

リフレクションの留意点：学生の経験学習サイクル活用を支援するために

三野宮 春子

1 はじめに

さまざまな教育・学習の場面で「リフレクション（ふり返し）」という言葉が頻繁に聞くようになった。しかし、旧来の「反省」や「感想」という活動を単に新しい名前と呼んだだけで、成功したか失敗したか、楽しかったか悲しかったかを漠然と発表し合ったり書き留めたりする域を出ない模造品も、少なくないようだ。リフレクションは、主体的な知識創造のために（システムティックではなく）システムティックに構造化された学びの方法である。そして、リフレクションと具体的体験は、互恵的に関連付けられることによって、経験学習（Experiential Learning；以下 EL）の両輪として機能する。

筆者は2010年6月に米国バーモント州にある School for International Training という大学院大学（SIT）でトレーニングを受けて以来、ELを自らの教育実践の根幹に位置付けている。また、リフレクションは教職を志す学生にとっても必要不可欠であると考え、明示的解説とリフレクション課題の添削指導を提供している。本稿は、大学における筆者の指導実践に基づく報告であり、これからリフレクションに取り組む読者の手引きとして活用されることも想定して執筆している。また、本稿が扱う事例では、学生たちは授業中にインプロ（即興劇）の手法を応用した英語アクティビティを体験し、それをもとにリフレクション課題に取り組んだ。新規の体験がどのようにリフレクションを刺激し学びに貢献したかという点も、学生たちの記述から読み取ることができるだろう。

2 ELとリフレクション

リフレクションは体験に刺激されて生まれ、リフレクションで抽出された体験の意味が次の体験に影響を与える。このサイクルがEL循環である。本稿は、David A. Kolbによる1984年の*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*に理論的に依拠する¹。本来、リフレクションの成否を判断するには、リフレクションが次の体験に生かされるところまでを射程に捉えるべきである。しかし、限られた紙幅にEL循環の全体像を収めるのは難しいため、本稿では《EL循環を視野に入れたリフレクション》に焦点を当て、筆者の教育実践を記述し、指導の留意点を整理する。

2.1 コルブのEL

コルブは、経験学習の起源を、プラグマティズムの教育思想家であるデューイ (John Dewey)、発生的認識論を提唱した心理学者のピアジェ (Jean Piaget)、アクションリサーチという研究方法を提唱したレウイン (Kurt Lewin) の思想や主張に見出し、この3者に共通する特徴を以下の6点に集約した。

第1に、学習は、結果ではなく、過程（プロセス）である。知識は実体のように獲得し集積されるものではないので、記憶された事柄の量が最重要なのではない。知識は、経験を通じて常に創られては創り直される、その過程に立ち現われるものである。

第2に、学習は、経験に立脚する連続した過程である。人の知識は過去の体験から形づくられ、未来の体験に影響を与える。たとえ素朴概念や誤概念と呼ばれるような知識でも、学習者には、その時点までそれを使って世界と交渉してきた歴史がある。教授者が何度訂正しても初めの間違いに戻ってしまうのは、既存知識と新情報との葛藤が解

1 コルブの理論については、筆者の修士論文「高校英語における経験学習のための教具開発とコミュニケーション分析」(2011, 未発表)の一部をもとにしている。

消されず、新情報が学習者の知識体系に埋め込まれないときである。

第3に、学習が生起する状況は、衝動と理性（デュエイ）、具体経験と抽象概念（レウイン）、調節と同化（ピアジェ）のように、本質的に対立するモード間の緊張と葛藤に満ちている。このような対立を弁証法的に解消する過程が、学習である。

第4に、学習は全体的（holistic）な過程であって、知覚や認知など学習に特化された機能領域が個別単独に司るものではない。知覚・感情・思考・行動が有機的に統合され、全体として機能するのである。

第5に、学習状況において、人と環境は交渉する。学習者を取り巻く物理的・社会的環境は、学習者の内的経験に影響を与える。同時に、主体の態度・欲求・目的に応じて、物理的・社会的環境のほうも直接的・間接的な影響を受けている。

