



Title	教師の授業実践能力に関する研究の意義と課題
Author(s)	細川, 和仁
Citation	大阪大学教育学年報. 2000, 5, p. 233-242
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/3725">https://doi.org/10.18910/3725</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 〈研究ノート〉

# 教師の授業実践能力に関する研究の意義と課題

細川和仁

### 【要約】

本稿は、教師の授業実践能力に関する諸研究の課題を整理した上で、教師の学びと成長という点から、授業実践能力を研究することの意義と課題を提示する試論である。一つには授業実践のデザインとプロセスの側面、もう一つは個人としての教師と教師集団という側面からの分析について提案した。事例として、ある教師の単元案の修正過程に関する分析を行い、単元を成立させていくプロセスの一部が明らかになった。

## 1. 授業と授業実践能力の問い直し

### (1) 授業モデルの変容

新しい指導要領における「総合的な学習の時間」の創設は、「授業」そのものに対する考え方を変える可能性がある。「総合」においては教師も子どもと同じく学ぶ存在だととらえられたり、ゲストティーチャーを招く際には教師はどのような役割を求められるのか、あるいは子どもの活動が学校外に広がる場合に、教師は子どもがどのような学習活動を行っているのかモニタリングしなければならないなど、これまで共有化されてきた「授業」に対する概念を変えていかなければ、「総合」の時間には対応できない段階に来ていると言えよう。教科書がなく内容が自由に選択できるこの時間をどのように扱うのかについて、研究者がさまざまな見解を示し、また教育現場でも2002年のスタートに向けて、どのような単元が実施可能なかを模索している段階だと言える。大谷(1999)はこのような教育改革における授業研究の位置づけについて論じ、「授業に関するパラダイム転換を促す可能性さえある」とした上で、授業の社会・文化的文脈の中での観察や面接を基本とした研究方法論を構築していく必要性を述べており\*1、あらためて授業研究の必要性が増している。

### (2) 授業実践能力をとりまく諸課題

一方、授業が成立しない現象が全国各地で数多く報告され、重大な問題としてマスコミを中心にさかんに取り上げられている。「学級崩壊」や「授業不成立」と言われるこれら一連の現象は、教師の授業実践力の低下に起因しているという論調が多くみられる。しかしながら、授業が成立しない現象が若手教師よりもむしろ経験を積んだベテラン教師にも見られるという実態は、授業技術の「未熟さ」ゆえに引き起こされる問題だと一面的に見ることはできないことを示している。

このことは、これまでの教師の力量に対する考え方に一石を投じるものである。これまで

当然のように考えられてきた教師の力量や成長に対する考え方—経験を積むことによって授業技術は獲得される—が、問い直されていると言えよう。

以上のように、授業そのものが多様な形態をとるという状況の下で、授業実践能力と教師の成長がどのような関係にあるのかについて検討することは、教育方法の研究として意義あるものと考えられる。また、授業実践能力と一口に言ってもその内実はひじょうに複雑である。授業における学習指導のスキルのみならず、学級経営のスキルや教師個人の人間性までも含める考え方もあり、これらの要素が複雑にかつ密接につながりを持っていると思われる。しかし本稿では、教師を教えるプロフェッショナルととらえ、学習指導のスキルという点からの授業実践能力について、試論という形で検討するにとどめる。

## 2. 教師の授業実践能力に対する考え方

授業研究は、授業の改善を志向し、長年試みられてきた。その中で、教授スキル、授業スキルという用語は、教師の専門的・実践的職能を表す上でたびたび用いられているが、その定義は必ずしも明確になってはいない。また、スキルの習得と教師の成長の関連についても、あいまいにされている点が多いように思われる。本章ではまず、これまでの研究の中で代表的に見られる教授スキルのとらえかたについて整理しておきたい。

### (1) 身体化された「わざ」

教師のスキルと成長を考える上でよく見られるのは、教職経験を長く積み重ねることによって授業運営の能力は身体化されるという考え方である。このことは高い授業技術を持った教師を、しばしば「名人」と呼ぶことに象徴されている。例えば大村はま氏や有田和正氏といった「名人」教師の授業方法、教材開発、教職に対する姿勢は多くの教師の範とするところとされ、授業の分析も多く行われてきた。これらの研究は、いわゆる「名人」が持つ独特のスキルや思考を明らかにする上で成果をおさめてきたと言えるが、この場合には教師が身につけている信念や考え方、人間性の全体を教育方法としてとらえており、個性的な性格を強く帯びている。教師の技術を名人芸・職人芸・わざといった芸術性の高いものとして見た時、それを伝承することはひじょうに難しい。個性的な教育実践から導き出された授業論、教材論、あるいは教師論から他の教師は何を学び、実践にうつせばよいのかという点は課題として残されている。

