

教師教育論からみる学校の自己組織性の探究

—Reflective Teacher Education の理念と構造の分析を通して—

岡山大学 北 神 正 行

1. はじめに

最近の教職論、教師教育論をめぐる研究動向の一つに、教師の職能成長を促す主要な要因として、教師自身の「内省（reflection）」に注目するものがある。そこでは、実際に教師が実践している教育実践そのものの分析、特にその問題解決過程において教師が用いている知識や思考、そして行動がいかなる教師の行為によって決定、実行されているかを認識論の観点から分析し、「活動過程における内省（reflective-in-action）」という特質が明らかにされている。そして、そうした教師の思考と認識における特質を踏まえた教師の職能成長、力量形成の在り方が検討され、教師教育プログラムとして開発されつつある。教師の教育実践そのものの見直しやそれを支える教師の認識枠組みやそこで用いられる専門的知識の分析により、新たな問題状況に対応しうる教師の職能、力量形成の問題が取り上げられているのである。

こうした動向は、学校改革（school reform）という流れとの連動の中で、学校を改革しうる教師の力量とは何か、どのような教師が求められているのか、そしてそうした教師はいかなる教師教育プログラムの中で育成することが可能なのかという問題関心から提示されてきている。いってみれば、学校改革を担いうる教師の力量やその職能成長の在り方が、教師の教育実践を基礎とする「内省」、つまり教師の自己認識や自己改革という観点から探究されているわけである。

本特集のテーマである「学校の自己組織性の探究」について、その鍵概念である「自己組織性」を「既存の組織秩序や知識体系を自らが壊し、新しい秩序と知識を生み出していく仕組みと力量」⁽¹⁾と捉えるならば、こうした教師教育論をめぐる動向は、まさに「学校の自己組織性」という力量を「教師の内省（内省的教師）」という作用を通して、その力量形成を図る問題として捉えることができるのではないだろうか。

本稿では、こうした問題設定のもと、1980年代以降、欧米で注目され、その研究が進められつつある教師自身の「内省」という作用およびそれに基づく新たな専門職教師像として提起された「反省的実践家（reflective practitioner）」モデルについて検討し、そうした教師像に基づく教師教育プログラムの開発に関して、その概念枠組みを教師が教育実践過程で用いる「専門的知識の基礎（professional knowledge base）」を中心に分析する。そして、最後にそうした教師の力量形成・職能成長を図る学校の在り方について検討し、「学校の自己組織性」という課題にアプロー

チしたいと思う。

2. 反省的实践家モデルと教師の専門的实践

(1) 反省的实践家モデル

まず、教師の「内省」に基づく新たな教師教育研究の契機となった「反省的实践家」モデルについて、その提唱者であるショーン (Schön, D.) の考えを、その著作『反省的实践家—専門家は活動過程でどう思考しているのか』(The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, 1983) からみてみよう。なお、ここではショーンの考えをもとに、これからの教職=専門職像を「反省的实践家」として提起している佐藤 学氏の解説から、その内容概略についてみていくことにする⁽²⁾。

ショーンは、建築デザイナー、精神分析のカウンセラー、都市工学のデザイナー、経営コンサルタントなどの専門職の人々が、どういう問題を扱い、専門的な知識をどのように活用して、専門的な判断をどう行っているかを事例研究で明らかにし、従来の専門家の概念との比較から新しい専門家として「反省的实践家」という概念を提起している。

それによれば、従来の専門家概念は「技術熟達者 (technical expert)」として特徴づけられ、こうした近代の専門職は、科学技術の発展を背景とする応用科学の展開に支えられて成立しており、「科学的技術の実践場面への合理的な適用 (technical rationality)」の原理を基礎にして、その専門的な職域と専門家養成のカリキュラムを特徴づけてきたという。しかし、このような科学的で合理的な技術の実践への適用という考え方に基づく従来の専門職概念は、今日、多くの局面で破綻しつつある。つまり、現在の専門家たちは、かつてよりもはるかに複合的な性格をもつ問題を扱い、しかも、より複雑な社会的文脈で仕事を進めているため、既知の科学的合理的技術の適用だけでは、とても処理できない問題に直面している。そういう状況で、もし、科学技術の合理的適用という考え方に専門家が閉ざされるならば、社会の重要な問題のほとんどを自分の専門領域以外だと排除してしまって、現実には何ら役に立たない高踏で無力な専門家になってしまうだろうというわけである。

