

教師教育研究が克服すべき課題についての覚書 —日本教師教育学会課題研究での議論を振り返りながら—

浜田博文

1. 本稿の目的と課題

本稿の目的は、2012年度～2013年度にかけて継続的に実施してきた日本教師教育学会課題研究部会2「教師教育研究の課題と方法」での討議の論点等を振り返るとともに、筆者自身の教師教育研究に対する問題関心を絡み合わせて、教師教育研究が克服すべき課題について若干の問題提起を行うことである。

はじめに、2012年9月から2013年6月にかけて、計5回にわたって開催された当該部会での議論のテーマと概要などについて整理する。次いで筆者自身の研究履歴ならびに学校経営学における研究方法的議論の一端について紹介する。その上で、教師教育研究の課題と方法についての討議の難しさについて若干の私見を書き留めておく。

なお、本稿は日本教師教育学会第23回大会（2013年9月16日、佛教大学）の課題研究2の部会で筆者が発表した際の配付資料に加筆して若干の修正をほどこしたものである。

2. 2012年9月～2013年6月における当該部会の議論と論点

前掲の期間に当該部会は5回の研究会を開催した。その発表者と概要および筆者の若干の感想は下記の通りである。

第22回研究大会, 2012/09/09 (東洋大学)

「元編集委員長・副委員長が語るこれからの教師教育研究への提言と期待」、前島報告、陣内報告、和井田指定質問

- ▶ 当部会での最初の研究討議。学会年報の掲載論考にみる研究方法と成果の特徴やその審査過程での研究課題・方法をめぐる課題、などが題材になるものと期待していたが、そのような具体的材料は必ずしも提示されなかった。
- ▶ 「教師教育」研究と「教師」研究あるいは「教育学」研究の位置関係が不明瞭で、論者にすべて委ねられてしまっている印象。「教師教育」研究とは何か、その目的・対象・方法を論じることの難しさを感じた。

第1回研究会, 2012/11/18 (青山学院大学), 14名参加

木内剛（成蹊大学）「研究の本丸に立ち向かう課題の洗い出しを～課題意識と課題の位置づけの重要性～」

- (1) 「外堀」ばかり見て「本丸」に迫ろうとしない研究の実態。研究の方法・手続きとして肝心なものは何かが不明瞭、…など、研究領域の未成熟さ。

- (2) 政策（文書）や時代のトピックとの距離のとり方を見直す必要（不易の重要性）。例）教師の力量の内実解明においては「どう育てるか？」ではなく「何（真髄）を育てるか？」という本質への問いを。実態把握による課題の理論的な析出を。
- (3) 「共通概念」の確立の必要。恣意的な用語使用を慎む・・・対話が可能な研究に。例）「教員養成」と「教師教育」，「教師研究」と「教師教育研究」，「教職課程」と「教員養成カリキュラム」

東田充弘（びわこ学院大学）「情報論的教科教育学を求めて—理科教育の視点から」

- (1) 「実践の学」としての教科教育学に必要なとされる「基礎」と「臨床」。授業に臨む教師が必要とする知識・技能・価値観を提供できてこそ。
- (2) 人間を適応的システムの一つとみなし，学習者を適応的情報交換システムとみる学習者モデル。・・・「情報の同化」「情報の代謝・調節（認識・判断・表現）」「情報の発信」
- (3) 指導計画の作成に焦点づけたモデルの紹介

第2回研究会，...2013/02/23（大阪音楽大学）...9名参加

辻本敦子（有田市立糸我小学校）「PISA調査がもたらしたもの—理念と現実のはざままで—」

- (1) PISA結果で伝えられている「読解力の低下，無回答率の低下，学習意欲の低下，格差拡大，・・・」→〔学校で〕「事前に練習させましょう」「他の学校との競争です」「何でもいいから書きなさい」，〔自治体で〕「過去問をダウンロードしましょう」・・・「問題に慣れること」は「活用する力」になり得るか？
- (2) 学習指導要領改訂による教材の扱い方の変化→ベテラン教師の経験を生かせない・・・ベテランが伝えたいこと（子ども理解，学級経営）と若手が知りたいこと（明日の授業の方法）のズレ。

