

実践的省察を通した教師の〈子ども理解〉の更新

——観の編み直しの契機につながる省察に着目して——

吉永 紀子

はじめに——観の編み直しをもたらす教師の省察

「省察 reflection」概念は1980年代以降の教師教育改革において教師の専門性の核をなすものとして脚光を浴びるようになった。理論研究のみならず教員養成・研修の現場でも巻き起こる「省察ブーム」の中にあって、佐久間亜紀(2012)も指摘するように、「省察」の内実を問う重要性はますます高まっている¹。教師が自身の教育実践を省察するとき、そこで行われている省察がどのような質の、何をめがけて行われている省察であって、それが教師のどのような学び育ちに結び付いているのか、省察の質が問われる必要がある。本研究の初発の問題意識はここにある。

とりわけ本稿で注目するのは、教師が自身のありようを見つめ直し、観²(子ども観、授業観、学習観、教師観など)を編み直す必要性に駆られる、そうした経験の契機をもたらす省察についてである。なぜ教師の「観」に焦点を当てるのか。「観」は、教師の実践経験はもとより被教育体験にも影響を受けながら構築され、教師の授業スタイル(「観」が具体的な技術や方法によって肉付けされ、具体的な姿となって表れたもの)³を強く規定し、方向づける⁴ものだからである。この点にかかわって、畔上一康(2019)は教職2年目のM講師による国語6年「海の命」の実践とその省察過程を分析し、教師の観が編み直される過程で子どもに対する教師のまなざしやアプローチが変わっていくことを明らかにした。教師の観の転回と呼応するように授業の様相も子どもの学びの深まりも変容していくことから、観に言及する研究の実践的意義は大きいと言える⁵。

さらに、哲学的解釈学を展開するH.G.ガダマー(H.G.Gadamer)の「経験の否定性」という側面から教師にとっての観を編み直す「経験」に着目したい。「もしわれわれがある対象について経験したとすると、

このことは、その対象をわれわれが今まで正確に見ていなかったが、今やそれをよりよく知ることになった」と言え、「経験の否定性は奇妙にも生産的な意味」を持つものと解釈できる⁶。ガダマーの「経験」観に言及する守屋淳(1987)の言葉を借りれば、「われわれの予期を裏切るような、その意味での否定性」をもつ経験を通してこそ「新しい地平を獲得する」ことが可能となる⁷のである。教師が観の編み直しの必要性を自覚する局面というのは、それまで大切にしてきたことが揺さぶられ、信じていたことが大きく覆される、いわば瘡蓋をめくるような痛みを伴う経験でもある。そうした局面での教師の省察に焦点を当てることは、教師と子どもの学びの質的変容の分析、さらにそうした局面にある教師の発達を支える研究の在り方の検討にも資する、重要な学術的意義を有するものといえる。

以上のことから、本稿では、子どもとの関係において教師はいかなる「経験」をし、どのような省察過程を通して自身のありようと実践を根底から見つめ、観の編み直しの必要性を自覚していくのかについて、先行研究と事例をもとに考察することを課題とする。

1. 省察の質を問う視座

(1) 省察の3つの水準(three levels)

教師による省察(reflection)の質を考えていくにあたり、秋田喜代美(1996)による「省察」概念の整理⁸に学びながら、M.ヴァン・マネン(1977)による省察の分類と、これに類似する見方を提起したP.P.グリメット(1988)の知見を踏まえ、【表1】に示すように「3つの水準 three levels」に分けて考えてみたい⁹。

【表1】のように、それぞれの省察が教師の学び育つプロセスにおいて果たす役割には違いがある。

【表1】 省察の3つの水準

(M.Van Manen, 1977 と P.P.Grimmett, 1988を参照)

