

Review of the Concept of "Reflection": To Enhance the Pedagogical Tact as the Professionalism of Teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): professionalism of teachers, pedagogical tact, reflective practitioner, reflection, van Manen 作成者: MURAI, Naoko メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/3916

BY-NC-ND

教師教育における「省察」の意義の再検討 —教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために—

児童学部 児童学科 村井 尚子

要旨：省察的实践家概念は教師の専門性を基礎づける概念として教育学研究において一定の位置づけを得ている。しかし、その鍵概念となる省察の意味するところについては、これまであまり詳しく検討されてこなかった。本稿ではまず、ショーンが『省察的实践とは何か』の中で用いている行為の中の省察を3つの意味で用いていることを明らかにする。第一にショーンは、行為の中の省察の前提となる行為を、数か月といった比較的長い期間を指すものとして用いている。次に、行為のただ中における省察について述べるが、言語を媒介とするこの省察は、わずかな瞬間であっても行為を中断することを前提とし、その中断自体の有用性が主張されている。しかしヴァン＝マーネンによれば、教室で教師が子どもと対峙している状況においては、立ち止まって考える猶予はなく、常に真正な態度で子どもとパーソナルな関係を保っていることが求められる。そのような状況において我々は、教師として子どもにとって善いと思われれることをほとんど熟考したり計画したりしないままに判断し行っている。ここで要求されるのが教育的タクトなのである。教育的タクトは、言語を媒介しない直観ともいえるショーンの3つ目の省察に近いと考えられるが、それが「教育的」である限り、何よりも子どもの善に向けて行われなければならないという意味で、通常の省察とは異なるものである。教育的タクトは、行為の中の省察に近いものではあるが、それは行為に先立って行われる省察、行為の後に回顧的な仕方で行われる省察を繰り返すことによって培われていく。しかもその省察が、省察の仕方そのものを省察するという現象学的な仕方においても行われることが重要なのである。

キーワード：教師の専門性、教育的タクト、省察的实践家、省察、ヴァン＝マーネン

はじめに

ドナルド・ショーン (Donald A. Schön) が『省察(反省)的实践家 (*The reflective Practitioner*)¹』を1983年に刊行して以来、「技術的合理性」とは異なる「省察(反省)的实践」の枠組みにおいて教師の専門性を捉える動きが急速に進展してきたのは周知の通りである。我が国にも佐藤学によってこの概念が紹介され、教師の専門性のあり方を語る際の鍵概念としてこの「省察(反省)的实践家」が用いられ様々な研究が行われている。例えば山口らは、「省察(反省)的实践家」として教師の専門性を位置づけ、教員養成の現場で「省察(反省/リフレクション)²」を行うために「プロセスレコード」を用いた実践を行っている³。また鯨岡は「エピソード記述」を学生らに行わせることによって、状況を現象学的にふり返る試みを行っている⁴。さらにオランダを中心とした教員養成の現場で用いられているALACTモデルは、武田らによって日本に紹介され、その実践が各地で行われるようになってきた⁵。

省察(反省)的实践家概念に関しては、佐藤の『教師というアポリアー反省的实践へ⁶』において教職の専門性としてこの概念を位置づけることが示され、秋田の「教師教育における『省察』概念の展開」ではデュイからショーンへの教師像の系譜と省察を促す教師の在り方について検討がなされている⁷。また樋口は、「授業研究の新しい方向性—反省的实践家によるアクション・リサーチと映像活用」において、アクション・リサーチを通して授業研究を行っていく教師を省察(反省)的实践家として位置づける⁸。さらに久我が教師の実践的知識と省察との関連を研究している⁹。そして山口は「問題ははじめから与えられているわけではない—『省察的实践(家)』をめぐる—」においてショーンが提示した「名づけ」と「枠組みを与える」という概念への考察を行なったうえで、上述のプロセスレコードの実践の意味づけを行ない、加えて一連の研究を行っている¹⁰。また省察に関しては、越智が「教職の専門性における「反省」の意義についての反省—教育の営み、教育関係、教育的ディスカールの特

殊性に注目して」において、教師は反省することが苦手とされるが、にも関わらず教師の専門能力には反省力が必要であることを論証するなど、省察の意義について詳細な探究を行なっている¹¹。

ところが、この省察の時間性や水準については、管見のかぎりこれまであまり詳しく検討がなされてきておらず、混同されたままで用いられてきた。それに対して本稿では、ショーンの議論に立ち戻ってその意図するところを明らかにしつつ、彼の行為の中の省察論に異を唱えたカナダの現象学的教育学者ヴァン＝マーネンの主張を辿る。そして、教育学における行為の中の省察のあり方を際立たせるために「教育的タクト」概念を用いてこれを説明することを目指す。そうすることで、教師教育の現場において省察が教師の専門性を高めるためのツールとしてより有効に意義づけられることになると考える。

