

熟練教師の目標概念の多層化

— 二つの事例研究をととして —

康 鳳麗¹⁾, 森脇 健夫²⁾, 大西 宏明³⁾, 坂本 勝信⁴⁾,
小西 知代⁵⁾, 水野 直美⁶⁾, 工藤 節子⁷⁾

1) 鈴鹿医療科学大学 保健衛生学部

2) 三重大学大学院 教育学研究科

3) 三重大学大学院 地域イノベーション学研究科 博士課程

4) 常葉大学 経営学部

5) 国際教養大学 日本語プログラム

6) 桑名市立大山田東小学校

7) 東海大学（台湾） 日本語言文化学系

事例研究

熟練教師の目標概念の多層化

— 二つの事例研究をととして —

康 鳳麗¹⁾, 森脇 健夫²⁾, 大西 宏明³⁾, 坂本 勝信⁴⁾,
小西 知代⁵⁾, 水野 直美⁶⁾, 工藤 節子⁷⁾

1) 鈴鹿医療科学大学 保健衛生学部

2) 三重大学大学院 教育学研究科

3) 三重大学大学院 地域イノベーション学研究科 博士課程

4) 常葉大学 経営学部

5) 国際教養大学 日本語プログラム

6) 桑名市立大山田東小学校

7) 東海大学（台湾） 日本語言文化学系

キーワード： 熟練教師，熟練性，目標概念の多層化と三層構造，学習者観の転換

要 旨

本研究は、熟練教師の「熟練性」を「目標構造の多層化」とし、事例研究を行った。前研究で康他（2015）は、3名の台湾の大学における熟練日本人日本語教師の授業観察、及びライフヒストリーインタビューを行い、目標構造の多層性を明らかにした。その結果、具体的な到達目標（一層目）、会話の授業イメージ（二層目）、人間教育（三層目）の3つの層を認めることができた。このことが一般性、普遍性を持つか、仮説の確度を高めるため、今回は学校教育の小学校における熟練教師の事例と台湾における熟練教師の事例を取り上げた。事例はリサーチクエスチョンに応える事例で、事例どうしの「距離」を最大にするよう選んだ。また、それぞれに比較対照例（初任期教師の事例）を挙げながら、二人の熟練教師の共通点を探るという研究戦略をとった。結果として三層の目標構造は小学校の熟練教師においても、台湾の大学における熟練日本人日本語教師においても認められた。授業目標（一層目）、カリキュラム観と教育内容観（二層目）、そして学習者観と人間教育観（三層目）である。熟練教師にあっては、この構造が明確に存在しているだけではなく、三層構造は一貫性を持ち、授業における臨機応変な対応を支えていることが明らかになった。さらに、三層目にある人間教育への意識は、学習者観の転換によって生まれたことが両者のライフヒストリーインタビューから明らかになった。

I 教師の「熟練性」研究の問題意識及び用語整理

I-1. 目標構造の多層性

英語教師田尻悟郎が授業中に生徒に語るシーンがある。「英語ができることはいいが、それよりも大事なことがあるでしょう。自分ひとりがよければいいというものではない。人の気持ちがわかること、が大事やね。修行やね。」『プロフェッショナル仕事の流儀 中学校教師 田尻悟郎の仕事』(NHK, DVD)¹⁾

英語教育に魂を注ぎ、プロフェッショナルとしての誇りを持つ田尻が「英語ができることよりも大事なこと」があることを授業中に生徒に語り掛けるこのシーンは印象的である。

田尻にインタビューをした(松井・今井, 2007)²⁾は次のように述べている。

「この熟練教師は、学習者の3年間の中学校生活を見越して授業を行っており、その思考様式は1時間の授業に埋め込まれていると同時に1時間では収まりきれない拡がりを持つことが明らかとなった。またこの教師は、複数の教育(著者註 複数の教育目標)を持ち、英語習得そのものを第一義として教室に持ち込まないことで、生徒に英語を媒介とした自分探しの機会を与え、人間としての成長を促している様子が浮かび上がってきた。」

私たち(康・森脇・坂本, 2015)³⁾は熟練日本語教師の事例研究を通して「熟練性」の一つの特徴として「目標構造の多層性」の存在を浮き彫りにしてきた。上記松井・今井(2007)の「複数の教育を持ち」とは、私たちの使用する概念では「教育目標の多層性」に相当する。これを熟練教師が持つ「熟練性」の一つの特徴ということとはできないだろうか。

そして一方、田尻の英語教育観を変えたのが、生徒たちの言葉とALTの英語教育だったことが明らかにされている(前掲¹⁾)。田尻の学習者観の変容が英語の授業を変え、「複数の教育」を持つ田尻に変えている。熟練教師の「教育目標の多層性」をもたらしものは何か、事例研究(授業への参加観察及びライフヒストリーインタビュー)により明らかにする。

I-2. 用語の整理と事例の選択

熟練教師とは次の三つの要件を満たしている教師とする。

- ① 経験年数20年以上
- ② 周囲からも定評のある教師
- ③ 自分自身の授業スタイルを持つ

まず、①について述べる。教師のライフステージ研究においてある一定の経験年数を経た教師を「熟練教師」とみなすことには社会的に共通認識があると言えよう。②については、(佐藤・岩川・秋田, 1991)⁴⁾も採用している定義である。経験年数という客観的な基準のみでは、経験の内容を十分自分のものにしているかが問われない。そこで、②を設定する必要性が出てくる。また、③については、教師の力量形成の過程を授業スタイル(その教師が授業を構想し、教材づくりや授業を行う際に見られる特徴のある『一貫性』)の形成ととらえ(森脇, 2007)⁵⁾、「周囲からの定評」の内容をより明確化する意図がある。

今回は小学校の熟練教師、水野直美さん(経験年数30年、指導教諭)と台湾東海大学、日本語教師の工藤節子さん(経験年数32年)を事例研究の対象として取り上げる。お二人とも上記で私たちが設定した条件に当てはまる。