そこから、彼は、新しく現場に生まれつつある専門家像を「反省的实践家」として提起し、この新しい専門家たちが、自分の専門領域の既知の技術の適用を实践とみなす従来の枠組みを超えて、不確かで曖昧な問題状況に探りを入れ、経験に基づく暗黙知をも活用しながら活動し、实践に対する反省的思考を通して自己の専門的な力量を高めている点に注目している。つまり、「反省的实践家」は、クライアントである市民が直面している難解な泥沼のような問題に立ち向かい、その実践的な経験の反省から自己の専門性を向上させ、専門的技術の妥当性を論争で明らかにするのではなく、むしろ、自己の専門性の一面性をたえず自覚して、他者の仕事や他の専門家の仕事に学びながら、総合的な視野に立って専門的な判断ができる力を形成しようとしている。

さらには、専門家とクライアントの関係においても、専門家が専門的な権威でクライアントに一方向的に教示する関係ではなく、クライアントが抱える個別の問題とその背後に潜む社会的な問題の解決に、協同で参加する関係に変化してきていると論じている。

(2) 専門的实践と教師の内省

ショーンによると、こうした専門職（論）の再構成の必要性は専門職が実際に担っている「専門的实践（professional practice）」とそこで要求されている「専門的知識（professional knowledge）」におけるミスマッチ、不適合性という点にある。具体的には、専門職の「専門的实践」の中心になりつつある「複雑性（complexity）」「不確実性（uncertainty）」「不安定性（instability）」「独自性（uniqueness）」「価値葛藤（value conflicts）」という実践状況の変化しつつある特徴に対して、「専門的知識」が十分な対応をできておらず不適合であるとの認識がみられる⁽³⁾。

また、専門職が問題解決過程において用いている「専門的知識」が、それまでに蓄えられた科学的理論や知識の適用だけでなく、むしろさまざまな状況に応じて、過去の経験や個人的価値観等を基礎として、理論を再構成したり、新たな理論を構築することによって問題解決に当たっているという現実認識がある。

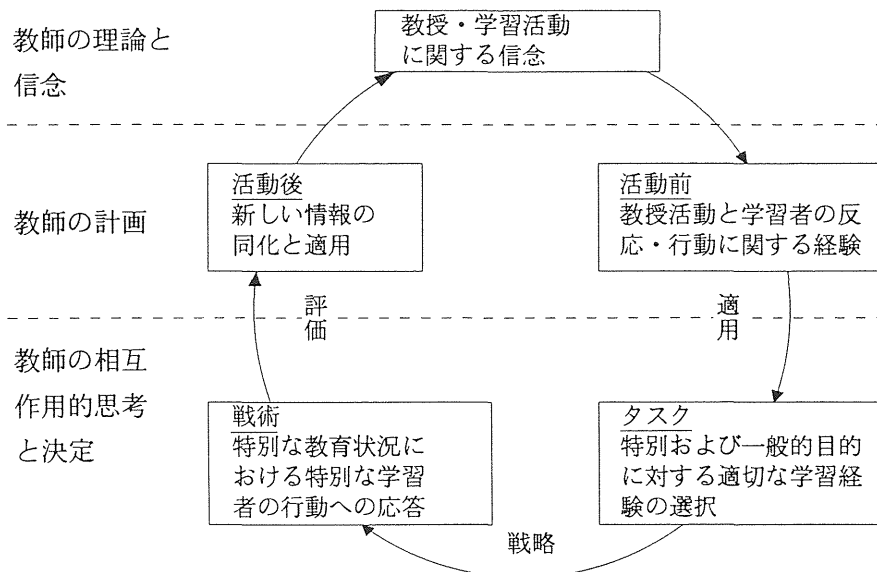
ショーンは、こうした専門的实践やそこにおける専門的知識に関する認識をもとに、「活動過程における反省（reflection-in-action）」という考えを提起している⁽⁵⁾。これは、実践という行為が単なる科学的知識の適用ではなく、われわれの中に暗黙のかつ内在化している知識や状況認識等に基づいて、知識の選択や行動様式の決定に関して「内省」という作用が伴って生じていることに注目したものである。つまり、実践者が自らの行為とその基礎となる専門的知識との相互作用の中で、それぞれの意味を再構成し、理論を再構築する（reframing）一連のプロセスとして、「活動過程における反省」という行為を自然に行っているというものである。

