

# 「見取り」に焦点を当てた教師の意思決定プロセスの検討

野村 幸代<sup>1)</sup>，近藤 修史<sup>2)</sup>

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

2) 高知大学教育学部附属小学校

## An Examination of the Teachers' Decision-making Process Focusing on *Observation*

NOMURA Sachiyo<sup>1)</sup>，KONDO Nobufumi<sup>2)</sup>

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,  
Professional Schools for Teacher Education

2) Elementary School Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University  
Faculty of Education

### 要 約

教師の「見取り」は児童の適切な指導に欠かせない意思決定プロセスである。1990年までの教師の意思決定に関する研究は意思決定モデルの構築が中心であり、教師の一般的思考活動が情報処理モデルに基づいて説明されてきた。しかし、教師の意思決定は教師の実践的知識や実践的思考を用いて行われる判断であり、実際の授業状況に即した研究が求められている。また、教師の見取りは教師の意思決定で重要な側面であるが、意思決定プロセスに関する研究では十分に注目されてこなかった。本研究は、授業分析と教師の診断的判断モデル(DiaCoM, diagnostic judgements by cognitive modeling, Loibl, Leuders & Dörfner, 2020)を用いて、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを検討した。その結果、1. 児童の認知的特性と教室の文脈に即した教師の見取りの意思決定プロセスを描き、2. 教室の状況が変わっても、教師の見取りが教師の指導観や児童観に基づいてることを明示した。

キーワード：教師の見取り，意思決定プロセス，DiaCoM

### 1. 問題と目的

「小学校学習指導要領」(平成29年告示)第1章総則第4「児童の発達の支援」(4)には、「児童の実態に応じた学習活動を取り入れ、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ることが必要である」と明記されている。ここから、教師が児童一人一人を適切に見とることが求められていることがわかる。藤岡(2019)が初任者研修受講者を対象に実施した質問紙調査によると、初任の小学校教師の悩みの第1位は、授業がうまくいかないことであり、第2位が子供の褒め方・叱り方がわからないということであった。特に若年教師にとって、児童を適切に見とることは容易ではないことが推察される。

「見取り」には厳密な定義がない。国立教育政策研究所(2016)では、見取りを「子どもたちの現状や学びの成果を把握する」(p.2)ことであると説明されている。また、教育の改善のためのPDCAサイクルを考えると、見取りにはP(計画)、D(実行)、C(評価)までのプロセスが含まれていると説明されている。一方、英語ではこれに当たる代表的な語はObservationであるが、これには「見ること」(watch)と「気づくこと」(notice)が含まれている。また、Westerman(1991)によると、熟練教師は児童に関する洗練されたスキーマ(elaborates schemas about children)を持っており、児童の態度や学習に関する手がかりを観察し、それ

を用いてマネジメントを行うストラテジーを持っている (p.300, 301)。洗練されたスキーマとは、様々な情報を他の情報と結び合わせる巧みな方法を指す。

教師が観察したことや、計画、予測に基づいて指導方法を選択する過程を「意思決定プロセス」という。ここから、見取りも教師の意思決定プロセスの一つであると言える。1990年までの教師の意思決定プロセスに関する研究は意思決定モデルの構築が中心であり、教師の一般的思考活動が情報処理モデルに基づいて説明されてきた (佐藤, 岩川, 秋田, 1990)。これらの研究では、教師が授業の過程で授業計画や授業目標とのズレを認知し、その状況に対応するための意思決定プロセスが検討されている。しかし、熟練教師は、授業を筋書き通りに伝達する場ではなく、未知の展開をもって進み、授業を児童との「共同作業の場」として捉えるイメージを持っている (秋田, 1996)。加えて、熟練教師は多様な児童に合わせて授業の目標を適したものにする (Berliner, 2001)。ここから、教師は授業計画や授業目標とのズレだけでなく、児童の認知的特性を含め様々な要因によって意思決定を行っていると考えられる。

熟練教師は、実践的知識や実践的思考を働かせて授業における意思決定を行っている。教師の実践的知識は、教材の特性、児童生徒の認知的特性、教室の文脈特性に規定された事例知識である (佐藤, 1990)。佐藤・秋田・岩川・吉村 (1991) は、授業の映像を5人の熟練教師と5人の新任教師に視聴してもらい、彼らが授業の過程で感じたことや考えたことについての発話を分析した。その結果、教師の実践的思考様式が即興的、状況的、多元的で文脈化されており、自分の見方が組み替えられるという思考の再構成が行われることを見出した。坂本 (2007) は、「適応的熟達者」としての教師は、児童の実態や学校の文脈に即しながら適応的に力量を発揮すると述べている。一方、Westerman (1991) によると、新任教師は児童の状態に対する気づき (awareness of students) が少なく、授業中の子どものおしゃべりや不注意といったタスクとは無関係な行為に対する気づき (awareness of off-task behavior) も少ない。その理由の1つとして、新任教師は熟練教師と比べると児童の表面的な特徴しか捉えられず、またその観察された特徴をどう扱えば良いのか分からないことが挙げられている。以上から、熟練教師は、実践的知識や実践的思考を働かせて、児童の実態や学校の文脈に即しながら児童に関する洗練されたスキーマを用いて意思決定を行っていると考えられる。

熟練教師が授業計画や授業目標とのズレだけでなく、児童生徒の反応によっても意思決定を行うことは事例研究からも明らかになっている。樋口 (1995) は、児童の応答が教師の想定内か否かにより、教師が授業計画を変更した

り継続したりすることを明らかにした。伊藤 (2009) は、1人の教師による同じ単元の数学の3つの授業を分析し、教師の生徒に対する否定的な評価によって授業構造が変化することを明らかにした。しかしながら、これらの研究では教師の対応行動に至る詳細なプロセスには言及されていない。以上のように、熟練教師の意思決定に関してはその特徴が明らかになりつつあるが、具体的に教室において教師が何を知覚し、どのような情報を結び付けて解釈や決定を行っているのかという具体的なプロセスの検討は進んでいない。

