

教師の職能成長と子ども認知に関する研究の現状と課題

渡 邊 信 隆*・越 良 子**

(令和3年9月21日受付；令和3年11月24日受理)

要 旨

本研究は、教師の職能成長と子ども認知に関する研究の知見を整理し、研究上の課題を明らかにするため、国内の研究を中心とした先行研究を概観することを目的とした。教師の成長に関する言葉は「力量」、「専門性」、「職能」など多岐に渡り、その言葉が表す能力も研究者によって異なっている。教師の職能成長を促す要因やプロセス（モデル）を検討した研究も数多く見られ、近年では、様々な経験を積み、省察を繰り返すことで、教師は子どもに対する既有的認知枠組みを変容させていくことが明らかにされている。しかしながら、先行研究においては、熟練教師に共通する思考様式を検討するなど、教師の成長を授業力の向上に限って捉えたものが多く、教師の子どもに対する認知に着目した研究は少ない。さらに、教師の子ども認知研究を概観したところ、教師の省察能力は個人差が大きく、単に教職経験の多少が子ども認知の変容に影響するものではないことが示唆された。最近では、教師によって同様の経験をして、認知的な変容に至る場合とそうでない場合があることを示す研究もあり、教師の子ども認知を変容させるには何らかの手立てを講じる必要があることも示唆された。

KEY WORDS

教師の成長 teacher growth, 職能成長 teacher development, 省察 reflection, 子ども認知 perception of children

1 問題の所在と目的

教師の成長に関する研究は、以前から様々な視点から行われている。そもそも、教師の成長とは如何なるものとして捉えられているのであろうか。小山・河野・村島・曾我(1985)は、教師の成長を教師の「力量」として捉え、「力量」を指導技術的な側面と人間の資質的な側面の両面を含んでいるとしている。そして、「力量」を「専門性」、「職能」といった言葉との比較においてその違いを検討している。それによれば、「専門性」は技術レベルで捉えられるものであって、人間性に言及されることは稀であるとされている。また、「職能」は職務遂行能力の略であって、技術レベルと資質能力レベルのいわば中間に位置するものであり、行動レベルから捉えられるものとされている。指導技術に関しては、授業技量に関する内容を構造的に分析し、授業力量から教師の成長を検討した木原(2004)の研究などがある。その他にも、例えば、授業リフレクション研究における井上・藤岡(1995)や稲垣(1986)などがある。さらに、教師の成長の場を授業場面に限定せず、もっと幅広く、長期的なスパンによって教育社会学的視点から検討したものに「教師のライフコース研究」がある(山崎, 1993他)。そこでは、教師の人生における転機経験が力量形成上の契機として重要視されている。つまり、教師が成長する場は授業場面に限定されず、学校における教育活動全体や教師が所属する地域社会も含まれている。

このように、教師の成長に関する捉え方は、教師の授業実践から教師のライフコース、いわば、教師の人生まで幅広く、各々の研究によって異なっている。教師の「力量」も授業力量以外も考えられ、例えば、南本(1994)の研究によれば、広島大学教育学部教育経営学研究グループが、48の力量項目を設定し、因子分析を行った結果、経営能力、教授展開能力、生徒指導能力、生徒把握能力、人格性の5つの力量因子を教師の力量として挙げている。また、筑波大学教育学系グループは、教師の力量を数量的処理ではなく、経験的知見をもとに、教師行動、基盤的能力、執務態度の3つの因果的連関によって捉えている(南本, 1994)。しかしながら、教師の各能力・力量を明確に規定することは非常に難しい。その理由として、教師の職業的能力の内容が社会や時代を超えて妥当する普遍的な性格をもつものではないことが挙げられる。

それでは、この教師の成長に関する研究領域において今後、新たにどのような視点で検討できるであろうか。佐

藤・岩川・秋田(1991)と佐藤・秋田・岩川・吉村(1992)は、授業場面で生起する実践的な問題の省察と解決過程において、創造的な熟練教師たちが形成し、機能させている「反省的实践家」としての専門像を示している。その特徴は、理論や技術を実践場面に適用する「技術的熟達者」としての専門家像と対比される。他にも、授業における教師の省察を検討したものがある(坂本, 2007他)。例えば、池田(2007)は、教師の成長をその場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半意識だったことに気づいたり、これまでの自信が揺らいだり、価値観や前提を批判的に捉え直したりすることで生涯に渡って、絶えず様々な方向に変容していくことの積み重ねのプロセスと定義している。つまり、教師の気づきが重要となるのである。田中(2006)は、教師に求められているのは、子どもの直面している問題や困難、その中で子どもが抱えている要求を瞬時に感じとり、子どもが必要としている援助的・教育的実践を全体的に構想する、子ども理解の「直観力」であると指摘している。吉永(2021)も、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検討していくためには、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が重要だと主張している。つまり、教師には省察において、子どもを理解するという意味をどう捉えるかを検討することが求められるのである。

