

高等教育機関に従事する 教師教育者の在り方に関する考察

—「実践的指導力」と実務家教員をめぐる議論から—

岡村美由規・相馬宗胤・伊勢本大・正木遥香
(2015年10月5日受理)

How University-based Teacher Educators should be?
— Regarding “Practical-Teaching-Skills” and expectations for teacher educators with
teaching experience at school —

Miyuki Okamura, Munetane Soma, Dai Isemoto and Haruka Masaki

Abstract: The purpose of this paper is two-fold: first, to reexamine concepts of “practical-teaching-skill” spread out widely through the country: and second, to show the importance of study of university-based teacher educators in Japanese context. In Japan, teacher educators who are formerly involved in teaching at primary or secondary schools in long period of time, i.e. “teacher educators with teaching experience at school,” are expected to make student-teachers nurture “practical-teaching-skill.” Practical-teaching-skill is evaluated as an important competence for a long time, but recently is getting paid special attention in Japan. The definition of this competence, however, is ambiguous and it has been used as a telling phrase. We examined the usage and understanding of this word and criticized the naïve understanding which were spread among teaching universities, and student-teachers. Then, we introduced and showed the significance of the studies of teacher educators which were recently proceeded in the US. After that, we focused on “reflection,” which was assumed as important for professional growth of teacher educators, and reexamined this concept for developing student-teachers’ practical-teaching-skill.

Key words: university-based teacher educators, teacher educators with teaching experience at school, practical-teaching-skills, teacher training, teacher education

キーワード：教師教育者、実務家教員、実践的指導力、教員養成、教師教育

1. はじめに

「実践的指導力」を鍵語とし、その修得を教職課程の達成基準のように位置づける昨今の教員養成改革は、輩出する教員の専門性の矮小化や質の低下の可能性が指摘されつつも（吉岡・八木 2007; 佐久間 2010）、その方向性が揺らぐ気配はない。なかでも我が国の教員養成にとって大きな転換の契機になるのが教職大学院の創設と実務家教員の配置である。

教職大学院は、法や経営の分野で見られた専門職大学院設置という政策動向の一環として、2003年以降に創設された。専門職大学設置基準に、専門職大学院のファカルティとして実務家教員を配置することが規定されているため、教職大学院における実務家教員の配置も教員養成の論理のみから導かれたわけではない。それでも実践的指導力を指導できる教員として期待されているのが実務家教員といえる。

実践的指導力は、87年教員養成審議会（以下、教養審）

答申『教員の資質能力の向上方策等について』、97年教養審第1次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』において、いつの時代にも教員に求められる資質能力の一つとして挙げられた。答申が示す「実践的指導力」の内容は曖昧であるが、一方でその内容の研究や具体については各大学に委ねられていたと考えられる。しかし99年教養審第3次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』では、教員の資質低下への応答責任と結果責任とを教職課程を持つ大学に迫っている¹⁾。その後、06年中央教育審議会(以下、中教審)答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』では、応答責任の取り方を大学側に任せるのではなく、結果責任が取れる制度改革の一環である「教職課程改革のモデルとして」教職大学院の創設に至った。同時に実践的指導力の育成方法や、実務家教員が持つべき資質能力も明記されるなど(同答申参考資料1)、教員養成に大学の自律性・自立性が発揮できる空間が狭まりつつある。

以上の政策動向を概観すれば、現在の教員養成教育改革は、高等教育における教員養成のあり方や、そこで教職課程に携わる大学教員の在り方を、当事者である大学教員に対して問うものとなっている。実際、12年中教審答申『教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な方策について』では、教職課程担当教員に期待される資質能力に若干だが触れられており(同答申「III.2.(I)組織体制」)、実務家教員志望者も含め、将来の教職課程を担う大学教員の養成システムの整備にも言及されている(III.2.(3)「教職課程担当教員の養成の在り方」)。12年答申でも「教科と教職を架橋する新たな領域や学習科学の分野」など「学校現場での実践につながる研究」ができる大学教員が想定されており、教師教育者には明らかに「科学的研究を踏まえて実践的指導力を修得させる指導力を持つ」ことが求められている。

本稿では、実践的指導力という能力概念と、実務家教員に教員養成で期待される役割とを関係づけて整理し、高等教育機関(大学・大学院)で教員養成に携わる教員(以下、教師教育者)の在り方を研究する視角を提出したい。教師教育者の在り方については、欧米にて1980年代より研究が進展しており、その対象は教師教育者の定義・役割・アイデンティティの明確化や専門性基準の開発、専門能力育成方法など多岐にわたっている²⁾(藤本 2010; Swennen and Klink eds. 2008)。翻って日本では、近年はいくつかの大学で大学教員準備プログラムが開講されるようになってきているが(cf. 広島大学)、教師教育者の在り方・専門性を対象とした研究は等閑視されてきた³⁾。そのため、本

稿では、日本の教職大学院における実務家教員への役割期待や実践性を指導することの内実を探ることに加え、米国での教師教育者に関する論考を参照することで、日本の教師教育者研究に対する示唆を得る⁴⁾。

(岡村美由規)

2. 教職大学院における実務家教員に対する役割期待

2.1. 政策文書から見る実務家教員に期待される能力

まず、実務家教員への期待を改めて政策文書から整理する。06年中教審答申では参考資料1に、実務家教員の資質として①実務経験を理論化し一般化して指導できる力、②実践と理論の架橋や、実践経験の研究的省察をリードする能力、③新しい指導方法による大学院授業の改善力が挙げられている。③の新しい指導方法については「教育現場における課題を中心に据え、こうした課題について教員・学生がともに調査・検討を行い、その解決を図る条件・方法を探る実践研究(ワークショップ、事例研究、模擬授業等)や、実際にその仮説をもとに実地に調査試行を行い、その成果等を発表・討議すること(フィールドワーク等)などが中心となること」とされ、教職大学院と実際の教育現場を結びつける体制の整備が要求されている。

