

## 教育実践の省察による教師の成長・発達概念の検討

### —教師の成長・発達モデルの歴史的背景と今後の展望—

鈴木 洋 介\*  
庄 司 一 子\*\*

#### 問 題

近年の学校教育は、急速な情報化社会の発展、複雑化する人間関係等を背景に、多岐にわたる諸課題が累積し、危機的な状況が常態化している。こうした危機的状況を前提とし、教師に求められる力量も、より広範囲で多岐にわたる能力が求められている。たとえば、2012年8月の中央教育委審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教師の実践的指導力を高めること、知識基盤社会において知識・技能の刷新の必要性から、教師が学び続ける存在であることが提起された。こうした社会や教育行政の様々な要請に応え、授業改善や学校改善を果たしていくために研修が種々行われているが、皮肉にも制度化された研修が教師の力量形成を阻害する結果ともなっていることが指摘されている（山崎, 2002）。さらに、吉村・福島（2020）は「求められる力量は際限がなくリストアップされ、『求められる力量を開発する』というキャッチアップ型の能力開発には限界が生じることが予想される」（p.71）とし、新たな教師の能力開発の方法を検討することの必要性を論じている。

こうした現状を踏まえ、教師の力量形成のあり方については、検討すべき時期に直面していることと考えられる。そこで、本研究において

は、これまでの教師の力量形成に関連する研究を概観し、その成果と課題を整理した上で、現代社会に立脚した教師の力量形成の在り方について検討することを目的とする。

#### 方 法

まずは、これまでの教師の力量形成がどのように捉えられてきたのか、その遷移を理論的に検討するため、1980年代から現代までの教師の力量形成に関連する研究について概観する。具体的には1980年代の研究として生涯発達の視点に立った教師の成長研究およびライフコース研究、1990年代の研究として Schön（1983）の「反省的实践家」概念(reflective practitioner)および Mezirow(1991)の変容学習理論(transformative learning theory)に関する研究について検討する。最後に、上記の先行研究の成果と課題を踏まえて、Korthagen（2010）の省察モデルと近藤（1995）の考案した教師用 Role Construct Repertory Testを用いた教師の省察に関連する研究の検討を行う。これらの検討を通して、教師の力量形成を促す実証的方法について検討することとする。

#### 結 果

##### 1980年代前半の教師の力量形成に関する研究

1980年代以降の教師の成長・発達に関する研究は、教員養成段階のみならず生涯発達の視点に立って教師の成長・発達を捉える方向へと

\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

\*\* 筑波大学人間系

向かっていた。ここでは、職能成長研究、職能発達研究、職業的社会化研究の影響を受け、教師の成長・発達は「成長＝獲得していくもの」という視点から描かれ、ここから熟練教師像が形作られた。教師の内面の成長・発達に着目した研究は、岸本・岡東・林・小山（1981）の研究に示されているように、主に年齢によって段階的に検討され、それぞれ外的な基準がどれだけ達成されたかに基づくものであった。秋田（1999）は、一般的に、教師の成長・発達は獲得や増大を示す成長の意に比重がおかれ、一人の教師が教職についた後も様々な経験や研究、自己学習によって専門的な能力や教師としての素養を獲得し、より優れた教師になっていくイメージがあるとしている。教師の成長・発達に関するこれらの研究の蓄積は、教師の成長を外的な目標に照らし合わせて評価し、「順調な成長」と「問題のある成長」を判別することを可能にするとともに、行政研修の体系化に貢献した。

一方で、標準化・理想化した成長モデルのみ描かれたため、個々の教師の個別性や行動決定の際の他律性、教師自身の悩みや迷いといった、現実の成長過程を一人一人異なったものとする諸要素への着目が希薄という指摘（安藤，2000）がなされた。このように教師の成長・発達を一方向的に捉えた成長モデルは、結果的に教育現場を念頭においた教師の成長・発達への支援には必ずしも結び付かなかったと考えられる。山崎（1988）や浅田（1998）もまた、同様の指摘をしている。これらの研究では、理念や制度レベルの主張が先行し、実証的な研究は領域の広範さや研究手法等を巡る問題も多く（小山・河野，1990）、その成果の報告はわずかであるとしている。

#### 1980年代後半の教師の力量形成に関する研究

1980年代後半になると、それまでの教師の成長・発達研究とは大きく目的の異なるライフコース研究がなされるようになった。それらの研究の目的は、個々人の生涯に密着し、その軌道を綿密に描き出そうとすることであった。たとえば、木岡・榊原（1988）は事例研究を行

い、量的に集約された「職能成長モデル」ではなく、自らの職能成長過程を自己評価して描いた各教師の個人的な「職能成長像」を明らかにしている。田中（1994）は高年齢の教員に焦点を当て、ライフコースの観点から彼らのアイデンティティについて検討している。このように、ライフコース研究は、個々の教師の人生を描き出すことを重視し、個別的な成長に丁寧に寄り添った分析をするという点で、従来の教師の成長・発達研究に対する批判に答えるものであった。

一方で、個別性に過度に傾斜する傾向も有していた。個人より得られた結果をライフコース研究特有のコーホートで捉えてしまうことで、安易に一般化に導いてしまう危険性を孕んでいるという指摘（都丸，2006）もある。

