

原著論文

教師の「実践的知恵」の形成と継承

—探究型授業に注目して

羽 野 ゆつ子

(大阪成蹊大学教育学部)

Exploring the structure for developing practical wisdom

Yutsuko Hano

This foundational research aims to enhance the development of teaching methods imbued with practical wisdom necessary for educators. In Japan, inquiry-based learning is currently garnering significant attention for fostering student agency, leading to a growing interest in enhancing teachers' capabilities to support such innovative methods. In this context, I revisit Sato (1993) and assess the extent to which his argument for the practical wisdom of professional teachers remains pertinent today. I argue that a reflective and deliberative approach, such as the one articulated by Sato (1993), continues to be highly relevant. Furthermore, I discuss "integrated study" (sougou gakushu) as a form of inquiry-based learning in the Japanese cultural context, suggesting that practical wisdom can potentially be acquired through cultural learning (Tomasello, 1999). Concluding the analysis grounded in theories of expertise and cultural learning, we present a model for teacher learning that facilitates the sharing of practical wisdom in teaching.

Keywords: inquiry-based learning, practical wisdom, cultural learning, teacher

1. 探究学習への注目と課題

本研究は、探究型授業を実践する教師に「実践的知恵」が求められることを考察し、その形成と継承の仕組みを解明して教師教育につなぐことを目指す基礎研究である。

探究学習やSTEAM教育など探究型授業の初等・中等教育への普及は国際的な政策課題である。OECDが進めるEducation 2030プロジェクトでは、未来予測が困難な時代に、他者と共に「私たちが実現したい未来(The Future We Want)」を描き、実際に実現していこうとする学習機会が必要になると考えている(白井, 2020, p.80)。その学習をとおして、生徒がエージェンシー(変革主体)となること、そのために、「より良い未来の創造に向けて変容を生み出す力のあるコンピテンシー

(transformative competency)」を育成することが目指されている(OECD, 2019a)。変容に誘う学習について、UNESCO(2016)は、有名な生涯学習の4本柱に、5本目として自己と社会が変容する学び(Learning to transform oneself and society)を加えた。社会の変容は、社会を批判的(critical)に捉え返すことが重要で、それには自らの見方に新しい気づき生まれる自己変容を伴うと考えられている。また、OECD(2019b, p.8)は、「学習は、教師と生徒が、多様な人と共に力を合わせて活動するなかで創り出されていく過程(co-construction)」だと提起する。とりわけ、子どもがエージェンシーとして、何をどのように学ぶかを決定することに積極的に関与する授業が目指されている(OECD, 2019b)。

この世界の動向は我が国の現学習指導要領にも強

く反映されている。現学習指導要領解説総則編（文部科学省，2017，p.1，傍点筆者）には、「予測が困難な時代」に、「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」と示されている。これまでの学校教育が、時代認識や未来予測から、子どもたちの資質・能力や、社会に適應する力を決めて教育しようとしていたとすれば、今日、急速かつ構造的に社会が変化する中、未来予測は困難で、それゆえ、未来に必要となる力を明確に提案するのではなく、子どもの自己変容と社会の変容へと誘う教育実践を教師に期待している。

この変化は、近代の主体概念の乗り越えを目指すことの現れともいえる。小玉（2014）は、近代の学校の課題として2つの学校モデルを挙げる。一つは、フーコーが明らかにした、パノプティコンという監獄（一望監視システム）としての学校である。これは、囚人としての子どもが自分で自分を律することのできる個人としての主体、主体化させていると同時に従属化させている主体を構築していくモデルである。もう一つは、アガンベンが理論化する、難民収容所としての学校と、そこでの難民としての子どもという「収容所モデル」である。「監獄」が囚人を更生させて世の中に送り出す、主体化による包摂をめざすのに対して、「収容所」は、子どもが見捨てられた状況におかれ、子どもも主体化を目指さない排除の構造である。囚人モデルであれ難民モデルであれ、権力が意図する画一的な主体形成を目指すところに近代の学校教育の特徴があると考えられるが、小玉（2014）は、ジュディス・バトラーのエージェンシー概念に基づきながら、権力が意図する画一的な主体ではなく、主体自身が主体化の主導権をとり、多様な主体が形成される可能性を探っている。既存の社会や秩序に適應する主体の育成（社会化）にとどまらず、社会の変容、創造を生む主体の育成（主体化）を目指す今日の教育動向は、近代の教育の課題に應えることでもある。

