

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——

上 條 晴 夫

1. 問題の所在 — 教師教育学の国際的動向 —

中原淳は言う¹⁾。

英語に、「リフレクション (reflection)」という言葉がある。日本語では「内省」「振り返り」「反省」「省察」などと訳される。このリフレクションが、専門家(プロフェッショナル)と呼ばれる職種の人たちにとってきわめて重要であると説いたのは、MITで組織学習を研究していたドナルド・A・ショーンだった。(中略)従来の教師教育研究においては、教師に必要な知識・スキルを同定し、それを獲得させることが、よい教師の育成方法とされていた。ところが、そこにショーンが内省の重要性を打ち出したために、教師が自分の行っている教え方に対する内省を深めつつ実践を進めることが、教師の成長にとって最も重要なことであるというふうに変化が転換し、新たな教師育成のあり方が模索されるようになった。その衝撃はすさまじく、「ショーン・ショック」と言われることもある。

確かに日本の教育研究はここしばらくリフレクションを話題にしてきた。しかし現場教師にどう「省察(リフレクション)」を求めるか。大学で学ぶ学生にどう「省察(リフレクション)」を学ばせるか。必ずしも十分な研究が行われてきたとは言えない。もちろんそれを目指した様々な試行が行われてはいる。しかし、それらはまだ極めて断片的で体系化されているとはいえない。大学の「省察(リフレクション)」力養成を目指した実践的研究でさえ、「教育実習直後に学生たちにリフレクションをするための時間枠を設けて学生の振り返りを求める」というプログラム設計レベルの域から抜け出していないものが多い。

確かに、技法のレベルにおいては、リフレクションシートを書く方法、VTRを使った方法(ストップモーション方式・授業カンファレンス)、カード構造法などの方法が活用されているが、「授業の後に個人で授業を振り返ることはよい」「授業の後に集団的に授業を振り返ることで授業の見方が深まる」「授業の後にメンター(指導教員)と一緒に授業を振り返ると授業改善の指針が見つかる」などのことが言われて、授業改善の方策として授業検討会(レッスン・スタディ)の枠組みなどに使われることがほとんどで、教師養成や教員研修といった「教師教育」レベルにまでは届いていないことが多い。

たとえば、教員志望の学生や現場教師がリフレクションの能力を身につけるとはどのようなことであるか。またリフレクションの能力を身につけさせるためにはどのような具体的方法があるのかなどという「教師教育」レベルの本格的議論は日本の中では、まだまだ限定的にしか行われていない。代わりにあったのは、大学では理論を教え、現場に出てからは理論をもとにじっくりと経験を積みよ、という伝統的二元論である。あるいは現場経験のある実務派大学教員による教育技術を中心とした伝統的な指導法の伝達が中心であった。学校現場における指導教員による「新人教師」指導もほぼこれと同じである。

しかしそれらの方法は本当に有効なのか。教育現場では長く「大学の理論は役に立たない」と公然と言われてきたし、逆に大学にいる研究者教員は師範学校に由来する技術教育をいくら続けても理論が分かっていなくては、結局は先に進めないと考えてきた。そんな中、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—』（学芸社・2010）が訳出をされた。この著作はオランダ・ユトレヒト大学で行われている「省察（リフレクション）」を中心に「理論と実践をつなぐこと」を目論んだ極めて意欲的な研究書である。今ようやく光が見え始めたというところである。

では、海外（欧米）ではどうか。一九八〇年代、リフレクション概念は世界を席卷した。この時期、各国の教師教育者—とくに現場経験のある大学教員—が、自分たちの行っている教師教育の実践について、自分たち自身で省察をしてみようと動き出し、教師教育者という専門家として自らを捉え分析を始めた。その最も象徴的な研究会議が、一九九三年にアトランタで開催された米国教育学会（AERA；American Educational Research Association）であると言われている。

この会議に出席をし、以後、専門家としての「教師教育者」の役割の再定義とその役割をまっとうするために「教師教育モデルの開発」に寄与しているのが前掲書編著者であるF・コルトハーヘン（Fred A.J. Korthagen）である。コルトハーヘンの提案する「リアリスティック・アプローチに基づく教師教育」は、その先駆性と有用性において、いま着実に世界に広がりつつある。たとえば、ベルギー、カナダ、デンマーク、フィンランド、ドイツ、スウェーデン、ノルウェー、アメリカなどである。（日本でも2010年9月に来日し、日本教師教育学会でワークショップを実施している）

