

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 ——

学校教育学研究室 佐藤 学
同 上 岩川 直樹
教育心理学研究室 秋田 喜代美

Practical Thinking Styles of Teachers : Comparing Experts' Monitoring Processes with Novices

Manabu Sato, Naoki Iwakawa and Kiyomi Akita

It is well known that expert teachers form and use elaborate practical knowledge and thinking styles in their teaching. This paper illuminates five expert teachers' and five novice teachers' practical thinking in on-line (thinking aloud) and off-line (writing report) monitoring. Through comparing the experts' thought processes with novices, our research comes to a conclusion that the practical thinking styles of expert teachers are characterized as the following five features : (1) impromptu thinking in teaching, (2) active, sensitive and deliberative involvement in an ill-structured situation, (3) multiple view points to probe and to detect a practical problem, (4) contextualized thinking in pedagogical reasoning, and (5) problem framing and reframing strategy in a context. The result offers several implications for rethinking the concept of teaching expertise.

1. 研究の主題

教師の教育活動は、授業場面で生起する実践的な諸問題の表象と解決の思考を基礎とする一連の選択と判断の活動である。その実践的な問題の表象と解決の思考活動において、教師は、どのような性格の知識を活用し、どのような思考様式を機能させているのだろうか。本研究は、この主題に接近するために、熟練教師と初任教師の授業のモニタリングを比較し、熟練教師の保有している実践的知識の特質とそれを基礎として展開される実践的な思考様式の性格の解明を試みている。

教師の実践的思考に関する研究は、米国において1970年代に先鞭がつけられ、1980年代に、授業の質的研究と認知心理学の発展に支えられて推進されてきた。その展開には、従来の行動科学的接近による教師教育への反省、すなわち、教師の技能領域を細分化し普遍的で網羅的なプログラムの開発を志向してきた教師教育に対する反省が込められており、また、1986年以降の教職の専門性の樹立を標榜する教育改革運動への関心の高まりが反映さ

れている (Carnegie Forum, 1986, Holmes Group, 1986, 1990, 佐藤, 1989a)。

教師の実践的思考に関する研究は、これまで、(A)教師の「実践的知識」の性格に関する研究、(B)教師の知識の領域と構造に関する研究、(C)教師の意志決定に関する研究、(D)教師の熟達研究、(E)教師の反省的思考に関する研究の五つの問題領域を形成してきている。まず、これらの問題領域の先行研究との関連で、本研究の主題の位置を明らかにしておきたい。

(A)「実践的知識」の概念と性格の研究…創造的な熟練教師が、実践場面で教師固有の豊かな知見を形成し機能させている事実は、多数の実践記録や実践報告によって、経験的には広く知られてきた。しかし、教師の知識や思考を対象化した研究は、最近20年間に急速に発展したと言ってよい。その出発点は、Schwabの論文「実践的であること (The Practical)」(1969, 1971)に求められよう。Schwabは、教師の実践的な思考の言語の性格と構文の特徴を哲学的に考察し、教師の専門領域に、行動科学を基礎とした「理論的知識」(theoretical knowledge)

とは異なる「実践的知識」(practical knowledge) と呼ばれる知識領域が存在する見解を表明している。彼によれば、教師の「実践的知識」の固有性は、それが既知の事柄の意味を深めたり再解釈する「熟考」(art of deliberation) の知であること、および、問題解決のために多様な理論と方法を統合する「取捨選択と総合」(art of eclectic) の知であることの二つで性格づけられている。この Schwab の研究は、元来は行動的科学的接近によるカリキュラム開発への批判として提起されていたが、以後、教師の実践的思考に対する研究者の関心を触発し、教師の知識と思考に関する事例研究を促す役割をはたしてきた。たとえば、授業の観察とインタビューによる事例研究で、教師の実践的知識の特有の領域とその形成の様式に接近した Elbaz の研究(1983)、さらに、その個人的な性格を自己概念とイメージに着目して示した Clandinin の研究(1986) などの展開である。それ以来、この領域の研究は、認知心理学を基礎とする教師研究に支えられ、最近では、Curriculum Inquiry 誌でも連載の特集が組まれるなど、活発な展開を示している。

(B)教師の知識の領域と構造の研究…教師の知識領域を同定しその思考の構造の解明を求める研究は、シカゴ大学で Schwab に学んだスタンフォード大学の認知心理学者 Shulman によって開拓された。彼は、教師の知識領域を、「学問内容の知識」(content knowledge) 「教材の知識」(pedagogical content knowledge) 「授業技術の知識」(pedagogical knowledge) などの 7 領域の構成で示し、学問内容から授業を想定した教材への翻案(transformation) 過程を軸とする循環的な教師の思考活動を「教授学的推論」(pedagogical reasoning) として特徴づける研究を行ってきた (Shulman, 1986, 1987)。以後、「教師の知識」(teacher knowledge) の研究は、「授業を想定した教材の知識」(pedagogical content knowledge) の具体を解明する研究を進展させ (Wilson, S. et al, 1987)、また、認知心理学の提示した諸命題で教師の思考を説明する研究を促進し (Leinhardt & Greeno, 1986)、さらには、それらを総合して教師の活用している「授業」と「学習」の概念の認知構造を解明する段階にまで接近している (Lampert, 1985, Barnes, 1989)。

(C)教師の意志決定に関する研究…授業過程の意志決定に関する思考研究も、上記の傾向に支えられて、新しい展開を示している。すなわち、教師が個々の場面で行った思考活動を授業後に教師に語らせる内観法で明らかにし、それぞれの意志決定における情報処理と推論の活動を一般化する研究が推進されてきた (Shavelson & Stern, 1981, Clark & Peterson, 1986, 吉崎, 1988)。

(D)教師の熟達研究…最近では、認知心理学のエキスパート・システムの研究をモデルとする教師の熟達 (expertise) 研究も発展してきた。初任教师との比較で熟練教師の特徴を抽出する研究である (Berliner, 1986, 1988, Leinhardt, 1989, Borko & Livingston, 1989)。これらの研究は、チェスの達人、医学技師などの熟達化研究 (Chi, M. et al., 1988) の成果を援用して、熟練教師は、初任教师よりも豊富なレパートリィに習熟し、それらを構造化して保有していること、問題解決思考の方略とスクリプトが自動化しルーティン化していることなどを明らかにしてきた。

(E)教師の反省的思考に関する研究…教師の実践的認識論 (practical epistemology) による反省的思考 (reflective thinking) の研究は、先の Schwab の触発により開拓され引き継がれていたが (Van Manen, 1977)、直接的には、Schön の専門職研究 (1983, 1987) に動機づけられて発展している。Schön は、直接には教職の事例を研究してはいないが、都市工学、建築学、精神分析、経営コンサルタントなどの専門職の事例研究により、現代の専門職概念が「科学的技術の合理的適用」(technical rationality) の原理から「活動過程での省察」(reflection in action) の原理への捉え直しを迫られていると述べていた。この問題提起は、教師の専門的見識を求める研究を刺激し、以来、実践的経験にもとづく教師の「反省的思考」を焦点とした研究、あるいは「反省的授業」(reflective teaching) を掲げた一連の研究に具体化されて展開されてきた (Zeichner, 1983, Zeichner & Liston, 1987, Calderhead, 1989)。

以上のように、教師の知識と思考の研究は、教師の知識領域の複合性と実践的思考の重層性を反映して、多岐に分化して進展している。開拓期にある研究に性急な評価は禁物だが、これまでの研究を省みると、次の諸問題の克服が重要な課題になっていると言えるだろう。

第一に、(A)の「実践的知識」に関する研究と(B)の教師の知識の領域と構造に関する研究では、教師固有の実体的な知識の存在とその一般的性格の解明には接近しながらも、多くは教職の「知識ベース」を確定する志向を持って展開されており、それらの「実践的知識」が、具体的な授業の過程と文脈で、どう形成され、どう機能しているかという、教師の実践的思考活動それ自体の解明には、いまだ到達していない。すなわち、教師の「実践的知識」を、実体的知識の側面からだけでなく、その形成と機能の側面からも捉える必要があるものであり、現実の思考活動過程に即して考察することが求められている。

第二に、(C)の教師の意志決定に関する研究では、教師

が授業場面で問題解決のために行う情報処理の頻度や類型の研究により、意志決定の一般的方略の解明に向かってきたが、そこで一般化された方略は、思考活動の一般的構造と類型的説明に傾斜しており、固有の内容の扱いと文脈で展開される教師の選択と判断の具体の解明にはいたっていない。

第三に、(D)の教師の熟達研究では、現在のところ、チェスや物理学の問題解決など、過程と結果が明確な対応を有し、問題場面の構造が明示し易い領域の熟達研究を基礎として展開している。しかし、教師の熟達は、その熟達 (expertise) 概念自体が多義的な意味を持ち、価値中立的ではありえないし、しかも、複合的な知識領域にまたがる複雑な内容を有している。もちろん、他領域の熟達との共通性を明らかにし、その共通性に照らして熟練教師の特徴を抽出する研究も必要ではあろうが、同時に、教師の熟達の固有性に即した研究が求められている。具体的には、(A)の研究が開拓してきた教師に固有な「実践的知識」の性格に即した、初任教师と熟練教師の実践的思考の比較研究が求められている。

第四に、(E)の教師の「反省的思考」の研究は、実践的経験の反省を教師の専門的見識の形成の基礎とみなす意味で、上記の三つの課題を克服する方向性を含んで展開されてきたが、そこでの「反省的思考」とは、実際の研究では Schön が提起した「活動過程における反省的思考」(reflection in action) としてではなく、授業後の反省、もしくは、教育活動に関する反省 (reflection on action) にとどまっている問題を指摘できる。さらには、あまりに「反省」の概念が広義に流行し、ほとんど意味をなさなくなっている状況も指摘しなければならないだろう。

これらの諸課題は、教師の思考研究の従来の方法論と手法に起因する問題でもあった。次の諸点を指摘できる。

まず第一に、従来教師の思考研究の多くは、授業後に授業のビデオ記録を再生して授業者に観察させながら、インタビュー形式で各場面での思考や判断を想起させて語らせる VTR 再生法 (stimulated recall method) が用いられてきた。この方法では、授業後に既に反省され概括された観念にもとづいて思考活動が想起されるため、データの記録自体に忘却と合理化のバイアスが入るほか、未知の不確定な状況で行われる選択や判断の実践的な思考をそのままでは反映しないという限界がつきまとっていた。さらには、教師の実際の意志決定は、潜在的で無意識に行われる思考に多くを依存しているが、VTR 再生法では、反省的に意識化された層でしかデータを得られない問題もあった。

第二に、教師の思考の質的研究は、これまでは、個別の教師の個別の授業に即した反省を対象として研究されてきた。しかし、教師の実践的思考は、教師の個性はもちろん、扱う教材の特性、子どもの特性、教室の特性により千差万別であるため、その方法では、個別性に限定された言明しか導かれないという難点も抱えていた。他方、その難点を克服して一般的言明を導こうとすると、逆に、一人の教師の特定の授業の反省から性急に教師一般 (もしくは、熟練教師一般、初任教师一般) の思考の説明に飛躍させる傾向も見られた。

第三に、これまでの教師の思考の研究、「教授学的推論」と「意志決定」に関する研究は、一方では、授業の文脈の固有性から離れて、授業で活用されるべき実体的知識の確定に傾斜してきたし、他方、教師の思考の機能的な側面を問題にする場合には、反対に、「実践的知識」の具体的で豊かな内容や文脈の固有性を捨象して、いきおい、意志決定の一般的な方略と原理の抽出を行う傾向も見られた。教師の実践的思考を、内容の特殊性 (content specific)、認知の特殊性 (cognition specific)、文脈の特殊性 (context specific) の実相に即して研究する方法が求められるのであり、具体的な思考活動の全体性を保持したままで扱える記録の方法が求められるだろう。

