

# 教師の意思決定に関する実践的研究

## —「一つの花」の授業比較分析—

所属コース 教育実践開発コース  
氏 名 濱口愛美花  
指導教員 白松 賢 高橋葉子

### 【概要】

本研究は、教師の学びを支える省察の視点を探るため、教師の授業における方法知ばかりに目を向けるのではなく、教師の意思決定に着目した。そして、吉崎（1988）の意思決定モデルに西郷（1964）の教科教育の知識を組み込み、初任教師とベテラン教師、研究報告者による国語科「一つの花」の授業比較分析を行った。すると、教師の子どもに与える視点の違いによって、初任期教師の授業では「内の目」で読む子どもばかりだったが、ベテラン教師の授業では「内の目」で読む子どもと「外の目」で読む子どもが混在し、より「文学的体験」に近づけていることが確認できた。さらに、本研究の分析概念を用いて自己省察を行うことで自己の授業を分析的に説明することができ、自己の実践知の変容を示した。このことから、教科に合った知識を基に教師の思考過程、子どもとの相互作用を見ることは授業省察を行う上で1つの視点となることが明らかとなった。

**キーワード** 教師の意思決定「内の目」「外の目」初任教師とベテラン教師の授業比較

### 1. はじめに

教師（専門職）としての学びを支えるのは省察（リフレクション）であると言われている（SCHON 1998）。SCHON による「reflective practitioner」としての専門家像の提唱は、授業行為に埋め込まれた省察（reflection in action）に着目することの重要性を示すものであり、授業経験を吟味し、教師自身の見方や考え方の枠組みを問いなおす過程を要求することとなった。教師の専門性は授業実践を蓄積すれば向上するという一元的な構造ではなく、自らの授業経験について振り返る作業を通して自分自身を見つめなおす機会を意識的に設けることで達成される。

秋田（1994）による、熟練教師と新任教師の思考過程の比較研究では、新任教師は学ぶ側の視点に立って授業を捉えることが難しかったり、理解できたかどうかで留まってしまい、子どもの理解の仕方まで思考が及ばなかったりすることが指摘されている。また、実施した授業に対する思考から、反省がなされ、授業の改善がなされるわけであるから、授業をどのように捉えて反省し自己評価するかが、教師の力量の形成に大きく関わると述べている。

佐藤（1996）は、教師の専門性の内実が（中略）『見えない実践』にあるとすれば、授業の研究は、発問や技術という見える対象の分析から省察や選択や判断という見えない対象の解明へと中心を移さなければならないことを述べている。ここでいう「見えない実践」とは教師の暗黙知の部分であり、どのような願いや知識、経験を持って授業に挑んでいるかということだと解釈する。

これらのことや自己のこれまでの授業実践を振り返ったとき、方法ばかりに目を向けるのではなく、授業において教師と子どもの相互作用的关系の中で、教師がどのような思考、判断を行うべきかにも目を向ける必要があると考える。

したがって本研究では、ベテラン教師と初任教師の授業を比較し、教材への思いや扱い方、授業中の子どもとの関わり方を視点に、授業における教師の意思決定の過程を分析する。そして、自己の授業実践における省察の視点を探っていく。

## 2. 研究の方法

### 2-1 研究の方法

ベテラン教師と初任教師の授業にそれぞれ参与し、疑問に思った行動をインタビューしていく方法を使った。インタビューの内容や授業観察メモは記述として残し、フィールドノートとして用いている。また教師の意思決定に係る発話を確認するため、各授業はビデオ記録として保管している。

2018年の5月から、ベテラン教師と初任教師のクラスに週に1度実習に行き授業など指導の過程を観察していたが、両者を比較するにあたって同じ教科、同じ単元でなければ比較が難しいと判断した。そのため、本研究では第4学年国語科「一つの花」の授業に着目し、分析を行った。さらに、研究報告者も同時期に別のクラスで同単元の授業実践を行い、初任教師とベテラン教師との比較分析を行った。

比較分析の際には、教師の意思決定モデルとして吉崎静夫（1988）のモデルを参考とし、子どもの行動と教師の予想していた行動にズレが生じた場合どのような意思決定をしているかを分析した。加えて、西郷竹彦（1964）の文学的文章における教材解釈研究の知識を用いて分析することで、授業の質の違いを考察することにした。

### 2-2 先行研究の検討①（教師の意思決定モデル）

本研究では、吉崎（1988）の開発した教師の意思決定モデルを参考にした。以下に、吉崎の教師の意思決定モデルについて、2つの従来モデルと比較しながら説明する。

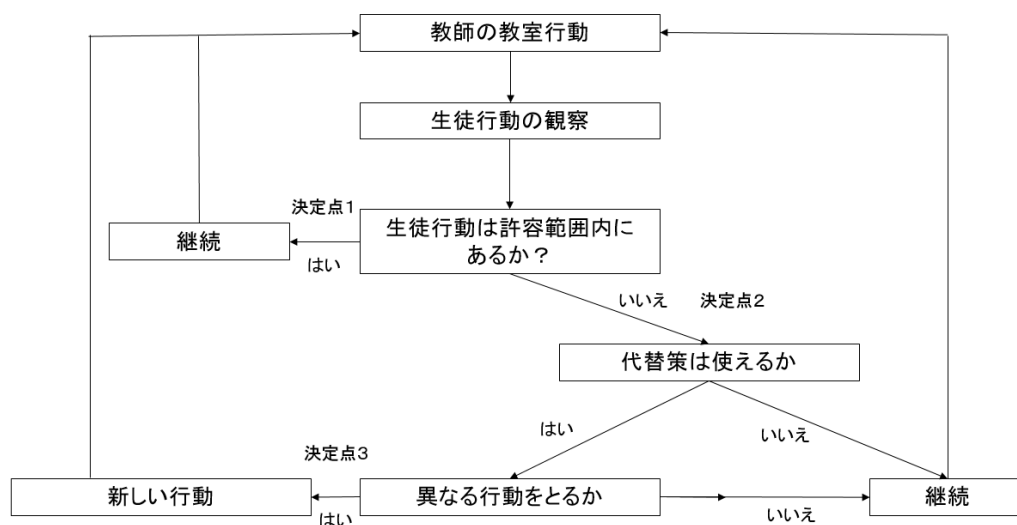


図1 PETERSON and CLARK（1978）の意思決定モデル

表1 PETERSON and CLARK (1978) の教師の意思決定に関わる4つの通路

| 決定点         | 通路1 | 通路2 | 通路3 | 通路4 |
|-------------|-----|-----|-----|-----|
| 生徒行動は許容範囲内か | はい  | いいえ | いいえ | いいえ |
| 代替策は使えるか    | —   | いいえ | はい  | はい  |
| 異なる行動をとるか   | —   | —   | いいえ | はい  |

