

教師の『省察的思考』に関する事例的研究

—— 問題を抱える子どもに対応する教師の省察の過程を通して ——

久我直人

(キーワード：教師の専門性、省察の過程、省察的思考、行動変容)

1 問題の所在と先行研究の整理

現在、教育を取り巻く環境や内在する課題は困難を極め、教育をあずかる教師にとっても受難の時代といえる。教師には、質の高い教育の提供が求められ、教職員評価制度、教員免許更新制度等、専門性を向上させるための教育制度改革が進められている。

あらゆる教師のための研修、教師教育に関する教育制度は、本来その専門性の内容や構造に立脚したものでなければならない。しかし、現在、教師の専門性をその内容や構造、駆動のさせ方を総体として示す研究はまだまだ十分とは言えない。そのため、教職員研修制度やその内容そのものへの違和感や疑問の声が多いのもそのことに起因しているといえる。

教員の資質の向上やそれに向けた教師教育制度を構築するためにも、教師の専門性の内容と構造に関する基本的な原理やメカニズムの解明が求められ、そのことこそが最も基礎的で重要な課題といえる。

教職の独自専門性については、Schön (1983) らによって『反省的实践家』としての教師の専門性が主張され、教師の『省察』を基軸にした専門性に関する議論がなされてきた。

「省察」に関する研究において、Schön (1983, 1987) は、①「活動に内在する認識」(knowing in action)、②「活動過程における省察的思考」(reflection in action)、③「活動に関する省察的思考」(reflection on action)、という3つの概念と省察の関係を整理してきた。この中でも特に、②「活動過程における省察的思考」(reflection in action) を教師の専門性の中心概念として位置づけている。その主張の理由は、「変わりやすい曖昧な目的に支配され、不安定な文脈に煩わされるために技術的知識に頼ることが許されないこと。また、その実践的知識は、学問成果の学習からは、得るものが少なく、自らの実践を通して獲得するしかない」ということからである。そして、「活動過程における省察的思考」(reflection in action) を中心概念にした「反省的实践家」としての教師の専門職性を提唱したのである(佐藤他 2001)。

佐藤他 (1990, 1991) は、Schön が主張する「活動過程における省察的思考」に関して、熟練者の授業モニタリングを通してその特徴を抽出している。その内容は、「即興的思考」「不確実な状況への主体的関与」「文脈、状況に即した思考」等である。

しかし、これら知見は、次の2点において課題をはらんでいる。1つは、観念的・抽象的で『省察』の具体的な内実である「教師は、子どもとの生活から何を読み取り(気づき)、どのように考え(分析)、どのような指導行動を展開した(解決)のか」という実践的な課題に十分な解明がなされていない点である。

もう1つは、教師は、「変わりやすい曖昧な目的に支配され、不安定な文脈に煩わされる」という状況で、場当たりに指導を展開しているのだろうか、という疑問である。「活動過程における省察的思考」(reflection in action) という概念で、教師の専門職性を表すことが適切なのだろうか、ということである。

この問いに対して、久我 (2007) は、授業における教師の省察的思考を抽出し、授業を展開する教師が、主に自身が設定した目標と授業構想に基づいて、子どもの発言を評価し、指導の改善をしていることを解明している。久我は、「活動過程における省察的思考」(reflection in action) を中心概念にした、教師の「反省的实践家モデル」に加えて、実践の目標や計画の設定の仕方に教師の専門性を見出し、「活動に向けての省察」(reflection toward action) という新たな概念を用いて教師の専門性の特徴を明示している。「変わりやすい曖昧な目的に支配され、不安定な文脈に煩わされる」という状況で、場当たりに授業を展開しているのではなく、予め、目標と計画を設定し(「活動に向けての省察」(reflection toward action))、それに基づいて指導の評価と行動の改善(「活動過程における省察的思考」(reflection in action))を展開しているということである。つまり、これまでの省察

的思考が、事後的な解釈過程に焦点を当てた事後的省察（フィード・バック型省察）であったのに対して、予見的省察（フィード・フォワード型省察）の過程の重要性を指摘している。

本研究は、授業場面ではなく、いわゆる問題を抱えた子どもへの、教師のかかわりに関する予見的省察の機能と特徴を明らかにすることをねらいとする。問題を抱えた子どもの行動変容を可能にする教師の省察的思考と、それに基づく指導行動の特徴を解明することは、教師の専門性を明らかにするうえでも、実践の改善を促す知見を得るうえにおいても重要な意味を持つと考える。

2 本研究の課題と研究方法

本研究は、第1に、昨今の厳しい教育事情の中にあっても省察的思考を働かせ、対応や指導行動を積み重ねて、子どもの行動変容に結びつけた教師に着目する。教師の効果を生んだ指導事例に焦点を当て、具体的な教師の省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴を抽出し、教師に求められる専門性を明らかにすることを課題とする。

また、第2に、教師の違いによる省察的思考の特徴の違いを明らかにし、子どもの行動変容と教師の省察的思考の特徴の関係を明らかにすることを課題とする。

そのために、まず、問題解決に当たる教師の内的過程を詳細に記述し、次に、問題の把握から原因の探索、打開策の表明に至る教師の内的過程を、理論的な「省察の過程」に対応させて抽出する。教師が、子どもの何を見取り、どのように問題を解釈し、分析していたのか、さらには、どのような考えに基づいて解決策を産み出し、どのようなことを思考しながら指導行動をとっていたか、という省察的思考とそれに基づく指導行動の特徴を抽出する。

さらに、教師による「省察の深化」の違いに着目し、子どもの行動変容と教師の省察の深化の違いの関係を「省察の過程」に即してモデル化する。

3 事例；教師の内的過程を中心に

(1) 状況

問題を抱える対象児童はA君、5年生。対象教師はA君の担任でB教諭（31歳、男性）。

A君は家庭的に問題を抱え、これまでに何度か引っ越しをし、その都度転校を繰り返した。引っ越しの理由は、浪費と暴力という問題を抱えた父親から逃げるためである。父親は、A君の母親にお金を要求するためにA君母子を探していた。ある日、某小学校へ父親が押しかけ、校長室で「自分の子どもがこの学校にいるはずだ」と怒鳴る等、問題となる事件も発生した（その学校にはA君はいなかった）。

A君が小学校3年生になるとき、母方の祖父の家に身を寄せ、本事例の学校に転校してくる。

A君は盗癖と虚言癖があり、教室からものがなくなったり、嘘をついたりすることがあった。また、地域的大型量販店等の店舗でも万引きの警戒対象となっていた。

3,4年生の時の担任は、30歳代半ばの男性教諭で、A君の境遇を理解し、「受容」することに心がけた指導を積み重ねた。しかし、盗癖と虚言癖は解消されなかった。

A君が5年生になったときに、本研究の対象教諭Bが担任となった。

(2) B教諭の指導経過と内的過程（要約）

1) 4月当初の情報収集

B教諭は、A君を担当するに当たって、3,4年生の時の担任を中心に情報を収集した。そして、上述の内容を把握した。さらに、低学年のときの指導記録には、担任から嘘等に対して罰を与えられるなど厳しく指導されている様子が記されていた。

