

「実践志向」の教師教育政策に関する批判的考察 —教師教育研究の展望—

高野 貴大

1. 本稿の目的

現代の教師教育政策は、「実践的指導力」という政策用語を軸に「実践志向」というべき傾向を有している。「実践志向」の教師教育政策とは、教員が養成—採用—研修の各段階を通じて「実践的指導力」を連続的に向上させることを強調する政策動向である。ここで重視される実践性は、実践の際にあれこれ翻案しながら問題を探究していく教員のあり様ではなく、実務即応的な問題解決を重視する教員のあり様と見て取れる（水本 2010、石井 2014）。

こうした「実践志向」の教師教育政策に対しては、教育学研究者によって多くの批判的検討がなされてきた。例えば、油布（2013）はこうした改革動向のもとで教師の省察は、問題解決的な「行為の中の省察（reflection-in-action）」に関心が集中しており、教育実践が及ぼす社会的・制度的要因を相対化しうる「行為についての省察（reflection）」が忘れられがちだとした。また、石井（2014）は、「実践力」重視の政策によって、教師の省察は、「問題解決的省察」に限定され、実践の意味の解釈や理論構築を試みる「問題探知的省察」は等閑に付されているとした。このように、1980年代以降の「実践的指導力」を基軸に据えた教師教育改革の動向は、教員が自身の実践に及ぼす社会的・制度的要因を相対化したり、実践の意味解釈や理論構築を目指して探究したりする営為をないがしろにしたとして批判されてきた。

それでは、「実践志向」の教師教育政策が進行する現状において、教師教育研究はいかなる課題を抱え、今後の展望を描けばよいか。すなわち、「実践志向」の教師教育政策の改革動向のいかなる点を批判的に検討し、それを乗り越えるための教師教育研究はいかに構想されうるのか。

本稿では、「実践志向」の教師教育政策の改革動向を批判的に検討することを通じて、教師教育研究の今後の展望を考察することを目的とする。

2. 教師教育政策における実践志向の改革動向

まず実践志向の教師教育政策がどのように展開されてきたかを、関連政策文書をもとに振り返る。1971年中教審答申から、2015年中教審答申までを分析対象とする。

（1）1970年代の政策文書における「実践力」—児童生徒理解と学識を実践場面へつなぐ概念

教師教育政策における「実践力」概念に関連する政策用語の初出は、1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」である。同答申では、新任教員に求められる力量として「実地的な指導能力」が提起された。また、その素地となる「実

「実践的な態度」を養成段階で身に付ける必要性が提起された。「実践的な指導能力」とは、教育者としての基本的資質を持った教員が、「児童生徒理解」や「教科の専門的学識」を、「実践的」な場面で活用し、教育効果へと結び付けていく力量である。また、同答申は「養成、採用、研修、再教育の過程を通じて」教員の資質能力向上が目指される契機となった。そのため、養成段階での「実践的な態度」の育成や、優れた教員に特別の地位と給与を保障するための教員研修を担う高等教育機関の創設が提起された。

「各段階を通じた」教員の「実践力」向上は、1972年教養審建議「教員養成の改善方策について」にも引き継がれた。本建議で具体的に言及された新構想教育大学大学院は、特別の地位と給与を保障するという意味合いは弱まったものの、主として現職教員の研究・研鑽の機会確保が目指された。新構想教育大学大学院での研修の項目に「実践的な教育指導の方法」の獲得が、高度の専門的研修として位置づけられた。こうした動きに対し、国立大学協会は1972年の「教員養成制度に関する調査研究報告書」の中で次の通り批判した。

教員の狭義の現職教育のため、修士課程に限定された大学院のみをもつ、いわゆる大学院大学を総合大学から分離して設置することは、大学院の名をかりるものであっても、結局、大学の基本性格をうしなつた一種の職能訓練施設として矮小化される危険を多分にともなう。

このような批判がありながら、1978年に兵庫教育大学および上越教育大学、1981年に鳴門教育大学が創設された。1971年中教審答申および1972年教養審建議では、教員の「実践的な指導能力」と使命感を重視する教職観に立って、政策が提案されたといえよう（土屋1989）。