主体化を目指す教育として注目されるのが、学習者が自ら問いをもち、情報を収集して事実を明らかにし、教科横断的な学びや批判的思考を行い、創造的問題解決を主体的・協働的に進める探究学習である（楠見，2017；OECD，2019c）。探究学習の実践化を考えるにあたり、学習と共同性について考えておく。

2. 学習と共同性

（1）学習

教育を文化進化から考えるアプローチが進んでいる（安藤，2016；木下，2020）。文化進化の観点からヒトに固有の学習と発達を研究しているTomasello（1999 大堀他訳 2006）は、ヒトの学習を、学習者と学習内容という二項関係のコミュニケーションによって成立する学習と、学習者と学習内容と教育者の三項関係のコミュニケーションによって成立する学習に大別する。

二項関係で成立する学習として、個体が他者や人工物に依存しないで独力でなす個体学習がある。エミュレーション学習や共同学習といった「弱い」形の社会学習も個体学習に含まれる。エミュレーション学習は、他者が物の入手に使用する道具などの外的事象に焦点を当てた学習である（Tomasello，1999 大堀他訳 2006）。これは、他者の行為に含まれる「目的（例えば、石で木の実を割るなど、道具を機能的に操作すると食物が得られる）」は再現するが、「方法（道具の操作法）」は、独力で、あるいは学習者の視点で他個体の行動を真似るなど、個体学習で習得する学習である。「弱い」形の共同学習としては、例えばライオンなどの動物が集団で狩りをするときに、他個体の行動と連合させて自らの行動を調整する学習がある（安藤，2016）。いずれも、他者（他個体）が存在して三項関係のコミュニケーションが生まれる社会的状況だが、他者（他個体）からの積極的な働きかけがなく、学習者の関心が他者（他個体）とモノとの関係に向けられない点で、学習者と学習内容の二項関係で成り立つ学習である。

それに対して、学習者と学習内容と教育者との間の三項関係で成り立つ学習を文化学習と呼ぶ。この文化学習の能力は、人間に特有の文化伝達を支えると考えられている。人は、知識が必要な文化のなかで生きる。人の知識は、不可視かつ複雑、膨大で、個体学習やエミュレーション学習だけで獲得することは難しい。それゆえ、ヒトは、文化としての知識を獲得するために、例えば道具使用では、他者の道具の操作方法まで真似る「模倣（imitation）」や、他者から学習を促されて成立する三項関係の中での学習を進化させてきた。三項関係という関係の思考は、生後9ヶ月頃に見せる社会的参照や指差しや、「心の理論」の形成に顕れるが、これらは、ヒトとチンパンジーの比較認知科学研究で、ヒトに特徴的な心的メカニズムだと考えられている（Tomasello，

1999 大堀他訳 2006)。

二項関係の学習と、三項関係の文化学習との違いは、「他者から学ぶこと」と「他者を通して学習すること」の違いとも言える (Biesta, 2019 上野訳 2021, pp.123-124)。エミュレーション学習は、学習者が「他者から」学びたいことを自分で統制する方法が強調される。一方、文化学習は、相手の意図や心理状態に同化する(なってみる)ことが可能になることによって、それらを取り入れて学習する「他者を通した」学習であり、他者が何かに対してとる行動や見方を見て、学習者自身に新しいものをもたらす、教わることによる学習でもある。

(2) 探究学習における教師と子どもの教育的関係

学習を「他者から学ぶこと」と「他者を通して学ぶこと(他者に教わること)」という2側面から捉えることは、第1に、教えるということがヒトという種を特徴づける最も重要な形質であることを示している。第2に、学習者が自身の認知ストラテジーを使って構想する能力を獲得する個別学習と、文化的慣習を他者から継承する文化学習との緊張関係のなかで教育を捉えることにも通じる。本節では、文化学習論から、子ども中心の探究学習における「教える」教師の役割や、子どもと教師の教育的関係を考える。その前に、探究学習を通して子どもはいかに学習し主体化してゆくのかをみておこう。

知識や技術の伝達を主とする伝統的な学校教育では、学習指導要領に明示されている目標の到達に向けて、教師が子どもの関心・疑問を操作する枠内でのみ「主体的・対話的で深い学び」やアクティブラーニングが行われることになる。例えば、教師が子どもに対して発問する日常的な授業も、教師が持っている目的に向けた答えを期待するので、子どもは生徒として従属的主体化することになるし、参加の機会を与えられずに排除されることもあるだろう。

