

## 現職教師は授業経験から如何に学ぶか

坂本 篤 史\*

本研究は、現職教師の学習、特に授業力量の形成要因に関し、主に2000年以降の米国での研究と日本での研究を用いて検討し、今後の展望を示した。現職教師の学習を1) 授業経験からの学習、2) 学習を支える学校内の文脈、3) 長期的な成長過程、という3つの観点から包括的に捉えた。そして、教師を“反省的实践家”と見なす視点から、現職教師の学習の中核を授業経験の“省察 (reflection)”に据えた。授業経験からの学習として教職課程の学生や新任教師の研究から、省察と授業観の関係や、省察と知識形成の関係が指摘された。学校内の文脈としては教師共同体や授業研究に関する研究から、教師同士の葛藤を通じた相互作用や、校内研修としての授業研究を通じた学習や同僚性の形成が示唆された。長期的な成長過程としては、教師の発達研究や熟達化研究から、授業実践の個性化が生じること、“適応的熟達者 (adaptive expert)”として発達を遂げることを示した。今後の課題として、現職教師の個人的な授業観の形成過程に関する研究、教師同士が学び合う関係の形成に関する実証的研究方法の開発、日本での教師の学習研究の促進が挙げられた。

キーワード：現職教師の学習、反省的实践家、教師の共同体、授業研究、教師の発達

### 問題と目的

教職に就いたばかりの新任教師が、やがて一人前の教師となり、さらには熟練教師として創造的な授業実践を生み出していくようになる。現職教師は日々の授業を通して学びながら授業の力量を形成し、長期的な成長を遂げる。また、教師は一人で成長するのではなく、先輩教師をはじめとする同僚教師から互いに学び合い成長する。特に日本では、授業研究会の中で互いから学び合う文化がある (佐藤, 1997)。現職教師の学習や発達過程に関わる要因は様々であろうが、日々の授業実践や同僚教師から学びながら、長期的に熟達化していくと考えられる (秋田, 1999 ; Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005 ; 稲垣・寺崎・松平, 1988 ; 山崎, 2002)。

よって、学校内での現職教師の学習は、1) 日々の具体的な授業実践からどのように学ぶか、2) 学校内の同僚との対話や授業研究会を通してどのように相互に高め合うのか、3) 教師がどのような過程で長期的に発達・熟達化していくか、という3つの観点で包括的に捉えられよう。本稿では、これらの観点に基づき近年の国内外の研究を分類・レビューすることで、現

職教師の学習過程、とりわけ授業力量の形成過程を中心に包括的に記述し、今後の研究の展望を示す。

教師の学習研究は、認知心理学の台頭と共に、1980年代以降の米国で特に盛んとなっている (秋田, 1992)。近年の教師の学習研究では、認知科学における状況論の台頭や実践共同体の理論などの影響 (e.g., Au, 2002 ; Putnam & Borko, 2000)、さらには知識社会化や学習者の文化的多様性の増大といった社会・文化的影響も受け (e.g., Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2005 ; Gallego, 2001)、大きく揺れ動きながら進められている。

教師の学習研究のレビューはすでにいくつかあり、教師の学習過程の独自性や解明すべき課題が明らかにされてきている。主な特徴として3つ挙げる。

第1に、教師の実践的知識の特質が挙げられる。教師が授業実践中に用いている知識は、暗黙的で個人的で、職人的であることが指摘されている (Munby, Russell, & Martin, 2001)。近年の研究は、教師の語りやメタファーを分析する方法で実践的知識の性質を明らかにしてきた。結果、教師の実践的知識は、個人的来歴や信念と深く関連することが分かっている (藤原・遠藤・松崎, 2006)。

第2に、“観察による徒弟制 (apprenticeship of observation)”がある。ほぼ全ての人が教職生活の開始以前に非常に長い被教育経験を持ち、授業について“よく知っている” (Hammerness et al., 2005 ; Lortie, 1975)。“観察によ

\* 東京大学大学院教育学研究科  
〒113-0033 東京都文京区本郷7-3-1  
atu.saka@gmail.com

る徒弟制”のために、教師としての学習に先立って強固な授業イメージが形成されており（秋田, 1996）、特に教員養成課程で課題となる。

第3に、“実践化の問題”がある。教師は言葉の上で獲得した知識を容易に実践化できない（Hammerness et al., 2005; Kennedy, 1999）。その理由として、多くの学習者へ同時に対応しなければならないという授業の状況の複雑さなどが考えられる。“教師らしく考える（think like a teacher）”だけではなく、言葉の上で獲得した知識を複雑な状況で実践する中で、実践的知識が形成されると言われている。

これら教師の学習の前提から、上記1)の点で述べる授業実践後の“省察（reflection）”が現職教師の授業力量形成の中核として考えられる。Schön（1983）は様々な専門家の実践を分析し、専門家の行為と省察の関係を明らかにした。専門家は豊富な技術を適用する“技術的合理性”の下で実践するのではなく、状況に応じながら暗黙的に、何が問題なのか、という問題枠組そのものを問い直しながら実践している。Schönはそれを“行為の中の省察（reflection-in-action）”と呼び、そうした専門家像を“反省的实践家”と呼んだ。この“行為の中の省察”は日本の教師を対象とした研究でも実証的に明らかにされている（佐藤・岩川・秋田, 1990）。“行為の中の省察”を自覚し深めるためには、教師が日常的に授業実践を営む中で、暗黙的に機能させている思考枠組を問い直し、“実践的見識”を形成していかねばならない（佐藤, 1997）。Schön（1992）も、実践状況や“行為の中の省察”自体を実践後に省察することの重要性は指摘している。本稿では、この“授業実践後の省察”を省察による学習として扱い、現職教師の学習の中核をなすものとする<sup>1</sup>。

しかし、現職教師の学習研究を省察の視点から包括的に論じたレビューは見られない。例えば、Munby et al.（2001）や、Cochran-Smith & Lytle（1999）の論文では、教師の知識の性質と実践の関係や知識形成に焦点を当てており、教師の学習を省察の視点から扱っているわけではなく、また2000年以降の研究も扱っていない。2005年にNational Academy of Educationの

<sup>1</sup> もちろん、教師の学習と省察は必ずしも同一ではない。省察とはあくまで思考法の一つであり、省察によって必ずしも知識の獲得等が行われるとは限らない。しかし、教師の学習に関する実証的研究においては、テスト等を用いて、教師の省察直後の知識や技能の獲得を調べることはなされておらず、省察された内容をもって学習と見なす方法しか行われてこなかったこともあり、本稿では、教師の学習の中核として省察を措定している。