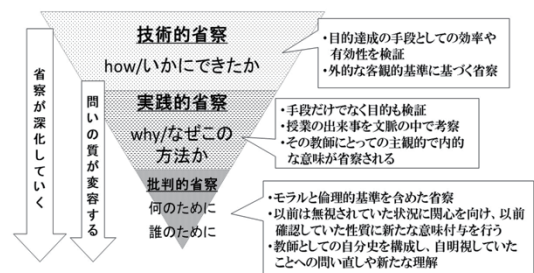
水準	目指すところ・特徴
【水準1】 技術的省察 technical reflection	【いかにできたか（経験主義的・分析的方法）】 技術、理論の適用が重視され、知識を持っている人が知識を使って行動を導き、制御するために省察する。目的達成の手段としての効率や有効性の検証が主となる。外的な客観的基準に基づく省察が行われる。
【水準2】 実践的省察 practical reflection	【なぜこの方法か（解釈学的・現象学的方法）】 良い授業を目指していろいろな方法をめぐって考え、選択することなどが省察と捉えられている。手段のみならず目的も検討対象となる。授業の出来事を文脈に位置付けて考察する。その教師にとっての主観的で内的意味が省察の中心となる。
【水準3】 批判的省察 critical reflection/ deliberation	【何のために／誰のために（批判的・弁証法的方法）】 省察は経験を再構成するものと捉えられている。教師が、以前は無視していた状況の性質に関心を向け、以前に確認していた性質に新たな意味付与を行う。教師としての自分史を構成し、自明視していたことへの問い直しや新たな理解を促す。

【水準1：技術的省察】における関心は、目的よりもむしろ方法に向けられており、所与の目的に対して最適な手段をみつけ、どう機能させるかについて考えることが主となる。言うまでもなく教育実践が子どもの自律的な学びを支え育む営みである以上、いかなる方法・手段で働きかけるかを問うことは避けて通れない。しかし、ここでの省察は外的基準に基づいてその方法・手段の効率性や有効性が優先的に吟味され、目的自体は検討の対象外とされている点に限界がある。

一方、【水準2：実践的省察】では、その実践的教育的な合理性を分析することに焦点が当てられている。教授活動の根底にある前提や傾向性を明らかにすること、目的の妥当性をも検討することが課題となる。いわば自身の実践を相対化していく方向にある。さらに【水準3：批判的省察】の主たる関心は、現在の自分の活動や考えを成り立たせている（社会的、政治的）

背景を問い直していくことにあり、J.デューイによって「そのひとの信念の根拠を評価すること」¹⁰と定義された「省察 reflection」概念の原点の意味に近い。

それぞれの省察において目指されていることや特徴を概観すると、教師に観の問い直しをもたらしだけの質を伴った省察は、少なくとも【水準2 実践的省察】以降であると考えてよいだろう。たとえば、授業研究会において、子どもの固有名詞をもとに授業の具体的な出来事を切り取り、当該授業の文脈の中に位置付けて語られながらも、そこで目指されていることが目的達成のための手立ての有効性を話し合うに留まっているとき、〈目的—手段〉関係そのものを問い直すような省察には至らず、したがって、自身の授業実践を支えている「観」に立ち返ることなく、現在の枠組みの中で問題が設定される、ということがしばしば起きていることも事実である。つまり、【表1】の水準1と水準2の《あいだ》には、容易には越え難い壁とでもいべきものが存在するという見方が成り立つ。



【図1】 省察の3つの水準

(吉永、2017、p.263)

このように考えると、【表1】を図示した【図1】¹¹のように、3つの省察を同一平面状、同一延長線上に位置づけるものと見なすモデル化はその特性を正確に表したもののとはいえない。水準1と水準2との《あいだ》には、そもそもの教師の省察観にも根本的な違いがあると仮定すべきである。なぜなら、技術的省察のみをいくら重ねたところで、外的な客観的基準を拠り所として、手段の有効性の検討に傾斜したのであっては、実践的省察や批判的省察においてその射程に置かれる「自己（教師のアイデンティティ）」への言及は到底見込めない。教師としてのアイデンティティが、その教師の実

践と省察の在り方を強く左右するものである¹²ことを踏まえると、省察を通した自己への言及、さらには自らの枠組み（フレーム）自体を問うていく、いわば自己探究につながる省察への志向性という点からも、水準2以降に焦点化するのが妥当と言えるであろう¹³。

（2）省察における「自己」への言及性

省察において、教師は授業の出来事をその文脈に位置付けながら、たとえば、授業前には予期しなかったような子どもの姿や発言に立ち止まり、その教師にとっての主観的で内的な意味を問うていく。このとき、教師がどのような「自己」認識のもとで省察するのかということに目を向けてみよう。