2. 研究の方法—比較教育学的視点によるリフレクション養成法の導入へ向けて—

本研究では「比較教育学的視点によるリフレクション養成法の導入」をテーマとする。オランダのユトレヒト大学で成果を収めている「リアリスティック教師教育」の教育者養成プログラム（3日半）の体験を元に、そのプログラムの内容が実際に日本の教師教育でも有効性を発揮するかを検証する。つまり彼我の教育状況の違いを踏まえた導入可能性を探る。

研究は、およそ以下のような手順を踏まえつつ考察を進めていく。

- ① コルトハーヘンの行う「教師教育者」養成ワークショップを体験する。(体験)
- ② ワークショップで体験した知識・技法を整理して講義に適応する。(整理・適応)
- ③ 教職を目指す学生のリフレクションペーパーの変化を追跡する。(追跡)
- ④ ①～③を通して教師教育者としての自分の「変化」を省察する。(省察)

以下、それぞれの手順を簡単にまとめていく。

まず「コルトハーヘンの実施するワークショップを体験する」のステップ。コルトハーヘン著『教師教育学』第10章は「リアリスティック・アプローチのための教師教育者の研修」である。そこに書かれていることを端的にまとめると、新しい教師教育の方法であるリアリスティック・アプローチを実践する専門性を獲得するためには、単に理論を学ぶだけでは不十分で、特定の知識とスキルをリアリスティック・アプローチの方法にもとづく研修(ワークショップ)で身につける必要があるという。まさに理論として言葉だけによってそれが学ばれても伝わらないという「一致原則」にもとづく「体験の必要性」の主張である。

次に「ワークショップで体験した知識・技法を整理して講義に適応する」ステップ。オランダのユトレヒト大学で開発された「リアリスティック・アプローチ」は主にユトレヒト大学の教育実習生の「教育実習」における事前・事後指導を通して適応される。ところで、ユトレヒト大学のプログラムは「学部段階(8週間)」を大学半分・実習校半分、「大学院段階(1年)」を大学半分・実習校半分で指導するというカリキュラムの上に実施している。しかも「大学半分」の指導の中身はほぼ「省察」に当てられる。日本の「4週間」の教育実習を実習校に「丸投げ(事前事後指導と1回程度の訪問指導)」をするのとは大きく異なる。つまり日本で試すことのできる「リアリスティック・アプローチ」の適用は極めて限定的だということである。

その限定的な中で、このアプローチを実践に移すにはワークショップの中で体験した概念とスキルを一度整理してから、適応するしかない。また、その概念とスキルを適応する上で必要となる「学生の立場に寄り添い、安心を提供し、すでに終わった授業の省察を一人でできるように手助けするという原理」のような従来の日本の大学教育にはなかったものも、ていねいに準備する必要がある。また「内省」の苦手な学生に向けての「慣らしの方略」(ゆっくり方略)などの点にも十分に留意をする必要がある。「比較教育的視点」が必要である。

三つ目に、「教職を目指す学生のリフレクションの変化を追跡する」ステップ。まずは「リアリスティック・アプローチ」を部分的ではあっても実践に移し、その効果—学習者の「リフレクション」の変化—を追跡する。その際、筆者が、これまで20年以上、実践・観察を続けてきた「リフレクションペーパー」や「実践レポート」などの記述に見られる従来のリフレクション内容との変化に着目して観察・追跡を行う。その変化に着目することによって、「可能性としてのリアリスティック・アプローチ」に僅かではあっても迫ることができるからである。エビデンス自体は僅かであっても変化は感じ取れるはずだと考えるからである。

四つ目は「①～③を通して教師教育者としての自分の『変化』を省察する」ステップ。上記の①～③の過程を踏まえた上で、教師教育者としての自分自身の変化について省察を行う。もしコルトハーヘンのワークショップが一定程度の効果を取めているのであれば、現時点で一番大きな変化を示しているのは直接ワークショップに参加したわたし自身のはずだからである。そこになんからの変化が現れるのであれば、教師教育に「リアリスティック・アプローチ」を導入すべき一定程度の動機を得ることになる。