「熟練教師」ということ以外、対象となる学習者、教育が行われる場や機関、教育内容すべてにおいて、きわめて対照的な二事例である。

なぜ、対照的な二事例を取り上げるのか。量的研究におけるサンプリングは、全体から無作為抽出を行い、その傾向性を分析することによって全体の傾向を推しはかる。サンプルの選択にできるだけ研究者側の意図を介在させないことによって客観性を担保する。それに対して、質的な研究においては、理論的なサンプリング(ウヴェ・フリック, 2011)⁶⁾、(無藤・やまだ・麻生, 2007)⁷⁾が行われることになる。

理論的なサンプリングの1つの方法としてパットン(Patton 2002)⁸⁾はいくつかの具体的な提言を行っている。その中に次のような提言がある。

「サンプル内で、最大の多様性を目指す。少数の、しかしできるだけ多様な事例を取り入れて、フィールドに含まれる多様性の幅や相違点を明らかにしようとする。」

教育が行われるあらゆる諸条件の違いを超えた熟練教師の「熟練性」の一つの現れとして「目標構造の多層性」を明らかにするために、私たちはこのサンプリングを行った。

I - 3. 先行研究の概観と本研究の位置づけ

すでに康・森脇・坂本（前掲³⁾）では、その時点までの熟練教師の「熟達化」研究の先行研究を整理している。教師の「熟達化」研究は、熟練教師の実践知や思考様式を明らかにし、従来の技術主義的な教師の力量理解に対して大きな一石を投じたことは明らかである。しかし、その際指摘した二つの課題（技術知と実践知の関係と研究方法の精緻化）はいまだ十分解決されていない。

本研究は、目標構造の多層化に焦点を当てている。目標構造は技術知（目標づくり等）と実践知（授業における瞬間的な教師の判断や行動の基盤）をつなぐものであり、教師の「熟練性」を説明可能にするものである。また、研究方法については、群として初任期教師と熟練教師をとらえるのではなく、一人の教師の初任期から熟練期への成長として目標構造の多層化をとらえる。群としての熟練教師と初任期教師の差異は、本当に熟練教師の「熟練性」を現わすものなのか、それとも、たまたま集められた教師の特性なのか、判別がつきにくい。本研究のアプローチは、現在の授業の特徴を遡及的に理解しようとするライフヒストリー的なアプローチである。一人の教師の成長の連続性の上に「熟練性」をとらえようとする試みである。

なお、「教師の熟達化」研究は教師の実践知研究に焦点を当てた新たな研究を生み出してきた。その中で、本研究にかかわりが大きな教師的タクト研究および、教師のビリーフ研究を取り上げる。

まず、教育的タクトについて述べる。教室において教師は、知識や技能の習得だけを考えて指導・支援しているのではなく、子どもの成長や発達への支援、子どもの

生活背景（家庭教育）へのケアも同時に行っている。その意味で授業は「子ども同士の対人的関係性をも考えた道徳的、倫理的判断である」（秋田, 2012）⁹⁾ と言える。この瞬間的な判断をヴァン・マーネンは教育的タクトと呼んだ。

（村井, 2014）¹⁰⁾ によれば、「ヴァン・マーネンは教育的タクトを若い人に接している日常の教育的な状況の中で教師たちが示す能動的な気配り、倫理的な敏感さ、実践的な柔軟さと言い替える。タクト豊かな教師はそれぞれユニークな質をもつ状況において、まさに正しいことを言ったり行ったりすることができるのである。」

冒頭の田尻の生徒への働きかけを教育的タクトとして説明することも可能であろう。確かに教育的タクトという表現は、教師の子どもへの働きかけの豊かさと深さを表現することに長けている。だが、その本質を実践知（身体化された経験知）の世界に押し込めてしまうならば、それを説明し、伝えていくことは難しい。私たちはそれを「目標構造の多層化」ととらえることによって言語化し、その発動（「なぜこの瞬間に田尻が生徒にこういう働きかけをしたのか」）を説明できるようにしたい。そのことが教員養成や現職教員の研修に大きく役立つからである。

もう一つの研究は教師のビリーフの研究である。（藤木・木村, 1998）¹¹⁾ は、教師のビリーフを「教師の教育全般に対する個人特有の見方・考え方」とし、「具体的な指導技術、知識から教育理念までの様々な次元をこえて一貫性・固有性を与えることにより、教師のあらゆる側面を規定し、駆動するものである」とする。

本研究においても、熟練教師と呼べる条件の一つとして授業スタイルを持っていることを挙げている。授業スタイルという考え方は、授業者の内的な世界の一貫性を前提にしている。その内的な一貫性をつくりだすものを藤木、木村のように「ビリーフ」と呼ぶこともできる。私たちはそれを「観」と呼んできた（森脇, 2010）¹²⁾。本研究はその「観」が集約され、授業において発動する媒介項として目標構造の存在を考えている。直接、「観」が授業に作用するのではなく、具体的な目標を通して授業に作用する。実践知研究に重点が置かれると、身体化された知が直観的に実践的な働きかけに具体化される、と

いう現象的な説明にとどまってしまう、因果関係を言語によって明らかにしていく、ことを放棄しがちになってしまう。この課題に「目標構造の多層化」という仮説は挑戦しようとしているのである。

II 本研究の課題、対象、方法

II-1. 本研究のリサーチクエスチョン

本研究のリサーチクエスチョンは以下のとおりである。

- ① 熟練教師の「熟練性」は目標構造の多層性として現れる。
- ② 目標構造の多層性は授業スタイルを形成し、安定的な土台となる。
- ③ 目標構造の多層化は、学習者の「発見」による学習者観の変容が契機となる。

目標構想の多層性について仮説を提出しておく。

康・森脇・坂本（2015）では、目標構造を五層構造でとらえたが、その発想を引き継ぎつつ、本論文ではよりシンプルに三層構造でとらえたい。取り上げる二つの事例がきわめて対照的であり、領域的な共通性を想定できないためである。この三層は第1層・・・授業目標、第2層・・・カリキュラム・教育内容、そして第3層・・・学習者観及び教育観（人間形成への考え方）である。

