

## 教師が行うリフレクションについて — Korthagen と Kegan から —

A Study of about reflection by teacher  
— Based on Korthagen and Kegan —

若 木 常 佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践講座

(平成29年9月27日受理)

教師が「学び続ける」者であるためには、自己が自己を見つめるリフレクションが不可欠である。そのリフレクションの内実について、自己形成の知見、Korthagen と Kegan の理論を整理しながら考察した。本研究で明らかにしたことは、教師が行うリフレクションは、「自己発達 (self development)」させてきた自己を眺め直し、「自己の価値や考え方など内部基準によってつくりあげられた『私』を形成する営み」であるということである。また、その過程において、《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》、《自己の特性 (独自性)》《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境 (「external authority」)》に気づくこと、より意識的に自己の意識の変容に向かうことが必要なことである。

### はじめに

教師は専門職であり、「学び続ける」ことが求められる。では、「学び続ける」とは、どのようなことを言うのだろうか。教員養成指標が示される時代となってきたが、そこに示された内容を見ると、教師が現場で直面する「仕事内容」に対し、「できる」ようになることを記述したものが多。しかし、「学び続ける」ことは、指標に示されたことに対し、熟達していくことだけ言うのでは決してない。指標が示されることは必要かもしれないが、それが具体的内容として示されることによる弊害も同時に存在することを自覚していなければならない。指標そのものや指標の持つ意味について、まさに「思慮深さ (reflectivity)」を持って対応することは、当事者である学校現場の教師自身に、最も求められることである。

では、実際に何が 필요한のか。本研究では、教員養成指標が示す教師が現場で直面する「仕事内容」を支える上で重要な自己の内面との対話を中心に教師が行うリフレクションという行為を取り

上げ、その目的や内容、具体的なツールについて自己形成の知見をベースとし、教師教育の視点から Korthagen、成人教育の視点から Kegan の理論を整理しながら考察する。

### 1 リフレクションと「自己形成」の関わり

#### (1) 「学び続ける」こと

本研究では、「学び続ける」ことを、教師個々が自己の固有の「知」の進化を自覚的に行うことと捉える。それは、人間の認知発達のシステムに依拠する。人間は、その人間がこれまで得た具体的体験から知の構造化や体系化 (スキーマ、シェーマ、フレーム等と表現される) を行っており、それによってその人間固有の「知」を成立させている。そして、人間はその「知」によって物事を見、それらについて考える。したがって、見えるものに対する解釈も、人間固有の「知」に左右され異なりが生じる。

自己の構築してきた「知」により、見えるものに対する解釈が常に問われるということは、見え

や解釈を創出している自己の「知」に対し、意識的に対面し、客観化し、自己の「知」の内容の吟味・検討を行うこと、進化を自覚的に実行することが求められるということである。専門職となれば、その専門とする領域においては、ことさらに留意をし、自覚的に意識的に行うべきことである。

## (2) リフレクションと「自己形成」

### ① 「知」と自己の関係

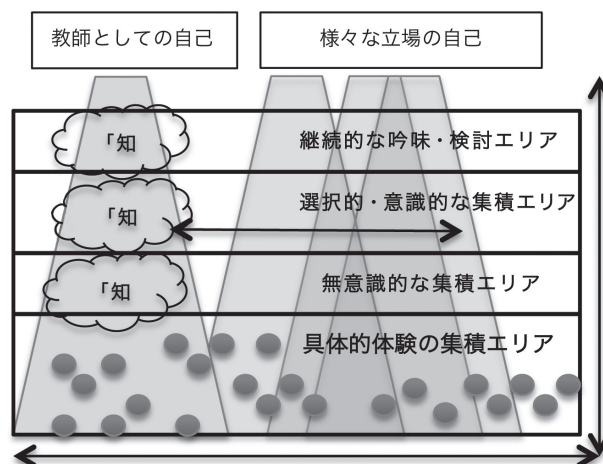
ある場面や状況に対し、見えるものに対する解釈（言い換えると、何らかの選択・思考・判断）を行う「知」の背景には、当然ながら自己が存在する。

自己と「知」は、限りなく重なり、自己の内部には、様々な立場（配偶者、親子、地域の住人、職業上等）の自己と、それに対応する「知」が存在している。誰しもが様々な具体的体験を重ねて今日に至り、それらが有機的に作用して、現在の「知」や「自己」が発達し、同時に様々な立場を生きていることを考えれば、包括的な自己の内部に、様々な立場（配偶者、親子、地域の住人、職業上等）の自己と、それに対応する「知」が存在することは至極当然のことである。

このことは、その個に個人の多様な立場での世界が認められなければならないということであり、教師という専門職としての「知」を取り上げる場合にも、【自己＝教師としての「知」】という全人的な位置づけではなく、【自己＞教師としての「知」】という位置づけで考える必要がある。

学校教育の場で教師として存在する包括的な自己を考えた場合、そこには様々な具体的体験（その人が幼少期や学校教育において受けた教育も含む）に基づく、教師としてのありように対する人為淘汰が反映されているはずである。その【自己＞教師としての「知」】を意識的に発達させる場合には、【自己＞教師としての「知」】を認識すること、包括的な自己の内部に存在する教師ではない様々な自己（配偶者、親子、地域の住人等）を眺めたり、あるいは教師ではない様々な自己や自己以外の他者からの刺激や示唆を積極的に取り入れることが、必要なことであろう。現状を考えた場合、多くの学校現場の教師には、学校教育の中を循環（児童・生徒として学校教育を受け、大学等で教師教育を受け、そのまま学校教育に還る）している場合が多い。また、親族や知人という自己を取り囲む他者にも、教師が含まれる場合が想定される。教師としての「知」に取り囲まれている状況では、教師や教師に関する具体的体験が、他の体

【図1】教師の「知」の進化過程のイメージ



験に比して突出し、バランスは保たれにくいことが推察される。それは、特殊な状況によって発達してきた「知」を持って世界を見ることにもつながる。見えるものや解釈を創出している自己の「知」の弾力性を保つためには、自己の環境を認識しつつ、教師ではない様々な自己や自己以外の他者からの刺激や示唆を積極的に取り入れ、自己が描く認知地図に対し、意識的になることが必要であろう。

こうした【自己＞教師としての「知」】を意識的に発達させる過程をイメージしたものが、【図1】である。この【図1】の「無意識的な集積エリア」には、児童・生徒として教育を受けた過程と大学等の機関で教育について学んだ過程、実際に教育現場で教師として働いた過程が混在する。教師となる人は多くの場合、児童・生徒の時期を修了し、教師となるために大学等で授業を受け、教育学についての知識を得て実習を重ねる。しかし、そうした教育に関する学習をどれほど集積しようとも、また教師となって学校現場での体験を集積し研修をどれほど受けようとも、その個が自己の教師としての「知」に対し、意識的に対面し、客観化し、自己の「知」の内容の吟味・検討を行うこと、そして、そこでの気づきを用いて、自己の「知」の再構築を行うという「知」の進化を自覚的に実行することをしなければ、「選択的・意識的な集積エリア」に進むことはない。そして、「選択的・意識的な集積エリア」において、自己が進化を自覚的に実行することの重要性和それをするための具体的ツールを習得することができ、有意な体験を集積すれば、「継続的な「知」の吟味・検討」を自ら実行することのできる教師

となる。

しかし、問題は「無意識的な集積エリア」にあっても、質の差を問わなければ教師としての仕事はできないわけではないということである。それであるが故に、自らが慣れ親しんだ「無意識的な集積エリア」という本人にとってのコンフォートゾーンを出る「選択的・意識的な集積エリア」への移行は、実は容易ではないかもしれない。