今津孝次郎（2017）は「教育指導と教師の自己」の問題を小学校教師に即して追究したイギリスの J.Nias（1985:1989,part1）による「全体的自己」を引用して興味深い分析枠組みを紹介している。それによると、全体としての自己（self）は「基底的自己（substantial self）」と「状況的自己（situational self）」に区分することができるとし、教師を、前者の観点から捉えた「個人としての教師 teacher-as-person」と、後者の観点から捉えた「教師としての教師 teacher-as-teacher」とに対応させている。もちろん現実的には両者を明確に区別することは困難だが、両者の相互作用に注目しながら、教師の発達を分析することを推奨する¹⁴。

この枠組みを参照して、教職課程や教職大学院において「自己探究につながるリフレクションへの志向性」の育成を実践する動きもみられる¹⁵。たとえば、藤原顕（2019）によると、学部段階においては「個人としての自己」から「教師としての自己」を派生させ、「教師らしく考えられる」という「教師としての自己」の形成に重きを置くという。一方、若木常佳と宮本浩治（2019）は、教職大学院の院生指導にあたって、教員文化が抱える課題、すなわち「個人としての自己」の見落とし、「基底的自己」よりも「状況的自己」を重視してしまう（させられる）傾向に対抗していくべく、自らの枠組みを強化・補強する形ではない、「基底的自己」を育てる取り組みに注力すべきであると指摘する。自身の実践を省察することを通して、「教師としての自己」を形作りながらも、実践を積み重ねる中で偏ったり囚われたりしている枠組みや見方・考え方に気付

くとき、「個人としての自己」が授業における予期せぬ子どもの姿や言葉に出会い、主観的で内的な意味を省察していくなか、自身の観の編み直しの契機がもたらされると考えることができるのではないだろうか。

（3）省察を通して「子どもに理を与える」

とはいえ、実践的省察で中心となる教師の主観的で内的な意味づけを試みることは、言うほど容易でないことも確かである。森博俊（2008）が指摘するように、教師をはじめとする発達援助者は子どもの活動が展開するようサポートしながら、同時に子どもと交流して関係を構築していくが、発達援助の実践はすべからず「ケア実践に通底する感情労働の側面をもつがゆえに、その交流にはゆらぎや躊躇が伴い、場合によっては怒りや拒否の感情にとらわれることさえある」¹⁶のが現実である。「個人としての自己」は眼前の子どもの言動に対して違和を感じ、負の感情を抱いていても、「教師としての自己」が他者からどのように評価／承認されるかが気になり、「教師としてどうあるべきか」という問いが「その事態の收拾をどう図るか」という問いにすり替えられてしまうこともある。

しかし、こうした教師の「個人としての自己」が揺り動かされる局面こそ、省察の中心に据えられるべきだろう。D.ショーン（2007）は言う。「省察の引き金を引くのは、行為の驚くべき結果」であって、「行為の中の省察の多くは、驚きの経験と結び付いている」。そして、「省察をとくとして終わりに導くのは、満足すべき動きが作り出すもの」¹⁷であると。つまり、教師が実践において遭遇する「思いがけなさ」や「わからなさ」は省察の端緒であり、その出来事が意味することを考えていくなか、子どもを、ひいては自己を理解していく糸口が隠れているのである。

さらに、教師が「子どもの言動には、その子なりの、それなりの理がある」¹⁸という見方に立つことが、「行為の中の省察 reflection in action」を促し、省察的な実践を展開することにつながるという D.ショーン（2007）の指摘は注目に値する。「子どもに理を与える（giving the kids reason）」とはどういうことか。たとえば、授業の中で子どもが思いがけない言葉を発したり、行動をしたりする。理解に苦慮するそうした言動であっても、「子どもは自分が何をしているかわかってお

り、子ども自身の観点から見れば筋道だってある合理的な理由をもって行動していると捉え、なぜその子がそのようにふるまったのかという子どもにとっての意味を構成しようとする（傍点は引用者）¹⁹ 構えである。教師の側から見れば異質に思える、謎に満ち溢れた子どもの言動も、視点を変えれば、教材や共に学ぶ仲間とのかかわり、あるいはその子どもの生活環境や学習履歴との関係、すなわちその子どもの文脈においては、そうすることが必然なのだという前提に立ってみるのである。まさに「その子どもなりの理」を読み解こうとする教師の〈子ども理解〉のありようが、眼前の状況との対話、すなわち「行為の中の省察」を大きく左右すると仮定することができる。

