

授業における教師の道徳的判断

——事例研究のための理論的枠組み——

教職開発コース 増 田 美 奈

Teachers' Moral Judgment in Teaching:
A Theoretical Framework for Case Studies

Mina MASUDA

The purpose of this paper is to present a theoretical framework for case studies about teachers' moral judgment in teaching. Through consideration of studies on teachers' moral perception, teachers' teaching style, and teachers' pedagogical judgment, the following three points were abstracted as important viewpoints to grasp teachers' moral judgment in teaching. The first one is to focus on teachers' teaching style which is consistently presented in various expressions in teaching. The second is to focus on both of judgment in a one-time-only situation and the teaching style as a formed habit. The third is to grasp characteristics of teachers' moral judgment in one phase of teaching in such three temporal contexts, as 1) judgment in the teaching, 2) judgment in the development of the class and children since April, and 3) judgment in teachers' teaching career. In conclusion, this paper suggests that in order to explore teachers' moral judgment in teaching, case studies should be conducted with the theoretical framework in this paper.

目 次

はじめに

- 1 一回性の状況における道徳的知覚と教授スタイルへの着目
- 2 教師の道徳的判断の現われとしての教授スタイル
- 3 時間的視座の中で行われる教師の道徳的判断
おわりに

はじめに

アメリカの教育哲学者ハンセン (D.T.Hansen) は、2001年出版の『授業研究ハンドブック第4版』において「道徳的活動としての教えること」¹⁾ という章を執筆した。この章は1965年のハンドブック第1版から40年近く経った第4版において、初めて授業研究の一領域として登場したトピックである。それまで授業研究において授業の道徳的側面がとり上げられるのは、道徳教育の分野に限られていた。しかしこの章では初めて、授業に内在する道徳的側面を扱った事例研究がレビューされている。ハンセンはこの章を展開するにあたり、次のような問いで始めている。

「教えることを道徳的活動と捉えるとき、私たちは教えることについて何を学ぶのだろうか。そもそも教

えることを道徳的实践と呼ぶことにどのような意味があるのだろうか。研究者と実践者双方にとって、教えることを道徳的いとなみと見なすことはなぜ重要なのだろうか」²⁾。

これらの問いに応えるため、ハンセンは授業の道徳的側面を扱った事例研究に共通する前提を次の3点でまとめた。第一は、教えることは本来、道徳的な行為であるということである。道徳を教える時間とそれ以外の時間の間に教えることが道徳的か否かの区別があるのではなく、どんな場面でも教えることは常に道徳的側面をもつ。教えるという活動それ自体が道徳的な意義を帯びており、善かれ悪しかれ教師は子どもに何らかの価値を伴った影響を及ぼすという。第二は、教えるということは知的行為であると同時に道徳的行為であるということである。何かを教える際に知的な事柄と道徳的な事柄がそれぞれ独立して作用すると考えることは、教師の仕事を曲解することだとハンセンは述べる。第三は、教師が教室でとる一つ一つの行為は道徳的な意味を表現し、その表現を通して子どもたちに何らかの道徳的影響を及ぼすということである。子どもと話をしている間、教師はどこにどのように立っているのか、教師の声のトーンはどのようなものか、教師が注意を払うのは誰なのか、カリキュラムの内容

の何に焦点をあてているのか。こうした教師の仕事の日常的側面はすべて、教師がその事実に基づいているか否かに関わりなく、常に道徳的意味を含んでいる。

以上のような前提の確認に加え、ハンセンは授業研究における研究用語の再検討を促す主張も行っている。道徳的知覚、道徳的思考、道徳的知識、また道徳に関する他の関連用語は、教えるという仕事の理解を深めるための動態的な役割を果たしているとハンセンは述べる。こうした概念との関連の中に置き直したとき、教師の意思決定、教師の思考、教師の知り方といったこれまで広く適用されてきた用語は、新たにその意味を捉え直すことができるのではないかと彼は提案している。というのも、従来これらの用語は道徳的な考察から分離された知的、認知的側面との関連だけで捉えられてきた傾向が強いからである。しかし、教えるということにおける知的側面と道徳的側面は、発見を助ける目的のために分離されることはあっても、教師の仕事の中では分離しがたいものとして機能している。

授業研究に「道徳的」という用語を導入することはどのような研究態度をとることなのだろうか。ハンセンは、授業を教示 (instruction) ではなく実践 (practice) として捉えること、そして「道徳的」とは何かを定義するのではなく、「道徳的」なものに焦点をあてることによって授業という複雑な実践の奥行きを解明していく態度を鮮明にするものであることを指摘する。「一般的に理解されているように、教えることは他者に悪いよりは善い影響を与えるための意図的な努力を反映している。それは子どもが学び、教師が教えるというのは悪いというより善いということ、子どもの生が教えることの結果としてより善くなるであろうことを前提にしているのである」³⁾。授業は「善い悪い」とか「どちらが善い」という問題を常に含んでいる。それゆえ、実践としての教えるという活動は「道徳的」な活動として記述、解釈され得るのである。

