

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成25年5月15日現在

機関番号：32612

研究種目：基盤研究（B）

研究期間：2008～2012

課題番号：20330138

研究課題名（和文） 教師による「教育的瞬間」の把握・判断に関わる心理的メカニズム

研究課題名（英文） Psychological mechanisms underlying teachers' experiential pedagogical moments

研究代表者

鹿毛 雅治（KAGE MASAHARU）

慶應義塾大学・教職課程センター・教授

研究者番号：80245620

研究成果の概要（和文）：

本研究では、教師の授業中における評価的な思考（「教育的瞬間」の把握・判断）を取り上げ、それを支える心理的メカニズムについて主に動機づけ研究の立場から検討を行った。質問紙調査、談話分析、協同的アクションリサーチを実施した結果、授業中におけるひとり一人の子どもの具体的な学習、授業者である教師の意図や考えを重視してそれを同僚が共有するような「当事者主体型授業研究」が、教師の意欲を高めると同時に「教育的瞬間」の把握、判断の基盤となる教師の態度を培う可能性が示唆された。

研究成果の概要（英文）：

The purpose of this study was to investigate psychological mechanisms underlying teachers' experiential pedagogical moments in classes mainly from the viewpoint of motivational theories. Based on the findings from the questionnaire surveys, the discourse analyses, and the corroborative action research, Participant-driven Lesson Study, in which each teacher feels competent as a professional, feels he or she is acting on their own initiative and participating in the lesson study in harmonious relationship with other teachers, was proposed as an effective way of the lesson studies.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2008年度	1,600,000	480,000	2,080,000
2009年度	1,300,000	390,000	1,690,000
2010年度	1,500,000	450,000	1,950,000
2011年度	1,200,000	360,000	1,560,000
2012年度	1,300,000	390,000	1,690,000
総計	6,900,000	2,070,000	8,970,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：心理学・教育心理学

キーワード：授業研究、評価的思考、自己決定理論

1. 研究開始当初の背景

(1) 「授業力」の解明をめぐる

「授業」とは、教師、一人ひとりの学習者、カリキュラムなど複数の要因によるダイナミックな相互作用によって成立する、極めて

複雑でデリケートな営みであるといえよう。だからこそ、教師には「よい授業」を実現させるための高度な専門性（いわゆる「授業力」）が求められているのである。本研究では、教師の「授業力」を解明するための一つの試み

として、授業を展開する際に要求される「評価的思考」に焦点を当てる。一般に、教師による授業中の即興的な教育的介入は「教師の出」と呼ばれるが、この「教師の出」こそ暗黙知に支えられた教師の高度な専門性の顕れであるといえるだろう。しかし、「教師の出」を支える教師の心理プロセスやメカニズム、とりわけ授業中における即時的な状況把握と教育的判断がいかなるものであるかについて、必ずしも明らかになっているわけではない。

(2) 教師の「授業力」

教師が授業するという営為には、授業の構想、展開、省察という相互に不可分な3つの要素があり(鹿毛,2008)、それらはデザイナー、アクター、エヴァリュエーターという3つの役割(吉崎,1991)に対応している。「教師の出」とは、授業の展開における「アクターとしての教師」に関わる研究課題であると位置づけられよう。「教師の出」に関連して、ヘルバルトは授業中の臨機応変な適切な対応(すばやい判断と決定)を「教育的タクト」と呼び、「教育技術の最高の宝」と位置づけている(Herbart,1806)。この「教育的タクト」については教育実践を解明するための鍵概念である(徳永,2004)とされながらも、これまでの先行研究では実証的というよりもむしろ観念的に検討されてきたきらいがあり、ともすると「名人芸」といった言葉に代表されるような個人的な「センス」の問題として扱われがちだった。一方、教育心理学においては、教師の「授業力」に関して、教師の知識や技能、信念などの諸要素に関する研究の蓄積はある(Calderhead,1996)ものの、実際の授業場面でそれらがどのように結びついて実際の行為を生み出すかという心理的なプロセスとメカニズムが統合的に解明されているとは言いがたい。