このように考えると、教師にとって、自身の観を見つめ直す契機をもたらし得る実践的／批判的省察の内実についてさらに深く検討していくには、教師が日々の実践において〈子ども理解〉をどのように実践しているか、その様態を明らかにしていくこと、それと同じくらい重要な問いとして、省察における「子どもを理解する」ということの意味自体をどう捉えるかについて検討する必要があるということになる。

2. 省察における〈子ども理解〉の位置

教育方法学およびその近接・関連領域において〈子ども理解〉に関わる研究には非常に多くの蓄積がある。省察との関係において〈子ども理解〉をどう捉え、何を問うべきかを検討するために、田上哲（2014）が検討した先行研究²⁰を手がかりにしつつ、次の6つの系譜にまとめてみた。ここから浮き彫りになる〈子ども理解〉をめぐる論点を2つに絞って整理してみたい²¹。

- | |
|---|
| A) 保育（幼児理解）：津守真（①1987/②1999）、中坪史典（③2012）ほか |
| B) 特別支援教育：川田学（④2015）、竹沢清（⑤2000）、森博俊他（⑥2018）ほか |
| C) 小学校：重松鷹泰他（⑦1999）、石垣雅也（⑧2019）ほか |
| D) 臨床教育学：田中孝彦（⑨2012）、福井雅英（⑩2009）ほか |
| E) 心理学／発達心理学、児童心理学：麻生武（⑪1990）、岡本夏木（⑫1993）ほか |
| F) 教育方法学から：上野ひろ美（⑬1993）ほか |

（1）〈子ども理解〉の何を問うべきか①：理解主体への自己言及性

第一に、「子どもを理解する」というとき、そもそも「理解はできる（可能である）」として出発するのか、あるいは「理解するのは極めて困難である」との前提に立つのかによって、その先に生起する問いもアプローチの仕方も大きく変わってくるという点である。

たとえば、「可能である」という前提に立つとしよう。そこでは、理解に向けてより正確により具体的に子どもを観察する「方法」や「精度」に重心は置かれるようになり、「どのようにすれば理解できるか／主観を排除してどれだけ客観的理解が可能になるか」といった問いが追求されるだろう。藤岡完治（2000）は「子どもを『わかった』と思ったとき、実は子どもは最も遠く離れている」のであって、「授業の真の恐ろしさはそこにある」²²と語ったが、「わかれよう」と体をこわばらせ、「見よう」と目を凝らすほどに、理解主体である教師に対する自己言及性は弱まり、教師のまなざしが問い直される契機は後景に退いていく。にもかかわらず、「熱心な教師であればあるほど子どもについての情報をたくさん集めようとし、その情報をたくさん書くことがその子どもの実態をきめ細やかに見ていることだと考えてしまう」と告白する教師の声に代表されるように、「客観的かつ正確な実態把握を強調し、心理検査なども参照しながら（特別支援教育における：引用者注）個別指導計画を作成することが『専門性』として注目される」現場の実態がある²³。

この点にかかわって、川田学（2015）は、教師が「子どもと向き合う」ことが教育実践に通底する困難な課題であるという前提を強調する。そして、現下の社会に通奏低音のように響く「子どもへのまなざし」の質が教師の子ども理解を“心理学化”させ、いわゆる説明責任能力が高いとされる心理学的測定技術が呼び込まれ、子どもに向き合うことから教師を遠ざける効果を孕んでいることに警鐘を鳴らす。「心理学的子ども理解」が抱える問題とは何か。川田の提起する3つの観点——診断的まなざし・手段的まなざし・危機管理的まなざし——から考えてみよう。

まず「診断的まなざし」は、子どもの発達を捉える尺度の目盛の細かさと時間の短さが特徴とされ、医学的・心理学的カテゴリーによる障害等の有無の判断を、

実践に優先させるべきだとする思い込みをもたらす。「診断的なまなざし」から子ども理解を試みようとする、子どもを因果関係でみるようになる。換言すれば、「働きかけ A をしたから、結果 B になった」と、ある種の効果が期待される「手段 A」を用いることで、「期待される変化 B」を引き起こすことが「実践」であるとみなされるようになる。こうした「原因と結果の定式」に則って理解しようとする「手段的なまなざし」により、子どもの行為は「主体の人間を離れて対象物」²⁴と化してしまう。さらに、教師のまなざしが「危機管理的」な傾向を帯びてくると、子どもの発達にとって重視されるべき「いま」よりも、回避すべきリスク（あす）を取り除くことが優先され、それゆえに実践における一般的な構えが、常にリスクへと照準を合わせるものになる。いわば「いま」を人為的に操作して「あす」を変えようとする志向性は、教育実践において「偶然生じる出来事を意味ある教育実践に転換する柔軟性」が削がれ、予定調和的になり、創造的な実践の契機は埋没してしまうという懸念が示されている²⁵。

