

教員養成段階における教師教育の展望

——コルトハーヘンの「コア・リフレクション」に焦点を当てて——

Perspective of Teacher Education in Teacher Training:
Focusing on “Core Reflection” the Theory of Fred A.J. Korthagen

茂野 賢治
SHIGENO Kenji

I はじめに

1 求められている教師の専門性

現在、日本の教育界においては、様々な答申やそれに伴う施策が矢継ぎ早に示され、実施されている。昨年、2015年12月21日に示された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」においても、教員の資質能力の向上が、教育の最重要課題として謳われ、様々な改革案が示されている¹⁾。また、2012年8月28日の同答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」では、教員を高度専門職と位置づけ、「学び続ける教員像」の理念の確立と実現について示されている²⁾。さらに、各自治体においても、教師の学びについての議論と教師を指導、支援する在り方等が報告書としてまとめられている（e.g. 横浜市教育委員会³⁾）。このような議論を一言で示すならば「教職の高度化」に向けた「教師の専門性」が問われているといえる。「教師の専門性」、「教職の高度化」、「学び続ける教師」等がバズワードのように飛び交う中、教師教育や教員養成に関わる機関やそこで携わる人々は、教師のどのような専門性に向かって、どのような学びを、どのように行うかの模索をしながらも、種々の研修やプログラムを検討、開発、実施している。そして、現場の教師たちも、手探りをしながら、国や各自治体の企画・運営する研修等に参加し、自身の専門性を高める努力を重ねている。養成段階においても、一部の学生たち⁴⁾は、各自治体の主催する「教師塾」（e.g. 東京都⁵⁾）という名のもとで、教員採用試験、そしてその先にある教師としてのある

べき姿に向けたプログラムに沿って、教師の専門性を磨いている現状がある。

2 教師の専門性に関する研究

教師の専門性について、ショーン（1983）は、教師も医師や弁護士同様に専門職とし、その専門性を反省的实践家像に定位させている。この反省的实践とは、「行為の中の省察」（reflection in action）を基本的な概念におき、教師の複雑な仕事における自分自身の行為を省察しながら、実践を行うことの出来る高度職業専門職人としての教師を想定している。さらに、反省的实践における枠組みの省察を通して、その枠組を編み直していくことも、専門職像の教師として概念化している⁶⁾。

日本においては、このショーンの専門家像である反省的实践に依拠しつつ、教師の専門家像及び教職の専門職像を指向した研究知見がある。佐藤（1997;2015）は、教師の同僚性を基盤におきつつ、教育実践における教師の専門性の確立を、授業改革、学校改革そして教育改革の一つとして指摘している。そこでは、ショーンの反省的实践における行為の編み直しについても、授業実践を基盤にしている。編み直しの行為を、教師の中心的な仕事の一つである授業におき、教師の授業における専門職像に定位させている⁷⁾。このように、日本では、実際に教育現場で働く教師の専門性あるいは専門職としての教師像が議論される際、実践における教師の「省察」や「振り返り」といった概念の必要性やその取組に関して、ある一定の認識はあり、実践は行われつつあるといえよう。しかし、一方で石井（2014）は、教員養成段階にお

いて、教師や教員養成の高度化をショーンの中心的概念「省察的实践」として支持するものの、体系的な理論を学習するための位置づけの明確化を指摘している。さらに、体験と省察の往還の実体験のみならず、その枠組みを形成するための教員養成段階における「知識基礎 (knowledge base)」の組織化、及び、日本におけるその検討の脆弱さも指摘している⁸⁾。

3 教員養成段階の省察

この省察については、現場の教師のみならず、教師の養成段階における省察に関する研究知見も存在する。コルトハーヘンらは、省察そのものの段階性及び順序性を指摘し、ALACTモデルを持って構造的に省察を説明している⁹⁾ (Korthagen, 1999.; Korthagen et al.,2001.)。そして、教師の能力を技術的能力と省察的能力に分け、その往還の必要性を指摘し、彼の勤める大学の教師志望学生のためのプログラムを研究・開発した (Korthagen,1999.)。また、リアリステック・アプローチ (realistic approach) と呼ばれる方法を取り、学生に現場の実践で得た経験に対して、省察を求めることで、学生自身の実際の理解を深めさせ教師教育における知見を蓄積させてきた¹⁰⁾ (Korthagen,1999.;Korthagen et al.,2001.)。さらに、コルトハーヘンらは、先のALACTモデルだけでは省察のプロセスについて構造化されているものの、省察の内容においては教師や学生の学びの成長や発達を説明しきれていない (Korthagen et al.,2005,pp51-53.) と自省し、省察の階層を、6つに分けた玉葱モデル (The onion model)¹¹⁾ によるそれぞれの階層での省察を指摘した(図1参照)。

