

## 2. 全体的－システムの授業観察の方法とそのトレーニング

### 1) 授業観察の二つの方向

授業観察と授業分析の方法に関して現在、授業のマイクロ分析的方向と全体的－システム的方向の二つがある。

授業のマイクロ分析的方向は、先の「授業観察の方法と観察トレーニング」で述べたように、その理論的基礎を実証的教育科学にもつ。そこでは、授業事象は客観的に観察され分析されることが前提とされており、したがって授業観察と授業分析に基づいて獲得された教育テクノロジーに関する知識は、授業における作用（原因）と反作用（結果）に直線的に結び付けられる因果関係に関する認識を提供することとなる。そしてこの成果は、授業改善のためのマイクロティーチングに結実し、教育テクノロジーのトレーニングに応用されてきている。このマイクロ分析的方向は、いわば伝統的な授業分析の方法である。この理論では観察者・分析者と授業事象との関連は主体－客体関連として把握されており、授業事象が「客観的」に観察され、観察データが「客観的」に分析されることを前提としている。そして、このマイクロ分析的方向は、授業における行為を作用－反作用の連続として把握し、行為する人物の内的心理状態を問題にすることは無かった。

この伝統的な授業観察としてのマイクロ分析的方向にたいして、現在、構造主義理論とシステム理論に立脚する人々から、授業事象を「客観的」に観察し分析することは可能か、という根源的問いが提起されている。そしてさらに一つのシステムとしての授業を構成する人物の行為を刺激－反応モデルで把握することが可能であるのか、という問いが続く。すなわち、授業において行為する人物の内的心理状態を、言い換えれば、知覚し行為する主体の内的側面とシステムの内的関係を明らかにすることが必要ではないかという問題提起である。この理論に基づく授業観察は、マイクロ分析的方向に対して「全体的－システム的方向」と称されており、先にあげたマイクロ分析的方向と対置されるものである。そして、伝統的に術語「授業観察」はマイクロ分析的方向に定位されてきたことから、これと区別するために日常的には使用されないことばであるが術語「授業知覚」が提起されている<sup>1)</sup>。ここでは授業を、全体的－システムの的に知覚することが意図されている。

観察と知覚は次のように区別されている。観察は一般的に、選択された領域と状況に目標づけられており、知覚領域において計画的に焦点化し、この焦点化によってそれ以外のものを排除する非常に意図的な知覚であるとされる<sup>2)</sup>。すなわち、知覚がある人物に視線が届き、一定のリアクションが呼び起こされる全ての環境刺激の無意識的な、目標づけられていない受容であるのにたいして、観察は意図的な受容であるとされ、その点で観察と知覚は区別されている。

ここでは、マイクロ分析的な構造的授業観察とは区別されるもう一つの授業観察、すなわち全体的－システム的方向に基づく「授業知覚」についてさらに検討する。

## 2) 授業の全体的ーシステムの知覚の特徴

授業観察において、観察をより適切に実施できるように、日常的観察と区別をして構造的観察が提起されたのと同様に、授業知覚においても知覚を適切に行えるように、日常的知覚とは区別して全体的ーシステムの知覚が提起されている。全体的ーシステムの知覚という用語は、日常的に耳慣れた用語ではない。この用語について、パラシュ (Pallasch, W.) は次のように定義している 3)。

全体的ーシステムの知覚は、観察とは反対に、「刺激の種類」、「知覚経路」などの知覚動作に影響している構成要素が多種多様にあることを意識化し、これらを目標づけて反省的に知覚過程に編入しようとしている。この全体的ーシステムの知覚は、特に、関与する人物の内的ダイナミズムを考慮し、そこでは、知覚と観察が決して客観的に一般的に妥当するのではなく、かえって常に、主体の感覚器官の状態、瞬間の状態、個人的な価値構造、確信、立場、経験、記憶、動機などのような心理精神的な所与性に依存していることが認識されている。ここでは日常的知覚とは異なって、知覚過程がシステム化され、そこでは適切な知覚ツールの援助が得られる。

