

Title	教師教育におけるリフレクションに関する「批判的」検討
Author	深見, 俊崇
Citation	大阪市立大学教育学会教育学論集. 6 巻, p.25-31.
Issue Date	2017-12
ISSN	2189-4698
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学教育学会
Description	通号 43

Placed on: Osaka City University Repository

教師教育におけるリフレクションに関する「批判的」検討

A “Critical” Study of Reflection in Teacher Education

深見 俊崇 (島根大学)

FUKAMI, Toshitaka (Shimane University)

概要 : Schön の「反省的実践家」概念以降、世界各国同様日本においても教員養成段階・現職教育におけるリフレクションが様々な場面で強調されてきた。しかし、何を「リフレクション」すべきかの視点は、これまで日本の中で十分議論されてこなかった。本研究は、van Manen や Zeichner の議論からリフレクションを「批判的」に検討するものであり、リフレクションが目指すべき方向性として「社会正義」を核に据える必要性を確認していく。

キーワード : リフレクション、教師教育、社会正義

1 はじめに

教員養成段階・現職教育いずれにおいても、「反省」「省察」等様々な呼ばれ方がなされているが、様々な場面で「リフレクション」が強調されている。例えば、教員養成段階の教育実習では、実習生自身のみならず、実習生同士や指導教員等と共に授業や児童・生徒との関わり等に関して実習中幾度もリフレクションがなされている。実習期間中に留まらず、教育実習後に大学で行われる事後指導でも、個人またはグループで教育実習に関するリフレクションが設定されている。教育実習以外にも、講義・演習等における学生による模擬授業、学校支援ボランティア等、何らかの実践を伴うものであれば事後のリフレクションが設定される場合が多い。また、現職教育に関しては、10年毎に受講が義務づけられている教員免許状更新講習の必修領域として、「教員としての子ども観、教育観等についての省察」が含まれている。その他、公開研究会や校内研修における授業公開の後の事後検討会、学校行事等が終わった後の反省会、そして日々の授業実践等、実践後にリフレクションを行うことは日常的に繰り返

られている。

本研究は、このように日常的に繰り返されているリフレクションを問い直すものである。本研究では、特に van Manen や Zeichner の議論を踏まえ、リフレクションとは、実践や行為の成否を確認する「作業的な行為」ではなく、それらが規定される社会・文化的背景や社会システムそのものを当事者として「本質的に問い直し、その変革を目指す営み」であることを示していく。

2. 教師教育におけるリフレクションの批判的検討

Schön の「反省的実践家 (reflective practitioner)」概念の登場は、教師教育において多大なインパクトを与えることとなった (Schön 1983)。それは、研究者が依拠する技術的合理性という「高地 (high ground)」ではなく、日々の実践という「泥沼の低地 (swampy lowlands)」に光を当てたからである (Schön 1983, p.43)。この「反省的実践家」概念の登場以降、リフレクションによって教育実習生や現職教員の実践をいかに改善できるかについて

大きな関心が寄せられるようになり、教師教育プログラムの中に様々な形で取り入れられるようになっていく (Calderhead 1987)。

教師教育プログラムにおけるリフレクションに関して、木原 (1995) は、他者との対話システムの観点から諸研究をレビューし、(1) 教師文化への参入 (例: メンタリング)、(2) 実践理論の明確化 (例: 面談、カード構造化法)、(3) 教授スキルの獲得 (例: マイクロティーチング)、(4) 学校を基盤とした授業改善 (例: 学校研究)、の 4 つの方向性を示した。リフレクションを通して、(1)、(2)、(3) からは教師や教育実習生の問題解決が、(4) からは学校の問題解決が目指されてきたことがわかる。そこには、リフレクションによって実践上の課題を確認することで修正や問題解決がなされ、よりよい実践へとつながっていくという暗黙の前提が存在している。

しかし、そのような「問題解決」や「よりよい実践」とはそもそも何かという根本的な問いが抜け落ちてきたと言える。例えば、ある教育実習生が授業を上手くまとめることができなかつたとする。事後のリフレクションを通して、彼／彼女がこの問題を解決するために、児童・生徒を統制するスキルを徹底して身に付けることが必要だという結論に至ったとしよう。果たして、そのように結論づけられたリフレクションは妥当なものだったと言えるのだろうか。

