

研究ノート

リフレクションのプロセス・モデルの検討

—Schön の省察的実践論と Engeström の探究的学習モデルの縫合—

河井 亨

(立命館大学教育開発推進機構)

本研究では、経験学習の中のリフレクションのプロセス・モデルを検討する。経験学習のプロセス・モデルはステップの継起を説明する一般的原理とその移行を説明する因果メカニズムに難点を抱えている。本研究では、Engeström の探究的学習モデルを基とし、Schön の省察的実践論を中心とするリフレクションについての知見からプロセス・モデルを構成する。1) うまくいかないという結果を受けた驚きを起点とすること、2) 外化・方向づけ・内化をうまくいくまで循環すること、3) 批評・統制のメタ認知プロセスと動機づけを随伴することを含み込んだリフレクションのプロセス・モデルが再構成された。今後の研究として、このプロセス・モデルを分析枠組として学習者の省察を分析することと、このモデルに基づいてリフレクションを教授・指導するデザインを行うことが挙げられる。

キーワード：経験学習、リフレクション、プロセス・モデル、省察的実践、探究的学習

1. はじめに

近年の大学教育では、効果のある教育実践として、インターンシップ、サービス・ラーニング、プロジェクト型学習といった経験学習型教育実践が数多く取り組まれている（河井, 2016a; Kuh, 2008）。経験学習では、経験するだけでなくその経験を省察していくリフレクションが重要な役割を担う（Boud, Cohen & Walker, 1993; Bringle & Hatcher, 1999; Gibbs, Farmer, & Eastcott, 1988; 木村, 2012; Kolb, 1984/2014; 松尾, 2011）。

本研究では、まず、これまでに提起されている経験学習とリフレクションのプロセス・モデルの検討を行う。次に、D. Schön の省察的実践論と Y. Engeström の探究的学習モデルを見ていく。そして、それらを踏まえ、Schön の省察的実践論を含むリフレクションについての知見を素材として活用しながら、Engeström の探究的学習モデルをリフレクション・プロセス・モデルに読み替えていく作業を行う。これまでに、Engeström の探究的学習モデルを基礎とする「教授の計画と分析のためのフォーム」を活用して教授デザインとリフレクションのためのワークシートが開発・実践されている（田口・松下・半澤, 2011）。本研究では、探究的学習モデルをリフレクションのプロセス・モデルに読み替えていくことで、実践および実践研究の基礎を補完する作業を行う。

2. 経験学習とリフレクションのプロセス・モデルの検討

経験学習とリフレクションについて、広く共有されているモ

デルの1つ目は、D. Kolb (1984/2014) の経験学習プロセス・モデルである（図1）。具体性と抽象性、行為と思考を組み合わせたモデルで、具体的な経験から始まり、その経験を省察的に観察し、その結果を抽象的に概念化し、それを能動的に実験していくという継起するステップで表現されている。



図1 Kolb の経験学習モデル

2つ目のモデルは、Kolb のモデルを基にした G. Gibbs・B. Farmer・D. Eastcott (1988) のリフレクション・プロセス・モデルである（図2）。Kolb のモデルが経験学習全体のモデルとすれば、Gibbs らのモデルはリフレクション・プロセスに焦点化したモデルと特徴づけられる。経験から始まり、記述（何が起きたのか）、感情／反応（どう反応したのか、どういう感情だったのか）、評価（その経験は良かったのか悪かったのか）、分析（その状況をどう理解するのか）、結論（導きだされる一般的結論およびパーソナルな結論は

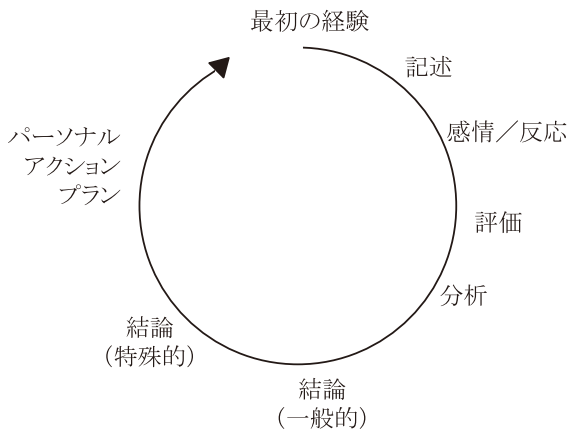


図2 Gibbs (1988) のリフレクティブ・サイクル・モデル

何か)、アクション・プラン (次に同じような経験に直面したらどうするのか) という流れのステップが表現されている。

こうしたプロセス・モデルについて、Engeström は、次の3つの要件があるとしている。

- (1) ある程度の一般性をもつと思われる一連の行為や出来事を説明する。
 - (2) 行為や出来事が一定の順序で起きるのはなぜかを説明する一般的原理を提示する。
 - (3) ある行為や出来事から次の行為や出来事への移行を生み出す因果的メカニズムを提示する。
- (エンゲストローム, 2010=2010, p. ii)

この要件は、後の要件が前の要件を前提としており、階層性をなしている。例えば、(1) を満たしていなければ、(2) を満たすことはない。この階層的要件を満たしているかどうかによって、プロセス・モデルの質または水準を区別することができる (表1)。