では、探究学習は子どもを主体化するのか。その教育的可能性について、1980年代から総合学習(日本の探究学習)を实践した牛山栄世の語りから考える。

「総合的な学習が、子どもの頭と体と気持ちを織り合わせ、まるごと表現されるような学びであるとき、子どもはやりがいを感じ、学校を我がものとする。現に、私がいま務めている学校には、小学校から不登校を続けていたが、総合的な学習のある日に限って登校するようになった子がいる。」(牛山, 2001a, p.227)

「ときに、学級に荒れが見られるクラスに、「総合」が立ち上がらず、かえって荒れを助長するような悲惨な時間と化すのはいわば当然である。(中略)一方、危うげなクラスが、求心力のある体験に出会ったのをきっかけに、落ち着きと集中を取り戻していくというケースもある。「総合」にはそのような可能性も充分あるのである。」(牛山, 2001a, p.249)

不登校や荒れが見られる子どもが、「頭と体と気持ちを織り合わせ」て取り組むことのできる「求心力のある体験」に出会ったとき、学習に参加していく可能性があると言われている。探究学習には、既存の学校文化に適応できずにいる子どもが主体的に学習参加する可能性があると考えられる。

次に、牛山が副校長の中学校で、「松本手まり」を題材に行われた総合学習を取り上げる(清澤, 2004)。子ども側の疑問や関心に基づいて展開される探究学習は、子どもが学習内容の選択に積極的にコミットする学習である。この学習は、必ずしも教師の予定した目的やゴールに沿った道筋をたどらない。「松本手まり」の学習は、1年生の4月の学級会で一度は「紙芝居を作ろう」が学習主題に決まるが、一人の生徒が生活記録に「私は絶対にやりたくない」と書いたことに端を発する。その後は、生徒も教師も未体験の過程を辿った。教師の清澤は、当初、一度決めた主題の再考を学級に提案するか迷い、「やりたくない」と書いた生徒の気持ちを確かめて、クラスに主題を再考するか問いかけた。その後、生徒の間で「本当にやりたいものを探したい」という声が大きくなるが、主題決定まで5ヶ月を要した。生徒は、その間、全員で民芸館や博物館に出かけて「松本手まり」に触れ、感想を交流するなどの体験を重ねた。そうした日々の出来事が綱目のように連鎖して、生徒の心が「松本手まり」に向かい、学習が立ち上がっていく時が訪れる。それは、天蚕の繭という、学習材の本質を表す実物(これを芯にして糸を巻いていくことで音がするという、他の地域にはない「松本手まり」が生まれる)を牛山の部屋で生徒が見つけたときだった。

探究学習は、本来的には開かれたものであり、常に予期せぬ展開をもたらす可能性がある。とりわけ、主題の決定に見るように、教師の想定した目的や道筋からの「逸脱」に子どもが主体化する契機がある。Biesta (2019 上野訳 2021, pp.138-145) は、ランシェールの民主化に関する論考を参照しながら、異質なもののとの関係を結んでいくことについて、「外部」

の人びとを「内部」に包摂するというニュアンスを持つ「インクルージョン」に対して、外部、内部、双方の変容を伴うものとしての「トランスクルージョン」の概念に注目する。「松本手まり」の事例に即すと、「紙芝居づくり」を続けていたら、「やりたくない」生徒（外部）をいかに「紙芝居づくり」（内部）に包摂するかが課題になる。対して、主題を再考し、「松本手まり」の探究が立ち上がる時、「紙芝居づくり」はやりたくない生徒（外部）と、「紙芝居」をやろうと決めた生徒や、決定を白紙に戻すことに迷う教師（内部）双方の変容を伴う。自分とは異なる者同士が、互いに尊重しながら共に関わっていく中で両者がそれぞれの地平を移行してゆくのである。この後、「松本手まり」の学習は3年間続き、市立博物館での展示発表に結実する。ここに、伝統的な教育とされる教師主体の教授主義ではなく、多様な主体が生まれる可能性、創造や変容をもたらす学習の可能性をみることができる。

だが、探究学習は子どもたちの個別学習ではない。伝統的な教師中心の伝達でもなく、子ども中心の学習を教えることの放棄と捉えるのでもない。探究学習には、教師と子どもと学習材との三項関係の中での教師の教育的判断が不可欠である。牛山（2001a, 2001b）は、山羊やヤドカリの飼育や、棚田での田植えなどの自身の実践や、「松本手まり」などの実践を副校長として見守るなかで、常に、学習材の背後にある学問や文化、探究方法の理解と、子どもの興味・関心との両方から、なぜこれを学習材として学ぶのかという教育的意義を問う。また、牛山が学習材として価値があると考えても、学習を進める際には、例えば天蚕の繭を副校長室に置いて生徒が偶然出会う時を待つように、学習材に対する子どもの問いや関心が熟して子どもが探究を始めるのを待つ。探究学習において教師は、学習材に対する子どもの行為を注意深く見守り、その行為を一方的に制御するのでも放任するのでもなく、その学習材を通して子どもが学ぶ価値を見極めて環境を整える。また、子どもが独り立ちし始めたり自律的に思考したり、個別学習を見せるとき、教えないという教育的判断をすることも教師の重要な役割となる。

