

大学教育におけるリフレクションを促す授業実践 —教職教育の事例から¹—

Promoting Students' Reflection in University Teacher Education Programs: Three Practices

武田 明典* 村瀬 公胤**
会沢 信彦*** 楠見 孝****

Akenori TAKEDA, Masatsugu MURASE, Nobuhiko AIZAWA, Takashi KUSUMI

要旨

日本において、リフレクション (reflection; 省察; 内省) 教育に関してはまだ‘導入期’に該当し、体系的な概念整理や実践報告はほとんどなされていない。本論文は、近年、日本の教育分野において注目されているこのリフレクションに関して、教職授業における3つの実践（総合演習におけるリフレクティブ・プラクティスの授業実践；信州大学教育学部「教育臨床基礎」におけるリフレクションの実践；コミュニケーション・ワークを活かした授業実践）を検討した。これらを比較検討することにより、リフレクションの1) 定義、2) 構成要素、3) 教授法、そして、4) 課題点などを総合的に議論し、今後のリフレクション研究を展望したものである。

はじめに

現代社会においては、メディアからの多大な情報発信により、受け手は次第に受動的になり、情報に上手く対処できない問題が生じている。これに加え、児童生徒の基礎学力低下問題が指摘され、青年の‘活字離れ現象’が進行し、内省的に考える機会がますます少なくなっていると考えられる。このような社会環境のなか、情報を的確に取捨選択し、自分自身のよりよい生活を実現するためには、内省的な思考法を獲得することが重要であると指摘する。つまり、情報を鵜呑みにせずクリティカルに判断し、ものごとを論理的・客観的に考察し、そしてこれらに基づき、総括的に熟考することが必要になってくるといえる（たとえば、武田・平山・楠見、2006）。このような思考態度を身につけることは、特に現代の青年期における新たな発達課題ともいえるのではないだろうか。大学教育、とくに、教員養成において、学生が創造的に深く内省して

いくスキルや態度を育成することは重要であると考える。こうした思考は、リフレクション (Reflection; 省察・内省) としてとらえられ、近年、日本にも紹介されている（たとえば、村瀬、2006；松木、2002；Takeda, Marchel, & Gaddis, 2002）。

本論文の目的は、大学教育のリフレクションについて、その概念理解を深めるため、教職関連授業における3実践の分析を通して、(1) リフレクションの定義；(2) リフレクション実践における構成要素；(3) リフレクションを高めるための教授方法；そして(4) リフレクションに関する教育実践を通じた今後の課題——について検討することである。以下、3つの実践について、1) 授業目的、2) 授業内容、3) 成果、そして4) 課題について分析していく。

*神田外語大学 **信州大学 ***文教大学 ****京都大学

Key words : リフレクション, 省察, リフレクティブ・プラクティス, 教育臨床, コミュニケーション・ワーク

E-mail : a-takeda@kanda.kuis.ac.jp ; monchan@shinshu-u.ac.jp ; aizawa@koshigaya.bunkyo.ac.jp ; kusumi@educ.kyoto-u.ac.jp

¹ 本論文は、神田外語大学研究助成（パイロット研究）により開催された日本教育心理学会第48回総会におけるリフレクションに関する自主シンポジウム（武田ほか、2006）に基づくものである。ここでは、本論文で検討している3つの実践報告を行い、リフレクションに関して議論を行った。本論文では、2名の指定討論者やフロア参加者の議論も交え、教員養成におけるリフレクション教育の重要性について、今後の展望を試みたものである。なお、今回の執筆には参加しなかった福井大学松木健一教授の考察も含まれていることも明記する。

1. 総合演習におけるリフレクティブ・プラクティスの授業実践（武田実践）

1.1. 授業目的

学校教育「総合的な学習の時間（総合学習）」を教授するための大学教職必須科目である「総合演習」は、さまざまな取り組みが行われている。総合的学習の趣旨である、個性ある生徒の可能性を生かし、総合的な視点で物事を考察し、主体的に学習に取り組む態度を養うためには、教師自らがそれらの態度を備えていることが先決であろう。本実践は、神田外語大学で「総合演習」として4講座開講されている授業のなかで、2003年度後期から実践者が担当を行っている演習のうち、2005年度後期に行った「総合演習D」（履修者18名）に対して、武田（2004）、及び、Takeda, Marchel, & Gaddis（2002）が日本に紹介したリフレクティブ・プラクティス（Reflective Practice：内省訓練）を取り入れた授業実践を試みたものである。本授業の目的は、参加者が将来的に教師として、総合学習を有効に展開できるために、リフレクティブ・プラクティスの思考態度を習得することを通じて、洞察力の育成、クリティカルな思考法、グループ・ファシリテーション能力を獲得することとした。

1.2. 授業内容

1.2.1. 授業設計

初回の授業では「総合学習」について概説講義を行い、2回目以降は、自己教育史（educational biography）やクリティカル・インシデント（critical incidents）のリフレクティブ・プラクティスのワークをグループにおいて体験させることにより、自己洞察、他者理解、クリティカルな思考法、内省的コミュニケーション能力、グループ・ファシリテーション能力を学生に総合

的に体得させるよう設計した（表1）。また、リフレクティブ・プラクティスの構成要素となる1) グループ・カウンセリング、2) 批判的思考；クリティカル・シンキング（critical thinking）、及び、本演習の趣旨である3) 「総合学習」の原理及び実践事例について、合計3回（3班）のグループ発表を行った。11回目以降の演習では、各自課題の「総合学習」の企画、及び、学校教育に関する諸問題について議論した。

さらに、3回目以降から最終回にかけての定期課題としては、参加者各人が同班の全員あてにA4版「個人リフレクティブ・ジャーナル；内省日誌交換法（reflective journals）」を発行することとした。これは、各自が自宅で作成したものを後日配布し、それに対して各々の参加者同士がフィードバックを行い、相互支援的な環境のもと、さらに内省力を養うというシステムを構築したものである。「期末レポート」では各自の出身中学校を想定し、学校の特徴と地域のリソースを活用した「総合学習」の実施について、年間計画を企画・作成し、それに対して考察を行うという課題を提示した。これらの一連のワークが相乗効果を成し、総括的に授業目標を達成させた。

