

教師の専門性を高める記録と省察

金田 裕子*

Inscription and Reflection to enhance Teacher Development

Yuko KANETA

要旨：省察 (reflection) が教師の専門性の核として注目されてきた。一方で近年、省察の質を高めることの困難さも多く指摘されている。本稿では、「問題設定の枠組みの問い直し」を生み出す省察の基盤として、実践を記録する様式とその特徴を整理し、授業過程における思考と判断を省察するための記述様式として再構成することを目指す。具体的には、エピソード記述とプロセスレコードの検討を行う。

キーワード：実践的思考様式、省察、実践記録、プロセスレコード、エピソード記述

1. はじめに

1980年代にドナルド・ショーン (Schön,1983,1987) が提示した反省的実践家 (reflective practitioner) としての教師像は、その後の教師像および教員養成の研究に大きな影響を与え、省察 (reflection) が教師の専門性の核として注目されてきた。教師の専門性を高度化することを目指す教職大学院においても、実践の省察を組み込んだカリキュラム開発が行われている (若木・村田2017, 金川2020他)。

しかし近年、省察の質を高めることの困難さも多く指摘されている。石井 (2014) は、「学習する組織」論を提唱したセンゲによる「シングル・ループの省察」と「ダブル・ループの省察」の区別の提起を踏まえ、行動し、観察し、省察し、決定し、再行動するだけでは省察を繰り返してもシングル・ループの中で既存の枠組みを強化することに留まると指摘する。省察が目標の吟味を含めた「問題設定の枠組みの問い直し」や「知識創造に至る問題探究のサイクル」として遂行されるには、「学問する」教師という教師像の意識化が重要であるという。「学問する」教師は、教科の専門分野や教育分野、さらに直接それらに関係ない分野における、学問的知識や教養 (探究の結果)、学問する・研究する経験 (探究のプロセスやそれに伴う

発見の悦びなどの情動体験) の意味を追求することを指す。この「学問する」教師像を教師教育システム全体の中に位置づけることで、学問的思考と実践的思考との往還の振れ幅を長くし、異なる文化のはざままで試行し、行き来する力量を育てることが重要であるという。

では、授業実践の何をどのように記述し省察することが、「問題設定の枠組みの問い直し」や「学問する・研究する経験」に迫る契機となるのか。秋田 (2009) は、知識や理念という認知レベルでの変化と行為としての変化の間に、実践家と省察の往還が起こっていることが重要であると指摘する。新しい理論や情報を実践で「試してみる」ことから始まり、何度も同僚と教室を相互に見合ったり語り合ったりする省察と実践化の往還の中で、教師のビジョンや信念が安定的に変わり行動も安定化していくという。そこで本稿では、教師が授業を振り返る端緒となる実践の記録と省察の過程に注目したい。

以下では、第一に、教師の専門性の核としての省察の特徴を具体的に明らかにした先行研究を参照し、実践的思考様式の特徴を示す。第二に、教職大学院における「省察」を中心としたカリキュラムの中でも、教師の実践的思考様式の特徴に注目して省察の特徴と傾向を分析した研究を参照し、省察の困難さを明確化

*宮城教育大学大学院教育学研究科

する。第三に、教師の実践的思考様式の特徴に焦点化することを可能とする様式として、エピソード記述とプロセスレコードについて考察する。どちらの記述様式にも、他者としての子どもに注目する志向性が埋め込まれているが、教師が授業において複雑な状況に対応している場面を扱ったものは少ない。そこで、教師たちによって蓄積されてきた実践記録の中で、エピソード記述の特徴を含む記録をプロセスレコードの様式で書き起こすことにより、授業における思考と判断を省察するための視点を導き出すことを目指す。

2. 教師の実践的思考様式と省察

1) 教師の実践的思考様式への着目

教師の省察とは、どのような特徴を持つものか。山口(2008)は、「問題の解決」とは明確に区別された「問題の設定」という概念に注目している。これは、ショーンが『省察的实践家』(1983)および『省察的实践家を教育すること』(1987)で繰り返し強調してきた論点である。技術的合理性が有効に機能している場では、専門家の実践は「問題解決の過程」であるが、本来実践において問われなくてはならないのは、どのような価値に向かって、何を達成するために、どのような手段を用いて実践するかを検討する「問題設定のプロセス」であるという(Schön, 1983)。ショーンは、自らが採用した一貫した視点に沿って行動することの重要性と同時に、状況との相互作用に新しい意味を見出して「新たな混乱と不確定性へと踏み出す」一見矛盾したスタンスを重視し、「ダブル・ヴィジョン(二重の姿勢)」とよんでいる。山口は、このように問題状況から「問題」を析出するためには、探究的態度と「状況が発する声に開かれていること」が不可欠であるというショーンの指摘を重視する。

この「状況が発する声に開かれていること」とは、教育実践において何を指すのか。山口(2010)が強調するのは、教育実践の基盤でもある子どもと教師の関係の捉えである。授業実践の前に子どもの変容の姿を想定(期待)することと、その期待に基づいてカリキュラムを構想し授業の展開を準備すること、そして教育作用・学習活動を通して子どもが変わったという認識を得ること、の三者の間の距離は想像以上に大きく、

