

# 音楽科授業における教師の思考に関する基礎的研究

—ドナルド・ショーンの反省的実践家理論を手がかりとして—

高見仁志\*

(平成23年6月14日受付, 平成23年12月8日受理)

## A Basic Study of Teachers' Thinking in Music Classes : Based on Donald Schön's Theory of Reflective Practitioner

TAKAMI Hitoshi \*

The purpose of this study is threefold: 1) to interpret the theory of “Reflective Practitioner” from the viewpoint of a music department, 2) to suggest teachers' thinking model in music classes, and 3) to consider a methodology for researching teachers' thinking in music classes. This study was based on precedent research and public documents.

As a result of this study, the following three points were confirmed. First, it is necessary to pay attention to “Reflection in Action.” Second, three categories of music teachers' thinking processes were identified: grasping a situation, judging the situation, and choosing teaching behaviors for various situations. Finally, it is necessary to focus on the “Stimulated Recall Method” when investigating teachers' thinking in music classes.

Key words: reflective practitioner, reflection in action, teachers' thinking, music class, stimulated recall method

### 1. はじめに

近年、文部科学省、教育委員会、大学等において、教育現場の多様な問題に即応しながら授業ができる人材を確保する目的で、教師の力量形成を促進させる実践や研究がさかんに行われるようになってきた。このような時代の趨勢をふまえ、高見(2010)<sup>(1)</sup>は音楽科に焦点をあて、教師の力量形成に関する先行研究の調査を試みている。その結果、先行例は次の四つの視点から取り組まれていることが明らかとなった。それは、①授業研究の視点、②教師の思考の視点、③教師の成長の視点、④行政や公的機関の視点、である。またこの調査から、四つの中でも特に②教師の思考の視点から音楽科授業を検討し、教師の力量形成について論究した先行例は少数であるという実態も浮かび上がってきた<sup>(註1)</sup>。

このことに関連して八木(1991a)は、音楽科特有の問題点を次のように指摘している。

「(授業研究は)とくに、授業における教育内容や教材レベルの問題に焦点をあてておこなわれたものが多い。この背後には、教育内容、教材の良し悪しが授業の成立を左右するという、音楽科に伝統的な授業観を見てとれる」<sup>(2)</sup>。

以上のことから、音楽科では教育内容や教材に焦点をあてた研究は多いが、それを扱う教師自身、とりわけその思考に迫る研究が少ないといった傾向が存在することを確認できる。

このような傾向に対し藤川(1992)<sup>(3)</sup>は、教育内容や教材の研究だけでなく、授業中の教師の思考に焦点をあてた研究の重要性を強調している。この主張は「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての教師観を基盤として、教師の力量形成を捉え直そうとする立場をとっている。反省的実践家の理論とは、Donald Schön(1983)<sup>(4)</sup>によって提唱されたもので、佐藤(1996)は次のように概観している。

『『反省的実践』は、経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察し、状況と対話しつつ反省的思考(デューイ)を展開して複雑な状況に生起する複合的な問題の解決にクライアント(顧客)と連帯して取り組む」<sup>(5)</sup>。

この理論は専門家教育の分野でも、1980年代より注目を集めはじめ、アメリカの教師教育に多大な影響をおよ

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

ばしてきた<sup>6)</sup>。アメリカだけでなくわが国においても、この理論を掲載した著書が、専門家養成機関において必読の書になりつつあるといった報告もなされている<sup>7)</sup>。しかしながら、わが国の音楽科教育の世界に限っていえば、瀧川(2007)<sup>8)</sup>や坂本の研究<sup>(註2)</sup>以外には反省的実践に直接関連する先行例を見ることができず、他の分野および領域とは異なる実態を呈している。つまり、わが国の音楽科における教師の力量形成研究において、反省的実践家理論に関連する取り組みは緒についたばかりであるといつてよい。音楽科においても、この理論に関する研究の蓄積が待たれるところである。とりわけ、音楽科授業における教師の思考を具体的に調査することは、先行研究には見られない取り組みであり重要な実践的課題であると考えられる。具体的なデータ分析によって、音楽科における教師の力量形成を促進させるような、示唆に富んだ提案がなされることも期待できよう。

ただし、このような実際の調査に踏み切るには、基盤となる理論体系を構築しておくことが前提となる。反省的実践家の学問的枠組みを解釈し、音楽科授業における教師の思考モデルや調査方法を導くような、研究の基礎理論を固めておく必要があるといえよう。

そこで本稿を、そのような基礎理論を構築する研究として位置づけ、次の点について論究することとしたい。

- ①Schönの反省的実践家理論に焦点をあて、その学問的枠組みを音楽科授業と関連づけながら解釈する。この作業は、『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』<sup>9)</sup>を詳解することによって行う。
- ②その理論に基づいて音楽科授業における教師の思考の構造を探究する。
- ③関連する他の理論も援用し、音楽科授業における教師の思考を調査する方法論を導き出す。

