

教師における実践的思考の 変容的発達に関する一考察

変容的学習論の視点からの事例分析

A Study on Transformative Development of Practical Thinking in a Teacher:
A Case Analysis from the Perspective of Transformative Learning Theory

田中里佳

TANAKA, Rika

【要旨】 教師はどのようにして日々の生活の中で力量を獲得し、発達していくのか。教員生活を長らく送ってきた筆者がこれまでをふり返ったときに、ふと湧き上がってきたのがこの素朴な問いである。そこで本研究では、多様な課題に応えなくてはならない現代の教師の発達の在り様を明らかにすることをめざし、教師の実践的思考の発達に着目した。省察の深まりによる実践的思考の発達を教師の力量形成と捉え、変容的学習論を援用して教師の思考とその発達過程を分析した。本研究で変容的学習論の視点をういたのは、この学習論の発達観と教師の発達観が共通していること、過去の経験を学習資源とすること、学習の中心プロセスを省察の深まりとすることからである。

省察の深度と省察の型の分析から、教師の省察の在り様が見出された。それらは、同僚教師の言動・生徒の言動の双方が省察を喚起する経験であったこと、喚起された省察は新しい考え方を試す行動の中で深まったこと、生徒に培いたい力の考え方の変容が授業方法や授業目的に影響を与えていたこと、などである。考察においては、教師の省察と理性的討議の特徴をコミュニケーション的学習との関連から論じた。本論文の結論として、教師の実践的思考は複数の考え方の変容が関連して発達すること、教師の実践的思考の発達にはコミュニケーション的学習が必要であることを述べた。

キーワード

教師の力量形成, 実践的知識, 実践的思考, 批判的省察, 変容的学習,
コミュニケーション的学習

1. 研究課題

本論文は、省察の深まりによる実践的思考の発達を教師の力量形成と捉え、その思考方法と発達過程を明らかにすることを目的とする。

この研究目的には、教師に求められている力量が変化しているという背景がある。現代社会は変化が激しく、これまでの経験や価値観では対処できない問題が学校や教師に持ち込まれている。また、知識基盤社会への移行から、児童生徒に培うべき学力観も、知識を活用して問題解決できる力へと変化している。これら刻々と変化する状況や新しい課題に応えるために、教師には、実践を通じて専門家としての知を生み出していく力量が必要とされている。専門家の実践的知識について、たとえばショーン (Schön 1983) は、「技術的熟達者」と「反省的实践家」を対比し、複雑な問題に対処する現代社会の専門家像を描いている。彼によれば、反省的实践家としての専門性とは、刻々と変わる状況と問題に対処する活動過程における知「行為の中の知 knowing in action」と、「行為の中の省察 reflection in action」にあるという。しかし、「行為の中の省察」は直感的で無意識の行為であり、本人が認識していない場合もあるという。そのため、現象そのものを省察するだけでなく、その現象をどのように理解し、どのような基準をあてはめてその現象を捉えているのか、という認識や行動を決定している価値観や枠組みをも省察する必要性までを彼は述べている。つまり、ショーンの述べる「反省的实践家」の「省察」とは、「問題状況の省察であるだけでなく、その活動を遂行している実践者自身の省察に対する省察 (reflection on reflection in action)」(佐藤 1997, p.149)でもある。

ショーンの述べるような省察観は、組織学習論や成人学習論の分野においても言及されている。たとえば、アージリスのダブル・ループ学習 (Argyris 1977) やメジローの変容的学習 (Mezirow 1976) である。これらの論に共通することは、無自覚である考え方の枠組みそのものへの省察によって、従来とは異なる視点から問題を捉え、より良い解決のための選択肢を複数もつことができるようになる、ということである。そして、このような省察力を導く高次学習の必要性が、近年、教師の力量形成においても提言されている (熊谷 2012, 佐野 2012)。

考え方の枠組みを問い直す省察の視点から先行研究を検討すると、教師のライフコース研究では前述したような省察が生起し、変容的発達¹が教師の力量形成として生起していることがすでに明らかになっている。その新たな力量を獲得する転機では、他者から発せられた表現や言葉が転機を生み出す直接的な契機となっていること、発せられた言葉を受けとめた教師が自らその言葉に意味づけをなして発達を遂げていくことも明らかになっている (山崎 2002)。しかしライフコース研究では、成長の転機となる契機に注目をしており、教師の実践的思考や個人の省察過程の解明に重点をおいているわけではない。教師の実践的知識にかかる先行研究では、実践的知識は固有の文脈において機能する複合的な知識であり、個人の経験を基盤としていること、教師の協働が暗黙知を明確にすることが明らかになっている (秋田 2006)。しかし、これら教師の実践的知識を解明しようとする研究は、経験の浅い教師と熟練教師の比較によるものが主であり、一人の教師の発達過程が明らかになっているわけではない。教師の力量形成にかかる先行研究のレビューからも、省察を喚起するためには他者との協働が必要であることが明らかになっているが、それらの知見が十分ではないことが指摘されている (島田 2009)。

そこで、本研究では佐藤 (1997) に依拠し、「実践的知識」とは実践的な技術・知識による「実

実践的な知見」と、思考方法と信念といった深層レベルの暗黙知を含む「実践的な見識」の双方からなると捉える。そして、教師の力量形成は省察の深まりによる実践的知識の発達と捉え、「実践的な見識」としての思考方法の形成と変容過程の省察に注目する。その省察の在り様を個々の文脈から明らかにすることを通じて、自身が認識していなかった考え方の枠組み（暗黙知）をも表出させ、実践的思考方法とその発達過程を明らかにすることを本論文の課題とする。

2. 研究方法と調査方法

2-1 研究方法・分析枠組み

前述したように、専門家の省察とは、どのような基準をあてはめてその現象を理解し捉えているのかという、「実践者自身の省察に対する省察」である。それを明らかにするために、調査協力者の「語り」の分析を行う。これは、教師自身の語りへの解釈に注目するからである。「語り」を用いるナラティブ研究法は、事実の真偽を問うのではなく、語る人の意味づけへの注目に特徴がある。やまだ(2005)はこのことを、「『経験の組織化』に迫ろうとする」「意味づけのしかたが問われる」(p.198)と述べている。解釈にはその人がこれまで生きてきた社会・文化・言語的背景の影響が表出される。語りの分析、すなわち解釈の分析を通じて、教師としての考え方や行動を規定している価値観や信念がどのように形成されたのか、背景からどのような影響を受けているのかが明らかになり、暗黙知を含む実践的思考の在り様も解明できると考える。

