 教師は、指導案に基づき授業を進行する
- ③ 子ども役 of 教師は、子どものフィギュアを用いて予想される反応を提示する
- ④ 先生役 of 教師は、予想通りの状況と認知していればそのまま授業を継続する。一方、予想外あるいは新たな気づきを得られた状況であると認知している場合、挙手をして授業を中断する。その際に先生役 of 教師は、現在の認知内容について報告する。
- ⑤ 子ども役は、その後の児童の反応を提示し、授業を継続する

なお、ここでいう「予想外な状況」とは、Schön (1983, 1987a, 1992) の定義に基づき、先生役 of 教師には「驚いた場面」、「新たな発見があった場面」、「迷った場面」、「困惑した場面」を例として説明し、そうした場面であると感じたときに授業を中断するよう指示した。実験時間は、研究説明も含めて2時間程度であり、机上授業の様子はビデオカメラおよびICレコーダーで記録した。

(5) 分析方法

本研究では、机上授業の相互作用の中でも、教師が予想外な状況として捉えた場面（以下、省察的状況と表記）に焦点化し、その状況に対する認知内容を行為の中の省察として操作的に定義した上で分析する。机上授業のビデオ記録よりプロトコルを作成し、映像を参照しながら、教師の身体的動作や人形の操作を補足情報として追記することで文脈を理解できるように工夫した。具体的には、先生役および子ども役が演技している場面の発言は「」、人形の操作、授業中断の挙手等の非言語行動は（）を用いて区別した。

分析の視点としては、第1に、省察的状況を分類することによって、教師が考える予想外の状況にはどのような特徴があるか検討し、第2に、省察的状況を教師がどのように捉えて

いるか検討することによって、行為の中の省察を生起させるための教師の状況認知の特徴を探ることとした。

(6) 倫理的配慮

本研究は、協力校の校長および教師に研究の趣旨を説明し、研究協力と学会等への公開の同意を得た上で実施している。本研究で収集されたデータは、プライバシーを保護するためにすべて匿名化して分析している。また、分析より得られた結果は、すべて協力校に報告している。

本研究は、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」による承認を受けて実施された（承認番号：2017-027）

6.3. 結果と考察

(1)行為の中の省察が生じた場面数

まず、教師が省察的状况として報告した回数を行為の中の省察の生起数と定義し、その回数を算出した。その結果、教師 A が 7 回、教師 D が 7 回、教師 G が 1 回、教師 J が 2 回、教師 M が 6 回、の合計 23 場面が抽出された。

この結果から、教師は 1 時間の授業実践において 1 回から数回を行為の中の省察を生起させていることが明らかとなった。先行研究において、例えば石野 (2016) は、20 時間の授業実践のうち 1 場面しか行為の中の省察が生じなかったことを報告している。他方で、佐藤 (1990) は、授業ビデオ視聴時における教師の語りを行為の中の省察と定義して抽出し、例えば初任者教師が語った対象は平均 21.2 場面、熟練教師は平均 39.2 場面であった。しかしながら、本研究の理論的枠組みに基づき行為の中の省察を抽出した結果、行為の中の省察が生じた場面数は、石野ほど少なくなく、佐藤ほど多くないことが示唆された。

(2)行為の中の省察を生じさせる問題

教師が机上授業を中断した理由に着目し、行為の中の省察のきっかけとなる状況を分類した。その結果、①授業のねらい、②授業運営、③授業構成、④教材解釈、⑤児童への配慮に関係する問題によって、教師は行為の中の省察を生起させていることが明らかとなった (表 6-2)。

上記の問題カテゴリーは分析的に区別したものであり、実際には複数の問題に対応しなければならぬ省察的状况も 23 場面中 4 場面見られた。その組み合わせは「授業のねらい×児童への配慮」(3 場面)と、「授業運営×児童への配慮」(1 場面)のように、「児童への配慮」のカテゴリーがすべてに関連していた。以上の結果をより詳細に検討するために、ここでは表 6-3 の教師 A による道徳の授業場面を例として取り上げる。

表 6-2 省察的状況の分類

カテゴリー	定義	具体例
授業のねらい	ねらいの本質に関わる意見を取り上げたり、ねらいから逸脱した意見を軌道修正したりしなければならない状況	・ねらいから逸脱した意見が出続けたときに、どう軌道修正するか ・ねらいの達成において重要な発言をどのように取り上げるか
授業運営	より効率的な授業の運営や進行方法が必要とされる状況	・児童がつぶやいたときに、意見を取り上げるべきかどうか ・いつもの板書方法では、テンポが悪いときにどうすればいいか
授業構成	授業のストーリー構成に再検討を要する状況	・次の学習活動に移った時に、前の学習活動とつながりが弱い、あるいは飛躍しているときにどうすればいいか
教材解釈	教材に対する新たな見方が求められる状況	・児童の意見を聞いて「たしかにそういう見方・解き方もあるな」と知り、どのように返答するか
児童への配慮	児童の気持ちを配慮しなければならない状況	・児童を否定せずにどう返答するか ・学習が遅い子を配慮して、どのように全体に声をかけるか

表 6-3 授業のねらいと児童への配慮を合わせて思考している状況（教師 A）

発話者	役割	発話内容
教師B	子ども役	「なんか成長に差があって、例えば、けっこうやる気がなくなった。初めは頑張っていたけど」
教師A	先生役	ああ～！はい（挙手して授業中断）そう言われてしまったら、うわあ、どうしよう、まず、「どうしよう」って、成長遅いからですよ、ね。
教師B	子ども役	「なんか、みんなはもう赤くなって食べられるようになって、なんか僕のは、花が1個も咲かない」みたいな（笑）
教師A	先生役	ああ、そんなこと言われてしまった、「本当にそういうことがあったのかなあ」みたいな、なんだろう、「そういう経験があるのかなあ」って。
筆者	インタビュアー	っていう反応をするのですか？
教師A	先生役	「うん、きっとそういうこともあるだろうね」って、どうしたらいいんだろう、それだからやりたくないっていうことですね。「ええ、それだから育てるのやめちゃう？」みたいな。
教師B	子ども役	「どうしたらいい、いいか教えて」みたいな。
教師A	先生役	どうしたらいいか、はい！（挙手して授業中断）そしたらじゃあ、「今後そしたら先生と考えよう」みたいな（笑）「生活科の時間にお友達と考えようか」っていう。
筆者	インタビュアー	どういうことを思っています？そのときに？
教師A	先生役	そのとき、うーん、いい切り返しなかなって、否定せず、なんだろう、見当違いなことが出たときに、まず否定はしちゃいけないけど。
筆者	インタビュアー	ということは、ねらいから外れて入るということですか？
教師A	先生役	外れているけども、「その子を違うよ」とか、「今考えるのはそういうことじゃないよ」とかは言えないというか、その子を否定しないように、どういう言い回しで、否定はせずにちょっと違うんだよと伝えるには、どういう言葉があるかな、って考えるけど、見つからず、で、（言葉かけが）ないってなって、褒めるか、そのままオウム返し、「そっか～」みたいな（笑） っとなりませう。

表 6-3 のように教師 A は、物語の主人公のように他人のために野菜の世話をできるかどうかを発問したところ、子ども役から「(過去の経験を想起し) なんか成長に差があって、例えば、けっこうやる気がなくなった。初めは頑張っていたけど」と否定的な発言が返ってきたことによって授業を中断している。この状況下における認知内容について教師 A は、「そのとき、うーん。いい切り返しなかなって。否定せず、なんだろう、見当違いなことが出たときに、まず否定はしちゃいけないけど」、「(授業のねらいから) 外れているけども、『その子を違うよ』とか、『今考えるのはそういうことじゃないよ』とかは言えないというか、その子を否定しないように、どういう言い回しで、否定はせずにちょっと違うんだよと伝えるには、どういう言葉があるかな、って考えるけど、見つからず」と述べている。このように教師 A は、授業のねらいに沿わない意見が出たことをきっかけとして、児童の意見を否定せずに授業全体のねらいを軌道修正する手立てについて検討していることから、「授業のねらい」と「児童への配慮」に関する問題を合わせて認知していることが分かる。

複合して出現したカテゴリーの内容を検討すると、「授業のねらい」と「授業運営」は、いずれも授業全体の方向付けに関係する問題であることから、学級全体への働きかけという観点から見た省察的状况であると考えられる。それに対して、「児童への配慮」は、特定の児童への影響に関係する問題であることから、個人への働きかけという観点から見た省察的状况であると言える。したがって、行為の中の省察を生起させるきっかけとなる状況は、対学級と対個人に関する問題に大別され、教師は、いずれかの問題に対応しなければならない、あるいは、2つの問題を同時に対応しなければならないことによって新たな見方・行為を吟味するようになると考えられよう。

(3) 省察的状況の捉え方

以上のような省察的状況を教師はどのようなやり方で捉えているのだろうか。ここでは、先述の表 6-3 の場面を含め、いくつか代表的な事例を参照しながら、省察的状況の捉え方について検討する。

分析の結果、教師による状況の捉え方には4つの特徴が見られた。共通した特徴として、①教師自身の行為と結びつけて状況を捉えていること、②学習活動の展開に伴って状況を捉える視点を切り替えていること、の2点が明らかとなった。また、状況の捉え方に多様性も見られ、③現在の状況を一時点的に捉える場合もあれば、過去や未来の出来事と結びつけて捉える場合もあること、④児童の反応単体に着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もあること、の2点が明らかとなった。

特徴①：教師は自身の行為と結びつけて状況を捉えている

第1に、教師は自身の行為と結びつけて状況を捉えていることが示された。表 6-4 は、子ども役が物語の疑問をつぶやき、教師がその発言を拾うべきかどうか考える場面であるが、教師 D は「A さんは、どちらかというとそういうことを言いそうなんです。予想外、言いそうだなってという予想はあるんですけども、それに対して(しばらく沈黙)」、「その、挙手を求めている、発言を求めているときの、そういうつぶやきっていうのをどの程度拾っていいのか」と語っている。この言及から、教師 D は児童の発言から生じた状況を傍観者的に捉えるのではなく、児童の発言とそれに対する自身の行為をセットにして状況を捉えていることが読み取れる。言い換えれば、教師は「そこで何が起きているか」だけでなく、行為の主体として「どうするか」も含めて状況を捉えているのである。

このように自身の行為と結びつけて状況を捉えているため、教師は、授業の出来事自体を理解していても、それに対する自身の行為を生成できないことによって予想外な状況として認知し、行為の中の省察を生じさせることもある。例えば、教師 D の事例で言えば、「言いそうだなってという予想はあるんですけども」のように、児童 A が発言すること自体は想定内のものとして理解しているにもかかわらず、その対応に関しては「つぶやきっていうのをどの程度拾っていいのか」と語り、自身の行為を省察していることが分かる。したがって、授業の出来事が予想外であるかどうかだけでなく、教師が行為を生成できるかどうか、行為の中の省察を生起させる上で問題になると言えよう。