心理学化されたまなざしは、M.M.パフチン（1995）が示した「物象化」概念を想起させる²⁶。「物象化」とは「人格としての人間を貶める」行為のことだが、パフチンの対話理論を手がかりにすると、こうした子ども理解へのアプローチでは、もはや子どもは対話的存在としての「独立性、内的な自由、未完結性と未決定性」²⁷を承認されないまま客体化されてしまう。心理学的根本原則にある「測定者＝「揺れない」完全者、すなわち発達しない者」²⁸が「不完全な者＝子ども」を「操作」するという構図は教育実践における〈子ども―教師〉の関係を説明する論理にはなり得ない。

福井雅英（2009）は、新任の城山先生と小学2年のタケシのエピソードを紹介し、タケシから差し出される（罵詈雑言、暴言絶叫も含めた）言動を受け取る城山先生の内に湧き上がる葛藤と、葛藤を抱えながらも日々タケシに関わり続ける中で感じられた「つながり」の深まりが、城山先生によるタケシ理解を更新させていくことを示している²⁹。私たちが追究していくべき〈子ども理解〉とは、正確さや客観性といった「揺らぎなき」世界への誘惑に抗い、「理解は可能」とする前提と決別して、その困難さと向き合いながら、いま・ここを生きる子どもの理を、子どもの文脈の中で捉え

ようとする教師一人ひとりの誠実な〈子ども理解〉を支える方向に舵を取るべきなのである。

（2）〈子ども理解〉の何を問うべきか②：理解と実践の円環的關係

では、教師が日常的に行っている〈子ども理解〉が常に「揺れながら創造する一瞬一瞬の仮説」であって「理解そのものが実践であるという円環的な関係」³⁰にあるがゆえに、「子どもを理解する」ということが極めて困難であるとする前提に立つと、どうだろうか。

上野ひろ美（1993）が指摘するように、〈子ども理解〉とは、教師が「表現を通して、子どもの内的部分に分け入ることのできる関係をつくることと並行してなされる」のであって、「関係のなかで意味づけ、それによって（理解は：引用者注）変化し、関係自体が変わる」³¹。〈子ども理解〉と教育実践とが円環的な関係にあるということは、すなわち、子どもと教師の応答関係の質に〈子ども理解〉は強く規定されるということでもある。それは学級担任と子どもの関係のみならず、教育実習や学校ボランティアといった比較的短期間の実践であっても同様のことが言える。

さらに、子どもの“何”を理解するのかという点で見ても、単なる行動の断片として子どもの行為を捉えるのではなく、その子どもの世界の自己表現³²としてみるならば、その行為に表現されている子どもの内面の世界はどのようなものなのか、換言すれば、子どもに見えている／が対峙している世界³³を構成する一要素としての「私」の立ち位置やありようも同時に理解対象の一つになる。子ども理解とは教師の自己理解を含んで初めて成り立つことが前提にされねばならない。

（3）事例分析：固有名をもった“学習者の発見”と学習者に映る“自分の発見”

以下では、2017年度に菅野智弥教諭（当時、教職暦4年目）によって綴られた教育実践の省察記録を対象に、菅野教諭が「経験」した「固有名をもった“学習者の発見”と、学習者に映る“自分の発見”」に関する語りを紹介したい。教師が省察を通して自身の実践を見つめ直し、どこまでいっても最終的な正解はない仮説・可能性としての〈子ども理解〉であるとしても、自身の〈子ども理解〉のありように違和感を覚えた

き、どのような省察の語りが聴かれるだろうか。

【事例】菅野智弥教諭（事例当時 20 代半ば）：異文化に見えた子どもの学習観と教師の解釈との「ずれ」

4 年生になった子どもたちは学級替えがなく、担任の自分だけが交代し、“自分だけが新参者”で、菅野には子どもたちの全てが「異文化」に思っていた。なかでも、聴き合う関係をつくる授業づくり・学級づくりに教職 1 年目から取り組んできた菅野にとって最も「異文化」だったのは、子どもの声が誰に向けて発せられているのか、本当に届いているのかさえも怪しい学級の状況であった。その要因を、前学年から学級に定着していた「ハンドサイン」と、ここに至るまでの「子どもの学習観」に帰着させ、その解決に向けていくつかの改革に着手していった。しかし、問題の根源は、実は別のところにあることを、省察からしだいに見出していくこととなる（枠内の下線は引用者）。

