

小学校教育実習事後指導における学生のリフレクションの深化(1)

—— 指導プランの構想 ——

藤原 颯⁽¹⁾

本研究は、小学校教育実習の事後指導において、学生のリフレクションの深化を促すための指導プランを提起することを目的としている。事後指導におけるリフレクションの深化は、学生が学校現場で実習日誌に記した当初のリフレクションの結果を対象化して、再リフレクションを行うことによって生じる。こうした再リフレクションを通して、学生は自己物語、すなわち当初のリフレクションで自分自身の実践について語った物語を語り直し、別の自己物語へと変容させていく。この自己物語の変容は、対話的自己論に基づいた場合、自己を構成する複数のポジション間における対話的關係の変化と見なせる。以上の理論枠組みに基づきながら、自己物語の変容というリフレクションの深化のために、事後指導において、学生は自己物語に関わってポジションをできる限り多く想定しながら、それらを相互に関連付けつつ、自己物語の対話的構造を明確化することが求められる。

キーワード：教育実習、事後指導、リフレクション（省察）、語り直し、対話的自己

1 課題設定

1.1 教育実習事後指導を巡る論点

教師教育における養成段階において、学生のリフレクション能力の向上を目指す際、教育実習の事後指導はその最も重要な機会となり得る。それは、事後指導において、実習中に実習日誌を通して記述された学校現場体験を、学生が再度検討する学習機会を設けられることによる。つまり、実習中のリフレクション結果についての再リフレクションを通して、体験に関する認識をさらに深めるといった、リフレクションの深化が生じるような機会である。

この再リフレクションによるその深化という点は、教育実習事後指導の一般論においても論及されている。すなわち、事後指導において実習日誌を「あらためて通して読み直す」ことは「経験を再構成」することにつながる（高野, 2010, p. 186）。とりわけ、「困惑した事例」について「状況を整理してとらえ直し……その意味するところや可能性を解釈

し直してみる」ことが重要だとされる（木内, 2012, p. 103）。

また、このような事後指導における学生のリフレクションの深化を志向した教師教育実践研究は、数は多くないものの、先行研究の中に見出すことができる。それらの研究では、事後指導時の学生のリフレクションを巡って、次のような方向性が提起されている。例えば、「子どもにとって善いと思われる何らかの判断を行った場面」を対象化したリフレクションを通して「子ども理解」と「教育者としての行為の思慮深さ」を形成するという方向性である（村井, 2008, p. 141）。また、事後指導での「事後的省察」を「教育実習生が自身のフレームを省察する上で重要な役割を果たす」ようにデザインする方向性である（富安, 2020, p. 108）。

とは言え、事後指導において、学生のリフレクションの深化が必ず生じるとは限らないことも、また指摘されている。例えば、葛上ら（2007, pp. 46-48）が実

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: a-fujiwara@fcu.ac.jp

施した事後指導では、実習授業における「事前の授業計画と実際の子どもの反応のずれ」に「技術的」にのみ対処しようとする学生の傾向が、顕著に見出されている。つまり、再リフレクションが「子どもの反応」の「理由」を探るような深さに至らず、計画の修正のみを考えることに留まっている傾向である。さらに、筆者自身の事後指導実践では、子ども理解といったトピックに即しながら、判断が求められた場面を対象化しつつ、共感的理解等の理論的概念を手掛かりに、実習日誌に記述された経験の再リフレクションを促している。そうした試みを通して実習中のリフレクション結果の意味付け直しが生じることを狙っているものの、学生の記述としては実習日誌の内容の繰り返しに留まっているものが多い、というのが実感である。

1.2 本稿の目的

以上の論点を整理すれば、次のようになる。すなわち、事後指導で実習中のリフレクション結果について再リフレクションを行ったとしても、その深化が必ず生じるわけではない。しかしながら、現場での「判断」やそれを導いた「フレーム」の吟味、それによる「経験」＝「事例」の「再構成」や再「解釈」、「経験」の別の「可能性」の検討といった諸点は、リフレクション深化の契機となり得ると見なせる。

では、このような再リフレクションを通じたその深化を学生に促し得るような事後指導の具体的な在り方は、どのように構想できるのか。本稿の目的は、そうしたリフレクションの深化を促すための事後指導プランを提起することにある⁽¹⁾。

この目的に即して、以下、まず2では、上掲のような、リフレクションの深化を志向した事後指導実践に関する先行研究の検討を行う。そこでは、各々の先行研究にリフレクションの深化に関わって、どのような契機が見出せるかという点が検討される。続く3では、それら先行研究では十分に考慮されていないと見なせる論点について、経験の語り直しと対話的自己という概念を手掛かりに検討する。これらの概念に基づいて、指導プラン構想のための理論枠組みを明確化する。さらに4では、3の理論枠組みに基づきつつ、指導に関する実践的仮説を構成する。その上で、実際に事後指導をどう進めるのか、そのプランを提示する。

2 リフレクションの深化のための諸契機

2.1 「分析シート」の活用

リフレクションの深化を志向した事後指導に関する先行研究の1つとして、姫野ら（2006）による「実習日誌を実習生自身が分析する」（p.167）試みが挙げられる。

この事後指導では「4週間分の実習日誌を分析シートに整理する」（p.168）ことが、学生に促されている。「分析シート」には、Ⅰ「具体的な状況と子どもたちの様子」、Ⅱ「どのように関わったか」、Ⅲ「その関わり方を用いた理由」、Ⅳ「その後の子どもたちの様子」の4観点が、縦4列で左から順に配置されている。この4観点到即して、実習日誌に記述されている4週間分のエピソードが整理されることになる（pp.171-174）。