一連の行為や出来事について一般性のある説明が全くないプロセス・モデル (全要件不適合) をレベル0の水準とすると、何らかの一般性のある説明が見られる (要件 (1) 適合) もの、その一連の行為や出来事の順序

または継起を一般的原理に基づいて説明できていないプロセス・モデルがレベル1の水準となる。一連の行為や出来事の順序・継起を説明している (要件 (2) 適合) もの、その順序の移行を生み出す因果的メカニズムの説明まではできていないプロセス・モデルがレベル2の水準で、その因果的メカニズムの説明がなされている (要件 (3) 適合) プロセス・モデルが、レベル3の水準となる。

こうした水準の観点からすれば、Kolb のプロセス・モデルは、先行する段階がなければ後続する段階が生じないという順序=継起についての外形的な説明があるものの、なぜその順序なのかという必然性を説明する本質的な一般的原理の説明はなく、それに伴ってその順序での移行を生み出す因果的メカニズムの説明は不十分である。Kolb のプロセス・モデルは、レベル3の水準に満たない。Gibbs らのモデルでは、同様の難点に加え、順序=継起を説明する一般的原理も見られなくなっている。Gibbs らのプロセス・モデルは、レベル2の水準に留まる。経験学習のプロセス・モデルの源泉となる Kolb のモデルでは、Dewey や Lewin や Piaget の概念枠組を参照し、具体性と抽象性、行為と思考を組み合わせるという点で外形的な水準を脱しようとする面はあるものの、行為と思考の二分法に嵌まり込み、それぞれのステップの移行は説明できない状態に陥っている (河井, 2016b)。

プロセス・モデルを構成しなかったものの、「行為についての省察」だけでなく「行為の中の省察」に目を向けることで行為と思考の二分法を脱しようとしたのが Schön (1983) の省察的実践論である。そこで本研究では、Schön の省察的実践論にあるリフレクション・プロセス・モデルの素材を吟味し、プロセス・モデルの3要件を満たす Engeström の探究的学習モデルと縫い合わせることを目的とする。

3. Schön の省察的実践論

本節では、Schön (1983) の説明を再構成する。Schön は、科学の理論や技術を厳密に適用して道具的に問題解決するというプロフェッショナルの実践を支配する技術的合

表1 プロセス・モデルの水準

	Lv.0	Lv.1	Lv.2	Lv.3
(1)	×	○	○	○
(2)	×	×	○	○
(3)	×	×	×	○
	一般性を持つと思われる一連の行為と出来事を記述できていない	一連の行為と出来事を記述しているが、その順序=継起を説明する一般的原理の説明が不十分	一連の行為と出来事を記述し、その順序=継起を説明する一般的原理を提示しているが、その順序の移行を生み出す因果的メカニズムの説明が不十分	一連の行為と出来事を記述し、その順序=継起を説明する一般的原理を提示し、その順序の移行を生み出す因果的メカニズムを説明できている

理性を批判する。プロセス・モデルを構成しなかったものの、「行為についての省察」だけでなく「行為の中の省察」に目を向けることで行為と思考の二分法を脱しようとしたのが Schön (1983) の省察的実践論である（以下では、Schön (1983) の説明を再構成する）。Schön は、科学の理論や技術を厳密に適用して道具的に問題解決するというプロフェッショナルの実践を支配する技術的合理性を批判する。実践の状況は複雑で不確実でユニークであり、問題の状況から問題を枠組づけて設定していくという「わざ (artistry)」が中核的に作用するプロセスとしてプロフェッショナルの実践を捉える必要があるとする。そして、次の3つの二分法に支えられた技術的合理性の狭さを批判する。

1つ目は、目的から手段を切り離すことである。そうして、道具的な問題解決は、あらかじめ確立された目標へ到達する際の効果によって測定される技術的手続きとして見なされる。2つ目は、研究と実践を切り離すことである。そうして、厳密な実践は、統制された実験の手法からくる客観性と一般性を有する研究をベースとする理論とテクニックを道具的問題に適用することと見なされる。3つ目は、なすことと知ることを切り離すことである。そうして、行為は単なる技術的決定の実行と検証となる (Schön, 1983, p. 165 筆者訳)。

技術的合理性のこのような実践に関する二分法は誤っており、実践はより広く捉えられるべきものである。技術的合理性が、実践者が定義された問題に理論を厳密に適用して道具的に問題解決すると想定するのに対して、省察的実践者は、複雑で不確実な状況において、実践の中で状況との省察的な会話を行い、問題を設定する枠組づけに取り組み、また場合によっては柔軟に再枠組づけしながら探究していくと広く捉えられる。そこでは、省察的実践の目的と手段は相互依存的に枠組づけの中にあり、省察的実践は研究の種類の1つであり、その探究は知ることとなすことが不可分であるような状況の中で進められる。Schön は、技術的合理性の想定する問題解決を地面の硬い高地と表現し、省察的実践はぬかるんだ沼地と表現する (Schön, 1983, p. 42)

