

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）

研究部活動報告書

課題研究Ⅰ

教師教育研究の成果と課題

—新たな地平を切り拓く—

目 次

I 活動報告

課題研究 I 「教師教育研究の成果と課題の検討」

担当理事：浜田博文（筑波大学）、山崎準二（学習院大学）・・・1頁

II 研究報告

はじめに 山崎準二（学習院大学）・・・6頁

第1部 教師教育の理念・概念

1. 「教職の専門性・専門職性」概念の教師教育研究における位置
—『ハンドブック』該当章・節を手がかりに—
高野 貴大（教職員支援機構）・・・8頁
2. 教員免許状制度をめぐる問題と今後の研究可能性
—教育職員免許法の改定に関する言説の分析を通して—
村井 大介（静岡大学）・・・21頁
3. 教師教育研究における「開放制」の今日的課題と意義
栗原 峻（学習院大学大学院生）・・・31頁

第2部 教師教育研究の対象と方法

1. 「特別活動に関する指導力」と教師の専門性
中尾 豊喜（大阪体育大学）・・・42頁
2. 教師教育者に関する研究動向と「教師教育者」をめぐる課題
田中 里佳（上野学園大学）・・・54頁
3. 教師の集団での学習の場としての校内研修に関する研究の発展可能性
高谷 哲也（鹿児島大学）・・・67頁
4. 教育実習に関する研究上の課題—戦後教員養成史研究の立場から—
山崎 奈々絵（聖徳大学）・・・78頁

5. 教師教育研究において教職員組合運動を対象とすることの意義と限界、
そして今後の課題—教師による「連帯」という新たな動向の可能性—
早坂 めぐみ（秋草学園短期大学）・・・86頁
6. 教師教育学領域における質的研究方法を用いた論文の質の分析
—方法または方法論に関する要件より—
三品 陽平（愛知県立芸術大学）・・・101頁

第3部 教師教育政策へのスタンス

1. 養成・採用・研修の「連続性」および「一体化」の批判的吟味と
教師教育研究の課題—教員政策動向と教師教育研究の関連に着目して—
朝倉 雅史（筑波大学）・・・123頁
2. 現代の教師教育改革の特徴を踏まえた教師教育研究の課題
—“連携・協働”の言説化をどう乗り越えるか—
長谷川 哲也（岐阜大学）・・・135頁

編集後記

I 活動報告

課題研究 I 「教師教育研究の成果と課題の検討」

担当理事：浜田博文 山崎準二

1. 課題研究スタート時の問題設定

『教師教育研究ハンドブック』の部構成を手がかりにして、これまでの教師教育研究の研究レビューを積み重ね、教師教育研究の全体マップを作成する。さらに、それを更新することによって将来的には同書の改訂へとつなげられるようにする。同ハンドブックの構成は第一部から第五部まであり、これら全ての内容を任期3年間のうちに検討し終えることはきわめて困難だと予想する。また、課題研究2、課題研究3、研究交流・若手支援で検討される内容と重なるところがある。そこで、ハンドブックの第1部に関する研究レビューを丁寧に進めていくことを課題研究1での授業の柱に据える。そして、他の課題研究の内容を考慮しながら、適宜、共同開催の研究会を設けて進めていく。

2. 部会メンバー

- 朝倉雅史（筑波大学）
- 栗原峻（学習院大学大学院生）
- 高谷哲也（鹿児島大学）
- 高野貴大（独立行政法人教職員支援機構）
- 田中里佳（上野学園大学）、
- 中尾豊喜（大阪体育大学）
- 長谷川哲也（岐阜大学）
- 早坂めぐみ（秋草学園短期大学）
- 三品陽平（愛知県立芸術大学）
- 村井大介（静岡大学）
- 望月耕太（神奈川大学）
- 山崎奈々絵（聖徳大学）

3. これまでの活動概況（時系列）

(1) 第1回公開研究会（課題研究Ⅲと共催）

- 2018年1月20日（土）、14時～17時、学習院大学
- 山崎準二（学習院大学）「教師教育研究の視野と構造～『教師教育研究ハンドブック』編集作業を経ての問題提起」

(2) 第2回公開研究会（課題研究Ⅲと共催）

- 2018年5月26日（土）、14時～17時、学習院大学
- 藤田英典（共栄大学）「生活環境の構造変容と1990年代以降の教育政策・教師教育政策の展開」

(3) 第1回部会研究会

- 2018年7月8日（日）、14時～17時、学習院大学
- 高野貴大（筑波大学大学院生）「教師教育研究における研究対象と目的に関する一考察—『教師教育研究ハンドブック』第1部第5章の検討を中心に—」

- (4) 第2回部会研究会
- 2018年8月20日（月）、14時～17時、学習院大学
 - 望月耕太（神奈川大学）『教師教育研究ハンドブック』の第1部第7章の検討
- (5) 第28回大会の課題研究I「教師教育研究の成果と課題の検討」
- 2018年9月29日（土）、15時～18時、東京学芸大学 司会：山崎準二
 - 報告：高野貴大（筑波大学大学院生）「第一部第5章「教職の専門家としての発達と力量形成」の検討」
望月耕太（神奈川大学）「第一部第7章「教員文化と同僚関係」の検討」
浜田博文（筑波大学）「第一部第6章「教職専門性基準」の検討
- (6) 第3回部会研究会
- 2018年11月11日（日）14時～17時、学習院大学
 - 朝倉雅史（早稲田大学）「日本における教員養成・採用・研修の史的展開と現状に関する考察－第一部第9章および第11章の検討を中心に－」
- (7) 第4回部会研究会
- 2019年1月6日（土）14時～17時、学習院大学
 - 田中里佳（上野学園大学）「日本における教師の実践的知識とPCKについての一考察－『教師教育研究ハンドブック』第四部：第3章：第3節・第4節の検討から－」
- (8) 第5回部会研究会
- 2019年3月4日（月）14時～17時、学習院大学
 - 村井大介会員（静岡大学）「「教員免許状制度」と「教職課程認定」は如何に語られてきたのか－『教師教育研究ハンドブック』第4章・第10章に関する言説分析－」
- (9) 第6回部会研究会
- 2019年4月20日（土）14時～17時、学習院大学
 - 中尾豊喜（大阪体育大学）「スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、チーム学校－『教師教育研究ハンドブック』第5部第9章3節・4節と第10章の整理と課題提起－」
- (10) 第7回部会研究会
- 2019年6月30日（日）13時～17時、学習院大学
 - 長谷川哲也（岐阜大学）「教師教育研究はどのように展開されてきたのか－教育社会学や量的研究手法に着目して－」（第2部第6章、第7章の検討）
三品陽平（愛知県立芸術大学）「教師教育研究における質的研究方法の抱える課題－『日本教師教育学会年報』掲載論文の分析より－」（第2部第8章の検討）
- (11) 第29回大会の課題研究I「教師教育研究の成果と課題の検討（その2）－これからの教職の在り方を問い直す－」
- 2019年9月22日（日）13時～16時、岡山大学 司会：浜田博文（筑波大学）
 - 報告：朝倉雅史（早稲田大学）「教師の専門的能力と「学び」から教職を問い直す－先行研究と概念の検討を中心に－」
田中里佳（上野学園大学）「教師教育者に関する研究動向と今後の課題－成人学習論の視点を加えての提起－」

村井大介（静岡大学）「誰の視点から教職を問い直すのか—「教育職員免許状」に関する言説を事例にして—」

(12) 第8回研究会（オンライン開催）

- 2020年4月13日（月）11時～13時
- 早坂めぐみ（秋草学園短期大学）「教員の連帯を視野に入れた教師教育研究にむけて—『教師教育研究ハンドブック』第1部第13章『教職員組合運動』の検討から—」

(13) 第9回研究会（オンライン開催）

- 2020年5月17日（日）14時～17時
- 栗原峻（学習院大学院生）「開放制教員養成のその制度論を超えて—『教師教育研究ハンドブック』第4部第1章第13節『一般大学における教員養成』の検討から—」

高谷哲也（鹿児島大学）「専門的な学習共同体としての校内研修における教師の学習～何がどのようなプロセスを経て成立していくことなのか？～」（第四部第3章第6節「専門家の学びの共同体」・第五部第6章「校内研修の改革」）

(14) 第10回研究会（オンライン開催）

- 2020年5月31日（日）13時～15時
- 山崎奈々絵（聖徳大学）「『教育実習』に関する記述の検討—『教師教育研究ハンドブック』第4部第1章第18節『教育実習と学校参加体験』の検討から—」

(15) 第30回大会の課題研究I「教師教育研究の成果と課題の検討（その3）—今後の教師教育研究に向けて—」

- 2020年9月12日（土）9時～12時、オンライン開催、司会：山崎準二（学習院大学）・浜田博文（筑波大学）
- 報告：高谷哲也（鹿児島大学）「教師集団による研究・学習の場で教師教育研究者が果たす役割について」
三品陽平（愛知県立芸術大学）「教師教育領域における質的研究論文の質について—方法（論）的要件の観点より—」
長谷川哲也（岐阜大学）「『教員育成』の政策動向と「教師教育」の研究課題について」

4. 成果と課題

これまでの教師教育研究において、基本的な概念の解釈等に十分な共通理解ができていないことが浮き彫りになった（例：教師・教員、専門家・専門職、専門性・専門職性、教師文化・教員文化など）。また、「開放制」概念や「大学」観などの解釈には多様性があり、近年政策的に頻出する教職の「高度化」概念と研究的な「高度化」の間にも相違があるはずだが、論者はそのことを必ずしも意識していないことなどの問題も指摘された。最近の議論では教師の職能発達や自己研鑽の行為に「学び」という用語が用いられる傾向が高まっているが、その意味内容が不明瞭で、研究用語としての妥当性が問われるべきであることも提起された。近年の「働き方改革」に係る課題としては、生徒指導や特活を教師の「周辺の業務」と捉える傾向があるが、その妥当性についても、教師教育研究の一環として検討すべきであるとの意見も出された。

以上の他にも毎回の討議において数多くの研究上の課題が出された。当初はハンドブックの第1部を中心にレビューする予定で始まったが、メンバー各自の研究関心を重視して検討対象を広げていった。他方で、メンバーの研究実績の限定性から、当初目指していた「教師教育研究の全体マップの作成」までには至らなかった。

最終報告書に各メンバーの問題意識に基づいて今後の教師教育研究の課題とハンドブック改訂に向けての論点などを記述することとしている。全体としては、研究対象に関わる課題、研究テーマ設定に関わる課題、研究方法論上の課題、など広範にわたる内容を収録する予定である。将来のハンドブック改訂の際に参照可能な内容を遺したいと考えている。

Ⅱ 研究報告

はじめに

担当理事 山崎準二

日本教師教育学会第 10 期 (2017 年 9 月～2020 年 9 月) 課題研究 I 報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』を、会員の方々をはじめとして、会員以外の教師教育にさまざまな形で携わり、関心を寄せているの方々にも、お届けいたします。

日本教師教育学会第 10 期において、「課題研究 I : 教師教育研究の成果と課題の検討」部会が設けられ、浜田博文理事 (現・第 11 期会長) を中心に活動することになったのが、3 年余り前のことでありました。その設置の趣旨や 3 年余りの活動経緯については、すでに「I 活動報告」でまとめられておりますので、ぜひ、ご覧願います。学会ですので当然ではありますが、所属先、出身大学、年齢、性別、研究アプローチなどさまざまに違いはあるものの、教師教育という営みの現状に対して、熱い思いと強い問題意識を持った、新進気鋭の会員の方々が参加くださいました。そして私もまた、浜田理事の補助役担当理事として活動に参加することを許されました。

学会第 9 期において、三石初雄会長 (当時) の提起で、学会創立 25 周年記念 (1991 年創立) として『教師教育研究ハンドブック』の企画が進み、大急ぎでの編集作業でしたが 2017 年 9 月の学会大会開催に合わせる形で刊行することができました。そして、刊行後、一息つく間もなく、高野和子会長 (第 10 期) の提起で、『同ハンドブック』内容の検討を通して「教師教育の成果と課題」を明らかにし、それらを学会内外に向けて提起することを責務の一つとした本部会が設置されました。刊行された労作をもとに合評会が開催されることはよくあることですが、2 回の公開研究会を開催した後、さらに踏み込んで各章の詳細なる検討まで行う研究例会を継続的に開催し、その作業を通して新たな『同ハンドブック』改訂版や今後の「教師教育研究の課題」提起まで進めていこうとしたのは、大胆かつ重要な提起であったと思います。

振り返ってみるに、学会創設から現在に至るまでの 30 年は、教師教育をめぐる大きな変動期であったといえます。しかも、その変動は単に教員人口動態の変化だけではなく、養成段階から採用段階を経て、その後さらに 40 年近くの現職段階全体に至るまでの、いわば生涯にわたる教員の育成と管理をめぐるの政策的動向の激動期でもありました。そしてその激動は、戦後改革における教員養成の主要原則 (「大学における養成」「免許主義に基づく開放制」「現職教育の尊重」) に大きな変更をもたらすものであることが鮮明になりつつあります。

『同ハンドブック』刊行から現在までの 3 年余りの短い期間をみただけでも、教育職員免許法施行規則等一部改正と「教職コアカリキュラム」を受けての全国一斉の再課程認定 (2018 年) と翌 2019 年度新入生からの新教職課程実施、中央教育審議会答申「2040 年に向けた高等教育改革のグランドデザイン」(2018 年 11 月) における高等教育全体の職業教育機関化への傾斜方針、公立の義務教育諸学校等の給与等に関する特別措置法の一部改正 (2019 年 12 月) による業務管理 (2020 年度より施行) と変形労働時間制の導入 (2021 年度より施行)、中教審教員養成部会「Society5.0 時代に対応した教員養成を先導するフラッグシップ大学の在り方について (最終報告)」(2020 年 1 月)、教免法施行規則一部改正 (2020 年) による複数大学・複数学部等連携による教職課程共同開設方式導入と教職課程の自己点検・評価の仕組み導入 (2020 年 11 月)、2022

年度からの自己点検・評価の義務化を見据えた2021年1月の「教職課程の質保証のためのガイドライン(案)」公表、中教審答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(2021年1月)とそれを担う教師の養成・採用・研修等の在り方についての文科大臣諮問(同年3月)など、挙げだしたらきりがなくらいです。もちろんその間、2020年度は新型コロナウイルス感染症拡大による教育実習及び介護等体験の実施中止・期間短縮への対応で教職課程運営は大混乱となることも起こりました(2021年度も同様な様相となってきています)。

さらには、未来社会として喧伝されている「Society5.0」社会にむけて、成長戦略の一つに位置付けられた教育界は総動員を強いられ、教師教育もまた人材育成の重要な一端を担われようとしています。しかも、教育全体及び教師教育の「改革」司令塔が、文科省・中教審から内閣府・経産省・経済財政諮問会議等へと移り変わったかのような現在、今後、子どもの学習の履歴化とそのデータ化ばかりではなく、教員免許取得や研修履歴などのデータ集積とAI活用による教員の一元的管理化、それらデータの「人事考課・教員評価」とのリンク、産業界の雇用調整・人材転用としての学校雇用や特別免許状活用、さらには学校教員の資格要件や雇用制度そのものの緩和など、教育の論理を超えたところでの要求課題が次々と提起され始めています。初等中等教育学校の学習指導要領がコード化され、教科書・教材等とのリンク・管理化が政策構想されていることを鑑みるに、今後、「教職に関する諸科目」だけでなく、教職課程科目として位置づけられている「教科に関する諸科目」までも「教職コアカリキュラム」が作成されるとともに、教職課程全体もまた初等中等教育と同様な方向に政策誘導され、教職課程の授業指導と学生の学習過程までもデータ化・管理化されていくのではないかと思うのは心配のしすぎでしょうか。

ともあれ、上述のような変化と動向に、教師教育の研究上・実践上において、私たちはどのように立ち向かっていくべきなのか。そのことを考えるにあたって、本報告の中に収められている部会参加メンバーの熱き思いとそれに支えられた鋭い問題提起が、必ずや参考になるのではないかと確信しております。

最後に、本部会活動に関しての私的思いを少しだけ述べさせていただくことをお許し願います。私は、『同ハンドブック』刊行委員会の事務局長役であったため、研究例会での議論の中で、たびたび企画・編集・内容にわたって厳しい疑問や意見を、新進気鋭の部会参加メンバーから投げかけられました。私は、その度ごとに、苦しい(と内心思いつつも)説明を繰り返す時間を過ごすことになったわけですが、しかしそれは同時にとても楽しい(決してやせ我慢ではない)時間でもありました。40年ほど前に大学院を修了し、最初の勤務校として国立教員養成系学部就職してちょうど10年目、教員養成に悪戦苦闘する毎日であった30代半ば過ぎに本学会創設に事務局幹事役として関わってから30年余りを経て、今回は若い情熱とエネルギーに支えられた精力的な研究作業と斬新な発想・分析に圧倒されるような時間と空間を得ることができたわけです。その時間と空間は苦しさだけでなく、それを上回る楽しさもまた私に与えてくれました。学会活動に長く参加するとは、そういう無上の楽しさも得られるものだと思いためて思いました。今回のような学会における研究活動が、全国各地で、さらに多くの会員の参加を得て、いっそう旺盛に展開され、それらがみなネットワークで結ばれ交流されていくことを願っております。

第1部 教師教育の理念・概念

1. 「教職の専門性・専門職性」概念の教師教育研究における位置 —『ハンドブック』該当章・節を手がかりに—

高野 貴大 (教職員支援機構)

1. はじめに

本稿の目的は、『教師教育研究ハンドブック』(以下『ハンドブック』)における「教職の専門性・専門職性」に関する章・節の検討を手がかりに、教師教育研究における「教職の専門性・専門職性」概念の位置づけについて考察することにある。

筆者は、第28回大会の課題研究Ⅰでの発表において、『ハンドブック』第一部第5章「教職の専門家としての発達と力量形成」を検討した上で、教師教育研究の研究対象と目的という観点から教師教育研究の課題と展望を考察した¹。その際、教師教育研究において、第一に、専門職としての教職の性質(＝教職の専門職性)を定位するための議論の必要性を提起し、第二に、教職という専門職としての必須の知識・技術・力量(＝教職の専門性)を明らかにしていく重要性を指摘した。この背景には、教職(が付与される社会的責任)とは何か、教師教育とは何かといった根源的な問いがなく、「政策で～と言われている、そういった教師を育てるには？」といった問い立ての研究が多く見られることへの危惧があった。

しかし、第28回大会の発表での筆者の検討対象は、『ハンドブック』第一部第5章に限られており、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する議論の全体像を必ずしも十分に踏まえたものとはなっていなかった。そこで、本稿では、『ハンドブック』での「教職の専門性・専門職性」に関する議論を整理し、その概念の教師教育研究における位置づけを把握したい。

具体的には、まず、該当章・節を分析し、「教職の専門性・専門職性」に関する「ハンドブック」での議論を整理する。次に、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する議論の特徴と課題を指摘する。そのうえで、教師教育研究における「教職の専門性・専門職性」概念の位置づけと両概念の関係性を考察する。最後に、『ハンドブック』改訂に向けた示唆を述べる。

2. 該当章・節の分析

(1) 該当章・節の選定

『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する議論を分析するにあたり、まず、『ハンドブック』の索引と章・節タイトルから該当章・節の選定を行った。

『ハンドブック』索引から、「教職の専門性・専門職性」に関する用語をピックアップした。「専門」が含まれる用語(専門職性、専門性、専門家、専門的能力など)を取り上げ、該当頁数と、部・章・節のタイトルを列記したものが表1である。『ハンドブック』索引では「教職の専門性」記載の頁として174頁、すなわち第四部第1章第1節「専門家教育としての教師教育カリキュラム」のみ取り上げられていたが、第一部第4章「教員免許状制度」でも「教職の専門性」に関する記述が頻出している

ため、該当部として加えた。

なお、表1に取り上げたもののほかに、「専門」が含まれる用語として、索引には「学童保育指導員専門性研究会」「教師の専門分化」「専門職大学院」「専門職同士の協働」「対人支援専門職」が記載されていたが、いずれも「教職の専門性・専門職性」とは異なる文脈で用いられているため除外した。

表1 『ハンドブック』索引における「教職の専門性・専門職性」に関する用語

用語	頁	該当部・章・節 タイトル
学識ある専門職	118	3・1 戦前期の教師教育
教育職員の専門性確立運動	59	1・13 教職員組合運動
教師専門家協会	330	4・5・4 教師の専門家協会
教師専門職化論	74	2・4 制度・政策・経営研究
教師の専門職性	81	2・5 比較研究
教職専門職規準	263	4・3・1 専門職としての教師の学び
教職専門性	62	2・1 教師研究の構図と特質
教職の専門性	14	1・4 教員免許状制度 ※
	174	4・1・1 専門家教育としての教師教育カリキュラム
実践的専門職性	263	4・3・1 専門職としての教師の学び
市民的専門性	345	5・2・2 専門職化
職業的社会化・専門開発研究	32	1・7・2 同僚性
専門家(professional)	6	1・2 教職の専門性・専門職性
専門職化	84	2・6 教育社会学的研究
	342	5・2・2 専門職化
専門職性(professionalism)／ 専門性(professionality)	6	1・2 教職の専門性・専門職性
専門的能力	267	4・3・2 教師の専門的能力
民主主義的な専門職性	262	4・3・1 専門職としての教師の学び

※ 索引には当該頁、章の記載はなし

(『ハンドブック』より筆者作成)

索引で用語が出現した章・節と、タイトルに「専門」が含まれる章・節を列記したものが表2である。『ハンドブック』第一部第5章及び6章、第四部第3章第6節は、「専門」を含む用語が索引に記載されていなかった章・節であるものの、タイトルに「専門」が含まれ、「教職の専門性・専門職性」に関する記述も見られたため、該当章・節として取り上げる。

以上より、表2に示した章・節を『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する該当章・節として、本稿の分析対象とする。

なお、以下では表2内で「番号」として付した①～⑰で該当章・節を略記する。

表2 『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する該当章・節

番号	部・章・節	タイトル	執筆者名	頁数
①	1・2	教職の専門性・専門職性	佐藤学	6-9
②	1・4	教員免許状制度	北神正行	14-17
③	1・5	教職の専門家としての発達と力量形成	山崎準二	18-21
④	1・6	教職専門性基準	牛渡淳	22-25
⑤	1・7・2	同僚性	福島裕敏	30-33
⑥	1・13	教職員組合運動	荒井文昭	58-61
⑦	2・1	教師研究の構図と特質-『学会年報』の研究動向	三石初雄	62-65
⑧	2・4	制度・政策・経営研究	安藤知子	74-77
⑨	2・5	比較研究	吉岡真佐樹	78-81
⑩	2・6	教育社会学的研究	油布佐和子	82-85
⑪	3・1	戦前期の教師教育	船寄俊雄	118-121
⑫	4・1・1	専門家教育としての教師教育カリキュラム	石井英真	174-177
⑬	4・3・1	専門職としての教師の学び	北田佳子	262-265
⑭	4・3・2	教師の専門的能力	鹿毛雅治	266-269
⑮	4・3・6	専門家の学びの共同体	諏訪英広	282-285
⑯	4・5・4	教師の専門家協会	八木英二	330-333
⑰	5・2・2	専門職化	走井洋一	342-345

（『ハンドブック』より筆者作成）

(2) 該当章・節における「教職の専門性・専門職性」への言及のされ方

該当章・節における「教職の専門性・専門職性」に関する言及は、本稿末の「資料」の通り、まとめることができる。これらの言及内容は、大きく分けて3つの分類で捉えることができる。それは、以下3つである。

A. 「教職の専門性・専門職性」そのものに関するこれまでの議論を概括したもの

(①、⑥、⑪、⑫、⑯、⑰)

B. 教師教育研究の研究目的と方法に関連して「教職の専門性・専門職性」に言及しているもの

(⑦、⑧、⑨、⑩)

C. 教師教育(教員養成、採用、研修、職能成長)に関わって「教職の専門性・専門職性」の自身と育成方途に言及しているもの(②、③、④、⑤、⑬、⑭、⑮、⑯、⑰)

なお、上記3つに分類したが、これが即ち当該章・節において他の分類への言及が見られないことを意味するわけではない。相対的にA～Cのいずれかに位置づくものとして分類した。なお、⑯、⑰については、A、Cいずれへの言及も同程度見られたため、A、C両者の分類とした。

以下では、この3つの分類に沿って、どのような言及がなされていたかを整理する。

A.「教職の専門性・専門職性」そのものに関するこれまでの議論を概括したもの

第一に、「教職の専門性・専門職性」そのものに関するこれまでの議論を概括したものである。これは、「教職の専門性・専門職性」とは何か、そのものについて言及し、それらがこれまでの教師教育研究についてどのように議論されてきたかを扱っている章・節を指す。これに該当するのは、①、⑥、⑪、⑫、⑯、⑰である。

なかでも、①は「教職の専門性・専門職性」をタイトルに掲げたものであり、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する言及として最も中核をなすものといえる。①では専門性と専門職性について次のように述べられている。

教職の「専門職性(professionalism)」と「専門性」の2つの概念は同義で使用されるのが一般的であるが、一部の研究者は「professionality(専門性)」の概念を提示し、専門職性と区別している(Hoyle, 1975)。この2つの概念を区別する研究者は、「専門職性」は専門家としての地位や待遇や権限を意味するものとし、「専門性」は教師の職域の能力や知識の特性を意味するものとして区別している。ただし、この2つの概念を区分する考え方やprofessionalityという英語の使用は専門家研究において一般的とはいえない。したがって、ここでは専門職性と専門性を同義で使用し、その意味と意義について叙述することとする。(『ハンドブック』、6-9頁)

専門職性(professionalism)と専門性(professionalism)が分けて論じられていることに言及しつつも、論拠が示されないままそれらの区別は「一般的とはいえない」とし、「同義で使用」するとしている。

「専門職化」を取り上げた⑰では、専門職性を「制度的位置づけや当該社会の要請などから求められる特性」としている。そして、「専門職化のプロセスにおいて、専門職基準を設け、それによって教師の専門職性の内実を規定し、それに即して養成や研修を行うことで専門職としての教師を実質化しようとしてきた」という。

また歴史的に見て、⑪では、戦前の教師論において「学芸の教師」と「方法の教師」という2つの教師像の統合化が進み、新たな教師像として「学識ある専門職」という理念が生まれたとしている。

⑫では、教師教育のカリキュラムを構想するうえで、第一に教科(学問的)教養と教育学的教養との関係、第二に理論的な学びと実践的な学びとの関係の2点が基本的論点となってきたとし、「それはまさに教職の専門性をどう捉えるかという点と深くかかわっている」という。そして、シュルマンとショーンによる米国での専門性論を紹介している。

⑯では「専門家協会」に言及する上で、教師の仕事の特殊性ゆえに、「「目標・内容・方法・評価」などで規定される学校教育の公共性と子どもの成長発達にかかわる専門職性(自律性と責任)の公証が常に社会的に要請されることになる」とし、「専門職性を自律的に担保しうる専門職団体」を確立する意義を述べる。

教員組合の視点から「専門性」「専門職性」に触れた⑥では、「教師の専門性を含む近代的な教職観の形成が、教育労働運動の成立・展開・発展を通して、行政との緊張関係のなかから歴史的に形成されてきたものであることについての研究も、教師教育研究に欠くことのできない視点」とし、1966年ILO/ユネスコ勧告において「教育の仕事は、専門職とみなされるべきである」と確認されたことに触れている。

B.教師教育研究の目的・方法に関連して「教職の専門性・専門職性」に言及しているもの

第二に、教師教育研究の研究目的と方法に関連して「教職の専門性・専門職性」に言及する傾向が見られ、「第二部 教師教育の研究方法」にその記載がある。

『学会年報』の研究動向を整理した⑦では、教師研究の論題の5つ目として「教職論あるいは教職専門性に関する議論」をあげ、「教師の地位と専門性に関する研究(市川, 1969)、教職の実証的・社会学的研究(陣内, 1988)、地位・役割論から役割・実践論研究へ、専門的知識・技術の内実研究(今津, 1992)、省察的实践家論研究(佐藤, 1993)」がそれらに該当するとされている。そして、これらの研究が「教職専門性を相対化することを促し、医療や看護、司法専門職との同質性と差異性を視野に入れる契機となった」という。

「制度・政策・経営研究」を扱った⑧では、学会年報創刊号の今津(1992)における教職専門職化論と教職の専門性論のレビューを取り上げ、教師教育の制度として専門職化がどのように目指されるべきなのかを考える際に今なお参考となる議論に位置づけている。

「比較研究」を扱った⑨では教師教育研究の目的の一つとして「教師の専門職性・専門性と自律性の確立」があげられ、比較研究において、この目的の自覚化と明示が重要だとする。

⑩「教育社会学的研究」では、マクロレベルからの教育社会学的教師教育研究へのアプローチに「専門職研究」があげられ、教育社会学では「教科の専門家」>specialist or expertの資質能力向上に着目するのではなく、職業的地位を獲得できるかに焦点を当てる専門職化professionalizationの議論を土台としてきたとしている。

ちなみに、本稿の検討対象には含まれていないが、第二部「第2章 哲学・思想研究」「第3章 歴史研究」では、「教師論」「教師像」が、「第8章第2節 アクションリサーチ」では、アクションリサーチの対象に「教師と研究者の協働を前提として、教師の専門性や教職の専門性を探究する」ことがあげられている。このように研究方法と関連して「教職の専門性・専門職性」に言及されている。

C.教師教育(教員養成、採用、研修、職能成長)に関わって「教職の専門性・専門職性」の中身と育成方途に言及しているもの

第三に、教師教育、すなわち教員養成、採用、研修、職能成長に関わって、「教職の専門性・専門職性」の中身と育成方途に言及しているものである。

②では免許状と専門性の関係を論じる上で、まず教員免許状制度最大の特徴を「教職を専門職として確立するための制度原理として「免許状主義」を取り入れる」点とする。そして、「免許状制度は教職の専門性を確立するための教員資格制度としての意味と意義を有するものとして成立、展開してきたが、教育環境の変化や時代状況などを背景に変化してきており、「教職の専門性確立に向けた免許状制度のあり方は今日的な問題である」としている。その上で、「免許状主義」の原点に立ち返ると、教員資格の「免許状主義」の原則は、「専門性を保証するための必要条件ではあっても十分条件ではなく、「その保証の制度は有資格の教員としての最低限の資質能力にとどまるものであって、決して最高を意味していないという問題」が根本的に存在するという。

③では専門性と教師の発達・力量形成との関係を論じており、その前提として、1966年ILO勧告、1975年及び1996年国際教育会議勧告に触れ、教職の専門職化と教職の専門性の促進が図られてきたとし、こうした背景から「1970年代以降、教職の専門家(=教師)としての発達と力量形成にかかわる政策と研究が従来にも増して大きく動きはじめた」という。

④では「専門職基準」を扱い、その意義を専門性の「共通フレーム」と、作成過程において当事

者が関わることで「専門職としての教員や校長の専門職的自律性を確立」する点に見出している。同様に、⑰でも、「教師の専門職性の内実を専門職基準によって共有する試み」として教員育成指標があげられている。さらに⑱では、「教師専門職性の生涯発達を重視し、その専門職基準における教師の自律的関与を課題とすると、何らかの専門家協会の確立は必須」としている。

一方「教職の専門性」の育成方途は「第四部 教師教育の構造と実践」で主に言及がある。

⑬では、専門職としての教師の学びに「何のために学ぶのか」「何を学ぶのか」「どこで学ぶのか」という視点から迫り、「専門職の公的使命に基づく学びの必要性」「専門職の基準を構築する必要性」「専門職の学びにふさわしい環境整備の必要性」の3点について、専門職としての教師の学びに関するこれまでの議論を踏まえ提起している。

⑭では、教師の専門的能力を表す用語に資質、資質能力、力量、職能(職業・職務上の能力)、適性、コンピテンシーなどがあるとし、教師の専門性をめぐって教師個人の能力の性質について概念化しようとする試みがなされてきたとする。そのうえで、行政施策および教育研究での「教師の資質と教員養成・研修」のこれまでと、専門的能力の理論化のこれまでがまとめられ、教師教育学では、教師の専門的能力は形成されるべきものとして位置づけられ、その過程は力量形成、資質能力の向上、職能発達などと呼ばれてきたとしている。

⑮では、「学びの共同体」論、「専門職の学習共同体(PLC)」論を整理したうえで、最後に「教師の専門性は「授業」を中心に据えた同僚性の構築を探索すべき」という視点から、授業研究に関する校内研修に焦点をあて、教師集団が専門家の学びの共同体となるための方策を提起している。同様に⑤でも教師の同僚性研究で「職業的社会的・専門開発研究」が行われてきたとし、その一つとして「専門家の学びのコミュニティ(PLC)」研究があげられる。

3. 『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する議論の特徴と課題

2では、3つの分類に沿って、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する記述を整理した。この整理に基づいて、その議論の特徴と課題を3点述べたい。

(1) 「教職の専門性」と「専門職性」の区別

第一に、「教職の専門性」と「専門職性」を区別する議論と区別しない議論が混在している点である。『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」への言及として、①がタイトルに「教職の専門性・専門職性」を掲げていることから、ここにおいて「教職の専門性」「専門職性」がどのように区別して論じられてきたのか、その動向を把握することができるかと読者には期待をさせる。しかし、そこで最初に示されるのは両者の区別が「一般的ではない」との論拠が明確に示されない言及である。これによって、日本教師教育学会において「教職の専門性・専門職性」に関する区別がなされないまま研究が進められていることを内外に露呈する形となっている。

筆者は、「教職の専門性」と「専門職性」という2つの概念は、相互に影響を与えあう関係でありながらも、分けて論じるべき概念として捉えてきた。それは、教職＝専門職論、教職の専門職性、教職の専門性の3つをめぐって、戦後日本における論議が、次の表3のように整理できるからである(市川 1986;今津 2017;三品 2017)。ここで言う、教職＝専門職論、教職の専門職性、教職の専門性は次の意味を持つ。

・教職＝専門職論:「教職を専門職と見なし教職の専門職化を推進しようとする議論」(三品

2017, p.9)

- ・教職の専門職性：専門職としての性質（地位・待遇・権限）
- ・教職の専門性：専門職(profession)としての知識・技術・力量

表3 『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する該当章・節

年代	研究論議および政策
1950s	民主制、自律性等の観点（師範教育への批判）から、教職論が説かれ、ある程度の自律性を認めるべきとの風潮。1950～1960年代における「教職の「自律性」「意識構造」どうなっているのか」という研究から始まる（稲垣 1956）。
1960s～70s	教職＝専門職論の誕生…リーバーマン(1956)、ユネスコ・ILO 勧告(1966)
1970s 後半から 90s	近代学校教育の限界、1980年代の第三の教育改革へ、「脱専門職化」論 日本：専門職化するために入れようとした「省察的实践」論 →専門職要件と専門職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、その実践を支持する専門職要件を検討する方向性へ（三品, 2017） 1980年代以降「開かれた学校の経営と管理」臨教審以降 教職の専門性が照射 →外側から照射される形で教職の専門性が問い直される ²
2000s～	特に、地域、民間人校長の参入によって、教育経営、教育行政研究においても教職の専門性を問い直す動向が拡充 ³ 。 →教職の専門性から問わざるを得ない動向へ ⁴ 外側から照射された際に「自律性」や「固有の知識基礎」が実は脆弱であったことが明らかにされてしまう可能性（cf. 浜田 2020）

（筆者作成）

表3での整理は次のようにまとめられる。1960年代以降の教職の専門職化の議論では、リーバーマンによる専門職要件⁵を根拠として、教職の専門職性、特に教職の専門的自律性は論じられてきた。1980年代以降は、専門職実践から専門職要件の中身を議論しようとする動向が生まれた。そして、日本では、それを移入する趨勢が1990年代から2000年代にかけて起きる。他方で、学校教育に関わるアクターの多様化（＝学校ガバナンス改革）によって教職の専門性が相対化される2000年代以降の動向⁶によって、専門職としての教職を保証する知識・技術・力量、すなわち、教職の専門性が問われている現況にあると理解している。

このような前提に立つと、『ハンドブック』において、「教職の専門性・専門職性」をタイトルとした①において、その区別が真正面から扱われなかった点には課題を感じる。しかし、本稿で検討した「教職の専門性・専門職性」に関する該当章・節からは、その区別が意識され、論じられているものが随所にみられた。例えば、「専門職基準」を扱った④では、「専門性や知識、力量」の「共通フレーム」が、当事者としての教員や校長によって作成されることで「専門職的自律性」を確立する意義が述べられていた。

(2) 研究目的・方法の視点から触れられる「教職の専門性・専門職性」

第二に、研究目的・方法とセットで、「教職の専門性・専門職性」に言及される傾向が読み取れた。それは、教師教育の研究方法を論じる際に、何を明らかにするためにその研究方法を使うのかという研究目的への視座が不可欠となり、その研究目的が「教職の専門性・専門職性」へと敷衍される

からだと考えられる。なかでも、⑨「比較研究」では、教師教育研究の目的の一つとして「教師の専門職性・専門性と自律性の確立」があげられ、この目的の自覚化と明示の重要性を指摘していた。すなわち、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に該当する章・節の分析から見えてきたことは、「教職の専門性・専門職性」に向き合うという研究目的と離れがたい教師教育研究の一側面である。ただし、(1)で指摘した通り、「教職の専門性・専門職性」を区別するのかが、『ハンドブック』では判然と示されていないのが現状である。

(3)「育成」とのかかわりで捉えられる「教職の専門性・専門職性」

第三に、「教職の専門性・専門職性」が「育成」(＝育む、成長する)とかかわって捉えられ、論じられていることである。⑭で「教師教育学では、教師の専門的能力は形成されるべきものとして位置づけられ、その過程は力量形成、資質能力の向上、職能発達などと呼ばれてきた」としているように、特に、「教職の専門性」については、「育成」の視点と相まっている。また、近年の政策や海外の動向と接続した「教職の専門性」の記述も見られ、「教員育成指標」やショーンの「省察的実践」論、PLCへの言及がその代表である。

さらに、「育成」とのかかわりで見ると、「専門性」と「専門職性」の両者が絡みあって論じられていることも特徴的である。②では「免許主義」の最大の特徴に「専門職としての確立」、すなわち「専門職性」の側面が挙げられ、その確立に向け、今日的にも「専門性」保障が問われているとする。また、④や⑯でも「専門職性」確立に向けた「専門性」を担保する「専門職基準」や「専門家協会」の必要性に言及している。

4. 教師教育研究における「教職の専門性・専門職性」概念の位置と関係

以上、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する議論を分析し、その特徴と課題を指摘した。本稿で『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する議論を検討したことによって、「教職の専門性」と「教職の専門職性」の両者が絡み合っていること、そしてこの両者が『ハンドブック』では混在かつ区別して用いられていないことが明らかとなった。そして、研究方法を扱った部では、「教職の専門性・専門職性」が研究目的・方法と関連している論じられていることが把握できた。これに基づいて、以下では、教師教育研究における「教職の専門性・専門職性」の位置づけと両者の関係性について考察したい。

(1) 教師教育研究における研究対象

まず、日本教師教育学会において研究対象として何が取り上げられようと指向されてきたかという視点から、教師教育研究における「教職の専門性・専門職性」の位置づけに迫りたい。

日本教師教育学会の創設時、「教師」を学校教員のみ限定せず、社会福祉施設職員、法務教官、保育者など、広く「教える人」を対象に据えていた。これによって、「教える人」に関する研究知見を学会として積み上げてきたことは言うまでもない。

しかし、この曖昧さに疑問が呈されてこなかったわけではない。例えば、『専門職としての教師』(1969年)をはじめ、教職に関する多数の著書を持つ市川昭午氏は、「教育に関する研究を専門とする者たちの著書・論文を見ても、教師・教育者・教員という用語が」「特段定義されることもなく、雑然と使われている」と指摘し、その例として日本教師教育学会の「入会のご案内」をあげている(市川,2015,p.7⁸)。そのなかで、「入会のご案内」を「教職員、教育者、教育関係者、教師、教員」とい

