

対話的で探究的な授業における教師の教授スタイルを捉える視座

増田 美奈¹

Some Perspectives for Understanding Teacher's Teaching Styles in Children's Interactive Inquiry-based Learning

Mina MASUDA

Email:mmasuda@edu.u-toyama.ac.jp

【概要】

本論文は、子どもたちの対話的で探究的な授業における教師の判断の複雑さを捉える契機として、教師の教授スタイル概念に着目し、教授スタイルに現れる教師の価値判断を解釈する枠組みと視点について検討することを目的とする。検討を通して、(1) 教授スタイルは教師のそれまでの価値判断が表現された習慣であり、授業中の至るところに様々な「仕方 (way)」として表現されているため、教授スタイルに着目することで、授業における教師の価値判断に迫ることが可能になること、(2) 教師自身による教授スタイルの理由づけや意味づけによる「実践的合理性」を解釈する際に、過去・現在・未来という連続性をもった時間的視座で捉え、かつ、教師や学校を取り巻く社会的状況との関係で捉える必要性があることが明らかとなった。その上で、(2) で見出された課題を解決するために、①ナラティブ探究についての研究からは、教授スタイルの「実践的合理性」に関する語りに見出される教師の価値判断を重層的に捉える枠組みを示し、②ピースタによる教師の判断について論考からは、教師の価値判断の重層性の内実を解明するために、授業における「資格化」、「社会化」、「主体化」の三次元でその重層性を捉え、教師による三次元間のバランスのとり方や対処の仕方に着目する視点を提示した。

キーワード：教師の教授スタイル、探究的な学び、主体的・対話的で深い学び、教師教育

Keywords : Teacher's teaching style, Inquiry-based learning, Proactive, interactive, and deep learning, Teacher education

I はじめに

現在、学校教育において「主体的・対話的で深い学び」を実現し、授業中の「子どもの学びの過程を質的に高め」ていくことが目指されている。その実現に向け、知識伝達型の授業から、子どもたち自身が異なる他者との協働の中で知識や技能を獲得し、活用し、深く思考しながら学ぶ対話的で探究的な授業への変革が求められている。すなわち、対話的で探究的な授業のただ中で、個々の子どもたちの思考や関心の流れ、つながりを即興的に捉え、その都度適切に応答して子どもたちの対話や探究を促す状況判断が、教師には求められるということである。

状況判断について、デューイ (J. Dewey) は、

個人が自然かつ社会環境との間に経験する空間的な広がりや時間的な変容のプロセスである「文脈全体」を状況と呼び、その状況において「行為の正しいコース、正しい良さを見だし」、「より良い」価値を選びとる判断を状況判断としている (Dewey 1938 : 72)。教師が授業実践においてなす状況判断についても、必ず何らかの価値の選択を伴う価値判断を内包することを指摘する (Dewey 1920 : 173)。教室の実践は価値中立的ではありえず、教室では政治的、経済的、社会的、文化的、倫理的価値が複合的に実現され、あるいは喪失されていることについては指摘されて久しい (佐藤 1997)。また、2016年に近年の授業研究をレビューしたピースタ (G. J. J. Biesta) らも、知識伝達型ではない、多様な価値の方向性を内在させる探究的实践としての授業における教師の判断の複雑さと重要性について論じている

¹ 富山大学人間発達科学部

(Biesta & Stengel 2016)。そうした子どもたちが協働的に対話を重ねて探究する授業実践における教師の判断の複雑さを、授業研究においてどのように捉えることができるだろうか。この問いへの接近として、本論文では、授業中の教師の価値判断の現れとして教師の教授スタイルを位置づけた論考を中心に検討したい。

以下、まず、アメリカにおける教師の教授スタイル研究を概観することで、授業中の教師の価値判断と教授スタイルの関係を確認する(Ⅱ)。次に、教授スタイル概念を手がかりに行った教師の判断研究を検討する(Ⅲ)。最後に、その検討から見出された課題を引き受け、授業において機能する教師の価値判断の重層性を捉える視点を見出すために、ナラティブ探究とビースタによる教師の判断についての論考を検討する(Ⅳ)。

