

教師の「活動に向けた省察」と熟達化に関する理論的考察
 —省察概念とその関連概念の整理を通して—

Theoretical Consideration of “Reflection toward Action” for Promotion of
 Teacher's Proficiency

— Through Rearranging of Concepts of Reflection and Related Concepts —

久我 直人

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学学校・学級経営コース
 Naoto KUGA
 748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Narutoshi 772-8502, Japan
 Course of School and Classroom Management, Naruto University of Education

抄録：本研究は、①教師の問題の認知過程、②省察の過程、③問題解決過程における教師の思考過程を、心理学的知見を参照しながら解明することを第1の目的とする。そして、その知見をもとにした教師の熟達を促す方法論について言及することを第2の目的とする。

その結果、活動に向けた省察（事前の目標設定や計画、活動のシミュレーション、予想される問題解決のレパートリーの想定等）が、①問題の認知を進める問題スキーマの構造化、②問題の分析におけるソース検索・写像の構造化、③問題の解決におけるチャンクの構造化を促し、教師の熟達化をより効率的に促す可能性を導きだした。

キーワード：活動に向けての省察；活動過程における省察；活動に関する省察；教師の熟達化

Abstract : The first purpose of this study is to rearrange, the teachers' cognitive process of the problem, the process of reflection, the teachers' thinking in the problem solving process through referring to knowledge of the psychology. And the second purpose is to mention methodology to promote the proficiency of the teacher made from the knowledge.

As a result, the teachers' "reflection toward action" (prior setting aim and plan, simulation of the activity, the assumption of the repertory of expected problem solving) promotes the proficiency of the teacher effectively. It promotes structuring the teachers' problem schema, the search of source / the representation, and the chunk in the solution.

Keywords : reflection toward action; reflection in action; reflection on action; proficiency of the teacher

1 問題設定

教師の専門性の中核的な概念となりつつある「省察」は、類似概念との関連、異同等が曖昧なまま、佐藤(1990)¹⁾が指摘するように、極めて多様な意味内容で取り扱われている。本研究では、①省察と実践的知識の関係、②省察過程に関する局面の整理を行い、特に、③活動に向けた省察と活動過程における省察の関係を、心理学的知見を参照しながら解明していくことをねらいとしている。本研究は、これらの作業によって、教師の省察が教室で生じる事象に対する偶発的な思考過程ととらえるのではなく、むしろ、教師の活動に向けた＝事前の省

察によって、展開される過程として位置づけることの有効性を示す。そして、省察の深化と構造化、及び実践的知識の蓄積と構造化によって特徴づけられる教師の熟達化を促すための方法論の可能性についても言及する。

2 教師の実践的知識と省察

(1) 実践的知識に関する研究

これまでの教師の実践的知識に関する研究には、大きく2つのアプローチが見られる。それは、教師が経験のなかで蓄積してきた実践的知識の領域と構造を明らかにしようとするアプローチと、その駆動のさせ方の特徴で

ある実践的思考様式を明らかにしようとするアプローチである。

Shulman (1987)^②は、授業における教師の知識について、「教育内容に関する知識」(content knowledge)の他、「教育内容と教授方法の一体となった知識」(pedagogical content knowledge)や、「学習者とその特徴に関する知識」(knowledge of learners and their characteristics)、「教育の文脈に関する知識」(knowledge of educational contexts)など、7つの領域を示している。その中でも「教育内容と教授方法の一体となった知識」を教師固有の専門的な知識領域の中心として強調している(岩川,1991)^③。また、吉崎(1991)^④は、教師の「授業についての教師の知識領域」として、①「教材についての知識」②「教授方法についての知識」③「子どもについての知識」およびそれらの複合部分である7つの領域を示している。Wilson他(1987)^⑤は、特定の教材から授業案を構成する過程を翻案(transformation)と呼び、特に「ある教材をどのようにして教えたらよいかという授業を想定した教材内容についての知識(pedagogical content knowledge)」が教師の専門知識として重要であることを述べている(秋田(1992)^⑥による)。

実践的知識のもう一つの分析の視点は、実践的知識を具体的にどのように機能させているのかを明らかにしようとする実践的思考様式の研究である。佐藤他(1990,1991)^{⑦,⑧}は、熟練者の「活動過程における省察」の特徴を初任者との比較の中で抽出している。それは、①「即興的思考」、②「不確実な状況への主体的な関与」、③「子どもの学習を中心に据えた視点」、④「文脈、状況に即した思考」、である。この研究を通して、「不確実な状況へ主体的に関与」し、「即興的に思考」し、「子どもの学習を中心に据え」ながら「文脈、状況に即して」思考しているという思考様式の特徴を抽出している。実践的知識とその駆動のさせ方としての実践的思考様式とは、教室で生起する問題に対して、その問題に対応した実践的知識を選択し、駆動させるということであり、それによって新たな実践的知識をさらに蓄積するという、知識の生産的側面を有しているのである。

