

投稿論文

# 義務教育学校教員における教科指導の 前提となる実践的知識

—— 児童生徒に関する知識のモデル化の試み ——

藤 井 真 吾\*

A study on compulsory teacher's practical knowledge  
as a prerequisite for teaching of subjects:  
Modeling of teacher knowledge of students

Shingo FUJII

本稿では、義務教育学校教員の教科指導の前提となる児童生徒に関する知識について、その特質や構造を明らかにするために、義務教育学校教員7名へのインタビュー調査を実施した。その結果、児童生徒に関する知識の内容として、①児童生徒の諸能力や躰く内容などの「学業達成に関わる能力についての知識」、②関心や行動および性格などの「性向についての知識」、③対人関係や指導・支援の状況などの「児童生徒を取り巻く状況についての知識」、④上記三つに関わる成長・変化などの「成長についての知識」、⑤「その他の知識」の五つが見出された。これらは児童生徒一般、担任学級、特定の児童生徒個人の三次元を持っていた。その特質としては、指導上の信念などによる個人差や、他の知識に対する統合的な役割、動的な性格が明らかとなった。さらに構造としては、信念が基底となり、③が①および②を統合しつつ背景となるとともに、④は児童生徒一般の次元を持たず、①～③の因果関係を捉えるものであった。

## I. 問題の所在と研究目的

教員の「大量退職・大量採用」を背景に、若手教師への知識技能の伝達が喫緊の課題であり、熟練教師の豊かな実践的知識<sup>①</sup>が注目される。実践的知識は、吉崎(1987)のように、「教授方法についての知識」「教材内容についての知識」「生徒についての知識」の複合領域と解釈され、中でも「生徒についての知識」は、

---

\*筑波大学大学院人間総合科学研究科

「一般的な発達段階における生徒の認知的・情意的特徴、さらには個々の生徒の知的・人格的特性などについての知識」と定義される。このような教師の児童生徒に関する知識は、教科指導において児童生徒の興味関心や内容理解の推定、指導の計画および展開時の意思決定に影響を及ぼす点で注目される。

しかしながら、児童生徒に関する知識は、その具体的な特質や構造についての検討が不十分である。理論研究では、専門職としての教師が経験等を通して得る知識の全体像と学習過程について論究した Shulman (1987) が「学習者と学習者の特性についての知識」の存在を指摘したがそれに留まった。Shulman (1987) を受けた教師の知識のモデル化 (Grossman, 1990; Turner-Bissit, 1999 など) の代表的研究である Gess-Newsome (2015) は「生徒についての知識」を「生徒の認知的・身体的発達、教授法の区別を要求するような生徒の違いの理解、指導を充実させるために個人及びコミュニティの資源を活用する方法」に関する知識と定義したが、他のモデル同様その特質や内部構造は示していない。この状況のためか、実践的知識の特質や活用様式 (佐藤・岩川・秋田, 1991)、授業研究を通じた知識創造 (島田, 2009)、および個人史的側面 (Elbaz, 1983; 藤原ら, 2006) の研究では児童生徒に関する知識が直接に検討されなかった。これらは実践的知識における児童生徒に関する知識の存在や影響を看過しており、日本において「児童生徒理解」の重要性とその授業への反映が指摘される (原野, 1989) ことから、児童生徒に関する知識の検討が必要である。

これらをふまえて本稿では、教科指導の前提であり、学習面から生活面に至るまで総合的に有すると予測される教師の児童生徒に関する知識の特質や構造を明らかにし、児童生徒に関する知識モデルを提示することを目的とする。具体的な課題は、以下の通りである。

- 1) 教科指導の前提となる児童生徒に関する知識の内容を明らかにする。
- 2) 児童生徒に関する知識の特質について明らかにする。
- 3) 課題1), 2) を踏まえ、児童生徒に関する知識の構造を明らかにし、モデル化を試みる。

## II. 研究の方法

### 1. 対象とデータの収集方法

教師の実践的知識の研究がナラティブを重視すること (Elbaz, 1983; 藤原ら,

2006)に鑑み、インタビュー調査の手法を採った。対象校は、公立の義務教育学校1校である<sup>㉞</sup>。対象者は、主任等を歴任するなど、管理職や同僚から技量を認められており、児童生徒理解に関心を持つ教員を中心に前期課程教員5名、後期課程教員2名を表1のように選定した<sup>㉟</sup>。以下では、前期課程6年を「小学校課程」、後期課程3年を「中学校課程」と記述する。

インタビューでは、①過去(前勤務校、前担任学級など)における児童生徒理解と授業に関わる経験、②現在の担任学級における個別あるいは集団としての児童生徒の理解と授業に関わる経験、③児童生徒理解に関わる信念や工夫について尋ねた。実施時期は2017年8月から9月初頭であり、一人当たり約1時間であった。調査目的等を説明の上、許可を得てボイスレコーダーによる録音を行った。実施に際しては、教員の語り が柔軟に展開するように、状況に応じて質問項目の入れ替えや追加を行う半構造化面接の手法を用いた。

