



Tokyo Gakugei University Repository  
東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	教師の成長の諸側面の検討( fulltext )
Author(s)	高橋, 悟
Citation	学校教育学研究論集(27): 1-10
Issue Date	2013-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/132876">http://hdl.handle.net/2309/132876</a>
Publisher	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
Rights	

# 教師の成長の諸側面の検討

高 橋 悟\*

## 1. 問題の所在と研究の目的

学習者を成長させるためには教師自らが成長しなければならぬことはこれまでに多くの文献で論じられてきた。教師が自律的に成長できるようになることは極めて重要な課題であり、これに異論を唱える者はいないであろう。

その教職について、秋田（2006）は「生徒たちの成長に立ち会っていくことができる仕事」と言い、池田修（2007）は「生徒たちの人生を背負う」一面があると語っているが、まさに教師の日常の実践と成長は、ひとりの人間の進路や人生を変えうるほど大きな影響力を持っている。

秋田（2008）、福本（2011）は、教師の職務は多岐にわたるものの、その根幹にあるのは授業であるとしている。その授業について藤岡（1998）は「さまざまな要因が、複雑に絡み合いながら、時間と共にその様相を変える現象」と述べているが、別の言い方をすれば、授業とは一つの共有された空間において対面による同時一対多対応を基本とした高度に複雑な教育活動であると表現することができるであろう。こうした特性を持つ授業を通例教師は一人で日常的かつ創造的に遂行しなければならず、そのうえ他の業務にも従事する。それゆえ教師には絶えざる「成長」が求められるのである。

しかし、そもそもその「成長」の正体とはいったい何か。「成長」にはいかなる諸側面あるいは構成要素があるのか。この基礎的な問いに関し、例えばデューイ（1916）は「教育は成長することと全く一体のもの」と論じてい

るが、これについて詹（2010）は、デューイは成長の中身に関する規準を示していないと批判している。つまり「成長」の捉え方は各々の研究者や実務者によって異なるといっても過言ではない。

本研究の目的は、様々に論じられてきた「成長」という概念を整理することであり、具体的には「成長」の諸側面を明らかにすることである。これによって同概念につきまとう混乱を解消し、今後の関連研究を進める上で課題を明らかにすることで、教師の成長に関する研究の新しい視点を付加することを目指す。なお、本研究は先行研究レビューを行いつつ考察を加えていくという文献研究の手法を取る。

## 2. 研究の視座

### 2. 1. 概念の定義

第一に、本研究ではいわゆる「学校教育制度において授業を含む校務を行うことによって報酬を得る者」を教師と捉えることとする。よって就学前教育段階の教師も含めるが、主に想定しているのは教科教育を行う小・中・高校の教師と、教育と研究の両方を責務とする大学の教師である。後者を含めた根拠としては、学習者の学びを支援する教育には初等も高等もないとする Palmer（1998）や、教師が真剣に教えることによって教室に生成される知的興奮は小学校も大学も同じであるとする刈谷（2003）などの主張がある。

第二に、本研究ではすべての教育段階の教師を対象とすることから、学ぶ者は児童、生徒、学生などのいかな

---

\* たかはし さとる 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教育構造論講座

キーワード：教師の成長／成長の諸側面／成長の過程／文献研究

る学齢にかかわらず、一貫して学習者という意味で使用することとする。引用する文献には最初から「子ども」や「生徒」という言葉が使われているが、学ぶ者は基本的にすべて学習者 (learners) であるという認識に筆者は立っている。