因果論的に結びつけることは危険でさえあると指摘する。教師がコントロールできるのは教材研究に基づくカリキュラム・メイキングと授業計画の構想の部分のみであり、それらが授業場面において生身の子どもと出会った瞬間、そこに生起する〈学び〉は教師の計画や意図とずれたり想定を越えたりして自己展開をはじめ。そうした〈学びの生成〉に関与するのが教師の「行為/実践の中の省察」であるという。

「自己展開」と表現されるように、授業におけるコミュニケーションは複雑であり、それらに省察の焦点を当てるためには、授業の過程で教師が行っている思考や判断の特質を明らかにする必要がある。教師の「実践的思考様式」の解明を目指した佐藤・岩川・秋田(1991)は、創造的な授業実践を行っていると言われている熟練教師5人と初任教师5人に同じ授業ビデオを提示し、そのビデオを見ながらそこで考えたことを語ってもらったことの比較・分析、さらに視聴後にまとめた授業の感想の比較・分析を行った。熟達者、初任者のプロトコルを比較する際に用いられたのは、「命題内容の分析カテゴリー」であり、授業者・授業方法・授業内容などに言及した〈教授に関する命題〉と、子どもの行動・学習の状態・学習内容などに言及した〈学習に関する命題〉の二つに分類される。下位カテゴリーとして「事実」「印象」「推論」があり、〈教授に関する命題〉における「推論」はさらに「意図」「代案」「見通し」に分けられる。〈学習に関する命題〉の「推論」は教材理解に関連するもの(理解内容、理解の兆候)と教材内容には関連していない学習者の捉えに関する言及である。これらのカテゴリーによる分析では、熟達者は全体の発言量が初任者と比べて多く、また〈教授に関する命題〉と〈学習に関する命題〉の両方に言及していた。さらに言及の内容は、事実や印象に留まらない推論が〈教授に関する命題〉の場合は全体の四分之三、〈学習に関する命題〉においては全体の半分を占めていた。

これらの結果から佐藤ら(1991)は、熟達者の「実践的思考様式」の特徴として以下の5つを見出している。①実践過程における即興的な思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点

の統合, ④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場に即して構成する文脈化された思考, ⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略である。

教師の専門領域である授業実践は, 教師と子どもたち, 教材の相互作用の展開により刻々と変化する複雑な構造を含んだ活動過程である。熟達した教師は, そうした絶えず変容する状況を教える側や学ぶ側といった多元的な視点から敏感に捉え, 様々な事象を相互に関連付けて文脈化していくような思考を豊かに展開していたといえる。こうした複雑な思考に省察の焦点を当てることが重要である。

2) 「省察」の困難さの中心

教職の高度な専門家を目指す教職大学院では, 多くの省察を中心としたプログラムがデザインされ, 同時にその学修過程が教師(およびストレートマスター)の省察を質的に高めているかどうかの検証も行われてきた。本稿では「実践的思考様式」の特徴に照らして教職大学院生の省察の傾向を分析した研究を参照し, これらの研究から明らかになった省察の困難さを示す。

中井ら(2020)は, ストレートマスター19名, 現職教員院生15名が授業映像につけた省察コメントを「命題内容の分析カテゴリー」によって分析している。その結果, ストレートマスターと現職院生のいずれの省察コメントもほとんどが「教授に関する命題」であった。その中でも「代案」が多くを占める一方で, その後の授業展開の見通しやその場面で起きていることが授業全体の中で持つ意味について述べる「見通し」がほとんど見られなかったことが示された。

また若木(2015)は, 大学院で学ぶストレートマスター(初任者)と教育委員会から派遣された10~20年程度のキャリアを持つ現職教員各10名(熟達者)に, 授業場面における瞬間の思考活動の実際を記述させ, 分析・比較を行っている。その結果, 「熟達者」は自身の判断や考えを優先させた価値判断を行い, 「初任者」よりも「なぜ~なのか?」という追求的思考を開始することが少ない傾向があった。さらに「熟達者」は, 授業者の考案した指導案を重視して学習者の思考を探究することが不足する傾向も見られた。自己に都合の良いことを取り上げて授業を展開させる傾向や,

他者の授業を自己の規準で評価する傾向は両者に共通して見られたが, 特に「熟達者」において強かったという。その要因として, 自己の「実践的知識」やこれまでの研修等で示された考え方が, 教室で生じている学習者についての事実を重視することを妨げていることが挙げられた。この傾向を乗り越えるために, 「学習者についてのカンファレンス」によって学習者に寄り添い自己とは異なる他者の思考を知り, その「道のり」を訪ね, 想像・推理することの重要性が提起されている。また自己の思考と対面して自己の思考とその思考を生み出している背景に気づくことの重要性も指摘されている。