以上から、教職大学院における実務家教員は①学生に対する指導、②研究、③教員養成の環境整備に対して働きかけることが期待されている。これらはそれぞれ①研究能力を有していても必ずしも教育能力を有しているとは限らないという従来の研究者教員像(武嶋 2010: 1)、②「やや理念的で、教育実践と直接関係のない分野の研究がさかんに行われて」いたという従来の教育学研究(徳永 2014: 7)、③学校現場と教員養成教育の現場との乖離に対して転換を図ろうとしたと考えられる。そうした根底には「理論と実践の往還」という共通の鍵語があり、実務家教員には「実務経験と研究能力をあわせ持ち、学校現場全体を客観的、理論的に見通す」ことが要求されている(安藤 2014: 11)。

2.2. 研究者教員と実務家教員の役割分担

実務家教員への期待が明らかになることで研究者教員の位置づけもまた変化している点は見逃せない。同答申参考資料1には、「教職大学院においては、実践的な内容は実務家教員のみにより分担・分業されるべきものとの考えをとるべきでない。実務経験を有する実務家教員といわゆる研究者教員とがともに協働しつつ、全体として実践的内容を意識した教育が展開される必要がある」という記述があるからだ。実務家教員と研究者教員の協働に関し、佐瀬一生(2014)は実務

家教員としての自らの経験に基づき、研究者教員を「研究を基調として実践にアプローチ」し、実務家教員を「実践を基調とし研究にアプローチ」する存在として捉え、研究者教員と実務家教員相互の役割を明確化したうえで連携・協力することの必要性を主張している(佐瀬 2014: 19)。

改めて、佐瀬の主張に基づき、実務家教員と研究者教員の対比から実務家教員の役割について考察しよう。武嶋俊行(2010)は、従来の研究者教員が「専攻領域以外では「素人」」であり、「法則性を立証するためのデータ」として児童生徒という「個」を扱っていたのに対し、実務家教員は、個別具体的な教育事象に取り組んできた経験から、幅広い総合的な視野を持つ点に強みがあるという(武嶋 2010: 1-2)。また、山口大学教育学部の実務家教員による座談会では、「実務家は現場の経験に基づいていろんなことを言い、実践を紹介しますが、研究者はそれを聞いて、今の話はこうこう、こういう事で整理し、次に理論をどっかんと載せてくる」(岡村ら 2015: 95)という発言が見られる。ここから、研究者教員は主に一般的な法則性、実務家教員は個別具体的な教育事象と、有する視点の差異が強調されており、なおかつこうした認識は教員養成の場においても共有されている。

しかし、実務家教員の強みを「二度と再現されない一回性と交換不能な個性」をもつ実践経験に求めるなら、個々の教育事象を一般的普遍性に位置づける研究者教員に相似した能力も必要となる(武嶋 2010: 2)。また、現場を離れた実務家教員の実践感覚の期限の問題はより切実な意味をもつ。これらを考慮するなら、実務家教員の役割を明らかにする際には、実践をどのように認識しているのかと切り離せない。そのため、この「実践性」—答申でいう「実践的指導力」もこれに属する—について、改めて検討する必要がある。

(正木遥香)

3. 養成課程における実践性——日米の先行研究から

3.1. 日本における「実践的指導力」とはなにか

日本の各大学・大学院で実施されている教員養成教育の取組みはどのような特徴を持つのか。本項では教育実習を中心に検討する⁵⁾。ここから教員養成教育現場の文脈において学生に求められる「実践的指導力」、または学生が求める「実践的指導力」とはどのようなものなのかという輪郭の一端を描き出す。

議論を進める前に、「実践的指導力」をメタレベルで考えよう⁶⁾。というのも、「実践的指導力」という言

葉は、教師に求められる資質能力の中核に置かれ(田邊 2012)ながらも、構造化が困難でその範囲と水準に対する一般的な含意を明確にできない(高橋 2010)からである。それゆえに、油布佐和子(2013)の、「実践的指導力」という言葉がマジック・ワードのように用いられているとの指摘は重要である。

このとき、示唆的なのが教育学の知に対する広田照幸(2009)の議論である。広田はW. Brezinka(訳書、1980)を参考に、教育学の知を学問としての視点で捉えた際、「実践的教育学」と「教育科学」という2つに大別できる、という。

「実践的教育学」とは、『「教育者のための方向づけの援助」であり「行為へと導く教育の規範的理論」』(広田 2009: 31)を指す。広田によれば、この「実践的教育学」は、教師や一般の人が個人としてもっている教育論＝「実践理論」とは異なる。だがその違いは、結果的に「程度の差」でしかない⁷⁾。というのも、「実践的教育学」には「実践理論」と明確な区分を設けることが困難な問題領域を内包しているからである。

「実践的教育学」は、①教育目標に関する問題設定、②教育の方法と組織形態に関する理論、③被教育者についての理論という3つの視点から構成される。これら3つの問題領域に共通するのは、科学的な研究成果が可能な限り利用され、できるだけ確実な地点から議論が組み上げられていることである。そのため個人的な価値判断や推測といった恣意性から逃れることができないという限界も有している。そしてこの、個人的な価値判断や推測といった個人的知見を内包せざるをえないという点において、「実践的教育学」は教育学を学んだことのない人間でも考えられる教育の望ましいやり方(「実践理論」)と明確な区分を設けることができなくなってしまうのである。