う五つの用語が使われているだけでなく、それらがどのような意味で使い分けられているのか、さっぱり理解できないような文章」と痛烈に批判している。

こうした批判を受け取るならば、日本教師教育学会において、「教師」を広く「教える人」としてきたことで、「教職の専門性・専門職性」にのみ焦点を当てることが避けられてきた可能性もある。確かに、⑦で、教師研究の論題の一つに「教職論あるいは教職専門性に関する議論」があげられ、(日本教師教育学会における)教師教育研究において一つの流れを作ってきたことは間違いない。ただし、教師教育改革が急激に進行し、学校現場においては多職種との「協働」が模索される昨今において、その論題は十分に取り上げられていると言えるだろうか。⑦で「教職論あるいは教職専門性に関する議論」として取り上げられた論文は、日本教師教育学会創設初期のものであった。こうした現況では、初等中等学校の「教員」を対象とし、その教職としての固有の専門性や専門職性について積極的に議論する場が学会に存在してもいいのではないかと考える。

さらに、『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」への言及についての分析から見えてきた通り、「教職の専門性・専門職性」概念に対して、研究目的・方法の視点から触れられていた。なかでも、⑨「比較研究」では、教師教育研究の目的の一つとして「教師の専門職性・専門性と自律性の確立」があげられ、この目的の自覚化と明示の重要性が強調されていた。教師教育研究の目的として「教職の専門性・専門職性」に向き合う必要があると考える。

そうした教師教育研究の土壌を作るうえでは、「専門性」と「専門職性」の両者が何を意味しているのか、その混在状況の整理をし、区別することが必要だと考えられる⁹。『ハンドブック』でも⑩において「教師であればだれでも専門職となるわけではなく、(中略)とりわけ公教育としての学校において教育に従事する教師(社会制度としての教師)であって、その制度的位置づけや当該社会の要請などから求められる特性(専門職性)を有するものが専門職とみなされる」と記述があったように、「専門職性」と社会制度が結び付けて論じられている。このような記述を皮切りに、議論を進めていく必要がある。

(2) 教師教育研究における「教職の専門性」と「教職の専門職性」両概念の関係

それでは、教師教育研究において「教職の専門性」と「教職の専門職性」両概念の関係性はいかにあるべきか。本稿では、両者を「・」で結び、『ハンドブック』での言及を分析することによって、両者が混在し、区別されずに用いられている現況を記述した。しかし、上述の通り、「・」を取り、その両者を区別することによって(日本教師教育学会における)教師教育研究の一つの方向性として、「教職の専門性」と「教職の専門職性」に関する議論を活性化させる必要があると考えている。

この両者の関係性について、筆者個人の見解では、教職の専門性(専門職の要件としての知識・技術・力量)を明らかにすることを通じて、教職の専門職性(専門職としての性質)を構築・定位し、その育成方途を論じることが、教師教育研究の目的の一つとして意義を持つのではないかと捉えている。上述の通り、『ハンドブック』では、研究目的・方法の視点で「教職の専門性・専門職性」が言及された通り、「教職の専門性・専門職性」は教師教育研究の目的・方法と切り離しがたい。さらに、育成とのかかわりでも「教職の専門性・専門職性」への言及が見られた。「教職の専門性」を明らかにすること、そしてそれをもとに「教職の専門職性」を定位し、育成方途についても論じていくことが、教師教育研究において両概念を位置づけ、紐づける一つの方向性と考えられるのではないかと。

5. 『ハンドブック』改訂に向けて

最後に、本稿から導き出される『ハンドブック』改訂に向けた示唆を2点述べたい。

第一に、「教職の専門性・専門職性」を区別して論じることである。これについては、項立ても含めて検討の余地があると考え。表2の通り、タイトルに「教職の専門性」「教職の専門職性」を掲げたものは、①の「・」でつないだ「教職の専門性・専門職性」のみである。両者を区別して項立てする可能性もあるのではないだろうか。一方で、両概念が区別できないのであれば、なぜ区別できないのか、分かちがたい概念である理由に触れる必要があるだろう。

第二に、「教職の専門性」とその関連概念(専門的能力、資質能力、知識、技術など)とのマッピングを『ハンドブック』の構成および内容で明示することである。⑭では、教師の専門的能力を表す用語に資質、資質能力、力量、職能(職業・職務上の能力)、適性、コンピテンシーなどがあることが触れられていた。これらの用語は、専門職の要件としての知識・技術・力量(=教職の専門性)を指し示すものとして、教師教育研究だけでなく、行政文書等で用いられてきたものである。この中には、そもそも行政用語であったものが、現在では研究でも用いられるというものも含まれる。こうした用語を『ハンドブック』においてマッピングすることで、教師教育研究における議論の活性化につながるのではないかと。

引用・注

- 1) 発表の要旨は、『日本教師教育学会年報』第28号(2019年)、144-145頁「第28回大会の記録【課題研究I】教師教育研究の成果と課題の検討」(文責・浜田博文)に記載。
- 2) 例えば、日本教育経営学会では、1998年に教養審答申を踏まえ、シンポジウム「これからの教師に求められる資質能力を考える」を行っている。このシンポジウムについて小島(1999)は、1980年代以降、子どもの問題行動や子どもの価値観の変化、学校や教師へのアイデンティティが急速に揺らぎ、薄れるなかで、臨床的な場面での指導力の重要性の強調が加速し、さらに学校教育の基調の転換が言われる中、教師の力量はその枠組みや中身を質的に組み替えていく必要も出てきたと総括した。
- 3) 日本教育経営学会では、2001年の学会紀要において、特集テーマ「教員の専門性と教育経営」を据えた。この背景には、教育改革の動きがあり、特に地域アクターや民間人校長の導入といった改革に目配りしている。当時の編集委員長である天笠茂は、この特集の「まえがき」において「民間出身の校長が話題を集めたり、“地域講師”などと称された保護者や地域社会の人々が教壇に立つ姿がよく見られるようになりました。これら動きは、教職の在り方について新たな問題を提起しております。」と述べている(天笠 2001)。
- 4) 大桃(2000)は当時進行中の教育改革が、官僚制の緩衝装置の弱体化(官僚制による専門性の制約と外部素人の圧力)をもたらし、教師の教育の自由を拡大する可能性を秘める一方で、教師の専門的判断と親や住民の要求とが直接的な緊張関係に置かれるとしている。そして、教師は専門的知識技術に裏付けられた普遍的真理の代理人から、親や地域住民の個別の要求にも応えうる専門化への転換が求められるとした。
- 5) リーバーマンによる専門職の要件は以下8点ある(Lieberman, 1956; 北神 2020,p.37)。
 1. 範囲が明確で社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する。
 2. 高度な知的技術を用いる。
 3. 長期の専門的教育を必要とする。
 4. 従事者は人としても集団としても広範な自律性(autonomy)が与えられている。
 5. 専門職的自律性の範囲内で行った判断や行為については直接に責任を負う。
 6. 営利ではなくサービスを動機とする。
 7. 包括的な自治組織を形成している。
 8. 適用の仕方が具体化されている倫理綱領(Code of Ethics)を持つ。
- 6) 学校ガバナンス改革の下で、教職の専門性は相対化される動向にある。すなわち、ガバメントからガバナンスへの転換によって、学校に関わるステイクホルダー間の関係性

が問い直され、第一義的に学校教育の「専門家」として位置づけられていた教師(教職)の位置の組み換えが起き、教職の専門性が相対化される状況にある(浜田,2017)。

- 7) ⑩では「教師専門職性の生涯発達を重視し、その専門職基準における教師の自律的関与を課題とするとき、何らかの専門家協会の確立は必須となる」としているが、「教師専門職性」が「教職の専門職性」を表しているとするならば、この文脈では「教職の専門性の生涯発達」とした方がいいのではないか。
- 8) 市川(2015)は雑誌『教職研修』に2011年11月号から2015年3月に寄稿された「教員の資質・能力の向上と教職研修」に加筆修正を加えた論文集である。
- 9) これはひいては、各学会員がディシプリンとする分野で、「教師」「教員」などといった基本用語がどのように議論されてきたか、その対話可能性へと開かれるとも考えられる。

参考文献

- 天笠茂(2001)「まえがき」『日本教育経営学会紀要』第43号、i-ii頁。
- 浜田博文(2017)「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」、『日本教師教育学会年報』第26号、47-48頁。
- 浜田博文編著(2020)『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社。
- 稲垣忠彦(1956)「教師の意識構造」『教育社会学研究』13集、51-66頁。
- 今津孝次郎(2017)『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- 市川昭午(1969)『専門職としての教師』明治図書出版。
- 市川昭午(1986)「教師＝専門職論の再検討」市川昭午編『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所、1-33頁。
- 市川昭午(2015)『教職研修の理論と構造』、教育開発研究所。
- 北神正行(2020)「教職の歴史」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子『改訂新版 教師の条件』学文社、27-44頁。
- Lieberman, M. (1956)., *Education as a Profession*, Prentice-Hall.
- 三品陽平(2017)『省察的实践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房。
- 日本教師教育学会編(2017)『教師教育研究ハンドブック』学文社。
- 小島弘道(1999)「総括(シンポジウム：これからの教師に求められる資質能力を考える)」『日本教育経営学会紀要』第41号、52-53頁。
- 大桃敏行(2000)「地方分権の推進と公教育概念の変容」『教育學研究』第67巻第3号、23-33頁。

資料 『ハンドブック』における「教職の専門性・専門職性」に関する言及

番号	「引用」および専門性／専門職性に関する記述内容	分類*
①	「教職の「専門職性(professionalism)」と「専門性」の2つの概念は同義で使用されるのが一般的であるが、一部の研究者は「professionality(専門性)」の概念を提示し、専門職性と区別している(Hoyle, 1975)。この2つの概念を区別する研究者は、「専門職性」は専門家としての地位や待遇や権限を意味するものとし、「専門性」は教師の職域の能力や知識の特性を意味するものとして区別している。ただし、この2つの概念を区分する考え方やprofessionalityという英語の使用は専門家研究において一般的とはいえない。したがって、ここでは専門職性と専門性を同義で使用し、その意味と意義について叙述することとする。」	A
②	「教員免許状制度と教職の専門性」 「(教員免許状制度)最大の特徴は、教職を専門職として確立するための制度原理として「免許主義」を取り入れるというものである。」 「免許状制度は教職の専門性を確立するための教員資格制度としての意味と意義を有するものとして成立、展開してきたが、教育環境の変化や時代状況などを背景に変化してきているのも事実である。その意味では、教職の専門性確立に向けた免許状制度のあり方は今日的な問題であるといえる。その際、戦後教員免許法制の基本原則である「免許主義」の原点に立ち返ってみてみた場合、次のような根本的な課題が存在するといえる。それは、教員資格の「免許主義」の原則は、専門性を保証するための必要条件ではあっても十分条件ではない。しかも、その保証の制度は有資格の教員としての最低限の資質能力にとどまるものであって、決して最高を意味していないという問題である。」	C
③	1966年ILO勧告、1975年、1996年国際教育会議勧告に触れ、教職の専門職化と教職の専門性の促進が図られてきたとし、こうした背景から「1970年代以降、教職の専門家(=教師)としての発達と力量形成にかかわる政策と研究が従来にも増して大きく動きはじめ」たという。	C
④	「教員や校長のための「専門性基準」を作成するということは、専門職としての教員や校長の専門性や力量、行動などに関する「共通のフレーム」を、多様な関係者が共同で話し合い、確認し、作成することであり、多様な教師教育プログラムのなかに共通性を盛り込み、多様性と質の保証を両立させることにねらいがある。と同時に、それらの作成過程においては、当事者である教員や校長が中心となっており、専門職としての教員や校長の専門職的自律性を確立する」	C
⑤	教師の同僚性研究において「職業的社会的化・専門開発研究」が行われてきたとし、その一つとして「専門家の学びのコミュニティ(PLC)」研究をあげている。	C
⑥	「教師の専門性を含み近代的な教職観の形成が、教育労働運動の成立・展開・発展を通して、行政との緊張関係のなかから歴史的に形成されてきたものであることについての研究も、教師教育研究に欠くことのできない視点」としている。また、1966年ILO/ユネスコ勧告において「教育の仕事は、専門職とみなされるべきである」と確認されたことにも触れている。	A
⑦	教師研究の論題の5つ目として「教職論あるいは教職専門性に関する議論」があげられ、「教師の地位と専門性に関する研究(市川, 1969)、教職の実証的・社会学的研究(陣内, 1988)、地位・役割論から役割・実践論研究へ、専門的知識・技術の内実研究(今津, 1992)、省察的実践家論研究(佐藤, 1993)」がそれらに該当するとされている。そして、これらの研究が「教職専門性を相対化することを促し、医療や看護、司法専門職との同質性と差異性を視野に入れる契機となった」という。	B
⑧	学会年報創刊号の今津(1992)における教職専門職化論と教職の専門性論のレビューを取り上げ、教師教育の制度として専門職化がどのように目指されるべきなのかを考える際に今なお参考となる議論に位置づけている。	B
⑨	教師教育研究の目的の一つとして「教師の専門職性・専門性と自律性の確立」があげられ、比較研究において、この目的の自覚化と明示が重要だとしている。	B

⑩	マクロレベルからの教育社会学的教師教育研究へのアプローチに「専門職研究」があげられ、教育社会学では「教科の専門家」<specialist or expert>の資質能力向上に着目するのではなく、職業的地位を獲得できるかに焦点を当てる専門職化 professionalizationの議論を土台としてきたとしている。	B
⑪	戦前の教師論において「学芸の教師」と「方法の教師」という2つの教師像の統合化が進み、新たな教師像として「学識ある専門職」という理念が生まれたとしている。	A
⑫	教師教育のカリキュラムを構想するうえで①教科（学問的）教養と教育学的教養との関係、②理論的な学びと実践的な学びとの関係の2点が基本的論点となってきたとし、「それはまさに教職の専門性をどう捉えるかという点と深くかかわっている」という。そして、シュルマンとショーンによる米国での専門性論を紹介している。教職の高度化・専門職化に向けて「学問する教師」という概念を提示している。	A
⑬	専門職としての教師の学びに「何のために学ぶのか」「何を学ぶのか」「どこで学ぶのか」という視点から迫っている。そして、「専門職の公的使命に基づく学びの必要性」「専門職の基準を構築する必要性」「専門職の学びにふさわしい環境整備の必要性」の3点について、専門職としての教師の学びに関するこれまでの議論を踏まえ提起している。	C
⑭	教師の専門的能力を表す用語に資質、資質能力、力量、職能（職業・職務上の能力）、適性、コンピテンシーなどがあるとし、教師の専門性をめぐって教師個人の能力の性質について概念化しようとする試みがなされてきたとする。そのうえで、行政施策および教育研究での「教師の資質と教員養成・研修」のこれまでと、専門的能力の理論化のこれまでがまとめられている。また、教師教育学では、教師の専門的能力は形成されるべきものとして位置づけられ、その過程は力量形成、資質能力の向上、職能発達などと呼ばれてきたとしている。	C
⑮	教師＝専門家モデルの転換としてショーン（1983）や佐藤（2001）における技術的熟達者像から省察的实践者像へをあげている。「学びの共同体」論、「専門職の学習共同体(PLC)」論を整理したうえで、最後に「教師の専門性は「授業」を中心に据えた同僚性の構築を探究すべき」という視点から、授業研究に関する校内研修に焦点をあて、教師集団が専門家の学びの共同体となるための方策を提起している。	C
⑯	「教師の仕事は、①「人間相手の職業である」という点で医師や弁護士などの専門職と同じ一般的性格をもつが、②教師の教育実践には、「子ども（同士）」「教師（同士）」「保護者（同士）」相互の関係性と地域にかかわる複雑な特殊性がある。それゆえ、③「目標・内容・方法・評価」などで規定される学校教育の公共性と子どもの成長発達にかかわる専門職性（自律性と責任）の公証が常に社会的に要請されることになる。」「専門職性を自律的に担保しうる専門職団体の確立」「教師専門職性の生涯発達を重視し、その専門職基準における教師の自律的関与を課題とするとき、何らかの専門家協会の確立は必須となる。」	A C
⑰	「教師であればだれでも専門職となるわけではなく、（中略）とりわけ公教育としての学校において教育に従事する教師（社会制度としての教師）であって、その制度的位置づけや当該社会の要請などから求められる特性（専門職性）を有するものが専門職とみなされる。」「専門職化のプロセスにおいて、専門職基準を設け、それによって教師の専門職性の内実を規定し、それに即して養成や研修を行うことで専門職としての教師を実質化しようとしてきた」という。「教師の専門職性の内実を専門職基準によって共有する試み」として教員育成指標があげられている。	A C

*「分類」は以下の通り。

- A. 「教職の専門性・専門職性」そのものに関するこれまでの議論を概括したもの
- B. 教師教育研究の研究目的と方法に関連して「教職の専門性・専門職性」に言及しているもの
- C. 教師教育（教員養成、採用、研修、職能成長）に関わって「教職の専門性・専門職性」の中身と育成方途に言及しているもの

（『ハンドブック』より筆者作成）

2. 教員免許状制度をめぐる問題と今後の研究可能性 —教育職員免許法の改定に関する言説の分析を通して—

村井 大介(静岡大学)

1. 本研究の目的と教員免許状制度をめぐる現在の状況

(1) 本研究の目的

本研究の目的は、教員免許状制度をめぐる問題が如何に捉えられ、教育職員免許法の改定が何をもたらしてきたのかを、既存の言説に着目しながら分析し、今後の研究可能性を明らかにすることである。なお、本稿は、2017年に刊行された『教師教育研究ハンドブック』の更なる発展に資することを念頭においている。

教員免許状制度は、教員になり得る者を規定することを通して、教職の専門職性を確立し、大学での教員養成の基盤となり、学校教育の質を保障することに寄与してきた。その一方で教員免許状制度がどのような問題に直面しているのかについては検討し続ける必要がある。こうした課題に対し、研究ハンドブックは、研究領域の成果と課題を共有し、次の研究への手がかりを提起していると考えられる。そこで、筆者は、大学で教員養成に携わる研究者の一人として、『教師教育研究ハンドブック』の議論を手がかりにしながら、検討を進めたい。

そこで、まず、北神(2017)が示した「教員免許状制度」の概要を整理した上で、その後の教員免許状制度の状況について言及する。

(2) 『教師教育研究ハンドブック』における「教員免許状制度」の概要と現在の状況

『教師教育研究ハンドブック』第一部第4章「教員免許状制度」では、「「免許状主義」の原則を軸に教員免許状制度をめぐる現状と課題について検討することを目的」(北神 2017, p.14)としている。第1節「教員免許状制度の基本原則」では、まず、教員免許状制度は、教育職員免許法第3条の「教育職員は、この法律により授与する各相当の免許状を有する者でなければならない」とする「免許状主義」の徹底を大原則としていることを説明している。その上で、1949年に制定された教育職員免許法の理念をまとめながら、「大学における教員養成」と「免許状授与の開放制」という制度原理のもとで「免許状主義」という理念が具体化したことを明らかにしている。第2節「免許状制度の構造的改編と教職の専門性」では、1988年の免許法改正によって、普通免許状の種類を専修、一種、二種の3種類に種別化し、教職専門科目の単位数を引き上げた一方で、「特別免許状」および「特別非常勤講師制度」の導入によって、「大学における教員養成」という「免許状主義」の根幹と矛盾する改編がなされたことを取り上げている。また、2007年には、恒常的に変化する教員として必要な資質能力を担保する制度として教員免許更新制の導入がなされたことを取り上げている。第3節「教育環境の変化と免許状主義」では、学校教育の現状に即して求められている免許状の方向性として、①免許状制度の弾力化(「免許教科外担任制度」「専科教科担任制」など)、②義務教育学校などの、新たな学校の創設に伴う免許状の総合化、③教員を高度専門職業人に位置づけるための修士レベル化と専門免許状構想、の3つをあげている。第4節「教員免許状制度と教職

の専門性」では、「教員資格の「免許主義」の原則は、専門性を保証するための必要条件ではあっても十分条件ではない」という問題を指摘した上で、「教職の専門性確立に向けた教員養成、採用、研修という教師教育制度全体を視野に入れた制度設計のなかで免許主義を位置づけ、検討される必要がある」(北神 2017, p.17)と説いている。

以上のように、北神(2017)は、教職の専門性を確立していく上で、「免許主義」が重要な役割を担ってきたことを明らかにしている。1988年以降の免許法の改編により、「大学における教員養成」という「免許主義」の根幹が改編されつつあり、学校教育の政策動向の中で教員に求められる資質能力と共に教員免許制度の在り方も変化にさらされている。

2020年7月17日の「教員養成部会審議まとめ」では、「Society5.0時代における教師及び教員組織の在り方」として、「学校は、同じ様な背景、経験、知識・技能をもった均一な集団ではなく、より多様な知識・経験を持つ人材との関わりを常に持ち続ける組織や、当該人材を取り入れた組織であることが、絶えず変化していく学校や社会のニーズに対応していくには望ましい」とし、「普通免許状の取得方法の多様化」と「普通免許状を有しない者が学校現場へ参画するための方法」が論じられている。「特別免許状は年間200件程度、特別非常勤講師制度は年間2万件程度の活用が行われている」ことにも言及しており、こうした動向は、「大学における教員養成」を原理とする「免許主義」とは矛盾するものである。

「義務教育9年間を見通した教師の養成等の在り方」についても検討されており、北神(2017)の指摘通り、教員免許制度の多様化・弾力化・総合化の方向は、現在でも続いている。

2. 本研究の方法と構成

以上のように、『教師教育研究ハンドブック』における「教員免許制度」の項目では、戦後日本の教職の専門性を担保してきた「免許主義」の意義と、その根幹が揺らいでいる今日の状況を明らかにしている。それでは、こうした状況において、今後はどのような研究が必要になるのだろうか。北神(2017)による「教員免許制度」の項目では、今後、求められる研究の方向性や可能性は明確に論じられておらず読者に委ねられているところが大きい。そのため、本稿では、教員免許制度をめぐる問題が如何に捉えられ、教育職員免許法の改定が何をもたらしてきたのかを改めて分析し、今後の研究可能性を明らかにする。

このことを考慮するにあたり、本稿では、教員免許制度に関する言説に着目する。今津(2010, p.10)は、教育言説を検討する際の課題として「①一定の教育言説がいつごろ創出され、その創出者は誰であり、どのような機関や組織であったか。②それに対して批判的な見解を示し、さらにはそれを取って代わって影響力を発揮しようとする「対抗言説」が、誰(何)によってどのように対置されたか。③せめぎあう教育言説がどのようにしてメディアで取り上げられ、流通し広がっていったか。④教育言説は、立法や行政、司法にいかなる影響力をもたらしたか。逆に、立法や行政や司法が教育言説の教義化にどうはたらいたか。⑤教育言説はどのような教育実践をどのように導き出したか。⑥教育言説の「教義化」において、学問はいかなる役割を果たしたか。」の6点を提起している。

教育職員免許法の改定をはじめとする教員免許制度に関する議論も、一つの教育言説として捉えることができる。そこで、本稿では、上記の言説の捉え方を参考にしながら、教員免許制度に関する教育言説に着目し、教員免許制度をめぐる問題が如何に捉えられ、教育職員免許法の改定は何をもたらしてきたのかを分析し、今後の研究可能性を明らかにする。教育職員免許法の改定をめぐる問題は、そのものが立法や行政にかかわっていること(上記④)を前提にした上で、次の

ように論を展開する。まず本稿「3」では、教員免許状制度をめぐる問題はどのように捉えられてきたのか(上記①)を整理し、「対抗言説」(上記②)に着目することの可能性を提起する。本稿「4」では、メディアや社会の言説の中で教員免許状制度はどのように捉えられてきたのか(上記③)を分析する。本稿「5」では、教育職員免許法の改定は教育実践にどのように影響を与えてきたのか(上記⑤)、さらには、教育職員免許法の改定と学問はどのような関係にあるのか(上記⑥)を考察する。

3. 教員免許状制度をめぐる問題の捉え方と対抗言説

(1) 事典・辞典の中で教員免許状制度をめぐる問題がどのように捉えられてきたのか

教員免許状制度をめぐる問題が、どのように語られてきたのか、その経緯を辿ることは、今日の教員免許状制度をめぐる問題の淵源を探る上でも意義があると考えられる。

ここでは教員免許状制度をめぐる問題が如何に捉えられてきたのかを明らかにするために、教育学関係の事典・辞典の言説に着目する。表1の通り、「教員免許状制度」と「教育職員免許法」は、14の事典・辞典の中で、計20項目にわたって取り上げられてきた。

事典・辞典の中には、関連項目が記載されている場合がある。この関連項目に着目すると、「教員免許状制度」は、「教員養成(教員養成制度)」(6件)、「教育職員免許法」(4件)、「教育職員養成審議会」(3件)、「教育職員(教員, 教職)」(3件)、「教員の採用(教職員の任用, 教員採用試験)」(3件)などと関連付けられていることがわかる。

複数の事典・辞典が、玖村(1949)を参考文献として取り上げている。玖村(1949, pp.6-23)は、草案を作ることに関与した立場から「立法の精神」として「教育職員免許法と同施行法はどのような精神において立てられたか」を、「民主的立法」「専門職制の確立」「学校教育の尊重」「免許の開放性と合理性」「現職教育の尊重」の5項目から説明している。事典・辞典で戦後の教員免許状制度の理念を論じる際は、この「立法の精神」の5項目の一部を取り上げている場合が多くみられる。これは北神(2017)が「免許主義」を「大学における教員養成」「免許状授与の開放制」に言及しながら説明していたことにも通じている。

いくつかの事典・辞典では、その当時の教員免許状制度の抱えていた問題点にも言及している。例えば、鷲尾(1973)は、「免許基準が低すぎることもおよび免許状が濫発されていること」や、「小学校教員については、現在全科担当を建前とした免許基準になっているが、教育内容の高度化、専門化への対応および小学校教員に専門がないという考えからの教員志望者の減少への対処の必要もあり、専科教員制度の採用が望まれている」こと、「教員免許状は、終身有効とされているが、これに期限をつけることにより教員の資質を保証すべきことおよび教職につかぬ者の免許状を失効させるべきであるとの意見がある」こと、「従来制度にみられた教員検定制度の復活を希望する声があり、制度全般の問題としては、すべての者に国家試験を課すべしとする意見がある」こと、をあげている。

若井(1985)は、当時の課題を、「教員需要に対する教員供給(可能)数が大幅に上回っているところから、教員免許制度の質的改善が政策課題となりつつある」と論じている。

三輪(1990)は、次の4点をあげている。第一に「大学の教員養成カリキュラムの国家基準性をめぐる問題」であり、「教育の「内的事項」(教育内容・方法)に対する国家や行政権力の関与・介入の限界という学校教育全般を通ずる基本的問題が含まれている」ことを指摘している。このことへの対応策として、「アメリカでは民間の団体が基準案を作成し大学の参考に供するなどの活動を行っている」ことを紹介している。第二に「免許主義や「大学における教員養成」の原理の例外措置、形

骸化の問題(教員資格認定試験,無免許の非常勤講師,特別免許状等)」である。第三は、「開放制教員養成の形骸化の実態とその充実,条件整備の課題」であり、「いわゆる“ペーパーティーチャー”が多数養成されることは当然であろうが,問題は教員不足,マspro授業など劣悪な諸条件のもとで十分な養成教育が行われ難い現状」が生じていることである。第四に、「教員免許状の学歴別・行政研修別の種別化・階層化に伴う弊害の問題」であり、「教職の専門職性の確立」のためにも、「教職の同一性・平等性に即応し,教員免許状の単一化へ向けた改革が望まれる」と論じている。

牧(1993)は,次の3点をあげている。第一に「教職の専門職性と免許状主義の問題」であり、「〇〇教科の免許状というように,免許状の教科法定主義の原則を採用しているためか,担当の教科にかかわる教育指導以外の仕事を雑務ととらえる風潮がいまだにある」という問題点を指摘している。第二に「教員資格の免許状主義の意義と限界の問題」であり,これは「免許状主義を徹底すると,学際的分野や情報関係,特別活動や生徒指導への対応など,その適用をどこまで広げるか,限定すべきかが問題となる」ことであり「教育内容の高度化・複雑化に伴って免許資格主義になじまない領域が増える傾向にある」ことを指摘している。

第三は、「社会人活用の意義と限界の問題」であり,「免許法の特例措置で養成の困難な分野の補充がどこまで可能なのか,有為な社会人を教職に招致するための条件は十分か,学校の活性化に寄与しうるためにはどうしたらよいかなどの問題がある」と指摘している。

以上のように,教員免許状制度の問題の捉え方は,時代や論者によって異なっている。「大学における教員養成」の原理の形骸化を指摘する三輪(1990)のように「免許状主義」を前提に問題を指摘する論がある。その一方で,牧(1993)のように「免許状主義」そのものの限界を問題として提起する論もある。また,上記の事典・辞典で提起されている問題点から,教員免許状制度は,1)教員の質の保証(免許基準や免許状の期限),2)教員の需給バランス,3)教員組織の在り方(単一化による教職の同一性・平等性,社会人活用),4)教員の専門性(「三重の教養」の比重など),に影響を及ぼす機能を有していることがわかる。

(2) 対抗言説に着目した研究の可能性

以上のような事典・辞典では,誰がどのように問題を設定し,どのような対抗言説が生じたのかまでは論じられていない。ここでは,今後の研究の可能性として,教育職員免許法の改定をめぐる論争問題を,ポリティクスという視点から探究していくことを提起したい。

社会問題の社会学の研究領域で,キツセ&スペクター(1990, p.119)は,「社会問題は,なんらかの想定された状態について苦情を述べ,クレームを申し立てる個人やグループの活動であると定義される。ある状態を根絶し,改善し,あるいはそれ以外の形で改変する必要があると主張する活動の組織化が,社会問題の発生を条件づける。社会問題の理論の中心課題は,クレーム申し立て活動とそれに反応する活動の発生や性質,持続について説明することである」と論じている。つまり,問題が論じられてきた背景を,主張者や,その対抗言説,主張の根拠や論拠,レトリックに着目して読み解くことが重要であると考えられる。

教育職員免許法の改定をめぐる論争については,これまでも様々な文献で提起され,整理されてきた。例えば,土屋(1983)は,それまでの「教育職員免許法改正の問題」を,中央教育審議会,教育職員養成審議会,日本教育大学協会,国立大学協会・教員養成制度特別委員会といった様々な教育関係審議会・諸団体の免許法改正提案をもとに整理している。

また、全国教員養成問題連絡会編(1984)では、教育職員養成審議会答申「教員の養成及び免許制度の改善について」(1983年11月22日)をはじめとする一連の「教員養成・免許法問題」についての意見や資料を整理している。全国教員養成問題連絡会については、同著「はじめに」(p.4)で白井慎が「教員養成のあり方は、これからの教師の力量形成を左右する重大な問題であり、大学・大学院の性格や、大学の自治・学問の自由に深くかかわる大学問題である。私たちは、学問的立場で相互に意見や実践を交換し、真の教員養成改革であらしめるために協同しあおうと、全国教員養成問題連絡会を結成したのである。学問の自由と大学の自治を根幹にすえた大学で教員を、開放制免許制のもとで養成するという、戦後の教員養成制度改革の理念をなしくずしにはしないと考えるのである」と説明している。

教員免許更新制の導入については、佐久間(2009,p.139)が「教員免許更新制に関しては、まず導入ありきで議論が続いている。しかも明確な目的に基づいて導入が議論されているのではなく、導入の目的をどうするかについて中教審(文部科学省)と教育再生会議(内閣府)で対立するという、全く理解しがたい事態となっているのである」と指摘している。また、「政治における大衆迎合主義と、マス・メディアにおける大衆迎合主義が、相互に補完しあいながら、人々の教育に対する漠然とした不安や不満をあおり、果てしない学校批判・教員批判を増幅させている。免許更新制はその帰結であり、教育の領域にも大衆迎合主義が浸透したことを象徴しているのである。教育の領域に台頭する大衆迎合主義を教育ポピュリズムとして指摘しよう」(p.149)と、背後にある言説そのものの問題にも言及している。

日本教師教育学会編(2017)でも、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上」(中教審第184号)によって示された、教員養成と教員研修にかかわる新しい制度枠組みと内容が、これまでの教育職員免許法制や「大学における教員養成」という理念の変更にもつながる可能性があるものとして議論されている。

以上のように、教育職員免許法の改定にかかわる議論については、その影響や問題を視野に入れながら多様な対抗言説が提起されてきた。これまでの教員免許状制度に関する事典・辞典では、紙幅の都合からか、こうした論争にはあまり言及されていない。改革が矢継ぎ早に進められ、なされた改定については所与のものとして捉えられ、検証されることは少ない。教育職員免許法の改定を誰がどのような主張・根拠・論理で唱えてきたのか、逆に、誰がどのような主張・根拠・論理で対抗言説を唱えてきたのか。現状の教員免許状制度を見直し、将来の展開を考える上でも、こうした論争史の言説から学ぶことは多いと考えられる。

4. メディアや社会の言説と教員免許状制度との関係に着目した研究の可能性

教育学関係の事典・辞典は、専門領域を確立する上で不可欠な共通言語・共通認識を形成するのに寄与してきた。その一方で、教育学の難しさは、対象とする教育という事象が、学術の専門用語の世界に閉ざされているわけでは決してなく、多くの関与者のもと、日々、社会生活の中で繰り返し営まれているところにある。このように捉えた場合、教育界の言説だけではなく、社会の中でどのように認識されているのかを検討することが重要になる。

社会でどのように教員免許状制度が語られてきたのかを明らかにするために、ここではマス・メディアの言説として、朝日新聞の報道に着目する。朝日新聞の検索サイト聞蔵を用いると1984年以降の新聞記事を検索することができる。2019年2月20日に「教育職員免許」で検索したところ、紙面に「教育職員免許」を含む記事を216件あげることができた。

これらの記事を分析すると、1984年から1988年の免許法改定までは、免許法改定の政策過程に関する記事が多くみられた。1988年免許法改定以降は、特別非常勤講師制度(社会人講師)と、1997年の「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例に関する法律」に伴う介護等体験に関する記事がみられた。1998年免許法改定以降は、政策過程ではなく、違反の事例など、教育職員免許法の適用に関する記事が増えていた。教育職員免許法の違反に関してはいくつかのパターンがある。個人の例では、有罪判決等により教員免許状を失効している教員がいた事例や、教員免許状を偽造した事例がある。学校や自治体の例では、免許外の教科を担当していた事例や、教員免許状を失効している教員を把握していなかった事例がある。また、大学においては、履修漏れや履修指導ミスに関する事例がある。このように近年のマス・メディアの言説では、違反に注意が向けられている。教員免許状制度は、「国民の教育を受ける権利」を保障し、教員への信頼を高めるはずなのに、違反の報道が増加し、かえって学校教育への不信を高めていることが危惧される。

北神(2017)は、「教科専門科目の修得単位数を半減し、その代わりに教職専門科目の修得単位数を大幅に増加させる免許基準の改定」がなされた、1998年の教員免許法改正を、「構造的転換」と捉えていた。しかし、こうした転換が生じた背景については、言及していない。この頃の新聞記事を見ると、例えば、1998年2月12日の「教職科目の充実前倒し、99年から ナイフ事件に対応で文部省」という記事では、「文部省は十一日までに、中高校生によるナイフを使った殺傷事件の続発を受け、教員の指導法や教育実習といった「教職科目」を大幅に増やす新たな教育職員免許法の実施時期を、当初予定の二〇〇〇年から一九九九年へ一年前倒しする方針を固めた。教員免許を取る際に、子どもたちとの接し方をより多く学んでもらうことで、暴力やいじめなどに適切な対応ができる先生を養成するのが狙い」と報じている。このような教科専門よりも教職科目を重視する方向性は、教職大学院や現在の教職課程にも通じている。果たして、教職科目を増やすことが、ナイフを使った殺傷事件といった、青少年の非行を減らすことに寄与したのだろうか。この報道に関しては、環境で解決すべき問題が教師の専門性の問題に転化されているとみることができる。

先に引用したように、佐久間(2009, p.149)は「教育ポピュリズム」により「人々の教育に対する漠然とした不安や不満をあまり、果てしない学校批判・教員批判を増幅させている」ことを指摘している。教員免許状制度を考えていくには、その背後にある教員や学校に対して期待をむける／要求をつきつけるような言説が、社会や政策過程でどのように構築されているのかについても、研究していくことが求められると考えられる。

また、大学や学問に対する言説にも注意をむける必要がある。2015年には文部科学省の「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて(通知)」(2015年6月8日)により、いわゆる文系学部廃止の議論が起きた。また、2020年には日本学術会議会員任命問題が起きた。これらの議論に象徴されるように、大学や学問の持つ意義そのものまでもが、政治や社会の言説の中で問われ、貶められてきている。「免許状主義」の理念が「大学における教員養成」によって実現してきたことを考慮すると、大学や学問への不信や批判の言説は、教員免許状制度の在り方にまで影響を及ぼす可能性がある。メディアや社会の言説を捉えながら、教員免許状制度の置かれている大きな文脈にも注意をむけていく必要がある。

表1 教員免許状制度に関する項目のある教育学関係の事典・辞典の一覧

出版年	事典・辞典名	巻	版	出版社	項目名	執筆者	頁	関連項目	文献
1916年	教育大辞書		増訂改版	同文館蔵版	教員免許状	松浦鏡次郎	499-500		教員免許令、明治四十一年文部省第三二號、教員検定に関する規程・小學校令及び施行規則
1955年	教育学事典	2		平凡社	教育職員免許法	玖村敏雄	62-63		①Hans.N.:Comparative Education,1949. ②Woellner & Wood: Requirements for Certification, 1951. ③玖村敏雄編著: 教育職員免許法・同法施行法解説, 1949. ④前田・上野共著: 新教育職員免許法・新教育職員免許法施行法解説, 1954. ⑤教育職員免許法, 1954
3					教育職員免許法制度	鷲尾正昭	137-139	教員養成、教育職員免許法、教育職員養成審議会、教員養成	中島太郎『教員養成の研究』昭和36年、第一法規
1973年	教育経営事典	2		帝國地方行政学会	教育職員免許法	鷲尾正昭	139-141	教育職員免許制度、教育職員養成審議会、認定課程、教員養成	①玖村敏雄『教育職員免許法同法施行法解説』昭和24年、学芸図書、②前田充明・上野芳太郎『新教育職員免許法教育職員免許法施行法解説』昭和29年、学芸図書、③天城勲・有倉遼吉『教育関係法Ⅱ(法律学体系コンメンタール編281)』昭和33年、日本評論新社
51985年	学校用語辞典			ぎょうせい	教員免許制度	若井潤一	291-292	教員養成制度	
61986年	新教育社会学辞典			東洋館出版社	教育職員免許法	陣内靖彦	182	教員養成	
7					教育職員免許法		103-104	教員養成	
8	学校教育辞典			教育出版	教員免許制度		118	教育職員免許法、教員の採用、教員の資格	
91988年	現代教育学事典			労働旬報社	教育職員免許制度	土屋基規	173-174	教員養成、教員採用試験、教育職員養成審議会	
10					教育職員免許制度	三輪定宣	279-281	教育職員免許法、教員資格認定試験、教員養成、教職員の任用、教職課程、教職の専門職制	①土屋基規ほか『教育職員免許法・教職給与特別法』コンメンタール教育法5、成文堂、1978、②三輪定宣他『資料集=教員養成・免許法問題』エーデル研究所、1984、③三輪定宣他『初任研修法と教員法』あゆみ出版、1988
1990年	新教育学大事典	2		第一法規	教育職員免許法	佐々木正峰	281-284	教育職員免許制度、教員資格認定試験、教員養成、教職課程、初任者研修	①玖村敏雄『教育職員免許法同法施行法解説』学芸図書、1949、②前田充明・上野芳太郎『新教育職員免許法施行法解説』学芸図書、1954、③天城勲・有倉遼吉『教育関係法』法律学体系コンメンタール編281、日本評論新社、1958、④文部省内教育法令研究会編『教職員(3) 資格及び免許、定数』教育法令コンメンタール6、第一法規出版、1988
12					教育職員免許制度	牧昌見	224-225	教育職員免許法、教育職員養成審議会、教職の専門性、教職、教員養成	①牧昌見『日本教員資格制度史研究』風間書房、1971、②『新教育職員免許法と養成・研修』教育開発研究所、1989
1993年	現代学校教育大事典	2		ぎょうせい	教育職員免許法	伊津野朋弘	225-226	教育職員免許制度、教育職員養成審議会	①市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所、1986、②新編『教員養成の再検討』教育開発研究所、1986
14					教育職員免許法	高橋寛人	188-189		①海後宗臣監修『戦後日本の教育改革8 教員養成』1971年、②山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年。
2001年	現代教育史事典			東京書籍	教員の資格と免許状(戦前)	米田俊彦	190-191		①牧昌見『日本教員資格制度史研究』1971年、②寺崎昌男・「文検」研究会編『「文検」の研究』学文社、1997年。
162008年	現代カリキュラム事典		再版	ぎょうせい	教育職員免許法	山崎準二	433-434		①海後宗臣監修『教員養成』東京大学出版会、1971 ②山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993
17					教育職員免許法	浜田博文	130	教育職員免許法	
18	教職用語辞典			一鶴社	教員免許状	船高俊雄	143-144	教育職員免許法	
192010年	教育学用語辞典		4版改訂	学文社	教育職員免許法	小松聡夫	60-61	教員養成制度	
202014年	学校教育辞典		3版	教育出版	教員免許制度	陣内靖彦	237-238	教員、教員研修、教員資格認定試験、教員の資格、教員養成	