以下、「ワークショップ体験」「ワークショップの整理と適応」「被学習者のリフレクションの変化」「教師教育者である筆者自身の変化」について吟味を進めていく。

3. 研究の結果 — ワークショップの整理とその導入でわかったこと —

以下、研究の4つのステップごと、そこでの事実を中心に端的に記述をしていく。

(1) ワークショップ体験

リアリスティック教師教育の教師教育者養成プログラムは2011年8月19日・20日・21日の9時～12時30分、13時30分～17時までと22日の9時～12時30分の3日半に実施された。(このうち22日は主に最初の3日間の振り返りと日本への適応の方法を議論した)

実施場所は、オランダ・ユトレヒトにあるNHホテルユトレヒトである。参加者は赤嶺優子(沖縄キリスト教短期大学)、坂田哲人(青山学院大学)、武田信子(武蔵大学)、中田正弘(帝京大学)、福島裕敏(弘前大学)、村井尚子(大阪樟蔭大学)、矢野博之(大妻女子大学)、山辺恵理子(東京大学大学院・院生)、武田裕熙(東京大学・学生)、筆者の一〇名だった。なお、このプログラムの予算は、科研費補助金武田信子プロジェクトから拠出をされている。

使用言語は英語。英語から日本語への翻訳は山辺・武田の二人が担当した。

主なプログラムは以下の通りである。

■ 1日目

- ・リアリスティック教師教育の基本原則
- ・従来の教師教育「理論から実践へ」の問題点：理論と実践の乖離
- ・グループ指導を行う際の5段階の手順
- ・参加者それぞれのリフレクション

■ 2日目

- ・リフレクションの基本的なスキル：共感・受容・具体化
- ・リフレクションを促す具体的な方法とは

・リフレクション指導の持つべき雰囲気

■ 3日目

- ・深い学びを引き出す：コア・リフレクション
- ・教師教育者の主要な資質・理想・障害
- ・リアリスティック教師教育の原則

その1：授業で経験をした場面を使って指導する

その2：中でも不安材料となった場面を活用する

その3：授業者の省察と授業者相互の対話を促す

ワークショップは理論的な事柄に関するプレゼンテーションと実践的事例の検討や演習を交互に繰り返す形で進行をした。また、実際の指導・授業場面を（想起をさせて）用いたり、特定のスキルに焦点を当てた演習（ワークショップ）を通して、指導を行うという形式で行われた。

中心となる指導者はコルトハーヘンであり、そのサポートとしてリフレクション・トレーナー1名が部分的に参加した。ワークショップの雰囲気は「明るく・フレンドリー・受容的」な空気が一貫して維持されていた。その中でわたしは「深い学びを引き出す：コア・リフレクション」を実際に体験する。ゼミ生の指導において、メーリングリストを使った指導がうまくいかないという「困りごと」（不安材料）を事例に、参加者のサンプルとして、模擬的でカウンセリング的な指導を受けるという貴重な体験を得ることができた。