1.2.2. リフレクティブ・プラクティスの原理

リフレクティブ・プラクティスの定義としては、個々の内省や自己洞察を高めるために、参加者の実体験に関連付けた系統的ワーク技法を用いたグループ活動を通じて、ファシリテーターが参加者に対してクリティカル・リフレクション（critical reflection）を重視したダイアローグを導き、また、相互作用によるグループメンバー同士のフィードバックにより、さらなる内省の深まりをもたらすことを意図した、心理教育（psychoeducation）の要素を含む演習である。以下、

表1 演習授業計画表：2005年度（後期：2単位）

1. グループ員紹介とオリエンテーション
 2. リフレクティブ・プラクティスの原理（講義）・体験
 3. 演習1：「自己教育史」；「クリティカル・インシデント」
 4. グループ発表1：グループ・カウンセリング／演習2：「教育史」；「クリティカル・インシデント」
 5. 演習3：「自己教育史」；「クリティカル・インシデント」
 6. グループ発表2：クリティカル・シンキング／演4：「教育史」；「クリティカル・インシデント」
 7. 演習5：「自己教育史」；「クリティカル・インシデント」
 8. グループ発表3：総合学習の原理・実践事例／演習6：「教育史」；「クリティカル・インシデント」
 9. 演習7：「教育史」；「クリティカル・インシデント」
 10. 演習8：「教育史」；「クリティカル・インシデント」
 11. 演習9：総合学習についての班別討論（参加者によるファシリテーション体験）
 12. 演習10：教育問題についての班別討論（参加者によるファシリテーション体験）
 13. 演習11：各自の総合学習の計画案についての班別討論（参加者によるファシリテーション体験）
- 2週後「期末レポート」の提出表1 演習授業計画表：2005年度（後期：2単位）

プラクティスの体系化されたワークについて、項目に分け解説する。

1) 環境設定：

- a. 参加者による効果的なリフレクションを導くためには、静かで心地よい雰囲気の教室を選択する必要がある。照明の光度を落として緊張感を緩和させ、蛍光灯ではなく電球灯教室の利用し、また、カーテン等で遮光し、電球スタンドやキャンドルを活用することも効果的である。
- b. 参加者の用件としては、抽象的思考能力を備えた参加者が集団で参加することが前提になろう。もちろん、クリティカル・インシデントをはじめ、ワークには適度な‘自己開示’を含むので、心理的に‘最低限’健康で、少なくとも神経症・精神的病理を持たない参加者が関与することが条件になる。この他に、グループのダイナミズムを用いたダイアローグを進行することにより内省を深めていくので、参加者がより多種な経験・オリエンテーションを示す場合の方が、ダイアローグの展開性が高まると予想される。

2) ファシリテーターによるグループ運営：

- a. 教授者は、グループ・ファシリテーションの経験を持つ、可能ならば、臨床心理学的知識を備えていることが望ましい。実践者はファシリテーターとして、参加者が、相互作用的なダイアローグが展開するよう促進者の役目を果たす。具体的には、グループの集団凝集性を高める初期の工夫、および、初期のうちのグループのダイアローグが‘ぎこちない’場合には、ファシリテーター自身が参加者による個別発議に対し、効果的な発問の‘モデリング’提示を行うことも必要であろう。
- b. ファシリテーターによる介入例としては、特定個人の心理的な問題が過度に表出してしまう場合の修正；対話を‘独占する’タイプの参加者がいる場合の抑制；内向的対話に入れない参加者への補佐；抽象的‘議論’になってしまい（自己の経験に根ざしていない）参加者の修正、およびその対象者に対するファシリテーターによるモデリング提示、などである。

3) リフレクティブ・ジャーナルの発行：

- a. リフレクティブ・ジャーナル（Irving & Williams, 1995）により、参加者は授業の対話の流れについて、自己の体験と関連させて分析し、また、他のメンバーへ当日言い残した点などの感想などを記述した個人機関誌のようなジャーナルを発行することにより、更なる内省が促進される。

b. 次の手順としては、各メンバーは、授業終了後に、自宅などでジャーナル作成作業を行い、翌週に同じ班のメンバー全員へ配布する（本演習では実践者が一旦預かり、各班ごとにまとめて印刷し、ホッチキス留めをして配布）。

c. 同じ班のメンバーは各々のジャーナルに対して、コメントを記入し、発信者へ返却する。

4) 自叙伝記述法：

- a. 自己教育史とは、カウンセリングの自己分析の一環として用いられている技法を、Dominicé (1990) により、リフレクティブ・プラクティスに導入された。これは、自己の信念を探るために、これまで受けてきた教育について追っていくことにより自分の過去を振り返る。ここでいう‘教育’とは、学校教育やその他のインフォーマルな教育活動も含めたものである。
- b. クリティカル・インシデントは、Brookfield (1998) による考案で、特定の個人が毎回ごとに、これまでの人生のなかで最も自分に影響をもたらした出来事を取り上げ、それについて家族・友人との関わりや対処の仕方などをゆっくりと語っていく。当初は語り手による独白であるが、一通り終了した後は、順次、各々の参加者は効果的な質問を投げかけ、また自己の出来事と照らし合わせながら、内省を深めていく。

本演習では、体系化されたワークを導入することにより、参加者の内省が自然に深めていくことが可能になる。このように、リフレクティブ・プラクティスは、心理教育的な要素を強く含んでいる。

1. 3. 成果

以下の4点について、実践評価や今後の課題について考察を行う。

1. 3. 1. グループ運営について

授業初期は、参加は、他の一般的なプレゼンテーションやグループ討論の授業とは全く異なる演習であるので、当惑し、授業の雰囲気がつかめないことが予想された。初期は、リフレクティブ・プラクティスについて、報告者が講義を行い、また、3回目以降からの演習では、各班に順次、参加しながら、質問の仕方や進行について参加者への介入を行い、またファシリテーターに対しても‘補助自我’のように補佐役を演じた。各メンバーは、学習効果がみられ、回を重ねるごとに、要領を得ていた様子であった。また、クリティカル・インシデントのワークでは、話の内容によっては、心理療法的（特に、ベーシック・エンカウ