以上のように、1980年代の教師の成長・発達に関する研究は、教師の成長・発達を生涯発達の視点により「成長＝獲得していくもの」という外的基準によって捉えるものと、教師の個別性に過度に傾斜したライフコース研究によって描かれるものに大別された。これらの研究は、行政的視点と実践的視点が分離し、それぞれが異なる内容を明らかにすることで補い合うものとして位置づけられてきた（安藤，2000）と成果が指摘される一方で、種々の問題点を提起してきたといえる。端的に言えば、従来の教師の成長・発達に関する研究は、一般性と個別性のどちらか一方に極端な比重が置かれてきたと考えられる。

#### 省察を基軸とした教師の力量形成の研究

1990年代、国内における教師の力量形成の概念が大きく転換された。その契機となったのは、Schön（1983）によって提唱された「反省的实践家」および「省察」の概念が、佐藤・岩川・秋田（1990）によって紹介されたことである。この中で、専門職が実践のなかで行う判断において、明示的に述べることができない暗黙知ともいえる実践知が示されている。Schön（1983）以前にも、「教師の不適切な教育指導の主な原因は教師行動が無意識的であること」という指摘（Brophy& Good, 1974; 浅

田, 1998)に見られるように, 教師の無意識的領域が教師行動の重要な規定因であるという論考は見られたが, Schön (1983) は暗黙知を省察の対象として変容させていくことを目指した。具体的な省察プロセスとして, Schön (1983) は, 行為のさなかで行為や「行為の中での知」について振り返り, 「行為において暗黙的であった理解を表面化し, 批判し, 再構築し, さらなる行為で具現化する理解」について省察することを「行為の中の省察 (reflection in action)」と呼び, 重要視した。佐藤 (1997) も教師の実践的知識について「顕在的な知識としてだけでなく, 潜在的な知識としても機能している。実際, 教師の意思決定場面では, 意識化した知識よりも, 無意識の思考や暗黙知や信念がより大きな役割を果たしている場合も多い」(pp. 41-42) とし, 暗黙知が果たす役割の大きさに言及している。さらに, 千々布 (2005) は, 教師の暗黙知的な力量がリフレクション等を通して獲得できるとしている。上記の論考に見られるように, 教師の力量形成の概念が, 1980年代に示された「成長＝獲得していくもの」というモデルから, 徐々に, 教師によって内在化された自身の知識や思考を省察し, 変容させていくことが教師の力量形成であるという解釈が見られるようになっていく。

一方で, 1998年の学界においては, 佐藤・秋田以外にも「省察」の概念がすでに定着していた (田中, 2021) という指摘もある。その根拠として, 田中 (2021) は, Schönらが提唱した省察概念を紹介するのではなく, 「省察」という文言を用いて日本の教師の力量形成が論述されていることを挙げている。たとえば, 松平・山崎 (1998) はライフヒストリー, ライフコースの視座から「中堅期の自己省察」について, 「ベテランと言われるようになった教師が, その時期に改めて自分の仕事を相対化し, 自己のそれまでの歩みに省察を加えるのは必須のこと」(p.127) と述べていることが紹介されている。また, 津守 (1998) は実践者の視座から「反省とは reflex すること」「保育者の実践は省察を含めてのこと」と, 保育者であっ

た経験から「省察, 反省し考察すること」を述べている (pp. 159-160)。

こうした教師の「省察」概念の広がり, 学界に留まらず, 広く一般にも発信されるようになり, 1990年代後半には当時の文部省にも受容された。たとえば, 文部省 (当時) が編纂する初頭教育資料に秋田 (1998) の「幼稚園教育 教師の専門性としての省察」という論題が掲載されている。その中で, 幼児教育を行う教師の専門性について「子供のその時の状況と育ちを捉える目, それに応じて瞬時にどのように援助していくのかを決定して関わる身体知, そして保育場面について様々な視点から省察できる力」と述べ, 専門性の一つとして「省察」を位置づけている。こうした教師の力量形成概念の遷移を踏まえ, 本研究においては, 教師の力量形成を「教師が自身の考え方を相対化して省察し, 新たな認知的枠組みを獲得して変容していく過程」と定義する。

こうして 1990年代はじめに紹介された Schön の「省察」概念は, 学界や教育行政に受容されるに留まらず, 教育臨床の現場にも定着し, 数々の実証的研究が行われるまでに発展した。

しかしながら, これらの研究においても, 検討すべき課題が残されている。それは, 1990年代に日本に紹介された教師の「省察」概念が, 欧米における研究や論考を基盤としており, 日本の学校教育の文脈にそのまま適用させることができるのか, その検証が不十分である点である。教師が担う役割として教科指導の力が重視されることは, 各国共通しているが, 日本の学校教育においては教科指導の力量と同様に, 生徒 (生活) 指導の力量も求められる。しかしながら, Schön (1983) の教師の「省察」概念に基づいた国内の研究の大半が, 知識・技能活用型の学習や課題探求型の学習, 協働的学習をどのように指導し, どのように「省察」するかという観点からの検討であった。したがって, 教科指導に加えて, 生徒 (生活) 指導の役割も担う日本の教師における「省察」の在り方についての検証が必要であると考えられる。

## 変容的学習論による教師の力量形成の検討

田中(2018)は、Schön(1983)の「省察」概念が日本において定着するまでの経過について考察した上で、教師の学習の特徴を見出し、教師の実践的知識の発達過程を変容的学習として位置付けた。その理由として、教師の学習の特徴は、経験を学習資源とし、省察によって教師としての学習を深め、他者と関わることによって学習をなしていくという特徴があり、これが変容的学習論の学習観と合致していることをあげている。