(2) 実践的知識、実践的思考様式と省察の関係性

省察(reflection)は、教師の実践的知識の内容とその働かせ方である実践的思考様式を結びつけ、機能させる概念ととらえられる。Schön(1983,1987)^{⑨,⑩}が示す省察に関連した、①「活動に内在する認識」(knowing in action)、②「活動過程における省察」(reflection in action)、③「活動に関する省察」(reflection on action)、という3つの概念の内容と特徴、相互の重なりと相違について整理してみる。第1の「活動に内在する認識」(knowing in action)は、「暗黙知」(tacit knowledge)の概念に相当す

るものである。岩川(1991)^⑪は、このような知の在り方は日常生活においても見られるものであるが、熟達者が発揮する芸術的手腕は、それが専門的に洗練されたものと見なしうる、としている。秋田(1997)^⑫は、Berliner(1988)^⑬の知見をもとに教師の「教える技能発達」の5段階を作成している。その第5段階にある「熟達者」については、「状況が直感的に分析され、熟考せずに適切な行動をとることができる。行為の中で暗黙のうちに柔軟な行動がとれる」としている。このように熟達とともに「暗黙知」としての構造化された実践的知識が蓄積されていくといえる。第2の「活動過程における省察」(reflection in action)という概念は、上述のような「活動に内在する認識」が有効に機能しなくなる問題状況で発揮される思考である。日常の「活動に内在する認識」ではうまくいかない予期せぬ結果や設定した目標とのズレから生じる情動を起点として、そこから状況に対する注意が呼び覚まされる。岩川(1991)^⑭は、この過程について、それまでの「活動に内在する認識」がもつ仮説的な構造が問い返され、従来の現象の了解の仕方や活動の方略や問題の構成の仕方が、再構成されていくと述べている。そして、この省察に基づいて、その状況を改善するためにその場で試される「即興的実験」(on the spot experiment)が形成される。そして、その結果からそこの現象の了解や問題構成の妥当性が確かめられていく。このように「活動過程における省察」は言わば、主体が状況との間で取り交わす省察的な対話である。それは不確定で、価値の対立をはらみ、その都度の特定性が重要な意味をもつ状況で、実践を行う上で中心的な意義をもつものである、としている。ここでいう問題の構成、再構成や、即興的実験において、それまでの経験の中で蓄積した実践的知識の中から類似し、問題に対応した知識が選択され用いられていると考えられる。つまり、蓄積した実践的知識の量や構造化の程度が、教室での問題解決の重要な要素となるということである。第3の「活動に関する省察」(reflection on action)という概念は、以上のような諸契機をもつ「活動過程における省察」の過程を事後的に省察することであり、これを通して実践者は活動に向けての事前の構想や活動過程での省察についてメタ認知を進めるのである。つまり、この活動に関する省察が、実践的知識の構造的蓄積と実践的思考様式の機能の高度化を促す契機となると考えられる。

一方、久我(2008,2009)^{⑮,⑯}は、教室(授業、学級経営)における教師の省察に関する一連の事例分析研究の中で、「活動に向けての省察」(reflection toward action)に着目し、「活動過程における省察」(reflection in action)をより高度化する上で、その重要性を指摘している。久我(2009)^⑰は、問題を抱える子どもと対峙する担任教師の思考過程を詳細に記述し、理論的な省察過程の枠組

みに基づいて分析している。その中で、教師が問題を抱えるこの子どもの担任となることが決まった段階で、この子の生育歴や学校での指導記録、前担任からの伝聞をもとにこの子の成長目標（短期と長期）と教師自身の指導方針と行動目標を設定していることを抽出している。そして、担任教師がこの子どもと受容関係を結び、内面的な安定を保障することによって問題行動を低減する、という自らの行動目標に基づいて一貫した指導行動を可能にし、この子どもの行動変容を実現していく過程を教師の省察過程の段階に応じて記述している。つまり、こ

の「活動に向けての省察」(reflection toward action)によって、教室における事象（子どもの言動の意味や価値）を認知する、より構造的な問題スキーマを構成する可能性を示している。具体的には、活動に向けた省察によって設定した、学習集団や個別の子どもの成長目標をもとに、意図的、計画的な指導や、想定外の子どもの言動に対する柔軟な対応を可能にし、そのことによって活動過程における省察を活性化させる可能性を示唆している。以上の実践的知識、実践的思考様式、省察（reflection）の概念相互の関係の整理について、図1に示す。