上記の研究によるストレートマスターおよび現職教員の省察の特徴は, 学習者側の事実を目を向けることの難しさ, 教師の計画や意図とずれたり想定を越えたりしてその場で生起している事実を捉えて意味づけることの難しさを示している。秋田(2017)は, 教師が「気づく」ことが, 教師の学びとして常に問われ続けていることを指摘している。秋田は, 実践者の経験および授業研究指導の経験から石井(2012)が記した「子どもの学びが見える教師」になるためのポイントを「A.気づく」「B.つなぐ」「C.心を砕く・寄せる」という観点からまとめている。熟練教師が授業の中で「気づく」ための精緻な方略知識として, 子ども一人一人の顔に目を向けること, 立つ位置を変えて説明するだけでなく説明を聞いている子どもの心の中に起こっていることを捉えようとする, 子どもの何気ない一言にも何かがあると探るなどがあげられている。さらにB, Cに示されるように, 気づいたことの意味を探り, つなぐ思考を働かせ, 子どもの課題を引き受けること, があげられている。「A.気づく」は, 熟達者の実践的思考の「多元的な視点の統合」に深く関連し, 「B.つなぐ」は「文脈化された思考」を指していると考えられる。さらにC.は, A, Bの基盤ともなる学習者との関わり方の在り様を示している。以下では, これらの視点への着目と省察を可能とする記述様式を検討する。

3. 実践的思考を記述する様式の再構築

(1) エピソード記述: 相手に寄り添い, 心を砕く

一人一人の子どもの表情やつぶやきへの気づきを高める視点を検討するために、保育や教育、看護などに携わる人々が実践を振り返る方法である、「エピソード記述」に着目する。「エピソード記述」は、保育者等が相手と関わる中で自らが心を揺さぶられた場面を記述することで、客観主義的な枠組みでは捉えきれない「自分の実践の手応えを何とか表現しようという新しいアプローチ」である(鯨岡, 2005)。しかしそれは、単に「私」が経験した外の風景の感動を表現すると言ったことではなく、関わる相手を感じたり思ったりしているその生のあり様、あるいは関わり手である「私」の感じるその場の「動き」や「息遣い」をこの「私」を通して捉え、表現することを目指している。このアプローチの根底には、保育や教育などの「育てる営み」が「養護の働き」と「教育の働き」という両義的の二面性をもつものであり、「養護の働き」の重要性および両面の複雑な関係を捉えることが肝心であるという理論的な検討が位置づいている(鯨岡, 2005)。

「エピソード記述」は、以下の三つの部分から構成される(鯨岡, 2016)。まず、エピソードの主人公の家庭環境や自分との関係などの<背景>、次に読み手がその場面を想起することを可能にするような客観的な流れとそこから感じ取った情動を描いた<エピソード>、そしてそのエピソードがなぜ意識体験として記憶に残ったのか、自分の保育のあるべき姿と結び付けて省察する<考察=メタ観察>である。<メタ観察>はこの「なぜ」を問うことによって、その出来事を自分の抱いている理論や「暗黙の理論」と結び付け、自分にとって大切な「何か」を掘り出す過程となる。エピソードの生成には、一方が他方に、あるいは双方が相手に「気持ちを持ち出す」「気持ちを寄り添わせる」ことで双方の間に生まれる独特の雰囲気をもった場である「接面」の生成が関わっている。この考察が「養護の働き」や「接面」についての学び等と結びついて、書き手にとって重要な「気づき」が生まれることが目指されている。そのような、エピソードの<メタ観察>を加えていくうちに、書き手自身にとって「これは自分だけの胸の内にしまっておけない重要な意味だ」と思われたとき、エピソード記述に向かうと考えられている。そこには、個々のエピソード記述

の直接的な意味を越えたメタ意味、つまり書き手が大切にしている保育理論(看護理論や支援理論)や自分らしい保育のかたちが立ち現れ、記述されていく。¹⁾

この3つのパートを丁寧に描いたエピソード記述を読み合うことで、保育者たちは「接面」で起こっていることを取り上げて「養護の働き」の具体や、そこから子どもの思いに沿ってうまく誘いかける「教育の働き」について多様な視点から検討することが可能となる。鯨岡は、そのような省察の経験が、書き手と読み手双方の保育の質を引き上げると考えている(鯨岡, 2016)。

授業場面についてこのようなエピソード記述を作成する際には、どのような難しさと可能性があるだろうか。村井(2015)は、4年次の幼稚園および小学校の教育実習生76名の作成した「エピソード」と「教育的契機」の特徴を分析し、その意義を明らかにした。エピソード記述では、学生に「強く気持ちを揺さぶられる出来事、目から鱗が落ちるような深い気づきを得られた」出来事を記述するように説明している。その結果、具体的には子ども同士の関係において実習生が想定していたよりもいたわり合いやフォローの関係ができていたことへの感動や、子どもの素晴らしい面に着目したものが多かったという。97%が自身の経験を肯定的に評価しており、村井は、このように子どもともになした経験を肯定的な目で評価しようとする構えが今後の子どもや保護者、同僚との良い関係性づくりや自身の日々の在り方への肯定的な意味付けにつながるとしている。エピソード記述の作成と省察が、実践者が客観的な評価基準や実践の目標だけでなく、子どもたちに「気持ちを寄り添わせていく」ことで生じる「気づき」に価値を見出して実践を問い直す土台が形成されていると言えよう。

