

学校支援ボランティア活動における 効果的な「ふりかえり」に関する実践的研究 —ALACTモデルにおける 「本質的な諸相への気づき」に着目して—

伊藤 亜佑子¹⁾ 塩田 真吾²⁾ 酒井 郷平³⁾

静岡大学大学院教育学研究科修士課程¹⁾・静岡大学教育学部²⁾
静岡大学大学院教育学研究科博士課程³⁾

現在、学生による学校支援ボランティア活動が広がりを見せている。学校支援ボランティア活動は学生にとって子どもと関わり、子どもの成長を支える活動であることは言うまでもなく、教師教育の視点から見て、学生自身の成長のきっかけにもなっている。このことから、学生が活動中に学んだ事や困難さを感じた事を教員や学生と共有する「ふりかえり」の活動など、大学側の指導・サポートが重要となる。しかし、現状の「ふりかえり」の課題として、問題解決的な話し合いになりやすいことが挙げられる。そこで、本研究では学校支援ボランティア活動における、学生にとって効果的な「ふりかえり」とはどのようなものかを検討し、ALACTモデルの「本質的な諸相への気づき」に着目した「ふりかえり」の設計と実践を行った。その結果、従来のふりかえり会と比較し、「本質的な諸相への気づき」に関する発話が増加し、発話内容の質に変容が見られた。

キーワード：ALACTモデル、ふりかえり、教師教育、学校支援ボランティア活動、大学生

1. 問題の所在

1.1. 学生による学校支援ボランティア活動の概要と活動における「ふりかえり」の現状

「学校支援ボランティア」という言葉が初めて公式に取り上げられたのは、1997年に発表された文部省の「教育改革プログラム」である。そこでは「学校の教育活動について地域の教育力を生かすため、保護者、地域人材や団体、企業等がボランティアとして学校をサポートする活動(学校支援ボランティア活動)を推進する」と書かれていることから、地域の教育力を高めるために学校支援ボランティア活動を取り入れ始めたことが言える。また、中央教育審議会答申(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の中では、学校・家庭・地域社会が連携して教育を推進していく際に配慮すべきものの一つとして「開かれた学校」という項目が設けられたことより、それまでの「閉鎖的な学校」というイメージを払拭しようという考えから学校支援ボランティア活動が生まれた。

学校支援ボランティア活動の活動内容としては、文部科学省(2008)「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども」¹⁾によると、①授業に補助的に入る、ドリルの採点を行うなど授業の補助や実験、実習の補助等の学習支援活動、②部活動の指導、③図書書の整理や読み聞かせ、グラウンドの整備や芝生の手入れ、花壇や樹木の整備等の校内の環境整備、④登下校時等における子どもの安全確保、⑤学校行事の運営支援など、学校のニーズに応じて様々なものがあり、保護者のみならず、地域住民や学生なども参加している。

その中でも現在、学生による学校支援ボランティア活動が広がりを見せている。学生による活動の広がりを見せるきっかけとなったのが1997年から始まった「フレンドシップ事業」である。これは、文部科学省(1997)²⁾によると「学生が子どもたちと触れ合い、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身に付けられるよう、宿泊触れ合い活動や理科実験教室などの機会を設ける等の取組」である。芦原ら(2005)³⁾も「フレンドシップ事業」について「本事業は教員養成やその周辺に、より実践的な体験を取り入れる試みであり、学生を学校現場に後押しする流れを作った」と述べている。その後も2003年から2004年には文部科学省が「放課後に学習相談を通して生徒に対してのきめ細かな指導を充実させ、学習上のつまずきの解消や学習意欲の向上につなげること」(姫野ら,2004)⁴⁾を目的に「放課後学習チューター」という活動を実施し、学生による学校支

Ayuko ITO¹⁾, Shingo SHIOTA²⁾ Kyohei SAKAI³⁾
A Practical Study of Effective “Reflection”
among School Support Volunteers—The Awareness of
Essential Aspects of the ALACT Model—

¹⁾ Graduate School of Education, Shizuoka University

²⁾ Faculty of Education, Shizuoka University

³⁾ Graduate School of Education, Shizuoka University

援ボランティア活動がさらに推進された。

学生は学校支援ボランティア活動では主に授業補助、学習支援を行うことが多い。このことから、学校支援ボランティア活動は、学生にとって子どもと関わり、子どもの成長を支える活動であることは言うまでもなく、教師教育の視点から見て、学生自身の成長のきっかけにもなっていることがうかがえる。特に近年においては、溝部ら（2012）⁵の調査によると「8割強の学生が学校支援ボランティア活動の経験により教職志望動機が強くなった」という効果が期待できることもあり、教育委員会と連携し、学生を小中学校などへ派遣する試みを実施している大学も多い。その他の大学側の指導・サポートとして、学生が活動中に学んだ事や困難さを感じた事を教員や学生と共有する活動である「ふりかえり」の活動を行っている大学もあり、紙媒体や Web を活用した活動記録やふりかえり会など、様々なふりかえり方法がある。