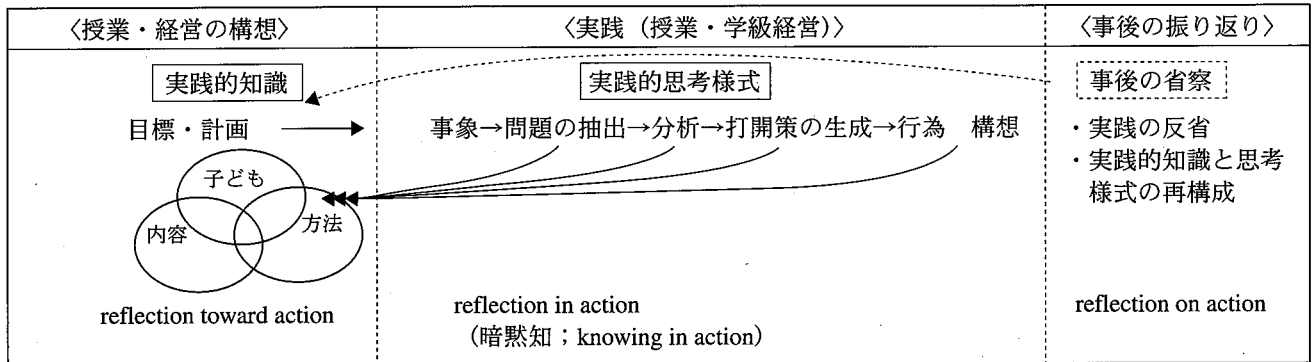


図1 実践的知識、実践的思考様式、省察（reflection）の概念相互の関係の整理

3 「省察過程」に関する概念の整理と問題解決における心理学の知見

(1) 省察過程に関する概念の整理

「省察過程」と関連した概念に、「体験学習理論」(Kolb, 1984)⁽¹⁷⁾に基づく整理がある。それは学習の4つのモードの循環的な関係を説明するもので、①具体的な体験、②省察的な観察、③抽象的な概念化、④活動の実践（試

行）である。これは、「活動に関する省察」(reflection on action)に基づく学習過程にほぼ対応する。

一方、「活動過程における省察」(reflection in action)の過程に関する研究を以下に示す。Schön (1983)⁽¹⁸⁾が、省察的実践家を記述する際に用いた過程は、①問題の抽出、②要因の命名、③解釈、④分析、⑤総合、⑥評価である。また、Shulman (1987)⁽¹⁹⁾の「教育的な推論と行為」における定義では、省察の過程を、①想起 (reviewing)、

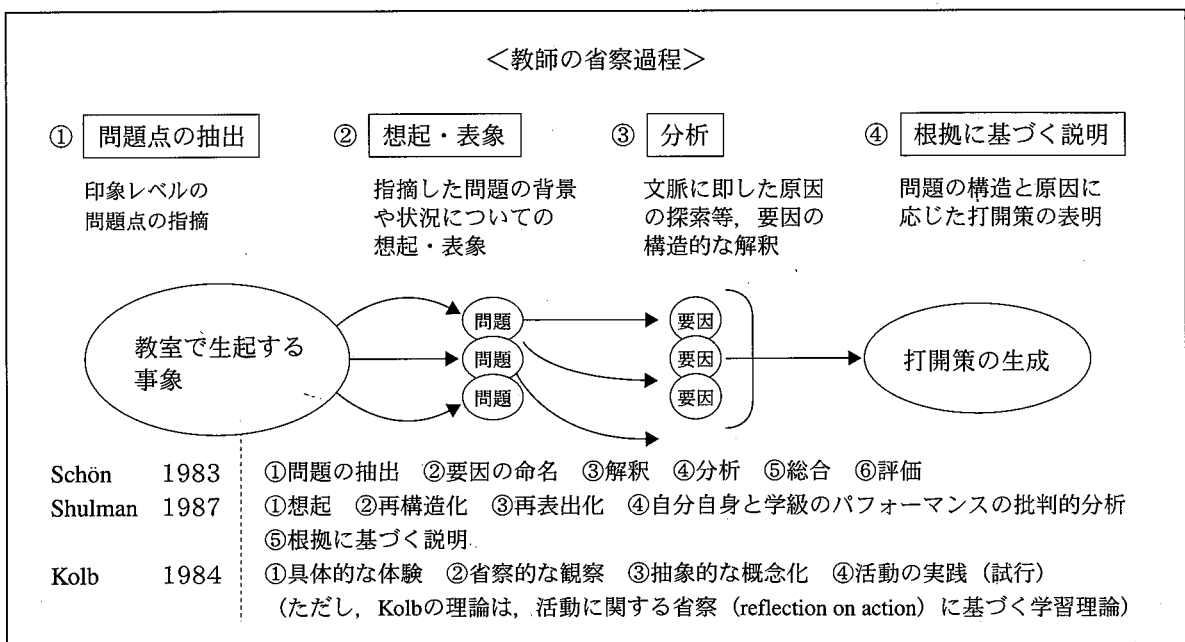


図2 教室で生起する問題についての教師の省察過程

②再構造化, ③再表出化(表現), ④自分自身と学級のパフォーマンスの批判的分析, ⑤根拠に基づく説明, としている。そして省察的教師を、「教育的原理や技術を彼ら自身の経験, 文脈的要因, そして社会的かつ哲学的価値の内部との関連で適用できる教師」と位置づけている。(以上, Sparks, et al., 1991 による)⁽²⁰⁾。

