

学び続ける教員の省察的実践

－英国での議論を中心に－

三輪 建二¹

中央教育審議会答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（2012）では、「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」として「学び続ける教員像」が唱えられている。2017年度開講の星槎大学大学院教育実践研究科でも、「学び続ける教員」像に立つ教員養成や教員免許更新講習を実施する予定である。その際に求められるのは、教科の専門知識・技能の高度化だけでなく、教育実践をリフレクションする力量を身につけることである。本研究ノートは、英国の書物である Rushton, I. & Suter, M. (2012) *Reflective Practice for Teaching in Lifelong Learning* で議論されるリフレクションや省察的実践のポイントを紹介し、日本の教員養成・教員研修にとって持つ意味を明らかにするものである。教授活動のリフレクション、組織のリフレクション、協働のリフレクション、批判的リフレクション等が論じられる。

1. はじめに

中央教育審議会は2012年8月28日に『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（答申）を発表した。この答申は望まれる教師像として、「社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要」（中央教育審議会、p.2）であるとする。その上で、「教職生活全体を通じて、実践的指導力を高めるとともに、社会の急激な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）」（同上、p.2）と指摘する。「学び続ける教員」の養成と研修というテーマは、日本教育大学院大学および2017年度開講の星槎大学大学院教育実践研究科にとって重要な意味を持っている。

筆者は2016年度から日本教育大学院大学に勤務している。2017年度から星槎大学大学院教育実践研究科の教員として、「生涯学習特論」「教育実地演習」「専門職としての職能開発」などの授

1 日本教育大学院大学 学校教育研究科

業を担当することになる。「教育実地演習」では、教育実習生の現場体験をリフレクションー省察とも訳されるが本論ではリフレクションで統一したいーすることが、「専門職としての能力開発」では、これまでの教職生活のリフレクションをテーマにする予定である。また星槎大学教員免許更新講習の運営を担当し、講習の授業も担当する予定である。教員免許更新講習は本来、「学び続ける教員像」に対応するプログラムであるが、柱の1つは「教職の省察」である。筆者は大学院での3つの授業・演習において、また教員免許更新講習において、受講者にはリフレクション (reflection) や省察的实践 (reflective practice) に関する理論を伝えると同時に、実際にリフレクションや省察的实践を体験してもらうことを考えている。

「学び続ける教員」の学習では、教科に関する高度な知識・技能、教職に関する高度な知識・技能 (学級運営、校務分掌、学校制度、教育行政、現代的な教育課題など) について知識をブラッシュアップすることがあげられる。さらに、教員志望者は教育実地演習での現場体験について、現職教員は自分の授業、学級運営、校務分掌などについてリフレクションし、教員としてのアイデンティティ、さらには学校のあり方などを再確認する学びを継続することが必要となっている。その意味で教員志望者、新人教員、そして現職教員にも、リフレクションや省察的实践が持つ意味を伝えたいと考える。

リフレクションおよび省察的实践の理論に関しては、筆者は以前、D・ショーン『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』(鳳書房、2007年)を柳沢昌一とともに監訳している。マイナーな専門職とされる教員や看護師、福祉職員などは、反対にそれだからこそ、複雑であまいな現実や実践の中から問題を設定し、「行為の中の省察 (reflection in action)」を行っているし、そのことを重視すべきだとする本書の考え方は、幸いにも多くの読者を持ち、教員や看護師の研修用テキストとして活用されている。また日本教育大学院大学の野精一も本学紀要にショーンの書物の書評を出している。野精一は書評の中で、「教師という専門職の教育には、ショーンの立論に見られるような、あまいさを残していても各自の『体験の省察』が生じうる包括的で総合的な実習が求められているように思われる」(野精一、2012、p.98)と述べている。