このような学習過程における教師と子どもの共同性（教育的関係）をどう捉えるか。田中・生田（2012）は、学校教育の場でしばしば使われるフレーズである共同について論考し、広範な意味内容をもつ言葉として「共同」を用いて、共通の利害関心をもつ人が共通の目的のために協力することを「協働」、共

通の利害関心をもたない人が求めに応じ協力することを「協同」と捉える。尾崎（2017）は、ケアリング論をふまえて、教師と子どもの関係を、公と民などの個々の立場の違いを踏まえた上で協力する「共働」の関係と捉える。教師と子どもは、人間としては互いに尊重され対等な関係にある主体同士だが、教育的関係としては同質的な関係ではなく、教え－教えられる「非対称性」という特徴をもつと捉えるのである。対等だが非対称な「共働」関係は、教師と子どもが共に探究するなかで創り出されていく教育活動でありながら、教師の教育的判断が重要となる探究学習における教師と子どもの関係を捉える視座となる。

3. 教師像の問い直し

（1）「実践的知恵」を備えた教師へ

探究学習は、教師と子どもと学習内容の教育的関係を再構成すると共に、教師の専門的能力の再構成を促す。探究学習を行う探究型授業を推進する実践者像として「実践的知恵（practical wisdom）」を備えた教師が考えられる。教師の実践的知恵は、「教育的に望ましいと考えられるものを生み出すことを目的とし」て、「思慮深い教育的判断をするための能力」（Biesta, 2013a 田中・小玉訳 2021, p.176）である。実践的知恵は、佐藤（1993）によって、ショーン（Schön, D. A.）の「省察（reflection）」とシュワブ（Schwab, J.）の「熟考（deliberation）」を基盤とする教師の「実践的見識（practical wisdom）」として発表されており、目新しいものではない。特に、Schön（1983 佐藤・秋田訳 2001, 柳沢・三輪訳 2007）の「省察」は、我が国の教師教育の理念的柱とされてきた。具体的には、「行為の中で省察（reflection in action）」しつつ、「行為についての省察（reflection on action）」を行い、経験によって培った「フレーム」（行為における実践の表象）に照らして実践を意味づけながら成長していく教師像が描かれた。また、「省察」を育てる教師教育プログラムも数多く開発実践されてきた。だが、省察と熟考の連関や、「熟考」を促す教師教育の重要性が十分に検討されてきたとは言い難い。「熟考」に関する理論的考察を見ておこう。

一つには、「熟考」は批判的省察として位置づけられてきた。秋田（1996）は、ヴァン＝マーン（van Manen, M）やザイクナー（Zeichner, K）が「省察」の中でも「熟考」と呼ぶ思考として、「社会歴

史的文脈、政治文化的文脈を考慮して、実践行為を分析すること。実践に対する社会的な制約やそのイデオロギーに気づくこと」(p.460)、授業が起こる社会や制度の文脈や学校の社会的条件を吟味する思考をあげている。このような批判的省察は、ショーオンにおいては、フレームリフレクションとして取り上げられてきた(Schön & Rein, 1994)。Schön (1983 佐藤・秋田訳 2001, 柳沢・三輪訳 2007) は、省察において「フレーム」は重要な機能を果たすと考えていたが、Schön & Rein (1994) は、フレームのなかでも、実践を遂行する「行為(action)フレーム」について、日々の実践に埋め込まれている「方策(policy)」レベル⁽¹⁾、国や共同体、組織などが意図的・組織的・計画的に行為者の実践過程を管理・促進する「制度(institutional action)」レベル、活動の慣行を暗黙に構成している「メタ文化(metacultural)」レベルという三構造で捉え、重層的な省察によって「行為フレーム」が組み直されていく(reframing)と考えた。授業の省察に即すと、自らの実践の中で形成した授業と生徒に関する「方策」フレームの省察(Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001, 柳沢・三輪訳 2007)だけでなく、制度としての学校や、学校や学級が形成されてきた歴史性や文化性にも目を向けることである。本論文では、Schön & Rein (1994) の「制度」や「メタ文化」フレームの省察や、ヴァン＝マーン、ザイヒナーが捉えた「熟考」を「批判的省察」とする。

