

<研究ノート>

教職インターンシップのリフレクションにおける学生の体験内容に関する 現象学的考察

—課題が見られる生徒についての観察内容から—

土屋 弥生
(日本大学)

Phenomenological Consideration of the Experience of University Students in the
Teaching Internships Reflection

— From the Observations about Students with Developmental Disabilities —

TSUCHIYA Yayoi
Nihon University

キーワード：現象学的反省，本質直観，省察の水準，現象報告

抄録

本研究では，教職インターンシップにおける学生のリフレクションの記述テキストを現象学的視点から分析し，これまで提示されてきたリフレクションモデルとは異なる新たな視点を得ることを目的とした。

教職インターンシップなど体験型学習の効果を高めるためには，指導教員には，学生の語るあるいは記述するテキストの内容を分析・整理し，リフレクションの焦点を明確化することが求められる。

本研究においては，現象学的な視点によるテキスト分析・整理によって報告内容の分析と省察の水準に関して，これまでのリフレクションモデルとは異なる視点を得られる可能性が示唆された。今後は，本研究の成果を下敷きとして多数のリフレクションテキストの分析による一般化を通じ，現象学的視点からのリフレクションモデルを構築するとともに，他のモデルとの比較検討を経て，よりよいリフレクションモデルを開発することが望まれる。

1. はじめに

教師をめぐる今日の状況は，年齢構造の変化，多忙化，子どもと保護者の変化あるいは現在のコロナ禍などさまざまな問題が複合的に絡み合い，ベテランの教師でさえも適切に

対応することが困難な状況にある（脇本・町支，2015）。このようななかで、教職を志望する学生たちをどのように育てていくべきなのだろうか。

現代の教員養成においては、「実践的指導力」の涵養が求められているためインターンシップやボランティアといった現場体験が推奨されている。しかし、油布（2013）が指摘しているように、現場における学びは人が期待しているほど万全ではない。単に現場に赴いて身を浸しただけでは学びは成立しない。そこで何を学ぶのか(事前学習), 実際の体験, 体験の振り返り（リフレクション）といったような点に十分な留意が必要である。このような体験型学習についてコルトハーヘン（Korthagen,F.,2010）はALACTモデルを提唱している。

彼は「経験による学び」を重視し、経験の過程で生じる行為と省察の相互作用に注目している。まず、このモデルの第1局面において行為（action）が、第2局面で「行為についての振り返り」（Looking back on the action）がなされ、このときに表面的な言動にとらわれず、学習者の価値観や感情、嗜好性、常識などにも省察が加えられ、考察対象をグシュタルトとして、つまり、省察対象を全体的に捉えることによって「本質的な諸相への気づき」（Awareness of essential aspects）が生じることになる。そして、この「気づき」を下敷きにして、「行為の選択の拡大」（Creating alternative methods action）がなされる。このようにコルトハーヘンのALACTモデルでは、教育実践を全体として捉えることに基礎を持つため、ALACTモデルを繰り返し回すことによってそれまで隠れていた本質を浮き彫りにできるので、実践的理論として有効であると考えられる。

当然ながら、このようなモデルにおいては効果的なリフレクションが重要となる。メンターとなる教師は、学習者の発話内容や記述内容といった「テキスト」について十分な吟味をする必要がある。そのためには学生の語るあるいは記述するテキストの内容を整理し分析する必要がある。これに関連して土屋（2020）は、体験学習のリフレクションにおいて、体験内容を①観察内容、②観察内容の省察水準の視点から整理しておくことが重要だと指摘している。本稿ではこのような考え方に基いて具体的なインターンシップにおける記述テキストについて、現象学的視点から分析し、学生の学びの状況を把握することを試みる。本研究によって得られた知見は、これまで提唱されてきたリフレクションモデルに新たな視点を提供できると考えられる。

2. 分析の方法

（1）実施したインターンシップの概要

1) インターンシップの内容

教職インターンシップは大学が設定した、教師を志望する学生を対象とする体験学習の機会である。インターンシップは希望制であり、単位認定はおこなっていない。インターンシップ実施校（大学と提携）は、不登校を経験している生徒や発達障害等の課題が見られる生徒の受け入れをおこなっている高等学校であり、インターンシップでは教職の概要