(筆者作成)

5. 教育実践と学問への影響

(1) 教職課程カリキュラム及び教員の専門性への影響

教員免許状制度についての議論は、教育職員免許法の改定へと結びつく。こうした改定の影響について、土屋(1983, p.127)は、「免許法改正の提案は、第一に、大学における教員養成の教育課程に直接的な影響を与える。免許法及び同法施行規則に定める免許基準は、課程認定大学の教育課程に規定的な関係を有しているから、免許基準や免許状の種類に関する変更等が大学の教職課程カリキュラムに拘束性を与えることになる。第二に、免許法改正の提言は将来の教員構成の質にかかわっている」と論じている。このように教育職員免許法の改定は、大学の教職課程カリキュラムを通して、教員の専門性や構成を統制してきた。

教職課程カリキュラムの細かい歴史的変遷として、北神(2017, p.15)は、1998年の免許法改正で、教科専門科目の修得単位数が半減し、教職専門科目の修得単位数が大幅に増加したことなどに言及しているが、それ以外については、『教師教育研究ハンドブック』では第四部第1章「養成教育」のいくつかの節で断片的に言及されるに留まっている。

教育職員免許法ならびに教育職員免許法施行規則の改定は、履修科目、履修区分や単位数の変更を通して、大学の教職課程の意図したカリキュラムに影響を与えてきた。カリキュラムの語源である「クレレ(currere)」という言葉は、元々は、「自分の歩んできた道」という意味である(浅沼 2001, p.485)。この元来の意味に立ち戻ると、教育職員免許法の改定に伴う教職課程カリキュラムの改編の妥当性は、実施したカリキュラム、さらには、学生の達成したカリキュラム、すなわち、獲得した教員の専門性から、検証する必要があるだろう。

北神(2014)は、「教員資格の「免許主義」の原則は、専門性を保証するための必要条件ではあっても十分条件ではない」という問題点を指摘していた。そもそも大学の教職課程カリキュラムによって教員に必要な専門性は身に付いているのだろうか。大学の教職課程カリキュラムの中で身に付けた教員としての専門性は、その後の採用、配置を経て、多様な学校環境の中で適切に発揮されているのだろうか。「免許主義」の持つ意義を、教員として歩んできた道から問い直していくような研究も、今後、必要になると考えられる。

(2) 教師教育者への影響

教育職員免許法ならびに教育職員免許法施行規則の改定は、大学の教職課程カリキュラムを通して、教員養成に携わる教師教育者・研究者の役割や存在にも影響を与えている。

例えば、教員免許更新制は、教員養成を担っていた大学教員が、免許状を取得した後の教員の継続的な学習にまで関与する機会を創出してきた。CiNii Articles で「教員免許更新」と検索すれば明らかであるが、教員免許更新講習によって様々な研究成果も蓄積されてきている。このように、教員免許状制度の在り方が、新たな教師教育者の役割や実践、研究を創出する契機になる場合がある。逆に、1998年に教科専門科目の修得単位数が半減したように、教育職員免許法の改定が、特定の学問分野や研究領域の関与する機会を減らし、大学で教員養成に携わる教師教育者の役割や構成に影響を及ぼす場合もある。

(3) 「免許主義」による教員免許状制度と各学問分野の相互関係

こうした教科専門科目の在り方とも深くかわるが、「大学における教員養成」と「免許状授与の開放制」を原理とする「免許主義」により、教員免許状制度と各学問分野は相互に依存する関係を

形成してきたとみることができる。すなわち、教員免許状制度は、大学で教職課程カリキュラムを担当する各学問分野の教員によって支えられ、教員の専門性が養成されてきた。その一方で、各学問分野は、教職課程カリキュラムを担当する大学教員が求められることによって、研究者の活躍する機会が創出され、高等教育機関による研究の量と質が維持されてきたとみることができる。また、教員養成を通して、当該学問分野の研究成果や社会的意義が、次代にも伝えられてきたと考えられる。

このことは、日本学術会議で各学問分野の分科会から出された「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」(以下、「大学教育課程の参照基準」)からも明らかである。ここでは、一例として、社会科に関連する学問分野を取り上げる。教育職員免許法施行規則では、中学校社会の免許状を取得するには、教科に関する専門的事項に関する科目として「日本史・外国史、地理学(地誌を含む。),「法律学,政治学」,「社会学,経済学」,「哲学,倫理学,宗教学」の単位を修得する必要がある。

これらの単位に関する学問分野の「大学教育課程の参照基準」では、教員養成に言及しているものがある。例えば、地理学では、「近代教育が開始されて以来、地理教育は学校教育の目的達成に大きく寄与してきた。その基底には、地理学の研究成果を十分に理解・修得した教員の存在があり、その貢献は今日まで続いている」と論じている。また、歴史学では、「初等・中等教員を養成する課程は、歴史学修を通じた市民性の涵養という課題に対して特に大きな責任を負っていることが改めて確認されなければならない。教員志望の学生たちに、視野の広い、グローバルな歴史認識を持たせるための歴史教育を行うことは大学教員の責務である」と論じられている。哲学でも、「中等教育においても、従来の暗記型受験科目としての「公民」(「倫理」)ではない、根源的思考力を育む哲学系諸学の教育の必要性が国内外で認知されている」とした上で、「大学において哲学科などの哲学系諸学を専門とするコースが、学部と大学院の両方に存在することは非常に重要である」と論じている。

以上のように、地理学、歴史学、哲学(倫理学、宗教学を含む)では、教員養成への言及がみられる一方で、法学、政治学、経済学、社会学では教員養成への言及はみられない。

北神(2017)の指摘通り、「大学における教員養成」を原理とした「免許状主義」は揺らいできている。そもそもなぜ教員免許状制度さらには教員の専門性には、学問が重要なのだろうか。玖村(1949, p.22)は、「現職教育の尊重」について述べる上で、「教えんがために学問する、いわゆる教材研究的勉学は、ともすれば教育職員をひくいせまい実用主義者にし、その学問の態度に純ならざるものを蔵する。大学の課程は教材研究的な性質のものではなく、常に自らを人間として高め、専門家として深く学芸の中につきこんで行こうとする。このような態度そのものが人間としての教育職員の生命を更新し、またその学び得た学芸の内容がいつもより高く広い見地から自分の教えている教科を見させ、教科内容をゆたかにさせる。そういう態度で学問することは、もちろん自己学習でも出来ることであるが、機会を作って学者の指導を受け自らも研究に従事することは望ましいのである」と論じている。

学習指導要領の改訂により、初等・中等教育において「主体的・対話的で深い学び」が重視され、児童生徒が探究しながら学ぶことが重要になっている。こうした中で、教員自身が教育内容を探究すること、さらには、既存の言説を相対化しながら、教員の専門性とは何かを教員自らが問い、探究することは、考え学び続ける教員になる上でも、益々重要になっている。こうした点から「大学における教員養成」を原理とした「免許状主義」は不可欠であると考えられる。様々な学問分野の研究者

が教員免許状制度を担ってきたことは、日本の教員養成に何をもたらしてきたのか。学問領域の垣根を越えて、このことを研究する必要がある。

6. 本研究の成果と課題

以上のように、本稿では、『教師教育研究ハンドブック』第一部第4章「教員免許状制度」を参照しながら、教員免許状制度をめぐる問題が如何に捉えられ、教育職員免許法の改定が何をもたらしてきたのかを既存の言説に着目しながら分析し、今後の研究の可能性を明らかにした。「大学における教員養成」という「免許状主義」が揺さぶられる中で、その意義を再検討するには、(1)これまでの教員免許法の改定に関する議論の争点や対抗言説に着目した研究を行うこと、(2)教員免許状制度の背後にある、教員や学校に要求をつきつける言説が、社会や政策過程で如何に構築されているのかを研究すること、(3)「免許状主義」の持つ意義を教員の実際に歩んできた道から問い直す研究を行うこと、(4)学問との関係から教員免許状制度の持つ意味を捉え直す研究を行うこと、が考えられる。教員免許状制度をめぐる問題は、教員の専門性や教職課程カリキュラムにかかわるだけでなく、大学で教員養成に携わる教師教育者の存在意義にもかかわる問題である。『教師教育研究ハンドブック』を出発点にしながら、今後の「教員免許状制度」の研究可能性を明らかにしたことが、本研究の成果である。実際にこうした研究を進めていくことが、今後の課題である。

参考文献

- 今津孝次郎（2010）「教育言説を読み解く」今津孝次郎・樋田大二郎編『続・教育言説をどう読むか』新曜社、pp.1-23.
- 北神正行（2017）「教員免許状制度」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、pp.14-17.
- J.I.キツセ&M.B.スペクター，村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳（1990）『社会問題の構築』マルジュ社。
- 玖村敏雄（1949）『教育職員免許法同法施行規則解説（法律篇）』学芸図書。
- 佐久間亜紀（2009）「なぜ、いま教員免許更新制なのか」油布佐和子編『教師という仕事』日本図書センター、pp.139-149.
- 全国教員養成問題連絡会編（1984）『資料集 教員養成・免許法問題』エイデル研究所。
- 土屋基規（1983）「教育職員免許法改正の問題」日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題』明治図書、pp.125-142.
- 日本教師教育学会編（2017）『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社。
- 牧昌見（1993）「教育職員免許制度」『現代学校教育大事典』ぎょうせい、pp.224-225.
- 三輪定宣（1990）「教育職員免許制度」『新教育学大事典』第一法規、pp.279-281.
- 若井彌一（1985）「教員免許制度」『学校用語辞典』ぎょうせい、pp.291-292.
- 鷲尾正昭（1973）「教育職員免許制度」『教育経営事典』帝国地方行政学会、pp.137-139.

3. 教師教育研究における「開放制」の今日的課題と意義

栗原 峻（学習院大学大学院）

1. はじめに

『教師教育研究ハンドブック』（日本教師教育学会編、2017年）において「開放制」は多義的に使用されている。たとえば、第4部第1章第13節「一般大学における教員養成」（森田真樹）では、「開放制」を積極的に捉え、一般大学・学部の教員養成に即しながらその内実を明らかにしようとしている一方で、第1部第9章「大学における教員養成と開放制」（岩田康之）では、「開放制」という語は所与の概念として教師教育の研究を進めるには不十分である¹と指摘している。『教師教育研究ハンドブック』は日本教師教育学会における研究・実践の到達点・課題を整理することを目的のひとつとしているが、むしろ研究者の間での解釈のちがいを明らかにしたという点においても重要な意義を持っているといえよう。

本稿は、なぜ研究者によって開放制に対する解釈が異なるのかという問いから出発し、『教師教育研究ハンドブック』では記述されていない開放制が持つ今日的な課題についての整理を試みる。方法としては、開放制がどのように教師教育研究のなかで議論の俎上に挙げられてきたのか、その背景を捉えながら考察し議論の整理を試みる。

「免許主義に基づく開放制」、「大学における教員養成」、「現職教育の重視」は戦後教員養成における重要な原則とされているが、現在大学は教職課程認定で縛られ、そして教師は現場へ出てからはスタンダードで縛られている。これらは教師教育に対する国家の統制強化として批判されてきた。

しかしながら、開放制の原則をめぐっては、そうした議論に限らない多面的な様相を示している。それは、各大学側が経営的な視点で開放制を利用している点である。開放制は、もはや教員養成の自明の理念として理解することが困難な概念となっているのではないだろうか。

本稿は以上の問題意識にもとづき開放制とはどのような概念であるのか、ではなく、どのように解釈されてきたのかということを中心に近年における論考を手がかりに考察を試みたい。そして、開放制が持つ今日的課題と意義を明らかにし、『教師教育研究ハンドブック』改訂へ向けた示唆を提示する。

2. 現代における開放制のポリティクス

開放制という原則は、日本の義務教育段階の教員養成制度に大きな転換をもたらした。それは、大学が教員養成を専門にするかどうかを問わず、あらゆる学部において教職課程の認定を受ければ教員養成を行える制度を構築した。戦前の師範学校にみられる閉鎖的な教員養成を打開し、多様な教師を輩出することを目的としていた。

この開放制の原則とともに重要なのは、「大学における教員養成」の原則である。大学における学

問の自由を基礎に展開される養成教育は、教師の自律性と専門性の向上を目指したものであった。

戦後、開放制教員養成制度においては国家権力による統制と大学における学問の自由との関係が重要な論点であったといえる。実際、1964年に教育学部に課程・学科目制が導入された際には、課程・学科目制が大学を免許授与のための教育機関にするのではないかと危惧があった。当時の文部省には、「教員養成系大学は教員養成を目的とする大学であって研究機関ではない」とする考えがあったのである²。

しかし、開放制の原則を捉えるとき、国家権力による統制と大学における学問の自由という側面だけに注視すれば十分だろうか。開放制が「開放」がゆえに持つ陥穽を、1980年代において右島洋介(1984)は「私立大学は、教職課程を学生誘致のための有力な手段とする経営主義的な弊害に陥りやすい。このことは、伝統が浅かったり、経営基盤の弱い大学や短期大学ではとくに注意を要するであろう」³と警告していた。

開放制は、広く一般大学・学部においても教員養成を行えるものとして浸透しているが、その根底には大学の自治や自律性といったものへの信頼があった。しかし、近年、18歳人口は減少の一途をたどり、1992年の205万人をピークに2019年には117万人となっている。そうした状況で2019年には私立大学の約3割が入学定員割れとなっており、一部の私立大学では経営改善が求められている⁴。この状況の中で開放制は、大学の経営に関するポリティカルな展開を迎えており、右島の警告は現実のものとなっている。

岩田康之(2008)は、開放制原則下における対立構図を「公」性と「私」性とに分けて、整理している。岩田によれば、教員養成系大学・学部は教員の需給調整のもと量的コントロール等、「公」性の強い施策にさらされる。一方、一般大学・学部は経営戦略や運営コスト等に鑑みて教員養成への参加や撤退、縮小という選択をとるといふ⁵。

教員養成系大学・学部は主に政策に左右され、一般大学・学部、特に私学においては経営戦略の基盤として開放制は機能するのである。

しかし、今日においては「公」性と「私」性が新たな様相をみせている。

教員養成系大学・学部における量的コントロールの問題は2005年の抑制撤廃⁶以後、それぞれの国立大学法人においてその規模の変更を行えることが可能となり、一方で私学では小学校教員養成への参入が相次いだ⁷。

各大学の判断によって規模の変更や参入が可能になるという政策が推進されたことは、開放制の強化とも捉えられよう。その意味で、岩田の言葉を借りるのであれば「私」性は拡大したと言える。

一方で、教員養成施策における「公」性も拡大し強化されている。たとえば、「教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準確保」⁸を目的とした「教職課程コアカリキュラム」は、大学の教職課程を一定程度縛るものとして認識できるだろう⁹。

「免許主義に基づく開放制」、「大学における教員養成」の原則においては、おおよそ国家権力と学問の自由を対抗軸として教員養成政策が注視されている。しかし、今日においては垂直的關係としての国家権力と大学の主体性・自律性に加え、水平的關係においては経営戦略や教員養成系大学・学部、一般大学・学部、私大等のポジションによつてのポリティカルな關係が展開されている。

3. 開放制の解釈の多様性

(1) 教員養成系大学・学部からみる開放制

教員養成系大学・学部の立場において、開放制はどのように捉えられるのだろうか。

教員養成系大学・学部の学生には卒業要件として免許状取得が課せられるが、その場合に学生が修得する総単位数は一般大学・学部において学生が免許を取得する際の単位数とは異なる。「教職に関する科目」が一般大学・学部では卒業単位としては計上されないからである。この場合、学修量という点において教員養成系大学・学部には「ビハインド」があると指摘できるだろう¹⁰。また、最も重大な課題として教員養成系大学・学部の学生においては免許状取得が卒業要件として学生たちに要請されることによって、進路が限定的に方向づけられてしまう点が挙げられる。

教員養成系大学・学部の立場から開放制をみると、直接開放制という制度についてというよりは、一般大学・学部における開放制と比較しての学修量という点と学生の進路の開放制という点において劣るという考え方がある¹¹。

過去の政策も踏まえ、開放制の教員養成原則下において教員養成系大学・学部が制限されてきた点を整理すると、需給関係によって規模をコントロールされ、課程・学科目制の導入により研究機関というアイデンティティを否定され、計画養成によって学生の主体的な進路選択を制限されてきたということが挙げられる。

(2) 私立大学からみる開放制

一般大学・学部の立場、とりわけ私立大学において開放制はどのように捉えられるのだろうか。『教師教育研究ハンドブック』の「一般大学における教員養成」を担当した森田真樹(2016)は次のように述べている。

昨今の教員養成改革議論では、「開放制」と並ぶ、もう一つの重要な原理である「大学での教員養成」に関連しても、教育系学部を念頭においた議論になりがちで、一般学部や大学全体としての教育力に着眼した論考に出会うことはほとんどない¹²。

「社会人基礎力の育成」「グローバル人材の育成」「学士課程教育の再構築」「大学教育の質的転換」「新時代の大学院教育」などをキーワードとする、大学・大学院教育改革に関しては、誤解を恐れずにいえば、教員養成系大学・学部より、私立大学の方が早く対応しており、取り組みも充実しているのではないかと¹³。

森田は、『教師教育研究ハンドブック』でも強調しているように、私立大学の開放制の教員養成を「狭義の教職教育」と「広義の教職教育」という二つの視点によって捉えている。「狭義の教職教育」とは、教育職員免許法によって規定されている60単位ほどの教職課程での履修のプロセスを指しており、「広義の教職教育」とは学士課程全体を通じた学生の学びと成長のことを意味している¹⁴。そしてこの両者を連続するものとして捉えることが重要だと指摘する¹⁵。

ただし、この「広義の教職教育」という捉え方には一定の留保が必要である。なぜならば、たしかに学生たちが教師を目指して教職課程を履修する課程において、学士課程全体の学びは「広義の教職教育」と呼べるが、最初からそれらが教職教育というわけではない。学生が教師になった後に自身の大学での学びの履歴を振り返ったとき、学士課程全体を通じた学びは「広義の教職教

育」となるのである。つまり、「広義の教職教育」は再帰的に理解されるものとして成り立つと考えるべきである。

この「狭義の教職教育」と「広義の教職教育」という特徴において、私立大学の多様性を森田は強調する¹⁶。しかし、森田の議論では多様性のみが強調されているように思われる。

それに対して、同じく私立大学の立場から開放制について論じた黒澤英典は、「さまざまな個性をもち、創造的・学問的および批判的な精神を身につけた人物を教育実践の場に送り出す」¹⁷ことを開放制教員養成制度の特徴として挙げている。

開放制が戦前の師範学校における教員養成への反省から生まれた制度であると捉えるならば、黒澤の指摘はまさに開放制の理念を表現していると言えるが、森田の議論においては「創造的・学問的および批判的な精神」というのは見当たらない。むしろ多様性が前面に出た結果、そうした学問や批判的な精神といったものは後景となっている。教員養成系大学・学部と比較し「社会人基礎力の育成」や「グローバル人材の育成」を私立大学の特徴として取り上げる点において、開放制教員養成は新自由主義的な文脈で捉えられていると考えられるだろう。

実際に、村澤昌崇(2015)は1993～2013年に小学校課程認定を受けた大学を対象にした量的研究により、2005年の抑制撤廃を契機に私立大学が経済合理的に判断した結果、小学校教員養成へ参入した可能性を指摘している¹⁸。開放制における多様性の強調は大学の主体性・自律性を後景に追いやり、経済合理性が指摘される状況となっている。

開放制は黒澤が指摘するような理念を含む制度として捉えられている一方で、ともすれば経済合理的に利用される制度としても捉えられる。今日における開放制の課題は、経済合理的な大学経営に利用される点にあるといえる。

(3)開放制の多義性

開放制の多義性については、佐久間亜紀(2010)が整理している。佐久間によれば開放制とは、①「供給ルートの開放」¹⁹ ②「学問の自由が奪われることからの開放」③「教育環境の開設」(師範学校では寄宿舎で日常生活を厳しく管理。その反省として、開放的な雰囲気の中で教員を養成することが目指された)④「学生の進路の開放」である²⁰。

この四つの整理により、たとえば2005年の抑制撤廃以後に私立大学で小学校教員養成が増加したことは、①の観点からいえば「開放」である。しかし、①の開放の意味が、規制緩和と市場競争的な性格を持つのであれば、開放制は経済合理的な概念となる。

開放制という語に①と②の意味が込められているために、開放制の概念的錯綜が生じているのではないだろうか。開放制において②の意味が重要であるとしても、経済合理的に開放制という制度を①の意味として利用することは矛盾しない。

そもそも、佐久間が挙げる開放制の②の意味について指摘すると、開放制それ自体は大学における学問の自由や自治を意味するものではない²¹。開放制は「大学における教員養成」と実質的にはセットとなって運用される制度だが、そこには大学の自律性や自治に対しての信頼があってこそその開放制であったのではないだろうか。その信頼、あるいは前提がもはや通用しない大学の運営となっている一部の事態に即して考えるのであれば、開放制と「大学における教員養成」の原則は戦後改革時とは異質なものとなっているといえる。

4. 開放制と目的養成

(1) 岡本洋三の目的養成論

これまで、開放制をめぐる教員養成系大学・学部と私立大学の捉え方とその問題点を指摘した。特に、経済合理的な大学経営のための利用が近年、従来よりも強くなっている。オプションとしての教職課程を乗り越え、学生たちの主体的な選択と大学による自律性や目的を持った開放制下の教員養成は可能なのだろうか。

この課題について議論する際に重要なのは、横須賀薫(1973)が「論争の主題となってきた、閉鎖制か開放制かという制度論のフレームは、教育内容の問題にふみこまないかぎり、すでに一步も進展しないのである」²²と指摘している点である。

それは、開放制のなかでどのような目的を持って教師を育てるのかという各大学の主体性を問う指摘であると捉えられるだろう。

そこで、開放制をより教育目的と結びつけて議論するために岡本洋三(1997)の議論を手がかりにしてみたい。

岡本は国立大学の教育学部の立場から、開放制と目的養成について論じている。まず、岡本は開放制下における養成と採用の原理的な問題を整理する。

現在の「開放制」の制度においては、養成された者がすべて教職を志望するとは限らないから、その養成量は必要量を大きく上回るものでなければならないだろう。そうであれば、当然、養成＝採用ということは想定できないから、その「養成」は、教員として養成されたことが、教員以外の道に進むことを事実上(教育内容的に)困難にするようなカリキュラムであることはできないことになる。つまり教員養成目的がカリキュラムを強く拘束することは避けなければならないのである²³。

岡本のこの整理に従えば、開放制下における大学の教員養成教育の目的は消極的なものとして捉えることができる。養成量の確保と養成目的の強さが相反するとも岡本は指摘する²⁴が、一方で、この養成の「目的」について重要な指摘をする。

開放制と目的養成が相反する関係とは、学生の進路が教師という職業に限定され、その目的以外の職業には有効ではない教育内容となるという前提の議論である。しかし、目的養成の目的について「「教師、教職」をどう見るか、教師の能力・資質とはなにか、養成教育で目指される「能力・資質」はどのようなものなのかなど、いわば教師観によっていろいろと異なることになるはず」²⁵であり、その限りにおいては開放制と目的養成とは相反する関係とは一概に言えない。

岡本はこの教員養成における目的が教員の供給という政策的な議論と結びついた結果、目的養成＝計画養成という枠のなかで理解されてきた点を指摘し、教育学部が「教員養成機関」化してしまったとする²⁶。

岡本の論の重要な点は、開放制においてこそ目的養成の目的が問われるものであり、そこに大学の教員養成へ関わる主体性が準備されていることである。

(2) 臼井嘉一の「開放制目的教員養成論」

開放制と目的養成を相反するものと考えるのではなく、開放制のなかでどのように目的養成を定位させるかという試みがあった。それが臼井嘉一による「開放制目的教員養成論」であった。

「開放制目的教員養成論」は岡本洋三の開放制教員養成論をベースに、開放制下にあつてど

のように目的養成を成立させるかという観点から試みられた論である²⁷。

臼井は自身が所属していた福島大学で「開放制目的教員養成論」の実践を試みた。それは教育学部を廃止し、人間発達文化学類を創設(2004年)するものであった。この人間発達文化学類は、非教員養成学部でありながら、目的養成を志向するものである²⁸。

人間発達文化学類が創設されるまでのプロセスとその背景は次のとおりである。

国立の教員養成系大学・学部は1980年代後半、少子化の進展と教員採用率の低下に伴い新課程(いわゆるゼロ免課程)の設置及び教育学部の入学定員の一部他学部への振替を行った。福島大学では1987年に行政社会学部を設置し、入学定員260名のうち教育学部から定員100名の振替を行った²⁹。

しかし、2001年「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」(国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書)は、上記のような新課程を「教員養成を目的として教育研究活動を展開する学部としての基本的な性格が揺らいでいるとの指摘もあるなど、今後の在り方が改めて問われている」、また「教員養成を目的としない課程の設置によって、教員養成の専門学部としての性格があいまいとなっている」³⁰とし、問題を提起した。

このとき、福島大学は教育学部再編・統合を迫られたが、臼井は単純に教員養成に特化した学部へと転換することには批判的であった。つまり、計画養成は教員養成学部の専門学部としての性格を表しているわけではないとし、開放制の原則に基づきながら目的養成を試みる人間発達文化学類(学部)を創設したのである³¹。人間発達文化学類は3つの専攻と11のクラスで構成されていた。幼稚園・保育園・特別支援学校・小学校の教員養成は「人間発達専攻」で行われ、クラスは「学習支援クラス」「教育探究クラス」「人間科学クラス」「特別支援クラス」「子育て支援クラス」の5つで編成されていた³²。

福島大学における教育学部再編のプロセスにおいては、臼井による開放制教員養成の議論の展開と福島大学教育学部における教授会の決定(1977年)³³が下地となっていることが重要である。

(3) 大学における教員養成への大学の主体性・自律性

「開放制目的教員養成論」は、「「免許必修」としか結びつけてこなかった「目的養成」を、あらためて開放制と結びつけ、なおかつそこに免許選択という学生の主体的行為を位置づけて」³⁴ いる論である。よって「開放制目的教員養成論」は、学生たちの主体的な選択による「免許選択目的養成」として機能している。

免許選択のプロセスは、「入学時・第1 Semester＝免許説明会」、「第2 Semester＝希望免許登録(第3でも追加登録)」、「第4 Semester＝主免許実習参加希望届」、「第6 Semester＝副免許実習参加希望届」と設定されている³⁵。

臼井は大学における教員養成教育の基本理念について、福島大学における1977年の教授会による提起を紹介する形で、「開放された、すなわち総合大学における研究と教育の共同(協同)体制にもとづく教員養成をおこなう(通称「開放制」、むしろ「共同性・総合性」の原則)」³⁶ と指摘している。

免許取得のプロセスにおいては、教職課程のみならず学部学科の専門教育も必要に応じて取得する。そこでは必ずしも教育学を専門としたり、あるいは教員養成に関わることに関心が注がれていない場合も考えられる。しかし、開放制という制度において突きつけられているのは、そうした学部学科の専門教育に携わる大学の教員がどのように教員養成に関わるかという意識である。その意味で、

開放制は大学の総合性と共同性を問う原則である。

臼井の「開放制目的教員養成論」は、オプションとしての教職課程や免許取得に必要な単位の積み重ねではない意味での教員養成論として位置づけることができるのではないだろうか。特に、目的養成は開放制下にあっても教員養成に対する大学の主体的で自律的な関わりを強調することができる。

ただし、目的養成は臼井にとって自明のものではない³⁷。目的養成という語に込められている意味が、大学の自主的・主体的な観点であることは指摘されているが、その内実、たとえば「開放制目的教員養成論」ではどのような教師を目指しているのかは曖昧である。

しかしながら、臼井の教員養成論においては、教員養成後における「いわば教師の自己成長・自己形成ともいえるものが内包されるべきもの」³⁸であったことには留意したい。

つまり、臼井にとって目的養成とは少なくとも大学において完成された教師を目指すものではなく、そこには戦後教員養成制度の理念の一つである「現職教育の重視」があったのではないかと考えられる。

4. 開放制と大学における教員養成は今日において有効か

筆者が岡本や臼井の論を引き合いに開放制と目的養成を整理しようとするのは、近年の教育政策が大学の主体性や自律性を蔑ろにし、結果学生たちの学びに主体性がなくなることを危惧しているからである。

たとえば、教師の育成に関する規範的な試みについて指摘すると、2017年に教育公務員特例法の改正(第22条)によって、各教育委員会が大学等と協働して策定する「教員育成指標」が制度化された。この「教員育成指標」の中身を東京都の例で見ると、職階と勤続年数(教諭:基礎形成期1～3年目、伸長期4年目～、主任教諭:充実期9年目～、指導教諭・主幹教諭:11年目～、等)で区切り、それぞれ「学習指導力」、「生活指導力・進路指導力」、「外部との連携・折衝力」、「学校運営力・組織貢献力」等の領域にわけ、それぞれの領域において、〇〇することができる、というように身に付けるべき力が記述されている³⁹。

そうした規範的な基準の策定は学校現場のみならず、大学における養成教育にも降りかかっている。「教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準確保」⁴⁰という名目の下、「教職課程コアカリキュラム」が作成され、2019年度から大学における教職課程はこの「教職課程コアカリキュラム」に対応しているかどうかによって判定されるものとなったのである⁴¹。

教師という職業が持つ公共的使命を踏まえると、絶えず変化していく社会に応える教師像は重要である。それが基準などのスタンダードとして表現されることはあってもよい。問題は、こうした基準の策定と施行が、教師教育の自律性を要請し、そして保障しているのか、ということである⁴²。

大学に求められているのは基準だけではない。2012年の中教審答申は、「初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘されている」とし、養成段階である大学において実践的指導力を求めている⁴³。

この初任者への指摘について、第一に、大学という場において「実践的指導力」なるものの育成が可能なのだろうか、という疑問が起こる。この点については、山崎準二(2016)が大学における主体性・自律性の観点から「そもそも共同体(ここでは教育系大学等)は、自らの内で実践・生産の場に学び手(教職志望学生)を仲間入りさせることによってのみ、教育していくことが可能である。にもか

ならず、それを怠りつつ、自らの内には無い・偽なるものを訓練しようとしている」と訓練強化による実務職化を指摘している⁴⁴。大学は現場の学校と同じ組織ではないし、学生たちもそもそも教師を目指している道にいたのであって、教師ではない。現場に出てすぐに使える力を身につけるのではなく、大学は研究を基礎とした養成教育を展開する場ではないだろうか。

そもそも「実践的指導力」とは何なのか。それが初めから業務に支障が出ない程度の指導力であるとすれば、教育職員免許法の基本理念の一つである「現職教育の重視」⁴⁵を置き去りにしてはいないだろうか。

第二に、初任者が力不足だというのは当然のことではないだろうか。

教員文化の研究を行ったアメリカの社会学者ダン・ローティ(1975)は、教師特有の初任期における仕事の質的な特徴を「Sink or Swim(いちかばちか)」と呼び、教師が他の専門職とは異なり、初任者はまるで勤続25年のベテランと同じ仕事を遂行することを求められ、そしてほとんどの時間を同僚から離れて過ごしていることを明らかにしている⁴⁶。

日本においても、佐藤学(1997)が試行錯誤で創造的実践に挑戦していく新任教師について、「学校の自由な雰囲気とか理解ある先輩の存在など、いくつもの条件を必要とするだけでなく、新任教師にとっては、その成長の過程自体が、一つの闘いとしての性格をおびてこざるをえない」と指摘している⁴⁷。

学校現場で新任教師が直面する具体的な困難を本人の「能力」の問題へと矮小化し、養成段階である大学にその「能力」の育成を求めることは果たして有効な策なのだろうか。課題となるのは、ローティや佐藤が指摘しているように同僚性や新任教師を支える環境や人的な配置ではないだろうか。そもそも、なぜ大学にそのような実践的指導力を要請するのだろうか、そこにはどのような論理があるのだろうか。

問題はそれだけにとどまらない。そもそもの「大学における教員養成」の原則に反する施策も実施されている。その典型が教師養成塾(以下、教師塾)である。

教師塾は2004年の東京都の設置以降広がりを見せている⁴⁸。東京都の教師塾のホームページをみると、そこには「社会の変化や子供・保護者の願いを的確に捉えられるよう、豊かな人間性と実践的指導力を兼ね備えた人材を学生の段階から養成しています」⁴⁹と公言されている。この行政による養成段階への強い介入は、戦後教員養成制度の原則に反している。大学の主体性や自律性、学問の自由といった論理から乖離した性質をこの施策はもっている。

これまでみてきた「教員育成指標」や中教審答申、教師塾のように、近年では行政主導での教師教育の改革が進行している。それらは大学や教員自身の主体性を反映しにくいものだと考えられよう。

もはや自明のものとして受け止めきれなくなった開放制や大学における教員養成といった原則だが、今後どのように刷新していくかが教師教育研究には問われているのではないだろうか。教師教育の研究を基礎とした各大学の主体性と自律性を尊重した目的養成を開放制下でどのように展開するかが、今後戦後教員養成制度を議論する上で重要となるだろう。

6. おわりに

(1) 結論と残された課題

本稿では開放制が持つポリティカルな側面を、とりわけ私立大学の経済合理的な大学経営という点での開放制の利用に着目して整理してきた。しかし、それは開放制が歪められたという認識では

整理できない。むしろ、それは開放制という制度を利用した結果としての実態である。無論、養成教育に携わる大学の自律性や主体性との関係で開放制は常に関心を注がなければならないものではあるが、新自由主義的な側面での開放制の解釈が広がっている現在、大学と教員養成の関係は変容してきているといえるだろう。

そのなかで、今後どのように教員養成に対する大学の自律性や主体性を確保できるのだろうか。本稿ではそれを、目的養成をどう開放制のなかで定位させるのか、という課題として引き取った。それは、大学における教員養成の原則や大学の自律性・主体性を軽視する近年の政策に対抗する論理でもある。

しかし、そこで新たに目的養成の目的とは何を意味しているのかという原理的な問いが生まれる。教師教育という包括的な営みのなかで、大学はどのように養成教育と関わるのか、今後の課題として探究しなければならない。

本稿では小学校教員養成や中・高教員養成などと分けずに開放制を扱った。しかし、戦後まもなくの教員養成改革における議論において、想定される教員によって開放制の議論は位相を異にしていた⁵⁰。この点、今後校種別の議論も手がかりにしなければならない。

(2)『教師教育研究ハンドブック』改訂へ向けて

『教師教育研究ハンドブック』改訂へ向けた示唆について、本稿の議論をふまえて2点提示したい。

第一に、『教師教育研究ハンドブック』はハンドブックであるために、辞書的なものとしてではなく研究の手引となるようなものにならなければならない。そう捉えるのであれば、基本的な説明のみならず、開放制が持つ課題である経済合理的な大学経営に利用される側面を整理しなければならない。それは現在大学が社会のなかでどのように運営されているのか、学問が社会のなかでどのように認識されているのか等、幅広い文脈のなかで考察しなければならない課題でもある。今後、開放制を教師教育研究者が刷新していくためにも、上記の開放制をめぐる様相は改訂版に盛り込む必要があるのではないだろうか。

第二に、目的養成とはなにか、について『教師教育研究ハンドブック』において新たに項目を作成し、研究的な整理を試みる必要があるのではないだろうか。この点、本稿で引用した岡本や臼井の議論が示唆的である。つまり、目的養成というときの目的の中身は何であるのかという問いと、そこから大学における教員養成の意味を捉え直す作業である。

本稿では、目的養成の目的が何を要請するのかによって必ずしも開放制と相反するものにならないことを指摘した。むしろ、開放制下においてこそ教員養成に対する大学の主体性や自律性に基づく目的養成が強調されるべきである。

引用・注

- 1) 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、p.44.
- 2) 海後宗臣『教員養成 戦後日本の教育改革 8』東京大学出版会、1971年、p. 489-490.
- 3) 右島洋介・鈴木慎一『教師教育 課題と展望』勁草書房、1984年、p. 116.
- 4) 文部科学省「【参考1】私学運営の適正化について」令和2年度第2回都道府県私立学校 主管部課長会議 参考資料、2021年、pp. 3-11. https://www.mext.go.jp/content/20210215_mxt_sigakugy_1420538_00003_12.pdf(最終閲覧日 2021年3月9日)
- 5) 岩田康之「日本の教員養成と公教育システム —教員養成改革における「公」性と「私」性—」『教育学研究』第75巻、第4号、2008年、p. 18.

- 6) 教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議『教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて(報告)』2005年
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/07/14/1231889_002.pdf(最終閲覧日2021年1月10日)
- 7) 岩田康之「「開放制」原則下の規制緩和と教員養成の構造変容(1)」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第17巻、2018年、p. 51.
- 8) 中央教育審議会「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～(答申)」2015年、p. 49.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf(最終閲覧日2021年1月10日)
- 9) 文部科学省「平成31年度から新しい教職課程が始まります」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm(最終閲覧日2021年1月10日)
- 10) 岩田康之、前掲書、2008年、p. 21.
- 11) 同上
- 12) 森田真樹「教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し」『日本教師教育学会年報』第25号、2016年、p. 23.
- 13) 同上、p. 22.
- 14) 同上
- 15) 日本教師教育学会編、前掲書、2017年、p. 222.
- 16) 同上、p. 223.
- 17) 黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望』学文社、2006年、p. 192.
- 18) 村澤昌崇「小学校教員養成を担う大学の特性」小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信『大学教育の組織的実践—小学校教員養成を事例に—』(高等教育研究叢書129) 広島大学高等教育研究開発センター、2015年、p. 32.
- 19) 免許状の議論を別にすれば、戦前日本が師範学校に限定して教員を供給していたわけではない。中等学校教員検定試験や無試験検定制度など、戦前から戦後への開放制の連続は存在する。(土屋基規『戦後日本教員養成の歴史的研究』風間書房、2017年、pp. 12-13.)
- 20) 佐久間亜紀「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容—市場化と再統制化—」『教育社会学研究』第86集、2010年、p. 109.
- 21) 土屋、前掲書、2017年、pp. 236-237.
- 22) 横須賀薫「教員要請教育の教育課程について」『教育学研究』第40巻第2号、1973年、p. 95.
- 23) 岡本洋三『開放制教員養成制度論』大空社、1997年、pp. 253-254.
- 24) 同上、p. 254.
- 25) 同上、p. 254.
- 26) 同上、pp. 280-281.
- 27) 白井嘉一『開放制目的教員養成論の探究』学文社、2010年、pp. 2-3.
- 28) 同上、2010年、p. 87.
- 29) 土屋、前掲書、2017年、p. 514.
- 30) 文科省「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」2001年11月23日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm (最終閲覧日2021年1月10日)
- 31) 白井、前掲書、2010年、pp. 82-83、p. 87.
- 32) 同上、pp. 16-17.
- 33) 同上、pp. 151-154.
- 34) 同上、p. 13.
- 35) 同上、p. 20.
- 36) 同上、p. 72.
- 37) 同上、p. 108.
- 38) 同上、p. 115.
- 39) 東京都教育委員会「「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定について」2017年

- http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/07/27/documents/07_02_00.pdf（最終閲覧日 2021年1月10日）
- 40）中央教育審議会、前掲書、2015年、p. 49.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（最終閲覧日 2021年1月10日）
- 41）文部科学省「平成31年度から新しい教職課程が始まります」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm（最終閲覧日 2021年1月10日）
- 42）こうした基準は、日本の場合、専門職側の主体性が消え、細かい行動の規制となっていることが指摘されている。（日本教師教育学会編集『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社、2017年、p. 55.）
- 43）中央教育審議会「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(答申)」2015年、p. 3.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（最終閲覧日 2021年3月9日）
- 44）山崎準二「教師教育の多元化システムの構築－「教師のライフコース研究」の視点から」佐藤学編『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店、2016年、p. 188.
- 45）土屋、前掲書、2017年、p. 237.
- 46）Lortie, D. C., *Schoolteacher : A Sociological Study*, The University of Chicago Press, 1975, pp. 71-72.
- 47）佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年、p. 307.
- 48）瀧本知加・吉岡真佐樹「地方自治体による「教師養成塾」事業の現状と問題点」『日本教師教育学会年報』第18号、2009年、pp. 51-53.
- 49）東京都教職員研修センター「東京都教師養成塾」
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/10jidai/yosei/index.html>（最終閲覧日 2021年1月10日）
- 50）土屋、前掲書、2017年、pp. 62-63.