以上のハンセンの指摘のように、近年の授業研究における道徳的側面への着目は、授業観そのものの拡大や再構成に関わるものであり、そのことはすなわち、授業を目的－手段連関の教示としてではなく、多様な価値の方向性をもちうる実践として捉え直すものであることを意味している。そこで用いられる「道徳的」という概念は、狭い意味での道徳が問題にされる場面だけではなく、広く授業の様々な場面に浸透している価値に関わるものとして捉えられているのである。

本稿の目的は、授業における教師の道徳的判断に関

する事例研究の理論的枠組みを検討することである。本稿における「道徳的」という用語の使用も、授業研究における近年の動向の中で「道徳的」という語に担われてきた上記の意味を踏まえるものである。授業における教師の道徳的判断に着目するということは、道徳の時間の教師の判断に限定されないのはもちろん、授業の中で道徳が問われる特定の場面での判断に限定されるものでもない。授業における教師の道徳的判断に着目するということは、それらの場面も含めた授業活動全体に多様な仕方で存在する価値に関わる判断を問題にすること、言い換えれば、授業における教師の判断を常に価値に関わる判断として位置づけ直すことを意味している⁴⁾。

以下第1節では、教師の道徳的知覚に関する事例研究の検討を通して、授業における教師の道徳的判断を議論するにあたって、唯一の交換不能な一回性の状況における知覚と教師の教授スタイルへの着目が重要な観点となることを示す。次に第2節では、教師の教授スタイル研究に焦点をあて、教師の教授スタイルそのものに教師の道徳的判断が現われていると捉えることが重要であることを提示する。続いて第3節では、教授スタイルを手がかりに授業における教師の教授学的判断を分析した事例研究を検討し、授業の一局面上における教師の道徳的判断を時間的視座の中で捉えることの重要性を導き出す。最後にこれらの考察を通して、授業における教師の道徳的判断に関する事例研究のための基本的視点を提示したい。

1 一回性の状況における道徳的知覚と教授スタイルへの着目

アリストテレスは『ニコマコス倫理学』⁵⁾において、実践的な判断に関わる「知慮 (フロネーシス)」について次のように述べる。「知慮は実践的なものゆえ、したがってその一般的な面と個別的な面とがともに必要であり、あるいはむしろ、その個別的な面の方が多く重要であろう」⁶⁾。アリストテレスの哲学の中では、「学 (エピステーメ)」が普遍的な不動の存在を捉えるものであるのに対して、「知慮」は変化する個別的な状況において発揮される知恵とされる。その意味での「知慮」は、「知覚の対象となるような究極的な個にかかわっている」という⁷⁾。

教師の判断の道徳的側面に着目する研究は、第一に、それが個別的で一回性の状況における判断であることを指摘する。そこではあれこれの選択肢を考える

以前に、まず特定の状況における子どもの文脈をどう捉えるかということが問題になる。その問題を主題化したのが、教師の道徳的知覚 (moral perception) に関する研究だと言える⁸⁾。主要な事例研究として挙げられる「教えることと道徳的知覚」において、シンプソン (P.J.Simpson) とギャリソン (J.Garrison) はある一人の子どもに対する複数の教師の知覚の差異を検討し、教師の実践的推論において道徳的知覚がもつ意味の重要性を論じた⁹⁾。

シンプソンらは、実践の文脈の唯一性とそこに参加している子どもの特定性を把握するために、道徳的知覚は教師の実践的推論において不可欠の部分をしていると見なす。変わりやすく不確定で漠然とした状況、つまり適応可能なルールや明確な基準が簡単に見つからない状況を把握する際にとりわけ重要なものと述べる。「道徳的知覚は、人や文脈の唯一で取り替えのきかない、一回性の特徴を把握する。道徳的知覚によって我々は唯一の状況としての今日の教室に適切に応答することができ、子どもの言葉や行為に隠された唯一のニーズや関心に気づくことができる。さらに、今ここでの子どもの存在と同時にその子どものこれからの可能性も見出すことができるのである」¹⁰⁾。

道徳的知覚を唯一の交換不能な一回性の状況の把握と捉えた上で、シンプソンらは旅一座という家庭環境のためにこれまで十分に学校教育を受けてこなかった小学4年生のトニーをめぐる複数の教師たちの知覚の在り方を記述し、知覚の差異によってトニーに対する教師の判断の道筋が異なる様子を浮き彫りにする。例えば、トニーの4年生の担任教師ジュディスの授業では、州によって義務づけられた年3回の標準テストに対応するスキルの習得が重視され、そのためのクラス討論や小グループ、各自の課題が設定される。基準を満たさないトニーをジュディスは「4年生のスキルは習得できない子ども」と知覚し、トニーに個別の課題として初歩的なワークブックを与え、訓練に集中できるようにと教室の中で一人問題を解く環境に彼を置く判断をする。トニーの進歩をワークブックの問題を正答したかどうかで評価し、なかなか進歩を見せないトニーに対して学年の半ばには特殊教育への配置も考えるようになる。そんな中、徐々にトニーの綴る文章そのものが機械的なものになっていったという。ジュディスの知覚は、一般的尺度に基づいて何ができないかという観点からの知覚だと特徴づけることができよう。