この点に関して、Schön (1983) の公刊以前に、van Manen (1977) が「反省性 (reflectivity)」の 3 段階のレベルについて既に論じていた。この 3 段階のレベルとは、①「技術的適用 (technical application)」、②「実践的行動の志向 (orienting practical action)」、③「支配性、制度、権威の抑圧的形態への絶え間ない批判 (a constant critique of domination, of institutions and of repressive forms of authority)」である (van Manen 1977, p.226-227)。まず、①「技術的適用」レベルは、予め設定された目標が到達できたかの効果や効率

を中心に考えるものであり、目的より手段が優先される。それを越えた②「実践的行動の志向」レベルでは、カリキュラムや教授・学習が児童・生徒のコミュニケーションや共通理解を構築するプロセスとして捉えられ、教育的経験や実践的選択のいずれも解釈的に理解することに焦点が当てられる。そして、③「支配性、制度、権威の抑圧的形態への絶え間ない批判」レベルでは、教育実践のプロセスにあつて、参加者 (児童・生徒、教師等) の間で、抑圧的な支配性、非対称性や不平等が存在しない状況を目指し、自己決定やコミュニティ、正義・平等・自由を基盤として、価値ある教育目的を追求する。すなわち、先に述べたある教育実習生の例は、①のレベルに留まるものであり、②や③の視点が全く欠けたものであることがわかる。

ここで、日本における③のレベルに関する議論を確認していく。リフレクションを広く人口に膾炙した佐藤学は、Schön の「修辭学的枠組み」と「活動の枠組み」が実践者の内面で思考や活動を統御している「枠組み」だと述べている (佐藤 1996)。前者は、「実践において直面した問題を設定し議論するディスコース (語り方と論じ方) の『枠組み』」のことであり、後者は、「その問題の解決を求めて遂行される実践を、基礎づけ統制する行為 (活動) の『枠組み』」となる (佐藤 1996, p.77)。後者について、佐藤 (1996) は、以下の通り詳述している。

授業実践において「活動の枠組み」は、通常、教師の無意識において機能しているが、実践における省察と内省を通して、次第に意識化されることとなる。この「活動の枠組み」を、ショーンは「政策の枠組み」「制度的活動の枠組み」「メタ文化的な枠組み」の 3 つに区分して説明している。「政策的枠組み」とは、教育政策や学校の政策が内包している「活動の枠組み」であり、「制度的活動の枠組み」とは、学校制度が規定している「活動の枠組み」であり、「メタ文化的な枠組み」と

は、学校の慣行や教師の文化によって暗黙に規定されている「活動の枠組み」である。授業実践における省察を通して達成される「枠組みの再構成」は、通常意識されることのない「活動の枠組み」を意識化し、その重層的な「枠組み」を編み直す過程として遂行されている。すなわち、「反省的授業」は、教育政策や学校教育の制度的実践を構成している不可視の言説を意識化し組み替える実践として遂行されるのである。(佐藤 1996, p.77-78)

この指摘からは、「教育政策や学校教育の制度的実践を構成している不可視の言説を意識化し組み替える」という点が明示されており、③のレベルを垣間見ることができる。

ところが、このような③のレベルに関する議論が十分継承されることなく、リフレクションを通じての教師の暗黙的な実践的思考の可視化、教師の実践的思考の深化や拡張という議論が主流となっていく。例えば、千々布 (2005) は、「反省的思考」が「教師が暗黙知を獲得することを促進する戦略ととらえる」(p.72)と位置づけた。また、八田 (2001) は、英語教師の養成にあたってリフレクションを通じた実践的知識の獲得に重点を置いていた。

そして、近年、再び③のレベルにつながるものが見られるようになってきた。例えば、武田・金井・横須賀 (2016) は、リフレクションに関して「ミクロレベル」、「メゾレベル」、「マクロレベル」の3つを設定している。その中で、「メゾレベル」には、「ディスエンパワーされ (第三者に力を奪われ) ている当事者 (生徒・同僚を含む学校関係者。自分自身の場合もある) をエンパワーし、ともに課題解決に向かう必要性を認識して、組織化するためのリフレクション」(p.14) が、「マクロレベル」には、「現在生じている問題の原因について、社会的な視点から根本的に分析するリフレクション」(p.15) が例として紹介されている。また、遠藤 (2014) は、