ンター)な要素も含まれることもあると考えられる。各グループの中では、かなりプライベートで、心理的に‘重い’内容の自己開示を行っていた参加者がいたが、その際には、参加者の聴く態度もより積極的であった。

1.3.2. 大学授業評価

大学教務課集計による22項目5段階の授業評価調査によると、全ての項目で全教員の平均値より同等あるいはやや高く評価されており、「総合評価」は4.5(全平均4.2)であった。この他の主な項目では、「学習意欲の向上」は4.3(全平均3.9)、「授業内容からの触発」は4.4(全体平均4.0)、そして「積極性の促進」は3.8(全平均3.1)であった。

1.3.3. リフレクティブ・ジャーナル

リフレクティブ・ジャーナルを導入するに際し、初期は、学生への記述量の負担を考慮するために、B5サイズの大学指定レポート用紙を用いることにした。用紙全てに至らない学生もいたが、次第に慣れてきた。後半はA4サイズを配布し、徐々に記述量が増えた。これは練習効果と、記述量の少ない特定の学生は他のメンバーと個人内で比較し、他に合わせるように努力したものと解釈できる。文章表現による得手・不得手はあるものの、授業から少し時間を経過し、時間をかけて振り返り、それを文章化する作業は内省力を深めさせるのには効果的な手法であると考える。

1.3.4. 「期末レポートの感想」

期末レポートの末尾の自由記述の感想欄では、記名式であるので、否定的な感想は書くことが困難であったことを割り引かなくてはならないものの、非日常体験における洞察力の向上、他者理解の促進、そして、授業そのものを高く評価していた。

1.4. 課題

本実践における今後の課題として、以下の3点にまとめる。

1.4.1. 本授業実践の改善

個々の技法の再検討と新たな技法の創出について：

本実践は、2006年後期で4回目の実践を迎え、初年度の実施から少しづつ改善を積み重ねてきた。今後さらに、短期間でより効果的な内省が得られるようなワークの改善、及びオリジナルのワーク開発を考案できるかどうか検討したい。

1.4.2. 本授業実践に対する評価研究

今回は実践報告であったが、リフレクティブ・プラクティスの有効性を検証するために、1) 本実践における事前事後評価調査を行うこと、また2) 類似した他の実践との比較検討を行うなど、互換性のある客観的なデータが得られる量的アプローチによる研究を行うことが求められる。加えて、授業の有効性を検証するため、1) ビデオ収録分析、2) 参加者への授業終了後のインタビュー調査、そして、3) 参加者が卒業するまでに本演習が他の授業科目を履修する上で有効であったかについての回顧的分析、同様に、卒業後に教員に採用された場合に、総合的な学習の時間を生徒に教授する上で参考になったか否かについての縦断的分析など、質的アプローチによる研究を行うことが望まれる。

1.4.3. 学部・大学院演習授業における専門的実践

本実践は、「総合演習」という教職科目の参加のもとに開講されている。この枠組み自体からの制約を受けているので、リフレクティブ・プラクティス実践本来の教育的演習効果をあげているか疑問が残る。本来的には、このプラクティスそのものを授業テーマとして学部レベル・大学院レベルで実践を行い、各々の授業実践報告とその評価を行うことが望ましいと提案する。

2. 信州大学教育学部「教育臨床基礎」におけるリフレクションの実践(村瀬実践)

2.1 授業目的

2節で報告するリフレクションの実践は、信州大学教育学部の1年次生全員を対象にした必修科目「教育臨床基礎」の一部として行われたものである。この科目は、教育学部に進学した学生が教職に関する概論を

表2「教育臨床基礎」の活動の場所と内容

活動場所	内容
1 附属学校園	参観は90分×10回以上を原則とする
2 地域教育施設等	県下の国立青少年自然の家・県立青年の家・県立少年自然の家・県立養護学校の教育プログラムに2日以上参加
3 大学キャンパス	教職に関する講義とリフレクション演習に参加
4 オンライン	レポート提出や電子掲示板によるディスカッションを行う

受講するほか、表2のように様々な教育現場の活動に継続的に参加することと、そのリフレクションを行うことなどから成っている。これらを通して、学校内外における子ども理解や教育に対する理解を深め、自己の教育経験を相対化して教育を複眼的な視野で捉え直すとともに、学校教育現場における観察実習の基礎的な知識・態度を身につけることが期待されている。

「教育臨床基礎」の前身である科目「学校教育臨床基礎」と「教育参加」の当時より、学生による教育現場への参加は積極的に行ってきましたが、それを省みる部分は必ずしも充実していなかった。そのため、体験の偏重すなわち知識の軽視や、学生の視野の狭窄化などの不安があった。この課題を解決するために、2005年に上記2科目を「教育臨床基礎」へと再編にするにあたって、リフレクション活動が取り入れられた(村瀬・谷塚、2005; Yatsuka, Higashibara & Murase, 2006)。

こうしたリフレクションの意義・目的に関しては、次の二つのベクトルがある。一つは、事象に対する印象や感想という枠を乗り越え、その事象を成り立たせている文脈や構造について推論・洞察できるようになること。もう一つは、自分が解釈した視点以外の視点から同じ事象を見たらどのように解釈できるのかという、相対的な見方を身につけること。この両翼を持ってはじめて、上述のような期待に応えることができよう。

2.2. 授業内容

リフレクション演習は前期・後期末の年2回(7月および12-1月)行われる。1回の演習には、リフレクションの本番に加えて教員からの指導および学生の準備の時間が設定されており、計3週分の講義時間が使われる。演習形態としては、グループの発表とディスカッションが基本である。教育事象に関する振り返りを一人で行うのではなく、グループで発表の準備をする段階や、発表の後のディスカッションで他グループからのコメントをもらう段階で、視点の相対化を図っている。

このグループ分けは、1年次生の専攻別クラスを基にしている。1クラスは15-35名程度で、それをさらに3つのグループに分ける。各グループは、附属校園の体験や地域教育施設等での経験をふまえたりフレクションのテーマ(表3参照)を設定するよう求められる。これらのガイダンス・指導を、「教育臨床基礎」の担当教員2名が行う。一方、各クラスには1名の学部教員が指導者としてついている。これは主に1年生担任が担当し、教科教育の教員だけではなく教科専門の教員の場合もある。リフレクションの事前指導には

