

# 日本における教師の「省察」概念の定着と教師の学習概念の提起

—1990年から1998年における論述を中心とした検討—

Establishing the Concept of Teacher Reflection in Japan and Raising the Concept of Teacher Learning

-Discussions with a focus on discourse from 1990 to 1998

田中 里佳\*

TANAKA, Rika

**【要旨】** 教員養成においても、現職教員においても、「省察」を通じて力量形成を図っていくことが現在では自明のこととなっている。しかしその一方で、「省察」概念の問い直しも提起されている。そこで、本稿においては、日本の教育分野に「省察」概念が紹介された1990年から定着に至るまでの1998年の論述の検討を通じて、ショーンが提起した「省察」概念に、アメリカのホームズ・グループの取り組みから着想された「学習共同体」の概念と、リトル提唱の「同僚性」概念が関連付けられて提唱され、それが定着したことを明らかにする。また、「省察」に伴って、教師の学習・学び、発達がどのように提起されているのかを検討し、1998年当時に、倫理的・価値的問題に関わる自己の存在への省察や、「世界を認識するその人独自の枠組み」を省察するような、教師としてだけではなく、一個の人間としてのあり方までをも問い直す省察が提起されていたこと、学習する主体、成長・発達する主体として教師を位置づけ、成人学習論の視座から「学び続ける教師」の学習が提起されていたことを明らかにするものである。

キーワード:

省察 教師の学習 教師の学び 教師の発達 学び続ける教師 同僚性  
学習共同体

## 1. はじめに

2012年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、教師の実践的指導力を教職生活全体を通じて高めること、知識基盤社会において知識・技能の刷新の必要性から、教師が学び続ける存在であることが提起された。それに伴って、2013年以降、「学び続ける教師」を論題とした論考や研究が増加している<sup>1</sup>。また、

\* 上野学園大学音楽学部音楽学科

それらにおいては、「省察」(「リフレクション」)、教師同士の学び合い(「同僚性」)、学校全体での学びの文化(「学習共同体」)がキーワードとして挙げられている。一方、教師の力量形成や「学び」において、その必要性が自明のものとなっている「省察」概念への問い直しが提起されている(石井 2014)。

そこで本稿においては、「省察」という概念が紹介され始めた時点に立ち戻り、現在では教師の学びに自明となっている「省察」概念がどのようにして拡がり定着していったのか、いかにして「省察」「同僚性」「学習共同体」の概念が結びついたのか、また、「省察」を用いることによってどのような教師の学習・学びが提起されていたのかを明らかにすることを目的とする。

分析においては、1990年から1998年までの佐藤学と秋田喜代美の論考を中心に分析する。佐藤と秋田の論考を中心とするのは、彼らが共同研究においてショーン Schön の「省察」を初出し、ショーン著の書籍をいち早く訳し、出版したからである。また、1990年から1998年としたのは、ショーンの初出が1990年であり、1998年には、文部省小学校課・幼稚園課(当時)が編纂する『初等教育資料』に、「幼稚園教育 教師の専門性としての省察」という論題が掲載されていることから、1998年には「省察」概念が教育関係者に受容されていたとみなしたからである。なお、「省察」概念の紹介から定着については、1990年から1998年前後の文献も必要に応じて用い、教師の学習・学びについては、佐藤・秋田とは異なる立場から教師の「学習」「学び」を明確に提起している、藤岡完治・浅田匡の論考も用いる。

最初に、ショーンが提起する「省察」がどのように提起され、拡がり、定着に至ったのかを整理する。次に、「省察」に伴って、どのように教師の学習・学び、発達が提起されていたのかを整理し、最後に、見出された点から今後の課題について述べる。

## 2. 「省察」概念の日本への紹介・定着・拡がり

ショーンが提唱した「省察」と「反省的実践家」の概念は、1990年代当初に佐藤学と秋田喜代美によって学界に紹介され、1998年には文部省をも含む教師教育関係者に受容されていた。その過程を年代を追って確認し、ショーン提起の省察が日本の文脈においてどのようにして拡がり、受容に至ったのかを整理する。

### 2-1 「省察」概念の日本への紹介 1990年～1996年

ショーンの文献が記されている初出は、1990年発表の佐藤と秋田ら3名による教師の実践的思考に関する研究においてである(佐藤・岩川・秋田 1990)。この論文では、5つに分類された先行研究の1つとして、教師の反省的思考に関する研究が紹介されている。ここでは、マネン Mannen の名も挙げられているがその提唱内容には触れておらず、ショーンの研究が端的に紹介されている(p. 178)。また、調査から得た知見を述べている結論部分においては、教師の熟達は「人と人との相互作用の場面、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考(reflection in action)を基本としている」(p. 196)とショーン提起の省察概念が引用されている。しかしこの reflection in action については、注記や出典は明記されていない。

この共同研究と並行して、佐藤が単独で発表したものの中にも、断片的にショーンが提起する概念が含まれている。1990年発表の「教師の実践的な見識を高めるために」において、佐藤は

関心を抱いている研究の1つとして「省察と反省」の特徴の解明を挙げ、reflectionという原語を明記している（佐藤 1997, p. 179<sup>2</sup>）。しかし、参考文献においてはショーンを含めて具体的な先行研究は明記されていない。続く 1991 年にはアメリカの教師教育改革レポートが報告されており、考察として、「技術者としての教師」から「専門家としての教師」への転換と、「訓練」から「発達」という教師教育モデルの転換を佐藤は提起している。同時に、このような「新しい教師教育」においては、教師の「技術」「技能」「態度」の選択・判断を支える専門的な「知見」「見識」が教師の力量とも述べられている（佐藤 1997, pp. 262-263<sup>3</sup>）。しかし、ここでも参考文献は教師教育改革レポートのみが挙げられており、ショーンの文献が記されているわけではない。さらに、1992 年では報告や討論において、「学習共同体」との関連から「反省的実践家」の概念を佐藤は述べ（佐藤 1992b, pp. 132-133）、「学習共同体」との関連から「プロフェッショナル・コミュニティとしての同僚の協同性」も紹介している（汐見ら 1992, p. 156）。しかし 1992 年に発表されたものは双方とも口頭の報告・討論を収録したものであり、引用文献・参考文献は示されていない。