福井大学教育地域科学部において、「自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直す批判的省察」(p.12)に取り組んでいると報告している。その基盤となっているのが、「省察的思惟の視点から探究の理論を提起したデューイの思考論を中心に、ドナルド・ショーン (Donald A. Schön) による専門職実践の認識論と、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の『意識化 (conscientization)』概念を源流とする批判的省察 (critical reflection) のアイデア (例えば Mezirow, 1991) を援用したもので、専門職教育の一つの基軸になりつつあるもの (Lyons, 2010)」(p.12) と、遠藤 (2014) は説明している。

しかし、現在のところ、日本における③のレベルの議論は未だ限定的である。一方、欧米では、1980年代から既に3段階のレベルのリフレクション、とりわけ③のレベルを目指した大学における教員養成プログラムも取り込まれていた (Zeichner and Liston 1987)。さらに近年では、③のレベルのリフレクションを、「社会正義 (social justice)」の視点から捉え直すものが登場してきた。Griffiths (1998) は、社会正義について次のように説明している。

少数派から多数派に対して、社会で生きることの利益や目的、その享受を切り拓くことを目指した運動である。それには学校教育も含まれる。この運動は、今世紀【20世紀】の前半は社会階級に焦点が当てられていたが、現在では、「人種」、ジェンダー、セクシュアリティ、そして障害を含むものである。(Griffiths 1998, p.301 【】筆者補足)

3. 社会正義を目指した教師教育とリフレクション

2010年出版された“*Handbook of*

Reflection and Reflective Inquiry”において、Zeichner and Liu (2010) は、Schön (1983) 以降のリフレクションのあり方を明確に批判している。彼らによると、Zeichner が「反省的実践 (reflective practice)」と初めて用いたのは Wisconsin 大学での実践であり、道徳的・倫理的次元でより思考を促すためのものであった (Grant and Zeichner 1984)。しかし、Schön の「反省的実践家」概念の登場によって、「反省的実践」が「よい」教師の実践として位置づけられ、教育改革のためのスローガンとしてリフレクションが教師教育プログラムの内容や実践に導入されるようになっていく。リフレクションの重要性が掲げられた背景には、トップダウンの教育改革を実践する「技術者としての教師」への批判と共に、教師が教育改革に主体的な関与できることを目指す理念があった (Schön 1983)。ところが、「もっとリフレクティブで分析的な実践を」、「もっとリフレクティブな教員養成を」といったレトリックにも関わらず、教育改革における教師の役割を高められていない。Zeichner and Liu (2010) は、その理由を次の4点にわたって示している (p.72)。

- (1) 他者の研究で示された実践をよりよく複製するよう教師を支援することに焦点化され、それらの実践に関する判断ができるように備えることが無視されている。
- (2) 教師のリフレクションを指導技術に関するテクニカルな問題へと限定し、それらが目指す目的の吟味を無視する手段-目的思考となっている。
- (3) 学校教育の社会的状況は無視して、教師のリフレクションを強調している。
- (4) 多くの研究が個人のリフレクションを促すことに焦点化されている。

(1) と (2) は、Schön (1983) が否定しようとした「技術的合理性」の問題である (Zeichner and Liu 2010, p.70)。(1) に関し

ては、Schön (1983) 以降も「理論」が大学にあり、「実践」が学校現場にある事実は変わっていない。結果として、大学が理論を発信し、現場が実践として応用するという図式となる。また、(1) と (2) のいずれにも関わるが、学校現場で求められるのは、標準テスト等で測定される結果の向上であり、それに直結するカリキュラムや指導法の再現が強化されていく。結果として、リフレクションは、理論の応用や成果の検証という狭い次元でしか生じないのである。