この定義によれば、全体的ーシステムの知覚と構造的観察との相違は、構造的観察が「客観的な観察可能性」の理論に立脚しているのに対して、全体的ーシステムの知覚は何よりも「知覚と観察が決して客観的に一般的に妥当するものではないこと」を前提としていることである。つまりここでは知覚が主観的であることを意識化し、主体の知覚行為に影響している内的、外的構成要素が排除されるのではなく、むしろ逆にそれらができるだけ広く意識的にコントロールされ、特有のシステムの援助によって知覚の成果を全体的ーシステムのフィードバックしようとするところにその特徴をみることができる。そして、さらに、構造的観察が刺激ー反応モデルに基づいて、観察される人物の行為のみを問題としてきたのに対して、全体的ーシステムの知覚においては何よりも「関与する人物の内的ダイナミズム」を考慮しようとしているのである。この点において、全体的ーシステムの知覚は、構造的観察とも日常的知覚とも区別されているのである。この点において、構造的観察が伝統的な教授理論に立脚しているのにたいして、全体的ーシステムの知覚は、授業の行為者を主体ー主体関係で把握する新しい教授理論に立脚しているともいうことができる。

構造的観察においても、「観察すること」においてしばしば主観が入り込むこと、つまり「主観的観察」が行われやすいことは指摘されてきた。しかしそれは「失敗した観察」と称され、観察それ自体は客観的に行われることが前提であり、それが理想とされた。そしてよく生じる「失敗した観察」の種類として①ハロー効果、②マイルド効果、③コントラスト効果、④社会的迎合効果、⑤観察者効果、などがあげられてきた。構造的観察においてもまた観察者の主観が入り込む危険があるゆえに、先に挙げたように、客観的な観察のためのトレーニングが必要とされてきたのである。

これに対して、全体的ーシステムの知覚においては、知覚する人の主観が知覚過程に入

り込むこと、言い換えれば客観的な観察や知覚は存在しないことが前提とされており、そのことを前提としたうえでなお授業事象を全体的－システムの的に把握しようとしているのである。現在の理論的到達点からみれば、観察にもまた主観が入り込むことは当然のこととして受容されるが、しかし観察や知覚の主観性を前提にして、授業事業を観察し知覚する方法と方法的行為の開発はなお開発途上にあると言わざるをえない。そして、授業事象のミクロ的分析が授業改善にとってなお一定の効果をもっていることも事実なので、より客観的な観察が行えるようにトレーニングされた人による構造的観察と、第2の授業観察の方法として、この全体的－システムの知覚の併用が提起されているのである。

そしてこの二つの授業観察がもつ教授理論の構築にとっての意味を付け加えておけば、授業観察のミクロ分析的方向は、教授理論において一定の理論的・法則的仮説をたて、この理論的・法則的仮説に基づいて授業を解明し、実証することを意図し、そして授業の合理的モデルを発達させようとするところから生み出された方法である。ここでは理論的仮説の実践的実証という理論－実践関係が前提にある。それにたいして、全体的－システムの知覚の方向は、授業事象を知覚することを通して、理論的仮説になりえていない多様な行為をも収集し、そこから授業事象に関する新たな意味を生み出そうとする理論－実践関係を前提としているということが出来る。

### 3) 授業改善にとっての全体的－システムの知覚の意義

授業観察のさいに、ミクロ分析的な構造的観察とならんで全体的－システムの知覚による観察が提起されているが、この提起は、先にふれたように教授理論のパラダイム転換を基礎としている。伝統的な教授理論においては、教授過程は認識過程であるとされてきた。つまり、伝統的な教授理論においては、社会的に生産された文化ならびに最も重要な知識の生産システムである科学と結びついて、そこで生産された多種多様な知識を陶冶財として配列し、この社会的に規定された陶冶財を教授過程をとおして、どのように学習者に伝達するのが問題とされてきた。しかし現在、このことが問いなおされ、学習者を主体として、一定の社会的諸条件のもとで生活する学習者が獲得している情報や日常的諸経験を前提にして、学習者が主体的に意味ある学習をどのように行うのが問題とされているのである。言い換えれば、社会的に生産されている知識を習得すべきものとして学習者に提供するのではなく、これらの知識と人間の結びつきを編みなおし、現状の科学的知識中心の学習との平衡を保ちながら、主体にとって意味ある学ぶことと教えることに重点を置きなおそうとしているのである。そこでは、学習者による意味づけの過程が重視される。

