



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教師教育における「省察」の探究 : schon, Kolb, Korthagen を手がかりに
Author(s)	齋藤, 眞宏
Description	第22回日本教師教育学会. 2012年9月9日(日). 東洋大学. 東京都.
Relation	第22回日本教師教育学会. 自由研究発表. 第10分科会 「省察」と教師の成長. 配布資料.
Issue Date	2012-09-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/50045
Type	conference presentation
File Information	Sai tou.pdf



経験からの学びの探究 — SCHÖN, KOLB, KORTHAGENの視点から —

第22回日本教師教育学会
@東洋大学
2012年9月9日

旭川大学 齋藤真宏

E-mail: saitoum@live.asahikawa-u.ac.jp

1-1.教育実践の「不確実性」

- 教育実践とはケアするものとケアされるものの相互作用のなかに埋め込まれている(=文脈依存性と価値の多元性):「教職という仕事の複合性」(佐藤, 1997, pp.14-15)。
- 教育実践の「不確実性」は,「教師がそもそも自身のコントロールの及ばない事象(=「他者」の学び)によって,自らの『教育』の成否を判定しなければならないという事情にある」:「教師の手が届かない<他者>へと向かう営み」(山口, 山口, 2005,p.138)

1-2. 教育現場における「日常性批判」

- 教師が「教え」れば，子ども／学生は「学ぶ」のか？
- 教師は子ども／学生をあまねく「理解」できるのか？
- 「教える」側と「学ぶ」側の「暗黙知」のズレ

これらに無自覚なままの教育実践は他者不在の教育となる

「『教育』という営みを学校や教室，あるいは教師の志向の射程の『内部』に留めようとしており，そこには，理解可能なものの背後の『ありえないもの』や『外部』へのまなざしが欠けている。つまり，『他者』が不在なのである」(山口，2007，pp.5-6)

1-3. 教師教育のむずかしさ

- 現代社会のめまぐるしい変化，そのような社会情勢の中では教育実践は必然的に複雑，不確実，不安定なものとなる。
 - 学生たちの被教育経験が，学生たちの教育観や教師観に大なり小なり影響を与え，安易な判断のもとになる。
 - 「教師教育者」が将来，学生達が教壇に立った時に直面する全ての出来事への対応策を教えることは不可能。
- ※この場合の「教師教育者」とは教員養成に関わる全ての人を指す。

1-4-1. なぜ省察か？

良い教育実践者はその時々に応じて決断をしながら、教育的な目標、実践と成果に創意工夫を加えている。それらは瞬間的なものだったり、熟慮の結果だったりする。また直観的だったり、秩序的だったり、合理的だったりする。また一人で考えたものだったり、他者との協働によって成し遂げられたものだったりする。ただここで最も重要なことは教師たちはけして決めつけないということである。判断や考えが一度形成されると、それらは教育理論や実践、別の教育経験、教師としての倫理観などの思索と照らし合わせて慎重に再考察される。(Labosky, p.9)

