

〈研究論文〉

教師教育における「省察」言説の
生成と展開に関する海外動向と予備的考察
— 英米のNPM型改革下の教師教育政策・スタンダードに着目して —

朝 倉 雅 史
高 野 貴 大
高 野 和 子

〈研究論文〉

教師教育における「省察」言説の生成と展開に関する海外動向と予備的考察

—— 英米の NPM 型改革下の教師教育政策・スタンダードに着目して ——

朝 倉 雅 史*¹
高 野 貴 大*²
高 野 和 子*³

I. 本研究の背景と課題

1. 教師の省察概念の隆盛に対する問題意識

教師の省察 (reflection) は、日本を含む各国の教師教育において重要概念の一つになっている。とりわけ日本では1980年代後半から「実践的指導力の育成」を標榜する教員政策が進展し、実践的知識 (practical knowledge) や実践知 (practical wisdom) が注目を集めるようになった1990年代以降、実践と関連する重要な概念として「省察」に関する研究が増加した。論文数の推移からその研究動向をみると、2000年以降に生じた教師の省察に関する研究の隆盛状況が看取できる (図1参照)^①。

同時期には、日本教育大学協会 (教大協) が「体験」と「省察」を組み込んだ「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』」の検討報告書^②を公表し、両者をセットにした教員養成カリキュラム改革が全国的に進展した。その後の教師教育政策は、養成・採用・研修の一体化や教育行政機関による養成事業への介入強化が進んだことで大きな変化に直面しているが、教師の省察は変わらず重要な位置を占め続けている。もはや省察概念は、実践的指導力との関係のみならず、教職専門性の中核をなす概念とみなされたり、理論と実践をつなぐ重要な行為として教員養成カリキュラムに組み込まれたりしながら自明化の様相を呈している。

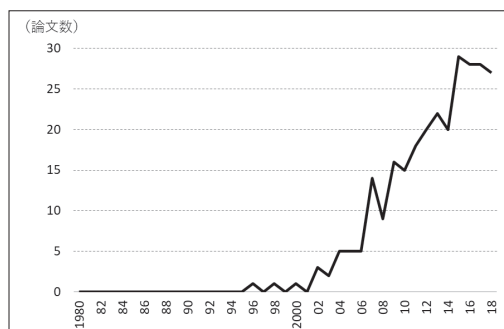


図1 教師/教員と省察をタイトルに含む論文数の推移 (CiNii Articles を用いて筆者作成)

このような状況の中で「省察」という概念が批判的な分析を一切受け付けずに、教師教育における絶対的理念や教員養成で行われて当然のプログラムになってはいないか。本研究の問題意識は、省察の自明化が実際に生起しているか否かを明らかにすると共に、省察概念の自明化がもたらす問題状況を批判的に考察するため「省察言説の生成と展開」^③を理論的・実証的に検討することにある。

2. 本稿の目的と課題—省察概念の言説化

国内では近年、省察概念の隆盛をもたらしたショーン (Schön, 1983) の省察の実践家ないし省察概念が批判的に考察されている (高野, 2018; 岡村, 2017; 深見, 2017; 村井, 2015 など)。だがこれらの研究は、省察という概念がなぜ人口に膾炙するに至ったのか、その生成・展開過程に迫ろうとするものではない。一方、欧米ではショーンによる省察の実践家の提起以降、比較的早い時期から彼の「行為の中の省察

* 1 筑波大学 人間系

* 2 茨城大学

* 3 明治大学

reflection-in-action」に対する批判が見られる (Eraut, 1995; Van Manen, 1996)。最近では省察概念自体の複雑さを踏まえ、省察という行為を支えている原理を精査する論稿 (Hébert 2015) もある。また、社会的な文脈に視野を広げた多文化的・社会的正義の教師教育を指向する批判的省察 (critical reflection) が理論化・実践化されている (Zeichner and Liu, 2010; Gorski and Dalton, 2020 など)。いずれも教職の専門性と自律性を視野に入れた議論に省察を位置づけるものであり、これらの知見は日本における省察の批判的検討にも影響を与えている。

ただし、欧米では省察概念そのものを検討する前提として、1980年代以降の教育を取り巻く社会状況や経済政策の動向を踏まえながら、省察が教師教育にとって不可欠な概念となる背景についても検討されてきた (Kemmis, 1985; Smyth, 1992; Zeichner and Liu, 2010; Glasswell and Ryan, 2017; Dinham et al., 2021 など)。その議論の特徴は、グローバルな市場競争における国家的対応に端を発する新自由主義的教育改革や「標準化」と「説明責任」に基づく学校教育・教師教育改革の中に、省察概念を位置づけようとするものである。とりわけ、公共部門の専門職性を再構築しながら管理主義にシフトさせることを基軸とするニューパブリックマネジメント型改革 (以下、NPM型改革) において、省察概念がいかに展開したかが検討されている。

そこで本稿は、省察言説の生成と展開を考察するための予備的検討として、グローバルな社会・経済政策と教師の省察を結びつけて考察してきた欧米における議論と実際の政策動向を検討し、基本的な示唆を得ることを目的とする。具体的には、NPM型改革下の教師教育政策の推移を概観した後、1980年代以降、世界に先んじて教師教育における省察概念の広がりを見せた英国および米国の教師教育政策とスタンダードについて考察を行う。

(朝倉 雅史)

II. 1980年代以降のNPM型改革と教員政策・スタンダードにおける省察

1. NPM型改革の概観

1980年代以降の新自由主義政策は、教育に関わる新しい政策ネットワークを形成し、教育専門家以外のアクター (ベンチャー、シンクタンク、財団、国際機関、私企業など) の論理によって公教育政策を推し進めることになった (Anderson and Herr, 2015)。もちろん公共組織は常に管理の対象ではあったものの、NPM型改革の特徴は、ルールを守るまたは守らせる「行政的・官僚的管理」から、成果を重視する「起業家的企業モデルによる管理」にシフトすると共に、企業部門のアイデアを積極的に公共部門へ移入しようとする点にある (Anderson and Cohen, 2015)。その改革論理は、市場主義と管理主義の混成体として特徴づけられる。

その結果、現在に至る約10年間に、教員の専門職性は、説明責任、基準、パフォーマンス評価、教師テストの増加と関連づけられることになった反面、教職専門教育が軽視され、教科内容に関する知識や仕事で学ぶ機会の重視、専門家養成の代替ルートの設定が進められた (Mayer and Mills, 2021)。このような改革は、Evetts (2011) が提唱する「新しいプロフェッショナリズム」ないし「上からのプロフェッショナリズム」という、専門職の新たな統制言説を公共部門に出現させ^④、専門職自身の職業に対するコントロールの衰退とは裏腹に、仕事上の組織管理者による管理・統制を増強させた。Anderson and Cohen (2015) によれば、教育における「新しいプロフェッショナリズム」は、以下のような状況として描かれている。

教師がテストのために教えるようになる一方で、リーダーはテストのために導くことが求められている。市場規律とハイスタークスのテストによって教室での出来事がコントロールされるようになったため、校長にはますます多くの「自律性」が与えられているが、リーダーシップを発揮できる範囲は狭くなっている。学校の能力を高めるために「分散型リーダーシップ」

という言葉がよく使われ、職場では集約して水平方向に分散するように仕事が再設計されている。一方で、カリキュラムや指導に関する政策は、重大な結果を及ぼすテストや首長のコントロールによって集中化され、権力は上方に分散されていく。(中略) 新任の教師や管理者は、専門的な訓練や協会、組合ではなく、市場やテストに基づく説明責任の形に方向性を見出さなければならぬ立場に置かれている。(p.5)

2. NPM 型改革の教師教育政策へのインパクト—媒体としてのスタンダード開発

NPM 型改革が教師教育政策に影響を及ぼす媒体として、教職に関わる基準(スタンダード)を挙げることができ、スタンダードに基づく教師教育(Standards Based Teacher Education: SBTE)が進められてきた。SBTEのプロセスでは、特定の種類のパフォーマンス、成果、能力が包含され、認定要件にリンクする形で承認された外部基準(Beyer, 2002)によって教職の統制がもたらされる。

ただし、スタンダードは肯定的な側面も有している。すなわち、スタンダードは教職の公共的責務を担保する「外部規範構造」(external normative structures)として、優れた教育実践に関する強力な専門的・社会的規範構造を創り出し、どのくらいの数の教師たちが、優れた教育実践にどのような能力レベルで迫りつつあるかを評価する土台になる(エルモア, 2006)。また、幅広いステイクホルダーを対話に参加させ、様々な意見が交わされることで、共通の語彙を定義し、共同のミッションを描くことにも寄与しうる(Berg et al., 2014)。

しかし、スタンダードには教員の「パフォーマンス向上」「地位向上」「継続的な学びへの貢献」が一般的に期待されているものの、資格取得・認定の自己目的化や教師の多忙化などを助長するものとして、疑義も呈されている(Sachs, 2003)。米・英・豪スタンダードを分析したSachs(2005)によれば、スタンダードに対する理解(肯定的評価)と批判(否定的評価)は、以下のように「開発的アプローチ」「規制的アプ

プローチ」という2つの視点から分析的に捉え直すことができるが、前者から後者への移行が生じていることが指摘されている。

- (1) 開発的アプローチ：教師にさらなる専門的学習の機会を提供し、教師のキャリアを通じて教育の質を向上させる
 - ・生徒を中心とした教育と学習へのアプローチ
 - ・説明責任を目的とした体系的なモニタリング
 - ・教師を生涯学習者として捉える考え方
 - ・教師自ら専門知識と実践を向上させる
- (2) 規制的アプローチ：システム、制度、個人の効率性と有効性を測定するための管理主義的なツールとして使用する
 - ・説明責任に焦点を当てている
 - ・教育に対する技術的アプローチ
 - ・教師のパフォーマンスの監視
 - ・政府機関による外部からの基準の押し付け

