

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——

Reflection on teacher education:
Toward the training of teachers capable of exploring their own 'being'

荒木 寿友
ARAKI Kazutomo

I はじめに

団塊の世代の大量定年退職によって、新規採用枠が大幅に増えている。このような状況はすでに平成 22 年の文部科学省「教員の資質能力の向上特別部会」において指摘されていた。そこでは以下のように予見されている。「今後 10 年間に、教員全体の 34%、20 万人弱の教員が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生することが懸念されている。これまで、我が国において、教員の資質能力の向上は、養成段階よりも、採用後、現場における実践の中で、先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることにより行われる側面が強かったが、今後はその伝承が困難となることが予想される」¹⁾。この予見は現実のものとなり、たとえば文部科学省統計資料「公立学校教員採用選考試験の実施状況」（平成 24 年度版）によれば、平成 15 年と比して、平成 24 年は小学校教員の採用者数は 9431 名から 13598 名へ、中学校教員は 4226 名から 8156 名へ、高等学校教員は 3051 名から 5189 名へと増加している²⁾。

学校現場は比較的経験の浅い教員が多数存在する中で、これまでと同様に質の高い教育を展開することが求められる。その一方で、かつてのような OJT において若手教員を丁寧育成していく時間的・人的可能性は低くなり、さらに付け加えるならば若手教員は多様なバックグラウンドを持った子どもたちや保護者への対応など、以前にはなかった「新しい仕事」をこなしていかなければならないのである³⁾。

しかし、採用 1 年目という理由で業務量が軽減されるわけでもない。総量としての教員の数はさほど変化していないため⁴⁾、多くの新規採用者は

初年度より担任を持たざるを得ない。つまり、各大学などを 3 月末に卒業したとして、その 10 日後には児童生徒の前で担任としての挨拶を行い、授業をこなし、部活動やクラブの顧問として活動し、5 月には家庭訪問や保護者面談をし、運動会等の学校行事を行わなければならないのである。一般的に民間企業就職であれば、新規採用者には内定者研修や新卒者研修があり、たとえば銀行員であれば入行したその日から窓口業務をこなすようなことはない。

つまり、今ほど新任教師に「即戦力」、すなわち勤め始めたその日から「一人前の教師」として業務を遂行する力が求められている時代はないのである。

こういった「即戦力」育成への対応として、各自治体の教育委員会は「教師養成講座」（たとえば京都市教育委員会「京都教師塾」（平成 18 年より）、京都府教育委員会「教師力養成講座」（平成 20 年より）、大阪府教育委員会「大阪教志セミナー」（平成 20 年より）など）を独自に設けるなどして、教員志望の学生を中心に授業づくり、学級経営、各種行事や部活動などについての講義や実地研修を行っている⁵⁾。このような「教師養成講座」が誕生した背景には次のような理由がある。「今後大量に採用される新人教員については、大学での教員養成課程とは別に、近年、いくつかの教育委員会において、実践力を備えた教員を養成するための『教師塾』を作る例が見られるように、実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な力が（大学の教員養成課程において）十分に身に付いていないことなどが指摘されている」（括弧内引用者）⁶⁾。

たしかにこのような取り組みは、意味のあるものであるといえるかもしれない。新規採用者が時を移さずして学校現場を任されるのではなく、学生時代から比較的長期にわたって学校現場に入り、また授業方法や学級経営について現職教員や教育委員会の指導主事などから講義を受けることによって、授業や子ども理解、保護者対応等に対する知識を増やし技術を伸ばすであろうし、教職に対する彼らの不安を軽減するという作用するかもしれない。また学校という文化的社会的風土を理解することにも一役買っているといえるであろう。

では、教師を育成するために、高等教育機関である大学にできることは何であろうか。特に、教員養成課程において私たちがなさねばならぬことは何であろうか。ある人は、学問体系としての「知」あるいは「普遍化可能な理論」を学生に学ばせる必要があると宣言するかもしれないし、一方においてある人は、教育委員会などが取り組むような実践に基づいた知識や技術であると宣言するかもしれない。「理論知」であれ「実践知」であれ、いずれにせよ、双方は教育という営みにおける「知」を伝達していくことに違いはない。

「知」の伝達以外に大学の教員養成にできること、それは自らの「知」の在り方を問うことができる教員養成課程、自分自身がどのような「哲学」を持って児童生徒の前に立つのかという、教師そのものの「在り方」(being)を探究していく教員養成課程である。

本稿では、教育場面において「何を」(what)、「どうやって」(how)伝えていくのかという従来の教員養成における知識や技術の伝達という枠組みというよりも、教師自身が自らの「在り方」を問い直し、「変化し続ける主体者」であるためにはどうすればよいか提示することを目的とする。そのために、まず学校現場における問題がどういった類の問題であるか提示する。次いで、ショーン(D.Schön)やコルトハーゲン(F.A.J.Korthagen)に代表される「リフレクション」(reflection)に基づいた教師教育について概観する⁷⁾。そして最終的に、自身の教育を対象化し、かつ教師の内面に働きかけ、自らの「在り方」を問い直すことが