例えば、ある学生は4週目のエピソードの1つについて、次のように分析している。すなわち、上記Ⅰ「朝暗い顔で学校にやって来た」子どもが授業中に「体育帽のゴムを顔に引っ掛けて遊んでいた」ことに対して、Ⅱ「何かあったの」と「長めに関わりを持った」。それは、Ⅲ「今まではあっさりした関わりしか持とうとしていなかったの、もっと深くその子と関わってみなくては考えた」からである。結果としてⅣ「暗い顔の原因はわからなかったが……会話を通して元気を取り戻したようだった」（p.174）。

こうした試みの成果として、4週間の時系列に沿った分析から「日誌を記述しているだけでは意識されなかった自分の変化に気づくこと」が指摘されている。ここには、上の例からも分かるように「行動の変化や成長」の「裏側に潜む考え方の変容」の明確化が生じていると見なせる（p.175）。つまり、「分析シート」による実習日誌の内容の再リフレクションは、上記4観点到即しつつ経験の再解釈を契機として、リフレクションの深化に迫ろうとしていると言える。

2.2 「プロセスレコード」の活用

山口ら（2007）が提起する「プロセスレコード」による再リフレクションでは、上記の「分析シート」と同様、設定された観点到即して実習での体験が検討される⁽²⁾。「プロセスレコード」のシートには、冒頭横1行に「場面を取り上げた理由」の欄があり、その下に縦4列で次の4観点が左から順に配置されてい

る。すなわち、(a)「児童生徒の言動」、(b)「私(学生)が感じたり、考えたりしたこと」、(c)「私(学生)の言動」、(d)「分析・考察」という観点である。加えて、シートの末尾横1行には「この場面から学んだこと」を書く欄が設けられている。学生は、上記4観点到即ち、実習中に会った場面について、それを構成する出来事が生じた順に番号を振りつつ、継時的に記述していく(pp. 81-85)。

例えば、ある学生は、チャイムが鳴っても担任がまだ教室に来ていない中、子どもたちが騒がしくなる状況に出会い、次のような記述を行っている。すなわち、上記(a)「①ざわざわ騒いでいる」、(b)「②静かにさせんと」、(c)「③『静かに!』(教室の前に立つ)」、(a)「④…(静かになる)」、(b)「⑤なんとかなったわあ」、(a)「⑥しばらくすると、またざわざわはじめる」(以下略)といった記述である。こうした状況について、(d)「今思うと……子どもに何か事情があるのか聞いたりすることが大切」と「分析・考察」を加えている(p. 81)。

2.1で検討した「分析シート」と比べると「プロセスレコード」では、実習での経験を徹底的に捉え直しつつ、その経験の再構成が生じていると言える。つまり、前者は、4週間の実習での諸経験の文脈に、ある時点の経験を位置付けてみて、その再解釈を促している。それに対して、後者は、ある経験内における諸々の出来事の微分的で継時的な明確化を通して、その経験の再構成を促していることになる⁽³⁾。従って、「プロセスレコード」は、上記4観点到即ち経験の再構成を契機として、リフレクションの深化に迫ろうとしていると言える。

2.3 「教育的契機」への焦点化

村井(2008)が提起する「教育的契機」に焦点化した再リフレクションでは、以下のような手順で事後指導における学習活動が促されている⁽⁴⁾。すなわち、学生は「子どもにとってどうすることがよいかすぐに判断しなければならない」場面＝「教育的契機」に関わって「そのときの出来事を記述」することが求められる。この記述は、次の6観点到即ち行われる。すなわち「①対象児の年齢と性別、②対象児の特徴、③いつ起きた出来事か、④出来事の内容と実習生の判断、行為、⑤その出来事以降の幼児の様子、実習生との関係、クラスの中での幼児の様子の変化の有無と変

化の内容、⑥行為への反省(オルタナティブな行為の可能性とその場合の⑤への予想)」である(p. 142)。

例えば、ある学生は、1人の幼児との関わりについて次のように記述している。すなわち、ひまわりを見て絵を描く活動で「何を描いてよいかわからない様子」の子どもに、学生は関わっていき「担任の教諭と同じように」好きなように描いていいと励ます(上記観点「④」)。しかし、その子どもは少し描いた絵を学生には隠し「途中で描画を終わらせてしま」う(「⑤」)。これを踏まえて、学生は「⑥」について「例えば、先生だったら」と「ヒントになるような声かけ」をしたならば「描くことに自信をなく」さず「見られたくないといった反応は見せなかった」だろうとしている(pp. 143-144)。

こうした「教育的契機」に焦点化した再リフレクションで特徴的な点は、その場の「判断」の検討に基づいて「オルタナティブな行為の可能性」を考えることにあると見なせる。つまり、実際に採られた「判断」・「行為」に対して、あり得たものを仮定してみること、すなわち「可能性」のある別様の「経験」を仮想することを契機として、リフレクションの深化が狙われていると言える。

2.4 「授業デザインパターン」による検討

富安(2020)が提起する「授業デザインパターン」を観点とした再リフレクションでは、以下のような手順で、事後指導における学習活動が促されている⁽⁵⁾。

学生は、まず事前に「授業デザインの方略」である「パターン」を手掛かりとして実習「授業を行って考えたこと」に関わり「ふりかえりのレポートを書く」(p. 114)。ここで言う「パターン」は、例えば「渴望感のある導入」、「存在感のあるめあて」等、授業方略に関する16の概念からなっている。これらの概念は「省察を支援するメディア」であり、学生が「〈自己の実践〉を物語るための言葉を提示するもの」でもある。(p. 114)

さらに、学生は事前に「パターン」から、実習授業において「よく行った(行おうとした)もの」、実践が「難しい(やり方がわからない)もの」を「選択」しておく。その上で、事後指導において、3～4人のグループで取り上げたい「パターン」に即しつつ、実習授業を巡った「話し合い」を行い、その結果