1. 「行為の中の省察」再考

反省的実践家論の教育学への受容

ドナルド・ショーンは、『省察的实践とは何か』において、ネイサン・グレイザー (Nathan Glazer, 1923-) ¹² の論に基づき医学や法律といった「メジャー」な専門的職業と「マイナー」な専門的職業が、〈技術的合理性モデル〉に符合するかどうかという観点によって区別されてきたことを示す。〈技術的合理性モデル〉は実証主義に基づく基礎科学と応用科学によって基礎付けられるのであるが、ショーンはこのモデルにおいてメジャーな専門性を担保されてきた医学や工学、農学といった専門的職業のうちにも〈厳密性か適切性か〉といったジレンマが生じる余地を指摘する。そして、行為の中の省察 (reflection-in-action) のうちに知の生成 (knowing) を見出す新しいモデルとして〈省察 (反省) 的实践家 reflective practitioner モデル〉をうち立てた¹³。

このショーンの省察 (反省) 的实践家論は、佐藤と秋田によって我が国に紹介され、省察 (反省) 的实践家として教師の専門性を正統に位置づけるために精神的な活動が行なわれ、それ以降、教職の専門性を示すモデルとして多大な関心を集め、たくさんの研究がなされてきた¹⁴。しかし、行為の中での省察の時間性に関心を払った研究はそれほど見られず、どちらかというと時間的要素が曖昧なままに「省察 (反省) 的实践家」という語が用いられている場合も多いのではないだろうか。この点を明らかにするために、まずはヴァン＝マーネンの議論を参考にしながら省察の時間性に

ついて考察を行う。

省察の時間性の分類

省察もまた一つの経験であるかぎり、時間的な要素における考察から逃れることは出来ない。ヴァン＝マーネンは時間性からみた反省性 (reflectivity) について次の4つに分類して論じる。

- ① 予期的な省察—前もっての省察によって、代替可能性についての熟慮、一連の活動の決定、なすべきある種の事柄の計画が可能となるし、起こると予想した出来事や計画しておいた活動の結果として我々や他の人たちが経験するであろうことを予期できる。前もっての省察は、組織化された、意思決定的な、準備された仕方で行われ、他者にアプローチする際の補助となる。
- ② mindfulness (心が常に状況のうちにあり続ける) というかたちでの反省性—タクト豊かな (tactful) 教育者の相互性を規定するような型の反省性。
- ③ 活動的あるいは相互行為的省察—行為の中での省察と呼ばれるものが、これにあたる。この種の省察によって我々は、自分が直接向き合っている問題や状況に折り合いをつけることができる。この立ち止まって考える型の省察によって、我々は実質上即座に判断を下すことが出来ることになる。
- ④ 事後の省察—想起的な (recollective) 省察は過去の経験に意味付与をすることを助け、それによって子どもとの我々の経験の意味への新しくより深い洞察を手に入れることが可能になる¹⁵。

このようにヴァン＝マーネンは行為と省察との関係を時間性の観点から、①の行為の前に行なわれる省察と②および③の行為の中での省察、④の行為の後の省察の3つに大別している。②と③の違いは、その省察によって行為が中断されるか否かによる。

①の予期的省察とは例えば、実習生が研究授業のための指導案を作成する時に、起こり得る事態をあらかじめ可能なかぎり想定し、その際の個々の生徒の反応を予想し、それに対する教師の対応を考えておくことがこれに当たるだろう。教師の専門性の涵養について考える際、この種の熟考が重要なのは言うまでもない¹⁶。ただしここでは①の省察は一旦措き、②と③の行為の中での省察に関して、主にショーンの「行為の中での省察」論を検討するところから始めたい。そして最後に④の事後的な省察が教育学においてどのような意義をもつかを明らかにしていきたい。

行為の中の省察における時間性

ショーンが『省察的实践とは何か』の中で展開している議論において、「行為の中の省察」は、多様な含意をもっており、とりわけその中で省察が行われる「行為」に関しては2つの時間性で捉えられている。この点をまず押さえておくところから始める。

一つは、分や時間、週や月といった広がりをもつ「行為」を指すものである。たとえば、弁護士が訴訟においてやり取りする際には少なくとも数か月という期間が想定されるし、オーケストラの指揮者の省察は演奏会の全シーズンを一つの単位として行われることもある。そういったある程度広がりのある時間の中で実践者は、「判断の土台となる暗黙の規範や認識について、あるいは行動パターン内に暗黙のうちに横たわっている戦略や理論について」といったように、多様な対象に関して省察を行う。行為の中で自分が暗黙のうちに知っていることをふり返ることであり、「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、といった知の生成の様式である。そして、実践者は実験を行うことで「現象についての新しい理解および状況の変化」を生み出そうとする。すなわち、独自の事例についての新しい理論を構築するという意味で、行為の中の省察を行う実践者は「研究者」であるとされ、ここに技術的合理性に基づく技術的熟達者とは異なる、省察的实践家としての専門性が提起されているのである¹⁷。