従来のモデル1つ目として PETERSON and CLARK (1978) は、教師の意思決定は表1のように4つの通路に分けられると考えた。通路1では、教師は生徒行動が教師の許容範囲内にあり、生徒は授業を理解し、適切に授業に参加していると判断している。そのため、教師は現在の行動の継続という意思決定をする。通路2では、教師は生徒行動が許容範囲内になし、生徒は授業を理解していないか、不適切な行動をとっていると判断したことになる。しかし、代替策が教師にはなく、教師は現在の行動の継続という意思決定をする。通路3は、生徒行動が許容範囲内ないと判断し、さらに教師が代替となる行動を持っていることを指している。ただ、現在の行動を変えないことを決定している。通路4は、通路3とは異なり、生徒行動を許容範囲内に戻すために必要な行動をとることを決定している。

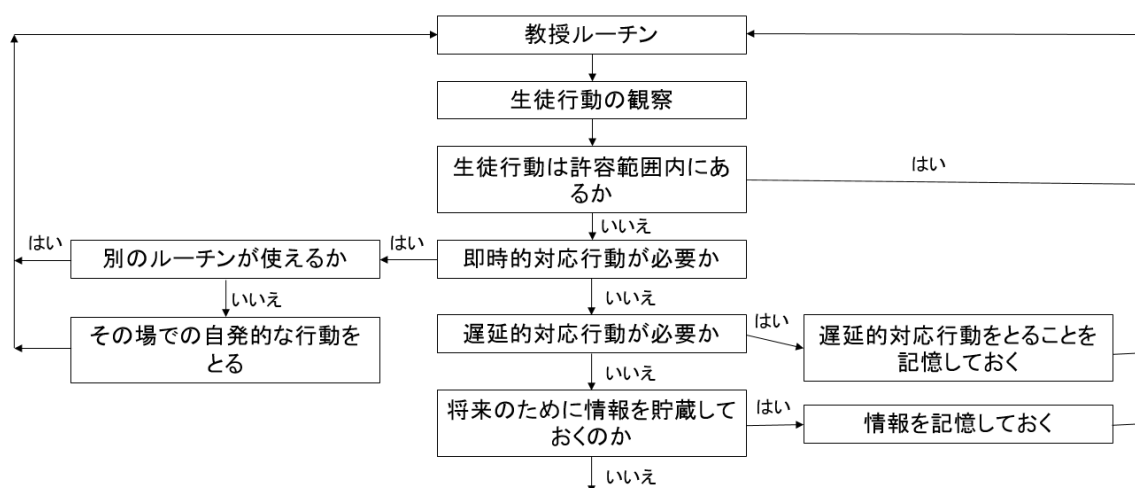


図2 SHAVELSON and STERN (1981) の意思決定モデル

従来のモデル2つ目として SHAVELSON and STERN (1981) は、教師の教授行動は良く確立されたルーチン（手順が前もって定められた一連の行動）を実行することにあると考えた。教師は生徒行動が許容範囲内にある限り、自己の教授ルーチンを自動的に継続する。しかし、生徒が話し合いをしているときに席を立つなどといった生徒行動が許容範囲内ないと判断した場合、即自的対応が必要なのかどうかを決定しなければならない。即自的対応行動が必要であるならば、これまでの経験を通して確立された別のルーチンに基づいて行動することになる。もし、別のルーチンが使えない場合は、教師は自発的な対応行動をとり、それまでのルーチンを継続することとなる。また、生徒行動が許容範囲内になく、さらに即自的対応行動が必要でないならば、教師は遅延行動が必要かどうかを考える。必要であれば、

教師はその行動を記憶し、そのルーチンを後で実行する。必要でなければ、教師は情報として保持しておくべきかどうかを決定する。

このような従来の教師の意思決定モデルに対して吉崎は以下 2 点の弱点があると述べている。

- ① 生徒行動が教師の許容範囲内でないとき、その生徒行動の原因は何なのか、さらに教師の意思決定過程は教師の原因知覚によって影響されているのかということに対して、何も触れていない。
- ② 生徒の行動が許容範囲内でないとき、ある授業では教師は代替となる戦略や行動を持っているのに対し、ある他の授業状況ではそれらの代替策を持っていない。さらに、同じような授業状況でも、ある教師は代替となる戦略を利用できるのに対し、他の教師は利用できない。これらの現象を説明するためには、教師の意思決定と授業についての教師の知識やスキーマとの関係がモデルの中で記述されるべきである。

