

寄稿

今、教師とは ～教育実践を省察するということ～

三輪 建二

1 はじめに

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015年12月21日）では、アクティブ・ラーニングに加えて小学校外国語教育の早期化と教科化、道徳の教科化、ICTの活用、特別支援教育などの教育上の課題が列挙されている。また「チーム学校」による組織的・協働的な問題解決が提唱されている。2017年4月28日に改訂告示された学習指導要領も、アクティブ・ラーニングが「主体的・対話的で深い学び」に置き換えられているが、方向性は基本的に変わらない。

子どもの「主体的・対話的で深い学び」を支える教師の役割は大きなものがあることはじゅうぶん理解できる。とはいえ、新しい教育上の課題や教育方法について主体的に〈学び続ける教師〉という教師像とメッセージは、多忙な教師にとってはやりがいを生み出すよりも、山積する教育課題が次から次へと提起され、その対応のために学び続けなければならないというプレッシャーへとつながりかねないだろう。

2 2つの対応：批判か現状の追認か

教育政策からのプレッシャーに教師として立ち向かうためには、個人であれ集団であれ教育政策を批判する対応がある。あるいは、

あきらめて現状を追認するという対応もある。教師の「多忙化」という現状をふまえるならば、前者の教育政策を批判する動きは必ずしも強いとはいえず、後者の現状の追認へと流れてしまう可能性がある。2017年公表の「教員勤務実態調査」では、中学校教師の場合、2016年度の週勤務時間は平均63時間18分で、10年前より週5時間12分伸びているという。職務範囲の広がりという点では、多様な生徒への対応、課外活動への対応、また生徒対応以外にも保護者や地域住民・学校ボランティア・NPO団体への対応などがある。小学校、高等学校、特別支援学校の教師の実態も、中学校とそれほどかけ離れているわけではない。

教師たちは多忙化の中であって現状を懸命に受け入れ、精一杯良い授業や教育を行う努力をしている。ただし、忙しさのあまりに現状を追認する教育活動に、言い換えれば「追従するふり」（ラシュトン、スーター、2018、p.135）をすることになるのであれば、結果的に、教師自らが教育の質を下げたことになりかねない。

私には、ある小学校での道徳授業のエピソードが印象に残っている。「小学生が、自宅で生まれた子猫たちがそのままでは殺処分になるということで、もらって下さいというチェーンメールを出したが、それはいいことか

悪いことか」という事例で話し合ったという。この教師が用意した結論は、「チェーンメールは良くないという規則があるから」「良くない」となっていて、参観していた著者はびっくりしたという。「教育の現場では、まず結論なり理屈なりが先にあって、どうやってそこへ生徒を誘導するかという方法論が幅をきかせがち」（内田樹・安田登、2017、p.194）になっているというのである。

現実というものは、一つの理屈や理論では簡単に結論が出にくいものであること、教師はまずは子どもと一緒に途方に暮れてみることに、その上で、その子どもの子猫への強い思いにかんがみて、今回はオーケーで良いのではという話し合いをするのが「主体的・対話的で深い学び」であり、それを支えるのが教師の力量だと言えるのではないだろうか。

教育とは何か、教育のあるべき姿とは何か、自分などのような教育を大事にしているのかについて真摯に問い詰めることなく、出来合いのハウツー的な解釈を現実にあてはめ、簡単に結論を出してしまうことの問題点については、実際には、当の教師自身が一番身に染みて分かっているのかもしれない。しかしそれでも、多忙化の中で、現状より一歩でも改善できる打開策を見いだせないままであるのが、多くの教師の現状なのではないだろうか。

3 教育実践の省察：第三の道

教育をめぐって、教育政策をただ批判するだけではなく、またあきらめて現状を追認するのでもない向き合い方には何があるのだろうか。先ほどの内田・安田『変調「日本の古典」講義』は日本文化の能や古事記などを語り合った書物である。学んだ知識や技術を授