この研究では、上記の諸課題の克服を内容的にも方法的にも一歩前進させるために、以下の課題を設定し、研究方法も新たに考案して、主題に接近することとした。

<研究の主題> 熟練教師の思考活動を初任教师のそれと比較することにより、教職の専門領域で機能している「実践的思考様式」の特徴的な性格を明らかにする。

この主題に接近するために、この研究では、「実践的知識」の概念と「実践的思考様式」の概念を、以下のよう

に、作業仮説として設定して研究を進めた。

<「実践的知識」の概念> 熟達した教師が、彼らの専門領域である授業において、教師特有の豊かな知見と見識を形成し機能させていることは、経験的にも明らかだろう。その「実践的知識」の性格を、佐藤は、授業の事例研究にもとづいて、次の五つの原理で特徴づけてきた (佐藤, 1989b, 1990)。

- 1) 教師の「実践的知識」は、限られた文脈に依存した一種の経験的な知識であるために、私達研究者が保有している理論的知識と比べると、厳密性や普遍性には乏しいが、はるかに具体的で生き生きとしており、機能的で柔軟な知識である。この「実践的知識」は、既知の事柄を再発見したり解釈し直して得られる「熟考的な知識」(deliberative knowledge) として性格づけることができる。

- 2) 教師の「実践的知識」は、特定の子どもの認知 (cognition specific), 特定の教材の内容 (content specific), 特定の文脈 (context specific) に規定された「事例知識」(case-knowledge) として、蓄積され伝承されている。したがって、その形成のためには、授業の事例研究 (臨床研究) の方法が有効である。
- 3) 教師の「実践的知識」は、特定の学問領域に還元できない総合的な知識であり、実践的問題の解決のために多くの学問領域の知識を総合して得られる知識である。さらに言えば、それは、既存の学問の知識の枠を越えて、不確定な状況で探りを入れて未知の問題の解決へ向かう知識であり、その状況に内包されている多様な可能性を洞察し、より良い方向を探求する知識である。
- 4) 教師の「実践的知識」は、顕在的な知識としてだけでなく、潜在的な知識としても機能している。実際、教師の意志決定場面では、意識化された知識や思考よりも、無意識の思考や暗黙知や信念がより大きな役割を果たしている場合も多い。したがって、教師の「実践的知識」の研究では、多様な視点から、授業の深層、複合性、豊かさの解明へと向かう接近が求められる。
- 5) 教師の「実践的知識」は、個性的な性格を持ち、個々の教師の個人的な経験に基礎をおいている。したがって、教師の「実践的知識」を高めるためには、相互の知識の交流を行うだけでは不十分であり、相互の実践的な経験の共有の機会が保障されなければならない。

<「実践的思考様式」の概念> 熟練教師たちは、彼らの授業の創造過程において、上記の性格を持つ「実践的知識」を活用して、実践的な場面に積極的に関与し、教室で生起する複雑な事象の相互の関連を見いだしながら、不確かな問題の発見に探りを入れ、その問題の表象と解決を行っている。熟達した創造的な教師たちは、単に「実践的知識」において豊かであるだけでなく、それらの「実践的知識」の形成と機能を有効に達成する特有の思考様式をも形成している。このような教師の専門領域で形成され機能している特有の思考様式、すなわち、「実践的知識」を基礎としていとなまれる教師の実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決の思考の様式を「実践的思考様式」と呼ぶこととしよう。

この研究では、「実践的知識」の概念と「実践的思考様式」の概念を上記のように仮説的に規定したうえで、以下の方法で、創造的な熟練教師に共通して見られる「実

践的思考様式」の存在とその特徴的な性格の解明を試みた。(なお、筆者らは、1990年7月に開催された日米教師教育コンソルチウム (Japan/US Teacher Education Consortium) 第3回会議で、この研究の一部を英文で報告したが (Sato, Akita & Iwakawa, 1990), 本研究は、それを再検討し発展させたものである。)

2. 研究の方法

この研究では、初任教师と熟練教師による同一の授業のモニタリング過程に現れる思考活動を対象として研究し、相互の比較を通して熟練教師の実践的な思考様式の解明に接近した。すなわち、熟練教師と初任教师の双方に同一の授業のビデオ記録を提示し、その授業の観察による教師の発見、思考、判断などを発話プロトコルとレポートで記録して、熟練教師と初任教师の思考活動の比較を行う方法である。この方法により、それぞれの教師が、授業の複雑な事実の何にどのように注目し、それらの事実の相互の関係をどのように解釈して、どのように問題の表象を行い、また、その問題をどのように解決しているかを引き出そうと考えたのである。

ここでは、従来の VTR 再生法 (stimulated recall method) の先述した難点を克服するために、オン・ライン・オフ・ライン・モニタリング・システムという方法を考案し活用した。他者の授業のビデオ記録を提示し、授業の再生を中断しないまま教師の思考の発話プロトコルを記録するモニタリング (オン・ライン・モニタリング) と授業のビデオ記録の観察直後に簡単な授業の診断と感想のレポートを書くモニタリング (オフ・ライン・モニタリング) を併用する方法である。この方法で得られる記録は、教師自身の授業記録を用いないため、思考と活動との直接的な関係を表現してはいないが、オン・ライン・システムで記録される教師の思考は、その教師が自身の教室で行っている実践的思考を反映し、オフ・ライン・モニタリングの記録は、その教師の授業後の反省のスタイルを反映しているとみなしてよいだろう。このシステムの特長は、①その場面その場面で教師の即興的思考を総体として記録できること、②場面ごとの思考がどう展開され、どう総括されるかが記録されること、③同一の授業のビデオ記録を用いることにより、教材や子どもの具体性を保持したまま、同一の条件で、初任者集団と熟練者集団の実践的思考の比較が可能であることにある。

調査対象として、熟練教師と初任教师をそれぞれ5人ずつ、次の方法で選択して調査を依頼した。熟練教師5

人は、少なくとも20年近い教職経験を持つだけでなく、その実践の創造性と水準の高さにおいて優秀さを評価され、その小学校、もしくは、その地域の教師たちの研究グループで相当の指導的な役割をはたしている教師たちの中から選択した。5人の熟達者の簡単なプロフィールを示しておこう。(熟達者1<男性 教職経験20年 長野県>、熟達者2<男性 教職経験31年 滋賀県>、熟達者3<女性 教職経験32年 滋賀県>、熟達者4<男性 教職経験26年 愛知県>、熟達者5<男性 教職経験18年 兵庫県>)。

他方、初任教师5人は、教職経験2ヶ月か1年2ヶ月の教師たちであり、依頼した熟練教師の知人と筆者の知人の初任者12名に協力を依頼して調査し、そのうち平均的な5人を選択した。なお、12人の初任者の調査データは、例外的な1名を除けば、ほとんど同質であった。5人の特徴は、初任教师の平均的な性格を表現していると考えてよいだろう。彼らのプロフィールも簡単に紹介しておこう。(初任者1<女性 教職経験1年2ヶ月 愛知県>、初任者2<女性 教職経験1年2ヶ月 三重県>、初任者3<女性 教職経験2ヶ月 三重県>、初任者4<女性 教職経験2ヶ月 愛知県>、初任者5<女性 教職経験1年2ヶ月 長野県>)。

モニター用の授業のビデオ記録は、教職約15年目の女性教師が三重県四日市市の小学校4年生の教室で行った1時間の詩の授業の記録を活用した。とり上げられた詩は、谷川俊太郎「海の駅」であり、教科書以外の教材で教師には馴染みの薄い作品であるため、調査対象者は、この詩の授業をおこなった経験も見た経験ももっていない。ビデオ記録は、大半は前から発言者の子どもと周りの子どもたちを記録し、その映像に教師の姿と教室全体を撮った映像を組み込んで記録されている。

1990年3月に対象者全員に調査への協力を依頼し、4月から5月にかけて調査を実施した。調査対象者には、教材の詩、ビデオ記録、それに「調査手続き」を配布し、次の二つの課題を文書で明示して要請した。

<課題A> オン・ライン・モニタリング(発話プロトコル)。授業のビデオ記録を観察しながら「感じたこと、気付いたこと、考えたこと」を可能な限り言語化して発話し、それをテープレコーダーで録音する課題。(ビデオの再生と観察は一回限りとし、再生装置を停止しないままモニタリングを行って、その発話を録音した。)

<課題B> オフ・ライン・モニタリング(診断レポート)。課題(A)の終了直後、レポート用紙に授業の診断と感想を自由に記述する課題。(用紙は、レポート用紙5枚を配布した。)

調査データが収集されると、発話プロトコルの音声記録を文字記録に起こした上で、次の二つの方法で分析作業を開始した。

第一の方法は、調査対象者の発話プロトコルと記述レポートを一命題一単位に分割して、それらの発話命題の単位を様々な次元の分析カテゴリーで分類する方法により、熟練教師と初任教师の思考過程の比較を行う、数量的研究の方法である。

第二の方法は、第一の方法で得られた熟練教師と初任教师の「実践的思考様式」の一般的特徴を参考にして数人の熟練教師の思考過程を個性記述法(ideographic analysis)により特質化し、一人ひとりの個性に即した「実践的思考様式」の質的研究を行う方法である。

この研究では、第一の数量的研究(カテゴリー分析)と第二の質的研究(個性記述法)の両者を方法とし、しかも、それらを段階的ではなく、相互往復的に混成して活用した。すなわち、一方では、質的研究で数量的研究の分析カテゴリーを吟味し、他方では、数量的研究による一般化で得られた視点を活用して個性記述の妥当性を高めることに努めた。以上が、この研究の方法と手法の概要である。

3. 熟練教師の「実践的思考様式」の五つの特徴的な性格 —結果(1)—

熟練教師と初任教师のモニタリングの調査データを数量的研究と質的研究で比較した結果、熟練教師の「実践的思考様式」には、以下の五つの特徴的な性格が認められることが明らかになった。それぞれの特徴ごとに整理して、調査結果を分析手法と共に提示することとしよう。

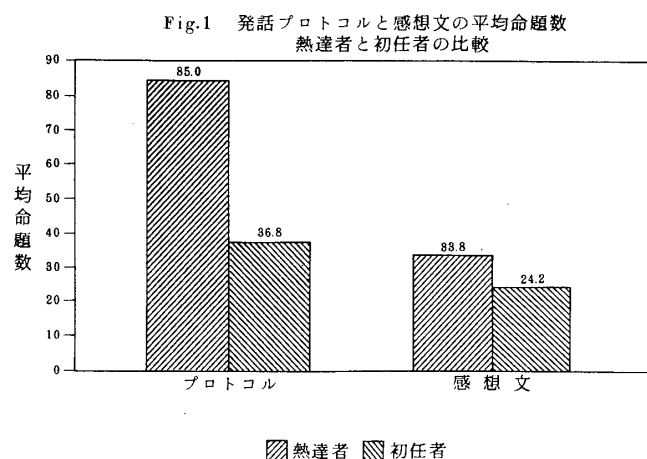
1) 熟練教師は、授業後の反省の思考よりも、むしろ、授業過程の即興的思考において、初任教师よりも豊かな内容を活発に思考している。すなわち、熟練教師の優秀さは、まず、即興的思考において表現される。

この研究で、まず第一に発見されたことは、観察過程の思考であるオン・ライン・モニタリングを記録した発話プロトコルの質と量が、熟練教師と初任教师では、決定的な差異を示していたことである。Table 1とFig. 1を見ていただきたい。一命題を基本単位とした場合の発話プロトコルと記述レポートのそれぞれを、熟達者5人と初任者5人の平均命題数で比較すると、レポートでは熟達者が33.8に対して初任者は24.2であり、その間に大きな差は見られない。しかし、発話プロトコルの平均命

