

教師の学習観の転換に関する基礎的研究 －変容的学習の視点からの検討－

Teachers' Shifting Beliefs About Learning from a Transformative Learning Perspective

山中 一 英* 石野 秀 明** 清水 優 菜*** 宇野 宏 幸****
YAMANAKA Kazuhide ISHINO Hideaki SHIMIZU Yuno UNO Hiroyuki

山内 敏 男***** 宮田 佳緒里***** 松田 充*****
YAMAUCHI Toshio MIYATA Kaori MATSUDA Mitsuru

「令和の日本型学校教育」の実現に向けて、教室における子どもの学びの転換とそれを基底する学習観や授業観の転換が求められている。そこでは、教師自身の学びの転換も図られることになる。学術領域でも、学習者中心の授業を展開する教師の熟達化の一過程として、教師の学習観の概念変化の必要性が議論されている。ところが学習観は、人間の認識の前提に位置する心的概念ゆえに、容易には転換しない。それならば、教師の学習観の転換にかかる現状はいかなるものなのか。本研究では、学習観の転換の代替概念として変容的学習を取り上げ、その尺度への回答を通して、教師の学習観の転換にかかる現状の一端を可視化することにした。加えて、教師の授業観、学習観、学習者観の特徴を比喩生成課題を用いて把握するとともに、それと変容的学習の様相の関連についても検討した。得られた主な結果は、次のとおりである。教師の学習観の転換にかかる現状について、「パースペクティブの変容」「混乱的ジレンマ」「自己省察」という変容的学習の下位概念の組み合わせに基づく3つの類型が見いだされた。そして、教師の授業観について、教師と子どもの共同作成の場という見方が最も多く現れたものの、それを表面的なものに過ぎないとする見方も同時に示された。学習者観に関して最も多かったのは、子どもを吸収体のように捉える見方であった。ここには「知識獲得の行為」としての学習観が結び付き、社会構成主義を背景にした学習観の転換とは齟齬する可能性が考察された。なお、授業観、学習観、学習者観と変容的学習の様相の関連については、顕著な結果は認められなかった。

キーワード：学習観の転換、変容的学習、教師教育

Key words : shift of beliefs about learning, transformative learning, teacher education

問題と目的

令和3年中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（以下、「令和3年答申」と表記）では、「目指すべき『令和の日本型学校教育』の姿を『全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現』とする」（中央教育審議会, 2021, p.19）と記されている。2020年代を通じて実現すべきとされたのは、教室における子

どもの学びの転換であり、それを基底している子どもの学習観や授業観の転換であった。

令和4年には中央教育審議会から新たに、令和3年答申を踏まえるかたちで、「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」（以下、「令和4年答申」と表記）が答申された。そこには、「主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデルである。『令和の日本型学校教育』を実現するために

*兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 教授 令和5年10月31日受理

**兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻幼年教育・発達支援コース 教授

***国士舘大学

****兵庫教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 教授

*****兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻社会系教科マネジメントコース 教授

*****兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 准教授

*****兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 講師

は、子供たちの学びの転換とともに、教師自身の学び（研修観）の転換を図る必要がある」（中央教育審議会，2022, p.23）と明記されている。ここでいう研修観の転換とは、教師自身の学びを変えていくことを意味していると解釈できる。取りも直さず、子どもの「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、それを担う教師をいかに育成するのかという教師教育の思索の重心に布置した問いに答えるものとして、教師の「学習観の転換」が措定されているとあって差し支えないであろう（e.g., 池田, 2022）。

学習科学領野の三宅（2014）の言葉も借りるなら、「個」や「多様性」を重視した学習者中心の授業を行えることが教師の熟達化の中で求められていることであり、その熟達化の一過程として、教師がもつこれまでの「学習観」の概念変化が必要とされているのである。同様に齊藤（2018）も、授業をデザインするにあたっては、デザインする側の「学びの素朴概念」の自覚とその絶え間ない見直しが必須であると述べている。

畢竟するに、不確実性が高く将来の予測が困難な VUCA と呼称される現代の社会にあって、これからの学校教育を支える教師に求められているのは、「学習とは何か」「人はいかに学ぶのか」といった本質的な問いにかかわって、自らの学びのありようを根元から問い直す行為だというのは、もはや贅言を要しないであろう。

教師が自律的・主体的に学び続ける存在でなければならないことは、論を俟たない。なぜ教師は学び続けなければならないのか。令和 4 年答申に明示された、主体的に学び続ける教師の姿が児童生徒の重要なロールモデルになるというのは、その理由の一つである。また、Schön（1983 柳沢・三輪監訳 2007）の「省察的実践」論から駆動されることとして、教師の専門性が暗黙知や過剰学習によって特徴づけられていることも、教師に学び続けることを要請する説得的な理由になるに違いない（e.g., 森山他, 2024）。

それならば、学び続ける教師にとって何を学ぶことが重要なのか、また「学び続ける教師」という言葉で指示される教師の営みとはどのようなものなのか。吉村・福島（2020）は、急激に変化し続ける社会の中で、不確かや複雑な諸課題への対処が教師に求められ続けるのだとしたら、必要とされる力量は際限なく広がっていくのではないかと、そしてそうだとしたとき、「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のではないかと予見的に論じている。そのうえで、この危惧を乗り越えるために要望される教師の学びを、先行研究をふましつつ、次のように論及している。教師の学びにとって重要なのは、学習指導や生徒指導に関連した個別具体的な専門性の獲得よりもむしろ、古い経験を捨てて自己刷新する営み（辻野, 2012）であ

り、教師が暗黙のうちに有している「問題の枠組み」や「固有のものの見方」を転換する営為（坂本, 2013; 丸山, 2014）なのではないか。なお、このような学びのかたちは、人材育成分野の基幹概念の一つである、既存の枠組や価値の問い直し、再構成を意味する「ダブル・ループ学習」（Argyris & Schön, 1974）と類似したものであることを付論しておかなければならないだろう。