業や教育活動に「当てはめる」のではなく、能（日本の古典）の心得である「臨機応変」や「どうしていいかわからないときにどうしていいかわかる」営みを通して、教育の本質を学ぶことも考えられる。しかしここでは一相変わらず欧米の理論に啓発されるという姿勢になっているが—アメリカの組織心理学者で、筆者も翻訳にかかわったD・ショーンの『省察的实践とは何か』（鳳書房、2007）の文章を参照してみたい。

（1）行為の中の省察・行為についての省察

ショーンは省察を、行為の中の省察と行為についての省察に分けている。行為の中の省察とは、「歩きながら考える」「為すことによって学ぶ」という言い回しに示されるように、「行動の最中におこなっていることそれ自体についても考えること」（p.55）、あるいは「行為の中にある暗黙のノウハウに関する一種の振り返り」（p.56）である。私たちは目の前の子どもや生徒、保護者などの考えや行動について、あるいは発生した教育上の課題について、あらかじめ計画を立て、理論を確認してから対応するわけではない。自分が身につけている暗黙の〔わざ〕や〔経験知〕から瞬時に適切なもの、最善のものを選び出し、自分のペースで臨機応変に対応しようとしている。

行為についての省察とは、「行為の中で暗黙のままになっている理解について省察することであり、「暗黙のままではなく表に出してそれを批判し、再設定し直し、将来の行為の中で具体化する理解について省察する」（p.51）ことである。授業や生徒指導が終了した後で、あるいは教育上の課題への対応が済んだ後で、自分の対応は本当に適切だったの

か、そこに改善点はなかったのかなどを振り返ることがその例になる。

ショーンが省察という言葉で強調するのは、1つには、教師をはじめとする対人関係専門職（保育士・幼稚園教諭、社会福祉士・介護福祉士、看護師など）は、専門職に関する一連の知識や技術を事前に学び、それを実践に「適用」するよりは、身につけている〔わざ〕や〔経験知〕を用いて活動しているからである。次に、〔わざ〕や〔経験知〕は通常は意識化されていないことが多い。またそれだからこそ〔わざ〕や〔経験知〕を隠したままにせず、省察をとおして意識化、言語化して自分や他者に伝える必要があると主張する。ショーンは、ベテランの専門職が生じた問題に対して見事な対応をし、「題材についての熟練を実際の行為で示している」点はすばらしいものの、「その理由や意味、その熟練の源泉については明かさない」（p.144）ようだ、その「秘儀性」を批判するのである。

（2）省察の言語化が持つ意味

ふだんは意識しないことがらが、行為の中の省察や行為についての省察を通して言語化されるようになる。この点に関連しては今津孝次郎が、教師に求められる資質・能力を次の6つに分類し、通常は外から見えない資質・能力に言及していることが参考になるだろう（表1）。今津は資質・能力を、A「勤務校での問題解決と、課題達成の技能」、B「教科指導・生徒指導の知識・技術」、C「学級・学校マネジメントの知識・技術」、D「子ども・保護者・同僚との対人関係力」、E「授業観・子ども観・教育観の錬磨」、F「教職自己成長に向けた探究心」に分類する（今津、2012）。

資質と能力	内 容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力 ↑ ↓ 資質	A 勤務校での問題解決と、課題達成の技能	易 ↑ ↓ 難	個別的 ↑ ↓ 普遍的
	B 教科指導・生徒指導の知識・技術		
	C 学級・学校マネジメントの知識・技術		
	D 子ども・保護者・同僚との対人関係力		
	E 授業観・子ども観・教育観の錬磨		
	F 教職自己成長に向けた探究心		

表1 資質能力の層構成

出典：今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店、2012年、64頁

表1にあるように、AからCは主として、「外からの観察や評価」がしやすい資質・能力ということもあり、対処療法的なハウツーとして学ぶことになりがちである。DからFの、「外からの観察や評価」がむずかしい内容は、教師の学びでは軽視されがちになる。

少しばかり遠回りの説明になったが、省察による〔わざ〕や〔経験知〕の言語化は、主にこのDからFを中心とするものをめぐる省察と重なっていると言えるだろう。子ども・生徒、保護者や同僚との対人関係・コミュニケーションは上手に取れているだろうか、自分の授業観・子ども観・教育観とはどんなものであるのか、教師を続け、自己成長を続ける原動力となりうる探究心はどの程度あるのかを省察することができていれば、先ほどのような、結論ありきの道徳教育の授業の問題点を回避することができるに違いない。

