

教員の職能開発にとってのリフレクション論の意味 — 1990 年以降の小学校教員を対象にした 文献の分析を通じて —

榊原 禎宏・嵯峨根 早紀*

An Analysis of the Discussion on the use of Reflection for Professional Development of
School Teachers — Literature Research since 1990, focused on Primary School Teachers

Yoshihiro SAKAKIBARA and Saki SAGANE *

Accepted July 24, 2018

抄録：本稿は、教員の職能開発に寄与すると想定されている、リフレクションに関する 1990 年以降の小学校教員を対象とした 84 本の文献について、その主体、対象、方法に即して分類した。その結果、この用語の扱われ方は 64 種類に渡っており、実に多様に解釈された上で、観察、分析、議論されていること、つまり、この用語がいわば一人歩きしており、一般化・普遍化に耐えられないマジックワードに留まっていることを明らかにした。また、この用語の提唱者であるショーンの主張が十分に論理的ではなく、くわえて、彼の述べるリフレクションは教育労働の特性とそもそも整合していないのではないかと提起した。

索引語：省察，リフレクション，D. ショーン，教員，職能開発

Abstract: This paper examines 84 papers published since 1990 on the use of reflection for professional development of primary school teachers and analyzes the word “reflection” in the point of view of subject, object and method. Since researchers watch, analyze, and discuss facts in their own ways using this word, we can view the word “reflection” in 64 different ways through our analysis. In addition, it can be also proved that the assertion of D. Schön is not logical enough and it could be proposed that his theory does not accord with the reality of educational labor.

Key Words: reflection, D. Schön, teacher, professional development

* 京都教育大学教育学研究科 2016 年度修了生

1. 問題

教員の職能開発や力量向上に資するとされる条件の一つに、「省察」「反省」などと訳される“reflection”という用語が挙げられる。これは、D. Schön が提唱した「反省的实践家 (reflective practitioner)」が、佐藤・秋田ら訳 (2001) を通じて、教職の専門性を担保する上でのキーワードと主張されたことを背景にするものである。

また、中教審答申 (2012) は、実践的指導力を始めとする資質能力が省察の中で形成され、教職大学院で実践を理論的に省察する機会が得られていると述べる。また、中教審答申 (2015) においても「省察・改善を繰り返す中で、教員として成長していく」ことが重視されているなど、この用語は政策的な追い風も受けている。

このように、教師の専門性やその職能開発のあり方を語る上で、この用語“reflection¹⁾”は外せないが、これは「反省」「省察」「リフレクション」など複数の訳を与えられ、定義や指す内容が明確とは言えないままに、実践と研究が行われていると思われる。たとえば、久我 (2009b) は授業準備のことを指して「省察」と述べるが、石川 (2007) においては、校外研修にて自らの経験を他者と交わすことを「省察」と称する、というようにである。いずれも同じ言葉を用いながら、その内実は同じとは言えない。したがって、このキーワードがどのように語られ、何を示しているのかを、整理する必要があるのではないだろうか。

そこで、この言葉の用いられ方に関する先行研究を見ると、久保ら (2013, p.95) は「自己の実践を対象としたリフレクションと他者の実践を対象としたリフレクションが混在」とまでは述べるものの、「省察」や「反省」という行為がどのように成り立つものとされているかについては考察していない。また、木原 (1996) が教師の成長を促す対話システムとして、あるいは望月 (2014) が授業研究での反省の方法に着目して言説を検討しているが、これらが対象にした文献はまったく限定的であり、かつ方法および主体と対象という単純な分類に留まっている。いずれも、このキーワードがどれほど凝集性すなわち普遍性を持ち得ているかを実証したとは言えない。

研究状況に対する以上のような把握から、本論文ではリフレクションに関する先行研究をできるだけ細分化を図りながら整理する。その際、小学校教員に関わる文献を分析する。その理由は、小学校教員については教科に特化した職能論が成立しにくく、教科活動をいわば後方から支える職能とその開発という文脈で、この用語がいつそう注目され、より多く用いられていると考えるからである。

また、リフレクション論には J. デューイなどによるものも挙げられるが、ここでは「反省的实践家」論が浸透し、この方向での研究が活発になる 1990 年代以降の日本の状況を踏まえて、この時期の日本語文献を対象とする。この作業を通して、この用語の多義性や用語間の不整合性を具体的に明らかにするとともに、この言葉を用いることの意味を考察するものである。

2. 対象と方法

さて、分析対象の文献を確定するにあたっては CiNii [NII 学術情報ナビゲータ (サイニィ)] を利用し、「教員」「教師」「教職」と「省察」「反省」「リフレクション」で検索した。つぎに小学校教員が対象に含まれている論文を抽出した。また、検索結果に直接に含まれない論文であっても、対象文

献にて参考文献として挙げられるものは含めた。この作業の結果、131 件の文献（論文 122、書籍 9）を、まず分析の対象とした。なお、これらのデータは 2017 年 11 月時点のものである。

次にこれらを、リフレクションという用語の扱われ方に即すると、①理論や事例を検討する際の演繹的な説明として〔越智（2004）、菅井（2009）ほか〕、②調査や実践から帰納されるものとして〔澤本（1996）、中井ら（2007）ほか〕、③先行研究をメタ分析する際のキーワードとして〔木原（1996）、久我（2007）ほか〕、④研究手法として〔藤岡（1995）、佐藤和紀（2016）〕、に分類できた。そこで、この用語を分解できる①～③を本論文での対象とし、かつ以下に示す要素を特定できない論文は除外した。その結果、84 の文献が最終的な分析対象となった。

そして、分析の枠組みに関しては、リフレクションを《主体が、対象を、何らかの方法を通じて、あるタイミングで、何らかの行動をする》ことと文節化した。ここでは、主体、対象、方法（記録、人員、タイミング、ツール、行為）を変数とし、各変数における要素を数え上げる方法を取った。この作業を例示すると、次のようである。

①リフレクションに関わると見なすことができる記述を抽出する。例：石塚（2016, p.11）

⇒例、「本研究では、体育授業における授業実践者の「行為の中の省察」を対象にして、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにする。（下線は筆者）」

