

グループでの学習時における教師の意思決定のプロセスと 省察に関する事例研究

子ども共育サブプログラム

井上 希彩

【指導教員】 北田 佳子 田代 美江子

【キーワード】 グループ学習 教師の意思決定 省察 学びの共同体 待つこと

1. はじめに

近年の学校教育において、子どもたちが互いに関わり合いながら学ぶ「協働的な学び」やグループ学習の重要性が高まり、これらは広く導入されている。教育心理学や教育工学をはじめとした様々な研究領域において、子ども同士が協同で学び合うことは、認知的側面だけでなく社会的側面にも有効であることなどが明らかにされてきた。こうした研究の成果を踏まえ、学習指導要領（2020）においても「主体的・対話的で深い学び」といった学びの質を向上させるための授業づくりの視点が明記されている。それに伴い、教師の役割も変容している。知識を伝達する「技術的熟達者」から、複雑な文脈の中で子どもとの関係を結び、省察と熟考により判断を下す「反省的实践家」への転換が求められている（佐藤，1997）。

特に、従来の知識伝達型の一斉授業とは異なり、小グループでの学習において、教師は個々のグループの進捗、人間関係、思考の深まりといった複雑かつ不確実な状況に直面する。このような状況下では、教師は事前の計画のみに頼るのではなく、子どもの状況に応じてその場で支援を修正・デザインする「Situation-driven な思考」が不可欠となる（一柳，2018）。この即興的思考こそが、教師が経験や省察を通じて獲得し、内的に蓄積している知識・信念の体系である実践知（Practical Knowledge）の中核をなすものである。

しかしながら、グループでの学習形態を授業に取り入れることの困難さについても多く指摘されている。一柳（2023）は、グループごとに進度や取り組む課題が異なる中で、教師には「多様なグループの学習状況を即興的に把握しながら対応を思考し、判断していく役割」（p. 124）が求められると述べている。児玉（2023）も同様に、モニタリングとサポートの必要性から「教師にとって負荷の高い学習活動である」（p. 31）と指摘している。このように、教師が発問を行いながら、授業を主導し展開していく一斉授業とは異なり、グループでの学習においては、実際の子どもの学習状況やグループ内における子どもどうしの関わりの様子などを含めた多面的な状況把握と、それに伴う支援が教師の役割として求められるのである。しかし、グループ学習時における教師が子ども同士の「協働的な学び」を支える際、「子どもに委ね、見守る」という判断を含めた意思決定がどのようなプロセスで行われ、その背景にいかなる省察が存在するのかについては、十分に解明されているとは言い難い。

2. 本研究の意義

本研究において、教師の支援として「子どもに委ね、見守る」という判断を強調する理由は、以下の問題意識に基づく。グループでの学習による「協働的な学び」が重視される一方で、教師が授業進度や個々の理解の確認を優先し、直接的な言語的介入を行うケースが散見される。こうした教師の支援のあり方は、子ども同士の学び合いを重視した「協働的な学び」の実現と矛盾するのではないかという疑問が生じる。原田（2013）によれば、教師自身が、一方向的に支援が必要であると判断し個別に支援することで、学習の個別化が進み、子どもたちの学習は分断され、子ども間の学び合いや支え合いの機会が奪われ、学習行為が個人的なものに狭められてしまうという危険性があるとされる。つまり、形式的にはグループの学習形態になっていても、教師側からの介入が一斉授業と同様であれば、教師は依然として「教える専門家」（佐藤2023）として君臨しているに過ぎないと言える。佐藤学が提唱する「学びの共同体」では、「すべての子どもに学びの挑戦を保障すること」に協働的な学びの意義があるとされている（佐藤2006）。本研究ではこれに基づき、グループ学習時における「協働的な学び」を支える教師の支援として、「子どもに委ね、見守る」という判断に着目する。具体的には、グループ学習を取り入れた教師であれば多くの者が経験するであろう、以下の場面を検討対象とする。

本研究では、グループ学習の終了を判断する場面を対象とする。この場面において「いつグループ学習を切り上げるか」を判断することは、言い換えるならば「どこまで待つことができるか」という問いに帰着する。例えば、数学の授業であれば、クラスで最も困難を抱えている子の学びの挑戦を「どれだけ待つことができたか」が問われることになる。

子ども一人ひとりの学びの成立を支えるために、教師は不断に「子どもに委ねる」「見守る」、すなわち「待つ」ことが求められ、あえて介入しないことが支援となり得る。しかし、教師が「待つ」か、「介入する」といった支援の決定には、常に葛藤が伴うと考えられる。なぜなら、授業には時間という制約があり、グループや個人ごとの学習進度にはズレが生じるからである。さらに、子どもからの要請には応えたいという教師の情動も作用するためである。

本研究では、こうした葛藤を伴う意思決定が行われる場面を抽出し、授業後の省察を通じて、その場で生じていた意思決定のプロセスの解明を試みる。

3. 先行研究の整理

(1) 教師の専門性と実践知の概念整理

教師の専門性をいかに捉えるかという問いに対し、佐藤(1997)は二つの対照的なアプローチを提示している。

第一は、教師を「技術的熟達者(technical expert)」と見なす立場である。これは、教育学や心理学に基づく科学的な原理・技術の習得をもって専門的成長とする考え方であり、複雑な事象を抽象化・一般化することで「確実性」を志向する点に特徴がある。一般的に想起される「教える専門家」としての教師像はこれに近く、効率的な知識伝達や計画性が重視される(佐藤 1999)。

第二は、教師を「反省的実践家(reflective practitioner)」と捉える立場である。これは、複雑で不確実な教育の文脈において、省察と熟考を通じて問題解決を図る「実践的見識(practical wisdom)」を専門性の中核に据える考え方である。ここでは、一見単純に見える事象の内外にある多義的な意味や複雑さを解明しようとする「実践的認識」の発達が重視される(佐藤 1997)。