一方、秋田は、教師の知識と思考に関する研究動向の検討（秋田 1992）の冒頭において、ショーン提起の 2 種類の専門家像の概念—「技術的熟達者」と「反省的実践家」—からアメリカにおける教師の専門性の研究が発展していることを述べている（p. 221）。また、実践的知識の説明においても、この概念をショーンが提起したと述べられており（p. 225）、欧米においてショーン提起の概念が確立したもとして取り扱われている。

このように、1990 年から 1992 年までに断片的に示され紹介されてきた「省察」や「反省的実践家」は、1993 年に「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」（日本教師教育学会年報）という論題にての発表に至る（佐藤 1993）。この論考においては「反省的実践家」とその「省察」を基軸として、ショーン以外の欧米圏の他の研究者が提起している概念を結び付けて、以下のように論が展開されている（佐藤 1993）。最初に 2 つの専門家像として、ショーンが 1983 年に提起した「技術的熟達者」「反省的実践家」と「反省的実践家の実践的認識」<sup>4</sup>が紹介されている。しかし、「実践的知識」と「熟考」に関しては 1969 年のシュワブ Schwab の論と関連づけて、「実践的知識」は、「反省的実践家」が実践過程で形成し機能させている知識であり、「反省的実践家」の問題解決過程には固有な「省察」と「熟考」<sup>5</sup>の様式があると説明されている（pp. 24-25）。また、「熟考」の「代表的な例」として、1987 年ショーマン Shulman 提唱の「授業を想定した教育内容に関する知識」が挙げられている（p. 25）。そして佐藤は、「反省的実践家」モデルにおける「省察」と「熟考」の「実践的思考の能力」を教師の「実践的見識」とし、これが教師の専門性の基礎だと述べている（p. 26）。次に佐藤は、アメリカの全米教職専門基準委員会策定の「教職専門性の基準大綱」の検討から、この大綱が「反省的実践家」モデルを志向して教職の専門性を規定していること、教師は「学ぶ」存在であり「学習共同体」の一員として期待されていることを述べている（p. 28）。最後に佐藤は、「反省的実践家」としての教師の専門的成長の場は、実践の場（教室と学校）であり、実践者同士の相互の「省察」と「熟考」の相互交流が軸であることから、教師の専門的成長の過程とは学校を単位としての専門家コミュニティへの参加の過程としている（p. 29）。そして教師の専門家コミュニティへの参加という点から、「同僚性」と先輩教師の「援助的な指導（メンタリング）」が重要な役割を持つと述べられている（p. 30）。

このように佐藤は、ショーンが提唱した「反省的実践家」「省察」を基軸として、シュワブ提唱の「熟考」、ショーマン提唱の「授業を想定した教育内容に関する知識」を関連づけ、教師の専

門性の基礎は「実践的思考の能力」としている。また、「反省的实践家」としての教師は「学ぶ」存在であり、その専門的成長の場として専門家コミュニティと、リトル Little 提唱の「同僚性」も関連づけて論を展開させたのである。

この1993年の論文によって、本格的に「反省的实践家」と「省察」の概念を学界に紹介した以降も、佐藤と秋田はショーン提唱の概念と「省察」に関する論考を発表していく。しかし、その方向性は異なっている。1995年に秋田は、自己の研究を示した上で、創造的な実践を行う熟練教師の特徴を、ショーンを引用して reflection in action、reflection on action、reflection after action、という内省 reflection から説明している（秋田1995、pp. 83-84）。1996年には、ショーンだけではなく、マネン、グリメット Grimmitt の省察概念を秋田は紹介し、「反省的实践家」を育てる「省察」概念の検討を行っている（秋田1996a、pp. 451-467）。このように秋田は、自己の調査を示して、「内省」や「同僚性」を研究的に追究したり、省察概念そのものを検討している。

一方、佐藤は、「反省的实践家」「省察」を軸として、向かうべき方向性を提起している。1996年の日本教育学会誌『教育学研究』においては、ジェームズ James、デューイ Dewey、シュワブ、ショーンの論の検討から、「技術的合理性」に対する批判として、「反省的实践家」をモデルとした実践を探究する教育学を佐藤は提起している（佐藤1996a）。しかし、一般の読者も対象とした書籍においては、「学びの共同体」(=「学習共同体」<sup>6</sup>)との関連が強調されている（佐藤1996b）。佐藤は、専門家とは「反省的な実践家」であり、専門家としての協同を「同僚性」として実現する、と「学びの共同体」との関連から「反省的实践家」について述べている（佐藤1996b pp. 94-95）。このように佐藤が「学びの共同体」と「反省的实践家」との関連を強調するに至ったのは、佐藤がもともと「学習共同体」の構築に関心があったからだと推察される。

佐藤が1990年には「省察と反省」の研究に関心を抱いていること、1991年にアメリカの教師教育改革レポートから「技術者としての教師」から「専門家としての教師」への転換を提起していたこと、1992年の時点で、学校が「反省的实践家」の集団になるべきとしていたこと、そして1993年に「反省的实践家」としての教師の専門的成長の場が専門家コミュニティとしたこと、これらについては先述の通りである。これらは、「省察」「反省的实践家」との関連から述べられているものである。しかしさらに遡ってみると、1989年の時点において、佐藤は「学習共同体」について述べている。佐藤はアメリカの教育改革のホームズ・グループの取り組みについて、「改革の場を大学から地域の学校に広げて、その準備を進めつつある」「教師相互の専門性と自律性を発揮し子どもとともに育ち合う「学習共同体」としての学校の構想である」(佐藤1989、p. 154)と述べている。佐藤においては、「学習共同体」という理想的な概念が先にあり、そこに「反省的实践家」という概念が加わって、1993年の論文に至ったのではないかと推察される。そして、専門家としての「反省的实践家」という像を基軸として、「学習共同体」構想が具体的に提起されていったと考えられる。