次に、これらの弱点を踏まえて開発された吉崎の意思決定モデルについて説明する。

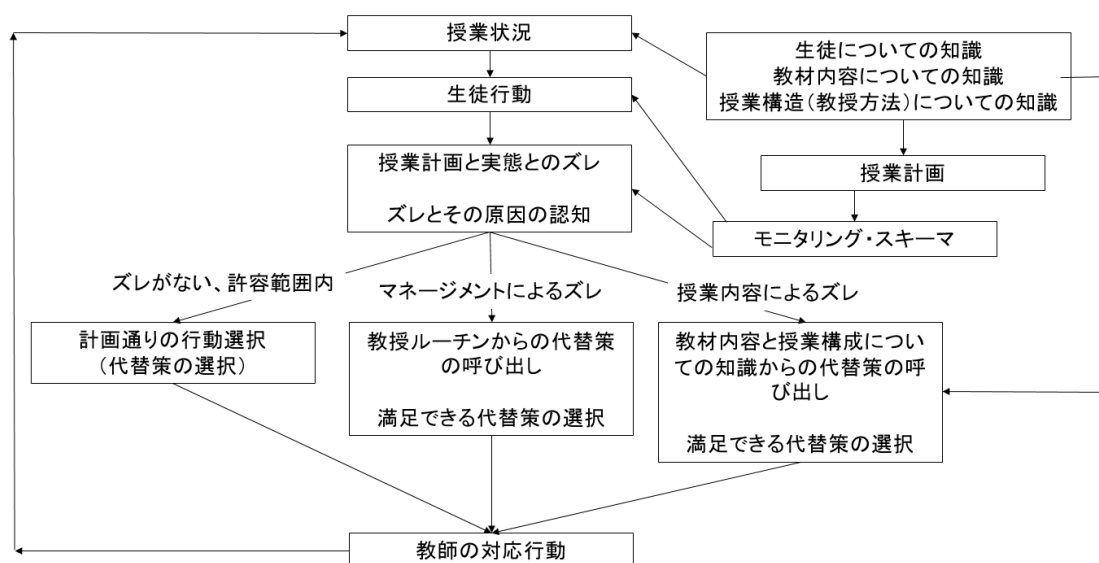


図3 吉崎 (1988) の意思決定モデル

吉崎の意思決定モデルの特徴は、授業計画と授業実態との比較において教師が認知するズレの程度とその原因に応じて、次の3つの意思決定が仮定されている。まず、教師が生徒との相互作用の中でズレを認知しない、あるいは許容範囲内のズレを認知するとき、教師は計画段階で考えられていた行動選択肢をとる。この過程は従来のモデルにも含まれている。次に、教師が許容範囲内を超えたズレを認知し、その原因をマネジメントの問題に帰結するとき、教師は教授ルーチンから行動選択肢を呼び出し、ある満足できる行動選択を選ぶ。そして、教師が許容範囲内を超えたズレを認知し、その原因を授業内容の問題に帰結するとき、教師は教材内容についての知識と、授業構造（教授方法）についての知識とから

行動選択肢を呼び出し、ある満足できる行動選択肢を選ぶ。

また、このモデルは教師の授業計画と相互作用的意思決定との関係を示している。教師は授業計画に基づいて自分自身の思考や教授意図、さらには教室事象を観察するためにモニタリング・スキーマを用いる。モニタリング・スキーマとは、普通によく見られる活動の構造（例えば、授業場面）をすばやく認知するシーン・スキーマと、人、事物、事象、場所についての時間的空間的知識を表すスクリプト・スキーマから構成されているものである。このスキーマの働きによって、教師は授業計画（予想された生徒の反応）と授業実態（現実の生徒の反応）との比較を行い、情報処理をする。

### 2-3 先行研究の検討②（文学的文章の読み方について）

本研究では、吉崎のフレームワークに西郷（1946）の文学的文章における教材解釈研究の知識を組み込み、モデルを整理しなおした。

西郷（1964）は、文学の持つ「教育的意義」を、「読者の思考と感情に強く働きかける」とことと捉え、文学とその読み手との関係に対する関心を深めていき、いくつかの文学的文章を読むための理論を提唱してきた。

西郷は、「生活体験」を重視する読みと「文学体験」を重視する読みを対比させ、「文学体験」を重視する読みを重視すべきだと主張している。「生活体験」を重視する読みは、「作品を第三者的ではなく『わがこと』として読む」という良い面もあるが、「作品の文章を離れ、作品の形象を離れて、自分の生活の中にあるあれこれと自分の関係だけ」で読んでしまうため、作品の中の主人公の気持ちや、その時の状況から離れてしまうという危険性を持っている。これに対し、「文学体験」を重視する読みは読者を作品に対して関係づけ、読者を登場人物の立場に立たせることができる。さらに、文学という虚構の世界を体験することでより本質的な現実の認識を得ることができるようになる特質がある。

西郷はこの「文学体験」を成立させるという課題に対し、指導過程論の開発を行った。

形象論の中では、ことばに着目して、「とおしよみ」「まとめよみ」という指導過程論が提唱された。「とおしよみ」とは作品の発端から結末まで形象の相関性をその展開に沿っておさえながら、継続的に表象化することが目指される。一方「まとめよみ」は継続的に概念化することが目指される。ここでいう「概念化」とは登場人物の態度をある一つの形容詞によって抽象化・一般化することであり、「表象化」は頭の中でものごとの関係性をイメージすることである。

視点論の中では、子どもの視線が、誰に、どこに向いているか、誰と同化しているかという点に着目し、視点は「作者と現実、作者と作品、作者と読者、また読者と作品、読者と現実、読者と作者の関係を媒介する」ものであるとした。さらに、そこから西郷は文学体験と視点に関する概念を整理した。

まず、文学体験の概念を「同化」「異化」「共同体験」に分類した。「同化」とは、「視点人物」の身になってその人物の体験を追体験すること。「異化」とは、読者が視点人物から一步引き、あるときは批判し、客観化する体験をすること。そして、「共同体験」とは、この「同化」と「異化」を統一させたものである。

次に、視点に関する概念を「内の目」「外の目」に分類した。「内の目」とは、「文学の世界が、その世界のなかに登場する人物の目をかりて、内側から描いてある」場合のことを指し、「外の目」は「文学の世界をその外側から、つまりその作品の登場しない人物の目から

描いてある」ことを指している。

そして、これらの文学体験と視点を結びつけて整理すると 3 つの読みに整理できる。

- ① 「内の目」によって構成された場面…読者は「同化」しつつ読む
- ② 「外の目」によって構成された場面…読者は「異化」しつつ読む
- ③ 「内の目」と「外の目」の重なりによって構成された場面…読者は「共体験」しつつ読む

今回取り上げた「一つの花」は内の目で登場人物たちの立場に立って同化して読みつつも、戦争時代という時代背景や作者の読者に対する問いを文章中に含めていることから、一歩下がった外の目で異化しつつ読むことも重要である。そこで、教材内容についての知識としてこの「同化」と「異化」を用いて、授業における教師の意思決定の過程を分析することとした。「共体験」については個々の子どもが「内の目」「外の目」を使い分けたり、同時に考えていたりする姿を見取することは難しいため、分析には含まないこととした。