本研究の目的は DiaCoM (diagnostic judgements by cognitive modeling; Loibl, Leuders & Dörfler, 2020, 以下、「診断的判断モデル」と呼ぶ) を用いて、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを分析し、その具体を検討することである。診断的判断モデルは、社会的判断に関する研究と情報処理の認知モデルに基づいて、教師の診断的判断のプロセスを分析するために作られた研究用の枠組みである。診断的判断とは「教師が児童生徒、タスクや状況をアセスメントする時の過程や結果」と定義されている。アセスメントとは、児童生徒に関する知識や児童生徒の動機や考えについての知識や理解を用いて、教師が児童生徒や保護者にフィードバックを行ったり、成績をつけたり、教授法の採用を行うことを指す。そして、このモデルは、「教育という文脈における診断的状況で、明確にあるいは暗黙的に与えられている情報に基づいて行われる、教師が行う児童生徒 (の能力) や教材 (の難しさ) についての推論を概念化」している (Loibl, et al., 2020, p.2)。この診断的判断モデルの枠組みに沿って教師の意思決定を分析するならば、教師が教室においてどのような情報に基づいてどのような推論を行って意思決定を行ったか、つまりどのような見取りをなぜ行ったかという具体的なプロセスに迫ることができる。診断的判断モデルは Figure 1 に示す。

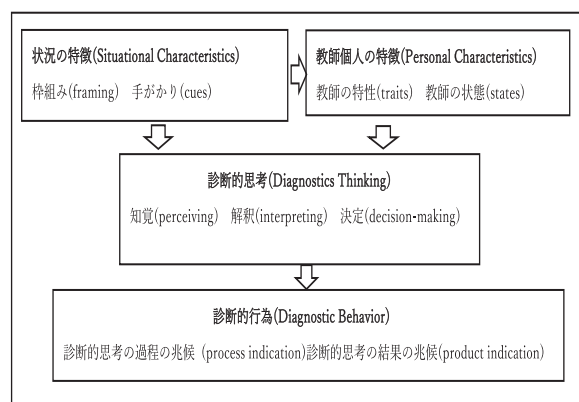


Figure 1 診断的判断モデル (DiaCoM) の枠組み (Loibl, Leuders & Dörfler, 2020 を基に筆者が作成)

診断的判断モデルの基本要素は「状況の特徴 (Situational Characteristics)」、 「教師個人の特徴 (Person Characteristics)」、 「診断的思考 (Diagnostic Thinking)」と「診断的行為 (Diagnostics Behavior)」の4つである。状況の特徴とは教師が置かれている文脈であり、「枠組み (framing)」と「手がかり (cues)」で構成されている。枠組みとは一般的な広い意味の状況であり、手がかりとは潜在的に教師の診断的判断のプロセスに用いられる個々の情報を指す。これが「教師個人の特徴」に影響を与える。教師個人の特徴は「教師の特性 (traits)」と「教師の状態 (states)」で構成されている。教師の特性とは教師の知識や、認知的能力、技術、信念や態度であり、教師の状態とはその時の教師の認知的あるいは心理的状态を指す。状況の特徴と教師個人の特徴は「診断的思考」に影響を与える。診断的思考は状況の「知覚 (perceiving)」とその「解釈 (interpreting)」及びそれに基づいた「決定 (decision making)」で構成されている。本研究では、この「知覚」、「解釈」、「決定」の意思決定プロセスを「見取り」として扱う。この見取りにより生み出されるものが「診断的行為」であり、「診断的思考の過程の兆候 (process indication)」と「診断的思考の結果の兆候 (product indication)」で構成されている。これらは共に観察可能である。

以上から、本研究のリサーチ・クエスチョン (RQ) を次の2点に設定する。

RQ1 : 熟練教師の見取りは、何をどのように知覚して行われるのか。

RQ2 : 熟練教師の解釈と決定はどのような情報を結びつけて行われるのか。

## 2. 方法

一人の教師が、3つの異なる初見の学級で同じ教材を扱う授業を分析した。吉崎 (1986) は、意思決定プロセスの研究に関して、授業者自身による分析を勧めている。それは、観察者の立場からは分析することが困難な意思決定内容までを研究対象とすることができるからである。そのため、本研究では授業者が授業の分析場面を抽出し、授業記録と授業者による刺激回想記録を用いて、診断的判断モデルの枠組みに沿って意思決定プロセスを記入した。その後、筆者が状況の特徴、教師個人の特徴及び診断的思考の記述を比較し、相互の関連性を検討し、教師の知覚・解釈・決定に影響を与えている要因を分析した。なお、診断的判断モデルを用いた日本の授業分析は管見の限り見つからなかった。以下、詳細を述べる。

### 1 参加者、対象授業及びデータ収集

授業者は地方国立大学教育学部附属小学校の男性教諭である。20年以上にわたり公立小学校及び附属小学校において学級担任として算数科指導法の工夫・改善を中心とした実践研究を行っている。平成23年度に高知県教育センターミドルリーダー研修を受講し、平成25年度には高知県教育委員会表彰を受けた。また、国立教育政策研究所課程拠点校研究発表会、志算研授業研究会等を通して算数科の授業公開を行うとともに、全国算数授業研究会幹事を務めている。また、算数科の授業改善に向けて、年間約10校の他校校内研究会にも参加しており、提案授業も行っている。さらに、授業づくりに特別支援教育の視点を活かした研究として、個別指導と一斉指導の機能的な関連に焦点をあてた取り組みの成果を公表してきた。現在は、ユニバーサルデザインの視点を活かした算数科の授業づくりをテーマとして、所属校のみならず県内の14小学校において提案授業を行っている。