以上の知見から省察過程をまとめると, 教室で生起する事象から, ①問題を抽出し, ②その問題の背景や状況について想起・表象する段階が続き, ③文脈に即した原因の探索, 要因の構造的な分析がなされ, ④問題の構造と原因に応じた打開策が生成される, という過程を経ていることがとらえられる。これらの省察過程に関する概念の重なりと相違を含め, 教師の省察過程の各局面についてまとめ, 図2に示す。

(2) 認知的評価理論と類推による問題解決(心理学の研究知見からのアプローチ)

ところで, 教師は, どのようなメカニズムで省察過程を駆動させているのだろうか。何を根拠(基準)にして問題を抽出し, 文脈を読み取り, 問題の原因を探索し, 打開策を生成しているのだろうか。心理学の研究知見に

基づいて, 問題の抽出, 打開に向けた計画(打開策)の生成過程の構造とメカニズムについて整理する。

① 認知的評価理論

Arnold (1960)⁽²¹⁾ は, 事象に対する認知には, 事象に対する“個人的な意味”の処理過程が存在し, 事象に対する“評価”(appraisal), すなわち事象のその人にとっての意味に関する直接的で即時的な(多くは自動的に生じる)判断が行われていることを指摘している(遠藤, 2007)⁽²²⁾。さらに Lazarus (1991)⁽²³⁾ は, 認知にかかわる評価が, 全体レベル(molar level)と分子レベル(molecular level)の2つのアプローチがある, としている。前者のアプローチについては, “中核関連テーマ”(core relational theme)という概念をもとに, 事象と自分自身の関連性を瞬間的に評価する, としている。また, 後者のアプローチは, 事象に対する複数の評価視点から多次的に評価し, その時々複数の評価の組み合わせによって生起する情動の質が規定されるという考え方である。彼の理論モデルでは, 評価プロセスが第1次評価(primary appraisal)と第2次評価(secondary appraisal)の2段階からなるものと仮定している(図3)。

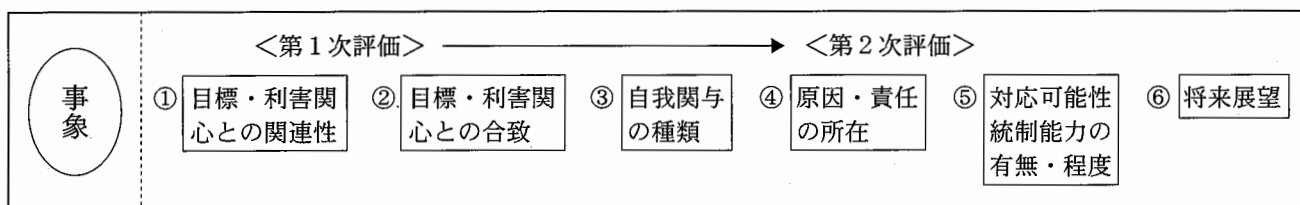


図3 事象に対する認知の第1次評価, 第2次評価(Lazarus, 1991)

第1次評価は, 自動的かつ無意識的に進行する最小限の情報処理で, 「個人の潜在的目標・利害関心との関連性」が評価される, としている。さらに第2次評価では, 「自分自身にとっての意味(自我関与)」, 「原因・責任の所在」, 「対応可能性・統制能力の有無・程度」, 「将来展望」といったことが評価される, としている(Smith & Lazarus, 1993)⁽²⁴⁾。さらにこの評価次元について, 構成要素のアプローチ(Componential Approach)の立場から理論的なモデルを提示している Scherer (1984, 1994, 1999, 2001)^(25, 26, 27, 28) は, 個体は予め少数有限個の評価項目を有し, それらによって, 状況を迅速に, そして多くの場合は自動化された形で評価する(刺激評価チェック, Stimulus Evaluation Checks: SEC)としている。そして, 人は事象に対して, 5つの評価次元(図4)から評価している, としている。その5つの次元とは, ①状況が目新しいものか否か(novelty), ②一般的に快か不快か(接近すべきか, 回避すべきか)(intrinsic pleasantness), ③自らの目標や欲求に積極的に関わるものか否か, あるいはそれらの方向性にかなうものか否か(goal/need significance), ④

自身がその状況に対して適切な対処をなしうるか否か(coping potential), ⑤状況は, 社会的基準あるいは自己の基準に合致するものか否か(norm/self compatibility), である(遠藤, 2007)⁽²⁹⁾。以上のような事象に対する評価プロセスと複数の評価次元をもとに状況を認知し, 問題を抽出していることがとらえられる。省察との関係においては, 第2次評価や複数の評価視点からの多次的な評価とその組み合わせによる評価が, 自覚的な「活動過程における省察」(reflection in action)に相当すると考えられる。

このように, 人が事象を認知するときの原理とメカニズムに関するこれら心理学の研究知見は, 教師の専門性の鍵概念である省察を促し, 高度化させる(教師の熟達化を促す)のに有効な示唆を与えるものといえる。特に, 教師がどのような評価基準を備えて状況を評価し, 問題を抽出するか, ということが, それに続く省察の内容や打開策の適切さに大きな影響を与えることが容易に想像できる。したがって, 「活動に向けた省察」(reflection toward action)を通して, 子どもの成長目標を設定する