大前哲彦（大阪音楽大学）「科研費申請書・教師の職能成長に関わるソーシャルキャピタル」

- (1) 学校の教育力を高める教員ソーシャルキャピタルの多様性を生かすマネジメントの追究。フォーマル・インフォーマルな研修のみならず，教員が一見，学習とは見なされない学校マネジメントへの参加の中で「正統的周辺参加」を通じて学び成長していく「しかけ」への着目。
- (2) 「教員が元気な学校50選」を選定して聴き取り調査。

第3回研究会, 2013/04/19 (青山学院大学), 17名参加

齋藤真宏 (旭川大学) 「Reflection on reflection in actionの試み: 2人の実習生の半年間の学びから」

- (1) 教員採用者が少ない大学での教職課程での実践。就職後に教師教育を考え始めた。「学生が成長していないのは担当者の責任」と言われる。…自分自身の可能性を信じることのできない学生がいる。彼らが教師になるのは子どもの不幸。自分自身をempowerする経験…教師観・授業観・教育観を拡げること…が教員養成では必要。
- (2) コルトハーヘンらのALACTモデルに基づく「行為に対するふりかえり」のプロセス・レコードを2名の被験者実習生が作成。授業の具体的な1場面での教師と生徒の相互作用を振り返らせる。レコードの作成とディスカッションの過程で実習生は自分のコア・クオリティ (強み) に気づく可能性がある。

村井大介 (筑波大学大学院) 「教師に関する研究の諸類型と諸課題—『日本教師教育学会年報』〈研究論文〉のレビューを手掛かりにして—

- (1) 本学会年報第10号 (2001) ~ 20号 (2011) の研究論文51本の分析。…研究分野の類型では、歴史、外国、養成、実践、研修、制度については多様な観点からの実証研究。しかし、教職の専門性を直接扱う研究は僅少。方法の類型では質問紙調査35%, インタビュー20%, 参与観察等10%, 文献35% (?)。
- (2) 「類型軸」の提起…①教師に関する研究は事実の解明にとどめるべきか? それとも当為論を積極的に提示すべきか? ②抽象的・普遍的な議論を指向すべきか? それとも個別的な事例として教師の顔が浮かぶ研究であるべきか?
- (3) 近年の研究は「一般的事実探究型」が主流。(教師が疎外される可能性) →課題①教師が研究対象の中心に据えられず、教師の語りや意味づけが軽視される傾向。②調査者側の文脈から教師は客体とされ、実際の教師の実存が捨象される。③研究が明らかにした事柄が教師にとって何を為したことになるのかが不問にされている。研究者の文脈 (研究) と教師の文脈 (実践) の乖離。
- (4) 自身の研究方法についての提案…研究者と教師との「対話」に力点。教師の語りから事象を捉え直す方法の必要性。

第4回研究会, 2013/06/16 (青山学院大学), 9名参加

田中里佳 (立教大学大学院・武蔵村山市立第十小学校) 「組織学習論と成人

学習論の視点を用いた研究枠組みの可能性～教師の力量形成としての省察に注目して」

- (1) 現職教師の力量形成を「省察力の深まり」と措定し、それを「成人学習論」と「組織学習論」の両視点から捉える研究枠組みを追究。
- (2) 「新たな知を創造する教師の省察概念」＝①自分自身の暗黙の枠組みを明らかにし批判的に検討する，②批判的な省察の結果として課題解決のためにより多くの理解や選択肢を持つ，③批判的な省察の結果として問題状況から問題を設定する。
- (3) 「教師の省察に影響を与える組織」＝①継続的な学習機会と学習を共有するシステムがある，②知識・信念レベルの変化と行動レベルの変化がある，③個人がエンパワーメントされている，④分権化している組織構造，⑤組織リーダーは集合ビジョンに向けて支援を行っている。
- (4) 教師の変容的な成長を明らかにする研究手法の開拓＝ライフストーリー。

細川太輔（東京学芸大学附属小金井小学校）「ベテラン教師のフレームの分析」

- (1) 「教師のフレーム」＝教師が意識的・無意識的に実践の中で起きる出来事を包括的に理解し行為する際の基盤・基準・・・児童観・教育観などにとどまらず人生観・生活観も。／「教師のライフストーリー」＝教師が自分の人生を意味づけ語る内容(?)。
- (2) 互いの授業VTRを観た上で教師どうしが語り合うプロセスから，「教師のフレーム」と「ライフストーリー」の関係を解釈する。→フレームの背後にはライフストーリーがあり，ベテラン教師のフレームは複雑である(?)。