より教科の学びに関連したエピソード記述の可能性は、どうであろうか。体育の学びをエピソード記述で捉える試みを続けている加納・岡野・伊藤(2014)によると、記述の質を高めるための視点として①エピソードで「事実」が描き切れているか、②考察の視点をあくまでも子どもの側に置くこと、③目に見える表面的な変化や子どもの言葉からどのように「意味を掘り起こす」か、があげられている。①②については保

育のエピソードにおいても困難さが指摘される部分である。単に客観的に子どもの行為を描写するのではなく、関わる相手を感じたり思ったりしているであろうこと、それを関わり手である教師がその場の「動き」や「息遣い」から感じ取ったことを表現することが重要になる。③は特に授業場面のエピソード記述として、重要になると考えられる。加納ら(2014)は体育の学びの本質である「運動の面白さ」を具体化している子どもの「身体技法」に絞って、事実とその中での子どもの変容を記述するという方略をとる。エピソードのもととなる授業場面での教師の気づきをその授業の本質的な学びと関連付けて精選し、エピソード記述として考察を深めることは、子どもの学習過程における在り様を深く捉えることに寄与するだろう。²⁾

(2) プロセスレコード：複雑な文脈への注目

より教科の学びに焦点化する際には、「気付く」だけでなく「つなぐ」こと、つまり教師の実践的思考様式の中の「文脈化された思考」に着目することが重要になると考えられる。「文脈化された思考」を省察の焦点に据えるために、本稿では「プロセスレコード」を用いた省察の可能性について検討する。

「プロセスレコード」は、看護教育で長く用いられてきた記録様式であり、看護師と患者とのかかわりあいにおける応答性を高めるための省察を導いてきた。この点で、エピソード記述の「接面」への注目と同様の問題関心が見られる。山口・山口(2004)は、このプロセスレコードを教師の自己省察に用いることを提案し、教師教育における省察の方法を検討してきた。実習生は、児童生徒との間の様々な相互作用が展開される場面に投げ込まれ、そこで瞬時の判断に基づく即座の応答を求められる。山口・越智・山口(2007)は、その際、その判断と応答の適切性・妥当性とその根拠を明らかにする手立てとなるのがプロセスレコードであるという。プロセスレコードを書き、共有し、議

論することが「あの場で、私は何を見、どのように感じていたのか」について、その場面に立ち返って自らの状況判断と「読み」を明らかにしつつ省察する機会となる。プロセスレコードの記述を手掛かりに、省察するまなざしが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、という三つの視点のどこに向かっているかを問い直すことで、省察する者にとって何が「問題」となっているかを知ることができる。特に③の視点は、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こそ生起する「関係」そのものに目を向けることになる点で、重要である。また、プロセスレコードによる省察の過程を分析することによって、専門領域への新規参入者(新人)には見えない事象をエキスパート(熟達者)がどうして試みることができるのか、といった「実践の中の省察」の深化の過程を明らかにする可能性も提言されている。

山口らの研究を参照した角田・柴崎(2017)は、教師が子ども・保護者との「かかわり合い」を明示する方法としてプロセスレコードを用いることを提案し、その有用性について実践事例を分析している。角田らによると、プロセスレコードは、具体的なかかわりあいのエピソードを比較的経験の浅いものでも容易に整理して明示できるところに最大の特徴がある。どれほど短い小さなやり取りの場面であっても、そこには教師とある子どもとのかかわり合いが生じており、プロセスレコードに書きおこすことで、それを自己省察の俎上に載せることが可能となるという。それにより、小さな気づきを価値づけ、さらなる気づきを導いていく可能性があるだろう。

角田・柴崎(2017)が、山口らのプロセスレコードの様式に修正を加えて作成した様式が、以下の表1である。

【表1】プロセスレコードのフォーマット(角田・柴田、2017)

(1) エピソードタイトル			
(2) この場面を選んだ理由			
(3) 子どもの言動(発言「」の他、行動・態度、表情も記述)	(4) 私が感じたこと考えたこと	(5) 私の言動(発言<>の他、行動も記述)	(6) 分析・考察
(7) 私がこの場面から学んだこと			

書き込めない部分や各項目の偏り、場面の違いによる記述の濃淡は、プロセスレコードの重要な分析の視点となる。プロセスレコードを作成する過程での中学校教師のコメントには、「書いていくうちに詳しいことをどんどん思い出していく」と同時に、その時の自分の気持ちに気づくことも起こると述べられている。逆に全く思い出せない部分は「その部分に対して自分の心が向いていなかったということ」と捉えることができ、場面を思い出すこと自体が省察となる(角田, 2019)。

しかし前節で検討したように、授業実の過程において個々の子どもの学びに寄り添うことは、経験年数を積んだ実践者にとっても困難なものである。角田・柴崎(2017)は、実習の授業場面における生徒との関わりと、個別指導塾での生徒との一対一の関わり合いをプロセスレコードにおいて比較し、二つの場面の関わりが「非常に対照的であった」と述べている。個別指導室では、筆者は生徒の「反応がない」中でも変容の兆候を探り「その子の時間の流れのようなものに寄り添う」という思考が生まれていたという。一方実習の授業場面では、対象の生徒との一対一の関わりが少なく、さらに生徒への反応が著しく少なかったという。