表3 リフレクションのテーマ例

先生のテクニック
子どものほめ方・叱り方
子どもとの接し方
“楽しい授業”と“いい授業”について
男の子と女の子の行動の違い
学校生活になぜ部活が必要か
子どもを引きつけるための先生のテクニック
小学生との休み時間中の接し方

関わらないが、演習の本番の指導あるいはコメントターの役割を果たす。

リフレクション演習の本番は、グループごとに7分の発表を行い、それについて他のグループメンバーから質疑や討論が10分行われる。これを3回繰り返し、最後に教員からコメントがある。

2.3. 成果

このリフレクション演習は2005年度の「教育臨床基礎」の発足当初から実施され、2005年度前期・後期、2006年度前期と、すでに3回行った。本稿では、最新の2006年度前期の成果について述べる。

成果を蓋然的に記録・評価したものとして、参加全学生299名を対象とした質問紙調査がある。質問紙は表4の11項目から成っており、それぞれ「とてもそう思う」(5点)~「ぜんぜんそう思わない」(1点)の5件法で回答させた。これを、リフレクション演習の直後に実施した(回収率100%)。

表4 リフレクション演習評価の質問項目

1. 自分をふりかえって:
 1. 1. 事前のグループ準備は協力してできた
 1. 2. 附属校園や少年自然の家での体験を準備に生かせた
 1. 3. 当日の発表は工夫してやった
 1. 4. グループで発表したことが自分の学習になった
 1. 5. 他の人の意見を聞いたことが自分の学習になった
2. 教員のかかわり方について:
 2. 1. 発表を真剣に聞いてくれた
 2. 2. 学生の発表から、今後の課題を引き出してくれた
 2. 3. コメントを聞いて、ためになった
3. 今日の全体をふりかえって:
 3. 1. リフレクションをやってよかったです
 3. 2. リフレクションをやる意義がわかった
 3. 3. リフレクションから後期への活動の指針を得た

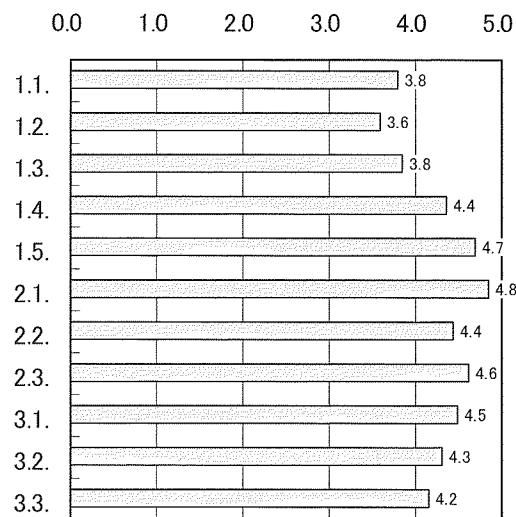


図1 リフレクション演習の評価における全学生の平均点
(項目番号は表4参照)

図1は、全学生の得点の平均点を示したものである。リフレクションの意義に関わる項目として「1.5. 他の人の意見を聞いたことが自分の学習になった」や「1.4. グループで発表したことが自分の学習になった」において高い得点であることが注目される。前述の企画意図どおり、グループによるリフレクションの形態が効果的であったことが認められる。また全体の感想としても、「3.1. リフレクションをやってよかったです」などのようによい評価を得ていることからも、この演習が学生にとって有益であることが示唆されている。

いっぽう、同じ感想のなかでも「3.2. リフレクションから後期への活動の指針を得た」の項目は相対的に低い得点にとどまっている。つまり、グループによるディスカッションのなかで視点の相対化という目標はあるていど達成できたが、それをふまえてのこれから活動へという方向付けには必ずしも成果を挙げていない可能性が窺われる。たしかに「教育臨床基礎」では、既に述べたようにまずは相対化に焦点をあてた演習を行った。しかし、今後の活動への見通しが十分持てなかつたということは、やはり一般的にリフレク

ションに期待される効果としては満足のいく結果ではないだろう。

この問題は、教員についての質問項目でも現れている。「2.1. 発表を真剣に聞いてくれた」についてはたいへん高い得点であり、多くの教員が誠実に指導・支援を行ったことを示している。いっぽうで、「2.2. 学生の発表から、今後の課題を引き出してくれた」については低い得点にとどまっている。今後の活動の見通しという面では弱かったことがここでも示された。

同じく演習の評価について、教員にも質問紙調査を行った(全11名、回収率100%)。そのなかで、リフレクションの意義について、あるいは全体的な感想について質問した項目に対する自由記述回答の一部を示したのが、表5である。

教員[1]や[2]の回答にあるように、フィールドにおける学生の活動を教員が知るようになったことが高く評価されている。また、そうした活動自体についてもよい評価があった。しかし、教員[3]が指摘するように、学生の議論が表面的な技術論に焦点化される傾向には注意する必要があるだろう。この問題は、前掲表3の発表テーマ例を見ても顕著である。1年次生の学生の多くは、教師と子どもの会話というもっとも目につきやすいところに注目しがちであり、それを、「接し方」、「ほめ方」、「テクニック」というようにスキルの枠組みでとらえてしまう。その結果、学生たちは教育事象の背景にある文脈や構造を推察する機会を失っている。

2.4. 課題

以上の質問紙調査は、次のようにまとめられる。(1)「教育臨床基礎」のリフレクション演習は、グループディスカッションという形態が有効に作用し、視点の相対化という目標に近づくことができた。(2)しかし、相対化の段階にとどまってしまうため、教育事象の洞察までには至らず、今後の教育実習などに向けて主体的な実践者へ成長することに寄与するには十分とはい

表5 リフレクション演習について教員の評価(自由記述)