「開発的アプローチ」から「規制的アプローチ」への移行は、上述した「新しいプロフェSSIONナリズム」の出現と符合し、教職の専門職性に対する「上からの」統制強化をもたらす。もちろんスタンダードが存在するだけで、自動的に専門職性が担保されたり、あるいは管理主義が助長されたりするわけではない。スタンダードの性質は、専門家団体によるものか行政によるものかという策定主体の違いや(佐藤学, 2015)、誰のどのような考えが盛り込まれたものかによって異なる(佐藤仁, 2020)。ただし、スタンダードがいかなる結果をもたらすとしても、教員養成・採用・研修の評価・認定制度に組み込まれている点で、教師教育への影響は不可避である。

3. スタンダードにおける省察の現れ方

以上を踏まえた上で、教師教育や教職の基本概念としての地位を得ている省察概念が、諸外国のスタンダードでどのように描かれているかを検討した先行研究を見てみたい。Glasswell and Ryan(2017)によれば、省察実践に関す

る研究と理論は、スタンダードをはじめとする教育政策文書に確かに反映されており、優れた教師の必須属性として流通 (commodification) し、実践における義務として一般化している。ただし、ここでいう省察的実践 (reflective practice) と能力・成果重視の管理主義的視点 (managerialist perspectives) との間には緊張関係が存在することも指摘されている。その緊張関係があるにもかかわらず、スタンダードにおいて省察が必須化する (Reflection as Mandatory Practice) のはなぜかを探るため、彼女たちは本稿が対象とする英国および米国を含む6か国9つのスタンダード文書における省察概念の記述のされ方を内容分析した (表1)。

彼女たちの分析結果によれば、各スタンダード文書における省察関連語 (reflection family) の使用は想定していたよりも多くなかった (p.11)。ただし、省察の記述内容を帰納的に「評価プロセス Evaluation」「適応プロセス

Adaption」「協働プロセス Collaboration」「変容プロセス Transformation」に分類したところ、批判的省察 (critical reflection) と関連し、教師を変革の主体として捉える「変容プロセス」は、多くのスタンダードで重視されていなかった。このことから彼女たちは、教室で問題とされる教育目標や方向性に関する複雑な問題を教師が認識するどころか、むしろ不明瞭にしてしまうスタンダードが存在することを指摘し、スタンダードを推進する責任者は、複雑な教育論議とスタンダードをセットで提示する必要性を強調する。

同様に Sams and Dyches (2016) は、米国の4つのスタンダード—特に教員養成の評価に関連する文書⁵⁾における省察の描かれ方を分析し、「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」の3つのレベルに分けて省察の記述頻度を検討している。その結果、批判的省察はまれにしか現れなかったことが報告された。そして、教員

表1 Glasswell and Ryan (2017) の文書資料と作成者

国	文書作成者	文書
オーストラリア	Australian Institute of Teaching and School Leadership (2012, 2013)	Australian professional standards for teachers Reflection on practice tool
シンガポール	National Institute of Education, Singapore (2009, 2012)	A teacher education model for the 21st Century. A Report. The report includes Graduand Teacher Competencies for initial teacher preparation programs A teacher education model for the 21st Century. NIE's journey from concept to realisation. An implementation report
イングランド	Department for Education (2012)	Teacher standards
スコットランド	General Teaching Council for Scotland (2012)	The standards for registration: Mandatory requirements for registration with the General Teaching Council for Scotland
ニュージーランド	Education Council of Aotearoa New Zealand (2016)	Practising Teacher Criteria and Graduating Teacher standards
アメリカ	National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS] (2016)	Five Core Propositions for Teaching
アメリカ	Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP] (2013)	CAEP Accreditation standards

Glasswell and Ryan (2017, p.8) の Table.1. 1 を一部翻訳して作成

志望者が教育や学校の存在に関わる根源的な問いへの答えを他者すなわち外部基準に任せてしまうこと、研究者や教師教育者は、評価文書がどのように省察の行為や習慣を表しているのか、つまり測定・検証しているのかを批判的に捉え、疑問視することが必須となることを主張している。

また Dinham et al (2021) は、中央政府が公教育事業を管理する国としてオーストラリアとマレーシアに着目し、両国の教育システムにおける教師の省察的実践の在り方をレビューした。そして、省察的実践家が両国の効果的な教師像になっていること、省察の機能が公式の評価プロセスや昇進、ランキングに結び付けられていること、そのことが内発的な省察への動機づけと外発的な省察の要求との間に緊張関係を生じさせていることを指摘している。

これらの研究から得られる示唆は、省察が NPM 型改革下の教員政策によって展開され、制度に組み込まれている実態が確かに存在することである。それは、省察の展開過程で省察の複雑さや深遠さが捨象され、単純化・道具化（ツール化）している実態といえるかもしれない。

4. 小括—省察の逆説的展開

欧米では 80 年代から既に省察の対象や深さ、時間についての検討が行われ、道具化や単純化していくことへの批判が行われてきた。にもかかわらず、スタンダードではむしろ能力・成果を重視する立場に、親和的な形で流通している。ここでは、時代をさかのぼりながらその要因について検討した後、英国・米国における省察の具体的な展開をみていきたい。

Connell (2009) はオーストラリアにおいて 2003 年に作成された専門職基準の全国的枠組みを取り上げて、基準の中に「省察的実践家」の用語が含まれているものの、その言葉が企業の管理主義の影響⁶⁾を強く受けていることを指摘した。さらに、これらの用語によって「良い教師 good teacher」像が、潜在的な利害関係者や市場社会の中で、個人的に道を切り開いていく起業家的イメージとして構築されたと主

張している。

以上の Connell (2009) が参考にした Moore (2004) は “*The good teacher*” を著し、競合しながら英国に存在している 3 つの「良い教師」の言説として、政府が好む訓練言説 (training discourse) に基づく「有能な職人 competent craftsperson」モデル、大学で広く普及している「省察的実践家 reflective practitioners」モデル、そして大衆文化やハリウッド映画などで流通する天性の「カリスマ的 charismatic subjects」教師モデルを示した。その中で「省察的実践家」は、学者が著す豊富な出版物の存在によって言説としての地位を高めており、政府の公式文書の中で検証・普及された「有能な職人」と一線を画しているという (p.100)。ただし両者の言説は完全に対立することなく、むしろ「特定の形態のエージェンシー—社会の改革に向けて『外』に目を向けるのではなく、『自己改善』に焦点を当てることを過度に強調している」(p.104) という共通点を鋭く指摘している。

省察の実践が、教員の能力・成果を重視する立場と結びつく要因は、NPM 型改革が勢いを増した 90 年代に「教師教育は、省察的アプローチに対する一見不可解な熱狂の波に巻き込まれている」と捉えた Smyth (1992) の批判にさかのぼって捉えることができる。彼は、当時流通していた特定の省察的実践の形態すなわち省察の個人化が、教師を解放するどころか、実際には教師を閉じ込めてイデオロギーを強化する「鉄の檻 iron cage」(p.270) になることを強調した。加えて、省察のようなプロセスは、外見上は近代性と教師の自主性を演出するが、実際には教師への支配をさらに強めるための隠れ蓑となり得ると批判した。Smyth はその理由について、学校の「質」や「卓越性」の問題を、個々の教師の「省察」に委ねて個別化することが、学校教育のどこが悪いのかという複雑な問いを個人に向けてしまうことになるからだとする。

省察概念は、1980 年代以降、研究者によって盛んに行われたような概念的検討の成果を引き継ぐことなく、一見対立しそうな「NPM 型プロフェッショナルリズム」の中で、教職の統制

システムに組み込まれていった、とみることができるかもしれない。さらに、その統制を強化する言説になっていることも否定できない。そこで次に、英国・米国における具体的な展開過程を詳細にみていくこととする。

(朝倉 雅史)

Ⅲ. 英国（イングランド）の動向

1. イングランドの教師教育における「省察」の広がり

イングランドの教師教育において、1980年代は「省察的教師 reflective teacher」モデルの全盛期であったと言われている（Menter, et.al. 2019, p.61）。

続く1990年代においても「省察」が教員養成において広く普及していたことが、教職課程についての大規模調査で明らかにされている。研究者グループによって1991年に実施された初の大規模調査、通称MOTE1⁷⁾では、「教員養成課程が特定の哲学あるいはプロフェッショナルリズムのモデルにもとづいているか」を課程主任にたずねた結果、「もとづいている」が81%であり、そのモデルについては初等・中等教員養成課程の72%が「省察的実践家 reflective practitioner モデル」に基づいていると回答していた（Furlong et al., 2000, p.41）。その後、1995年にMOTE2⁸⁾が実施されたが、そこでも「なんらかのモデルに基づいている」との回答が65%（n=137/211）であり、自由記述では「省察的 reflective」という語を用いたものが46%（n=98）、「省察的実践家」の語を用いたのが41%（n=86）であった。また、提示されたりストの中から、自分たちの課程が養成しようとする教師像を三つ選ぶという設問の回答で、上位3つは reflective, professional, competent であったという（Furlong et al., 2000, p.107）。1990年代前半の教員養成課程において「省察的実践家」が支配的モデルであったことがわかる。

教師教育にかかわるテキスト的な書籍では、例えば、ポラードとタンが1987年に刊行した『初等学校での省察的実践：教室のためのハン

ドブック』（*Reflective Teaching in the primary school: a handbook for the classroom*）は、教員養成課程を提供する大学図書館で複数冊配架される確立されたテキストとして版を重ね、その後、ポラードが監修者となる *Reflective Teaching series* として初等学校以外をも対象として展開されてきている。現在、ポラードによる学校教育段階（第5版）を含め、幼児教育（第2版）、継続教育・成人教育・職業教育（第5版）、高等教育（第2版）までをカバーして多数の編著者が執筆する書籍群となっており、さらには、初等学校（第6版）、中等学校（第6版）の発刊が2023年に予定されている⁹⁾。