Ⅱ 教師の価値判断の現れとしての教授スタイル

1980年代以降、アメリカの授業研究の一領域をなしてきた研究に、授業実践に内在する道徳的側面に着目した研究がある(Hansen 2001, Bullough 2011)。意図的に道徳を教えることを研究対象とする道徳教育とは一線を画し、教えるということは善かれ悪しかれ教師が子どもに何らかの価値を伴った影響を及ぼすゆえに本来道徳的な行為であるということをも前提にした事例研究である。哲学的アプローチによるこれらの研究を概観し、2001年にレビュー論文としてまとめたハンセン(D. T. Hansen)は、授業研究に「道徳的」という用語を導入することの意味について、授業を教示(instruction)ではなく多様な価値の方向性をもちうる実践(practice)として捉えること、教えることに内在する「道徳的なもの」に焦点をあてることによって授業という複雑な実践の奥行きを解明していく研究態度を鮮明にするものであることを指摘した(Hansen 2001: 828)。また、2013年に同領域の研究動向をまとめたサンガー(M. N. Sanger)らは、授業に機能する道徳的な性質を明らかにしようとするこれらの研究の意義の一つとして、説明責任を過度に重視する現代の教育改革への抗いについても言及した(Sanger, Osguthorpe, & Fenstermacher 2013)。

こうした研究の流れの中に、教師の教授スタイル

に関する研究も位置づけられる。アメリカの授業研究の歴史において、教師の教授スタイルは、「脱ぎ着可能」な教授方法や学級経営方法のテクニックとして位置づけられているもの(Bennett 1976)や、反対に、教師の人格に深く結びつけて定位されているもの(Delamont 1975)等、研究者によって様々な捉えられてきたが、上記のレビュー論文においてハンセンは、教師の教授スタイルを教師の道徳性が表現されたものとして捉えることによって、教示としての授業を超える、実践としての授業の複雑さを探究した研究をまとめている。

代表的な事例研究として挙げられる『学校における道徳的生活』(Jackson, Boostrom, & Hansen 1993)において、ジャクソン(P. W. Jackson)らは、教師の教授スタイルを「教育に関するその教師のヴィジョンと教室の中で実際に起こっていることとの間の動的な関係を捉えようとする」(Hansen 2001: 838)、教師の道徳性が表現されたものとして位置づけ、その意味での教師の教授スタイル概念を用いることで、教室の日常に偏在する道徳的次元と学校教育が子どもたちに及ぼす潜在的な道徳的影響を捉えようとした¹⁾。教室や学校において子どもたちに道徳的な影響を与える要素を、「道徳的教示：子どもたちに道徳的に教えようとする直接的な試み」(Jackson, Boostrom, & Hansen 1993: 3)と「道徳的実践：日常の実践の中で道徳的な意図や計画をもたずに行われている間接的次元」(Jackson, Boostrom, & Hansen 1993: 11)の二つに区別し、後者の「道徳的実践」の方が子どもたちに持続的かつ重要な道徳的影響を及ぼすと述べる。「道徳的実践」は、狭義の「道徳」ではなく、実践の様々な場面での教師の価値判断に関わるものである。なかでも、「道徳的実践」の一カテゴリーに位置づけられた「教室内で表現された道徳性」には、授業の始め方や終え方、教室での話し合いの導き方や活動の組み方、子どもへの応答の仕方や評価の仕方、子どもとの個人的な関わり方等、教室の子どもたちとの相互作用の中で教師のその都度の価値判断によって選ばれてきた多様な「仕方(way)」が含まれており、それらの様々な「仕方」が、教室に教師の道徳的価値を浸透させるという(Jackson, Boostrom, & Hansen 1993: 36-37)。彼らは長期の参与観察の中で、普段、教師が子どもたちや教室の出来事に応じる仕方や活動の導入の仕方等に着目し、そこに現れる一

貫性をもった「行為のパターン」を抽出し、それを教師の教授スタイルと呼んだ (Jackson, Boostrom, & Hansen 1993 : 36)。

また、ハンセンは上記のジャクソンらの研究と同じデータを用いながら、教師の教授スタイルの道徳的意義を明らかにした (Hansen 1993)。教師の教授スタイルについて、「教授スタイルは、身振り、からだの動き、表情、声の調子等を含めた一連の習慣であり、例えば、子どもが何かを言ったときに典型的にどのように反応するかというような、教師が子どもに立ち会う際の通常の在り方を意味している」 (Hansen 1993:397) と定義し、教師自身が「自覚しているかどうかには関わらず、教師の価値観が教室のエートスに影響を与える媒体として機能している」と位置づけた (Hansen 1993 : 419)。

