

Teacher Education Research in ELT (VII)

教えることができるようになること

——熟練教師のもつ実践的知識（経験知）とは何か——

八 田 玄 二

Learning to Teach

—To Illuminate Veteran Teachers' Practical Knowledge—

Genji HATTA

はじめに

医者が新しい患者の診断をする時には、類似の患者を扱った過去の経験に基づいて診断をする。同様に、経験を積んだ教師も、新学期に様々な個性と学力を持つ生徒を担当することになると、かつて教えた生徒の事例を自分の記憶のファイルから探し出し、もっとも相応しい対応を考えアプローチを計る。ともすると、新任教師の場合は、自分の経験と理解を超えたケースに遭遇すると、どのように対処すべきか分からなくなってしまうものであるが、経験豊かな教師は手持ちのカード化された過去の処方せんを頼りに、どんなタイプの生徒にも即座に対応できるのである。

本小論では、教室での授業展開、生徒管理の方法などの点で、熟練教師と教職経験の浅い新任教師とはどのように異なるかを論考する。第1節は、アメリカの中等学校で理科を教える初任者教師と彼らの指導教官の反省記録の報告（H. Borko, M. Bellamy, L. Sanders, 1992）と日本の小学校で教鞭をとるベテラン教師と初任者教師による授業のビデオ分析の結果（稲垣忠彦、佐藤学、1996）を紹介し、教材解釈、生徒管理など様々な面で両者がいかに違っているかを明らかにする。

第2節では、筆者が平成8年度と9年度の2年間にわたって、教育実習を終えてきたばかりの学生（平成8年度32名、9年度35名、計67名）に書かせた反省レポート、平成9年に実施した新任英語教師（中学2名、高校1名）とその指導教官とのインタビュー調査の結果（椋山女学園大学研究論集第29号、1998年）を参照しながら、初任者教師の目には「見えない」熟練教師の「ワザ」に焦点を当てる。第3節において、その「ワザ」の実態を教師発達モデルに基づいて解明し、最後に、結びとして、教師自身が自分の授業を反省すること（reflection）が教師の成長にとっていかに大切であることを論じる。

第1節：新任教師の授業とベテラン教師の授業

新任教師とベテラン教師は、指導法とか生徒管理などの顕在的な技術面ばかりでなく、授業中に生起する不測の出来事、問題に対する認識の仕方、それらの解決法など実践的な思考力や行動においても著しく異なっている。ベテラン教師にとっては極めて意味のあるような、生徒の“ささいな”行動も新任教師は何の注意も払わずに見過ごしてしまう。このように教室での出来事に対する認知の仕方が異なっているため、両者が同じことを別々の側面から眺め、全く異なった印象を抱き、別個の対応をすることもある。さらに、教育実習生の指導案の書き方などに顕著に現れているように、未熟な彼らは指導項目の取捨選択ができないうえに、何もかも指導案に盛り込んでしまう傾向があるのに対して、有能な熟練教師は扱う教材、授業中の生徒とのインタラクションでも、新任教師に比べて選別的で無駄を省く要領を心得ている。

ボーコ、ベラミー、サンダーズの3人の研究者は、アメリカの中等学校で理科の教育実習を行った4人の学生と、それぞれの指導教官の授業を観察し、教室で教師の予測を超えて次々と生起する様々な出来事に対する認知の形態(cognitive patterns)の違いを比較している(Borko et al. in *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*, 1992. pp. 54-66)。この授業観察は参与観察法(participant observation)により行われ、特定の教室に一定期間入り込み、観察とインタビューなどにより収集した生きた事実の記述を分析し、さらに授業者に反省(reflection)をさせるという形をとって実施されたものである。

その報告は、4人の理科の実習生の内、大学での専門教科の成績が群を抜いて優れているスティーブと、彼の指導教官役を勤めた15年の経験をもつニーナ先生の例を挙げている。スティーブは、自分が子供の頃から学校の授業では先生の助けを借りずに理解できるほど聡明であったことが災いして、“分かりやすい”授業ができる先生のイメージ(ロール・モデル)が自分自身の中に欠落している。彼はその事についてインタビューで次のように答えている。

I don't think I'd use myself as a very good model for how to teach, because ... the teacher didn't matter to me (when I was at school).... I just read the book and understood. (p. 65)

(抄訳：僕は、自分が良い先生のモデルにはなれないように思います。というのは、子供のころから、先生の説明は僕にとっては大事ではなかったのです。ただ自分で本を読めば理解出来ちゃったもんですから。)

「教えられた」体験を持たないスティーブは、教師が授業をすることと子供が学習することを同一視して、自分が教えたので彼らは学習したはずだと思い込む。彼は、教科書通りに教え、実験や練習問題のコンセプトを子供に説明しない。当然のことながら、大部分の者が学習の意味も目的も理解せず、ただ先生の授業を受動的に聞くだけということになる。