## 2. 分析手続き

本項では先行研究を参考に、インタビューの分析枠組みを構築する。

児童生徒に関する知識の内容は、教師の児童生徒理解の在り方に密接に関わると考えられる。これに関して、梶田(1974)は発達や学習などの研究成果を基にした一般像としての「一般性(法則性)理解」と、情報収集や見取りの蓄積を基にした個々人としての「独自性(個性)理解」の両者を通した総合的な理解を説いてい

表1. インタビュー対象教員一覧

名前	性別	教職経験年数 (内学級担任)	担任学級 (人数)	専門	校務等の経験	備考
A	女	16年(10年)	5年生 (39人)	外国語 (英語)	学年主任、生徒指導主任、研究主任。現在は特活主任。	別の中学校に10年勤務。
B	女	31年(27年)	1年生 (33人)	算数、数学	学年主任。現在は学年主任。	別の中学校に2年勤務。
C	女	29年(26年)	2年生 (36人)	社会	学年主任、研究主任、道徳や教科の主任。現在は道徳主任。	
D	男	10年(10年)	4年生 (35人)	算数、数学	省令主任はなし、ICT主任。	別の中学校に6年勤務。
E	女	8年(4年)	9年生 (31人)	社会	省令主任はなし。	2年間の特別支援学級の担任経験。
F	女	3年(3年)	1年生 (33人)	家庭	省令主任はなし。	現任教が初任教。
G	男	5年(2年)	7年生 (36人)	技術	省令主任はなし。技術科主任。	

る<sup>4)</sup>。また、児童生徒に関する知識の近接概念では、(1)児童生徒一般の内容(Turner-Bissit, 1999; Voss, et al., 2011; 吉崎, 1987)と、(2)児童生徒個人(Grossman, 1990; 吉崎, 1987; Voss, et al., 2011)および児童生徒集団(Gess-Newsome, 2015; Turner-Bissit, 1999; Barnett & Hodson, 2001)としての特定の児童生徒に関する内容の二つの次元<sup>6)</sup>が想定されている。ここから、教師の児童生徒に関する知識は、児童生徒一般と児童生徒個人との二つの次元になっていると推定される。

さらに、知識の内容に関して、児童生徒理解に関わる先行研究では、教師が理解すべき視点や領域が指摘されてきた。例えば原野(1989)は、(1)知的能力、(2)学力、(3)行動、(4)性格、(5)対人関係、(6)体力・身体的健康、(7)環境、(8)適性の八つを挙げた。上記以外には、有馬(2002)の「行動・態度」、菊池(2000)の「態度・価値観」や「発達」、自己認知、岡本(1974)の「全体性」がある。実証研究では、Morine-Dershimer(1978)が教師の児童概念に(1)能力/達成、(2)授業への参加、(3)個性、(4)仲間関係、(5)活動への志向性(Activity Orientation)、(6)成長/進歩があったことを明らかにしている。さらに天根・吉田(1984)は、教師が捉える児童のパーソナリティには、活発さ、温厚さ、聡明さ、落ち着き、根気強さの五つがあり、多くが学業面に結びつくことを指摘している。

以上の研究をふまえて、上記の領域等の異同を検討した上で整理を試みた結果、児童生徒に関する知識の内容として、①能力、②関心・態度、③学力、④行動、⑤パーソナリティ、⑥対人関係、⑦健康・体力、⑧環境・状況、⑨適性・進路、⑩成長、⑪自己認知、⑫①～⑪を通した全体性の、12カテゴリーを得た。この12カテゴリーと二つの次元に、発言内容を区切り分類する作業を試行した。発言内容と量を踏まえ、知識内容を(1)「学業達成に関わる能力についての知識」(①能力、③学力)、(2)「性向についての知識」(②関心・態度、④行動、⑤パーソナリティ)、(3)「児童生徒を取り巻く状況についての知識」(⑥対人関係、⑧環境・状況)、(4)「成長についての知識」(⑩成長)、(5)「その他の知識」(⑦健康・体力、⑨適性・進路、⑪自己認知)の五つに大別した。なお、⑫全体性のカテゴリーは信念と重複すると同時に、①～⑪との弁別が困難であったため、分類カテゴリーから除いた。また児童生徒に関する知識の次元については、学級全体に関する内容が、個人に関する内容と弁別されるような形で語られたため、「児童生徒一般に関する知識」、「担任学級に関する知識」、「特定の児童生徒個人に関する知識」の三

つの次元に修正した。上記の五つの知識（および下位の11カテゴリー）と三つの次元を分析枠組みとして発言の分類を行った。

これらの分類に加えて、発言内容に即してラベル付けを行った。同じ趣旨の内容と判断されるものには同様のラベルを付けるとともに、整理のためさらに大ラベルを付けた。ラベルを付ける際には、演繹的アプローチを取りつつも随時カテゴリーそのものを見直すとする佐藤(2008)の定性的コーディングを参考に、他の知識との異同・重複を検討した。

一例をあげると、D教員の下記の語りについて次の手順をとった。

- (1) 意味内容から下記の発言で括り、「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元の②関心・態度に分類した。
- (2) この発言に(学習への意識・意欲)という小ラベルを付けた。
- (3) (1), (2)の作業を全てのインタビュー記録で行った。
- (4) ラベルを比較・整理して、〈意識・意欲〉という大ラベルを付けた。