教授過程を認識過程としてではなく、社会的コミュニケーション過程として把握する理論は、このパラダイム転換を示している4)。この理論では、授業空間で教える主体と学ぶ主体は、そのときどきに変化する一定の社会的関係のなかに存在し、この関係のなかで主体的な現実それ自体を構成しながら活動すると理解されている。社会的諸関係に組み込まれた人間の活動動機は、学習対象と授業空間を構成する間人間的関係から生じ、活動成果は、コミュニケーション活動を介して生成される主体にとっての意味である。複数の人間によって構成される授業は、「複数の私」による共同構成と共同決定と共同責任の意味空

間であり、そこで個人は最終的に複数の意味における「私にとっての意味」を見出す。

このような授業を観察し、観察者として授業を記録することは、観察される人の外に見える行為を記録することであり、この外に見える行為は、観察される人が他の人と一緒に作り出している環境と、この環境において行為する観察される人との関係における内的な操作の相関物以外の何者でもない。言い換えれば、観察者によって記録される外に見える行為は、環境に由来する「刺激」に対する一人の人物の状態変化を表現しているといえることができる。

観察者は、一方ではこの観察される人の中に生起している内的な状態変化を視野に入れることができる。そして他方では、観察される人が環境と反応しあう関係、言い換えればこの環境の一定の特性と観察される人の行為の間の関係を記録することが出来る。この場合には、観察者にとって重要なのは、環境特性と観察される人の行為の関係であって、観察される人の内的な状態変化はそれほど重要ではない。

ここから観察の二つの方向、すなわち環境特性と観察される人の行為の関係を観察する構造的観察と、観察される人の状態変化を視野に入れようとする全体的－システムの知覚の二つの方向を併用する理由が生じる。一方では、伝統的な授業分析の方式にしたがって授業の全体をミクロな単位に分節し、それぞれの単位の諸関係を分析することが必要である。しかし他方では、授業の全体を視野に入れ、観察者の内的ダイナミズムと観察される人の内的ダイナミズムを考慮することが必要である。この二つの方式を併用することによって、授業の経過とその成果を規定している授業の全体的構造と、教える人の行為と学ぶ人の行為が関係している構造を明らかにすることが目指されるのである。

全体的－システムの知覚において、観察記録はそれぞれの観察者によって、まさにそれぞれの観察者の個人的な価値構造、確信の総体、立場、記憶、経験などにしたがって、それぞれに異なって知覚され、仕上げられる。「客観的な」観察記録を提供しようとする観察者の立脚点は、知覚し行為する観察者の内的諸条件に規定される。全体的－システムの知覚による授業観察は、知覚が主観的であり、知覚する人の内的ダイナミズムに規定されていることを隠すことは無い。むしろそのことを前提としている。知覚が知覚者の内的ダイナミズムによって規定されていることを承認することは、そして、伝統的な授業観察に加えて、この全体的－システムの知覚方式を併用することは、観察成果もまたつねに観察者に依存していることを原則的に了解させることに貢献する。この了解と意識化がただちに、すでに述べた観察の失敗を回避させるものとして作用することはないとしても、観察者がつねに、観察成果は自己の内的諸要因に規定されていることを意識している、ないしするとすれば、観察者は獲得された観察データをつねに自己反省的に評価することになるだろう。