分析においては、教師を成人学習者として位置づけ、考え方の変容を学習プロセスとして位置づけ、変容的学習論を援用して分析を行う。この際の「学習」とは、変容的学習論に依拠し、「将来の行為を方向づけるために、以前の解釈を用いて、自分の経験の意味について新たな、あるいは修正された解釈を作り出すプロセス」(メジロー 1991/2001, p.18)を意味する。本研究で成人学習論の視点を用いるのは、教師の発達は生涯発達であること、経験を学習資源と捉えていることからである。また、その中でも変容的学習論を援用するのは、この学習の発達観が先行研究から明らかになっている教師の変容的な発達観と共通すること、学習とは「意味の生成」とされていること、学習の中心プロセスが省察の深まりであること、その省察の深まりには理性的討議という他者との対話を重視していること、が本研究の課題解決に示唆を与えるからである。

変容的学習論 transformative learning theory は、メジローが1976年に提唱して以来、ポスト・アンドラゴジー論として成人学習分野では主要な理論のひとつとされている。アンドラゴジー論は、成人は自律的で自己決定性があるという前提に基づいており、成人学習者が表明したニーズの実現を学習のゴールとしている。しかし、ポスト・アンドラゴジー論は、学習者の「ニーズの背後にある社会状況や社会的な歪みにまで目を光らせようとする点」(三輪 2004, p.13)に特徴がある。変容的学習論も、大人は物事を捉え判断する際に社会的・文化的に培ってきた独自の暗黙の枠組み(意味パースペクティブ meaning perspective²⁾)を用いていると提唱している。無批判に同化され、習慣的に思考や判断・行動を決めるその枠組みは、私たちと私たちが住んでいる世界を知覚し理解するためのレンズとして働くという。暗黙である枠組みに気づき、無批判に同化された枠組みを精査するために省察を通じて経験から意味を生成し、意味パースペクティブを再構成する、という学習プロセスが変容的学習である。メジローは、省察を通じて行動するための洞察力を高めることを成人の発達とし、この発達観から変容的学習の目的は、「より

包括的で識別能力があり、より広がりがあり、より統合された意味パースペクティブ」(メジロー 1991/2012, p.11)を導くことと述べている。したがって、変容的学習における発達とは、単に変容することが目的ではない。考え方や行動の変容が結果的にもたらされなくとも、認識されていなかった意味パースペクティブを認識し、吟味し、批判的に省察する、という学習プロセスを通じて「統合された意味パースペクティブ」を得た場合は、発達と解釈するのである。

変容的学習の中心プロセスである省察には三つの型、「内容の省察」「プロセスの省察」「想定
の省察」がある。「内容の省察」は問題の内容を省察すること、「プロセスの省察」は問題解決における方法・手段についての省察を意味する。「想定
の省察」は、問題を問題としてみなすことが妥当であるのか、その根拠を省察するものであり、当然と想定していることが当然であるのか、を問い直すことにつながるとされている。また、メジローは省察の深まりについても次の3種類を提言している。省察 reflection「自分の信念の根拠を吟味すること」、批判的省察 critical reflection「その人の意味パースペクティブの前提条件が妥当かどうかを評価すること」、批判的
自己省察 critical self-reflection「自分がどのように問題としたかを評価し、自分自身の意味パースペクティブを評価すること」(Mezirow 1990, p.xvi)³。その省察においては、理性的討議 rational discourse という特別な対話の形式が不可欠とされている。これは、新しく生成された意味は不確かで不安定であるので、この討議を通じて他者の意見と比較し、合意を得たのちに最終的に新しい意味づけは批准されるという。

分析観点は、実践的思考や行動においてどのような変容があったのか、何を契機として実践的思考は変容したのか、変容以前の実践的思考はどのように形成されていたのか、の3点とし、考え方の変容過程を明らかにする。その後、省察の型について分析を加え、省察の在り様を明らかにする。なお、分析に際しては調査協力者の語りを加工せず、文字に起こしたテキストを用いた。

2-2 調査協力者・調査方法

調査協力者は、複数の学校勤務経験がある公立小・中学校の教師とし、同じ職場に勤める教師を複数含むように縁故法によって調査協力者選定を行った。これは、一人の教師の複数の経験から発達過程を分析することと、同一環境(勤務校)での複数の教師の経験を分析し、他者との関連性や共通性を検討すること、という2点の目的からである。

調査方法は、調査的半構造化面接法による調査(以下インタビュー調査と呼称)とした。インタビュー調査は、聞き手の質問に答えることが過去をふり返って前後関係を整理することになる。そのことによって、無意識のうちに行われていた省察過程が表出される。インタビュー調査は2012年8月に、調査協力者の勤務校において調査協力者1名と筆者のみで実施し、次の5点について語ってもらった。1点目は現任校での立場や新しい課題(教科センター方式実施と授業改善)に関する取り組み、2点目は新しい課題の実際と運営、3点目は取り組みを通じての自分の考え方・仕事の仕方の変容、4点目は取り組みや変容に関与している他者、5点目は教師としての経歴や印象深い出来事、である。5点のトピックについての質問終了後に、語り手が語り足りない点や筆者が設置しなかった話題についても自由に語ってもらった。その後、2013年2月に調査協力者の授業を参観し、補足的な質問を行った。なお、X中学校についての補助資料として、「研究集録」「公開授業・研究協議会の学習指導案及び研究資料」「研究の歩み」も用いた。

3. 事例分析

調査協力者のA先生は、中学校・理科の女性教員である(資料1)。A先生は大学卒業後、大学研究室に事務職として勤務するが、教師になりたいという思いから講師として4校で4年間勤務する。講師経験3校目の公立Y中学校では、正規の教員と同様に校務分掌を担い、指導主事等から授業についての指導・研修も受けており、教師としての実質的な経験をA先生はこの学校で積んでいる。高校の非常勤講師を経たのちにA先生は正式採用され、現任校X中学校勤務は3年目(調査当時)である。