筆者が現在翻訳に取り組んでいるのは、イギリスの教育学の書物、Rushton, I. & Suter, M. (2012), *Reflective Practice for Teaching in Lifelong Learning* である。I・ラシュトン、M・スーター著、三輪建二訳『教師の省察的实践—生涯学習分野で教える教師のために』として2017年度中に鳳書房より刊行予定である。今回はこの書物を中心に、教育実践研究科での授業や教員免許更新講習にとって意味のあるリフレクションや省察的实践について、そのための大学教員側の指導について、参考となるポイントを検討したい。

2. リフレクションをめぐる

著者のイアン・ラシュトンとマルティン・スーターはともに、イギリスのハダースフィールド

(Huddersfield) 大学教育・専門職能力開発部のシニア講師である。大学のホームページによると、ラシュトン博士は義務教育を終えてからはエンジニアとして勤務経験があり、さらに9年間自動車部門とエンジニア部門での教員経験を持っている。さらに5年間継続教育カレッジで「上級実践者」の肩書で教育活動に従事し、その後ハダースフィールド大学に職を得て今日に至っている。博士号を取得したのは2014年である。スーター博士は2007年に『省察的実践を構成すること』でマンチェスター首都大学から博士号を取得している。二人とも最初から研究者養成コースのキャリアを積み重ねて研究者となったのではなく、就業経験と現場での教育経験を背景に持つ実務型の大学教員である。本書も、リフレクションや省察的実践についての学術的な書物というより、生涯学習分野の教員養成や教員研修の現場にとって必要な理論と実践をまとめた実務的な書物となっている。

(1) リフレクションの必要性

イギリスの生涯学習分野 (lifelong learning sector) は、義務教育終了段階以降の教育分野で、継続教育カレッジなど、14歳以上の生徒や社会人を対象とする教育機関が存在する。ハダースフィールド大学の教育・専門職能力開発部には、この生涯学習分野で教鞭をとる現職教員や、この分野の教員を志望する、パートタイム学生を含む学生たちに「学習・スキル有資格教師 (Qualified Teacher Learning and Skills, QTLS)」あるいは「生涯学習分野教授ディプロマ (Diploma in Teaching in the Lifelong Learning Sector, DTLLS)」と呼ばれる資格を提供するコースがある。この資格は、学校教員の「正教員資格 (Qualified Teacher Skills, QTS)」とほぼ同格とされる。またイギリス、特にイングランド、ウェールズ、アイルランドでは全国職業資格 (NVQ) のレベル4と5に該当する資格となっている (参照、柳田 2004)。このコースでは教育実習において、教員志望学生や現職教員学生に実習のリフレクションを求めている。また教育実習では参与観察を担当するチューターから、授業や授業リフレクションをめぐるていねいなフィードバックが与えられる。

リフレクションは教育実習だけではなく、すでに生涯学習分野の教育機関での教員となっている現職教員の能力開発の場合でも実施されている。生涯学習分野の教師の能力開発は継続的な専門能力開発 (continuing professional development, CPD) と呼ばれており、能力開発の中には、授業規則の作成や授業に関するリフレクションや、チューターからのアドバイスに基づくリフレクションが組み込まれている。

ラシュトンとスーターは、リフレクションおよび省察的実践について本書を執筆しようと思った背景を、次のように述べる。

2010年、保守党と自由党の連立政権 (キャメロン政権) は特殊法人と官僚組織に対し、国にとって不要なものを取り除く作業を推し進めた。それと同じ方法で本書では、省察的実践をめぐるあらゆるものを「整理」し、教師が本当に知る必要のある省察的実践、そして活用する必要のある省察的実践を取り出したいと考える。そうすることで教員であるあなた方は、教授活

動 (teaching) と学習活動 (learning) について洗練された、複雑でない、常識に沿った見方を手に入れ、自信を持って教える役割のマネジメントに取り組むことが期待できる (Rushton & Suter 2012, p.1)。

