

教師教育におけるリフレクション方法の検討

—「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して—

山口 美和 長野赤十字看護専門学校
越智 康詞 教育科学講座
山口 恒夫 教育科学講座

キーワード：プロセスレコード，専門家教育，省察＝反省

1. 問題の所在

周知のように、平成 17 年度より本学部では臨床教育推進室が主体となって、学生が卒業までに履修する臨床経験科目を体系化する改革に取り組んでいる。この改革は、たんに学生が「現場」を体験するだけでなく、現場で見聞きした出来事や自分自身が投げ込まれた子どもとの関わりに対し「省察」を加えることによっではじめて、それらの出来事が意味ある「経験」として像を結び「知」へと高められるという理念に立っている。教育実習等の振り返りにあらたなりフレクション方法を導入する試みも、「経験とその省察」という理念を実現するための改革の一環である¹⁾。現在、基礎教育実習の事前・事後指導においては、INTASC に基づく「リフレクション・シート」を用いた観点別の振り返りや、デジタル・ポートフォリオによる教材の蓄積、プロセスレコードにもとづいた児童生徒との相互作用の振り返りが実施されている。

ところでこのように、学部における教員養成の段階から、体験の省察すなわちリフレクションを重視する考え方には、Schön が示した「反省的実践家」(Schön 1983=2001) という新しい専門家像に従って教師という職業を捉えなおそうとする志向が含み込まれていることはいうまでもない。反省的実践家としての「専門家」とは、状況に働きかけるべく行為しつつ、自らの実践が適切であるかどうかについて、つねに文脈を参照しながら批判的に検討する職業人である。つまり、特定の分野の「専門家である」ということと、「実践に対する省察的態度を有している」ということとは正確に対応しているのであり、「省察」は「専門家」の定義上、欠くことのできない要素なのである²⁾。

しかし、教師教育の実践において、ただ「臨床経験」や「反省」の重要性を叫ぶだけでは、これまでの「実践的指導力」の強調、あるいは「心情主義的な教職観」との違いを出すことは困難である。というのも、これまでの教育実習でも、放課後に行われる授業研究会での討論や、実習中に課せられる実習記録・授業参観記録、実習後のレポート等のかたちで、「実践の振り返り」はたしかに行われてきたのであり、形式的な「経験の振り返り」という点のみから言えば、伝統的なその「反省」の仕方と、新しいリフレクションとのあいだに明確な違いが見出せないからである。

端的に言えば、これまでの「反省」のイメージは、現場で経験した出来事を「思い出し」「感想を述べ」ればよい、というものであった。あるいは「自分にはいろいろダメなところがあった」と懺悔し、「もっと頑張りたい」と漠然とした希望を語ることが、「反省」だと考えられてきた。しかしいずれも、「専門家に必要とされる省察と呼びうる反省」(以下「省察＝反省」と表記)とはいえない³⁾。前者のように体験を「思い出す」のは過ぎ去った出来事の回顧にすぎず、後者の「懺悔」は自分の謙虚さを示すための身振りにすぎないからである。こうした「反省」概念の広さ及び曖昧さによる認識の相違は、「経験とその省察」という理念を、徒弟修業的に行われる実践的指導力の体得や、心情主義的

な精神論と混同し、再び従来型の教師像へと包摂することにもなりかねない。

では、専門家教育において求められる「省察＝反省」とは、どのようなものなのか。それは「回顧」や「懺悔」的な態度による振り返りとはどのような点において異なっているのか⁴。これを明らかにすることが、本稿の目的である。

たしかに、専門家の「省察＝反省」については、すでに Schön がその著書の中で、「行為の中の省察 (Reflection-in-Action)」として定式化しており、専門家固有の実践領域に対してこれが適用される場合には、「専門分化した実践の反復経験から育った暗黙の理解を明らかにし、批判する… (中略)そして…状況の新たな理解が可能となる」(Schön 1983=2001,105) ような省察 (「実践の中の省察 (reflecting-in-practice)」) が必要とされることを論じている。こうした一応の定義が為されているにもかかわらず、あらためてこの問題をとりあげるのは、教師教育及び教員養成を専門家教育として捉えなおしたときに、このような見地からの「省察＝反省」の具体的な方法のあり方が問題となるからである。つまり、われわれ (教員養成学部の教員及び指導者) は、学生が教師となつてからも、自分の実践を根拠をもつて的確に振り返ることができるような「省察＝反省」の方法を、臨床経験を通して具体的に示す必要があるのである。

われわれ (山口恒夫, 越智康詞, 山口美和) 実践＝研究グループは、教育実習等の臨床経験について振り返り、教師としての実践力や省察力を高める方法として、看護教育の分野で高い実績をあげてきたプロセスレコード⁵の手法を取り入れ、その意義や方法について実践研究を進めてきた⁶。プロセスレコードという方法についての解説は山口・山口 (2004a) ですでに詳細に行われており、教師教育・教員養成への導入の意義についても山口・山口 (2004b), 越智 (2004) などで論じられているので、ここでは詳述しない⁷。

本稿では以下で、プロセスレコードというリフレクションの方法を手がかりとして、専門家に必要とされる「省察＝反省」がどのように構成されているのかを考察する。あらかじめ分析の見通しを示しておこう。過ぎ去った出来事を振り返るとき、反省する者のまなざしがどこへ向かうかによって、①対象・状況に関する振り返り、②自己の意識・行為に関する振り返り、③自己と対象・状況との関係に関する振り返り、という三つの視点を取りうる。もちろんこの三つの視点は通常互いに重なり合い、浸透しあっているため、他の視点から独立にひとつの視点のみから反省を行うことはありえない。ただ、どの視点がより強く浮かび上がってくるかによって、反省する者の主たる関心のありかと、そのとき反省者にとって何が「問題」となっているのかを知ることができよう。三つの視点から反省を捉えなおすことによって、「省察＝反省」の参照点を明確にすることができる。