教員1	学生が児童・生徒との関わりの中で、実体験を通して教育について、あるいは人間についての考察を深める機会となっていた。教師自身にもそのような意識が芽生える機会となり得る。学生各個人の意欲を把握できた。
教員2	臨床基礎では単に見学している時間が多いものと思っていたが、結構子供達と関わっているようで、子供との接し方を体験できたのは今後に良い影響があるかも知れない。そのような学生の様子が知れて得るものがあったと思う。
教員3	しかし、1年からあまり子供達との接し方だけに意識の重心(今後の勉学について)が移るのは良くないとも思える。高校を卒業したばかりで、子供達から先生、先生と言われて(?)そのつもりになって、表面的技術論にのみ関心が向いて、自身を磨くことがおろそかになる傾向を危惧する。

えない。この(2)に要約される課題を克服するためには、コメントターとしての指導教員の力量が必要であると考えられる。

すなわち、表面的なスキル論に陥りがちな学生の議論について、メタレベルのコメントを行い、学生たちが自明視している学校文化や教師という存在を再度問い合わせ直す議論へと導く必要がある。それを通してはじめて、リフレクションにおける相対化と洞察が同時に実現し、学生は主体的な実践者へと自らを導くことが可能になる。換言すれば、リフレクションのディスコース(語り方)そのものを変革することが求められているのである。

もちろん、ディスコースを変革することは難しい。さらにそれを全ての指導教員に実現させることはきわめて難しいといえよう。このことに関して、たとえば最近提唱されるようになった“Teacher as researcher”という教員養成の議論(Lieberman, 1988; Cochran-Smith & Lytle, 1990)などが参考になると考えられるが、その検討は本節の目的である実践報告の枠を越えており、別稿に譲りたい。

3. コミュニケーション・ワークを活かした授業実践 (会沢実践)

3.1. 授業目的

会沢が大学の授業で取り入れている、コミュニケーション・ワークを活かした2006年度前期授業実践について報告する。なお、「コミュニケーション・ワーク」とは、「他者とのコミュニケーションの促進とコミュニケーションスキルの向上を目的とした体験学習」である。また、3節では、上記の目的を達成するための教育を、「コミュニケーション教育」と呼ぶことにする。

実践者が授業にコミュニケーション・ワークを取り入れているのは、大学において、次のような観点からコミュニケーション教育が求められていると考えるからである。

第1に、実践者が担当している「学校カウンセリング」「教育相談」などの科目的性格上、コミュニケーション教育が欠かせないと考えるからである。國分(2001)によれば、カウンセリングとは、「言語的および非言語的コミュニケーションを通して、行動の変容を試みる人間関係」である。このように、カウンセリングとはコミュニケーションによる対人援助活動であり、教育相談においても、コミュニケーションの質がその活動の成否を決定する重要な要素であると言える。したがって、これらの領域を扱う上記科目においては、コミュニケーションに関する教育が不可欠であると考え

えられる。

第2に、教職教育においても、コミュニケーション教育が求められると考えるからである。近年、子どもの変化に十分対応できず、戸惑い、疲弊する教師の姿が報告されている。しかし、昨今それに輪をかけて教師を疲弊させているのは、保護者の変化とそれに伴う保護者対応の難しさである。その証拠にここ数年、教師を対象とした、保護者対応をテーマとする実践的な書籍が次々と刊行されている(たとえば、小林・有村・青山, 2004; 國分・國分, 2003; 諸富・植草, 2004; 鳴崎, 2005)。したがって、これから教師にとっては、児童・生徒のみならず、保護者とも良好なコミュニケーションを築くことのできる力量が必要不可欠であると考えられる。

第3に、大学教育全体においても、コミュニケーション教育が必要であると考えるからである。昨今、児童・生徒だけではなく、学生についてもその質が変化しつつあることが指摘され、それに伴い、文部科学省を先頭に大学教育の充実が大きく呼ばれていることは周知の通りである(大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議, 2000)。ところで、現在の学生の問題点としては、「人とうまくつきあえない」「議論が成立しない」など、コミュニケーションスキルの低下が問題視されることが多い。したがって、今後の大学教育改善の方向性の一つとして、コミュニケーション教育の推進が重要な要素になるものと考えられる。以上の理由により、教職教育においては、あるいは大学教育全体としても、コミュニケーション教育の必要性は今後ますます高まるものと思われる。

3.2. 授業内容

上記のような問題意識から、実践者は大学授業においてワークを中心としたコミュニケーション教育に取り組んでいるが、以下にその一端を報告したい。本ワークは、教師に求められる援助的コミュニケーションスキルの中でもっとも重要な傾聴について、体験的に学ぶことを目的としたワークである。具体的には、①コミュニケーションにおける聞き手の役割に気づくこと、②話し手の話を促進する聞き手のスキルと態度について学ぶこと、の2点を目的としている。

ワークは3人グループで行い、各自が話し手、聞き手、観察者の役割を1回ずつ取れるよう、3ラウンドを行う。3人をA、B、Cとすると、第1ラウンドではA:話し手、B:聞き手、C:観察者、第2ラウンドではA:聞き手、B:観察者、C:話し手、第3ラウンドでは、A:観察者、B:話し手、C:聞き手、と

なる。学生が3人グループになり、じゃんけんでA、B、Cを決めたら、実践者が以下のようなそれぞれの役割を説明する。

(1) まず話し手の役割は、①私の好きなもの・こと、②私の楽しみ、③最近嬉しかったこと、の中からテーマを1つ選び、聞き手に3分間話すことである。「3分間も話す」ということに対して不安の声も上がるが、その際は、「これはディベートの研修ではないので、筋道立てて話そうとしなくとも構わない」と説明することにしている。

(2) 次に聞き手であるが、3分間を最初の1分、中間の1分、最後の1分に区切り、それぞれで異なる役割が与えられる。タイムキーパーは実践者が行い、「1分経ちました」「2分経ちました」と合図する。最初の1分については、「話し手が安心して話せるよう、傾聴の姿勢で聞く」ことが求められる。「傾聴の姿勢」については、ここではこれ以上説明することはしない。中間の1分については、「聞き手だけに“秘密指令”（後述）が出される」旨が伝えられる。そして、最後の1分については、最初の1分と同様、傾聴の姿勢で聞くことが求められる。

(3) 最後に観察者に対しては、「最初の1分、中間の1分、最後の1分の違いを中心に、話し手の様子を冷静に観察する」役割が与えられる。その際の注意事項として、「話し手、聞き手から少し距離を置き、話に対して反応しないこと。具体的には、相づちやうなずきは禁止」と説明される。