仮説は以下のように図式化できる（図1）。

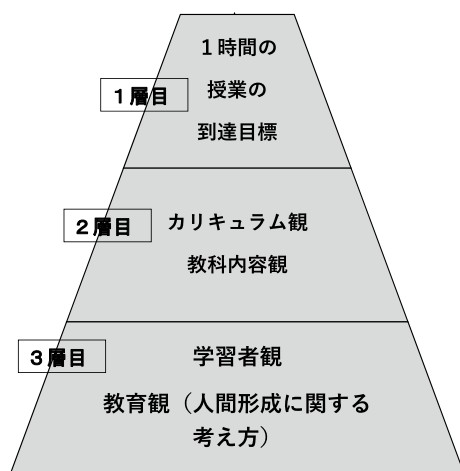


図1 研究仮説図

II-2. 対象・方法

対象は、小学校教諭（指導教諭）の水野直美さん（桑名市大山田東小学校 30年経験）、及び、工藤節子さん（台湾・東海大学 32年経験）の二人の熟練教師である。

方法としては、授業の参加観察において、授業の特徴を抽出し、その特徴における授業者の意図や思い、またライフヒストリーインタビューによって、その特徴を生み出した経緯を明らかにする、という方法をとる。先述のようにこのサンプリングは「サンプル内で、最大の多様性を目指す」（パットン（Patton 2002））ために行われるが、サンプル同士の「距離」が大きいために補足的に、それぞれ同領域における初任期教師との比較を行う。事例研究のストラテジーは以下の通りである（図2）。

III 事例研究

III-1. 小学校熟練教師、水野さん（教師歴30年）の事例

本節では、教師歴30年の小学校教師水野さんの道徳の授業を事例として、目標構造の多層性とその機能について分析、考察を行う。水野さんの目標構造の多層性、特に第3層の教育観（人間形成に関する考え方）・学習者観を探る上で、本事例では個別に配慮した支援の場面を必要とする児童へのかかわりに注目する。その支援を必要とする児童や場面はどの教育現場でも特別なことではなく、どの教師にも求められる実践の機会である。しかし、その支援には、教師による児童の把握、児童との関

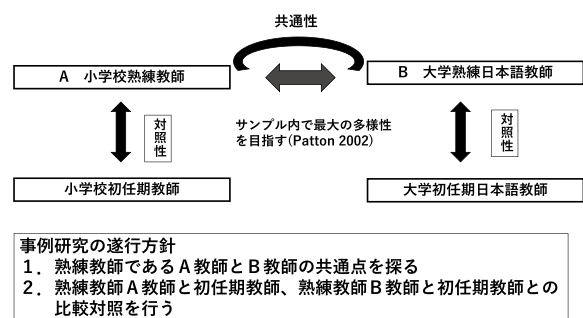


図2 事例研究のストラテジー

係性等の中で教師としての判断や力量が必要になってくる。そこには単純な一般論や方法論ではなく、教師個人の経験に基づく教育観が影響を持つことは十分に考えられる。また水野さんの目標構造の多層化がどのような契機で起きたのか、水野さんへのライフヒストリーインタビューをもとに考察する。まず、本事例の授業概要を以下に示す。

本事例の授業概要

3年生の道徳の授業（2018年6月4日）である。教科書教材「ドンマイ! ドンマイ!」（光文書院）を用いた道徳の授業である。指導案で設定されたねらいと、授業で児童に提示されためあては以下の通りである。

（ねらい）：「人には、相手の思いを理解すると、失敗を認め、許そうとする心があることを自覚し、より良い関係を築いていこうとする心情を育てる」

（めあて）：「『ドンマイ!ドンマイ!』を読んで、自分はこれまで、なかまの気持ちを考えていたかどうかをふりかえろう」

教材は、クラスでのサッカーの対戦で、前半部ではミスをしてしまった仲間に対して責める気持ちをもっていた主人公が、後半部でそれまでの仲間の様子や気持ちを考えることで、責める気持ちから仲間を認め、共に頑張ろうとする気持ちへ変容していき、最後は仲間とともに励まし合う一体感の中で対戦を終えるという内容の話である。前半部、後半部で区切り、水野さんが音読をし、それぞれの場面で主人公の気持ちについて考え、全体で意見交流、共有していき、授業のまとめの後、自分自身の経験を振り返り発表交流を行うという構成で授業は展開された。なお、ライフヒストリーインタビューは同日と、2017年10月16日の2回実施している。具体的な事例場面を以下に示す。

クラスのA君は、1時間の授業を自分の席で学習し続けることに難しさを抱えている男子児童である。授業中に教室内を立ち歩いたり、カーテンやロッカーの陰に身を置いたりして過ごすことが多い。また、教室の外にもA君が過ごすための別室や、廊下に机や道具が置いてある。

教科書を開き、「ドンマイ!ドンマイ!」の前半部分を水野さんが音読し、その内容について話し合う活動の場面である。子どもたちが挙手をして、水野さんに指名された子が自分の意見を述べている中、A君が急に自分の席から立ち上がり水野さんの横に歩いてきた。A君は水野さんの横で、自分の意見を話し始めた。水野さんは、A君の肩を抱いて笑顔を向けながら、挙手をしている別の子を指名した。A君はそのまま自分の意見を水野さんに最後まで伝え、自分の席へ戻っていった。指名した子の意見を板書した水野さんは、席に戻ったA君に「さっき言ってくれた話をしてください」と伝えた。

その後の活動もA君は前を向くことは少なく、ついには教室を立ち歩き、教室前方の隅にあるカーテンの後ろに隠れてしまった。すると、水野さんは、A君の机の上にあった道徳の教科書を持ってきて、A君が隠れているカーテンの前にある柵の上に置いた。それ以上は何もせず、授業を続けていると、A君はカーテンの陰から教科書を手に取ると、すぐに柵の上に教科書を戻し、教室の外へと出て行ってしまった。水野さんはA君が廊下に出ていった先までを目で追いながら、授業を続けていた。