第2部 教師教育研究の対象と方法

1. 「特別活動に関する指導力」と教師の専門性

中尾 豊喜（大阪体育大学）

はじめに

日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』（以下、「ハンドブック」と略す。）が、学会創立25周年記念出版として2017年9月30日に学文社より刊行された。ハンドブックの構造は、第一部：教師教育の基本問題と基本概念、第二部：教師教育の研究方法、第三部：日本と諸外国の教師教育－歴史と現在、第四部：教師教育の構造と実践、第五部：教師教育の改革、である。これらに教育課程上の「特別活動」に関する記述はそれほど多くない。とりわけ、現状の目次および索引の項目においては皆無であった。

筆者は、教師、主に学校教育に携わる教師を想定して、現代社会および近未来の社会に求められる教師の専門性の一つに、後述もする「特別活動に関する指導力」¹を置き、教員養成・採用・研修の位置付けや在り方を再認識する必要があると考える。

それゆえ本論では、戦後の学習指導要領改訂において特別活動がどのような変遷を辿ってきたか概要を示す。そして一部ではあるが現代社会の実態をふまえて学校教育の法制も確認しながら、教師に求められる専門性の一つに「特別活動に関する指導力」が重要であることを述べたい。

1. 教師の専門性と養成段階の教職課程

COVID-19禍の社会環境の中、精神科医のアンデシュ・ハンセンは、「ウイルスや細菌が身体に入らないように予防するのは、入ってしまったから対処するのと同じくらい重要なからだから」²と、人間の脳や身体の進化について語った。この「予防」という捉え方は、学校教育に換言すれば、各教科等の学習指導や生徒指導の機能を融合させて学校教育全体で行う教育実践に置き換えて捉えるとわかりやすい。つまり、学校教育は「対処」という捉え方ではなく、「予防」という観点を必要とするのだろう。

2012年および2015年の中央教育審議会答申において教師は「高度専門職業人」と定義とされ、「学び続ける教員像」を確立する必要性について示されたことがハンドブックでも述べられている³。その質を担保するために教員育成協議会を設置して、教員育成指標や教員研修計画などの整備が求められた。養成段階の教職課程では、2019年度以降の入学者から教員免許状取得に必要な科目「教育の基礎的理解に関する科目等」で、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」として、①道徳の理論及び指導法、②総合的な学習の時間の指導法、③特別活動の指導法、④教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活動を含む）、⑤生徒指導の理論及び方法、⑥進路指導及びキャリア教育の理論及び方法、⑦教育相談（カウンセリ

ングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法と再構築された。「総合的な学習の時間の指導法」が新設され、「キャリア教育」という語も初めて使用された。「特別活動に関する指導力」を修得する科目は、上記の通り「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」の枠組みに現在は置かれている。

この養成段階の枠組みも、これからの時代「ICT 活用指導力」なども付加された教員の専門性や指導力の見直しに向けて、第11期中央教育審議会では教職課程の全面的な改定も視野に検討が始まろうとしている⁴。

2. 学習指導要領における特別活動の変遷

(1)「自由研究」の設定

1947(昭和22)年、学習指導要領試案の9科目に自由研究の時間として教科「自由研究」が設置された。これが現在の「特別活動」の始まりである。

当時の小学校学習指導要領(試案)には、この時間の用い方を「児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動のために、教師や学校長の考えによって、この時間を用いたいというのであるが、なお、児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす—たとえば、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとか—ために、この時間をあてることも、その用い方の一つといえる」とし、①個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習、②クラブ組織による活動、③当番の仕事や学級要員としての仕事をあげた。小学校の「自由研究」は、第1学年から3学年までは設定なし。第4学年から6学年まで各70～140時間として週平均4時間まで充てることが可能とした。また、「学年の区別を去って、同好のものが集まって、教師の指導のもとに、上級生の指導もなされ、いっしょになって、その学習を進める組織、すなわちクラブ組織」ができた。学校・学級全体のための委員や当番の仕事自由研究の時間に充てる仕方もその方法と付言された。

新制中学校の「自由研究」は、第7学年から9学年まで各35～140時間として週平均4時間まで充てることができた。

(2)中・高等学校「特別教育活動」の設定

1949(昭和24)年、「自由研究」という名称は廃止され、新たに教科以外の活動とした「特別教育活動」が設けられた。特別教育活動の領域は、学校における家庭としてのホームルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会である。中学校においては第1学年から3学年まで各70～175時間とされた。

当時の『学習指導要領 一般編(試案)昭和26年改訂版』において、昭和22年度に発行された学習指導要領一般編に前項の①から③を掲げて、「これらの活動は、すべて教育的に価値があるもので、今後も続けられるべき」と示した。そして、「教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与するこれらの活動をさして特別教育活動と呼ぶのである。したがって、これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動」として位置づけられた。さらに、「教科の学習においても、『なすことによって学ぶ』という原則は、きわめて重要であり、実際にそれが行われねばならないが、特に特別教育活動はこの原則を強く貫くものである。特別教育活動は、生徒たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されねば

ならない。もちろん、教師の指導も大いに必要であるが、それはいつも最小限度にとどめるべきである。このような種類の活動によって、生徒はみずから民主的生活の方法を学ぶことができ、公民としての資質を高めることができる」と説いた。主な活動としては、「特別教育活動の領域は、広範囲にわたっているが、ホーム・ルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会はその主要なものということができる」と示された。

(3)「特別教育活動」として統一

1958(昭和33)年の第2次改訂で学習指導要領は、「試案」から学校教育法施行規則によって定める文部省「告示」として示され法的な拘束力を有することとなる。これに伴って学校は学習指導要領に従って教育を実践する立場をとるようになった。また、学校や教員の裁量を認める記述は大幅に削除された。この状況で先述の通り中・高等学校に「特別教育活動」が置かれ、小学校も「特別教育活動」が設けられて名称の統一と位置付けが図られた。小学校の主な活動は、「特別教育活動においては、児童会活動、学級会活動、クラブ活動など行うものとする」と明示された。さらに小・中学校の「学校行事」も「儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、学校給食」などと例示し、「適宜行うものとする」とされた。これにより学芸会や運動会などが教育課程の中に取り込まれた。

小学校特別教育活動の第1の目標は、「1 児童の自発的、自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る。2 所属する集団の運営に積極的に参加し、その向上発展に尽すことができるようにする。3 実践活動を通して、個性の伸長を図り、心身ともに健康な生活ができるようにする」である。内容は、「A 児童会活動、B 学級会活動、C クラブ活動」と位置付けられた。

(4)「特別活動」としての展開

1968(昭和43)年の小学校、1969(昭和44)年の中学校、1970(昭和45)年の高等学校学習指導要領の第3次改訂では、「現代化カリキュラム」と呼ばれ、高度な内容が学校教育に求められた。これまでの特別教育活動は学校行事と統合され、小・中学校は「特別活動」という名称に改まった。高等学校は「各教科以外の教育活動」と改称された。

小学校特別活動の第1の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和的な発達を図るとともに、個性を伸長し、協力してよりよい生活を築こうとする実践的態度を育てる」と示された。内容は「児童活動」「学校行事」「学級指導」で構成される。児童活動は児童会活動・学級会活動・クラブ活動からなる。また、学校行事は、儀式・学芸会的行事・保健体育的行事・遠足的行事・安全指導的行事と領域が細分化されていった。学級指導には学校給食・保健指導など学級を中心として行う指導が位置付けられた。

中学校も概ね同じ内容だが、学級指導の内容に個人的適応や進路選択が加えられた。高等学校は、「ホームルーム」「生徒会活動」「クラブ活動」「学校行事」によって構成され、ホームルームは、小・中学校の「学級指導」に相当する領域とされた。

(5)「ゆとり」志向と特別活動

1977(昭和52)年の小・中学校、1978(昭和53)年の高等学校の第4次学習指導要領の改訂では、行き過ぎた受験指導や学歴社会(学校歴社会)が厳しい批判にさらされた。そのため、教育カリキュラムの現代化から、画一性を脱して教育の人間化へと推進されるようになった。しかし、授業時

間数が減っただけで、教育内容が十分に減らなかったため、児童生徒の負担はさらに増加したようにもいわれた。この「ゆとりと充実」を目指した学習指導要領の改訂では、「特別活動」の目標や内容に大きな変化はみられない。

(6)「学級指導」から「学級活動」へ

第5次改訂に先立ち、「新しい学力観」が提示され、従前の知識・理解・技能のほか、関心・意欲・態度を学力の一つとして位置付けて重視されるよう転換された。

学習指導要領の第5次改訂となる1989(平成元)年の改訂では、小学校1・2年生に「生活科」が新設された。また道徳教育の充実も叫ばれるなか、「ゆとりと充実」が一層推進され、経験主義の教育として明確に位置付けられた。児童生徒の自主性や自発性がより強調されるようになった。これに伴い特別活動は、小・中学校の「学級指導」が「学級活動」と改称された。従前の「学級指導」が生徒指導を主とする教師主導の実践であったため、児童生徒を主体とすることに重きを置くとする変更であった。

小学校における特別活動の第1の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」とされ、「個性を伸長し」が「集団の一員としての自覚を深め」として改まって示された。社会性や集団規範の育成に向けた意味合いが感じられる。内容は「A 学級活動、B 児童会活動、C クラブ活動、D 学校行事」とされ、学校行事もより具体的に示された。

(7)中・高等学校「クラブ活動」の削除

1998(平成10)年の第6次学習指導要領改訂では、「総合的な学習の時間」が新設された。この改訂では一層「ゆとりと充実」に重きを置き、経験や体験を重視する教育が強調されるようになった。特別活動では、中・高等学校の「クラブ活動」が特別活動の内容から削除された。これ以降、中・高等学校の特別活動の内容は、「学級活動(高等学校はホームルーム活動)」「生徒会活動」「学校行事」の3つの領域となる。

(8)「人間関係」や「職業体験」を重視

「ゆとり」への批判を背景に行われた2008(平成20)年の小・中学校、2009(平成21)年の高等学校の第7次学習指導要領改訂では、特別活動の「学級活動」の内容が具体的に示されて活動が一層明確にされた。それは、「人間関係」が重視されるとともに、「集団の一員」としての態度や「自己の生き方についての考えを深め(小学校)」や「人間としての生き方についての自覚を深め(中学校)」などが目標に示された。「生き方」教育として従前の「進路指導」観の転換や「奉仕活動」の意義が一層明らかに示された。

(9)「資質・能力」と「キャリア教育」の新設

2017(平成29)年の小・中学校、2018(平成30)年の高等学校の第8次学習指導要領改訂で特別活動の第1の目標は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す」とされた。続けて、①「知識及び技能」の習得として、「(1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要

となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする」。②「思考力・判断力・表現力」の育成として、「(2)集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする」。③「学びに向かう力・人間性等」の涵養として、「(3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」(小学校)と、「資質・能力の三つの柱」の観点から示す様式となり、全校種においてこの様式で刷新された。

内容の各項目は、中・高等学校の内容であった「学級活動(3)」や「ホームルーム活動(3)」に置かれた「職業と進路」が、「一人一人のキャリア形成と自己実現」に改まった。小学校にも「学級活動(3)」として、「一人一人のキャリア形成と自己実現」という項目を新設して統一が図られ、発達段階に応じた実践を求めている。

このたびの改訂において各教科等(道徳科を除く。)の第1の目標に掲げられた「資質・能力」という用語は、「能力」については日本国憲法(以下、「憲法」と略す。)第26条や教育基本法第5条第2項より、「資質」は教育基本法第1条や同法第5条第2項より援用され、改正教育基本法の色彩が濃くなったものと筆者は考えている。とりわけ特別活動のそれは、「社会の形成者として」の資質・能力を育成することを目指すという文脈からもわかるように新旧教育基本法が謳った法律語を用いられている。目標では、児童生徒の発達段階に応じて、「自己の生き方」(小・中学校)、「人間としての在り方生き方」(高等学校)と校種間で表現を選びつつ、特別活動の三つの視点として①人間関係形成、②社会参画、③自己実現の特質も示された。

小学校学習指導要領は2020(令和2)年4月に完全に移行された。中学校学習指導要領は2021(令和3)年4月より完全に、高等学校は2022(令和4)年度より年次進行で移行される。特別活動の授業時数は、小学校の第1学年が34時間、第2学年から6学年が35時間(一単位時間45分)。中・高等学校は、35時間(一単位時間50分)である。中・高等学校は、先述の1989(平成元)年改訂より「クラブ活動」が削除され、70時間(週2時間)が35時間(週1時間)となって現在に至る。⁵

3. 生活実態と学習材料の関係

世界の国々に生活する人々の幸福度を示す“World Happiness Report 2019”の結果が、国内では2019年3月21日のNHKニュース番組で公表された。これによれば日本人の幸福度は58位。前回の2018年は54位だった。年毎に降下を辿り、G7中で最下位と報じられた。上位はフィンランド・デンマーク・ノルウェー・アイスランド・オランダ・スイス・スウェーデン等の国が常である。“World Happiness Report 2020”の調査結果⁶によれば、日本は62位と、さらに後退したことが報じられた。ランキング1位は3年連続フィンランドで、次いでデンマークと例年通り上位を北欧諸国が占めた。これについて例えば産業精神保健研究機構は「この幸福度スコアの構成要素に目を向けると、日本の場合は特に『寛容さ』が際立って低いことが特徴的」⁷とした見方をしている。この調査結果から日本は他者への寛容度が低いことがわかる。

確かに、コンビニに行くと店員と客の関係は人と人の相互関係とは言い難い場面に出会うことがある。また、道を歩いていても人と人が相互にぶつかる場面にも出会う。私たちは人間社会を生きていることを忘れ去ったのだろうか。図1は、地下鉄の駅ホームの一場面を撮影した写真である。乗車エリアと降車エリアが文字(日本語・英語)や色彩を駆使した意匠で明示されている。ところが

人々の行動実態はそれとは異なっていることがわかる。この意匠や人々の態度はその必要性を私たちに問いかけている。

また、多くの車内に「優先座席(Priority seats)」が設置されているが、誰が利用するのだろうか。乗客は一様に料金を支払い、乗車チケットを購入していることが前提である。この点で料金差は生じているが権利上では平等である。ところが人々には個性やその時の事情がある。妊娠している人、腰が痛い人、乳児を抱いた人、外見ではわからないが体調がすぐれない人、障がいがある人、荷物を整理したい人、スマートフォンを用いたい人、重い荷物を持つ人、疲れている人、元気な人さまざまなイメージが頭に浮かぶ。



図1 地下鉄の駅ホーム

これらの実生活・実社会に鑑みれば、学校教育における新しい特別活動の授業としては、前掲の「社会の形成者としての見方・考え方を働かせ」、「多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付け」、それを「解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができ」、「社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度」という資質・能力の育成を目指して、教師は児童生徒と一緒に主体的・対話的で深い学びに挑むこととなる。つまり、学習者が社会性を習得し、自己(主体)として社会を形成し、多様な他者(主体)とともに協働でよりよい社会の構築に向けた意識転換である。この授業展開の結果、駅のホームには意匠があろうとなかろうと、また車両すべてに優先座席がない状態、つまり全座席が優先座席と捉えるなど視点が広がっていくこととなるのだろう。

学校生活における同年齢や異年齢「集団」の場で、学級の係活動や児童・生徒会の委員会活動そして行事を通して培った経験は、すなわち「社会」における活動と読み替えられ、これらの経験は社会化として捉えることができる。特別活動の第1の目標である「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ」と解釈した指導の観点として理解することができる。つまり、学校生活や社会生活の経験を媒介に、「自己の生き方についての考えを深め」(小学校)や「人間としての生き方についての考えを深め」(中学校)、「人間としての在り方生き方についての自覚を深め」(高等学校)へと指導の視座を拡げていくことである。さらに換言すれば、「日常における思考や言動を背景に培われるこども期の心身の成長・発達、その過程で重層的に揺さぶられる『生き方』への見方・考え方の変容」⁸という軌跡の連続と連鎖から醸し出されるキャリア形成の視点から、児童生徒の間、児童生徒と教師との間には、相互いが主体的な関係として実践できる授業指導案や諸活動の指導計画を創造していくことが考えられる。

いじめ防止の指導、校内規範の指導、いわゆる「校則」の見直し活動も、広い視点ではこの捉え方で対応する必要がある。後述もする教育の目的や義務教育の目的の実現に向けて、教師の「特別活動に関する指導力」は各教科等とともにその一端を担うこととなる。いや、その基底を担う、と表現し直した方がよい。

4. 教育基本法と特別活動の関係

日本の近代学校制度は2022(令和4)年、150周年を迎える。戦後、憲法第26条で「すべて国民は」「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有す」と、国民の教育を受ける権利を保障した。同条第二項では、「すべて国民は」「その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ」と親に普通教育を受けさせる義務を定め、その普通教育である義務教育9年間(小学校6年間と中

学校3年間)を無償と謳っている。憲法上の教育に関する定めはこれに限られるが、教育基本法を基礎として様々な法規で定められている。したがって、日本における教育基本法は、教育界の憲法と表現してよい。

旧教育基本法(以下、「旧法」と略す。)は、憲法より2か月早い1947(昭和22)年3月に制定された。教育を重要と認識していたことがうかがい知れる。旧法には学校教育と社会教育の条項はあるが、家庭教育については言及されていなかった。その後、新たな教育基本法が、旧法の全部を改正して2006(平成18)年12月に公布・施行された。新しい教育基本法は18条に及んでおり、第1条に教育の目的、第2条に教育の目標、第5条に義務教育、第10条に家庭教育、第11条に幼児期の教育の条項が新設された。

新旧の教育基本法とも、その前文で「個人の尊厳を重んじ」として憲法の本質に則り、教育の目的を明示するよう謳っている。教育の目的を定めている第1条において新旧法で第1条が共通しているところは、「教育は、人格の完成を目指し」「社会の形成者として」「国民の育成を期して行」うとした箇所である。

教育基本法第1条

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

教育基本法第5条第2項

義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。(下線は、引用者。)

憲法で教育を受ける権利を謳い、教育基本法で教育の目的と目標、義務教育の目的、学校教育、家庭教育で定め、学校教育法で各校種の教育の目的や目標を定めている。教育課程の基準については、学校教育法施行規則により文部科学大臣が別に公示する学習指導要領によると定めている。

そして、総合的な学習の時間・総合的な探究の時間や特別活動の第1目標や各内容と各目標は、生活科や道徳科も含めて、法制上の教育の目的や目標の実現と極めて関連した内容である。例えば、総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の第1目標の「自己の生き方」や「自己の在り方生き方」、「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見いだし」や、特別活動の第1目標に設定された「社会の形成者としての見方・考え方を働かせ」(下線は、引用者。)、「自己の生き方」「人間としての生き方」、「人間としての在り方生き方」、特別活動の特質としての三つの視点「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」等の文言がそれである。

つまり、小・中・高等学校の学習指導要領(平成29・30年3月告示)における特別活動の第1の目標は、教育基本法第1条および同法第5条第2項が謳っている教育の目的や義務教育の目的の条文から用語が援用されたことがわかる。家庭教育の条項にはこれに関する記述はない。さらに、特別活動を要として児童・生徒のキャリア形成を図るという「生き方」や「在り方」を扱っていくことになるのであるから、特別活動は学校教育とりわけ義務教育においては極めて重要であることがわかる。それゆえに学校教育の成否や行方に大きな影響を及ぼすとみてよい。

5. 特別活動と部活動の関係

市に限っては9割以上を占めており、運動部活動が生徒指導や人間関係形成など学校教育に及ぼす有効性が高く認識されていることがわかる。また、都道府県及び政令指定都市に限っては「とても有効」の回答だけでも都道府県が97.0%、政令指定都市が91.7%と9割を超え、とりわけ都道府県は70.2%の回答率からして運動部活動が生徒指導や人間関係形成など学校教育に及ぼす有効性の認識度は顕著であった。都道府県や都市部においては放課後や休日に「生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動」については、特別活動や生徒指導との関連が深いことが見て取れた。アンケートの回答にあたり、教育委員会担当者は上席の決済後にメール送信を行ったと考えられるため、担当者の恣意ではなかろう。教育課程外の「部活動」に特別活動や生徒指導との関連を約9割が有効回答したことに筆者は認識を新たにされた。そんな折、2020年9月2日朝刊各紙は、「文部科学省は1日、学校における働き方改革推進本部（本部長・萩生田光一文科相）の会合で、教員の長時間労働を是正するため、公立中高の休日の部活動を地域に移管し、教員の指導は希望者のみとすることなどを盛り込んだ改革案をまとめた。2023年度から段階的に実施する」⁹と報じた。「地域部活動」の始期である。

筆者の主観であるが、中・高等学校においては生徒指導の一面である校内規範の保持や特別活動の目標達成に向けて、これまで「部活動」指導が功を奏してきたと認識している。上述「設問12」の結果はこれを補うものと見て取れる。だとすれば、教員の働き方改革に伴いチーム学校として部活動への外部支援が充実し、休日の地域移管も整う時期には、教師に「特別活動に関わる指導力」の質をダイレクトに問うてくるだろうと筆者は危惧する。

6. 中央教育審議会答申の指摘

2016(平成28)年12月21日、中央教育審議会答申第197号は、第2部の第2章「各教科・科目等の内容の見直し」において特別活動の項を設けて以下の指摘を行った。

○ 特別活動に関する指導力は、免許状がないこと等から専門性という点で軽く見られがちであるが、本来、小・中・高等学校の全ての教員に求められる最も基本的な専門性の一つである。教員養成段階で、特別活動の意義や学校の教育活動全体における役割、指導方法等の本質をしっかりと学ぶようにすることが必要である。また、国や都道府県等による取組状況の共有などを行う研修や、研究団体等による指導方法等の研究及びその普及が強く求められる。¹⁰(下線は、引用者。)

筆者は「特別活動の指導法」担当者の一人として、最近の大学生による事例発表を聴き、レポートを読む限りでは、確かに中学校の「学活」や高等学校の「LHR」の実態は、残念ながら同答申に記された「軽く見られがち」という指摘を受け入れざるを得ない。その一部は受験勉強や自習時間、教科補填などに化けていた。しかしながら、免許状がないのは特別活動に限らず、道徳科、総合的な学習の時間・総合的な探究の時間でも同じことである。道徳科は、可否は別として教科用図書を媒体とする。総合的な学習の時間等は、その趣旨から教師は専門教科・科目の免許状を有するため特別活動とは事情が少し異なる。

特別活動として教師が行う学級活動・ホームルーム活動、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動(小学校のみ)、学校行事という実践は、学校において生徒指導が機能するための基底となる活動

である¹¹。これらの活動は、各教科、道徳科や総合的学習の時間等と関連して取り組むことで効果を高めていく。さらに同答申では、特別活動の教材や教育環境の充実として、「教育課程全体で行うキャリア教育の中で、特別活動が中核的に果たす役割を明確にするため、小学校から高等学校までの特別活動をはじめとしたキャリア教育に関わる活動について、学びのプロセスを記述し振り返ることができるポートフォリオ的な教材(「キャリア・パスポート(仮称)」)を作成することが求められる。特別活動を中心としつつ各教科等と往還しながら、主体的な学びに向かう力を育て、自己のキャリア形成に生かすために活用できるものとなることが期待される¹²とも示されている。すなわち、集団指導を通じた個の育成、教員の児童・生徒理解、集団指導や個別指導の方法は、教育の目的に向けて教員として共通理解される最も重要な指導方法の原理である。

このたびの改訂において校種を問わず、特別活動の第1目標で、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ…次のとおり資質・能力を育成することを目指す」は、既に述べた通り教育基本法の条文と同じ文脈を成している。このように同答申を受けて「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三つの視点をふまえて「資質・能力」の三つの柱から目標が示された¹³。

以上、学校教育において特別活動が重要であることが示されるのであれば、教師の専門性として「特別活動に関する指導力」とは何か、具体的に掲げながら、教師の専門性として見直しながら誠実に取り組んでいく必要があるのではなかろうか。

7. 「特別活動に関する指導力」の検討

以下、その要点を整理・検討する。まず、小・中学校の教師は「学級活動」、高等学校では「ホームルーム活動」を担う指導力として、児童生徒を個と集団の視点から学級集団形成する特別活動の基本的な指導力と教師の人間性である。その際に重要となるのが新しい学びとされる「主体的・対話的で深い学び」であるアクティブラーニングの視点が求められる。授業や学びは、学習集団の在り方(学級風土)に左右されるとみてよい¹⁴。

次に小学校では「児童会活動」、中・高等学校では「生徒会活動」の指導力が挙げられる。学級活動やホームルーム活動は同年齢集団の形成を目指したが、児童会・生徒会活動の特質は異年齢集団と同年齢集団の意見の往還・融合を通じて集団としての合意形成を図っていく活動である。話し合い方の技法などを活用した指導方法が問われる。また小学校は、4年生以上が自主的、実践的に取り組む「クラブ活動」の指導力も挙げられる。

さらに、全校種においては「学校行事」の企画・指導力がある。全校あるいは学年集団の児童生徒を対象として地域社会も関係する場合もある。集団への所属感や連帯感を深める儀式的、文化的、健康安全・体育的、遠足・旅行集団宿泊的などの学校行事の実践において児童生徒や教師、関係者間の個人としての尊厳が重んじられた状況で、他者の尊厳を重んじる態度を養い、児童生徒が主体的にその形成に参画しながら資質・能力を養うような指導が必要とされる。あくまでも、児童生徒のそれぞれが主体となって、自主的・実践的で自治的な活動として推し進める指導方法の力量形成が教師に求められている。

かつて坂本昇一は、生徒指導の方法原理を、①児童生徒に「自己決定」の場を与えること、②児童生徒一人一人に「自己存在感」を与えることとして、まずは教師が生徒理解の方法を身に付ける必要性を説いた。その上で生徒指導のねらいを、児童生徒に自己指導の力(自己指導力)を育てることとした。自己指導力とは、「その時、その場で、どのような行動が適切か、自分で考えて、決めて、実行する能力」と説く。その基準は「他の人の主体性の尊重と自己実現」としたものだ。言い

換えて、「他の人のためにもなり、自分のためにもなるという行動を児童生徒が自分で考えること」と述べている。また、自己指導力には「判断」と「積極的意欲」の2つの要因が含まれる¹⁵。

文部省も『生徒指導の手引き(改訂版)』で自己指導力を取り上げ、「自己指導の助成のための方法原理」という節を設けて推進を図っている¹⁶。同時に「集団指導の方法原理」についても集団の相互作用の尊重、人間尊重、規律の維持などを示した。その後、文部科学省も「集団指導と個別指導の方法原理」¹⁷と位置付けて、「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」や、「自己指導能力をはぐくんでいくのは、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会です。授業や休み時間、放課後、部活動や地域における体験活動の場においても、生徒指導を行うことが必要です。…発達段階に応じた自己指導能力の育成を図るには、各学校段階や各学年段階、また年齢と共に形成されてくる精神性や社会性の程度考慮し、どの児童生徒にも一定水準の共通した能力が形成されるような計画的な生徒指導が求められます」¹⁸(下線は引用者。)と示して生徒理解に基づく特別活動や生徒指導の具体的な指導を推進させた。

また、社会学的な視座から集団指導の在り方を示唆した森田洋司¹⁹は、社会的なつながり、児童生徒と学校との間に紡がれる複数の糸、学校への意味づけの束を「ソーシャル・ボンド」と呼び、児童生徒が規範を守り、日常生活に留まろうとする力の必要性を唱えた。

しかし、学校教育は児童生徒の社会性の習得に終始してはならない。社会性の習得と相俟って、特別活動の第1の目標「社会形成者としての見方・考え方…」による生活や社会全体の課題を発見して解決し、多様な他者とともに持続可能な社会の維持・発展させていく資質・能力が、他方においては学校教育に求められているはずである。

以上をふまえ、社会の形成者として必要とされる基本的な資質・能力の三つ柱を包括的に照射し、普遍性を保ちつつも流動的に社会の変化に応じた「特別活動に関する指導力」を考えていく必要がある。当然これには、学校進路指導を超えたキャリア教育を、各教科や道徳科、総合的な学習の時間等と横断的・総合的に組み合わせて、特別活動が要となって展開していく企画・渉外・実行・評価・発想力も内包されている。この「特別活動に関する指導力」は、学校教育のあらゆる場面で生徒指導を機能させて、特別活動を含む各教科等の教育活動を実践していくという文脈で理解したい。

また、本田由紀は日本における能力主義を「日本型メリトクラシー」と呼び、生きる力や人間力を「ハイパー・メリトクラシー」と呼んで「『能力』という言葉の垂直的序列化は不可分の関係にある」²⁰とした資質・能力・態度やキャリア教育に対する示唆が交差する今日、さらに検討を重ねる必要はあるが、人間社会へのAI(人工知能)の光陰を考察するとき「特別活動に関する指導力」は今後ますます教師の専門性の一つとして鮮明に求められるだろう。

この専門性や指導力は、学習主体である児童生徒にとってははもとより学校生活を送る上での重要なファクターであることにほかならない。それゆえに学校教育を担う教師には、指導力を磨くことと併せて日々の教育実践のリフレクションの濃さも期待される。

むすびに

先に引用した精神科医アンデシュ・ハンセンは、精神的な不調から身を守る方法3つの重要な要素として、「睡眠、運動、そして他者との関わり」²¹を挙げた。現代社会において生活が快適になったにもかかわらず、なぜ精神状態が悪くなるのかについては、この要素が弱まるっていることを指摘す

る。本論との関係では、「他者との関わり」という要素にあたるが、容易なことではない。

「特別活動に関する指導力」が十分に機能せず、置き去りにされているのではないか。いや、これまでの教育改革における教育課程編成に関する行政施策に課題があったのか。また、もともと学校や教師は「特別活動に関する指導力」が脆弱なのか。

仮にそうであれば、これから日本教師教育学会の研究対象として扱う必要があり、その手がかりとしてハンドブック改訂の際、検討を加えていく価値があるだろう。

特に Human rights にかかわる領域は、人間社会の根幹となる重要課題とみるため、日本社会を含めて SGD を目指すグローバルな社会環境にも影響を及ぼすだろうから、今後も他機関・団体と協働して学校教育はその中心を担っていく役割があると考えている。

引用・注

- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(2016年12月)で、「特別活動に関する指導力は、免許状がないこと等から専門性という点で軽く見られがちであるが、本来、小・中・高等学校の全ての教員に求められる最も基本的な専門性の一つ」と示された。
- 2) アンデシュ・ハンセン著、久山葉子訳(2020)『スマホ脳』新潮社, p.11.
- 3) 北田佳子(2017)「専門職としての教師の学び」, 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.262-265.
- 4) - (2021)「教員の資質・能力 再定義へ」『日本教育新聞』2021(令和3)年3月22日, 日本教育新聞社.
- 5) 当該学習指導要領や解説の他に、水原克敏(2017)『学習指導要領は国民形成の設計書〔増補改訂版〕』東北大学出版会. 新富康央ほか(2020)『生きる力を育む特別活動』ミネルヴァ書房を参照。
- 6) <https://worldhappiness.report/ed/2020/> (閲覧:2021年3月8日)
- 7) <http://riomh.umin.jp/happy.html> (閲覧:2021年3月8日)
- 8) 中尾豊喜編(2020)『こどものキャリア形成ー保護者・教育者と考える「資質・能力」』幻冬舎ルネッサンス新社, pp.176-189.
- 9) - (2020)「休日の部活 地域に移管」『日本経済新聞』2020(令和2)年9月2日朝刊, 日本経済新聞社.
- 10) 中央教育審議会(2016)前掲答申.
- 11) 文部科学省(2010)『生徒指導提要』教育図書, pp.14-20.
- 12) 中央教育審議会(2016)前掲答申.
- 13) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』東山書房, pp.11-13.
- 14) 中尾豊喜(2019)「学級風土(class climate)」, 日本特別活動学会編『三訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社, p.151.
- 15) 坂本昇一(1990)『生徒指導の機能と方法』文教書院, pp.10-16.
- 16) 文部省(1981)『生徒指導の手引き(改訂版)』大蔵省印刷局, pp.12-19.
- 17) 文部科学省(2010)『生徒指導提要』教育図書, p.1.
- 18) 文部科学省(2010)同上書, 同所.
- 19) 森田洋司(2010)『いじめとは何かー教室の問題、社会の問題』中央公論新社, pp.178-197.
- 20) 本田由紀(2020)『教育は何を評価してきたのか』岩波書店, pp.202-208.
- 21) アンデシュ・ハンセン(2020)前掲書, p.10.

