

「体験」と「省察」の統合を目指す「臨床経験」

—「プロセスレコード」を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点—

山口恒夫 信州大学教育学部教育科学講座

山口美和 信州大学大学院教育学研究科

キーワード：プロセスレコード，教育実習，看護実習，反省的实践

1. 問題の所在

本稿は、「教員養成カリキュラム」に関する最新の知見を踏まえながら、「臨床経験」の体系化を進める上で考慮すべき基本的な視点を提示することを目的とする。「教員養成カリキュラム」の改革については、2003（平成15）年5月に出された、日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトチームによる「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討」（中間まとめ）（以下、「中間まとめ」）が、教育現場での「体験」とそれに対する「省察＝反省（reflection）」を学部の養成カリキュラムにどのように位置づけるかという観点から包括的な提案を行っている。本稿は、同提案に対する批判的検討を踏まえつつ、「教員養成カリキュラム」改革に関わる論点の整理を試みるものである（なお、本稿は、本紀要に掲載されている越智康詞「教職の専門性における『反省』の意義についての反省」、及び山口美和「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」と深い関連を有しており、同じ主題に対する相互に関連する視座を提示している）。

上記の「中間まとめ」や2001（平成13）年に出された「国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会」による報告（以下、「在り方懇談報告」）にも典型的に示されているように、学校教育の実践の場に山積している課題—「学級崩壊」、「不登校児童・生徒への対応」あるいは教師の力量不足やメンタル・ヘルスに関わる問題等—に直面して、教師の「実践的指導力（の基礎）」の育成が「教員養成カリキュラム」の編成において強く求められてきている。このような要請に対応する形で、各大学では、入学当初から学生が教育現場の実践や教師の職務を体験し、さらに子どもたちと触れあう機会を積極的に設ける多様な試みが導入されている。だが、「中間まとめ」でも指摘されているように、学生に提供されている「多様な現場体験」が「教育実習、あるいは大学教育全体と関連づけられたり、系統的にシステム化されているとは限らない」という問題がある。このような現状認識に立てば、「体系だった教育体験の場の提供、体験と研究をつなぐシステム、それに関わる大学教員の責任主体（性）といった課題の重要性」が十分に認識されているとは言い難いという指摘がされるのも当然である¹。

さらに、「中間まとめ」は、「多様な体験」の機会が提供されたとしても、それだけでは「きわめて重大な問題を孕んでいる」と、「体験」だけに終わることの「危険性」を指摘している。「例えば」と「中間まとめ」は、次のような問題性を指摘している。学校での授業実践の参観や体験的学修は、「学生にとっては、一回性のイベント、あるいは、座学の中での『ハレ』の場としてしか受け止められない」という危険性を帯びているからであり、「体験・参加が、それだけにとどまり省察する事がないならば」、かつて批判された「はいまわる経験主義」となら異なるところがないからである²。加えて、フレンドシップ事業やアシスタント・ティーチャー、スクールサポートシステム等々、行政と大学の連携事業・施策が次々に提案されるなど、「臨床的」プログラムが増加の一途をたどっているが、このような傾向は、「大学でなければ提供できない『体験』とは何かという、大学の存在意義までもが問われるようなきわめて重要な問題³」をわれわれに突きつけているともいうことができる。その意味からも、「臨床経験」を大学のカリキュラム全体

の中にどのように位置づけるのか、その体系化をどのような展望するのが、改めて問われなければならない。

教員養成カリキュラムに関わる「体験的学習」については、これまで主に教育実習をめぐる諸問題を対象としていくつかの先行研究が見られる。例えば、藤枝静正の『教育実習の基礎理論研究』（2001年）は全国の国公立大学を対象とした調査と師範学校の教育実習の歴史の変遷を合わせた近年の総合的な代表的研究である⁴。また、香川大学教育学部の研究プロジェクトグループによる教育実習と教員の資質向上、あるいは教育実習事前・事後指導に関する一連の調査研究（1980年代半ば～1990年代初頭）は、教育実習事前・事後指導やその効果についての実証的研究として代表的な研究成果である⁵。さらに、佐久間亜紀は、近年の「教育実習の多様化」をめぐる諸問題について、論点の整理と問題点を析出しており、本稿の議論はその研究に多くを負っている⁶。だが、いずれの研究も、教員養成カリキュラムにおける「体験的学習」と「実習生の省察」及び大学における「研究」の間の相互連関や相互作用については十分な分析が加えられているとは言い難い。ごく最近、谷塚光典がイリノイ大学シカゴ校の教育実習（臨床経験）の実際を紹介しているが、その指導方法や「反省的ジャーナル」は本稿の趣旨とも重なる部分が多く、参考になる研究成果である⁷。

以下では、「臨床経験」の体系化に関する具体的な議論に入る前に、若干の迂路をたどるかに見えるが、「教員養成カリキュラム」改革をどのような歴史的・社会的な文脈において捉える必要があるのかを確認しておきたい。

2. 教員養成・教師教育を取り巻く問題状況

すでに述べたように、学校教育に対する社会的要請や期待の高まりと、不登校や学級崩壊といった近代の学校教育システム存立の根幹に関わる諸問題の頻発を背景として、教員の資質・能力の向上が大きな課題として浮上してきている。現代社会における「教育」への社会的要請や期待には、経済の国際競争力の強化や国内の諸政策的課題に基づく「外的圧力」も随伴している。従って、「教育の論理」の下に行われるべき「教員養成カリキュラム」の検討には長期的な展望が必要とされれば、教育職員免許法や学習指導要領の改訂に見られる比較的短期的な「揺れ」に過敏に反応することは避けなければならない。また、不登校やいじめ、学級崩壊等といった「病理現象」についても、それらの諸課題の根底に「大人」と「子ども」の関係の変化や家族や労働環境、地域社会等の社会構造の変動が潜在的に関わる限り、すべての課題解決を「教員の資質向上」や教室内での「指導法」の改善という問題に還元することも短絡的であることは言うまでもない。