このように、教師の成長には、子ども理解や子どもとの関係性に関する気づきが重要であり、日々の実践的、批判的省察が求められる。教師の職能成長に関する研究は、高橋(2013)によると、第1に、教師個人の成長過程に関する研究、第2に、教師の組織的支援に関する研究、第3に、教職と授業の特徴に関する研究、第4に、学習者との関連性に関する研究、第5に、成長の諸側面の明示化を志向した研究に分類できるとしている。この分類でいえば、教師と子どもとの関係性に関するものは、第4の学習者との関連性に当たるといえよう。しかしながら、この関係性は授業における教師の「学習者」としての限定的な子ども理解であり、全教育活動における教師の子ども理解ではない。したがって、これまでの先行研究においては、教師の成長と教師の子ども理解との関連についての研究は未だ、整理されているとはいえない。そこで、本研究は、教師の成長と教師の子ども認知に関する研究の知見を整理し、研究上の課題を明らかにするため、国内の研究を中心とした先行研究を概観することを目的とした。

尚、本研究では、木原(2004)などの主張する、技術レベルと資質能力レベルのいわば中間に位置する職務遂行能力を教師の成長と捉え、「職能」という言葉を用いることとする。

2 教師の職能成長に関する研究

2. 1 職能成長のモデル

秋田(1999)は、教師の生涯発達研究の主なモデルとして、①成長・熟達モデル、②獲得・喪失両義性モデル、③人生の危機的移行モデル、④共同体への参加モデルの4つのモデルを示している。①成長・熟達モデルは、教授技能や認識の仕方が経験とともに増大し安定するというモデルである。②獲得・喪失両義性モデルは、若い頃は色々獲得していくが、歳をとるごとに出来なくなって失われていくというように継続的に獲得と喪失を捉える発達観である。③人生の危機的移行モデルは、各年代において教師が危機(発達課題)に向かいながら、それを乗り越えることで成長していくというモデルである。①～③のモデルが個としての教師に焦点を当てて成長を考えたものであるのに対して、④共同体への参加モデルは、共同体の中でいかにそのメンバーが一人前の成員になっていくのか、そこでの成員間のやりとりの過程を社会文化的視点から捉えようとしたものである。

山崎(1993)のライフコースに関する考察の視点は、秋田(1999)のモデルの中の「③人生の危機的移行モデル」と重なる点がある。ライフコース研究によれば、教職経験を「教師のライフコース」という〈かんずめ〉を輪切りにした場合、その断面は均一ではないと指摘する。そして、「教師のライフコース」の考察の視点として、①力量形成の契機、②時期による変化、③教師としての必要な力量、④時代と教師、を挙げている。さらに、この〈かんずめ〉の断面は「力量形成上の転機(turning point)」で描けることに着目している。転機(turning point)とは、教職に就いて以降の経歴の中での、教材観や子ども観、あるいはそれらを含めたトータルな意味での教育観に関する変容や転換を意味している。そして、転機の「契機(=きっかけ)」、転機の「時期・時機(timing)」、転機を生み出す「境遇・状態」の3つを重要視している。その上で、転機は教室(授業)、学校(職場・教師集団)、地域(家庭・社会)という三重の場において成り立っていることを示している。つまり、教師の職能成長は、学校のみならず、教師自身の家庭や地域社会の所属集団などの場においても促されるのである。

2. 2 職能成長のプロセス

木岡・榊原(1998)は、同じ大学の研究室出身の教職経験10年未満の比較的若い教員を対象に、職能成長に影響を及

ばす要因を検討するために、教師の力量にあたる22項目を設定し、その力量項目に影響を与えた諸経験をインタビュー等によって調査している。ここで用いられた教師の力量にあたる22項目を表1に示す。例えば、この項目の中に「b 教材を分析し授業内容を構成する力量」とあるが、教師は授業に備えて教材を分析し、授業実践の場に生かしていくことを継続して行っていく努力を積み、授業内容を構成する力はある程度、身に付けることができると予想される。つまり、授業内容を構成することができるようになる従来の力量観＝脱文脈的・脱状況的な力量観を、力量をいくつかの項目に分類し、明示化した教授行動上の諸規則と捉え、力量を獲得するとは、その諸規則を数多く獲得し、それらに従って行動できるようになることだといえる。

一方、「教師のライフコース研究」における力量観は、力量観＝文脈・状況依存的な力量と考え、直面する状況を全体として直感的に把握し理解する力であると捉え、力量を獲得するとは、力量をそのように把握し理解することに深まりが生まれてくるようになると考えられている。この力量観を、山崎ら(2012)は「ドレイファス・モデル」と呼ばれる「技能獲得プロセス」モデルにより説明している。それによると、専門的力量(技能)が向上するにつれて、課題理解の仕方や意思決定の方法が少なくとも5段階を経て質的に発展深化していくことが示されている(表2)。さらに、このモデルは、個人の特性や才能をはかるモデルではなく、状況対応モデルとし、一定の経験的蓄積が上位段階への移行を促すが、必要条件であっても十分条件ではないとしている。そして、経験とは単なる時間の経過や長さを意味するのではなく、すべての者が「達人」の段階に到達できるわけではないと指摘する。「反省的实践家」が取り組み、生み出す「省察活動」、「実践的思考様式」とは、既有的技能・知識・考え方をすべて動員して、諸要因・諸要素が多様に複雑に入り混じった状況を認識し、判断し、打開に向けて実践していく活動・様式なのである。同時に、その途上で既存の枠組み自体を再吟味し、再構成しながら絶えず新たな知を自己生成していこうとする意識的な経験を積むことの繰り返しでもある。

