東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

コア・リフレクション研究の動向と今後の展望: 教師の省察と成長をめぐって

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 公開日: 2023-10-27 キーワード (Ja): コア・リフレクション, 省察, 教師の成長, ETYP:教育関連論文 キーワード (En): Core reflection, Reflection, Teacher development 作成者: 中田, 明香, 堀田, 香織 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学, 埼玉大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000061

コア・リフレクション研究の動向と今後の展望

── 教師の省察と成長をめぐって ──

中田　明香＊・堀田　香織＊＊

1．はじめに

反省的実践家を提唱したアメリカの教育学者Schönは「実践家の多くは，技術的熟達者として自分自身を捉える見解に自らを閉じこめているので，実践世界の中で，省察をもたらすものを見出すことができない（Schön, 1983, p120, 佐藤・秋田訳, 2001）」と述べている。これについて，オランダの教育学者Korthagenは，教師のReflection（以下，省察）について，理想と現実状況が一致せずに摩擦が生じることによって省察が起きる可能性を指摘している（Korthagen, Kim, & Greene, 2013）。ここでいう理想とは，教師が思い描く，こうありたいという状況や物事を意味する。

Korthagenは，省察の深さにより7層からなるOnion model（以下，オニオン・モデル）を構成し，その中心に自分の中核的資質であるCore qualities（以下，コア・クオリティ）を置いた。そして，深い省察であるCore reflection（以下，コア・リフレクション）を提唱している（Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen et al., 2013）。以下，オニオン・モデル，コア・クオリティ，コア・リフレクションについて説明する。

1．1．オニオン・モデル

オニオン・モデルは図1に示すように，円の外側からEnvironment（以下，環境）・Behavior（以下，行為）・Competencies（以下，能力）・Beliefs（以下，信念）・Identity（以下，アイデンティティ）・Mission（以下，ミッション）で構成されている。

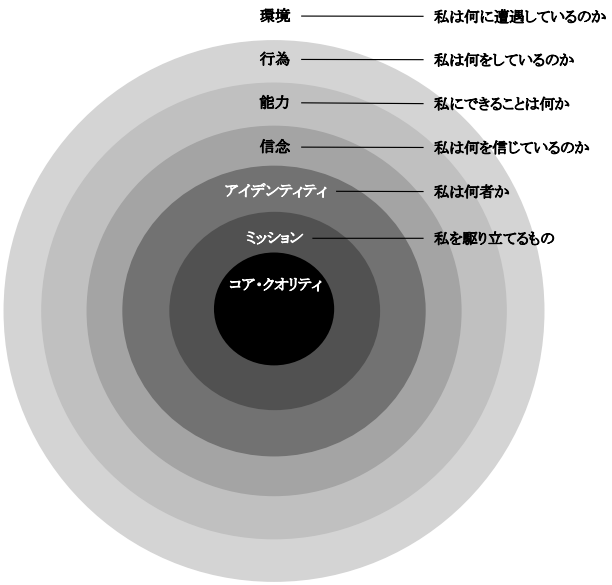

図1．オニオン・モデル（荒木，2015，p10より）

1．2．コア・クオリティ

コア・クオリティとは，日本語にすると「中核的な資質」であり，個人が本来持っている資質や強みを意味する（Korthagen & Vasalos, 2005）。

Korthagen & Vasalos（2005）は，コア・クオリティの例としてTickle（1999）の「共感，思いやり，愛，柔軟性，勇気，創造性，感受性，決断力，自発性」などを挙げている（Korthagen & Vasalos, 2005, p56）。コア・クオリティを認識することで，教師は元々持っている人としての強みを活かして，困難に対処できるようになるのである。ここでいう困難とは，人にとって対処す

＊　なかた　あきか　東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科・教育方法論講座
＊＊　ほった　かおり　埼玉大学教育学部
キーワード：コア・リフレクション／省察／教師の成長

ることが難しい状況や物事を意味する。

1. 3. コア・リフレクション

コア・リフレクションとは，省察がオニオン・モデルのアイデンティティ，使命，コア・クオリティまで及ぶことを意味する（Korthagen et al., 2013）。

コア・リフレクションを促すアプローチの中心的な目的は，コア・クオリティに気づくことであり，同時に困難の原因となっている内なる障害物への気づきを促し，コア・クオリティを引き出すことである。そして，教師に対する介入が終了した後も，教師自らの力で困難に対処できるような成長を目指すのである（Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009）。

