

成人学習の視点からとらえる教師の学びと省察

金子 瞳*・松本 健義**

(令和2年8月31日受付；令和3年1月22日受理)

要 旨

本研究は、教師の学びを意味の生成過程ととらえ、教師の学びが生起する構造を明らかにすることを目的とする。教師を成人学習者とし、教師の学びを教育実践の省察過程で自明に用いられている「枠組み」の変容ととらえる。この「変容的学習」の視点を基に、(a) ことばによって自己や他者への新たな枠組みが生成されるナラティブ理論、(b) <図-地>関係や三項関係、対話により枠組みの関係性を組み替える現象学的心理学の理論を検討し、「枠組み」が「解体/生成」する過程を示した。さらに、教師による3つの省察実践理論について、荒木奈美「自己内リフレクション」、コルトハーヘン「ALACTモデル」、佐伯胖ら「ビデオ・カンファレンス」を検討した。その結果、成人学習の視点からとらえる教師の学びの省察の在り方として、「枠組み」の「解体/生成」と「気づき/省察」の連続性が示された。

KEY WORDS

成人学習 Adult learning, 教師の学び Teacher learning, 省察 Reflection, 変容的学習 Transformative learning, ナラティブ Narrative, ALACTモデル The ALACT model, ビデオ・カンファレンス Video Conference

1 問題の所在

1. 1 教師の「実践的知識」と省察の対象

佐藤学(1997)は、Lortie(1975)の指摘を引用し、「教師の仕事はそのほとんどが『不確実性』によって支配されている。ある教師のある教室で有効だったプログラムが別の教師の別の教室で有効である保証はないし、ある文脈で有効だった理論が別の文脈でも通用するとは限らない」(佐藤, 1997: p.14)と指摘する。「不確実性」の対処として、教師は「普遍的で万能なプログラムを追い求めたり、マニュアル主義の書物を買ってあさったり、あるいは、見える結果を至上のものとして、学びの結果を過剰にテストで測定したり言語化させたりする」(同書: p.14)。

佐藤は、Schön(1983)の示す「反省的实践家」を、「教職の専門家像」であるとし、教師の専門的力は「理論的知識、合理的技能にとどまらず、(中略)問題状況に対する「省察」(reflection)」(同書: p.59)であるとする。

「反省的实践家」モデルの認識は、「一見単純に見える状況や事柄の内外にはらむ多義的な意味の複雑さや豊かさを解明しながら、「不確実性」(uncertainty)の世界へと踏み込む方向で展開されている」(同書: p.59, (中略)は筆者)。さらに、佐藤は、創造的に実践を開拓している教師の場合は、実践場面で固有の豊かな知見を形成し機能させている事実にも着目する。「教師の『実践的知識』は、顕在的な知識としてだけでなく、潜在的な知識としても機能している。実際、教師の意思決定場面では、意識化された知識よりも、無意識の思考や暗黙知や信念がより大きな役割を果たしている場合も多い」(同書: pp.41-42)とする。

問題状況に対する「省察」について、浅田匡(1998)やBrophy& Good(1974)は、「教師の不適切な教育指導の主な原因は教師行動が無意識的である」(浅田, 1998: p.247, Brophy& Good, 1974: p.343, pp.428-437)ことを指摘する。千々布敏弥(2005)は、教師の暗黙知的な力量がリフレクション等を通して獲得できるとする(千々布: pp.117-118)。教師の学びには、合理的知識の習得、技術の熟達に加え、自らの実践の問題状況(場面や文脈)における「無意識の思考や暗黙知や信念」を対象とした省察が重要であるといえる。

1. 2 先行研究

教師の実践の問題状況(場面や文脈)における「無意識の思考や暗黙知や信念」を対象とした省察研究として、丸山範高(2014)、坂本篤史(2013)、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2011)、心理学の視点から河村茂雄・田上不二夫(1997)を先駆的な研究として挙げることができる。以上の研究は、教育実践場面や状況における教

師の思考、暗黙知、信念について、「固有のものの方」(丸山 2014, p.203), 「問題枠組み」(坂本 2013, p.176), 「背後にあるフレーム」(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 2011, p.277), 「教師の認知的枠組み(ビリーフ(Belief))」(河村・田上, 1997; p.95-96)の視点より考察している。

丸山は、「国語科教師の授業にかかる実践的知識に特化し、そのあり様と形成過程を明らかにし、それを教師の学習過程として位置付け」(丸山 2014, p.203)ている。坂本は「教師の協同的な省察場面を学習過程として位置づけ、授業力量の形成過程を解明している」(坂本 2013, p.176)。福井大学教育地域科学部附属中学校研究会の研究は「コミュニティにおいて『学び合う教師』を描いた研究」(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 2011, p.277)である。

田中里佳(2017)は、以上3者の研究は「教師の学習過程を教師のふり返り、すなわち省察として論述し、その過程を明らかにしようとしている」(田中2017, p.8)と指摘する。田中は「省察において、何を省察するのか、という省察の対象と、どのような省察であるのか、という省察の質が研究によって様々であり、(中略)省察の深まり、すなわち学習過程のとらえ方についての検討が十分であるとは言い難い」(田中, 2017: p.8)と指摘する。その上で田中は、教師の学びを成人学習における変容的学習理論の視座から位置づけ、実践的知識の発達過程に関する特徴の1つに、「考え方の発達においては、新たな視点を抽出し、それを次第に新しい枠組みとして取り込んでいく過程があること、その過程が批判的自己省察につながること」(同書: p.257)を示した。

1. 3 教師の学びの位置づけ

本研究では、学びとは意味の生成である捉える。個別で固有の実践過程への省察の過程、またそうした実践の中で教師が意味を生成する省察の過程を教師の学びと位置付ける。教師の仕事は「複雑性」と「不確実性」に支配されている。そうした中で絶対的な知識や理論は存在しない。教師に求められるのは、場面固有の文脈の関係がもつ「複雑性」と、その後の連続性における「不確実性」の文脈、まさにその行為が子どもと教師によって行われている中で、意味を生成していくことである。意味の生成において、教師が固定化した枠組みに気づかなければ、新たな意味は生成しない。固定化した枠組みに気づき、新たな意味を生成することが教師の学びに求められる。

なお、「固有のものの方」や「問題の枠組み」といった「無意識の思考や暗黙知や信念」を「枠組み」と表記する。

2 本研究の目的

本研究は、教師を成人学習者にとらえ、「枠組み」の変容過程を学びとする成人学習の変容的学習の理論を基に、ことばによって新たな枠組みが生成されるナラティブの理論、知覚や行為の〈図-地〉関係により実践の枠組みの関係性を組み替える現象学的心理学の理論から、教育実践の「枠組み」の変容による学びの過程と構造を明らかにすることを目的とする。

3 成人学習

3. 1 変容的学習

シャラン・B・メリアム(Sharan B, Merriam, 2011)は、「成人の教育をめぐる基本的理論として、アンドラゴジー(Andragogy)、自己決定性/自己主導性(self-directedness)、意識変容の学習の3つの概念がある」とする。その1つ、意識変容の学習の代表的な研究者は、パウロ・フレイレ(Paulo Freire)とジャック・メジロー(Jack Mezirow)である。「変容的学習の理論の端緒は、1970年代後半における『パースペクティブ変容』の研究[Mezirow 1977; 1978a; 1978b]に求められる」(常葉-布施 2004: p.91)。メジローは、変容の中心となるパースペクティブを「意味パースペクティブmeaning perspective」(メジロー, 2012: p.62)と名づけ、次のように述べる。