できる教員養成の在り方を提示する。

II 学校現場における「複雑な問題」

ここに大変興味深い論考がある。ウエストリー(F.Westley)らは『誰が世界を変えるのか』において、状況にまつわる問題や課題が「単純」(simple)な問題であるのか、「煩雑」(complicated)な問題であるのか、それとも「複雑」(complex)な問題であるか見極める必要があると指摘している⁸⁾。

ウエストリーらは、単純な問題を以下のように説明する。「たとえば、ケーキを焼くという課題だ。レシピどおりに、正確に材料を計量し、正しい順番で材料を混ぜ、オーブンを正しい温度に設定し、タイマーが鳴ったらケーキを取り出せば、まずまずの結果が得られる。ケーキを焼くという行為には、はっきりとした因果関係がある。基礎的なスキルを磨いて、繰り返すことで習得できる」⁹⁾。

教育の世界に置き換えるならば、いわゆる「○○のときは△△しなさい」といった類に分類される教育技術であろう。「一度にする指示は1項目だけ」、「授業の導入部では授業の目的(ねらい)を明確にする」、「黒板を三分割して、1時間の授業の流れが分かるような板書をする」というそれぞれの教育技術は、いわば基礎的基本的な教育の技術であり、繰り返し練習すればほぼどのような人であっても習得可能である。

一方、ウエストリーらは、煩雑な問題を月にロケットを送る例で説明している。「月にロケットを送るという課題は、いうまでもなく、単純ではない。専門性が求められ、専門家たちを協調して働かせるにも、それを専門とする人材が必要になる。公式や最新の科学理論に基づいてロケットの軌道を予測しなければならないし、条件によってはどれだけ燃料があるかも計算しなければならない。これは煩雑な問題ではある。しかし、あらゆる仕様を整え、あらゆるテストを実行し、調整・通信システムが精巧に機能して、すべてが正しい順序で実行されれば、よい結果を得られる可能性は高い。しかも、月にロケットを送るのに一度成功すれば、次も成功する確率が高くなる」¹⁰⁾。

指導案を作成することそのものは煩雑な事柄に

分類されよう。つまり指導案自体には授業の目的、評価の観点、教材観、生徒観、導入部、展開部、まとめ、板書計画といった一定の書式があり、慣れていない学生（や教師）は作成に時間を要するかもしれない。しかし、それでも一つひとつマスを埋めていくことで指導案は完成していく。ここには、先に挙げた単純な課題としての指示の方法や板書計画などが含まれており、それらが重なり合って一つの指導案ができあがると換言可能である。

これに対して、複雑な問題とは以下のように説明される。「子育てとなると複雑だ。（中略）成功を保証するはっきりした法則はない。子供を一人育てれば経験にはなるが、下の子も同じやり方でうまくいくとはかぎらない。（中略）子供は一人ひとり違った存在で、個人としても理解しなければならぬからだ。さらに、子供は親の手が及ばないさまざまなものの影響を受けながら成長し、変化していく。（中略）子供は自分自身の心を持っている。だから、子育てはつねに『相互作用（interaction）』だ。親だけでできることはほとんどない。ほとんどいつも、親と子は相互に作用し合って結果を出す」¹¹⁾。

この指摘からも明らかのように、教職の大部分は「複雑な問題」であること分かる。というのも、それは教育内容（教材）を媒介とした児童生徒と教師との複雑な相互作用の営みだからである。先の指導案に基づいて授業を展開した場合、児童生徒が興味関心を示さない場合もあれば（指導案そのものが不十分であることも考えられるし、教材が陳腐な場合もある。その日の天候が原因の場合もあるし、児童生徒の体調に左右されることもあり得る。授業実践者との関係性にも左右されよう）、児童生徒が異様な関心を示して時間が足りなくなる場合もある。あるいは教師の想像を超えた発言を児童生徒がしてくる場合もあるだろう。

いじめの指導場面においても、一つの論理（あるいはひとりの主張）で解決するほど問題は容易ではない。学級という集団の中には、児童生徒の数だけ想いや主義主張があり、それらが複雑に絡み合っている。たとえ解決に向かったとしても、それがすべて教師のその時の働きかけが原因とは

限らない。保護者との関係もそうであるし、教員同士のかかわりも同じことがいえる。また前年度うまくいった授業、あるいは別の生徒指導で解決した方法だからといって、それが別の場面でうまくいくわけでもない。当然ながら、教師も人間であるので常に一定の感情で動くわけでもないし、長期的に見ればさまざまな経験を経て変化していく存在である。

このように、教師は常に不確実で複雑な状況に対して臨機応変に対応を変えていかざるをえない。にもかかわらず、その結果として生じたことについても、不確実な複雑性がつきまとうのである。