ことや具体的な展開や起こると予想される問題をシミュレーションすることなど、実際に生起しうる事象の評価基準を明確化することが、活動過程における省察による問題の発見と解決に重要な意味をもつことを示すものと

とらえられる。つまり、「活動に向けた省察」(reflection toward action)が、教師の熟達化を促進する鍵概念となる可能性を示唆するものととらえる。

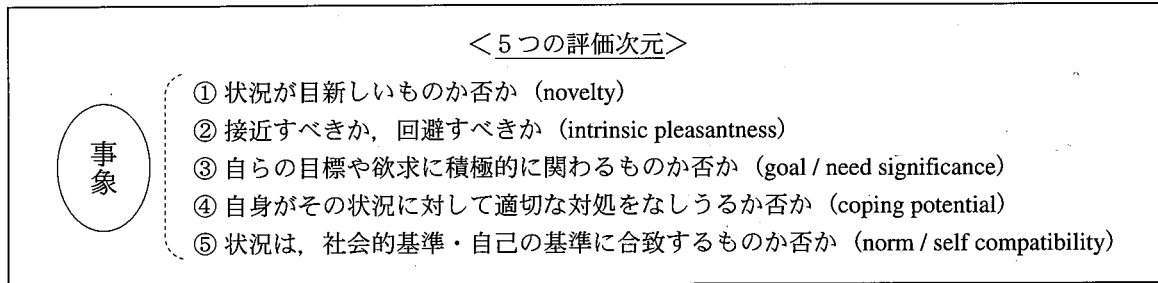


図4 事象に対する認知の5つの評価次元 (Scherer, 1984, 1994, 1999, 2001)

② 事象の認知のメカニズムと教師の意思決定研究との関係性

この心理学の研究知見について、教師の意思決定研究、教師の省察過程の研究の知見と対応させて検討を加えてみる。教師の意思決定研究では、実際の授業シーンをもとに教師の認知の枠組み(事象の認知、状況の解釈)と打開策の選択の過程が抽出され、モデル化されている。授業における事象の認知について、吉崎(1988)⁽³⁰⁾は、モニタリング・スキーマという概念を用いている。教師が授業の状況を認知する評価基準をモデル図から読み取ると①授業計画、②生徒についての知識、③授業の状況に含まれる手がかり(キュー);生徒の注意、生徒の反応、時間、その他、④授業計画とのズレ、⑤ズレの原因の認知、⑥代替策の選択が記述されている。つまり、事象に対する認知の枠組み(評価基準)として生徒についての知識に基づいて設定した授業計画、本時の成長目標が予めあり、実際の授業では、授業計画、生徒の実態に応じた成長目標(評価基準)に基づいて生徒の反応等の状況を評価し、実際の授業の状況を認知していることがとらえられる。

また、授業における教師の認知から経営行動発現までの過程をモデル化した浅田・佐古(1991)⁽³¹⁾は、ターゲットとなる行動を特定する認知の枠組みとして、①長期的な理念(理想(目標)とする児童、学級集団、授業展開)、②目標規定因(教師の教育理念、学校・学年目標等)、③授業・集団についての想定、④学級集団の到達段階の評価、を設定している。つまり、長期的な成長目標と本時(短期)の成長目標・計画に基づいた児童の行動の認知の枠組み(評価基準)を設定している。教師が経営行動を発動するにいたる児童のターゲットとなる行動を特定するときの手がかりとして、①成長目標とのギャップ、授業への参加の低下等の児童の行動、②授業の障害の程度、感染性(他の児童への広がり可能性)をあげている。このターゲットとなる行動を解釈する枠組みとして、「行

為者への評価」、「授業の文脈」等、本時の成長目標や年間レベル、週間レベルの成長目標等の短期・中期・長期の成長目標を評価基準として位置づけていることが示唆されている。

以上のように、教室で生起する事象の認知に、教師が自ら設定している成長目標等の認知枠組み(評価基準)が大きく影響していることが実証的に示されている。つまり、この認知枠組み(評価次元)の構造化が、教室で生起する事象から問題やよさの認知を容易にするのであり、したがって、教師の活動に向けた省察過程を支えることは、教師の省察の深化及び実践的知識の補完を可能にし、教師の専門性の高度化、熟達化を促す重要な構成要素といえるのである。

③ 類推による問題解決

教室で生起する事象から問題やよさを抽出する認知のメカニズムに加え、抽出した問題を解決するメカニズムについて、心理学の研究知見から検討を加える。多くの問題は、関連する経験的な知識を用いて問題解決することとなる。そのとき、これまで経験したその問題と同種あるいは類似の問題群の知識を用いて問題解決を進めることとなる。このような問題のタイプ分けに用いられる枠組みは、問題スキーマ(problem schema)と呼ばれる。鈴木(2007)⁽³²⁾によると、その機能は、①問題中の不要な情報を捨象し、重要な情報を抽出する、②抽出された情報間の関連付けを行う、③問題全体の表象(問題表象)を生成する、というものである(図5)。問題解決のプロセスの基本形は、「問題理解→問題表象→実行」という道筋をたどる、としている。しかし、問題表象の生成に行き詰る場面も少なくない。こうしたときに全体の制御に必要なのが、メタ認知およびモニタリングである。鈴木は、限定した領域においてもきわめて多数の問題スキーマが存在すること、通常は解決できない問題に少しの変更を加えるだけで劇的にパフォーマンスが改善されることを示している。教師の専門性の高度化、熟達化におい