また、ショーンは、「内省」の効果に関して、「内省を通して、実践者は特別な実践の反復的な経験のまわりで成長する暗黙の理解を浮上させ、批判することができるようになり、また彼自身が経験することを認める不確実や独自の状況に関する新たな意味を作りだすことが可能となる。」⁽⁵⁾と指摘している。そして、こうした「内省」を行いうる実践者を「反省的实践家」として、次のような特徴を指摘している。すなわち、「彼は確立された理論や技術に依存しているのではなく、独自のケースの新しい理論を構成する。彼の探究は、目的に関する前もった同意に依存する手段についての考察に限定されない。彼は、手段と目的を別々のものとして有しているのではなく、問題的状况を形成する彼の枠組みとして相互に関連するものとして捉えている。彼は、思考と後の行為を変えるに違いない決定への彼の方法を推論する行動とを分けていない。なぜなら、彼の実験的試みは行為の一種であり、実行は彼の探究に組み込まれているからである。そのため、科学技術の合理的適用（Technical Rationality）の二分法によって結び付けられていないた

め、活動過程における反省（reflection-in-action）は不確実性や独自性という状況のもとでさえ、続行されるのである」⁽⁶⁾。

こうしたショーンの考えをもとに、アニング（Anning, A.）は「教師の思考に関する循環モデル」（A cyclical model of teacher thinking）として、図1のようなものを作成している⁽⁷⁾。図の左側は教師の行為を示し、こうした循環サイクルによって描かれた行為が「活動過程における反省」というものである。こうした連続するプロセスのなかで、教師はこれまでの経験や教授＝学習活動に対する「内省」を通して理論を形成し、新しい教授や学習を評価する中で、教師の理論の心底にある原理がさらに確実なものになり、精練され、修正されるというのである。

図1 教師の思考に関する循環モデル



（出典：Anning, A., Teacher's Theories about Children's Learning, in Calderhead, J. (ed.) Teachers' Professional Learning, The Falmer Press, 1988, p.144）

3. Reflective Teacher Education の概念枠組み

(1) 教師の職能成長と反省的実践

ショーンの提起したこうした考え方は、最近、教師教育の分野で教師の職能成長（professional growth）における重要な要素として認識されている。例えば、メイハー（Mayher, J. S.）とブラウス（Brause, R. S.）は、ショーンの「反省的実践家」モデルから、教師は「恒久的な学習者

(never-ending learner)」であるとし、教師の「自省 (self-reflection)」に基づく「教授行為モデル (Teaching Act Model)」を提示するとともに、「教師成長の恒久的サイクル (The never-ending cycle of teacher growth)」モデルを考案している。そこには、「教授能力 (レベル 1) → 専門的自己評価 → 問題に対する問いの構成 → 同僚との協議・理論や戦略の研究・実践の評価 → 代替戦略の構成 → 新しい戦略の評価 → 古い戦略と新戦略の比較 → 自己評価 → 教授能力 (レベル 2) へ」というサイクルが描かれている⁽⁸⁾。教師の「自省」作用に注目した教師の自己成長のプロセスが分析的に明らかにされているといえる。