しかし、伝統的なミクロ分析的方向による観察が、その観察成果は「客観的である」ということによって社会的承認を得ていたとすれば、最初からその客観性を放棄し、主観的であることを是認している全体的－システムの知覚方向による観察は、どのようにして社会的承認をえることができるのだろうか。パラシュは、この主観的な全体的な方向による観察は、「なお多くの領域で十分に科学的に認められておらず - - - 非客観性」の方向は、全てのことが可能であるように思えること、すなわち価値化だけが主観にしたがって生じる

ことを意味しうる。そうして任意性とカオスの印象が生まれうる。しかしこのパラダイムは、任意性が問題ではなく、かえって多元性と主観性の承認が問題であることへの理念の現れである」<sup>5)</sup>と述べ、方法的に困難ではあるが、授業観察の一つの方式として、授業観察からはずすことができない方向であることを指摘している。それゆえまた、伝統的な構造的観察方式との併用を強く主張しているのである。

そして、観察成果が多様であること、そして観察成果が主観を伴うことの承認は、ある意味では現実に行われている授業観察とそうかけ離れているわけではない。実際に行われている授業観察において、構造的観察の厳密な意味での観察だけが行われることはまれである。たいてい観察成果と観察者の主観的認知の成果が入り混じっているのが現実である。そしてまた授業者自身も、つまり観察される人自身も、自分の行為が客観的にどのようなものであったかということよりも、自分の行為が観察者にどのように受けとめられたのかということに関心をもつ場合が多い。このことに授業者が関心を持つのは、この場合には、授業者に自分の行為について主観的に応答できる可能性が与えられるからである。そしてまた観察者にも、自分の主観的知覚が生じてくる条件と原因を反省的に検討する機会が与えられるからである。つまりここでは意味づけの応答が可能なのである。そうした実際の意味からも、構造的観察と全体的－システムの知覚の両者の観察方向を併用することが望まれるのである。

そして加えておけば、実際の観察のさいには、構造的観察のときにそうであったように、全体的－システムの知覚による観察においても、ビデオ記録が残されるのが望ましいのはいうまでもない。ビデオ記録は、観察者の主観的知覚が、観察者の分析を通して再構成されるときに反省的に考察されることに役立つし、また授業者自身が反省的に自分の授業について考察することを可能にするからである。

#### 4) 全体的－システムの知覚の成果を再構成する練習

上述したように、授業観察の第2の方向である全体的－システムの知覚は、構造的観察とは反対に、授業を構成する人々の、特に教師の特有な反復行動を詳細に観察しようとするのではなく、むしろ人物の全体現象を知覚しようとしている。その点で、ある特有の行動に焦点化して観察する構造的観察とは異なっている。この全体的－システムの知覚は、主観的なものであるので、そして主観的であることを前提としているので、それがうまく準備されない場合には、主観の集合になってしまう危険と隣り合わせである。したがって、それがうまく準備されるときに、いいかえれば知覚されるべき一定のアスペクトが観察前に確定されるときに効果的に行われうる。だから最初に述べたように、知覚を助けるアイテムとして、事前に構造化された「知覚カード」の補助が必要となる。そして同時に、観察者にとっては自分の知覚をうまく操作するための練習が必要とされる。また知覚された成果のフィードバックには、主観的知覚の成果を再構成するためにフィードバック規則にしたがってフィードバックを指導する訓練された人物を必要としている。

このように全体的－システムの知覚もまた練習を必要としているが、ここでは、紙幅の関係上、主観的な全体的－システムの知覚を再構成するための練習だけを提案する<sup>6)</sup>。

## ① 練習の目標

この練習は、授業者の現実構成を授業者自身が意識化する第1ステップと、授業者の現実構成をフィードバックして、現実構成を再構成する第2ステップ、との二つのステップから成り立っている。

この練習の目標は、授業者に授業者自身がどのように現実を構成しているか、その現実構成の実際と、授業者の現実構成が主観的であることの影響を媒介することである。そして授業者自身が無意識である自分の知覚フィルターを跡付けることである。この無意識的な知覚フィルターを通して、授業者の主観的な意味づけや価値づけや比較できる検証がもたらされているからである。最終的な効果として、ここでは授業者が自分の現実構成についての責任を認識し、この現実構成が可能な意義ムスターではあるが、しかし最終的な意義ムスターとして把握するのではなく、むしろこれと並んで別の見方を生じさせることが重要である。