授業場面におけるコミュニケーションは多人数かつ学習課題の遂行が目指されていることから複雑な構造を有している。その特徴が、教師と子どもの関わりを通した気づきの質に大きな影響を与えていると考えられる。

4. 授業過程の省察における二つの記述様式の可能性

これまで検討した二つの記述様式の基盤には、関わり手(教師)が自らの意志や意図を越え出て、関わる相手(子ども)に「気持ちを持ち出す」思考と行為の動きに焦点化し、省察を深める方向性が埋め込まれていた。これらの省察の方向性は、教師の実践的思考様式の中でも「多元的な視点の統合」に寄与するものと考えられる。一方で、これらの研究の検討場面は、児童生徒との一対一の「かかわり合い」に焦点化したものや、授業場面以外を扱ったものが多い。しかしプロセスレコードじたいは授業の過程で展開する多人数による詳細な会話とそれに伴う教師の思考を記録す

ることが可能であり、山口(2007)が指摘したように、エキスパート(熟達者)がどのように事象を見ているのかを捉えることも可能であると考えられる。

そこで本稿では、日本の教師たちが1960年代に蓄積してきた実践記録に注目し、プロセスレコードの様式に変換することを試みる。中でも教師たちが自分の実践の事実を実践記録に丁寧に描き、自分の実践を捉える目を養いあつた島小の教師たち(吉村, 2006)の実践記録を参照する。³⁾

船戸(1963)の「走れメロス」の実践記録の一部をプロセスレコードの様式に当てはめて分析してみよう。船戸は『子どもの話』(1991)内の「生きている子ども」に代表されるように、授業の過程で教室の中に繰り広げられる一人一人の「子どもの世界に触れ」ようとするエピソードを多数記している。授業のやり取りの中でも、エピソード記述と同様に関わる相手の生の在り様を感じ取り表現しているのである。また船戸が一時間の授業実践を記録したものには、子どもの発言とその発言に対する教師の感じたことや考えたこと、ある子どもの発言に対する他の子どもの様子など授業の複雑なコミュニケーションの様相が詳細に書き込まれている。実践者の迷いや葛藤が積極的に描かれている点も、船戸の実践記録の特徴でもある。この実践記録をプロセスレコードの様式によって分節化し、授業場面の実践的思考を省察する視点を導き出したい。

以下【表2】で、プロセスレコードの様式に変換を行った船戸(1963)の実践記録は、5年生の子どもたちと「走れメロス」を読み深めた12時間の後半部分にあたる公開研究会の授業である。本稿では、子どもたちがその日の場面の中心問題を話し合っている授業場面の冒頭部分の記述をプロセスレコードのかたちに変換した。実践記録のはじめに、船戸は「メロスは、友との真実、人間の中にある真実のために走るのだ」ということが「子どもたちの体の中で『なるほど』と納得できるような展開をしていきたい」と考え、様々な発問を考えて授業の場に臨んだこと、にもかかわらず子どもたちを前にすると「どんな話しかけをしたらよいのか」がまた問題になってきた、と述べている。表2後の授業記録では、他の子どもたちと民子ちゃんのやり取りを挟み、船戸が「民子ちゃんは何も言わな

【表2】船戸(1963)より、筆者が作成

(3) 子どもの言動(発言「」の他、行動・態度、表情も記述)	(4) 私が感じたこと考えたこと	(5) 私の言動(発言<>の他、行動も記述)	(6) 分析・考察
<p>①授業の始まりのベルが鳴った。</p> <p>④子どもたちは、さっと私を見つめた。</p> <p>⑦「本当にダメだとあきらめちゃったのだ」「王様のような心がメロスの心の中にも出てきてしまったのだ」「言い訳をして、許してもらおうつもりだったのだ」</p> <p>⑨「メロスは、くるしくて、まよっているのだ」</p> <p>⑫子どもたちの話すことが、だんだん狭く、固定されてきた。</p> <p>⑭子どもたちの話す言葉も、少なくなってきたし、教室の空気がおもしろくなくなった。</p> <p>⑰民子ちゃんは、困ったような顔をして、首を傾けた。</p>	<p>②子どもたちは、いっばいの参観者の中で緊張していた。</p> <p>⑤これから授業が展開されるのである。</p> <p>⑧子どもたちから色々な声が起こってきた。</p> <p>⑨その中に、ひとり民子ちゃんの「メロスは、くるしくて、まよっているのだ」という声が聞こえた。</p> <p>⑮さっき民子ちゃんが「～」というささやきが大きな響きとなって、私の中によみがえってきた。沈んだ空気の中に、勇気を出していった。</p> <p>⑲けれど私はどうにかして、これをもう一度教室いっばいに、広げたいと願った。</p>	<p>③私が真ん中の机に位置をとると</p> <p>⑥私は言った。 <様々な苦しみを乗り越えてはきたが、(中略)身体を投げ出してしまったときのメロスは、もう本当にくじけてしまったのだろうか></p> <p>⑪色々子どもたちの声を文章とつなげながら確かめていく中で<ほんとうにだめになったのか>とか<まだほんとうにくじけていなかったのか>という質問を子どもたちにたくさんしていった。</p> <p>⑯<さっき、民子ちゃんが『メロスは、迷っている』といたけれど、それはどういうことなの>と聞いた。</p>	<p>⑩私は、ここでは、メロスは、何もかも投げ出してしまったのだということをおきたいと思ったのである。そうしてそういう中から、再び立ち上がったメロスであるから、その心も行為も強いものなのだということに結び付けたいと思っていた。こんな考えが強かったものだから、</p> <p>⑬私がおもったことばかりに囚われていたので、しぜん子どもたちの柔軟な解釈を縛り付けて狭くしてしまったようである。</p> <p>⑱わずか十分くらいの時間の経過であるが、あのときの民子ちゃんのつぶやくような自分が苦しんでいるような表情は、もう取り戻すことができなかった。</p>