一方、4年生の終わりにトニーの学習補助として配

属されたパムは、トニーがある小説の一場面について自分の経験を基に詳細に説明した際、彼がジュディスの見のような十分に読むことも書くこともできない子どもではなく、題材や状況によっては優れたリテラシーを発揮すると知覚する。とりわけ、学校以外の日常生活やこれまでの生活史に関わることに彼は強い関心を示した。パムが二人で本作りを行う課題を設定すると、「トニーの夢」と自らタイトルをつけた本を作る過程で、トニーは自分の豊富な体験に興味深く耳を傾けるパムに様々な話をし、本作りのために見本となるような様々な本を熱心に読むようになる。パムはスペルの誤りではなく、トニーが物語ろうとする内容に関心を示す。パムの道徳的知覚は、トニーから離れて一般的な基準から彼に何ができないかのラベルを貼るのではなく、トニーとの関係の中で彼ならできると知覚しているとシンプソンらは述べる。

また、トニーの5年生の担任教師となったアンは、ジュディスからトニーの評価を聞きつつも、本作りを行うトニーの様子にトニーの可能性を知覚する。アンは教室の一員として皆と同じ活動に関わることがトニーにとって善いと判断し、トニーが読み書きを具体的な聴衆に向けた有意義な活動として用いることができるような文脈を作り出す。例えば、作文の時間はトニー自身がテーマや題材を選び、トニーが自分の経験や思考や手柄話を皆と共有する場になる。アンはそこでトニーの関心やニーズを知覚し、トニーに対してパーソナルな応答をしていく。その過程でトニーは自分にとって必要な語彙を増やし、スペルを修正していく。トニーの感情的必要に対応する道徳的知覚を通して、アンはトニーが読み書きの共同体の能動的な主体となる環境を構成したとシンプソンらは述べる。

以上のような一人の子どもに対する複数の教師の知覚を検討した上で、シンプソンらはそれぞれの「授業と知覚のスタイル」¹¹⁾の差異が異なる子どもの姿や子どもが必要とする文脈を浮かび上がらせること、唯一の交換不能で一回性の人や文脈の現実の姿や最善の可能性を見出していくためには、道徳的知覚をもつことが教育実践において不可欠の契機であると結論づけている。

この研究を通してシンプソンらが提起している道徳的知覚の重要性は、授業における教師の道徳的判断を問題にする本稿において、以下の点で重要な示唆を与えてくれる。

一つめは、唯一の交換不能な一回性の状況における道徳的知覚の重要性が強調されている点である。意思

決定や判断に対する合理的なモデルは、判断を予め決められた選択肢の中からの選択として思い描きやすい。具体的状況が抽象的な選択場面に還元され、その中で合理的な選択が行われる。例えば、「トニーは読み書きの能力が低い子どもである」→「彼に皆と同じ課題を与えるべきか、個別の課題を与えるべきか」→「彼にはより基礎的な個別の課題を与えるほうがいい」というようにである。しかしシンプソンらが問題にしているのは、問題状況の把握の出発点にあるトニーをめぐる状況の知覚の在り方である。そこで状況をどう知覚するかによって、その後の判断の筋道は大きく変わってくる。授業という複雑で不確定で曖昧な状況の中で行われる教師の道徳的判断を議論するにあたって、唯一の交換不能な一回性の状況における道徳的知覚が、教師の判断の重要な契機となるという観点は重要である。

二つめは、教師の判断の筋道が、教師の「授業と知覚のスタイル」によって質的に異なってくるものであることを示唆している点である。ジュディスの事例では、標準テストやその他の一般的指標が教師の授業の仕方やものの見方を拘束し、それによって一回性の子どもと文脈を捉える道徳的知覚が疎外される様子が描かれている。教育行政によって一般的な評価が強調される環境の中では、教師たちが一回性の状況を捉える道徳的知覚を養い続けることは難しい。にもかかわらず、パムやアンのように道徳的知覚を基盤にした授業の展開をしている教師たちがいる。そういう教師たちの「授業と知覚のスタイル」に着目することが、授業における教師の道徳的判断を研究する上で重要な意味をもつと考えられる。

以上、一回性の状況における知覚と「授業と知覚のスタイル」への着目が、授業における教師の道徳的判断を捉える上で重要であることを確認した。教師の「授業と知覚のスタイル」への着目の重要性については、シンプソンらは示唆する程度に留めている。次章では、教師の教授スタイル研究の蓄積から、道徳的判断を捉える上での教師の教授スタイルへの着目の重要性を探りたい。

2 教師の道徳的判断の現われとしての教授スタイル

教師の教授スタイルに関する研究としては、教師の教授スタイル、マナー、タクトに関する研究が挙げられる¹²⁾。ここでは、教師の習慣に関わるそれらの研究の共通性に着目しながら、それらの研究を包括するも