以上3点が本研究の目的である。

本研究で明らかとなったことを基盤とし、実際の調査へと発展させることが最終の目的である。

## 2. 反省的実践家理論の学問的枠組み

### (1) 専門家像の転換

反省的実践家の理論は、専門家の概念を見直すことにより、それを養成教育あるいは現職教育に応用させるといった可能性を内包している点に価値を見出すことができよう。Schönは「技術的熟達者(technical expert)」から反省的実践家へと専門家の概念を転換させる見識を示しており、これが彼の理論の原点となっている。

技術的熟達者とは、実証主義の実践的認識論を原理とし「技術的合理性(technical rationality)」を基盤とした専門家のことである。技術的合理性の立場では、科学的な理論と技術を厳密に適用する道具的な問題解決が専門家の活動モデルとされているが、一方でそれは次第に限界を

感じられるようになる。Schönは次のように述べている。

「『技術的合理性』の視点からみると、専門家の実践は問題の『解決』(solving)の過程である。選択や決定という問題は、すでに確立された目的にとって最適な手段を利用可能なものの中から選択することによって解決される。しかし、この問題解決をいくら強調しても、問題の『設定』(setting)は無視されている。手段の選択、達成する目的、意思決定という問題を設定する過程が無視されているのである」<sup>10)</sup>。

この言葉にある、手段の選択や意思決定の無視は、専門家の職務遂行にとって大きなマイナス要因であると考えられよう。それは音楽科授業をする教師にとっても同様である。なぜなら、授業中に生起する微妙な音高のズレ、子どもの表情の変化等といった複雑な要素を内包する眼前の状況を、瞬間的に把握し問題を設定するという意思決定こそが指導の出発点となるからである。つまり、的確な状況把握を基盤とした問題設定を欠いたような指導は、その場面に即応していない、いわば必然性の乏しい行為であるといつても過言ではないであろう。

このことに関して、Schönは次のように結論づけている。

「次第に我々は、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤という現象を抱える現実の実践の重要性に気づいてきたのである。それらは、『技術的合理性』のモデルに適合しないものである」<sup>11)</sup>。

このような複雑な状況下において行われる専門家の実践には、次のような営みが不可欠であろう。さらにSchönの言葉を引く。

「私たちは問題を設定する時、状況の中の『ことから』として取り上げるものを選び、注意を向ける境界を定め、何が誤っているのか、状況をどの方向に変えることが必要かを言及できるよう、その問題に一貫性を与えている」<sup>12)</sup>。

このようにSchönは、技術的合理性を基盤とした技術的熟達者としての専門家像からの脱却を強調した。そのような像を求める代わりとして、直感的な過程において暗黙のうちに作用している実践的認識論、つまり、不確実で不安定で独自の価値葛藤を強いられるような状況下において、有効に機能する知を追及することを提唱したのである。これは、技術的熟達者から反省的実践家へといった、専門家像のパラダイム転換であったと理解してよいであろう。

## (2) 行為の中の知

我々は日常的に、とくに意識をしないで何らかの行動をしていることも多い。この行動は暗黙のうちに行われており、そのような営みの中に存在するものが、「行為の中の知(knowing in action)」である。Schönの言葉を整理すると、「行為の中の知」という理論を支える大きな柱として、次の3点が浮かび上がってくる。

- ①「無意識的に行う方法を知っている行為や認知や判断がある。すなわち行為の遂行に先行して、あるいはその間にその行為、認知、判断について考える必要はない」<sup>(13)</sup>。
- ②「私たちはこれらの行為や認知、判断を学習していることに気づかないことが多い。それらを行っていることに単に気づくだけだ」<sup>(14)</sup>。
- ③「行為の素材(stuff)の感じに順に内化されていく理解に気づくこともある。また、全く気づかないこともある。どちらの場合でも、行為が表す知を記述することは通常できない」<sup>(15)</sup>。

以上の3点からSchönは、行為の中に存在する知について指摘し、無自覚のうちに機能する暗黙性を伴うことを強調していることが理解できる。この暗黙性を伴う知は、音楽科授業でいうなら、「瞬間的な音の判断」「表情豊かなイメージを体現する指揮」等、枚挙にいとまがないほど例示することができよう。音という抽象的なものを媒介として授業が進む音楽科において、暗黙性を伴う知を機能させることの必要性には、教科の特質上多くの教師が経験的に気づいていることであろう。

## (3) 行為の中の省察

前節に示した行為の中の知を常識として認めるなら、行為していることがらに関して思考することがあるということも認めることになるといえよう。つまり、行為していることに関して思考するだけでなく、行為しながら行っていることについて思考することができるということを意味している。この考え方が基盤となって、「行為の中の省察(reflection in action)」は論じられる。Schönはジャズ・ミュージシャンの例をあげながら、行為の中の省察を次のように説明する。

「集団で作りに上げている音楽に対して、個人が寄与できる音楽について行為の中で省察している。そして自分が今していることをその過程で考え、自分のやり方を変化させていく」<sup>(16)</sup>。

