

教授学習に対する志向性の検討

「質の高い学び」に関する 教師の認識に着目して

教育心理学コース 博士課程2年 坂本篤史
教育内容開発コース 博士課程2年 東條弘子
教育心理学コース 博士課程1年 東城朋

指導教員： 秋田喜代美 教授

問題と目的

- 教授学習の志向性
 - ビジョン＋授業での実践化
→「志向性(orientation)」(van Veen et al., 2001)
- 社会的背景
 - 「量」から「質」への転換(佐藤, 2000)＋深い学習(Sawyer, 2006)
→授業過程の質や深い学習に対する教師の認識に着目
- 授業研究と授業過程の質
 - 授業研究による質保証
 - 教師たちの認識の言語化の必要性(秋田, 2009; 的場, 2009)
- 授業過程の質と授業における教師の専門的知識
 - Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman, 1986)
 - しかし、PCKは研究者の用語
→教師の視点からボトムアップに検討する必要性

本研究の目的

1. **日本の教師たちが持つ教授学習の志向性の諸要素を明らかにする**
 - 授業研究の実施状況
 - 児童生徒の学びに対する視点
2. **志向性の諸要素を質的に検討**
 - 授業過程の質(ビジョン+実際の授業のあり方)
3. **1・2→授業過程の質に対する認識のより深い言語化**
 - 教師たちの暗黙的な認識が明示的に言語化される場を設定
 - 談話内容を検討→教師たちが持つ授業過程の質についての認識を具体的に明らかにする
4. **1・2・3→授業過程の質についての教師の認識から、日本の教師たちの教授学習の志向性を捉える**

方法

表1 本研究の方法の枠組み

	目 的	デ ー タ 収集方法	分 析 方 法	調 査 協 力 者	該 当 章
研究 1	「質の高い学び」の認識と、授業研究や学校種との関係を探索的に検討し、研究2の分析の視点を明らかにする。	質問紙法	量的分析	全国の小中学校の研究主任	第3章
研究 2	「質の高い学び」のイメージを探索的に検討し、研究3の分析の視点を明らかにする。	質問紙法	自由記述の質的分析	全国の小中学校の研究主任	第4章
研究 3	「質の高い学び」のイメージを具体的に明らかにする。	ワー ク ショッ プの 実施	談話分析	ワークショップ参加の研究主任24名	第5章

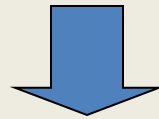
研究1【児童生徒の「質の高い学び」に対する教師の認識】

: 授業研究会の実施状況の調査の量的分析と併せて

《目的》 「質の高い学び」に対する認識 × 授業研究会の実施状況
→ 教授学習の志向性の傾向を量的に捉える

分析1: 「質の高い学び」に対する認識の検討

設問29「『質の高い学び』を実現しようとするとき、子どもにどのような態度や力が特に求められると思いますか」 → 因子分析



分析2: 授業実践への態度や意識との関連性の検討

- (1) 授業検討会の話題 × 「質の高い学び」認識 (各因子の項目平均評点値)
- (2) 年間授業研究会回数 × 「質の高い学び」認識 (各因子の項目平均評点値)

研究1－分析1の結果

授業における「質の高い学び」の実現に
求められる生徒の力や態度

第Ⅰ因子 集中・表現力

第Ⅱ因子 協同性

第Ⅲ因子 思考・理解力

OECDのキー・コンピテンシー

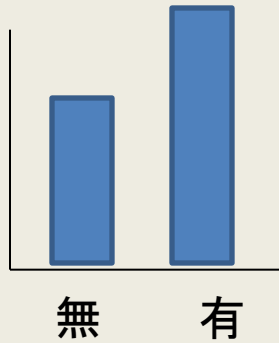
- 1) 道具を相互作用的に用いる力
- 2) 異質な集団で交流する力
- 3) 自律的に活動する力

(ライチエン・サルガニク, 2003)

©東京大学学校教育高度化センター

研究1—結果・考察(分析1・2より)