リフレクションや省察的实践という用語はイギリスでは教員養成の段階でも、現職教員のCPDにおいても、氾濫していると言える現状である。授業をするごとにリフレクション・シートが配布され、リフレクションが義務づけられているという状況なのである。現職教員の中には、「授業記録のペーパーワークばかりやっていると、職員室ではよく冗談で、自分は教員なのか、それともマネージャーの助手なのかとやってしまうことがあるんだ」(Suter, 2007, p.86-87) と愚痴をこぼす人も出ているという。著者たちは、そのような状況の中で、本当に必要なリフレクションについて整理して論じる必要を感じたという。

(2) リフレクションの定義と目的

ブラッシュアップされたリフレクションの定義や内容・範囲はどのように論じられているのだろうか。著者たちはまず、リフレクションについて、P・ハンクス編の英語辞典にある、「考察し、深く考え、熟考する」(Hanks, 1979, p.1227) というシンプルな定義を採用する。教師のリフレクションとは、教師が自分の教育実践をじっくりと考察し、深く考え、熟考することだという。その上で彼らは、教育実践を展開するにあたってリフレクションが必要とされる〈根拠〉を3つあげる (Rushton & Suter, op cit, p.4-8)。

- ① 教授活動と学習活動を改善し開発する
 - ・教授活動を改善し発展させる
 - ・学習者の学習活動を改善し発展させる
- ② 仕事役割や組織に変化をもたらす
 - ・組織の変化をもたらすために
 - ・仕事役割の変化をもたらすために
 - ・あなた自身の変化が可能になる
- ③ 規則体系に対応する
 - ・生涯学習分野の社会的背景を批判的に検討する

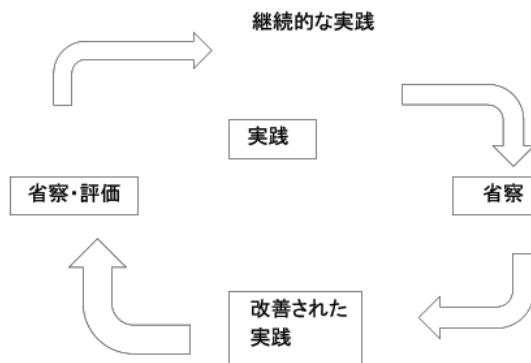
リフレクションや省察的实践という場合、私たちは、教師が自分自身の授業をふり返るという意味で用いることが多い。そのためリフレクションや省察的实践が、教員の教授活動や学習者の学習活動の改善のために行われるというのは理解しやすい。しかし本書はさらに、自分の教員としての仕事役割全体を改善すること、自分が勤務する教育機関(組織)を改善すること、教育制度の規則

体系を批判的にとらえ直すことも、リフレクションや省察的実践の役割にあるとする点が特徴的である。シンプルな定義を行うと言いながらも、私たちにはリフレクションや省察的実践の範囲をかえって広げているようにも読める。そこで、上記の3点について、本書の主張やポイントを筆者なりにピックアップして見ていきたい。

3. 教授活動と学習活動を改善するリフレクションとは

第2章「省察的実践の基礎モデル」は、省察的実践のプロセスを描いている。著者たちは始めに、省察的実践という言葉が構成する「実践」と「省察（リフレクション）」の二つを吟味する。ここでの実践は教授活動を念頭においており、①教授活動を開始し、②その教授活動のリフレクションを行い、③リフレクションをふまえて改善された教授活動を展開し、さらに、④改善された実践をリフレクションする、つまり評価するという4段階のサイクルになると述べる（図1を参照）。

リフレクションや省察的実践は、教授活動の4段階のサイクルの中で2段階存在することになる。また開始段階では、教師は何でもふり返れば良いというのではなく、また説明的に事実を記述すれば良いというのではなく、何が（what）、いつ（when）、誰が（who）、なぜ（why）、どのようにして（how）、どこで（where）の5W1Hに注目し、自問自答しながら省察する必要があると言う（ibid, pp.14-18）。それらの問いかけにより、次の改善された実践の段階へと進むことができるのである。