3. 筆者自身の研究関心と課題意識の履歴

(1) 現在の研究関心

筆者自身の専攻分野は学校経営学である。学校経営学は「校長を指南するため」「国家が学校や教師を管理するため」の学問だという漠然としたイメージを抱く向きもあるだろう。しかし、「学校経営」の「経営」という言葉には、国家や行政による作用に対する「学校（現場，教職員）の相対的独立性」をもって教育専門機関としての単位学校組織は自律的に「経営」されるべきだ、という主張が込められている。

そのような学校の自律性を主張する規範論から、さらに一步踏み込んで学校改善事例の現象記述型研究を通して学校組織改善の理論構築を図ろうというのが、現時点での筆者の基本的な研究関心である。そこで常に意識することは、

一人ひとりの教師の個人的変容と学校としての組織的変容、ならびに教職員どうしの関係を相互作用関係として捉え、視野におさめること、そして時間的な経過過程をおさえることである。研究方法としては、継続的な参与観察と校長・教職員をはじめとする学校関係者へのインタビューを交えたフィールドワークという方法を用いた学校改善研究と言い換えられる。そこでは当然、教師の専門的自律性と協働、職能成長、エンパワーメント、リーダーシップ、などがキーワードに挙がってくる。

(2) 大学院生時代の研究

研究者を志した大学院生の頃には、アメリカにおける教師の現職研修システムについていくつかの研究論文を作成した。だが、当時はまだ、教師教育に対する研究的な問題意識があったとは言えない。

大学院1年目に修士論文のテーマをあれこれと考えてもがいているときに、1919年にイリノイ州で試みられた有名な教授組織改革であるウィネットカ・プランの実施に際して教師教育改革が行われていたことに興味を惹かれ、図書館にこもっていろいろと調べていく過程で1970年代～1980年代の教師教育改革の試みにたどり着いた。当時の教師の自発的な研修を促す教員センターの活動について調べるとというのが具体的な作業だった¹。パソコンもインターネットもない頃だから、慣れない英文タイプで手紙を書いて資料の所在を問い合わせ、船便で送ってもらったりするのは手間も時間もかかって大変ではあった。外国のことを調べるだけでもそれなりの「価値」は認めてもらえた。しかし、ただやみくもに外国の目新しい制度や実践を調べるだけの作業で、「比較研究」とはとてとも言えない、自分が知らない異国の事実を調べる「外国調査」にすぎないものだった。

並行して、学校経営の基礎を学びながら学校の意思形成に関する研究²、校長の職務と専門性の実態や学校の組織的改善に関する実態調査³に共同研究とし

¹ 浜田博文「アメリカにおける教師の資質向上をめぐる大学・学校の連携に関する一考察—連携活動への評価の分析を通して—」、『日本教育経営学会紀要』第29号、第一法規、1987年6月、pp.82-96。浜田博文「アメリカにおける Teacher Center の活動とその特質に関する一考察—教師の自主的研修活動の助長の側面を中心に—」、『学校経営研究』第13巻、大塚学校経営研究会、1988年4月、pp.37-53。

² 『学校の意思形成に関する研究』（昭和59年度文部省科学研究費補助金特定研究1報告書、代表者吉本二郎）、1985年3月。

³ 小島弘道ほか「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究（その2）」、『筑波大学教育学系論集』第14巻1号、1989年10月、pp.29-65。小島弘道ほか「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究（その3）」、『筑波大学教育学系論集』第16巻1号、1991年10月、pp.17-45。日本教育経営学会・学校改善研究委員会編、『学校改善に関する理論的・実証的研究』、ぎょうせい、1990年12月。

て取り組む機会にめぐまれた。時期はちょうど1980年代で、臨教審が教育改革を先導し、教育職員免許法改正で専修免許状等がつくられ、初任者研修が制度化されていった頃である。

これらの経験は国内調査のデータと向き合いながら学校の実態を知り、教師の職務やキャリアのあり方を多様な角度で考え直す上で貴重なものだった。と同時に、教師の仕事を学校組織や教育委員会との相互関係の中で捉える重要性を学び、教師のキャリアを長期的視野で捉え、校長職の存在への研究的関心を高めるきっかけとなった⁴。今だから言えることではあるが、日本の学校の現実、学校の多様性、教職員の多様性、校長の重要性、教育政策と学校現実のズレ、教師の職能成長過程の重要性、個人としての教師と学校組織の中の教師、などへの気づきは、この頃の経験を土台としている。