題数で比較すると、熟達者85.0に対して初任者は36.8であり、熟達者の発話した命題の数は、初任者の命題数の2.3倍になっている。

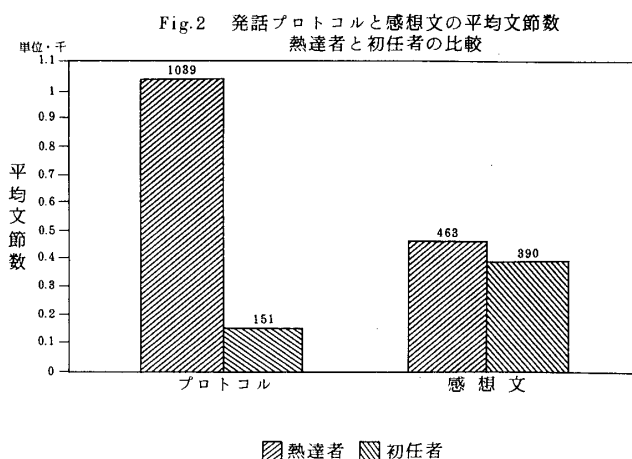
Table 1 発話プロトコル及び感想文の平均命題数・文節数

		熟達者	初任者
発話 プロトコル	命題数(SD)	85.0(38.5)	36.8(29.3)
	文節数(SD)	1039(621)	151(119)
感想文	命題数(SD)	33.8(12.5)	24.2(9.4)
	文節数(SD)	463(194)	390(132)



実際の質的な差異は、この数量的な差以上である。なぜならば、同じ一つの命題（多くは発話の一文の単位）にしても、熟達者の場合は、初任者に比してより豊かな言明を行っており、より多くの文節で構成されていたからである。一例を挙げれば、同じ場面での授業者の板書の仕方に対して、初任者は「字、うまそう」とか「黒板に書くときは、何も話さないで書く」と言うところを、熟達者は「板書をやりますと、授業はあるところでストップしますので、最初の一人をお尋ねになったあと、もうちょっと続けて聞きたいなという気がいたします」とか、「ここで先生は板書しているんだけど、板書はごく簡単でいいわけで、わからないでやもだえているようなところはこんなことなんだねと、全体にはっきりさせれば、まだ共感者はいるはずなんだ」と豊かな表現で具体的に述べている。そこで、文節数を基本単位として、その平均値を比較してみると、熟達者と初任者の発話プロトコルの平均文節数は、それぞれ1039と151であり、熟達者は初任者の約6.8倍話していた (Table 1, Fig.2)。こ

れらの結果は、ビデオ記録の観察を中断させないままの一回性を求められた思考の場面で、熟達者が初任者に比べて、圧倒的に豊かな即興的思考を働かせていたことを示している。



さらに、それぞれの発話に関わった場面を同定し、その場面数を比較すると、熟達者は、平均39.2箇所の発言や行為に関して発話していたのに対して、初任者の場合は平均21.2箇所に関して発話していた。この結果は、熟達者が授業の中で着眼する発言や行為が、初任者よりもずっと広範囲であることを示している。

以上のように、熟練教師と初任教師の差異として、まず、授業過程における即興的思考に決定的な違いがあることを指摘しよう。そして、この差異は、単にモニタリングにおける思考活動の差異であるだけでなく、調査対象となった熟練教師たちが、自らの実践活動においても、初任者とは比較にならないほど、即興的思考を豊かに展開していることを示唆している。さらには、この結果は、教師の専門領域における思考様式の特徴の一つが、その即興性にあることも予見していると言えるだろう。

2) 熟練教師は、授業の状況に、積極的、感性的、熟想的に関与している。すなわち、熟練教師は、授業場面で刻々と変化する子どもの学習に敏感に関わりながら、それらの問題や意味を発見し解釈し、その授業の多様な可能性を探る方法で、実践的な問題の表象や解決を行っている。

上に述べた熟練教師の即興的思考の内容と様式の特徴を解明するために、この研究では、発話プロトコルの命

題を、何についての思考か、どのように思考したか、どのような関係において思考したかという視点から、分析カテゴリーを設定して分類し考察した。分析カテゴリーの全体は、Table 2のように設定した。また、Table 3は、それぞれのカテゴリーの定義と具体的例を示した一覧である。

Table 2 プロトコル中の命題の分析カテゴリー

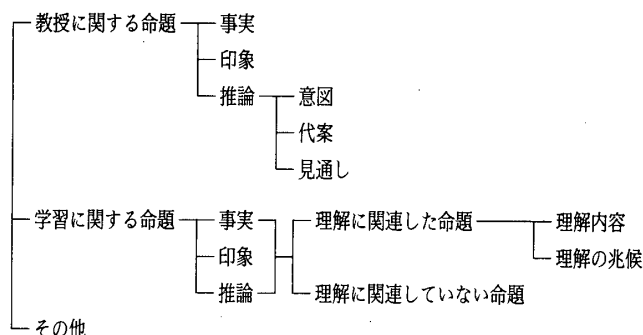


Table 3 命題内容の分析カテゴリーの定義および例

カテゴリー	定義	例
教授に関する命題	命題内容が授業者・教授方法・教授内容などに言及している。	
1 事実	誰が見ても明かな授業者の行為	女の子にあてました。／もう一度読むよう指示されています。
2 印象	授業者の行為への印象、評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない。	この先生の言葉はいい。／やさしい感じた。
3 推論	理由や根拠を伴って、印象や評価を述べたり、授業者の意図を推察、代案の提示をする。	以下、3-1、3-2、3-3に示すような発言。
3-1 意図	授業者の意図の推察及びその行為について理由を付して評価する。	この子の発言を前の発言と結び付けようとしている。／子どもが十分言えなかったことを先生が補足しながらまとめてくれるのでいい。
3-2 代案	ある授業についてもっとこうの方がよかったと代案を述べたり、次に何をするとよいかを述べる。	一人一人読んだ方がよいと思います。／もっと問い返さなくては。
3-3 見通し	授業の展開を予測したり、その場面で起きていることが授業の中で持つ意味を述べる。	この後授業はどこへ向かっていくのか、その最初の所で大事な場面だと思うんです。／今重要な所に来ていると思います。／各々の自由な思いから話題を作り出していく変わり目を今感じるわけです。
学習に関する命題	命題内容が生徒の行動・様子・学習内容などに言及している。	
1 事実	誰が見ても明らかな行動及び生徒の発言の反唱	みんながおもちゃを見ている。／プリントを読んでいる。
2 印象	生徒の発言や行為への印象や評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない。	素晴らしい発言。／この子いいわあ。
3 推論	印象や評価の理由を述べていたり、生徒が考えていること、発言意図などを推察して述べている。	この部分の核心を捉えたいい発言だ。／この言葉は子どもの中には入っとらん気がする。／この子は捨てられないという気持ちを自分の感情とくっつけて発言しているんでしょう。
(1)教材理解に関連		
①理解内容	生徒が教材について何を考えているのか、理解しているのかを推察して述べている。	子どもは、思い出という言葉でおもちゃを捨てきれない思いに触れていると思う。／この子は、おもちゃの機関車が追いかけてくる気持ちはわかるんだけど、何がすてきれないのかがはっきりしていない。
②理解の兆候	理解の様子を示す表情や行動を捉えて述べている。	こういう話についていけない子がいるようで、ちょっと硬い感じの子が何人も出てきました。／子どもがよくわからない顔をしている。
(2)教材理解には関連していない	学習者に関して述べているが、教材内容の理解とは直接関係のないことを述べている。	立つ姿勢がちょっと悪い。／どうしてこの子はすわったまま発表するのかなあ。
その他	授業の内容とは直接関連のない発言	壁に貼った習字が傾いている。／チャイムの音がかわいい。

教師のモニタリングの特徴を考察するために、まず最初に、熟達者と初任者の発話した命題を、その内容の対象に注目して、授業者、授業方法、授業内容などに言及した<教授に関する命題>と、子どもの行動、学習の状態、学習内容などに言及した<教授に関する命題>に分類した。たとえば、「先生が大事なところをきちんと板書して焦点化している」「発表者の顔を見るだけでなく、発表者に相づちをしながらも、クラスの他の子の方にも目をやっている」などの発言は、<教授に関する命題>であり、「子どもたちが集中している」「先生の話を一息懸命聞いている子と違う方を向いている子がいる」などの発言は、<学習に関する命題>である。

各教師の発話プロトコルの中で、<教授に関する命題>と<学習に関する命題>の割合を示したのが Table 4 である。これを見ると、熟達者は 5 名とも、両方の割合がほぼ同程度であり、分散が小さいのに対して、初任者では、同程度の者は 1 名のみで、3 名は<学習に関する命題>の割合が大きく、残り 1 名は<教授に関する命題>の割合がきわめて大きいというように一方に偏しており、分散も大きい。

Table 4 教授に関する命題数と学習に関する命題数及び比率

	教授に関する命題数	学習に関する命題数	その他	教授/総命題数(%)
熟達者 1	28	35	0	44.4
熟達者 2	39	47	0	45.3
熟達者 3	88	68	3	55.3
熟達者 4	29	24	1	53.7
熟達者 5	32	29	2	50.8
初任者 1	29	8	0	78.4
初任者 2	11	14	0	44.0
初任者 3	2	14	0	12.5
初任者 4	24	65	4	25.8
初任者 5	4	9	0	30.8

この興味深い結果は、熟練教師が、単に教師の教育活動と子どもの学習活動の両者をバランスよく問題にしていることを示しているだけでなく、両者を相互の連関において問題にしている可能性を示唆している。同様の視点から言えば、初任者は、教師の教育活動を子どもの学習活動と関係づけられないで捉えるか、あるいは、子どもの学習活動を教師の教育活動とは無関係に捉えていることも示唆している。この問題を検討するためには、命題の内容の割合だけではなく、それぞれの命題単位の思考が、どのような性格の思考であるかを、さらに、具体的に分析する必要があるだろう。

そこで、<学習に関する命題>と<授業に関する命題>の双方に関して、各命題の単位を<事実><印象><推論>の三つのカテゴリーに分類した。<事実>のカテゴリーには、「プリントを読んでいる」「『思い出に』(子どもの言った言葉) うん、うん」など、誰にも明示的な子どもの行動の指摘や、子どもの発言の単純な繰り返しの発話などを分類した。<印象>のカテゴリーには、「子どもたちが集中している」「この子の発言はすばらしい」というように、印象や評価が根拠や理由を示さずに述べられた発話が対応している。<推論>のカテゴリーには、「この子は、詩の中の言葉に注目しながら、自分の思いを重ねてみたり、生み出していくことをすごく自由にやる子みたいな感じがします。案外、この子は、いつも、授業の中で核になっているかも知れないと思います。」「この子は捨てられないという気持ちを自分の感情とくっつけて発言しているんでしょね」などのように、印象や評価の根拠や理由を伴ったものや、子どもの行動や発言に表れている動機や意図を推論した発話を対応させた。

<学習に関する命題>を、この三つのカテゴリーに分類した結果が、Table 5, Fig.3-1, Fig.3-2 である。この比較は、初任者と熟達者の決定的な差異を示すものとなった。初任者は、<事実>と<印象>の二つが発話の大部分をしめ、<推論>の割合の平均はわずか 3.6% で、5 人中 3 人までが<推論>に対応する発話を全くしていない。これに対して、熟達者は、単なる<事実>の指摘はわずか 8.4% にすぎず、<推論>に対する発話命題数の割合は全体の 49.3%、最も高い熟達者 2 の教師の場合は、89.4% にもなっている。

単純な事実や印象の指摘は、授業の状況に受動的な態度でのぞんでも可能だろうが、事実の担う意味に関する解釈や推論は、状況への積極的な関与と熟考を必要としている。<学習に関する命題>における熟練教師の<推論>の割合の大きさは、彼らが、初任者には想像できないほど、子どもの提示している表情や声などの身体的表出、発言内容、教室の雰囲気や敏感に受けとめ、その表出の意味、発言内容に表現されている学習の状態、教室の雰囲気に潜む授業者と子どもの関係などを解釈し推論する熟考的な思考を、積極的に展開していることを示している。

