

The Solution of a Relation to Teaching Strategy for Teacher's Belief

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/4400

教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性の解明

中川 一史 小林 祐紀*

The Solution of a Relation to Teaching Strategy for Teacher's Belief

Hitoshi NAKAGAWA, Yuki KOBAYASHI

本研究では、H教諭の1年間に及ぶ教育実践を調査する中で授業ストラテジーの特徴と関係性についてグラウンデッド・セオリー・アプローチを参考にした質的な研究方法を用いて明らかにする研究を行った。その結果、教師の教育行為をその特徴から1年を3期にわけ、それぞれの特徴的な授業ストラテジーとしてコーディネーション方策（経験付与的方策・積極的介入方策・消極的介入方策）を取り出すことができ、H教諭は、1つの授業ストラテジーにより、自らの信念を実現するのではなく、それぞれの時期において、数種の授業ストラテジーが時系列にも相互にも関係しあい、系統立って徐々にその要求水準を高めていくことが明らかになった。

キーワード：教師の信念、授業ストラテジー、コーディネーション方策、質的研究法

1. はじめに

1. 1 問題

近年の授業研究において、教師の成長を視点においた研究が盛んになってきている。とりわけ、80年代後半から、欧米ばかりでなく日本においても、「授業研究」と「教師教育」をつなぐ研究領域が教育研究者や教育実践家によって注目されるようになり、さまざまな世代の教師の実践的知識、信念、思考、意思決定、教授行動などに関する研究成果が次第に蓄積されるようになってきた（清水ら、1999）。

このような状況の中、子ども・学習者中心の授業への役割の転換という視点から、吉崎（吉崎、1997）は多様な役割を担う教師のあるべき姿を整理し、教師の役割の意味を問い直している。

また、これからの教育のあるべき形として佐伯（佐伯、1995）は「文化的実践への参加」と

いう言葉を用い、個人の知識量や効率性優先の伝達中心から、学びの持つ共同性や知識の共有性により、文化を共に創り上げる活動への転換、他者に誘われて文化的実践に参加し、文化の価値を賞味し自分も創造活動に加わることによる学び創造の必要性を述べている。そして「教師は子どもとともに、文化的実践に参加し、ともに学ぶ合う存在」としての教師の役割を唱えている。

さらに、Lave & Wenger（1991）が指摘するところの「正統的周辺参加」という概念も興味深い。教師は自由な知的生産共同体を子どもと共に形成しながら、豊かな学びを生み出すように働きかける。教室は子どもたちの主体的な意志と学ぶ喜びを知る知性により秩序を保ち、争いがあっても折り合いをつける知恵を育む集団形成の場となる。学級の子ども一人ひとりが、まっとうな成員のひとりとして授業に参加する。いきなり授業で大活躍しなくとも、正統的な学習者として授業の進行の一翼を担う。そして、や

がて十全な学習者として授業を担う道へとつながる。

しかし、ここで問題となることは上述したような学習の支援者としての姿が描かれる教師は、自らの信念（belief）を実現するために、どのような方略をもって授業に臨んでいるのだろうか、ということである。筆者ら（小林ら，2003）は、4人の教師を対象に授業における教師の「手だて」「意図」「思い」などの関連要因を分析することで、4人の教師に共通する子どもの変容を促す6つの評価場面を明らかにした。しかし子どもは、その場面限りの教師の指導で成長するだけではなく、中・長期的な見通しの中で子どもの成長を見通すことが重要性となってくる（斎藤，1990）。

現在必要なことは、年間に及ぶ、教師の授業を展開するための方略とはいかなるものであろうか、ということと授業者の持つ子どもの成長に関わる信念に起因する授業ストラテジー（後述）、そして授業という状況における学びを記述し、紡ぎ合わせることで、具体的な授業ストラテジーの関係性の議論に繋げていくという作業だと考える。

2. 目的と方法

2. 1 研究の目的

筆者らは、今日的な問題として、教師の「実践知」を一定の手続きを通すことで、教師間で共有化できるようにすること、あるいは一事例としてモデル化することが、授業研究と教師教育をつなぐ実践研究の中で一翼を担うことができると考えている。

そこで本研究では、教師の信念に起因する授業ストラテジーの種類とその特徴を把握し、年間に及ぶ授業ストラテジーの関係性を明らかにすることを目的とする

2. 2 研究の方法

2. 2. 1 研究対象

本研究では、K大学教育学部附属小学校（以下K小学校）4年生担任のH教諭の行う教育実践を対象にし、約1年間参与観察したデータをもとに論をすすめる。同教諭は、T小学校在籍中に、こねっとプラン研究校として、インターネット活用の実践を進め、98年度よりNHK「インターネットスクール たった一つの地球」の研究委嘱校として、番組とホームページ、そしてインターネットを活用した協同学習の実践を行った。また、2001年度よりNHK「おこめ」のプロジェクトに参加し、単元名「われらお米探検隊」と題し、教科の横断と今日的な課題（「国際理解」「情報」「食の安全性」「環境」）とを総合的な学習の時間でつなぐ実践を行っている。ここにおいても、「お米の生産地であるT小学校」と「お米の消費地である都会の小学校」とをインターネットを活用して結び、協同学習の要素も取り入れながら、1年に及ぶダイナミックな実践を行っている。

このように、連続性のある実践を長年行い、さまざまな教育関係者によって批評・分析されてきた（中川，2002）。故に、教師の信念と授業ストラテジーの関係性を解明するという本論文の目的を達成するためには、H教諭の実践を研究対象とし、その場の学習活動が教師の信念に基づいてどのように組織されているのかを明らかにすれば良い。本研究は以上のような問題関心に基づき、H教諭の実践を約1年間（2003年4月～2004年3月）参与観察し、分析を試みた。

なお対象とした授業は、「国語7時間」「算数6時間」「理科9時間」「社会8時間」「道徳1時間」「その他3時間」の合計34時間である。また観察の頻度は週1～2回である。しかし、授業の連続性や学級の1日の流れを見るために数時間観察を行った場合や、休み時間や帰りの会の観察を行ったこともある。

2. 2. 2 研究方法論

近年、清水（清水ら、1999）が指摘するように教育実践研究、特に授業研究の分野において従来主流だった量的研究法にかわって質的研究法に注目が集まっている。教育学においても研究者が、研究対象に所与の仮説を持ち込み、その検証を行うという、いわゆる「仮説検証型・量的研究」の限界が認識され、研究者自身が研究対象に入り込み、あらゆる方法でデータを収集し、収集したデータの中から仮説を生成するという「仮説生成型・質的研究」が依拠するパラダイムが論議されている（大谷、1998）。

既述したように、本研究の目的は、H教諭の実践を通して、H教諭の信念に起因する授業ストラテジーの種類とその特徴を把握し、年間に及ぶ授業ストラテジーの関係性を考察し、明らかにすることである。そのために次のような点に注意した研究方法論を採用するものとする。

1) 実際の教室の場に生きる教師の信念・意図などの社会的文脈と教師と子どもとの相互作用を総合的、継続的に扱えること

現在のところ、吉崎（吉崎、2002）の分類にも見られるように授業における教師と子どもを多様な視点から記述している研究は見られる（香川ら、1990・浅田、1991・志賀、1996・藤江、2000）。さらに近年では、教室情報の活用の提案やコンピュータやインターネットを活用した学習環境をどのようにデザインするのか（山内 1999）、そして教師はどのような役割を果たすのか（中原 1999）といった新しい研究の方向性が提案されている。いずれの研究からも教育実践を成立させる関連要因は多種多様にのぼることが伺える。上記の研究成果から、特に近年では、教師の信念を含む社会的文脈の中から教師や子どものふるまいをとらえていく必要があるといえる。

2) 事例研究だとしても、教育学的な示唆を与える理論を形成できること

前述した佐藤を初めとして、多くの研究者が批判的な論を展開しているが、特に教育学では、実践に寄与することが求められている。むしろ実践に寄与するために生み出された学問体系である。たとえ事例研究であり、導き出した理論が直接的に教育実践に結びつかないとしても、最終的に理論から次の教育実践が示唆できるような形で研究を進める必要がある。

3) 方法論が柔軟であること

研究対象が存在する授業は、常に変化している。多くの関連要因が複雑に絡みながら授業は進行している。このような授業という教育実践の文脈を考慮するとき細かい部分まで研究の方法が確立しているよりも、柔軟性を持っており、対象の行う授業ストラテジーの変化に対応しながら方法を変化することができる方が望ましい。

本研究の目的を達成するための、以上の3つの条件を満たす方法として、本研究では、社会学で用いられているグラウンデッド・セオリー・アプローチを研究方法論として採用するものとする。（Glaser・Strauss, 1996・山内, 1997）