これらを反映する形で、教師教育研究においても「省察」が重要な位置を占めてきた。2000-2008年に発表された英国の教師教育研究を対象とするレビューの結果では、ジャーナル論文として刊行された教師教育研究において最も多く用いられていた研究方法が「省察 reflection」であった（n = 446のうち60.1%。複数回答であるので、他はインタビュー50.9%、他の質的研究法41.5%など）。（Menter et. al., 2010; 高野, 2013）

2. 1980年代半ば以降のイングランドにおける教師教育改革の推移と「省察」

では、イングランドでは「省察」とスタンダードとはどのような関係であるのか。ここでは1980年代半ば以降の教師教育改革の推移を概観し、そのうえで教師教育のスタンダードに「省察」が出現してくる様子について見ていく。結論を先取りして要約的に示すと、教員資格・養成課程の基準に「省察」に関わる項目が数は少ないものの取り入れられて定着する（以下の（3））のは、教員養成課程の認定と査察、財政措置を結びつけたまさにNPM型といえる行政システムが成立（同（1））し、学校が教員養成課程の提供者として高等教育機関と並立する存在となる（同（2））段階であったことがわかる。米国においてスタンダード化されたスキルが重視されるようになっていく状況を分析したコクラン-スミス（Cochran-Smith, 2001）は、

こういった行動主義にたつ教師教育観が支持される状況では、必要とされるコンピテンシーが政府によって指定されるかまたは政府によって承認された他の機関に委ねられ、誰がそれらのコンピテンシーを提供するかはほとんど問題にはされないこと、大学教育学部は教員養成については学校や政府が利用できる諸々の「(公的、私的な) 提供者 provider」のうちの一つであるとみなされることを指摘した。イングランドにおいても米国に相似する状況が成立する中で「省察」がスタンダードに記されるようになったのである。

(1) 教員養成に関わる教育行政システム

イングランドにおいて日本の課程認定に相当するしくみが成立したのは、サッチャー保守党政権のもとで1984年に教師教育認定審議会 CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education) が設立されたことによってである。CATE は大臣が個別教員養成機関の課程認定を行う際に大臣への助言をするための機関であり、大臣が任命する委員で構成されていた。教員養成課程についての全国共通の要件といったものはそれまでは存在しなかったが、CATE が課程認定基準を作成するようになった。

1994年にはCATEにかわる組織が設立される。1994年教育法 The Education Act 1994 による教員養成担当機関 TTA (Teacher Training Agency) である。TTA は CATE の時代にはなかった教員養成の財政措置に関わる権限をも持つようになった。この TTA とすでに1992年に設立されていた教育水準局 Ofsted (Office for Standards in Education) —学校査察を行う機関—の機能とが連結されることにより、教員養成の課程認定と査察、財政措置が相互に結びつけられることになった。TTA がスタンダードを設定して課程認定を行い、それらの課程での教員養成の実施状況を Ofsted が査察し、そこで得られたエビデンスをもとにして TTA が予算配分を行う、というシステムの出現である。これによって、教員養成に関わる教育行政システムは、高等教育一般の行政から明確に分

離されることとなった。そして、すべての教員養成課程—高等教育機関におけるものであれ、学校におけるものであれ—は TTA が管轄することになった。

TTA の機能は、2005年には後継組織である TDA (Training and Development Agency for Schools), 2012年に Teaching Agency, 2013年に全英教職・リーダーシップ機関 NCTL (National College for Teaching and Leadership) へと引き継がれ(高野, 2015, 2017), 2018年に教育省へと組み込まれ、今日に至っている。

(2) 高等教育機関から学校への教員養成のシフト

このようなシステムの成立と並行して、教員養成の場が高等教育機関から学校へと急速にシフトしていった。

1989年教育(教員)規則 The Education (Teachers) Regulations 1989 によって、2年以上の高等教育を修了している者(イギリスの学士課程は通常3年である)が「ライセンス教員」として雇用され、学校で勤務しながら養成を受けて正規の教員資格を得るということが可能となった(現在では「ライセンス教員」は廃止されている)。「雇用ベース employment-based の教員養成」の導入である。教員養成の対象者は高等教育機関の学生 student だけではなく、雇用されて学校で働いている者も含めた受講生 trainee になったのである。

続いて、1993年3月には、大臣から「学校における教員養成」計画 scheme of school-centred training が発表されて、独自の養成課程を設計・運営しようとする学校のグループが資金に応募できるようになり、同年9月に SCITT (School-Centred Initial Teacher Training) の最初の受講生が課程履修を開始した。

翌年、TTA 設立の根拠となった1994年教育法には、学校が教員養成課程を提供 provide する権限を有することが明記された (§ 12)。学校も高等教育機関も、教員養成課程を提供できるという点では同等の機関となり、学校は高等教育機関と同様に教員養成に関わる財政措置を受けられるようになったのである。

その後、2002年には、大卒トップ層を困難地域の学校へという趣旨を掲げたティーチ・ファースト Teach First（希望者はパートナー大学で6週間の準備を受けた後、困難校で通常2年、フルタイム相当の給与を支給されて勤務する。運営は企業や政府支援のチャリティ）が開始され、さらに2012年にはスクール・ダイレクト School Direct（単独またはパートナーシップでの学校が受講生と養成提供者を選んで現場での養成を行う。通常1年。有給の雇用ベースタイプと受講料負担と二つのタイプがある）が始まった。

イングランドでは、学部段階ではなく学卒後の課程が教員養成の主流であるが、これらの新しい動向の結果として、学卒後課程の受講開始者の多数派は、2015/2016年に高等教育機関主導の教員養成から学校主導の教員養成へと逆転し、今日に至っている（各年度のDfE, *Initial Teacher Training Census* より）。

(3) 教員養成に関わる基準とそこにおける「省察」

イングランドにおいて初めて標準的なものが設定されたのは1984年のCATE設立時であった（Circular 3/84 *Initial Teacher Training: Approval of Courses* (DES, 13 April 1984)）。その後、1988年教育法 The Education Act 1988によって初等中等教育にナショナル・カリキュラムが導入されたことに伴い、新任教員が入職時にナショナル・カリキュラムを提供できるように（教員養成機関はそのために課程内容を見直し）することを織り込んだ改訂がCATEのもとで行われ（Circular 24/ 89 *Initial Teacher Training: Approval of Courses* (DES, 10 November 1989)）、さらに1992年・93年改訂（Circular 9/92 *Initial Teacher Training (Secondary Phase)* (DfE, 25 June 1992)）及び Circular 14/93 *The Initial Training of Primary School Teachers: New Criteria for Courses* (DfE, 23 November 1993)）ではコンピテンシーに焦点化された。それ以前の基準が解釈の幅が広い open-ended 要件で構成されていたのに対し、この改訂ではより技術主義的なコンピテンシーになったと評

されている（Landman and Ozga (1995, p.32, 35)）。

「省察」関連語 reflection family がスタンダードに初めて表れるのは、CATEからTTAに代わった後の改訂（Circular 10/97 *Requirements for Courses of Initial Teacher Training* (DfEE, July 1997)）及び Circular 4/98 *Requirements for Courses of Initial Teacher Training* (DfEE, May 1998)）においてである。この改訂は「スタンダード化され、観察可能な学習成果のセットとして明確に定義されたコンピテンシーの役に立つセットが、教師教育（より正確には教員養成）を覆いつくすようになった」イギリスにおける例と言われている（Hartley, D. & Whitehead, M. (Eds.), 2006, p.3）。この改訂において、中等英語教員養成のナショナル・カリキュラムのなかで「A-レベルの英文学を効果的に教えるために、受講生はテキストに対する自らの反応を省察することができ、また他の読者の解釈を考慮できることを示さなければならない」（Annex F: C.29.a.）とされている（下線は引用者）。

同じくTTAが作成した2003年のスタンダード（*Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and requirements for Initial Teacher Training*）は、養成提供者にPDCAサイクルを回すスタイルでの「質保証」の実行を明確に求めている（R4.5-6）のが注目されるが、「省察」関連語は見当たらない。

TTAの後継であるTDAが作成した2007年のスタンダード（*Professional Standards for Teachers*）では、教職キャリアの各段階—資格取得時（Q）、導入教育修了時（C）、Post Threshold（P）、Excellent Teacher（E）、Advanced skills Teacher（A）—についてそれぞれスタンダードが設定されている。「省察」という語は、資格取得の段階について「自らの実践を省察して改善し、専門職として成長するためのニーズを見極めてそれを満たすことに責任を持つ」（Professional attributes, Q.7(a)), 「学習者が自らの学習を省察し、自分の進歩と新たな学習ニーズを見極めることを支援・指導する」

(Professional skills, Q28.)の二箇所、導入教育修了の段階については「学習者が自らの学習を省察し、自分の進歩を見極め、改善のための前向きな目標を立て、自立した学習者として成功できるように支援・指導する」(Professional skills, C.33)の一箇所に表れる。ただし教員の側の「省察」について求めているのはQ.7 (a)のみで、他の二箇所は学習者(生徒)の「省察」である。(いずれも下線は引用者)

本稿第二章で扱われた Glasswell and Ryan が分析対象とした 2012 年のスタンダード (*Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies* (Department for Education, July 2011)) では、「生徒が自分の進歩や新たなニーズについて省察するよう指導する」「授業や教授へのアプローチの有効性を体系的に省察する」とされており、この場合も、前者は生徒の省察である。(いずれも下線は引用者)

3. イングランドにおける「省察」を見る際に (1) 「省察」が置かれている文脈の変化

1. で述べた、「省察」が教員養成関係者から一貫して広く支持され実践を支えてきたかのように見える状況と、2. で明らかにした「省察」が教師教育改革の展開のなかでスタンダードに取り込まれる状況との関係は、一貫・連続したものにとらえるべきではない。「省察」の普及・拡大のなかで、「省察」が置かれている文脈が変わってきたのである。

メンターらは、イングランドの教師教育の歴史を「制度化 Institutionalization (1870-1945)」「アカデミック化 Academicization (1945-72)」「専門職化 Professionalization (1972-84)」「多様化とスタンダード化 Diversification and Standardization (1984-2010)」「市場化 Marketization (2010-2018)」の 5 つに時期区分している (Menter, et.al. 2019)。