意味パースペクティブは、期待の習慣(志向、個人的パラダイム)の規則体系であり、(中略)経験を分類するための枠組みとなるだけでなく、予想される可能性の領域を形成し、目的、規範、判断の基準に関する価値を説明する。(同書: p.84)

常葉-布施美穂(2004)は、メジローのとらえる成人と意味パースペクティブの関係を次のようにまとめる。

成人はすでに経験を解釈するための枠組みを持っており、それをを用いて現実を意味付け理解していると考えたメジローは、その枠組みを「意味パースペクティブmeaning perspective」と名づけた。(中略)意味パースペクティブは多くの場合、子ども期の社会化

の過程を通じて無批判的に獲得される。子ども期には社会規範や文化的伝統を受けつづき学習が行われるためだが、親や教師などの人間関係の中で特異的な情緒反応や行為のパターンが形成されることもある。こうして獲得された意味パースペクティブは限定的・歪曲的であったり、子ども期には問題がなくても大人として生活する上では、不適切であったりするが、普段はその存在が意識されることは少ない。(常葉-布施 2004: p.91)

さらに、意味パースペクティブの「変容」の本質的な意味について常葉-布施は、メジローが問題としているのは、「行為の内容ではなく、行為がどのような意味や解釈に基づいて決定されているのか、またその意味や解釈はどのように生成されたのか」(常葉-布施 2004: p.102)であると述べる。意味パースペクティブの変容とは、「過去に無批判的に学習してしまっていた狭い枠組みから抜け出し、自己を幅広い選択肢・可能性に開く」「思慮深く選択決定できるようになる、という思考プロセス面での変化を指すのではないだろうか」(同書: p.102)とする。

また、常葉-布施(2004)は、意味パースペクティブの変容を促すために、「想定の間い直しや吟味と言った活動は、個人が孤立した状態では十分に行うことができない。自分とは違う様々な見方・考え方を知ったり、ある事柄(他者の意見や自分の判断など)が本当に妥当であるのかどうかを確かめたりするには、他者とのやり取りや知識・経験の共有が不可欠である」(同書: p.100)とする。

成人が発達の過程で無批判的に獲得した意味パースペクティブを意識化し、省察することが、成人学習における変容的学習であるといえる。

3. 2 成人学習者としての教師の学び

成人学習には、生涯学習として知識を習得し続けると認識されることがあるが、成人学習における変容的学習では、「意味パースペクティブ」についての省察を学習とする立場にある。

成人の学習はすでに獲得している知識を用いて、実践場面において進化・深化していくことである。多様な実践場面や関係において、獲得した知識では対応できないことが起こる。そこでの経験こそが学習の対象となり、省察が学習の過程となる。その省察過程において、自身の意味パースペクティブをも省察の対象としていくことがより豊かな学びとなる。

教師の実践もまた多様性、複雑性を含み、絶対的な方法が存在しない専門性において、実践から学ぶ省察的学習過程が成人学習者と共通する。教師が無自覚的にもつ枠組みが、実践や子どもへの対応へ大きく影響することからも、枠組みを省察することは必要である。

また省察は、事象や行為の良し悪しを検討する「反省」とは異なる。表面上の事象や行為のみを検討することは、自明視されていない枠組みの変容にはつながらない。枠組みが無自覚であることから、意識して自覚しようとするのではなく、枠組みが自ら立ち上がるような学習過程である必要があるといえる。

4 教師の「枠組み」の変容にかかわるアプローチ

4. 1 ナラティブ・アプローチと枠組みの「解体/生成」

野口裕二(2018)は、「言葉によって私たちは自分の現実を構成し、定義している」(野口, 2018: p.17-18)とする。野口裕二(2002)は、「ナラティブと言う言葉には、『語り』と『物語』という二つの意味が含まれている。前者は『語る』という行為に重点があり、後者は『語られたもの』の形式や構造に重点がある。『語り』と『物語』は(中略)相互的で連続的な関係にある。『語り』が『物語』を生むと同時に、『物語』が『語り』を生む。どちらが先にあるともいえない」(野口, 2002: pp.20-21, 中略は筆者)とする。さらに、「言葉によって私たちは自分の現実を構成し、定義している」(野口, 2018: pp.17-18)ことから、物語は「すでにできあがった物語が、事態を理解する際に参照され、引用され、私たちの現実理解を一定の方向へと導き、制約する」(野口, 2002: pp.25-26)のである。

野口(2018)によれば、ナラティブの考えをいち早く取り入れ、それまでの精神医療や臨床心理の両方とは異なるアプローチを試みたのが家族療法であり、そこで生まれたのが、ナラティブ・アプローチである。それまでの療法が「言葉や物語が心的状態を変容させる」(野口, 2018: p.21)ものであったのに対して、ナラティブ・アプローチは、「言葉や物語こそが心的状態そのものであり、言葉や物語によって構成されているというそうした現実にとどのようにしたら揺さぶりをかけて、新たな物語の展開を生み出せるのかについての実践を重ねてきた」(同書: pp.21-22)とする。

4. 1. 1 コラボレイティブ・アプローチ

ナラティブ・アプローチの代表的アプローチの1つに、コラボレイティブ・アプローチがある。ハーレン・アン

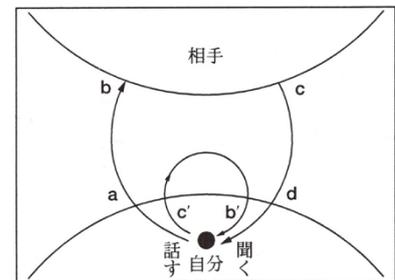
ダーソン (Harlene Anderson), ハロルド・グーリシヤン (Harold Goolishian) による、「問題を解決せず解消する」, 「無知の姿勢」に特徴がある。

アンダーソンらは、「問題は言語の世界のなかに存在する」と考える。「問題」をめぐる会話が「問題」をよりリアルなものにしていく。「問題」をめぐる会話の占める割合が減っていけば、その分「問題」は後景へ退いていく。つまり、「解決はしないが解消する」。会話が「問題」を「問題」たらしめると同時に、「問題」を「問題」でなくする力をもっている。アンダーソンらはこうした考え方を実践するために「無知の姿勢」を大切にす。専門家が患者の生きる世界について「無知」であることを認め、一段上のポジションから問題を診断したり治療したりするのではなく、「会話のパートナー」となる。そうすることで、「いまだ語られなかった物語」が語られ、それが新しい物語を生み、新しい生き方へとつながる。ナラティヴを語り、聴き、語り直すことによって、問題を解決せず解消するのである (野口, 2002)。(野口, 2018: pp.38-39)

コラボレイティブ・アプローチでは、患者が「無知の姿勢」を持つ「会話のパートナー」としての他者 (医師, セラピスト, 家族) に語ることによって、「いまだ語られなかった物語」として新たな語りが生み出される。患者本人が自明としていた「問題」や「物語」についての会話を控えることによって、「問題」は解決しないが、新たな「問題」や「語り」が生み出され、自明としていた問題が問題でなくなり解消することを示す。「枠組み」においても、ことばによって自明の枠組みを語ることは、その枠組みを強化することになる。一方、新たな語りによって語られることで、自明な枠組みが流動化し新たな枠組みが立ち上がることを意味するといえる。