こうした議論にもとづけば、「実践的指導力」は「実践的教育学」の領域に属すと考えられる。なぜなら「実践的指導力」は単に、実践者である教師の「個人的実践知(personal practice knowledge)」(Clandinin and Connelly 2000)としての「実践理論」だけを指してはいないからだ。そこには答申内で示される「教科等に関する専門的知識」や「広く豊かな教養」といった含意があることを忘れてはならない。しかし一方で「実践的指導力」は多様な外延を有する言葉であるため、論じる者の立場や文脈によって、そこでの意味合いが大きく異なる(森 2015)。では、実際に我が国の教員養成教育ではいかなる「実践的指導力」を養おうとしているのだろうか。

3.2. 教員養成における「実践的指導力」に対する取組

前項の「実践的教育学」そして「実践理論」という枠組みに依拠しつつ、教員養成教育の中で学生に求められる「実践的指導力」、または学生が求める「実践的指導力」がどのように扱われているのか、具体的にレベルで検討していこう。

学生に関する「実践的指導力」を議論する手がかりの1つとして、教育実習が挙げられる。教育実習は、学校現場での実践経験が少ない学生にとって大きな不安をもたらす。というのも、多くの学生は、学校現場における知識や児童生徒に指導をする際の技術が不十分であると自覚しているからである（大野木・宮川1996）。そして、こうした学生の実態と各大学・大学院のカリキュラムの現状を鑑みながら、教員養成教育のプログラムはいかに発展させることができるか、という視点からこれまで多くの議論がなされてきた。

たとえば長谷川順一・浅野文恵（2008）は学生の感じる「教育実習不安」に着目し、実習前、実習直前、実習中、実習後という異なる時期に調査を行った。ここでは学生の指導の内容に関する不安の軽減は容易には見込めないが、個別かつ計画的に対応できる不安については時間の経過によって低下していくことが指摘された。こうした結果にもとづき、①不安の軽減が見込める内容を考慮し、実習に関係する科目を1・2年次にも設定すること、②簡単に取り除くことができない不安要素については学校現場で教師の行動の観察や、ロールプレイを実施することなどが提案されている。教育実習での学びと大学での授業を結びつけることで学生のニーズに応えようとした西村喜雄（2010）は、大学の授業において教育現場の実践を意識したケースメソッドを積極的に取り入れることなどを勧めている。尾崎啓子（2010）は、教育実習に望む学生の意識に着目し、調査を行った。学生は精神的サポートを希望していたが（尾崎 2006）、たとえば実習生同士の交流する場を設けるなどの具体的なサポートを求めていると示された。これをもとに尾崎は、学生に対するピア・サポート体制の構築の重要性を説いている。

このように、各大学の学生の現状や実態に対し、大学・大学院としていかにそれをサポートしていくのかという議論は多くの蓄積がある（たとえば、姫野2003; 米沢 2007; 春原 2008）。紙幅の都合上、これらを網羅することはできないが、こうした取組みはおおよそ次のことを目指そうとしている。つまり、「今日的な教育課題の解決と、教育養成教員カリキュラム改革とを、架橋し融合させ、実践的な指導力の育成と向上を実現していこうとするもの」（有吉 2009: 73, 強調は筆者）である。そしてそのためには、優れた教師

の実践における情意能力を学び、学生にもそれを早い段階から学ばせる機会を提供する必要性（細谷・松村2012）などが指摘される、というわけである。

もちろん、将来教師として働く人材を育てる上で、大学・大学院が学生に学校現場でしか体験することのできない学びを提供するのは重要なことであろう。多くの場面で「実践的指導力」という言葉が強調される今日、そうした学生のニーズに大学・大学院が応えようとするのも理解できる。

しかしながら、そこでの議論が想定している「実践的指導力」とは、広田のいう「実践的教育学」、つまり科学的な研究成果が可能な限り利用され、できるだけ確実な地点から議論が組み上げられたものとしての余白を担保できているのだろうか。各大学・大学院の取組みを概括した限り、むしろ、そこで求められようとしているのは、教育学を学んだことのない人間でも考えられる「実践理論」として解釈できる。このことについて、琉球大学の教員養成教育と教育実習での学びの関係性について論じた上地完治ら（2008）は、学生たちが「指導案の書き方」指導や模擬授業を取り扱う内容について高い評価を与える一方で、逆にそうした内容について触れられていないものに関しては「役に立たない」と酷評していることを指摘している。

上地らも論じていることではあるが、「実践的」という言葉の内実には「実践とのつながり」という意味だけが含意されているわけではない。このとき、「実践的指導力」の「実践的」とは何を指しているのか、改めて考え直してみる必要があるように思われる。「実践的教育学」と「実践理論」の議論から示唆されるのは、個人の経験知をそれだけで「実践」として受け止めるのではなく、それを「実践的教育学」へとまとめ上げていくという課題をも併せて、「実践的指導力」を理解すべきだということであろう。実務家教員が自身の経験を語ることをもって「実践的指導力」の育成だとするならば、そこでは「実践的教育学」のエッセンスが取りこぼされてしまう恐れがある。