を知り、体験するとともに、課題が見られる生徒の対応や指導についても学ぶ。インターンシップは年間に4日間（前期・後期に2日間ずつ）行われるが、事前・事後には大学の指導教員と実施校の教諭による指導やフィードバックがおこなわれる。事前指導では現象学的な観察方法とそのポイントについて、事後指導ではそのような観察をした動因について考えることを中心としている。本研究で考察対象とするのは、インターンシップ（後期の2日間）の事後における参加学生のリフレクションのテキスト内容であるが、これはインターンシップを実施した直後に参加学生から大学の指導教員に対してメールで提出されたものである。

2) 参加学生

2019年度実施の教職インターンシップについて、参加学生は教職を希望している大学3年生であり、前期の参加者は21名、後期の参加者は16名であった。テキストの分析に際しては、一定の記述量が必要なことから、本研究では後期参加学生の16名のうちから最も記述量が豊富であった学生1名を対象とした。

3) 本稿におけるリフレクションのタイプ

村井（2015）は、ショーン（Schön, D. A.）の「省察」を「時間性」に着目してリフレクションの形式を次のように4分類している。①予期的省察（現場での学びの前に自分自身や他者が経験するであろうことを予期し、それらを省察する）、②心が常に状況のうちにある続ける省察（タクト豊かな教育者の相互性を規定するような省察、これは時間性の観点から「広がりをもった行為のなかでの省察」と「行為のただなかにおける省察」のふたつに分類できる）、③活動的あるいは相互行為的省察（ショーンの「行為の中での省察」に該当する）、④事後的省察（過去の経験に意味付与を行う想起的な省察）。

上記の意味では、本研究のリフレクションは④に該当するが、体験学習のリフレクションでは「体験そのもの」と「事前指導」、「事後指導」を統合的に計画することが重要となる。したがって、上記の省察の分類は、その省察の構造上、それぞれが単独で成立するものではなく絡み合いの構造を持っていることに留意しておきたい。

（2）観察内容の分析拠点

現象学者のホーレンシュタイン（Holenstein, E., 1984）によれば、人間がさまざまな事象を観察した際の観察内容としての「知覚報告」には、①活動の体験に直接関わっている事柄と②活動体験以外に関係している事柄が混在しているので、知覚報告の分析の際にはこれを区別して考えなければならないという。さらにこの「活動の体験に直接関わっている事柄」の語りや記述には、①-1「知覚されたものに関する記述、言表」と①-2「知覚体験に関する記述、言表」があるので、これらを区別して扱う必要があるという。そして、これらの報告内容には、「知覚された内容」と「想像された内容」が混在していることから、認知されたものそれ自体の報告である「認知報告」と知覚された経験の報告である「現象報告」の区別をしなければならぬ。「認知報告」は専ら物理学的に説明可能な知覚対象の

性質に関わり、「現象報告」は物理学的、心理学的に説明可能な性質に関わる。これらの分析拠点の設定によって、学習者の認識論的特徴が把握できるであろう。

またこれらの報告内容については、活動にともなってさまざまな知覚、気分、感情などの「知覚体験」が生じているので、それを記述し、言語化することができるが、ここでは、フランスの哲学者ビラン（Biran, M.）の意識の階層化の考え方にしたがって、活動体験における知覚を①観察活動にともなって生じる快・不快の感情、②観察活動にともなって受動的に生じる感覚、③観察者の立場から能動的に獲得された知覚、④観察者が観察内容を表象することによってとらえた知覚に分類することが有意義であろう。現象学においては、意識体験の分析を受動性、受容性、能動性の各意識層から分析できるが、ビランの報告内容の整理の視点によって現象学的視点からより詳細に学習者の知覚体験の省察レベルを把握することが可能となる。ここでは観察者の観察レベルが低い場合には、リフレクション時の報告内容には単なる認知報告が多く含まれることになり、意識レベルは快・不快の感情や受動的に生じる感覚が中心になると推察される。これに対して、報告内容が充実している場合には現象報告が多くなり、意識レベルも表象をとまなう内容となるであろう。本稿では、この観察内容の分析拠点に基づいて記述テキストを分析する。