「省察的教師」という用語は当時の教職の思想的・知的基盤のイメージをまとめたものとして「専門職化 Professionalization (1972-84)」の時期の終わりまでに造り出されたものだとい

う。この「専門職化 Professionalization (1972-84)」の期の始点となるのは、政府委嘱のジェームズ委員会がまとめた報告書 (DES, 1972) であり、そこでは、教職は全員が学位を取得した専門職 all graduate profession となるべきと強く主張されるとともに、教員の研修 (継続的な学習 continuing professional learning) を重視する提案がなされていた。これらは、教員養成において、学校の役割より高等教育の役割の重要性をより増大させる方向性である。(Menter, et.al. 2019, pp.62-68)

「省察的教師」という用語が、教職モデルとして大卒専門職 graduate profession を重要視した「専門職化 Professionalization (1972-84)」の時期の創出であるということは注目されねばならない。ただし、1976 年に当時のキャラハン首相 (労働党) がラスキンカレッジで行った演説を契機に、教育は他の社会政策分野と同様に、戦後コンセンサスの崩壊の時期を迎え、1979 年のサッチャー保守党政権成立以降、激しい変化に直面することになる。ファーロンは 1984 年までの期間について、1976 年以前と 1976-84 を区分して、1976 年以前は「研究者 scholar」としての教師専門職モデルであったが、1976-84 年の時期にはアカデミックモデルへの不満が増大したと時期区分している (Furlong, 2001)。「専門職化 Professionalization (1972-84)」の時期の半ばにさしかかって後は、大学での教員養成が過度にアカデミックな知識に偏っていて学校現場の実践には役に立たないという批判が高まったわけであり、それが 2. でみた教師教育改革へとつながっていく。

この 1980 年代は、大学の教員養成担当者の中で、教員養成における理論-実践の問題から学校ベース school-based の教員養成が論じられ、かつ、学校と連携した教員養成の優れた実践事例が生み出された時期でもある。例えば、ケンブリッジ大学のグループが教育科学省の助成金によって 4 つの大学の学卒後養成課程 (中等教員) 調査を行った報告 (Furlong, 1988) や、オックスフォードで 1987 年から続いた大学研究者と経験豊富な実践家とのローカ

ル・レベルでのパートナーシップ（地方教育当局が重要な役割を果たしていた）による中等教員養成の報告（Benton, 1990）がある。「省察」は、これら学校ベースの教員養成のなかで行われ、報告書では「省察」関連語が多用されて語られていた。1. の MOTE 1 の調査結果はこの時期の教員養成現場の状況を反映している。

高等教育機関の教員養成課程で支持されていた「省察的実践家」モデルは、その後の Circular9/92 のコンピテンシー導入が体现する技術主義的・行動主義的な教員・教員養成のモデルに対してはまさにアンチテーゼにあたるものである。そのため、Circular 9/92 に際しては、政府が示すコンピテンシーのリストに個別大学が「省察的」コンピテンシー reflective competences を追加する動きがあったという。1994 年に TTA 設立によって NPM 型行政システムが成立する前の段階では、基準にもまだ創造的解釈の余地があったともいえる（Furlong and others, 2000, pp.108-110）。

しかし、その後の展開は、「コンピテンシー・ベース、学校ベースの教員養成への当初の動き—オックスフォード大学が開発したような—は、健全な教育学的理由から行われたものだったが、政治的理由から旧保守党政権に利用されてしまったようだ。」と評される（Hartley 1998, pp.74-75）ものとなった。

ケンブリッジ大学グループの中心であったファーロンは歴史をふりかえって「学校の教師と協力して『省察的実践家』のビジョンを維持し、それによって学生たちに単なる実践的養成以上のものを提供できるかもしれないという大学セクター側の希望にもかかわらず、実際には、これを達成するのは難しかった。学生は、高等教育機関にいる人々の影響から離れて、かなりの時間を学校で過ごした。学校に多くが渡るようになったための資金減少、Ofsted 教育水準局からの圧力の増大により、学生に提供されるものは必然的により狭く実践的な養成形態になった。イングランドで教師教育プログラムに対する政府統制の可能性がもちこまれたのが 1984 年（Circular 3/84 による CATE 設立—

引用者注）だとすると、1992 年（Circular 9/92 及び Ofsted の設立—引用者注）はそれが現実になった年である。どのようなものであれ大学の自律性のようなものは跡形もなく蒸発してしまい、教師教育においても再確認はされていない。」と述べていた（Furlong 2013, p.37）。

大学の教員養成担当者が学校ベースの教員養成にとりくみ、研究する教師の理想を託して掲げた「省察的実践家」「省察的教師」のビジョンは、2. で明らかにした NPM 型行政システムの成立の中で教育行政が作成するスタンダードにとりこまれ、現象としては今日まで「省察」の普及が続いてきているのである。

(2) 「省察」と教育研究の蓄積との目的意識的な関係づけ

この文脈の変化の中にありつつ、見落としてはならない教育研究者・教員養成の担当者にとりくみがある。

1. でふれた *Reflective Teaching series* の監修者ポラードは英国最大規模の研究資金助成（43 百万ポンド）を受けた教育学習研究プログラム TLRP（Teaching and Learning Research Programme, 2000 年～2012 年）の責任者でもあった（2002-2009）⁽⁴⁰⁾。

TLRP は「1990 年代半ばに教育研究が小規模で、無関係（研究が相互に関係づけられておらず、先行研究の成果の上に次の研究が実施されるという状況にない—引用者注）で、アクセスできず（とくに現場教員や学生など研究者以外にとって—引用者注）、質が低いと酷評されたことに端を発している」プログラムである（Pollard, 2007）。この「酷評」とは、1996 年のハーグリーブスの講演（Hargreaves, D. H. [1996]（2007）⁽⁴¹⁾）であり、同講演が端緒となってイングランドでは教育におけるエビデンスに基づく evidence-based 政策が重視されるようになった（惣脇 2010, 杉田・熊井 2019）。講演では、教育研究が費用に見合う成果を出していないとも批判された。ハーグリーブス講演での問題点の指摘に対して検証やいくつもの調査研究が行われたが、TLRP はエビデンスに基づ

いた政策研究の事例のひとつにあたる。

ポラード自身が語るところによれば、TLRP運営委員会は、TLRPの成果がテキスト *Reflective Teaching* やウェブサイトを通じて普及していくことを望んでいたという。*Reflective Teaching* の本の本質は、「エビデンスに基づく専門的な知識」を収集し、整理し、説明することであり、言い換えれば、英国内外の教育者が確立した「グッド・プラクティス」を促進しようとするものだというのである (Pollard 2010)。「省察的实践」を介して教育研究と教育現場を結びつけ、教育実践を改善しつつ、同時に、教育研究が教育改善の成果をあげるのに有効であることを明らかにして教育研究への投資が意義をもつことを示す、という図式が読み取れる。

Reflective Teaching では、教師が教育研究にアクセスしつつ実践するスタイルが可能となるように、具体的に例えばテキスト *Reflective Teaching in Schools* では、各章のはじめに TLRP principles という枠組みが設けられており、その章で扱う内容が TLRP で析出された10の「エビデンスに基づいた原理 evidence-informed principles」のうちのどれに関わるものかが示されている。各章には「研究ブリーフィング」として基礎となる重要研究の意図・発見・実践への示唆がコンパクトに示され、さらに別冊の *Readings for Reflective Teaching in Schools* は「ポータブル図書館」として112本の文献の抄録を整理・収録している。これらと、ホームページで更新されるオンライン資料とを合わせれば、学校現場にいながらして教育研究の良質な蓄積に容易にアクセス可能なしかけとなっている。

スタンダードに対応した学生向けハンドブック類では、「省察」とはどういう手順で行うのか、どう記録するのかといった技術的な側面に比重が置かれがち (例えば Thompson & Wolstencroft, 2021) であるが、*Reflective Teaching series* のこのような組み立ては、それとは明らかに異質である。実際に教員養成や現職教員の仕事の中でこのテキストがどの程度に

普及し、どのように用いられているかについては検証が必要であるが、「省察」と教育研究の成果との目的意識的な結びつけのとりくみが、教育研究者によって続けられていることは着目すべきであろう。

「省察的实践家」は「専門職化 Professionalization (1972-84)」の時期に、高等教育機関の教員養成担当者が主導する形で創出された。しかしその後、1984年以降のNPM型行政システムの成立と教員養成の学校へのシフトによる養成提供者の多様化の進行のなかで、「省察」はスタンダードに組み込まれる。同時に教師の行う「省察」と教育研究とを結びつけようとする努力も継続している。教師教育における「省察」が誰によってどのような趣旨で主張されているのか、文脈をふまえて検討していく必要がある。

(高野 和子)

IV. 米国の動向

1. 米国における教師教育改革の推移と「省察」 (1) 政策動向

連邦制を取る米国では、州の権限が強いため、元来、学校教育や教員養成に関する施策は各州や学区による自治権が高度に保障されてきた。しかし、1983年に『危機に立つ国家 (Nation at Risks)』が連邦政府による報告書として出され、教員養成の高度化と教職の専門職化が打ち出されたことによって、連邦政府が旗振り役となり教員養成改革が奨励される先鞭がつけられた。教師教育では、他既成専門職を意識した「教師教育の高度化」の文脈で「臨床経験 (clinical experience)」が重視されるようになった。これは大学での学問重視の「伝統的」な教員養成の見直しを迫るものであり、学校と大学が緊密に連携して、学校での実習と大学の課程履修での理論を相互関連させたカリキュラムを構築する意義が確認される動向となった。

(2) 研究動向—「省察」概念の流行—

こうした政策動向にあって、研究動向を見ると、ドナルド・ショーンによる「省察的实践者」

論の提起 (Schön 1983) により、専門職像の転換が図られた。すなわち、技術的合理性に基づく専門職像から、専門職は実践の状況と対話を行いながら、問題状況を問題へと設定し、実践を展開しているとする「省察的实践者」としての専門職像への転換である。