### (2) 要素化されたスキル

(1)が教師の持つ技術を複合的にとらえているのに対して、教師の教授行動を要素に分解して把握しようというアプローチがある。

1960年代以降さかんになってきた工学的な教育研究の中心にあったのは、教師と子どものコミュニケーション分析であった。この研究は授業観察によって外的に確認可能な発話や行動を分析の対象とし、それらを要素に分解する手法がとられた。分析のために数多くのカテ

ゴリー・システムが開発され、ハフとダンカンによるOSIA (Observational System for Instructional Analysis) はその代表的なものである。日本においても小金井・井上 (1979) が、学習者への対応行動を細分化したものを開発している\*2。カテゴリー・システムを使った授業分析方法は、ある単位時間 (たとえば3秒) ごとに観察可能な教師と子どものコミュニケーションを記録し、カテゴリーに分類する。分類したものは数量的に処理される。カテゴリーに抽象化することによって授業全体のコミュニケーションの特徴を把握するメリットはあるものの、現実のコミュニケーションから離れたものになってしまう危険性も持っている。

この一連のコミュニケーション分析が教員養成段階にも援用され、ある特定のスキルのトレーニングの方法として「マイクロティーチング」が行われるようになった。マイクロティーチングでは教員養成段階の学生が教師役と子ども役を受け持つことで模擬的な授業場面を設定し、発問や教材提示といった要素化された授業スキルについて習得することが目指される。限定された授業場面を設定するので、時間が短縮されたり、授業の導入場面のみを扱ったりする。

ここでの授業スキルは、教師の教室内での子どもとのコミュニケーション行動を要素として取り出したものを指していると考えられる。外的に抽出可能な行動のみを対象にしている点や他の教授行動との関連性を捨象している点は批判の対象となった。

### (3) 意思決定のプロセス

西之園 (1981) の規定によれば「教育技術とは、教育者の実践的活動における客観的な規則による行動あるいは形成の判断力過程である」と考えられる\*3。つまり、客観的な法則を適用するという技術の捉え方ではなく、現状にみあった形で技術をアレンジして適用するために行う意思決定、選択も含めての教育技術であるとする考え方である。したがって、授業時間内の行動に限らず、指導案の作成や教材作成も教育技術に含まれている。

このような意思決定の連続として教育活動を見る方法は(2)と同様に、フローチャートによる図示や、フィードバック・フィードフォワードなどの情報伝達モデルを用いる、工学的な教育研究の一部だと考えられる。教師の意思決定の代表的な研究としては、吉崎 (1988) がシェイベルソンやクラークらによるアメリカにおける教師の思考過程研究の弱点を指摘しながら、授業計画とのズレに焦点を当てた意思決定モデルを提出したものが\*4。また井上 (1995) は、教師の持つ教授行動のレパートリーとそのつながりに着目し、授業をいくつかのステージから構成されているものととらえ、実践的能力育成のための授業分析・評価方法を開発している\*5。吉崎や井上の研究は、授業における教師の意思決定行動を構造的に把握することが目指された。しかし、なぜその行動を選択したのか、行動場面で授業の状況をどのように認識したのかを探ることはひじょうに難しい。吉崎はこの点を補うために再生刺激法の考え方を援用し、授業後に教師に対して授業記録 (VTR) を見せながら、そのときの意思決定について理由づけを行わせる方法も開発し、試行している (VTR再生法)。一方、井上は教授行動の意図を推測するような方法をとっている。ある1つの教授行動が行われたとき、それがいくつかのレパートリーの中から選択されたものと考え、選択する時には前の教授行動や後の教授行動との関連性が必ずあるはずで、その系列・つながりから類推でき