先述の「b 教材を分析し授業内容を構成する力量」を例に考えてみよう。4月当初の学級において、教師が授業に備えて事前に教材を分析し、授業に臨んだとする。4月当初であれば、学級編成したばかりで、学級も落ち着いていないことが多い。そのような状況においては、教師には子どもの様子を的確に見取り、授業前に計画していた授業内容や授業形態を児童の実態に応じて修正・変更することが求められる。この学級や子どもの状況に合わせて授業を行うことができる力量こそが「文脈・状況依存的な力量」であり、「反省的实践家」である教師は、この修正を繰り返す。それに対し、その場の文脈や状況を無視して、授業を行った場合、明示化された「教材を分析し授業内容を構成する力量」は身に付いていたとしても、子どもの実態に合わず、その場の文脈や状況に合わない授業を行うことになる。「教師のライフコース研究」における教師の職能成長は、新たな状況において、もはや通用しなくなった子ども・授業・指導等についての基本的な考え方や用いる技術等を脱ぎ捨てながら、新たな方向を自己選択しつつ非連続を伴って変容していく型のように描かれる。つまり、教師の職能成長はある一定の理想像が想定されていて、それに向けて何がしかのものを獲得していく単調な右肩上がりの積み上げ型の向上曲線を描くものではない(山崎, 2012)。

このように、教師の職能成長に必要な要因は、脱文脈・状況的に明示化できるものとして捉えることができる一方で、近年では文脈・状況的なもので明示化できないものとして捉える研究が見られるようになった。教師のライフコース研究は、ショーン(2001)の“行為の中の省察”概念、つまり、熟練教師に共通する思考様式である「実践的思考様式」につながり、日々の経験と省察の積み重ねが長い年月をかけて教育観や子ども観などの様々な観・信念へと結びつくと考えられている。前述のように、教師の職能成長には省察の有無が重要であり、経験とは単なる時間

表1 木岡・榊原(1998 p.64)の「教師の力量」調査項目

	調査に用いた力量項目
a	OHPなどの教育機器を適切に活用する力量
b	教材を分析し授業内容を構成する力量
c	こどもの反応に応じて柔軟に授業を展開する力量
d	教具・教材を開発する力量
e	テストの採点・指導要録・健康診断記録の記入、会計処理などの事務を適切かつ迅速に行う力量
f	ホームルーム活動などを通じて学級集団全体の質の高まりを導く力量
g	こどもの学校生活が豊かなものになるよう教室環境を整備する力量
h	日案・週案・年間計画などをもって、学級を計画的に運営する力量
i	学級経営を進めるにあたっての様々な事務的処理を適切に行う力量
j	校務分掌を適切に遂行する力量(学校経営上の事務的力量)
k	学年会・委員会を企画し、リードする力量
l	学校の教育計画を作成する力量
m	地域の人と適切にコミュニケーションする力量
n	PTAや各種団体との連携・調整を適切に行う力量
o	地域の歴史的・文化的・地理的条件を把握し、それらをこどもの学校生活に取り入れ生かす力量
p	家庭への連絡や父母会の運営を適切に行う力量
q	子どもと一緒に考え、行動しようとする情熱や行動力
r	学校の他の教員と協調し、効率的な学校運営に貢献しようとする意欲や行動力
s	教科の指導に関わる学問領域についてその内容を理解・修得する力量
t	こどもの心理や発達段階などについての学問的理解力
u	一人ひとりのこどもの心理・生活状況を捉える力量
v	現代の教育問題・思潮に対する理解力

の経過や長さを意味するのではないとすれば、教職経験を単に積み重ねるだけでは教師の職能成長は期待できないといえそうである。

3 省察に関する研究

表2 山崎・榊原・辻野(2012 pp.156-157)の「技能獲得モデル(試論:ドレイファス・モデルとそれに基づく看護師・学校教師)」における学校教師(山崎・榊原・辻野(2012)より「学校教師」のみ筆者が抜粋)