第三に、本研究では「成長」という用語を「職務をより良く遂行できるようになること」という意味で使う。この用語から連想される「職能成長」「職能開発」「職能発達」などについて、トルバト (2007) は研究者ごとに様々な使われ方をしていることを指摘している。他方、石元 (2003) は「資質向上、職能成長、力量形成」と併記することで類似する用語の厳密な使い分けを避けている。その中であって広島県立教育センター企画部 (2005) は、教師の職能成長を「専門的な職務遂行能力 (職能) の成長」と定義している。本研究で用いる「成長」はこれとほぼ同義語である。しかし日本語の一般的な使い方としては、能力は「成長する」というよりもむしろ「向上する」ものであり、その結果として人間である教師が専門職的に「成長する」と考えたほうが自然であると思料される。したがって本稿では簡明な「成長」という用語で統一する。なお、「成長」という用語のみを用いた教師研究は他にも見られる (小林, 2008; 飯野, 2009; 藤田, 2010; 鈴木, 2011など)。

## 2. 2. 先行研究の枠組み

教師の成長というテーマについてなされてきた議論を、筆者は次の五つに分類した。第一に挙げられるのは、教師個人の成長過程に焦点を当て、経験年数や研修などのある出来事の前後の変化について考察した研究である。第二に挙げられるのは、教師の成長をペアや集団で支え合うことの有効性についての研究である。第三に挙げられるのは、既述の二つのタイプの研究の中間項として位置付けられる教職と授業の特徴について論じた研究である。第四に挙げられるのは、学習者との関係性から成長を定義しようとするものである。そして、第五には成長の諸側面の明示化を志向した研究がある。以下、それぞれの視点について述べる。

## 3. 教師の成長に関する議論の類型

### 3. 1. 教師個人の成長過程についての研究

Guskey (2002) は、教師の態度・信念の変容は単に研修を受講しただけでは生起せず、その後自身の実践方法を試行的に変え、その結果学生の学習成果が向上したと教師自らが確認できた時に初めて生起すると指摘し、教師変容モデル (Model of Teacher Change) を提示した。Clarke & Hollingsworth (2002) は、さらにGuskeyの考え方を発展させ、教師の成長は直線的に起こるのではなく、研修などの外部領域、態度・信念などの個人領域、授業などの実践領域、学習効果などの結果領域が相互に作用しつつ環状を成していると唱え、成長相互関連モデル (Interconnected Model of Professional Growth) を提示した。これらはしばしば教師の態度変容や成長過程の説明に利用されてきた。しかし、現実に教師が授業実践の方法を変えるには相応の抵抗や抵抗感があるはずであり、それがどこでどのように克服され実践に移されるかについての説明はなされていない。

Åkerlind (2003) は、数カ月から35年の経験を有する大学教師28名に対してインタビューを行い、内容をいかに教えるかで精一杯の初期段階から学生の理解を最大化することに心を砕くようになる熟達段階に至るまでの七つの成長段階を明らかにしている。またHuberman (1992) は、教職期間全体を通じた教師の変容を1～3年目の新任期、4～6年目の安定期、7～18年目の実験・行動と見直し・自己懐疑の併存期、19～30年目の平静・孤高と保守の併存期、31～40年目の平静と悲痛の退職移行期の五つに分けて論じ、一人の教師がどのようにキャリアを全うしていくかを理解するための視点を提供した。さらに山崎 (2002) は、Hubermanの視点に加え、家庭や地域社会との関わりを含めた私人としての側面も併せ持つ教師がどのような転機を経て教育実践や教職意識を変えていったかについて統計的・事例的考察を行っている。その他にも、浅田・生田・藤岡 (1998) の『成長する教師』、近藤・岡村・保坂 (2000) の『子どもの成長 教師の成長』、春原・横溝 (2006) の『日本語教師の成長と自己研修』などは、様々な教師の経験をオムニバスの的に収めることによって、「教師学」の創出、「学校臨床の展開」、「新たな研修ストラテジー」の開発をそれぞれ目指している。

これらは教師の成長を時間軸や契機に従って詳論している。しかし、その焦点は主に個人としての教師に終始しており、同僚との学び合いや切磋琢磨の中でどのような相互作用があるのかという視点が不足している。また成長の諸側面については整理していないため、それらを踏まえて教師一人ひとりの成長をいかに組織的・持続的に促していくかというメカニズムにまで踏み込んだ議論はなされていない。