本研究では、現代の学校教育において支配的な「技術的熟達者」モデルではなく、不確実な状況下で即興的な判断を要する場面における教師の思考を捉えるため、「反省的実践家」としての側面に着目する。

「反省的実践家」としての教師が、複雑な教室状況において判断の拠り所とするのが「実践的知識(practical knowledge)」である。Schön(1983)は、専門家が「行為のなかの省察(reflection-in-action)」を通じて実践的知識を獲得・洗練させていくと論じた。日本においては、佐藤(1997)がこれを授業研究の文脈で整理し、実践的知識の特徴として、①文脈依存性、②事例知識としての蓄積、③諸学問の総合、④潜在的な機能、⑤個人の経験に根ざした個性、の5点を挙げている。さらに佐藤(1997)は、この実践的知識を基盤として、状況への関与から問題解決に至る一連の思考プロセスを「実践的思考様式」と定義した。佐藤・岩川・秋田(1991)による熟達教師と初任教師の比較研究では、熟達教師ほど多元的な視点の統合や文脈化された思考といった高度な思考様式を機能させており、その根底には教師個人の「信念」が深く関与していることが実証された。

(2) 先行研究の課題と本研究の理論的位置づけ

本研究において着目するグループ学習において、教師の行動に関しては、これまでモニタリングの傾向や介入の有無、学習ツールの活用といった側面から一定の知見が蓄積されてきた。しかしながら、教師を複雑な状況下で判断を下す「反省的実践家」として捉えた際、その意思決定プロセスの全容、とりわけ「介入しない」という判断の背後にある思考については未だ解明されていない点が多い。先行研究の課題は、大きく以下の2点に集約できる。

第一に、教師の「行為」の背後にある「意図」や「判断基準」への言及が不足している点である。従来の研究では、教

師が言語的に介入するか否かという見える「行為」や、AIによるグループの停滞度合い判断システムや進行表といったツールによる画一的な状況判断に焦点が当てられる傾向にあった。しかし、これらのアプローチでは、教師がいかなる教育的価値観や葛藤に基づき、目の前の子どもに対して特定のかかわりを選択したのかという、文脈依存的で内的な意思決定プロセスを捉えることは困難である。

第二に、「子どもに委ね、見守る(介入しない)」ことの教育的意義とその思考プロセスが十分に検討されていない点である。多くの研究において、教師の支援は「言語的介入」と同義とみなされ、現場においても教師が介入しないことは支援の欠如や単なる静観と捉えられる傾向にある。一柳(2023)が提唱するように、「子どもに委ね、見守る」こと自体が高度な支援であるという視点に立ち、教師がその瞬間に「なぜ介入を控えたのか」という詳細な思考や、監視ではなく信頼に基づく「見守り」がいかに成立しているのかを、教師自身の語りや省察から明らかにする必要がある。

4. 研究の目的と方法

(1) 目的と方法

本研究の目的は、グループ学習時における教師の意思決定のプロセスおよび省察の特徴を明らかにすることである。具体的には、グループでの学習を終了する判断をする場面に焦点を当て、授業者自身の実践映像の視聴を通してその場での意思決定と省察の内実を検討する。

稲垣・佐藤(1996)によると、「授業という個別的、具体的な実践の事実にもとづき、教師を主体とする省察、反省による教師のプロフェッショナル・ディベロップメントを目的とする授業研究の方法」(P.187)は、授業の事例研究(case method of teaching)とされる。また、事例研究の目的は「授業という複合的な事実を見る目を広げ、深めていくこと」であり、「授業という複雑で奥行きのある実態への理解に近づいていく終わりのない過程」(P.216)であるとされている。したがって、「反省的実践家」としての教師の専門性向上のために事例研究が必要であることが示されている。

本研究は、グループでの学習時における教師の意思決定プロセスを明らかにするため、授業観察および授業後に授業者と授業映像を視聴しながら半構造化インタビューを実施した。授業観察は、対象教員2名の授業をそれぞれ3時間ずつ実施した。撮影にはビデオカメラ1台を用い、授業者の動線に追随するとともに、教師の視線や関与する児童の様子を含めて記録した。また、撮影した映像データから、発話をすべて文字化し、逐語録を作成した。

授業観察後、データの収集にあたり、本来は教師の記憶が鮮明な実践直後の聴取が理想的であったが、日程調整の都合上、実際のインタビューは授業実践(7月)から約4カ月後の11月に実施された。この時間的経過による記憶の希薄化を補完するため、本調査では授業映像を用いた再生刺激法を採用した。具体的には、分析対象場面のビデオ映像を授業者と共に視聴することで、当時の状況や思考の想起を促し、そ

の時点での判断根拠や意図についての語りを収集した。インタビューは、授業者と観察者としての筆者が共に授業映像を視聴し、当時の状況や思考の想起を促した上で、その場面で何を見て何を考えていたか、判断の根拠や意図について聴取した。

(2) 研究協力校と協力者

本研究の調査対象校となる埼玉県内の公立中学校である飯能市立第一中学校（以下、飯能一中）は、「学びの共同体」の実践校として位置づけられる。「学びの共同体」とは、佐藤学が提唱する学校改革のヴィジョンであり哲学である。

佐藤（2023）は、「学びの共同体の学校は、子どもたちが学び育ち合う学校であり、教師たちも教育の専門家として学び育ち合う学校であり、さらに保護者や市民も学校の改革に協力して学び育ち合う学校である」（p. 20）と定義している。また、その改革の特徴として、以下の5点を挙げている。①子どもたちが学びの主人公・主権者となって一人残らず学びの権利を実現していること、②教室にケアの共同体を実現し、一人も独りにしない学びを実現していること、③聴き合う関係による民主主義を実現し、対話と協同のコミュニケーションを実現していること、④<共有の学び>（教科書レベル）と<ジャンプの問題>（教科書を超越するレベル）で学びをデザインし、質の高い学びを実現していること、⑤教師同士が教室の事実から学び合う同僚性を構築していること、である。また、こうした「目指す授業像」を実現するための方策として、飯能一中では、教員一人あたり年一回以上の授業公開や、年5回の全体授業研究会を実施し、授業研究の充実を図っている。加えて、誰でもいつでも参観可能な日常的な授業公開を前提とし、授業に関するアイデアやデザインを共有する機会を設けることで、教師間の同僚性の構築を目指している。なお、同校において「授業研究の一番の目的は、良い授業をすることではなく、教師が学び合う子どもたちの姿から学ぶ方法を学ぶことである」とされている。