2) 指導方針に関する意思決定

B教諭は、A君のように盗癖や虚言癖という深刻な問題と複雑な家庭的な問題とを同時に抱える子どもを担当するのは初めてであった。

しかし、この家庭的問題と本人の問題行動という2つの問題を1つの問題と考え、「盗癖や虚言癖は、家庭的な問題に起因する寂しさやそれを紛らわせるための行動」と認識した。このように認識した理由は、B教諭自身の次のような体験による。B教諭が大学生の時、B教諭の実家では、「里親制度」に応募し、3人の兄弟（小学校入学前後の3人）を受け入れ、家族として暮らしていた。親からの愛情を知らずに育ったにもかかわらず明る

く屈託のない子ども達であった。しかし、時として心が満たされないことを補うように人の物を自分の物にする（物を盗む）ことがあった。B教諭は、家庭的に恵まれない子の心の在り方や身近な大人の認識の仕方等について、この子達とのかかわりの経験をもとに想像した。そして、上述のように「盗癖や虚言癖は家庭的な問題に起因するA君心の歪みが原因」と仮定し、「親を含めた周りの大人からの愛情不足による寂しさや不安を解消する表れとして盗癖や虚言癖が発症する」ととらえた。

この仮説を元に次のような指導方針を固めた。それぞれの理由についても付加する。

① 盗みや虚言に対する直接的な指導はしない

（理由）盗みや虚言は、行動として表れる問題であるが原因が他にある以上、その行動を制御する指導は、意味が無く、逆にこれまでの大人への不信を助長する恐れがあると考えた

② 最大の原因を「心の拠り所のなさ」ととらえ、保護者の次に身近な大人である教師自身が、「A君の心の拠り所」となれるようにする

（理由）これまでの情報から、母親や祖父もA君の父親のことや生活の糧を得ることで精一杯で、A君の「心の拠り所」になりきれていない状況が読み取れた。逆にそういう状況だったからA君の盗癖や虚言癖が発症したと考えた

③ 盗みたくなるようなものを教師も教室に置かない、子ども達にも勉強以外の余分なものは持ってこないように指導をする

（理由）寝た子を起こすようなことをしない。特に教師は、教室にパソコンやカメラ等日常的に使うものを置きがちであるが、必ず職員室へ持ち帰り、使うときだけ持ち込むようにする。子どもに罪を犯させない、という意識が働いた。また、子ども達も、「学校へは、必要なもの以外に持ってこない」という全員への生活指導という形で指導することを決めた

④ 学級においては、他の子ども達と分け隔て無く「受容」を基本とし、個々の良さが見えるあたたかなクラスづくりをする

（理由）学級において、特別扱いすることがかえってA君の自尊心を傷つけたり、他の子の余分な嫉妬をうんだり、学級経営において良い影響を与えないことを子どもの側に立ったときに想像できた。逆にA君だけでなくクラスとしての支え合う場面を多く設定し、協力や受容が互いにできる関係を築くことが大切と考えた。そういう子ども同士の関係を醸成することが、A君の居場所づくりになると考えた

以上のような指導方針のもと、短期の目標設定として「自分自身の存在をもってA君の心の拠り所となるような関係を構築すること」とし、その結果として、盗癖や虚言癖の低減を願った。

3) 出会いの場面

B教諭は、4月、当初の指導方針と短期の目標を胸にA君との出会いのときを迎えた。

A君が、想像以上に表面上明るく、A君から声を掛けてきた。表面上の明るさが気になりながらも、会話ができることに関係性構築の見通しを感じていた。

4) 関係性構築場面

① A君との雑談から

B教諭の好意的な心情がA君に伝わったようで、A君はB教諭のそばへ来て雑談をすることが多くあった。B教諭は、A君の話に傾聴するように心がけた。

その中で、土曜日のお昼は、母親が500円玉をテーブルにおいてくれていて、それで好きなものを買って食べている、ということを知り、A君から聞く。そのことを聞いて、B教諭はA君の土曜日の食事の味気なさを想像した。

② 土曜日の食事

そこで、B教諭は、学級では特別扱いしないが、土曜日のお昼は、一緒に食事をしようと考えた。スーパーのお弁当を一人買って食べることの味気なさは、それだけでなく心が荒ぶと感じた。拠りどころのなさを一人食事するとき子どもなりに感じるだろうと想像した。

A君と一緒に食事をすることをもちかけると喜んで承諾した。

B教諭が、一緒に食事をしようと考えた理由には、B教諭の祖父からの教えが根底にあった。それは、「学校というところには、いろんな家庭から子ども達が集まってくる。裕福な家、貧しい家、幸せな家、不幸な家…。そんな中で、朝ご飯も食べられない様な家もある。だから先生になったら、朝ご飯を食べていない子にそっとおむすびをあげられないといけない。先生というのは、そういう職業だよ」というものであった。

このことは、B教諭の教師としての姿勢として息づき「子どもの幸せのための奉仕者」として、自身の位置づ

けに大きな影響を与えている。

③ 並んで散髪

A君の髪が伸びてきた。しかし、母親の方も、A君の身だしなみに気を配る余裕がないのか、一向に散髪へ行く気配がない。B教諭は、親身になってA君のことを考え、「お母さんに散髪代をもらってくるように」伝え、一緒に散髪に行くように誘った（予め母親には一緒に行くことの詳細を得ていた）。

A君も喜んで行くことを了解し、学区の散髪屋へ一緒に出かけた。

④ 遊びの誘い

A君と出会って2ヶ月あまり経った6月の日曜日、A君から電話があった。まだ、朝の7時すぎだった。その内容は、「先生、今日一緒に遊ぼう」ということであった。B教諭には、いくつもの思いが浮かんだ。その最も重要な思いは、ほっとした思いであった。それは、B教諭が、A君の心の中に『味方の存在』として位置付いたことの認識があったからである。休みの日に、一人で大型量販店へ出かけ、ゲーム機の前で長時間過ごすことが日課になっていたA君が、ゲームではなくB教諭と共に過ごすことを選択してきたことの意味を感じた。

B教諭は、お弁当と水筒をもって、A君と学区の小川へ出かけた。

5) A君の行動変容

この遊びの誘い以来、教室で「物がなくなる」こともなくなり、嘘を感じることもなくなった。

B教諭自身の内面に潜ませていたA君の問題行動を警戒する気持ちも信頼の気持ちへと変容していった。

6) 学校組織、家庭との連携

A君の問題行動については、A君がこの学校へ転入以来、校長はじめ多くの教師が関心を寄せ、注視してきた課題であった。中学年（3, 4年生）の担任も校内で指導力のある教師が当てられた経緯がある。

B教諭もA君を担当するに当たって校長はじめ前担任との引継ぎの場をもって情報を収集した。A君の問題行動の改善は、A君個人の問題としてだけでなく、学校の課題として位置づけられていた。

したがって、B教諭は、校長へ随時連絡するとともに職員会議の場や学年部会の場で随時A君の様子とB教諭自身の指導方針とかかわり方について報告して、了解を得ていた。また、保護者へも土曜日の昼食のことや散髪等、随時事前に連絡をして了解を得ていた。