ショーンが、実践の省察にこだわるもう一つの大切な理由がある。それは、非省察的でハウツー的な発想は、自分自身の専門職としての立ち位置を真摯に省察する方向に向かわず、相手である子ども・生徒に対する批判や攻撃へと悪用されがちだと言うのである。

対人援助プロフェッショナルの中には、プロフェッショナルの援助に抵抗するよう

なクライアントを排除し、彼らに「問題あるテナント」「反抗的な子ども」というレッテル貼りをするかもしれない。……このような状況に置かれると、実践者はクライアントの犠牲によって、自分の熟達者としての感覚を維持することがあるのである（p.45）。

自分の対人関係力や教育観、探究力についての省察に行きつかない場合、簡単に、「あの子が悪いから」「この生徒は能力が高くないから」などと子どもや生徒のせいにしてしまう。「実践者はクライアントの犠牲によって、自分の熟達者としての感覚を維持することがある」とは、ハウツーに流されがちな教師の姿勢へのとても厳しい指摘ではないだろうか。

4 職場での省察をめざして

教育実践の省察は、次から次へと生まれる教育上の課題についてたえず学び続けるということ以上に、自分の中にある、ふだんは意識しない対人関係力や授業観・子ども観・教育観、探究心を秘儀のままにせず明らかにし、言語化することで結果として、教師の自己肯定感を高める学びになりうる。こうした省察はできれば日々の教育活動において、また職場内でも実施されていくと良いだろう。ここでは、教師一人ひとりの省察、職場内での協業としての省察、職場外での異校種のラウンドテーブルの3つに分けて簡単に素描したい。

(1) 一人ひとりの省察

教師一人ひとりの、教育実践をめぐる省察という点では、ふだんの授業や生徒指導など

を後で振り返り、「記録化」する作業がある。日誌（ジャーナル）をつける習慣があると、省察は深まることになる。実践の記録化にはこのほかにも、子どもや保護者との日々の「連絡帳」、子どもたち、生徒たちとの「学級日誌」があり、今日あったことを記録して伝える作業になる。ただでさえ多忙化していて、給食の時間の合間にあわてて連絡帳を書いたりする毎日を送っている教師にとって、記録をつける時間の確保は本当にむずかしいかもしれない。しかしながら、短時間であっても自分の考えを整理し、省察し、それを文章にまとめて子どもや保護者に伝え、また返ってくる子どもや保護者のコメントを受け入れ、その上で次の手だてを考えると作業それ自身が、教師としての人間関係力、授業観・子ども観・教育観、探究心を深めるものとなる。個業の作業であっても、記録をつける教師とつけない教師との省察能力の違いは、次第にはっきりと生まれることだろう。

省察による記録化は、いじめ、不登校や子どもとのコミュニケーション・ギャップなど、とくに、自分にとって何か教育上の「課題」「問題」が起こったときに意味を持つことがある。その際には、マニュアルに沿った、対処療法的な対応で終わらずに、その教育上の課題が自分自身の人間関係力、授業観・子ども観・教育観、そして探究心を深めることへと結びつけていくと良いだろう。表2は、教育上の問題が生じたときの実践記録としての「ジャーナル・エントリーシート」である。省察的なジャーナルであるエントリーシートの項目を見ると、事実の記録のほか、その時の感情についての振り返り、現状の分析、代替となるアイデアを考える、実行の計画を考えるといった流れで作成されている。

何が起こったのかを記録する 担当する授業や読んだ本、同僚教師との会話、授業中の出来事など。この出来事について書こうとする理由についても考えよう。	
感情——何を考え、感じているのか あなたはなに喜び、人と交わり、動機づけられ、怒り、何を負担に感じているだろうか。状況や出来事をどう考えているだろうか。	
評価——経験の良い点・問題点はよい点と問題点について省察しよう。よく機能するものは何か。改善や発展が必要なものは何か、それはなぜか。	
分析——状況をどう考えているか あなた自身やあなたの担当科目、教授活動や学生から学べるものは何だったのか。理論とのつながりはあるのだろうか。	
結論——ほかにできるものは何か 代案を考え、外側から考えよう。教授活動や科目領域以上に専門職能力開発で利益を得ているだろうか。読書や研究について考え、アイデアを同僚教師に話してみよう。	
アクション・プラン——何をしようか 学んだことを現状や類似の状況にあてはめよう。省察は教授・学習活動をどう変化・開発しようだろうか。	