筆者も飯能一中の全体授業研究会に参加したことがあるが、授業観察中、教師はグループの座席の傍らに位置し、子ども同士の対話に耳を傾ける。特筆すべきは、飯能一中の授業研究会は、教科の枠を超えて全教職員が授業研究に参加している点である。飯能一中の学校改革により「目指す授業像」および「実現のための方策」は、前述した佐藤による「学びの共同体」の改革の特徴と整合するものである。

本研究では、飯能一中の中学2年生を担当する西澤先生（英語科）と向山先生（数学科）の計2名の協力を得た。分析対象とする授業は同一の学級における実践とする。

(3) 分析カテゴリーと分析方法

分析にあたっては、グループ学習時における教師の即興的思考の特徴を示した一柳（2023）の分析カテゴリーを援用した。半構造化インタビューで得られた語りを、授業内の「出来事」および意思決定の背景にある「即興的思考」として捉え、各カテゴリーへと文追・解釈を行った。その際、一つの

語りを単一カテゴリーに当てはめるのではなく、複数の要素が重層的に含まれる場合はその詳細を記述し、質的な深まりを重視した。一柳（2023）が示した分析カテゴリーと概念を以下に引用する（p. 132, 133）。

カテゴリー	下位カテゴリー	概念	概念の内容
【クラス全体の俯瞰】	（クラス全体の俯瞰）	グループに近づかないで、全体の見える位置から子どもたちの取り組み状況を見る	
	【子どもについての知識】	（学びにおける子どもの特徴） （グループ前の子どもの思考）	考え方や学び方等においてどんな特徴があるのかという視点で子どもを見る 普段の様子や前時、グループになる前の様子を踏まえて子どもに着目する
【対象の焦点化】	【グループ内での学びの見通し】	（グループの課題） （子どもへの期待） （相互作用の予想）	交流をするにあたってそのグループが抱えている課題を認識する 授業前に持っている子どもやグループの活躍や成長に対する期待に基づき、着目する グループの中でどのように学ぶか予想を持つ
	【学習参加が苦手な子どもへの注視】	（学習が苦手な子どもの様子） （関わりが苦手な子どもの様子） （授業への参加が難しい子への配慮）	当該の教科、授業の内容、学習全般が苦手な子に意識を向ける 他者との関わりが苦手な子に意識を向ける 授業へなかなか参加しづらい子、不安定な子や、前回欠席していた子どもがやりとりについていけるように配慮する
【問題に取り組む様子の把握】	（問題に対する反応の確認）	（進み具合の確認）	問題が提示された直後に、子どもたちが問題をどう受け止めたかを確認する 思考や活動がどこまで進んでいるかを確認する
	（用いる道具の把握）		子どもが何をいって問題に取り組んでいるかを把握する
【問題に取り組む過程の理解】	（できていることの確認）	（理解状況の把握）	事前のプランや自身の教材解釈に基づき、その時点で何がわかっているか、どこまでできているか、どのように取り組むか答えを出しているか、到達度合いや理解の状況を把握する 子どもがどんなことを考えているか、なにをしているか、なぜそのようにしているのかなど、理解の様子を推測する
	（思考の変化）	（わからなさの把握）	子どもの思考がどのように変化しているのかという流れを解釈する 子どもが悩んでいるところ、困っているところ、わからなさを感じているところを把握する
【関わり方の把握】	（関わり様子）	（援助要請の特徴）	グループ内で子どもたちがどのように関わっているかというプロセスに着目する グループの中でどのように援助要請をしているかを確認する
	（関われていない子どもの様子）	（関われていない子の様子）	関われていない子がいるかどうか、一人になっている子がいかに着目する
【情動を伴う思考】	（期待に沿った姿）	（学習から外れた姿）	学習への取り組みや教材の理解について、期待していた姿があるかどうかを見出す 学習に取り組んでいない姿を見出す
	（子どもの変化の気づき）	（子どもの変化の気づき）	子どもの変化の気づき 子どもの変化を感じ取る
【情動を伴う思考】（つづき）	（子どもの姿に対する感動）	（子どもの考えに対する驚き）	子どもの関わり方や学習に向かう姿勢に心を動かされる 自身の教材解釈とは異なる子どもの意外な考えに驚く
	【自身の教授行為の検討】	（手立ての有効性）	自分のとった手立ての有効性について考える 自身の言葉かけに対する問い
【情動を伴う思考】（つづき）	（支援の判断における迷い）	（支援への迷い）	学習状況把握の難しさ うまく子どもの学習状況を読み取れないで悩んだり、困ったりする どのように支援するのがよいかかわからず、迷う
	【計画との齟齬】	（授業展開の判断のゆらぎ）	授業をどう展開させていくか迷う 授業時間がどれだけ残っているか、授業時間内に終われそうかを意識し、焦る
【教材やねらいへの立ち戻り】	（教材やねらいの再確認）	（教材の妥当性の検討）	扱った教材や問題が持つ教材における特徴や面白さ、難しさ、といった特性や、その教材を用いたねらいを再度確認する 扱った教材や問題が子どもにあってきたか、ねらいに即していたかどうかを検討する
	【子どもに委ねる】	（支援がいらぬという判断）	様子を見て支援が必要ないと判断する
【支援の決定】	（邪魔しない配慮）	（やりとりの仲介）	気になる子に対し意識を向けるが、その子の問題への取り組みやグループでの関わりを邪魔しないように配慮する 子どもたちのやりとりが進むように、グループの中でやりとりを仲介し、促進しようとする
	（困っている子への個別支援）	（座席位置の調整）	子どもが悩んでいるところ、困っているところ、わからないところに対して個別に支援を行う必要があると判断する グループの机や座席を調整したり、位置を調節したりすることで関わりを促そうと考える
【わからなさへの対応】	（メンバー間での援助促進）	（理解を促す全体への支援）	わからなくて困っている子がいることをメンバーに伝え、支援するよう促す わからなさ、停滞している状況に対し、全体に向けて支援を行う必要があると判断する
	（さらなる思考の促し）	（思考をつなぐ）	問題を解決したり、理解ができている状況に対し、さらに考えを進めようとする 他者の考えに気づかせ、さらに思考するよう促す
【グループ後の展開のデザイン】	（後続の展開の見通し）		学習状況を踏まえ、どう展開するかを考える
	（先の展開に向けた準備）	（切り上げるタイミングの模索）	授業の先の展開に向けて、指名したり手がかりとなる点を見出したり、それらを強調したり板書に残したりと、具体的な準備を考える グループでの話し合いをいつやめて、次の活動に移るのかを考える