のとして教師の教授スタイル研究という言葉を用いたい。

授業における教師の教授スタイルを問題にした研究は、しばしばその原点の一つとしてオークショット(M.Oakeshott)の名を挙げる。オークショットは道徳における原理と習慣の二つの側面のうち、西洋社会においては原理的な側面が極端に強調されてきたが、社会の中で道徳的なものが豊かになるためには、習慣の側面に一層着目すべきであるという立場を示している¹³⁾。彼は、教えと学びの場において共有される知識を「情報」と「情報に解消されない知恵」の二つのレベルに分け、後者を情報を評価したり用いたりする「判断」と呼んだ¹⁴⁾。「情報に収まりきらない知恵は、その情報を解釈し、重要性を決定する知恵である。それは…その状況の中でどんな行為がなされるべきであるかを見出す知恵である」¹⁵⁾。そしてその意味での「判断」は習慣としての「その人自身のスタイルや語法」、すなわち「情報の伝え方、教示に伴う声の調子や身振り、余談や遠回しの言葉やその人自身の姿」に現れるものであり、何を教えているときにも教えることができるものだ¹⁶⁾と指摘する。

同様に、フェンスターマッハ(G.D.Fenstermacher)は教授学の構成要素を「メソッド」と「マナー」の二つの概念で区別し、「メソッド」は内容を伝えることを目的としたものでありスキルやテクニックといった用語で構成されるのに対して、「マナー」は教師の特性や性向といった価値に関わるものとしている¹⁷⁾。「マナー」は習慣と呼べる特徴をもったものであり、それぞれの教師の価値判断が表現されたものという。その価値判断の現われとしての「マナー」をより具体的に表わすには、「スタイル」という言葉がもっともふさわしいと述べる¹⁸⁾。「スタイルは習慣的で個人的な言動の在り方以上のものであり、それを授業のテクニックや方法と混同すべきではない。スタイルはその人自身が外部に向かって表現されたものである」¹⁹⁾。オークショットとフェンスターマッハはそれぞれに独自の仕方でも論を立てながらも、教師の教授スタイルは教師の判断が表現されたものであること、そして教授スタイルは教師が形成してきた習慣であることに言及した点で共通している。

教師の教授スタイルを道徳的なものの表現として位置づけた事例研究としては、ジャクソン(P.W.Jackson)とブーストロム(R.E.Boostrom)とハンセン(D.T.Hansen)の『学校における道徳的生活』を挙げることができよう²⁰⁾。彼らは教師の教授スタイル

ルを「教育に関するその教師のヴィジョンと教室の中で実際に起こっていることの間の動態的な関係を捉えようとするもの」²¹⁾として定義づけ、教師のスタイル概念を用いることで日常的な教師と子どもの相互作用の在り方に見出される授業の道徳的側面を捉えようとした。教師の道徳的表現性 (moral expressiveness) という概念はこの著書の中で彼らが採用した用語であり、この概念を通して授業の中に偏在する多様な道徳的側面への接近が明確に意識されるようになったと言える。

学校及び教室内で子どもたちに道徳的な影響を与える要素を、「道徳的教示：子どもたちに道徳的に教えようとする直接的な試み」²²⁾と「道徳的実践：日常の実践の中で道徳的な意図や計画をもたずに行われている間接的次元」²³⁾の二つに大別し、後者の「道徳的実践」の方が子どもの成長にとってより重要かつ持続的な意味をもつと彼らは述べる。「道徳的実践」というのは狭い意味での「道徳」ではなく、実践の様々な場面での価値判断に関わるものである。教室での話し合いの導き方や活動の組み方、評価の仕方、子どもとの個人的な関わり方、また子どもが教室から出る場合の許可の仕方などを含む、教室内部での相互作用の中で教師のその都度の価値判断によって選ばれてきた多様な「仕方 (way)」²⁴⁾を示している。彼らは長期の参与観察の中で、普段教師が子どもたちや教室の出来事に応じる仕方や活動の導入の仕方に着目し、様々な仕方に現れる一貫性をもった「行為のパターン」²⁵⁾を抽出し、それを教師の教授スタイルと呼んだ。

また、ハンセンは上記のジャクソンらとの研究と同じ記録を用いながら、教師の教授スタイルは教師の性格や型にはまった行動以上のものを反映していると示唆しつつ、それを次のように定義し直している²⁶⁾。「スタイルとは、身振り、からだの動き、表情、声の調子などを含めた一連の習慣であり、例えば子どもが何かを言ったときに典型的にどのように反応するかというような、教師が子どもに立ち会う際の通常の在り方を意味している」²⁷⁾。教師の教授スタイルは教師自身が「自覚しているかどうかには関わらず、教師の価値観が教室のエートスに影響を与える媒体として機能している」と位置づけた²⁸⁾。

以上のような教師の教授スタイルへの着目は、授業における教師の道徳的判断を研究する上で、教師が習慣として形成してきた教授スタイルそのものに教師の道徳的判断が現われていると捉えることが重要であることを示す。上記の著者らによると、教師の教授ス