以下の各節では、教育実習中の出来事を記した実際の学生のプロセスレコードを事例として取り上げ、それぞれの反省の視点を明らかにしつつ、専門家としての教師の「省察＝反省」の構造を考察していこう。

2. 三つの反省の視点

(1) 対象・状況に関する振り返り

教師の職務の最も大きな目的は、「教育を通じて対象 (子ども) をより善く変容させること」であると言ってまず間違いではないだろう。この目的にはいくつかの注目すべき要素が含まれている。第一に、職務の目的は教師自身の中ではなく、「対象 (子ども)」の中にあるということ、第二に、対象を「変容させる」ために、意識的で能動的な働きかけが必要であること、第三に、それは「教育」という関係を通じて行われるということである。(ただし、ここでの「教育を通じて」ということは、

二重の意味をとりうる。この点については、後節で詳述する。)「より善く」ということの内容は状況によって多様に变化しうるにしても、教育現場で起こるさまざまな場面において、教師の関心が、まずはまっすぐに「対象(子ども)」へと向かいやすいのはこのような事情による。

次の事例には、問題の場面を振り返る際に、教育実習生の関心が、まっすぐに教育対象としての子どもへと向かうタイプの反省が示されている。

【事例1：教育実習生Aのプロセスレコード(3年次生・女子)】

| 児童・生徒の情報 | 4学年 | 性別 男 | 学校名 ○○小学校 |
|--|---|--|--|
| この場面を取り上げた理由(日付) (記載なし) | | | |
| 児童生徒の言動 | 私(学生)が感じたり、考えたりしたこと | 私(学生)の言動 | 分析・考察 |
| ①給食の時間に、M君がいろいろなものを混ぜて食べ始める。 ④R「M君はいつもこうやって食べるから嫌なんだよ。気持ちが悪いよ」 ⑦M：冷凍みかんを一個丸ごと口に詰め込む。 ⑧R「もう、やだ・・・」 ⑨M：口が動かせなくなり、牛乳を口に含む。少々口から流れ出る。 ⑩R「ぎゃあ!!」自分の給食を持って、教室の端へ避難。 | ②“お行儀”としては良くないけれど、本人がおいしいのならいい。 ⑤そういえば本人だけの問題ではなかった。 ⑫やはり皆と向かい合って食べている以上、お行儀は必要だ。 ⑬Mくんのおいしい食べ方も、Rくんは嫌みだいな。みんなでおいしく食べるには、混ぜない方がよいかもね。 | ③(スープとパンを混ぜているのを見て) 「おいしそうだね。」 ⑥「そうなんだ」 ⑪(Mくんに)「牛乳を飲まない方が、楽だと思うよ」 | 小学校では、給食の時間をどのように扱っているのだろうか。 その後、Mくんはもうひとつのみかんは一房ずつ食べていた。 |
| 私(学生)がこの場面から学んだこと 小学校の給食時間は、おいしくいただくこととマナーのどちらを優先するべきか、と考えたが、学級目標が「皆が楽しい」ということもあり、両者とも大切にしなければならないと思った。 | | | |

このプロセスレコードには、「児童生徒の言動」の欄に対象となる児童の言動が比較的詳細に書き込まれており、口いっぱいのみかんを頬張るMくんや、逃げ出すRくんの様子を、その場に居合わせた実習生が注意深く観察していたことがわかる。

それに対して、「私(学生)が感じたり考えたりしたこと」の欄には、彼女自身の感情の動きが全く記されていない。②「お行儀としては良くないけれど、Mくんがおいしいのならいい」は、M君の行動に対する評価・解釈である。⑤「そういえば本人だけの問題ではなかった」もまた、その場の状

況を客観的に評価しているにすぎない。また、「私（学生）の言動」欄にも空白が目立つ。その結果、全体としてこのプロセスレコードの場面は、MさんとRさんとのやりとりのみを中心に浮かび上がり、それを実習生が客観的に（正確に言うなら傍観者的に）振り返るという様相を呈している。

相互作用の最後に記された、「⑬Mさんのおいしい食べ方も、Rさんは嫌みただね。みんなでおいしく食べるには、混ぜない方がよいかもね」という記述に注目してみよう。これも「私（学生）が感じたり考えたりしたこと」の欄に記入されているのだが、この言明に登場する主体は“Mさん”“Rさん”，そして“みんな”である。つまり、この場面を振り返るとき、学生の視線が向かっているのはこの三者に対してのみであり、彼女自身（“私”）は視線の域外に置かれている。実習生のまなざしは、いわば、ある地点からこの状況を撮り続けているテレビカメラかビデオのような存在となっている。彼女のまなざしはまっすぐに対象（子ども）を捉え、状況を仔細に「見て」はいるのだが、カメラがカメラ自身の姿を撮ることができないように、彼女自身の姿は「見る」対象とはなりえないのである。また、カメラが定まった角度からの撮影機能に徹することによって特定のカット（場面）を切り取るように、彼女はこの場に存在していながら、出来事の「外部」に立って俯瞰的に状況を眺めているのであり、二人の児童のやりとりに身体的に「参与」していない。