表 6-4 子ども役のつぶやきを拾うべきかどうか考える場面（教師 D）

発話者	役割	発話内容
教師D	先生役	音読が終わった時に...
教師F	子ども役	(Aさんを動かして教師の話を遮り)「先生、どうして手紙のこと いっちゃったのかなあ。なぜ手紙出しちゃったって言っちゃった の？言わない方がよかったじゃん」
教師D	先生役	(挙手して授業中断) はい。Aさんは、どちらかというときそういうこ とを言いそうなんです。予想外、言いそうだなっていう予想はあ るんですけども、それに対して... (しばらく沈黙)
(中略)		
教師D	先生役	その、挙手を求めている、発言を求めているときの、そういう つぶやきっていうのをどの程度拾っていいのかっていうのが、日頃 から感じているところで。うふふ、そこが予想外、つぶやきって大 体、予想外なので。

特徴②：教師は学習活動の展開に伴って授業の出来事を捉える視点を切り替えている

第2に、教師は学習活動の展開に伴って授業の出来事を解釈する視点を切り替えていることが示された。例えば先述の表 6-4 の場面で、子ども役の「先生、どうして手紙のこといっちゃったのかなあ。なぜ手紙出しちゃったって言っちゃったの？言わない方がよかったじゃん」というつぶやきに対する捉え方が、別の学習活動に展開したときに変化するという事例が見られた。

まず、表 6-4 の場面に関して、先述のように教師 D は「その、挙手を求めている、発言を求めているときの、そういうつぶやきっていうのをどの程度拾っていいのか」と語っている。指導案によれば、この場面は音読後に登場人物のセリフをどのように読むか考える学習活動と記されており、教師 D はその指示を出すところであった。そのため、教師 D の「発言を求めているときの」という言及のように、この学習活動に関しては児童が発言することを期待していないことが読み取れる。このように学習活動の視点があるため、「つぶやきっていうのをどの程度拾っていいのか」という言及のように、教師 D はつぶやきの意味ではなく、つぶやきを拾うべきかどうかという視点で認知された事象を解釈していることが分かる。このように教師 D は、登場人物のセリフの読み方を考えるという学習活動の視点に基づき出来事を解釈し、児童のつぶやきを拾うべきかどうかを考えていることが読み取れる。

表 6-5 以前の子ども役のつぶやきが重要であると捉え直す場面（教師 D）

発話者	役割	発話内容
教師F	子ども役	(工夫して音読する点を児童同士で話し合っている場面) 「そうそう、『僕が書いたのだもの』って強く言う」
教師E	子ども役	「なるほど」
教師F	子ども役	「がまくん信じてないかもしれないけど、僕書いているもん」
教師D	先生役	「はい、それでは途中かと思いますが、また後でグループで交流する時間があるので、今は隣の人と話すのをやめて、前を向きましょう」 (しばらく沈黙) ちょっと待ってください(笑)(挙手して授業中断)
一同	子ども役	(笑)
教師D	先生役	はい、あの、予想外というか、この後に「どうしていい手紙だと言ったのかを考えましょう」という活動を書いたのですが、最初にAさんが「どうしてお手紙出したことを言っちゃったんだろうね」という発言をそのときはスルーしたけど、大事になってくる、この授業の中で大事になってくる、そこもみそなのかなあっていることで、さっき予想外だったこと、予想外の子どものつぶやきがそれをどうしようって今思っています。次に行くために、なんです、その発言が自分の中でひっかかっているの、それをつなげるとしたら、このタイミングしかないのかなと思うので、どうしようかな、どうしようか、そのまま無視していくか、本当にその発言をスルー、この授業中、Aさんは前の時間から「どうして言っちゃったんだろう」という疑問がある中で、今日もそうやって言っている、それをスルーしていいものなのか、で、それを聞いた隣のBちゃんは「たしかに」と思うだろうし、聞いていた敏感なCさんだったり、Dさん、Eさん、Fさんあたりは何で言ったのだろうっていうのは、広まっていくと思うので、どう、予想外(笑)

一方、表 6-5 の場面で、教師 D は、「今は隣の人と話すのをやめて、前を向きましょう」と呼びかけ、次の学習活動に展開させたときに授業を中断している。中断した理由として、教師 D は「この後に『どうしていい手紙だと言ったのかを考えましょう』という活動(指導案に)書いたのですが、最初に A さんが『どうしてお手紙出したことを言っちゃったんだろうね』という発言をそのときはスルーしたけど、大事になってくる、この授業の中で大事になってくる、そこもみそなのかなあっていることで」と語っている。ここで特徴的なのは、表 6-4 の場面で教師 D は、児童のつぶやきを拾うべきかどうかを問題にしていたのに対して、表 6-5 の場面では「どうしていい手紙だと言ったのか考えましょう」という発問という視点から、つぶやきの意味を吟味している点である。このように教師 D は、この学習活動の発問内容を参照していることから、教師は、前の場面とは異なる学習活動の視点に基づき以前の出来事を解釈していることが推察される。

以上を踏まえると、教師は学習活動の展開に伴って出来事を捉える視点を切り替えていると考えられる。特に表 6-5 の場面では、子ども役から反応を直接提示されていないにもかかわらず、教師が行為の中の省察をしていることは興味深い点である。すなわち、学習活動の展開に伴って視点が切り替わり、教師と教室環境に新たな関係性が構築されることによって、行為の中の省察が生起していると言えよう。

特徴③：教師は現在の状況を一時点的に捉える場合もあれば、過去の出来事や予見された出来事と結びつけて捉える場合もある

一方で、多様な捉え方も見られ、教師は、現在の状況を一時点的に捉える場合もあれば、過去の出来事や予見された出来事と結びつけて現在の状況を捉えている場合もあることが示された。状況を一時点に捉える例としては、先ほどの表 6-3 の教師 A の事例のように、授業のねらいと児童の発言にずれがあると捉えている状況が挙げられる。ここで教師 A が問題としているのは、児童の発言それ自体であり、それ以外の時点の出来事を結びつけて状況を捉えているわけではないと言える。

それに対して、先述の表 6-5 のように、教師 D は「最初に A さんが『どうしてお手紙出したことを言っちゃったんだろうね』という発言をそのときはスルーしたけど大事になってくる」と語っているように、授業内の過去の出来事と結びつけて状況を捉えていることが分かる。また、「A さんは前の時間から『どうして言っちゃったんだろう』っていう疑問がある中で、今日もそうやって言っている」という言及から、授業外の過去の出来事と繋げて状況を捉えていることが読み取れる。このように教師 D は、過去の複数時点の出来事と結びつけて現在の状況を捉えている。

さらに、予測した未来の出来事と結びつけて現在の状況を捉える場合も見られた。具体的には表 6-6 のように、子ども役の水墨画の表現練習を観察する中で、次時の学習活動が計画より早く完了してしまうことを教師が予測する場面を挙げることができる。この場面で教師 G は「(本時では) その最初試してから、その次の時間で作品を描く時間っていうのを取りたいんですけど、うーん、なんか、『できたー終わりじゃん』みたいな、になっちゃうなって」と語っているように、次時の授業で生じうる未来の出来事を予測し、それと結び付けて現在の状況を捉えていることが読み取れる。一方、本研究では、授業内の未来の出来事を

表 6-6 次時の学習活動が計画より早く完了することを予測する場面（教師 G）

発話者	役割	発話内容
一同	子ども役	(水墨画を描いている)
教師G	先生役	ああ、いいですか？(挙手して授業中断)
筆者	インタビュアー	はい。
教師G	先生役	試す時間と作品を描く時間の線わけというか、絶対作品を描いて「完成した」っていう人いるだろうなって。その最初試してから、その次の時間で作品を描く時間っていうのを取りたいんですけど、うーん、なんか、「できたー終わりじゃん」みたいな、になっちゃうなって。

予測して現在の状況を捉えた教師は見られなかった。しかしながら、一般的に教師は見通しを持って授業を展開させると言われているため、教師が授業内の未来の出来事を予測しながら現在の状況を捉える場合も可能性としては十分考えられよう。

このように教師が省察的状況を捉える上で、出来事の関係性が1つの枠組みになっていることが示された。教師は、授業内外の過去や予見された出来事と結びつけて状況を捉えることで、一時点の出来事の解釈では導き出せない状況の意味を生み出していると考えられよう。

特徴④：教師は児童の反応単体に着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もある

状況の捉え方の多様性として、第2に、教師は、児童の反応単体に着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もあることが示された。児童の反応単体に着目して状況を捉える例としては、先述の表 6-3 や表 6-4 のように特定の児童への対応場面が挙げられる。具体的には「その子を否定しないように」（表 6-3）、「Aさんは、どちらかというときそういうことを言いそうなんです」（表 6-4）という言及のように、児童の反応単体から状況を捉えて、どのように対応すべきかどうかを省察していることが読み取れる。

それに対して、先述の表 6-5 のように、教師が児童の反応を関係の中で捉えている場合もあった。具体的には「それを聞いた隣の B ちゃんは『たしかに』って思うだろうし、聞いていた敏感な C さんだったり、D さん、E さん、F さんあたりは何で言ったのだろうっていうのは広まっていくと思うので」という言及のように、A さんの発言による周囲への影響も含めながら現在の状況を認知していることが分かる。

さらに、表 6-7 の教師 J の事例では、児童の個人差を考慮して対応を考えている場面も見られた。具体的には、算数の九九を読み上げる学習活動において、子ども役の読み上げに統一性がない点に対し、教師 J は「G くん、もう少しゆっくりお願いします」と注意したが、その後も G くんが、「早く言いたいなあ」と述べたことによって、授業を中断している。