教師の教授スタイルを概念的に洗練させたオークショット (M. Oakeshott) とフェンスターマッハー (G. D. Fenstermacher) は、習慣としての教授スタイルを教師の判断との関係で論じている。オークショットは、授業において共有される力を「情報」と「情報に解消されない知」の二つのレベルに分け、後者を状況において情報を評価したり用いたりする「判断」と呼んだ (Oakeshott 1965 : 50)。その意味での「判断」は習慣としての「その人自身のスタイルや語法」に現れるものだという (Oakeshott 1965 : 52)²⁾。授業において、教師が自分の教授スタイルを持つことや子どもが教師の教授スタイルを理解することの意味に触れながら、「すべての意義ある行為や言動は、その人自身のスタイルや語法、そこに反映された思考の個人的な様式をもっている。これは私がスタイルと呼ぶものであり、その人の選択や判断にかかわる、自由の領域に属するものである」 (Oakeshott 1965 : 59) と述べる。教えることは「情報」を伝えることと「判断」を伝えることの二重の活動であり、より困難なのは「判断」を伝えることであるが、しかし「判断」はその教師の習慣的な情報の伝え方や声の調子や身振り、遠回しの言葉等の教授スタイルを通して、「何を教えているときにも教えることができるもの」だと指摘した (Oakeshott 1965 : 52)。

フェンスターマッハーは教授学の構成要素を「メソッド」と「マナー」の二つの概念で捉え、「メソッド」は伝授、伝達することを目的とし、スキルやテクニクといった用語で構成されるのに対して、

「マナー」はその教師の特性や性向といった価値に関わるものとしている (Fenstermacher 1992)。「有効性」を問題にする「メソッド」に対し、「応答性」の実現に関わる「マナー」は習慣と呼びうる特徴をもったものであり、教師のそれまでの価値判断が表現されたものだという³⁾。そうした教師のそれまでの価値判断が表現された習慣としての「マナー」を教師たちの実践に即してより具体的に表すには、「スタイル」という言葉が最もふさわしいと述べる (Fenstermacher 1992 : 101)。教師にとっての「スタイルはその教師自身が外部に向かって表現されたもの」であり、「良い授業の本質は何らかの仕方で教師のパーソナルなスタイルの現象に関係」している (Fenstermacher 1992 : 101)。教師にとって初任から熟練へと成長する過程でその意味での教授スタイルを形成することが重要な意味を持つという。オークショットとフェンスターマッハーはそれぞれに独自に論を展開しながらも、教師の教授スタイルは教師のそれまでの判断が習慣として表現されたものであることに言及した点で共通している。

以上の知見から示唆されるのは、教師の教授スタイルは教授テクニクや方法というよりも、「教師の価値観が教室のエートスに影響を与える媒体」であること、教師の教授スタイルは教師が形成してきた習慣であること、その習慣としての教授スタイルは教師のそれまでの価値判断が表現されたものであること、そして教授スタイルは授業中の至るところに様々な「仕方」として表現されていることである。

これらの示唆は、オークショットを除く先行研究において、デューイの習慣概念を理論的背景に導き出されている⁴⁾。デューイは習慣を生理的作用から道徳的活動に及ぶ人間の活動のすべて、あるいは人間そのものを理解する際の基本カテゴリーと捉え、習慣を客観的な条件や環境から切り離された自我の内に閉じ込めるのではなく、自我あるいは主体たる有機体と環境との間の相互作用を通じて形成されるものとしている (Dewey 1922)。上述の先行研究からの示唆との関連で挙げると、習慣は社会的に形成されると同時に社会的に影響を与えるものと捉える点 (Dewey 1922 : 16-21)、習慣は単なるルーティンや反復ではなく、反応の「仕方 (way)」ないし様式の後天的な傾向であり、ある種の刺激に対する特別な敏感さや接近を意味する点 (Dewey 1922 : 42)、反応の「仕方」ないし様式の後天的な傾向と

しての習慣において、判断はそれ以前の習慣を土台にしながらかつそれを新たな状況に適合するように再組織化する知的探究として位置づけられている点 (Dewey 1922 : 180), そして習慣は「活動性や現実性の感覚を明示的に伝えるもの」であるゆえ顕在的に表現されているとする点 (Dewey 1922 : 40-41) 等が、具体的なデューイの習慣概念の諸特徴である。

Ⅲ 教授スタイル概念を援用した教師の判断研究

上記の教授スタイル概念の中で、ジャクソンらの教授スタイル概念を援用しながら教師の判断の構造と機能を明らかにしようとした研究として、シュルツ (D. R. Shultz) の事例研究が挙げられる。シュルツは、『実践における知恵に向けて－教師の教授学的判断に関する研究－』(Shultz 1997) において、教室実践における教師の教授学的判断 (pedagogic judgment) における道徳的次元を問題にした。