こうした「自己刷新する専門性」や「『問題の枠組み』や『固有のもの見方』などの考え方の転換」は、成人の学習過程を説き明かした、Mezirow（1999 金澤・三輪監訳 2012）の「変容的学習（transformative learning）」の概念に近似する（吉村・福島, 2020）。三輪（2012）の解説を手がかりに、不消化を承知で論説しておこう。Mezirow（1999 金澤・三輪監訳 2012）は、解釈することを通して経験の意味を理解しつつ、新たな意味を生成するという学習のもつ能動的な側面に着目する。そして、その過程で中心的な役割を果たしているのが、「意味パースペクティブ」と呼ばれる現在の保持する準拠枠である。この準拠枠を通じて経験の意味が把握され、全ての学習が行われるという。そのうえで変容的学習とは、こうした経験の意味を解釈する枠組みの総体である意味パースペクティブを捉え直す行為と定義されるのである。変容的学習の視点に立つなら、学び続ける教師にとって切要なのは変容的学習であると置換することができるのではないかと。変容的学習は、学習観の転換ときわめて親和する概念と言えるのである。

以上の論考をふまえて本研究では、次の 3 つの焦点にかかわる基礎的な資料を得ることを目的とする。

第 1 の目的は、教師の学習観転換の様相について現状を把握することである。令和 4 年答申を通して中央教育審議会は、教師自身の学びの転換をこれからの教師教育の方向性として明言した。それならば、教師の学習観の転換にかかる現状はいかなるものなのか。学習観を転換する試みは容易ではない。なぜなら、一般に「観」と呼ばれるものは、「常識」とか「あたりまえ」とかとも言い換えうる、人間の「認識の前提」に位置する心的概念だからである。変容的学習論ではそれが「準拠枠」や「経験の意味を解釈する枠組み」といった概念で表象されている。普段の私たちは、自らがどのような認識の前提や準拠枠を有しているか、気づくことさえ難しい。学習観の転換がいかに心的努力を要する営みかが理解できるであろう。これらを考え合わせるとき、その現状を明らかにしておくことは、けっして小さくない意味があると言えるのではないだろうか。本研究では、既存する変容的学習尺度への回答を通してデータを収集・分析することで、教師の学習観の転換についての現状の一端を可視化することにした。

第 2 の目的は、教師の授業観、学習観、学習者観の

特徴を掴むことである。そもそも教師は、授業や学習、そして学習者をどのようなものとして捉えているのだろうか。それらを知ることのできるデータがあれば、それは今後、教師の学習観の転換を企図した取り組みをデザインしていくうえでの豊穰なりソースになりうるであろう。秋田（1996）は、比喩生成課題を用いて教職経験に伴う授業イメージの変容を検討している。これは、実践のフィールドで働く知識には自覚化されないままに機能する暗黙の知識が含まれており、この暗黙知を明らかにするには比喩に着目するのが有効であるという Elbaz（1981）の主張に倣ったものである。本研究においても、秋田（1996）を土台に比喩生成課題を作成し、それへの回答によって、授業、学習、学習者に対する教師の捉え方を炙り出すことにした。これが本研究の第2の目的である。

第3の目的は、教師の学習観転換の代替概念としての変容的学習の様相と授業観、学習観、学習者観の関連を探ることである。授業等を語る比喩には個人差が存在する（秋田、1996）ことが知られており、それゆえ、その個人差が変容的学習の様相との関連の仕方に違いをもたらすことが予想されるからである。得られた結果は、教師の学習観とその転換の様相をめぐる多元的多層的な議論に助力を与える有意義な資料になることが期待されよう。

方法

対象者

本学大学院に在籍する大学院生であり、かつ現職教員の身分を有する者を対象とした。対象者のうち、調査への参加に同意した76名が本研究の分析対象となる。

調査内容

フェイスシート フェイスシートでは、現職教員の身分の有無、今後のインタビュー調査への協力の可否、勤務経験のある学校種（「幼稚園等」、「小学校」、「中学校」、「高等学校」、「中等教育学校」、「義務教育学校」、「特別支援学校」）、非常勤講師等の期間を含めた教職経験年数（「5年未満」、「5年以上10年未満」、「10年以上15年未満」、「15年以上20年未満」、「20年以上25年未満」、「25年以上30年未満」、「30年以上」）を尋ねた。

変容的学習 孫（2014）が作成し、吉村・福島（2020）が因子構造を検討した変容的学習尺度を用いた。あらためて Mezirow（1999）の変容的学習のエッセンスを、吉村・福島（2020）をもとに説明しておく。「自己省察」によって新たな経験を解釈する際、既存の「意味パースペクティブ」との間に軋轢が生じることがある。すると、自らの価値観や信念等にかかる根源的な問い直しが要請されるようなジレンマに陥るという。この状態が「混

乱的ジレンマ」である。これを契機に「意味パースペクティブ」の再構成がなされると措定されているのである。したがって当該尺度は、「パースペクティブの変容」（3項目）、「混乱的ジレンマ」（3項目）、「自己省察」（2項目）の3下位尺度8項目から構成される。教示文を「あなたがこれまでに教職に就いてきた中で、以下の項目それぞれについてどの程度経験してきましたか」として、「まったくそう思わない（1）」、「あまりそう思わない（2）」、「どちらとも言えない（3）」、「ややそう思う（4）」、「とてもそう思う（5）」の5件法にて回答を求めた。なお、分析にあたっては、5件法の回答をそのまま得点化して用いた。

授業観・学習観・学習者観 秋田（1996）を参考にして、授業観、学習観、学習者観それぞれについて、比喩生成課題を実施した。具体的には、「授業（あるいは、学習、学習者）とは〈 〉のようだ」の〈 〉内に当てはまる比喩表現の回答を自由記述にて求めた。また、比喩表現の理由ならびに関連する教職経験についても、自由記述にて回答を求めている。

