

2000/1/29 研究会レジュメ

rep. 松河秀哉

見る人の視点から： 教師の内省に対する認知的、批判的、ナラティブアプローチ GROGEA M. SPARKS-LANGER

内省にただ一つの定義はない。この論文は、この「みる人の視点によって変わる」内省に対するアプローチを3つ示し、この本のほかの章で行われた実践を、この3つの視点に従って分類している。

1. 教師の内省に対する3つのアプローチ

- 「認知的アプローチ」
- 「批判的アプローチ」
- 「ナラティブアプローチ」

1.1 「認知的アプローチ」

- 「認知的アプローチ」が焦点化するもの
 - ,教師の意志決定に関わる知識とプロセス
 - ,知識ベースの形成のされ方

に関して

Shulman(1987)の知識に対する6つのカテゴリー

- 1,内容 2,教授法(教育学) 3,カリキュラム
- 4,学習者の特徴 5,文脈 6,教育の目的とねらい

最初の3つを使った「教育学的内容の知識」という概念は、教師が自らの内容に特有な重要概念をいかに描くかということを指している。こういった表象やメタファーを用いて、複雑な概念の伝達が可能になる。

後の2つ、文脈と、教育の目的とねらいはこのアプローチでは、深く探求されなかったが、後で述べるアプローチで、取り上げられることになる。

に関して

認知主義者は、情報は、関連する事実、概念、一般化、経験のネットワークに形成されるものであると考えた。(スキーマ)

例：熟練教師は、より深く、より多様に結びついたスキーマを持つ。

スキーマとは、経験を通して構成される、同化と調節の二重のプロセスの産物である。それゆえ、記憶に蓄えられた経験、価値、信条は、新しい情報がいかに知覚され解釈されるかということに大きな影響を持つ。(文化に根ざしたフィルター)

教師教育者は、今では、教育のねらいについての先入観が、大学生が教師教育プログ

ラムから学ぶもの（そして学ばないもの）にいかに関与を与え得るか、ということに注意を払うようになっている。誰にとっても一様な認知というのはない？

教師は、一般化されたスキーマを問題に応用するというよりむしろ、問題の顛末に対する個別的な対応しているのかもしれない。（状況に埋め込まれた認知）= 知識は、心と問題を取り巻く文脈の間の相互作用を通して構成される

認知がそれぞれ独自の意味の基づくもので、固有な文脈に依存するものなら、熟達者のスキーマを、初心者に教えるのは無理

1.2 「批判的アプローチ」

「批判的アプローチ」は、教師の社会政治的関連の観点から、彼らの経験、価値、目的を検証することによって、これらの決定が「何」であるのかというところに重点を置く。これらの視点は、教授と教育の社会的成果のジレンマについて、教師が考えることの重要性を強調する。

「批判的教育学」= 人種、階層、性によって分割された社会の中で、学校が実際に担っている役割を理解するためのよりよい手段を、教師と研究者に提供する試み。生活指導などを批判的に検証して、権力について考えたりする。

批判的アプローチも、知識を社会的に構成されたものと見なすが、人生の価値や道徳、例えば、正義の概念、民主主義における個人の目的についての考え、生徒の扱いに関する倫理などにより重点を置いている。教師の育ってきた社会的環境に左右される。公正・客観的で、価値中立であり、純粋に合理的な教授学習の視点であるとみなされてきたもの = （認知的視点？）に対する反動

Ross(1990)による、教師の思考の5つの要素

1. 教育のジレンマを認識すること
2. 他の状況に対する類似点と、その状況に固有な特性の両方を認識することによって、ジレンマに対応する。
3. ジレンマを構成し、そして再構成する。
4. 様々な解決方法の結果と、そこから得られる示唆を明らかにするために、ジレンマを用いて実験する。
5. 実行された解決方法の、意図的な、また意図せざる結果を検証し、その結果が望ましいものかどうか決定するために、その解決方法を評価すること (p.22)。

この5番目のプロセスが、批判的アプローチには重要。「権力と知識の関係の検証」

教師は、教授と学習を、問題を調べるプロセスとして捉えて、もしそのプロセスや内容を使えば、生徒の価値に対する長期の影響はどのようなものになり、社会にはどんな影響を及ぼすのか、といった問いを發する必要がある。

カントからの批判哲学の流れのようですが、日本人的にピンと来ません。

1.3 「ナラティブアプローチ」

このアプローチは認知的、もしくは批判的側面を含んでいる一方で、教師が自ら、意志決定を行う個人的な状況を描写することに最も重点を置いている

「ナラティブアプローチ」の要素

教師の声、教師が発する問い、文章や話の意図的な使われ方、クラスの実践を理解し、改善するための枠組み（Cochran-Smith and Lytle,1990）

教師自身の経験から生まれる推論の妥当性を強調するため、多くの用語や概念を内包する。実践の知恵(Shulman,1987)、職人的知識(Leinhardt,1990)、教授の芸術・美学(Eisner,1982;Kagan,1988)、教師のアクションリサーチ(Cochran-Smith and Lytle,1990)、ナラティブな問い(Connely and Clandinin,1990)など。

ショーンの研究

建築家などの仕事の分析により、従来の問題「解決」、つまり、合意された目的に対する最適な解決方法を選ぶという合理的なプロセスを用いるのではなく、話し合いが選ばれることが分かった。

shone は反省的対話を問題の「状況」であるとした。

専門家は、実践を曖昧で、不確実な複雑性を持ったものと認識することをいいことだと捉えていることが明らかになった。

ショーンが言及しているのは教えとはこういうものだという「知識ベース」ではなく、教師が教えをどう捉えて、どう振る舞うかという、「正当な認識、評価のシステム」である。

ショーンが述べている反省的实践家=教師の思考プロセスを簡単にいうと、教師は教室での出来事について描写し、分析し、推論するにつれて、独自の教育学的原理を創り出しているのである。

これらの「射程の短い理論」(Smyth,1989)は、起こっていることを理解しさらに深い活動を導くのに役に立つが、この経験から得られる情報は、しばしば暗黙のものであり、分析が難しい

批判的、ナラティブなアプローチは教授研究の「架け橋」となるのか？

2. 7つのプログラムの中での内省に対するアプローチ

メリーランド大学の例のように、すべてにおいて認知的なアプローチを用いたプログラムにも、図らずも、批判的な視点や、ナラティブな視点が現れる。

ニューハンプシャー大学は、「明白な知識ベース」は定めず、問いのグループや、監督チームを置くことで、批判的、ナラティブに内省するようにプログラムを作っている。フィールドワークや、アクションリサーチをした後の、批判的、ナラティブな問いは、多くのプログラムで重視されている。

3. 結論と考察

この本で示されたプログラムの大半は、認知的内省と、批判的内省の連携を深めようとしたものであり、中には、内省のもう一つの形であるナラティブな問いに、生徒(UHNの様に、教師のこともある)が従事するのを奨励する例もあった。

合理的な認知過程は専門的な実践に非常に重要である一方で、教えは、我々が何者であるかということの要素の現れであり、それ自身が、我々の価値や、信条や、魂を反映しなければならないのである。 批判的、ナラティブアプローチへ