小野 (2019) は、優れた教師の集団育成に関わる指導行動に関して8つの共通点を見いだした。それは、教師が①適切な目標を持つこと、②学習規律や生活規律などのルールを設定すること、③子どもたちと信頼関係を構築すること、④望ましい考え方に対する動機付けを与えること、⑤子どもたちの意欲やセルフコントロールなどを育成すること、⑥教師自身を育成すること、⑦チームを育成すること、⑧適切な評価を行うことである。授業者には、DiaCoMの「教師の特性」に該当する、教育実践において意識していることを自由記述で回答してもらった。それを小野の8つのカテゴリーと照会したものがTable 1である。ここから、授業者は8つの点をすべて備えていると考えられる。

授業者の記述内容	小野 (2019) の8つの共通点
すべての児童が「わかる」「できる」授業を目指して授業を行うという目標を持っている。	①適切な目標を持つこと
良いモデルを示すことにより、学習規律を示している。	②学習規律や生活規律などのルールを設定すること
児童に心理的安定をもたらす、「児童-教師」のより良い関係の構築を目指している。	③子どもたちと信頼関係を構築すること
何をすれば褒めてもらえるのかを児童に意識させている。	④望ましい考え方に対する動機付けを与えること
肯定的評価及び予防が児童の主体性を引き出すという指導観を持っている。	⑤子どもたちの意欲やセルフコントロールを育成すること
実践研究を継続している。	⑥教師自身を育成すること
学級を多角的に捉えようとしている。	⑦チームを育成すること
肯定的評価を返すように努めている。	⑧適切な評価を行うこと

Table 1 教師の特性と優れた教師の集団育成に関わる指導行動の8つの共通点 (小野, 2019) の比較

対象授業は、授業者の在籍校の児童数 31 名の A クラスと児童数 32 名の C クラス、及び公立小学校の児童数 26 名の B クラスで、授業者はいずれのクラスでもこれまでに授業を行ったことがない。第 3 学年の算数科で「間の数に目をつけて（東京書籍 3 年下）」を扱った授業である。A クラスは令和元年 9 月 11 日に、B クラスは 10 月 29 日に、C クラスは 11 月 13 日に授業を行った。以下、授業 A、授業 B、授業 C と表記する。授業記録は教室後方にビデオを設置して撮影した。刺激回想記録は、授業者が授業直後に省察記録を書き、その後録画された授業を視聴し、授業中に行った判断とその理由を記述した。なお、データの収集及び分析に当たっては、対象授業の学校長及び児童にデータの中で個人が特定されないこと、及び研究以外の目的でデータを使用しない旨を伝え、承諾を得ている。

## 2 分析方法

### 2.1 分析対象部分の抽出

本研究では、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを検討するため、以下の 2 つの理由で授業を分節化し、教科内容指導に入る前の部分を分析対象とした。第 1 に、初見の学級では、教師は普段以上に授業の冒頭で児童や教室の特徴を迅速に知覚し、解釈する必要があるからである。教師が児童の何を知覚し、どのように解釈を行って決定しているのかという点を分析するためには、授業の冒頭部分が適切であると考えた。第 2 に、診断的判断モデルでは、特定の目的に合わせて分析対象を調整する必要があるからである。教室で行われる教師の意思決定は、授業運営や教科指導、学級経営と多岐に渡り複雑である。診断的判断モデルはそのうちの 1 つを対象として診断的判断プロセスを分析することはできるが、その際に他の領域を同時に分析することはできない (Loibl, et al., 2020, p.8)。

授業の分節化は、授業者が授業記録を視聴しながら行った。授業を分節化する際の区分は分析者の視点の持ち方によって異なる。本研究では、柴田 (2002) と石原 (1999) に基づいて 2 段階に分けて分節化を行った。まず、「教師の教授行動の分析」の視点に沿って授業全体を「導入・展開・まとめ」に区分した。次に、「教師と生徒の相互作用による思考の展開」の視点に沿って、「授業の方向や質の変化」に着目して、「導入」部分を教科内容指導に入る前と後に分けた。本研究では教科内容指導に入る前の分節を「準備」と呼び、これを分析対象とした。「準備」の定義は「教科内容指導に入る前の、学習道具をそろえ、児童の情意面を整える場面まで」とする。各授業の発話数を命題ごとに区切ると教師と児童の総発話命題数は、授業 A は 705、授業 B は 671、授業 C は 553 であった。そのうち「準備」に該当

する発話は、授業 A では 47 (6.7%)、授業 B では 28 (4.2%)、授業 C では 27 (4.9%) であった。

### 2.2 診断的判断モデルによる分析

授業記録と刺激回想記録を用いて、授業者が診断的判断モデルの枠組みに沿って、意思決定プロセスを記入した。その後、筆者が次の手順で分析した。

まず、前述したように、授業者に教師の特性として、教育実践において意識していることを自由記述で回答してもらった。次に、3 つの授業における教師の状態の記述を、状況の特徴 (枠組み・手がかり) 及び教師の特性の記述と比較した。DiaCoM によると、それは教師の知覚・解釈・決定に影響を及ぼすからである。教師の状態とは、その時の教師の認知的・心理的状态を指す。そして、教師の状態は教師の特性とともに教師個人の特徴を構成する。また、教師個人の特徴は状況の影響を受ける。それらの関連を調べるならば、教師の状態が具体的に何の影響を受けているのかという点を明らかにすることができると考えた。