そして (3) と (4) に関しては、リフレクションが自分自身の授業や児童・生徒に焦点化されることで、教師の仕事に影響を与える学校の社会的条件を無視することにつながってしまう。この個人主義的なバイアスによって、教育目標を達成するのを阻む構造的側面を乗り越えたり、変革しようしたりする可能性が奪われてしまう (Zeichner and Liu 2010, p.71)。その結果、教師は、他の教師の問題や学校教育の構造とは無関係に、彼ら自身の問題と見なすようになってしまうのである (Zeichner and Liu 2010, p.72)。

これらの点から、Schön の「反省的実践家」概念の登場によってリフレクションの爆発的な普及につながったが、その取り組みや質に関してはテクニカルで個人的な問題に矮小化されてきたと言える。すなわち、van Manen (1977) の視点から見れば、①のレベルに留まってきたのである。

このような矮小化されたリフレクションに対して、Zeichner and Liu (2010) は、「真の教師の成長 (genuine teacher development)」を目指す教師教育において求められるリフレクションの視点を以下のように示している。

真の教師の成長 (genuine teacher development) を目指すリフレクティブな教師教育とは、より大きな社会正義 (the greater social justice) を実現する苦闘とつ

ながっているならば支持されるべきものであり、世界中の異なる背景を有する児童・生徒が受けることができる教育の質的格差を埋めることに資するものであるべきである。教師のリフレクションに関して言えば、教師の成長やエンパワーメントも教師たち自身の目的と見なされるべきではない。

(Zeichner and Liu 2010, p.73)

リフレクションの視点として社会正義を実現する苦闘とつながることが目的として確認されていることから、van Manen (1977) のおける③のレベルと一貫したものであることがわかる。そこからさらに踏み込んで、「世界中の異なる背景を有する児童・生徒が受けることができる教育の質的格差を埋める」という具体的なアプローチにも言及されている。だからこそ、リフレクションは、「教師の成長やエンパワーメントも教師自身の目的と見なされるべきではない」のである。

この点に関して、Kemmis (1985) は、リフレクションが政治的なものであり、イデオロギーによって形成され、イデオロギーを形成するものだと論じている。リフレクションとは、人々を非合理、不正義、不履行に対抗する歴史的な格闘における主体として位置づけることであり、社会構造を変革する「解放」(emancipation) となる (Kemmis 1985)。そして、リフレクションは、「一連の関係性を維持したり、再生産したり、異議申し立てしたり、変革したりする点でイデオロギー」(Kemmis 1985, p.147) なのである。これを踏まえて、Zeichner and Liu (2010) は、児童・生徒に対するあらゆる指導的働きかけが多様な結果をもたらすことになるが、次の3つの結果を含むことになると説明している。それらは、①個人的結果(児童・生徒の社会的・情意的発達、社会的関係性に対する指導の影響)、②学術的結果(児童・生徒の知的発達に対する指導の影響)、③政治的結果(児童・生徒の人生のチャンスに

おける学校経験の累積的影響) である

(Zeichner and Liu 2010, p.73)。リフレクティブな教師教育では、これらの次元すべてに取り組む必要があるし、あらゆる児童・生徒のためのよりよい社会を構築するための貢献につながらなければならない (Zeichner and Liu 2010, p.73)。アメリカにおいて、人種・文化・言語等による格差の問題が学校現場に根深く存在している。教師はその事実を踏まえた上で、授業を通してこれらの問題解決を志向した実践が求められる。そのためには、教師は、「何を知り、何ができるか」という点で児童・生徒と、彼らが教室に持ち込んでくる文化的リソースを理解しなければならない (Zeichner and Liu 2010, p.73)。だからこそ、教師のリフレクションと社会正義を目指す苦闘とをつなぐにあたって、教師が児童・生徒の理解を促すための指導に必要となる内容や教授学的な背景知識を有するかどうかを確かめることだけでは不十分である。教師が児童・生徒の人生のチャンスを閉ざさないような日々の意思決定がなされているか、そして教師が行う多様な選択によって生じる可能性のある政治的結果をより自覚しながら意思決定を行えているかを確かめることが必要となるのである (Zeichner and Liu 2010, p.73)。