変容的学習論とは、Mezirow(1991)によって提唱された成人学習理論の一つである。Mezirow(1991)は、学習を「経験や状況を解釈する活動」と定義し、経験や状況を解釈する前提を省察の対象とするときに、成人がすでにもっている意味スキーム(meaning scheme)や意味パースペクティブ(meaning perspective)を変容させたり、新しい意味スキームや意味パースペクティブを獲得したりとした。意味スキームや意味パースペクティブは、個人の社会化の過程で獲得され、それによって、相手や出来事を理解するものである。しかし、既存の意味スキームや意味パースペクティブでは理解できない「混乱を引き起こすようなジレンマ」の体験が生じると、いくつかの局面を経て、新しいパースペクティブの獲得と生活への統合に至る。この一連の過程を成立させるためには、自己の前提についての批判的な省察(Critical reflection)と、そこで得られた洞察の正しさ、妥当性を確認するためのディスコースが決定的に重要だとしている。

この変容的学習論は、前項で指摘した生徒(生活)指導場面における教師の省察をする際に有効だと考えられる。なぜなら、教師期待効果の研究(Rosenthal & Jacobson, 1968; 河村・鈴木・岩井, 2004)や教師特有のピリーフ研究(河村・國分, 1996)といった教師が無意識のうちに用いる認知的枠組みに焦点を当てた先行研究では、共通して、教師が用いている認知的枠組みについての検討を通して教師自身がもつ認知的なバイアスを自覚する必要性が指

摘されているためである。これらの研究から、教師は生徒指導場面において、児童生徒自身または児童生徒に起こった出来事を理解しようとする際に、すでにもっている意味スキームや意味パースペクティブを無意識的に適用して理解していることが明らかとされた。

しかし、教師がもつ既存の意味スキームや意味パースペクティブでは、十分に理解ができなかったり、適切な指導が行えなかったりする場合は「混乱を引き起こすジレンマ」、すなわち教師の特有の悩みが生じると考えられる。そして、これらの生徒指導上の悩みは、教師にとって大きな課題であることが複数の報告によって明らかとなっている。たとえば、文部科学省の委託調査である学習指導基本調査報告書(ベネッセ教育総合研究所, 2006)によると、教員生活の「悩み」は、小中学校ともに「学習指導」よりも「子どもとの関わり」が上回っていることが報告されている。また、松村・小林(1998)は、電話相談の実践から教師の悩み相談の大部分が、教科指導に関するものではなく、児童生徒との関係、保護者との関係、同僚・上司との関係等の人間関係の悩みであると報告している。

以上のことから、教師が児童生徒との関わりにおける「混乱を引き起こすジレンマ」について省察する力が必要であり、それが教師にとって成長の契機となり得ると考えられる。「混乱を引き超すジレンマ」について省察することは、教師が自身のもつ意味パースペクティブ(認知的な枠組み)、それに関連する教師行動、児童との関係性について省察することを意味する。これは、教師にとって児童生徒との関わりにおける悩みの解決方法でもあり、教師の成長・発達を促す方法でも考えられる。

実際に、都丸(2006)は、中学校教師の悩みの発生とその後の教師の変容について実証的に調査を行った結果、教師が悩み経験を振り返って何らかの気づきを得ることや、教師-生徒関係に関する認識および接し方の変容を生じさせることが教師の成長・発達に必要であることを報告している。また、田中(2018)は、教

師同士でコミュニケーション的学習が行われ、それまでの考え方に新しい知見を加えて再解釈あるいは刷新することが、実践的知識の発達過程の一つであると述べている。これらの報告は、省察によって自身の考え方を相対化し、新たな視点へと刷新していくことを教師の成長・発達と捉えている点で共通している。

以上のことを踏まえ、教師が児童生徒の関わりをはじめとする対人関係上の悩みを乗り越え、成長・発達していくためには、何についてどのように省察すればよいのだろうか。次項では、視察の対象と省察方法に焦点を当てて、教師の具体的な変容過程について検討する。

### 教師の無意識下の認知様式を対象とした省察の検討①

本項では、教師の成長・発達を促す省察とは、どのような省察なのかを検討する。具体的には、教師は何について省察すべきか、またどのように省察すべきかといった「省察の対象」と「省察の質」について考察する。

まずは、教師が何について省察するのかという「省察の対象」について検討する。佐藤（1997）は、教師の意思決定場面では、無意識の思考や暗黙知や信念が大きな役割を果たしている場合が多いとしている。たとえば、教師期待効果の研究においては、教師が児童に対して学力期待を持つことによって、その児童の学業成績の向上をもたらすことを報告（Rosenthal & Jacobson, 1968；河村・鈴木・岩井, 2004）し、教師期待が自己成就予言として機能し得ることを明確に示した（河村・鈴木・岩井, 2004）。教師特有のピリーフにおいては、児童生徒、学習、授業、教科等について、暗黙の前提として抱かれている個人的知識と一般的に定義され（Kagan, 1992）、教師の一貫した指導スタイルとの関連が示されている（河村・田上, 1997）。こうした教師の無意識的な認知様式を省察の対象とすべきという主張が見られる。たとえば、浅田（1998）は、教師の不適切な教育指導の主な原因は教師行動が無意識的であることを指摘している。さらに、千々布（2005）は、教師の暗黙知的な力量が

リフレクションを通して獲得できるとし、自身の暗黙知も含めて省察する必要性を指摘している。以上のことから、教育実践の問題状況における無意識の思考や暗黙知や信念を省察の対象とすることが、教師の学習の変容すなわち教師の力量形成の促進要因となる可能性が考えられる。