教師の状態の記述は、継続的比較法を用いて定性的に分析した。継続的比較法とは「事例-コード・マトリックス」を用いて、過度な一般化や偏りを避ける分析方法である (佐藤, 2008)。各要素に書かれた 1 つの記述を 1 つの「セグメント」として扱う。セグメントとは、内容に沿って区切ったまとまりを指す。「事例-コード・マトリックス」の縦軸に分析対象となるセグメント (事例となる記述)、横軸に関連が推察される記述 (記述コード) をとり、セグメント間の比較と、セグメントと記述コードの比較を行いながら分析の信頼性を高めた。

次に、教師の知覚・解釈・決定を検討した。知覚については、診断的判断モデルの記述から知覚対象を抽出し、その特徴を示した。知覚は状況の特徴と教師個人の特徴の影響を受ける。そのため、検出された知覚対象を、状況の特徴と教師個人の特徴の記述と比較し、その関連を検討した。解釈と決定についても、解釈と決定のセグメントを縦軸に、記述コードを横軸にとり、継続的比較法を用いて分析した。

## 3. 結果

### 【教師の状態】

Table 2 は、授業 A、B、C の教師の状態に関する「事例-コード・マトリックス」である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。各授業では、教師の状態として 3 つの記述があった。授業 A の 1 番目と 2 番目の記述は、枠組みとの関連が推察される。3 番目は教師の特性との関連がみられる。授業 B

の1番目の記述は枠組み、2番目は手がかり、3番目は教師の特性との関連が推察される。授業Cの1番目は枠組み、2番目は枠組みと手がかり、3番目は枠組みと教師の特性との関連がみられる。以上から、教師の状態に関して2つの特徴が検出された。第1に、教師の状態は、状況の特徴（枠組み・手がかり）との関連が推察されるものと教師の特性との関連が推察されるものがある。第2に、3つの授業とも教師の状態は「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連がみられる。

授業Aにおける教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

	教師の状態の記述	関連が推察される記述
1	前回授業の反省をもとに修正した授業であり、児童の反応の違いを期待	同じ題材の2回目 【枠組み】
2	いつもと比べて反応が鈍化している児童を早期に見取り、動き出すことができるようにするための働きかけを行うことを強く意識	夏季休業明け間もない（学習への参加度の差に配慮） 【枠組み】
3	「～しなさい」といった指示ではなく、動作や可視化、端的な発問や切替しにより、学習対象への関わりを強めることを意識	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Bにおける教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

	教師の状態の記述	関連が推察される記述
1	外部での修正が効かない授業であり、一人一人の反応を確実に把握することを意識	特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業／特別な教育的支援の必要な児童が在籍／児童個々の特性に応じた個別指導の必要【枠組み】
2	休み時間と授業中の切り替えが効かない状況を見たことから、自分の問いかけがどこまで通用するのか半信半疑	授業開始前、チャイムの合図や担任の口頭指示で着席できない様子が見られる 【手がかり】
3	学習対象へ働きかけている姿をこまめに評価し、「勉強することが楽しいと感じさせた」といった意気込みをもって臨む	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Cにおける教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

	教師の状態の記述	関連が推察される記述
1	授業時間を守ることを強く意識	タイムマネジメントに一定の結果を出す必要 【枠組み】
2	休み時間の様子を見て、学習道具の準備が整っていることが分かり、期待感をもってくれていることを実感	学習規律がしっかり整っている／本学級とは、算数での事前のかかわり（10分程度）が1度あり、活発に意見交流を行ったり、授業者に対して好意的なかかわりを求めてくれたりする児童が多い 【枠組み・手がかり】
3	学習規律がしっかり整っていることから、それを評価により強化したうえで、留意する視点をより算数的な内容に絞ることができそうだと判断	学習規律がしっかり整っている／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【枠組み】 【教師の特性】

Table 2 3つの授業における教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

【知覚対象】

Table 3 は、3つの授業の知覚対象に関する「事例ーコード・マトリックス」の結果である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。授業 A では、教師は学級全体の状況を知覚している。具体的には、児童の視線、児童の姿勢、児童の反応、黒板の状況、そして児童のノートである。これらには、枠組みと教師の状態との関連が推察される。授業 B では、支援の必要な子どもやその状況を知覚している。具体的には、反応のない児童、反応の悪い児童、そして学習の準備不足である。これらには、枠組みと教師の状態との関連が推察される。授業 C では、全体的に肯定的な子どもやその状況を知覚している。具体的には、児童の反応の良さ、児童の態度の良さ、そして学習準備の良さである。これらには枠組み、手がかりと、教師の状態との関連が推察される。以上を Table 2 3つの授業における教師の状態に関する「事例ーコード・マトリックス」

理由の1つは、教師の知覚対象の選択は、状況の特徴と教師の状態との関連があるためであると考えられる。

	知覚対象	関連が推察される記述
授業 A	学級全体 ・児童の視線 ・児童の姿勢 ・児童の反応 ・黒板の状況 ・児童のノート	夏季休業明け間もない(学習への参加度の差に配慮)【枠組み】 いつもと比べて反応が鈍化している児童を早期に見取り、動き出すことができるようになるための働きかけを行うことを強く意識【教師の状態】
授業 B	支援の必要な子どもやその状況 ・反応のない児童 ・反応の悪い児童 ・学習の準備不足	特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業/特別な教育的支援の必要な児童が在籍/児童個々の特性に応じた個別指導の必要【枠組み】 授業開始前、チャイムの合図や担任の口頭指示で着席できない様子が見られる/自分の問いかけがどこまで通用するのか半信半疑【教師の状態】
授業 C	全体的に肯定的な子どもやその状況 ・児童の反応の良さ ・児童の態度の良さ ・学習準備の良さ	学習規律がしっかり整っている【枠組み】 本学級とは、算数での事前のかわり(10分程度)が1度あり、活発に意見交流を行った

		り、授業者に対して好意的なかわりを求めてくれたりする児童が多い【手がかり】 休み時間の様子を見て、学習道具の準備が整っていることが分かり、期待感をもってくれていることを実感【教師の状態】
--	--	--