## ② 「自己発達」と「自己形成」

上記の「無意識的な集積エリア」「選択的・意識的な集積エリア」の特性については、溝上(2008)が述べるところの「自己発達」(self development)と「自己形成」(self formation)の概念を位置づけて考えることもできよう。溝上は、Eriksonの青年期のアイデンティティに関する「青年期の発達プロセスは最終的には、個人が子ども時代の複数の同一化を一つの新しい同一化に従属させる時にのみ完成される」という記述に、2つの「同一化」が記されていることを取り上げ、その異なりを次のように捉える。

- ・ 前者(複数の同一化)は(引用者中略)ヒトが社会的な人となる過程で形成された「私」群のことを意味する。それに対して、後者(一つの新しい同一化)は、青年期以降自覚的に形づくられる自己形成としての同一性、言い換えれば、個性的な個人となる過程で形成される「私」のことである。(2008:97)

そして溝上は、自身の少年野球での守備位置を巡る事例を挙げながら、次のように解説している。

- ・ 監督やコーチから「これが正しい」「こういうふうにしろ」といろいろ教えられて、彼らの視点を取り入れて(同一化)、自分の守備位置を理解するようになった。一つの「私」の姿を作り上げたとも言える。これは前述の言葉で言えば、「自己発達(self development)」に相当する。しかし、この「私」は、自己の価値や考え方など内部基準によってつくりあげられた「私」ではなかった。(2008:97)

溝上の「自己発達」(self development)と「自己形成」(self formation)に対するこの指摘は重要である。「私」には彼ら(溝上の場合は監督やコーチ)により、つくりあげられた段階のものと、それを自ら精査し、「自己の内部基準によって自覚的にまとめあげられる」「私」が存在する。そして「自己発達」(self development)から「自己形成」(self formation)への脱却が図られることになるが、その過程で行われるものこそ、自己の内

面との対面であり、リフレクションそのものである。それを可能にするものとして溝上は次の3つを挙げている。「反省的な思考能力」(2008:159)の発達、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」(2008:164)であり、「他者」の存在である。この「他者」には、「客体としての自己」(2008:104)「理想自己」(2008:131)等の自己の中に存在する「他者」と、自己の外側に存在し、自己が「自分の世界観にもとづいて形成し直す」際に「承認を与える他者」(2008:88)がある。

次項の2では、リフレクションについて教師教育の視点からKorthagen、成人教育の視点からKeganの理論を整理する。その際にも、これらリフレクションの成立に関わる「反省的な思考能力」の発達、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」の位置づけやそのプロセスのコントロールや支援、「他者」の存在について、それぞれ考究し、その内容と方法を明らかにする必要がある。

## ③ リフレクションと「自己形成」

溝上の自己の成長の過程についての指摘を通して教師の「知」の進化過程を眺めると、「自己発達」(self development)の「私」の成立には、「無意識的な集積エリア」が該当し、「自己形成」(self formation)の「私」の成立には、「選択的・意識的な集積エリア」が該当する。

「無意識的な集積エリア」では、直接的に行われた、あるいは自分の周囲で発生した自分の担任教師や周囲の大人、家族の誰か等、教育場面で出会う彼らの指示・指導を取り入れた「同一化」、何らかの影響を受けたり「あの先生みたいになりたい」という憧憬を感じた「彼ら」との「同一化」によって「私」は存在し、その「私」の「知」によって教育活動を行っている。「選択的・意識的な集積エリア」では、そうしたいわば「彼ら」の影響化にある「私」を自覚し、「反省的な思考能力」や「他者」を活用しながら「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」を意識的に行い、「自己の価値や考え方など内部基準」を模索する。その行為と意識は、自己の周りで生じる様々な事実に対し「選択的・意識的」に集積する行為や意識となるであろうし、「自己発達(self development)」させてきた自己を眺め直し、それらを統合しつつ、さらなる教師としてのありようを求めて更なる意識的な人為淘汰を行い、「自己形成」(self formation)を行うことであろう。

教師が「学び続ける」者であるために行うリフレクションとは、実は上記の「自己発達」を眺め直しつつ、自覚的に「自己形成」を行う過程なの



ではないだろうか。

### (3) リフレクションと「自己形成」の現状

では、実際の学校現場では、こうした教師が「学び続ける」者であるために、自己が自己を見つめるリフレクションは、どのように考えられ、どのように行われているだろうか。

学校現場では、授業研究会等の研修会において授業提供がなされ、それについての協議を行うことがしばしば行われる。そうした授業を教師相互が見合うことにより力量を高めて行く日本の授業研究スタイルは、「Lesson Study」という言葉に翻訳され、その価値について1999年頃から海外の注目を集めていることも事実である。

その一人キャサリン・ルイスは、日米の授業研究のありようについて比較研究し、日本の授業研究の特色について次のように述べる。「日本には学習指導要領があり、教科書が充実していることもあって、教師同士で指導案や授業の構成、指導技術に関する話し合いに力を入れる文化が根付いています。それを知ったアメリカ人の教育関係者は一様に驚き、研修の中身を見直すきっかけになりました。」(2007:17)

このように「指導案や授業の構成、指導技術に関する話し合い」が行われていることは確かである。問題なのは、果たして溝上の言うところの「自己の価値や考え方など内部基準によって作りあげられた『私』」を形成する営み、「他者の世界観にもとづいて形成した様々な『私』」を、今度は自分の世界観にもとづいて形成し直す」(2008:159)意識を持った行為が、そこで行われているかどうかということである。

この問題に対し、教師の熟達を追究した佐藤・秋田・岩川・吉村(1991:192-193)は、教師の熟達について「授業観や学習観として概括される信念」や「深部で統括する主題のようなもの」の存在を考慮すべきこととして挙げた。また、信州大学教育学部の山口恒夫らは、専門家教育において求められる「省察=反省」は、「回顧」や「懺悔」的な態度による振り返りとは異ならなければならないとし、「反省する者のまなざし」が、どこへ向かうかが問題であると指摘した(2006:176)。さらに、こうした問題を受けた授業場面や他者の授業を参観する際の教師の思考や、研究授業の後に行われる授業研究会等での発言については、若木の調査結果が挙げられる。授業後の研究会参加者(授業者も含む)の発言を分類したその調査結果では、研究会での参加者の発言のほとんどが、自己の考えを自己以外の参加者という他者に対し

て説明したり主張したりというものであり、授業者・参観者両者ともに、自己の内面にベクトルが向けられたものは少ないことが示された(2010:112～117, 2015:205～214)。

確かに教師による振り返る機会となるリフレクションは、これまでも行われてきた。しかし、そのあり方・内容、目指すものは、教師が「学び続ける」者であるためにどのようなべきかという視点から、再度検討されなければならないまい。

## 2 リフレクションと2つの理論

### (1) 取り上げる2つの理論

本研究では、教師が「学び続ける」者であるために、教師が行うリフレクションの内実を明らかにすることを目的としている。ではなぜ、KorthagenとKeganを取り上げるのか。本項では、その点について記述しておきたい。

オランダの教師教育者であるKorthagenは、教員養成課程で指導された理論が実践の場で活用できにくい現状を捉え、理論と実践をつなぐ架橋の必要性、その架橋として自分で経験したことから自分で学ぶこと、その教師個々の内面を発達させることを重視した。アメリカの心理学者であるKeganは、PiagetやErikson等の自己の構造発達理論を融合しつつ、クライアント中心療法を提案したRogersの「実現傾向」を取り入れ、「主体—客体均衡の変容」に基づく、「高度な精神構造を築いて、自己主導型知性」(2016:80)への移行過程と自己の構造発達を示している。Rogersの「実現傾向」とは、「人間の持つ根本的な動機・動因(motive)であり、外部の環境と相互に影響し合う有機体としての人間の平衡状態を維持し、よりよい状態を高めていこうとする」(2009:48)傾向であると述べられている。