(3) 大学教師、教育学研究者、かつ、教職関連科目担当者としての「修行」

大学教師として就職した頃から、同世代の教育学研究者20名ほどの共同で、戦前～戦後にかけての「大学における教員養成」の歴史的研究に取り組んだ⁵。教育学研究者を養成する大学院博士課程でそれぞれの専門分野の研究トレーニングを積み、それなりの研究業績をもって大学教師となっても、勤務する大学で自分の専門分野の授業科目を担当しそれを専攻する学生を指導できるとは限らない。むしろ、「教育学研究者」全体を見渡してみると、教員養成教育の中に位置づく「専門外」の授業科目を担当し教育実習指導などを主業務とする者が圧倒的に多い現実を知った。

「大学」における「教育学」とは何か？ 「教員養成」における「教育学」とは何か？ 教育学研究者である自分は、「大学」における「教員養成」において、あるいは「教育学」において、いったい何者なのか？

大学において教育学研究者が置かれてきた客観的状況を初めて真剣に考え、国立教員養成系大学における「課程・学科目制」等の特殊性、「ゼロ免課程」や「定員削減」にみる「大学」としての自律性のなさ、教員養成における教職

⁴ 浜田博文「アメリカ教育改革における校長職の役割変容に関する一考察—校長の資質向上をめぐる改善動向の検討を通して—」、『日本教育経営学会紀要』第31号、第一法規、1989年6月、pp.52-68。浜田博文「学校改善をめぐる教員・校長・教育委員会の意識構造—学校改善を隘路に陥れるもの—」、『日本教育経営学会紀要』第33号、第一法規、1991年6月、pp.71-86。浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割—アメリカの学校経営改革に学ぶ—』、一藝社、2007年。

⁵ TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究』、学文社、2001年。浜田博文「東京教育大学の創設過程にみる「大学」観と「教員養成」観—「大学」における「教員養成」の疎外—」、『東京学芸大学紀要第一部門教育科学』第44集、1993年3月、pp.109-124。浜田博文「戦後改革期『学芸大学』構想の背景に関する一考察—小学校教員養成論としての問題点—」、『東京学芸大学紀要第一部門教育科学』第46集、1995年3月、pp.1-10。

専門教育の疎外状況など、自身の置かれた現実の背景と教育学・教員養成が抱え続ける難題に関心を向けざるを得なかった。

ほぼ1990年代を通じて、当時の「若さ」を武器に約10年間かけて取り組んだこの共同研究は、自分にとっては「研究」よりも「修行」としての意義が大きく、「教師教育実践者」「教育学教育実践者」そして「教育学研究者」としてのアイデンティティを基礎づけるものだったように思う。昨今の教師教育改革をめぐる政策論議は教育学研究を教員養成に役立たないものと断罪し、教職大学院を普及させる方向に動いている。教員養成における教育学研究の意義が近視眼的な見方で軽視される傾向は、詰まるところ、大学における教育学への社会的認知が未だに脆弱な状態に留まっていることを象徴している。…というようなことがどうしても気になってしまうのである。

(4) 学校経営学における研究と実践の関係に対する関心

前項の「修行」経験は、自分が専門とする学校経営学という研究分野の存在意義の捉え直しをも迫るものだった。1998年、教員養成系大学から研究者養成の博士課程をもつ大学へ転任し、自身が「教育学研究者かつ教職科目担当者」を「養成」する「実践者」という（ややこしい）立場に身を置くことになったことで、その切迫感は強かった。

ここで自分が置かれることになった立場は、研究者養成のための大学院(DC)での学校経営学や教師教育に関わる研究指導、高度専門職業人養成のための大学院(MC)での現職教師院生・新卒院生の研究指導、総合大学における教職関連科目の授業担当⁶、学士課程(旧人間学類、現教育学類)での教育学専攻学生向け専門科目および卒論指導などの担当である。そして自身の研究活動の一環として、学校組織改善を意図した現職研修(校内研修含む)にも深く関わるようになった。

ちょうどその頃、日本教育経営学会研究推進委員の一人として課題研究(2000年度～2003年度)「学校経営研究における臨床的アプローチの構築」の企画に参加する機会を得た⁷。研究実績も教育実績もまだまだ未熟だったが、これまでの学校経営研究に対する漠然とした疑問は抱いている、という状態だったように思う。そのようななかで研究と実践の関係を問うことは、自分自身にとってはかなりの難事であったが、ここでの苦しみは、研究(者)と実践(者)の関係のあり方について大いに刺激をもたらしてくれた⁸。