本研究ではその中でもふりかえり会のような他者との話し合いによる「ふりかえり」に着目した。

1.2. 学生による学校支援ボランティア活動の「ふりかえり」の意義と課題

学校支援ボランティア活動の「ふりかえり」を行う意義として、3点にまとめられる。1点目は、実践知を獲得するだけでなく、出来事の成り行きについても一度考え直すことで「理論知と実践知の統合」ができること、2点目は、普段意識することのない自分自身の姿を見つめ直し、子どもや教師などに対する固定観念を認識できる「自己省察」、3点目は、他者との話し合いにより、以前から持っていた自身の考えを改めて考え直すきっかけとなる「考えや視点の広がり」である。これらのことから、学校支援ボランティア活動の「ふりかえり」は、学校支援ボランティア活動をよりよいものにしていくことを目的としたものに加え、教師教育の視点から、学生自身の成長を重視した活動であると言える。

しかし、現状の「ふりかえり」の課題として、実践した事・困った事に対してどのような方法が一番良い方法なのかという問題解決の方向に話し合いが進みがちであるということである。信州大学「臨床経験ハンドブック」⁶でも、「ふりかえり」の難しさ・課題として、『実践の良し悪し』の判断や、『最善の解決法（どうすべきであったか）』の探求にその関心が限定されてしまいやすいことを挙げている。この課題に対して三原・夢喜田（2001）⁷は、『『どうしたらいいか』ということに重点を置くよりも『そこに何が起きていたのか』を考えることが重要である』と述べていることから、より事実解明的な話し合いが「ふりかえり」では必要となってくるであろう。

以上のことを踏まえ、先述した「ふりかえり」の意義に着目し、学生にとって効果的な「ふりかえり」とはどのようなものかを検討した。

2. 「ふりかえり」に関する先行研究の整理

2.1. 教師教育分野以外での「ふりかえり」

「ふりかえり」は教師教育分野以外でも幅広い分野で注目され、様々な手法が取り組まれている。

成人教育において、普段の経験を学習とむすびつけるために「ふりかえり」が重要である。クラントン（2005）⁸も「おとなの学習において経験の役割を見る際に、もっとも期待のできる方法は、ふり返りをめぐる記録や研究である」「まさにふり返りをとおして、経験は学習に貢献するのだと論じることができる」と述べている。その成人教育での「ふりかえり」の中で、特に大切だとされていることは「意識変容」である。クラントン（2005）⁹は「おとなに対する教育と子どもに対する教育の根本的な違いの一つ」として「子どもは『形を作っていく（forming）』のに対して、おとなは『形を変えていく＝変容していく（transforming）』ということである」と述べている。

この「意識変容」については、メジローが「意識変容の学習」を唱道している。「意識変容」とは「自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである」とされている（クラントン,2005）。この「批判的にふり返ろうとするプロセス」には「内容のふり返り」「プロセスのふり返り」「前提のふり返り」の3つのプロセスがあり、岩崎（2011）¹⁰はその中でも、「経験や問題について長い間抱き続けた、社会的に組み立てられた前提、信念、価値観を吟味する」プロセスである「前提のふり返り」が「もっとも意識変容にいたる可能性がある」と述べている。

看護の分野でも患者とのやりとりで困った事や上手くいった事をふりかえる機会を作り、学びにつなげていく必要がある。看護での「ふりかえり」は、患者との一つ一つの場面をふりかえっていくものが多い。例えばナラティブやプロセスレコードを用いての「ふりかえり」などを挙げることができる。その中でも「プロセスレコード」に焦点を当てる。「プロセスレコード」とは、長谷川・白波瀬（2001）¹¹によると、「患者と看護者の相互作用過程を明らかにし、実践に役立たせるために活用されている記録」のことである。出来事が起こったその瞬間では、出来事の動きに気をとられ、患者の言葉や行動の意味を考えられずに対応してしまう。そこでプロセスレコードを取り入れることにより、コミュニケーションを再構成し、「言葉のもつ意味の洞

察を深め、両者の意図のすれ違いに気づく」ことができる。このような効果を期待して、看護師の養成指導や実習指導に使われている手法である。プロセスレコードの記録用紙には、様々な様式があるが、一般的な記録用紙は以下のようなものである(表1)¹²。

表1 基本的なプロセスレコードの様式

患者の言動	私が考えたり、感じたりしたこと	私が言ったり、行ったりしたこと	分析と考察	指導者の助言・評価

プロセスレコードは教育分野でもすでに用いられており、山口(2004)¹³はプロセスレコード活用の利点として『私』固有のある偏りを持ってしか他者にアプローチできないということ—いわば自分がつねに『色眼鏡』をかけているということ—に気づけることを挙げている。

2.2. 教師教育分野での「ふりかえり」

一方、教育分野ではドナルド・ショーン(Donald A. Schön) やコルブ(Kolb)のふりかえりの概念や理論が頻繁に言及されている。ショーンは、従来までの「技術的熟達者(technical expert)」という専門家の省察像とは異なる「反省的実践家(reflective practitioner)」という考えを提唱した。「反省的実践家」は、「行為の中の省察(reflection in action)」を行う。「行為の中の省察」とは、「自分が今していることをその過程の中で考え、自分のやり方を変化させていく」ことである(ドナルド・ショーン,2001)¹⁴。つまり一言で言えば、「なすことによって学ぶ」ということである。

コルブも、教師教育を「経験による学び」ととらえ、「経験学習モデル」を作成した。「経験学習モデル」のそれぞれの段階を簡単に説明すると、「具体的な経験」を通して、「内省的な観察」で経験を多様な観点からふりかえる。また「抽象的な概念化」では他でも応用できるような概念化したり自分の持論(教訓)としたりする。そして「能動的な試み」で新しい場面で行動を起こすといったサイクルである。