KorthagenとKeganは、ともに自己の内面にあるものに焦点を当て、Korthagenは、教師個々の内面を発達させることの必要性和ツールを開発して実践的に展開し、一方のKeganは、外部の環境と相互に影響し合う有機体としての人間の発達過程を示すことで、目指すべき「高度な精神構造」までの道筋を描いている。この両者を取り上げて考察することは、前項(3)の現状で示した「授業観や学習観として概括される信念」や「深部で統括する主題のようなもの」について、あるいは「反省する者のまなざし」が向かうべき方向について追究することであり、教師個々の内面を発達させるとはどういうことかを捉えることになる。

## (2) Korthagen について

### ① 基本的な考え方

Korthagen の基本的な考え方については、Korthagen, F. A. (2001) 『Linking Practice and Theory-The Pedagogy of Realistic Teacher Education』 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—』 学文社を中心に整理する。

ユトレヒト大学 (オランダ) の Korthagen らは、教師教育の方法について追究し、集積された知識、技術、理論 (学術的に産出され、周知されている理論) を大学等で学び、それを具体的場面に適用する技術的合理性アプローチの限界を指摘し、リアリスティック・アプローチへの転換を主張した。リアリスティック・アプローチは、その教師個々の内面を発達させることを重視する。それは、教師の教育の様々な場面での選択・思考・判断が、具体的事例の経験によって教師個々の内面に構成される「ゲシュタルト」(「個人がもつニーズ、関心、価値観、意味づけ、好み、感情、行動の傾向の集合体」(2010:51, 2001:42)) に依拠すると考えるからである。そのため、教師が成長するためには実際に直面した場面を手がかりとして、自己の内面に形成された「ゲシュタルト」を見つめ直し、「ゲシュタルト」を基盤として構築された教育についての「スキーマ」や「理論」(実践知) を進化させるという教師の内側からの学び (リフレクション) が必要になる。つまり、リアリスティック・アプローチでは、技術的合理性アプローチと異なり、自己の関与とリフレクションを重視する。

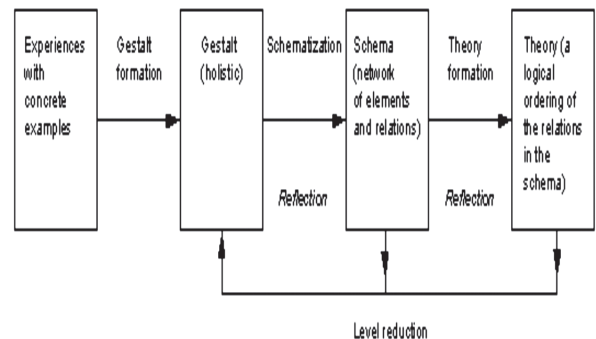
【図2】は、Korthagen が、2002年にリスボン大学で「Reframing teacher education」として the European Conference on Educational Research で発表した際のものである。

この図には、具体的事例の経験によって包括的な「ゲシュタルト」形成はなされるが、その包括的な「ゲシュタルト」に省察を加えることにより、「ゲシュタルト」の各要素が関係付けられて教えることについてのスキーマが成立すること、さらにその教えることについてのスキーマに省察を加えることによって、スキーマ内の関係や論理性、順序が整理されて教えることに関する理論となることが示されている。また、それとともに「Gestalt」「Schema」「Theory」の相互は、熟達するにつれて「Level reduction」が生じることが示されている。

こうした考えに基づき、Korthagen らは、

【図2】「The three level model of learning about teaching.」

(Korthagen 2002) 発表資料から引用



IVLO (Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden)において、教師教育を展開してきた。その根幹に存在しているのは、「実習生には、自身の個人的なスタイルを磨き、個々の学びの道筋に沿うような十分な機会が与えられなければならない」(2010:71)ということである。したがって、構成されるプログラムにおける実習生が与えられる経験についても、「安心と挑戦のバランスが取れる」こと「長時間にわたる個人的な学びのプロセスの一部として計画」される<sup>[1]</sup>。

そのような配慮に基づき具体化されるプログラムは、教師教育者が「実習生が必要とする能力を判断」することからスタートし、実習生が「教師として働くことについての最初のニーズや関心を発達させ、自身の経験や関心について省察し、成長させるべき能力の芽を教師教育者に助けられながら伸ばす」(2010:76)ことができるように構成されている。そのため、IVLOSでの教育充実、つまりは実習生個々に対応する指導を行うために、実習を行う「学校と教師教育機関との関係」、指導に関わる「スタッフの専門性の発達」(2010:71)が大変重要視される。

このように、Korthagen らが構築し、実践したプログラムは、「その教師個々の内面を発達させる」ためにどうするかということが基盤となっている。教師教育者は「実習生が必要とする能力を判断」することからスタートし、その目的とするところは、実習生が「自身の個人的なスタイルを磨くことができるように、「自身の経験や関心についての省察」を行うことである。そのため、「成長させるべき能力の芽を教師教育者に助けられながら伸ばす」ように、指導内容を構成

し、教師教育者が指導や支援を行うシステムと環境の整備を行なっている。

## ② 用いるツールについて

### A) ツールについて

上記の考え方に基づき、Korthagen らは、リフレクションのために用いる複数のツールを開発している。その代表的なものとして、リフレクションの展開を示す「5段階の手順」「ALACTモデル」、具体的な事実を取り上げるための「8つの窓」、そして、自身の位置を認識するための「玉ねぎモデル」が挙げられる。

### B) ツールの具体

#### a) 「5段階の手順」

実習生を指導する場合に、「教育学的な構造を持ち、学びを促進する方法論」(2010:154)として、開発された「事前構造化・経験・構造化・焦点化・小文字の理論形成」の5段階である。この「5段階の手順」は、【資料1】のように説明される。

この省察プロセスの「5段階の手順」はサイクルであり、多くの場合、焦点化と小文字の理論形成は、ほぼ自動的に新たな事前構造化につながる。また、構造化と焦点化段階では、教師教育者等、実習生の学びを導く他者が必要であり、実習生はその他者とともに、時にはロールプレイやビデオ記録等も用いながら、状況の整理や事実の検討などを行う。

5段階の最後に位置している「小文字の理論形成の「小文字の理論」とは、学問知に対する実践知であり、リアリスティック・アプローチでは、学問知については「大文字の理論」と表現する。

なお、この「5段階の手順」は、次項の「ALACTモデル」と関連しており、「5段階の手順を使うことで教師教育者が実習生にALACTモデルの各局面をたどらせることができる」(2010:154)と記されている。

#### b) 「ALACTモデル」

「ALACTモデル」とは、学びのサイクルである。Action（行為）、Looking back on the action（行為の振り返り）、Awareness of essential aspects（本質的な諸相への気づき）、Creating alternative methods of action（行為の選択肢の拡大）、Traial（試み）の5つの局面によって成立する。それぞれの頭文字をとって名付けられたものであるが、実習生が自己の行為を通して自己の内面を見つめる手順である。この5つの局面について、実習生が行うことと、その際に指導者が留意すべきことを【資料2】に、イメージを【図3】

### 【資料1】「5段階の手順」

(稿者が2010:154-157を整理した)

段階	内容説明
事前構造化	実習生がこれから経験することに対し、物事を捉えるための「メガネ」（視点・知識等）を手に入れ、学びのニーズを感じる段階
経験	実習生は学校に出向き、経験を積む段階。ここで経験されたことが、その実習生に特有の関心を生み出し、「ゲシュタルト」を引き出す段階
構造化	実習生の経験の報告に基づき、教師教育者は実習生とともに、実習生の様々な無秩序の経験について秩序を齎すことを目的として行うが、明確化や分類、一般化を通して、実習生の「ゲシュタルト」を焙り出す段階
焦点化	実習生が口にした関心や「ゲシュタルト」に沿うものを選択し、経験や引き起こされた「ゲシュタルト」に焦点を当て、より詳しく検討する段階
小文字の理論形成	これまでの過程で出されたことを抽象的なレベルで分類したり、理論的な解釈を加え、実習生個々の実践知を見出す段階