(3) 「教育的瞬間」の把握・判断

教師は授業進行中に生起する出来事を把握し、判断し、その情報を活用しながら、授業を運営していく。筆者はこれまでの教育評価研究をレビューし総括する中で、このような教育実践に埋め込まれた意味解釈、情報活用を「評価的思考」と呼び、教育評価をよりよい実践の実現を目指した思考として位置づけた(鹿毛,2005)。「教師の出」とは、このような「思考としての教育評価」を背景とした授業中の教師行動であり、とりわけ、即興的に求められる教育的介入を念頭に置いた授業場面の把握と判断に基づいている。この点に関連してVanManen(1991)は、「学習者に何らかの教育的な働きかけが必要とされる瞬間」を「教育的瞬間」(pedagogical moment)と呼び、それらは教育実践に埋め

込まれているとした。「教師の出」を解明する鍵は、教師が授業のどのような状況を「教育的瞬間」であると把握・判断するかという点に見出せると考えられる。従来、このテーマは教師の意思決定の研究として主に検討されてきた(例えば、吉崎,1988)が、今日の授業研究や教師教育の領域で注目されているリフレクション研究(例えば、Schon,1987)の観点からすると、認知心理学的な情報処理モデルに基づいた従来の研究の限界も指摘できよう。

(4) 「学び手としての教師」による「評価的思考」をサポートする環境

筆者はこれまで授業コンサルテーションの活動に携わる中で、教師が主体となるアクションリサーチの重要性を指摘してきた(鹿毛,2002)。学習科学の知見でも示されているように、教師を「学び手」としてとらえ、学校や教室を彼らの学習環境として捉える視点(National Research Council,2000)は極めて重要である。この観点から筆者は教育実践をサポートするツールとシステムについて理論化と実践化を進めてきた(鹿毛,2007)。その結果、学習の刺激、方向づけ、可視化の3つが教師の学習を促す環境に必要な特質であることが示唆されている。「教師の出」の心理的な背景である「評価的思考」をサポートするような環境の特質をさらに明確化することによって、「授業力」育成の方向性や新たな研修のあり方が明らかになるだろう。

2. 研究の目的

(1) 教師の心理的プロセスの理論的解明

本研究では、以上の問題を踏まえて、「教師の出」を「教育的瞬間」の把握・判断に基づいた行為として位置づけ、教師の「授業力」について独自の視座から理論的な解明を試みる。

「教育的瞬間」の把握・判断を規定する教師の心理的変数(個人差)として、少なくとも以下の4つが挙げられるであろう。すなわち、①知識(教育目標、教材、学習者の実態、教授方法など)、②信念(授業観、学習観、学習者観、教師観など)、③興味(授業中に生起する出来事に対する興味の質と量)、④着眼(教師が授業中に着目する対象の質とその注意過程)である。これらの4変数がどのように関連しあい、実際の授業における教師の評価的思考を規定していくかについて、主に動機づけ研究と教師の学習研究の知見を有機的に関連させることによって、理論的に明らかにする。

(2) 授業研修システムの提案

本研究では教師を「学び手」としてとらえ、

教師による優れた評価的思考をサポートする環境側の条件を明らかにすることを通して「授業力」を身につけるための新たな研修システムを構想し、その具体的な方法を提案する。

具体的には、まず、評価的思考をサポートするような教師にとっての学習条件を明確化し、その知見を踏まえ、評価的思考のサポートが可能になるような授業研修（ツール、システム）を開発するとともに、その評価を行う。

3. 研究の方法

(1) 教師の心理的プロセスの解明については、主に教師の学習プロセスを支える動機づけ研究に基づくアプローチを採用した。関連する理論に関する先行研究の文献研究を行うとともに、この領域における国内外の最先端の知見を参照しつつ、小中学校の授業とそれを行う教師にインタビューを実施するとともに、個別の授業実践プロセスに研究者自身も協同的に参与する協同的アクションリサーチを実施した。

