

コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考察

村上 忠幸・清水 凌平

Discussion on Korthagen's Core-reflection

Tadayuki MURAKAMI, Ryohei SHIMIZU

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第3号 (2021年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.3 (January 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

村上忠幸

清水凌平

(京都教育大学教育学部)

(京都教育大学附属桃山中学校)

Discussion on Korthagen's Core-reflection

Tadayuki Murakami Ryohei Shimizu

2020年9月30日受理

抄録：コルトハーヘンによるコア・リフレクションは、人が本来持つ強みであるコア・クオリティに注目した新しい省察の方法である。この省察は自分の成功的経験からコア・クオリティを見出す右脳を刺激する心地よい省察であり、自己肯定感の高まりが期待できる。この省察について、京都教育大学メンターシップ育成講座の教員研修における実践から課題と展望について考察した。また、探究学習におけるコア・リフレクションの可能性についても考察した。

キーワード：教師教育、メタ認知、省察、コア・リフレクション、玉ねぎモデル

I. はじめに

京都教育大学では2016年度から教員の資質・能力の向上の取り組みとしてメンターシップ育成講座を立ち上げた(岩村ら、2017)。その趣旨は「新しい時代に対応した教師力の涵養を図る教員養成・初任者教育のための人材育成システムの構築」というテーマのもと、「新しい教師力の涵養を目指して専門職としての教師を養成する新しい方法を生み出す」というものである。これを支える考え方は、大学および学校の教師教育者と学校の教師が、未来の教師に対する責任を共有し、協働的なパートナーシップを作り上げる。」としており、以下の認識を共有し、実現に向けて協働することを旨とした。

・教師力の涵養：

資質・能力の高度化に対応した「理論と実践の往還」を可能とする能力を新しい教師力としてとらえる。省察力を基調とした理論と実践をつなぐ能力を育成する。

・教員養成・初任期教育：

「経験からの学び」を有意義なものとする教師教育の発想のもと、特に教員養成、初任期教育における人材育成の視点からの取り組みの充実を図る。

・人材育成システムの構築：

このような教師力の涵養を教員養成、初任期教育に対応できるメンター(人物および概念)の育成とその活用に関するシステムの構築により企図する。

このような視点に基づきメンターシップ育成講座が構築されていった。この講座は、2016年度、2017年度の試行(トライアル講座)を経て2018年から本格実施となり今日を迎えている(岩村ら、2019)。

このようにメンターシップ育成講座は、日本の教育文化のなかで有効に働くメンターについての検討を反映させ、メンターシップ育成講座として開発・実践することができた。これは「メンターによって新しい時代に向けた日本の教育文化を活性化したい」という考え方に基づいている。そのためのプログラムとしてメンターに必要な資質・能力(マインド、姿勢、スキル・知識)をメンターシップとして以下の4つの視点を見出し、これらに基づき、講座を実施してきた。

①メンター（メンタリング）の理論 ②省察力 ③コーチング力 ④ファシリテーション力

また、メンターシップ育成講座の核となるのは「省察力」である。これを実践的に有効化するためにメンターの理論、コーチング力、ファシリテーション力がその周りを固めている。これらについて、メンターシップ育成講座については以下のように説明している（「省察力」「コーチング力」「ファシリテーション力」について）。

メンターシップに必要な3つの力

メンターとは、省察による「経験からの学び」をサポートし、理論と実践の往還を促す経験豊かな存在。以下の3つの能力を自身と周りの人々とで共有し、その働きを活かすことができる。

○省察力

経験したことを反省的にメタ認知することにより、自分の学びとする能力のこと。コルトハーヘンによる2つの省察の方法をマスターする。1つは課題を解決するときに自分を高めていくALACTモデル、2つは自分の強み（コア・クオリティ）を見つけだすためのコア・リフレクション。

○コーチング力

サポートの姿勢による共感性のあるコミュニケーションをする能力のこと。コミュニケーションを通して、相手のやる気、自発的な行動、能力を引き出すことにより、相手の中にある可能性を引き出し、自発的な行動を促進させるプロセスとスキル。