	特徴	学校教師 (Berliner, D. C.)
①ビギナー (Novice) ②初心者 (Novice) ③- (Novice)	指導を受けて新しい技能を習得する最初の段階/周囲の状況にかかわらず適用できる「文脈不要(context-free)」の規則を覚えて、それに従って行動する	行動を導くために必要な一揃いの文脈不要の規則(正しい答えはほめる、難しい質問のあとは少し待つ、生徒を批判してはいけない等)を獲得/行動は、合理的ではあるが、柔軟性には欠け、教えられた規則や手順に従いがちである/最小限のパフォーマンスのみ期待される、学生や1年目教師
①中級者 (Advanced Beginner) ②新人 (Advanced Beginner) ③- (Advanced Beginner)	経験を積むとともに文脈不要の規則を多数把握し、さらに高級な規則を当てはめたいと思う/「状況依存」(situational)要素の存在を認識できるようになる	経験が言葉の知識と結びつくようになる/文脈をこえた類似性を認識できるようになる/いつ規則を無視したり、破ったり、従ったりしたらよいかというような方略的知識が発達する/ほめることがいつも望ましいわけではないというように、文脈が行動を導くようになる/多くは2~3年目の教師
①上級者(Competence) ②一人前(Competent) ③-(Competent)	目的を明確に意識し状況を事実の集まりとして捉え、個々の事実の重要性は他との関係で相対的に決まることをわかる/状況を構成する要素の相互関係に応じて結論づけ判断し結果を予測する	自分の授業において、為そうとすることを意識的に選択し、優先順位をつけ、計画を決定する/経験から、何に注意を払い、何を無視するかを知っている/行動は未だ素早くはなく、流ちょうでも柔軟でもない/教員養成大学卒業生の圧倒的多数が到達可能な、全ての教師のゴールと考えるべき段階/能力と動機付けがあれば3~4年目頃に到達可能
①プロ(Proficiency) ②中堅(Proficient) ③-(Proficient)	経験に応じてある特定の視点から物事を判断する/視点の取り方によって状況を構成する要素のいずれかが際立って見える/自己の課題を直観的に整理し把握する(intuitively organizing and understanding)	直観や専門技術が目立つようになる/状況について直観的に感じ取るようになる/蓄積してきた豊富な経験から異なる出来事に共通する類似点が理解できるようになる/ある程度の正確さを持って出来事を予測できるようになる/しかし何を為すべきかを決定するのに未だ分析的で熟考的である/多くはないが5年目頃に到達する教師もいる
①エキスパート(Expertise) ②達人(Expert) ③-(Expert)	円熟した経験に裏打ちされた理解力に基づいて為すべきことを判断できる/問題を客観的に見て解決しようとは思わない/技能(skill)が自分の身体の一部のように身に付き意識にのぼらなくなる	状況を直観的に把握し、熟慮しなくても適切な反応を行うようになる/例えば生徒との質疑応答において、適切な時に、どこで何をすべきか、をわかっている/行動や選択において非分析的・非熟考的な方法が用いられ、非合理的(arational)ではあるが不合理的(irrational)ではない/ほんのわずかな教師が到達可能である

(注)「チェスプレイヤー」と「看護師」は筆者が割愛し、「学校教師」のみを掲載した。

3.1 授業における省察に関する研究

省察の重要性に着目した研究は、まず授業場面において検討され始めた。佐藤ら(1991)は、熟練教師と初任教师と比較することで、熟練教師の保有している実践的知識の特質とそれを基盤として展開される実践的な思考様式の解明を試みている。実践的思考様式は、①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に応じて構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略の5つの性格で特徴づけられるとしている。この研究は、認知心理学の熟達化研究が基礎となっている。また、佐藤ら(1992)は、教師の成長に伴って、必要とされる力量が教授技術から教育内容の文化的理解へと変化していくことを指摘している。その原因を、熟練教師はある程度の技術を身に付けることによって、さらに異なる力量を必要としていくという考え方と、授業に対する考え方、授業観が変容することによって必要とする力量も変わっていくという考え方に求めている。授業観の変容の契機としては、自分が行ってきた授業とは全く異なった授業を参観したり、そうした授業観をもった人に出会ったり子どもが思ったように動かなかったりする経験に対する反省を挙げている。つまり、教師が何らかの契機によって自分の授業を省察することが授業観の変容を促すことを示唆している。

熟達化研究を援用して、坂本(2007)は、比較的単調な手順を機械的に可能な限り素早く処理する“ルーティン熟達者(routine expert)”と対をなす概念として、熟考を要するものにおいて、様々な状況に適応して力量を発揮する“適応的熟達者(adaptive expert)”があることを指摘している。そして、教師も子どもの実態や文脈に対応しながら適応的に力量を発揮する職業であり、“適応的熟達者”であると述べている。ルーティン技術は教師が授業を実践する上で効率性を支えるものとなるが、学習者にそれが適さないとき、ルーティンを転換する必要が生じる。同時に、自らの信念や思考枠組みを問い直す苦痛を伴う省察が求められ、教師は成長を遂げる。

認知心理学の分野の課題としては、教師が既有知識を多く持つほど視点を固定化することが挙げられる。経験年数を積むことで逆に失われたり、止まったりする点があるとすれば、それが何であるかも教師の成長を考える際には必要である。

3. 2 省察による効果に関する研究

省察による効果は、教師の信念、観の変容に関する研究に見ることができる。教師の信念に関する研究動向を整理した藤木(2000)によると、信念は、新しい情報を認識したり、処理したりする際、矛盾するデータを都合のよいものに変え、信念自身は明らかな問題に直面しない限り変容しにくい。さらに、信念は、初期に形成され、維持され続けたもの、中核的なものほど変容しづらいが、教師生活の中で重大問題に直面したときや自己との対峙を通して変容する概念であることも述べている。岸野・無藤(2006)は、小学校の11名の教師を対象に教職経験での転機に関してインタビュー調査を行い、2つの結果を明らかにしている。1つに、転機によって教師目線の教育観から子ども目線の教育観への変化である。また、もう1つに、与えられた指導法・技術から自分なりの指導法の確立や創造性をもつなど、教師の力量の変化である。転機の契機としては、結婚・出産等の個人的要因、学校の異動・研修・他教師・研究発表・子ども等の社会的要因、生活科の導入等の歴史的要因などであった。これらの教師は、転機後も省察を続け、転機で得たことを他領域に適応させていた。