## 2-4 整理し直した意思決定モデル

先行研究より整理し直した意思決定モデルが以下の図である。

### 整理しなおした意思決定モデル

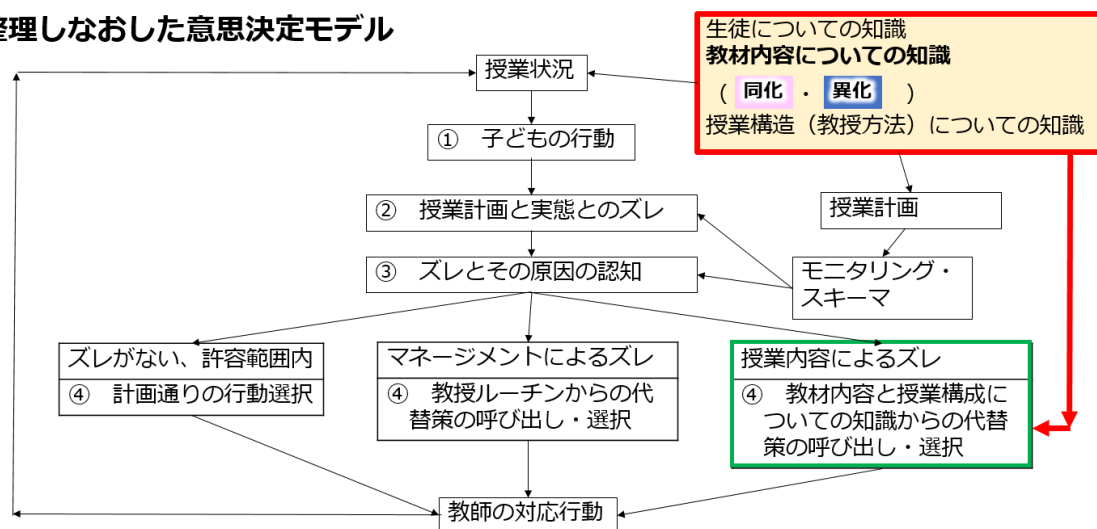


図4 整理し直した意思決定モデル

## 3 研究の対象

### 3-1 研究の対象

本研究では X 小学校の A 先生（初任教师）と Y 小学校の B 先生（ベテラン教師）の授業と研究報告者自身の授業比較を行う。

対象学年は小学校第 4 学年で、国語科の「一つの花」について単元を通して比較する。

A 先生の担任クラスは 27 人学級、B 先生の担任クラスは 32 人学級である。

### 3-2 授業に対する教師の思い

本単元の授業をするにあたって、A先生とB先生の大切にしたい点を①マネジメントと②授業内容の観点に分けてまとめる。

#### 【A先生】

- ① 子どもたちには話を聞く姿勢や、誰かの発言に対して反応することをよく話します。(他の授業では) 友だちの意見に賛成、反対を言ってから自分の考えを話す練習をしたりもしています。
- ② 想像力は豊かでいろんなことを考えるけど、叙述を基に話すのが弱いと思っているので、本文を大切にしようと意識しています。 【2018.10.12. X小学校フィールドノート】

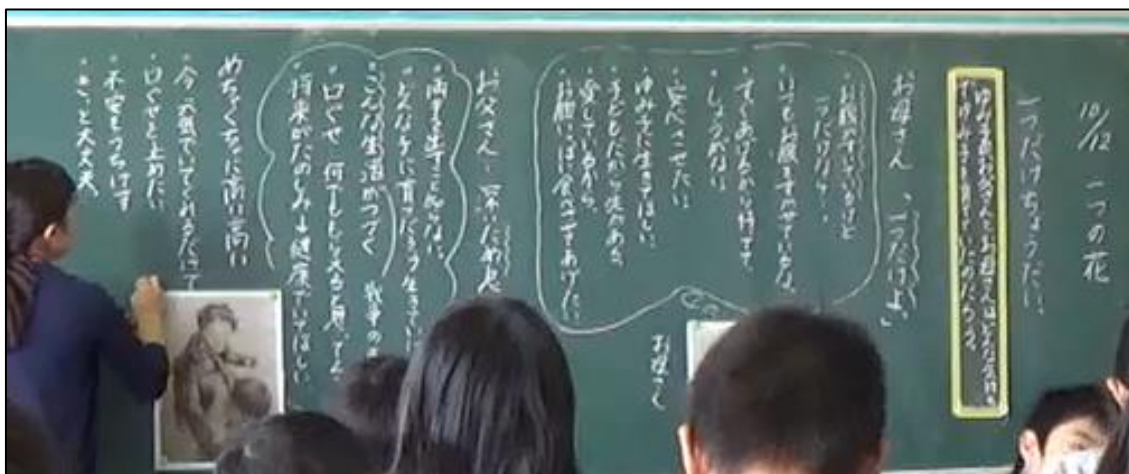
#### 【B先生】

- ① 子どもたちが授業に集中できるように、飽きない手立てを考えています。発表のときの当て方も子どもに当てさせたり、良い考えの友だちを紹介させたりします。そうすることで、周りの考えをしっかりと聞いているかも確認できるね。
- ② 時代背景はわかってほしいね。4年生に戦争時代をわかってもらうのは難しいけど、資料用意したりしてイメージしてほしいね。それと、文章に即して自分の考えを言ってもらえるように、教科書には線を引いて付箋に考えを書いてくるようにさせるよ。 【2018.10.5. Y小学校フィールドノート】

これらの話より、両者とも①マネジメントの点においては、話を聞く姿勢や誰かの発言に対して反応を返すことを重視していた。②授業内容の点においては、叙述を基に登場人物の心情を考えることや時代背景を理解することに重きを置いていることがわかる。授業に対する思いに関しては両者に大きな違いや差はなく、研究報告者自身の授業に対する思いも同様であった。