Table 5 学習に関する命題の種類別平均命題数及び比率

		事実	印象	推論
熟達者	命題数(SD)	3.4(2.4)	14.2(6.1)	23.0(17.0)
	比率(%)	8.4	35.0	56.7
初任者	命題数	5.4(3.9)	15.8(18.1)	0.8(1.0)
	比率(%)	24.5	71.8	3.6

(注) 本比率は、5人の各カテゴリー命題総数/学習に関する命題総数によって算出した。

Fig.3-1 学習に関する命題の種類別比率
熟達者の場合

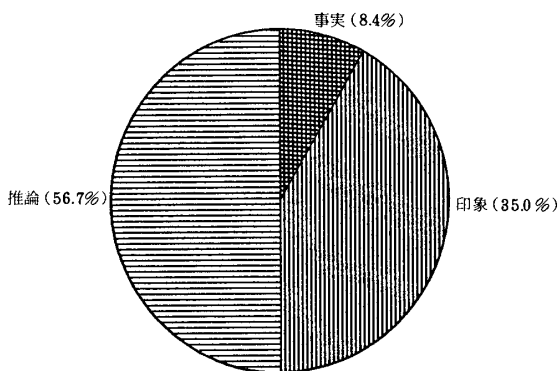
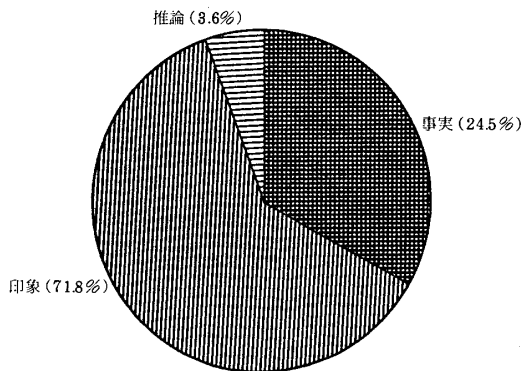


Fig.3-2 学習に関する命題の種類別比率
初任者の場合



一方、<教授に関する命題>を<事実><印象><推論>の三つのカテゴリーで分類した初任者と熟達者の比較でも、上記の結果と同様の結果が得られた。<教授に関する命題>で<事実>に分類した発話は、「子どもの一言一言に一つずつ相づちを打っている」「先生はもう一度読むように指示されています、女の子に当てました」など、授業者の発言や行動を単純に指摘した発話であり、<印象>に分類した発話は、「難しい発問」「この先生の言葉はいい」など、教師の発言や行動に関する単純な印象や評価を示した発話である。また、<推論>に分類した発話

は、教師の発言や行動の意味を解釈したり、教師の意図を推論したり、観察者自身がその状況で選択する働きかけを述べた発話である。それぞれのカテゴリーに分類した発話の命題数を比較すると、Table 6, Fig.4-1, Fig.4-2に示すように、初任者の<推論>の割合は12.9%、0%の者が2名いた。これに対して、熟達者の<推論>の割合の平均は、75%にまで達している。実際、熟達者は、観察者の立場にありながら、まるで、テレビ画面の中に授業者として参加しているかのように、状況に積極的に関与し思考している。

Table 6 教授に関する命題の種類別平均命題数及び比率

		事実	印象	推論
熟達者	命題数(SD)	3.6(4.4)	7.2(2.8)	32.4(20.0)
	比率(%)	8.3	16.7	75.0
初任者	命題数(SD)	4.6(3.6)	7.6(5.8)	1.8(1.8)
	比率(%)	32.8	54.3	12.9

Fig.4-1 教授に関する命題の種類別比率
熟達者の場合

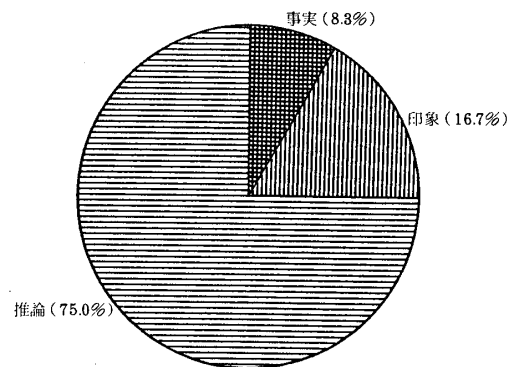
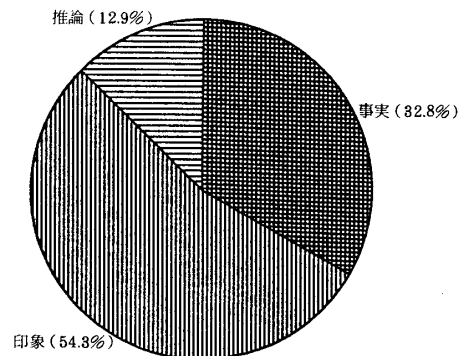


Fig.4-2 教授に関する命題の種類別比率
初任者の場合



次に、＜推論＞の内容を分析するために、＜教授に関する命題＞を、授業者の働きかけの意味や授業の発言や行動の背後にある意図を推論した発話の場合は＜意図＞、観察者の想起した授業や技術の代案を提示した発話の場合は＜代案＞、その後の授業の展開の見通しやその場面で起きていることが授業全体の中で持つ意味について述べた発話の場合には＜見通し＞というように、三つのカテゴリーに分類して比較した。

＜意図＞のカテゴリーには、「教師はまあ、それぞれを受けとめているんだけど、それぞれが出してきた中身みたいなものを、少しみんなに広げていくようなことは、あまりできていない」というような授業者の働きかけの意味を解釈した発話や、「先生が今、発言を整理されているようですね。…作者が大人なのか子どもなのかということ、そういうことをはっきりしていかれているところですね」というような、授業者の働きかけの意図を推論している発話に対応させた。＜代案＞のカテゴリーには、「もっと早く教材が配られてもいいような気がします」「やっぱり私は依然として、この話に入れなかった子どもたちに、もうこのへんで、今、自分がこの詩のどこが好きなのかとか、そんな単純なことでもいいですから聞いてやりたい気がします」というような、その状況で観察者が選択した方法を述べた発話に対応させた。＜見通し＞のカテゴリーには、「ああ、これ（子どもの発言）は、おそらく最後の方に行つての伏線になるんでしょうね」というような、その場面以降の展開を予測した発話や、「さて、このあと授業はどういうところへ向かって子どもたちが読んでいくのか。その最初のところで、大変大事な場面だと思うんですけど」というような、授業の全体構造の中でその場面が持つ位置を指摘した発話に対応させた。

これらのカテゴリーで分類した結果が、Table 7である。表で明らかなように、初任者の場合は、教授に関する全命題の中で＜意図＞の占める割合の平均はわずかに7.1%にすぎず、このカテゴリーの発話を全くしなかった者が3人いる。＜代案＞に関しても平均の割合は5.7%にすぎず、5人中4人までもが全く発話していない。さらに、初任者で＜見通し＞に関する発話を行った者は、一人もいなかった。それに対して、熟達者においては、＜意図＞に関する発話は全体の19.0%、＜代案＞に関する発話は全体の44.0%、＜見通し＞に関する発話は全体の12.0%を占めている。

Table 7 授業に関する推論内容の種類別平均命題数及び比率

		意図	代案	見通し
熟達者	命題数(SD)	8.2(4.1)	19.0(15.3)	6.3(4.2)
	比率(%)	19.0	44.0	12.0
初任者	命題数	1.7(1.7)	0.4(0.8)	0
	比率(%)	7.1	5.7	0

注 本比率は、5人の各内容命題総数/教授に関する総命題数によって算出した。

＜学習に関する命題＞の分析結果に、これらの＜教授に関する命題＞の分析結果をあわせてみると、熟達者は他者の授業を見る場合にも、自己を授業者の立場においていることは明瞭である。彼らは、子どもの行動や表情に積極的に関与して、その意味を解釈し、発言の意図を推論し、自己の働きかけの意味を反省的に吟味している。また、彼らは、絶えず、授業の展開の展望を見通しながら、場面ごとに生じつつある問題状況を把握し、その状況の複雑な関係を認識しながら、子どもの発言内容に即して、それを援助しうる適切な問いかけや対応を熟考しているのである。

3) 熟練教師は、多元的な視点から授業の複合性に接近している。熟練教師は、授業者としての視点、観察者としての視点、一人ひとりの子どもの立場に身をおいた視点などを総合しながら、複雑な状況で多義的な事実の解説と判断を行っている。

熟練教師は、授業過程で、単に自分の意図や計画の遂行の視点から一元的に思考するのみではなく、教室の子どもたち全体の立場から、あるいは、特定の子どもの立場から、授業の事実の意味を複眼的に捉え、一元的な見方では理解しえない授業の事実の多義的な意味を多元的に認識している。熟達した教師が、授業の複雑な状況を的確に判断し適切な方法を選択できるのは、このような授業の事実の複合性に即した多元的な視点からの見方を形成しているからである。

すでに Table 4 ので示したように、熟達者のモニタリングの結果は、子どもの学習と授業者の活動がほぼ同じ割合で意識されていること、したがって、熟達者が教師の視点と子どもの視点の双方を総合して授業を捉えていることを示唆していた。ここでは、さらに、熟達者と初任者が、子どもの事実をどう受けとめているかを検討するために、子どもの立場から捉えられた教材の理解の認知や授業者の発問や対応の認知に関して述べられた＜子

どもの理解>に言及した発話の程度を比較した。

<子どもの理解>のカテゴリーは、『思い出が捨てたらふちんと切られてしまいそうで』と言う女の子は、なにか、ある恐れを言っているみたいやね。『新しい夢を見るんだ』(詩の言葉)と言っているんだけど、新しい夢に踏み込むことができない。追いかけてくるものを捨てることもできない。捨てれば、何か新しい夢もなくなるような、何かその辺のことをちょっと言っているみたい』などのように、特定の子どもが教材に対して抱いた感じや考えを発言内容から推論して理解する発話や、「子どもがわからないような顔をしている」というように、教師の活動の意味や意図を受容した子どもの感情を理解する発話などが含まれている。

Table 8と Fig.5は、初任者と熟達者の比較を示し、Table 9は個人データを示している。調査の結果では、<学習に関する命題>全体の中で<子どもの理解>に関わる発話の割合は、初任者が平均13.6%にすぎず、その内2人が0であったのに対して、熟達者のそれは51.0%にも達していた。

Table 8 子どもの理解に関して述べた命題と比率

	熟達者	初任者
命題数	22.2	3.2
(SD)	13.5	3.7
比率(%)	51.0	13.6
(SD)	25.4	15.7

(注) 本比率は、各自の子どもの理解に関する命題数/学習に関する総命題数について平均を算出した。

Fig.5 生徒の理解に関する命題数

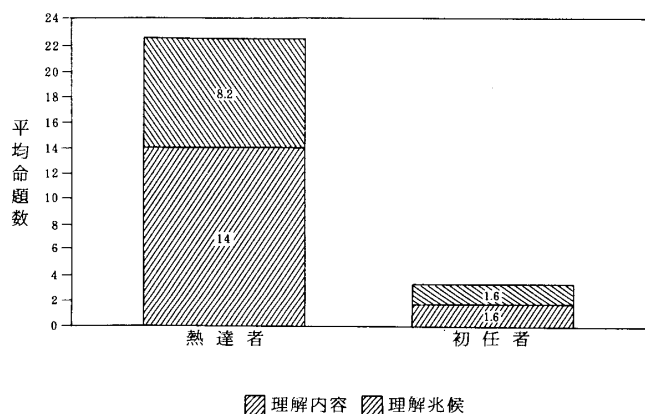


Table 9 子どもの理解に関する命題；個人データ

	命題数		命題数
熟達者 1	28	初任者 1	0
熟達者 2	37	初任者 2	0
熟達者 3	34	初任者 3	6
熟達者 4	7	初任者 4	9
熟達者 5	5	初任者 5	1