手続き

調査は2023年1月下旬から2月中旬にかけて実施した。本学大学院に在籍する大学院生に対して、調査趣旨とWEB調査のURLをメールにて送付し、調査を依頼した。

倫理的配慮として、WEB調査フォーム上にてインフォームド・コンセントを行い、本調査への協力に同意した者を調査対象者とした。WEB調査フォームの最初のページには、①調査への回答は任意であること、②回答を途中でやめたい場合には、やめてもよいこと、③回答内容は、研究や研究成果、汎用的な学習材・教材として公表・活用する以外の目的には使用しないこと、④回答内容を③の用途にて公表・活用する場合には、個人が特定されない形にすること、⑤回答の処理からデータの保管と処分まで回答は厳重に保護されること、を記載した。

結果と考察

対象者の属性

対象者の属性をTable1に記した。勤務経験のある学校種について、小学校が最も多く、次いで中学校、高等学校であった。教職経験年数について、10年以上15年未満が最も多く、次いで15年以上20年未満、20年以上25年未満であった。また、教職経験年数が5年未満の対象者は、本調査ではいなかった。

変容的学習尺度の妥当性

変容的学習尺度について、吉村・福島（2020）の3因子モデルに基づき確認的因子分析（対角重み付け最小2

乗法)を行った。その結果, 3 因子モデルの適合度指標は, $\chi^2(17) = 15.18, p = .58, CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .00, SRMR = .08$ であり, 軒並み良好な値であった。次に, 変容的学習尺度の各項目の因子負荷量 (Loadings), 共通性 (h^2), 平均値 (M), 標準偏差 (SD), 歪度, 尖度を Table2 に記した。全ての項目の因子負荷量は 0.57 以上, 共通性は 0.32 以上であり, いずれも慣習的水準 (因子負荷量は 0.35 ないし 0.40, 共通性は 0.16) を満たし

ていた。

さらに, 変容的学習尺度の内的整合性, 収束の妥当性, 弁別的妥当性を検討するために, α 係数, CR (composite reliability), AVE (average variance), 因子間相関と AVE の平方根を算出した。結果を Table3 に記した。内的整合性について, α 係数と CR とも 0.73 以上であり, 慣習的な基準値である 0.60 を上回っていた。よって, 変容的学習尺度は一定程度の内的整合性を有すると考え

Table1 使用変数の記述統計量

		人数	割合
勤務経験のある学校種	幼稚園等	5	7%
	小学校	36	47%
	中学校	27	36%
	高等学校	21	28%
	中等教育学校	3	4%
	義務教育学校	1	1%
	特別支援学校	7	9%
教職経験年数	5 年以上 10 年未満	5	7%
	10 年以上 15 年未満	24	32%
	15 年以上 20 年未満	18	24%
	20 年以上 25 年未満	17	22%
	25 年以上 30 年未満	7	9%
	30 年以上	5	7%

Table2 変容的学習尺度に関する確認的因子分析の結果 ($n = 76$)

	Loadings	h^2	M	SD	歪度	尖度
I : パースペクティブの変容						
それまでとは異なる視点を獲得したことがあった	0.78	0.61	4.63	0.61	-1.74	3.42
自分のものの見方が大きく変わったと感ずることがあった	0.75	0.57	4.51	0.72	-1.52	2.11
それまで理解できなかった新しい価値観を感ずることがあった	0.57	0.33	4.43	0.74	-1.26	1.32
II : 混乱的ジレンマ						
自分の考えと違う意見に接し, 葛藤を感ずることがあった	0.71	0.50	4.43	0.64	-0.66	-0.60
自分と異なる考え方に対して, 納得できないと感ずることがあった	0.57	0.32	4.09	0.84	-1.25	2.15
様々な人の考えや価値観にふれて, モヤモヤしたことがあった	0.79	0.63	4.25	0.80	-1.08	0.97
III : 自己省察						
自分の中に思い込みや決めつけがあると感ずることがあった	0.90	0.81	4.42	0.74	-1.02	0.27
自分の考え方が偏っていると感ずることがあった	0.82	0.67	4.11	0.78	-0.52	-0.29

Table3 変容的学習尺度における α 係数, CR, AVE, 因子間相関行列の結果 ($n = 76$)

	α	CR	AVE	I	II	III
I : パースペクティブの変容	0.75	0.74	0.49	(0.70)		
II : 混乱的ジレンマ	0.73	0.73	0.48	-0.07	(0.69)	
III : 自己省察	0.85	0.85	0.74	0.34	0.69	(0.86)

注: 括弧内の数値は, AVE の平方根を表している。

られる。収束的妥当性について、自己省察の AVE は慣習的な基準値である 0.50 を上回っていた。他方、パースペクティブの変容と混乱的ジレンマの AVE は慣習的な基準値である 0.50 を下回っていたが、CR はいずれも 0.60 以上であった。Fornell & Larcker (1981) によれば、収束的妥当性については、AVE が 0.50 以上が望ましいものの、AVE が 0.50 未満の場合には CR が 0.60 以上であれば問題ない。よって、変容的学習尺度は一定程度の収束的妥当性を有すると考えられる。弁別的妥当性について、全ての下位尺度において AVE の平方根は因子間相関よりも大きい値であった。Murtagh & Heck (2012) によれば、弁別的妥当性については、AVE の平方根が各尺度の因子間相関以上の値であれば問題ない。よって、変容的学習尺度は一定程度の弁別的妥当性を有すると考えられる。

上記一連の分析から、変容的学習尺度は一定程度の妥当性を有するものと考えられる。以下の分析では、下位尺度項目ごとの加算平均を下位尺度得点として用いた。

変容的学習の類型化とその特徴

変容的学習の類型化のために、階層的クラスタ分析(ユークリッド距離・ウォード法)を行なった。クラスタ数を 2 から 10 にして順次階層的クラスタ分析を行なったところ、解釈可能性とデンドログラム (Figure1) からクラスタ数を 3 に設定した。