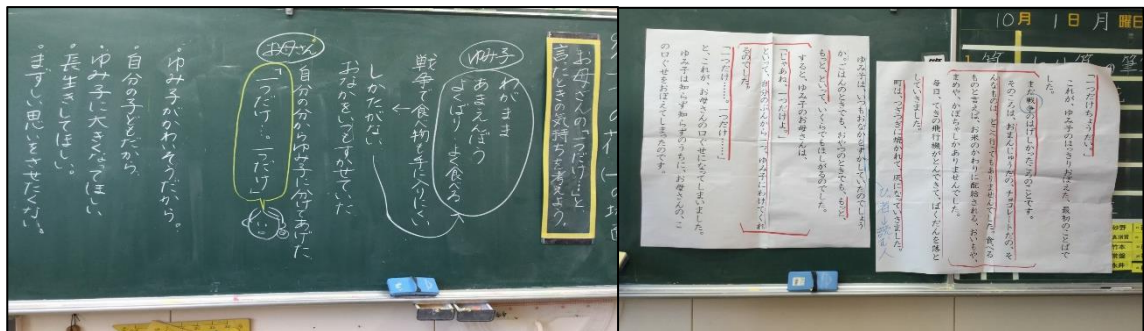
### 3-3 授業の特徴

#### 【A先生の板書】



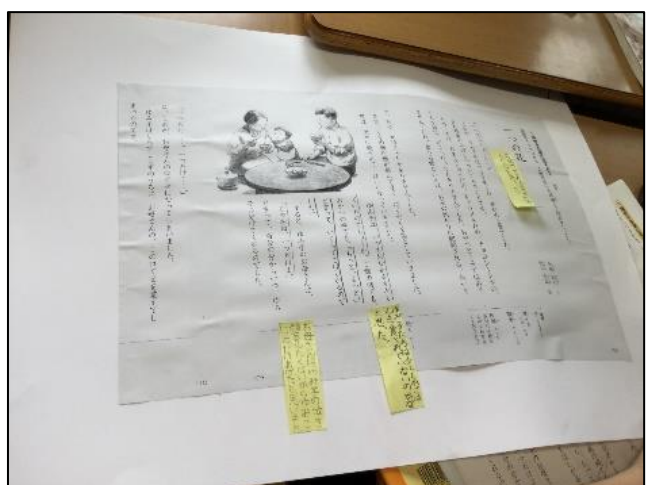
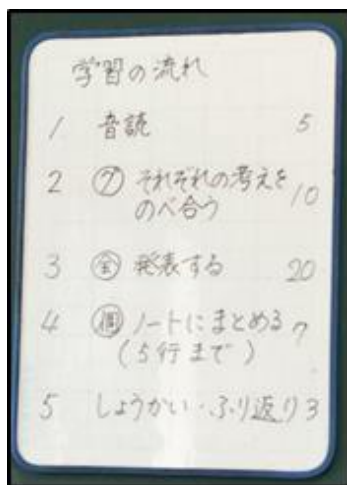


【研究報告者の板書】



上の2つの板書は1の場面におけるA先生、研究報告者の板書である。A先生や研究報告者の授業の特徴は叙述を基に登場人物の心情を問う授業である。めあても「お母さんやお父さんはどのような思いでゆみ子を育てたのだろう（A先生）」や「お母さんの『1つだけ…』と言った時の気持ちを考えよう（研究報告者）」というように、誰の気持ちを考えるか明確にしていることから、教師主導の構造的な授業である。

【B先生の板書】



一方で、B先生は本時で誰の気持ちに焦点を当てるかは特に決めていない。事前に子どもたちに付箋を渡し、気になる文章に対して登場人物の様子や思い、自分の考え、疑問を書い



## 教師の意思決定に関する実践的研究

てこさせる。そして授業では、名前磁石を用いながら、できる限り全員に発言させている。このことより、子ども主導の非構造的な授業である。

### 3-4 一つの花の単元計画

一つの花の単元計画は以下の通りで、場面学習において授業の質に差があった。

表1 A先生の単元計画

| 時数 | 授業名                                      | 月日     | 時数 | 授業名                                | 月日     |
|----|------------------------------------------|--------|----|------------------------------------|--------|
| ①  | 心に残った場面とその感想を伝え合おう。                      | 10月9日  | ④  | お父さんはどんな思いでゆみ子に一輪の花をあげたのだろう。(5の場面) | 10月16日 |
| ②  | ゆみ子のお父さんとお母さんはどんな思いでゆみ子を育てたのだろう。(1・2の場面) | 10月12日 | ⑤  | 10年後のゆみ子はどんな生活をしているのだろう。(6の場面)     | 10月17日 |
| ③  | 戦争の様子とお父さんを見送るお母さんの気持ちを考えよう。(3・4の場面)     | 10月15日 | ⑥  | 主題について考えよう。                        | 10月19日 |

表2 B先生の単元計画

| 時数 | 授業名                          | 月日    | 時数 | 授業名                          | 月日     |
|----|------------------------------|-------|----|------------------------------|--------|
| ①  | 初発の感想を書こう。                   | 9月25日 | ⑥  | 登場人物の様子や思いを想ぞうして伝え合おう。(4の場面) | 10月10日 |
| ②  | 感想を友だちに伝えよう。                 | 10月4日 | ⑦  | 登場人物の様子や思いを想ぞうして伝え合おう。(5の場面) | 10月11日 |
| ③  | 登場人物の様子や思いを想ぞうして伝え合おう。(1の場面) | 10月5日 | ⑧  | 登場人物の様子や思いを想ぞうして伝え合おう。(6の場面) | 10月12日 |
| ④  | 登場人物の様子や思いを想ぞうして伝え合おう。(2の場面) | 10月8日 | ⑨  | 主題について考えよう。                  | 10月15日 |
| ⑤  | 登場人物の様子や思いを想ぞうして伝え合おう。(3の場面) | 10月9日 |    |                              |        |

表3 研究報告者の単元計画

| 時数 | 授業名                                           | 月日    | 時数 | 授業名                                | 月日    |
|----|-----------------------------------------------|-------|----|------------------------------------|-------|
| ①  | 戦争についてのイメージを広げよう。                             | 9月26日 | ⑤  | お父さんを見送るときのお母さんの気持ちを考えよう。(3・4の場面)  | 10月3日 |
| ②  | 一つの花の学習課題を立てよう。                               | 9月27日 | ⑥  | 一つの花を見つめながら行ったお父さんの気持ちを考えよう。(5の場面) | 10月4日 |
| ③  | お母さんの「1つだけ」と言うときの気持ちを考えよう。(1の場面)              | 9月28日 | ⑦  | お父さんが、今のゆみ子を見たらどう思うか考えよう。(6の場面)    | 10月4日 |
| ④  | お父さんがきまって、ゆみ子をめちゃくちゃに高い高いしたときの気持ちを考えよう。(2の場面) | 10月1日 | ⑧  | 「一つの花」に込められた作者の思いを考えよう。            | 10月5日 |

## 4 結果・考察

## 4-1 分析結果

1 の場面において、B 先生の授業に教師の授業計画と子どもの行動にズレが生じた場面が見られた。

|                |                                                                               |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| C <sub>1</sub> | 「(ゆみ子は) おやつときでも、もっと、もっと、と<br><b>かわいそう</b> だと思いました。戦争がなければもっとあげ<br>られたのと思います。」 |
| C <sub>2</sub> | もっと、もっとのところ。ゆみ子はお腹が減ってい<br>るの分るけど、 <b>わがままかな</b> とも思いました。                     |
| T              | わがままかなと思った・・・。                                                                |
| C <sub>3</sub> | 私はゆみ子はたくさん食べたいのかなと思いました。                                                      |
| C <sub>4</sub> | <b>もっと食べたいのに、これだけかな</b> と思ったと思う。                                              |
| C <sub>5</sub> | <b>かわいそうだな</b> ～と思いました。                                                       |
| C <sub>6</sub> | ぼくももっともっとのところ、 <b>常にゆみ子はお腹が<br/>減っているかな</b> ～と思いました。                          |
| T              | みんなは常にお腹がすいている瞬間はありますか。                                                       |
| C <sub>7</sub> | ん～、ないかな。                                                                      |
| T              | いつもはないよね。                                                                     |
| T              | そこを想像してほしいね。絵を見てみて～こういう食事<br>やったんよね。                                          |
| C              | 芋だけ・・・                                                                        |
| T              | どう？昨日の夕食と比べてどうかな？                                                             |
| C              | 少な                                                                            |
| T              | 「もっともっと」ってどうなんだろうね。                                                           |