教師の思考の価値選択的な側面について検討したこれまでの研究知見の中で、シュルツは教師の道徳的推論がもつ二つの特徴に着目することが有効だという。一つは、教師の思考を単線的な問題解決には至らない葛藤に関わるものと見なすことであり⁵⁾、もう一つは、特定の状況において発揮される教師の思考が弾力的な信念体系に導かれていることである⁶⁾。

こうした教師の思考における価値に関わる側面を、シュルツは教師の教授学的判断の道徳的次元、すなわち、複雑で不確実な価値の葛藤のある状況の中での確かな判断を可能にする思考として位置づける。日常的な教室の文脈で発揮されるその実践知を研究する際に、シュルツはジャクソンらが提起した、教師のそれまでの価値判断が習慣として表現されたものとしての教授スタイル概念に着目し、日常的な教室の具体的文脈でなされる教師たちの価値判断を、「観察可能な行為」として表現された教授スタイルを契機に描き出そうと試みている。同じ小学校の4人の教師を対象にした2年間にわたる参与観察を通して、それぞれの教師に特徴的な授業の様式やその教師の習慣的な表情や子どもへの反応の仕方を教授スタイルとして記述し、教師へのインタビューを深める手がかりとして用いると同時に、それを手がかりとしながらかつそれぞれの教師の語りから教授学

的判断のプロセスを記述した。それらを通して、教授学的判断は価値判断を内在させており、教室の日常の様々な場面でなされていること、教授学的判断によって教師は具体的な状況を解釈すると同時に教授行為を導き、それによってより良い教室コミュニティを実現するための関係やスキルの理論枠組みを構築していること、教授学的判断は一方ではこれまでの経験を土台にしながらかつ、他方では常に新たな疑問に開かれたものであること、その判断の土台には教師の経験と見識によって形成されてきた方向づけ (orientation) があることを、教師の教授学的判断の特性として挙げた (Shultz 1997 : 197-219)。

それら記述的解釈を通して、シュルツは最後に、授業中の教師の教授学的判断の構造を示すものとして、三次元構造のモデルを提示している (Shultz 1997 : 219-227)。^①教師が判断において「活用しうる資源」、^②判断において「使用される知恵」、^③判断における「方向づけ」の尺度からなる三次元モデルである。^①の判断において「活用しうる資源」の軸は、教師用指導書のような外的なものとの教師の経験のような内的なものとの幅を示す「外的 \leftrightarrow 内的」の尺度からなる次元であり、^②の判断において「使用される知恵」の軸は、事前に文章化された授業計画のような状況から距離を置くものから、その場での子どもの状況の察知のようなアクチュアルなものとの間の幅を示す「注意深さを要さない \leftrightarrow 注意深さを要する」の尺度からなる次元である。そして^③の判断における「方法づけ」の軸は、そこでの行為の判断が主に自己への関心に向けられているのか、課題への関心に向けられているのか、子どもへの関心に向けられているのかを示す「自己 \leftrightarrow 課題 \rightarrow 子ども」からなる次元である。それぞれの教師の授業中のその都度の判断は、この三次元モデルの各軸の尺度をもったものとして特徴を表すことができると提案した。

以上のシュルツによる研究の大きな貢献は、授業中の教師の判断の道徳的次元を捉えるために、ジャクソンらの教授スタイル概念を手がかりとして位置づけたことであろう。教師の価値判断が表現された「観察可能な行為」として教授スタイルに着目した意義は大きい。教師は様々な迷いを持ちながら授業をしているが、授業中の教師の行為に意識的な熟考の時間的猶予があることはまれであり、その多くの判断はその場で即興的になされることを必要とする

ものである。そのことは、教師の習慣としての教授スタイル形成の問題と切り離すことはできない。教師の判断は複数の選択肢を熟考する意識的な選択の過程のみあるのではなく、子どもたちに対して日常的に行うその教師の思考や反応の「仕方 (way)」に現れているという観点は、授業における教師の価値判断を問題にする上での教授スタイルへの着目の意義を示唆している。算数の授業において何を大切にするか、そのためにどのような授業方法を用いるかという価値判断は、その授業の最中に熟考されることではなく、その授業以前の経験の中で省察されてきたものである。しかし、そうした価値判断は、その時間のその教師の算数の授業の「仕方」の中に表現されている。また、その場の一回性の具体的状況における判断の中にも、その状況をどのように捉え、それにどう反応するかということの中に、これまでの教師の経験や省察を通して養われてきた教授スタイルが反映している。

