

### 3. 教師の教育的自己コンセプトを意識化するためのワーク

学校での教育活動について、教師たちから、「教員養成時代に習得した理論的知識は、学校での実践には役立たない」と言われることがある。教師の目から見れば、養成時代に勉強したこととは異なった事態が実践領域には現れているからである。同じようなことが、教師から教育実習生に対して「大学で学んでいる知識は役立たないから現場で学ぶように」という言われ方をする場合もある。この「理論と実践の関連に関するジレンマ」、あるいは「理論と実践の間の亀裂」の問題を考察することは、教員養成と教員研修にとって重要な位置を占める。

教員養成において媒介される理論は、本当に実践には役立たないのか。もし、理論が実践に役立たないとすれば、教師の教育活動を規定しているものは何なのか。長年にわたる職業経験だけなのか。そして、教師は自分の教育活動を規定しているものをどれだけ意識化しているか。ここでは、まず教師の教育活動を規定している実際の認知的・情動的パターンがどのような構造から成っているかを考察し、教師自らが自分の認知的・情動的パターン意識化するためのワークを提案する。

#### 1) 実践活動を規定する教師の認知的・情動的パターンの構造

日常的によく見られる教員研修のある場面を想定してみよう。授業者の授業が終わった後、観察された授業について協議される。授業のある状況での教師の行動について質疑応答される。参観者 A から、授業者とは異なった行動のほうが良かったのではないかと提案される。参加者 B からは、授業者とも参加者 A とも異なった行動が提案される。一つの授業場面で教師がどのように行動するかをめぐって多様な見解がだされる。そのとき、校長、指導主事、あるいは研究者など「指導者」として同席している人物から、その授業場面について一定の理論が述べられる。この理論にうなづく教師もいれば、そうでない教師もいる。

この日常的に見られる研修風景から、理論は授業実践に役立つのか、そしてある授業場面での行動がそれぞれの教師によって異なるとすれば、この違いを生み出している要因は何か、という問いが生まれる。

この「理論と実践の関連に関するジレンマ」、ないし「理論と実践の間の亀裂」について、1980年代以降、教育心理学において教師の実践活動を規定している要因の研究が進められた。この研究では、教師が習得している理論的知識が、自分の理論としてどのように変化させられ、教師の思考様式を規定して、実際の実践に適用されるのかが研究されてきた。確かに理論的知識は教師によってそのまま利用されるのではなく、個々の教師によってそれぞれに解釈され、これまでの経験と結びつけて変容される。おそらく実際の教師の実践活動は、教育理論の個人的解釈だけではなく、長年にわたる実践経験や、また教師の特性

など、多様な要因によって規定されていると推測できる。

この教師の実践活動を規定している要因の研究から、パラシュ（Pallasch, W.）は、教師の実践活動を規定する要因を導き出し、その総体を「授業の現実を処置する認知的 - 情動的パターン」と命名し、その構造を次の四つの主要カテゴリーによって整理した 1)。

- (1) 心理的構造
- (2) 主観的構造
- (3) 行動にとって重要な構造
- (4) 禁止の観点としての思考様式

この四つの主要カテゴリーは、それぞれに多くの下位カテゴリーをもつ。次に、この四つの主要カテゴリーとそれぞれに含まれる下位カテゴリーについて簡単に説明する 2)。

#### (1) 心理的構造

心理的構造には、「教師の期待」、「教育的立場」、「暗黙の人格理論」、「原因説明」の四つの下位カテゴリーが含まれる。

教師は、無意識のうちに個々の生徒に対して異なった期待を持つ。この無意識の期待が個々の生徒に対する教師の行動に影響する事実を、「教師の期待」は示している。そして、教師は、「教育的立場」によって生徒にたいして一定のポジションをとる。教師としての行動を準備し、一定の行動を呼びおこす機能は、この教育的立場によっている。また、教師は、個々の生徒について、教師の頭の中に一定の像を形作っている。この教師の中に形づくられた生徒の人格特性の関連、すなわち「暗黙の人格理論」は、教師の当該生徒にたいする行動に影響する。