出典：Rushton, I. and Suter, M.(2012), p.12

図1 省察の基礎モデル

著者たちはリフレクションの方法として、「省察的に記述すること (reflective writing)」(ibid, pp.20-21)、つまり日誌・日記・ジャーナルの形で記録する必要があると述べる。書くことは自分自身の省察だけでなく、授業を参与観察してくれるチューターやメンターに記録を示しアドバイスを求めるためにも必要である。「省察的に記述すること」はイギリスの教育実習ではごく普通に行われているが、日本ではさかんではなく、また記録があっても事実の羅列にとどまることが多い。何が、いつ、だれが、なぜ、どこで、どのようにという5W1Hのポイントで省察を記録するという指摘は参考になる。

省察的实践は、ふり返るといふ作業で終わるのではなく、「改善」につながるものでなければならない。第3章「教育実践のレベルとモデル」では、教授活動や学習活動の「改善」につながる省察の内容を以下のように列挙する (ibid, pp.22-23)。

- ・ 学習の計画と準備 (学習者のニーズ、教える順番など)
- ・ 授業の入り口 (ねらいや目的の説明)
- ・ 教師と学生とのコミュニケーション
- ・ 学習活動のグループ運営
- ・ 教授活動と学習活動の方法
- ・ 教授活動と学習活動の機器
- ・ 評価とフィードバック
- ・ 学習の個別化

5W1Hに基づきながら、計画段階、授業の入り口段階から実際の授業の内容や方法、評価・フィードバックにいたるまでのリフレクションが必要であることが指摘されている。

4. 組織に変化をもたらすリフレクションとは

私たちにとってなじみの薄いのは、教員が自分の仕事役割や組織を変革するために、リフレクションが役立つという考え方であろう。

(1) 仕事役割に変化をもたらすリフレクション

第3章「教育実践のレベルとモデル」では、著者たちは、仕事役割や組織に変化をもたらすリフレクションについて次のように指摘する。また組織的な省察として、以下の項目があげられる。

組織的な省察のレベルでは、教師は自分が仕事をする教育施設の中で、教授活動と学習活動がどの程度「組織」されていたのかを省察する。これは「教授活動」レベルでの省察とは異なっ

ている。というのはその省察には、教授活動と学習活動に影響を及ぼすでき事に対して、自分自身やほかの人びとが判断する決定についての省察が含まれるからである (ibid, p.23)。

- ・ 授業コースの組織 (1 回限りか連続講習会か、タイムテーブル、時間配分など)
- ・ 教授活動と学習活動の全体 (ほかの教師の授業とその関連性など)
- ・ 学習支援 (個々の学習者の学習ニーズへの対応など) (ibid, pp.23-24)

自分の教授活動や学習者の学習活動の改善のためのリフレクションだけでもかなりボリュームのある作業になる。著者たちはさらに、自分の授業が授業全体の中でどのような位置づけにあるのか、自分以外の教員の授業はどのようになっているのか、授業は全体としてどのように組織化されているのかなどにも目を向け、教師の仕事全体や職場の組織のありかたについてのリフレクションを求めるのである。リフレクションや省察的実践は、自分のためだけに行われるわけではないという著者たちの主張を読み取ることができる。

(2) 協働での省察的実践

第4章「協働での省察的実践」では、リフレクションを行う「仲間」が必要であるとして、実践コミュニティ、あるいは協働での省察的実践という考え方を導入する。

実践コミュニティのメンバーにはまず、〈同じ専門科目あるいは類似の科目を教えている仲間たち〉が含まれる。さらには、〈同じではないが類似の学習プログラムを教えている仲間〉、〈同じようなレベルの学習者の授業を担当するメンバー〉、〈他の組織とネットワークでつながっている人びと〉、〈見習い教員 (新任教師にとってチームで教授活動などを参与観察する利点はとても大きい)〉、〈ステークホルダー (雇用者など私たちの活動に強い関心を持つ人びと)〉、さらには〈専門職のネットワークや社会的ネットワークでつながる遠方で活動する人びと〉などがある (中略)。実践コミュニティや組織を通して協働する機会を持ち、教授活動や学習活動への深い理解や評価を得るのは適切であり、歓迎できることである (ibid, pp.33-34)。

