

予想外応答場面における教師の暗黙的信念

——教師の内に隠れた教授と学習の理論——

渡 部 洋 一 郎

一、教師の暗黙的信念

授業過程における教師の実践的思考様式を追究する上で、近年注目を集めているものに、教師の思考を深部で恒常的に規定する信念(Belief)の論理を解き明かそうとする研究がある(Witrock, M. C. 1986)。こうした思考の深層に存在する教師の信念を検討することは、その教師の授業理論やある特徴的な教授行動を支える背景を考察する上で重要な意味を持つ。例えば、Clark & Peterson (1986)は、このような意味における信念を「教授と学習に関する教師の隠された(implicit)理論」と呼び、それに関する研究が「教授の際の思考過程の十分かつ有用な理解のために中心的な研究」となりうることをMundyを引用しながら指摘している。また、山田(1993)も、即時的な思考を規定する恒常的な教師の性向を「暗黙的信念(acai belief)」と規定し、教師の隠れた内なる思考を考察することが生徒との相互作用中の教師の思考と授業計画作成中の教師の思考とを統一的にとらえる可能性をはらんでいることを詳述している。

しかし、こうした内なる信念は、教育方法における指導技術や教師の資質に関わり授業観や学習観の一部として付随的に扱

われるだけで、これまで正面から深く考察されることは少なかったように思われる。その理由は、主として研究方法上の困難さに求められよう。思考の深層に恒常的に存在する教師の信念は、授業における教師の指導行動の現象的記述をしてそれを量的に分析するだけでは、十分に解明することができない。むしろ教師が指導行動を取らざるをえなかった内面に入り込んでその思考過程を明らかにするような質的な解釈を加えない限り、それは明らかにならない。そこに客観的に明確化しえない困難さがある。

信念に関わる最近の研究は、授業の分析に先立って、教師の特定の心理的要因—例えば、学習の成果に関する帰属意識や教材解釈など—を信念として措定するものと、特定の教師を対象とする調査や授業中の教授行動の分析によって、教師の信念をなす主要な要素を特定するものとの二つに大別されるが、本稿では、このような成果も踏まえながら、授業場面で生起するさまざまな事象に対処する際に、対応行動選択の基底をなすと考えられる教師の暗黙的信念を取り上げ、それを把握するための方法について言及した上で、内なる信念を考察することの意義

を「教育的タクト」という概念を用いて論述することを目的とする。

二、自覚的に参照される信念と暗黙的な信念

Clark & Peterson (1986) は、信念を、シエマティックで認識的構造に組織される知識と対照されるもので、「対象についての、それほど明確ではないがかなりの程度まで明白な」命題として表されるもの」と捉えている。そこには、(1)生徒の達成の原因に対する帰属意識、(2)教師の内に隠れた教授と学習の理論、の二つが含まれるとされるが、自覚的に参照される信念は、(1)の帰属意識をも含む言語によって表現されるその教師の概括的な規則性や理想と考えることができよう。例えば、「学業成績を上げるためには、児童の能力といった要因の他にたゆまぬ努力が必要である」という考えや、「発問は子どもを思考を刺激するものである。よい授業をするためには、多様な発問を準備し子どもの思考を鋭く豊かにすることが重要である」とする教師の授業観などがそれにあたる。

一方、暗黙的な信念は、他者から指摘されるまで当人はその存在をまったく自覚していない性向や、教師がある状況下における自身の判断の根拠を問われた場合に漠然としか再現できないような曖昧な思考の内容などが相当すると考えられる(＊₁)。山田(1993)は、このような自覚的に参照される信念と暗黙的な信念との違いを Ryle (1949) を引用しながら、「信条が言語によって表現される knowing-that であるのに対して、暗黙的な信念は、状況的に確に対応しうる身体運動によって表現される

knowing-how である」(＊₂)と述べている。前者(自覚的に参照される信念)は、教師自身において、記号(言語)によって表現された命題として保持されていることを特徴とする。すなわち、教師が「あなたの信念とは何か」と尋ねられたならば、そのような命題を言明することで応答するであろうと考えられるものである(山田1993)。それに対して、後者(暗黙的な信念)は、ある考えを命題としてではなく暗黙的な信念として体得していれば、その教師がいちいち意図しなくても状況に即応して瞬時に対応行動を選択できることを特徴としている。