2. 2. 3 研究の手続き

本研究では、教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性を解明することを目的とし、グラウンデッド・セオリー・アプローチを研究方法論の背景にして、K小学校のH教諭を対象として得られたデータを、定性的に分析する。研究の手続きとしては、以下の通りである。

1) 参与観察と「問い-答え」のような形式にとらわれない非構造的インタビューとしての対話から得られたデータを時系列に沿ってマトリ

クスを作成する（対象の項目数は180項目）。

このマトリクスでは、複数の授業を実施期日順に並べ、それぞれの授業全体を把握するために、「教科」「単元名」「具体的場面」「教師の行う手だて・配慮」「手だて・配慮の意図及びねらい」「子どもの実態・学習環境の変化・その他特筆すべき事項」を記した。なお「手だて・配慮の意図及びねらい」に関しては、参与観察を通して類推可能なものとH教諭との対話から得られた情報に基づいている。

2) 参与観察とH教諭との対話から得られたデータを、記録後すぐにコーディングを行いキーワードをつけ、1)の時系列で記したマトリクスを考慮しながらキーワード間の関連について比較分析を行う。

キーワードは、ある場面において教師に特徴的な行動が見られるのに対して、同じような場面においても時期を異にするとその行動が見られない場合や、また別の特徴的な行動が見られる場合などに、その差を生み出す要因を推測し、キーワードとして記述する。筆者は、この要因の仮説に基づいて次のデータの収集を続けることになる。このようなプロセスを研究が完結するまで続け、その間にコーディングされ、仮説を伴うようになったデータは、精緻化されてカテゴリーとなる。またこの間、カテゴリー化の基準の調整とカテゴリーの順序の修正と検討・解釈を同時平行で行う。カテゴリー間の構造がよりはっきりしてくると、最終的に理論の形をとるようになる。なお、最終的な対象データの項目数は、比較・検討・修正などの結果167項目である。

3) H教諭の授業ストラテジーの中で、同じような場面であるにもかかわらず、異なる行動を示す場合や別の特徴的な行動が見られるもの、あるいは筆者の観察した教師の行動の意図が時期によって顕著に異なっていたものについて、H教諭に筆者がインタビュー調査を行い、それぞ

れの点に対する確認を行う。

このインタビューにおいて、H教諭の「語り」は全て記録される。しかしその記録は「問い—答え」のような構造化された記録法を持っているわけではなく、筆者は自然な対話の中から自己の実践をふり返るように心がけた。それは、H教諭にとって自然な対話の中から自己の実践をふり返る方が、記憶がよみがえりやすいと考えたからである。また同教諭の時間的・精神的負担に配慮したからでもある。

2. 2. 4 フィールドの概要

フィールドワークは、K小学校の4年生担任のH教諭の学級において行った。平成7年に新しいキャンパスに移転したこともあって、各教室と廊下をさえぎる壁はなく、廊下も通常よりも広めのオープンスペースとなっており、コンピュータ（Macintosh）や児童書籍などを授業時間や休み時間などに利用する子どもの姿が見られる。各学年3学級で構成（一部複式・当時）されているのでH教諭の学級においても、子どもたちは、初めて同じ学級になる者もいれば、3年生あるいはそれ以下の学年のときと同じ顔ぶれになる場合もある。

附属小学校であるが故に、子どもたちは教育実習生の接し方に慣れている面があるが、研究のために授業を観察していることを理解してもらうのは非常に難しいようであった。そのため子どもたちは初めの頃、筆者を教育実習生のようなものとしてとらえていた。しかし次第に、授業をデジタルカメラやデジタルビデオカメラで記録したり、メモをとったりしている様子や彼らの担任であるH教諭との会話の内容から教育実習生とは異なることを感じ取っていた。それは、初めは「小林先生」と呼ばれていたのだが、フィールドワークの途中からは「小林さん」といように呼び名が変化し、子どもたちの中の筆者の位置づけが変容したことから伺えた。

また、授業中においてもグループワークなど

の場合、筆者にアドバイスを求めてきたときには応えるようにしたり、読めない漢字がある場合やコンピュータ操作がわからない場合にも応えるようにしたりしている。そのため、子どもは教師と教育実習生との中間的な存在と思っているようである。

3. 結果と分析

3. 1 H教諭の持つ信念

H教諭の持つ信念は、参与観察や非構造化インタビュー、著書（中川ほか、2002）においてH教諭は自らの学級経営に関して、「自分から」「知恵と工夫」「思いやり」という3つの信念を取り上げて次のように述べている。

『・自分から・知恵と工夫・思いやりの心、以上、3点を学級経営の目標に掲げた。主体的に行動し、自分なりの方策を考え出し、友だちと協力して物事を進める子どもに育ててほしいと願ったからである。そのためには、教師自身が「こうすれば、こんな学級、こんな子どもに育ってくれるはずだ」というビジョンを常に持って取り組むことが大切であると考えた。』

全ての基礎は学級経営にあると思う。総合的な学習の時間だけが独立しているわけではない。教科学習でも特別活動でも、教師がポリシーを持って子どもとつき合っていくことが大切なのではないだろうかと考えている。』

このようにH教諭は「ポリシー」という言葉を用いて自身の持つ信念を上述した3つだと述べている。また、「ビジョンを常にもって取り組むことが大切」という言葉からも、この3点を常に念頭において子どもと向かい合っていることがわかる。このように、同教諭の信念は学級経営の目標として、教育実践を行う際に作用するものだといえる。

さらに、この3つの信念の中でもその土台となるものが、「自分から」であると同教諭は述

べており、子どもから出される意見を最大限尊重して授業の展開し、「子どもだけで授業を展開し、教師がそれを支援するのが理想」だとする。また、それに伴って国語科や算数科などの教科の中で子どもに学習計画を立てさせている。

以上のようなことから、「自分から、知恵と工夫、思いやり」の3つが同教諭の信念であるといえ、特にそれらの中でも「自分から」の位置づけが高く、支援者としての教師の役割を実践しているといえる。

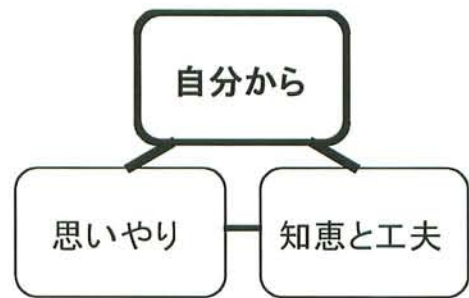


図 3-1 H教諭の信念体系

3. 2 授業ストラテジー

H教諭の実践を約1年間、参与観察を続ける過程を通して教科を問わず、どの授業形態においても、実践者のある「パターン化された働きかけ」が存在することが明らかになった（小林、2004）。

例えば、教育社会学者のWoods（Woods,P, 1980）は、教師の行為には「より大きく長期的なある教育的目標を達成するために、他者に対して一貫して維持され選択される特定の行為のパターン」が存在するとし、その「行為のパターン」を「ストラテジー（strategy）」とした。

本論文中において「授業ストラテジー」というように「授業」という言葉を接頭語的に用いて表現する理由は、授業において教師の行うストラテジーに介在する「意図」を考慮するため

である。

中原（中原，1999）は、Woods.Pの論文の一節を紹介し、次のように述べている。『教育実践がprogressiveであるか、conservativeであるかという二分法は、教室における教師の意図の問題を隠蔽してしまう。教師の意図は、たとえ「子ども中心主義」の教育実践であれ、「常に」教室を支配している。』

このWoods.Pの議論と中原の指摘を踏まえ「授業ストラテジー」に介在する教師の意図を考えると次のようなことが言える。

そこで、本研究で用いる「授業ストラテジー」を定義すると、以下のようになる。『教師が意識的、無意識的に行うかどうかに関わらない「あるパターン化された教育的な働きかけ」であり、教師の意図の介在を必然性とするもの』となり、今後この意味で「授業ストラテジー」を用いることとする。本論文では、H教諭の教育的目標であり信念でもある「自分から、知恵と工夫、思いやり」を達成するための教育的行為である「授業ストラテジー」の関係性を考察する。

3. 3 結果

具体的な事例に即して、データを比較・検討し、分析したところ、H教諭の1年間に及ぶ授業ストラテジーを3期としてとらえることができた。

そして、それぞれの授業ストラテジーの特徴を検討した結果、コーディネーション方策という特徴をもった授業ストラテジーが明らかになった。さらに、これらのコーディネーション方策は、それぞれの時期によって内容を「経験付与的方策」から「積極的介入方策」へ、そして「消極的介入方策」へと変化させていることも同時に確認できた。教師のコーディネーション方策はこの場合、人間関係の構築あるいは子ども主導の授業展開の構築に寄与するものを指している。3期それぞれのコーディネーション方策のカテゴリーは次の通りである（表3-2）。