この玉葱モデルでは、教師や学生の学びの成長や発達は、外的要因としての環境 (environment)、行動 (behavior)、能力 (competencies) と内的要因としての考え方 (beliefs)、自己認識 (identity)、存在使命 (mission) の内的外的要因の双方との往還を通して、伸長していくことを示している。さらに彼らは、この内的要因としての省察をコア・リフレクション (core reflection) と呼び、先のALACTモデルを補完し、実践的省察におけるコア・リフレクションの必要性を主張した¹²⁾。

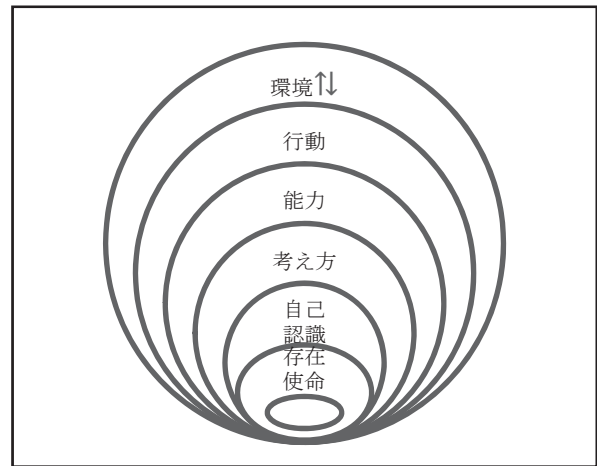


図1：玉葱モデル (The onion model)

(Korthagen et al.,2005,pp53-55.;Korthagen et al.,2013, pp29-33. を基に図を筆者が加筆、邦訳)

そして、この玉葱モデルにおける内的要因の階層の最も中核となす部分を「その人自身の核となる資質」コア・クオリティ (core qualities) とした。

コルトハーヘンは、コア・リフレクションの基本的な概念枠組みを心理学者であるチクセントミハイのフロー概念 (flow) から理論上、説明している¹³⁾。チクセントミハイは、人が自身の核となる資質や技を使用している時の行為は、素早い熟達可能な学習としてフローを位置づけている。この枠組みをコルトハーヘンは、コア・クオリティ (core qualities) や理想 (ideals) と環境との適合で生じるコア・リフレクションの枠組みに位置づけている (図2参照)。

この枠組みから、彼らはコア・リフレクションの定義を人の長所や強みとするその人自身を形成する核という所までについて振り返ることとしている。「自己の核となる資質」(core qualities) を、「省察」あるいは「振り返る」(reflect) ことで、

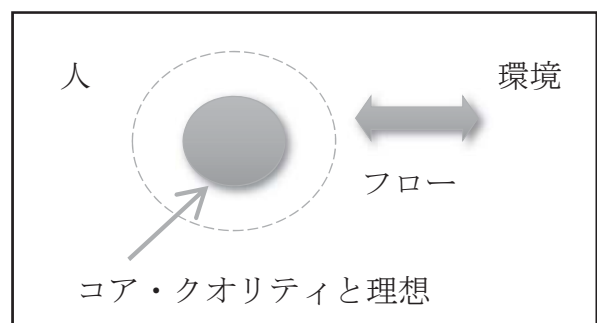


図2：フロー概念図 (flow)

(Korthagen et al.,2013,p27.FIGURE3.1B を基に、図を筆者が加筆、邦訳)

外的要因である行動や能力の効果的かつ長期的な環境への適合や変容を有する教師の事例をもとに説明している。彼らは、コア・リフレクションが、教師教育において、ショーンの概念である「行為の中の省察」を可能にさせ、そして、自己の核や強みを振り返ることは、教師や学生、教育に関係する全ての人々の教授と学習の中心に適用できることを指摘しているのである¹⁴⁾。

さらに、近年では、このコア・リフレクションに関して、教師の仕事の目標やモチベーションを向上させるのみならず、人の生き方をも含む人間のトータルとしての生き方、在り方を指向する省察とも指摘している¹⁵⁾ (Korthagen et al.,2013, pp3-11.)。

そして、ポジティブ心理学に関する側面からも自らの核となる資質を見つめ、自己の強みを生かすための振り返りは、教師の能力を高くすることから、それを教師教育において、今後の教授・学習における新たな展望として位置づけている¹⁶⁾ (Korthagen et al. ,2013,pp12-23.;pp195-202.)。