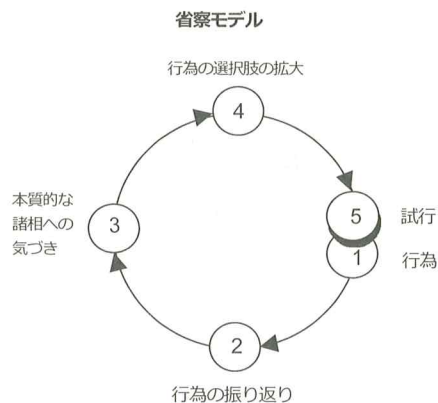
(2) ワークショップの整理と適応①

ワークショップで体験したことを「適応」の観点から整理をすると以下の通りである。

まずはワークショップの前提となる「概念」の整理を実施する。

1) 概念の整理—3つの主要モデル—

ワークショップ最大の概念は以下の「省察モデル」(ALACTモデル)²⁾であった。



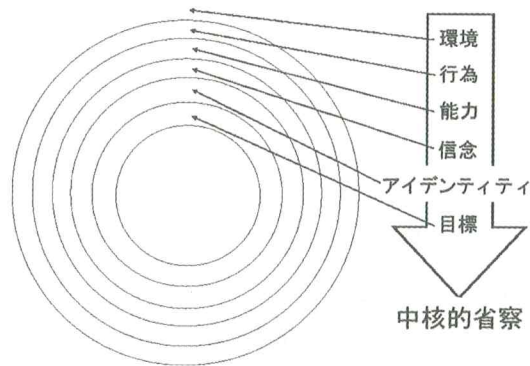
体験学習でよく言われる「具体的な経験」「省察的観察」「抽象的概念化」「積極的な実験」という循環モデルに近いが、コルトハーヘンはこれを「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」（「行為」と被る形での「試行」）の循環モデルで説明する。5つの局面の頭文字をとって「アラクト（ALACT）モデル」と呼ばれる。これまで「抽象的概念化」の部分曖昧であったが、コルトハーヘンの省察モデルでは、この部分を「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」としてより明瞭に定義している。また、コルトハーヘンはこの図を使い、「一般に教育実習生や若い教師は『行為の振り返り』から『行為の選択肢の拡大』へ飛んでしまう。安易な『反省』をして次の新しい技術に走りがちである」という事実を指摘する。この指摘はこれまで見落とされがちであった「行為（教育技術）の選択肢の拡大」の前に「そのスキルを使うにはどういう本質的な諸相があるかを把握することが必要である」ということに目を向けさせる上で有効である。この「本質的な諸相」という概念こそ「ALACTモデル」の一番のポイントである。

このモデルの「本質的な諸相への気づき」を促すものとして次の「8つの問い」²⁾がある。

0. どのような文脈だった？	
1. 私（あなた）は何を望んでいた？	5. 相手（児童生徒・実習生）は何を望んでいた？
2. 私（あなた）は何をした？	6. 相手（児童生徒・実習生）は何をした？
3. 私（あなた）は何を考えていた？	7. 相手（児童生徒・実習生）は何を考えていた？
4. 私（あなた）はどう感じた？	8. 相手（児童生徒・実習生）はどう感じた？

この「8つの問い」を用いてコルトハーヘンは「実習生は『私は何をした？』『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であるが、本質的な諸相への気づきには『生徒はどう感じたか？』『生徒は何を望んでいたか？』の2つの問いに焦点を当てて考えることが重要である」という指摘を繰り返した。これは省察において実習生や若い教師が見落としがちな点を示す上で有用性の高い指摘である。ただし、この「8つの問い」自体の目的は「個々に異なる省察のクセ」の自覚を促すものである。

以上の「省察のクセ（＝傾向性）」を考えるモデルに対して、「省察の対象」に焦点を当てて考えられたモデルが、以下の「玉葱モデル」³⁾である。



この「玉葱モデル」の前提になる考えは、「人は自分が既に持っている枠組み（先入観）を用いながら自分の経験を意味づける」ということである。ひとは過去に自分が経験をしたこと（感じたこと）や授業で体験した（納得した）考えをベースにして考えるということである。この「無意識」のことをコルトハーヘンは「ゲシュタルト」と呼んで省察指導の前提に置く。つまり省察の指導を単なる論理性・合理性だけでは「行わない」ということである。この「ゲシュタルト」（先入観）がベースになって「スキーマ（やや自覚的なものの見方）」が生まれ、それが更に結びつけられることによって「理論」が生み出されると考える。

学生などについての省察指導では「ゲシュタルト」レベルのそれが焦点になる。

2) 技法の整理—3つの主要スキル—

概念と並んで重要なポイントとなるのが「技法（スキル）」である。

ワークショップの中で実施され、紹介をされた主な「省察の技法（スキル）」を数え上げてみると、「集団討議型」「個別対話型」「模擬授業型」の3つがある。

それぞれについて粗述する。

■集団討議型

コルトハーヘンが「5段階の指導」と呼ぶ集団指導の方法⁴⁾である。

- a: 事前構造化（テーマ設定のために短い話をしたり問いを投げかけたりする）
- b: 経験（ペアトークやロールプレイ、模擬授業などで過去の経験を想起する）
- c: 構造化（想起した経験中に出てきたキーワードを列挙して黒板に書き出す）
- d: 焦点化（関心の強いキーワードや気になるキーワードについて議論をする）
- e: 小文字の理論（議論をしたキーワードを理論と経験と結びつけて紹介する）

たとえば、「好きだった教師の特徴」「学校で教える際の動機付け」などのトピックを作成し、「5段階の指導」を行う。この5段階の指導で重要なことは「社会的な相互作用」（ポジティブなおしゃべりや語り合いなど）を誘発して、知識の再構成をする手助けをすることである。