3.3. 教師教育者という論点へ

「実践的指導力」をめぐる議論がまさにそうであるが、これまでは、学校教師にはどのような能力が必要で、そのために教師教育者はどのようにあるべきかというアプローチが一般的に取られてきた。一方で、教師教育者とはどのようなもので、彼/彼女らが教師志望の学生に与える影響は何か、という逆向きのアプローチとして、ここでは教師教育者という論点を取り上げたい。諸外国においては、近年、Teacher Educator という領域に注目が集まっており、Teacher Educator についてのセルフスタディを含めた事例研

究が急速に蓄積されてきている。我が国では、これまで教師教育における実務家教員と研究者教員、またそれを一纏めにした教師教育者という論点について十分論じられてきたとは言いがたい。以下では、米国を中心に諸外国で展開されている Teacher Educator についての議論の意義を示し、我が国への示唆を得る。

例えば米国で Teacher Educator と呼ばれる人の多くは、初・中等教育機関で教師としての経験を積んだ人たちが、キャリアチェンジとして大学院に入学し、学位取得後に大学で教師教育者として勤めるケースが多い。教員養成を担当する大学教員には国ごとに性質的な違いがあるため、米国の“Teacher Educator”の議論を、そのまま日本の「教師教育者」にも当てはめることはできないだろう。だが、ここでは教師教育者をメタ概念として用い、以下、Teacher Educator を教師教育者と訳して論を進める。

我が国の教職大学院の構想や教職の専門職化については、米国の教員養成が参考にされている。しかし、そもそも米国では、教員養成制度自体、幾度も批判にさらされてきた。M. Cochran-Smith and K. Fries (2001) は、既存の教員養成制度についての近年の論点として、専門化する (professionalize) という論点と規制緩和する (deregulate) という論点の2つを挙げ、それぞれが対立的に議論されていることを指摘した。

専門化の議論は、日本でもしばしば取り上げられている (石田 2014; 牛渡 2014) 一方で、規制緩和の議論はあまり取り上げられてこなかった。ここでは、教員養成はどこで行うのが適切か、カレッジや大学で行われるべきなのか、などが論点となる。米国の場合、プログラムの構造という点でも、概念上の志向という点でも、多様な教員養成プログラムが存在する (Feiman-Nemser [1990] 2012)。特に、大学以外で行われる代替的認定プログラム (alternative certification program) の存在は大きい。他のどのルートと比較しても、大学ベースの教員養成が最も多くの数の教師を養成しているが、それでも、教員養成が多元化していく中、カレッジや大学ベースの教員養成はその信頼性を失っていったという (Zeichner 2006)。

K. Zeichner (2006) は、大学ベースの教師教育は批判を向けられるが、無くすべきではないと考えている。教師になるための道は多様であるべきだからである。そして、この多元性の中で大学ベースの教師教育の質を高めるべきであるという。どこで教師教育を行うべきかではなく、異なる養成によってどのような異なる成果が得られるのか、という議論を行うべきであ

る、と (Zeichner 2006: 337)。

以上のように、米国では教員養成が多元化していく中で、改めて大学ベースの教員養成の独自性・意義が問われており、教師教育者の問題もそこに位置づけられる。ここでは、大学ベースの教員養成を牽引する役割として、教師教育者の存在は重要視されている。そして次項で述べるように、教師教育者の在り方として、専門職的成長が新しい論点として取り上げられているのである。

3.4. 教師教育者の専門職的成長

J. Williams ら (2012) は、新人教師教育者によるセルフスタディを網羅的に分析し、学校教師から教師教育者になることが、通常想定されている以上に複雑なものだと指摘している。この中で彼女らは、新人教師教育者による学びを、経験としての学び (learning as experience)、所属することでの学び (learning as belonging)、実践としての学び (learning as practice) の3つの観点で描いている。すなわち、新人教師教育者は、新たに教師教育者としての専門職的アイデンティティを形作るために、学校教師として自身の過去の経験を検討するという課題に直面しつつ、また、これを教師教育者としての新たな専門職的文脈と実践とに関連づけて探究することになる。換言すれば、E. Wenger の言う「多重成員性の結節 (nexus of multimembership)」(Williams et al. 2012: 248, 強調は原文通り) を取り扱わなければならないのである。さらに新人教師教育者にとっては、大学という組織の政治性や力関係といった要素が、そこに所属することの感覚に対する障害として感じ取られているという。そのため、新人教師教育者にとって「教師教育の中に社会的・感情的・知的な場所 (space) を見つけること」(Williams et al. 2012: 254) や、協力的な共同体の存在は重要になる。また、新人教師教育者は、教師教育について自分なりのペダゴジー (pedagogy) を作り上げる必要があるという。新人教師教育者は、教員養成の実践に取り組み、加えて、自身の実践を振り返ることによって学んでいく。自らのペダゴジーを作り上げるということは、教師教育者として専門職的に学ぶためだけでなく、教師志望者である学生たちの学びのためにも必要なことである、と。

P. D. John (2002) は、教師教育者が自らの実践について考えていることや、その複雑性を表現するような共通言語が欠如していること、教員養成においてこの先、教師教育者の役割はどうあるべきかについての曖昧さがあるという問題を踏まえ、実際の教師教育者についての事例研究を行うことで、教師教育者が有し、用いている知識や専門的技術について

のエビデンスの提出を目指した。その結果、意図性 (intentionality) や実用性 (practicality)、教科専門性 (subject specificity)、倫理性 (ethicality) といった性質が抽出されている。そしてこのような調査によって、教師教育者について脱神話化され (demythologized)、最終的に、教師教育者が自身の仕事に対して感じている恐れを減らすことができると考えている (John 2002: 339)。