いけれど、深い解釈にたどり着く何かを持っている」と感じ、「民子ちゃんのふわっとしたものを、明晰にしていく」ことが「この教材の本質に触れていくこと」だと確信し、他の子どもと考え合ったり本文の朗読を行ったりする方向へと授業を展開していく。

【表2】を見ると、ひと続きの授業の実践記録をプロセスレコードとして書き起こすことで、教師の思考過程が整理されて示されることが分かる。第一に顕著であるのは、「文脈化された思考」の中でも、子どもと教材や教師の意図、子どもと子どもの発言を関連付ける動きが明示化されている点である。「子どもの言動」の欄を見ると、子どもたちの発言が連なって記され(⑧)、それらを船戸は自らが意図していた「メロスは、何もかも投げ出してしまった」という読み(⑩)と関連付けるように、本文と照らし合わせて発問を重ねている(⑪)。

一方で、船戸による子どもの言動の受け取りは重層的である。⑨の民子ちゃんの発言は、船戸の耳に届いていたが、その時点では船戸が取り上げていないことも分かる。しかし、民子ちゃんの様子が「つぶやくような、自分が苦しんでいるような表情」であったことが⑬に記されており、民子ちゃんの様子とつぶやきが気になるものとして受け取られていたことが推察される。この民子ちゃんのまだ形にならない考えへの気づきが、その後の授業展開(⑮)を準備している。

第二に、「(6)分析・考察」に、子どもたちの状況をつかみ、即興的に自らのこれまでの問いかけやその意図を再考し、判断した思考が捉えられる点である。船戸は⑫にあるように子どもたちの雰囲気为重くなってきた状況をつかみ、⑩⑬のような推論を行っている。この推論は、授業を行っている時点でなされたものか、記録を作成する際にさらに省察が深められたものであるかは定かではないが、より広い視野で見通す傾向が強い記述として、「(6)分析・考察」に記載した。

第三に、上記の状況把握を基盤として新たに展開していく文脈化の思考が捉えられる点である。表2の後に続く船戸の実践記録では、民子ちゃんの発言が民子ちゃん本人と、船戸自身の捉えにおいて明確化していく様子(見通し)が記されている。前時での子どもたちとの授業の展開を思い起こして本時の子どもたち

の発言の意味や深まりを吟味していく記述も見られる。この文脈化は、第一に述べた場面での文脈化とは異なる性質を持っている。船戸が事前に準備してきた教材の捉えや発問や捉えさせたい作品の核を携えつつも、個々の子どもたちが「今」、どのように物語の場面をイメージしているかに注目し、他の子どもの発言との関わりや過去に子どもたちと読み合った際の様子と照らし合わせて推察していく創造的な思考過程である。

第四に、上記のように「(6)分析・考察」を書き込んでいくことで、複雑な授業過程の中から、実践者にとって中心的に探究すべきだと感じられるテーマを導き出せる可能性がある。表2後の展開では、民子ちゃんの「なにか」が他の子どもたちと船戸、さらに本人にも明確になっていく過程と、船戸が目指した「メロスは、友との真実、人間の中にある真実のために走るのだ」ということの捉えの深まりが同時に進行していく。「(6)分析・考察」に該当する記述を追っていくと、教師の教材解釈と子どもの読みの突き合せの困難さ、教材解釈の不確かさという重要なテーマが浮かび上がっている。これらはこの授業の省察を通して実践者に学ばれたことであり「(7)私がこの場面(授業)から学んだこと」にまとめられるだろう。

このように、船戸(1963)の実践記録をもとに作成したプロセスレコードでは、複数の子どもの発言の重層的な受けとめや、子どもの発言の連なりやその際に教師がそれらの発言を関連付けたり作品や過去の授業と照らし合わせたりする思考も明示化されていた。またエピソード記述において追求されてきた、授業者がそこから感じ取った情動の価値づけも、「私が感じたこと、考えたこと」に記し、「考察」においてその意味を省察することが可能となる。エピソード記述に必要とされる「読み手がその場面を想起することを可能にするような客観的な流れ」は、授業の展開過程として記される。角田(2019)が示したように、「考察」が書きにくい部分を思い出せない空所も明確化すると考えられる。自らの実践的知識の特徴を捉え、空所であった授業の過程で生起する事柄の相互連関を考察していくことも可能となるだろう。