4. 1. 2 ことばによる対話

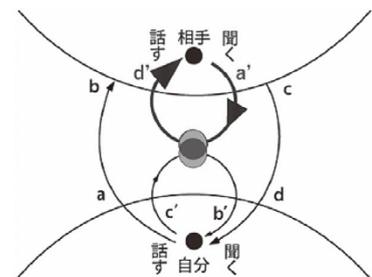
浜田寿美男 (1999) は相手との対話における「自他二重性」と「自我二重性」との関係を [図4] のように示す。「自分が話しているとき (a-b: 左側の外の回路), そのことばが相手に届くと同時に、自分の耳を通して自分に返ってくる (b': 右側の内の回路)。また相手が話しているのを自分が聞くとき (c-d: 右側の外の回路), 同時に自分の内側ではおのずと話し手の視点に立ってその意味内容をとらえている (c': 左側の内の回路)」 (浜田, 1999: p.218)。



〔図4〕「自他二重性」と「自我二重性」
(浜田, 1999: p.218. 図の名称は筆者)

声を出して話を交わす外の自他二重性の回路に加えて、それにびたりと重なるかたちで内側の回路がまわっている。それを自他二重性に対比して自我二重性と呼ぶことにする。ことばによる人どうしの対話は、単に声でことばをやりとりするだけではなく、その背後の自我二重性に支えられてはじめて、十全なかたちで成り立つのである。(浜田, 1999: p.219)

対話は、外側の「自他二重性の回路」に加え、内側の「自我二重性の回路」として、相手が聞くことを聞く、相手が話すことを同型になぞることによって成り立っているといえる。浜田 (1999) は、ことばと身体との関係における「私」の成り立ちに言及するため、[図4] では「自分」からの「自我二重性の回路」の矢印のみを示している。しかし、他者との会話場面では浜田の示す [図4] に、相手の側にも「自我二重性」の回路は成立している [図5]。両者の「話す—聞く」, 「自我二重性の回路」の間には、自他それぞれの「内なる他者」として会話の対象が隣接したり重なり合ったりしていく。このそれぞれの「内なる他者」としての会話の対象は、完全に重なってはいない。会話において、その対象は完全に同じものとなることはなく、その重なる部分や違いがあるからこそ会話として成り立つといえる。



〔図5〕「自他二重性」と「自我二重性」
(筆者作成)

互いの「自他二重性」と「自我二重性」には、自己のことばを聞き、相手のことばを話す連続性において、会話の過程で、それぞれの内なる他者としての対象に対して、新たな枠組みが立ち上がり、新たな意味が成立していく。

4. 2 現象学心理学と枠組みの「解体／生成」

4. 2. 1 <図—地>関係

<図—地>関係は、ゲシュタルト心理学の提唱した用語である。浜田 (1999) は、<図—地>関係をルビンの盃により示し、見る者がルビンの盃のどこに焦点をおくかによって、見える図が異なったり、反転したりすることを示している。「人間の知覚現象はつねに、意識がテーマとして向かう図と、その背景となる地に分節する」[図1]。図から地へと意識を向



〔図1〕ルビンの盃
(浜田, 1999: p.21)

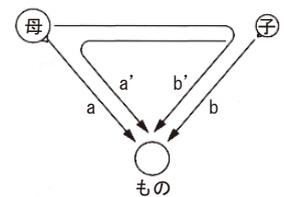
けると、それまでの地が図として立ち上がり、それまでの図が地として背景となる。一つの図が意識において一つの知覚として構成されるときには、それ以前に働いていた知覚が解体し、解消することを意味している。知覚においては、この解体と生成が同時に起きている。

また、一つの対話の中で話し手と聞き手が意識を向ける対象は、対話をかたちづくる一つひとつの発話の連鎖において「生成-解体/解体-生成」している。「問題」が地へと後退するセラピーの様子を、アンダーソン、グーリシャン（2013）は、「セラピーの対話や会話によって、初めは問題について語ることからはじめられるが、他者の語りによって、それぞれが問題の背景である地としてのロジックに接する。それによりその対話において、人は変わらざるをえなくなる」（アンダーソン・グーリシャン・野村，2013: p.64）とする。他者との対話により意識の対象としてある「問題」が地へと後退し、新たな枠組みが地より立ち上がり図となることで枠組みの「解体/生成」がなされているといえる。解体された枠組みは地へと沈むが、活動の文脈によって再形成される場合もあれば、解体された要素が他の要素と結びついて新たな枠組みを生成する材料になる場合もある。

4. 2. 2 三項関係による敷き写し

浜田（1999）は、母と子の三項関係の成り立ちを次のように示す〔図2〕。

母親がものを見ている（a）とき、同時に子どももまたそのものを見ている（b）のだが、そのときにあわせて母親は子どもがその同じものを見ていることを見ている（b'）し、また子どもも母親がその同じものを見ていることを見ている（a'）。子どもは母親のaの過程をa'でなぞり、母親は子どものbの過程をb'でなぞる。このように自分が見ていると同時に相手も見ていると確認しあうことでもって始めて三項関係は成り立つのである（浜田，1999: p.153）。



〔図2〕三項関係

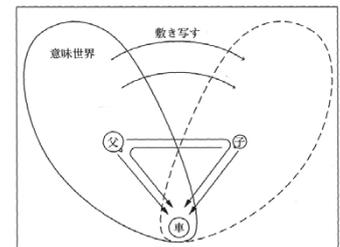
（浜田，1999: p.153. 図の名称は筆者）

三項関係が成り立つとは、「わたし」は相手がその同じものを見ていることを知っている。相手もまた「わたし」が同じものを見ていることを知っているという関係にある。

さらに浜田（1999）は、三項関係が成り立つとき「わたし」は相手が視線を向けているものに対する相手の見方、感じ方、ふるまい方をも見ており、ものに対して三項関係が成り立つとき、相手（父）の意味世界が敷き写しされる関係にある〔図3〕ことを示す。

麻生武（1992）は、三項関係の成立とは、主体（自己、他者）、対象、志向性のそれぞれが共同化されることとする。

“共同化された”「主体」とは、“他者と同型的な身体図式をもつ自己”のことである。そして、“共同化された”「対象」とは、“自己”と“他者”とが共に知覚することのできる、“共同化された対象”のことである。さらに、“共同化された”「志向性」とは、“他者”と同じものを知覚し“他者”と同じように振舞おうとする“自己”の「志向性」のことである（麻生，1992: pp.379）。



〔図3〕意味世界の敷き写し

（浜田，1999: p.158）

以上のことから、三項関係の成り立ちは、「もの」とその「もの」へと向かう相手の見方、感じ方、ふるまい方を互いに見ることであり、それにより他者の意味世界が敷き写しされることである。その過程で共同化された主体（身体）、対象、志向性が関係的に成立しているのであり、枠組みもまた敷き写される。自己の枠組みで見ていたものから、他者との敷き写しによって枠組みが生成されるとき、他者の枠組みを通じた新たな枠組みが生成されているといえる。

4. 3 身体性と枠組みの「停止/生成」

佐伯胖（2012a）は、日本舞踊の世界で弟子が師匠から「型」を習得する過程について述べる。

「形」を超えた「型」に含まれる暗黙知は、“どこまで意味を探求しても「言葉では語れない」ものであるため、意味をわかろうとする努力は、言語や論理による探求に向けられたものではない”とされた。このことは、「形」を「型」にまで高めるために必要なことではあるのだが、そのため、「言葉で語ること」や「言語や論理による探求」をあえて「控える」ということが要求される。つまり、「世界への潜入」によって、身体全体で、師匠の「呼吸のリズム」や「間」に注意を集中しているときは、「言語や論理による意味づけ」という思考は「停止」させているのである。（佐伯，2012a: pp.59-60）