とはいえ、質の高い資質・能力を持った教員を育成することは、「教員養成学部」としての教育学部に課せられた大きな責務であることは論を俟たない。とくに、保護者の高学歴化、家庭・地域社会の文化資本の格差と学力差の相関、情報化社会（マス・メディアやインターネットの発達）の到来による学校外の知識獲得の機会の拡大等により、学校教育の役割や学校教員の資質・能力に求められていることにも根本的な見直しが迫られている。「教材開発」「生徒理解」、あるいは「発問」や「板書」の適切さといった従来のベタロジー教授学の言説が通用しない事態が教育実践の場に生じているのである。

「教員の資質・能力の向上」と一口に言っても、その内実について共通理解を得ることはきわめて困難である。「よい教師とは？」という問いに対する答えは千差万別であり、我が国の「教員養成」の歴史を振り返っても、終戦直後における「師範教育」の見直しの議論から今日に至るまで議論の特段の深化は見られないといってよい。

「教員の資質」をめぐるこれまでの議論は、「(一般)教養」「教科に関する専門科目」、あるいは教育学、心理学に関する知見と教科の指導法に関する「教職に関する科目」の配列・重点化の問題に焦点づけられ

てきた。「大学における教員養成」が課程認定を受けた大学・学部の教職課程に一任され、国家試験なしに教員免許が取得できる現行の制度下では、「教員の資質」論が「教育職員免許法」の枠内で展開されるのもある意味では致し方ないかもしれない。とくに、「教員養成カリキュラム」の構成において、小・中学校の既存の「教科」内容を前提として学部段階での科目編成や教育内容の配列が行われる現状では、大学における個別諸科学の専門的な研究と「教員養成」という至上命題の下での教育に乖離が生じることになるのも当然かもしれない。しかし、既存の「教科」を前提として大学のカリキュラムを編成することは、「大学における教員養成」という目的の達成に、大きな支障を生じることになることがすでに明らかになっている。本来、初等・中等教育諸学校における「教科」の編成原理と大学における諸科学の専門分化の原理とは必ずしも一致していない。そのことは、戦後新設された「社会科」や「理科」といった諸科学横断的な広領域的な「教科」の内容を支える諸科学が極めて広範囲にわたり、たとえば「社会科」の教育内容の編成が、大学の研究領域との関連に関する限り、歴史学、自然地理学、人文地理学、経済学、社会学、哲学、倫理学等々といった、対象も方法も異なる諸科学のモザイク的な「寄せ木細工」の域を出なかったことにも現れている。さらに、昭和33年に新設された「道徳の時間」や近年新設された「生活科」にも、学習活動の内容や「教科」内容を基礎づける諸科学が不明確であるため、どのような専門領域の教員がどのような諸科学の知見に基づく専門教育を施すのかが曖昧なまま、「教員免許法」の規定に合わせた「間に合わせ」の科目を開講せざるを得ないのが実状である⁸。要するに、日本の「教員養成カリキュラム」は、「教科」概念と教育職員免許法の枠組みに縛られることによって、カリキュラム編成において、大学としての主体性や自律性が発揮しにくいという構造になっているといえることができる。

このような状況を背景として、今日の「教員養成カリキュラム」の改革とその議論に即して出されてくる「教員の資質・能力の向上」という課題は、専ら「実践的指導力（の基礎）」を学部の専門教育段階で学生にしっかりと身に付けさせることであると言われている。文部科学省の中央教育審議会や教育職員養成審議会、あるいは「在り方懇」の報告にも見られるように、「教員の資質・能力」は学部段階での養成教育のみで身につくものではなく、「養成—採用—研修」という教員のライフサイクル全体を通して不断に形成され続けるものであるとの認識が示されているものの、その力点は一貫して「実践的指導力」の形成に措かれているとあって間違いない。しかし、謂われるところの「実践的指導力（の基礎）」の内実は必ずしも明確ではない。「教員の資質・能力」が教員の各ライフ・ステージを通して形成されるという理解の下に、初任者研修制度や10年研修の義務化が図られ、実施に移されているものの、養成段階、初任者研修、10年経験者研修等の教育・研修において、教員の資質・能力の発達・深化がどのように進むのか、あるいは各養成・研修プログラムにおいてどのような内容を組織すべきなのかについては、研究の蓄積もいまだ十分でなく、ガイドラインといったものも存在しない。その一方で、全国の教員養成系大学・学部のカリキュラムには、附属学校園等との連携の下に、入学当初から教育実践の現場に出かけていき、教師の職務や仕事の内容に身をもって触れたり、教室内の指導に関与する「体験的」プログラムが積極的に導入されている。また、「フレンドシップ事業」など、地域や学校の児童・生徒が教員養成系学部の学生による企画に参加し、子どもたちと学生が触れ合う機会や学習支援プログラムに参画するなどの企画も各自自治体の教育委員会や学校との連携の下に確実に増えている。このようなプログラムは、教員養成系学部への入学を比較的早い時期から志望し、教職への志望動機の高い学生にはおおむね好評であり、低学年次から教育実践の場で子どもと触れ合う機会をさらに多く持つことに対するニーズも高い。だが、学校教育の実践にコミットする機会を提供することによってどのような資質・能力を培うのか、大学の授業としてそのような「体験的プログラム」をどのようにカリキュラム上に位置づけるのかという課題については、手探りの状況であり、学部段階における専門教育の中に「体験的プログラム」をどのように有機的に組み込むのかについ