調査結果は、熟達者の実践的思考が、子どもの教材への感情や思考、および、子どもの立場から捉えられた授業者の働きかけの意味や授業過程の相互作用の意味に深く関わった思考をしていること、および、熟達者は、多元的な視点から授業の事実を捉えて複雑な実践的問題を構成し、多様な選択肢を準備して、適切な方策を探っていることを示していた。

4) 熟練教師は、授業と学習の文脈に即した思考を行っている。すなわち、子どもの一つの発言に対しても、それを、授業の展開の時間的な関係や内容的な関係の中で、また、他の子どもの思考との関連の中で位置づけて理解し、それに即応した思考と判断を行っている。

教師は、授業の展開において、子どもの発言を教師の発問に照らして理解し、適切であるかどうかを評価するだけではない。その発言が、それまでの子どもの学習の展開のどの発言とどう関連して生じたものなのか、その子どもの前の発言からどう変化しているのか、また、その発言は他の子どもたちの思考にどう影響を与えているのかなど、さまざまな関係性において受けとめ、それに応じた対応を行っている。

そこで、子どもの発言や行為に関連する発話プロトコルの中で、その発言の内容や仕方に対して単に印象的に評価したり感想を述べるのではなく、それ以前の発言との関連や発言を聞いている他の子どもの思考との関係、発言した子どもの前の発言との関係、その発言から導き出される次の展開の可能性との関係など、関係性という文脈に根ざして発話されたものを分類し、それが、どの程度あるかを調べた。具体的な分析方法としては、まず、子どもの発言に対する発話箇所をそれぞれ同定し、それぞれの発言に対する発話が他の発言や行為との関連で述べられているかどうかを調べ、関連していると判定した発話に関しては、Table 10で示したカテゴリーを設定して分類し考察した。

Table 10 発言の関連性分析カテゴリーの定義および例

カテゴリー	定義	例
I 時間系列での分類		
1 それ以前の発言との関連づけ	ある発言・行為が、それ以前の発言・行為との関係において、言及されている。	「前の子どもの発言を受けて、自分の考えを述べているところがいいね。」「これだけ絶え間なく意見が出るのは、導入部分で子ども達自身の体験を振り返ったことが、大きくなっていると思う」「今度の子は『今でも好きやで』って先ほどから出ている意見を言ってるわけやね。」
2 その後の対応との関連づけ	ある発言・行為に次にどのように対応していったらよいか、あるいはその発言がどんな影響を与えそうかについて、言及している	「つまったけど、とってもいいこといっている。先生がもっと推察してやってほしい」「この問題にきたのはいいと思います。せっかくだから何才ぐらいとか想像させたいなあ」「この発言はかなり影響力を持っていくんじゃないかなあ」
3 授業全体の展開との関連づけ	授業の展開構造の中に発言を位置づけて、言及している	「すでに海の駅なんやそれという言葉を取り上げながら、これがおそらく最後の方について伏線になるんでしょうね」「今どこを勉強してるんでしょう。感想をどんどん出していく所なのか、誰かが言った疑問を考えているんでしょうか。」「おもちゃで動機づけし、おもちゃで終わるのがいい。」
II 人との関連での分類		
1 教師一生徒	教師の発言・行動と生徒の発言・行動との関連を述べている	「先生が具体的に追及していくから、こういう考えが出てくると思う」「今までの子どもの出方の様子からすると、少し角度付けが唐突かなという気がします」「『捨てたいけど』といった先生の所に引っかかって考えた」
2 生徒一生徒	生徒 A の発言・行動と生徒 B の行動を関連づけて述べている	「前の子どもの発言と質の違いをとらえて発言している。」 「前のなんとかちゃんのに触発されて言ってる気がするんですけど。」 「1 番始めの女の子は一般的に言っているけど、2 番目の男の子は、疑問なんだよね。」
3 発言一聞き手	生徒の発言に対し、発言していない聞いている他の生徒のことに言及している	「恥ずかしいという感じ方どうなのでしょう。他の子の思いはどうなのか、ちょっと興味があります。」「しんちゃんの言ったことが他の子には十分伝わっただろうか」「こういうふうに発言できる子どもたちから展開していくのが普通でしょうし、私なんかもそうするんですけど、そうすると話の中に入れない子がはずれてしまうことが多いので、最初の印象としてどんなことを思ったかをたずねてみたい」
4 一人或いは学級の変化	時間と共に表情や態度、発言内容がどのように変わったか、あるいは、同一生徒の数回の発言を通してどんなタイプの子かを述べている	「この子、喋り方がかわったな。」「音読をしていた時の子どもたちの感じとちがって、何か勢いがないような感じがしてきました」「純君という子は詩の中の言葉に注目しながら、自分の想いと、今もそうですね、重ねてみたり自由にやる子みたいな感じがします」

このカテゴリー分析は、二つの視点から成り立っている。第一の分析の視点は、発言事象の時間的な関係性である。すなわち、ある発言事象を捉える場合、それ以前の発言や考えとの関係を捉えているかどうか、それ以前の発言者の思考からの変化を捉えているかどうか、その発言の他の子どもの思考に対する影響を捉えているかどうかなど、授業と学習の展開の時間的系列での関係性を含んで述べているかどうかを問題とした。第二の分析の

視点は、発言をめぐる人と人との関係性である。すなわち、発言事象を捉えるのに、その発言と授業者の意図や活動との関連、他の子どもの発言との関連、発言を聞いている子どもたちとの関連、それ以前の子どもの発言との関連や一人の子どもの発言内容の変化など、その発言が、教室のどの人との関係で捉えられているかという視点からの分析を試みた。たとえば、「先生が角度付けをしています、それが子どもの中でどういう関係になって

つながってくるのでしょうか」という発話の場合には、教師の「角度付け」という活動を子どもの理解に及ぼす影響と関連させていると考えられる。したがって、この発話は、時間的な関係では、「角度付け」という活動の後の影響を予測しようとしているので、＜その後の対応との関連づけ＞のカテゴリーに分類し、人との関連では、教師の活動と子どもの理解との関連を問題にしているので、＜教師-生徒＞のカテゴリーに分類した。なお、一つの発話の中に二つ以上の関連が明白に認められる場合には、関連箇所すべてを数えた。

Table 11 文脈的思考；発言事象の関連づけの分類
その1 — 関連数の時間系列での分類 —

	熟達者	初任者
それ以前の発言との関連づけ (SD)	17.2 (9.6)	3.2 (2.6)
その場との関連づけとその後の対応 (SD)	11.6 (7.6)	0.4 (0.8)
授業全体の展開との関連づけ (SD)	6.2 (3.0)	0.6 (0.5)
関連総数 (SD)	35.0 (18.8)	4.2 (3.7)

Table 12 関連数の時間系列での分類：個人データ

	それ以前の発言との関連づけ	その場との関連づけとその後の対応	授業全体の関連づけ
熟達者 1	17	11	9
熟達者 2	30	17	6
熟達者 3	24	23	10
熟達者 4	13	3	4
熟達者 5	2	4	2
初任者 1	8	2	1
初任者 2	0	0	0
初任者 3	2	0	1
初任者 4	3	0	1
初任者 5	3	0	0

関連する箇所について時間系列の視点から分類した結果を示したのが、Table 11である。分散が大きいので、各個人のデータも Table 12で示した。関連総数は、熟達者が35.0、初任者が4.2であり、熟達者の方がはるかに多い。プロトコルの命題数は、熟達者は初任者の2.4倍であったが、関連数は約8.3倍である。熟達者が、ある発言を個々に独立して理解するのではなく、授業の時間的な展開において理解していることは明瞭である。

さらに、その結果を種類別、個人別のデータで見ると、初任者は、数は少ないながらも5人中4人が、それ以前の発言との関連で推論し発話している。しかし、発言を聞いている子どもたちへの影響に関する推論、授業展開の全体との関連、および、予測的な推論に関しては、ほとんどの者が行っていない。一方、熟達者の場合には、言及数に個人差はあるものの、どのカテゴリーにも全員が言及している。この結果からも、熟達者は、発言を、それ以前の発言とのつながりとその先の展開への予測で捉え、全体の授業の展開に位置づけて理解し予測していると言えるだろう。

Table 13 文脈的思考；発言事象の関連づけの分類
その2 — 人との関連での分類 —

	熟達者	初任者
教師-生徒(SD)	18.2(10.8)	2.8(3.7)
生徒-生徒(SD)	4.8(4.2)	0.6(0.5)
発言者-聞き手(SD)	1.8(1.5)	0
一人・学級の変化(SD)	4.0(2.4)	0.1(0.3)

Table 14 関連数の人での分類：個人データ

	教師-生徒	生徒-生徒	発言者-聞き手	変化
熟達者 1	16	4	3	5
熟達者 2	29	13	1	4
熟達者 3	32	3	4	8
熟達者 4	10	3	1	2
熟達者 5	4	1	0	1
初任者 1	10	0	0	0
初任者 2	0	0	0	0
初任者 3	1	1	0	0
初任者 4	2	1	0	0
初任者 5	1	1	0	1

次に、発言の理解における人と人との関連に関する分析結果を示したのが、Table 13と Table 14である。この二つの表で示される結果から、次の三点を指摘できるだろう。

第一に、初任者は、子どもや学級の変化について5人中1人が一度しか述べていないのに対して、熟達者では、全員が最低1回は述べている。熟達者は、子ども一人ひとりに細かく注意を向け配慮しながら授業を行っていることが、この数値にも表れている。なお、彼らが自分の教室で授業を行う場合には、一人ひとりの子どもに対してより繊細な注意と配慮が払われているだろうが、この調査では、被験者は授業者ではなく観察者であり、初め

で見る子どもたちであるために、この数値が低くなっていることも推察しておかなければならないだろう。

第二に、発言者一聞き手の関連では、ある子どもの発言を聞き、その発言を聞いている他の子どもの反応はどうかを推論する点で、熟達者と初任者との間に違いが見られた。熟達者は、数は多くはないが、5人中4人が言及しているが、初任者では誰も言及していない。上に記したように、熟達者は、発言した子どもの一人ひとりの変化を考慮しているだけでなく、発言していない子どもにも注意を向けていることも、この結果は示唆している。

第三に、熟達者は初任者よりも、発言を教師一生徒のやりとりの緊密な関連で理解していることが明らかになった。平均関連数は、熟達者が18.2、初任者が2.8であった。この結果と先に Table 4 で示した熟達者の発話で「教授に関する命題」と「学習に関する命題」の割合がほぼ等しかった結果をあわせて考えるならば、熟達者は、教師の教育活動と子どもの学習活動とを連鎖として関連づけて捉えていると言えるだろう。

以上のように、熟練教師は、各発言や活動を、授業と学習の展開の時間系列において関連づけ、また、教師の思考や活動と子どもたちの相互の思考との関係において、さらには、人と人との関係において、理解し評価している。ここで、「文脈化 (contextualized)」という言葉、ある事象を事象が生じている場の構造に即して関連づけることとして定義するならば、熟達者の実践的な思考は、文脈化された思考 (contextualized thinking) として特徴づけることが可能だろう。

この文脈化された思考は、熟達者の発話の随所に見ることができる。授業の同一場面での初任者と熟達者の発話の質的な違いを具体的に提示しよう。右に示す Table 15 は、授業のある板書の場面での熟達者と初任者の発話を示したものである。

表でみるように、熟達者は、この場面での活動が適切であるかどうか(熟達者2, 3)、板書が子どもにどう働くのか(熟達者1)、板書の間の子どもの動き(熟達者2, 3)、そして板書の内容(熟達者4)に言及している。それに対して、初任者が着目しているのは、板書の字の正しさ(初任者4)、字体の上手さ(初任者5)、書く行動の様子(初任者1)であり、この場面での板書が子どもに必要かどうか、この場面で何を板書すべきか、この板書が子どもの思考にどう機能しているかに関しては、まったく発話されていない。