タイルは教師の判断が表現されたものであり、教師が形成してきた習慣である。通常算数の授業をどのように構成し、計算の不得手な子どもをどのように知覚し、どのように反応し、そしてその子どもにどのような知的社会的文脈を用意するのか。その構成の仕方、知覚の仕方、反応の仕方、活動の組み方が、それまでの価値判断の連続によって形成された習慣としての教授スタイルであり、ゆえに教授スタイルに教師の道徳的判断が現われていると言えるのである。

この観点は、授業における教師の道徳的判断を研究する上での着眼点のシフトを促す。教師の道徳的判断を主題的に扱った研究は、道徳的葛藤場面に焦点をあてた研究が主であるが²⁹⁾、ジャクソンらによると教師の子どもたちに対する道徳的影響はそうした熟考的な選択場面以外の様々な場面でも与えられる。その場合、研究上の着眼点は特定の葛藤場面よりも、むしろ「教室のエートスに影響を与える媒体として」授業に偏在する教師の習慣としての教授スタイルに向けられることになるのである。

ここで留意すべきは、習慣としての教師の教授スタイルと判断の関係の複雑さである。通常、習慣と判断は対立するもの、習慣が機能しなくなった場面で初めて判断が問題になると考えられがちである。しかし、習慣と判断は常に対立すべきものではなく、むしろ判断そのものの中に熟練としての習慣が見出される。こうした混乱は「習慣」という言葉のもつ二つの意味に由来していると考えられよう。デューイ (J.Dewey) は単なるルーティンとしての習慣を「硬直した習慣」、自覚的に形成された習慣を「柔軟な習慣」と呼んだ³⁰⁾。しばしば語られる経験を積んだ教師の二つのタイプはこの二分法に対応している。ルーティンとしての「硬直した習慣」は一回性の状況における判断に対立するが、自覚的に形成された「柔軟な習慣」はそれ自体が一回性の状況の中で有効に機能する。ここで教授スタイルと呼ばれている教師の熟練による習慣は、言うまでもなく後者の意味での習慣である³¹⁾。フェンスターマッハは実践の知恵が行使される複雑で不確定で一回性の状況を強調する³²⁾。一回性の状況を強調することは、一般的な技術や評価の安易な適用を問い返す上で重要な意味をもっている。しかし、授業における教師の判断が一回性の状況で行われるということは、その判断が場当たりのものであることを意味するわけではない。一回性の状況における知覚とその知覚による判断の仕方の中に、ある安定した教授スタイルが見出されるからである。一回性の状況と同時に、その状況

で発揮される教師の習慣としての教授スタイルを重視することが、授業における教師の道徳的判断を捉える上での重要な視点となる。

次節ではさらに、上記のジャクソンらの教授スタイル概念を手がかりに授業における教師の判断の構造と機能を明らかにした研究を通して、授業における教師の道徳的判断に接近する観点を探りたい。

3 時間的視座の中で行われる教師の道徳的判断

シュルツ (D.R.Schultz) は『実践における知恵に向けて—教師の教授学的判断に関する研究—』において、ジャクソンらの道徳的表現性や教授スタイルの概念を踏まえつつ、授業における教師の教授学的判断 (pedagogic judgment) の道徳的次元について事例研究を行っている³³⁾。

教師の思考における価値に関わる側面を、シュルツは実践の知恵、すなわち、教師の教授学的判断の道徳的次元として位置づける。複雑で不確定な価値の葛藤のある状況の中で的確な判断を可能にする思考が、シュルツの言う実践の知恵である。日常的な教室の文脈で発揮される実践の知恵を研究する際に、シュルツはジャクソンらが提起した教師の道徳的表現性に着目し、「観察可能な行為としての『道徳的表現性』」³⁴⁾を教授スタイルと捉える³⁵⁾。シュルツは参与観察を通してそれぞれの教師に特徴的な授業の様式やその教師の表情や子どもへの反応の仕方を「教師の教授スタイルの第一印象」³⁶⁾として記述し、インタビューを深める手がかりとして用いると同時に、それを手がかりとしながらそれぞれの教師の教授学的判断の過程や文脈を描写し、教師の判断の特性に関する記述と解釈を行った。

そして最後に、教師の教授学的判断の構造を3つの尺度からなる三次元構造モデルとして提示している。ここでの3つの尺度とは、1) 教師が判断において「活用し得る資源」、2) 判断において「使用される知恵」、3) 判断における「方向づけ」の尺度である。一つめの判断において「活用し得る資源」の軸は、教師用指導書のような外的なものと教師の経験のような内的なものの幅を示す「外的 \longleftrightarrow 内的」の尺度からなる次元であり、二つめの判断において「使用される知恵」の軸は、文章化された授業計画のような個別的状況から距離をおくものから、その場での子どもの「善さ」の察知のようなアクチュアルなものの幅を示す「注意深さを要さない \longleftrightarrow 注意深さを要する」の