もう一つは、佐藤(1993)が取り上げたシュワブの「熟考」である(Schwab, 1971, 1973)。シュワブは、「熟考」について、理論的な概念や原理、教育目的、教育内容、子どもの学習、教師自身と同僚の教育観に関する知識を多角的・複合的に検討することを通して深化させ、実践の文脈に翻案する思考と捉えた。「熟考」は、実践において、カリキュラムを問う思考、すなわち「何を、どのような手段で、誰に、どのような状況で、どのような目的をもって、学校で教えるべきか」という教育的判断を行う思考である。この教育目的・内容・カリキュラムの批判的吟味は、学習材のもつ学問的拡がりの理解に通じる点で、探究学習における教師の思考として重要である。Biesta (2013b) も、シュワブの「熟考」は、教師の専門的能力として絶対的に重要な要素だと言う。新自由主義の下で進むエビデンスに基づく教育研究では、教育実践の問いが所与の資質・能力の習得という目標達成の手段に関わるものとなる。対して、なぜこの題材で学習するのかを問う「熟考」へ

の着目は、古典的だが現代的な問いだとビースタは論じる。

思慮深い教育的判断を行う能力としての「実践的知恵」は、佐藤(1993)が示した「省察」と「熟考」に「批判的省察」を加えた実践的思考が基盤になると考えられる。次に、「実践的知恵」が、教科書なしに取り組む探究型授業の実践化とどのように接続し作用するのかが、教師教育における検討課題となる。

(2) 省察の実践モデルから「実践的知恵」モデルへ

まず、実践のなかで「実践的知恵」を習得してゆく教師の思考モデルを図1に示す。この図で、判断を伴う実践行為が無限に多様になっていく熟達化は、平面の広がりで見られる。「実践的知恵」は経験に基づく深く広い知識と理解に支えられた総合的な知性であり、その内実の定式化は困難である。だが、生田(2010)に学ぶと、「到達状態(Achievement)」(ある種の実践行為が生起する「状態」)としては抽出可能である。では、いかにして「到達状態」に至るのか。実践者は、状況と対話しながら思考し行動する「行為の中の省察」という実践の中で、教育的判断の顕れ(ある種の認識の状態。「傾向性」; Disposition)に気づく。その「傾向性」を「知っている(Knowing)」状態に到達する(「到達状態」)ための活動が「探究(Inquiry)」である。羽野(2023b)は、生田(2010)を基に、省察の実践家モデルとして、「探究」を「行為についての省察」(図1の実践枠内)と示した。この「行為についての省察」は、活動の中で即興的に形成した行為の感覚やその意味を問う思考で、授業と生徒に焦点化した「方策」フレームの吟味にとどまりがちである。本論文では、前述の「実践的知恵」の吟味をもとに、「探究」に、実践の前提を問う「批判的省察」と、授業の目的やカリキュラム、教材のもつ学問的拡がりを吟味する「熟考」(図1の点線枠内)を加える。

4. 文化としての実践

(1) 実践を文化として捉える

次に、「実践的知恵」を習得し、探究型授業実践を創出する教師へと熟達化してゆく教師の学習について、実践の歴史と文化学習論をふまえて考えていく。

実践に目を向けると、日本には明治以来、総合学習の歴史がある(稲垣, 2000)。例えば伊那市立伊

(2) 文化学習による「実践的知恵」の形成と実践の創発

教師による探究型授業実践を文化として捉え、トマセロの文化学習に学ぶと、教師は、探究型授業を先人の実践から継承し、実践し、「探究」しながら、次の世代への伝承（「教示」）をとおして、自らの実践を生成すると考えられる。この関係を図2に示す。図2は、生田（2010）の「教える－学ぶ」の関係図を基に、世代継承の視点を含む文化学習モデルに筆者が改変したものである。文化学習では、学習者からみた「模倣」（継承）は、熟達者が「教示」（伝承）する相互的な過程と捉えられる（図2の点線矢印）。図2の現職熟達教師は、先人（第1世代）の実践や理論を「模倣」して継承し、省察・熟考（「探究」）をして実践を改良すると共に、第3世代（初任・中堅教師や教職志望学生）に伝承（「教示」）するための翻案過程での創意工夫からも学習し新しい実践を生む可能性がある。また、第3世代への伝承（「教示」）過程は、初任・中堅教師や教職志望学生が熟達教師の「模倣」を通して学習する過程でもあり、相互的である。

