

授業に関する教師の学習をめぐる研究動向と展望

—教師コミュニティにおける学習に焦点を当てて—

教職開発コース 有井優太

A Review of Research Related to Teacher Learning on Teaching
Focusing on Learning in Teacher Communities

Yuta ARII

The purpose of this study is to provide research trends and perspectives on related to teacher learning on teaching by reviewing the findings of research on teacher learning in their communities. the author divided the research findings on teacher learning in their communities into four aspect : 1) the nature of teacher communities, 2) collaborative teacher learning, 3) tools to support teacher learning, and 4) teacher educators to support teacher learning.

目次

- 1 問題と目的
 - 2 教師の学習を支えるコミュニティに関する諸研究
 - A 教師コミュニティの性質
 - B 協働による教師の学習
 - 1 知識・スキルの獲得
 - 2 信念の変容
 - C 教師の学習を支えるツール
 - D 教師の学習を支える諸アクター
 - 3 今後の展望
- 謝辞
参考文献

1 問題と目的

本稿では、教師コミュニティにおける学習に関する研究知見を整理することで、授業に関する教師の学習をめぐる研究動向と今後の展望を示すことを目的とする。教師は教職に就いてからも生涯学び続けることが求められる専門職である。それは、授業という複雑な営みにおいて、子どもたちが質の高い学びを実現するためには、教師も子どもとともに学ぶことが必要になるからである。教師の質が子どもの学びの質に大きな影響を及ぼすことはメタ分析によっても示されており(Hattie 2009; Schleicher 2018)、教師が授業に関していつどのように学んでいるのかという教師の学習研究は重要な研究課題として位置づけられている。

教師の学習研究に関するレビューは既にいくつか行われている(e.g., 秋田 1992; 姫野 2002; 坂本 2007; 島田 2009; 石田 2014; 児玉 2015; Russ et al.2016; Vangrieken et al.2017; van Leeuwen & Janssen 2019)。これらのレビューでは、教師の学習は主に①行動主義的アプローチ、②認知心理学的アプローチ、③社会文化的アプローチ、という3つのアプローチによって検討されてきている。そして、教師個人に焦点を当てるアプローチ(①②)からコミュニティの中での関係に焦点を当てるアプローチ(③)へと研究の焦点を移行させ教師の学習概念を拡張させてきた(姫野 2017)。社会文化的アプローチでは、学習の過程や成果を個人に内在する能力の問題として捉えるのではなく、各コミュニティにおける多様な文化的ツールや他者によって支えられている社会的なものとして捉えている(石黒 2004)。つまり、行動主義的アプローチ、認知心理学的アプローチにおける知識観では、教師個人に焦点を当て、教師はどのような知識を獲得・保持しているのかが問われているのに対し、社会文化的アプローチにおいては、教師という職業集団や学校というコミュニティにおける社会的相互作用によってどのように教師個人や教師集団の中で知識が形成されているのかが問われていると言える。秋田(2016)によると、このアプローチにおいては、参加している教師間の意味の交渉、理解の共有や組織固有の文化、信念、ルーティンの形成という集団内関係、つまりシステムレベルの過程と教師個人がその教師コミュニティに順

応する過程の2つの水準で学習が問われる。また、個人については、長期的な視点で、個人がある教師コミュニティに参加し、そのルールや規範にどのように合わせていくかという文化化とさらにその文化を変容させる過程、その教師コミュニティの中での集団成員としての役割や位置取り（ポジショニング）が問われると指摘している。

以上のような視点が教師の学習に関するこれまでのレビューにより整理され、教師の学習を教師コミュニティ¹⁾との関係で捉える研究の展望が示されてきた。しかし、教師の協働学習の場として注目を集めている校内授業研究（Lesson study）に関する研究や教師の学習を支えるツール、諸アクターに関する研究が盛んに行われるようになったのは、2010年代以降であり²⁾、そうした近年の研究知見を含め、国内外の研究知見に関するレビューを行う必要がある。そこで、本研究では、教師コミュニティにおける学習を対象とした研究の知見を整理することで授業に関する教師の学習をめぐる研究動向と展望を示すことを目的とする。

2 教師の学習を支えるコミュニティに関する諸研究

A 教師コミュニティの性質

教師の学習を支えるコミュニティの性質に着目した研究は、これまで大きく3つの概念に着目して研究が蓄積されてきている。第1に、教師が互いに専門家として育ちあう関係性としての同僚性（Little 1982）概念に着目した研究である。そこでは、同僚性の形態（油布 1988；Hargreaves 1994）やその機能（紅林 2007）などが検討されてきた。また、教師がどのような同僚性を有効であると認識しているのかを明らかにしている研究もある（e.g., 秋田 2006；細川・姫野 2007）。

第2に、教師が専門家として他者と協働して創造的な教育実践を展開していく学校の組織文化を示す専門職の学習共同体（PLC）概念³⁾に着目した研究である。そこでは、校内授業研究がPLCの構築を促進させ、各教師の授業改善へとつながることが明らかにされている（露口 2013；千々布 2014）。また、事例研究によって、教師コミュニティ内における立ち位置によって学びに対する状態が変動すること（姫野・益子 2015）や、各教師の情動的な支援を行いつつ互いに専門家としての力量を高めるためには、研究推進組織（研究部）が中心となり校内授業研究を企画・運営するなどの組織的な条件が欠かせないこと（篠原 2016）なども明らかにされてきている。

