

リフレクションとレジリエンスの関連についての考察 — 今後の教師教育の手がかりを求めて —

A Study of Relation between Reflection and Resilience — Look for future clues for teacher education —

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践講座

(平成30年9月25日受付, 平成30年12月3日受理)

本研究は教師教育の機関における学習内容の検討に機能するものである。筆者はこれまで「学び続ける」ことにはリフレクションが不可欠であり、中核に位置すべき学習内容であることを指摘してきた。本研究はその発展としてレジリエンスに着目し、レジリエンスに対してリフレクションの果たす役割と、それらが具体として教師の中に位置づいている様子を実践事例から考察した。

研究成果として、リフレクションとレジリエンスのそれぞれの概念と要因を捉えた上で、リフレクションとレジリエンスの関連について、自らが機会を捉えて積極的に行う自覚的行為であるリフレクションは、悩みや困難な状況という予測不可能な事態に遭遇した自己や組織のレジリエンスを高めることに機能することを明らかにした。その具体は、考察対象としたA教諭の中にも見いだせた。

今後は本研究をパイロットスタディとして、教師自身が自己の能力の開発を自覚し、自ら必要なことを学ぶためのリフレクションを中核とした教師養成のプログラムの考案を行う。

はじめに

紺野・丹藤は教師が直面する複雑な課題や離職を含めた厳しい現状を踏まえ、教師教育について2点の指摘をしている。1点は「授業や指導におけるスキルの熟達等を中心とした具体的・直接的な方略の獲得」「教師の資質能力として、いわゆる『実践力の形成』への志向性が強まっている」ことへの危惧、もう1点は「教師の人間的-職業的な発達というより基底的な側面」(2006:73)から教師の資質能力を捉える必要性である。

同時期の2007年、McKinsey & Companyは学校の改善についての調査を行い、教師の育成、コーチングによる指導の充実、加えて適切で最高の教材提供の3点の充実が必要なことを指摘した(2007「How the world's best-performing school systems come out on top」)。そしてそれに基づき2012年には教師教育の問題を取り上げ、

これまでの教師教育の問題点を指摘し、「教師の強みと改善すべき分野を評価するシステムと教員の専門的開発(PD)プログラムの統合」を提案した(2012「Breaking the habit of ineffective professional development for teachers」)。(以下、本稿で2007あるいは2012のMcKinsey & Companyの研究成果について記述する場合は、「McKinseyレポート」と表記する)

こうした調査結果を受けてOECDの調査チームは複数の国々の教師教育の現況についてデータを収集・分析し、2030年時点からの予測を示した。その一部が2018年6月に「OECD初期教員準備調査に関するナショナルシンポジウム」において提示されている。それによれば、日本の場合は、「Skills, Attitudes and Values」の中の「Problem Solving」「Respect」「Communication」「Collaboration」「Student Agency」「Digital

Literacy」は数値が高い一方で、「Resilience」「Conflict Resolution」「Empathy」は低い。また特筆すべき点として、「Reflection」「Action」「Anticipation」といった「Competency Development Cycle」エリアの数値が0である。このデータは一面的な捉えであるかもしれない。しかし、これらのデータの示すところは、これまで教師の質の低下や教師教育のシステムの問題に対する佐藤学の指摘とも合致している。例えば佐藤は『専門家としての教師を育てる 教師教育改革のグラウンドデザイン』において、「日本の教師スタイルは、今なお十九世紀型の枠内にとどまっている」「協同的学びを組織し、その学びの意味をリフレクションによって発見し探求する能力は不十分」(2016:92)と述べている。したがって、本データについても、これまで集積されてきた日本の教師教育についての課題を示すものとして捉える必要がある。

たしかに日本の教育力として、教師の熱心さやきめ細やかさ、指導方法の開発等は評価されてきた。それはこれまでの教師教育の一つの成果である。しかし今後はどうであろうか。現場での対応力という『実践力の形成』への志向性を重視してきた日本の教師教育は、その反面で教師教育のプロセスにおいて、教師を一人の人間として捉え「教師の人間的-職業的な発達というより基底的な側面」に着目すること、教師自身の自己成長についての支援や指導をすることに対し目を向けてこなかった。専門職である教師を養成する機関における学習内容は、この点において問い直され、あらためて検討されなければならない。

筆者はこれまで、教師教育における学習内容としてリフレクションに着目してきた^[1]。リフレクションは自己の内面との対話であり、教師自身が自己を客観的に眺め、自己の能力の開発を自覚して自己成長への内発的動機となる行為である。では、こうしたリフレクションは教育現場においてどのような力を発揮するものとなるであろうか。教育現場においては、今後ますます複雑さや困難が山積する。そこで求められるのは小柳が提示するように、「避けがたい不確かさに対して建設的に対応するために求められる、コミットメントと有能さ」(2018: iii)を持ち得る、あるいは持ち続けることのできる「レジリエントな教師」(2018: 117)である。では、教師を一人の人間として捉えつつ、教師のレジリエンスを発達させることは、これまで追究してきたリフレクションと一体どのような関連を持つものなのであろうか。

本研究ではこうした疑問に基づき、まず、リフレクションとレジリエンスの関連、レジリエンスに対してリフレクションの果たす役割について先行研究を比較しながら考察する。加えて、実践研究として一人の新規採用者(A教諭)のレジリエントな対応の実際と教師教育の機関でのA教諭のリフレクションについての学習内容との関連を考察する。そして、これらに基づき、教師を一人の人間として捉えることを意識しながら、教師自身の自己成長についての支援や指導という点から、教師教育の機関における学習内容の検討の基礎資料として本研究を行う。

1 リフレクションとレジリエンスの概念

(1) リフレクションの概念

リフレクション、あるいは省察という言葉や意識自体は決して新しいものではないが、専門家の成長と関わらせてそのことの意味について改めて光を当てたのは、Donald A. Schönである。彼は「反省的实践家 (reflective practitioner)」という言葉と概念を提示した。そこで示されたものは、専門家の成長について技術的合理性アプローチの限界であり、リフレクションという行為の意味である。Schönが示したリフレクションは、Schönの著書を翻訳して日本に紹介した秋田により次のように解説されている。『行為についての省察』『状況との反省的対話』という概念を提示することにより、それらが、行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い、実践の構造や問題を捉える自らの『枠組み』(frame)を発見するとともに、それを捉えなおし『枠組みを組み変えていく』(reframing)機会となる、一つの問題の解決がさらに大きな問題の解決へと螺旋的に発展する過程となる」(2007: 217)。

また、同様に技術的合理性アプローチの限界を指摘したユトレヒト大学のF.Korthagenらは、技術的合理性アプローチに変わる方法として、実践を基盤とし、教師個々の内面を発達させるリアリスティックアプローチへの転換を主張した。Korthagenは、教師の成長について「The three level model of learning about teaching」(2001『Linking Practice and Theory-The Pedagogy of Realistic Teacher Education』)を示し、具体的事例の経験による包括的な「ゲシュタルト」形成が、教師個々の「スキーマ」や「理論」(実践知)の基盤となっていることや、相互の関係性について説明した。そのためリアリスティックアプローチでは、教師の成長には実際に直面した場面での自己の有り様から、形成された「ゲシュタルト」

を見つめ直すというリフレクションを重視し、教師個々の内面を発達させようとする。

Schön や Korthagen が示したリフレクションについての概念は、自己の内面との対面により、「自らの『枠組み』(frame)」やそれらを構築してきた背景となる「ゲジュタルト」を認識すること、そしてそれを自らの「『枠組みを組み変えていく』(reframing) 機会」として、人間的成長を促す行為と捉えることができる。

筆者は、こうしたリフレクションの概念を踏まえ、Kegan の「知性」、溝上慎一の「自己形成」に対する知見を加えてリフレクションを再定義するとともに、リフレクションの内部構成を捉えた(2018a: 253)。それらを再整理して提示すると次のようになる。