「原因説明」は、教師が自分の行動と生徒の行動を説明する助けになるものである。例えば、生徒 A は大変な努力をしてこの学習成果を達成したが、生徒 B は能力が高いのでそんなに努力せずに同じ成果を達成した、と説明される。この原因説明はさらに、事態を先取りして教師が一定の行動を実現するのを助ける。その意味では、この原因説明は、先にあげた「教師の期待」、「教育的立場」、「暗黙の人格理論」の三つの構造についての一つのまとまりを作っている。

#### (2) 主観的構造

主観的構造で示されるものは、教師たちが「規律」、「注意」、「能動化」、「賞賛」、などの授業事象について、教授活動をとおして発達させてきたものである。例えば、「もし授業中に生徒のワークの進行具合をコントロールしなかったら、教材を進めることができない」と言われる。この言明は「ワーク規律」についてのその教師の主観的構造を示している。また、「もし私がいつも詳しく説明したら、生徒たちはそのテーマについて興味をもたなくなる」という言明は、「興味」についてのその教師の主観的構造を示している。主観的構造は、一方ではこの例で示したような、「もし - - - なら - - - 」であるという説明知識を含んでいる。

他方で、上記の例は次のように言うこともできる。「教材を進めるためには、生徒ワークをコントロールしなければならない」、「生徒たちに興味を持たせるためには、説明は長すぎてはいけない」。この知識は「 - - - するために - - - する」機能知識と呼ぶことができる。

主観的構造は、この説明知識と機能知識から構成される。この主観的構造と先にあげた「心理的構造」はいわば一つの総体をなして、教師の行動を規定している。たいてい教師にも、それぞれが個別にはそれほど意識化されているのではなく、教師の行動観察をとおして、間接的に明らかにされることが多い。

### (3) 重要な行動認知

重要な行動認知は、「行動操舵認知」、「行動同伴認知」、「行動説明認知」、「行動正当化認知」の四つの下位カテゴリーからなる。

「行動操舵認知」は、直接的に行動を指揮し、ある授業場面で、その授業場面について考え、根拠付け、直接的に教師の行動に影響する。それに対して「行動同伴認知」は、ある授業場面で教師の行動に同伴してはいるが、直接的に教師の行動には影響しない認知である。「行動説明認知」は、教師あるいは生徒の一定の行動がなされた後で、それを説明する。ここでは、教師と生徒のコミュニケーション経過に関連して、もっともらしい原因・作用・連関が構造化される。「行動正当化認知」は、教師が自分の行動を正当化するためだけではなく、自分の行動への異議にたいして防衛するためにも行われる。この防衛的な行動正当化認知は、授業参観後の討議においてしばしば観察される。

この「重要な行動認知」は、教師の行動の過程において、行動の後の説明にとって、また教師の行動の正当化にとって重要な認知であるといえる。

### (4) 視野を遮断する思考様式

視野を遮断する思考様式とは、ある授業場面において実際には多様な行動の可能性が存在するにもかかわらず、この可能性を狭め、結果として問題を引き起こしてしまう思考様式のことである。この思考様式は多かれ少なかれの教師にも観察され、思考結果が補足的に表現されることが明らかにされている。したがって、個々の教師がどのように表現するかを観察すれば、その教師がどのような思考様式をもっているかが推測される。この思考様式は、「早まって決定すること」、「確実だと考えること」、「問題だと考えること」、「指図することと命令すること」、「一般化しすぎること」、「特性のせいにする」、「評価すること」、「願望像を投影すること」、「因果関係で考えること」の下位カテゴリーを含んでいる。次の具体例があげられる。