B教諭は、学校組織並びに保護者から、全面的な応援を得ていた。

4 B教諭の内的過程の分析

(1) 「省察の過程」の概念定義

「省察の過程」を理論的に明らかにする研究として、Kolb (1984) の「体験的学習理論」等がある。ただし、これまでの研究は、「活動に関する省察」(reflection on action) を対象として展開し、事後的省察（フィード・バック型省察）の過程を明示するものである。

教師の専門性を明らかにするためには、「活動に向けた省察」(reflection toward action) という予見的省察（フィード・フォワード型省察）に着目した分析枠組みが求められる。

そこで、これまでの「省察の過程」に関する研究の枠組み（事後的省察（フィード・バック型省察））を応用して、子どもの行動からその原因を推論（原因帰属）し、それをもとにしてプランニングし、それによる指導の評価と改善を継続的に行っていくという、予見的省察（フィード・フォワード型省察）の枠組みを生成する。

これまでの「省察の過程」については、まず、「体験学習理論」(Kolb, 1984) に基づいて整理できる。それは学習の4つのモードの循環的な関係を説明するもので、①具体的な体験、②省察的な観察、③抽象的な概念化、④活動の実践（試行）である。

一方、Schön (1983) が、反省的実践家を記述する際に用いた段階は、①問題の抽出、②要因の命名、③解釈、④分析、⑤総合、⑥評価である。自らの体験をとおして学習する、または価値観を体得する際に、体験の事実に対して、事実を振り返り、その体験に内在する価値を分析的にとらえ概念化する、そして新たな価値に基づく試みを実践する、という自らの行動変容につなげる一連の思考サイクルを意味するものととらえられる。

また、さらにShulman (1987) の「教育的な推論と行為」における定義では、省察の過程を、①想起 (reviewing)、②再構造化、③再表出化（表現）、④自分自身と学級のパフォーマンスの批判的分析、⑤根拠に基づく説明、としている。そして省察的教師が「教育的原理や技術を彼ら自身の経験、文脈的要因、そして社会的かつ哲学的価値の内部との関連で適用できる教師」と位置づけている（以上、Sparks, et al., 1991による）

本研究では、これらの知見をもとに、久我（1996）の「省察の過程」を、予見的省察（フィード・フォワード型省察）の枠組みとして修正し、図1のように整理し、表1のように、それぞれの過程の概念を定義した。具体的には、問題に対応して、状況を想起・表象し、問題の原因を探索し、その原因に応じた打開策を生成する過程を、予見的省察（フィード・フォワード型省察）の枠組みとしてとらえなおした。

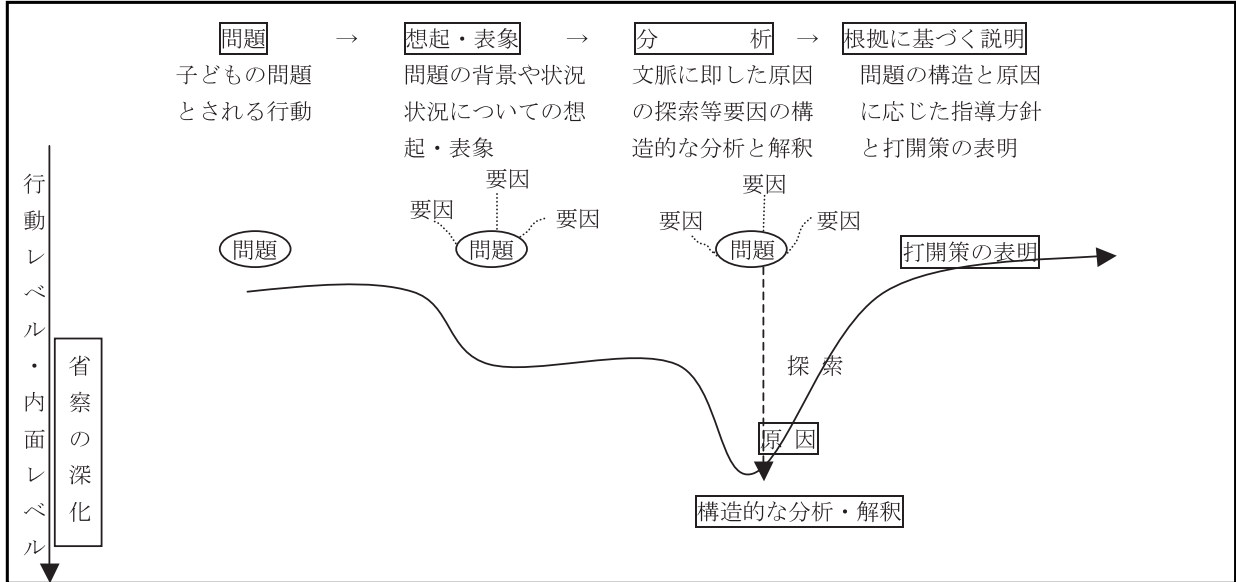


図1 「省察の過程」

表1 省察の過程の概念の定義

① 問題	子どもの問題となる行動
② 想起・表象	問題の背景や状況についての想起・表象
③ 分析	文脈に即した原因の探索等、要因の構造的な分析と解釈
④ 根拠に基づく説明	問題の構造と原因に応じた指導方針と打開策の表明

(2) B教諭の「分析」の過程にかかる省察的思考の内容と特徴

B教諭の省察的思考の「分析」の過程の内容と特徴を表2、表3のように抽出し、図2のようにまとめた。

表2 「分析」の過程のB教諭の省察的思考の内容と特徴（その1）

分析（その1）；「B教諭による問題行動の要因と思われる事柄に関する個別的分析」

①「父親に追われ、引越し、転校を繰り返す状況」とA君の内面の分析

幼少の頃から長期にわたり、父親から母子で逃げてきた状況から、『恐怖（怯え）』や『不安』というものを絶えず感じてきたことが想像された。

また、この子の表面的な明るさや問題となっている盗癖や虚言癖に対する罪悪感の希薄さは、これら長期にわたる恐怖心や不安感から正常な感情や価値観そのものを麻痺させてきていることを感じた。

このようなA君の状況を、B教諭は、『大人に対する不信感と感情や価値観の深刻な歪み』と解釈した。

②「逃げることで生活の糧を得ることに精一杯の母の状況」とそのことのA君への影響に関する分析

母親の精神状態を想像するに、「子どもの心身の健全な育成のため」や「心豊かに育ててもらいたい」という一般的な親の心情を持ち合わせる余裕が極めて限られた状況にあることが想像された。土曜日の昼食もお金を与えることで対応する様子や気力に欠けた家庭訪問での対応等から、精神的にも経済的にもぎりぎりの生活を余儀なくされている様子を読み取った。

このようななか、A君自身も母親に甘えることができず一人で過ごす時間が増えていったことが想像できた。
 このようなA君の状況を、B教諭は、『心の拠り所のなさや生活の孤独化』と解釈した。