第3にソーシャルキャピタルという概念に着目した研究である。ソーシャルキャピタル（社会関係資本）とは、人々の間の協調的な行動を促す信頼・規範・ネットワークを指す概念である（稲葉 2011）。特に教師間の関係に焦点を当てた研究においては信頼という概念に焦点が当てられ研究が蓄積されてきている。Tschannen-Moran（2009）は信頼を構築できている学校においては、教師集団の専門職意識（teacher professionalism）が高いことを明らかにしている。また、教師の幸福度やストレスなどの心理的状态とソーシャルキャピタルの関係（高木 2019）や、そのような教師の心理的状态を支援するソーシャル・サポートの実態や在り方を検討する研究も行われてきている（諏訪 2016）。

このように教師コミュニティに焦点を当てた研究は多様なアプローチによって研究が進められてきており、その性質が明らかにされてきている。しかし、研究を行う上で概念的に区別して取り扱うことが困難であるといった課題も指摘されている⁴⁾（Vangrieken et al., 2017）。そのため、教師コミュニティに関する研究をレビューしているVangriekenら（2017）は、教師コミュニティをトップダウン・ボトムアップという軸で連続的に位置している3つの性質を持つコミュニティに区分している（図1）。

1つ目は、公式な教師コミュニティ（formal teacher communities）である。これは教育行政が国の達成基準や目標の実現のためにトップダウンで強制的に教師集団の中につながりを作った教師コミュニティである。参加は義務的な場合が多く、短期間ではあるが公的な資金援助が行われることもある。2つ目は、議題があらかじめ決められたメンバー志向の教師コミュニティ（member-oriented teacher communities with pre-set agenda）である。これは、学校管理職が主導して作ることが多く、学力向上や協働文化の醸成など学校課題の改善のための議題があらかじめ設定されている教師コミュニティである。参加は義務であることもあるが、任意とされる場合もある。持続的な実践が志向されるが公的な支援がないことも度々ある。3つ目は、形成的な教師コミュニティ（formative teacher communities）である。これは、各教師のニーズによってボトムアップに作られる教師コミュニティであり、その主題や方法も実践を通して形成されていく。上記2つの教師コミュニティとは異なり、すでにある教師同士のつながりを活性化させるアプローチである点に特徴がある。

Vangrieken et al. (2017) は、教師コミュニティを以

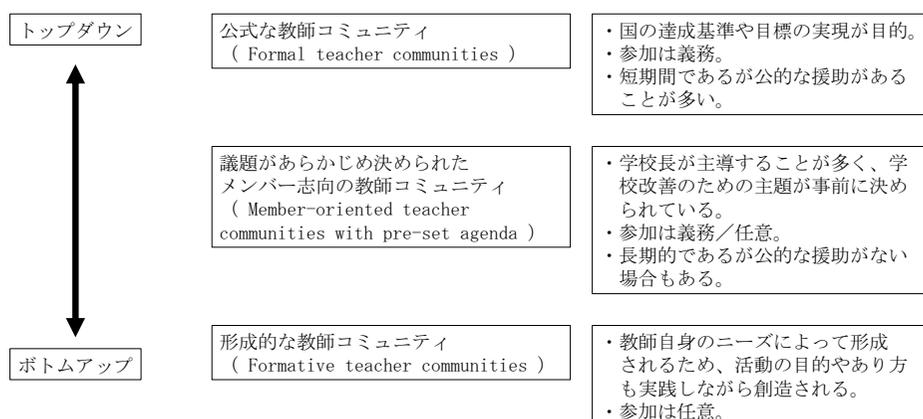


図1 教師コミュニティの分類

Vangrieken et al., (2017) を参考に筆者作成

上のように区分し、教師たち自身のニーズが満たされるコミュニティを教育行政や学校組織が支援することの必要性を指摘している。また、Hargreaves (2003) も同様に、教師コミュニティは自発的に発展することによって教師の専門性開発にとって適的なものとなるが、各教師のニーズなどを考慮せず教育行政などによって協働することが強制される場合には、かえって教師の負担となりうることを指摘している。

以上のように、教師コミュニティに焦点を当てた研究では、教師の学習を支えるコミュニティの性質が明らかにされてきた。しかし、そうした教師コミュニティがいかに形成されているのかに関しては明らかにされていない。教師コミュニティの形成過程に迫るためには、教師同士の具体的な相互作用に着目する必要がある。そのため、次節では、教師コミュニティの中における協働的な教師の学習に着目した研究を概観する。

B 協働による教師の学習

近年では、教師の学習を支える協働的な学校文化を醸成しつつ、教師の専門性開発を行う手法として校内授業研究 (Lesson Study) が国際的に注目を集めている (e.g., Dudley 2014; Hargreaves & O'Connor 2018; Wood & Sithamparam 2021)。そして、教師コミュニティにおける学習は主に校内授業研究を対象として研究が蓄積されてきた。特に、省察的实践家 (Schön 1983) の提唱以降、教師の学習の中核として省察概念が注目されるようになったこともあり、研究授業後の協議会談話に焦点が当てられ検討が行われてきた。