教師の仕事においても、「言葉で語ること」や「言語や論理による探求」といった認知的側面だけで成立するものではなく、これらを控え、「世界への潜入」によって身体全体で感じ取ることが必要となる。これは、〈図〉として

立ち上がる「言語や論理による意味づけ」という自明の「枠組み」を控え、＜地＞に沈んでいる身体性を立ち上げることを意味する。自己の「枠組み」を「停止」させるとき、目的達成の手段や効率に関する「技術的省察」に留まらない、新たな「枠組み」が立ち上がる。その「枠組み」に意識を向けることにより、新たな意味が生成されるといえる。

5 教師の省察実践の先行研究

5. 1 荒木奈美の省察実践－自己内リフレクション

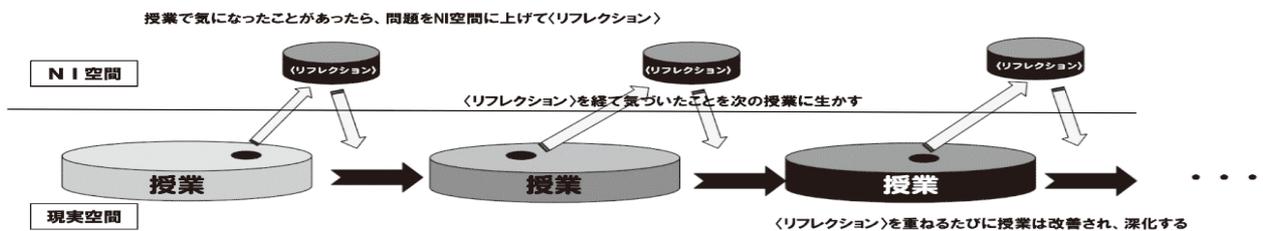
5. 1. 1 荒木理論と実践の立場

荒木奈美（2016, 2017）の〈自己内リフレクション〉研究の方法論の出発点は、野口（2002, 2009）らの「ナラティブ・アプローチ Narrative Approach」にある。荒木は、ナラティブ・アプローチが、構成主義的立場をとり、語りによって意味を生成していることを支持する。また、「人が知らずしらず支配され、抱え込み、それがその人を苦しめる要因となっている物語」（荒木, 2016: p.86）を〈枠組み〉と定義し、ナラティブ・アプローチが、それを解きほぐし、転換させることについても支持する。ナラティブ・アプローチが、「言葉」「語り」「物語」を通して、自己の〈枠組み〉に気づき、解きほぐす、＜図－地＞の関係を転換させることを強調し、省察への可能性をみている。

しかし荒木は、ナラティブ・アプローチが教師自身の〈自己内リフレクション〉にどこまで有効であるか疑問を呈す。荒木は、ナラティブを教育の現場で実践する、克蘭ディニン（Clandinin, D. Jean）によるナラティブ・インクワイアリー（narrative inquiry, ナラティブ的探究, 以下NIと表記）に依拠して理論を構成する。荒木は、NIを用いた省察の理論基盤を構築するにあたり、その省察の主体を大学教員である自分自身とする。教師の学びにおける省察実践を対象とした研究の多くが、研究者（教師教育者）が対象者（教師や学生）の省察をどうを促すかという立場で論じているのに対し、荒木は大学教員である自身が自身についての省察を研究する立場をとる。荒木は研究の客観性、信憑性が疑われがちであることを指摘しながらも、「自分でないといけない『こだわり』に自分で意味を見出す視点」に着目し、「主体の感じた身体的実感を切り離さないことが研究の重要な要素」（荒木, 2017: pp.9-12）として、「研究主体の人間としての偏りを是正しないまま、その偏ったところから見える世界をむしろ一つの可能性」とであると述べる。こうした荒木の研究手法は、キャロル・ティンダール（Carol Tindall, 2008）らによって指摘される質的研究における個人リフレキシビリティの視点といえる。研究者自身のリフレキシビリティを自覚し、その当事者性を研究の対象とすることが個人の変化につながることを指摘している。

5. 1. 2 〈自己内リフレクション〉

荒木（2017）は、〔図6〕に示す〈自己内リフレクション〉により授業改善のプロセスを提唱する。大学教員である荒木は、「現実空間」として大学の授業を想定する。授業者としての荒木は、自身の問題を「NI空間」に一旦持ち込む。そして授業者自身とは別の〈授業者〉として自己内対話を行うとことにより、新たな意味を見出す。さらに省察が「ひとりよがり」とならないよう、語りによって見出された「意義」「問題」を自己の意味として持ち、実際の現実空間の授業で他者とつなげていく。つまり荒木は、「NI空間」の自己内対話と「現実空間」の語り直しとの往還により、自己の〈枠組み〉を問うているといえる。その省察実践の先には、教師自身が自己の生き方をも問い変容していく姿をみているといえる。



〔図6〕 〈自己内リフレクション〉による授業改善のプロセス

5. 2 コルトハーヘンの省察実践ーリアリスティック・アプローチ

5. 2. 1 コルトハーヘン理論と実践の立場

フレッド・コルトハーヘン (Fred, Korthagen) は、実践から理論へのリアリスティック・アプローチ (realistic approach) を提唱した。Korthagen (2017) は、「Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0」で、教員の行動や学びを4つの象限〔図7〕で示す。縦に「Conscious／意識的」と「Subconscious／潜在意識的」を取り、横に「Rational／合理的」と「Non-rational／非合理的」(訳は筆者)を取り、次のように論じる。

	Rational	Non-rational
Conscious	1	2
Subconscious	3	4

It shows that for quite a long time, researchers have assumed that the sources of teacher behaviour and teacher learning could be found in cell #1, whereas many sources are unconscious and not as rational as we might think, which means that the other cells (#2, 3, 4) are at least as important. (Korthagen, 2017: p.390)

かなり長い間研究者は、教師の行動と教師の学びは、#1が原因であると想定している。一方、多くの原因は無意識的で、私たちが考えるほど合理的ではない。つまり、他のセル(#2, 3, 4)は少なくとも同じくらい重要である。(訳は筆者)

〔図7〕 The sources of teacher behavior. (Korthagen, 2017: p.391)

教師の行動や学びにおいて、潜在意識的な部分や非合理的な部分も重要であるとする。

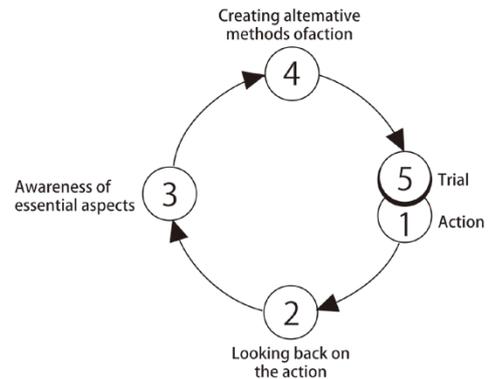
コルトハーヘンは、J・デューイをはじめとして論じられている「リフレクション」を、教師を対象としてより実践的に研究した。コルトハーヘンは教師教育者として、オランダのユレヒト大学の教師教育プログラムIVLOSで長く学生を対象とした教員の育成を実践する立場にあった。教員養成段階の学生を対象にし、大学(理論)と現場(実践)との往還において有効に機能する省察の構造と課程を省察モデルとして示している。