そして、このコルブのモデルを受け、コルトハーヘンは「ALACTモデル」を作成した(図1)。ALACTモデルの目的は、初任の教師が直面する問題や教員養成を受けた後の現実に対するショックを減らし、教師教育をより「リアリティック」にすることやALACTモデルのサイクルを自律的にたどれるようになることで、成長しつづける能力を身につけさせることである。

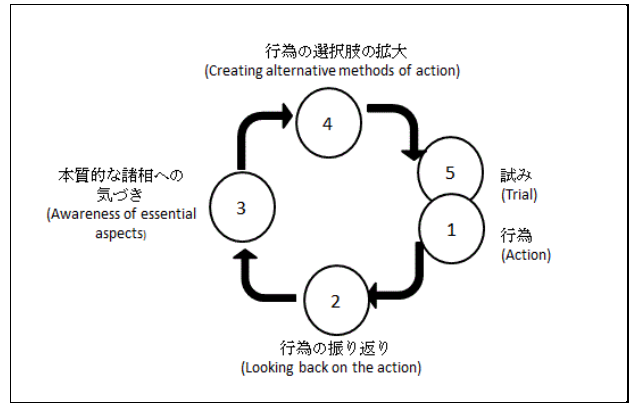


図1 コルトハーヘンが提唱したALACTモデル

ALACTモデルは「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」「試行」の5局面から成っている。まず第1局面で「行為(経験)」を行う。第2局面での「行為の振り返り」では、荒木(2015)¹⁵によると、表面的な言動に焦点が当てられるのではなく、「その言動が生じた背景、すなわち実践者が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識」などについても焦点が当てられる。コルトハーヘンは、この本人の思考や感情、望み等を見ていく方法として「8つの問い」を提唱した(表2)。

表2 8つの問い

0. 文脈はどのようなものでしたか?	
1. あなたは何をしたかったのですか?	5. 生徒たちは何をしましたか?
2. あなたは何をしたのですか?	6. 生徒たちは何をしましたか?
3. あなたは何を考えていたのですか?	7. 生徒たちは何を考えていたのですか?
4. あなたはどう感じたのですか?	8. 生徒たちは何を感じていたのですか?

この8つの問いを行うことによって、行為についての具体化を行っていく。特に右側の「生徒たちは～」の質問は、改めて考えると難しいものが多く、実践者は自分自身の行動や考えばかりに目がいってしまっていることが考えられ、ふりかえりをさらに深めていくことができると考えられる。これに関しては、上條(2012)¹⁶も実習生の「私は何をしました?」や「私は何を考えていた?」の2つに焦点を当てた省察を行いがちになるが、第3局面の本質的な諸相への気づきにつなげるためには「生徒はどう感じたか?」や「生徒は何を望んでいたか?」といった問いに焦点を当てることが重要であると指摘したコルトハーヘンの主張を踏まえた上で「省察において実習生や若い教師が見落としがちの点を示す上で有用性の高い指摘である」と述べていることから言える。

この第2局面を経て第3局面の「本質的な諸相への気づき」に移っていく。「本質的な諸相への気づき」とは一体どういうことなのだろうか。「本質的な諸相への

気づき」は、武田・山辺（2013）¹⁷によると、「そこで実際に何が起きていたのか、重要な点はどこにあったのかについて気づくこと」であるとされている。さらに、荒木（2015）は、「実践者が無意識を意識化すること、自らの前提を自覚化することにより、自らの実践に隠された本質が現れてくる」と述べている。これらのことから、「本質的な諸相への気づき」とは、無意識に持っていた信念、教育観、それらのもととなる自分自身の経験を自覚化するという意味に置き換えられると考えられる。そして、第4局面の「行為の選択肢の拡大」で実践者個人が解決方法を選択し、第5局面「試行」に移っていく。

このALACTモデルで最も重要な局面とされているのが、第2局面「行為の振り返り」から第3局面「本質的な諸相への気づき」にかけてである。第3局面については、武田・山辺（2013）¹⁸も「行為によってある結果が導かれたのはなぜであるのか、その因果関係に関する『本質的な諸相』に気づくことができ、初めて人は似た状況に遭遇した際に以前の経験よりも有効な行為を選択し得る」とし、「要となる第三段階」と述べている。

2.3. 先行研究を踏まえた学校支援ボランティア活動における効果的な「ふりかえり」の考察

以上の先行研究を整理・検討し結果、先述した「ふりかえり」の意義を満たすものとしてALACTモデルが挙げられる。ALACTモデルは、コルブの「経験学習モデル」とは異なり、第2局面（行為のふりかえり）で「その言動が生じた背景、すなわち実践者が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識」などについても焦点が当てられる。そうすることによって、第3局面（本質的な諸相への気づき）で、出来事の原因や背景を追究することができ、自身が無意識に持っている教育観という思考の枠組みを意識化することができる。それとともに、8つの問いを用いることによって、自身の言動の背景や原因だけではなく、対象者側（子ども）の言動の背景や原因を追究することもできるという点も効果的である。また、コルトハーヘンのALACTモデルは、コルブの経験学習モデルからさらに段階を細かくし、各段階での手法についても細かく手法が示されていることから、学校支援ボランティア活動の「ふりかえり」にも取り入れやすいと考えられる。しかし、ALACTモデルは第3局面の「本質的な諸相への気づき」の定義や解釈が研究や文献によって曖昧であることが問題点として挙げられるため、本研究では「本質的な諸相への気づき」を「対象者の言動の背景に対して多面的なとらえができるとともに無意識に持っている自身の教育観を意識化する」と定義する。また、無意識に持っている自