教師が無意識の思考も含めた省察を行うための具体的な方法として、Korthagen（2010）が提唱したリアリスティック・アプローチ（realistic approach）が示されている。Korthagen（2017）は、教師の行動や学びを4つの象限によって分類しようと試みた（Table1）。これによると、縦軸に「Conscious/顕在意識」と「Subconscious / 潜在意識」を配置し、横軸に「Rational/合理的」「Non-Rational /非合理的」を配置した（訳は筆者）。Figure 1について、Korthagen（2017）は「長い間、研究者は教師行動と教師の学習の源は意識的で合理的なものだと仮定されてきた一方で、その多くは潜在的で私たちが考えるほど合理的ではない」と述べている。つまり、教師行動や学習の元となっている潜在的意識や非合理的な部分に目を向けることの重要性を指摘しているといえる。

Korthagen（2010）は、ALACTモデルという省察モデルを提唱し（Figure 1）、教師が自身の行動を表層的に省察するのではなく、その行動がなぜ行われるのかという本質的な諸相まで省察するリフレクションのあり方を提唱した。ALACTモデルでは、第1局面「Action / 行為」、第2局面「Looking back action / 行為の振り返り」、第3局面「Awareness of essential aspects/本質的な諸相への気づき」、第4局面「Creating alternative methods

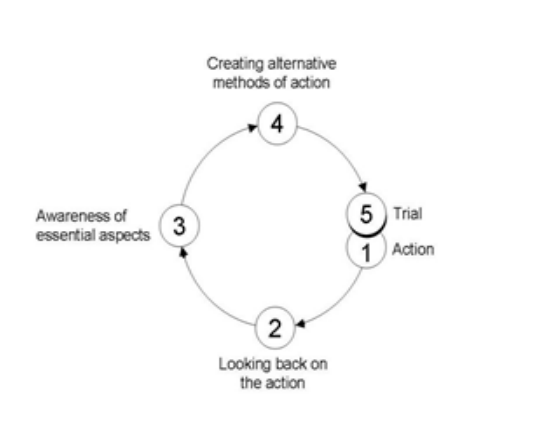
**Table 1**  
The sources of teacher behavior  
(Korthagen, 2017: p. 391)

	Rational	Non-Rational
Conscious	1	2
Subconscious	3	4

**Figure 1**

The ALACT model describes a structure of reflection

(Korthagen, 2005: p. 49)



of action / 行為の選択肢の拡大」, 第 5 局面「Trial / 試行」がらせん状に繋がることで、実践が昇華するとしている。しかしながら、このサイクルの 5 つの局面をいつも順々にたどれるわけではなく、学びのプロセスはもっと不規則に展開すること、問題が明らかになる第 3 局面でサイクルが止まってしまうことも多いと指摘している。山辺 (2017) も、第 3 局面が飛ばされることについて、教師がある経験に引っ掛かりを感じ、その原因を考慮するためにその場面をふり返ったとしても、本質的な要因への気づきがないまま、原因を曖昧に推測しただけで、当初の問いへの答えとして腑に落ちていないにもかかわらず、改善策として具体的な行動が何も示されない結論で満足し、思考を終えてしまう人が多いことを指摘している。これらの乗り越えるべき課題に対して、Korthagen (2017) は、第 3 局面「Awareness of essential aspects/本質的な諸相への気づき」の省察への遷移をスムーズに促すために、「Questions supporting the transition from phase 2 to phase 3」を提示した。「8 つの問い」(中田, 2019) と呼ばれるこの質問は、「0. 文脈」において、教師自身の「思考」「感情」「望み」「行動」についての 4 つの問いと、生徒の「思考」「感情」「望み」「行動」について

の 4 つの問いで構成されている。Korthagen (2010) は、この質問のすべて、あるいは多くの質問に答えられたならば、第 2 局面はゆっくりと第 3 局面に発展していくと述べている。これら「8 つの問い」による利点について山辺 (2017) は、「つじつまの合わなさに気づく」こととしている。「つじつまの合わなさ」とは、「自分自身と相手 (児童生徒) とのつじつまの合わなさもあれば、自分自身の中で、例えば思考と行動が合っていないなどのつじつまの合わなさがある」としている。また、「つじつまの合わなさ」に対する気づきにより、第 3 局面「本質的な諸相への気づき」へと変遷しやすくなることを意味する」としている (pp. 696-697)。以上のように、Korthagen は ALACT モデルの一連の省察過程を通して、行為の省察のみならず、その基軸となる無意識的思考に対する気づきを促す方法を導き出した。

本項のまとめとして、Korthagen の ALACT モデルが、教師の成長・発達研究にいかに関与し得るか端的に整理する。第一に、教師が行う省察の対象を明確化したことである。教師の行動や表層的な意識に目を向けるのではなく、その基軸となる本質的な部分に焦点を当てた意義は大きいと考えられる。このように教師が自身の本質的な思考について省察することは、自分がどのようなことを望ましいと考えているかといった価値的問題を含む省察であるといえる。第二に、省察についての理論と教師の教育実践を結び付ける方法を提示したという点である。教師が自身の認知様式に目を向けることの必要性や、認知枠の変容を促すことが教師の成長・発達に貢献するという主張は、他の理論にも見られた。しかしながら、ALACT モデルのように、第 1 から第 5 局面まで段階を追って省察を深める方法を具体的に提示した意義は大きい。これは、理論を教育実践に落とし込む方法を示すと同時に、教育実践から新たな理論を生成する方法を示したといえる。