第6に、学習は、知識創造の過程である。リンゴは地面に向かって落ちるという知識も、それが引力の働きによるという知識も、洗練の差こそあれ、学習者が観察や考察の過程を経て創る知識である。知識には、個人が人生で得た経験の産物である個人的知識と、人類が蓄積してきた経験の文化的産物である社会的知識がある。それらを交渉させ、知識を更新し続けてゆく過程が、学習なのである。

考察を経て、コルブは学習を《経験を変換して知識を創造する過程》と定義し、EL 循環モデルを構築した（伝統的学習のモデルと並べて図1に示す）。

まず、「具体的体験（concrete experience）」では、学習者が具体的状況のなかで他者や学習対象などとの相互作用を体験する。偏見にとらわれずオープンな態度で、新しい経験に没頭することが鍵となる。次に、「内省的観察（reflective observation）」では、体験中のできごとや自らの思考や感情を、可能な限り多角的な視点から省察する。その次の「抽象的概念化（abstract conceptualization）」では、個人的体験と体系的知識の統合を目指し、抽象的な概念や仮説を創る。最後の「積極的実験（active experimentation）」においては、この概念を新たな状況

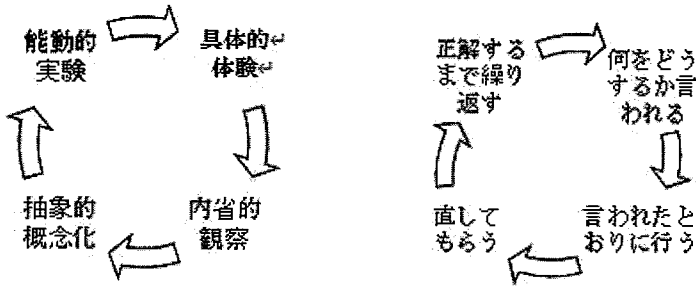


図1 コルブのEL循環モデル(左)と伝統的学習モデル(右)
(Kolb, 1984, p.33 と、readingjohn.com をもとに作成)

にどう適用するか計画する。このような過程を経て創造された知識は、次の体験において判断を下したり問題を解決したりするために役立てられ、EL循環はスパイラル状に連続してゆくのである。

これと比較するために、readingjohn.com が示すモデルは、知識の丸暗記や技能の機械的反复練習に偏った、伝統的学習観をよく表している。学習者は、対象と相互作用する過程で主体的に知識を創造するというより、固定化された知識を獲得する訓練に受動的に参加する。これでは、急激な技術革新に伴い社会制度や価値観が目まぐるしく変化する今日の高度知識基盤社会で求められる、創造的に問題解決を行う能力や態度の涵養は望めない。

さらに、知識抽出型の伝統的学習の対極として「総合的な学習の時間」導入期に大きな注目を集めた「体験学習」も、ELとは似て非なるものである。『教師のための体験学習実践ハンドブック』（小峯など、1994）は、体験学習の特徴として、書物や模型を用いる間接体験ではなく、教室の外に出かけて身体と五感を駆使する直接体験を行う点を挙げ、職業体験や田植え体験で感動が生まれることが至上目標であるかのように述べている。体験学習が「やって終わり」と批判される最大の原因は、リフレクションへと続く円環のイメージの欠落であろう。

本稿では、「体験」と「経験」を区別し呼び分ける。体験は、リフレクション過程で意味づけられて初めて経験になるのだ。デューイは

『経験と学習』のなかで、伝統的学校の問題は、体験の欠如よりも、体験の誤用により未来の体験に接続されていないことだと指摘している（2004, p. 33）。書物や模型を用いても、教材と主体に深い相互作用が生まれれば、「具体的体験」の機能は果たし得る。

EL は、思考・感情・身体が統合された全人的経験を重視する、知識創造の過程である。感動ばかり追い求めてリフレクションに繋がらない体験も、内的体験を共有して共感が得られる高揚感に気を取られ次の体験に還元されない話し合いも、EL 循環には貢献しない。