X中学校は、次年度から教科センター方式の実施が決定しており、A先生が着任した2年目から研究指定校として問題解決型授業の実践に全教員で取り組んでいる。

授業方法の変化について、次のようにA先生は語っている。

資料1：A先生(女性・30代) 中学校・理科

(教職経験7年目：教職採用試験以前4年 以後3年目)

・大学卒業後、大学研究室の事務として勤務(6年間)

・採用以前(すべて1年間 高校勤務以外は常勤)

1校目 公立小学校

2校目 大学付属私立小学校：理科専科(3-6年生)

3校目 公立Y中学校：1・2年理科・3年選択授業

4校目 私立高校(非常勤講師)

・採用後

X中学校(インタビュー調査当時3年目)

1年目2年生所属 副担任

2年目3年生所属 担任：研究指定校1年目

3年目1年生所属 担任：研究指定校2年目

X中学校着任1年目について：「社会のB先生の授業を拝見して、自分のなかでは結構カルチャーショックがあったんですね。今の授業ってこうなってるんだって、見たことないやっぱり授業だったので。で自分でももう2学期あたりからはいろいろちょっとやってみようかなっていう欲もあったので。あえて研究授業用に、っていうよりは、普段の授業の中で どんどん子どもたちを交わらせてみよう、っていうのをちょっとチャレンジしてみたんです。(中略) こっちから一方的に授業をやるっていう形態じゃなくて、それにしても子どもたちの思考を どんどん、こうあててきてもらいたいなっていうのがあったので、それを子どもたちが 言いやすい環境を作ったり、グループ設定をしたりっていうのを、その2年生を 教えているときは意図的にやってみた」

X中学校2年目については、「(生徒が)2年生の時に自分なりにチャレンジをしておいてよかった」「今の受験の体制に合わせてしょうがないことかなあって割り切りながら」「もう受験、目の前なので。(中略)去年の冬あたりは、もう一方的な授業ばかりやった」とA先生は述べている。この語りからは、変化させた自己の行動を評価しながらも現状に合わせて従来の授業方法を用いていることへの葛藤がうかがえる。しかし、X中学校3年目については、不安や葛藤を抱きながらも新しい考え方に基づく授業の実践をA先生は語っている。

「発想をもとにして授業を進めていくので、発想がなければ授業は進まなくなってしまうし、逆にこっちから一方的に教え込んだ方が、自分の中ではすっきりと枠におさまる授業の 結末 になるんですけど、でもやっぱり1年のうちからチャレンジしていかないといけない」

「悩みながらやっています」

「不安がすごくいっぱいあるので、うまく軌道修正出来る範囲の中で子どもをちょっと動かして、子どもの考えをひろめさせて、関わらせて、っていうのを今すごくチャレンジはしているところ」

そして、めざす授業についてA先生は、X中学校のように全校で研究に取り組んでいないような学校に異動したとしても、「(一方的な授業は)やりたくないですねえ。それに戻らなきゃいけない時もあるかもしれないんですけど、でも自分の最終地点っていうか最終目標に、なるべく子どもと一緒に進んでいくっていう取り組みは、すると思います」「あとは授業の中で人間関係作っていくような」と新たな考え方を明確に述べている。

不安がありながらも、新しい授業方法をめざし実践するような考え方の変容はどのようになされたのか。授業方法について、生徒に培いたい力について、グループワークについて、自分の役割について、これら四つの考え方の分析から変容過程を明らかにしていく。

3-1 考え方の変容プロセス

3-1-1 授業方法についての考え方の変容

授業方法についての考え方の変容は、X中学校の先輩教師、B先生・C先生の授業が契機となって省察が喚起されている。A先生は、そのときのことを次のように語っている。

「子どもがすごく動くんですね。で先生の、基本50分の授業って言うと40分ぐらい先生がしゃべっているっていうイメージが私の中での自分の中学時代だったし、これまで自分が経験した学校の中でも、だいたい喋ってたんですけど、(B先生は)喋らない。子どもを動かす係りに司会やらせたり答え合わせやらせたり、あとはグループディスカッションをやったり。その、こうだったらどう思う?っていうような、問いの出し方がB先生はすごく、その内容がすごく深くって子どもも資料集みたりしながらそこに入って行く。だから子どもの発想からどんどん授業が進んでいく」

(C先生の授業について)「これも自分の中でショックだったんですけど、ノートを書かないんですね、で、それこそ子どもと会話をキャッチボールしながら、(中略)その疑問に先生が答えていきながら、(中略)自然と授業が進んでいくんですね。あとは子ども自身に、まあ教科書みれば、これを調べるためにはこの実験をやしましょう、(中略)っていうのももちろん載っているんですけど、そうではなくて、じゃあこれ調べるためには何やればいいと思う?っていうところから子どもに問う、で子どもがじゃあこうかなこうかなっていうような発想をどんどん拡げていって、お互いにコミュニケーションをとり、(中略)違う意見に対してのものの言い方もそこで子ども達がどんどん学んでいったので、あの、私の中では一時間でここまで終わらなきゃいけない、っていう線引きがすごくあったんですけど、(中略)(C先生は)どうなるかわからないけど、でもここまではいきたいっていう、最終降下地点をしっかりと見つけてらっしゃって、で、そこまでの道はどうなるかわからない、っていうスタイルがすごく新しいなあって思って、だからこそ子どもはいろいろ発想するんだなあっ

て」

A先生は、「子どもがすごく動く」というこれまでの常識とは異なるB先生の授業に接し、省察が喚起されている。「自分の中学時代」と教師としてのY中学校での経験から、「基本50分の授業って言うと40分ぐらい先生がしゃべっているっていうイメージ」が形成されていたことにA先生は気づく(省察 reflection)。C先生の授業でも、「(生徒が) ノートを書かない」、会話で「自然と授業が進んでいく」、実験方法など知るための方法までも「子どもに問う」、その結果、生徒が「発想をどんどん広げ」、コミュニケーションの取り方まで学ぶ姿から、「私の中では一時間でここまで終わんなきゃいけない、っていう線引きがすごくあった」と自分の信念の根拠を突き止めている(省察 reflection)。そして、教師の問いかけと生徒の応答によって発想が広がり授業が進むB先生・C先生の授業が契機となり、「もう2学期あたりからはいろいろちょっとやってみようかなっていう欲」という変容への意欲が生まれている。

