

授業における教師の意思決定(decision-making)に関わる諸課題

— 授業研究(lesson Study)と教師教育への示唆 —

清水 公 男*

[要旨] 本稿では、教師教育の歴史を概観しながら、「(授業における)教師の意思決定」が日本の教師教育(教員養成と現職教員研修)にどのような意義をもっているかを検討した。まず、教師の意思決定研究の背景にある教師観が歴史的に検討された。そこには、「単なる知識伝達をする技術者としての教師」ではない、「熟慮を必要とする職業としての教師」へという教師観への転換があったことが確認された。それは、「学校や教室といった複雑で不確定な環境の中で、合理的な判断と決定をする職業」という教師に対する見方が確固たるものとして存在していることを意味する。次に、教師教育との関連において、授業時において合理的な認識と判断を行う、「教師の意思決定」を問題にすることの意義を考察した。

0. 問題の所在

教師養成における教育実習をどう指導していくかはきわめて重要な課題である。しかし、現職の教員研修と同じように、教育実習指導のための教師教育に関する実証的及び理論的研究は極めて少なく、担当指導教員の経験、主観に頼っているのが現状である。本研究ノートでは、先ず、アメリカと日本の教師教育の歴史を概観し、次に、筆者自身が長年取り組んできた研究の一つである教師教育(教員養成と現職教員研修の両方を含む)に関する研究を進めていくための基盤となりうる「授業における教師の意思決定」に着目し、意思決定に関する「歴史的な研究の経緯」をたどりながら、次の三つの観点から考察を行うこととした。第1の観点は、なぜ「教師の意思決定」が問題となってきたのか、ということである。つまり、「教師の意思決定」を問題にすることの意義についてである。第2の観点は、「教師の意思決定」研究の動向である。わが国と外国におけるこれまでの研究のいくつかを整理する。第3の観点は、「教師の意思決定」研究の課題と今後の展望についてである。

1. 教師教育の歴史概観

教育学はアメリカが先進国であったが、Lainer & Little (1986)の指摘にもあるように、これまでのアメリカの教育研究者は教師教育という領域にあまり関心を示さなかったために、教師教育は研究基盤が脆弱なマイナーな研究領域であった。ところが、教育改革が国家的課題とな

* 教授/教育工学、教育方法論

り、教師教育がその焦点となるにつれて、多数の教育研究者が教師教育問題に取り組むようになってきた。そのようななかで、米国最大の教育研究学会である American Educational Research Association (AERA) の中に Teaching and Teacher Education 部会ができたり、Dunkin (1987) によって The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education が編集されるまでになってきた。そしてそこでは、授業研究と教師教育とのつながりが教育研究者の関心をあつめてきた。

日本では、国立の教育大学や教育学部の附属研究機関である教育工学センター、教育実践研究指導センター、カリキュラム開発センター、更に、学校教育研究センターなどの研究スタッフが中心となって、教授スキルとマイクロ・ティーチングを主な研究テーマとしながら授業研究と教師教育との関係を検討してきた(小金井1977・1980)。さらに、日本教育方法学会、日本教育工学会、日本教育心理学会、日本科学敬育学会などに所属する教育研究者が教師教育の問題を授業研究との関連の中で実証的に研究するようになってきた。また、教育現場では、都道府市区市のそれぞれの教育研究センターや教育研究(研修)所を中核として、次第に多くの教師が授業研究と教師教育との関係に関心を向けるようになってきている。

2. なぜ「教師の意思決定」が問題となってきたのか

この問いに関してはいくつかの理由が考えられるが、ここでは以下の三つをあげる。

(1) 授業システムの多様性と選択

水越(1982)が指摘しているように、授業を設計し、展開する場合、教師はあまたある授業システム構成要素の中から、どれかを選んでいくはずである。ということは、その他の可能性のある選択肢を、捨てていることでもある。ここにおいて、「教師の意思決定」が問題となる。

最近の授業システム分析研究は、授業を構成している要素の洗い出しにかなりの成果を収めてきている。その結果、それらの要素の組み合わせによって、かなりのバリエーションをもつ授業が計画可能となってきている。

例えば、水越(1982)は、授業システムを構成しているものとして、①授業目標、②学習指導法、③学習活動、④教授組織、⑤学習集団、⑥学習形態、⑦教育メディア、⑧学習時間、⑨学習スペース、⑩評価、といった10個の構成要素と、それらのサブ要素83個をあげている。したがって、実際の授業では、これらの要素およびサブ要素の中から選択が行われているはずである。