授業について教師同士で議論する協議会談話では、どのような議論を行うことで教師の学習が促されるのかが検討されてきた。秋田 (2008) は、国語の研究授業後に行われた3年間8時間分の協議会談話を分析している。その結果、A: 他教師との感情や感想の共有、B: 授業内での出来事の関連付け、C: 他の授業実践と本授業実践の関連付け、Dメタ的な高次視点からの意味生成、E: 指導・カリキュラム・教材・学習環境の方法論的原則の語り、という5つの上位カテゴリーと15の下位カテゴリーを抽出し授業について教師が語る談話内容の多様さを示している。協議会談話では多層的な議論が織りなされることが重要であるとされているが、その際には、子どもの学びの具体に着目することが必要であると指摘されている (佐藤 1997)。

Akiba et al. (2019) は、アメリカの小・中学校の教師を対象とした質問紙調査によって、子どもの思考に着目して議論を行うことでその協議会に参加した教師は議論を有効なものであったと認識することを明らかにしている。一方で、坂本 (2013) は、小学校の教師を対象とした質問紙調査から、子どもの姿を語ることに事実を語ることにとどまってしまうと、教師は有効な議論であったと認識しないという知見を示している。これに対し、石井 (2017) は、子ども研究から出発しながらも、教師の教材解釈や授業中の指導との関連でそれを検討する視点を持たなければ、教授・学習過程である授業を研究したことにはならないと指摘している。実証研究においても、単に子どもの姿について語るのみならず、各教師が教材解釈や授業中における子どもの学びの見方を授業のねらいに即して明確に

しつつ、それらが多様に交流されることが教師の学習にとって重要であることが示されている (e.g., 石上ら 2014; 二宮ら 2019)。また、北田 (2008) は、2年間の協議会談話を分析し、一定時期までは新任教師は熟練教師の語りから学ぶが、ある時期を超えると熟練教師の語りも変容し互恵的な学びが成立するようになることを明らかにしている。一方、坂本 (2010) では、授業者か観察者かによっても検討会への参加スタイルが異なり、そこで生起する学習過程も異なることが明らかにされている。

また、協議会談話の中で教師は、知識やスキルの獲得といった学習やその背後にある信念の変容といった学習を行っている⁵⁾。以下では、協働を通じた知識・スキルの獲得と信念の変容という2つの側面から整理を行う。なお、本節では、便宜上2つの側面に分けて整理を行うが、それぞれの学習は相反するものではなく両立しうるものである。

1 知識・スキルの獲得

協議会談話で語られていることを教師が学習した内容とみなすのではなく、協議会談話に加え、インタビューや再生記憶課題を組み合わせることでより詳細に分析を行う研究も行われている。Dudley (2013) は、協議会談話の分析に加え、検討会に参加した教師に対するインタビューを組み合わせる手法を用いている。その結果、代案を提示しその際の子どもの反応を予想したりするといったような探究的な対話 (Mercer 1995) を行っている場面において教師は学習したと認識することが多く、具体的にはPCKが増大していることを明らかにしている。小笠原ら (2014) も協議会が行われるごとに教材理解や子どもへの対応の理解が具体化・詳細化していることを具体的な事例で示している。

さらに、教師は言語的に獲得した知識を容易には実践できないという実践化の問題 (秋田 2009) に迫ろうとする研究も少数ながら行われている。そこでは、校内授業研究を通しどのように授業実践が変化しているかが検討されている。坂本 (2013) は、小学校の音楽専科教師による研究授業を含む一単元の授業と授業ごとの振り返り、協議会の逐語記録を検討している。その結果、学校文化として継承されている授業理念や授業者の課題意識に由来するジレンマが他者の発言を媒介に代案として提示可能な問題の表象に変化することで授業での実践化が生じることが明らかにされている⁶⁾。Robinson & Leikin (2011) は、LSサイクル⁷⁾

を2回行い、1人の教師が同一単元の授業を違う2クラスで実施した際の実践の変化を捉えている。そして、実際に検討会において問題にされていた時間配分や子どもの授業への参加の在り方において改善が見られたことを報告している。

近年では、教師の学習ではその質が問われるようになってきている。しかし、省察概念に着目しどういった水準で授業の振り返りを行うかについては問われているが (e.g., 秋田 1998; 二宮ら 2019; 田中 2019)、省察を経て具体的に何を学んだのかという学習内容の質については問われていない。教師は何を学び、それはいかに深まっていくのかという学習内容の質に関する検討を今後行っていく必要がある。

2 信念の変容

知識やスキルの獲得としての学習のみならずその背景にある信念の変容としての学習を捉えている研究も行われている (e.g., 坂本 2011, 2012; 小笠原ら 2014)。坂本 (2011) は、校内授業研究や授業理念への理解を媒介にして、教師の授業を見る視点が変化すること、その過程で心理的負担も軽減していくことを明らかにしている。さらに、坂本 (2012) は、再生刺激課題を用い、協議会における誰のどのような発言を教師たちは記憶しているのかについて検討している。その結果、学校在籍年数の長い教師の発言の中で、特に授業の問題点や可能性、代案を検討し提示する発話を多くの教師が聞き記憶することで、当該校における授業に対する視点や授業理念に習熟していくということを明らかにしている。これらの知見から、校内授業研究においては、学校組織において蓄積されているビジョン (目指すべき授業の在り方・子どもの姿など) の追求過程で授業を見る視点が共有されていくことで教師の信念も変容していくという過程が示されている。近年ではテクノロジーの発展により、授業における教師の「みえ」から教師の信念に迫ろうとする試みも行われている (e.g., 児玉 2019; 姫野 2020)。その前提には、教師が持っている教育観・授業観・子ども観といった信念が教師の「みえ」を規定しているという仮定が想定されている (姫野 2019)。しかし、こうした教師の「みえ」に焦点を当てた研究では1回の授業の分析にとどまっている点に課題がある。今後は、こうした知見を踏まえ、校内授業研究への参加を重ねることで教師が「みえる」ようになっていく過程を解明することで、その「みえ」の背景にある信念の変容を捉えていく研究も必要である。