また、ショーンの考えは、反省的实践 (reflective practice) に基づく教師教育のプログラム開発の基礎として用いられている。カルダーヘッド (Calderhead, J.) とゲイツ (Gates, P.) は、そうした教師教育のプログラムには以下のような目的が支持されていることを指摘している⁽⁹⁾。

- ・教育活動に対する分析的アプローチを採用することで、教師に自分自身の実践を分析、論議、評価し、変化させることを可能にする。
- ・教育活動が社会的、政治的に位置づけらるものであり、教師の仕事はそうした状況の正しい認識と分析を含むものであることを教師に認識させることによって、彼らの仕事における社会的、政治的状况についての正しい認識を促進させる。
- ・良い教育活動に対する教師の信念に関する批判的吟味を含んで、教室実践に潜む道徳的および倫理的問題を評価することを可能にさせる。
- ・教師に自分自身の職能成長に対する大きな責任を負えるようにさせ、また専門的自律性を獲得させることを奨励する。
- ・教師に彼自身の教室活動に対して原理に基づいた基礎を理解、発展させることによって、教育実践に対する自分自身の理論を発展させることを可能にする。
- ・教師に対して、彼らが教育の将来によりよい影響を及ぼし、教育の意思決定においてもっと役割を演ずるべきであることを可能にさせる。

ここには、教師の内省的実践に基づく教師教育により、教師自身の自己成長、自己改革といえるものを可能にさせているという特徴が示されている。こうした教師の自己改革、自己変革は、単に自己の見直しだけでなく、自己を取り巻くさまざまな要因との関係の中で自己を位置づけられる教師を育成することを目的としており、その点では学校の自己革新、自己改革を担う教師の職能成長、力量形成を促すものとして捉えることができよう。

(2) Teacher Reflection の構造

では、具体的な教師の内省の構造はいかなるものとして把握され、教師教育のプログラム開発への概念枠組みとしていかなるものが考えられているのであろうか。この点について、コルトン (Colton, A. B.) とスパークス・ランガー (Sparks-Langer, G. M.) の論文「教師の内省と意思決定の発展に向けての概念枠組み」(A Conceptual Framework to Guide the Development of

Teacher Reflection and Decision Making)⁽¹⁰⁾からみてみよう。

まず、彼らは、最近の教師教育をめぐる動向を教師教育改革への継続的な圧力、学校改革という2つの側面から転換期にあると指摘し、今後の教師の在り方について次のような指摘をしている。すなわち、「これからの教師は状況を分析し、目標を設定し、行動を計画し監視し、結果を評価し、自分自身の専門的思考を熟考するように本質的に動機づけられた思慮深い人間である」と位置づけ、「内省的意識決定者 (reflective decision maker)」にならなければならないと指摘している。

その上で、図2のようなものを「教師の内省 (Teacher Reflection)」「内省的教師 (The Reflective Teacher)」の枠組みとして提示している。特に、ここでは教師の行動に関する意思決定に注目し、それらが教師のどのような反省 (内省) によって導かれるのかを、認知心理学や批判理論、動機づけの理論を背景に組み立てている。