一方、ベテラン理科教師のニーナ先生はスティーブとは異なり、学ぶ子供の立場に立ち、彼らが勉強の目的を理解し、より主体的に授業に参加できるように実験など生徒が直接、手を触れて学習できるような活動(hands-on activities)を持つように心がけている。彼女は、授業というものは生徒の日常生活とどこかでつながっていなければならないと考えて

いる。

I always try to think of some way that what we are studying is related to their lives ... and so I usually try to introduce things so that they can see that there's some meaning in their lives. (p. 55)

(抄訳：私は、授業で教えていることは、生徒たちの生活と関連がなくてはならないと考えています。だから今彼らが学んでいることは、自分たちが生活してゆく上で意味のあることだ、ということをつかせるようにしているのです。)

初任者教師のステイブにとっては授業は知識、情報の一方的な伝達にすぎない。つまり、「教育活動」(Teaching)に心を奪われ、子どもの「学習活動」(Learning)をまったく無視し、専ら、自分の「教科観」のみを頼りに授業を進めている。それに対して、ベテラン教師のニーナ先生は、単なる知識体系の一部にすぎない無味乾燥な教材を、生徒の生活体験に合わせて“翻訳”し直し、学習の意味を理解させ、彼らが容易にそれを咀嚼出来るようにして再提示しているのである。彼女の中では、教師の「教育活動」と子どもの「学習活動」は密接に関連しており、“相即不離”の関係として捉えられているのである。

ニーナ先生の熟練教師としての「ワザ」は、授業の準備(planning)の仕方にも現れている。彼女は、教室に入る前に、頭の中でこれからやる授業の流れを一通り“おさらい”(mental review)をする程度で、決して芝居の台本のような細かい指導案は持たない。

I think about only the idea that I want to get across. Not the exact words. I couldn't or I wouldn't be able to do something word for word, you know, like a script. I have to know what I'm talking about.... But I don't sit down and think the exact words that I'm going to use to say it.... Now having taught for a long time I have a lot of materials already available. And so the problem generally is deciding what to omit rather than what to put in. (p. 56)

(抄訳：私は授業で生徒に理解させたいことの内容だけを考えます。決して、一言一句、台本のように正確に記憶して授業に臨むわけではありません。何を教えたかが分かっていたらよいのであって、わざわざ机に座ってそのために準備はしません。……私も教職経験が長いので、すぐ使える教材がレパートリーの中にいっぱいあります。だから、問題は何を削るかであって、何を付け加えるかという事ではないのです。)

指導案作り(planning)と実際の授業実践(execution)とのギャップは、特に教育実習生の場合は大方の者が体験することであるが(八田, 相山女学園大学研究論集第24集, 1993, pp. 165-176), 筆者がインタビューをした中学の新任英語教師の鈴木先生(仮名, 愛知県公立中学勤務)も例外ではない。彼女は、教壇に立つようになってまだ日も浅い4月や5月の授業準備や教材研究について次のように述べている。

最初のころは教材研究を朝の2時, 3時までやっていました。授業中に頭が真っ白になっちゃうといけないうちで、言うべき事を全部ノートに書き込んでおきました。シナリオみたいに。また5時に起き上がって、再度確認をするという状態でした。授業が騒がしくなって、隣のクラスの迷惑にならないように授業中のアクティビティーを工夫

することが一番大変です。

このように、授業の準備の段階だけを取り上げても、初任者教師と熟練教師との隔たりは大きいと言わざるを得ないが、授業が始ってから、ニーナ先生のプロの教師としての実践的思考は理科の実験と同じ過ちを二度と起こさないよう有効に働く。彼女の授業を参観した研究者は次のように記述している。

For lab exercises, she also tried to remember problems that occurred in the past and thought about procedures and cautions ... in order to avoid similar problems. (p. 56)

(抄訳:彼女(ニーナ)は実験の授業では、過去に問題となった事例をあれこれ思い出ししながら、同様な失敗を繰り返さないよう生徒に注意したり、実験の手順を工夫しているようであった。)

ニーナ先生は、過去の実験の授業の失敗例を頭の中でレビューしながら、同時に眼前にある状況を敏感に察知し、その場を乗り切るための最も相応しい対処法の選択を瞬時に行なおうとしているのである。熟練教師のこのような“表に出ない”「ワザ」こそが、経験の無い初任者教師と際立って異なることなのである。

佐藤学は、稲垣忠彦との共著、『子供と教育・授業研究入門』という本の中で、次のような興味ある事例を紹介している。それは、教職経験12年目のベテラン教師、上原先生と、教職について1年目の新任教師福田先生が、同じ教材を、同じ手順で、ほぼ同質の2つのクラスで授業を行い、その様子をビデオに撮影し、子供の反応などを比較・検討をするという実験である。授業は6年生の国語で新美南吉の詩を扱ったものであるが、授業に先立ち二人の先生は共通の教材解釈を得るまで徹底的に討論をし、指導案も細部に至るまで同一にするような形で授業が行われた。