熟練教師は、単に授業に関する理論的知識や方略のレパートリーを豊富に保有し、それをルーティン化して授業に適用しているだけではない。彼らは、授業過程で生

Table 15 同一場面へのプロトコルの例：板書行動の場合

熟達者1	ちょっと板書しているこういう間っていうのは、ぼくなんか、授業やっていると、その間、子どもは待ちの状態になるというのは、いたたまれない感じになるんですが、どうなんでしょうか。丹念に板書されているんだと思うんですけど、こういうものが子どもにとって、どういうふうに働いてくるのか、あるいは、働くのか、そこらのところはどのようなんでしょうか。
熟達者2	ここで先生は板書しているんだけど、板書はごく簡単でいいわけで、わからないでややもだえているような所は、こんなことなんだねということ全体にはっきりさせれば、まだ共感者がいるはずなんだよ。
熟達者3	先生はとってもきれいに板書してらっしゃるけれども、このときは、もっと子どもの話を何人も聞きたいなっていう気がいたします。板書をやりますと、授業はあるところでストップしますので、最初の一人をお尋ねになったあと、もうちょっと続けて聞きたいなという感じがいたします。ま、その間に何人かの子どもの手をあげていますから、一つの間になっているとは思いますが。
熟達者4	先生が大事なところをきちっと板書として焦点化している。
熟達者5	やっぱり、板書している時にも手が挙がり続けているというのが、気になりますねえ。
初任者1	黒板に書くときは、何も話さないで書く。
初任者2	ふーん。そうねえ。
初任者3	言及無し。
初任者4	「捨てられない」じゃなくて、「捨てられない」じゃないでしょうか。板書では「捨てられない」になっています。ちょっと板書が見にくいんじゃないかな。
初任者5	字、うまそう。

起する複雑な事象を関係づけて認識し、変化する文脈に対応する思考を柔軟に展開しながら、自己の実践的な知見や見識を形成し機能させている。このような具体的で文脈化された思考の存在は、熟練教師の授業の創造性と即興的対応の豊かさも含意するものである。

5) 熟練教師は、授業の諸事象の相互の複雑な関係を発見する過程で、その授業に固有な問題の枠組みを、絶えず構成し、再構成している。

授業の観察過程での発見や思考は、どう展開し、どのように総括されていくのだろうか。この視点から、熟達者と初任者のモニタリングの思考過程を質的に検討してみた。観察過程で記録された発話プロトコルと授業後のレポートを見ると、初任者は、観察過程では断片的な事実や印象を述べることに終始し、授業の問題の表象につながる事実の指摘やその問題を探る上で鍵になる事柄の指摘をすることはほとんどない。なんらかの問題が指摘される場合も、それは、他の事象と関連させられることなく孤立した形で問題にされている。たとえば、子どもの身体的表出に関する発話に限定しても、初任者は、「いい表情」「穏やかな雰囲気」「真剣な顔」というように、断片的な印象を述べているが、文脈に固有の意味、それが象徴する問題に接近する事例は見あたらない。あるいは、「立つ姿勢が悪い」「手をついて立っている」「座ったまま発言する子どもがいるのが気になります」というように問題を指摘する場合も、それは、「発表者はきちんと立って発表すべきだ」という、常識的な観念や一般の基準を適用した問題の指摘であって、この授業の固有性に即した意味を考察したものではない。

初任者の授業後のレポートの構成においても、そのほとんどは、授業過程の時々々の印象を時系列にしたがって記述しただけであり、問題別の構成を行った者は一人だけであった。また、総括的に中心問題を抽出して指摘を行ったレポートもなかった。これは、観察過程における思考が、断片的な印象や孤立した問題の指摘に終始し、事象相互の関連や問題相互の関連からこの授業に固有の問題を構成する思考としては弱いことを示している。

これに対して、熟練教師の場合は、観察過程での思考において、一つの事象が授業展開の局面で持つ意味を他の事象との関連で理解する方法で、事象相互の意味連関を見だし、この授業に固有の問題を構成していく思考過程が認められる。たとえば、熟練教師は、同じ授業の中での身体的表出を問題にする場合でも、「表情がなくなってきた」「子どもが固い感じがして気になってきました」というように、その場限りの印象としてではなく、それ以前からの変化として捉えている。また、その身体的表出を、「考えるというところへ向かってきた」「何か考え込んでいるという感じ」というように、子どもの学習の内的な状態の象徴的な表れとして問題にし、さらに、その事象の原因を、授業の課題が曖昧であるための

「戸惑い」、授業の発問が子どもの発言の脈格から離れたことによる「ずれ」、あるいは子どもの発言の曖昧さや授業者の子どもの発言への対応の固さなどによる「わかりにくさ」などに求めて、その授業の展開に一貫する問題の発見に結びつく方向で問題にしている。

同様の指摘は、熟達者の授業後のレポートにも認められた。熟達者は、レポートの記述において、この授業の問題を、断片的な印象の集積としてではなく、教材自体の解釈の問題、教室の雰囲気の問題、授業者の発問と子どもの発言への対応の問題、授業展開の全体構造の問題などに焦点化し関連づけて記述しており、その授業の中核となる問題や主題を探り、それに接近する方向で、場面場面で表象された問題の構造化と再構成を行っている。

以上の初任者と熟達者の問題の表象と構成の方略の質的な差異は、次のような興味深い示唆を提供している。すなわち、初任教師の授業の診断と評価の方略が、既存の常識的な考えの枠組みや一般的な基準の事例への適用であるのに対して、熟練教師の授業の診断と評価の方略は、授業の事例に密着した事実の発見と構成から表象される、その授業に固有な問題の不断の発見と構成であり、既存の枠組を再構成する反省的思考の性格も有する方略である。

4. 教師の実践的思考の個性的な性格—結果(2)

熟練教師の実践的思考様式は、以上の考察から、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多面的な視点からの認識の総合、④文脈化された思考、⑤発見的反省的な問題構成の方略の五つの性格で特徴づけることができた。これらの特徴は、5人の熟達者の記録を5人の初任者の記録と比較して得られた結論であった。したがって、それらは、5人の熟練教師に共通する一般的性格を抽出したものであり、それらの一般的性格は、一人ひとりの教師においては、個性的な性格を持って存在し機能している。この個性的な性格を示すために、以下、熟達者のうちの三人をとり上げ、それぞれの実践的思考の特徴を記述することにしよう。

<熟達者1> 熟達者1の教師の実践的な思考の特徴は、授業過程の事象に対する印象から推論へといたる思考活動の鋭さと豊かさにある。彼は、観察過程の即興的思考において、教室の雰囲気や子どもの表情の変化、授業の方向性や課題の明確さ、授業者の発問や対応の仕方、教師と子どもの関係など、多様な事象に関して絶えず直観的な探りを入れ、それらを通して、子どもたちの経験の

意味を探りながら、それを授業者の活動との関連で問題にし、そこに生成されている教師と子どもの関係の問題に言及している。その思考過程を発話プロトコルの順序に即して提示すると、以下のものであった。

まず、表情の変化からの推論の展開を示そう。この教師は、授業の導入部では、「なごやんだ雰囲気がいいですね。顔も緊張がないし、楽な気持ちになっているような気がします。表情が柔らかいですねえ」と、教室の雰囲気や表情を肯定的に捉えていた。しかし、詩を読んでそれぞれの鑑賞を語り合う場面になると、「ちょっと、子どもの表情が、なくなってきている感じが少し前からします」と否定的なものに変化し、この表情の変化の発見は、後に、詩を味わう経験の質しきの発見へと連なっている。たとえば、先の箇所が続いて、この教師は、「なんて言うか、形式思考というか、気持ちで感じ、内面で感じるところが弱い、そういう意味で、さっきの子と今さっき言った子が気になります」と述べており、子どもの詩の読み方が「考える」経験へと狭められている問題が次第に発見され指摘されてゆく。彼は、途中、部分的には、子どもたちの発言に「詩の中の言葉に注目しながら、思いを重ねてみたり、思いを生み出してみる」発言や、「子どもの内面が動き出してきた」発言も見ている。しかし、授業後のレポートでは、全体の傾向として「頭でわかろうとするのではなく、気持ちでわかるところで読んでいただろうか、もっと言えば、この詩が、子どもは気にいったか、好きな部分が残ったか」という本質的な問題に及ぶ記述がなされている。

この詩の鑑賞の経験の質の問題は、この教師の場合、子どもの表情の変化からだけでなく、教材の問題や子どもたちの学習を援助する教師の役割との関連からも、問題として表象され構成されてゆく。たとえば、授業後のレポートで、この教師は、次のように、この教材の選択に関する疑問を述べているが、このような指摘は、この教師だけに見られる意見である。「この子らにとって、この詩は、その内面を動かす好材料だとふんだのかもしれないが、ほんとうにそうかなと思う。もう子どもじゃない、もう違う夢を見る、もう一人きりになりたい、という気持ちに、この子らは、今いるのか。そういう身体にある子どもたちか。そうでないとしたら、まず、この詩の命に触れるところで、子どもたちとの間に、距離がある。この授業の中で、これらの気持ちに自ずから立ち入っていく子どもの動き、そこに共感する表出はあったのだろうか。」

授業の観察過程では、授業の前半部で、「ここまでの所は、詩に対するそれぞれの思いをわりとフリーに出させ

てきているわけですが、そういうフリーなところから話題というものをくりだしていき、その変わり目みたいな所、そこの所を今感じるわけですけども、今、これから先、子どもがどうなっていくのかとか、この今の状況はどういうことになっていくのかという、その行き先というか、その方向というか、触発の道行きというか、そういう所にとまどっている」というように、その局面における方向性や課題が、授業者に曖昧であることが問題にされている。そして、教師の発問が開始されると、「いよいよ先生が角度づけて入ってきたわけですが、案外ちょっと唐突のような感じがします」「こういう角度づけを、もう三回目だと思うんですが、それが子どもの中でどういう関係になってつながってくるのでしょうか」という印象や疑問を導いている。また、授業後のレポートでは、「先生が、子どもの表出とは離れたところで行った三つの視点の投入（発問）は、子どもの頭（理解）の刺激にはなったが、内面の揺れ動きとして働いたかどうか」と概括し、詩と子どもとの距離が、授業者の発問が子どもの発言から遊離したことによって拡大していること、および、それが子どもの詩の味わいの経験を限定している問題が指摘されている。

さらに、個々の子どもの発言に対する授業者の対応に関しては、授業の中盤で、「それぞれの子どもが言ったことを寄せ集めて、それがトータルな詩に対するわかり方というか、感じ方の全体像だということに、今なっているような気がするんですが、子どもによってだいぶ何か感じ方の質に当然違いがあるように、今までの発言に思います。この質の違いというものを、この先生はどういうふうにされていくのか、その辺に興味があります」という視点を示している。この視点は、授業の終盤では、「子どもの言い表し方の中にあるそれぞれの子どもの感じ方の微妙な違い、その違いを核にしなが、学習を展開する、そういうことは、この授業の中では、あまり出ていないような気がするんです」という見解に整理され、授業後のレポートでは、「おもちゃの機関車を『思い出』『子どもの姿』『夢中』『大事なものの』『宝物』などの言葉で言う、子どもそれぞれの中にある同質さと異質さに対して、先生は敏感であったかどうか。その異質さを発見して、それを核に、学習を個々の子どもの内側に返そうとする努力がどうであったか」という問題に概括して記述している。

さらに、この教師は、子どもたちが授業の課題の曖昧さに「戸惑う」様子から、子どもの発言が授業者の発問の一方的な「方向に沿っていこうとして、先生の意図に寄り添って行く」傾向を捉えている。この指摘は、次第