②この記述を主体、対象、方法に分けて、さらにそれぞれを細分化する。

⇒例、主体：授業者 対象：自分の授業 記録：なし 人員：一人 タイミング：事中
ツール：なし 行為：考える

③変数ごとに、内容に即して命名する。

④これらの組み合わせを用いられ方として整理する。

上記の作業を経て、147 のリフレクションを抽出した。なお、一つの文献に複数の用いられ方の見られる場合もあるため、以下では延べ数を示す。

3. 結果

(1) それぞれの変数の分類

1) リフレクションの対象

まず、リフレクションの対象について見ると、表 1 のとおり 11 種類に分類できる。

表 1 リフレクションの対象（延べ数 147）

対象					
自分の授業	教材・方略	他者の授業	実践・行為	事例	子ども
82	2	2	22	1	22
経験・自己	研修の活動	自己と相手の関係性	自分のリフレクション	実践・仕事の在り方・組織全体	
11	1	2	1	1	

ここから「自分の授業」を対象とするものが最多だとわかるが、その内訳は、「日常的な授業（45）」、「校内研修での研究授業（30）」、「その他の研修での研究授業（7）」に分けられ、これら三者に関わる授業準備、実施、評価等の違いを想定できる。つぎに、これら以外、たとえば小笠原（2014, p.20）は「学年部研修における協働省察を通して、教材に関する内容、教授方略に関する内容等が具体化・詳細化されていく学習の深化」を挙げるが、これは「教材・方略」に相当すると見なせる。

また、「他者の授業」には、協働で省察した南部ら（2011）と、専門家が映像を見て省察した高根ら（2013）の記述が当てはまる。さらに「事例」については、井谷（2013）がヴァン＝マーネンの論を引用して、「個別の事例に関する省察」を挙げている。そして「実践」には、多くの理論を扱った杉原（2012）の論考が該当する。

なお、「子ども」をリフレクションの対象にする記述も多く見られるが、それらは「学級経営」での「省察的思考」（久我，2010b）や「生徒指導」における「協同的リフレクション」（菅沼，2013），あるいは「教育課題の解決」を目的とした「組織的な省察」[久我（2009a）ほか]というように、それらが指すところは決して一様でない。

さらに「経験・自己」については、石川（2007, p.39）が10年経験者研修において、「教員の実践や教職経験の省察を共同的相互的に遂行し、それにもとづく実践的な見識や判断の形成に焦点を当てる」ことを述べている。そこでのリフレクションは、自己の経験を枠づける思考の枠組みを捉え直し、新たな発見を導くことに重きを置くものである。また、前田（2014）も「研修の活動」を対象としており、対象の範囲が広範に及ぶことは明らかだ。

同様に、「自己と相手の関係性」には、「専門家が自分自身や相手との関係性そのものを振り返る力」（越智，2004, p.190）が該当し、「自分のリフレクション」と「実践・仕事の在り方・組織全体」には、三輪（2017）が英国における議論を紹介するものが挙げられる。これは、「自分のリフレクション」をメタ的にリフレクションする必要性を述べるものである。

以上の整理から、11種類に命名される内容の間に整合しないものが含まれることに気づく。たとえば、「授業」や「子ども」を対象にする議論においては、リフレクションは何らかの活動を前提にしているが、「経験」や「事例」とする議論では、教師としてのあり方や既成概念を再構成することに主眼が置かれている。また、「自分の授業」「自分の実践」など、自身に即した対象を設定した研究と、「他者の授業」と「子ども」と他者を対象にしたものとは、大きく異なる。リフレクションと同じ言葉で述べていても、その想定は直接的経験の有無やいずれの対象かという点でまったく多様である。

なお、坂本（2011, p.33）は「同僚教師の授業観察を通して、自身の授業を振り返り、自身に取り組むべき課題を再確認することがある」という教師の語りから、「同僚の授業を媒介とした省察」が有効であると立論する。また、田上（2015, p.35）はいわゆる気になる子どもを通して、自己を省察する意義を述べる。さらに、組織的な省察を主張する南部ら（2011）は、校内授業研修会で授業観察とワークショップの手法を用いた「協働省察」を提案するなど、想定されるリフレクションの対象に限っても、その姿は実に幅広い。

2) リフレクションの方法

次に、記録、人員、行為に即してこの言葉の用いられ方を確かめよう。これらの組み合わせは表2に示すように17種類に及ぶ。まず、記録「なし」のリフレクションについては、有馬（2014）ほか「一人で考える」、「自己内省」や「振り返り」である。このうち、「一人で書く」ものには、自身の気づきを書く方法（澤本，1994）ほか、リフレクションシートに書き込む方法（中井ら，2007）が該当す

る。あるいは、「他者と話す」こととしては、研究授業の事後検討会や研修での話し合い（花本，2013）と、メンターやインタビューアーが聞き手となってリフレクションを促す方法（島田，2007）がある。このほか、久我（2009a ほか）が述べる「組織的省察」も挙げることができる。

表2 リフレクションの方法（延べ数 147）

		記録					
人員	行為	なし	紙媒体	映像	データ	写真	ソフトウェア
一人で	書く	15	2	3		1	1
	見る			2		3	1
	読む		1				
	考える	56					
他者と	話す	34	6	7			2
	読む	1					
組織で	話す	4			8		

次に、「紙媒体」の場合は、「一人で書く」ものとして、澤本ら（2016）の児童の提出物をもとにした記録、井谷（2013）の他者の事例を「一人で読む」ことが論じられており、また、「他者と話す」には石川（2007）などの実践記録にもとづく話し合い、「他者と読む」ものとしては、高橋（2008）の実践記録カンファレンスが挙がる。これらは、自身の記録の読み直しや語りを指して、リフレクションと捉えるものである。

さらに、「映像」については、「一人で書く」に西原（2017）がアノテーションシステム²⁾を開発し、書かれたものを共有することの意義を述べている。また「一人で見る」ものとして、高根ら（2013）の専門家が若手にアドバイス（リフレクション）をした記述がある。あるいは、「他者と話す」は、福井県特別支援教育センター（2012）や石塚（2016）のように他者が実践者の省察を促すものや、澤本ら（2016）のように集団でのデータ使用に関するものが見られる。なお、子どもの状況に関する「データ」を用いるリフレクションには、久我（2009a など）の「組織的省察」が挙げられるだろう。