(3) 威光模倣

累進的な文化進化を可能にする基盤として、トマセロは、「模倣」、「教示」行為、道具使用と柔軟に組み替える能力をあげた。中でも、モデルの目的や

意図と目的達成の方略を理解して忠実に継承する「模倣」は、人間の文化を学び取る文化学習の基盤だとトマセロは捉える。筆者らは、教師の学習として威光模倣に注目してきた（井藤他、2016、羽野他、2022、2023）。威光模倣とは、フランスの社会学者マルセル・モース（Marcel Mauss）が提示した概念であり、「威光」を帯びた模倣対象者一つまり、その行為が社会的権威を帯びているのみならず、その行為の有効性が「証明」されている模倣対象者一によって目の前で行われた行為が「成功」したために、その行為の形式を模倣すべきものとして認識した模倣者が、同じ形式を身に付けるべく意識的に開始する「模倣行為」（倉島、2007、p.118）である。威光模倣は、学習者自身が師匠（熟達者）および師匠（熟達者）の実践（「到達状態」）に触れ、その実践を「善いもの」として認識しつつ（図2の実線矢印）、それをもとに自分なりの「到達状態」を描き（すなわち「到達状態」という授業実践の全体像（ヴィジョン）を形成し）、その状態への到達をめざして、「模倣」し（図2の点線矢印）、「探究」する学習である。

(4) 教職志望学生への教師の「実践的知恵」の継承

では、探究学習の経験も実践も圧倒的に少ない教師や教職志望学生に、どのようにして探究型授業を実践する「知」を伝承してゆくことができるだろうか。筆者らは、教職志望学生を対象に、熟達教師へ

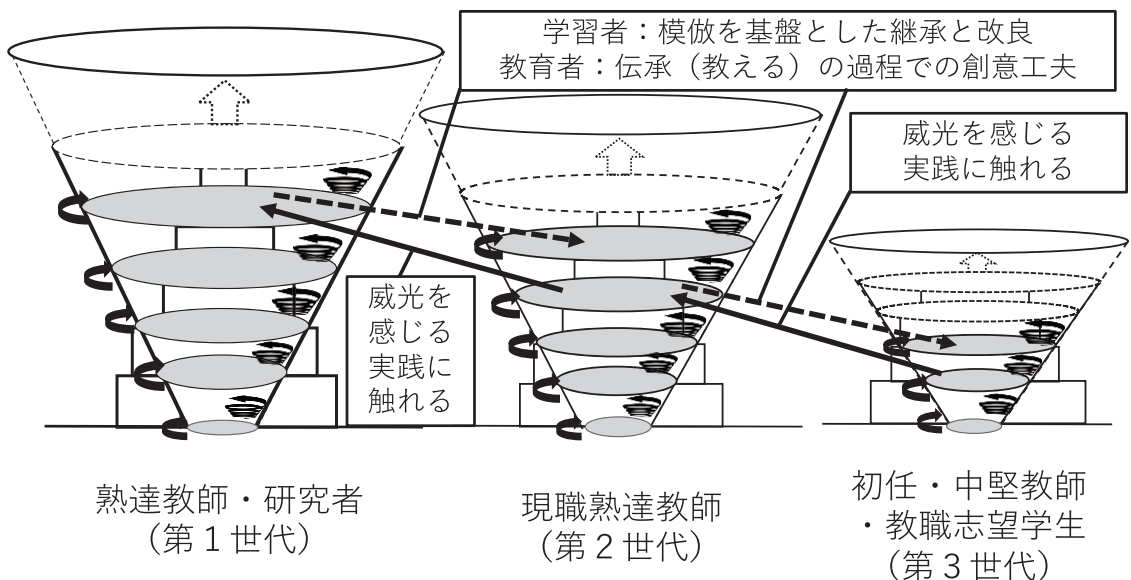


図2 実践的知恵の文化学習モデル

生田（2010）を基に筆者改変

の威光模倣による探究型授業づくりの学習の実践研究を進めてきた(羽野, 2023a; 羽野他, 2023)。学生は、学習を通して、実践へのポジティブな態度は示したが、多様な実践事例に触れ、自ら学習材を探究する経験が実践化の学習課題になると感じていた(羽野, 2023a)。