5. 西澤先生による自身の授業実践の分析

【グループ学習の終了を判断する場面①】

本節では、2025年7月4日（金）5限目に行われた授業を分析対象とする。当該授業は、1学期における学習活動の総

括として位置づけられたパフォーマンス活動に取り組むものであった。具体的には、「海外でヒットするラーメンのCMを作ろう」という単元名のもと、グループごとに売り出したラーメンについて構想を練り、CMの台本を作成する英作文活動である。本単元の目標としては、「内容を整理して伝える土台作り」および「まとまりよく述べる力の育成」を通じた自己表現のスキルの習得が掲げられている。

本稿では、単元の導入として行われたリスニング活動に着目する。この活動は、西澤先生がCMの見本となる音声を再生し、そこで話されるラーメンの特長を3点聞き取るというものである。授業全体の展開としては、聞き取った内容をグループで確認した後、教師が全体に向けて「情報を効果的に相手に伝える方法」を教授し、その後グループごとの発表準備へ移行するという流れであった。分析対象とする場面の実践過程は以下の通りである。まず、西澤先生は音声が発表の見本であることや、教科書にその音声で話されている台本が掲載されていることは伏せたまま、「ラーメンの特徴を3つ聞き取ってください」と指示し、1回目の音声を再生した。その後、「じゃあ、シェアしてみてください」と促し、聞き取れた単語や意味をグループ内で共有する時間を1分程度設けた。この間、西先生は各グループを巡回し、取り組み状況を把握していた。続いて、2回目の音声を再生する直前に、教科書に音声と同じ文が掲載されていることを明かし、指で追いながら聞くように指示した。

この場面において、西澤先生による主な発話はグループでの共有の開始と終了の指示に限られていた。教科書を開いていない子どもへの指示や、眠たそうにしている子どもへの励ましなどといった発話は見られたものの、学習内容に直接関わる介入は極めて限定的であったと捉えられる。筆者は、グループ活動中に子どもが沈黙していたり、「聞き取れない」「わからない」と発言していたりする状況においても、西澤先生が即座に言語的な介入を行わず、直接質問してくる子どもに対しても非言語的な動作（首をかしげる等）で応じていたことから、西澤先生は十分に「待つ」という支援ができていと捉えていた。

しかしながら、インタビューにおいて西澤先生は「あともうちょっと待ってみてもよかったかな」と語った。筆者の見取りとは裏腹に、西澤先生自身は自らのグループを切り上げるタイミングに対し、十分に「待つ」という支援ができていなかったという省察を行っていたのである。普段からグループを巡回する中で言語的介入を控えているように見える西澤先生は、どのような意図を持って「見守り」や「切り上げ」の判断を行っているのか。その意思決定のプロセスを明らかにするため、以下にその語りを示す。

西澤先生：「子どもの様子を、活動しているか見ていた、みんな何もやってないなって思った。やってる子もいたけど、やっていない子との差があったかなって感じがして、あともうちょっと待ってみてもよかったかなって思う。」

西澤先生は一回目の音声再生後に、グループの巡回を行い、子どもたちの様子やグループ活動を切り上げる自身のタイミングに着目して省察を行っていた。西澤先生は「（課題を）やってる子もいたけど、やっていない子との差があって」と語っているが、筆者は授業観察時、「やっていない」と思われる子どもに対して、もっと早く学びを進める支援を行うべきではないかと考えていた。同時に、西澤先生がその状況を確認しつつも辛抱強く「声を掛けずに待つ」というかかわりを維持している姿に対し、「なぜそこまで待つことができるのか」という疑問も抱いていた。

しかし、西澤先生がその場面を振り返って語ったのは「あともうちょっと待ってみてもよかったかな」という言葉であった。筆者は観察者として「十分に待っている」と捉えていたが、西澤先生自身はそれを「まだ不十分」と認識しており、子どもの姿や学ぶ様子を見ながら、「もっと待った方がよい」と省察していたのである。

ここで西澤先生がグループ学習を切り上げるタイミングについて、観察者の視点からは何を判断材料としていたのか、その場においても、省察する場においても読み取ることができなかつた。この点に関しては、西澤先生自身も、何を判断基準としてグループ学習を切り上げるかについては模索中であると授業直後のインタビューの中で語っていた。