また、「写真」を用いたリフレクションには、「一人で見る」に脇本（2015 など）による授業者がタブレットで写真を撮り行った論文がある。あるいは、「一人で書く」には、澤本ら（2016）が「セルフリフレクション」を主張し、これは「写真」をもとに記述する。あるいは、前田・中川（2016）は、デジタルストーリーテリング（DST）というツールを用いている。これは「コンピュータを使って映像と自分自身の語りによって自らの思いを表現する手法（同上，p.1）」であり、映像作成に写真を使用し、その選定過程がリフレクションを促進したと述べるのである。

なお、リフレクションに際して「ソフトウェア」を用いるものとしては、教育工学の分野で開発がなされており、浅川ら（1996）は、複数視点の映像から、発話プロトコルと映像プロトコルを作成する授業研究演習システムに拠り、それをもとに「セルフリフレクション」を記述（一人で書く）した後、「他者と話す」という手順を踏むことを指摘する。また、「一人で見る」リフレクションには、荒（2014）が教師と学習者の映像をもとに、教師の学習者モニタリングが適切に行われたか数値化することを提案している。そして、「他

者と話す」については、菅原（2014）が手書きパッドで授業映像に評価を組み込むシステムの開発とその検討を行っている。以上のように、記録を伴わないリフレクション論が圧倒的に多い一方、実践記録を伴うものについては、アナログとデジタルのいずれのデータをも含んでおり、一括りにはできない。

さらに、リフレクションにおける「人員」に着目しよう。ここでは、「一人で」、「他者と」、「組織で」と規模が大きくなるにつれて、論文数は減る傾向にある。また、「他者と」については、主体との距離に近いものから、①同学年の教員 [紅谷（2016）など]、②少数の同僚や管理職 [須本（2012）など]、③学校の組織 [久我（2009a）など]、④メンター [島田（2007）など]、⑤研修における他の教員 [石川（2007）など]、⑥専門家・大学教員 [上條（2014）など] に分類できるが、それらに対応してリフレクションという言葉の指す具体が、明らかに異なることがわかる。

3) リフレクションのタイミング

最後に、タイミングに関して検討する。ただし、タイミングが明記されていない場合は対象に即して類推したが、研修で経験を振り返るなどのリフレクションは、対象から物理的、時間的に距離があり、事後検討会での授業の省察とは異なるため「特定不可」とした。

なお、「授業者の授業を通して、観察者が観察者自身の授業を、振り返る」といった、主体と活動が異なる議論については、「観察者・参加者・第三者」として後述する。まず、リフレクションの主体が「授業者・教師個人」の場合は、表3のように19種類に分けることができる。

まず、「事前」には「授業」のため計画を立案する段階（厚東ら、2005 など）、学級経営、生徒指導の際に「子ども」を対象に、働きかけ「行動・活動」を思案する段階（久我、2009b など）が挙げられる。

次に、「事中」を述べるものとしては「授業」中（有馬、2014 など）、学級経営での「子ども」に対するものとする久我（2009b）、あるいは「実践・行為」を指す佐藤（1997）などによる主張がある。それは二分され、その一つは古市（2014, p.437）が、「教師は教える行為の最中にも学ぶ。それは特に自身の教える行為の省察である」と述べるように、「活動」を1時間の「授業」に限定するものである。もう1つは、久我（2009a など）が教育課題の設定から評価までを、高根ら（2013）は2時間分の授業とその間を「行為の中の省察」と見なし、行為の時間を長く捉えるものである。

表3 主体が授業者・教師個人の場合のリフレクションのタイミング（延べ数 135）

対象 \ タイミング	事前	事中	事後	次の事前	事前・中・後 (組織的省察)	特定不可
授業	5	11	60	1		
研修の活動			1			
子ども	2	2	4		12	2
実践・行為		3	12			5
自己			2			
経験						8
事例						1
自己と相手の関係						2
自分のリフレクション						1
実践・仕事の在り方・組織全体						1

そして、「事後」については通常授業後〔中井（2007）など〕と「授業」を対象としたもの、あるいは「研修の活動」〔前田（2014）〕、「子ども」〔高橋（2008）など〕、「実践・行為」〔川上（2013）など〕、「自己」〔若木（2014）〕を対象としたものがある。林（2011）は授業後の次の授業に向けた省察を述べているため、「次の事前」に分類した。また、久我が提唱する「組織的省察」は、「事前・事中・事後」のいずれでも行われたことを報告している。

なお、「特定不可」には、「子ども」〔菅沼（2013）など〕、「実践・行為」〔川上（2013）など〕、「経験」〔寺岡（2009）など〕、「事例」〔井谷（2013）〕、「自己と相手の関係」〔越智（2004）など〕、「自己のリフレクション」「実践・仕事の在り方・組織全体」〔三輪（2017）〕である。これらは、研修にて経験を振り返るといった、特定の事例を伴わない記述である。

次に、主体が「観察者・参加者・第三者」の場合のリフレクションについて検討する。観察者とは授業研究等で授業を見ている人、参加者はワークショップに参加した人、第三者はそれ以外のアドバイザーを指すが、そのタイミングは、表4に示すように7種類に分けられる。

表4 主体が観察者・参加者・第三者の場合のリフレクションのタイミング（延べ数12）

対象 \ タイミング	事前	事中	事後	次の事前	特定不可
授業		2	3		
教材・方略				2	
他者の授業			2		
実践・行為		1	1		
経験・自己					1

まず、「事中」を挙げるものに、坂本（2011）が他者の授業を見ながら自分の「授業」について、久保ら（2013）が他者の授業を通じて自分の「行為」をリフレクションするという論がある。また、「事後」としては、他者の授業映像を見ながら、自身の「授業」を〔若木（2012）〕、第三者である専門家が「他者の授業」〔高根ら（2013）〕が挙げられる。さらに、「次の事前」は、小笠原（2013 など）が他者の授業を通し、自分の「授業」に向けて「教材・方略」を、なお「特定不可」とは、高橋（2008）が研修にて、他者の実践記録を読むことで自分の「経験」をリフレクションしたことを論じている。