(2) 教師教育がめざす基本的な教授スキル

Shavelson, R.J. (1973) は、最も基本的な教授スキルは「意思決定」であるとし、教師を意思決定者として概念化することの必要性を指摘した。また小金井(1980)は、第2世代における教授スキル研究の一つとして、認知過程としての教授における「意思決定」を取りあげ、教師教育におけるその重要性を指摘している。さらに藤岡(1982)も、後述するように、実習生の授業の認知と「意思決定」を軸に、マイクロ・ティーチングとティーム・ティーチングを取り入れた教育実習教育システムを開発してきた。このように、教師教育が育成をめざしている能力は、

発問、提示、強化といった単一スキルから、「意思決定」のような総合的スキルへと、明らかにその重点が移ってきている。

(3) 教授学研究と教育工学研究の交流

西之園 (1981) によれば、わが国の教授学研究と教育工学研究では、両者の研究成果をお互いに参照し合うという努力が十分に払われてこなかった。この理由は、イデオロギーの相違というよりも、授業過程に対する科学的アプローチ、工学的アプローチ、そして経験的アプローチの関連がまだ十分に検討されていないことと、教育研究者の怠慢とに起因していると考えられるという。

筆者は、さらにその原因として、両者において研究対象の相違があったと考える。つまり、西之園 (1981) も指摘しているように、これまでの教育工学のアプローチでは、教師の側の認知過程、特に「意思決定」といった高次の認識過程についての分析が、十分になされてこなかったことにある。

そこで、教師の意思決定過程を共通の研究対象とすることによって、両者の研究交流は可能になると思われる。

例えば、次のような多田 (1981) の指摘は、両者の研究交流に一つのヒントを与えているように考えられる。単元や授業の設計における、「こうすればああなる」という確信を伴った予測を教師がもてた時、「みえた」という主観的経験をするという。更に、多田は、「子どもがみえる」、「授業がみえる」という観想的な言葉は、教師の能動的解釈作業や解釈枠組みの変化や自己変革を含むとはいうが、もっと工作的で対象的なはたらきかけと、その効果の予測を意味する言葉と考えたい、と述べている。

3. 「教師の意思決定」研究の主動向

教師の意思決定モデルは数多いが、主なものは以下のものである。

(1) 諸外国における動向

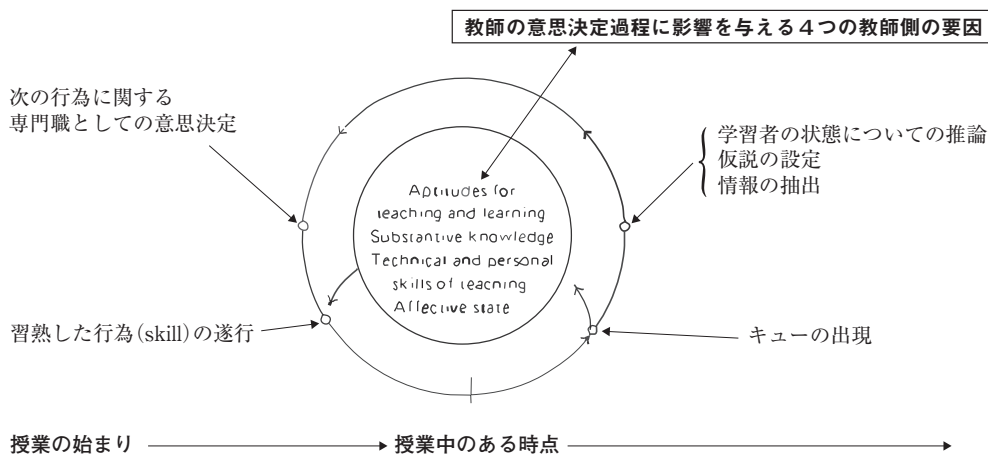
教師の意思決定研究は、70年代から欧米 (Shavelson,1973; Eggleston,1979; Shavelson and Stern,1981; Clerk and Peterson,1986) を中心として、さらに日本では80年代 (小金井 1980、西之園1981、藤岡 1982、吉崎 1983-1988、井上他 1987) から授業研究者によって活発に研究されてきた。そして、AERAの中に「教師と生徒の認知」に関する Special Interest Group (SIG) が結成されたり、教師の思考と意思決定を積極的に探究する世界の研究者間のコミュニケーションを促進するための「国際教師思考研究学会 (The International Study Association on Teacher Thinking)」が欧州の研究者を中心に設立されたりといったように、教師の思考研究 (授業設計、授業過程での意思決定、教師の判断、教師の価値観などの研究) は研究者が時間とエネルギーを費やすのに値するものとなっていった (Clerk and Lampert,1986)。しかしながら、どうしたらこの研究領域が教師教育にとって有益なものになるのか、更に、この研究領域のどのような側面が教師教育の実践に寄与できるのかといったことは、今後とも十分にかつ慎重に検討