まず Kegan の示す「知性」からリフレクションを捉えた場合である。Kegan の示す「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の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である。次に、「自己形成」による知見からリフレクションを捉えた場合、リフレクションについては「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) への脱却を図り、その過程で自己を客観視する行為である。

こうしたリフレクションは、《自身の「見え」を構築している「認識の枠組み」》、「自己形成」によって見出した《自己の特性(独自性)》、加えて《自身の「認識の枠組み」を構築してきた環境(「external authority」)》について、リフレクションを行う行為者に気づかせることになる。リフレクションによって『枠組みを組み変えていく』(reframing) 機会を得た行為者は、「認識の枠組みの根幹」を含む自己の特性と新たな「世界を認識する方法」を手にして、次の実践や「未来」に向かう。あるいは自己の「認識の枠組み」を構築してきた環境に対して、何らかの働きかけを行うことになる。そのプロセスにおいては、教師教育者等、「他者」による支援が行われる。

このように考えると、リフレクションは単に過

去への反省や振り返りと同意に捉えられるものではなく、次の実践や「未来」に向かう、あるいは自己を取り囲む外側からの何らかの圧力も含む環境への働きかけを行うという積極的かつ自己肯定的要素の強い行為ということになる。

こうしたリフレクションを具体的に行うツールとしては、「ALACT モデル」「8つの窓」「玉ねぎモデル」「自己形成史」等が一般的である。これらのツールを用いて、自己の中で構築している「認識の枠組み」や、その根幹となる自己のゲジュタルトと対面するとともに、それらを客観視することが求められる。さらには、そこで見出したものに対して、肯定的に受け止め、自己の特性として意味付けることが、次へのステップとなる。リフレクションは、決して反省のみで終わらせるものではない。

(2) レジリエンスについて

レジリエンスは、本来教育の中から発生したのではなく、複数の学問領域で解釈されてきた。そこでまず、佐藤・金井(2017)、石原・中丸(2007)のレジリエンスの概念や研究動向・課題・展望に対する研究、美間のレジリエンスを労働者のメンタルヘルスとの関係からとらえた研究(2018)、平野・梅原のレジリエンスを資質の側面と獲得側面から捉えた研究(2012)(2018)に基づいて基礎概念を捉える。ついで教育とレジリエンスの関係については、森(2002)、紺野・丹藤(2006)、木原(2011)、小柳(2018)の研究成果を参照する。

佐藤・金井は、レジリエンスについて「元々は物理学分野での概念に由来」し、「『復元』『跳ね返す力』『回復力』『弾力性』といった現象や特性のこと」としている。そして「こうしたレジリエンスの概念と人間の心の健康や社会対応の在り方が関連付けられるようになったのが、心理学や精神医学におけるレジリエンス研究の始まり」(2017: 111)とする。また佐藤・金井はレジリエンスの概念や定義については、「未だ統一された見解には至っていない」(2017: 111)と述べている。

この未だ定まらないレジリエンスの定義について、美間智子(2018: 115)は、その例として先行研究から次の4点を挙げている。

- ・ 逆境にあっても心理的あるいは社会的な不適応状況や問題行動に陥ることを是正し、前向きな適応をすることができる動的過程
- ・ 逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化される、また普遍的な人の許容力

- ・ 困難あるいは驚異的な状況にもかかわらず、得られる望ましい結果やその結果が得られる過程、あるいはその過程を支える許容力や結果
- ・ 困難で驚異的な状態にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さずよく適応している状態

また、石原・中丸らは様々な定義を「個人内特性」「変化の過程」「操作」に分けることを提案しているが、その結果として「レジリエンスは、発達の要因をも含む過程や個人のあらゆる特性、それらに伴う結果といった全てを包含するもの」(2007: 60)として考えられるという見解を示す。

では、このレジリエンスは資質として存在しているのか、それとも学習において後天的に獲得されるものなのであろうか。それについて平野・梅原は、関係する研究のレビューを行っている。平野が明らかにしたものに、「持って生まれた気質と関連の強い『資質的レジリエンス要因』と、発達の身に付けやすい『獲得的レジリエンス要因』」がある。平野は、「資質的レジリエンス要因」として「楽観性」「統御性」「社交性」「行動力」, 「獲得的レジリエンス要因」として「問題解決思考」「自己理解」「他者心理の理解」を挙げている(2017: 62)。そしてこれらについて平野・梅原は、次のことを捉えている(2017: 67)。

- ・ 資質的、獲得的のいずれにおいても、年齢が上がるにつれて緩やかに上昇する
- ・ 資質は年齢を重ねても変化しにくい、年齢を重ねる中で、自らの中の資質に気づいて行ったり、資質が発揮できるようになる
- ・ 自分の状態に対する評価(問題への能動的な態度や自分に対する肯定的評価)は資質的な要因に左右されやすい
- ・ 環境や共感性については、資質よりも獲得との関連が強く、外からのサポートや体験を自分の中に取り入れることと獲得的レジリエンスには関連があると推察される

そして、平野は「レジリエンスの要因は人によって多様であり、その人にとっての「強み」によって導かれる」(2012: 413)とも述べている。この平野の研究成果は、レジリエンスに対するトレーニングや獲得に対し、有益な示唆を与えるものである。

もともと物理学の概念に端を発したレジリエンスは、上記のように心理学や精神医学が着目したことから教育心理学が関わりを持つこととなり、

次第に教育の観点から捉える動きが出てくる。例えば森らは大学生の自己教育力との関係からレジリエンスを捉え、自己教育力に対するレジリエンスの因子構造を捉えた。その後、紺野・丹藤、木原、小柳らは、レジリエンスと教師の関係について追究し、紺野・丹藤は教師をレジリエンスの枠組みで捉える「教師レジリエンス」を探り、木原は授業の設計・実施・評価に関わる調査から「授業レジリエンス」の構造を、小柳は「レジリエントな学校」としての有りようを小中一貫教育を対象として探っている。

ではまず、森らが明らかにした自己教育力との関連から見出したレジリエンスの因子である。それらは次の4点である(2002: 183)。

- ・ 「本当の自分」を知る力(自分自身の良いところも悪いところもひっくるめて、自分自身を受け入れていく力、「本当の自分」から目をそらさずに見つめる力)
- ・ 他者との信頼関係を築き、学びのネットワークを広げていく力(他者に心を開き、他者という鏡に自分を照らしながら自分の個性を自覚したり、心の鎧を脱ぎ捨て、他者に心を開いていく)
- ・ 問題解決力(日々の様々な問題や試練を乗り越えていく力)
- ・ 「個性化」「知性化」「社会化」のバランスをとりながら自己形成をする力(自分で目標を定め、それに向かって伸びていく力)

森らは、これらをそれぞれ「I AM」「I HAVE」「I CAN」「I WILL」と名付けている。

次に、紺野・丹藤のバーンアウトとレジリエンスのそれぞれの要因を比較検討する。紺野・丹藤は、この関係について「レジリエンスの各因子群がバーンアウト傾向に対してprotectiveな方向に働いていること」「レジリエンス要因が教師効力感や教職充実感ともきわめて近縁な関係にあること」(2006: 81)を捉えている。

そして木原は、教師の授業力量を信念、知識、技術として整理し、信念にレジリエンスを位置づけ重視している。その上で授業レジリエンスについて「同僚との関係性」「ムード」「イメージ」「チャレンジ」という4つの要素を見出し、その関係性を示した(2011: 32)。この4要素のうち、「同僚との関係性」は支援のためであり、高い有用性を持つ。それ以外の3要素は、克服の方向性を示し、その頂点に「チャレンジ」を、それを支えるものとして「ムード」「イメージ」を位置付けている。