### 3. 2. 教師の成長の組織的支援についての研究

日本よりも早期に高等教育の大衆化を迎えた米国では Palmer (1998) が「教師はお互いの授業を見なければならぬ。少なくとも時々は。そしてお互いの授業について語り合う時間をもっと持たなければならない」と訴え、孤立して研究に没入しがちな大学教師を戒め、学生のためにより良い授業を行うよう協力する必要性を強調しているが、組織化の方法や手順については何も示していない。他方、Samaras (2011) は教師がまず自身の教育実践を見つめ、望ましいあり方を批判的・協力的に問い合うこと (critical collaborative inquiry) を教師文化へと高めることを訴え、その手法をセルフ・スタディ教師研究 (self-study teacher research) としてまとめている。また Stoll et al. (2006) は、変化の激しい現代にあっては、教師個人の成長によって生徒の学習に変化を生じさせるには限界があるとし、教師、学校コミュニティ、教育行政を巻き込んだ専門的学習コミュニティ (professional learning community) を学校単位で設けることの重要性を訴えている。Stoll et al. の研究は文献レビューに基づくものであるが、その設置にあたっての留意点 (場所・施設、リソースの確保、支援体制など) にも細かく触れて具体的提言を行っている。

その他、大学教師を一人の完成した教育者・研究者とみなすのではなく、さらなる成長を促すための方策として、大学教師同士の相互助言 (peer mentoring) やシニア教師から若手教師への指導プログラム (university mentoring program) などの積極的導入を提唱する研究も増えてきている (Sullivan-Catlin & Lemel, 2001; Driscoll et al., 2009; Griffiths, Thompson & Hryniewicz, 2010; Saito, 2012)。

これらの研究に通底するのは、「発達の最近接領域」

というヴィゴツキー (2001) の概念は子どもだけでなく教師にもあてはまるものであり (Manning & Payne, 1993; Randi, 2004)、教師が他の教師の助けを借りて経験を内化し、自分一人では到達しえない領域へと成長を図っていくことが望ましいという思想である。

以上の研究はいずれも様々な角度からの分析・考察に基づき、教師を含む関係者の集団的・組織的な取り組みの有効性と重要性を訴えている。しかし、教師の成長の全貌を明らかにしたうえで、その諸側面について考察したものとはいえない。かえって分析の対象が集団になることによって成長の具体像を問う作業に力点が置かれなくなったと考えられる。いわば各研究は「成長」が肯定的な意味を持つと前提しつつも、その明確な意味を同定することはなかったといえる。

### 3. 3. 教職と授業の特徴についての研究

佐藤 (1997, 1999) は、「教職の三つの特徴」として「再帰性」「不確実性」「無境界性」を挙げている。「再帰性」は教師がいくら責任を外に求めてもその報いは必ず自分に戻ってくること、「不確実性」は教育技術には絶対に確かなものはないこと、「無境界性」は仕事に際限のないことを指している。この考えは近年ほぼ定説となっており、多くの文献 (新井, 2007; かどや, 2009; 高谷, 2011; 曾余田, 2011 など) で言及されている。

この研究アプローチでは、授業と教師の成長を結びつけて捉えているものが多い。本稿の冒頭で教職の中核に授業があるとする考え方を紹介したが、斎藤 (1969) も「授業によって、子どもは無限に自分の持っている可能性を実現し創造するし、教師もまた、それによって自分を変革し、成長させていくことができる」と語っている。また佐藤 (2009) は、授業を通じてこそ教師は同僚とともに専門家として成長していくことができると述べている。まさに授業実践と授業研究こそが自他ともに教師の成長を推進する力になっているといえよう。

その授業を対象として、Cazden (1988) は、教室内でどのような会話 (discourse) がなされているかを分析し、①認知機能、②社会機能、③表現機能の三つの機能を授業が持ち合わせていることを明らかにした。この知見を足場として稲垣・佐藤 (1996) は、授業では、学習者とともに教師も、①対象・題材との対話 (認知的・文化的

