The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望-教師の成長に関する研究動向から-
Author(s)	姫野, 完治
Citation	大阪大学教育学年報. 2002, 7, p. 47-60
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11668
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第7号（2002年）
Annals of Educational Studies Vol.7

協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望
－教師の成長に関する研究動向から－

姫 野 完 治

【要約】
本研究では，教師の成長に関する研究動向を整理するとともに，近年盛んに行われている教師の協同学習の理論的背景と今後の方向性を考察した。教育社会学，教育工学，認知心理学の3領域における教師の成長に関する研究に共通した流れとして，教師のあるべき姿を明らかにする研究から，教師の現状を把握する研究への転換が明らかになった。それには，客観主義から構成主義へのパラダイム転換が関与している。構成主義は，近年行われている教師の協同学習の理論的な背景ともいえ，そこでの課題と今後の展望について考察を加えた。

1．はじめに

「教育」の概念をより広く捉えると，親をはじめとして，一人の人間が成長する過程に及ぼす全ての作用を含む。そのため，子どもを取り巻く全ての人間が教育を行っているといってもよい。親が家庭で自分の子どもをしつけたり，地域の子どもを集めた学習やレクリエーションの指導をしたりするような教育活動はだれが行ってもまったく問題ない。しかし，学校という公の機関の中で，教師として教育に従事するためには，教育職員免許状を所有していることが必要となる。近代における学校が成立した背景には，教育機会の均等化と近代的科学技術の普及という民主主義的性格があり（細谷　1993），すなわち学校は，国民全体の知識・技術の向上を目指し，一定の内容と方法に基づく意図的・組織的な教育を行う場といえる。学校教育の成否は，一人一人の教員の資質力量に負うところが少なくない。教師には，意図的・組織的な教育をするのに相応な資質と力量が求められており，一般の大人が児童・生徒に行う教育活動とは異なり，公教育という公的な任務を担う存在として，また教育の専門家として教育活動を行うことが要求されている。そして，より優秀な人材を教師として育て，確保することは，近代公教育の展開過程で一貫して志向されてきた。

教師が教育や研修を受ける機会は，教員養成と現職教育の大きく2つに分かれる。教師の資質力量の形成・向上過程を，養成段階から現職段階にわたる一連のプロセスとして包括的にとらえる概念が教師教育である。教員養成のカリキュラムは，一般教育科目，教科教育科目，教職教育科目の3領域から構成され，幅広い教養と個性豊かな人間性を養うことを目指している。現職教育では，国や都道府県，地方自治体が主催する研修のほか，各学校で行われる校内研修などがある。任命権者等が，職務上または本人の希望に基づき，経験年数や職能，教科，校務分掌等をふまえた研修を施し，教員としての専門的能力を向上させることを目的としている。このような教員養成と現職教育，そして日々の教育活動によって教師は成長を遂げていく。

このような教師の成長を研究対象とする学問領域として，教師の成長を長期的なスパンから研究する教育社会学，短期的なスパンから研究する教育工学，成長の認知的側面を研究する認知心理学などがある。いずれの領域においても，教師の成長の到達点を定めて，教師教育プログラムを構築する研究もあるが，反対に教師の成長や発達のプロセスをとらえること自体を目的としているものもある。近年においても，さまざまな領域において多種多様な研究が行われているが，研究領域の分化が進み，教師の成長に関して，複数の研究領域にまたがって整理する試みはされていない。そのため，従来から行われている教師の成長に関する研究の動向を，一つの研究領域に限定せず整理することは，今後の教師教育の方向性を模索するうえでも重要である。

そこで本研究では，教育社会学と教育工学，そして認知心理学における，教師の成長に関する研究の動

向を探るとともに，近年盛んに行われている教師の協同学習の理論的背景と今後の方向性を考察する。

2．教師の成長に関する研究動向

2.1. 教育社会学によるアプローチ

教育社会学における教師の成長に関する研究として，教師の専門的職業化の研究，教師の職業的社会化研究，教師の職能発達（成長）研究，ライフコース・ライフヒストリー研究，エスノグラフィー研究がある。ここではそれらの歴史的変遷を整理する。

2.1.1.教師の専門的職業化に関する研究

教職が専門的職業であることは法制的に確認されているが，その専門性のあり方については議論を残すところである。わが国で頻繁に引用されるLieberman,M.（1956）は，その著書『専門職としての教育』の中で，専門職の特徴として次の8つを提示している。

①ユニークで明確な欠くことのできない社会的サービスであること
②社会的サービスを果たすうえでの知的技術を有していること
③長期にわたる専門的教育を受けていること
④個別の実践者として，また職業集団全体として幅広い自律性をもつこと
⑤専門的自律性の範囲内における判断や実行について，専門家としての個人が責任をもつこと
⑥社会的サービスの組織やパフォーマンスは職業集団として任命されたものであるので，経済的な報酬よりも社会的サービスを重視すること
⑦専門家の組織に対し幅広い自己管理をすること
⑧両義性のある事象に対して明確に説明する倫理綱領をもつこと

わが国の教育政策において，教職の専門性について言及しているものは多数存在している。なかでも，戦後の教育改革に多大な影響を与えた第1次米国教育使節団報告書は，現在行われている教師教育の起点ともいえる。しかし，戦前においてはもちろん，戦後もある時期まではなじみが薄かった教職の専門性については，それほど一般化しなかった。教師の専門職論議のきっかけとなったのは，1966年にILOとユネスコの「教員の地位に関する勧告」が出されてからといえよう。「教育の仕事は専門職とみなされるべきである」とし，さらに「この職業は厳しい不断の研究により獲得され，維持される専門的な知識や特別な技術を要求する公共的業務の一種である」と規定したことから，わが国でも教職の専門職性や専門職化に関する論議が活発となった。

教師専門職をめぐる議論の流れについて，今津は3つの問題領域に分けて説明している（今津　1996）。一つは，A.教職が専門職であるか否かということ（専門的職業としての地位の問題），二つは，B.教師の専門性の中身は何かということ（専門的知識･技術の問題），そして，C.教師－生徒関係はどうであるかということ（クライエントに対する専門的実践の問題）である。今津によると，1960年代から70年代にかけては，専門職としての地位に関するAの研究が盛んであり，80年代から教師の専門的知識に関するBの研究と専門的実践のあり方に関するCの研究を結合させることによって，専門性の問い直しが行われた。しかし，その後教師の専門職化に関する研究は下火になってきている。というのは，教師の専門職化に関する研究が意味を持たないということではない。教師の専門職化に関する研究が，教職の要件である「自律性」をどのように解釈するかという問題によって一時停滞しているのである。Lieberman,M.（1956）が指摘するように，専門職は自律性をもつ必要がある。しかし教職という専門職は，その自律性を強調しすぎるとクライエントの利益と離れる危険性がある，また，教職が官僚制組織ということから，雇用者の要求とそぐわないことがあるなどのディレンマを内包しているのである。このようなディレンマに終始することを避け，また教職の専門性を高めるための方法を議論するにあたって，生涯教育という概念を背後においた教師の職業的社会化研究が盛んになった。