ただし、留意すべきは、この時期の政策文書における「実践的な指導能力」においては、児童生徒理解や教科内容に関する「学識」を、実践場面へつなげることが「実践力」とされていた点である。1971年中教審答申では、大学で「教育に関する高度の研究」を行うことは自明視され、教職には「高度な学問的修練を必要」とすると明記されていた（浜田2017:75頁）。つまり、大学での学問的探究による「学識」を基盤とした上で、実践場面での指導力が期待されていた。

こうした指向性は、終戦直後の教育刷新委員会における議論を引き継いでいたともいえる。教育刷新委員会では、「アカデミシャンズ＝教科・教養」と「エデュケーショニスト＝教育科学」の対立図式がありながらも、共通して「学識」から「実践」へつながることを想定していた（下司2017:22-23頁）。すなわち、教育刷新委員会におけるそれぞれの主張は、「教科・教養」と「教育科学」の獲得を「大学における教員養成」で培われるべき「学識」と位置づけていた点では共通していた。そして、少なくとも1970年代初頭の段階まで、そのような認識は政策担当者間で共有されていたと推察される。

(2) 1980年代以降の政策における「実践的指導力」育成を軸とした養成・採用・研修の関係

1978年中教審答申「教員の資質能力の向上について」では「養成」段階で習得されるべき資質能力に「実践力」概念が入り込んできた。同答申では、「免許状開放制」の原則は維持すべきだが、「教育実習」や教員養成における「実際の指導力」育成が不十分であるとされた。

一方で、1978年中教審答申は新任教員段階での「実践的な指導力」向上について、1971年中教審答申、1972年教養審建議と同様に言及している。そこでは「教職の専門性にかんがみ、教員の養成・採用・研修の過程を通じて教員の資質能力の向上を図る」との立場が示されている。こうした養成段階への「実践力」重視の要請を受けて、1983年教養審答申「教員の養成及び免許制度の改善について」は「実践的な指導力」の向上を主眼とした免許基準改善の必要性を提起した。教育実習の単位数増加や修士課程修了程度の免許状は「実践との関係を考慮した総合的なものでなければならない」との指摘がなされた。

この動向をさらに強めたのが、1986年の臨教審第二次答申および1987年教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」である。1986年臨教審第二次答申では、養成段階で「実践的な指導力」の基礎に、採用後の研修ではそれに基づく「実践的な指導力」の向上に重点を置くことが提起された。背景には、養成・採用・研修という教員の力量形成の一連の過程で、行政当局による資質の評価と管理の仕組みを強めようとしたことがある（土屋1989：37頁）。

これを引き継いだ1987年教養審答申は、初任者研修の創設を提起した。「実践的指導力」を新任教員に身に付けさせ、養成段階と新任段階の接続を強化することがそのねらいとされた。教員養成段階は、普通免許状の改善に関連して「教科・教職についての基礎的・理論的な内容と深い教養、そして実践的指導力の基礎を確実に身につけさせる」ことが必要だと指摘された。1978年中教審答申で焦点化された教育実習の充実と絡めて、養成段階では「実践的指導力の基礎」を身に付けることが求められた。その上で、初任者研修は現職の最初の段階として、「実践的指導力と使命感を深めるとともに幅広い知見を得させることを目的」とされた。

1997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」は、「教員に求められる資質能力」を「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後特に教員に求められる具体的資質能力」の2つで整理した。「いつの時代にも求められる資質能力」は、1987年教養審答申をもとに「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」とし、「実践的指導力」がその一部に位置づけられた。「今後特に教員に求められる具体的資質能力」は「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」の3つの柱であった。

これらの資質能力は養成、採用、現職研修の各段階を通じて向上を図る必要性が述べられた。養成段階は、「最小限必要な資質能力」すなわち「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」を身につけさせる過程と位置づけられた。そして、初任者研修は『「最小限必要な資質能力」を、円滑に職務を遂行し