この場合の省察はそれ自体長い期間を前提としており、そこには一つひとつの行為が行われた後、それについて省察を行い、また次の行為へと繋げるといったプロセスが含まれている。つまり時間軸でみれば、ヴァン＝マーネンの分類の④の事後的な省察（行為についての省察）をも含んだ省察ということになる。ここまでみてくると、ショーンが「行為の中の省察」において前提としている「行為」には、インターバルを含む比較的長い期間を要するものも含まれており、必ずしも今、目の前で対峙しているその状況のただ中で行なわれている省察のみが「行為の中の省察」を指している訳ではないことが分かる。

もっとも、このようにインターバルを含む比較的長い時間を前提とした行為だけでなく、もっと短い単位の「行為のただ中における省察」についても本書には述べられているのであるが、この「行為のただ中における省察」は行為の中断を伴うか否かでさらに二つに分けることができる¹⁸。

前者は、直観的な知に近いものとしての省察であり、

投手が「ボールに対する特別な感触」をつかみ、その感触でもって「以前上手くいったのと同じ投球を繰り返す」ことで「自分の型を見つける」ことや、すぐれたジャズ・ミュージシャン達がいっしょに即興演奏する際に表現している「音楽に対する感触」がそれにあたる。野球選手やジャズ・ミュージシャンは言葉を媒介にして行為の中の省察を行っているわけではなく、そういった「感触」を通して省察をおこなっている¹⁹。

さらにショーンは子どもたちが金属棒の上に木製ブロックを載せてバランスをとる実験を行ったインヘルダーとスミスの実験²⁰を取り上げる。実験の中で子どもたちはバランスをとるために幾何学的中心ではなく<重心>の中心の位置を見つけ出し、すなわち子ども自身の中での知の生成が行われているのである。子どもはそれを「ブロックをさわった感じ」という言葉で表現しており、それは彼ら自身の言葉では表現はされ得ない直観的な理解である²¹。これらの行為の中での省察はヴァン＝マーネンの分類に従えば、行為の中断を伴わないという点でいえば②にあたるだろう。

時間軸の③のタイプに当たる省察は行為を中断することで行われる。1992年の論文「探究の理論—教育へのデューイの遺産」の中では『言葉による (verbal)』行為の中の省察²²と名づけられる、言語による思考を前提とする省察もまた、「行為のただ中」において行われ得ることが示されるのである。

ところで、この言語による思考を伴った省察は目の前にある現象世界から一時退きこもることによって可能になるものである。ハンナ・アレントは『精神の生活』において、「思考をするために本質的な前提として、現象の世界から退きこもることだけは、唯一必要なのである」と述べる。「誰かのことについて考えるためには、その人が我々の前にはいなくなっていなければならない。その人物と一緒にいるかぎりは我々が彼のことや彼について考えることはできない」。それゆえ、「どんな思考も厳密には、後になってからの思考」だと言えるのである²³。

この議論に従えば、「自分がしていることを実際に行なっている最中に考える」ことは、一時的にせよその現象から身を退き、少なくとも心理的にはその場を離れることを意味する。「立ち止まり、それから考える」ことによって、言語による省察は無意識にこなしているスムーズな行為の流れを妨げかねず、場合によってはこの活動の停止によってなんらかの危険に身をさらすことも想定されよう。

ショーはしかし、行為（私たちが「同じ状況」にいるその一刻）はケースごとにきわめて多様であり、多くの場合に我々は自分が何をしているかを考えるだけの時間を有していると反論する。たとえば、熟練したテニスプレーヤーはわずか一瞬のゲームのやりとりの合間に次のショットのことを考える時間を生み出すようにしており、こうした一瞬のためらいが、きちんとふり返り、それをスムーズな行動の流れに統合されるのであれば、それは逆にゲームにとってはよいことだと考えられているのである。そして、ほんの一瞬の間立ち止まり、「行為の中の省察の機会を作る」ことは、その省察によって「一時的な自然さ」が失われる「損害」をもたらすにしても、それによってより価値のある「対価」を得られるものとして推奨すべきだとされるのである²⁴。

さらに「立ち止まって考える」ことによって危険な状況を招くような事態に我々が日常的に出会う確率は低く、このことを考慮に入れる必要はないとされる。「戦場の最前線や往来の真ん中にいるとき、競技場に立っているときなど、即座の対応が求められ、それに失敗すると深刻な結果を招くことになる（強調は引用者）」場面においては、「立ち止まって考えるの」は「危険」であるが、「そういった状況での実践はそれほどない」²⁵と。