5. 2. 2 「ALACTモデル」と「8つの問い」

コルトハーヘンは、2014年に来日した際の講演「新しい時代の教育：実践と理論をつなぎ、自ら調べ自ら考える学生を育てる」

(Teaching in a new era: Linking Practice and Theory and preparing for students self-directed learning)において、「リフレクトする方向性を、行為志向型、つまり自分の行動を表面的に反省して変化させようとするリフレクションから、意味志向型、つまり、その行為がなぜ行われるのかという原因までをしっかりと見つめるリフレクションに変えていかななくてはなりません」(コルトハーヘン, 2014)とし、「ALACTモデル」による省察モデルを示した。

「ALACTモデル」には、第1局面「Action／行為」、第2局面「Looking back on the action／行為の振り返り」、第3局面「Awareness of essential aspects／本質的な諸相への気づき」、第4局面「Creating alternative methods of action／行為の選択肢の拡大」、第5局面「Trial／試行」が螺旋状につながることで、実践が昇華することを示している。〔図8〕。



〔図8〕 The ALACT model describing a structured process of reflection (Korthagen, 2005: p. 49)

しかし、Korthagen (2017) は「ALACTモデル」の螺旋構造が順番通りに実践されないと指摘する。山辺恵理子 (2017) も、特に第3局面が「飛ばされる」ことについて、学生や教師が「ある経験に引っ掛かりを感じ、その原因を考慮するためにその場面をふり返ったとしても、本質的な要因への気づきがないまま、原因を曖昧に推測しただけで、当初の問いへの答えとして腑に落ちていないにもかかわらず、改善策として具体的な行動が何も示されない結論で満足し、思考を終えてしまう人が多い」(山辺, 2017: p.695)と指摘する。

Korthagen (2017) は第3局面「本質的な諸相への気づき」のために、「Questions supporting the transition from phase 2 to phase 3.」(第2局面から第3局面へ遷移するための質問)〔訳は筆者〕を提示する〔図9〕。

- | | | |
|----------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1. What did I think? | 0. What is the context? | 5. What did the pupils think? |
| 2. How did I feel? | | 6. How did the pupils feel? |
| 3. What did I want? | | 7. What did the pupils want? |
| 4. What did I do? | | 8. What did the pupils do? |

〔図9〕 Questions supporting the transition from phase 2 to phase 3. (Korthagen, 2017: p.394)

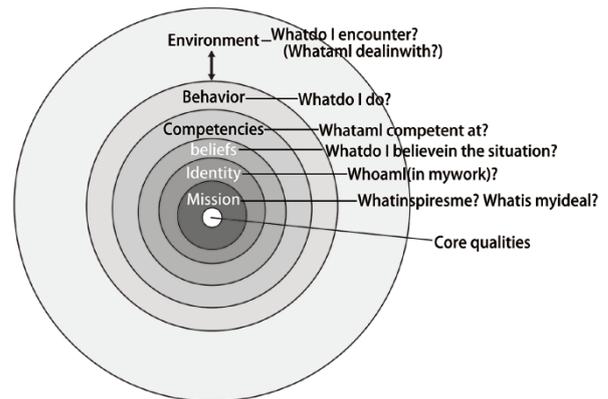
〔図9〕は、「0. 文脈」において、教師自身の「思考」「感情」「望み」「行動」についての4つの問い（1～4）と、生徒（the pupils）の「思考」「感情」「望み」「行動」についての4つの問いで構成される。中田正弘（2019）はこの質問を「8つの問い」（中田，2019: p.40）と訳す。

山辺（2017）は、「8つの問い」による利点は、自身の「リフレクションの癖（中略）を払拭できること」、「つじつまの合わなさに気づく」（山辺，2017: pp.696-697）こととする。「つじつまの合わなさ」とは、自分自身と相手（児童生徒）とのつじつまの合わなさもあれば、自分自身の中で、例えば思考と行動があっていないなどのつじつまの合わなさがあるといえる。「つじつまの合わなさ」に対する気づきにより、第3局面「本質的な諸相への気づき」へと遷移しやすくなることを意味する。

5. 2. 3 「ALACTモデル」と「コア・リフレクション」

Korthagen（2017）は、「ALACTモデル」の第3局面「本質的な諸相への気づき」の深まりについて、「コア・クオリティ」へと迫る「玉ねぎモデル」を提唱する〔図10〕。その経緯を山辺（2017）は次のように示す。

〔ALACTモデルに従った〕リフレクションが有効でなく、より「深い」ものが絡んでいるようなケースも多数ある現実に着目し、「その人のパーソナルな領域にまでは入り込まないながらも、核心からの変化を生み出すことができる、より深い形のリフレクション」を促すものとして、（コルトハーヘン）は「コア・リフレクション」と呼ばれる新たなリフレクションのアプローチを提示した。コア・リフレクションは、リフレクションする内容を7層に分類した「玉ねぎモデル」を用いる。（山辺，2017: p.697.（ ）の補足は筆者）



〔図10〕 The model of levels in reflection

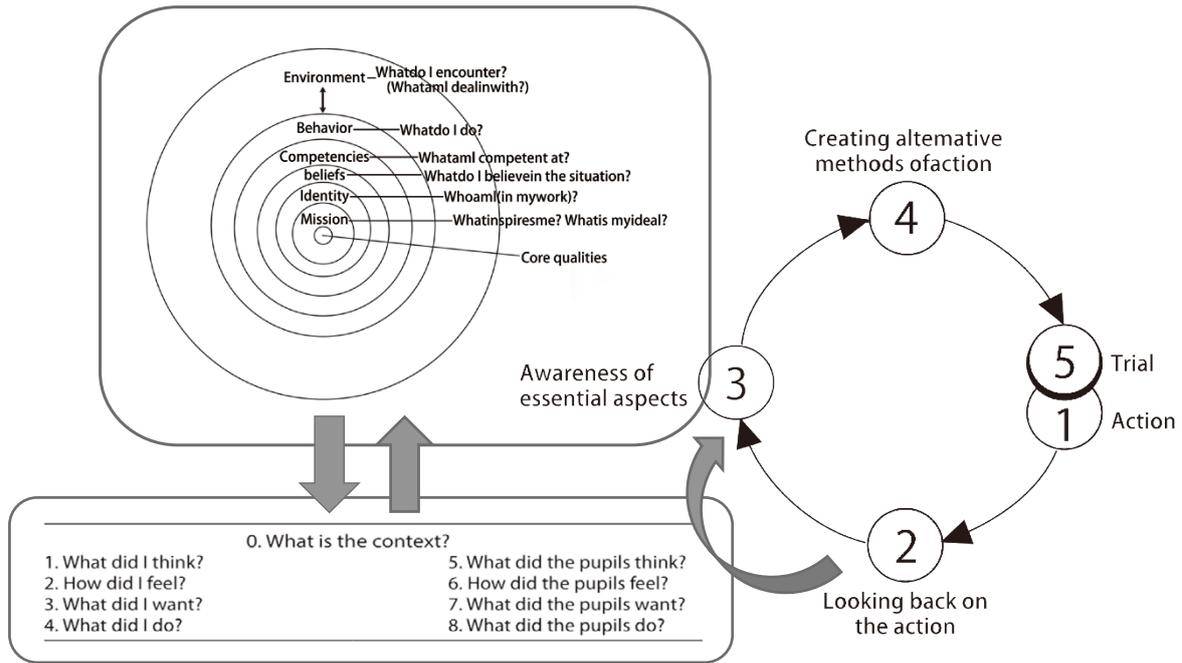
(The onion model; Korthagen, 2004) (Korthagen, 2017: p. 395)