参考・引用文献にショーンが明記されていなかったものも含めて、1990年から佐藤と秋田によって、「省察」と「反省的实践家」の概念が紹介されていった。しかし、「反省的实践家」を教師の専門家像として提起しただけではなく、この概念を基軸として、アメリカのホームズ・グループの教育改革実践から着想した「学びの共同体」と、Little が提起した「同僚性」とが結びつけられ、それが1996年以降にさらに拡がり、受け入れられていくのである。次に、「省察」「反省的实践家」の概念が受容され、定着していく過程について述べていく。

## 2-2 「省察」概念の拡がりとは定着 1996年～1998・2004年

佐藤学と秋田喜代美によって日本に紹介された「省察」「反省的实践家」概念は、どのように拡がり、受容され、定着されていったのだろうか。この点については、一般の読者を対象とした書籍や雑誌への掲載と、彼ら以外の研究者が「省察」という文言をショーンとの関連からではなく独立して用いるようになったという2点から述べていく。

1997年に佐藤は、過去に発表した論文から「反省的实践」としての教育実践の再定義を主題とした論文を収録した単著を発表している。この単著には、先述の論考を含む1990年から発表された論文等が収められており、「反省的实践へ」という副題が書籍名にもなっている。一方、秋田は、月刊雑誌『児童心理』に1996年・1997年にわたって計4回寄稿している。佐藤の書籍も一般の読者をも対象としているが、秋田はよりわかりやすく現場の教育関係者や保護者に向けて、専門職としての教師に求められる力量や教師の生涯発達について、解説している。秋田(1996b)は、授業経験から学ぶことができる思考様式を身につけることの必要性を述べ、「技術的熟達者」ではなく「反省的实践家」が専門家としての教師像であり、授業を省察して新たな授業を創出する点を述べている(p.125)。また、「ともに学び合う仲間」が教師の学びを支えるとして、同僚性とその場の形成が課題とも述べられている(p.128)。1997年の3回にわたる連載の最終回においては、「物語る相手としての、聞き手仲間の視点」が省察において重要であり、そうした教師同士の絆を築くことが教師の成長を支えると述べられている(秋田1997c,p.124)。同時に、「[省察](リフレクション)」概念が「教師教育研究では、専門職としての教師の成長の鍵」として考えられているが、多義的に用いられている問題点を秋田は指摘し、何を、どのように、だれが省察するのかという3つの視点から省察を整理している(pp.122-123)。

この後も秋田は実践の創造を主題として、同僚が授業検討を通じて学び合う例を示しながら、省察によって教師が学ぶという点を明らかにしている(秋田1998a,1998b)。また同時期1998年には、文部省が編纂する『初等教育資料』に、「幼稚園教育 教師の専門性としての省察」という論題が掲載されている(秋田1998c)。秋田は、幼児教育を担う教師の専門性について、「子供のその時の状況と育ちをとらえる目、それに応じて瞬時にどのように援助していくのかを決定して関わる身体知、そして保育場面について様々な視点から省察できる力」(p.86)と述べており、専門性の1つとして省察を位置づけている。また、マネンの省察の3つの水準「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」も説明されている。そして、教師の専門性は「教師コミュニティの相互のサポートネットワークのなかで、培われていく」ことから、仲間同士のカンファレンスの必要性が述べられている(p.92)。

このように、専門家としての教師像「反省的实践家」を基軸として、ショーンだけではなくマネンの提起も加えた「省察」の概念、さらにリトル提起の「同僚性」の概念が関連付けられて、学界のみならず広く一般にも発信され、1998年には文部省にも受容されていたのである。

一方、学界においては同時期1998年には、秋田・佐藤以外に「省察」の概念がすでに定着していたと考えられる。それは、ショーンらが提唱した「省察」概念を紹介するのではなく、「省察」という文言を用いて日本の教師の力量形成を論述しているからである(例えば、松平・山崎1998、津守1998、藤岡1998b)<sup>8</sup>。例えば山崎(1998)は、ライフヒストリー、ライフコースの視座から、「中堅期の自己省察」という節を設定し、「ベテランと言われるようになった教師が、その時期に改めて自分の仕事を相対化し、自己のそれまでの歩みに省察を加えるのは必須のこと」

と述べている (p. 127)。津守 (1998) は実践者の視座から、「反省とは reflex すること、すなわち、体を折り曲げて後ろをみるということ」「道徳的反省とは違う」「保育者の実践は省察も含めてのこと」「実践と省察とは切り離すことができない」と、保育者であった自己の経験から「省察、反省し考察すること」を述べている (pp. 159-160)。

このように、1998 年には学界と文部省において、「反省的实践家」「省察」、それらと関連して「同僚性」の概念は受容されていたが、さらに 2004 年には、大学における教員養成において「省察」が必要であることが明記されるに至る。日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトによる教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討では、大学における教員養成において「様々な現象に対して、学識に裏打ちされた科学的・反省的な思考 (reflective thinking) を展開できる能力を教員資質の一つとして確保するということ」が冒頭に述べられている (p. 4)。また、「(「体験」と「研究」との往還運動がなされる) 中で、新たな「知」を形成し獲得するという領域にまで高められること」、すなわち「臨床の知」を生成することの必要性も述べられている (p. 22)。このように「省察」概念は「実践的知識」と結びついて、2004 年には教員養成において必須となるまでに定着するに至る。

なお、この 2004 年の前後には、シヨーン著の書籍 (1983) の一部分を佐藤と秋田が訳した『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』が 2001 年に出版され、2007 年には完訳である『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・三輪 訳) が出版されている。

### 3. 「省察」と教師の「学習」「学び」「発達」

1990 年から紹介され始めた「省察」「反省的实践家」の概念は、1998 年には文部省においても受容されていたが、その中で、「反省的实践家」としての教師の「学習」「学び」はどのように提起されてきたのであろうか。また、「学習」「学び」という文言には異なりがあるのであろうか。この点を、佐藤学、秋田喜代美に加えて、「教師学」を提起する藤岡完治・浅田匡の提起する論を検討する。

