

## 『教育実践力研究会』がめざす実践知の学び

青山 清英<sup>1)</sup>

## I はじめに

現在の教育現場ではさまざまな問題が山積しており、教師にとって受難の時代といえよう。特に、かつてに比べて若手教師の離職率は高まっており、メンタルヘルスを悪化させる教師が増えている(和井田, 2012)。では、若手教師はどのような問題で悩んでいるのだろうか。

町支(2015)によれば、「あなたが経験した困難・課題」について質問をしたところ、「子どもの能力差に対応すること」、「子どもの集団をまとめていくこと」など子どもの集団に関連することと「適切な発問をして子どもの思考を発展させること」、「教材研究を深めること」、「授業全体を組み立てて、展開すること」などの授業に関わることの値が高くなっていった。また、「どのような職務」で困難を乗り越え成長につながったかを尋ねた結果、全体的に見ると、やはり課題のある子どもの指導や学級指導、教科指導などの項目をあげた割合が高いが、保護者対応についても高い値を示していた。つまり、児童・生徒に関わることのみならず、近年、保護者と教師の関係は困難な状態にあるといえる(町支, 2015)。このような結果から、学校における様々な課題のなかでも教育活動における若手教師のコミュニケーション能力に焦点が当たることになる。

東京都教育委員会では、東京都公立学校採用候補者名簿登録者を対象として「採用前実践的指導力養成講座」を実施している。ここでは、名簿登録者の必修講座として、「実践的に学ぶ学級経営」、「実践的に学ぶ特別支援教育」、「保護者との信頼を築くために」という講座が設置され、着任前教育として実施されている。このような試み

は、前述したような教育現場の現状に「実践的」に対応する能力を涵養することを意図した取り組みといえるであろう。このことは、教師には、個別的・具体的な状況に即した「実践知」に関する学びが求められていることを示す証左である。石田(2014)によれば、日本における教師教育は、養成段階では教科ごとの「知識」を中心とした教育が行われている傾向が強く、入職後の教育現場で継承されてきた「実践知」も、現在は十分に初任教師に伝えられていない場合が多いという。これは学校における教師の年齢構成のバランスが均等でないこと、宿直などの学校システムがなくなったこと、また個々の教師が多忙を極めているため同僚性が欠如していることなどの背景によるものと考えられるという。したがって、養成段階から採用へのステップで発生する「リアリティショック」を緩和させるためにも、採用後の若手研修のみならず、養成段階からの実践知の習得が求められることになる。

## II 生徒の行動の「意味」と「価値」を把握する実践知

ここではまず、教師の実践知について考える前に、なぜ教育の現場で実践知が必要なのかを考えてみたい。人間の行動は物理的な位置変化としてだけではなく有意義な行動としても捉えることができる。そこでは、行動している「人」とその行動に関係している「世界」(状況)が含まれている。このような有意義な行動としての人間の行動は、刺激と反応の因果関係に基づいて生じるのではなく、行動主体のパトスの決定を通して実現させることになる。これについて現象学者のポイ

1) 日本大学文理学部 就職委員会委員長

テンディク (Buytendijk, F.J.J.) は、人間の行動は「しなければならない」と「しうる」という意味系と「したい」、「してもよい」、「するべきである」という価値系の緊張のなかで決定と承認を通して選択されるという。したがって、日常の我々の様々な行動は実践知によって選択されることになる。このことこそが、教師に実践知が求められる所以である。だから、教師には自らの体験や経験を基盤にしながら様々な学びの機会のなかで、教育現場における様々な人々のパトスを読み切る能力が求められる。

### Ⅲ 教師の実践知

ここでは教師の実践知とはどのようなものであるのかをまず確認しておきたい。

藤原 (2015) によれば、教師の実践知とは、教師が実践経験を積み重ねながら、そのリフレクションを通して形成していく経験知で、個別具体的な状況に依存した知と理解することができるという。このような実践知は、いわゆる理論知と区別され、その習得に際しては理論知とは異なる学びが必要となる。このような専門家として必要な知のあり方の相違からショーン (Schön, D.A.) は、「メジャーな専門性の職業」と「マイナーな専門性の職業」を対比しながら、それぞれに必要な知識の特徴について言及している。