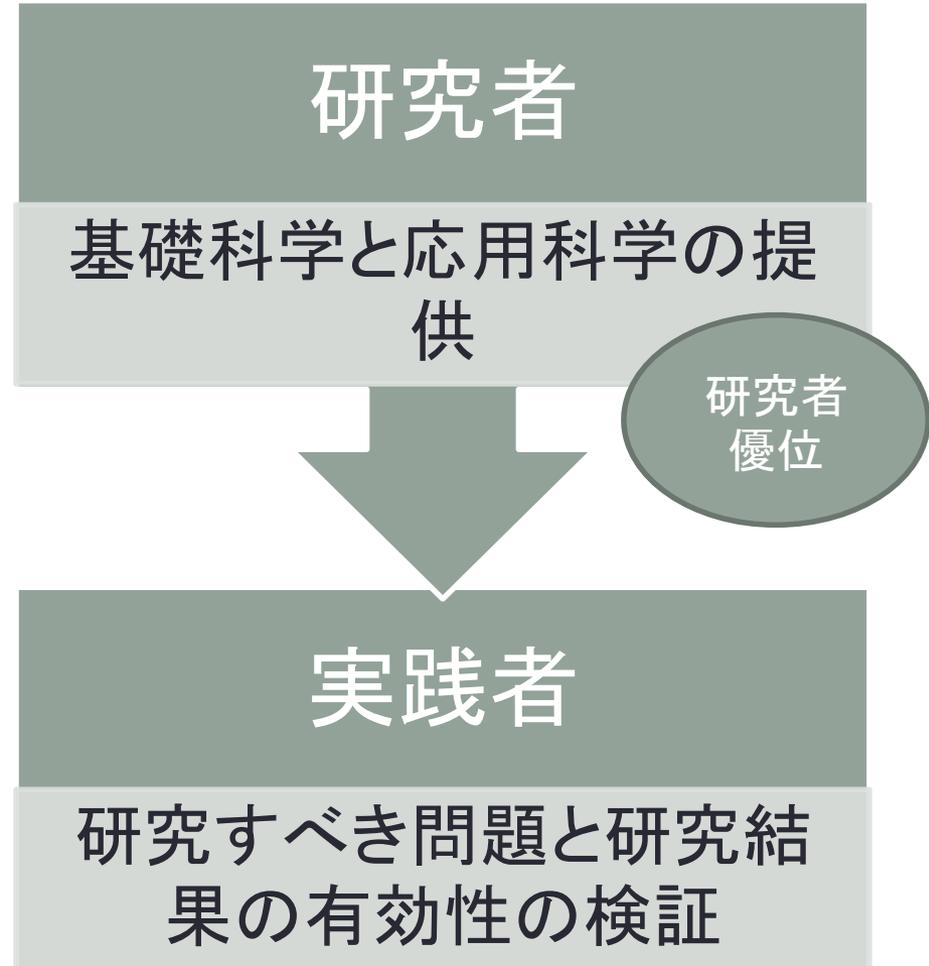
1-4-2. なぜ省察か？(コルトハーヘン, pp.57-9)

- 実習生が今後のキャリアにおいて直面するすべての種類の状況に適応できるように養成することは不可能である。
- 実習生が省察を通して自らの経験から学ぶ力を獲得することは成長し続ける力をもつことになる。その力は、教員養成プログラムが終わった後も成長し続けるための能力のことであり、教師が教育の変革において積極的な役割を果たせるように手助けをし、物事を刷新する能力を促進する。
- 子どもたち(もまた)生涯にわたって学び続けることができるように教育される必要がある。実習生が自分たちの経験を省察することを学ぶ時に直面する悩みを含め、そうしたプロセスを見つめることは将来の生徒たちが学校で同様のプロセスを辿るのを助けるための重要な準備となる。

2-1. Technical rationality (技術的合理性)

- 専門家の活動は科学的な理論と技術を厳密に適用する道具的問題解決にある(シヨーン, p.19)

※実証主義の実践的認識論

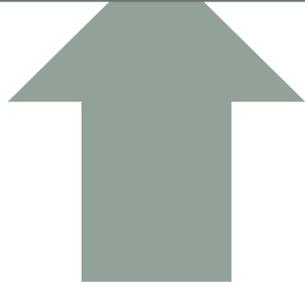


2-2-1. 技術的合理性の限界

- ① 現実の実践は複雑性，不确实性，不安定さ，独自性，価値葛藤という現象を抱える（シヨーン， p.56）
- ② 問題解決をいくら強調しても，問題の「設定」(setting)は無視されている。手段の選択，達成する目的，意思決定という問題を設定する過程が無視されている。（シヨーン， pp.56-7）

2-2-2. 技術的合理性の限界

「クライアントや社会にとって
はあまり重要ではないことが
比較的多い」(シヨーン, p.61)



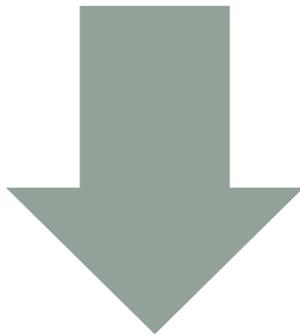
技術的合理性: 厳密性重視

「理論と技法を有効に使用できる
高地」(シヨーン, p.61)