Schön (1983) は実践の中の探究プロセスを説明している。省察的実践者は、状況との省察的な会話の中で、状況を枠組づけて問題を設定しようとする。そこで実践者は、行為の最中に、行為の中にある認識を対象化して省察する。実践者は、「行為について省察する」(reflection on action)だけでなく、「行為の中で省察する」(reflection in action)のである。

省察的実践者の状況との省察的な会話は、普段通りにしているところで生じるのではなく、状況への驚きから始まる。省察的実践者は、問題およびその状況の感じ・感触(feeling)を探っていく。何らかの手立てによって、状況に新たな意味を与えたり、予期した変化または予期せぬ変化をもたらす。状況への手立てによって状況を変えようとすると同時に状況を理解しようとする。1つの手立てが意味をもたらす、その結果を評価して次なる手立てへと続いていく。先行する手立てが、次の手立てを促す面があれば、制約する面もある。複数の手立ての中からの選択という点でも、時系列上の影響関係という点でも、手立ては絡み合っている。こうしたらどうなるだろうかという問いのもと、実践者は、どういった手立てが打てるかという選択の自由を享受し、実際に手立てを打って、その結果と意味を享受する。こうして実践者は、なじみのない状況を、なじみのあるものと類似しているが異なったものと見なし(see-as)、なじみのない状況でなじみのある状況でしたようにする(do-as)。そして状況からの返答(back-talk)(予期した結果も予期せぬ結果も)を受けて、手立てを変え、状況を理解できるまでその場での実験(on-the-spot experiment)を試行する。問題をいったん枠組づけたところで、またうまくいかなければ柔軟に再枠組づけに入る。暫定的な検討から、枠組づけがうまくいくにつれて、全面的な関与へとスタンスが移っていく。

状況の中での〈see-as〉と〈do-as〉を行う2つの能力によって、状況にある問題の感じ・感触をつかむことができ、探究を経てその状況の固有性を意味づけることができる。単純に、状況をなじみのあるものと見なしては結果がうまくいかない。実践者は、異なったものと見なした上で、一般原則を振り回すのでもなく、手すりなき探究をするのでもない。これまでの実践の中で培われてきたレパートリー(事例、イメージ、理解、行動など)を駆使する。実践者のわざ(artistry)を決めるのは、実践で用いるレパートリーの幅とバリエーションである。そしてまた、実践者は、実践の中で省察を通じて、実践のレパートリーを構築していく。驚きを起点とするなじみのない状況に対して、問題を枠組づけ/再枠組づけ、うまくいかないという結果をくりながらも、うまくいくようにするというこの一連の過程は熟達過程でもある。

状況との省察的な会話という探究プロセスは、統制実験と対比して、「その場での実験」(on-the-spot experiment)と捉えられている。1つ1つの手立てがローカルな実験であり、問題の枠組づけがうまくいかどうか全体的な実験となる。こうしたらどうなるだろうかというローカルな実験は、予期した結果になるかどうかという点だけで評価されるのではなく、全体的な問題状況の枠組づけが進むかどうかという点からも評価される。この実験は、探索的であり、手立て

を検証し、仮説を検証するという3つの機能を1つの行動の中で同時に果たしている。手立てを考える時や手立てがうまくいかない時には、手立てに内在する理論を対象化して批判的に再構成しながら新たな手立てを考えだす。その場での実験を規定しているのは、統制実験での仮説検証を規定する確証の論理ではなく、状況の理解と状況をより望ましいものに変化させることができているかどうかという肯定の論理である。したがって、仮説と言えるほどに複数の仮説が弁別されて検証可能な形で定式化・選定されなくとも、探索され手立ては実行される。また、手立ての結果、想定されていない結果が出たとしてもその結果が望ましいものであれば手立ては肯定される。さらには、手立てさえ思いつかない状況であっても、手立てを探りつつ、状況を理解するという探索の姿勢が示されるという点では、実践の探究を規定しているのは、確証の論理よりも広く肯定の論理、さらには探究の論理 (Dewey, 1933, 1938) と言うこともできるだろう。

こうして Schön は、行為と思考の二分法、なすことと知ることの二分法を峻拒して、「行為の中の省察」を対象として探究を進めた。また、研究と実践の二分法を峻拒して、実践状況とそれを研究する者とを分断するのではなく、状況に関与しながら状況から問題を枠組づけていく「その場での実験」を、肯定の論理の下での厳密さを備えた科学的技法として示した。また、目的と手段の二分法を峻拒して、技術的合理性に基づく問題解決ではなく、問題の「省察的探究」を示した。

Schön は、プロセス・モデルを構成しなかったものの、ここまで見てきた省察的実践論には、リフレクション・プロセスの一般原理とその因果メカニズムを説明する知が埋め込まれているように見える。Schön は、技術的合理性への批判に傾くあまり、科学的知識や命題知を否定するかのよう誤読されかねない—Schön 自身は、そのようなことを意図してはいない (Eraut, 1995; Kinsella, 2007)。確かに、プロセス・モデルが構築されることでそれを実践に適用して道具的に解決する技術的合理性が残存することを危惧したということは十分にありうることである。しかし他方で、Schön