て、この問題スキーマの形成を促すことが、重要と考えられる。では、問題スキーマはどのように形成、獲得されるのだろうか。鈴木 (1996)⁽³³⁾ は、人は、はじめから問題解決スキーマをもっているわけではなく、初期には領域知識がほとんどない状態で何らかの問題解決を行い、それを重ねていくことで問題スキーマを獲得していく、としている。そして、この過程で重要な意味をもつ概念として「類推」を取り上げている。類推的問題解決 (analogical problem-solving) とは、現在の問題 (ターゲット) に対して、類似、関連する過去の経験知識 (ソースあるいはベース) を用いて解決することを指す。そして類推は、①ターゲットの表象、②ソースの検索、③写像、④正当化、⑤学習の5つのステップを踏むとしている。①ターゲットの表象の生成とは、ターゲットとなる問題が理解されるまでの過程を指す。②ソースの検索とは、生成されたターゲットの表象と類似するソースが長期記憶

から検索される。多重制約理論 (Holyoak & Thgard, 1995)⁽³⁴⁾ によれば、表層的な意味の類似、構造的な一致、プラグマチックな中心性の3つの要因がソース検索に影響を与え、それらの制約と競合によってソースの検索がされる、としている。③写像とは、選択されたソースとターゲットの要素を対応づけるプロセスである。この中で多数の要素が存在するソースからターゲットの構造に類似するソースを選択して写像を行い、ソースとターゲットが共有する構造を選択する過程としている (構造写像理論 (Gentner, 1983)⁽³⁵⁾)。④正当化とは、写像によって導き出された新たな推論が、既知の知識と矛盾しないかをチェックする過程である。⑤学習とは、正当化された結果を新たな知識として保存することである。ターゲットの問題に対して、ソースの有効性を記憶することと、ソースとターゲットからより抽象的なスキーマを記憶することの2種類が考えられる、としている。

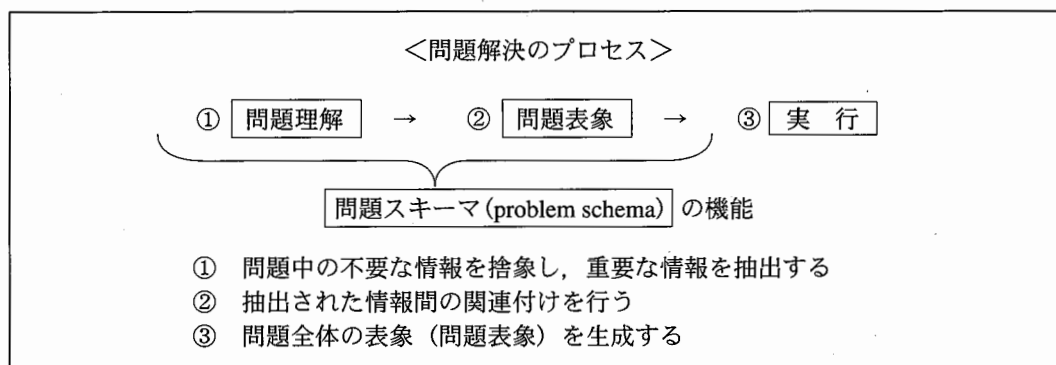


図5 問題解決のプロセスと問題スキーマの機能

4 教師の熟達化を促す省察

このような過程を経て概念カテゴリーの蓄積と構造化が、新たに生起する問題への構造的写像をより容易に進めることを可能にすると考えられる。鈴木 (2007)⁽³⁶⁾ は、この熟達化のメカニズムについて、問題解決の検索という観点から見ると、問題のゴールから逆さ向き探索を行う後ろ向き探索 (backward search) から、問題の中の情報からゴールへと向かう前向き探索 (forward search) への変化となる、としている。こうした熟達化に伴う変化のメカニズムは、チャンク化 (chunking) で説明される。熟達者は熟達化の過程において膨大な量の経験を積み、その経験からその領域固有のパターンをいくつも抽出していることが考えられる。そして、波多野・稲垣 (1983)⁽³⁷⁾ は、単に定型的な状況における手際の良い熟達者 (routine expert) と区別して、適応的熟達者 (adaptive expert) と定義し、多数の手続き的知識やチャンクを相互に結びつけ、構造化された知識の体系やメンタルモデルを構築していることを示唆している。このような熟達化を可能にするためには、単に練習 (経験) を繰り返すだ