過去に筆者も参加した「学びの共同体」研究大会において、西澤先生の実践報告の後に指導者からグループを切り上げるタイミングについて「タイマーなどで時間を測るのではなく、目の前にいる子どもの様子を捉えながら計ることのできる教師の腹時計を鍛えてみてほしい」といったコメントを受けていた。その話を持ち出しながら、「タイマーに頼らずにやってみてはいるけれど、上手くいっているかは自分でもよくわからない」と語っていたことから、グループ学習をいつ終了するかは判断は極めて難しく、子どもの学ぶ過程を捉えることの難しさがあるのだと考えられる。しかし、西澤先生自身が感じた「もうちょっと待ってみてもよかった」という感覚は筆者には無かったものであり、グループ学習時の子どもの様子を見ながら、いつ切り上げるかを模索していたことによる感覚であり、それを実感していることにより生まれた語りではないかと推測される。

次にこの場面の後半部分についての語りである。前半の終わりに西澤先生は、2回目の音声を再生する直前に、教科書に音声と同じ文が掲載されていることを明かし、指で追いながら聞くように指示した。その後、2回目の音声を再生した。その後、「じゃあ、シェアしてみてください」と促し、聞き取れた単語や意味をグループ内で共有する時間を2分程度設けた。この間、西澤先生は各グループを巡回していたが、グループ学習を切り上げる1分前に全体に対してどこの単語に着目したらいいかについてヒントを提示した。

これを契機として、筆者はグループ内で聞き取れた単語を確認し合う活動が大きく前進したと捉えられた。しかし、ここでも西澤先生は筆者の見取りとは異なり、自らのヒントの提示について以下のように語る。

西澤先生：「ここも、もう少し考える時間をつくってもよかったかな、誘導し過ぎちゃったかもしれない。なんかもう時間がなくてこういう風に言って説明しなきゃいけないやっという感じがあった。もっともっと我慢してもよかったな。ヒントをあげすぎちゃったかなって思う。」

ここでは、西澤先生は二回目の音声再生前に、音声の内容が教科書に記載されていることを全体に伝え、子どもたちは該当箇所を目で追いながら聞いていた。その後、西澤先生はグループの巡回を行う中で、子どもたちの取り組む様子を確認していた。ここで子どもたちが「3つの特徴」を探せていないことを把握したためか、西澤先生は全体に対して「First, Second, Thirdと書いてありますね」という、答えに直結するヒントを提示した。この自身の行為に対し、西澤先生は「もう少し考える時間をつくってもよかったかな」「指導し過ぎちゃったかもしれない」という語っている。

確かに、西澤先生によるヒントの提示によって子どもたちからは「あった!」「ここか!」といった声が挙がり、学習の流れが前進したように見受けられた。しかし、そのような反応があった直後、西澤先生は教壇へ戻り、全体での答えの確認を行った。「なんかもう時間が無くて」という語りが示すように、教壇へ戻る際の歩行速度は普段よりも速まっていたように思われる。

そこには、西澤先生の「たくさん待って子どもたちに自分で気付いてほしい」という願いがあるからこそ、その場における物理的な時間との葛藤があったのだと考えられる。

分析の結果、西澤先生は子どもたちが活動や思考に取り組んでいるかどうかについて、[問題に取り組む様子の把握]を基盤に思考を展開していたことが明らかになった。外見上は子どもたちに声を掛けず、介入していないように見えたが、内面では詳細な状況把握が行われていたのである。思考のプロセスとして、まず西澤先生は【クラス全体の俯瞰】を行い、次に一人ひとりの子どもへ【対象の焦点化】を行う中で、[子どもの姿の意味づけ]を行っていた。そこでは<期待に沿った姿>や<学習から外れた姿>を見取り、活動の個人差や学習の<進み具合の確認>がなされている。

また、授業後の省察において「あともうちょっと待ってもよかった」という語りが見られることから、西澤先生がグループ学習の「切り上げ」において<子どもの思考に寄り添う判断>を重視していることが分かる。この価値観に基づき、自身の授業実践を振り返ることで、その場では十分に「待つ」ことができなかったという省察が導かれている。つまり、西澤先生は事後の振り返りにおいても、自身の授業で学ぶ子どもたちの姿を通して[問題に取り組む様子の把握]を行い、そこから<子どもの思考に寄り添う判断>を再構成しているのである。

授業後4カ月ほど経ったインタビューの場において、西澤先生は自身の実践における省察より、グループでの学習を<

切り上げるタイミングの模索>と[自身の教授行為の検討]が行われていたと言える。西澤先生は、7月に行った授業直後のインタビューの際には、グループを切り上げるタイミングについて「感覚です」「わからないです」と語っていたが、11月に行ったインタビューの際に、改めて見てみると、「自分が焦っているように感じた」というように語った。このことから、7月の自らの授業映像を見て省察し、そこから約4カ月経った11月のインタビューを行った時点で新たに西澤先生は自身の「待つ」という支援が十分ではなかったことについて検討している様子が見られた。

一方で、「なんかもう時間がなくてこういう風に言って説明しなきゃいけないやっという感じがあった」という語りからは、西澤先生の【支援の決定】に、[計画との葛藤]における<残り時間への焦り>が介在していたことが読み取れる。西澤先生は、自身の授業実践を振り返る中で、そうした【情動を伴う思考】があったことを自覚しつつ、「もっともっと我慢してもよかったな」と省察していた。この語りは、授業中に子どもの姿や様子を把握しながら思考・判断する即興的な意思決定プロセスにおいて、西澤先生自身が重視する「子どもに委ね、見守る」という支援の方針と実際の実践との間に生じたズレを、授業後反省的に問い直している姿であると解釈することができる。

6. 向山先生による自身の授業実践の分析 【グループ学習の終了を判断する場面②】

ここで分析対象とするのは、2025年7月3日(木)1限目に行われた、「一次関数」の単元が始まって2回目となる授業である。本節では、授業終盤に向山先生がグループ学習の終了を判断する局面に着目し、グループ内における子ども同士の学び合いの状況を把握した上で、全体確認へ移行するタイミングにおいて、向山先生がどのような意思決定のプロセスを経て判断しているのかについて分析する。