このようなコルトハーヘンらの指摘に依拠すると、コア・リフレクションとは、玉葱モデルの外的要因から内的に向かう研修とは逆向きの個人の内面から外面へ向かう、つまり自らの核となる資質を捉え、自らの行動や目標を自らで設計し直していく新たな教師教育のアプローチといえそうである。このアプローチの必要性についてはコルトハーヘンらも認識している。現在の教育界において、自己を失いバーンアウトする教師の原因解消の一つとしても、コア・リフレクションが機能すること、そして、教師や教師を志す学生が自己の強みを生かすことで、教職や自己の人生への希望を見いだすコア・リフレクションの今後の専門性教育への貢献を期待している¹⁷⁾ (Korthagen et al. ,2013,pp8-10.)。

しかし、一方で教員養成段階における学生にとっては、この自己の核となる資質を捉えるコア・リフレクションの機会は、稀少である。また、教師になったからといってすぐ、自己の核となる資質の振り返りができるようになる能力や機会が得られるとは限らない。むしろ、学校現場における機会は、現代日本の教師の多忙さゆえ¹⁸⁾、失わ

れつつあるといえる。そこで、養成段階におけるコア・リフレクションの機会を持つことやまたそうしたプログラムを開発することは教師を志望する学生たちにとって、有益なことといえそうである。これについては、同様な指摘が存在する。荒木(2015)は、理論と実践を結ぶ日本の大学の教員養成課程における時間の乖離が、内的・外的「リフレクション」(省察)を行う際、バランスを悪くしている一要因となっていることを指摘する¹⁹⁾。また、山辺(2014)も、教師や教員養成段階における教師教育の課題を、コルトハーヘンらの概念である玉葱モデルを引用し指摘する。それは、玉葱の内側から外側に向かう省察を通じた自己の核となる資質を捉え、そこから自己の目標をカスタマイズできるような能力の伸長及びそのためのシステムづくりと包括的な省察を促す専門性を有した新たな教師教育者の存在の重要性を指摘している²⁰⁾。

4 教員養成段階における省察の課題

以上、教師の専門性を向上させるための省察について概観してきたが、教員養成段階における省察の課題を整理すると以下の二点が指摘できる。

- (1) 教員養成段階における体験と省察の枠組みとなる「知識基礎」の導出とその体系化
- (2) 学生が自己の核となる資質を自ら振り返り、自己の行動や目標を創造するためのシステムづくりとそれを機能させる教師教育者の役割の導出

これらを踏まえ、本稿では教員養成段階において、自己の核となる資質の振り返りを行い、自己の行動や目標を創ることができる学生への実践上のアプローチの視座を得ることを目的とする。この目的を実現するため、本稿ではコルトハーヘンのコア・リフレクションの概念²¹⁾に焦点を当てて、実践上の事例を考察することで、この目的を果たすことを考える。そして、コア・リフレクションの概念を本稿では「自己の行動や目標を、自らが創り出すために、自己の核となる資質や強みを振り返ること」と定義しておく。同時に、教師教育者が学生へのコア・リフレクションを促すためのアプローチの視座²²⁾を得ることも、本稿では試みる。

II 事例の概要

1 教員志望学生 K さん²³⁾（仮名）の紹介

本事例の対象とした K さんを、教員になるための取組と併せて紹介する。次項で、さらにその取組概要を示す。K さんは教員になるための準備を大学 3 回生の時より本格的に始める。準備内容の中心は、教員採用試験に対応するためのものである。まず、筆記試験対策として、専門教科の知識を過去の問題を中心に解き、面接試験や模擬授業などの実践対応として、数種の取組を行った。その取組とは、自主ゼミ²⁴⁾と呼ばれる教員志望の学生仲間とともに学びあう自主的なゼミの結成と参加、学校ボランティアとして学校現場への参入、私塾での講師経験等である。また、K さんは「教員採用試験に合格するためのストラテジーノート」や日々の教育活動に関する「振り返り日誌」を作成し、適宜自身の取組の振り返りに活用していた。

K さんと筆者との出会いは、自主ゼミにおける専門教科模擬授業の講評のために筆者が招かれた K さんが 4 回生の時である。授業後に、K さんが行った模擬授業の振り返り時の筆者の講評内容や方法が K さんにとっては非常に好感が持てたようであり、以来、K さんは筆者に対して、種々の依頼をしてくるようになる。本事例の中心となる模擬授業「教師志望動機」（以下、「志望動機授業」と略する）の講評の依頼もその一つである。

本稿では、この自主的な取組である「志望動機授業」を企画・運営した K さんの模擬授業の事例を基に、その映像記録、K さんの書いた授業前後のメモ、授業後に行った授業参加者のコメントシートと筆者との振り返りの談話をカテゴリー化したデータとを照らし合わせて分析を行った²⁵⁾。

