



Title	教育実践における教師の思考に関する研究の展望 ; 教師の気づき（アウェアネス）に焦点をあてて
Author(s)	佐々木, 佳子; Sasaki, Yoshiko
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 117, 131-145
Issue Date	2012-12-26
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.117.131
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/51030
Type	departmental bulletin paper
File Information	Sasaki.pdf



教育実践における教師の思考に関する研究の展望

—— 教師の気づき（アウェアネス）に焦点をあてて ——

佐々木 佳 子*

【要旨】 これまでの教師の思考に関する研究では、主に授業場面の教師の思考活動に焦点が当てられ、実践的知識や熟達化との関係が明らかにされてきた。だが、教師の思考そのものについては暗黙とされることが多く、実践場面での教師の思考がどのような内容で、どのような構造なのかは実際のところよくわかっていない。本稿では、教育実践における教師の思考に関する国内の研究をその内容と構造の視点から概観し、教育実践における教師の思考について論じた。教育実践における教師の思考を、授業場面、学級をめぐる実践場面、実践記録に分類、整理したところ、授業構想とのズレや予想外応答への気づき、意図的視点による問題状況への気づきがあることがわかった。教師の気づきは実践の中だけでなく、実践についての省察の過程においても再構成されることがわかった。また、気づきの機序については、暗黙知（ポラニー .M）との関連が示唆された。

【キーワード】 教師の思考 活動過程における省察 気づき（アウェアネス） 暗黙知

1. はじめに

本稿は、教育実践における教師の思考に関する研究の展望論文である。ここで、教育実践における教師の思考とは、実践場面で生起する複雑な問題状況についての教師の思考活動のことであり、思考の過程と経験についての意味づけとの関係が個々の教師に特有で、教師の思考に支えられて機能する実践的な知識（佐藤・岩川・秋田，1990）の存在が予想される。したがって、特定の場面に対応した教育技術や技術的合理性に基づく明示的な知識とは区別される。本稿では、教育実践場面における教師の思考に焦点を当て、複雑な問題状況についての教師の思考活動に関する研究のレビューを目的とする。

教師の思考は、教育学だけでなく、他の社会科学の諸領域でも反省的思考、省察、意志決定、判断、内省などとして扱われている。しかし、教師の思考そのものについての研究はそれほど多くない。佐藤ら（佐藤・岩川・秋田，1990）によれば、教師の実践的思考に関する研究は、米国において1970年代に先鞭がつけられ、1980年代には、教職の専門性樹立を標榜する教育改革運動への関心の高まりを背景に授業の質的研究と認知心理学の発展とともに推進されてきた。本邦では、佐藤ら（佐藤・岩川・秋田，1990）が、教師の「実践的思考」について（A）教師の「実践的知識」の性格に関する研究、（B）教師の知識の領域と構造に関する研究、（C）教師の意思決定に関する研究、（D）教師の熟達研究、（E）教師の反省的思考に関する研究、の5つの問題領域と、それぞれの領域の問題点を指摘したうえで、教師の「実践的思考様式」の特徴を①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みの再構成、の5

*北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座教育臨床心理学研究グループ

つにまとめている。佐藤ら(佐藤・岩川・秋田, 1990)の指摘以降, 教育の専門家としての教師の思考と実践的な知識がどのように形成されていくのかということに注目が集まり, 90年代では, 主に認知心理学の領域で, 授業過程における教師の判断・意思決定と, それを支える知識の内容とその構造に関する研究が精力的に行われるようになった。2000年代になると, 「活動過程における省察」という実践的認識論(ショーン, 1983/2001)を背景とした教師の省察研究, 状況論や実践共同体の理論などの影響を受けた教師の学習との関連から知識の形成と思考枠組の変容をとらえようとする研究, 暗黙知との関連から実践的知識と思考をとらえようとする研究などが行われるようになってきた。これらの研究では教師教育への示唆が共通した特徴といえる。

既に, 本邦では教師の思考に関する研究のレビューがいくつかある。教師の思考と意思決定を扱ったもの(生田・吉崎, 1997), 教師の力量形成と反省的思考を扱ったもの(梅野, 2010; 厚東・長田・山口, 2010), 教師の学習と思考を扱ったもの(姫野, 2002; 坂本2007; 島田, 2009)などがある。これらの多くは授業場面における教師の思考に焦点を当てたものであるが, 近年の学校現場における子どもの荒れ・不登校・学級崩壊といった問題状況にあって, 地域や保護者, 児童生徒から信頼を得て優れた実践を展開している教師たちの教育実践とその思考活動に焦点を当てた研究も徐々に蓄積されてきた。学級経営における教師の思考(久我, 2010), 実践記録における教師の内的思考(山口, 2006; 高橋, 2007), 教師の思考を実践の語りから抽出した研究(佐々木, 2009, 2010)などである。これまでの研究では, 教師は実践的な知識と思考を教室において形成し機能させている(佐藤, 1996)ことが明らかにされてきたが, 教師の思考を体系的に論じた研究は少なく, 実践的知識の暗黙の部分とどのように関係しているのかについてはよくわかっていない。教師の思考は授業場面と日常的な教育実践とではどのような違いがあるのだろうか, 教師は実践的知識の暗黙の部分とどのように活用しているのだろうか。教師の思考そのものを理解するためには, 教師と子どもの生きたきり結びの過程において, 教師の思考が実践的知識のどのような側面と関係しているのかを検討することが必要になるであろう。また, 教師が子どもの成長・発達・学習を支える教育実践を展開するなかで, 現代の子どもが抱える「いらだち」, 「むかつき」, 「不安」, 「恐れ」といった生活感情(田中, 2009)を理解するための知識をどのように形成しているのかを概観することは, 教師の思考活動の機序や実践的知識の暗黙の部分との関係について示唆をあたえることになるだろう。さらに, 学級崩壊や授業不成立といった複雑な問題状況における教師の思考について整理することは, 授業場面に限定した伝統的な授業研究の知見, つまり教材や児童生徒の認知構造に関する明示的知識に基づいた技術的熟達者の思考に対して, 教師と子どもの意味生成の場としての授業研究の可能性を示唆するであろう。