そして、教職を専門職化しようとする文脈でこの「省察」概念が教職理論へも応用された。こうした動向を受け、アメリカの教師教育を時期区分した研究 (Tatto & Clark, 2019) では、1976年から2000年を「省察的専門職としての教師 (Teacher as reflective professional)」の時期であったとしている。

ただし、教職理論へと「省察」が移入された1980年～90年代当時から、その多義的使用に対して「何も意味をなさない状況」(Calderhead, 1989) との指摘がなされたり、「流行としての省察的教育実践 (bandwagon of reflective teaching)」といえる状況で、多くの教師教育者とその教育的指向性に関わらず、流行に乗り、何らかの省察的教育実践を促進することにエネルギーを注いでいる (Zeichner & Liston, 2013) との指摘がなされたりしている。

そのため、1990年前後から、社会理論を用いた教師の「省察」概念の把握 (Calderhead, 1989) や、教師の「省察」概念の分類 (Zeichner, 1994a; Liston & Zeichner, 1991) といった研究がなされてきた。

2. 2000年代以降のアカウントビリティ重視の改革と教師教育

(1) 連邦政府主導の改革

2000年代以降の政策に目を移すと、連邦政府によるアカウントビリティ重視の教員養成政策が展開している。その中では、教員養成における大学の役割の問い直しがさらに進行している。特にNCLB法制定の2002年以降は、教員政策への連邦関与が強化された。NCLB法は、学力格差是正に向けた「高い資質を有すると認定された教員」の確保が条項に設けられ、州の正規免許状と学士号を保持し、なおかつ教科専門の能力を証明できる教員の量的確保が全米的

施策として展開する契機となった。

また、2008年には高等教育機会法が改正され、州政府は、州の教員養成プログラムの状況を、レポートカードの提出によって連邦政府に伝えることが義務付けられた。他方で、2009年にはオバマ政権の下で「頂点への挑戦 (Race to the Top)」政策が展開され、学力テストのスコア向上に資する教員が「効果的」と評価されることとなった (篠原 2012, p.64)。州政府が州の教員養成プログラムの状況を連邦教育省に報告する義務が付与される一方で、児童生徒の成績向上というエビデンスに基づいて州に対する連邦政府からの補助金が交付される状況となっている。すなわち、米国では、連邦政府主導のアカウントビリティ重視の教員養成施策が展開している。

(2) アカウナビリティ浸透の事例

連邦政府主導の施策が展開する一方で、連邦政策だけでなく米国の教員養成全体にアカウントビリティが浸透している。コ克蘭-スミスらは、アカウントビリティが浸透している米国の教員養成にかかわる事例として、4つを挙げた (Cochran-Smith et.al, 2018)。それは、①上記の連邦政策による州政府の連邦教育省へのレポートカード提出、②CAEP (Council for Accreditation of Educators Preparation)、③NCTQ (National Council on Teacher Quality)、④edTPA (Educative Teacher Performance Assessment) である。

①では、州政府が州の教員養成プログラムの状況をレポートカードで連邦政府に伝えることが義務付けられた。②は、教員養成機関のアクレディテーションを行う団体で、既存団体 (NCATEとTEAC) が2013年に実質的に統合したものである (佐藤仁, 2015)。③は、普及している教員養成プログラムの評価を隔年で行っている。④は、教職志望者のパフォーマンス評価を行うもので、州によっては、edTPA完了を教職へアクセスするための基準としている。

コ克蘭-スミスらは、上記4事例について、

当該アカウントビリティ・システムの価値基盤、問題把握と解決策、権力関係という視点から分析した。これを通して、コクラン・スミスらはこれらのアカウントビリティ・システムに共通する特徴として、児童生徒のテストスコアに紐づけて教員の質を測定するという矮小な教育実践に対する見方を指摘した (Cochran-Smith et.al, 2018, p.151)。加えて、そうした矮小な教育実践観に基づいて外部からトップダウン型でアカウントビリティ・システムが駆動しており、ローカルな視点 (参画, 目的, 知, コミュニティとの関係) がないがしろにされているという (Cochran-Smith et.al, 2018, p.151)。

3. アカウントビリティ重視の改革と「省察」概念～edTPAを事例に～

アカウントビリティ重視の改革のうち、「省察」と深く関連するものとして、edTPAを取り上げ、その現状と課題に迫る。

(1) edTPAとは

edTPAとは、教職志望者のパフォーマンス評価を行うために開発されたもので、運用を担う機関であるSCALE (Stanford Center for Assessment Learning and Equity) によれば、「教育者が設計した全米初の教員免許取得のための支援・評価システム」(SCALE,2021)である。2009年から、スタンフォード大学の一部局SCALE、米国教育大学協会 (AACTE)、民間企業のピアソン社で開発され始め、2013年9月に運用が開始された。ピアソン社は評価の実を担う。また、edTPAに参画している大学等の機関に所属する教師教育者は米国教育大学協会のウェブサイトからedTPAのリソースをダウンロードできる。

プログラムの具体としては、教室での実践のビデオ記録や指導案等をもとに、教員志望学生の資質能力をパフォーマンスによって評価する。評価は、edTPA修了者や教師教育担当者の複数名で行われる。また、これは州横断的な優秀教員の認証評価システムであるNBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) に示される、教員養成で達成すべ

きスキルとコンピテンシーに関連する職務上の教育タスクを反映するよう意図的に設計されている。

また、edTPAは、教職の専門職化を目指す点にその特色があり、「高スタンダードによる教職の専門職化」や「真正なデータに基づく教員養成の改善」が価値基盤にある (Cochran-Smith et al., 2018, p.118)。そこには「他の専門職で利用されている真正の場面でのパフォーマンスを問う試験を教員免許に導入することで、教員という職業の複雑性をきちんと評価し、専門職化を進めることが意図」(佐藤, 2017) されているという。

edTPAが実施されているのは、教科 (体育, 音楽, 歴史等) や教育段階 (幼児, 5～8歳, 9～11歳, 12～18歳) 等により、28領域に及ぶ。評価項目は、全領域共通デザインが8割を占め、2割が教科や領域に固有のもので構成される。共通デザインは「計画」「指導」「評価」の統合サイクルの基礎となる教授学的構成要素から成る。

これら「計画」「指導」「評価」3つのタスクに対して、15のルーブリックが設定されており、このルーブリックに基づいた評価がなされる。このルーブリック評価の観点を示したのが、表2である。

以上の特徴を持つedTPAについて、運用するSCALEは以下の通り、その概要を示す。

教職志望者は、プログラムを通してedTPAに組み込まれた構成要素を開発し、実践する機会を与えられ、教員やP-12パートナーと共にedTPAの経験を省察することで、効果的な教育のサイクル (計画・指導・評価) を実践の考え方として体得しうる。また、学習に対する考え方は、教室での初期段階を超えて、専門職として持続させることができる。(SCALE, 2021, p.24)

このようにedTPAでは、パフォーマンス評価を通じて、教育サイクル (計画・指導・評価) を省察することが志向されている。

表2 edTPA の3つの構成要素に対応するルーブリックの観点

	作成する書類等	ルーブリックの観点
計画	<ul style="list-style-type: none"> ・指導案、教材、児童生徒への課題、評価 ・計画についてのコメント 	<ul style="list-style-type: none"> ①教授内容の理解に向けた計画 ②児童生徒の学習ニーズへの支援 ③児童生徒に関する知識の活用 ④言語に関する需要 (demand) の認識と支援 ⑤児童生徒の学習評価の計画
指導	<ul style="list-style-type: none"> ・編集していないビデオ映像 ・指導についてのコメント 	<ul style="list-style-type: none"> ⑥肯定的で積極的な学習環境の例証 ⑦生徒の学習意欲を高める ⑧指導中に学習を深めること ⑨教科等に特化した教授方法 ⑩教授 (teaching) 効果の分析
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒が実際に使ったプリントや作品のサンプル ・フィードバックの証拠 ・児童生徒の学習評価についてのコメント ・評価基準 ・児童生徒の自己評価 	<ul style="list-style-type: none"> ⑪児童生徒の学習の分析 ⑫学習に向けたフィードバックの提供 ⑬フィードバックの活用への支援 ⑭教科の学習を支援するために言語を活用した証拠 ⑮授業に向けた評価の活用

出典：SCALE, 2013, p.11 および佐藤, 2017, p.1078 をもとに作成

(2) edTPA の実施状況

AACTE のウェブサイト掲載情報によれば、2021年2月時点で、41州とコロンビア特別区の966のプログラムで導入されている。うち22州とコロンビア特別区でedTPAを完了することが州・区施策に位置づいている。2017年時点では、40州、764のプログラムで導入され、16州で施策に位置づいていた (Cochran-Smith et al., 2018, p.128) ため、4年間で導入プログラムが約200件、増加し、edTPAの完了を課す州等も6件ほど増加している。

(3) edTPA における「省察」

edTPAにおいて、教職志望者はスタンダードやルーブリックの観点に基づく、ビデオ録画と省察で評価される。そのため、「edTPAは教職志望者の専門職的判断、実践、省察に焦点を当てている」(Cochran-Smith et.al, 2018, p.122)と評される。実際に、「受講者の声」としても、以下のような語りが見られ、「省察」が意識されていることが確認できる。

edTPAでは、自分が何をしているのか、生徒がどのように進歩しているのかを理解し、それに応じて指導を調整するために、その時点での生徒の状況を省察し

(reflect)、分析し、検討することを学びました。このプロセスの最後に、私は自分のビデオ、ワークサンプル、そして自分の指導を正当化し説明するよう求められた課題への回答を提出しました。これまで以上に、内容だけでなく教育法に焦点を当てた教室ベースの現職前評価が必要であることに同意します。(SCALE, 2013, p.4)

edTPAでは、毎日のように文章で省察する (reflection) だけでなく、長い時間をかけて省察することが求められました。これは、証拠に基づいた批判的で客観的な考察のことです。私たちは問いかけ、答えなければなりません。「今日は何がうまくいったか？何がうまくいかなかったのか？誰にとって？なぜ？そのためには何をすべきか？そして最も重要なのは、どうやってそれを知ることができるか？私たちは、学生の学習に応じて途中で軌道修正する能力を示さなければなりません。私にとっては、学生の思考や学習に向けて迅速に方向転換することができたのは、主にedTPAでした。(SCALE, 2013, p.7)