また小柳は、小中一貫教育という歴史的にも新しい体制での教育の改善の道筋を探る過程で、「教員自身が悩み困難な状況に陥ったとき、それを日常的に支え、課題を共に超えていく管理職、教員集団がいる学校」を「レジリエントな学校」としている。加えて、「道徳的社会的目的を共有し、価値を判断する機会を保証し、目標に向けて互いに役割を果たし、人や物事に自ら関与（コミット）していく姿が見られる学校」を示している。

たしかに佐藤・金井が記したようにレジリエンスには定められた定義はないかもしれない。しかし以上のレジリエンスを追究した先行研究からは、レジリエンスについて次のような3点のイメージを捉えることができる。

- ・ 悩みや困難な状況を克服しようとする個人の力や特性、あるいは悩みや困難な状況にコミットする動的過程
- ・ 先天的な資質もあるが、後天的に獲得することができるもの
- ・ 後天的に獲得する条件として、その個々に関するものと他者も含めた環境がある

こうした、レジリエンスな状態を生じさせたり悩みや困難な状況に対応するための力は、たしかにその個々の先天的資質に依拠する場合もある。しかし、平野が挙げたように「獲得的レジリエンス要因」として「問題解決思考」「自己理解」「他者心理の理解」がある。また、獲得に向けて手がかりとなる知見が、前項に挙げた先行研究には示されている。それらは、次の5点である。

- ・ その人にとっての「強み」や自らの中の資質に気づいていける機会を設定すること（平野・梅原）
- ・ 「問題解決思考」「自己理解」「他者心理の理解」のために必要な学習やトレーニングを実施すること（平野）
- ・ 自己形成という意識を持たせること（森）
- ・ 自分で目標を設定させること（森）
- ・ 他者や組織といった外側の環境を整備すること（木原・小柳）

これらに加えて森下・葛西（2015）らも、レジリエンスを高める要因を取り上げている。これらは、次に示す若年教師を対象として困難な状況を乗り越える過程を追究して得た教師のレジリエンスを高めるための要因5点（2015：82）である。

- ・ 周囲とのかかわりを築く、あるいは自身への肯定的な評価をおこない、自己肯定感を高める

- ・ 困難な状況における周囲の環境や自身の在り方を外在化し、自身の状況を認識し、自己を洞察するきっかけを得る
- ・ 自身の思いを開示する
- ・ 自身の状況や能力を受容する
- ・ 困難な状況を乗り越えるための気づきの作業を自律的におこなう

この森下・葛西が示した要因相互の関係を考えると、その個人が「自身の在り方を外在化」することによって可能になる要因が多いことに気づく。「自身の在り方を外在化」、自己の客観視という行為が、レジリエンスについては重要になるということであろうか。また、この森下・葛西が示した要因は、その個人が行うという捉え方が特徴的である。こうした視点は、その個人が自己の状態を捉え直す際に有効となろう。たしかに、個が先天的資質によって持っているレジリエンスのための要因が影響し、その結果としてその個が「自律的」に行動することとなる。このことは、その個が先天的に他に規準・基準を設定し、他者からの評価等の他者の規準・基準に基づいて自己を捉えるというような他律的な思考パターンや行動パターンであれば、レジリエンスは生じにくいということを示す。ただし、先行研究、特に木原が示していたように、その個人が行うだけではなく、レジリエンスな状態を生じさせたり、悩みや困難な状況に対応するための力については、取り囲む環境や組織のサポートがなければ困難なことも多い。

なお、これらレジリエンスに対して森下・葛西は、「のぞましい経過で困難な状況を乗り越えた後、教師は効力感を持って職務に従事できる」（2016：83）と述べている。この指摘からは、大学や大学院等の教師教育の機関において意識的な学習機会の設定や何らかのトレーニングが行われたり、「のぞましい経過で困難な状況を乗り越え」る経験がなされることが、その後の教師としての人生を支えるために必要であるということが言えるであろう。

2 レジリエンスに対してリフレクションが果たす役割

(1) リフレクションとレジリエンスの関連

リフレクションの概念と困難な状況を乗り越えるためのレジリエンスの要因を比較検討すると、いくつかの共通項が見出せる。

まず、自身を客観的に捉えること、森下・葛西の言葉を借りれば、「自身の在り方を外在化」することである。そして、外在化した自己につい

て、「目をそらさずに見つめる」(森ら 2002) という自己の内面との対面が求められる。それは、「自らの『枠組み』(frame)」やそれらを構築してきた背景となる「ゲジュタルト」を見出すということであり、自己受容の過程でもある。そこから自己の強みへの気づきや、自分で設定した目標を意識しながら、望ましい自己へと自覚的な自己形成に向かう。その際には他者からの何らかの支援も受ける。

こうした過程は、実はリフレクションもレジリエンスを高める要因も同様であり、両者ともに個人をサポートするための他者との関わりや環境・組織も必要になることも共通している。また、両者ともに最終的には教師の人間の成長、および教師の人間の成長の連関において発生する組織の成長につながる可能性を持つ。異なる点は、リフレクションは自らが機会を捉えて積極的に行う行為と言えるが、レジリエンスの場合は、悩みや困難な状況というストレスに対する過程や状況で求められるものであるということである。加えて、リフレクションに比べてレジリエンスは、木原が指摘するように、周囲や組織が与える影響が大きい。また、先天的な資質と後天的に獲得することができるものかという捉えについては、レジリエンスは示されているが、リフレクションはそうした捉えは殊更に示されてはいない。

(2) レジリエンスに対してリフレクションが果たす役割

このように考えると、自らが機会を捉えて積極的に行う自覚的行為であるリフレクションは、悩みや困難な状況という予測不可能な事態に遭遇した自己や組織のレジリエンスを高めることに機能すると位置づけることができる。自身の客観化や自己の内面との対面、自己受容、自己の強みへの気づきや、自分で設定した目標を意識しながら、望ましい「自己形成」を図る可能性を持つリフレクションについてのトレーニングを意図的・計画的に行い、リフレクション機能の恒常性を身内に備えることができれば、悩みや困難な状況という予測不可能な事態に遭遇した際に、それを乗り越えるための「獲得的レジリエンス要因」を強化することになる。

この「獲得的レジリエンス要因」に挙げられた「自己理解」「他者心理の理解」については、先項のリフレクションの獲得ツールで記した自己形成史の作成による効果を示されている[2]。「問題解決思考」についても、自己の選択・思考・判断を形成するものが自己の内面にあること、内面に蓄

積された体験と対面しなければならないというリフレクションのツールを理解し用いる過程は、問題解決の道筋を示すことになる。これらに加えて「システム思考」や「メンタルモデル」の自覚、「U理論」「免疫マップ」等を取り入れることもできよう。

3 リフレクションが支える教師のレジリエンスについて

(1) 実践事例考察について

前項まで、レジリエンスとリフレクションの関係性について、先行研究を整理しながら捉えてきた。その結果として、自らが機会を捉えて積極的に行う自覚的行為であるリフレクションは、悩みや困難な状況という予測不可能な事態に遭遇した自己や組織のレジリエンスを高めることに機能すると位置づけることができた。

本項ではこうした捉えに基づき、リフレクションを教師教育の機関において学習したA教諭の学校現場でのレジリエンスの状態について考察する。

A教諭は、教職大学院においてリフレクションに関する学習を行うとともに、教職大学院在学中の自身の教師モデル探求の過程を言語化し、自己の教育理念に基づく授業の在り方を追究している。その上で修了直後から正規採用教員として公立学校に勤務し、今年度で2年目を迎える。

学校現場でのA教諭は、初年度の4月に自己の教育理念とそれに基づく授業実践、学級経営に対し、当時の管理職等から全否定され衝撃を受けた体験を持っている。また、保護者や他の教員からの指摘や指導を受けることによって教師としての自己のあり方に気付かされることもあった。A教諭は自身の成長にこれらの指摘や指導が不可欠であったことを自覚しており、それら管理職や初年度の保護者や他の教員との関わりで生じた自己の内面について、11の場面を取り上げて時系列に記述している。筆者はその記述に基づきA教諭と話をする機会(2018年3月21日実施)と、初年度の思いや考えを2年目の現時点から見直しながら話を伺うという機会(2018年8月3日実施)を得た[3]。