教師教育委員会が提出した報告書“Preparing Teachers for a Changing World”は、教師の学習に関する知見を包括しており、“実践化の問題”や“適応的熟達者としての教師”といった本稿で扱う内容も提示されている。しかし、この報告書には省察に焦点化した記述が少なく、また日本における研究も紹介されていない。加えて、2000年前後から米国で流行し始める日本の授業研究についての記述も少ない。授業研究は、教師が互いの授業実践から学ぶ授業改善の方法として近年注目を集めている（秋田, 2006; 約場, 2005）。

一方、日本では教師の学習研究自体があまり盛んでない。吉崎静夫や浅田匡といった一部の教育工学研究者によって教師の力量形成に関する研究が進められている（浅田・生田・藤岡, 1998; 吉崎, 1997）ものの、教育心理学においては、教師のメンタルヘルスや学級崩壊・不登校などの問題意識から生徒との関係に関する研究が主である（e.g., 河村・鈴木・岩井, 2004; 河村・田上, 1997; 田村・石隈, 2002）。

したがって、本稿では、省察を現職教師の学習の中核に据える視点から、2000年以降の米国の研究を中心に、近年の日本での教師の学習や成長に関する研究も含めレビューする。その際、“実践化の問題”、“適応的熟達者としての教師”という新しい問題枠組や、授業研究の動向も押さえながら、“現職教師が学校内で授業実践の経験を積み重ねる中でどのように学ぶか”について今後の研究の方向性を提示することを目指す。

## 授業経験からの学習

### 省察による学習

近年、教師を“反省的实践家”として見なす傾向がますます強まってきている。経験の省察を基礎とした教師教育プログラムが多く開発され、日本でもいくつかの教員養成課程で同様なプログラムが組まれている。しかし、米国では省察を教えることの困難さも同時に明らかになってきており、省察という概念自体を再検討する研究が盛んになっている。

Rodgers（2002）は、省察概念の曖昧さのために基準の設定や評価の問題が生じ、教師の省察がいかに子どもの学習につながるか、という研究が困難になると指摘する。そこで、Rodgersは、Deweyの省察概念に遡り検討している。結論として、省察は、子どもの学習、教授法、教科内容及びそれらの文脈が織りなす授業の複雑さへ直面することを要求する思考であり、特定の思考法であるため実践し評価できるとした。

また、Loughran（2002）は教師教育実践者の立場か

ら、省察の捉え直しを主張する。Loughranによれば、省察は、自身の授業実践を合理化することではなく、自身の思考枠組において自明の前提を問い直すものであり、他者の視点を取り入れ多面的に自身の実践を捉え直すことで教師の学習として効果的になるとしている。

これら省察の概念的検討の上に近年の省察に関する実証的研究があり、その上で教員養成課程における省察の教育方法に関する研究の蓄積を求めるのが、Jay & Johnson (2002) である。Jay & Johnson は、省察概念に共通の理解が得られていないため、省察がどのように学生に理解され学ばれるかの実証的記述が必要な一方で、省察概念の複雑さによって教えることが難しいことを指摘する。省察を1つの方法として教えることは、技術として扱われる危険性を孕む。Jay & Johnson は、省察の複雑さを保持しつつ省察を教えるための手段として、事実を問う叙事的なもの、他者の視点との比較をするもの、学校を超えた文脈を含め批判的に行うもの、という3つの分類を考案し、これらは省察を行う際の視点として全て必要なものだとしている。そして、ワシントン大学において省察を促す対話のプログラムに参加した大学生1人の事例を紹介し、学生の反省的日誌に対し、3つの視点に基づいてフィードバックしたところ、最終的には3つの視点に即した省察を身につけていったとしている。

だが、この省察は自己の経験を振り返って書く時点での省察であり、それが授業実践中での省察を促し、授業実践の変革につながるかどうかは保障されていない。“実践化の問題”を考慮すれば、日誌を書く段階での省察が授業実践に反映されない可能性も考えられる。

したがって、省察の研究は授業実践の変化と関連づけて研究される必要がある。Warfield, Wood, & Lehman (2005) は、7名の数学の初任教师に対して省察を促すために、反省的日誌への記述や授業のビデオ記録を用いた月1回の討論を2年間かけて行わせ、授業実践の変容を分析している。結果、7名中4名の授業の談話構造は変化せず、教師の一方的発話スタイルの授業が継続されていた。日誌の内容やインタビュー、討論の記録から、その4名と他の3名の間には、子どもや教師の自律性に関する信念の相違が見られた。自律性を認めていなかったため、子どもの自律的な学習を促すことも、自身の授業実践を変化させることもしなかったと考えられた。この結果から、それぞれの教師の持つ信念が省察による学習に深く影響していると考えられる。

省察を通じた教師の学習には、教師自身の授業に対する見方や態度が影響すると考えられる。藤岡(2000)は、臨床的教育学を展開する中で、授業を複雑で曖昧、不合理に満ちた過程だと指摘する。このように授業を捉えることは、探究の対象として捉えることである。さらに藤岡は、授業研究を教師が経験から学ぶ場として位置づける。教師の協同的な省察を基礎にした“リフレクティブな授業研究”<sup>2</sup>では、教師が自身の“見え”の世界を探究しながら、同僚教師と共に授業での児童や生徒の経験を洞察することで、“気づき(アウェアネス)”を生み、経験を意味づけ学んでいくとしている。また、装置としての授業研究が形骸化しがちな制度と化してしまうことにも論及し、“リフレクティブな授業研究”の本質は、授業において教師が“生の責任”から逃れず、“関わっていくことへの意志”だと言う。

この“意志”は、Cochran-Smith & Lytle (1999) の主張する“立場としての探究 (inquiry as stance)”に近いだろう。Cochran-Smith & Lytle は、授業を制度的・社会的・文化的文脈に埋め込まれた複雑な過程であるとし、教師自身が授業経験や授業の内部過程の深さを認識し探究する態度の形成が重要だとしている。

授業は制度的営みであり、教師も制度に定められた職業である。また、授業に参加する児童や生徒は学校外の社会や文化の影響を強く受けている。授業を児童や生徒が学習する場と捉えるならば、その児童や生徒が授業に持ち込む文化や地域社会の影響について考慮する必要がある。加えて、教科内容や教材も学校外の社会や文化、歴史の影響を強く受けている。したがって、授業を社会的・制度的・文化的・歴史的に複雑な営みとして認識し、探究の対象として捉えることが、教師の学習を深化させる省察を促すと言えるだろう。