また、運用団体であるSCALEは、edTPA

の目的に向け、「省察する」ことに言及している。それは以下の通りである。

プログラムの外部で行われる典型的な免許取得のための評価とは異なり、edTPAは教員養成プログラムに組み込まれ、教職志望者、大学教員、プログラムにとって「教育的 (educative)」であることを目的としています。教職志望者は、edTPAの準備をしながら、教えることについての理解を深め、自分の強みや課題を省察しながら (reflecting)、専門職へと進んでいきます。(SCALE, 2021, p.2)。

ただし、表2で示したルーブリックの観点①～⑮に「省察」という言葉が直接的に表れているわけではない。他方で、edTPAの理論的背景には、省察の考え方が色濃くあり、それがパフォーマンス評価の在り方に影響を及ぼしている。特に、ルーブリックの観点⑩「教授 (teaching) 効果の分析」と関連するものとして「省察」が意識されている。例えば、ルーブリックの観点①～⑮ごとに、関連する研究論文のレビューをまとめたSCALE (2015) では、ルーブリックの観点⑩と関連するものとして「省察」に関する文献が頻出しており、15文献中10が「省察」をタイトルに含む論文である。

以上から、edTPAでは評価の実を担うルーブリックの観点に「省察」は明示化されないものの、理論的背景に「省察」概念があることが確認できる。

これは、edTPAが「構成主義的な知識と実践の見方に基づく効果的な教育実践」(Cochran-Smith et al., 2018, p.118)を基本的なコンセプトに据えているためと考えられる。すなわち、知識・技術をあらかじめ設定しておき、それを習得することで「効果的な教育実践」を行うことができると措定するのではなく、構成主義的に教育実践をみなすことによって、パフォーマンス評価が行われている。edTPAは、教職志望者が教室での複雑性、不確実性に対応するためのパフォーマンスを評価することで、

教職の専門職化につなげる試みであるといえよう。

他方、edTPAは、付加価値評価 (value added assessment) と対置して捉えられる。付加価値評価とは、「学力テストの点数を上げることに對して教員がどの程度貢献したのかについて、児童生徒の学力テストの点数やその伸長率等を利用しながら、統計的に教員の貢献度を測定するもの」であり、「edTPAは従来の筆記試験型の教員免許試験の対抗軸、もしくは取って代わる試験と位置付けられる。加えて、教員志望学生のパフォーマンスを多角的に評価する構造は、学力テストという一面性だけで教員養成機関の成果を捉える付加価値評価の対抗軸としての可能性」(佐藤, 2017) が指摘されている。

(4) edTPA への批判

以上の特徴を持つedTPAだが、いくつかの視点から批判が展開されている。

第一に、ピアソン社との連携によって、米国の公教育の企業化 (corporatization) と民営化 (privatization) を助長しているとの指摘である (Cochran-Smith et al., 2018)。こうした指摘に対して、ピアソン社の役割は限定的であるとの主張から、反論がなされてもいる (Sato 2014) が、ピアソン社の参加は、このアセスメントの規模を拡大し、「幅広い教育関係者の需要に応える」ために必要だと認識もある (Cochran-Smith et al., 2018, p.130)。例えば、米国教育大学協会は、ピアソン社がedTPAの「システムインフラ」を担当するだけでなく、「採点者の募集、採点プールの管理、採点品質の監視、トレーニングカリキュラムの提供」を行っているとする。

第二に、スタンダード化を招くとの批判である (Au, 2013)。edTPAはビデオ録画での評価や省察レポートの評価を標準化した。推進者からはコンプライアンスと離れて、省察的探究に向かっていることへの肯定的評価もみられる (SCALE 2015)。一方で、実践や省察の様子を撮影したビデオなど、パフォーマンスの重要な

側面を実際に標準化することができるのか、という疑問が提起されている。

第三に、公平性にかかわる問題が指摘されている。これには、教職志望者のアクセスやコスト、人口集団間のパフォーマンスの偏りなどがある (Cochran-Smith et.al, 2018, p.131)。

4. 米国における「省察」言説の展開状況

米国では、1980年代から、教職の専門職化、教員養成プログラムの理念としての「省察」が広がってきた。それは、ショーンの「省察的实践者」論以降、教職理論への移入とともに「流行」となることで、研究動向ではその概念の吟味や分類の作業が行われた。また、1980年代以降の政策動向では、教員養成における大学の位置づけが問い直され続けており、2000年代以降のアカウントビリティ重視の改革でもその傾向がみられる。

一方で、政策、スタンダードに表立って位置づいていない。本稿で検討したedTPAにおいても、ルーブリックへ直接的に「省察」というワードが出ているわけではない。

しかし、edTPAでは、パフォーマンス評価の背景に「省察」の考え方が確認できた。edTPAに構成主義的価値志向が見られたり、受講者の声に「省察」が現れたりしていた。さらには「教授効果の分析」(ルーブリック⑩)の関連文献には、「省察」をタイトルに含むものが散見された。パフォーマンス評価を行う上で、「省察」という理念が現在でも重視されているといえる。

ただし、2000年代以降アカウントビリティ重視の教師教育政策において、パフォーマンス評価が重視されることは、パフォーマンスの標準化と葛藤状況にあることも確認できた。特に、米国の公教育全体が、アカウントビリティ重視によって、企業化、民営化されるなかにおいて、パフォーマンス評価の理念に位置づく「省察」が道具化している可能性もある。州ごとに導入状況は異なるものの、edTPAが免許取得と紐づけられている州では、教員養成プログラムにおけるアカウントビリティを達成する

ための一つの「儀礼」として「省察」が存在しているのではないか。こうした仮説を持ちつつ、プログラムの実際の状況を探究することが今後の課題となる。

(高野 貴大)

V. 考察

1. 英米における「省察」言説の生成と展開

本稿では、NPM型改革下の教師教育政策・スタンダードとそこでの「省察」の扱われ方を概観した上で、特に英米における「省察」概念の取り扱われ方を検討してきた。本節では、英米の動向から示唆される点を指摘しておく。

まず、英米のNPM型改革下において「省察」は、日本での取り扱われ方以上に、政策的に推進されており、言説化している。例えば、英国では1990年代末にreflectionがコンピテンシーのリストに入ってきていた。米国では、アカウントビリティ重視の改革において、教員免許取得のためのパフォーマンス評価で「省察」が重視される。

ただし、政策文書や教職スタンダードにおいて「省察」という言葉が直接的に頻出しているとは言えない。これはスタンダードにおいて省察に関連する用語の使用は予想したよりも一般的ではなかったという先行研究 (Glasswell and Ryan, 2017) の指摘とも符合する。

しかしながら、本稿での検討の通り、英米の教師教育における「省察」の取り扱われ方を子細に見ていくと、日本の教師教育政策でいうところの「教職課程認定基準」や「コア・カリキュラム」に「省察」が記載されている。中央政策の文書やスタンダードそのものには省察は出てこないが、教員免許や教職課程の認証にはオーソライズされることによって、具体的な教員養成の中では実質的に「省察」が扱われている様相が読み解ける。つまり、教員養成の実践場面 (プレサービスのパフォーマンス評価やプログラム) において、省察が重視されている、ということが、英米の共通点として挙げられるのではないか。米国では、州ごとに導入状況は異な

るものの、edTPAが免許取得と紐づけられている州では、教員養成プログラムにおけるアカウントビリティを達成するための一つの「儀礼」として「省察」が位置づいているといえる。これは、1980年代からの「省察」のブームを引き継ぐ形で、理念的に浸透している「省察的実践者」像が養成段階で目指されることを示す。義務的なもの(mandatory)として流布する各国の状況が指摘されていること(Brandenburg et.al, 2017)を踏まえても、「省察」が教員養成の実践場面で道具化している可能性がある。

2. 教職の専門職化と「省察」

「省察」が実践場面で道具化している可能性が指摘できる一方で、「省察」は理念として専門職化と結びついて進展している。これ自体は、1980年代からの動向であるが、NPM型改革では、異なる様相も見せている。

元来、「省察」概念は1980年代にショーンによって提起されて以降、専門職化が強く意識されていた。ショーンは専門職要件と専門職の実践の関係性を反転させ、優れた専門家の実践の分析を通して、その実践を支える専門職要件を検討する方向性を意図し、専門職論の転換を図った(三品 2017)。これは、1980年代以降のプロフェッショナル研究が、知識を駆使して問題の設定・解決ができる実行者に着目する研究へと推移したこと(西脇 2013)とも符合する。「省察」の理念は、専門職が依拠すべき知識が技術的合理性に基づく科学的な理論や技術ではなく、専門家それぞれの実践的知識であり、そうした実践知を専門職化の土台に位置付けようとしたのである。英米の展開状況からは、こうした理念の有効性は現在でも認められているようにみえる。

ただし、2000年代以降のNPM型改革が示すのは、「省察」が、パブリックに対して説明のつく教員の資質能力の示し方として用いられる状況である。すなわち、エルモア(2006)はスタンダードの策定理念が教職の公共的責務を担保する「外部規範構造」にあることを論じ

たが、スタンダードに描かれた「省察」が、教職の専門職性を説明可能なパフォーマンスとして評価させるものになってしまう状況である。

さらに、興味深いのは「省察」という理念によって教職を専門職化していくことと、教育学がアカデミアの中で地位を向上、あるいは再規定されていくことが結び付けられて進展している状況である。英国では、Andrew Polland氏を中心としたTLRPによって、教育学研究の再考ないしは質向上が促された。さらに、大学でのプログラム化された養成ではなく、学校現場への養成の移行とreflectionのスタンダードでの定着が相互補完関係にある可能性が示唆された。米国でも、大学での学問を中心とした「伝統的な」教員養成が問い直される中で、「省察」論が展開し、edTPAの取り組みも、米国教育大学協会と連携して進められている。NPM型改革のなかで、教師教育そのものにアカウントビリティが求められ、その正当化を図るための理念としての「省察」は、大学あるいは教育学を捉え直すものとして機能している。