#### 3-1 「反省的实践家」としての共同体における「学び」：佐藤における提起

佐藤は、「学習共同体」としていたものを「学びの共同体」とし、「学習」という文言を意図的に 1995 年以降から「学び」に変更して用いるようになっていく。1995 年に至るまでの著書において、「学習」の概念が問い直されている点を挙げ、「反省的实践家」の「学び」がどのように提起されているのかを整理する。

アメリカの新教育を続けている学校の見学から、小学生の学習でさえも研究者の研究と同質であることを見出した佐藤は、1989 年の著書において、英語の「スタディ」が本来は「学習」であるのに「勉強」に置き換えられ、「研究」とも隔てられてきたと述べている (p. 68)。また、日本の教育についても、「[「効率性」原理は、授業を所与の内容の「伝達」、学習をその内容の「記憶と習熟」、教育の評価を「テスト」に限定してきた」と、「定式化」された「学習」によって、学ぶ際の楽しみが奪われていると佐藤は指摘している (p. 103)。これらは子どもの「学習」についての言及であるが、教師に関しては、先述の通りに「教師相互の専門性と自律性を発揮し子

もとともに育ち合う」と、教師が「育ち合う」という「学習共同体」が紹介されている (p. 154)。また、「教師と研究者の間に育ち合う関係、学び合う関係を築くこと」が重要と、臨床的研究における教師と教育研究者の関係性についても述べられている (p. 166)。

1992年の「学校を問うパースペクティブ—学習の共同体へ」という論題 (佐藤 1992a) においても、佐藤はホームズ・グループの学校改革運動を採り上げ、「学習」とは「社会的文脈で展開される文化的意味の構成としての「学習」(p. 213) であり、「所定の知識や技術の習得ではなく、言語や知識を媒介として世界に対する意味連関を構築する活動」(p. 212) という点から、「学習者」は「意味の構成者」としている。そして佐藤は、従来の「学習」が「個人が所定の知識や技能を獲得し、それによって特定の能力を発達させたり、特定の行動を変化させることを意味していた」(p. 216) と批判し、現実の「学習」は社会や自然と関連した「社会的実践としての性格」を有していることから、「学習」は「文化的共同体への参加」の過程とも述べている (p. 217)。教師の「学習」については、学校それ自体が学習者の共同体であり、子どもだけではなく教師集団も「学び合いの共同体」となり、専門家集団として「育ち合う」「同僚性 collegiality」の形成の必要性が言及されている (pp. 218-219)。同様に、同年に出版された他の書籍において、佐藤は「学校が「反省的实践家」の集団に再組織されれば……「教える制度」としての学校から、「学習共同体」としての学校」に転換するとし、そこでは教師と親、未来の教師としての学生、教育研究者が「共に学び合い育ち合う学校」と述べている (1992b, pp. 132-133)。その「学習共同体」としての学校において子どもの学習を担う教師は、「学校の同僚と共に、教える文化内容の意味を再解釈し、子どもの学習を社会的文脈と関連づけてとらえ直しながら、より深い「学習」と「授業」の概念を形成する」(1992b, p. 133) とされている。

なお、これらの論考においては、「学びの共同体」ではなく一貫して「学習共同体」という文言が用いられている。しかし1995年から佐藤は「学びの共同体」という文言を用い始め、「学習」ではなく「学び」を用いるのは、従来の「学習」観を再検討するためとして、その根拠を次の3点から説明している (佐藤 1995b, pp. 50-52)。

1点目は、学校教育における「学習」が受動的・静的な活動イメージに対して、「学び」は目的的・力動的な活動イメージであり、それに転換することを暗示するためだとしている。この点は、「学び」が「学ぶ」という行為を名詞化したものであり、learningのニュアンスに「学習」よりも近いこと、「学び」は子どもが行う個性的・個別的な「意味の経験」であることから説明されている。2点目は、「模倣」と「創造」を対立させてきた近代的な「学習」を再検討するためだという。「学習」が知識・技能の獲得を個人の能力とするのに対して、語源が「まねび＝模倣」である「学び」は、文化の伝承・再創造という社会的過程であり、文化的共同体への参加という共同性を表現しているからと説明されている。3点目は、認識と倫理の関連を正統化するためだと述べられている。この点は、もともと「学び」という言葉が、「誠(誠実)」と「真(真理)」の両者を追求することを意味していたという点から説明されている。

そして佐藤はデューイとヴィゴツキーの学習論から導き出した、「なぞり」と「かたどり」の循環作用としての「学び」を以下のように述べている。

「「なぞり」とは他者の文化を模倣する活動を意味しており、「かたどり」とは自己の文化を構成する活動を意味している」(佐藤 1995b, p. 83)

「なぞり」において、学習者は、自分自身の経験の限界を超えて、他者の経験の世界を生きるものであり、他者の経験に埋め込まれた文化の型を「ならう」学びを遂行している。と同時に、その「なぞり」の過程において、学習者は、自己と他者を分離し、その自己を対象化して自己意識を「かたどる」といとも遂行している。さらには、その「なぞり」と「かたどり」を構成する文化の規範を「ならう」ことを通して、学習者は、文化的な共同体へと参加していくのである。(佐藤 1995b, p. 84)

佐藤の述べる「学び」とは、他者の文化を模倣することによって自己の限界を超えると同時に、自己を対象化して自己の文化を構成すること、その活動が螺旋的に循環することによって自己の文化を発展させていくこと、と捉えることができるであろう。また、その「学び」は文化的共同体への参加ということでもある。

しかし、この「学び」の概念は、子どもを対象として述べられており、教師の「学び」の具体については特にふれられていない。しかし佐藤は、複数の論考において、一貫して、「学習」は「共同的活動」であり、教師集団も専門家集団として「育ち合う」「学び合いの共同体」であるべきという方向性を述べている。そして、その「学び合いの共同体」においては、「同僚と共に」、これまで認識していたこと（教える文化内容・子どもの学習）について、再解釈・とらえ直しを行い、刷新した（より深い）概念を形成する、という教師の学習の方向性が示されている。この方向性は、「1980年の段階」で佐藤らが三重県の教師に対して行った調査結果から、教師の専門的成長の場が学校であること、実践を省察し、専門的な見識と判断力を高めていくという「反省的实践家」の学習概念が見出されたという点をもとにして述べられている（佐藤 1992b, pp. 127-154）。また、1990年に発表された教師の実践的思考様式に関する秋田らとの共同研究においても、結論部分において教師の熟達「反省的思考（reflection in action）」から述べられており（佐藤・岩川・秋田 1990, p. 196）、こうした研究と、1990年以前からの「学習共同体」への志向、「学び合い」としての「同僚性」<sup>9</sup>、「反省的实践家」「反省的思考」(=「省察」)、これらの概念が結びついて、教師の「学び」の方向性が導き出されている。