に示す。

この5つの局面で最も重要とされるのは、第3のAwareness of essential aspects（本質的な諸相への気づき）である。この局面では、事象の背景と、なぜ自分がそう対応（実際の自己の言動や・自己の思考・判断）したのかについて考えるそうした思考は、その直前の局面とともに、実習生が自己の問題に意識を向けがちになり、ストレスを抱えることを十分に考慮し、自信に繋がるように支援する必要がある。

#### c) 「8つの窓」

「8つの窓」は、先の「ALACTモデル」の第3のAwareness of essential aspects（本質的な諸相への気づき）において、選択した事実に実習生を向き合わせることを目的とした支援の一つである。8つの窓とは、その場面の文脈の説明と、その瞬間について、自己と相手のそれぞれのwant, do, think, feelを尋ねる（考える）ものである。これらを記入するシートのイメージを示したものが【資料3】である。

この8つの窓を実習生が語る際には、語っていることに対し、聞き手となる指導者が何かの助言や意見を言うことは避け、実習生が主観的に語る内容を受容することが必要である。実習生は、自分



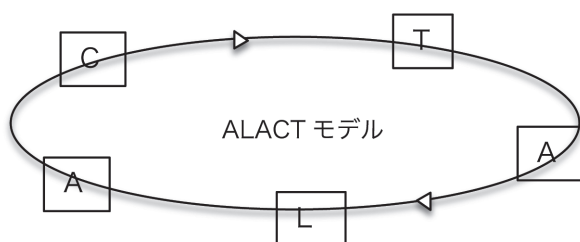
## 【資料2】ALACT モデルの内容

(2010:122-149 から稿者が抜粋して整理した)

局面	実習生	指導者
A	実習生自身の具体的経験から対象とする行為を選択する。	有用な経験を見つけるための支援を行う。
L	その行為についての事実を想起し、事実を書き出す。	安心できる雰囲気づくり、受容、共感的態度とともに、誠実の対応で、具体性を求める。実習生が自身の問題や弱点にばかり向き合うことのないように、長所を強調して活かす。
A	その行為と事実が生じた背景を考え、自身の内面を見つめる。	受容、共感、誠実さを持ちながら、その事実を一般化するとともに、実習生が自身の問題や弱点にばかり向き合うことのないように、長所を強調して活かす。
C	どのような対応の仕方があったのかについて知り、自分の特性や状況と照合して合致したことを選択する。	実習生が解決方法を選択できるように複数の解決方法を具体的に、それぞれの効果とリスクを提示する。
T	選択した方法を試行する。	見守り、試行を支援する。

## 【図3】ALACT モデルのイメージ

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—』学文社の p.136 に基づき、稿者が修正して提示した。



の want, do, think, feel を改めて表現することと、相手の want, do, think, feel を考えることで、その瞬間の状況を客観的に眺めることができやすくなる。なお feel については、think と混同しがちになるので注意が必要になる。記入にあたっては、なるべく短く簡潔であることを求める。

### d) 「玉ねぎモデル」

Korthagen (2005:55, 2013:32) は、教師の内面について、6 層の同心円からなる「玉ねぎモデル」

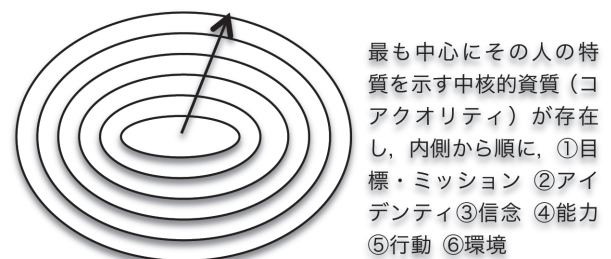
## 【資料3】「8つの窓」記入シートイメージ

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—』学文社の p.136 に基づき、稿者が修正して提示した。

文脈説明	
1 「あなたは何をしたかったのか」	5 「相手（児童・生徒等）は、何をしたかったのか」
2 「あなたは何をしたのか」	6 「相手（児童・生徒等）は、何をしたのか」
3 「あなたは何を考えていたのか」	7 「相手（児童・生徒等）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」	8 「相手（児童・生徒等）は、何を感じていたのか」

## 【図4】「玉ねぎモデル」イメージ

Korthagen, Kim, Greene (2013)『TEACHING AND LEARNING FROM WITHIN A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education』の p.32 「The onion model」に基づき、稿者が修正して提示した。



を示した。イメージは【図4】に示す。

これらの6層については、自己の内側①②③という「授業観や学習観として概括される信念」や「深部で統括する主題のようなもの」を個々の特性や強みとして認識し、それに基づいた④⑤⑥の改善に対して発揮されることが理想とされる。

このモデルの①②③は、自己の内側に自らの意識を向け、自己が求めていることは何か、なぜそれを求めるのかについて見つけ出すことである。しかし①②③に基づいて④⑤⑥を見る場合も想定され、秋田の述べる「教師としての仕事や経験の物語」「教師としての自分の経験や学びの履歴を物語ることば」(2008:224) は、向かい方によって異なったものになる。その「物語」や「物語ることば」は、他者（若年層の教師や同僚）を取り巻く環境となってしまうということには、留意すべきであろう。

### ③ 「自己形成」との関係

こうした Korthagen の考え方や具体的なツ

ルから、リフレクションを成立させる「反省的な思考能力」の発達、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」の位置づけやそのプロセスのコントロールや支援、「他者」の存在について整理する。

Korthagen のプログラムは、自己の内面にあるものに焦点を当て、自らに自らが「気づく」こと、そして、それを経て「自身の個人的なスタイルを磨く」ことができるように、その個々の内面を発達させることを意図している。自らに自らが「気づく」ことに対しては、具体的な一場面を取り上げて行うこととともに、自己が現在置かれている状況を眺めるということが示唆されている。前者のためのツールとしては「8つの窓」が該当し、後者のためのツールとしては「玉ねぎモデル」が該当する。その両方の性質を備えているものが、「5段階の手順」と「ALACTモデル」であろう。

これらによって、「反省的な思考能力」の発達が導かれることになるとともに、その過程で、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」は生じていく。例えば、「8つの窓」や「5段階の手順」、「ALACTモデル」によって、自己のゲジュタルトがあぶり出されたり、「玉ねぎモデル」によって、様々な自己の姿が浮き彫りになる。それらを把握しながら、何らかの選択をしなければならない。それに対しては、教師教育者等の他者により、選択肢が提示（Creating alternative methods of action（行為の選択肢の拡大））され、選択するのは本人という ownership が重視される。教師教育者等の他者により、サポートは受けるものの、それは「成長させるべき能力の芽を教師教育者に助けられながら伸ばす」ことを意識して行われるのであり、教師教育者側は、自らが望むことを指示したり、強制する存在ではない。先の溝上が挙げた「承認を与える他者」に近い意味合いになるであろう。

このように、Korthagen の考え方や具体的なツールには、リフレクションを成立させる「反省的な思考能力」の発達が促され、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」の位置づけやそのプロセスのコントロールや支援が「他者」によってなされ、最終的には、自分で経験したことから自分で学ぶこと、その教師個々の内面を発達させることを意図して行われている。