これらの作業を終えたのち、同一内容には同一のラベルになるように異同を検討し、重複や弁別すべき内容があった場合には、ラベル名や次元・カテゴリーを見直した。なお、グループ学習の方法や、教科内容自体、指導上の信念についてなどの発言は、別途、「教授方法についての知識」、「教材内容についての知識」、「信念」に分類した。

・ D教員〈ラベル名：意識・意欲(学習への意識・意欲)〉

D教員：(筆者注：児童 A 君は)自分はやる気が出ないと、ノートを取ろうとしない、ぼんやりしてらるって感じですかね。それはどの授業でも、嫌いな教科がとかじゃなくて、どの授業でもって感じです。

〈出典〉2017/08/18(金)09:00～10:00 D教員へのインタビュー

### Ⅲ. 分析結果：義務教育学校教員の保有する児童生徒に関する知識の内容

インタビューを分析して得られた結果は、以下の通りである。

まず、各知識のラベル数および発話数は表2のようになった。例えば、③学力の「児童生徒一般に関する知識」の次元では、〈教材内容への反応〉、〈分布〉、〈時代の傾向〉の三つの大ラベルと、(考え方のバリエーション)など六つの小ラベルがあり、それらについて各教員で合計13回の発話があった。

表2. 児童生徒に関する知識の知識内容および次元のクロス表

	学業達成に関わる能力についての知識						性向についての知識									児童生徒を取り巻く状況についての知識					
	①能力			③学力			②関心・態度			④行動			⑤パーソナリティ			⑥対人関係			⑧環境・状況		
	大	小	発	大	小	発	大	小	発	大	小	発	大	小	発	大	小	発	大	小	発
知識の次元																					
児童生徒一般	4	(8)	9	3	(6)	13	3	(5)	9	2	(5)	9	3	(14)	14	2	(2)	2	1	(3)	3
担任学級	2	(2)	3	3	(6)	9	2	(3)	5	3	(8)	8	3	(11)	19	1	(5)	9	1	(3)	4
特定の児童生徒個人	6	(10)	16	4	(8)	19	3	(7)	17	4	(15)	23	3	(25)	37	3	(7)	9	4	(13)	20
小計	12	(20)	28	10	(20)	41	8	(15)	31	9	(28)	40	9	(50)	70	6	(14)	20	6	(19)	27
計	大22・小(40)・発69						大26・小(93)・発141									大12・小(33)・発47					

知識の次元	成長についての知識			その他の知識						知識の次元ごとの計			備考			
	⑩成長			⑦健康・体力			⑨適性・進路			⑪自己認知						
	大	小	発	大	小	発	大	小	発	大	小	発				
児童生徒一般	0	(0)	0	1	(1)	1	1	(1)	1	0	(0)	0	20	(45)	61	大:大ラベル数 小:小ラベル数 発:発話数
担任学級	2	(5)	7	1	(1)	1	1	(1)	1	0	(0)	0	19	(45)	66	
特定の児童生徒個人	3	(8)	12	0	(0)	0	1	(2)	2	1	(1)	1	32	(96)	156	
小計	5	(13)	19	2	(2)	2	3	(4)	4	1	(1)	1	総計			
計	大5・小(13)・発19			大6・小(7)・発7						大71・小(186)・発283						

知識の次元について、特に多く語られたのは、「特定の児童生徒個人に関する知識」であった。また内容では、「性向についての知識」が多く、次いで「学業達成に関わる能力についての知識」、「児童生徒を取り巻く状況についての知識」が多く語られた。一方で、「児童生徒一般に関する知識」の次元では、「成長についての知識」が抽出されなかった。

また、教員ごとの発話数をまとめたものが表3である。教員によりインタビュー時間の差や半構造化面接ゆえの質問内容の変動があったため単純な比較はでき

表3. 児童生徒に関する知識の内容・次元の教員別発話数

教員名	学業達成に関わる能力についての知識			性向についての知識						児童生徒を取り巻く状況についての知識			成長についての知識			その他の知識			発話数計														
	①能力			③学力			②関心・態度			④行動			⑤パーソナリティ			⑥対人関係			⑧環境・状況			⑩成長			⑦健康・体力			⑨適性・進路			⑪自己認知		
	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特	般	担	特			
A	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	5	2	1	1	1	1												9	9	5			
B		1				3						3			2	1															1	2	9
C	2	1	2	2	3	1	1	1	4	3	2	2	3	5	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1				13	14	14			
D	1	5	5	3	6	2	2	5	2	1	8	4	12	1	5	5	2	2	1	1	1	1	1	1				17	8	50			
E	1	2	1	2	3	2	2	4	1	3	5	4	4	4	1	5	2	1	1	7	2				1			6	17	30			
F	1	2	4	1	1	2	1	1	2	3	3	9	1	1	3	3	6											7	10	26			
G	3	3	1	1	1	3	1	2	3	2	2	9	1	1	1	1	1	1										8	6	22			