以上の先行研究では、教師教育者の実態が不明瞭であること、あるいは単純なものとして捉えられてきたことを指摘しつつ、教師教育者が抱える困難を解消する仕方も探られている。教師教育者は明かりのない暗闇の中を歩いていくような恐れを幾らか抱えており、教師教育者について理論的・実証的に研究することによって、それを解消できると期待されている。

米国の事例を扱うものではないが、K. Smith (2003) は、教師教育者が専門職として発達していくべきだと主張する。それは「教師教育、そして教育一般領域にとっても、さらに教師教育者自身にとっても有益なことであるからである。新しい知識と触れ続けること、そして専門職の危機に立ち向かうということは、(引用者注：教師教育者の) 成長を高め、バーンアウトを防ぎ、専門職的関心を維持してくれることだろう。そして文書化された専門職的成長は、より良い学問的地位と仕事環境を導いてくれる」(Smith 2003: 204)、と。また彼女は、なぜ教師教育者の専門職的成長について十分に論じられてこなかったのかという問いに対し、次のように答える。「教師教育者が専門職的に成長しないからではなく、専門職的成長のための体系的道筋が殆ど無いこと、それゆえに文章化された記録も僅かしかないからではないか。殆どの教師教育者の専門職的発達、個人的・自発的なものようであり、本人によっても上司によっても気付かれない」(Smith 2003: 210)、と。背景には、時間や雇用形態といった制度面での勤労環境の問題もあれば、教師教育者の専門職性について肯定的に語りにくい雰囲気があるという問題、教師教育者自身が変化に対して恐れを持っているという問題もあると指摘されている。

教師教育者自身が自らの成長に対して自覚的になる、あるいはそれを話し合う場が設けられることが重要である。大学に所属する教師教育者には、幅広い役割が求められている。それは議論の枠付直しや、教師教育の目的の捉え直しという、従来の研究者が得意としてきたことに加えて、他のコミュニティーとの関係の中で、教師教育者としてできることをすることが求められてこよう。そして、以上のような役割は、教師教育者の専門職的成長という文脈で理解されよう。教

師教育者は、教師教育プログラム全体を担う専門職として成長していくべきであって、教師志望の学生たちは、プログラムの中で専門職的に成長していく様子をモデルに、教師として学んでいく。教師教育者は、自身の実践や理論についてだけでなく、このプログラムの方向性について改めて自覚的になる必要があるだろう。このように考えるならば、「実践的指導力」なるものを自身が所属する教員養成プログラムがどう考えるかという観点が重要になるだろう。

このような教師の専門的成長の仕方として、期待されているのが教師自身の省察を基盤にしたセルフスタディである。ここで、S. Feiman-Nemser ([1990] 2012) による省察 (reflection) についてのコメントに注目したい。彼女は、教員養成の概念上の志向として、学問的、実践的、技術的、人間的、批判的/社会的の5つを挙げるが、ここに省察的を含めなかったこと理由として、それが特殊な志向というよりは包括的な専門職的性質であると考えたからだという。志向によってその省察の対象は違ってくるが、いずれも省察を重要なエッセンスとして含み込んでいるようである、と。

(3.1., 3.2. 伊勢本大, 3.3., 3.4. 相馬宗胤)

4. 実践的指導力の育成のために持つべき教師教育者の指導力とは——「省察的実践」論に着目して

4.1. 教師教育者にとっての省察の位置づけ

前節での検討から、教師教育者にとっては、教師としての「実践的指導力」を、科学的な研究成果をベースとした「実践的教育学」へと引き上げる手立てが必要であること、そして、米国においては、こうした教師教育者の力量を高めるセルフスタディの基盤として省察に注目が集まっていることが示された。

省察への言及は、日本の教師教育の議論でも数多い。D. A. Schön の「省察的実践」論を用いた教師教育改革の議論 (佐藤 1997) や、これらの論を基盤とした教員養成カリキュラムの実践報告 (高橋 2010) など、省察と教師教育は密接な関係にある。しかし、これらはいずれも学校現場における教師たちにとっての省察の必要性を基盤とし、教師教育者自身の省察に着目したものではない。すなわち、教師教育者自身が省察能力を有していることと、未来の教師たる学生たちに省察を促し「実践的指導力」を養成するための指導力を持つこととは必ずしも結びつくとは言えない。そこで、省察能力がどのような条件のもとで涵養されるかを整理し、教師教育者がそこで果たせる役割を検討する。

4.2. 日本の教師教育における「省察的実践」論の影響

佐藤学は、1960年代以降の大学の研究者たちによる授業研究が技術的合理性のみを追求して教師の専門的自律性を衰退させたと指摘し、これを転換する契機としてSchönの「省察的実践」論をとりあげた(佐藤1997)。Schönは、行為における省察(reflection in action)を専門職が共通して持つ思考形式の中心概念として位置づけている。その理由として、以下の2点を挙げる。第一に、実践の場面においては変化しやすい曖昧な目的に支配され、不安定な文脈に煩わされるため、技術的知識のみに頼れないということ。第二に、こうした場面に対応しうる実践的知識は学問成果の学習からからというよりむしろ、自らの実践経験を通じて獲得するしかないということである(Schön 1983)。このように、省察は、不確実性にみちた状況に適応した行為を導き出す新たな理論を獲得するためのプロセスと認識される。換言するなら、省察は、できごとの最中やそのあとに、何かについて考えをめぐらす行為であり、これによって専門的な行為に新たな洞察を提供することになる。つまり、省察の目的は、実践的な要求としての合理的な行為をみだすことに置かれているのである。