この練習では、授業者の現実構成が問題にされるべきでもなく、評価されるべきでもなく、むしろ純粋に再構成されるほうが良い。指導者の課題はだから、授業者の現実構成がどのようにして成立したのか、その最初の観念を明らかにしていくことに向けて励ますことである。授業者に、解釈しないことは決して出来ない、ということが明確になれば、われわれが現実をどのように解釈しているか、その諸経験を集めることが意味豊かであることを洞察するようになる。この練習はその洞察に向けた小さな一歩である。したがってこの練習では、内的な知覚過程がどのように生成し、経過するのかについて仮説をたてることが大切である。「私は実際にどのようにして自分の現実構成にたどりついたのか」、「私が決断し、あるいは評価するときに、私は内的にどのように歩んでいるのか」の問いのもとで、例えば、「私は - - -を見た、私は - - -と独り言を言った、私は - - -だと感じた、私は - - -を思い出した」とその内的な生成と経過がたどられうる。

指導者は、授業者の現実構成の再構成に同伴し、指導し、支援する。そして、授業者の現実構成が報告され、授業を観察した参加者との交流をとおして授業者の現実構成の再構成に到達する。この報告と交流の第2の歩みでやっと、つまり現実構成の再構成の後に、もし自分の現実構成が自分の職業労働にとって妨げとなっていることが確認される場合には、やっと主観的な現実構成の慎重な変化が問題になりうる。

## ② この練習のための前提

主観的な現実構成を再構成すること、場合によってはその現実構成を変えることをもたらすこの練習は、授業者の人格構造の深層にかかわっているので簡単ではない。したがってこの練習は、すでに相互尊重が確立された、オープンな、信頼豊かな、不安の無い雰囲気が存在しているときにのみ効果的である。授業者が、自らの観点や仮説や連想や感情や経験などをためらわずに述べるためには、授業者のための安全な避難場所が求められる。だから指導者は授業者の現実構成を評価しないだけでなく、授業者にために良いだろうと考えられた提言や助言や慰めや固有の意義や原因究明をもしてはならない。指導者は、ここでは何よりもある種の「産婆機能」をもつ。自分の現実構成を再構成し、場合によっては構成変えをするのは、当事者の意思と決断によるからである。だから、授

業者に彼のコンピテンスや反省能力や自律性あるいは責任が認められないという感情を瞬時たりとももたせることは許されないのである。

### ③指導者の対話態度

現実構成の再構成あるいは現実構成の構成変えに伴い、指導し、支援するためには、教育学的—セラピー的対話態度と対話指導が原則的に適している。

#### a) 現実構成の再構成についての一般的な介入テクニック

知覚したことを言葉にするときに、言葉の社会性が十分に考えられる必要がある。すなわち、表現する内容は主観的なものであるにもかかわらず、言語化したときに言葉は社会的性格をもつゆえに内容を一般化し、客観化する作用を持つ。したがってここでは、行為する人の立脚点から出発している言葉が必要である。そのために指導者には、表現を動詞化させ、感情やキータームを強化し、比喩を提供させるなどのための質問が求められる。

#### b) 現実構成の構成変えについての一般的な干渉テクニック

ここでは、オールタナティブな思考に向けてその可能性を刺激することが、肝心である。そのために指導者は、提案したり質問したり、あるいは挑発したり対決したりする。大切なことは、これらの応答によって授業者が痛めつけられないか、あるいは授業者が自己弁明に追いやられていないか、ということに常に注意することである。

### ④練習の実行

この練習は、信頼関係のあるグループで実施される。この練習は、グループ構成員のうちの一人の現実構成をグループでの応答をとおして、自己反省的に意識化し、自分の現実構成を再構成することに貢献する。全体的—システムの知覚された授業は、このための基礎となる。だから授業は、できるだけビデオで再現されるほうがよい。