での検討は、いまだ緒に就いたばかりである。「体験的プログラム」が、「はいまわる経験主義」に陥らないようにするには、学生の「体験」に対して、フィードバック機能を発揮し、「体験」を「知」にまで高める戦略^{ストラテジー}を備えた大学の研究・教育体制をいかに構築するかが鍵である。

3. 「教員養成カリキュラム」の改革と「臨床経験の体系化」

「教員養成カリキュラム」に対する検討は、上に示唆されているさまざまな矛盾を孕みながら、諸審議会の答申・提言や「教育職員免許法」の改訂とも相俟って、各大学・学部独自の主体的な取り組みが行われてきている。信州大学教育学部においても、1999（平成11）年度から、教育組織については現行の4課程、11専攻への再編、「カリキュラム・ユニット」としての「学修分野」の創設、教員組織については、7講座への統合再編といった新たな研究・教育体制がスタートした。

「臨床経験」に関する科目についても、附属学校園との連携の下に、1年次から学校教育の現場での教育実践を「体験」する機会が拡大されてきた。「教育参加」「学校教育臨床基礎」（1年次）、「学校教育臨床演習」（2年次）、「基礎教育実習」（3年次）、「応用教育実習」（4年次）等がそれである。これらの「臨床経験科目群」は、学部の通常の専門諸科学や教育学・心理学に関する理論的講義・演習、あるいは学校における教育実践を想定して行われるシミュレーションの学修や「マイクロ・ティーチング」等では学び得ない教育実践の様態を実感する機会として貴重であるに違いない。しかし、本学部の「臨床経験」に限らず、同様の「体験的プログラム」を実施している他大学においても、学校教育の現場での「体験的プログラム」が学部のカリキュラム全体とどのような有機的関連を持っているのか、また各学年次における臨床経験科目相互がどのような関係にあるのか、といった問題については十分な検討が加えられてきているとは言いがたい。むしろ、「臨床経験科目」の場を提供している附属学校園や諸学校の教員および臨床経験科目を担当する学部教員の裁量に委ねられており、担当者に「まる投げ」の状態にあるといっても過言ではない。「臨床経験」をめぐるこのような実情は、「臨床の知」につながる場を提供している附属学校園や諸学校、あるいは担当教員に大きな負担を強いるものであるばかりか、「臨床経験」と「知」とをつなぐフィードバック機制が欠けていることによって、「臨床経験」それ自体実りの少ないものになってしまう危険性を孕んでいる。このような状況を改善するには、一部の教員にのみ課せられている負担をすべての教員が主体的に担う体制を作るとともに、以下に述べるような、学部段階での「教員養成プログラム」に関する諸課題について一定の認識を共有することが不可欠である。くどいようだが、ここで焦点化すべき課題は、単なる「臨床経験科目群」を「誰が」「どのように負担」するかという「負担論」ではなく、「教育実践」というきわめて複雑、かつ瞬時の判断を要求される事象をどのように研究し、どのようにシステムティックに教育するかという戦略的な検討であり、それを支える組織論である。

課題の第1は、「教員の資質・能力」の獲得と向上を、学部段階における「教員養成の準備教育」として単独で構想するのではなく、教育学部への「入口」－「学部カリキュラム」－「出口」－「研修システム」という一連の総合的な過程の目標として捉えるということである。このことは、学部段階での「教員養成カリキュラム」を教員の資質の「完成」（卒業後、一人前の教師としてすぐに役に立つ教師の養成）を目的としないということにとどまらず、教育学部を志望する学生の特質や教員志望という進学動機が年次を経る過程でどのように変化していくのか、学部卒業段階で身につけておくべきミニマム・エッセンシャルズは何か、などに関する、教員の資質・能力の獲得と育成をめぐる包括的な研究の蓄積が不可欠だということである⁹。

課題の第2は、「教員養成カリキュラム」を教員免許法と学習指導要領の枠組みから解放し、大学・学部独自の主体的なカリキュラム構成原理を明示する方向での検討を進めることである。諸科学の急速な発展

と現代社会に山積する諸問題の解決能力の基礎を培うことが要請されている今日の教員に必要とされるのは、何よりも自ら独自の「カリキュラム」を構成する力であり、複雑さを増す社会問題に対して高い倫理性と豊かな想像力をもって「応答する能力=責任 (respond + ability = responsibility)」である。このような「応答責任」は、決して「知識」基盤の脆弱な「心情や態度」から生まれるものではない。デューイも指摘しているとおり、問題解決のための探究 (inquiry) の過程は、子どもの「興味・関心」に付き従うことではなく、必要な知識を取り集め、それらを批判的に検討し、仮説を立て検証するという高度な「知的活動」の過程である¹⁰。このような知的活動を保証するのは、「箱庭的な体験的学習」ではなく、粘り強い研究能力である。教師が、既存の教科の枠組みや学習指導要領の事項に全面的に依存してしまい、現代諸科学の知見をもとに、複合領域にまたがるような難題に自ら研究的態度をもって臨む能力を身につけていなければ、「環境問題」や「生命の尊厳」といった高度な倫理性と高い情報収集能力が必要な事象を学習財として用いることはできない。