されなければならない課題として残されている。ただし、いくつかの代表的研究論文 (Shavelson and Borko,1983; Clerk and Lampart,1986; Clark,1988) が発表されてから、教師の思考研究と教師教育との関係が今まで発表されてきている。最近では、認知科学とのコラボ研究が進められてきている。

① Shavelso, R.J. (1973) の先駆的研究

数ある研究者のなかでも、「教師の意思決定」研究の中心的な役割を担ったのは、Shavelson である。彼は、いかなる教授行為も利用可能な情報についての複雑な認知的処理の後に、教師が行うある決定 (意識的なときも、無意識的なときもある) の結果であるという考えにもとづいて、図1のような意思決定モデルを提示した。

図1 教師・学習者の相互作用の時間的経過



補注：Shavelson が提示した「4つの教師側の要因」は以下の4つである。

- ①教授と学習に関する資質・能力
- ②教科内容に関する知識
- ③教授に関する技術的・個人的スキル
- ④感情の状態

Shavelson は、授業のある時点においてキュー (手がかり) の出現 → 情報の出現 → 仮説 (授業の手立て) の設定 → 学習者の状態についての推論 → 次の (授業) 行為に関する専門職としての意思決定 → 習熟した行為 (スキル) の遂行、といった一連の「教師の意思決定過程」が起こっていると考えた。そして、これらの過程に影響する教師側の要因としては、(a) 教授・学習に関する資質・能力、(b) 教科内容に関する知識、(c) 教授に関する技術的・個人的スキル、(d) 感情の状態、の四つがあることを指摘した。この Shavelson のモデルは、その後の「教師の意思決定」研究の基本となっている。

② Sutcliffe, J. & Whitfiel, R. (1979) の研究

彼らによると、教授決定 (teaching decisions) は、教授行動を記述し、分析し、解釈するために必要であるとされ、次の四つの視点から分類された。

- (a) 即時的一熟考的 (immediate – reflective)
- (b) 行為あり一行為なし (action-no action)
- (c) 意識的 – 無意識的 (aware – unaware)
- (d) 合成的一単一的 (composite-simple)

彼らによると、これらのうちでは、即時的决定と熟考的决定の間の区別が最も基本的なものとされている。教師の熟考的决定は、特にレッスン・プラン (学習指導案) 作成の際にあらわれるものであって、経験や授業を通して育成される。そして、教師教育の主要部分は、この決定に焦点がむけられている。

一方、教師の即時的决定 (熟考のための十分な時間がないと知覚される結果として生じる決定) は、個人的な決定であって、通常の教師教育によってはあまり影響されないものと考えられている。

彼らによる、経験の浅い教師 (教育実習と新人教員) の意思決定と、ベテラン教師の意思決定との比較研究から、以下のようないくつかの興味深い結果が得られている。

- ①外観可能な教室刺激の結果として生じる「教師の意思決定」までの潜時は、経験の浅い教師においてより短い。この結果は見習教師の不安定さを反映している。またベテラン教師がしばしば潜在的な即時的决定を、熟考的决定に変えてしまう傾向があることを指摘している。
- ②合成的決定は、ベテラン教師においてよりしばしば起こる。この結果は、ベテラン教師が授業内容を設計・構造化する能力に優れていることを示唆している。
- ③教授決定を生じさせた刺激カテゴリーをみると、経験の浅い教師の場合は、学級経営問題に関する刺激が高い比率を占めているのに対し、ベテラン教師の場合は、教材・教具に関する比率が高いので、教材に対する意識化やその使用は、教授経験の量の関数と相関関係があるのではないかと指摘している。