(2) 評価的思考をサポートする条件を明確化するために、小、中学校を中心とした教員309名に対して質問紙調査を実施した。また、上記(1)の研究結果を踏まえた具体的な校内研修の効果について実証的に検討するために、小学校の校内研修の機会を活用したアクションリサーチ法によって検討を行った。具体的には教師の評価的思考を促進するような校内研修方法（当事者主体型授業研究：以下「当事者型」）を実施する対象校（B小）と、その他の授業研修を行っている授業研究校（対照校）の事後検討会の談話を比較し、カテゴリ分析によって当事者型の談話の性質を分析した。当事者型とは、授業の構想と省察において当事者である授業者及び学習者に焦点化する手法であり、B小の場合、①低・中・高学年ブロックを核とした授業プランの協同検討、②授業者の語りを尊重した協議会の談話構造（授業者の自評→協同検討者の語り→自由討論：指導助言の機会は設定せず、研究者らは一参加者として自由討論に加わる）が具体的な特徴である。

(3) 以上の検討結果を統合したうえで理論的な整理を行い「当事者主体型授業研究」を提唱した。

4. 研究成果

(1) 教師の心理的プロセスの理論的解明

小学校算数、中学校英語の2つのアクションリサーチを実施した結果、教師の「ねがい」を基盤とした教材研究と、ひとり一人の子どもの学習プロセスに対して具体的に着目す

るリフレクションの繰り返しが、授業実践プロセスにおいて教師の知識（教育目標、教材、学習者の実態、教授方法など）の獲得や信念（授業観、学習観、学習者観、教師観など）の変容を促進するとともに、授業中に生起する出来事に対する興味を高め、着眼（教師が授業中に着目する対象の質とその注意過程）に対する効果をも高める可能性が示唆された。

自己決定理論（Deci & Ryan, 2002）によって以上の結果を解釈するなら、教師の意欲的な学習を規定する要因として、三つの心理的欲求（コンピテンスへの欲求、自律性への欲求、関係性への欲求）の充足が挙げられ、①授業プロセスにおけるひとり一人の子どもの学習を具体的に把握することはコンピテンスへの欲求の充足に効果的であること、②教師ひとり一人に固有な教師としての「ねがい」を授業研究の過程で重視することは自律性への欲求の充足を促進すること、③授業者のリフレクション過程への他者の適切な関与（上記①と②を前提とした授業者とのコミュニケーション）が関係性への欲求の充足につながる事が明らかになった。

以上の授業研究を行う教師の欲求充足が授業改善に対する意欲を高め、その学習プロセスを通して教育的瞬間を把握、判断する力量形成を保証する可能性がアクションリサーチによる実践記録等によって明らかになった。これは、①授業研究プロセスにおいて専門家としてのポジティブ感情の随伴の繰り返しの体験が、授業研究に対する肯定的態度を形成すること、②子どもの学習プロセスを具体的に把握しようとする意図の繰り返しが、自動動機（auto motive）を形成し、授業中においてもその動機が機能することを示唆しており、教師に形成されたこれらの習慣や態度が授業中の教師の注意をコントロールすることが推察される。

以上のことから、教師の「教育的瞬間」の把握、判断を促す授業研究の要因として、①当該授業中のひとり一人の子どもの学習に着目すること、②授業者当人の教師としての考え方を尊重すること、③授業研究の参加者がこれらの要因の重要性を共通認識して授業者とコミュニケーションすることが重要であるという結論に至った。

(2) 授業研究に関する教師の信念が専門職としての意欲と成果の認識に及ぼす影響に関する調査

上記(1)で示された結果を踏まえ、授業研究において、授業の当事者である子どもと教師を尊重するような信念、同僚性を重視するような信念が、教師の専門職としての欲求充足を媒介として、授業研究の成果の認識を規定するという仮説を設定し、D県下5市の

小、中学校を中心とした教員 309 名に対して質問紙調査を実施した。

具体的な調査内容は以下の通りである。すなわち、①校内研に関する信念(全 15 項目、7 件法：a. 当事者性…「授業後の研究協議においては、参観した授業の中で起こった出来事に焦点を当てるべきである」等 7 項目、b. 日常性…「同僚への授業公開は年に一回以上すべきである」等 4 項目、c. 同僚性…「授業研究の場で同僚から自分と異なる考えを聞くことは自分の授業実践に対して有益である」等 4 項目)、②校内研による欲求充足(全 9 項目、7 件法：a. コンピテンス…「授業研究の際、自分の能力が発揮できていると思う」等 3 項目、b. 自律性…「授業研究の際、自分が言いたいことを発言できている」等 3 項目、c. 関係性…「同僚たちと良好な人間関係で授業研究に取り組んでいる」等 3 項目)、③校内研の実態や成果に関する認識(全 11 項目、7 件法：a. プロセス…「授業後の研究協議の場では、できるだけ積極的に発言しようと心がけている」等 4 項目、b. プロダクト…「授業研究を通して、教材や教科に対する見方が変わった」等 7 項目)。