この一節から、行為の中の省察とは、ミュージシャンが即興で演奏する時のように、自分の聴いている音(メンバーが出している音)を感じ取り、それに対して自分

の演奏を調整(思考)し、音を創出することと同意であるという解釈が成り立つであろう。

Schönは、ミュージシャンの例をさらに説明する。

「もちろん、言語を媒体として行為の中で省察していると仮定する必要はない。

「音の感じ”を通して省察する、というのがふさわしい」<sup>(17)</sup>。

このことから、行為の中の省察とは必ずしも言語的な営みではなく、“音の感じ”といったような感覚的で直感的な、いわばノンバーバルな性格をも具備していることが理解できる。この点は、ノンバーバルなコミュニケーションを主体とする音楽科授業にとって、きわめて重要な示唆を与えているといえよう。

このように行為の中の省察は、状況との対話として言語的あるいは非言語的に遂行される活動中の思考であるが、実践後に出来事の意味を振り返る「行為の後の省察(reflection after action)」および、実践の事実を対象化して検討することを目的とする「行為についての省察(reflection on action)」も存在している。この、行為の後の省察や行為についての省察も、大きく分類すれば行為の中の省察に包括されると解釈することもでき、訳者である佐藤もその立場をとっている<sup>(18)</sup>。

## (4) 反省的实践の中核的理論体系

Schönは行為の中の省察を様々な専門家の事例を通して説明しているが、その中には教師に関するものも存在する。Schönは教師の事例を説明するため、マサチューセッツ工科大学での現職教師教育プロジェクトにおける次のようなエピソードをあげている。

二人の男の子が簡単なゲームに取り組んでいるビデオテープを、教師たちが観察し発言するよう求められた事例である。二人の子どもは机について座り、透明なスクリーンで各々区切られて分かれていた。一人の子どもの前に色々な色、形、大きさのブロックがあるパターンで並べられている。もう一方の子どもの前には、同じようなブロックが特別の秩序はなく机の上に置かれている。1番目の子どもが2番目の子どもに自分のパターンを再現する方法を告げようとする。しかし、最初のわずかな教示の後に、2番目の子どもが誤った。このビデオに対する最初の反応で教師たちは、受け手のミスを指摘した。しかし、事実は違っており、1番目の子どもが間違えて教示し2番目の子どもはそれに従っていたのである。再度ビデオを見て、教師たちは状況に対する自分たちの見方を修正した。彼らは2番目の子どもの行動理由を理解することができた。教師たちは彼の行動に理を与えたのである。このプロジェクトでは、教師たちが子どもの困惑した行動の意味を発見しようと自分自身に挑むことが増

え、「子どもに理を与えること」をしばしば口にするようになったのである（筆者要約）<sup>(19)</sup>。

Schönはこの事例を取り上げることによって、状況把握の重要性を指摘しているといえよう。状況把握を音楽科授業で例示するなら、適切でない音を子どもが出しているのは、実は教師自らの指揮に原因があるのではないかといったような認知、すなわち、変化する子どもの演奏、あるいは音に関する発言等の本質を見極める（聞き分ける）こと等があげられよう。マサチューセッツ工科大学の事例は、そういった授業中に生起する様々な出来事と対話することの重要性を強調していると考えられるのである。とりわけ注目すべきは、上記エピソードの「理を与える」という一節、つまり状況把握すると同時に子どもたちの行動に意味付与する点である。この営為は教師の鋭い洞察力が基盤となっており、不安定で不確かな状況を省察する一瞬の判断能力がその鍵を握っているといってもよいであろう。さらに重要な点は、この状況把握・見極め、および洞察・判断がその後に表示するであろう教師の行為の基盤となっていることである。このことに関してSchönは次のように述べている。

「行為の中で省察する時、その人は実践の文脈における研究者となる。すでに確定した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、独自の事例についての新たな理論を構成している。（途中省略）問題状況に枠組みを与えるように目的と手段を相互作用的に規定する。彼は思考することと行動することを分けていない。行為へと後で変換していく決定の方法を推論しているものであり、彼の実験は行為の一種であり、行為の実行が探究へと組み入れられていく」<sup>(20)</sup>。

このことを音楽科授業で解釈するなら、例えば子どもの歌声を教師が聞き分けて、洞察や判断をし、今までの指導法のみをこだわることなく、その時の状況に応じた歌唱指導へと結実していくような状態を意味していると考えられよう。すなわち、その場の文脈に従った推論をし、独自の的確な行為が生み出されることの重要性を述べているということが理解できるのである。

この論理こそが「行為の中の省察」の原理であり、反省的实践の中核をなすものである。上記のSchönの言葉からはまた、子どもに対する的確な行為はさらに教師の思考を促進し、そのことがまた新たな行為を生むといった、いわば瞬間的な思考と行動の連鎖の存在をも読み解くことができるのである。

このように考える時、行為の中の省察を繰り返しながら実践を積み上げることが、反省的实践家の生命線であることに気づかされる。

しかしながら、「専門職化を技術的熟達化と同一視する

ことがいまだに主流であるために、『行為の中の省察』は省察をしている人によってさえも、専門家の知の正統な形式として一般には受け入れられていない」<sup>(21)</sup>ことが指摘されている。このように考えた時、反省的实践家理論を基盤とした研究が、音楽科においても広範に深く浸透することが望まれるといえよう。