以上のように、本節では、知識・スキルの獲得と信念の変容という2つの側面から協働による教師の学習の研究を概観した。しかし、教師の協働はメリットだけではなく、組織内での対立構造を生んだり、表層的な議論に終始し時間がかかったりなどのデメリットもあることが指摘されている (Vangrieken et al., 2015)。教師の協働の質に着目した研究においても、表層的な議論に終始し、日々の実践の中で直面する問題を議論したり、授業実践を相互に見合い議論したりするといった協働が行われることは稀であることが課題として指摘されている (e.g., Plauborg 2009; Cheng & Ko 2009)。

また、校内授業研究での学習効果やニーズは教職年数や学校種によって異なることも明らかにされている (e.g., 坂本 2011, 2012; 姫野 2011; 石上 2013)。これまで校内授業研究における教師の学習研究は、日本の学校を事例とする場合には最も校内授業研究の盛んに行われている小学校が対象とされることが多く、海外の学校を事例とする場合には同じ教科の教師同士のグループを対象とすることが多かった。つまり、教科に関する専門的知識や当該授業を自分も実践する可能性があるという切実感を一定程度共有した教師の学習を捉えてきたと言える。その中で、教職経験年数や在校年数教師、授業者か非授業者かといった立場の違いにより校内授業研究における教師の学習過程は異なることが明らかにされてきた。そうした立場や経験の違いを超え互いに学び合える学習の場をいかにデザインすることができるかを学校種による違いも考慮しながら解明していく必要がある。そして、教師にとって適切な学習環境を明らかにするためには、教師同士の相互作用のみならず、その場で機能しているツールや実践を主導している諸アクターに着目して検討が行う必要がある。そこで、次節以降、教師の学習を支えるツールや諸アクターについての研究を概観する。

C 教師の学習を支えるツール

日本では、多くの学校においてビデオやデジタルカメラでの撮影、速記録など授業を記録するための多様なツールを使用し教師たちは学び合ってきた (秋田 2016)。ビデオを使用することによって場所や時間に制限されることなく授業検討の場を作ることができる点 (稲垣・佐藤 1996) や、何度も見直すことができる点 (岡田 2015) などが利点として挙げられている。写真スライド法という手法を用いて教師の認知を検討している中村・浅田 (2017) は、短時間で授業の全体

像を把握することができるという利点を指摘している。そして、教職年数の多い教師ほど、児童の情動を探るために表情に注目していたという結果から、児童の表情についての認知を検討する必要性を指摘している。

また、授業を記録するためのツールに関する研究に加え、実践の過程で開発されるツールに着目した研究も蓄積されてきている (e.g., Lewis et al., 2019)。日本では、授業を記録するということが歴史的に取り組みられている。浅井 (2016) は、日本で蓄積されてきた授業を記録する文化についての歴史的な検討を行い、記録を記述する際の立場や固有名での記述か否か、記述の様式等は様々な思想的背景を持っていることを明らかにしている。高橋 (2008) は、授業実践記録において事実の記録とそれに対する教師の思いの双方を記録することで該当場面の教育的意義を掘り下げることができることや、子どもの変容のみならず、教師自身の関わりや教育観、子ども観がどのように自己変革されたかという「省察的」記録も必要であると指摘している。また、Helgevol et al. (2015) では、授業の観察記録や授業後に行った子どもへのインタビューデータをもとに授業に関する議論を行うことで、教師が何を教えたかではなく、子どもが授業をどう認識し、何を学んだかという視点で議論をすることが可能となることが示されている。Naesheim-Bjørkvik et al. (2021) では、研究授業での探究課題やその領域の関連研究、教授方略などについて記述する教材研究記録シートを使用することで、授業の目的を明確にすることができ、その結果授業に対する議論も深まることが明らかにされている。また、優れた実践が共有されることで、似たような状況になった際に実践を応用することができる可能性も指摘されている⁸⁾ (Cheng 2015)。

近年では、ネットワークテクノロジーを利用し、学校を超えた教師コミュニティを構築し実践を共有することにも注目が集まっている (e.g., 鈴木ら 2010)。

以上のように、教師の学習を支えるツールには、授業実践を記録するためのツール、実践の過程で産出されるツール、教師同士のつながりを生み出すためのツールがある。今後は、用いられるツールの違いによってどのような教師の学習が引き起こされるのかその特質についての比較検討も行う必要がある。また、ツールが各教師の学習に及ぼす影響のみならず、実践の過程で産出されるツールに着目することによって教師コミュニティ内において知識がいかに継承・創造されているのかを分析することも必要である。