5. 総括および今後の課題

本稿ではまず、教師の専門性の核としての省察が「状況が発する声に開かれる」ことによって「問題設定のプロセス」じたいを問い直すものであることを確認した。佐藤ら(1991)が明らかにした熟達した教師の実践的思考様式は、教師側と学び手側の多元的な視点を統合し、子どもの発言の個人内あるいは個人間の関連性などを文脈化して捉える思考などの特徴を有していた。授業視聴後の感想文においても、授業展開の固有性に即して不断に問題表象が再構成されていた点は、熟達者たちが省察過程で「問題の設定のプロセス」を探究し続けていることを示しているだろう。しかし、教師の実践的思考様式の特徴に注目して教職大学院生の省察の特徴と傾向を分析した研究では、この学び手側の視点からの省察の困難さが示されていた。さらに文脈化された思考については、省察の視点として焦点化されてきたとは言えない。省察の質を高めるためには、授業場面に特徴的な教師と子どもたち、教材の相互作用の展開により刻々と変化する複雑な構造を含んだ活動過程に対応する教師の文脈化された思考を省察の対象とすることが重要であるといえよう。

そこで本稿では、教師の実践的思考様式の特徴に焦点化することを可能とする様式として、プロセスレコードと、エピソード記述について考察した。どちらの記述様式も、他者としての子どもに注目する志向性が埋め込まれている。本稿ではさらに、エピソード記述の特徴を併せ持つ船戸咲子の実践記録をプロセスレコードの様式に再構成して活用することにより、授業における思考と判断を省察するための記述様式としての可能性を探究した。その結果プロセスレコードの様式を用いて複数の子どもたちとのやり取りを詳細に記録し、それに伴っていた教師である「私」の情動を含む思考を併記することにより、授業における「状況との対話」、特に子どもの行為や発言の捉えを深めることと、複数の子どもの行為や発言を文脈化して新たな学びの過程を生み出していく思考・判断を省察の俎上にあげることが可能になると予想された。

今後の検討課題として、以下の三点をあげたい。

第一に、記述を媒介とした省察の場の在り方を検討していく必要がある。プロセスレコードおよびエ

ピソード記述は、いずれも学校であれば同僚や熟達者、実習であれば他の学生や指導教員などと記録を介した省察を行うことが想定されている。省察の焦点の参考になるのは、教師たちが積み重ねてきた同僚と授業を見合い協働で省察する授業研究の知見である。秋田(2017)は、授業者や参観者が授業から学ぶ際に重要な点として、M.L.ローが授業研究に活用した「三つの多様性」をあげる。その三点とは、①子どもが学習対象をどのように理解しているか、どのような概念や意味を習得したかの多様性を知る、②他の教師がどのように学習対象を理解しているかを知り、自己の教材理解との相違としての多様性を知る、③学習展開上のどこに焦点をあてどのような側面の多様性が学習の中では重要かに気づくこと、である。これらの多様性を知ること、教室の学びが個々の子どもたちの多様な在り様の散らばりとつながりによって生成していることに気づくことであり、「その分岐点の内容や授業の展開点を知り、そこで生じる出来事の中に子どもの実存がどのように関わるかを授業から見ること」(秋田, 2017)である。①は、個々の子どもの理解や習得の多様な在り方を丁寧に捉えることであり、③はそれらの学習者の多様性が授業でどのように表れ、繋がることで一人一人の学びが生み出されているのかに注目することを意味していると言える。その捉えを②のように教材理解や学習者の捉えにおいて多様な同僚と学び合うことで深めていくと考えられる。

記述者によって焦点化された実践場面の文脈と記述者の関わりと思考・判断等の具体は、リフレクションへの参加者が多様な視点から問い返し、記述された時点での問題設定の枠組みを問い直したり、実践者にとってのエピソードの意味づけを明確にしたりする機会を生み出す。こうした記録を媒介にした検討会の機能に関する研究の蓄積を参照するとともに、具体的な実習の省察場面等の分析を行いたい。

その際、さらに注目されるのは、映像および写真による記録との融合である。エピソード記述もプロセスレコードも、複雑な文脈が生成している授業におけるやり取りを具体的に思い起こすことの困難さが指摘されている。授業の複雑さの中で自らの思考を整理し省察することを可能にするには、ビデオ記録を活用し、

逐語記録を作成した上で、プロセスレコードのフォーマットの(4)や(6)を書き込んでいくという方法も有効であろう。さらにビデオ記録を活用することで、教師が実践場面で気づいていなかった子どもの発言や表情・しぐさの意味、発言同士の繋がりなどに気づき、省察する機会をもたらす。映像や写真を活用した実践記録が実践者・参観者ともに省察を深める可能性について、今後検討したい。

第二に、記述を媒介にした省察における理論の位置づけを再考することである。本稿では、記述様式にたいに他者である子どもの尊厳に寄り添うことを志向する理論が織り込まれていることを確認した。実習生および実践者とともに記述の作成と検討を行う際には、これらの記述様式が基盤とする「教育実践における他者(子ども)」という観点への接近が必須となるだろう。この観点への接続がどのように可能になるのか、具体的な省察場面の分析を通して検討していく必要がある。