### 3. 音楽科授業における教師の思考の構造とその研究意義 (1) 行為の中の省察を基盤とした教師の思考の構造

ここでは、2章において反省的实践の中核として位置づけた「行為の中の省察」理論を基盤として、授業中における教師の思考の実像に迫りたい。

行為の中の省察の構造は、前述したとおりSchönの次の言葉に集約されていると考えられよう。

「私たちは問題を設定する時、状況の中の『ことがら』として取り上げるものを選び、注意を向ける境界を定め、何が誤っているのか、状況をどの方向に変えることが必要かを言及できるよう、その問題に一貫性を与えている」<sup>(22)</sup>（下線は筆者が付加した）。

この言葉から、行為の中の省察とは教師の一瞬の思考であり、そこには複数のステップが内包されていることが読み取れる。そこで、この言葉を三つのステップに分解し解釈を加え、授業における教師の思考を次のように構造化していくこととする。

- ①上記の言葉の一本下線部、「状況の中の『ことがら』として取り上げるものを選び、注意を向ける境界を定め」は、授業において生起する様々な状況の一つの点に教師が着眼する行為と捉え、「状況把握」としての思考と呼ぶこととする。
- ②同じく2本下線部、「何が誤っているのか、状況をどの方向に変えることが必要か」は、状況に対する教師の見極め（聞き分け）の行為と捉え、「判断」としての思考と呼ぶこととする。
- ③同じく点線下線部、「言及できるよう」は、教師がどのようないい方をするか、つまり子どもに対する働きかけの準備となる行為と捉え、「(教授行為<sup>(23)</sup>の)選択」としての思考と呼ぶこととする。

上記①～③の思考のステップは、Schönの言葉の流れから考えて、瞬間的なながらも順に生起していると捉えることができよう。また、前述した反省的实践の中核をなす理論（状況把握・見極め、および洞察・判断といった教師の思考が子どもに対する行為へと結実していく、といった解釈）に従えば、①～③の思考のステップを経て最終的に教授行為が生み出されると考えることができる。

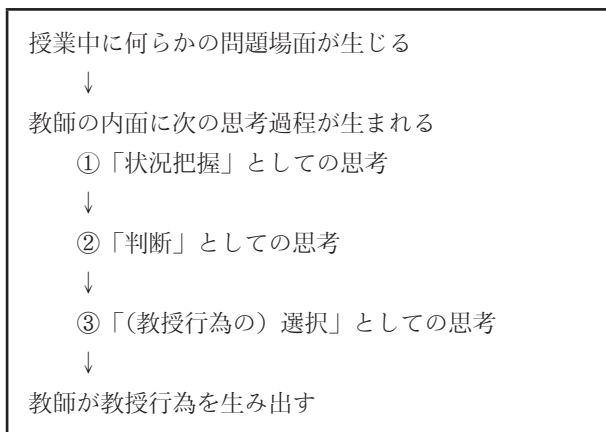


図1 授業中における教師の思考の構造

ここまでを整理すると、授業中における教師の思考の構造は、図1のように示すことができるであろう。

図1の①～③は意思決定のプロセスと捉えることができ、それぞれのステップがつながるように一連の流れを辿り教授行為に結実した場合を「思考の完結」と呼ぶこととしたい。この一連の流れは、前述したSchönの言葉のうち、波線部「一貫性を与え」と同意であるとの解釈も成立するであろう。

以上のように、Schönによる「行為の中の省察」理論を基にして、授業中における教師の思考を構造化することができた。この考え方は、今後の筆者の研究における核となる理論であり、それを基盤として具体的に音楽科授業における教師の思考を探究していくこととしたい。

## (2) 音楽科授業における教師の思考モデル

前節で述べた考え方に立脚し、音楽科授業において教師が教授行為をとるまでの思考モデルを、図2として示す。

図2は、歌唱指導の授業中、児童がどなるような声で歌っているという状況を示したものである。その際教師

は、「自然で無理のない声になっていない」と捉えている。これを①「状況把握」としての思考とする。次に教師は、その状況把握を基に、「今、治しておかないと、どなるような声で歌う癖がつく」と判断している。これを②「判断」としての思考とする。さらに教師は、その判断を基に、「お母さんになって、『オホホホ、』といてみましょう」という教授行為を選択している。これを③「(教授行為の) 選択」としての思考とする。

これら3段階のステップを経て教授行為が生じたと考えられるのである。当然のことながらこのような思考は、教師の内面で生起している見えない活動である。一方、児童の状況および教授行為は見える活動であることを確認しておきたい。