を踏まえて上記の「ふりかえりレポートを改稿する」(p. 114)。

こうした「授業デザインパターン」を観点とした再リフレクションは、「フレーム」、すなわち学生自身が経験を通して形成している、授業の構想・実践・評価のための見識の「見直しを目指す」点に特徴がある(p. 111)。つまり、ここでは「フレーム」自体の「見直し」を契機として、リフレクションの深化が狙われていると言える。

この「フレーム」の「見直し」に関わって、例えばある学生には、話し合いを通して「存在感のあるめあて」や「渴望感のある導入」という概念の捉え直しが生じ、その結果「フレームの更新に至る省察が起こっていた」とされる(pp. 117-118)。また、話し合いの中で、学生相互の「フレームの違い」が「顕在化」し、これは「フレームを見直すメタレベルの省察に至る契機」と見なされている(pp. 118-119)。

2.5 先行研究に見出せる難点

以上、リフレクションの深化を志向した事後指導実践に関する先行研究には、次のような深化に関わる諸契機が見出せた。すなわち、経験の再解釈(2.1)や再構成(2.2)、判断の検討に基づいた可能な別様の経験の仮想(2.3)、フレームの見直し(2.4)である。いずれも、実習日誌での記述を通していったん整理された経験について、各々の指導で提示された諸観点に即しつつ再リフレクションが行われていると見なせる。

しかしながら、これら先行研究で十分に注意が払われていない論点として、当初のリフレクションを通して形を与えられた経験①と、再リフレクションを通して再構成や再解釈された経験②の、両者の明示という点が挙げられる。つまり、経験①と、その検討を経て再記述された経験②の差異が分かるように示され、両者が比較可能な状態であることが、①から②への深化を明確に捉えるために必要だと言える。

この点に関わり、例えば、「分析シート」(上記2.1)による再リフレクションでは「意識されなかった自分の変化に気づく」とされているものの、「日誌」と「シート」の記述ではどこがどう異なり、なぜ異なるのかは論じられていない。また、「プロセスレコード」(2.2)の場合でも、事例では「今思うと……」というように、

再リフレクションにおける気づきが述べられているものの、上記のような経験の差異となると明確とはいえない。さらに同様のことは、「授業デザインパターン」(2.4)を手掛かりにフレームと関連付けて「ふりかえりのレポートを書く」場合も、元になる経験は明示されていない。

一方、「教育的契機」への焦点化(2.3)の場合は「オルタナティブな行為の可能性」を考えるという観点「⑥」によって、再リフレクションで追加記述する内容が明確であり、経験①と②の差異を捉えることは可能である。とは言え、経験①と②がただ示されるだけでは、再リフレクションを通して、何がどのようになぜ深化したのかという点は、必ずしも明確にはならない。

3 リフレクションの深化に関わる理論枠組み

3.1 語り直しによる自己物語の変容

以上のことから、上記経験①と②の差異を前提としつつ、①から②へのリフレクションの深化を明確に捉えられるような理論枠組みが必要となる。そのための手掛かりとして、ここでは、リフレクションの内実を出来事の語り(ナラティブ: narrative)を通した体験の経験化(野家, 1996, pp. 106-107)だとする観点を取り上げたい⁽⁶⁾。

この観点は、リフレクションを通して経験に形を与えることを、その時その場での直感的な体験を出来事のつながりとして、つまり物語として語ることだと見なすものである。ここで言う物語とは、実習の場合であれば、実習生が自分自身の教育実践について語った物語、すなわち自己物語と言える。このいったん紡ぎ出された自己物語の語り直しを通して、上記の経験①から経験②への変容、すなわちリフレクションの深化は達成されていくと捉えられる。言い換えれば、実習日誌での記述によっていったん整理された経験の再リフレクションとは、語り直しを通して、その経験＝自己物語を変容させていくこととなる。

こうした語り直しという概念に基づきつつ、以下、経験＝自己物語①からその②への変容という、リフレクションの深化の内実を検討しながら、その深化に関わる理論枠組みの明確化を試みる。

3.2 自己物語の語り直しに関するナラティブ論

これまで述べてきた体験、経験、リフレクション／再リフレクション、語り／語り直しといった諸概念の関連を、今一度図式的に整理すれば次のようになる。

体験→リフレクション＝語り→経験①＝自己物語①
→再リフレクション＝語り直し→経験の変容＝経験②＝自己物語②

この枠組みでは、リフレクション＝体験の経験化＝物語化と捉え、いったん確定したかに見えた経験＝自己物語を再び体験にまで遡りつつ語り直すことで、その変容が生じると見なされている。こうした自己物語の語り直しに関するナラティブ論には、以下のような論点を見出せる。

まず、そもそもなぜ語り直しが可能になるのかという点については、自己物語が2.1で述べたような再解釈につねに開かれていることを挙げられる。つまり、「どのような物語も特定の視点からなされる事実の選択・配列によって成り立つ」（浅野, 2001, p. 9）。従って、「語り手の視点が異なれば、出来事を選択や配列も異なったものとなり、異なった物語が産み出される」ことになる。つまり、自己物語は「いつでも違ったように語り得る」という「潜在的可能性」を持つわけである。

こうした「潜在的可能性」に基づいた語り直しは、いったん確定したかに見えた自己物語の「新たなバージョンを生み出すこと」につながる（やまだ, 2000, p. 29）。そういう意味で、「自己を語り直す」とは「別の生き方があることを知る」ことも見なせ（矢野, 2000, p. 269）、この点は2.3で述べた可能な別様の経験の仮想と重なっていく。

とは言え、語り直しを通して最初の物語が消えるわけではなく、そこには自己物語の複数の「バージョン」、すなわち「複数の物語の共存」（やまだ, 2000, p. 31）が成立することになる。この自己物語の「共存」という事態によって、自己物語間の比較が可能になり、自己物語の変容＝リフレクションの深化が捉えられるようになる。