こうした授業における教師の価値判断に関する研究における教授スタイルへの着目の意義とともにシュルツの研究から引き受けたいのは、あるまとまりをもった判断の局面を示すためにシュルツが用いた参与観察とインタビューを統合する手法である。シュルツは、参与観察によって記録した、教授スタイルが現れた場面での教室の文脈を想起する手がかりを示し、そこでの教師の経験について教師が詳細に語るができる工夫を加えながら、ときにはその場で教師が実際にとった行為とは別の行為の選択肢の可能性を尋ねることで、その教師の判断を支えるものの見方を引き出すことに成功している。フェンスターマッハーは熟練教師の場合、自身の教授スタイルに関する「実践的合理性 (practical rationality)」すなわち教師自身がその行為をなぜ行ったのかということに関する深い理解が伴っており、それが教授スタイルの形成に不可欠の要素であることを指摘する (Fenstermacher 1992 : 104)。長期にわたる参与観察と教授スタイルが出現した具体的な場面についての教師の語りを聴きとるインタビューの総合を通して、教師自身による教授スタイルの理由づけや意味づけに着目し、それぞれの教師の「実践的合理性」を読み解くことは、授業において機能する教師の価値判断の内実を迫ることを可能にするといえる。

IV 教師の教授スタイルに関する「実践的合理性」をいかに解釈するか

もっとも、価値判断を内在させた教授学的判断の構造を捉えるうえでシュルツが示した三次元構造モデルについては、その枠組みを構成する三つの軸がいずれも無時間的で、教室あるいは学校の内側に閉じられた構造を示すものである点において、再考が必要である。時間との関わりでいうと、例えば、①の軸の判断において活用する教師の経験としての「内的」資源とされるものの中にも、実際には判断の背景となる多様な時間的文脈が見出されるはずである。授業中の一つの判断は、その都度の局面における判断であると同時に、子どもや教室の持続的な変容過程の中での判断でもあり、またそれはその教師の教職歴の時間の中での判断でもあるからである。また、③の軸の判断における「方向づけ」についても、社会からの要請や教育政策の動向等、教師の実践に対して教室や学校の外から明示的かつ暗示的に要求されるものの影響の大きさを考えると、教師の具体的な授業行為の判断が教室外からの影響も何らかの仕方を受けながら機能しているであろうことは、想像に難くない。

このシュルツの三次元構造モデルの曖昧さは、フェンスターマッハーが示す教師の「実践的合理性」をどのような解釈枠組みで読み解くかに関わっていると考えられる。

1. クランディニンらによるナラティブ探究の視点

その意味で、教授スタイルに関する教師の「実践的合理性」に内在する価値判断に関わる語りを重層的に捉えることのできる解釈装置として、クランディニン (D. J. Clandinin) らによるナラティブ探究の視点は示唆に富む。彼女らはデューイの経験論に依拠しつつ、教師の経験を構成しているナラティブを、「状況 (situation)」、「連続性 (continuity)」、「相互作用 (interaction)」の三つの次元で捉えることを提起している (Clandinin & Connely 2000 : 48-62)。「状況」の次元は、教室や学校等の実践の場の具体性、特定性、固有性を、「連続性」の次元は、過去・現在・未来の時間のつながりを、「相互作用」の次元は、個人的なもの和社会的、文化的、政治的なものの相互作用にそれぞれ焦点を当てる。この三つの次元において、教師のナラティブを記述し、解

積することで、教師の経験によって構築された知識を、教室内外の様々な出来事によって構成され、変容する「専門知の風景 (professional knowledge landscape)」のメタファーで表すことができると提案している。

教授スタイル場面についての教師の語りに現れる「実践的合理性」を解釈する枠組みとして、なかでも時間的視座で捉える「連続性」の次元と教室の外との関係や影響の視座で捉える「相互作用」の次元は、授業において機能する教師の価値判断を重層的に捉えるための重要な枠組みとなるといえる。

2. ビースタによる授業における教師の判断についての論考

さらに、授業において機能する教師の価値判断が、教室の外から明示的かつ暗示的に要請されるものからどのような影響を受けているのかということについて理解する視点として、ビースタ (G. J. J. Biesta) による授業における教師の判断についての考察を参照したい。