実践、世界づくり)、②他者との対話(対人的・社会的実践、仲間づくり)、③自己との対話(自己内的・倫理的実践、自分づくり)を行っている」と指摘し、これらを「授業の三つの側面」として特定した。この識見は、近年ハーバード白熱教室で一躍脚光を浴びたサンデル(2011)にも見られる。サンデルは、自分の授業から学生に学んでほしいこととして「真剣にその題材(material)に向き合い、自分自身のために深く考え、他者の議論に敬意を払ってしっかり聴く」ことの三点を挙げている。

ところが、これら授業の特徴である三点と教職の特徴である三点(再帰性、不確実性、無境界性)との関連は明示的に論じられていない。しかも後者の特徴は教師だけにあてはまるものではない。例えば佐藤(1997)は「医者は患者の治癒で仕事を完了し、弁護士は事例の決着で仕事を完了するが、教師はある単元を教えたからといって仕事を完了するわけではない」と述べているが、そもそも教師だけに「単元」という小さなものを適用するのは誤りであろう。もし同じレベルで比較するならば「教師は生徒の卒業で仕事を完了する」としなければならぬはずである。しかし実際には、医者も多くの患者を抱え、同じ薬であってもその効き目は患者によって微妙に異なる。また完治したかに見える病気が再発することもある。弁護士も多くの事例を抱え、人間を扱う以上すべてにおいて文脈が異なっている。また上告となればさらに長い期間にわたって同一事例に関わり続けなければならない。このことは結局、教師以外の職業も再帰性、不確実性、無境界性から逃れることはできないことを意味している。

先行研究に照らせば、教職の特徴は授業の特徴と深く関わっているはずなのであるが、教師という仕事だけがこの三つの特徴を有するわけではない。本来であれば教職の中核に授業があるはずであり、教職の特徴は授業の特徴ともいえる「三つの側面」と類似性・関連性を持っているはずである。したがって、授業の特徴を手がかりとして教職の特徴を明らかにすることができれば、それらを伸ばすことによって教師の成長へとつながる道筋が見えてくると考えられる。しかし実際には、教職の中核を構成する授業の特徴から教師の成長を考察する研究は、未だに教師ならではの成長の側面を特定し切れていない。

### 3. 4. 学習者との関係性に着目した研究

Andrews(1978)は、教師の成長とは自身と生徒双方の主体性を統合的に育みながら対話を創出できるようになることとし、Lange & Burroughs-Lange(1994)は、教師の成長は既存の知識と慣行に伴う不確実性を乗り越えようとするところから始まると主張している。また石井(1996)は「子どもの息づかいを実感できるようになること」が教師にとっての成長であるとし、室田(1998)は「ありのままの子どもとありのままの教師が学習教材を通して、ぶつかりあい、納得しあいながら、いっしょに追求していく営み」が教師にとっての学びであるとしている。その他、小林(2008)は教師の成長とは「教師オートノミー」が育つことであるとし、それは教師自身の教授行為の自律性が高まることであると説明している。その中であって、池田広子(2007)は「教師の成長」を「実践をふり返る中で目標に向かって上に伸びていくものだけでなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半意識だったことに気づいたり、これまでの自信が揺らいだり、価値観や前提を批判的に捉え直したりすることで生涯に渡って、絶えずさまざまな方向に変容していくことの積み重ねのプロセス」と包括的な定義をしている。

以上の研究はいずれも教師の成長の一側面を鋭く言い当てたり、成長を部分的あるいは包括的に定義したりしたものである。しかし、成長を形成する諸側面について分析を行ったものではない。また池田にしても成長の構成要素や側面をつぶさに把握したうえで定義を行っているわけではない。「成長」という概念を一本の大樹と見做すならば、例えば授業実践、生活指導、学級経営、保護者対応といったものを樹幹と見るか枝葉と見るかについて明らかにすることが今後このテーマに関する議論の空転を防ぐために必要であろう。