けではなく、よく考え抜かれた練習 (経験) (deliberate practice) が重要であると指摘されている (Ericsson et al., 1993)⁽³⁸⁾。問題解決に向けた意図的・計画的な指導とその結果の確認等、自らの行為のモニタリングによるメタ認知によるフィードバックが重要な意味をもつことである。このチャンクの構造化に必要な、よく考え抜かれた経験は、「活動に向けた省察」 (reflection toward action) によって促進されるだろう。活動に向けて、具体的な成長目標と教師の指導方針・行動目標を予め明示的に設定することによって、教室で発生する様々な事象 (問題) に対する認知の枠組み (評価基準) が明らかになり、成長目標とのズレや合致の認知が明確になり、指導行動の修正と強化が進められやすくなることがとらえられる (久我, 2009)⁽³⁹⁾。したがって、「活動に向けた省察」 (reflection toward action) が、問題スキーマとチャンクの構造化を促し、問題の認知とその解釈、解決に有効に機能する可能性を示すものととらえられる。

5 結論

以上のように、省察概念を整理し、心理学の知見をもとにその原理とメカニズムを明確化することにより、機

能的に教師の熟達化を促す方法論が生成される可能性があることを示してきた。これらの概念の機能と構造をもとに熟達化を促進するモデルを図6に示す。

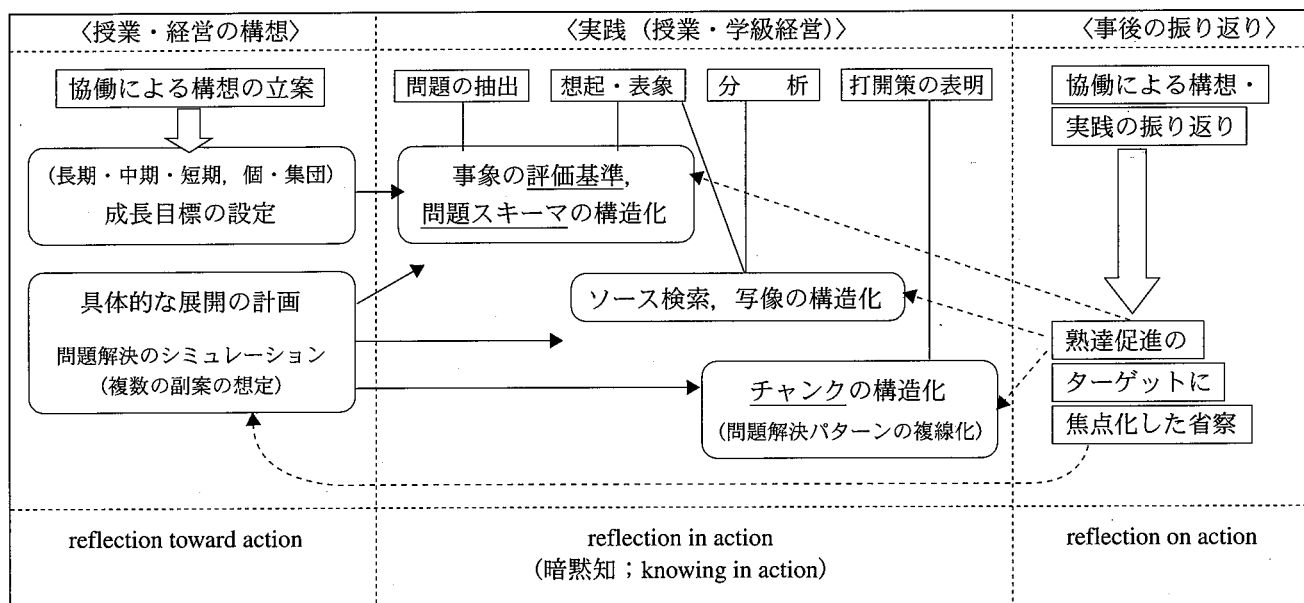


図6 省察概念と評価認知理論と推論による問題解決の知見に基づく熟達化促進モデル

教室で生起する事象から問題を抽出し、その問題を理解する機能をもつ、問題スキーマの構造化を促すのが、事象の評価基準となる設定した子どもの成長目標やそのための計画である。また、抽出した問題の原因探索や構造的な解釈を長期記憶から呼び起こす機能をもつソース検索や写像は、事前の具体的な展開のシミュレーションによって促進される。そして、この予想される問題の解決パターンをシミュレーションし、複線的に想定することが問題解決の推論を促し、チャンク化を進めることになると考えられる。また、事後の振り返りにおいても、実際に適応させた問題スキーマや写像の適切さ、用いたチャンクの妥当性等、ターゲットに焦点化した省察が効果的に機能することが予想される。

さらにこれらの事前、事後の省察において、教師相互が協働して構想や振り返りを行うことによって、シミュレーションのパターンを増幅し、問題スキーマや写像のもととなるイメージ、チャンクの構造化を促進する可能性が高まり、教師の熟達化をより促進させる可能性があると考えられる。久我(1996)⁽⁴⁰⁾は、個々の教師の省察と教師間の相互学習に基づいた授業研究法の開発を行い、教師の授業の構造的認知と解釈の点で一定の効果を見出している。「活動に向けた省察」(reflection toward action)や「活動に関する省察」(reflection on action)場面での相互学習が、個々の教師の問題スキーマの構造化やチャンクの構造化に寄与する可能性を示唆するものである。