水野さんの目標構造

事例の下線部で示したA君への対応は、水野さんの持つ目標構造の多層性が影響している一つの場面である。水野さんは、クラスの子も達がいる前でA君に対して「○○しなさい」というような指導は行わず、そのままのA君を基本的に受け入れながら、授業に参加するための対応を行っている。その結果、A君は、教室内外で居場所を変えながらもかろうじて授業とはつながることができた。

では、その指導を可能にした水野さんの目標構造とはどのようなものなのか。次に示す水野さんのインタビューは、第3層の教育観（人間形成に関する考え方）・学習者観を探る一つの手がかりとなる。

「（道徳の中で子どもに身につけさせたい力について）自分の中ではやっぱり傾聴があります。今日のような寛容というあたりとか。（中略）どっちかっていうと規則尊重を重視される先生もいらっしゃるじゃないですか。寛容であろうとすると、A君のようになるとアウトになっちゃうんですね。（中略）そこ（規律）を重視しすぎると

排除されていく子どもがいて、今まさにクラスの中にそういう子がいるので。自分たちは決まりを守らなくちゃいけないのに、なんであの子だけ許されるんだみたいな上っ面での不平不満や、A 君だからしょうがない、ではなくて」（2018 年 6 月 4 日）

一般的な授業ではよくありがちだが、問題行動への対応が一定の規律を守らせるという対応だと、事例場面にある A 君のようなケースでは、自分の席に座らせる、戻らせるということになる。しかし、水野さんは A 君の行動は多様性の中の一つであり、クラスの中で認め合うことを大事にしようとしている。カーテンの陰に隠れた A 君を席に戻すのではなく、全体での授業をいったん止めて、A 君への個別の学習環境をその場その場で用意し見守った。この実践は、水野さんの「多様性への寛容」という考え方を端的に体现していると言える。

「A 君の行動を周りにどう理解させるかというところで、それはやっぱり欠席した日にすごい話して、話し込んで（中略）。だから、（A 君は）すごく頑張ってる状態なんだ、ああいうふうでも、みたいな話をして」（2018 年 6 月 4 日）

水野さんが語るように、「多様性への寛容」という考えはクラスづくりにも一貫して表れており、水野さんの実践の根幹にある考え方として、すなわち第 3 層の一つの教育観（人間形成的な考え方）として位置づけられていると言える。そして、その「多様性への寛容」という教育観・学習者観は、第 2 層の教科内容観にも影響を与えていることが次の水野さんのインタビューからもわかる。

「違う先生がしたらきっと全然違う道徳の授業になって、最後ドンマイ!ドンマイ!ってみんなで声をかけ合って励まし合えば、すごくみんないい気持ちになるし、失敗しても許される心地よさって味わったことありますかみたいな振り返りもできるかなと。しかし、自分はそんな気持ちと相手の様子を思い浮かべるにつれて、自分の気持ちに折り合いをつけていくとこらへんあたりかなと思って、そこはこだったところです」（2018 年 6 月 4 日）

水野さんが「こだった」と話すように、教材をどう扱うか、めあてをどこに置くかという教科内容観は、相手を意識して自分の気もちに折り合いをつけていくことである。教材の話の最後にあるように、みんなで励まし合う一体

感への着目ではなく、気持ちの変容という点にねらいやめあてを選択するのは、多様性への寛容という考え方に合致する。また、水野さんの授業の特徴として、振り返りの時に「（今日の学習が）わかった人」ではなく「わからなかった人」からまずは尋ねる。その水野さんの一つの授業スタイルについて、インタビュー（2017 年 10 月 11 日）では次のように語っている。

「（わからなかった子から尋ねるのは 100% 徹底しているわけではなく）逆の聞き方もしているので、どっちでも言えるみたい。わからないのに、わからないまま、わからないことを言えない状態だけはつくりたくない、というのはあるので。」

わからないことを言える文化は、まさに子どもの多様な状態を許容する文化である。こうした長期目標を意識した授業スタイルの形成についても、水野さんの「多様性への寛容」という第 3 層の目標（観）が一つの柱になっていると言えるだろう。

この第 3 層が第 2 層、第 1 層へと影響を与え目標構造が多層化されるという点について、それを熟練教師特有のものと断定はできない。単純な比較はできないが、補足的に初任期教員のケースを提示しておく。特に初任期の教員においては、一定の規律を重視する一般的な授業イメージを持つ傾向にある。水野さんと同じように、1 時間の授業を自席で学習することに難しさを抱える児童を担任している初任期教員は、現在、悩んでいることの一つとして次のように語っている。「ある特定の子なのですが、授業中、前を向いてられない子がいて。その子を前に向かせられないんです」。また、別の初任期教員は授業の中で、自分が理解、処理できない子どもの意見に対してうやむやにしてスルーしてしまうという場面も見られる。前を向かせたい、想定外の発言は見過ごすといった対応は、いかに一般的な授業イメージに子ども全体をもっていかという発想に基づく。そのため、漠然と「こうしたい」という目標、イメージは持ちながらも、1 時間の授業の枠の中ではっきり見えている授業目標だけに引き寄せられ、その場の即自的な判断や個別対応を遅らせてしまう。そこには、2 層・3 層のような目標構造は明確に形づくられてはおらず、「熟練性」が 2 層・3 層のような目標

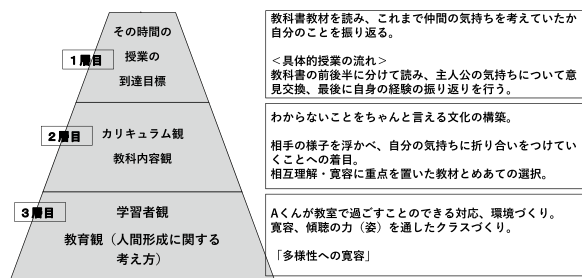


図3 水野さんの授業における目標の三層構造（「道徳」を例に）

構造に拠るという示唆を仮説として置くことができる。

本事例における水野さんの目標構造を図に示す。（図3）。

目標構造の多層化の契機

次に、目標構造の多層化が学習者観の変容を契機として起こるという点について述べていく。

本事例から示すことのできる水野さんの学習者観には、やはりA君の存在が大きい。そのA君に対する状況について水野さんの中で変化した場面がインタビューの中で語られている。