表 6-7 個人差を考慮して対応を考える場面（教師 J）

発話者	役割	発話内容
一同	子ども役	「にいちが2，ににんが4...（子ども役がばらばらに読み上げる）」
教師J	先生役	はい！（手を前を出して子ども役を止める動作をする）
教師K	子ども役	Gくん「もっと早く言ってもいいですかー」（笑）
教師J	先生役	「Gくん、もう少しゆっくりお願いします。周りのスピードに合わせてください。もう1回初めからいきます。さんはい」
一同	子ども役	「にいちが2，ににんが4，にさんが6（以下、省略）」
教師J	先生役	「はい、今のスピードで3の段いっしょにいきますよ」
教師F	子ども役	「早く言いたいなあ」
教師J	先生役	「ふふふ」
教師K	子ども役	「ねえー」
教師J	先生役	はい！困りました！（挙手して授業中断）
筆者	インタビュアー	はい、どうぞ。どういった感じですか？
教師J	先生役	いいんですか？こんなことで挙手しても？
筆者	インタビュアー	もちろん、大丈夫です。
教師J	先生役	なんか、こういう早く言いたいとかは、あるんですけど、1回注意をしているじゃないですか。Gくんに「もっとゆっくり」って言って、そういうところで、「言いたいです！」ってなると、「言ったじゃん」ってよくなるんですけど、「聞いてなかったの？」みたいな。そういうときは、どういう風に、「さっきも言ったよ？」て言えばいいのか、なんか、「何回も同じことを言わせないでほしいな」ってたまに思う時があります。
教師F	子ども役	（Gくんを指して）「だって僕はもっと早く言えるんだもん！」
教師J	先生役	でも、こういうときに、こちらへん（教室中央の複数名を指して）は、全然2の段をついてこれるか、ついてこれないか分からないんですけど、「遅い子もいるよ？」とは言えないじゃないですか？
教師K	子ども役	（Hさん・Iさんを指して）（九九を）言っていないこともあるかもね（笑）言ってるフリ（笑）
教師J	先生役	言っているフリの子たちにも「ちゃんと言いなよ」って言っても、それを分かっていないから言えないのか、本当に自信がなくて。でもノートにも書いてあるし、2の段のときに、にいちが2，ににんが4っていう言い方を教えているというか、そこで勉強しているのだから、そこで言えない子とか、今みたいにスピードが早くなる子に対してはどうすればいいのかなって。個人個人で言うよりも、みんなで声を揃えて言った方がいいですよ？

こうしたGくんのつぶやきについて、教師Jは、「1回注意をしているじゃないですか。Gくんに『もっとゆっくり』って言って、そういうところで、『言いたいです!』ってなると、『言ったじゃん』ってよくなるんですけど、(中略)なんか、『何回も同じことを言わせないでほしいな』ってたまに思う時があります」と語っており、指示通りに授業を進行させてもらえないことに困惑していることが読み取れる。その一方で、「でも、こういうときに、こちらへん(教室中央の複数名を指して)は、全然2の段をついてくれるか、ついてこれないか分からないんですけど、『遅い子もいるよ?』とは言えないじゃないですか?」のように、教師Jは、全体の前で声かけをするときに、学習の遅い児童の気持ちを配慮しなければならないと感じていることが推察される。

このように省察的状況を捉える上で、児童同士の関係が1つの手がかりになっていることが示された。他の児童との関係の中で状況を捉えることは、言い換えれば、多様な児童の視点に立って複眼的に状況を捉えていることであり、特定の視点から状況を捉えるやり方と比べて、行為の中の省察をより多面的に展開できると考えられよう。

このように、省察的状況の捉え方の特徴として、①教師自身の行為と結びつけて状況を捉えていること、②学習活動の展開に伴って状況を捉える視点を切り替えていること、③現在の状況を一時点的に捉える場合もあれば、過去や未来の出来事と結びつけて捉える場合もあること、④児童の反応単体に着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もあること、の4点が挙げられた。

以上の特徴から、授業実践において教師が省察的状況を捉える上で「関係」が鍵となる概念ではないだろうか。つまり、教師は、予想外な状況を認知する上で、出来事の実理解と自身の行為の関係(特徴①)、授業の出来事と学習活動の関係(特徴②)、異なる時点の出来事の実関係(特徴③)、児童同士の関係(特徴④)を手がかりにしている。特に特徴③と④では、状況によって関係の切り取り方が異なるため、その切り取り方によって行為の中の省察が生起するかどうか左右されると考えられよう。

6.4. 研究のまとめ

本研究では、教師が予想外であると認知した状況に着目し、教師が行為の中の省察を生起させる状況の特徴について明らかにすることを目的とした。方法として、Sakamoto(1980)の机上授業を用いて、教師で先生役と子ども役を分担して人形劇によって授業をシミュレートした。特に先生役の教師が予想外な状況と認知した場面で授業を中断し、その場で認知内容を発話させた。分析の結果、①行為の中の省察のきっかけとなる状況は、対学級と対個人に関する問題に大別され、教師はいずれかの問題に対応しなければならない、あるいは、2つの問題を同時に対応しなければならないことによって自身の見方や行為を吟味するようになること、②そうした予想外な状況を認知する上で、授業における4つの関係（出来事理解と自身の行為の関係、授業の出来事と学習活動の関係、異なる時点の出来事の関係、児童同士の関係）が手がかりになることが示された。また、②で挙げた関係のうち、異なる時点の出来事の関係および児童同士の関係に関しては、状況によって関係の切り取り方に多様なパターンが見られ、それに応じて行為の中の省察の生起が左右されることが示唆された。

1点目に関して、本研究では省察的状况を分類した結果、「授業のねらい」、「授業運営」、「授業構成」、「教材解釈」、「児童への配慮」が関係する状況に分けることができた。さらに、省察的状况の中には上記の複数カテゴリーによって構成された複合的な省察的状况も見られ、その組み合わせは「授業のねらい×児童への配慮」と「授業運営×児童への配慮」であった。「授業のねらい」と「授業運営」は、学級全体への働きかけという側面から見た省察的状况であるのに対して、「児童への配慮」は、個人への働きかけという側面から見た省察的状况である。教師は、いずれかの側面から新たな見方・行為が求められる状況、あるいは上記の両側面が葛藤する状況によって行為の中の省察を生起させていると考えられた。

2点目に関して、教師に共通した特徴として、自身の行為と結びつけて状況を捉えていること、学習活動の展開に伴って状況を捉える視点を切り替えていることが明らかとなった。この結果によって、教師が状況を捉えることには自身の行為も含まれているため、行為の中の省察は、授業の出来事それ自体が予想外である場合だけではなく、その状況下における行為を生成できない場合にも生起することが示唆された。また、学習活動の展開に伴って教師

の視点が変わり、教室環境との新たな関係が構築されることによって、行為の中の省察が生じる場合があることも示唆された。

一方で、省察的状况の捉え方に多様性も見られた。その1つは、教師は現在の状況を一時的に捉える場合もあれば、過去の出来事や予見された出来事と結びつけて捉える場合もあることであった。もう1つは、特定の児童の反応のみに着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もあることであった。以上の4つの特徴から、教師が省察的状况を捉える上で「関係」が鍵となる概念であると考えられた。

付記

本研究は、科学研究費補助金基盤研究(A)（課題番号 16H01818, 研究代表者：浅田匡）による助成を受けた。

第7章 総合考察

本論文は、授業認知を手がかりにして、教師による行為の中の省察の特徴を明らかにすることを目的として3つの研究を行った。本章では研究1～3で得られた結果を概観した上で、総合考察として本研究全体を通して明らかになった点を述べる。最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。

7.1. 結果のまとめ

研究1: 写真スライド法による教師の授業認知に関する研究

研究1では、授業において教師が注目する教室環境やその意味づけに着目し、教師の授業認知の特徴について明らかにすることを目的とした。この研究では、Carter *et al.* (1988)の写真スライド法を援用して、小学校社会科の授業に関する写真スライドを提示することによって、小学校教師31名の授業認知を調査した。具体的には、教師は100枚の写真で構成されたスライドショーを見ながら、授業において重要または問題であると考えられた場面に関して、①スライド番号、②どのような場面か、③スライドのどの情報に着目したのか、④どうして重要あるいは問題と考えるのか、の4つの項目について回答した。

第1に、教師が注目した箇所を帰納的に分類した結果、「児童－視線」、「児童－姿勢」、「児童－表情」、「児童－位置」、「児童－挙手」、「児童－相互作用」、「教師－方向」、「教師－サイン」、「教師－介入」、「教師－情報提示」、「学習環境－座席配置」、「座席配置－もの」のパターンが存在することが明らかとなった。さらに、教職経験年数の違いによって注目箇所の特徴があるか検討するために、初任者教師(1～3年目:n=9)、若手教師(4～9年目:n=11)、経験教師(10年目以上:n=11)の3群間を比較した結果、初任者教師はより児童の姿勢に注目し、経験教師は教師の介入行動、児童の表情や視線に注目することが明らかになった。非言語行動研究において、表情は人間の感情を知る上で正確な信号システムであり、特に人間の視線は、顔の他の領域よりも正確に感情を表す情報源であるとされていることから、教師は経験によって児童の感情を知る上で精度の高い情報源に注目するようになることが示

唆された。以上のように、授業過程において注目する教室環境が教師によって異なることが示唆された。

第2に、教師による状況の意味づけ方について分析した結果、初任者教師は、授業状況を一時点で捉え、場当たりの状況を確認する傾向があるのに対して、経験教師は、授業状況を以前の場面と関連づけながら、指導案から児童の反応を予測しながら状況を捉える傾向があることが明らかとなった。つまり、経験教師は、授業の各場面で注目している教室環境以上に、過去の出来事や予想との関係の中で意味づけを行っている。しかしながら、このような共通した傾向があるものの、どのような過去の出来事を関連付けるのか、どのように指導案から児童の反応を予測するのかによって、経験教師間であっても、その意味づけは多様になることが示された。

以上のように、教師によって授業認知の特徴に違いがあることが明らかとなった。また、こうした違いによって行為の中の省察の特徴が左右されることも予想された。

研究2：オン・ゴーイング法による授業認知に基づく教師の行為の中の省察に関する研究

研究2では、授業観察時に退職校長が授業において重要であると捉えた場面を手がかりとして、初任者教師がどのように状況を確認し、行為の中の省察を生起させているか（あるいは、行為の中の省察を生起させないか）、授業認知の違いを手がかりに行為の中の省察の特徴を探ることを目的とした。方法として、生田（1998）のオン・ゴーイング法を用いて、退職校長が授業観察中に重要であると認知した場面を抽出し、再生刺激法を用いて初任者教師にその場면을提示することによって当時の認知内容について想起させた。

その結果、第1に、初任者教師は、自身の教授行動に没頭し、行為の中の省察が生起しうる出来事を見逃していることが示された。初任者教師は、授業過程において自身の教授行動に注目し続ける場面があり、それによって他の教室環境に対する授業認知を限定し、行為の中の省察が生起しうる出来事を見逃していた点で特徴的であった。したがって、授業者が行為の中の省察を生起させるためには、自身の教授行為ではなく、児童や学習環境に授業認知を向けることができるかが鍵となることが示唆された。

第2に、初任者教師は、一時点的な授業認知を基にして行為の中の省察を生起させていることが示された。すなわち、初任者教師は、すべて一時点的な授業認知をしていたのに対して、退職校長は一時点的な授業認知だけでなく、以前の場面と関連づけて状況を認知している場合もあった。こうした授業認知の特徴に応じて、授業改善の課題が両者で異なっていた。したがって、初任者教師が行為の中の省察をより多様に展開するためには、授業状況を一時点的に捉えるだけでなく、以前の場面と関連づけて捉えることができる必要があることが示唆された。