この授業を通して見えてきたものがある。それは、この学級の子どもたちは基本的に「話したい」ということである。（中略）話したい気持ちはもっていないが話せない。そんな状況が生まれている背景には多くのものがあるのだろう。学級に聴き合う風土があるのか、教師は認めてくれるのか、間違えても大丈夫なのか。あらゆる原因がある中で、少し間違いについて触れられた作文を見て、子どもの間違い観を見直してみた。その子の作文では「間違ってしまうかもしれないと思って手を挙げられないので…」といった旨のことが書かれていた。4 月当初から、間違っても大丈夫だよと話してきたが、まだそんなことを作文に書いているのかと、とても残念に思っているが、「身体」でそれを感じられていないことがわかってきた。

つまり、私自身が授業の中で、間違いを本質的に深化させた学びにつなげられていないという実態が明らかになってきた。思い返してみても、この子どもたちとの授業の中で、ある間違いから学びが深化したと思える授業が一つたりとも思い出せない。

非常に恥ずかしい話である。話してほしいという気持ちを持つことをスタートに、間違っても大丈夫なんだよと、子どもに精神論を説いてはいたものの、それに見合う教材研究と授業実践がなされていなかったのである。話さない原因を子どもだけに押し付けてしまっていたように思うと、本当に申し訳ない。その「身体」に染みついてしまった間違い観を払拭していくには、相当な覚悟も必要だと感じた³⁴。

【考察】「真の他者」との対話的实践としての省察

対象や出来事を「みて」はいるけれども「みえていない」ということが起こり得る。M.ヴァン・マネン（2003）は言う。「私たちは、見ることを通して他者を知り、他者のまなざしを通して、他者が私たちを知っていることを知る。しかし、他者の魂を真に見分けるためには、私たちは、まなざしを見（look）、『理解（see）』する能力と、解釈の仕方とを洗練させる必要がある」³⁵と。菅野教諭の「経験」から浮かび上がるのは、「みえる」ということと「みる」ということとの本質的な違いである。これについては藤岡完治（2000）による次の対比的理解が示唆的である³⁶。

見る	【対象との関係】見る人と見られる人との分離を前提とする。 【見る側の意識】見る人の意識が、見ている自分に向かうことはほとんどなく、見ることににおいて自己への言及は欠落している。見る人にとっての最大の関心は細部までもれなくみることができているかどうか。
見える	【対象との関係】「見える」という経験は、自分と相手とが分離している状況の中では決して生じることはなく、相手を利用や操作の対象として見ているときには、決して起こらない。そのため、見えるという経験は、自他が相互性の中にあるときに、それぞれの主体に同時に起こる経験である 【見える側の意識】ねがいを共有する者どうしが、自分が相手の中で生きようと意志し、同時に、相手が自分の中で生きることを許すとき、そのかわりの結果として生じる。見えることは自己言及を必要とし、見えるということが、自己言及を通した自分の枠の存在への気づきとなる。

藤岡が対比した両者の違いに基づいて考えると、子どもを「みて」いるようで「みえていなかった」ことに気づく教師の学びは、すなわち、子どものみならず、自分自身についても「みえていなかった」ことに気づかせる経験であると言える。〈子どもの事実を知ること〉と〈これまでの自分の枠組みに気づくこと〉との相即的性質について、「授業者の『見え』の世界を自分自身が探求することによって、これまで意識されなかった次元における気づきを得る」³⁷と藤岡は言う。子どものまなざしを通して「自分」が、暗黙のうちにもっている自らの枠（フレーム）の存在に気づくようになると、自身の実践に対して「自分が優先してきた

価値と規範に注目し、これまで重要だとみなすことなく考慮の範囲外に置いていたことについても合わせて考えられるようになる」³⁸、すなわち実践を相対化し、批判的に省察することや、自分の枠（フレーム）についても自覚的になっていく学びを助けてくれる。