このような「省察的実践」論の研究は、日本においては、現職教師の専門的発達と生涯学習支援を目的として広く展開された。その結果、教師による省察と専門的発達を促進する方法として以下の2点が指摘されている。第一に、教師個人によって繰り返される実践を記録として蓄積すること、第二に、実践の物語を同僚に語り、同僚の実践を傾聴することである(稲垣2006)。これらは、いずれも教師が自らの実践を対象化するという点で共通している。したがって、教師教育者に必要とされるのは、学生に実践との対話を促す能力にほかならない。実践との対話とは、実践の背後にある前提を明らかにすること、その前提を批判的に問い直し、実践についての現在の見方の代わりになるものを想像することからなり、これが可能になる条件として、多様な意見に対して開かれた環境をつくることが挙げられている(Cranton 1995=2004: 135)。そうだとするならば、単に実務経験があるということ、また研究力があるということだけでは学生たちに省察を促すことは難しい。どのような専門性をもった教師教育者がより深く省察を促すかは、いまだに十分理論的に示されているとは言えない。

この理由は以下のとおりである。第一に、省察によって問い直される実践における含意の不明瞭さである。3.で論じたように、個人の経験知として問い直しと、より一般的・普遍的な知としての問い直しの違いが充

分に意識されていないのである。いずれの場合も省察は起こりうるため、こうした実践の捉え方の違いについては、留意されるべきだろう。第二に、省察のもつ文脈依存性に対して十分に注意が向けられてこなかったことがある。省察は、現象学的な見方においては自分自身の内面を見るという色彩を強く帯びる一方で、プラグマティックな見方においては、何らかの役に立ち、将来の行為の道筋を決めるためのふり返りとして位置づけられる(D'Addelfio 2014)。つまり、省察そのものは何らかの指向性を持つものではないが、文脈によっては特定の価値規定の枠組みを強化するものとして働きうる。それゆえ、この点についての認識がなければ、省察は不確実性への対応という元々の目的に対してうまく機能しなくなってしまうのである。

改めて、日本の教師教育の文脈における省察の議論を見ると、その多くが、授業をつくる力を向上させるという目的のもつて論じられてきたことがわかる。しかし、上記のような省察の性質を踏まえるならば、こうした限定的な文脈に留まらず、より広い視野のもとで省察が行われることが必要である。2.では実務家教員の強みとして、実務経験に裏打ちされた広い視野を挙げたが、それは特定の価値観に規定されたものでもある。そういった意味で、教師として必要な能力からあるべき教師教育者像を描こうとするだけではなく、教師教育者がどのような存在であるのか、が改めて問われる必要があるだろう。

(正木遥香)

5. 実践的教育学としての応答

5.1. 理論と実践の融合——現場に「入る」と「取り入れる」を超えて

前節までで、個人の経験値としての常識的な見方である「実践理論」は、できるだけ科学的で普遍的な知であろうとする「実践的教育学」とは異なること、そして今日強調されている「実践的指導力」とは後者であるべきこと、を確認してきた。それでは教師教育者が持つべき「実践的指導力を育成する専門性」とはいかなるものだろうか。今日の教員養成で育てようとする実践的指導力は、実践理論と実践的教育学とを峻別しつつ、専門家も一般人も互いに納得できるように統合しているのだろうか。これは、国民が納得する教師教育の在り方を考えるうえで重要な問いである。

既述したように「実践」は、学校現場にすぐ活かせるような技術や指導法、いわば一般人でも想像できる領域である「実践理論」としてしばしばイメージされる。すなわち、指導案の書き方や模擬授業を「実践」

と結びつくものとして捉え、そうではないものを「実践」とは乖離しているから役に立たないと捉える視座である。これでは、「実践」についてナイーブな理解に留まり、「実践的教育学」は創出しえない。

では、教師教育者はいかに実践的教育学を生み出せるのか。この意味で、西村（2010）による大学の教員養成の授業へケースメソッドを積極的に取り入れる提案は示唆的である。

ケースメソッドでは、参加者は教師（ディスカッションリーダー）のもと、実際の問題状況を簡略化して描いたケース（事例）について議論する。その際、個別事例を学ぶことを目的とするのではなく、ケースを通じ、特定の領域の知識内容あるいは専門職的態度について学ぶ。それゆえ、議論をリードする教師の手腕は重要である。複雑な問題に対して意思決定を下す過程を、ディスカッションリーダーからの問いかけや、他の参加者の意見と向かい合うことを通して学んでいくからだ。「実践」の担保は、「現場に入る」という方法によってしか達成されないわけではない。省察やケースメソッドのアプローチからは、「現場に入る」というよりも、教員養成の場面に「現場を取り入れる」あり方の可能性が示唆される。教員養成場面に「現場を取り入れる」という考え方によって担保される「実践性」について考えていくことが重要になるだろう。

5.2. 日本の文脈における実践的指導力

実践的指導力を考える際には日本固有の文脈性も留意せねばならない。多くの先行研究が指摘するように、日本の学校教師は他国に比べてより複雑で非境界性が高く、複合的な実践を行っている（久富編 2008）。これは教科指導だけではなく、子どもの面倒を丸ごとみるような役割を国民が当然のことと期待しているからである。数々の答申を通じ国民から従来以上に実践的指導力として期待されていると思われるのは、端的に言えば生徒指導力の強化である。これは臨教審の設置経緯に明らかに示されている。