教師が授業中に自分の失敗に気づいたときにあわててその意図を説明する場合がある。この「早まって決定することは」、教師の意図を説明することが問題なのではなく、その説明がよく考えられずになされる点にある。「確実だと考えること」は、教師の教授処置がうまくいったか、いかなかったかを自分で確信できることから生じ、例えば、「そんなにうまくいっていない」といった表現に現れる。「問題だと考えること」は、授業でのある事象が問題だと評価することに特徴付けられ、「それは良くない」という表現に現れる。

「指示することと命令すること」は、教師に向けられた指示や命令に喜んで従うことに現れ、「私はこれをしなければならない」、「それは許されない」などの表現がこれに妥当する。「一般化しすぎること」は、現実に対応しない一般化がなされることを示しており、「全て」、「常に」、「決して」のような副詞を含んで表現されることが特徴である。例えば、数人の生徒が話を聞かないときに、「このクラスでは誰も聞かない」と表現する場合である。「特性のせいにする」は、例えば「この生徒は怒りやすいタイプだ」のように、ある

ことを他の人間の特性のせいにするを指している。

「評価すること」は、ある状況やある現象を早まって肯定的に、あるいは否定的に評価することを指しており、例えば、ある行動の理由を生徒に聞かずに、その行動を非難することである。「願望を投影すること」は、ある場面での、ある生徒の行動をそのままに知覚せずに、教師の願望像にしたがって知覚することを示している。例えば、「この生徒がこのワークを出来ないはずはないのに」という表現に現れる。「因果関係で考えること」は、一定の状況を単純な因果関係で説明することである。「この生徒はこうしたので、この課題ができなかったのは当然だ」、「もしこうしていたら、課題は当然できたはずなのに」、「課題ができるためには、こうしなければならない」と表現されうる思考である。

以上、「授業の現実を処置する認知的 - 情動的パターン」の四つの主要カテゴリーとその下位カテゴリーを簡単に説明した。次に、この四つの主要カテゴリーがどのように構造化されているのかを考察する。

## 2) 教師の教育的自己コンセプト

上で説明した四つの主要カテゴリーのうちの「心理的構造」と「主観的構造」は、上述したように教師個人によっても個々には意識されてはおらず、たいていその総体として教師の行動を規定している。そして教師が、そのときどきの状況をどのように認知し（「重要な行動認知」）、状況についてどのように考えるか（「視野を遮断する思考様式」）によって行動は決定される。

これらの四つの主要カテゴリーで示されるものの総体が、それぞれの教師の教育実践を規定する主観的理論の基礎を形作っている。そしてその主観的理論もまた単一ではない。教師は授業の現実に関する主観的理論をもつし、また生徒の遂行についても主観的理論をもつ。そしてこれらの主観的理論には、経験的に獲得されたものと理論的に獲得されたものが交錯して入り込んでいる。だから、教師の教育的立場がほとんど関与していない主観的理論がありうるし、行動正当化認知によって特徴付けられ主観的理論や指図と命令が強く関与している主観的理論もありうる。

一人の教師の行動を規定しているのは、一つの主観的理論ではなく、まさに他の人とは比較しようのないこれらの主観的理論の集積であるといえる。そしてこの主観的理論の集積が、教師の「自己コンセプト」として理解される。「自己コンセプト」という用語は、「自分自身についても持っている認知と感情の総体」あるいは「自分という人間についての多かれ少なかれ素人くさい前科学的な『理論』」<sup>3)</sup>とされる。それぞれの人間は自分が自分自身について「自分はこういう人間である」という概念をもつ。

この自己コンセプトを、教師自らがもつ自分の教育に対する概念として考える場合に、「自己コンセプトは教育のコンテクストにおいては、教育的自己コンセプトとして、教師たちの行動や行為がそこに定位される一つの関係システムを表しうる」<sup>4)</sup>。そしてこの教育的自己コンセプトは、長期にわたる職業活動の成果であり、そして教師は教育的自己コンセプトを構成する多様な自らの主観的理論をもって活動しているといえる。だから、教師の職業活動を規定する主観的理論が、教員養成時代に勉強した理論とは異なっていると