その一方で、ALACT モデルが乗り越えるべき課題がある。それは、教師がいかにして自身の無意識の認知様式に迫るのかという点である。

ALACT モデルは、メンター役とともに省察を深めることが想定されているが、教師自身が認識した子どもの姿と教師自身の姿を省察するため、教師にとって都合の悪い部分や見たくない部分が無意識的に捨象されてしまう危険性をはらんでいる。先述した第3局面で省察が停滞したり、飛ばされたりしてしまう事例が多く見られる要因は、教師が自身の本質に迫ることに対して無意識的に抵抗している可能性が考えられる。省察者である教師が、自身の認知様式についてどこまで相対化して捉え直して、省察の対象とできるかは、教師のメタ認知能力とメンター役のスキルに大きく左右されると考えられる。Korthagen (2010) は自著の中で、教師が省察の力を鍛えることの必要性を強調しているが、そうした省察の専門的訓練を受けてきていない日本の教師がどこまで自分の認知様式を相対化できるかという点は、今後も検討すべき課題であるといえる。

#### 教師の無意識下の認知様式を対象とした省察方法の検討②

教師がいかにして自身の無意識の認知様式を捉えるのかといった課題に応えるもう一つの方法が、近藤 (1995) によって考案された教師用 Role Construct Repertory Test (以下、教師用 RCRT) である。教師用 RCRT とは、Kelly (1955) の Role Construct Repertory Test (以下、RCRT) を基にして、教師が児童を理解する視点 (以下、コンストラクト; Construct) を抽出することを可能にした検査である。その背景には、教師は自分の評価軸で生徒を捉えがちであり (近藤, 1994)、教師が子どもに一定の方向づけをするときは、その方向自体がどのようなものであるかを教師自身が明確に意識することが重要である (近藤, 1995) という考え方があ

る。近藤 (1995) によって示された教師用 RCRT は以下の手順で調査面接を行う。

- ① 学級の児童の顔を自由に思い浮かべ、頭の中に思い浮かんできた順に、担任する学級の児童名を挙げ、最初に思い浮かんだ4名

と最後に思い浮かんだ4名で4組の組み合わせを作る。

最初に想起した児童—最後に想起した児童  
2番目に想起した児童—最後から2番目に想起した児童

という要領で4組作成する。

- ② 教師の目から見て、児童相互が「似ている」と思われる児童の組み合わせを2組作る。次に、教師にとって「ウマが合う子ども (好感がもてる子ども)」と「ウマが合わない子ども (好感がもてない子ども)」を各々4名ずつ挙げて4組の組み合わせを作る。さらに、教師にとって「よくわからない (何を考えているのかつかめない)」と感じられる児童2名、反対に「よくわかる (どんな気持ちでいるのかよくわかる)」と感じられる児童2名を挙げて、2組の組み合わせを作る。

似ている児童—似ている児童を2組  
ウマが合う児童—ウマが合わない児童を4組  
よくわからない児童—よくわかる児童を2組

- ③ ①～②の作業で得られた12組の児童の組み合わせにおいて、一方の児童には見られるが、他方の児童には見られない重要な特徴を述べる (似ている児童の組み合わせは2人の類似点を述べる)。次に、担任教師にとってその特徴とは反対の意味をもつ言葉をあげる。この対概念を、コンストラクト (児童認知の枠組み・視点) と呼ぶ。

(例) A君—B君の組み合わせで、教師はA君を「粘り強い」と見ている (B君はそうではない)。次に、「粘り強い」と反対の意味をもつ言葉を尋ねたところ、「諦めやすい」と回答。

→ 粘り強い—諦めやすいというコンストラクトが得られる。

- ④ 得られた12のコンストラクトを用いて学級内の児童全員について、5段階で相対評価を行う。

(例) 粘り強いというコンストラクトの評価  
→ 「よくあてはまる」児童に「5」  
→ 「全くあてはまらない」児童に「1」  
(=諦めやすいと見ている児童)

- ⑤ 教師がこうあってほしいと思っている「理想的な子ども像」、教師ができればこうありたいと思っている「理想の自己」の姿、さらに教師自身の現実の姿である「現実の自己」を④と同様に 5 段階で評定をつける。
- ⑥ ④～⑤の作業で得られたデータをもとに、因子分析を行い、12 の枠組みの中から教師の各コンストラクトの背景因子を抽出し、これを教師の児童認知枠として解釈した。結果処理の手続きは、近藤（1995）に倣った。

以上の手続きによって得られたデータについて、分析を行い、教師が自らの認知様式について省察を深めていく過程について、近藤（1995）による報告を例示しながら以下に記す。

まずは、調査対象である教師 E から抽出された認知的枠組みの結果を教師 E にフィードバックし、それぞれの因子に命名することを要請した。その結果、第 I 因子は「積極的-消極的」「活発-消極的」など 6 つのコンストラクトによって構成され、「明確な自己表現」と命名された。第 II 因子は「根気がある-根気がない」「落ち着きがある-落ち着きがない」など 5 つのコンストラクトで構成され「課題に根気よく取り組む姿勢」と命名された。最後に第 III 因子は「協力的-自己中心的」「やさしい-思いやりのない」の 2 つのコンストラクトで構成され、「他者に寄り添う優しさ」と命名された。以上のことから、第 I 因子は自分自身に関わる姿勢、第 II 因子が課題やものごとにかかわる姿勢、第 III 因子が他者に関わる姿勢を表すものであることが明らかとなった(table2)。