2．本稿の目的

浅田（1998）は，教師の成長研究に対して，研究者は意図せずに「教師として」の成長に限定していないか？という疑問を投げかけながら，成長・発達について「成長・発達ということには，二つの意味がある。一つは職能の成長・発達である。もう一つは，人間としての成長・発達である。(p304)」と述べている。このように，教師としての成長を考える際には，職業人だけではなく，職業を通した人間的成長も含むものだと考えることが重要である。よって，本研究では「教師の成長」を，「教師が児童生徒や同僚など，日々接する人たちや，日々起こる出来事などを通して，職業人だけではなく人間としても変化を遂げること。変化が起きた後もその人の力として保持されるもの。」と定義する。

教師の成長を考える上で，コア・クオリティに気づき，自信をもって教育現場で活躍できることは，その後状況が変わって他の困難が起きた際にでも自分で対処できるようになることにつながる。それはつまり「コア・リフレクション」の目指すところである。従って，教師の成長を促すために，コア・リフレクションは重要な作業であると考えられる。

近年我が国ではコア・リフレクションへの関心が向けられており，荒木（2015）や坂田・中田・村井・矢野・山辺（2019），村上・清水（2021）によって概念的な紹介や整理が行われてきた。しかしながら，日本における実践的研究は茂野（2017）のみと限られている。そこで，本論文では，コア・リフレクションの実践が進んでいる海外の研究を紹介する。特に，スーパービジョン（以下，SV）等の介入におけるどのような働きかけが教師にどんな変化をもたらしたのかに着目し，コア・リフレクションの効果を説明したい。今後日本でコア・リフレクションに関する研究や実践が発展する上で，どのような検討が期待されるのか，海外の先行研究を通じて，その方向性を示していくことが本研究の目的である。

3．コア・リフレクションに関する先行研究

ここでは，Korthagen（2014）がコア・リフレクションの実践的研究として挙げた５つの研究とThomas & Korthagen（2021）を紹介する。

3. 1．個別介入に関する研究

まず，コア・リフレクションを促す個別介入と，その効果を検討したMeijer et al.（2009），Hoekstra & Korthagen（2011），Thomas & Korthagen（2021）の研究を挙げる。

Meijer et al.（2009）は，コア・リフレクションを促す７つの原則（表１）を示したうえで，この７原則に基づき，個別事例を取り上げ，詳細な検討を行った。対象事例は，15歳～16歳の生徒に社会科を教える教師１名（以下，P）であり，１年間に７回（各１時間）のSVを受けた。SVの逐語記録，教師の日誌，半構造化インタビュー記録，アンケートの回答を基に，事例のプロセスが表１のように分析された。

スーパーバイザー（以下，SV'or）はPのコア・クオリティやコア・クオリティの発揮を妨げるもの（内なる障害物）に気づくと，それらをPと共有しながら（原則１）SVを進めた。そして，SV'orはPの「自分が成功してもそれを認められない傾向」が，Pにいつも混乱をもたらしていることに気づいた。そこでSV'orはPのコア・クオリティである「生徒に対する尊敬の気持ち」を取り上げたが，Pはこのコア・クオリティについて思考レベルでは理解していても，その場で感じ取ってはいなかったため，SV'orは「今，ここ」での気持ちを意識するように促した。SV'orはコア・クオリティを自覚することこそがPの目標だと考え，続く

表1．コア・リフレクションを促す７つの原則（Meijer et al., 2009 より筆者翻訳・編集）[1)]

(1) 支援者は学習者に対して，理想やコア・クオリティへの気づきを促す。
(2) 支援者は，学習者が理想を実現しようとする場面や困難に出会う場面でコア・クオリティを活かす際に，学習者自身の内なる障害物への気づきを促す。
(3) 支援者は，学習者の持つ理想やコア・クオリティ，内なる障害物についての学習者自身の認知，感情，意欲への気づきを促す。
(4) 支援者は学習者に起きる理想と現実の不一致による困難や，学習者自身が生み出している内なる障害物への気づきを促す。
(5) 支援者は，学習者の内側から生まれるプロセスを信じる。
(6) 支援者は，既に学習者が持っている省察する力を発揮することを支える。
(7) 支援者は，コア・リフレクションを学習者自らが実行するという自律性を促す。

セッションで，P のコア・クオリティに焦点を当てたが，P はコア・クオリティを意識することで本当にうまくいくのか不安になってしまった。SV’or は P に起きるそのプロセスに立ち会い，共感をもって接するとともに，否定的な感情をありのままに受け止めることを促した。それによって P は否定的な感情にも意味があり，否定的な感情を恐れる必要はないと考えるように変化した。そして，「自信」というコア・クオリティを意識し，行動するようになった。