2.2 筆者が教職科目で活用している EL 循環モデル

インターネットで“experiential learning cycle”と検索すれば、多種多様にアレンジされた EL 循環モデルが、数えきれないほど見つかるだろう。世界中のさまざまな分野の人々がそれぞれの目的に合わせてコルブの理論を応用していると推測できる。また、検索結果には、デューイと孔子の肖像も散見される。『論語』で「学而不思則罔思而不学即殆」と説いた孔子の思想も、経験学習に相通ずると解釈されているようである。

筆者も、大学勤務を開始した 2012 年から、全担当科目で EL 循環モデルを活用してシラバス設計を行っている。また、英語教員養成科目の一部では、学生たちに EL 循環モデルに則ったリフレクションの実践方法を明示的に紹介し、添削指導を行ってきた。外国語教育研究でも、教師・学習者自身による教育観や言語観（認知心理学で「ブリーフ（brief）」と呼ばれる）の継続的更新が授業改善の最も重要な鍵であると、今日では広く了解されている（たとえば、Farrell, 2018; Gieve and Miller, 2006; Mann & Walsh, 2017; 笹島 & ボーグ, 2009; 吉田など, 2009）からである。図 2 は、筆者が活用している EL 循環モデルである。学習者の反応を確かめながら、8 年かけて少しずつアレンジを加えた。

私たちは通常、何かを体験するや否や結論を出してしまうことが多

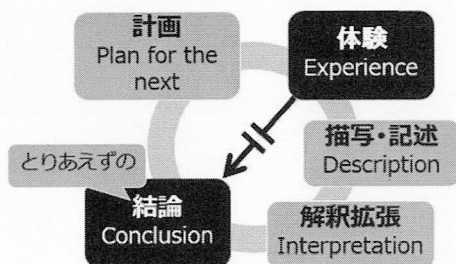


図2 筆者が活用しているEL循環モデル

い。迅速に常識的な結論を出すことに価値を置く世間一般の風潮もある。しかし、そのように性急な結論は、たいてい既知の情報をなぞって尤もらしく言ったに過ぎず、体験に基づき新たに創造された知の表現とは異なる。逆を言えば、短絡的に無難な結論を出すだけなら、豊かな体験をしても無駄になる。よって、「体験」と「結論」を結ぶ矢印を寸断する（図2の黒色の部分）仕掛けが必要になる。ビリーフを更新するような知の創造には、じっくり考える時間が必要である。体験から意味を取り出し、その理解を次の体験へと繋げるために、意図的に直線的思考を避けて、循環のプロセスを選択するのである。

3 方法

3.1 背景となる教育実践

本教育実践研究では、2019年10月24日から2019年1月16日までの全10週分を筆者が担当した「教職実践演習（中高）」における、受講者22名による全2回のリフレクションを検討する。この科目は、他の教職科目の単位を全て修得し教育実習も終えた学生たちが、教職課程の総まとめとして履修する。当該年度は、インプロの手法を用いたアクティビティ体験と、学生によるグループごとの模擬ワークショップ体験を行い、両体験についてのリフレクションをレポート課題（全2回）とした（表1）。

表1 授業内容とリフレクション課題提出日

週	授業内容	課題提出日
1～4	オリエンテーション、アクティビティ体験 リフレクションの方法	11月27日
5～8	模擬ワークショップと準備	12月27日
9～10	アクティビティ体験、総括	N/A

各レポート課題の字数制限は1,600～2,000字とした。読書課題として、高尾隆・中原淳の『インプロする組織』（2012年：三省堂）、柳瀬陽介・小泉清裕の『小学校からの英語教育をどうするか』（2015年：岩波書店）、堀公俊の『ワークショップ入門』（2008年：日本経済新聞出版社）から1章ずつ指定し、可能ならばレポート作成時に読書課題の内容と授業中の体験を関連させるよう指示した。レポート課題は、筆者が全員分に目をとおし、ELの目的に合うリフレクション方法（3.2を参照）であるかという基準で、評価とコメントを付けて返却した。初回のレポート返却時には、学生4人のレポート（筆者のコメント付き、個人情報削除）を印刷し、全員に配布した。