もちろん、人種・文化・言語等による格差の問題を教育だけで解決できるわけではない。だが、Zeichner (2009) は、「教師が学校で行う教育的行動は、あらゆる社会問題を解決できないかもしれないが、教師たちはより公正でよりよい社会の形成に寄与できる」(p.130) と論じている。Zeichner が「苦闘 (struggle)」と表現する通り、「より公正でよりよい社会」を目指しながら日々の実践を積み上げていく遠大な道を歩まねば、結果として人種・文化・言語等による格差は再生産されてしまうだろう。それゆえ、日々どこを目指して実践を行っているのか、その実践によって児童・生徒は何を得てどうなっていくのかを常に考えなければなら

ないのである。これこそが、「社会正義を目指したリフレクション」なのである。

4. おわりに

本研究では、教員養成段階・現職教育で広く行われているリフレクションに焦点を当て、その意味を批判的に検討してきた。Schön (1983) が提唱した「反省的实践家」の概念が教師教育に与えたインパクトは極めて大きかったが、実際にはリフレクションがテクニカルで個人レベルの問題に矮小化されたものとなってきた。だが、van Manen (1977) が、Schön (1983) 以前から主張していたように、リフレクションの目指すべきレベルは、「支配性、制度、権威の抑圧的形態への絶え間ない批判」という社会的な問題意識に根ざすものでなければならない。このリフレクションのレベルに関しては、本論で確認した通り、「社会正義」と結びつき、学校現場における人種・文化・言語等による格差問題の解決を目指したリフレクションとして理解されつつある。

だが、「批判的な」リフレクション、そして「社会正義を目指す」リフレクションという視点は、日本においてはほとんど議論の俎上に載せられていない。現状では、教育が何を指すのかという根本的な問いが抜け落ちたものになっていると言っても過言ではないだろう。「リフレクション」の先に何かがあるのか、それが何を児童・生徒にもたらしめるのかという本質的な問い直しが必要ではないはずである。

実際日本においても、「子どもの貧困」が政策レベルで検討されるようになるほど大きな問題となりつつある（例えば、内閣府ホームページ「子供の貧困対策」<http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/>等を参照。2017年5月31日最終確認）。「子どもの貧困」を問題と捉えるだけでなく、その背景にある社会構造等にも目を向け、その問題解決を図るような「社会正義を目指すリフレクション」が求められる状況が到

来しているのである。

それゆえ、日本においても、「社会正義を目指したリフレクション」を教師教育プログラムとして展開することが求められる。日本においてどのような実践が可能かについて欧米を中心とした国で取り組まれている先行研究・先行実践から紐解くことが今後一層求められるだろう。

参考文献

- Calderhead, J. (1987) The Quality of Reflection in Student Teachers' Professional Learning. *European Journal of Teacher Education*, 10 (3) : 269-278
- 千々布敏弥 (2005) 『日本の教師再生戦略：全国の教師 100 万人を勇気づける』教育出版
- 遠藤貴広 (2014) 「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察—省察の深さとその評価をめぐって—」『教師教育研究』Vol.7: 163-183
- Grant, C. and Zeichner, K. (1984) On Becoming a Reflective Teacher. In C. Grant (Ed.) *Preparing for Reflective Teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Griffiths, M. (1998) *Educational Research For Social Justice: Getting Off the Fence*. Open University Press
- 八田玄二 (2000) 『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』金星堂
- Kemmis, S. (1985) "Action Research and the Politics of Reflection." In D. Boud, R. Keogh and Walker, D. (Eds.) *Reflection: Turning experience into learning* London: Kogan Page
- 木原俊行 (1995) 「教師の反省的成長に関する研究の動向と課題」『教育方法学研究』20: 107-114
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York
- 武田信子・金井香里・横須賀聡子 (2016) 『教員のためのリフレクション・ワークブック—往還する理論と実践—』学事出版
- van Manen, M. (1977) Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3): 205-228

- Zeichner, K. (1981) Reflective Teaching and Field-based Experience in Teacher Education. *Interchange*, 12(4): 1-22
- Zeichner, K. (2009) *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. New York: Routledge
- Zeichner, K. and Liston, D. (1987) Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57: 23-48
- Zeichner, K. and Liu Y. (2010) A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education." In N. Lyons (Ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing*. Springer, New York: 67-84