次に、どうして、このような視点が抽出されたのか教師 E に尋ねると、第 I ～第 III 因子まですべて、「教師 E が生きてきた上で大切にしてきた指針であったことが語られた」(p. 60) とある。また、第 II 因子「課題に根気強く取り組む姿勢」については教師 E によって「『自分は不器用な人間だけど…しかし、不器用であっても、じっくりと継続的にものごとに取り組んでいくことによって、何かを成し遂げることがで

**Table 2**  
教師Eの認知的枠組みの抽出結果  
(近藤 (1995) のデータを元に筆者が作成)

	因子 I	因子 II	因子 III
<b>第 I 因子：明確な自己表現</b>			
積極的 - 消極的	.86		
活発 - 消極的	.85		
声が明確 - 声が小さい	.74		
明るい - 暗い	.72		
活発 - 動作にしまりが無い	.64	.54	
目立ちたがる - ひかえめ	.61		
<b>第 II 因子：課題に根気強く取り組む姿勢</b>			
根気がある - 根気がない		.89	
じっくりやる - 集中力がない		.85	
おちつきがある - おちつきない		.74	.32
理解力優 - 理解力劣	.40	.72	
誠実 - 不誠実		.67	.56
<b>第 III 因子：他者に寄り添う優しさ</b>			
協力的 - 自己中心的			.76
やさしい - 思いやりのない			.69

きる』という考えを人生観のベースに置いてこれまで生きてきたこと、この考え方は父親から受け継いだものであること」が語られたとしている (pp. 60-61)。こうした教師自身の自己省察についての豊富な語りを分析した近藤（1995）は、子どもを捉える教師の視点の規定要因について 3 つ挙げている。第一に「先生自身が生きていく上で大切にしてきたもの、こだわってきたもの、あるいは自分自身の中で悩み苦しみながら求めてきたもの」、第二に「自分が担任となった学級の特徴が、ある独自の要請を引き出すこと」、第三に「教師という役割そのものが生み出す独特の視点」であるとしている (pp. 71-73)。上記の分析及び考察を可能としているのは、教師用 RCRT の結果を教師にフィードバックすることで、教師が自身の認知的枠組みの規定要因まで省察することが可能であることを意味している。

Korthagen の ALACT モデルにおいては、教師の主観的な省察を深めること、あるいはメンター役によって観察された具体的な教師行動をフィードバックすることで、本質的な諸相への気づきが促す手立てが取られる。一方で、教師用 RCRT を用いた省察は、コンストラクトおよび認知的枠組みの省察を通して、自らの認



知様式を相対化して捉え直すことで教師の本質的な諸相に迫ることを目指していると考えられる。

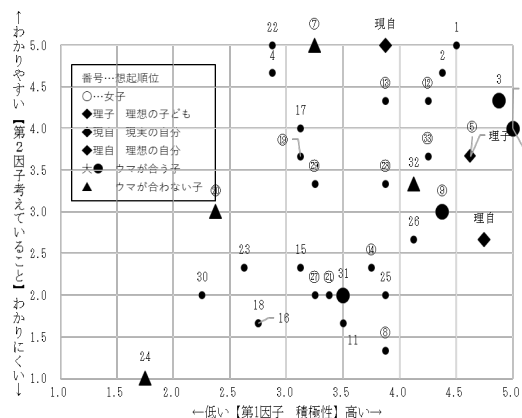
教師用 RCRT を用いた教師の省察において、もう一つ教師が自己の認知様式を相対化して捉えるために有用な省察方法がある。それは「子ども認知図」(近藤, 1995)である (Figure2)。因子分析を用いて、認知的枠組みを抽出する手続きについては先述したが、この調査過程で教師が各コンストラクトを評価枠として、各児童生徒を評定している。教師から2つ以上の因子が抽出されれば、この因子得点を用いて、評定された人物をプロットした図を作成することができる。この図は「子ども認知図」と呼ばれる (p. 75)。子ども認知図は、教師の認知的枠組みを通して、それぞれの子どもがどのような子どもとして見えているかを具体的に検討することを可能とする。

子ども認知図を用いた検討方法を近藤 (1995) は以下の4つを挙げている。

- ① 子どもの想起順位が認知図状でどのように表れているかを検討すること
- ② 図の中の子どもの散らばり具合、特に男女の位置に関して何らかの特徴が見られるか
- ③ 教師自身の「理想の自分」と「現実の自分」の位置を検討すること
- ④ 「ウマが合う子」と「ウマが合わない子」の位置を図上で調べること

これらの4つの検討を通して、教師の関心が高い子が誰であるのか、またそれがどういう視点によって関心が高まっているのかを分析することができる。また、クラス内の集団、例えば男の子の集団や女の子の集団をどのような視点でどのように捉えているかということ、教師自身が理想とする視点やその得点について、学級の子ども達はどのように相対化されて表されているかということについて客観的に捉えることができる。これらの検討を通して、教師が自身の認知傾向を相対化して捉えることができる検討方法であると言える。

Figure 2  
教師A 子ども認知図  
(鈴木・庄司, 2021)



上記の4つの検討方法に加えて、鈴木・庄司 (2021) は、第5の検討方法として、調査対象者の教師に「教師の関心が向きにくい子」についての検討することを求めた。具体的には、第4の検討までの時点で、教師が一度も言及していない児童について教師に尋ね、その子ども達が子ども認知図においてどのような位置にプロットされているのか検討を求めるものであった。その目的は、教師の関心が向きにくい子どもの存在への気づきを促すことで、教師が自身の認知的枠組みの狭さや偏りについて省察する契機になり得るのではないかと考えたためである。実際に、鈴木・庄司 (2021) は、関心が向きにくい子について、教師自身の認知的枠組みとともに子ども達を捉え直すことを求めた結果、これらの子ども対は、教師にとって「考えていることがわかりにくい」ために、関心が低くなっており、教師の保有していた認知的枠組みでは、子どもの実態を捉えきれていないという気づきが得られた。その結果、教師が子どもを変えようとするのではなく、教師自身が働きかけ方を変えることで関心が向きにくい子ども達への認識が変わり、それに伴って、教師自身の認知的枠組みが変容していく過程が観察された。