3. NPM型改革とそこにおける「省察」に対する危機感の表明

政策動向やスタンダード等の分析からは以上の英米の動向が素描できるが、研究動向に目を向けると、こうした改革動向下における「省察」に対して、危機感の表明がなされていることが本稿の分析を通して確認できた。そして、そうした危機感の表明においては、言説化の背景としてのNPMへの目配りが見える。

英国では、Furlong(2013)での指摘にみられる通り、政府の統制強化とエビデンスに基づく必要性の広がりによって、教師教育における大学の自律性が揺らぎ、reflective practitionerのビジョン達成が困難な状況が指摘された。米国でもCochran-Smith et.al(2018)によるアカウントビリティ重視の教師教育の検討にみられる通り、NPM型改革のもとで、「省察」が言説化、道具化することへの危機感が表明されていた。教員養成の実践レベル(プログラム単位)で「省察」を成立させていく前提に、

NPM 型改革があることを抑える必要性が確認できた。

これらの指摘は、NPM 型改革と「省察」との関係に迫る重要性を提起している。すなわち、教師教育研究において「省察」が取り扱われる土台を据え直す必要性である。日本ではこれまで、1990 年代以降、教職の専門性を指し示す理論として「省察」概念が移入される一方で、その概念理解に対しては、狭隘であったり、表層的であったりすることに批判がある（油布 2013; 石井 2014）。ただし、これらの指摘は、「実践的指導力」に傾倒した改革によって、「省察」が狭隘性を持つことに対する批判である。英米の動向から示唆されるのは、所与のものとして「省察」という理念が教師教育において広がりを見せているわけではなく、NPM 型改革によって、教師教育や大学そのものが構造変容を迫られており、そうしたものと「省察」の言説化は別物ではないという点である。

4. 今後の課題

以上から、「省察」と NPM 型改革を結び付けて検討したこと自体に本稿の研究的意義があると考えられる。

ただし、今後の研究においては、英米における実践レベルでの「省察」の取り扱われ方を明らかにする必要がある。すなわち、本稿において、NPM 型改革の文脈を踏まえ英米の動向を素描し、NPM 型改革による構造変容と「省察」を結び付けて捉える意義が確認できたが、各教員養成の事例において、NPM 型改革の影響がどの程度浸透しているのか、実践レベルで確かめる必要がある。その意味では今後の課題として、英米の教師教育研究者や実践の推進者への聞き取り調査によって、教師教育と「省察」概念との関連についての知見を深めたいと、教師教育の実践を対象として研究を進めていく必要がある。

その際、以下 2 点に留意する必要がある。

第一に、英米の動向において特徴的な、教員養成にかかわるアクター、主体の複雑性、多様性を踏まえる必要がある。NPM 型改革の特徴

でもあるステイクホルダーの多様性は、日本の状況とは異なる。英国では教員養成がラディカルに学校ベースへ移行しており、大学の位置づけが日本とは異なる。また、米国では、慈善行為・精神 (philanthropy) を基底に据え、教員養成へのコミットメントを深める財団や NPO 団体が影響力を持っている。日本の教員養成においても、民間団体の参入が垣間見える昨今において、英米の特徴を踏まえながら検討を進め、示唆を得る必要があるだろう。

第二に、専門性と専門職性とを区別して捉える必要である。教職の「専門性」が、教職が専門職として持つべき専門的知識・技術を指すのに対し、「専門職性」とは教職が専門職としての地位を社会的に構築しているかを問う概念である。上記の通り、「省察」は元来、専門職像の転換によって専門職性を担保することを意図していたが、NPM 型改革においては「省察」という理念によって、パフォーマンスを評価することで専門職性を正当化する動向が見られた。「省察」によって、どのような専門性が目指され、そのうえでどのように専門職性の担保が企図されているのか、ステイクホルダーの多様化、複雑化を踏まえ、丁寧な把握が求められる。これは、英国において、20 世紀末と 21 世紀とで「省察」を主張・支持する論者に変化が見られることが示唆されたことともかかわっている。すなわち、ステイクホルダーや論者の多様化あるいは変化によって、「省察」という理念に含まれる「専門性」の意味合いに変化はないのか、そして、それによって「専門職性」の示され方に変容が見られないのかという問いである。

(高野 貴大)

VI. 引用・参考文献

- Anderson, G. and K. Herr (2015). New Public Management and the new professionalism in education: Framing the issue. *Education policy analysis archives*, 23, p.84.
- Anderson, G. and M. Cohen (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for

- studying new professionalism and educator resistance. *Education policy analysis archives*, 23, p.85.
- Au, W. (2013). What's a nice test like you doing in a place like this? :The edTPA and corporate education "reform." *Rethinking Schools*, 27(4), pp.22-27.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: policy press.
- Benton, P. (1990). *The Oxford internship scheme: integration + partnership in initial teacher education*. London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Berg, J. H. Carver, C. L. and Mangin, M. M. (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), p.195.
- Beyer, L. E. (2002). The Politics of Standards and the Education of Teachers. *Teaching Education*, 13(3), pp.305-316.
- Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M., & Ryan, J. (2017). *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*, Springer.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), pp.43-51. doi: 10.1016/0742-051X(89)90018-8
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education. *Education Policy Analysis Archives*, 9, 11.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, S. E., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, M. B., Miller, A. F., Sánchez, J. G., & Baker, M. (2018). *Reclaiming Accountability in Teacher Education*. Teachers College Press.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), pp.213-229.
- DES (Department for Education and Science). (1972). *Teacher Education and Training*. London, Her Majesty's Stationery Office.
- Dinham, J. Choy, S. C., Williams, P. and Yim, J. S. C. (2021). Effective teaching and the role of reflective practices in the Malaysian and Australian education systems: a scoping review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), pp.435-449.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform the Inside out*. Harvard Education Publishing Group. (神山正弘訳 (2006)『現代アメリカの学校改革—教育政策・教育実践・学力』 同時代社。)
- Eraut, M. (1995). Schon Shock: a case for refraining reflection - in - action?, *Teachers and Teaching*, 1(1), pp.9-22.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British educational research journal* , 37(5), pp.851-870.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), pp.406-422.
- Furlong, J. (1988). *Initial teacher training and the role of the school*. Milton Keynes, Open University Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. and Whitty, G. (2000), *Teacher education in transition: Reforming professionalism?*, Buckingham, Open University Press
- Furlong, J. (2001). "Reforming teacher education, re-forming teachers: accountability, professionalism and competence." In R. Phillips & J. Furlong (eds.). *Education Reform and the State: Twenty-five years of politics, policy and practice*, Routledge.
- Furlong, J. (2013). *Education-An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?*, Routledge.
- Gorski, P. C. and K. Dalton (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), pp.357-368.
- Glasswell, K. and Ryan, J. (2017). Reflective practice in teacher professional standards: Reflection as Mandatory Practice. In Brandenburg, R. et al. (eds.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education, Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* 17, pp.3-26.

- Hargreaves, D. H. [1996] (2007). "Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher training Agency Lecture 1996)," Hammersley, M.(ed.), *Educational research and evidence-based practice*. Los Angeles; London, SAGE.
- Hartley, D. (1998) Repeat prescription: the National Curriculum for initial teacher training. *British Journal of Educational Studies*, 46(1)
- Hartley, D. & Whitehead, M. (eds.) (2006) *Curriculum and Change Teacher Education: Major Themes in Education, Vol. III*, Routledge
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice* 16(3), pp.361-371.
- 今津孝次郎 (1994) 「教育言説としての「生涯学習」」『教育社会学研究』54集, 41-60頁。
- 今津孝次郎 (2019) 『いじめ・虐待・体罰をその一言で語らない—教育のことばを問い直す』新曜社。
- 石井英真 (2014) 「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第23号, 20-29頁。
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. Boud, D.etal. (eds.), *Reflection, turning experience into learning*. Routledge, pp.139-163
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. doi: 10.1080/1354060042000337093
- Landman, M., & Ozga, J. (1995). Teacher education policy in England. In M. B. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.), *The political dimension in teacher education: comparative perspectives on policy formation, socialization and society* (The Wisconsin series of teacher education, 5), Falmer Press
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Routledge.
- Marcos, J., & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1(2), 112-132. doi: 10.1016/j.edurev.2006.08.003
- Mayer, D. and M. Mills (2021). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), pp.45-61.
- Menter, I., Hulme, M., Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Jones, M., Mahony, P., Procter, R., & Wall, K. (2010). Teacher education research in the UK: The state of the art. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), doi: 10.24452/sjer.32.1.4829
- Menter, I., Mutton, T. & Burn, K. (2019). Learning to Teach in England: Reviewing Policy and Research Trends. In Tatto, M. T. & Menter, I.(eds.), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: A Cross-National Study*, Bloomsbury.
- Menter, I. & MA Flores, (2021) Connecting research and professionalism in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 44:1, 115-127
- 三品陽平 (2017) 『省察の実践は教育組織を変革するか』 ミネルヴァ書房。
- Moore, A. (2004). *The good teacher : dominant discourses in teacher education*. Routledge.
- 森重雄 (1994) 「教育言説の環境設定: 教育の高度性と社会システムの生存問題」『教育社会学研究』54集, 25-40頁。
- 村井尚子 (2015) 「教師教育における「省察」の意義の再検討: 教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5巻, 175-183頁。
- 西脇暢子 (2013) 「組織研究の視座からのプロフェッショナル研究レビュー」組織学会編『組織論レビュー I』白桃書房, 95-145頁。
- OECD/CERI (2007). *Evidence in education: linking research and policy*. Knowledge management. Paris, OECD. (OECD 編著/岩崎久美子, 菊澤佐江子, 藤江陽子, 豊浩子訳 (2009) 『教育と