①に関しては、因子分析(主因子法)により二因子を抽出し、さらにバリマックス回転を行った。その結果、第一因子を「当事者性」、第二因子を「同僚性」とし、因子負荷量が.40以上の項目の平均値を各変数として扱った(当事者性 5 項目： $\alpha = .70$ ；同僚性 4 項目： $\alpha = .68$)。また、信頼性を検討した結果、②については一変数とし(欲求充足 9 項目： $\alpha = .76$)、③についてはプロセス(4 項目： $\alpha = .65$)、プロダクト(7 項目： $\alpha = .86$)の二変数とした。

当事者性の効果について心理プロセスの観点から考察するための枠組みを構築することを目的として、「信念→プロセス→欲求充足→プロダクト」という影響モデルを設定し、全サンプルを対象として重回帰分析(パス解析)を行った。その結果、①当事者性の信念を持っていると、校内研のプロセスに積極的に参加しようとする態度を高め、欲求充足が高まり、校内研のプロダクトとして教師の専門的学習が促進される可能性、②信念としての当事者性、同僚性は、校内研に積極的に参加しようとする態度を高め、そのプロセスが教師の専門的学習を直接的に促進すると同時に欲求充足をも高める可能性、③信念としての一般性が教師の専門的学習を阻害する可能性がそれぞれ示された。

(3)「当事者主体型授業研究」の効果

以上の知見を踏まえ、「当事者主体型授業研究」(教師たちの同僚としての集団的な自律性が確保され、研究授業の当事者である授業者と当該児童に焦点を当てるような運営

プロセスを特徴とする授業研究の理念と方法：以下、当事者型)が教育的瞬間の把握、判断を中核とする教師の専門的力量を向上させるという仮説が設定され、A市B小学校を対象とした3年間にわたるアクションリサーチを実施した。B小における当事者型の実践においては「子どもの姿」と「教師のねがい」への着目することを理念的、実践的に共有し、同僚性を構築するような組織運営に基づく授業研修を積み重ねた。

上記(2)の質問紙調査の被調査者にはB小教員 22 名も含まれており、各変数について、他校教員とt検定によって比較した。その結果、信念のうちの当事者性、プロセス、欲求充足、プロダクトの各得点が対照群に比べ当事者性群で高かった。この結果を上記(2)の結果と合わせて考察すると、当事者型の実施が、信念としての当事者性を高めることによって、協議会での積極的な参加、心理的欲求の充足、教師としての専門的学習を促進する可能性が示された。

また、教師の「知識」「信念」「興味」「着眼」といった「教育的瞬間」の把握、判断に関わる直接的な変数について考察するために、授業協議会の談話分析を行い、当事者型の効果について検討した。具体的には、B小において当事者型が実施された3年間における8回の協議会の談話を分析対象とした。対照校として授業研究を学校経営の中核として位置づけている小学校(いわゆる「研究校」)9校(国立5校、公立4校)を設定し、それらの学校で実施された13授業を対象とした協議会の談話をB小のデータと比較した。まず、録音された談話からトランスクリプトを作成し、司会進行など運営的な発言を除いて、意味について解釈可能な最小単位を「ユニット」(B小：全 1651 ユニット、対照校：全 1196 ユニット)、同一話者による一貫した意図に基づいた連続する複数のユニットを「発言」としてそれぞれ扱った。この分析の主な結果は以下の通りである。

まず、ユニット単位の分析の結果は、当事者型事例校(B小)の協議会では、対照校に比べ、本時の授業に言及する発言、児童に関する発言、本時のエピソードに関する発言、写実性が高い発言、特定人物に言及している発言、児童の固有名詞を用いた発言、同一児童の複数時点を取り上げた発言、当該授業者に言及した発言のいずれにおいても出現割合が高かった。このことは協議会での発言が当事者に焦点化していることを強く示唆している。また、発言単位の分析の結果は、当事者型事例校の協議会では、対照校に比べ、本時の児童の様子や当該授業者の意図や行為を踏まえつつ、教師の授業実践に関する話題、とりわけ本時あるいは将来の授業づくりに関する提案について言及していることが