第3の課題は上述のことから直接導き出される。それは「教養教育」を見直すという課題である。「師範教育」の問題のひとつは、教育内容への国家的統制のもとで、自ら主体的にカリキュラムを編成することを禁じられた教師が専ら教室での授業の「指導技術」の練磨を志向し、幅広い「教養」を身につけることを怠ったところにあった。戦後の教育刷新委員会での議論が、「大学における教員養成」の主要な柱のひとつとしての「教養教育」の重視をめぐって闘わされたのもそのような経緯があったからであり、国立の新制大学での「教員養成」につながる学部が多くが「学芸学部」を名乗ったのも同様の背景からであった。だが、1965（昭和40）年の国立の「教員養成系大学・学部」の「目的大学化」に伴う学部名称の変更（すべての学芸学部が教育学部と変更されると同時に「課程制」を採ることとなった）によって、「教育学部」における教養教育は影が薄くなった。加えて、大学設置基準の「大綱化」と「教養部」の廃止は、「専門教育の充実」という名目のもとに教養教育の形骸化を招いた。すでに指摘したとおり、教育学部への入学者の多くは教員志望であり、その志望動機は他の専門職への志向に比べて比較的早期である傾向が強い。教員志望者の多くは自己の被教育体験、とりわけ自己形成に大きな影響を与えた小・中学校時代の「師」をモデルとしていることが、入学試験（面接等）から伺える。だが、「教師」への自己像の同一化・理想化は、子どもにとって親以外に出会う大人が学校の教師であることを鑑みるに、自らの被教育体験を相対化し、広い視野から「教育」という事象を捉えることを求められる教育学部での学修にとってある種の「障壁」になる危険性を孕んでいる。教育学部の学生が「教員」という職業に強い使命感と情熱を持つことは決して否定されるべきことではない。だが、専門職としての「教師」になるには、自己の「教師像」や「教育観」をいったん留保し（括弧に入れ）、一層広い展望の下に学校や教師の役割や仕事を捉え返す=反省すること (reflection, reflective thinking) が不可欠である¹¹。その意味からも、「模倣」と「同一化」というコンセプトに依存する「徒弟修業的教員養成モデル」を払拭し、「教員養成カリキュラム」における教養教育を再構築する必要がある。

第4は、「教員の資質・能力」の高度化ないし深化の過程を探究するという課題である。入学当初の学部学生が、4年間の学修過程を経ながら専門性を身につけていくということは、どのような事態なのか。また、新人教師が熟練教師に成長するというとはどのような能力が身につくということなのか。このことは、「教員養成」のみならず、「教師教育」全体のプログラムをどのように構造化していくかという根本的な課題と深く関わっている。「熟練教師」といわれる教員が新人教師と異なっているのはどのような資質・能力であるのか、という問いに対する明示的な解答はないといってよい。もちろん、教材開発や授業を児童・生徒の実情に即して展開する力、子どもを的確に「理解」する力等々が「優れている」といわれる教師は存在する。しかし、その「熟練性」が、どのような養成・研修プログラムによって培われたのかを明らか

にすることは容易ではない。教師ばかりでなく、医師や看護師といった「ケア」を職業の中核とし、クライアントとの複雑な関係づくりの中で瞬時の判断を要求される専門職の能力形成の問題は、教育学研究のみならず、医学教育・看護（学）教育の分野でも緒についたばかりのテーマである。「中間まとめ」にも示されているとおり、教員養成プログラムは「医学教育」や「医師養成プログラム」としばしば比せられる。この点については後により詳しく論じる予定だが、「医師」の養成・研修プログラムも現在大きな転換点を迎えている。従来の「徒弟修業的」、つまり先輩医師の手法や医療行為を「みようみまね」で結果的に習得していた時代は終わりを告げ、臨床における医師としての資質・能力をどのようにシステムティックに形成していくのかが探究されている¹²。その中で、米国等の研修プログラムを参考としながら、「経験と勘」に頼ってきた医師養成を、「根拠に基づく医療（Evidence Based Medicine = EBM）へと転換する意義、あるいは現代医療において注目されつつある「語りに基づく医療（Narrative Based Medicine = NBM）の医療システム全体に果たす意味合いが議論されている。このような医学教育・医師養成の動向をも参考にしながら、教師の力量形成のメカニズムを多角的に検討する必要がある。

第5に、これも「中間まとめ」で強調されている点であり後で詳述する予定だが、「教員養成カリキュラム」における「体験」と「研究」（反省＝省察）の統合を具体的にどのように達成する戦略と制度を作り上げるかという課題である。教育実践の現場を体験したり、すぐれた授業を参観することだけでは、その「体験」が「知」にまで高まることはない。たとえば、「授業を見る」という体験的プログラムに参加する場合、「何を」「どのように」見るかということについての事前および事後の「フォロー・アップ」がなければ、その「体験」は認知した事象についての「印象批評」に終わってしまうであろう。授業分析の手法も多様であるが、2年次の「学校教育臨床演習」についての指導も、参観した授業について、教育内容の構成（カリキュラム開発）、教育方法学（教授学）、教育内容の専門的理解（知識）レベル等について、教育方法学関係の教員のみならず学部のあらゆる専門分野の教員が協働して多角的に行うことが必要であろう。このような協働は授業を見るという体験プログラムの指導にとどまるものではない。特に強調しておきたいのは、「教員養成プログラム」において、授業参観や教育実習における授業の設計・展開の力の育成の基底にあるべき、コミュニケーション過程の「振り返り＝省察（reflection）」に対する意識を高める必要性についてである。これまでの臨床経験、とりわけ教育実習では、授業設計（学習指導案の書き方）や授業の展開力に指導の焦点が当てられてきた¹³。「体験」と「反省＝省察」の統合は、授業の過程をいわば「超越的」な視点からながめることによって獲得されるものではなく、教師自身の思考や言動の「振り返り」、自覚化によって達成されるものなのではないか¹⁴。