2.1.2.教師の職業的社会化に関する研究

教師の職業的社会化とは，将来従事する，または現在従事している職業の地位･役割に必要とされる知識・技能・価値規範を獲得し，その職業への一体化を確立してゆく過程のことである（今津　1979)。この教師の職業的社会化に関する研究は，1970年代以降に盛んに行われ，そこでの研究の対象は大きく二つに分けることができる。すなわち，教職に就くまでの過程を扱った予期的社会化研究と，教職に就いたあとの過程を扱った再社会化研究である（川村　2000)。予期的社会化研究は，大学での教員養成だけではなく，それ以前の過程をも含んでいる。職業的社会化研究は，教職のみならず法律家や医師などで行われたが，そこでの研究対象は学生が職業の世界に入るまでを対象とする傾向があった。教師の職業的社会化においても，予期的社会化のみを扱った研究がほとんどといえる。

2.1.3.教師の職能発達（成長）に関する研究

1980年前後になると，教師の職業的社会化研究は衰退し，代わって教師の職能発達（成長）研究が台頭してきた。職能発達（成長）とは，免許状を取得して教師として任用されたら，その後は経験を蓄積していけばよいという考え方ではなく，絶えざる研修を深めることを通して専門職人として成熟していくプロセスを意味している（牧　1979)。そして，教師の職能発達（成長）研究は，職業的社会化研究でいうところの再社会化を中心として行われた。教師の職業的社会化研究が，あくまでも社会を主体とし，人間が職業社会へ適合していく過程を観察していたのに対し，職能発達（成長）研究は，人間が自ら自己を形成ないし社会化していく過程，あるいは社会を作り出す過程を研究の対象としている。教師の職能発達（成長）に関する研究の代表的なものとして，岸本らが行った一連の研究がある（岸本ら　1986など)。しかし，これらの研究では，教師の資質能力の向上に十分対応できていないという課題もあった。つまり，教職につく前とついた後に分けて研究する教師の職業的社会化研究や職能発達（成長）研究では，その連続性を明確に示すに至っていない。そして，教師の発達・成長を短期間でとらえるのではなく，生涯発達（成長）という観点から明らかにする必要性があり，こういった背景から1980年代後半にライフコース研究が登場した（稲垣ら　1988)。

2.1.4.ライフコース・ライフヒストリー研究

ライフコース研究の特徴として，森岡（1988，1993）は①個人に視点をおいていること，②人間の発達に注目していること，③個人をコーホートでまとめ観察していること，④歴史的事件のインパクトを重視すること，の4点をあげている。具体的には，教職を退職した人や現職教師に対し，被教育体験や進路選択をはじめとして，教職生活の振り返りを促すインタビューやアンケートを行う。さらに，そこでの結果をコーホートによって取りまとめ，コーホート集団のライフコースを描いている。ライフコース研究は，今なお教育社会学における教師研究の重要な側面を担っており，新しい研究が行われている。しかし一方で，いくつかの課題もあげられる。まず，個人とコーホートとの関連を考察することである。個人とコーホートのどちらにも主眼を置いて研究されているが，その相互の関連性についてはほぼ言及されていない。次に，ライフコース研究が教師の資質力量の向上に果たして寄与できているかという問題である。

これに加え近年では，教職のみならず教師の生活全てを研究の対象としたライフヒストリーという考え方が提案されてきている（Goodson,I. 2001)．教師の教育活動だけではなく生活までも探ることで，教師の成長を捉えようという視点は重要であり非常に意味のある研究である。しかし，ライフコース研究と同じように，その研究を教師教育にどのように生かすのかという課題は残されている。

2.1.5.エスノグラフィーに関する研究

エスノグラフィーは，文化人類学の代表的な方法として発展してきたものであり，1950年代から，アメリカやイギリスの教育研究において盛んに取り入れられるようになった。エスノグラフィーについて，Spradly,J.(1980)は，「文化を記述する仕事であり，そのために当事者の観点から彼らの生活を理解しようとすること」と説明している。我が国において，エスノグラフィー研究が本格化したのは1990年代からと

いってよいだろう。「文化の記述」を主旨としているが，その研究対象はさまざまであり，リサーチサイクルも多様である。学校教育という大きな枠組みを対象としたり，その中の授業に限定したものまで幅広く存在する。例えば中原（1999）は，小学校において図工専科教員として勤務する教師を約9ヶ月間参与観察し，学習環境の組織や学習者の変容を明らかにした。研究方法は，参与観察によるデータ収集とフィールドノートを用いている。

エスノグラフィーにはさまざまな研究手法があり，研究によってデータの習得方法，データの扱い方が異なる。こうした観察者や研究者の主観が反映される点が，エスノグラフィーの利点である。しかし，その手法を伝承することが難しく，また結果の信頼性に甘さがあることも指摘されている（平山 1997）。

2.2.教育工学によるアプローチ

教育工学研究において，教師を研究の対象としているものは数多く存在している。というのも，教育工学研究が，教育過程に参与するあらゆる要因を動かして，その組み合わせを最適にし，教育の効果をあげる具体策を提案する実践学であることから（坂元 1972），研究対象として教師をまったく意識しないということはありえないのである。そこで本研究では，教師の力量形成を支援している授業研究に焦点をあてて変遷をたどる。

授業研究の目的には，授業改善，教師の力量形成，授業についての学問的研究の3つがある（吉崎 1991）。教師は授業において，設計者（デザイナー），実施者（アクター），評価者（エバリュエーター）という３つの異なる役割を同時にもっている。つまり，授業の設計者である教師が，実施者として行っている授業を対象に評価者として分析・評価をするのである。このように，教師自らが授業を分析し，そこから次の授業への効果的なフィードバックを行うことを通して教師自身の授業分析能力を高めることができる。また，自らの授業を分析することで授業理論の再構成が行われる。これによって，授業についての教授知識を蓄え自らの実践理論や授業観を形作ることができる。