示された。このことは、当事者型事例校において協議会の談話レベルで当事者型の目的が現実化していることを裏付けている。

(4)「当事者主体型授業研究」の提案

「教育的瞬間」の把握、判断に関わる教師の心理的な要因として「知識」「信念」「興味」「着眼」が挙げられ、教師の授業研究プロセスにおけるポジティブ感情の随伴体験の繰り返しや「コンピテンスへの欲求」「自律性への欲求」「関係性への欲求」という3つの心理的欲求が同時に充足される体験によって上記の要因の獲得、形成が促進される。とりわけ、当該授業中のひとり一人の子どもの学習に着目すると同時に、授業者当人の教師としての考え方を尊重することを重視し、同僚として学び合うことが保証されるような「当事者主体型授業研究」が教師の力量形成に有効であることが明らかになった。

そこでこれらの研究知見に基づき、学会等において「授業研究」に関する提言を行った。具体的には、「当事者主体型授業研究」という授業研究の理念と方法が提案された。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計6件)

- ① 鹿毛雅治 2013 魅力的な指導案—教育実践臨床研究を深めるために 教育実践臨床研究・授業づくりの基本となるもの 藤沢市教育文化センター 101-108. (査読無)
- ② 鹿毛雅治 2011 教育心理学と授業実践—授業の「基本形」としての生活科、総合的な学習の時間— せいかつか&そうごう (日本生活科・総合的学習教育学会誌), 18, 24-31. (査読有)
- ③ 鹿毛雅治 2011 授業中に何をどのように観るのか—その意図と解釈の枠組み— 教育方法学の研究方法論・教育実践の記録と解釈 (日本教育方法学会第15回研究集会報告書), 4-13. (査読無)
- ④ 鹿毛雅治 2011 教科を通して人を育む—森実践に学ぶ 教育実践臨床研究・子どもの学びを創り出す 藤沢市教育文化センター 63-70. (査読無)
- ⑤ 鹿毛雅治 2010 子どもの学び・教師の学び—「学びが躍動する授業」のために— 教育実践臨床研究・子どもが育つ教師が育つ 藤沢市教育文化センター 131-136. (査読無)

- ⑥ 鹿毛雅治 2009 「教材研究」とは何か—古島実践に学ぶ 教育実践臨床研究・授業研究と教師の成長を結ぶ 藤沢市教育文化センター 99-108. (査読無)

[学会発表] (計3件)

- ① 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 2012.11.25 教師のエンパワーメントを促す授業研究 (2)—「当事者主体型授業研究」の心理的効果— 日本教育心理学会第54回総会 (琉球大学)
- ② 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 2011.7.24 教師のエンパワーメントを促す授業研究 (1)—「当事者主体型授業研究」の形態とプロセス— 日本教育心理学会第53回総会 (北海道学校心理士会・北翔大学)
- ③ Masaharu Kage 2011.11.26 How to Recognize Learners' Engagement: Learning from Teachers' Discourse at Lesson-Study Conferences. Symposium2: High-quality learning: Approaches from lesson studies. World Association of Lesson Study (WALS2011/The University of Tokyo)

[図書] (計4件)

- ① 鹿毛雅治 2013 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学 金子書房 453 ページ
- ② 鹿毛雅治 2012 「授業の当事者」を大切にしたい校内研修 村川雅弘 (編) ワークショップ型校内研修 充実化・活性化のための戦略&プラン43 教育開発研究所 (分担執筆), 51-55.
- ③ 鹿毛雅治・滋賀大学附属小学校 2011 「ともに学び自ら伸びゆく子どもが育つ授業デザイン」 教育出版 169 ページ
- ④ 鹿毛雅治 2010 学習環境と授業 高垣マユミ (編著) 授業デザインの最前線 II・理論と実践を創造する知のプロセス 北大路書房 (分担執筆) 21-38.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

鹿毛 雅治 (KAGE MASAHARU)

慶應義塾大学・教職課程センター・教授

研究者番号: 80245620