さらに、教師の教職経験と省察の深さとの関連を検討した研究がある。森・中井(2020)は、省察の深さを日米の体育科志望学生及び現職の教師を対象に、授業映像を振り返ることで比較した結果、経験年数の違いによる省察内容の差異については、日米ともに明確な違いは見られなかったことを指摘している。省察能力は個人差が大きく、単に教職経験の多少が影響するものではないことを明らかにしており、山崎(2012)の経験とは単なる時間の経過や長さを意味するのではないとする指摘とも重なる。教師の職能成長を促すためには、浅い省察だけでは不十分であり、自らの信念や枠組みを問い直すまでの省察が求められるのである。

都丸・庄司(2005)は、中学校教師を対象に、生徒との人間関係における教師の悩みと認知変容の関係を検討している。その結果、生徒との人間関係の悩みは、「生徒への抵抗感」、「生徒指導上の困難感」、「生徒からの非受容感」、「関わり不全感」が大部分であったことを明らかにしている。そして、教師がこれら悩みとなっている事柄をふり返り、捉え直すことで、教師に認知変容を促し、その後の生徒に対する見方、接し方に影響を与えるのであり、それは、教師の成長に必要な省察(秋田, 1997)と類似しているとも述べている。また、住本ら(2020)は、現職教員の成長に関する研究動向を分析し、成長を促した要因として「省察経験」、「信念変容経験」、「知識の再構築経験」というカテゴリを生成させている。ただし、単に「省察経験」を積み重ねれば「信念変容経験」や「知識の再構築経験」をするわけではなく、教師は日々、実践と省察を繰り返す中での「葛藤(ジレンマ)・困難経験」から「学習者に対する認識の再構成」を繰り返すことが重要であると指摘している。さらに、吉永(2021)は、省察とは観(子ども観、授業観、学習観、教師観など)を編み直す契機をもたらすものであり、それまで大切にしてきたことや信じていたことが大きく揺さぶられる、いわば瘡蓋をめくるような痛みを伴う経験でもあると述べている。教師の成長を促すための省察とは、自らの信念や観、枠組みを問い直す痛みを伴う省察であり、言い換えれば、今まで子どもが見えていなかったことに気づくことなのである。

教師の認知変容を教育社会心理学から整理した弓削(2009)は、教師の専門性について、Ferguson(1992)を引用して職務を支える高度な知識・技術体系の存在だけでは専門職は成立しないことや自分の心眼である認知的枠組みに気づくことが職務上の問題の発見につながることを主張している。さらに、従来の研究結果から教師は子どもの内的要因に原因を帰属する傾向が強固であるが、教師が問題行動を子どもが統制できない原因や教師との関係及び学校組織のあり方に原因帰属するとき、自分の指導や学級環境の問題を省察し、問題解決に向けて積極的に指導法や学級・学校環境整備に向かうことを指摘している。これらの研究から、教師の成長を促すための省察とは、教師自身の認知的枠組み、すなわち、子ども認知を変容させる行為であるといえるであろう。

3. 3 省察と他教師との語りに関する研究

姫野・益子(2015)は、教師は個人の省察のみでは自らの立ち位置を自覚するには限界があると指摘し、コミュニティーにおいて、自らを対象化し、立ち位置の自覚と修正を行うことが、教師の学習を維持していく上で不可欠になると指摘する。教職歴21年の日本語教師を対象として授業イメージの変容を検討した藤田(2010)は、教師歴が長い教師は、授業に対する知識や技術、信念が確立しているからこそ、変容するまでには不安や疑問を感じると述べている。また、授業後の教師同士の議論には、教師の実践的知識を他の教師にも共有する働きかけがあり、授業イメージの変容に関わっていると分析している。また、小林(2008)は、Brunerの言葉を引用し、人の思考様式にはパラグマティックな(論理・化学的)思考とナラティブな(物語)思考の様式があり、教師には、パラグマティックな知、例えば教科書や問題種についての知識などの他に、ナラティブな知、つまり時間、空間、人などの具体的な文脈としての経験が必要であることを主張している。川浦(2005)も、教師には体験をふりかえり、そこでの気づきを他者と分かち合い、積極的に次の計画を導き出す体験学習が必要であると述べている。

このように、従来の職能成長に関する研究では、教師個人における成長に目が向けられていたが、近年においては教師個人ではなく同僚などの教師集団における成長が注目されるようになってきた。その方向転換を促したのが状況的学習論である。状況的学習論とは、学習を常に状況に埋め込まれたものとし、その場合の状況とは何らかの社会的実践に役割を持って参加する過程としてとらえる学習論のことである(美馬, 1999)。これらの研究から、教師の職能成長を促すためには個人における省察のみではなく、同僚などの他教師と語ることでより深い省察を促すことが窺える。