今後、これらの検討をもとに教師の専門性の構成要素や熟達化の原理とメカニズムに立脚した教師教育の方法論の生成、研修制度の構築が求められる。

注

- (1) 佐藤 学 「教師の実践的な見識を高めるためにー授業の臨床研究へー」『総合教育技術』小学館、1990年1月号、98-103ページ。
- (2) Shulman, L.S. Knowledge and teaching; Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol.57, 1987, p.1-22.
- (3) 岩川直樹 「教師の実践的思考様式に関する事例研究：学習者中心の授業における教師の思考過程に注目して」『学校教育研究』6, 東信堂、1991年、46-55ページ。
- (4) 吉崎静夫 「教師の成長と意思決定」『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい、1991年、86-94ページ。
- (5) Wilson, S.M., Shulman, L.S., & Richert, A.E. "150 different ways" of knowing : Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational Limited, 1987, p.104-124.
- (6) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部研究紀要』第32巻、1992年、225-227ページ。

- (7) 佐藤学 岩川直樹 秋田喜代美 「教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第30巻, 1990年, 177－198ページ。
- (8) 佐藤学 岩川直樹 秋田喜代美 「教師の実践的思考様式に関する研究(2)－思考過程の質的検討を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第31巻, 1991年, 183－200ページ。
- (9) Schön, D.A. The reflective practitioner. *Basic Books*, 1983.
- (10) Schön, D.A. Educating the reflective practitioner. *Jossey-Bass*, 1987.
- (11) (4)再掲。
- (12) 秋田喜代美「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理』51巻7号, 1997年, 117－125ページ。
- (13) Berliner, D.C. The Development of expertise in pedagogy. *Washington: AACTE Pub*, 1988.
- (14) (4)再掲。
- (15) 久我直人 「教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(2)－教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討－」『鳴門教育大学研究紀要』第23巻, 2008年, 87－100ページ。
- (16) 久我直人 「教師の『省察的思考』に関する事例的研究－問題を抱える子どもに対応する教師の省察の過程を通して－」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻, 2009年。
- (17) Kolb, D.A. *Experimental Learning*, Prentice-Hall, 1984.
- (18) (10)再掲。
- (19) (3)再掲。
- (20) Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starke, A. Reflective Pedagogical Thinking. How Can We Promote It and Measure It, *Journal of Teacher Education*, November-December, Vol.41, No.4, 1991, p.23-32.
- (21) Arnold, M.B. *Emotion and personality*, Psychological aspects. Columbia University Press Vol.1, 1960.
- (22) 遠藤利彦 「感情」『心理学総合事典』朝倉書店, 2006年, 304-328ページ。
- (23) Lazarus, R.S. *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- (24) Smith, C.A., & Lazarus, R.S. Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 1993, p233-269.
- (25) Scherer, K.R. Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. In P. Sheaver (Ed), *Review of personality and social psychology*. Vol.5. Beverly Hills, CA: Sage, 1984, p.37-63.
- (26) Scherer, K.R. Affect bursts. In S.H.M. Van Goosen, N.E. Van de Poll, & J.A. Sergeant (Eds), *Emotions: Essays on emotion theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994, p.161-193.
- (27) Scherer, K.R. Appraisal theories. In T. D'Gleish, & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Chichester: Wiley, 1999, p.637-663.
- (28) Scherer, K.R. Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds), *Appraisal process in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press, 2001, p.91-120.
- (29) (22)再掲。
- (30) 吉崎静男 「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』, 12, 1988, 51－59ページ。
- (31) 浅田匡 佐古秀一 「授業場面における経営行動の抽出とそのモデル化 授業分析における経営的視点の導入について」『日本教育工学雑誌』第15巻(3), 1991年, 105－113ページ。
- (32) 鈴木宏昭 「問題解決」『心理学総合事典』朝倉書店, 2006年, 233－238ページ。
- (33) 鈴木宏昭 「類似と思考」共立出版。
- (34) Holyoak, K.J., & Thagard, P. *Mental leaps: Analogy in creative thought*. Cambridge, MA: The MIT press, 1991 (鈴木宏昭・河原哲雄 (監訳), アナロジーの力, 新曜社, 1998)。
- (35) Gentner, D. Structure-mapping: Theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 1983, p.155-170.
- (36) (32)再掲。
- (37) 波多野誼余夫・稲垣佳世子 「文化と認知」坂元昂 (編)『現代心理学講座7 思考・知能・言語』東京大学出版会, 1983年。
- (38) Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Romer, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 1993, p363-406.
- (39) (17)再掲。
- (40) 久我直人 「教師の自己省察 (reflective thinking) を支援する授業研究法の開発的研究」『鳴門教育大学修士論文』, 1996年。