実践の中心: 適切性重視

「技術的解決が不可能なほど
に状況が『めちゃくちゃ』に混乱
してぬかるんだ低地」(シヨーン,
p.61)

「人間にとって最大の関心事
がある」(シヨーン, p.61)



2-2-3. 技術的合理性の限界

実践者は厳密性か適切性かというジレンマに直面をしたときに、専門家の厳密性に合わせて「実践状況をそぎ落とすという反応で応えてきた」(シヨーン, p.65)

「援助に携る専門家のメンバーは、専門家の援助に抵抗するようなクライアントを排除して、『問題のある借地人』とか「反抗的な子ども」というようなカテゴリーに追いやった。あらゆるこうした方略は、自分のもつ標準モデルと技術に対する信頼を保持し続けようという実践家の関心にうまく役立つよう、状況を読み誤ったり操作する危険性をもたらしている。人々がその状況に組み込まれている時、実践者はクライアントの犠牲によって専門家としての自己の感覚を保っているのかもしれない (シヨーン, p.66)

2-3-1. 行為の中の省察 (reflection in action)

① 「行為の中の知」(knowing in action)

専門家も普通の人も、無意識的に知っている行為や認知や判断。学習していることに気づかないことが多いし、記述することはできない(p.86)。

② 行為の中の省察 (reflecting in action)

「いったんその場から抜け出て状況に適応することを学ぶ」(ショーン, p.88) 行為

「行動しながら行っていることを思考する」(ショーン, p.87)

2-3-2. 行為の中の省察 (reflection in action)

③ 実践の中の省察 (reflecting in practice) (シヨーン, p.119)

行為の中の省察 (reflecting in action) で専門家の実践に関連付けるもの (シヨーン, p.102)

※「行為」と「実践」の違い

「『実践』という語は曖昧」(シヨーン, p.102) であるが以下の要素を含む

- ある範囲の専門的状況に関する達成的な行為
- 達成への準備
- 繰り返し一定のタイプの状況に出遭うこと

2-3-3. 行為の中の省察 (reflection in action)

行為の中の省察を通じて実践者は「実践の文脈における研究者」(シヨーン, p.119)となり

- 独自の事例に対して, すでに確定した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく, 新しい理論を構成する。
- ある目的を達成できるとあらかじめ同意されている方法だけに留まらない探求を行う。
- 目的と手段を分けて考えず, 問題状況に枠組みを与えるように相互作用的に規定する。
- 思考することと行動することを分けず, のちに思考を行為に変換していく決定の方法を推論する。

2-4. 行為についての省察 (reflection on action)

行為の後やその最中に、実践やその思考について振り返ること

「私たちは行為について省察を行い、どのように私たちの行為の中の知 (knowing in action) が予期しない結果につながったのかを明らかにするために行為を振り返る。それはその行為の後に行われるかもしれないし、その行為を中断して行われるかもしれない」(Schön, p.26)

2-5. ショーンのreflectionから実習生の省察指導へ示唆

- 行為の中での省察 (reflection in action) と行為についての省察 (reflection on action) の境界が曖昧。ある省察は行為の中での省察であると同時に行為の後の省察でもありうる。あえて「行為の中の省察」と「行為に関する省察」に分ける必要があるのか。
- 省察はより良い「戦略」を生み出すための方法である。行為の中の省察も行為に関する省察も「行為のための省察 (reflection for action)」(Erau, 1995)ではないのか。
- 学生たちの省察を見ていると、(浅いものであっても) 往々にして「次の戦略」に目は向く。しかし「その場の相互交渉」は忘れ去られがちである。省察はより良い相互行為を生み出すためにも重要である。従って「行為のための省察」の中に「行為の中の省察に関する省察 (reflection on reflection in action)」(金川, 2006) という領域をあえて設ける必要がある。

2.6. コルブによる経験的学習過程 (Kolb, p.42)