最後に、教師の自己管理とリスク・マネジメント（危機管理）に関する知識と能力を教員養成段階のみならず、教員研修においてどのように身に付けさせるかという課題を忘れてはならない。先頃、科学研究費補助金による研究の一環として行った教育学部学生と看護学生とのディスカッション¹⁵において、教育学部の学生の「ほとんどの教育実習生が寝る間も惜しんで教材研究や指導案づくり」を行う、という発言に対し、看護実習では、「どんなに忙しい実習中でも、しっかり自己の健康管理を行えるようにすることは看護実習の目的のひとつ」であり、「徹夜をして看護実習生に課せられた課題を達成しても、それは指導者には決して評価されない」ということが看護学生から指摘された。この指摘は、同席していた研究プロジェクトへの共同研究者に対して一様に大きな「衝撃」を与えた。看護実習にも増して「過酷」とも言える看護師の職務（3交代制ないし2交代制）を遂行できる自己管理能力を身につけることも看護実習の大きな課題である。このような実習への取り組みは、いわば「修行」とも喩えられる教育実習と対比的である。このことは、教育実習の指導や研究授業に日夜献身的にあたっている附属学校の教員の勤務実態とも無関係ではない。長野県には「提灯学校」という「伝統」があるといわれるが、自己の生活のすべてを

職務に捧げることをある種の「誇り」とも認識する「信州教育」の「伝統」は、専門職としての教員の自己形成を「反省＝省察」的に達成するという観点からは見直すべきである。特に独立法人化を目前に控え、労働基準法と労働衛生安全法の下に自己管理体制の構築を要請される教員にとって、現行の勤務体制の見直しは急務である。

さらに、学校の安全管理につながるリスク・マネジメントへの意識を高めることも教員養成・教師研修の重要な課題である。校内の児童・生徒の安全を図ることは何よりも優先すべき課題であるが、学校内外の危険要因に十分な配慮を行ったとしても、「事故・事件」を100%防止することは残念ながら不可能かもしれない。「事故・事件」を未然に防ぐ体制を作り、児童・生徒の生命を守るという態度を養うことは当然であるが、同時に、不幸にして「事故・事件」が生じてしまった際の対処方法について、教員が必要な法的知識を習得し、倫理的意識を高めることが求められよう。このような基本的な知識や倫理性を培うことが、不幸な事件・事故後の対応を的確に行う基盤づくりにつながり、学校、管理職、担任、被害者の保護者、加害者（の保護者）、警察等の関係機関相互の良好な関係を構築するはずである¹⁶。

4. 「体験」を「知」にまで高めるには—「受容可能性」としての「経験」—

日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの「中間まとめ」は、「教員養成教育」のガイドラインを作成しようとする際の困難について、「医学教育・医師養成教育」と対比して次のように述べている。「医学においては、『医学教育』と『医師養成教育』とが順接的な関係にあり、したがって、『医学教育における教育内容のガイドライン』は、ほぼそのまま『医師養成教育の内容のガイドライン』たりうるのに対し、『教員養成教育』には狭義の『教育学教育』のみならず、いわゆる教科教育・教科専門における各分野の教育が関わるため、『教員養成教育』のガイドラインは非常に広範囲な学問領域を覆うものとなり、極言するなら大学教育のカリキュラム全般にわたるガイドラインとなりかねない性質を持つ」と。また、医師と教員の免許の相違について、「教員免許は学校種ごと・基礎資格ごと（一種・二種・専修）科目ごと（中学校・高等学校の場合）に多種多様」であることを挙げ、それぞれの内容に即した「内容的なガイドライン」をたてることには「膨大な労苦」を伴うとも述べている。このような指摘は、正鵠を得ている面もあるものの、「教員養成カリキュラム」のガイドラインづくりに伴う困難性の根拠を見誤っているとも言える。

第1に、「医学教育」と「医師養成教育」とは「順接的な関係」にあるとは言えない。元来「医学教育における教育内容のガイドライン」は、ほぼそのまま「医師養成教育の内容のガイドライン」たりうるわけではない。先にも述べたように、全国の国立大学医学部附属病院における「卒後臨床研修」が根本的な見直しを迫られた背景には、学部段階での「医学教育」と「臨床」場面での「医師養成教育」が有機的な連関を欠いていること、医学部卒業後（医師国家試験合格後）あまりにも早く専門領域に分化してしまうため、患者（病者）を総合的に診るという能力が身につかず、「自分の専門は呼吸器だから、それ以外の疾患は診療しない」と言う医師が生まれるという事態を招いていることが存在する。このような状況を改善するための新たな「卒後臨床研修」のシステムづくりでは、医師として最低限身に付けておかなければならない資質・能力とは何か、というきわめて基本的な問題が問われ、医師の資質・能力の「ミニマム・エッセンシャルズ」を析出し、それらをどのようなカリキュラムとして構成するかという課題が数年間にわたって検討されたのである¹⁷。こうして各種の医療技術・知識から専門職者としての倫理性に至るまでの内容の「学習方略」「評価方法」をも含め、「根拠に基づく医療（EBM）」や「『語り』に基づく医療（NBM）」を基本理念とした「卒後臨床研修システム」が今年度から本格的にスタートすることになった。

このような「医師養成カリキュラム」の再構築の困難性は、「教員養成カリキュラム」づくりの労苦と決

して異なるところはない。それは、「臨床」という変化・生成する人間を対象とした場において、瞬時の判断を的確に行わねばならないとともに、つねに自己への「省察=反省」を求められるという共通の困難な課題を抱えているからである。要するに、「体験」と「反省=省察」の統合を視野に入れた「反省的実践家」としての専門職の育成という点では、医師も教員もなんら変わるところはない。