○ファシリテーション力

コーチング力を集団に活用して、コミュニケーションを活性化しチーム力を高める能力。チーム学校として協働的に強みを発揮していくためには必要な能力。場のデザイン（話し合いの場づくり）、対人関係（意見の引き出し方）、議論の構造化（見える化）、合意形成（まとめ、分かち合う）などのプロセスとスキル。

メンターシップ育成講座における省察力の講座は、基本的にコルトハーヘンの省察モデルに基づき（コルトハーヘン、2010）、それを日本の教育文化に適合した教師教育として展開することを企図している。

本稿では、省察の中でも特にコア・リフレクションに焦点を当て、日本の教育文化のなかでコア・リフレクションが有効性を発揮する方略について考察する。

Ⅱ. コア・リフレクションの概要

筆者らは2016年から毎年オランダを訪問し、ユトレヒトでコルトハーヘンの省察研修を直々に受けてきた。2016~2018年はALACTモデルの研修を、2019、2020年はコア・リフレクションの研修を受けた。筆者は2018年11月（東京）、オンラインでコア・リフレクションの研修を受け、これに感銘を受け、それが契機となってコア・リフレクションについて探究することになった。また、研修としてもコア・リフレクションを展開することになった。

(1) コア・リフレクションの背景

コア・リフレクションは10~15年前にできた新しい省察の方法である。ALACTモデルが課題解決にむけて自己変容を促すのとは別に、右脳を使った省察といわれ、人にとってポジティブな経験を省察することで学べる事が多くあるという。そのような自己への探究を通じて人のコア・クオリティを見つけるというものである。思い出すと嬉しい気持ちになれること、よかった経験を思い浮かべる行為によりコア・クオリティへの接近を促進する。多くの心理学の研究からいい経験とか強みに焦点を当てると、人は成長することが検証されているとい

われている。このような省察は、また人の最善を引き出す営みと見ることができる。

“The real goal of education is to bring out the best in people.” Mahatma Gandhi（教育の真の目的は、人の最善を引き出すことにある マハトマ・ガンジー）

このように、人の最善を引き出すには、人が自律的で自己主導型の自己決定をできる環境をつくるのが肝心となる。

(2) コア・リフレクションの問いかけるもの

人の最善を引き出す、すなわち自分の強みに気づく行為としてコア・リフレクションは、自己肯定感をもたらしてくれる。そのため以下の問いかけに答えていくことが、コア・リフレクションのポイントとなる。

- 1) 人が自分の潜在能力に気づき、その能力を発揮していけるにはどうすればいいか。
- 2) 人が自分の内につくっている障害に向き合い、それを乗り越えて行けるようにするにはどうすればいいか。
- 3) 自律的で、自己主導型の意味決定ができるようになるにはどのようにすればいいか。

1) は自分のコア・クオリティに気付くことである。2) は自分のコア・クオリティが発揮されないのは、自分の中にそれを阻止する何かがあり、それを障害と表している。このような障害は誰も持っていて、いわゆる特別支援教育の対象となるものと共通のものだとコルトハーヘンと言う。オランダの教育における障害の考え方は特別支援にだけに特化したものではなく誰にも通じるものだという認識が基本にある。3) は日本の教育文化に自律的で自己主導型の意味決定を醸成する土壌が薄く、この視点が希薄であるところが課題でもある。

これらの3つの問いかけはいずれも日本の教育文化においては新しい視点となりうるもので、コア・リフレクションにより前に進むように取り組んでいく必要がある。

(3) コア・クオリティとは

コア・クオリティと似た概念で、コンピテンシー（資質・能力）がある。これとコア・クオリティを比較すると、コンピテンシーは「区分可能、習得可能、特定の分野に限定」となる。例えば「言語能力」をあげると、それはコンピテンシーであり、言語能力として区分可能であり、また習得可能である。そして、言語に関係したことに活かされる。それに対してコア・クオリティは「区分不可能、すでに自分の内に存在、広く適応可能」となる。例えば「やさしさ」をあげると、コンピテンシーのような区分ができず、また、本来ある個人が生得的に持っているものであり、さまざまな場面で生かすことができるということもわかる。