このような語り直しの内実は、前述のように、異なった「視点」からの異なった出来事の「選択」やそれを踏まえた再「配列」を行う試みと言える。つまり、

当初の語りでは「顧みられることのなかったさまざまな事柄」が、語り直しにおいて「新たに召還され」つつ、自己物語が変容させられていくことになる（矢野, 2000, p. 264）。言い換えれば、語り直しとは、自己物語を成り立たせている諸々の出来事の意味付け直しや位置付け直しを行う試みであり、この試みは2.2で述べた経験の再構成に相当すると見なせる。

また、上記の当初の語りで「顧みられることのなかった」出来事という点に関わり、自己物語はつねに「物語り得ないものを前提に」していると言える（浅野, 2001, p. 14）。つまり、語り直しとは、そうした「語り得なさ（不確定性・未決定性）をあらわにし、活性化させる」試みだと言える（p. 28）。それによって、自己物語は「より柔軟性」があり「より多面的なものごとを見ることのできる」ものとなる可能性を持ち得ることになる（榎本, 2002, p. 82）。

加えて、こうした語り直しによる自己物語の変容は「今ここにある自分（物語を語っている自分）」が「結末を納得」できるように「逆算された（振り返った）形で」実現される（浅野, 2001, p. 10）。つまり、自己物語は「現在」が「物語の結末となるように組織化され」ており「現在」の在り方によって「書き換えられていく」ものとなる（野口, 2002, pp. 44-45）。

これらのことの結果として、語り直しによる自己物語の変容は「過去にたいするパースペクティブ（意味を解釈する図式）」の「変化」を引き起こす（矢野, 2000, pp. 263-264）。つまり、「自己についての語り方が変わること」は「自己を語る時の解釈の枠組み」、すなわち「パースペクティブを変えること」と言える。ここで論及されている「パースペクティブ」は、2.4で述べた判断を導くフレームに相当すると見なせ、語り直しによる自己物語の変容ではフレーム自体の見直しが生じているわけである⁽⁸⁾。

3.3 自己物語の表象の形式

以上の議論から、上記の経験①から②への変容という、リフレクションの深化の内実は、次のように規定できる。すなわち、それは、語り直しによって、自己物語①を成り立たせている諸々の出来事を巡った意味付け直しや位置付け直しを行い、自己物語①を自己物語②へと変容させていくことである。この語り直しでは、いったん確定したかに見えた自己物語①を、その

語り得なさ＝不確定性・未決定性を意識化しつつ、当初のリフレクションとは異なった視点から捉える必要がある。それによって、当初の自己物語①は、自分にとってより納得がいき、より意味のある自己物語②へと変容していくことになる。

こうした語り直しは、例えば実習の場で困惑や困難を感じた場面、判断に迷った場面を対象化した際に生じやすいと考えられる。そのような場面について、前述の物語の潜在的可能性（3.2）に応じた、可能な別様の経験を仮想してみることで、学生は自己物語①を、自分にとってより納得がいき、より意味のある自己物語②へと変容させていくであろう。従って、事後指導では、困惑や困難を感じた場面、判断に迷った場面の対象化と、可能な別様の経験の仮想を学生に促すことで、リフレクションの深化は可能になっていくと見なせる。

その際重要となるのは、学生が、当初のリフレクションによって成立した自己物語①から、事後指導における再リフレクションによって成立した自己物語②への変容の内実について、明確に認識できることである。つまり、2つの自己物語は、比較検討すれば、それらの差異から変容の内実が明瞭に理解できるような表象の形式を持つ必要がある。

自己物語の場合、こうした表象の形式は、常識的には出来事の時系列的で線状的な構造をとることになる。例えば、2.3で引用した学生の事例（村井，2008）には、i）描けない子どもへの学生の関わり→ii）担任と同様の働き掛け→iii）子どもからの拒絶、という出来事のつながりが見出せる。さらに、これら実際にあった出来事のつながりに関わって「オルタナティブな行為」が考えられ、i）の後にiv）ヒントになるような声かけ→v）子どもによる受け入れ、という出来事のつながりが仮想されている（図1参照）。

ここで問題となるのは、このような出来事の線状的構造に即した表象の形式では、上記の関わりや働き掛けの根拠となる判断、拒絶されたことへの評価等が見えにくいことである。これら出来事の根本にある判断や評価等は、学生の認識の在り様を示すという意味から、リフレクションの要素として、出来事そのものよりも重要な位置を占める。

もちろん、それら判断や評価等を、2.1の「分析シート」での「理由」、2.2の「プロセスレコード」での「分析・

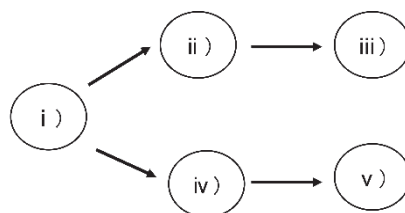


図1 自己物語の線状的構造に関する概念図

考察」のように、その都度記述に織り込んでいけばよいという立場は採れよう。とは言えその場合でも、それら判断や評価等が相互にどう関連し合っているのかは、出来事の線状的構造からは分かりにくい。例えば図1において、i）の関わり方の前提に“子どもに活発な活動を促す”という判断、v）の受け入れについて“子どもとよい関係を築く”という目的達成という評価があるとした場合、これらの判断と評価をどう関連付けられるのか、上記のような図では描きにくい。それは、隣接する出来事同士はどのような関連にあるのか分かるものの、隣接しない判断や評価同士の関連は捉えにくいからである。さらに言えば、図1のi）→ii）→iii）という出来事のつながりと、i）→iv）→v）というそれを比較した場合、2つの異なった自己物語の存在は認められるものの、前者から後者へ、何がどうなぜ変容したのか、その内実を明瞭に理解できるとは言いがたい。