■個別対話型

「玉葱モデル」を補助線にした対話をして学習者を「深い省察」へと導く。

主に「質問」を中心にしたカウンセリング型の対話をする。

■模擬授業型

「省察モデル」「8つの問い」を使い「行為の中の省察」ができるように導く。

事後検討会の時の方向付けに二つのモデルを活用する。

(3) ワークショップの整理と適応②

■事例1・教育学演習Iにおける変化

2年生の教育学演習I(ゼミナール指導)に「模擬授業型」を適応した。模擬授業型ワークショップは「ALACTモデル」と「8つの問い」を使って模擬授業の中で「行為の中の省察」を身に付けさせる。2年生のゼミナール指導では模擬授業の事前指導で学生の「信念」(観)に焦点を当てた対話をし、模擬授業の事中指導では「ALACTモデル」と「8つの問い」を活用し、授業について考えさせるようにした。

授業は、これまで「授業技術」に焦点を当ててきた。部分的に「教育信念」問題に触れることはあったとしては、それはあくまで「授業の軸」のプレを修正させるための技術的な指導としてであった。授業の目標を達成するために技術は有効に働いているかどうか。ようは、うまく授業できるか否かであった。

それが「授業スタイル」に焦点を当てるようになった。つまり「技術」の検討を通じて、「信念」がどこにあるかを探りつつ、それを鍛えていく指導に変わった。たとえば、ある男子学生は、前期ゼミナールの模擬授業で、多くの学生が終末部を「尻切れトンボ」状態にする実態を踏まえて、「時間通りに終わる授業」を構想した。つまり、授業で達成すべきポイントを要素に分解して、要素ごとに使える時間を算出し、その時間の範囲内で、学習者を効率的に動かすにはどうしたらよいかという授業を展開した。授業の目標は達成されたが、その授業を体験した学生たちには、「動かされている」感じだけが残った。

後期のゼミナールでは、彼は「授業内容」を厳選し、学習者である仲間の学生たちが、十分にその授業に浸る(楽しい雰囲気学ぶ)ことができているかに配慮した授業を行った。事前の指導でも十分にそのことを話し合うことができたし、模擬授業後の検討では、「授業の中で学習者が浸っているか」「楽しんでいるか」をどのように観察したか。観察したことをどのように次の授業展開に生かしたかを検討した。つまり「省察(授業者のエピソード記憶・瞬時の判断)」に焦点を当てることができた。省察ベースの授業において、授業内で起こっている事柄について学生たちとやりとりできる情報量がイッキに増えた。

その結果として、(前出の)2年生ゼミナール指導の一環として行っているメーリングリスト(以下ML)にも変化が生まれた。毎週、二名の学生が模擬授業をしては検討会後の振り返りをMLに書き込むが、その検討会で出た「質問」(問い)を巡って、それぞれ自分が考えている「持論」を持ち出したやりとりが始まるようになった。たとえば「授業の中の学習者の沈黙」をどう見る

か（省察するか）。教室内の空気が固まるケースと静か（集中）はどう違うか。授業者（課題遂行者）が授業中の観察データをもとにその違いを書くと、ペアの学生（モニター役）は「聞いている静か」と「考えている静か」、それに「（説明不明瞭のために）空気が固まる」の3つを自分の授業体験から分類して提案した。協調学習の文脈で三宅なほみが言うところの「自然発生的な協調学習」⁵⁾が発生をするようになった。

■事例2・国語科概論における変化

講義「国語科概論」の中で実施している「群読の授業」の指導により変化が生まれた。伝統的な群読の授業ではテキストについて正しい解釈を確定した後に「自由に表現してみましょう」というふうに指示する。しかし実は正しいとする1つの解釈を確定してから「自由に表現してみましょう」と指示をしても固定的表現しか出てこないことが多い。なぜなら、既に「解釈」が確定している以上、その「解釈」の軸にそって表現を当てはめていく、というふうな表現の工夫ができないからである。

そこで、いま学生と行っているワークショップ型の実験的な授業では学生の多様な解釈を認めたと上で「（グループで）軸を決めて表現しましょう」というふうに指示をしている。こうするとグループごとに個性的な表現が生まれてくる。グループになった段階では「解釈」はバラバラであるが、グループとしての表現を創り出していこうとすると、グループメンバーはグループとしての「解釈」（軸）を必ず話し合うことになる。その結果として、グループの個性が出る。グループの個性が現れる群読の表現が生まれる。