しかし我々の主題である教育実践に目を向けたとき、この③の、いったん状況を離れる mindless（心ここにあらず）という状態を前提とした「行為の中の省察」はどの程度可能なのであろうか。次章ではヴァン＝マーネンの論文「反省性と教育的契機—教育的思考と教育的な行為の規範性」を主に参照しながら、この点に関して検討することにしたい。

2. 教育実践における行為の中の省察

北米における省察的実践の強調

ヴァン＝マーネンによれば、当時北米の教師教育のプログラムにおいて「省察的実践」があまりに強調された結果、「よい教師は省察的な教師でなければならぬ」、しかもその省察は教える行為の前や後にあるだけでは不十分であり、行為のまっただ中において省察的であらねばならないと受け取られた。それゆえ、教えるという行為のまっただ中において、「自分がなぜ、そして何をやっているのか。その行為のねらいとするところや方法についてのオルタナティブを常に考えていること。授業の流れを変える準備を常に続けていること、生徒の行動の意味を常に省察し続けているこ

と、生徒が課題を学習している際に、社会学的、心理学的な意味で彼らに起こっていることはどんなことか、そしてその解釈のオルタナティブについて考慮し続けていること」が求められているという²⁶。この期待は教育実習生たちにとって大きなプレッシャーをもたらすことになった。

教師の教育実践の特殊性

この、教室で授業を行っている最中に自分が「なぜ、そして何をやっているのか」を常に意識し、その「行為のねらい」や「方法」のオルタナティブについて考察することは、新任教師や教育実習生のみならず、経験を経た教師にとっても容易なことではなく、教師に過剰な意識を求め、実践の自然な流れを損なう帰結をもたらすと考えられる。

しかも教室での生活は偶発的で、力動的で、常に変化し続けている。毎時、毎分、刻々と変わる状況において即時的な行為が要求されている教育実践²⁷では、③のタイプの省察、すなわち「立ち止まって考える」ためにいったん状況を離れ、心ここにあらずという状態をつくり出すような事態は現実的とはいえない。なぜなら、教室で子どもたちを前に授業をしているとき、30人あるいは40人の生徒の目は、教師の一挙手一投足を見つめているからである。教師のちょっとした表情の変化、身振り、教師の発する言葉の内容、トーン、そういったものが全て衆人環視のもとにあるからだ²⁸。すなわち、教室で子どもに対峙している状況においては、その時点における自らの存在の全てをその場に投入することが求められるのである。目の前にある状況を心理的に離れた、「心ここにあらず」という状態で教師が自らの行為を省察していたとすれば、その間生徒たちは何が起こっているのかに不安を抱くことにもなるし、教師への信頼感をも欠くことになりかねない。

さらにショーは、我々の日常においては行為のただ中で立ち止まって考えることによって危険な状況に陥るような確率は低いと指摘していた。しかし、我々が問題としている教育実習生や教師が教室で出会う子どもと対峙している状況は、時として「即座の対応が求められ、それに失敗すると深刻な結果を招くことになる」状況であるとも言えなくはないだろうか。「教師が生徒と相互行為をするときには、生徒に対して正統な現前とパーソナルな関係を維持しなければならない²⁹」。このようにヴァン＝マーネンは述べている。教師は生徒一人ひとりを個人として尊重し、それぞれ

の子どもの存在を承認し、その子どもにとってもっとも望ましいと思われる未来を見据えた行為を行う。教師のふとした言葉かけ、ふとした表情、ふとした対応によって子どもにとって深刻な帰結がもたらされることは稀だとは言いがたい。事例を基にこの点について考えよう。

「美術の課題に最後の一笔を入れた。自分の作品を評価するまなざしを注ぎながら、私はとうとう完成したという安堵で満たされていた。そして私は、かすかなプライドに似た感覚が沸き起こってきたことに気づいた。なかなかよくできている！ 私は期待しながら、ゆっくりと教室のなかを見回っている美術の教師の方を向いた。彼女に出来上がった作品を見せるのが不安だった。教師はゆっくりと私の机に近づき、気もそぞろな感じで「とてもよいわ」と言った。それだけだった。そして彼女は、私のものよりももっともっと複雑でもっと美しい作品を作ろうとしている他の生徒の方へ注意を向けた。

「とてもいいって？」私は胸がいっぱいになり、恥ずかしくて真っ赤になった。教師の言葉に不意をつかれたのだ。私が教師にコメントを求めたとき、私の作品についてなにか肯定的なことをまずは言うてくれるだろうと密かに期待していた。彼女が無関心さを口に出すとは思っていなかった。