この言明を構成する三つの要素、「Mさんにとって、これがおいしい食べ方である」「Rさんは、Mさんの食べ方が嫌である」「みんなでおいしく食べるには混ぜない方がよい」は、いずれも実習生の「判断」であるが、これらの判断は、状況から距離を置いた場所から児童生徒を観察した結果、導き出されたものであるといえよう。ここでは、対象となる複数の児童生徒から等しく距離をとりつつ、それぞれの立場を比較考量し、いかに公正な判断を下すかが実習生の関心の中心を占めている。

このように、まっすぐに対象及び状況へと向かう反省は、自らが巻き込まれている相互作用の行為的側面に対する反省が抜け落ちた、記述的な反省であるといえよう。この反省のタイプにおいては、児童生徒の言動を客観的に評価・分析することが、教師（実習生）にとってもっとも関心の高い「問題」である。その結果、観察者である教師（実習生）の視点は、状況の全体を見下ろすことができる位置まで遠ざかり高翔することになる。距離をとることによって、自分自身も感情や身体をもつ生身の人間として児童生徒との関係にコミットしているという契機は失われ、代わりに教師（実習生）は「神」のような俯瞰的な視点を手に入れるのである。

しかし、このように状況に対して心理的に距離をとっても、教師（実習生）がそこに身体的に「居合わせている」かぎり、状況に何らかの影響を与えていることはたしかである。傍観者のような不関与の態度をとっていても、教師（実習生）はそこに存在しなくなるわけではない。そして、この場に居合わせた教師（実習生）が「何もしない（＝不作為）」でいることは、状況（文脈）によって、必ず何らかのメッセージ性を帯びてしまう⁸。

対象にまっすぐに向かう反省は、「私」の存在を視野の外へ置きつつ「外部」から俯瞰的に状況を観察するまなざしである。この反省には、自分自身の姿が映し出されることがない。このプロセスレコードにおいて、「状況を傍観者的に見ている私（＝実習生）が、この場に存在することの意味」について、本人が全くといっていいほど無頓着であることに、それが現れている。

（2）自己の意識・行為に関する振り返り

「私」の存在を度外視する第一のタイプの反省に対して、第二のタイプの反省は、主として自分自身の内面へとまなざしが向けられる。次の事例を見てみよう。

【事例2：教育実習生Bのプロセスレコード（3年次生・男子）】

| 児童・生徒の情報 | 学年5 性別 女 学校名 △△小学校 | | |
|--|--|--|---|
| この場面を取り上げた理由（日付）①自分の得意分野での失敗だったため。②自分のなかで後悔が残り、反省すべき点が多かったため。 | | | |
| 児童生徒の言動 | 私（学生）が感じたり、考えたりしたこと | 私（学生）の言動 | 分析・考察 |
| <p>①休み時間、机に座っていた私に近づいてきて「先生、私何のために生きているかわからない。生きる理由って何？」と突然話をしました。</p> <p>④あまり覚えていないが、塾や母親のことで悩んでいることを話していた。最後にもう嫌だと言漏らす。印象はため息が多い。また手いじりが多く、焦り、ストレスが溜まっているように見えた。</p> <p>⑦「先生はなんで生きているの？」と返してきた。まっすぐに私の目を見ていた。</p> <p>⑩「先生どうにかしてよ。」</p> <p>⑬「じゃあわかったら教えて。」とため息しながら離れていった。</p> | <p>②あまりに突然の唐突な言葉にとても驚いた。実習中にいきなり悩み相談をすることになるとは考えもしなかったため、とにかく話をあわせようとする。</p> <p>⑤情報の多さに混乱中。どう言葉を返すべきかわからない。またこのとき小学生の悩みは大したことないだろうという考えがあった。次の日には解決するものだという安易な考えが。</p> <p>⑧なんのため？それを教えて解決になるのか？どうしたらいいんだ。</p> <p>⑪困った。頭がオーバーヒート寸前だった。</p> <p>⑭うわ、どうしよう何も出来なかったよ。</p> | <p>③「どうしたのいきなり？」と、とりあえず返す。落ち着いているように見せつつ内心かなり動揺していた。</p> <p>⑥「人はなんで生きているんだらうね？」と返した。とてもゆったりとした口調、だが実際は混乱していた。</p> <p>⑨「そんなの先生もわからないよ。うーん。」と言った。本当に悩んでいた。</p> <p>⑫「うーん。」としばらく悩んでいるうちに他の子がやってきた。</p> <p>⑮「うん、ちょっと考えてみるよ。」と会話終了。この話の続きをする機会がないまま実習終了。</p> | <p>なぜそう考えたのか理由を聞いたのは良かったと思う。</p> <p>話してくれたことを整理してもう一度相手に返すべきだった。重要なことは生きる理由ではなく、そう考えた理由だ。</p> <p>解決への道を大きく踏み外してしまっている。大きな氷河の見える部分だけに注目してしまった。</p> <p>もう少し冷静に客観的に考えればいくらでも話の核を引き出せた。</p> |
| 私（学生）がこの場面から学んだこと | | | |
| 私は今まで小学生の悩み、苦しみをとても軽いものとして主観的に見ていたのですが、このことをきっかけに、より客観的に人を見ることができるようになったと思います。教師として学ぶべきことではないのかもしれませんが、私自身の成長の糧になる大切な出来事でした。 | | | |