外側から中心に向かって「Environment／環境」や「Behavior／行動」、「Competencies／コンピテンシー」、「Beliefs／信念」、「Identity／アイデンティティ」、「Mission／使命」へと進む。そして、中心には「Core qualities／コア・クオリティ」（訳は筆者）が位置している。それぞれの項目には、「問い」が立てられており、外側から「Environment」は「What do I encounter? (What am I dealing with?) / 私は何に遭遇するか？ 私は何を扱っているか？」。「Behavior」は「What do I do? / 私は何をやるか？」。「Competencies」は「What am I competent at? / 私は何が得意か？」。「Beliefs」は「What am I believe in situation? / 私はその状況で何を信じるか？」。「Identity」は「Who am I (in my work)? / 私は（私の仕事で）何者か？」。「Mission」は「What inspires me? What is my ideal? / 何が私を刺激するか（ふるいたたせるか）？ 私の理想は何か？」（訳は筆者）、と「コア・クオリティ」へ向かう。

Korthagen（2005）は、「クオリティ（資質）」が内部から得られる、備わっているものであるのに対して、「コンピテンシー（能力）」は外部から得られる獲得可能なものであると区別する。山辺（2019）は、「〈コア・クオリティ〉の種類は、ほぼ無限にあり、例えば、『やさしい』『頼り甲斐がある』『強い信念を持っている』『決断力がある』など。それと同時に、一人ひとりが、無数の〈コア・クオリティ〉をもっている」（山辺，2019: p.25）とする。

以上のことから、「ALACTモデル」と「8つの問い」、そして省察の深まりを示唆する「玉ねぎモデル」とその問いとの関係を、筆者は〔図11〕に示す。「ALACTモデル」の第2局面から第3局面への移行は、「8つの問い」によって促進されることから、第2局面と第3局面の間に「8つの問い」を位置づけた。

また、「コア・リフレクション」は「8つの問い」との往還によって可能になると考えるため、双方向の矢印で示した。「8つの問い」は、その文脈の中で「他者と自己との関係に問いかける問い」であるにとらえ、「コア・リフレクション」は、「自己に問いかけていく問い」であるにとらえる。一方のみの問いでは「本質的な諸相への気づき」の段階へと省察が促されないことも示唆されているといえる。問いの形を通して、行為の文脈における他者と自己に視線を向けている。



〔図11〕 コルトハーヘンの省察理論（筆者作成）

5. 2. 4 「8つの問い」における文脈の位置づけ

「ALACTモデル」の第3局面「本質的な諸相への気づき」としての自身への気づきへと迫るためには、「8つの問い」が欠かせないことは先に論じたが、「8つの問い」の成立には児童生徒の存在が欠かせない。さらに「0. どのような文脈」であるのかについても見落としてはならない省察の視点である。

「どのような文脈」であるかは、「玉ねぎモデル」においても同様である。「玉ねぎモデル」の最も外側は環境が位置しており、その上での「行動」、「資質」、「信念」、「アイデンティティ」、「使命」、「コア・クオリティ」であるといえる。「自分のミッションは？」と省察する上でも、何らかの文脈上にあるといえるからである。「ALACTモデル」及び「玉ねぎモデル」においても、実践の場面や文脈に即した省察であることが、教師としての信念、アイデンティティ、使命といった本質的諸層への気づきを生むといえる。

以上より、コルトハーヘンは、「ALACTモデル」を用いて行動の「変化を促す振り返り」をし、「本質的諸相への気づき」のために、「コア・リフレクション」と「8つの問い」による実践的文脈における他者と自己の関係性の組み換えを省察実践の核としている。

5. 3 佐伯胖・刑部育子らの省察実践ービデオ・カンファレンス

5. 3. 1 佐伯・刑部理論と実践の立場

佐伯胖（2018）は、ドナルド・ショーン（Donald A. Schön, 1983）の「行為の中の省察」（reflection-in-action）の概念を基礎とする。熟達者は、熟達に伴う暗黙知の増大により、視点や行為が固定化され、正しさの根拠づけを探しながら自己の行為を強化する「自己強化システム（self-reinforcing system）」（ショーン, 2007: p.300）に陥る。佐伯（2018）も、その固定された視点や行為を「ほぐす」うえで有効なのが「行為の中の省察」であるとする。佐伯は、「教育実践／保育実践に焦点をあてたリフレクションということは、保育対象となる子ども（乳児を含む）とよりよく、またより深く『かかわる』ということを目的とし、保育の実践現場のさまざまな状況に『身を置いて』（situated-inとして）、保育者のありようをリフレクションすること」（佐伯, 2018: p.20）とする。教師の省察は、かかわりの中、文脈の中に「身を置いて」行われており、それは教師の「ありよう」へと及ぶ。「かかわりの中」とは、子どもと直接かかわっている限定した時を意味しない。ショーン理論の省察から佐伯が捉える教師の省察とは、その実践の瞬間でなくとも、実践が行われるその場、子どもとのかかわりの中に身を置き、「実践の流れ（文脈）に即して、行為を吟味する」（同書: p.10）ことであり、実践者のありようを吟味することである。

5. 3. 2 「ビデオ・カンファレンス」

「ビデオ・カンファレンス」とは、実践や子どもの姿をビデオで撮り、それをもとに教育者たちがカンファレンス

を行う授業・保育実践である。刑部育子（2018）は、「ビデオ・カンファレンス」の中心は省察であるとする。「カンファレンスというのはなんらかの実践現場についての記録をもとに、さまざまな立場の参加者が、実践者自身の目で、そこで起こっている出来事を分析し、具体的場面に即して実践のありかたを検討し、『よりよい実践』に向けての実践的知見を生みだそうとするものである。（中略）『実践のなかのリフレクション』がもっとも中心的になる」（刑部、2018: pp. 42-43,（中略）は筆者）と述べる。

刑部は、「多義創発型」カンファレンスをとおして、「異なった視点をもった参加者がそれぞれの見かたを出しあい、聞きあい、互いが自分の見かたの枠を広げたり変化させたりする。「ビデオをとおして発見する子どものすごさ、おもしろさ、奥深さに驚き、惹きつけられ、味わうことから、それらを『見る』こと、さらにそれらが『見えてくる』ことこそ、カンファレンスの目的でもあり、かつ醍醐味でもある」（同書: pp.51-55）とする。

佐伯（2018）は、ビデオを撮ることと対話と省察の関係を論じる。

ビデオはいったん自分自身で何を映そうか考えたうえで映そうとする。映そうとすることが、ある意味では対話なのですね。自分は対象をどのように見るかということ、自分でまず、「自己内対話」をしながら、それを実現するためにビデオを撮るし、ビデオを撮ったうえで改めてもう一度、自分はどうだったのだろう考える（ママ）。「自己内対話」ということが中心になるのです。（中略）ビデオを使うということは、自分を表すことであり、自分がどのように世界を見るかということの「セルフ・リフレクション」であり、そのこと自身を問い返すツールなのだ。（佐伯、2018: p. 10,（中略）は筆者）

青木善治、松本健義（2018）は、チームでビデオ撮影した子どもの学びの過程の「ビデオ・カンファレンス」による教員研修の成果について、「教師自身の見方や考え方、感じ方が決して全てではないという当たり前のことにも改めて気づくことができた。これは、教師にとって、『無知の知』を認識し、子どもを共感的にとらえたり、学習活動を不断に見直し、改善し、子どもと共に創造する上で最重要な要因である」（青木、松本、2018: p.7）と指摘する。