身の教育観を意識化することに関しては、さらに2段階に分ける。第1段階を「なぜ自分はその言動をしたのかを考えることによって、自身が抱えている信念や理想、教師や子どもはこうあるべきだという前提などを認識することができる」段階とし、第2段階を「どうしてそのような信念や理想、前提が生まれたのか、あるいは、どうしてそのような教育や子どもに対しての教育観を大事だと考えているのかを認識できる」段階とする。

また、「プロセスレコード」やメジローが唱えた「意識変容の学習」の理論も効果的な「ふりかえり」の参考となるだろう。

3. 研究の目的と方法

本研究では、学校支援ボランティア活動における学生にとって効果的な「ふりかえり」とはどのようなものかを検討し、「ふりかえり」の設計とその実践の結果を分析・考察することで、その成果と課題を明らかにすることを目的とする。

研究の方法としては、第一に、静岡大学教育学部附属教育実践総合センター主催の学校支援ボランティア活動のふりかえり会の発話を分析し、現在の学校支援ボランティア活動の現状と課題を明らかにする。

第二に、第一で明らかになった課題を踏まえ、ふりかえり会の設計を行う。本研究では特にALACTモデルの第3局面「本質的な諸相への気づき」に着目して「ふりかえり」の設計を行う。また、設計したふりかえり会を学校支援ボランティア活動のふりかえり会で実践し、その発話や学生のふりかえりシートの記述から以前のふりかえり会との比較を行うことにより、設計したふりかえり会の成果と課題を明らかにする。

4. 事前調査の概要と分析結果

4.1. 事前調査の分析結果

静岡大学教育学部附属教育実践総合センター主催の学校支援ボランティア活動のふりかえり会は、「自分の経験を振り返ったり、仲間や教員の話の聞いたりすることを通して、自分の学びや課題を整理するとともに、今後自ら成長していくための目標を定める」ことを目的とし、年に三回開かれている。このふりかえり会は、学校支援ボランティア活動に参加している主に3・4年生が参加している。本年度のふりかえり会は、第一回を7月、第二回を10月、第三回を12月に行った。そこで、現在行われている学校支援ボランティア活動のふりかえり会の現状や課題としてどのようなものがあるのかを事前に調査するために、7月期に行われたふりかえり会の分析を行う。

7月期に行われたふりかえり会では、1日目は5名、2日目は6名、3日目は12名、4日目は11名の学生が参加した。ふりかえり会の内容としては、1コマ分(90分)を使って以下の通りに行われた(表3)。

表3 7月期ふりかえり会の内容

(1) 趣旨・内容説明	5分
(2) 小集団による話し合い	45分
・自己紹介・ボランティア活動の概要	
・評価シートをもとに話し合い	
(3) 全体でのシェアリング	20分
(4) 教職支援室の先生のお話	15分
(5) まとめの記入	5分

小集団による話し合いの「評価シートをもとに」では、学生に事前に配布し、記入するよう指示を出しておいた「ふりかえりシート」をもとに話し合いを行った。「ふりかえりシート」には、縦軸に「子ども」「特別な支援を要する子ども」「教職員」「保護者・地域の人」の4つの「関わる人たち」を、横軸に「生徒指導・学級」「授業」「学校全体・行事その他」の3つの「教員の仕事」を設けている。学生は、それぞれ経験した①出来事や実践②そこから学んだこと・身につけたことを埋められるところだけ記入して、ふりかえり会に持参している。このふりかえりシートを用い、まずは一人ずつ観察・実践したこと、学んだ・身につけたことをシートから二つ程度エピソードを交えながらグループのメンバーに紹介した。また、同時に困ったことや課題、これから学びたいこと、身につけたいことなども一つ程度紹介した。グループのメンバーは予め決められており、1グループ3、4名程度のメンバーとなっている。紹介が終わった後、そのグループのメンバーは聞いてみたいことがあれば確認をしていった。各自紹介を終えた後、メンバーの話をもとに話し合いを行った。

以上のふりかえり会のグループでの話し合いをもとに発話分析を行った。分析方法としては、各グループの発話をICレコーダーで録音し、発話を文字起こしたものを一文ずつ見ていき、4つのカテゴリーに分類し¹⁹、各カテゴリーの割合を見ることにより、現在のふりかえり会の話し合いの傾向を探っていった。なお、今回は9グループの発話を録音した。

全体の話し合いを概観する中で、大きく4つのカテゴリーに発話を分けることができた。それは「活動の報告についての発話」「一つのエピソードを補足する発話」「出来事の背景・原因の気づきに関する発話」「アドバイス」の4つである。さらに各カテゴリーを2区分に分けて合計8つに分類した(表4)。

表4 カテゴリー表

<p>カテゴリーA 「活動の報告についての発話」</p> <p>①事実</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見たこと、聞いたこと ・実際にやったこと <p>②感じたこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学んだこと ・困ったこと ・全体的な感想
<p>カテゴリーB 「一つのエピソードを補足する発話」</p> <p>③前の話の内容についての追質問</p> <p>④質問に対する答え・詳細</p>
<p>カテゴリーC 「出来事の背景・原因の気づきに関する発話」</p> <p>⑤対象者(子ども・教師)の気持ち、行動の背景・原因を予想する又はそれを促す問い</p> <p>⑥実施者の気持ち、行動の背景・原因を考える又はそれを促す問い</p>
<p>カテゴリーD 「アドバイス」</p> <p>⑦学生からのアドバイス・コメント</p> <p>⑧教員からのアドバイス・コメント</p>