ここで日本の文脈における実践的指導力と考えられる事例を挙げたい。田端健人・真竹健人（2012）は、ある公立小学校3年生の学級が前年度の「荒れた状態」から担任教諭の働きかけによって回復していくプロセスで「常識的な見方からすると一見矛盾するような」教諭の働きかけを描く。常識的な見方、すなわち「実践理論」では矛盾に見える事象を、教師の「接し方」という眼前の事態ではなく、教師と子どもの「コミュニケーションの次元」から明らかにした。見方によっては教師が指導して改善すべきこととみなされる場面でも、単なる強制や技術の適用ではなく、教師の言葉を子どもにより深くまで届かせる、専門家とし

での在り方を描き出した（田端・真竹 2012: 260-261, 267-268）。この事例が示すのは、常識的な見方と反する教師の言動が、荒れた学級を立て直していく姿である。この事例での実践的指導力には学校現場にすぐ活かせるような技術や指導方法以上のものが含まれている。

改めて大学での教員養成について考えると、どうしても授業づくりに力点が置かれがちであったように思われる。だがその場合、実践的指導力が限定的な枠組みへと矮小化されて理解される可能性がある。こうした状況に対し、本稿は実践的指導力を、教師教育者として成長していく中で自身の教師教育者としての在り方に対し問い直しを要求する概念として位置づけてきた。教師教育者による矮小化克服の試みを通して、実践的教育学が創出されると考えられよう。

（岡村美由規，相馬宗胤，正木遥香）

6. 結語——日本における教師教育者研究の視角

日本の教師教育改革は変革期にある。それゆえに実践的指導力は多義的である。本稿では実践的指導力を、教師教育者として成長する中で、自身の教師教育者としての在り方に問い直しを要求する概念として位置づけ、実践的教育学の創出の契機として検討してきた。本稿で概観した教師教育者の議論が示すのは、ある概念を硬直的・技術合理的に実現することではなく、専門職として常に成長していく姿勢の中で対応することの重要性である。つまり、専門職として自らが自らの在り方を考え、実践し、世に問うていくことで新たな実践的教育学が生まれ、刷新されていく。教師教育者研究とは、教師教育者自身がその一連の実践を体現することであり、そのプロセス全体を検討することではないだろうか。

（岡村美由規，相馬宗胤，伊勢本大，正木遥香）

【註】

- 1) その課題として、各大学が持つべきはずの養成する教員像の確立不足、科目間の内容の整合性・連続性の欠落、教職の授業における学校現場が抱える課題への対応不足、実践的指導力の育成には不十分な指導方法などが指摘されている。
- 2) 基準（スタンダード）の設定は「恣意的な基準統制」が強まる状況をもたらす可能性があるが故にその使い方は慎重に検討されなければならないし、実質化のために研究と実践を重ねなければならないこ

とが指摘されている(八木2013: 108)。

- 3) 大学で教員養成に携わる教員育成のための体制整備に関する議論はある(田中 2009)が、日本における教師教育者を直接的に対象とする文献は殆どない。高橋(2010)は実践的指導力に関連する教師教育者の協働体制や指導の在り方に若干触れる。
- 4) なお、本稿で学生に言及する際は現職経験を持たない学生を想定している。これは実務家教員の存在が教職大学院の在り方だけでなく、学部教員養成課程にも影響を与えていることが示されているためであり(教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議 2013)、また本稿の問題関心が教師教育のうち養成段階にあるためである。
- 5) 本節で各大学・大学院の教育実習を中心に扱う理由は、①多くの学生がはじめて学校現場での実践を経験する機会であること、②教員養成教育のカリキュラムにおいて、実践の中での学生の指導が一貫して担保されていることにある。つまり、学生に「実践的指導力」を身につける機会を提供する場として機能する教育実習に目を向けることで、教員養成教育が想定する実践的指導力とはどのようなものが描き出せると判断した。
- 6) 政策文書における「実践的指導力」は、87年教養審答申で「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした」ものと定義されている。
- 7) しかし、この「程度の差」は質的な差異のことでもある。広田(2009)はこの差異こそが重要だという。

【引用文献】

- 有吉英樹, 2009, 「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方」『岡山大学附属教育実践総合センター紀要』9: 73-82.
- 安藤雅之, 2014, 「実務家教員に求められる役割, 資質能力——理論と実践の架橋を体現するモデルとしての教員」『Synapse——教員を育て磨く専門誌』33: 11-15.
- 石田真里子, 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): 209-226.
- 稲垣忠彦, 2006, 『教師教育の創造——信濃教育会教育研究所五年間の歩み』評論社.
- 上地完治・村上呂里・吉田安規良・津田正之・浅井玲子・道田泰司, 2008, 「学部教員養成教育と教育実習の接続に関する質的研究」『琉球大学教育学部紀要』73: 115-133.
- 牛渡淳, 2014, 「教師教育の高度化とその課題——アメリカにおける取組みから」『日本教師教育学会年報』23: 104-113.
- 大野木裕明・宮川充司, 1996, 「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44(4): 457-462.
- 岡村吉永・霜川正幸・静屋智・松本清治・藤上真弓, 2015, 「実務家教員からみた教員養成教育への提言」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』39: 93-101.
- 尾崎啓子, 2006, 「教育実習に臨む学生の支援強化に向けた実態調査」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター』5: 1-9.
- , 2010, 「教育実習に臨む学生の支援強化に向けた実態調査(続)」『埼玉大学紀要』59(1): 93-104.
- 教育職員養成審議会, 1987, 『教員の資質能力の向上方策等について』
- , 1997, 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)』
- , 1999, 『養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)』
- 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議, 2013, 『大学院大学の教員養成の改革・充実等について』
- 久富善之編, 2008, 『教師の専門性とアイデンティティ』, 勁草書房.
- 佐久間亜紀, 2005, 「アメリカにおける教育系専門職大学院の現状と日本への示唆」『IDE——現代の高等教育』472: 45-50.
- , 2010, 「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容」『教育社会学研究』86: 97-112.
- 佐瀬一生, 2014, 「教員養成において実務家教員ができること——実務家教員に期待される機能・より力を発揮するためには」『Synapse——教員を育て磨く専門誌』33: 16-19.
- 佐藤仁・樋口裕介・吉田茂考・岡花祈一郎, 2013, 「実践的指導力をめぐる教員養成研究の新たな研究視角の模索——教育方法学, 特別支援教育, 保育者養成の議論を手がかりに」『福岡大学研究部論集』B6: 61-75.
- 佐藤学, 1997, 『教師というアポリア——反省的实践へ』世織書房.
- 高橋英児, 2010, 「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」『日本教師教育学会年報』19: 57-66.
- 武嶋俊行, 2010, 「理論と実践の架橋をめざして——実務家教員の課題」『教育経営研究』上越教育経営研究会, 16: 1-2.
- 田中喜美, 2000, 「教員養成に携わる大学教員の養成——国立教育系大学院博士課程設置の意義と課題」『日本教師教育学会年報』9: 49-54.