③ Hargreaves, D. H. (1979) の研究

Hargreaves は「教師の意思決定」に対する現象学的アプローチを提唱した。彼の主たる研究的関心は、意思決定の原因 = 結果関係 (社会科学的分析のための正当なトピックスではあるが) というよりは、むしろ意思決定に関する教師の経験についてであった。その仮説は、教師によってなされるルーティン型決定 (routine decisions) の多くは、「典型的な行為者にとって利用可能な、典型的問題のための典型的な解決」をあたえるような、「料理本的な知識 (Schutz, A. がそう呼ぶところの)」の形をとる、ということであった。そして、ベテラン教師が意思決定するときには依拠するところの知識は、本質的には「暗黙のうちに了解されたもの」であり、意識的なやり方で処理される必要のないものであった。

その結果、このようなルーティン型の意思決定の本質が何であるのか、つまりその潜在意識的構成要素を明らかにするよう教師に期待することはできない。研究者にできることは、例えば

教師がしたことを教師に伝えることや、教師の行動に関するVTR映像をみせることによって、ある出来事についての意思決定に関する、教師の解説を求めることである。

その際、教師は二つの意味における合理化をする。一つの合理化は、解説を求める人(研究者、学生、管理職など)がその教師に対していただく価値、期待、興味に自分の行為の説明を合わせようとして生じるものである。この解説は、教師の決定の背後にあるものについて、ほとんど何も語らない。もう一つの合理化は、ある出来事に関する特定の理解(知識)と特定の行為(手段)とによって実現された目的・意図(すなわち目標)を持つものとして、自分の行為を解説する場合に生じるものである。この合理化は、「教師の意思決定」の中にある「共通の知識」を明らかにする鍵となる。

更に、彼は教師が意思決定を行うところの「問題」状況は、行為一行為者一状況マトリックスという三つの要素関係についての、教師の理解の仕方に依存していることも指摘した。

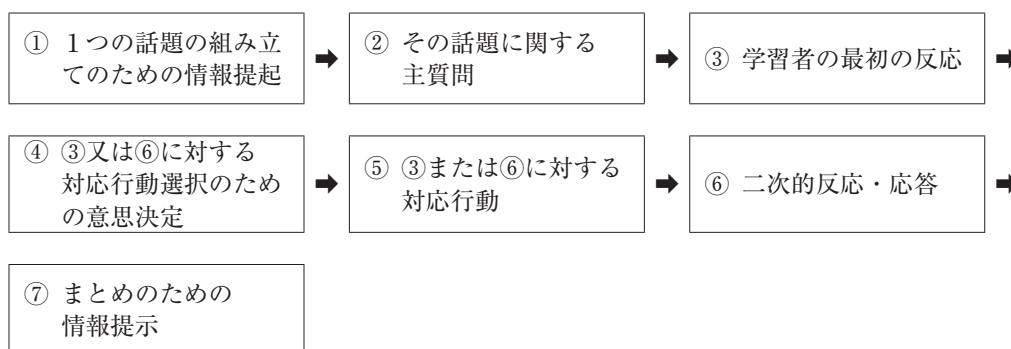
3人以外の研究としては、授業設計における「教師の思考および意思決定」に関する先行研究を検討したKerr,S.T.(1981)や、教師の教室行動におよぼす「組織化された授業計画」の効果について研究したZahorik,J.(1970)は注目に値する。

(2) 日本における動向

① 小金井・井上(1979)の研究

小金井・井上の東京学芸大のグループは、下の図2のような「発問過程における意思決定モデル」を考案した。1つの発問過程の中で、発問と(それに対する学習者の)対応行動をセットにしている点が、注目に値するモデルである。

図2 発問過程における意思決定モデル



図の中の④「対応行動選択のための意思決定」を規定しているのは、(a) 児童生徒の最初の反応または応答に対する教師の認知のあり方、つまり言語的な応答や、表情・身振りといった非言語的の反応を手掛りとした、児童生徒の理解状態についての教師の判断、(b) 教師の期待する反応・応答の基準、つまりその授業場面での教授ストラテジーにもとづいて、どのような反応・応答はそのまま受け入れ、どのような反応・応答に対して訂正や修正を求めるのかとい

た基準、(c) 対応行動のレパトリー、たとえば問合い取り、反応・応答への評価、反応・応答への解明、二次的な要請行動などである。

水越 (1982)・吉崎 (1982) はこのモデルに対し、次のような要旨のコメントをよせた。小金井他はふれていないが、図の②における初発の発問、⑤における二次的な発問とでは、何を (what)、誰に (to whom)、いつ (when)、どのように (how)、という4条件が、当然のことながら違っているはずである。授業観察者、授業をうけている児童生徒も、このような違いを手掛りとして、教師の意図、つまり図でいえば④における対応策選定のための意思決定をよみとろうとするし、またある程度よみとることかできるはずである。このように、小金井らのモデルの有効性を認めながらも、一連の発問過程を上述の4条件とつなげながら、具体的にみていくことの必要性を指摘した。