るというものである。これらの研究は西之園による定義に見られるように、教授行動を意思決定の連続としてとらえている。

教育社会学からのアプローチでも同様に、教師の教育行為を状況に対する戦略とみる考え方がある。教師の行う教育的な行為について杉尾（1988）は、ある場面がどのような状況にあるのかを把握し、定義づけ、状況に対してどのような戦略をとるのが教師の教育的行為だとしている点は、職業としての教師を考える上で示唆的である\*6。つまり、教師は日々の状況を読みとりながら、状況に対してどのような戦略をとるのか、その意思決定を迫られているとも言える。

#### (4) 反省的实践家

教師の専門的・実践的な知識を考える上で、reflective practitioner（反省的实践家）という考え方が導入されている。これはショーン（1983）が示した、専門家の思考方法についての哲学的探究\*7から導かれたもので、現在では反省的思考と行為との関連性や反省的思考のための具体的手段などを対象に、多岐にわたって研究が試みられている（木原、1996\*8）。日本でも佐藤学らが反省的实践家のモデルをもとに、ベテラン教師の実践的知識の特徴を明らかにしている\*9。（3）で述べた吉崎の研究でとられたVTR再生法にも反省という視点が含まれていると考えられる。これらの研究は、教師が自らの実践を振り返り、解釈し、表現することによって成長することを意図している。VTR再生法では研究者が刺激を提示し、授業者がそれに対して反応するという図式がはっきりしていたが、反省的实践家の考え方においては、授業者も一研究者であるにとらえる（teacher as researcherの考え方）。ここで重要になるのは教師が一人称的視点から自らの授業について語ることであり、授業を表現することばについても検討されなければならない。また、他の教師や研究者などとのコミュニケーションによって、教師の持つ授業モデルがいかに変容するかを見ていく必要がある\*10。

#### (5) 法則化・共有化可能なスキル

民間の教育団体による代表的な試みとしては、向山洋一氏を代表とする「教育技術の法則化運動」（Teacher's Organization of Skill Sharing）をあげることができる。この運動では、現場の教師が実践を持ち寄り、授業スキルの共有化と追試、教材開発によって教師の成長をめざそうとしている。「法則化」といわれるように、すぐれた授業技術の探求を実践事例の共有化によってはかろうとする運動で、発足から15年たった現在でも多くの教師が参加している。運動体ではあるが、多くの事象を集めることによってその中に法則性や一般性を見いだそうとしながら、教師のスキルアップをはかっていこうとしている点に特徴がある。

### 3. 教師の学びと成長を見る視点

ここまで、授業実践能力に対する代表的な見方について整理してきた。それでは、教師は実際に授業実践能力をどのようにして身につけているのだろうか。これを筆者のような「第三者」が分析する場合、どのようなデータを集め、分析することが可能なのであろうか。

#### (1) 分析の視点

教師の授業実践能力を問う場合、授業者と授業実践の双方の関係性から2つのアプローチの方法が可能だと考えられる。その一つは、授業者が授業実践をいかに設計するのかというデザインを対象に分析する場合で、今ひとつは、授業者が授業実践を行っているプロセスを対象に行う分析である。

前者は、教師がどのような授業実践を生み出そうとしているかを対象に行う研究である。程度の差こそあれ、教師は常に次の授業実践をどのように行うかを考えているだろう。一つの授業という単位で見れば、次の時間をどのように進めるか。必要に応じて「指導案」のような授業展開の概略を事前に記述することもあるだろう。同じように単元レベルでも単元展開案は記述される。そこに表現されているのは、教師の授業実践の意図である。意図は「ねらい」あるいは「ねがい」という言葉で言い換えられていることもある。教職の経験をもとに予測したり把握した子どもたちの状況と、その授業・単元を通じて学ばせたいことの両方をつきあわせながら、授業実践の意図は記述されると考えられる。自分が教える子どもにどのような力をつけてもらいたいのか、そしてそのための方法、学習展開の予測がデザインされる。

一方後者は、教師と子どもによって生み出される授業そのもののプロセスを分析の対象にするものである。授業という単位で見れば、観察によって得られる教師と子どもの言語的／非言語的なコミュニケーションが対象となる。教師と子どものコミュニケーションの中には、教師が子どもの状態をどのように見とったのか、どのような判断を行ったのか、教師の無意識的な行動もそこに表れていると考える。単元という単位で見れば、授業実践前に決めた単元設計も、授業実践の進行とともに修正を余儀なくされる場合が生じる。この時教師は、どんな判断材料をもとに単元の進め方を修正していくのか。一つの授業の指導案が、単元設計の修正のプロセスだとみなすことができる。このプロセスの中にも、教師の授業実践能力の要素が内包されていると考えられる。