そこで本稿では, これまで集積されてきた教師の思考に関する研究について, 教育実践場面を対象としたものを中心に概観し, ショーンの実践的認識論(1983/2001)とポラニーの暗黙知(1966/1980)を参照しながら, 教育実践場面における教師の思考を, 活動過程における教師の省察, 暗黙知との関係で論じる。現在のところ, ショーンの実践的認識論は, 教師の思考研究だけでなく, 教師教育や教師研究など教師を主体とした実践研究においても論じられている中心的な理論であることから, ここではショーンの理論に沿って概観していく。

以下では, はじめに, 授業をめぐる実践と教師の思考を教師の授業認知の視点から2節でまとめ, 3節で教師の思考が授業場面と日常的教育活動とではその内容と機能がどのような差異

があるのかを実証的研究によって明らかにする。ついで、4節ではショーンの実践的認識論とポラニーの暗黙知を紹介する。5節で、教師の教育実践記録にみられる教師の思考を活動過程における省察と暗黙知という視点から捉えなおすとともに、教育実践における教師の思考研究を総括する。最後に、教師の思考研究の今後の課題と展望を示す。

2. 授業をめぐる教育実践と教師の思考

教育実践における教師の思考に関する研究を概観すると、対象とする実践場面の多くは授業場面であり、授業のビデオ記録を再生して授業者に各場面での思考や判断を語らせるものや授業者を熟練教師と初任教师とで比較するものなどがある。認知心理学的アプローチによる教師の授業認知過程に関する研究では、教師の判断・意思決定とそれを支える知識・信念の形成過程(生田・吉崎, 1997)という視点から教師の思考を捉えているものが多い。また、近年の教師の専門性と省察を重視する流れの中からは、教師自身の授業に対する見方や態度を対象としたリフレクティブな授業研究(藤岡, 2000)、教師の思考を経験によって蓄積されてきた実践的な知識とその働かせ方(久我, 2010)として捉える立場の研究が見られるようになってきている。ここで、実践的な知識は、教師個人の経験によって形成される知識と、先輩・同僚教師との相互作用によって形成される知識という2つに分類される(秋田, 1992)。また、教師の知識形成に関しては、授業を想定した教科内容の知識に関する研究、実践的知識が事例知識として存在するという指摘、教師の知識の文脈依存性を重視した状況論的アプローチの議論などがあり(坂本, 2007)、教師の思考研究と密接な関連をもつと考えられる。授業過程における実践的な知識の構造と形成に関する詳細な説明は他に譲り(秋田, 2006)、ここでは授業場面で生起する問題状況への気づき(アウエアネス)とその再構成との関連から論じる。

上記に挙げた教師の判断・意思決定に関する研究では、教師は授業構想と授業実態の比較によってズレの程度を認知し、その原因に応じた意志決定をしており(吉崎, 1988)、授業という不確定な中で判断や対応行動を迫られる際に教師の意志決定が働くこと、特に、予想外応答場面における教師の意志決定が重要性であるという指摘(樋口, 1995)の他に、教師が持っている授業についての知識が意思決定過程を支えている(中井・岡沢, 1999)こと、優れた教師ほど授業構想と授業実態との相違やズレをよく感知する(厚東, 2010)ことなどが明らかにされてきた。一方、浅田・佐古(1991)は、授業構想を、授業実態とのズレを教師が予測しなかったことへの対処として捉えるのではなく、子どもの学習行動の予測に関する教師の思考過程として捉えることで、子どもとの相互作用について多面的に理解・解釈しているとする教師の経営行動発現モデルを提案している。岸野・無藤(2005)では、授業進行から外れた子どもの発言に対する教師の対応の意味について検討し、授業進行から外れた発話が低学年の学級の場合では、学習指導とマネジメントの両方に関わっており、教師は両者を明確に区別せず授業の構造化、子どもの文脈の許容と活用、学級内の人間関係調整を巡って揺れ動きながら意志決定することを示唆している。教師の意志決定とはやや異なるが、松尾・丸野(2007)は、熟練教師が、子どもたちのやり取りの文脈の中にある問題状況についての認識を再構成し、子どもたちに働きかけていく過程を明らかにしている。また、久我(2008)は、授

業者自身による授業VTRのモニタリングを行い、授業中の教師行動や判断に関する発話を分析した結果、授業構想に基づいた行動等に関する発話が60%以上あり、構想から外れて授業実施の中で判断した行動等に関する発話の3.4倍であったことから、予想外応答場面における教師の意志決定だけでなく、授業構想の設定や検討における教師の思考と授業を想定した教科内容の知識との関連の重要性を示唆している。