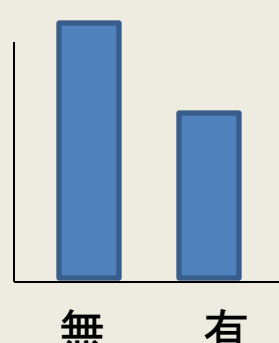
集中・表現力の重視



〈教師の教授スキル〉

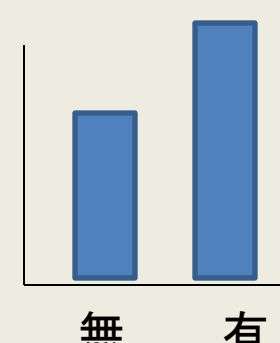
- ・目的や指導案とのずれ
- ・指導技術

集中・表現力の重視



生徒の様子

思考・理解力の重視



教材選択

PCK的な教授学習の志向性
(Shulman, 1987)

異なる教授志向性と「集中・表現力」重視の相違

||

授業進行のアプローチ中心 — 児童生徒の様子中心

「教材や教師の指導法」 — 「子どもの学び合いの事実」

(佐藤, 2007)

これらの関係性は？

「生徒の様子」を捉える教師の意図は？

研究1－結果・考察(分析1・2より)

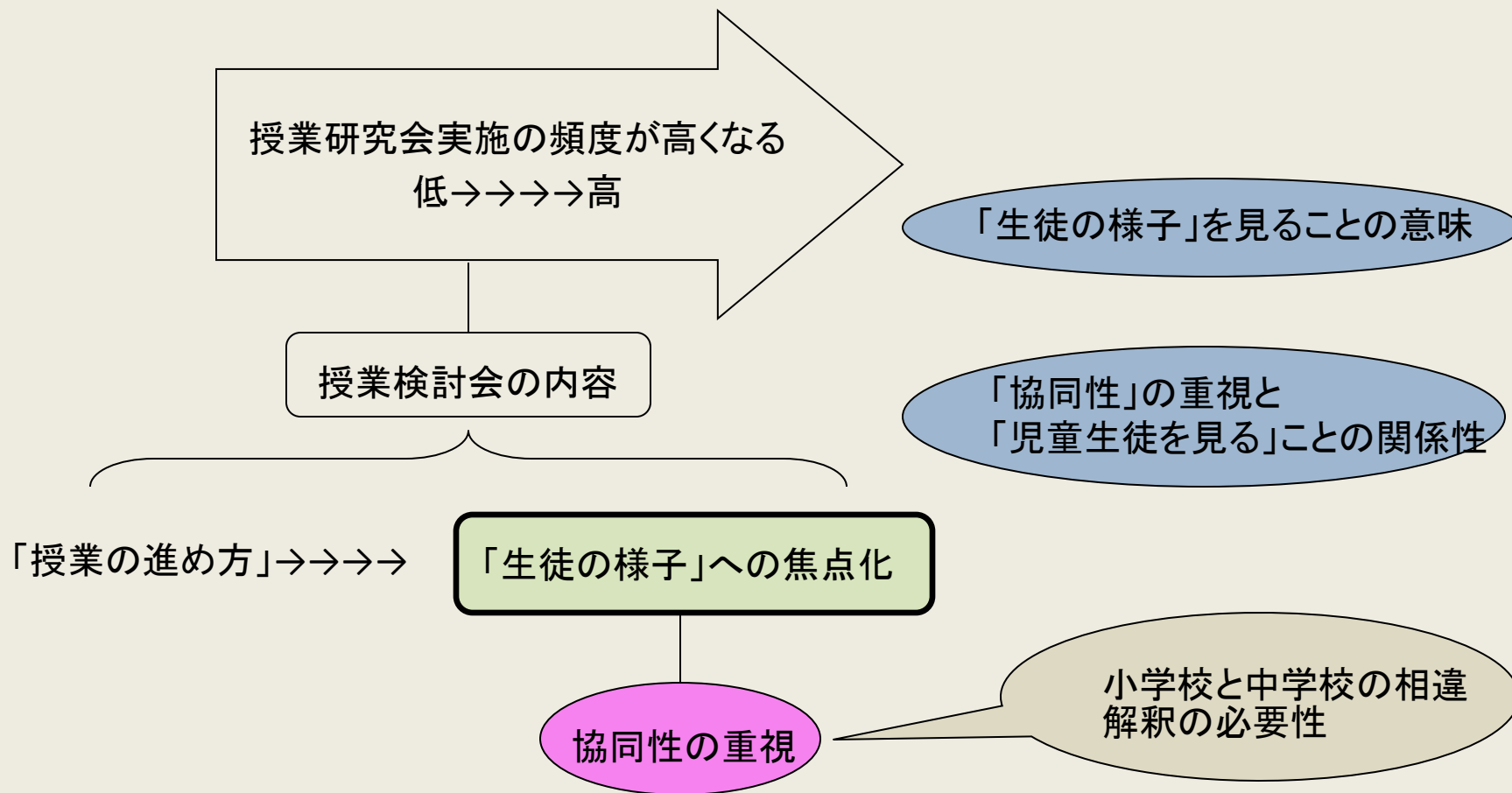


図1 授業研究回数および検討会の話題と、協同性の関連図

研究2・研究3への課題

－「協同性」の詳細なイメージを明らかにする

→ 研究2

－ 複雑な授業実践の全体像において、教師が認識する諸要因の中で

・「児童生徒の様子を見る」ことの意味

・「協同性」の位置づけ を明らかにする

→ 研究3