C：子どもの発言 T：教師の発言 10月5日【授業記録】(B先生)

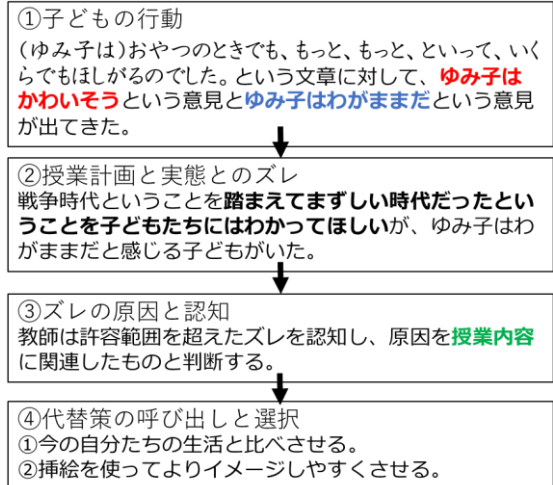


図4 B先生と子どもの発話記録および意思決定の過程(10月5日)

発話記録より、ゆみ子は「かわいそうだ」、「わがままだ」といった意見を持つ子どもがいた。これは、ゆみ子自身の気持ちというよりはゆみ子を客観視した子ども自身目で見ているため、外の目でゆみ子を見ていることがわかる。つまり異化しつつ読んでいのである。しかし、戦争時代という貧しい時代を踏まえ切れていないことから、B先生は「みんなは常にお腹がすいている瞬間はありますか？」と今の自分たちの生活と比べさせたり、教科書の挿し絵(芋が3・4つしか入っていない皿を家族3人で囲む絵)に注目させ、どれだけ貧しい時代だったかを実感させる代替策をとった。この代替策により、子どもたちに「もし自分がこの時代を生きるゆみ子だったら…」と内の目で読む、つまり同化しつつ読む視点を与えたのである。

|                |                                                                                                         |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T              | ゆみ子はどんな子だった？                                                                                            |
| C <sub>1</sub> | <b>わがまま</b>                                                                                             |
| C <sub>2</sub> | あまえんぼう                                                                                                  |
| C <sub>3</sub> | よくばり                                                                                                    |
| C <sub>4</sub> | よく食べる                                                                                                   |
| C <sub>5</sub> | <b>しょうがない</b>                                                                                           |
| T              | どういことやる？                                                                                                |
| C <sub>5</sub> | ...                                                                                                     |
| T              | しょうがないって今までと違うことを言ってくれたんや<br>けど、誰か何でか言える人いる？                                                            |
| C <sub>6</sub> | 戦争時代だと、ごはんとかあまりないから                                                                                     |
| T              | 1時間目にどんな時代か一緒に考えたよね。 <b>戦争時代<br/>ってどんな時代だった？</b>                                                        |
| C              | こわい                                                                                                     |
| C              | まずしい                                                                                                    |
| C              | 危険                                                                                                      |
| T              | そうやね。怖かったり、貧しかったり、危険な時代。生<br>きていくのもままならない時代とも言ってたよね。 <b>食べ<br/>物もない時代をゆみ子は生きてたよ</b> 。本当にわがまま<br>やったんかな。 |

C：子どもの発言 T：教師の発言 9月28日【授業記録】(研究報告者)

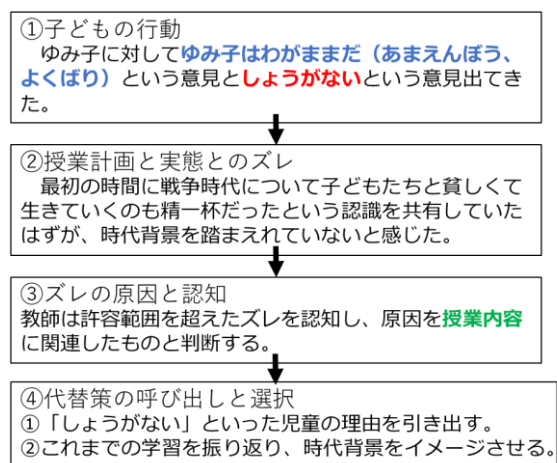


図5 研究報告者と子どもの発話記録および意思決定の過程(9月28日)

研究報告者の1の場面における授業でも同様に、ゆみ子は「わがままだ」という子どもがいた。

研究報告者の場合は、「仕方がない」という子どもから時代背景を引き出そうと、問い返したがうまく引き出せなかったため、他の子どもに「しょうがない」と考えた理由を聞いた。さらに、そこから1時間目の授業(戦争についてのイメージを広げよう)の内容を振り返り、教師から「食べ物もない時代をゆみ子は生きていたんよ」とゆみ子の暮らしを伝えた。B先生の代替策と比較すると、教師主導型で、内の目で読む視点で読ませようとしている。

|                |                                    |
|----------------|------------------------------------|
| T              | いつの話やったのかな。                        |
| C <sup>1</sup> | 戦争時代                               |
| C <sup>2</sup> | 第一次世界大戦のとき                         |
| T              | 戦争が激しかったころってことよね                   |
| T              | そしたら、みんなはおやつにいろいろなものを食べますよね。       |
| C              | クッキー、チョコ、あめ・・・                     |
| T              | でもキャラメルなどどこにもなかった時代なんよね。           |
| T              | 「一つだけちょうだい」っていう言葉をはじめて覚え           |
| C:             | 子どもの発言 T: 教師の発言 9月28日【授業記録】(研究報告者) |
| C <sup>3</sup> | いつももらえるとはかぎらないと思いました。              |
| C <sup>4</sup> | わたしは誰かにすがっている感じがしてかわいそうだと感じました。    |
| C <sup>5</sup> | ごはんはものすごい少ないのに、その言葉を覚えてはいけなかった。    |
| T              | なんで?                               |
| C <sup>5</sup> | みんなが困るから                           |
| C:             | 子どもの発言 T: 教師の発言 10月12日【授業記録】(A先生)  |

図6 A先生と子どもの発話記録(10月12日)