A先生が、B先生の授業で生徒が「すごく動く」ことを「カルチャーショック」とまで表現したのは、Y中学校の経験との比較からである。Y中学校での授業経験についてA先生は次のように語っている。

「子ども同士を交わらせられない、っていうすごい恐怖感があって、とにかく座らせておこう、とか出歩きがないようにしようっていうために、自分が必死になって喋って授業やってた、のが現状だった」

「今みたいに学習指導講師やサポートで入ってくれる大人がいなかったので、自分ひとりで50分勝負をしなきゃ、っていう中で、子ども、交わらせるっていう考えはなくて、その時は」

「(グループの対話によって思考を深めるという考えは) 無かったです。逆に、交わらせちゃいけない、って思ってて。そこから何に発展するか予想がつかなかった」

Y中学校では、生徒を交わらせることが「何に発展するか予想がつかなかった」という状況であった。「子ども同士を交わらせられない、っていうすごい恐怖感」がA先生に形成され、「とにかく座らせておこう」「出歩きがないようにしよう」としたかったために、「必死になって喋って」という授業方法をA先生は無意識のうちを選択したのであろう。この経験から、授業においては「(生徒同士を) 交わらせちゃいけない」というA先生の授業方法に対する前提が形成されたと考えられる。この前提をA先生が認識していなかったことから、X中学校での経験が「カルチャーショック」となり、省察が喚起されたと考えられる。

3-1-2 生徒に培いたい力についての考え方の変容

A先生は、小学校勤務とY中学校勤務当時の子どもに培いたい力については、次のように語っている。

(小学校勤務当時) 「とにかく楽しんでもらえればいいかなあってモノたくさん触ってもらって自然に親しんでもらって、とにかく子どもが理科っておもしろいな生活に密着してるなっ

ていう感覚さえもってもらえればいい、っていう思いだったので今ほど深くは何も考えてないです。」

(Y中学校勤務当時)「授業の中で子どもの満足感を何にもってこうか、すごく悩んで、自分の時もそうだったように、いわゆるテストができた、問題集が解けるようになった、っていうその紙面ででてくるものでしか子どもに満足感を与えようっていう、自分の意識がなかった」

小学校勤務当時、「理科っておもしろい」「生活に密着してる」という感覚を子どもにもたせたい、とA先生は「思い」を抱いていたが、「今ほど深くは何も考えてない」とも当時をふり返って述べている。また、Y中学校でも「自分の意識がなかった」と述べていることから、X中学校に赴任するまでは、子どもに培いたい力への考え方が明確に認識されずにいた、あるいは、形成されずにいたと推察される。しかし、A先生自身の被教育期の経験から、生徒に必要な力は、「問題解く力」という考え方が無意識の前提として形成されていたと考えられる。

現在(調査当時)のA先生の生徒に培いたい力についての考え方は、生徒が中学校卒業後に「きちんと歩んでいけるようになって欲しい」ということである。そのためにも、また、理科を専門的に追求するためにも必要なのは、「発想力」「人とのコミュニケーション力」とA先生は語っている。

「結局、自分が関われるのは3年(間)しかなくて、(中略)本当に大きな人数の中での自分の位置とか、人とかかわりとか、そういうところを子どもがきちんと歩んでいけるようになって欲しいな、っていう思いがあって。で、もちろん生活の中でもそうですし、理科単体の、教科っていう中でも、その自分が大学の研究室での仕事をしてた時に、やっぱり頭いいだけじゃ一流にはなれないってのがわかって、いろんな先生方の研究を見てた時に、やっぱり発想がなかったらだめなんだなあとか、腕がよくなきゃだめなんだなあとか、(中略)なんとなくそういう自分の中での感想があったので。理科も入試に受かるだけの点数がとればそれで満足して出しちゃったら、(中略)中には専門的にもっと理科をつきつめていきたいって卒業していった子たちもいるので、そういう子たちに求められるのは問題解く力じゃなくって、それこそ発想力だとか、人とのコミュニケーション力だとか、そこから専門性を取り入れるっていうことが必要になってくるんだらうなって思っていたので」

この考え方の変容(形成)は、B先生・C先生の授業による生徒の言動から省察が喚起されたことによると考えられる。「子どもの発想からどんどん授業が進んでいく」「発想をどんどん掲げていって、お互いにコミュニケーションをとり(中略)違う意見に対してのもの言い方もそこで子ども達がどんどん学んでいった」という生徒の言動から、「入試に受かるだけの点数がとればそれで満足」して卒業させるのではなく、専門的に理科を学ぶ子どもたちにも必要なのは、「発想力だとか、人とのコミュニケーション力」と批判的自己省察をA先生はなしたのであろう。また、「発想がなかったらだめなんだ」という大学研究室に勤務していたときの「感想」も結びついて、批判的自己省察に至ったと推察される。

A先生の生徒に培いたい力は、被教育期の経験から「問題解く力」という前提が作られていた

が、その前提は認識されず、その前提のもと教師としての経験をA先生は重ねていく。しかし、X中学校での「カルチャーショック」な授業による生徒の言動から省察が喚起され、「2学期あたりからはいろいろちょっとやってみようかなっていう欲」という変容への意欲がA先生に生起する。そして新しい考え方は、象徴的にA先生が「チャレンジ」と述べている行動の中で試され、「2年生の時に自分なりにチャレンジをしておいてよかった」と新しい授業方法への価値づけをA先生は肯定的に行っている。この価値づけの判断基準は、生徒に培いたい力は何か、ということである。A先生はこの点について、次のように語っている。

「一方的に教え込んだ方が、自分の中ではすっきりと粹におさまる授業の結末になるんですけど、でもやっぱり1年のうちからチャレンジしていかないといけない」

「自分自身の性格だと思うんですけど、（これまでの授業方法の方が）おさまりがいい気がするんです、ただ、子どもが何を、とかこれから先って考えた時に、これじゃだめだっってやっぱり、満足してるのは私だけ。で長い先を見た時には、この方法じゃ子どもはきっと、もっとなつけられる力を欠落した状態でいっちゃうのかなあとか、思うので、自分の性格との戦い」