（3）省察の水準

リフレクションを意義あるものにするためには、記述テキストの省察水準を確認することが必要となる。村井（2015）によればヴァン＝マーネン（van Manen, M.）は「省察」を①日常的な意味での省察（習慣的、ルーチン的な直観的・準反省的な思考）、②偶然的・限定的な仕方で行われる日常生活における実践的な諸経験に関する省察（自分の経験を言語化したり、ストーリーを語ったり、経験則や実践的な原則を定式化する省察）、③体系的かつ継続的な自身の経験への省察（日常的な行為への理論的な理解や批判的洞察を深める省察）、④自分たちが理論化の形式を省察するその仕方への省察（思慮深く、反省的に行うためだけでなく、反省的な経験や知識の型の本性や意義を理解するための省察）の4つに分類している。

本稿ではこの省察水準の基準を手掛かりに記述テキストの省察水準を明らかにする。

3. 事例提示－学生のリフレクションテキスト－

以下に事例として学生 A（大学 3 年生女子）のリフレクションテキストを示す。なお、今回のテキストは発達障害の生徒と関わったエピソードが取り上げられている。現在の教育現場では、発達障害を抱える生徒たちの理解や指導が大きな課題になっているので、本インターンシップでもこの点を重視している。そのため代表的なテキストとして取り上げることとした。

テキストの公表については、当該学生の許可を得ていることを記しておく。

（テキストは大学の指導教員 B に対してリフレクションとして書かれたものであり、実際

には教員 B から学生 A に対してこのテキストに対する事後指導としてフィードバックがおこなわれた。テキスト中の C 先生はインターンシップ実施校の教諭であり、現場でインターンシップ学生の指導にあたった。）

【後期：第1回 10月30日】

(1) インターンシップの内容

午前は調理実習の観察をおこない、午後は学習に困難を抱える生徒の指導補助で、LDの生徒一人に付いて数学を教えました。

(2) インターンシップを終えて気づいたこと、学んだこと、考えたこと

調理の時間では、グループごとに分かれての作業だったのですが、事前の生徒たちについての説明の時に、私のグループのある生徒（高2女子）について、ASDで、中学時代は周りに避けられてあまり友達がなくて、今も特に女子の友達が少なく、こだわりが強いと聞いており、私も少し警戒してしまっていたのですが、実際に会って話してみると、普通に明るくて、しっかりもしていて、調理もその生徒が中心となって進めていたので、なぜこの生徒は友達が少ないのだろうと疑問に思っていました。なので、インターンシップの最後のC先生とのリフレクションの時に聞いてみると、私は今日その生徒と初めて会って、数時間しか一緒にいなかったから、「いい子」の状態が終わっていただけであって、毎日一緒にいると、その生徒は自分と他人との境界が薄く、また執着がある生徒で、例えば、自分のことばかり話してしまうとか、好きな男の子が出来ると毎日電話をかける、駅で見かけたらずっと見つめてしまうなど、ストーカー的なところも見られるということでした。

私は気付かなかったのですが、その生徒と話している時に、一歩引いて周りを見てみると、なにか周りから感じる目線があるようです。そういうことにも気付けるようになりたいと思いました。また、その生徒に対する指導としては、生徒自身が1つのことに固執しないために、なるべく居場所をたくさん作るという工夫をしていると聞いて、そういう工夫の仕方もあるのかと学びました。