ないが、どの知識の次元や知識内容の発話数が多いのかという点での個人差が認められた。

以下では質的な内容に焦点をあてながら、半分以下の教員からしか抽出されず、量としても少なかった「その他の知識」を除いた四つの知識について記述する。

#### (1) 学業達成に関わる能力についての知識

第一は、児童生徒の教材内容に対してできる範囲や躓きなどからなる「学業達成に関わる能力についての知識」(①能力, ③学力)である。

この知識の「児童生徒一般に関する知識」の次元では、学年段階や教材内容、学習形態に応じた児童生徒の具体像が知識として保有されており、それが適切な教材選択の必要性や難しさと関連する形で存在していた。例えばC教員は、下記のように児童の描く花の観察図について、花卉の描かれ方と児童の能力を結びつけて段階的に理解していた。

・ C教員〈ラベル名：教材内容への反応(考え方のバリエーション)〉

C 教員：観察の絵を描くときにね。例えばね。お花ってさ、こーじゃないじゃないですか(円と楕円を組み合わせた大まかな絵を描く)。でも、子どもたちってこう書くんですよ。こうしか描けない子は、こうなんです。これでいいんです。ほんとはこうじゃない。だけど、もっと花卉がこう(切り込みがある花卉など細かい絵を描く)なっていたりとかするっていうのが、見られる子たちもいる訳でしょ？

〈出典〉2017/08/09(木)10:30~11:35 C教員へのインタビュー

また、この知識の「担任学級に関する知識」の次元では、担任学級において、配慮が必要な児童生徒あるいは能力の高い児童生徒が在籍しているのかという点や、全体の傾向としての諸能力が捉えられていた。例えばE教員は、担任学級の生徒の学力層の分布や、他クラスと比較したときの位置づけを語っていた。

この知識の「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元では、困難を抱える児童生徒とその程度についての内容が理解されていた。例えばD教員は同一の児童個人に対して、集中の維持の困難、筆記の遅さ、抽象概念の操作の難しさ、自ら質問ができないゆえの支援の必要性など、諸能力の上限を把握していた。

#### (2) 性向についての知識

第二は、学年段階の特性や授業への取り組みなどに関わる「性向についての知識」(②関心・態度, ④行動, ⑤パーソナリティ)である。その内容には、教科指

導場面やそれ以外の場面も含まれるとともに、同一場面から各カテゴリーの知識が抽出される場合も多い。

この知識の「児童生徒一般に関する知識」の次元では、教科指導で教員が提示する課題や指示への反応や、学年に応じた性格や行動面での児童生徒の特性が保有されている。特に、提示する課題や指示への反応には、自分の専門教科の指導場面や、教科を問わない指導場面での内容があり、小学校課程教員の場合は後者がより抽出された。例えばA教員は、自らの指示等が適切でなければ児童の集中が乱されることを下記のように語っていた。

・ A教員〈ラベル名：傾向(指示への反応)〉

A 教員：やっぱり、こっちの話し方が上手くなかったり下手だったりすると、子どもって自然にこう、別の事をやりだしたりとか、なんとなくこう姿勢が崩れてきたりってというのは、あるんですね。だから、あ、今私の話は響いてないなっていうのは、見て、一瞬で分かりますよね。

〈出典〉2017/08/08(火)08:30～9:20 A教員へのインタビュー

この知識の「担任学級に関する知識」の次元では、「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元の集約としての学級の雰囲気や、相互作用の結果としての学級の雰囲気が把握されていた。例えばE教員は、生活面の性向を色濃く捉えており、行事の話し合いでの決定が覆ったことを例示しつつ、決定に異議を唱える生徒が多いことを下記のように語っていた。

・ E教員〈ラベル名：傾向(どんでん返し)〉

E 教員：今回、合唱曲を決めるっていうのが夏休み前にあったんですけど、最初に、音楽の授業で持ってきた曲、まあ、リストがあって。一番これって決まってたんですよ。で、これでいいですか？って音楽係に確認させたんですね。そしたら「嫌だ」って言い始める子がいて。(中略)何か一個決まっても、やっぱりこうじゃない？ああじゃない？っていう子たちが多いんですよ。

〈出典〉2017/08/24(木)10:15～12:00 E教員へのインタビュー

この知識の「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元では、時に教員自身の価値判断を含めながら、教科指導場面から生活場面にわたってその内容が把握され、児童生徒個人への対応を含めて把握されていた。例えば、D教員は授業中のグル

ープ活動の姿から、リーダー気質、無口で控えめ、他者の主張の調整ができるといった性向を把握している。中でも、他者の主張を調整できる児童を次のように〈性格・タイプ(自己主張)〉と価値づけた。

・ D 教員 く ラベル名：性格・タイプ(自己主張)

D 教員：で、あの 4 年生なので、わがわがって自分のことを言いたがるんですけど、そういうのを調整してくれる子もいますね。ああこの子凄いなって、一歩自分は引いた眼で見てる子もいますし。うん。それは、凄く、価値づけてあげてるつもりなんですけど。

〈出典〉 2017/08/18(金)09:00～10:00 D教員へのインタビュー

ここまで示した「学業達成に関わる能力についての知識」や「性向についての知識」は、単独での語りが多い一方で、「児童生徒を取り巻く状況についての知識」や「成長についての知識」は、上記を関連付ける内容であった。以下では、その関連付けに焦点をあてる。