山口恒夫が木村敏を引き合いに出し、教育活動における変容を以下のように示しているのは大変興味深い。「教育したから起こったのか、教育しているうちに起こったのか、それとも教育したのにも関わらず起こったのか分らない」¹²⁾。これはまさに、教育における目的—結果関係の複雑性を如実に表している。

このように「こちらを立てればあちらが立たず」というような、まさに「ルービックキューブ」のような問題¹³⁾が学校には存在し、そしてそれを解決していくことが教師に求められているのである。教育とは常に人間を対象とした動的な営みであるがゆえ、教育活動に関わるあらゆる要素の関係性を捉えていく必要がある。換言すれば、単純な問題や煩雑な問題は「静的な問題」である一方で、教育に関わる複雑な問題は「動的な問題」なのである¹⁴⁾。

いずれにせよ、何よりも問題なのは、教育のダイナミズムや複雑さに多くの専門家や教師が気づきながら、問題を分断し、全体としてではなく部分で対処しようとしていることである。つまり、「単純な要素が煩雑に絡み合った教育の問題」という前提で教員養成カリキュラムを提示し展開するだけでは不十分であるといえる。

ここで留意しなければならないのは、決して静的な事柄としての教育の知識や技術が不要だと宣言しているのではなく、それらは教師になるためには前提として必要であるということである。ただそれだけでは十分ではなく、「教育のダイナミ

ズム、複雑さ、関係性を見極めていく教師の在り方」、また「なぜ自分はここに存在するのか」という問いを持ち続け、「変化し成長し続ける教師の在り方」という二重の意味での「在り方」が同時に求められるというのが本稿の主張である。そしてこの「在り方」を考えていく際に非常に有効になるのが「リフレクション」という概念である。

Ⅲ 「リフレクション」に基づいた教師教育の展開

教師教育の分野において、リフレクションは非常に重要な概念となっている。ショーンによる「反省的实践家」(reflective practitioner) やコルトハーヘンの「ALACTモデル」の提唱は、まさにリフレクションを軸とした教師の専門的力量的向上を説いている¹⁵⁾。そこで本節ではショーンとコルトハーヘンの理論を概観していき、教師としての専門職の向上にリフレクションがいかに寄与するか捉えていく。

ショーンが専門職としての教師像に与えた影響は非常に大きい¹⁶⁾。それは従来の「技術的合理性」(technical rationality) に基づいた「技術的熟達者」(technical expert) としての教師から、状況と対話し、行為の中で省察をする「反省的实践家」としての教師を描き出したからに他ならない。

ショーンはシェイン (E.Schein) を援用しながら、「技術的合理性」に基づいた専門家教育カリキュラムは「第一に関連する基礎科学と応用科学、それから次に、実践における現実世界の問題に適用される技能という順序」¹⁷⁾ で暗黙的に成立しているとする。学問としての「厳密性」を担保するために、専門は細分化され、標準化される。実践者は、細分化された科学的で標準化された知識や技術(テクニク)の獲得を目指すのである。一般的な教員養成カリキュラムもまさにこの順序で成立していることは明らかである。そこでは、教育原理や教育心理学、教職概論など教育学における基礎学問を学んだ後に、教科教育法など実践的な内容を学び、最後に教育実習という実地での学びが提供される。

しかしながら、この「技術的合理性」モデルに基づいて育成された「技術的熟達者」は、問題の解決はできたとしても、複雑性、不確実性、不安

定さ、独自性という現象を抱える現実の問題に対しては対応できないというのがショーンの主張である¹⁸⁾。というのも、「技術的合理性」においては問題は所与のものとして提示されているのに対して、現実の問題を扱う際には、私たちは複雑で不確かな問題のどこに焦点を当て、解決のための枠組みをいかに設定するかということも含めて考えなければならないからである。前節との関連で言えば、アカデミズムに裏付けられた「技術的合理性」モデルは「静的な問題」は解決できるかもしれないが、「動的な問題」には対処できない。

そこで提示されたのが「反省的实践家」という専門家である。それは、状況に参加し、その状況が抱える複雑な問題を認識(「状況との対話」conversation with situation) していく際に、「行為の中で省察」(reflection in action) し、「行為について省察」(reflection on action) する実践家である。ショーンは以下のように説明する。「不確実性、不安定性、独自性、そして価値の葛藤という状況で実践者が対処する『技法』(art) の中心をなすものは『行為の中の省察』というこの過程全体である」¹⁹⁾。実践者は、不安定な状況において言葉にならない無数の判断を瞬時にやり方略を探っていく。この不断に行われる「振り返り」こそが「行為の中の省察」であり、ショーンの「反省的实践家」の核となる。

この「省察」をより精緻化し教員養成のモデルとして提示したのがコルトハーヘンである。ここで彼の提示したALACTモデル(ALACTは5つの局面の頭文字から命名されている)を見ていこう。