得るレベルまで高める」ための現職段階の最初の研修とされたのである。

以上のようにみえてくると、1980年代において、「実践的指導力」の育成は養成段階に強く要請される素地が固まっていたと考えられよう。

（3）2000年代以降の政策—教師教育の高度化と「実践力」

「実践力」を中核とした教師教育改革は、2000年代以降の「教師教育の高度化」という動向において、さらに「実践志向」を強めた。教師教育の高度化が図られた背景には、大学院設置基準制度の再編がある。2002年中教審答申「大学院における高度専門職業人の養成について」では、「専門職大学院」制度の創設が提起された。本答申では、グローバル化等の社会状況の変容により、大学院における社会的・国際的に適用する高度専門職業人養成に対する期待が急速に高まっているとされ、大学院の目的・役割の一つとして、「高度で専門的な職業能力を有する人材の養成」を法令上明確に位置づけるとされた。教職大学院の創設は、2006年中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で提起された。同答申で「実践的指導力」等の資質能力を向上する方策は、養成、採用、研修の各段階を通じて図ることが再確認された。この時期は、いわゆる「指導力不足教員」の認定者数増加により教員への社会的視線が厳しさを増しており、そのような世論はこの施策を後押しした¹。

教職大学院創設を推進する施策の重要な背景に、新構想教育大学大学院への批判があった。前掲答申は、新構想教育大学大学院を「高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であり」、「学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された役割を十分に果たしていない」と批判している²。

また、大学における教職課程や大学院における現職教育は、「実践力」を高める機能を期待されたにもかかわらずそれを果たしていないとされ、そうした機能を十分に満たす教職大学院の制度

¹ 例えば、2005年8月10日発行の朝日新聞記事では『「指導力不足」認定の教員 過去最多の566人』の見出しが大きく掲げられ、2004年度に「指導力不足」と認定された全国の教員が前年度より85人増えて、過去最多になったことを報じた。教職大学院に関連する新聞記事を概観すると、「指導力不足教員」認定の増加が教職大学院創設の要因として報じられているものが多く、当時の教員への目線の厳しさ、また教師教育改革の核の一つに「指導力不足教員」への対応があったことがうかがえる。

² これに関連して、教職大学院の創設にあたっての議論が展開された中教審教員養成部会では、新構想教育大学大学院への批判と、師範教育への回帰を奨励する意見がなされている。例えば、「新教育大学の大学院は、第二文学部、第二理学部的な指向が強く、そこから戻った教員は教育実践から疎遠になっていると言われる。」との発言がなされた。また、師範教育への回帰を奨励する発言として、「師範学校や師範教育が悪者にされたが、今、師範学校や師範教育の良さ、使命感を初めから持つ目的養成の良さを見直すべきという考え方が強くなってきたような感じがする」（2004年12月17日第27回部会議事録）との意見が出された。また、「既存の教員養成系大学院が抱えている問題として、研究志向の部分と実践志向の部分の混在しているという問題がある。ストレートマスター、現職教員のいずれについても、研究志向の学生と実践思考の学生が混在しており、指導の体制がうまく機能していない。既存の大学院における強化に関する研究的な機能と、スキルの高い教員を輩出していくという実践的な機能とを、うまく切り分けることが、現在の教員養成系の大学院の目指すべきところだと思う。」

（2005年3月17日専門職大学院ワーキンググループにおける審議状況）とされ、既存の教員養成系大学院を研究志向と実践志向を切り分け、改編することが企図された。

設計がなされるべきとされた。この指針は、1998年の教養審第二次答申と一線を画している。1998年教養審第二次答申では、大学院における現職教育は新構想教育大学大学院や教育系大学院に限定されるものではなく、「開放制の趣旨の一層の徹底を資するものとして期待される」と述べられ、その多様性と開放制が強調されていた。教職大学院の創設をめぐる議論はこれとは異なる方向へ展開した。

また、教職大学院の目的・機能として、「新人教員の養成」と「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」の2つが提起され、入職前の学生と現職教員学生、特にスクールリーダー候補の学生という、異質な学生を対象とする教育を混在させて制度設計が進められた。従前は、大学院での教師教育は新構想教育大学大学院を含めて、現職教育の文脈で議論されていた。しかし、教職大学院創設に向けた議論では、教員養成の役割が大学院に付与された。

これは、2012年中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」における教員養成の「修士レベル化」の提起へとつながる。この中で、教員の資質能力は「それぞれ独立するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成される」と指摘された。また、教職大学院で現職教員が学ぶ意義として「これまで経験と勤に基づきがちであった実践を理論的に省察する機会が得られ」ることなどが挙げられている。拠点校方式をとる教職大学院ではこのことが「理論と実践の往還」として掲げられている。さらに2015年中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、養成段階で「実践的指導力の基礎」を育成する方策の一つとして学校インターンシップの導入が提起された。