こうした教師の内なる思考は、次のようなシステムによって行動に反映されると考えられる。先ず、授業計画の際の教師の思考は、授業中に生起すると予想されるさまざまな事態の一つ一つについてじっくりと時間をかけて考を練ることを可能とするが、児童との相互作用中の思考は即時的であること、つまり個々の事態への対処の仕方を決定するに際して長考することがほとんど不可能であることを特徴とする(Clark & Peterson 1986)。従って、相互作用中の教師の意識は対処すべき事態そのものに向けられており、教師は反射的かつ自動的にその事態に対応しなければならぬため、自身の信念をその都度参照してゆとりのある判断を下すことは実際上まれであろう(山田1993)。現在は、このような反射的な対応の多くは教師においてルーティンとして蓄えられていると考えられている(吉崎1991)が、このルーティンは単なる身体の自動運動ではない。教師は状況に応じて、複数のルーティンの中から場面に応じて特定のものを選択したり、すべてのルーティンが無効と思われる場面です

な対応策を臨機的に講じたりしているものであり、その際には、やはり何らかの教師の思考が働いていると考えられるからである。

三、暗黙的信念の把握とその方法

反射的かつ自働的なこうした対応は、熟慮の末選択された行動ではないにせよ、教師は、どのような児童が事態に関与しているのか、いかなる教材内容を扱っているのか、今回の授業が長期的な計画の中にどのように位置付くのか、等々に配慮しつつ、各々のルーティンのメリットとデメリットを秤量・勘案して瞬時に行動の選択を行なっている。また、いくつかのルーティンを併用したり、折衷したりすることもあろうであろう。自覚的に信条を参照していなくても、教師は何らかの判断を下し続けているのである（山田1993）。

では、教師のこのような暗黙的信念を捉えるためには、どのような方法を用いればよいのであろうか。一般に、ルーティンの存在は、教師がそのような行動を繰り返して選択していること、つまり教師の内にその行動を是認する性向があることを示唆している。ルーティンは動作の単なる機械的反复の結果として形成されるものではない。教師は動作の反复の過程において、状況によりの確に対応できるように動作のあり方を変える工夫を繰り返しているのであり、そこには必ず反复の担い手である主体の能動性がなければならぬ。山田(1993)は、こうした考えを背景に、行動として表れるルーティンと教師の内なる思考との関係を次のように述べている^{(*)3}。

特定の行動が教師においてルーティン化していることは、そのルーティンを是認するような性向が教師の内に存在することの表れであると考へざるをえない。特に、教師自身がルーティンの存在を自覚している時にはそうである。たとえば、過密な教育課程内容などの外的要因が教師の信条どおりの（生徒の多様な発言を奨励する）行動を阻害しているということは、当の教師自身が、それらの外的要因を、信条どおりの行動を断念するに値する重要事として認識していることを示唆している。ルーティンは、教師自身による言明と同様に、教師の内なる思考の表現の一形態なのである。そして、ルーティンが長期間にわたって反復されるものである以上は、そのルーティンを是認する性向も相当に恒常性の高いものであると考へざるをえない。

すなわち、暗黙的信念は、教師が意識的にそれを参照しなくても自動的に機能するものであり、その働き方は教師自身の授業過程における行動自体によって表現されると考へることができよう^{(*)4}。ただし、山田(1993)自身も指摘するように、「実際の授業過程において信条と暗黙的信念を峻別することは不可能」であり、「暗黙的信念と信条との合致や矛盾のあり方もまた千差万別」である。例えば、McNany(1985)による「特定の教師を対象とした信念分析」の研究^{(*)5}は、直接に行動に作用する信念の体系にも階層が存在する可能性を端的に示す事例の一つであろう。McNanyは幼児教育を扱った研究の中で、意思決定における教師の信念について詳細な分析を行なっている。ここでの研究方法は、年少幼児担当の一人の教師を選び、教師