ビースタはまず、教育の目的の「多次元性」を理解することの重要性に触れながら、その目的の「多次元性」を教育が一般的に果たす「資格化 (qualification)」、「社会化 (socialization)」、「主体化 (subjectification)」という三つの異なる機能から定位する (Biesta 2010)。「資格化」とは、学習者に知識やスキル、理解を提供し、彼らが「何かをすること」を可能にするような性質や判断の形式を提供する機能であり目的である。現代においては、この「資格化」の次元は経済的な議論と結びついていく傾向が強いという。また、「社会化」とは、教育を通して既存の社会的、文化的、政治的な秩序の一部になる方法に関連しており、それによって特定の規範や価値、文化的かつ宗教的伝統を伝達し、継承する機能であり目的である。最後の「主体化」とは、学習者が思考と行動において、他者の指示や既存の秩序に適合する客体のままでいるのではなく、秩序そのものを問い直し新たな意味を見出していく主体となる機能であり目的であるという (Biesta 2010 : 19-21)。ビースタは、数学教育を例にとり、「資格化」は、生徒たちが数学において熟達するようになるための数学的な知識やスキル、さらに洞察と理解を提供することであり、「社会化」は、カリキュラムに数学を含めたり、教育的成功の定義に数学的卓越さ

を含めることによって、数学が重要であるような世界への適応を促すことであり、「主体化」は、例えば「割り算を物を切り分ける行為としてではなく、公平さや正義についての問いを引き起こすような分配する行為として扱うことによって」、数学や数学的な実践についての倫理上の可能性を探究すること等だと解説している (Biesta 2010 : 22-25)。

ビースタはこの「資格化」、「社会化」、「主体化」という「多次元性」をもった教育の目的に関連させながら、教師が授業において何を為すかについての判断を行う際は、常に、そして必ず、何が教育的に望ましいのかという価値判断がなされていると指摘する。そのうえで、授業で教師が教えることに伴う三種類の重要な判断について論じている (Biesta & Stengel 2016 : 32)。

三種類のうちの二つめの判断は、教育の目的についての判断、すなわち、授業において何のためにその活動を行うのかということに関する判断である (Biesta & Stengel 2016 : 32)。ビースタはこの教育の目的についての判断は、目的のもつ「多次元性」ゆえに、教師の具体的な実践にとって必要不可欠となる判断だという。つまり、この授業あるいはこの活動は、「資格化」、「社会化」、「主体化」のどの次元を主たる目的としているのか、そして、なぜその次元を主たる目的とするのかということについての自覚に関わる判断ということである。この「何のために行うのか」という教育の目的を自覚化する問いは、教育政策やカリキュラム開発のプロセスで解決し得る抽象的な問いではなく、個々の子どもたちに関しても、具体的で唯一の文脈においても、教師が何度も立ち戻る具体的な問いであり (Biesta 2015 : 78)、目的を問い、目的を自覚することが、教えることや教師で在ることの核心に横たわっているとビースタは指摘する (Biesta & Stengel 2016 : 33)。

二つめの教師の重要な判断は、一つめの判断と関わり、教育の目的として、三つの次元の性質をどのように教育上意味あるバランスに保つか、という判断である (Biesta & Stengel 2016 : 33)。というのも、ある授業や活動が、「資格化」、「社会化」、「主体化」のいずれかのみを目的とし、機能することは実際にはあり得ないからだと彼は説明する⁷⁾。私たちが子どもの「資格化」を主目的として実践するときも、常に「社会化」や「主体化」に影響を与えて

いるし、「主体化」を第一とするような教育に取り組むときもまた、カリキュラム上の内容と関係して「資格化」に影響を与え、それが常に「社会化」の効果ももつという (Biesta 2010: 21)。また、それぞれがそれぞれの次元に相乗的に良く作用することもある。例えば、「資格化」の次元で過度に要求されるパフォーマンスが「主体化」の次元に潜在的に悪影響を及ぼす等、一方が他方との間に緊張や対立関係を生じさせることもある (Biesta & Stengel 2016: 33)。ゆえに、この二つめの三次元のバランスについての判断は、各次元の間の「トレードオフ」にいかに関係が対処するかに関わる判断であると彼はいう (Biesta 2015: 79)。すなわち、三次元のうちの一つに焦点を当てるために私たちがすすんで一時的にあきらめる次元は何か、ということである (Biesta 2015: 79)。ビースタは、大人は子どもたちに特定の知識やスキルを習得させること、すなわち「資格化」に集中させるあまり、「社会化」と「主体化」に無頓着になることがあることや、時間的な制限のために「資格化」に集中させざるを得ない学校教育の状況にも留保を加えつつ、ある授業や活動の目的における三次元のバランスや「トレードオフ」の価値判断に、教師の判断の重要な契機を見てとっている (Biesta 2015: 79)。