しかし、この練習では、グループ構成員全員のそれぞれの自分の知覚を自己反省的に意識化し、現実構成を再構成することに主眼があるので、ビデオ再現される授業はグループ構成員の誰かが実施した授業でなくても可能である。授業者がグループ構成員以外の人である場合に、むしろ授業者に対する立場的、感情的配慮が必要でなくなり、応答が活発になることがありうる。

#### 第1ステップ 主観的な現実構成の報告

参加者は、次の課題設定のもとで、授業ないし授業のある場面をビデオで見る。

「ビデオを見て、あなたの目に付いたこと、観察したこと、知覚したことの全てをメモしてください。あなたが知覚したことに基づいて、この授業と教師と生徒について一つの『像』を作ってください。あなたはここで、あなたが観ようとしたことを意味づけ、評価し、そこにこれまでの経験を整理し、諸連関を発見し、連想する（Aは私にXのことを思い出させる）などしてよろしい。たいていの授業協議のときに行われているように、あなたが最終的にあなたの資料に基づいて授業者にフィードバックさせたいと思うこと以上に、できるだけ多くのことをメモしなさい。この授業場面について、あなたの現実構成を報告するさいに、次のような文で始めるのがやりやすいでしょう。

- ・ この教師は私に - - - 感銘をあたえる。
- ・ この教師にとって典型的であるのは、 - - - である。
- ・ この教師は、 - - - なので、そのような態度をとる。
- ・ 生徒たちは、 - - - 。
- ・ 方法は、 - - - 。
- ・ 授業は総じて - - - に影響している。
- ・ 私の印象は、 - - - である。など」。

「最後にあなたの成果を要約してください。あなたの査定、観点、評価などを定式化し、それを根拠づけなさい。この授業についてのあなたの構成を自分自身と他の人にたいして、より明確にするために、スケッチすることが助けになるなら、スケッチをしあげなさい」。

## 第2ステップ 現実構成を相互に紹介する

それぞれの参加者は、専門的な関係システムあるいは日常理論的な関係システムにしたがって、この授業を考察し評価する。さまざまな観察者の関係システムと現実構成は、部分的に一致するだけだろう。だからお互いに交換される必要がある。ここでは、他の人の査定や仮説や評価を、つまり他の人のそのときどの現実構成を理解することが重要であり、場合によっては、他の人の現実構成に照らして自分の観点を修正することが大切である。だから課題は次のことになる。

「あなたの現実構成を紹介し、この授業についての印象を順々に説明し、根拠づけなさい。途中でさえぎったり、査定を議論したりしないで、互いにじっと傾聴してください」。

## 第3ステップ それぞれの現実構成の再構成

第2ステップに続いて、指導者は参加者に、参加者の誰かの現実構成についてもっと聞きたいかたずねる。あるいは指導者が、その考察が特に豊かで有望だとみなした構成を選択し、目標づけられた質問や刺激を使って参加者により厳密に検討することを提案する。

ここでの指導者の役割は、グループ構成員に質問し刺激を与えて（はっきりした質問、挑発、反論、誇張など）、オールタナティブな思考の可能性を開くことである。そのさい、注意すべきことは、参加者がこれらの対決によって自分を痛めつけていないか、弁明に追いやられていないかに常に気をつけていることである。これとならんで、例えば次の例に見られるような付加的な質問が、一定の現実構成が成り立ってきた要因とその機能を厳密に把握する助けとなる。