(3) インターンシップを終えて、改めて質問したいこと

私は今日の午後の学習サポートで、重度のLDの生徒に数学を教えていて、プリントの内容は高2の数学の範囲をやっていたのですが、教えてみると、足し算引き算もちゃんと出来ないレベルで、そういう生徒に教えたのは初めてでした。(中略)ここで私が思ったのは、何かを教えてもらって、それが出来る様になるという経験は大事だと思うが、やる内容のレベルを周りと同じ高校の内容ではなくて、その生徒だけ中学か小学校の内容にすることは出来ないのかということです。考えてみると、その生徒だけ別のことをやるというのは、その生徒にとっても自信がなくなってしまうかもしれないし、先生方の負担にもなってしまうと思います。でも、高校数学を教えていても、分かりやすく教えようとしても、全然伝わっていない気がしてしまうのと、普段の課題プリントもその生徒にとっては、レベルが高すぎるのではないかと思ってしまいました。(以下略)

【後期：第2回 11月19日】

(1) インターンシップの内容

まず、いつもと同じように朝の打ち合わせに参加させて頂いて、午前は特別活動の園芸作業で、雑草抜きと落ち葉集めを生徒たちと一緒にしました。午後は授業観察をおこない、体育の授業には補助として参加させて頂きました。

(2) インターンシップを終えて気づいたこと、学んだこと、考えたこと

前期の体育で関わったある生徒について、(中略)この生徒は緘黙の傾向がある生徒で、指導への反応も薄いと聞いていましたが、実際会ってみてもその通りで、休憩中も常に一人なので、簡単に言えば暗い性格というイメージでした。しかし、今日その生徒を体育の授業で見たら、前期には見られなかった、誰かと自然に関わっている時間が見られたということと、休憩中も一人なのは変わらないけど、それは輪に入れないから仕方なく一人なのではなく、自分の定位置という感じで、しかも私と目が会った時に笑ってくれて、前期にはない明るさを感じました。C先生にこのことを伝えたら、クラスの周りの生徒がこの生徒のことを引っ張ってくれているのと、あとは担任のD先生が、日頃から気にかけて話しかけたりなどしていると教えて頂いて、確かに思い返してみると、D先生がその生徒に笑顔で話しかけているシーンをよく見かけました。そういう日々の少しずつの努力で、人は変わることもあるのだと学びました。

あと、中間リフレクションの際に、生徒とのあいだを見つけ、そして生徒を、ありのままに受け入れてから、その生徒にかける言葉を考えてから言う、ということの後半のインターンシップではやってみよう、となっていたので、今回、やってみようとしたのですが、実際に生徒と会ってみると、なかなかあいだを見つけるのは難しく、これは人を見る力がとても必要になってくることだと考えました。(中略)生徒に対して、話しかけるならばどのように話しかけるのが良いのかを考えても分からず、自分がその生徒のことをちゃんと受け入れられていないのかなと思い、やはり話しかける言葉を見つけるのも難しいことだと思いました。

(3) インターンシップを終えて改めて質問したいこと

先程、少し話に出てきたのですが、一人はADHDとASDの傾向があり、もう一人は周囲の人を振り回す傾向がある女子生徒2人について(中略)です。

今日の体育の授業で、始まる時は、2人ともテンション高めでした。(中略)結局試合で勝つことは出来ず、また、自分たちの思い通りに周りも動いてくれない、などあって、授業の中盤からテンションが下がり始めて、最終的には床に寝転がってしまっていて、話しかけにくいオーラを放っていました。私は、自分のチームだし、なにか話しかけるべきかなとも思ったのですが、なんて話しかければいいかも分からず、それかあまり構わずにそっとしておいた方がいいのかなと思って、結局そのことに関してなにも触れることが出来ませんでした。このような状況の時に、どう対応するのがベストであるのか、今日のリフレクションでC先生にも聞いたのですが、B先生にもお聞きしたいです。

4. 考察

前述したように、提示した事例はメールでのやり取りとして事後的省察として行われたテキストである。事例について、現象学的な立場すなわちホーレンシュタイン、ビランの視座から考察をおこないたい。