2. 教師教育者に関する研究動向と「教師教育者」をめぐる課題

田中 里佳（上野学園大学）

1. 本稿の目的

教師の高度化が目指される中で、その教師の教育をつかさどる教師教育者への関心が高まっている。例えば、「教師教育者」というキーワードによるCiNiiの検索では73件が該当し、論文総数としては100にも満たないが、その件数は近年、上昇している(図1)¹。

しかし、『教師教育研究ハンドブック』(2017)をあらためて検討すると、「教師教育者」につ

いての項目は存在せず、教師教育者とその役割などについては他の項目において断片的に述べられているに過ぎない(表1)。そこで本稿においては、教師教育者に関する国内の先行研究を検討し、日本の教師教育者研究の背景と教師教育者育成の動向から、「教師教育者」に関する今後の検討課題を提起する。

なお、日本教師教育学会における「教師」とは、子どもを教える教師のみを対象としているわけではないが、本稿においては、幼稚園(保育園)・小学校・中学校・高等学校の教師の養成と教職に就いた教師の教育(大学院・研修等)を担う「教師教育者」について限定して報告する。

2. 先行研究の概要とその傾向

CiNiiにおける「教師教育者」による検索結果では73件が該当したが、2010年以前のもの4本は本稿における教師教育者に該当していない。そのため、1)2010-2015年、2)2015-2018年、3)2019年以降に大別して、その概要と傾向を報告する。なお、「教師教育者」という言葉を用いずに、例えば「大学教員」の「資質要件」として論述された論文もあるが(例えば、富田ら2018)、これらについては、教師教育者研究興隆の背景と教師教育者育成の動向において採り上げていく。

(1)2010-2015年にかけての先行研究とその傾向

教師教育者に関する先行研究では、2010年から米国・オランダ・デンマークといった海外の動向を報告する論文(藤本2010、坂田2010・2012、中田2012、伏木2012)が発表され始め、国内の大学教員をめぐる論考も発表されている。それらの中心的な関心は、教師教育者の専門性や資質に関することである。



表1『教師教育研究ハンドブック』における教師教育者についての記述

第一部 「教師教育の基本問題と基本概念」	第10章 「教職課程認定」	課程認定審査において重視されている項目の1つが担当教員の資格であること(p.47)と同時に、認定後の担当教員の交代においてはその審査が厳しくはないことが述べられている(pp.47-48)。
	第12章 「教員の階層とキャリアパス」	職層としての指導教諭が教師教育者の役割を担うことが述べられている(p.55)。
第二部 「教師教育の研究手法」	第1章 「教師研究の構図と特質－『学会年報』の研究動向」	学会発足当初の『年報』では、「教育者教育」の特集から「教師教育者像とその実践課題を明らかにしようとしていた」点が述べられている(p.63)。また、この章の最後には、「教師教育者教育を含む教師教育学研究」という項が立てられ、教師教育学研究の新たな動向が紹介されている(p.65)。
	第9章 「心理臨床研究」	「教員に必要な臨床心理学的知識や技術、態度に関する研究」の例の1つとして、「教師教育者」の指摘について述べられている。また、「新しい教師教育学のめざすべき方向性の1つ」として、教師教育者自身の教育実践の記録等の考え方が紹介されている(p.107)。
第三部 「日本と諸外国の教師教育－歴史と現在」	第11章 「フィンランドの教師教育」	「教師教育実践のメタ認知」を教育する「教育学者にはメンタリングやコンサルテーションの力量が重視されている」と述べられている(p.161)。
第四部 「教師教育の構造と実践」	第1章 「養成教育」 第16節「教職大学院」	「高度専門職業人の養成を担う大学教員の資質要件に関する研究」が紹介されている(p.236)。
第五部 「教師教育の改革」	第7章 「教師教育の質保証と認定評価」	「出口管理」の発想が「即戦力」への偏りによって、その担い手が『『実務家教員』に押しつける『学内アウトソーシング』』の現実が言及されている(p.362)。

*『教師教育研究ハンドブック』の索引における「教師教育者」では、 の部分のみが示されている。

武田(2012)は、日本の高等教育機関において教師教育に携わる教師教育者の養成教育・任用基準が存在しないこと、教師教育者の資質や実践の在り方が問われないことを問題とし、その専門性開発を促進するための実践の質を問う研究を創出する必要性を論じている。その中で、教師教育に関する大学の授業実践の精査の必要性が述べられ、初等中等教育の大量な実践記録の蓄積に対して、高等教育のそれがほとんどないことから、教師教育者による大学の教師教育実践記録の集積の必要性が提起されている。また、小中学校における教育に関する経験が教師となっていく学生に影響を与えることから、大学において教師教育者がよい実践を提供することが、学生に教育学を体得させ、新しいゲシュタルトの形成を促す方法だと提起されている。さらに、「理論と実践の結合」を例示するためにはそれを教える大学教員が自己の実践においてそれを行っているという「一致原則」の必要性にも武田は言及している。

2015年になると、日本の教職大学院や実務家教員に関する教師教育者の資質・役割を主題としている研究が見られるようになってくる。岡村ら(2015)は、「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」(p.37)とし、その「実践的指導力」を論じている。この論文において、「実践的指導力」は「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」として位置づけられている(p.44)。そして、個人の経験知である「実践理論」は可能な限り科学的・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、「実践的指導力」を「実践的教育学」²に引き上げることが提言されている。

このように、2010-2015にかけての研究は、専門性を有する教師の質を保証するという観点からの、海外の教師教育者に関する動向の報告と、教師教育者である日本の大学教員についてが主流である。これまでとは異なるタイプの大学教員である、教職大学院の「実務家教員」の専門性も問われているが、それにとどまらない教師を養成する場である大学の「教師教育者」についての問いが提起されている。

(2) 2015-2018年にかけての先行研究とその傾向

この時期の特徴は、欧米の先行研究検討の他に、教師教育者としての自己の実践に関する研究(酒向ら2015、田中2015、村井2015、小野寺ら2016、栗谷2017)と、教師教育者としてのアイデンティティに関する研究(小柳2016・2018・2019)が発表されるようになってきていることである。

自己の実践に関する研究においては、主題自体が教師教育者を問うているものと、他の主題の追究を目的としているが執筆者である自己を教師教育者として位置づけ、結論部分など一部において教師教育者としての役割などについてふれているものに大別される。前者においては、田中(2015)の論考があり、40年間の大学における研究・教育から、教師教育における「子ども理解のカリキュラム」と教師教育に携わる「教師教育者」の問題が提起されている。田中は、「子ども理解のカリキュラム」の必要性を述べるとともにその構想に至る実践をもとにして、教師教育に携わる教師一人ひとりの在り方、育ち方、チーム編成の在り方、これらが現在の課題として問われているという。さらに、「教授陣の再教育の必要性」が言及されており、教師教育者一人ひとりが、自らの実践を記録・交流・検討し合いながらその質を高め合う共同の自己教育を模索していくこと、その模索をもとにした教師教育者研究を本格的に行うことが提起されている。

他の主題における研究において、村井(2015)・小野寺ら(2016)は、コルトハーヘン提唱のALACTモデルによる教職実践演習等の実践を報告している。小野寺ら(2016)では、教師教育者の役割の1つが援助者であること、教師教育者自身がリフレクションを重ね教師教育に携わるための一つの方法としてもALACTモデルによる8つの質問が活用できること、が述べられている。酒向ら(2015)は、大学附属中学校教師と協働で行った授業づくり(ダンス指導)の実践を分析している。結論において、支援者である教師教育者(大学教員)の最も重要な役割の一つとして、授業の初期に授業全体の見通しをたてながら教師を精神的に支援することが述べられている。大学附属中・高等学校教員である栗谷(2017)は、学校現場における教師教育者と自身を位置づけて、教育実習生への自己の指導実践をセルフスタディの手法に沿って分析している。結論として、実習生と指導者との間のズレは、実習生の自律性をどこまで許容するかについての両者のとらえ方の違いにあること、そのとらえ方の違いを乗り越えるためには、実習生と指導者の関係性の再構築・指導者の教師教育観や立ち位置の再構築という課題があることが指摘されている。

教師教育者としてのアイデンティティに関する研究には、小柳(2016・2018・2019)が一貫して取り組んでいる。2016年の論文においては、海外の先行研究検討から教師教育者のアイデンティティを考察していく参照の枠組みが提起されている。これは、教員養成の専門化・高度化のための改革政策の中で、教職大学院の実務家教員・教科専門の大学教員の不安や悩みをとらえていく枠組みが必要との問題関心からである。2018年の論文では、教師教育者のアイデンティティ形成と専門意識、専門職性の向上について、セルフスタディを通して価値観・信念を問い実践を改善していくこと、それらを同僚・学生と共有して蓄積すること、完璧性よりもレジリエンスを磨くこと等が述べられている。2019年にも、1人称の実践研究(セルフスタディ)に対して尊重・尊敬の文化の構築とそれに関わる重要性への感覚が必要であることなどが述べられている。

他方、広島大学・学習システム促進研究センターが主催した教師教育者をテーマとした国際シンポジウムの報告もなされている(草原2017)。このシンポジウムでは、基調講演として、教師教育者によるSelf-Studyの目的と報告(アメリカ)と、教師教育者のための専門的職能開発の取り組み(オランダ)がなされ、その後に広島大学における事例報告が行われている。この会議の意義として草原は、「教師教育者に固有な専門性が存在するわけではなく、それを意図的計画的に育成する必

要もないという立場」「教師教育者に固有な専門性は想定できるが、それは意図的計画的に育成するようなものではないという立場」「教師教育者に固有な専門性は措定することができ、それは意図的計画的に育成されるべきとする立場」という3つの立場が確認されたと述べている(pp.106-107)。

このように、2015年からは、教師教育者としての自己の実践とアイデンティティに関する研究が発表され始めているが、その中で「セルフスタディ」³が重要な位置を占めるようになってきている。また同時に、大学教員である自己や教育実習生を指導する自己を「教師教育者」として自覚しての研究が複数、発表されている。

(3)2019年以降の先行研究とその傾向

2019年からの特徴は、発表されている研究数が2019年のみだけで17本と前年度(6本)の約3倍に急増していること、大学院生という未来の教師教育者の育成についての実践を扱った研究が見られ始めることである。また、教師教育者である大学教員に関する研究では、多様な異なる教師教育者に関して発表されている。

米沢ら(2019)は、将来の教師教育者である大学院生の授業科目(広島大学大学院教育学研究科博士課程前期)における「教師教育論特講」「教師教育論演習」の教師教育者育成プログラムの実践を報告している。先行研究の知見からADDIEというモデルを採り上げ、受講者がそのモデルのプロセスを試行することで学ぶという二重構造のプログラムを開発したことが述べられている。そしてプログラムの有効性として、「教師教育論特講」の講義・発表・ディスカッションを通じて、人材育成と教員研修に関する基礎理論・知識の重要性を認識させることができたこと、「教師教育論演習」の模擬教員研修プログラムの開発・実施を通じて、企画力・運営力の向上に寄与した可能性が述べられている。徳島ら(2019)も、教育学を専門とする大学院生(京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室)を対象とした、教師教育者育成の実践を報告している。2003年から継続して関わっている公立小学校の校内研究への取り組みは、日常的に授業観察を行い、その記録の分析と教師へのフィードバックを通じて、大学院生が授業を観察する技術を養い、明確な分析・表現の技術を鍛えることが意図されている。また、単元づくりに参加し、教師の要望に応じて研究の知見を提供するなどの、研究者が教師を支援する授業研究を経験することによって、教師の思いや考えに即した共同研究を進めることが可能になると述べられている。

大学教員については、教師教育者としての力量形成に関する研究と、教師教育者と位置づけられている大学教員に関する研究に大別される。前者については、岩田ら(2019)が該当し、後者については、姫野ら(2019)、佐々木ら(2019)、吉田ら(2020)が該当する。

岩田ら(2019)は、海外の教師教育者が企画・運営したワークショップ型研修に参加することによる教師教育者(大学教員とTAの経験を有す大学院生)への影響を明らかにしている。「教師の教師」としてのアイデンティティの見直し・教師教育ペダゴジーへの自覚・教師教育者を養成する立場の自覚の分析から、「言行一致 congruency」の概念が省察を導いたこと、しかしこの概念は教師教育者の同意と反発の双方をもたらす恐れがあること等が指摘されている。また研究の総括として、現職教師から教師教育者に移行する際のアイデンティティの確立への葛藤と、中堅の教師教育者にとって学者としての新たな知見を生み出す研究としてのセルフスタディの意義が述べられ、「言行一致の教師教育」が強調されている。

一方、姫野ら(2019)は、教師教育者の職務内容・教師発達観の解明を目的として、国立教員

養成系大学・学部・大学院にて教員養成に携わる研究者教員と実務家教員を対象とした量的調査を行っている。これは、大学卒業時に身につけてほしい力量について、バックグラウンドが異なる研究者教員と実務家教員の認識を統一することが「学び」続ける教員の養成には必要との問題意識からである。研究者教員を、学校等の勤務経験の有無によって「経験あり研究者教員」「経験なし研究者教員」に分け、「実務家教員」を加えた3群の共通性と差異を明らかにしている。

佐々木ら(2019)は、教職課程担当教員が自らの専門性とは合致しない科目を担当するために研究業績を「生産」という現実から、教職課程担当教員の専門性を問い、先行研究の検討を行っている。考察において、先行研究は「教師教育者」としての立場を前提として論が展開されており、「研究志向の強さ」を抱えている大学教員であっても、教員養成を行う大学に所属したことによって「教師教育者」に「なる」という視点とその役割を受け入れるプロセスへの注目が不足していること、そうした状況をなぜ受け入れていくことができるかについての探究が必要であることが指摘されている。

吉田ら(2020)は、理科という教科を担当する教師教育者に特化し、日本理科教育学会の学術誌に掲載された教師教育に関する研究の整理を行っている。111編の検討から、大学院教育学研究科に科学の内容を担当する教員が在籍していないこと、「教員養成」の議論においては多数の論者が国立教員養成大学・学部を念頭に置いていること、そのため、初等教育と中等教育の差や、教員養成系大学・学部と非教員養成系一般大学・学部との差を教師教育者が認識する必要性が指摘されている。また、教師教育者が理科の教員志望学生の課題を把握する必要性等も提起されている。

2019年からの特徴として、大学院生についての教師教育者の育成と、教師教育者である大学教員に関する研究を概観したが、これらの他、欧米の先行研究から教師教育者の資質・能力、専門性開発を検討したもの(岡村 2019、濱本ら 2019)もある。また、「教師教育者」に関する論考を展開するのではなく、他の主題において、大学教師を教師教育者として位置づけているもの(磯崎 2019、南浦ら 2020、鈴木ら 2020)や、指導主事といった教員研修を担う現場レベルの教師教育者を研究協力者とした研究(園部 2019)も認められ、「教師教育者」という文言が広がり始めていると推察される。

3. 教師教育者研究興隆の背景と教師教育者育成の動向

2にて概観したように、「教師教育者」への関心は広がりを見せている。これは、教員養成の質保証という要請から教員(教師)の教育を担う「教師教育者」への問いが呈されるようになったことが根底である点は共通している。しかし、「教師教育者」に関する提起や実践は、それぞれの異なる背景・立場から進められている。この点を、大学教員への教育者としての要請、FDの義務化とプレFDの提起・推奨、Ed.D構想における教師教育者の計画的養成、の3点から述べていく。

(1) 大学教員への教育者としての要請

2008年に教職大学院が開設され、これを契機として、実務家教員だけではなく研究者教員においても、教職課程を担う大学教員の教育者としての役割が強く要請されるようになる。

2012年の中教審答申『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』では、「大学院レベルで大学と教育委員会が連携・協働しながら理論と実践の往還により教員養成を行う方策を検討する必要」から、その教育を担う大学教員には「実践的指導力の育成に寄

与できるかの観点から評価」することが提言されている。そして、実務家教員については学校現場での最新・多様な経験を「理論化できる基礎的な素養」が求められ、教科に関する科目担当教員については「理論的アプローチ」によって、「実際の教育活動に直接生かすことができる指導」を行い教職大学院の教育を担うことが期待されている。2015年の中教審答申『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、「実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の養成」のために、「教職に関する科目」「教科に関する科目」にかかわらず、教職課程の科目を担当する教員は「指導力を高めることが必要」と提言されている。また、「教育委員会とも連携して」学校現場の教員等を「教職大学院をはじめとする大学の教職課程の教員として確保する取組も一層推進すべき」とし、実務家教員の育成・確保のために「大学と学校現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫」によって、理論と実践に強い大学教員を計画的に育成し、大学の教職課程を担うというキャリアパスの構築についても提言されている(p.37)。

このように、「実務家教員」が大学という研究の場に本格的に登場したことを契機として、大学と教育委員会の人事についての連携・協働が強く推奨され、それまでは、大学において研究者である大学教員が養成教育を担当し、採用後は学校という実践の場において指導的立場にある教員(学校長等の管理職・指導教諭・指導主事)がフォーマルに現職教員の教育を担当するという構造に変化がもたらされている。また、「実践的指導力の育成に寄与できる」大学教員、「実際の教育活動に直接生かすことができる指導」が求められ、研究者教員においても専門・領域に関わらず、研究力と指導力の双方が強く求められるようになっていく。

こうした教育政策の提言からだけではなく、先述のように、大学教員の側からの「教師教育者」の資質や専門性を問う必要性の提起(武田 2012)だけではなく、理論と実践の融合・往還が求められる教職大学院教員においては「実務家教員」と「研究者教員」の区分が有する意味の検証が必要という提起(富田ら 2018)もなされている。その一方で、大学にて研究を蓄積させてきた研究者教員が、教職大学院への着任や教職課程を有する大学に着任することによって、本人の意思とは無関係に「教師教育者」になる場合でも「実際の教育活動に直接生かすことができる指導」「指導力を高めること」を要請され、研究者教員としてのアイデンティティの揺らぎが生じている(小柳 2016・2018・2019、佐々木ら 2019)。

(2)FDの義務化とプレFDの提起・推奨

教職課程を担う大学教員だけではなく、大学教員全体に対して、授業の内容と方法の改善を図ることが求められている。これは既に1956年の大学設置基準に「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない」と謳われていたが、1998年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』を受けて、1999年より大学設置基準においてFD(ファカルティ・ディベロップメント)⁴の実施が努力義務と規定された。さらに、2005年の中教審答申『新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—』を受けて大学院設置基準が改訂され、2007年からの施行によってFDが義務化されている。

このFDの義務化は、大学全入時代を迎えての大衆化した大学における学士課程教育の充実という問題に対するものであり、2008年の中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』では、「学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度

を持たせるかは、極めて重要な課題」であり、教育内容以上に教育方法の改善が重要とも述べられている。そして、「双方向型」の授業形態が具体的に提案されると共に、FDの成果が上がらない原因の一つとして、「教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化がまだまだ十分に根付いていない」「非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない」(pp.38-39)等が指摘されている。さらに、「大学院における大学教員養成機能の充実」として、TA活動等を充実させてポストドク段階から大学教員としてのキャリア支援を行うこと、大学院修了後に大学教員として採用する際にTAとしての教育実績を評価すること、「教育研究上の目的に応じて、大学院における大学教員養成機能(プレFD)の強化を図る」ことが提言されている(p.43)。この2008年の中教審答申後、2019年の大学院設置基準改定によって、後期博士課程の大学院生を対象としたプレFDが努力義務化されるに至っている⁵。

これら中教審答申の提言を受け、それ以降からプレFDに関する取り組みが発表されている⁶。構造としては、このプレFDの中に、未来の教師教育者である大学院生に対する実践も含まれており、例えば先述の京都大学における徳島ら(2019)の研究は、「教師教育者」だけではなく「プレFD」というワードによる検索においても該当する。しかし、「教師教育者」という概念(キーワード)は有さないが、教師教育者を育成しているプレFDも認められる。例えば神戸大学・渡部ら(2018)の研究は、「プレFD」というワードのみの検索にて該当したが、その内容は教育方法学を研究領域とする大学院生が、「教育政策」のTAを行った経験を考察している。この事例は教育学を専門としている大学院生の事例であるが、プレFDの取り組みすべてが教師教育者の育成を企図しているわけではない。しかし、教育学を専門としないがプレFDを受けた学生が、教職課程を有する大学にて「教科に関する専門事項」を担当することになった場合も、教員養成を担うという意味からは、結果として、「教師教育者」教育を受けたとみなすこともできるだろう。この点から、専門領域が教育学であるか否かに関わらず、プレFDの取り組みは、教師教育者の育成に重なっている。

さらに、FDやプレFDへの提言と義務化に並行するように、単発の取り組みではなく、未来の大学教員を育成するためのプログラムを提供する大学もみられる。例えば、名古屋大学「大学教員準備講座」(2005年度開始)、京都大学「文学部研究科プレFDプロジェクト」(2009年度開始)、東北大学「大学教員準備プログラム」(2010年度開始)、東京大学「東大FD」(2013年度開始)、大阪大学「未来の大学教員養成プログラム」(2014年度開始)などである。とはいえ、プレFDを実施している大学は10%もなく、大学教員を育成するプログラムが十全に機能しているわけではない(栗田2020)。しかし、FDの実施が高等教育機関の認証評価項目に位置づけられ、FDが努力義務から実施義務に変化したことに伴って、その実施率が高まっているというように、プレFDの努力義務化も同様に、「教師教育者」の育成を牽引していく可能性を有している。

(3)Ed.D構想における教師教育者の計画的な養成

プレFDとは異なり、学位と関連づけて教師教育者の育成を企図しているのが、Ed.D学位を授与する大学院とEd.D型プログラムを導入している大学院である。前者に関しては、名古屋大学大学院、愛知教育大学・静岡大学の共同大学院、後者は広島大学について紹介していく。なお、名古屋大学大学院においては、学位取得後(大学院修了後)に教員養成を担うことを明確に謳っているわけではないが、愛知教育大学・静岡大学の共同大学院と対照的であるため採り上げる。

名古屋大学大学院は、2006年に教育発達科学研究科の博士後期課程に教育マネジメントコースを開設し、日本で初めてEd.D(Doctor of Education)学位を授与している。この学位を用いるにあ

たつては、大学院の改組によるプログラム変更から「授与する学位(名称)の変更(と新設)」の必要があり、「実践家向けのコースワークと学位を用意する」という意図から「一般学生のような研究者能力ではなく、教育科学を基礎とするが、高度に全体論的で幅広い実践的臨床能力を育成するため、一般学生(一般学術コース)と別な学位とする」としたという(松下 2010、pp.188-189)。このように、名古屋大学大学院においては、Ed.D 学位の意味は、「実践的臨床能力」である。そのため、一般の入学者には従来の Ph.D を授与し、Ed.D 学位は実践経験を有す社会人入学者のみを対象としている。なお、教職大学院との異なりについて、「専門職大学院・教職大学院(教員養成のアップグレード版)とは全く異なるミッション」を有すと説明されている⁷。

一方、愛知教育大学・静岡大学の共同大学院は後期博士課程3年間のみとして2012年に開設され、「学生が学位取得後、教員養成系の学士課程、修士課程、教職大学院等で教えるに足りる能力を備えた人材になってもらうことを主目的とした博士課程」と、明確に教師教育者を育成する点が説明されている(新保ら 2016、p.189)。同大学院においては、「教科開発学」という新たな学問領域を設け、「教科専門、教科教育、教職専門の枠を超えて(中略)学校教育が抱える複雑で多様化した諸問題に対応した研究」を行うことを目的としている。これは、「各専門領域の教員自体が他の領域の内容を顧みることなく、独自に自分の専門のみを教えてきた」という反省から、「各領域間の壁」を超えることを企図したものである。また、「教科開発学」を充実させ発展させるためには、大学院で教える大学教員の「意識改革」が必要であり、教育養成大学・学部で教える大学教員は、自分の専門をもっているが狭い領域のみに閉じこもるべきではないと、「教師教育者」を育成する側についても言及されている(pp.189-190)。

広島大学大学院における教師教育者育成の取り組みは、後期博士課程3年間にEd.D型大学院プログラムを構築し、授与する学位はPh.Dであるが「教員養成を担う大学教員の養成」を2007年から行っている。この取り組みは、文科省の「大学院教育改革支援プログラム」の採択から開始されているが、終了後の2010年4月からは広島大学教育学研究科独自の「教職課程担当教員養成プログラム」(教職P)として継承されている。プログラムの開発・実践にあたっては、大学における教職課程の質保証が求められるなかで、教職課程を担当する大学教員が「教員を養成する教員」としての意識が「脆弱」であり、従来の研究型(Ph.D型)の大学教員では教育の職務を十全に果たし得ていないという課題意識から発しており、研究力と共に「教育臨床に的確に対応できる(Ed.D型)人材の育成」が目指されている。プログラムの具体的な内容としては、正課カリキュラム「教員養成学講究」「大学教授学講究」、博士課程2年次と3年次に行う大学版の教育実習「教職授業プラクティカム」、3年次に教職Pの仕上げとして作成する「教職教育ポートフォリオ」から成っている。合格の判定を得た履修者には「サーティフィケート(本プログラムの修了証明書)」が授与され、これは教職課程担当教員として就職する際の「大きなメリット」となるという(丸山ら 2019、p.181)。また、2016年以降はPh.Dの正課カリキュラムに位置づけられるようになったが、当初は、正課カリキュラムに位置づけられていなかった、受講者らによる「慣行」としての協同研究も行われている。これは、後期博士課程における研究に加えて、教職Pを受講することが負担をもたらしているという課題から、教職Pの取り組みを研究成果として発表することによって研究業績にしていくという提案から始まったという(pp.146-147)。なお、この教職Pの位置づけは、プレFDであるが、教員養成に特化している点、3年間の長期的スパンで大学教員を育成している点が特徴的であり、この取り組みによって、「専門領域や学年を越えた人間関係・多様な視点の交流」という支えによって、「教職課程担当教員としての自覚」「授業を問い、改善する力」という資質・能力が育成されたと述べられている

(pp.156-160)。

4. 教師教育者研究における課題

教師教育に関する先行研究は、2012年から日本における大学の「教師教育者」の専門性開発のための提言が本格的に提起され始め、2015年前後からは、教師教育者としての自己の実践とアイデンティティに関する研究が発表され始める。その中では、「セルフスタディ」が重要な位置を占めるようになっていく。2019年には発表されている研究数が急増し、教師教育者である大学教員に関する研究だけではなく、大学院生という未来の教師教育者の育成についての実践を扱った研究が見られ始める。また、2015年頃から、大学教員である自己や教育実習生を指導する自己を「教師教育者」として自覚しての研究が発表され、さらに、2019年前後には、教師教育者を主題としない論考においても大学教師や現場の指導主事などを教師教育者として位置づけている研究も見られ、「教師教育者」という言葉が広がり始めている。こうした教師教育者に関する研究の広がりには、大学教員への教育者としての要請、FDの義務化とプレFDの提起・推奨、Ed.D構想における教師教育者の計画的育成という3つの背景から、それぞれの立場において、それぞれの教師教育者に関する取り組みや研究がなされていることを示した。

このように取り組みが進んでいる「教師教育者」に関する今後の課題の1点目は、「教師教育者」という言葉をどのように捉え扱うのか、という議論が必要ということである。

teacher educatorを2010年に「教師教育者」と訳した武田は、「teacher educatorの概念も定訳も日本にはなかった」と述べ、書籍や学会誌のタイトルに「教師教育者」が上がったのは、2010年の自己の翻訳書や既述の2012年の武田の先行研究がほぼ初めてのケースと述べている(2017、p.171)。「教師教育者」については、例えば、『専門性開発を支援する目的で教師(を目指す者)を教えたりコーチングしたりするすべての者』。つまり、教師教育機関や学校において、教職課程の学生、経験の浅い教師、現職の教師を教え、支援することに責任を負っているすべての者が含まれる(ルーネンベルクら2017、p.20)という解釈や、「教員養成の教員」、指導主事等の「制度化された現職教育の担当者」、「校長、教頭、研究主任など、校内におけるリーダー」、インフォーマルな教師教育者として「相互にとって教師教育者」となり得る同僚(稲垣1998 p.279)という解釈もある。前者は、「専門性開発を支援する目的」を有し、それに対して「責任を負っている」という解釈である。後者は、フォーマルには前者と重なるが、インフォーマルな場合、責任を負ってはいない同僚までもを含む解釈である。稲垣は、教師の専門性の観点から日本の教員養成の課題について、大学においては「実践と理論との結合」「専門と教職との共同」が重要と述べ、現職教育の課題として指導主事等が教師教育者の専門家として育ちにくい現状を1998年に既に指摘している。この指摘は現在にも通ずる点であり、教師教育に携わる立場にあるものがそのままでは自動的に教師教育者となり得てはいないという指摘である。武田も、「教師教育」に関わっている「教育学者」、「元教師」、教職課程を担当する大学教員、すべてにおいて、その立場にあることが「教師教育者」としてのアイデンティティを有しているとは言えないことを指摘し、教師教育者の専門性についての議論が日本では十分ではないとして、「教師教育者」像をつくっていく必要性を言及している(2017、p.172)。

しかし先行研究においては、「教師教育者」という言葉を、その立場にあるという意味で用いている場合が増加しており、それは場合によっては意識せずとも「教育する側」「教育される側」という立場をつくり出す恐れがある。例えば、大学教員が現場の教師と協同(協働)して、新しい授業実践を創出した場合に、立場は異なるが対等であるべき研究者と実践者の関係性がゆがめられてしまうこ

とが懸念される。また、「教師教育者」という言葉を用いてはいないが、プレFDの取り組みにおいて「教師教育者」としての育成と同様とみなせる事例も認められた(渡部ら2018)。

「教師教育者」という言葉の概念を曖昧にしたまま、あるいは不問にしていたり、あえて用いないままなど、それぞれの論者が、それぞれの背景と立場において「教師教育者」に関する研究を発信しているために、「教師教育者」研究の蓄積がなされ難いという問題が生じている。その反面、「教師教育者」という言葉が拡がりを見せ始めており、「教師教育者」という言葉をどのように捉え、どのように扱うのか、という議論を行うこと自体が必要である。

2点目は、「教師教育者」の専門性に関する課題である。「教師教育者」についての議論はその専門性や役割とも切り離せないが、その議論が十分ではないままに、現状として、FDやプレFDが進められ、さらに一部ではあるが大学院における「教師教育者」の育成が計画的に行われてもいる。しかし、「教師教育者」の専門性が矮小化されている。

例えば、広島大学大学院における教職Pでは、大学で教職科目を担当する教員を育成することが目指されており、授業設計に関すること、授業実施に関すること、省察に関することについて、実践的力量が育成されたことが成果として報告されている。また課題としては、教養科目として専門分野を教える際に、どのような学習目標を立て、レベルの異なる大学においてどのように教えるか等、教える内容・目的が明確ではない授業に対応する点が弱いことが指摘されている(丸山ら2019、pp.168-171)。基準によって規定され、教員免許取得を目指す学生が対象という限定において効果が認められた点から、それは学習指導要領によって規定されている内容を教える、小・中・高等学校の教師と相通ずるものがあり、この場合の学校現場の教師と、「教師教育者」の専門性との差異について疑問が生ずる。また、教員養成を担っている大学の教師においても、教師教育実践の集積や実践を交流・検討することによる共同の自己教育の必要性や、セルフタディが重要な位置を占めていることが先行研究から見出された。これらの提起について異論はないが、現在の「教師教育者」の専門性に関する提起が、教育方法について矮小化されがちな傾向にあり、「教師教育者」の専門性について論ずることが必要である。草原(2017)の報告では、「教師教育者に固有な専門性が存在するわけではなく、それを意図的計画的に育成する必要もないという立場」「教師教育者に固有な専門性は想定できるが、それは意図的計画的に育成するようなものではないという立場」「教師教育者に固有な専門性は措定することができ、それは意図的計画的に育成されるべきとする立場」という3つの立場があることが示されている。より大きな視座として、例えば山崎(2012)は、過去に私大教職課程関係者が打ち出した「地域教師教育機構」構想に着目し、教師教育の「管理」から「自治」への理想の具体化が図られるべきだと言及している。地域ごとに、教師教育に関わる広範な組織と人々が、教師教育の基本方針やその実施体制、課程認定等の質的保障までを共同で行うことによって、教師教育者としての発達と力量形成・教師教育の評価者としての能力と資格を自己形成していくことができるのではないかと提言されている。

教育政策からは、「教師教育者」として教員養成において実践的指導力の育成への寄与が強く望まれ、教育委員会との連携・協働による人事交流についても推奨されており、FDの実施が高等教育機関の認証評価にもなっていることから、それらに比べていかにない現状もある。しかし、それらを越えていく視座を有しての、「教師教育者」とその資質に関する議論を行うこと自体が喫緊の課題である。

引用・注

- 1) 2020年は5件であったが、論文発表からCiNiiにての検索が可能となるまでにはタイムラグがあり、2020年の件数は今後、確定するため、グラフには含めていない。また、2000年に19世紀米国における教師教育成立を主題としたもの、2004年・2006年・2007年に留学生等を教える日本語教師の教育者を主題としたものが各1本、認められたが、本稿で扱う教師教育者の範囲ではないので、これもグラフには含めていない。
- 2) 「実践的教育学」とは、学校教師としての過去の経験を検討しつつ、それを教師教育者としての新たな専門職の文脈と実践に関連づけて探究することによって形成される、教師教育についての自分なりのペダゴジーと説明されている。
- 3) 「セルフスタディ」とは、「教師教育者が意図的に自身の教育活動を振り返り、教えることについて学ぶことで、実践を新しい視点から理解することを促す研究」と説明されている。Lougharn, J. 監修・原著、武田信子監修・解説(2019) p.24。
- 4) 文部科学省の「用語解説」においては、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称」と説明されている(p.61)。文部科学省 HP: https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_002.pdf (最終確認 2021.1.28)。
- 5) 「博士後期課程の学生を対象とした、学識を教授するために必要な能力を培うための機会(いわゆる「プレFD」)の設定又は当該機会に関する情報提供に努めることについて法令上位置付けたものであり、改正省令第2条の施行日である令和元年8月30日以後、全ての大学院において、プレFDの設定又は情報提供に努める必要があること」と述べられている。『学校教育法施行規則及び大学院設置基準の一部を改正する省令の施行等について(通知)令和元年9月26日』文部科学省 HP: https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1420657.htm (最終確認 2021.1.28)。
- 6) CiNiiにおいて、「プレFD」による検索では59件が該当し、58件がこの答申後の2009年以降に発表されている。
- 7) 「様々な教育政策とマネジメントの課題をメタ的に精査・分析し、発展的な提案をしていくこと、大学院が迷走と混迷を極めているといわれるとき、そこで生じていることをより広範なパースペクティブにおいて鋭く分析し、よりよい解決への方途を提示してみること」に答えるプログラムであり、人材開発であると説明されている(松下2010、p.194)。

参考文献

- 粟谷好子(2017)「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味：実習指導の改善をめざして」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第二部、文化教育開発関連領域』(66)、広島大学大学院教育学研究科、pp.67-74。
- 磯崎哲夫(2019)「STEM系教員及び教師教育者のための教師教育に関する研究」『日本科学教育学会年会論文集』43、pp.147-148。
- 稲垣忠彦(1998)「教師教育の課題」『岩波講座 現代の教育第6巻 教師像の再構築』岩波書店、pp.260-282。
- 岩田昌太郎・齊藤一彦・草原和博・川口広美(2019)「Becoming a Teacher Educator in Japan: 教師教育者の力量形成に資するワークショップ型研修の効果とself-studyの観点から」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』(17)、広島大学大学院教育学研究科、pp.17-26。
- 岡村美由規・相馬宗胤・伊勢本大・正木遥香(2015)「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」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第三部、教育人間科学関連領域』(64)、広島大学大学院教育学研究科、pp.37-46。
- 岡村美由規(2019)「欧米の高等教育機関の教師教育者に求められる資質・能力に関する議論動向と問題点：教師教育者の専門性の高度化と専門職化運動との逆説が示唆するもの」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第三部、教育人間科学関連領域』(68)、pp.45-54。
- 小野寺香・村井尚子・中山美佐・濱谷佳奈・山本一成・坂田哲人(2016)「教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』6、大阪樟蔭女子大学学術研究会、pp.81-89。
- 小柳和喜雄(2016)「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」

- 『次世代教員養成センター研究紀要』(2)、奈良教育大学次世代教員養成センター、pp.27-35.
- 小柳和喜雄(2018)「教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察—Self-study, Professional Capital, Resilient Teacherの視点から—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』(10)、奈良教育大学大学院教育学研究科専門職課程教職開発専攻、pp.1-10.
- 小柳和喜雄(2019)「教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究」『次世代教員養成センター研究紀要』(5)、奈良教育大学次世代教員養成センター、pp.9-18.
- 草原和博(2017)「教師教育者をテーマとしたRIDLS国際会議の成果と意義」『学習システム研究』(5)、学習システム促進研究センター(RIDLS)、pp.103-112.
- 栗田佳代子(2020)「大学院生のための教育研修の現状と課題」『教育心理学年報』第59集、pp.191-208.
- 坂田哲人(2010)「教師教育者に関する研究動向」『武蔵大学総合研究所紀要』(20)、武蔵大学総合研究所、pp.123-132.
- 坂田哲人(2012)「オランダにおける教育実習をめぐる現状と課題」『帝京大学教職大学院年報』(3)、帝京大学教職大学院教職研究科、pp.8-12.
- 佐々木基裕・杉原央樹(2019)「教職課程担当教員の専門性に関する研究動向:「教師教育者」および高等教育研究を中心に」『名古屋女子大学紀要.家政・自然編、人文・社会編』(65)、名古屋女子大学、pp.243-255.
- 酒向治子・出原智波・平田麻里子・猪崎弥生(2015)「教師と教師教育者の協働による男女共習「現代的なリズムのダンス」授業づくりの試み:O大学教育学部附属中学校の事例的研究」『研究集録』(158)、岡山大学大学院教育学研究科、pp.169-181.
- 新保淳・高根信吾・長倉守・白畑知彦(2016)「米国におけるDoctor of Educationプログラムとの比較から見える共同教科開発学の特性」『教科開発学論集』第4号、静岡大学大学院教育学研究科、pp.185-192.
- 鈴木卓治・松田恵示(2020)「教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察(8):教師教育者の専門性の高度化へ向けた手がかりを求めて」『東京学芸大学紀要.芸術・スポーツ科学系』(72)、pp.135-142.
- 園部友里恵(2019)「教師教育者の語りからみるインプロ(即興演劇)の教員研修への活用可能性」『三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践』(70)、pp.209-220.
- 大学審議会(1998)『21世紀の大学像と今後の改革方策について(答申)』
- 武田信子(2012)「教師教育実践への問い:教師教育者の専門性開発促進のために(特集 教師教育実践の検証と創造)」『日本教師教育学会年報』(21)、日本教師教育学会、pp.8-18.
- 武田信子(2017)「訳者あとがき—日本における教師教育者研究の発展を期して」『専門職としての教師教育者 教師を育てるひとの役割、行動と成長』玉川大学出版部、pp.166-173.
- 武田信子(2019)「第4章 教師教育者になる[解説]」、ジョン・ロックラン監修・原著、武田信子監修・解説『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ 教師を教育する人のために』学文社.
- 田中孝彦(2015)「子ども理解のカリキュラムと教師教育者の問題」『日本教師教育学会年報』(24)、日本教師教育学会、pp.62-71.
- 中央教育審議会(2005)『新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—(答申)』
- 中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて(答申)』
- 中央教育審議会(2012)『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(答申)』
- 中央教育審議会(2015)『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(答申)』
- 徳島祐彌・次橋秀樹・中西修一郎(2019)「学校を基礎にした協働アクション・リサーチによる教師と教師教育者の育成」『教育方法の探究』(22)、京都大学大学院教育学研究科・教育方法学研究室、pp.25-35.
- 富田福代・浦野東洋一・杉本真理子(2018)「高度専門職業人養成の教師教育における大学

- 教員の資質要件に関する研究』『大阪教育大学紀要 総合教育科学』(66)、大阪教育大学、pp.135-154.
- 中田正弘(2012)「オランダ VELON(教師教育者協会)の取り組みと教師教育者支援の現状」『帝京大学教職大学院年報』(3)、帝京大学教職大学院教職研究科、pp.13-17.
- 濱本想子・大坂遊・草原和博・岩田昌太郎(2019)「A. Swennen と K. Smith の教師教育者の専門性開発論」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部、文化教育開発関連領域』(68)、pp.45-54.
- 姫野完治・長谷川哲也・益子典文(2019)「研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観」『教師学研究』22(1)、日本教師学学会、pp.25-35.
- 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』(31)、西日本教育行政学会、pp.27-37.
- 伏木久始(2012)「デンマークにおける教育実習の現状と課題」『帝京大学教職大学院年報』(3)、帝京大学教職大学院教職研究科、pp.18-22.
- 松下晴彦(2010)「研究大学における Ed.D.プログラムの意義—名古屋大学「教育マネジメント」の事例」『名古屋高等教育研究』第10号、pp.181-197.
- 丸山恭司・尾川満宏・森下真実編(2019)『教員養成を担う:「先生の先生になる」ための学びとキャリア』溪水社.
- 南浦涼介・川口広美・橋崎頼子・北山夕華(2020)「多様性の視点を日本の学校教員養成に取り入れるための教師教育者の戦略:ペダゴジーと制度の観点から」『東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. I』(71)、pp.109-126.
- 村井尚子(2015)「エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5、大阪樟蔭女子大学、pp.185-194.
- 山崎準二(2012)「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>(特集)教育制度改革の現状と展望-オルタナティブな制度構築に向けて-」『教育学研究』79(2)、日本教育学会、pp.182-193..
- 吉田安規良・吉田はるか(2020)「平成時代の理科を教える教師教育研究の概説—『日本理科教育学会研究紀要』・『理科教育学研究』を概観して—」『理科教育学研究』61巻1号、日本理科教育学会、pp.3-30.
- 米沢崇・中井悠加(2019)「教員研修における企画・運営力の向上を目指した教師教育者育成プログラムモデルの開発:大学院授業科目での試行を通して」『学校教育実践学研究』(25)、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター、pp.119-126.
- 渡部昭男・星川佳加(2018)「博士課程後期課程におけるプレFD:2017年度前期「教育政策」のTA経験から」『教育科学論集』(21)、神戸大学大学院人間発達環境学研究科・神戸大学発達科学部教育科学論コース、pp.35-42.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagersef, B., Wubbels, T. (2001) *Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates =F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』、学文社.
- Lougharn, J. 監修・原著、武田信子監修・解説(2019)『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ 教師を教育する人のために』学文社.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., Korthagen, F. (2014) 武田信子・山辺恵理子監訳(2017)『専門職としての教師教育者 教師を育てるひとの役割、行動と成長』玉川大学出版部.