私は息を抑えて椅子に沈み込んだ。彼女の短いコメントによって私は突然失望の淵へと落とされ、落胆した。私はむかつ腹を立てて、泣き出したくなった。私の努力に対する彼女の曖昧な肯定が、却下として私をひりひりと痛めつけた。彼女の仕草によって私は葛藤と陰気へと追いやられた。教師が私の一所懸命の作業と適度な完成を「見」なかったという事実によって私は、やる気をくじかれ、どうすることもできなくなってしまった。これ以上何ができるんだろう？

教師が私の友達に話しかけているのを、ものすごく離れたところのように見ている。まるで、私は何かを見逃してしまったようだ。私は教師から注意を払われる価値がないかのようだ。私は、教師と、そして自分の友人達から完全に手の届かないところにいると感じた³⁰⁾。

おそらく普段からそれほど美術が得意ではないこの生徒は、「なかなかよくできている」と自任したこの作品に対してなんらかの賞賛を教師に期待したのであるが、教師はそれに対して感情のこもっていない言葉、「曖昧な肯定」の言葉を投げかけただけで、別の生徒のところへ行ってしまった。そのことによって、この

生徒は「教師から注意を払われる価値のない」存在として自らを自己規定してしまっている。この事例はヴァン＝マーネンの学生もしくは大学院生によって回顧的に記述されたものと考えられるが、年月が過ぎてもその時の状況をヴィヴィッドに描写していることから、この出来事が生徒にとってそれなりに深刻なものであったことが伺える³¹⁾。それではこの美術教師は、どのような反応をすればよかったのだろうか。もし教師が、この生徒のうちにある「自分なりに努力して作り上げ、満足している」という気持ちを察し、その努力に報いる言葉かけや身振りを示していたとしたら、この二人の関係性と生徒の自己肯定感は善い方向に向かっていたと思われる。こういった、「どうすればよいか分からない時にどうするかを知る」ことは、「教育的タクト」(pedagogical tact)によって可能になると考えられる。

教育的タクト

教育的タクトという概念はヘルバルトによって教育学の領域に導入された後、主にドイツ教育学において継承され、日本にも移入された。ヴァン＝マーネンはこの教育的タクトを「どうすればよいか分からない時にどうするかを知る」ための、教師にとって重要な知のあり方として提起している。彼の現象学的記述によれば、教師は日々の一つひとつの教育実践のただ中で以下のように多様な判断を行い、行為している。

「この子ども達にとって何が適切で何が適切ではないか？ 我々はこの状況やあの状況で何を言うべきか？ 教室にはどんなふうに入っていくか？ ドアはどんな風に閉めるか？ 教師や生徒のやっている一見当たり障りのない多くの物事がどんなふう、あるいはどんな雰囲気を作り出しているか？ 違った生徒、あるいは違ったケースにおいてはこの課題はどんなふうになっているだろうか？ 教師がどんな風にクラスの子ども達に向き合うか？ どこに立ち、どこに座り、どこを歩いて回ろうか？ スピーチの主張をどう作ろうか？ 声のトーンは？ いつ教師が沈黙すべきか？ 何を見つめるか？ どんなジェスチャーか？ 特定の状況においてどの教授のテクニック、どの評価アプローチが教育的により適切か？ ここでのこの子ども達にはどういったタイプの経験がよいか？ どの教材が彼らにはあまりよくないか？ この難しい課題は教えられるべきなのか？ もっと易しくできないだろうか？ この生徒にはどのくらいの難しさがよいのだろうか？ そしてあの生徒にはどうか？ どんなふう期待するこ

とが不適切か？ 今しなければならぬことは何か？³²⁾

教室で子どもと対峙しながら、教師はこのように多くのことを判断し、それに基づいて行為している。しかしこういった判断や行為は、先にみたように子どもと「正統な現前とパーソナルな関係を維持しつつ」行われる、つまりその場に全存在を投げ入れる状態において行われる必要があるため、「立ち止まって考える」ために「状況を離れる」ことはできない。すなわち言語によって「どうすればよいか」を思いめぐらす猶予はないのである。それでもこういった教師の教室での行為は、②の「mindfulness（心が常に状況のうちにあり続ける）」というかたちでの反省性」によって可能となると言えるのである。この反省性は「タクト豊かな教育者の相互性を規定する」ものである。

「タクト豊かな」教育者に関して、ヴァン＝マーネンはヘルバルトの影響を受けつつ新たにその理論の組み直しを行っているが、それによれば、タクト豊かな教育者は次の4つの要素を備えている。