2.2.1.授業研究の本格化

授業研究という名のもとに，授業そのものを対象とした実証的研究が行われるようになったのは，我が国では1955年以降である。この頃は，授業の外側にある仮説や尺度，基準によらず，発言の内容を書き表した逐語記録のような授業の詳細な記録にもとづいて，授業の展開過程や子どもの思考過程を説明しようとする研究が主に行われた。木原（1958）は，教師と子どもの発言回数を分類し，教師と子どものコミュニケーション過程を記述することから授業分析研究を試みている。また，重松（1961）は，授業改善に貢献すべき教育理論そのものを，強靭な真に実践を指導する力をもったものにすることをねらい，実際の授業を分析する過程の中から教育理論を導き出すことを主張している。このような研究が行われた同じ時期に，Okon,W.（1959）の『教授過程』，ソビエトのＺａｎｋｏｖ;ザンコフ（1960）の『授業の分析』が，わが国に紹介されている。佐伯（1975）によると，この頃から授業研究が活発に行われるようになったようである。

2.2.2.マイクロティーチング

1960年以降の教師研究において，教授技術の訓練方法としてマイクロティーチングが提案された。これは，スタンフォード大学のAllen,D.らが開発した方法であり，児童･生徒数を減らし場面を限定することによって，複雑な授業場面をマイクロ化し，特定の教授スキルの訓練を行うことを目的としている（Allen,D. et al 1969）。つまり，複雑な授業場面の本質を抽出してシミュレーションすることで，教授技術の習得を支援するというものである。当初は教員養成課程で実施されていたが，現職教育などにも応用された。マイクロレッスンに関する直接的なフィードバックは，通常VTR記録によって与えられるが，カセットテープ，指導教官の助言，生徒同士の批評などを組み合わせて行われる場合もある。わが国では，教育実習の事前教育として用いられることがほとんどで，現職教育で使用された例は多くない（小金井ら 1980，藤岡 1982）。

2.2.3.カテゴリー分析に関する研究

1970年代から，従来の授業研究は客観性・科学性に乏しいとして，工学的・システマティックな授業分析が主張された。これらの研究では，分析のねらいを反映した論理的なカテゴリーシステムを用意し，カテゴリーにしたがって授業あるいは授業記録をコード化し，そのコード化したデータをもとに分析を行うのである。この方法の代表的なものとしては，Flanders,N.（1968，1970）のFIAS（Flanders Interaction Analysis Categories System）やHougk,J.と Duncan,J.（1970）によるOSIA（Observational System for Instructional Analysis）がある。FIASは，授業の持つ雰囲気を捉えることを目的として開発された。具体的には，授業における社会的相互作用を教師の直接的影響と間接的影響，それに対する生徒の行動に分類し，教師の発言について7つ，生徒の発言について2つ，その他1つの計10のカテゴリーを持つ。一方OSIAは，教授行動と学習行動の両面に同数のカテゴリーを作成している。小金井（1977）は，他の相互作用分析とOSIAを比較して5つの特徴があることを指摘している。すなわちOSIAは，単に客観的に分析できるだけでなく，場面や目的に合わせて柔軟にサブカテゴリーを作り変えることができるため，知りたい教師の力量について考察することができる。これらはアメリカで開発された手法であるが，それに改良を加えた手法が日本でも提案されている。宇川ら（1975）は，Flanders,N.による相互作用分析に踏襲しながら，授業における認知的側面を追加し，さらに日本の授業の実態を考慮した14のカテゴリーを作成している。そこでは子どもの学習行動の分類を行い，教授行動との関係づけができるよう工夫されている。

決められた分析カテゴリーを用いた授業研究に加え，西之園ら（1981，1982）は授業者自身が自分の授業を分析する新たな方法を開発している。この方法は，授業を実施した教師自らが自分の授業を分析するカテゴリーを作成するのである。この研究の目的は，授業者自身がカテゴリーの用語を用いて授業を説明できるようにすることである。このような西之園ら（1981，1982）のカテゴリー分析が開発されてから，教師自身が授業を反省的に振り返るリフレクション研究がさかんに行われている（Reflection：省察，反省，内省などと訳されることが多い）。

2.2.4.リフレクションに関する研究

「反省的実践家（Reflective Practitioner）としての教師」という概念は，Schön,D.（1983）によって提唱されたものである。すなわち，教師という職業の専門性は，科学的に定義された法則や技術を合理性に適用するというものではなく，複雑に変化する問題状況の中で，反省によって解決していくところにある。教師の専門性に対するSchön,D.の概念は，1980年代以降の教師教育改革の大きな理念的柱となっている（秋田1996）。この反省という概念が教師教育に広まるにつれ，教師相互のリフレクションの重要性が主張され，それとともに教師の同僚性や協同に関心が集まるようになった。前述した西之園らの研究は，同僚との協同によるリフレクションに着目した先駆的な試みといえるだろう。

近年では，授業リフレクション研究などへの発展がある。授業リフレクションとは，広義には自分の授業の振り返りを取り入れた授業研究の総称であり，狭義には一定の手続きを踏む教師の反省を取り入れた授業研究方法のことをいう。その方法や呼称は研究者によって異なるが，わが国では稲垣（1986，1995，1996など）による「授業カンファレンス」，藤岡信勝（1991）による「ストップモーション」，吉崎（1992，1995）による「再生刺激法」，藤岡完治（1995）による「カード構造化法」，澤本ら（1996，1999）のそれらを組み合わせた方法などがある。

授業リフレクションは，授業を設計し実施し評価している主体としての，教師の内面過程に焦点をあてた研究方法である。教師の状況判断や意思決定過程を授業後に振り返ることで，客観的にはわからない教師と子どもの関係が浮かび上がる。また，授業における自己の経験を記録し，その分析を通して自分の行為の意味づけを行う。こうして，外からはわからない授業者の内面過程を明らかにすることで，授業者としての教師が自己を客観的にとらえることができる。そのため，これまでの客観的分析などではとらえられなかったことが浮かび上がるのである。このような教師自身のリフレクションに加え，渡辺ら（1991）は子どもの内面過程を「再生刺激法」を用いて分析することから，教師と子どもの内面過程の関係を明らかにしている。

2.3.認知心理学によるアプローチ

認知心理学は，心理学の中では比較的新しい分野であり，1950年代後半に成立したと言われている。心理学は，行動主義，精神分析理論，認知理論の3つに分類されるが（Mayer,R. 1983），認知心理学は認知理論を扱った研究である。一般に，記憶や思考のような精神作用を情報処理アプローチによって科学的に分析し，個人の認知行動や社会行動の理解に寄与する学問として知られている（多鹿 1992）。