ここで中心となる考え方は、ある経験の端的な、時には比喩的な表現とその表現の変換の双方が学習には必要とされるということである。(略)学習したというためには、ただ単に経験したというだけでは不十分である。何かがそれに基づいて行われなければならない。同様に変換だけが学習ではない。というのは変換される何かがなければならないからだ。(p.42)

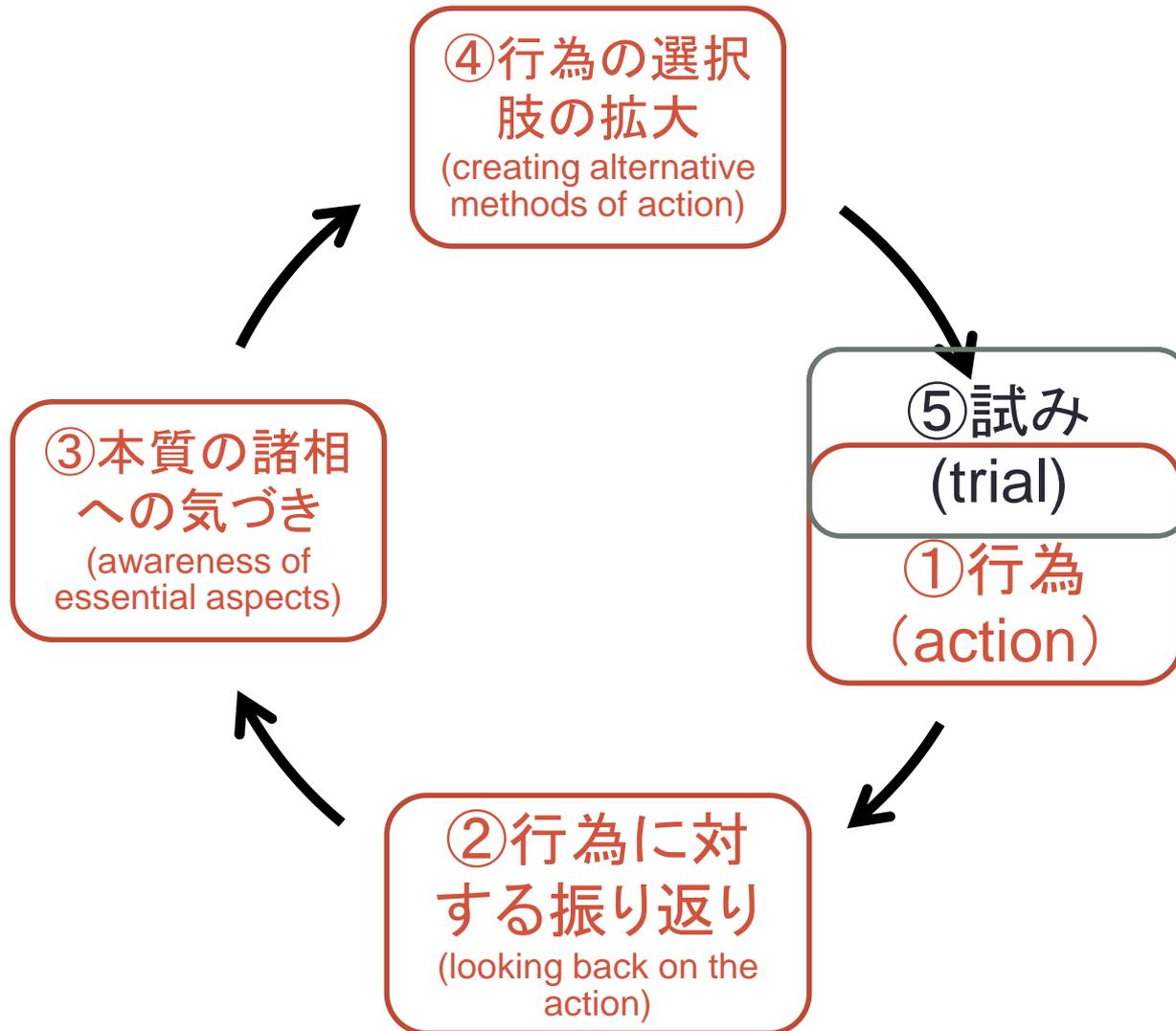
2-7. 経験的学習過程と知識・理解

学習過程	知識の種類	知識の変換	理解の仕方
具体的な経験	相矛盾する知識		気づきによる把握
省察的観察	順応的知識	内面化に伴う変換	
抽象的概念化	収束化した知識		理解による把握
行為・実験	一貫した知識	外に広がる拡散的変換	