の研究とは異なるプロセス・モデルが実践に適用されて道具的に問題解決 (というより、多くは非解決) を続けている問題状況が続いている (Rolfe, 2002, 2014)。この状況を前にしては、Schön の省察的実践論に埋め込まれている一般原理とその因果メカニズムを説明する知を顕在化させながら、プロセス・モデルを構築することが技術的合理性への抵抗と実践者のレパトリーへの資源開発にとっての重要な課題として枠組づけることができよう。

4. Engeström の探究的学習モデル

リフレクションのプロセス・モデルを構築するために、ここでは、先の3つの要件を満たすプロセス・モデルの1つである Engeström の探究的学習のモデルを出発点とする。探究的学習のモデルは、「動機づけ」「方向づけ」「内化」「外化」「批評」「統制」という6つのステップからなる (要件 (1) 適合)。それぞれのステップの意味するところは、表2のようにまとめられる。

全体的な学習プロセスは、次のように描写される。

まず、全体的な学習プロセスの出発点となるのは、学習者の意識に生じてきた真の問題とコンフリクトである。続いて、学習者はそのコンフリクトを解決するような一般モデルを素描する。この方向づけの段階はまた、説明と「なぜ」という疑問への答えを探求するという活動においても生じる。この段階で、説明の基礎モデル、仮説 (=方向づけのベース) が形成されるが、それは研究中の主題全体を組織化し解釈するのに役立つ。方向づけのベースはまた、学習者の既有の理解や問題の扱い方を変えるのにも役立つ。比較、検討、肉づけを行っている間に、新しい主題事項の意味全体が形をとり始める。すなわち、内化が生じるのである。この段階で、決定的に重要な新しい知識の検証と応用が始まる。モデルは、具体的な課題を遂行し、周りの現実を変え、新しい解決を生み出すのに利用されなければならない。これが外化である。こうして、学習者が批判的にモデルを評価し、自分の学習を統制し修正するという可能性が開か

表2 探究的学習モデルの学習行為

1. 動機づけ	主題に対する意識的・実質的な興味を喚起すること
2. 方向づけ	問題を解決するのに必要な知識の原理と構造を説明する予備的な仮説、すなわち方向づけのベースを形成すること
3. 内化	新しい知識の助けを借りて、予備的なモデルを豊かにしていくこと
4. 外化	具体的な問題を解決し、まわりの現実の変化に影響を及ぼし、革新を生じさせる際に、モデルをツールとして応用すること
5. 批評	自分の獲得した説明モデルの妥当性と有効性を批判的に評価すること
6. 統制	自分自身の学習を検討すること

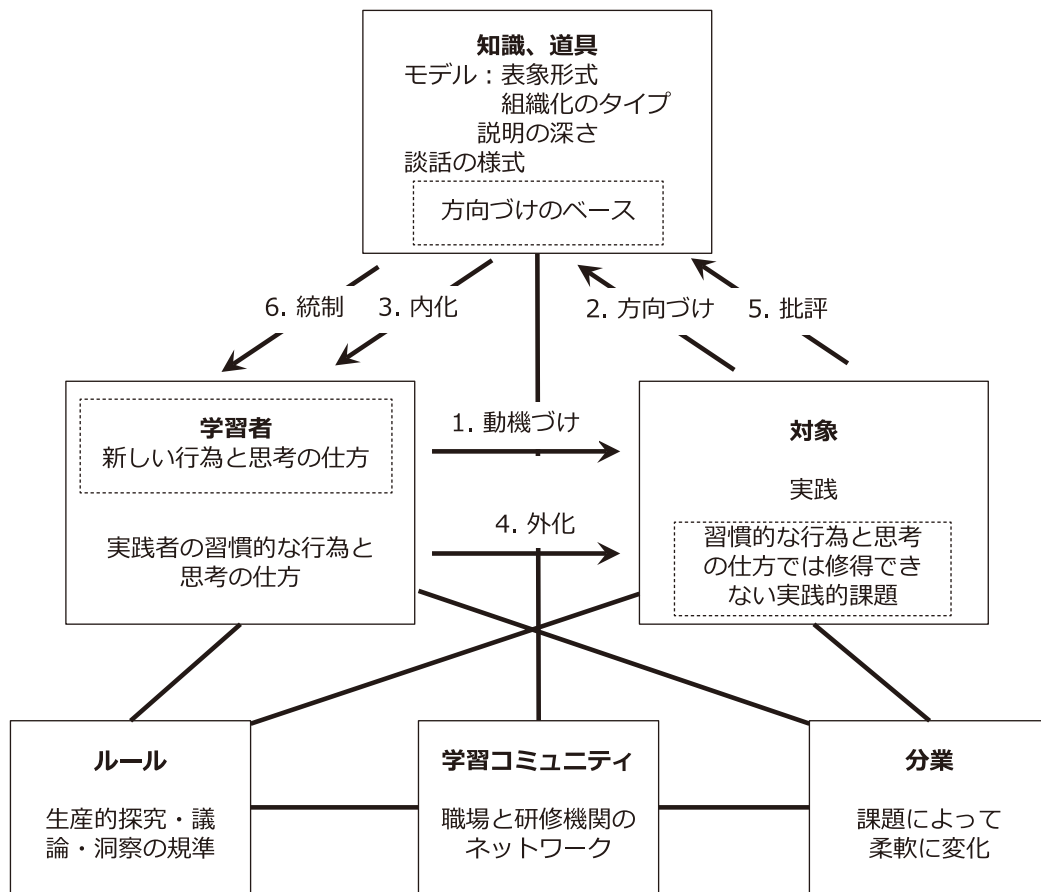


図3 探究的学習の本格的なモデル

れるのである。(Engeström, 1994=2010, pp. 44-5: 訳文一部変更)