4 子ども認知における教師の職能成長に関する研究

4. 1 子ども認知に関する研究

省察に関する研究を検討した結果、教師自らの信念や観、枠組みを問い直す省察は、教師自身の認知枠組み、すなわち、子ども認知を変容させる行為であることが示唆された。そこで次に、子ども認知における教師の職能成長に関する研究を概観する。教師の子ども認知を検討した研究に、近藤(1987, 1994, 1995)の教師用RCRTがある。教師用RCRTは、G.A.Kelly(1955)のRCRT(Role Construct Repertory Test)を応用し、教師が担任する学級の子どもの認知する際に、どのような認知次元を用いているかを個々の教師ごとに明らかにする検査である。Kellyの理論では、個人が他者を認知し、解釈する際に用いる「明るい」、「真面目」といった基本的構成概念をパーソナル・コンストラクト(personal construct)と呼び、コンストラクトの組み合わせさせた個人独自の認知構造をコンストラクト・システム(construct system)と呼ぶ(味香, 1990)。教師用RCRTでは、調査対象者である教師のコンストラクトを抽出し、さらにそこから潜在的対人認知次元を抽出して、教師の子どもに対する認知枠組みを明らかにする。近藤(1994)は、一般的に認知次元の数が教師の子どもを見る視点の多様性を示すことを指摘している。それ故に、教師の認知次元の多様性は、子どもの適応にも影響する。また、教師の子ども認知の多様性が高い学級は、低い学級よりも子どもの級友認知の多様性も高い(笠松・越, 2007)。つまり、教師の子ども認知の多様性は、教師自身はもとより、子どもの認知や適応、学級全体のあり方にまで影響しうる。このように、教師の子ども認知には多様性が求められる。しかしながら、近藤(1994)が指摘しているとおり、教師の認知次元は、教育観、人間観や自身の置かれた状況や経験によって形成されるため、認知次元を変容させることは容易ではない。そのため、まずは、教師が自らの認知枠組みを客観的に自覚することが必要となる。それには、個人の視点を個人の文脈で捉える臨床的かつ実践的方法である教師用RCRTが有効であると考えられる(伊藤, 1999)。その上で、教師には、新たな認知を獲得し、不適切な認知は意識的に修正することが求められる。

4. 2 子ども認知の変容に関する研究

味香(1990)は、大学生を対象としてRCRTの一貫性を検討し、役割人物(教師用RCRTではウマの合う子・ウマの合わない子等)に当てはまる人物は変わっていくことがあるが、役割に対する認知の仕方は大きく変動するものではないことを指摘している。つまり、認知枠組み自体を壊し、変容をもたらすような出来事や介入がない限り、子ども認知は変容しづらいのである。それでは、教師の認知変容をもたらす出来事には、どのようなものが考えられるだろうか。阪下(2019)は、新任から2校以上経験している高校教師8名を対象に、教師がどのような経験を通じ、生徒を捉える視点を変容させてきたのかをインタビューによって検討している。その結果、異動の経験や異なる性質の集団を担任するという経験が生徒を捉える視点を大きく揺るがすものになっていた。また、転機の種類や性質は教師に

よって多様であり、ある教師にとって転機となった出来事であっても、他の教師も同じ出来事を転機と認識するとは限らないことも明らかにしている。各教師に共通していたことは、転機によって生徒の背後に見られる状況や生徒自身の成熟度を慎重に見極めながら教師と生徒関係を構築するように変化していたことである。さらに、阪下(2020)は、生徒集団の変化が教師の認知変容を促すことが期待されるため、新任から赴任2校目の高校教師2名を対象にインタビューを行い、教師の認知変容モデルを検討している。それによると、教師は、自身が生徒であった時期の学校での経験、学生時代に抱えてきた教師のあるべき姿、前任校における生徒集団との関わりを基盤として、認知次元を築いていく。生徒の悩みに関する事象に直面し、試行錯誤を繰り返すことで、教師としてのあり方を再構築していた。

これらの研究から、教師のインパクトの大きい転機経験は、当該教師に省察を生じさせ、子ども認知の変容にまでつながる可能性があることが分かる。ただし、同様の経験をして、それが転機となるかどうかは、当該教師によることも窺える。教師の認知の多様性に関して、茅野(2010)は、中学校の教師を対象に生徒認知の多様性を規定する要因を明らかにするために、教師の属性や経験、教育相談への関心度、生徒理解の転機経験、教師特有のピリーフと子ども認知の多様性を検討している。その結果、認知の多様性が高い教師は、転機経験により、視点の転換・変化が生じ、生徒の内面に配慮する共感的な観点の獲得を可能としていることを指摘している。さらに、この子ども認知の多様性と教職経験の違いには有意な連関が見られなかったことも明らかにしている。この結果も、前述の山崎(2012)の経験とは単なる時間の経過や長さを意味するのではないとする指摘と一致する。さらに、茅野(2012)は、教師の認知的多様性と指導態度との関連を検討し、生徒認知が多次元である教師は、より適切な生徒理解に至っていることが多く、生徒への指導においても、その場に応じた柔軟な対応を可能としていると推測している。これらの研究から、教師の子ども認知の変容と転機経験には何らかの関連性があるといえる。