発話分析の結果は以下の通りである(図2)。まず、「①事実」と「②感じたこと」の割合が多く、全体的に見て50%を超えていた。このことから、学校支援ボランティア活動のふりかえり会では、活動についての報告を主に行っていることが明らかになった。一方で「⑤対象者(子ども・教師)の気持ち、行動の背景・原因を予想する又はそれを促す問い」「⑥実施者の気持ち、行動の背景・原因を考える又はそれを促す問い」は両方を合わせても全体の内の5%程度であり、ほぼ話し合うことができていないことが明らかとなった。このことから、学生自身が⑤⑥の視点を踏まえながら話すということは、意識しない限り、なかなか難しいものであるということがうかがえる。⑤⑥は「本質的な諸相への気づき」につながる重要な部分であるが、現状のふりかえり会では、あまりそこまで話し合うことができていないことが明らかとなった。また、「⑦学生からのアドバイス・コメント」と「⑧教員からのアドバイス・コメント」の結果から、明らかに⑧の教員からのアドバイスの方が多いうことが確認できる。

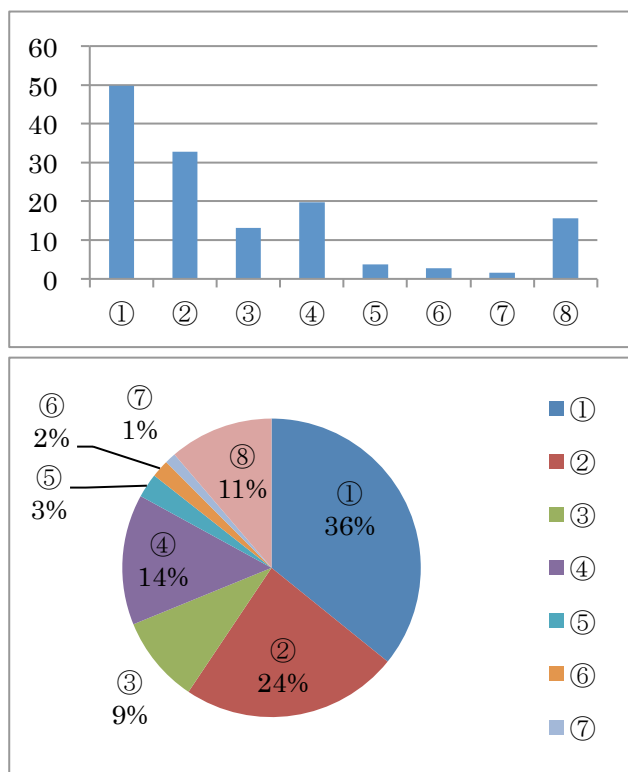


図 2 7月期ふりかえり会のカテゴリ別発話回数 (全グループ平均) と発話割合

4.2. ふりかえり会の課題の整理

事前調査から「本質的な諸相への気づき」につながる「出来事背景・原因の気づき」に関しての話し合いがほとんど行われていないことが明らかとなった。「本質的な諸相への気づき」につながる発話が少ない原因としては、以下の二つの話し合いの傾向が考えられる。まず一つ目の傾向として「話題が次から次へと移る」ということである。現状のふりかえり会では、一つのエピソードを言い終わると次のエピソードにすぐに移ってしまう傾向があり、グループの中でいくつものエピソードが出てきたかという「エピソード数」を調べてみたところ、全体で平均 18 ものエピソードが話されていることが明らかになった。話し合いの中で様々な話題が出てくるといことは、多くの学びを経験した学生にとってより多くの経験を共有できるという点では有効である。しかし、「ふりかえり」の目的はエピソードの紹介のみで終わるものではなく、一つ一つのエピソードについてもう一度立ち止まって「そこで一体何が起きているのか」「いま・まさにどのような学びが成立しつつあるのか」(信州大学、「臨床経験ハンドブック」といことを考えていくことが重要であろう。次に、二つ目の傾向として「学生の困難さ等に対して how to 式で解決してしまいがち」であることが挙げられる。ふりかえり会では、グループの中に入って話し合いに参加している教員が、学生同士

の質問や発言がほぼない状態でアドバイスをする場面がいくつか見られた。教職経験の豊かな教員からアドバイスをもらうことは、学生にとっては今後の有効な手段として参考になるという点で良い事だと考えられる。しかし、エピソードを述べた後、教員がすぐに選択肢を与えるという「how to 式」になってしまうことで、そのエピソードの状況を細かく捉えずに解決させてしまうことにつながる。つまり、「出来事背景・原因の気づき」がない、「本質的な諸相への気づき」の段階を抜かした話し合いになってしまっていることが明らかとなった。このことから、「how to 式」にならず、一度間に「出来事背景・原因の気づき」を入れてから、今後の方向性について考えていくような話し合いの流れにすることが望ましいと考えられる。