このような事例から，Meijer et al.（2009）は，教師がコア・リフレクションを通じて，これまでの否定的なアイデンティティや信念について新しい見方をするようになり，自らのコア・クオリティを意識しながら，積極的に行動するようになったと結論づけている。

続いて，同様に個別介入によるコア・リフレクションの効果を検討した Hoekstra & Korthagen（2011）の研究を紹介する。

彼らは，教師個人が自分で行う省察（Hoekstra, Brekelmans, Beijaard, & Korthagen, 2009）と，SV による省察の違いを量的かつ質的な方法を用いながら比較検討した。2009 年の調査にはオランダの学校で 15 歳～18 歳の生徒を教える教師 32 名が参加したが，その中で教師個人が自分で行う省察では変化が見られなかった教師 T（以下，T）を対象に SV が行われた。Hoekstra & Korthagen（2011）は，全 7 回の SV とインタビュー記録に基づき，T に生じた成長を報告している。

SV’or は，T には生徒が熱意を持って取り組むことを期待する傾向と授業で上手くいかないと感じると，失望し，否定的思考に陥る傾向があることに気づいた。そこで，SV’or は T のもつ傾向を共有し，内なる障害物となっているものを明らかにするのを助けた。それによって，T は以前なら「失敗した」と捉えた場面でも，「生徒に教えるチャンスだ」と前向きに受け止められるようになった。その後 S V’or は，T の問題よりも，成功したことに注目しながらロールプレイを行った。また，SV’or は大きな成果に期待するのではなく，小さな成功に満足するようアドバイスした。最終 SV では，S V’or は T の自律性を促し（原則 7），SV 後も T 自身が自分でそのプロセスを続けられるように働きかけた。

結果として，教師個人が行うリフレクションによって変化がなかった教師でも，SV という他者の介入があることでコア・リフレクションが促され，変化することが明らかにされた。

次に，教師が出会う特定の困難に着目し，個別セッションによるコア・リフレクションの効果を検討した Thomas & Korthagen（2021）の研究を紹介する。彼らは教育実習生が経験する困難に着目し，3 名を対象として効果を検証した。分析には，12 週間に 8 回実施された指導教官によるセッション記録，セッションの開始前と 1 ヶ月後，及びセッション終了後の 3 回にわたって行われたインタビュー記録が用いられた。本稿では Thomas & Korthagen（2021）が取り上げた 3 事例のうち，コア・リフレクションが起きるプロセスとその介入が明示された 1 事例（以下，S）を紹介する。

Sは個別セッションの中で，高校時代に自分より3歳ほど年上の教師を見て「この人は教師として何も知らないのだろう」と思ったことを振り返り，自分も生徒から「何も知らない人」と思われたくないと話した。彼女の指導教官は「コア・クオリティを阻むもの（内なる障害物）は何か？」「そのような内なる障害物についてSはどう感じるか？」ということに焦点を当てた。そのセッションによって，Sは「思い込みに囚われるのではなく，自分のコア・クオリティを活かす方がいい」と考えるようになった。その後，Sは教育実習において自身のコア・クオリティに立ち戻り，コア・クオリティを組み合わせながら，どのように生徒と関わるかを考えられるようになった。そして，Sは学期が進むにつれて，問題が少なくなっていったと振り返った。例として，他の教師に代理を頼まれた時のことを話した。Sは，以前なら同じような状況で「自分が失敗するように仕向けられているのではないか」と不安に思っただろうと振り返りながら，自分のコア・クオリティである「教師としての存在感」と「自発性」を発揮することができたという。具体的には，代理を頼んだ教師に「何をしたらよいのか」と確認することによって，相手からの要請を理解し，自信を持って代理を引き受けることができたのであった。

3. 2. グループやチーム介入に関する研究

次に，グループや学校全体で行ったコア・リフレクション研究を紹介する。

Adams, Kim, & Greene（2013）は，6～10名の新任教師を対象にして，4年間行った月1回のコア・リフレクション・グループの質的分析結果を報告している。本稿では論文で紹介されている6事例のうち，グループによるコア・リフレクションによって教師の変化がよくわかる1事例（以下，K）を紹介する。

Kは明るく前向きな性格で，教師として子どもたちと接することをとても楽しみにしながら新年度を迎えた。しかし，Kはとても落胆した様子で最初のコア・リフレクション・グループに参加した。校長が彼女に批判的であるということに心を痛めているようだった。コア・リフレクション・グループでは，Kの辛さを受け止めるとともに，Kの強みとなるコア・クオリティを共有した。しかし，Kは理想と現実に起きることの間で悩んでいたため，それについてファシリテーターは「考えること」「感じること」と同様に「したいこと」を大切にするにはどうしたら良いだろうかと問いかけた。するとKは「正直でいること，つまりそれは感じていることを言葉にすることだ」と答えた。次に，ファシリテーターは「感じていることを言葉にすることに対してどう感じるか？」と問いかけると，「すごく怖い。でも，行動で何かが変わるかもしれないということにワクワクする。今までの自分ならそうしなかったが，周りの人を大切にしているように，自分自身も大切にしなければならない」と考えが変化した。