他方で、第3に、初任者教師は、予想外の状況として認知して自身の行為枠組みを疑問視するものの、その場ではフレーム実験を試みない場合もあることが明らかになった。この点に関して、初任者教師は感情による行為の抑制について報告していた。その一方で、初任者教師は、フレーム実験をしなくても新たな見方を再構成していたことから、教師の学びは成立していると考えられた。

このように授業認知の特徴に応じて行為の中の省察の生起が左右されることが示された。一方、教師は予想外な状況を認知しても、新たな行為を保留する場合があることも示唆された。

研究3：机上授業を用いた教師の行為の中の省察に関する研究

研究3では、教師が予想外な状況として認知した場面に着目し、教師が行為の中の省察を生起させる状況の特徴について明らかにすることを目的とした。本研究では、Sakamoto (1980) の机上授業を用いて、教師で先生役と子ども役を分担し、人形劇によって授業をシミュレートした。教師5組を対象として、机上授業の相互作用において、先生役の教師が予想外な状況と感じた場面で合図を出して授業を中断し、その場で認知内容を発話した。

第1に、教師が予想外と認知した状況（省察的状況）を分類した結果、「授業のねらい」、「授業運営」、「授業構成」、「教材解釈」、「児童への配慮」に関する問題をきっかけとして、教師は行為の中の省察を生起させていた。さらに、省察的状況の中には上記の複数の問題によって対応を要する状況も見られ、その組み合わせは「授業のねらい×児童への配慮」と「授業運営×児童への配慮」であった。「授業のねらい」と「授業運営」は、学級全体への働きかけという側面から見た問題であるのに対して、「児童への配慮」は、個人への働きか

けという側面から見た問題であり、教師は、対学級・対個人いずれかの問題において新たな見方・行為が求められる、あるいは、2つの問題を同時に対応しなければならないことによって自身の見方や行為を吟味するようになると考えられた。

第2に、省察的状況の捉え方に着目して分析した結果、教師に共通した特徴として、教師は自身の行為と結びつけて状況を捉えていること、学習活動の展開に伴って授業の出来事を捉える視点を切り替えていることが明らかとなった。この結果によって、教師が状況を捉えることには自身の行為も含まれているため、行為の中の省察は、授業の出来事それ自身が予想外である場合だけではなく、その出来事に対する行為を生成できない場合にも予想外な状況として認知されることが示唆された。また、学習活動の展開に伴って出来事を捉える視点が変わり、それによって行為の中の省察が生じる場合があることも示唆された。

一方で、省察的状況の捉え方に多様性も見られた。1つは、教師は現在の状況を一時点的に捉える場合もあれば、過去の出来事や予見された出来事と結びつけて捉える場合もあることであった。もう1つは、児童の反応それ自体に着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もあることであった。以上の結果から、過去の出来事や予見された出来事と結びつけ、児童同士の関係の中で現在の状況を捉える方法は、児童の反応単体に着目して状況を一時点的に捉える方法よりも、行為の中の省察を多面的に展開することができると考えられた。

以上のような状況の捉え方の特徴から、教師は省察的状況を捉える上で、①出来事の理解と自身の行為の関係、②授業の出来事と学習活動の関係、③異なる時点の出来事の関係、④児童同士の関係のように授業における様々な関係を手がかりにしていることが示された。特に特徴③と④では、状況によって関係づけのやり方が多様であるため、行為の中の省察を多面的に展開できるかどうかは関係の切り取り方によって左右されることが考えられた。

図7-1は、行為の中の省察の生起プロセスについて、研究1～3の結果を整理したものである。なお、図の教室環境に関して、研究1では「児童」、「教師」、「学習環境」の3カテゴリーに分けられたが、研究2や3を踏まえて、「教師」カテゴリーは「教師自身」に変更した。さらに、「児童」と「教師自身」の小カテゴリーに「発言」を加えた。その理由は、授業者が認知する教師は自身である点や、研究2・3のように、教師は児童の非言語行動だけでなく、児童の発言内容といった教室環境にも注目している点を考慮したためである。

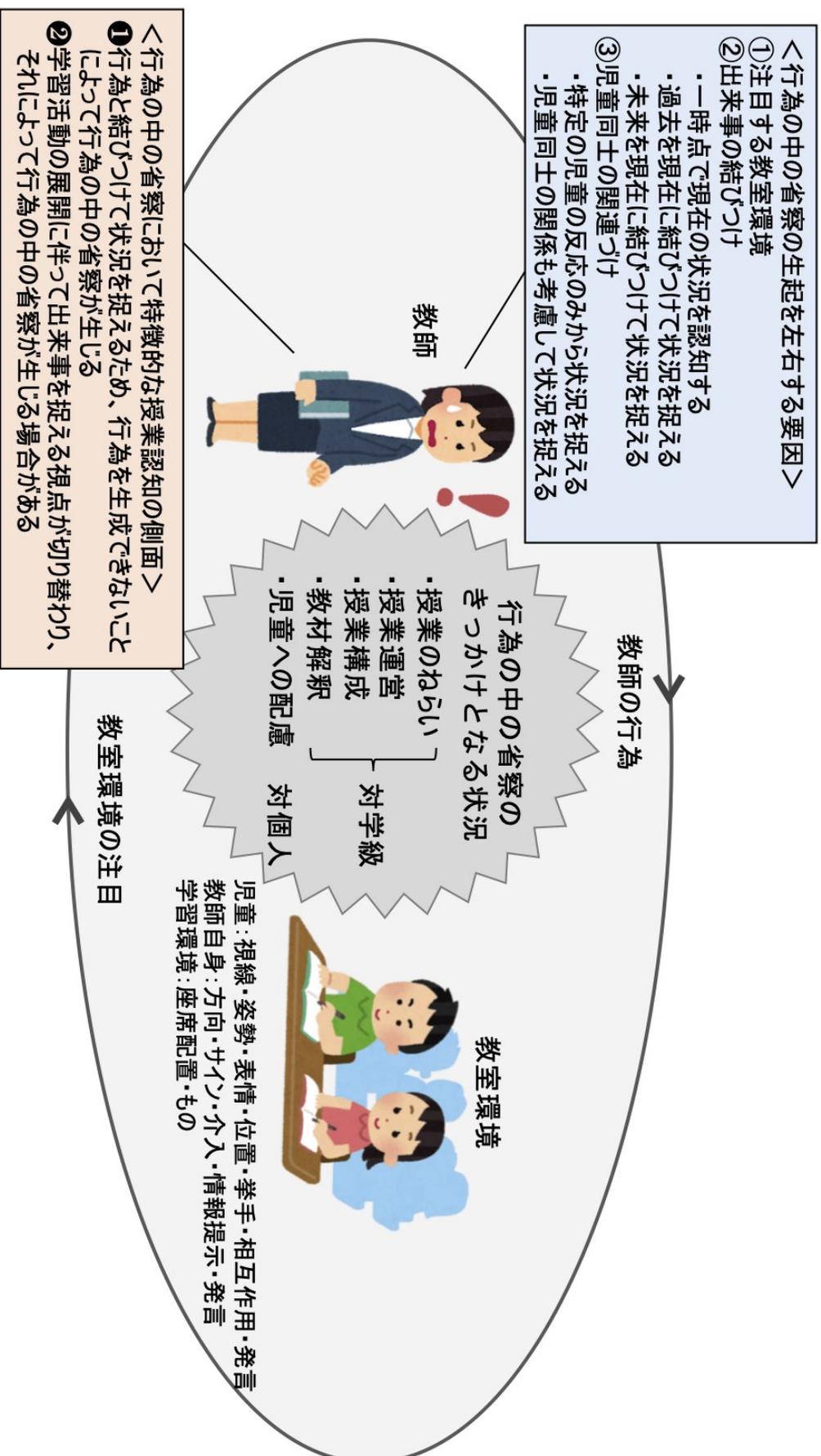


図 7-1 行為の中の省察の生起プロセス

7.2. 行為の中の省察の生起を左右する要因

以上を踏まえて総合的に考察すると、研究結果の中でも行為の中の省察の生起を左右する上でポイントとなる授業認知の特徴は、以下の3点であると考えられた。

特徴①：注目する教室環境

研究1の結果より、同じ写真スライドを提示しても、ある教師は児童の視線や表情に注目するのに対して、別の教師は児童の姿勢に注目するといったように、教師によって注目する教室環境が異なることが示された。

実際に研究2では、こうした注目する教室環境の違いによって行為の中の省察の生起が左右される場面が見られた。具体的には、退職校長が児童の視線に注目し、教師の範読に対する児童の聞き方を問題視していたのに対して、初任者教師は自身の教授行動に注意を傾けていたため、行為の中の省察が生起しうる出来事を見逃している場面がその一例である。授業後の再生刺激法によるインタビューにおいて、初任者教師が「今見ての感想じゃだめですもんね」と語っていたことから、授業時に児童の視線に注目していれば、別の状況として認知していた可能性が推察される。そのため、この授業場面において児童の視線が見えているかどうかは、行為の中の省察を生起させる上で重要であったと言えよう。

これらの研究結果を踏まえると、教師がどのような教室環境に注目するかは、行為の中の省察を生起させる上で問題になると言える。特に児童の視線や表情は、姿勢と比べて人間の感情を理解する上で精度の高い信号システムであるため、教師が自身の教授行為に没頭せず、児童の視線や表情といった教室環境に如何に授業認知を傾けることができるかどうかは、行為の中の省察を生起させるための1つの鍵になると考えられよう。

特徴②：出来事の結びつけ

研究1より、同じ写真スライドの同じ箇所に注目した場合であっても、一時点で状況を捉える教師もあれば、過去の出来事や指導案から予測される出来事を現在に結びつけて状況を捉える教師もいて、状況の意味づけが全く異なっていることが示された。このような授業認知の特徴は、研究2や研究3にも見られた点であり、行為の中の省察の生起と関連していることが示された。

例えば、研究2の場面6において、初任者教師は、指導案通りに道德の説話を読み、行為の中の省察を生起させることはなかったのに対して、退職校長は、これまでの授業の流れを考慮すると教師自身の話をした方が効果的であることを指摘している。このように現在の一時点のみで状況を捉えれば、指導案に沿って授業を進めることは問題ないと思われるが、退職校長のように過去の出来事を現在に結びつけることで、状況を問題化することも可能である。本研究では、どちらの授業認知のやり方が優れているか結論づけることはできないが、少なくとも出来事間を結びつけることによって、行為の中の省察を生起させるきっかけになりうることを示唆できる。

したがって、出来事間の結びつけは、行為の中の省察の生起を左右する第2の要因であると言える。

特徴③：児童同士の関連づけ

研究3の結果から、教師は、児童の反応それ自体に着目して状況を捉える場合もあれば、児童同士の関係の中で状況を捉える場合もあることが示された。こうした授業認知の特徴と行為の中の省察の関連は、研究2のインタビューで詳細に探ることができなかったため、今後その観点から検討すべきである。しかしながら、研究3において、少なくとも児童同士の関連づけを通じた状況の捉え方は、児童の反応それ自体に基づく意味づけを超えて、多様な児童の視点から状況を認知していたことから、行為の中の省察の生起をもたらす可能性を拡げる1つの要因として機能しうると考えられよう。