教育的敏感さ：子どもの内的な思考、理解、感情、欲求を、その身振りや顔つき、表現、ボディランゲージといった間接的な手がかりから解釈する敏感さ

教育的な感覚：教育的な敏感さによって解釈した子どもの内面が、具体的な状況においてどのような意味をもつかを理解することを可能にする

教育的判断：その場その場における子どもとの適切な距離の取り方を判断するためのバランス感覚

教育的行為：あらためてここで「教育的」という語が用いられるのは、教育の価値的な性質への自覚であり、それは活動的な倫理的直観によって特徴づけられる。

子どもの本性と状況への鋭敏な教育学的理解に基づき、どのような行為が正しい、あるいは善いかを即座に感知する能力³³⁾。

このように、行為のただ中において言語による思考を用いた省察をほとんど経ることなく、目の前の子どもにとって望ましい行為を行う教育的タクトは、身体に身についた知、フロネーシスとも言い得るだろう。しかしこの教育的タクトの重要性がナイーブに強調されることは、先にみたようにショーンの「省察の実践」が北米の教育実習生や教師に過度なプレッシャーを与えた状況を再現することになりかねない。必要なのは、教育的タクトの重要性を強調するだけでなく、いかにしてこの種の知を身につけることができるのかを明らかにすることである。

ところで改めてショーンの省察の分類と見比べると、ヴァン＝マーネンによって②に分類されたこの「教育

的タクト」は、ショーンが「行為の中の省察」における言語を媒介としない省察として位置づけた直観的な感触に近似している。ショーンも、「直観的な知を記述することが省察を育て、探究者に批評やテキストやみずからの知識を再構築することを可能にする³⁴⁾」とし、実践における直観的な知を完璧に記述することの困難さを認めつつも、直観的な知への省察、言い換えれば、「言語を媒介としない行為の中の省察」についての「省察」を行うことの重要性を強調している。

教育的タクトもまた、実践における行為への省察によって培われていくものと言えるが、それが「教育的」な判断を原理的に前提とする限り、通常の省察とは区別して捉えることが求められる。

3. 教育実践における省察の様式とその意義

省察の4つの水準

ヴァン＝マーネンは混同されがちである省察を次の4つの水準に分類している。

(1) 一部は慣習化され、また一部はルーチン化され、また一部は直観的、前反省的、あるいは準反省的な合理性に基づく日常的な思考と行為—我々の日常の生のうちに組み込まれた常識的な考察と行為の水準。

(2) 偶発的かつ限定的な仕方で行われる日常生活における実践的な諸経験への省察—自分の経験を言葉に置き換えたり、自分の行為に説明を加えたりする。出来事について順を追って話したり、ストーリーを語ったり、経験則や実践的な原則、すべきこととしてはいけないことといった、限定的な洞察を定式化したりする。

(3) より体系的かつ継続的な仕方での自分自身や他者の経験への省察—日常的な行為への理論的な理解や批判的洞察を深めることを目指す。省察の対象である現象にさらに意味を付与するために既存の理論が使用される。

(4) 自分たちが理論化の形式を省察するその仕方への省察—知識の本性、つまり知識が行為においていかに機能するか、自分たちの実践的な行為を能動的に理解する際にいかに知識が適用可能かといったことについて、我々はより自己反省的に把握できるようになる。教育者にとっては、より思慮深く、反省的に行為するためだけでなく、反省的な経験や我々が用いている知識の型の本性と意義を理解するためにも重要となる³⁵⁾。

教師の専門性を規定する際に、反省、省察、リフレクションといった術語を用いて行なわれている行為が(1)の水準であることは稀であると考えられる。多く

は(3)の既存の理論を用いて経験に意味を付与する仕方では体系的に行なわれていよう。あるいはそれほど体系的でない、日常的に「振り返り」といった用語で行なわれるような(2)の偶発的な省察もまた、経験の意味づけという点では重要な意味をもつとも言えるだろう。しかし、教育的タクトを培うためには、(3)の体系的なしかたでの省察および(4)の水準の、省察の仕方自体を省察する、つまりメタレヴェルの省察が大きな意味をもつと考えられる。それでは何故、(4)の水準での省察が必要なのであろうか。

子どもの善に向けての行為への省察

ヴァン＝マーンは、ランゲフェルトの教育学の本質規定を受け継ぎ、「大人が子どもとともに生活しているところで、それらの子どもの幸福や成長、成熟、発達のために行なわれているすべての営み³⁶」と定義される教育(pedagogy)という語を用いる。この定義に従えば、教育的に(pedagogically)行為することとは「大人が子どもの人格的な生成において何らかの正しいことを行なう³⁷」極めて価値的な行為と言えるのである。