各クラスタにおける平均値、標準偏差、分散分析、多重比較 (Holm 法) の結果を Table4 に記した。以下、クラスタごとに、その特徴を整理する。

クラスタ 1 (CL1:n=20, 26%) は、他の 2 群よりもパースペクティブの変容が有意に低く、混乱的ジレンマと自己省察はクラスタ 3 よりも有意に低かったが、混乱的ジレンマはクラスタ 2 よりも有意に高かった。尺度得点の平均値が 5 件法の「ややそう思う (4)」に近い値であったことも踏まえると、クラスタ 1 においては、自己省察と混乱的ジレンマの程度は高かったものの、パースペクティブの変容までは相対的に至っていないと認識していると考えられる。そこで、クラスタ 1 を「パースペクティブの変容低認識群」と命名した。

クラスタ 2 (CL2:n=31, 41%) は、混乱的ジレンマが有意に低く、パースペクティブの変容と自己省察はクラスタ 3 よりも有意に低かったが、パースペクティブの変容はクラスタ 1 よりも有意に高かった。尺度得点の平均値が 5 件法の「ややそう思う (4)」に近い値であったことも踏まえると、クラスタ 2 においては、混乱的ジレンマの程度は低いものの、パースペクティブの変容に至ったと相対的に認識していると考えられる。そこで、クラスタ 2 を「混乱的ジレンマ低認識群」と命名した。

クラスタ 3 (CL3:n=25, 33%) は、全ての下位尺度の平均値が他の 2 群よりも有意に高かった。よって、クラスタ 3 においては、変容的学習が生じたと相対的に認識していると考えられる。そこで、クラスタ 3 を「変容的学習認識群」と命名した。

各クラスタの比率の差をカイ 2 乗検定により検討したところ、統計的有意差は認められなかった ($\chi^2(2) = 2.40, p = n.s.$)。すなわち、教師の変容的学習の類型に

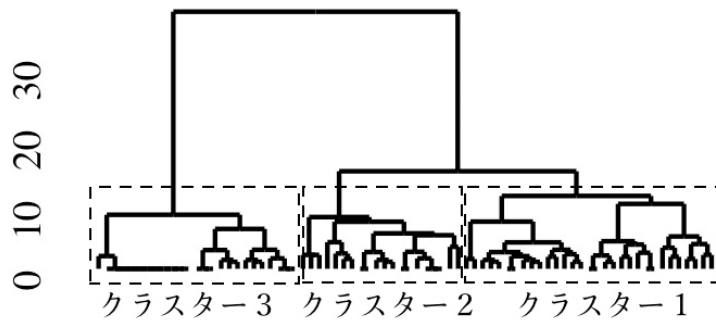


Figure1 変容的学習に関するデンドログラム

Table4 各クラスタの変容的学習尺度の記述統計量と分散分析、多重比較 (Holm 法) の結果

	CL1		CL2		CL3		F(2, 73)	η^2	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
I : パースペクティブの変容	3.80	0.49	4.67	0.33	4.93	0.17	65.46*	0.64	3>2>1
II : 混乱的ジレンマ	4.23	0.43	3.80	0.51	4.85	0.26	44.00*	0.55	3>1>2
III : 自己省察	3.98	0.68	4.00	0.71	4.82	0.28	16.43*	0.31	3>1=2

*: $p < .01$,

現状偏りがあるとは言えないことが示された。

授業観・学習観・学習者観の特徴

授業観 授業観について比喩を生成した対象者は54名であった。秋田(1996)の分類を参考に、第2筆者と第3筆者でカテゴリ分けを行った。その結果をTable5に記した。

最も多かったのは、「A1 教師と生徒の共同作成の場」である。たとえば、〈船〉に喩えた教師は、その理由として「研究(学び)の海はとてつもなく広い。(中略)その海の上をちょっとみんなと一緒に進んでみる、と言うのが授業かもしれない」を挙げている。また関連する教職経験として、「例えば、神戸から四国に行くのには、(中略)様々な選択肢とルートがある。(中略)結局、四国にみんなが着けばいいわけで、いろんなルートで来た子が多い授業ほど見えた景色、得た経験は多彩だろうと思います。(中略)最初の10年ほどは、自分の教材研究でたどり着いた授業に子どもたちをどう寄せてくるかばかり考えていたように思うので」と授業観の転換があったことを述べている。このような場では1時間の授業展開も先が読めないものになる。次に多かった「B1 未知の展開」の中で〈ドラマ〉に喩えた教師は、その理由として「どれだけ準備をしても、何が起

るかわからない。(中略)子どもが主人公になったときこそ、印象に残る場面が生まれることがある」と述べ、関連する教職経験として「研究授業など、準備をしているからいい授業になるとは限らない。むしろ力のある程度抜いて、柔軟に対応したときにこそ、想像していなかった授業が生まれたりする」と論じている。

他方で、このような共同性が表面的なものに過ぎないのではないかとの授業観も示されている。授業の場の「A2 伝達の場合」と、それを実現する教師役割「D3 伝達者・話し手」を合わせると回答数は7となり、ある程度共有された授業観を示すものと考えられる。たとえば〈安心安全第一のシナリオのある対話劇〉と喩えた教師は、「授業は、指導する教員の枠を出ることがなかなかできないものだと思うから。指導案を作るのも、生徒の動きを予想するのも、いかに教えたいことを時間内で多くの生徒に教えられるかという教員の側の都合が働いている」と理由を説明している。一方で関連する教職経験では「どんな生徒に育てたいのかという学校教育全体のねらいの部分と、高校入試を踏まえた定期的なテストで点数をとれるような力を身につけさせるという必要性に迫られた部分で、常々葛藤している」として、従来通りの授業観を維持することに葛藤があることを認めている。