さて「臨床経験」を含む「教員養成カリキュラム」において、「臨床の知」の獲得はどのように保障されるのであろうか。より端的に問うなら、「体験」が「知」にまで高まるということは、どのようなことなのであろうか。ここでは「経験」という概念について、デューイの所論と、最近注目されている「物語り論」における「経験」概念の捉え方を援用しながら問題の基本的視点のみを指摘しておきたい。というのは、「経験」と「体験」との差異を明らかにすることによって、教育現場を体験したり、子どもたちと単に触れ合うことだけでは「臨床の知」は十分に獲得されないということが示唆されるからである。

よく知られているように、デューイにおいて「経験」は、「固定的で、閉鎖的なものではない。それはものごととの生き生きとした関係を失うことなく、それ故に生成しつつある (growing)」ものである。人間が「過去や習俗、慣例によって支配されるなら」、人間の合理性、思慮深さは阻害される。「しかし、経験は反省 (reflection) を含み、感覚や嗜好、伝統といった人間の思考を制約する力からわれわれを解放する」¹⁸ (強調点は引用者)。デューイは、経験によって、われわれが「最も正確で、ものごとを見通しうる思考が発見するすべてのものを同化することができる」とも述べている。要するに、デューイは、「精神的習慣の中で絶望的なほどに経験的 (hopelessly empirical) なものを「孤立した経験 (isolated experiences)」と見做し、「経験」概念から区別している。デューイは指摘する。「経験」は決して身体で覚えるといった身体知=体験と同義ではなく、抽象的思考を伴う、と。なぜなら、抽象的思考 (abstract thought)こそ、「見慣れた事物を新しい光の下に見直し、かくして経験の内部に新たな途を開く構想力」に他ならないからである¹⁹。

現職教師の職務を観察するにせよ、授業を参観するにせよ、教育現場の実践を体験的に学修することは、単に「実践」を第三者的に「見る=観察する」こととは異なる。教師の授業における言動、児童・生徒の活動、両者の相互作用 (interaction=transaction) 等について、観察者がどのようにその過程を見、理解し、納得・受容するかを構想する枠組みが用意されていなければ、「臨床経験」は「はいまわる経験主義」に陥ってしまうであろう。ここに「物語り論」的アプローチが援用される根拠もある。

本稿で「物語り論」について詳述する余裕はないが、「受容可能性」としての「経験」概念との関連において概略を示そう。特に、「われわれの経験を時間的に分節化する言語行為」であるとともに、「その存立構造を解明する一つの分析装置」でもある「物語り」²⁰が、「体験」を「臨床の知」に高めることに関わるのかという点に焦点化して論じておきたい。

野家啓一によれば、物語り論の観点からは、「世界は事物 (thing)」の総体ではなく、出来事 (event) のネットワークである。出来事は、「名前をもつ」「個別化が可能」「タイプを問題にできる」「可算的である」「再記述が可能」「分割可能」といった特徴をもつ。言い換えれば、われわれは、「出来事を言語的に指示し、その同一性や出来事間の関係について語りうる」。出来事には、原因と結果が関わっている以上、「時間的広がり」をもっているということができる。つまり、「事物が一定の時間的広がりの中で変化 (もしくは不変化) を被ったときに、それは出来事となる」のである。このような解釈は、たとえば授業場面の教師や生徒の言動=行為の記述にも当然あてはまる。教育行為と学習という行為の連鎖である授業において、教師の質問・問いかけや生徒の反応といったあらゆる行為は時間的出来事であり、それは「はじめ・中間・終わり」という時間構造をもっている。教師がアドバイスを生徒に与えるという行為は、実はそれだけで完結する出来事ではなく、生徒が混乱している・分からないと発言したということが認知された結果であ

ろうし、その教師のヒントがきっかけとなって、生徒の思考に何らかの変容がもたらされたということもありうる。生徒がある言動を起こすのも、教師の問題提起によつてのことであろう。このように、「出来事は入れ子型の連鎖構造をなしてゆるやかな『原因 - 結果』のネットワークを形作っている」²¹のである。

このような「物語的」な「原因 - 結果」の説明は、物理的因果関係のような「普遍的な因果法則による一義的な説明」を目指すものではなく、『風が吹けば桶屋が儲かる』のような日常的な因果了解の図式、いわば『物語的因果性』によつて基礎づけられているといふことができる²²。「物語り論」では、普遍的な因果法則による説明を目指す近代科学の説明を「ストーリー」、 「物語的説明」を「プロット」という語で区別するが、前者（三人称の科学）が「それから？」という問いに法則をもつて答えるとすれば、後者（二人称の科学）は「なぜ？」という問いに適切な物語りを提示することによつて答えるという違いがある。要するに、「物語り」とは、「複数の出来事を時間的に組織化する言語行為」と特徴づけられる²³。出来事は、「物理的事物のように路傍にころがっているものではない」。なぜなら、「一つの出来事を同定しようとするならば、何を原因とし何を結果とするかをめぐって、それを確定する『視点』と『文脈』とを要求される」からである。「この視点と文脈を与えるものこそ、・・・『物語り』に他ならない」と、野家は言う²⁴。