Table 3 3つの授業における知覚対象に関する「事例ーコード・マトリックス」の結果

【解釈】

Table 4 は、3つの授業における解釈に関する「事例ーコード・マトリックス」である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。授業 A では、児童の姿勢から、意欲の高まりがあると解釈している。これには教師の状態との関連が考えられる。ノートの準備の様子に対しては、2通りの解釈を行っている。それは、全員参加のためにスタートラインをそろえることが必要であるということと、遅れている児童に注目がいかないようにするための配慮が必要であるということである。これらには教師の特性との関連が推察される。黒板の消し方が雑であることに対しては、3通りの解釈を行っている。まず、児童の動きが良くても丁寧さに欠けるのではないかと解釈している。これと関連のある記述は見つからなかった。また、丁寧に黒板を消す姿を見せることでノート準備の時間確保が可能であると解釈している。これは「場合によってはモデルを示す」ことで指導を行うという教師の特性で述べられている記述と一致している。加えて、「全ての児童の『わかる』『できる』を保障する授業の具現化を目指す」という教師の特性との関連も考えられる。さらに、授業と学級活動を切り離して考えることはできないという学級経営に臨む基本的姿勢を学級担任に見せることができる可能性があるかと解釈しているが、これには手がかりとの関連がみられる。黒板に日付と曜日が書かれていることに対しては、3通りの解釈を行っている。まず、学級内にノートづくりの約束事があると解釈している。これと関連のある記述は見つからなかった。次に、児童に対して、日付(普段のルーティン)が板書されていることをもとに係活動を評価により強化するきっかけがあると解釈しているが、これは教師の特性と一致する。加えて、学級担任に対して、児童の主體的な係活動の姿を具体で示すことができると解釈しているが、これには手がかりとの関連がみられる。その後、児童の姿勢や視線に対して、2通りの解釈を行っている。それは、児童

の聞く態勢が整ったということと、本時の学習に対する期待感があるということである。これには教師の状態との関連が推察される。また、児童の反応に対しては、比較的自由発言が許されているが、発言力のある児童が中心になり過ぎている可能性があるとして解釈している。これは、教師が「全ての児童の『分かる』『できる』を保障する授業の具現化を目指す」という教師の特性を阻害する要因として捉えた可能性がある。授業Bでは、反応のない児童に対して、2通りの解釈を行っている。まず、口頭での指示だけでは伝わりにくいと解釈しているが、これには教師の状態との関連が推察される。また、対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出した方がその子へのマイナスが少なく、準備が整うまでの効率化が図れるとも解釈している。これには、教師の特性との関連がみられる。口頭の指示だけでは動き出せない児童に対しては、2通りの解釈を行っている。まず、児童の動きに合わせるための机間指導の意味を担任に伝えられるという解釈を行っているが、これには枠組みとの関連が考えられる。さらに、個別支援で行動を促し、自分で動き出すことができれば評価できるという解釈も行っているが、これには教師の特性との関連が推察される。反応の悪い児童に対しては、このままでは教師の問いかけや指示を聞くことができないと解釈している。これには教師の状態との関連が考えられる。次いで、児童の学習準備の不足に対して2通りの解釈を行っている。まず、個別に対応する必要がある児童が想定より多いという解釈をしているが、これには枠組みとの関連が推察される。また、個別対応をしていたら、準備ができていた児童の意欲が低下する可能性があるとして解釈している。これには教師の特性との関連がみられる。行動に時間を要する児童に対しても、2通りの解釈を行っている。まず、過去2回の授業ではタイムオーバーであったことを解釈している。これと関連のある記述は見つからなかった。次に、学習のねらいに到達するまでの筋道を変えなければならないと解釈している。これには、教師の特性との関連が推察される。授業Cでは、児童の反応の良さに対し、言葉による指示がしっかりと伝わる学級であると解釈しているが、これは枠組みと一致している。児童の態度の良さに対しては、2通りの解釈を行っている。それは、友だちの頑張りをしっかりと認め合える学級であることと、「分からない、できない」という思いも共感的に受け止めることができる学級集団であるということである。これには教師の特性との関連が考えられる。学習準備の良さに対しては、2通りの解釈を行っている。まず、学習

意欲の高まりが見られると解釈しているが、これは教師の状態との関連がみられる。また、早期に学習内容と合わせることで解釈しているが、これも教師の状態との関連が推察される。以上から、教師の解釈に関して3点が指摘できる。第1に、教師は知覚した対象に対して、複数の解釈を行うことがある。第2に、教師の解釈には、状況の特徴と教師の状態との関連が推察されるものと、教師の特性が反映されていると考えられるものがある。第3に、全ての授業において「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連が推察される。

授業Aにおける解釈に関する「事例-コード・マトリックス」

知覚対象	解釈の記述	関連が推察される記述
児童の姿勢	意欲の高まりがある	前回授業の反省をもとに修正した授業であり、児童の反応の違いを期待 【教師の状態】
ノート準備の様子	全員参加のためにスタートラインをそろえることが必要	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】
	遅れている児童に注目がいかないようにするための配慮が必要	
黒板の消し方が雑	動きが良くても丁寧さに欠けるのではないか	記述なし【該当なし】
	丁寧に黒板を消す姿を見せることでノート準備の時間確保が可能	場合によってはモデルを示す/全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】
	授業と学級活動を切り離して考えることはできないという学級経営に臨む基本的姿勢を学級担任に見せることができる可能性	学級担任が1年目 【手がかり】
日付と曜日の板書	学級内にノートづくりの約束事がある	記述なし【該当なし】
	児童に対して、日付(普段のルーティン)が板書されていることをもとに係活動を評価により強化するきっかけがある	肯定的評価及び予防(準備)が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】