研究2 【教師による児童生徒の「協同性」に関する自由記述分析】:授業での「質の高い学び」に着目して

《目的》

研究1→教師の持つ「質の高い学び」に対する認識として、児童生徒の「協同性」の意味を明らかにする。

《方法》

- 「質の高い学び」に対する自由記述回答を対象
 - 設問30「授業において、「質の高い学び」とはどのようなものだと思いますか」
 - 設問31「ご自身の授業において、それを実現しようとするとき、どのような難しさに直面すると思いますか」
- 児童生徒の「協同性」に関わる回答(計329校分)を抽出
- 回答をグループ分けし、グループ間の関係性を検討。
 - KJ法(川喜多, 1967)を援用

研究2－結果1

表2 各グループのタイトル名および内容

タイトル	内容
交流する学級の雰囲気	児童生徒同士の受容的な人間関係や互いの発言を認め合う学級の雰囲気
聞く(聴く)	他者の発言を自身の思考と照らし合わせて聞くこと
話し合い・伝え合い	教師の一方的な授業に対し、授業の中で児童生徒が話し合いや伝え合う活動
問題解決	児童生徒が問題解決を目指すことで協同すること＝協同の原動力
集団での知識構築	集団で共通課題を解決することで、新たな理解を教室全体に作り上げること
思考の再構成	個人間の差異により多様な考えが出され、聴き合うことで生じる思考の再構成