こうしたことから、出来事の根本にある判断や評価等が相互に関連し合う様態を可視化する、すなわち1つの場面を立体的に俯瞰して捉えられるような表象の形式が、自己物語①とその②の比較検討には求められる。つまり、学生が自己物語①からその②への変容を明確に認識するには、自己物語が出来事の線状的構造ではなく、別の構造に即して捉えられることが必要だと言える。

この点を踏まえつつ、学生にとってより学びやすいという観点から、3.1～3.2で示した理論枠組みは修正される必要がある。つまり、出来事の意味付け直しや位置付け直しという語り直しの在り方に関わって、自己物語の変容を学生がより認識しやすい表象の形式を担保できるような理論枠組みである。そのための手掛かりとして、ここでは、ハーマンスら（2006）が提起する「対話的自己」論に基づきつつ、自己物語の構造を継時的で線状的な構造ではなく、対話的構造で

捉えながら、語り直しの内実の修正を図ってみたい⁽⁷⁾。

3.4 「対話的自己」論

「対話的自己」論では、「自己を多数のIポジション」から構成されるものと見なす。この「Iポジション」とは「登場人物として……ストーリーを語る、比較的独立した著者のように機能するもの」とされる（ハーマンスほか, 2006, p. 105）。

こうした「Iポジション」は「自己と切り離せない」現実の他者にその源泉があり「自己と社会との密な交流関係の結果、多数のIポジションの形式をもつ自己」が成立しているわけである（p. 164）。そういう意味で、「自己のなかのIポジション」とは、言わば何らかの立場＝「ポジション」に立って発言するような自己内他者と見なせることになる。

それらの「Iポジション」＝自己内他者間には「対話的關係」が想定できる。この「対話的關係」は「I」が「想像的空間において、あるポジションから他のポジションへと移動」しつつ「ポジションの交流」が生まれることで創り出されていく（p. 73）。つまり、「I」＝「私」は、様々な「ポジション間を連続的に行ったり来たり」する（p. 223）。そのように「I」＝「私」が様々な「ポジション」に位置を取りながら、特定の「ポジション」にその都度声を与えつつ、自己内他者間の対話が生じるわけである。

このような「対話的關係」では、「私」の位置取りとそれに基づく声の付与の在り方に応じて「ポジション」間の関係性が変化していく。この変化の方向としては、例えば、声の付与の強弱に応じて「特定のポジションが他のポジションよりも勢力がある」ようになっていたり「抑止されたりする」場合があり得る（p. 105）。また、そうした「ポジション」間の対立に関わるものだけではなく「ポジション」間の「交流」からそれらの関係がより連動的なものになる、あるいは「交流」が不発に終わり「ポジション」の関係が連動的でなくなるといった変化の方向も考えられよう。

3.5 対話的構造に即した自己物語の語り直し

以上の対話的自己論に基づけば、自己物語を、図1に示されている線状的構造ではなく、様々な自己内他者が対話するような構造で捉えられることになる。こうした対話的構造で捉えた場合、出来事の根本にある

判断や評価等が、Iポジション＝自己内他者を通して表出され、それらが相互に関連し合う様態を立体的に俯瞰できるような自己物語を描き出せる。

この対話的構造という観点に即して、上で触れた2.3の学生の事例を敷衍的に説明してみると次のようになる（次ページ図2、3参照）。まず、当初のリフレクションにおいて、学生は子どもの「何を描いていいのかかわからない様子」を捉え、“子どもに活発な活動を促すべき”というポジションAに立って関わっていく。このポジションAと対話、すなわち連動しつつ“担任の活動をまねるべき”というポジションBに声を付与しながら「担任の教諭と同じように」好きなように描いていいと励ます（図2のA-B間の実線矢印）。しかし、その結果、子どもは描いた絵を隠して「途中で描画を終わらせてしま」う。このことで、ここでの関わりで達成すべきであったと見なせる“子どもとよい関係を築くべき”というポジションCは未達に終わる。よって、このCと、連動すべき実践の出発点のポジションA（“子どもに活発な活動を促すべき”）の対話は、連動的なものになり得ないことになる（図2のA-C間の破線矢印）。

これに対して、再リフレクションでは、可能な別様の経験の仮想という観点から、ポジションAと対話＝連動しつつ、学生は“子どもにイメージが湧くような働き掛けをするべき”というポジションDを指定する（図3のA-D間の実線矢印）。それに基づきながら「例えば、先生だったら」と「ヒントになるような声かけ」を行うとする。このポジションDへの声の付与で、先のポジションBは、Dと対立的な対話の結果、その声が「抑止」されることとなる（図3のB-D間の双方向矢印）。結果として、子どもが「描くことに自信をなく」さず「見られたくないといった反応は見せな」いことが予想される。この点は、ここでの関わりで達成すべきであったと見なせるポジションC（“子どもとよい関係を築くべき”）の達成という評価につながり、よってポジションAとCの対話は連動的なものになる（図3のA-C間の実線矢印）。

以上のような対話的自己論に基づきつつ、自己物語を対話的構造に即して語り直す試みは、図2と3の比較から分かるように、自己物語の変容を見えやすくすると言える。この点は、線状的構造に即した図1と、図2～3を比べれば明らかであろう⁽⁹⁾。