ここには、問題やコンフリクトに出会うという現実と実践の地平から、現実を記述するモデルへと抽象化して内化を進め、モデルを具体的現実にて試行・応用する外化を試みながら課題が解決されたり、新しい課題が生み出されたりしていくという「抽象から具体へと上向する弁証法的原理」(Davydov, 1990; エンゲストローム, 2010=2010, p. ii) という一般の原理が提示されている(要件(2)適合)。さらに、学習者とモデルと実践の三者の間の相互作用のもと、各ステップの移行を生み出す因果的メカニズムとして「矛盾のメカニズム」がある。まず、実践において、学習者は問題やコンフリクトに出会うときには、学習者の習慣的な行為と思考の仕方とそれでは解決できない実践的課題という矛盾がある。この矛盾によって動機づけられる、すなわち動機づけへの移行が生じる。そして、「それは、単に学習者と課題の間の外的緊張であるだけでなく、対象それ自体の内部にある内的矛盾としても理解されるべきものである」(エンゲストローム, 2010=2010, p. ii)。その内的矛盾が、対象となる実践での未解決の問題と学習者の既有的モデルとの間の矛盾として方向づけのベースの形成へ移行

し、それらの一連のプロセスが実践者の習慣的な行為と思考の仕方と新しい行為と思考の仕方という学習者における矛盾を生んで外化への移行を生み出す。課題が解決されたり新たな課題へ創発したりすることで、「全体的な学習プロセスは、新しい水準で、現実と実践の地平に戻ってくる」(Engeström, 1994=2010, p. 45)。それによって、新しい水準で、更新された対象とモデルを用いた批評と統制というステップ、「学習者の自己省察とメタ認知的技能の発達にとって特に重要」(Engeström, 1994=2010, p. 60)なステップが推進されていく。移行を生み出す因果的メカニズムとして、矛盾のメカニズムが説明されている(要件(3)適合)。矛盾のメカニズムによって推進される抽象から具体への弁証法的原理に基づく探究的学習は、図3のようにモデル化されている¹。

Engeströmは、ここで提示したモデルが学習を経験と理論的省察との間の相互作用とみているのに対し、「コルプのサイクルは、学習をもつばら経験的過程として描く」(Engeström, 1994=2010, p. 60)だけで、理論的要素とそれとの相互作用が欠落している点を批判する。また、経験学習理論において、「実りある職場学習が、真剣な理論化や目標志向の指導を何ら経ることなく、日常的な仕事の経験からスムーズに生まれると想定」(エンゲストロー

ム, 2010=2010, p. ii) されていることに異議を唱える。こうした批判から、*Training for Change: New Approach to instruction and learning in working life* (邦訳『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』)では、理論化や目標志向の教授・指導の必要性という方向へ進み、教授デザインのあり方を論じていく。同書では、学習と教授の関係性を次のように述べている。

探究的学習は教授なしに生じる可能性があり、そして、教授も探究的学習なしに行われることが多い。しかしながら、教授は、深層レベルの生産的学習の重要な根源と推進力ともなりうるのである。(Engeström, 1994=2010, p. 4)

こうした方向づけの下で、仕事の実践に関する教授・指導を進める上で十全な対象として探究的学習のモデルが構成されている。その意味では、探究的学習のモデルは、教授・指導を根源と推進力とする実践の中での学習と言える。こうした方向づけのため、Schönが観察した実践者が実践の中で取り組む探究プロセス—言わば、教授・指導なき実践—を説明するには精緻化されてはいない。言い換えれば、経験学習の中での学習者=実践者が省察していくプロセスを説明するには精緻化されていない。そこで本研究では、Schönの省察的実践論を含むリフレクションについての知見を素材として活用しながら、Engeströmの探究的学習モデルをリフレクション・プロセス・モデルに読み替えていく作業を行う。

5. 探究的学習モデルのリフレクション・プロセス・モデルへの読み替え

探究的学習モデルをリフレクションのプロセス・モデルと見なした場合に、まず、齟齬をきたすのは、実践者の実践への取り組みは常に動機づけられており、動機づけを起点とするわけではないという点である。プロフェッショナルとしての実践者は、なじみのある状況ではうまくやることができる。実践者は、すでに既存の実践のレパートリーに基づくモデルとしての方向づけのベースをもち、それを内化して実践に外化している。