以上のふりかえり会の課題を解決するためにも、「ALACT モデル」を活用し、「本質的な諸相への気づき」につながる発話を引き出せるようなふりかえり会を設計する。

5. ALACT モデルにおける「本質的な諸相への気づき」に着目したふりかえり会の設計と実践・考察

5.1. ふりかえり会の設計の概要

事前調査や「ふりかえり」に関する文献・先行研究を踏まえ、「対象者の言動に対して多面的なとらえができる」とともに無意識に持っている自身の教育観を意識化する」という「本質的な諸相への気づき」を目指したふりかえり会の設計を行った。

今回設計したふりかえり会は、ALACT モデルの理論をもとにしたものである。今回はそれに加え「プロセスレコード」を組み合わせた。「プロセスレコード」を取り入れた理由としては、「ALACT モデル」の第 2 局面の「行為の振り返り」の段階で行為の振り返りを行いやすくし、第 3 局面に移行しやすくするためである。学生がプロセスレコードを記入することにより、ふりかえりたい出来事をもう一度思い起こし、状況を整理することができると考えられる。また、プロセスレコードで報告するエピソードを一つに絞ることにより、話の転換の多さを防ぎ、より話し合いを深めていくことができると考えられる。

さらに今回は、行為についてのふりかえりをさらに深めていくために、ALACT モデルの中で取り入れられている「8つの問い」の手法を組み込んだ。「8つの問い」では、対象者及び実施者の行動だけではなく、その行動をしたときのそれぞれの感情や考え、願望までを学生に考えさせることができる。こうすることで、対象者あるいは自分自身の行動の意味や背景を表面的な現象だけ

にとられず、より見えにくい事象にまで掘り下げることができ、対象者の行動の背景の可能性を多面的に考え直したり、自身の言動の背景を考えたりするきっかけとなる。またその際、プロセスレコードの「対象者の言動」と「実施者の言動」で記入する欄が分かれているところを上手く掛け合わせて使うことにより、主観のゆがみや教育観のような自分が求めているものを意識化することが同時にできると考えた。このように第2局面の「行為のふりかえり」の場面で、「8つの問い」や「プロセスレコード」を活用することにより、自然と第3局面の「本質的な諸相への気づき」に移るような流れができると考え、「プロセスレコード記入用紙」を作成した(図3)。

※ふりかえり会までに以下を記入し、当日必ず持参してください!!※

訪問活動 プロセスレコード		名前 ()	
体験先	小・中・高・特	学年	年生
対象者(子ども)の言動	実施者(私・教師)の言動 私● 教師▲	私の気持ち・気づき	
●上のプロセスレコード中で肝となるやりとりを一つ決め、下の表を埋めてみましょう。			
①実施者(あなた又は教師)は何をした?	Do	⑥対象者(子ども)は何をした?	
②実施者は何を考えていた?	Think	⑦対象者は何を考えていたのだろうか?	
③実施者は何を感じた?	Feel	⑧対象者は何を感じたのだろうか?	
④実施者は何を望んでいた?	Want	⑨対象者は何を望んでいたのだろうか(何がしたかった)?	

図3 プロセスレコード記入用紙

当日のふりかえり会の話合いの流れでも、報告者がプロセスレコードと8つの項目の表を報告した後、グループのメンバーで8つの項目の表を中心として、各項目で他の解釈や行動の背景について話し合わせるように「ふりかえりシート」を作成した。このシートに沿って進めることで、報告者が考えていた子どものとらえ以外の解釈を他の学生からもらうとともに、報告者自身が無意識に持っていた「〇〇であるべきだ」という教育観を意識化する段階を踏むようにし、「本質的な諸相への気づき」の段階に至らせるよう工夫した。

また、ふりかえり会を実施する前には、教職支援室の実務家教員とふりかえり会の打ち合わせを行った。その打ち合わせでは、グループでの話し合いの中に入れてもらう実務家教員に向けてのお願いとして、「なぜ〇〇だと思ったのか?」や「そもそも〇〇とはどういうこと?」のように「なぜ」や「そもそも」のキーワードを使いながら、事例について深く迫ってもらうことと、先生には豊富な知見があると思うが、先生の想いや考えは極力言わず、学生の考えや想いを引き出すよう支援をしてもらうようお願いをした。

5.2. ふりかえり会の実践の概要

設計したプロセスレコード記入用紙と流れを設計した上で、12月期の学校支援ボランティア活動のふりかえり会で実践を行った。

12月期のふりかえり会では、1日目に4名、2日目に5名の計9名が参加した。そのため、1日目は4人で1グループ、2日目は3人グループが1つと2人グループが1つにグループを編成した。ふりかえり会は今までのふりかえり会と同様に1コマ分(90分)を使って行った。当日の流れは以下の通りである(表5)。

表5 12月期ふりかえり会の内容

- | |
|----------------------------------|
| (1) 趣旨・内容説明 5分 |
| (2) 司会確認・自己紹介 5分 |
| (3) 各自のプロセスレコードについての検討 60分 |
| ・プロセスレコードの内容理解 |
| ・肝となるやりとりと表の検討 |
| (4) 再度自分のプロセスレコードの見つめ直しと感想記入 15分 |
| (5) 教職支援室の先生のお話 5分 |

今回のポイントとなる部分は「各自のプロセスレコードについての検討」である。ここでは各自が書いてきたプロセスレコード記入用紙をグループのメンバーと共有し、議論していった。この項目はさらに2段階に分けられる。まず、第1段階として、プロセスレコードの内容理解を行う。報告者は、書いてきたプロセスレコードについてのエピソードをグループのメンバーに紹介する。なお、今回プロセスレコードに書いてきてもらったエピソードは「今までのボランティア活動の子どもとの関わりの中で困った事や悩んだ事、疑問に思った事」に設定した。その後、グループのメンバーは報告者のプロセスレコードに対して、その時の状況やその子の普段の様子など、もう少し詳しく聞いてみたことを質問する。