「あなたはまさに諸概念（例えば、規律、共同、動機、無秩序、教師の役割、親切的な、攻撃的な、妨害する、好意的な、など） - - - を挙げた」

「あなたは何をこれらの概念と結び付けていますか」

「あなたはそれについて、どのような連合をもっていますか」

「この概念あるいは状況は、あなたの職業生活あるいはプライベート生活において、どのような意味を持っていますか」

「あなた自身が体験した何かを思い出させるのは、どのような概念あるいは状況ですか」

「あなたはこの授業で特に何が面白かったですか」



- 「この授業のどのメルクマールが、あなたの評価に強く影響しましたか」
- 「この授業について考えるとき、どのような感情あるいは像が、自然と浮かび上がりますか」
- 「もしこの授業について一つの像あるいは感情あるいは内的気分があるとするならば、それはどのようなのですか」
- 「あなたがこの授業をとおして思い出された状況は、あなたの生活の中にありますか」
- 「一定の身体感覚が呼び起こされた概念や状況や場面がありますか。その感覚を述べますか。それはどの身体領域にありますか。静かにその感覚をたどってください、それに集中してください、生じてくる像や感情や思い出などに身をまかせなさい」
- 「授業中に、あなたの中に何かが呼び起こされる瞬間がありましたか。どのようなものですか。この像や場面について自分でもう一度よく考え、それについてあなたの過去に入り込みなさい。あなたの生活のどのような場面にたどり着きますか。どのような感情やリソースや封鎖が生き続けていますか」
- 「あなたは教師あるいは生徒 A さんから誰かを思い出しますか。誰を思い出しますか。この人物はあなたの生活の中でどのような役割をはたしていますか（いましたか）」
- 「あなたは A さんになることが想像できますか。あなたは思考の中で A さんを厳密に観照し、あなたの転移像について思い出すことだけを選び出しなさい。もう一度じっくりと A さんについて考え、あなたの転移像と異なっていることだけを選び出しなさい。そのことをとおして、あなたの感情の中で A さんに対して何が変わりましたか」
- 「あなたによって述べられた問題の何があなたとかかわっていますか」
- 「一度次のことを試みてください。あなたの意味を逆転してみてください。この別の解釈もまた相応しいかもしれないということのための理由を見つけてください」

#### 第 4 ステップ 現実構成の再構成についてのパートナーワーク

指導者が「再構成ワーク」をグループの前でやってみせた後に、参加者は相互に構成の再構成を支援することが出来る。指導者は、もし必要で要望があれば、援助する。

#### 第 5 ステップ 全体会での経験交換

参加者は、練習をとおして自分自身についてどのような経験をしたか、どのような認識を獲得したか、場合によってはそこからどのような結論を引き出したいか、について互いに報告する。

以上が、この練習の概要である。この練習は、全体的—システムの知覚による現実構成の主観性を意識化し、現実構成を再構成することを目標としている。この練習をとおして、自分の現実構成には多様なバイヤスがかかっていることが意識化されれば、この練習は成功したといえる。そしてさらに、他者の現実構成を傾聴することとおして、現実構成には自分のとは異なった観点がありうることを経験し、観点を変えてみるものが試されるとすれば、次の成長につながるだろう。

しかしそれだけではなく、一般的に行われている授業観察後の意見交流が主観性をもつ

ていることを考えるならば、この授業観察後の意見交流を生産的に行うためにもこの練習は必要だと考えられる。授業提供者が、一方的に批判にさらされることなく、授業を提供して自分の授業改善にとって有益だったと思え、また参加者にとっても有意義であったと思えるためには、授業者にも参加者にも自分の現実構成の主観性についての意識化が求められるだろう。

#### 注

- 1)Pallasch,W.,Kölln,D.,Reimer,H.,Rottmann,C.:Das Kieler Supervisionsmodell. Weinheim,München 2001、S.115.
- 2)Vgl.,Lenzen,D.(Hrsg.):Enzyklopadie Erziehungswissenschaft. Band 2. S.313, 1995.
- 3)Pallasch,W.Kölln,D.,Reimer,H.,Rottmann,C.:A.a.O., S.115.
- 4)拙著『教授コミュニケーションと教授言語の研究—コミュニケーションとことばの教科論的分析—』風間書房 1996年。
- 5)Pallasch,W.,Kölln,D.,Reimer,H.Rottmann,C.:A.a.O.,S.117.
- 6)Evenda,SS.174-179、を参考として一部筆者が修正している。