認知心理学における教師の成長に関する研究は，大きく次のような流れをたどっている。すなわち，教師の思考・意思決定から教師の知識・信念，そして状況的学習論への転換である。ここでは，これら3つの研究をレビューしていきたい。

2.3.1.教師の意思決定に関する研究

認知心理学が心理学の研究パラダイムとして注目された頃の研究として，教師の思考や意思決定に関する研究がある。教授行動が教師の思考と密接に関連していることは明白であるが，そのような思考や意思決定を教師がなぜ行うのかについては解明されていなかった。そこで，教師の教授行動を統制する教師の意思決定に焦点をあて，意思決定過程を分析することによって，教師の思考の特徴を明らかにしようとしたのである。Clark,C.とPeterson,P.（1986）は，教師の思考と行為のモデル図を作成することから，認知心理学に関する研究を教師の計画，教師の思考と意思決定，教師の持論と信念について整理している（図1）。その中で，Peterson,P.とClark,C.（1978），Shavelson,R.とStern,P.（1981）による教師の意思決定モデルはどちらも十分ではないことを指摘し，2つの改善すべき点をあげている。まず，代替案からの行為の選択という考え方ではなく，特定の行為を成し遂げるための選択とするべきであること，そして，教師の意思決定は，生徒に関してなされる判断よりも他の要因（環境，教師の心の状態，教授方略の適切さ）を反映させる必要があることの2つである。これらの指摘の後，教師の意思決定研究に陰りが見えてきた。というのも，教師の意思決定過程を顕在化しモデル化したとしても，教師教育につながらないという問題，そして，そもそも教師の意思決定研究が再生刺激法やインタビュー法など特定の場面を対象としていたからである。その後，我が国においても吉崎（1988）が意思決定モデルを提案している。しかし，先述の課題の解決には至っておらず，認知心理学における教師研究は，教師の知識構造や信念に関する研究へ移行された。

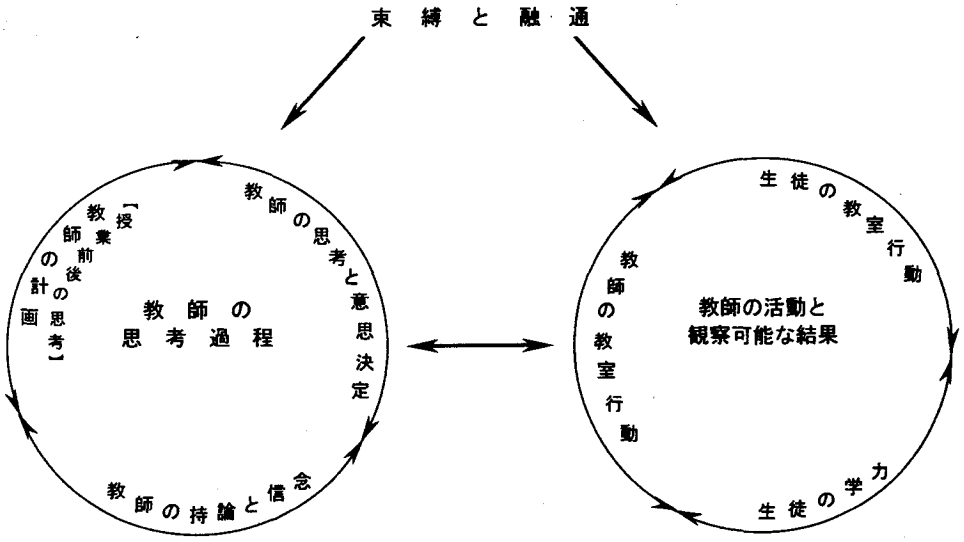

図1 教師の思考と行動のモデル（Clark,C.,& Peterson,P.（1986）の図をもとに作成）

2.3.2.教師の知識・信念に関する研究

教師の意思決定研究の衰退によって次に焦点があてられたのは，教師の知識構造や信念体系を明らかにすることであった。教師の知識構造に関する研究としては，Shulman,L.らの一連の研究があげられるだろう。Shulman,L.（1986）は，教職に一貫して必要な知識と能力の基準づくりを目指し，教師の知識ベースに必要なものとして次の7つをあげた。それは，教育内容に関する知識，教育一般に関する知識，カリキュラムに関する知識，PCK（pedagogical content knowledge），学習者とその特性に関する知識，教育的文脈に関する知識，教育目標・価値とその哲学的・歴史的背景に関する知識である。ここでPCKとは，単に教材についての知識だけではなく，授業を想定した教材についての知識までを含むものである。しかし，Shulman,L.によって提案された知識構造は，7つが並列に列挙されており，各要素の関係までは言及されていない。これに対し徳岡（1995）は，PCKを教師が獲得するサイクルを提案している。それは，翻案，授業，評価，反省，（新しい）包括的理解のサイクルである。

では，次に教師の信念に関する研究をみていく。教師の信念に関する研究は，教師の知識構造研究とほぼ同時期に発展した。教師の知識研究では扱いきれない，いうならば暗黙的な知識を研究の対象としている。調査方法としては，エスノグラフィー，インタビュー，再生刺激法などがある。教師の信念研究に関するClark,C.とPeterson,P.（1986）のレビューによると，調査方法や対象の違いのみならず，調査内容も初期の読書指導，カリキュラム，情緒の抑制などかなり多岐にわたっている。教師の信念研究は，教師の行動が単に知識と関連しているのではなく，先にClark,C.とPeterson,P.（1986）の教師の思考と行為のモデル（図1）にもあるように，教師の持論や信念から多分に影響を受けることを明確に示した。

しかし，このような教師の知識構造や信念体系に関する研究に対し，批判がむけられるようになってきた。それは，たとえ教師の知識構造や信念体系を明らかにしたとしても，それらを教師教育につなげることが困難であるからである。例えば，Shulman,L.によって提案された7つの知識を教師教育に導入しようとしても，「学習者とその特性に関する知識」を具体化し系列化する必要があり，そこで行き詰まるのである。このような背景から登場したのが状況的学習論とよばれる研究である。