研究2－結果2

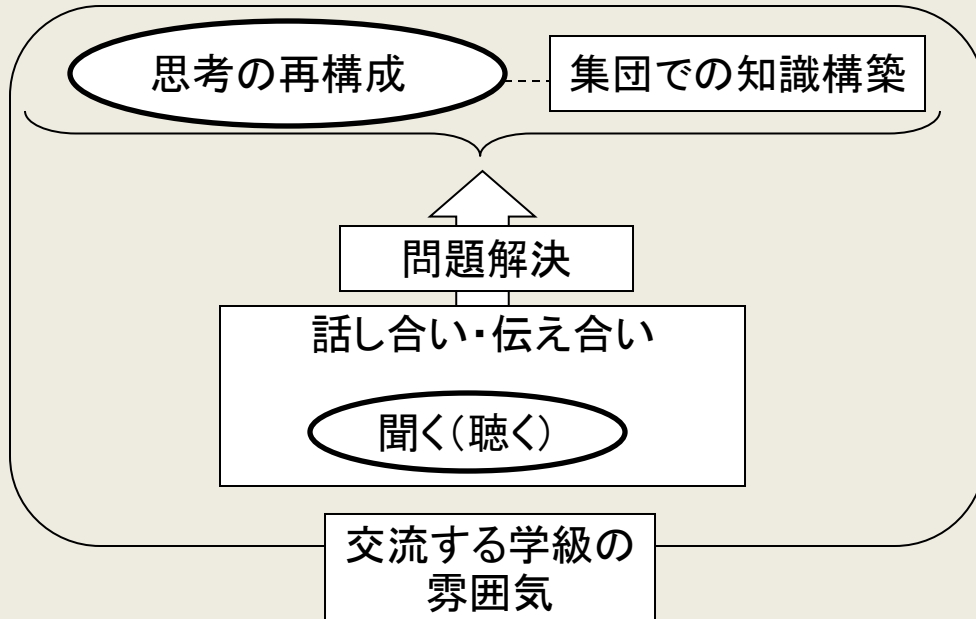


図2 「質の高い学び」における「協同性」の記述タイトル連関図

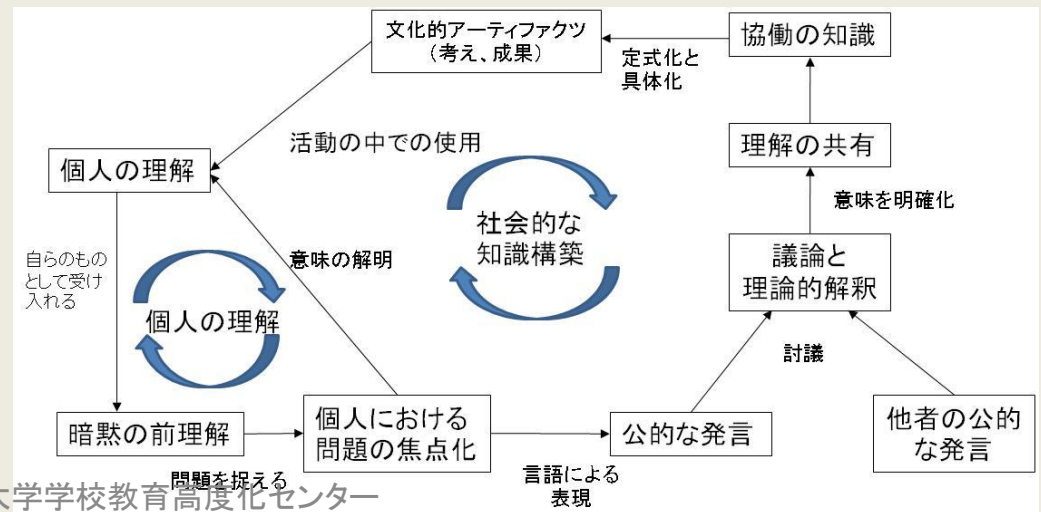
□ : 集団レベル

○ : 個人レベル

矢印: 活動と学習の因果関係を示す

点線: 不明確な関連性を示す

図3 知識構築過程図
(秋田, 2009; Stahl, 2006)



研究2－考察

Stahl (2006)との比較より

1. 学級文化の視点がある。
 - － 学級という少なくとも1年間固定された構成員
 - － 授業での学習に対する文化的な視点(秋田, 2004)
2. 原動力として問題解決型課題がある。
 - － 誘発課題(driving question)(Krajcik & Blumenfeld, 2006)
 - － 教師の課題設定に関わる知識としてPCKが考えられるが、問題解決と相互作用がセットになると、PCKでは不十分→PCK再考の必要性
3. 「集団での知識構築」(集団)と「思考の再構成」(個人)の二視点
 - － 個人:「聞く(聴く)」こと(一柳, 2009)と「思考の再構成」が関わる。
 - － 協同的な学習における集団と個人の関係については、さらなる検討が必要→研究3

研究3 【教師による「質の高い学び」に関する 談話の検討】: 教授学習の志向性に着目して

《目的》

研究1→集中・表現力と思考理解力とその他の要因との位置づけの中で、**児童生徒を見ることの意味と協同性の関係性**を明らかにする

研究2→**協同的な学習における集団と個人の関係**について、さらなる検討

《ワークショップ実施方法》

- 実施時期: 8月 / 対象者: 任意で参加した24人の研究主任
- 協同的な学習に対するイメージ喚起
 - 事前課題: 小学校総合学習の授業ビデオ視聴
 - 当日課題: 同教員の小学校算数の授業およびインタビュービデオ視聴
- 校種別の4人グループ×6 「質の高い学び」とは何か、について議論
- ビデオカメラとICレコーダーで記録

《分析方法》

- 全グループの談話記録を全て文字起こし
- オープンコーディング(佐藤, 2002)により、下位カテゴリーを作成
- 23(小)・22(中)の上位カテゴリーを抽出、カテゴリーグループ名作成