- 田邊良祐, 2012, 「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策——1970年代以降の政策文書における『実践的指導力』の分析から」『教育制度研究紀要』筑波大学教育制度研究室, 7: 65-73.
- 田端健人・真竹健人, 2013, 「『荒れた学級』からの回復事例——M. ブーバー『人間関係の存在論』からの解釈」『宮城教育大学紀要』47: 255-276.
- 中央教育審議会, 2006, 『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』
- , 2012, 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の統合的な方策について(答申)』
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編, 2006, 『教師教育改革のゆくえ——現状・課題・提言』創風社.
- 徳永保, 2014, 「徳永保 筑波大学学長特別補佐・教授インタビュー」『Synapse——教員を育て磨く専門誌』33: 5-10.
- 西村喜雄, 2010, 「応答と相互作用をもとにした教員養成教育の改善」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』13: 1-11.
- 長谷川順一・浅野文恵, 2008, 「学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安(3)」『香川大学教育実践総合研究』16: 181-188.
- 春原淑雄, 2008, 「教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響」『学校教育学研究論集』17: 17-26.
- 姫野完治, 2003, 「教育実習の実態に関する基礎的研究」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』25: 89-99.
- 広田照幸, 2009, 『教育学』岩波書房.
- 藤本駿, 2010, 「米国における教師教育スタンダード開発の動向——『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて」『教育行政学研究』西日本教育行政学会, 31: 27-37.
- 細谷里香・松村京子, 2012, 「児童と関わるときの教育実習生の情動能力」『発達心理学研究』23(3): 331-342.
- 森健一郎, 2015, 「教職大学院生は『実践的指導力』をどう捉えているか」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻紀要』5: 23-33.
- 八木英二, 2013, 「国際動向から見た教職スタンダード」日本教育方法学会『教師の専門的力量と教育実践の課題 教育方法42』図書文化, 98-110.
- 油布佐和子, 2013, 「教師教育改革の課題」『教育学研究』80(4): 478-490.
- 吉岡真佐樹・八木英二, 「教員免許・資格の原理的検討——『実践的指導力』と専門性基準をめぐって」『日本教師教育学会年報』16: 17-24.
- 米沢崇, 2007, 「学部生からみた教育実習の意義に関する一考察」『広島大学大学院教育大学研究科紀要』56: 67-76.
- Brezinka, Wolfgang, 1975, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, E. Reinhardt. (=1980, 小笠原道雄ほか訳『教育学の基礎概念』黎明書房.)
- Clandinin, Jean D. and Michael F. Connelly, 2000, *Narrative Inquiry*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cochran-Smith, Marilyn and Kim Fries, 2001, "Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education," *Educational Researcher*, 30(8): 3-15.
- Cranton, Patricia, 1996, *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, San Francisco: Jossey-Bass. (=2004, 入江直子・三輪建二監訳『おとなの学びを創る——専門職の省察的实践をめざして』鳳書房.)
- D'Addelfio, Giussepina, 2014, "Reflexivity, Adulthood, and Contemporary Education: Between Two Legacies," International Network of Philosophers of Education Conference Proceedings (14th Biennial Conference, Cosenza, Italy, 20-23 August 2014), 382-386.
- Feiman-Nemser, Sharon, [1990] 2012, "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives," *Teachers as Learners*, Cambridge: Harvard Education Press, 55-104.
- John, Peter D., 2002, "The Teacher Educator's Experience: Case Studies of Practical Professional Knowledge," *Teaching and Teacher Education*, 18(3): 323-341.
- Schön, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Smith, Kari, 2003, "So, What About the Professional Development of Teacher Educators?," *European Journal of Teacher Education*, 26(2): 201-215.
- Swennen, Anja and Marcel van der Klink eds., 2010, *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*, Dordrecht: Springer.
- Williams, Judy, Jason Ritter and Shawn M. Bullock, 2012, "Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, Belonging, and Practice within a Professional Learning Community," *Studying Teacher Education: Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 8(3): 245-260.
- Zeichner, Ken, 2005, "Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective," *Teaching and Teacher Education*, 21(2): 117-124.
- , 2006, "Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College- and University-Based Teacher Education," *Journal of Teacher Education*, 57(3): 326-340.

(主任指導教員 丸山恭司)