I. 授業ストラテジー試行期

H教諭がK小学校に2003年度から赴任した（赴任初年度）4月上旬～7月上旬がこの時期にあたる。5月上旬には、「子どもの質が違う」「今までのやり方が通用しない」と述べ、子どもの反応や様子に違和感をおぼえ、子どもの実態を見極めることに苦労している。故に、試行錯誤を繰り返して授業を展開していることが指摘できる。

なお、この時期に同教諭が意識していた点は「人間関係の構築」「普段出てこない子どもをしゃべるようにすること」の2点であることが対話から確認できた。

このようにH教諭自身、新たな子どもたちと出会い、学級や子どもの特質を見極めながら授業を展開している。筆者は、このような時期を授業ストラテジー試行期と名付けた。

■関係性の構築

「関係性の構築」は、試行期特有の授業ストラテジーである。それに関連して、H教諭は「人間関係の構築」を、この時期に特に意識していると答えている。また「関係性の構築」には、「子ども-子ども」の関係性の場合と「教師-子ども」の関係性の場合が考えられるが、H教諭の以下のような発言からも前者を重要視している。

「この学級の子どもたちは、自分が一番でそれをまず教師に認められようとしている。だから学級内の関係が『教師-子ども』の一本でしかない。その一本の線が40人分あるだけなの。たとえば、他の友だちとつながりを持つときでも教師を介してのつながりしかできていない。だからこそ『子ども-子ども』のつながりをもつようにしたい。」

この時期、「子どもと子ども」の関係性の構築のために、子ども一人ひとりが行うスピーチの場の設定、「長休み」（2限目と3限目の間

I. 授業ストラテジー試行期（4月上旬・7月上旬）：経験付与の方策**■関係性の構築**

- ◎「子ども－子ども」の関係性
- ◎「子ども－教師」の関係性
- ◎雰囲気づくり

■学習ルールの定着

- ◎授業ルーティン

■主体的な行動の促進

- ◎直接的
 - ・指導
 - ・体験
- ◎間接的
 - ・意欲づけ
 - ・子どもに行動に対する褒め

II. 授業ストラテジー確立期（7月上旬・10月中旬）：積極的介入方策**■主体的な行動の促進**

- ◎直接的
 - ・指導
 - ・体験
- ◎間接的
 - ・コーディネータ的役割
 - ・子どもの発言（課題内容の解釈）に対する褒め

■思考力・創造力の向上

- ◎課題の内容解釈に関するゆさぶり

III. 授業ストラテジー充実期（11月中旬・3月下旬）：消極的介入方策**■主体的な行動の促進**

- ◎直接的
 - ・指導
 - ・体験
- ◎間接的
 - ・コーディネータ的役割
 - ・子どもの発言（課題内容の解釈と論理的展開）に対する褒め

■思考力・創造力の向上

- ◎課題内容の解釈に関するゆさぶり

※インデントは階層差を示す。

表 3-2 H教諭の授業ストラテジーの区分とコーディネーション方策の細目

の20分間の休み時間）終了後の授業の始めにある子どもを指名して、長休みにしたことをみんなに知らせる場の設定などの事例が確認できた。

また、観察から課題を乗り越えて成長していく子どもの姿を黒板に描き、学習に取り組ませるなど、同教諭は学習に臨む際の雰囲気づくりにも配慮していることが確認できた。また、課題を子どもにとって親しみあるネーミングにするなどの配慮も見られた。

一方で試行期には、学級内で頻繁にけんかが起きている。授業におけるグループワークでの役割分担や係内での役割分担など、協同的になにかものごとを進めようとするときは、たいていけんかが起こっていた。頻発する学級内でのけんかに対して同教諭は、「けんかしてもよし、でも仲直り」と発言・板書している。けんかの際には、時間を気にして無理矢理仲裁に入ることはなく、当事者に徹底的に自分の主張をさせている。そのうえで、学級全体を巻き込み、他の子どもたちの意見を聞きながら、最終的に教師が間に入るという方策をとっている。これらに関して同教諭は、「この子どもたちは、自己主張が強すぎるの。だから他人を振り回してまで自分（のしたいこと）を通したが、結局ぶつかってけんかになっちゃうの。そこに原因があるけんかばかり。だからこそ、みんなの中で徹底的に話をさせる。そうするとわかるみたいね、こどもたちも。何がわがままで、どこまでなら許されるのかがね。でもこうやって、思い切り自分をぶつけないと今の子どもは、なかなか本音で言い合える人間関係は築けないのよね。」と述べ、けんかの解決に関係性の構築という面で、ある一定の意味を見出していることがわかる。

このように、関係性の構築において、H教諭は子どもの自己主張の強さに起因する「子ども-教師」の関係性、あるいは教師を介在する「子ども-教師-子ども」の関係性を打開し、「子ども-子ども」だけの関係性の構築を意図した授業ストラテジーを行っている。また、それと同時

に雰囲気づくりにも配慮した授業ストラテジーを行っている。

■学習ルールの定着

「学習ルールの定着」については、授業ルーティンに関する先行研究（香川ら、1990）に見られるように、H教諭は、学習ルールの定着を意図した授業ストラテジーを行っている。具体的には、学習の準備・整理に関する指導や発表の仕方の指導である。観察により机上での教科書の配置やコンパスや三角定規の使い方など、細かな指導が確認できた。さらに算数などの授業では、「最初に算数係が前に出て、問題を出し、一定時間経過した後、答え合わせを行う」という一連の流れの中で、毎時間、係の子どもが授業の導入部分を行う事例も見られた。

話し方などに関しては、「みんなが話を聞いてくれないときは『〇〇しないで!』ではなくて、『次は△△をします』というふうにするのよ」と話し方や進め方について、ある一定の決まりを示していた。また、話の聞き方に関しては、「友だちの話は最後まで聞きましょう」「最後まで言わしてあげな」というように聞き方にもある一定の決まりを示していた。

H教諭の場合、先行研究にあるように「授業開始時と終了時のあいさつのしかた」「挙手のしかた」「聞くときの姿勢」「紙の配布・収集のしかた」などの細かな指導はみられない。それに関して同教諭は、既にある程度できているために指導の必要がないと指摘している。

一方で、「人を傷つけないものの言い方を考えなさい」「相手のことを考えてしゃべりなさい」などの発言から、グループワークなど協同的な学習の展開を意識した学習ルールの定着が図られていることが特徴的であった。

■主体的な行動の促進

主体的な行動を促進するためのH教師の授業

ストラテジーは、その特徴から「直接的」「間接的」に大別できる。さらに、「直接的」には、＜指導＞と＜体験＞が含まれ、「間接的」の中には＜意欲づけ＞と＜子どもの行動に対する「褒め」＞が含まれる。このように「主体的な行動の促進」は2層の階層構造を持つ。

＜直接的：指導＞

「直接的：指導」では、観察から子どもに何らかの反応を返すことを要求する事例が多く確認できた。教師や他の子どもの言動に対して、何の反応も返さない場面では、「ちゃんと反応返ししましょうね」あるいは「喜ぶ（嬉しい）ときは、喜ぶ！」などのように、子どもに対して直接的に反応を返すように指導を行っていた。これら多くのH教諭の言動から、主体性を持った子どもの姿を重視していることが読み取れた。また「自分がここにいることを、表明することがわかる・わからない」という以前に何よりも大事」という同教諭の発言から、他者へ積極的に関わろうとする姿を重要視していることがわかる。

このように「反応を返す」という要求を繰り返し、指導的に行うことでその定着を図ろうとしている点が特徴的であった。

＜直接的：体験＞

「直接的：指導」では観察から、子どもに対して体験的に何かに取り組みさせている事例が多く確認できた。具体的には、算数の授業を子どもに始めさせることや教師から子どもに「考える時間はどのくらい欲しいのか」と尋ねていた。これらに関してH教諭は、「子どもたち自らが授業を進めていけることを体験的に意識させるため」と述べていた。

また、授業中、教師から出された「問い」に答える際に、同教諭は手を挙げている者全員に発言の機会を与えている。さらに、同じ答えでも構わず、発言する機会を与えている。これらに関して同教諭は、「（話すことの）良さを味