この場面の実践過程は以下の通りである。まず、向山先生はグループを巡回中に5班(コウタ、ユキ、ナオト、ケンタ)の傍に立ち止まり、言語的介入を行わずにグループ内の学習状況と関わりを観察していた。本稿での子どもの名前は全て仮名とする。その後、向山先生は「全体で確認していくよー」と声を掛けて黒板前へ移動し、スライドの準備を行いつつ、再度全体を俯瞰した。この際、再び「はい、じゃあいくよ」と声を掛け、グループ活動の終了を促そうとしたが、子どもたちの様子を見直し、「じゃあもう少し待とうか」と発言し、教壇近くの椅子に腰かけ、約5分間グループ学習の時間を再度設けた。この間、向山先生は全体を俯瞰しながらも5班に焦点を当て、静観を保っていたが、その後再び5班の傍で具体的な学習の進み具合を観察していた。最終的に、ナオトさんの「そういうことだったのかー!」という納得の声が学級全体に響いた瞬間を捉え、「じゃあ全体で確認していこう!」と宣言し、グループ学習を切り上げた。本分析では、この一連の約5分半の実践過程を対象とする。

向山先生のグループの巡回には一定の傾向が見られる。1

周目は声掛けの頻度が少なく、問題の取り組み状況の把握に徹し、2週目以降には1週目に対象の焦点化を行ったグループに集中的に巡回する。その際、「一緒に考えてみな」「聴いてみな」といった子ども間の相互作用を促す声かけや、グループのつまずきを全体共有するなどの[グループでの関わりに対する支援]が頻繁に行われる。本場面を抽出した理由は、向山先生が一度はグループ学習の終了を告げようとしながらも、タイミングを変更した【支援の決定】の背景にはどのような思考過程があったのか。その意図を明らかにするためである。そこで、最初に終了を告げようとしたタイミングから実際に活動を切り上げたタイミングまでの一連の流れを提示し、どのように省察するのかについて向山先生へのインタビューを行った。

以下に提示するのは、向山先生グループ学習をいつ切り上げるかについて模索していたことについての語りである。向山先生は、最初に切り上げようとしたタイミングにおいて自身がどのような意思決定のプロセスにより「もう少し待つ」という判断をしたのかについて省察されている。また、自身の授業実践の映像を見ながら、子どもの学ぶ姿や関わりの様子を見取りつつ、自身の授業実践について振り返り検討されている。

向山先生：ナオトが「そういうことだったのか！」ってなったところで「じゃ全体で確認してみるか！」っていうところで、あの時はかなり我慢したと思うんだけど、今見て、子どもの反応とかこの班での関わりを見直して、それは正解だったのかって気がする。その時にもそう思ったかは分からないけど、たぶんその時にもそうやって待つ時間が必要だったから待ったんだと思うけど、その結果全体が遅れちゃうけども、もっと早く行こうと思えば行けるけども、それでもあの子たちの話し合いを切っちゃうことによって、わかる機会を奪っちゃうんだらうなって考えるとやっぱり待った方がいいんだね。

以上の記述から、向山先生は子どもたちの[問題に取り組む様子の把握]を契機として、グループ学習を<切り上げるタイミングの模索>を行っていることが明らかになった。こうした向山先生の【支援の決定】は、自身が見取った子どもたちの実態を優先し、当初の計画を柔軟に修正・調整しながら授業を展開していくという、<子どもの思考に寄り添う判断>によるものと捉えられる。子どもたちの学習状況を把握した後の「じゃあいいやもうちょい待つよ」という語りは、教師があえて介入せず子どもに委ねる姿勢を示している。これは、子ども同士の学び合いを<邪魔しない配慮>であると同時に、教師による直接的な介入や<支援がいらぬという判断>がなされた結果として、「待つ」という支援が選択されたことを示唆している。

次に、向山先生が特に5班を注視していた場面について検

討する。西澤先生の「コウタが頑張って、ユキにもナオトにも『どこまでわかった?』って聴きながらわからなくて困っている人やってよかったよね。なんか一方的に教えるだけじゃないっていうかね。」という語りからは、向山先生がグループ内における【関わり

の把握】が行っていたことが確認できる。このグループでは、すでに問題を解き終えていたコウタさんが、ユキさんやナオトさんに説明を試みていた。その際にコウタさんはまず「どこまでわかった?」と問いかけ、相手の「わからなさ」を確認している。一方的に「教える」のではなく、「わからなさ」を起点として支援しようとするコウタさんの振る舞いに対し、向山先生が<子どもの姿に対する感動>を覚えていることが読み取れる。

特筆すべきは、向山先生が援助要請の文脈において、要請する側ではなく、要請を受ける側(支援する側)の関わり方に着目している点である。わからない人の要請から始まる援助は、わかっている側の独りよがりな行為には陥らないという相互作用の質を意味づけているのである。向山先生は、このような子ども間の学習援助についても【関わり

の把握】を行い、その<関わりの様子>に対して【情動を伴う思考】が生起させていたと考えられる。以下に示す語りは向山先生がグループ学習の終了を判断する局面についてより具体的に省察されている。

向山先生：たぶん、「じゃ説明しようかな」って、思ったけども、なんかまだやってみたいだったから、じゃあいいやもうちょい待つよっていう感じでやって、特に真ん中の班(5班:コウタ、ユキ、ナオト、ケンタ)をね。コウタが頑張って、ユキにもナオトにも「どこまでわかった?」って聴きながらやってよかったよね。なんか一方的に教えるだけじゃないっていうかね。