この群読授業は4コマ連続で行う。まずは言葉遊びうたにダンスや芝居や歌の要素を加えて楽しむ。次に家本芳郎氏の「ふたり読み」をする。2人1組になって、声でアイデアを出し合う。そしてグループ群読（全2回）へと進む。その4コマのうちの3コマ目、5名～8名のグループに分かれてグループリーダーを決める。用意した30ぐらいの詩の中からグループごと1つの詩を選び出し書き写しグループ群読に挑戦させた。ゴールは「グループごと軸となるアイデアを出し合って表現を楽しむこと」である。約30分くらいグループごと、あれこれ試した後に中間発表会をした。発表会の群読の完成度は必ずしも高くないが、チームの個性がはっきりと出て、学生たちも、その個性の違いを楽しみつつ学ぶことができた。

学生のリフレクションペーパー：「自分が小学生のころに行った二手に分かれて読むなどの技法しか私のグループは出来なかったけれど、練習でいろんなパターンを試して、まずやってみることが大事だと学んだ。全員で合わせるだけでなく、わざとズラしたり、ザワザワしている雰囲気も良いものだ」と学んだ。「実は『テキトーな感じ』って大切なのではないかと思った。たとえばテキトーの中に大きなヒントが隠されていたり。真面目にやるのもいいことだけど、テキトーにやる中で、真面目でとても良いものにつながるヒントがあるかも！と感じた」「みんなの発表を見て『面白いな』と思わせるような発表をしている班はメンバー同士で目配せをしていることがわかった。目を合わせることでタイミングやリズムをそろえていて聞いている側もスッキリ

してた」「なかなか枠をはみ出すのは難しかったです。今まで枠におさまった教育を受けていたのだとしみじみ実感しました。枠から外れたと思った瞬間を発見しました。それは人とバラバラのタイミングで読んだ時。特にみんながそれぞれにバラバラに読みだした時は『枠が消えた』。そう感じました」。リフレクションペーパーを書く際、学生たちにはコルトハーヘンの授業を振り返る際の「8つの問い」を指導した。とくに学習者の「感じたこと」「欲したこと」に焦点を当てて振り返りをするのが「ALKCTモデル」における「本質的諸相への気づき」に繋がる、「力説」した。従来のリフレクションでは教師目線の「目標（考えたこと）」「技術（したこと）」が着目されて、ありきたりの「とってつけたような振り返り」をする学生が2割ほどいたが、それがなくなり、上位2割のリフレクション精度が急上昇をした。

■事例3—卒業論文指導における変化

4年生の教育学演習Ⅲ（ゼミナール指導）では、30ページ（30字×35行）の論文を「テーマ設定の理由」「先行研究（文献研究）」「本研究（ライフヒストリー/インタビュー/グループ・インタビュー/フィールドワーク etc）」「考察・まとめ」という論文の筋立てにそって指導を続けている。いわゆる文章レベルの緻密さのチェックではなくて、論文全体の「筋が通っているか否か」を中心に指導をしてきている。

過去二度の卒業論文を指導し、本年は三度目である。その三度目の指導の「筋立て」で、これまでにない手応えを感じている。たとえば「子どもを引きつける教師の話術」の研究を現場教師のインタビューを中心に行っている学生の事例である。彼女は、教育実習において、15人の児童のうち14人が教師の話を見聞かず、立ち歩いたり、おしゃべりをしたりするという「学級崩壊」状態のクラスに遭遇する。そこで、その事態を立て直すためには、「子どもを引きつける教師の話術」が必要だろうと予想を立てる。

教師話術についての文献研究の後、彼女は、11名の現場教師（含む、特別支援学級教師1名、養護教諭1名、幼稚園教諭3名）にそれぞれインタビューを実施する。インタビューの内容は、「子どもを引きつける話術にはどのような工夫があるか」「（子どもを引きつけるには話術）以外の要素が必要だという教師には）それはどのような要素であるか」ということを「非構成型」でインタビュー取材をする。

その結果出てきたのは、「教師話術よりも信頼関係が大事」（11名中7名）、「教師話術よりも子どもの聞く力が大事」（11名中5人）というデータであった。そこで彼女の「教育信念」は大きく揺さぶられる。彼女の元々の教育信念は「学力は楽しく学んでこそ身につく」。だからこそ「15人中14人が教師の話を見聞かないクラス」に遭遇しても「子どもを（楽しく）引きつける話術」ということを論文テーマに選ぶのである。ところが、11名の教師のインタビューをしてみると、「教師話術より信頼関係」「教師話術より子どもの聞く力」だと現場教師に繰り返し話を聞かされて、「子どもを引きつける教師の話術」の根本がぐらつく。ショックを受ける。