D 教師の学習を支える諸アクター

近年では、協働による教師の学習の実態のみならず、そうした学習を支えている諸アクターにも注目が集まっている。校内授業研究においては、教師集団での学習を充実したものにするため協議会を活性化させる役割を担うことを期待されているファシリテーター⁹⁾に着目され研究が蓄積されている。2000年以降にLesson Studyを導入した諸外国での研究では、Lesson Studyを経験している教師教育者はまだ少数であり、そうした教師教育者たちがファシリテーターとして実践に係る際に直面する困難やそれを乗り越えるための指針が示されている (e.g., Lewis et.al., 2016; Clivas & Clerc – Georgy 2021; de Vries & Uffen 2021)。一方、日本では、研究主任に焦点を当てた研究が積み重ねられており、研究主任に求められる資質能力や職務課題が明らかにされてきている (e.g., 小島 1996; 木原 2009; 松葉ら 2015)。また、学校外部における研究者などの助言者や指導主事の機能を検討する研究も行われている (e.g., 秋田 2008; 島田ら 2015; 篠原ら 2020)。それらでは、助言者として校内授業研究に関わる研究者の言語が意味づけられ当該学校の教師集団の言葉として内化されていくためには数年の歳月が必要なこと (秋田 2008) や指導主事に求められる資質能力や役割が明らかにされている (島田ら 2015; 篠原ら 2020)。

また、メンタリング研究においてメンター側の視点に立った知見も蓄積されている。小田 (2017) は、熟練教師は若手教師を支援する際に抱いている意図として、《ニーズを引き出す意図》、《主体性を引き出す意図》、《主体的実践や理念を尊重する意図》という3点を析出し、こうした意図を持ってなされる若手教師に対する支援が適応的熟達の動機づけ基盤構築を促し、若手教師の熟達を支える支援となり得ると指摘している。さらに、教員養成に携わる教師教育者に焦点を当てた姫野ら (2019) は、学校等における勤務の「経験なし研究者教員」と「経験あり研究者教員」、そして、「実務家教員」といった教師教育者の持つ背景によって、実際に行っている職務内容や教師発達観に差異があることを明らかにしている。教師教育者の専門的な学習に関してレビューを行っている Ping et al. (2018) では、教師教育者は、学術的な研究活動や実践現場での協働経験や省察的活動、専門性開発のためのワークショップへの参加などを通し、教えることについて教えること (教え方についての知識やスキルを教員養成学生がどのように学ぶのか) についての知識、実践研

究や省察のスキル、教師教育者としてのアイデンティティの獲得が行われていることが明らかにされてきている一方、教師教育者の仕事に不可欠な知識ベースがまだ確立されていないことを課題として指摘している。

これらの教師の学習を支える諸アクターに関する研究では、学校内外の諸アクターに求められている役割や資質能力が明らかにされている。今後は、教師の学習を支える諸アクターが実際に行っている実践の観察や教師の学習を支えるために使用したツールなどを分析することで教師の学習を支える諸アクターの専門性を検討することが必要である。また、教師の学習を支えるための知識が学校組織内においていかに継承されているのかを検討することも必要である。

3 今後の展望

本研究では、教師コミュニティにおける学習を捉えている研究の知見を整理してきた。以下に今後の教師の学習研究を行う上での展望となる視点を示す。

第1に、教師コミュニティにおける協働によって学校組織として知識がいかに創造されているのかについて明らかにする必要がある。これまで、教師の学習を支えるコミュニティの性質や協働によって教師個人がどのような学習を行っているのかについては明らかにされてきた。しかし、協働によって組織的にどのように知識が創造されているのかについては十分に明らかになっていないと言え難い。そのような組織的な知識の創造を解明する理論としてNonaka (1996) の組織的知識創造理論が注目を集めている (e.g., 中田 2014; Cheng 2015; 秋田 2019)。教師個人の学習は学校組織の学習と関連していることも実証的に示されているため (前田・浅田 2019)、協働による教師個人レベルでの学習のみならず学校組織レベルでの学習を知識創造の過程に着目し明らかにしていくことが必要である。

第2に、教師の学習を置かれている学習環境との関係で捉える必要がある (秋田 2009)。その際には、実践を主導し、教師の学習を支えるために、教師の学習環境の構築・再構築を行う立場にあるモデルリーダーに着目する必要がある。その際には、学校組織とそこに所属する教師個人の実践との関係を分析することを意図しているSpillaneによる分散型リーダーシップの議論を参照することが有用である¹⁰⁾ (e.g., 秋田 2014; 篠原 2016)。分散型リーダーシップの理論に依拠することで、実践を主導するリーダーが教師の学習

環境をいかにデザインしているのか、そして、そこではどのような学習が実現しているのかを検討することができる。また、教師の学習を支えるツールに着目してミドルリーダーの持つ教師の学習を促すための専門性を検討することもできる。このように、分散型リーダーシップの理論に依拠することでこれまで独立して個別に検討を重ねてきたリーダーシップ研究、教師の学習研究の知見を接続させ検討することができる。