実践に触れて「模倣」する学習において、意図の把握が問われる。トマセロも強調するように、人間が文化を創出してきたのは、人間が、さまざまな道具や人工物を制作者の意図にさかのぼって理解できるからである。他者が「何をしようとしているか」、「なぜ、その行為をするのか」という行為の目的や理由の理解にもとづいて「模倣」が始まる。他方、人は、目的や理由がその時点で「不透明」(理解できない、よくわからない状況)でも、他者への信頼と期待があれば、「何か背後にわけがあるはずだ」と、一生懸命活動に参加し、真似ることで文化的適応をしようとすることがある。熟達教師の卓越した実践は時に創発的で、熟達教師は、意図や作為を消す中で授業の中から立ち上がる「わざ」にもとづいて実践する。そのような卓越した「わざ」をスキルの習得途上の学生が真似をしても成功しない。そこで、卓越した「わざ」を見せる熟達教師に、その行為の意図を聞くなどの対話が重要になると考えられるのだが、意図や計画を持たず、自らの動きを制御することもなく、自然な流れに任せて創発される「わざ」の意図を熟達教師が言語化して伝えることは困難である。また、同僚ではない学生は、熟達教師の授業構想や実践を日常的に観察し対話することはできない。

では、学生は、熟達教師の意図をどのように知ることができるだろうか。教師の「わざ」は長い時間のなかで培われた「実践的知恵」によって具体化すると考えると、「わざ」の継承方法として、実践事例に、教師のライフヒストリー(省察と熟考の過程)を含んだ事例研究が考えられる。「わざ」の伝承の困難さをふまえると、「わざ」の「探究」のためにも、熟達教師の実践事例から「わざ」の頭れに触れると共に、「わざ」に頭れる教育的判断の意味と、その教育的判断の基盤となる「実践的知恵」を培った軌跡(trajec-tory)をライフヒストリーから知ることによって、その「わざ」の意味と実践とのつながりを理解することができるのではないだろうか。学生にライフヒストリーを語るとは、熟達教師にとって「教示」行為になり、実践の変容にもつながるのではないだろうか。

5. 今後の課題

本論文では、探究型授業の実践化には、近代教育の主体化を超越するという教育学の課題が通底していると捉え、その実践化に向けて、教師の「実践的知恵」の概念を吟味し、その形成と継承の仕組みを提案した。この仕組みの解明が次の研究課題である。例えば、熟達教師の探究型授業実践と、それに至るライフヒストリー研究から、卓越した実践の創出に至る過程での実践の省察と批判的省察と熟考を探ること、その過程での先輩教師からの実践の継承と後輩への伝承を明らかにすることである。後輩への伝承として、熟達教師の実践事例とライフヒストリーから教職志望学生が「実践的知恵」を継承する事例研究を開発・実践し、学生の学習と熟達教師の実践への影響を検証することである。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP21K02452の助成を受けたものです。

注

- (1) Schön & Rein (1994) では、「制度の下に、政策行為者が、特定の状況に関する問題を構成し、適用する政策を判断するために用いるフレーム」(p.33)と説明されていることから、「方策」レベルとした。

参考文献

- 秋田 喜代美 (1996). 教師教育における「省察」概念の展開—反省の実践家を育てる教師教育をめぐって *教育学年報*, 5, 451-467.
- 安藤 寿康 (2016). 進化教育学とは何か: 教育への生物学的アプローチ *哲学*, 136, 195-236.
- Biesta, G. (2013a). *The beautiful risk of education*. London: Routledge. (田中 智志・小玉 重夫 (訳) (2021). *教育の美しい危うさ* 東京大学出版会)
- Biesta, G. (2013b). Knowledge, judgement and the curriculum: On the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 684-696.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.798839>
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*.