以上の3点は、多様性が見られた授業認知の側面であり、本論文ではこれらの授業認知のやり方に応じて行為の中の省察の生起が左右されると結論づける。

7.3. 教師の省察研究への示唆

研究結果を踏まえると、教師の省察研究への示唆をいくつか提案することができる。ここでは、主に3つの示唆を提示することとしたい。

示唆①：授業認知研究における対象の拡大

本研究では行為の中の省察の特徴を探るために授業認知を手がかりとした結果、行為の中の省察の特徴を浮き彫りにできただけでなく、研究を通して授業認知においても、新たな光を投げかけることができたと考える。具体的には以下の2点が挙げられる。

第1は、教師による表情認知に着目して研究することである。授業認知に関する先行研究では、非言語行動の中でも児童の表情は軽視されることが多かった。例えば河野（1996）は、子どもが算数の文章題を解いている様子をビデオで提示し、教師に正解・不正解の予測とその理由について調査した結果、正解を予想する上では書くという動作が信頼できる情報であるのに対して、表情は曖昧な情報であると結論づけている。確かに、文章題解答中という限定された場面では、表情は役に立たない情報であるとかもかもしれない。しかし、研究1において1時間の授業全体の場면을提示した結果、むしろ経験豊富な教師ほど表情を頼りにして状況を認知していることが示された点を考慮すると、授業認知における表情の位置づけを改めて問い直す必要があるのではないだろうか。

第2は、行為も含めて授業認知を研究することである。研究3より、教師は「そこで何が起きているか」だけでなく「どうするか」も含めて状況を認知していることが指摘された。先行研究の多くは、「世界を傍観する人間」という前提に基づき、出来事理解に焦点を当てて授業認知が検討されてきた。しかしながら、本研究の結果を踏まえるなら、教師自身の行為も含めて授業認知を検討することによって、行為の中の省察における授業認知の新たな側面を捉えることが可能であると考えられる。他方、研究2では、教師が自身の行為に没頭することによって行為の中の省察を生起しうる場面を見逃しているように、行為によって他の教室環境への注目を妨げる問題も明らかとなった。以上を踏まえると、行為とは、状況を構成する要素である点で行為の中の省察を生起させる媒体として機能する側面もあれば、他の教室環境に注目することを妨げる点で、行為の中の省察を制約する側面も有するため、教師の学びという観点から今後さらに検討していく必要があると言えよう。

示唆②：リフレクション概念に対する解釈の再検討

第2章で述べたように、Schön のリフレクション概念に対する解釈に混乱が見られるため、多くの研究者によって概念的定義について議論されてきた。特に国内外の文献において最も支配的なリフレクション概念の解釈は、過去・現在・未来の時間軸に基づいて、過去に対する省察を行為についての省察、現在の省察を行為の中の省察と見なしていることが多い。例えば、数秒前であっても過去の出来事について省察したものを行為についての省察、現在の出来事について省察したものを行為の中の省察と解釈する研究、あるいは授業後の振り返りを行為についての省察、授業中の省察を行為の中の省察と解釈する研究である。

しかしながら、行為の中の省察を対象とした本研究の結果を踏まえると、こうしたリフレクション概念に対する解釈を再検討する必要性が示唆される。本論文の結果を踏まえると、図7-2のように、教師は複数の時間軸で生じた出来事を現在に結びつけて状況を意味づけ、行為の中の省察を生起させている場合もあった。つまり、行為の中の省察において、教師は現在の出来事のみにも縛られて状況を認知する必要はなく、様々な情報を組み込んで状況を構築することができるのである。

以上を踏まえると、省察する出来事の時間軸に基づいて Schön のリフレクション概念を区別することは適切でないと結論づけられる。したがって、これまでの教師の省察研究におけるリフレクション概念の解釈を改めて問い直し、研究を進めていく必要性を示唆することができる。



図7-2 複数時点の出来事を結びつけて生じる行為の中の省察

示唆③：行為の中の省察プロセスにおける教師の固有性

本論文の中心となる分析対象ではないが、研究2では授業実践における行為の中の省察を抽出することによって、省察フェーズ③と④における認知内容も一部明らかにすることができた。そこで得られた結果として、Schönの主張した行為の中の省察のプロセス通りに教師がフェーズを展開しない場面も見られ、教師の固有性を検討する必要性が示唆された。

具体的には、図7-3に示されるように、教師が予想外な状況であると認知して、行為を疑問視したにもかかわらず、新たな行為を試さなかった場面が見られた。例えば、研究2において、初任者教師は緊張を語り、その場では状況を問題視しているにもかかわらず従来通りの行動を繰り返してしまうという場面があった。また、研究3において、「授業のねらい」と「児童への配慮」に関わる問題をきっかけに、例えば児童を否定せずに授業をどのように軌道修正しようか省察しているが、児童を褒めるかオウム返ししかできないと語っていた場面があった。このように教師は、感情によって新たな行為を試さなかったり、児童の気持ちを配慮することによって授業のねらいに戻す手立てを行なわなかったりする場面が見られた。しかし一方で、研究2では、授業後の振り返りで教師が語っているように自身の見方や行為を変えていた。したがって、観察された行動としては従来通りではあるものの、教師の見方や行為は変化している、すなわち①→②→③→①の省察プロセスと記述できる。

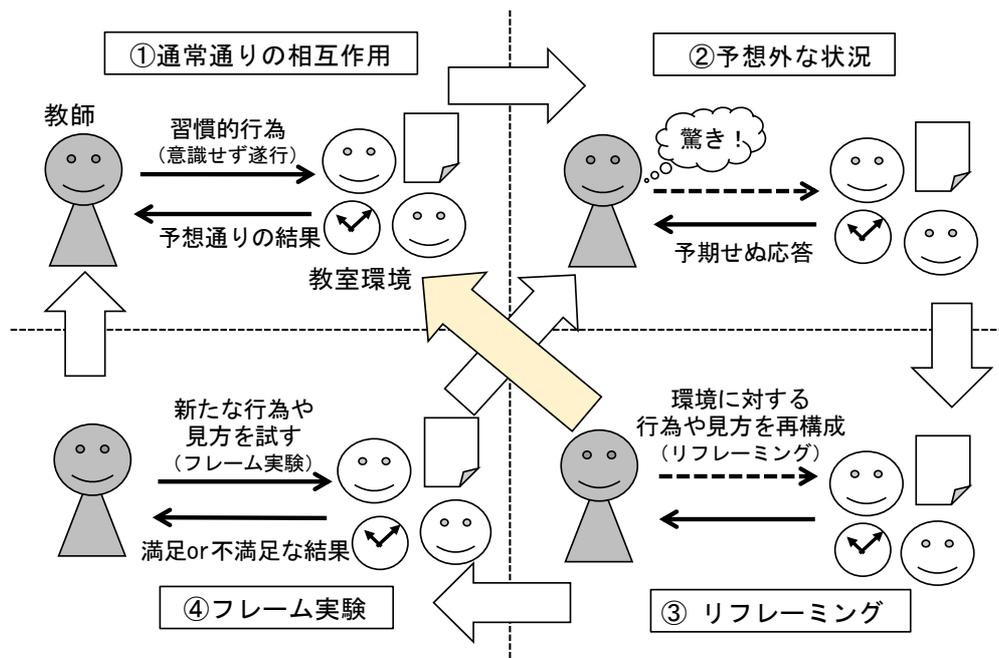


図 7-3 Schön の言及と異なる行為の中の省察プロセス（黄色部分）

これに対して、Schönが主に分析対象としているデザインの領域では、デザイナーが次々と新たなデザインを試している様子が記述され、フレーム実験を保留する場面は記述されなかった。両者の実践の大きな違いとして、Schönの分析したデザイン実践は、デザイナーとモノの相互作用が記述されているのに対して、授業実践は、主に教師と子どもの相互作用が問題になる点ではないだろうか。つまり、この実践におけるデザイナーは、ノートやデザインといったモノを相手にするため、多様な行為を実験的に遂行できるのに対して、本研究の教師はヒトを相手にする専門職であるため、必ずしも目的合理的に行為を試すことができず、自身の感情や児童への気遣いといった非合理的な要素が実験的行為を干渉すると言える。本研究では十分な事例を収集することはできなかったが、今後の省察研究として、こうした教師といった専門職の固有性も考慮する必要があると言えよう。

7.4. 学び続ける教師と行為の中の省察

本研究を通して、授業認知に応じて行為の中の省察の生起が左右されることが明らかとなった。ここでは図 7-4 のように支援の観点から先述の行為の中の省察の生起を左右する要因を整理し、反省的实践家として教師が学び続けるための実践的示唆を考察する。

実践的示唆①：精度の高い情報源への注目と教授スキルの獲得

教師が学び続けるためには、授業において自身と子どもの相互作用をモニターすることによって授業改善の手がかりを得ることが重要である。本研究では、その効果的な手立てとして、子どもの視線や表情に注目することを提案することができる。

先述のように視線や表情は、姿勢と比べて人間の感情を読み取る上で精度の高い情報源であるとされている。こうした情報に基づき教師が授業改善を考えることは、教師の学びに一貫した方向性を持たせることができるのに対し、精度の低い情報源を頼りにすることは、授業の何が問題で、何が成功したのかを判断することが一貫せず、それに応じて教師の学び