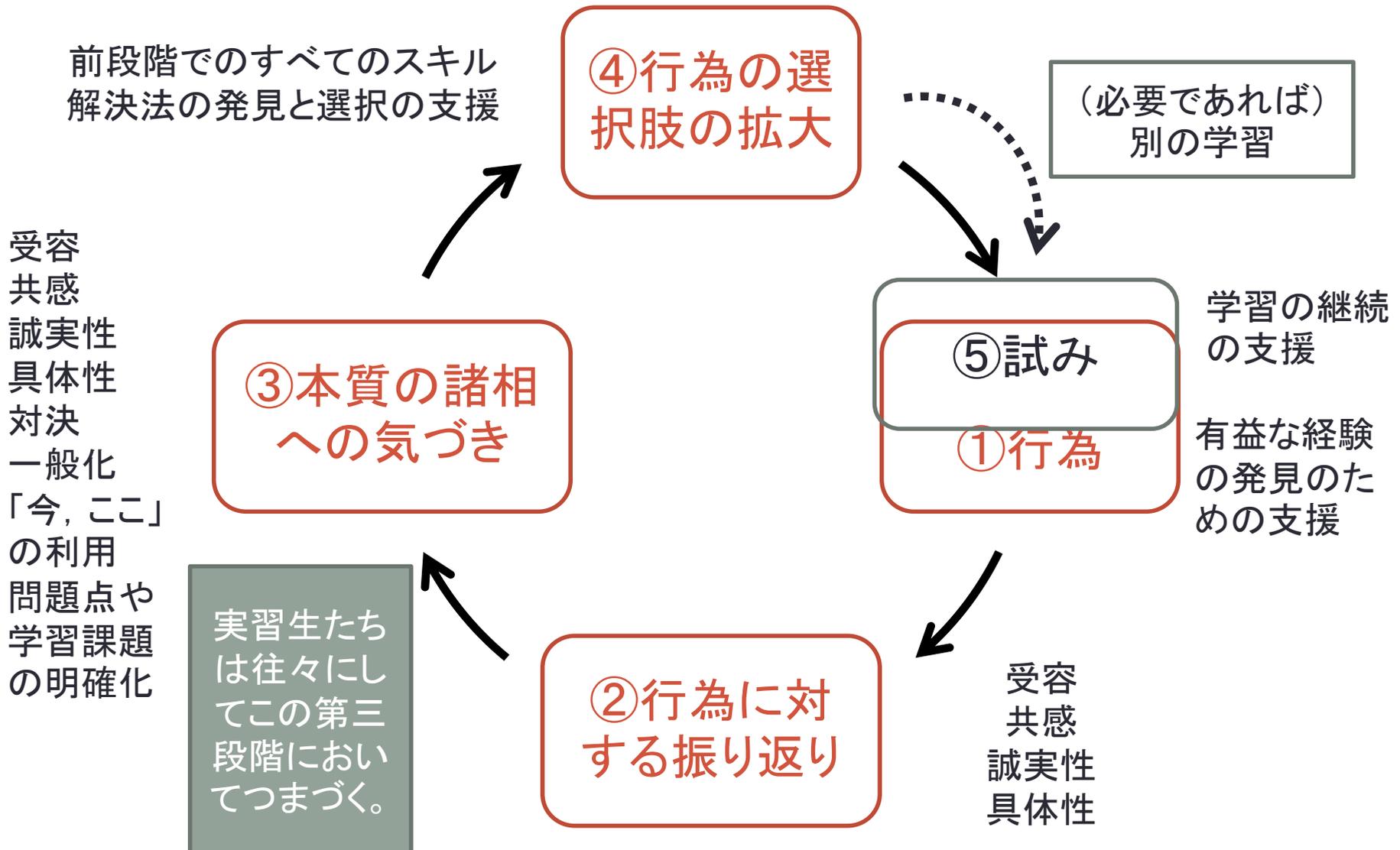
2-8. コルブの経験的学習から実習生の省察指導への示唆

学びの段階	実習生への省察指導への示唆	私の意識
具体的な経験	新しい経験を積むために、とりわけ内向きだったり、外に出ることに消極的だったりする実習生のエンパワーメント	○
省察的な観察	他者との関わりや、今まで蓄積をしてきた多様な知識、視点(knowing in action, 教科知識の中でもとりわけ説明的知識, 社会認識, 人間観等)から自分自身を振り返る。	○
抽象的概念化	実習生が学んだことを省察レポートや実習日誌等において文字化あるいは図表等で表現する。	○
	実習生がその場、その状況について自分自身との「対話」をすること(reflection on reflection in action)。	×
行為・実験	文字化等表現された学びを実地に生かすための機会の提供, エンパワーメント	○

2-9.ALACTモデル(コルトハーヘン, p.54)



2-10. ALACTモデルにおける教師教育者の支援 (Korthagen & Vasalos, 2005, p.49)



2-11.「行為に対する振り返り」を具体化するための質問 (Korthagen et al. p.121)