に、教師と子どもの関係の問題へと発展している。その着目は、たとえば、「このAちゃんやB君や、その他二、三女の子がだいたい先生との関係がかなりいいんじゃないかと思います」という指摘、授業の終盤で授業者が一人の子どもに「思いが当然変わったはずと言わんばかりに問いかけた」場面を、この授業者が「自分の思惑や、もくろみの枠をはずさない」ことの象徴的な出来事としてとらえていること、さらには、それを境にして、当初抱いていた「安定しているし柔らかいしソフト」「子どもに寄り添って決して肯定と共感の構えを崩さぬ先生」という肯定的な印象から、「先生のたなごころの中で子どもは暖かい気持ちで生活し」「この先生の真綿でからげるような対応の中で、この先生の体内の中にとりこまれ、ぬくぬくと知らぬ間にしたてあげられているようにさえ感じてきた」という否定的な印象へと転化していることにも認められる。

このように、熟達者1の思考過程は、授業の表層に表れる事象に対する鋭敏な印象からの推論を出発点にして、次第に、それらに関連づけ、教材の選択の問題、詩を読む子どもの経験の質の問題、教師の発問と子どもへの対応に表れる教師と子どもの関係の深層の問題など、その授業のより深い次元の問題への洞察を実現している。

<熟達者2> 熟達者2の教師は、一人ひとりの子どもの発言内容に対する理解がきわめて繊細で深く、発言相互の微妙な差異を見きわめ、そこに授業の展開の可能性の契機を見いだしている。上述のカテゴリー分析による数量的研究の結果でも、この教師は、<子どもの理解に関する命題>と<それ以前の発言との関連づけ>において、熟達者の中でも最も高い数値を示していた。一人ひとりの子どもの発言に、その子の詩に対する個性的な味わいを感じとり、教材の言葉や他の子どもの発言との関連を読みとるこの教師の実践的思考の即興性と緻密さには、驚くべきものがある。この点に注目して、この教師の実践的思考を観察と診断の過程に即して提示しよう。

この教師の即興的思考は顕著である。たとえば、授業の導入の直後に、子どもたちが詩の第一印象を発言しだすと、いきなりこの教師は、一番目の子どもはこう、二番目の子どもはこう、三番目の子どもはこうというように、一人ひとりの発言を聞き分け、その言外の感情まで含めて受容している。そして、二番目の子どもが「わからない」と発言すると、「ああいうふうに、初めての叙述が読めていない子がいるはずだから、『どう、あの子みたいに思ったことない?』って広げておいて、…そこは、ちょっと手を入れても良かったんじゃないかな」と、即

座に、この子どもの疑問をクラス全体に広げる代案を示している。

この教師の思考の即興性は、彼の場合、上に述べた子どもの発言への直接的な対応としてだけではなく、むしろ、相互の発言が織りなす意味空間の構成として展開されている。彼は、一人ひとりの発言を言外の含みを込めて理解するだけではなく、それぞれの発言が他の子どものどの発言から触発されて生まれているか、さらには、それが他の子どもの思考にどう影響を与えているかを見きわめる形で吟味しながら受け入れている。その具体的な様子は、たとえば、「この女の子の場合も…ということをおうとしているんだろうけど、そういうことも、他の子に明確になっていかないようだし、それぞれの発言が他の子の思いを揺さぶったりするようにはなっていない」という指摘、「この男の子は…と言うんだけど、こういう発言が出てくるのは、智恵子さんの…という発言の、本当に言いたいところがこの子に入っていないからやね」という指摘など、随所に認めることが可能である。

この教師は、次第に、即興的な思考と発言相互の意味関連の構成から、この授業の問題を焦点化し、授業者の子どもへの対応の問題を軸に再構成している。問題の発見と構成の発端は、子どもの発言の曖昧さの発見にあった。彼は、授業の展開の曖昧さを指摘したところで、「なぜかと言うと、一人ひとりの言葉が、まだ、自分の気持ちの中に動いたものを的確に表しきるようにはなっていないということがあるね」と述べ、この子どもの発言の曖昧さは、やがて、授業者の子どもに対する個性的な対応の問題に構成されてゆく。

以上のように、この教師の個々の子どもに対する理解は緻密で繊細だが、その言葉には、この教師自身が、授業の展開過程で、子どもと共に教材の味わいと解釈を深めてゆく姿もうかがえる。たとえば、この詩の最終行の子どもに遊んでいたおもちゃを捨てようとしても「どうしてかそれはできない」というフレーズに関して、一人の子どもが、その思いを「思い出がぶつんと切られるみたいな忘れてしまうような感じ」と発言したのに対して、この教師は、その発言に触発された味わいの展開を次のように発話している。「『思い出が捨てたらぶつんと切られてしまいそうで』っていう女の子は、何かある恐れを言っているみたいやね。新しい夢を見るんだって言うんだけど、新しい夢に踏み込むことができない、追いかけてくるものを捨てることもできない。捨てれば、何か新しい夢もなくなるような、その辺のことをちょっと言っているみたいだ。」

さらに、子どもの発言に対する繊細で緻密な理解は、この教師においては、授業の展開の可能性への洞察と表裏一体の関係にある。その具体は、たとえば、「この子はすごいことを言っているねえ…こういう具体的な叙述から発言してくる子どもっていうのを、少し使えと…」「さっきのと同じ発言者だねえ。この子はこの子の論理でちゃんものを言ってるわけ…もう少し、みんなに、それを響かせてもいいんじゃないかなあ」「男の子は捨てたい理由を言っていて、女の子たちは捨てられない理由を言っているわけね、そういう所を少し整理してもいい」「この女の子もなにかある恐れを言っているみたいやね、そういう所を少し整理してもいい」「この女の子もなにかある恐れを言ってるみたいやね…ああいう発言の中の光みたいなのが何か発展させられないかなあ」の発話などに見ることができる。すなわち、子どもの発言に、その子どもの発言の含む価値や、他の発言との対立や関連に生まれつつある別の展開の兆しを見いだし、そこから授業の展開の可能性の洞察が行われているのである。

この教師の授業後のレポートは、「具体的には授業のビデオを見ながら述べているので、ここでは少し一般的に書く」という前置きで始まり、単純化されて叙述されている。熟達者の中では最も短い、きわめて簡潔なものであり、教師の発問に焦点化して、次のようにまとめられている。「教師の問いは、探ったり、引き出したり、思考を促したり、教材の中身を探めたり、問題を明確にしたり、などなどの役目がある。重要なのは、この問いが、どういう流れの中で出されるかであり、この授業者の場合は、今、子どもたちが話し出したものの内から生まれてくる、という形になっていないきらいがある。そういう、つながりの中での展開を生み出すというより、教師の側から出されていくということが、少なからずあった。このかみ合いの問題は、ベテランとか若年を問わない授業の困難なところかもしれない。」

<熟達者3> 熟達者3の教師は、観察過程の思考の命題数も観察後の思考の命題数も最も多かった。内容的に見ても、そこで思考されている事象は、教室の雰囲気や表情、授業者の発問や板書や発言者に対する対応の仕方など、多面的な領域に及んでいる。しかし、それらの全体を一貫して、それぞれの子どものための授業への参加の問題が焦点になっている。このような彼女の実践的思考の特徴をモニタリング過程に即して記述しよう。

この教師の場合も、教室の雰囲気や教師や子どもの身体表現の変化に着目して、授業の全体的な展開の問題を直観的に感知している。彼女は、授業の導入場面では、

「授業の始まりが非常に自然な感じですね、先生のお声も優しいし、子どもたちがとっても明るい顔で、笑い声が出ているようなスタートというのは素敵だなと思います」と肯定的な印象を述べているが、授業の中盤以降「思ったことを出し合う」場面に入ると、次のような否定的な印象の発話が続いている。「何か、最初の…感じと違って、ちょっと何か考え込んでいるっていうか、やや勢いがない感じがしてきました」「大変大事な場面だと思うんですけど、ちょっと、何か、子どもが固い感じがして気になってきました」「先生のお声はとっても出だしは柔らかくて、いい感じだったんですけども、やや一本調子っていうか、同じ感じで聞こえます」「いくつもの顔がうつむいたり、ちょっと硬い感じの子が何人も出てきました」。この変化を、この教師は、どう問題として表象していくのだろうか。

彼女は、まず、この問題を、子どもと詩との出会いの大切さの問題として設定している。子どもたちが詩の鑑賞を語り合う場面で、彼女は、最初の子どもが「詩の中身に入ったような自分の感じを言っている」のを捉え、「私が最初に思ったのは、先生がおっしゃったのはもっと漠然とした印象っていうか、楽しいとか、面白いとか、明るいとか、そんなことをお尋ねになったのかなと思っていましたけど、ちょっと出だしは違いました」と述べて、多くの子どもたちが詩の第一印象を味わう機会を逸することに対する懸念を示している。同様の指摘は、板書の場面でも発話されており、「先生はとってもきれいに板書していらっしゃるけれども、この時は、もっと子どもの話を何人も聞きたいなっていう気がいたします」というように、詩との最初の出会いの場面を、より緊密な時間で経験することの大切さ、多様な味わいを直観的に交流することの大切さを指摘している。

このような、子どもたちが詩の第一印象を語る場面の重要性の指摘は、多様な子どもに対する配慮にも基づいていた。次のような発話がある。「こういうふうに、最初のお話が、いわゆる、読めるっていうか、発言できるっていうか、そういう子どもたちから展開していくのが普通でしょうし、私なんかもそうするんですけど、そうすると、最初の段階でもう話の中に入ってこれないっていうか、よく読めないっていう子どもが、まず最初に話から外されてしまうことが多くありますので、どこかで手を挙げない、あまり読めない人が、最初の印象としてどんなことを思ったのかっていうことを、もっともっと私なら尋ねたいなと思っています」。ここに見られる「あまり読めない子どもたち」への配慮とそこから問題を指摘してゆく態度、言い換えれば、様々なタイプの子どもの

授業への参加を保障する態度は、この授業に関する彼女の思考に一貫しており、先のカテゴリー分析の結果でも、発言者と非発言者の関係について述べた箇所は、調査対象者全員の中でも最も多い数値を示していた。

しかし、彼女は、発言を羅列する授業への批判も繰り返して述べている。たとえば、「読める子ども」たちが「大事な問題」をいくつか発言している場面では、次のように問題状況を描いている。「こういうふういろいろなこと、思ったことを言わせることは大切なことなんですけれど、さてこの後、授業はどういう所へ向かって子どもたちが読んでいくのか。」「今の女の子は、自分なりに…と読んで感じたことを言ってくれるわけですけど、さあ、今、授業はどこをみんなで勉強しているんでしょうか。みんなが感想をどんどん出していくところなのか、誰かが言ったそういう疑問をみんなで考えているのでしょうか。」「私は、やはり、ここの所で、もう少し子どもの仕事っていうか、はっきりした方がいいと思うんです。」「ここに指摘されているのは、発言の羅列により、授業の方向性や課題が曖昧になっている問題である。こうして、彼女は、教室の雰囲気や表情の変化を手がかりとしながら、その授業が子どもの多様な発言を保障するものとなり、かつ、それらの発言が方向性や課題性において追求性に支えられているかどうかを、絶えず吟味しているのである。

授業者の発問と対応に関する発話においても、次の例に見られるように、子どもと詩との出会いと授業への多様な参加と追求性を軸として、問題が発見され熟考されている。「(発問の直後に) みんなその中に入っていけるのでしょうか。とっても心配になってきました。ちょっと、眼鏡をかけた男の子が、こうやって眉をしかめたから…この子は、どう思っているのでしょうかね。」「(授業者の発問) …ってことを言っても、それは少し、何か微妙に違うような気がします。」「柔らかく対応なさっているけれど、本当に先生が子どもの言っていることをわかっていらっしゃるのかしら。私には、もう一つ、具体的に子どもの言っていることがわかりません。」「その子に、もう一度尋ねたい気がします。」「…というところで、みんなで一緒にもう一度考えられないでしょうかねえ。」などは、その具体例の一端である。

これらの発話には、子どもの発言を吟味したり拡大する教師の働きかけの重要性と、子どもの発言に表現された思考への問い返しの欲求が示されている。授業後のレポートでも、彼女は、「どの発言も大切にされているのですが、どうも焦点のはっきりしない印象を受けるのは、誰かの発言をきっかけにして、みんなが同じ言葉(ある

いは文)から様々な発言を広げていくことが、少ないからではないかと思います。問い返しによる具体化と全体化(みんなのものにする)は難しいのですが、必要なことだと思います」と記している。

授業の問題状況を以上のように構成しながら、彼女は、授業の終盤にもう一度、次のような強い欲求を述べている。「私には依然として、この話の中に入れなかった子どもたちに、やっぱり、もうこの辺で、今、自分がこの詩のどこが好きなのかとか、そんな単純なことでもいいですから聞いてやりたい気がしますね。どんどん言葉で言えば言うほど、聞いていればいるほど、混乱してわからなくなっている子どもがいるのじゃないか、そんな感じがするのです。…この詩の中で、子どもたちはいったい何連の所を一番読んでいるのでしょうかね。そういうことが今知りたいです。」そして、授業の最後の場面の子どもたちの発言を聞きながら、彼女は、「この詩の解説じゃなくて、この詩を読んで『僕もこういうことあったんだよ』、そんなことを言ってくれると素敵だと思うんですけど」と結論づけている。この発話に象徴される詩の授業の考え方は、この教師のモニタリング過程での思考の軸をなしていたと言ってよいだろう。この詩の味わいに対する信念と子どもの参加の信念を基礎として、彼女は、子どもと教師の表情や雰囲気の変化の印象から、詩と子どもの出会わせ方、子どもの発言への対応と吟味の問題などを次第に推論を通して構成しているのである。

以上の三人の熟達者の思考過程の記述で明らかのように、先に概括した熟練教師の「実践的思考様式」の五つの特徴は、どの教師にも一様なかたちで機能しているのではない。教師の「実践的思考様式」の諸特徴は、一人ひとりの教師の授業観と学習観の個性的な差異を反映して、それぞれ固有の概念を用いて表現され、個性的なレトリックに具体化されて機能している。それら、実践的な思考の個性的なスタイルとそれを構成する基本概念とレトリックは、今後、各々の教師の成長過程に即して捉えられる必要があるだろう。

5. 総括—研究の結論と示唆

この研究では、熟練教師と初任教師のモニタリングの記録を数量的なカテゴリー分析と質的な個性記述法を併用して比較することにより、創造的な熟練教師が、長期にわたる実践経験と実践的な研究をとおして、特有の専門的な知見と見識を形成し機能させていることを明示してきた。この研究の総括として、次の結論を確認しておきたい。熟練教師が、初任教師には見られない「実践的

思考様式」を形成し機能させていること、および、その「実践的思考様式」は、①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略の五つの性格で特徴づけられることの二点である。

この研究に先だって、佐藤は、教師の「実践的知識」の特徴的な性格を、①実践経験を基礎として既知の事柄の意味を深めたり再解釈する熟考的な知識、②教材の特性、子どもの認知の特性、教室の文脈の特性に規定された事例知識、③問題解決に向けて多領域の理論的知識が活用される総合的知識、④暗黙知や無意識の信念が重要な機能をはたす経験的な知識、⑤個人的な経験を基礎とした個性的な知識の五つで提示していた(佐藤, 1989b, 1990)。本研究は、その「実践的知識」の諸特性、特に①②の特徴を裏付けているだけでなく、上記の特徴を有する「実践的知識」が熟練教師には豊かに存在し、彼らに特有の「実践的思考様式」に支えられて機能していることを明らかにしてきた。この結果は、教師の熟達過程が、「実践的思考様式」の形成を軸として展開していること、および、「実践的思考様式」にもとづいて獲得された「実践的知識」の網の目が、教師の専門的力量の内実を形づくっていることを予見させるものである。

上記の結論を踏まえて、最後に、この研究の提起する教師研究への示唆と今後の課題についても述べておこう。

この研究結果は、教職における熟達 (expertise) 概念と熟達研究の方法の検討への示唆を提供している。最初にも触れたように、この研究の背景には、Chi, M.をはじめとする認知心理学の熟達化研究があった。Chi (1988) らは、熟達者の特徴として、①自分の専門領域で優秀であること、②広く有意味なパターンを認識できること、③その領域の技能を早く遂行し誤りも少ないこと、④短期記憶、長期記憶が優れていること、⑤問題をより深く知覚し表象すること、⑥問題の表象に多くの時間をかけること、⑦自己モニタリング技能をもつことの7点を挙げていた。本研究の結果は、これらの知見の①②⑤⑥⑦を支持するとともに、教師の専門領域という、従来の研究では扱われなかった複雑な問題状況 (ill-structured situation) での熟達研究に対して、次の三点で示唆を提供している。

その第一は、熟達した教師が、状況に敏感に対応し文脈化された思考を豊かに展開していた事実である。そこ

では、既存の技術や理論の合理的な適用への習熟を熟達とみなす、これまでの狭義の熟達概念を促え直す契機が含まれていると言えるだろう。教職のように複雑な専門領域では、状況との繊細で敏感な相互作用を基礎として、技術や知識の運用が選択され方向付けられているのであり、そのような実践的な思考の形成が、熟達の内実を形成していると言えるだろう。

第二には、教師の熟達は、人と人との相互作用の場面、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考 (reflection in action) を基本としていることである。従来の熟達研究の多くは、紙に書いた問題の解決を手法として調査した研究であり、静的な場面での思考を対象とした研究であった。しかし、教師の専門領域である授業においては、問題空間は、教材、子ども、教師の相互作用の展開により刻々と変化し、その変化する問題状況に対応した思考の熟達が問題にされなければならない。この研究で明らかにした熟練教師の「即興的思考」という特質は、この問題を表現しており、従来の熟達概念の枠を超えるものである。そして、この結果は、最近の認知心理学の新しい知見とも合致するものであると言えるだろう (佐伯, 佐々木, 1990)。

第三は、教師の熟達は、その根底において、授業観や学習観として概括される信念に支えられていることである。この問題は、教師の熟達研究が、単に知識とか技術にとどまらない領域を包含せざるをえないという複雑な問題を示唆している。熟練教師は、豊富な経験と知見からそうした信念を形成しているのか、あるいは、ある信念を獲得することで、実践的な思考様式や実践的な知見を獲得する方略を形成しているのか、おそらく、その両方が相互媒介的に作用しているのだろうが、この問題は、ここでの研究では解明されていない。しかし、この研究の限りで言えば、ある種の情動的な態度や倫理的な態度に具体化されている信念の形成が、教師の熟達と無関係ではありえないことだけは確かである。

以上の示唆を前提にするならば、教師の熟達研究は、より広い社会的文化的な文脈に即して研究される必要があるだろう。この要請は、文化人類学の方法を応用した教師研究、すなわち、参加観察法とインタビューの記録による個性記述法で教師の思考と活動の文化的意味を特質化してきた研究との接点を開く必要を意味している。そのためには、教師の思考と活動を規定する教室の内側の文脈と外側の文脈の重層的な関係を対象化できる研究方法の開発が必要であるし、それらを一方に還元させないで相互に関係づける記述言語 (概念とカテゴリー) を模索することが必要である。この研究に引き継ぐ研究の

方法上の課題としたい。

教師の実践的思考様式の研究は、この研究により初めて着手された段階である。本研究に引き継ぐ研究課題として、次の三つの研究諸課題を掲げて、この論述を閉じることになろう。その第一は、教師の実践的思考の基底で機能している基本概念、たとえば、「実践的知識」の核となる「授業 (teaching)」と「学習 (learning)」の概念を、各教師の形成と機能の両面から研究する課題であり、第二は、教師の教育内容の知識 (pedagogical content knowledge) の実践的思考における位置と機能を解明する研究であり、そして、第三は、一人ひとりの教師の「実践的知識」と「実践的思考様式」の形成と発達過程を明らかにする研究である。私達は、現在、これらの課題に接近するために、同一の被験者たちを対象とした他教科の授業記録のモニタリングの調査結果と比較する研究と、教師の「実践的思考様式」の形成を、アンケートとインタビューによる教師の成長過程の解明と関連づけて捉える研究を進めている。それらの研究の結果、および、この研究が教師教育の内容と方法の検討にもたらす示唆に関しては、次年度に予定している論文で言及することとしよう。

<注>

この研究の評定一致率は、この実験内容を知らない者1名が独立に研究した結果と、筆者ら二人が相談の上決定した分析結果との一致率を求めて算出した。その結果得られた評定一致率は、教授—学習の分類では85.7%、事実、印象、推論の分類では90.6%、教授に関する推論の分類では85.7%、理解に関する分類では90.5%、時間的関連の分類では84%、人の関連の分類では87.5%であり、不一致箇所は協議により解決した。

<参考文献>

- Barnes, H. L. (1989). Structuring knowledge for beginning teaching. In M. C. Reynolds, (Ed.), Knowledge base for the beginning teacher. New York : Pergamon Press. 13-22.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, 15(7), 5-13.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. Washington : AACTE Publications.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989) Cognition and improvisation : differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. American Educational Research Journal 26, 473-498.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. Teaching & Teacher Education, 5(1), 43-51.
- Carnegie Foundation (1986). A nation prepared : Teachers for the 21st century, The report of the task force on teaching as a profession. Hyattsville MD : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (1988). The nature of expertise. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Clandinin, D. J. (1986). Classroom practice : Teacher images in action. Philadelphia : Falmer Press
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.). New York : Macmillan, 255-96.
- Elbaz, F. L. (1983). Teacher thinking : A study of practical knowledge. London : Croom Helm.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). Protocol analysis : Verbal reports as data. Cambridge, MA : MIT Press.
- Holmes Group (1986). Tomorrow's teachers. East Lansing, MI : Author.
- Holmes Group (1990). Tomorrow's schools : Principles for the design of professional development schools. East Lansing MI : Author.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach : Perspectives on problems in practice. Harvard Educational Review, 55, 178-94.
- Leinhardt, G. (1989). Development of an expert explanation : An analysis of a sequence of subtraction lessons. In L. B. Resnick (Ed.) Knowing, learning, and instruction : Essays in honor of Robert Glaser. 67-124. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skills of teaching. Journal of Educational Psychology, 78, 75-95.
- Leinhardt, G. & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction : Subject matter knowledge. Journal of Educational Psychology, 77, 247-71.
- 佐伯 胖, 佐々木正人 (編) (1990) 『アクティブ・マインドー人間は動きのなかで考えるー』(東京大学出版会)
- 佐藤 学 (1989a) 「アメリカの教師教育改革における「専門性」の概念ー二つのレポート (1986年) の提言と現在ー」(日本教育学会教育制度研究委員会『教育課程と教師(1)』 46-52.)
- Sato, M. (1989b). Research on teaching and inservice education : An experiment to empower wisdom of teachers. (Paper for presentation, Japan/US Teacher Education Consortium, The Second Conference at Honolulu.)
- 佐藤 学 (1990) 「現職教育の様式を見直す」(柴田義松, 杉山明男, 水越敏行, 吉本均 (編) 『教育実践の研究』図書文化 234-47.)
- Sato, M., Akita, K. & Iwakawa, N. (1990). Practical thinking styles of teachers : A comparative study of expert and novice thought processes and its implications for rethinking teacher education in Japan. (Paper for presentation, Japan/US Teacher Education Consortium, The Third Conference at Tokyo.)
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner : How professionals think in action. New York : Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schwab, J. (1969). The practical : A language for curriculum. School Review, 78, 1-24.
- Schwab, J. (1971). The practical : Arts of eclectic. School Review, 79, 493-543.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. Review of Educational Research. 56(4), 455-498.
- Shulman, L. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching : Foundations for the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6. 205-28.
- Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. E. (1987). "150 different ways" of knowing : Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.) Exploring teachers' thinking. 104-24. London : Cassell.
- 吉崎静夫 (1988) 「授業における意志決定モデルの開発」(『日本教育工学雑誌』) 12. 61-70.)
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education, 34(3). 3-9.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 57. 23-48.