### (3) Kegan について

#### ① 基本的な考え方

Kegan の基本的な考え方については、Kegan の構造的発達理論を追究し整理した齋藤信

(2009, 2014) と、Kegan の理論と DeSeCo の Key Competencies との関係を取り上げて整理している本渡葵 (2013, 2014, 2016) の先行研究、加えて Kegan (2009) 『Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization』池村千秋訳 (2016) 『なぜ人と組織は変わらないのか ハーバード流 自己変革の理論と実践』英治出版を中心に整理する。また部分的に本渡 (2016) が取り上げている Kegan の理論を実証的に研究している Baxter (2008, 2009, 2014) についても参照する。

Kegan は、ハーバード大学（アメリカ）の心理学者であり、Erikson 等の自己の構造発達理論を融合しつつ自己の発達理論を融合しながら独自の発達段階と発達メカニズムを提示している。Kegan は、人間を「個人が自身に起きた現実の出来事をどのように理解して解釈するか、つまりどのように意味づけるかにおける個人の独自性を重視」し、「意味生成を行う心的機関」として自己を捉える (2009:47)。そうした Kegan の理論の中心的概念は「主体-客体均衡」であり、齋藤により次のように説明されている。

- ・ 主体-客体均衡とは、個人が自己の中で「何を（どのくらい）認識の枠組みの根幹に位置づけ、客観的に思考できないのか（主体）」と「何を（どのくらい）客観的に思考できるのか（客体）」の均衡を意味しており、この均衡状態が個人の構造発達段階を示している。(2009:47)

そして、その「主体-客体均衡」の発達と発達を促すものについて、次のように説明される。

- ・ 内的・外的な要因の相互作用により、均衡が崩れて不安定な状態（不均衡）」となる。この不均衡になった主体-客体均衡が、さらに分化し質的な変化を遂げることで、従来の均衡よりも多くの複雑な経験を統合できる新たな主体-客体均衡が出現する。(齋藤 2014:39)

この「主体-客体均衡」を中心概念とした個人の構造発達について Kegan は、「未分化な自己」「衝動的な自己」「尊大な自己」「対人関係的な自己」「システムの自己」「個人間相互的な自己」の段階を提示している。「主体-客体均衡」とは、この各段階で「主体の領域であったものが客体の領域に移行することで、自己がより多くの複雑な経験を統合できる能力を持つ」と説明される。つまり「『自己の中で認識の枠組みの根幹にあり、客観的に考えることができなかったもの（主体の領域であったもの）』が、内的・外的な影響の相互



作用により、「自己が客観的に考えることができるもの（客体の領域であるもの）に変容（移行）することで構造発達をもたらされる」（齋藤 2014:39）ということになる。

Kegan の構造発達については、齋藤らが作成した資料を【資料4】として示す。

この Kegan が示した高次な精神的な段階（【資料4】の「4. システム的な自己」）に位置づけられる「創造者の感覚 (authorship)」は、DeSeCo の創出した「キーコンピテンシー」の核心に位置づく「Reflectivity」の下敷きとなっていることが指摘されている (2003:76)。「創造者の感覚 (authorship)」について齋藤らは、「“(自らのアイデンティティ、イデオロギーを) 創造している感覚”を示す語」と捉えている<sup>[2]</sup>。そして、この「authorship」こそは、「self-authoring order of mental complexity」として「個人が排他的な思考や環境の期待の虜となることなく、経験から学び、自ら考える」人材の育成につながるものである<sup>[3]</sup>。

さらに、この「self-authoring」については、本渡 (2016) による次の指摘を取り上げておきたい。本渡は「Kegan の “self-authoring” には、自分の機能不全的な振る舞いの原因を、幼年期の家庭に見出すだけでは不十分であり、ときには、自分の内面が生み出す心理ドラマの観客となり、また、ドラマ自体を書き換えて、舞台を飛び移る劇作家のようになることが求められる」（Kegan (2001:197) については、本渡の和訳を引用 (2016:25)）としている。Kegan が構造発達段階を見通しているためであろうが、この Kegan の記述からは、より意識的に自己の意識の変容に向かうイメージが示される。

Kegan は、人間の発達段階を示し、目指すべき位置として高次な精神的な段階に位置づけられる「創造者の感覚 (authorship)」を示した。こうした Kegan の構造発達のメカニズムにおいて、もう 1 点注視すべきは、その移行のポイントとなる「内的・外的な要因の相互作用」を生じさせるものが何かということである。その点について本渡 (2016) は、渡邊 (2009) と Baxter (2008, 2009, 2014) を取り上げている。それによれば、「生涯学び続けるという姿勢」と「まわりの環境やまわりにいる他者とかかわる中で、学び、成長していくこと」(渡邊) と、「Crossroads」と「Learning Partners」(Baxter) が示されている。(この「Crossroads」と「Learning Partners」については、次項②「用いるツール」において、説明を加え

【資料4】「Kegan の構造発達段階」  
(齋藤ら 2011:39 より引用して稿者が編集した)

Kegan	年齢段階	主体	客体
0. 未分化な自己	乳児期	反射 (感覚, 運動)	なし
1. 衝動的な自己	幼児期	衝動, 知覚	反射 (感覚, 運動)
2. 尊大な自己	児童期	欲求, 関心, 願望	衝動, 知覚
3. 対人関係的な自己	青年期 前期・中期	対人関係, 相互性	欲求, 関心, 願望
4. システム的な自己	青年期後期 成人期	創造者の感覚 (authorship), アイ デンティティ精神的 統制, イデオロギー	対人関係, 相互性
5. 個人間相互的な自己	成人期移行	個人間相互性, 自己シ ステム同士の相互浸 透能力	創造者の感覚 (authorship), アイ デンティティ精神的 統制, イデオロギー

ることとする。)

このように、Kegan は、「個人が自身に起きた現実の出来事をどのように理解して解釈するか、つまりどのように意味づけるかにおける個人の独自性を重視」し、「意味生成を行う心的機関」として自己を捉えた (2009:47)。そしてその過程には、『「自己の中で認識の枠組みの根幹にあり、客観的に考えることができなかったもの（主体の領域であったもの）」を、内的・外的な影響の相互作用により、「自己が客観的に考えることができるもの（客体の領域であるもの）に変容（移行）する」移行過程が位置づけられている。

## ② 用いるツールについて

### A) ツールについて

段階移行のポイントとなる内的・外的な影響の相互作用を生じさせるものについては、Kegan や Kegan の理論に基づいて学部学生に対する調査研究を行った Baxter によって、提示されている。まず、Kegan は、構造発達のメカニズムのうち、3～5 の段階は「大人の知性の三つの段階」として、その内容を具体的に示した。これは、移行を実現するための直接的なツールではないが、自己の発達段階を捉え直しや、高次の精神構造の具体について認識する際の手がかりとなるものと捉えられるので、ツールとして取り上げる。また Kegan は、この「大人の知性の三つの段階」への移行を進みにくくするものとして、「変革を阻む免疫機能」(2016:67) を挙げ、「もっと高度な精神構造を築いて、自己主導型知性に移行」することを支援するためのツールとして、「免疫マップ」

の作成を、事例とともに示している。

また、Kegan の理論について、主として学部学生を対象とした実証研究を行っている Baxter によって、「Crossroads」と「Learning Partners」の必要性が指摘されている。この「Crossroads」と「Learning Partners」については、「免疫マップ」の作成においても、関わる内容であるので、ツールの具体として取り上げることとする。