2 「志望動機授業」の概要

K さんは、自主ゼミの仲間事前に「志望動機授業」を行うことを伝え参加を促した。また、そこでの内容と授業での参加者の発表と授業後のコメントの依頼をしてから、映像を用いた授業を約 80 分程度行った。以下に当日用いた資料を載せて授業の概要を示す（表 1 参照）。

表 1：「志望動機授業」の概要

<p>本時の流れ</p> <p>☆教師という仕事の大変さ（15分～20分）</p> <p>↓</p> <p>☆授業者の教師志望動機プレゼンテーション（5分）</p> <p>↓</p> <p>☆挙手制！教師志望動機プレゼンテーション（40分）</p> <p>↓</p> <p>☆事後学習ワークシート記入・本時のまとめ（10分）</p> <p>①本時の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 改めて「なんで自分は教員になりたいのか」が明確になり、教員採用試験に対するモチベーションが向上する。また、教師志望動機に対して考えが深まる。 ● 面接において、素の自分で話そうとするのではなく、「面接における自分」を演じることが必要であると気づき、今後の面接練習の際に「面接における自分」を意識して、取り組もうとする。 <p>②実際に何をするのか</p> <ul style="list-style-type: none"> ● みんなの前に立って、面接官がいる想定ではなく、ゼミ員全員に対して伝わるように「教師志望理由」を演説する。この演説はカメラに収める。 ←みんなの前に立って演説することで、自分の考えが明確になると同時に、モチベーションが向上する。また、大勢の前で演説している自分の動画を見直すことで、「面接における自分」の存在に気づく。 ● 演説した後、授業に対する感想と改めて教師志望理由をワークシートに記入し、ゼミ員全員でパソコン上において共有する。 ←授業のまとめとして、文書化するため。

3 コア・リフレクションの概要

筆者は、直接的、間接的、二つの側面からコア・リフレクションの機会を用意した。どちらも、コルトハーヘンのコア・リフレクションアプローチを緩用した²⁶⁾。具体的な手法は、①ポジティブな意味を当人が持てるような振り返り②「現時点と今ここの状態」と「未来」との焦点化③当人の伸長の焦点化④思考、感情、欲求の側面の気づきのさらなる焦点化の 4 点を意識した。

直接的には、K さんと筆者との授業後の振り返りの面談であり、間接的には、教師を志す仲間との振り返りの共有及びその場面におけるコメントシートの活用であり、筆者が K さんとの面談の途中で促した。

特に、後者については、K さんが企画した「志望動機授業」の内容から、授業の最後に K さんも含め参加者それぞれが、自己の持つ資質を発表

表2：振り返りでの中心カテゴリーとKさんのコメント要約

<p>①なぜ、「志望動機授業」を企画しようと考えたのか？ 学校ボランティア、塾講師における子どもたちとの体験からコミュニケーションを図ることの難しさを体験して、自分の教職に対する意志や資質を再度、振り返ることを考えたから。「志望動機は探すものではなく、自分の中で見つけるものだ。」と考えている。</p>
<p>②「自分自身を振り返る」ことの大切さを意識したのはなぜか？ 生徒とのコミュニケーション不足の授業体験から、本当に教員に向いているのかという不安の克服のため、自分を見つめ直し、自分の長所を出すことの必要性を感じた。「志望動機授業」も自分を振り返る一つだったといえる。</p>
<p>③自分の長所や強み、よさは何だと考えるか？ 相手の立場に立てる。プライドを捨てられる。コミュニケーションのきっかけを作れる。これらは自分を振り返ることから得た現在、自分が考えている長所である。</p>
<p>④今回の授業の一番の収穫は何と考えるか？ お互いの本音を話すこと。チームワークが上がったこと。 教員になるといったモチベーションが上がったこと。</p>
<p>⑤自分自身を見つめるような振り返りをどう考えるか？ 重要である。特に、皆の本音が出たと思う今回の志望理由のプレゼンは、自分自身を見つめ、自分のよさに気づかないと、本当の語りは出てこないと考える。</p>
<p>⑥なぜ、みんなを巻き込んでいこうと考えたのか？ みんなにも、教員になる強い決意を持って教員になってほしいと考えたため。他者と自分の違いがわかり、自分を他者がわかってくれることは、自分の強みの確認や励みにもなると思ったから。</p>
<p>⑦なぜ、振り返り時に筆者を誘ったのか？ 振り返りのポイントを促してくれると思ったから。実際、授業構成の振り返りだけでなく、授業の受け手と授業者の考えていることの違いに気づかせてくれた (i)。</p>