人のコア・クオリティは全部で24あるといわれている。これはポジティブ心理学の分野で2万人の調査に基づき検証されている（フレドリクソン、2010）。ポジティブ心理学でいう強みを24のコア・クオリティとして以下が示されている。

「思いやりがある」、「正確で緻密」、「活動的」、「分析的」、「繊細」、「個性的」「目標志向型である」、「内省的」、「傷つきやすい」、「はっきりと表現する」、「意志が強い」、「愛情豊か」、「勇気がある」、「鋭く、知的」、「偏見がなく、受容的」、「決断力がある」、「何かに全力投球しやすい」、「寛大」、「強く、安定している」、「心優しい」、「広い視点から物事をとらえることが得意」、「情熱的」、「理知的」、「率先力に富む」

コルトハーヘンの研修で、特に教育にかかわる企業やNPOの人からコア・クオリティは増やせるのか、また、どのようにすれば伸ばすことができるのか、といった質問がよく出る。コルトハーヘンは、増やせるとも、伸ばせるとも答えず、ただ、「コア・クオリティを使いましょう」と強調する。基本的には生得的に持っている強みとしての理解が適切であろう。

(4) ポジティブ心理学

このようなコア・クオリティに関する議論は、ポジティブ心理学という領域を背景にしている。「心理学は間違った方向に発展した。強みに焦点を当てるべき」（マーティン・セリグマン、例えばセリグマン、2014）、「問題に焦点をあてると、思考の幅が狭くなる。うまくいくこと、ポジティブな意味のあることに焦点をあてると、思考の幅が拡張する」（拡張-形成理論、バーバラ・フレドリクソン、例えばフレドリクソン、2010）というように人の強みに着目し、コア・クオリティを強く意識した認識がポジティブ心理学の底流にある。すなわちポジティブな経験を省察からの学びに昇華させるのにコア・リフレクションは大いに適している。このようなポジティブ心理学からもたらされる視座は、コア・リフレクションとして省察の新たな展開として期待できるものである。

(5) エレベーターを使う

コア・リフレクションでは **thinking**（思考）、**feeling**（感情）、**wanting**（希望）という冰山モデル（図1）に示された視点により質問を展開する。コルトハーヘンは「エレベーターのように上がったり下がったりして」質問をしていくという。これはなかなかピンとこないが、省察の様子を見ていると頷ける。「何を考えてますか」「何を感じてますか」「何をしたいですか」ということについて様々な言葉を巧みに繰り出し、自分のことをべらべらとしゃべる人の様子はまるで魔法にかかっているようでもある。あとで、聞くと「口をついて自然に言葉が出てきた」という。まさに職人技というか省察の達人という印象である。ただ、そういつてしまえば私たちは素人には、身も蓋もない。コア・リフレクションのなかで難しいのは、相手のコア・クオリティを見つけなくてはいけないという焦燥に駆られることだと、コルトハーヘンは戒める。「エレベーターを使う」ことにより意図的に質問していけば相手のなかにある強みが語られてくるという。



図1 冰山モデル

Ⅲ. 玉ねぎモデルの活用

コア・リフレクションの実際は「玉ねぎモデル」（図2）というコア・クオリティの核心となる概念を使って説明・実践される。

(1) 玉ねぎモデルとは

玉ねぎモデルにおいてコア・クオリティは、例えば人の強みとして、玉ねぎの中心に位置づけられている。人にとってそれを取り巻く様々な層があり、中心にあるコア・クオリティはこれらの層の作用を受けて表にあらわれてくる。時には、ある層に阻まれて表に出なくなることもあり、それをポジティブ心理学では障害といい、これは誰しも持っているものであり、これを乗り越えることが、コア・クオリティを表出させることにつながると見ている。

(2) 玉ねぎモデルを使うには

コア・リフレクションのワークは、いい経験を思い起こして、質問を繰り返す。玉ねぎモデルを使ってワークをしながら人のコア・クオリティを探り当てるといえるものである。その機能について筆者の事例を示し、その理