実践者は、つねになじみのある状況に身を置くわけではなく、複雑で不確実なユニークな状況に直面する。実践者は、実践の結果がうまくいかないという「驚き」や戸惑いから探究のプロセスをスタートさせる。そうした結果を生む実践者の既存の方向づけのベースとその内化と外化を含めて、リフレクションのプロセス・モデルを構成する必要がある。また、動機づけの質的な変化を表現する必要がある。実

践への動機づけと実践においてうまくいかない結果が出たことによって驚き戸惑い、実践の探究プロセスに動機づけられていることを区別する必要がある。実践者にとって、実践がうまくいかないという状態をうまくいく状態にもっていくとする動機づけは、実践に取り組む動機づけと同じく、真正かつ「実質的動機づけ」(Engeström, 1994=2010, p. 26)である。

2つ目の齟齬として、課題の設定を可能にするような方向づけのベースが即座に形成されるわけではないという点がある。うまくいかない結果を生んでしまうという事態も、既存のモデルがどの程度機能しているのかによってバリエーションが生じる。方向づけのベースは即座にうまくいく結果を生み出す質のものが形成されるわけではない。Engeströmは、方向づけのベースの形成について詳述しているものの、教授・指導によってどのように形成するかという文脈で論じており、実践者の探究プロセス(探究的学習のプロセス)において形成されることを論じているわけではない。実践者が、そもそも、実践の診断と手続きとを関連づけた体系的な水準のモデルを方向づけのベースとして備えているわけではない場合、分節化されていない個別のカテゴリや分類を駆使して、十分な水準のモデルを形成するという長い時間を要する形成プロセスが必要である。十分な水準の機能するモデルを備えていると、その関連を再構築して縫合することで実践でうまくいく結果を生み出すことができる場合もある。さらには、要因相互を関連させた体系的なモデルを備えていたとしても、実践の文脈自体を再構成してそのモデル自体を解体する—unlearn—必要がある場合もありうる—Engeströmが言うところの、「拡張的学習」(Engeström, 1994=2010, p. 23)である。

省察的実践としての方向づけのベースの形成の過程は時間を要する(Eraut, 1995; Yanow & Tsoukas, 2009)ということはまた、第1に、うまくいくまで何度もうまくいかない結果に直面し、方向づけのベースを修正・更新し、内化して外化することを繰り返す反復的な試行錯誤のプロセスであるということの意味する。また第2に、そのプロセスは、Schönの省察的実践論が示すように、実践者が自らの実践のレパートリーを駆使して状況に入り込み、関与し、状況との省察的な会話に取り組んでいくプロセス、すなわちその場での実験に取り組んでいくダイナミックな枠組づけのプロセスであることを意味する。実践者の探究プロセスを表現するためには、Engeström自身が、探究的学習プロセスの「環に沿った運動はいつでも両方向に向かうのであり、異なる段階が並行して生じることも多い」(Engeström, 1994=2010, p. 46)としている点を精緻化する必要がある。したがって、リフレクションのプロセス・モデルでは、対象と