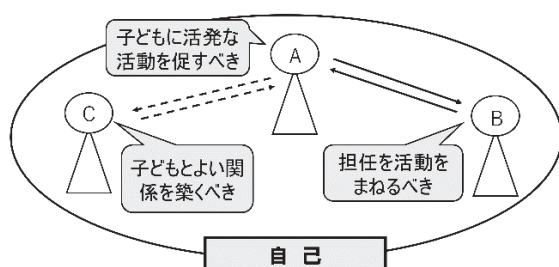


図2 当初のリフレクションによる自己物語の対話的構造

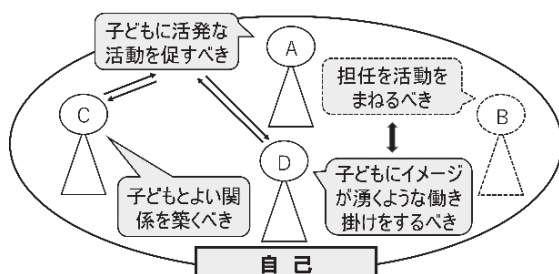


図3 再リフレクションによる自己物語の対話的構造

とりわけ、対話的自己論に基づきつつ、対話的構造に即して語り直す試みでは、自己物語の変容を、複数のIポジション＝自己内他者の間における関係性の変化として描ける点が重要である。つまり、Iポジション＝自己内他者の間の関係性が変化する様態が、自己物語の変容の内実として明確に捉えられるようになる。そういう意味で「語り直しは……対話的自己内の構造的な変化と表裏一体」だということになる（能智ほか, 2015, p. 137）。

4 リフレクションの深化を志向した事後指導プラン

4.1 実践的仮説

以上、実習日誌における当初の自己物語①から、事後指導において成立した自己物語②への変容という、リフレクションの深化を捉えるための理論枠組みを、語り直しと対話的自己の概念に基づいて論じた。こうした理論枠組みに基づいて事後指導のプランを実際に構想するに際して、プランの具体に有効な知見を提供してくれる吉永（2022）の所論を検討しておきたい。吉永の議論では、対話的自己論を踏まえながら事後指導でのリフレクションの在り方が提起されている⁽¹⁰⁾。

この事後指導のリフレクションでは「実習期間中に遭遇した出来事」に関わって「そのときの自分の心境、心の声」を「いまふり返ったとき、どんな言葉で記述

できるか」という課題が示されている。この課題に即して、学生は「授業場面における困り感」について「教師としての私と、私としての私とのずれ」を巡る再リフレクションを行っている。すなわち、「教師としての私であったからあの場面」で、ある「行為や判断をした（orしなかった）けれど、教師としての私ではなかったら、そうはしなかった（あるいはあそうした）」ことに関わる再リフレクションである。

具体的には、道徳の実習授業において、担任が掲げる授業中の「全員発言という目標に戸惑」ったある学生の事例が示されている。この事例を、図2～3に倣って自己物語の対話的構造の観点から整理してみると、次ページ図4のようになって見なせる。

すなわち、授業の中では「全員発言」という目標に即して活発に「発言できる児童の思いに応えたい私」（E）と、そうした目標があっても考えが持てず「発言できない児童を心配する私」（F）の対立的な対話があった（E-F間の双方向矢印）。その両者のそれぞれは「児童の思いを受け取りたい私」（G）と対話＝連動しつつ存在していた（E-G、F-G間の実線矢印）。

一方、「私としての私」という視点からすれば、そうした教師らしく何とか授業を進めなくてはと考えている「私」（G）と「授業者としてやりにくさを感じている私」（H）の対立的な対話を想定できる（G-H間の双方向矢印）。この「私」（H）は、『全員発言』達成に迫られる私（I）と同時に、「全員発言」故に「同じ意見ばかり」出てくるのもっと「児童の考えを引き出したい私」（J）という対立する2つの「私」（I-J間の双方向矢印）と、それぞれ連動的に対話していることになる（I-H、J-H間の実線矢印）⁽¹¹⁾。

この図を構成する際、要点となるのが「私の内に、いかなる声（ポジション）があるのかを考えつつ、内なる声を〈分解〉して、ポジションに〈名付けをする〉」こととされている。つまり、学生は、上記の「教師としての私」や「私としての私」のように、リフレクションの対象となる場面に関わって“～していた私”／“～するべきであった私”といった想定していくことになる。言い換えれば、その場面に居合わせてある行為や思考をした／するべきであったとイメージできる“私”を、できる限り多く想定することで、その場面を巡る自己物語の対話的構造を多角的に浮き彫りにしていくわけである。

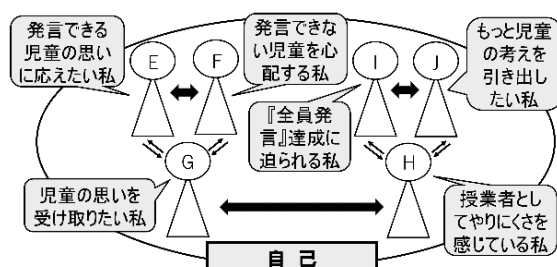


図4 吉永(2022)の事例における自己物語の対話的構造

この“私”を想定するという試みは、図2～3の作成では採られていない方策である。つまり、図2～3ではポジションが、実践の在り方を示す方略——2.4で挙げた「授業デザインパターン」と類似——の形式で記述されている。この形式の記述は、“私”の想定と比べると、学生により概念的・抽象的に考えることを求めるものと言える。それに対して、自己物語に関わった“～していた私”／“～するべきであった私”の想定は、学生にとって実践した自分自身に関わるという点からより具体的に考えやすいものであり、学びやすさを担保できる働き掛けになると見なせる。

以上のことから、事後指導のための実践的仮説、すなわち指導プランを方向付ける基本的な目標と教育方法の連関は、次のように記述できる⁽¹²⁾。

実習での経験＝自己物語①からその②への変容という、リフレクションの深化のためには、自己物語に関わって“～していた私”／“～するべきであった私”という視点からポジションをできる限り多く想定しながら、それらの“私”を関連付けつつ、自己物語の対話的構造の明確化を学生に促す。