尺度からなる次元であり、最後の判断における「方向づけ」の軸は、そこでの行為の判断が主に自己への関心に向けられているのか、課題への関心に向けられているのか、子どもへの関心に向けられているのかを示す「自己 \longleftrightarrow 課題 \longleftrightarrow 子ども」の尺度からなる次元である。それぞれの教師のその都度の教授学的判断は、この三次元構造モデルの各軸の尺度をもったものとして特徴を表わすことができると提案している。

シュルツの教授学的判断に関する研究は、教師の判断の道徳的側面を捉えるために、ジャクソンらの教師の道徳的表現性という概念を教師の判断を捉える手がかりとして位置づけ直したところに重要な意味があると言えよう。教師の判断に関する研究が教師の内的思考に主に着目して行われてきた中で、「観察可能な行為としての『道徳的表現性』」として教師の教授スタイルに着目した意義は大きい。本稿においても、教師の判断研究における教授スタイルへの着目をシュルツの研究から引き受けたい。

もっとも、本稿では授業における教師の道徳的判断の特徴を捉える上で、シュルツが示した教授学的判断の三次元構造モデルとは異なる枠組みを提案したい。シュルツは教授学的判断の構造を、判断に活用される資源が内的か外的か、用いられる知恵が具体的な状況への注意深さを必要とするかしないか、判断の方向づけが子どもと課題と教師のどこに向いているのかという軸からなる三次元構造モデルとして提出した。確かに、一方には外的な資源だけを活用するだけで、具体的な状況への注意深さもなく、自分の評価だけに関心をもつタイプの教師もいれば、他方にはそれと対極の教師もいる。あるいは、同じ教師の場合もその時々判断において、それぞれの軸のどちらの方が強調されるかという違いはある。その意味では、シュルツの提示した座標軸には一定の意味は見出される。

しかし、授業において教師が行う判断は、実際には内的な資源も外的な資源も、注意深さを要する知恵もそうでない知恵もすべて用いられている場合があるし、また、判断の方向づけにおいても基本的には「子ども」と「課題」と「自己」のすべての要素を含んでいると考えられる。むしろ、そこで重要な意味をもつ方向づけは、同じ算数の授業を行うにしてもどのような価値を大切にするのか、同じ教室を受け持つにしてもどのような質の共同体をつくり出そうとするのかという、価値の方向づけの判断にあると考えられる。その点では、シュルツの示す教授学的判断のモデルは曖昧なものだといえる。

こうしたシュルツのモデルの曖昧さは、この枠組みを構成する「外的←→内的」、「注意深さを要さない←→注意深さを要する」、「自己←課題→子ども」の3つの軸がいずれも無時間的な構造を示すものであって、そこに教師の判断がもつ時間的視座が見出されないことが一つの要因になっていると思われる。シュルツの枠組みで言えば、判断の「内的」資源とされるものの中にも、実際には判断の背景となる多様な時間的文脈が見出される。一つの判断はその都度の局面における判断であると同時に、子どもや教室の持続的な変容や発展の過程の中での判断であり、またそれは、教師の教職歴の時間の中での判断でもあるからである。このように、授業における一つの場面をその教室の歴史の一コマ、その教師の歴史の一コマとして見ることによって初めて理解される教師の判断の奥行きがある。本稿では、授業における教師の道徳的判断をそうした時間的視座の中で捉え直すことを提案したい。

おわりに

本稿では、授業における教師の道徳的判断を記述、分析するための理論的枠組みの探求を目指し、教師の道徳的知覚、教授スタイル、教授学的判断の道徳的側面に関する研究を中心に検討を行った。

第1節では、シンプソンとギャリソンの道徳的知覚に関する研究から、教師の道徳的判断を議論するにあたって、唯一の交換不能な一回性の状況における道徳的知覚と教師の教授スタイルへの着目が重要な観点になることを指摘した。第2節では、教師の教授スタイル研究の考察を通して、教師が習慣として形成してきた教授スタイルそのものに、教師の道徳的判断が現われていると捉えることが重要であることを見た。本稿ではさらに、一回性の状況における道徳的判断と教師の習慣としての教授スタイルの双方に着目することが、授業における教師の道徳的判断を捉える上での重要な視点となることを論じた。第3節では、ジャクソンらの教授スタイル概念を手がかりに授業における教師の教授学的判断を分析したシュルツの研究を検討し、授業における教師の道徳的判断を時間的視座の中で捉えることを提示した。

以上の考察をふまえ、授業における教師の道徳的判断を研究する際の基本的視点は、以下の3点にまとめることができる。

第一に、授業における教師の道徳的判断を捉えるために、授業の中の多様な表現に一貫して現われる教師

の教授スタイルに着目することである。教師の教授スタイルは、教師の授業の構成の仕方や相互作用の編成の仕方や子どもへの反応の仕方といった多様な媒体に一貫する表現の仕方である。それぞれの教師の教授スタイルの違いに応じて、同じ算数の単元を同じ教室で授業したとしても、異なる価値の方向性をもった算数の授業や教室の共同体が形成される。唯一の交換不能な一回性の状況の中で、その状況に対してどんな仕方で知覚や対応をし、その状況をどんな仕方で再編していくのか。一回性の状況に対する知覚や再編の仕方そのものに、授業における教師の道徳的判断が現われていると考えられる³⁷⁾。