人間の生成・変容といった複雑な出来事に関わる教育・学習過程を主題とする際にも、当然、「全体（物語り）と部分（出来事）の間の『解釈学的循環』の機制が働いている」が、この循環の構造は、「出来事が物語りと同様の『始め - 中間 - 終わり』という時間構造をもっていることに由来」している。『始め』は先行する出来事の『終わり』でもあり、『終わり』は後続する出来事の『始め』でもある。こうしてこの出来事は常にすでに、より広い文脈の『始め』と『終わり』の中に、すなわち『物語り』の中に置かれているのである²⁵。このような物語り論の概略を踏まえればすでに明らかのように、教育活動と児童・生徒の生成・変化の関係は、その時間的な隔たりのゆえに、一義的に同定可能な因果法則的な説明ではなく、物語的説明によるしかないような出来事である。そこには、「偶然的なもの」も介在し、われわれはそれ「物語りの中に組織化することによつて、出来事として同定し、理解可能な意味を与えている」のである²⁶。

教育実践をめぐるよく言われるように、生身の人間同士の教師と児童・生徒間で織り成される相互作用において、〈偶然的なもの〉の介在は避けて通ることはできない。授業過程をいかに前もって緻密に構成したとしても、そこに理解不可能な事象に関わることは避けられない。まして、〈他者〉としての〈子ども〉の内面を、一義的に確定したり理解することは不可能である。その意味で、「偶然的なものは、もちろん、それ自体としては理解不可能である。しかし、人間の生活、あるいは人間の生活の中の特定の主題への連関において、それは特定の、受容可能であるとともに受容された帰結に寄与したものとして理解しうるものとなる」というギャリーの指摘は重要である²⁷。野家も言うように、ここで謂う「受容可能 (acceptable)」とは、「われわれの経験の一部を形作るものとして受け入れ可能」ということである。つまり、人間の生活世界において、「理解不可能なもの」が「受容可能なもの」となったときにはじめて、それは「経験」と呼ばれるに値するものになる²⁸。「経験」とは、文字通り「験しを経る」ことである。そうしてみれば、「経験は少なくとも二つの事柄の関係了解であつて、単項的な一つのことがらの認知（知覚）よりも一段とレベルの高い認識なのである²⁹」という藤本隆志の指摘も首肯できよう。要するに、「経験」とは、複数の出来事の間をつなぐ能力に関わる事柄であり、「誰が」「どのようなパースペクティブにおいて」「どのような文脈で」関係了解するかという知的営為なのである。

5. 結びにかえて—プロセスレコードは「体験」を「経験」に高める—

「臨床経験」によつてどんなに教育の実践の場に立会い、実践を体験しても、そこに「リフレクション省察」が欠け、

自己への振り返りがなければ、それはデューイの言う断片的な「孤立した経験」に終わる。体験的な「臨床経験」を「臨床の知＝経験」にまで高めるには、リフレクションを促す手立てが用意されていなければならない。平成15年度に科学研究費による研究としてスタートした「プロセスレコードを用いた教育実習生と熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究」は、「プロセスレコード³⁰」を活用することによって、自己自身への振り返りが教師（の卵）の資質・能力の形成にどのように関与するのかを探究することを目的としている。プロセスレコードは、米国で開発され、もともと看護教育において、看護実習場面の指導に広く用いられてきた。その特徴は、看護実習生が患者との相互作用の現場を離れて、自らの患者との関わりを想起し、言語化するところにある。患者との相互作用にコミットしている（巻き込まれている）状態では、見えない出来事を、その場からはなれて事後的に振り返ることによってはじめて見えるものにするのがプロセスレコードである。看護実習におけるプロセスレコードの記述は、「実習生の言動」「患者の言動」及び「個々の場面で実習生が思ったこと、感じたこと」に分けられる。このうち、最も重要なのは「実習生が思ったこと、感じたこと」である。詳細は山口美和の論考に譲るが、患者の言動は観察可能だが、患者が「本当に」何を思い、何を考えたのかは、決して明かされえない。そこには、観察可能な出来事と「事実」との混同を注意深く避けようという意図が存在する。同じことは、教育実践の場面にもあてはまる。授業研究の場で、しばしば「子どもの姿」という言葉に出会うが、そこには、「観察された子どもの姿」と「事実としての子どもの姿」の抑制の効いた区別がばやけていることがありはしないだろうか。子どもの発言や「学習ノート」に記された言葉、あるいは「つぶやき」は、たしかに「子どもの姿」のある側面を示している。だが、それはあくまでも、ある特定の主題との関連において、ある観察者によって「観察」された出来事であって、決して「事実 (fact)」ではない。プロセスレコードの記述は、そのような「観察された出来事」と「事実」との混同を意識的に回避できるという利点があり、それによってはじめて、自己自身のリフレクションが可能となるのである。そして、このような「体験」と「省察」の統合という視点が、「臨床経験」の「体系化」にとって不可欠である。

註

1 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「中間まとめ」（2003年）20ページ。

2 「中間まとめ」21ページ。

3 「中華まとめ」21ページ。

4 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』（風間書房）2001年

5 山下智恵子・長谷川順一・若山皖一郎・小松伸一・藤武「教育実習演習の効果」『香川大学教育実践研究』5.（1985）岡屋昭雄・若山皖一郎・湯浅恭正・小松伸一「教員の資質向上と教育実習の研究」『香川大学教育実践研究』12.（1989）等を参照。

6 佐久間亜紀「教育実習の多様化」『東京学芸大学紀要 第1部門』54.（2003年）を参照。

7 谷塚光典「イリノイ大学シカゴ校における『Introductory Fieldwork』の特質」『信州大学教育学部紀要』第111号（2004年）

8 初等・中等教育における「教科」と諸科学の関係は多様であるばかりでなく、「恣意的」でさえある。近代の学校教育において、これまで教育内容の組織としての「カリキュラム」の類型は、「学問中心カリキュラム (discipline-centered curriculum)」「活動中心カリキュラム (activity-centered curriculum)」「意味中心カリキュラム (meaning-centered curriculum)」などと多様であるが、それぞれの教育内容の組織化 (organization)、つまり「教科」構成の原理と諸科学の関係は明示的ではない。「教科」の編成原理には必ずしも科学的根拠はなく、学校教育が置かれている歴史的、社会的、文化的状況に依存しており、各教科間の関係も決して並列的ではない。つまり、各教科に対して、諸科学が「親学問」の位置にあるということはない。このことは、「教科 (subject)」と「諸科学 (sciences, discipline, Wissenschaften)」の語義上の区別からも明らかである。