③「低学年の頃の厳しい指導」とA君への影響に関する分析

A君が、低学年のときに、嘘をつく、物を盗むといった行為に対して、担任教師から厳しい指導がなされていたことが指導記録から読み取れた。「嘘をつく」→「嘘をつくな」。「物を盗む」→「物を盗むな」という行動制御型の指導が厳しくなされた。しかし、A君の行動変容は促されることはなく逆に教師の厳しい指導の実態だけが心に蓄積していったことが想像された。後にB教諭は、A君が低学年の頃に受けた指導の具体について、思い出を吐露する場面に遭遇する。

このようなA君の状況を、B教諭は、『行動制御型の指導により問題行動は改善されない』と解釈した。

さらに、B教諭は、『逆に厳しい指導によって教師に対する不信感を少なからず膨らめた』と解釈した。

④「中学年のときの担任の受容的な対応」とA君への影響に関する分析と解釈

A君が中学年のときに担任となった男性教諭は、受容的な対応を基本にA君に接した。そのことによって生活習慣、学習への取り組み等の面で安定が見られるようになってきた。

しかし、問題行動そのものの改善に至らなかった。

このようなA君の状況を、B教諭は、『受容的な指導により教師への不信感が改善された』と解釈した。

そして、B教諭は、生活、学習面での改善が見られたが問題行動の改善に至らず、A君の抱える問題の根の深さを再認識した。B教諭は、このことから『受容的対応の有効性と限界』を認識した。

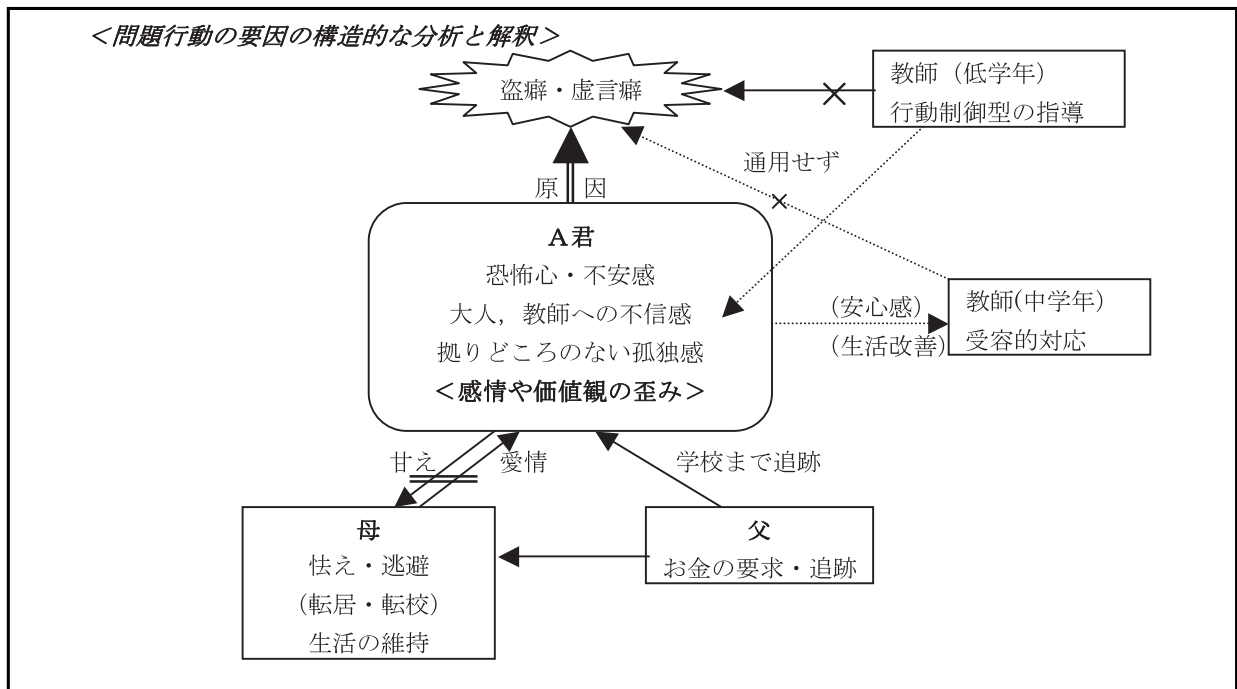


図2 問題行動の要因の構造的な分析と解釈

表3 「分析」の過程のB教諭の省察的思考の内容と特徴(その2)

分析(その2)「B教諭による問題の要因の構造的な分析と解釈」

B教諭は、「虚言癖と盗癖」の主要な原因について、長期にわたって「恐怖心や不安感」と「大人、教師への不信感」を感じるとともに、「心の拠り所となるべき存在の欠如」による「孤独感」によって「感情や価値観が歪みを生じてしまっている」ため、と解釈した。

このようなA君の感情や価値観の歪みの要因について、B教諭は図2のように「父の存在」、「母の状況」、「母との関係」、さらには「教師との関係」とそれぞれの要因の関係を構造的に捉えなおし、分析した。