3.2 リフレクション方法についての事前解説

前年度の同科目の指導では、図2を事前に提示して口頭で解説し、4回にわたる添削を行った。しかし、最終回のリフレクションでも依然改善さない問題点が目立った。そこで、全4回の添削指導を通して何度も繰り返したフィードバックを、昨年うちに図3のようにまとめておいた。今年度（2019年度）は、レポート作成の留意事項として図3をあらかじめ受講者に配布したうえで、授業中に以下のような事前説明を行った。

まず、授業中の「体験」では、できる限り先入観に囚われずに、その場で生起する現象に開かれて《居る》ことが肝要である。他人事のような客観的観察よりも、他者や環境と相互作用する当事者として体験に没頭するのがよい。体験についてのリフレクションに当たるのが、

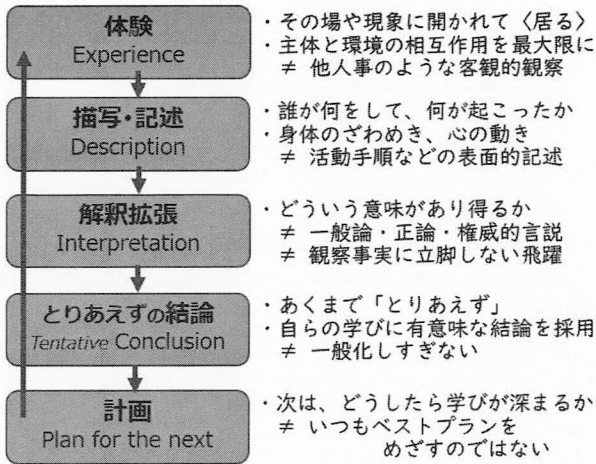


図3 EL 循環のための留意事項

「描写・記述」から「計画」までの各ステージである。

「描写・記述」では、体験のなかで心に残り、何らかの示唆が得られそうな予感がする事象に焦点を絞ったうえで、それを詳細かつ具体的に想起して言語化する。字数制限の大半をアクティビティの手順説明に費やすのも、全部を満遍なくビデオ映像のように記述しようとするのも、有益ではない。自他の行動や発言、ふとした表情やしぐさ、身体感覚や心の動きにも注意を払い、頭でっかちに言葉を飾らず、率直に表現する。

「解釈拡張」では、良し悪しの判断を据え置き、言語化した事象にどのような意味があり得るか、意図的にさまざまな視点に立って多角的に考察する。独りよがりな解釈に陥ったり安易に代案を出したりしないよう、描写・記述した体験の事実に立脚した解釈であるかどうか自己点検する。一方で、一般論や正論からも距離を置き、科学や世論を含む権威的言説もいろいろな解釈の1つだという態度で臨む。

十分に解釈を拵げたら、次は、そのうちの1つを「とりあえずの結論」に採用する。教育に唯一絶対の正解は無いのだから、選択基準は

「正しいか」ではなく、「現在の自分の学びに役立つか」である。たとえば、失敗の原因を他者の言動に見出すより、それに対応できなかった自分を省察する方が、自分にとって得るものが大きいだろう。また、いかなる結論も過大評価せず、やがて再更新されるべき柔軟な結論として捉えるのが、教育のように複雑な実践においては健全な態度である。

リフレクションの最後は、結論を次の体験に生かすための「計画」作りである。必ず良い結果に繋がる計画である必要はない。気負わず、具体的で実行可能な計画を立てる。

4 結果

4.1 学生によるリフレクション課題の例

最も基本に忠実に作成されたレポートの一例として、Aさんの初回レポートを示す。

11月21日に経験したフォーク&ナイフを取り上げます。1回目のフォーク&ナイフと2回目のキノコ&タケノコではペアの相手の動きや気持ちを考えながら私はそれぞれの形に変化しました。特に相手の手の動きと目の動きに集中してどちらに相手を変形するのかひたすらに考えました。3回目以降はペアごとにそれぞれが変形した後に英会話をする課題が追加されました。私は、会話タイムの時に「えーなんていえばいいんだろ」「んー」と言ったり、考えるそぶりをしていました。頭の中では日本語ならいろんなことが表現できるのにとちよとしたフラストレーションがありました。ペア相手はなんとか英語で会話しようと単語を並べてくれましたが、私の頭の中は「適切な英語表現は何だろう?」「〇〇って英語でなんて言うんだろう?」でいっぱいでした。フラストレーションに耐え切れず日本語を使ってしまう場面もありました。観察でも、日本語を使っているペアが多く見られました。私と同じように「んー」「えー」と考え込む人やアンパンマン VS スーパーマンでは