さらに、1996年には、「反省的实践家」としての教師は「学校の内部に「同僚性」を建設し専門家の協同を実現すると同時に、学校外の専門家や教育行政関係者との協力関係を構築する努力を展開している」と佐藤は述べている（1996b, p. 95）。佐藤においては、教師の「学び」は、専門家としての「反省的实践家」の「学び」のみならず、教師同士の協同を不可欠とした「学びの共同体」の構築（=学校の内部からの教育改革）の中心課題として提起されているのである。

### 3-2 「省察」による教師の学習・学び、「発達」：秋田における提起

佐藤と共に研究を行い、ショーンの著書も共に訳した秋田が述べる教師の学習や学びについて、整理する。先述の通り、佐藤が複数の概念を結びつけて理想とする方向性を示しているのに対して、秋田は省察概念を検討したり、自己の研究を示して、教師の省察の実相やその際同僚性の具体から教師の学習・学びを提示している。

1995年の著述において秋田は、教師が有する「教える・学ぶ」に関する信念が教える行動を規定しているとして、教職経験によって授業観が変容することを調査から示している。そして、「教える経験を積むことによって一つの成長の道筋がありその道筋をたどるのではなく、多様な分化



が進んでいく」の中で教師は自分の役割を認識し、自己のあり方や生徒との人間関係のあり方を規定していく。」(p. 67) と述べている。また、1990年の熟練教師の思考様式に関する研究から熟練教師の思考様式を示し、その上で、「子どもとの対話、仲間との対話」「社会・文化との対話」「自己との対話」の3点から、「開かれた授業」を創造することが提起されている。「子どもとの対話、仲間との対話」では、教師が子どもを信じて子どもに自分を開くことや、授業を開示して仲間から学ぶこと、「社会・文化との対話」では、教材を介して学問世界へと開かれること、「自己との対話」では、内省 (reflection) から教えること・学ぶことの本質をあらためて考えることを秋田は述べている。

1996年の「省察」を主題とした論考では、最初に「経験から学ぶ」教師像が述べられている(秋田1996b)。デューイとショーンの省察概念の検討の後に、省察的な授業とは「子どもの言動に、理を与えること」というショーンの言葉を引用して、「子どもの言動に教材との関わりの中で理をを与えてみること」「教材から生じる言動の必然性、子どもの生活や発達から生じる必然性を見いだすこと」「誰が誰に対して、理を与えているのかを改めて自覚化すること」の必要性を秋田は述べている (pp. 454-455)。また、ショーンとは方向性が異なるマネン、ザイヒナー Zeichner の省察概念の検討から、教師の省察は「授業では行為の教授学的意味や意義を省察することが重要」であり、それが「きわめて、規範的、道徳的価値に基づく行為」と、教師と他の専門家の省察の異なりを秋田は述べている (p. 460)。そして、「教育において、何をよさとするのか、何をもちってその場での良き判断とするのか」という倫理的、価値的問題」が実践におけるディレンマを生むとしている (pp. 460-461)。

1997年の月刊誌『児童心理』に3回にわたって連載されたのは、教師の生涯発達を主題としたものである。この連載では、新任教師のとまどい(秋田1997a)、中堅教師の成長と停滞(秋田1997b)、熟練教師の歩み(秋田1997c)を中心として、ライフコースの視座から教師の生涯発達が論述されている。この連載において、秋田は一貫して「発達」という文言を用いており、発達は「何かを獲得し増大していく過程と単純にとらえるのではなく、あるものを獲得することは、見方を変えるとあるものを喪失していくことになる」と、発達心理学の立場から「発達」を説明している(秋田1997a, p. 118)。3回のシリーズを通じて、教師の生涯発達がつまづいたり停滞することが具体的に示され、最終回では、教師の生涯発達においては停滞することもあるが、その「停滞していることへの自覚と省察から次への起動力が生まれる」「単純発達ではなく、教えるという意味を分かり直し、掘り下げながら熟練への道を歩む」(秋田1997c, p. 122)と述べられている。

実践の創造と同僚性を主題とした論考(秋田1998a)では、同僚性について、ハーグリーブスの論が紹介され、「家族的協働性・官僚的協働性から専門職としての同僚性文化」への転換が提起されている。その後、授業カンファレンスの談話から実践的思考が培われていく具体が提示されている。その点を秋田は、「他者の目を通して、授業者には見えなかったものが見えるようになる」「存在するのに見えないものへの新たな気づきが生まれ、実践を捉える眼という実践的思考様式が培われていく」と述べている (p. 244)。そして課題が共有され、問うに値する問題に教師が気づく、すなわち問うべき問題を設定できるようになるという点から、「問いを学ぶ」という真正の「学問」が授業への省察の中で実践されている」と表現されている (p. 248)。また、授業研究会においては、1学期・1年間・数年間のサイクルでの報告を通じて、「自己を語ると同時

に、他者が自己を語ってくれること」「同僚が他の教師について語るのを聞くこと」が「教師としての自己の存在の省察」であるとも秋田は述べている (p. 253)。

秋田が提起する教師の学習・学びは、学校という場において、教師同士の同僚性を基盤とした授業への省察によるものであり、省察によって実践を捉え直し、実践的思考様式を培っていくというものである。その方向性において佐藤と大きな異なりはない。しかし秋田は、300名以上の調査協力者における量的研究(秋田1995)と授業カンファレンスにおける談話というローカルな質的研究(秋田1998)との双方を根拠として自己の研究結果を提示しながら、ショーンや欧米の先行研究とを関連させて、教師の省察とその省察による教師の学習・学び、同僚性の具体を提示している。そして、1学期・1年間・数年間の比較的長期におけるサイクルや、ライフコースという生涯発達の視座からも、省察によって教師が発達していくことを述べると同時に、その発達においては、1つの道筋を進むような単純発達ではなく多様な分化があることや、停滞もあることを提起している。さらに、省察においては、自己への省察によって教えること・学ぶことの本質をあらためて考えることや、何をよさとするかという倫理的・価値的問題を含む教師の省察の特性を明らかにしている。