- Boston: Brill Sence. (上野 正道 (訳) (2021). *教育にこだわるということ：学校と社会をつなぎ直す* 東京大学出版会)
- 羽野 ゆつ子 (2023a). 探究型の授業実践に向けた教職準備性(3)—探究の授業づくりにおける教師の協働性に注目して— *日本教師教育学会第33回研究大会自由研究発表*
- 羽野 ゆつ子 (2023b). 省察と模倣による教師の学習. 鹿毛 雅治・河村 茂雄・木村 優・羽野 ゆつ子・深沢 和彦・姫野 完治・秋田 喜代美. 教師の専門的能力—その心理学的考察— *教育心理学年報*, 62, 241-243.
https://doi.org/10.20587/pamjaep.64.0_38
- 羽野 ゆつ子・山崎 宣次・井藤 元 (2022). イノベティブ教育(探究型授業)の実践に向けた教員養成の現状と課題—教職志望学生の教職課程における学習に関する調査から— *大阪成蹊大学紀要*, 8, 187-199.
- 羽野 ゆつ子・山崎 宣次・井藤 元 (2023). SELを基盤とした探究型授業実践力養成プログラムの実践と評価—授業に創発をもたらす教師の育成に向けて— *大阪成蹊大学紀要*, 9, 73-85.
- 生田 久美子 (2010). 「わざ」の伝承における「省察」とは何か—Task か Achievement か? *日本教師学会第11回大会シンポジウム発表資料*
- 稲垣 忠彦 (2000). *総合学習を創る* 岩波書店
- 井藤 元・浅井 宗海・羽野 ゆつ子 (2016). 「威光模倣」をつうじた教員養成の可能性 *東京理科大学紀要教養篇*, 48, 15-33.
- 木下 孝司 (2020). 文化伝達を支える発達基盤に関する研究展望—保育実践における文化伝達を検討するために— *心理科学*, 41, 17-35.
https://doi.org/10.20789/jraps.41.1_17
- 清澤 栄三 (2004). 「松本手まり」をめぐる総合的な学習の時間 稲垣 忠彦 (編) *心を育む総合学習* (pp.253-316) 評論社
- 小玉 重夫 (2014). 教育・身体・ポリティクス スポーツとジェンダー研究, 12, 130-136.
https://doi.org/10.18967/sptgender.12.0_130
- 倉島 哲 (2007). *身体技法と社会学的認識* 世界思想社
- 楠見 孝 (2017). 探究力と創造性の獲得 藤澤 伸介 (編) *探究! 教育心理学の世界* (pp.68-71) 新曜社
- 文部科学省 (2017). 【総則編】中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf
 (最終閲覧日: 2023.05.30)
- OECD (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework concept note: OECD Learning Compass 2030
http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
 (最終閲覧日: 2023.05.30)
- OECD (2019b). OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework concept note: Student Agency for 2030
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
 (最終閲覧日: 2023.11.24)
- OECD (2019c). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- 尾崎 博美 (2017). ケアリングと共感 羽野 ゆつ子・倉盛 美穂子・梶井 芳明 (編) *あなたと創る教育心理学：新しい教育課題にどう応えるか* (pp.171-182) ナカニシヤ出版
- 佐藤 学 (1993). 教師の省察と見識=教職専門性の基礎 *日本教師教育学会年報*, 2, 20-35.
https://doi.org/10.32292/jsste.2.0_20
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books. (佐藤 学・秋田 喜代美 (訳) (2001). *専門家の知恵：反省の実践家は行為しながら考える* ゆみる出版/柳沢 昌一・三輪 建二 (訳) (2007). *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)
- Schön, D. A. & Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward The Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.
- Schwab, J. (1971). *The practical: Arts of*

- eclectic. *School Review*, 79, 493-542.
<https://doi.org/10.1086/442998>
- Schwab, J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
<https://doi.org/10.1086/443100>
- 白井 俊 (2020). *OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム* ミネルヴァ書房
- 田中 智志・生田 久美子 (2012). 教育の共同性とは何か—近しさの基層— *近代教育フォーラム*, 21, 149-159.
https://doi.org/10.20552/hets.21.0_149
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (大堀 壽夫・中澤 恒子・西村 義樹・本多 啓 (訳) (2006). *心とことばの起源を探る* 勁草書房)
- UNESCO (2016). *Schools in action, global citizens for sustainable development: A guide for teachers*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246888> (最終閲覧日: 2023.05.30)
- 牛山 栄世 (2001a). 総合学習における体験と学び. 稲垣 忠彦 (編) *学校づくりと総合学習—校長の記録* (pp.212-252) 評論社
- 牛山 栄世 (2001b). *学びのゆくえ* 岩波書店

要約

本研究は、探究型授業を実践する教師に「実践的知恵」が求められることを考察し、その形成と継承の仕組みを解明して教師教育につなぐことを目指す基礎研究である。学習主体の育成を目指す探究型授業が注目される背景には、近代教育の主体に対する批判的超克という教育学の課題が通底しており、その実践化に向けて、職業人として主体化していく教師のあり方と育成を問うことが教師教育の重要な研究課題となることを考察した。我が国において省察が教師教育の理念的柱となってきたが、本論文では、教師のあり方として、省察と熟考を基盤とする「実践的知恵を備えた教師」(佐藤, 1993)に注目した。また、日本の総合学習の歴史をふまえ、探究型授業実践を文化と捉え、「実践的知恵」が実践の模倣と教示という関係的側面を含んだ文化学習 (Tomasello, 1999) によって育成される可能性を検討した。それをふまえて、教師の養成から現職教育を連続的に捉える教師の学習モデルを提案した。

キーワード：探究型授業, 実践的知恵, 文化学習, 教師