	学級担任に対して、児童の主体的な係活動の姿を具体で示すことができる	学級担任が1年目 【手がかり】
児童の姿勢・視線	聞く態勢が整った	前回授業の反省をもとに修正した授業であり、児童の反応の違いを期待 【教師の状態】
	本時の学習に対する期待感	
児童の反応	比較的発言が許されているが、発言力のある児童が中心になり過ぎている可能性がある	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】

	個別対応をしていたら、準備ができていた児童の意欲が低下する可能性	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える 【教師の特性】
行動に時間を要する児童	過去2回の授業ではタイムオーバー 学習のねらいに到達するまでの筋道を変えなければならぬ	記述なし 全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す 【教師の特性】

授業Bにおける解釈に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	解釈の記述	関連が推察される記述
反応のない児童	口頭での指示だけでは伝わりにくい	休み時間と授業中の切り替えが効かない状況を見たことから、自分の問いかけがどこまで通用するのか半信半疑 【教師の状態】
	対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出した方がその子へのマイナスが少なく、準備が整うまでの効率化が図れる	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える 【教師の特性】
口頭の指示だけでは動き出せない児童	児童の動きに合わせるための机間指導の意味を担任に伝えられる	特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業 【枠組み】
	個別支援で行動を促し、自分で動き出すことができれば評価できる	肯定的評価及び予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】
反応の悪い児童	このままでは教師の問いかけや指示を聞くことができない	休み時間と授業中の切り替えが効かない状況を見たことから、自分の問いかけがどこまで通用するのか半信半疑 【教師の状態】
学習準備の不足	個別に対応する必要がある児童が想定より多い	特別な教育的支援の必要な児童が在籍（実態等、詳細は不明） 【枠組み】

授業Cにおける解釈に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	解釈の記述	関連が推察される記述
児童の反応の良さ	言葉による指示がしっかりと伝わる学級である	学習規律がしっかりと整っている 【枠組み】
児童の態度の良さ	友だちの頑張りをしっかりと認め合える学級である	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】
	「分からない、できない」という思いも共感的に受け止めることができる学級集団である	
学習準備の良さ	学習意欲の高まりが見られると判断	休み時間の様子を見て、学習道具の準備が整っていることが分かり、期待感をもってくれていることを実感 【教師の状態】
	早期に学習内容と出合わせることができると判断	学習規律がしっかりと整っていることから、それを評価により強化したうえで、留意する視点をより算数的な内容に絞ることができそうだと判断 【教師の状態】

Table 4 3つの授業における解釈に関する「事例コード・マトリックス」

【決定】

Table 5 は、3つの授業における決定に関する「事例コード・マトリックス」である。【 】は、関連が推察される記述が書かれていた診断的判断プロセスの要素である。授



業 A では、知覚した児童の姿勢に対して、全体に広がるように肯定的評価で返すという決定を行っている。これには教師の特性との関連がみられる。児童のノートの準備不足の様子に対しては、机間指導、黒板を消す時間を設け、ノート準備や日付の記入の時間を保障する決定を下しているが、これには教師の特性との関連が推察される。黒板の消し方が雑であることに対しては、黒板消しの使い方をモデリングしながら、児童に動きを実際に見せることと、学級担任に対して、係活動の常態化に向けて「認める」行為により児童の自発を促すやり取りを見せるという2通りの決定をしている。これらには教師の特性と手がかりとの関連が推察される。黒板に日付と曜日が板書されていることに対しては、自主的な係活動を評価する決定をしているが、それは児童に伝えることと学級担任に伝えるという2つの意図がある。これには教師の特性と手がかりとの関連が推察される。児童の姿勢が決まり、視線が合い始めたことに対しては、授業内容や活動のゴールを伝えることで、活動の見通しを持たせ、意欲の持続を促す決定をしている。これには教師の状態との関連がみられる。また、積極的な児童の反応や、児童の反応の差に対しては、学級全体に対して、指示や注意ではなく、肯定的評価によって気分の高揚を押さえたり、反応速度の高まりを認めたりする返しを行う決定をしている。これには教師の特性との関連が推察される。授業 B では、反応を示さない児童に対して、対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出す決定をしている。これには、教師の特性と枠組みとの関連が推察される。教師の口頭による全体指導だけでは動き出すことができない児童に対しては、机間指導や対象児童の目の前で準備を手助けすることで、作業は個へ対応し、目線は全体に向けるようにすることで緊張感を保つようにするという決定をしている。これには教師の特性との関連がみられる。学習や教師への関心を示さない複数の児童に対しては、算数とは全く関係のない、学級担任を話題にすることで児童の興味・関心を引き出すことを決定している。これには教師の特性との関連が推察される。学習準備が整っていないことに対しては、全体としては早めに学習対象に出合わせ、積極的な机間指導を繰り返しながら個別支援を行うことを決定している。これには教師の特性との関連がみられる。指示から行動までに時間を要する複数の児童に対しては、早期に問題提示を行い、ノートテイクの量を調整したり、「聞く」が中心にならない展開をしたりすることを決定している。これには教師の特性との関連が推察される。授業 C では、全体的な児童の反応の強さに対して肯定的評価で返す決定をしている。これには教師の特性との関連が推察される。また、児

童の態度の良さに関しては、児童が休み時間に自主的に数字カードを提示してくれたことに対して肯定的に返して学習意欲を引き出し、持続させる決定をしている。これには教師の特性との関連が推察される。友達の頑張りに対して拍手で返す児童の良い態度に対しては、児童が「分かった」「分からない」を素直に表現できるようにするために、意欲化につながる見取りと返しを積極的に行うことを決定している。これには教師の状態と教師の特性との関連が推察される。学習準備が整っていることに対しては、不必要なやり取りを避け、即時に学習内容にせまることを決定している。これには教師の状態との関連が推察される。以上から、教師の決定には教師の特性との関連が推察され、それが強く反映されていることが指摘できる。授業 A では8つの決定の内5つに、授業 B では5つの決定の全てに、授業 C では4つの決定の内3つに教師の特性との関連が推察された。