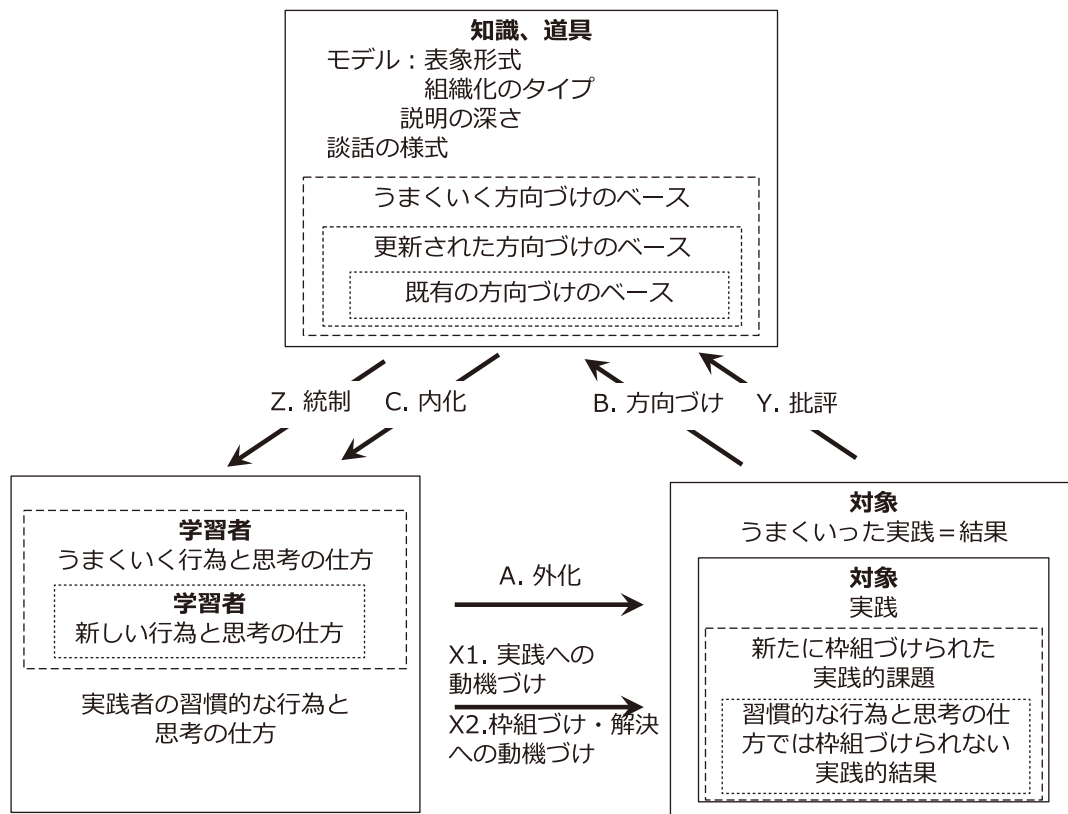


図4 リフレクションのプロセス・モデル

しての実践の状況と、それに対する実践者のレパトリーと手立て（そこに内在する認識・理論）とが相互作用し、外化と方向づけと内化を循環することを表現する必要がある。また、実践のレパトリーは、探究的学習モデルにおいて知識・道具として表現されていると捉えることができる。

このように Engeström の探究的学習モデルを基に Schön を源流とするリフレクションのプロセス・モデルへの読み替えを進めると、Engeström の探究的学習モデルが、理論（方向づけのベース）を厳密に適用する道具的問題解決という Schön が批判した技術的合理性のモデルに合致しているように見えてくる。確かに、ステップに分解してしまったため、即座に動機づけられ、即座に方向づけのベースが形成され、即座に内化されて即座に外化されるようなインスタントなプロセスとして誤読されかねない。しかしながら、方向づけのベースの形成、内化、外化といった学習者・実践者と対象と道具との相互作用は時間がかかるものと読む必要がある。そしてむしろ、技術的合理性の道具的問題解決の問題の本質は、理論を問題に適用するということだけではなく、学習者・実践者と対象と道具との間の一連の相互作用を無視している点で、非省察的な問題解決となっているところに見出さねばならない。Schön の批判のターゲットを正確に識別する必要がある。

3つ目の齟齬として、実践の探究プロセスにおいて動機

づけが随伴するのと同様に、批評と統制というメタ認知もまた探究プロセスに随伴する。批評や統制のようなメタ認知は、プロフェッショナルかつ熟達者としての実践者の本質的特徴である（金井・楠見編, 2012）。実践の中では、リアル・ヴァーチャルの両方で文脈を転調して捉えながら（Schön, 1983; Rolfe, 2014）、状況との省察的な会話とその場での実験を進めている。そこでは、Engeström が Eisner（1985）や Gardner（1983）を引きながら示唆しているように、状況との文脈間移動の中で、実践者の鑑賞・鑑識とそのため の識別の力が発揮されている（Engeström, 1994=2010, p. 60）。ステップとして表現してしまうと、随伴しているという状態は表現できない。実践のリフレクションのプロセス・モデルとしては、動機づけと合わせて、批評と統制を常に随伴するものとして表現する必要がある。

以上の読み替えを踏まえてモデル化したリフレクションのプロセス・モデルが図4である。一般的原理としての「抽象から具体への上向的弁証法」と移行の因果的メカニズムとしての「矛盾のメカニズム」を共通とする。実践の対象において、うまくいかないという結果に直面し（実践者と対象との外的緊張）、うまくいく結果に向かって（うまくいかない状態とうまくいく状態の間の対象に内在する矛盾）、実践の探究プロセスが進む。方向づけのベースを修正・更新し、内化した上で、外化しながら、うまくいくまで状況と省察的

に会話しながらその場での実験によって肯定される結果が出るまでアプローチする。その際、外化・方向づけ・内化は繰り返されるサイクルであり、また両方向に進みうる運動である。そして、対象においてはうまくいかない実践の結果が枠組づけられた課題となり最終的にうまくいった実践=結果となる。方向づけのベースも、既存の方向づけのベースが修正・更新され、うまくいく方向づけのベースになるまで修正・更新される。同じく、実践者の行為と思考の仕方もうまくいくやり方となるまで修正・更新される。外化・方向づけ・内化のプロセスには、実践を枠組づけることへの動機づけと、統制と批評というメタ認知的プロセスが随伴する。また、実践のルール、実践コミュニティ、実践の分業は、実践によって特定される必要があるため、ここでは割愛してある。

6. おわりに

本研究では、経験学習において提起されている Kolb や Gibbs らのプロセス・モデルが順序=継起の説明とはなっていない、それを説明する一般的原理及びその順序の間の移行を説明する因果的メカニズムの点で不十分であることを明らかにした。その上で、行為と思考の二分法を脱しようとした Schön の省察的実践論とプロセス・モデルとして提起された Engeström の探究的学習理論を縫合し、経験学習におけるリフレクションのプロセス・モデルを構築してきた。それは、教授・指導なき経験学習、別の表現をすれば、自己教授・自己指導型の経験学習のあり方の追究といえる。