表3 小・中学校談話内容のカテゴリー一覧表

小学校(23上位カテゴリー名)	中学校(22上位カテゴリー名)			カテゴリーグループ名
子どもと対象物の関わり	子どもと対象物との出会い		① 児童生徒と 教材との出会い	
子どもにとっての身近なものの設定	子どもにとっての身近なものの設定			
子どものわからないに基づく根源的な狙い わからないことのエッセンス	子どものわからないに基づく根源的な狙い			
子どもの思いつきと道筋 子どもの語り 子どものつぶやき 子どもが考え込むことによる個人内の思考	子どものストーリー			
教師への信頼感	問いと答えの距離の長さ 単発で終わらない長期的な課題の設定			
	教科のねらいである本質 教師と対象物の自律的な関係			
子どもたちの関わり合いと談話	子どもたちの関わり合いと談話		② 児童生徒 の協同	
受容的な雰囲気への創出	受容的な雰囲気と文化の確立			
子ども主導の一斉授業	子ども主導の一斉授業			
授業形態とデザイン 学ぶ楽しさと安心感 教師への信頼感	授業形態と本質 他者によるストーリーの受容			
聴くことと子どもの見とり	子どものストーリーを聴くこと		③ 教師の ふるまい	
授業中の教材研究	授業中の教材研究			
子ども同士をつなげる教師の力量	子ども同士をつなげる教師の力量 子どものストーリーをつなげる教師の力量			
探究を促す教師による発問 教師の判断力 子どもに教師が託し任せる	探究的課題の創出 単発で終わらない長期的な課題の設定			
子どもによる自律的な学び	子どもによる自律的な学び		④ 学びの 保障	
学びの永続性	学びの永続性			
まとめて終わらない	主体的で探究的な学び 子どもの心に残る達成感			



: 類似カテゴリーとして図 に表記

: 複数上位カテゴリーにまたがる

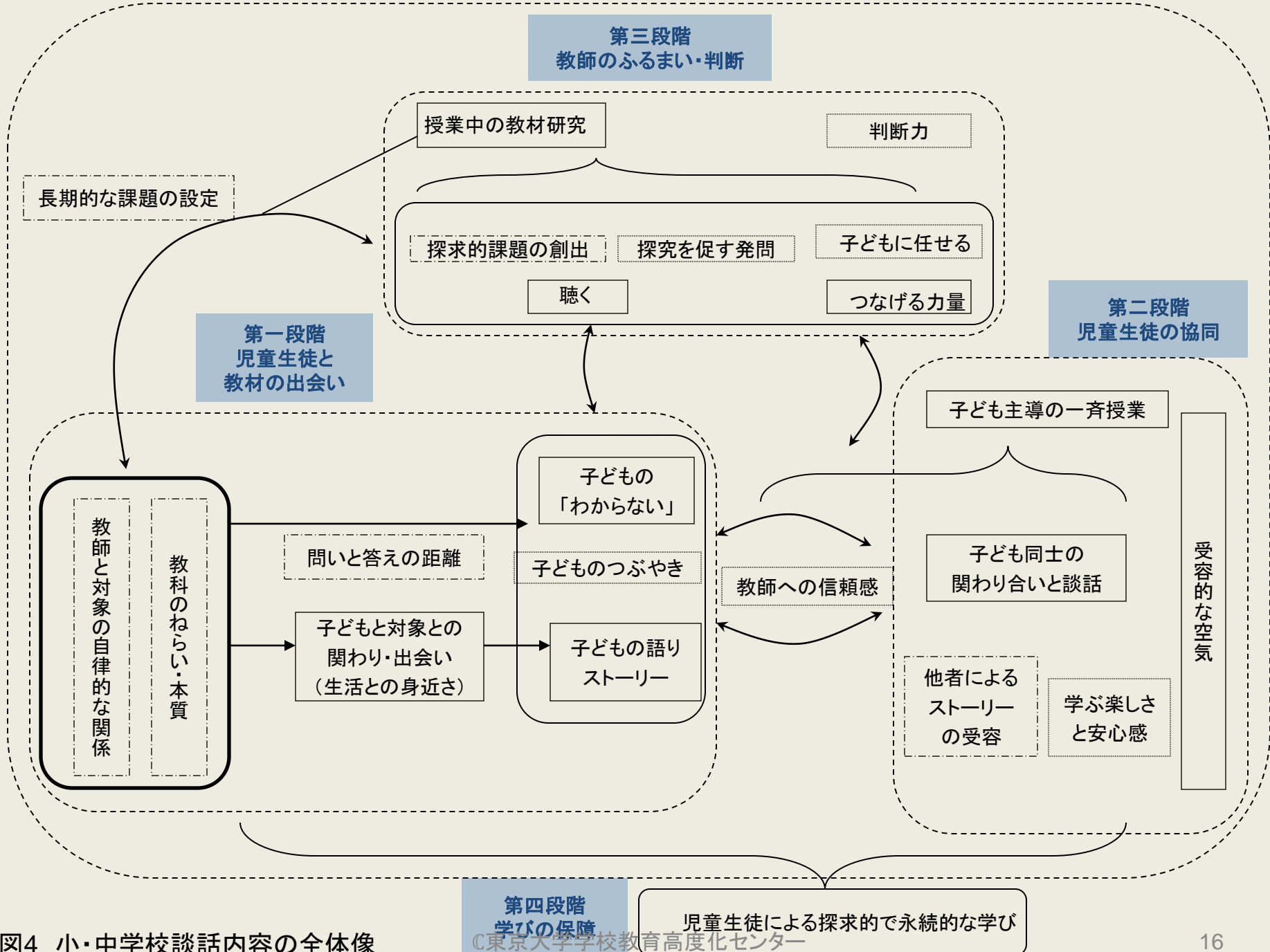
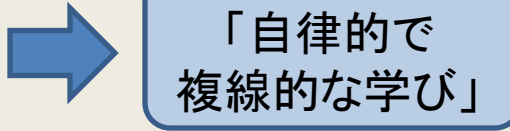