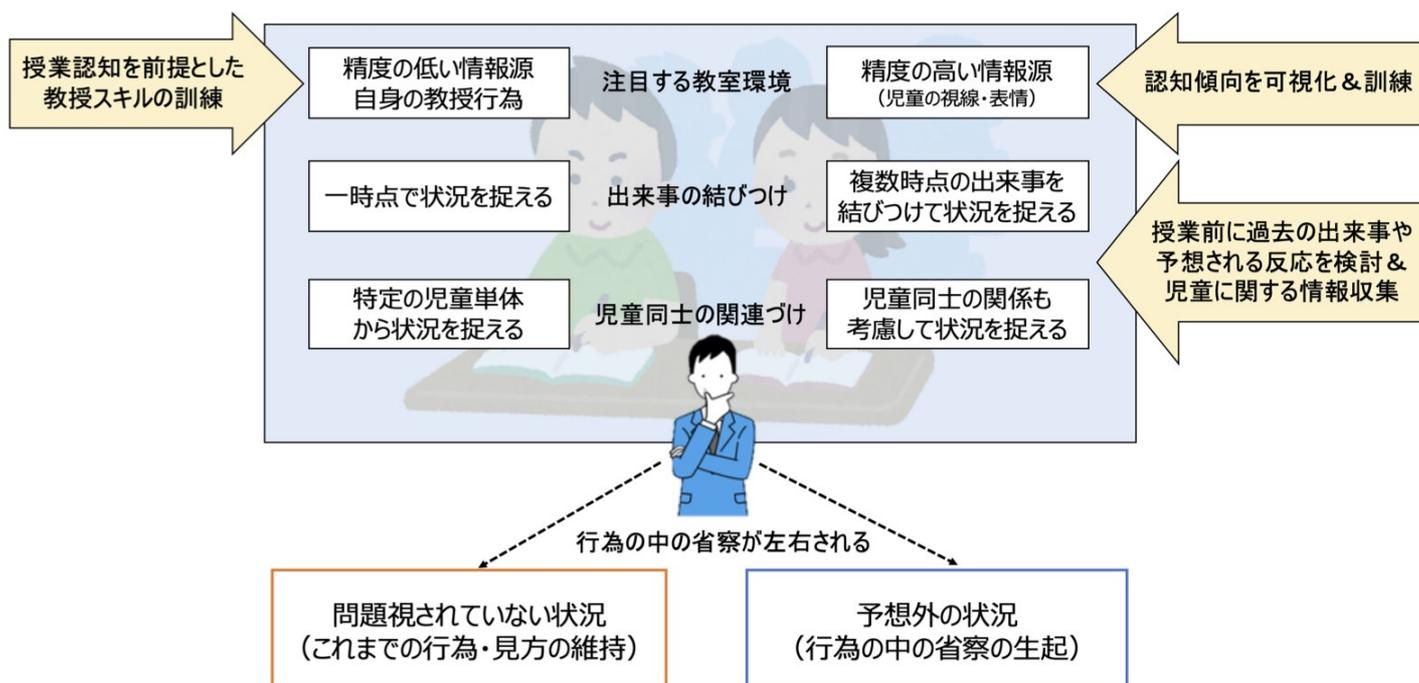


図 7-4 行為の中の省察を左右する要因とその支援

が停滞してしまうと考えられる。そのため、教師が学び続ける上で、授業において子どもの視線や表情といった信頼できる情報を選び取っていけるようになることは重要である。

それを訓練するための方法として、研究1の写真スライド法を用いて自身の授業認知のやり方を可視化したり、教師同士で授業認知を比較したりすることが挙げられる。写真は、動画と比べて情報量が冗長でないため、自身の注目した箇所を明示化することができ、同じ授業場面に対して注目する教室環境がどのように異なるのかを相対化することもできる。こうした手法を活用して、例えば、子どもの視線や表情に着目して授業スライドを観察する練習をしたり、注目箇所を議論したりするワークショップを実施することによって、自身の注目箇所の傾向を理解し、それを修正していくことができると考えられる。また、写真スライド法以外の手法として、近年では情報機器の進展によってウェアラブルカメラやアイトラッキングも普及しているため、そうしたツールによって教師の注目箇所を可視化し、授業認知の訓練に役立てることもできると言えよう。

他方で、研究2で示されたように、実際の授業において教師は自身の教授行為に没頭して児童の視線や表情に注目できない場合もあるため、教授スキルを訓練することも必要となる。教員養成では教授スキルを習得し、自動化するための訓練として、これまで模擬授業やマイクロティーチングが用いられてきた。これらの手法は1つの手立てとして役立つが、教授行動それ自体の模倣に限定して訓練することが多く、その訓練において教室環境を認知する側面は重要視されてこなかった。そのため、教師が学び続けるための支援として上記の手法を役立てるためには、教師と児童との相互作用を前提とした訓練の場を設定する工夫が必要である。かかる問題に対して、井上(1978)が提案したマイクロティーチングに授業ビデオを活用する方法は、教師に授業場面を提示しながら教授行為を練習させるため、授業認知を前提とした教授スキルの訓練という視点から援用を試みる価値があるだろう。

実践的示唆②：出来事や児童の関係性を結びつけた状況認知の支援

教師が学ぶためには、教室環境に注目するだけでなく、多様な側面から状況を意味づけることも重要となる。そのためには、本研究の机上授業を援用して、授業過程において教師に考えさせる場を提供することも1つの手立てとなるが、さらに本研究の結果を踏まえると、授業計画時における支援も新たに提案することができる。

先述のように、教師は必ずしも現在の出来事のみ縛られて状況を認知する必要はなく、過去の出来事や未来の予見を現在に結びつけて状況を認知し、行為の中の省察を生起させていることが示された。この結果を踏まえるなら、授業中に即興的行為をさせることだけが行為の中の省察を生起させるための手立てではなく、例えば、授業計画の段階において教師に児童の反応を予想させたり、授業前の児童の出来事を熟慮させたりすることも役立つと考えられる。具体的には、経験教師から支援を得ながら指導案から反応を予測したり、授業単元の視点でこれまでの児童の意見を整理したりすることによって、授業時において状況を多面的に捉えられるように支援することが重要となるだろう。

また、児童同士の関係の中で状況を捉えることに関しても、児童の学力、学習意欲、性格等を把握し、授業計画時に児童同士の関係性を考慮することは可能である。実際に研究3では、教師が1人の児童の発言に対して学力差を踏まえながら状況を捉えていたように、授業中以外の情報も含まれていることが分かる。そのため、例えば事前に児童の実態についてアセスメントを行うことは、児童同士の関係性を考慮するための1つの手立てとなるだろう。また、教師の学びという視点から考えても、日常的な関わりから児童の情報を収集し、児童理解をすることが重要であると言えよう。

このように、授業過程において行為の中の省察は、その場で新たな行為や見方を生成することが求められる点で即興的な側面はあるものの、全くの無計画で行われるものではなく、教師が事前に準備することによって促進することが可能であると考えられる。

これらの実践的示唆は、新たな教師教育の要素として組み込むだけでなく、従来の教師教育のシステムにも活用できると考えられる。例えば、我が国では教師の専門性を高める方法として授業研究が行われているが、事前検討会・研究授業・事後検討会の各フェーズの生産性を高めるために、先述の授業認知の支援を取り入れることができるだろう。具体的には、事前検討会で予想される反応や児童の特徴を明確化し、それを枠組みにして研究授業に臨むことによって行為の中の省察を促進し、事後検討会の論点にも繋げることが容易になると考えられる。また、その過程において、研究3の机上授業も活用することができるだろう。近年、授業研究の形骸化が指摘されているが(千々布 2005)、授業認知の支援という観点からアプローチすることによって、かかる問題に対する1つの手立てになると考えられよう。

Berliner (2001) は、教師が熟練教師になるためには、単に実践経験を積むだけでなく、熟慮的实践 (deliberate practice) が必要であり、そうした実践の特質について検討する意義を指摘している。以上で挙げられた授業認知の特徴および実践的示唆は、教師が学び続けるための手がかりとなり、ひいては熟練教師になるための1つのヒントになると考えられよう。

7.5. 本研究の限界と今後の課題

ここでは、本論文における限界点と今後の課題について考察を行う。

第1に、今後の課題として本論文で扱っていない行為の中の省察の部分を検討することが挙げられる。本研究は、行為の中の省察のプロセス（図2-1）のうち、特に行為の中の省察を生起させる部分に着目しているため（すなわち、①と②のフェーズ）、リフレーミングやフレーム実験を教師がどのように展開しているかについて詳細に検討することはできなかった。例えば研究2では、教師は予想外な状況と捉えたものの新たな行為を試さない場合があったが、それがどのような理由であるのか詳細に調査することができなかった。今後は、そうした箇所に焦点化してインタビューすることが求められよう。あるいは、研究3の机上授業において、予想外な状況について教師に認知内容を語らせるだけでなく、その後の相互作用についても認知内容も逐一報告させることによって、教師のリフレーミングやフレーム実験の内実に迫っていく必要があると言えよう。

第2に、本研究では、行為の中の省察が如何にして生起するかを記述した一方で、そこで教師の学びがどれほど実践に役立っているか、すなわち、学びの質を検討することができなかった。例えば、研究2の初任者教師は、授業の改善点として「どの子も考えられるような発問ができたらいいなって。発問をよく考えていきたいなと思います」と述べていたが、そうした帰結がその後の授業実践にどれほど役立っているかについて検討できなかった。そのため、例えば、複数の専門家や熟練教師によって教師の学びを間主観的に評価したり、教師を縦断的に調査し、学習内容の適用や検証のプロセスを検討したりする必要があると言えよう。

第3に、研究1～3で用いた研究手法は、いずれも教師による実践の言語化能力に依存している点が挙げられる。Schön（1987a）によれば、実践者が行為の中の省察をする上で必ずしも言語化が必要ではなく、時には言語を介さず直感的に行うとされている。授業実践においても教師は直観的に判断することは決して少なくないため、言語化によって認知内容をすべて語ることは難しいと考えられる。今後は、例えばウェアラブルカメラやアイトラッカー等の異なるモードによるデータ等を活用することによって、言語化の難しい側面を記述する必要がある。

第4に、本研究では、授業認知の多様性に焦点化して検討したため、授業認知を規定する要因に関しては十分に検討してこなかった。例えば研究1では、教職経験によって授業認知の仕方に一定の傾向がある一方で、状況の意味は教職経験に関わらず多様であった。また、研究3では、同じ初任者教師であっても予想外な状況として認知した回数が様々であった。そのため、今後は教師の特性（例えば、アイデンティティ・信念・思考様式等）、教室環境（例えば、児童・教科・教具等）、学校組織（例えば、同僚性・学校雰囲気・組織風土等）、あるいは先述の授業計画（過去の出来事・未来の予見・児童同士の関係性の把握）といった多様な視点から、教師の行為の中の省察に関係する要因について探っていく必要があるだろう。

そして、第5に、研究のサンプル数の問題が挙げられる。例えば、研究2は授業者1名、研究3は授業者5名を対象としており、サンプル数が少なく、事例的検討に留まっている。しかも、研究2と研究3での授業者は、すべて初任者教師となっている。そのため、今後は初任者以外の教師データも収集する必要がある。研究2および研究3を引き続き進め、多様なデータを収集することによって、本研究で得られた知見が妥当であるかどうか検討していきたい。

このように本論文で試みた研究は、研究手法としての課題はあるものの、先行研究の限界を克服したアプローチを考案し、リフレクション概念の解釈に対する示唆を提供できたと考えられる。以上で挙げた課題を踏まえながら、今後も教師の省察研究を進めていきたい。