授業後のビデオによる検討の内容を紹介しながら、佐藤は教職経験12年の熟練した教師と初任者の授業実践との違いと、それを生み出した原因を探っている。そこに表れた大きな違いは、ベテランの授業では、子どもたちは教師との活発な言葉のやりとりを繰り返しながら、時には子ども同志の意見交換を交えて「一つひとつの発言と発言が縦横につながりあって、読みと解釈の広がりを生み出し」(p. 94)、片や、新任の授業では、最初は活発に授業に参加していた子どもたちも、授業開始後10分も経たないうちに発言をしなくなり、「指名なしには沈黙が続いてしまう教室」(p. 93)へと変貌してしまったというのである。

ビデオを見た教師たちは、次の3つの事柄をその原因として指摘している。一つには、ベテラン教師の体全体に張り巡らされたアンテナが、クラスの中の「変化する状況」(p. 95)を刻々と捉え、教師の言動がそれらに敏感に反応し、その都度、適切な対応をしているということである。例えば、授業が始まってすぐ、子どもたちが集中力を欠いていると察した上原先生は、2度ほど彼らの注意を喚起し、「子どもとの切れた絆を修復する働きかけ」(p. 95)を行っている。一方、新任の福田先生は、子どもたちの気持ちが授業から少しずつ離れてゆく事態を見逃し、予め予定されている次の質問へと移ってしまっている。

初任者とベテラン教師の2つ目の違いは、子どもの発言に対する対応の仕方にあると、

佐藤は指摘している。つまり、初任者の福田さんは、自分が「期待している一つの“正解”を求めて次々と指名し、期待していた発言が出た時に指名と発言は終了している」(p.96)。それに対して、上原先生の場合は、「子どもが一言もらしたつぶやきを掘り上げるように……その呟きをひとまとまりの言葉へと結晶させて行く」(p.96)ための媒体としての教師の役目を見事に果たしているのである。

第3番目として、子どもの発言に対する教師側の聞き方をその原因として挙げている。教師経験の未だ浅い福田先生は、絶えず教師対指名された生徒という、1対1の関係で子どもの意見を聞き取っているのに対し、ベテランの上田先生は、ある発言が「テキストのどの言葉に対応して語られているか、その子の前の発言とどういう関係で語られているか、さらには、それまでの発言の中のうち誰の発言と関係づけられているか」(p.97)、という3つの複雑な関連性の中で聴取・理解されているという。

上記の実験で示されたような、熟練教師の持つ実践的な知恵——クラスの雰囲気や素早く察知し、瞬時に状況判断をし実行に移す力、子どもの発言、態度を的確に読み取り正しく対応する力が、熟練教師においては「状況に対する“省察”や方略の“選択”や“判断”として、教育内容の意味と人と人との関わりを“デザイン”する“見えない実践”」(p.101)として営まれている、と佐藤は結論づけている。このように、熟練教師は自分が長い教職経験の中で作り上げてきた情報のネットワークを活用してその推理力を発揮し子どもの学習状況を予測しながら、教室で発生する様々な状況の変化に臨機応変に対処することができるのである。換言すれば、熟練教師の目には、子どもの学習状況が「手に取るように見えている」のである。

第2節：授業中の「見えない実践」

実習生や初任者教師の目には“見えない”ベテラン教師の実践とは、一体どのようなことであろうか。中学校で実習を行った佐藤さん(仮名、梶山女学園大学・平成8年度生)は、第2週の火曜日の日誌に、授業が計画通りに運ばないジレンマについて、次のように書いている。

2回目の実習授業。指導案は自信がなくて、何度も書き直した。時間配分とかアクティビティーとか、どうしてよいか分からず、どうしても「理想の指導案」の形が思い浮かばないのです。タイプを打ち終わったら、朝3時になってしまいました。指導案通り、とは思っていなかったのですが、案の定、時間がなくなり、どこを省いて、どこを重点的に指導すればよいか分からない。指導案をしっかりと書き、教材研究も一応納得のゆくまでやり、自分の頭の中でイメージしている段階では、ある程度流れもつかめているつもりでしたが、いざ、教壇で思うように事が進行しないと動揺してしまう。後から反省すると、緊張のため、あれもこれも一度に多くのことを言い過ぎたようです。これからはポイントをあらかじめ押さえておいて、それから順番に補足してゆくようにしたい……。生徒の理解度や反応に応じて展開を変えて行くことが必要かも知れませんが、今の私にはできません。

その点、指導教官の矢頭先生は、1時間のうちに生徒をリラックスさせる時間を必ず

作っている。1時間の流れの中で少し息抜きをさせてやるのが、かえって集中力を高める方法でしょうが、それは教師の側に自信とゆとりがなければ出来ないと思います。息抜きをちょっと、と思っているうちにコントロールが利かなくなり、軌道修正ができない状態になってしまう。

前の晩に、睡眠時間を削ってまでして書き上げた指導案が、自分のイメージ通りに運ばない、指導教官の矢頭先生のように、授業にめりはりをつけようと「ちょっと息抜き」をさせたら、後の授業のコントロールが利かなくなってしまう。佐藤さんはあれこれ悩んだ上、後からその原因は一応突き止めても、その場で、状況を的確に判断し、即時に対処することはできない。子供たちを緩急自在にコントロールし、集中力を持続させる矢頭先生の実践の中に隠れているワザが“見えない”のである。その「ワザ」は、経験という厚い地層を通して、にじみ出てきているものなのである。この場合、佐藤さんも、指導事項を精選すべきであったこと、生徒の反応をフィードバックすべきであったことなどを反省点として挙げてはいる。これらはいずれも、ベテラン教師は日常的にほぼ無意識のうちにやっていることである。しかし、教師経験が無い実習生や新任教師にとっては、この時、用意した授業案のどこを、どのように切り捨てるかなど、ベテラン教師の頭の中では半ば無意識のうちに繰り広げられている多様なオプションの選択と軌道修正のプロセスは“見えない実践”なのである。

概して、実習生や新任教師は“見える実践”の部分で忙しく立ち回ると、佐藤は述べている (p. 101)。例えば、佐藤さんが第2週の水曜日に、その日の授業の反省点として挙げているのは、①ゆとりを持って授業が始められるように、チャイムが鳴る前に準備を完了しておくこと、②板書計画を指導案の中に書き込んでおくこと、③声が教室の後ろまで届くように発声に留意すること、④指導案が、授業中にぱっと一目で分かるように、レイアウトに注意することなどを書いているが、これらはすべて“見える実践”で、未熟な実習生にとっても、修正が比較的可能なことばかりである。

佐藤さんは、同じ第2週の水曜日の日誌に、「(反省してみて)良くなかったと思う個所の大部分は、授業の途中に、自分の中で少し前とやり方を変えてやろうかと、とっさに思い付き、しかし、半分迷いながらやったところで……」と述懐している。同様に、中学で実習を行った服部さん(仮名、梶山女学園大学・平成9年度生)は「授業で苦労したことは、指導案が途中でくるってきたことが分かっても、それにうまく対応できなかったことです……」と書いている。佐藤さんにしても、服部さんにしても、状況の変化に応じて、ストラテジーを変えることが出来ず、最初から最後まで、予め予定している手順にこだわり、それで突き進むより他に手段がない。思い切って、方向転換を図ろうとすると、佐藤さんが反省しているように、結局、失敗に終わってしまうのである。そういう点で、経験不足の教師は、瞬時の状況判断に従い、ストラテジーを再構築すること、言い換えれば、授業途中の軌道修正はできないのである。

教壇に立ち始めてやっと3ヶ月という新任教師の吉田さん(仮名、県立高校勤務)は、指導教官である細川先生の授業管理の仕方を評して次のように語っている。(平成9年7月にインタビュー実施)

教えることができるようになること

細川先生は、力で生徒を押さえつけるタイプではないですよ。生徒を持ち上げながらやってゆかれるんですけど、厳しくはないけれど、わりと優しい言い方なんですけれど、生徒が他のことをするのを許さないという厳しさがある。うまく、説明できないんですが。

この発言を受けて、細川先生が自分の授業管理の方法について、『この厳しさは決して生徒を頭ごなしに押さえつける暴力的な「権力」ではなく、生徒一人一人についての深い理解と愛情、さらに、「絶対に、分からせてやる」というプロの教師としての熱情から出ている“権威”である』と答えている。初任者教師の吉田さんの目には、この部分の細川先生の実践は“見えない”から、うまく説明できないのである。

細川先生はまた、筆者とのインタビューで、初任者の吉田先生が、細川先生と同じように授業をオーラルでやっても、先生がやるとうまくゆくのに、自分がやるとなぜ思うようにゆかないのかという、吉田さん自身のジレンマについて、次のように応えている。

おおざっぱな話、授業を英語でやる、やらないということより、先ず、教室の中での対生徒との関係をどのように築くか、もしうまく築ければ、何をやってもいいわけ。自分の授業の空間がうまく出来てしまえば、細川の授業が始ったら、すべて英語でゆける。ここから一步入ったら、英語しかダメというようような、一種の仮想空間を作り上げることが先決です。

一時間の授業を全部通して英語で行うという“見える実践”は、彼女が別のところで述懐しているように、最初は、「清水の舞台から飛び降りる」ほどの決意を要することであった。しかし、熟練教師の細川先生にとっては、英語で授業をやるか、やらないかという表に表れる問題よりも、先ず、“見えない実践”ともいうべき生徒との間に、適正な関係を作り上げることが先決であり、それには経験が必要であると考えている。吉田先生が、英語での授業作りに悪戦苦闘をしている間に、細川先生の関心は、もっぱら生徒との“プロフェッショナル”な関係作りという、水面下の実践に注がれているわけである。

第3節：教えることができるようになること

§1. 「構成主義に基づくモデル」(The Constructivist Model) と

「過程－産出モデル」(The Process-product Model)

前に紹介をした15年のキャリアを持つ、ベテラン理科教師のニーナ先生は、実験学習に際し過去の失敗例を頭の中でレビューしながら、同時に眼前にある状況を“省察”し、その場を乗り切るための最も相応しい“戦略の選択”を瞬時に行うことができた。このように、有能なベテラン教師は、過去の教室での経験を通して得られた実践的知識（practical knowledge）の総体（schema）を最大限に活用して、瞬時に、しかも予測を超えて展開をして行くジレンマを一つ一つ解決してゆく術を心得ている。ある難しい局面に立った時、すでに自分が知っていることや経験をしていること（旧いフレーム）に照らし合わせて、眼前の状況の意味を理解し、時を失することなく過去の経験を踏み台にして新たなフレーム

を用意しアクションに出る。教師は眼前で展開する情況に合わせて、必要に応じて古いフレームを打ち壊したり、新たな修正や補修を加えながら、さらにフレームを拡張し強化してゆくのである。このような教師発達モデルは、「構成主義に基づくモデル」(the Constructivist Model)と言われ、与えられた状況を、目的意識的に再構築することを教師に要求しているのである。英国の教育学者であるダグラス・バーンズは、構成主義に基づくモデルを定義して次のように述べている。

...the learner can only make sense of new information, instruction, and experiences by interpreting them in the light of what he or she 'knows' already ... In order to 'understand', the learner has to construct a frame that will encompass the new knowledge but can only do so with the aid of an old frame, which may assimilate the new or conflict with it. If the new ideas or experiences challenge the learner's existing frame, then that frame will need to be revised, thus accommodating the unfamiliar. (1990, p. 20)

(抄訳：学習者が新しい情報、授業、経験を理解するのは、それらを自分がすでに知っていること(過去のフレーム)と照らし合わせて解釈をすることによって初めて可能となる。物事を理解するためには、人は古いフレームの助けを借りて、未知の知識を取り込むような新たなフレームを作り上げなければならない。既存のフレームは新しいフレームと共存することもあるし、反対に相容れないこともある。もし、新しい知識や経験が学習者の既に持っているフレームを脅かす場合は、それを作り直し、新たなフレームを用意することによって未知のことを自分のものにすることができる。)

これは60年代から80年代にかけて世界中を席捲した産業主義に基づき、教育過程をシステム工学的に分析し、合理的に管理しようとした「過程－産出モデル」(the Process-Product Model)と対立するものである。「過程－産出モデル」は、「授業と学習の過程を客観的・科学的に分析し、教室で生ずる事実や現象を原因と結果の明瞭な因果関係で認識して合理的な技術で統制することへの欲望」(佐藤学, 1996, p. 50)から生まれたものであり、教員養成においては、専ら、新任教師はベテラン教師の指導過程(What the teacher does = process)とその結果(What the students achieve = product)を外から観察・分析をし、彼らの熟練した技術を忠実に再現できるように求められた。

こうしたモデルに基づいた教員養成は、当然のことながら、極めて規範的であり、科学的に分解されプログラム化された一連のベテラン教師の指導技術(List of Competencies)を一つひとつ習得してゆくことがその主目的であった。しかしながら、80年代から90年代にかけて、認知主義の心理学の台頭とともに、教員養成は、「過程－産出モデル」の説くように、熟練教師のワザの表面だけを“なぞる”のではなく、教師の思考過程(teachers' thinking)、つまり、教師の内面で瞬時に繰り広げられているダイナミックな心と目の動きに注目をするようになった。これが、先に述べた「構成主義に基づくモデル」である。

ドナルド・ショーン(Donald Shon)は、その著、*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983)の中で、建築家、都市計画の専門家、経営コンサルタントなどのいわゆるプロフェッショナルと呼ばれる人々の実践的・経験的知識を明らかにする際、「Reflection-in-action」(活動に従事しながら行う反省)について言及し、これらの専門家を

ちは、彼らの仕事を遂行する過程で、絶えず、状況との対話（Conversation with situation）をしながら、刻々と変化してゆく環境を考察し、内省を繰り返しながら問題の解決に当たっていると述べた。ショーンは“Reflection-in-action”の概念をジャズ演奏家たちの即興演奏を例に挙げて説明をしている。