また、教科における概念の理解や教材の論理と「子どもを見る」ことの間連も検討すべきである。本稿では、授業場面における学習課題との関わりでエピソード記述を作成・省察することの難しさ、授業場面のプロセスレコードを作成することの難しさを指摘し、船戸咲子の実践記録をもとに授業過程におけるプロセスレコードの作成を試みた。その結果、船戸が子どもたちと追求したいと意図していた「走れメロス」の読み深めが、君子ちゃんの様子への気づきや他の子どもたちの発言の捉えと結びついていることは見て取れた。しかし、本稿では授業全体を詳細に検討するには至っていない。今後は、エピソード記述の特徴を含む他の授業実践記録の分析も進め、実践的思考様式に編み込まれている学習課題と子どもの存在の関わりについて、さらに探究したい。

<注>

1) 鯨岡・鯨岡(2007)は、保育の営みを描いた300個ほどのエピソードから、39個を抜き出して6つのテーマとして、「子どものかわいらしい姿を描きたい」「子どもを主体として受け止めて：保育者の対応」「保育者が反省するとき」「保育はとにかく難しい(1)：子どもを主体として受け止めて

対応する場面で」「保育はとにかく難しい(2)：保護者対応の難しさ」「主任の立場の難しさ」をあげている。

2) 省察がシングル・ループに陥ることを回避して実践から新たな意味を見出すには、設定した学びの目的と一致した場面でのエピソードだけでなく、一見関連しない場面で印象に残ったエピソードを検討していくとも重要であろう。

3) 吉村は、校長であった斎藤喜博の「記録が取れるということは、教師の解釈する力とか、発見する力とか、疑問を持つ力とか、感動する力とかがなければできないことである」という言葉を引用している。

<引用・参考文献>

- 秋田喜代美(2009)教師教育から教師の学習過程研究への転回、(矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸『変貌する教育学』世織書房)
- 秋田喜代美(2017)「授業づくりにおける教師の学び」『岩波講座 教育 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店 pp.71-104.
- 船戸咲子(1963)「走れメロス」『現代教育科学』No.61, 5月号 明治図書
- 船戸咲子(1991)子どもの話 一ツ橋書房
- 石井英真(2014)教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討, 日本教師教育学年報, 第23号, pp.20-29.
- 角田豊(2019)子どもとの関係性を読み解く教師のためのプロセスレコード, 金子書房
- 角田豊・柴崎朱音(2017)「学校臨床力」とプロセスレコード 京都教育大学紀要 No.131.pp. 1-15.
- 金川舞貴子(2020)実践知の生成と教職大学院—岡山大学教職大学院の変遷と課題を事例に一, 日本教師教育学会年報, 第29号, pp.64-74
- 加納岳拓・岡野昇・伊藤暢浩(2014)体育におけるエピソード記述の描き方～学びの質的向上を目指して～, 三重大学教育学部研究紀要, 第65巻, pp.2-23.
- 鯨岡峻(2005)エピソード記述入門 東京大学出版会
- 鯨岡峻(2016)関係の中で人は生きる—「接面」の人間学に向けて— ミネルヴァ書房

- 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007) 保育のためのエピソード記述入門ミネルヴァ書房
- 村井尚子 (2015) エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション, 大阪樟蔭女子大学研究紀要 第5巻 pp.185-193.
- 中井隆司・吉村雅仁・前田康二 (2020) 教職大学院生の省察力とその背景となる実践的知識の特徴と課題に関する事例的研究—授業についての省察を核に演習と実習を連携させた教職大学院プログラムの実践を通して—, 次世代教員養成センター研究紀要, 第6巻, pp.43-51.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) 東京大学教育学部紀要, 30巻, pp.177-198.
- Schön, Donald (1983) The Reflective Practitioner, Basic Books (『専門家の知恵』佐藤学, 秋田喜代美訳, ゆみる出版, 2001年)
- 若木常佳 (2015) 授業場面における教師の「実践的思考様式」について, 福岡教育大学紀要, 第64号, 第4分冊, pp.205-214.
- 若木常佳・村田育也 (2017) 教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究, 教師教育学会年報, 第26号, pp.112-122.
- 山口美和・越智康詞・山口恒夫 (2007) 教師教育におけるリフレクション方法の検討—「プロセスコード」による事例の振り返りを通して—, 信州大学教育学部紀要, 第119号, pp.79-90.
- 山口美和・山口恒夫 (2004) 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, pp.133-144.
- 山口恒夫 (2008) 問題ははじめから与えられているわけではない—「省察的实践(家)」をめぐる—, 教員養成学研究 第4号, pp. 1-10.
- 山口恒夫 (2010) 教育実践をいかに語るか—〈特集〉「教育実践研究の課題と展望」によせて—, 信州大学教育学部研究論集, 第3号, pp.108.
- 吉村敏之 (2006) 「技」を磨き合える学校づくり, ぎょうせい