しかし、授業の営みをそのように捉えることは容易ではない。例えば、児童の社会的文化的背景は、授業場面だけでは捉えにくい側面がある。米国では増大する文化的多様性への対応が課題となっており、その中で、Gallego(2001)はその問題への対応として教育実習の方法の改善を提案している。Gallego は、従来の教育実習では、保護者や地域共同体と交流するなど授業を超えた実習が課されないため、異文化に対する個人的偏見を強化してしまう傾向にあることを指摘する。そ

<sup>2</sup> “リフレクティブな授業研究”は、藤岡(2000)の主張する授業研究の形式を示す名称であり、実践者が自身の実践を振り返る“授業リフレクション”と、観察者などから多面的・重層的に情報を提供し合う“授業アセスメント”の2つを組み合わせた授業研究のスタイルである。

して、小学校教職課程の教育実習生 117 名に通常の教室と、地域共同体により近づける放課後の学習活動という 2 つの場で、10 週間の実習を行わせた。放課後の活動後に 15~20 分の反省的なディスカッションを課し、またフィールドノーツの記述をさせた。ノーツやプロトコル、活動のビデオ記録の検討から、実習生は教育や異文化について理解を深めていったことが明らかになった。教員志望者が異文化の児童に対して持つ偏見を変えていくためには、学校内だけでなく、学校外での児童の事実に対して反省的に経験を捉え直すことが重要だと考えられる。

Gallego の研究からは、省察という思考法だけでなく、省察によって学習される内容も重要であることが示唆される。省察は、自らの視点や思考枠組、信念を問い直す思考法であるが、省察を通して知識を獲得し形成することも十分考えられる。したがって、次節では、近年の教師の知識研究について概観し、知識と省察がどのような関係にあるかを検討する。

### 知識と省察

教師の実践的知識に関する研究に加え、近年、Shulman (1986) の提唱した“授業を想定した教科内容の知識 (pedagogical content knowledge: PCK)”の概念を用いた、教科内容の知識に関する研究も盛んである。Shulman は、教師の知識領域を“教材の知識”，“学習者についての知識”などの 7 領域にまとめ、教師の専門的知識領域として、PCK の存在を提唱した。PCK は、教科内容の知識を“教育的に強力で”，学習者の能力や背景に適合した形に変換した知識と定義されている (Shulman, 1987)。

PCK の議論を踏まえれば、教師は教えるために独特な形態で教科内容の知識を保持する必要がある (Ball, 2000; Shulman, 1986)。Nathan & Petrosino (2003) は、特定教科の体系的知識への習熟によって、学習過程の理解を阻害してしまうことがあると指摘し、“熟達者の盲点 (expert blind spot)”仮説を提出した。小学校教職課程に在籍する教員志望者の中で、比較的高度な数学の知識を持つ 35 名と基礎的な数学知識を持つ 13 名を対象に、6 つの課題の難度を児童にとって難しい順番に並べ替える課題を与えたところ、より高度な数学の知識を持つ方が数学の学問体系に沿った並べ方をしていた。このことは、数学への熟達によって、数学の学問体系と児童の数学の学習過程が同一視されることを示唆する。しかし、児童や生徒の学習過程は必ずしも学問体系に沿うわけではないため、特定教科の体系的知識のみでは、授業を構成する知識として不十分である

と言える。

実際に、教師の PCK が児童や生徒の学習に直接影響を与えるとする知見もある。Hill, Rowan, & Ball (2005) が小学校 115 校における児童と数学教師に行った大規模調査によれば、テストによって測定された数学教師の保持する PCK が児童の成績の伸びを説明している。この調査では、実際にどのような授業実践が行われたかまで踏み込めていないが、児童の学習を促す知識として、教師に PCK が求められると言える。

上記は全て数学教育に関することだが、歴史教育に関しても、授業の文脈に即して教科内容を理解すべきだという主張がある (Bain & Mirel, 2006)。教師に求められるのは教科の体系的知識だけでなく、それを前提とした上で学習過程や教育方法など授業に関わる知識と統合した知識、すなわち PCK だと言える。

では、PCK はどのようにして形成されるのだろうか。Davis (2006) は、教師による“生産的な省察”を“知識統合”だと見なし、小学校教職課程の学生 25 名の中から特徴的な 7 名の教育実習経験の反省的日誌を選び分析している。教科内容、学習者、教育方法、評価という 4 領域の知識を設定し、反省的日誌でそれらの関連を分析したところ、相互に関連づけた記述が多かった。すなわち、授業実践後の省察で、教師の中で区別されていた教科内容や教育方法、学習者に関する知識等が結びつけられ PCK が形成されると示唆される。

もちろん、Davis の研究も Jay & Johnson 同様、実際の授業過程を検討したものでないため、統合された知識が授業実践で実際に機能するかどうかは明らかでない。Davis もこの点を今後の課題としている。

だが、教師の実践的知識が事例知識として存在するという指摘 (佐藤, 1997) や、教師の知識の文脈依存性を重視した状況論的アプローチの議論 (Putnam & Borko, 2000) を踏まえると、授業の事例を通して機能的な PCK が形成される可能性は考えられる。授業を複雑な営みとして捉えるならば、授業の中で児童や生徒がどう学習し、どう教科内容を捉えるか、についての知識は、実際の授業を通じてでなければ獲得しがたいであろう。また、授業を観察する場合と実践する場合でも、機能する知識は異なるだろう。授業実践中に機能する知識を獲得するためには、自身の授業実践を省察することが重要だと言える。

以上、教師の省察と知識形成に関する研究を概観したが、教員志望者や新任期の教師を対象とした研究が多い点に限界を持つ。現職教師と教職課程学生では、授業経験の量的・質的相違により、省察時の視点が異

なると考えられる。Feiman-Nemser(2001)は、教師の学習に関する文献レビューや、教師教育者としての実践経験から、養成期、新任期(1-3年目)、初期現職研修期(3-5年目)という3つの時期の教師が持つ課題の違いを述べている。養成期では、まず被教育経験により形成された信念を問い直すことが課題となるが、新任期は養成期で学んだことの実践が求められ、さらに初期の現職研修期では、実践しながら学び、授業実践のレパートリーや知識を拡大・深化させていくことが課題となる。5-7年目で実践が安定してくるが、10年目頃以降、中堅期では実践のマンネリ化や視点の固定化が生じるなど、何らかの転機を迎えるまで停滞しがちになる(秋田, 1997; 高井良, 1994)。したがって、中堅教師の実践の変化は、転機を迎え徐々に変化していく過程として長期的に捉えられる必要がある。

また、以上の省察を対象とした研究が個を対象とした研究であることも検討の余地がある。個人レベルの研究では、現職教師が学校の中で同僚との相互作用を通じながら省察し学習するメカニズムやダイナミズムを記述できない。よって、次節では学校内で省察や学習を支える文脈についての研究を扱う。