授業 A における決定に関する「事例-コード・マトリックス」

知覚対象	決定の記述	関連が推察される記述
児童の姿勢	全体に広がるように肯定的評価で返す	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】
ノートの準備不足の様子	机間指導、黒板を消す時間を設け、ノート準備や日付の記入の時間を保障	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す【教師の特性】
黒板の消し方が雑	黒板消しの使い方をモデリングしながら、動きを実際に見せる	場合によってはモデルを示す【教師の特性】
	(学級担任に対して) 係活動の常態化に向けて「認める」行為により児童の自発を促すやり取りを見せる	学級担任が1年目【手がかり】
日付と曜日の板書	自主的な係活動を評価することで、学級の中での役割意識を強化するとともに、学習への準備が整っていることを価値付ける	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】
	(学級担任に対して) 自主的な係活動を評価する	学級担任が1年目【手がかり】

児童の姿勢・反応	授業内容及び活動のゴールを伝えることで活動の見通しをもたせ、意欲の持続を促した	「～しなさい」といった指示ではなく、動作や可視化、端的な発問や切替しにより、学習対象への関わりを強めることを意識 【教師の状態】
児童の反応	学級全体に対して、指示や注意ではなく、肯定的評価によって気分の高揚を押さえたり、反応速度の高まりを認めたりする返しを行った	肯定的評価及び予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Bにおける決定に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	決定の記述	関連が推察される記述
反応のない児童	対象児童との距離を詰め、学習道具の準備を手伝いながら、その場から全体に指示を出した	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える【教師の特性】 特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業【枠組み】
口頭の指示だけでは動き出せない児童	机間指導や対象児童の目の前で準備を手助けすることで、作業は個へ対応し、視線は全体に向けるようにすることで緊張感を保つようにする	個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉える 【教師の特性】
反応の悪い児童	算数（学習）とは全く関係のない、しかも、自分の身近な存在（学級担任）を話題にすることで興味・関心を引き出し、これまでの授業と異質な状況を感じさせようとした	予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】
学習準備の不足	全体としては早めに学習対象（問題場面や考え方）に出合わせ、積極的な机間指導を繰り返しながら個別支援を行う	全ての児童の「分かる」「できる」を保障する授業の具現化を目指す／個に見られる現象に注目すると全体把握が困難になることから、学級を多角的に捉え

		る【教師の特性】
行動に時間を要する児童	早期に問題提示を行い、ノートテイクの量を調整したり、「聞く」が中心にならない展開をしていったりすることを強く意識	予防（準備）が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】

授業Cにおける決定に関する「事例コード・マトリックス」

知覚対象	決定の記述	関連が推察される記述
児童の反応の良さ	問いかけに対して反応できていることを肯定的評価で全体に返す	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】
児童の態度の良さ	姿勢や道具の準備のよさを肯定的に返すことで学習意欲を引き出し、持続させる 本時は、問題解決に働きかけた児童の視点のズレを焦点化して課題提示する必要があり、それらについて、「分かった」「分からない」を素直に表現するための学習意欲の高まりが必要条件である。そのため、意欲化につながる見取りと返しを積極的に行う	肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観【教師の特性】 学習規律がしっかり整っていることから、それを評価により強化したうえで、留意する視点をより算数的な内容に絞ることができそうだと判断【教師の状態】／肯定的評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観 【教師の特性】 授業時間を守ることを強く意識【教師の状態】
学習準備の良さ	タイムマネジメントを意識し、児童主体の学習にため、不必要なやり取りを避け、即時に学習内容にせまることができるようになる	授業時間を守ることを強く意識【教師の状態】

Table 5 3つの授業における決定に関する「事例コード・マトリックス」

#### 4. 考察

RQ1: 熟練教師の見取りは、何をどのように知覚して行われるのか。

Table 1 より、授業者は熟練教師であると判断できる。Table 2 より、教師の状態に関して、状況の特徴との関連が推察されるものと教師の特性との関連が推察されるものがあることと、特に「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連があることが示された。ここから、熟練教師が授業に臨む時の状態は、状況の影響を受けながらも、教師の特性が基盤となっていることがわかる。また、Table 3 が示す通り、教師が知覚する対象は、状況の特徴と教師の状態との関連が推察される。Westerman (1991)によると、熟練教師は教室において、様々な情報を他の情報と結び合わせる巧みな方法をもっており、児童の特徴の捉え方は表面的ではない。熟練教師は、教室の様子を知覚する際、観察可能な児童や環境の特徴と授業が実施されるタイミング（夏季休業明け間もない授業）や、授業のテーマ（特別支援教育の視点から、全員参加の授業というテーマで依頼を受けた授業）や教室全体の様子（学習規律がしっかり整っている）という状況の特徴を結びつけている。また、その時の教師の状態は状況の特徴との関連がみられるが、上述のように教師の状態は「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性を反映している。以上から、次の2点が導き出される。第1に、3つの授業において熟練教師の知覚対象は異なっていたが、それは教師が観察可能な対象を、状況の特徴及び教師の状態と結びつけて知覚するためである。第2に、3つの授業における教師の知覚には、共通して教師の指導観や児童観という教師の特性が反映されている。つまり、熟練教師は確固とした基盤に基づいて、状況に応じて複数の情報を結びつけて教室の状況を知覚していると考えられる。