## (3) 教師の思考研究の意義

従来の授業研究においては、図2に示した「教授行為」や「児童の発言・活動・行為」といった、見える活動に焦点をあてた検討が主流であったといえる。そのような研究を通してより効果的な教授行為が開発され一般化し、どの教師でも効率のよい授業ができるようになったことも事実であろう<sup>(註4)</sup>。その根底には、「効果的な教授行為を追試・共有することによって教師は力量を高め、そのことが児童の能力を培うことに結実する」<sup>(註5)</sup>という考え方が存在する。この考え方に従えば、「教授行為」と「児童の発言・活動・行為」、つまり、見える活動そのものに焦点をあてた授業研究に意義を見出すことができる。

しかしながら教育現場においては、教師Aの生み出した教授行為を教師Bがそのまま追試しても、両者の授業における児童の反応が全く違うというようなケースが存在する。この違いを生み出した要因として、A・Bのクラスでは児童の実態が違う、教師A・Bでは、教授行為をと

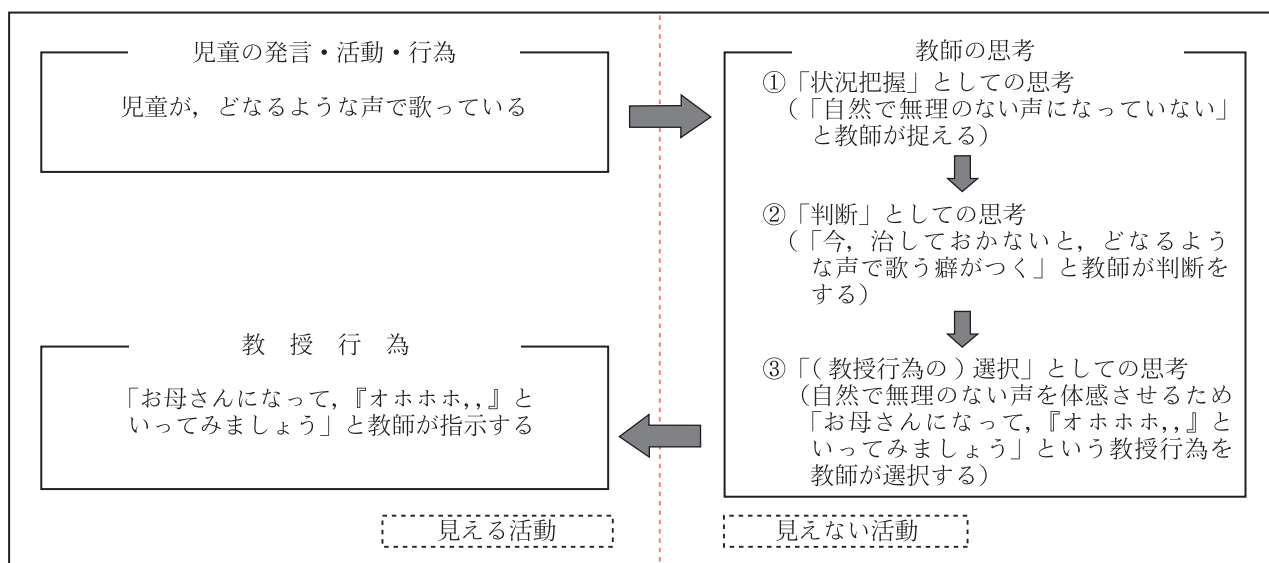


図2 音楽科授業における教師の思考モデル

る際の表現力が違う等、様々なことが考えられるが、次の点も併せて指摘できよう。

教師 A・B は同じ教授行為をとってはいるが、「児童の何を『把握』し、どのように『判断』して、教授行為を『選択』したのか」といった思考に違いがあるという点である。すなわち、教授行為という見える活動は同じでも、思考という見えない活動に両者の違いが認められるのではないかという指摘である。このことに関して、佐藤(1996)は次のように述べている。

「教育実習生の授業を参観すると、『見える活動』においては次々とめまぐるしく複雑に動きまわっているが、『見えない活動』すなわち実践者の内面で展開される発見や選択や判断の思考においては、きわめて単純であることが珍しくない。それに対して、創造的な熟練教師の授業を観察すると、『見える活動』は動きが少なく単純なようでも、教師の内面で遂行されている発見や選択や判断の思考という『見えない活動』が激しく複雑に展開しているのが一般的である」<sup>(23)</sup>。

佐藤の言葉から、「見えない活動」つまり教師の思考に焦点をあてた研究の重要性が確認できる。またこの文脈に従えば、創造的な熟練教師と経験の浅い教師の思考を調査し両者を比較することによって、教師の力量形成を促すような示唆を得ることも期待できよう。このような研究への方向性を、横須賀(1990)は斎藤喜博の論を援用しながら次のように述べている。

「授業において大切な教師の力とは、具体的な事実を正確に捉える力であり、事実の底にあるものまで深く見抜く力である」(筆者要約)<sup>(24)</sup>。

この言葉は、状況把握、判断、選択といった思考が教師の力量として重要であることを指摘しているといえよう。

佐藤や横須賀らの先行研究からも、教師の力量形成を見据え、彼らの思考を解明することの意義が確認できるのである。

#### 4. 音楽科授業における教師の思考の調査方法

本章では、ここまで解明してきた音楽科授業における教師の思考を概念レベルにとどめることなく、さらに次のステップ、すなわち具体的な調査にまで研究を進展させるため、調査方法について検討する。Schönに関連する他の研究を援用しながら論究することとする。