このプロセスレコードには、突然、児童から重大な問いを問いかけられた実習生の内面の戸惑いが詳細に記入されている。また、実際に自分が取った言動に関して、その場では落ち着いた振る舞いを見せようと必死になって対応していたことなど、自分自身の行動がどのような意図のもとに発動されていたのかにも注意が向けられている。この実習生のまなざしは、対象（子ども）に対してよりも、第一に自己の内面へと向かっているといえる。

一方、「児童生徒の言動」の欄には、記憶が途切れ途切れの部分がある。③で「どうしたのいきなり？」と問い返したあと、女子児童がそれに答えて④の部分で何を話していたか、詳細は思い出せないという。この部分では、児童が冒頭の「私何のために生きているかわからない。生きる理由って何？」と

いう切実な問いをもつようになったきっかけの核心が語られているはずである。実習生が、生徒のこたばを聞き逃してしまった理由はどこにあるのだろうか。

「私(学生)が感じたり考えたりしたこと」の欄に注目すると、②では突然の問いに驚きながら「とにかく話をあわせよう」と考えており、⑤では一度にいろいろな話を聞かされて「どう言葉を返すべきかわからない」と戸惑っている。つまり、この状況に投げ込まれた実習生の関心は、自分がどういう振る舞いをし、どのように答えればよいのかということに向かっているのである。自分は次に何と答えるべきかを考えることに心を奪われていたために、④の訴えを聞く耳がおろそかになった可能性が高い。そして、ここで児童の訴えの具体的な内容を聞き逃したことが、その後の実習生の応答が抽象的なレベルのものにとどまってしまった原因となっている。

悩みを打ち明けた児童に対して、最終的に「何もできなかった(14)」という後悔が実習生の側には残っており、それがリフレクションの動機となっている(「この場面を取り上げた理由」欄を参照)。そのため、このプロセスレコードは「懺悔」的な反省の性格が強い。たとえば、この場面に居合わせたときに何も答えられなかったことについて、「話してくれたことを整理してもう一度相手に返すべきだった」「大きな氷河の見える部分だけに注目してしまった」「もう少し冷静に客観的に考えればいくらでも話の核を引き出せた」等、自分の対応の悪さを正面から取り上げた振り返りを行っている。

事例1の反省と比較してみると、教師(実習生)のまなざしは対象に向けられる代わりに、対象を見ている自己へと折れ返るように向けられている。また、相互作用が満足のいく結果にならなかった原因を、対象の側にはではなく、自己の内部に求めようとしている。このように反省者の関心の向かう先は正反対ではあるのだが、両者には共通する部分もある。それは、場面の葛藤状況を「解決」するにはどうしたらよいか、という状況操作的な関心に導かれていることである⁹。

両者とも問題解決への強い志向を持つという点では同じであるのに、反省のタイプが異なっているのは、対象との距離のとり方の違いによると考えられる。事例2においては、児童は他の誰でもなく、この実習生に対して個人的な悩みを打ち明けてきたという事情がある。つまり、実習生はこの児童から「指名」されて、1対1の相互作用に呼び込まれた(召喚された)のである。代わって応答してくれる人は誰もいない状況で、「私」がどう応答するかが問われる事態へと引き込まれたのだといえよう。このことにより、教師(実習生)は、対象(児童)から距離をとって全体の状況を俯瞰的に眺め渡すことはできなくなった。事例1のように、安全な場所に立って状況を「外部」から見るができない以上、教師(実習生)は自己を準拠点として関係-内在的に状況を読み解くほかないのである。

こうして至近距離から「まっすぐに私の目を見て」ぶつけられる問いは、応答する側が一定の距離をとって客観的立場に立つ心的余裕を奪うがゆえに、ときに応える「私」の「教師として」の立場を危うくする。教師として児童生徒の問題を解決に導きたいと願っても、このケースのようにそれが難しいこともあるからである。実習生の「後悔」と「懺悔」の気持ちは、問題の解決の糸口を示せなかった無力感と、重大な問いを向けられたこと自体に戸惑い、教師らしく自信を持った態度を維持することができなかった不全感がない混ざった思いだといえる。

ところでこのように自己へ向かう反省において見落とされているのは、ほかでもない「この私」に訴えてきたという児童の「行為」が、この状況においてどのような「意味」を持っていたかということである。また、児童の訴えた事柄の「内容」に対する「回答」の良し悪しに目を奪われ、児童が何かを教師(実習生)に訴えてきたという行為的側面に対する「応答」がいかになされたかという視点が弱い。この実習生は、たしかに「内容」としては実質的な「回答」を与えていないが、児童の悩みに正面から向き合っていること自体は、ひとつの「応答」となりえている。

(3) 自己と対象・状況との関係に関する振り返り

以上に挙げた2つのタイプの反省は、反省者のまなざしが向かう方向は異なるが、対象（子ども）の問題を解決したいという関心に導かれているという点で共通の志向を持っていた。また、これらの反省では相互作用の「内容」は振り返れても、発せられたことばの行為的側面や、身体を持つ「私（実習生）」が子どもと同じ場所に居合わせるこの意味といった、相互作用場面において生起している「関係」そのものに対して、目が向けられることがなかった。

次に示すのは、自己のみ・対象のみにばらばらに向かっていた学生のまなざしが、グループディスカッションを通して「関係」へと向けられるように徐々に変容していった事例である。