このようなグループによって，Kはコア・クオリティと再びつながることができ，自信を持って行動できるようになったという。例えば，当初不安をもたらした校長に対しても，論理的根拠を示しながら，担当する生徒を守る行動をとることもできるようになった。

次に，学校全体でコア・リフレクションに関する取り組みを行った6つの小学校を対象に効果を検証したAttema-Noordewier, Korthagen, & Zwart（2011）の研究を紹介する。

このプロジェクトは，教師が同僚や生徒に対する良いファシリテーターになり，学校の質を向上させるという目的で行われた。この目的のため，教師はコア・リフレクションとそれを促すコーチングを学んだ。

プロジェクト内容は以下の5つである。①コア・リフレクション・グループミーティングの開催。コア・リフレクションを促す7つの原則に従い，プロジェクト実施期間中3回行われた。②現場での実践。会議や教室で先にあげた7つの原則に従った実践を行った。例えば，教室でコーチングをするなどである。③教師個人におけるコア・リフレクションの促進。④学びから実践への強化。学んだことを実践できるように，学級の中や，教師間でコア・リフレクションを促す取り組みを推奨した。⑤学校レベルでのリフレクション実践。校長や補助教員も含め教師がチームとなってコア・リフレクションに取り組んだ。

Attema-Noordewier et al.（2011）は，これらのプロジェクトの効果を検証するために，振り返りレポート，プロジェクト後のインタビュー調査，量的調査などを

行った。そして，コア・リフレクションが教師にもたらした効果として，自主的に行動する感覚の増加や自己効力感の増加，コーチングスキルの向上，教育観の刷新，生徒や同僚，自分自身のもつコア・クオリティについての気づきが深まったことを報告した。

3. 3. SV'orにおけるコア・リフレクションの影響の検討

最後に，SV'orにおけるコア・リフレクションの影響について検討したKim & Greene（2011）の研究を紹介する。

彼らは3年間の共同自主研究により，継続的に収集した質的データ（SV記録，SV'orグループのミーティング記録，日誌や本のメモ，電子メールの記録）を用いて分析を行った。

結果では，SV'or自身のコア・リフレクションの重要性として，以下4つを指摘した。

1つ目は「矛盾の理解（understanding the contradictory nature of core qualities）」である。SVのプロセスの中で，SV'orは自らのコア・クオリティを考える際に，矛盾した，両立しがたい考え方が浮かび上がることがある。そのような場合に，そうした矛盾を自覚しながらSVを継続することが重要であるとした。

2つ目は，SV'orが実際に行っていることと理想的な行いにギャップが生まれ，進展が見られない状況に陥る「偽善との直面（confronting our own hypocrisies）」である。しかし，そのようなギャップがあること自体が省察する力を強化するのだと信じることが重要であるとした。

3つ目は，「曖昧さを抱え続けること（holding ambiguity）」である。スーパーバイジーが感じる困難をSV'orが自分のことのように感じたとしても，巻き込まれないようにしながら，その状態を抱えたまま対応することが重要であるとした。これによって，自分個人としてのアイデンティティと専門家としてのアイデンティティを一致させるための時間が生まれ，対処が可能になるとした。

最後に，「自分を信頼し続けること（sustaining authenticity in everyday practice）」である。これは，実践で「自分」を保つことを意味し，SVの前に自分のコア・クオリティを確認することや，過去の成功体験等を思い出して自信を取り戻すことを提案した。

4．考察

本研究は，コア・リフレクションの実践が進んでいる海外の研究を報告し，今後日本で実践が発展する上で，どのような検討が期待されるのか，その方向性を示していくことを目的としている。本章では，教師の省察研究におけるコア・リフレクションの意義と，我が国における研究の展望を述べる。

日本における教師の成長については2000年以降，数多くの研究が蓄積されてきた。そして今，我が国では急速に変化する社会の中で，教師が生涯にわたって自律的に学び続け，成長し続けることが求められている（文部科学省, 2021）。その中で，コア・リフレクションは，まさに教師が自律的に学び続けることを可能にする一つの手法であると考え注目した。