自身による自己の教育観・哲学に關した記述を踏まえながら、長期的なスパンによる観察とインタビューを交えた内観報告を実施するといふものであった。内観は、計画されたものと自発的なものを含んでおり、授業中の教室での活動の眞の目的・子ども達の行動への教師の対応・教師の役割についての教師の知覚などについて行なわれた。観察の途上で、教師の意図（この場合は明示される自覚的な信念）と実際の教師の行動との間に矛盾を生じるような場面が出現したため、その背景についてさらに分析が加えられた。その結果、こうした齟齬を生み出す要因として、「内的圧迫…役割の不調和・哲学的矛盾」「外的圧迫…環境・制度・個人内の要因」などが導き出されたのである。Menziesの研究は、教師の行動に直接作用する信念の体系には複雑な階層が存在するであろうことを示唆する点で意義深い。こうした矛盾の背景を探る（すなわち、教師の内に隠された潜在的な信念の推測）のに最も効果があつたのは、教育観・哲学に關した記述とインタビューを交えた内観報告であつたという。授業の中で働く教師の信念は、さまざまな束縛の中で相矛盾する問題と常に葛藤しながら意思決定されているのであり、そこには非常に多次元的な要素が含まれている。もとより、暗黙的な信念は教師の信念の深部に位置するものであるが、そうした存在を把握するためには、ルーティンの測定のみならず、教師に対する個別の精緻な観察とインタビュー、及び教師自身による教育観・哲学に關した記述を併用し、自覚的に参照される信念と行動との矛盾を丹念に掘り起こしていくことが必要だろうと考へられる。

四、授業の展開と教育的タクトの必要性

ところで、授業中の教師のこうした臨機の即時的な判断は、かなり古くから注目されている。このことを示すのは、ヘルバルト(Herbert J. F. 1802)が教育学に導入した「教育的タクト」の概念である。これは、教育の理論と実践との間の媒介項としての教育技術を駆使するところに現われる。そして、それは教育の個別な場面—特に教師の予測を超えた応答場面—に対応した「すばやい判断と決断」という形で発揮され、いわば教育の「実践の統治者」という性格づけが行なわれてきた(長谷川1993)。例えば、Muth, J. (1962)は予想外場面におけるタクトの働きについて次のように述べている。「タクトは、教師の計画する意思に支配されるものではない。それ故に、タクトに満ちた行爲は、教育者の計画的な処理の中で実際にあらわれるのではなく、いつも予測し得ない場面においてのみあらわれる。」と。

授業中の教師の意思決定の研究では、教師が予想外の出来事に遭遇した場合、その多くはルーティンの教授行動を採用すること、そのような反射的対応が最も顕著に見出されるのは、特に計画作成時に予想していなかつた事態が突発するような場面であることなどが明らかにされている(Shaevson, R. J. 1983)。教師の暗黙的な信念は、前述したように事態に対する反射的かつ自働的な対応にその一部が投影されると考へられるが、実は、こうした予想外の応答場面に現われる教育的タクトという側面からもその本質を捉へることができる。従つて、本節ではタク

トが理論と実践の媒介をどのように果たすのか、そして授業展開を考へる上で教育的タクトを取り上げるのがなぜ重要になるのかを論述することによって、教師の暗黙的信念を考察する上でのまとめとしたい。

先ず、教育的タクトは、教育方法においてどのような位置を占めるのかについて整理しておく。通常、タクトは理論と実践との媒介項だといわれる。それは、熟考を伴わないで行なわれる実践と、体系的に編み出された理論の間にあって、それら理論と実践を同時に視野のうちにおさめるものである。しかし、理論は多くの実践を統一的に導く指針を示すものでは過ぎず、実践の個々の細部まで取り扱ひ方を規定するものではない。例えば、鈴木(1980)は、それを次のように指摘する(*6)。「理論は、普遍性と未規定性をもつがゆえに、実践の個別性、特殊性を把握できない。理論は、普遍性・一般性へ向かう性質をもっている。他方、実践は個別的・具体的なものである。理論は個別的なことから捨象することによって普遍性を得ている。それゆえ、いくら実践に寄与すべく、理論が実践の中で起こり得る状況を推定して、柔軟な準備をしたとしても、実践のもつ偶然性に完璧な対処をすることはできない。」と(*7)。

では、教育的タクトは実際の授業過程においてどのような力として機能するのであろうか。一般に教師は授業を実施するにあたってその計画を立てる。この計画は、授業研究会に示されるような学習指導案という形式を整えた細密なものもあれば、必ずしも整然とした形式をとらない略案もある。さらに、成文化した学習指導案が用意できないで頭の中にとどめた腹案とい