《描写・記述》

- ・自分の学びにとって重要な意味がある場面を選び取ってる。
- ・自分の頭・心・体の動きに関心を寄せている。
- ・体験中およびビデオ視聴中、他者の言動をよく観察している。
- ・個々人の言動のみな

「アンパンマン、新しい顔よ」と日本語そのものを使っているペアが見受けられました。そのほかに多かったのは“difficult”や“easy”といった簡単な英単語や“really?”と驚きを表す表現、擬音も多く聞こえてきました。

私は、この経験を振り返るとともにビデオを見てみました。あの時の私は、適切な英語をしゃべらなければいけないというプレッシャーと戦っていたと思います。また、必死になって覚えた英単語の中から使えるものは無いかと頭の中で探し回っていました。もちろん単純に単語力が無いということも考えられます。しかし、このアクティビティはペアのコミュニケーションであったはずが、自分の中に入り込みすぎていました。その結果、自分の中で何もできないという結論になってしまい、コミュニケーションをとるところか喋らない時間が圧倒的に伸びました。そして、適切な英語で表現できないフラストレーションから日本語を使っていました。他のペアでも日本語が聞こえてきたのは自分の中で英語で適切にどう表現すればいいか分からなかった結果だろうと思います。1回目に体験したフォーク&ナイフのアクティビティでは相手の動きや気持ちを取りながら非言語間のコミュニケーションを取っていたにもかかわらず、会話が追加されるだけで私の中にはコミュニケーションをとることがほとんどなくなってしまいました。

私の中でのとりあえずの結論は、「あたま」に「からだ」・「こころ」がついてこなかったためにコミュニケーションの量が不足したり、日本語を使うに至ってしまった、です。[文献の引用部分を割愛。] いままでテストを解く・テストで高得点を取るためにドリルを解くなど受動的な学習が多かったです。しかし、能動的な活動、つまり自分で考え、思ったことを伝えるアクティビティでは、「あたま」でわかっているでも「からだ」と「こころ」がついてこないためにコミュニケーションを取ることが出来なかったのだと私は思います。確かにアクティビティでは身体をなんとかついてこさせるために調教を行っていたと思います。結果は失敗に終わりコミュニケーションをとることに失敗してしまいました。

らず、個人間の相互行為に注目できるとよい。

《解釈》

- ・身体表現では他者とのコミュニケーションに開かれていたのに、英語表現が加わったとたん自己に閉じてしまったことの要因をさまざまに思い巡らせている。

《とりあえずの結論》

具体的体験と、文献から得た知見を統合し、結論を出している。

- ・自分のこれまでの学習を振り返り、偏りを自覚している。

私はこの経験や考えたことから「あたま」と「こころ」と「からだ」をすべて使った学習をすることが自分の学びになると考えました。そのためにアクティビティを使って自分をもっと表現する場を作っていく必要があると考えました。とにかく自分の伝えたいことは英単語だけでもいいし、体をなんとか使ってコミュニケーションをとりたいと思います。実行したいことは3つあります。1つは、できるだけ無言の時間を減らすこと。2つは、考える癖の顎を触らないようにすること。3つは、相手の言葉にはしっかりと反応すること。これらに気を付けることで私自身深い学びをできると 생각합니다。授業では能動的になれる場をしっかりと作り、自分の体を慣れさせるとともに徐々に自分の考えや感じていることを伝えていけるように努力したいです。