まず観察内容について見てみると、指導教員との事前・事後のリフレクションにおいて共有されたインターンシップの目標を念頭に置いていることや、教育現場で扱われた実際の「活動体験以外の内容」と「活動体験に直接かかわっている内容」とが見られることが分かる。そして「活動体験に直接かかわっている内容」については、一部に「実際に会って話してみると、普通に明るくて、しっかりもっていて、調理もその生徒が中心となって進めていた」（第1回10月30日）、「この生徒は緘黙の傾向がある生徒で、指導への反応も薄いと聞いていましたが、実際会ってみてもその通りで、休憩中も常に一人なので、簡単に言えば暗い性格というイメージでした。」（第2回11月19日）あるいは「今日の体育の授業で、始まる時は、2人ともテンション高めでした。」（第2回11月19日）といった「認知報告」が見られるが、その他の多くの内容が「現象報告」として記述されていた。

さらに、この「活動体験に直接かかわっている内容」に関して、ビランの視座からその意識の階層から見てみると、「今日の体育の授業で、始まる時は、2人ともテンション高めでした。」（第2回11月19日）や「私と目が会った時に笑ってくれて、前期にはない明るさを感じました。」（第2回11月19日）といった「①観察活動にともなって生じる快・不快の感情」と「②観察活動にともなって受動的に生じる感覚」に関わる報告内容があるが、その他の記述内容は「③観察者の立場から能動的に獲得された知覚」や「④観察者が観察内容を表象することによってとらえた知覚」の内容であった。

以上をふまえ、本事例において学生Aは「現象報告」を「観察者の立場から能動的に獲得された知覚」や「観察者が観察内容を表象することによってとらえた知覚」として記述していたことから、記述内容は不十分かもしれないが一定レベルの観察はできていたと判断できるであろう。これは前述したような本インターンシップにおける事前教育の成果と考えられる。当該大学の従来のインターンシップでは十分な事前教育を行うことができていなかった点を改善し、本インターンシップ（教職インターンシップ）では生徒を「よく見る」ということを大きな目標・テーマに掲げている。本インターンシップの事前指導では、現象学的なアプローチを用いて生徒を「見る」ということを中心に置いている。以前のインターンシップなどの体験学習では、学生のリフレクション内容が視覚的に捉えられる事柄に囚われていたことへの反省をふまえ、本インターンシップではその場の気分や雰囲気などの状況感や人間の関係性を「見る」ということ（土屋，2018）、すなわち現象学的な観察によってよりよく捉えられる内容の観察を企図させた。

フッサール現象学では事象の本質が「本質直観」の方法を用いて捉えられることを示している。主題への照準を保つためにここでは「本質直観」の詳細について説明することはできないが、本質直観は次の三つの段階を経て進められる。まず、ある事象について多様

な変化作用を生み出していく「自由変更」の段階、次に自由変更によって検討された事象の多様なあり方から持続的な重なり合いのなかで、対象を統一的に結合していく「先構成」の段階、最後が多様な事象のあり方の差異を比べて、合同なものを取り出して能動的に同定化する段階である。このような手続きの本質直観においては、当然のことながら前述したピランの意識の階層のすべてが必要となる。とりわけ、意識的・能動的な反省として成立する「④観察者が観察内容を表象することによってとらえた知覚内容」は重要であるが、本事例の学生の記述を見ると、本質直観が行えたとまではいえないものの事象をよく見るという能動的志向性によって、いわゆる「主観的」なものである知覚、判断、気分、感情のような意識体験である「体験」から、一般的、客観的な「経験」に転換されたと推察できる。意識の能動層における本質直観は、児童生徒に関する深い洞察の入り口である。したがって、村井（2019）も述べているように、今後の養成教育における児童生徒にとっての状況がどのような意味をもつのかを解釈する教育的感覚の醸成においても現象学的手法は重要であろう。

次に「省察の水準」について見ていきたい。学生 A の記述内容から省察の水準を考察すると、記述の多くがピランの分類における「③観察者の立場から能動的に獲得された知覚」や「④観察者が観察内容を表象することによってとらえた知覚」による「現象報告」であったことから、観察内容を自らの経験則と対照して省察することはできていたと考えられる。また、事前指導において、現象学の本質直観そのものに関するレクチャーは行っていないものの、現象学的態度については説明しているので、一定の観察行為の姿勢は形成されていたと推察できる。