(3) 児童生徒を取り巻く状況についての知識

第三は、友人や教員、家族などとの関係や学習環境などに関わる「児童生徒を取り巻く状況についての知識」(⑥対人関係、⑧環境・状況)である。

この知識の「児童生徒一般に関する知識」の次元では、「生活経験が減った」というような、教員が抱く近年の児童生徒の状況が語られた。また「担任学級に関する知識」の次元では、学級の肯定的な側面や課題的な側面について、学級の性向を関連付けて把握されていた。例えば F 教員は、仲良しな学級という肯定的な側面を捉えるが、B 教員は、支援が必要な子が多く一人に付きっきりではいられない人的資源の不足という課題を捉えていた。

この知識の特徴は、「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元における「学業達成に関わる能力についての知識」や「性向についての知識」との関連付けにある。その内容は、友人との関係性や家庭環境、支援の必要性の状況が主であり、教員による対応が必要な文脈の中で語られていた。例えば、E 教員はある生徒について、以下のように「学業達成に関わる能力についての知識」として教科内容での達成に課題があり、「性向についての知識」として学習態度にも課題があることを留意しつつ家庭での肯定的側面を見出し評価すると同時に、家庭状況を踏まえた解決策に結び付けていた。

・ E 教員〈ラベル名：生活(家族)〉

E 教員：ほんとに勉強しなくて、で、去年から、見た目的にもちょっとワルっぽく見えちゃう子なんです。どうしても。でも、ほんとに性格は、親の手伝いめちゃうややるし、お家でご飯づくりとかもすごくやる子で、すごい優しいですよ。で、お母さんもシングルマザーなので、お家のお手伝いしなきゃいけないってのも分かってて、勉強時間が一切なかったんですね。で、それも分かってて。でも、多分、この子はやればもうちょっとできるんじゃないかなあって、話聞いてて、ほんとに勉強時間が足りないだけっていうのが分かったの。

〈出典〉2017/08/24(木)10:15～12:00 E 教員へのインタビュー

(4) 成長についての知識

第四は、「⑩成長」に分類される、時系列的変化を捉える「成長についての知識」である。この知識は、「学業達成に関わる能力についての知識」や「性向についての知識」のみならず「児童生徒を取り巻く状況についての知識」も関連付け、それぞれの変化を捉える点で特徴がある。

この知識の「担任学級に関する知識」の次元では、[1]グループ活動での発表技術の習熟などの「学業達成に関わる能力についての成長」、[2]大人びて自律的になるなどの「性向についての成長」が語られた。例えばF教員は、低学年では自力でのトラブルの解決が難しいという「性向についての知識」（「児童生徒一般に関する知識」の次元）と比較しつつ、下記のように語っていた。

・ F 教員〈ラベル名：性向についての成長(自律的行動)〉

F 教員：4月の方って。結構、「先生、誰々ちゃんが泣いてまーす」とか、「誰々ちゃんが転びましたー」って報告しかしないんですよ。(中略)それが、なんか。何だろう。そこで、解決しようってちょっと頑張るようになってきたの。あ、できんじゃんって思っ。だからそこで、解決できないもう無理、ってなると、「先生、誰々ちゃんが泣いてて、こう言ってたんだけど、どうしたらいいか分からない」とか。ってできるようになったの。

〈出典〉2017/08/25(金)10:00～11:15 F 教員へのインタビュー

また、この知識の「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元では、[1]成績の向上などの「学業達成に関わる能力についての成長」、[2]友人への言葉遣いや態度の改善などの「性向についての成長」、[3]交友関係の広がりなどの「児童生徒を取り巻く状況についての変化」が語られた。なお、これらは因果関係を含めつ

つ時系列で把握されていた。例えばC教員は、下記のように、ある児童が苦手な社会科で成績が伸び悩み、思考など高次の面で躓いていたのが、努力で克服し社会科に肯定的関心を抱いたという成長を捉えていた。

- ・ C教員〈ラベル名：学業達成に関わる能力についての成長(学力・成績の向上)〉

C教員：資料をちゃんと調べたり、細かいところまで読み込んだりして、自分なりの考えをちゃんと持とうと努力して。なぜ、なぜこうなったのか、なぜこの歴史的なこの、この人はこういうことをしたのかっていうのが、彼女なりの視点でまとめられた。(中略)そういうところをちゃんとしっかりまとめるように、なんかすごーく努力して見えた。で、確かに力もついて、はい。面白くなって自分で言えるようになったので。

〈出典〉2017/08/09(木)10:30～11:35 C教員へのインタビュー

#### IV. 考察

##### 1. 児童生徒に関する知識の特質

児童生徒に関する知識の特質としては、分析結果を踏まえ以下の三点が明らかになった。

第一に、指導上の信念などの教員個人の文脈によって個人差がある点である。これは、教員が授業づくりにおいて、教材内容(課題や学力)を重視するのか、教授方法(動機づけや授業ルーチン)を重視するのか、児童生徒(個別・集団への配慮)を重視するのかといった指導上の信念の違いや、経験の違いが大きく影響しているからだと考えられる。