うこともあろう。学校教育が意図的、計画的に進められるものである以上、指導案を立てることは授業の展開に必要不可欠な条件である。指導案が細案であれ略案であれ、また腹案であれ、案を立てることに変わりはない。指導案の基本的性質は、そこに教育理論や教育方法に関する原理が教師に消化された形で集約的に表現されることである。しかしながら、ときに教師の教材解釈の広狭や深淺にもとづく隙間、予測を超えるような児童の発想や行動を機にして、授業が予定通りに展開しないことが生ずる。たとえどんなに詳細な検討があつたにしても、また、教育の目標や内容、指導についての理論が教師の解釈を媒介にして集約的に反映されていたとしても、指導案はつまるところ計画にすぎないからである。

ここで問題になることは、指導案通りに授業が展開しないとき、教師がそこで一定の判断をして何らかの対応処置を即座にとらなければならないということである。授業場面を調整して自らの指導案の方向へ戻すこともあれば、予定にない新たな方向へ展開することもあろう。いずれにしても、その場面にふさわしい対応をして授業を進行させるためには、教師の深い洞察力、的確な判断と選択力、柔軟な処置の在り方が必要とされる。そこには、指導案の背景にある理論を実際の授業の個々の特異な場合に生かす特別な力が現われるのである。この臨機の方が教育的タクトとよばれるものである。したがって、タクトは理論と展開の予想されぬ場面との狭間にあって、授業の教育的質を左右する力とみなすことができよう。

一般に、教育者の教育的姿勢は、教育的タクトが発揮される

ときに如実に現われるとされる。そのタクトは理論をも実践をも視野の内に入れるがゆえに、合理的でありながら、実践の状況に依存せざるを得ないという非合理的要素も併せ持つ。だからこそ、教育的タクトは教授行為において、個々の授業場面に教育上の普遍的言明と比較・検討する、あるいは、教師のうちの内面化された思考を把握する手段になり得るのではないだろうか。

【注】

(1) Clark & Peterson は、ある程度まで明白な命題として表されるものを信念と捉えるが、本稿では、必ずしも言明できないような「教師の内にある教授と学習の理論」を暗黙的な信念として規定した。よって、Clark が述べる後者の信念⁽²⁾、あるいは山田が指摘するところの「暗黙的 (tacit)」とはその包含する範囲を異にする。

(2) 山田 (1993) p. 65

(3) 山田 (1993) p. 64

(4) こうした考えに立てば、教師の暗黙的信念を捉えるためには、授業におけるその教師の対応行動を現象的に記述して、どのようなルーティンが繰り返し生起するかを状況に即して分析すればよいことになる。

(5) McNairy の研究は、特定の教師を対象とする調査や授業中の教授行動の分析によって、教師の信念をなす主要な要素を特定するものの中に位置付けられる。

(6) 鈴木 (1990) p. 94

(7) タクトは理論と実践、それぞれを考慮に入れつつ、また、そのどちらからも独立して機能しているが、一方で、教育的行為が行為としても物質契機から生じる不確実さから逃れ得ないという特質を持つ。ゆえに、タクトは、常に個々の具体的状況に柔軟に対応し、決まり切った単調なしまたりのような働き方をしない。

【引用文献】

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986) Teacher's thought process, in Wittrock, M. C. ed, *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed), New York, Macmillan, 255-296.

長谷川栄 (1993) 「授業中の予想外場面における教師の判断——国語の授業を事例として—— 第一節」『授業における教師の意思決定に関する実証的研究』(その2) 筑波大学教育学系 17-20.

Herbart, J. F. (1802) Erste Vorlesungen über Pädagogik. In J. F. Herbars *Pädagogik Schriften*, 2 Bd. 5. Aufl., herausgegeben von F. Bartholomäi (Hess), Langensalza : Herman Beyer & Schme.

McNairy, M. R. (1985) Decision-making for young children : A study of a teacher's use of the choice in the context of the classroom. *Early Child Development and Care*, 21, 61-81.

Muth, J. (1962) *Pädagogischer Takt*. Heidelberg, Quelle & Meyer.

Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. London, Hutchinson.

Shavelson, R. J. (1983) "Review of Research on Teachers' Pedagogical Judgements, Plans, and Decisions." *The Elementary School Journal* Vol. 83, No. 4, 392-413.

鈴木晶子 (1990) 『判断力養成論研究序説』 風間書房

Wittrock, M. C. (1986) *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition). A Project the American Educational Research Association. New York, Macmillan.

山田雅彦 (1993) 「教師の信念の論理構造」『授業における教師の意思決定に関する実証的研究』(その2) 筑波大学教育学系 61-72.

吉崎静夫 (1990) 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい

(本学教官)