## B) ツールの具体

### a) 「大人の知性」の提示

Kegan は、ここでの「知性」とは、「一般に言うところの「頭がいい」と言う概念とは別物」(2016:29)とし、IQ（知能指数）、抽象的理解、難解な数式の理解とは関係ないものであるとする。Kegan の言う「知性」とは、加速化する複雑な世界や未来の新しい可能性に合わせて「世界を認識する方法を変えられる」(2016:19)ことである。それは、「複雑さを増す世界にもっとうまく『対処』するため」の「技能や行動パターンのレパートリーを増やす」(2016:25)こととは異なる。Kegan の「主体－客体均衡」を軸とした自己の構造発達中の言葉を用いれば、個人が自己の中で構築している「認識の枠組みの根幹」を自身が客観的に捉えることができる力と言える。

Kegan らは、「大人になってからも知性が大幅に向上する人もいるらしい」(2016:26)と1980年代から発表してきたが、その知見は当時の脳科学の知見と対立するものであった（現在は脳科学の世界でも認められていることである）。Kegan は、「世界認識の仕方」の異なりが大人の知性となること、それらに段階があることを見出し、【資料5】のように整理した。

Kegan は「この三段階の知性の違いは、職場での具体的な場面を想定し、同じ現象がどのように受けとめられるかを考えればわかりやすい」(2016:30)と述べている。こうした知性の特性は、自己の位置を認識したり、自己の思考傾向を捉えるツールとして活用することができる。

### b) 「Crossroads」と「Learning Partners」

Baxter は、「Crossroads」について「The Journey Toward Self-Authorship」(2014:27)と題した項目の中で、自己の軸を「external authority」（外部権威）と「internal authority」（内部権威）のいずれに依存するのかにより、自己の特性や経験の解釈は異なると述べる。その上でこれまで「Uncritically Following External Formulas」（外部の規準などに無批判にしたがって

### 【資料5】「大人の知性とその特性」

(5段階の3,4,5段階に対応するもの) 2016:30,31 の図1-4と図1-5として挙げられたものから稿者が抜粋し、再整理したもの)

知 性	説 明
環境順応型知性 (ソーシャライズ・マインド)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周囲からどのように見られ、どういう役割を期待されるかによって、自己が形成される。</li> <li>・帰属意識をいなく対象に従い、その対象に忠実に行動することを通じて、一つの自我を形成する。</li> <li>・順応する対象は、主にほかの人間、もしくは考え方や価値観の流派、あるいはその両方である。</li> <li>(チームプレーヤー、忠実な部下、大勢順応主義、指示待ち、依存)</li> </ul>
自己主導型知性(セルフオーサーリング・マインド)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周囲の環境を客観的に見ることで、内的な判断基準（自分自身の価値基準）を確立し、それに基づいて、まわりの期待について判断し、選択をおこなえる。</li> <li>・自分自身の価値観やイデオロギー、行動規範に従い、自律的に行動し、自分の立場を鮮明にし、自分が何ができるかを決め、自分の価値観に基づいて自戒の範囲を設定し、それを管理する。こうしたことを通じて、一つの自我を形成する。</li> <li>(課題設定、導き方を学ぶリーダー、自分なりの羅針盤と視点、問題解決志向、自律性)</li> </ul>
自己変容型知性(セルフトランスフォーミング・マインド)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身のイデオロギーと価値基準を客観的に見て、その限界を検討できる。あらゆるシステムや秩序が断片的、ないし不完全なものだと理解している。これ以前の段階の知性の持ち主に比べて、矛盾や反対を受け入れることができ、一つのシステムをすべての場面に適用せずに複数のシステムを保持しようとする。</li> <li>・一つの価値観だけいなくことを人間としての完全性とはき違えず、対立する考え方の一方にくみするのではなく両者を統合することを通じて、一つの自我を形成する。</li> <li>(メタリーダー、学ぶことによって導くリーダー、複数の視点と矛盾の受け入れ、問題発見志向、相互依存)</li> </ul>

た状況)で、「external authority」（外部権威）の影響下にあった自己の中に、次第に「growing internal voice」が生じ、その両者に緊張関係が生まれることが「Crossroads」（交差点）となることを述べている。

「Learning Partners」は、「Crossroads」に佇む者に対してサポートを行い、その人自身が自己の状況を客観化したり、自己の中の「growing internal voice」に気づき、その人が自分の人生を生きることを支援する者である。溝上の「承認を与える他者」の概念と同類と考えられる。児童・生徒や学生であれば、「Learning Partners」は、教師や親などの大人である場合が多いかもし

れないが、職場での成人を考えた場合は、同僚や上司の存在が大きい。本渡（2016:30）が記しているように、「Learning Partners」のサポートにより、「内なる声」に気づくことができ、第3者である誰かがその「内なる声」を価値付けるということが為されるならば、Baxterの事例にあるように、20代以前にその個人が、自分の人生を生きる手がかりを得ることも可能である<sup>[4]</sup>。

「Crossroads」は、誰の人生、生活にも存在する。しかし、「Crossroads」に佇み、その場にあるものを捉え直したり、「内なる声」に気づくことは誰にもあることではない。また気づいたとしても、「内なる声」を価値付けるサポートを受けられるとは限らない。だからこそ、「Learning Partners」の存在は重要になる。この「Learning Partners」は、年齢や立場等によって固定化されるものではない。誰もが誰かの「Learning Partners」になり得る。

こうした「Crossroads」と「Learning Partners」についても、前項の「大人の知性」と同様に直接的なツールではないが、その概念と存在を知り、意識することで、自分を客観的に捉えやすくなる。

### c) 「免疫マップ」

「免疫マップ」は、Keganらが「自己防衛のための知的なメカニズム」（2016:67）をイメージし、「固定観念を改められれば、既存の免疫システムの足枷から抜け出す一歩になりうるだけではなく、もっと高度な精神構造を築いて、自己主導型知性に移行できるかもしれない。」（2016: 80）という考えに基づくものである。「思考の地図」であり、「見えないものを見えるようにする」ためのツールとして考えられている。

「免疫マップ」は、自己の「改善目標」と、それを阻害している行動である「阻害行動」、その裏面に位置している「裏の目標」と、「裏の目標」の根拠として本人の中に位置づいている「強力な固定観念」の4つを自ら書き出すというものである。免疫マップ例については、【資料6】に示す。

この「免疫マップ」を記載する際には、先述した「Crossroads」と「Learning Partner」も関わる。自己の日々の生活の中で、どうすれば良いのか、迷いや必要性を感じながらもなかなか改善できない状況、本来の自己との乖離を感じる状況として「Crossroads」を選択し、自身が「免疫マップ」を書き上げる。その過程では、本人の気づきを導く「Learning Partners」が必要になり、それを実行する過程でも、「Learning Partners」が関わる。特に3の「裏の目標」や4の「強力な固

### 【資料6】「免疫マップ例コンサルティング会社のジュニアパートナーの免疫マップ」

（2016:81より引用して稿者が編集した）

1 改善目標	2 阻害行動	3 裏の目標	4 強力な固定観念
・もっと自分の情熱に従って行動し、自分の持ち味を信じることで、より、もっと仕事に胸躍らせ、やる気を高めたい。	・あまり興味のない課題に取り組んでしまう（それをやらなくてはならないと思うから）。 ・決まりきった手順で仕事をしてしまう（そうすることを期待されていると思うから）。	・評価担当者に好印象を与えたい。 ・評判、対人関係、収入の面でリスクをとまう行動を取りたくない。 ・成功していない人と思われたくない。 ・未知のルールや、成功や安全が約束されていない道に踏み出したくない。	・成功を手にするための最も手堅い道は、すでに確立されている方法にのっとり、まわりに期待されているやり方に沿って行動し、その枠内で傑出した成果をあげること。 ・まわりの人たちに高く評価してもらえなければ、失敗だ。

定観念」の記述は、なかなか容易ではない。これを見出し記述するためには、安心・安全な環境があることも重要な要素であり、「Learning Partners」が重要な役割を担う。