合うために発言を体験的に全員にさせたいから」「普段出てこない子どもをしゃべれるようにしたいから」と指摘している。

その他には、活動を取り入れた授業を展開する事例が見られた。算数の課題ができた子どもから、先生が採点者として待つオルガンの所に持って行く、あるいは自分の意見を表明するためにネームカードを黒板に貼りにいく事例などである。また、グループワークに取り組みさせている事例も確認できた。同時にこの時期のグループワークはうまくいかないと同教諭は指摘しているが、「なにごと経験よ」と述べ、グループワーク終了後に、なぜうまくいかなかったのかを学級で話合っている。

このように、動くことを体験する、あるいはグループワークの失敗体験から必要事項を意識させるなど、教師が直接的に体験を伴う活動に取り組みさせている点が特徴的であった。

＜間接的：意欲づけ＞

この授業ストラテジーは、試行期特有である。算数の時間に問題を解かせている中、ある子どもが「できた人は、まだわかつとらん人にインストラクタとなって教えたらいいんじゃない？」と言ったとき、H教諭は「それはいいね、でも教えてっていわれるまでは、教えたらダメよ」と可能な限り、子どもからの要求に応じていた。さらに、要求に応えるだけではなく、自力でできる子どもの学びを妨げることのないような配慮を同時に行っている。

また、子どもがスピーチを行う際には、必ず教師からコメントを述べていた。これに関して同教諭は、『「また発表したい」と思わせることが大切だし、それが次につながるのよ」と指摘していることから、教師からの評価が他の学習に取り組む意欲につながると考えていることが読みとれた。

このように、子どもから出された提案を意識的に採用すること、子どもの行動・成果物に対して何らかの評価を行うことにより、子どもの

意欲を高め、次の学習へ主体的に取り組ませようとする点が特徴的であった。

＜間接的：子どもの行動に対する褒め＞

「間接的：子どもの行動に対する褒め」については、「褒め」の対象が子どもの行動である点が特徴的であった。観察から子ども良い行動を取り上げて褒めている事例が確認できた。「1. 限目の（道徳）の経験を生かしてすばらしいね」、「今ね、すばらしいところ3つあったよ、それは…（省略）」などのように子ども具体的な行動を述べながら褒めている。これに関して同教諭は、「子どもって基本的に教師に褒められたいわけなのよ。だから褒められた子どもはもっと褒められようと思って行動するし、まわりの子だって、こういうことしたらほめられるんだなって感じ取るわけよ」と述べ、2つの効果を指摘している。

一方で、手の挙げ方など些細な点をほめることは少なく、他の人に対して気の利いた行動、子どもの姿や失敗した経験を生かす行動、期限・時間通りの行動をほめる事例が確認できた。しかし試行期の終盤には、行動に対する褒めはほとんど見られなかった。

【経験付与の方策】

試行期におけるコーディネーション方策の特徴は、「関係性の構築」として、「子ども-子ども」「教師-子ども」の関係性の構築に寄与するもの、「学習ルールの定着」として、協同的な学習の授業展開などを意識したもの、「主体的な行動の促進」として、主に反応を要求するもの（「直接的：指導」）、教師が子どもに対して何かに取り組ませるもの（「直接的：体験」）がある。さらに、子どもから出されたアイデアを採用すること（「間接的：意欲づけ」）、具体的な行動を褒めること（「間接的：子どもの行動に対するほめ」）により、子どもの主体的な行動を促している。

これらすべてに共通していることは、経験的・体験的に学ぶことを重視している点である。そのためにH教諭は経験的・体験的に取り組ませる場や機会と、主体的に行動する経験を積み重ねられるような配慮を行っていることが観察や対話から確認できた。このようなことから、筆者は、授業ストラテジー試行期におけるコーディネーション方策を経験付与の方策と呼ぶことにした。

Ⅱ. 授業ストラテジー確立期

7月上旬～11月中旬がこの時期にあたる。H教諭は、試行期に比べ学級経営が行いやすくなったと述べている。学習ルールの定着を意図した授業ストラテジーなどはなく、他の経験付与の方策の事例もほとんど見られない。一方、観察から同教諭がコーディネータ的役割を担っている場面が多く確認できた。

なお、この時期に教師が意識していた点は「子どもの思考に寄り添った授業をすること」すなわち、子どもに授業展開を任せてみるということである。そのような中で、10月から約1ヶ月かけて子ども主導で国語の一単元（「一つの花」）を行っていた。

上述したようにH教諭は、理想としている子ども主導の授業に向けて大きく前進しようとしている。筆者は、このような時期を授業ストラテジー確立期と名付けた。

■主体的な行動の促進

＜直接的：指導＞

「直接的：指導」については、観察から授業進行役の司会に対して進め方や板書の仕方を指導する事例が確認できた。司会は教科の係（例えば算数係や国語係など）、あるいは希望者が行っているが、指導をする際、H教諭は発言だけではなく、モデルを示しながら直接的に指導を行っていた。

また前期に引き続き、何らかの反応を返すことと要求していた。「何も言えないことはとっても恥ずかしいこと」「今度は一番に（反応を返すように）なりなさい」と述べ、同教諭は子どもが授業に参加することを求めている。

＜直接的：体験＞

「直接的：体験」では、子どもに授業展開の方向性を決めさせるなどの事例が確認できた。具体的には、国語科の授業において中心課題への迫り方を子どもたちの話合いで決めさせ、その方向性で授業を展開している事例、総合的な学習の時間の中でさまざまな方法で調べることが促す事例などが確認できた。

このように、事例は少ないが、「判断に時間を要する問いに答えさせること」「調べるための方法を選択させること」などのように思考・判断を要することを体験させている点が特徴的であった。

＜間接的：コーディネータ的役割＞

「間接的：コーディネータ的役割」については、子ども主導の授業展開の中で、H教諭がコーディネータ的役割を担うことであり、この時期から数多く出現する授業ストラテジーである。今取り組んでいる課題や課題追求の論点を全員が把握できるようにするために、子どもの発言内容の確認、発言に対する反応、司会者の支援、子どもの発言に対しての頷きなどの事例が見られた。

また、観察からグループワークや班活動の際に同教諭は、話し合いの輪の中に入りコーディネータ的役割を担い、話の交通整理など積極的に関わる事例が確認できた。さらにこれらのことに関して同教諭は、子どもの発言途中や発言直後あるいは、司会者和其他の子どもとのやりとりの最中に教師の判断によって介入があることを自ら指摘している。

このように、子ども主導の授業展開において教師が積極的にコーディネータ的な役割に関わ

ることが特徴であった。

＜間接的：子どもの発言（課題内容の解釈）に対する褒め＞

「間接的：子どもの発言（課題内容の解釈）に対する褒め」については、「褒め」の対象が子どもの発言である点が特徴的であった。子どもの発言において、課題を解く際にキーワードとなる語句、高次の解釈を伴った発言に対して褒めるなどの事例が確認できた。

これらに関してH教諭は、対話の中で基本的に試行期と同じ効果を意図しているが、高度な内容解釈をより意識しているという点と、考える際の視点の提示という点を指摘していた。しかし、観察から項目数は他と比べて少ないことも同時に確認できた。

■思考力・創造力の向上

「思考力・創造力の向上」では、教師から子どもに思考を促すための発問に関連する事例が多く見られた。「なんでそう思うのか」「どこにそんな証拠があるのか」「どこが同じでどこが違うのか」など課題の解釈をより高次のものにしようとするH教諭の意図が指摘できる。また、観察から「どっちなの？他の人は？」などの事例に見られるように、思考のゆさぶりの対象が個人を含めた学級全体的場合もあることが確認できた。さらに、このような発言が連続して行われる事例もあった。

また、この時期から「証拠」、「わけ」という言葉を複数教科で共通して用いるようになった。

このように、取り組んでいる課題内容の解釈をより深めようとする教師のゆさぶりが多く見られたことが特徴的であった。

【積極的介入方策】

確立期におけるコーディネーション方策の

特徴は、「主体的な行動の促進」として、子ども主導の授業において司会者に対して進行や板書を指導するもの（「直接的：指導」）また、授業展開の方向性を子ども自らに決めさせるなどの思考・判断を問う「直接的：体験」するものがある。さらに、教師がコーディネータ役を担い積極的に授業に関わるもの（「間接的：コーディネータ的役割」）、子ども課題内容の解釈を褒めること（「間接的：子どもの発言に対する褒め」）により、子どもの主体的な行動を促している。また、「思考力・創造力の向上」として、課題内容の解釈に対する、ときに連続するゆさぶりが見られた。

これらすべてに共通していることは、教師が積極的に子ども主導の授業に関わっている点である。そのため、子ども主導で授業は進められているが、H教諭はその際、必ず横側に立ち、積極的に関わる配慮を行っていることが確認できた。このようなことから、筆者は、授業ストラテジー確立期におけるコーディネーション方を積極的介入方策と呼ぶことにした。