2.3.3.状況的学習論に関する研究

状況的学習論とは，学習を常に状況に埋め込まれたものとし，その場合の状況とは何らかの社会的実践に役割を持って参加する過程としてとらえる学習論のことである（美馬　1999）。この研究は，Lave,J.とWenger,E.によって1991年に打ち出された（Lave,J.,& Wenger,E. 1991）。学習を，個人の頭の中でだけで起こることとする従来の学習論を否定し，共同参加の過程に位置づけたのである。さらに，この考え方によって学習を分析するアプローチとして，正統的周辺参加（Legitimate peripheral participation）という方法を提案した。徒弟制において，徒弟が仕事を学習する際に，周辺的な仕事を学習することから始まり，徐々に仕事の全体像を学習する。また，その学習には親方や古参者との共同が影響を与える。Brown,A.ら（1993）は，学校を学習者共同体としてとらえ，そのための学習環境を構成した。学習環境には，コンピュータなどの道具ばかりではなく，外部の専門家を交えることを含んでいる。学生は，外部の専門家や学生同士との相互交渉や相互収奪によって，徒弟的な学習を行うのである。正統的周辺参加の理論を学校教育に当てはめたこれらの研究に対し，批判的な論もある。例えば福島（1998）は，学校教育はそれ自体が目的なのではなく，あくまで将来的な労働への参加のための予備期間であるとし，徒弟制と同じように扱うことに疑問を投げかけている。

状況的学習論の登場によって，教師研究の考え方が一転した。従来の教師研究は，先にあげた教師の知識研究などのように教師個人の知識を明らかにし，その知識を蓄えることに主眼が向けられていた。しかし，この新しい学習論によって，教師個人ではなく同僚などの教師集団に目が向けられるようになった。つまり，校内研究会などで同僚と議論する過程や，総合学習のカリキュラムを協同で作成する過程などが研究の対象となりはじめているのである。

3．教師の成長に関する研究のパラダイム転換

これまで，教師の成長に関する研究を3領域から整理してきた。3つの研究動向を図に示す（図2）。では，これら3領域の共通点について考察していきたい。

3.1.教師の成長に関する研究の共通点

3領域に共通していることの一つとして，1980年あたりまでは教師としてのあるべき姿，つまり理想化された教師論の探索が行われている。それは，教育社会学では教師の職業的専門性を求める研究，教育工学では理想化された授業を求めるカテゴリー分析，認知心理学では教師の意思決定や知識・信念の探索などがあるだろう。一方，1990年以降に共通していることは，教師の現状，つまり教師が成長していくプロセスを研究対象としている点である。教育社会学におけるライフコース・ライフヒストリー研究，エスノグラフィー，教育工学のリフレクション研究，認知心理学における状況的学習論である。

このことから，教師の成長に関する研究は，1980年代を境にして大きな変換を遂げており，それは，教師のあるべき姿を明らかにする研究から，教師の現状を探索する研究への移り変わりといえる（図2の網掛部参照）。研究者がア・プリオリに教師のあるべき姿を決定するのではなく，教育現場の現状を知ることから研究をはじめている傾向は，教師の成長に関する研究に共通の流れといえる。

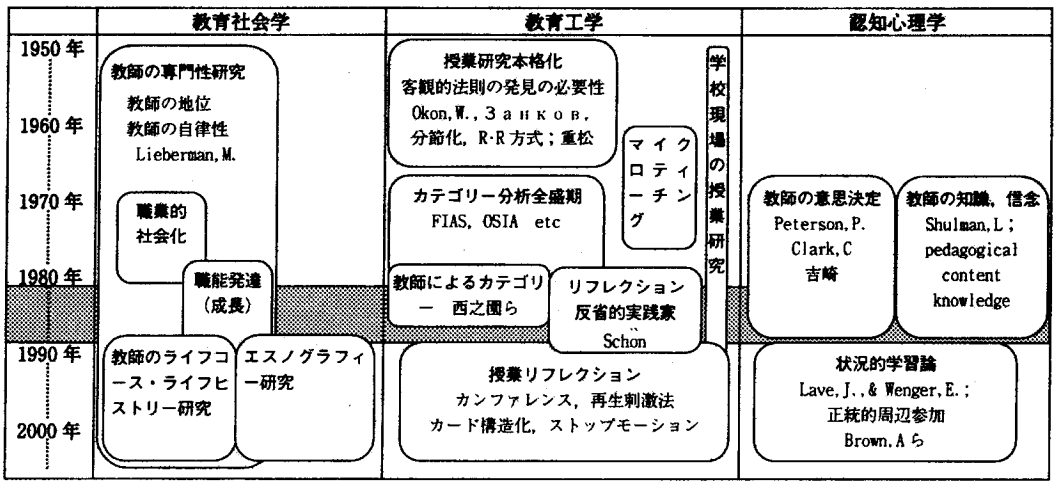

図2 教師研究の系譜

3.2.教師の成長に関する研究のパラダイム転換

このような転換の背景には，客観主義から構成主義へのパラダイム転換がある。客観主義では，知識を客観的に把握できる実態としてとらえ，学習者が学習を行う前に学習内容を構造化する。つまり，知識構造を解明し法則化することにより，効果的な学習方法を見つけ出すことができるという考え方である。それに対し構成主義では，教授すべき知識がどのような構造をもっているかというよりも，学習者の理解の仕方に焦点をあてている（久保田 2000）。Gergen,K.（1994）が構想している社会的構成主義では，「われコミュニケーションする。故にわれ在り」という立場に立ち，人間相互のコミュニケーションを介して，社会的構成を図ろうとしている。社会的構成主義における知識観では，知識は頭の中にだけあるのではなく，他の人々やメディアなど種々の人工物に広く状況的にも分散されており，そのネットワークや関係性

のもとに，相互の協力によって，意味やリアリティのある適切な知識が社会的に構成されるととらえる（菅井ら　2000）。このような社会的構成主義の理論は，Vigotsky,L.が提案した「最近接発達の領域（ZPD：zone of proximal development）」の影響を多分に受けている。ZPDは，学習者一人で問題を解決できる発達レベルと，その問題解決の過程に教師や仲間の援助が介在した時に達成される発達のレベルとの間に存在する「発達の可能性」の領域を意味している（佐藤1995）。

近年，このような社会的構成主義を背景として，多くの研究が行われている。中でも，教師の成長に関する研究として，知識コミュニティ（Olson,M.,& Craig,C. 2001），学びの共同体（Matusov,E. 2001）を用いた研究などがあげられる。また，Cole,M.（1993）などは，最近接発達の領域を学習の可能性を広げる社会的文化的文脈とみなして，協同学習の意義を主張している。先に整理したライフコース・ライフヒストリー研究やリフレクション，状況的学習論は，まさにこの立場に立つと思われる。ライフコース研究では，教師が自らの教職経験を振り返ることで，どのような社会的文脈の中で変化してきたのかを探っている。また，ライフヒストリー研究では，日々の教育実践や生活の中で教師が関わる対象を明らかにし，それとともに成長の過程を探っている。エスノグラフィーでは，教師と学習者などの相互作用を参与観察することによって，そこでの成長のプロセスを明らかにしている。教育工学研究で行われている授業リフレクションは，他教師や研究者との相互作用によって自らの授業を振り返り，それによって教師は成長する。状況的学習論では，教師が社会的実践に参加する中で，どのように成長しているかを探っている。すべての研究に共通しているのは，社会的文脈における教師の成長を明らかにしている点である。

4．教師の協同学習の方向性

ここでは，教師の協同学習の方向性を探るべく，知識変換に関する研究をもとに考察する。1つは，Vigotsky,L.からの流れを受けついだGal' perinのプログラム学習。もう1つは，経営学における組織学習において，知識変換プロセスを提案しているNonakaら（1995）の研究である。

4.1.協同学習の課題

これまで教師の成長に関する研究動向を整理してきた。教師の成長に関する研究で，近年注目されているのが「協同」や「協調」（collaborative Learning）という概念である。教師が他者と協同する過程をいかに設けるか，またその過程をいかに明らかにするかということが行われている。先述したように，協同を用いた教師研究は数多く存在している。しかし，「協同」による学習を取り入れた教師研究には問題も残されている。それは，いかに協同させるかという視点があまり意識されていないという問題である。教師研究における「協同」の扱われ方は，協同のポジティブな側面が強調される傾向にある。つまり，あらゆる協同の場面において，参加者は必ず成長（発達）するという考え方に依拠しているものが多い。しかし一方で，社会心理学研究においては，「協同」のネガティブな側面も取りあげられている（Azmitia,M. 2000）。協同によって社会的怠惰や集団思考による認知的発達の阻害が生じるというのである。これは，今後の教師研究において「協同」をとりいれる際に考慮すべき点である。では，このようなネガティブな側面を取り除いた教師の協同学習を行うには，どのような方略が考えられるのだろうか。ここでは，知的行為の段階に着目して考察していきたい。

4.2.知識変換の段階性を考慮した協同学習の方向性

協同学習では，場を共有する学習者や教師が持つ個々の知識が大きく影響する。Bruner, J.（1985）は，「最近接発達の領域」における道具的思考と発達の可能性を強調し，「足場作り（scaffolding）」や「仲間同士の教えあい」の重要性を指摘している。すなわち学習者は，場を共有している対象や他者との関係の中で，対象の意味の世界を構成し，構造化する。このような対象の意味の世界には，社会やモノ，事柄，そして知識や技能が含まれる。

菅井（1977）は，ソビエト心理学の理論を背景に知的行為の段階的形成の図式を作成している（図3）。

すべての内的活動・行為は，はじめは外的行為にあるとし，知的行為を5段階に分けている。第1段階は，行為の準備段階である。学習者に手がかりを与えることで方向づけをし，行為の定位的基礎が形成される。第2段階は，外的・物質的行為の段階である。実際外にあらわれた物質的・外的行為によって事物に働きかけ，外的行為の形式であらかじめこの過程を習得する。第3段階は，行為の外言的段階であり，行為を言語化することによって，外的行為から内的行為への転化を準備する。第4段階は，内言（つぶやき）による心内化の段階であり，行為や言語を内言の形式で内面化する。最後に第5段階は，一般化した能力を形成する段階である。内的行為・知的行為として形成された行為は，一般化した能力を形成する。

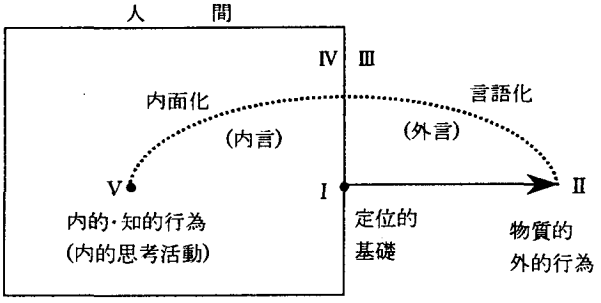

図3　知的行為の段階的形成の図式

これまでは，協同学習に限定して述べてきたが，協同での学習は，いうならば数人からなる組織での学習でもある。このことから，先述したような協同学習の課題を打破するためにも，組織的な学習における従来の知見を参考にしたい。特に経営学においては，企業内教育（OJT）などに見られるように，組織の学習についてさまざまな知見を生み出している。例えば，Garvin, D.（2000）は，学習する組織の構築には，学習に適した環境として時間を設けること，組織の境界を取り除いて自由なアイディアの交換を促進することが必要であると述べている。またSenge, P.（1995）は，システム思考と自己マスタリー，メンタル・モデルの克服，共有ビジョンの構築，チーム学習を組織学習に不可欠な要素としている。

経営学の知見のうち，個人の知識の変換についてみてみると，組織の中での知的行為の段階性を提案したNonakaら（1995）の研究がある。Nonakaらは，組織の中で知識創造を行う必要性を述べている。組織的知識創造の考え方は，組織成員が創り出した知識を，組織全体で製品やサービスあるいは業務システムに具現化することである。そして，知識が社会的相互作用を通じて創造されるという仮説の元に，4つの知識変換モードが考えられている（図4）。共同化とは，経験を共有することによって，メンタルモデルや技能などの暗黙知を創造するプロセスである。表出化とは，暗黙知を明確なコンセプトに表すプロセスであり，メタファーやアナロジーなどの形をとりながら明示的な形式知となる。連結化とは，コンセプトを組み合わせて一つの知識体系を創り出すプロセスである。最後に内面化とは，形式知を暗黙知へ体系化するプロセスである。この4つの知識変換のモードは独立したものではなく，それぞれを引き起こす引き金の役割を担っており，互いに相互作用しながらスパイラルを形成する。

以上のような経営学の知見は，教師の協同学習を考察するうえでヒントとなる。従来の教師教育では，研究者がア・プリオリに定めた形式知を連結化する「体系知」に焦点が当てられてきた。また，協同学習は，暗黙知を共同化して「共感知」にするプロセスを重視してきた。教育実習やマイクロティーチングでは，教授スキルという形式知を内面化し「操作知」にすることが行われてきた。しかし，これまでの教師教育では，暗黙知を表出化し「概念知」にする過程を欠いていた。また，教師が協同することによって「共感知」を持ち，さらに「概念知」，「体系知」，「操作知」に変換するスパイラルなプロセスではなかった。今後は，この知識変換のプロセスを考慮した教師教育プログラムの開発が必要と言えるだろう。