する場面があること。その発表についてお互いが、「コメントシート」に記入し、それらを見る場面があること。この二つの場面が、コア・リフレクションの機会になることを、筆者は期待してKさんに、面談の中で仲間からの情報を得ることを促した(表3、(iii)、(iv))。Kさんがコア・クオリティや理想を仲間からも気づかされ、再確認できることを期待して面談を行った。

Ⅲ 事例の結果と考察

1 Kさんの「志望動機授業」の振り返りの考察 Kさんの行った「志望動機授業」の授業の目標

表3：振り返り時の談話の抜粋

<p>Kさん「今日の授業の反省は、自分の話しが長くなって、(中略)もう少し時間配分を考えるべきでした(ii)。」 筆者「皆はどう思ってるのかな？他の人も、自分自身を見つめられて良かったようだけど。皆に聴いた(iii)？」 Kさん「ワークシートを見てみます。」 筆者「他の皆は、授業に何を求めていたんだろうね(iv)。」 (中略) Kさん「(前略)これらは、自分の長所って言えるんですか？」 筆者「そうだね。Kさんは、どんなときに幸せを感じる？さっき皆の前で、話してたかもね？」 Kさん「それは、・・・子どもたちの笑顔(v)。」 筆者「そのために、Kさんは何をしたい？」 Kさん「笑顔にさせること(vi)。あつ、さっき言っていました。子どもを愛する気持ちを持つこと(vii)。」</p>
--

(表1)の①本時目標と授業後のKさんの振り返り(表2)の項目①「志望動機授業」の企画の理由を比較すると違いが指摘できる。前者は、授業の目標が、参加者である仲間とともに、「教員採用試験」や「面接」試験のためであるのに対して、後者は、「自分自身の教職に対する意志や資質を振り返る目的で授業を企画した」と回答している。この前者と後者の違いにKさんが気づいた要因は、コア・リフレクションが機能したからといえる。その場面として、第一は、筆者との授業後の振り返りであり、第二は、授業参加者である仲間との振り返りの共有及び再共有である。

第一の場面では、(表3)の談話に見られるように、自己の核となる資質を見いだすというコア・リフレクションが、Kさんと筆者との振り返りにおいて機能したといえる。そこでは、まず仲間が何を考え、どのような気持ちで発表を行ったか自分と比較した振り返りを行うことで、自他との目標の違いの気づきを、筆者はKさんに促した。このことは、自己の核となる資質を見つめる目的と、(表2)振り返り項目⑦の(i)においても「授業の受け手と授業者の考えていることの違いがわかった。」とあることから見てとれる。さらに、筆者は、上記面談の過程で、表出した(表2、質問項目③)Kさんのコメント「相手の立場に立てる」といった自己認識(identities)や考え方(belief)の層を深めるために、振り返りを続けた。

そして、最終的に、Kさんのコア・クオリティや理想の層として「子ども愛」「笑顔にさせること」（表3、(v)、(vi)、(vii)）の気づきに筆者はつなげた。これらの過程は、「相手の立場に立てる」といった自己認識 (identities) の層を、自分にとってどんな意味があるのか (significant meaning) を考え (Thinking)、感じ (Feeling)、欲する (Wanting) ことで、コア・クオリティ (core qualities) や理想 (ideals) の層まで深めた振り返り、つまりコルトハーヘンのコア・リフレクションに符合するといえる。

第二の場面では、Kさんは（表1、本時の流れ）にも計画した「志望動機授業」の中で、授業参加者である仲間全員に、教師志望理由を語らせた。それにより、本音の志望動機理由をお互いに聴くことができた。これらが、Kさん始め、全ての参加者が、自己の核となる資質をそれぞれが振り返ることができ、同時に共有することにつながったといえる。さらに、その後もコメントシートを用いた振り返りの再共有を行うことで、参加者たちは、教員採用試験の対策を目的とした授業の目標を越えたコア・リフレクションを協働的に行い、かつ、コア・リフレクションを再共有したといえる。ここでの再共有とは、Kさんが仲間たちの「コメントシート」を見ることで、Kさんのコア・クオリティである「子ども愛」等を再認識することである（表4 (viii) 参照）。