第二に、授業における教師の道徳的判断を捉える際に、教授スタイルのみに着目するのではなく、一回性の状況における判断と形成された習慣としての教授スタイルの双方に同時に着目することである。教室という複雑で不確定で曖昧な状況の中で行われる教師の判断は、唯一の交換不能な一回性の状況が重要な意味をもつと同時に、一回性の状況に対する知覚やその知覚による判断の仕方の中に、教師が形成してきた「柔軟な習慣」が見出される。その場の一回限りの具体的な状況における即興的判断の中にも、その状況をどのように捉え、どう反応するかということの中に、これまでの教師の経験や省察を通して形成されてきた習慣としての教授スタイルが反映しているのである。一回性の状況における判断と習慣としての教授スタイルのどちらか一方のみを強調するのではなく、両者を同時に捉えることが、教師の道徳的判断の特徴や機能を理解する上で重要な意味をもつと考えられる。

第三に、授業の中の一つの局面における教師の道徳的判断を時間的視座の中で捉えることである。教師の道徳的判断は過去、現在、未来のまとまりをもった時間的視座の中で行われている³⁸⁾。授業の中の一つの局面における判断には、いくつかの時間の層が重層する。個々の局面における教師の道徳的判断は、授業の中の一コマであるだけでなく、同時にその教室の歴史の一コマやその教師の教職歴の一コマでもあるからである。本稿では、授業の中のある局面における教師の道徳的判断の背景となる時間的文脈の重層性を、1) その授業の中のある局面における教師の道徳的判断、2) 4月からの教室の発展や子どもの変容の中での教師の道徳的判断、3) 教師のこれまでの教職歴の中で形成されてきた教室の方向づけの道徳的判断³⁹⁾の3つの層に分けながら、それぞれの時間的文脈に即して授業における一つの局面の教師の道徳的判断を捉え

ることを提案する。

以上のような基本的視点に加え、最後に、授業における教師の道徳的判断を知的活動と個と共同体の三者の交点で行われるものとして捉えることに触れておきたい。状況の一回性と形成された習慣という視点は、一般的な知識や技能の安易な適用を許さない複雑な状況で仕事をする専門家の判断に共通する条件であるのに対して、この最後の視点は授業における教師の判断に固有の条件を意味している。一人ひとりの子どもの学びと育ちを教室の共同体の育ちの中で捉えること、しかもそれを知的活動の文脈の中で捉えるところに、授業における教師の道徳的判断の特質が見出されると考えられるからである。今後、本稿で提示した上記の視点による事例研究を通して、授業における教師の道徳的判断の奥行きを記述、解釈することを試みてゆきたい。

(指導教員 佐藤 学教授)