Y中学校勤務までのA先生の生徒に培いたい力は、目の前の生徒に対するものであった。しかし、X中学校においては、生徒の将来から培いたい力についての考え方を形成している。この生徒に培いたい力の考え方の変容（形成）が、授業方法についての考え方に影響を与え、「（新しい授業方法を）チャレンジしていかないといけない」という行動の変化を促している。その「チャレンジ」において、「満足してるのは私だけ（中略）この方法じゃ子どもはきっと、もっとなつけられる力を欠落した状態でいっちゃう」という批判的省察が行われ、新しい授業方法への価値づけがなされ、授業方法の考え方の変容を成したと考えられる。つまり、授業方法に対する考え方の変容には、生徒に培いたい力の変容が影響を与えている。また、生徒に培いたい力の考え方の変容は、「授業の中で人間関係作っていくような」授業をめざすという、授業の目的に対する考え方へも影響を与えている。

3-1-3 グループワークについての考え方の変容

A先生はグループワークについての考え方も変容している。小学校勤務当時は、「理科室の机がこういう風に組まれているから、この机には4人班、っていう程度にしか思っていないくて、その4人で活動することのよさとか、協同的な学びがそこから出てくる」という「班の活動の意味」を「わかってなかった」とA先生は述べている。また、Y中学校においても、「必要なことを子どもに経験させる、っていうだけのグループワークでしかなかった」「たまたま実験器具の台数上、たまたま班でやってた、っていうだけで、その班でやることのメリットは何もなかった」「今思えば」と当時をふり返って述べている。この考え方が変容した契機について、A先生は次のように語っている。

「（協同という発想が出てきたのは）やっぱりこの学校（X中学校）の方針であったからだと思います。（中略）今まで自分が勤めた学校では、うちの学校の方針が何なのかっていうこ

とでさえ私は知らなかったし、知る機会も無かったし、とにかくそのコマを、授業をきちっとやるってしか自分の役割を思ってなかつたんですけど、この学校に来てから、その学校の方針っていうのをきちっとわかって、それに対して先生方がいろんな取り組みをやって、っていうのを目の当たりにしたので。ここ来てからです。」

「(校内) 研究の場があったからこそ自分で、ああこういう方法もあるんだこういう方法もあるんだっていうのを知ることができて、実際それにチャレンジをして、自分の初任者研での発表の時に、実は校内でこういう取り組みをやっていたから、あえてこれを目指してこれをやってみたっていう報告ができたんですね。」

X中学校では、学校の方針(協同的な学び)を理解し、校内研究によって方法を知ること、同僚・先輩教師の取り組みを「目の当たりにした」こと、「実際それにチャレンジ」をすること、初任者研修会を通じて自己の取り組みをふり返り評価すること、が省察を喚起し深める経験となったと考えられる。他の教師の取り組みを見ることによってグループワークについての省察が喚起され、「チャレンジ」において新しい考え方への価値づけが次第になされ、さらに「あえてこれを目指してこれをやってみた」という研修会の発表を準備する中でも、子どもに培いたい力をつけることができるグループワークへの価値づけ(批判的省察)をなしたと考えられる。そして批判的自己省察に至り、「子どもの考えをひろめさせて、関わらせて、っていうのを今すぐくチャレンジはしているところ」という考え方の変容に基づく行動の変容をなしていると推察される。

3-1-4 自分の役割に対する考え方の変容

X中学校において、A先生の変容への意欲が喚起されていること、その意欲が継続的であることが見出される。インタビュー調査当時、A先生はX中学校に着任して3年目であったが、「がらっと自分で変わった」と述べている。これは、後輩教師が着任し「今まで学年の中で本当に自分が末っ子のような感じで、わからないものは何でも聞き、っていうような立場だった」ことから「ちょっとずつ立場が変わってくる」「下が入ってくるからには、同じことを自分で繰り返しているだけではだめ」という「自覚」によるものである。また、来年度、教科センター方式が実施され、「学校っていうもの自体が変わるので」と状況の変化からも変容への意欲を述べている。そしてA先生は、次のように今後への意欲を語っている。

(X中学校から異動した場合について)「生徒をまずみちゃうと思うんですけど、でもやっぱりチャレンジはしていきたいなあって。そういう自分の経験してきたものをしょっている人間が集まっているからこそ、新しいものができるっていうか、自分に無いものを発信してもらえるし、って思うので。私もここに来て、本当に初任で来たくせに、学年の先生方、Y中はどうだったのって聞くんですね。こんなことを私が言ったからってどんな意味があるんだろうって思うんですけど、でもそれも何らかの材料にはしてもらっていたのかなあって思ったり、あとは色々な先生から前の学校はね、っていうお話をいただくので、やっぱりいいものはどんどんまねてでも吸収した方がいいに越したことはないって思ったので、自分が新しいところに行っても、やっぱり、できるものは、環境と子どもに合わせて、実践していきたいですね。」

A先生は、新しい学校へ異動しても「チャレンジはしていきたい」「環境と子どもに合わせて、実践していきたい」と今後への意欲を語っていることから、変容への意欲は安定的で継続的なものだと考えられる。A先生の変容への意欲がそのような性質を有しているのは、情報を受け取る側から情報を発信する側になるという自分の役割に対する考え方の変容がある。その変容は、次の経験が契機となっていると推察される。