A先生の1の場面の授業ではB先生や研究報告者のような子どもとのズレは生まれなかった。

それは、ゆみ子に対する印象を問う前に、「みんなはおやつにいろいろなものを食べますよね」「でもキャラメルなどどこにもなかった時代なんよね。」と今と戦争時代の違いや文章中の叙述を振り返りながら、戦争時代の貧しさを確認していたからである。そのため、子どもたちからは「かわいそうだ」「みんなが困るから(がまんしなければいけない)」などという言葉が出てきていた。

|                 |                                                                                      |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| T               | お母さんはどんな気持ちで「一つだけよ。」って言ったと思う?                                                        |
| C <sup>7</sup>  | お腹すいてるけど一つだけならいいかな。                                                                  |
| C <sup>8</sup>  | いつもお腹すかせているのかな。                                                                      |
| C <sup>9</sup>  | すぐにあげるから待ってね。                                                                        |
| C <sup>10</sup> | しょうがないな。                                                                             |
| C <sup>11</sup> | 安心させたい。                                                                              |
| C <sup>4</sup>  | ゆみ子に生きていてほしい。                                                                        |
| C <sup>12</sup> | 子どもだから先がある。                                                                          |
| C <sup>13</sup> | ゆみ子のことを愛しているから。                                                                      |
| C <sup>5</sup>  | お腹いっぱい食べさせてあげたい。                                                                     |
| T               | そうね、お母さんは、ゆみ子に生きてほしい、子どもだから先がある、愛しているから、お腹いっぱい食べさせてあげたいっていうような気持ちでゆみ子に食べ物を分けてあげたんやね。 |
| C:              | 子どもの発言 T: 教師の発言 10月12日【授業記録】(A先生)                                                    |

|                 |                                                       |
|-----------------|-------------------------------------------------------|
| T               | お母さんはどんな気持ちで「一つだけ...一つだけ...」って言ってゆみ子に食べ物を分けてあげたんやと思う? |
| C <sup>5</sup>  | もうちょっとあげたかったけど、娘がかわいそうだからあげよう。                        |
| C <sup>15</sup> | 自分の子どもだからあげよう。                                        |
| C <sup>12</sup> | ゆみ子お腹すくよね。1つだけでも分けてあげよう。                              |
| C <sup>11</sup> | かわいそうだから分けてあげよう。                                      |
| C <sup>3</sup>  | 戦争だから仕方ないよね。                                          |
| C <sup>10</sup> | ゆみ子には大きくなってほしい。                                       |
| C <sup>14</sup> | 長生きしてほしい。子どもだから先がある。                                  |
| C <sup>7</sup>  | ゆみ子に貧しい思いをさせたくない。                                     |
| C:              | 子どもの発言 T: 教師の発言 9月28日【授業記録】(研究報告者)                    |

図7 A先生(10月12日)と研究報告者(9月28日)の発話記録

他の場面においても A 先生と子どもの行動の間にズレはほとんどなかった。それは、先に視点を与えて発問していたからだと考えられる。例えば、「お母さんはどんな気持ちで」という視点を示して発問すると、子どもは自然とお母さんになりきって「すぐにあげるから待ってね」「ゆみ子に生きていてほしい」といった内の目で読み、語り出す。研究報告者も同様の場面において「お母さんはどんな気持ちで」という視点を先に与えた結果、子どもからは「自分の子どもだから」「ゆみ子お腹すくよね、1 つだけでもあげよう」など内の目で読んでいることがわかる。

|                                   |                                        |
|-----------------------------------|----------------------------------------|
| C <sub>7</sub>                    | 「じゃあね、一つだけよ。」のところで、泣き顔を見せたくないんだと思いました。 |
| T                                 | <b>お母さんの気持ちを考えたんだね。</b>                |
| C <sub>8</sub>                    | 私は、お母さんはしかたがないと思ったと思います。               |
| C <sub>9</sub>                    | お母さんは優しいと思いました。                        |
| C <sub>10</sub>                   | 食べ物が少ないんだなと思いました。                      |
| C <sub>11</sub>                   | ゆみ子は貧しいと思いました。                         |
| T                                 | <b>なんでまずしいの？</b>                       |
| C <sub>2</sub>                    | その頃は戦争が激しくて、軍人の方が優先されたからです。            |
| T                                 | <b>よく知ってるね。みんなは平和な時代なんやね。</b>          |
| C：子どもの発言 T：教師の発言 10月5日【授業記録】（B先生） |                                        |

図8 B先生と子どもの発話記録（10月5日）

しかし、B先生の授業では先に視点は与えない。その結果子どもからは、「（お母さんはお父さんにゆみ子の）泣き顔を見せたくないんだと思いました。」というお母さんの立場に立った内の目の読み方と、「お母さんは仕方がなかったと思います。」「お母さんは優しいと思いました。」といった一步引いて見た外の目の読み方をしている意見が出てきた。

研究報告者は B 先生の授業を見ていて、子どもの考えが様々に出てくる分、本時のねらいに近づきにくいのではないかと感じ、B先生に訊ねてみた時の回答が次のものである。

確かに、気になる文章をとばしとばし言ってきたり、共有し終わった文章にまた戻ってきたりする子もいるから難しい部分もあるけど、授業後に感想を書かせたら意外とねらってる部分を書いてたりするんよね。一応友だちの意見につなげて意見を言うようにもしてるし、授業が進むにつれて文章中の重要な文に目が行くようになればいいかな。

【2018.10.5. Y 小学校フィールドノート】

このように、子どもの学習を長い目で見ながら授業していることが語られた。

## 4-2 考察

分析結果より、教師が先に視点を与えるかどうかで子どもの読みに違いが生じることがわかった。しかし、それによって最終的に主題に迫ることができなかつたり、子どもが見当はずれな感想を持ったりすることはない。つまり、ゴールに行き着くまでの過程に違いがあったということが本研究を通して確認することができた。

A先生や研究報告者のように、先に視点を与えることで、教師主導となり子どもとの間にズレは起きにくい授業ができる。ただ、分析結果で文章の読みが内の目の読み方に偏ってい

たように、子どもの読みを一元化してしまう可能性が見えてきた。これに対し、B 先生のように視点を与えず、子どもから考えや疑問を引き出すことで、子どもは内の目だけでなく、外の目でも読むことができ、多様な読みができていたと考えられる。しかし、視点を与えていない分、教師は、子どもからの予想外の発言にズレを感じ判断する場面が増える。若手教師は教師からの発問中心の授業展開に慣れているため、このような非構造的な授業を行うには経験と技量が必要となってくる。

これらのことから、それぞれの授業の過程の違いを見ることができたといえる。ゆえに、本研究において教師の意思決定モデルに教科教育の知識を組み込み、分析することで、授業の質の違いが明確になってきた。