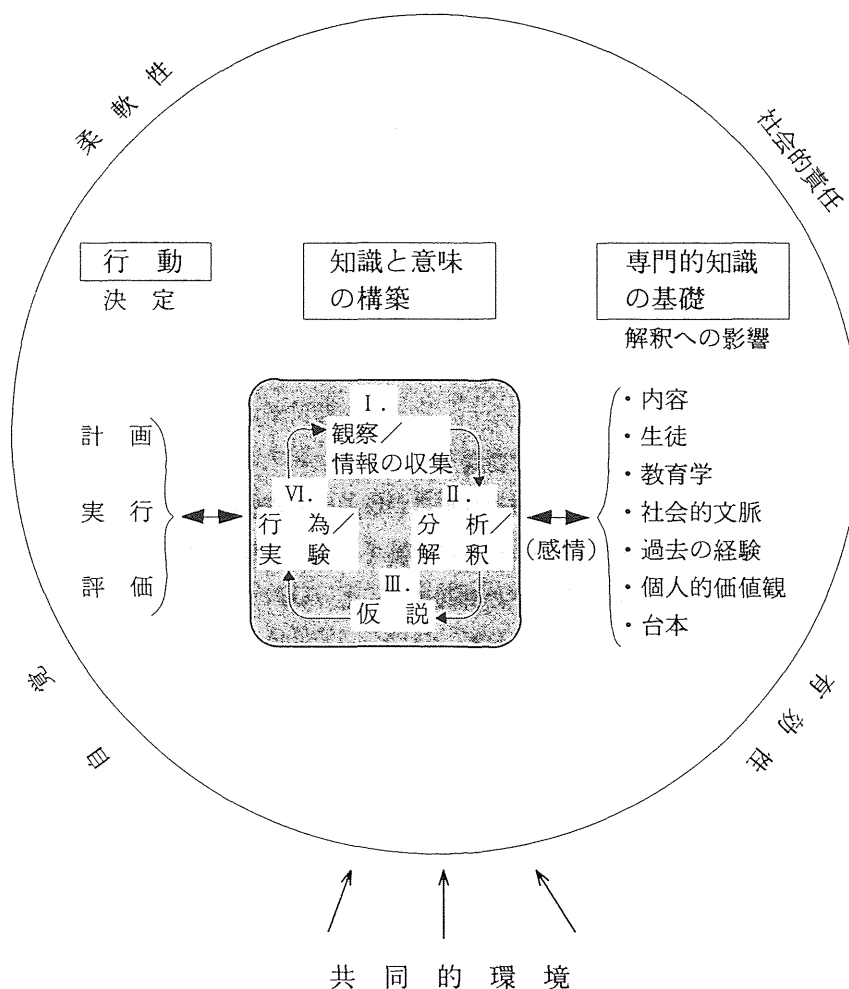
(3) Teacher Reflection 枠組みの構成要素

では、この図2に示された反省的教師の枠組みを構成する要素についてみてみよう。まず、すべての行動やその前提となる解釈という行為に影響を与える「専門的知識の基礎 (Professional Knowledge Base)」からみてみよう。この知識について、コルトンとスパークス・ランガーは、7つのカテゴリーに分類している。すなわち、「内容 (content)」「生徒 (students)」「教育学的知識 (pedagogy)」「社会的文脈 (context)」「過去の経験 (prior experiences)」「個人的見解と価値観 (personal views and values)」「台本 (scripts)」の7つである。

このうち「内容」から「社会的文脈」に関する知識は、ショーマン (Shulman, L. S.) の研究⁽¹¹⁾を基礎として引き出されたものである。まず、教師は教えるべき教科内容やカリキュラムといった「教育内容」について深い理解を有していること、次に教えるべき「生徒」の文化的背景、発達段階、学習スタイル等について考察しなければならない。それがなければ、どのような教育学的方法を用いればよいかの決定ができないからである。「教育学的知識」に関しては、どのような教科領域にも適用される一般的方法や理論とある特定の内容領域に適用される「教授学的内容知識 (pedagogical content knowledge)」⁽¹²⁾の2つの形態がある。さらに、こうした知識に加え、ある出来事が生ずる「社会的文脈」に関する知識、情勢、両親や知識社会の文化的背景、学校、学区と地域の政策等に関する知識、が必要とされる。

また、「過去の経験」という要素は、教師の有する経験が現在の教育的状況と関連づける中で、その意思決定をはかっていく上で重要な要素になっていることに注目したものである。また、「個人的価値観」という要素は、社会の構成原理 (民主主義) や個人の倫理観等も含まれるが、教師の日々の教育的決定に関して心底の部分で影響を与える要素として位置づけられている。最後の「台本」とされるものには、2つのタイプがある。第一のタイプは、教師の行動を自然に導き出す台本であり、第二のタイプは、教師が状況を分析し、次にどのようにふるまうかについて