4.2 指導プラン

1.1の末尾に述べたように、筆者によるこれまでの事後指導では、実践の中で判断が求められた場面对象化しながら、理論的知識を活用しつつその検討を行い、場面の意味を捉え直すことが促されていた。ただし、こうした試みでは、学生が語り直しを意図的に行うという自覚を持ちにくく、実習日誌の内容の繰り返しに留まっている場合が多いのが現状であった。

この点を踏まえつつ、上記の実践的仮説に基づきながら、全90分・6コマの事後指導プランを次のように構想する。すなわち、第1～2時、第3～4時、第

5～6時をセットで捉え（時間割上でも2コマ連続の配置）、それぞれの2コマセットのトピックを、個々の子ども理解または個々の子どもとの関係づくり、子ども集団の理解または子ども集団との関係づくり、授業の3点とする。

第1、3、5時で、学生は上記のトピックに即しつつ、まず実習日誌に記述された経験について、再話的な、すなわちその内容をそのままなぞるようなリフレクションを行う。すなわち、(1)実習日誌に記述された経験の中から、どうすべきか困惑した（判断に迷った、どうすればいいか分からなかった等の）場面を選択する。(2)その場面における実際の“私”の思いを、“～していた私”という視点からできる限り多く想定する。(3)それらの“私”を関連付けつつ、自己物語①の対話的構造を描き出す。

これに対して、第2、4、6時で、学生は前時で対象化した同じ場面について、語り直しを意識した再リフレクションに取り組む。すなわち、(4)当該場面について、前述した経験の別様の可能性という観点から、あり得た別の判断とそれに基づく行為を“～するべきであった私”と仮想する。(5)その“私”を既存のものに関連付けつつ、自己物語②の対話的構造を修正的に描き出す。(6)これら2つの自己物語を比較しつつ、その変容について意味付ける。

この指導プランの要点は、まず第1、3、5時の再話的なリフレクションを促すことにあり、この点は学生が上記(6)の変容の意味付けを達成する、すなわちリフレクションの深化を確認するためには不可欠なものである。前述のように、事後指導のリフレクションでは実習日誌の内容の繰り返しに留まっているものが多いことから考えても、まずはあるがまま再話的にリフレクションを行うことは、学生にとって容易なことと見なせる。

また今1つ要点となるのが、上記(4)のあり得た別の判断とそれに基づく行為を“～するべきであった私”と仮想する試みである。この点は、2.3や3.5で検討した村井(2008)における事例から、学生による遂行可能性は十分にあるとは思えるものの、そうした仮想が困難な場合に備えて、何らかの足場掛け(scaffolding)を準備しておくことも必要であろう。具体的には、前述の子ども理解、子どもとの関係づくり、授業といった3つのトピックに関わって、2.4で取り上

げた「授業デザインパターン」のような実践方略を、判断や行為の仮定の参考になるように、あらかじめ提示しておくことが考えられる。

5 結び

以上の議論を要約すると、次のようになる。

(a) 事後指導におけるリフレクションの深化は、学生が学校現場で実習日誌に記した当初のリフレクションの結果を対象化して、再リフレクションを行うことによって生じる。

(b) こうした再リフレクションを通して、学生は自己物語、すなわち当初のリフレクションで自分自身の実践について語った物語を語り直し、別の自己物語へと変容させていく。

(c) この自己物語の変容は、対話的自己論に基づいた場合、自己を構成する複数のポジション間における対話的關係の変化と見なせる。

(d) 以上の理論枠組みに基づきながら、自己物語の変容というリフレクションの深化のために、事後指導で学生には自己物語に関わって“～していた私”/“～するべきであった私”という視点から、ポジションをできる限り多く想定しながら、それらを相互に関連付けつつ、自己物語の対話的構造を明確化することが求められる。

今後、4.2で示した事後指導プランに基づく実践を行い、その結果の分析・考察から、実践的仮説の妥当性を検討することが課題となる。

注

- (1) 本稿で提示された指導プランに基づく実践結果については、次稿（「小学校教育実習事後指導における学生のリフレクションの深化(2)」）で検討される。
- (2) 「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」（山口ほか, 2007, p. 90）とあることから、ここでの学生の記述は実習日誌に基づいての再リフレクションに当たると見なしている。
- (3) ある経験内における諸々の出来事の微分的で継時的な明確化には、その経験の再解釈が必要ではあるもの、ここでは再解釈で明確化された出来事でもって経験を組み立て直すという点に力点を置きつつ、「プロセスレコード」によって生じるのは経験の再構成と捉えている。
- (4) この「事後指導」において「実習の中で……判断に迷っ

た場面」（村井, 2008, p. 142）が対象化されていることから、ここでの学生の記述は、実習日誌に基づいての再リフレクションに当たると見なしている。

- (5) 「授業を行って考えたこと」の「ふりかえりのレポート」（富安, 2020, p. 114）という点から、ここでの学生の記述、さらにはそれに即した話し合いの場での語りは、実習日誌に基づいての再リフレクションに当たると見なしている。
- (6) このように、リフレクションを体験の語り（narrative）、すなわち体験の物語化の試みと見なす考え方は、リフレクションへのナラティブ・アプローチ（藤原, 2011, pp. 108-109）と言うことできる。
- (7) 本研究の前提となる藤原（2021）では、ハーマンスら（2006）の「対話的自己」論に基づきつつ、自己探究に基づくリフレクションに関する議論を行っている。
- (8) 語り直しに着目して若手教師の成長を検討した桂ら（2017）の研究では、語り直しが経験を「広い視野」で「異なる仕方では捉え直すこと」につながるとされている。ただし、ここで取り上げたようなナラティブ論に関する議論がないため、なぜ「広い視野」や「異なる仕方」での認識が成立するか、その内実が明確にされていない。
- (9) 自己物語に関わって、線状的構造だけではなく、対話的構造をも指定することは、前者が常識的なものであるだけに、やや奇異に思えるかもしれない。しかしながら、一般に物語の進め方として、語り手による叙述、すなわち出来事を継時的に描く方法と、登場人物間のせりふのやり取り＝対話を通して描く方法がある。前者はここで言う線状的構造に即したものの、後者は対話的構造に即したものであり、自己物語の変容を捉えるには後者の方がより適している、本稿では見なしていることになる。
- (10) 吉永（2022）によるこの再リフレクションの促しは、ゼミ内で担当学生を対象に実施されたものではあるものの、実質的には事後指導と変わらないものと見なせる。なお、先に3.5で挙げた図2～3は吉永（2022）で示されている図を一部参考にしてしている。
- (11) ただし、ここで示されている学生のリフレクション事例においても、2.5以降で述べてきたように経験＝自己物語①から②への変容という点では、その変容の内実がやや不明確と言わざるを得ない。
- (12) 実践的仮説については、藤原（2020, pp. 74-76）を参照。ここで言う実践的仮説に関わっては、仮説に記述された内容が必ず生じるか否かを検証するではなく、実践された教育方法に応じて目標に相当する状態がどの程度生じたのか