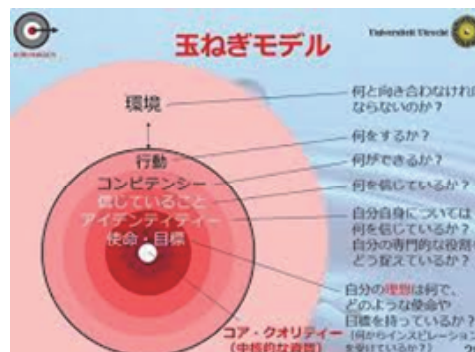


図2 玉ねぎモデル

解の一助とする。この例は、2019年2月、オランダでコルトハーヘンからコア・リフレクションの研修を受けた際、参加者がワークをする中で先生が筆者のコア・クオリティを見つけるワークを実践したものである。

① 環境（場面）

「あなたはどのような仕事をしていますか。その中の実践でああなたの良かった経験をいってください。できればここ数週間のうちで」

② 行動（したこと）

「私は、卒論や修士論文の指導で、理科に関係する好きなことを好きな方法でテーマを決めるようにしています。その発表会が先日あり、学生を見て強い達成感があることを実感しました」

③ コンピテンシー（資質・能力的なこと）

「あなたの専門は何ですか」

「私はもともと化学の研究をしていました。その内容は、その指導に直接関係していませんが、高校の理科の教員もしていたので、学生が主体的に研究を進めることを支援する力が身につけていたと思います」

「それで学生さんは、自分でテーマを見つけ、自分で主体的に研究を進めましたか」

「私は、学生が自分の好きなことに気付き、それを深めていく姿が好きなのです」

④ 信じていること（信念）

「なぜそのような指導をするのですか」

「それは、人に言われたことではなく、自分で決めたことをすることが人間の成長する大きな力になると考えているからです。例えば、探究学習を研究するといっても探究学習の調査では、本人が探究学習する力は身につけません。私は学生全員に自由研究をさせて探究する力も身につけさせています」

⑤ アイデンティティ

「あなたは学生の自律性を育てています」

「えっ、そうなんですか」

「なぜ、そう思うんですか」

「人は自分の好きなことをするとき自律性が育つものです」

（筆者はその言葉にハッと、自分のしていることの意味をはじめて知った。また、同時にそのような指摘をされたことがうれしくもあり、気恥ずかしかった）

⑥ ミッション（使命・目標）

「あなたは、そのような学生が教員になってどのような学校、社会を作るか考えていますか」

「日本の教育的な様々な課題を解決してくれる人材を送り出しているつもりです……」

（ここまでくると、自分の社会的使命感が希薄なことが自認され、表面的なことをいってしまった）

⑦ コア・クオリティ

これについては、24のコア・クオリティから自分で評価してみたところ、以下の4つが浮かび上がった。

「分析的」…学生の強みを抽出している

「内省的」…学生のいいところを引き出そうとしている

「寛大」…学生と頻繁に議論している

「広い視野から物事をとらえる」…研究の場の多様性を大事にしている

このようなコルトハーヘンとのやりとりを通じて、玉ねぎモデルのなかでも「アイデンティティ」「ミッシ

ョン」は筆者自身に希薄であることが指摘された。これはとりもなおさず、日本の先生方にも通じるころではないだろうか。これまで教員研修等で玉ねぎモデルを実践して、コアクオリティを見つけようとしたとき、表層の「環境」から「信念」までは割とスムーズに行くが、「アイデンティティ」「ミッション」ではなかなか言葉として表出しにくかった。筆者の場合、コルトハーヘンがズバリと「自律性」というキーワードを示し、それが核心を突いたが、その言葉の背景には教育学的な理論があるように思われた。この点については後述するが、日本で玉ねぎモデルを活用する際の課題が「アイデンティティ」と「ミッション」に隠れていることに気付いた。