【事例3：教育臨床演習における学生Cのプロセスレコード（2年次生・男子）】

| 児童・生徒の情報 | | 学年3 | 性別 男女約35名のクラス | 学校名 ☆☆小学校 |
|---|---|--|--|-----------|
| この場面を取り上げた理由（日付） とても困ったから | | | | |
| 児童生徒の言動 | 私（学生）が感じたり、考えたりしたこと | 私（学生）の言動 | 分析・考察 | |
| ①ざわざわ騒いでいる。 ④・・・（静かになる） ⑥しばらくすると、またざわざわしはじめる。 ⑨・・・ （数秒間静かになる） ⑩Aくんが喋る。 ⑬Bくん「Aくん、静かに！」 ⑭少しざわざわします。 ⑰Cさん「先生、声小さいよ」 ⑲「そうだよ、もっと大きな声で言わないと」「そういうお前がうるさいんだよ」等、口々に喋りだして余計にうるさくなる。 ㉒担任の先生が教室に入ってきて静かになった。 | ②静かにさせんと。 ⑤なんとなかったわあ。 ⑦やっぱなあ～。 ⑩おっと！ ⑮静かにさせないとなあ。 ⑰うるさいわ！！ ⑳あー…大変。 ㉓先生の権威っていうのは大きいなあ…。 | ③「静かに！」（教室の前に立つ） ⑧「うるさいよ」 ⑫「・・・」 ⑭「はい、Bくんありがとう。」 ⑯「はいはい、静かに」 ㉑「わかったから静かにしてー。」 ㉔「・・・」 | 今思うと、以下の私の行動はすべて注意や命令だけであった。もっと私が感情を出したり、子どもに何か事情があるのか聞いたりすることが大切な気がした。 たしかに、声が小さかったかなあ。 でも子どもは真剣に静かにさせようとしている。 先生はいつも大きい声で注意をしているので、その効果があるのだと思う。現実には教室は落ち着くし、みんな先生に注目していた。しかし、私は（この状況を見て）、怒られるから静かにしているだけで、自分の判断で静かになっていないような気がして、今は臍に落ちない。 | |
| 私（学生）がこの場面から学んだこと 教室がこんな状態になったらどうしようかと思ったし、実際にここまでなってしまうたら手がつかないので、このようにしてはならないと思いました。また、子どもも教師を批判することがあるんだと学びました。 | | | | |

①学生自身による振り返り

このプロセスレコードに取り上げられているのは、チャイムが鳴った後、担任が教室に来るまで少し間があり、授業が始まるまでの間、教室が騒がしくなってしまった場面である。学生は、何度か口頭で注意して静かにさせようと試みたがうまくいかず、かえって児童から注意の仕方が悪いと非難される。ところが遅れて担任が教室へ入ってきたとたん、クラス全体がさっと静かになった。学生は複雑な思いを持って、この場面を振り返っている。

前半部分では、注意してもクラスが静かにならなかったことに対して、主として自己の対応の悪さを振り返り、自分の言動が命令的だったことがまずかったのではないかと、声が小さいと言われて思わずムツとしたが、たしかにその通りだったかもしれない、等々と「懺悔」している。後半部分では、担任教師の存在感に圧倒されたところまで場面の記述は止まっているが、「分析・考察」には、なぜ担任教師が入っただけで騒がしかった教室が静かになったのかについて、学生なりの分析が加えられている。学生は、「自分がなんとか静かにさせなければ」という思いでクラス全体を相手に格闘していたときには、状況から距離をとることができなかったが、担任が来てくれたことにより、はじめて身を引き離して事態を客観的（俯瞰的）に眺めることができるようになったのである。前半部分では、状況に巻き込まれている自己へと目を向ける第二のタイプの反省が行われ、後半部分では、距離をとって対象と状況を俯瞰し分析する第一のタイプの反省が行われている。

このプロセスレコードをもとに、この学生が所属する専攻の2年次生（約20名）がディスカッションを行った。事例報告者の学生は、この場面から教師の権威の大きさと学生である自分の力量のなさを痛感したが、その一方で、担任が入っただけで静かになった児童たちの態度に、納得がいかないものを感じた、と問題提起した。報告者は、担任が何も言わなくても存在するだけで児童たちが静かになったのは、担任が「いつも大きい声で注意をしている」から——つまり普段から教室で騒いでいると必ず大声で怒られるので、このときも担任教師が怒り出す前に、いわば条件反射的に静かになったのではないかと、という解釈を示した。この態度は、報告者によれば、児童たちが「自分の判断で」静かにしようとしているのではなく、「怒られる」という隠れた強制力が働いているときにしか維持されないのではないかと、というのである。

②グループディスカッションによる反省の深まり

これに対し、他の討論参加者からはさまざまな異論が出された。

第一の論点となったのが、そもそもこの状況で学生が児童たちを静かにさせる必要があったのか、という問題である。チャイムが鳴っても教師が教室に来ず、授業がまだはじまりそうもないときには、大学生でも教室内でおしゃべりをしているのが普通ではないのか、という質問が出された。この問いは、この場面での学生の行動を支えていた暗黙の前提を問う問いである。これに対し報告者の学生ほか少数の学生からは、チャイムが鳴ったら静かにしているのが「アタリマエ」だからだ、という回答が出されたが、なぜ「アタリマエ」なのか、とさらに問われて答えに窮した。質問者によれば、チャイムは「授業がはじまる」という合図であり、児童が「チャイムが鳴ったら静かにする」ことの裏には「授業がはじまるから準備のために静かにする」ということが了解されているはずである。しかし、当分授業がはじまりそうもない状況のときにも、チャイムの音を聞いて自動的に「静かにする」のではむしろ何の判断もしない動物と同じではないのか。