三つめの判断は、授業や活動における教師の行為の「仕方 (way)」に関わる判断である (Biesta & Stengel 2016: 33)。三つめの判断については、ジャクソンやハンセンらによる判断と「仕方」の関係についての知見と見解を同じくしている。ビースタは、教師が教師として行為する仕方や言い方、また、子どもたちに関わったり子どもたち同士を関わらせる仕方は、教師が伝える内容と同様に、あるいは、伝え方と伝える内容に矛盾がある場合は伝える内容以上に、子どもたちに大きな影響を与えると指摘する (Biesta 2015: 79)。この、授業において教師がとる様々な「仕方」についての判断は、その「仕方」のすべてが効果的でなければならぬために必要とされる判断なのではなく、「生徒たちが学ぶかもしれないものや、私たちが教育を編成し、準備し、実践する方法から影響を受けるかもしれないものについての省察」のために不可欠とされる判断と位置づけている (Biesta & Stengel 2016: 33)。

以上、ビースタが提起する教師の授業実践に伴う三つの重要な教師の判断についての論考は、授業に

おいて機能する教師の価値判断に内包される、社会の要請や教育政策の動向等の教室外からの影響を解釈する際の重要な視点を提供してくれる。「何のためにその活動を行うのか」、「何のためにその行為を行うのか」という教育の目的に関わる教師の語りや「資格化」、「社会化」、「主体化」の視点で解釈することで、授業中の教授行為に働く教師の価値判断に、例えば、学校の中に持ち込まれる新しい教育方針、社会から学校に向けられる無言の期待や要請等がどのように働いているのか、その具体的に迫ることを可能にする。ビースタは、現代の教育改革が経済活動と結びついた「資格化」と、「資格化」の強調による「社会化」を過度に促進しており、「主体化」の目的と機能が弱まっていることに危惧を示しつつ、そうした社会的状況が教師の授業づくりや授業での具体的な行為に影響を及ぼし、教師の自律的な価値判断の余地を狭めているという (Biesta 2015: 81)。授業において機能する教師の価値判断は、教師の道德感や信念とも結びついているものであるが、ビースタによる三次元の視点で捉えることにより、より詳細に描くことが可能になると考えられる。また、ある授業や活動における「資格化」、「社会化」、「主体化」の次元の間のバランスを教師がいかにとり、「トレードオフ」にいかに対処しているかという視点を加えることで、授業における教師の価値判断の重層性の内実には迫ることができる。と考える。

V おわりに

以上の検討を通して得られた知見は、次の3点にまとめられる。

第一に、アメリカにおける教師の教授スタイルに関する授業研究から、教授スタイルは教師のそれまでの価値判断が表現された習慣であり、授業中の至るところに様々な「仕方 (way)」として表現されていることが示された。多様な価値の方向性を内在させる探究的实践としての授業における教師の判断の複雑さをビースタらは指摘したが (Biesta & Stengel 2016)、そうした探究的实践としての授業において、教師はどのように状況を捉えて価値判断を行いながら子どもたちの学びの場を支えているのか、教師の教授スタイルに着目することで迫ることができる可能性を示した。

第二に、教授スタイル概念を手がかりに授業中の

教師の判断の特徴の解明を試みた授業研究から、教師自身による教授スタイルの理由づけや意味づけによる「実践的合理性」に着目することで、授業において機能する教師の価値判断に迫ることができることが示された。また、教授スタイルについての理由づけや意味づけについての教師の語りを解釈する際に、過去・現在・未来という連続性をもった時間的視座で捉えることと、教師や学校を取り巻く社会的状況との関係で捉える必要性が見出された。

第三に、第二の点で見出された課題を解決するために、ナラティブ探究についての研究からは、教授スタイルの理由づけについての語りに見出される教師の価値判断を重層的に捉える枠組みが示唆された。さらに、ビースタによる教師の判断について論考からは、教師の価値判断の重層性の内実を解明するために、授業における「資格化」、「社会化」、「主体化」の三次元でその重層性を捉え、教師による三次元間のバランスのとり方や対処の仕方に着目する視点が示された。

教師の教授スタイルを手がかりに、対話的で探究的な授業において機能する教師の価値判断の重層性を捉える視点を見出すために検討を行ったが、教師の信念と授業行為の関連に関する授業研究⁸⁾とのさらなる検討等、残された課題は多い。今後は事例研究を通して、さらに理論の精緻化を目指したい。