信念の違いについて、例えば教材内容を重視するE教員は、生徒の【納得】を最重要視しており、社会科においてもキーワードが合っていれば答え方は多様であると述べてつづ、何事においても生徒の納得を求めると述べていた。この信念が、先述の「性向についての知識」〈傾向(どんでん返し)〉がある担任学級を受容し、かつ性格・タイプ(自己主張)として自ら意見を発せない生徒を配慮するという面で影響していると考えられる。

さらに、経験の違いについては、担任経験のある児童生徒の特質や背景(外国人児童生徒の有無など)、専門教科、あるいは教職経験という文脈によって児童生徒に関する知識が影響を受けていた。専門教科に関して、例えば技術科を専門とするG教員は、今回の調査では唯一の技能系教科であり、現任校の中学校課程の

## ・ E教員の信念【納得】

E 教員：納得してるっていうのが一番、大事にしてる。(中略)話し合いした時とかも。あのーいいじゃんって言ってくれた男の子の意見があったんですけど。それが一回潰されたんですよ。で、その子は多分嫌だったのだと思ったので。こうやって意見言ってくれた人があるのに、それを簡単に潰しちゃっていいの？って。そういうのはやっぱ聞きます。だからその子がちゃんと出してくれたってことはフォローして。それで、「ちゃんと言ってくれた意見があるんだから、それに関してみんながもう一回考えないといけないんじゃない？」って。「その上で、納得して、やっぱこっちがいいって言うのであれば、それはいいと思うよ」って。(中略)「分かった、みんながいいならいいよ」っていうのは、本当に結構ずっとそれなんですよね。だから、みんなの意見。でも文句があるならちゃんと言いなさいって。いうところは、多分私の基本のスタンスなんだと思います。

〈出典〉2017/08/24(木)10:15～12:00 E教員へのインタビュー

生徒全員を見なければならぬ文脈に置かれる中で、不器用な子、アイデアにあふれる子、というようなタイプ別に児童生徒に関する知識を保有していた。また教職経験に関して、中学校での指導経験を他の調査対象者に比べて多く持つA教員やD教員は、現時点では小学校課程教員でありながらも生徒(中学生)に関する知識が見出された。特別支援学級の担任経験を持つE教員も、知的障害などの知識を多く有していた。さらに、新任教員であるF教員は「多分」や「なんだろう」という発言を多くしていたが、このことから、知識内容に対する本人の確信度の低さに新任であることが影響している可能性を指摘できる。

第二に、各教員の専門教科の指導で、児童生徒に関する知識が教材内容や教授方法についての知識を統合する役割を果たすという点である。それは、指導等からもたらされる変化についても「成長についての知識」として、常に更新される動的な性格を持っている。

このことは、「成長についての知識」で示したC教員の語りが論拠となる。専門教科で、児童の状況に応じ、教材内容・教授方法についての知識を活かして児童生徒の学業達成を導くという内容であり、これは児童生徒に関する知識が教材内容・教授方法についての知識を統合した事例である。また、その結果たる変化も「学業達成に関わる能力についての成長」や「性向についての成長」、「児童生徒を取り巻く状況についての変化」が関連付いた時系列の構成として把握する点で、児童生徒に関する知識は更新され得るゆえに動的であるといえる。

第三に、児童生徒に関する知識は、その獲得方法自体を知識内容に含んでいるということである。この証左は、「性向についての知識」の「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元で、時に教員自身の価値判断を含めながら、教科指導場面内外の内容が把握され、児童生徒個人への対応を含めて把握されていたという事実が糸口になる。

例えば、D教員はグループ活動を教科指導に多く取り入れることで、「性向についての知識」における「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元を掴んでいた。これは下記の語りのように、グループ活動について、それを重要視する信念（【協働】）を示すだけでなく、児童生徒に関する知識の獲得方法としても利用していることを示している。この意味で、少なくとも児童生徒に関する知識の一部は、それを得る方法を含み込んでおり、時に教員は児童生徒に関する知識の意図的な獲得を試みているといえる。

#### ・D教員インタビュー記録

D 教員：子どもたちに匙を、ああ匙じゃないな、ハンドルを渡した時ですよ、協働の場面にしたときの、個性の出方っていうのは、ものすごい見ますね。今でも見ます。4月当初が一番よく見るんですけど。ま、今度、9月明けてまた夏休みで子どもたち変わるんで、そこはちょっと意図的にグループの時間を増やしてどうなったかっていうのは、見たいなと思いますね。

〈出典〉2017/08/18(金)09:00～10:00 D教員へのインタビュー

## 2. 児童生徒に関する知識の構造

これまで明らかになった内容や特質をふまえ、児童生徒に関する知識の構造を考察する。

児童生徒に関する知識の次元については、当初は次元が二つであると予測されたが、実際には「特定の児童生徒に関する知識」がさらに「特定の児童生徒個人に関する知識」と「担任学級に関する知識」に分割される形で三つになっていた。

加えて、知識の次元および知識内容の関係は、下記の四つにまとめられる。第一に、表2に現れる量の差が知識の力点を示すと推察されるゆえに、「学業達成に関わる能力についての知識」と「性向についての知識」が核となる。第二に、「児童生徒を取り巻く状況についての知識」は、児童生徒の困難の解決を方向づける点で「学業達成に関わる能力についての知識」と「性向についての知識」を統合