### 省察を支える学校内の文脈

#### 実践共同体の中での学習

教師の実践共同体が学習を促すという指摘がある。本節では、教師の学習や省察を支える学校内の文脈の研究として教師の共同体に関する研究を検討する。

Shulman & Shulman (2004) は、学校を対象としたプロジェクトの中で、従来の個人的な省察を中核とした“教育学的推論(pedagogical reasoning)”(Shulman, 1987)では、学校内部における教師の学習を説明できないことに直面し、授業の理想像と動機付け、知識、実践の4つの要素の相互作用とその中央に省察を置いたモデルを提案している。これは個人のモデルでもあるのだが、それらの要素をそのまま拡大した共同体の中でのモデルでも考えられ、個人モデルが共同体モデルの中に入るといふ入れ子状の構造をなしている。このモデルは、学校における省察が共同体の中に埋め込まれていることを示している。

Shulman らが、共同体における学習を分析したのに対し、Grossman, Wineburg, & Woolworth (2001) は、共同体の形成を分析している。Grossman らは、専門家共同体が教師の学習を促すという理論的研究が進む一方で、共同体がどのように生成し発展するかについて実証的な研究が少ないと指摘する。そこで、ある高等

学校を舞台に、歴史科と国語科の教師を対象に共同体を生成するプロジェクトを行った。ブッククラブを契機として歴史と国語双方にまたがる教科横断的なカリキュラムの創出を試みた。その過程に携わった Grossman らは、ミーティングやeメールなどの記録を分析し、教師たちの“見せかけの共同体”が、信念や考え方の葛藤の抑圧と噴出を経て、差異を尊重し差異の交響による学習が成立するようになるという共同体の発達モデルを提出している。

葛藤を通じた共同体の成立は、木原(2004)の中でも主張されている。教師同士で省察を深め合う共同体に至る過程には、協働の過程において教師同士の間の葛藤を経験しなければならないと考えられる。

では、共同体の内部では具体的にどのような過程で教師の学習が促されるのだろうか。Little(2002)は、共同体内部の相互作用の実証的研究が少ないことを指摘し、共同体の成立している高等学校1校を対象に、日常的な相互作用が如何に実践の改善を促すかを実証的に検討している。しかし、そこでの相互作用は多くの共有された前提の上に成り立つ複雑な過程であり、また記録することも難しく、分析が難しいことを指摘している。共同体内部での学習過程を実証的に明らかにするには、研究手法の発展が必要だろう。

一つの方法として、学校内での研究会に長期的に関わりながらデータをとり、日常的な教師の学習を捉える方法が考えられる。木原(2004)は、学校内の研究会に関わりながらデータをとる方法で、教師同士の対話が省察を深めていく過程を分析している。研究者の関わりという要因は除外できないが、定期的に関われる研究会を長期にわたり追跡することで、日常的な教師の学習を記述する可能性はあるだろう。

このように授業研究の相互作用を研究することで、教師共同体における学習過程を実証的に明らかにする可能性が開けてくると考えられる。それを踏まえ、次節では、教師の学習の場として近年注目を集める授業研究の研究動向について検討する。

#### 校内研修としての授業研究

近年、日本で校内研修として行われる授業研究が、教師の専門性を高める方法として注目を集めている。特に米国では小学校から教科担任制のため、教師同士の孤立化が問題となっており、その対処としても学校内での授業研究に注目が集まっている。まずは、米国の“授業研究=レッスンスタディ(Lesson Study: LS)”の動向を概括することから始める。

米国においてLSが注目を浴びたのは、1999年出版

の、TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) のビデオスタディの報告書である Stigler & Hiebert (1999 湊訳, 2002) “The Teaching Gap” である (秋田, 2004a ; Lewis, Perry, & Murata, 2006)。その中で、Stigler らは、日本の高い学力を支えているのが、教師同士が専門家として学び合う授業研究にあると指摘する。この指摘により、LS が米国で注目を集め、LS を米国に導入しようとする動きが盛んになった (e.g., Fernandez, 2002)。

Hiebert, Gallimore, & Stigler (2002) はさらに、“実践家の知識”と“専門的知識”の2つの知識の形態を主張する。前者が局所的で個人的で暗黙的で、実践の中で機能する知識であるのに対し、後者は教師の共同体の中で言語化され、共有可能となった知識を指す。つまり、LS の中で教師によって表現される実践家の知識が、専門的知識となるのである。また、Hiebert らは、こうした専門家の知識を教師の知識ベースとして収集、蓄積するための国家的制度設計にまで言及している。

米国でLSネットワークが増大する一方、その効果について疑問も出されている。Lewis et al. (2006) は、未成熟なLSがその効果を実証的に検討されることで、一時的な流行で終わることを危惧する。そして、LSを研究する上で必要な3つの目的と6つの教育研究の変化を主張している。その3つの目的とは、LSについての記述的な知識ベースの構築、革新を生み出すLSのメカニズムの記述、LSを改善するためのデザインベースの研究 (design-based research) である。また、6つの変化とは、研究知見の局所性を教育改善への正統的なルートとして認識すること、局所性と一般性のトレードオフ関係を認識すること、累積的な研究を行うことが理に適っているかを問うこと、LSを生産的に定義すること、LSの洗練を支援すること、国境や研究と実践の境を超えて学ぶことである。

以上の研究は、米国におけるLSの議論が教育制度、教育研究の質的転換をも要請していることを示唆する。教育制度、教育研究双方の領域において、局所的な実践からのボトムアップを支援する志向が見られ、教育研究の実践性を高めようとする動きと連動していることが分かる。また、教師自身が教育研究の主体となることで、教育学に新たな視点をもたらすと共に教師自身の学習が促される。LSは、教育研究と教師の学習及び実践の質的向上をつなげる装置と考えられている。

しかし、日本の授業研究が多様なスタイルをもつ(秋田, 2006) ように、米国のLSも多様性をもつ。加えて、

日本の授業研究はイランにも導入され、中国やドイツでは伝統的に授業研究が行われている(的場, 2005)。授業研究は教師の専門性向上や授業改善を目指す教育研究の新しい形として、世界的な動向となっている。だが、授業研究のスタイルは多様であるため、それぞれの特異性を尊重しながら相互に検討し合い、授業研究のデザイン原則を確立することが求められる。