さて、聞き手に対する“秘密指令”であるが、それぞれのラウンドの始まる前に聞き手だけを別室に招いて説明される。第1ラウンドの指令は、「いかにもやる気なさそうに聞く」である。「お前の話なんか聞きたくないが、取りあえず聞いてやっている」という態度である。第2ラウンドの指令は、「相手の話に一切反応せず、相手の口元を見ながらにこやかに固まる」というものである。実践者はこれを「スマイルロボット」と呼んでいる。第3ラウンドの指令は、「相手の話を取ってしまう」である。実践者が「1分経ちました」と合図したら、「ちょっと待ってください。そう言えば…」と割り込み、それから「2分経ちました」の合図まで聞き手が一方的に自分の話をする、というものである。いずれも、“傾聴の姿勢”とは相反する態度や行動を取ることで、話し手に傾聴の姿勢で聞いてもらう場合とそうでない場合との違いを体験してもらうことがワークの目的である。

ワークの本番では、各ラウンドとともに、話し手と聞き手との間に和やかな会話がスタートする。そして

「1分経ちました」「2分経ちました」の合図では、聞き手の“豹変”ぶりにあちこちから笑い声が起こる。ワークが終わると各グループでシェアリングを行う。ここでは、「ワークをやってみて感じたこと、気づいたことを、①話し手、②聞き手、③観察者の順に話し合ってください」と指示される。時間は3分間である。グループでのシェアリングが終わると、いくつかのグループの話し手に、感想を報告してもらう。さらに、次回の授業では、今回の授業をふまえ、改めて「話し手が安心して話せる聞き方とは」というテーマで話し合いを行わせる。なお、このワークの詳細については、会沢（2006a・2006b）に詳細に紹介されている。また、参考までに、このワークを取り入れている大学での教職科目「学校カウンセリング」の代表的な授業スケジュールを表6に示す。

表6「学校カウンセリング」授業スケジュール

第1回	導入のグループワーク
第2回	(1) カウンセリングとは (2) 教育相談とは
第3回	(1) 生徒指導と教育相談 (2) 援助的コミュニケーション
第4回	傾聴のワーク……本稿
第5回	カウンセリングの基本技法
第6回	質問のワーク
第7回	シナリオによるロールプレイ
第8回	教育相談の理論① 来談者中心療法
第9回	教育相談の理論② アドラー心理学
第10回	教育相談の理論③ ブリーフセラピー
第11回	心理教育的プログラム (構成的グループエンカウンター)
第12回	軽度発達障害
第13回	リソース探しのワーク

3.3. 成果

まず、シェアリングで出される学生の感想については、そのほとんどが、最初の1分と最後の1分が話しやすかったのに比べ、中間の1分がいかに話しにくかったかというものである。中間の1分間の感想として、第1ラウンドでは、「何を話していいのか分からなくなった」「頭が真っ白になった」「自分の話がつまらないのかと不安になった」などが出されることが多い。第2ラウンドでは、「話に詰まってしまった」「バカにされているような気がした」「何とか聞いてもらおうとジェスチャーが激しくなった」などが出される。第3ラウンドでは、「話す気がなくなった」「自分の話

はどうでもよくなつた」などが多いが、一部の学生からはワークの趣旨からははずれるものの、「相手が話してくれるで楽だった」という感想が出されることもある。いずれも、多くの学生は、会話を中心とするコミュニケーションにおいて、聞き手の行動や態度がいかに話し手に影響を与えるかに気づくようである。

次に、今回の授業で行われる「話し手が安心して話せる聞き方」についてのディスカッションでは、「うなずきながら聞く」「適度に相づちを打つ」「あなたの話に关心を持っていますよ」という態度で聞く」「楽しい話であれば笑顔で聞く」「相手の話をさえぎらない」などが出される。これらは援助的コミュニケーションの基本である傾聴のスキルや態度として極めて常識的なものとは言え、体験を通してそれらに気づくことが、学生たちにとって新鮮な学びの機会となっているようである。なお、上記の感想や報告は、授業終了時に書かせる学生の感想文においても多くの学生から表明される。

全体として、このワークのねらいである、①コミュニケーションにおける聞き手の役割に気づくこと、②話し手の話を促進する聞き手のスキルと態度について学ぶこと、の2点は、ほぼ達成されていたと考えられる。

3.4. 課題

以上、実践者が担当しているコミュニケーション・ワークの一端について報告した。以下に、今後の課題について3点を指摘したい。

第1に、効果の検証である。経験的には、このようなワークを通したコミュニケーション教育は、授業の中で一定の成果を挙げているものと思われる。今後は、ワークの成果を客観的に評価するためにも、実証的効果の検証を行っていく必要があるであろう。

第2に、現在試行錯誤しながらいくつかのワークを展開しているところであるが、将来的には、コミュニケーション教育の観点から、ワークを体系化していく

ことも必要であると考えられる。

第3に、実践者のワークはあくまでも大学生や成人を対象として開発したものであるが、学校教育への示唆を考えると、児童・生徒の発達段階に応じた、小学校、中学校、高等学校で展開できるプログラムについても検討する必要があるものと考えられる。

ところで、これまでの実践者の実践は、必ずしもリフレクションを念頭に置いて行ってきたわけではない。しかし、「体験から学ぶ」という構造や「シェアリング」という仕組みは、リフレクションと密接なつながりを持つものであろう。今後は、リフレクションという観点から実践を評価し、また再構成していくことが求められる。

4. 全体的考察

4.1. リフレクションについての定義について

様々な分野で多様な文脈で用いられているリフレクションという概念を定義することは難しい。この概念の源流としては、まず思考の方法としてデューイ (Dewey, J.) が提唱した、確定状況の中で実験的に思考しながら探究する「反省的思考 (reflective thinking)」がある (Dewey, 1933; 村瀬, 2006)。さらに、社会学者の野村一夫 (2003) が「リフレクション (反省作用)」は、他者理解を媒介とした言語的な自己理解である (p.48) と述べているように、あたかも鏡のように自らを照らす光としてのリフレクションもある。一方、心理療法では、内観療法 (吉本伊信) や内省精神療法・対話精神療法 (神田橋條治) や内省心理療法 (光元和憲) といった系譜がそれぞれにあり、内省的な自己洞察の様式としてリフレクションを捉えることも可能であろう。