医者や法律家という「メジャーな専門性の職業」では、学問の成果による理論的知識を有することが力量の向上につながる。ところが、教師や社会福祉士という「マイナーな専門性の職業」では、理論的知識にのみ頼ることが許されず、常に複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤に直面している。マイナーな専門性の職業人にとって、自らに有益な実践知は、学問の成果を学習することにより得られるところは少なく、実践を通して実践の中での知を獲得するしかないとし、その専門家像は「反省的实践家」でなくてはならないという。そして、ショーンはこのような実践知の特徴を暗黙知と関連づけて検討している。この暗黙知に関して千々布 (2005) は、教師に必要とされる知識には、法令や教科内容など、明示的に理解しなくてはならない知識は確かにあ

るが、子どもや保護者とどう接するか、人をどう動かすかという知識、すなわち人間の行動における意味や価値の理解の大部分は暗黙知が担っており、その暗黙知は相手とする組織によって異なるのだから、教師には教師特有の暗黙知としての実践知が求められることになるという。

### Ⅳ 実践知の獲得方法

それでは上記のような実践知はどのようにして習得できるのだろうか。

この点に関して石田 (2014) は次のように述べている。教師志願者や新任期教師の授業観は、彼ら自身が受けた授業経験に強く依存しているため、単に授業経験を積むだけでなく、それを批判的に反省できる機会をもつことが新たな知識の形成や変容を可能にする。したがって、教師としての問題が生じた際には、実体験が結果として構築された後、それを教師同士で共有することによってその相互作用を介して、自身の実体験を再構成することが、その体験の学習者としての学びを可能にさせる。これはショーンが述べた省察的实践の点から見ると非常に重要であり、経験を通して学びを創造することは、真に専門的見解へと導くことになる。省察が極めて効果的に作用するためには、それが特定の結果として終えるのではなく、さまざまな方法で異なる教師によって有効であるように再解釈されるべきである。そのためにはひとり一人は自らの問題解決を公開し、他の教師はそれを理解し、十分に準備しておく必要がある。このような省察は、単に自身の実践を合理化することではなく、自身の思考枠組において自明の前提を問い直すものであり、他者の視点を取り入れ多面的に自身の実践を捉え直すことで教師の学習として効果的になる。

さらに、この実践知の習得にあたっては、学校の中に初任教師の自立を見守り助言・援助する先輩 (メンター) がいるかどうかは新任教師の成長に大きな影響を与えるということである。経験を積んだ専門家が初任の専門家の自立を援助する活動をメンタリングと呼び、そのあり方が研究されているが、学校の中では通常、このような指導はフォーマルではなくインフォーマルに行われるも

表 過去の研究テーマ等

回	テーマ	開催日	参加者
1	広汎性発達障害の傾向が見られ、長期不登校の経験がある生徒（女子）の指導経緯、保護者との関わり	H26.7.12	16名
2	広汎性発達障害、AD/HDの傾向が見られる男子生徒の指導経緯と学校・教員としての課題	H26.10.25	20名
3	性同一性障害が見られた生徒の学校での受け入れとその指導	H27.1.24	32名
4	部活動におけるトラブル	H27.5.16	31名
5	生徒のソーシャルメディア利用におけるトラブルとその指導	H27.7.11	25名
6	保護者との関係構築・保護者対応	H27.10.26	46名
7	スクールカウンセラーとの協働のあり方	H28.1.23	44名
8	生徒のメンタルヘルスとその組織的対応	H28.5.14	39名
9	家庭環境が困難な生徒への組織的対応	H28.7.2	40名
10	発達障害の傾向が見られる生徒への進学・就職支援への組織的対応	H28.10.22	48名
11	「チーム学校」における教員としてのあり方	H29.1.21	43名
	合計		336名