このなかでも「心の拠り所」の欠如とそれによる「孤独感」が虚言癖や盗癖と直接的に結びついているのではないかと考えた。

(3) A君とB教諭の「関係性構築」とA君の行動変容の関係の解釈

A君とB教諭の「関係性構築」時のB教諭の省察的思考とA君の行動変容の関係を表4のように抽出し、図3のようにまとめた。

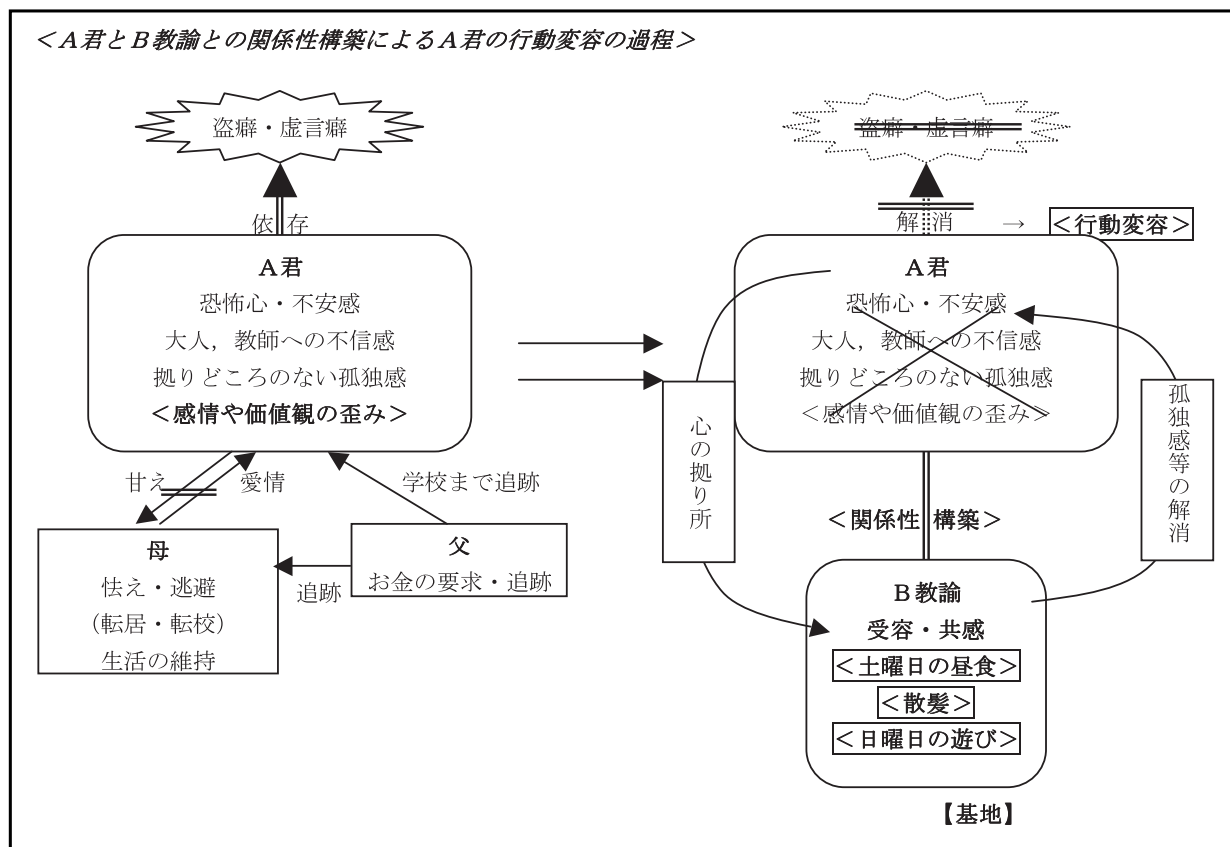


図3 A君とB教諭の関係性構築によるA君の行動変容の過程

表4 A君とB教諭の「関係性構築」とA君の行動変容の関係の解釈

B教諭のA君との関係性構築時の省察的思考の特徴

「A君との関係性構築の機会の探索的モニタリング」

A君の心の拠り所となるような関係性構築を問題解決の打開策と位置づけた。したがってB教諭は、4月より関係性構築のきっかけを探索しながら学級での生活を開始した。つまり、「土曜日のお昼を一人で食べている」という情報から、「一緒に食べる」ということを通して、A君の内面の寂しさを埋めると共にB教諭との関係性を構築し、結果としてA君にとっての「心の拠り所となれば」と考えていたのである。その後の「髪の毛が伸びてきた」という様子を見たときも、「一緒に散髪する」という発想をし、関係性構築の見通しをイメージしている。

したがって、日曜日の「遊びの誘い」の電話は、B教諭にとっては、A君の内面に、B教諭が「味方の存在として認められた」と感じた瞬間であり、「ほっとした」という感情を抱いたのである。したがって、すぐに管理職に連絡を入れ、迷いなく遊びの誘いに応じたのである。

その結果が、A君の行動変容に大きく影響しているととらえられる(図3)。

(4) A君の行動変容と関係性構築の発展的展開

B教諭は、A君の行動変容に教師としての喜びを感じながら、次のステップの必要性を感じていた。それは、「自分自身をもってA君の心の拠り所となる」ということと、教師という課業の特性である「単年度勝負」という宿命である。つまり、自分が担任から離れた後も、どのようにしてA君の精神的に安定した生活を保障するかという課題意識であった。B教諭は、この課題解決に向けて、2つのビジョンを設定して、その具現に取り組むこととしていた。

それは、これまでB教諭自身が中心となってA君との関係性を構築してきたことから発展させ、心の拠り所

となる存在を母親と友達に広げ、展開することであった。

そこで、2ヶ月間で築いてきたA君との関係性を大切にするとともに、表5のような関係性構築の支援を展開した。その過程を図4にまとめた。

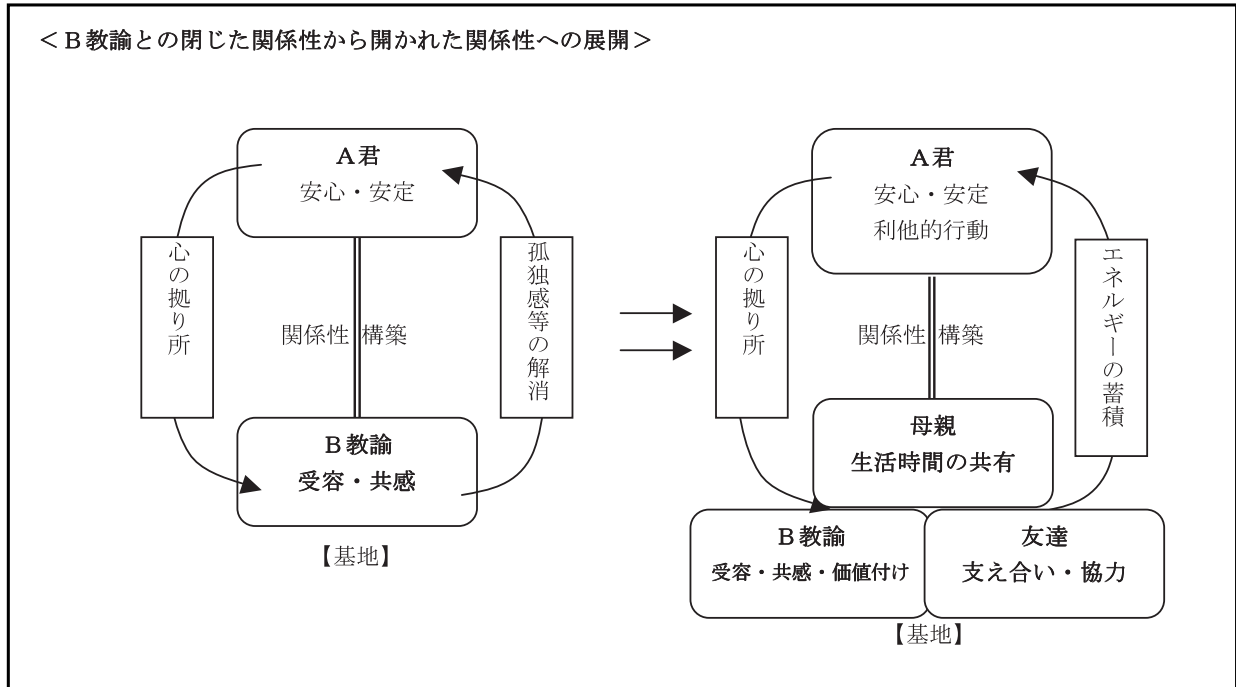


表5 A君の関係性構築の発展的展開

1) A君と母親との関係性の再構築を支援する（関係性構築支援その1）

B教諭は母親との連絡を通じて、A君との関係性の構築の様子を随時知らせていた。そして、そのことによって学校での生活や言動に変化があらわれてきたことを知らせた。そして、母親に無理のない範囲でA君との意図的なかかわりの場を日常的なかで設定してもらえるように依頼し、母子としてのさらなる関係性構築をお願いした。

2) 支え合う友達関係を構築するなかでクラスの中にA君の居場所を作る（関係性構築支援その2）

人に対する警戒心や不信感は、A君の内面に暗黙知として位置づいていることをB教諭は感じ取っていた。4月より子供同士が助け合う場面を意図的に設定するとともに、助け合いができたときにその意味を子どものなかに価値付けてきた。子どもたちは、素直に助け合うことや協力の大切さを感じ取り、学級にも声をかけ合い助け合う風土が根付いていった。