研究を進めていく中で、B 先生のように非構造的な授業をした方が子どもの学びにつながるのではないかと思っていた。しかし、経験や代替策の引き出しも少ない自分がいきなり非構造的な授業を行うことは難しいという葛藤もあった。そこで、研究報告者は、非構造的な授業について研究を深めたいと考え、国語科の教科研究を長年されてきた Y 先生を尋ねた。

はじめは自分（教師）の考える答えが欲しくて、主要な発問は型にはめていたけど、視点が低い子、生活体験とか言語能力の低い子が授業に参加できてないってことに気付いたんよ。そこから全員が授業に参加できるように、心情曲線使ったりしたな〜。登場人物のプラスイメージとマイナスイメージを考えるのはやりやすいから、それを黒板に表してやってね。こどもがついてきよるってのを感じた。自分の考えや感情も出せる場面になったんよね。

それから B 先生がやってる授業を考えたのは場面緘黙の子に出会ったときやな。どこの文章に目を付けたのか目線で感じとって、聞いてあげたら話すようになってきて…。 【10 月 26 日 Y 先生との話より】

はじめから B 先生のような授業がすぐにできるわけではない。はじめは自分（教師）の欲しい答えが欲しくて型にはめた構造的な授業だったが、様々な子どもとの出会いをきっかけに試行錯誤を繰り返しながら B 先生のような授業が生まれたということである。きっかけは人それぞれだと考えられるが、若手から熟練になる中で、自分自身の型を見つけていくことも、本研究において初任教师とベテラン教師を比較することで見えた。そして、自分自身の型を見つけていくにあたっては、教科教育の知識を用いながら授業省察していくことが重要である。

## 5 結語

本研究では、吉崎の教師の意思決定モデルに西郷の「内の目」「外の目」で読むという教科教育の知識を当てはめて授業分析することで、授業省察を行う際の視点を探った。そして、初任教师とベテラン教師の授業を比較する中で自己の実践知の変容についても見えてきた。

意思決定モデルに教科教育の知識を当てはめて授業分析を行うことは、教師の授業展開における暗黙知を明らかにし、教師と子どもの相互作用の変容を見ることへとつながった。佐藤（1990）によれば、教職のように複雑な専門領域では、教師の熟達は、人と人との相互作用の場面、絶えず変容を遂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を基本としているという。ということは、SCHON の実践的認識論における、問題状況との対話（conversation with situation）を通して、経験で培われ、詳記不明な暗黙知を駆使した「活動過程における省察（reflection in action）」が重要になる。本研究の意思決定モデ

ルを用いて教師の思考過程を明らかにすることは、この「活動過程における省察 (reflection in action)」を可能とする方法として利用することができる。さらに、教科教育の知識を当てはめることで、子どもの文学的文章の読みの変容を見ることができた。「内の目」で読む視点を先に与えると、子どもは自ずと「内の目」で読む。対して、「内の目」「外の目」で読む視点を特に設けず、子どもに読ませると、読む視点は子ども自身に託され、読みが混在する。そして、その読みは多様な読みとなる。小田 (1979, p36) は「話者の視点・語り口＝文体に収斂する方向と、読み手主体の視点操作に発展する方向の二面を持ちたい」とし、田近 (1995, p13) も「同化とは、(中略) 読者の視点を視点人物に重ねることである。つまり、同化は、読者の心情の問題ではなく、あくまで視点の問題なのである。」と主張している。どちらも、話者の視点だけでなく読者の視点の重要性を説いている。このことより、文学的文章を読む際には、「内の目」と「外の目」の読みが混在してこそ、西郷のいう「文学的体験」ができるといえる。そして、それは教師からの視点の出し方で変容することがわかった。

自己の実践知の変容については、授業実践前と授業実践後において自己の授業を省察する視点に変化があった。授業実践前は、「内の目」「外の目」についてあまり気にせず、ワークシートの中で①登場人物の気持ちを考える欄(「内の目」) ②自分の考えを書く欄(「外の目」) を設けている程度だった。しかし、実際、授業の中で取り上げた内容は①登場人物の気持ちを考える(「内の目」) ことばかりで、②自分の考えは次時の初めに紹介する程度だった。というのも、登場人物の心情に迫ることができれば良いという考えが大きかったからである。しかし、授業実践後本研究の手順に沿って自己省察をしていくと、考えを発表する場面で、登場人物の心情にのみ終始し、子どもたち自身の考えを引き出していないことがわかった。子どもたちに深い読みをさせるのであれば、「内の目」「外の目」どちらの読みもさせ、「文学的体験」を与える必要がある。そのためには、子どもたちの発言から「内の目」「外の目」どちらで読んでいるかを教師が把握し、偏りがあれば、他方の読みもできるように代替策を考えなければならない。このような自己の実践知に変容があったことから、教科教育の知識を省察の視点として置くことで、分析的に自己の授業を省察することができる。何となく子どもの反応を見て授業方法を改善するのではなく、教科に合った知識を基に教師の思考過程、子どもとの相互作用を見ていくことが授業省察に必要である。



## 参考文献

- 小田迪夫(1979). 視点論の問題点と今後の課題, 文芸教育, 第 26 号, 36-43.
- 西郷竹彦(1964). 文学教育入門, 明治図書
- 西郷竹彦(1998). 西郷竹彦文芸・教育全集 14, 恒文社
- 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)-熟練教師と初任教师モニタリングの比較を中心に-, 東京大学教育学部紀要, 第 30 巻, 177-198
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究(2)-思考過程の質的検討を中心に-, 東京大学教育学部紀要, 第 31 巻, 183-200
- シヨーン, D. 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, 19-128 (「技術的合理性」から「行為の中の省察」へ).
- 田近旬一(1995). 読者論に立つ読みの指導, 東洋館出版社, 13
- 樋口太郎 (2003). 西郷竹彦の文学教育理論に関する一考察: 文芸学」との関係に焦点をあてて, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 233-245.
- 森田大輔 (2017). 数学教師のメタ意思決定に関する一考察: ナラティブ的探求を通して, 日本科学教育学会研究報告, Vol.32, No.5, 159-164.
- 吉崎静夫(1991). 教師の意思決定と授業研究, ぎょうせい
- 吉崎静夫(1988). 授業における教師の意思決定モデルの開発, 日本教育工学雑誌, 12(2), 51-59

## 謝辞

本研究に協力してくださった連携校の先生方, 子どもたちに心よりお礼申し上げます。本当にありがとうございました。