学生がそうした「ショック状態」に陥ることは、じつはこれまでも何度も体験をしてきている。

現場教師は教育実習だったり、論文テーマを巡るインタビューで「学び」「成長」よりも「統制」「安定」のための方法・技術を伝授することが多い。それが「学び」「成長」を第一とする理想を持った学生を深く傷つけることが少なくない。「傷」と十分に向かい合えることができないまま、過去何人かのゼミ学生を送り出している。

今回、「子どもを引きつける教師の話術」を卒論テーマに選んだ学生が「それはあまり重要ではないようだ」と卒論テーマを放棄する言葉をつぶやいた時「話術・聞く力・信頼関係の3つを構造化する図」を作って、それを整理してみよう、と助言することができた。彼女は「15名中14名」が私語・離席を繰り返すクラスで授業（指導）を成立させるためには、「指導を成立させる信頼関係の土台を必要とする」「教師の話術と子どもの聞く力のバランスが必要である」「それらを前提に子どもを引きつける教師話術が成立をする」ということを納得的に理解する。つまり「信念（理想）」をつぶさずに卒業論文の筋立てを終えた。

(4) 教師教育者としてのわたし自身の変化（学び）

教師教育者としてのわたしに変化はあったのかどうか。オランダのユトレヒトのワークショップ研修から三ヶ月たった現在、それらしき傾向がはっきりと現れている。そのことを報告する。

『教師教育学』第7章は教師の専門家としての学びがテーマである。

教師は専門家として次の「学びの3段階」を経るという⁶⁾。

レベル1：ゲシュタルト形成

レベル2：スキーマ化

レベル3：理論構築

ゲシュタルト形成はいわゆる「素朴概念」である。教室内の出来事について、感情や価値観を伴った「持論」を形成する。たとえば国語授業では教師が黒板前で説明するのをただひたすらノートするという経験をしてきた学生は「国語は板書を写すもの」という授業観（ゲシュタルト）を持つ。つまり特定の事例に基づいて「だって国語の授業ってそういうものでしょう」というイメージを形成する。

次のスキーマ化は「持論」付きの体験に「省察」が加わることによって起こる。自分一人の国語の授業体験ではなく、それ以外の授業の経験（大学授業で体験した/実習校で目撃した）ことも含めて「国語にはこれこれの特徴がある」というふうに特徴を列挙することができるようになる。コルトハーヘンは「要素と要素間の関係性のネットワークができる」というふうに整理をしている。

最後の理論構築は「スキーマ化」したものに更に「省察」が加わることによって起こる。自分自身の体験・見聞を超え、多様なデータを含めて「国語とは××である」と定義を言うことがで

きるようになる。たとえば「国語は言語操作を支援・サポートする教科である」など。理論段階の人は自分の定義が必要かつ十分であることを示すために論理的な議論を進められるようになるという。

この「学びの3段階」の階梯が上に進むことによって起こる現象として「段階の格下げ」がある。これが「学びの3段階」を自覚する上で大きな目安になる。「段階の格下げ」が発生すると、それまで取り扱いが困難であると感じられていた「理論」や「スキーマ（モデル）」があまり意識することなくすつと説明することが出来るようになる。「ゲシュタルト」に変化する。これは別の言い方をすると、授業などの際に、あまり頭を働かせることなく、理論通り、スキーマ通りに動けるようになるということである。「段階の格下げ」ではこうしたことが発生して教室内の振る舞いを容易にする。「意識しなくてもできる状態への変化」である。

この「段階の格下げ」現象がいまわたしの授業の中でほぼ間違いなく起きている。

ここ数ヶ月間、ワークショップ型授業に協同学習の技法を加える授業に集中的に取り組んできたが、その「ワークショップ型×協同」で行った授業を省察させるための方法がさつと取り出してくるようになった。「協同の技法」の中にある協調活動としての要素をポイントとして振り返りの質をアップするような指示をすることがすつとできるようになってきた。まだ本人の自覚レベルではあるが、変化は確実に起こっている。