以上に述べた2つのアプローチは、それぞれがどのように行われているかを記述することもさることながら、どのように関連しているかに注目することがこれから求められるであろう。授業実践のデザインとプロセスの関連の中に、教師の授業実践能力の重要な要素が含まれているのではないだろうか。

#### (2) 個人としての教師と教師集団

(1)で述べた分析の視座においては、主に個人としての教師がどのように授業実践を設計・実施しているかを分析することを想定してきた。しかし、教師集団として授業実践能力を高

めていくという点も見逃すことはできない。例えば、(1)で見た単元設計を数人の教師で協議しながら行う場合もあるだろうし、ティーム・ティーチングという形で複数の教師が授業実践を行う場合もあるだろう。さらに学校全体の教師集団という点から見れば、学校を基盤としたカリキュラム (School Based Curriculum) の開発が、教師集団としての授業実践のデザインを示すものとなる。1の(1)で述べたような授業観の転換期において、学校を基盤としたカリキュラムを開発していくことはますます重要になってきており、カリキュラムの開発とその評価を中心とした学校研究によって教師の成長をはかっていく必要がある。

もう少し教師集団の概念を拡大して考えると、教えるという行為そのものにどのような意味があるのか、教師として求められるあるべき姿とは何かといった、「教師文化」の面から授業実践能力を検討することも重要である。授業実践の中で、教師たちが暗黙のうちに依拠している規範意識、理想的な教師像・授業像を明らかにしていくことは、授業実践の能力を、教育システム・社会システムといった土台から見ることになり、重要な視点であると思われる。

以上のように見ると、授業実践能力に対する教師の学びや成長は、授業実践のデザインとプロセス、個人としての教師と教師集団という構図で整理できるのではないかと考えられる。それぞれの研究を積み重ねながら、デザインとプロセスがどのように関連しているか、また個人としての成長が教師集団としての成長にどのように結びついているか、逆に教師集団での学びが教師個人の成長にどのように寄与するのかについて、知見を重ねていく必要がある。

### (3) 分析事例 ～単元設計の修正過程に関する分析

ここでは、単元設計を改訂していく作業の中に、教師の持つ授業実践能力の一つの要素が見られると考え、ある教師が単元設計を作り直していくプロセスについての分析事例を示す。その能力とは、アレンジする力である。教育目標が抽象的であったり、これまでに経験したことのないような学習活動を設計する場合、いかに学習活動の具体的な流れを描くことができるかは、教師の授業実践の力量次第である。しかし、どのように具体化したり、アレンジしたりしているのかは明らかになっていない。そこで、教師の単元設計の改訂の手がかりは何か、そして何を改訂していくのかを記述するのが、分析の目的である。

#### ■提案した単元

この単元は、筆者らの研究グループが授業者に対して大まかな単元の流れを提案し、それを学校や子どもの実態を知る教師が修正を加えていくことで設計したものである。授業実践は、兵庫県内の市立A小学校(6年生)で実際に行われたものである。

内容は、地域を学ぶ総合学習と呼ぶべきもので、具体的には、子どもたちが新聞記者になり、地域の人に読んでもらえるような新聞を制作するというものである。新聞制作を通じて、ふだん生活している地域の気づけなかった面に目を向けさせ、自分の力でインタビューや調査を行い、情報を発信する力をつけるという意義がある。