3. 教師の集団での学習の場としての校内研修に関する研究の発展可能性

高谷 哲也(鹿児島大学)

はじめに

本稿では、『教師教育研究ハンドブック』(以下、ハンドブック)¹において 教師の学習の特徴と教師の成長の場としての教師の集団での学習に関する知見がどのように整理されているかを確認する。そして、ハンドブックにおいて教師集団による専門家の学びの共同体が成立する場のひとつとして位置づけられている校内研修について、報告者自身のアクション・リサーチの結果から見出された知見を加え、校内研究²における教師の集団での学習成立過程にみられる特徴と、それを左右すると思われる要因について整理する。そこから、教師の集団での学習を対象とした教師教育研究のさらなる発展の方向性と、その営みに教師教育に携わる研究者がいかなる役割を果たし得るかについて論考を試みる。

1. 専門家としての教師集団

ハンドブックでは、教育の世界の独自性・特殊性をふまえた教師独自の専門家像に関する多様な議論が展開されてきた中、今日では「反省的実践家」としての教師モデルが強く支持されていることが確認されている。反省的実践家としての教師は、問題の解決の前に、問題の状況の個別具体的な意味を認識しようとする。自らの暗黙の前提となっている「ものの見方や考え方・認識の枠組み(教育観、こども観、指導観、人間観、時代観、社会観など)」を省察し、探求しようとする。この反省的思考(リフレクション:reflection)が反省的実践家としての教師の学習スタイルの中核に位置づけ、専門家としての教師を反省的実践家モデルで捉える際、教師は同僚との関係、教師集団のなかで成長するという視点が重要となることが確認されている。

この視点を組み込んだ専門家としての教師集団のあり方として、ハンドブックでは、「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」が取りあげられている。

「学びの共同体」モデルでは、子どもを中心としつつ、教師、保護者、市民が共通のビジョンのもと、協力して学び合い、育ち合いながら、子どもの学ぶ権利を保障するための民主的な教育の実現がめざされる。そこでは教師たちは、授業の本質に迫る「真正の学び(authentic learning)」を生起させるため、子どもの学びの省察を中心とした授業研究と協議会を通して、学び合い、育ち合う関係性に基づく教員集団を形成することが求められる。

「専門職の学習共同体(Professional Learning Communities)」(以下、PLC)は、教師が自主的・自律的・協働的に授業や学校の改善に取り組む教師集団であり、成功するための条件として、① 共同体の成員性、② リーダーシップ、③ 学習のための時間、④ 学習空間、⑤ データを用いたサポート、⑥ 分散化されたリーダーシップの6点があげられている。

2. 教師の集団での学びの場としての校内研修と教師教育研究としての研究課題

以上のような教師集団による専門家の学びの共同体が成立する場のひとつとして、ハンドブックでは校内研修があげられている。日本の校内研修、とりわけ、授業研究の歴史は長く、日本の教師たちは、授業研究会において、互いの授業を同僚にオープンにし、それを題材とする協議に従事してきたからである。

日本の教師らが授業づくりに関する専門的力を高めてきた授業研究を核とした校内研修については、形骸化や新自由主義の政治哲学が教育制度に反映されることによる管理構造の強化など、その危機を問題視する声も少なくないが、一方で、そのような状況にあっても、授業改善やカリキュラム開発を創造的に、そして自主的に推進し、またそれを継続している学校も存在する。ハンドブックでは、そうした学校の存在から、今日、ある種の原理が満たされるならば、さまざまな政治的プレッシャーを乗り越えて、あるいは巧みに材料やツールとして活用して、教師たちは校内研修を改革しようとの考えが提起されている。その際に、校内研修の改革を展開するための礎となっているのは、学校を「専門的な学習共同体(PLC)」として把握する見地である。ハンドブックでは、Hord & Sommers (2008)の知見に基づき、この概念で司られる学校は、学校の組織的成長に資する次の特徴を有しているとまとめられている。それらは、「信念・価値・ビジョンの共有」「分散的・支援的リーダーシップ」「集団的学習とその応用」「支援的な諸条件」「個人的実践の共有」である。

日本の教師たちは、自らの教育実践を記録に残し、そして文書化して仲間と共有するという営みに従事してきた。それは、学校として組織的に作成する研究紀要や研究推進をリードする立場にある教師が作成する研究通信に象徴され、それらは「個人的実践の共有」のためのツールとして機能しているという。また、それを読み、参考にして実践に着手する活動は、「信念・価値・ビジョンの共有」を推進するための仕組みとなっているとされる。

しかし木原は、学校が専門的な学習共同体として成立するためには、検討すべき事項も少なくないと述べ、授業研究会におけるワークショップの採用が校内研修の改革として今日最もポピュラーになっており、研究授業後の協議会のプログラムにさまざまな能動的な活動を取り入れる取り組みが学校現場に浸透しつつあることを「集団的学習とその応用」の機会として取りあげている。また、校内研修の改革においても「分散的・支援的リーダーシップ」がその特徴となることを指摘している。学校を基盤とするカリキュラム開発に着手し、またそれを継続・発展させている学校では、学校長が多様な学び(自己の経験の省察、他者からの助言の吸収、文献などの読解、実地体験)を繰り広げていること、それを通じて自身の感情的揺らぎを克服していることが明らかになっている。しかし、日本の学校長は、校内研修を通じて学校改革を図るための予算、人事などに関する権限が十分には与えられておらず、リーダーシップを発揮しにくい状況に身をおいていることも指摘している。校内研修の改革に学校長のリーダーシップが機能したケースは、むしろ、すぐれたモデルであり、一般的ではない。それゆえに、日本の校内研修の企画・運営においては、ミドルリーダーの手腕が問われ、それによって校内研修の充実が実現するのが通例であると述べている。

以上のように、ハンドブックにおいては、第四部第3章第6節と第五部第6章の両パートにおいて、教師集団の専門的な学びの共同体のひとつとして校内研修が位置づけられている。そしてPLCの成立条件や、ワークショップ型授業研究の重視、リーダーシップの充実など、校内研修の改革や充実のために現在広がっている取り組みや好事例にみられる特徴について紹介がなされている。

そこからは、教師教育研究のさらなる発展の方向性と、ハンドブックに追加されるべきテーマが次

のように見出される。1点目に、具体的にどのような営みが成立することが、教師の専門家としての学びの共同体やPLCにおける教師の学習の成立といえるのかについての実証的研究の蓄積である。2点目に、それらの学びは具体的にどのようなプロセスを経て成立していくのかを描き出す詳細な調査研究の蓄積である。教師の集団での学習成立の成否を左右する具体的な要素は何か、その成立プロセスにおいて教師が直面する課題にはどのような特徴がありいかなる支援や条件が整うことが成立可能性を高めるのかが、現実の営みを対象とした調査の蓄積から見出される必要がある。3点目に、そこに教師教育に携わっている研究者はどのように貢献することができるかを具体的に明らかにする論考と実際の貢献事例の蓄積である。

以下、本稿ではこれらの3点について関連する研究の動向を確認・整理するとともに、報告者自身が取り組み蓄積してきた調査研究の知見もあわせて、ハンドブックに追加が期待される内容と今後の教師教育研究に求められる具体的な調査研究について提案を行う。

3. 専門的な学習共同体としての校内研修における教師の学習

教師集団による専門家の学びの共同体が成立する場としてハンドブックにおいて位置づけられている校内研修の質的充実、教師の成長の舞台という側面と、自律的学校経営の実現という側面の両面において重要なテーマとなっている。そのような重要性の増す校内研修であるが、ハンドブックに述べられているような専門的な学習共同体に至っているとは言い難いケースも少なくなく、その実態については、形式化や形骸化に陥りやすいこと、授業研究が忌避されること、教員の中に研究自体に対してネガティブなイメージが存在すること、専門家としての学び合いの場になっていないことなどが指摘されている(木原俊行 2010、石川晋・大野睦仁 2013、佐藤学 2015など)。

そのような課題が指摘されている校内研修における教師の学びの形や特徴については、立場を越えた協働での対話の実現、互いの専門性や多様性を活かした学習共同体の構築、成人学習の概念への着目の必要性等が指摘されている。

たとえば、秋田喜代美(2006)は、「知識社会において求められる教師の学びに対して、現在の学校の校内研修が十分な機能を果たしていない点」を指摘したうえで、「現在進められている校内研修の新たな改革を支える学習理論と学習のシステムが、これまでの型とどのように異なるか」をモデル化して示している。そこでは、学校全体で生み出す教師の学習システムとして研修がいかに形成されているかという視点から事例を整理すると、「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」という二つのモデルとして表現してみることができると指摘している。そして、「現実にはモデルのように二分化できるほど単純ではなく、複雑にその様相は形成されている」ことと、「その実相と力動をさらに追求していくことが必要となるだろう」と述べている(p.205)。

また、木原俊行(2012)は、校内研修が授業開発に資するものとなるために、その企画・運営に求められる工夫について、「専門的な学習共同体」概念に基づく重要性を指摘している。具体的には、「経験豊富な教師がエキスパートであり、残るものはその域に達しようと技術の獲得にいそむという学校文化では、創造的な授業づくりは成立しがたい」と述べている。そして、「今日、授業づくりの文脈が複雑化する中で、それぞれの教師が有するアイデアや発想は、等しく大切」であると述べ、「あらゆる教師は、授業づくりの選択肢を増やすために、同僚等とコミュニケーションやコラボレーションを繰り返すことが望まれる」と指摘している(p.208)。

上記の知見に基づけば、教師の集団での学びの形として、校内研修においては、どのような対話を、いかにして生み出すかが重要な論点となると考えられる。校内研修を設計する際に、成人学

習の原理を参考として検討し、構成主義の理論を応用することが効果的であると指摘している佐野享子(2010)も、「経験の場や討論の場を単に設けるだけでは十分ではないだろう」と述べている。佐野は、「構成主義の立場に立った理論を活かした校内研修は、校務に関する教員の経験を素材とし、直面する校内の課題解決に向け、教員が共同で学習を行うプロセスを経るものとなる」と述べ、「『行為の中の省察』すなわち教員としての業務を行う中で暗黙に知っていたことについての振り返りが促進されるといった機能が果たされることが望まれる」と指摘している(p.97)。

ハンドブックにおいても、具体的に日本の校内研修におけるどのような学習が教師の専門的な学習共同体における学習とみなし得るのかについての記述の追加と、それが日本の校内研修における教師の集団での学習としてどのように生じ得るのかを具体的な事例レベルで実証的に明らかにしていく調査研究の必要性の指摘や、現時点でのそれらの成果の記述が追加されても良いと考える。

また、校内研修におけるそれらの学びの質的な深まりについて、秋田喜代美(2012)は、図1のようにその移行段階の捉え方を提示している。「静かに参加しているが、関心は低い状態。受け流している状態」と説明される「受動的」状態。「意欲はありそれぞれに活発に感想や意見を発信して参加している状態」と説明される「能動的」状態。「同僚の他の教師の視点を知ったり、相互の考えの相違の交流を示すことで個人に新たな理解が深まったり、より具体的に当該授業が捉えられたり、授業全般へのより深い理解や抽象化が生じている状態」と説明される「相互作用」状態。「授業の見方や評価において教員相互の差異や共通性にもとづき、その授業のあり方や教材内容についての吟味が参加した教師皆で共有されて、さらに検討に値する内容は何か、焦点化された課題の発見や吟味がなされ、次の授業の検討につながる自分たちの共通のことばや考え方、課題が生まれる状態」と説明される「共同構成的」状態である。そして、ワークショップ型の研修は「受動的から積極的な研修への移行を保障してくれる」と述べ、「その中でも、より質の高い共同構成的な研修までさまざまなあり方や道のりがある」と述べている(pp.207-208)。

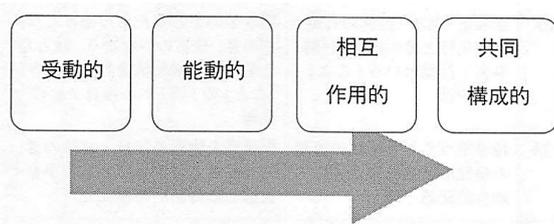


図1. 校内研修における教員相互の学び合いの質の深まり
出典：秋田（2012）、208 ページ。

また、授業研究について木村優(2019)は、教師と学校、子どもの育ちを支え促していく授業研究の力を最大限に引き出すためのモード・シフトの必要性を指摘し、学校や教師が授業研究で重視しているモードを大きく四つに整理している。具体的には、学校における授業研究のプロセスを、ビジネスにおける業務管理・品質管理の手法であるPDCAサイクルに置き換えるように展開する「モード1 チェックリスト・評価モード」。教師の授業づくりのプロセスに沿った授業研究のSPCRサイクル³を回す中で、授業実施前の段階を特に重視する「モード2 プランニング・検証モード」。子どもたちの学びの見取りと教師たちのダイアログ(対話)を中核にすえ、授業の省察をDPRRサイクル⁴で

推進する「モード3 ダイアログ・根拠モード」。DPRR サイクルに時間軸を組み込むことで授業と授業研究の進化のスパイラル構造を明確化し、子どもたちの長い探究のプロセスを教師たちが探究し続けていく「モード4 マルチスパイラル・探究モード」である。木村は、「教師に必要な技術や知識を確認し、磨き豊かにすることは、専門職としての成長にとって大事な営み」であるとしつつも、「モード1 とモード2 の授業研究は、教師の実践と同僚姓に対して実に多くの問題点を抱えています」と述べ、モード3 とモード4 の授業研究へのシフトが求められると指摘している(pp.28-29)。

モード3 の授業研究において授業者は、子どもたちの多様な学びの道筋を想定しながら、状況に応じて変更可能な授業の探究課題と展開を設定し、授業中には子どもたちとのコミュニケーションを即興的に編み込む授業デザインを行う。この授業デザインに則って授業研究も柔軟にデザインされ、参観者には研究授業で子どもたちの学びを丁寧に見取ることが求められ、授業研究会では個別具体の子どもたちの学ぶ姿をダイアログにより共有する。これを根拠として授業者を含めて実践の振り返りを行い、授業と授業研究の改善に向けた創造的な議論を行うと説明されている。ここでは、「授業と授業研究の実践前における綿密な計画よりは、実践中と実践後における参加者全員の省察」が重視される。そのようなモード3 の授業研究を木村は、「教師たちの集団としての自律性に基づき、教師それぞれの専門職としての実践と成長に不可欠な省察を保障する」ものだと表現している(pp.29-31)。

以上の先行諸研究の知見からは、校内研究における教師の集団での学習はワークショップや対話を重視した校内研修のデザインとマネジメントによって、受動的な状態から共同構成的な状態へと移行していく可能性が見出される。また、教師の専門家としての集団での学習の機会として目指される授業研究は、授業デザインの思想に基づき柔軟にデザインされたものであり、子どもたちの学ぶ姿をダイアログによって共有し、授業と授業研究の改善に向けた創造的な議論を行うものといえる。

4. 専門的な学習共同体としての校内研修の成立・発展を対象とした研究の可能性

また、近年では、PLC の見地から、校内研修における授業改善やカリキュラム開発を継続・発展させている学校の校内研修に共通する特徴を整理し学校研究の発展要因をモデル化した研究も進められている。そこで、様々な条件下にある各学校が実際に専門的な学習共同体としての校内研修を成立させていくことを目指して取り組む際に、具体的にはどのような要件を満たすべく工夫や努力を行えば実現する可能性が高いのかを明らかにしていくため、それら発展要因をモデル化した先行研究の知見に加え、今後どのような調査研究の蓄積が進むことが期待されるかについて、本節では論考する。

木原俊行・島田希・寺嶋浩介(2015)は、「専門的な学習共同体」の見地から校内研修における授業改善やカリキュラム開発を継続・発展させている学校に共通する特徴を整理し、ハンドブックにも掲載されている図2のように学校研究の発展要因をモデル化している。しかし、同研究が対象とした学校の実践研究はある財団の研究助成によるものであり、「財団による研究指定という、ある種の強制力が学校研究の発展に働いたことは容易に想像しうる」とモデル構築における事例の特殊性が確認されており、「今後、そうした外部エージェントの影響下でない状況で実践研究の発展を遂げている学校を対象とすることも視野に入れねばならない」とまとめている(p.178)。

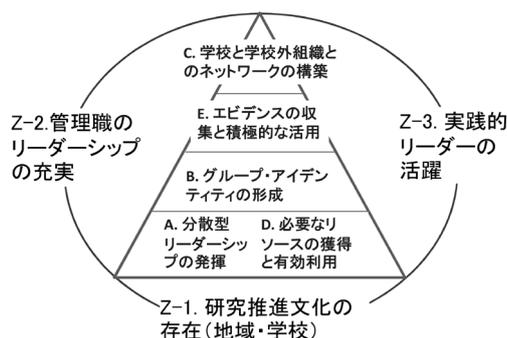


図2 学校研究発展要因の4層モデル

出典：木原・島田・寺嶋（2015）、178 ページ。

また、島田希・木原俊行・寺嶋浩介（2015）は、コンサルテーションの概念を理論的基盤として学校研究の発展に果たす指導主事の役割について調査を行い、図3に示す10の役割を見出し整理している。そこでは、学校研究は実践の改善を目指すものであることから、コンサルテーションは問題解決過程であるという先行研究の知見に基づき、介入の段階における「実践の改善に向けたアドバイス」がその中心に位置づけられている。そして、同じく介入の段階に位置づく「実践事例、教材に関する情報提供」および「感情的サポート」は、いずれも実践の改善に向けたアドバイスをより充実させるものであったと解釈しうるとしている。

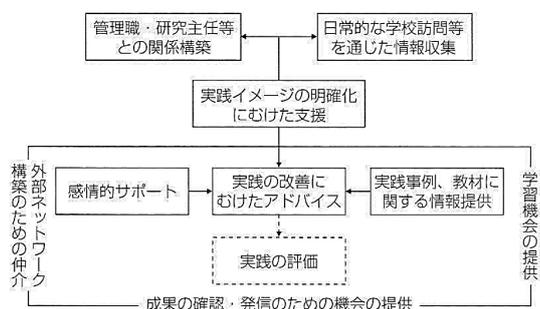


図3. 学校研究の発展に資する指導主事の役割

出典：島田・木原・寺嶋（2015）、112 ページ。

以上の校内研修における授業改善やカリキュラム開発を継続・発展させている学校に共通する特徴から導き出された学校研究の発展要因からは、そのデザインやマネジメント上、「分散型リーダーシップの発揮」や「必要なリソースの獲得と有効利用」、「グループ・アイデンティティの形成」をどのように実現するかがひとつの方向性として見出される。

そこで、そういった校内研修の定着過程や発展過程では具体的にどのような変化が生じたり、新たな課題に直面したりするのか、その詳細を実証的に描き出す研究の蓄積が進めば、教師の集団での学習成立を支え促す要因が具体的に明らかになるとともに、それらを誰が、どのように実現していくかといった成立のための要件を論じることが可能となると考えられる。また、研究を推進する文化が必ずしも定着しておらず、これからそのような文化を築き上げていく段階にある学校が現実には多数存在している。そのような学校においては、まずそのような文化はどのようなプロセスを経て形成さ

れ校内研究が充実していくのか、その際にどのような外部支援やコンサルテーションが有効なのかを追究する詳細な調査・研究が蓄積していけば、多くの学校にとって有益な知見が得られると期待できる。さらにいえば、教師教育に携わる研究者がその過程の各局面において具体的にどのような支援やコンサルテーションを行っているかという事例が蓄積し、体系的な研究が成熟していけば、現在は個々の研究者のわざに依存している側面が強い営みに関して、各研究者が自身の専門性に即してそのようなわざを獲得していく際に有効な経験や挑戦課題が見出されることも期待される。

5. 公立小学校における校内研修での教師の学習を対象としたアクション・リサーチ

報告者は、2014年度から2020年度の7年間、教師の職能向上と学校づくりへの主体的参加につながる校内研修の実現を目指して取り組んだ複数の公立小学校を対象に、その取り組みのコンサルテーションを行う外部支援者として関わる形で実証的な調査を積み重ねてきた。そして、各学校が取り組んだ校内研修改革のもとで、教師にどのような変化や事実が生じたのかを記述するとともに、教師が自分たちの取り組みをどのように受け止めたのか等、その詳細を記述するとともに、そこに生起している教師の集団での学習にどのような特徴があるかを考察した。そこから、教師の集団としての学習の成立や発展のプロセスにおいてどのような課題に学校や教師が直面するかを整理し、教師教育に携わる研究者が果たすことのできる役割を見出す事例研究を実施してきた⁵。

そこで、本稿では最後に、報告者自身の調査研究の結果から見出された知見を加え、校内研修における教師の集団での学習成立過程にみられる特徴について整理し、教師教育研究に求められるさらなる調査研究の方向性と、教師教育に携わる研究者が果たし得る役割について論考を試みたい。

これまでの調査からは、教師の集団での学習成立過程において、「個々の教師が自身のことを自由に語り合う時間を意図的に設ける」ことが有効な工夫のひとつとして見出された。それは、5分程度の簡単な雑談の時間を設定すること、年度当初お互いのことを知り合うための語り合いの時間を校内研修内に設定すること、自身の実践について自由に紹介し合う実践交流の機会を設けることなどである。そういった時間を校内研修の中に意図的に設けることで、率直に自身の考えを表現する機会やお互いの悩みやこだわりなどを理解し合う機会が保障され、その後の同僚との立場をこえたコミュニケーションやコラボレーションによる追究や学習が生起しやすくなることが確認された。

また、従来とは異なる校内研修のスタイルへの変化のもとで、前例のない取り組みに対する「不安」や「疑問」といった感情が教師には強く生まれることが確認された。これまでにない研修スタイルの採用や前例を踏襲しなくても良いことが推奨される中で、見通しを持つことの難しさや、得られる成果をイメージしづらいといった悩みが生起していた。言い換えれば、「いつもと同じではない」ことへの挑戦が、教師には強い不安をもたらすことが確認された。しかしそのような「不安」は、どんなに小さなことでも実感している効果や意義をことばで交流することを繰り返すことで、回を重ねるごとに効果や意義に対する実感が強まり緩和されていく様子が確認された。また、「不安」や現状の課題を自分たちの力でどのように解決していくかといった課題意識の共有や協働へと変化していくことも確認された。すなわち、教師間で率直に日々の実践の悩みやこだわりを語り合い相互理解できるような場をデザインしファシリテートしたり、研究者も一緒に悩んだり、専門的な意味づけや価値づけを行ったりする感情的サポートに加え、校内研修における取り組みそのものや進もうとしている方向性について、その効果や意義を自分たちで実感していけるような専門的な知識や知見の獲得機会の提供が有効であることが示唆された。その際に、教師教育に携わる研究者は、自身の専門性に基

づいた専門知の提供に加え、専門的な意味づけや価値づけを当該校の「教師の感覚に一致する表現やことば」で行うことで貢献することができることを見出された。

同時に、「自分たちで専門書を共に読み解いたり、ワークショップを実施したり、検討を行ったりすることを通して研究を進めていく段階」を経ることによって、「係や担当者による説明を中心とした研修スタイルから、参加者全員で学習を創りあげる研修スタイルへの移行」が実現される可能性が見出された。各学校におけるコンサルテーションでは、「教師の成長や学校組織の特徴」について学ぶ機会をはじめ、「校内研修や授業研究の動向」、「対話による学び」、「校内研修のデザイン」、「ファシリテーターの役割」等について学んだり演習したりする機会を、校内研修の中に重要な学習機会として設定するアクションを実施した。その結果、校内研究において教師の集団での学習を実現する方法やその意義に関する基礎的な知識や考え方の共有が進み、「率直に自分を出せるようになった」、「持論を主張し合うのではなく共により良い形を考えていく対話が増えていった」、「自分たちの研修を自分たちで創っている感覚がある」といった実感が教師らに認識されていくようになった。

つまり、教師教育に携わる研究者は、教師が同僚と共に考え学ぶ機会や場をデザインして提供することや、その場をファシリテートする役割を担うという側面で専門性を発揮し貢献することができる。また、研究主任等の校内研究を推進する中核メンバーだけでなく、管理職をはじめ全教師が、校内研修のデザインや対話による学びのファシリテート等について専門的・理論的に学ぶことのできる機会を設けることの有効性が示唆された。先行諸研究においてその重要性が指摘されている「分散型リーダーシップの発揮」については、各部にリーダーが存在し互いに連携しリーダーシップを発揮することの重要性が指摘されている。本調査ではそれらに加え、教師の集団での学習を成立させる際に各リーダーに求められるリーダーシップの内実は、同僚と共に考え学ぶ機会や場をデザインして提供できる力や、その場をファシリテートすることのできる力に類するものである可能性が示唆された。同時に、校内研究における教師の集団での学習成立につながる対話を促進するファシリテーターの役割は、その技術の巧拙に関わらず、すべての教師が担い、経験しておくことが有効であることも明らかとなった。その点で、校内研修に教師と同じ立場で参加する中で、まさにそのような姿をモデルとして自身が体現して見せることができるのも、教師教育に携わる研究者こそが担うことのできる役割だといえる。

一方、校内研究や授業研究を改革していく実際の過程において教師が直面する課題には、次のような特徴があることを見出された。

第一に、「『省察』を核とした校内研究や授業研究の『成果』実感の難しさ」である。教師としての「成長」は、具体的な指導技術や工夫を直接参観したり議論の対象としたりすることで自分たちの指導レパートリーが増えていくものとしてイメージされており、子どもの姿から省察を深めるという学習スタイルのもとでの「成長」イメージは非常に曖昧で描きづらく、受け容れづらいものとして教師に認識されることが確認された。また、校内研究や教師の集団での学習の「成果」についても、具体的でわかりやすい指導モデルや教材の構築といった目にみえる形あるものが出来上がるイメージや、児童生徒の学力スコアやアンケート調査結果の上昇といった視点に限定されたイメージが基盤にあり、不確実性に支配された教育実践の特質のもと、常に実践や自身の前提を問い直し続けることができている状態や新たな問いが生まれることも「成果」として認識することは困難である実態が明らかとなった。つまり、省察や反省的実践家モデルを基盤とした教師の集団での学習の成立のためには、学習の「成果」のイメージを具体的にどのように転換・拡張していくことが有効であるかを明らかにす

る調査が求められる。また、そのような転換・拡張の機会となる学習機会をどのようにデザインし提供するかが教師教育研究には問われる。

第二に、自分たちで学習を創っていく営みが容易には生起しないことである。自分達の学び方をゼロから創造することが推奨されている状況下でも、前例のない取り組みに対しては「不安」や「疑問」が強く、従来とまったく異なる観点からの新たな発想や意見が出づらい実態がある。教師の専門性や自律性を実体あるものとして論じるうえで、自分たちの学習を自分たちで創造できる専門性は極めて重要である。常に新しいことを追究し創造し続けることのできる教師の思考スタイルはいかにして育成されるのか。具体的な調査研究の蓄積が教師教育研究には求められる。

以上のような、PLC や教師の集団での学習の成立を妨げる可能性のある要素やその成立過程において教育現場が直面する困難の特徴についての記述やその詳細な調査研究の蓄積の必要性については現在のハンドブックには記載がなく、教師教育研究としての今後の必要性や発展性という点で記述の追加が望まれる。また、本稿で論じてきた教師教育研究に求められる今後の研究発展の方向性を2点指摘するとともに、それらのハンドブックへの追記を提案する。

1 点目は、教師が集団で学習する過程において、具体的にはどのような学習が生起しており、それがいかなる専門性の高まりや深まり、もしくは変容の機会となっているかを詳細なフィールド調査によって明らかにすることである。本稿が対象とした校内研修以外にも教師の集団での学習の機会や場は多様に存在する。様々な集団での学習の機会・場を対象とした調査の広がり期待される。

2 点目は、教師教育に携わる研究者の側を対象とした研究である。研究者が担っている役割とそれが教師の集団での研究・学習に及ぼしている影響について描き出す調査研究の蓄積が求められる。研究者の教師教育への関わり方はその分野や専門性、学校との関係性によって多様であり、唯一の理想的な関わり方があるわけではない。その意味で教師集団による研究・学習の場で研究者が果たす役割について一つのモデルで説明を行おうとすることは現実的ではない。様々な事例研究が蓄積されていくことによって、それぞれの条件下や文脈に独自の側面と共通する側面の両面から教師教育研究者だからこそ果たすことのできる役割の本質が明らかになっていくと考えられる。そしてそこで得られた知見は、教師教育に携わる研究者に求められる専門性の議論の発展にも寄与することが期待できる。教師教育に携わる研究者の側の営みを研究の対象とした調査の蓄積も、教師教育研究の重要なテーマであり、その発展が期待される。

引用・注

- 1) 具体的には、『教師教育研究ハンドブック』の第四部第3章第6節「専門家の学びの共同体」(諏訪英広)、282-285 ページ、第五部第6章「校内研修の改革」(木原俊行) 358-361 ページの内容を対象とした。
- 2) 校内研修では一般的に救命救急やアレルギー対応、服務研修、人権、特別支援、いじめ対策、ICT 研修など、毎年設定される学習機会としての研修と、1年間もしくは数年間を単位に設定した研究テーマを追究する取り組みとしての研修とが実施されている。本稿ではその両者を含めて実施されている校内研修に対して、後者の取り組みを「校内研究」と表記した。
- 3) SPCR サイクルは、「Study Curriculum & Formulate Goals (カリキュラム研究と目標の設定)」「Plan (授業の計画)」「Conduct Research Lesson (授業の実施とデータ収集)」「Reflect (授業の省察、データの共有)」の頭文字をとったサイクルとして説明されている。
- 4) DPRR サイクルは、「Design (授業のデザイン)」「Practice & Follow (授業の実践と見取り)」「Reflection based on Dialogue (対話に基づく授業の省察)」「Reconstruction (実践の再構築)」の頭文字をとったサイクルとして説明されている。
- 5) それらの研究の一部は、高谷哲也 (2017)、山内絵美理・高谷哲也 (2017)、高谷哲也・

山内絵美理（2019）、高谷哲也・藤朱里（2021）において報告している。

参考文献

- 秋田喜代美（2006）「教師の力量形成」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』明石書店、191-208ページ。
- 秋田喜代美（2008）「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店、114-131ページ。
- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学—授業をデザインする—』左右社。
- 石上靖芳・前島純司・黒柳幸夫（2015）「校内授業研究事後協議会における教師の学習に関する事例研究—グループ協議における対話的相互作用に着目して—」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第46号、77-91ページ。
- 石川晋・大野睦仁（2013）『これならうまくいく！笑顔と対話があふれる校内研修』学事出版。
- 浦野弘・南部昌敏（2017）「授業実践力の向上を目指した校内研修の活性化に関する研究—校内授業研修を成功に導いた事例を通して—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第39号、115-125ページ。
- 鹿毛雅治（2007）『子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—』教育出版。
- 鹿毛雅治・藤本和久編著（2017）『「授業研究」を創る—教師が学びあう学校を実現するために—』教育出版。
- 北神正行（2010）「現代学校経営改革と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、9-26ページ。
- 北神正行・木原俊行・佐野享子（2010）『学校改善と校内研修の設計』学文社。
- 木原俊行（2006）『教師が磨き合う「学校研究」—授業力量の向上をめざして—』ぎょうせい。
- 木原俊行（2010）「教師の職能成長と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、46-63ページ。
- 木原俊行（2012）「授業開発」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房、196-213ページ。
- 木原俊行・島田希・寺嶋浩介（2015）「学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発—「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して—」『日本教育工学会論文誌』39（3）、167-179ページ。
- 木原俊行（2017）「校内研修の改革」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、358-361ページ。
- 木村優（2019）「モード・シフト」木村優・岸野麻衣編『授業研究—実践を変え、理論を革新する—』新曜社、26-31ページ。
- 木村優・岸野麻衣編（2019）『授業研究—実践を変え、理論を革新する—』新曜社。
- 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。
- 佐野享子（2010）「校内研修の設計に活かす成人学習の原理」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、83-99ページ。
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介（2015）「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討—コンサルテーションの概念を用いて—」『日本教師教育学会年報』第24号、106-116ページ。
- 諏訪英広（2017）「専門家の学びの共同体」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、282-285ページ。
- 高谷哲也（2017）「校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察—ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から—」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第68巻、103-122ページ。
- 高谷哲也・藤朱里（2021）「校内研究における学習スタイルの変化がもたらす教師の課題認識に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第72巻、139-167ページ（2021年3月刊行予定）。

- 高谷哲也・山内絵美理（2019）「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第70巻、139-168ページ。
- 姫野完治（2012）「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究（1）」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第34号、157-167ページ。
- 藤岡完治（1998）「仲間と共に成長する－新しい校内研究の創造－」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い－』金子書房、227-242ページ。
- 丸野俊一・松尾剛（2008）「対話を通じた教師の対話と学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習－レッスンスタディへのいざない』明石書店、68-97ページ。
- 山内絵美理・高谷哲也（2017）「共感的な対話を通じた授業実践の問い直しの可能性に関する一考察－ある公立小学校における授業研究を対象とした事例分析から－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第26巻、195-206ページ。

4. 教育実習に関する研究上の課題—戦後教員養成史研究の立場から—

山崎 奈々絵(聖徳大学)

はじめに

本稿の目的は、『教師教育研究ハンドブック』(日本教師教育学会編、学文社、2017年、以下『ハンドブック』と表記)で教育実習について論じた部分、すなわち、第四部第1章第18節及び第五部第3章の記述をふまえて、教育実習に関する研究を今後進展させていく際に重要となるだろう視点について、戦後教員養成史研究の立場から整理することである。

なお、第四部第1章第18節及び第五部第3章はともに、教育実習と同程度、いわゆる「学校参加体験」(第五部第3章では「現場体験活動」などと表記されている)についても論じているが、教育実習と学校参加体験は、法制度上の位置づけが大きく異なる。すなわち、教育実習は戦前の場合は師範学校規程など、戦後の場合は教育職員免許法施行規則(以下、「免許法施行規則」と表記)によって、必修科目として養成カリキュラムに位置づいてきた重要な科目である。他方で、学校参加体験は2017年11月によりやく免許法施行規則に明記されたが、2単位(高校または特別支援学校教員免許状の場合は1単位)を上限に教育実習の単位数に含むことが可能とされているだけの科目にすぎない(第二条の備考八)。このように、教育実習は、法制度上一貫して養成教育において重要な位置を占めてきたにも関わらず、教育実習に関する研究が十分に進展してきたとはいえない。もちろん、学校参加体験の研究も、それ自体としても教育実習を捉え直すためにも、さらには大学における教員養成の意義を捉え直すためにも重要だが、今回は上記のような教育実習の位置づけを重視して、教育実習におおよそ限定して今後の研究課題を考えてみたい。

ところで、学校参加体験という表記について、免許法施行規則や2017年作成の教職課程コアカリキュラム(以下、「コアカリ」と表記)では「学校体験活動」と表記されている。そのほか、『ハンドブック』にもあるように、学校インターンシップ、学校ボランティアなど呼称は多様だが、本稿では、第四部第1章第18節のタイトルにしたがって「学校参加体験」で統一することにする。

1. 『ハンドブック』に対する疑問

(1) 第四部第1章第18節に対する疑問

第四部「教師教育の構造と実践」第1章「養成教育」第18節「教育実習と学校参加体験」(執筆者は望月耕太)について、筆者がとくに疑問を抱いたのは、1)教育実習と学校参加体験がタイトルにおいても記述内容においても並列されていること、2)当該節が第18節に位置づいた理由の2点である。どちらも、執筆者ではなく、『ハンドブック』の構成に対する疑問である。

1)については、前述の通り、教育実習と学校参加体験の法制度上の位置づけが大きく異なることと深く関わる。学校参加体験が2000年前後から養成現場で広く導入され始め、教育実習のあり方だけでなく、大学における教員養成の存在意義についてさえ問い直しを迫るような状況になって

いる¹のは事実だが、こうした、教育実習と学校参加体験をめぐる法制度上の位置づけの違いには、もっと着目すべきではないか。

こうした疑問は、2)にもつながっている。ここで、第四部第1章の構成をみると、①カリキュラムについて論じた部分(第1～4節)、②保育者や初等教員、養護教諭といった教員種別に基づいて構成された部分(第5～11節)、③教員養成系大学・学部や一般大学、教職大学院といった教員養成を担う学校種別に基づいて構成された部分(第12～16節)、④大学における教員養成のあり方や意義についての問い直しを迫る実態や制度を論じた部分(第17～21節)の四つにおおよそわけられる。教育実習と学校参加体験が含まれる④では、ほかに、行政機関による養成教育(教師塾など)、介護等体験、試補制度、教員検定制度などが扱われている。前述の通り、学校参加体験は大学における教員養成の存在意義の問い直しも迫っているため④に位置づいてしかるべきともいえる一方で、教育実習の法制度上の位置づけを重視するなら①に位置づくべきともいえる。①への位置づけ方として、具体的には、a)第3節「教師教育カリキュラムにおける教育学的教養」(執筆者は樋口直宏)にある教職専門科目の記述に組み込む、もしくは、b)教育実習は、養成カリキュラム全体においても教職専門科目においてもほぼ唯一、学校現場に向いて体験的に学ぶ科目であるからこそ重要な論点を含んでいるため、教職専門科目からあえて取り出し、「教育実習(学校参加体験を含む)」といった一つの節を①に位置づけるという方法があるのではないか。

教育実習の持つ重要な論点とは、①の第1節「専門家教育と教師教育カリキュラム」(執筆者は石井英真)で挙げられている、「大学での講義・演習と現場での実習との関係などのかたちで主題化される、理論的な学びと実践的な学びとの関係をどう捉えるか」という、養成カリキュラムを構想する際の基本的な論点²を指す。教育実習に関する研究では、今後、こうした論点の追究が求められるだろう。

なお、他の必修科目と比較して教育実習の特徴を整理すると、①前述の通り、ほぼ唯一、学校現場に向いて体験的に学ぶ科目である、②養成教育と現職教育をつなぐ、③学生に対する評価は実質的に実習校(園)に大きく委ねられている、④そのあり方は実習校(園)の確保や行政の意向といった、大学の外の論理に大きく左右されるといった四つが挙げられる。

そして、①や②の特徴を持つからこそ、『ハンドブック』も指摘するように、教育実習はときに学生を教員文化に順応しやすくさせたり、「教員生活に必要な学習や研究の仕方」を学ばせたりする機能も持つ³。『ハンドブック』では、前者の機能によって、現在の教育課題の解決を遅らせてしまうこと、課題を課題として認識できなくなってしまうことにもなりかねないという問題も指摘されている⁴。他方で、後者の機能については、とくにその問題性が指摘されていないが、学習や研究が「教員生活に必要な」もの、そして「仕方」に矮小化されてしまう危険性もあるだろう。たとえば、学校現場ですぐに役立つものは学習や研究の対象にさえならないため、目の前の事象の背景にあるものへの理解が狭く浅くなる、原理的なものへの思考が不十分になる、時間をかけて試行錯誤するゆとりがなくなる、学校教育や教師のあり方そのものを問うことは難しくなるなどといった問題を引き起こす、あるいは助長すると考えられる。

また、③や④の特徴を持つからこそ、教育実習は、大学で自律的に運営するのが困難であり、さらには、大学における教員養成の主体性・多様性・学問的自由を国家が縛っていく際に強化・統制されやすい科目という特質を持つ。こうした特質の持つ問題性を浮き彫りにするには、後述の通り、大学や行政、国家といった多様なアクターに着目した研究が不可欠と考えられる。

(2) 第五部第3章に対する疑問

第五部「教師教育の改革」第3章「教育実習の改革」(執筆者は原清治)について、筆者がとくに疑問を抱いたのは、1)タイトルが「教育実習の改革」であるにも関わらず、教育実習と同程度に記述されている学校参加体験(本章では「現場体験活動」)が、「教育実習」の「改革」をどのように進めているのか読み取りにくいこと、2)2000年頃から多くの大学が学校参加体験を積極的に導入していることについて、教員養成を行う主体であるはずの大学側の問題性を指摘していないことである。

とくに2)については、『ハンドブック』において、学校参加体験は「本来の目的である学校や子どもたちを支援するというものから、教員採用試験に有利になるからといった本末転倒な動機に置き換えられている学生も少なくない」こと、『教育実習だけでは現場経験が不足している』と採用側からみられてしまうため、大学は学校参加体験を学生に勧めることが「現実的」となり、それが「積極的な導入」につながっていることが指摘されている⁵。大学は、上記のような学生の動機づけや現実を、やむを得ず受け入れているかもしれないが、結果として支えてさえいる。こうした大学側の姿勢や構造的な問題などをもっと追究していかなければ、大学における教員養成という存在意義を大学自ら薄れさせていくことにもつながりかねないのではないか。

以上、『ハンドブック』における教育実習に関する記述への疑問を述べてきたが、これらをふまえて、教育実習に関する研究を今後進展させていく際に重要となるだろう視点について、①「観察・参加・実習」に関する研究、②事例研究、③多様なアクターに着目した研究、④附属学校園を視野に入れた研究の4点から、述べていきたい。

2. 「観察・参加・実習」に関する研究の重要性

戦後改革期、1946年4月公表の第一次米国教育使節団報告書(以下、「使節団報告書」と表記)によって、日本の教育実習に観察・参加・実習が導入された⁶。この観察・参加・実習は、後述の通り、戦前の教育実習や師範教育に対する批判的認識に立脚している。そのため、観察・参加・実習を研究対象としてとりあげ、戦後改革当初に何を目指していたのか、その意義や課題は何か、具体化するにあたっての困難は何だったのかなどを明らかにしていくことは、戦後、そして現代の教育実習に関する研究を進展させていくためにも、さらには戦後教員養成や戦前師範教育の評価を定めるためにも、重要だろう。

ところが、この観察・参加・実習だけでなく、そもそも戦後初期の教育実習に関する研究は十分進展してきたとはいえない。当時の教育実習に関する研究として、①戦後の教育実習を概観する際に言及されている⁷、②教職専門教育について検討される中でその一部として着目されている⁸、③特定の大学の事例研究として展開されている⁹といったものが挙げられるが、①や②に対しては、教育実習を正面からとりあげる研究が必要であり、また、③のような事例研究は、その事例が教育実習全体、あるいは教員養成全体においてどのような意味を持つのか明らかにしていくことが必要である。

また、観察・参加・実習は、戦後改革で導入されて以降、現代に至るまで繰り返し政策レベルや養成現場で使われてきたが、その定義は使い手によっても時代によっても多様でありまいである。ちなみに現在では、コアカリの「教育実習(学校体験活動)」の「全体目標」¹⁰で次のように登場する。