参考文献

- About-Baker El-Dib, M. (2007) Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23 : 24-35.
- 秋田喜代美 (1996) 教師教育における「省察」概念の展開：反省的実践家を育てる教師教育をめぐって. 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 (編) 教育学年報(5)：教育と市場. 世織書房, 神奈川
- Akbari, R. (2007) Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35: 192-207
- 芥川元喜・澤本和子 (2003) 新卒臨時採用教師における実践的認識の形成：カード構造化法を適用した事例の考察. 日本教育工学会論文誌, 27(1): 93-104
- Allen, D. & Ryan, K. (1969) *Microteaching*. Addison-Wesley, Massachusetts
- 浅田匡 (1998) 自分の授業を見直す：授業日誌法の活用. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編), 成長する教師. 金子書房, 東京
- 浅田匡 (2017) 教師学を追い究めつづけるために. 教師学研究, 20(1): 1-5
- 有馬道久 (2014) 授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 63: 9-17
- Bamberger, J. & Schön, D. (1991) Learning as Reflective Conversation with Materials. In Steier, F (Eds.), *Research and Reflexivity*. Sage Publications, London, 186-209
- Bengtsson, J.(1995) What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1): 23-32
- Berliner, D.C. (2001) Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35: 463-482.
- Burhan-Horasanlı, E. & Ortaçtepe, D. (2016) Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 59: 372-382
- Calderhead, J. (1989) Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1): 43-51

- Calderhead, J. & Gates, P. (1993) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*.
The Falmer Press, London
- Carter, K., Cusbing, K., Sabers, D., Stein, P., Berliner, D.(1988) Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. *Teaching and Teacher Education*, 3(2) : 147-157.
- Carter, K. (1988) Using cases to frame mentor-novice conversations about teaching. *Theory into Practice*, 27(3): 214-222
- Carter, K. (1994) Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3): 235-252
- Chapman, O. (2016) Approaches and challenges in supporting mathematics teachers' change. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(1): 1-5
- 千々布敏弥 (2014) 日本の教師再生方略：全国の教師 100 万人を勇気づける。教育出版，東京
- Clarà, M. (2015) What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3): 261-271
- Clark, C.M. and Peterson, P. L. (1976) *Teachers stimulated recall of interactive decisions*. Stanford Center for Research and Development in Teaching, pp.1-15
- Clark, C.M. and Peterson, P. L. (1986) Teachers' Thought Processes. In Wittrock, M. C(Eds.), *Handbook of Research on Teaching*(3rd ed.). Macmillan, New York, pp.255-296
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8): 947-967
- Clift, R.T., Houston, W.R., & Pugach, M.C.(1990) *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. Teacher College Press, New York.
- Copeland, W.D., Birmingham, C., Cruz, E.D., & Lewin, B. (1993) The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9(4): 347-359

- Craig, C. J. (2010) Reflective Practice in the Professions: Teaching. In Lyons, N(Eds.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Springer, New York
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass, San Francisco
- Davis, E.A. (2006) Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3): 281-301
- Dewey, J. (1933) *How we think*. D.C. Health & Co, Boston
- Doyle, W. (1980) *Classroom management*. Kappa Delta Pi, West Lafayette
- Ekman, P. and Friesen, W. V. (1975) *Unmasking the Face*. Prentice-Hall, New Jersey.
- 工藤力 (訳編) (1987) 表情分析入門, 誠信書房, 東京
- Eraut, M. (1995) Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1): 9-22
- Ericsson, K.A. and Simon, H. A. (1998) How to Study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols With Descriptions and Explanations of Thinking. *Mind, Culture, and Activity*, 5(3): 178-186
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D.J.(Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd), New York: Routledge, pp. 697-705
- Feldon, D.F.(2007) Cognitive Load and Classroom Teaching : The Double-Edged Sword of Automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3): 123-137
- 藤岡完治 (2000) 関わることへの意志 : 教育の根源. 国土社, 東京
- Gelfuso, A. & Dennis, D. V. (2014) Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38: 1-11
- 後藤康志・宮菌衛・澤邊潤・生田孝至 (2015) 授業リフレクションによる教職課程カリキュラムの改善. 新潟大学高等教育研究, 2: 9-16

- Griffiths, V. (2000) The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5): 539-555
- Grimmett, P.P. & Erickson, D. L. (1989) *Reflection in Teacher Education*. Teacher College Press, New York, pp.19-29
- Gün, B. (2014) Making Sense of Experienced Teachers' Interactive Decisions: Implications for Expertise in Teaching. *International Journal of Instruction*, 7(1): 75-90
- 畑克明・森本直人 (2005) 教育体験活動 (「1000 時間体験学修」) の概要. 教育臨床総合研究紀要, 4: 1-12
- 畠山寛 (2015) 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」: 保育者の想起に基づいて. 保育学研究, 53(2): 17-27
- Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in Teacher Education: Toward Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1): 33-49
- 樋口直宏 (1995) 授業中の予想外応答場面における教師の意思決定: 教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係. 日本教育工学雑誌, 18(3-4): 103-111
- 姫野完治(2001) 授業過程の分節化を活用した教師の授業認知の分析. 日本教育工学雑誌, 25: 139-144
- 姫野完治 (2016) 教師の視線に焦点を当てた授業リフレクションの試行と評価. 日本教育工学会論文誌, 40(Suppl.): 13-16
- Hough, J.H. and Duncan, J.K.(1970) *Teaching description and analysis*. Addison-Wesley, Massachusetts
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009) Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5): 663-673
- Hoyle, E. (1980) Professionalization and deprofessionalization in education, in Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds) *World Yearbook of Education*, Kogan Page, London, pp. 42-57.

- Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008) Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1): 37-51
- 生田久美子 (2011) 「わざ」の伝承における「省察」とは何か. 教師学研究 (日本教師学会第11回全国大会シンポジウム記録), 15: 2-7
- 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, 東京
- 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: 教えること・学ぶことの技法, 金子書房, 東京
- 生田孝至(2012) 教師の自己成長を促進する研究. 西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄 (編), 教育工学における教育実践研究, ミネルヴァ書房, 京都
- 井上光洋 (1978) 授業シミュレーション・システムの利用. 現代教育工学, 47, 128-138
- 石野未架 (2016) 会話分析的手法を用いた教師の授業実践知の記述. 日本教育工学会論文誌, 40(1): 13-22
- Jay, J.K. & Johnson, K.L. (2002) Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1): 73-85
- Kagan, D.M. (1990) Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3): 419-469
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) 「当事者型授業研究」の実践と評価. 教育心理学研究, 64(4): 583-597
- 河野義章 (1982) 非言語的手がかりによる学習行動の予測. 教育心理学研究, 31(2): 177-180
- 河野義章 (1996) 文章題解答中の非言語行動の表出と読みとりに関する研究. 風間書房, 東京
- Kersh, B.Y. (1962) The Classroom Simulator. *Journal of Teacher Education*, 13(1): 109-110
- 木村優 (2015) ドナルド・ショーン (Donald Schön). 上條晴夫 (編) 教師教育, 東京

- 吉良 僕・佐藤 静一・吉田 道雄 (1980) 教授訓練におけるマイクロティーチング的手法の研究. 熊本大学教育学部紀要, 29: 221-236
- Korthagen, F. A. J.(1993) Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3): 317-326
- Korthagen, F. A. J. & Lagerwerf, B.(1996) Reframing the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(2): 161-190
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Wubbels, T., & Lagerwerf, B. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 武田信子 (訳) (2012) 教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ, 学文社, 東京
- Korthagen, F. A. J. (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77-97
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1): 47-71
- Korthagen, F.A.J., Kin, Y.M., & Greene, W.L. (2012) *Teaching and Learning From Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. Routledge, New York
- Krutka, D.G., Bergman, D.J., Flores, R., & Mason, K. (2014) Microblogging about teaching: Nurturing participatory cultures through collaborative online reflection with pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 40: 83-93
- 久保研二・木原成一郎 (2013) 教師教育におけるリフレクション概念の検討：体育科教育の研究を中心に. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 62: 89-98
- 久我直人 (2008) 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. 鳴門教育大学研究紀要, 23: 87-100

- Lee, H. (2000) The nature of the changes in reflective thinking in preservice mathematics teachers engaged in student teaching field experience in Korea. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA.
- Lee, H. (2005) Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6): 699-715
- Levin, B.B. (1995) Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1): 63-79
- Linder, C. & Marshall, D. (2003) Reflection and phenomenography: towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction*, 13(3): 271-284
- Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008) Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(5-6): 543-566
- MacKinnon, A.M. (1987) Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2): 135-145
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017) Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4): 427-443
- Mena-Marcos, J.J. & Tillema, H. (2006) Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1: 112-132
- Merseth, K.K. (1996) Cases and case methods in teacher education. In Sikula, J., Buttery, T.J., & Guyton, E(Eds.), *Handbook of research on teacher education*, New York, pp.722-744
- Miller, K. F. (2011) Situation awareness in teaching: What educators can learn from video-based research in other fields? In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, and R. A. Philopp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Routledge, New York, pp.51-65

- 三品陽平 (2011) 省察的実践論における「行為の中の省察」と「行為についての省察」の関連性. 日本デューイ学会紀要, 52: 117-126
- 三品陽平 (2015) ショーンの「省察的実践」論における「行為の中の省察」再考. 日本デューイ学会紀要, 55: 11-20
- Mitchell, P.D. (1978) EDSIM:a classroom in a computer for lesson planning practice. In Megarry, J (ed.) *Perspectives on Academic Gaming and Simulation 1 and 2*, Kogan Page, London
- 三尾忠男・藤田恵璽(1996) 授業映像記録のサンプル画像印刷と教授者の視線分析. 放送教育開発センター研究報告, 93: 29-37
- 水野正朗 (2006) 授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考. 教育論叢 (名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻紀要) 49: 61-71
- 望月俊男・佐々木博史・脇本健弘・平山涼也・久保田善彦・鈴木栄幸 (2013) ロールプレイを活性化する触媒としての人形劇: 多様な視点からの洞察を促すための対面協調学習環境. 日本教育工学会論文誌, 37(3): 319-331
- 文部科学省 (2012) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm (参照日 2017.3)
- 文部科学省 (2016a) 中央教育審議会「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)」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (参照日 2017.3)
- 文部科学省 (2016b) 2020 年代に向けた教育の情報化に関する懇談会「教育の情報化加速化プラン～ICT を活用した「次世代の学校・地域」の創生～ (答申)」. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/1375100.htm (参照日 2017.3)
- Moore-Russo, D. A. & Wilsey, J.N. (2014) Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37(1): 76-90
- Munby, H. (1989) Reflection-in-action and Reflection-on-action. *Education & Culture*, 9(1): 31-41