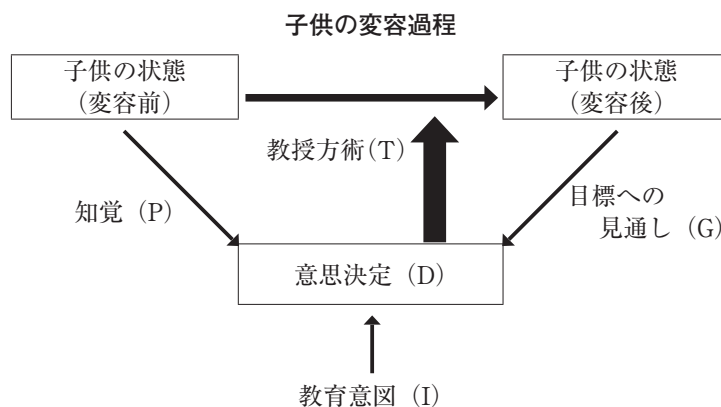
②西之園・増田・衣川 (1981) の研究

西之園らの京教大グループは、教師自らが内観を軸として授業を分析し、自らの教授方術を析出していけるような手法を開発した。彼らは、授業分析を教師が備えるべき教授能力の一つと捉えていた。

小学校家庭科の授業を事例とした研究の中で、「授業場面」あるいは「学習者の状態」と「教授行動」との対応関係を通して、一連の教授行動が構造として抽出された。その際、授業者 (衣川) は、個々の教授行動について、それぞれの意図・判断・感情など授業中の自分の意識を想起して、できる限り詳細に記入している。このような分析を通じて、「教師の意思決定」が、具体的な授業文脈の中で、教授方略 (「計画的方略」と「即応的方略」) との関係で究明されている。

西之園 (1981) は、図3のような「授業における意思決定」モデルも提示している。彼は、実際の意思決定過程では、学習者についての知覚Pだけでなく、将来において達成しようとしている目標G、そしてその時の [教育意図I] によって [教授法T] が決まる、と考えた。

図3 授業における意思決定モデル



その他の研究としては、藤岡 (1982) が、教育実習生の「授業の認知と意思決定過程」の特徴を調べるための分析枠組を開発し、実際に実習生の実地授業を分析することでその枠組の妥当性を検討した。その研究は、実習生が自分を含んだ教授＝学習過程を、「認知と意思決定の過程」として対象化し、分析する能力を身につけるための教育実習実地授業のシステムをつくるのを最終目標としている。吉崎 (1982) は、ある中堅教師が実践した6年算数の授業 (VTRに録画) を用いて、「教師の意思決定」研究を行った。そこでは、授業者の予想外の、しかも展開上重要な、二つの授業場面でVTRを中断し、被調査者に「あなただったら、つぎにどのような行動をとるのか」という質問を行い、授業時における様々な授業者の意思決定の判断知を実証的に分析した。

4. 「教師の意思決定」研究の課題と展望

「教師の意思決定」に関する研究は、今後ますます必要とされ、授業研究と教師教育における中核的研究課題になることが期待されている。例えば、水越 (1982) は、評価と意思決定との関連について、「評価結果を総合して、どこを、どう修正したらよいか、新しくどんな入力条件を考えたらよいか、こうした意思決定のための決め手になるような情報を、当事者に提供すること、これが授業評価の、いやもっと拡げて、教育評価の中心的使命なのである」と、適切に述べている。最近では、吉崎 (2019) が、教員がなぜ授業研究を行うのかという問いに関して、以下の4つの目的をあげている。