図2 教師の内省に関する概念枠組み



(出典：Colton, A. B., Sparks-Langer, G. M., A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making, Journal of Teacher Education, Vol.44, No.1., 1993. p.48)

自分自身に問いを立てるような内容を含んだ、思考過程を導く台本である。こうした7つの要素によって専門的知識の基礎が構成され、それが教師の解釈に影響を与えているのである。

円内左側にある「行為 (action)」に関しては、意思決定という行為に伴う行動として、教授活動の前における「計画化 (planning)」という行為と、具体的な教育活動の「実行 (implemen-

tation)」、そして教育活動の後の「評価 (evaluation)」という3つの行為によって構成されている。そして、こうした（決定）行為は、図の円内の中央に描かれた内的な処理過程の中で実行されているとする。

図中央部に描かれた「知識と意味の構成 (Constructing Knowledge and Meaning)」は、教師の反省と意思決定の意識的なプロセスを描いている。教授活動に係わる決定は、永い間に蓄えられた専門的知識の基礎と環境において知覚された情報との間の相互作用を通してなされる。そのため、教師が自分の専門的知識の基礎の観点から現実を解釈するならば、教師は新しい意味と精神的表象を形成する。こうしたモデル構成はコルブ (Kolb, D. A.) やデューイ (Dewey, J.) による「反省的経験 (reflective experience)」から考案されたものである⁽¹³⁾。

まず (I) の「観察／情報収集 (Observe／Gather Information)」というものは、教師は多様な経験をしているが、その経験からある側面について選択をし、情報を収集しているものと位置づけている。(II) の「分析／解釈 (Analyze／Interpret)」という行為は、状況を解釈するのに助けとなる精神的表象や理論を発展させるために集められた情報を分析するものである。そして自分の有する専門的知識で現状を分析し、それで解釈が困難な場合は新しい情報を共同的对話や専門書から得ようと試みる。それらによって、教師の専門的知識がより豊かになり、新しい思考パターンの獲得につながる。(III) の「仮説 (Hypotheses)」は、教師が状況を明確に確定した場合、出来事や将来の行為を説明しうる仮説を発展させるというものである。教師は、内的にその仮説をテストし、その考察を経て具体的な行動計画の「実施 (Act／Experiment)」(IV) に移行するというサイクルを取るというものである。そして、こうしたサイクルは、具体的な行為がなされ、分析されると再び始まるというものとして考えられている。

以上が、教師の内的な部分で生ずる「内省」の具体的な内容を構成するものであるが、図ではさらに円の外側に「内省的意識決定 (Reflective Decision Making)」に貢献する4つの特質として、「有効性 (efficacy)」「柔軟性 (flexibility)」「社会的責任 (social responsibility)」「自覚 (consciousness)」が描かれている。これは、コスタ (Costa, A.) とガームストン (Garmston, R.) の自律的な教師を特徴づける精神的特徴から引き出されたものである⁽¹⁴⁾。

まず、「有効性」とは教師の信念に関連する問題であり、教師が自分は子どもや学校に対して影響を与えているという信念がないと自分の教育実践を吟味し、より深い意味を探究しようとする動機づけがなくなるという問題である。有効な教師は自分の生徒の生活に対して影響を与えることができる信じているため、進んで調査研究し、危険を侵すことができるが、低い教師にはそうした取り組みはあまりに脅威なことである。「柔軟性」という特質は、内省という行為が他人の目による新しい意味や解釈の発見を通して世界を探究するといった別の見通しを必要とするため重要となる。この柔軟性という特質は、応答的授業の展開にとっても重要となる。また、「社会的責任」という特質については、内省的教師は民主主義原理に注意し、生徒に社会的責任ある行動が取れるよう努めるという点から重要となる。「自覚」という特質については、自分自身の思考や