以上をふまえて、3つの実践におけるリフレクションの定義を表7の2列に提示する。武田実践は、Deweyなどの3つのリフレクションの定義に基づいて、内省 (省察、反省的思考)、他者理解を媒介とした自己理解 (洞察) 深化とし、カウンセリング的要素、内

表7 3つの実践における定義と共通要素

	リフレクションの定義	リフレクションの実践	実践の共通要素
武田	内省 (省察、反省的思考) 他者理解を媒介とした自己理解 (洞察) 深化	リフレクションプラクティス：相互作用によるメンバー間のフィードバックにより内省の深化、カウンセリング的要素	5~12人の協働的グループ学習
村瀬	少人数グループによる体験ー発表ー討論のリフレクション	少人数グループによる体験ー発表ー討論のリフレクション	5~7人グループワーク
会沢	「体験から学び」と「シェアリング」を通してのリフレクション	聴き手の態度の違いに基づく、話し手との自分のリフレクション、カウンセリング的要素	3人グループワーク

観察法などと関連づけている。村瀬は、リフレクションを、実地活動の振り返り、経験の意義・意味を考え、再発見、経験による成長した自分の自覚、今後の活動に生かすものとして位置づけている。会沢は、「リフレクション」自体を定義していないが、「体験から学び」「シェアリング」を通して、リフレクションがおこることを示唆している。

4. 2 リフレクション実践における構成要素について

4.2節では、3つの実践を振り返りそれぞれの特徴と、それらに共通する特徴を論じる。

3つの実践は、教職の授業を改善し、リフレクティブな教員を育てるものと位置づけることができる。表7の3列に示すように、武田実践では、リフレクティブ・プラクティスにおける相互作用によるメンバー間のフィードバックにより内省の深化を重視している。会沢実践では、コミュニケーション・ワークにおける聴き手の態度の違いに基づく、話し手としての自分のリフレクションに注目している。武田実践と会沢実践は、カウンセリング的要素を持つ点で共通している。一方、村瀬実践は、少人数グループによる体験－発表－討論のリフレクションを重視している。これら3つの実践の共通要素は、表7の4列に示すように、グループワーク経験をきっかけにした内省を重視している点である。ここで働いている認知的プロセスには、(a) 他者観察や他者経験の傾聴にもとづく他者理解、(b) 他者からのフィードバックによる内省と自己洞察に基づく自己理解、(c) 自己経験の言語化と他者への伝達がある。これらは、グループプロセスにおいて、自他の認知と感情をモニターしつつ、発言や行動を調整するメタ認知機能が働いている。これらの実践をとおして育成される能力としては、観察力、自己洞察力、コミュニケーション能力（とくに傾聴や質問によって明確化を行うこと）があり、これらを統合するものとして、批判的思考力を位置づけることができる。

4. 3. リフレクションを高めるための教授方法の必要条件

3つの実践をふまえて、リフレクションを高めるための条件として、実践者、受講者、場、外化のツールについて検討する。

実践者の条件としては、武田は、実践者による導入、介入、モデル提示、リフレクション教示の重要性を指摘している。村瀬は、実践者が論点を整理、意義づけ、見通しを立てる役割を指摘している。会沢は、実践者が、ワークの説明、タイムキーピングをおこない、背景

となるカウンセリングの理論的な説明をおこなっている。これらに共通する受講者のリフレクションを高める実践者の条件は、土台となる背景知識や経験を整理して提示し、グループワークを適切にモニターすることである。

受講者の条件としては、3つの実践とも教職科目を受講する大学生を対象としている。とくに、武田は、思考能力、精神的健康、そしてグループのメンバーが多様な経験を持つことがグループ学習を促進するとしている。会沢は、大学生だけでなく、一般成人も対象としている。村瀬は、大学生とくに教職に関する概論を受講し、様々な教育現場の活動に継続的に参加している者を対象としている。リフレクションを高める受講者の条件としては、武田が指摘した思考能力（とくに前節で述べた批判的思考力）とともに、会沢が強調したコミュニケーションのスキル、そして、能動的な態度が必要である。

リフレクションを高める場の条件は、3つの実践は共通して、表7で示すように、内省を深めるグループワークである。ここでは、武田実践のように活発な相互作用によって受講者間の適切なフィードバックをする場や、村瀬実践や会沢実践のように、受講者があらかじめ複数の経験をして、それを受講者間で共有（シェアリング）する場が重要である。さらに、経験や内省を外化するツールの活用もリフレクションを高める。武田実践は、リフレクティブ・ジャーナルや自叙伝記述によって文章化することによって内省を深め、村瀬実践では、レポートや報告、電子掲示板（BBS）を活用して、経験や内省を共有することを促進している。とくに、電子掲示板、ブログなどのインターネットを利用したリフレクションの促進は今後の課題である。

5. リフレクションに関する教育実践を通じた 今後の課題点について

武田実践は、リフレクティブ・プラクティスという、既に、米国で体系化された心理教育的な演習技法について、日本へ導入し、教職「総合演習」授業に適応したものである。プラクティスでは、主に参加者がグループ体験ワークをもとにリフレクションを深め、また、レフレクティブ・ジャーナルの技法も用いた個人的な振り返りの場を設けていた。これらの参加者への演習ワーク技法の相乗的効果として、効率よくリフレクションが養成されているのではないだろうか。反面、人的な制約を受け、少人数クラスでしか実施できない点がデメリットであろう。さらに、本プラクティスは、そもそも「総合演習科目の趣旨と合致しているとい

う」前提で行っているものの、他の‘オーソドックスな’総合演習の事例検討を行っている授業とを比較検討する必要があろう。

村瀬実践は、教育学部の1年生全員を対象とした必修科目として、大学職員が連携し教育を行っている。内容的には、現場実習での経験をふまえ、グループ討論により、教師になるための実践的指導について省察を重ねている。大人数の学生に対するリフレクションを促すためのグループプログラムを開発し、演習を開催している点では、効果性の面でたいへん優れているといえる。しかしながら、学生へのコーディネーター役である教員側がリフレクションを深めさせる質の高いレベルを保ったまま、均一的な教授法や態度で行えているか、いっそうの検証が必要であろう。