### ③ 「自己形成」との関係

こうしたKeganの考え方や具体的なツールには、リフレクションを成立させる「反省的な思考能力」の発達、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」の位置づけ、プロセスのコントロールや支援、「他者」の存在がどのように見出されるだろうか。

Keganの理論の中心にある「主体－客体均衡」は、個人が自己の中で構築している「認識の枠組みの根幹」を自身が客観的に捉えることができる力（「知性」）の発達過程である。それは言い換えれば、「反省的な思考能力」の発達過程そのものであり、Keganが示した構造発達のメカニズムとそこでの具体的な思考の内容を手がかりとして、自己の発達段階を捉え直しや、高次の精神構造の具体についての認識することができる。また、その各段階を「移行」する際には、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」を経ることになるが、それは自己の中に存在する「変革を阻む免疫機能」を自覚し乗り越えることであり、Keganは、そのためのツールとして、「免疫マップ」の作成を示した。

この「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」



については、Kegan の理論に基づく実証研究を集積した Baxter が、「Crossroads」の存在を示し、そこでは「external authority」（外部権威）と「internal authority」（内部権威）の葛藤が生じることを説明した。こうした「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」においては、「内なる声」に気づき、その「内なる声」を価値付ける第3者（他者）である「Learning Partners」が必要になる。前述のように、この「Learning Partners」は、固定されたものではなく、誰もがなり得る。

こうした Kegan の理論の背景には、Rogers の述べるところの「人間の持つ根本的な動機・動因 (motive)」に基づく「実現傾向」や、人間を「個人が自身に起きた現実の出来事をどのように理解して解釈するか、つまりどのように意味づけるかにおける個人の独自性を重視」し、「意味生成を行う心的機関」として自己を捉えるという考え方がある。

このように、Kegan の考え方や Kegan や Baxter が示したツールには、リフレクションを成立させる「反省的な思考能力」の発達が促され、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」が位置づけられている。そのプロセスは、自分で経験したことから自分で学びながら、表面的な「技能や行動パターン」に囚われるのではなく、「世界を認識する方法」の進化という個々の内面を発達させるものである。そしてそこでは他者（「Learning Partners」）の支援が、重要な役割を担う。

### 3 教師が行うリフレクション

#### (1) リフレクションの内容

本研究では、「学び続ける」ことを、教師個々が自己の固有の「知」の進化を自覚的に行うこととしている。それは、溝上の言葉を用いれば、「自己発達」(self development) させてきた自己を眺め直し、「自己の価値や考え方など内部基準によってつくりあげられた『私』を形成する営みであり、それが、教師が行うリフレクションである。

教師が行うリフレクションの内容を追究するために、教師教育者である Korthagen と心理学者である Kegan の理論と具体的ツール (Baxter も含む) を先行研究に基づき整理した。そこから目的と内容を一覧にしたものが【資料7】である。

Korthagen の場合は、実習生に対するもの、Kegan の場合は、成人に対するものという対象の違いがあることから、他者の役割や向かう先には多少異なりが生じている。しかし、両者とも

#### 【資料7】Korthagen と Kegan の示したもの

	Korthagen	Kegan (含 Baxter)
目的	・「自身の個人的なスタイルを磨く」ことができるように、その個々の内面を発達させること	・自己の中で構築している「認識の枠組みの根幹」を自身が客観的に捉えることができる力（「知性」）を発達させ、self-authorship（創造者的感覚）を持たせること
内容	・自らに自らが「気づく」こと（具体的な場面を取り上げ、他者と自己を併記しながら自己の思考の傾向に気づき、自己が現在置かれている状況を6つの層から眺めて気づく）	・自己の発達段階を捉え直し、高次の精神構造の具体について認識すること ・「external authority」（外部権威）と「internal authority」（内部権威）の葛藤を経ながら「内なる声」に気づくこと

に、「自身の個人的なスタイル」(Korthagen)、「個人の独自性」(Kegan) というその個々の特性を重視し、表面的な「技能や行動パターン」に囚われるのではなくその内面を発達させること、自己について客観的に捉えること、自分で経験したことから自分で学ぶこと、自己の内部に存在するもの相互と自己を取り巻く外的な価値（環境）との葛藤を経ること、他者の支援が必要となることが共通して挙げられている。

異なる点として挙げられるのは、それぞれの立場から生じる辿る道筋の示され方とそれに伴う他者の役割である。

Korthagen は、実習生と教師教育者相互が、実際に直面した場面を手がかりに、対話を繰り返して、葛藤や調整のプロセスの位置づけやそのプロセスのコントロール、行為の選択肢の提示等により支援する。それは、対岸に向かう実習生に対し、教師教育者もその場において、河の中の飛び石を見つけ出し、その場での環境整備を行い支援するイメージである。一方の心理学者である Kegan は、発達段階の全体像と「主体－客体均衡」という手がかりを進む者に示し、それぞれの自分の位置を探らせる。そして、「Crossroads」において、「内なる声」を引き出し、それを価値づける「Learning Partners」を傍らに配置して支援をする。Kegan の場合は、全体が記された地図といく筋もの道が示され、途中の河を渡るためのグズも準備されているが、それは自身が意識して選んで使うというイメージである。

もちろん、Korthagen も「ヘリコプターに乗って、上から見る」という比喩を好んで使い、実習生自身が自己の状況の把握や選ぶべき道を自ら選ぶという「ownership」を重視する。両者の立場や対象による異なりによるものは当然であるが、

Korthagen の場合は、実習生は示された選択肢等の河の中の飛び石を選んで辿りながら進み、どちらかといえば、いつの間にか対岸に辿り着いている状態に近い。対して Kegan の場合は、「ドラマ自体を書き換えて、舞台を飛び移る劇作家のようになる」という記述が示すように、進む者が意識的に自己の意識の変容に向かうことを求める。

こうしたイメージの違いはあるが、実際にはこの両者の持つイメージを融合させ、全体像と道や地図とともに、その場での環境整備の実施を同時に行うことが必要になる。

## (2) リフレクションの内部構成

リフレクションは、「自己の内部基準によって自覚的にまとめあげられる」「私」へと、「自己発達」(self development) から「自己形成」(self formation) への脱却を図ることである。そのために、様々なツールや他者の支援を得ながら自己を客観化する。客観化を経ることによって、気づくべきことは、次の3つではないだろうか。《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》、《自己の特性（独自性）》そして、《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》である。これら3点のうち、1点目と2点目は自己についての内容であるのに対し、3点目は、自己が包まれ、時として対峙しなければならない自己の外に位置するものである。

1点目の《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》については、自己の思考傾向とそこにある課題を自覚し、それを修正するということである。これに対し、「これまでの自己が覆されるかもしれないという不安を感じる」<sup>[5]</sup> という感覚を持ち、自己否定や自己批判と受け止めるきらいもあるが、決してそうではない。どこまでも【自己>教師としての「知」】の修正であることを認識して取り組むべきであろう。2点目の《自己の特性（独自性）》については、「自己の価値や考え方など内部基準」に反映されるものでもあり、「self-authorship」につながるものである。保持している特質を生かし、教師として意識的に自己の独自性を創造・発展させていくことである。そして、3点目の《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》への気づきであるが、これこそは、「加速化する複雑な世界や未来の新しい可能性」に向かうものである。自己を客観化するということは、自己を育て取り巻いている世界についても客観化することである。この《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》への気づきがなければ、