第3に、教師の学習を支える知識が学校組織内においていかに継承されているのかを明らかにする必要がある。欧米を中心とした学校組織に関する研究では、校長によるリーダーシップが重要であるとされているが、日本では校長の在校年数が短く、管理職の養成制度も十分に整えられているとは言い難い状況にあり、日本独自の文脈で検討を行う必要性も指摘されている(三浦 2014)。異動という制度がある日本の文脈を考慮すると、個人のリーダーだけではなく、学校組織におけるミドルリーダーに着目して検討を行うことが有用であると考えられる。これまで学校改革・改善の主体は校長のリーダーシップとしてしか描くことができなかったが、上述したSpillaneによる分散型リーダーシップの議論を参照することで、ミドルリーダーを中心とした持続的な学校改革・改善の過程を描くことができる(e.g., Diamond & Spillane 2016; 小島 2016; 秋田 2019; Hargreaves & Shirley 2020)。校内授業研究における教師の学習研究では、教職年数や在校年数など学校組織内で置かれた立場によって学習のあり方やニーズが異なることがこれまでの研究で示されてきている(坂本 2011, 2012; 姫野 2011; 石上 2013)。そのことを踏まえると、学校組織内において教師の置かれた立場や学習環境の場の違いによって、それぞれどのようなリーダーシップが求められているのかについても検討する必要がある。ミドルリーダーが学校組織において授業に関する知識のみならず、教師の学習を支えるための知識をいかに継承・発展させているのかを明らかにすることで、教師の学習を持続的に支える学校組織の実現につながる知見を得ることができると考えられる。

第4に、教師の学習の場の多様性に着目し、日本における教師の学習研究を展開していく必要がある。日本における教師の学習研究は、2000年以降、主に校内授業研究の中における学習過程として検討されてきた。しかし、日常の職員室での会話といった学校内部での活動や民間教育研究団体・大学などの学校外部での活動という多様な場において日本の教師は研鑽を積

んでいる。こうした教師の学習の場に着目した研究は近年、少数ながら行われている。例えば、Spillane & Shirrell (2018) は、社会ネットワーク分析の手法を用いて、学校建築の構造が教師の協働に及ぼす影響について検討している。また、姫野・益子(2015)は、学校組織内外での学習の状態について検討を行っている。今後はこのようにインフォーマルな教師間での協働や学校組織内外での学習の在り方に着目した日本独自の教師の学習のあり様を明らかにする研究が求められる。

注

- 1) Vangrieken et al. (2017) は、教師所属する様々なコミュニティを指す包括的な概念として教師コミュニティを使用している。また、姫野・益子(2015)では、コミュニティの捉え方には多様なレベルがあると指摘し、学校内の同僚、学校外の研究会、元同僚、動機集団、大学院や学会でのつながりなどを例として挙げている。
- 2) 授業研究に関する国際学会World Association of Lesson StudiesのジャーナルInternational Journal for Lesson and Learning Studiesは2012年より刊行されている。
- 3) PLC概念は、学校組織全体の特徴を表す場合にも用いられるが、学校で醸成されている文化の特徴として捉えられている場合もある。ここでは、学校文化としてPLCの概念に着目している研究を整理する。また、海外の研究では、学校外のネットワークや学校組織内に複数ある教師コミュニティを指す場合には、PLCsと表記されることもある。
- 4) Vangrieken et al. (2017) によるレビューでは、PLC, Community of Practice (CoP), learning communities, teacher community, scientific community, professional community, collaborative professional community, educator inquiry groupなどの概念がフォローされている。
- 5) 2つの学習の区分は、Argyris (1977) のシングル・ループ学習とダブル・ループ学習、Mejirow (1991) の変容的学習論における意味パースペクティブ変容の学習に依拠している。
- 6) 「問題の表象」とは事実に基づいて授業展開の問題点や子どもたちの学習過程のつまづきを表象する発話である。また、「代案」は、研究授業に対して具体的な代案を提示する発話であり、代案同士を検討する発話も含む(坂本 2012)。
- 7) 海外においてLesson Studyは、「授業計画(planning)」「研究授業/授業観察(implementation/observation)」「事後検討会(reflection)」というサイクルとして紹介されており同じ授業を違うクラスでもう1度行うことなどもある(Takahashi & Yoshida, 2004; Lewis et al., 2006)。
- 8) Lewisを中心としたミズ大学のLesson StudyグループのWebサイト(<https://lessonresearch.net/>)などでは実際に開発された実践がWeb上で共有されている。日本でも、授業研究で開発された教材や指導案を組織的に共有して継承している北條小学校によるカリキュラム管理室の事例などがある(<https://www.city.tateyama.chiba.jp/school/houjyo/karikan.html>)

- 9) 日本の場合、研究主任や研究推進組織に所属する教師が勤める場合が多く、海外では学校外部の専門家によって担われる場合もある。
- 10) ここでは、校内授業研究は、教師の仕事のルーティンの1つとして捉えられている。