- Munby, H. & Russell, T. (1989) Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1): 71-80
- 村井尚子 (2015) 教師教育における「省察」の意義の再検討: 教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 5: 175-183
- 永野芳夫 (1950) デューイの経験哲学と教育学. 春秋社, 東京
- Nelson, F.L. & Sadler, T. (2013) A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice*, 14(1): 43-57
- OECD (1998) *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Organization for Economic, Paris. 奥田かんな (訳) (2001) 教師の現職教育と職能開発: OECD 諸国の事例比較, ミネルヴァ書房, 京都.
- 岡村真由規 (2017) D.A. ショーンの reflection-in-action 概念の再検討. 日本教師教育学会年報, 26: 64-74
- 太田静樹 (1980) マイクロティーチングにおける役割について. 奈良教育大学紀要, 29(1): 147-157
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. Doubleday, New York. 高橋勇夫 (訳) (2003) 暗黙知の次元, ちくま学芸文庫, 東京
- Richmond, V.P. and McCroskey, J.C. (2003) *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*. Allyn & Bacon, Boston. 山下耕二 (編訳) (2006) 非言語行動の心理学, 北大路書房, 京都
- Russ, R.S., Sherin, B.L., and Sherin, M.G. (2016) What Constitutes Teacher Learning? In Gitomer and Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Assn, Washington, pp.391-438
- Russell, T. & Martin, A.K. (2017) Reflective Practice: Epistemological Perspectives on Learning from Experience in Teacher Education. In Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M., Ryab, J. (Eds.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*, Springer, New York, pp.27-47

- Russell, T. & Munby, H.(1992) *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*.
The Falmer Press, London
- Ryle, G (1949) *The Concept of Mind*. Hutchinson, London. 坂本百大・井上治子・服部
裕幸 (訳) (1987) 心の概念, みすず書房, 東京
- 佐伯胖 (2018) リフレクション (実践の振り返り) を考える. 佐伯胖・刑部育子・苧宿俊文
(編), ビデオによるリフレクション入門. 東京大学出版会, 東京
- 坂元昂 (1978) 授業シミュレーションの意義. 現代教育工学, 47, 5-11
- Sakamoto, T. (1980) Development and use of desk top teaching simulation game. In P.
Race & D, Brook (Eds.), *Perspective on Academic Gaming & Simulation* 5. Kogan
Page, London, pp.150-160
- 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, 30: 177-198
- 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, 31: 183-200
- 佐藤学 (2015) 専門家としての教師を育てる: 教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書
店, 東京
- Scheffler, I. (1983) *Conditions of Knowledge*. University of Chicago Press, Chicago. 村
井実 (監訳) (1987) 教育から見た知識の条件, 東洋館出版社, 東京
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic
Books, New York
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic
Books, New York. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001) 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, 東京
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic
Books, New York. 柳沢昌一・三輪健二 (訳) (2007) 省察的实践家とは何か: プロフ
ェSSIONナルの行為と思考, 鳳書房, 東京
- Schön, D. (1984) Architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-
action. *Journal of Architectural Education*, 38(1): 2-9

- Schön, D. (1987a) *Educating Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco
- Schön, D. (1987a) *Educating Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco. 柳沢昌一・村田晶子（監訳）（2017）省察的実践者の教育：プロフェッショナル・スクールの実践と理論. 鳳書房, 東京
- Schön, D. (1987b). *Educating the Reflective Practitioner*. Transcription of presentation to the John Dewey Society at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. Retrieved from <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>
- Schön, D. (1987c) Changing pattern of inquiry in work and living. *Journal of the Royal Society for the Encouragement of Arts*, 135: 225-237
- Schön, D. (1988a) Coaching Reflective Teaching. In Grimmett, P. & Erickson, G.(Eds.), *Reflection in teacher education*. Teachers College Press, New York, pp.19-29
- Schön, D. (1988b) Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. *Journal of Architectural Education*, 41(4): 4-10
- Schon, D. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. Teachers College Press, New York.
- Schön, D. (1992a) The theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2) : 119-139
- Schön, D.(1992b) Educating for Reflection-in-action. In Choukroun, J. & Snow, R(Eds.), *Planning for Human Systems: Essays in Honor of Russell L. Lakoff*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 142-161
- Schön, D. (1992c) Designing as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation. *Research in Engineering Design*, 3(3): 131-147
- Schön, D. and Wiggins, G.(1992) Kind of Seeing and their functions in designing, *Design Studies*, 13(2): 135-156
- Schön, D. & Rein, M. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. Basic Books, New York

- Schön, D. (1995) The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6): 27-34
- Schön, D. and Bennett, J. (1996) Reflective Conversation with Materials. In Winograd, T (Eds.), *Bringing Design to Software*. ACM Press, New York, pp. 171-184
- Seale, J.K. & Cann, A.J.(2000) Reflection on-line or off-line: the role of learning technologies in encouraging students to reflect. *Computers & Education*, 34(3-4): 309-320
- 下地芳文・吉崎静夫(1990) 授業過程における教師の生徒理解に関する研究. 日本教育工学雑誌, 14(1): 43-53
- Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14
- Shulman, L. S. (1992) Toward a Pedagogy of Cases. In Shulman, J.H(Eds.). *Case Methods in Teacher Education*, Teacher College Press, New York
- Stockero, S. L. & Van Zoest, L.R.(2013) Characterizing pivotal teaching moments in beginning mathematics teachers' practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(2): 125-147
- Sumsion, J. & Fleet, A. (1996) Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(2): 121-130
- Sykes, G. & Bird, T. (1992) Teacher Education and the Case Idea. *Review of Research in Education*, 18: 457-521
- 植木克美・後藤守・渡部信一(2008) 指導実習に対する「ふりかえり」を行うための静止画像教材の開発. 日本教育工学会論文誌, 31(4): 495-503
- 馬野範雄・新坊昌弘・菱田準子・恵美成至・橋本隆公 (2015) 「省察する教師」を養成する教育実習の開発:カンファレンスを組み込んだリフレクション・プログラムの検証. 大阪教育大学紀要, 64(1): 55-67
- van den Bogert, N., Van Bruggen, J., Kostons, D., and Jochems, W. (2014) First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37: 208-216

- van Es, E.A. & Sherin, M. G. (2008) Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2): 244-276
- van Es, E. A. (2011) A framework for learning to notice student thinking. In Sherin, M. G., Jacobs, V. R., & Philipp, R. A. (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Routledge, New York, pp.134-151
- van Manen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50
- van Manen, M. (2015) *Pedagogical Tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge, New York.
- 脇本健弘・堀田龍也 (2015) タブレット端末付属のカメラ機能を活用した教師の「セルフリフレクション」に関する調査—撮影対象とその効果に関する分析—. 日本教育工学会論文誌, 39(Suppl.): 117-120
- Wilson, J.P. (2008) Reflecting-on-the-future: a chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(2): 177-184
- Wolff, C.E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., and Boshuizen, H. P. A. (2015) Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1) : 68-85.
- Wolff, C.E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., and Boshuizen, H. P. A. (2016) Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3): 243-265
- 山口美和・越智康詞・山口恒夫 (2007) 教師教育におけるリフレクション方法の検討: 「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して. 信州大学教育学部紀要, 119: 79-90
- 山口恒夫 (2008) 問題ははじめから与えられているわけではない: 「省察的実践 (家)」をめぐって. 教員養成学研究, 4: 1-10
- 山川信晃 (1993) 授業シミュレーション. 奥田真丈・河野重男 (監修) 現代学校教育大事典 (第4巻), ぎょうせい, 東京.

- 谷塚光典・東原義訓・喜多敏博・戸田真志・鈴木克明 (2015) 教職 e ポートフォリオの活用による教育実習生の自己評価および相互コメントの効果. 日本教育工学会論文誌, 39(3): 235-248
- Yinger, R.J.(1986) Examining Thought in Action: A Theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3): 263-282
- 吉崎静夫 (1983) 授業実施過程における教師の意思決定. 日本教育工学雑誌, 8: 61-70
- 吉崎静夫(1997) デザイナーとしての教師, アクターとしての教師. 金子書房, 東京
- Zeichner, K. M. & Liston, D.P. (2013) *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge, New York.
- Zhu, X. (2011) Student teachers' reflection during practicum: plenty on action few in action. *Reflective Practice*, 12(6): 763-775

謝辞

本論文の執筆にあたり大変多くの方にお世話になりました。ここに深く感謝申し上げます。

学部時代からの指導教員である浅田匡先生，博士後期課程時代からお世話になっている尾澤重知先生には，長期にわたり，ひとかたならぬご指導をいただきました。本論文をまとめるにあたっては苦労も多くありましたが，日頃から気にかけていただき，優しい言葉で励ましてくださいました。こうして博士学位論文を提出できたのも，先生方からの支えがあったからにはほかなりません。本当にありがとうございました。

ご多用の中，博士学位論文の副査をお引き受けくださいました向後千春先生，井上典之先生，三嶋博之先生には，本論文を執筆するにあたり，貴重なご意見を賜りました。論文の構成，各研究の位置付け，結果の解釈など，様々な観点からご助言をいただき，論文としての完成度が高まりました。また，助手としての大学業務や人間科学交流会を通じて温かいお言葉で私を励ましてくださいました。心より感謝申し上げます。

本研究の遂行にあたって，予備実験や研究相談も含めて 50 名以上の小中学校の先生方にお世話になりました。決して楽ではない実験にもかかわらず，ご多忙の中快くお引き受けくださいました埼玉県，静岡県，岐阜県，和歌山県の小学校の先生方に深く感謝申し上げます。また，毎月第 4 月曜日に開催している勉強会「月 4 会」では多くの小中学校の先生方にお越しいただき，大変貴重なご助言を頂きました。自身の研究内容や海外論文を題材に議論していく中で，現場の視点から実践的なご意見を頂き，本論文だけでなく，今後の研究の在り方について考えることができました。

最後に，日頃から温かく応援してくれた家族やゼミ生の皆さまにも，心からの感謝の念を表し，結びの辞といたします。

付記

本論文の第2章，第4章，第5章，第6章の一部は，以下で発表したものである。

第2章

中村駿・浅田匡（2016）リフレクションとは何か.第32回日本教育工学会大会講演論文集，
471-472

中村駿・浅田匡（2018）Schön の省察概念による教師の省察研究の再検討.人間科学研究，
31(1): 2-12

第4章

Shun Nakamura・Tadashi Asada（2015）Exploring the Relationship between Teaching
Experience and Teachers' Noticing with Visual Approach: How do teachers see
photographic slides of a lesson? 9th World Association of Lesson Studies
International Conference, 14-15

中村駿（2016）リフレクションを限定するノーティシング. 日本教育心理学会第58回総会
自主企画シンポジウム，88-89

中村駿・浅田匡（2016）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

第5章

中村駿・浅田匡（2015）授業認知を手がかりとした教師の省察に関する研究. 第31回日本
教育工学会大会講演論文集，833-834

中村駿・浅田匡（2017）オン・ゴーイング法による授業認知に基づく授業者の行為の中の省
察に関する研究. 日本教育工学会論文誌，41(4): 477-487

第6章

中村駿・浅田匡（2017）机上授業シミュレーションを用いた教師の行為の中の省察に関す
る事例研究. 日本教育工学会研究報告集，17(4): 37-44

Shun Nakamura・Tadashi Asada（2019）Capturing Reflection-in-action Using Desk-top
Teaching Simulation, 13th World Association of Lesson Studies International
Conference, 14-15