今後は、経験学習のリフレクションのプロセス・モデルを踏まえた上で、教授・指導のデザインと実践が課題となる。まず、習慣的な行為と思考の仕方では枠組づけられずうまく行かない結果や予想していなかった結果、そこでの驚き、違和感、もやもやとした感じやひっかかった感じに着目する必要がある。その上で、学生がそうした感じ・感触をどのように捉え、どう説明するか、そしてそれを受けてどう行為と思考を調整するか、どう新たに枠組づけるか、最終的にどういった経過をたどってうまくいくようにするのかといったプロセスをアセスメントする研究が課題となる。その中で、感じや感触を捉え説明する方向づけのベースがどのように発展していくかとそのあり方のバリエーションを明らかにする研究が重要である。Engeström は、いかに教えるかという視角から、『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』において方向づけのベースの形成について精緻に論じている (松下, 2010)。そのような実態把握のアセスメントに基づいて、教授・指導のデザインを開発することが実践上も研究上も意義ある課題である。また、そうした経験学習の中のリフレクションのプロセスとそこでの方向づ

けのベースの発展が理論的要素 (例えば、その学生の専攻する学問体系の知識) とどう関連づけるかを明らかにすること、それを踏まえて授業実践やカリキュラムをどう構築するかということも今日の大学教育にとって重要な問いとなるであろう。

注

¹ 図3のモデルでは、同じ対象を共有している学習者と講師のグループ・ネットワークとしての「学習コミュニティ」、対象と学習者を媒介して学習プロセスを規制するガイドや指示や計画などの「ルール」、そして課題となる対象について学習者・講師の間で役割を分配する「分業」という構成要素を包括し、探究的学習として十全なモデルとして提示されている。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金 (課題番号 15K17367) の補助を受けたものである。

引用文献

- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Bristol PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning or experience. *Educational Horizons*, Summer: 179–185.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of Generalization in Instruction*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Eisner, E. (Ed.) (1985). Learning and teaching the ways of knowing. Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: NSSE.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office. エンゲストローム, Y. (2010). 『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』 (松下佳代・三輪建二監訳) 鳳書房.
- エンゲストローム, Y. (2010). 「日本語版への序: インターネットとグローバル化の時代における本書の意味」 (松下佳代訳) 『変革を生む研修のデザイン—仕事を教え

- る人への活動理論』 鳳書房, i-iii.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for refraining reflection-in-action? *Teachers and teaching*, 1(1): 9-22.
- Gardner, H. M. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G., Farmer, B., & Eastcott, D. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Birmingham Polytechnic.
- 金井壽宏・楠見 孝編 (2012). 『実践知—エキスパートの知性』 有斐閣.
- 河井 亨 (2016a). 大学教育とインフォーマル学習. 山内祐平・山田政寛編. 『インフォーマル学習 (教育工学選書 2)』 ミネルヴァ書房, 67-91.
- 河井 亨 (2016b). 「『体験の言語化』における学生の学びと成長」『早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編. 体験の言語化』 成文堂, 158-188.
- 木村 充 (2012). 「職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは—経験学習モデルに関する実証的研究」 中原淳編 『職場学習の探究—企業人の成長を考える実証研究』 生産性出版, 33-71.
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Person Education.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact practices: What they are, who has Access to them, and why they matter*, Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- 松尾 睦 (2011). 『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』 ダイヤモンド社.
- 松下佳代 (2010). 「解説」 ユーリア・エンゲストローム 『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論—』 (松下佳代・三輪建二監訳) 鳳書房, 187-202.
- Rolfe, G. (2002). *Reflective practice: where now? Nurse Education in Practice*, 2(1), 21-29.
- Rolfe, G. (2014). *Rethinking reflective education: what would Dewey have done? Nurse Education Today*, 34(8), 1179-1183.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- シヨーン, D. (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』 (柳沢昌一・三輪建二監訳) 鳳書房.
- 田口真奈・松下佳代・半澤礼之 (2011). 「大学授業における教授のデザインとリフレクションのためのワークシートの開発」『日本教育工学会論文誌』 35(3), 269-277.
- Yanow, D., & Tsoukas, H. (2009). What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal of Management Studies*, 46(8), 1339-1364.

The Process Model of Reflection in Experiential Learning: Integrating Schön's Reflective Practice Theory and Engeström's Investigative Learning Process Model

Toru Kawai

(Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

This study examines the process model for reflection in experiential learning. Previous research explained the process of experiential learning and the four steps thereof: namely, concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experiment. This study revealed that previous models of reflection lacked a general principle and causal mechanism. This deficiency is caused by the separation of action and reflection. Schön proposed the concept of reflection-in-action beyond the dichotomy of action and reflection. Engeström constructed a process model about investigative learning, which includes a general principle—the dialectic between the abstract and specific—and the causal mechanism of contradiction. This study reconstructs the process model for reflection, integrating Schön's reflective practice theory and Engeström's investigative learning model. It includes the following points. It begins with surprise from unintended and ill-defined consequences, and then repetitively undergoes externalization, orientation, and internalization until the practitioner achieves a satisfying consequence. Finally, it accompanies motivation and meta-cognitive processes such as critique and control. Further research will analyze learners' reflection based on this process model as an analytical framework. It will also develop instructional design for facilitating and enabling reflection as a self-regulating process.

Keywords: Experiential Learning, Reflection, Process model, Reflective practice, Investigative learning