彼は「経験による学び」を重要視し²⁰⁾、その過程において「行為と省察が代わる代わる行われる」²¹⁾ 状態が理想的であるとする。第一の局面において行為(Action) がなされ、それについて第二の局面で「行為についての振り返り」(Looking back on the action) が行われる。この振り返りは、表面的な言動に焦点を当てて行われるのではなく、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。これはALACTモデルがゲシュタルト心理学、つま

り対象を全体として捉えることに基礎を持つためであり、実践者の行為を全体のまとまりあるものとして分析を行っていくからである。

その上で、第三の局面では「本質的な諸相への気づき」(Awareness of essential aspects)が生じてくる。先の局面における分析の結果、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。しかしながら、本質に気づくだけでは、行為を変容させるのに十分ではない。そこで第四の局面として「行為の選択肢の拡大」(Creating alternative methods of action)がなされる。これは自らで別の方法を創り出す場合もあれば、指導者によって代替的な方法を提示される場合もある²²⁾。そして、選択した方法に基づいて新たに実践が「試みられる」(Trial)。

コルトハーヘンのALACTモデルは、教育実践を繰り返し省察する中で具体的な事象が関係づけられ体系化され、理論構築されていくところに大きな特徴がある。これをコルトハーヘンは「リアリスティック・アプローチ」(realistic approach)と称するが、彼は学問的・学術的知識を決して等閑視しているわけではない。学問的・学術的知識を大文字のT (Theory)と表記し、教師が日常の実践を重ねることによって積み上げてくる理論を小文字のt (theory)と表す。教師教育においては学問的知識と実践知が互いに往還することによって結びついていくことが目指されている。

また、ALACTモデルは教育実践から理論へと

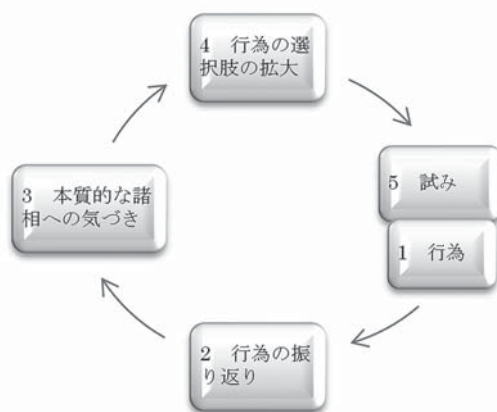


図1 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル (コルトハーヘン、2010年、54頁)

向かう過程の中で、実践者が持っている「先入観」(価値観や好みなど)という無意識の状態も省察の視野に入れた点は評価できるであろう。このような実践と理論を結びつける省察を教育実践者が身につけることで、「教育のダイナミズム、複雑さ、関係性を見極めていく教師」に近づくことができるのである。

しかしながら、コルトハーヘンは、「その場しのぎの解決」(quick fixes)を知りたいがために、とりわけ第二局面と第三局面の場面において深い省察を行わず、結果として省察が実践者の行為を変える働きとならなかった経緯があったことを自説の弱点として指摘している²³⁾。つまり、子どもたちが騒がしい学級の担任が、早急に解決を求めるあまり、「静かにさせるためにどうすればいいか」と振り返ったところで、出てくる対応策は「規律をもっと厳しくする」といった程度のものであるというのである。

そこで、コルトハーヘンは人間の内的な決定が外的な行動に影響していく（あるいはその逆もある）という前提の元、人間の持っている強みや善さに深く切り込んでいく「玉ねぎモデル」(onion model)を提唱した(図2参照)。これは6つの層から成立しており、最も核となる「ミッション」の層をコルトハーヘンは「その人の核となる善さ」(the person's core qualities)と呼ぶ。リフレクションがこの「核となる善さ」(アイデンティティやミッション)にまで及んで行われることを「コア・リフレクション」(core reflection)とコルトハーヘンは定義する。先のALACTモデルは、教育実践がよりうまく行くためのリフレクションであり、玉ねぎモデル並びにコア・リフレクションは教師が教育実践をするにあたって経験した内的な状況を感じ取り、その教師が持っている強みや善さを発揮するためのリフレクションを表している。本稿では、前者のリフレクションを「省察としてのリフレクション」とし、後者の「在り方」を探っていくためのリフレクションを「内省としてのリフレクション」と呼ぶこととする。