⁶ 現任校に着任して以来、筆者は、「教育基礎学」「教育実践論」「教職論」「生徒指導・教育相談」などを担当し、教育実習校訪問指導を行ってきた。

⁷ 小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著、『学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて—』、北大路書房、2004年。

⁸ 従来の学校経営学における研究(者)と実践(者)との関係性に対する批判的議論とそ

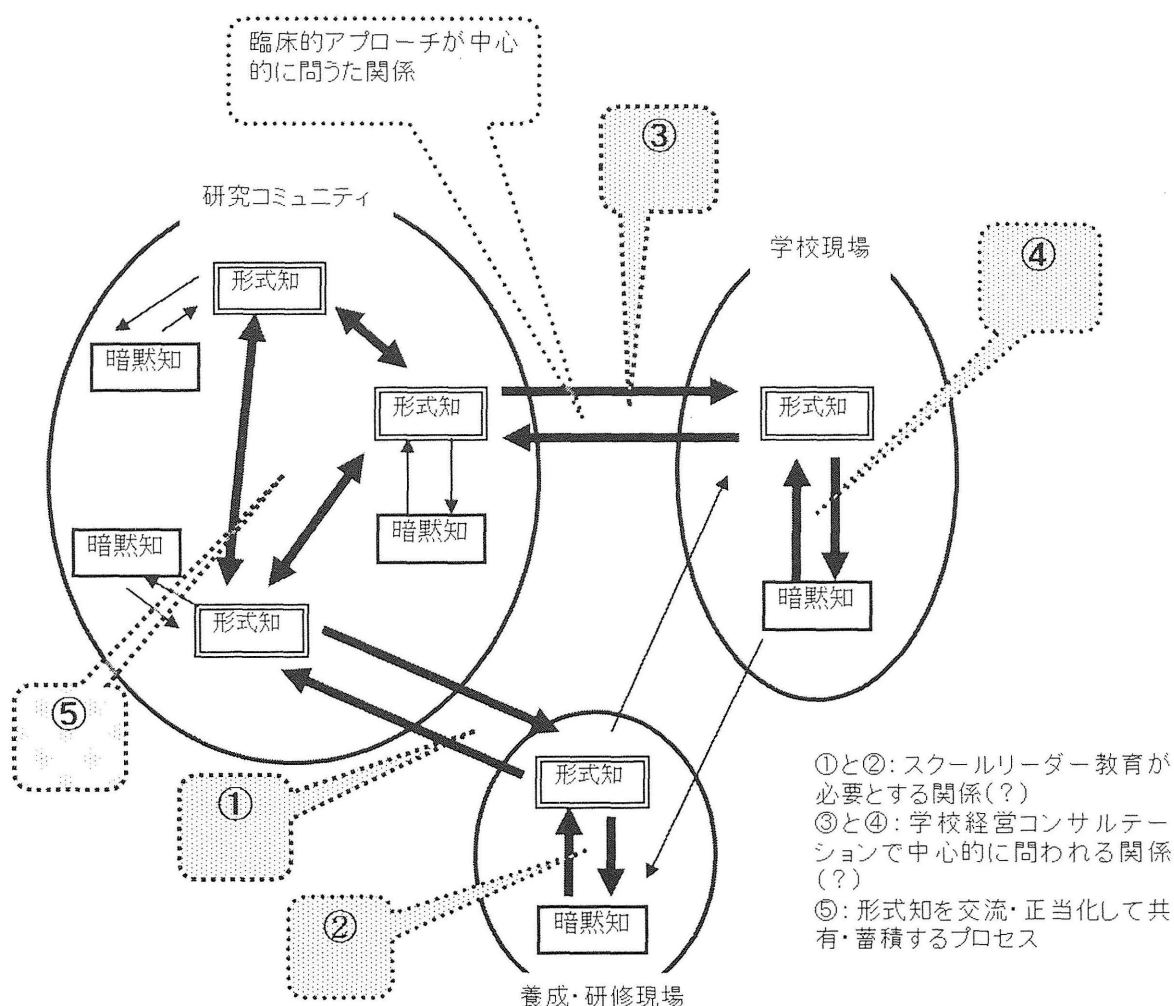


図1. 研究と実践との関係を捉える視野

その数年後には、同学会の課題研究で学校経営学の調査方法について討議する部会に登壇する機会を得た。そこでは、スクールリーダー教育や学校経営コンサルテーションという、研究の実践性を問われる課題をめぐって、研究(者)と実践(者)の関係回路の問い直しの必要性を論じた(図1参照⁹⁾)。