表2 ジャーナル・エントリーシート

出典：N&K・アップルヤード『教師の能力開発』2018、p.183

なおこのジャーナル・エントリーシートは、教師一人ひとりの個人作業に位置づけても良いが、ベテラン教師に見せ、その教師からアドバイスを得るための、共同作業用シートとして活用することもできる（N&K・アップルヤード、2018を参照）。

(2) 同僚性と協業による学び合い：授業研究の改善

学校という職場が、教師が個業を行う場に終わらずに、子どもたちのために良い授業や教育実践を行うことを共通の目標として、教師たちが同僚性を発揮し、協業で活動できる場になるのは望ましいことであろう。協業での教育実践を、省察をキーワードに進めるとすると、具体的に何ができるだろうか。1つは、インフォーマルながらも、職員室が授業について、担任の仕事についての悩みを、ざっくばらんに話し合える場になることである。「お互いに愚痴の言い合える職員室」をめざしていくことは、協働での省察の入り口に

なるのではないだろうか。2点目に、省察を大事にする授業研究について検討してみたい。

うまく準備されている授業研究では、教師に必要とされる対人関係力、授業観・子ども観・教育観、探究心が錬磨される機会が実現することになりうる。ただ実際は授業研究を担当する授業者は若手教師に限られ、積極的に名乗り上げようとする教師は少ないという。終了後の授業研究会では厳しい指摘がなされること

が多く、「指導案通りに進行していない」「授業のねらいが明確でない」「教科の最新の動向を押さえていない」など詰問調の指摘に終わりがちになるという。そこである中学校教師は、授業研究を次のように改善したのである（三輪、2018、第9章「教師の学び合い」を参照）。

○授業研究の改善

- 指導案はあってもなくても良い（わくわくしながら授業を追う）。
- 参観記録には代案は書かない（ああすれば良かったのに、自分だったらこうしたのに、今の教材研究ではこうだなどとは書かない）。

授業研究では、授業者は事前に何度も指導案を書き直し、そのために指導案作成に膨大な時間を取られることが多い。指導案作成を義務化しないのは、授業者に、指導案作成やリライトの負担を軽減することに加えて、参観する教師たちも子どもや生徒たちと同じよ

うに、次に何が起こるのだろうかとワクワク感をもって授業を追いかける体験が大事になるからである。指導案がないか、A 4一枚程度でポイントだけを示したものになっている場合、協働での授業づくりという視点での参観になり、参観者は授業者の授業の展開を読み取り、授業者の臨機応変な対応ぶり（行為の中の省察）にも敏感になる。

○授業研究会の改善

終了後の授業研究会が、授業者にとっての「行為についての省察」の機会になるためには、参観者は批判や別の提案、つまり「代案」は出さないほうが良い。代案を出さないというのは、思ったほど簡単ではないし、良い授業のためには改善点をしっかり指摘することこそが大事だという意見もあるだろう。しかしながら、代案の提示ばかりが横行すると、授業者は防御反応にまわり、授業をめぐる省察は進まなくなってしまう。子どもや生徒へのまなざしより、批判に対してどう対応するかばかりの話し合いに終わってしまう。

代案に代わる「省察を促す問いかけ」には、「当初の予定までは終わらなかったという理解で良いでしょうか」といった「事実確認」や、「A君の答えに丁寧に対応したのはどのような理由からでしょうか」といった「理由確認」の問いかけがある。省察を促す問いかけが行われることで、授業者は防御反応をしないで、授業での子どもや生徒へのまなざしを大事にし、自分の対人関係力・コミュニケーション力、子ども観・授業観・教育観を省察し、言語化できるようになる。その結果、「二度とやりたくない授業研究」ではなく「もう一度挑戦してみよう」という授業研究になり、授業者の探究心の開拓へとつながってい