図3はコア・リフレクションの層を表している。これは理想とする状況と自分自身を制限している事柄を明らかにしていきながら、理想的な状況に

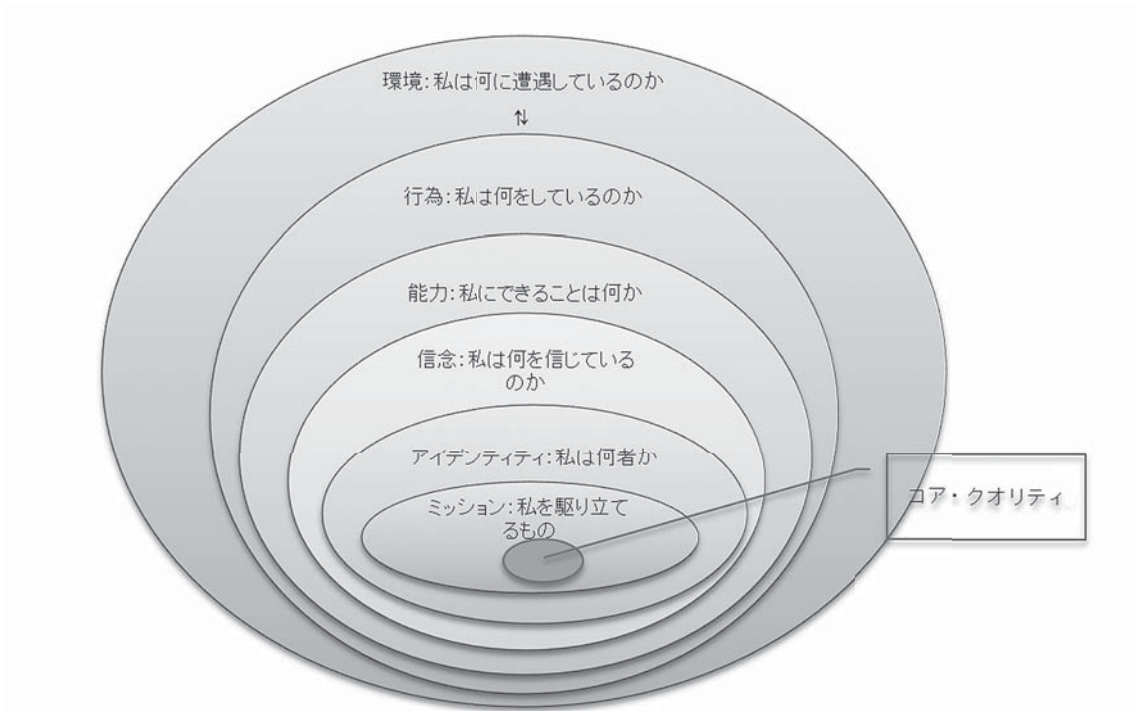


図2 玉ねぎモデル (F.Korthagen, & A. Vasalos, 2005, p.54. F.A.J.Korthagen, 2013, p.32 より筆者作成)

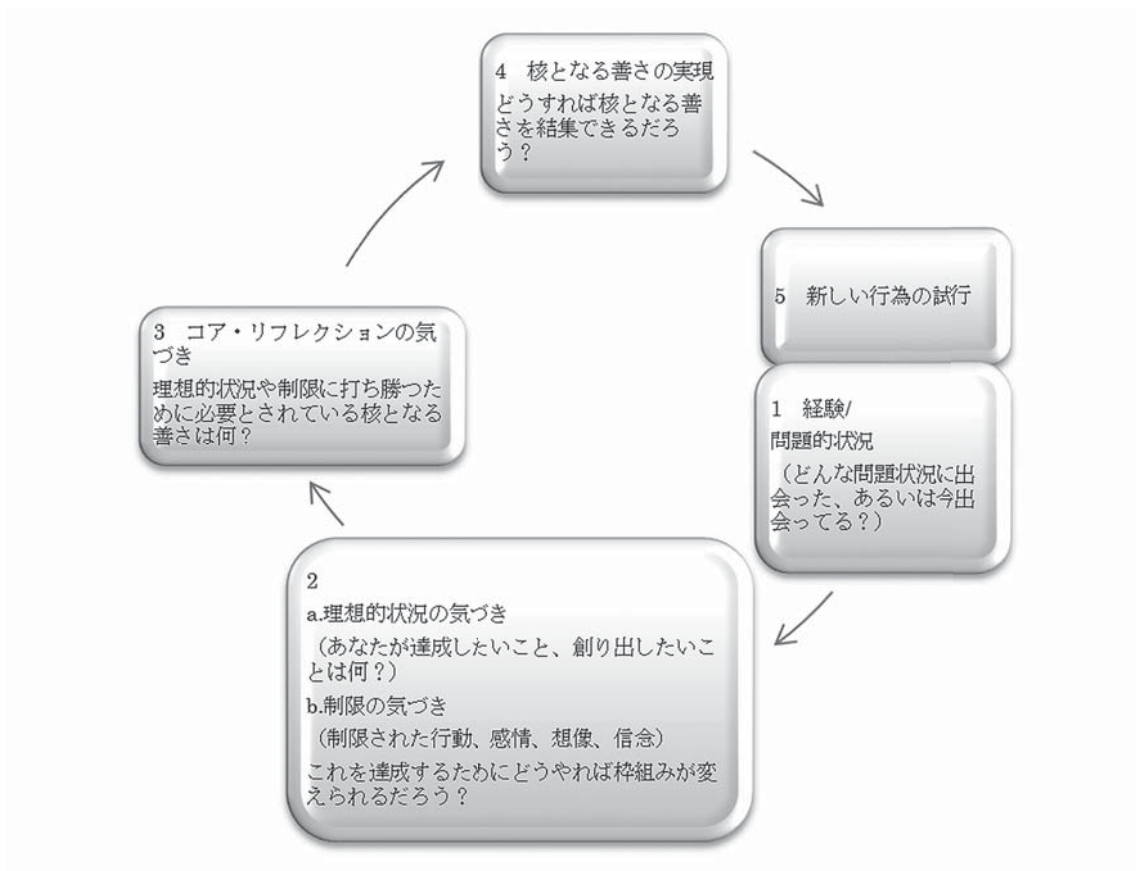


図3 コア・リフレクションの局面モデル (F.Korthagen, & A. Vasalos, 2005, p.57)