### 3. 5. 成長の諸側面の明示化を志向した研究

原岡(1989)は教師の成長の全容を解明すべく興味深い研究を行っている。経験年数10年の小・中学校教師80名に教師の自己成長について自由記述してもらい、その内容をKJ法によって類型化・構造化した。これにより、教師の自己成長の内容は、①専門知識と指導法、②生徒を受容する柔軟な態度と謙虚さ、③失敗と反省による実

践、④家庭と社会との関わり、⑤職場の雰囲気、の五つの大きな領域に分類された。

また梶田（2000）は、来たるべき全入時代の日本の大学教育を見据え、大学教師としての「自己成長のめざすべき基本方向」に横たわる主要課題として、①人間的・社会的な成熟、②学生指導の態度・能力、③研究についての専門性、④大学等の構成員としての態度・能力、⑤自己実現的な姿勢・態度の五点を挙げている。

さらに海外に目を転じてみると、米国の全国教職基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards）は、教師に求められる責務や資質として、①学習者と学びに対する責任の遂行、②確かな教科知識と教授技術、③学習者の学びの管理とモニタリング、④実践からの考察と経験からの学び、⑤学習共同体の一員であること、の五点を提示している。

それでは、以上のそれぞれ五つの領域、課題、責務・資質は、教師の成長の究極的な諸側面であり、抽象度としての飽和点なのであるか。この問いについて検証するため、先に紹介した「授業の三つの特徴」である「対象・題材との対話」「他者との対話」「自己との対話」を手がかりとして成長の諸側面を明らかにする。

一点目の「対象・題材との対話」は、教師が教科内容に対する理解を深めるとともに、教授法に長けるようになることが成長の一側面であると捉え直すことができる。二点目の「他者との対話」は、学習者や同僚、保護者、地域住民、行政官との関係性構築に熟達することを意味する。三点目の「自己との対話」は、教師が自らのアイデンティティを問うとともに、自身の言動や振る舞いを内省し軌道修正することができるようになることが成長の一側面であると捉え直すことができる。これら「専門性」「社会性」「自己省察力」とも呼ぶべきものはそのまま教師の成長の諸側面であり、それぞれが向上することが教師の成長にとって不可欠であり、それぞれは相互に影響し、重なり合っている。

以上を踏まえ、ここで再び原岡らによる分類に戻ってみる。例えば原岡の教師の自己成長に関する研究では、第一の「専門的知識と指導法」は文字どおり「専門性」に集約される。第二の「生徒を受容する柔軟な態度と謙虚さ」は「専門性」「社会性」「自己省察力」のいずれにも関わるものである。第三の「失敗と反省による実践」

はまさに「自己省察力」にあてはまるものであり、第四の「家庭と社会との関わり」と第五の「職場の雰囲気」は教師の同僚性を含む「社会性」に包摂される。同様に、梶田と米国の委員会による諸要素の分類についても、つぶさに見ていくとすべてこの三つのうちのどれか一つ以上にあてはまる。したがって、原岡らの分類は抽象度としての飽和点でないことが明らかとなった。

#### 4. 考察及び結論

以上、教師の成長というテーマについてなされてきた議論を類型ごとに批判的に検討し、教師の成長の諸側面を整理した。この作業から見えてきた今後の課題について以下に考察する。

まず教師の成長を捉える視点を総合化することが必要である。成長とは過程を経て実現される性質を持つため、段階論として成長を捉えることが可能になる。段階論として立論されているのは主に「教師個人の成長過程」に注目したアプローチである。だが、このアプローチでは、GuskyやHubermanが提示したようなモデルにはいくつかの問題がある。端的に言えば、こうした成長の過程の中で特に大切な側面は何かということが明らかにされていない。また、段階論という観点から言えば、それぞれの段階の定義が曖昧であること、あるいは全ての教師がそれぞれの段階を必ずしも経るとは限らないこと、また特にGuskyの場合には、彼が想定したとおりに教師が実践を変えることは必ずしも容易ではないことなどが挙げられる。