研究グループの提案は単元目標と大まかな単元の流れで、具体的な授業の進め方は教師の裁量で自由に構想してもらった。単元の目標として、①情報に対する批判的な態度・視点

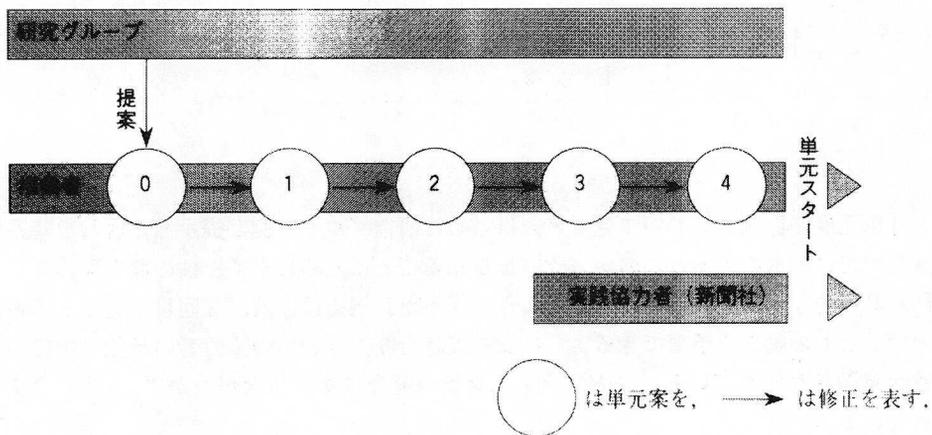
育てる、②情報を発信する一連の体験をすることで、より本物に近い情報選択・発信のしくみを知る、③自分たちの住む地域に関する新たな知識を獲得する態度を身につける、を提示し、大まかな単元の流れとして、[導入→情報収集→情報選択→情報構成→評価→省察]を提案した。これをもとに教師は単元を設計していった。また、新聞制作を行っていく際の学校外協力者として、新聞社の現役記者からサポートが得られることも授業者に伝えた。

#### ■単元設計の手順

次頁の図にあるように、単元設計は単元開始前に4回修正された。修正した単元設計を授業者に提示してもらい、変更点の説明を受けながら、授業者と研究グループ、時に実践協力者が加わって打ち合わせを行った。

#### ■収集したデータ

修正した単元案、および打ち合わせの様子を録音し、必要に応じて文字化したものをデータとして収集した。単元案のフォーマットや記述内容についても授業者の裁量とした。



図：単元案の修正過程

#### ■分析結果の一部

授業者が作成した単元設計は、「単元名」「単元のねらい」「単元設計の理由」「単元展開計画」からなるものであった。

「単元名」「単元のねらい」「単元設定の理由」について本研究の事例でわかることは、1回目の改訂で子どもの取材活動についての具体的な方法が書き加えられるなどの修正が行われたほかは、2回目の改訂以降は修正がなかった。単元名・ねらい・設定の理由がまずはじめに設定されるのは当然のことだとしても、単元設計の早い段階で確定され、修正を行わないという点に意味があると思われる。新しい単元に取り組む場合に、どのような力を子どもにつけさせたいかについての明確なビジョンを、はじめに持つておくことが必要であることが示唆される。

表：単元展開計画の修正点

	改訂1回目	改訂2回目	改訂3回目	改訂4回目
<b>単元展開計画</b> <b>1.問題設定</b> <b>2.展開</b> 2-1：情報収集 2-2：情報選択 2-3：情報構成 (編集) 2-4.評価 <b>3.省察</b>	2-3.時数が増える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・項目に「学習形態」(クラス単位、学年単位、グループ単位)が追加。</li> <li>・「予想される子どもの活動」が具体的に記述。</li> <li>・学習の道具(ファイル、ノート)が追加。</li> <li>・ゲストティーチャーが来校できる日程を位置づけ。</li> </ul> 2-3.と2-4.の項目には「？」がつけられている。	1.「学校・学年・学級新聞を作ってみよう」という項目が具体的になる	1.時数が3→2 2-1.時数が8→9(取材内容を決める時間が4時間に増加) 2-2.時数が6→10 2-1.新聞記者から教わろうの項目に「新聞ができるまで」と「記者の楽しさ」が追加。 2-1.新聞記者にこの実践を本物の記事にしろという案を提案 2-3.と2-4.の「？」が消える。

一方「単元展開計画」について見ると、はじめは研究グループ側が提示した流れを時系列に配置しただけのものであったのが、改訂を重ねるごとに始めにたてた柱の間を埋めていくように、具体的な教育活動が記述されるようになった。例えば、改訂2回目になると学習活動の中で子どもの動きを予想できるようになってきたり、学校外の協力者の単元の中での意味づけが意識され始めている。一方で、単元終盤の部分はまだ想像がつかず、「？」のままになっている。

以上のように修正点は指摘することができたが、なぜそのような修正を行ったか。その根拠や手がかりについては、打ち合わせの中での教師の発言に表れていると考えられ、今後検討する必要がある。