Table5 授業観について生成された比喩内容

A 授業の場 21
A1 教師生徒の共同作成の場 14(交流の場、共同作業、会議、知の共有、演劇、ライブ、合奏、サッカー、キャッチボール、料理、翼、船、歯車、がちゃ)
A2 伝達の場合 3(安心安全第一のシナリオのある対話劇、ドラマ、計画を練った旅行)
A3 教師の学びの場 4(発明、旅行、鏡、生もの)
B 1時間の授業展開 9
B1 未知の展開 6(ドラマ、台本のない寸劇、ジャズ演奏、芸術、生き物、一回勝負)
B2 複雑なゲーム 1(ドッジボール)
B3 筋書き通り 2(ショー2)
C 日々の授業 9
C1 日々異なる 4(水、水物、色があってない海、作品)
C2 積み重ね 5(冒険、旅、ドラマ、畑、階段)
D 教師役割 11
D1 手本・万能の者 1(呼吸)
D2 伝達者・話し手 4(芝居、劇、落語、自己紹介)
D3 育て手 1(遊びの旅へ誘うこと)
D4 導く者 3(料理 2、レストラン 1)
D5 支え手 2(コマ回し、ど真ん中のストレート)
E 授業に伴う感情 1
E1 面白い・楽しい 1(ビュッフェ料理)
F 授業内容の有用性 3
F1 役立つ・必要 3(栄養、商品、透明も含めカラフルな水)

学習観 学習観について比喩を生成した対象者は60名であった。作成された比喩の内容と作成理由、関連する教職経験を参考に、第2筆者と第3筆者でカテゴリ分けを行った。その結果をTable6に記した。

最も多かったのは「G1 栄養・水」である。これは「学習」を、学習者である子どもが学習内容を消化し取り入れることとして捉えた比喩であるが、その解釈には幅がある。〈水や空気〉に喩えた教師は、理由として「それがないと生きていけない。ありふれているようだけれど、なくなると困る。なくなったらその価値がわかる」と説明している。ここでは学習が人として生きていくための基盤として表現されている。一方、〈栄養〉に喩えた教師は、理由を「栄養をとることで体が健康で豊かな生活が送れる。(中略) 学習も、人生が豊かになるために必要なものである」とし、関連する経験として「自分が学ば学ぶほど、児童への関わり方や、教職員同士の関わり、教育に対する様々なアイデア、教育に対する考え方など、自分の中で充実していつているようで、日々の仕事(だけでなくプライベートも)が豊かになっているように感じます」と述べている。つまり、学習は、人生をより豊かにするものとして捉えられていることがわかる。また、〈水〉と喩えた教師は、「どの水も、(中略) 同じに見える。注げば注ぐほど溜まっていくが、日射しに照らされ放っておけば蒸発してしまう。溢れない程度に様子を見て注ぐ必要がある。また、同じに見える水でも、ミネラル分を多く含むものもあれば、水素水などもある。同じく身体に良さそうだが、質が違うため、だれにでも効果があるわけではない」と理由を述べ、個別最適な学びの重要性を示唆している。

次に多かったのは「H1 冒険・旅」である。学習を〈刺激的な旅〉に喩えた教師は、自らの少年時代の記憶を理由として挙げている。「『歴史は暗記だ』を言われたとき、マンガ日本の歴史を読みながら、その時の空気を想像していた少年時代の私の悲しさったらありませんでした。そんなときの『勉強』はひどく面白くなかったです。(中略) 受験勉強には常にそんなイメージが付きまっています。だから、『その位置で、遠いものを見て覚えなさい』みたいな学習を私は学習としてイメージしません。空間的にはとどまっていますが、きちんと旅し、自分が移動して、参加して『棲んでいる』感覚の時、私は学習したと感じていると思います」。この記憶を踏まえて「子どもにも、そういった感覚を味わってほしい」と『体験的』な授業を意識しました。たとえば、歴史の授業なら、徳川家康の親藩・譜代・外様の配置を子どもたちに考えさせ、考えを話し合わせる授業をしました。家康の『思考』に参加させたかったのだと後から思います。(中略) 授業を通して『旅』の感覚を味わってほしかった」と自らの教職経験を記述している。また、別の教師は「自分自身で行程を決め、自由に旅をするイメージだから」という理由により、学習を文字通り〈journey〉と喩えている。このような学習観が形成された背景として、研究仲間との出会いによる学習観の転換を挙げている。「『教師はこうあるべき』という考えで日々の実践に取り組んでいた。(中略) 理科教育とそこでの研究仲間との出会いが自分にとって価値観を変えるターニングポイントであったと思う。そして、理科教育と研究仲間とともに歩むことを決めたのは自分自身である。今では、この行程の選択は、間違いではなかったと思うし、

Table6 学習観について生成された比喩内容

G	消化・蓄積 21
G1	栄養・水 13(栄養 4, 食事 2, バイキング 2, お菓子, 水 2, 飲み物, 水や空気)
G2	積み重ね 8(地層, 本棚, たんす, お城の石垣, 積み木, 芸, 筋トレ, 桜)
G3	結果 1(結果)
H	自己探求・自己拡大 26
H1	冒険・旅 12(冒険 2, 登山, 山登り, 道や方法が自由な山登り, 未知の開拓, 修行, 刺激的な旅, journey, ピクニック, RPG, トンネル)
H2	自己形成 9(自分づくり, 日々自分を新たに豊かにしていくことの継続, 人生を豊かにしてくれるもの, 自由の獲得, 人を輝かせるもの, 成長するための体力, 筋肉, 盾, 望遠鏡・双眼鏡)
H3	人生, 生活 5(日々の暮らし, 人生, 生きることそのもの, 日々の呼吸, 可能性)
I	学習の様相 12
I1	情動 4(おもしろいこと, ワクワクするもの, 楽しい, 勉強であり学問ではない, おもちゃ箱のおもちゃ)
I2	自発性 4(ボランティア活動, 自分で獲得する物, 主体性が肝, スポンジ)
I3	コミュニケーション 2(卓球のラリー, サッカーのゴール)
I4	波 2(波紋, 波)

子どもは無限の可能性を持っているが、無限の可能性だけで何一つ実現を伴わないことは自分の人生を生きていないと思う」と説明している。上記の「L1可能性」から選択し、実現しようとするプロセスが重視されていることがわかる。関連する教職経験として「中3で、初めて自分の進路を選択するとき。(中略)自分がどんな生き方をしたいか考える中で、親や先生と意見が食い違うときがある。(中略)将来を明確に見据えて学ぼうと決意した生徒との出会いが大きな学びになった」と記載している。このカテゴリーでは、教師についての言及が比較的少なく、学習者としての子ども自身が、自分で気づき考え、行動する記述が見られた。