RQ2: 熟練教師の解釈と決定はどのような情報を結びつけて行われるのか。

Table 4 から、教師は知覚した状況に対して複数の解釈を行うことと、教師の解釈には、状況の特徴と教師の状態との関連と、教師の特性との関連が考えられるものがあるということ、そして全ての授業において「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性が反映されていることが示された。教師が1つの知覚対象に対して複数の解釈を行うことは、解釈を行う際にも様々な情報を他の情報と結び合わせているためであると考えられる。例えば、授業Aにおいて、日付と曜

日が板書されていることに対して行った、丁寧に黒板を消す姿を児童に見せるという解釈には教師の特性との関連が推察される。そして、学級担任に対して、学級経営に臨む基本的姿勢を見せる場であるとも解釈しているが、これには学級担任が1年目であるという手がかりとの関連がある。授業Bにおいても、口頭の指示だけでは動き出せない児童に対し、学級担任に机間指導の意味を伝える機会だと解釈しているが、これは枠組みとの関連がみられる。また、児童に対しては、評価する機会を生み出す場と解釈しているが、これには教師の特性との関連が考えられる。授業Cにおいては、児童の学習準備の良さに対して、学習意欲の高まりと早期に学習内容に入れるという解釈をしている。これは、休み時間の様子と学習規律がしっかりと整っているという2つの情報を組み合わせて解釈していると考えられる。佐藤 (1990) は、教師の実践的思考様式は即興的、状況的、多元的で文脈化されており、また思考の再構成が行われると説明している。この実践的思考様式は、教師の意思決定においては、教室で知覚した情報を状況の特徴や教師の状態、教師の特性と結びつけ、それらの情報を組み合わせて複数の解釈を行うというプロセスに反映されていると考えられる。そしてその基盤には、教師の指導観や児童観という教師の特性があると推察される。

Table 5 から、3つの授業の決定には、「肯定的な評価が児童の主体性を引き出すという指導観・児童観」を持つという教師の特性との関連がみられた。これは、教師の状態と知覚、そして解釈を行う際にも関連が推察された特徴である。ここから、教師が決定を行う際にも指導観や児童観が基盤となっていることがわかる。また、授業者は教師の特性として、「発達特性を要因とする学級活動や授業への参加が難しい児童への反応的対応が、学級経営の困難さの増大につながるという実践的経験」があることにも言及している。このように、熟練教師の決定は児童の発達段階に応じているだけでなく、教師の経験、指導観や児童観と強く結びついていると考えられる。

#### 5. おわりに

本研究では、診断的判断モデルを用いて、教師の見取りに焦点を当てて教師の意思決定プロセスを分析し、その具体を検討した。その結果、熟練教師は授業計画や授業目標とのズレだけでなく、観察可能な教室の状況を児童や教室の特徴、そして教師の状態と結びつけて知覚し、それらに対して複数の解釈を行い、その解釈を教師の特性（指導観・児童観）と結びつけながら決定をすることにより、「適応的に力量を発揮していく」（坂本, 2007）ことが推察された。

本研究の意義は、授業者自身による診断的判断モデルの作成と授業者と研究者の協働の分析により、教師の見取りのプロセスを具体的に描いたことである。これは、児童の状況を適切に把握することに困難を覚える若年教師が見取りを行う際に手がかりとなると考える。加えて、診断的判断モデルの有効性を日本の授業に即して明らかにした。

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。教師の診断的判断モデルは、社会的判断に関する研究と情報処理の認知モデルに基づいた研究用の枠組みである。授業の文脈や教師の思考は複雑であるため、多様な理論に立脚した分析を併用することが求められる。つまり、診断的判断モデルを用いて提示できる教師の意思決定プロセスは、教師の意思決定の全容を捉えるものではない (Loibl, et. al., 2020)。今後は、見取りのプロセスと教室に表出する学級経営方略との関連を分析したい。見取りのプロセスである診断的思考は、診断的行為となって観察可能になる。その際に、意思決定プロセスがどのように反映されているかという点を授業分析から検証したい。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (1996) 教える経験に伴う授業イメージの容：比喩生成課題による検討 教育心理学研究 第44巻 pp.176-186.
- Berliner, D. C. (2001) Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 pp.463-482.
- 藤岡博 (2019) 若手教員力量開発の実践と課題：研修センターにおけるアンケートの結果に着目して 九州大学大学院人間環境学府 教育経営学研究紀要 21, pp.55-62.
- 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, pp.103-111.
- 石原正敬 (1999) 授業過程の分節化による授業分析 日比裕・的場正美 (編) 『授業分析の方法と課題』 (pp.55-68) 名古屋：黎明書房
- 伊藤貴昭 (2009) 数学の授業における教師の説明の変容：授業リフレクションによる教師の意思決定 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学心理学教育学 人間と社会の探究 No.67, pp.67-80.
- Loibl, K, Leuders, T, & Dörfler, T (2020) A Framework for explaining teachers' diagnostic judgement by cognitive modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education*, 91 pp.1-10.
- 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2016) キャリア教育・進路指導に関する総合的実践調査 子供たちの「見取り」と教育活動の「点検」
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説総則編 東京：東洋館出版社
- 小野領一 (2019) 小学校における学級づくりの一考察：優れた教員の指導方法に共通項が見いだされるのか 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 11巻 pp.77-86.
- 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究 第55号 pp.584-596.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践 東京：新曜社
- 佐藤学 (1990) 現職教育の様式を見直す 柴田義末・杉山明男・水越敏行・吉本均 (編) 教育実践の研究 東京：図書文化 pp.234-247.
- 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) 東京大学教育学部紀要 第30巻 pp.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 第31巻 pp.183-200.
- 柴田好章 (2002) 『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』 東京：風間書房
- 東京書籍 (2015) 新編 新しい算数 3下.
- Westerman, D. A. (1991) Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* Vol.42 (4) pp.292-305.
- 吉崎静夫 (1986) 教師の意思決定と授業行動との関係 (2) 日本教育工学雑誌 10 (3) pp.1-10.