上述のように、タイミングに即して諸論を分析すると、表3と表4とを合わせて26種類に分かれることがわかる。いずれのタイミングで行うのがリフレクションなのかについても、論者によってその指すところは多様あるいは不明確である。

(2) リフレクションの全体像と類似概念の検討

以上を俯瞰すると、図1に示すように64通りのリフレクションの用いられ方に分けることができる。また、これを対象論文に即して俯瞰すると、表5、表6および表7に示すようである。用いられ方の幅広さは既述の通りだが、比較的まとまりが見られる「主体」についても、論者による分散傾向が否めない。

たとえば、久保らは「授業実践者以外の観察者等の他者は、他者の実践を観察するという学習を対象としたリフレクションを行うことができると考える」（2013, p.93）と、観察者も含めてリフレクションの主体と捉えている。

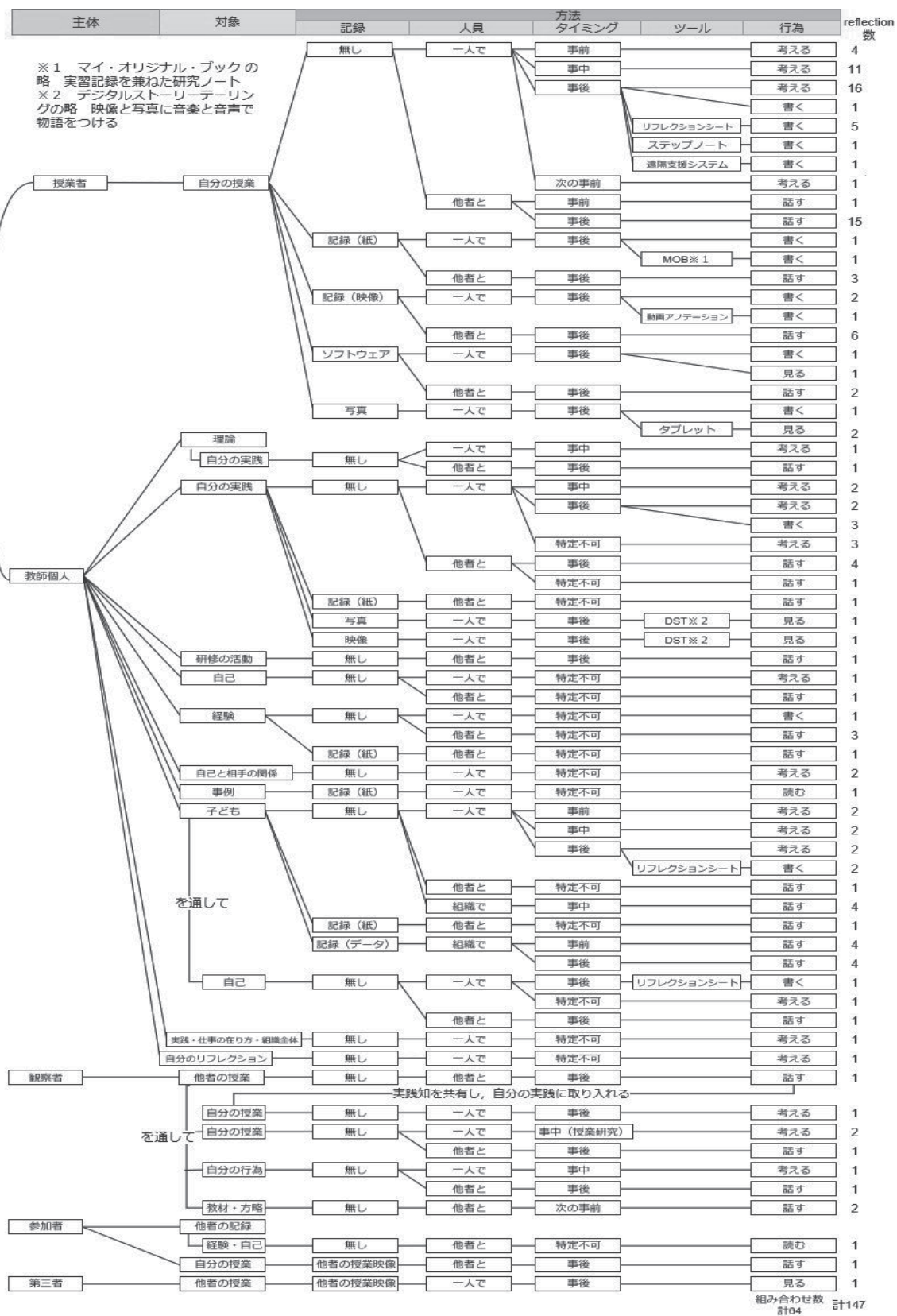


図1 reflection 概念の全体像

表5 分析対象文献の俯瞰(1)

主体	対象	記録	人員	タイミング	ツール	行為	文献
授業者	自分の授業	無し	一人で	事前		考える	厚東ら 2005・厚東ら 2007・久我 2009b・村井 2015
				事中		考える	澤本 1998・久我 2009b・久保ら 2013・有馬 2014・古市 2014・村井 2015・松本 2015・谷口ら 2015・石塚 2016・中村ら 2017a・中村ら 2017b
				事後		考える	堀江ら 1997・厚東ら 2005・厚東ら 2007・久我 2009b・長田 2010・厚東 2011・坂本 2011・坂本 2013・四方田ら 2013・古市 2014・村井 2015・松本 2015・谷口ら 2015・澤本 1994・澤本ら 1994・澤本ら 2016
						書く	澤本ら 2016
					リフレクションシート	書く	中井ら 2007・山口 2012・新保 2014・高根ら 2014・高根ら 2017
					ステップノート(共有システム)	書く	梶井 2017(同僚にコメントをもらっており, 同僚性を重視)
					遠隔支援システム	書く	三井 2015
				次の事前		考える	林 2011
			他者と	事後		話す	島田 2007
				事後		話す	高村ら 2006・島田 2007・森 2009・中田 2010・林 2011・坂本 2011・若木 2012・須本 2012・小笠原 2013・久保ら 2013・坂本 2013・佐藤学 2013・小笠原ら 2014・上條 2014・森ら 2017
		記録(紙)	一人で	事後		書く	澤本ら 2016
					MOB	書く	前田・煎原 2016
			他者と	事後		話す	佐々木 2009・澤本 1994・澤本ら 1994
		記録(映像)	一人で	事後		書く	澤本 1994・澤本ら 2016
				事後	動画アノテーション	書く	西原ら 2017
			他者と	事後		話す	福井 2012・高根ら 2013・石塚 2016・紅谷ら 2016・澤本ら 2016・姫野 2017
		ソフトウェア	一人で	事後		書く	浅川ら 1996
				事後		見る	荒 2014
			他者	事後		話す	浅川ら 1996・菅原ら 2014
		写真	一人で	事後		書く	澤本ら 2016
				事後	タブレット	見る	脇本ら 2015・脇本ら 2016