しかし上述のように我々は、教育が行なわれている場で、「子どもにとって何が善い(あまり善くない)かを行動的、省察的にいかにして区別するかを常に知っているわけではない³⁸」。子どもにとって善かれと思っただけで行為したとしても、後になってそのことの是非が問われることもあり得るし、さらに言えば、教育的な行為が求められている状況においていつもすでに我々が子どもにとって善いと思われる方向に行為できるとも限らない。逆に、子どもにとって最善であると思われる方向に向けて行為できなかったその状況が、後になって却って善い方向へと子どもを向かわせることも時としてあり得る。

それゆえ、教育に携わる者(ここでは教師だけでなく親やその他子どもの人格生成に関与する全ての大人が含まれる)は自らの行為が子どもにとってどのような意味をもっていた(る、あるいはもち得る)のかについて省察を行なう必要性が認められるのである。

ところで現象学的な観点からみれば、我々は自然的態度のうちに日常を過ごしており、既存の理論によって子どもや状況を見る見方からなかなか離れることが出来ない。言い換えれば、我々が子どもにとってこうすることが善であると考え行為しているその行為のうちには、ある種の理論に裏打ちされた我々自身の前判断、前理解が含まれているのである。そこで、子ども

とともにある生活世界の具体的な状況において我々が行なった行為、我々の判断に、どのような価値づけが内在しているのか、その自明化した前判断、前理解を括弧に入れる現象学的な態度で省察(現象学の用語でいえば現象学的反省)を行なうことで、その状況を子どもがどのように経験しているのかが明るみに出され、我々自身の価値に対する態度、思考枠組みが見直されることになる。

これは(4)の水準の省察ということになるが、(3)と(4)の省察を繰り返して行っていくこと、時間軸でみれば④の事後的な省察、そして①の事前の省察として行っていくことで、子どもの内面への敏感さ、その内面の意味するところへの解釈の深さ、子どもとの適切な距離を測る際の判断力、子どもにとっての善さを的確に感知する能力が養われ、省察的实践家としての教師の専門性を根底から支える教育的タクトが培われていくと考えられるのである。

おわりに

ここまで省察の時間性と水準とに目を向けて教育学研究と教師教育における省察の意義を明らかにしてきた。わけても省察の仕方を省察する(4)の水準の省察は、教室や学校の内外、家庭や地域を含む子どもの生活世界を現象学的な態度で捉え、記述すること、教師と子どもとのあいだで生じた出来事をその出来事が起こった後に回顧的に振り返って現象学的に記述することによって可能になるといえよう。この方法については、別のところで検討することにしたい。

- 1 Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983. なお、この本は佐藤学『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房、1997年において紹介された後、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年において第2章と結論の3分の2が出版された。その後、柳沢昌一・三輪建二『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年として全訳が出された。本稿では、訳出に当たって柳沢・三輪訳を参照させていただいた。
- 2 reflection を日本語にする場合には適切な訳を充てることが難しく、看護学研究では専ら「リフレクション」という語が用いられているが、教育学研究では「反省」あるいは「省察」また「反省＝