##### (1) 反省的実践の授業研究モデル

教育現場においていまだに根強く行われている授業研究は、行動科学を基礎とした「過程—産出モデル」(Dunkin

& Biddle 1974<sup>(25)</sup>)であろう。「過程—産出モデル」とは、授業における教師の活動や児童生徒の学習過程の結果、児童生徒の教科への態度、技能の成長等がどのように産出されたかを構造の基盤とする授業研究モデルである。DunkinとBiddleによれば、このモデルでは機能主義的なシステムとして授業過程が捉えられている。つまり、子どもの「内的な経験の個性と全体性は、観察し数量的に処理しうる均質な要素へと分解されて、生産性と効率性を志向する技術的過程へと置き換えられている」<sup>(26)</sup>のである。

一方、「過程モデル」<sup>(26)</sup>は、構成主義を基礎としており、教室に生起する出来事を詳細に観察し、複雑で不安定な問題を実践的に探求していくことを特徴としている。参与観察を通して「特定の学校やある特定の教室における教師と子どもの活動を直接対象として、活動場面に生起する問題を記述し概念化する」<sup>(27)</sup>といった授業研究モデルである。参与観察の特徴に関して佐藤(1996)は次のように述べている。

「参与観察法による教室研究は、研究の目的と主題に応じた方法の多様性を特徴としており、数量的研究のように一般的に定式化することは困難である」<sup>(28)</sup>。

第3章の内容から考えても、「過程モデル」の考え方、すなわち参与観察法が思考調査の研究方法として適していることは明らかである。

さらに佐藤(1996)は、反省的実践の授業研究を技術的実践の授業分析と対比して表1<sup>(29)</sup>のように説明している。

表1から反省的実践を志向する授業の探究は、特定の授業を観察し記録し批判するといったケーススタディーであることが理解できる。このような方法は、一般化が図れないという点において、科学的な研究でないとの批判に曝されることも想像に難くない。しかしながら、佐藤は「この事例研究が『一つ』の研究であることをもう一度確認しておく必要があるだろう」<sup>(30)</sup>と述べ、技術的実践の授業研究の限界を指摘し、反省的実践のその重要性を強調している。このように、技術的熟達者から反省的実践家へという専門家像に対する概念の変移は、授業研究法の転換へと帰結していくのである。

ここまで述べてきた反省的実践の授業研究法の理論を音楽科授業に敷衍させ、参与観察法に着目しつつ教師の思考を調査する具体的な方法を次に探ることとする。

##### (2) 教授行為から教師の思考を探る

行為の中の省察を基盤とした教師の実践的な認識、すなわち本研究でいう「教師の思考」の解明について、音楽科の立場からアプローチした山田(2000)<sup>(31)</sup>の方法論に着目したい。

山田は音楽科授業における教授行為に焦点をあて、

表1 授業研究の対比

	<技術的実践の授業分析>	<反省的実践の授業研究>
目的	プログラムの開発と評価 文脈を越えた普遍的な認識	教育的経験の実践的認識の形成 文脈に繊細な個別的な認識
対象	多数の授業のサンプル	特定の一つの授業
基礎	教授学, 心理学, 行動科学, 実証主義の哲学	人文社会科学と実践的認識論, ポスト実証主義の哲学
方法	数量的研究・一般化, 標本抽出法・法則定立学	質的研究・特異化, 事例研究法・個性記述学
特徴	効果の原因と結果(因果)の解明	経験の意味と関係(因縁)の解明
結果	授業の技術と教材の開発	教師の反省的思考と実践的見識
表現	命題(パラダイム)的認識	物語(ナラティブ)的認識

Jamesのいうプラグマティックな方法<sup>(註7)</sup>によって教師の内面を探ることを提案する。山田は教師の内面を探るため、教授行為からその教師の思考を問う方法を提案している。つまり、教授行為を手がかりに、その教師がどのような思考をしながら授業づくりを進めたかについて、逆向きに辿る方法である。具体的には次のような問いかけによって、教師の思考を問う<sup>(註2)</sup>。

- ・そうした(学習)活動(歌唱活動, 器楽活動, 創作活動, 聴取活動など)を用意したのはなぜか。
- ・ひとまとまりの学習活動相互を、なぜそのように結びつけているのか。
- ・なぜ学習形態(班学習など)をそのようにしているのか。
- ・なぜそうした教材を、その場面で、そのように提示するのか。
- ・なぜ指示や発問を、その場面で、そのようなことばで行ったのか。
- ・なぜ音楽的な働きかけを、その場面で、そのように行ったのか。
- ・そうした働きかけをすることによって、教師は子どもどのような反応を予想(期待)しているのか。
- ・子どもが予想外の反応をしたときには、どのような対処をするつもりだったのか。その対処の仕方はどんな理由にもとづくものなのか。