Ⅲ. 授業ストラテジー充実期

11月中旬～3月下旬がこの時期にあたる。H教諭は筆者に対して、「子どもたち、ずいぶん変わってきたでしょ」と言っている。子どもたちに以前と比べ力がついてきたと判断していることがわかる。また、観察から授業中にはコーディネータ的役割を担い、個人に向けた単発的なゆさぶりが多く確認できた。

なお、この時期に教師が意識している点は、「全体的な力の底上げを教科の学習で行うこと」であり、「特に理科と算数で思考・判断の力をつけたい」と述べていた。そのような中で理科・算数において思考・判断の力に目的をおいた実験や実物を用いる授業展開が多数見られた。

上述したようにH教諭は、ある程度子どもに力がついてきたと判断している一方で、全体の

底上げを図っている。筆者は、このような時期を授業ストラテジー充実期と名付けた。なお、確認のインタビューの中でH教諭自身は、充実期の子どもとの関わりについて、確立期と同じだったと指摘している。

■主体的な行動の促進

<直接的：指導>

「直接的：指導」については、観察から授業司会者やグループワーク時などに個別に次の段取りを指示する事例が確認できた。ここでは、教師がモデルを示すことはなく、小声で指導をしていることが特徴的であった。

また引き続き、「あなたたちから、何の要求もないから私は動けない」「自分で、始めましょう・終わらしましょうがいえる人間になりなさい」「おかしいと思ったら自分で言いにくい」などのように何らかの行動を自ら起こすことを強く要求している事例が見られた。このように、直接的な投げかけをしており、教師の指示を待つことなく自ら考え行動することを臨んでいると判断できた。

<直接的：体験>

「直接的：体験」については、観察から確立期と同じような授業展開の方向性を決めさせるなどの事例が見られた。一方で、一つの問題に対して2グループがそれぞれ異なる方法で解答を発表し、他の子どもたちがどちらの方法の説明がよりわかりやすかったかを評価する事例のように、方法の選択だけでなく、評価までを体験的に行わせていることが確認できた。

このように、少ない事例であるが、授業展開の方向性の選択に加え、評価、そして評価受けて授業構成を改善するプロセスを体験させている点が特徴的であった。

<間接的：コーディネータ的役割>

「間接的：コーディネータ的役割」について

は、確立期に引き続き見られる授業ストラテジーである。観察からH教諭は子どもに対して個別対応をとる場合と現在取り組んでいる活動の意味づけ、話し合いの軌道修正などのように学級全体に対応する場合が見られた。また、子どもの発言に対する反応などは見られず、発言内容の確認、司会者の支援も減少していた。

また、グループワークや班活動の際に同教諭は、話し合いの輪の中には入らず、遠巻きあるいは、上からのぞき込むようにして観察していた。

これらのことに関して、「子どもができるようになったら教師は出ない。誰も論点がずれてきたことに気づかない場合や、話し合いが行き詰まったときに出るようにしている」と述べ、子どもの様子を観察しながら出の場面を判断していることが指摘できる。

このように、子どもの授業展開力に一目をおいて、教師の出る場面を判断していることが特徴的であった。

<間接的：子どもの発言（課題内容の解釈と論理的展開）に対する褒め>

「間接的：子どもの発言（課題内容の解釈と論理的展開）に対する褒め」については、確立期に引き続いて見られる授業ストラテジーである。「褒め」の対象は子どもの発言であるが、観察よりH教諭は、課題内容の解釈とともに論理的展開を示す発言を褒める事例が確認できた。同教諭は、新たに授業展開を促進する言葉や他の教科との関連を意識して述べた言葉などを取り上げていた。これらに関して同教諭は対話の中で、論理的展開の語句が子ども主導の授業では欠くことのできないものだと指摘している。また指示は、短く、あえて不親切に行い、それを補う子どもの出現を期待していると述べていた。

このように褒めの対象に、論理的展開が追加されたことが特徴的であった。

■思考力・創造力の向上

「思考力・創造力の向上」では、観察から確立期に引き続き、教師からの揺さぶりが見られた。しかし、学級全体を対象にした事例はあまり見られず、「どの部分を他の人は知りたいと思うか」「それを書くにはどの資料を使うのか」のように個人あるいは、小集団（グループ）を対象にしていることが確認できた。

また、分数の学習では、実際に紙テープを利用して問題を解かせてみることや「 $1/2+1/2$ はなぜ1になるのか」「なぜ・はそうなるのか」のように単に解答を求めるものではなく、問題の本質的部分に迫る事例が見られた。さらに、「何を伝えたいのか」「何のための交流なのか」のように取り組んでいる活動の意味を再確認させている事例も確認あった。

【消極的介入方策】

充実期におけるコーディネーション方策の特徴は、「主体的な行動の促進」として、小声で司会者などに次の段取りを指示するものや授業へ参加しない子どもを非難するもの（「直接的：指導」）、思考・判断を要するものや評価や改善プロセスを授業の中で体験させるもの（「直接的：体験」）がある。さらに、教師がコーディネータ的役割を担い、子どもの要求水準の達成具合から出る場面を判断して授業に関わるもの（「間接的：コーディネータ的役割」）、子どもの課題内容の解釈と論理的展開の語句を褒めること（「間接的：子どもの発言に対する褒め」）により、主体的な行動を促している。また、「思考力・創造力の向上」として、個人を対象としたゆさぶりあるいは、活動の意味の再確認などの事例がみられた。

これらすべてに共通していることは、教師は子どもの授業展開あるいは、思考・判断を見極めたうえで論点の修正や意味の再確認などのように授業に関わっているという点である。その

ため教師は、子どもが授業を進める場合は横や後ろなど全体が見渡せる位置にたち、またグループワークの話し合いでは上からのぞき込むように子どもを観察しており、このようなことから、筆者は、授業ストラテジー充実期におけるコーディネーション方策を消極的介入方策と呼ぶことにした。

以上により、実際の授業場面での具体的な授業ストラテジーを用いて、3期それぞれのコーディネーション方策における質的な特徴や傾向について確認することができた。

4. 考察

4. 1 コーディネーション方策と信念の関わり

(1) 経験付与的方策における教師の信念との関わり

試行期における経験付与的方策では、「直接的：指導」に関する事例の中で反応を返し、授業に参加することを要求している。また、「直接的：体験」では、体を動かすなどの活動を伴った授業を多く行っている。さらに子どもの行動を褒めることで、同教諭は、その行動がより広がることを期待していた。

この時期に、H教諭が特に意識していたことは、人間関係の構築と普段しゃべらない子をしゃべるようにすることの2つであった。また1年をふり返ったときには、この時期「行動」することを要求水準として掲げていたことがわかった。

このように経験付与的方策において、子どもの行動に関する事例が多く見られるということから、この時期にH教諭は他のどのようなことにも先んじて、主体的に行動する子ども像の実現に力を注いでいるといえる。さらに、この時期の教師の意識から、H教諭の「自分から」と

いう子どもの主体性を意味する信念の実現に向けられたものだと見える。

一方で、けんかの解決やグループワークの意図した失敗から学ぶ経験などから、相手を思いやる気持ち（H教諭の信念「思いやり」）を子どもに持たせようと考えていると推測できる。

(2) 積極的介入方策における教師の信念との関わり

確立期における積極的介入方策では、主体的な行動の促進の中でも、反応を返すなどの行動の要求から教材・課題内容の高次な解釈の要求へと、H教諭の重点項目が移行していた。子どもの発言内容をゆさぶる発問が多く見られ、さらに高次な解釈を伴った発言を褒めていた。また、内容を問うことに関連して「証拠」「わけ」という言葉を国語科・算数科・理科など複数の教科において用いていた。さらに、この時期に同教諭が意識していたことは、教材や課題の解釈に関する内容を高めることであった。

このように積極的介入方策において、教師の要求が行動から内容へ移行してきたことから、課題の解釈にこだわって授業を行っているといえ、行動できる子どもから思考・判断できる子ども像の実現に力を注いでいるといえる。さらに、この時期の教師の意識から、H教諭の「知恵と工夫」という思考・判断を意味する信念と積極的介入方策は関係性を有していると推測される。

(3) 消極的介入方策における教師の信念との関わり

充実期における消極的介入方策では、積極的介入方策に引き続き、高次な解釈を要求するなどの事例が多く確認できた。内容に関するゆさぶりが多く見られ、その対象は、学級全体から徹底して個人に向けられていた。一方で、活動の意味を再確認させることや問題の本質的な部分を問う事例もあった。さらに、子どもの発言内容に対して、高次な解釈だけではなく、論理