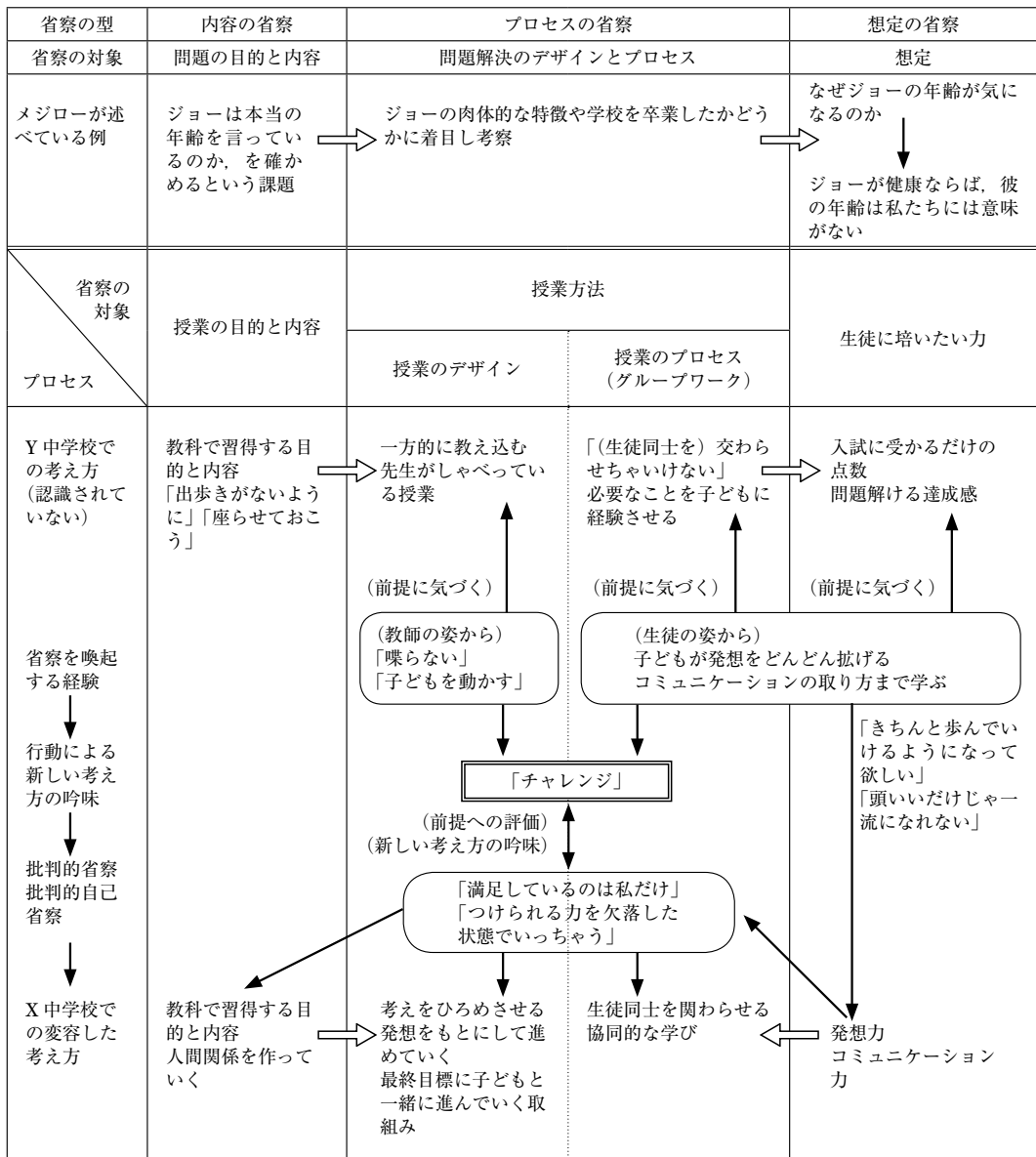
「私もふり返ったときに、結局自分も生徒と一緒になんだったって思って。自分もやったことを誰かに聞いてもらって、それを、よくやったね、とか、あ、いいんじゃない、やっぱり認められる、認められたことが嬉しかったし、自分が何かちょっとでも他の先生に影響を、少なからずとも与えたり、なにかをこう、視野を広げる、ほんのちょっとの糸口にもなったのかな、って思うと、なんかそこで達成感があって、じゃあ今度はこれやってみよう、って思ったり」

A先生は、先輩教師の経験を聞くと同時に、Y中学校での経験をたずねられたことや、新しく取り組んだことに対して「認められたことが嬉しかった」という経験を通じて、無意識のうちに省察が進んだと考えられる。新任であるA先生には先輩教師に対して「こんなことを私が言ったからってどんな意味があるんだろう」「授業をきちっとやるってしか自分の役割を思っていなかった」(グループワークについての語りから)という前提があった。しかし、先輩教師から認められ、自分の言動や「チャレンジ」が「何らかの材料にはしてもらっていた」「自分が何かちょっとでも他の先生に影響」を与え、「視野を広げる、ほんのちょっとの糸口」になれたという「達成感」から、前提が吟味されたと考えられる。そして、「自分に無いものを発信してもらえる」「いいものはどんどんまねてでも吸収した方がいい」「自分の経験してきたものをしょっている人間が集まっているからこそ、新しいものができる」という批判的省察をなし、「やっぱりチャレンジはしていきたい」「できるものは、環境と子どもに合わせて、実践していきたい」という批判的自己省察に至ったと推察される。

3-2 省察の型とその関連性(図表1)

A先生の省察を喚起する経験は、B先生・C先生の「カルチャーショック」な授業であった。この経験でA先生は、B先生・C先生の言動と生徒の言動の双方から省察を喚起している。教師の言動からは授業方法のデザインを、生徒の言動からは授業方法のプロセスと生徒に培いたい力の省察を喚起している。そして、これら新しい考え方は、「チャレンジ」とA先生が述べる新しい考え方を試す行動において吟味され、批判的自己省察に至り、変容がなされる。しかし、考え方の変容はなされても、A先生には「一方的に教え込んだほうが、自分の中でははっきりと枠におさまる授業の結末になる」と葛藤もある。それでも「考えをひろめさせる」「発想をもとにして進めていく」「最終目標に子どもと一緒に進んでいく取り組み」という新しい授業方法をA先生がめざすのは、生徒に培いたい力への考え方の変容が働きかけているからである。

Y中学校時代のA先生の授業の目的と内容に対する考え方は、教科で習得する目的・内容と、生徒の実態から「出歩きがないように」「座らせておこう」ということであった。そして、それが授業方法を決定していた。また、授業方法の考え方の前提は、A先生の被教育期と新人教師期の