つまり、A教諭は教職大学院という教育機関による教師教育(プレサービス)でリフレクションを学び、リフレクションの意味や具体を習得した上で、学校現場での様々な悩みや困難な状況に対面し、レジリエントな対応をしつつ生きている教師ということになる。こうしたA教諭を対象としてA教諭のレジリエントな対応状況につい

て考察することが、教師教育の機関における教師や組織のレジリエンスを意識したリフレクションの学習内容を明らかにするのではないだろうか。

以上のことから、A教諭の学習体験と学校現場での体験を重ねて考察することとし、教職大学院等の教師教育の機関において教師や組織のレジリエンスを意識したリフレクションの学習内容探究のためのパイロットスタディとして位置づける。

(2) 実践事例

① A教諭の教育機関での学習

教職大学院入学時、A教諭には自身の教育観や教師としてのアイデンティティに対し、漠然とした「小学校の恩師のような授業がしたい」というイメージを持っていた。学部時代の教育実習や教職大学院の入学直後の5月に実施される学校における実習においても、「小学校の恩師のような授業」の再現に対して努力をした。それを後押ししたことの大きな要因としては、学部での教育心理学の授業で、「学び合い」や「教室談話」、「IREの連鎖」について学んだことが挙げられる。学部の授業内容から、A教諭は「小学校の恩師のような授業」について、「IREの連鎖」を否定し「教室談話」を重視した授業であったこと、「学び合い」を体現したものであったことを理解し、「小学校の恩師のような授業」に確かな価値を見出した。加えて学部時代のボランティア体験では、子どもに寄り添うことに対する重要性を当時の指導者から指摘された。これらのことから、子どもに寄り添い、自然体で子どもと接し、子ども相互の学びを成立させる授業が、A教諭に自身の特性に合致するという感覚を持たせることとなったことも挙げられる。この時点でA教諭にとって、「小学校の恩師」と「小学校の恩師のような授業」が自身の教師や授業のモデルとなる。

教職大学院の学習の中でA教諭は「小学校の恩師」と再対面し、恩師にインタビューを行うことで、教師の言動には教師の信念が反映されていることに気づく。それとともに、自己の内面との対面を求めるリフレクションの授業、学校における実習によって「小学校の恩師」以外の教師モデルとの出会いが生まれ、次第にこれまで唯一のモデルとしていた「小学校の恩師」を客観視し、恩師とは異なっている自己の特性に目を向け、それを活かした授業を行いたいと考えるようになる。これは、A教諭が「自己発達」(self development)から「自己形成」(self formation)に移っていく過程であり、自己と対面して自己の信念や理念を追究し、教師としてのアイデンティ

ティを模索する葛藤の時期と言えよう。

この過程についてA教諭は「憧憬期」「自己の内面との齟齬発生期」「葛藤・模索期」「アイデンティティの形成萌芽期」「アイデンティティの形成期」と名付けて分類整理している[4]。この作業は、A教諭が自己を客観化して言語化する過程でもある。その葛藤の過程における心情についてA教諭は、それまで依拠していた他者の授業スタイルから脱却することであり、それを行うことに対して「非常に怖く勇気のいることであった」と記述し、同時に「自己の特性について熟慮した上で」「自分の思いを自分自身で否定せずに」授業をすることが「教師としてのアイデンティティの形成に大きく寄与した」と述べている。(この部分の引用は[1]に挙げた2017d:31より)

こうした「非常に怖く勇気のいること」をやり遂げた経験は、A教諭に自信を与えるとともに、他者の姿を通して自己を見ること、自己の内面との対面を経て自己を捉え直すこと、自己の特性や信念を認識することを意識させた。またこうした経験は、他者からの助言や他者との関わりから生じたことに対して「あらねばならない」として捉えるのではなく、自己の中で咀嚼し、自己の信念や理念との関係の中でそれらを眺めて対応を決めるといふ、他者からの助言等への対応の仕方をA教諭に学ばせることとなった。

このA教諭が行った自己を客観化して言語化する経験は、森下・葛西の言葉を借りれば、「自身の在り方を外在化」することである。この「自身の在り方を外在化」することは、先述したように、リフレクションとレジリエンスの共通項である。また興味深いこととして、A教諭が自己と対面して自己の信念や理念を追究し、教師としてのアイデンティティを模索する葛藤で得た経験には、先述の森らが挙げたレジリエンスの因子の「I CAN」「I HAVE」「I AM」「I WILL」を見出すことができる。それらを次に例示する。

- ・ 「I CAN」:「非常に怖く勇気のいること」を行ったこと
- ・ 「I HAVE」:「小学校の恩師」とともに、それ以外の複数の教師モデルを持ったこと
- ・ 「I AM」:自己と対面して自己の信念や理念を追究し、教師としてのアイデンティティを模索したこと
- ・ 「I WILL」:10年後、自分の思い描くような授業をするということ

このようなA教諭の状態については、教職大学院という教育機関による教師教育(プレサービ

ス)で次のことを行い、学校現場に向かったということになる。

- ・ 自己の内面との対面と自身の客観化
- ・ 自己受容、自己の強みへの気づきや自己形成を図るリフレクションについての体験的な学習
- ・ リフレクション過程においてレジリエンスの因子の獲得

上記の A 教諭の学習過程から導出された内容は、教職大学院という教育機関による教師教育(プレサービス)段階における学習内容として認識し、今後さらに検討する必要がある。

② A 教諭の学校現場での状況

A) A 教諭の初年度について

A 教諭は初年度のありようを学年末の3月に振り返り、管理職や保護者や他の教員との関わりで生じた自己の内面について、11の場面を取り上げて時系列に記述している。項目は「体験」と「感じたことや形成された考えや意識、得た知識等」である。紙幅の都合上、本稿では11場面の中から2点を取り上げる。それらを【資料】として A 教諭の記述からの抜粋と説明を付して示す。

【資料】「A 教諭の体験と体験から形成・獲得されたものや心情について」

番号	時期	体験 〈 〉が抜粋	形成・獲得されたものや 心情 〈 〉が抜粋
1	4月初旬	自身の理念に基づく授業を行い、その結果〈参観した指導教員や校長先生、教頭先生、同学年の先生から、授業後に「教室が騒がしい。」と言われた。それ以外の指導・助言が得られないという体験〉をする。	〈子どものつぶやきを拾いながら授業を行った。授業をしている自分自身は授業後に「楽しい授業だったな。」と感じていた。そのため、授業後に「教室が騒がしい。基本的には挙手による発言しか認めてはいけない。」という助言しかされず、落ち込む。学習規律を整えていないと、授業の内容についての指導・助言は得られないのだと思った。教職大学院で自分が課題演習で取り組んできたことが全否定されたような気になる。しかし、IRE型の授業(※1)が成り立つような基盤を作らないと、学び合いが成り立つような授業を行うのは無理だと考えた。実習生のときは、指導教員の先生方が築いてこられた教室文化の中

			で授業をさせて頂いていたのだと痛感した。自分の学級の教室文化は自分で築かなければならないと考えた。また、山崎の経験談(※2)を思い出し、「10年後に自分のしたいような授業ができるように、今は指導技術を身につけよう」と開き直った。〉
2	11月下旬	特別教室からの移動中に、学級の子どもに注意の声をかけた。〈そのことについて、後日、同学年の教師から、「あれはよくないですよ。子どもに勘違いされますよ。」と注意される。〉	〈子どもは言わなくても分っているのに、どうして自分はガミガミとルールを言いたくなるのかな?〉と振り返った。注意してくれた教師と自分を比較してみた。注意してくれた教師は比較的沈黙の時間が多いが、自分は結構話すことが分かった。そして、「つまり自分は子どもを信用していないんだな」と気づかされた。〉