### 3-3 「学習者としての教師」の「学習」：藤岡・浅田における提起

1998年の時点では、学界において「省察」概念が定着しており、ライフヒストリー、ライフコースの視座や実践者の視座から、「省察」による教師の発達(学習・学び)が発表されるようになっていた点については先述の通りである。その1998年において、ショーン提唱の「省察」や佐藤・秋田らの先行研究を参考にした研究を中心としているが、「学習者としての教師」「学び続ける教師」という視座から、教師の学習・学びを論じている<sup>10</sup>書籍『成長する教師』が発刊されている。

「プロローグ 成長する教師」においては、「学習する人」「成長・発達していく人」として教師を捉え、「一個の具体的な人間として」「職業人としても人間としても成長・発達するとはどういうことか」という探求から、「教師学」の確立を図ると述べられている(藤岡1998a)。そして、教師の成長・発達をノールズ Knowles、メジロー Mezirow が提唱する成人学習論から捉え、教師の「学習」が次のように説明されている。藤岡は、予め定められた「発達課題」を達成するような教師の学習は、教師が「無自覚に適応する」ことを促進するとして、「批判的省察」を通じて教師であることの「社会的役割による発達課題」が獲得される必要性を述べている(p. 2)。次に、メジローの論から、「教師として成長し続ける」ための「教師の学び」は、「人生において取り込んできた文化的・心理的な制約」「世界を認識するその人独自の枠組み」(=「意味パースペクティブ」)から自らを解放すること、それによって教師であることの「自律性」が獲得されると藤岡は述べ、「意味パースペクティブ」を問い、認識の枠組みである「意味パースペクティブ」を再構成することが「教師の学びの過程」としている(p. 2)。さらに、成人の学習は経験を学習資源とする点、「自己主導性」を備えている点をノールズの論から藤岡は挙げ、教師は自律性を有すると同時に「協同的学習」によって成長することを説明している。また、教師は「仲間と共に学ぶ」という点から、「対話的な学習」と「自己省察的な学習」が教師の成長を支えるとも述べられている(pp. 2-3)。

このように「学習する人」「成長・発達していく人」として教師を成人学習論から位置づけた藤

岡は、自律性を有する教師の「リフレクティブな授業研究」にてその具体を提示している。この論文（藤岡 1998b）の冒頭では、教師の生涯学習という点から、変化する社会において「学び続けるプロセス」にあることが教師のアイデンティティの基礎であると述べられている（p. 227）。そして、今日の授業研究は「リフレクション」による「自己組織化し続ける授業研究」（p. 228）であり、「リフレクティブな授業研究の意味」の1つとしても、「教師自身の「枠組み」に気づく」という点が提起されている（p. 234）。メジローの提起を教師の学習に援用して論が構成されていくが、授業リフレクションにおいては、ショーンの「反省的実践」(reflection in action) の概念が述べられており（p. 230）、授業アセスメントとを併せた授業研究の方法が提起されている。そして「リフレクティブな授業研究における教師の経験」として、具体的な事例と共に、「子どもが見える」ようになる点、教師としての実際の自分に気づく点、「臨床の知」としての「真の実践知」を得る点、授業の経験を主体的に意味づけ、授業研究の主体となる点、教師集団のあり様が変容する点が述べられている（pp. 237-241）。

藤岡と共に「教師学」の確立を試みる浅田は、「学習者としての教師」「学び続ける教師」という視座から教師の自己理解を論じている（浅田 1998a）。浅田は、これからの教育は子どもが自己教育を行えることとし、そうした学習を展開する教師は知識・技能を伝達する役割から変化する必要性を提起している。そして、教師行動が無意識のうちに行われているという問題点から、セルフモニタリングやリフレクティブな態度が教師としての役割への自己理解について必要であり、それらへの具体的な方策が提起されている（pp. 246-252）。最後に、教師が自己理解することの意義として、浅田は教師の自己概念が子どもとの相互作用において授業に影響を与える点を述べ、子ども観・授業観などの教師の信念や教師としてのアイデンティティが重要である点を提起し、教師の自己理解の意義を確認することによって「学び続ける教師への変革が始まる」と述べている（p. 253-255）。

また浅田は、「教師学」の確立を目指して、教師の成長・発達を再吟味している（浅田 1998b）。この部分では、「教師の成長・発達はいつも一方向であり、完成された教師像、いわゆる熟達者・名人を理想とした方向への進歩・発展という教師の成長・発達観」（p. 305）に縛られることへの懸念が呈され、心理学分野の先行研究を用いて、発達の一方方向性と多方向性について論が展開されている。そして、教師の発達・成長の論議においては、経験のある教師とそうではない初任者・教育実習生との比較を通じて、一方に欠陥があるような「欠陥仮説」に基づく説明をしてきたのではないかと浅田は指摘し、「暗黙のうちに教師のあるべき姿を前提としていた」点を言及している（p. 306）。

佐藤と秋田によって紹介された「省察」の概念を中心としながらも、1998年の時点で、彼らとは異なり、「学習者としての教師」「学び続ける教師」という視座から、教師の「学び」を藤岡は明確に提起している。またそれは、教師という面だけではなく、「一個の具体的な人間として」「人間としても成長・発達するとはどういうことか」という点から提起されている。ゆえに、その成長・発達は教師という側面のみへの省察にとどまらずに、「人生において取り込んできた文化的・心理的な制約」「世界を認識するその人独自の枠組み」(=「意味パースペクティブ」) から自らを解放することが教師の学習の過程として提起されている。また、「対話的な学習」だけではなく、「自己省察的な学習」が教師の自己理解にとって必要と関連づけられている。同時に、理想とされる一方向へ向かっていくのではない教師の成長・発達観もあるという教師の成長・発達