教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会で

ある。

〔後略〕

このように、コアカリでは、観察・参加・実習は教育実習の「方法」に矮小化されているが、戦後初期の観察・参加・実習は、もっと広がりのあるものだった。当時の定義を多面的かつ簡潔に示しているのが、1954年に教師養成研究会が刊行した『観察・参加・実習—新しい教職経験課程—』¹¹である。ここでは、観察・参加・実習とは、教職経験課程の「三つの領域」でもあり、「研究の順序」でもあり、「教育の実証的な研究方法」でもあり、「広義の教育実習の三部面」だと定義されている。戦後初期、観察・参加・実習を導入しようとする動きは、先の使節団報告書のほか、1946年12月30日付で東京第一師範学校が作成した「大学に於ける教育学科のカリキュラム—東京第一師範学校案」(以下、「東京第一師範学校案」と表記)、翌47年11月に教師養成研究会が刊行した『観察・参加・実習—新しい教師のための実験課程—』¹²(以下、『観察・参加・実習』と表記)などによって、養成現場に広がっていった。その要点は次の6点にまとめられる。

すなわち、①従来の教育実習や師範教育は一定の型にはめ込む形式的な訓練に陥っていた、経験的学習は教育実習に限られていたとする批判的認識に立っていること、②今後は教職専門教育全体を経験的課程に作り変え、実際から理論への帰納的構造をとること、③教職専門教育でもっとも重要な児童研究の充実のために観察・参加・実習の時間を1年次から増やす必要があること、④従来は最高学年に置かれてきた総仕上げ的な教育実習観から脱却するため、教育実習は3年次か4年次前期に置き、実習後の理論による再構成を充実させること、⑤経験的な学びと学問・理論の研究をつないでいくこと、⑥学生の成長に効果的で客観的・妥当な評価を検討し直すことである。

ただし、こうしたことを具体的にどのように実現化していくかをめぐって、養成現場はさまざまな困難に直面した。たとえば、③に関連して、観察や参加を1年次から導入するのは「大学の授業計画、附属学校の受入態勢、学部の指導組織等の点から見て実施困難」だった事例¹³や、④に関連して、新制大学発足当初は4年課程学生だけでなく、師範学校生徒や2年課程学生も在籍しており、彼らが「最後の仕上げ」¹⁴として最高学年で教育実習を履修する中で4年課程学生だけ1年前倒しの3年次に繰り下げるのは、カリキュラム運営や実習校との調整といった面で困難を伴っただろう事例が散見される。また、⑤に関連して、藤枝は、戦後初期の観察・参加・実習は研究を重視している一方で、教師として学級を受け持つことのできる力量を身につけさせることと研究的力量とがどのように関わるのかについては必ずしも明確でないという重要な指摘をしている¹⁵が、先行研究では、こうした指摘が十分掘り下げられてこなかった。さらに、⑥に関連して、教育実習の評価のあり方については前述の「使節団報告書」や「東京第一師範学校案」、『観察・参加・実習』では具体化されておらず、具体化は養成現場での今後の検討課題として位置づいている。

以上のような、戦後初期の養成現場が直面した困難やその中で何をどのように具体的に実現させたのか、あるいは実現させなかったのか、戦前の教育実習や師範教育とどのように非連続的であり、あるいは連続的であるのか、教育実習を通じた研究や実践的研究は教員(志望者)にとってどのような意味を持つのか、教育実習が持つ研究的側面と教員としての文化規範を身につけさせる側面はどのように関連し、あるいは矛盾するのか、大学での養成にふさわしい教育実習の評価はどうあるべきか、こうしたことを解明していくには、今後、各大学・学部の現実に即した事例研究の積み重ねが重要である。

3. 事例研究の重要性

教育実習について検討する際には、養成カリキュラム上での位置づけ、単位数、実施方法、時期、期間、形態、評価、内容、方法に加え、そのあり方を大きく左右する教員養成系学部と他学部の関係、実習校(園)の確保、実習校(園)の教育実習に対する考え方や指導体制、大学と実習校(園)の関係、行政の意向、大学と行政の関係なども視野に入れる必要がある。こうした実情は各大学・学部によってさまざまであるため、事例研究を積み重ねていく必要がある。

各事例の教育実習のあり方は、教員養成系大学・学部か一般大学・学部か、国立大学か私立大学か、主として養成しているのが初等教員か中等教員か保育者か、短期大学か4年制大学か、短期大学(部)と4年制大学の二つを持つ組織の場合は両者がどのような関係か、附属学校園を持つか持たないか、学生の主たる就職先が公立か私立か、大学がある地域や学生が就職する地域がどのような教師を求めているかなどによっても、大きく変わってくる。

このように、各大学・学部によって教育実習のあり方を決定づける条件はさまざまであるため、それぞれの実情に即して個別具体的に実態を描き出していく必要がある。ただし、単に特定の事例を描き出すことからの脱却も目指すべきである。各事例が戦後教育実習史及び戦後教員養成史においてどのような意味を持つのかまで解明してこそ、戦後の教育実習や教員養成について、その意義や課題を明らかにすること、さらには今後のあり方を考える視点を提供することにもつながるからである。

4. 多様なアクターに着目した研究の重要性

教育実習は、いうまでもなく養成教育の一部として大学の責任において実施するものであり、その点は戦後改革期から現代まで繰り返し主張されてきた。他方で、コアカリにもあるように、実習校(園)の「協力」なしには行えない¹⁶。現実的には、協力程度にとどまらず、たとえば実習生の評価の実質は実習校(園)に大きく委ねられている、教育委員会が定める教育実習に関する要綱や実習生受け入れ方針、実習生心得などにも大きく影響されるといったように、大学の外の論理によっても、教育実習のあり方が枠づけられていく。

教育実習に限らずそもそも教員養成は、大学、実習校(園)、そして行政、国家など、多様なアクターが絡み合う構造的性質を持つ。さらに、たとえば一口に大学といっても、養成教育を行う側の大学の理念や計画と附属学校園の考え、学ぶ側の学生が実際に学ぶこと・大学に期待することには、当然ずれがある。したがって、こうした各アクターに着目しながら、それぞれが絡み合っただけで教育実習のあり方が決まってしまう複雑なプロセスやそこでの課題などを時代状況に即して描き出していくことが、戦後の、教育実習だけでなく教員養成についても、その意義や課題を整理していくことにつながるだろう。

たとえば1970年代初頭の信州大学教育学部では、学生からの教育実習の条件改善要求をきっかけに、学生、大学、附属学校だけでなく、県の小・中学校長会、信濃教育会、教員組合、世論なども絡み合いながら、教育実習の内容や方法、評価、養成カリキュラム上での位置づけなどについて、再検討が進められた¹⁷。これほど多くのアクターの主張が浮き彫りになる史資料が残っている事例は稀だろうが、少なくとも学生側の、教育実習を通して学んだことや教育実習に対する問題意識などがうかがえる史資料は、まだまだ発掘・活用の余地があるだろう¹⁸。

戦後教員養成史研究では、2000年代に入って、従来の制度論・政策論を乗り越え、個々の大学・学部の養成カリキュラムを中心とする内的事項に着目して大学・学部の主体性を問い直す研究

が進められてきた。そのうえでさらに、たとえば各科目の具体的内容や教育実践、学生の学習・生活レベルにまでふみこみ、教育内容そのものを解明していくことが今後の課題として指摘されている¹⁹。こうした指摘もふまえると、やはり、学生をはじめとした多様なアクターに着目した研究の進展が今後必要である。

5. 附属学校園を視野に入れた研究の必要性

教育実習は、附属学校園の重要な役割の一つであり、教育実習や教員養成の改革が迫られる際に、しばしば附属学校園も改革を迫られてきた²⁰。また、大学沿革史においても、教育実習の詳細については、学部史でなく附属学校園史の中で述べられていることも多い²¹。さらに、『論集現代日本の教育史 2 教員養成・教師論』(船寄俊雄編、日本図書センター、2014年)では、教員養成に関する研究の一つに附属学校園史研究が挙げられている。ここには、代表的な研究として、船寄俊雄「わが国附属学校園の歴史的性格」²²が所収されているが、こうした研究は十分蓄積されてきたわけでないため、本書では「第一部 教員養成」の「Ⅲ 研究の多様化へ向けて」に位置づけられている。こうしたことから、附属学校園に着目した教育実習の研究の進展が今後の課題であることがうかがえる。

なお、私立大学の中にも教育実習を担う附属学校園を持つ大学は多いが、附属学校園の研究は国立大学に関するものばかりである。私立大学は、長く保育者養成や中等教員養成の多くを担ってきただけでなく、2005年の規制緩和以降、初等教員養成においてもその存在感を増し、教員免許取得者数と教員採用者数を増やしてきた。私立大学の中には、実践的指導力の育成に偏重した養成教育を提供するなどして、大学で学ぶべきは何か、大学で教員を養成する意義はどこにあるのかといった根本的な問題を問い直すような事例も散見される。こうした実態を考慮すると、附属学校園に着目した教育実習の研究は、今後、国立だけでなく私立も視野に入れて、進展させていく必要がある。

おわりに

本稿では、『ハンドブック』の記述をふまえて、教育実習に関する研究を今後進展させていく際に重要となるだろう視点について、戦後教員養成史研究の立場から整理を試みた。とくに重要と考えられるのは、①「観察・参加・実習」に関する研究、②事例研究、③多様なアクターに着目した研究、④附属学校園を視野に入れた研究を進めていくことである。

①については、戦後教員養成や戦前師範教育に対する評価を定めること、理論的な学びと実践的な学びの関係をどのように捉えるかといった養成カリキュラムを構想する際の基本的な論点を追究することにもつながる。②については、各大学・学部の実情に即して実態を描き出すことと、各事例が戦後教育実習史及び戦後教員養成史においてどのような意味を持つのかを解明することがともに重要である。それぞれの実情は多様なアクターが絡み合う教育実習や教員養成自体の構造的特質によるところが大きいので、③の視点が必要である。そして、アクターの一つである附属学校園は教育実習において重要な役割を担い続けてきたため、④のような視点も必要になってくる。

今後、『ハンドブック』を改訂する際には、こうした視点を可能な範囲でより積極的にとり入れることに加え、教育実習が戦前から必修科目であり続けてきたこと、教育実習や学校参加体験に関する記述を通して教員養成に対する大学の主体性の問題を追究することなども視野に入れるべきではないか。そのほか、初等教員養成、中等教員養成、保育者養成など教員種別によって教育実習の

あり方や抱えてきた問題が大きく異なっているだろうこと、教育実習を通してどのような力量をどの程度育成するかは初任者研修や試補制との関係によっても大きく変わってくるだろうことが推察されるが、こうした点についてもおおよその見取り図が把握できるような叙述を期待したい。

なお、本稿では、教育実習と学校参加体験は法制度上の位置づけが決定的に違い、前者が必修科目であり続けた点にもっと着目すべきということを強調してきたが、現代において、教育実習以外の体験的な学びの機会を作ることを大学側も重要視していること、そうした学びの充実を求める学生も多いこと、学校参加体験を教育実習と結びつけて指導し、あるいは教育実習の一部として単位化する大学が増えていることは事実である。こうした現実もふまえながら、体験的な学びは教職を志望する学生にとってどのような意味を持つのか、理論的な学びと実践的な学びとの関係をどう捉えるのかといった論点を追究していくためには、必修科目としての教育実習研究と並行して、学校参加体験を含んだ広い教育実習研究の進展も当然必要である。そして、とくに後者のような研究では、体験的な学びが現在のように「学校」だけに狭く限定される傾向にあることの弊害なども明らかにしていく必要があるだろう。

戦後改革当初、たとえば本論で言及した『観察・参加・実習』では、「教育行政機関・児童保護教育機関・児童文化機関・社会教育機関等」といった学校に限らないさまざまな機関での体験的な学びが推奨されていた。その目的は、学校という狭い枠組みの中だけでなく「地域社会」というより広い枠組みの中で子ども理解を深めること、「地域社会」と切り離せない「学校機能」についての理解を深めることにあった。また、学校に限らない多様な場への「参加」を通じた学びは、必ずしも正規の授業時間だけにおさまらず、「自由研究日、日曜日、休暇等」も活用して学生の主体的な学びを促そうとしていた²³。ただし、実際にこうした学びの場を整えるのは非常に困難で、参加の場を学校のみに限ったり、そもそも参加という学びの時間を設定することさえできなかったりした大学も多かったと考えられる²⁴。他方で学生たちの中には、大学が用意するカリキュラムだけでなく、たとえば1960年代頃まで盛んだった教育系サークル運動などにおいて、幅広い体験的な学びを重ねていった者たちもいた。その後、免許を取るための必修科目が増加していく中で、学校に限らない多様な場での体験的な学びを重ねる余裕がなくなり、さらに2000年代頃から行政や大学によって「学校」での体験的な学びが推奨される中で、学生たちの学びは非常に狭いものへ変わっていったのではないか。言い換えれば、現代の、「学校」に限定された参加体験は、戦後初期に目指していた学びや教育系サークル運動などを通じた体験的な学びとは本質的に異なっているのではないか。現代の学校参加体験は、学生に対し、学校文化や教員文化に順応しやすくなる機会を提供している一方で、学校文化や教員文化のもつ課題を認識したり、その解決方法を考えたり、そもそも学校や学校教育、あるいは教育とは何かといった根本的な問いを追究したりするような視点が獲得できるような機会を十分提供していないのではないか。こうした問題の追究も、今後の研究に期待したい。

引用・注

- 1) 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、243～244頁
- 2) 同上、174頁
- 3) 同上、242頁
- 4) 同上、244頁
- 5) 同上、348頁
- 6) 以下、特記しない限り、戦後初期の観察・参加・実習についての詳細は、拙稿「戦後初期の日本における教育実習改革—「観察・参加・実習」に着目して—」『「教員養成における教育実習・教職体験的学習の位置づけ—日韓比較教育史の視点から—」(科学研

- 究費助成事業 基盤研究(C) 課題番号;20K02461) 2020年度報告書』2021年1月、30～42頁を参照
- 7) 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001年、藤枝静正「教育実習に関する類型学的考察」『埼玉大学教育学部(教育科学)』第47巻第2号、1998年9月、1～15頁、藤枝静正「教育実習に関する類型学的考察(その2)」『埼玉大学教育学部(教育科学I)』第48巻第1号、1999年3月、89～101頁など
 - 8) 北神正行「戦後教員養成カリキュラムの形成—教職教育の内容と構造の分析を中心に—」『岡山大学教育学部研究収録』第95集、1994年3月、87～98頁など
 - 9) 久恒拓也「戦後教員養成における教育実習の実態に関する研究—1950年代の新制東北大学の事例から—」『新見公立大学紀要』第40巻、2019年12月、43～50頁など
 - 10) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」2017年11月17日(文部科学省HP掲載、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm)、28～29頁
 - 11) 教師養成研究会編『観察・参加・実習—新しい教職経験課程—』学芸図書、1954年
 - 12) 教師養成研究会『観察・参加・実習—新しい教師のための実験課程—』学芸図書、1947年
 - 13) 神戸大学教育学部沿革史編集委員会編『神戸大学教育学部沿革史』神戸大学教育学部、1971年、350頁
 - 14) 新潟大学高田分校教育実習委員会編『観察、参加、実習の手引—昭和25年版—』1950年、61頁
 - 15) 前掲藤枝「教育実習に関する類型学的考察(その2)」95頁
 - 16) 前掲「教職課程コアカリキュラム」28頁
 - 17) 岩浅農也「国立信州大学の教育実習問題」教育科学研究会編『教育』第21巻第4号、国土社、1971年4月、39～45頁、信州大学教育学部学生自治会「こんな実習でした—49年度実習報告集—」など
 - 18) 拙稿「戦後日本の教育実習関係資料」前掲『「教員養成における教育実習・教職体験的学習の位置づけ—日韓比較教育史の視点から—」(科学研究費助成事業 基盤研究(C) 課題番号;20K02461) 2020年度報告書』43～49頁に一部紹介
 - 19) 教育史学会・教育史学会60周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線II—創立60周年記念』六花出版、2018年、231～232頁(執筆者は山田恵吾)
 - 20) 藤枝静正『国立大学附属学校の研究—制度史的考察による「再生」への展望—』風間書房、1996年、山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1991年の第三章「教員養成諸学校の大学転換」の第六節「附属学校の改革」、海後宗臣編『戦後日本の教育改革8 教員養成』東京大学出版会、1971年の第3章「学科課程の改革」の第6節「学芸大学・学芸学部・教育学部における学科課程」の四「附属学校および教育実習」(執筆者は山田昇)など
 - 21) 宇都宮大学教育学部百十五年史編纂委員会編『宇都宮大学教育学部百十五年史』宇都宮大学教育学部、1989年など
 - 22) 船寄俊雄編『論集現代日本の教育史2 教員養成・教師論』日本図書センター、2014年、273～286頁に再録。もとは、全国地方教育史学会『地方教育史研究』第28号、2007年、151～161頁
 - 23) 前掲教師養成研究会『観察・参加・実習—新しい教師のための実験課程—』37～38頁
 - 24) 前掲拙稿「戦後初期の日本における教育実習改革—「観察・参加・実習」に着目して—」

5. 教師教育研究において教職員組合運動を対象とすることの 意義と限界、そして今後の課題 —教師による「連帯」という新たな動向の可能性—

早坂 めぐみ(秋草学園短期大学)

1. 問題設定

教員の職務状況を「個業」や「孤業」と形容する語がある。前者について佐古(2005)は、学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的にそれを遂行することで存立している学校の組織状況を個業型組織、あるいはそのような傾向を「個業化」と呼び、学校組織レベルでの教育活動の組織的な改善や変革が成り立ちがたい状況や、それが教職の閉塞性を強め、教育活動の改善を困難にさせることを指摘している¹。他方、後者について高木・藤井・加藤(2012)は、教師の仕事について「孤業化」が進めば進むほど、教師の視野が狭くなるため協業体制という組織が重要であること、孤業化の問題を克服するうえで教員間のかかわりの形成や同僚性の構築を課題としている²。また、教員離職者の語りを考察した平尾(2020)は、「人を育む」教育活動を行いながら共同体を形作ることが求められている教員の業務が、責任の個人化によって「個業化」し、教員同士が協働して学校を作り上げるといった本来目指すべき学校教員の共同体組織が解体の方向へと進み、コミュニケーション不全、人間同士の関わり合いの消失、助け合いの衰退といった状況を生み、「孤業化」に及ぶと指摘する³。

これらの語は、学校現場において教員の同僚性が重要であるものの、結局のところは個人単位で働かざるを得ないという現場の苦しい実態や、そこでの教員の孤独を表している。

現代社会におけるこうした教員のおかれた状況は、教職員組合がかつて活発に活動した状況とは大きく異なる。教職員組合の活動は、団結権を柱に展開されてきた。日本教職員組合(1968)によれば、1947年に日教組が結成されて以来、「この二十余年のたたかいを通じて、戦前の聖職教師からの意識改革を行い、団結の倫理を確立し、地域の労働者、父母、大衆と提携して、政治権力とたたかい、反動勢力とすどく対決してきた」⁴。つまり、「団結」がその組合活動の根本を築いてきたのである。そして、その活動に対して、教育学研究者も積極的に参画してきた。

しかし、教職員組合の加入率の低下が長く続き、近年は教員の教職員組合離れとも言うべき状況が認められる。教職における個業や孤業といった現象が現実として認められる社会状況においてこそ、教職員組合の運動と機能が見直されるべきであるのに、現実問題として「団結の倫理」がもはや効力を持ちにくいという限界を示している。ここに、「団結」から距離を置こうとする教師個人の志向性の現れや、「団結」にはなじまない価値観の現れを見ることができないのではないかと。現実には既存の組合活動とは異なる形—本稿では「連帯」とよぶ—で、教職員がつながりを求めて活動しているという事例がある。

そもそも団結とは「多くの人が共通の目的のために一つにまとまること」⁵、連帯とは、「1 二つ以上のものが結びついていること。2 二人以上の者が共同である行為または結果に対して責任を負う

こと。』⁶である。とりわけ社会問題を論じる際の連帯は、何らかの問題の責任を「自己責任」に帰着させず、他者とその問題性を共有し、力を合わせて社会へ向けて訴え、解決へと向かう推進力の源になるものである⁷。たとえば、社会文化学会の年報においては、「若者と社会連帯」という特集が組まれ、若者の社会的排除と孤立といった問題と、若者自身による社会運動の展開に着目されている⁸。そのなかで中西は、連帯について、さまざまな社会運動の内に息づいている社会的結合のありようとして感知していくことが求められるとし、「自己責任論を超えていく回路を探る」重要性を提起した⁹。一見すると個人の問題とされがちなことであっても、実は社会の構造や諸改革がその問題を引き起こさせていることは多々ある。たとえば、教育界においては、非正規雇用の教員数の増加や、教員の多忙化は、雇用システムや「教師の働き方改革」の不十分さを露見させている問題であり、当該教師の力量不足や能力の問題とは限らない。安易かつ無批判に自己責任や現場の課題と断定するのではなく、社会に向けて声をあげていくことが社会変革には必要である。連帯はその原動力となる。そして、それが息づいていく状況を教育学研究者は捉えていくべきであるし、それをサポートするという関わり方も重要である。価値観が多角的なこんにちにおいて、人々が「共通の目的のために一つにまとまる」ことは困難かもしれないが、連帯という動向は観察ができるのではないだろうか。とはいえ、連帯は社会運動や市民運動の文脈で用いられる語であり、教師教育研究において一般的に用いられる語ではない。労働組合に関しては、その団結権がみとめられていることから、「団結」という言葉が一般的であることから、事例検討もなしに教師教育研究における「連帯」の議論を展開するのは早計である。

そこで本稿は、教職員組合運動に関する先行研究の到達点を確認し、その団結の意義と新たな連帯の可能性に着目する。教師の専門性を含む教職観は、教育労働運動の成立・展開・発展を通して、行政との緊張関係のなかから歴史的に形成されてきたが、戦前の教育労働運動が敗戦直後からの教職員組合運動を展開する礎となった¹⁰。また、ジェンダーの観点から注目すべきは、教職員組合がその運動によって女性教員の労働権を確立し、産休保障や育児休業の制度化を達成することにより、女性労働者一般の権利保障を前進させるさきがけとなったという歴史である¹¹。このように教職員が団結し、運動へと向かった歴史は確実に存在する。そして、こんにち連帯という新たな動向がもたらす可能性もある。

研究の対象として教職員組合という既存の組織を念頭に置けば、その重要性の検討は有意義だが、教職員組合への着眼だけでは不十分である。本稿は、「連帯」という新たな視点から、こんにちの教職員のつながりを見つめ直し、今後、教師教育研究が教職員組合運動のみならず、新しい研究対象を模索していくべきであると主張する。そして、それが教師の専門性や専門職性追究の観点から見て重要であることを論じる。なお、本稿では基本的に「教職員組合」と表記するが、引用文献にしたがって教員組合、組合と略記したり、教員団体と記したりする。また関連して教師の専門家協会や専門職団体にも言及する。本稿の関心は、教員(教師と同義語として使用)によって結成された組織やその運動を、教師教育研究として見直すことにある。

教職員組合への加入率はおおむね低下の一途をたどっていることから、現状では教職員組合に関する学問的動機づけも、教員自身の組合運動に対する関心や期待も決して高くはない。ましてや、本稿が着目する連帯という新しい動きに対する注目度も低いのもかもしれないが、それはグローバルな視点で教育の動向を捉える際の共通課題として浮上する。

教職員組合が抱える課題は、日本に限ったことではない。メアリー・コンプトンとロイス・ウェイナー(2017)によれば、教員組合の国際的な連合組織の代表格には、「エデュケーション・インターナシ

ナル」(Education International, EI)や、ヨーロッパ諸国の最大の教員組合である「全国教員組合」(the National Union of Teachers, NUT)があり、これらの組織の動向、および、アメリカ合衆国、南アフリカ共和国、中国、パキスタン、ブルンジ共和国、プエルトリコ、ノルウェー、インド、メキシコ等の各国の教員組合の動向の共通点としては、教育を公共財(a public good)から外そうとする新自由主義への抵抗がある¹²。しかし、それが自分の国にだけ関係するものとみなしがちであることや、教員組合が地球規模で存在するとの認識は少ないうえに、新自由主義による経済的政治的な攻撃をうけたり、内部的な官僚性が拡大しそれに伴って成員活動が減少したりすることにより、この20年間で多くの教員組合が弱体化した¹³。つまり、教員組合という組織の弱体化現象は、日本に限らず、世界的動向として確認されている。

したがって、現代において教職員組合について研究する際、教師の運動に対する歴史的な歩みやその支柱となった理念をつまびらかにするというだけでは、じゅうぶんではない。その視点として重要なのは、公教育のあり方を「共につくる」ものから「競って選ばれるもの」に変えようとする新自由主義的イデオロギーへの批判や、その抵抗の視点からの「教師研究」である。さらにいえば、「教師教育研究」としては、そうした問題意識をもち、運動の主体となる教員の養成がいかんにして可能であるか、そうした市民を育てることができる教師をいかに養成することができるのか、教員による運動をサポートするために教員と研究者の関係性とはいかにあるべきか、といった問いが、今後の研究の射程に入るだろう。教員の団結の歴史と連帯の動向を読み解き、教育の担い手が、主体的かつ協働的に労働問題の解決や職能の向上に取り組めるような教師教育を見据えた教師教育研究が、今こそ必要であると考えらる。

その手始めとして、本稿は教職員組合の現状や定義を検討したうえで、教職員組合およびその運動に関する教師教育研究の到達点を確認する。そこで参照するのが、『教師教育研究ハンドブック』¹⁴である。本書は、日本教師教育学会創立25周年を記念して刊行され、その研究の諸概念や重要テーマの研究状況をまとめたものであることから、本稿における適切な参照資料といえる。本稿は、主に歴史研究と比較研究から導かれる教職員組合研究の成果を確認したうえで、連帯の新しい動向を参照し、教師教育研究における教職員組合に関する研究の重要性を論じる。

2. 教職員組合とは何か

(1) 教職員組合の重要性と趨勢

1966年のILO/ユネスコ「教員の地位に関する勧告」(以下、勧告と記す)においては、教員の地位や専門職性、職業的任務に専念できる労働条件の必要性や、教育政策の決定に関する「教員団体」の関与が重要視された。それらに関わる勧告の記述は、次のとおりである¹⁵(以下、下線は引用者による)。

「五 教員の地位は、教育の目的、目標に照らしてきめられてくる教育の必要性にみあったものでなければならない。教育の目的、目標を完全に実現する上で、教員の正当な地位および教育職に対する正当な社会的尊敬が、大きな重要性をもっていることが認識されねばならない。

六 教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要

求するものである。」

(七は略)

「八 教員の労働条件は、教員が効果的な学習を最もよく促進し、その職業的任務に専念することができるものでなければならない。

九 教員団体は、教育の進歩に大いに寄与しうるものであり、したがって教育政策の決定に関与すべき勢力として認められなければならない。」

上記のとおり、教員の職業的特性に加えて、教員団体の意義を提起した勧告には大きな意義がある。そして、「生徒の教育および福祉」に対する「個人的および共同の責任感」を政策へと結実させるのが「教員団体」に期待される役割であったと読み取ることができる。

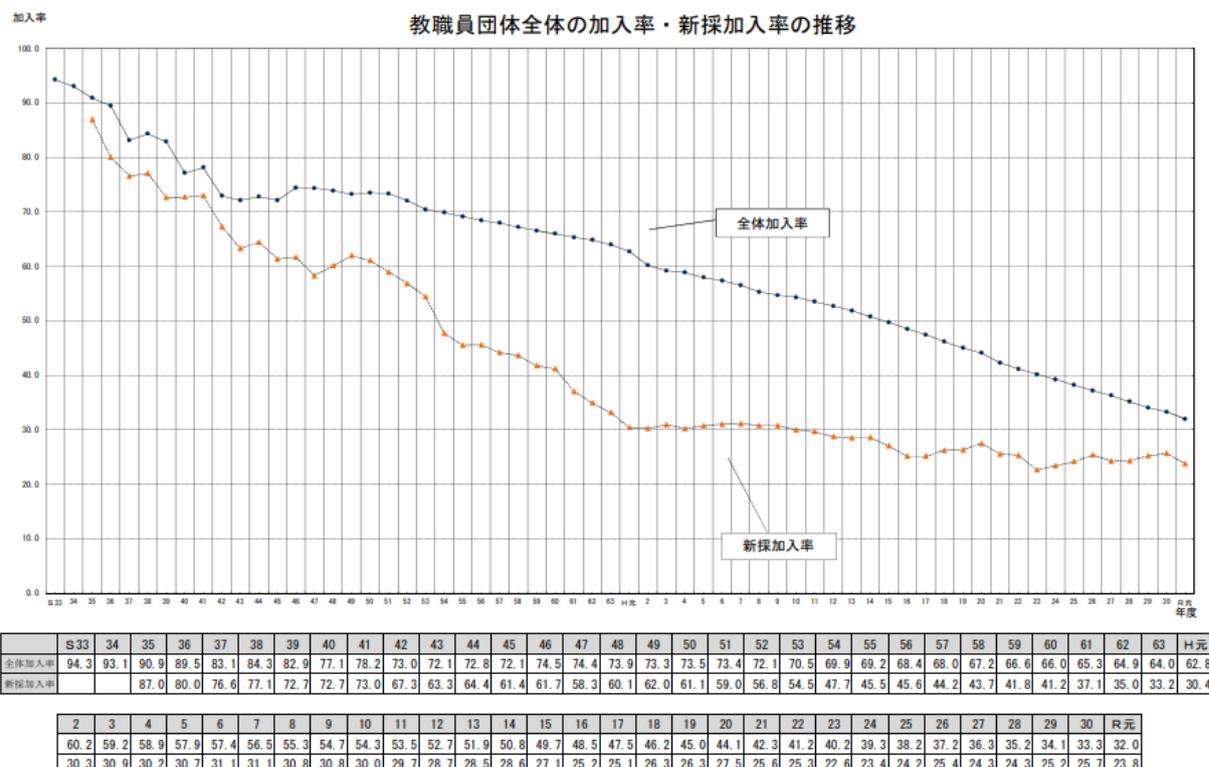
しかし、日本においては、それからさかのぼること約12年前、中央教育審議会が「教員の政治的中立性維持に関する答申」(1954年1月18日、以下答申と記す)¹⁶において、教員による組合活動を批判した。その理由として、「間接の政治的活動といえども、近來のように教員の組合活動が、政治的団体の活動と、選ぶところがない状態となってきたのでは、いまだ批判力の十分でない高等学校以下の生徒・児童に対する影響は、まことに看過するを得ないものがある」と指摘した。つまり、組合が「政治的団体」としての特徴を帯び、それが児童・生徒に与える影響を危惧していたということである。そして、組合活動によって、「教員の政治的中立性」が脅かされるという問題図式が強引にも構築された。当時の社会状況と日教組との関係を論じた広田(2020)は、相次いで政権側から出される改革案や諸政策に対し、日教組は批判・抵抗勢力として運動を組織せざるを得なくなり、1950年代から60年代初頭は、日教組にとって、戦後改革を擁護するのを見直すのかという争点をめぐり、「政治的対決の時代」としている¹⁷。

こうした時代性を踏まえれば、答申については、「教員の政治的中立性」の原理的検討に基づく提起というよりも、「政権側」からの日教組に対する「政治的圧力」として読むべきだろう。そして、答申は「政治対決の時代」の初期段階に出されたに過ぎず、これが直接に職員組合運動の弱体化を招くことはなかったと思われる。むしろ、その後は勧告が教員団体の重要性を後押ししたため、教職員組合の意義は組合員のあいだでより鮮明に意識されるようになったのではないだろうか。

しかし、結果として、「教員団体」の重要性に関する社会的合意はおろそかとなり、徐々に教職員組合運動は低迷することとなる。ここで、教職員組合の加入状況を見てみよう。「教職員団体全体の加入率・新採加入率の推移」(図表1、2019(令和元)、以下カッコ内の年は表中の和暦)年10月1日現在)によれば、2019(令和元)年の教職員全体の加入率は32.0%である。1976年(昭和51)以降44年連続の低下を記録し、50%を切ったのは2003(平成15)年のことであった。一方、2019(令和元)年の新採加入率は23.8%であり、この十数年は微増・微減を繰り返している。その数値が50%を切ったのは1979(昭和54)年であり、新採教職員が組合に加入することに、消極的な状況が長らく続いている。

こうした状況は、近年の調査研究の結果と照らしてみても、矛盾はない。川村他(2019)は、「教育実践の質を高める上で意義があること」について、「日常的な活動」10項目と「制度・組織体制」9項目の小・中学校教師の意識を調査した。後者の項目のひとつである「組合運動(教研集会なども含む)」の平均値は、地域や年代とは関わりなく総じて低い傾向にある¹⁸。また、松田(2018)は、教師の政治的有効性感覚を検討するプロセスで、教師の年代別所属集団を分析した¹⁹。「スポーツ関係」や「趣味の会」に対して、若い世代の参加率が低いということはないため、若い世代が一般的

に集団を忌避しているとは限らないが、「教職員組合」や「民間の教育団体」への所属は若年世代に顕著に低い。



図表1. 教職員団体全体の加入率・新採加入率の推移

出典 文部科学省「令和元年度 教職員団体への加入状況に関する調査結果について」

URL https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1413032_00001.htm

（最終閲覧日 2021年2月15日）

注 令和元年度の調査は、2019（令和元）年10月1日現在のデータである。

では、教職員団体の加入状況の低下傾向は何を示しているか。単純に、「教師が運動に対する熱意を失った」と結論づけるのは早計である。それには2点の理由がある。第一に、この傾向が教師特有の現象であったとは言い切れない。第二に、本稿3節で触れる「生活者としての教師」をめぐる環境変化や、本稿4節で参照する新しい連帯の様相がある。

その考察の第一として、通時的な視点で日本の運動状況を分析した和田（2020）によれば、1960年の安保闘争に戦後日本の市民運動の起点があり、65年にベ平連、70年代にはウーマン・リブ、水俣病に代表される公害反対闘争などが見られたが、80年代は一転、バブルの時代が到来し「現状肯定の文化」が蔓延したことによって、市民運動のもつ「抵抗の文化」が停滞した²⁰。この指摘を教職員組合運動に当てはめて考えると、教職員組合は市民運動に先行して活発な活動を展開させていた一方、新採者の教職員団体への加入率の低下は、市民運動の衰退の時期と符合する。つまり、教職員組合運動の衰退は、教育界特有の現象とは断定できない。むしろ、日本社会一般における運動の衰退という現象が、教職員組合にも同様に起きていたという可能性がある。

(2) 教職員組合の定義と機能

前述の勧告においては「教員団体」の重要性が盛り込まれたが、日本でそれに該当する組織は、実質的には教職員組合となるだろう。また、答申において「教職員団体」という語が指し示す組織もまた、具体的には「教職員組合」を指している。

では教職員組合とは何だろうか。そして、その機能とはいかなるものか。

まず、教職員組合の組織特性と種類について、布村(2018)を参照しよう。

「教員組合の全国的組織である日本教職員組合(日教組)は、各県単位で組織された教員組合(単組)などによる連合体の組織である。また、1989年に日本労働組合総連合会(連合)への加盟問題をめぐって日教組から分裂し、1991年に結成された全日本教職員組合(全教)も連合体の組織である。そのほか、日本高等学校教職員組合(日高教)や全日本教職員連盟(全日教連)など、立場や運動方針の異なる組織が存在している。単組には、統一体、連合体、協議体などさまざまな組織形態があり、職員団体として登録している単組は、各地方公共団体に対して勤務条件等の交渉権をもっている。」²¹

この最後の一文にある「職員団体」は、地方公務員法第五十二条によって「この法律において「職員団体」とは、職員がその勤務条件の維持改善を図ることを目的として組織する団体又は連合体をいう」と定められており、労働組合ではない。というのも、地方公務員法第三十七条では職員の「争議行為等の禁止」が、同法第五十五条では職員団体について、団体交渉権における「労働協約を締結する権利」を含まないことが定められている。つまり、労働三権のうち団結権以外の権利が抑制されているのである。したがって、「職員団体」は、「労働組合」とは明確に区分される、地方公務員特有の団体である。

日教組を例にとると、日教組はあくまで単組の連合体であるため、日教組中央の統制力は決して強くはないし、中央の方針と各都道府県の加盟組合(単組)の方針とはかならずしも同じではない²²。また、日教組という組織の「複雑性」として、連合体である日教組の意思決定は関与者が多く、単位組合ごとに党派性が異なることが指摘されている²³。日教組に着目する場合、中央と日教組を構成する組織(たとえば単組)との関係性を問わずして、日教組研究は成立しないということを念頭に置かねばならないだろう。

教職員組合の定義をめぐっては、教員と職員とが加盟する組織であるとすれば単純明快であるが、その法的地位をめぐっては複雑性を排除することはできない。教職員組合の研究をする場合には、その組織が単組であるのか連合体であるのかを明確にしたうえで、組織ごとに法的地位を厳密に確認し、説明するプロセスを省くことはできない。

次に、教職員組合の機能について確認しよう。徳久(2020)は「日本特有の教職員組合像」について、次のように指摘する。

「日本においては、戦前・戦時期に、地方教育会が教員養成、研修、再教育等を担ったことで、教員団体が職能機能を果たすことを自明視する傾向が強かったことも、労働組合としての機能と職能機能を一体的に捉える、日本特有の教職員組合像を生み出した。」

だがそれは、諸刃の剣であった。教員の中には、労働組合ではなく、職能団体としての機能

を組合に期待する者も少なくなかった。1950年代においては、日教組がその期待に応え、多数の組合員を獲得したが、1960年代になると離反が生じ始めた。勤評問題が生じたことで、労働組合としての対応が強く出ると、職能機能も運動の論理に引きずられる側面がみられたからである。」²⁴

つまり、教職員組合は、「労働組合としての機能」と「職能団体としての機能」を併存させてきた。そして、そのどちらの機能を優先するかは、その時代状況に応じて変わってきたということである。

しかし、市川(1986)は、教組が労働組合を標榜することと、主要組合員である教員の専門職化を図ろうとすることとの相克を指摘する²⁵。そうであるならば、労働組合と職能団体としての機能は必ずしも相性のよいものではない。

教職員組合の組織的複雑性と機能的両義性は、教職員組合研究の困難を物語っている。そのなかで教師教育研究は、教職員組合の何を明らかにしてきたのか。次節にて、研究の到達点を検討する。

3. 教師教育研究における教職員組合研究の到達点

—『教師教育研究ハンドブック』における記述内容の整理と検討

(1) 教職員組合に関する教師教育研究の課題—「教職員組合運動」を参照して

「教職員組合運動」の項目は、『教師教育研究ハンドブック』(以下、ハンドブックと記す)の「第一部 教師教育の基本問題と基本概念」に収められている²⁶。この位置づけから、教職員組合運動は教師教育研究の基本的事項であるという編集者の意図が読み取れる。

しかし、その項目の執筆者である荒井文昭は、教職員組合運動が教師教育の実践と理論を語る上で重要な位置を占めてきたにもかかわらず、研究として正面から取り扱われてこなかった点を冒頭にて指摘した。教育研究者が運動に積極的に関与した実態はあったものの、荒井は「伏流水のようなもの」というメタファーを用いることによって、教師教育研究においてそれが研究対象に吸えられることは少なかったことを暗に批判している。ハンドブックにおける教職員組合に関する指摘のなかで、これがもっとも重い問題提起である。教職員組合研究は、その重要性に比して研究が不足しており、教師教育研究として今後より熱心に取り組まれるべきテーマといえる。

そのうえで、荒井は、自主的教育研究活動と教職員組合運動との関わり、それが教師の力量形成に与える影響、教育労働運動と教師の専門性確立に果たす教職員組合の役割、「開かれた学校」と教師の専門性、教育政治に言及し、多角的に論じている。論述において、力量形成、教育職員の専門的力量、教師の／教育職員の専門性、教育専門性の形成といった語、すなわち「専門性」の類似概念が多用されている。これらの概念を子細に検討し、整理する必要性はあるだろうが、見方を変えれば、荒井は教職員組合に着眼する重要性を、教員の専門性への寄与へと帰着させている。したがって、教師教育研究としての教職員組合運動の意義は、教師の専門性と引き離して議論することは難しいということになる。