(※1) IRE型の授業とは、Mehanが指摘した「開始(Initiation)」「生徒の「応答(Reply)」」「教師の「評価(Evaluation)」」の授業を構成する連鎖構造である。(Mehan, H., 1979, Learning Lessons: Social Organization in the Classroom, Cambridge, Mass., Harvard University Press.)
 (※2) 山崎の経験談とは、自身の理念を実現するために、指導技術を高め、学校環境等その「時期」が来るのを待つということである。(若木常佳 2017「国語科教師の『思考様式の形成史』への着目ー『ゲシュタルト形成に関わる成長史』の段階を取り上げて」『国語教育』81集 32-40 参照)

B) A 教諭の状況

以下、A 教諭の言葉や記録からの抜粋部分は〈 〉で示す。

抜粋番号1は、11場面の中で最も困難な状況である。殊に〈教職大学院で自分が課題演習で取り組んできたことが全否定されたような気になる〉という記述には、厳しい心情が示されている。しかし、A 教諭はショックを受けて凹むだけではなく、〈IRE型の授業が成り立つような基盤を作らないと、学び合いが成り立つような授業を行うのは無理〉ということや、〈実習生のときは、指導教員の先生方が築いてこられた教室文化の中で授業をさせて頂いていたのだな〉ということに気づいている。

先述したように、Keganの示す「知性」を基軸としたリフレクションにおいては、『枠組みを組み変えていく』(reframing)機会を得た行為者は、「認識の枠組みの根幹」を含む自己の特性と

新たな「世界を認識する方法」を手にして、次の実践や「未来」に向かう。また、レジリエンスの定義においては、「逆境にあっても心理的あるいは社会的な不適応状況や問題行動に陥ることを是正し、前向きな適応をすることができる動的過程」「困難な状況乗り越えるための気づきの作業を自律的におこなう」ということが指摘されている。ここでA教諭が記した2つの気づきは、まさしく上記の“新たな「世界を認識する方法」を手にして、次の実践や「未来」に向かう”状況、“気づきの作業を自律的におこなう”状況にA教諭が動いたことを示している。

またA教諭は、こうした4月当初のことに対する「否定されて立ち直るまでどのようなことが助けになったり、どのようなことを考えたり行動したりしたか？」という筆者からの問いに対し、次のように答えている。

〈奮い立たせるように10年後、自分の思い描くような授業をするためだと心に念じていました。10年後、自分の思い描くような授業をするためだと思うことで、いろいろなつらいことも乗り越えられたようにも思います。否定的なことや心ないことを言われたときも、10年後、自分の思い描くような授業をするという言葉が支えでした。〉この〈10年後、自分の思い描くような授業をする〉ということは、「自分で目標を定め、それに向かって伸びていく力」である「I WILL」を、A教諭が持っていたことを示している。この〈10年後、自分の思い描くような授業をする〉という言葉は、A教諭が「自己発達」から「自己形成」に移っていく過程で出会った教師モデルの中の一人の姿に類似したものである。

次に、番号2である。これは、A教諭が自己の内面との対面を行っている様子である。A教諭が子どもに対して発した言葉について、同僚の一人から指摘と指導を受ける。その際にA教諭は、〈どうして自分は〉と振り返るとともに、注意をしてくれた同僚（他者）の言動と自己を比較し、その相違から自身の〈子どもを信用していない〉のではないかという自身のありように気づいていく。こうした〈どうして自分は〜としたのだろう〉あるいは〈どうして自分は〜してしまうのだろう〉ということから発するA教諭の自己との対面は、11の場面の中でも繰り返し見受けられる。それは、例えば次のような言葉で示されている。〈なんか自分に合っていないな。違うな。〉〈忙しいことを言い訳に、授業者としての誠実で謙虚な学ぶ姿勢が欠けていたのだな〉〈子どもの

悪いところばかりに目がいく自分が嫌になった〉〈子どもに関わる者として失格だと気づかされた〉等である。この状態はリフレクションツールの1つである「ALACTモデル」の2つめのA（Awareness of essential aspects）を行っていることになる。

A教諭のこうした自己の内面との対面は、時として〈自分の授業観の見直し〉や〈自分の教育観がかなり揺らぐ〉事態も生じさせることにもなるが、こうした自己に対してA教諭は次のように述べている。

〈教職大学院時代に教師モデルと自己の特性の違いを見出して葛藤したからこそ、学校現場で葛藤しなくなったように思います。葛藤する自分を俯瞰しているイメージです。〉ここで注視したのは、〈葛藤する自分を俯瞰しているイメージ〉をA教諭が持っていることである。〈どうして自分は〜〉と自己と対面して、その場その場での葛藤はあるが、その葛藤の中に留まり、懊悩するだけではない。A教諭は、葛藤しつつ〈葛藤している自分を俯瞰〉することができている。葛藤し懊悩することと、葛藤し懊悩する自己を客観視できることは異なる。自己の状況を捉え、新たな「世界を認識する方法」を手にして、次の実践や「未来」に向かう”状況や、“気づきの作業を自律的におこなう”状況に自らを向かわせることは、葛藤や懊悩の只中であっては難しい。

C) A教諭のレジリエントな状態創生の背景

上記のような厳しい状況に対するA教諭のレジリエントな状態は何に依るものであろうか。それらについては、A教諭の記述、及び2018年3月と8月の本人とのインタビューから、A教諭の資質と学部での学習内容の関係、教職大学院での学習内容を見出すことができた。

まず、A教諭の資質に関係するものである。A教諭は、自身の資質に、〈自己を客観視、俯瞰することに面白さを感じているものがある〉と発言し、その資質的なものと学部での学習について、次のように考察している。〈その漠然とした資質が、心理学という学問を学部で通すことによって、ぼんやりしていたもの、無意識の中にあるものが、精緻化できるようになったのではないか。特に大学2年の「教授・学習心理学」等を学ぶ中で、意味付けができるようになり、面白さが増えた。〉ここからは、A教諭が資質として持ち合わせたものが時宜を得た学習内容によって引き出され、「自己」に対する意識が育てられ、「自己」を意識することの意味や価値を見出し、〈自己を客

観視、俯瞰すること)について強化されたことが窺われる。

次に教職大学院での学習内容と学校現場での状況である。A教諭は、次のように述べている。〈教職大学院での学習(モデル探求での自己との葛藤、リフレクションの授業、「8つの窓」等)で、なぜ自分がそれをしたいのか、言語化する、文字化することが多くなった。そのくせができています。「8つの窓」で文字化することの繰り返しですが、自己の中にたしかに位置付き、自然にできるようになっている。実習でのリフレクションの授業、他の院生話を聞けば、他者と自分の違いがわかる。〉そして、現場での日常に対して次のように述べている。〈そういう体験をしているので、現場では、他者とは教育観を話すことはないし、表面的な指導技術を交流するけれど、「なぜ、そういうことをするのか、という考えるくせ」ができています。自己の表面ではなく、内面、根本が変わったり、根本に気づくこと。技術的合理性は無理。「なんで」を考えていないから。〉

こうしたA教諭の発言に見られる自己の客観視や俯瞰に対し、教職大学院での学習がA教諭に影響を与えたものとして次のものが挙げられる。自己の研究課題を追究する「課題演習」と授業分析を通して教育に関する自己のありように注目する「授業分析・リフレクションの理論と実践」の2つの科目、そして「学校における実習」の後に行われる実習場面を共有した院生相互と教職大学院教員によるリフレクションである。

前述したようにA教諭は、自己の研究課題を追究する「課題演習」で教師モデルを探求し、そこで自己との葛藤を体験した。それと同時平行で実施された「授業分析・リフレクションの理論と実践」によって、リアリスティックアプローチに基づく自己との対面を意図したツールのうち、特に「8つの窓」や「玉ねぎモデル」を用いて実習後に自己の内面との対話を繰り返している。その結果、〈なぜ、そういうことをするのか、という考えるくせ〉がA教諭の中に位置付いた。それとともに、他者からその他者が効果的と考えている指導法等を提示される技術的合理性アプローチに対して距離を置くことになる。