- 省察」、「振り返り」といった様々な語が使用されている現状がある。本稿では混乱を避けるため、基本的には「省察」という訳に統一した。
- 3 例えば山口美和・越智康詞・山口恒夫「教師教育におけるリフレクション方法の検討ー「プロセスレコード」による事例の振り返りを通してー」『信州大学教育学部紀要』No. 119、2007年、79-90ページ。
 - 4 鯨岡峻『エピソード記述入門ー実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005年。
 - 5 F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳『教師教育学ー理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、2010年。
 - 6 佐藤、1997年。
 - 7 秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開」『教育学年報5 教育と市場』世織書房、1996年、451-467ページ。
 - 8 樋口聡「授業研究の新しい方向性ー反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用」『広島大学大学院教育学研究科紀要、第1部第59号、2010年、21-30ページ。
 - 9 久我直人「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(1)ー教師の知識研究の知見による考察を中心に」『鳴門教育大学研究紀要』第22巻、2007年、23-30ページ。
 - 10 山口恒夫「問題ははじめから与えられているわけではないー『省察的実践(家)』をめぐってー」『教員養成学研究』第4号、2008年、1-10ページほか。
 - 11 越智康詞「教職の専門性における「反省」の意義についての反省ー教育の営み、教育関係、教育的ディスカールの特殊性に注目してー」『信州大学教育学部紀要』No. 112、2004年、181-192ページ。
 - 12 Nathan Glazer, "Schools of Minor Professions," *Minerva*, (1974): pp. 346-347. グレイザーは、アメリカの大学においてメジャーな専門分野を医学と法学とし、マイナーな専門分野はそれ以外であると述べている。この論文では、マイナーな専門性の代表として教育、社会事業(ソーシャルワーク)、都市計画、神学を取り上げて論じている。
 - 13 Schön, 1983, pp. 3-69. 柳沢・三輪訳、3-75ページ。
 - 14 上述の久我の研究や秋田の熟練教師の思考様式に関する研究(例えば、秋田喜代美「教えるといういとなみー授業を創る思考過程」佐藤学編著『教室という場所』国土社、1995年所収)など、授業実践の中での教師の省察に関する研究も見られる。
 - 15 van Manen, Max, Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 1991a, vol. 23. no 6, pp. 512-513.
 - 16 久我は、成長過程にある教師の授業における発話プロトコルを詳細に分析し、授業内での教師の活動が、実践の中で「即興的」あるいは「熟考的に」その場で意思決定されたもののみならず、授業実施前の「授業展開を構想した知識」に基づいた活動が占める割合が相対的に多いこと、両者の相互関連によって授業が展開していくことを実証している(例えば、久我直人「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)ー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」『鳴門教育大学研究紀要』第23巻、2008年、87-100ページ)。
 - 17 Schön, 1983, pp. 49-69. 柳沢・三輪訳、50-72ページ。
 - 18 ショーンはくわざ(art)>を「行為の中の省察」とほぼ同義に用いていると考えられるが、ここでは混乱を避けるためくわざ>には言及しない。
 - 19 Schön, 1983, pp. 54-56. 柳沢・三輪訳、55-58ページ。
 - 20 Barbel Inhelder and Annertte Karmiloff-Smith, "If you want to get ahead, get a theory," *Cognition* Vol. 3, Issue 3, 1974-1975, pp. 195-212.
 - 21 Schön, 1983, pp. 56-59. 柳沢・三輪訳、58-62ページ。
 - 22 Donald A. Schön, The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education; in *Curriculum Inquiry*, Vol. 22, No. 2 (Summer, 1992), p. 125.
 - 23 ハンナ・アーレント著、佐藤和夫訳『精神の生活(上)第一部思考』岩波書店、1994年、92-93ページ。
 - 24 Schön, 1983, pp. 275-281. 柳沢・三輪訳、294-300ページ。
 - 25 Schön, 1983, p. 278. 柳沢・三輪訳、297ページ。
 - 26 van Manen, Max, On the Epistemology of Reflective Practice; in *Teachers and Teaching*:

theory and practice, Vol. 1, No. 1, 1995, p. 40.
27 van Manen, 1995, p. 40.
28 van Manen, 1991a, p. 520.
29 van Manen, 1991a, p. 518.
30 van Manen, *Pedagogical Sensitivity and Tact: Knowing what to do when you don't know what to do* (unpublished).
31 もっとも、教育実践においては、教師と子どもの関係性、子ども同士の関係性に何らかの事情で問題が生じたとしても、それが継続的な関係性である限り、あらためて関係の結び直しができることも忘れてはならないだろう。
32 van Manen, 1995, p. 41.

33 van Manen, . *Pedagogical Sensitivity and Tact*.
34 Schön, 1983, pp. 276–277. 柳沢・三輪訳、295 ページ。
35 van Manen, 1991a, p. 512.
36 van Manen, Max, *The Tact of Teaching*, SUNY, 1991b, pp. 28–29.
37 van Manen Max, *Phenomenological Pedagogy: in Curriculum Inquiry*, 12(3), 1982, p. 284.
38 van Manen, Max, *Pedagogical Sensitivity and Tact*.

(本稿は日本学術振興会学術研究助成基金助成金(基盤研究(C)) 課題番号 24531036 の助成を受けている)。

Review of the Concept of “Reflection”: To Enhance the Pedagogical Tact as the Professionalism of Teachers

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Naoko MURAI

Abstract

The idea of “reflective practitioner” is considered as a basic concept underlying the professionalism of teachers. However, the meaning of reflection has not been examined closely until now, even though it is a key term of “reflective practitioner”. Donald Schön uses the idea of reflection-in-action for three meanings. First, a practitioner’s reflection-in-action may not be very rapid. The action-present may stretch even weeks or months. Second, Schön describes the reflection in the midst of action. He insists that even when the action-present is brief, performers can sometimes train themselves to think about their actions. However, according to van Manen, when we interact with students we must maintain an authentic presence and personal relationship for them. So we do not have enough time to stop and think as a teacher in the classroom. We should do the right thing for the child without reflecting in a deliberative or planning manner. He argues that in such a situation pedagogical tact is required. Schön also mentions the third type reflection which is implicit. This type of reflection is considered to be similar to pedagogical tact. However it must be pedagogical, be oriented to the good for children. In order to enhance the pedagogical tact, it is useful for teachers and training teachers to conduct the anticipate reflection and recollective reflection time and time again. And it is important that these reflection should be phenomenological.

Keywords: professionalism of teachers, pedagogical tact, reflective practitioner, reflection, van Manen