3. 「実践志向」の教師教育政策の問題点

(1) 「実践力」の矮小化

それでは、上記のように展開してきた「実践志向」の教師教育政策のいかなる点が問題なのか。以下では、石井（2014）の理論的枠組みをもとに、2つの観点から批判的に検討していく。

石井（2014）は、「省察的实践」論に関わる概念として「熟達化」、「省察」を挙げ、それぞれ2類型でまとめている（図1）。

i) 「熟達化」の二類型

定型的熟達化	特定の課題について決められた手順を早く正確に遂行できる。
適応的熟達化	状況に応じて適切な方法を選択したり想像したりできる。

ii) 「省察」の二類型

問題解決的省察	既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする（シングル・ループ学習）。
問題探究的省察	出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する（ダブル・ループ学習）。

図1 「熟達化」と「省察」の類型（出典：石井2014：24頁）

「熟達化」は「定型的熟達者」と「適応的熟達者」という対概念で説明する。前者は、「特定の課題について決められた手順を早く遂行できる」点に特徴がある。一方で、後者は、「状況に応じて適切な方法を選択したり、想像したりできる」点に特徴がある。「手続き的知識」に対する「概念的知識」（メンタルモデル）の有無で両者の違いは説明される。

一方で、「省察」は、アージリス (C. Argyris) とショーン (D. Schön) による組織学習論の提起をもとに類型化している。ここでは、問題設定の適切性をも問うか、そうでないかという違いで両者を判別している。「シングル・ループ学習」と親和的な「問題解決的省察」は、既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする省察を指している。すなわち、問題設定をする枠組みである「支配変数」は問われず、実践が遂行されることを指している。一方で、問題設定の適切性をも問う「省察」として石井は「問題探究的省察」を挙げる。これは、出来事の問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成することを目的とする省察であり、「ダブル・ループ学習」として位置づく (石井 2014 : 24 頁)。

その上で石井は、実践力に特化した教師教育改革では、教師教育の場において、「手続き的知識の意味を熟考」したり、実践の「表層の交流を越えて、その意味の解読や理論構築」には至らなかったりする点の問題性を指摘している (石井 2014 : 25 頁)。そして、「実践的指導力」が過度に強調される中で、「技術的熟達化」は「定型的熟達化」に、「省察」は「問題解決的省察」に矮小化される傾向がみられるとする (石井 2014 : 25 頁)。

(2) 教師像の一元化と思考の表層化

①各段階を通じた「実践力」向上の危惧—「定型的熟達化」

「実践志向」の教師教育政策における問題点として第一に指摘しておくべきは、各段階を通じた「実践力」向上に、教師教育の意義が矮小化されていることである。

菊地 (2016) は、臨教審以降の教師教育改革において、国家社会のリスクとして「斉一的社会変化」が措定され、これに対応する教師像が規定され、それに向けて教員を鍛え上げるというパターン化された構造が形成・反復されてきたとする。こうした動向では、教師教育が市場原理の中に組み込まれ、教師の専門職的自律性を蚕食する前史が形作られたという (菊地 2016 : 15 頁)。そして、国によって定められた教師像へと向かうための育成方針が提起され、功利主義を志向する社会風潮に乗じて、「役に立つ」ことを最重要課題とする教師教育が推進されてきたという (菊地 2016 : 15 頁)。こうした動向を菊地は「一元的操作モデル」に基づく教師教育改革と捉えた。

この指摘に見られる通り、1980年代以降の教師教育改革は、「実践的指導力」をその基軸とし、即戦力となる教員を養成し、採用、研修を図るという「各段階を通じた」、「役に立つ」実践性を最優先して展開してきたと見て取れる。そうした動向の中で、現在では、教員育成指標や教職課程コアカリキュラムといった教師教育におけるスタンダードの策定が進められている。日本で進行する「スタンダード化」は、チェックリストが付されているケースがあるなど、確実な実施が

求められ、「テンプレートによる統治」とも言われる状況にある（仲田 2018：10 頁）。教員には、「実践性」という名の下に、定型的で一元的な資質能力の向上が政策的に期待される動向にある。