しても、それは当然なのである。教師の主観的理論は、学校での日常世界から生じ、そして日常経験を目安としているが、しかしその主観的理論はまた日常理解のために科学的理論を援用するのである。したがって教師の教育的自己コンセプトを構成する主観的理論は、どこまでが経験的に獲得され、どこまでが理論的に勉強されたものかを区別することは可能ではない。

教師のこの教育的自己コンセプトは、当該の教師が授業の一定の状況においてそのように行動し、別の仕方では行動しないこと、自分の行動を迫実行可能なように説明できること、自分の行動を根拠付けて正当化するを可能にしている。それだけではなく、教師は教育的自己コンセプトに従って、授業を計画し構成し、生徒とのコミュニケーションをアレンジし、生徒の遂行を評価する。だからこそ、教師は自己の教育的コンセプトにしたがって行動し、日常活動を行い続けることができるのである。

このように考えるならば、教師が「養成時代に勉強した理論は、実践には役立たない」と述べることに納得がいく。しかし同時に、教師が理論的知識から学んでいることもまた確かであり、その理論が教師の教育的自己コンセプトにどれほど、どのように組み入れられているかについて区別しえないだけだといえる。

もし、教師が自己の教育的コンセプトについて反省する機会を持たないとしたら、あるいは教育学、心理学などの勉強の機会を養成時代に、あるいは教員研修でもたないとしたら、主観的理論はデフォルメされていく危険を常に持つ。そして、自己の教育的コンセプトによっては解決し得ない事態に直面したときに、このことは他者にも、また当該の教師にも明白になる。少なからぬ教師が授業実践において困難を感じている現状において、教師が教育的自己コンセプトを意識化し反省する機会をもつこと、また困難に直面した場合に、その事態の解決のためにも意識化し反省する機会をもつことが必要だといえるだろう。

### 3) 教育的自己コンセプトの意識化の方法

教育的自己コンセプトは教師の長年にわたる職業生活で獲得された、他者と比較しようのないものの総体である。だから、教師が教育的自己コンセプトを反省する機会が必要だとしても、教育的自己コンセプトそれ自体を意識化することは可能ではない。また、教師の教育的自己コンセプトを形作っている多様な主観的理論それ自体を意識化することもまた難しい。

むしろここでは、教育的自己コンセプトは、教師の行動が定位される一つの関係システムであることに注目すべきである。すなわち教育的自己コンセプトないしそれを形作る多様な主観的理論はそれ自体として意識化されることは困難であるが、一つの関係システムとして、授業における個別行動との関係において意識化することが可能になるからである。

第1節で実践活動を規定する教師の認知的・情動的パターンについて述べたが、教師の心理的構造、主観的構造、行動にとって重要な認知様式や思考様式の主観性、ないしそのデフォルメが問題になるとき、言い換えれば、教師の主観的理論で現実を克服しえなくなり「客観的理論」に移行することが必要となったときに、その構造を解明することが問題となる。

そして、教師にとって主観的理論の意識化の過程が意味を持ち、この意識化が自分にとって意味あると思われるときに、その意識化の過程で明らかになった成果を「客観的理論」と対決させることが可能になる。この意識化の過程は、教師がこれまでに獲得している理論と日常経験を当該の教師自らが明確化していく過程である。この過程をとおして、教師が自分の主観的理論を意識化し反省し、自主的に理論的情報を得ることに動機づけられるとすれば、そこでの理論獲得は実践とは無縁なものではなくなる。だから、この意識化の過程を援助することが必要となる。

スーパービジョンキールモデルでは、この意識化の過程を援助する方法として、「声を出して考える」、「職業ワッペン」、「自由な連合」、「目標の反省」の四つの方法が開発されている。これらの方法は、個人でもグループでも行いうる。材料は、授業のビデオテープ、トランスクリプト、授業記録などである。次にそれぞれの方法について簡単に説明する<sup>5)</sup>。