以上のことから、向山先生が一度はグループ学習の終了を告げようとしながらも、タイミングを変更した【支援の決定】の背景には、「かなり我慢したと思う」という語りからも分かるように、【情動を伴う思考】としての[計画との葛藤]があったことが明らかになった。向山先生は、授業実践中にグループ学習を<切り上げるタイミングの模索>を行っていたことを省察しつつも、「子どもの反応とか5班の関わりを見直して、それは正解だった」と語っており、自身の取った<手立ての有効性>について評価していると言える。また、自身の【支援の決定】を省察する中で、一つのグループを「待つこと」によって「全体が遅れちゃう」ことを懸念したり、待たずに「もっと早く行こうと思えば行ける」といった語ったりしている点からは、グループ学習時の[子どもに委ねる]時間における教師の葛藤が見て取れる。向山先生がグループ学習時に子どもの取り組み状況を把握し、<関わり

対する[計画との葛藤]も存在したと捉えられる。こうした葛藤を抱えながらも「話し合いを切っちゃうことによって、わかる機会を奪っちゃう」と語っているのは、子どもたちが自力でわかる機会や、子ども同士で解決しようと試みる機会を保障しようとする意図の表れであると言える。

7. 自らの授業実践における観察と省察

(1) グループ学習の終了を判断する場面

本場面の分析から、西澤先生および向山先生の意思決定のプロセスには共通した特徴が見出された。それは、<子どもの思考に寄り添う判断>に基づき、「子どもたちが自ら気づき、理解する」ための時間を確保し、「待つ」というかかわりを重視している点である。

一方で、両者ともに<子どもの思考に寄り添う判断>とその場における授業の物理的な時間との間で葛藤を抱えていることも明らかになった。例えば、西澤先生はグループ学習を切り上げるタイミングを判断する際、授業の<残り時間への焦り>から、答えに直結するヒントを提示してしまった事例を挙げている。これは、「子どもに委ね、待つ」という本来の支援方針と、実践中に生じた【情動を伴う思考】(焦り)との間に葛藤が生じた例であり、授業から4カ月が経過したインタビューにおいても、この点について反省的な省察がなされていた。対して向山先生は、一度はグループ学習の終了を告げながらも、子どもの学ぶ姿を把握し直し、終了のタイミングを変更する判断をしていた。しかし、「かなり我慢したと思う」という語りが示唆するように、その判断の背景には全体の進度や[計画との葛藤]が存在していたことがうかがえる。以上のことから、グループ学習の終了を判断する場面において、<子どもの思考に寄り添う判断>を行う教師は、子どもの取り組みや理解状況、関わりを多角的に把握していることがわかる。すなわち、単なる時間の管理にとどまらず、子どもが「学んでいるか」、また「いかに学んでいるか」を見極めることを通して、グループ学習の終了の妥当性を判断することが求められているのだ。

「学びの共同体」においては「すべての子どもに学びの挑戦を保障すること」を協同的学びの意義とされている(佐藤2006)。本場面において、グループでの学習をいつ終わらせるかといった判断は、言い換えれば、一人ひとりの子どもの学びが成立する状況を保障するためにどこまで待つことができるか、という判断であると言える。したがって、一人ひとりの学びを重視する教師にとってグループでの学習を切り上げるタイミングの模索は極めて重要であるからこそ、葛藤を伴う判断とならざるを得ない。向山先生は、過去に校内の授業研究会において、「学びの共同体」の講師から「向山先生の授業はできる子のペースで進んでいる」という指摘を受けた経験があった。そこから「誰も取りこぼさないように、子どものつまづきやわからなさどこまで関わっていくことができるかを日々探っている」と語っていた。この語りを体現するかのよう、向山先生の授業実践において、「わからなさ」を全体に共有することや、「わからなさ」を一人で抱え

ずに仲間に援助を求めるよう指導する姿が頻繁に見られた。ここには、「学びの共同体」が目指す協同的学びの意義と向山先生が重視する「誰も取りこぼさないように」という願いとの通底が見て取れる。これは、向山先生は「学びの共同体」の理念を単なる理念として受容するだけでなく、自身の実践と照らし合わせながら、独自の実践的思考として再構成していることを示していると考えられる。

(2) 振り返りのプロセス自体の意義

本研究では、授業実践(7月)からインタビュー実施(11月)までに約4カ月間の期間が経過している。7月の授業直後に行われたインタビューでは、実施環境の制約により、授業映像を用いた再生刺激法を常時適用することは困難であった。授業直後で記憶が鮮明な段階において、「子どもに委ね、見守る」といった「見えない支援」の意図や判断に対する根拠についてインタビューをしたが、西澤先生の回答は「わからない」「感覚です」といった直感的な言及に留まる傾向にあった。これに対して、11月のインタビューでは、授業映像を視聴し、自身を対象化することで、7月時点よりも多義的かつ詳細な行為の意味づけが行われていた。この事実は、授業映像の視聴を通して自己の実践を振り返るといったプロセス自体が、授業者の省察を深化させる機能を果たしたことを示唆している。

当初、11月のインタビューは、7月の授業時の即興的な思考としての意思決定プロセス、すなわち「その場で何を思考し判断していたのか」を明らかにすることを目的としていた。しかし実際には、7月時点の実践を現在(11月時点)の視点から再解釈し、子どもの学習状況や関係性を見取り、自身の教授行為の妥当性を検討するという、新たな省察的実践の展開が確認された。これは、実践時とインタビューによる振り返りの時期的なズレが、ショーンの提唱する「『行為のなかの省察』についての省察」を促し、意思決定プロセスそのものに関する省察の語りが得られたと解釈することができる。

こうした映像を用いた省察の意義について、稲垣・佐藤(1996)は、「授業という複合的な実践において、教師の成長は自らの実践の省察と反省を通して可能となる」と述べた上で、ビデオによる授業映像を見返すことにより、「自分を対象化し、自分を変えていく機会」になると論じている。さらに、「ビデオは、一人ひとりの教師にとって、自分の実践を振り返る鏡であり、それを同僚と一緒に見ることによって、学び合うことができる」(稲垣ら1996, p. 198)とも指摘されている。つまり、映像を用いた省察は、個人の実践的知識を深めるだけでなく、同僚との共有を通じて学び合いを促進し、教師の成長に不可欠な相互作用をもたらすものと言える。