A君自身も他の子どもとのかかわりのなかで、声をかけてもらうことが増え、助けてもらいことも多くあった。そのような場面やA君がクラスのために働いた場面を意図的に取り上げ、人から助けられることの喜びをA君のなかに価値付け、また、A君の利他的な行動をクラスのなかに価値づけた。そのなかでA君自身が友達との関係性を築いていった。

1), 2)については、B教諭がA君の担任から離れたときのギャップを解消することを念頭において意図的に展開した。また、関係性を構築し、心の拠り所となる存在を数多くもつことが人としての健全な成長に不可欠なことと考えた。

(5) B教諭の省察的思考の特徴

1) 多方面からの情報に基づく分析と構造的な解釈

B教諭は、前担任の教師との引き継ぎや低学年のときの指導記録等をもとに、A君の実態を多面的に分析し、A君を取り巻く状況、A君自身の行動特性、そして、それら相互の関係性を構造的に解釈している。単に盗癖や虚言癖という行動レベルの「問題を抱えた子」というとらえ方ではなく、その子の家庭的な背景やこれまでの学校で受けてきた指導の特徴等を得た情報に基づいて分析し、構造的に結びつけて解釈している。特に、前担任の教師との引き継ぎ時の情報から、前担任の受容型指導の有効性とその限界をとらえている。そのことが、B教諭にとって、関係性構築型の指導の必要性の動機付けとなっている。

つまり、A君を取り巻く多方面からの情報に基づく分析と構造的な解釈が、B教諭の省察的思考の特徴として指摘することができる。

2) 構造的な解釈の基づく明確な指導方針の設定

B教諭は、多方面のからの情報に基づいて、A君の生育状況を含めた実態と家庭の状況を含めたA君を取り巻く背景の構造的な解釈を行ったうえで、明確な4つの指導方針を自身の中に位置づけている。

B教諭の省察的思考の特徴として、自分自身の中に明確な指導方針を位置づけることによって、その方針に基づいた意図的省察を可能にしている点を指摘できる。例えば、「自分自身がA君の心の拠り所となる」という関係性の構築のために意図的に省察し、「一人での昼食」、「伸びた髪」という状況を逃さずにとらえて、対応している。

つまり、場当たりのではなく、意図的、計画的、継続的な指導を可能にしている明確な指導方針の設定とそれに基づく省察的思考にB教諭の特徴を指摘することができる。

3) 目標達成と次の課題の連続的設定

B教諭は、自身が想像していた以上にA君の行動変容が、早期に実現したととらえていた。しかし、そこで留まることなく、現状に潜む課題を抽出し、その課題解決に向けた次の取組を設定している。A君の心の拠り所としてのB教諭が、担任から離れたときのことを想定した課題である。母親との関係性の再構築と友だちとの関係性の構築に向けた意図的な取組を展開している。

このようにA君の行動変容という目標達成に対して、そこに留まることなく次の課題を抽出し、新たな指導方針を設定しているところに、B教諭の省察的思考の特徴を指摘することができる。

5 教師の省察的思考の深化と子どもの行動変容の関係

子どもの問題行動に対する教師の省察の深さとそれに伴う指導行動の質的な違い、さらに子どもの行動変容の関係について、本事例から次のような構造を抽出した。

(1) 行動制御型指導（低学年担任）

低学年のときの担任は、「嘘をつく」「物を盗む」という問題行動に対して「嘘をつくな」「物を盗むな」という行動制御型の指導を行っていたことが指導記録から読み取れる。ここでは、「嘘をつく」「物を盗む」という行動そのものが問題とされ、指導行動もそれを制御するかたちで対処療法的に発動される、というものであった。

この教師のA君の問題となる行動の原因の探索の仕方、そして指導行動の特徴として以下の点が、指摘できる。

この教師は、A君の問題となる行動を、A君自身の性格や「嘘をつく」「物を盗む」ことを悪いことと分からない判断力のなさによる、という原因帰属をさせていたことがうかがえる。それは、「厳しく指導しても（この子には）分からない」という、この子に対する認識からとらえられる。

このことから、問題となる行動の背景や文脈は捨象され、生育歴やこの子の内面への省察の過程を辿らない（省察の深化がみられない）まま問題となる行動を押さえ込むような指導行動が展開されたことととらえられる。

この指導に対してA君は厳しく指導された思い出を語ることはあったが、肯定的な受け止めをしていないことを述懐していた（B教諭とA君との雑談より）。教師との関係性についてもマイナス（-）のイメージをもっていた。

つまり、低学年の頃の行動制御型の指導がA君の問題行動に対して行動変容促すことがなく、逆に教師や大人に対する不信感や問題行動の悪化につながったといえる。

(2) 受容型指導（中学年担任）

また、中学年のときの担任は、「嘘をつく」「物を盗む」という問題行動に対して家庭的な背景、低学年のときの指導等、問題行動の背景や文脈に着目し省察を深化させている。そして、家庭的な不幸を問題行動の原因として受容的な指導行動を継続的に展開している。問題行動が発生したときも「嘘をつくな」「物を盗むな」という直接的な指導があまり意味のないこと」と認識している（B教諭との引継ぎより）。

この教師のA君の問題となる行動の原因の探索の仕方、そして指導行動の特徴として以下の点が、指摘できる。

この教師は、A君の問題の原因をこの子の生育歴においている。その不幸な家庭環境の中で、このような問題となる行動が起こっていることを省察している。「不幸な家庭環境」と「問題行動」とを結びつける解釈がな

されていることが、とらえられる。

つまり、「不幸な家庭環境」という問題の背景や状況（②「想起・表象」の過程）への省察といえる。したがって、それに基づく指導行動も「不幸」に対して「受容」という受け止め型の指導が展開されていることがとらえられる。

この指導によって、A君は宿題の提出や掃除等きちんと取り組み、日常生活における安定が図られた。しかし、虚言癖や盗癖は解消されず、問題そのものは抱えたままであった。

(3) 関係性構築型指導（5年生担任）

B教諭は、中学年のとときの担任からの引継ぎを通して、さらに省察を深め、A君に心の拠り所となる存在の必要性を感じた。そして、A君を取り巻く状況や背景から「自分自身がその心の拠り所となる存在となる他ない」、と考えた。その省察を通して、A君の心の拠り所となる関係性構築を目指した積極的な指導行動を展開した。

この教師のA君の問題となる行動の原因の探索の仕方、そして指導行動の特徴として以下の点が、指摘できる。

この教師は、A君の問題の原因をこの子の生育歴におくとともに、そのことによる「心の拠り所のなさ」を主要な原因と特定している。「不幸な家庭環境」と「問題行動」の間に、この子自身が心の基地となる「心の拠り所」をもてないでいることという、この子の内面レベルに省察を深化させて、問題の原因を帰属させている。