9 たとえば、「入口」の問題は、単に入試制度をどのように改革するかという点にとどまらない。教育学部を志望する学生の多くが「教員志望」であるとしても、その「志望」の背後にどのような「被教育経験」があるのか、学校教育に対するアスピレーションは、一般学部の志願者とのような異同があるのか、あるいは中学・高校時代（早いものでは小学生時代）から「教員」を志望するというこの意味を社会的経験の度合いとの関係でどのように評価するのか、といった諸問題に対する包括的な研究が必要ではあるまいか。

10 John Dewey, *How We Think*. 1933. 特に、「反省的思考 (reflective thinking)」については、102-118ページを参照。

11 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「中間まとめ」（2003年）6ページ以下参照。

12 すでに1999（平成11）年9月に、国立大学附属病院長会議常置委員会は「国立大学附属病院卒後臨床研修共通カリキュラムの運用に関する報告書」を提示し、各国立大学の附属病院は新たな「卒後臨床研修プログラム」の構築と指導医の育成に努めてきた。ちなみに信州大学医学部附属病院でも、「医師卒後研修ワークショップ」を毎年開催し、筆者もそこに参与してきた。新しい「卒後臨床研修制度」は本年（2004年）4月から本格的にスタートした。

- 13 このことは、教育実習のみならず、附属学校等での「研究授業」における研究過程でも、また授業後の研究会でも、省察のまなざしは「授業過程」（「発問」の妥当性や授業への子どもの関与の様態）にもつばら向けられてきたといつてよい。
- 14 筆者らが平成15年度より交付を受けた科学研究費による研究プロジェクトにおいて、看護実習で用いられる「プロセス・レコード」の意味や役割についての調査から得られた平成15年度の研究成果は、看護実習と教育実習とでは、実習者のまなざしが向かう先が異なっているという発見であった。前者では実習者自身の思考や感情・行動にまなざしが向いているのに対し、後者では、「子どもの姿」「児童・生徒の学習活動」が志向されている。
- 15 これは、教育実習及び看護実習を経験した学生（9名）を対象としたグループ・インタビューも兼ねていた。
- 16 筆者(山口恒夫)も1委員を務めた飯田高等学校生徒刺殺事件検証委員会の「提言」（2003年3月）等から学ぶものは多い。
- 17 ちなみに信州大学医学部附属病院では、これらの課題を巡って数年間の検討作業が行われ、基本的な医療行為・技術の必要性や難易性に即した序列化に加え、「医師－患者関係」「診療録（カルテ）」「リスク・マネジメント」「医療倫理」等の臨床医として必要な基本的な教育内容をどのように「卒後臨床研修カリキュラム」に組織化するかという議論が精力的に行われた。
- 18 Dewey, *How We Think*. pp. 201-202.
- 19 Dewey, *How We Think*. p. 202.
- 20 野家啓一「物語行為による世界制作」『思想』No. 954. (2003年) 54ページ。
- 21 野家「物語行為による世界制作」60ページ。
- 22 野家啓一「ナラトロジーと臨床の知」『研究集会《医療の質の向上を目指して》抄録集」（2004年1月） 5ページ。
- 23 野家「物語行為による世界制作」61ページ。野家「ナラトロジーと臨床の知」5ページ。
- 24 野家「物語行為による世界制作」61ページ。
- 25 野家「物語行為による世界制作」61ページ。
- 26 野家「物語行為による世界制作」61ページ。
- 27 W. E. Gallie, *Philosophy and the Historical Understanding*. 1964. 野家「物語りによる世界制作」61-62ページに引用されている。
- 28 野家「物語りによる世界制作」62ページ。
- 29 藤本隆志「根拠と根源」『UP』1974年7月号。4ページ。野家「物語りによる世界制作」62ページに引用されている。
- 30 看護教育で一般に用いられる「プロセスレコード」の理論的背景やその教育実習への活用可能性については、本紀要に掲載されている山口美和・越智康詞「教師の自己リフレクションの一方としてのプロセスレコード」を参照されたい。

主要参考文献（註に記載されたものを除く）

- グリーンハル、トリシャ／ブライアン・ハーウィッツ、斎藤清二・山本和利・岸本寛史監訳『ナラティブ・ベイスト・メディスン—臨床における物語りと対話』（金剛出版）2001年
- 長谷川雅美・白波瀬裕美『自己理解・対象理解を深めるプロセスレコード』（日総研）2001年
- Kleinman, Arthur, *Illness Narratives: Suffering, Healing & the Human Condition*. 1988.
- 野家啓一「物語行為論序説」市川 浩・加藤尚武他編『現代哲学の冒険8 物語』（岩波書店）1990年所収
- 斎藤清二・岸本寛史『ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践』（金剛出版）2003年
- ショーン、ドナルド、佐藤 学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』（ゆみる書房）2001年

（付記）

本稿は、平成15年度～17年度（16～17年度については内定）科学研究費補助金（基盤研究（C））による研究（研究課題名『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）研究代表者：山口恒夫 課題番号：15530498）の初年度の研究成果の一部である。

（2004年5月25日 受理）