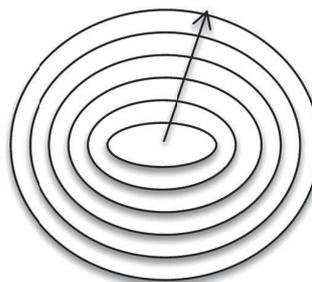
またA教諭は、現在の自己の状態について問われ、次のようにも述べている。

〈自己のビジョン、アイデンティティがある。今が通過点でしかないということを実感して、1年間のスパンの中で、自己の育てる子どもたちの姿を見るようにしている。その姿を通し

て、自己の教育を見直し、そして、その積み重ねで数年単位で自己の育てる子どもたちの姿を通して、自己の教育を見直す。リフレクションをしている。「自分のビジョンから、現実や世界を見る」という心理学での学びを使って、自分が見える。自分を見る。鎧をかぶる必要もない。自分のビジョンはもともとあるがそれを自覚したのは教職大学院。教育観の言語化や自身のビジョンや理念の言語化を度々求められつつ、モデル探求をしたこと。自分を俯瞰するツールとして「玉ねぎモデル」、「8つの窓」は役立ち、自分でツッコミを入れる。周りが言ってくれないから、自分で自分をツッコミを入れながら、自分を育てようとしている。〉

このA教諭の言葉からは、A教諭が自己のビジョン、アイデンティティを認識していることがわかる。A教諭の発言の中からは、その基盤が学部での学習で形成され、続く教職大学院での学習で〈教育観の言語化や自身のビジョンや理念の言語化を度々求められ〉たり、〈モデル探求をした〉ことにより、明確になったということになる。学部での学習で、〈「自分のビジョンから、現実や世界を見る」〉ことがなされていたことは、A教諭の中に下の【図】に示す「玉ねぎモデル」のイメージの認識とそれを用いた自己の俯瞰を容易にしたと推察する。

【図】「玉ねぎモデル」



内側から①コア②目標・ミッション ③アイデンティティ④信念⑤能力⑥行動となり、外側の環境に対する。

上記のA教諭の言葉には、本稿の「はじめに」の部分に記述した「Competency Development Cycle」を実践しようとしている姿が見出せる。「OECD 初期教員準備調査に関するナショナルシンポジウム」においては、日本の数値が0として示された。しかし、A教諭の〈1年間のスパンの中で、自己の育てる子どもたちの姿を見る〉、〈その積み重ねで数年単位で自己の育てる子どもたちの姿を通して、自己の教育を見直す〉という発言からは、A教諭が〈ツールとして「玉ねぎモ

デル」, 「8つの窓」を用いながら「Reflection」「Action」「Anticipation」を行おうとしている様子が捉えられる。

こうしたA教諭のありように対し、比較材料として提示しておきたい教職大学院の現職派遣院生の言葉がある。それは、「玉ねぎモデル」を用いて、自己の状況を認識した際のものである。その現職派遣院生は、「授業分析・リフレクションの理論と実践」を受講した際に、「玉ねぎモデル」の学習から自己のビジョンやアイデンティティを認識できず、「窒息しそうになった」状況にあることを発言した。そして彼は、「窒息しそうになった」原因について、他者からの要求や職場での立場という環境に対して、「玉ねぎモデル」の「⑤能力」と「⑥行動」だけで対応しようとしたためであると自己分析した。その時彼は、自己の信念やアイデンティティを持っていなかったのではなく、日々の仕事に追われ、「忘れていました」と述べた。彼が、自己の①～④に目を向け直し、自己の置かれた状況を客観化した瞬間である。もしも彼が常に「玉ねぎモデル」を用いて学校現場での自己の状況を俯瞰し続けることができていたら、「窒息しそう」な状態は避けることができたかもしれない。

容易に想像できることであるが、外側の2層の皮しかない玉ねぎは、外側からの強い力に耐えることはできずに凹んでしまう。それに対して、〈自己のビジョン、アイデンティティ〉を持ち、〈自分のビジョンから、現実や世界を見る〉という思考を持っていることは、玉ねぎの内側が詰まっているということであり、外からの圧力に対する力を持つ。つまり、レジリエントな状況に自己を保持することができる。

A教諭について見ると、A教諭は内側の充実については図ることができている。しかし、この先の成長に重要な役割を担うであろう他者との信頼関係、学びのネットワークを広げていく力になる新たな教師モデルや共に歩む同僚という「I HAVE」については、現在の学校現場においては課題が見出せる。それは〈周りが言ってくれないから、自分で自分をツッコミを入れながら〉という言葉に示されている。A教諭は教職大学院の課題演習等において、「玉ねぎモデル」の①～④を追究し、学校における実習において②③④を具体化する教師モデルに出会っていた。しかし現在の勤務する学校現場では、部分的な学びはあるものの、ミッションや信念に関わる協議を相互に行う機会や教師モデルとの出会いは持つことができ

ていない。この点は個人の力量形成の問題の問題だけではなく、学校現場におけるミドルリーダーのありようや組織的な展開の課題となっていくであろう。

4 今後の教師教育の学習内容への提案

(1) A教諭の道筋

A教諭の学部・教職大学院での学習と現場での様子を辿ると、次のことが見出せる。

まず、A教諭は、〈自己を客観視、俯瞰することに面白さ〉を感じる人として成長しているということである。次に学部での学習から、〈自己を客観視、俯瞰すること〉について強化され、〈自分のビジョンから、現実や世界を見る〉という心理学での学びを使って、自分が見える。自分を見る〉状態になっている。そして、教職大学院では、〈大学院での学習（モデル探求での自己との葛藤、リフレクションの授業、「8つの窓」等）で、なぜ自分がそれをしたいのか、言語化する、文字化することが多くなった。〉そして、それが〈くせ〉となり、〈「8つの窓」で文字化することの繰り返し〉が、自己の中にたしかに位置付き、自然にできるようになっている。実習でのリフレクションの機会、他の院生の話を聞けば、他者と自分の違いがわかる。〉という状態、さらには〈教職大学院時代に教師モデルと自己の特性の違いを見出して葛藤〉を経て現場に出ている。

そして現場では、本人の資質と学部・教職大学院での学習をベースとして、葛藤をするけれども〈葛藤する自分を俯瞰しているイメージ〉を持って自己の状況を捉え、“次の実践や「未来」に向かう”状況や、“気づきの作業を自律的におこなう”状況に自らを向かわせている。しかしながら、知と価値と経験の共有が同僚と図れないことから、〈周りが言ってくれないから、自分で自分をツッコミを入れながら、自分を育てようとしている。〉という言葉に示される周囲との関係が生じている。これは、学校現場でのリーダーや組織的な展開の課題と考えるべきであろう。

この学校現場でのリーダーや組織的な展開の課題の原因はA教諭の同僚やリーダーに、リフレクションについての学習経験がないことが大きい。そしてこの学習経験がないということが、今後続くこれまでの教師教育の課題である。このA教諭の遭遇している現場でのありようは、「Competency Development Cycle」エリアの数値が0であることを学校現場で現実化した場面である。

(2) 今後の教師教育の学習内容への提案

① A 教諭の道筋から見えること

先述したように、自らが機会を捉えて積極的に行う自覚的行為であるリフレクションは、悩みや困難な状況という予測不可能な事態に遭遇した自己や組織のレジリエンスを高めることに機能する。A 教諭は、教育機関による教師教育（プレサービス）でリフレクションを学び、リフレクションの意味や具体を習得した。その上で、学校現場での様々な悩みや困難な状況に直面し、レジリエントな対応をしつつ生きている。こうした A 教諭が辿った道筋から、今後の教師教育の学習内容に還元できるのはどのようなことだろうか。A 教諭の資質の涵養、学部での学習、教職大学院での学習から捉える。