会沢実践は、学校カウンセリングにおける言語・非言語のコミュニケーションスキルに着目し、大学生にたいして、3人一組のロールプレイや構成的グループエンカウンター技法を応用した心理教育的なグループ演習を行っている。このグループ演習を行うことにより、その結果として、学生へのリフレクションが深まっていったことが理解できる。中～大規模クラスでの実施が可能で、また、本演習の授業展開は、一般誌に公開されているので、他の実践者が行なうことが容易な点は、評価できる。反面、表面的には観察が困難であるが、学生個人のグループワークの参加態度や動機付けにより、本質的なリフレクションの‘深まり’に大きな差が生じてしまうことも懸念される。

最後に、リフレクションに関する今後の研究課題に関して、以下、3点指摘する。

1. 類似する概念・理論との関連性についての検討：今回のような試みの必要性について、より多方面の研究者による検討が必要である。また、リフレクションと密接に関連するいくつかの要素について、概念整理や要因分析が必要であろう。
2. リフレクション教育の効果的プログラム開発：リフレクションに関する実践自体が少ないので、教職教育においてだけではなく、大学教育全般や一部の中等教育における実践の積み重ねが期待される。こうして、継続して実践を積み重ねることにより、リフレクションの効果的な教育プログラムが開発されることが期待される。
3. 実証的研究：3つの実践課題でも指摘されたように、本実践では、実証的な評価研究を行っていないことが限界点である。これについては、3つの実践に対して共通した尺度や質問項目を設け、事前事後評価を行っていくことが課題となる。

このように、多くの可能性を持つリフレクションに関しては、近年、日本において着目され、まさに、萌芽期といえるのではないだろうか。教師教育におけるさらなる研究と実践を展望とする。

引用文献

- 会沢信彦, 2006a, 「Let's コミュニケーション・ワーク 第5回 傾聴のワーク『ちゃんと聞いてよ！私の話』(1)」, 『月刊学校教育相談』, 2006年8月号, pp.80-83.
- 会沢信彦, 2006b, 「Let's コミュニケーション・ワーク 第6回 傾聴のワーク『ちゃんと聞いてよ！私の話』(2)」, 『月刊学校教育相談』, 2006年9月号, pp.52-55.
- Brookfield, S., 1998, Critically Reflective Practice, Journal of Continuing Education in the Health Professions, 18, pp.197-205.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L., 1990, Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide. Educational Researcher, 19 (2), pp.2-10.
- 大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議, 2000, 『大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりを目指して—』, 文部科学省.
- Dewey, J., 1933, How We Think. D. C. Heath and Company.
- Domminicé, P., 1990, Composing Education Biographies: Group Reflection through Life Histories, In J. Mezirow & Associates, Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning, San Francisco: Jossey-Bass, pp.194-212.
- Irving, J. A., & Williams, D.I., 1995, Critical Thinking and Reflective Practice in Counseling, British Journal of Guidance and Counselling, 23, pp.107-115.
- カリタス小学校・松木健一編, 2001, 『共同で物語る総合学習：自分をみつめる・自分をみつける』, 川島書店.
- 小林正幸・有村久春・青山洋子編著, 2004, 『保護者との関係に困った教師のために』, ぎょうせい.
- 國分康孝, 2001, 「カウンセリング」, 國分康孝監修, 瀧本孝雄責任編集, 井上勝也ほか編, 『現代カウンセリング事典』, 金子書房, p.4.
- 國分康孝・國分久子監修, 岡田弘・加勇田修士・佐藤

- 節子編, 2003, 「育てるカウンセリングによる教室課題対応全書」, 『第10巻 保護者との対応』, 図書文化。
- Lieberman, A. (Ed.), 1988, Building a Professional Culture in Schools, New York: Teachers College Press.
- 松木健一, 2002, 「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築—福井大学教育地域科学部の取り組みを例に—」, 『教育学研究』, 第69号, pp.344-356.
- 諸富祥彦・植草伸之編, 2004, 『カウンセリングテクニックで極める教師の技: 第2巻 保護者とうまくつきあう40のコツ』, 教育開発研究所。
- 村瀬公胤, 2006, 「反省的実践家としての教師」, 森敏昭・秋田喜代美編著, 『教育心理学キーワード』, 有斐閣, pp.184-185.
- 村瀬公胤・谷塚光典, 2005, 「教員養成初期段階における学生のリフレクション—信州大学教育学部附属松本学校園における『教育臨床基礎』の実践からー」, 第19回日本教育大学協会全国教育実習部門研究協議会(弘前大学), 日本教育大学協会全国教育実習研究部門, 『教育実習研究』第19集, pp.10-11.
- 野村一夫, 2003, 『リフレクション—社会学的な感受性へー(新訂版)』, 文化書房博文社。
- 嶋崎政男, 2005, 『“困った親”への対応 こんなとき、どうする?』, ほんの森出版。
- 武田明典, 2004, 「リフレクティブ・プラクティスを用いた教職『総合演習』の授業実践」, 『日本教育心理学会第46回総会発表論文集』, PA056.
- 武田明典・平山るみ・楠見孝, 2006, 「大学初年次教育におけるグループ学習と討論—クリティカル・シンキング育成の試みー」, 『筑波大学学校教育学会誌』, 第13号, pp.1-15.
- 武田明典・楠見孝・村瀬公胤・会沢信彦・松木健一, 2006, 「大学教育におけるリフレクションを促す授業実践—教職教育の事例からー」, 『日本教育心理学会第48回総会発表論文集』, S30.
- Takeda, A., Marchel, C. A., & Gaddis, R., 2002, Performing Reflective Practice in College Education and Counselor Training, Japanese Journal of Counseling Science, 35, pp.145-154.
- Yatsuka, M., Higashibara, Y., Murase, M., 2006, How to Facilitate Student Teachers' Reflection on Their Introductory Fieldworks in Schools and Communities with Electronic Teaching Portfolio, Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education 17th International Conference, pp.220-224. Orlando, Florida.