また、数年間にわたって試行錯誤してきた自分自身の研究の中で、一つの学校における継続的な参与観察と教師の振り返りインタビューを組み合わせた学校改善研究=教師の自律と協働のシステム追究を試みた事例研究の論考をまとめる機会も得た¹⁰⁾。

の再構築の試みを提案し討議したものの、当初、「研究者」会員の反応は鈍かった。詳しくは注7文献を参照。

⁹⁾ 浜田博文『『臨床的アプローチ』の成果と課題』(課題研究:教育経営研究における有用性の探究),『日本教育経営学会紀要』第51号,第一法規,2009年5月,pp.108-110

¹⁰⁾ 浜田博文「小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究—教師の自律と協働の連関要因に着目して—」『筑波大学教育学系論集』第33巻,2009年3月,pp.41-53。

いま、教師教育研究の課題と方法が抱えてきた問題を考えようとするとき、その視角は、自分自身が過去に辿ってきた研究者としての以上のような経験によって大きく左右されてしまう¹¹。そして、様々なことが絡み合うことによってどうしても十分に整理しきれないのだが、どうやら教師教育研究は、学校経営学におけるスクールリーダー教育という研究的・実践的課題をめぐって案出した図1よりも、もっと入り組んだ問題を抱えざるを得ないように思われる。

4. 当該部会の研究会の討議から見えてきた「難しさ」

以下、当該部会での討議に参加しながら考えた、「教師教育研究の課題と方法」を語ることにまつわる「難しさ」について書き留めておきたい。

①「研究主体」の多様性・複雑性に起因するとみられる研究課題（意識）のわかりにくさを克服する必要

例えば、図1の「養成・研修現場」の教育実践者にはもともと教員養成自体に関心を持ってはいなかった様々な「研究者」が含まれている。おそらく、実際に関係授業や学生指導を担当している者の中には、未だに教員養成に関心をもたず、できれば関わりたくないと考えているケースさえあるだろう。また、「学校現場」の教育実践者はもともと「教員養成を受ける側（対象）」であった者で、かつ学校教育の実践に携わる者である。そして、「研究コミュニティ」を日本教師教育学会だとすると、そのメンバーである「教師教育研究者」にはそれらの当事者を含む、下記の例示のように多様な立場と経験の者が入り交じっている。

(ア)研究者自身の専門学問分野の多様性・・・例) 教育学研究者を養成する大学院で研究のあり方を学んだか、自然科学系研究者を養成する大学院で研究のあり方を学んだか？

(イ)立場の多様性・・・例) 研究者を志す大学院生か、大学で教職課程を担当する研究者か、現職小学校教師か？

(ウ)「研究」経験の多様性・・・例) 大学の研究者としての「研究」経験か、学校現場における実践的な「研究」経験か、現職教師として大学院での「研究」を経験したか？

(エ)大学の教職課程担当を通じて教員養成に携わる者

浜田博文編著『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ—』, 小学館, 2012年3月。

¹¹ 浜田博文「『大学における教員養成』の持つ意味」, 岩田康之・高野和子編著, 『教職論』学文社, 2012年4月, pp.159-169。浜田博文「総括: 大学院におけるスクールリーダー教育の課題—『大学院によるスクールリーダー教育』の展開へ—」『学校経営研究』第34巻, 大塚学校経営研究会, 2009年4月, pp.33-44。

...etc.

このような、さまざまな多様性は、研究討議に参加する者どうしの「研究」概念の違いを露わにする場面を引き起こす。例えば、「教育実践者としての研究」と「研究者としての研究」のイメージの違い、あるいはもっとわかりやすいのは、自然科学分野と社会科学分野での「研究」イメージ（仮説や方法、論文の体裁などなど）の違いであろう。

当該部会での協議では、教師教育研究における「共通概念」の未確立という問題が議論された。筆者もそれに同意する。多様な研究主体が集まって研究的議論を行う場では、研究発表を行う者自身が、その発表内容について議論するために必要な「共通概念」を用意しなければならない。その場合、手前勝手に「共通概念」を持ち出すのではなく、自分が議論しようとする課題に関わる過去の研究的議論を十分に整理するという作業を大切にしなければならない。そうして、そこからすくい上げるべき「共通概念」を提示する責任が、発表者自身にある。