ただし、そこには、「子どもを自分とは別個の、一個の、具体的な人格として、ねがいや、期待や、誇りをもった存在として、実感するということ」、つまり『真の他者』としての子どもを発見すること³⁹と同時に、教師自身が「自己を解体し続けること」を余儀なくされる厳しさがあることも、菅野教諭の語りは私たちに示している。「了解しようとする者は、自己がすでに抱いていた見解や立場を変える、あるいは放棄すらもする可能性を排除してはならない。了解行為にあっては闘いが生ずるのであり、その結果、相互が変化し豊饒化する」⁴⁰のだとすれば、この厳しさを引き受けつつ、このいばらの道をゆく教師を支え励ます他者の存在—菅野教諭の場合は同僚教師、先輩との対話を介しての「子どもとの対話」—も欠かせない⁴¹。

おわりに

本稿では、教師が学び育つ過程において「省察」が機能するためにその内実を問うこと、とりわけ教師が自身の観を編み直す必要性を自覚していく過程における〈子ども理解〉の意味をについて検討してきた。

観は長い人生経験の中で構築され、実践を通して無自覚のうちに強化されていく。「今このタイミングでこの子と出会ったということは、“こうであらねばならぬの指導”ではダメだよと教えてくれているのではないか」（菅野教諭談）。他所で決められた基準に依りかかって子どもに関わるのか、揺らぎを経験しながらも子どもにとっての対話的他者として関わり続ける私として生きるのか—。観を編み直していく教師たちの学び育ちの具体的事実から、私たちが問うべき「省察」の内実に関わる探究はまだ始まったばかりである。

註

¹ 佐久間亜紀（2012）「省察とは何をするのか—デュイーに学ぶ教師教育の方法」日本教育学会特別課題研究委員会『現職教師教育カリキュラムの教育学的検討』研究報告書、pp.111-124

² 教師の「観」について、藤岡信勝（1989）は「信念のあつまり／集合体」と定義し、「何を教えるか」、「どう教えるか」、「子どもはどう学ぶか」という3つのレベルの信念が階層構造をなし、その強度や結び付きに見られる特徴に注目して授業づくりを分析した。藤岡信勝（1989）『授業づくりの発想』日本書籍、pp.184-186

³ 森脇健夫（2010）「図解！ライフストーリーアプローチとは何か？」『授業づくりネットワーク』No.296（2010年3月号）、pp.4-7

⁴ 吉崎は教師の授業力量が「授業についての信念（価値観）」「授業についての知識」「授業技術」の3側面によって構成されるとし、なかでも「授業についての信念」は教師の授業づくりや授業実践に方向付けを与えると指摘する。吉崎静夫（1997）『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』金子書房、pp.39-41

⁵ 畔上一康（2019）「省察的实践を通した教師の『観』の展開と子どもの学び」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No.393、pp.14-20

⁶ H.G.Gadamer,1960,"Wahrheit und Methode",Tübingen,ガダマー『真理と方法』嚮田收訳、法政大学出版局、1986年（守屋淳（1987）「創造としての授業—H.G.ガダマーの解釈学から見た斎藤喜博の授業論」『東京大学教育学部紀要』27、pp.353-362より重引）

⁷ 守屋淳（1987）註6同上書、p.359

⁸ 秋田喜代美（1996）「教師教育における『省察』概念の展開—反省的实践家を育てる教師教育をめぐる」『教育学年報5 教育と市場』世織書房、pp.451-467

⁹ Van Manen M.,1977, Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6(3), pp.205-228、Grimmett,P.P.,1988, The nature of reflection and Schön's conception in perspective, Grimmett,P.P. & Erickson,G.L. (Eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York: Teacher College Press,pp.5-16

¹⁰ D.ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳（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、p.v.

¹¹ 吉永紀子（2017）「授業研究と教師としての学び—観を編み直す学びに向けて」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（上）カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房、pp.247-266

¹² 藤原顕・萩原伸・松崎正治 (2004)「教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究—ナラティブ・アプローチに基づいて」日本教師学学会編『教師学研究』5,6巻、pp.13-23

¹³ 以下では、省察と記述しているものについては特に触れない限り、水準2以降の技術的省察あるいは批判的省察を指すものとして論述していくこととする。

¹⁴ 今津孝次郎 (2017)『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、pp.84-87。なお、「基底的自己」と「状況的自己」については、イギリスの Nias J. (1989) *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge をもとにしている。