近づいていくために自分を活かす方法に気づいていく。ここでいう「制限されていること」とは、自分が自分自身にブレーキをかけている考え方を意味しており、たとえば、授業者が「対立を避ける傾向にある」、「無力感を感じる」、「クラスが混乱しているイメージを抱いてしまう」といったものである。理想的な状況と制限されていることを同時に探究することによって、両者間の矛盾が明確になり、行為や能力、信念における課題が明確になってくるのである。

コルトハーヘンらはALACTモデルとコア・リフレクションの関係を以下のようにまとめる。「コア・リフレクションモデル（図3）はALACTモデル（図1）を本質的に補完するものである。なぜならば、それはアイデンティティやミッションのレベルにおいて大きな気づきを促すからだ。コア・リフレクションは、根本的なそして真正な方法であらゆるレベルの統合をサポートし、インスピレーションや個人的な強みといった教師の源泉に基づいた専門的成長の形成に役に立つ」²⁴⁾。

ここにおいて、本稿で取り上げていたもう一つの教師の在り方、すなわち「なぜ自分はここに存在するのか」という問いを持ち続け、「変化し成長し続ける教師」にアプローチすることが可能となってくる。つまり、コア・リフレクションによって、教師がどのような「哲学」を持って児童生徒の前に立つのかという、教師そのものの「在り方」を探究することが可能になる。教育実践上の問題が、自身の「在り方」との不一致によってもたらされるならば、その不一致の発生箇所（たとえば環境レベルなのか、自身の教育行為なのか、能力の問題なのか）を突き止め、そこに働きかけていくことで、「変化し成長していく教師」が見いだされるのである。

IV まとめこれからの教員養成に向けた展望

本稿では、「教育のダイナミズム、複雑さ、関係性を見極めていく教師の在り方、また変化し成長し続ける教師の在り方」を探究するために、リフレクションの概念を中心に考察を行ってきた。

では、大学の教員養成課程において援用できることはどこにあるのだろうか。ⅡやⅢにおいて論

じたように、理論と実践の二元論を前提とした教員養成の在り方では、現代の、そしてこれからの複雑な社会において教員が主体的かつ自律的な存在となることは厳しくなってくる。なおかつ、デビットソン（C.N.Davidson）がかつて述べたように、今の子ども世代の半数以上が大学卒業時には、今には存在しない職業に就くと予想される現在²⁵⁾、現行の教育システムを踏襲し、そのマインドセットを持ち続ける教員が未来に対応できるとは到底思えない。

理論と実践の二元論を結びつけるものが、まさに「リフレクション」であり、そこには自分自身の実践そのもの（可視的・外的もの）を振り返る「省察としてのリフレクション」と、内面を観る「内省としてのリフレクション」の双方が必要になる。自分自身の矛盾、外的世界とのバランスの悪さに気づき、それを必死で平衡状態に持っていかうとする試みこそが、リフレクションの持つ最大の特徴である。ゆえにリフレクションの役割は、自分自身そして周りの世界が動的な存在であることに気づくこと、その中で変化し得る自己や環境に意味を与えることに他ならない。そのために、教員養成に関わる私たちは、学生が双方のリフレクションを深く遂行できるための「場と時間」をこれまで以上に設定していく必要がある。

というのも、とりわけ現行の教員養成課程においては、学術的知識という大文字の理論（Theory）教授と、インターンシップや教育実習というリアルな経験から実践知を形成するという小文字の理論（theory）形成を行うことがリンクしていないばかりか、インターンシップ生や教育実習生の様々な教育経験が実践知形成へと至るための十分なリフレクションを実施できていないのが実情である。それはⅢでも論じたように、教職課程そのものが大学1～2年生における理論的学びから、まとめとしての教育実習＝実践へという一方向の流れに依拠していることが一つの原因であるといえるだろう。教育実習などで形成されるべき実践知がたとえ運良く形成されたとしても、学術的知識を学んだ時期との時間的乖離が甚だしいため、双方の有効な関連付けを学生に一方向的に期待するのは私たち教員の勝手な期待といえる。