このような調査法を提示し、山田は次のようにいう。

「授業における教師の教授行為を、結果である子どもの反応について評価しても何も生み出さない。教授行為を結果について評価すべきではないのである。結果がよくても悪くても、結果は結果である」<sup>(註3)</sup>。

この考え方は、前述した「過程—産出モデル」の研究に限界を見出した論であり、反省的実践の授業研究と密接に関連するものであると考えられよう。さらにいえ

ば、山田の提案はJamesだけでなく様々な先行研究<sup>(註8)</sup>を基盤として構成されており、汎用性のある理論と捉えることができる。

以上のことから今後の研究では、山田の提案を音楽科授業における教師の思考を探るための中核的理論と定めたい。

### (3) 再生刺激法の活用

授業が終わった後の授業者に対して前節で示したような問いかけ(山田, 2000)を行う際、重要となることは事実を正確に思い出せるような仕掛けをすることである。なぜなら、授業はその場限りの営みであり、自分の行ったものでさえ正確に思い出すことが容易ではないからである。思い出そうとしても、記憶がゆがめられていたり忘却していたりするような状況も想定できる。

そこで、そのようなバイアスを少しでも回避するため、授業の具体的な場面を提示しながら教師の思考の調査が可能となる「再生刺激法(stimulated recall method)」に着目したい。この調査方法は、教師の思考研究に有効な手段であることが先行研究において指摘されており<sup>(註9)</sup>、筆者の研究にも導入していくこととする。

この調査法の手順は以下のとおりである。

- ①授業の様子をビデオに収める。ビデオ記録については、授業者と学習者の相互作用の様子を撮影し、両者の表情あるいは仕草といった細部までもが明確になるよう収録に心がける。
- ②授業後、できるだけ時間が経過しない早い時期に授業者に録画したVTRを観せる。教授行為が生じる度にビデオをストップモーションさせ、例えば「なぜこの時、このように指揮したのか」「なぜピアノ伴奏をやめたのか」等、前節に示したような問いかけ(山田2000)をし授業者の思考を探る。問いかけに対し、授業者が自由に発話したことを記録し全て文章化する。

ここで問題となるのは、再生された思考に信頼性があるのかどうかということである。つまり、思考を再生する際、授業者が授業後の解釈や反省さらには合理化な

どを混入するのではないかという点が懸念されるのである。この問題に関しては、まだ解決されてはいないものの、吉崎(1989)は次のように述べている。

「しかしながら、授業中の教師の認知や意思決定をその場で取り出すことは不可能に近いだけに、現在のところ最も有力な研究方法であることにはまちがいない」<sup>(34)</sup>。

先行研究においては、吉崎(1986)<sup>(35)</sup>のように再生刺激法を用いて教師の思考を調査し、有益な情報を提供した例が散見できる。ただし、本稿の冒頭にも述べたように、音楽科においてはそのような研究が少ないため、教師の思考調査を着実に積み重ねることが焦眉の課題となる。

## 5. おわりに

音楽科における教師の力量形成研究の礎として、本研究ではSchönの反省的実践家理論を解釈してきた。その理論は全て佐藤・秋田の翻訳書から引いたが、今後は原典や他の翻訳書にもあたり、さらに理解を深めたいと考えている。

今回は山田の理論を援用し教師の思考の調査法を導いたが、今後を展望する方法論の検討だけにとどめることなく、具体的な調査および考察へと研究を重ねることが今後最大の課題となる。このことに関しては、実際に再生刺激法による調査・分析が完了しており、そのデータを質的に再検討した考察に発展させていきたいと考えている。

また、教師の思考に関してさらに視野を広げることも課題となる。例えば、授業準備段階にも教師は意思決定等の思考を行っている。現在、授業準備段階の教師の思考にも目を向けた研究を準備しており、稿を改めて発表したいと考えている。

### —注—

- 1 音楽科授業における教師の思考研究は、八木(1991a)<sup>(36)</sup>や篠原(1992)<sup>(37)</sup>、菅(2000)<sup>(38)</sup>らの先行研究をあげることができるが、数的にも少ないのが現状であり、今後さらなる発展が待たれる。
- 2 坂本の先行研究は、学会口頭発表である。  
坂本暁美「省察的実践家としての音楽科教師を育てる指導法に関する考察」(日本学校音楽教育実践学会第14回全国大会, 2009)。
- 3 「教授行為」に関して、藤岡(1987)は次のように定義している。「発問、指示、説明から始まって、教具の提示や子どもの討論の組織におよぶ、現実子どもと向き合う場面での教師の子どもに対する多様な働きかけとその組み合わせのことである」<sup>(39)</sup>。本稿でもこれに従う。

4 向山の提唱で始まった、「教育技術の法則化運動」等がこれに該当する。

5 「教育技術の法則化運動」の根幹をなす教育思想を筆者が要約した。向山(1985)は、「教育技術の法則化運動は、『全国のすぐれた教育技術』を法則化し共有財産化するという目標を持つと共に、教師の技量を向上させて行くという役割を果たす。これは、子どもにとってより価値ある教育をしたいという教師の願いにこたえたものである」<sup>(40)</sup>と述べている。