意思決定の気づきという問題である。自分自身の思考を明確にするために必要とされる言語の正確性は、より深い反省と意味の認識を促進するのである。

さらに、この枠組みでは教師の「内省」を奨励する環境的条件としての「共同的環境 (Collegial Environment)」が位置づけられている。これは教師を精神的に安定させ、思慮深い実践を育成する条件となる。こうした状況では、関係者の間に信頼関係が花開き、反省的対話 (reflective dialogue) が開始されるとされている。

こうした教師の内省に関する概念枠組みの提示は、教師の思考、知識、行為の具体的な内容理解を進めるとともに、それを基礎とする「反省的实践家」としての教師教育のプログラム開発を可能とする。例えば、養成教育における専門的知識の再構成や経験・体験を組み入れたカリキュラム、教育実習の内容および指導体制の再検討、特に共同的問題解決のための学習や教育方法の習得を意図した指導方法の開発、導入といった問題である。実際、コルトンらは「新任教師教育プログラム (Teacher Induction Program)」や教育実習生を対象とした「臨床的参加プログラム (Clinical Associate Program)」を先導的試行プログラムとして開発、実施している⁽¹⁵⁾。

こうした認識枠組みに基づく教師教育プログラムが、先のカルダーヘッドとゲイツの分析で示された教師の専門的自律性の確保や意思決定過程での役割強化といった職能を向上させ、自律的な教師を育成するとともに、学校の自己革新に向けての力量形成を促すことにつながっているものと思われる。

4. 教師の「内省」と学校の「探究的文化」の構築

以上、教師の「内省 (reflection)」という点に注目した教師像の見直しとそれに基づく教師教育の枠組みについてみてきたが、最後にこうした教師自身の「内省」が生ずる場である学校との関連についてみておくことにしたい。

ここで取り上げた一連の研究にみられるように、教師自身の「内省」という作用が教師の職能やその力量形成を考えていく上で重要な鍵を握っていることは確かである。その点では、教師の「内省」が生ずるメカニズムの一層の解明と、「内省的教師」の育成システムの構築を、教師に求められる専門的知識の構造とその形成システムを基礎とする教師教育プログラムの開発によって進めることが、今後の課題として提起される。

その際、教師の「内省」がその「専門的实践」を契機として、また媒介として生ずることから、その実践の場である学校の在り方が問題となる。どのような学校が教師の「内省」を効果的に発生、促進していくことが可能なのか。また、いかなる支援システムが教師の「内省」を効果的に支え、その質的向上を図ることを可能にするのか、といった学校の組織体制や風土といった側面からの検討が必要となる。この点、例えば、前述のコルトンとスパークス・ランガーの論文でも指摘されていたように、教師の内省的実践やそれに基づく職能成長を支える条件として、

「共同的环境」という条件の重要性がある。また、学校の成功の決定的要因が教師の専門的成長の協同関係の有無にあり、教師の専門的成長の決定的要因も学校内の教師の協同関係の有無にあることを明らかにしている研究もある⁽¹⁶⁾。ここには、教師の職能成長にとって、また学校改革にとって、教師相互の「同僚性 (collegiality)」や「協同性 (collaboration)」の構築に基づく体制づくりというものの重要性が示されている。

こうした点から考えるならば、教師の内省を支援、促進する学校の革新が、教師の同僚性や協同性という条件を含めた学校の体制や環境づくりといった組織改革、組織革新によって進められなければならないといえよう。この点に関して、ブルバッカー (Brubacher, J. W.) らは「学校における探究的文化の構築 (Build a Culture of Inquiry in the School)」として、その問題へのアプローチを提唱している。具体的には、「探究的文化を有する学校は、教師が探究に従事するばかりでなく教師と他の者が学校教育の経験をより良く理解し改善することを求めて協力、共同することを伴うものである。ここには、好奇心の価値、お互いの尊敬、教師間や教師と行政官間における支援、新しいアイディアや実践への取り組みに進んでやる気持ちや予知しえない、予想しえないことに対する開放の能力に対する前進的なコミットメントを必要としている。」⁽¹⁷⁾ という学校文化の構築である。こうした「探究的文化」の構築が、現在求められている教師の役割期待に応え、かつ教師の専門的実践の質を向上するというのである。