「ビデオ・カンファレンス」は、そこで起こっている出来事をもとに多様な参加者と実践のあり方を検討するものである。子どもを通して自分自身の姿を見て、また他の参観者との見方や考え方の差異に三項関係を通して気づき、教育実践を改善していくための重要な契機を生み出す。「ビデオ・カンファレンス」は、子どもや他の参観者との関係の中で起きている現象そのものへの「気づき」を促し、省察としての学びを生み出すといえる。

6 成人学習の視点からみた教師の学びと省察

6.1 気づきと省察を通じた教師の学び

本論文では枠組みの「解体／生成」による意味の生成を教師の学びと位置づけているが、まずは枠組みに「気づく」ことが教師の学びに求められる。

佐伯（2012b）は「気づく」ことについて、「ものごとに『気づく』というのは、はっきりと意味がわからないが、何かしら『ほうってはおけない』という感覚がよみがえることである。（中略）気づいたことの意味や意義は、あとからそれをリフレクション（省察）して明らかになることが多いが、意味や意義の探究が未解決のままつづく場合もある。『気づく』のは、『これまでの自分自身の認識や理解の枠組みにはあてはまらないもの』の発見であり、通常の認識論では説明しがたいことである」（佐伯、2012b: p.305,（中略）は筆者）とする。

気づきを<図-地>関係で示すならば、<図>に対して焦点が向けられることで<図>以外を地として均質的に背景へと退かせる枠組みが自明に働いている状況において、<地>の中から「ほうってはおけない」感覚がよみがえり、それによって<図>の枠組みが解体し、新たな枠組みが生成され省察が始まることを意味する。

荒木理論の「個人内リフレクション」においては、ナラティブ・アプローチが、「言葉」「語り」「物語」を通して、自己の<枠組み>に気づき、解きほぐす、<図-地>の関係を転換させることを強調し、新たな図でもって省察することを示す。コルトハーヘンの「ALACTモデル」において、第3局面「本質的諸相への気づき」をリフレクションの肝とし、そのアプローチとして自分と他者の異なる視点で振り返る「8つの質問」と、「コア・クオリティ」へと迫る自身への問いとしての「玉ねぎモデル」によって「気づき」が生成しやすくするリフレクションモデルを示した。佐伯らの「ビデオ・カンファレンス」は、子どもや他の参観者との関係の中で、起きている現象そのものが生まれてくるため、自己の枠組みが立ち上がることで「気づき」があり、省察が行われるとしている。検討した教師の省察実践は、「気づき」を生起させ、「気づき」によって省察が行われていることを示している。

本論文では、「気づき」を、<図>としての「枠組み」が解体され、地から新たな「枠組み」が生成し始めることと定義する。「気づき」とは、見たいものしか見ない、見たいようにしか見ない自明の枠組みが一旦停止され、<地>から新たな枠組みが立ち上がることである。そうした判断停止は、他者の枠組みに触れる時、身体性が立ち上がる

時、今まで見ていた視点とは違った視点での見方が生成する。その見方によって、もう一度文脈に即した吟味が行われる。本論文ではこれを省察とする。その省察によって新たな「気づき」が生成し、さらに省察が始まっていくと考える。学びとは、「解体／生成」と「気づき／省察」の連続性により新たに意味が生成されることである。

6. 2 「気づき」の起こりにくさと「気づき」の生成

ショーン(2007)は、「実践者が彼自身の探求について省察することをしないとき、彼は自分の一般に正しいとされている理解方法を暗黙のものとし、それと〈同時に〉省察における気づきの視野が制約されていることに無自覚になっている」(ショーン, 2017: p.300)とする。佐伯(2018)は、「熟達するにつれて、暗黙知が増大し、(中略)不確実性、曖昧さ、リスク、価値観の違いなどを避けるようになり、(中略)自分自身の行為のシステムのやりかたが『正しい』ことを証拠づける事例ばかりに注目し、自分自身の行為システムを自ら『強化』する」(佐伯, 2018: p.16, (中略)は筆者)ことを指摘する。枠組みが無自覚的で意識されにくいことに加え、熟達するにつれ自己の枠組みを解体することは避けるようにもなる。自身の枠組みを無意識的に固定化しているとき、「気づき」が起こらず「気づき／省察」の連続性による新たな意味の生成は起こりにくい。

しかし、無自覚的に強化している〈地〉としての枠組みを、無理やり気づこうとしたり省察しようとしたりしても、見たいものしか見ないことになる。気づき」が生成するには、自己の枠組みが無自覚的にゆるやかに「解体／生成」することが必要である。他者からの指摘などで与えられるものではなく、自然と立ち上がる、立ち上がらざるをえなくなるゆるやかさによって、「気づき」が学びへと拓かれていく。他者と共に生成される「感じる(聴く)、知る、行う(話す)」行為の連鎖としての対話により、枠組みの「解体／生成」としての「気づき」が、「気づき／省察」の連続性へとつながっていく。

7 考察と課題

7. 1 考察

成人学習の意味パースペクティブの変容から、教師の学びは、枠組みの「解体／生成」と「気づき／省察」の連続性による意味の生成とした。これを踏まえ、第5章で挙げた3つの先行研究における可能性と限界を次に示す。

荒木の「自己内リフレクション」は、ナラティブにより〈図-地〉関係を転換させる。ナラティブが現実を形づくる社会構成主義の立場において、枠組みを「解体／生成」することに可能性がある。だが一方で、荒木の実践のように自己内で行われる省察には、実践への目的意識や省察経験がないと成立しない課題がある。一人で行うナラティブ、省察への限界について検討を要する。

コルトハーヘンの「ALCTモデル」では、第3局面「本質的諸相への気づき」「コア・リフレクション」に迫まることの難しさを「8つの問い」と「玉ねぎモデル」において実現する。文脈に即した中での検討を重ねることにより、〈地〉に沈む子どもへの認識を〈図〉として立ち上げ、自身の枠組みが「解体／生成」することに可能性がある。だが一方で、子どもの様子を想起しながら教師自身が認識した子どもの姿を振り返ることや、見たいように自分自身を見ている場合のふりかえりの妥当性について、さらにこれらを言葉で表現することの限界について検討を要する。

佐伯らの「ビデオ・カンファレンス」は、一つの映像を通して、学び手としての教師らが語りあう相互作用的な学びを生成する可能性がある。自他二重性と自我二重性の成立において、他者の見え方が見えてくる、自分の〈図-地〉構造が変わることで枠組みが「解体／生成」といえる。一方、集団としての学び手が個々人の学びを制限する課題も含む。年齢構成や固定化した人間関係による状況が「気づき／省察」の生成を制限することがあるため、その中で枠組みを「解体／生成」するための手立てを検討する必要がある。

以上の検討を通して、自明な枠組みに「気づき」、「解体／生成」することは、そこに意識を集中して無理やり生起させようとするものではなく、語りやその文脈、他者を通して生成されるものであることを示した。

7. 2 課題

枠組みの「解体／生成」と「気づき／省察」の連続性が生起する教師の学びの実践的アプローチの検討と実践を今後の課題とする。「気づく」というよりはむしろ、ゆるやかな形で「気づかされる」「気づきが立ちあがってくる」実践を明らかにする。また、本論において、身体性による枠組みの停止が、枠組みの「解体／生成」に起因することを論じた。哲学者のM.メルロ＝ポンティは、「わたしがあある風景を眺めながら、風景について誰かと言葉を交わすだけで、他者の経験しているものを単なる概念やイメージや表象としてではなく、自分の差し迫った経験として所有する