When good jazz musicians improvise together, they ... make on-the-spot adjustments to the sounds they hear. Listening to one another and to themselves, they feel where the music is going and adjust their music accordingly. They can do this, first of all, because their collective effort at musical invention makes use of a schema.... As the musicians feel the direction of the music that is developing out of their interwoven contributions, they make new sense of it and adjust their performance to the new sense they have made. (p. 55)

（抄訳：一流のジャズメンが即興演奏をする時は、彼らは耳に聞こえてくる音に即興的に合わせて反応している。自分や仲間の出している音を聞きながら、彼らは自分たちの音楽の方向性を感じて、それに合わせて演奏をする。こういう事ができるのは、そもそも一緒に音楽を創る過程の中で共通のスキーマを使っているからである。相互に織り成す音楽の方向性を感じながら、彼らは、そこから生まれる新しい意味に自分たちの演奏をまた合わせていくのである。）

有能な熟練教師が教室で活用する即興的、実践的知識は、ショーンの描写するプロのジャズマンたちの息の合った即興演奏のワザにも匹敵する。それは、教師が自分自身と他の教師たちの授業を観察し、授業の表面ではなく、教師と生徒の意識の動きに留意し、生徒との日常的なインタラクションを通して教師が無意識のうちに身につける実践的知識体系（Teachers' Thinking）の成せる「ワザ」に他ならないのである。

こうした観点から見ると、教えるという行為は極めて複雑で高度な経験を要する仕事であり、教師は教室で発生するあらゆる出来事に即座に対応することを絶えず求められている。教師は、生徒たちが個々人で、あるいは集団で授業に参加するダイナミックな動きの一つ一つを見逃さずに、敏感に反応しなければならないのである。

§2. 教師が教室に持ち込むフレーム（枠組み）

授業中にある生徒が集中力を失くし、よそ見を始めたなら、教師はその瞬間を見逃さず、適切な対応をしなければならない。それを放置すれば、まもなくクラス全体の士気にも影響を及ぼしかねない。教育実習生や初任者教師は、ともするとこの瞬間の効果的な対応ができないために、その後の授業が混乱してしまうことが多い。熟練教師はこのような場合、その場に即した直観的な判断、言い換えれば、「即興的な思考」を働かせて、叱ったり、誉めたり、ジョークを飛ばしたり、時には、他の例を引き合いに出して説明を加えて理解を助け、その場を急いで修復し、結局大事に至らずに済ます事ができるのである。

有能な熟練教師の持つこのような実践的な思考について、前節で紹介した佐藤学は次のように述べている。

……創造的な熟練教師の思考は、刻々と生起する事実の意味と関係を考察する「推論」

の中でその本領を発揮している。この「推論」は、一人ひとりの子どもの意図を推察したり、その授業の展開に代案を考えたり、その事実の背後にある因果関係を読み解く思考として展開しているが、その内容を分析してみると、いずれも、教室のさまざまな事実や事象を文脈に即して関係づけ意味づけていく「文脈化された思考」として具象化されていることがわかる。……創造的な熟練教師にとって教室の事実、すべてが複雑に絡み合った関係の網の目の中にある。その関係の網の目を省察する「文脈化された思考」があればこそ……「即興的な思考」が可能になっているのである。(pp. 110-111)

この「文脈化された思考」に裏づけられた「即興的な思考」が、熟練教師が教室に持ち込む「フレーム」、枠組みともいうべきものであり、彼らは、このような枠組みをいくつか持ち合わせており、状況に応じて異なったフレームを当てて異なった解決法を見出すことができるのである。熟練教師は、このフレームを通して教室での出来事が見えるばかりでなく、その対処法をも同時に発見するのである。一方、教室に持ち込むフレームの数が皆無か、あるいは、極めて限られている教育実習生や初任者教師の場合は、ともすると、授業が単調に流れ、不測の事態に対して臨機応変の処置をとることができない。従って、教師発達の中核をなすのは、こうした「フレーム」の拡張と強化、つまり、実際の授業を頭に描きながら、教材を提示する方法をいくつか編み出すスキルを習得することに他ならない。経験の裏付けのない初任者教師には、このような知識体系ができ上がっていないのである。先に挙げた、アメリカの中学・高校で4人の理科の教育実習生とその指導教官の実践的思考の比較をした論文の中で、ボーコは、初任者教師 (novices) には、pedagogical reasoning (教育学的推論) ができないので、そのスキルを身につけることが有能な教師になる道であると、次のように述べている。

Schema for pedagogical content knowledge seem to be virtually nonexistent in novices' knowledge systems. Developing these knowledge structures and learning pedagogical reasoning skills are major components of learning to teach. (p. 51)

(抄訳：教科内容を学習者の実態に合わせて効果的に教授する知識 (pedagogical content knowledge) は、実際、初任者教師は持ち合わせていないようだ。従って、こうした実践的な思考パターンを身に付け、教育的推論の技術を学ぶことが即ち、教えることができるようになるということである。)