- エビデンス—研究と政策の協同に向けて』明石書店)
- 岡村美由規 (2017) 「D.A. ショーンの reflection-in-action 概念の再検討—実践についての認識論に注目して—」『日本教師教育学会年報』26号, 64-74頁。
- Pollard, A. and Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the primary school: a handbook for the classroom*. London, Cassell.
- Pollard, A. (2007). The UK's Teaching and Learning Research Programme: findings and significance. *British Educational Research Journal*,33(5)
- Pollard, A./ ESCalate (2010). Reflective Teaching: the past, present and future of a textbook, *ESCalate News*, Spring 2010, 25 March 2010
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: Controlling or developing teaching?, *Teachers and Teaching* 9(2): 175-186.
- Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession? *International Handbook of Educational Policy*, 13, pp.579-592.
- Sams, B. L. and J. Dyches (2016). Is This Reflection? Examining Reflective Discourse in Teacher Education Standards and Performance Assessments. *SoJo Journal: Educational Foundations and Social Justice Education*, 2(1), pp.75-85.
- 佐藤仁 (2015) 「米国における分野別質保証システムの事例—教員養成分野—」大学評価・学位授与機構『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』, 12-21頁。
- 佐藤仁 (2017) 「アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相—付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して—」『福岡大学人文論叢』第48巻第4号, 1069-1087頁。
- 佐藤仁 (2020) 「教員養成・採用・研修の一体化と教師の多忙化」雪丸武彦・石井拓児編『教職員の多忙化と教育行政：問題の構造と働き方改革に向けた展望』, 福村出版, 46-60頁。
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店。
- Sato, M. (2014) What Is the Underlying Conception of Teaching of the edTPA?, *Journal of Teacher Education*,65(5), pp.421-434.
- SCALE. (2013). *2013 edTPA field test: Summary report: November 2013* (Issue November).
- SCALE. (2015). *Review of Research on Teacher Education: edTPA Task Dimensions and Rubric Constructs*.
- SCALE. (2018). *edTPA Understanding Rubric Level Progressions Elementary Literacy* (Issue September, pp. 1-54).
- SCALE. (2021). *Educative assessment & meaningful support:2019 edTPA Administrative Report*.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵』ゆみる書房。) (柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的実践とは何か』鳳書房。)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 篠原岳司 (2012) 「『頂点への競争』の展開」北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線』学術出版会, 53-70頁。
- Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection, *American Educational Research Journal*, 29(2), pp. 267-300.
- 惣脇宏 (2010) 「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』第139集, 153-168頁。
- 杉田浩崇・熊井将太編 (2019) 『「エビデンスに基づく教育」の関を探る—教育学における規範と事実をめぐる—』春風社。
- Tatto, M. T., & Clark, C. M. (2019). Institutional Transformations, Knowledge and Research Traditions in US Teacher Education. In M. T. Tatto & I. Menter (eds.), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: A Cross-National Study: Work carried out by an International Research Network of the World Education Research Association* (1st ed., pp. 233-253). Bloomsbury Academic.
- 高野和子 (2013) 「激動のなかで教師教育研究を

- 創る—教師教育担当教員 teacher educators を念頭においたイギリスでの試み—』『明治大学教職課程年報 No.35 (2012 年度)』
- 高野和子 (2015) 「イギリスにおける教員養成課程の行政」『明治大学教職課程年報 No.37 (2014 年度)』
- 高野和子 (2017) 「教員養成に関わる教育行政システムの構築—イギリス高等教育一元化前後に注目して—」『明治大学教職課程年報 No.39 (2016 年度)』
- 高野貴大 (2018) 「現代の教職理論における「省察 (reflection)」概念の批判的考察—ザイクナーとリストンによる「省察的教育実践」論を手がかりに—」『日本教師教育学会年報』27 号, 98–108 頁。
- Thompson, C.&Wolstencroft, P. (2021) *The Trainee Teacher's Handbook: A companion for initial teacher training*, Learning Matters.
- Valli, L. (Ed.). (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany, NY: SUNY Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), pp.205-228.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp.507-536.
- Ward, J., & Mc Cotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.004
- 油布佐和子 (2013) 「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—」『教育學研究』第 80 巻第 4 号, 78–90 頁。
- Zeichner, K. M. (1994a). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. *Action and Reflection in Teacher Education*, 15–34.
- Zeichner, K.M. (1994b). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp.9-27). Washington, DC: The Falmer Press.
- Zeichner, K. and Liu Y. (2010) Critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons (Ed.). *Handbook of Reflective Inquiry*. Springer, New York.pp.67-84.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction (2nd edition)*. New York, NY: Routledge.

【注】

- (1) 日本教師教育学会第 29 回大会 (2019 年 9 月 22 日 (日)) 「課題研究 I 教師教育の成果と課題の検討 (2)」における発表者報告資料を改変。国立情報学研究所の論文データベース (CiNii Articles) を使用して、「教師」or「教員」と「省察」の 2 語をタイトルに含む論文数をまとめたものである。
- (2) 日本教育大学協会 (2004) 「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト (2004) 『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—「教員養成コア科目群を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—」。なお教大協の報告書では「体験至上主義」(p.20) に陥ることが危惧され、「教育学的な理論研究」や「教育学的な見地 (授業研究・教育方法など) から省察を行う」ことなどが提案されていた (p.80)。
- (3) 本稿ではさしあたり、教育言説を「『教育』という言葉がテーマ化されたかたちで用いられる言表の総体」(森 1994 p.25), 「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人びとを幻惑させる力をもち、教育に関する認識や価値判断の基本的枠組みとなり、実践の動機付けや指針として機能するもの」(今津 1994 p.47) という教育言説の定義にしたがって規定している。
- (4) Evetts (2011) はこの「新しい専門職性」を「職業的専門職性」(occupational professionalism) から「組織的専門職」(organizational professionalism) への変化として捉える。なお佐藤

(2020) は、この専門職論に依拠して、日本における教員の養成・採用・研修の一体化（教育育成）施策を考察している。

- (5) ここでは Teacher Performance Assessment (edTPA), Secondary English Language Arts Assessment Handbook, Praxis Performance Assessment for Teachers (PPAT) Candidate and Educator Handbook, PPAT Reflective Practice Handbook が対象とされている。
- (6) Connell (2009) は、「課題」、「目標」、「ステイクホルダー」、「パートナーシップ」、「戦略」、「コミットメント」、「キャパシティ」、「達成可能な」、「効果的な」、「柔軟な」、「機会」といった言葉が多用されていることを指摘している。
- (7) ESRC (Economic and Social Research Council) の助成を受けたプロジェクト ‘Modes of teacher Education: Towards a Basis for Comparison’ (Project no. R000232810, 1991-92)。
- (8) ‘Changing Modes of Professionalism? A Case Study of Teacher Education in Transition’ (Project no. R000234185, 1993-96)。
- (9) <https://www.bloomsbury.com/uk/reflective-teaching-in-primary-schools-9781350263635/> 及び <https://www.bloomsbury.com/uk/reflective-teaching-in-secondary-schools-9781350263796/> (2022年5月21日最終アクセス)。
- (10) このプログラムは、全英4国を横断して、500人以上の教育研究者が参加する70のプロジェクトチームに加え、プログラム横断的な20のテーマ別分析がなされるきわめて大規模な取り組みとして行われた (Pollard, 2007)。1. で紹介した教師教育研究レビューは、教育学者のグループが開始していた調査が TLRP の研究能力向上 research capacity building の仕事の一部に発展し、そこから資金援助を受けて実施されたものである。
- (11) 同講演が、2. (1) で述べた TTA での年次講演として行われたということ、つまり、「エビデンスに基づく教育」ムーブメントの起点が教員養成の担当機関で行われた講演にあることが示唆するものについても検討が必要であろう。

《謝辞》

本研究は JSPS 科研費 JP20H00633, JP20K02586, JP21K13520 の助成を受けたものである。また本稿の執筆に際しては、田中里佳氏（上野学園大学）ならびに三品陽平氏（愛知県立芸術大学）から貴重なご助言をいただいた。記して謝意を表する。

A Preliminary Study on the Formation and Development of the Discourse of “Reflection” in Teacher Education: Focusing on teacher education policies and standards under NPM reforms in the United Kingdom and the United States

Masashi ASAKURA

Takahiro TAKANO

Kazuko TAKANO

The purpose of this study is to obtain basic suggestions from an examination of discussions and actual policy trends in Europe and the United States from the perspective of linking global social and economic policies and “teacher reflection”. Specifically, after reviewing the evolution of teacher education policies under NPM reforms, this study will examine teacher education policies and standards in the United Kingdom and the U.S., where the concept of reflection in teacher education has been widely used since the 1980s, ahead of the rest of the world.

In conclusion, there are three points. First, under the NPM reforms in the United Kingdom and the U.S., “reflection” is promoted more as a policy issue than it is in Japan, and has reached the level of discourse. Although reflection does not appear in central policy documents or standards themselves, it is authoritatively included in the certification of teacher licenses and teaching programs, and “reflection” is practically dealt with in concrete teacher education. In other words, reflection is emphasized in practical situations of pre-service performance evaluation.

Second, “reflection” as a philosophy has developed in conjunction with professionalization. This has been the trend since the 1980s, but NPM reforms have shown a different aspect. In other words, “reflection” is used as a way to demonstrate legitimate teacher competencies as accountability. Furthermore, the professionalization of the teaching profession through the concept of “reflection” is being combined with the elevation or redefinition of pedagogy within academia.

Third, research trends indicate a sense of crisis about the instrumentalization of “reflection” under NPM reforms. It has been confirmed that it is necessary to suppress the fact that NPM reforms are a precondition for establishing “reflection” at the practical level of teacher education. This suggests the need to reestablish the foundations for handling “reflection” in teacher education research in Japan.