を確かめつつ、その妥当性を検討することが行われる。

文献

- 浅野智彦(2001). 自己への物語論的接近: 家族療法から社会学へ. 勁草書房.
- 榎本博明(2002). 〈ほんとうの自分〉のつくり方: 自己物語の心理学. 講談社.
- 藤原顕(2011). 教師教育の省察論的転回. 「福山市立大学開学記念論集」編集委員会(編), 児童教育学を創る(pp. 99-115). 児島書店.
- 藤原顕(2020). 教師による自立的なアクションリサーチの方法論に関する検討. 福山市立大学教育学部研究紀要, 8, 71-83.
- 藤原顕(2021). 自己探究に基づく教師のリフレクションの在り方. 福山市立大学教育学部研究紀要, 9, 31-45.
- ハーマンス, H. J. M., ケンペン, H. J. G., 溝上慎一, 水間玲子, 森岡正芳(訳). (2006/1993). 対話的自己: デカルト／ジェームズ／ミードを超えて. 新曜社.
- 姫野完治, 渡部淑子(2006). 省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発. 教育実践研究紀要 (秋田大学教育文化学部総合教育実践センター), 28, 165-176.
- 桂直美, 高井良健一, 伊藤安浩(2017). 初任期における若手教師の経験と成長: 語り直しを通しての省察の深化. 東洋大学文学部紀要: 教育学科編, 43, 23-31.
- 木内剛(2012). 事後学習と研究レポートの作成. 柴田義松, 木内剛(編), 教育実習ハンドブック: 増補版(pp. 103-112). 学文社.
- 葛上秀文, 豊成哲, 岩久保和義(2007). 児童理解力, 授業構力, 学級経営力を高める教育実習事後指導の在り方に関する研究: リフレクションの内容の類型化. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 22, 41-50.
- 村井尚子(2008). 実習における教育的契機への反省的記述: 反省的な幼稚園教員養成のための一方策. 日本教師教育学会年報, 17, 138-147.
- 野家啓一(1996). 物語の哲学: 柳田國男と歴史の発見. 岩波書店.
- 野口裕二(2002). 物語としてのケア: ナラティブ・アプローチの世界へ. 医学書院.
- 能智正博, 沖潮(原田) 満里子(2015). 対話プロセスとしての自己の語り直し. 鈴木聡志, 大橋靖史, 能智正博(編), デイスコースの心理学: 質的研究の新たな可能性のために (pp. 135-153). ミネルヴァ書房.

- 高野和子(2010). 教育実習をどう生かしていくか. 高野和子, 岩田康之(編), 教育実習(pp. 185-192). 学文社.
- 富安慎吾(2020). 教育実習生の事後的省察を支援する方法についての考察: 事後指導における協同的な活動の批判的検討を通して. 国語教育論叢 (島根大学教育学部国文学会), 27, 107-121.
- やまだようこ(2000). 人生を物語ることの意味: ライフストーリーの心理学. やまだようこ(編), 人生を物語る(pp. 1-38). ミネルヴァ書房.
- 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: 「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して. 信州大学教育学部紀要, 119, 79-90.
- 矢野智司(2000). 生成する自己はどのように物語るのか: 自伝的教育人間学序説. やまだようこ(編), 人生を物語る(pp. 251-278). ミネルヴァ書房.
- 吉永紀子(2022). 困惑場面における〈私の中の私〉との対話的实践を通じた実習リフレクション: 〈私の中の***な私〉を知ることから始める. 教科教育理論研究会: 2022春の研究集会発表資料.

【付記】本論文は、科学研究費（基盤研究（C）（一般）・課題番号20K02430「自己探究に基づくリフレクションへの志向性の形成を促すカリキュラムの開発」）の助成を受けて執筆されている。

（2022年10月18日受稿，2022年11月24日受理）

Deepening of Students' Reflection through a Follow-Up Guidance after Elementary School Student Teaching (1): Developing a Teaching Plan

FUJIWARA Akira⁽¹⁾

The study aims to present a teaching plan for deepening students' reflection through a follow-up guidance after elementary school student teaching. Deepening students' reflection through a follow-up guidance is induced by their re-reflection on the result of their initial reflection on teaching journals at school. Through their re-reflection, students re-tell their initial self-narratives, that is, stories they told about their own teaching practice through their initial reflection, and transform these self-narratives into other forms. According to the theory of the dialogical self, the transformations of self-narratives are considered as changes in dialogical relationships between multiple positions that constitute the self. Based on this theoretical framework, students are required to define the dialogical structures of their self-narratives to deepen their re-reflection through a follow-up guidance, while supposing positions that constitute their self-narratives as much as possible, and relating these positions to one another.

Keywords : student teaching, follow-up guidance, reflection, re-telling, dialogical self

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University