その一方で「組織的支援」「教職と授業の特徴」「学習者との関係性」「諸側面の明示化」を扱った残りのアプローチでは、逆に段階論的に捉える議論が不足している。これらのアプローチでは、重要と思われる側面が同定されており、焦点は明らかにされている一方で、教師たちがそれぞれの焦点とされる変数についてどのような段階を経て変容していくのかが明らかにはなっていない。また成長の諸側面についても、さらなる洗練化が必要であろう。さらにモデルとしての洗練化がなされると同時に、どのような効果を変数間で持ち合うのか、どのような因果関係が存在するかという点についての計量的な分析も求められよう。

こうした教師の成長を捉える総合的な視点が開発されることにより、教師の成長について形成的に評価を行う方法についても研究が進む可能性が出てくる。重要な諸側面について、どの程度の段階に到達し、またそれが教師というライフコースの中でどのような位置や意義を有するのかを議論することも可能になるであろう。

さらに発展的な課題としては、教師の成長と、教師という仕事の特徴を捉え直すことが挙げられる。既存の成長に関する研究は、教職の持つ特徴を、教職にあたる人間のみを研究の対象に考察を行ってきたといえる。今後の課題としては、教職の特徴として考えられるものがその職務自体に即して、なぜ、どのようにして生起するののかについてより深く考察することはもちろん、教師以外の職業にも柔軟に目を向けて教職の特徴を焙り出す研究を蓄積していく必要がある。これに関するものとしては、大学での教師教育と、他の分野（医学、工学などを含む）における大学教育を比較したShulman (2005) による一連の *signature pedagogies* についての研究がある。こうした他の専門職分野と比較することにより、いかに教師が成長を遂げていくかをより明らかにしていく研究が今後ますます求められよう。

## 引用・参考文献

- Åkerlind, G. S., Growing and Developing as a University Teacher: Variation in Meaning, *Studies in Higher Education*, 28 (4), 2003, pp. 375-390.
- 秋田喜代美, 「第1章 教師の日常世界へ」, 秋田喜代美, 佐藤学編著『新しい時代の教職入門』, 有斐閣, 2006, 5頁.
- 秋田喜代美, 「はじめに」, 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, 2008, 3頁.
- Andrews, J. D. W., Growth of a Teacher, *The Journal of Higher Education*, 49 (2), 1978, pp. 136-150.
- 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著, 『成長する教師 —教師学への誘い』, 金子書房, 1998, 1-307頁.
- Cazden, C. B., *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth: Heinemann, 1988, p. 3.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H., Elaborating a Model of Teacher Professional Growth, *Teaching and Teacher Education*, 18, 2002, pp. 947-967.
- ジョン・デューイ／松野安男訳, 『民主主義と教育』 (Dewey, J., *Democracy and Education*, New York: Macmillan Company, 1916), 岩波書店, 1975, 92頁.
- Driscoll, L. G., Parkes, K. A., Tilley-Lubbs, G. A., Brill, J. M., & Bannister, V. R. P., Navigating the Lonely Sea: Peer Mentoring and Collaboration among Aspiring Woman Scholars, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (1), 2009, pp. 5-21.
- 藤岡完治, 「第1章 授業をデザインする」, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著『成長する教師 —教師学への誘い』, 金子書房, 1998, 8頁.
- 藤田裕子, 「授業イメージの変容に見る熟練教師の成長 —自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究」, 日本教育工学会論文誌, 34 (1), 2010, 67-76頁.
- 福本昌之, 「V 教師の仕事 (一) 授業」, 曾余田浩史, 岡東壽隆編著『新・ティーチング・プロフェッション —教師を目指す人のための教職入門』, 明治図書, 2011, 65頁.
- Griffiths, V., Thompson, S. & Hryniewicz, L., Developing a Research Profile: Mentoring and Support for Teacher Educators, *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 2010, pp. 245-262.
- 原岡一馬, 「教師の自己成長に関する研究」, 名古屋大学教育學部紀要, 36, 1989, 33-53頁.
- 春原憲一郎, 横溝紳一郎編著, 『日本語教師の成長と自己研修 —新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』, 凡人社, 2006, 1-395頁.
- 広島県立教育センター企画部, 「教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究 I —職能成長の視点を明確にして」, 広島県立教育センター研究紀要, 32, 2005, 1-21頁.
- Huberman, M., Teacher Development and Instructional Mastery, in: A. Hargreaves & M. G. Fullan, (Eds) *Understand Teacher Development*, New York: Teachers College Press, 1992, pp. 122-142.
- 飯野令子, 「日本語教師の『成長』の捉え方を問う —教