くだろう。

代案を出さない授業研究会が定着することは、教師の同僚性にもプラスの面をもたらすようになる。ベテラン教師から新人教師への、教科内容や指導法に対する指摘に終わるのではなく、対人関係力や授業観・子ども観・教育観という「共通テーマ」に向けて協働で話し合う、開かれた関係が生まれるようになるからである。職場が個業の場から、協業の学び合う場へと変化する可能性が開かれることになる。

(3) 異校種での学び合い：ラウンドテーブル

職場が協業による学び合いの場になり、授業研究において省察が協働で進むようになれば、その次に、職場外の現職研修では、異校種の教師たちによる「ラウンドテーブル」が行われると良いだろう。個業で省察を行い、授業研究で協業での省察の経験を積み、その蓄積の成果として今度は武者修行として、職場外での省察を展開するという流れになる。たとえば教員免許更新講習では、「子ども観、教育観についての省察」が必修項目となっている。また実際にも、講習には異校種の先生方が集合している。

筆者が関わった横浜での教員免許更新講習では幼保、小・中・高、特別支援の先生方がグループになり、「自分にとって印象深いできごと」を話し合うラウンドテーブルを実施したことがある。語り手は10分程度、異校種の相手に実践を物語る。学校の同僚や同じ教科の教師に物語るのとは違い、言葉一つひとつを吟味しながら物語る体験をすることになる。その後やはり10分程度、事実確認や理由確認の問いかけをとおして、同じ校種の教師からはなかなか得られない感想やコメントを

もらう。語り手はその問いかけについてさらに省察を深め、いっそう分かりやすい説明をつけ加えるようになる。この作業は語り手に取って、ハウツー的な知識・技能の確認には終わらず、自分自身の対人関係力、子ども観・授業観・教育観、探究心の省察と言語化の貴重な機会となるだろう。このラウンドテーブルでの物語りを経験したある教師は次のように述べる（三輪、同上、第9章を参照）。

話し合いでは、他の教員と語り合う中で、多角的な考えや多様な思いを発見し、共有することができた。それぞれの先生には「教員の歴史」があり、「生徒の成長への願い」があった。……わたしたちの中には何か化学反応のようなものが起こった。思いを言語化することを私たちは避けてきたきらいがある……。言語化により学びを自分のものにするという体験、今後の学校での教育活動に活かしていきたい。

5 おわりに

異校種の教師たちによるラウンドテーブルでの学びの成果は、また職場に還元されて個業での省察、協業での省察へと反映されるようになる。教育実践の省察はこのように、教師一人ひとりによる省察、同僚性と協業による省察、ラウンドテーブルでの省察、また教師一人ひとりによる省察と、実践と省察のサイクルをもって展開されることになる。

省察的な学び合いができることは、2で述べた、教育政策の批判に終始するのでもなく、現状の追認でもなく、教師個人や集団の力で授業改革、教員組織改革、さらには学校改革をなしとげること、そして専門職としての教師像を再確認し、それに強い自信を持

つことへとつながっていく。ショーンのコメントを持って本論の結びに変えたい。

省察的な教えを支援する学校において、教師は広く行き渡った通常の知の構造に挑戦するようになる。教師たちの実践の場での試行的な取り組みは、授業の日常的な決まりごとに影響を与えるだけでなく、学校という機構の中心的な価値や原理に影響を与えるものとなる（ショーン、2007、p.352）。

参考文献

- N&K・アップルヤード、三輪建二訳『教師の能力開発：省察とアクションリサーチ』鳳書房、2018年
今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店、2012年
内田樹・安田登『変調「日本の古典」講義』祥伝社、2017年
D・ショーン、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年
中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」2015年（平成27年12月21日）
三輪建二『おとなの学びとは何か：学び合いの共生社会』鳳書房、2018年
I・ラシュトン、M・スター、三輪建二訳『教師の省察的实践：学校教育と生涯学習』鳳書房、2018年

（みわ けんじ 星槎大学大学院）