謝辞

本論文は、JSPS 科研費（課題番号：18K02330）の助成による研究成果の一部である。

文献

- Bennett, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. Harvard University Press.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement : Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. / (2011) 『よい教育とはなにかー倫理・政治・民主主義』藤井啓之他訳、白澤社.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European journal of education*, 50(1), pp.75-87
- Biesta, G. J. J. & Stengel, B. S. (2016). Thinking philosophically about teaching. In D. H. Gitomer, & C. A. Bell(Eds.), *Handbook of research on teaching(5th ed.)*. American Educational Research Association, pp.7-67.
- Bullough, R. V. Jr. (2011). Ethical and moral matter in teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(1), pp.21-28.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Delamont, S. (1975). Beyond Flanders' fields : the relationship of subject-matter and individuality to classroom style. In M. Stubbs, & S. Delamont(Eds.), *Explorations in classroom observation*. John Wiley, pp.101-131.
- Dewey, J. (1920/1982). Reconstruction in philosophy. In J. A. Boydston(Ed.), *John Dewey : The middle works, vol.12*. Southern Illinois University Press, pp.77-201.
- Dewey, J. (1922/2002). *Human nature and conduct*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (1938/1986). Logic : The theory of inquiry. In J. A. Boydston(Ed.), *John Dewey : The later works, vol.12*. Southern Illinois University Press.
- Fenstermacher, G. D. (1992). The concept of method and manner in teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry(Eds.), *Effective and responsible teaching : The new synthesis*. Jossey-Bass, pp.95-108.
- Hansen, D. T. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of curriculum studies*, 25(5), pp.397-421.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson(Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)*. American Educational Research Association, pp.826-857.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. Jossey-Bass.
- Oakeshott, M. (1962/1991). The tower of babel. In M. Oakeshott, *Rationalism in politics and other essays* (expanded Ed.). Liberty Press, pp.465-487.
- Oakeshott, M. (1965/2001). Learning and teaching.

In T. Fuller(Ed.), *The voice of liberal learning : Michael Oakeshott on education*. Yale University Press, pp.35-65.

リチャード・ローティ(1989/2000)『偶然性・アイロニー・連帯ーリベラル・ユートピアの可能性』齋藤純一他訳, 岩波書店.

Sanger, M. N., Osguthorpe, R. D., & Fenstermacher, G. D. (2013). The mora work of teaching in teacher education. In M. N. Sanger, & R. D. Osguthorpe(Eds.), *The moral work of teaching and teacher education*. Teachers College Press, pp.3-13.

佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房.

Schultz, D. R. (1997). *Toward wisdom in practice : A study of teachers' pedagogic judgments*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Chicago.

注

- 1) 教師の道徳的表現性 (moral expressiveness) という概念はこの著書の中で彼らが採用した用語であり, この概念を通して授業の中に偏在する多様な道徳的側面への接近が明確に意識されるようになったと言える。
- 2) なお, オークショットの道徳における原理と習慣の二つの側面のうち, 西洋社会においては原理的な側面が極端に強調されてきたが, 社会の中で道徳的なものが豊かになるためには, 習慣の側面に一層着目すべきであるという立場を示す(Oakeshott 1962)。
- 3) フェンスターマッハは,「メソッド」と「マナー」は授業において同時に生起されるものであり,「有効性」と「応答性」は相補的な意味をもつと言う。しかし後者の側面は従来の研究においてほとんど注目されて来なかったと指摘している。「この数十年は一部の数少ないグループを除いて, 授業における道徳的側面は真剣な考察の対象としては扱われてこなかった。むしろこの30年の歩みは, もっぱら教室における効果的な指導法の向上についての一般的理解を増大させる方向に進んできたと言っていい。単に有効性だけでなく, 応答性をも実現しようとする, 授業における道徳的次元の問題はほとんど注意を向けられることはなかったのである」(Fenstermacher 1992: 95)。
- 4) オークショットの教師の教授スタイルに関する論考の中にデューイへの言及は見当たらないが, デューイを理論的背景とした教授スタイル研究においては, オークショットの教授スタイル概念もデューイとともに引用されていることが多い。なお, オークショットとデューイの道徳論の類似は, ローティ (R. M. Rorty) によって指摘されている (ローティ 2000: 122-125)。
- 5) 教師が直面する状況は, 「正しい」選択さえできればそれで解決するという性質のものではなく, どちらを選んだとしてもそれに応じた副産物生まれ, それに応じた対処が必要になるとシュルツは述べる。
- 6) 教師の信念は教師がもつ授業の知識や技術に対して「メタ認知的方略」としての意味をもち, 授業の知識や技術が問題解決に用いられると同時に, 問題空間 (problem space) そのものの知覚と理解にも用いられるとシュルツは述べる。
- 7) 「資格化」, 「社会化」, 「主体化」は, 概念的に区別することができるとしても, 相互に切り離せるものではないことを確認することは重要だとビースタは述べる。
- 8) 例えば, Schoroeder, S., Richter, T., McElvanya, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H., & Ullrich, M. 2011. Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21, pp.403-415.

(2021年10月19日受付)