Schön (1983) の省察モデル, Korthagen の ALACT モデル, 近藤 (1995) の教師用

RCRTによる省察モデル、いずれのモデルにおいて、教師の認知がどこに向いているのか、またそれがどのような質であり、どの程度の強さなのかということに関心がもたれ、分析されてきた。一方で、教師用 RCRT の第 5 の検討方法である「関心の向きにくい子」の検討は、教師がそれまでに認識していなかった認知的側面、認知的な盲点への気づきを促せる検討方法だと考えられる。これまでの先行研究を概観し、教師の関心の中心がどのようなもので、どのような強さを持っているのかを分析することが重要であることは自明のことである。一方で、教師の関心からこぼれ落ちてしまっている子ども達への気づきを促すことは、教師が自身の認知的バイアスに気づく契機になり得ると考えられた。

## 考 察

本稿は、教師の力量形成に関する先行研究の検討を通して、教師の成長・発達概念の検討を行った。まずは、教師の成長・発達概念の歴史的な遷移を概観した。その結果、1980年代から1990年代前半までは、教師の成長・発達を生涯発達の視点により「成長＝獲得していくもの」という外的基準によって捉えるものと、ライフコース研究によって描かれる教師の個別性を重視した内的基準によって捉えるものに大別されることが明らかとなった。1990年代初頭には、Schön（1983）の提唱した「反省的実践家」および「省察」の概念が注目され、徐々に学界および教育行政にも受容され、定着していく過程を詳細に分析した。しかしながら、Schön（1983）の省察概念に立脚した研究の多くは、教科指導に関する省察を論題としたものが主流であり、生徒指導的な観点からの省察を取り上げた実証的研究はごく少数に限られていた。そこで、本研究では Mezirow（1991）による変容学習理を踏まえ、教師が生徒指導領域で、自己への省察を深め、新たな認知的枠組みを獲得していくための方略として、Korthagen（2010）の ALACT モデルと近藤（1995）の教師用 RCRT による実証的検討に

ついて考察した。その結果、両モデルとも、教師が本質的な諸相への気づきを得ることで新たな認知的枠組みの獲得を目指すという点で共通していた。

本研究の成果として、第一に教師の成長・発達概念について、歴史的な論考を踏まえて定義づけを行った点である。本研究では、教師の省察概念と変容的学習論の観点を踏まえ、教師の力量形成について「教師が自身の考え方を相対化し、新たな認知的枠組みを獲得して変容していく過程」と定義づけた。同時に、教師の教師の信念や暗黙知ともいえる、無意識的領域に存在し、教師の思考・判断の基軸となっている実践的知識の存在とその影響について検討した。

第二の成果は、教師の実践的知識の根源となる本質的な諸相の省察方法について、実証的検証方法を検討したことである。Korthagen（2010）の ALACT モデルと近藤（1995）の教師用 RCRT を用いた省察方法は、教師の本質的諸相を省察するという点が共通しているものの、教師の主観性から本質に迫る方法（ALACT モデル）と、教師から得られたデータを用いて客観的な視点から省察する方法（教師用 RCRT）であり、対極的なアプローチ方法をとることが明らかとなった。今後は、それぞれの省察の特徴を踏まえた上で、実証的研究による知見を蓄積していくことが期待される。

一方、本研究では課題が2つ残された。一点目は、教師の変容とそれに対応する児童の適応状態など、教師と児童生徒の相互作用における文脈の中で教師の省察および力量形成を捉えていく必要があるという点である。教師が自身の教育実践に対する省察を行って何らかの変容が生じたとしても、その教師の変容が児童生徒の変容とどのように関連するのか、これが明らかにされなければならないと考える。したがって、今後の課題として、上記の省察モデルと教師の変容過程の検討に加えて、それに伴う変化が推測される児童生徒の適応状態を捉える指標を組み合わせた実証的な検討が求められる。

二点目は、理論的検討で明らかとなった省察方法をいかにして教育臨床現場に導入するかと

いう実務的・制度的な問題が残されている点である。前述した省察モデルでは、メンター役による問いやフィードバックを受けながら、教師が自分自身について省察を深めることを目指している。つまり、教師が自身に対する省察を深めるためには、このメンター役を誰がどのように担っていくかという実務的・制度的な課題が残されている。この課題を乗り越えるためには、大学の教員養成課程や現職教員向けの研修体系に、教師の省察力を高めるためのプログラムをいかにして位置づけていくのか、我が国における教員養成課程のあり方、現職教員向けの研修制度のあり方について、あらためて問い直す時期に差し掛かっていると考えられる。