「協働での省察的実践 (collaborative reflective practice)」とは、教員一人ひとりのリフレクションにとどまらず、〈実践コミュニティ〉メンバーと協働で省察的実践を行うことを意味している。実践コミュニティの仲間としては、①専門科目を教える仲間、②学習プログラムの中で教えている仲間、③同じレベルの学習者の授業を担当する仲間、④他の組織とネットワークでつながる人びと、⑤同じ教育機関の教員仲間、⑥生涯学習部門の利害関係者 (ステークホルダー)、⑦専門職のネットワークや社会的ネットワークでつながる遠方で活動する人びとがあるという。

(3) チューターやメンターのガイドの下での省察的実践

第5章「チューターやメンターの支援の下での省察的実践」は、リフレクションや省察的実践がチューターやメンターの指導の下で行われることが論じられる。

イギリスでは、生涯学習部門で教える資格をめざして大学や教育カレッジなどの教師教育コースなどで学ぶ学生には、チューターがあてがわれる。教師教育のチューターは学生教員の省察を支援する。その支援の中身は、①省察の〈内容〉に関するもの（学習プランニング、教授・学習方法の活用、学習機器の活用、教材の生産と活用、学習者とのコミュニケーション、学習の個別化、およびグループ管理のスキル）、②教育の〈知識と理解〉に関するもの（学習理論などの「文書化された知識」、生涯学習分野に関連する教育方針、「グッド・プラクティス」の政策）、さらには、③省察の〈方法〉に関するもの（「省察的なジャーナル」の記述と更新）があるという（ibid, 46-50）。

メンターは学生との協約によって配置される人びとで、基本は「教科の専門家」である。学生はメンターから、「専門科目の知識の土台」に加えて「専門科目を教えるにあたり必要となる教授方法と学習方法、アクティビティ、機器や情報」（ibid, p.52）についてアドバイスを受けることができる。学生はメンターから、教員が勤務する教育機関の法制度や規則のアドバイスを受けることも可能である。教師教育のチューターやメンターからの、内容や方法をめぐるフィードバックや支援が、学生の教育実習に役立つのである。

読者の中には個人の省察だけでも大仕事なのに、協働で省察を行うことや、チューターやメンターの指導に基づく省察的実践には積極的になれない、リフレクションのブラッシュアップと言いながら、かえってその範囲を拡大してしまっているのではないかと考える人もいるだろう。しかし日本においても生涯学習分野に限らず、学校教員一人ひとりの仕事の負担が増加している問題が生じている。さまざまな教員仲間とのネットワークや実践コミュニティの中でたえず相談し合い、省察し合いながら協働で問題を解決するのは、意味あることではないだろうか。

5. 批判的なリフレクション

3番目の規則体系に対応するリフレクションというタイトルは少し分りにくいかもしれない。ここでのポイントは、生涯学習分野の教育機関が持っている社会的文脈・背景、生涯学習分野の規則体系などにただ追従するのではなく、現状の改善と建設的な批判の視点を持ち続けるためのリフレクションということである。本研究ノートの読者は学校教員である場合が多いかもしれないが、生涯学習分野に限定せず、学校が持っている社会的文脈・背景や学校教育の諸規則を念頭に置いても十分に理解できるのではないだろうか。