例えば、授業研究を行っても教師に必ずしも適切な学習が行われない可能性がある。授業事例を見る際、教師たちは教授方略にのみ焦点を当てる傾向にある。Sherin & Han (2004) によれば、授業の主目的である児童や生徒の学習に注目する“専門家の視座”を獲得するには、研究者や主導者の関与が必要となることを指摘している。教授方略を教師が研究することは有意義だが、授業を見る際、教授方略に過度に注目することで、児童や生徒の学習過程に焦点が当たらなくなる。また、授業を“教授法の披露”として見ることは、教科内容、教授方略、児童・生徒の学習の関連や、背後の社会文化的脈絡を見落とすことになる。授業実践の背景に子どもたちの生活環境など複雑な文脈があることを考慮すれば、教師に支えられる児童や生徒の学習の具体に着目し、そこから協同で学び合う授業研究のスタイルが求められる(藤岡, 2000 ; 佐藤, 1997)。

日本において授業研究の内部過程と教師の学習の関連を研究の対象とした研究として、木原(2004)や秋田(2006)が挙げられる。木原は、中学校教師たちの研究会や共同的なカリキュラム開発の過程にアクションリサーチを行っている。その結果から、授業研究を行う教師たちは、研究者とのパートナーシップや教師間の多様性の容認の影響を受け、葛藤の中で同僚性(Little, 1982)を育み、授業力量を形成するという教師の成長モデルを提出した。

また、秋田(2006)は、校内の教師集団が主体となって互いから学び合う授業研究のスタイルを“協働構築モデル”と呼び、談話分析を用いてその内部過程の分析を行った。結果、授業デザイン、授業実施、授業についての対話、授業実践の記録という4つの過程を通して、実践的知識を協働構築していくモデルが提出された。このモデルは、教師の実践的知識の形成と協同的な授業研究が密接に関連していることを示す。

授業研究はそこに関わる多様な人々の間の信念や思考枠組の葛藤・対立を通して発展すると同時に、その過程で教師の保有する実践的知識を変容させながら展開していくと言えるだろう。授業研究において、教師は個人で学習するのではない。協同で授業に対する省

察を深めていくことが、教師の個人的学習を深化させると共に、教師集団全体による知識形成や、専門家としての態度の育成を促している。

したがって、授業研究が持つ教師の学習への効果は、2つのルートが考えられる。1つは、直接的に教師が授業を通して学ぶことを促す。協同で授業を見合い、教師同士の対話を通して協同的に省察を行うことで、授業への省察が深められる。2つ目は、授業研究を通じた教師同士の関係変容によって、学校の中に教師が学び合う関係が形成されることである。授業研究によって教師同士がお互いを尊重し合う関係が生まれ、授業を通して学び合う同僚性が生まれ、日常的に学び合うことが生じることが考えられる。

前者に関する研究はいくつかあるものの、後者に関する研究はほとんどない。秋田(2006)において、全体研修会の満足度と授業研究の頻度、教師同士の授業に関する日常的な会話の量が相関を持っていることが明らかになっている。しかし、授業研究が教師同士の日常的な相互作用を促進するという因果関係を特定できたわけではない。したがって、授業研究と教師同士の日常的な関係に関する実証的研究が求められる。

### 長期的な変容過程

教師たちの成長過程は長期的だと言われる(秋田, 2006)。本節では授業経験を通して教師が長期的にどのように発達・熟達化していくかを検討し、教師の学習の方向性を示す。

近年、日本においては教師が授業経験と共に成長していくという“成長・熟達モデル”(秋田, 1999)に基づいた教師の発達研究が行われている。木原(2004)は、教師たちへの授業設計に関する実験的研究やアクションリサーチでの事例研究を通じて、若手(初任から5年未満)、中堅(5年以上15年未満)、ベテラン(15年以上)の3つの段階における授業力量の特徴を明らかにしている。それによると、若手は、多様な対象から学びながら、技術や知識、信念を量的に形成していく時期である。中堅になると授業力量に個性化の方向が加わり、さらにベテラン教師になると授業が安定しているにも拘わらず、自己の授業力量を問い直し、さらなる課題に対応する中で、信念・知識・技術を新たに形成し獲得していく。これらは、教職生活の中で、授業力量の量的拡充と定着化・深化から個性化を経て、共通化へと志向する流れとしてまとめられている。

しかし、木原自身もベテラン教師が全てこのような志向を持つとは限らないと指摘しているように、事例

研究の性質上、一般化をすることは難しい。また、木原の焦点化している、メディア教育という領域の特殊性も関わっているのではないかと考えられる。

一方、藤澤(2004)は教師を反省的実践家と見なす立場から、教師の学習指導における力量形成の研究を行っている。従来の教師の発達研究における“熟練教師”が、研究者の視点から見たものであることを批判し、小中高教師673名に行った個別面接のデータを用い、教師の視点から見た熟練教師像と、指導力の発達段階を提示している。資質と経験による成長とを分けた上で、“前期”(6年目頃まで)の教師は情報提示技術、生徒制御技術、自己管理技術を身につけ、“中期”(7~24年目頃)にはそれに生徒行動理解、教育課程理解、教材理解を加えられるようになり、さらに、“後期”(12~25年目頃)は経験や資質、自己研鑽によって、独創性が加わるとしている。木原(2004)が中堅期に独自のスタイルが確立するとしたことと矛盾する結果に見えるが、木原の発達段階の区分と年数が対応していないことや、研究方法の違いの影響も大きいだろう。また、発達研究においては、“だれが”その発達を物語るのかも重要な要素である(秋田, 1999)。木原の研究が、研究者の視点からの解明であるのに対し、藤澤の研究は、教師の視点からの解明を志向している。

いずれにしても、藤澤と木原の研究からは、教師の発達に伴い授業実践の個性化が生じることが示唆される。加えて、Berliner(2001)のレビューによれば、熟練教師は、授業実践の中で状況に即して豊かに柔軟に思考しつつ、ある部分では自動的に思考することで、認知的資源の省力を行っている。Smith & Strahan(2004)は、熟達化の特徴を明らかにするために、NBPTS(全米教職専門基準委員会)で資格認定を受けた3名の教師を対象にインタビューや授業の記録から分析を行った。その結果、熟練教師の中心的傾向として、①自分と専門性への自信、②教室を学習者共同体として語ること、③子ども同士の関係の発達を最重要視すること、④子ども中心の授業、⑤リーダーシップを持って専門家としての教師に貢献すること、⑥教科内容に精通していること、を明らかにしている。熟練教師は、自身の信念と深い教材理解に支えられながら、目の前にいる児童や生徒の実態に即して適応的に力量を発揮していると考えられる。

最近、熟達化研究を援用して、教師を“適応的熟達者(adaptive expert)”として見る見方が強まっている(秋田, 2004b; Hammerness et al., 2005)。“適応的熟達者”とは、“ルーティン熟達者(routine expert)”と対をなす概念で