- 師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」, 早稲田日本語教育学, 5, 2009, 1-14頁.
- 池田広子, 『日本語教師教育の方法 ―生涯発達を支えるデザイン』, 鳳書房, 2007, 8頁.
- 池田修, 『教師になるということ』, ひまわり社, 2007, 82頁.
- 稲垣忠彦, 佐藤学, 『授業研究入門』, 岩波書店, 1996, 15-16頁.
- 石井順治, 「第二章 とともに学べる場を作る」, 石井順治, 牛山栄世, 前島正俊共著『教師が壁をこえるとき ―ベテラン教師からのアドバイス』, 岩波書店, 1996, 55頁.
- 石元浩子, 「教師のライフコースに即した教員評価制度の在り方に関する一考察」, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要, 22, 2003, 37-52頁.
- かどやひでのり, 「教育労働と専門性 ―高等専門学校を事例として」, 高等専門学校の教育と研究: 日本高専学会誌, 14 (3), 2009, 133-138頁.
- 梶田叡一, 『新しい大学教育を創る ―全入時代の大学とは』, 有斐閣, 2000, 112-113頁.
- 刈谷剛彦, 「第五章 教えることの復権をめざして」, 大村はま, 刈谷剛彦, 刈谷夏子共著『教えることの復権』, 筑摩書房, 2003, 226頁.
- 小林浩明, 「教師教育と教師の成長」, 北九州市立大学国際論集, 6, 2008, 47-58頁.
- 近藤邦夫, 岡村達也, 保坂亨編, 『子どもの成長 教師の成長 ―学校臨床の展開』, 東京大学出版会, 2000, 1-354頁.
- Lange, J. D., & Burroughs-Lange, S. G., Professional Uncertainty and Professional Growth: A Case Study of Experienced Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 1994, pp. 617-631.
- Manning, B., & Payne, B., A Vygotskian-Based Theory of Teacher Cognition: Toward the Acquisition of Mental Reflection and Self-Regulation, *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 1993, pp. 361-371.
- 室田明美, 「第4部第2章第1節 子どもから学ぶ」, 佐伯胖ら編集『授業と学習の転換』, 岩波書店, 1998, 283頁.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what\\_teachers.pdf](http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf), アクセス日時: 2012年6月18日17時01分.
- Palmer, J. P., *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco: Jossey-Bass, 1998, p. 6, p. 143.
- Randi, J., Teachers as Self-Regulated Learners, *Teachers College Record*, 106 (9), 2004, pp. 1825-1853.
- Saito, E., When a Practitioner Becomes a University Faculty Member: A Review of Literature on the Challenges Faced by Novice Ex-Practitioner Teacher Educators, *International Journal of Academic Development*, iFirst Article, 2012, pp. 1-11.
- 斎藤喜博, 『授業入門』, 斎藤喜博全集, 第4巻, 国土社, 1969, 264頁.
- Samaras, A. P., *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice through Collaborative Inquiry*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011, pp. 74-78.
- マイケル・サンデル, 小林正弥, 『サンデル教授の対話術』, NHK出版, 2011, 32, 55, 106及び201頁.
- 佐藤学, 『教師というアポリア ―反省的实践へ』, 世織書房, 1997, 94-100頁.
- 佐藤学, 『教育の方法』, 放送大学教育振興会, 1999, 132頁.
- 佐藤学, 『教師花伝書 ―専門家として成長するために』, 小学館, 2009, 69頁.
- Shulman, L. S., Signature pedagogies in the professions, *Daedalus*, 134 (3), 2005, pp. 52-59.
- 曾余田浩史, 「I 専門職 (プロフェッション) としての教師」, 曾余田浩史, 岡東壽隆編著『新・ティーチング・プロフェッション ―教師を目指す人のための教職入門』, 明治図書, 2011, 20-23頁.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S., Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7 (4), 2006, pp. 221-258.
- Sullivan-Catlin, H., & Lemel, R., The Mentoring Experience; Reflections on a University Mentoring Program, *Journal of Faculty Development*, 18 (2), 2001, pp. 65-73.
- 鈴木聡, 「教師の成長における授業研究の機能と体育科