(3) 玉ねぎモデルのワーク

以下に玉ねぎモデルを用いたコア・リフレクションのワークの手続き例を示す。

- ① A4 コピー用紙に、玉ねぎモデル皮（層）を示した「環境」、「行動」、「コンピテンシー」、「信じていること」、「アイデンティティ」、「ミッション（使命・目的）」、「コア・クオリティ」を書いたもの7枚を準備する。
- ② 2~3人組になり、そのうちの1人についてコア・クオリティを見つけていく。
コルトハーヘンはペアですることが多く、筆者は3人組ですることが多い。日本人は1対1の2人よりも、1対多数の数人のほうが話しやすいようである。
- ③ 仕事上のいい経験、そのインスピレーションを得たエッセンスを2、3文で語る。
コルトハーヘンの研修での指示。インスピレーションとは、いい体験の中で思い浮かんだ、自分が背中を押されたり、触発されたり、刺激を受けたことを表わす。
- ④ コーチング（エレベーター上下、強みに焦点、理想を聞き出す）
あなたはいい経験したとき、何からインスピレーションを得たか？
→ 「触発された」と感じたこと＝仕事上のことで思い浮かんだこと
→ 目の前に場面を浮かべて、耳を澄まして、何か聞こえる
→ 上下するエレベーターを動かす
右脳を用いた感覚的なリフレクションなので、追体験しているような感じで、目の前に場面が浮かぶような感じがいいといわれる。この時、上下するエレベーター（thinking、feeling、wanting）のイメージで質問し、気持ちの言語化を促す。
- ⑤ 上記のやりとりを玉ねぎモデルの皮（用紙）を床において、そこを移動しながら、コア・クオリティに近づけていく（1人3~5分程度）。

IV. コア・リフレクションの心得

(1) 分析的にならないこと

コア・リフレクションは経験について頭と体で考え、感じたこと、学んだことについて思い起こすものである。その感覚がわからない場合は、頭で考えすぎていて、分析しようとしている傾向がある。コア・クオリティは汎用的な概念だから、それこそ俯瞰的に、ポジティブに、総合的に、本人が自分の成功的経験からの自省を通じて、コア・クオリティを見つけていく操作である。まわりのコーチングをする者が、分析してコア・クオリティを見つけようとする、うまくいかないところがあるが、その意味でコーチングが必要なスキルとなる。

(2) 「アイデンティティ」と「ミッション」の課題

玉ねぎモデルの中心のコア・クオリティの外に「ミッション（使命・目標）」と「アイデンティティ」の層が

ある。上に示した筆者の事例で実感したことは、この2つの層に対応した認識は容易に出てこないということである。また、筆者のように本人が自覚していないこともある。この2つの層の意味は私たちにとって曖昧などころがあるとも思われる。2019年2月コルトハーヘンのコア・リフレクションを受けた際、また、同年6月「省察力」の研修にコア・リフレクションを取り入れた当初には、この2つの層については明瞭に峻別せずに（ある意味曖昧に）対応していた。峻別しなかった理由として、玉ねぎモデルにおいてこの2つが、私たちの認識には希薄で、明瞭に意識しきれていないうすぼんやりとしたイメージがあったからだと思われる。上の筆者の事例にしても、さらには日本の教員にとってもこれらの見え方が明瞭ではないという印象を持つようになった。要するに、日本の教育文化には「アイデンティティ」と「ミッション」を意識することが少ない状況があるのではないかと思いついたのである。

教員研修で、オランダの多くの小学校ではパートタイムの教員が多いので、週の半ばでクラス担任が変わるワークシェアリングが行われているという「信じられない」と声上がる。これはオランダでは教師としての「アイデンティティ」と「ミッション」の意識がしっかりしているから、このようなことができるのではないかと筆者は考えている。どうということかという、教師の仕事について社会における個人の存在感（アイデンティティ）と使命感（ミッション）の認識が確立しているからそのようなことが可能となっているのであろう。日本の先生は、教師としての思いや信念という意志の力はしっかりあるものの、そのような考えのもとで児童・生徒と親密な（ある意味癒着的な）関係を持ち「アイデンティティ」と「ミッション」が仕切れないでいて、その意識が希薄であるといえはしまいか。そういえば、ヨーロッパの教員養成の調査に入ると、最も強調されるのは「教師のアイデンティティ」である。この認識の背景ははっきりしないが、これがないと教員のコア・クオリティすなわち強みが発揮できないという強い思いがあるのではないだろうか。