ある。後者は算盤など比較的単調な手順を、機械的に可能な限り素早く処理することが求められるのに対し、前者はチェスなど熟考を要するものにおいて、様々な状況に適応して力量を発揮することが求められる (Hatano & Oura, 2002)。教師も、児童や生徒の実態や学校の文脈に対応しながら適応的に力量を発揮する職業であり、“適応的熟達者”と言える。

“反省的実践家”という教師像に対し、“適応的熟達者”という教師像は、教師の学習や発達の方向性をより強調している。“反省的実践家”がクライアントの陥っている“泥沼”に降りていく専門家像である一方、“適応的熟達者”がどんな学習者・学校に対しても適切に力量を発揮できる教師像であることは、働きかけの対象である学習者を実践の起点とする意味で、両概念の重なる部分である。しかし、“適応的熟達者”の概念は教師の成長の軌道に関して適応的な側面を強調する。“適応的熟達者”の成長過程は、“効率性”と“革新”の2つの次元を往還しながら、適応的熟達者への最適な軌道を辿っていくものとされる (Hammerness et al., 2005)。教師は経験の省察と実践化を繰り返しながら、自動的に扱える技術、ルーティンを形成する。このルーティンが、教師が授業を実践する上での効率性を支えるものとなる<sup>3</sup>。しかし、目の前の学習者にそれが適さないとき、習熟したルーティンを転換する必要性が生じ、自身の信念や思考枠組を問い直す省察が求められる。それは、心理的な苦痛も伴うのであるが、そうした革新の次元を経て、教師は成長を遂げる。

“適応的熟達者”として教師を捉えることで、教師がどの場面のどの時期に深く省察を行うかがより見えてくる。都丸・庄司 (2005) は、中学校教師 290 名に対する質問紙調査を行い、教師が生徒との関係における悩みを乗り越えることで、生徒への見方・接し方の変容を迫られていることを明らかにした。また、その際“認知変容”という方略が多くとられていることから、省察によって教師が変容することが示唆される。

以上より、多くの教師は多様な子どもたちとの出会いと対応の中で、省察と実践化を繰り返しながら適応的な力量を形成していくと考えられる。また上述したように、発達の過程で授業実践の個性化が生じること

も示唆されている。学習者一人ひとりの学習に対応できる力量を持つ“適応的熟達者”として発達することに加え、個性的な実践のスタイルを形成していくことが、多くの教師が辿る成長の道筋と言えるだろう。

こうした教師の長期的な成長過程を、教師の語りと歴史的資料から実証的に検討したものがライフコース研究だと言える。ライフコース研究の中で記述される教師の成長過程はきわめて複雑であり、その要因を特定することは難しい。だが、静岡大学卒業の教師を対象とした山崎 (2002) や、長野師範学校卒業生の教師を対象とした稲垣・寺崎・松平 (1988) によれば、教師の成長過程にはうまく対応できない児童や生徒との出会いや、様々な同僚教師たちとの出会いがあり、そうした出会いを通じて教師たちが個人的な授業観を形成・転換していたことが明らかになっている。

この個人的な授業観は、教師の授業実践や授業の見方に影響を与えると考えられる (Calderhead, 1996)。加えて、教師は個人的な授業の理想像 (vision) を持ち、それが授業実践だけでなくその成長過程を主導するという知見もある (Hammerness, 2006; Hammerness et al., 2005; Shulman & Shulman, 2004)。教師の授業実践だけでなく、こうした授業観や授業の理想像がどのような過程で形成され、授業実践に影響するかについても検討する必要があるだろう。

## 今後の展望

本稿では、現職の教師が授業経験から如何に学習するかについて 2000 年以降の米国の研究と、近年の日本の研究を概観した。その枠組を FIGURE 1 に示す。個人レベルでは、省察し学習したことの実践化や他者との相互作用を通して適応的に熟達し、実践が個性化することも明らかになった。また、校内研修としての授業研究会の中での相互作用を媒介にして同僚性が育まれ、教師共同体が形成される過程も示唆された。

以下に、今後の研究の展望として、今後必要な研究の視点や方向性を課題として3つ挙げる。

第1に、授業への態度を規定する信念、すなわち教師の授業観に関する研究が求められる。教師の持つ授業観が授業の見方に影響するとすれば、その教師の省察と授業改善の方向をある程度規定すると考えられる。また、教師の授業実践の志向性と、実際の授業の談話構造が関係するという指摘や、教師の信念が児童の態度や認知へ影響するという指摘もある (鹿毛・上淵・大家, 1997; 河村・田上, 1997) ことから、授業観が授業実践に直接影響を与えることも考えられる。従来省察を直

<sup>3</sup> “適応的熟達者”におけるルーティンの概念は、“反省的実践家”の省察概念と矛盾しない。なぜなら、教師の授業実践は実践の省察だけでなく、省察に基づいて実践化する技術も必要だからである (浅田, 1999)。その意味で、“適応的熟達者”は、“反省的実践家”の概念に欠けていた側面を、教師の実態により近い形で補っている概念とも言える。