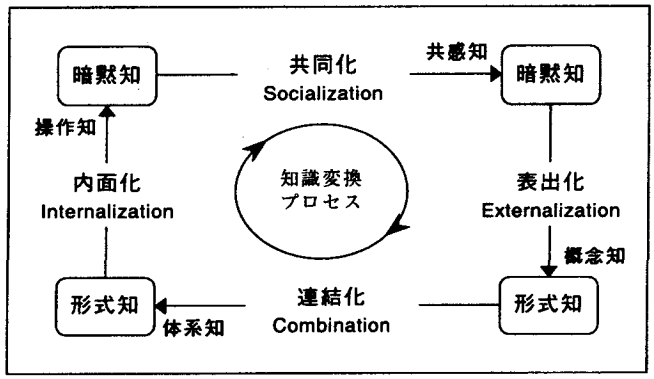

図4　4つの知識変換モード（Nonaka（1995）の図を参考に筆者が加筆修正）

5．おわりに

本研究では，教師の成長に関する研究動向を整理するとともに，近年盛んに行われている教師の協同学習の理論的背景と今後の方向性を考察した。教師の成長に関する研究は，非常に多くの領域で行われている。ここでは，教師の成長を長期的，短期的，認知的側面で研究している教育社会学，教育工学，認知心理学に限定して整理したが，それ以外にも多数存在している。文献の例をあげると，日本教育学会では，『教師教育の課題』という書籍が出されているし，教育経営学会では『学校改善に関する理論的･実証的研究』の中で教師教育について研究されている。この他にも，さまざまな領域で行われている。しかし，すべての領域を網羅的に整理することは，あまりにも膨大な内容のために焦点が拡散してしまう危険性があると考えた。そのため本研究では，3つの研究領域について，その歴史的変遷を整理した。今後は，本研究で明らかになった，教師の成長研究におけるパラダイム転換の視点をもとに，他領域の研究をレビューしていく必要がある。同時に，それぞれの領域を分化して整理するだけでなく，すべての研究がどのように関連しあっているのかを示すことも重要である。というのも，エスノグラフィー研究などは，教育社会学の領域だけではなく教育工学，認知心理学においても用いられる研究手法であり，研究領域ごとに整理する方法では，整理しきれない部分が出てくるためである。

さらに，教師教育プログラムの具現化という課題である。本研究では，構成主義を理論的背景とする教師の協同学習の今後の課題と展望について考察を加えた。今後は，この考察に基づいて実際に教師教育のプログラムを提案する必要があるだろう。

＜引用・参考文献＞

秋田喜代美　1996　「教師教育における『省察』概念の展開」，『教育と市場』　世織書房　pp.451-468

Allen, D., & Ryan,K. 1969 Microteaching，笹本正樹・河井治男訳　1975　『マイクロティーチング教授技術の新しい研修法』　協同出版

Azmitia,M.「社会的な心の協同に関する思考」，植田一博・岡田猛編　2000　『協同の知を探る』　共立出版　pp.19-25

Brown, A., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. 1993 Distributed expertise in the classloom, In Salomon, G. (ed) Distributed cognitions, Cambridge University Press, pp.188-228

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. 1988 Situated cognition and the culture of learning, Institute for Research on Learning Report.No.IRL88-0008，道又爾訳　1991　「状況的認知と学習の文化」，『現代思想』6月号　pp.62-87

Bruner,J. 1985 A Vigotsky：A historical and conceptual perspective, In Wertch, J. (ed) Culture, communication, and cognition, Cambridge University Press, pp. 21-34

Clark, C., & Peterson, P. 1986 Teachers' Thought Process, In Wittrock, M. (ed) Handbook of Research on Teaching, Macmillan pp. 255-296

Cole, M., & Engestrom, Y. 1993 A cultural-historical approach to distributed cognition, In Salomon, G. (ed), Distributed Cognition, Cambridge University Press, pp.1-46

Flanders, N. 1968 Information analysis and in-service training, Journal of Teacher education, Vol.37 pp. 126-133

Flanders, N. 1970 Analyzing Teacher Behavior, Addison-Wesly

藤岡完治 1982 「教授技術の訓練の諸方法」,『授業改革事典①』 第一法規 pp.226-232

藤岡完治 1995 「授業者の『私的言語』による授業分析」, 水越敏行監修 『授業研究の新しい展開』 明治図書 pp.42-57

藤岡信勝 1991 『ストップモーション方式による授業研究の方法』 学事出版

福島真人 1998 「モラトリアムとしての学校と教師」, 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編 『教師像の再構築』 岩波書店 pp.191-212

Gergen, K 1994 Realities and Relationships, Harvard University Press

Gergen, K 1998 Toward transformation in social knowledge,2nd Edition, 杉万俊夫・守宮克也・渥見公秀訳 『もう一つの社会心理学』 ナカニシヤ出版

Garvin, D. 2000 Building a Learning Organization,『Harvard Business Review ナレッジマネジメント』 ダイヤモンド社 pp.69-108

Goodson, I., 藤井泰・山田浩之編訳 2001 『教師のライフヒストリー』 晃洋書房

平山満義 1997 『質的授業研究による授業研究』 北大路書店

細谷俊夫 1993 「学校」,『学校教育大事典①』 ぎょうせい pp.451-452

Hough, J., & Duncan, J 1970 Teaching : description and analysis, Addison-Wesly

Hutchins, E. 1990 The technology of team navigation, 宮田義郎訳 1992 「チーム航行のテクノロジー」 『認知科学ハンドブック』 共立出版 pp.21-35

今津孝次郎 1979 「教師の職業的社会化 (1)」,『三重大学教育学部研究紀要』, 30(4) pp.17-24

今津孝次郎 1996 『変動社会の教師教育』 名古屋大学出版会

稲垣忠彦 1986 『授業を変えるためにーカンファレンスのすすめ』 国土社

稲垣忠彦 1995 『授業研究の歩み』 評論社

稲垣忠彦 1996 『授業研究入門』 岩波書店

稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 1988 『教師のライフコース』 東京大学出版会

市川昭午 1969 『専門職としての教師』 明治図書

Johnson, D., Jounson,R., & Holubec, E. 1984 Circles of learning : Cooperation in classroom, 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳 1998 『学習の輪』 二瓶社

川村光・米川英樹 2000 「我が国の教師の『成長』に関する社会学研究の研究動向と課題」,『大阪教育大学教育研究所報』, 35 pp.71-81

木原健太郎 1958 『授業過程の実証的研究』 明治図書

岸本幸次朗・久高善行 1986 『教師の力量形成』 ぎょうせい

小金井正巳 1977 「教師教育と教育工学」,『日本教育工学雑誌』, Vol.2 pp.161-170

小金井正巳・井上光洋・児島邦宏・稲森京子・葛西英昭・原健爾・野田一郎 1980 「マイクロティーチングによる教育実習プログラムの開発と評価」,『日本教育工学雑誌』, Vol.4 pp.113-126

久保田賢一 2000 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部

Lave, J., & Wenger, E. 1991 Legitimate peripheral participation, 佐伯胖訳 1993 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書

Lieberman, M. 1956 Education as a Profession, Prentice-Hall.