これらの研究からは、教師が授業構想と授業実態との相違やズレ、子どもとの相互作用をきっかけにして、判断・意思決定（問題状況への対処）といった即応的な思考を働かせていること、授業を想定した教科内容の知識や経験によって培われた子どもについての知識を形成・駆使していることがわかる。だが、問題状況への教師の気づき（アウェアネス）の機序とその再構成については暗黙の部分があり、検討する余地があると思われる。また、授業を想定した教科内容の知識についても暗黙の知の形成がうかがえる。教師の実践的思考様式について、佐藤（稲垣・佐藤、1996）は、教師の専門性という視点から、教師の意図や授業計画や予測の「周縁」において生起している「ズレ」の中にある学びの可能性を指摘する。教師には、ズレを出来事として語る言葉とレトリックが求められており、授業者（教師）が記録を書くことによって、授業過程における自身の省察や選択や判断といった多くの部分が暗黙のうちに行われている体験を「意味ある体験」とすることができるという。近年、教師を「反省的实践家」としてとらえる傾向がますます強まり、こうした「経験の省察」を基礎とした教師教育・教員養成プログラムが多く開発されている。しかし、米国では省察を教えることの困難さが明らかになってきており、省察という概念自体を再検討する研究が盛んになっている（坂本、2007）。本邦でも、実践者が自身の実践を振り返ることと観察者などから多面的・重層的に情報を提供し合うことを組み合わせた「リフレクティブな授業研究」（藤岡、2000；芥川・澤本、2003）や「暗黙の前提となって経験の底に沈殿しつつある事柄をたえず取り上げなおす」ことの重要性を指摘した山口ら（2004、2007）の研究がある。また、実践的知識が実践の文脈と密接に関連づいており、それが教師自身にとって無自覚で潜在的であることから、省察を喚起する他者との協働が不可欠であるという指摘（島田、2009）もある。教師の思考に関する研究が教師の専門性と関連して進行してきたことを考慮すると、暗黙の部分についての意味づけを他者（同僚教師・研究者）との協同によって行うことで文脈に固有に機能する実践的な知識の形成過程としての思考活動を明らかにしたものといえる。教師の省察概念については4節でさらに述べることにする。

3. 学級をめぐる教育実践と教師の思考

先行研究から授業場面における教師の思考について、問題状況への気づき（アウェアネス）は授業構想と授業実態とのズレの感知によること、また、優れた教師ほど学習行動の予測によってそのズレをよく感知できることがわかる。しかし、こうした気づきの機序については明らかではない。さらに、授業の文脈や子どもとの相互作用についての再構成の過程とその意味づけとの関係が個々の教師に固有であることから暗黙の知の形成が示唆される。そこで、これらの研究対象は授業もしくはその限定された部分であることを鑑み、本節では、学級

集団・児童生徒についての日常的な教育実践における教師の思考について、授業場面における教師の思考と比較しながら検討を加える。

学級担任による学級集団や児童生徒、問題行動の認知や指導方略については、教育心理学の領域で既に多くの蓄積がある。しかし、具体的な学級集団や個の状態を読み取る視点や読み取り方、問題への対応の仕方といった教師の思考の内容やその特徴に関する研究はそれほど多くない。まず、学級担任による学級集団づくりでは、蘭(2005)、樽木(2005)が、教師は学級に対して躍動感や生徒の自主的、自立的な像をイメージし、授業場面とは違う側面がみられる学校行事や学級活動などの特別活動場面を活用して、学級変容や波及効果、凝集性を高めるための働きかけを行っていることを明らかにしている。児童生徒の問題行動への対応では、竹村(2008)が、学級担任が困難を感じることで教師-児童間相互作用が悪循環することなどを明らかにしている。一方、外部からの介入によって、問題行動をしない生徒と教師との関係を見直すことで教師と生徒の関係が改善し、荒れが収まっていくという仮説(加藤・大久保, 2009)もある。弓削(2009)によれば、学級集団づくりや児童生徒の問題行動などの学級課題に対する教師の認知的枠組について、児童生徒個人の問題とする傾向がある一方で、教師-児童生徒関係や学級集団上の問題とする傾向があり、その際の教師の指導行動は、問題行動をとる児童生徒が了解できる課題を設定し、その反応を見守るといった教師と児童生徒の相互作用過程であるとしている。さらに、久我(2010)では、日常生活場面の中で子どもたちの様子を、①個々の子どものよさや問題を読み取る視点、②人間関係の歪み、規範意識の低下といった集団の中に内在する問題を読み取る視点、③特別な支援を必要とする子の状況を読み取る視点という3つの特徴を持つ意図的な視点をもってモニタリングすることで、「問題」や「よさ」に「気づく」とされている。

これらの研究から、学級担任は、個々の教師に固有の意図的視点から学級集団や児童生徒をモニタリングすることによって問題状況に気づき(アウェアネス)、学級や児童生徒の文脈に沿った働きかけを工夫していることがわかる。つまり、授業場面における問題状況への気づき(アウェアネス)は、授業構想という明示的な枠組みと授業実態との「ズレ」や「予想外応答」の感知によるのに対して、学級づくりや問題行動への対処といった日常的な教育実践場面では、実践場面や個々の教師に固有の意図的視点からの問題状況の読み取りによる、ということがわかる。さらに、学級集団や児童生徒に対する働きかけは、授業場面においては「ズレや想定外応答の修正」であるのに対して、日常的な教育実践においては文脈依存的な、教師と児童生徒の相互作用過程であると考えられる。

4. ショーンの「活動過程における省察」と教師の思考

活動過程における省察(reflection in action)は、ドナルド・ショーンが提唱する反省的実践家の実践的認識論において中核をなす概念である。「反省的実践家」とは、ショーンが、「技術的合理性」を基礎とする「技術的熟達者」に替わって提起した新しい専門家像である。反省的実践家は、『状況との対話conversation with situation』を通して、経験で培われた『暗黙知』(M.ポラニー)を駆使して問題を名づけ構成し直す思考(framing and reframing)を展開(佐