変容的学習の様相と授業観・学習観・学習者観の関連

変容的学習の3類型ごとに、授業観、学習観、学習者観のカテゴリーの出現度数と割合を求め、出現割合についてFisherの正確検定による多重比較を行った。結果をTable8に記した。

学習者観の下位カテゴリー「探求者」について、パースペクティブの変容低認識群は変容的学習認識群よりも出現割合が有意に多かった。しかし、他のカテゴリーでは、変容的学習の3類型間で出現割合に統計的有意差は認められなかった。よって、変容的学習の様相と授業観、学習観、学習者観の関連については、顕著な結果は認められなかったと言えよう。

総括的討論

変容的学習の視点からの教師の学習観転換の様相

教師の学習観転換の様相についての現状が把握された。吉村・福島(2020)で示された変容的学習尺度の因子構造が、本研究においても確認された。すなわち、「パースペクティブの変容」「混乱的ジレンマ」「自己省察」の3つである。そしてそのうえで、その様相を類型化するために、階層的クラスター分析を行ったところ、3つのクラスターを設定することが妥当であると判断された。クラスターごとにその特徴を簡潔に整理しておく。クラスター1は、自己省察と混乱的ジレンマの程度は高かったものの、パースペクティブの変容までは相対的に至っていないと認識していると考えられた「パースペクティブの変容低認識群」である。次のクラスター2は、混乱的ジレンマの程度は低いのに、パースペクティブの変容に至ったと相対的に認識していると考えられた「混乱的ジレンマ低認識群」。そしてクラスター3は、変容的学習が生じたと相対的に認識していると考えられた「変容的学習認識群」であった。学習観の転換に近似する概念である変容的学習の測定尺度を用いた調査結果から判断する限り、教師の学習観の転換の様相は、3つの類型で捉えられる可能性が明らかになった。

「パースペクティブの変容低認識群」「混乱的ジレンマ低認識群」の現出は、変容的学習の理論的措定をめぐる議論を誘起する結果と言えるのかもしれない。ただし、本研究のデータから精緻な論究を展開するのは難しい。今後の理論的、実証的な検討に委ねたい。また3つの類型には、現状として偏りがあるとは言えないことも合わせて示された。

教師の授業観・学習観・学習者観の特徴

教師の授業観、学習観、学習者観の特徴が、比喩生成課題の作成を通して捉えられた。

授業観 分類にあたっては、秋田(1996)を参考にしたため、ここでは秋田の研究結果との対比を中心に論じていく。秋田の研究で生成された比喩は、「D教師役割」「A授業の場」「E授業に伴う感情」の順に多かった。これに対して本研究では、「A授業の場」「D教師役割」「B1時間の授業展開」と「C日々の授業」(BとCは同数)の順であった。これは、秋田の研究が、「授業」「教師」「教えること」について比喩生成を求め、授業観としてまとめたのに対して、本研究では「授業」のみに問いを限定したからであろう。

次に「A授業の場」についての比喩をみると、「A1教師生徒の共同生成の場」の割合が多く、秋田の分析結果とは対照的であった。20年あまりを経て、教授学習型の伝統的な授業観から対話型の現代的な授業観への転換が認められる。これに伴い、教師役割については「D2伝達者・話し手」の割合が多く、秋田の研究では一定数見られた「権力者」に類する記述は認められなかった。

「B1時間の授業展開」については「B1未知の展開」が「B3筋書き通り」より多く、秋田の研究と同様であった。「C日々の授業」では、「C1日々異なる」「C2積み重ね」がほぼ同数であった。秋田の研究では「積み重ね」の割合が高かったことから、後述する伝統的な学習観をより反映した結果であったのかもしれない。また「同じことの繰り返し」が本研究では認められず、先述のような対話型への授業観の転換がうかがわれる結果となった。

学習観 大島(2019)は、学びの理論を大きく3つの認識論のグループに分け、それぞれを「獲得メタファ」「参加メタファ」「知識創造メタファ」により説明している。獲得メタファにおいて知識とは、学習者の中に構築される表象として定位される。最も伝統的な学習観だと言える。参加メタファとは、Lave & Wenger(1993 佐伯訳 1993)の正統的周辺の参加論に代表されるように、学習者が実践共同体において、周囲との関係の中で十全的な参加に至る過程を学習とする認識論である。いわば、認知的徒弟制にあたる。知識創造メタファでの知識とは、学習者が獲得するものというよりも、参加メタファと同様に、学習者の所属する共同体において共有されるものとされる。一方で、獲得メタファが仮定する個