観が提起されている。

#### 4. おわりに

本稿においては、ショーン提唱の「反省的実践家」「省察」の概念が、佐藤・秋田によってアメリカのホームズ・グループ等から着想された「学習共同体」と、リトル提唱の「同僚性」と結び付けられて提起され、それを広く発信することによって、1998年には学界や一般の教育関係者にも受容され、定着していたことを整理した。そして、「反省的実践家」「省察」に関連して、教師の学習・学び、発達がどのように提起されていたのかを検討し、1998年時点で、次のような教師の学習・学び、発達の提起がなされていたことが見出された。

1点目は、教師の学習・学びにおいては、これまで認識していた教授観や子どもの学習観など、教えることに関わる観を問い直し、再解釈を行うことによって、より深い概念・刷新された概念を得ることによる教師の学習・学びという提起が共通しているという点である。

2点目は、教師の学習・学び、発達を導く省察においては、倫理的・価値的問題に関わる自己の存在への省察や、「世界を認識するその人独自の枠組み」を省察するような、教師としてだけでなく、一個の人間としてのあり方までも問い直す省察が提起されていたことである。

3点目は、長期的な視点からの教師の生涯発達を捉え、一方向的に完成された教師像や一つの道筋を停滞なく進んでいくような教師の発達ではなく、その道筋には多様な分化や多方向性と共に、停滞もあり得るという教師の成長・発達観が提起されていたことである。

4点目は、学習する主体、成長・発達する主体として教師を位置づけ、成人学習論の視座から「学び続ける教師」の学習が提起されていたことである。

これら1998年に既に提起されていた点から、1998年以降の先行研究を検討し、今後、明らかにしていく点は次の2点である。

1点目は、ショーン以外のマネンの省察概念や、成人学習論の視点からの教師の学習が明確に提起されていたにもかかわらず、それらが教師の学習・学び、発達に関して広く受容され定着していかなかったのはなぜかを解明することである。管見の限り、2020年の現在においても、メジローなど成人学習論を用いた教師の学習・学びに関する研究は限られている(田中2019)。2000年前後から教師の学習・学びに関する研究が認知心理学の台頭に伴って興隆してくるが、この視点から先行研究を検討していくことが今後の課題の1点目である。

2点目は、教師と同様に専門性を有する看護師の省察と学習・学びを比較検討し、教師における「省察」と学習・学びの特徴を明らかにすることである。看護師における「省察」研究では、1点目とも関わるが、成人学習論の視点が強い点(田村他2014)、成人学習論における技術的合理性への傾斜が指摘されており(三輪2008)、成人学習論の知見を用いての考察が進んでいる。秋田によって、教師の省察の特徴が提起されているが、それは欧米の研究を主としており、日本の文脈において教師の省察の実相とその結果としての学習・学びの特徴を明らかにする必要がある。看護師における「省察」を参照枠組みとすることによって、それを鮮明化していくことが今後の課題の2点目である。

以上2点の課題を解明し、最終的に、学び続ける主体としての教師の学習・学びに資する具体的な提案を行うことを目指している。

## 註

- 1 CiNiiにおいて「学び続ける教師」をキーワードとした検索では、73件が表示され、2012年8月の中央教育審議会答申後に発表されたものは64件を占めている（2020年11月29日最終確認）。
- 2 1990年発表の論文「教師の実践的な見識を高めるために—授業の臨床的研究へ」（『総合教育技術』小学館、1990年1月、pp. 98-103）を収録した単著（佐藤1997、pp. 169-180）にて確認したものである。
- 3 1991年発表の論文「教師教育改革における『専門性』の概念—二つのレポートと改革の諸相」（日本教育学会教育制度研究委員会『教師教育改革の総合的研究』1991年、pp. 147-153）を収録した単著（佐藤1997、pp. 243-264）にて確認したものである。
- 4 「反省的実践家の実践的認識」は、次の5つで構成されると紹介されている。「活動過程における認識」「活動過程における省察」「状況との対話」「活動過程における認識と省察に関する反省」「反省的な状況との対話」（佐藤1993、pp. 23-24）。
- 5 「熟考」とは、「理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動」と説明されている（前掲書、p. 25）。他の文献においては、「既知の知識を多様な視点から吟味し、その意味を深めたり解釈し直す思考」と説明されている（佐藤1997、p. 367）。
- 6 1995年以降は「学びの共同体」と佐藤は呼称しているが、それ以前は「学習共同体」と一貫して明記している。
- 7 この雑誌は、「子どもの心を育む教師と親のために」をコンセプトに「」発刊されてきたと出版社のHPにて述べられている。  
<https://www.kanekoshobo.co.jp/news/n28080.html> 2020年11月25日最終確認。
- 8 彼ら以外にもショーンを参考・引用に挙げて、自己の研究を発表したものが多数ある。例えば、1998年出版の『成長する教師』という書籍には、20の論文が掲載されているが、ショーン、佐藤、秋田の省察や教師の実践的知識に関する研究を参考・引用文献に挙げているものは12に及んでいる（浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著（1998）『成長する教師』金子書房）。
- 9 1998年の「教師像の再定義」という論題において、佐藤は「反省的実践家」への転換だけではなく、今日の社会において教師は、「媒介者」であると述べ、「媒介者」としての教師は、「教える者（教師）と教わる者（子ども）と一方向的な関係を越えて、教師自身も教えながら学び、学びながら教える双方向的な関係の中へと自己を投企する」としている（p. 21）。この点から、「学び合い」は同僚性に限定されないと捉えることができるが、子どもと教師間の「学び合い」は、教えることを通じて教師が自律的に学ぶという意味であり、同僚同士の「学び合い」とは異なることは明らかである。
- 10 教師像の1つとして「学習者としての教師」「学び続ける教師」という記述は、「第6部 学び続ける教師」の扉（p. 243）に明記されており、編纂者3名の合意であると考えられる。