表 6 分析対象文献の俯瞰 (2)

主体	対象	記録	人員	タイミング	ツール	行為	文献
教師個人	理論→自分の実践	無し	一人で	事中		考える	久保ら 2013
			他者と	事後		話す	久保ら 2013
	自分の実践	無し	一人で	事中		考える	久保ら 2013・佐藤学 1997
				事後		考える	佐藤学 1997・三輪 2017
				事後		書く	川上 2013・角田ら 2016・角田 2017 川上 2013・角田ら 2016・角田 2017
				特定不可		考える	山口ら 2005・杉原 2012・山崎ら 2012
			他者と	事後		話す	花本ら 2013・角田ら 2016・角田 2017・市村ら 2017
				特定不可		話す	川上 2013
		記録（紙）	他者と	特定不可		話す	川上 2013
		写真	一人で	事後	DST	見る	前田・中川 2016
		記録（映像）	一人で	事後	DST	見る	前田・中川 2016
	研修の活動	無し	他者と	事後		話す	前田 2014
	自己	無し	一人で	特定不可		考える	越智 2007
			他者と	特定不可		話す	岐阜 2007
	経験	無し	一人で	特定不可		書く	岐阜 2007
			他者と	特定不可		話す	石川 2007・寺岡 2009・渡邊 2016
		記録（紙）	他者と	特定不可		話す	石川 2007
	自己と相手の関係	無し	一人で	特定不可		考える	越智 2004・越智 2007
	事例	記録（紙）	一人で	特定不可		読む	井谷 2013
	子ども	無し	一人で	事前		考える	久我 2009b・久我 2009c
				事中		考える	久我 2009b・久我 2009c
				事後		考える	久我 2009b・久我 2014
				事後	リフレクションシート	書く	高橋 2008・安井 2014
			他者と	特定不可		話す	菅沼 2013
			組織で	事中		話す	久我 2009a・久我ら 2010a・久我 2011a・久我 2011b
		記録（紙）	他者と	特定不可		話す	高橋 2008
		記録（データ）	組織で	事前		話す	久我 2009a・久我ら 2010a・久我 2011a・久我 2011b
				事後		話す	久我 2009a・久我ら 2010a・久我 2011a・久我 2011b
	子ども→自己	無し	一人で	事後	リフレクションシート	書く	若木 2014
				特定不可		考える	田上 2015
			他者と	事後		話す	若木 2014
	実践・仕事の在り方・組織全体	無し	一人で	特定不可	なし	考える	三輪 2017
	自分のリフレクション	無し	一人で	特定不可	なし	考える	三輪 2017

表 7 分析対象文献の俯瞰 (3)

主体	対象	記録	人員	タイミング	ツール	行為	文献
観察者	他者の授業	無し	他者と	事後		話す→	南部ら 2011
	自分の授業	無し	一人で	事後		考える	南部ら 2011
	自分の授業	無し	一人で	事中		考える	坂本 2011・坂本 2013
			他者と	事後		話す	若木 2012
	自分の行為	無し	一人で	事中		考える	久保ら 2013
			他者と	事後		話す	久保ら 2013
	教材・方略	無し	他者と	次の事前		話す	小笠原 2013・小笠原ら 2014
参加者	他者の記録→経験	無し	他者と	特定不可		読む	高橋 2008
	自分の授業	他者の授業映像	他者と	事後		話す	高根ら 2013
第三者	他者の授業	他者の授業映像	一人で	事後		見る	高根ら 2013

これに対して、高根らは「専門家（大学教員）」が、どのような視点からアドバイス（リフレクション）をするのか」（2013, p.72）と述べる。ここで、アドバイスとリフレクションは同義とされる。

なお、タイミングに即して、リフレクションがどのように扱われているかを今一度、見よう。「事前」と述べる堀江ら（1997, p.84）は、「授業前の準備では想像によって、（中略）、複合的な文脈に含まれる個別の意味を読みとり、それを一つの意味へと構成していく推論を常に行っている」と論じる。また、「活動に向けた省察」の立場をとる久我（2009b）は、「予見的な省察」と記述している。さらに、中田（2010, p.17）は授業中の意思決定を「瞬間的な判断」と、石塚（2016, p.2）は『行為の中の省察』を対象として、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにする」と即時的判断を指してリフレクションと見なす。ちなみに、「過程の判断」がリフレクションとして重要だと見なす久我（2011a）や高根ら（2013）の主張もある。ここに至って、リフレクションは予見、意思決定と同じ意味に用いられているのである。

4. 結論—ショーンのリフレクション論の検討へ

以上、リフレクションという用語の定義に始まる事実の観察、分析、議論は、あまりに多岐に及んでおり、その結果、この言葉の意味づけが困難なマジックワードに陥っていることが明らかである。

さて、この用語の提唱者ともいべきショーンによると、リフレクションは次のように説明される。すなわち、人は行為についてだけでなく、行動の最中に自身が行っていることを考えることができる。予期しなかったことが発生すると、「行為の中の省察」を通じてその事態に対応すると述べるのだ。このプロセスにおいてリフレクションの対象となるのは、行為それ自体と行為の結果、そして行為において暗黙的で直観的な知の3つとその相互作用である。そして、この「行為の中の省察」が、専門家の実践では行われるとされる [Schön, 柳沢ら訳（2007, pp.52-72）]。