Table8 変容的学習の3類型ごとの授業観・学習観・学習者観の出現度数と割合, 多重比較の結果

	1. パースペクティブの変容低認識群		2. 混乱的ジレンマ低認識群		3. 変容的学習認識群		多重比較	
	人数	%	人数	%	人数	%		
授業観	A1 教師生徒の共同作成の場	4	20%	5	16%	5	20%	<i>n.s.</i>
	A2 伝達の場	0	0%	2	6%	1	4%	<i>n.s.</i>
	A3 教師の学びの場	2	10%	2	6%	0	0%	<i>n.s.</i>
	B1 未知の展開	4	20%	1	3%	1	4%	<i>n.s.</i>
	B2 複雑なゲーム	1	5%	0	0%	0	0%	<i>n.s.</i>
	B3 筋書き通り	0	0%	1	3%	1	4%	<i>n.s.</i>
	C2 日々異なる	1	5%	2	6%	1	4%	<i>n.s.</i>
	C3 積み重ね	1	5%	3	10%	1	4%	<i>n.s.</i>
	D2 手本・万能の者	1	5%	0	0%	0	0%	<i>n.s.</i>
	D3 伝達者・話し手	1	5%	1	3%	2	8%	<i>n.s.</i>
	D5 育て手	0	0%	1	3%	0	0%	<i>n.s.</i>
	D6 導く者	0	0%	0	0%	3	12%	<i>n.s.</i>
	D7 支え手	0	0%	1	3%	1	4%	<i>n.s.</i>
	E5 面白い・楽しい	0	0%	1	3%	0	0%	<i>n.s.</i>
	F1 役立つ・必要	1	5%	0	0%	2	8%	<i>n.s.</i>
	学習観	G1 栄養・水	2	10%	6	19%	5	20%
G2 積み重ね		2	10%	3	10%	3	12%	<i>n.s.</i>
G3 結果		1	5%	0	0%	0	0%	<i>n.s.</i>
H1 旅, 冒険		1	5%	7	23%	4	16%	<i>n.s.</i>
H2 自己形成		3	15%	3	10%	3	12%	<i>n.s.</i>
H3 人生, 生活		1	5%	1	3%	3	12%	<i>n.s.</i>
I1 情動		3	15%	0	0%	1	4%	<i>n.s.</i>
I2 自発性		1	5%	2	6%	1	4%	<i>n.s.</i>
I3 コミュニケーション		1	5%	0	0%	1	4%	<i>n.s.</i>
I4 波		0	0%	1	3%	1	4%	<i>n.s.</i>
学習者観	J1 吸収体	4	20%	4	13%	9	36%	<i>n.s.</i>
	J2 好奇心をもつ者	0	0%	1	3%	1	4%	<i>n.s.</i>
	K1 栽培物	1	5%	5	16%	2	8%	<i>n.s.</i>
	K2 飼育物	0	0%	3	10%	0	0%	<i>n.s.</i>
	L1 可能性	2	10%	3	10%	3	12%	<i>n.s.</i>
	L2 探求者	4	20%	3	10%	0	0%	1>3
	L3 協働者	0	0%	0	0%	1	4%	<i>n.s.</i>
	M1 鏡	2	10%	2	6%	0	0%	<i>n.s.</i>
	M2 反応体	0	0%	0	0%	1	4%	<i>n.s.</i>
	M3 抵抗者	1	5%	0	0%	0	0%	<i>n.s.</i>
	未分類 教師のエネルギー	0	0%	1	3%	0	0%	<i>n.s.</i>
未分類 ハンデを負う者	0	0%	0	0%	1	4%	<i>n.s.</i>	

人の内的表象としての知識を否定することはない。つまり、学習者が共同体に参加して貢献の仕方を学ぶ中で、共同体の知識の向上が目指される学習観なのである。さらに知識を「創造する」という文化的実践に向けて、授業者による挑戦的なデザイン設計が求められることも特徴の一つである。

こうした視点で、学習観について生成された比喩について見ていこう (Table6)。「G 消化・蓄積」は、獲得メタファに主に関連している。「G1 栄養・水」からは、内的表象としての知識が生活において必要不可欠 (空気、水) なものと考えられている。また「G2 積み重ね」からは、時間的に蓄積されていき、必要に応じて取り出され (本棚)、生きていく上での活力となる (筋トレ) ことが含意されている。これらの比喩は、知識が個別的なものであり、生活において活用されることまで視野に入っており、伝統的な学習観を超える示唆が含まれている。ただし、学習者が資質能力を獲得するという水準で学習を捉える認識については共通している。

次に「H 自己探求・自己拡大」は、参加メタファを反映している。「H1 冒険・旅」については、先に引用した「空間的にはとどまっても、きちんと旅し、自分が移動して、参加して『棲んでいる』感覚の時、私は学習したと感じていると思います」という教師の記述には、記憶ではなく参加という認識が示されている。加えて、学習者の冒険・旅が、現実的 (未知の開拓、修行) か、虚構的 (ピクニック、RPG) かの重み付けの相違がある。また「H2 自己形成」においては、学習が自己に関わる資質能力 (成長するための体力、盾、望遠鏡・双眼鏡) を備え、成長発達していく過程そのもの (自分づくり、自由の獲得) であるという認識が示されている。つまり、学習者が生活に参加する中で、自己を形成していく過程が学習と捉えられているのである。

以上のような学習は、面白いなどの快の情動や、自発的に行われることが求められ、またコミュニケーションによって充実していくという「I 学習の様相」が期待されている。

ただし、今回の調査では「知識創造メタファ」は見いだせなかった。これは、学習者の実践共同体についての教師の認識が、未だ伝統的なものに留まっていることを示唆しているのではないだろうか。言い換えれば、「学校外の厳しい人生や生活」「学校内での人生の模擬的な場」という二分法があり、子どもと教師が学習者として実践共同体に参加し知識を創造していくという知識創造メタファで示されるような現代的な学習観が、いまだ十分には浸透していないことを意味しているように思われる。

学習者観 最も多かったのは「J1 吸収体」であり、〈スポンジ〉やそれに類する喩えであった。この比喩に

共通しているのは、子どもの吸収の程度の高さである。この比喩が全回答の 26% を占めたことから、教師に共有される学習者観と言えるだろう。ただここには、「知識獲得の行為」や「知識の転移」として捉える学習観が不可離に結び付いている可能性も想起される。そうだとすれば、社会構成主義の現れを背景にした学習観の転換 (e.g., 山中, 2012) とは齟齬があるかもしれない、今後も継続して検討していくべき論点が現れたと言えよう。

ところで、ある教師が「子どもが『指導者』として認識すれば、指導内容が間違っている、指導者の言葉は正しいとして自らの中に取り込もうとする」と述べている。この言及には、学習観の転換に向けた営みを進めるにあたって、切要な論点が潜んでいるように思われる。結論的に言えば、その論点とは、教師のもつ「教育の無謬性という信念」が学習観の転換の重大なポイントの一つになるのではないかというものだ。道田 (2004) の論考を頼りに説明を加えよう。伝統的な知識伝達型の教育では、学ぶべき内容があらかじめ定められ、教科書の記述や教師が教える内容は正しい、ということが前提されている。したがって、学習者からすれば、そこでの最も適応的な学びとは、与えられた内容を批判的に吟味することなく吸収することになる。この営みに横たわっているのが「教育の無謬性」という心的な信念なのである。学習者がそして教師がこうした信念を強くもち続けるとしたら、これまでの学びのあり方を問い直すのはきつと容易なことではないだろう。