まず、A 教諭の資質である。A 教諭は〈自己を客観視、俯瞰することに面白さ〉を感じる資質を持ち合わせている。この自己を客観視、俯瞰することは、リフレクションにおいてもレジリエンスにおいても必要な資質である。では資質は、涵養できるのかどうかということである。先述した平野・梅原（2017）によれば、「資質的、獲得的のいずれにおいても、年齢が上がるにつれて緩やかに上昇する」「資質は年齢を重ねても変化しにくい、年齢を重ねる中で、自らの中の資質に気づいて行ったり、資質が発揮できるようになる」ことが指摘されている。つまり涵養が可能ということである。学校教育段階や学部・大学院での学習によって、こうした資質は育てることができる。現行の指導要領には「主体的・対話的で深い学び」ということが示されている。これを学校教育において実現し、主体的・対話的な学びを重ねること、自己評価を用いたり自己内対話の機会を取り入れる学習を行うことで、常に自己を意識させることができれば、自己を客観視、俯瞰することと資質の涵養は可能であろう[5]。

続く学部教育では、教育に関する内容を学習する際に、学習内容と「自己」のありようを切り離して学ばせるのではなく、「自己」を意識することの意味や価値を見出し、常に教師としての自己を意識することができるようにする必要がある。これは「自己発達」してきた自己を捉え直し、教育者としての自己をどのように形成していくのかということについて考え直す「自己形成」への段階への階段を意識した学習の設定ということである。あるいはこの段階で、教育実習等の実習場面、授業実践を行うのであれば、指導技術や方法の学習だけではなく、自己の言動の前にある自己

の選択・思考・判断に着目させて考察する体験の集積も考えるべきである[6]。

こうしたベースに基づき、教職大学院では、リフレクションについての意義を理解し、自己形成史の記述や教師モデルの探求等により、意識的に「自己形成」を図るための葛藤を経る。そして、具体的なリフレクションツールを活用して言語化する、文字化することを多用し、自らが機会を捉えて積極的に行えるように習慣化（A 教諭の言葉を用いれば〈くせ〉）となるような学習を設定する。そうした自己への眼差しとともに、自己の置かれた位置を客観的・俯瞰的に眺めることができるように留意し、そこに存在する自己とともに、次の時代を生きる人として、あるいは、新たなリーダー育成を担う教師教育者として、教育を含む世界の動向や時間軸、同僚との関係や組織に対しての意識を育てることが求められる。

② 今後の教師教育に対して

本研究では、リフレクションとレジリエンスの関係性と A 教諭の具体を考察した。それらから、今後の教師教育が留意すべきこととして、リフレクションを中核とした、教師の自己成長のサイクルに機能する教師教育のプログラム編成とそれを用いた実践的・実証的研究の必要性が挙げられる。

リフレクションとレジリエンスの関係性、A 教諭の実際から考えた場合、リフレクション力が備わっていることが、困難な状況においてレジリエントな自己の保持を可能にすることは明らかである。このことから、リフレクション力を教師教育の機関において育成することの重要性が指摘できる。たしかに、これまで行ってきた教育方法や教科教育についての指導内容やスキルを中心とした実践力の育成も欠かせない。しかし、本稿の冒頭で提示したように、「Reflection」「Action」「Anticipation」といった「Competency Development Cycle」についての欠落は、レジリエントな自己の保持ではなく、教師を「窒息しそうになった」状況に陥らせる危険性を持つ。「玉ねぎモデル」の①～④に相当する自身の教育に対するビジョンや理念がないことは、外側の 2 層の皮しかない玉ねぎと同じで、外側からの強い力に耐えられずに凹んでしまう。今後の教師教育においては、学部教育と教職大学院で継続的なリフレクション力育成の学習を集積し、教師自身が自己の能力の開発を自覚し、自ら必要なことを学ぶ「Teachers empowered to own their development」(2012:9) (Breaking the

habit of ineffective professional development for teachers) の実現をめざさなければならぬ。そのために、教師個々が自己と対面し、自己を認識して次への手がかりを探るリフレクションについての学習は不可欠である。

学部教育と教職大学院で継続的なリフレクション育成の学習についての具体イメージは、今後クリアにしていく必要があるが、そこでは、次のようなことが考えられる。

- ・ 「McKinsey レポート」2012 の「Breaking the habit of ineffective professional development for teachers」が指摘し提示しているように、これまでの学部段階での教師教育についての包括的なプログラムを基礎として位置付け、そこでは福山市立大学で実施しているような行動の前の自己の判断に着目して考えるというリフレクションについての体験的な学習を教育実習とセットして取り入れること
- ・ そうしたリフレクションについての学習を体験して身内に取り入れることができた段階で、リフレクションの意義についての学習や教育哲学の学習と併行し、自己形成史の記述により、「自己発達」してきた（させられてきた）ものを眺め、自身の教育理念を見出す「自己形成」へ意識的に階段を上るための学習を教職大学院で行うこと。

こうした過程では、相当な葛藤がなされるであろう。しかし、その葛藤を経て自己の理念や自己の特性を探究していくことの有効性は、本稿での A 教諭の経験が示している。葛藤を俯瞰的に眺め、葛藤し懊悩する自己を客観視することが状態となり、自己の状況を捉え、新たな「世界を認識する方法」を手にして、“次の実践や「未来」に向かう”状況や、“気づきの作業を自律的におこなう”状況に自らを向かわせる姿となることが期待される。

ただし、こうした学習を設計し実施する場合には、個々の形成史や置かれている状況についての配慮が不可欠である。そこで考えなければならないのは、個々の状態であり、それに即応するための「McKinsey レポート」2012 に示された、「pull 型」の研修スタイルであり、「Teacher-driven」という発想である。教師個々の状態はみな異なる。これまでの学校教育を受けてきた経験から、他律的な思考が染み付いている場合もあり、時期や状態を勘案しつつ、サポートや刺激を提示し、自身が学習内容を選択できるような仕組みにして

いくことが望ましい。内面を無視した外付け的な知識ではどうにもならないことである。

今後の研究においては、学部と教職大学院でのリフレクションを中核とした教師教育の具体化に取り組み、リフレクション力に支えられたレジリエントな自己の保持が可能な人材輩出のあり様を模索していく。

おわりに

筆者は、20 年以上（2017 年度末で 25 年）継続して自己省察を冊子にまとめ続けている山崎直人氏にインタビューを実施し、氏のゲジュタルト形成に関わる成長史を整理した（2017a）。そこで見出されたことを引用する。

「『技術や方法だけを使っている場合、なぜそれをするのか答えることができない。先に技術論だったら、それに飛びついてそれ以上を求めなかった』と述べた。たしかに熟達者の指導技術や授業構築のプロセスは、それを知らない者にとっては、『幻惑的に魅力的』である。しかし、Y 氏の場合は『幻惑的に魅力的』なものに出会う前に、自己の内面と一致し『腑に落ちた感覚』を持つ理念と出会っていた。そのことが指導技術や授業構築のプロセスに習熟することがゴールではないことに Y 氏に気づかせることとなった。」[7]

先に、専門職である教師教育の機関における学習内容は問い直され、検討されなければならないと述べたが、Y 氏の場合、その学習の順序性が非常に大きな影響を持っていた。それは、氏の自己形成史から偶然であることがわかったが、専門職である教師教育の機関における学習内容については、これが必然として存在するように計画して学習するプロセスを教師教育の機関において実現する必要がある。まずは自己理解や自己に気づくための学習の集積や自己の目標と自己の状況から自己の向かうべき方向性を自覚するための学習（「自己マスタリー」）の設定が必要になる。次にそうした個々人の学習を踏まえた上で、職場等における同僚相互の関係性や組織に対してどのような取り組みができるかについて考える学習の設定へと繋いでいかなければなるまい。