また、ショーンは「行為の中の省察」の時間について、「実践者による行為の中の省察は、それほど素早く行われなこともある。行為の中の省察は、『行為の現在』に縛られる。つまり、行為がそ

の状況に変化を与えることのできる時間帯の制約をうけるのである。現在の行為は、分や時間、日、週や月といった広がりを持ち、この時間的広がり、実践を特徴づける行為の速度、状況の制限に対応している（同上、p.64）」とも述べる。つまり、リフレクションの時間的限定を行っていない。

これに対して、分析対象となった文献では、まずリフレクションを1時間の授業に限定した、石塚ら（2016）と行為の時間を広く捉えた久我（2011a）、高根ら（2013）を見出せる。あるいは、金川（2006, p.138）は、校長の職務について『現在の行為』は、年度始めに立てた課題・目標に向かって取り組む一年という期間かもしれないし、一つの学校に在籍しているおよそ三年という期間あるいは二時間の職員会議かもしれない。そして、「すぐに行為の結果に影響を及ぼすことができなくても、常に「行為の中の省察」を行っていることが重要」と強調する。これらは、ショーンの主張と軌を一にするものと言えるが、いつ行うことが教員の職能開発にとってのリフレクションなのか、についての説明を欠いたままである。

さらに、ショーンの論では「行為の中の省察」は言語を介さない、勘に似た概念も含まれる。彼は野球選手の自分の型を見つける経験と、ジャズミュージシャンの即興演奏の例を挙げて、「彼らが言葉を媒介にして行為の中の省察を行っていると考えする必要はない。感触を通して省察をおこなっていると云った方がよい（Schön, p.57）」と述べている。つまり、即興的思考、あるいは教師の勘と言えるものでさえ、「行為の中の省察」と解釈されるのである。ショーンは「行為の中の省察」を、「行動の最中におこなっていることそれ自体についても考える」という説明から始め、随所で考えるべきことを強調している。それにもかかわらず、「言語を介さない省察」をも含むことは、矛盾しないだろうか。たとえばヴィゴツキーによれば、人は言語を通じて思考しているので、「言語を介さない省察」は思考とは見なせない。ショーンの主張における言語と直感的思考、そしてリフレクションの関係をいかに理解すればよいのだろうか。

以上、教員の職能開発の重要な契機としてのリフレクションというキーワードがあまりにも濫用されていることを明らかにした。くわえてショーンの立論そのものが必ずしも整合的ではなく、また教育労働の特性に即した説明とは見なせないのではないかと提起したい。これらのさらなる検討が課題とされる。

注

- 1) 本研究では、文献にて“reflection”「反省」「省察」「リフレクション」と明記されたものを総じて、リフレクションと述べる。また、文献中の語については「反省」「省察」「リフレクション」とかっこ付で表す。
- 2) 字義は、データに情報を付け加えることであり、西原ら（2017）では授業場面の動画映像をインターネット上で閲覧して、気づいたことを教師同士が書き込み議論し合うことをアノテーションシステムと述べた。

参考文献

《分析対象文献》

- 浅川栄司, 小林進, 志村香代子, 澤本和子, 佐藤博, 山田七重, 若杉純子 (1996) 「教師の実践的力
量形成を支援する授業リフレクション研究 (その2)」『山梨大学教育学部附属教育実践研究指導セ
ンター研究紀要』 3, pp.13-21
- 荒優 (2014) 「教師の振り返りを支援する授業要約ソフトウェアの開発」『日本教育工学会研究報告集』
14-1, pp.1-4
- 有馬道久 (2014) 「授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究」『広島大学大学院教
育学研究科紀要・第一部, 学習開発関連領域』 63, pp.9-17
- 石川英志 (2007) 「教師の自己省察と専門性開発を支援する課題探究型研修: 教師の生涯発達からみ
た10年経験者研修における省察の重要性」『教師教育研究』 岐阜大学, 3, pp.35-43
- 石塚諭, 鈴木直樹 (2016) 「体育授業における教師の思考過程の特徴に関する研究」『学校教育学研究
論集』 東京学芸大学, 33, pp.1-15
- 井谷信彦 (2013) 「タクトの啓発と『ありうること』への開放: ヴァン＝マーネンの省察理論と意味
生成の沃野」『教育学研究論集』 武庫川女子大学, 8, pp.1-8
- 市村淳子 (2017) 「省察的問いを通じてアクティブラーナーを育成する小学校の組織開発に関する一
考察」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』 6, pp.101-112
- 小笠原忠幸 (2013) 「協働省察における教師の授業力量形成に関する研究」『教育実践高度化専攻成果
報告書抄録集』 静岡大学, 3, pp.37-42
- 小笠原忠幸, 石上靖芳, 村山功 (2014) 「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の
授業力量向上に果たす効果」『教師学研究』 14, pp.13-22
- 越智康詞 (2004) 「教職の専門性における『反省』の意義についての反省: 教育の営み教育関係, 教
育的ディスカールの特殊性に注目して」『信州大学教育学部紀要』 112, pp.181-192
- 越智康詞 (2007) 「教育現場の不確定性と「省察」による実践の創造—教職のジレンマを乗り越えて—」
『臨床教育人間学2 リフレクション』 東信堂, pp.51-72
- 角田豊, 掛田みちる (2016) 「『学校臨床力』の観点からみた教師の省察を深める事例研究会」『京都
教育大学紀要』 129, pp.47-61
- 角田豊 (2017) 「学校臨床力と教師の省察」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』 6, pp.115-116
- 梶井大輔 (2017) 「同僚性コミュニティを軸とした授業力量に資する省察の実践的研究」『日本教師教
育学会年報』 26, pp.124-134
- 上條晴夫 (2014) 「新人教師は自らの授業をどのように体験しているか? (その1) 教師教育のための
仮説づくり」『東北福祉大学研究紀要』 38, pp.145-163
- 川上純朗 (2013) 「高度専門職にふさわしい生涯職能成長を実現する教員研修プログラム体系の開発」
『教師教育研究』 6, pp.39-77
- 岐阜県総合教育センター (2007) 「教師の自己省察と専門性開発を支援する教員研修の実際」『教師教
育研究』 3, pp.1-29
- 久我直人 (2009a) 「組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究 (1)」
『鳴門教育大学学校教育研究紀要』 24, pp.19-26