## 【資料8】リフレクションの道筋

段階	内容	ツール等
1	・「自己発達（self development）」させてきた自己を眺め直し、今後は「自己の価値や考え方など内部基準によってつくりあげられた『私』を形成するための営みを実施することを認識させる	Kegan の示した5段階の発達段階の全体像と「主体—客体均衡」を手がかりとして示す
2	・体験を通して「反省的な思考能力」を発達させ、自己の位置や傾向、自己の特性といった《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》、《自己の特性（独自性）》を捉えさせる	「8つの窓」や「免疫マップ」など、具体的なツール
3	・《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》と向き合い、自己が今後どのような環境となるのか、新たな環境を構築するために何をするのか、他者との協議を通して考えさせる	「玉ねぎモデル」や「external authority」（外部権威）と「internal authority」（内部権威）の葛藤を経ながら「内なる声」に気づく

「未来の新しい可能性」は生まれにくい。自己の内面との対話において見出した次の段階として、意識しなければならない気づきである。

稿者はこれまで、Korthagen の理論をベースに主として、自己の内面との対話を中心に教師が行うリフレクションを追究し、教育実践を行ってきた。その際には、《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》に気づくという自身の過去を捉えることを主としていた。それに対し、他の2つの気づきを得ることは、自己の特性を見出し、それを生かした「理想自己」へ向かおうとすることであり、「未来の新しい可能性」に向かおうとすることである。この未来への視点こそ、リフレクションを行う大きな意味であろう。

## (3) リフレクションの道筋

自己形成の知見と Korthagen と Kegan の理論とツールに基づき、教師教育者が実習生に対して行うリフレクションの道筋を、【資料8】に示す。

こうした「反省的な思考能力」を用いたり、発達させること、そのために「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」を経ることは、容易ではない。教師教育者が「安心と挑戦のバランス」に配慮することは言うまでもないが、共に学ぶ者（学生や院生相互、同僚等）に対する意識や眼差しに対する配慮も必要である。

## おわりに

「学び続ける」とは何か、リフレクションとは何か、それらを自己形成の知見、Korthagen と

kegan に学びながら追究してきた。その中で明らかにになったのは、自己と自己を取り巻く状況（環境）を客観化できる力の重要性である。自己を知り、自己の特性も自覚した時、自己を取り巻く環境に対して、自分が何をすべきなのかを見いだすことができる。そのためには、kegan が述べるように、「自分の機能不全的な振る舞いの原因を、幼年期の家庭に見出すだけでは不十分」なのである。

《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》、《自己の特性（独自性）》、《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境（「external authority」）》への気づきに基づき、より意識的に自己の意識の変容に向かい、見出した自己を生かす人材の育成に取り組まなければならない。

そのためにも、今後は「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」の考察や Baxter の示す「Learning Partners」の働きについて、追究していく必要がある。

最後に、Kegan の理論においては、本渡葵氏に丁寧な解説や示唆をいただいた。心よりお礼を申し上げる。稿者の理解は充分ではなく、今後も Kegan の理論については学ばせていただきたい。

本研究は、科研費（課題番号 17K04560）の助成を受けたものである。

## 注

- [1] 1 年間のプログラム。学部段階での 2 ヶ月の準備コースを履修後に教師としての適性が判断され修士としての 1680 時間のプログラムが組まれる。1680 時間は、学校等での活動：840 時間（250 時間は授業に充当、うち 120 時間は実習生自身が授業を担当）、大学での活動：840 時間である。その間に探究中心の活動、自立的な最終授業実践期間、プログラム終了段階の学習が含まれる。3 人単位の実習生グループが組まれ、多くの場合、実習先に教師教育者が常駐してリフレクションや授業準備を行う。（2010:38-39 より稿者要約）
- [2] 齋藤は、2011 の「大学生における自己の構造発達—Kegan の構造発達理論に基づいて—」で、「Kegan の構造発達段階を示す際に、「齋藤（2008）では、“authorship”を“自己の根拠”と訳しているが、“authorship”には、自己（self）の語がなく、“（自らのアイデンティティ、イデオロギーを）創造している感覚”を示す語として本稿では“創造的感

覚”と訳すこととした。」と記述している。

- [3] 「self-authoring order of mental complexity」は、立田らによって「精神的複雑さの自己著述的秩序」（2006:96）と訳されたが、本渡（2016）は、「精神的複雑さにおける自己編集能力（レベル）」としている。なお、本渡（2016）は、「self-authoring」について、Baxter（2008：282）の「学生が、成人期に直面する成人の生活課題に柔軟に対処できることを可能にする」という記述を同時に取り上げ、「自己外から自己内へと意味生成の容量がシフトすること」（2008:270）という Baxter の解釈を取り上げている。
- [4] この Baxter の「Learning Partners」については、本渡（2016）「Kegan, Baxter, Lowel の論考に基づくカリキュラムの指標案」（「国語教育思想研究」（12））（国語教育思想研究会）の pp.27-31 に詳細な分析が示されている。リフレクションをサポートしあう存在を追究する際に参考としたい。
- [5] 初めて自身の授業を分析し、自己の思考傾向や自己の思考を捉えた現職院生の感想である。

## 引用・参考文献

- ・秋田喜代美（2008）「教師の生涯発達と授業づくり」『改訂版 授業研究と談話分析』放送大学教育振興会
- ・Baxter(2008) Three elements of Self- Authorship. Jornal of College Student Development. Vol. 49. No. 4. pp. 269-284
- ・Baxter(2009) Authoring your life: Developing an internal voice to navigate life's challenges
- ・Baxter(2014) Self-Authership. New direction for higher education. Vol. 2014, No. 166, pp. 25-33
- ・Benesse 「VIEW21 [小学版]」（2007 年度 7 月号 Benesse 教育研究開発センター p. 17）
- ・Dominique Simone Rychen. Laura Hersch Salganik (2003) Key competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society, Hogrefe&Huber
- ・ドミニク、サルガニク編 立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店
- ・本渡葵（2013）「生涯発達と国語教育 -Kegan, R. の理論とかがわらせて-」（広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第 62 号 pp. 157-162）
- ・本渡葵（2014）「Kegan の構造発達理論から見



- る学校教育の役割 - 不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点を当てて -」(広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第32号 pp. 115-124)
- ・本渡葵 (2016) 「Kegan, Baxter, Lowenthal の論考に基づくカリキュラムの指標案」(「国語教育思想研究」国語教育思想研究会 pp. 25-42)
  - ・Kegan (2009) 『Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization』池村千秋訳 (2016) 『なぜ人と組織は変わらないのか ハーバード流 自己変革の理論と実践』英治出版
  - ・Korthagen, F. A. (2001) 『Linking Practice and Theory-The Pedagogy of Realistic Teacher Education』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
  - ・溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学 - 他者の森をかけ抜けて自己になる』(世界思想社)
  - ・齋藤信 (2009) 「Kegan の構造発達理論の理論的検討 - 理論と発達段階の構成に着目して -」(名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 56, pp. 47-56)
  - ・齋藤信 (2011) 「大学生における自己の構造発達 -Kegan の構造発達理論に基づいて -」(「青年心理学研究」23, pp.37-54)
  - ・齋藤信 (2014) 「青年期後期・成人期前期における自己の発達 -Kegan の構造発達理論に基づいて -」(博士論文であり、未公刊)
  - ・佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (2) —思考過程の質的検討を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第31巻, pp. 183-200
  - ・山下康子・若木常佳 (2017) 「教師モデルの探究過程 - 「学び続ける」ために -」(福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第7号, pp. 25-32)
  - ・山口恒夫・越智康詞・山口美和 (2006) 「教師教育におけるリフレクション方法の検討 - 「プロセスレコード」を用いた教育実習のリフレクションを通して -」(日本教育学会大会研究発表要項 65 p. 176)
  - ・若木常佳 (2010) 「授業リフレクションの実践と課題」(教育学研究紀要, 中国四国教育学会, 第58巻, pp. 112-117)
  - ・若木常佳 (2015) 「授業場面における教師の『実践的思考様式』について」(福岡教育大学研究紀要第64号 第4分冊, pp. 205-214)