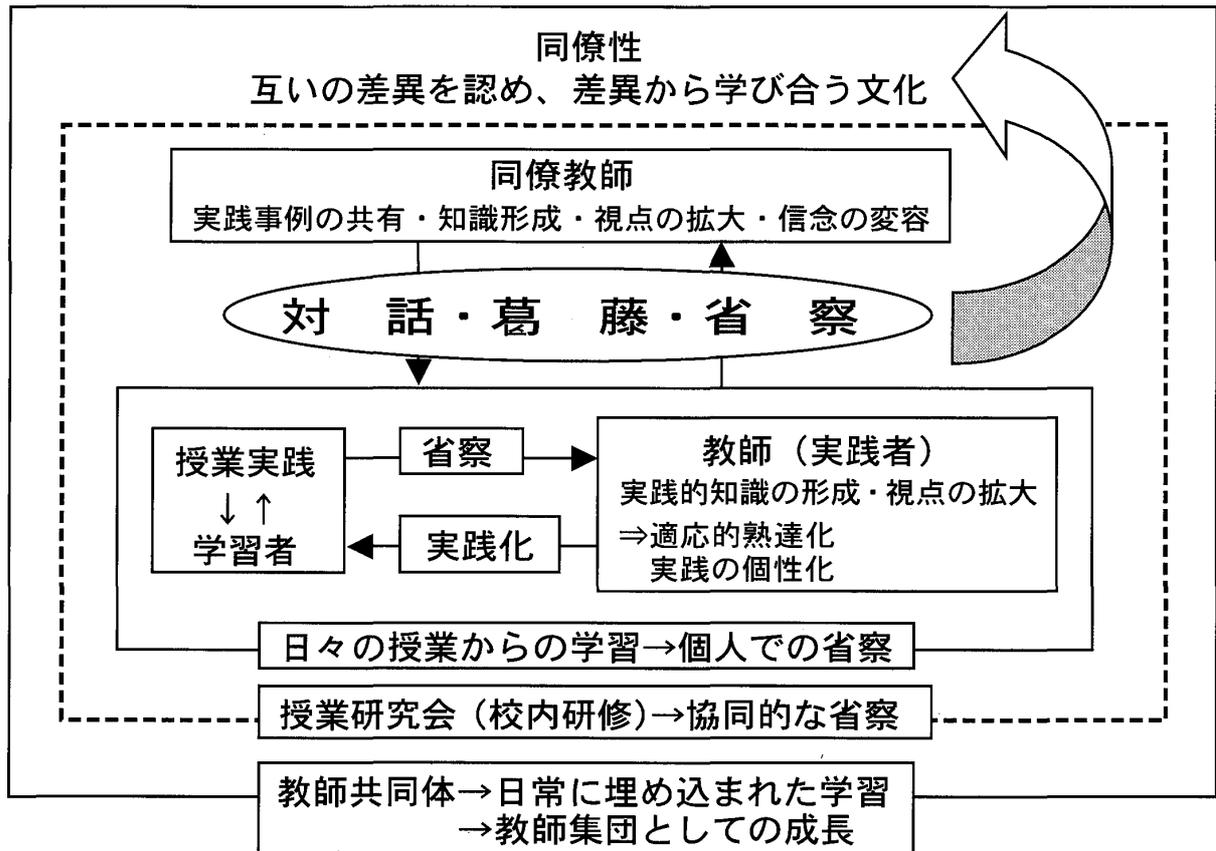


FIGURE 1 教師の学習要因の枠組

(図中の“・”は、右へ行くほど深い学習であるという学習の段階を示す。)

接の対象とした研究に対して、省察による授業実践の変化を媒介すると共に授業実践にも直接影響を与える、授業観を対象にした研究が求められる。

その際に、現職教師の省察を通じた学習に関する研究が有効だと考える。特に中堅教師の学習は、新任期に比べ教師個人の志向で授業実践を向上していくことが求められる。中堅教師の省察や授業実践の変化過程を実証的に追究することは、授業観が日々の実践と省察の繰り返しや他者との相互作用の中で、どのように形成され転換されていくかを、実証的に明らかにする可能性を持っている。中堅教師の学習研究は少ないが、長期的・縦断的な研究が今後求められるだろう。

第2に、教師共同体の理論を実証的に研究する手法の開発である。教師の共同体が教師の学習を促進するという理論的研究がある一方、それを実証的に研究する手法はまだまだ確立されていない。日常的な教師同士の相互作用を記録し分析する手法の確立が求められる。そして、教師共同体について実証的研究からの再考と具体化を行っていく必要があるだろう。

一つの可能性として、授業研究の内部過程と学校へ

の影響の分析が求められる。授業研究を通して同僚性の育まれている学校は数多く存在する (e.g., 大瀬・佐藤, 2003) が、実証的検討はなされていない。授業を公開し、協同で授業を省察する中でどのように同僚性が形成され、教師の共同体が成立するかを検討することが求められる。また、それにより教師の学習を促進する授業研究のデザイン原則を確立することも可能となるだろう。

第3に、日本における教師の学習研究を盛んにすることである。教師の学習研究の多くは、海外の知見や研究にその着想や視座を依拠している。しかし、日本と海外では文化的・社会的な差異があり、その差異が日本の教師たちの文化や学習にも影響を与えていると考えられる。特に、複数の教科を担当する日本の小学校教師においては、教科の知識に関して教科担任制の国とは異なる形式の知識を保持していると考えられる。教師を取り巻く制度的影響の違いについても考慮する必要がある。同時に、これら教師の学習に関する研究を発展的に引き継ぎながら、日本における教員養成や現職研修のあり方を示すための研究の蓄積も今後求め

られるであろう。

### 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**, 221-232. (Akita, K. 1992 Review of the studies on teachers' knowledge and cognition. *Bulletin of the Faculty of Education, University of Tokyo*, **32**, 221-232.)
- 秋田喜代美 1996 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討— 教育心理学研究, **44**, 176-186. (Akita, K. 1996 How images of teaching change with expertise : A comparative study of metaphors about classroom. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **44**, 176-186.)
- 秋田喜代美 1997 中堅教師への成長と停滞を越えて 児童心理, **51**, 693-701.
- 秋田喜代美 1999 教師が発達する筋道—文化に埋め込まれた発達の物語— 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師 ぎょうせい Pp.27-39.
- 秋田喜代美 2004 a 授業への心理学的アプローチ—文化的側面に焦点をあてて— 心理学評論, **47**, 318-331. (Akita, K. 2004a Three psychological approaches to research into classroom : Focusing on cultural aspects. *Japanese Psychological Review*, **47**, 318-331.)
- 秋田喜代美 2004 b 熟練教師の知 梶田正巳 (編) 授業の知—学校と大学の教育革新— 有斐閣選書 Pp.181-198.
- 秋田喜代美 2006 教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究— 21世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター (編) 日本の教育と基礎学力 明石書店 Pp.191-208.
- 浅田 匡 1999 初任教師の成長・発達を考える 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師 ぎょうせい Pp.41-50.
- 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編) 1998 成長する教師 金子書房
- Au, K. H. 2002 Communities of practice : Engagement, imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, **53**, 222-227.
- Bain, R., & Mirel, J. 2006 Setting up camp at the great instructional divide : Educating beginning history teachers. *Journal of Teacher Education*, **57**, 212-219.
- Ball, D. L. 2000 Bridging practices : Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, **51**, 241-247.
- Berliner, D. C. 2001 Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, **35**, 463-482.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. 2005 Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world : What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. Pp.1-39.
- Calderhead, J. 1996 Teachers : Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Culfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York : Macmillan Library Reference.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. 1999 Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*. Vol.24. Washington, DC : American Educational Research Association. Pp.249-306.
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. 2002 Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education*, **13**, 125-135.
- Davis, E. A. 2006 Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers : Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, **22**, 281-301.
- Feiman-Nemser, S. 2001 From preparation to practice : Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, **103**, 1013-1055.
- Fernandez, C. 2002 Learning from Japanese approaches to professional development : The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, **53**, 393-405.
- 藤岡完治 2000 関わることの意志 国土社
- 藤澤伸介 2004 “反省的実践家”としての教師の学習指導力の形成過程 風間書房
- 藤原 顕・遠藤瑛子・松崎正治 2006 国語科教師の