「(国語や算数の時になると教室を出ていたが) あるときに、何かで、すねていて、(教室の)片隅に入っている間に授業が始まって、出そびれた時があって。出そびれたんだと思って、ここで耳だけ授業受けてたらいよいよ言ったら、それが、そこでいことができるようになって。そこで授業を受けて、私が本持っていくと算数とかは賢いもんだから、すくっと立って、しゃしゃーって問題解くんです」

以前からのA君は教室とは違う場所で過ごすことが多く、水野さんもまずは登校してくること、教室にいられることに目標を置いていた。ところが、水野さんの言葉かけで、A君が教室の中で活動することができるという、教室の中での一つの多様性の姿として学習者観が生まれている。A君自身にとっても、「耳だけそこで授業を受ける」ということが、それまでとは違う学校での過ごし方へとつながっている。このことは、本事例でのA君を中心とした「多様性への寛容」を柱にした目標構造の多層化を構成していく一つの契機として捉えることができるだろう。また、2017年10月11日のインタビューでは次のように話している。

「私の変わり目はやはりこの前任校で、言葉の教室で通級教室の担当を4年間させてもらったのが私の変わり目です。そうするとクラスの中に高学年でも指示が聞き取れずに結局やれていないという、何をやっていいのかわからなかったっていう子がいるんだっていう」

水野さんの授業スタイルの一つとして、視覚支援や明確な指示といった、「わかりやすさ」も一つとして挙げられる。そのことについて語られたものであるが、特別支援に関わる経験も、多様性を前提とした目標構造の多層化を促す一つのバックボーンとなっていると言える。

このように、水野さんの事例では、ライフヒストリーの中でのキャリアにおける変化、実際の子どもの関わりの中で変容する学習者観が契機となり、目標構造の多層化につながっていることを示すことができる。

III-2. 大学の日本語教師、工藤さん（教師歴32年）の事例

本事例に取り上げる授業の概要

本節では、東海大学（台湾）日本語学科工藤さんの授業の事例分析を行う。

2回参加観察した授業の概要はそれぞれ以下の通りである。

1回目：日本語学科2年生「作文」（必修科目）。
（2016年12月28日）。

「作文」の授業では教科書を使用しない。テーマを設定し作文を書かせる。見学当日のテーマは「気になるニュース」「私の五大ニュース」であった。学生の書いた作文を教師が添削して、モデルになるような作文をプリントに作成すると同時に、それぞれの作文にあった間違いを1枚のプリントに作成する。二種類のプリントを全員に配布して、授業でそれぞれを取り上げる。モデルになった作文はどこがなぜよかったか、そして、間違いは文法上の間違いか表現上のミスか、丁寧にフィードバックして、共有していく。さらに、学生個人々人への作文添削を本人に返却して清書させ、完成したものをポートフォリオ化し、学習ファイルを作成する。

2回目：同日本語学科3年生「新聞読解」（選択科目）。
（2017年12月20日）。

新聞記事を読解する授業である。この授業においても、教科書は使用していない。教師がテーマを選び、関連記事を教材にして授業を進める。見学当日のテーマは「インターンシップ」である。授業開始後、まずインターンシップの関連記事が3つ書かれたプリントを配布する。その記事を読み解いていくことで授業が展開されていく。授業の流れは以下の7項目から構成される。①「インターンシップ」の意味説明、②台湾の就活と日本の就活の違いについて話して話題導入、③新出語の説明、④30分間、各自で記事を読んで理解する個人作業の時間、⑤個人作業の時間後、記事ごとに、内容を理解確認するための質問の答え合わせをする、⑥学生自身を当事者として考えさせる質問を3つ提示して、疑問や感想についてグループ討論させる、⑦グループ代表が発表する。

工藤さんの授業の特徴

1 点目は、教科書を使用しないことと学生の自分で作った作品を重視することである。

学生の生活に身近なテーマ、あるいは、時事テーマを選び、作品（作文等）を作成させる。今週書いたものを来週添削して直すというサイクルになっており、毎回添削して、清書させる。そして、工藤さんは完成した学生の作文を使って、一人ひとりのポートフォリオを作成している。また、この過程をクラスで共有するようにしている。

ライフヒストリーインタビューにおいて、教科書を使用しない理由について次のように語る。

教科書は、前は使ったことがあるんですが、なかなか実情に合わないんで、最近はほとんど使っていません。ですから、自分でこういうプリントを作って、今日も書かせました。教科書なんか先にインプットがあるんですよ、だから、必要ないものも教えなければいけない。

（中略）

既成のものを教えて、学生は覚える、というやり方ではなくて、何かを使って学生が考えていることを外に出す、その中でお互いに学び合う、みたいな、クラスメイト同士で学び合うということを重視していますね。

（2016 年 12 月 28 日インタビューより）

授業において、インプットもアウトプットも、目の前にいる学生にとって最も必要だと思われるテーマを取り上

げ、それが使えるように、また、クラスで共有できるようにすることを重視している。

また、学生一人ずつのポートフォリオを作成するねらいを尋ねたところ、次のように語る。

ポートフォリオは三年くらい前から。学校としてもそういうものを認めています。きっかけはやはり評価の問題ですね。私自身はあまり能力試験ですべてを評価するのではなくて、作品で評価していくというものを重視していますので。書くということは、それを大事にするためにはちゃんと作品にしないと。ただ先生に出して終わりでは、意味がないので、やっぱり、それは格好いいものに、自分が作ったというものをやっぱり重視してほしいですね。