藤, 1996) している。また, 「この省察は, 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) でもある」(佐藤, 1996)。ポラニーは暗黙知の説明として, 次のような心理実験をあげている (1966/1980)。「ショック単語」に関連をもつ言葉を被験者が口にしたときには, いつも被験者に電気ショックを与えるという実験を行った。これを繰り返すうち, 被験者は, まもなく, そのような言葉を口にすることを避けることによって, 電気ショックを免れることを学んだ。しかし, 被験者は自分がどのようにしてそうした振る舞いをするのかを語ることはできなかったという。また, 洞窟を探検するときの探り杖の用い方についての例では, はじめは杖や指や手のひらに衝撃を感じるが, 慣れてくるにつれて, その感知は物体が杖と接する点についての感覚へと変化していく。このことは, 我々は手の中の感覚を杖の先にあって我々が注目しているところの意味との関連において感知 (awareness) するようになることを示しているという。ポラニーは, このほかにもいくつかの例をあげて, 暗黙知の基本的な構造として2つの項目を含んでいることを示している。先の例では, 「ショック関連語」, 「手の中の感覚」が第1の項 (近接項) をなし, 「電気ショック」, 「物体が杖と接する点についての感覚」が第2の項 (遠隔項) をなしている。そのうえで, ポラニーは, 我々は暗黙知という行為の近接項を, その遠隔項の姿の中に感知している, と言うことができる (1996/1980) と述べている。つまり, 我々が近接項を直接的には意識できず, 遠隔項をとおして間接的に意識しているということ, すなわち近接項が遠隔項の中に感知される, というのである。いいかえれば, これらの例は, 最初に気づく感覚が自分の暗黙の知に内化されることを示すもので, 私たちが行為していることがらについて思考することができることも示唆している。さらに, ショーン (1983/2001) は, 上手なミュージシャンが即興で一緒に演奏する時, 彼らは同時に自分たちの音楽に対する “感じ” を表現しており, 自分の聴いている音に対してその場で調整しているという例から, 集団で作りに上げている音楽に対して, 個々人が寄与できる音楽について行為の中で省察し, 自分が今していることをその過程の中で考え, 自分のやり方を変化させているという。以上のことから, 実践者は, 合理的に分別されたり完全に記述することができない現象を認識しており, 省察の過程においては, 行為の結果や行為自体, 行為の中の暗黙の知が作用していることがわかる。佐藤 (1990) によれば, 教職のように複雑な専門領域では, 状況との繊細で敏感な相互作用を基礎としており, 教師の熟達は, 人と人との相互作用の場面, 絶えず変容を遂げる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考 (reflection in action) を基本としているという。ショーンの実践的認識論における “省察” からは, こうした教師の反省的思考と, 実践において感知 (awareness) することはできるが語ることでできない暗黙知の世界を読み取ることができる。さらに, 教師の問題状況への気づき (アウェアネス) とその再構成は, ポラニーのいうところの第1項 (近接項) と第2項 (遠隔項) であると考えられることから, 次節では, 教師による教育実践記録にみられる教師の思考を “省察” と暗黙知との関連から検討することとする。

5. 教育実践記録にみられる教師の思考

これまでみてきた教育実践をめぐる教師の思考に関する研究は、主に認知心理学を中心とした心理学的な外的アプローチといえる。これに対する内的アプローチとして、本節では、授業場面の他に学級集団や児童生徒との日常的な生活の場面も記録されている教師の教育実践記録をとりあげ、教師の思考について暗黙知との関連から概観する。

教育実践記録は近代日本教育の中で戦前・戦中・戦後を問わず、教師たちによって書き続けられてきた。さらに、教師と子どもの生きたきり結びのなかで生起する問題状況にかかわるエピソードが数多く記録され、それが公開されてきたという歴史がある。しかし、その一方で実践記録には客観性と一般化・典型化の問題¹があった。勝田(1955)は、「実践記録は、教師の綴方」であり、「なかまとともに語られ、問題が発見され、整理され、意識しなかったものに光が当てられるためのもの」であるとし、「主体的感性的な認識を理論的に抽象化するのではなく、形象化することを通じて真実を語ろうとする」ことで「理論が抽象性と非現実におちいるのをくいとめる」と述べ、実践記録を評価している。そこで、まず、「形象化という真実の表現」としての実践記録を求めていた武田常夫(田端, 2007)の実践記録²をとりあげ、実践場面における気づき(アウェアネス)とその再構成という視点から検討してみる。実践記録の中で武田は、ひばりの卵をめぐる子どもたちの論争がいつもと違って「えらく活発」であることに気づく。田端(2007)は、武田がクラスの子どもたちに対して「不満に充ちて」いたこと、つまり、クラスの中の「誰も敏感に反応しない」ことや「子共同士のあたたかなつながりもない」などといった体験との連関によってこの出来事が武田にとって記録を書くに値する体験として現れたとしている。さらに、この体験と連関して、これまでの子どもたちに対する武田自身の働きかけも追憶され、子どもたちの話し合いに決まって「口を出し」決着をつけていたが、このときは口を出さなかったことが記されていると指摘している(田端, 2007)。つまり、「子供たちの中にはいつも新しい芽がでている」ことや、これまでこの芽を「私自身気がつかずにつみとっていた」ことを武田が思い知らされたことが、それまで「意識されなかったことに意識の光が当てられる」という仕方で気づかされたこととして武田の主観性を越えて書くに値することとなった(田端, 2007)とされる。田端(2007)によれば、武田の記録からは、武田が口出ししないことに何か別のものへの目論見や見通しや顧慮を読み取ることは難しく、武田の沈黙がそれによる効果を意図したものではなかったとされる。しかし、教師の気づき(アウェアネス)とその再構成という視点からみると、武田が学級担任としてクラスの子どもたちに対して、反応すること、発言すること、あたたかなつながりといった意図的な視点をもっていただけからこそ、「えらく活発」であることに気づいたといえる。そして、武田が口出ししなかったことは、「適切な基準を言葉では述べるできない質」(ショーン, 1983/2001)の暗黙の判断を行ったということが出来る。さらに、子どもたちの新しい芽を気がつかずにつみとっていたという新たな気づきは、武田自身による反省的気づきとその再構成によるものといえる。また、武田の「口出ししない」という直観的行為(働きかけ)は、「ふだん口が重く自分の考えなどあまり口にしたことのない武彦」が「思いがけなく」自分の考えを述べ、話し合いに決定的な影響を与えることとつながっている。このときの武彦の発言について武田は偶然であったという見方を否定しているのであるが、その根拠を田端(2007)は、ハイデッガーの根本気分³の概念を援用しながら、「武田を気分づけていた晴れやかな喜ばしさ