次に多かったのは「L1 可能性」であった。このカテゴリーでは、教師の想像を超える子どもの姿が経験として挙げられ、可能性の大きさを示唆する記述が多く見られたのが特徴的である。学習者を中心とした授業実践の核心には、「学習者としての子ども」をどのように捉えているかという教師の学習者観がある (e.g., 白水, 2020; 山中, 2023)。ここでの結果はこの指摘と関連していると言えよう。また、一定数の教師が「L2 探求者」に喩えた。この比喩には、上記の「J1 可能性」を前提しつつ、自らの将来を自ら選択し自ら実現していこうとする子どもの姿が表象されていると考えられた。

つまるところ、「L 可能性をもち探求する存在」としての子どもは、学習観の転換を導く可能性を有しているということなのかもしれない。一方でそれが大人の単なる「願望」であってはならないであろう。Society5.0 に向けた人材育成が教育課題とされているが、人類史的な視点で見て、1.0 (狩猟採集) から 4.0 (情報) までの社会変容は加速度的であり、未来を望見することは困難である。そのとき、「子どもの問題は単に子どもが現代社会においてどうすれば自立できるかといった大人の生と切り離された子どもの問題としてではなく、現代に生きる人間自身の確かな時を求める想像力。〈未だな

い)やり方,あるいは〈あったはず〉の在り方のうちに,根拠をおく想像力の具体的表現の実現をめぐる問題として理解されることになるであろう」(矢野,1995,p.31)。子どもの権利条約に示されるように,学習者としての子どもは保護され(protection),成長に必要なものを与えられる(provision)だけでなく,子ども自身が社会に参加する(participation)存在である。学習の項で述べたように,ここでもやはり,学びの共同体が具体的に構想される必要性が浮上するのである。

変容的学習の様相と授業観・学習観・学習者観の関連

教師の学習観転換の代替概念としての変容的学習の様相と授業観,学習観,学習者観の関連を探ったが,学習者観の下位カテゴリー「探求者」についてのみ統計的に有意な結果が認められたものの,その他のカテゴリーでは,変容的学習の3類型間でその出現割合に統計的有意差は認められなかった。この点については,今後も検討を重ねていきたい。

付記

本研究は,文部科学省:令和4年度教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業「多機関連携・協働とアジャイル型手法による学習観転換科目及び教師の連携・協働科目の開発と改善」成果報告書(国立大学法人兵庫教育大学,2023)の研究I「調査1汎用的学習材としての『事例集』作成のためのデータ収集(質問紙調査)」を加筆・修正したものである。また,本論文に関して,開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

秋田喜代美(1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討— 教育心理学研究, 44, 176-186.

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice*. Jossey-Bass.

中央教育審議会(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申)

中央教育審議会(2022). 『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-69.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1),

39-50.

池田由紀(2022). 教師教育者の学習科学に基づく学習観の変容が研修デザインに与える影響—オルタナティブな教員養成プログラムをフィールドとしたデザイン社会実装研究を通して— 聖心女子大学大学院論集, 44(1), 54-77.

国立大学法人 兵庫教育大学(2023). 多機関連携・協働とアジャイル型手法による学習観転換科目及び教師の連携・協働科目の開発と改善 文部科学省:令和4年度教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業成果報告書 Retrieved October 30, 2023 from https://www.mext.go.jp/content/20230519-mxt_kyoikujinzai02-000029702-6.pdf

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイヴ, J. ウェンガー, E. 佐伯 胖(訳)(1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 産業図書)

丸山範高(2014). 教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究 溪水社

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. (メジロー, J. 金澤 陸・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)

道田泰司(2004). 学びにおける(無)批判的思考に関する覚書 琉球大学教育学部紀要, 65, 161-171.

三輪健二(2012). 解説—メジロー『おとなの学びと変容』をめぐって メジロー, J. 金澤 陸・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(pp.317-332) 鳳書房

三宅なほみ(2014). 教師の熟達化過程と教師教育の"高度化"—学習科学の視点から— 日本教師教育学会年報, 23, 46-53.

森山 潤・山中一英・別惣淳二・永田智子・岡村章司・川上泰彦・掛川淳一・守山 勝・松田 充・石野秀明・清水優菜・吉水裕也・須田康之(2024). 兵庫教育大学における「学び続ける教師」の育成を目指した新しい教員養成スタンダードの開発 兵庫教育大学研究紀要, 64, 37-49.

Murtagh, F., & Heck, A. (2012). *Multivariate data analysis* (Vol. 131). Springer Science & Business Media.

大島 純(2019). 学びのメタファ 大島 純・千代西尾祐司(編) 主体的・対話的で深い学びに導く 学習科学ガイドブック (pp.41-43) 北大路書房

齊藤萌木(2018). 学びのプロセスを評価する 三宅芳雄・白水 始(編) 新訂 教育心理学特論 (pp.195-213) 一般社団法人放送大学教育振興会

坂本篤史(2013). 協同的な省察場面に通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討

— 風間書房

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. (シヨーン, D. A. 柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007). 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)
- 白水 始 (2020). 対話力 東洋館出版社
- 孫 大輔 (2014). 医療系専門職と市民・患者のカフェ型ヘルスコミュニケーションによる変容的学習のプロセス 聖路加看護大学大学院看護学研究科学位論文
- 辻野けんま (2012). 新たな教職専門性の確立と教師教育の創造 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま 「考える教師」—省察, 創造, 実践する教師— (pp.138-152) 学文社
- 山中一英 (2012). 学級の中で友人関係や他者はどのように捉えられうるか? 吉田俊和・橋本 剛・小川一美 (編) 対人関係の社会心理学 (pp.27-44) ナカニシヤ出版
- 山中一英 (2023). 学級の子ども理解と実践行為を支える教員の認知的枠組みの問い直し 兵庫教育 (兵庫県立教育研修所), 75 (1), 4-7.
- 矢野智司 (1995). 子どもという思想 玉川大学出版部
- 吉村春美・福島創太 (2020). 学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究—変容的学習の視点から— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60, 71-81.