しかつその背景となっている。第三に、「成長についての知識」は「児童生徒一般に関する知識」の次元では生起せず、「特定の児童生徒個人に関する知識」の次元では、「学業達成に関わる能力についての知識」や「性向についての知識」、「児童生徒を取り巻く状況についての知識」のそれぞれを関連させた因果関係を含めての個人の成長が把握される。第四に、「成長についての知識」の「担任学級に関する知識」の次元では、学業達成と性向についての成長が捉えられており、F教員の事例のように、それらは「児童生徒一般に関する知識」の次元と対比されている。

上記のまとめに基づき、図1のように児童生徒に関する知識のモデルを作成した。これは、吉崎(1987)が示した教授方法・教材内容・児童生徒の複合領域としての実践的知識のうち、児童生徒に関する知識を取り上げて内部構造を示したものであり、このモデル図における「(複合的な)実践的知識」はそのことを示している。また、信念は基底的な役割を果たす土台である。これは、既存の知識モデル(Elbaz, 1983: 藤原ら, 2006: Davidwitz & Rollnick, 2011: Gess-Newsome, 2015)における信念の位置づけの実証にあたる。「学業達成に関わる能力についての知識」と「性向についての知識」はベン図状となっており、「児童生徒を取り巻く

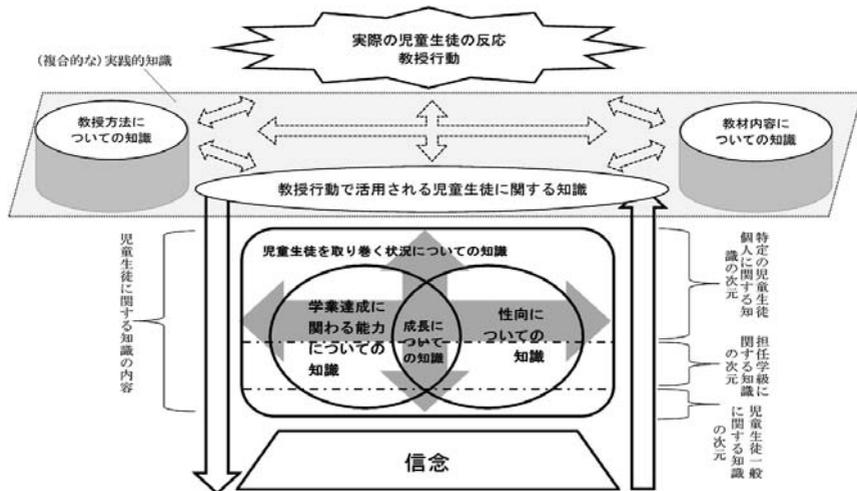


図1. 教科指導の前提となる児童生徒に関する知識モデル

く状況についての知識」がそれらを囲み統合している。ここでの点線は児童生徒に関する知識の三つの次元の境界である。中央のベン図の複合領域は、「成長についての知識」であり、「学業達成に関わる能力についての知識」、「性向についての知識」、「児童生徒を取り巻く状況についての知識」の複合として、それらの因果関係を描くように十字の矢印の何れかに方向づけられる。一番右の上向きの矢印は、信念の影響を受けながら、三つの次元が関わり合い、各知識内容が統合され、実際の教授行動と児童生徒の反応を引き起こすことを示している。一番左の下向きの矢印はその逆であり、実際の児童生徒の反応から、逆向きに知識が獲得され、時に信念まで影響を及ぼしていく過程を示している。

ここにおいて、「I. 問題の所在と研究目的」で触れた Gess-Newsome(2015)による定義と比べると、「認知的・身体的発達」が「児童生徒一般に関する知識」の次元として存在し、「生徒の違い」や「個人及びコミュニティの資源」が他の二つの次元として存在すると解釈できる。この「生徒の違い」は、具体的には本稿で示した「性向についての知識」などの四つの知識内容であり、児童間・生徒間の違いだけでなく、個人内の変化である「成長についての知識」も指導に活かされることが明らかになった。また「個人及びコミュニティの資源」は、具体的には「児童生徒を取り巻く状況についての知識」であり、他の三つの知識内容を関連付けて活用されていた。そして、この児童生徒に関する知識自体が、個人差や動的性格を持ち獲得方法を含み込むこと、および教授方法についての知識や教材内容についての知識を統合するという性質を持つことが明らかになった。

## V. 結語

本稿では、教科指導の前提たる教師の児童生徒に関する知識の特質や構造を明らかにして新たなモデルを提示することを目的に、義務教育学校教員へのインタビューの分析を通じたモデル化を試みた。本モデルの特徴は、従来検討されてこなかった「児童生徒に関する知識」の知識内容や構造を実証的に明らかにしながら、その特質である個人差や統合的・動的性格および知識の獲得方法を含みながらモデルが作成されたところにある。これらを通して、従来の定義・モデルの内容を実証しつつ細かな構造や特質を新たに示すことで、実践的知識研究における児童生徒に関する知識の看過を補った。