- ①授業改善のため、
- ②カリキュラム改善のため、
- ③教師の授業力量形成のため、
- ④授業についての学問的研究の進展のため、である。

最後になるが、筆者が考える「教師の意思決定」研究の今後の課題は、以下の4つである。

- ①「即時的決定」と「熟考的決定」に関する研究をさらに前進させて、授業設計・実施段階における「教師の意思決定」を規定している要因およびその決定類型を明らかにすること、
 - ②授業設計段階における意思決定が、授業実施段階における教授行動におよぼす影響をさぐること、
 - ③近年めざましい発展をとげている「認知科学」の成果を、「教師の意思決定」研究に巧みに取り入れること、
 - ④「教師の意思決定」をとらえる方法・技法を柔軟に開発すること、である。
- ①に関しては、授業研究という日本の教師教育の伝統の中で蓄積されてきた有形・無形の「知見」が記録として残っているが、各都道府県小中高や教員研修センターにおける「教員研修」(初任者・中堅教員対象)においてほとんど活用されていない現状がある。しかし、急速にベテ

ラン教師が退職していく教育現場において、これまでの蓄積を活かすような教員研修の在り方を・デザインする方略は今後必要となるであろう。

参考・引用文献 (主たる文献のみ記載する)

- 井上光洋他 (1987) 科研費一般研究 (B) 『教科教育学における授業分析方法の開発と試行報告書』(研究課題/領域番号 1450033)
- 小金井正己 (1977) 教師教育と教育工学 その 1 : 教師の諸能力改善に関する研究開発. 日本教育工学雑誌 2, pp.161 - 170.
- 小金井正己・井上光洋 (1979) 授業行動のカテゴリー化とカテゴリー・システム. 日本理科教育学会 (編) 現代理科教育大系第 5 巻. 東洋館出版社, 東京, pp.27 - 60.
- 小金井正己 (1980) 教師教育と教育工学その 2 : マイクロティーチングと教授スキル. 日本教育工学雑誌 4, pp.141-150.
- 高谷哲也 (編) (2011) 『教師の仕事と求められる力量』京都: あいり出版, pp.173-182.
- 多田俊文 (1981) 「授業の設計と最適化」教師養成研究会編『教育方法』学芸図書, 東京, p.116
- 藤岡完治 (1982) 教育実習生の意思決定過程の研究—実習生主体性に対応できるシステムの構成—, 横浜国大教育学部教育実践研究センター年報 3, pp.139-165.
- 西之園晴夫 (1981) 『授業の過程』東京: 第一法規, pp.22-35.
- 水越敏行 (1982) 『授業評価研究入門』東京: 明治図書, pp.11-24.
- 吉崎静夫 (1982) 授業実施過程における教師の意思決定, 日本教育工学会雑誌, 8, pp.61-70.
- 吉崎静夫 (2019) 「第 1 章・授業研究の意義」吉崎静夫・村川雅弘・木原俊行 (編) 『授業研究のフロンティア』京都: ミネルヴァ書房, pp.10-20.
- 吉崎静夫 (2019) 「授業研究のキソ」『看護教育』Vol.55 No.1, pp.11-15. 東京: 医学書院
- Clark, C.M. and Peterson, P.L. (1986) Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C., Ed., Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, Macmillan, New York, 255-296.
- Clerk, C., M. and Lampert, M (1986) The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education, Journal of Teacher Education, 37(5), 27-31.
- Clark, C.M. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teaching Thinking. Educational Researcher, 17(2), 5-12.
- Eggleston, J (1979) The Characteristics of Educational Research, mapping the domain, British Educational Research Journal, Vol.5, No.1, pp.1-12.
- Hargreaves, David.H. (1977) A phenomenological approach to classroom decision - making, Cambridge Journal of Education, 7(1), 12-20.
- Kerr, S.T. (1981). How teachers design their materials: Implications for instructional design. Instructional Science, 10(4), 363-378.
- Lanier, J., & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.). 527-569. New York: Macmillan.
- Shavelson, R.J. (1973). What Is The Basic Teaching Skill? The Journal of Teacher Education, 24, 144-151.

Shavelson,R,J.and Stern,P. (1979) Research on teachers' decisions in planning instruction, Educational Horizons, Vol.57, No.4, Research on Teaching (SUMMER 1979), 183-189.

Shavelson,R,J and Stern,P. (1981) Research on teachers pedagogical thoughts,

Judgments, decisions, and behavior. Review of Educational Research, 51, 455 – 498.

Sutcliffe,J.& Whitfield, R.C. (1979) Classroom Based Teaching Decisions, in J. Eggleston (Ed.) Teacher Decision-making in the Classroom. London:Routledge & Kegan Paul.

Zahorik,J.A. (1975) Teachers' planning models. Educational Leadership, 33, 134-139.

(2021.9.28 受稿, 2021.11.4 受理)