(1) 教育の文脈・背景についての批判的なリフレクション

第3章「教育実践のレベルとモデル」では、批判的なリフレクションについて、次のように述べる。

多くの研究者（中略）が、この分野の組織や予算をめぐる政府の政策決定が、教師の役割に多大な影響を与えていること、しばしば仕事量の増加、そして管理職による管理強化をもたらしている点を指摘する。たとえそうであるとしても、継続教育カレッジでの学習文化に関する研究が明らかにしているのは、調査したカレッジとコースプログラムにおいて、学習成果が見られる場合、その中核にあるのが〈教師の専門職性と創造性〉であったという事実である（中略）。批判的省察のレベルでは教師は、学習者グループに影響を与える政策決定を省察するようになる。たとえば若者の教育に関わる教師であれば、14歳から19歳までの若者をめぐる教育・訓練政策について省察し、またこの年齢層向けの事業の規則や予算、付与される資格について省察するようになる。成人学習者の教育にたずさわる教師であれば、成人学習者に影響する政策的な文脈を省察するのである。こうした省察を通して、教師は専門職としての実践に及ぼす広範な影響について、「批判的」な見方を身につけるようになる（ibid, pp.24-25）。

イギリスの生涯学習分野は幅が広く、継続教育カレッジや大学、刑務所、シックス・フォームのほか、病院や消防、エンジニア部門の教育機関などがある。21世紀に入ってから、この多様な生涯学習分野の整理統合が進み、その分だけ規則が増え、さらには人員削減にもなって担当授業数が増えるなど、過重労働が問題となっているという。著者たちは、こうしたいわば教育行政や管理者からの「しぼり」に対しても、たえず批判の目を向け、改善につなげていくためには、規則体系についての批判的リフレクションが必要だと論じる。日本の生涯学習では、民間機関を除けば、そのような「しぼり」はあまり見られないかもしれない。むしろ、学校教育の現場の教員の方が、過重労働につながるさまざまな「しぼり」を実感するのではないだろうか。その点では学校教育関係者であっても、参考にしたい主張である。

（2）省察的実践の管理化に対する批判的リフレクション

著者たちは、リフレクションや省察的実践が管理者によって悪用される点をも批判する。21世紀に入ってから労働党政権による「ニューレーバー」の生涯学習・成人教育政策は、「需要主導」の自由主義的なアプローチで進められてきた（参照、白幡, 2015）。第7章「継続的な専門職能力開発」では、この政策が管理や監視という悪い影響力をCPDに及ぼした点が批判される。CPDは本来自発的な専門職能力開発であるはずであるのに、管理や一元的な評価にさらされているとするのである。

生涯学習分野に対する政府の対応は、継続的な専門職能力開発（CPD）と省察的実践を、〈監視〉のツールとして活用しても良いということまで転換させた（ibid, p.70）。

たとえば、教師の授業到達度などがデータにより体系的に測定されるという教員評価制度が発展しているが、一歩間違えると、リフレクションによる評価が改善のための評価ではなく、管理と人

員削減のための評価として用いられかねなくなっているという。これに対し著者たちは、CPD そのものをリフレクションすること、いわば「リフレクションのリフレクション」が必要であると主張する。管理的な状況下であっても、教師たちがCPDのあり方をていねいにリフレクションすることで、CPDは反対に、教員の力量形成に積極的な意味を持つようになるという。

（3）多忙感と「内容の乏しい省察」

第8章「省察的实践の問題点と制約」は、おそらく第7章以上に、著者たちの強い主張を感じさせる章となっている。この章では、リフレクションや省察的实践そのものが形骸化し、「内容の乏しい省察的实践」がくり広げられる現状や、省察的实践が管理者から「強制」され、教師たちがその動向に「戦略的な追従」（Woods, 1986）をせざるを得ない現状が批判的に紹介される。著者たちは次のように主張する。

省察的实践に従事することをめぐる論点に「戦略的な追従」と呼ばれるものがある。それは実践についての「内容の乏しい省察」の結果として議論される（中略）。教師たちはスーパーバイザーが求める課題を完璧にこなそうとするものの、実際にはこれらの課題は自分の教授活動と学習活動にはあまり意味があるとは思わないのである。このような教師はスーパーバイザーに「追従する」ようになるが、そうしないとマネージャーと対立が生じてしまうためである（ibid, p.86）。