前節で紹介した、中学で実習を行った服部さんは、「指導案が途中でくるってきたことが分かっていても、それにうまく対応出来なかった」と述べているのは、けだし当然なことである。また、前掲の佐藤学の報告にある初任者教師福田先生が、「一つの正解」を求めて次々と指名し、「一つひとつの発言をそれぞれ単独のものとして聞き、発言と発言を教師を中心とする放射状の関係に閉ざしている」(pp. 96-97) のも、元をただせば、彼らの持つフレームが単一であることに起因している。

このように教師が教室に持ち込む“フレーム”が、新任教師と熟練教師ではその多様性において大きな違いがあると、英国の教育学者であるダグラス・バーンズは述べている。

Teachers who can only 'frame' in one way what happens in their classes can therefore only see one set of possibilities for teaching.... In contrast, it can be hypothesized that the most effective teachers will have other interpretive frames available which will free them to see alternatives and to make informed choices. (*Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*, p. 17)

(抄訳：授業中の出来事に適応するフレームを一つしか持たない（初任者）教師は、一通りの見方、教え方しかできないが、複数のフレームを持ち合わせている熟練教師は、教室で生起する現象をさまざまな角度から解釈し、それぞれの場合に最も相応しい方略を選択することができる。)

先の言を繰り返すことになるが、教師が経験を積み重ねてゆく過程において、個々の状況に合わせて実践的な思考ができるようになることが、まさに「教師が成長をすることである」と言っても決して過言ではない。

終章：教師の成長の原動力

第2節、授業中の「見えない実践」の中で、初任者教師と熟練教師を区別する最大の要因は、教師の予測を超えて生起する教室での出来事や子どもの学習の状態が「見える」か「見えない」かの違いであることを述べた。教師は自分が「見える」範囲内で判断を下し方策を選択をする。初任者から熟練教師へと経験を積み重ねてゆくにつれて、子どもの学習についての認知の深さと広がり徐徐に増してゆき、課題解決のための手だて、方策を意識的に選択し、事に応じて優先順位をつけて即座に実行することが可能になるのである。

教師がその専門的実践知を発揮するための原動力は、子どもの学習状態の「先読み」である(吉崎静夫, p. 91)。教師は先ず授業計画(planning)段階において、他のクラスの状態、過去に教えた生徒たちの反応などの情報に基づいて、明日の授業の生徒の反応を予測し、授業計画を決定する。さらに、一旦、授業が始ってしまうと、reflection-in-action(活動に従事しながら行う反省)により、ショーンというプロのジャズメンさながらに、子どもの学習を「先読み」しながら、眼前の状況に即興的に反応をしてゆく。

筆者の手元にある多数の教育実習生の反省レポートや、3人の新任英語教師とのインタビューに共通していることは、経験の浅い教師(実習生)は、教室で刻々と変化してゆく事象がよく見えないために、子供の学習状況が正確に把握できないことが多い。先に紹介をした理科の実習生のスティーブがその典型であるが、初任者教師の成長の次の段階は、色々な事象が見えるようになって、その対処法のレパートリーが狭いために授業の軌道修正が利かないという状態が続く。しかしながら、成長する教師はこのようなジレンマに陥ると、何とか問題解決の糸口を見つけるために試行錯誤を繰り返しながら、やがて、新たな対処法を身につけてゆくのである。

このような実践的な思考パターン(teachers' knowledge structures)の深化、拡張は、さまざまな生徒、同僚、父兄と出会ったり、教室で発生する困難な状況に立ち向かって、それらを解決すべく献身的に対応している間に時間を懸けてゆっくりと形成されてゆくものである。同じ学校に勤務し、経験を共有する教師は、ある程度、同じような思考パターンを持つようになることも当然考えられるが、必ずしも、職場である学校だけが教師の専門的

な実践的知識を形成する要因ではない。個々の教師の個人的な体験もその形成に大きく寄与しているのであり、そもそも、自分たちが昔、生徒であったころの経験にまでさかのぼるものと考えられる。教師はどのようにあるべきか、などという早期の段階に形作られた「教師観」、「教育観」は、それらが新しい価値観によって徐々に塗り替えられるまで、個々の教師の頭の隅に生き続けてゆくのである。しかし、恐らく、最も重要な形成期は、教育実習期間と、それに続くプロの教師としての初年度であり、そこで出会う生徒や熟練教師との接触と通して、ゆっくりと一人前の教師として「変身」を遂げるのである。