謝辞

本論文の執筆にあたり、ご指導、ご助言賜りました東京大学大学院の浅井幸子教授、学習院大学の秋田喜代美教授ならびに両研究室の皆様へ厚く御礼申し上げます。

参考文献

- Akiba, M., Murata, A., Howard, C. C., & Wilkinson, B. (2019) Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 77, 352-365.
- 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.
- 秋田喜代美 (1996) 教師教育における「省察」概念の展開, 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 (編) 教育学年報 5, 世織書房, 451-467.
- 秋田喜代美 (2006) 教師の力量形成-協同的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究, 日本の教育と基礎学力, 明石書店, 191-208.
- 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) 授業の研究 教師の学習, 明石書店, 114-131.
- 秋田喜代美 (2009) 教師教育からの教師の学習過程研究への転回, 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸 (編) 変貌する教育学, 世織書房, 45-75.
- 秋田喜代美 (2014) 教育方法学と隣接諸科学, 日本教育方法学会 (編) 教育方法学研究ハンドブック, 学文社, 34-41.
- 秋田喜代美 (2016) 授業づくりにおける教師の学び, 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人 (編) 学びとカリキュラム, 岩波書店, 71-104.
- 秋田喜代美 (2019) 授業研究システムにおける教師の専門的学びの変革, 東京大学教育学部教育ガバナンス研究会 (編) グローバル化時代の教育改革, 東京大学出版会, 219-230.
- Argyris, C. (1977) Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115-125.
- 浅井幸子 (2016) 教師の教育研究の歴史的位相, 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人 (編) 学びの専門家としての教師, 岩波書店, 35-64.
- Cheng, E. C. (2015) *knowledge management for school education*. Springer.
- Cheng, L. P., & Ko, H. K. (2009) Teacher-team development in a school-based professional development program. *The Mathematics Educator* 19 (1), 8-17.
- 千々布敏弥 (2014) 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連, 国立教育政策研究所紀要143, 251-261.
- Clivaz, S., & Clerc-Georgy, A. (2021) Facilitators' roles in lesson study: From leading the group to doing with the group. In *Stepping up Lesson Study*. Routledge. 86-93.
- de Vries, S., & Uffen, I. (2021) Facilitating a lesson study team to adopt an inquiry stance. In *Stepping up Lesson Study*. Routledge. 94-105.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016) School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in education* 30(4), 147-154.
- Dudley, P. (2013) Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education* 34, 107-121.
- Dudley, P. (2014) *Lesson Study: Professional learning for our time*. Routledge.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers' work, individuals, colleagues and contexts*, Ontario; OISE Press
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press. (木村優・篠原岳司・秋田喜代美 (訳) (2015) 知識社会の学校と教師, 金子書房)
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018) *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020) Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community* 5(1), 92-114.
- Hattie, J. (2008) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge. (山森光陽 (訳) (2018) 教育の効果, 図書文化)
- Helgevoid, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015) Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education* 49, 128-137.
- 姫野完治 (2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望, 大阪大学教育学年報 7, 47-60.
- 姫野完治 (2011) 校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識, 日本教育工学会論文誌 35 (Su 1), 17-20.
- 姫野完治 (2017) Lesson Studyと教育工学の接点, 小柳和喜雄・柴田好章 (編) Lesson Study, ミネルヴァ書房, 188-207.
- 姫野完治 (2019) 教師の「みえ」を科学する, 姫野完治・生田孝至 (編) 教師のわざを科学する, 一莖書房, 98-140.
- 姫野完治 (2020) 授業実施中の授業者の視線配布と思考様式の解明, 日本教育工学会論文誌 44(1), 95-104.
- 姫野完治・益子典文 (2015) 教師の経験学習を構成する要因のモデル化, 日本教育工学会論文誌39(3), 139-152.
- 姫野完治・長谷川哲也・益子典文 (2019) 研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観, 教師学研究 22(1), 25-35.
- 細川和仁・姫野完治 (2007) 授業実践に対する教師の「成長観」と成長を支える学習環境, 教師学研究 7, 23-33.
- 稲葉陽二 (2011) ソーシャル・キャピタル入門, 中央公論新社
- 石田真理子 (2014) 英米における教師教育研究の動向, 東北大学大学院教育学研究科研究年報62(2), 209-225.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店
- 石黒広昭 (編) (2004) 社会文化的アプローチの実際, 北大路書房