## 引用文献

- 秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32巻、pp. 221-232.
- 秋田喜代美（1995）「教えるというとなみ 授業を創る思考過程」佐藤学編『教室という場所』国土社、pp. 46-85.
- 秋田喜代美（1996a）「教師教育における「省察」概念の展開 反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」『教育学年報5 教育と市場』世織書房、451-467.
- 秋田喜代美（1996b）「自らの学びを教師が培うために 一専門職としての教師にもとめられる力量」『児童心理』8月号・No. 663、金子書房、pp. 124-128.
- 秋田喜代美（1997a）「教師の発達課題と新任教師のとまどい 教師の生涯発達一つまづきと成長Ⅰ」『児童心理』4月号No. 675、金子書房、pp. 118-126.
- 秋田喜代美（1997b）「中堅教師への成長と停滞を越えて 教師の生涯発達一つまづきと成長Ⅱ」『児童心理』5月号No. 677、金子書房、pp. 117-125.

- 秋田喜代美 (1997c)「熟練教師に学ぶ、発達を支える要因 教師の生涯発達—つまづきと成長Ⅲ」『児童心理』6月号No. 678、金子書房、pp. 117-125.
- 秋田喜代美 (1998a)「実践の創造と同僚関係」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 編集委員『教師像の再構築 岩波講座6現代の教育 危機と改革』岩波書店、235-259.
- 秋田喜代美 (1998b)「授業をイメージする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著『成長する教師 教師学への誘い』金子書房、pp. 74-88.
- 秋田喜代美 (1998c)「幼稚園教育 教師の専門性としての省察」『初等教育資料』通号681、文部省小学校課・幼稚園課編集、東洋館出版社、pp. 86-92.
- 浅田匡 (1998a)「教師の自己理解」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著『成長する教師』金子書房、pp. 244-255.
- 浅田匡 (1998b)「エピローグ 教師学を目指して」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著『成長する教師』金子書房、pp. 301-307.
- 石井英真 (2014)「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第23号、pp. 20-29.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990)「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』30巻、pp. 177-198.
- 佐藤学 (1989)『教室からの改革 日米の現場から』国土社.
- 佐藤学 (1992a)「[提言] 学校を問う パースペクティブ—学習の共同体へ」佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学 編『学校を問う 学校の再生をめざして1』東京大学出版会、pp. 197-224.
- 佐藤学 (1992b)「Ⅲ反省的实践家としての教師 報告」佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学 編『教室の改革 学校の再生をめざして2』、東京大学出版会、pp. 109-134.
- 佐藤学 (1993)「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2号、日本教師教育学会編、日本教育新聞社、pp. 20-35.
- 佐藤学 (1995a)「国家・カリキュラム・市場 : 日・米・英の教育改革の万華鏡」『日本教育学会大会研究発表要項』54、IV-2 - IV-7、日本教育学会、pp. 2-7.
- 佐藤学 (1995b)「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 シリーズ学びと文化1』東京大学出版会、pp. 49-92.
- 佐藤学 (1996 a)「実践的探究としての教育学 技術的合理性に対する批判の系譜」63巻3号、pp. 278-285.
- 佐藤学 (1996 b)「第2章 学びの場としての学校」佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会、pp. 53-101.
- 佐藤学 (1997)『教師というアポリア 反省的实践へ』世織書房.
- 佐藤学 (1998)「現代社会のなかの教師」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 編集委員『教師像の再構築 岩波講座6現代の教育 危機と改革』岩波書店、pp. 3-22.
- 佐藤学 (2012)『学校改革の哲学』東京大学出版会.
- 汐見稔幸・佐藤学・藤本卓・佐伯胖・若狭蔵之助・浦野東洋一・大津和子・刈宿俊文 (1992)「討論 学校文化と教師のコミュニティ」佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『現代社会と学校 学校の再生をめざして3』東京大学出版会、pp. 147-168.
- 田中里佳 (2019)『教師の実践的知識の発達 変容的学習として分析する』学文社.
- 田村由美・池西悦子編著 (2014)『看護の教育・実践にいかすりフレクション—豊かな看護を拓く鍵』南江堂.
- 中央教育審議会 (2012)『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) 平成24年8月28日』  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf) (最終確認2020年11月29日)
- 津守真 (1998)「保育者としての教師」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 編

- 集委員『教師像の再構築 岩波講座6現代の教育 危機と改革』岩波書店、pp. 147-168.
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト（2004）『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討 「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案』  
[http://www.jaue.jp/\\_src/9116/h16.3.31203f3f3f3f3f3f3f3f3f2081e83r83a81e83j838a83l83858389838081v82cc8c9f93a2.pdf](http://www.jaue.jp/_src/9116/h16.3.31203f3f3f3f3f3f3f3f3f2081e83r83a81e83j838a83l83858389838081v82cc8c9f93a2.pdf)（最終確認2020年11月25日）
- 藤岡完治（1998a）「プロローグ 成長する教師」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著『成長する教師』金子書房、pp. 1-6.
- 藤岡完治（1998b）「仲間と共に成長する 新しい校内研究の創造」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著『成長する教師』金子書房、pp. 227-242.
- 松平信久・山崎準二（1998）「教師のライフストーリー」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 編集委員『教師像の再構築 岩波講座6現代の教育 危機と改革』岩波書店、119-146.
- 三輪建二（2008）「省察的实践者としての看護師とは一実践と省察のサイクル」『看護教育』Vol. 49 No. 5、pp. 402-406.
- Schön, Donald A（1983）The reflective practitioner : how professionals think in action = 佐藤学・秋田喜代美 訳（2001）『専門家の知恵 専門家は行為しながら考える』ゆるみ出版.
- Schön, Donald A（1983）The reflective practitioner : how professionals think in action = 柳沢昌一・三輪健二 監訳（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』鳳書房.

#### 《付記》

本研究は、以下の日本学術振興会科学研究費助成事業の助成を受けたものである。

- ・基盤研究（B）（一般）「大学の教員養成における「省察」言説の生成・受容とその問題に関する総合的研究」（研究代表者：山崎準二、課題番号20H01633、2020～2023年度）