さて、現在教員歴10数年の教諭で、「教師教育ネットワーク」の事務局長を務める長瀬拓也はかつて自身が体験したことを以下のように述べている。「20代前半の頃は、『いかに上手く教えることができるか』にこだわっていました。この姿勢は間違っていなかったと思います。しかし、この姿勢だけでは、30代は乗り越えることができないとも思うようになりました。中学校の教諭をしていた時、この『教え方』以上に『在り方』が問われるととても自覚することがありました。（中略）人として成長することを子ども達に学んでもらうためには、生き方や考え方を問えるような教師としての『在り方』が求められるのだと思いました」²⁶⁾。

彼の考え方は、いわゆる教育技術の獲得から自らの在り方を探究するという局面へとシフトしている。教員養成の段階のみならず、現職の教員においても、双方のリフレクションが必要になってくることは想像に難くない。今後は教員養成課程の段階だけではなく、現職教員の研修（あるいは日常生活）においても、リフレクションが効果的になされる「場と時間」を保障していく必要がある。

さて、コルトハーヘンは、2009年以降、コア・リフレクションにおいて各個人の善さ、強みが顕在化してくる過程を「U理論」(Theory U)を参考に明らかにしている。紙幅の関係上詳細な説明はできないが、U理論とは、シャーマー(C.O.Scharmer)によって理論化された比較的新しい問題解決の手法である。U理論の特徴は、状況や自己を先入観なく見つめ、システム全体に対して注意を払ったときに未来に対する方向性が出現し(Presencing)、それを具現化していくという過程を辿る²⁷⁾。コルトハーヘンは、深く自己やシステムを見つめていくというU理論に我が意を得たとばかりに援用し、コア・リフレクションの補強を行っている²⁸⁾。

ここで今一度確認しなければならないのは、U理論はあくまで過去から学ぶという経験学習から一線を画すという姿勢を貫いているということである。徹底した内省によって進むべき未来や自分のすべき道が出現してくるというU理論と、

観察、内省、計画、行動といった経験学習モデルに基づいた「過去からの学習」は基本的に異なる。「このプロセス（過去から学ぶプロセス）の最後に『出現する未来から学ぶ』という段階を加えればいいだろうというような簡単な話ではない」(括弧内筆者)²⁹⁾とシャーマーが述べるように、「コア・リフレクションはALACTモデルを補完するもの」というコルトハーヘンの位置づけでは、基本的に成立しない。というのも、ALACTモデルが基本的に過去を振り返るプロセスによって成立している以上、徹底した内省によって未来が出現してくるU理論のスタンスとは矛盾するからである。

ただし、2009年の論文では、伝統的なリフレクション、すなわち過去から学ぶというリフレクションとコア・リフレクションとを対立的に描き、「私たちがここで話していることは、状況を振り返る(looking back on a situation)ということから人間の理想的で核となる善さに気づくことへの重要なシフトである」³⁰⁾とコルトハーヘンは述べている。このリフレクションについての解釈の変化はどのような意味を持つのであろうか。コルトハーヘンのリフレクション概念の変遷については、稿を改めて論じることにしたい。

【註】

- 1) 文部科学省「教員の資質能力向上 特別部会（第7回）」配付資料、資料1、審議経過報告（案）平成22年（2010年）11月。
- 2) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/_icsFiles/afieldfile/2012/12/21/1329248_1.pdf 2014年8月20日閲覧。
- 3) たとえば諸富祥彦『教師の資質：できる教師とダメ教師は何が違うのか？』朝日新書、2013年において、教師を追い込む要因として、1.多忙さ、2.学級経営、生徒指導の困難、3.保護者対応の難しさ、4.同僚や管理職との人間関係の難しさという4つの点を指摘している。教師が置かれている現状は過酷であり、それはベテランと新人双方に大きな負荷となつてのしかかっている。
- 4) 文部科学省「学校基本調査」平成26年度（2014年度）。
- 5) たとえば京都教師塾は、教育学講座、実地研修、授業実践講座、フィールドワークをおよそ8ヶ月かけて行う。詳しくは以下を参考。
<http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000002304.html>
- 6) 文部科学省「教員の資質能力向上 特別部会（第7回）」