そして、こうした動向は、教員による自身の職務の公共的性質や自律性に対する認識を後退させるに至っている。例えば、紅林他（2015）による量的調査研究では、教員の脱専門職化が明らかとなった。この調査結果によれば、「教師は教職を社会的貢献度の高い職業と捉え、社会に対する教育の重要性を強く意識しているものの、自身が新たな社会を創造していくという意識は高いとは言えず、「教職・教育観に関しては、若手教師はベテラン教師より、教職や教育を社会との関係で捉えていない傾向にある」。紅林他は日本の教員の実態について、①教育を、社会をつくる重要なツールとしてとらえているものの、それを目的とした実践や自身の社会活動は意識ほどに積極的ではないこと、②ベテラン世代に比べ若い世代の社会意識は弱まっていることの2点を指摘している（紅林他 2015：p. 26）。

こうした「自律性の退却」が起こる背景には、教員の多忙状況と教員職務の複雑性の増大も大きいにあるだろう。すなわち、自律的に考えている余裕など存在しないという現状である。一方で、教師教育改革が、「実践力」傾倒の「一元的操作モデル」によって展開されたことで、テンプレート化された「役に立つ」資質能力を備えた教員を育成する方向で動いているとも考えられる。

②思考水準の表層性—「問題解決的省察」

第二に、「実践志向」の政策動向は、教員が実践において判断する思考水準を表層的なものへと劣化させる危惧がある。「省察的実践家」という専門職像が示されて以降、教職にもそれが応用され、教員は不確実な問題状況に意味を与え、問題の設定を行うことで実践していると考えられるようになった（三品 2017）。問題設定の適切性をも問う志向を持つ「省察（reflection）」の重要性に関心が向けられ、それを育成する教師教育の実践が指向されている。また、省察は「理論と実践の往還」を促進する概念だとして2012年中教審答申でも取り上げられており、特に教職大学院ではその実践が蓄積されている。しかしながら、現実には反省、振り返り、内省と呼ばれる行為が問題解決的なものに終始しており、問題設定の適切性をも問うような思考水準の深化には至っていない場合が多い（遠藤 2014：164 頁）。これは前述のような「ダブル・ループ学習」的思考を含みこんだ探究がなされていないことを示している。

石井（2014）は、「問題設定」の適切性をも問う深い位相へと教師の「省察」を促すには、「学問する」教師像が有効だと主張する。教科の本質の理解と学問的探究の方法の習得や、教育学的教養の理解とアクションリサーチの方法の習得を通じて、教師は実践的な問題解決過程において、「なぜ」と問いを立て探究を進め、理論的知識をアレンジしたり、暗黙知から形式知を創造したりすることができるようになるというのである（石井 2014：25 頁）。「学問する」教師像は、ともすると、学問と教育、理論と実践問題の溝を改めて顕在化させかねない。しかし、石井が指摘したいのは、「実践力」傾倒の教師教育改革により、「大学から職場への円滑な移行を図ろうとする

あまり、学問的思考と実践的思考との間の振れ幅が短くなっていないか」という点である（石井 2014：26 頁）。石井は、むしろその「振れ幅」を大きくすることで、養成課程学生や現職教員が異なる文化間で思考し、行き来する力量を育てる可能性に期待している（石井 2014：26 頁）。

また、山名（2014）は、ドイツの教員養成論における理論と実践の関係性についての論究をもとに、教育に関する専門職養成と学術の間に生じた「ずれ」のうちに肯定的な意義を見出そうとした。こうした主張は、石井（2014）が指摘する学問的思考と実践的思考の「振れ幅」を行き来することで思考の深まりが生まれるとの主張と類似する。

4. 教師教育研究の展望

最後に、上記の「実践志向」の教師教育政策の問題を念頭において、教師教育研究に求められる役割を展望として2点述べておきたい。

（1）「教師の成長」研究におけるモデル化の二項対立の超克

第一に、「実践志向」の政策に対して、「教師の成長」研究からその問題性を指摘する必要がある。すなわち、各段階を通じた「実践力」向上という定型的で一元的な教員の資質能力向上が求められる政策動向だからこそ、「教師の成長」の個別性や文脈依存性に着目しつつ、その個別的で多様な成長のあり様における一般性や環境要因などを明らかにすることが重要であると考えられる。