Meijer et al.（2009）が提唱したコア・リフレクションを促す7つの原則のコア・クオリティへの気づきの促し（原則1）はSVやミーティングにおける特に最初の段階で行われており，その中で共感的理解や受容が重要視されていた。そのような共感的理解や受容は，来談者中心療法にも共通する態度であり，「カウンセリング・マインド」として我が国に広く認知されているものである。さらに，そこに生まれた信頼関係を土台にして，学習者の自律を支える段階（原則7）に導いていくこの7原則は我が国においても教師が自律的に学び成長し続けるための重要な介入原則として高く評価できる。

次に，Attema-Noordewier et al.（2011）が報告した学校全体でコア・リフレクションに取り組んだ実践について考察する。このような学校全体での実践を通して，教師同士，あるいは教師と生徒が語り合い，学びあう学校文化が形成され，学校全体において自律的な学びが形成されるのではないだろうか。こうしたことを実現するためにも，我が国において校内研修で積極的にコア・リフレクションを取り入れることが望まれる。そして，教師が語り合い，省察を深め合うこと，ファシリテーターとしての技能を身に着けることは，学校全体の同僚性（津田, 2013）を高めることにつながるだろう。これらの実践研究により同僚との学びあいや

切磋琢磨の中でどのような相互作用があるのか（高橋，2013）も明らかにすることが期待される。

最後に，Korthagen & Vasalos（2005）は困難によって省察が促されると述べている。我が国において教師は年代ごとに，若手の時期，若手からミドルリーダーへと成長する時期，管理職となる時期など，困難の内容が異なることが想定される。また，通常学級で特別支援教育を行う困難（角南, 2018; 早川・吉井, 2021），ICT 導入にまつわる困難，不登校や子どもの貧困などの困難も近年課題として挙げられる。したがって，新任教師を対象にしたAdams et al.（2013）やThomas & Korthagen（2021）による研究のように，特定の段階にある教師が抱えがちな，特定の困難に注目しコア・リフレクションを用いた実践を行うことも有効であると考えられる。そして，それらの実践事例の検討を通して各困難のコア・リフレクションのプロセスやオニオン・モデルの構造が浮かび上がることが期待される。

注

1）コア・リフレクションを促す他者を「支援者」，教師や教育実習生などコア・リフレクションを経験する者を「学習者」と表記した。

文献

Adams, R., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). Actualizing core strengths in new teacher development. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com.

荒木寿友（2015）．教員養成におけるリフレクション：自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて．立命館大学教職教育研究，2，5-14.

浅田匡（1998）．教師学を目指して．浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著），成長する教師：教師学への誘い（301-307）．金子書房.

Attema-Noordewier, S., Korthagen, F. A. J., & Zwart, R. (2011). Promoting quality from within: A new perspective on professional development in schools. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (115-142). New York: Routledge.

早川薫・吉井勘人（2021）．小学校教師の特別支援教育についての認識の変化．教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，11，329-347.

Hoekstra, A., Brekelmans, B., Beijaard, D., & Korthagen, F. A. J. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching. and Teacher Education, 25, 5,* 663-673.

Hoekstra, A., & Korthagen, F. A. J. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning versus Systematic Support. *Journal of Teacher Education*, *62, 1,* 76-92.

Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2011). Aligning Professional and Personal Identities: Applying. core reflection in teacher education practice. *Studying Teacher Education*, *7*, *2,* 109-119.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic. approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education, 20, 1,* 77-97.

Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A),* (73-89). Bingley, UK: Emerald.

Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. & Greene, W. L., Eds. (2013). *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education.* [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *11*, *1,* 47-71.

Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25,* 297-308.

文部科学省（2021）．「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/013/

1420173_00001.htm（2022年10月12日参照）.

村上忠幸・清水凌平（2021）．コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考察．教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要，3，209-218.

坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子（2019）．リフレクション入門．一般社団法人　学び続ける教育者のための協会（REFLECT）編．学文社.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic. books.（ショーン, D. A. 佐藤学, 秋田喜代美（訳）．（2001）．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.）

茂野賢治（2017）．教員養成段階における教師教育の展望：コルトハーヘンの「コア・リフレクション」に焦点を当てて．立命館教職教育研究，4，51-60.

角南なおみ（2018）．ADHD傾向がみられる子どもとの関わりにおいて生じる教師の困難感のプロセスとその特徴：教師の語りによる質的研究　発達心理学研究，29，4，228-242.

Thomas D. B., & Korthagen, F. A. J. (2021). The winding road of student teaching: addressing uncertainty with core reflection (in press). *European Journal of Teacher Education*, 1-18.

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (121-141). New York: State University of New York Press.

津田昌宏（2013）．教職の専門職性としての同僚性．東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢，33，179-193.