- 石井英真 (編) (2017) アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ、日本標準
- 石上靖芳 (2013) 校内授業研究の活性化要因が若手・中堅・ベテラン教師の力量形成に及ぼす影響, 教師学研究 12, 1-10.
- 石上靖芳・前島純司・黒柳幸夫 (2014) 校内授業研究事後協議会における教師の学習に関する事例研究, 静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇46, 77-91.
- 木原俊行 (2009) 授業研究を基礎とした学校づくり, 日本教育方法学会 (編) 日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態, 学文社, 127-137.
- 北田佳子 (2008) 校内授業研究会における新任教師の学習過程, 教育法研究33, 37-48.
- 児玉佳一 (2015) 授業における教師の知識と思考に関する研究動向, 東京大学大学院教育学研究科紀要55, 357-365.
- 児玉佳一 (2019) グループ学習中における教師のモニタリングとサポート, 日本教育工学会論文誌 42(3), 283-296.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006) How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational researcher* 35(3), 3-14.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., & Goldsmith, L. (2019) How does lesson study work? Toward a theory of lesson study process and impact. In *Theory and practice of lesson study in mathematics*. Springer, Cham.13-37.
- Lewis, J. M. (2016) Learning to lead, leading to learn: How facilitators learn to lead lesson study. *ZDM* 48(4), 527-540.
- Little, J. W. (1982) Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal* 19 (3), 325-340.
- 前田菜摘・浅田匡 (2019) 学校研究としての校内研修の若手教師の変容に対する機能, 教師学研究 22(1), 13-23.
- 松葉大吾・勝海由里子・水落芳明 (2015) 授業研究において研究主任の働きかけが授業者に与える効果に関する事例的研究, 上越教育大学教職大学院研究紀要 2, 93-104.
- Mejirow, J. (1991) Transformative dimensions of adult learning. San Francisco : Jossey-Bass. (金澤陸・三輪建二 (訳) (2012) おとなの学びと変容, 鳳書房)
- Mercer, N. (1995) The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.
- 三浦智子 (2014) 教員間の協働の促進要因に関する計量分析, 日本教育行政学会年報 40, 126-143.
- Naesheim-Bjørkvik, G., Helgevd, N., & Larssen, D. S. (2021) Scaffolding student teachers' professional noticing when using lesson study. In *Stepping up Lesson Study*, Routledge. 76-85.
- 中村駿・浅田匡 (2017) 写真スライド法による教師の授業認知に関する研究, 日本教育工学会論文誌 40 (4), 241-251.
- 中田正弘 (2014) 「校内授業研究の活性化」への示唆, 帝京大学大学院教職研究科年報(5), 1-11.
- 二宮衆一・小谷祐二郎・中山和幸・中西大・久保文人・西原有香莉 (2019) 省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究, 和歌山大学教職大学院紀要:学校教育実践研究(3), 81-89.
- Nonaka & Takeuchi (1995) *The knowledge of innovating Company*, Oxford University Press. (野中郁次郎・竹内弘高 (訳) (1996) 知識創造企業, 東洋経済新報社)
- 小田郁予 (2017) 若手教師の主体的実践を支える熟練教師の支援「意図」, 教師学研究20(2), 77-85.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功 (2014) 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果, 教師学研究14, 13-22.
- 岡田靖子 (2015) ビデオ映像を活用した省察の事例研究, 言語教育研究 7, 121-134.
- 小島弘道 (1996) 研究主任の職務とリーダーシップ, 東洋館出版社
- 小島弘道 (2016) 自律的学校経営とスクールリーダーシップ, 小島弘道・勝野正章・平井貴美代 (編) 学校づくりと学校経営, 学文社, 84-115.
- Plauborg, H. (2009) Opportunities and limitations for learning within teachers' collaboration in teams: perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice* 6(1), 25-34.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijard, D. (2018) Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and teacher education* 75, 93-104.
- Russ, R. S., Sherin, B. L., & Sherin, M. G. (2016) What constitutes teacher learning. *Handbook of research on teaching*, 391-438.
- Robinson, N., & Leikin, R. (2011) One teacher, two lessons: The lesson study process. *International Journal of Science and Mathematics Education* 10(1), 139-161.
- 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか, 教育心理学研究55(4), 584-596.
- 坂本篤史 (2010) 授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討, 教師学研究 8(9), 27-37.
- 坂本篤史 (2011) 授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化, 教師学研究 10, 25-36.
- 坂本篤史 (2012) 授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験, 発達心理学研究23(1), 44-54.
- 坂本篤史 (2013) 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程, 風間書房
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア, 世織書房
- Schleicher, A. (2018) *World class*. OECD Publishing, Paris. (鈴木寛・秋田喜代美 (訳) (2019) 教育のワールドクラス, 明石書店)
- 篠原清夫・米沢崇・脇本健弘 (2020) 教育センター指導主事の資質・能力と育成の特徴に関する一考察, 国立教育政策研究所紀要 149, 65-83.
- 篠原岳司 (2016) 新しい学校と教師の学習, 末松裕基 (編) 現代の学校を読み解く 学校の現在地と教育の未来, 春風社, 81-112.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner*. Basic Books, New York. (柳沢昌一・三輪建二 (訳) (2007) 省察的实践とは何か, 鳳書房)
- 島田希 (2009) 教師の学習と成長に関する研究動向と課題, 教育実践研究(10), 11-20.
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介 (2015) 学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討, 日本教師教育学会年報24, 106-116.
- 諏訪英広 (2016) 教員集団におけるソーシャル・サポート, ソーシャル・キャピタルと教育, 露口健司 (編) ソーシャル・キャピタルと教育, ミネルヴァ書房, 172-188.
- 鈴木真理子・永田智子・西森年寿・望月俊男・笠井俊信・中原淳 (2010) 授業研究ネットワーク・コミュニティを志向した Web

- ベース「eLESSER」プログラムの開発と評価, 日本教育工学会
論文誌 33(3), 219-227.
- Spillane, J. P., & Shirrell, M. (2018) The Schoolhouse Network.
Education Next, 18(2), 68-74.
- 田中里佳 (2019) 教師の実践的知識の発達, 学文社
- Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004) Ideas for establishing lesson-study
communities. Teaching children mathematics 10(9), 436-443.
- 高橋早苗 (2008) 反省的実践家としての教育実践記録の意義と活用,
教育方法学研究 33, 49-60.
- 高木亮 (2019) 教師の幸福を左右する職員室のソーシャル・キャピ
タル, 露口健司 (編) ソーシャル・キャピタルで解く教育問題,
ジグアイ社, 234-248.
- Tschannen-Moran, M. (2009) Fostering teacher professionalism in
schools: The role of leadership orientation and trust. Educational
Administration Quarterly 45(2), 217-247.
- 露口健司 (2013) 専門的な学習共同体 (PLC) が教師の授業力に及
ぼす影響のマルチレベル分析, 日本教育経営学会紀要55, 66-81.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015) Teacher
collaboration: A systematic review. Educational research review 15, 17-40.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017) Teacher
communities as a context for professional development: A systematic
review. Teaching and teacher education 61, 47-59.
- van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019) A systematic review of teacher
guidance during collaborative learning in primary and secondary
education. Educational Research Review 27, 71-89.
- Wood, K., & Sithamparam, S. (2021) Changing Teaching, Changing
Teachers: 21st Century Teaching and Learning Through Lesson and
Learning Study. Rowledge
- 油布佐和子 (1988) 教員文化に関する実証的研究, 教員文化の社会
学的研究, 147-208.

(指導教員 浅井幸子教授)