（中略）それは記念になるだろうし、そのくらいの思い入れでやってもらいたいと思っているので、作品というものをすごく重視しています。

学ぶということはやっぱり学生が同じように学ぶんじゃなくて、たぶん学び方がいろいろ違って、自分がどのくらいそこに自分が入れるかなというところで、成果が違ってくるだろうと思います。

（2016 年 12 月 28 日インタビューより）

実情に合った学習テーマを教材に選ぶだけではなくて、ポートフォリオという目で見える形にして、学習過程、学習成果を表現させることにしている。

上記事例では、工藤さんの授業における1層目の目標である「その時間の授業の目標」（作文の書き方、関連する日本語表現の使い方）と2層目の目標である「日本語教育の目標」（学習内容のインプット・アウトプット、及び学習者どうしの内容シェア）、さらに、3層目である「学習者観、教育観（人間形成に関する考え方）」（自ら考えられるように、自律的に学べるように）が一体となって授業が構成されている。

2 点目は、学生の言語使用者としての自律性を重視することである。この特徴の具体的な現われとして2つのエピソード記録を用いて考察する。

エピソード記録① 時間をかけて自ら考えるように促すこと。

授業中、教師が記事内容の理解を確認するため、学生に「学生はインターン期間中具体的に何をしますか」と質問した時のエピソード記録である。

学生は教師のこの質問に対して、「ベトナムを訪問し、現地店舗の視察や利用客へのアンケート調査などを行います。ベトナム用のCMの制作など」と記事内容をそのまま切り取って答えた。そこで、工藤さんはこの部分の内容をかみ砕いて自分の言葉で分かりやすく言い直した。その後、次のように問いかけた。「具体的にそういう活動して、面白そうですね、大変そうだけど、言葉はどうするんだろう、ベトナム語はみんな話せるんでしょうか。英語でやるわけでもないし、例えば、アンケート、どうやってやると思う？ みんな。日本の人がベトナムに行って、アンケートか市場調査、どうやってやると思いますか」。教師の問いかけに対して、学生から「グーグル」とか、「手話」、「ベトナム語ができる人を連れていく」等と答えた。学生の答えに対して工藤さんは時折声色を変えたりして「ちょっと頭を使ってくださいよ」「頭を使ってほしいな」などと返した。

(2017年12月20日授業記録より)

新聞記事内容を確認する作業では、1つの内容確認は1、2分使っているが、このやりとりでは5分以上かけていた。

授業後のライフヒストリーインタビューで、「頭を使ってくださいよ」と言ったねらいについて尋ねたところ、次のように工藤さんは語った。

実際に色々な体験をしている学生もいるんですけど、やっぱり自分の限られたところでしか物が考えられない。いくら勉強しても、やっぱり頭が使えないとだめですよ、ということをやっているんです。

(中略) 鍛錬の仕方が、やっぱり、私のタイプはどちらかというと、トレーニングタイプではなくて、自律的にやってほしいというのがあるよね。だから、目的としては、新聞を楽しんでもらう、自分でも新聞を読むように。

(2017年12月20日インタビューより)

学生にとって関心のある「インターンシップ」をテーマに取り上げた関連記事を読解する際、単に言葉や文章の理解だけにとどまらず、「自分だったらどうするのか」という当事者になって物事を考えるように促す。その際、「頭を使いなさい」という少々厳しい言葉も使う。しかし、それを率直に言える良好な人間関係が築かれている。また、声色を変えたりする等、工夫を凝らしている。

エピソード記録② 授業中での中国語使用に対して許容

的であること。

グループ討論の後、ある男子学生が自分のブラック企業でのインターン経験を発表する時のエピソード記録である。

「鳥取県のある旅館で2か月インターンをした。労働時間は8時間、寮費と三食の食費を引いたらもともと13万円ある給料は月3千円。1日2千円かかる寮が汚かった。鳥取県政府に事情を話した。自分たちの労働態度が良かったので、寮費を半額にしてくれて月4万円もらえた」といった内容だった。「寮費を半額にしてくれた」を日本語でうまく言えなかったのも、中国語に切り替えて説明した。この部分の説明の後、また日本語に切り替えて発表を続けた。日本語と中国語を行き来しながら発表をしていた。

(2017年12月20日授業記録より)

日本語と中国語を行き来しながら発表することに対して許容的だった理由を尋ねたところ、次のように語る。

以前、試行錯誤で私もこの授業で、日本語だけでやるということもあったんですね。討論とか。でも、それよりは、分からないことがあれば、中国語で聞いてもいいし、ちゃんと分かるようにしてほしいという希望があって、日本語の問題だけではないです。新聞記事を読み返すということは、やっぱり知識も必要だし、すぐぱっとネットで調べたりもしているので、学生たちは。ですから、あらゆるリソースを総動員して、理解するというようなことを目指しています。

(2017年12月20日インタビューより)

上記2つのエピソード記録においても、工藤さんの授業における1層目の目標である「その時間の授業の目標」(新聞記事を読解する)と2層目の目標である「日本語教育の目標」(学習内容のインプット・アウトプット、及び学習者同士の内容シェア)、さらに、3層目である「学習者観、教育観(人間形成に関する考え方)」「自ら考えられるように、自律的に学べるように」が一体となって授業が構成されている。

以上から、本事例における目標構造を以下のように示す(図4)。

工藤さんの授業における目標構造多層化の契機

授業後のライフヒストリーインタビューで、工藤さんが

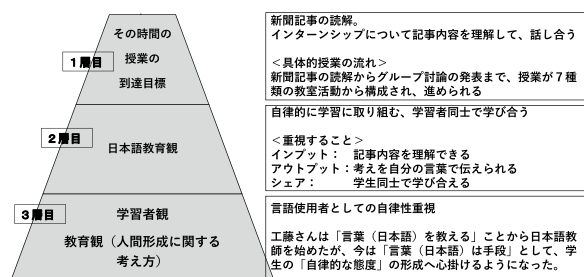


図4 工藤さんの授業における目標の三層構造「新聞読解」を例に

「なぜこのような目標観を持つようになったのかについて次のようなやりとりがあった。

森脇：工藤さんの授業には目的と目標があって、目的としては「自律」だったり、(日本語の授業での中国語使用を含めて)「自分の頭で考える」ことや、「やり抜く力」「日本の社会文化を知って、自分たちに戻ってくる」などがあり、日本語を学ぶことは、その目的のための手段である目標として位置づけられているのですね。