「学びの共同体」の学校改革として重要視されている授業研究では、授業観察において、「どこで学びが成立したのか、どこで学びがつまづいたのか、どこに学びの可能性があったのか、それらを事実即して詳細に省察し考察して自分自身の学びに専念する」(佐藤2025)ことが求められている。それこそが「学びの専門家」としての授業観察における見方で

あるとされる。このような見方が本研究における西澤先生や向山先生の語り、すなわち自己の授業実践における観察と省察の中にも現れていることが明らかになった。本調査におけるインタビュー時において、筆者は教師の意思決定プロセスの背景にある省察を明らかにするため、「教師自身のかかわり」に着目するように説明した。しかし、両者の省察は単なる自己の行為の振り返りに留まらず、授業映像から読み取れる子どもの学びの事実を根拠とし、そこにかかわる自らの意思決定の意味を問い直す形で展開されていたのである。

8. 結論

本論文では、グループ学習時における教師の意思決定のプロセスおよび省察の特徴を明らかにした。具体的には、グループ学習の終了を判断する場面に焦点を当て、授業観察を通してその場での意思決定と省察の内実を検討した。

場面①では、西澤先生はグループ学習において言語的介入を控え、子どもを「見守り」姿勢を保っているように見受けられたが、事後の省察では「もっと待つべきだった」「指導し過ぎてしまった」と語った。この語りから、授業中の即興的な思考において、＜子どもの思考に寄り添う判断＞を重視する信念と、＜残り時間への焦り＞という「計画との葛藤」が拮抗していたことが明らかになった。西澤先生は、授業映像を通じた省察により、自身の「待つ」支援が不十分であったことを再認識し、子どもの学ぶ過程を捉えながら介入や活動終了のタイミングを模索し続けていることが示唆された。

場面②では、グループ学習の終了を判断する局面において、向山先生は子どもの学習状況と関わりの様子を観察し、当初の計画よりも子どもの実態を優先して「待つ」という【支援の決定】を行っていた。これは、教師が介入を控えて学習のペースを「子どもに委ねる」ことで、子ども同士で解決する学びを保障しようとする意図に基づく。その背景には、全体の進捗に対する懸念という「計画との葛藤」や、子どもの相互作用に対する【情動を伴う思考】が存在していた。

本研究を通して、グループでの学習時における教師の「見えない支援」の背景には、目の前の一人ひとりの子どもの状況に応じて、多数の選択肢の中から子どもにとって最適な行動を選択、判断する「Situation-drivenな思考」が確認された。「子どもに委ね、見守り、待つ」という教師の支援は、子ども中心の教室をつくり、子どもの主体性を育み、同時に子ども同士で関わりながら学ぶ「協同的学び」を支えるということが明らかになった。

また、自己の授業実践における省察により、グループ学習の終了判断において、教師は「子どもの思考に寄り添う」姿勢と時間管理との間で葛藤しつつ、子どもの学びの事実に基づき、待つことの妥当性を模索していたことが推察された。

今後の課題としては、分析対象場面の拡充による意思決定プロセスの多角的な解明が挙げられる。本研究では、省察の対象を「グループ学習の終了判断」といった一つの場面に絞り分析したが、グループでの学習において取り上げるべき重要な場面は他にも「子どもからの要請への対応」や「グルー

プ学習の開始」など多様な局面が存在する。今後はより多様な場面状況を取り上げることで、教師の意思決定プロセスと省察の特徴をさらに多角的に解明できると考えられる。

【謝辞】

まず、本研究の調査にご協力いただきました飯能市立第一中学校の平野功校長、西澤康利先生、向山健太郎先生、ならびに生徒の皆さんに深く感謝いたします。お忙しい中、快く調査を受け入れてくださったご厚意に、心より御礼申し上げます。

そして、本研究の指導教員である北田佳子教授には、研究の構想段階から完成に至るまで、終始熱心なご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。（2026年1月30日）

【主な参考文献】

- ・一柳智紀 (2018) 「小グループでの学習に関する教師の実践知の検討」(JSPS 科研費 15K17266 研究費助成事業研究成果報告書) .
- ・一柳智紀 (2023) 「グループでの学習時における教師の即興的思考の特徴—授業後の構造化面接における語りの質的分析—」『質的心理学研究』22号, pp. 123-144.
- ・木村優 (2010) 「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—」『教育心理学』58巻, 4号, pp. 464-479.
- ・池尻良平, 澄川靖信, 豊野勇紀, 高田彰一, 逆瀬川愛貴子, 山内祐平 (2023) 「支援が必要なグループワークを判定するシステムが教師の授業中のモニタリングに与える影響」『日本教育工学会研究報告書』2023巻, 1号, pp. 133-140.
- ・出口拓彦, 中谷泰之 (2000) 「グループ学習中の相互作用に及ぼす教師の介在および児童の社会的責任目標の影響」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学』47巻, pp. 69-88.
- ・児玉佳一 (2018) 「グループ学習中における教師のモニタリングとサポーター—小学5年生社会科の調べ学習における事例的検討—」『日本教育工学会論文誌』42巻, 3号, pp. 283-296.
- ・児玉佳一 (2023) 「場面想定法を用いたグループ学習場面に対する小学校教師のモニタリングとサポートの検討—実務経験と学習観に着目して—」『教師学研究』26巻, 2号, pp. 31-42.
- ・佐藤学 (1997) 『教師というアポリア—反省的实践へ—』世識書房.
- ・佐藤学 (1999) 『学びの快樂—ダイアローグへ—』世識書房.
- ・佐藤学 (2006) 『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館.
- ・佐藤学 (2023) 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』岩波書店.
- ・稲垣忠彦, 佐藤学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店.
- ・Schön, Donald (1983=2001) 佐藤学, 秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版.
- ・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巻, pp. 177-198.

他