#### (1) 「声に出して考える」方法

この方法は、次のステップで行われる。

- ① 一人の教師の授業がビデオ撮影される。
- ② このビデオを授業者とスーパーバイザーが一緒に見る。
- ③ ある箇所ビデオをとめ、この場面で教師が何を考えていたかを声に出して言う。

この方法は、この三つのステップからなるシンプルなものである。この方法で重要なのは、教師がこのビデオを見て考えたことを言うのではなく、授業のその場面で何を考えていたのか、何が頭の中を通り過ぎていったのかをできるだけ言葉にすることである。そしてその表現された思考は、どのようなものであれその教師の人格構造に属しているものであるので、そこから授業者の教育的自己コンセプトにアプローチする助けとなりうる。

#### (2) 「職業ワッペン」の方法

このワークは、一人の授業者の記述から出発する。特に、授業者が自分の授業について疑問を持ち出して

いるときに有効である。この方法は、次のステップで行われる。

- ① 「現在の状態」、「私の希望」、「邪魔をしているもの」、「私の長所」が書けるように区分されたワッペン形式のワークカードを受け取り、デザインする。
- ② この職業ワッペンについて、スーパーバイザーに説明をする。

この方法の実行は簡単である。これは個人でもグループでも行うことができる。

#### (3) 「自由な連合」の方法

この方法は、授業者が自分の教育活動について満足していないことを、ある概念やあるテーマにこだわって話すときに提供される。

授業者は、ある概念やテーマについて自発的に連想されて生じる考えを全て表現する課題が与えられる。この連想過程を介して、授業者の思考の結びつき方や、解釈、価値表象、モラル表象などが明らかになる。

#### (4)「目標の反省」の方法

この方法は、授業者が設定している教育目標を反省することを通して、教育的自己コンセプトにアプローチする。授業者に、彼が教育活動にとって意義があると考えている全ての目標を挙げ、それらを系統的に把握する、という課題が与えられる。授業者が意義あると考える全ての教育目標を列挙し構造化することは、これらの目標を意識化する援助となる。この目標ヒエラルヒーは、一方では教育目標自体についての土台となり、他方では教育的自己コンセプトの意識化の土台となる。

スーパービジョンキールモデルは、以上の四つの方法を教育的自己コンセプトの意識化のために提案している。どの方法を適用するかは、意識化を望む授業者のニーズやグループの条件などによって異なる。また、「声に出して考える」方法によってワークした後に、他の方法をもう一つ実施することもありうる。

どの方法を選択するにしろ、重要なことはワークを介して得られたデータについて話し合い、データを適切に評価し、意味づけていくことである。そのさい、次の四つの段階を経過する。

①上記の個別ワークの結果を授業者はコメントし、その後、参加者はそれぞれの観点から、授業者が述べたことの核になっているとことをマークし、視野を遮断するその背後にある思考様式を仕上げることを試みる。

②核についての言明の全リストを完成させた後に、参加者は小グループに分かれて、認識可能な視野の遮断、重要な行動認知などをもつ本質的な核言明を、スケッチ形式あるいは一つの像形式にまとめる。そのさい、何と何がどのように関連しているのか、何が優勢なのか、どこに矛盾があるのか、などが直観できるように仕上げる。仕上げられたこの他者像は、授業者にとって、授業での自分の行動を反省するための興味深い刺激となる。

③参加者はさらにその全体像から、授業者の教育的自己コンセプトを際立たせている一つ、ないし幾つかの主観的理論をあぶりだすことを試みる。このワーク段階は、これまでの段階で蓄積された包括的な情報を本質的なものに集中することへと刺激する。しかし、記録された表現から授業者の主観的理論や教育的自己コンセプトを、常に、明確に導き出すことができるとは限らない。しかし、視野を遮断する思考様式ならびに心理的構造、主観的構造、重要な行動認知について再確認し、それについて応答することは、授業者が自分の教育活動を反省するのに十分な刺激を提供する。