が、日常的で一時的な感情とは異なる固有の開示性を持つもので、子どもたちの「自然を損なわないで保つものであったことを、武田自身が感知していたからである」とみなしている。田端(2007)のいう武田の感知は「直観的な行為が驚きや喜び、希望や思いもかけないことへと導く時」、「行為の中の省察によってそれに応える」(ショーン, 1983/2001)といえるもので、感知(awareness)することはできるが語ることのできない暗黙知の存在を示していると考えることができる。

以上みてきたように、武田の実践記録から2つの気づき(アウェアネス)を読み取ることができた。ひとつは、学級担任としての意図的な視点を持つことによる「いつもと違う」ことへの気づき(アウェアネス)であり、もうひとつは、気づきの再構成による自己の実践への反省的気づきといえるものである。佐藤(1997)のいう「反省的实践家としての教師」が、授業場面において絶えず変容を遂げる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考(reflection in action)を基本としているのであれば、学級集団や児童生徒との日常的な生活の場面においても、問題状況との対話(conversation with situation)を通して、経験で培われ、詳記不能な暗黙知を駆使した「活動過程における省察(reflection in action)」が重要になると思われる。このことから田端の実践記録は、日常的な教育実践場面における「いつもと違う」ことや「驚き」といった出来事への気づき(アウェアネス)、いいかえれば「状況との対話(conversation with situation)」を通して教師自身の主観性を越えて書くに値する体験として現れたものについて、経験で培われた「暗黙知」(ポラニー)を駆使して問題を名づけ構成し直す思考(framing and reframing)を展開したものであることがわかる。さらに、気づきの再構成としての反省的気づき、つまり、それまで「意識されなかったことに意識の光が当てられる」という仕方では気づかされたこととしての「実践者自身の省察に対する省察(reflection on reflection in action)」も読み取ることができるのである。

さて、武田の実践記録が発表された時代は教師の教育実践記録が陸続と発刊された時代でもあった。そこで次に、戦後復興した生活綴方教育における「学級づくり」「仲間づくり」の教育実践記録として小西健二郎の「学級革命」³(1955)をとりあげる。生活綴方的方法を活用した学級づくりを実践していた小西の「学級革命」は、「学級集団というものを動的にとらえた最初のもの(大田堯)」とされる(碓井・小林, 1970)。さて、「学級革命」は、やんちゃでボスの言うこときかないためにいじめられていた勝郎の日記から始まる(川地, 2009)。この日記を読んだ小西は、「正しいことを正しいといい、不正を不正といいきる心をつくる」ことを指導してきた(碓井・小林, 1970)ことから、「ボスの行動を許す雰囲気」が学級にあることに気づく(アウェアネス)。そして、勝郎の心の動きと学級の様子を把握しなおす(川地, 2009)ことで、この「ボス問題」を、これまでの自分の生活綴方実践が「子どもたちに一番身近なはずの学級、学校の生活に取材して書いたものが少なかった」ために「学級の問題として取り上げられなかった」として再構成し、「子どもたちの生活に目を向けさせ」「それをもとに生活指導していく綴方実践」(碓井・小林, 1970)を展開していく。秋田(2005)は、「記録には、教師によって取りだされ引き出される出来事の質が求められる」としているが、小西にとって、「このボス退治ができないようでは教育も何もあったものではない」「わたしの営みの根本である」とされる「ボス問題」は、綴方実践の重心をいわゆる「貧乏綴方」から学級集団づくりへと移行させる契機となる大きな出来事だったといえる。さて、ここで注目したいのは、小西が勝郎にこの日記を読む(公開する)ことについて無理強いしなかったことである。記録を書く

ためには「実践を記憶にとどめ、振り返り、さらにそれを意味づけて言語化する作業が必要となる(秋田, 2005)」が、小西の実践記録の中には無理強いしなかった理由は書かれていない。しかし、それは、小西が、生活綴方実践の重心を移行させること(遠隔項, ポラニー)のなかに、勝郎に日記を読ませることを無理強いしないこと(近接項, ポラニー)を感知(アウェアネス)したからであると考えることができる。また、「適切な基準を言葉では述べるができない質」(ショーン, 1983/2001)の判断をしたともいうことができるのであり、10か月後に、勝郎が直明を糾弾したことは、小西の暗黙の判断が勝郎による学級革命につながったといえるのである。

これまでみてきたことから、2人の教師の実践記録から、教育実践を中核にしてそこでぶつかる問題や矛盾やそれへの克服の営みのなかに、教師の暗黙の気づき(アウェアネス)とその再構成を読み取ることができた。それは、教師と子どもの生きた切り結びの中に生起する複雑で不安定な問題状況への気づき(アウェアネス)とその再構成が暗黙知と関連しながら教師の思考を形成していることを示している。

1960年代に入ると、生活綴方を中心とした実践記録のほかに、授業の実践記録、生活指導的実践記録などが書かれるようになり、1990年前後からは、校内暴力や不登校、いじめ、学級崩壊などの学校問題が頻発する中で、教育実践記録は、「教師がどのように子どもをみたのか、何を問題に感じたのか、葛藤状況をどのように理解したのかという主観そのものから出発する」(安田, 2007)ようになっていった。