### 引用文献

- 秋田喜代美 (1998). 幼稚園教育 教師の専門性としての省察 初頭教育資料, 通号 681, 文部省小学校課・幼稚園課編集 (pp. 86-92) 東洋館出版社
- 秋田喜代美 (1999). 教師が発達する道筋 藤岡完治・澤本和子 (編著) シリーズ新しい授業を創る 第 5 巻 授業で成長する教師 (pp.27-39) ぎょうせい
- 安藤知子 (2000). 「教師の成長」概念の再検討 学校経営研究, 25, 99-121.
- 浅田 匡 (1998). 教師学を目指して 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編) 成長する教師 (pp.301-307) 金子書房
- ベネッセ教育総合研究所 (2006). 学習指導基本調査報告書 [https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou\\_kihon/hon/hon\\_9\\_5\\_1.html](https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/hon/hon_9_5_1.html)
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*, Holt, Rinehart & Winston
- 千々布敏弥 (2005). 教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察—米国における優秀教員認定制度に注目して 国立教育政策研究所紀要, 134, pp. 111-126
- 中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教師の資質能力の総合的な向上方策について (答申) [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- Kagan, D. M. Implications of researcher belief. *Educational Psychologist*, 27,65-90.
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 (2004). 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究—中学校教師を対象として— 教育心理学研究, 52, 1-11.
- 河村茂雄・國分康孝 (1996). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton. Reprinted in 1991 London: Routledge, in association with the Center for Personal Construct Psychology.
- 木岡一明・榊原禎宏 (1988). 教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因 日本教育経営学会紀要, 26, 214-222. [https://doi.org/10.24493/jasea.30.0\\_62](https://doi.org/10.24493/jasea.30.0_62)
- 岸本幸次郎・岡東嘉隆・林 孝・小山悦司 (1981). 教師の職能成長モデル校陸に関する研究(2)—教職能力をめぐる因子分析的考察 広島大学教育学部紀要第一部, 30, 119-129.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係作り 東京大学出版会
- 近藤邦夫 (1995). 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- Korthagen, Fred A. J. (2001). *Linking Practice and Theory*. (コルトハーヘン, フレッド A. J. 武田信子 (訳) (2010). 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ 学文社)
- Korthagen, Fred A. J. (2017). *Inconvenient*

- truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23 (4), pp. 387-405.
- 小山悦司・河野昌晴 (1990) 教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究－教師の成長過程に基づくカリキュラム開発を志向して 岡山理科大学紀要, 24, 229-247.
- 松平信久・山崎準二 (1998). 教師のライフストーリー 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 (編) 教師像の再構築 岩波講座 6 現代の教育 危機と改革 (pp. 119-146) 岩波書店
- 松村茂治・小林正幸 (編) (1998). 教師のための電話相談－悩み疑問へのアドバイス－教育出版
- Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass (メジロー, J. 金澤 睦・三輪健二 (監訳) (2012) おとなの学びと変容 変容的学習とは何か 鳳書房)
- 中田正弘 (2019). ALACT モデルを活用したリフレクション 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子 リフレクション入門 学文社
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Student Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究-1-: 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 佐藤 学 (1997). 教師というアポリア 反省的实践へ 世織書房
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*, Basic Books
- 鈴木洋介・庄司一子 (2021). 教師の児童認知枠が形成・変容する過程の検討－教師のセルフモニタリングへの介入を通して 共生教育学研究, 8, 65-76.
- 田中一生 (1994). 小中学校高年齢教員のアイデンティティに関する調査研究－ライフコースの観点から 福岡工業大学研究論集, 26, 173-190.
- 田中里佳 (2018). 変容的学習としての教師の実践的知識の発達に関する研究 立教大学教育学科研究年, 61, 111-123.
- 田中里佳 (2021). 日本における教師の「省察」概念の定着と教師の学習概念の提起－1990年から1998年における論述を中心とした検討 立教大学教育学科研究年報, 64, 105-119.
- 都丸けい子 (2006). 中学校教師の生徒との関係における悩みと成長・発達に関する研究 筑波大学大学院人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻 博士論文
- 津守 真 (1998). 保育者としての教師 佐伯胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 (編) 教師像の再構築 岩波講座 6 現代の教育 危機と改革 (pp. 147-168) 岩波書店
- 山辺恵理子 (2017) 教師の専門性開発 中原淳 (編) 人材開発研究大全, (pp. 685-703) 東京大学出版会
- 山崎準二 (1988). 教師としての成長を支えるもの 1. 成長を支える契機 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 (編) (pp.74-82) 東京大学出版会
- 山崎準二 (2002). 教師のライフコース研究 創風社
- 吉村春美・福島創太 (2021). 学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究－変容学習の観点から－ 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60, 71-87.

## **Teacher Growth and Development by Reflecting Educational Practice: Historical Background and Future Perspectives**

Yosuke SUZUKI  
Ichiko SHOJI

In this study, we examine the concept of teacher growth and development and empirical methods for approaching teacher growth and development. The first part of the paper reviews the historical transition of the concept of teacher growth and development. As a result, it became clear that from the 1980s to the early 1990s, the concept of teacher growth and development was broadly divided into two categories: one based on the external criterion of "growth = acquisition" from the perspective of lifelong development, and the other based on the internal criterion emphasizing the individuality of teachers as depicted by life course studies. In the early 1990s, the concepts of "reflective practitioner" and "reflection" proposed by Schön (1983) attracted attention, and the process of their gradual acceptance and establishment by the academic community and educational administration was analyzed in detail. However, most of the studies based on Schön's (1983) concept of reflection focused on reflection on subject instruction, and only a few empirical studies addressed reflection from the perspective of student guidance. In this study, based on Mezirow's (1991) transformative learning theory, the ALACT model of Korthagen (2010) and Kondo's (1995) RCRT for teachers were empirically examined as strategies for teachers to deepen reflection on themselves and acquire a new cognitive framework in the area of student teaching. The study discussed the following: As a result, both models have in common that teachers aim to acquire a new cognitive framework by becoming aware of essential aspects.