④最後に授業者は、このワークで応答された教育的自己コンセプトとどの程度一致しているか、どのような新しい刺激を得たか、今後の教育活動にとってどのような意義があったか、などを話す機会をもつ。

以上の四つの段階を経過して、このワークは終了する。このワークは、スーパーバイザーによって導かれる。スーパーバイザーは、適切な方法を選択し、その方法について説明し、教育的自己コンセプトのデザインの基礎となる主観的理論を発展させ、今後の教育活動のための結論を導き出す役割を担う。

#### 4) ワーク「声を出しながら考える」方法

教師の教育的自己コンセプトを意識化する四つのワークのうち、難しいが最も効果的だとされる「声を出しながら考える」ワークをここで提案する 6)。

このワークは、グループで実施することが望ましい。手順としては、授業者の授業記録であるビデオの一部を見る。授業者とスーパーバイザーは、両者の観点から重要だと考える位置でビデオをストップし、授業者は、この授業場面で具体的に何を考えたかを話す。ここで授業者が話したことを参加者が記録する。

このワークを実施する前提は、スーパーバイザーが授業者の関心事について、事前に授業者と話し合っていること、このワークの意義をワークに参加している全員が知っていることである。だから、スーパーバイザーは、ワークに参加する全員に、授業の現実を処置する認知的・情動的パターンが教師の主観的理論と教育的コンセプトの発達にどのように関連しているかを解説することが考えられる。

この前提のうえで、ワークは開始される。このワークを始めるにあたって、授業者には次の問いが出され、ワークの課題が委託される。

- ① このワークでのあなたの関心事を述べてください。  
(例えば、「自由課題のさいに、遂行の弱い生徒が計画どおり済まさないことに気づいたとき、私はどうすればいいのか、私はイライラしながらこの生徒の行動を黙認するのか、そもそも私は自由課題を指導することに向いていないのか」)
- ② あなたは、この授業場面で具体的にどんなことを考えましたか。
- ③ この授業場面で、何があなたの頭の中を通り過ぎましたか。
- ④ この授業場面であなたが考えたことを話してください。
- ⑤ あなたが考えたことを評価せずに、あなたが考えたことや感じたことをそのまま話してください。

参加者には次のことが委託される。

- ① 授業者が話したことを記録カードに書いてください。記録カードには、「授業者の言語的表現」、「表現の仕方」、「表現するときのノンバーバルな反応」、「特徴的な概念」、「その他気づいたこと」、の項目があります。

授業者と参加者に上記の課題が委託されてから、授業者はこの授業場面で考えたことを話し、メンバーが記録する作業が始められる。

このワークの出発点は、授業者の関心事である。だから、ビデオがストップされる箇所は、授業者の関心事によっている。それゆえ、参加者の関心事は問われない。ビデオをストップさせる権限をもつのは、スーパーバイザーと授業者である。このワークで、一定の授業場面の選択は、スーパーバイザーによってなされる場合と、授業者自身が選択する場合の、二つのバリエーションがありうる。スーパーバイザーが選択する場合には、すでにスーパーバイザーの授業に関する標識に基づいている。しかしこの場面は授業者が何も言えない場面であるかもしれない。なぜならこの場面は、授業者にとって重要でなく、すで



に忘れ去れているからである。その場合にはこの場面はやり過ぎされ、続けてビデオを見る。

授業者が選択する場合は、たいてい授業者が成功したと考えている場面、あるいはうまくいかなかったと考えている場面である。だから授業者の記憶に残り、より多くのことが表現される。