このような事態になってしまった背景には、リフレクションや省察的实践を行う時間が確保できないことや、ただ量的に膨大なリフレクションが求められるといったような、生涯学習部門に特有の「文化」があると指摘する。さらには、たとえ民主的な労働党政権での改革であっても、生涯学習部門に競争的で自由主義的な「管理」「消費」「評価」の考え方が導入され、合わせてそのようなシステムに追随するようなリフレクションと省察的实践が導入されてしまったという。リフレクションは単にその量が多いだけでなく、管理の対象ともなっているというイギリスでの事態は、きわめて深刻な事態であると言えるだろう。日本においては、まだそこまでの厳しい状況ではないかもしれない。しかし、リフレクションや省察的实践を教師が主体となって自由に展開できるような「文化」を構築すべきであるという著者たちの主張は、これからの生涯学習分野の教員や講師のあり方を考える際に、さらには学校教育の教員養成や教員研修のあり方を再検討する際に、他山の石とすべき含蓄ある考え方だと受けとめたい。

著者たちが、「内容の乏しい省察」を乗り越える方法は、リフレクションのリフレクション、省察の省察であるとする。このような批判的なリフレクションによって、「内容の乏しい省察」や「戦略的な追従」を乗り越えることができるという。本書の大きな主張の1つは、「リフレクションのリフレクション」が必要だという考え方なのである。

6. 小括

著者たちの考えるリフレクションや省察的实践は、全体的にみると、批判的なリフレクション、批判的な省察的实践に傾斜している。ショーンも『省察的实践とは何か』において、大学の知が、「技術的合理性」に支配されている現状を批判し、技術的合理性に対置する「行為の中の省察」の意義を明らかにしている。ラシュトンたちの書物はその批判の伝統を受け継ぎながら、さらに生涯学習分野の教員養成や教員研修において、批判的なリフレクションや省察的实践の能力を持つ教員が育つことをめざしていると言える。

日本においては、批判的なリフレクションよりは、まずはリフレクションそのものが教員養成と教員研修に根づくことから始める必要がある。とはいえ、リフレクションや省察的实践が教育実践研究科の教育実習の授業や、教員免許更新講習などの教員研修プログラムに根づいた先にある問題として、本書の問題提起は重く受け止めなければならない。さらには、リフレクションや省察的实践を意味有らしめるためにも、リフレクションの質を高めるだけでなく、いったん行ったリフレクションをふり返ること、「リフレクションのリフレクション」「省察の省察」を積み重ねることに励んでいきたい。

引用・参考文献

- 大野精一（2012）．書評：ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 教育総合研究第5号 日本教育大学院大学研究、93-98
- D・ショーン、柳沢昌一、三輪建二監訳（2007）．省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房
- 白幡真紀（2015）．イギリスにおける学習と訓練の公共管理システム—需要主導アプローチへの転換— 大学教育出版
- 中央教育審議会（2012）．教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申） 2012年8月28日
- 柳田雅明（2004）．イギリスにおける「資格制度」の研究 多賀出版
- Hanks, P. (ed.) (1979) *Collins English Dictionary*. London: Collins
- Raynolds, B. and Suter, M. (2010) *Reflective Practice*, in Avis, J. Fischer, R. & Thompson, R. (eds.) *Teaching in Lifelong Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Rushton, I. & Suter, M. (2012) *Reflective Practice for Teaching in Lifelong Learning*, Berkshire: Open University Press (I・ラシュトン、M・スーター、三輪建二訳『教師の省察的实践：生涯学習分野で教える教師のために』鳳書房、2017年刊行予定)
- Suter, M. (2007) *Constructing the Reflective Practitioner: A Critical Account*. Unpublished Doctorate of Education Thesis, Manchester Metropolitan University.
- Woods, P. (1986) *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge

Study notebook

Reflective Practice for Teachers as Lifelong Learners - from Some Discussions in Great Britain -

Miwa, Kenji

Abstract

A Conference of the Central Council for Education Japan published in 2012 “About a General Improvement Policy of Teacher Competences through the Whole Professional Lives of Teachers”. The Report advocated, “the teacher who continues lifelong learning” saying, “it is indispensable that a teacher has a research ability and continues lifelong learning”. The image of “teacher who continues lifelong learning” also becomes an essence of the teacher training and the teaching certificate update classes at the Institute of Educational Practice, Graduate Course, Seisa University in the next fiscal year. Students of this course will be expected to have the ability and competence of reflection and reflective practice as well as the advancement of technical knowledge and the skill of the subject.

In this study notebook, according to an English book, Rushton, I. & Suter, M. (2012) *Reflective Practice for Teaching in Lifelong Learning*, some points about “reflection” and “reflective practice” are introduced and their meanings for the teacher training course are clarified. Reflection on teaching and learning activity, reflection on educational organization, collaborative reflection and critical reflection are discussed.

三輪建二 研究ノート：

三輪論文から学ぶ ー省察 reflection を拡張するー

大野精一（本学教授）

中央教育審議会・初等中等教育分科会（第100回平成27年9月14日）配付資料には、「次期学習指導要領等の構造化の在り方については、教育課程について、「何を知っているか」という知識の内容を体系的に示した計画に留（とど）まらず、「それを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」までを視野に入れたものとして議論する」との記述がある。これは明らかに基本的な中核用語（概念）が「（狭く固定的な）学力から（未来に向けて発達し続けるべき）資質・能力へ」と転換したように読み取れる。ここでの中心の問題・課題・論題は主体的かつ創造的に学び続ける子どもたちである。当然にもこの資質や能力は子どもたちを教える教師には特に不可欠のものである。この点について私が三輪論文から私が学んだことを以下に記す。

「学び続ける教師」にとって「教科の専門知識・技能を高度化だけでなく、教育実践をレフレクションする能力を身につけること」が重要になる。ここで言うレフレクション（省察）とは「複雑であいまいな現実や実践から問題を設定し」、その中で行っている「行為の中の省察（reflection in action）」のことである。さらにここから状況や現実等を認識し、これに基づきさらなる実践への循環していく、つまり、①教授活動を開始し、②その教授活動のレフレクションを行い、③リフレクションをふまえて改善された教授活動を展開し、さらに④改善された実践をリフレクションする（評価）という4段階のサイクルになる。ここで大事なことは、三輪論文によれば「教師は何でもふり返れば良いというのではなく、また説明的に事実を記述すれば良いというのではなく、何が what、いつ when、誰が who、何故 why、どのように how、どこへ where の5W1Hに注目し、自問自答しながら省察する必要がある」とされているとのことである。

こうした「資質・能力」（態度）を有する教師が新しい時代を生きる子どもたちを育成するのである。ただこうした個々の実践への省察だけでは先の課題等に正面から向かったものとは言えない。三輪論文でも強調されているように、「教員が自分の仕事役割や組織に変革をもたらすリフレクション」が重要になる。こうなると「教員一人ひとりのリフレクションにとどまらず、＜実践コミュニティ＞メンバーと協働で省察的実践 collaborative reflective practice」を行い、さらには「いったん行ったリフレクションをふり返ること」「リフレクションのリフレクション」「省察の省察」を積み重ねる」以外にはない。

それにしても近年あまりにも時間的なゆとりのない学校現場である。各種審議会や実践研究で大きな方向性が示されたとしても、それが現実に実現できないのでは文字通り画餅でしかなく、これは子どもや教師、日本社会にとって不幸なことである。三輪論文が指摘するように上述したことを「教師が主体になって自由に展開できるような」文化的環境の実現が望まれている。