- 久我直人 (2009b) 「教師の『活動に向けた省察』と熟達化に関する理論的考察：省察概念とその関連概念の整理を通して」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』 24, pp.11-18
- 久我直人 (2009c) 「教師の『省察的思考』に関する事例的研究」『鳴門教育大学研究紀要』 24, pp.94-107
- 久我直人, 三木省二 (2010) 「教師の組織的教育意思形成を基盤とした組織開発研究」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』 25, pp.1-9
- 久我直人 (2011a) 「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究『教師の主體的統合モデル』の基本理論」『教育実践学論集』 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 12, pp.15-26
- 久我直人 (2011b) 「組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究 (2)」『鳴門教育大学研究紀要』 26, pp.144-159
- 久我直人 (2014) 『優れた教師の省察力：子どもの成長を促し, まとまりのある学級づくりをすすめる』 ふうろう出版
- 久保研二, 木原成一郎 (2013) 「教師教育におけるリフレクション概念の検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第一部 学習開発関連領域』 62, pp.89-98
- 紅谷昌元, 小林正幸 (2016) 「授業の教師相互のリフレクションの方法の開発に関する研究」『東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要』 12, pp.13-22
- 厚東芳樹, 梅野圭史, 林修 (2005) 「小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究」『スポーツ教育学研究』 25, 2, pp.87-99
- 厚東芳樹, 梅野圭史, 山口孝治 (2007) 「小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究」『教育実践学論集』 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 8, pp.187-196
- 厚東芳樹 (2011) 「教職経験年数という物理的条件が教師の反省的思考に及ぼす影響—小学校低学年担任の男性教師について」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』 112, pp.59-71
- 坂本篤史 (2011) 「授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化：授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析」『教師学研究』 10, pp.25-36
- 坂本篤史 (2013) 『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程：小学校における授業研究事後協議会の検討』 風間書房
- 佐々木弘記 (2009) 「アクション・リサーチを位置付けた教員研修で行われる反省的思考の特徴」『日本教師教育学会年報』 18, pp.128-137
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア 反省的实践へ』 世織書房
- 佐藤学 (2013) 「授業のデザインとリフレクションによる教師の成長」『学校運営』 55-3, pp.6-9
- 澤本和子, 野田光子 (1994) 「授業リフレクション研究の発展」『山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』 2, pp.73-80
- 澤本和子 (1994) 「授業研究の今日的視点 -- 教師の1人称視点による授業リフレクション研究への道」『人間発達研究』 お茶の水女子大学人間発達研究会, 19, pp.5-11
- 澤本和子 (1998) 「中堅・ベテラン教員を対象とする教師の成長研究」『教育実践学研究』 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 4, pp.61-70
- 澤本和子, 授業リフレクション研究会 (2016) 『国語科授業研究の展開 教師と子どもの協同的授業リフレクション研究』 東洋館出版社
- 島田希 (2007) 「反省的な教師教育におけるメンターの役割—石川県における『熟練教師に学ぶ授業力向上事業』をもとに」『日本教師教育学会年報』 16, pp.88-97

- 新保淳, 野津一浩, 高根信吾 (2014) 「体育教員における授業リフレクションの可視化の方法とそれらのアーカイブ化の意義に関する研究」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』46, pp.193-203
- 菅沼真弓 (2013) 「教師の協働的リフレクションを支援する職場環境: 教師へのサポート構造に関する考察」『学校臨床心理学研究』北海道教育大学大学院研究紀要, 11, pp.125-142
- 菅原友子, 三浦和美, 中島平 (2014) 「小学校における授業リフレクション方法の検討」『教育情報学研究』13, pp.11-18.
- 杉原央樹 (2012) 「教師教育における『反省』(reflection) の意味に関する一考察: 『技術的合理性』モデルの再検討を通して」『日本デュイ学会紀要』53, pp.1-10
- 須本良夫 (2012) 「社会科授業における教師力を高める省察の研究 (1)」『岐阜大学教育学部研究報告』14-2, pp.19-29
- 高根信吾, 長倉守, 村林愛奈 (2013) 「小学校の授業におけるリフレクションに関する研究」『富士常葉大学研究紀要』13, pp.69-85
- 高根信吾, 三澤宏次, 新保淳 (2014) 「学び続ける教員像」確立のために求められるリフレクションに関する研究 (1)」『常葉大学保育学部紀要』1, pp.95-107
- 高根信吾, 新保淳 (2017) 「体育教員における省察の可視化と研修システムの総括と今後の課題」『常葉大学経営学部紀要』4-2, pp.51-57
- 高橋早苗 (2008) 「反省的实践家としての教育実践記録の意義と活用: 実践記録カンファレンスを通して」『教育方法学研究』33, pp.49-60
- 田上哲 (2015) 「教師の自己変革における『自己否定』に関する試論」『大学院教育学研究紀要』九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門, 18, pp.29-39
- 高村賢一, 厚東芳樹, 梅野圭史, 林修, 上原禎弘 (2006) 「教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討」『体育科教育学研究』22-2, pp.23-43
- 谷口和也, 漆畑俊晴 (2015) 「授業において形成される教師の実践的知識についての理論的展望」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』64-1, pp.19-34
- 寺岡英男 (2009) 「実践の省察を通して教師が成長する講習への転換をめざして」『教師教育研究』2, pp.83-87
- 中井隆司, 澤田あかね (2007) 「小学校体育授業への取り組みに対する自己診断表作成の試みー反省的实践家として自己成長できる教師を目指して」『教育実践総合センター研究紀要』奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, 16, pp.31-39
- 中田正弘 (2010) 「実践過程における教師の学びとリフレクション (省察) の可能性」『帝京大学教職大学院年報』1, pp.13-18
- 長田則子, 梅野圭史, 厚東芳樹 (2010) 「体育授業における教師の『感性的省察』の実体とその深化」『体育・スポーツ哲学研究』32-2, pp.99-118
- 中村駿, 浅田匡 (2017a) 「机上授業シミュレーションを用いた教師の行為の中の省察に関する事例研究」『日本教育工学会研究報告集』17-4, pp.37-44
- 中村駿, 浅田匡 (2017b) 「写真スライド法による教師の授業認知に関する研究」『日本教育工学会論文誌』40-4, pp.241-251
- 南部昌敏, 長谷川秀樹, 金城勲, 小林稔, 浦野弘, 三橋功一, 井上久祥 (2011) 「協働と省察を取り入れたワークショップ型校内教員研修システムの開発」『上越教育大学研究紀要』30, pp.85-94