工藤：(中略)例えば、(大学院生に)日本語の教授法を教えて、学生たちが立てる教案があるんです。そうすると、何をを目指しているか、(教案を書いた学生)自分もわからないんですね。多分、新米の先生も多分そうだろうと思います。「目標」なんか、明らかなようで、実は、何をを目指しているかあまり分かっていない、という気がします。おっしゃるように、私自身は言葉を教えることからスタートしているんですけど、今はそこはついでに、むしろ、人間形成のほうに、それを通して言葉を学ぶほうが、効率がいいことが分かったんです。言葉だけを教えても、あまり役に立たないということが長年の経験から分かってきたので、だから、違うことを教えながら、言葉を使う、というふうなことがますますはっきりしてきて、授業のときは最近かなりそういうことを意識しています。

(中略)言葉、形だけを教えようとしたら、学生は覚えない、拒絶するんです。こちらのほうが魅力あって、それをやりながら言葉を使っていくと身に付く。結構わかってきましたね、経験的に。「目標」のとらえ方が、やっぱりキーポイントかなと思っていました。「目標」「目的」というところ。書いているんですけど、やはり、頭が違うことを考えたりして、自分が意識できないですね、教師というのは。長い間そういうことをやってきましたけど、おもしろいと思っていましたが、それもここ何年間考えていることなんですね。今の「目標」については。

(2017年12月20日インタビューより)

工藤さんは、学生に「自律的な学習者になってほしい」という願いを持っている。これは学習者への願い、つま

り学習者観である。授業の構想、事前準備、授業の展開における判断と、それぞれに局面が違うが、(言葉を教えることも大事ではあるが、それよりも)自律的な言語使用者になってほしいという願いのもとに、三層構造は一貫性を持ち、授業構想、臨機応変的な対応(教科書使用の有無、中国語使用への許容な態度、個々の学習項目におけるタイムマネジメント等)を支えている。

以上は、日本語熟練教師の特徴だろうか。初任期教師の授業を見ると、指導案に沿った指導場面、反応が事前に予測できる学習者の対応については対応できる。しかし、予想外の学習者の反応については、思考停止状態になり、不適切な対応をしたり、対応不能という事態に陥ることがある。それを当初から避けるために、相手の反応にとりあわなくてよい「伝達的な授業」に逃げ込むこともある(康・森脇・坂本, 2017)¹³⁾。このことは授業目標の三層構造で解釈すると、1層目の「その時間の授業の到達目標」はかろうじて持っているが、2層目、3層目はまだ十分に形成されていないということであろう(図5)。

このことは、前節の水野さんの事例における初任期教員との比較でも同様である。水野さんと工藤さんの目標構造の対比図を示すと以下の図ようになる。

IV まとめ・・・本研究の到達点と課題

以上、二つの事例研究を通して次のような結果を得ることができた。本研究の到達点をリサーチクエストに答える形でまとめる。

- ①「熟練教師」には、初任期教師には見られない明確な目標の三層構造が存在することが示された。初任期

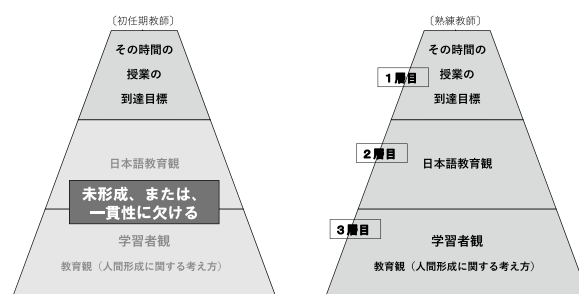


図5 熟練教師と初任期教師の目標構造対比図

教師の場合は、第1層の授業目標は明確に持っているが、第2層のカリキュラム・教育内容、第3層の教育観は未形成、あるいは、不安定であるのに対し、熟練教師の場合は明確で安定的な第2層、第3層が存在する。

- ②1時間の授業は授業目標に基づいて行われるが、教材や活動の選択、授業中における臨機応変の指導や支援、学習者評価は第2層（教科内容観）、第3層（教育観）が機能する。特に第3層は、第1層、第2層の在り方を規定する重要な役割を果たしていることが明らかになった。

また、第3層が瞬間的には第1層の授業目標への遂行を犠牲にする場面もある。具体的には、授業においてポイントとなる指導場面でのことである。

水野さんの場合は、A君への指導（支援）場面においては、全体の進行を少し止めて、A君に注力する場面が見られた。この指導は、多様性への寛容を教師が体現するかのようであった。ある意味では、道德の授業の中の「授業」であったとも言える。また、工藤さんの授業では、学生たちの自律を育てなければならない場面（工藤さんの判断）においては、日本語指導を少し抑えて中国語の使用を許可していた。それはけっして、言語使用の妥協ではなく、より根本的な第3層の教育観にかかわることだという判断がそうさせたのである。

こうして両者とも、明示された第1層の授業目標を達成しつつも、同時に第2層、第3層の目標を持ちながら授業を行っていると言える。そして層同士の関係は、ただ単に授業の目標よりも教育観（人間形成に対する考え方）が偶然優先されたということではなく、授業の目標を達成するためにも教育観を優先すべきポイントがあるということを示している。

- ③目標構造の多層化は、学習者の「発見」による学習者観の変容が契機となる。

水野さん、工藤さんとも、内容は異なるが、学習者の再発見と呼ぶのにふさわしい経験をしている。水野さんの場合は特別支援教育の経験やA君との「格闘」、また工藤さんの場合は、言語学習を目的にしてしま