注

- 1) Hansen, D. T. 2001. Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.), American Educational Research Association, pp. 826-857.
- 2) Ibid., p. 826.
- 3) Ibid., p. 828.
- 4) あらゆる判断が道徳的であることについて、デューイは次のように述べる。「潜在的にはあらゆる行動は、そのより善いかより悪いかの性質に関連して生じる判断のための候補者として道徳の範囲内に入るのである。…行為はより善い悪いことに関連して判断されるあらゆる行動に関わることで、この判断が必要とされるのは潜在的には行為のすべての部分において同じだということを認識すれば、おのずと我々は道徳を他から切り離された生活の一部とする誤りから救われることになる。」(Dewey, J. 1922/1983. *Human nature and conduct*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Vol.14*. Southern Illinois University Press, pp. 193-194.)
- 5) アリストテレス『ニコマコス倫理学(上)』高田三郎訳、岩波文庫、1971年。
- 6) 同上、p. 231。
- 7) 同上、p. 234。
- 8) Simpson, P. J. & Garrison, J. 1995. Teaching and moral perception. *Teachers College Record*, 97 (2), pp. 252-278. ; Garrison, J. 1997. *Dewey and eros : Wisdom and desire in the art of teaching*. Teachers College Press. ; Pendlebury, S. 1990. Practical arguments and situational appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40 (2), pp. 171-179. ; Abowitz, K. K. 2007. Moral perception through aesthetics: Engaging imaginations in educational ethics. *Journal of Teacher Education*, 58 (4), pp. 287-298.
- 9) Simpson, P. J. & Garrison, J. 1995. Teaching and moral perception. op. cit.
- 10) Ibid., p. 252.
- 11) Ibid., p. 275.
- 12) Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. 1993. *The moral life of schools*. Josser-Bass. ; Fenstermacher, G. D. 1992. The concept of method and manner in teaching. In F.K.Oser, A.Dick, & J.-L.Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching : The new synthesis*, Jossey-Bass. ; Van Manen, M. 1991. *The tact of teaching : The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- 13) Oakeshott, M. 1962/1991. The tower of babel. In M.Oakeshott, *Rationalism in politics and other essays* (expanded ed.), Liberty Press.
- 14) Oakeshott, M. 1965/2001. Learning and teaching. In T.Fuller (Ed.), *The voice of liberal learnig : Michael Oakeshott on education*, Yale University Press.
- 15) Ibid., p.50.
- 16) Ibid., p.52.
- 17) Fenstermacher, G. D. 1992. The concept of method and manner in teaching. op. cit.
- 18) Ibid., p.121.
- 19) Ibid., p.121.
- 20) Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. 1993. op. cit.
- 21) Hansen, D. T. 2001. Teaching as a moral activity. op. cit., p.838.
- 22) Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. 1993. op. cit., p.3.
- 23) Ibid., p.11.
- 24) デューイは「すべての熟慮は行動する仕方 (way) の探求であって、最後の終着点に対する探求ではない」と述べる。(Dewey, J. 1922/1983. *Human nature and conduct*. op. cit., p.134.)
- 25) Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. 1993. op. cit., p.36.
- 26) Hansen, D. T. 1993. The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (5), pp. 397-421.
- 27) Ibid., p.397.
- 28) Ibid., p.419.
- 29) Midgley, M. 1991. *Can't we make moral judgement?* St.Martin's. ; Hostetler, K. D. 1997. *Ethical judgment in teaching*. Allyn&Bacon.
- 30) 「硬直した習慣」と「柔軟な習慣」について、デューイは次のように述べる。「硬直した習慣 (rigid habits) は、模写、反復、再現を主張する。従ってこのような習慣の場合には、固定化された諸原理がある。ただ、そこには真の原理はまったくない。…しかし、すべての習慣には連続性があり、柔軟な習慣 (flexible habits) の働きがある場合には、それが働く際に単なる再現や絶対的現実性が保証されているわけではない一方、逆に我々が今までと絶対的に異なったものの絶対的な混乱の中に投げ込まれることもない」。(Dewey, J. 1922/1983. *Human nature and conduct*. op. cit., p. 168.)
- 31) 判断と形成された習慣の関係に関して、デューイは次のように述べる。「人を技師とか建築家とか医師とか商人とかにする習慣の中に、思考や観察や反省の諸様式が、熟練や願望の諸形態として、入り込んでいるのである。…道具を操作したり、絵を描いたり、実験を行ったりする習慣が存在するのと同様に、判断したり、推理したりする習慣も確かに存在するのである」。(Dewey, J. 1916/1980. *Democracy and education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey : The Middle Works, 1899-1924, Vol.9*. Southern

- Illinois University Press, p. 53. ジョン・デューイ『民主主義と教育 (上)』松野安男訳、岩波書店、1975年、pp. 84-85。)
- 32) Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. 1993. The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2), pp. 101-114.
- 33) Schultz, D. R. (1997). *Toward wisdom in practice : A study of teachers' pedagogic judgments*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Chicago.
- 34) 「観察可能」な「道徳的表現性」とは、「行動 (behavior)」ではなく「行為 (action)」だとシュルツが述べる点にも注目したい。シュルツは「行動」と「行為」という二つの用語を区別しながら、「行動」は外的で観察可能な動きであるのに対して、「行為」は観察可能な行動としての側面をもつが、そこにはそれぞれの教師の内的生活を通してしか接近し得ない動機、信念、偏見、価値観が含まれると述べる。ギリシア語の「実践 (praxis)」が意味するのは後者の意味での「行為」だとしながら、シュルツは教授学的判断の観察可能な結果と関連づけられる言葉として、一貫して「行動」ではなく「行為」という言葉を用いている。(Ibid., p. 41.)
- 35) Ibid., p. 16.
- 36) Ibid., p. 241.
- 37) ここでは、熟練教師の場合、教授スタイルの中に形成されてきた習慣があるだけではなく、その意味が豊かに自覚されていることを付記しておきたい。フェンスターマッハは、教授スタイルの育成のためには教師の「実践的合理性 (practical rationality)」, すなわち教師自身がその行為をなぜ行なったのかということを理解し、その理解を深めることが必要不可欠だという (Fenstermacher, G. D. 1992. The concept of method and manner in teaching. op. cit., p.104.)。授業における教師の道徳的判断を研究するためには、教師自身による教授スタイルの意味づけに着目することも重要な手がかりになると考えられる。
- 38) 「現在」という個々の局面における時間的視座について、デューイは次のように述べる。「『現在』の活動は時間の上での鋭く狭隘なナイフの刃ではない、すなわち瞬時のものではない。現在は複合的なもので、それ自身のうちに無数の習慣や衝動を含んでいるのである。現在は持続するものであり、行動の一つの進路であり、記憶と観察と予見を含む一つの過程であり、前に押し出す力であり、後ろを顧みる一瞥であり、外部をひとめ見ることである。」(Dewey, J. 1922/1983. *Human nature and conduct*. op. cit., pp. 194-195.)
- 39) デューイは実践的判断を行う「熟慮や省察」の本質を行為の「進路 (course) や仕方 (way)」の選択と捉えている。(Dewey, J. 1922/1983. *Human nature and conduct*. op. cit., p.150, 193.)