このようなことから、学生 A の省察の水準は、ヴァン=マーネンの省察の分類における「②偶然的・限定的な仕方で行われる日常生活における実践的な諸経験に関する省察」の段階と「③体系的かつ継続的な自身の経験への省察」の段階の間のレベルなのではないかと考えられた。

理想的なリフレクションは「③体系的かつ継続的な自身の経験への省察」のタイプで行われ、「④自分たちが理論化の形式を省察するその仕方への省察」のタイプの省察まで引き上げられるか否かがポイントになってくるといえよう。このようなリフレクションの実現のためには、村井（2012）がその意義を強調しているベークマン（Beekman, A.J.）らの現象学的な記述訓練である「状況分析」（situation analysis）を授業等で取り入れることなども重要であろう。いずれにしても、学生 A のテキスト分析から、リフレクションを通じた実践的指導力の養成のためには、現象学的態度による意図的な訓練が必要であることが示唆できる。

5. まとめ

本研究では、教職インターンシップにおける学生のリフレクションの記述テキストを現象学的視点から分析し、これまで提示されてきたリフレクションモデルとは異なる新たな

視点を得ることを目的とした。

現在、教員養成段階の教育において「実践的指導力」の涵養が求められており、その機会として学校現場でのインターンシップが有用であるとされているが、実践的指導力の養成には多くの課題がある。教職インターンシップなど体験型学習は実践的指導力を養成するための重要な契機と目されているが、その効果を高めるためには、大学及び実施校の指導教員が学生自身の体験学習の学びの水準を見極め、効果的なリフレクションを行うことが求められる。このために指導教員には、学生の語るあるいは記述するテキストの内容を分析・整理し、リフレクションの焦点を明確化することが必要となる。

本研究においては、現象学的な視点によるテキスト分析・整理によって報告内容の分析と省察の水準に関して、これまでのリフレクションモデルとは異なる視点を得られる可能性が示唆された。今後は、本研究の成果を下敷きとして多数のリフレクションテキストの分析による一般化を通じ、現象学的視点からのリフレクションモデルを構築するとともに、他のモデルとの比較検討を経て、よりよいリフレクションモデルを開発することが望まれる。

付記

本研究の一部は、教育実践学会第28回大会自由研究発表において「現象学的アプローチを用いた体験学習におけるリフレクション内容の事例分析」として発表した。

引用文献

- ホーレンシュタイン；村田純一ほか訳（1984）『認知と言語』、産業図書、128.
- コルトハーヘン；武田信子ほか訳（2010）『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ』、学文社、35-150.
- 村井尚子（2012）「子どもという人間」への理解（2）－現象学的記述の分析－、『大阪樟蔭女子大学研究紀要』、第2巻、73-83.
- 村井尚子（2014）「ヴァン＝マーネンの教育的タクト論－定義と特徴－」、『大阪樟蔭女子大学研究紀要』、第4巻、181-192.
- 村井尚子（2015）「教師教育における「省察」の意義の再検討－教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために－」、『大阪樟蔭女子大学研究紀要』、第5巻、175-183.
- 村井尚子（2019）「教育的タクトの養成に関する一考察」、『京都女子大学教職支援センター研究紀要』、第1号、1-13.
- 澤瀉久敬（1960）『医学概論第二部生命について』、誠信書房、207.
- 土屋弥生（2017）「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」、『桜門体育学研究』、第52集、35-46.
- 土屋弥生（2018）「生徒指導における生徒観察能力としてのゲーテの直観」、『教師教育と実践知』、第3巻、35-43.

- 土屋弥生 (2020) 「体験学習のリフレクションにおける体験内容の分析方法論の検討」, 『教師教育と実践知』, 第5巻, 127-131.
- 脇本健弘・町支大祐 (2015) 『教師の学びを科学する』, 北大路書房, 2.
- 油布佐和子 (2013) 「教師教育改革の課題－「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割－」, 『教育学研究』, 第80巻, 第4号, 78-90.