(4) 「アイデンティティ」と「ミッション」の意識化のためのコーチング

日本で玉ねぎモデルを使うときには、「アイデンティティ」と「ミッション」の層を意識する必要がある。ここを曖昧に扱くと、コア・リフレクションが緩いものになる。ではどうするか。上の筆者の事例では、コルトハーヘンはズバリと私に「自律性を育てている」と向けた。そしてそれは見事に的を射た形となった。これは私の内発的な認識の可視化ではなかったが、本人の自覚のない場合には、コルトハーヘンは理論を使うことがよくある。一見答えを与えるような行為であるが、的中すればメタ認知を一気に高めることができる。ヨーロッパではこのような理論の使い方が欠かせない省察の一つの方略になっている。ところが日本では、理論を使うことが好まれない傾向にある。これに対して私たちのメンターシップの考え方は、理論を使う方略に代えて、かわりにコーチングを活用することにより「アイデンティティ」と「ミッション」につながる認識を意識化しようという試みをしている。現状、このような認識での実践はかなり効果をあげている（岩村ら、2020）。

(5) コア・リフレクションの有用性

人の強みであるコア・クオリティに着目することは、コーチングにもALACTモデルにも重要な視点である。コーチングでは、人のやる気を引き出すときに、相手に対する見方の中に人の強みの認識が随所に必要になってくる。また、ALACTモデルにおける局面③～④（課題の本質に気付く段階から解決に向けての新たな方法を見出す段階）では、コーチングを駆使して、課題を克服する方法に自ら気づき、背中を押されたとき自分の強みを自覚することは間違いなく有用なこととなる。

V. 探究学習におけるコア・リフレクション

省察、特にコア・リフレクションが今日的な資質・能力を基本とした学び、特に探究学習にどのように位置づくか、以下に考察する。

(1) 「主体的・対話的で深い学び」について

まずは、「主体的・対話的で深い学び」の意味について考えてみたい。佐藤学は、学びを「学習者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、学習者と自己との関係、という三つの関係を編み直す実践」として「学びの三位一体論」と名付け、その学びの姿を「活動的で協同的で反省的な学び」と表現した（佐藤、1995）。この「学びの三位一体論」に照らしてみると、「主体的・対話的で深い学び」にも三つの関係が含まれていることがわかる。つまり、自己との関係において「主体的」であり、他者との関係において「対話的」であり、そして対象世界との関係において「深い」というような学びが求められているということである。このうち、「深い」学びという視点は、佐藤ではあまり強調されていなかった点であるが、これこそが近年注目されている「深い学び」への接近を助ける発想となる。

また、「ディープ・アクティブラーニング」の提唱者である松下佳代は、それについて、学習の形態に焦点を当てるアクティブ・ラーニングと学習の質や内容に焦点を当てるディープ・ラーニングを組み合わせた概念であるといっている。それは「深さを追求する学習論の系譜」として示された以下の3つの視点に関連している。

- ・深い学習：暗記だけでなく、推論や論証を通じて意味を追求すること
- ・深い理解：事実に知識や個別のスキルだけでなく、その背後にある概念や原理を理解していること
- ・深い関与：いま学んでいる対象世界や学習活動に深く入り込んでいること

松下は「生徒・学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自分のこれまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」と定義している。すなわち、学びを構成する三つの軸（対象世界との関係、他者との関係、自己との関係）に、深さの軸や時間軸を埋め込んだものである（松下、2015）。松下によるこの「ディープ・アクティブラーニング」の提案は今回の学習指導要領の審議でも参照されたということである。