教師のこうしたメタモルフォーシス（変身）の原動力となるのは、先に引用したバーンズによれば、勤務する学校的环境、専門教科やカリキュラムの知識、授業の技術、さらに生徒などとの日頃の実践を通してのインタラクションであるとしている（p. 18）。学校と、学校をとりまく広い意味での制度、慣習が、教師にとって、自己の価値観や専門職としての実践的思考を形成するのに大きな役割を果たしているということであるが、たまたま初任者教師が最初に赴任する学校の教師集団や、担任として深く関わることになる生徒集団が、教師自身のその後のあり方に直接的な影響を与えるのである。

例えば、吉田さんは細川先生というベテラン教師の指導を受けながら、英語の授業を英語で行う実践を行っている。細川先生は筆者とのインタビューで、「日本語で英語の授業をやるのは簡単だけれど、英語でやろうと思うと、この一節をどう持ってゆこうか、などと考えなければならないので労力と経験がいる」と述べている。そのベテラン教師の“労力を使い、経験を活かす”“見えない実践”を初任者である吉田先生が見て、「細川先生がやるとうまくゆくの、私がやると、何故うまくゆかないのか」と自問自答する。この初任者教師が発する「何故？」という素朴な疑問に対して、細川先生は、「授業を英語でやる、やらないという問題ではなく、教室の中で、対生徒との関係をどのように築くか」が問題だ、と再び「見えない実践」の部分に焦点を当てる。そして、吉田先生はさらに「何故？」と考える。

オーストラリアの大学で教員養成に携わっている John Baird は、先に述べた「構成主義に基づくモデル」の立場から、このように積極的に「何故？」と問い掛けること（Active enquiry）がいわゆる“good teaching”の要（かなめ）であると述べている。（p. 36）

このように、教室で生起する問題点について指導教官が初任者教師と対等な関係に立ち、互いに協調して「何故？」という問について考え、それぞれの授業を反省（reflection）することにより、教師の内面において実践的思考の「フレーム」、枠組みはさらに拡張して行く。鋭い洞察力をもって指導教官と初任者がお互いの授業を観察し、徹底した批判と反省を行なう慣行（Critical Observation and Collaborative Reflection）を我が国の教員養成においても至急に打ち立てる必要がある。それは、単に、指導教官の「目に見える」技術を模倣し、授業の表面のみを“なぞる”初任者研修とは本質的に異なるものである。

藤岡完治は、授業実践の反省（reflection）に基づいて、同僚と率直に対話することが教師の専門的成長（professional development）には不可欠である、と次のように述べている。

リフレクティブな授業研究において、教室の事象を共有する者が、互いに自分の見方を相対化し、互いに相手の考えを引き込み、批判し、吟味しあう。このようなダイナミックなプロセスを通して子どもに起こっている「事象そのもの」に近づこうとする。それ

はまた自分の中のどのような枠組みが子どもを近づけなくしているのかについても気づかせてくれる。(1998, p. 239)

このような相互信頼の関係を通して、教師の中で形作られてゆく「フレーム」は、生徒をより深く理解する洞察力、教室で起こりうる予測不能な状況に対応する柔軟な応用力を養うという点で、若い教師ばかりでなく熟練教師にとっても、将来にわたって専門的な成長を続けてゆく上で資するところが極めて大きいように思われる。

参考文献

- 浅田匡他編 1998.『教師学への誘い—成長する教師』金子書房
- Baird, John R. 1992. "Collaborative Reflection, Systematic Enquiry, Better Teaching" in Russell and Munby (eds.). 1990.
- Barnes, Douglas 1992. "The Significance of Teachers' Frames for Teaching" in Russell and Munby (eds.). 1990.
- Borko, H. M., L. Bellamy, and L. Sanders. 1992. "A Cognitive Analysis of Patterns in Science Instruction by Experts and Novice Teachers" in Calderhead (ed.).
- Calderhead, James (ed.) 1987. *Exploring Teachers' Thinking*. London. Cassell.
- 藤岡完治 1998. 「仲間とともに成長する—新しい校内研究の創造」浅田匡他編 前掲書, p. 239
- 八田玄二 1993. "Diary Study: What We Learn from Teaching Practice Journals—In Search of a More Effective Pre-service Training at College"『椋山女学園大学研究論集』第一部, 第24号, pp. 165–176
- 1996. "How Do Novice Teachers Differ from Expert Teachers? A Study of Teachers' Thinking and Learning"『椋山女学園大学研究論集』第27号(人文科学篇), pp. 83–93
- 1998. 「女性新任教員の3ヶ月(4月から6月まで)—「教師」としての権威確立までの葛藤—」『椋山女学園大学研究論集』第29号(人文科学篇), pp. 139–151
- 稲垣忠彦・佐藤学 1996.『子どもと教育・授業研究入門』岩波書店
- Russell, T., and H. Munby (eds.) 1992. *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. London: The Falmer Press.
- 佐藤学 1996.『教育方法学』岩波書店
- Shön, Donald, A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA. Basic Books.
- 吉崎静夫 1998. 「授業の流れを予測する」浅田匡他編 前掲書, pp. 89–103