1970年代までの教師に関する研究は、教員の資格要件や役割・地位への着目が大勢であった。それに対し、「教師の成長」研究は、「教師になっていく」連続的・段階的過程に着目し、教師「個人」の発達に力点が置かれた点で重要な意義を持つ。教師の「成長」をモデル化する研究動向は「個々の教師の個別性や行動決定の際の他律性、教師自身の悩みや迷いといった、現実の成長過程を一人一人異なったものとする諸要素への着目が希薄であったからである」（安藤 2000：99 頁）。一方で、教師のライフコース研究（山崎 2002、2012a）をはじめとする「教師の成長」研究は、「教師の成長」の個別的、文脈依存的な性質に着目し、「単調右肩上がり積み上げ型」の発達観から、「選択的変容型」の発達観へと教師の職能発達観を捉え直す提起をしてきた（山崎 2012b）。こうした研究知見は、教員の資質能力向上が一元的に操作可能であるという政策的前提に疑問を提起する含意がある。

他方で、教師「個人」への着目は、教師教育研究における「全体還元的」側面との葛藤も含むことになる。例えば、岩田（2001）は「教師教育」の研究方法として「全体還元的」と「個還元的」（具体的にはライフコース研究³）というカテゴリを提示しながら、TEES 研究会が教員養成の「全体還元的」な研究に取り組んだ背景を以下の通り記している。

³ この背景には、日本教育学会第57回大会（1998年、香川大学）部会におけるTEESの共同研究と山崎準二氏らによる教師のライフコースに関する共同研究との間での議論があった（岩田 2001：67 頁）。

教師の持つ専門的な資質・力量のうちには「個還元的」なアプローチによっては析出されにくい部分が多々あり、そうした部分こそが「教師の専門性」の本質的な部分なのではないかという思いがある。いかに優れた教師の資質・力量を分析・解明し得たにしても、その資質・力量をマスとしての教員が共有するための手だてが示され得ないかぎりにおいては、社会的な意義はさほど高くない。(67頁)

この記述からは、「教師の成長」研究が成長・発達の個別性や多様性に着目する視点を強調したものの、マスとしての教師の専門性や政策への接続が見えにくくなっていたことがわかる。

同時に、2000年代初頭には、「教師の成長」研究を刷新する必要性も提起された。例えば安藤(2000)は、「個別性を許容しつつ成長過程のモデル化を意図する研究」を新たな「教師の成長」研究として志向する必要を論じた(安藤2000:113頁)。これは、「個々人の主体的意思と独立した意思を持つ他者との社会的相互作用として」教師の成長をとらえる(安藤2000:114頁)。そして、「他者との相互作用の視点は、個人が様々な情報や条件を認知する中で、客観的に存在していると『思いこんでいる』社会的・構造的制約との駆け引きへも目を向ける契機を内包しており、この点で個別性から一般的な成長モデルへとつなぐ可能性を有している」とした(安藤2000:114頁)。

この「個別性を許容しつつ成長過程のモデル化を意図する研究」は、岩田(2001)が指摘する、マスとしての教員の専門性や政策へつながる示唆を提示しうる。例えば、山崎(2012a)は、教師の職能発達における「発達サポート機能」の重要性を指摘しており、一元的なネットワークではなく多元的なネットワーク構築によって、「教師の成長」が促されるとした。しかし、2000年代以降の教師教育研究は「実践志向」の政策的要請が背景にあったため、そうした研究が十分に蓄積されてきたとは言えない。「実践志向」の政策動向だからこそ、教員が他者との相互作用から社会的・構造的制約へも目を向けるための条件を教師教育研究として記述することが重要である。

(2) 教師教育における「理論」とは何かを追求する研究の必要性

第二に、連続的・一体的な「実践力」育成が求められる政策下だからこそ、実践との「ずれ」や「振れ幅」、対症療法的には役立ちにくい「学識」を、教師教育研究は強く意識する必要がある。