4. 考察 — 「規律・統制」問題に正対したプログラム —

教師の仕事の複雑さが認識をされるようになり、従来の「技術的合理性」モデルに基づいた教師教育から「省察（リフレクション）」モデルに基づいた教師教育へのシフトが緩やかに行われている。

ところが、ただ「省察」を求める教師教育を行うだけでは、実際の教室現場に直面した際、若い教師は「移行に伴うショック」「リアリティ・ショック」に見舞われる。たとえば多人数教室で発生する教室規律問題である。統制問題とも言える。「省察」モデルは主に授業の個の学びの部分に焦点を当てて行われるが、実際の教室では、それを「集団」相手に若干の統制を行いつつ実施しなくてはならないからである。

そこで何が起こるかというところ、ワークショップ型授業のようなのんびりした授業づくりをしている場合ではないと、規律づくりにのめり込む。「黙らせ座らせ、わたし（教師）が目立つ」スタイルへの後戻りが発生をする。そして、かつて持っていた「先入観（＝授業は黙らせ座らせ話して聞かせるもの）」というところに少なくないショック体験と共に戻っていくことになる。

コルトハーヘンの「リアリスティック教師教育」はそうした事実（規律・統制の問題）に正対をしたプログラムを組み立てる。本研究で扱った省察ベースの教師教育は省察能力向上に向けた教育であり、複雑な教師の仕事を発達させていくためには、そうした省察ベースの「成長し続け

る力」を育てることが教師教育では不可欠であるという信念に基づいて行われている。

つまり規律・統制という事実にもルトハーヘンの教師教育は決して目を背けない。本研究の範囲（ユトレヒトのワークショップ）には登場しなかったが、ユトレヒト大学の教師養成プログラムの最初のステップに「一対一の授業」という方法が登場する。実習生と生徒が「一対一」（学びに特化して）授業して、そこでのリフレクションをていねいに行っていくという教師教育入門のステップである⁷⁾。

それをすることによって、集団規律問題を一度棚上げにした形で「学び」に関する本質的な教師トレーニングを行うことができる。こういう工夫・配慮はルトハーヘンの教師教育の考えやスキルの中、至るところに見てとることができる。その配慮をした上で、教育実習生が持つ「先入観（ゲシュタルト）」に対して、「省察」指導を繰り返すことによって、より一般性の高い「スキーム化」を図り、更にもその先の「理論化」というより大きな教師としての成長へ向けての展望を描いて見せてくれるのである。

「リフレクション（省察）はリフレクション理論だけを教えていけばよい」では従来の「理論から実践へ」のパラダイムに逆行である。ルトハーヘンのリフレクション（省察）を中心とした教師教育トレーニングは、そうしたアプローチに対する抵抗・障害・困難を現実的（リアリスティック）に乗り越えていくにはどうしたらよいかということを明確に見据えた上で、モデル化や理論化の試みが行われている。

『教師教育学』の中には、学生が教育の現場に入っていくと、約半年ぐらいの「理想を見失う時期」が発生すると書いてある。なぜなら現実の教室の複雑さは若い教師には、確かに手にあまるぐらい複雑で、省察ベースの指導をする上で必要な安心感のある教室を創り出すことは難しいからである。しかし、その半年ほどの時期を理想を見失わずに過ごすことができれば、「理想の復活」が起こるといふふうにも書いてある。ここでルトハーヘンの言う「理想」とは省察型（ワークショップ型）の授業づくりのことであり、リアリスティック教育学はそうした方向性に教師教育がこれから進んでいくことを宣言している。

注

- 1) 中原淳・金井壽宏『リフレクティブ・マネージャー』（光文社・2009・p. 120～121）
- 2) F・ルトハーヘン「リアリスティック教師教育の教師教育者養成プログラム」（2011年8月18～22日、ユトレヒト）ワークショップ資料
- 3) 山辺理恵子「教師教育者の役割と専門性の開発」（日本教師教育学会・第21回研究大会発表原稿）
- 4) F・ルトハーヘン編著『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』（学芸社・p. 157～p. 170）
- 5) 東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト 平成22年度活動報告書「協調が生む学びの多様性」（COREF・p. 6）
- 6) F・ルトハーヘン編著『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

- チー』(学芸社・p. 194～p. 207)
- 7) F・コルトハーヘン編著『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』(学芸社・p. 69～p. 71)