的展開を示す発言内容を褒めていた。

また、この時期H教諭が意識していたことは、つなぎやコーディネータ的役割を子どもができるようになることであった。その一方で、思考・判断力を徹底的に鍛えたと述べ、そのために理科や算数科において多くの実験や紙テープなどの教材を取り入れて授業を展開していたと語っていた。

このように消極的方策において、教師の要求はさらに深い解釈や他者の発言をつなぎ展開するという、より高次なものとなっていることから、思考・判断の力を徹底して定着させようとしていると考えられる。また、積極的介入方策とは異なり、思考・判断の力の学級全体の底上げを意味しているといえる。そして、これらは全てH教諭の信念「知恵と工夫」に関係するものだと推測される。

以上のように、3期それぞれの特徴的な授業ストラテジーであるコーディネーション方策は、H教諭の持つ信念に起因したものといえる。そして、その変遷は、同教諭の信念体系と同じように「自分から」という主体的な行動を前提条件として、「行動すること」から「思考・判断」というより高次なものへ移行している。さらに「思考・判断」においても、確立期、充実期では要求水準が異なり、それに伴って信念に起因する授業ストラテジーも質的变化をしているといえる。

もう一つの信念である「思いやり」に関しては、H教諭の授業スタンスで示したように同教諭の行う教育実践では、グループワークや班などでの活動が多く、協同的な学習の機会や他校との交流学習も行っていた。このような中で、相手意識を持ち活動することが常に求められているといえる。また、試行期においては「人間関係の構築」を意識していたが、それ以外の時期では問題があると、その都度指導するという立場をとっている。そのため信念「思いやり」は、3期全てに及んで同教諭の教育行為の背後

で意識されているものだと考えられる。

4. 2 学級経営の基礎となる授業ストラテジーの共通性

試行期において、同教諭が意識していたことは、「人間関係の構築」「普段出てこない子どもをしゃべるようにすること」であることが教師との対話からわかった。さらに「人間関係の構築」に関しては、特に教師を介さない「子ども-子ども」の関係性の構築を意識していたことを同教諭自身が指摘している。そして、これらに相関するように、関係性の構築における「子ども-子ども」に関する事例数の割合は、全事例数に対して5割を占めている。このようにH教諭が子ども同士の関係性を重視しているのは、協同的な学習の中にH教諭自身が学校教育の意味を見出しているからであるということがいえる。

また同教諭は、子どもたちの間で起こるけんかの仲裁に関して、「子ども-子ども」の関係性の構築に寄与するものだと考えていた。けんかを仲裁する際には、当事者の主張を徹底的に述べさせるのと同時に、けんかを学級全体の問題としてとらえ、周囲の子どもたちの意見を聞きながら解決を図っていた。このようにH教諭は、「けんか」という問題行動ととらえられがちな部分を、逆に好機とらえ人間関係の構築を目指しているといえる。

さらにこの時期、子ども同士のけんかが多く起こっていた原因の一つにグループ・班で活動する機会が多いことがあげられる。H教諭は同時期に体験的活動を多く取り入れている。グループ・班で活動する機会が増えれば、必然的に子ども同士の意見の衝突が起こる。そのため「この子どもたちは、自己主張が強すぎるの(中略)結局ぶつかってけんかになっちゃうの」と同教諭が述べるようにけんかが起こるのである。また同時に「そうするとわかるみたいね、子どもたちも。何がわがままで、どこまでなら許されるのかがね」と述べている。これは自己のわ

がままさの認知と、他者がある程度許す寛容さの子どもたちへの広がりについて示唆している。

その一方で、翌年度と比較して研究対象年度は関係性の構築に費やす時間が長くなっている。同教諭は、この時期に「子どもの質が違う」と述べており、またふり返って「子どもが違った、親が違った」と述べている。このように新たな赴任地のK小学校において、子どもの実態を見極めることが困難であり、学級づくり（学級経営）に苦慮していたことは想像に難くない。ゆえに試行錯誤を繰り返し、手探り状態の中、関係性を構築しつつ、授業を展開していたことが推測できる。そのために「関係性の構築」により多くの時間が必要であったと考えられる。また、その著書（中川ほか 2004）の中で、どのような学習においてもその基礎は学級づくり（経営）にあると述べている同教諭にとって、「関係性の構築」に多くの時間を費やしたことは、学級づくりの基本となる関係性の構築に最大限配慮した結果だといえる。

また、先行研究（香川ら 1990）に見られるように、H教諭は、試行期において学習ルールの定着を意図した授業ストラテジーを行っている。具体的には、学習の準備・整理に関することや発表の仕方の指導、「係の子どもが授業の始めに問題を出し、他の子どもが問題を解く」という一連の流れを指導する事例も見られた。しかし、事例数は経験付与的方策において最も少ない。その要因は、K小学校の特質に見ることができる。H教諭が「できていることを指導することはない」と述べているように、子どもたちは前年度までに、ある程度の学習ルールの定着が図られていると教師が判断しているからである。

一方で、グループワークなど協同的な学習の展開を意図した学習ルールの定着が図られていることが特徴的である。この時期は、今後継続していくH教諭の授業の土台を形成する時期であるといえ、グループワークや班での活動を多く取り入れた授業を展開する同教諭にとって協

同的な学習において必要な協調性を指導するための学習ルールの定着を意識していたと考えることができる。

そして最後に、「直接的：指導」として自ら行動することを繰り返し要求している。それは、主体的に授業に参加することが、いかなる授業・その他の活動においても重要だと判断しているからである。H教諭の信念体系の中で「自分から」が上位であるのはそのためであるといえる。従って、教師の働きかけで子どもが変容し、他者の発言などに反応を返すことができ、主体的に授業に参加できるようになった試行期以降には、この授業ストラテジーはほとんど見られなくなる。しかしその後、主体的に授業へ参加することを怠惰した場合には、教師は子どもに対して強く参加を要求する。その口調は、試行期とは比較すると格段に強い。このことに関して、ときにしかりつけ、泣かすこともあると同教諭は述べている。このような事実は、H教諭の授業ストラテジーを時系列的に見たときに、以下のような関係性を意味している。

H教諭が、試行期の経験付与的方策の中で要求していた「直接的：指導」に関する「反応を返す」という授業ストラテジーは、子どもたちの要求達成によって確認できる事例数は減少する。しかし要求の達成後、子どもたちの主体的参加が見られない場合、再度要求する。すなわち、教師の要求水準に満たない場合には、それを見過ごすことなく徹底的に指導しており、そのために授業への参加要求の「直接的：指導」に関する授業ストラテジーは、他の期においても存在すると考えられる。この点において、「直接的：指導」に関する授業ストラテジーは、他の学級経営の基礎となるそれと異なっているといえる。

このように試行期における3つの授業ストラテジー「関係性の構築」「学習ルールの定着」「直接：指導」は、それぞれの特徴を有しながらも、学級経営上での基礎を成すという共通性

を有している。

4. 3 授業ストラテジーの変遷

(1) 「褒め」の対象の変遷

3期それぞれのコーディネート方策において、H教諭は子どもを褒めることを行っている。しかしその対象は、「行動」から「課題内容の解釈」へ、そして「課題内容の解釈と論理的展開」へと変遷していた。また、褒めることの意図として、褒められた子どもと周囲の子どもの変容という2つの効果を期待していた。

さらに、同教諭の褒めの対象の変遷は、教師がそれぞれの時期で意識していたことと重なり合うことが特徴的であった。すなわち、試行期には「行動すること」確立期には「内容に関すること」充実期には「他の発言とつなぐこと」ができるようになることをH教諭は意識していた。また、参与観察の結果より、褒めの対象は試行期と確立期の境界、確立期と充実期の境界において、前後の期の褒め対象が混合している様子が見られた。

このような事実は、教師の思いに沿った形で、年間に渡って褒め対象が変化していることを意味している。また、褒め対象は境界時期において、前後の期の褒め対象が混合していることから、他の授業ストラテジーに先んじて、褒めることで子どもの主体的な行動の変化を促していると考えられる。そして同教諭は、それぞれの期において褒めることにある一定の価値をおいているため、3期それぞれの「主体的な行動の促進」内の「褒め」に関する割合が一定になっていると推測できる。

(2) 教師の役割の変遷

試行期において、H教諭は、子どもたちに多くの機会・場を設定して体験的・経験的な活動を取り入れた授業展開を行っていた。この時期の「主体的な行動の促進」内の約半数を「直接的：体験」が占めており、この時期が経験付与

の方策と名付けられた所以である。また、行動を伴うものばかりでなく、子どもの判断で授業展開が変更していくということも経験させている。このように試行期の教師は、子どもたちに「自分から」行動する、あるいは判断することを経験させる役割を担っているといえる。