これらの過程によって、自己の目標と仲間への

表4：Kさんの授業の感想及びKさんへのコメントの記述の抜粋

<p><u>Kさんの授業後の感想</u></p> <p>皆の本音の志望動機が聞けて、ゼミ全体のチーム力は向上したと思う。今まで、気づくことのできなかった各人の良さを知れて、皆1人1人を見る目が変わった。(中略) 今回の導入で、私が泣いた事は本音を話しやすい状況作りに大きな影響を与えたと思う。本当に何でこんなに、他人の話で泣けるのか不思議だ。</p> <p><u>Kさんへの仲間からのコメント</u></p> <p>①生徒を心から愛してるっていうのが伝わってきました (viii)。改めて、それが一番大事なんだと気づかされました。</p> <p>②Kさんには、人を引きつける力があると思う。先生になりたいんやなって気持ちがめっちゃ伝わってきたよ。</p>

目標（「志望動機授業」の目標）の意味することの違いに、Kさんは気づいたといえる。このコア・リフレクションによって、Kさんは1回目の「志望動機授業」においては、自己の核となる資質の振り返りを仲間には求めていなかったのだが、2回目の自主的に企画した模擬授業「教育実習に向けて」（以下「教育実習前授業」と略する）においては、自己の核となる資質の振り返りを、Kさんは参加者にも求めるようにした。導入では「本当に教員になりたいか」を考えることをKさん自身が語り、展開2においては自己の長所を見つめ、それを生かした自己紹介を皆に求めている。つまり「教育実習前授業」の授業の導入や構成を変化させている（表5参照）。これは、Kさんがコア・リフレクションを通じた自己の目標や行動を自らカスタマイズした結果といえる。

以上、Kさんが自主的に授業を企画運営すること自体、内容を含めてコア・リフレクションといえそうだが、1回目と2回目における授業の目標の変容とコア・リフレクションの関係を大まかに、下の（図3）で示す。

表5：「教育実習前授業」の概要（Kさんの資料より抜粋）

<p><u>授業タイトル</u></p> <p>「教育実習直前〇〇市ゼミ活動」～人生で一度しかない教育実習をかけがえのないものにするための授業～</p> <p><u>本時の流れ</u></p> <p>☆導入 改めて教育実習とは何か？</p> <p>☆展開1 現場での経験の共有</p> <p>☆展開2 プレ自己紹介</p> <p>☆振り返り ワークシートの記入</p>
--

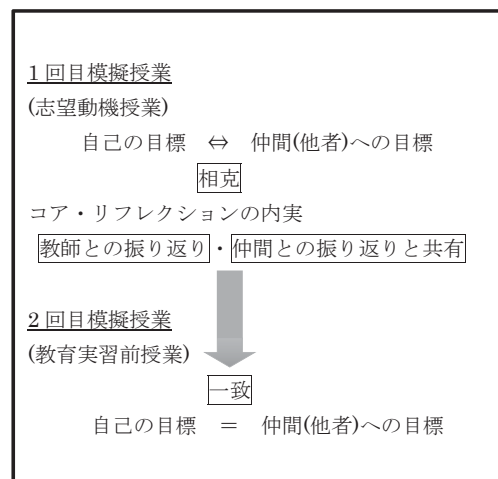


図3：模擬授業目標の変容とコア・リフレクションの関係

2 総合考察

Kさんの目標として1回目の「志望動機授業」は、「自己の核となる資質」を捉える「自己の内面を振り返るためのもの」であったのだが、実際の授業目標は「教員採用試験対策」という「自己の外面のためのもの」であった。しかし、2回目の「教育実習前授業」の目標は、「教員採用試験対策」ではなく、Kさんも授業参加者も「自己の核となる資質」を捉え、教育実習という教育体験の場面で、個人の良さを発揮できるようにKさんが変容させた。模擬授業でも、個人の自己紹介の場面で同様な発揮ができるように、模擬授業の目的や構成を変容させたのである。これは、コア・リフレクションによって、Kさんの教育者としての土台づくりとして考えている「自己の核となる資質や長所」を捉えるための実践を参加者も求めていることに、Kさんが気づいたからといえる。すなわち、自主的な模擬授業である取組目標に、参加者も同様な求めがあることに、Kさんが気づいたからである。つまり、これは「子ども愛」「子どもたちを笑顔にさせること」等、Kさんが本来持っているよさや強みを捉える「振り返り」すなわちコア・リフレクションを通じた結果といえる。そして、Kさんは「自己の核となる資質」を捉えた後に、教育実習に臨むことが、Kさん同様、参加者全員も望んでいるという考えに至り、Kさんができることとして、模擬授業の企画運営といった場面から、授業の目標や構成の変容という行動変容をさせた結果といえる。