もちろんこのような質問は、学校で通用している規範を破壊しようとして提出されているわけではない。教師（学生）が児童の前に立つときには通常問われないままになっている指導の原理を、反省

の場ではあらためて取り上げなおし、批判的に検討しなければ、状況の文脈を正確に読み解くことができないのである。

報告者は、この質問に対してしばらく考えた後、「隣のクラスはすでに授業がはじまっていたし、実習生として、教室が騒がしい状況を見ていながら児童を静かにさせないでいると、担任教師に（自分が）怒られるかな、と思った」と、プロセスレコードには書かれていない当時の心境を吐露した。実は、学生が児童を注意するという行動そのものが、担任教師に叱られるかもしれないという心理的外圧から生じたものであることがはっきりした。

この発言を踏まえて第二の論点が浮上した。学生が注意したときと、担任が存在するとき、児童の態度の違いはなぜ生まれたのか。報告者は主として、担任と比べて自分には教師としての権威が足りない、という個人的な人格の差にその原因を帰していた。要するに、学生だから甘く見られたのではないか、というわけである。担任教師が存在するだけで教室が静かになったことに対する「腑に落ちない」という学生の思いは、その見方の裏返しである。この学生は、クラスの児童の行動が、指示する人の権威のある・なしによって変化したと捉えたため、「厳しい先生」の前でのみ児童がおとなしくなるのは権威服従的な態度で好ましくないのではないかと考えたのである。

しかし、他の学生からは、次のような別様の見方が提出された。

第一に、学生が口頭で注意したとき、児童たちは一瞬静かになっており、学生の指示を全く聞かなかったというわけではない。だとすれば、「静かに」という指示のあとの行動の違いが問題なのではないか。担任教師が教室に入ってくるときには、これから授業をはじめるといった目的がある。「静かに」という注意を担任教師が与えるとすれば、授業遂行という目的のために静寂が必要だからである。一方、学生は静かにせよという注意を与えるだけで、そのあとに何か目的のある行動を起こすわけではない。つまり児童には、今静かにすることの「意味」がわからないので、注意を与えた一瞬だけは黙っても、すぐに授業が始まるわけではないと見るや、喋りだしたのではないか。

第二に、これと関連して、学生が児童を注意するという行動が、根本のところ、自分自身が担任教師に叱られるかもしれないという他律的な動機に導かれていることが問題である。この場面では、担任教師と学生との関係のあり方が学生の行動に影響を与えていることを、児童たちも見てとっているはずである。すなわち、児童を叱る原理は学生自身の中ではなく、学生の背後にある担任教師の影が学生を動かしている、ということを感じ取るのである。このように、叱る学生の背後に担任教師の影を間接的に見る場合、学生は児童にとって所詮担任教師の「代理」でしかないから、最終的には担任教師の指示に従いさえすればよい、ということになるだろう。

このように学生同士の話し合いから、同じ場面に対して別様の見方が示されえたことは、学生たちが一元的な解釈によって出来事を硬直的に捉えることを避け、現場をより柔軟で豊かな思考から読み解く能力を獲得する上で非常に重要な成果であったといえよう。

3. 関係の振り返りとしての「省察＝反省」

この討論の中で新たに示された反省のタイプには、対象へ向かう第一のタイプの反省、及び自己へ向かう第二のタイプの反省には見られない要素が含まれている。

まず、この討論では、プロセスレコードに登場する児童、学生及び担任教師という三者の「関係」のあり方が、状況にどのような影響を与えたのか、ということが最も重要な問題として検討されている。したがって、担任教師と学生の前で児童の態度が変わったように見える場面について、その要因を、対象（児童）の側に求める（「学生を甘く見ていたから」）のでも、自己（学生）の側に求める（「自

分に権威が足りないから) のでもなく、教師—児童の関係と学生—児童の関係との対比において——さらにその背後にある教師—学生—児童の関係までも視野に入れた上で——捉えようとするのである。

またこの反省は、どうすべきだったのか、という問題解決的な関心からではなく、この状況において事態はどのようになっていたのか、という事実解明的関心から場面を読み解く志向を持つ。つまり、状況をコントロール（操作）するための方途を考えることに反省が導かれるのではなく、その場では、私（学生）の前に出来事がどのように現象していたのか、ということに基づき、そこで生きられていた関係を開陳していくことが、反省の目的であるという特徴を持っている。

このような反省は、私（学生）も含めてその状況に参加する人々のあいだで展開される相互作用を、動的な働きかけの連鎖として捉えようとするものである。相互作用における私や他者の役割、あるいは私の行為が何を「意味」するかは、あらかじめ固定されたものとして存在するわけではない。行為の意味は「不断の解釈過程としての相互行為の中にある」（村田 1992,130）のであり、相互行為を振り返る反省は、状況を別様に読み解き、新たな物語りを提示するための再解釈の過程としてはたらきつづけるかぎりにおいて、その目的をまっとうするのである。