次に第2段階として、肝となるやりとりと表の検討を行う。報告者はまず、肝となるやりとりとプロセスレコードの下の8つの項目の表を報告する。その後、表

右側の「対象者の4項目」を見て、他の解釈ができないかをグループのメンバーで話し合う。そして表左側の「実施者の4項目」も見て、なぜ実施者はその行動をしたのか、その行動の背景をグループのメンバーで話し合う。以上の活動を60分間行った。今までのふりかえり会ではグループでの話し合いの時間が45分であったが、各自のプロセスレコードをじっくり検討していくためにも、多めに時間をとった。

5.3. 設計したふりかえり会の分析結果と考察

今回設計したふりかえり会の発話も文字起こしを行い、4つのカテゴリーに沿って一文ずつ分類を行った。その結果が以下の通りである(図4)。

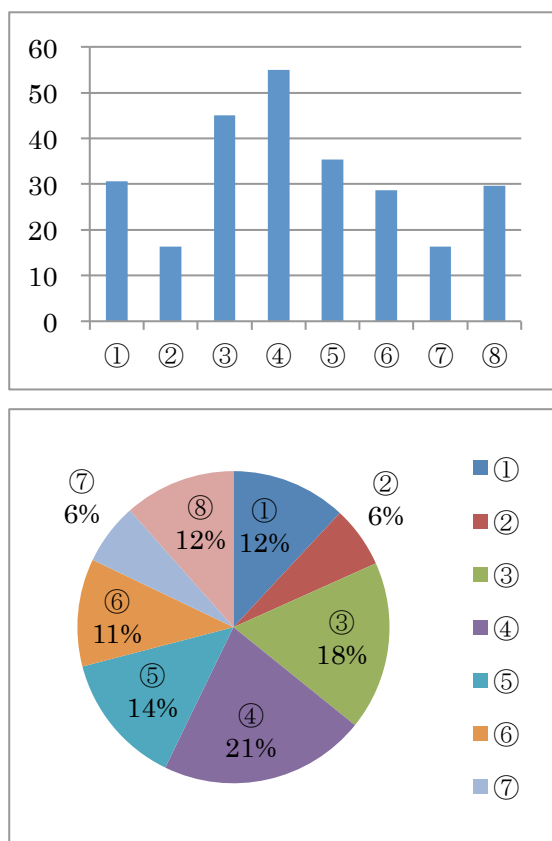


図4 12月期ふりかえり会のカテゴリー別発話回数 (全グループ平均) と発話割合

7月期と比較して明らかになったことは、まず「活動の報告についての発話」の割合が大幅に減少したということである。7月期は「①事実」と「②感じたこと」を合わせて50%を超えていたが、今回は①②合わせても18%という結果になった。その代わりに、「⑤対象者の気持ち、行動の背景・原因を予想する又はそれを促す問い」と「⑥実施者の気持ち、行動の背景・原因を考える又はそれを促す問い」である「出来事の結果・原因の全体

づきに関する発話」が増加した。このことから、今回のふりかえり会では、今までのふりかえり会と比較して「本質的な諸相への気づき」につながる発話ができているとすることができるだろう。

「出来事背景・原因の気づきに関する発話」が増加した理由を発話分析から大きく2つ挙げる。1つはふりかえりシートや次第に沿って話を進めたということである。例えば、ふりかえりシートでは「グループで対象者の4項目を見てもっと別の解釈ができないかを考えてみよう」や「実施者の4項目を見て、なぜ実施者はその行動をしたのかを深く考えてみよう」といったような指示を出した。このため、「だから僕の気持ちとしては○付けをできて花丸をつけてあげたいがために○付けの前に教えてあげたいという気持ちもあった」といった「自分はこういう風に思っただけでこういう行動をした」といった発話が増加した。また、それと同様に「周りからどう見られてるとかはあんまり気にしないからこそ、その朝も来てないかも。」(毎朝の運動に来てない子に関しての発話)といった「子どもはこういう風感じていたからこういう行動をした」という発話が増加したと考えられる。

もう1つは、教員の介入が考えられる。発話を見ていくと「⑥実施者の気持ちや行動の背景・原因を考える又はそれを促す問い」についての話を進めていくのが難しく、実施者の行った行動は正しかったのかといった方向に話しが進みがちになってしまった場面がいくつか見受けられた。そのような際に、教員が学生の行動の背景を聞きだしたり、プロセスレコードの対象者の言動の記述から「どうしてそのように子どもを捉えたのか」といった問いをしたりすることにより、その学生の理想の子ども像、教育を引き出ししたりしたことによって視点の広がりが見られ、「⑥実施者の気持ちや行動の背景・原因を考える又はそれを促す問い」が増加したと考えられる。

また「⑦学生からのアドバイス・コメント」に関しては、今までのふりかえり会では、学生が意見を述べることなく、教員が選択肢を与えている傾向があった。しかし、今回は学生同士で問題解決に向かっていこうという意識が見られた。「⑧教員からのアドバイス・コメント」に関しては、7月期に行われたふりかえり会と比較すると発話回数の平均が増加しているが、増加した原因を分析すると、7月期のアドバイス・コメントとは質が異なるものとなった。例えば、学生が各自アドバイス・コメントを述べたあとに教員がアドバイス・コメントの追加を行っていた。また、アドバイスのみではなく、教員が話し合いの進行を促進するためのコメントも増加したため、結果として⑧の回数が増加したと考えられる。