0. 文脈はどのようなものだったのか？

1. あなたは何を欲していたのか？

2. あなたは何をしたのか？

3. あなたは何を考えていたのか？

4. あなたはどのように感じたのか？

5. 生徒は何を欲していたのか？

6. 生徒は何をしたのか？

7. 生徒は何を考えていたのか？

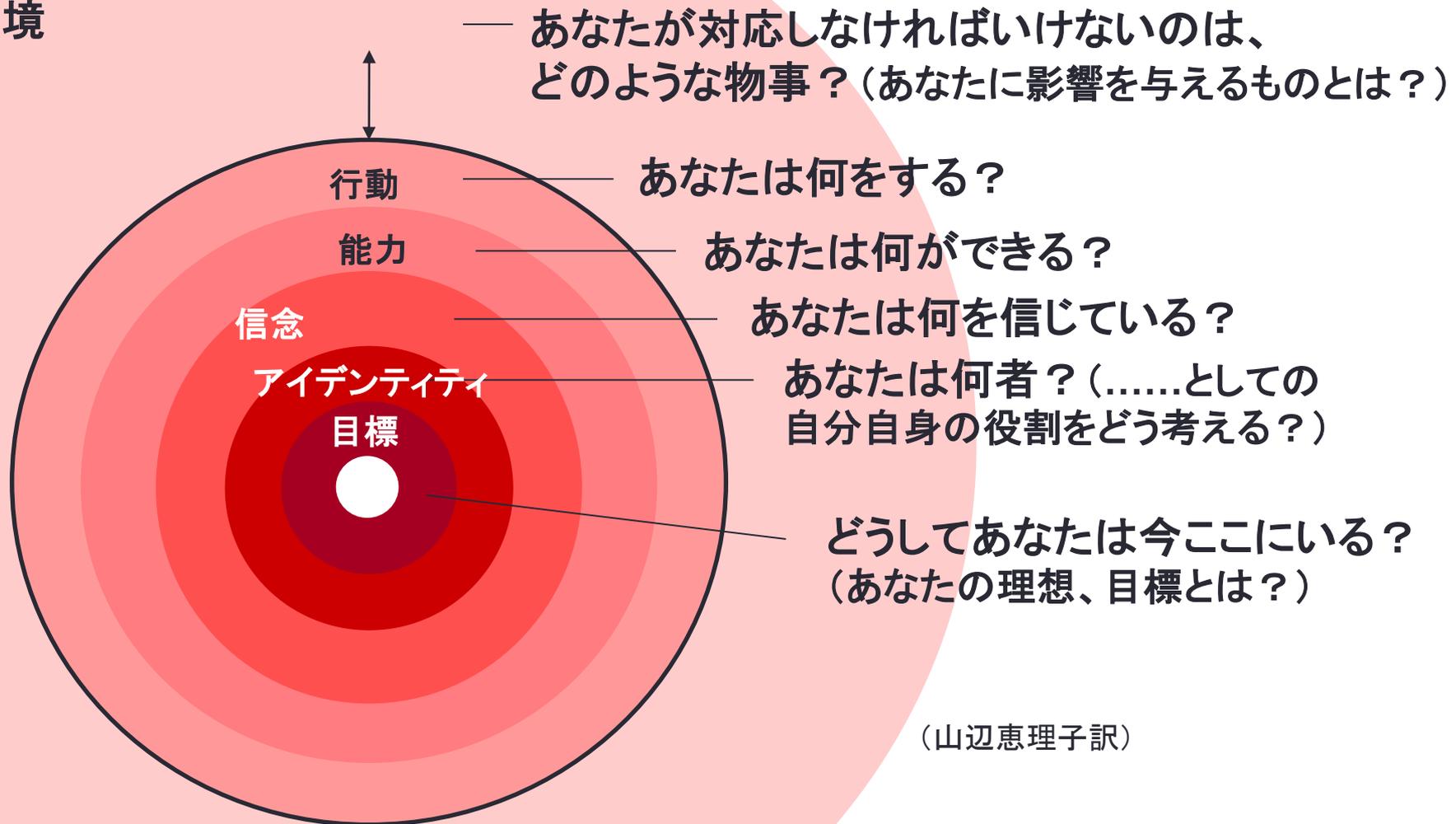
8. 生徒はどのように感じたのか？

2-15. 玉ねぎモデル

実習生がその場、その状況について自分自身との「対話」をするために重要なことは、その実習生のcore quality(良さ)に気が付かせること。

(Korthagen & Vasalos, 2005, p.54; Korthagen & Vasalos, 2009, p.5)

環境



(山辺恵理子訳)

まとめ：今後の実習生指導に向けて

- Reflection for actionの視点に立っていたことは、ポイントを外していない。
- しかしこれまでのALACTモデルを使ったreflectionでは「本質の諸相への気づき」が曖昧なために、往々にして指導案の不完全な部分の指摘などのスキルの部分に留まり、「〇〇(参考書の名前)等も使いながら授業準備をする」「生徒からの予想される回答にもっと注目して授業計画を立てる」などといった結論(オニオンモデルでいえば「環境」「行動」と言った項目に該当する)に陥りがちだった。
- 教育実践とは「他者」への働きかけであって、人と人との相互作用を重視する。そのためにReflection on reflection in actionの要素を今後は特に重要視したい。
- Reflection on reflection in actionで問われるのは「実習生自身」である。実習生のcore qualityに注目した指導としてオニオンモデルを利用したワークシートを使用する。
- また後期開講科目「授業実践Ⅱ」ではおよびプロセス・レコードの導入を予定している。

引用・参考文献

- 金川舞貴子.(2006).「校長養成・研修におけるショーンの反省的実践論の一考察～M. エロウのショーン批判を手掛かりに」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部55号, 133-142.
- コルトハーヘン, F.A.J. 武田信子監訳. (2010).『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
- 佐藤学.(2010).『教師というアポリア 反省的実践へ』.世織書房
- ショーン, D.A. 佐藤学, 秋田喜代美(訳).『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.
- 山口美和, 山口恒夫(2005)「教師の専門性と自己省察能力ー『習熟』モデルと教育における理論／実践観の批判的考察」『信州大学教育学部紀要』第115号
- 山口恒夫(2007)「臨床経験のリフレクションと『教育』を語る言葉ー教師ー生徒間の相互作用と『プロセスレコード』」臨床教育人間学会編『リフレクション』東信堂
- Eraut, M.(1995). Schön shock: a case for reframing reflection in action?: *Teachers and Teaching: theory and practice*. 1(1), 9-22.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2008). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. NY: Routledge.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 47-71.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Paper presented at the EARLI Conference. <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI%20paper.pdf> (アクセス日2012年9月4日)
- LaBosky, V.K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. NY: Teachers College Press.
- Schön, D.A.(1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco