

<論文>

教師の学習と成長に関する研究動向と課題 —教師の知識研究の観点から—

島田 希 信州大学教育学部大学院 GP

A Review of the Studies on Teachers' Learning and Development: Focusing on Teachers' Knowledge Acquisition

SHIMADA Nozomi: Faculty of Education, Shinshu University

This paper reviews the studies on teachers' learning and development from the perspectives of teachers' knowledge acquisition. Traditional studies focused on what teachers need to know. In contrast the recent studies focused on what teachers know and showed the characteristics of teachers' knowledge. Through the story, the narrative, and the discourse approaches, these studies show that teachers' practical knowledge is closely related to their personal experiences and belief.

However, little was known about the methods with which teachers form their knowledge. Therefore, this paper further reviews the studies on the concrete methods that teachers have used in learning. The findings show that narrative approach which includes storytelling is effective for teachers' reflection and learning. Examining teacher knowledge acquisition and growth from the perspective of collaborative learning with other teachers is recommended for future research.

【キーワード】 教師の学習・成長 実践的知識 省察 ナラティブ コミュニティ

1. はじめに

近年、教師の学習や成長を対象とする研究は、教育実践研究における中心的な位置を占めている。その背景としては、教師を取り巻く環境が、大きく変化し続けているという状況とともに、専門性自体が改めて問い直されているという現状を挙げることができる。Hargreaves(1994)は、従来の、教職は、ある一定の決められた内容を決められた方法において伝達する営みとして捉えられ、教師はそれを担うルーティンワーカーとして位置づけられてきたと指摘している。このような「技術的合理性モデル(technical rationality model)」(Schön 1983)にもとづく専門家像では、「公的に成文化された知識(public codified knowledge)」(Myers & Simpson 1998)や「実践のための知識(knowledge-for-practice)」(Cochran-Smith & Lytle 1999)と呼ばれる体系的で科学的な知識が重視されてきた。

しかしながら、教師が、必要とされる知識を習得し、ある一定の行為を行うことによって、児童・生徒にある特定の成果が生み出されるとするリニアなプロセスとしての教授—

学習活動を前提とした「過程—成果研究」が失敗に終わったことは周知の通りである。加えて、専門的に教師が学ぶべき内容を整備した「知識ベース」でさえも、実践への直接的な適用は困難であるという事実が明らかになるにつれて、教師の実践を脱文脈的に捉える見方の転換が迫られることになった(Tom & Valli 1990; Ross & al 1992)。

このような状況により、近年では「反省的实践家」(Schön 1983)や「ジレンマ・マネジャー」(Lampert 1985)としての教師像が広く普及するとともに、「教えるために学ぶ(learning to teach)」(Carter 1990)ことが重視されるなど、教職に対する見方が転換しつつある。このような教師および教職をめぐる見方の転換は、教師の知識研究とも連動しており、最近では、「実践の中の知識(knowledge-in-practice)」(Cochran-Smith & Lytle 1999)が、その中心を占めている。

本稿では、以上のような教職や教師をめぐる今日的状況をふまえるとともに、教師の知識研究の中でも、とりわけ実践的知識に関する知見とそれに伴う教師の学習や成長に対する見方の変化に焦点化し、研究動向と課題を整理する。これらに関する研究動向をまとめた主要なものとしては、Carter(1990)、秋田(1992)、Putnam & Borko(2000)を挙げることができる。これらでは、主に1970年代後半から1980年代にかけて台頭した認知心理学的アプローチによる教師の意思決定や熟練教師と初任教師の比較研究を中心とする熟達化プロセスに関する知見を整理することで、熟練教師の思考の複雑性や彼らが有する知識が豊かで構造的であることが明らかにされている。加えて、教師の実践的知識の特徴として、パーソナルであると同時に暗黙的な理論を含んでおり言語化し難いこと、さらには彼らの信念が、教室で生じる出来事の理解に影響を与えていることが示されている。それゆえ、教師の実践的知識を表出するためには、イメージ、メタファー、物語といった形式が有効であることが明らかにされている。

先行研究では、以上のような教師の知識の特徴が示されるとともに、その形成や変容にとっては、反省やコミュニティにおける他者との相互作用が有効であることが示唆されながらも、それを実現するための具体的な方法については、十分には示されてこなかった。以上をふまえ、本稿では、教師の知識に関する先行研究の主張を改めて整理するとともに、教師の学習のための具体的な方法論とその有効性に関する知見を明確にすることを目的として、関連する研究知見を整理する。

2. 教師の実践的知識に関する研究動向

2.1 教師の知識研究の転換—知識の文脈性への視座

教師の実践的知識に関して先駆的な知見を示した Schwab(1971)は、理論を実践上の問題を解決する際に単純かつ直接的に適用し得るかのように捉える行動科学的な見方に異議を唱え、「何をどのように教えるべきか」という問いは、特定の時間・場所・人・環境を伴う具体性をもった状況において生じるものであると主張した。Putnam & Borko(2000)も、「状況的認知」、「分散認知」、「実践コミュニティ」といったコンセプトによって、学習論の転

換を捉え、教師の知識の状況性を示すとともに、個人の頭の中の操作として認知や学習を捉える見方との対比を示している。

このように実践の文脈性を重視する実践的知識に関する研究は、教師の個人的な知識や暗黙的な理論を明らかにするものから、授業を構成し、実践する際の知識の活用方法、さらには、これらに影響を与える教師の信念や意図にまで、多岐にわたっている(Carter 1990)。それは、教師の知識を脱文脈的に抽出するのではなく、具体性をもった状況との関連において捉えようとすることに起因する。行動主義的な知識研究が、「教師は何を知るべきか」を明らかにすることを試みたのに対して、1990年代までの研究においては、認知心理学的研究によって、「教師は何を知っているのか」という点に焦点化されたと言えよう。加えて、近年では、「教師はいつに知ったのか」、「教師は知ったことをいかに活用したのか」という問いを明らかにすることを志向する研究が主流となるなど、知識研究の発展を捉えることができる。

2.2 実践的知識へのナラティブ・アプローチの台頭

先述したように、1980年代における認知心理学的研究は、教師の実践的知識の複雑な特徴を明らかにした。わが国においても、佐藤ら(1990)によって、熟練教師と初任教師の比較研究がなされ、熟練教師の実践的知識が、(1)熟考的な知識(deliberative knowledge)、(2)事例知識(case-knowledge)、(3)総合的な知識、(4)潜在的な知識、(5)個人的な経験に基礎をおくという特徴をもっていることが示された。Doyle(1990)も同様に、教師の知識が事例知識の形式をとることを指摘し、それらによって、教師による状況の解釈や教室における問題への解決策が生み出されていると主張している。

これらの研究が表しているように、教師の実践的知識は、教室における判断や意思決定において機能的な役割を果たしている一方、それが必ずしも合理的な解決のみを志向するものではないという点に注意を向ける必要がある。例えば、長期的なケース・スタディにもとづいて実践的知識の体系的な解明を行った Elbaz(1981)が、教師の実践を大きく方向づけているのが直感的方法によって導き出されるイメージであることを明らかにしたように、教師の実践は、個人的な信念、価値、原理といった暗黙的な理論の影響を多分に受けている。つまり、教職は、パーソナルで実践的な理論によって導かれるものなのである(Ross & al 1992)。

このような教師の行為とそれを支える信念を含めて、包括的に教師の知識を捉えることを志向するものとして、1990年代前後以降、ナラティブ・アプローチによる研究が台頭している。Connelly ら(1997)は、実践的知識を「個人的な経験から導き出されるものであり、その知識は何か客観的なものや教師が学習し、伝達されたものから独立したものではない。むしろ、教師の経験の総体」(p.666)であると述べている。

また、Carter(1990)によれば、Connelly らのアプローチは、特定の教授－学習活動のエピソードに関する認識を個人の実践的知識として捉え、教師個人の哲学をナラティブ分析によって明らかにすることを志向するものであると特徴づけている。加えて、Park ら(2007)

も指摘しているように、教師たちは自らの知識をたびたび逸話や物語といったナラティブ・モードにおいて表現し、交換する。それゆえ、教師たちのナラティブを収集、再構成し、教師の経験の総体として描き出すことは、実践的知識を明らかにするための有益な方法であると考えられている。

わが国においても、教師のナラティブを収集することによって、実践的知識のあり様を記述しようとする研究の発展を見出すことができる(藤原・遠藤・松崎 2002; 藤原・萩原・松崎 2004 など)。藤原ら(2002)の研究では、ライフヒストリー・アプローチを用いて、「教師が、授業である学習活動を組織するという指導方法をとっている場合、なぜそうした指導方法をとるのか、教師が直面する状況や先行の実践と関連づけて、検討」(p.48)されている。藤原らの試みは、教師の授業実践史とある単元における授業実践の文脈をリンクさせることによって、教師の授業実践およびそこでの実践的知識をより包括的に捉えようとするものであり、より広い文脈性を含み込んだ分析・記述を可能にするアプローチであると考えられる。

以上のように、教師の実践的知識に関する研究は、教室における問題解決過程に着目するものから、暗黙的な理論や信念、教師のナラティブまで、その領域およびアプローチが非常に多岐にわたっている。そのこと自体が、教師の実践的知識の複雑性を示すものであり、さらには、近年のナラティブ・アプローチの台頭が、象徴的であると言えよう。以下では、上で取り上げた実践的知識に関する研究知見を踏まえた上で、その形成や変容を促進する学習の方法論に関する研究動向を整理していく。

3. 実践的知識の研究による教師の学習・成長観の転回

3.1 実践的知識への気づきを喚起する必要性

先述したように、教師の実践的知識は、教室の文脈性やそこでの具体的な出来事と密接に関連している。それゆえ、教師にとっての経験とは、実践的知識の生成にとって欠かすことができないものである。しかしながら、経験の蓄積がすぐさま学習へと結実するわけではない。例えば、Shön(1983)は、「実践がより反復的かつルーティン化するにつれて、『実践の中の知』はますます暗黙的かつ無意識的になる、実践者はいま行っていることについて考える重要な機会を見落としているかもしれない」(p.61)と指摘する。Elbaz(1987)も、実践の蓄積によって、実践的知識が教師によって無意識的かつ周辺的なものとして捉えられてしまう危険性を指摘している。

佐藤ら(1990)の研究においても、教師の実践的知識が、潜在的な知識としての特徴をもつことが明らかにされている。加えて、教師の実践的知識は、彼らの信念や実践史に深く関わっており、それらを明示的に言語化することが難しい。それゆえ、「学習者は個人的な知識として用いる前に、それらを認識するために学ばなければならない」(Poikela 2004 p.268)のであり、近年の教師研究において、教師の成長にとって省察が重要であると考えられているのは、以上のような教師の知識の特質をふまえたものであると言える(佐藤 1997;

澤本 1998; 木原 2004).

しかしながら、先述したように、教師の知識は容易にはアクセスすることができないという特徴をもつ。教師自身でさえも、日常の実践においては、自身の信念や価値判断を自覚的に把握することは困難を伴う。それゆえ、実践的知識への認識を深めるためには、自らの実践を省察的に捉えるための方法論が必要であり、近年多くの知見が示されている。例えば、Black & Halliwell(2000)は、教師が自らの知識を表象するための方法として、以下のものが有効であると主張している。口述の形態としては、会話やストーリーテリング、描写的な形態としては、図画を描くことやメタファー、書かれた形態としては、ジャーナルやストーリーライティングという方法が、知識の表出や認識を促す方法論として有効であると主張する。例えば、図画を描くことで、自らの感情や目標、過去の経験、関係性、出来事に加えて、これらがいかに自らのアイデンティティを形作っているのかという点について、省察的に検証すること、つまり、教師自らが実践をいかに捉えているのかということについての認識を深めていくプロセスが生み出されるとの分析が示されている。

ここで挙げたような「描く」、「語る」、「記す」という方法の有効性は、他の研究においても同様の知見が示されている。Manouchehri(2002)は、2名の教育実習生を対象として、約11週間にわたる実習期間中に、「ピア・ディスコース」という方法を用いて、自身の知識に関する理解の深まりを追跡している。そこでは、「ピア・ディスカッション」の積み重ねを通じて、実践を描写し、説明するという段階からそれらを理論化し、再構築するという段階へと省察が深化していくプロセスが示されている。それによって、教室での出来事を個別的に捉えるのではなく、力動的な有機体として見なすようになったと報告されている。

また、Shank(2006)は、13名の高校教師を対象として、実践について理解し、ティーチングに関する慣習的な見方を打破するためには、「ストーリーテリング」という方法が有効であることを示している。自らの実践やそれについての疑問を個人的なナラティブとして物語ることを通じて、自己が表象されるとともに、そこで私的なディスコースと公的なディスコースが結びつけられることによって、社会的なアイデンティティや認識の形成が促されると主張している。

このような方法論は、いずれも、教師の実践的知識が、自身にとって常に明示的なものではあり得ず、むしろ、実践者自身にとっても無意識的、無自覚的になっていることを前提としているという意味において、近年の知識研究の成果に依拠している。つまり、実践者自身にとって無意識的になっている知識を再認識していくプロセスを含めて学習が捉えられているという点に特徴があると言える。加えて、いずれの方法においても、「自らを物語る」といったプロセスが組み込まれていることは、実践的知識を記述するための方法としての有効性が示されているナラティブ研究の知見を発展的に援用したものとして考えられよう。

このような学習に対する見方は、明示的で観察可能な行為の変化を成長として捉える従

来的な見方とは根本的に異なるものであると考えられる。それは、教師の実践的知識が、信念や価値観といった極めて暗黙的な部分を含み込んでいること、それゆえ、その全体像を捉えようとする際には、ディスコースやナラティブといった形態が有効であることを示した知識研究の動向に依るものであると言えよう。

3.2 教師の学習・成長における協働性

秋田(1992)は、教師の知識形成を明らかにする研究方策として、教師個人の経験を明らかにするものと先輩教師や同僚教師との相互作用に着目するもののふたつに分類し得ると示しているが、近年とりわけ後者への注目が高まっている。また、それは、「自分の指導スタイルなどに表れる行為の理論や実践的知識について言語化することは一人では困難である」(秋田 2006 p.194)という指摘にも端的に表れているように、教師の知識の特質に起因している。

先に挙げたような教師の省察や学びを喚起する方法論においても、他者に対して語り、それを両者において共有すること、つまり協働的な営みを前提とするものであった。以上のような動向をふまえ、教育実習生もしくは初任教師の成長を促進するためのメンタリングに関する研究においても、知識の観点からの研究が進められている。その前提には、メンタリングを通じて構築されるべき知識が、メンターの頭の中に存在しており、それが伝達されるのではなく、メンターとメンティーによる協働的な関係を通じて、知識が形成されていくという見方がある。

例えば、Parker-Katz & Bay (2008)は、メンターは、メンティーがいかに自身に対する理解を深めたのか、また、教授—学習活動に対する理解をいかに深めたのかという観点からメンタリングを行っているということを示すとともに、そのプロセスを通じてメンター自身がアイデンティティを再形成していると報告している。それは、メンタリングのプロセスを通じて、メンターとメンティーが相互に知識を協働的に形成しているあり様を示すものである。

また、「ストーリーテリング」の方法論を示した Shank(2006)は、それが教師の省察にとって有効であると同時に、実践者のパーソナルな側面と専門的な側面が結びつけられるような語りが見られることによって、各自が自らの実践にもとづいた発言を交流させ得る、よりオープンで信頼にもとづいた空間の創出に至ったと分析している。それゆえ、近年では、教師の学習やそこでの協働性に着目したものとして、「コミュニティ」という観点にもとづく知見が数多く提示されている(Chan & Fai Pang 2006; Dooner & al 2008; Vescio & al 2008)。例えば、Chanら(2006)は、昨今の注目すべきものとして、「教師のネットワーク」、「専門的な学習コミュニティ」、「学習者のコミュニティ」、「学習コミュニティとしての教師たち」、「実践コミュニティ」といったコンセプトを挙げている。このようなコミュニティにおいては、教師の学習や成長は、個人的かつ段階的に組織されたプロセスとしてではなく、むしろコミュニティへの参加を通じて、他の教師たちとともに学びを創り出すという社会的なプロセスとして捉えられている。Vescioら(2008)は、協働や省察が実践を開示

的にすることを示すとともに、授業実践に焦点をあてたチームやコミュニティに参加している教師とそうでない教師たちの間では、授業づくりに関する文化の変容に差異が生じたことを示しており、コミュニティの存在が教師の成長にとって大きな影響を与えるものであることが示唆されている。

さらに、近年では、教師の学習や成長にとって、「同僚性(collegiality)」が重要であることが指摘されており、それによって、わが国において長く実践が蓄積されてきた校内研究会を中心とする授業研究が国内外において注目を集めている(秋田 1998; 木原 2004; 秋田 2006)。スティグラーら(2002)は、日本における授業研究を協同的性格をもつものとして特徴づけるとともに、教師自身を実践の反省へと向かわせ、改善すべき事柄を明確にする機能を果たしていると指摘している。教師の実践的知識が実践の文脈と密接に関連づいていること、さらには、それが本人にとっては無自覚的で潜在的であるという特徴を考慮するならば、省察を喚起する他者との協働は、教師の学習にとって不可欠であると考えられる。

3.3 教師の学習・成長を対象とする研究方法論

先述したように、教師の実践的知識を対象とする研究は、実践者のナラティブやディスコースを対象として、その意味や価値判断のあり様を明らかにしようとするものであり、それらを明らかにするためには研究方法論上の工夫が必要なる。なぜなら、そこで分析の対象となるのが、明示的な行為ばかりではないからである。例えば、本人にとっても無自覚的であるような信念を明らかにする場合、観察可能な行為というよりも、むしろオープンエンドなインタビューなどを通じたデータ収集が必要となる。加えて、それらを総合的に照らし合わせ、検討することによって、実践の文脈性を保持したかたちにおいて、そこでの営みを描きだすことに主眼を置く必要がある。このような点をふまえ、秋田(1992)では、教師の学習を捉えようとする場合、事例研究の形式をとらざる得ないことについて言及されていた。本研究において取り上げた研究の多くも事例研究であった。

以上のような解釈的な事例研究の台頭に加えて、アクション・リサーチによる研究もまた、近年の教師研究の主たる潮流として挙げることができる(秋田・市川 2001; 藤江 2007)。アクション・リサーチは、実践者が自らの実践を対象として行う研究であると同時に、研究者も実践の文脈に身を置くことにより、そこでの問題を発見・分析し、それに対する改善のためのアクションを実施する主体として参画する。そこでの研究は、実践についての研究というよりは、「実践を通じての研究」(藤川 2008)として特徴づけることができ、研究者は一方的に実践を分析するのではなく、実践の状況やそこで生じる問題の複雑さを自ら引き受けることになるのである。そればかりではなく、協働する中で生じる自身への省察の過程もまた分析対象となる。以上のように、教師の知識や学習・成長に関する見方が転換することによって、教師研究の方法論およびそこでの研究者の位置づけも大きく変化しているのである。

4. おわりに—成果と今後の課題

本稿では、教師の実践的知識に関する研究動向をレビューし、教師の成長や学習に関する見方の転回との関連を整理してきた。1990年代初頭の研究では、実践的知識についての説明が進むことによって、教師の思考の複雑性が明らかにされてきた。それによって、実践における教師の行為が複雑で多義的であるばかりではなく、信念や価値判断といった、実践者自身においても明示的に認識し難い部分があることが指摘され、それらがメタファーやナラティブによって表現され得ることが示されてきた。

そして、当時の研究においては、上記のような特徴をもつ実践的知識の形成や変容にとって、省察や他者との協働は重要であることが言及されながらも、その具体的な方法については、さらなる研究課題として残されていた。本稿では、このような課題に対する近年の研究動向を整理することにより、教師の知識研究における成果が、省察を喚起する具体的な方法として、発展的に援用されていることを明らかにした。具体的には、自らの実践を形成する様々な要素を包括的に捉えるための手段として、物語るという行為を中心に据えた省察の方法論が提示されているという動向を捉え、教師の学習や成長に関する研究の発展を描き出してきた。

これらの研究をさらに発展させるための課題として、以下の二点を挙げたい。第一には、教師の信念を含めた変化を捉えようとするためには、中・長期的な事例研究が求められるという点である。教師の実践的知識が、信念と深く関連づいていることはすでに述べた通りである。本稿において取り上げた事例研究においても、ナラティブ等の手法を用いることで、自らの信念に改めて気づいていくプロセスが示されていた。しかしながら、それらの多くは、協働で省察を行うことを目的とするプロジェクト等に参与している限定的な期間における変化を対象としたものであった。それに対して、秋田(2008)は、「教師は信念や知識が変わって行為するのではなく、とりあえず試してみることが多い。そしてそこで何か生徒に変化が生じたと実感して初めて、これまでの信念が解凍して新たな信念へと変わり、知識が活用されるようになる」(p.120)と指摘しており、これをふまえるならば、教師の省察過程だけではなく、実践と省察を往環するプロセスを含んだより微細な分析が必要になろう。

第二には、教師の協働やそこでの省察を促進するコミュニティの形成過程を明らかにする研究の必要性である。先述したように、近年では、教師の成長にとって同僚性の構築が不可欠であることが示されるとともに、その好例として、わが国における授業研究の取り組みが改めて評価されている。また、本稿において取り上げた Shank(2006)は、教師の率直な語りが協働するための空間の形成に有効であることを示すなど、教師コミュニティの創出の原理が示されつつあるが、これらについての知見が十分に示されているとは言えない。それゆえ、同僚性とはいかに構築されるのか、教師の学びを促進するコミュニティにはいかなる要素が求められるのか、そして、それらが教師の学習・成長に及ぼす影響に関する知見を明らかにしていく必要があると考えられる。