- 配付資料、資料1、審議経過報告（案）平成22年11月
- 7) reflection の訳語については、「反省」、「内省」、「省察」、「振り返り」などがあり、ショーンの著作においては「反省」や「省察」が訳語として当てられている。また、コルトハーヘンにおいては「省察」が当てられているが、本稿では引用以外の文脈では、より言語の持つ意味に焦点を当てたいという願いから、「リフレクション」とそのまま用いる。
 - 8) F. ウェストリー、B. ツインマーマン、M.Q. パットン、E. ヤング著、東出顕子訳『誰が世界を変えるのか：ソーシャルイノベーションはここから始まる』英治出版、2008年（F.Westley, B.zimmerman, M.Q.Patton, Foreword by E.Young, *Getting to Maybe: How the world is changed*, Random House Canada, 2006）。
 - 9) 同上書、28頁。
 - 10) 同上書、29頁。
 - 11) 同上書、29頁。
 - 12) 山口恒夫「教育実践をいかに語るか：特集「教育実践研究の課題と展望」によせて」『信州大学教育学部研究論集』2010年、4頁。
 - 13) 中土井僚は「煩雑な問題」を「ジグソーパズル型の問題」と呼んでいる。つまり、手間はかかるものの、望ましい状態やゴールが明確であり、積み上げていくことによって前進することができることのたとえである。また「複雑な問題」を「ルービックキューブ型の問題」とし、望ましい状態は明確であるにもかかわらず、ある行為が予想外の結果を生み出すことがあると特徴付けている。詳しくは中土井僚『U理論入門』PHP研究所、2014年参照。
 - 14) 社会の変容による教育システムの変化という観点からは、ピーター・センゲが『学習する学校』において詳しく論じている。詳しくはピーター・M・センゲ編著、リヒテルズ直子訳『学習する学校：子ども・教員・親・地域での未来の学びを創造する』英治出版、2014年（Peter. M.Senge, *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*, Crown Business, 2012.）を参考にされたい。また古くはロジャース（C.Rogers）が同様の問題に対して警笛を鳴らしている。（C.Rogers. H.J.Friberg, *Freedom to learn*, Columbus 1969.（C.ロジャース、H.J.フライバーグ著、畠瀬稔、村田進訳『学習する自由』コスモスライブラリー、2006年）
 - 15) D. ショーン著、佐藤学、秋田喜代美訳『専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年。（D.A.Schön, *Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, 1983.） F. コルトハーヘン編著、武田信子監訳『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、2010年。（F.A.J.Korthagen, B.Koster, B.Lagerwerf, T.Wubbels, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.）
 - 16) ショーンは高度専門職としてさまざまな職種（医師、建築家、心理療法士、経営コンサルタントなど）を取り上げており、その中の一つとして教師を取り上げている。日本では特に教師教育の分野において注目を集めたことには注意しなければならない。
 - 17) ショーン、2001年、31頁。
 - 18) ショーン、2001年、56～58頁。
 - 19) ショーン、2001年、78頁。
 - 20) 経験学習を提示した中心人物としてコルブ（D.Kolb）があげられるが、コルトハーヘンによれば、コルブの経験学習モデルは抽象的な概念の抽出が重要視されており、個別具体的な事象を等閑視している点が問題であるとされる（コルトハーヘン、2010年、53頁）。
 - 21) コルトハーヘン、2010年、53頁。
 - 22) コルトハーヘンは「指導者」という用語で標記しているが、その内実は「ファシリテーター」の役割を多分に含んだものであると解釈しなければならない。これについてはコルトハーヘンが指導プロセスを説明するに当たって「受容」や「共感」、「誠実さ」を重要視していることから理解できる。つまり、援助する対象としての実践者（学生や教員）が事象について効果的に振り返り、次の一步を踏み出すためには、指導者は内容について教えるだけでなく、実践者が気づいていく手助けをする必要があるのである（たとえばコルトハーヘン、2010年、第五章「実習生の個別指導」などを参照）。
 - 23) Fred A.J. Korthagen, A. Vasalos, “From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education”, Paper presented at the EARLI Conference, 2009, p.5.
 - 24) F.Korthagen, A. Vasalos, “Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth”, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, 2005, p.67
 - 25) Cathy N. Davidson, *Now You See It: How technology and brain science will transform school and business for the 21st century*, Penguin books, 2012, p.18.
 - 26) 長瀬拓也、facebookより、2014年8月20日閲覧。
 - 27) C.O. シャーマー著、中土井僚、由佐美加子訳『U理論：過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』英治出版、2010年。シャーマーの共同研究者であり、組織学習で著名なセンゲ（P.Senge）もU理論を説明する際に、過去からの学習ではないことを強く指摘している。たとえば以下の著作を参照。（P.センゲ、C.O. シャーマー、J. ジャウォースキー、B.S. フラワーズ著、野中郁次郎監訳『出現する未来』講談社、2006年）。
 - 28) Fred A.J. Korthagen, A. Vasalos, 2009. また以下の著作においても、U理論との関連性が論じられている。Fred A.J. Korthagen, Younghee M. Kim, William L. Greene, (eds.), *Teaching and Learning from Within: A core reflection approach to Quality and Inspiration in*

Education, Routledge, 2013. またコア・リフレクション
に関しては以下の著作が近刊予定である。Frits, G.
Evelein, Fred A. J. Korthagen, *Practicing Core
Reflection: Activist and lessons for teaching and
learning from within*, Routledge, 2014.

29) C.O. シャーマー、2010年、91頁。

30) Fred A.J. Korthagen, A, Vasalos, 2009, p.8.

【参考文献】

- ・上條晴夫「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号、2012年。
- ・久保研二、木原成一郎「教師教育におけるリフレクション
概念の検討：体育科教育の教師の研究を中心に」広島大
学大学院教育学研究科紀要第 62号、2013年。
- ・齋藤真宏「教師教育における『省察』の探究：schon, Kolb,
Korthagen を手がかりに」第 22 回日本教師教育学会、
自由研究発表配布資料、2012年9月。