図表 1：A 先生の省察プロセスと構造 ⇔の矢印は省察の型の関連性を表し、→の矢印は省察のプロセスを表している。メジローの例は、Mezirow, (1991/2012) にて文章で示されていた例を筆者が解釈し、図表にしたものである。

経験から形成されており、その方法は A 先生にとって無意識の常識となっていたために、Y 中学校では省察は生じなかったのであろう。これは、生徒に培いたい力においても同様である。しかし X 中学校においては、生徒に培いたい力が働きかけて授業方法を決定している。同様に、授業の目的においても「授業の中で人間関係を作っていく」ということが加わっている。このように、A 先生の批判的自己省察を経たのちに認識されている実践的思考は、生徒に培いたい力が働きかけて、授業の目的とその方法が規定されている。

また、X 中学校での授業にかかる考え方への変容は、「チャレンジ」という実際の行動におい

て精査されている。新しい考え方を試す「チャレンジ」は、情報を受け取る側から情報を発信する側になるという自分の役割に対する考え方の変容から生み出されたものであった。自分の役割に対する考え方の変容が行動の変化「チャレンジ」を生み出し、その変化した行動の中で授業についての考え方が吟味され、A先生の考え方は変容している。これらのことから、A先生の実践的思考の変容は、複数の考え方の変容が関連した結果の変容であったといえよう。

4. 考察

4-1 教師の省察の特徴

A先生の事例分析から、教師における省察の深まりには、コミュニケーション的な学習を含むという特徴が見出される。コミュニケーション的学習とは、メジローが述べている学習概念であり、彼は学習を「道具的学習」と「コミュニケーション的学習」に大別している。前者は認知的な関心の中の技術的領域であり、他者や環境をコントロールすることに関心がある学習、後者は実践的な関心の領域であり、「他者が意味するものを理解しようとする学習であり、また自分自身を理解してもらおうとする学習」と説明されている⁴ (1991/2012, p.104)。

A先生の事例から、実践的思考の変容を導いた省察の際にコミュニケーション的学習が行われていたことが見出される。B先生・C先生の授業実践に接した際は、先輩教師の授業方法を通じて何を生徒に培いたいのかを理解しようとするコミュニケーション的学習と、授業を受けている生徒の思考を理解しようとするコミュニケーション的学習が生起していた。また、A先生自身の実践では、生徒に培いたい力への考え方の変容において、生徒に対するコミュニケーション的学習も生起していた。さらに、X中学校では、校内研究によって新しい授業方法を知る機会があったが、単に方法を知るだけでなく、他の教師の取り組みを「目の当たり」にすることによって、その教師の考え方を知らうとするコミュニケーション的学習が生起していたと推察される。

4-2 教師の理性的討議の特徴

メジローが提起した変容的学習論は、教育の場集った成人を対象とした研究が基となっており、フォーマルな「教室」に指導者が存在する状況が想定されている。この状況において、理性的討議は他者との考え方の比較を通じて新しい意味づけの妥当性を検討する、という意味から変容的学習に不可欠と説明されている。しかし、本研究が事例とした教師の日常に生起するインフォーマルな変容的学習においては、「チャレンジ」のような新しい考え方を試す行動によって、新しい意味づけへの妥当性が検討されていた。これは、教師においては授業実践の中でその妥当性を評価しているということである。そして、その評価基準は生徒の言動である。A先生がB先生・C先生の授業において「ショック」を受けたのは、彼らの授業方法からだけでなく、生徒の言動からも衝撃を受けている。B先生・C先生の授業方法によって「発想をどんどん拡げて」いった生徒たち、「お互いにコミュニケーション」を学んでいった生徒たち、子どもの言動そのものが授業方法についての妥当性判断の評価基準となり、理性的討議と同様の役割を果たしている。つまり、教師においては、メジローが提起している対話という形式だけではなく、日々の授業実践の中に理性的討議が成立する可能性があるといえよう。

5. 結論

本論文の目的は、教師の実践的思考の変容過程を個々の文脈から考察し、それらの在り様と特徴を明らかにすることであった。本論文においては教師の「語り」から分析を行ったが、「語り」を研究に用いる際の限定性について最初に述べておきたい。「語り」は相手が存在して成り立つものであり、質問の行い方や相槌のつき方など、聞き手の影響を免れない。その意味から、A先生の「語り」は、聞き手である筆者との特定な状況における相互行為の結果の「語り」であり、聞き手が異なれば異なる「語り」になる性格を有する。また、語り手は意識的に、あるいは無意識的に、質問に対して必要と思われることや語りたいことを選択して語る。語られなかった部分に重要な情報を有している可能性もある。分析データとしてこのような限定がある上で、本研究から明らかになった結論を2点述べる。

結論の1点目は、教師の実践的思考は複数の省察の関連によって発達するということである。本論文では、「内容の省察」「プロセスの省察」「想定省察」という三つの省察の型の関連を分析したが、A先生の事例ではそれら三つの省察の型すべてにおいて変容的発達があった。さらに、その三つの省察の型が関連して省察が深まっていくことが見出された。また、その省察の喚起においては、「カルチャーショック」というような衝撃の経験によって喚起され深まった省察と、日々の経験の積み重ねや変容した考え方が働きかけて深まる省察という、2種類の省察の在り様が見出された。前者は、授業方法としての「プロセスの省察」を深めさせ、新しい考え方を行動の中で試すことを導いていた。一方、後者は、生徒に培いたい力としての「想定省察」が「プロセスの省察」(授業方法)に働きかけ、さらに、授業の目的と内容としての「内容の省察」にも働きかけ、最終的にそれら二つの省察の型における変容を導いていた(図表1)。つまり、教師の実践的思考は、唯一の考え方やその変容によって発達しているのではなく、複数の省察の関連によって発達するのである。また、喚起された省察は行動の中で新たな考え方への価値づけがなされ、省察が深まっていく。