- 西原康行, 米村耕平 (2017) 「動画アノテーションシステムによる体育教師の協調的授業改善の試み」『体育学研究』 pp.263-274
- 花本明, 岸田正幸 (2013) 「教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』 23, pp.225-232
- 林伸晃 (2011) 「小学校体育授業における教師の反省的思考に関する実践研究: アクション・リサーチの取り組みから見えてきたもの」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』 14, pp.107-116
- 姫野完治 (2017) 「教師の視線に焦点を当てた授業リフレクションの試行と評価」『日本教育工学会論文誌』 40, pp.13-16
- 福井県特別支援教育センター (2012) 「教員の実践と省察を支える学校: 実践と省察を支える同僚との出会いで学び続ける教員」『研究紀要』 30, pp.2-8
- 古市直樹 (2014) 「反省的实践としての『指さし』」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 54, pp.433-439
- 堀江伸, 羽野ゆつ子 (1997) 「ジョン・デューイにおける反省的思考の理論と教師論 連続的ディスコースの習慣形成と教師の役割をめぐって」『滋賀大学教育学部紀要 I 教育科学』 47, pp.77-89
- 前田康裕 (2014) 「熊本市教師塾『きらり』による教員研修に関する効果」『日本教育工学会論文誌』 38, pp.165-168
- 前田康裕, 中川一史 (2016) 「省察を促すためのデジタルストーリーテリングを組み込んだ教員研修の効果」『教育メディア研究』 22, 2, pp.1-12
- 前田輪音, 箭原さおり (2016) 「教職大学院および修了後の教師の『研究』過程: 『省察』し『学び続ける』教師の姿から」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』 6, pp.95-108
- 松本浩司 (2015) 「ティーチングマインドー教師の専門的能力における基盤ー」『名古屋学院大学論集 社会科学』 51-4, pp.173-200
- 三井一希 (2015) 「新人教師の授業リフレクションをサポートするグループウェアを活用した遠隔支援の事例分析」『コンピュータ&エデュケーション』 38, pp.68-73
- 三輪建二 (2017) 「学び続ける教員の省察的实践 英国での議論を中心に」『教育総合研究』 日本教育大学院大学紀要, 10, pp.105-117
- 村井尚子 (2015) 「教師教育における『省察』の意義の再検討」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』 5, pp.175-183
- 森力, 眞榮城善之介 (2017) 「教師の授業改善へのアプローチ」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』 24, pp.79-88
- 森勇示 (2009) 「体育授業における教師の実践的知識の形成過程ー教師との対話事例を手がかりに」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』 12, pp.207-212
- 安井勝 (2014) 「教育力量形成において子どもと教師の関係性省察を深化させる教師像の実践的研究『臨床教育ノート』(記録)で捉えた子どものまなざしを契機として」『学校教育研究』 29, pp.151-164
- 山口孝治 (2012) 「体育授業における教師の反省的思考の変容に関する実践的研究: 授業中の『出来事』への気づきに着目して」『佛教大学教育学部学会紀要』 11, pp.41-52
- 山口美和, 山口恒夫 (2005) 「教師の専門性と自己省察能力「習熟」モデルと教育における理論/実践観の批判的考察」『信州大学教育学部紀要』 115, pp.131-142
- 山崎準二, 榊原禎宏, 辻野けんま (2012) 『考える教師 省察, 創造, 実践する教師』学文社
- 四方田健二, 須甲理生, 荻原朋子, 浜上洋平, 宮崎明世, 三木ひろみ, 長谷川悦示, 岡出美則 (2013)

- 「小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究」『体育学研究』58-1, pp.45-60
- 若木常佳 (2012) 「授業リフレクションの実際と課題」『教育学研究紀要』中国四国教育学会, 58-1, pp.112-117
- 若木常佳 (2014) 「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, pp.206-211
- 脇本健弘, 堀田龍也 (2015) 「教師のセルフリフレクションを支援するツールの機能に関する検討」『日本教育工学会研究報告集』15-3, pp.31-36
- 脇本健弘, 堀田龍也 (2016) 「タブレット端末付属のカメラ機能を活用した教師の『セルフリフレクション』に関する調査－撮影対象とその効果に関する分析」『日本教育工学会論文誌』39, pp.117-120
- 渡邊巧 (2016) 「生活科教科観の吟味・再構築を図る教員研修プログラムの開発」『学習システム研究』3, pp.27-41

《引用・参考文献》

- 金川舞貴子 (2006) 「校長養成・研修におけるショーンの反省的实践家論に関する一考察－ M. エロウのショーン批判を手がかりに」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 教育人間科学関連領域』55, pp.133-142
- 木原俊行 (1996) 「教師の反省的成長に関する研究の動向と課題：他者との「対話」システムに着目して」『教育方法学研究』21, pp.107-113
- 久我直人 (2007) 「教師の専門性における『反省的实践家モデル』論に関する考察 (1)」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』22, pp.23-29
- 佐藤和紀, 齋藤玲, 堀田龍也 (2016) 「授業実践・リフレクションによる初心者教師のメディア・リテラシーに対する意識の変容」『日本教育工学会論文誌』39, pp.29-32
- 中央教育審議会答申 (2015) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』
- 中央教育審議会答申 (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』
- 藤岡完治, 菅沼伸一 (1995) 「授業場面における教育相談的態度に関する研究：授業リフレクションを通して」『横浜国立大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』11, pp.31-51
- 望月紫帆 (2015) 「授業鑑識力の向上を目的とした授業研究の類型化」『日本教育工学会研究報告集』3, pp.43-46
- Procee, H. (2006) . Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56(3), pp.237-253
- Schön, D. A., 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- Schön, D. A., 柳沢昌一・三輪建二訳 (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