#### ■展開

以上、授業開始前の単元設計の修正過程について試行的に分析を行ったが、まだ不十分である。というのは、授業が開始された後も、子どもの学習の状況などを判断しながら単元設計を変えていく可能性は十分にあるからである。つまり、単元の個々の授業をどのように設計していったかを分析しなければならない。特に、授業者がこれまでに行ったことのない新しい授業実践の場合、手探りの状態で授業を進めていくことも大いにありうる。その際の教師の判断が、授業実践能力の一部をなしているのではなかろうか。

#### 4. 今後の課題.

本稿では、授業実践能力に対する捉え方を整理した上で、教師の学びと成長に結びつくような研究課題について論じた。また、その一事例として単元設計の修正過程の分析を取り上げた。事例では特に、教師が状況に合わせて単元をアレンジする能力を明らかにしようとしたが、これから教師に求められると考えられる他の能力について若干触れて、今後の課題としたい。

##### ■授業運営の能力 (coordinate)

これからの授業では、教師一人と子どもたちという関係をとらない授業が増えてくるだろう。例えば、分析事例のように専門家をゲストティーチャーとして招く場合、教師は「教えること」の専門家としてどのような役割が期待されるのか。授業を組織し、運営していく能力が問われている。

##### ■学習者からの自発的な学習に対する指導 (facilitate)

学習指導という面から見れば、教師の働きかけを受けた子どもが自分なりに思考したり活動するような、学習を促進する能力が求められる。指導という言葉よりも、最近では支援という用語が使われる傾向にあるが、あくまで子どもが自ら学ぶような仕掛けをした上での支えでなければならない。

これらの課題に対して、まずは教師の授業実践力やその獲得過程の記述が必要であり、それらの知見をふまえた、スキルアップのためのシステム改善が検討されるべきであろう。

#### 【注】

- \*1 大谷 尚 1999 「質的研究」の文脈からみた日本の授業研究の位置づけに関する試論 —研究成果の交流と共有を展望して— 『教育方法学研究』24
- \*2 小金井正巳・井上光洋 1979 教授モデルと授業を支配する要因 日本理科教育学会編『現代理科教育体系』第5巻 東洋館出版社
- \*3 西之園晴夫 1981 『授業の過程』 第一法規
- \*4 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
- \*5 井上光洋 1995 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法『日本教育工学雑誌』18-3/4
- \*6 杉尾 宏 1988 教師の教育行為の社会学的分析 —「状況の定義」論から教育労働過程論の構築に向けて— 『教育社会学研究』43
- \*7 Schön, D. A. 1983 The Reflective Practitioner -How Professionals Think in Action- Basic Books
- \*8 木原俊行 1996 教師の反省的成長に関する研究の動向と課題 —他者との「対話」システムに着目して— 『教育方法学研究』21
- \*9 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に 『東京大学教育学部紀要』30 および、佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 1991 教師の実践的思考様式に関する研究(2) —思考過程の質的検討を中心に 『東京大学教育学部紀要』31
- \*10 浅田 匡 (代表) 1999 『授業における実践的知識獲得過程に基づく教師モデルの開発』 文部省科学研究費補助金研究報告書

## 【参考文献】

- 浅田 匡 1999 授業設計・運営における教室情報の活用に関する事例研究：経験教師と若手教師との比較  
『日本教育工学雑誌』22-1
- 藤岡完治 1998 授業をデザインする 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』8-23 金子書房
- 井上 徹 1998 子どもと地域をつなぐ 藤沢市教育文化センター『教育メディア研究・情報教育実践ガイドⅡー授業デザインと評価ー』第3部：情報教育の新しい展開，第1章

## 〈Research Notes〉

## The Significance of Study on Teaching Skills and Its Problems

Kazuhito HOSOKAWA

The purpose of this paper is to find viewpoints of research on teaching by reviewing the studies on teaching skills. Recently there are many studies in which teachers were regarded as reflective practitioners, and teaching skills are studied from the viewpoint of teacher's learning and development.

On the basis of these facts, the author proposes two phases in order to study the learning and the development of teachers. These approaches are 1) instructional design and process, 2) individual teacher and teachers as a teaching unit. The author hopes that these approaches would provide viewpoints of curriculum development on the basis of school and community.