図4 小・中学校談話内容の全体像

研究3－考察

- 「綺麗に流れる授業への嫌悪感」
 - － 垂直的な情報伝達 水平的な情報伝達 (Hatano & Inagaki, 1991)
 - 協同的な学習のあり方(一斉授業の再考)
 - － 協同の意味:
 - 集団での知識構築＝収斂 (Roschelle, 1992)
 - 思考の再構成(個人)＝複線的(研究2)
- 
- 教師と教材の自律的な関係
 - － 教師自身も自律的に教材選択や教材解釈を行う
- 
- 「授業中の教材研究」
 - － 教師が授業において子どものストーリーを読み取り、瞬時に発問や課題選択について判断する

本研究の目的

1. **日本の教師たちが持つ教授学習の志向性の諸要素を明らかにする**
 - 授業研究の実施状況
 - 児童生徒の学びに対する視点
2. **志向性の諸要素を質的に検討**
 - 授業過程の質（イメージ＋実際の授業のあり方）
3. **1・2→授業過程の質に対する認識のより深い言語化**
 - 教師たちの暗黙的な認識が明示的に言語化される場を設定
 - 談話内容を検討→教師たちが持つ授業過程の質についての認識を具体的に明らかにする
4. **1・2・3→授業過程の質についての教師の認識から、日本の教師たちの教授学習の志向性を捉える**

総合考察

教授学習の志向性と児童生徒の「協同性」

「協同性」— 個人間の差異の活用



児童生徒の複線的な学びの保障

聴くこと



思考の再構成

PCK: “pedagogical” の意味を児童生徒の相互作用の視点から再解釈

教授学習に関する志向性—「授業中の教材研究」

日本の教師の教授学習に対する志向性＝相互作用の中で、児童生徒のストーリー（学びの歴史、個人の興味・理解）が発展する＋教師の教材に対する自律的な選択・解釈・提示

「授業中の教材研究」＝教師が自らの知識のみによって授業を展開するのではなく、授業過程で現れた発言や思考を即興的に取り入れる力

それぞれの文脈における「質の高い学び」の追究



学習の質の評価の問題への示唆：教師の視点や実践が、相互支援的な環境の中で、同僚と評価しあえること

今後の課題

1. **異なる教科、個人、地域・文化、校種間の相違の検討**
 - － 児童生徒の協同性×教師の自律的な教材の捉え方

2. **仮説検証的な検討の必要性**
 - － 児童生徒の協同性や自らの自律的な教材の認識に対する教師の教授学習の志向性の計測方法の考案
 - － 実際の授業場面や授業研究会の分析・検討→両者の関係性の検証

3. **教授学習の志向性に関する他の側面**
 - － 教育課程に関する志向性
 - － 学校組織に関する志向性
 - － 学習の評価に関する志向性等