ことができるのである。そうすれば、他者の身体と自分の身体の一致した働きによって、わたしが見ているものが相手へ移行する」(メルロ=ポンティ, 1999: p.139)としている。省察が思考活動としてのみでなく、身体性を伴って「気づく」省察過程の検討を今後の課題とする。

引用文献

- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships*, Holt, Rinehart & Winston, 浜名外喜男ほか(訳) (1985) 『教師と生徒の人間関係』北大路書房.
- Lortie, D. 1975 "Schoolteacher: A Sociological Study", University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1977). Personal transformation. *Studies in Adult Education* (Leicester: National Institute of Adult Education), 9(2), pp.153-164.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation, *Adult Education* 28, pp.100-110.
- Mezirow, J & Amy R. (1978). *An Evaluation Guide for College Women's Re-entry Programs*. New York: Center for Adult Education. Teachers College. Columbia University.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.3-33.
- Korthagen, F & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), pp.47-71.
- Korthagen, F. 2014, 新しい時代の教育：実践と理論をつなぎ、自ら調べ自ら考える学生を育てる (Teaching in a new era: Linking Practice and Theory and preparing for students self-directed learning) FD研修会, 武蔵大学. 大学HPより閲覧. <https://www.musashi.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00007860.pdf&n=2014%EF%BC%88%E5%B9%B3%E6%88%9026%EF%BC%89%E5%B9%B4%E5%BA%A6FD%E7%A0%94%E4%BF%AE%E4%BC%9A.pdf> (最終閲覧日：2020.8.30)
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), pp.387-405.
- Schön, Donald, A. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books.
- アンダーソン, H, グーリシャン, H, 野村直樹著・訳 (2013) 『協働するナラティブーグーリシャンとアンダーソンによる論文「言語システムとしてのヒューマンシステム」』 遠見書房.
- 青木善治, 松本健義 (2018) 子どもが生きる力を育む学びの過程から教師が変容する研修の在り方に関する一考察『美術教育学研究』50(1), pp.1-8.
- 荒木奈美 (2016) 教師が自分の実践をどう振り返るか—学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う(下) 自分<枠組み>を壊し, 他者と出会い直すために—『札幌大学総合論叢』42, pp.77-97.
- 荒木奈美 (2017) 教師が自分の実践をどう振り返るか—学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う(下) 自分<枠組み>を壊し, 他者と出会い直すために—『札幌大学総合論叢』43, pp.1-28.
- 浅田匡 (1998) 教師の自己理解, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, pp.244-255.
- 麻生武 (1992) 『身ぶりからことばへ 赤ちゃんにみる私たちの起源』新曜社.
- C. ティンダール (2008) 評価の問題, P. バニスター, E. バーマン, I. パーカー, M. テイラー, C. ティンダール, 五十嵐靖博, 河野哲也監訳, 田中肇, 金丸隆太訳『質の心理学研究法入門 リフレキシビティの視点』新曜社.
- 千々布敏弥 (2005) 教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察—米国における優秀教員認定制度に注目して, 国立教育政策研究所紀要, 134, pp.111-126.
- ドナルド, A. ショーン (2007) 『省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.
- 福井大学教育地域学部附属中学校研究会 (2011) 『専門職として学び合う教師たち』エクシート.
- 刑部育子 (2018) 教育実践をリフレクションする, 佐伯胖, 刑部育子, 刈宿俊文『ビデオによるリフレクション入門 実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会, pp.41-57.
- 浜田寿美男 (1999) 『「私」とは何か』講談社.
- J. メジロー, 金澤陸, 三輪建二監訳 (2012) 『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房.
- 河村茂雄, 田上不二夫 (1997) 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係, 教育心理学研究, 45-2, pp.95-101.
- M.メルロ=ポンティ, 中山元訳 (1999) 『メルロ=ポンティ・コレクション』筑摩書房.
- 丸山範高 (2014) 『教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究』溪水社.
- 中田正弘 (2019) ALACTモデルを活用したリフレクション, 坂田哲人, 中田正弘, 村井尚子, 矢野博之, 山辺恵理子編『リフレクション入門』学文社.
- 野口裕二 (2018) 『ナラティブと共同性—自助グループ・当事者研究・オープンダイアローグ—』青土社.
- 野口裕二 (2002) 『物語としてのケア-ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院.
- 佐伯胖 (2012a) 「まなびほぐし (アンランーン)」のすすめ, 刈宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎編『ワークショップと学び1—ま

- なびを学ぶ』東京大学出版会, pp.27-68.
- 佐伯胖 (2012b) まなび学としてのワークショップ, 刈宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎編『ワークショップと学び3—まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, pp.301-309.
- 佐伯胖 (2018) リフレクション(実践の振り返り)を考える—シヨーンの「リフレクション」論を手がかりに, 佐伯胖, 刑部育子, 刈宿俊文『ビデオによるリフレクション入門 実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会, pp.1-37.
- 坂本篤史(2013)『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—』風間書房.
- 佐藤学 (1997)『教師というアポリア—反省的实践へ—』世織書房.
- シャラン・B・メリアム, 長岡智寿子訳 (2011) 成人学習の理論の新しい動向と研究, 立田慶裕, 井上豊久, 金藤ふゆ子, 佐藤智子, 萩野亮吾『生涯学習の理論』福村出版, pp.225-239.
- 洪江かさね (2012)『成人教育者の能力開発—P.クラントンの理論と実践』鳳書房.
- 田中里佳 (2015) 教師における実践的思考の変容的発達に関する一考察: 変容的学習論の視点からの事例分析. 立教大学教育学科研究年報, 57, pp.91-106.
- 田中里佳 (2017) 変容的学習としての教師の実践的知識の発達に関する研究. 立教大学大学院博士論文.
- 常葉-布施美穂 (2004) 第4章 変容的学習—J・メジローの理論をめぐる—, 赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, pp.84-114.
- 山辺恵理子 (2017) 第27章 教師の専門性開発, 中原淳『人材開発研究大全』, 東京大学出版会, pp.685-703.
- 山辺恵理子 (2019) コルトハーヘンのリフレクションの方法論, 坂田哲人, 中田正弘, 村井尚子, 矢野博之, 山辺恵理子編『リフレクション入門』学文社, pp.12-27.

Teacher Learning and Reflection from the Perspective of Adult Learning

Hitomi KANEKO* · Takeyoshi MATSUMOTO**

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify the structure in which teacher learning occurs, while considering teacher learning to be a meaning-making process. Teachers are regarded as adult learners, and their learning is defined as the transformation of the self-conscious “frameworks” that they use in the process of reflecting on their educational practices. Based on this “transformative learning” perspective, I examined (a) narrative theory, in which new frameworks for self and others are generated by words, and (b) phenomenological psychological theory, in which frameworks are reconfigured through <figure-ground> relations, triadic relations, and dialogue, and showed the process of “dismantling/generating” frameworks. In this study, I also revisited three theories: internal reflection (Araki, 2017), the ALACT model (Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, and Trial) (Korthagen, 2005), and video conferencing (Saeki et al., 2018). As a result, one ideal way for teachers to reflect from the perspective of adult learning was the continuity of “disassembly/generation” of the “framework” and “awareness/reflection”.