注) 平成29年度のテーマは「教師のストレスマネジメント」を予定している。

のであり、両者が共にわかり合える共通の言葉、用語を使用し、相互に尊重しあいながら進められる。

しかし、前述したように、多忙化から教師のアウトム化が進んでいる現在、現実にはこれまでインフォーマルで行われてきた実践知の習得を別な機会を設けて進めて行かねばならない。このような実践知の研修として「ケース・メソッド」を用いたものがある。専門家としての教師は、日々、実践知を用いて専門家らしい実践的思考のスタイルを形成し活用している。佐藤（2015, pp.111-114）によれば、このような実践知を形成する基盤である実践的思考の形成には、「ケース・メソッド」による学びが重要であるという。ケース・メソッドの方法にはさまざまなものがあるが、次に我々の『教育実践力研究会』での試みを紹介していきたい。

## V 『教育実践力研究会』の学び

佐藤（2015, pp.111-114）によれば、授業や生徒指導の実例を「ケース（事例）」として扱う場合、海外で普及している「レッスン・スタディ」においては二つの方法が認められるという。ひとつは直接的観察を用いる方法、もうひとつは事例

の提供者が出来事をエピソードとして報告する方法である。本研究会では、後者の方法で研修を行っている。

まず、事例の対象は表に示すとおり、発達障がいを抱える児童生徒の指導、保護者対応といったように、現実の教育現場で課題となっている事例を取り扱っている。授業研究は教師の専門家教育の中核となるケース・メソッドであるが本研究会では取り扱っていない。これは我々が「児童生徒の成長を促す授業」や「児童生徒の主体的学びを実現できる授業」を実施するためには、「生徒理解」や「望ましい人間関係づくり」が基盤となる（生徒指導提要）と考えているためである。

本研究会ではまず、事例提供者から提供者が経験し認識した出来事—これが学習材となる—を語ってもらい、その後、提供された事例について、参加者との質疑を行い事例の全体像を共有する。その後、当該事例について経験豊富なメンター役となる教師から提供者の視点からとは異なる見方を含めて全体の解釈を行ってもらい、参加者全員との議論に入るようにしている。これによって、当該事例は多様な視点からの見方が総合されることによって、参加者によって共有される実践知となっていく。この学びで習得された実践

知は、「いまのところ」という期間限定付きではあるが、参加者が共有する実践知として、すなわち同様な指導場面における指導の「原形」として機能するだろう。つまり、個々の指導場面ではこの原形をメタモルフォーゼすることによって対応することが可能となる。このようにして体得される実践知が本研究会の学びの対象である。

## VI おわりに

本来であれば、上記に示された個々のテーマについて紹介していきたいところではあるが、紙幅の都合上それは許されない。しかしながら本号の「実践研究報告」において、土屋弥生氏と伊佐野龍司氏よりこの一部のテーマについて報告がなされているので、関心のある方はそちらを参照願いたい。

佐藤 (2015, pp.74-76) が述べているように、専門家教育の本質は、「理論と実践の統合」にあるので、これまでの養成課程における理論知の学びと共に、本研究会が取り扱っている実践知に関する学びは、実際の現場からの養成によりますます

重要となるであろう。日本大学文理学部では、このような観点から養成－採用－研修を一体と捉えた教員養成を展開していきたいと思う。

## 文献

- Buytendijk, F.J.J. (1957) Das Menschliche der menschlichen Bewegung, Der Nervenarzt, H11, 1-7.
- 千々布敏弥 (2005) 教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察, 国立教育政策研究所紀要 134 : 209-225.
- 藤原 顕 (2015) 教師の実践知研究の動向と課題, 日本教育学会編『教育のグローバル化と道徳の「教科」化』, 図書文化 ; 東京, pp.123-133.
- 石田真理子 (2014) 英米における教師教育研究の動向－実践知の継承を中心に－, 東北大学大学院教育学研究科研究年報 62 (2) : 209-225.
- 町支大祐 (2015) 若手教師が抱える困難, 中原淳監修 ; 脇本健浩・町支大祐著『教師の学びを科学する』, 北大路書房 ; 京都.
- 佐藤 学 (2015) 専門家としての教師を育てる, 岩波書店 ; 東京.
- シヨーン・ドナルド ; 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵, ゆるみ出版 ; 東京.
- 和井田節子 (2012) 新任教師の離職の背後にあるもの, 季刊教育法, 175 : 28-31.