②「教師教育研究」の全体像における自身の問題意識の位置のわかりにくさを克服する必要

上記のことを実行しようとするれば、当然にも、「教師教育」概念の全体像を描いた上で、自身の問題意識がその中のどこに位置づきうるのかについて、明確に整理して論じることが必要である。いま思い浮かぶ範囲でその視点を挙げると、次のようなものがありうるだろう。

(ア)「教師教育」概念の広がり把握したうえで問題意識を論じる

例) 時間的な広がり…養成・採用・研修／公式的研修・非公式的研修／異動・昇任／など。

例) 領域的な広がり…教育学・教科教育学・心理学・各教科専門領域／授業・学級経営・生徒指導・組織運営／など。

(イ)「基礎」研究と「臨床」研究の区別

歴史・制度・政策・教育実践などの「事実」の解明と、あるべき教員養成・採用・研修・成長などの提起。とりわけ流行用語（政策トピックや一部研究者が用いた言葉など）の相対化の必要性。

(ウ)異専門分野で蓄積された「先行研究」に対する考慮の必要

「研究」としての信頼性・妥当性の担保。

プラットフォームになりうる概念の共有化の必要。…「教師教育」に関する研究者どうしの対話を可能に。

ところが、教師教育研究の議論では、こうした全体像を描くことをスキップ

して、自分自身の「実践」の周囲にある事象だけを論じるようなケースが少なくないように思う。

③教師教育研究の自己言及性という「難問」を乗り越えること

もともと、「教育学」自体が自己言及性から自由ではない（自分自身が教育の対象か主体か、あるいはその両方という経験をもつ）のだが、「教師教育研究」はその中でもとくに自己言及性が強いといえるかもしれない。

例えば、「学校教育実践者による教師教育研究」がおこなわれるケースでは、「研究者」自身が「研究対象」たる「教師」であり、「教育対象」たる「教師」でもあり、なおかつ「教育実践者」である。この場合、「教師」研究に対する鋭利な問題提起が潜在する可能性が高く、自身の「教育実践」の改善に有効でもあるのだが、それを「教育実践」研究でも「教師」研究でもなく「教師教育」研究へと変換していく手立てはけっして易しいものとはいえない¹²。教育実践者が行う研究では、自分の実践を正当化するための研究を指向しがちである。教師教育研究もその例外ではない。また、実践の紹介や概説あるいはそれに基づく主張は比較的容易だが、研究としての信頼性と妥当性を担保しうる分析は難しい。

また、「教師教育実践者（とくに教育学研究者）による教師教育研究」のケースでは、「研究者」自身が教師教育の「教育実践」者であり、「教師教育」研究における「研究対象」の立場にいる。加えて、「研究者」自身（あるいは所属機関）が教育政策・行政の「対象者」であることを免れ得ない。教師教育研究において政策・行政を対象とする研究は重要なのだが、研究者は自身の在籍する大学が置かれた立場から自由にはなれない。

④学校・教師の仕事をトータルに捉えた研究の必要

学校で起きた出来事や問題を安易にすべて教師問題、教師教育問題にしてしまうことには慎重でなければならない。近代公教育制度のもとにある学校と教職はそもそも多くの制約を抱えながら動かざるをえない。それを踏まえた上で学校にできること、教師がやるべきことを捉え、さらに、教員養成でできること、現職研修でやるべきこと、教師個人がやるべきこと、などをトータルに検討することが必要である。

テーマ設定や考察にあたっては、教員養成ではできないことと教員養成だからこそやるべきこと、行政研修ではできないことと行政研修だからこそできること、大学院だからこそできること、学校の中だからこそできること、などを

¹² 教師教育実践の開発・改善には有効だが、「実践報告」ではなく「教師教育」研究として実践を対象化することは容易ではない。

識別する姿勢が欠かせない。教員養成カリキュラムについても、大学教育全体を視野に入れながらカリキュラムを総体的に把握する視点が必要である。

学校という場で教授するという仕事をゼネラリストとしてみることも、忘れられがちである。教師が個人でできることとできないこと、同じ職場である学校で組織的にやるべきこと、学校を超えた同業者でやるべきこと、なども十分に踏まえる必要がある。