《計画》

- ・漠然とした決意表明でなく、具体的な実行計画を立てている。
- ・「顎を触らない」のように、身体からのアプローチも考えている。

4.2 全体の傾向

レポート課題1回目の総合評価は、最高3～最低0ポイントの4段階評価で平均1.77（内訳は3から順に2・13・7・0人）、2回目は平均1.73（内訳は6・6・9・1人）であった。平均はほぼ横ばいだが、個別にポイント増減を見ると、+2が1人、+1が6人、±0が8人、-1が1人、-2が1人というように、一様ではない変動があった。評価は筆者1人が行っているのだから、研究データとしては信頼性が十分に保障されているとは言えないが、回数を重ねれば総じて右肩上がりにリフレクションの質が向上してゆくものではないという、筆者が毎年度抱く印象と一致する。

ステージごとに見ると、事前説明（3.2を参照）に則り効果的な「描写・記述」を行った学生は、1回目は54.5%、2回目は72.7%であった。同様に、「解釈拡張」は40.9%と50.0%、「とりあえずの結論」は18.2%と45.5%、「計画」は22.7%と27.3%であった。全体的には「描写・記述」と「とりあえずの結論」が改善されたが、自分なりの結論を次に繋げるための具体的な「計画」を考えられずにいる

学生が大多数である。

4.3 筆者からのコメント

レポート課題2回分をとおして筆者がコメントした内容のうち、最多回数のもを、以下に7つ挙げる。

- (a) 「具体的に、あなた自身は次に何をしますか？」

補足：「計画」のステージで「まだまだ柔軟な考え方ができていない実感もあったので、極めていきたいと考えた（引用）」のように大雑把な希望を述べても、次の体験に繋がらない。

- (b) 「大部分がアクティビティ手順の説明です。省略してください。」

- (c) 「体験した全種類の活動に触れるのではなく、1つに焦点化して、それを深めてください。」

- (d) 「良し悪しの判断を据え置き、自分に『良い』『悪い』と感じさせた事象そのものを詳細に記述してください。ビデオを見直し、具体的な行動や発言に触れましょう。」

補足：「ファシリテータの介入が、スムーズな進行に繋がっていた（引用）」ではなく、どのような「介入」のどんな言動が「スムーズ」な印象を与えたかを記述する。

- (e) 「解釈を拵げず代案を出してしまっています。この代案は体験に基づいていません。」

- (f) 「考えたいという決意表明ではなく、いま精一杯考えて、考えた結果をレポートに書いてください。」

補足：「これからは（中略）を考えていきたい」は、結論にも具体的計画にも該当しない。

- (g) 「文献中の記述や授業中の他者の発言は、自分の意見として書くのではなく、引用しましょう。」

5. 結語

教育学においてリフレクションの重要性が広く認識されている今日、

教職のどの科目でも、学生がリフレクションに習熟する機会を提供して然るべきである。一方、EL 循環のためのリフレクションは容易ではなく、現実的には、受講者全員が短期間の指導で習熟するようなものではない。リフレクションの質に影響する要因は、具体的体験の内容、当事者の意欲、レポート作成に費やした時間など、多種多様であろう。リフレクションには、自他の学びの過程で立ち現れる諸現象に興味を持つ力、それらの詳細を見取って多角的に解釈する力、考え抜いて出した決断を行動に結びつける力が要求される。これらは一朝一夕に身につくものではないが、教育実践家に不可欠な資質である。

教員養成という実践も、受講者の成長と困難に対して継続的に関心に向け、授業や教育課程全体の変容を常に目論む試行錯誤の連続でありたい。本稿の執筆は、そのような試みの一部である。

引用文献

- デューイ, J. (2004). 『経験と学習』(市村尚久, 訳). 東京: 講談社.
(原書 1938 年)
- Farrell, T. S. C. (2018). *Reflective Language Teaching (2nd Ed.)*. New York: Bloomsbury.
- Gieve, S. & Miller, I.K. (Eds.). (2006). *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- 小峯勇 (編). (1994). 『教師のための体験学習実践ハンドブック』.
東京: 古今書院.
- Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching*. New York: Routledge.
- 笹島茂&ボーグ, S. (2009). 『言語教師認知の研究』. 東京: 開拓社.
吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編). (2009).

『リフレクティブな英語教育をめざして：教師の語りが拓く授業研究』、東京：ひつじ書房。