(2) アクティブ・ラーニングと「主体的・対話的で深い学び」

上の議論は「主体的・対話的で深い学び」というフレーズが生まれる前から既に存在していたものである。「主体的・対話的で深い学び」という考えは2014年の学習指導要領の改訂に向けた議論の中で生まれたアクティブ・ラーニングという語が原型にある。アクティブ・ラーニングはもともと、上に示したように学習の形態を示したことばである。ただ、「主体的・対話的」すなわちアクティブな学習が起こっても、そこから学びが生じるかどうかは不確かである。そこで、アクティブな学習が「やりっぱなし」にならないように、這いまわらないように、また学びの果てに深まりが期待できるように、「深い学び」という文言を加えて念を押す必要があったわけである。すなわちアクティブな学習の果てに、学びが成立するためには何が必要になるのか、「深い学び」に込められた具体的な方略について現状、様々な検討・実践が行われているところである。また、「深い学び」の深さに関して佐藤も松下も深い学びには対象世界とのかかわりの必要性を強調している。このことは、アクティブな学びが成立したからといって、そのなかに対象世界へのかかわりが自然に織り込まれるものではないことも意味している。対象世界の含まれないアクティブな学び、例えば間接的でリアリティのない情報をもとにした話し合いや実験・観察や活動のない調べ学習では、本当の深さへつながらないということである。要するに、対象世界とのかかわりから生まれる個人や班の認識を基本にして学びを進めていくことによって、「深い学び」が

見えてくるということになる。このときの学びは真にアクティブであり、インプットよりもアウトプットが優先される。そのような学びは一見すると学習者の姿はバラバラに見える。それはまた、個別的な多様な学びとなり、インプットを主とする認知的な学びとは一線を画すものである。そのような学びに深さを出すにはどのような方略が求められるであろうか。そこで、アクティブな学びを経験学習と捉え、経験からの学びを確かなものにする省察を適切に取り入れることが必要になる（中原、2013）。

(3) 自由度の高い協働的な学びにおける省察の意義

筆者が展開する自由度の高い協働的な探究学習についても、現場の教員からはインプットだけの視点、つまり認知的な学びに偏った視点で見られることがほとんどである。例えば探究学習「紙コップの不思議を探る」（村上、2019）を教員自身が探究した時でさえ、そこに含まれる理科的なスキル・知識の定着が目標と信じて疑わない人がほとんどである。また、学習者によって主体的にアウトプットされた知識・技能や「思考力・判断力・表現力」によってアウトプットされた様々なパフォーマンスについては、むしろバラバラで何が起きているのか捉えられないとあきらめているようでもある。探究学習において、一見すると学習者がバラバラで何をしているかわからないような状況が生じるのが自然である。そうでなければ、それは、単に一斉授業の延長線上にある探究過程をなぞるパターン化、形骸化した名ばかりの探究学習となる。それでは、本来探究学習に期待される多様なインプットも多様なアウトプットも満足にはおこらない場となる。つまり、ここでまず探究学習は学習者の多様なアウトプットによって成り立つ学びであること、それは学習者個人の経験として存在すること、そしてそれは個別化しており多様であることを認識すべきである。そのうえで、そのようなことを放置することなく、学習者によって多様にアウトプットされたものを、学習者の学びとして学習者の力で学びに変えていくことを支援する必要がある。決して、教員の力でインプットするものを認知的に注入することではなく、いわゆるホリスティック（有機的・総合的）に学習者が主体的に入手していくことを目指すべきである。そして、そのような学びの手続きを省察として押さえたい。

自由度の高い協働的な学習の場づくり、すなわち這いまわることがないように一定の秩序と自由さを巧みに構成する要素として、省察、コーチング、ファシリテーションの発想は極めて重要である。筆者らは学習の場作りのためにマルチプル・インテリジェンス理論に基づくグルーピング、messing about の考え方に基づく自由試行の系統化、コーチングおよびファシリテーションの手法に基づく支援を組み合わせ、そこに学習者からの個別多様なアウトプットをメタ認知するための方略として ALACT モデル、コア・リフレクションの省察を状況に適合させながら活用している。