6 佐藤は、1967年から1972年にかけて展開されたヒューマンティーズ・カリキュラム・プロジェクトにおけるL.Stenhouseの研究「過程モデル」が、文化人類学的方法を授業研究に導入した出発点であると説明している<sup>(41)</sup>。

7 山田(2000)はプラグマティックな方法に関して次のように説明している。

「各観念(最初のもの、原理、範疇、仮想的必然性)それぞれのもたらす実際的な結果(最後のもの、結実、帰結、事実)を辿りつめてみることによって、各観念を解釈しようとするところみる定位の態度である」<sup>(42)</sup>。

8 音楽教育の分野からは八木(1991b)<sup>(43)</sup>、教育一般からは宇佐見(1978)<sup>(44)</sup>、藤岡(1989)<sup>(45)</sup>らの先行研究をバックグラウンドとしている。

9 秋田(1992)<sup>(46)</sup>は、再生刺激法は授業者の意図や思考と授業行動との関連を検討するのに有効であるとしている。

### —文献—

- (1) 高見仁志「音楽科における教師の力量形成研究の諸相」『湊川短期大学紀要』第46巻, pp.27-37, 2010
- (2) 八木正一「音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察」『埼玉大学紀要〔教育学部〕』第40巻, 第1号, p.43, 1991a
- (3) 藤川大祐「ストップモーション方式を捉え直す—教師の力量形成に寄与するために—」『授業づくりネットワーク』第5巻, 第5号, pp.38-43, 学事出版, 1992
- (4) Donald Schön The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action, Basic Books, 1983
- (5) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』p.86, 岩波書店, 1996
- (6) Donald Schön, 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—The Reflective Practitioner How Professional Think in Action』pp.220-221, ゆみる出版, 2001
- (7) 同上, p.229
- (8) 瀧川淳「音楽教師の行為と省察—反省的実践の批判的検討を通した身体知の考察—」博士論文, 東京芸術大学, 2007
- (9) Donald Schön, 佐藤・秋田訳 前掲書



- (10) 同上, pp.56-57
- (11) 同上, p.56
- (12) 同上, p.58
- (13) 同上, p.86
- (14) 同上, p.86
- (15) 同上, p.86
- (16) 同上, pp.90-91
- (17) 同上, p.91
- (18) 同上, p.10
- (19) 同上, pp.116-118
- (20) 同上, p.119
- (21) 同上, p.120
- (22) 同上, p.58
- (23) 稲垣・佐藤 前掲書, p.101
- (24) 横須賀薫『授業研究用語辞典』p.200, 教育出版, 1990
- (25) Dunkin, M. and Biddle, B. The Study of Teaching, Scott, Foreman, 1974
- (26) 佐藤学『教育方法学』p.49, 岩波書店, 1996
- (27) 同上, p.61
- (28) 同上, pp.61-62
- (29) 稲垣・佐藤, 前掲書p.121
- (30) 同上, p.122
- (31) 山田潤次「音楽科における授業研究の意義と方法」『音楽教育学研究 2 《音楽教育の実践研究》』pp.266-275, 音楽之友社, 2000
- (32) 同上, p.272
- (33) 同上, p.271
- (34) 吉崎静夫「授業研究と教師教育(2) - 教師の意思決定研究からの示唆 -」『鳴門教育大学研究紀要』教育学編, 第4巻, p.350, 1989
- (35) 吉崎静夫「教師の意思決定と授業行動の関係(2)」『日本教育工学雑誌10』pp.1-10日本教育工学会, 1986
- (36) 八木, 前掲書, pp.43-52
- (37) 篠原秀夫「音楽科教師の力量形成に関する一考察—意思決定を中心に—」『北海道教育大学紀要』第43巻, 第1号, pp.333-344, 1992
- (38) 菅裕「音楽教師の信念に関する研究—福島大学附属小学校における参与観察とインタビューをとおして—」『日本教科教育学会誌』第22巻, 第4号, pp.65-74, 2000
- (39) 藤岡信勝「教材を見直す」『岩波講座 教育の方法 3 子どもと授業』pp.178-179, 岩波書店, 1987
- (40) 向山洋一『授業の腕をあげる法則』p.228, 明治図書, 1985
- (41) 佐藤, 前掲書, p.61
- (42) 山田, 前掲書, p.266
- (43) 八木正一「音楽の授業研究 研究の動向 音楽教育 研究の抽象から具体へ」『音楽教育学の展望Ⅱ』pp.84-93, 音楽之友社, 1991b
- (44) 宇佐見寛『授業にとって「理論」とは何か(明治図書選書7)』明治図書, 1978
- (45) 藤岡信勝「“教授行為”への着目がなぜ必要か<上>—津田順二氏への手紙—」『授業づくりネットワーク No.17』pp.99-106, 学事出版, 1989
- (46) 秋田喜代美「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻, p.229, 1992