田中(2008)は、教師の教育実践の質を最終的に左右するのは、子どもと向き合った際に瞬時に発動する子ども理解の直観力、教育実践の構想力の豊かさ・確かさである、と述べ、山中という小学校教師の実践記録⁴を取りあげている。田中(2008)によれば、山中は、小学校6年生のD子の綴方を読み、「子どもたちは、いらつく、むかつくという言葉がすぐ口にし、ちょっとしたことでいらいらして、やつあたりしてしまう…。この綴方は、そうした子どもたちが共感できる作品ではないか、これを読み合い考え合ってみたら、おもしろい授業になるのではないかと感じたという。そして、実際に、この綴方を読み合う授業をしてみると、子どもたちは、毎日の暮らしの中でいらだち、むかつく様子を次々に語り出したという。田中(2008)は、山中の実践を評価して次のように述べている。「(山中は)子どもたちがそうした気分・感情を生み出す自らの生活を徐々に見つめていく教育実践を作り出す必要を感じている」、「この取り組みには、今の子どもたちの成長を支えるためには、いらだち・むかつくといった『負』の生活感情を子どもたちとともに考える必要があるという、重要な着眼が含まれているように思える」。そこで、この実践記録から「教師の思考」をみとめることとする。まず、山中は、「この綴方は子どもたちが共感できる作品ではないか、読み合い考え合ってみたら、おもしろい授業になる」ことを感知(awareness)した。しかし、この感知は、この時点ではまだ暗黙でしかない。この感知は、実際の授業で「子どもたちが、いらだち、むかつく様子を語りつつ、そうした感情を昂じさせない知恵を語る」ことによって間接的に意識されるのである。つまり、この実践記録は、最初に気づいた感覚(おもしろい授業になる)が山中の暗黙の知に内化されることを示すもので、「活動過程における省察」(ショーン)が示唆されているのである。また、田中(2009)は、戦後日本の教育実践記録の「古典」のひとつとして、丹羽徳子の『明日に向かって』(1983年)をあげている。丹羽の指導の大きな特徴に「待つ」ことがある。それは、Kという男の子とのつき合いをふり返って書かれた「思うままの子どもの気持

ちをうんと気長く見守り、そして、ぜったいにこちらの気持ちをおしつけてはならないことを、私はもうひとつKから学んだのでした」「ことばとして表せばKを『待つ』ことではなかったのでしょうか」という丹羽の記述から田中が指摘したものである。この記述は、Kが書きあげた綴方を6年生全体の親子で学ぶことになったときに、丹羽の中に、家族の前で綴方を読んだときの「あの感動的な場面が綴られてくるのではないかと期待する気持ちがあったこと」をめぐって書かれたもの⁵である。ここから「教師の思考」をみってみることとする。丹羽は「期待する気持ち」はあったが、「うんと気長く見守り」、「おしつけてはならない」ことを感知(awareness)した。しかし、この感知は暗黙であり、実際にKが書き足したなかに「そのことには一言もふれられていなかった」ことによって、この感知が間接的に意識されたのである。つまり、「待つこと」が丹羽の暗黙の知に内化されることを示しており、実践者自身の「省察に対する省察(reflection on reflection in action)」(佐藤, 1996)が示唆されているのである。

以上述べてきたように、教育実践記録における教師の思考を「活動過程における省察」という視角からみると次の2つのことが明らかとなった。①教師と子どもの生きた切り結びの中に生起する複雑で不安定な問題状況への気づき(アウェアネス)とその再構成は、暗黙知と関連しながら教師の思考を形成している、②教師の気づき(アウェアネス)が、実践の中で間接的に意識されることによって内化される過程からは、「省察に対する省察(reflection on reflection in action)」が示唆される。

6. まとめと課題

本稿では、教育実践における教師の思考を実践場面における気づきとその再構成に焦点を当て、気づき(アウェアネス)の機序とともに概観してきた。教師の思考を要約すると以下のようなになる。まず、教師は、授業場面において「授業構想のような明示的な枠組み」を参照することで授業実態とのズレや子どもの予想外応答に気づき、これを再構成している。学級をめぐる日常的な教育実践場面では、「授業構想のような明示的な枠組み」がないために、実践場面や個々の教師に固有の意図的視点によって問題状況に気づき、これを再構成している。教育実践記録にみられる教師の気づき(アウェアネス)は、実践の中で間接的に意識されることによって内化され、暗黙の知を形成しながら再構成される。以上のことから、教育実践場面における教師の思考には、複雑で不安定な問題状況への気づきとして、①「明示的な枠組み」、「意図的視点」にもとづいた気づき、②実践の中で間接的に意識されることによって内化される気づき(アウェアネス)、という2つの気づきが重要であることが重要であることが示唆される。教師の気づき(アウェアネス)が、実践の中で間接的に意識されることは、教育実践記録からだけでなく、教師の語りからも明らかである。桜井(2006)が述べるように、語りは、過去の出来事のことや語り手の経験したことというより、インタビューの場で語り手とインタビュー者の両方の関心から構築される対話的混合体にほかならない。いいかえれば、教師と聴き手の両方の関心から再構築されることによって、教育実践が教師自身によって自覚されたものとなる(佐々木, 2009)。つまり、実践の中で間接的に意識される教師の気づき(アウェアネス)は、教師と聞き手の両方の関心から構築されることが可能になり、気づき(ア