5 現状と課題

本研究は、教師の成長と子ども認知に関する研究の知見を整理し、研究上の課題を明らかにするため、国内の研究を中心とした先行研究を概観することを目的とした。

教師の職能成長に関する研究からは、教師が力量を獲得していくプロセスは単調右肩上がりの積み上げ型の向上曲線として描かれるのではなく、新たな状況において、もはや通用しなくなった子ども・授業・指導等についての基本的な考え方や用いる技術等を脱ぎ捨てながら、新たな方向を自己選択しつつ非連続を伴って変容していく型のように描かれることが示唆された。また、教師の日々の経験と省察の積み重ねが長い年月をかけて教育観や子ども観などの様々な観・信念へと結びつくのであり、教師の職能成長には省察の有無が重要であることが示されていた。これらの研究から、教職経験を単に積み重ねるだけでは教師の職能成長は期待できないことも窺えた。教師の教職経験と省察の深さとの関連を検討した研究からは、経験年数の違いによる省察内容の差異について、日米ともに経験年数の明確な違いは見られなかった。つまり、省察能力は個人差が大きく、単に教職経験の多少が影響するものではないことが示されていた。省察と認知変容に関する研究から、省察とは教師の観（子ども観、授業観、学習観、教師観など）を捉え直す契機をもたらすものであり、それまで大切にしてきたことや信じていたことが大きく揺さぶられる、痛みを伴う経験であった。痛みの経験を伴う省察とは、認知的枠組み、すなわち、自らの子ども認知に気づく行為なのである。さらに、個人の省察のみでは自らの立ち位置を自覚するには限界があり、教師の職能成長を促すためには他教師と語ることでより深い省察を促すことも先行研究から窺えた。

教師の子ども認知に関する研究では、教師の学級の子どもの認知を検討する方法として、近藤(1987, 1994, 1995)の教師用RCRTが有効であった。教師の認知枠組みを構成する認知次元の数は子どもを見る視点の多様性を示し、認知次元の多様性は、子どもの適応にも影響するとされていた。したがって、教師用RCRTによって、教師が自らの認知枠組みを客観的に自覚することは、自らの固定化され、偏った認知を意識的に修正することにつながるといえる。教師用RCRTでは、教師は各コンストラクトによって子どもを評定し、「理想の子ども」の位置と各子どもの位置や距離等を検討する。教師の「理想の子ども」と各子どもの評価位置との距離が両者の評価の差として現れるのである。したがって、この教師用RCRTを使えば、教師の各コンストラクト（子どもを見る視点）やそれらのコンストラクトにおいて評価された学級内の各子どもの位置を数値的、視覚的に捉えることができるのである。つまり、教師用RCRTを行うことで、教師は子ども認知における省察を行うことになる。

最後に、この研究領域における課題について述べる。教師用RCRTを用い、教師自らが子ども認知を知っても、教師の認知次元は、教育観、人間観や自身の置かれた状況や経験によって形成されるため、認知次元を変容させること

は容易ではないことが窺えた。さらに、この認知の多様性と教職経験の違いには有意な連関が見られないことも明らかにされていた。先行研究から、異動などのインパクトの大きい転機経験が、当該教師に深い省察を生じさせ、子ども認知の変容にまでつながる可能性があることが示されていたが、同様の経験をして、それが転機となるかどうかは、当該教師によるものでもあった。つまり、教師の子ども認知の変容、いわば、認知の多様性と転機との因果関係については詳細には明らかにされていないといえる。当該教師の認知が多様であるから、ある事象を転機と認識するのか、または、認識しないのか、さらに、当該教師に転機が訪れたから認知が多様になるのかなどは、今後検討する必要がある。仮に、既に教師が多様な視点から子どもを捉えていた場合、特定の事象が子ども認知の多様化にはつながらないとすれば、教職経験が短い若手教師であっても子ども認知が多様である場合や、逆にベテラン教師であっても子ども認知が多様ではない場合があることになる。したがって、教師の子ども認知における職能成長を促すため、そして、教師の子ども認知を多様化させるためには、単に教職経験を積み重ねていくだけでは難しく、何らかの手立てを講じないと、自然には変容しづらいといえる。また、教師の転機経験の内容や種類を検討した研究は、これまでも見られるが、どのような内容や種類の転機が教師の子ども認知の変容を促しやすいのかは詳しく検討されていない。今後は、教師の子ども認知の変容を促す介入プログラムなどの手立てや認知変容を促しやすい事象を検討することが求められる。