牧昌見 1979 「教師の職能成長と教職の文化」, 真野宮雄・市川昭午編『教育学講座第18巻 教師・親・子ども』 学習研究社 pp.185-204

Matusov, E. 2001 Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom, Journal of Teaching and Teacher Education, Vol.17 pp.383-402

Mayer, R. 1981 The Promise of Cognitive Psychology, 多鹿秀継訳 1983 『認知心理学のすすめ』 サイエンス社

美馬のゆり　1999　「状況的学習」,『教育工学事典』　実教出版　pp.300-302
森岡清美1988　「補論　ライフコースの視点から」, 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース』　東京大学出版会　pp.304-314
森岡清美　1993　「ライフコース研究の意義」,『決死の世代と遺書-太平洋戦争末期の若者の生と死－』　吉川弘文館
中原淳　1999　「語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー」,『日本教育工学雑誌』, Vol.23　pp.23-36
中野民夫　2001　『ワークショップ』　岩波新書
日本教育学会教師教育に関する研究委員会　1983　『教師教育の課題』　明治図書
日本教育経営学会・学校改善研究委員会　1990　『学校改善に関する理論的･実証的研究』　ぎょうせい
西之園晴夫・増田久子・衣川兌子　1981　「教授法術析出のための授業分析の方法論とその適用」,『京都教育大学紀要』　pp.71-88
西之園晴夫・増田久子・衣川兌子　1982　「教授法術析出のための授業分析の方法論とその適用(Ⅱ)」,『京都教育大学紀要』　pp.117-128
Nonaka, I., & Takeuchi, H　1995　The Knowledge-Creating Company, 梅本勝博訳　1996　『知識創造企業』　東洋経済新報社
Okon, W.　1957　Der　Unterrichtsprozess,　細谷俊夫・大橋精夫訳　1959　『教授過程』　明治図書
Olson, M., & Craig, C　2001　Opportunity and challenge in the development of teachers' knowledge", Journal of Teaching and Teacher Education, Vol.17　pp.667-684
Peterson, P., & Clark, C.　1978　Teachers' reports of their cognitive process during teaching,　American Educational Research Journal, Vol.15　pp.555-565
佐伯正一　1975　「授業研究」『授業研究大事典』　明治図書　pp.354-355
坂元昂　1972　『教育工学の原理と方法』　明治図書
佐藤学　1995　「学びの対話的実践へ」, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編　『学びへの誘い』　東京大学出版会　pp.49-92
澤本和子・お茶の水国語教育研究会　1996　「わかる・楽しい説明文授業の創造」　東洋館出版社
澤本和子　1999　「授業リフレクション研究のすすめ」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編　『成長する教師』　金子書房　pp.212-226
Schön,D. 1983　The　Reflective Practitioner,　Basic Books
Senge,P. 1990　The Fifth Discipline,　守部信之訳　1995　『最強組織の法則』　徳間書店　pp.69-108
多鹿秀継・川口潤・池上知子・山祐嗣　1992　『情報処理の心理学』　サイエンス社
Shavelson,R.,& Stern,P.　1981　Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior,　Review of Educational Research, Vol.51　pp.455-498
重松鷹泰　1961　『授業分析の方法』　明治図書
志水宏吉　1998　『教育のエスノグラフィー』　嵯峨野書院
Shulman,L. 1986　Those who understand: knowledge growth in the teaching, Journal of Educational Researcher, Vol.15　pp.9-10
Spradly,J.　1980　Participant Observation. Harcourt Brace College Publishers
菅井勝雄　1977　『情報科学講座　教育のプログラム』　共立出版
菅井勝雄　2000　「構成主義」,『教育工学事典』　実教出版
菅井勝雄・松下幸司　2000　「教育工学における質的評価法の動向と課題」,『日本教育工学雑誌』, Vol.24　pp.25-34
徳岡慶一　1995　「pedagogical content knowledgeの特質と意義」,『教育方法学研究』, Vol.21　pp.67-76
宇川勝美・植松茂暢・玉村稔・若山皖一郎　1975　「授業過程の相互作用分析」,『電子通信学会技術研究報告書』, Vol.75　pp.43-48
Vigotsky,L. 1956　柴田義松訳　1962　『思考と言語』明治図書
渡辺和志・吉崎静夫　1991　「授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究」,『日本教育工学雑誌』, Vol.15　pp.73-83
吉崎静夫　1988　「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』, Vol.12　pp.51-59

吉崎静夫 1991 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい
吉崎静夫 1992 「授業における子どもの認知過程」,『日本教育工学雑誌』, Vol.16 pp.23-39
吉崎静夫 1995 「授業における子どもの内面過程の把握と授業改善」, 水越敏行監修 『授業研究の新しい展開』 明治図書 pp.68-80
ЗАНКОВ（ザンコフ） 1958, 矢川徳光訳 1974 『授業の分析』 明治図書

A Study on Issue and Perspective of Teacher Education based on Collaborative Learning : Review of Research on Teachers' Growth

HIMENO Kanji

The purposes of this paper are to review research on teachers'growth, and to consider theoretical background and future direction of collaborative learning by teachers. Still, researches reviewed in this paper were three research fields; educational sociology, educational technology and cognitive psychology. Research in educational sociology is a long-term on study teachers' growth. On the other hand, research in educational technology is a short-term study. And, research in cognitive psychology is a study on the cognitive side of teachers' growth.

As the result of this, it became clear that research on teachers' growth changed greatly in the 1980's. The change is from research to make teacher's ideal image clear to research to reveal teacher's present condition. There is a paradigm shift from objectivism to constructivism as a background of this change. Constructivism is behind the collaborative learning of teachers. In this paper, the author considers the future course of collaborative learning.