したがって、本来、家族がそうなるべきところであろうが、状況を踏まえて「自分自身をもってA君の心の拠り所となる」という指導方針に基づいた指導行動を展開している。

以上の3者の省察的思考の深化の特徴と指導行動の質的な違いをまとめると以下の表6と図5のようになる。

表6 省察的思考の深化と打開策の相違・行動変容の相違

1) 省察的思考の深化と打開策の相違

①〈行動制御型指導〉

問題となる行動の原因等の探索なしに行動そのものを制御する指導を展開する

②〈受容型指導〉

問題となる行動の原因を探索し、原因の観念的な把握（安定の必要性）に基づいた受容的な対応を展開する

③〈関係性構築型指導〉

問題となる行動の原因を探索し、主要な原因を把握（心の拠るどころの必要性）し、その解消に向けた主体的な対応を展開する

2) 教師の省察的思考の相違と子どもの行動変容の関係

①行動制御型指導と行動変容

問題の原因や本人の理由を捨象した一方向的な指導は、受ける側にとって、強いストレスとともに教師への不信感を増幅させる。さらに問題行動の悪化を招く

②受容型指導と行動変容

自分の言い分が聞き入れられていることで、自分の存在を認めてもらっているという安心感より、生活の安定が図られる。しかし、心の拠り所となる存在の欠如という問題そのものの主要な原因の解消に至らず、問題行動の改善に十分につながらない結果となる

③関係性構築型指導と行動変容

教師と子どもの関係性が構築されたとき、その子のなかで欠落していた「心の拠り所」を獲得することになる。そのことによって人に対する信頼や安心が徐々に補われる。そして、その結果として、虚言癖や盗癖そのものが消滅にいたる

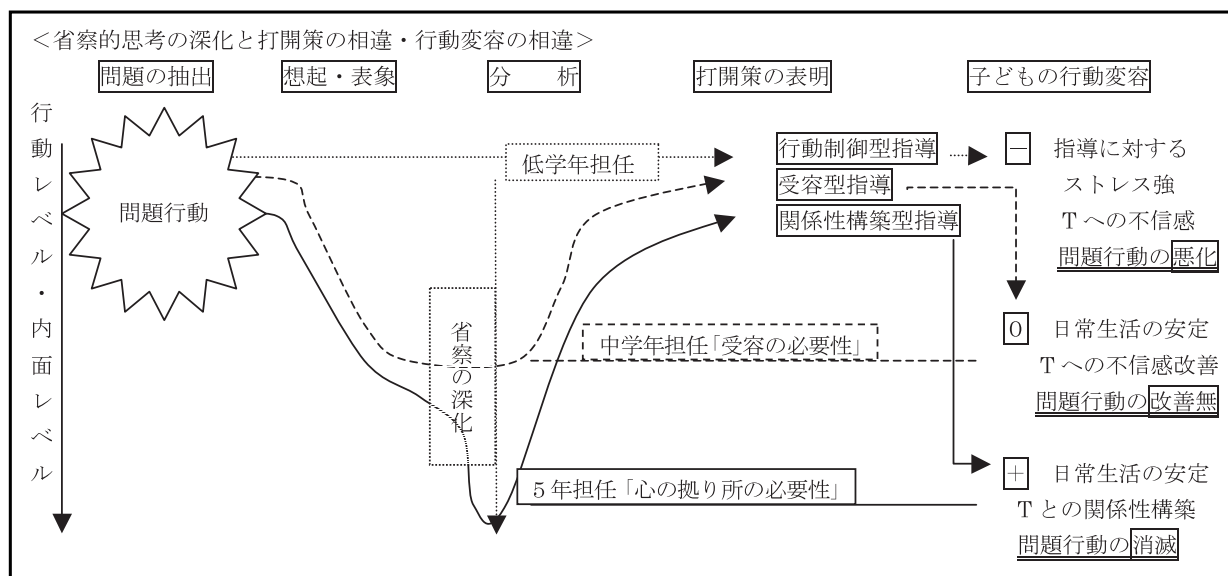


図5 省察的思考の深化と打開策の違い・行動変容の違い

6 まとめ

(1) 子どもの行動変容を可能にする教師の省察的思考の特徴の抽出

B教諭の省察的思考の特徴の一つとして、多方面からの情報に基づいた指導方針の設定とそれに基づく省察的思考として明示した。

この特徴から次のような知見を指摘できる。それは、教師の省察的思考における「活動に向けての省察的思考」(reflection toward action)の重要性である。これは、予見的省察(フィード・フォワード型省察)の過程の重要性を示すものである。B教諭は、実際の指導過程における意思決定を、予め設定した基本的な指導方針に基づいて行っている(表2, 3, 4, 図3)。基本的な指導方針が、B教諭の実際の指導においての重要な意味を持ち、この方針なしでは、A君の行動変容も具現化されなかったと推論される。

つまり、指導困難場面における教師に求められる省察的思考として、「活動に向けての省察的思考」(reflection toward action)の重要性を指摘できる。

これまで、Schön(1983,1987)が、教師の専門職性の概念として、①「活動に内在する認識」(knowing in action)、②「活動過程における省察的思考」(reflection in action)、③「活動に関する省察的思考」(reflection on action)を提唱し、特に「活動過程における省察的思考」(reflection in action)の重要性を指摘してきた。これら教師に求められる専門職性の概念に加えて、新たに「活動に向けての省察的思考」(reflection toward action)の概念の重要性の提唱が、本研究の知見である。

この特徴の抽出を可能にしたのは、B教諭自身の省察的思考の詳細な記述である。この記述をもとにして、子どもの行動変容を可能にする教師の省察的思考の特徴を抽出した。教師の専門性や資質・能力、力量に関して、観念的な把握に留まらず、具体的な事例を通して、教師の省察的思考の特徴を抽出したといえる。

これまで、教員養成や教師教育の場等で、教師として求められる力量を単に理念的、観念的なレベルの概念で示し、その内容や構造は曖昧なままであった。

本研究では、一人の教師の問題を抱える子どもへの指導の過程を対象にして、子どもの行動変容に結びつけた教師の省察的思考の特徴を抽出した。一事例ではあるが、問題を抱える子どもと対峙するときの教師の子どもの見方、問題の解釈・分析の仕方、打開策の産み出し方といった一連の教師の省察的思考の特徴の一つのモデルを示したことになる。今後さらに、事例の蓄積とその分析すすめ、子どもの行動変容に結びつける、教師に求められる省察的思考の特徴を明示することが必要と考える。

(2) B教諭の教師観、教育観と、A君との関係性構築の動因の関係

B教諭は、困難な問題を抱えたA君を担当することが決まったときから、A君のこれまでの生育歴や学校での指導の経緯に関する情報を収集し、B教諭自身の省察を踏まえて、「自分自身がA君の心の拠り所となる(関係性構築)」という指導方針を決定し、それに向けて継続的な指導を積み重ねている。そこには、自身の勤務時

間を超えた対応もあり、意欲的で精力的な対応といえる。では、このB教諭の強い動因の根源は、何であったのだろうか。それは、B教諭自身もつ教育観、教師観というものが駆動していることが、B教諭の内的過程の記述から読み取れる。

