

立教大学学術推進特別重点資金（立教 S F R）
大学院生研究
2013年度研究成果報告書

研究科名	立教大学大学院	文学	研究科	教育学	専攻		
研究代表者	在籍研究科・専攻・学年		氏名				
	文学研究科・ 教育学専攻・博士後期課程3年		田中 里佳 印				
指導教員	所属・職名		氏名				
	文学部・教授		前田 一男 印				
自然・人文・社会の別	自然	・ <input type="checkbox"/> 人文	・ 社会	個人・共同の別	<input type="checkbox"/> 個人	・ 共同	名
研究課題名	教師における変容的学習 Transformative Learning の研究						
研究組織	在籍研究科・専攻・学年		氏名				
研究期間	2013 年度						
研究経費	(支出金額) 184千円 / (採択金額) 200千円						

研究の概要 (200~300字で記入、図・グラフ等は使用しないこと。)

本研究は、教師の力量形成を実践的知識の形成と変容と捉え、その過程を明らかにすることを旨とした。先行研究の検討から、教師の実践的知識の形成・変容過程では、自律的に新たな価値観や枠組みを再構築することを通して省察力を深めており、その過程はメジローの提唱する変容的学習論の過程と合致している。このことから、教師の力量形成時にはインフォーマルに変容的学習が生起していると考え、本研究では変容的学習の中心プロセスである批判的省察に焦点化し、批判的省察の在り様、批判的省察を支える他者や場、の解明を試みた。

キーワード (研究内容をよく表しているものを3項目以内で記入。)

[変容的学習] [批判的省察] [実践的知識]

研究成果の概要 (図・グラフ等は使用しないこと。)

教師の力量形成観においては、1980年代後半から、一定の知識や原理を教えるルーティンワーカーとしての「技術的熟達者」から、複雑な文脈の中で経験から獲得した実践的知識を用いて問題状況に対処していく「省察的实践家」へとしての教師像が台頭し、reflection 反省、省察、内省への注目が現在も教師の力量形成において継続している。教師の発達と力量形成を取り扱ったライフコース研究(山崎 2002,2012)からは、「直面する新たな状況に対応して、それまでの古い衣(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)という、変容的な成長であることが明らかになっている。授業研究にかかる先行研究からは、教師の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、校内研究を対象として教師の実践知を解明しようとする研究では、主にフォーマルな研究会を分析対象としており、インフォーマルな教師同士のかかわりにまで言及しているわけではない。また、ライフコース研究では統計的量的分析とともに事例的質的分析もなされているが、それは多様な個々の教師のライフヒストリーが描かれており、実践知や授業実践における個人の省察の詳細を明確にすることに重点をおいているものではない。さらに、教師の力量形成にかかる先行研究からは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も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、教師の協働や省察を促進するコミュニティの形成過程を明らかにする必要性が指摘されている(島田 2009)。

そこで本研究では、教師の力量形成の中核は新たな実践的知識を導く省察力の深まりと捉え、その変容過程に注目した。実践的知識については、佐藤(1997, p.176)の述べている概念を用い、「実践的知識」とは「実践的な知見(実践的な技術と知識)と「実践的な見識」(思考方法と信念といった深層レベルの暗黙知を含む)とした。そして、信念といった深層レベルの暗黙知を含む実践的な見識に注目し、その考え方の変容のプロセスを明らかにすることによって、自身が認識していなかった考え方の枠組み(暗黙知)を表出させ、実践的知識の在り様を明らかにすることを目指した。分析の際には、成人学習の変容的学習論を用い、教師を成人学習者として位置づけ、フォーマルな状況とインフォーマルな状況から省察を支える学習環境をも明らかにすることを目指した。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、教師の発達を生涯発達として捉えていること、成人学習論が個人の経験を学習資源とすること、からである。また、その中でも変容的学習論に注目するのは、この学習の成長観が先行研究から明らかになっている教師の成長観と共通する変容的な発達であること、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。

研究の方法として、調査協力者のライフストーリー、すなわち「語り」の分析を行った。「語り」を研究方法に用いたのは、事実の真偽を問うのではなく、語る人の意味づけ、つまり解釈に注目するからである。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、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、何に影響を受けているのか、を導くことができ、深層レベルの暗黙知を含む「実践的な見識」の在り様が明らかになると考えたからである。「語り」を研究方法に用いた第2の理由は、変容的学習が生起する状況(環境)を明らかにしたいからであった。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・共有のシステムは、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」(ウェンガー 2002, p. 247)をもっている。それを説明できる方法は物語(ストーリーテリング)であり実践者であることから、教師の「語り」を分析に用いたものである。分析においては、教師自身が認識している実践的な思考方法と行動の変容を明らかにし、その変容を学習プロセスと位置づけ変容的学習論を援用し、省察の3つの型(「内