¹⁵ 若木常佳、矢野博之、藤原顕、宮本浩治 (2019)「リフレクションへの志向性の育成について—学部と教職大学院の取り組みの実例」日本教師教育学会第29回大会・自由研究発表当日配布資料

¹⁶ 森博俊 (2008)「子ども理解と臨床教育学—『子ども理解のカンファレンス』の試み」田中孝彦・森博俊・庄井良信編『創造現場の臨床教育学』明石書店、p.80

¹⁷ D.ショーン (2007) 註10同上書、p.57、p.299

¹⁸ D.ショーン (2007) 註10同上書、pp.69-70、p.338

¹⁹ 秋田喜代美 (1996) 註8同上書、p.454

²⁰ 田上哲 (2014)「子ども理解・子ども研究」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、pp.126-133

²¹ 枠内の丸付き番号は、以下の文献番号と対応する。
①津守真 (1987)『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味』NHK 出版、②津守真他 (1999)『人間現象としての保育研究(増補版)』光生館、③中坪史典 (2012)『子ども理解のメソドロジー』ナカニシヤ出版、④川田学 (2015)「心理学的子ども理解と実践的子ども理解」『障害者問題研究』43、pp.178-185、⑤竹沢清 (2000)『教育実践は子ども発見』全国障害者問題研究会出版部、⑥森博俊他 (2018)『障がいをもつ子どもを理解することから』群青社、⑦重松鷹泰・滋賀県八日市小学校 (1999)『現場の児童研究 (復刊)』海青社、⑧石垣雅也 (2019)「子ども理解から始まるカリキュラム・マネジメント」グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす—子どもと教科の視点から』勁草書房、pp.242-262、⑨田中孝彦 (2012)『子ども理解と自己理

解』かもがわ出版、⑩福井雅英 (2009)『子ども理解のカンファレンス』かもがわ出版、⑪麻生武 (1990)「子どもの観察—自己に回帰する眼差し」『別冊発達』10、pp.30-43、⑫岡本夏木 (1993)『新・児童心理学講座17・子ども理解の視点と方法』金子書房、⑬上野ひろ美 (1993)「子ども理解における『意味づけ』に関する一考察」『教育方法学研究』19、pp.19-27

²² 藤岡完治 (2000)『関わることへの意志—教育の根源』国土社、p.156

²³ 森博俊 (2008) 註16同上書、p.79

²⁴ 津守真 (1987) 註21①同上書、p.191

²⁵ 川田学 (2015) 註21④同上書、pp.179-181要約

²⁶ M.M.バフチン (1961)・伊東一郎訳 (1988)「ドストエフスキー論の改稿に寄せて」『ことば 対話 テキスト ミハイル・バフチン著作集8』新時代社、p.269

²⁷ M.M.バフチン (1995) 望月哲男・鈴木淳一訳『ドストエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫、pp.129-130

²⁸ 川田学 (2015) 註21④同上書、p.182

²⁹ 福井雅英 (2009) 註21⑩同上書、pp.34-49

³⁰ 川田学 (2015) 註21④同上書、p.182

³¹ 上野ひろ美 (1993) 註21⑬同上書、p.26

³² 津守真 (1987) 註21①同上書、p.134

³³ 石岡丈昇 (2016)「参与観察」岸政彦・石岡丈昇・丸山里美『質的社会調査の方法：他者の合理性の理解社会学』有斐閣、p.129

³⁴ 菅野智弥教諭による2014年度~2016年度の3年間の教育実践の省察を綴った手記より引用した。

³⁵ M. ヴァン・マネン／岡崎美智子・大池美也子・中野和光訳 (2003)『教育のトーン』ゆみる出版、p.84

³⁶ 藤岡完治 (2000) 註22同上書、pp.178-179

³⁷ 藤岡完治 (2000) 註22同上書、p.158

³⁸ D.ショーン (2007) 註10同上書、pp.328-329

³⁹ 藤岡完治 (2000) 註22同上書、153頁

⁴⁰ 桑野隆 (1987)『バフチン：〈対話〉そして〈解放の笑い〉』岩波書店、p.135

⁴¹ 本稿では紙幅の関係から、観の編み直しに関わる教師の省察における他者の存在について言及できなかったが、重要な論点のため稿を改めて論じたい。

(同志社女子大学 准教授)

受理 2021年3月1日