具体的には、「おむすびをもった教師」という、子どもの成長（幸せ）のための奉仕者としての自身の教師としての位置づけ（教師観）が、その言葉からとらえられる。

また、実家へ里子として来た、3人の幼い兄弟とのかかわりから「愛情を受けずに育った子どもの内面の複雑さ」ととらえ、「人の成長における、心の拠り所の重要性」を認識するに至った。「人とはどういう存在なのか」という自身への問いと共に、人が健やかに育つうえで、「愛情」が果たす役割（機能）を、具体的な子どもの姿を通して明確に認識し、教育における「愛情」の重要性をとらえた出来事であった（教育観）。

これら教師観、教育観に基づいてA君への基本的な指導方針が決定されていたことが、とらえられる。そして、B教諭自身がA君の心の拠り所となり、結果としてA君が行動変容する姿をゴールイメージとしてとらえ、現実とイメージのギャップを埋める作業としての教育活動を展開していることがとらえられる。つまり、B教諭の強い動因は、設定したゴールとそこへ至る行程のシミュレーションを現実のものにしようとする意志によって産み出され、B教諭の思考の根底にある教師観、教育観が、その指導行動を駆動させていることがとらえられる（図6）。

教師観、教育観といわれる信念レベルの概念の整理を今後さらに進める必要があるが、教師の指導目標の設定の仕方や指導に向かわせる教師の動因と深くかかわっていることがとらえられた。

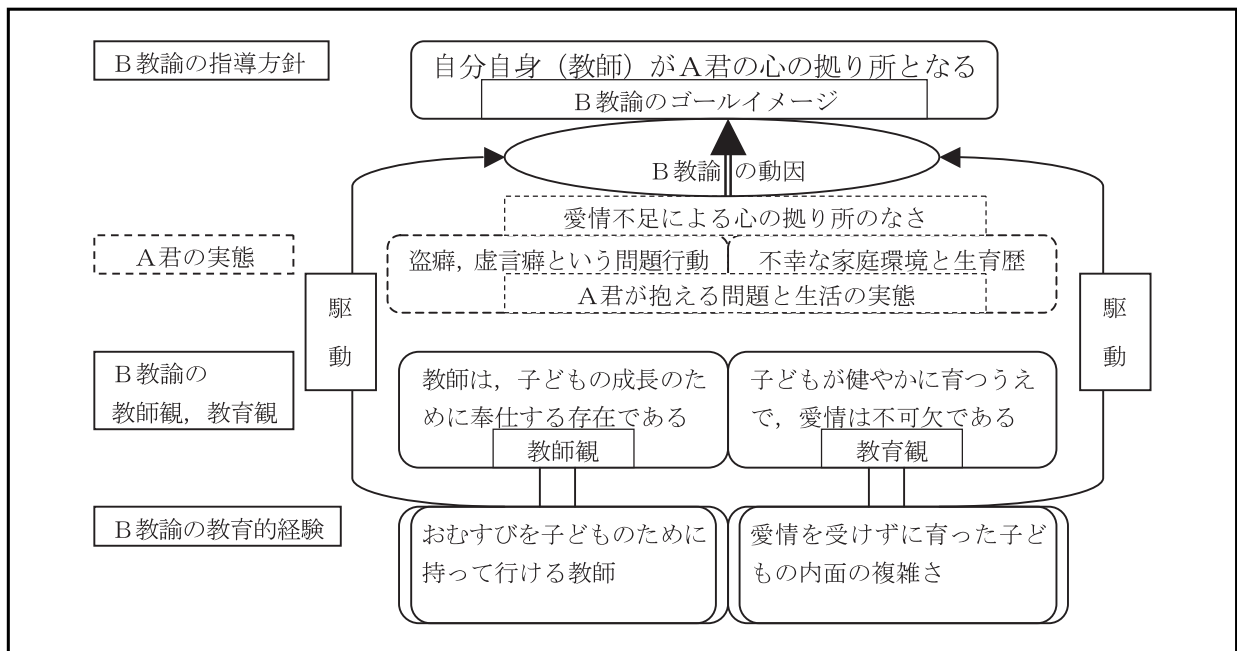


図6 B教諭の教師観、教育観と、A君との関係性構築の動因の関係

(3) 教師の省察的思考の深化と提供される教育の質の関係

教師の省察の違いがいかなるものなのか。「見える教師」と「見えない教師」と言われるが、見える教師には何が見えているのか、見えない教師は何が見えないのか、という問いに対して、本研究は具体的な教師の課題の抽出の仕方、分析と構造的な解釈の仕方、さらに具体的な指導行動の違いと子どもの行動変容の違いを通して明示することができたと思われる。

このことは、教師による専門性の質的な違い、つまり教師によって提供される教育の質の違いを「省察的思考の深化」の違いとの関連で明らかにしたといえる。

今後、省察的思考が求められる局面での教師の省察事例を蓄積し、教師による省察的思考、並びに指導行動の違いと子どもの行動変容の差を抽出することが求められる。

また、「省察的思考の深化」と教育の質の関係をベースにして、実際の学級経営の実践のなかで駆動した省察的思考の分析を通して、学級経営における省察的思考の全体像を明示する研究も求められる。そのことが学級崩

壊に苦しむ初任者や若手教師，中堅，ベテラン教師の指導改善につながり，また教員養成や教師教育の場で実践力育成につながる基礎研究となると考える。

引用文献

- 久我直人 1996「教師の自己省察 (reflective thinking) を支援する授業研究法の開発的研究」『鳴門教育大学修士論文』
- 久我直人 2007「教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(2)―教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討―」『鳴門教育大学研究紀要』第23巻, 87-100
- Kolb, D.A. 1984 “Experimental Learning” *Prentice-Hall*
- 佐藤学 秋田喜代美訳 2001「「技術的合理性」から「行為の中の省察」へ」『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える―』ドナルド・ショーン ゆみる出版, 19-128
- 佐藤学 岩川直樹 秋田喜代美 1990「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』第30巻, 177-198
- 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(2)―思考過程の質的検討を中心に―」『東京大学教育学部紀要』第31巻, 183-200
- Schön, D.A 1983 “The reflective practitioner” *Basic Books*
- Schön, D.A 1987 “Educating the reflective practitioner” *Jossey-Bass*
- Shulman, L.S. 1987 “Knowledge and teaching ; Foundation of the new reform” *Harvard Educational Review*, Vol.57, 1-22
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., &Starko, A. 1991 “Reflective Pedagogical Thinking : How Can We Promote It and Measure It?” *Journal of Teacher Education* November-December Vol.41, No.4, 23-32

A study of the example about “reflective thinking” of the teacher

— Through a process of teacher’s reflection corresponding to a child having problems —

KUGA Naoto

The purpose of this study is to extract reflective thinking of the teacher whom taught the child who had problems, and to clarify the characteristic.

The results by qualitative analysis were the following :

- 1) The teacher collected the information that the child related to and analyzed, and it became clear to have set guiding principles based on it.
- 2) The teacher thought reflectively based on the policy, and developed decision making of the guidance.
- 3) When the teacher achieved an aim, he extracted the next consecutive problems

In addition, I modeled a difference of reflection of three teachers whom taught this child.

And I propose “reflection toward action” as one of the most important specialty for a teacher.