しかしながら、(1)調査対象者の人数が少なく学校風土等が踏まえられていな

い点や、(2)「児童生徒に関する知識モデル」の活用場面の検討、および(3)児童生徒に関する知識の獲得過程の検討の三点で不十分である。また、「教科外指導」への児童生徒に関する知識の影響や、本モデルの教師の意思決定および力量の研究に対する位置づけの検討が必要である。

したがって今後の課題は、(1)本モデルの獲得活用過程での位置づけと、(2)教師の力量・他の知識との関わりとの二点を検討しつつ、調査対象を拡大して精緻化を試みることである。

## 註

- (1) 知識について、OECD(2018)の Learning Framework 2030 では、学問的(disciplinary)、学際的(interdisciplinary)、認識的(epistemic)、手続き的(procedural)の四つを示している。これらに対して実践的知識は、非言語的で非形式的な知識(暗黙知：上記の認識的・手続き的知識もこれに分類され得る)を含み、形式的な知識(学問的・学際的知識)と重なる内容であってもそれが文脈化され事例的で個人史的な性質を帯びる点で区別される(Elbaz, 1983; 佐藤ら, 1991)。ここにおいて実践的知識としての児童生徒に関する知識は、発達段階のような学問的・学際的知識を文脈化した児童生徒の理解や、自身の経験に基づいた理解、および理解の在り方(認識論的知識)とその方法(手続き的知識)に関わる知識である。
- (2) 義務教育学校を対象としたのは、学校の条件を変えずに児童・生徒を担当する教員を比較するためである。したがって本稿は義務教育学校教員特有の知識に迫るものではない。
- (3) 調査対象者に付したA～Gの記号は、インタビューを実施した日程順に付している。
- (4) 同様の指摘は、有馬(2002)の「蓋然性理解」と「個別性理解」の指摘にも見られる。
- (5) 「次元」の語は、教師の知識に「生徒の学習過程」と「生徒の特性」の二つを含む五つを挙げた Voss, et al.(2011)が、その5区分の説明に“(sub-)dimension”の語を挙げたことを参考にした。このように、教師の知識の区分に“dimension”を用いるのは、「教授方法についての知識」研究をまとめた Guerriero(2017)に見られるように一般的なものである。

## 引用・参考文献

- 天根哲治, 吉田寿夫(1984). 「児童のパーソナリティに対する教師の認知次元と次元ウエイト」. 『兵庫教育大学研究紀要. 第1分冊, 学校教育・幼児教育・障害児教育』, 4, 兵庫教育大学, pp. 141–150.
- 有馬道久(2002). 「児童生徒理解の進め方」. 高橋超, 石井眞治, 熊谷信順(編), 『MINERVA 教職講座⑨ 生徒指導・進路指導』, ミネルヴァ書房, pp. 43–62.
- Barnett, J. & Hodson, D. (2001). “Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of

- What Good Science Teachers Know.” in *Science Education*, 85(4), John Wiley, pp. 426–453.
- Davidowitz, B. & Rollnick, M. (2011). “What lies at the heart of good undergraduate teaching? A case study in organic chemistry.” in *Chemistry Education Research and Practice*, 12(3), Royal Society of Chemistry, pp. 355–366.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm.
- 藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治 (2006). 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』. 溪水社.
- Gess-Newsome, J. (2015). “Model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit.” in Berry, A., Friedrichsen, P. & Loughran, J. (Eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*, Routledge, pp. 28–42.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of Teacher : Teacher Knowledge & Teacher Education*. Teachers College Press.
- Guerriero, S. (2017). “Teachers’ pedagogical knowledge: What it is and how it functions.” in Guerriero, S. (Ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, pp. 99–118.
- 原野広太郎 (1989). 『教師のための児童生徒理解』. 金子書房.
- 梶田毅一 (1974). 『児童生徒理解と教育の過程』. 金子書房.
- Morine-Dersheimer, G. (1978). “How Teachers “See” Their Pupils.” in *Educational Research Quarterly*, 3(4), Educational Research Quarterly, pp. 43–52.
- OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. ([http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)) (最終閲覧2019年1月9日)
- 岡本夏木 (1974). 「子ども理解と心理学」. 岡本夏木 (編), 『子ども理解の視点と方法』, 金子書房, pp. 1–22.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法』. 新曜社.
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美 (1991). 「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, 東京大学, pp. 177–198.
- 島田希 (2009). 「実践的知識の創造：小学校教師の授業研究」. 北陸先端科学技術大学院大学博士論文.
- Shulman, L. S. (1987). “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.” in *Harvard Education Review*, 57(1), Graduate School of Education Harvard University, pp. 1–22.
- Turner-Bisset, R. (1999). “The knowledge Bases of the Expert Teacher.” in *British Educational Research Journal*, 25(1), pp. 39–55.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). “Assessing teacher candidates’ general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation.” in *Journal of Educational Psychology*, 103(4), American Psychological Association, pp. 952–969.
- 吉崎静夫 (1987). 「授業研究と教師教育 (1) : 教師の知識研究を媒介として」. 『教育方法学研究』, 13, 日本教育方法学会, pp. 11–17.