これは、Schön がすでに専門家に必要な省察の方法として論じている「行為（実践）の中の省察」に重なる。Schön によれば、実践場面を問題の「解決」（*solving*）の過程として解釈するのは（過去の専門家モデルである）「技術的熟達者」の思考様式であり、そこでは実践の手段が道具的に問われるにすぎない。しかし、今日の不確実な教育実践場面において最も重要な課題は、「そこで何が問題となっているのか」を明らかにすることである。それは、複雑で包括的な現実の中から、起こった出来事の「意味」を問い直し、問題を「設定」（*setting*）していく作業である。Schön が掲げる新しい専門家としての「反省的実践家」に求められる「省察＝反省」能力とは、「注意を向ける事柄を名づける（*naming*）、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与える（*framing*）こと」（Schön 1983=2001, 58）を不断に行う能力にほかならない。この省察は、決して現場の出来事に固定的な解釈枠を嵌めて、その「パターン」に実践者が「馴れる」ことを目的とするものではない。実践に習熟するうちに暗黙の前提となり、経験の底に沈殿しつつある事柄をたえず取り上げなおし、その自明性が状況において果たしている役割を問い続けることだけが、出来事のいきいきとした一回起的な「意味」を救い出すのである。この「省察＝反省」は、専門家が実践の中に埋め込まれている出来事の豊かさに驚く能力を失わずに、柔軟に思考を組み替え、多様に解釈していくことをこそ目指しているといえよう。

4. 「教育の専門家」の二重性と「省察＝反省」——まとめにかえて

本学部のカリキュラムにおいてプロセスレコードを用いた「経験とその省察」に注目した背景には、ともすれば自明視されがちな教職の次のような性格を、教師が専門的に取り組むべき本質的な条件として捉え直そうという認識がある¹⁰。すなわち、①教育は、ひとりひとり個別で複合的なニーズをもつ子どもへの支援＝サービスであり、子どもという対象の加工・変形を目的とするものではないこと、②教師は完全な計画のもとに子どもを指導する操作者ではなく、常に変化する状況に共に参加する者として、さまざまな場面において、瞬時の判断を求められること、③教育の過程は重層的で、教育過程は同時に一次的なコミュニケーション過程でもあること、である。こうした部分は、これまで教師の個人的経験と人格によってカバーされてきたのであるが、教育の専門家として教師を捉え返すならば、これらを意識的に「省察＝反省」することが求められるのである。

ところで、「教育の専門家」として教師を捉えるとき、「教育の専門家」としての側面と、「教育の専門家（＝専門職）」としての側面という、職務の二重性に目を向ける必要がある。

前者、すなわち「教育を行う」という目的を第一義とする専門家として教師を捉えると、教師の「省察＝反省」は、何より「教育」に寄与することが求められる。この視点から見れば、相互作用過程の省察は、「子どもの学びを支える」という教育の専門的活動の一部として包摂される。教師には、子どもをよりよく「教育する」ための基盤として関係作りのためのコミュニケーション技法が必要とされる（教育という目的に対する道具的關係としてのコミュニケーション）と同時に、教師と子どもとのあいだに安心＝信頼できる関係が築かれることそれ自体が広い意味での「教育」である（教育関係としてのコミュニケーション）のである。前述した、「教育を通じて」行われる子どもに対する働きかけの二重性とは、このような事態である。このように「教育」が視野の中心におかれる場合には、プロセスレコードによる相互作用の省察は、教師にとって、教育の専門技術であるコミュニケーション技法の習得法としての性格が強く浮かび上がってくる。つまり、多かれ少なかれ「どのように対応すれば、的確に対象（子ども）を導けるか」という関心から場面を読み、問題解決的に状況を見ようとする志向が強くなるのである。

しかし、この問題解決的な志向が強くなりすぎると、教師は、複雑な状況に対して一元化された技術的な解法を当て嵌めようとすることによって、自ら教育の「技術的熟達者」へと墮することになりかねない。はやる実践的関心や役割責任、つまりは「子どもを善くすること」への熱望が、状況を豊かに読み解く地道な努力を殺いでしまう。

このように、大文字の「教育」という目的へと突き進んで行きがちな教師の傾向性に対し、立ち止まり状況の声に耳を澄ますことを求めるのが、専門家に必要とされる「省察＝反省」である。この立ち止まりは、教職のもうひとつの側面としての「教育の専門家」、すなわち自己の実践をたえず省察しつづける職業人としての教師、という自己規定への立ち戻りを促す。

たしかに専門家は、限定された目的を持つ職務（教師の場合は、「教育する」という目的とその遂行行為）を媒介として、対象に関わる。つまり、専門家は裸の人間同士としてクライアントに向き合うのではなく、必ずある「役割」を負った者として——教師として、児童として出会うのである。しかし、まさに職務の遂行という、この媒介された関係性の中で、専門家はたんなる役割を超えて、ひとりの人格としても同時に現れてしまう（鷲田 1999）。職務の個別具体的「内容」とは別に、職務を通じてクライアントに向き合うという「行為」そのものが、深いメッセージ性を帯びることにもなる。相互作用過程に巻き込まれた自分自身や子どもとの関係のあり方そのものを振り返る「省察＝反省」は、「教育」という目的の遂行過程で、意図せず現れてしまっている自分自身の情動の動きに目を向け、対象との関係性を行為的側面から捉えなおすものである。プロセスレコードはこの意味で、専門家が自分自身を透明化し、クライアントに操作的に介入する図式・方法自体に反省を迫るものであり、教育の「専門家」としての基本的マナー・倫理を問い直すものである。

袋小路に陥った状況に対して、決まりきった解釈から抜け出せずにいるクライアントに対し、状況を解きほぐし、自明と思われていた事態に新たな「意味」を付与して出来事の豊かな生動性を取り戻すこと——これが専門家の「省察＝反省」の最も重要な意義である。このことが、ひいては「教育」という大文字の目的以前に、クライアントである児童生徒の福祉・人権の尊重という普遍的価値を志向する、教育の「専門家」として教師の職務を捉えなおす契機ともなるであろう¹¹。