引用文献

- 味香信子(1990). Role Construct Repertory Testの一貫性に関する研究－合成グリットを用いての検討－ 東京大学教育学部紀要, 30, 165-175
- 秋田喜代美(1997). 教師の生涯発達－つまずきと成長Ⅲ 熟練教師に学ぶ, 発達を支える要因 児童心理, 837-845
- 秋田喜代美(1999). 授業で成長する教師 藤岡完治・澤本和子編著 ぎょうせい
- 青木直子(2001). 「教師の役割」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編 日本語教育学を学ぶ人のために 世界思想社
- 茅野理恵(2010). 中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因の検討 筑波学院大学紀要, 5, 81-89
- 茅野理恵(2012). 中学校教師の認知的複雑性と指導態度の関連 筑波学院大学紀要, 7, 85-92
- Ferguson, E.S. (1992). Engineering and the mind's eye (技術屋の心眼) 藤原良樹・砂田久吉(訳), 平凡社
- 藤本和巳(2000). 実践的な教師教育研究の動向と教師の信念体系 教育実践学研究, 2(1), 59-68
- 藤田裕子(2010). 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長－自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究 日本教育工学会論文誌, 34(1), 67-76
- 姫野完治・益子典文(2015). 教師の経験学習を構成する要因のモデル化 日本教育工学会論文誌, 39(3), 139-152
- 池田広子(2007). 日本語教師教育の方法－生涯発達を支えるデザイン 鳳書房
- 稲垣忠彦(1986). 授業を変えるために－カンファレンスのすすめ－ 国土社
- 井上裕光・藤岡完治(1995). 教師教育のための「私的」言語を用いた授業分析法の開発－カード構造化法とその適用 日本教育工学会誌, 18(3), 209-217
- 伊藤重矢子(1999). Role Construct Repertory Testの教育への利用 教育心理学研究, 47, 107-116
- 笠松幹生・越良子(2007). 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究, 7(1), 21-33
- 川浦佐知子(2005). 体験を語る－ナラティブ思考と体験学習－ 南山短期大学人間関係学科監修 津村俊充・山口真人編 人間関係トレーニング〈第2版〉ナカニシヤ出版
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructions*, New York, Norton
- 木原俊之(2004). 授業研究と教師の成長 太洋社
- 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－国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとにして－ 日本教育経営学会紀要, 30, 62-74
- 岸野麻衣・無藤隆(2006). 教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ 発達心理学研究, 17(3), 207-218
- 小林浩明(2008). 教師教育と教師の成長 北九州市立大学国際論集, 6, 47-58
- 近藤邦夫(1987). 子どもに対する教師の認知－教師内地位指数とその分布の型について－ 大正大学カウンセリング研究所紀要, 10, 20-37
- 近藤邦夫(1994). 教師と子どもの関係づくり－学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 近藤邦夫(1995). 子どもと教育子どもと教師のもつれ 教育相談の現場から 岩波書店
- 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比兒(1985). 教師の力量形成に関する一考察 岡山理科大学紀要B 人文・社会科学(21B), 109-124
- 美馬のゆり(2000). 日本教育工学編教育工学事典実教出版

- 南本長穂(1994). 教師の職業的能力の考察 愛媛大学教育学部紀要教育科学, 41(1), 15-29
- 森博文・中井隆司(2020). 教師の職能成長を支える省察能力の発達過程の検討 京都女子大学教職支援センター, 2, 45-53
- 坂本篤史(2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教師心理学研究, 55(4), 585-596
- 阪下ちづる(2019). 転機によって教師の生徒認知はいかに変容するか-高校の学級担任の語りによる変容過程モデルの生成- 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 279-289
- 阪下ちづる(2020). 高校教師の生徒認知変容プロセスの検討-学級担任の縦断的インタビューを通じて- 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59, 217-229
- 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・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1992). 教師の実践的思考様式に関する研究(2): 思考過程の質的検討を中心に 東京大学教育学部紀要, 30, 183-200
- シヨーン, D.A. 佐藤学・秋田喜代美(訳)(2001). 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版
- 住本純・岡出美則・近藤智靖(2020). 現職教員の成長に関する研究動向の分析-1997年~2018年を対象に- 日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 3(2), 345-360
- 高橋悟(2013). 教師の成長の諸側面の検討 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科学校教育学研究論集, 27, 1-10
- 田中孝彦(2006). 教師教育の再編動向と教育学の課題-3年間の特別課題研究についての報告- 教育学研究, 73(3), 218-229
- 都丸けい子・庄司一子(2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, 53(4), 467-478
- 山崎準二(1993). 教師のライフコース研究-その分析枠組みの提起- 静岡大学教育学部静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇, 43, 177-192
- 山崎準二(2012). 教師教育改革の現状と展望-「教師のライフコース研究」が提起する〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉 教育学研究, 79(2), 182-193
- 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま(2012). 「考える教師」-省察, 創造, 実践する教師- 学文社
- 吉永紀子(2021). <研究論文>実践的省察を通じた教師の<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- 京都大学大学院教育学研究科・教育方法学研究室教育方法の探究, 24, 31-38
- 弓削洋子(2009). 教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 329-333

Current status and issues of research on the growth of teachers and teacher's cognition about students

Nobutaka WATANABE* · Ryoko KOSHI**

ABSTRACT

This study reviewed the extant research on domestic scholarship on the professional growth of teachers and teacher's cognition about students to organize the existing findings and clarify research issues. Various words were used in relation to teacher growth, including competence, specialty, and professional ability. The abilities articulated through these terms also differed from researcher to researcher. Numerous studies have also examined factors and processes (models) that promote the professional growth of teachers. It has been elucidated in recent years that teachers transform existing frameworks by accumulating diverse experiences and reiterating reflections. However, many previous studies limited the scope of the growth of teachers to the improvement of their teaching abilities, for instance, examining thinking styles shared by skilled teachers. Scant studies have focused on the teacher's cognition about students. Furthermore, an overview of the studies pertaining to teacher's cognition about students suggest that the ability of teachers to reflect is highly individual and the teaching experience does not drive transformations in the framework of cognition about students. Recently, some studies have shown that similar experiences by teachers may or may not lead to such cognitive changes. It has also been suggested that some measures should be taken to change the perception of teachers toward students.

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program)

** School Education