以上の結果から、全体的にALACTモデルの5段階

の流れに沿えた話し合いに近づけられたのではないかと考えられる。しかし、「出来事背景・原因の気づきに関する発話」に関して細かくみていくと、無意識の教育観を意識化する第1段階まではいけているが、第2段階に関する発話はほぼなく、結局実施者の言動からその言動が正しいのかどうなのかという問題解決に移ってしまいがちになってしまった。このことから実施者の言動の背景から「どうしてそのような信念や理想、前提が生まれたのか、あるいは、どうしてそのような教育や子どもに対しての教育観を大事だと考えているのか」という高度の目標まで達成することは難しいということが課題として残った。

6. 本研究の課題と今後の方向性

本研究の課題として、週に1度か2度ほどしか学校現場に入っておらず、その子どもの様子を普段から見ることができない学校支援ボランティアの学生にとっては、子どもの思考やその子に沿った解釈、その子の裏側にあるものが見えにくく、想像しにくい。その結果、話を深入りしようとしないうちに表層で終わる話し合いが生まれてしまう場面が見られたことから「学校支援ボランティアという立場の限界」が挙げられる。

今後の方向性としては「発達段階や時期に合わせたふりかえり会の設計」を挙げる。本研究で設計したふりかえり会は大学1・2年生の子どもや教育現場との関わりの経験が浅い学生や3・4年生でも学校支援ボランティア活動を始めたばかりの学生にとって難易度が高いと考えられる。このことから、今後は大学生の発達段階に合わせたふりかえり会の設計や1年間の内の時期に合わせたふりかえり会の設計を考えていく必要がある。また、「本質的な諸相への気づき」をさらに引き出すため、さらに今回設計したふりかえり会を改善していく余地があるだろう。

- 6 信州大学教育学部「臨床経験ハンドブック」,信州大学教育学部ホームページ,p.11
<http://www.shinshu-u.ac.jp/faculty/education/clinical/handbook.html> (最終アクセス: 2016年2月14日)
- 7 三原亜矢巳・夢喜田恵子 (2001)「学生が困った場面を振り返ることの学習効果:精神看護学実習におけるプロセスレコードの分析より」,名古屋市立大学看護学部紀要 1,pp.63-71
- 8 パトリシア・A・クラントン (2005)『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』,鳳書房,p.79
- 9 パトリシア・A・クラントン (2005) 前掲書,p.203
- 10 立田慶裕・井上豊久・岩崎久美子・金藤ふゆ子・佐藤智子・荻野亮吾 (2011)『生涯学習の理論—新たなパースペクティブ』福村出版,p.21
- 11 長谷川雅美・白波瀬裕美 (2001)『自己理解・対象理解を深めるプロセスレコード』,日総研出版,p.8
- 12 長谷川・白波瀬 (2001) 前掲書,p.16 表5を参考に作成
- 13 山口美和・山口恒夫 (2004)「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード—看護教育および看護理論との関連から—」,信州大学教育学部紀要 112,pp.133-144
- 14 ドナルド・ショーン著,佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』,ゆみる出版,p.107
- 15 荒木寿友 (2015)「教員養成におけるリフレクション—自身の『在り方』をも探究できる教師の育成に向けて—」,立命館教職教育研 2,pp.5-14
- 16 上條晴夫 (2012)「教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究—F・コルトハーヘンの『省察モデル』を中心に—」,東北福祉大学研究紀要 36,pp.179-192
- 17 武田信子・山辺恵理子 (2013)『教師のリフレクション(省察)入門—先生がステップアップするための教員研修—』,授業づくりネットワーク No.8,学事出版,p.26
- 18 武田・山辺 (2013) 前掲書,p.34
- 19 なお、一文が長かったり、一文の中に複数のカテゴリーが含まれていたりした場合は、文の途中で区切りを入れている。

謝辞

本研究を行うにあたり、携わっていただいた全ての方々に感謝申し上げます。特に、ふりかえり会の話し合いに参加していただいた教職支援室の先生方、学生の皆様に深くお礼を申し上げます。ありがとうございました。

- 1 文部科学省 (2008)『『みんなで支える学校 みんなで育てる子ども』—『学校支援地域本部事業』のスタートに当たって—』
http://www.mext.go.jp/a_menu/01_l/08052911/004/002.htm (最終アクセス: 2016年2月14日)
- 2 文部科学省 (1997)「平成9年我が国の文教政策」,第2部,第3章,第11節2
- 3 芦原典子・原清治 (2005)「スクールボランティアがもたらす教育的効果の研究」,佛教大学教育学部学会紀要 4,pp.51-65
- 4 姫野完治・長瀬達也・小松正武・浦野弘 (2004)「放課後学習チューター事業の展開過程の分析とモデル化」,秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 26,pp.77-87
- 5 溝部ちづ子・石井眞治・古谷嘉一郎・斎藤正信・財津伸子・山崎茜 (2012)「教員志望大学生の学校支援ボランティア活動の教育効果に関する研究」,比治山大学現代文化学部紀要 第19号,pp.31-44