授業研究の特徴—授業研究会に参加する小学校教師への意識調査を手がかりとして」, 東京学芸大学大学院学校教育学研究論集, 23, 2011, 83-95頁.

高谷哲也, 「第10章 教職をめぐる改革動向と教師の専門性」, 高谷哲也編著『教師の仕事と求められる力量—新たな時代への対応と教師研究の知見から』, あいり出版, 2011, 167-169頁.

ボロルマ・トルバト, 「教員の職能成長に関する研究—日本における10年経験者研修制度の成立過程に着目して」, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 56 (1), 2007, 43-57頁.

レフ・ヴィゴツキー／柴田義松訳, 『新訳版・思考と言語』, 新読書社, 2001, 297-300頁.

山崎準二, 『教師のライフコース研究』, 創風社, 2002, 82-318頁.

詹小紅, 「デューイ教育哲学における習慣 (habits) に関する一考察—生 (life) という視点から」, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 別冊17 (2), 2010, 83-97頁.

# Dimensions of Teacher Professional Growth

Satoru TAKAHASHI\*

The purpose of this paper is to review the literature on professional growth of teachers. The literature is categorized into five groups, namely: (1) focusing on individual processes and trajectories of growth; (2) examining organizational supports such as mentoring; (3) referring to characteristics of teaching profession and lessons; (4) underlining relationships with learners, and (5) clarifying dimensions of growth.

These five approaches can be further categorized into two groups: one is to capture the growth as a process and the other is to discuss what is necessary in growth. In the approach to discuss growth as a process, there has been a dearth of clarification on the elements or dimensions of growth. On the other hand, in the approach to clarify the dimensions of growth, there have been not enough discussions on what kinds of processes or stages would exist for teacher to become

professionally matured in those dimensions.

These problems show that the two approaches must be understood as complementary with each other. By integrating the trends of two approaches, clearer will be developmental stages in particularly necessary dimensions for teacher professional growth and their meaning in the whole career as teachers.

---

## Key words

teacher professional growth, dimensions of growth, growth as a process, literature review

---

\*Division of Study on Structure of Education

# 教師の成長の諸側面の検討

高 橋 悟\*

本研究の目的は、教師の専門的な成長に関する文献をレビューすることである。文献は大きく、(1) 教師個人の成長過程、(2) 組織的支援、(3) 教職と授業の特徴、(4) 学習者との関係性、(5) 成長の諸側面の明示化、の5つの領域を扱ったアプローチに分類された。

さらにこの5つのアプローチは、成長を「段階論」として位置づけるアプローチと「諸側面の同定」として位置づけるアプローチに大別される。「段階論」アプローチでは成長の重要な諸側面が明示されていないこと、また「諸側面の同定」のアプローチでは過程や段階が提示されていないことにより、どのように成長を遂げるのかが不明である。

これらの問題点が意味するのは二つのアプローチは実

は相互補完的であるということである。今後の研究に必要な視点とは、これらを総合化し、教師が成長を遂げるうえで特に重要な側面はどれであり、その側面において教師がどのように変容し、その変容が教師のライフコースにおいていかなる意味を持つのか、ということをも明らかにすることである。

---

## Key words

教師の成長, 成長の諸側面, 成長の過程, 文献研究

---

\*東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教育構造論講座