「学校の自己組織性」が学校自らが既存の組織秩序や知識体系を壊し、新しい状況に見合う秩序と知識体系を生み出していく力量であるならば、こうした力量を教師の教育実践レベルで確実に構築していくためには、教師による自省作用である「内省」を通して、教師一人ひとりが自分自身の秩序や知識体系を新しいものに再構築していくことが必要である。と同時に、そうした教師を育成、支援していくためには学校内における組織体制の確立が重要である。こうした点から考えれば、教師の実践過程における知識と行動の分析に基づく教師の「内省」を通じた教師教育プログラムの開発・実践とあわせ、それを促進する学校の「探究的文化」の構築といった学校文化論、学校組織論の観点からの検討が必要となろう。

(注)

(1) 岡東壽隆『スクールリーダーとしての管理職』(シリーズ学校改善とスクールリーダー 4) 東洋館出版社, 1994年, p.75.

(2) 佐藤 学「反省的实践家としての教師」佐伯 胖・汐見稔幸・佐藤 学編『学校の再生をめざして 2 <教室の改革>』東京大学出版会, 1992年, pp.125~126.

また、佐藤氏は「教師の省察と見識＝教職専門職性の基礎」(日本教師教育学会年報第2号『教育者としての成長』, 1993年) という論文の中で、教師の専門性の基礎を「省察」と「熟考」という観点から論じている。併せて参照されたい。

(3) Schön, D., The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, 1983, p.14.

- (4) *ibid.*, pp.49～69.
- (5) *ibid.*, p.61. なお,「内省 (reflection)」の概念については, この用語を用いたデューイ (Dewey, J.) 以降, ショーンを含めた10人の論者の考えについて分析したハヨン (Hayon, L. K.) の論文がある (Hayon, L. K., Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework. In Day, C., Pope, M. and Denicolo, P. ed., *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, The Falmer Press, 1990, pp.57～70)。
- (6) Schön, D. *op. cit.*, pp.68～69.
- (7) Anning, A., Teachers' Theories about Children's Learning. In Calderhead, J. (ed.), *Teachers' Professional Learning*, The Falmer Press, 1988, p.144.
- (8) Mayher, J. S. and Brause, R. S., The Never-ending Cycle of Teacher Growth. In Brause, R. S. and Mayher, J. S. (ed.), *Search and Re-Search What the Inquiring Teacher Needs to Know*, The Falmer Press, 1991, pp.23～42.
- (9) Calderhead, J. and Gates, P. (ed.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, The Falmer Press, 1993, p.2.
- (10) Colton, A. B., Sparks-Langer, G. M., A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making, *Journal of Teacher Education*, Vol. 44, No.1, 1993, p.45.
- (11) Shulman, L. S., Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, Vol.57, No.1, 1987.
- (12) この「教授学的内容の知識」については, *Journal of Teacher Education* の Vol.41, No.3 (1990) で特集を組んだほか, Vol.44, No.4 (1993) でも, Cochran, K. F. らの論文 "Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation" があり, ショーマンの研究を踏まえた, その後の内容的展開について述べてある。
- (13) Kolb, D. A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, 1984.
Dewey, J., *Democracy and education*, The Free Press, 1916.
- (14) Costa, A. & Garmston, R., *Cognitive coaching training manual*, Institute for Instructional Behavior, 1988.
- (15) Colton, A. B., Sparks-Langer, G. M., *op. cit.*, pp.50～53.
- (16) Little, J., Opening the Black Box of Professional Community. In Lieberman, A. (ed.), *The Changing Contexts of Teaching*, *Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*, The University of Chicago Press, 1992.
- (17) Brubacher, J. W., Case, C. W., Reagan, T. G., *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the School*, Corwin Press, 1994, p.57.