ウェアネス)が内化される過程を明らかにすることができると考えられるのである。

最後に、教育実践における教師の思考に関する研究課題を述べる。まず、教師の思考活動に暗黙知(ポラニー.M)が作用することについては、さらなる研究が必要とされる。教育実践場面における問題状況への気づきは、田中(2008)のいう「瞬時に発動する子ども理解の直観力」による気づき(アウェアネス)ともいうことができる。これまでみてきたように、教師の思考に関する研究では、授業場面を対象とした「反省的实践家」としての教師の省察や暗黙知との関連から実践的知識の形成過程をとらえたものが多い。しかし、教師の専門的力量として教師の思考をとらえるならば、「教師の教育実践の質を最終的に左右する」(田中, 2008)教師の気づき(アウェアネス)とその再構成の過程は、今後、明らかにされる必要があるだろう。次に、教師の思考を、実践場面の映像記録を用いて研究したものや研究者と教師が協同して研究する方法として、フィールドワークやアクションリサーチがある。こうした研究方法は、実践の中で間接的に意識される教師の気づき(アウェアネス)の機序が、教師と聞き手の両方の関心から構築されることが期待されることから、今後は、教師の思考に関するデータを蓄積して上記の課題に取り組んでいくことが必要になるであろう。

注

- 1 「山びこ学校」(無着成恭, 1951)をはじめとする一種の「教育実践記録ブーム」に対して、教育社会学者であった清水義弘は、教育実践記録の「記述の不完全性とその主観主義」「文芸的記述のパターン」「潜在的な英雄主義、模範主義、一般化の態度」の克服を主張した。勝田(1955)の主張は、この清水の論を意識しつつ、教育実践記録の価値を擁護する立場から述べられている。また、雑誌「教育」では、1954年から1955年にかけて教師の実践記録について特集が生まれ、大田堯や勝田守一らによる討論をまとめたものが、「実践記録をどう評価するか」(勝田, 1955)である。
- 2 武田常夫は、1954年に25歳で島小学校に転任し、斎藤喜博校長の勧めによって実践を記録するようになった。田端が取りあげた「ひばりの卵」と題された記録は「島小研究報告」第16集(1958/横須賀薫監修「島小研究報告 第四巻」, 1995)に掲載されたもので、武田が担任する6年生の子どもたちが河原で遊んだ際に、男の子がひばりの卵を割って遊んでいたことの是非をめぐって議論したことが綴られている。
- 3 「学級革命」は、「山びこ学校」(無着成恭, 1955)、「村の一年生」(土田茂徳, 1955)と並んで現在でも高く評価されている。小西は、成績も良く、運動もでき、級友からの信頼も厚い、良いリーダーと考えていた直明が、実は教師の目の届かないところでボスのふるまっていたことを知る。そして、勝郎がこの日記を書いてから「革命」を起こすまでの10カ月間に、小西は、生活綴方実践の質を問うところまで突き詰めていき、学級が教育=教授学的指導の直接の対象となっていくことになるのである。
- 4 山中和子「綴ることや読みあうことを通して—自分たちのまわりの現実や自分自身の感情や願いに気づく」(実践記録プリント, 1966年)を田中(1997,2008)が取りあげている。
- 5 「明日に向かって」(1983)は、丹羽徳子が岐阜県中津川市立坂本小学校5年2組, 6年2組の担任をしたときの実践記録である。「5 はっちゃんのことを真剣に考えるようになったはく」は、Kという子どもが、障害のある「はっちゃん」という叔母をめぐって、悩みながらも、それをどう自分のなかへ認識していったかという綴方である。丹羽が実践していった「生活ノート」には5年生の1学期から「はっちゃん」のことが綴られ、「書きたいけれどどうしてもまだ書きたくない」、「書きたくないことを書きたいと少しずつおもいはじめた」,

そして、6年生になって書かれたものが「はっちゃんのことを真剣に考えるようになったほく」である。Kはこの綴方を修学旅行学習の教材として学級で読むことを丹羽に申し出たことから、丹羽は、Kの家族に了承を得るために家庭訪問をした。Kが家族の前でこの綴方を読んだ後、「もうちょっと自分の意見のしめくりを書いてくるわ」といったとき、丹羽は、「きっとおじいちゃんの部屋で読んだこの綴方を読んだ、あの情景だろうと思ひこんでいた」と記述している。

引用文献

- 秋田喜代美. (1992). 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 32, 221-232.
- 秋田喜代美. (2005). 実践記録と教師の専門性. 教育, 45-52.
- 秋田喜代美. (2006). 授業研究と談話分析. 放送大学出版協会.
- 芥川元喜・澤本和子. (2003). 新卒臨時採用教師における実践的認識の形成—カード構造化法を適用した事例の考察—日本教育工学会論文誌, 27 (1), 93-104.
- 蘭千壽・高橋知巳・越良子. (2005). 学級担任による学級集団の認識と指導方略. 千葉大学教育学部研究紀要, 53, 181-186.
- 浅田匡・佐古秀一. (1991). 授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化—授業分析における経営的視点の導入について—. 日本教育工学雑誌, 15 (3), 105-113.
- 藤岡完治. (2000). 関わることへの意志—教育の根源—国土社.
- 樋口直宏. (1995). 授業中の予想外応答場面における教師の意志決定—教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係—. 日本教育工学雑誌, 18 (3/4), 103-111.
- 姫野完治. (2002). 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望. 大阪大学教育学年報 (7), 47-60.
- 生田孝至・吉崎静夫. (1997). 授業研究の動向. 日本教育工学雑誌, 20 (4), 191-198.
- 稲垣忠彦・佐藤学. (1996). 授業研究入門. 岩波書店.
- 加藤弘道・大久保智生. (2009). 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化. 教育心理学研究, 57, 466-477.
- 勝田守一. (1955). 実践記録をどう評価するか. 教育 (48), 82-86. 国土社.
- 川地亜弥子. (2009). 小西健二郎と「学級革命」—正しいことを正しいと言える学級に—. 田中耕治 (編), 時代を拓いた教師たちⅡ—実践から教育を問い直す—, 139-150. 日本標準.
- 岸野麻衣・無藤隆. (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—. 教育心理学研究, 53, 86-97.
- 小西健二郎. (1995). 学級革命—子どもに学ぶ教師の記録—. 牧書店.
- 近藤郁夫. (2000). 教育実践—人間的呼応の営み—. 三学出版.
- 厚東芳樹・宗野文俊. (2010). 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究—学習成果(ゲームパフォーマンス)の相違に着目して—. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 (110), 49-64.
- 厚東芳樹・長田則子・梅野圭史. (2010). アメリカのTeaching Expertise研究にみる教師の実践的力量に関する文献的検討. 教育実践学論集, 11, 1-33.
- 久我直人. (2008). 教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察 (2)—教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討—. 鳴門教育大学紀要, 23, 87-100.
- 久我直人. (2010). 学級経営における教師の「省察的思考」の抽出に関する研究—臨界事象法 (Critical Incident Method) を用いて—. 鳴門教育大学研究紀要, 25, 141-157.