研究成果の概要 つづき

容の省察」「プロセスの省察」「想定 of 省察」と、省察の深まり（省察 reflection、批判的省察 critical reflection、批判的自己省察 critical self-reflection）から分析を行った。分析観点は、実践的な思考方法や行動においてどのような変容があったのか、変容以前の実践的な思考方法はどのように形成されていたのか、何を契機として実践的な思考は変容したのか、実践的知識（思考方法と行動）の構造とはどのようなものか、実践的な思考方法の変容に影響を与えている要素は何か、の 5 点である。分析に際しては語りを加工せずに文字に起こしたテキストを用いた。なお、調査協力者は、複数の学校勤務経験があり、実践的知識の変容を必要とするような新しい課題に取り組んでいる教師とした。これは、その教師が経験した複数の職場（実践コミュニティ）での状況を比較検討できるからである。縁故法によって調査協力者選定を行い、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）を、2013 年 7-8 月に実施した。

現時点で明らかになりつつあることは、批判的省察の在り様について 2 点、批判的省察を支える他者や場について 1 点である。

批判的省察の在り様について 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。本研究では、3 つの省察の型の関連を分析したが、複数の事例から、それら 3 つの省察の型すべてにおいて変容的発達があり、その 3 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 of 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 2 つの省察の型における変容を導いていた。このことから、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ということが明らかになりつつある。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成され、省察が深まっていった。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成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と説明されている。しかし、複数の事例から、教師においてはその学習過程にコミュニケーション的学習が生起しており、それが省察を深めさせていったことが見出された。これは、先行研究における指摘、喚起された省察は必ずしも深まらない場合があるということへの解明につながると考えられる。

批判的省察を支える他者や場に関して現時点で見出された点は、コミュニケーション的学習が成されるような機会が複数回、継続的にあることが批判的省察を支えるということである。批判的省察を支える機会として、省察を喚起する機会（他の教師の授業を見る）、省察を深める機会（対話する・書く）、他者の思いや考えを知り自己の考え方と比較・検討する機会（対話する・書かれたものを読む）、という 3 種類の機会が複数の事例から見出された。これら批判的省察を支える機会は、校内研究というフォーマルな場だけではなくインフォーマルにも存在していた。さらに、新たな考え方に基づく行動の変化を喚起するような創造の機会もあったことが見出された。そして、それらの機会における他者との関係性の分析から、教師同士の間には「言いたいことを言い合える」ような信頼感・安心感があり、「開かれている」オープンな関係性が見出された。さらに、参加（発言）機会の平等性が双方向の関係性を実現させていた。このような他者との関係性において、他者を理解しようとするコミュニケーション的学習が成立しており、それが省察を深めさせ、批判的省察を導いていた。つまり、批判的省察を支える場は他者との関係性によって支えられていたことが見出された。

研究発表 (研究によって得られた研究経過・成果を発表した①～④について、該当するものを記入してください。該当するものが多い場合は主要なものを抜粋してください。)

- ①雑誌論文 (著者名、論文標題、雑誌名、巻号、発行年、ページ)
- ②図書 (著者名、出版社、書名、発行年、総ページ数)
- ③シンポジウム・公開講演会等の開催 (会名、開催日、開催場所)
- ④その他 (学会発表、研究報告書の印刷等)

今年度の立教SFRによる調査を分析したものではないが、本研究と同一の目的をもち関連が深い研究として、以下の研究成果を発表した。

① 雑誌論文

田中里佳、「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」、『立教大学 教育学科研究年報』、第57号、2014年、91-106ページ

② 図書

該当なし

③ シンポジウム・公開講演会等の開催

該当なし

④ その他 学会発表

日本教育学会 第27回大会 2014年8月29日

「実践知の成長を導く要因についての一考察 変容的学習論の視点からの事例分析」

日本教師教育学会 第23回研究大会 2014年9月15日

「教師の省察を深める学習環境について 一変容的学習論の視点からの事例分析一」