この変容過程での注目点は、Kさんと筆者との「振り返り」において当初、Kさんは「行動の振り返り」を求め「意味の振り返り」は求めていなかったことである。ここには「意味の振り返り」を示唆し、コア・リフレクションのファシリテーターとして指南する教師の存在の必要が指摘できる²⁷⁾。なぜなら、Kさんは、授業改善という直接的な行動変容のための教師の存在は求めていたが、意味の振り返りであるコア・リフレクションには気づいていなかったからである。つまり、指南役の存在抜きには、学生の核となる資質に対するコア・リフレクションの気づきがなかったことが指摘できるのである。この「リフレクション」

の区別は、イベリアンとコルトハーヘンによるロンガヤロックスら（2007）とホエックス（2007）の指摘を引用した区別に符合する（Evelein&Korthagen, 2015, pp16.）²⁸⁾。彼らは、「リフレクション」に対して、行動を指向するリフレクションと意味を指向するそれとで区別している。本事例においても、確かにKさんは（表3、(ii)）で「行動の振り返り」を求めているといえる。それに対して、筆者との振り返り（表3、(iv)）において「仲間（他の学生たち）が一番要求していたのは何か。」を筆者が問うた後、Kさんは、自己の目標である「自己の核となる資質を捉える」ことは、仲間も要求していたことを授業実践や仲間のワークシートを見ることで知ることになる。ここには、授業構成等の「行動の振り返り」と授業を行う目的である「意味の振り返り」を区別した筆者との振り返りがあった結果といえる²⁹⁾。

IV おわりに

以上、コルトハーヘンの省察の中心的概念であるコア・リフレクションに焦点を当て、教員養成段階における学生が自己の核となる資質を捉え、そこから自己の行動や目標を自ら創り出すための実践上の視座を得る目的で事例を考察した結果、以下の二点が明らかになった。

第一は、振り返りにおけるファシリテーターの必要性である。学生と教師という関係に縛られず、一人の人間としての長所を見だし、信頼関係を築くことができ、かつ、コア・リフレクションの方法論の指南をも含めたそのファシリテーターの必要性である。それは、学生の技能的・精神的な理解と共感及びそれらを統合した振り返りを支援する教師教育者の存在である。

第二は、仲間との協働的な振り返りの必要性である。本音の語り合いを通じたコア・リフレクションとその共有及び再度、書いたものによる振り返り（本事例ではコメントシート）による再共有によって、本人の長所や気がつかない点を確認、再考させ、モチベーションの高揚を助長する同伴的、協働的なコア・リフレクションが行える仲間の存在及びその環境づくりである。