(4) 探究学習におけるコア・リフレクションの発想

自由度の高い協働的な探究学習におけるアウトプットにはまさに学習者個人の資質・能力に基づく多様性が現れる。それは同時に経験拡張的なポジティブな環境によってコア・クオリティが現れる好機でもある。ただ、この好機をどのようにして省察を通じて学びに変えていくのか、それが問題である。これに対して資質・能力の姿が個別多様であることに起因するのは当然としても、さらにコア・クオリティを健全に発揮することが教育の目的であるという先述のガンジーのことばを思い起こしたい。つまり、上に示すような自由度と協働性を実現する取り組みは、かなりの成果が得られており、課題の検討も進んでいるなかで、コア・クオリティを見出すコア・リフレクションの発想を探究学習に位置付けることにより、探究学習という個別多様な経験から確かな学びをつくる省察の有用性に気づき、まずは教員の省察力のスキルアップを期待したい。

VI. おわりに

本稿では、コア・クオリティを見出すコア・リフレクションについてコルトハーヘンによる方法論とその理論的背景について述べた。また、探究学習における省察の意義とコア・リフレクションの可能性についても考察した。一般に教員や児童・生徒にとっての省察は日常的な授業などの教育活動について行われる。コア・リフレクションについても日常的な成功的経験について省察するのがふつうである。一方筆者らは、探究学習においても省察を一体的に行っている（村上、2020）。探究学習は経験学習として、日常を凝縮したいわゆるデザインされた経験学習とみることができ、そこで行う省察の意味も汲み取りやすい。筆者らは積極的に探究学習における省察を展開し、特にコア・クオリティに注目した省察の方法を考案し、実践している（村上、2020）。探究学習と省察を一体化することにより、一見するとバラバラに見える状況から紡ぎだした様々な学びを見出すことができるようになってきた。また、探究学習の経験から、日常的な教育活動に拡張できる認識が育成されることも見えてきた。このことは探究学習のみならず、教員研修も探究的なアプローチで行い、アクティブな活動そのものを省察的に展開することで、教員の省察力やコア・クオリティの認識を深めることができる手ごたえを得ている。

参考文献

- ・岩村伸一、村上忠幸（2017）平成 28 年度 京都教育大学機能強化構想プロジェクト成果報告書「新しい時代に対応した教師力の涵養を図る教員養成・初任期教育のための人材育成システムの構築」. 京都教育大学.
- ・岩村伸一、村上忠幸（2019）平成 30 年度 京都教育大学機能強化構想プロジェクト成果報告書「新しい時代に対応した教師力の涵養を図る教員養成・初任期教育のための人材育成システムの構築」. 京都教育大学.
- ・岩村伸一、村上忠幸（2020）平成 31 年度 京都教育大学機能強化構想プロジェクト成果報告書「新しい時代に対応した教師力の涵養を図る教員養成・初任期教育のための人材育成システムの構築」. 京都教育大学.
- ・コルトハーヘン、F. 著、武田信子監訳（2010）教師教育学. 学文社. 335p.
- ・佐藤学（1995）学びの対話的实践へ. 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編「学びへの誘い」. 東京大学出版会.
- ・中原淳（2013）経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌. No. 639, pp. 4-14..
- ・バーバラ・フレドリクソン、植木理恵監修、高橋由紀子訳（2010）日本実業出版社. 317p
- ・マーティン・セリグマン、宇野カオリ訳（2014）ポジティブ心理学の挑戦“幸福”から“持続的幸福”へ. デイスクヴァー・トゥエンティワン. 455p
- ・松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）ディープ・アクティブラーニング大学授業を深化させるために一. 勁草書房.
- ・松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）ディープ・アクティブラーニング大学授業を深化させるために一. 勁草書房.
- ・村上忠幸（2020）「深い学び」を実現するための探究学習とは（3）. 京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要, 第2号, pp.69-74.
- ・村上忠幸（2019）新しい時代に向けた自由度の高い協働的な探究学習のすがた. 理科の教育, 68(11), pp9-13.