結論の2点目は、教師の実践的思考の変容的発達は、コミュニケーション的学習を通じてなされるということである。メジローの論においては、省察を喚起する契機は「混乱するジレンマ」(1991/2012, p.235)であり、どうしても対処しなくてはいけない事態に遭遇することによる省察の喚起とされている。先行研究においても、教師の変容的発達を導くような契機として、「さまざまな問題を抱えた子ども」「固有名詞をもった特定の子供」(山崎 2002, p.360)との出会いについて述べられている。それら「特定の子供」との出会いは、たとえば学級経営に多大な影響を与えるような、教師のアイデンティティを揺るがす危機的な「混乱するジレンマ」をもたらしたと解釈できる。A先生の事例においても、先輩教師と生徒の言動から「ショック」を受け、省察が喚起されていた。しかし、A先生の場合は、自分自身を変容させなくては立ち行かないような危機的な事態ではなく、喚起された省察がその「ショック」のみで深まったとは断定できないのである。また、変容的学習の先行研究の検討(田中 2012)からも、喚起された省察が必ずしも深まらないことは明らかになっている。それでも、A先生の喚起された省察が深まっていったのは、コミュニケーション的な学習が生起していたからであろう。

変容的学習論では、理性的討議という対話によって新しい考え方への新たな価値づけをなしていくとされている。しかし、教師の場合は、それは実践の中で試されながら批准されていく。A

先生は、「チャレンジ」と象徴的に語っていた新しい行動のなかで、新しい考え方についての価値づけをなしていた。その際の価値判断基準は生徒の言動であり、生徒の言動を理解しようとするコミュニケーション的な学習が理性的討議の役割を果たしていたのである。道具的な学習の場合は、相手を自分の考えに沿わせる指向をもつために、自分の考え方を批判的に省察する必要性は乏しい。しかし、他者を理解する指向をもつコミュニケーション的学習である場合には、他者の考え方を知り、理解することが自分の考え方との比較検討の機会となる。この意味において、コミュニケーション的学習は、理性的討議と同様の働きをもつことから省察が深まると考えられる。教師においては、同僚等の教師の言動や子どもの言動が省察を喚起する契機となるであろうが、その省察が深まるためにはコミュニケーション的学習がなされていることが必要であろう。

最後に残された課題について述べる。課題の1点目は、研究方法の精緻化である。今後も研究方法として、「語り」を分析データとして用いる。これは、一人の教師の発達過程を考察するだけではなく、実践を通して知を生み出していくような、コミュニティ固有の知の構築プロセスを考察し、教師の発達を支える、あるいは阻害する状況や環境を解明したいからである。その際に「語り」を用いるのは、知の構築プロセスは複雑な因果関係を内包し、「理解する必要があるが記号化や一般化がしにくい暗黙の背景」(ウエンガー 2002, p.247)を有し、説明できる方法は物語(ストーリーテリング)であり実践者、と提言されていることからである。今後は、インタビュー調査における聞き手の発言内容の明記や「語り」の細分化の回避によって、再解釈の可能性を担保することでデータとしての信頼性を高めたい。また、一人の教師の発達過程の事例分析と同時に、一つの学校における複数の教師の事例分析を通じて理論的飽和に至り、教師の発達過程とそれを支える学習環境について、改めて論じたい。

課題の2点目は、変容的学習論の視点が教師の発達に寄与する可能性の実証である。成人学習論では、自律性や省察技能の獲得は目的の一つともされている。しかし、教師は日々の実践の自律的な計画・実施・省察・評価を通じて、自律性や省察の技能をすでに有している。この成人学習者としての特性を生かし、新任教師期などの過去の経験を学習資源として批判的に省察することによって、現在の教育実践を自らより良いものへと変容させていくことが教師には可能ではないか、と仮定している。この仮定は、フォーマルな状況よりもインフォーマルな日常の中に教師の発達を支える「発達サポート機能」や力量形成の転機は存在していた、という先行研究(山崎 2002)の言及からも示唆される。この発達に寄与する転機を学習機会と捉え、その際にどのような学習環境が教師の発達を支えるのか、の解明を今後の課題としたい。

註

- 1 「直面する新たな状況に対応し、それまでの旧い衣(中略)を脱ぎ捨てながら、進みゆくべき新たな方向を自己選択しつつ非連続を伴って変容していく」(山崎 2012, p.451)。
- 2 意味パースペクティブとは、「知覚、理解、想起の諸活動を支配するコード」「これまでの経験を同化させて新しい経験へと変容させることのできる、認知的、文化的、心理的な前提の構造」と説明されている(メジロー 1991/2012, p.7, p.84)。
- 3 日本語訳については、クラントン(1992/1999p.209)からの引用。
- 4 さらに、変容的学習の根拠をなす「解放的学習」は、「道具的学習」「コミュニケーション的学習」の双方に関わっているとメジローは説明している。

引用文献

- 秋田喜代美 (2006) 「教師の力量形成」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店 pp.191-208.
- Cranton, P. (1992) 入江直子・豊田千代子・三輪健二訳 (1999) 『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。
- 熊谷慎之輔 (2012) 「スクールミドルの職能発達を支援する仕組み」小島弘道監修『学校づくりとスクールミドル 講座現代学校教育の高度化 11』学文社 pp. 114-132.
- Mezirow, J. & Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991) 金澤陸・三輪健二監訳 (2012) 『おとなの学びと変容 変容的学習とは何か』鳳書房。
- 三輪健二 (2004) 「成人の学習」『成人の学習 日本社会教育』第48集, 東洋館出版社 pp.9-15.
- 佐野享子 (2010) 「校内研修の設計に活かす成人学習の原理」小島弘道監修『学校改善と校内研修の設計 講座現代学校教育の高度化 24』学文社 pp.83-99.
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房。
- Schön, D. A. (1983) 柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 『省察的实践とはなにか プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。
- 島田希 (2009) 「教師の学習と成長に関する研究動向と課題 —教師の知識研究の観点から—」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No10, pp. 11-20.
- 田中里佳 (2011) 「成人学習理論の視点を用いた教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析—」『日本教師教育学会年報』第20号, 学事出版 pp.99 - 110.
- (2012) 「変容的学習に関する先行研究の整理と今後の課題 —批判的レビューを通して—」『立教大学大学院教育学研究収録』第9号, pp.49-63.
- 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社。
- (2012) 『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社。
- やまだようこ (2005) 「ライフストーリー研究」秋田喜代美・他編『教育研究のメソドロギー』東京大学出版会, pp.191-216.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder (2002) 野村恭彦監修・櫻井祐子訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社。