実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ  
溪水社

- Gallego, M. A. 2001 Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences. *Journal of Teacher Education*, **52**, 312-325.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. 2001 Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, **103**, 942-1012.
- Hammerness, K. 2006 *Seeing through teachers' eyes : Professional ideals and classroom practices*. New York : Teachers College Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J. with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. 2005 How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world : What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. Pp.358-389.
- Hatano, G., & Oura, Y. 2002 Commentary : Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, **32**, 26-29.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, W. 2002 A knowledgebase for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, **31**, 3-15.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. 2005 Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, **42**, 371-406.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 (編) 1988 教師のライフコース—昭和史を教師として生きて— 東京大学出版会
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. 2002 Capturing complexity : A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **18**, 73-85.
- 鹿毛雅治・上淵 寿・大家まゆみ 1997 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, **45**, 192-202. (Kage, M., Uebuchi, H., & Oie, M. 1997 Effects of teachers' beliefs related to teaching methods in classroom teaching and children's attitudes : In relation with teachers' orientation toward autonomy. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **45**, 192-202.)
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 2004 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究—中学校教師を対象として— 教育心理学研究, **52**, 1-11. (Kawamura, N., Suzuki, H., & Iwai, K. 2004 Influence of negative feelings of junior highschool teachers in disciplinary situations. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **52**, 1-11.)
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラールとの関係 教育心理学研究, **45**, 213-219. (Kawamura, S., & Tagami, H. 1997 Relationship between teachers' compulsive beliefs on teaching activities and their pupils' school morale. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **45**, 213-219.)
- Kennedy, M. 1999 The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. Pp.54-85.
- 木原俊行 2004 授業研究と教師の成長 日本文教出版
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. 2006 How should research contribute to instructional improvement? : The case of lesson study. *Educational Researcher*, **35**, 3-14.
- Little, J. W. 1982 Norms of collegiality and experimentation : Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, **19**, 325-340.
- Little, J. W. 2002 Locating learning in teachers' communities of practice : Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, **18**, 917-946.
- Lortie, D. C. 1975/2002 *Schoolteacher : A sociological study*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. 2002 Effective reflective practice : In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, **53**, 33-43.
- 的場正美 2005 世界における授業研究の動向 日本

- 教育方法学会(編) 現代の教育課程改革と授業論の探究 図書文化 Pp.135-145.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. 2001 Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC : American Educational Research Association. Pp.877-904.
- Nathan, M. J., & Petrosino, A. 2003 Expert blind spot among preservice teachers. *American Educational Research Journal*, **40**, 905-928.
- 大瀬敏昭(著者代表)・佐藤 学(監修) 2003 学校を変える一浜之郷小学校の5年間— 小学館
- Putnam, R. T., & Borko, H. 2000 What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, **29**, 4-15.
- Rodgers, C. 2002 Defining reflection : Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, **104**, 842-866.
- 佐藤 学 1997 教師というアポリア 世織書房
- 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**, 177-198. (Sato, M., Iwakawa, N., & Akita, K. 1990 Practical thinking styles of teachers : Comparing experts' monitoring processes with novice. *Bulletin of the Faculty of Education, University of Tokyo*, **30**, 177-198.)
- Schön, D. 1983 *Reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books. (佐藤 学・秋田喜代美(共訳) 2001 専門家の知恵—専門家は行為しながら考える ゆみる出版)
- Schön, D. 1992 The theory of inquiry : Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, **22**, 119-139.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. 2004 Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, **20**, 163-183.
- Shulman, L. S. 1986 Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, **15**, 4-14.
- Shulman, L. S. 1987 Knowledge and teaching : Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, **57**, 1-22.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. 2004 How and what teachers learn : A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, **36**, 257-271.
- Smith, T. W., & Strahan, D. 2004 Toward a prototype of expertise in teaching : A descriptive case study. *Journal of Teacher Education*, **55**, 357-371.
- Stigler, W., & Hiebert, J. 1999 *The teaching gap : Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York : The Free Press. (湊 三郎(訳) 2002 日本の算数数学教育に学べ—米国が注目する jugyo kenkyuu 教育出版)
- 高井良健一 1994 教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に— 東京大学教育学部紀要, **34**, 323-331. (Takaira, K. 1994 Teachers' mid-career crisis : A life-history approach. *Bulletin of the Faculty of Education, University of Tokyo*, **34**, 323-331.)
- 田村修一・石隈利紀 2002 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, **50**, 291-300. (Tamura, S., & Ishikuma, T. 2002 Self-esteem and help-seeking preferences : Junior high school teachers in Japan. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 291-300.)
- 都丸けい子・庄司一子 2005 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, **53**, 467-478. (Tomaru, K., & Shoji, I. 2005 Middle-school teachers' troubled feelings about their relations with their students : Modification of teachers' concerns. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 467-478.)
- Warfield, J., Wood, T., & Lehman, J. D. 2005 Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, **21**, 439-456.
- 山崎準二 2002 教師のライフコース研究 創風社
- 吉崎静夫 1997 デザイナーとしての教師 アクターとしての教師 金子書房

## 謝 辞

本論文をまとめるにあたり、ご指導・ご助言いただきました東京大学の秋田喜代美教授、並びに秋田研究室の皆様から感謝申し上げます。

(2006.11.7 受稿, '07.6.23 受理)

## *How Do In-Service Teachers Learn From Their Teaching Experiences ?*

ATSUSHI SAKAMOTO (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, THE UNIVERSITY OF TOKYO)  
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2007, 55, 584—596

The present study reviewed research about in-service teacher learning that was published in the U.S. since 2000, as well as recent research published in Japan. In-service teacher learning was examined comprehensively from 3 perspectives : (1) learning from teaching experiences, (2) school-wide contexts that support teacher learning, and (3) the longitudinal process of teacher development. Seeing teachers as “reflective practitioners” means that reflecting on teaching experiences constitutes a central point of in-service teacher learning. The present review of studies about pre-service and new teachers revealed relationships between reflection and both teaching beliefs and knowledge construction. The present review of studies on the teacher community and lesson study suggested that teachers learn from their interactions and conflicts ; they also learn how collective learning occurs through lesson study as part of their school-wide professional development. The present review of research on teacher development and expertise suggested that teachers personalize their teaching, and that teachers are “adaptive experts.” Further research is needed on the beliefs of in-service teachers, the development of empirical research methods for studying the development of collegiality, and teacher learning in Japan.

Key Words : in-service teacher learning, reflective practitioner, teacher community, lesson study, teacher development