と学生たちは学ばない、という経験である。こうした経験が目標構造の基底（教育観）を形成し、目標構造の多層化という形で全体が形成されていったと考えられる。

今後の課題としては以下の三点が挙げられる。

- ①目標構造の多層化の契機として、学習者観の転換（「学習者の再発見」）が事例研究から明らかになったが、なぜ学習者観の転換が目標構造の多層化へとつながるのかは到達点の③のように推測できるものの、そのケースが普遍的と言えるのか、また逆に学習者観の転換のない熟練教師のケースはないのか、事例の研究も必要である。
- ②普段の授業では、形式知化された授業の目標が展開を作っていく。しかし、何らかのきっかけで、授業の目標が後景に退き、第2層、第3層の目標が前面に出ることがある。そのきっかけになる「出来事」の生起の中で熟練教師はどのような判断をしているのか、そのことをさらに追究することが残された課題である。
- ③質的研究としての説得力をさらに高めるために、二事例の選択（サンプリング）や研究方法の精緻化をどのように実現していくかも課題である。さしあたって、さらに典型的な事例を収集すると同時に逸脱例のサンプリングと事例研究を行うことが必要である。

【参考文献】

- 1) NHK, DVD: 楽しんで学べ 傷ついて育て 中学英語教師 田尻悟郎の仕事, プロフェッショナル仕事の流儀, 日本放送出版協会（企画・制作）, 2017.
- 2) 松井かおり, 今井裕之: 中学校英語授業における熟練教師の思考実践の展開過程—教育目標に焦点をあてて—, 外国語教育メディア学会機関誌 44 (0), 117-133, 2007.
- 3) 康 鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信: 日本語教師の「熟練性」の研究—熟練教師の目標概念の多層性, ネットワークと機能に注目して—, 鈴鹿医療科学大学紀要, No.22, 31-44, 2015.

- 4) 佐藤 学, 岩川直樹, 秋田喜代美: 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, 177-198, 1991.
- 5) 森脇健夫: 教師の力量形成としての授業スタイルとその形成, 学びのための教師論 (グループ・ディダクティカ編), 劉草書房, 東京, 167-192, 2007.
- 6) ウヴェ・フリック: 新板 質的研究入門, 春秋社, 東京, 全 670 ページ, 2011.
- 7) 無藤 隆, やまだようこ, 南 博文, 他: 質的心理学, 新曜社, 東京, 全 245 ページ, 2007.
- 8) Patton, M.Q.: Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd edn). London: Sage, 2002.
- 9) 秋田喜代美: 学びの心理学 授業をデザインする, 左右社, 東京, 全 241 ページ, 2012.
- 10) 村井尚子: ヴァン・マーンにおける教育的関係論の特質: コンタクトの教育学に焦点づけて, 大阪樟蔭女子大学研究紀要第 4 巻, 181-192, 2014.
- 11) 藤木和巳, 木村捨雄: 教師の実践的なビリーフとその変容過程に関する研究 (1), 日本科学教育学会研究会研究報告, 一般社団法人 日本科学教育学会, 13 (1), 29-33, 1998.
- 12) 森脇健夫: 図解! ライフストーリーアプローチとは何か, 授業づくりネットワーク 2010 年 3 月号, 4-7, 2010.
- 13) 康鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信: 日本語教師の初任期から熟練期への「二重の応答性」の発達, 中部教育学会第 66 回大会発表要綱, 22, 2017.

The Concept of Multilayer Objectives of Expert Teachers

—Through Two Case Studies—

Fengli KANG¹⁾, Takeo MORIWAKI²⁾, Hiroaki ONISHI³⁾,
Masanobu SAKAMOTO⁴⁾, Chiyo KONISHI⁵⁾,
Naomi MIZUNO⁶⁾, Setsuko KUDO⁷⁾

1) Faculty of Health Science, Suzuka University of Medical Science

2) Faculty of Graduate Education, Mie University

3) Regional Innovation Studies Doctorial Course, Mie University

4) Faculty of Business Administration, Tokoha University

5) Japanese Program, Akita International University

6) Kuwana City Oyamada Higashi Elementary School

7) Department of Japanese Language and Culture, Tong Hai University (Taiwan)

Key words: expert teachers, expertise, multilayer goal structure, three-layer goal structure, change of how teachers comprehend learners

Abstract

This research defines teachers' "expertise" as a "multilayer goal structure", and describes the results of case studies. Previously, Koh et al. (2015) used class observations and life history interviews of three expert Japanese language teachers in Taiwan to demonstrate that expert teachers have a "multilayer goal structure" consisting of three distinguishable layers: 1) one or more concrete class objectives, 2) an image of a conversation class, and 3) the idea of human education. Based on the hypothesis that all expert teachers have these layers in common, we undertook case studies on two expert teachers: an elementary school teacher in Japan and a Japanese language teacher in Taiwan. We chose two teachers with totally different teaching environments so that the cases would be as different as possible in order to find common features of "expert" teachers and to compare the features with those of novice teachers. The abovementioned three-layer goal structure was found in both the elementary school teacher and the Japanese language teacher. The first layer was a class objective, the second was a curriculum and educational perspective, and the third was a perspective on learners and human education. Expert teachers not only have this three-layer goal structure, but they also have consistency which enables them to respond to situations flexibly. In addition, the life history interviews revealed that consciousness for human education was derived from how teachers comprehend learners.

略 歴

康 鳳麗（教育学修士） 鈴鹿医療科学大学 保健衛生学部 理学療法学科 准教授

学 歴：

2000 年 三重大学大学院 教育学研究科 修士課程修了

職 歴：

2000 年 鈴鹿医療科学大学 東洋医学研究科 職員兼講師

2004 年 鈴鹿医療科学大学 鍼灸学部 鍼灸学科 講師

2010 年 鈴鹿医療科学大学 鍼灸学部 鍼灸学科 准教授

2012 年 鈴鹿医療科学大学 保健衛生学部 理学療法学科 准教授（現職）

主な研究分野：

- （1）大学における第二外国語としての中国語教育
- （2）ライフストーリー的アプローチを用いた日本語教師の力量形成