- 松尾剛・丸野俊一. (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実践しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—. 教育心理学研究, 55, 93-105.
- 無着成恭. (1951). 山びこ学校. 青銅社.
- 中井隆司・岡沢祥訓. (1999). 体育授業における教師の知識と意思決定に関する研究—再生刺激法による体育授業研究の試み—. スポーツ教育学研究, 19 (1), 87-100.
- 丹羽徳子. (1983). 明日に向かって. 草土文化.
- ボラニー, M.佐藤敬三 (訳). (1980). 暗黙知の次元—言語から非言語へ. 紀伊國屋書店.
- 坂本篤史. (2007). 現職教師は授業研究から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 桜井厚. (2006). ライフストーリーの社会的文明. 能知正博 (編), 〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて—, 73-116. ミネルヴァ書房.
- 佐々木佳子. (2009). 学級における生活指導実践はいかに語られるか—学級担任教師へのインタビューからみえてくるもの—. 生活指導研究26, 100-118.
- 佐々木佳子. (2010). 学級担任が実践を構想するプロセスについての質的研究—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析を通して—. 北海道教育学会機関紙『教育学の研究と実践』(5), 57-66.
- 佐藤学. (1996). 実践的探究としての教育学—技術的合理性に対する批判の系譜—. 教育学研究, 63 (3), 278-285.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美. (1990). 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—. 東京大学教育学部研究紀要, 30, 177-198.
- Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals think in action. NY: (シヨーン, D.A 佐藤学・秋田善代美 (訳) 2001. 専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—, ゆみる出版. Basic Books.
- 島田希. (2009). 教師の学習と成長に関する研究動向と課題. 信州大学教育学部附属教育実践センター紀要「教育実践研究」(10), 11-20.
- 清水義弘. (1955). 教育社会学の構造. 東洋館出版.
- 田端健人. (2007). 実践者が記録を書くことの意味—武田常夫の記録に基づく現象学的考察—. 教育哲学研究 (96), 97-114.
- 高橋早苗. (2007). 反省的实践家としての教育実践記録の意義と活用. 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』, 33, 49-60.
- 武田常夫. (1995). 学級づくりの記録. 横須賀薫 (編), 島小研究報告 第四巻, 21-24 大空社.
- 竹村洋子. (2008). 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討. 教育心理学研究, 56 (1), 44-56.
- 田中孝彦. (2008). 田中孝彦・森博俊・庄井良信 (編), 創造現場の臨床教育学, 13-55.
- 田中孝彦. (2009). 子ども理解—臨床教育学の試み—. 岩波書店.
- 樽木靖夫. (2005). 中学生の仲間どうしのつき合い方を援助する学校行事の活用. 教育心理学研究年報第44集, 156-165.
- 土田茂徳. (1955). 村の一年生. 国土社.
- 碓井岑夫・小林正洋. (1970). 戦後教育実践記録と学級づくり論の検討—小西健二郎と大西忠治の実践を中心に—. 教育 (249), 44-52. 国土社.
- 山口美和・越智康詞・山口恒夫. (2007). 教師教育におけるリフレクション方法の検討: 「プロセスレコード」による事例のふり返りを通して. 信州大学教育学部紀要 (119), 79-90.

- 山口恒夫・山口美和. (2004). 「体験」と「省察」の統合を目指す「臨床経験」:「プロセスレコード」を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点. 信州大学教育学部紀要 (112), 121-131.
- 山口孝治. (2010). 体育授業研究からみた教師の実践的知識を思考に関する研究の変遷と今後の展望. 佛教大学教育学部会紀要 (9), 61-72.
- 安田順. (2007). 教育実践をナラティブの観点から読む. 日本特別活動学会紀要 (15).
- 吉崎静夫. (1988). 授業における教師の意志決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 12 (2), 51-59.
- 弓削洋子. (2009). 教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要第12号, 329-333.

A Review of Studies on ‘Thinking and Orientation’ of a Teacher in Educational Practice

: Discussion from the Point of Awareness of a Teacher

Yoshiko SASAKI

In the previous studies of the thinking of a teacher, they focused on what is the teacher's thinking while he is in teaching and they clarified the relationship between practical knowledge and skill of a teacher. However, the teacher's thinking is tacit and the content and the structure of thinking of a teacher is unclear.

In this paper, I first reviewed the content and the structure from the viewpoint of the research on the ‘thinking and orientation’ of a teacher in educational practice. And I next discussed the ‘orientation’ of a teacher in educational practice. In third, I classified into three categories. They are the scene of the classroom being taught by a teacher, the method of organizing the school class, and the practical document. I analyzed the ‘thinking and orientation’ of a teacher in educational practice in such way.

As a result I found that some notice on the gap between the concept for lessons and the response in the classroom and the teacher becomes aware of the problem situation by ‘intentional perspective’.

In addition to the knowledge I found that aware of a teacher will be reconstructed not only in practice but in the process of his reflection. Furthermore, it was suggested that the mechanism of awareness will associate with tacit understanding by Polanyi, M..