【註】

¹ 信州大学教育学部での取り組み（『臨床の知』の実現—蓄積する体験と深化する省察による実践的指導力の育成

- 一)の全体像については、平成18年度の「日本教師教育学会」、および「日本教育大学協会」の千葉大会における「教員養成GP成果報告」で報告した。
- 2 専門技術を持つ職業人のうちでも、省察が職務の一部を構成するのは「専門家」のみである。職人の世界では、親方(マイスター)は長い年月のうちに高度に身体化された技能を身につけるが、自己の技能を成り立たせている構造や要素について自覚的に振り返ることはない。また、佐藤学が指摘するように「専門家」は、「実務家」や「スペシャリスト」とも区別されるが、それは後二者が、自己の職業的実践の文脈に対する批判・検討を行わずに、熟達した技能の提供のみを目指す、という一点の差異によるのである。
 - 3 もちろん、「省察=反省」の中に回顧や懺悔の要素が全く入っていないわけではない。しかし、そのみに終始する振り返りは、他者と共有可能な根拠に基づかないという点で、「省察=反省」とは異なる。
 - 4 プロセスレコードの本格導入以前に行った、本学教育学部生(3年次生)5名とN看護学校の看護学生(3年次生)4名とを交えたグループインタビューで、教育学部生は実習中の反省のあり方について、「自分の内面を書くという機会はほとんどなくて、あるのは寝る直前ぐらいの教分に、ばあっと一日を思い出してああすればよかった、こうすればよかったと、そんな感じで」、「日々のいろんな書類(記録)とか、子どもたちとのかかわりの中で、あまり考える暇もなく4週間が過ぎてしまった」と語った。教育実習生は相手を「よくする」ことを目指す機能的関心が先にたち、自己(関係や感情)への振り返りが困難になる。
 - 5 プロセスレコードとは、主に看護教育の分野で用いられてきた相互作用(interaction)分析の手法である。他者とのかかわりの中で自分が違和感や戸惑いを覚えた場面を事後的に想起し、そこで起こった言語的・非言語的相互作用を時系列に沿って再構成する記録様式のことを指す。看護実践における指導の実例は、長谷川・白波瀬(2001年)及びPeplau(1952=1973)を参照。
 - 6 本学部では、教育実践科学専攻の2年次生を対象とする演習と、基礎教育実習に参加する3年次生を対象とする「教育実習事前・事後指導」にプロセスレコードによるリフレクションを導入している。
 - 7 なお、プロセスレコードを使った教師教育・教員養成におけるリフレクションの意義に関する研究は、平成15~17年度科学研究費補助金の交付を受けて行われた(研究代表者:山口恒夫)。研究の全体に関しては、研究成果報告書(2006年)を参照のこと。
 - 8 この状況で、Rくんの訴えや行動を見聞きしながら積極的介入を行わないことは、M君の食べ方は公共の場での食事のマナーに反するという訴えを正面から受け止めず、Mくんの食べ方を黙認したことを意味する。
 - 9 もちろん、これは教師として当然のことであり、必要とされる態度でもある。しかし、その志向が強すぎると、その場で問題解決ができなかったことに対して、教師(実習生)が自分を必要以上に責めることになりやすい。
 - 10 こうした教職の煩雑さ・曖昧さに対処する別の方法として、学校を目的合理的組織として合理化・スリム化しようとする動きがある。教師の職務の恣意的で無制限な拡大の阻止という点は共通するが、この方法は、教育過程の複合性、学級のシステム性を排除する乱暴な方法である。佐藤学(1997年)は、職務の再帰性・不確実性・無境界性といった性質を「中間者」として表現し、そうした条件の可能性を積極的に展開することを主張しているが、われわれの立場は、こちらに近い。
 - 11 これまで、専門家へのニーズや権威(素人との知識格差)が自明の前提として作用していたため問題とならなかったが、Schön(1983=2001)の「専門家の職務=権利の保障」についてのリフレクションなどの仕事により、専門家の権威は「人格」から「事柄」へと限定する方針が広まり、関係が築けない、信頼を得られない、コミュニケーションがうまくとれない、ということは(クライアントの問題というよりも)専門家の問題として認識されるようになってきた。

【参考文献】

- 長谷川雅美・白波瀬裕美編著『自己理解・対象理解を深めるプロセスレコード』日総研出版、2001年
 村田純一「他者と表現」(新田義弘他編『他者の現象学—哲学と精神医学からのアプローチ』北斗出版、1992年
 西平直『教育人間学のために』東京大学出版会、2005年
 越智康詞「教師の専門性における『反省』の意義についての反省」『信州大学教育学部紀要』第112号、2004年
 Peplau, Hildegard E, *Interpersonal Relation in Nursing, A Conceptual Frame of Reference for Psychodynamic Nursing*, G. P. Putnum's Sons, New York, 1952. (稲田八重子他訳『人間関係の看護論』医学書院1973年)
 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年
 Schön, Donald, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, 1983 (『専門家の知恵』佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版、2001年)
 山口美和・山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード——看護教育および看護理論との関連から」『信州大学教育学部紀要』第112号、2004年a
 山口恒夫・山口美和「『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』」『信州大学教育学部紀要』112号、2004年b
 山口恒夫「『プロセスレコード』による教育実習生及び熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究」平成15~17年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書、2006年
 山口恒夫「看護におけるケアリング」『ケアリングの現在—倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて』晃洋書房、2006年
 鷺田清一『「聴く」ことの力』TBSブリタニカ、1999年