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, pp.221-232
- 秋田喜代美, 1998, 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・藤田英典編著, 教師像の再構築, 岩波書店, 東京
- 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—危機の構図と改革への展望, 明石書店, 東京
- 秋田喜代美, 2008, 授業検討会談話と教師の学習, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著, 授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない, 明石書店, 東京
- 秋田喜代美・市川伸一, 2001, 教育・発達における実践研究, 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦編, 心理学研究法入門, 東京大学出版会, 東京
- Black, A.L., Halliwell, G, 2000, Accessing practical knowledge: how? why?, *Teaching and teacher education*, 16, pp.103-115
- Carter, K, 1990, Teacher's knowledge and learning to teach, Houston, W.R.(eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*, Macmillan, New York and London
- Chan, C., Pang, M.F, 2006, Teacher collaboration in learning communities, *Teaching education*, 17(1), pp.1-5
- Cochran-Smith, M., Lytle, S, 1999, Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities, *Review of research in education*, 24, pp.249-305
- Connelly, F.M, Clandinin, D.J., Fang He, M, 1997, Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape, *Teaching and teacher education*, 13(7), pp.665-674
- Dooner, A.M, Mandzuk, D., Clifton, R.A, 2008, Stages of collaboration and the realities of professional learning communities, *Teaching and teacher education*, 24, pp.564-574
- Doyle, W, 1990, Classroom knowledge as a foundation of teaching, *Teachers college record*, 91(3), pp.347-360
- Elbaz, F, 1981, The teacher's "practical knowledge": Report of a case study, *Curriculum inquiry*, 11(1), pp. 43-71
- Elbaz, F, 1987, Teacher's knowledge of teaching: Strategies for reflection, in Smyth, J. (eds.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge.*, The Falmer Press, London
- 藤江康彦, 2007, 幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ, 秋田喜代美・藤江康彦編, 事例から学ぶはじめての質的研究法—教育・学習編, 東京図書, 東京
- 藤川麗, 2008, 実践を通しての研究—実践型研究, 下山晴彦・能智正博編, 心理学の実践的研究法を学ぶ, 新曜社, 東京
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治, 2002, 遠藤瑛子実践における単元生成の文脈—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, 国語科教育, 52, pp.48-55
- 藤原顕・荻原伸・松崎正治, 2004, カリキュラム経験による国語科教師の実践的知識の変容—ナラティブ・アプローチを軸に—, 国語科教育, 55, pp.12-19
- Hargreaves, A, 1994, *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the post modern age*, Teachers College Press, London
- 木原俊行, 2004, 授業研究と教師の成長, 日本文教出版, 東京

- Lampert, M, 1985, How do teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice, *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194
- Manouchehri, A, 2002, Developing teaching knowledge through peer discourse, *Teaching and teacher education*, 18, pp.715-737
- Myers, C. B., Simpson, D. J, 1998, *Re-creating school: Places where everyone learns and like it.*, Corwin Press Inc, Thousand Oaks
- Park, S., Oliver, J.S., Johnson, T.S., & al, 2007, Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of national board certification, *Teaching and teacher education*, 23(4), pp. 368-389
- Parker-Katz, M., Bay, M, 2008, Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders, *Teaching and teacher education*, 24, pp.1259-1269
- Poikela, E, 2004, Developing criteria for knowing and learning at work: Towards context-based assessment, *The journal of work place learning*, 16(5), pp.267-274
- 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), pp.4-15
- Ross, E.W., Cornett, J.W., Mccutcheon, G, 1992, Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching, in Ross, E.W., Cornett, J.W., & Mccutcheon, G. (eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*, State university of New York Perss, New York
- 佐藤学, 1997, 教師というアポリアー反省的实践へ, 世織書房, 神奈川
- 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, pp.177-198
- 澤本和子, 1998, 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―教師学への誘い, 金子書房, 東京
- Schwab, J. J, 1971, The practical: Arts of eclectic, *School review*, 79, pp.493-494
- Schön, D, 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York
- Shank, M. J, 2006, Teacher storytelling: A mean for creating and learning within a collaborative space, *Teaching and teacher education*, 22, pp.711-721
- スティグラール, J.W, ヒーバート, J, 2002, 湊三郎訳, 日本の算数・数学教育に学べ―米国が注目する jugyou kenkyuu, 教育出版, 東京
- Tom, A.R., Valli, L, 1990, Professional knowledge for teachers Houston, W.R.(eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*, Macmillan, New York and London
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A, 2008, A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, *Teaching and teacher education*, 24, pp.80-91

(2009年5月8日 受付)

(2009年9月24日 受理)