上記の通り、2000年代以降の「教師の成長」研究は、他者との協同や教職員全体での協働学習といった教師の成長・発達の個別性を開いていく研究が行われるようになった。こうした研究の展開は、安藤(2000)が指摘したように、「個々人の主体的意思と独立した意思を持つ他者との社会的相互作用として」「教師の成長」をとらえる性質があった。そのため、社会的・制度的制約への視野を内包し、個別性に閉じられる「教師の成長」を超克する可能性を有していた。

それは、教師としての枠組み自体の問い直しを「教師の成長」として位置付けようとしたが、そこで用いられる「省察」概念は矮小化されたものであった。つまり、「実践志向」の政策下で教

師の「省察」は、教室内の対症療法的な問題解決を重視する「問題解決的省察」に焦点化され、既存の枠組みの適切性は問われにくい状況にある（石井 2014：24 頁）。

この矮小性から脱却するために、上記の通り、「学問する教師」像や理論と実践の「ずれ」を看取する必要性が論じられてきた。こうした必要性を教師教育研究として提起するためには、教師教育における、大学での理論・論理の学修や「教育に関する高度な研究」の内実を整理して、教師教育研究における枠組みとして学界で対話可能なものを提示することが必要だと考える。

例えば、「理論と実践の往還」や「理論と実践の融合」という概念は政策や教職大学院での教師教育実践において広く用いられている。しかし、その「理論」が何を指すのか、いかなるものか、そしてそれが「実践」との接続をいかに構築しているのかというのはイメージしにくい状況にある（浜田 2017：88 頁）。大学で提供しうる「学識」や「理論」、「教育に関する高度な研究」の内実を掘り下げることで、学校現場での実践と接続可能な部分はどこなのか、あるいは「ずれ」や「振れ幅」はどの程度大きいものなのかを整理することが可能となる。この整理のうえで、「振れ幅」が大きい「学識」や「理論」の教師教育における意義を論じていくことが重要となろう。

【引用・参考文献】

- 安藤知子（2000）「教師の成長」概念の再検討『学校経営研究』第25巻、99-121頁。
- 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。
- 岩田康之（2001）「教師の専門性」研究の方法論的課題『日本教師教育学会年報』第10号、67-71頁。
- 遠藤貴広（2014）「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察—省察の深さとその評価をめぐって—」『教師教育研究』Vol.7、163-183頁。
- 菊地栄治（2016）「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方—〈多元的生成モデル〉の可能性」『日本教育経営学会紀要』第58号、13-23頁。
- 紅林伸幸、川村光、長谷川哲也、越智康詞、加藤隆雄、藤田武志、油布佐和子、中村瑛仁（2015）「教職の高度専門職化と脱政治化に関する一考察—教師の社会意識に関する調査（2013年）の結果報告—」『常葉大学教職大学院研究紀要』第2号、17-29頁。
- 下司晶（2017）『「学び続ける教員」を教育学で育てる—中央教育審議会答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』（2015）の批判的検討—』日本大学教育学会紀要『教育学雑誌』第54号、17-34頁。
- 土屋基規（1989）『日本の教師：養成・免許・研修』、新日本出版社。
- 仲田康一（2018）『「スタンダード化」時代における教育統制レジーム—テンプレートによる統治・データによる統治—』『日本教育行政学会年報』第44号、9-26頁。
- 浜田博文（2017）「教員養成改革と教育学研究者養成」日本教師教育学会編『どうなる日本の教員

養成』学文社、70-92頁。

三品陽平（2017）『省察的実践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房。

水本徳明（2010）「教育システムの作動としての教師教育と教師教育改革」『日本教師教育学会年報』第19号、18-26頁。

山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社、2002年。

山崎準二（2012a）『教師の発達と力量形成』創風社。

山崎準二（2012b）「教師教育改革の現状と展望 —「教師のライフコース研究」が提起する〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉—」『教育學研究』第79巻第2号、182-193頁。

山名淳（2014）「学問システムと教育システムの間で揺らぐ教育哲学—教育哲学は教員養成をどのように語ってきたか」林泰成、山名淳、下司晶、古屋恵太編『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』、東信堂、80-99頁。

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、78-89頁。

【付記】本稿は、日本教師教育学会第28回大会・課題研究Ⅰ「教師教育研究の成果と課題の検討」（2018年9月29日、於 東京学芸大学）での筆者の報告内容に大幅な加筆・修正をおこなったものである。なお、JSPS科研費17J00726の助成を受けている。