このワークでは、両方を実施するのが意味豊かである。なぜなら、スーパーバイザーが外から教師の教育的自己コンセプトの連関を示すことが重要なだけでなく、授業者自身が自分の教育的自己コンセプトの連関を表明する機会が開かれている方がいいからである。

そのさい、授業者が瞬時に決断を迫られ、授業者の処置のまずさが認知できる場面でビデオをストップすることに注意する必要がある。そのような場面が、授業者の授業の実際の処置にとって意味ある認知的・情動的パターンをより容易に発見させることになるからである。補足すれば、このワークでは、授業全体が評価される必要は全く無い。授業者の関心事にとって最もクリティカルな場面の考察が意味をもつ。

授業場面が選択されたなら、この場面で授業者が考えたことが話され、参加者によって記録される。参加者は、授業者の話と話し方について気づいたことをメモする。例えば、授業者は微笑みながら話した、イライラしながら話した、などノンバーバルメッセージもメモされる。

このワークは、ワークに参加する教師たちが冒頭で挙げたような伝統的な授業協議の方法だけしか知らず、そして授業者がこの特別な仕方での授業評価に関心を示すときに非常に有効である。だから、このワークが成功するための前提は、全体の開放的な雰囲気とこのワークを引き受けた授業者の雰囲気である。そのために、スーパーバイザーは、次の課題をもつ。

①授業者に対して、授業が評価されるのではないこと、授業者の考えを話してもいいこと、またクラスの状態や授業の間の状態などについて、自発的にいつでも話していいことを告げておく。

②このワークの目標は、授業者が最初に設定した関心事に関連して応答し、授業者が自分の認知的・情動的パターンを振り返ってみるチャンスをもつことである。だから、応答が常に授業者の関心事に関連づけられるように気を配る。

③選択された授業場面で授業者の頭の中を通り過ぎたことだけを、文字通りそのままに話すように授業者を励ます。例えば、うまくいかなかった場面で、「私の中に不安が生じ、私の処置に疑いをもちだした」と言うのではなく、「私は不安だった、そして『うまくいってほしい』と思った」と表現するように頼む。このことによって、相対化された表現、短絡された表現、言いつくろわれた表現、解釈する表現、などが回避できる。

④授業者が話すことについて、十分な時間を保証する。ある授業場面で授業者が考えたことを話すことは、授業者が意識していない、自発的に生じた体験内容にアプローチする可能性を与える。この無意識的な、自発的な体験内容は、短絡された解説、理論化された解説、意味づけられた解説、言いつくろわれた解説などよりも、選択された授業場面における行動に関する授業者の認知的・情動的パターンを示すからである。だから授業者中心の対話方式で、授業者がその状況を思い出し、そこで考えたことを表現できるように援助す

る。

⑤ビデオがストップされたそれぞれの授業場面について話された本質的な表現を取り出し、参加者全員に記録させる。そのさい、記録されたことが、実際に授業者の頭の中を通り過ぎたことかどうか授業者に再確認する。補足や訂正があればする。記録することを決定するのは授業者であってスーパーバイザーではないから、この確認は重要である。

以上が、「声に出して考える」ワークの概要である。このワークは、伝統的な授業研修とは全く異なっている。その最大の相違点は、授業者の授業処置をめぐって協議するのではなく、その授業処置が生まれてくる授業者の認知的・情動的パターンを探る点にある。もし、授業者がこのワークを通して、自分の認知的・情動的パターンについて反省し、課題を発見するなら、それは理論勉学の動機となりうるだろう。

#### 注

1)W. Pallasch,D.Kölln , H.Reimers,C.Rottmann:Das Kieler Supervisionsmodell.  
Weinheim und München 2001,S.181.

2)Ebenda,SS.182-184.

3)W.F.Neubauer:Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, München  
und Basel 1976,S.39.

4)W.Pallasch,D.Kölln,H.Reimers,C.Rottmann:A.a.O.,S.184.

5)Ebenda,SS.185- 188.

6)Ebenda,SS.199- 203.