一方、教師のコーディネータ的役割は、確立期・充実期に特有の授業ストラテジーであり、その内容は「主体的行動の促進」内の約6割を占めている。確立期のコーディネータ的役割では、論点の整理や発言内容の確認、司会者の支援などが行われ、グループワークの際にも積極的にグループに加わっていたことが観察からわかっている。一方充実期には、上述のような事例を確認できる頻度は低い。また、グループワーク時には、上からのぞき込んだり遠巻きに様子を見がたりしている場合が多いことが特徴的であった。このように関わり頻度が減少し、子どもとの関わり方にも変化が見られた。しかしこの変化に関して、H教諭は「関わり方は同じ」だと述べており、筆者の解釈と授業者の意識の間に相違点が見られた。

しかし、その相違点は次のように考えられる。H教諭の考え方として「子どもの思いに寄り添った」授業展開をすることが指摘できた。このような授業展開は必然的に子どもの言動を「待つ」ことが多くなる。齟齬が生まれた原因はこの「待ち」の読み取り方である。H教諭にとっては、「子どもが要求水準を達成していれば出ない、できなかったら出る」という考えのもとで授業を行っているため、関わり方は基本的に、確立期と充実期において同じである。すなわち、確立期では教師の要求水準を満たしていなかったために介入し、要求水準がほぼ満たされてきた充実期にはその介入の頻度が減少したということである。一方、筆者は観察できる授業ストラテジーの変化に着目した結果、確立期と充実期の相違点を見出したのである。

このような3期それぞれの教師の役割には以下のような関係性があると考えられる。

試行期において多くの機会・場を設定し子ども自ら行動することを体験させてきた結果、子どもはある程度自ら行動するようになる。そうすると子どもの様子を見とった教師は、自らの役割を「経験付与的役割」から「コーディネータ的役割」へと変化させる。また、コーディネータ的役割に関しても確立期、充実期によって表出する授業ストラテジーは確実に変化しているにも関わらず、教師の意識の中ではつながりを持って行われているため、積極的介入方策と消極的介入方策のグラフの形状は類似していると考えられる。H教諭はそれぞれの役割の中で「発言者は誰なのか」「発言者に関わる人間関係」「発言者にとっての問題の難易度」「全体を見通したときの残り時間とのかねあい」など多様な要素を見極めたうえで、関わる度合いを判断していると述べており、結果的に3期それぞれの教師の役割は、着実に変化をしつつも関係性を有しているといえる。

(3) 教師のゆさぶりの変遷

試行期において、観察からH教諭の「主体的な行動の促進」に関する事例数は、他の授業ストラテジーに比べて圧倒的に多く、反応を返すことでの授業への参加を促すためのゆさぶりも多く見られた。ここで教師は一方的に指導するばかりでなく、褒めることも行っている。このような行動を促す指導と褒めることの両者の間で子どもは、主体的な行動に関することにゆさぶりを感じていると考えられる。

また、確立期・充実期における「思考力・創造力の向上」については、特有の授業ストラテジーである。確立期において、観察から複数教科の中で「証拠」、「わけ」という言葉を用い、「どこにそんな証拠があるのか」などのように、子どもたちをゆさぶる事例を多く確認できた。ここには、取り組んでいる課題や教材についての解釈を、より高次なものにしようとする教師の意図があった。一方で、充実期における教師のゆさぶりは、「なぜそうなるか」「何をった

えたいのか」などのように活動の意味の再確認や「 $1/2+1/2$ はなぜ1になるのか」などのように課題の本質的な部分に迫るゆさぶりが多く見られた。また、この時期に同教諭は、多くの場面で子どもたちに対して、あえて指示を不親切に言うことを意識していたことが教師との対話から明らかになっている。

このような事実から、教師のゆさぶりが子どもの変容に伴って、徐々に高度な内容へと系統立って変遷していると考えることができる。また対話から、充実期に教師は、あえて指示を短く不親切に言うことで、それを補う発言やつなげる発言を期待していることが明らかになっている。このことは、この時期、同教諭が意識している子ども像「他者の発言とつなぐこと」を間接的に促すための授業ストラテジーだと考えられ、この時期には、このような意識の前提の下で授業が行われていると推測できる。

以上のようにH教諭の要求水準は、「行動すること」から「内容に関すること」そして「より高い内容・他者とつなぐこと」というように徐々に高次なものへと変遷している。それに相關するように「褒めの対象」は「行動の褒め」から「発言内容の褒め」そして「発言内容・論理的展開の褒め」。また「教師の役割」は、「経験付与的役割」から「コーディネータ的役割」へ。「ゆさぶり」は、「行動」から「内容解釈」そして「より高い内容解釈」というように、それぞれ時系列で概観した際には、つながりをもって変遷しているために関係性を有しているといえる。

4. 4 授業ストラテジーの相互関係

上述してきたように「褒めの対象」は行動から内容そして論理的展開へと変遷してきた。また、「ゆさぶり」は、行動から内容そして意味を問うことへと変遷してきた。そして3期それぞれの授業展開における「教師の役割」は、経

験付与的役割からコーディネータ的役割へと変遷し、それぞれ時系列的な関係性を有していると考えられる。また3期それぞれの教師の意識については、試行期には「人間関係の構築」と「自ら行動すること」にあり、確立期には、「教材・課題解釈の内容」を高めることにあった。さらに充実期には、あえて不親切に短く指示・意見を述べることで「つなぎ役・コーディネータ的役割」の創出という面にあることがわかっている。また観察から、褒めの対象は他の授業ストラテジーに率先して変遷することがわかっている。

これらの事実は、以下のような授業ストラテジー相互の関係性を意味している。

活動することを多く取り入れた授業を行う経験付与的役割のもとで、教師の要求水準を満たす子どもの行動を褒め、主体的な行動を促している。また、ほぼ同時に、行動に対するゆさぶりをを行い、教師の要求水準の達成を図る。

そして、行動が教師の要求水準に達すると、教師は次第に子どもの発言内容を褒めるようになり、課題解釈の内容に関してゆさぶる事例も確認できるようになる。そのときH教諭は自らの役割を、経験付与的役割からコーディネータ的役割に変容させる。

さらに子どもたちが、ある程度高次の解釈に関して教師の要求水準に達すると、論理的展開を行う子どもを褒めるようになる。ここでは、「あえて不親切に指示を出す」などの意識のもと、教師からの発問が行われるために他者をつなぐ、いわばコーディネータ的役割を担う子どもの出現を促すのである。このため教師は、確立期と比較するとグループワークの際に遠巻きに見ていたり、全体を見渡せる位置に立ち様子をうかがったりして積極的に関わるが見られなくなる。その際、子どもとの関わり方を変化させている意識がH教諭本人にないことは先述したとおりである。

上述のように、教師の共通の意識の下でそれぞれの時期のコーディネーション方策は行われ

ており、それは相互的な関係性を有していると考えられる。しかし褒めの対象が他の授業ストラテジーよりも早く変遷していることから、まず褒めることで子どもの行動内容の変容を促していると推測できる。

4. 5 H教諭の信念に起因する授業ストラテジーの全体像

H教諭の行うコーディネーション方策という授業ストラテジーは、試行期から充実期まで継続しているが、そこには質的变化が存在し、各期のコーディネーション方策は「経験付与的方策」、「積極的介入方策」、「消極的介入方策」という特徴を有している。またそれに伴い、3期それぞれの教師の役割は、経験付与的役割からコーディネータ的役割へと変遷している。

試行期においてH教諭は、これから授業を進めるうえで基礎となる、学級経営上の配慮に関する事例を多く行っている。この時期「関係性の構築」、「学習ルール」、「主体的な行動」は、この先の授業ストラテジーの基礎的意味を有していると考えられる。特に「自分から」という信念を強く意識している同教諭は、「主体的な行動」に関して試行期を中心に、各期において一定の割合で時期を問わず指導していた。

このような基礎の上に積み重ねるように、新たな授業ストラテジーが展開される。「教師の役割」の変遷の際には、子どもの発言内容、教材・課題の内容理解が子どもに対する判断基準（見とりの基準）となることが多い。そこで、子どもの発言内容、教材・課題の内容理解を高めるための子どもへのゆさぶりなどが存在する。この授業ストラテジーは、信念「知恵と工夫」に起因している。

また、教師が子どもの様子から要求水準未達成と判断したときには、以前見られた授業ストラテジーを再度行うようになる。そのことから、授業ストラテジーは段階を踏んで、系統立って行われており、要求水準を満たさない場合は