今後は、教員養成段階における体系的なシステ

ムの基礎となるような実践上のコア・リフレクションに関するさらなる事例の積み重ねが課題といえる。

【註および引用文献】

- 1) 詳細については、中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日(答申)) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm. を参照。
- 2) 詳細については、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」(平成25年8月28日(答申)) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm. を参照。
- 3) 筆者は、『文部科学省平成23年度 教員の資質能力向上に係る調査検討事業 授業改善支援センター事業を通じた指導主事の育成・活用への取組 報告書』の中で現場の教師を支援する指導主事の在り方として、教育行政の取組による教員の人材育成に焦点をあて、指導主事の資質・能力の向上が、教員の資質・能力の向上に与える影響を指摘している。詳細は同報告書, pp42-44.;pp80-81.
- 4) 本稿でいう学生とは、教師を志望し、大学等の教員養成機関において教職課程の履修を行っている学生を指す。
- 5) 東京都教育委員会では、「東京教師養成塾」として、教師を志す学生の実践的指導力育成の場として主催している。詳細は <http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/10jidai/yosei/recruit.html>. を参照。
- 6) Schön, D. A. *Educating the reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic books,1983. (柳沢昌一・三輪健二監訳『省察とは何か』, 鳳書房, 2007.)
- 7) 佐藤学.『教師というアポリア-反省的实践へ-』, 世織書房, 1997. 及び佐藤学.『専門家として教師を育てる-教師教育改革のグランドデザイン-』, 岩波書店, 2015.
- 8) 石井英真.「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」, 『日本教師教育学会年報』, 第23号, 2014, pp20-29. において、石井は、ショーンの「省察的实践論」において省察によって再構成される枠組みの体系化のための専門職としての知識や経験を「知識基礎 (knowledge base)」としている。
- 9), 10) コルトハーヘンらのALACTモデル及びリアリスティック・アプローチ (realistic approach) の詳細は Fred A.J. Korthagen. *Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education*. *European Journal of Teacher Education*, 22:2-3,1999,pp191-207. 及び Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates, 2001. (= 武田信子監訳『教師教育学』, 学文社, 2010.) を参照した。
- 11) 玉葱モデル (The onion model) については、Fred A.J. Korthagen & Angelo Vasalos. *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*, *Teachers and Teaching*, 11:1, 2005,pp47-71. 及び Fred A. J. Korthagen, Younghee M. Kim, and William L. Greene. *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*, Routledge,2013. を参照した。(特に、玉葱モデルの図及びその解釈は、Korthagen et al.,2005,pp53-55.;Korthagen et al.,2013,pp29-33. を参照した。)
- 12) 本稿では、コルトハーヘンらのコア・リフレクション (core reflection) を他で使用される「リフレクション」や一般的な「反省」や「省察」と区別して捉えるため、この用語をそのまま用いる。そして、コルトハーヘン同様に、コア・リフレクションを「行動の振り返り」ではなく、「意味の振り返り」を指向するリフレクションとしておく(この違いの詳細については、前掲書, Korthagen et al.,2013,p38. を参照)。一方で、コアとリフレクションそれぞれの状態を説明する際の説明時の用語として混乱をさけるために、コアを「自分の核となる資質」、リフレクションを「省察」「振り返り」もしくは「振り返ること」としておく。
- 13) フローとコア・リフレクションの関係については、前掲書, Korthagen et al.,2013,pp24-31. を参照した。コルトハーヘンはフロー概念をポジティブ心理学からコア・リフレクションに位置づけている。
- 14) コア・リフレクション概念の詳細を、前掲書, Korthagen et al.,2005. と前掲書, Korthagen et al.,2013. 及び Frits G. Evelein and Fred A. J. Korthagen, *Practicing Core Reflection: Activities and Lessons for Teaching and Learning from Within*, Routledge,2015. から参照した。また、最近では、コア・リフレクションについて、「コア」とは「自分である」あるいは「自分自身として感じている自分の要素」(前掲書, Evelein & Korthagen,2015, p14.) 「リフレクション」とは、理論上、学習レベルにおいては、「学習を深める中心」ともしている(同掲書, p16.)。
- 15) 前掲書, Korthagen et al.,2013,pp3-11.
- 16) 前掲書, Korthagen et al.,2013,pp12-23.;pp195-202.
- 17) 前掲書, Korthagen et al.,2013,pp8-10.
- 18) 日本の教師の勤務時間の長さや仕事内容の多様さは、世界でも群を抜いており、その解消は喫緊の課題である。詳細は『OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS2013) のポイント-』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2014/06/30/1349189_2.pdf. を参照。
- 19) 荒木寿友.「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-」, 『立命館教職教育研究』2015年3月第2号, 立命館大学教職教育推進機構, 2015,pp5-14.
- 20) 山辺恵理子.「資質と能力の不可分性について」, 『日本教師教育学会年報』, 第23号, 2014,pp148-157.

- 21) コア・リフレクションについては、コルトハーヘンらを中心に発展した概念である（前掲書, Korthagen et al.,2005.）。本稿では、この概念を焦点化するためコルトハーヘンのコア・リフレクションとして議論を進める（詳細は前掲書, Korthagen et al.,2013,pp12-41. を参照）。
- 22) コルトハーヘンはコア・リフレクションを促進させる7つの原理の特徴を導出している（詳細は前掲書, Korthagen et al.,2013,p39. を参照）。
- 23) 本事例の対象となったKさんには倫理的な配慮を十分行うこと、研究目的や頂いた資料の活用方法、研究途中での依頼の拒否においても何ら不利益を講じることがないこと等を説明し、協力依頼の許諾を筆者が頂いた。
- 24) ここでいう自主ゼミとは、大学等の教職課程とは異なる組織を、教師を志す学生たちが自主的に学ぶために編成した集団である。
- 25) 佐藤郁哉.『質的データ分析法 原理・方法・実践』,新曜社,2008. を参照して分析を行った。
- 26) 筆者は、前掲書, Korthagen et al.,2013,p38, TABLE3.2. を参照し、一般的な振り返りの方略と対比しながら、コア・リフレクションの手法を意識してKさんと振り返りの面談を行った。
- 27) 前掲書, コルトハーヘン, 2010, 第5章「実習生の個別指導」,pp115-150. において、コルトハーヘンはALACTモデルを用いて、実習生が省察を行うプロセスの中で、受容や共感等の情緒面を捉える教師のメンターの、ファシリテーター的役割を指摘している。
- 28) 前掲書, Korthagen et al.,2013,p38.; 前掲書, Evelein& Korthagen,2015,p16.
- 29) 本稿では、事例の対象となったKさんと筆者とのインタビュー等のやり取りによるホーソン効果の影響は完全には避けられない。これについては、別稿で論じたい。