冒頭に示したように、教師教育の課題として「『実践力の形成』への志向性」が強まっていること、「教師の人間的－職業的な発達というより基底的な側面」への着目が不足していることが挙げられる。たしかに実践力の育成は必要である。しかし、その前に、その個々が自己と向き合い、主体的に自己を育てる「Teachers empowered to

own their development」を教師自身のものとしなければ、学校現場で、主体的・対話的な深い学びを実現することも、難しいのではないだろうか。

現在の教師教育者、現場の教師、あるいは、これから教師になろうとする人たちの大多数は、一応の定められた教科内容や人としての倫理的行動を対象者に適切に、あるいは巧みに指導する教育環境で成長してきた。そうした教育が心身に染み込んでいる世代である。そのことを肝に命じ、教師教育の内容と質の大きな変革に向かわねばならない。

本研究に自身の体験を提供してくれた A 教諭に心から感謝を申し上げる。

本研究は、17K04560 (科研 基盤 (C)) による助成を受けたものである。

【注】

[1] 例えば次の論文である。

《単著》

・「授業リフレクションの実際と課題」(教育学研究紀要 58(1), 112-117, 2012) ・「教師のリフレクション力を高める方法について」(教育学研究紀要 60(1), 206-211, 2014) ・「授業場面における教師の「実践的思考様式」について」(福岡教育大学紀要 第4分冊(64), 205-214, 2015a) ・「教師教育とリフレクション：「8つの問い」を活用した「気づき」の実際」(教育学研究紀要 61(1), 186-191, 2015b) ・「授業改善のための道筋：大村実践を追体験するという方法」(九州国語教育学会紀要 九州国語教育学会紀要編集委員会 編(4), 128-137, 2015c) ・「教師教育において集積させる経験について」(九州国語教育学会紀要 九州国語教育学会紀要編集委員会 編(5), 128-140, 2016) ・「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目—「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて—」(国語科教育 81(0), 32-40, 2017a) ・「教師が行うリフレクションについて：Korthagen と Kegan から」(福岡教育大学紀要 第4分冊, (67), 241-255, 2018a) ・「Y 氏の記録 (週案) —1 年目—」(福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院) 年報 8, 193-200, 2018b) ・「国語科教育における理論と実践の統合 第1章 第4節 組織の質を高めるための教職大学院における人材育成—リフレクションが育てる教師の意識と意志—」(東洋館出版 全国大学国語教育学会編 2018c)

《共著》

・「授業改善のための手がかり：思考様式の形成史と内省から」(九州国語教育学会紀要 九州国語教育学会紀要編集委員会 編(6), 126-136, 2017b) ・「教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究」(日本教師教育学会年報(26), 112-122, 2017c) ・「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育学研究科教職実践専攻(教職大学院) 年報 7, 25-32, 2017d)

[2] [1] で示した論文の「組織の質を高めるための教職大学院における人材育成—リフレクションが育てる教師の意識と意志—」に、自己形成史を記述させることの効果を記述している。

[3] 11 場面の記述、及びインタビューの内容を今後の研究に活用すること、また、本論考で取り上げることについては本人の了解を得ている。

[4] 「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育学研究科教職実践専攻(教職大学院) 年報 7, 25-32, 2017) に記載している。

[5] 松木健一によって、「教師に求められる資質・能力の習得も子どもの学びと同型をなすものである」という指摘がなされている。(2017「教職大学院が進化するために—教員の資質・能力の高度化を実現するための教職大学院の構え—」[SYNAPSE] VOL.60 p.23)

[6] こうした学習と研究については、「初任期 (2 年目) 教師の実践知の形成：福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究」(福山市立大学教育学部研究紀要 福山市立大学教育学部研究紀要 6, 83-96, 2018 福山市立大学教育学部) が、先行研究として挙げられる。この研究は数年に亘って継続的に行われているものであり、2016 年には学部生を対象として行われている。

[7] この Y 氏と同様の事例は、オルタナティブ教育のイエナプランを独自に発展させたオランダで、優れた教育と教師教育を展開している Rien van den Heuvel 氏、日本で独自の国語科単元学習を発展させた国語科の大村はま氏にも見いだせる。Rien 氏も大村氏も、先に方法論があったわけではない。Rien 氏の場合は、そこに自身と同僚による理念の追究があり (ロッテルダムでの Rien 氏との面談の際、2018/09/07 の話の中で氏から提示された)、自身の理念を具体化する方法論としてイエナプラン教育を見出した。大村氏の場合は、自身の終戦直後の体験が契機となって、自身の理念を具体化する方法論として単元学習を選択し「学習の手びき」という具体的方法を見出した。

【引用文献】

- ・石原由紀子・中丸澄子 (2007) 「レジリエンスについて—その概念, 研究の歴史と展望—」(広島文教女子大学紀要 42, 53-81)
- ・小柳和喜雄 (2018) 「専門的学習ネットワークが小中一貫教育校に持つ意味に関する研究: Professional Learning Community と Professional Learning Network の関係考察」次世代教員養成センター研究紀要 = Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation(4), 129-138, 奈良教育大学次世代教員養成センター)
- ・木原俊行 (2011) 「授業レジリエンスのモデル化—小学校教師への質問紙調査から—」(日本教育工学会論文誌 35(Suppl.), 29-32, 日本教育工学会)
- ・紺野祐・丹藤進 (2006) 「教師の資質能力に関する調査研究—「教師レジリエンス」の視点から—」(秋田県立大学総合科学研究彙報 7, 73-83)
- ・佐藤暁子・金井篤子 (2017) 「レジリエンス研究の動向・課題・展望—変化するレジリエンス概念の活用に向けて—」(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 64, 111-117)
- ・佐藤学 (2016) 『専門家としての教師を育てる教師教育改革のグラウンドデザイン』岩波書店
- ・ドナルド・ショーン 佐藤学 秋田喜代美訳 (2007) 『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- ・平野真理 (2012) 「生得性・後天性の観点からみたレジリエンスの展望」(東京大学大学院教育学研究科紀要 52, 411-417)
- ・平野真理・梅原沙衣加 (2018) 「レジリエンスの資質的・獲得的側面の理解に向けた系統的レビュー」(東京家政大学研究紀要 1 人文社会科学 58, 61-69)
- ・藤原顕, 森美智代, 濱原泉 (2015) 「小学校での教育自習と実地体験活動を通じた学習経験: 福山市立大学教育学部生を対象として」(福山市立大学教育学部研究紀要 3, 111-121, 2015)
- ・溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学—他者の森を駆け抜けて自己になる』(世界思想社)
- ・美間智子 (2018) 「レジリエンス向上プログラムの実施による労働者のメンタルヘルスへの影響」(人間学研究論集 = Bulletin of human studies(7), 113-128, 武蔵野大学通信教育部)
- ・森敏昭他 (2002) 「大学生の自己教育力とレジリエンスの関係」(学校教育実践学研究 8, 179-187, 広島大学教育学部附属教育実践総合センター)
- ・森下左知子・葛西真記子 (2015) 「若年教師が自身の状況と力量を受容し困難な状況を乗り越える過程について」(鳴門教育大学学校教育研究紀要 (30), 75-84, 鳴門教育大学地域連携センター)
- ・若木常佳 「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目—「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて—」(国語科教育 81 (0), 32-40, 2017a)
- ・若木常佳 (2018a) 「教師が行うリフレクションについて: Korthagen と Kegan から」(福岡教育大学紀要. 第4分冊, (67), 241-255)
- ・Kartik Jayaram, Andy Moffit, Doug Scott (2012) 「Breaking the habit of ineffective professional development for teachers」(<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/breaking-the-habit-of-ineffective-professional-development-for-teachers>)
- ・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
- ・Michael Barber, Mona Mourshed (2007) 「How the world's best-performing school systems come out on top」(<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>)
- ・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ティック・アプローチ—』学文社