戻って指導することがあると考えられる。反応を返すことに関していえば、参与観察から、試行期以降、それを強く要求する同教諭の態度が数回確認されている。

H教諭は、1つの授業ストラテジーにより、自らの信念を実現するのではなく、それぞれの時期において、数種の授業ストラテジーが時系列にも相互にも関係しあい、系統立って徐々にその要求水準を高めていく。その結果、最終的に同教諭の持つ理想の子ども像が実現されると考えられる。

5. 結論及び今後の研究課題

5. 1 本研究における結論

教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性を解明するために、ベテラン教師であるH教諭（K小学校）の1年間に及ぶ教育実践を対象に参与観察と非構造化インタビューを用いて調査を行った。その結果、年間に及ぶ教師の授業ストラテジーの関係性の特徴として、以下の点が明らかになった。

1年間に及ぶ、H教諭の教育実践における慣習的行為を分析し結果、試行期、確立期、充実期という3つに区分を取り出した。また、教師の授業ストラテジーをコーディネーション方策として3期それぞれ、経験付与的方策、積極的介入方策、消極的介入方策という特徴を明らかにした。さらにこれらは、同教諭の持つ信念に沿うものであった。

1年間に及ぶ、H教諭の行う授業ストラテジーの関係性は、学級経営の基礎を形成する共通の授業ストラテジーを土台として「教師の役割」、「ゆさぶり」、「褒め」の授業ストラテジー個々の個別の関係性と授業ストラテジー同士の相互的關係性を持ちながら徐々にその要求水準を高め、最終的に信念の実現に向かうことが明らかになった。

5. 2 今後の研究課題

今後の実践的な課題として、授業研究あるいは教師教育における発展研究が展開されることが望まれるが、多数のサンプルより抽出した一般的な「授業ストラテジー原則」を提供することではなく、特定の個別の教師と授業を対象とし、教師の信念と授業ストラテジーの関係から子どもが成長していく関係を事例的に研究することで、授業研究や教師教育を支援する視座やプログラムを構築するという方向で研究を進めることが必要である。

参考文献

- 浅田 匡（1998）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, No.2, 57-69.
- 生田孝至, 吉崎静夫（1997）授業研究の動向。日本教育工学雑誌, 20, No.4, 191-198.
- 大谷 尚, 生田孝至（2002）教育実践研究における研究方法論。日本教育工学雑誌, 26, No.3, 105-106.
- 香川文治, 吉崎静夫（1990）授業ルーチンの導入と維持。日本教育工学雑誌, 14, No.3, 111-119.
- 木下康仁（1999）『グランデッド・セオリー・アプローチ質的実証研究の再生』。弘文堂
- 木原俊行, 堀田龍也, 山内祐平, 小柳和喜雄, 三宅貴久子（2002）ベテラン教師が情報教育を実践する際に有用となる授業方策。日本教育工学雑誌, 26, No.3, 155-167.
- 木原俊行（2004）カリキュラム開発におけるコーディネーション方策のモデル化。日本教育工学会第20回講演論文集, 571-572.
- 木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』。日本文教出版

久保田賢一(1997) 質的研究の評価基準に関する一考察—パラダイム論からみた研究評価の視点—. 日本教育工学雑誌, 21, No.3, 163-173.

向後千春(2001) 教育工学の「世界の構成」と研究方法論(中間報告書). 岡本敏雄(代表)『Post Modern Ageにおける教育工学研究の体系化に関する総合的研究』.

小林祐紀, 中川一史(2003) 授業場面における教師の評価と支援に関する質的研究—子どもの変容をとらえ, 促す効果的な評価の位置づけ—. 第29回全日本教育工学研究協議会沖縄大会講演論文集.

佐伯 胖(1975)『「学び」の構造』. 東洋館出版社

佐伯 胖(1990)『考えることと教育(＜現代教育101選＞7)』. 国土社

酒井朗, 島原宣男(1991) 学習指導方法の習得過程に関する研究Ⅰ 教師の教育行為への知識社会学的接近Ⅰ. 教育社会学研究, 49, 135-153.

佐藤 学(1996)『教育方法学』. 岩波書店

澤本和子(1998) 授業リフレクション研究のすすめ. 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編『成長する教師—教師学への誘い—』. 金子書房, 212-226.

Jean Lave & Etienne Wenger(1991)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』. 産業図書

志賀智江(1996) 場面提示法を用いた幼稚園教師の意志決定に関する研究. 日本教育工学雑誌, 20, 83-96.

志水宏吉(1998) 教育研究におけるエスノグラフィーの可能性. 志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』 嵯峨野書院, 1-28.

清水康敬, 赤堀侃司, 市川伸一, 中山 実, 伊藤紘二, 永岡慶三, 岡本敏雄, 吉崎静夫, 近藤 勲, 永野和男, 菅井勝雄(1999) 教育工学の現状と今後の展開. 日本教育工学雑誌, 22, No.4, 201-213.

Doyle, W. (1979) Making managerial decisions in classroom. In Duke, D.L.(ed) Classroom Management, The 28th Yearbook of the National Society for the Study of Education.

中川一史(1996) 子どもとコンピュータのかかわりにおける教師の出入りある1時間の授業から—. 藤沢市教育文化センター教育メディア研究「子どもの学び」と教師の存在—公開授業の複数回化がもたらす意味—, 55-70.

中川一史編著(2002)『ものづくりと子どもの学び』. 高陵社書店

中原 淳(1999) 語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー. 日本教育工学雑誌, 23, 23-35.

西之園晴夫(1999) 教育実践の研究方法としての教育工学. 日本教育工学雑誌, 23, No.2, 67-77.

Barney, G. Glaser. & Anselm, L. Strauss (1996)『データ対話型理論の発見—調査からいかに理論を生み出すか—』. 新曜社

八崎和美(2002) 実践4: われらお米探検隊. 中川一史編『ものづくりと子どもの学び』 高陵社書店, 123-206.

平山満義(1997) 教育学からみた今日の授業研究の問題点. 平山満義編『質的研究法による授業研究—教育学・教育工学・心理学からのアプローチ—』 北大路書房, 2-27.

藤江康彦(2000) 一斉授業における教師の「復唱」の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析—. 日本教育工学雑誌, 23, 201-212.

藤岡完治(1997) 学校を見直すキーワード—学ぶ・教える・かかわる. 鹿毛雅治・奈須正裕(編著)『学ぶこと・教えること』 金子書房, 1-24.

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—教師学への誘い—』. 金子書房, 8-23.

藤岡完治（2000）『関わることへの意志－教育の根源－』．国土社

堀田龍也，中川一史（2003）情報通信ネットワークを利用した交流学习を継続させている教師が学習指導上意図している点．日本教育工学雑誌，26，No.4，325-335.

水越敏行ら（1973-1975）理科の発見学習の設計・実施・評価に関する研究（第1-3報）．金沢大学教育学部紀要第21-23号．

水越敏行（1996）教育工学のあり方について．日本教育工学雑誌，20，No.2，75-81.

箕浦康子（1998）仮説生成の方法としてのフィールドワーク．志水宏吉編『教育のエスノグラフィー学校現場のいま』嵯峨野書院，32-47.

耳塚寛明，油布佐和子，酒井朗（1988）教師への社会学的アプローチ．教育社会学研究，43，84-120.

森 礼子（2003）学習者に対する尊敬の念：classroom interaction研究に対する新たな視点の提言．福岡県立大学看護学部紀要，1，3-13.

山内祐平（1996）教育工学と質的研究法：アクションリサーチを軸にして．日本教育工学会第12回大会講演論文集，239-240.

山内祐平（1997）質的研究を用いたインターネットの教育利用に関する研究．平山満義編『質的研究法によ

る授業研究－教育学・教育工学・心理学からのアプローチ』北大路書房，182-201.

山内祐平（1999）ネットワークコミュニケーションの実践力を育てる場としての学習環境デザイン．日本教育工学雑誌，23，37-46.

山内祐平（2003）学校と専門家を結ぶ実践共同体のエスノグラフィー．日本教育工学雑誌，26，No.4，299-308.

吉崎静夫（1991）『教師の意志決定と授業研究』．ぎょうせい

吉崎静夫（1997）『デザイナーとしての教師アクターとしての教師』．金子書房

吉崎静夫（1998）授業の流れを予測する．浅田匡，生田孝至，藤岡完治編『成長する教師－教師学への誘い－』．金子書房，89-103.

吉崎静夫編著（1998）『子ども主体の授業をつくる－授業づくりの視点と方法』．ぎょうせい

吉崎静夫（2002）教育実践研究の特徴と課題．日本教育工学雑誌，26，No.3，107-115.

吉崎静夫（2004）『新教育課程で育てる学力と新しい授業づくり』．ぎょうせい.

吉田章宏（2000）授業研究．日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版，272-276.