だからこそ、今後の教師教育研究の課題として、教員の専門性向上のための組織である「専門職団体」(あるいは、ハンドブックの項目にならえば「教師の専門家協会」)の視点から、教職員組合の「職能団体としての機能」を再考することが重要である。また、さらなる課題として、現状では教職員組合ではなく教職員組合「運動」をハンドブックの項目としている以上、たとえば教研集会といった活動や教育課程の自主編成運動について、その運動を矮小化や単純化せずに、その理念、過

程、成果、ダイナミクスを過去の政治や社会状況と照らし合わせ、描き出すような記述が求められる。

(2) 教職員組合が担った研修機能

—「教職員組合における研修」と「自主的研究団体による研修」を主に参照して

次に、教職員組合のもつ研修機能に着目した、佐藤修司による「教職員組合における研修」²⁷および金馬国晴による「自主的研究団体による研修」²⁸(両者とも「第四部 教師教育の構造と実践」「第4章 現職教育」に収録)を参照しよう。前者は、教職員組合が担った研修機能の歴史の変遷を説明している。後者は、自主的研究団体による研修を半官半民、各教科・領域別、民間教育研究団体、その他の自主的なサークルの4つに分けて、それぞれの特色を述べている。

佐藤は、戦前、地方教育会の活動の隆盛によって、現在につながるような授業研究のスタイルが1900年代以降に現職教育の主流となったこと、また、校内研究や校内外の自主的な研究活動も盛んになったことを指摘した²⁹。戦前の教育会は、日本の教師が共同的に相互の職能成長を促す役割を果たし、戦後にも続く授業研究の素地を形成する場でもあった。そして、その延長線上には、金馬が通史的にまとめた「自主的研究団体による研修」が位置づく。まざまな民間教育研究団体があるなかで、組合を母胎とした研究所、民間研の成果を交流する場や、旧日教組の国民教育研究所(旧民研)、現日教組の国民教育文化総合研究所(教育総研)、全教の民主教育研究所(民研)、組合組織による各地と全国での教育研究集会においても、教師の交流がなされてきた³⁰。

したがって、教師の職能成長の歴史をたどるのであれば、教職員組合への着眼は欠かせない。この点は、前項の荒井の指摘と重なる。たとえば日教組は、学習指導要領批判、教育課程自主編成運動、教科書検定制度反対、教科書裁判支援、全国一斉学力調査反対運動、高校全入運動の支援、中央教育審議会や臨時教育審議会などの答申・報告への批判、平和教育の展開などの運動とそれに対する支援を行った³¹。こうした運動史のなかに、佐藤は研究課題³²を見出している。まず、教職員組合は「反体制」「反文部省」的性格を強めるなかで、組合員の自由な研究を促進し、教育実践の発展を生み出した一方で、組合の運動方針に沿った規定性や束縛性がはたらいた可能性がある。その自由と規定性・束縛性についての検討が、第一の課題である。第二の課題は、組織率の低下に伴う職能団体的機能の低下と研修漬けで多忙な状況下における、今日の職能団体としての組合の意義は何かという問いである。

上記の第一の課題とかかわるが、かつての運動を可能にさせたものは一体何だったのだろうか。なぜ教師たちは運動に関与したのだろうか。組織に加盟し、団結し、運動に向かうエネルギーの原動力は何だったのか。運動にかかる時間をいかに捻出していたのか。

これらの問いの解明は、「生活者としての教師」の歴史を掘り起こしてこそ可能となるだろう。かつては週1回の研修日や定例研究日、長期休業中の自宅研修、自主的校外研修などが実質的に保障されていたが、休暇や組合活動として使われる例への批判が強まり、休日や年休でしか組合の教育研究集会などへの参加が認められなくなった³³。つまり、教師の生活は変化し、教師の自由意志による自主的な研修機会—すなわち研究と修養の機会—が奪われ、教師の学びのあり方に対する統制が強まってきたと見ることができる。教師の自由と教師が受ける統制との葛藤のなかで、教職員組合が存続してきた。教師の自由と統制の生活史を紐解き、連帯の新しい動向へとつなげる視点をもつ研究が俟たれる。

たとえば、前述のように、跡部(2020)は、女性教員の結婚・出産後における就労継続について、

日教組婦人部の労働運動史に着目した。組合の男性中心主義が影響し、男女平等の実現を求める運動の裾野を広げるために、女性教員は退職者や組合員以外の女性労働者との連帯に加え、児童・生徒に対する教育労働の特性ともかかわって、母親という広範な諸階層との連帯をも果たした³⁴。女性教員のキャリア形成に運動が欠かせなかったという事実は、教師教育研究の視角から丁寧に読み解かれるべきであり、ジェンダーの視点を含みこむ跡部(2020)は示唆に富む。

1976年に日本教職員組合は教育課程の自主編成運動を展開し、「教育課程改革試案」を教育学者や父母の協力を得て作成した。この動きは、教職員組合への加入率低下が顕著となった2007年においても、組合員が設置・運営する研究所が「子どもと教師でつくる教育課程試案」を作成するという形で引き継がれてきている³⁵。文部科学大臣が告示する学習指導要領によって、教師が子どもに教えたいと思う教育内容は制限されてしまう。教師の教育の自由を教師自身が手にするため、こうした運動は画期的であり、第二の課題を考える手がかりとなる。

次節は、比較研究の視点から教員団体に着目した先行研究をレビューする。

(3) 専門職団体としての教員団体の比較研究

—「ドイツの教師教育」、「教師の専門家協会」を主に参照して

前述のILO/ユネスコによる勧告は、教員団体が教育政策の決定に関与する重要性を提起した。ドイツにおいては、それが実現できているようである。辻野けんまは、英米圏の「自由専門職」と対照的に、ドイツの教師を「国家化された専門職」とするテルハルト(Terhart, E)の見方を紹介している³⁶。たとえば、ドイツの教師教育スタンダードの作成について参照しよう(下線は、引用者による)。

「教師教育スタンダードは行政当局がトップダウンで大学等の養成現場へ強要するものではなかった。2004年の教師教育スタンダードには、KMK(引用者注—常設文部大臣会議の略称、全州の文部大臣が定期的に集い州間の調整などを図る合議機関)と教員団体の共同声明で描かれた教職観が反映され、スタンダード草案にはドイツ教育学会(DGfE)も支持を表明した。」³⁷

つまり、ドイツにおいては、教員団体が教師教育政策を決定するうえで、政策決定者としてのイニシアティブを握っている。一方、日本の教職員組合の場合は、国家と先鋭的に対立することにより、その存在感を示してきたが、文部省との和解後には存在感が薄れてきた感がある。ドイツの「国家と専門職が緊密に共生してきた伝統」³⁸は、日本とは異なる状況を呈している点が興味深い。ドイツらしい教員団体の存在感の打ち出し方は、日本の教職員組合のあり方を模索するうえで、一考に値するだろう。

とはいえ、ハンドブックにおいて、「教師の専門家協会」の項目で、八木英二が指摘するように、教職という職業それ自体が医師や弁護士による実践の確実性と比べても大きく異なる点で、専門職基準に基づく教師専門家協会の社会的公証はむずかしさをかかえてきたことを忘れてはならない³⁹。「教師は専門職である」という命題が真であることは、前述の勧告が根拠となるところである。しかし、実際に教師の専門家協会あるいは専門職団体を組織し、それを機能させるのは容易くはない。八木は、教師専門家協会と教員組合運動は同じではないとしているが、教師専門家協会にも組織の内部規律にかかわる教員憲章づくりと軌を一にすることがあり、日教組による「教師の倫理綱領」(1952年)の存在を重視している⁴⁰。

こうした検討を踏まえれば、日本版・教師の専門家協会あるいは専門職団体を構想するためには、既存の教職員組合とその倫理綱領を参照するというアプローチが現実的である。ただし、倫理綱領の草案は、「WOTP(引用者注—世界教育者連合、World Organization of the Teaching Profession)大会に初参加するにあたって、その議題の一つに「教師の倫理」があったため、いわば「急ごしらえ」で作成されたものであった⁴¹。既存の倫理綱領は、今日の視点から読み直され、再検討されるべき時期に来ているのかもしれない。

他方、八木は、リーバーマン(Lieberman, M.)による専門職論のなかでも、米国における専門職の倫理綱領採択・作成の歩みについて、以下を引いている。

「全米弁護士会は1908年に綱領を採択。全米医師会は1912年に綱領を採択したが、高度の基準作成の歴史はさらに古い(中略)。最初の州教員組合の倫理綱領採択はジョージア州の1896年である。25年後も、8州のみが専門職倫理委員会を設立したにとどまる。1924年にNEA(引用者注—全米教育協会)が専門職の倫理に関する委員会を設立。本委員会が1929年にNEAで採択された倫理綱領を作成したのである。同倫理綱領は、1941年と1952年に改訂された。」⁴²

日米の倫理綱領の歴史を振り返ると、勧告以前に倫理綱領が作成されているということがわかる。勧告の73項は、「倫理綱領ないし行動綱領は教員団体によって確立されなければならない。なぜなら、この種の綱領は教職の威信を確保し、また合意された原則にしたがった職務の遂行を確保するうえで大きく貢献するからである」⁴³と定めている。そうであれば、ここでは教員団体という語で表されているが、教師の専門家協会あるいは専門職団体が倫理綱領を定めること自体が、教師が専門職として自律的であることを指し示す重要な指標になる。よって、日本の代表的な教職員組合である日教組の倫理綱領にとどまらず、各教職員組合が掲げる倫理綱領やそれに準ずる文書について検討するとともに、各組織を超えた専門職団体としての倫理綱領の策定やそれに向けての議論の進展が俟たれる。

海外に目を向ければ、「ヨーロッパ教師教育協会(ATEE, Association for Teacher Education in Europe)」が注目に値する。ATEEはヨーロッパ圏域に広がる実践と研究の国際交流と共同を目的に活動を進めてきた専門家協会であり、「教師の質の指標の発達・基準・利用などに関する勧告」に向けて活動してきたという実績があることから、専門家協会の自律的で民主的な運営のための参考になる組織である⁴⁴。

本節は主にハンドブックを参照し、教師教育研究における教職員組合に関連する先行研究の到達点を検討した。最大の課題は、教職員組合に関する研究の不足である。「専門職としての教師」を勧告の条文にとどまらず、現実のものとするためには、運動史や諸外国の組織に目を向けるというアプローチが重要である。日本においては長らく教職員組合運動が低迷状況にあるが、視野を広げれば、連帯という新しい動向が見えてくる。

3. 教師教育研究の裾野を広げる新しい連帯—若者による運動の変化とソーシャルメディア

本節では、連帯という視点から、教師教育研究の発展に寄与すると思われる2点の動向を取り上げる。

第一に、若者研究の文脈における運動の変容に関する指摘である。たとえば、中西(2019)は、

労働組合に関して、「自分たち」のやりかたで〈若者の政治〉を具現化する若者について論じている。

「たとえば、集会の場に労働組合旗を持ち込まないでという要求はその象徴事例だろう。労働組合旗は集団としての意思をあきらかにする象徴機能を持ち、労働組合に属していることの社会的・政治的意味をたしかめさせる強い意義を持つから、ユニオンの街頭行動には欠かせないものとして扱われてきた。それが、「自分たち」はそこに属さない(属せない)と感じさせる対象と感じられることは、集会の開放性にかかわる無視できない問題である。「自分たち」の範囲(境界)を発見するのにふさわしいかたちであるかどうかが問われているからだ。」⁴⁵

今日では、労働組合旗なき運動を展開している若者がいる。本来、組合旗はユニオンの街頭行動には欠かせないものとして扱われてきた。なぜならば、組合旗は労働組合の象徴であり、組合に所属する社会的・政治的意味を示すとともに、組合員にそれを再認識させるものであるからである。しかし、それを掲げることによって、組合に属する者たち/属さぬ個人の分断が生まれ、「つながれない者」がでてきてしまう。だからこそ、集会の場に労働組合旗は不必要であるという考え方が生まれている。翻れば、「組合旗を掲げるのとは違う方法で、私たちはつながることができる」という、若者の主張や価値観を透かし見ることができる。

また、一見すると、運動や政治と関わりがあるようには見えないものが、運動として成立し、社会批判を展開している場合もある。たとえば、芸術やファッション、また、デモについてはサウンドデモやラップという表現方法などが挙げられる。こうした文化的側面への着眼は、教師教育研究が苦手としている分野である。しかし、社会文化と運動への無関心は、教師教育研究における運動の捉えを貧しいものにしてしまうだろう。もはや、既存の教職員組合運動の動向に着目するだけでは、不十分である可能性もある⁴⁶。

第二に、インターネット上での活動である。インターネット署名を行うウェブサイト「Change.org」⁴⁷において、「〈緊急署名〉子どもたちの為にも、これ以上教員を疲弊させないで…定時を延ばし残業を隠す「変形労働時間制」は撤回してください!」(2019年9月16日開始)という署名活動が行われた。現職高校教員の斉藤ひでみ氏と、「全国過労死を考える家族の会」公務災害担当の工藤祥子氏が呼びかけ、有識者も賛同人として名を連ねた。この署名活動は、「Change.org」における年間の署名活動の中でも、ユーザーの投票によって「2019 Changemaker Award」に選ばれ⁴⁸、注目を浴びた活動であった。

このように、教育問題に対する教師の声が、ソーシャルメディアによって発信されつつある。内田(2018)は、教師の働き方改革が国民的関心事にまで押し上げられた背景には、「ツイッター」があるとし、次のように指摘する。

「先生たち自身」の主戦場は、ツイッターである。「聖職者」というイメージのもとで口を閉ざしてきた者たちが、「学校」や「職員室」のしほりを超えて、匿名のSNS上で、日頃の思いを訴え始めた。

1人の人間として「つらい」「ブラックだ」と、苦しさや不満を率直につぶやく。そこに、「私もそうです」と声や涙が重なっていく。その結果が、ここまでの大きなうねりを生み出してきた。」⁴⁹

2015年12月に「部活問題対策プロジェクト」、2017年4月には「部活改革ネットワーク」が発足し、インターネット上での発信を続け、現職教師たちの訴えが「リツイート」によって「拡散」されていった⁵⁰。こうした動向は、セクハラや性暴力に対する「#MeToo 運動」や、黒人差別問題に対する「#BlackLivesMatter」のように、「ハッシュタグ」をつけて世界に瞬時に「拡散」されることと共通している。

個人の苦しみに対して、見ず知らずの誰かが、物理的な距離を超えて共鳴するというソーシャルメディアによる「他者とのつながり方」は、スピーディーかつ広範囲に及ぶ可能性のある新たな連帯を生み出す。そして、これまでの社会運動や社会問題の解決のあり方を、大きく変える可能性を秘めている。

ただし、その根底には、既存の教職員組合とそこでの議論が素地となっている事例がある。たとえば、「部活問題対策プロジェクト」がそれにあたる。内田(2017)によれば、教員の部活動の負担は、日教組においては1970年代から議論されており、労働組合である教職員組合が、教員の負担を訴えてもそれほど驚きはなく、かつそれは古い問題であることから、第三者には既視感をもたらすが⁵¹、「部活問題対策プロジェクト」は、組合運動のなかで蓄積されてきた知見を基盤にしつつ、インターネットという新しい手法を活用して問題提起がなされた⁵²。

このように、団結に基づく教職員組合の活動が、団結よりもゆるやかでかつ新たなメディアを活用した連帯や連携というあり方によって、社会へ大きな問題提起をもたらす可能性がある。そして、その問題意識を共有できる仲間同士が繋がる可能性が増す。この可能性を教師にあてはめれば、職場の同僚との関係性という意味での狭義の同僚性ではなく、かつての教職員組合運動がおそらくそうであったように、同じ問題意識を共有する仲間という意味での広義の同僚性が形成される。同僚性について論じた福島(2017)によれば、「教職の専門性の向上も、専門職としての社会的地位の確保も、実際には教師たちによるさまざまな活動(校内外の研究活動、組合や研究会における活動など)を通じて図られるもの」である⁵³。そうであれば、ソーシャルメディアを通じて生まれるつながりや連帯、それが生み出す抵抗や闘争にまで教師教育研究が目配りしていくことが、教師の同僚性研究を新たな段階へと導いてくれるのではないだろうか。

4. 結論

本稿は、教師教育研究における教職員組合運動に関する研究の意義と課題を論じた。しかしながら、先行研究が指摘するように、まずもってその研究の不足は否定できない。そのうえで、先行研究は大別して2点にまとめられる。第一は、日本の教職員組合運動の歴史研究、第二は専門家協会や専門職団体の比較研究である。前者には教育運動と労働運動の両義性がつきまとうものであり、後者は勧告が提起した「専門職としての教師」を日本において実現させるための組織的検討として価値ある研究であった。ただし、教職員組合の組織特性として、複雑性を抱えていることから、既存の組合を安易に専門家協会や専門職団体化するという議論の展開について、社会的合意を得ることには困難が伴う。しかし、教員が専門職たるためには、海外や他職の専門職団体のあり方を参照し、実現に向けた大胆な構想が必要であろう。既存の教職員組合はそれを考えるための素地となるが、その際には、先行研究が指摘した労働組合と職能団体の相克に向き合わねばならないだろう。この点は今後の研究課題である。

現実として、組合加入率を見る限り、教職員組合運動は下火になっていると言わざるを得ない。それは日本のみならず、諸外国に目を向けてみても確認される動向であることを本稿は確認した。

世界を席卷する新自由主義的イデオロギーが教育界を変え、教師の仕事を「個業」や「孤業」とする傾向を強めている。教師教育研究が教師の専門性や専門職性を議論しながらも、連帯に関する研究的無関心を維持してしまうのであれば、意図せざる結果として、めぐりめぐって教師の個人化や孤立を強化しうる可能性がある。今後は、そうではない教師教育研究の方向性を探ることが重要であり、専門職としての教師の職能成長を連帯という視点を含み込みながら捉えていくことに、研究の展開可能性があるだろう。

教師教育研究が教職員組合運動を研究対象とすることの意義は、既存の組合組織が果たしてきた運動の歴史から、教師が同僚や仲間とともに成長・発達してきたプロセスや、教師の生活と労働とを振り返り、専門職としての教師を教師自身が団結して追究してきたことの重要性を再評価することにある。しかし、今日においては教師に限らないことであろうが、団結にはなじまぬ価値観が見て取れ、「共通の目的のために一つにまとまる」という志向が減退し、教職員組合運動の存在感の低下は否めない。教職員組合運動の研究対象としての限界は、組合加入率の低下という趨勢と、それが意味する教員の価値観の変化とは切り離せない。したがって、団結から連帯という動向へと、教師教育研究が視点を変えていくことが重要になる。教員文化、同僚性、教師の価値観や意識といったこれまでの教師教育研究の射程として取り組んできた内容に加えて、運動の萌芽になりうるソーシャルメディアにおける連帯や、若者文化の象徴となる運動、政治、芸術といった一見すると教育とは無関係に見える社会文化の領域にまで研究関心を広げ、連帯の有り様を読み解くことが教師教育研究をより豊かなものにしてくれるだろう。

現場の教師の喜び、苦しみ、つらさに対して、学問はどのように向き合えるのか。教師による運動が下火になっている状況では、その声は大きなものにはなりにくい。地域や学校段階で比較すれば、ときに矛盾をはらむ複雑な声に対して、教師教育研究はどれだけ耳を傾けられるのか。その声の多様性をすくいとるだけの感性や繊細さを備えた、教師教育研究を発展させたい。「個」や「孤」とは逆行するベクトルを意識し、日本社会の新しい連帯の動向を捉えながら、教師教育研究の新たな地平が切り開かれていくだろう。

引用・注

- 1) 佐古秀一（2005）「学校の組織とマネジメント改革の動向と課題」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』No. 31, pp.60-61.
- 2) 高木宏康・藤井基貴・加藤弘通（2012）「小学校教師の校内研修に対する認識」静岡大学教育学部附属教育実践総合センター『静岡大学教育実践総合センター紀要』第20巻, pp.163-164, p.166.
- 3) 平尾実美（2020）「学校教員の疲弊構造を探る：離職経験者の語りからの一考察」北海道大学『公教育システム研究』第19号, p.45-46.
- 4) 日本教職員組合編（1968）『ILO・ユネスコ教員の地位と日本の闘い』日本教職員組合, pp.28-29.
- 5) デジタル大辞泉参照。URL：<https://www.weblio.jp/content/%E5%9B%A3%E7%B5%90>（最終閲覧日2021年3月24日）
- 6) デジタル大辞泉参照。URL：<https://www.weblio.jp/content/%E9%80%A3%E5%B8%AF>（最終閲覧日2021年3月24日）
- 7) 自己責任論の問題性を批判し、社会を作り変える発想の重要性や、それに基づく運動や実践については、次の書籍などで論じられている。吉崎祥司（2014）『「自己責任論」をのりこえる—連帯と「社会的責任」の哲学』学習の友社、長谷川公一編（2020）『社会運動の現在—市民社会の声』有斐閣、田中裕子・法政大学社会学部「社会を変えるための実践論」講座（2019）『そろそろ「社会運動」の話しよう 改訂新版—自分ゴトとして考え、行動する。社会を変えるための実践論』明石書店。

- 8) 社会文化学会編(2020)「特集の趣旨」『社会文化研究』第22号、pp.5-6.
- 9) 中西新太郎(2020)「インタビュー 若者の生活現実と“政治”への回路」(聞き手:南出吉祥、早坂めぐみ)社会文化学会編(2020)『社会文化研究』第22号、pp.7-28.
- 10) 荒井文昭(2017)「教職員組合運動」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、p.59.
- 11) 跡部千慧(2020)『戦後女性教員史—日教組婦人部の労働権確立運動と産休・育休の制度化過程』六花出版.
- 12) メアリー・コンプトン、ロイス・ウェイナー(佃繁訳)(2017)「教員組合と社会正義」、マイケル・W・アップル、ウェイン・アウ、ルイ・アルマンド・ガンディン編、長尾彰夫、澤田稔監修『批判的教育学事典』明石書店、pp.471-488.
- 13) 同上、p.471, p.485.
- 14) 日本教師教育学会編(2017)『教師教育研究ハンドブック』学文社.
- 15) 勧告の条項は、日本教職員組合(1968)所収の「教師の地位に関する勧告全文」を参照した。日本教職員組合編(1968)『ILO・ユネスコ教員の地位と日本の闘い』日本教職員組合.
- 16) 答申の本文は次のwebサイトを参照。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/540101.htm
(最終閲覧日2021年2月15日)
- 17) ここで広田が具体的に挙げている改革案や諸政策を列挙するならば、新設道徳につながる岡野文相による「修身科の復活」案、教員の政治活動の禁止をねらった義務教育費国庫負担法案廃案などに加え、「実際に進展した主要なもの」としては、「一九五二年の文部省設置法改正、中央教育審議会の設置、市町村教育委員会全面設置、五四年の「教育二法」の制定による教職員の政治的活動の制限、五五年の教科書調査官制度、五六年の「教育三法案」と結果としての任命制教育委員会への転換、文部省による学校管理規則制定の推進、五七年からの勤務評定の全国への導入、五八年学習指導要領の告示化」などがある(広田, 2020, pp.4-5)。広田照幸(2020)「社会の変化と日教組」広田照幸編『歴史としての日教組下巻—混沌と和解』名古屋大学出版会、pp.2-19.
- 18) 川村他(2019)の表7, 8を参照。川村光・紅林伸幸・金子真理子・望月耕太(2019)「教師の力量形成の変容:2011年度・2017年度質問紙調査の結果から」関西国際大学『研究紀要』20号、pp.13-32.
- 19) 松田(2018)の表12.10を参照。松田洋介(2018)「闘争なき時代における教師の政治意識」久富善之・長谷川裕・福島裕敏(2018)『教師の責任と教職倫理』勁草書房、pp.292-313.
- 20) 和田悠(2020)「戦後社会と市民運動」社会文化学会編『学生と市民のための社会文化研究ハンドブック』晃洋書房、pp.86-87.
- 21) 布村育子(2018)「教員組合」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版、pp.422.
- 22) 広田照幸(2020)「はじめに」広田照幸編『歴史としての日教組上巻—結成と模索』名古屋大学出版会、p.2.
- 23) 徳久恭子(2020)「法的地位の変化とその影響」広田照幸編『歴史としての日教組上巻—結成と模索』名古屋大学出版会、p.160.
- 24) 同上、p.185.
- 25) 市川昭午(1986)「教師=専門職論の再検討」市川昭午編『教師教育の再検討1 教師=専門職論の再検討』教育開発研究所、p.19.
- 26) 荒井文昭(2017)「教職員組合運動」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、pp.58-61.
- 27) 佐藤修司(2017)「教職員組合における研修」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、pp.302-305.
- 28) 金馬国晴(2017)「自主的研究団体による研修」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、pp.298-301.
- 29) 佐藤、前掲書、p.303.
- 30) 金馬、前掲書、p.300.
- 31) 佐藤、前掲書、p.303.
- 32) 佐藤、前掲書、p.305.

- 33) 同上.
- 34) 跡部, 前掲書, p.190.
- 35) 柴田義松監修、阿原成光・梅原利夫・小佐野正樹・中妻雅彦編（2007）『子どもと教師でつくる教育課程試案』日本標準.
- 36) 辻野けんま（2017）「ドイツの教師教育」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, p.149.
- 37) 同上, p.148.
- 38) 同上, p.149.
- 39) 八木英二（2017）「教師の専門家協会」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, p.330.
- 40) 同上.
- 41) 広田照幸・富士原雅弘・香川七海（2020）「「教師の倫理綱領」の作成過程」広田照幸編『歴史としての日教組上巻－結成と模索』名古屋大学出版会, p.289.
- 42) 八木, 前掲書, p.330.
- 43) 日本教職員組合, 前掲書, p.466.
- 44) 八木, 前掲書, p.332.
- 45) 中西新太郎（2019）『若者は社会を変えられるか？』かもがわ出版, p.63.
- 46) たとえば、2018年に私学教員ユニオンが発足し、労働運動として新しい展開を見せている。私立学校について見れば、既存の教職員組合としては、日教組に加盟している日本私立学校教職員組合、全教に加盟している全国私立学校教職員組合連合がある。
- 47) 「Change org」URL <https://www.change.org/>（最終閲覧日 2021年1月30日）
- 48) 斎藤ひでみ（2020）「変形労働時間制は教育現場に何をもたらすか？」内田良、広田照幸、高橋哲、嶋崎量、斎藤ひでみ『迷走する教員の働き方改革』岩波ブックレット No.1020、岩波書店、pp.64-66.
- 49) 内田良（2018）「はじめに－先生たちが職員室を変える！」内田良・斎藤ひでみ編『教師のブラック残業』学陽書房、p.4.
- 50) 同上、pp.4-7.
- 51) 内田良（2017）『ブラック部活動』東洋館出版社, p.182.
- 52) 同上, pp.182-183.
- 53) 福島裕敏（2017）「同僚性」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、p.30.

6. 教師教育学領域における質的研究方法を用いた論文の質的分析 －方法または方法論に関する要件より－

三品 陽平（愛知県立芸術大学）

1. 背景・動機

『教師教育研究ハンドブック』（2017年）のレビューを行う今期の課題研究Ⅰ部会において、筆者は「第二部 教師教育の研究方法」「第8章 質的研究」を担当した。そして、該当個所の整理の他、教師教育学領域の質的研究の動向をつかむことを目的に、『日本教師教育学会年報』に掲載された質的研究論文に目を通した。すると、研究内容の質は別として、研究方法の質に関してある傾向のあることを感じた。その傾向とは、質的研究方法を用いた論文（以下、質的研究論文）の方法または方法論に関する諸要件（以下、方法関連要件）についての説明不足である。方法とは、主にデータ収集やデータ分析に関わることであり、方法論とは、研究上の前提や価値、枠組みを定めるもののことである¹。したがって、方法関連要件とは、例えば調査デザイン²の明示や、データの収集手法および分析手法の説明など、その研究の方法や方法論を説明する上で必要な諸項目のことである。

質的研究はその特性上、調査デザインごとの差異が大きい。また、研究ごとに方法や方法論そのものを考案・工夫する余地がある。その結果、各研究で（詳しく）書くべき事項や（詳しく）書く必要のない事項も異なってくる。これらを踏まえると、すべての質的研究に対して一律に適用できる方法関連要件一覧はないだろう。

しかしながら他方で、多くの質的研究において重要視される方法関連要件があることも確かである。例えば、そもそも当該研究がいかなる調査デザインをとっているのかという情報は、研究全体を評価する上で不可欠である。なぜなら上述したように、デザインごとに方法（論）上の（詳しく）説明すべき要件が変わるからである。こうした、多くの質的研究において重要視される方法関連要件のリストをもとに、質的研究論文がそれら要件を十分説明しているかどうかを確認することには意味がある。

いかに研究内容が優れていても、研究方法（論）の説明が不十分であったり不明瞭であったりする場合、当該研究論文の読者はその内容をどう受け止めていいか戸惑うことになるだろう³。また、後続する研究がよって立つ基盤としては心もとないものになる。したがって、諸論文に対する「方法関連要件についての説明不足」という筆者の個人的印象は印象にとどめていい性質のものではなく、より詳細に検証する必要があるものだと考える。その検証を通して、教師教育学領域の質的研究の方法（論）上の弱みを明らかにすること、さらには、その弱みの背景となる要因を探ることは、教師教育研究の着実な発展に対する重要な示唆をもたらすように思う。

2. 目的

そこで本研究は、教師教育学領域の質的研究論文が方法関連要件をどの程度満たしているの

かについて、その全体的傾向を明らかにすることを目的とした。

3. 方法

(1) 質的研究論文の評価基準項目および評価尺度

① 評価基準項目について

Standards for Reporting Qualitative Research(O'Brien et al. 2014)(以下、SRQR)を参照しつつ、American Psychological Association(以下、APA)のQualitative Design Reporting Standards(JARS-Qual)⁴(以下、JARS-Qual)(APA 2020)の質的研究に関わる部分を基礎とし、筆者が評価基準項目一覧を作成した。

SRQRは、多様な質的研究を批判的に評価するために必要とされる諸基準をチェックリストの形で21項目にまとめたものである。国内外の医療系の複数の学会において、すでに論文執筆ガイドラインとして指定されていることや、既存の質的研究の報告基準を比較した研究において高い評価を受けていることから、現時点において信頼できる基準の一つであると考えられる(大谷 2019: 116)。医療系の質的研究を念頭において作成されているものの、各項目は他領域においても十分適用し得るほどに抽象化されていると判断し、本研究のパイロット的調査にあたる研究⁵においてはSRQRを基礎としたチェックリストによって質的研究論文を分析した。その結果、対象となった論文全体の傾向性を見る上で有用であることが明らかとなった。ただし、各項目の具体性が欠けていることや、各項目に対する説明が簡潔に過ぎることから、分析過程において判断に迷う場面が多くあった。

SRQR以外の質的研究報告基準として現在注目を集めているものとして、APAのJARS-Qualがある。

APAは心理学系において世界最大の学会である。APAスタンダードという論文書式は世界で広く用いられており、いわば論文作成マニュアルとみなされている(能智 2019: 45)。2019年10月に発刊された新版(第7版)のAPAスタンダード(APA 2019)には、質的研究論文に関するスタンダード、すなわちJARS-Qualが新たに含まれた。今後、JARS-Qualは少なくとも世界の心理学領域における質的研究論文に対して大きな影響を及ぼすと考えられる。

JARS-QualはSRQRと比較して、質的研究論文を評価する上での諸項目の具体性が相対的に高く評価に用いやすい。また、JARS-Qualを作成する経緯や用語の説明などが記された報告書(Levitt et al. 2018)があることや、APAスタンダード(第7版)やJARS-Qualのマニュアル本(Levitt 2020)がすでに発刊されていることにより、評価の前に各項目の内容や意図を理解することが容易である。さらに、ほぼSRQRの評価基準項目を包含している点、そして、心理学系以外の「広範囲にわたる社会科学にとっての有用性を持っている」(Levitt et al. 2018: 26)ことから、本研究ではJARS-Qualをもとにして評価基準を作成することとした。

ただ、JARS-Qualは、完成した質的研究論文の諸要件を評価するために作成されたものではない。あくまで、質的研究論文作成時に参考とするガイドラインとして作成されたものである(Levitt et al. 2018: 28)。また、方法関連要件にとどまらず、例えば題目や結論など、論文全体に関する要件が挙げられている。そこで本研究では、論文評価を前提として作成されたSRQRを参考にしつつ、JARS-Qualの方法関連要件だけを取り上げて、本研究で用いる評価基準項目一覧を作成した(表1、本稿末尾参照)。

作成した評価基準36項目は、JARS-Qualの小項目を基本的に流用している。ただ、JARS-Qual

の小項目の数が多いことや、意味的に重なる小項目があることなどから、簡素化を目的に、一部の
 小項目を統合したり省いたりした⁶⁷。

②評価尺度について

評価尺度は基本的に、以下のように3段階とした。（表2）

表2 評価基準項目の基本的な評価尺度

評点	項目
3	評価項目について方法論的整合性の点から十分に記述されている。
2	評価項目についてなにかしら記述されている。
1	評価項目について記述されていない。

方法論的整合性とは、JARS-Qual で非常に重視されている概念であり、複数の小項目からなっている。それは、読者に説得力ある形で質的研究の価値を評価してもらうための信用性 (trustworthiness)⁸ の基準に基づいて作られた、質的研究の厳密性 (rigor) を示すための要件である。探究アプローチ⁹ や調査デザインといった方法論の概観を示す事項に対して、選択された方法 (データ収集手法、データ分析手法等) が整合しているか否か、あるいは、掲げる研究目標を達成したり研究の特異性を扱ったりする上で研究方法が有効に機能しているかどうかを問うものである (Levitt et al. 2018: 33)。ただ、先にも述べた通り、意味の重なる項目があったり項目数が多かったりすると、評価が煩雑でわかりにくくなることから、「方法論的整合性」の諸項目をほかの諸項目に統合し、評価尺度として用いることとした。たとえば、「方法論的整合性」の小項目として「データの十分さ」を問うものがあるが、これは、「参加者の募集」に関わる小項目「データ収集停止の決定に関する合理的説明を述べる」といったものと統合した。そして、質的研究論文を評価する際に、データ収集停止の決定に関する説明に関して何も書いていなければ1、なにかしら書いてあるならば2、そして、探究アプローチや研究目標等の観点から方法論的整合性をもって十分記述されているならば3、というようにした。こうした手法のとれない「方法論的整合性」の小項目については、評価項目として残してある。

なお、方法論的整合性に関わらず通常の研究であれば記述が求められる項目 (項目 No.35「基金元や貢献者への謝辞」、No.36「利益相反」) については、書かれているものは3、それ以外は評価対象外とした。また、「方法論的整合性」の小項目に、方法論的整合性を補強するいくつかの手法 (例えば、トランスクリプトされたデータの参加者へのフィードバックや、多様な情報源や諸発見あるいは調査者によるトライアンギュレーションなど) が例示されている。これらに関しては、各論文がそうした補強手段を用いているか否かを示すにとどめている。

(2) 評価・分析対象

『日本教師教育学会年報』第1号から第28号 (2019年発刊) までに掲載された質的研究論文39本を分析対象とした。

『日本教師教育学会年報』には特集論文、研究論文、実践研究論文¹⁰、実践報告¹¹などが含まれている。そのうち研究論文と実践研究論文から「質的データを質的に分析¹²していること」を基準として質的研究論文を選択した。

「実践研究論文」は、名称上、研究論文であるものの、学会誌における「研究論文」の要件として挙げられる「オリジナリティを根拠づける論理・実証性」が求められていない。言い換えれば、「実践研究論文」は一見したところ「研究論文」の一種であるにもかかわらず、経験的データを適切なデータ収集手法・データ分析手法で扱うことが求められておらず、内実としては「実践研究論文」以前に存在した「教師教育の実践報告」と同一である¹³。以上を踏まえると、「実践研究論文」を今回の分析対象から外すほうが、各著者の意図からして適切かもしれない。しかし、本研究では、日本教師教育学会の内部規程を必ずしも把握していない読者の立場に立ち、研究論文と名のつくものに対しては評価すべきであると判断し、「実践研究論文」も分析対象に加えた。

また、量的分析と質的分析を含むミックス・メソッドを用いた研究もあった。そのうち、質的分析が主であるか、質的分析と量的分析の扱いが同程度のものについては分析対象とした。ただし、ミックス・メソッドを用いた論文のうち、質的研究の部分のみに焦点を当てて評価することが難しく感じられるものが1本あったため、その論文を対象から除外した。さらに、質的研究かどうか判別しにくい研究2本を対象から外している。

なお、一つの論文において複数の質的データ(例えば感想文とインタビュー)を収集し個別に分析しているものがある。そうした論文については、データ収集やデータ分析に関する部分について、分けて評価した。

(3) 評価の手続き

表1に示した評価基準項目一覧について3段階の評価尺度を用いて筆者が単独で評価を行った。本研究の評価では、評価尺度2と3の区別において評価者の主観性が強く出る。それに対して、評価尺度1と2の区別は、「記述があるか、記述がないか」であるため、比較的客観的であると考えられる。

評価の手続きとして、まず、上述した評価基準項目一覧の素案を作成した。次に、『日本教師教育学会年報』第1号から第28号までの研究論文と実践研究論文に目を通し、質的研究論文として評価する対象を選んだ。そして、いくつかの論文を実際に評価しつつ、評価基準項目を修正したり各項目の評価尺度を調整したりした。最後に、最終的な評価基準項目一覧および評価尺度を確定し、対象論文39本を評価した。

論文ごとの特徴によって、評価することのできない項目が論文ごとに現れた。そのような場合は未評価としている¹⁴。

評点3で評価する方法論的整合性については、通常、「1. 探究アプローチ」や「2. 調査デザイン」に基づいて判断することになる。しかし、ほとんどの論文でこれら項目に関する記述がみられなかった。そのため今回は、探究アプローチや調査デザインの記述がなくても、当該論文の目的や内容からそれらを推測することによって方法論的整合性の評価を行った。¹⁵

4. 分析結果

(1) 質的研究論文の掲載数と掲載割合の推移

まず、『日本教師教育学会年報』の質的研究論文の掲載数と掲載割合の推移を図1、図2で提示する。

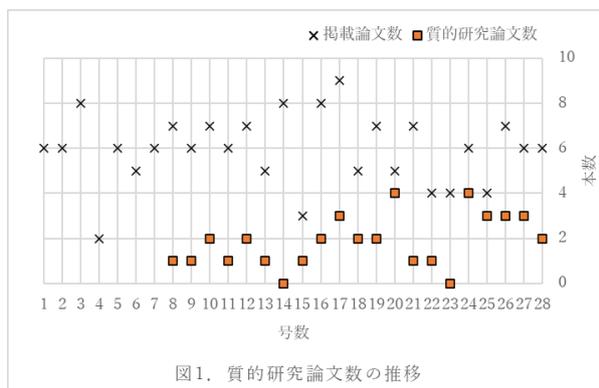


図1. 質的研究論文数の推移

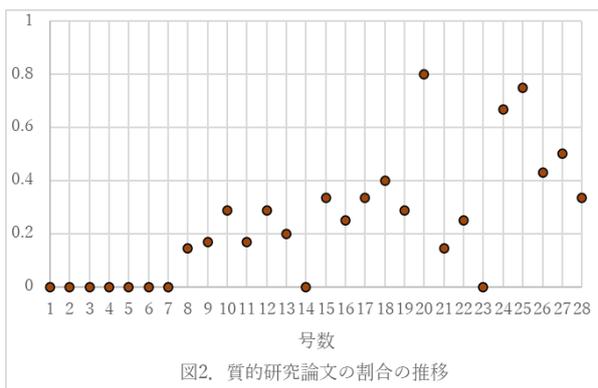


図2. 質的研究論文の割合の推移

このように、質的研究論文の割合は発刊当初に比べて増加していることがわかる。

(2) 評価基準項目の分類

36 の評価基準項目のうち、項目 No.34 はどのような手段を用いているかを確認するものであり、それ以外の 35 項目は 3 段階の尺度で評価するものである。この 35 項目の内容を整理すると、相対的にではあるが、「形式的に記述可能な項目」(以下、形式的項目と略記し、項目 No.に{}をつける)と「調査デザイン等に応じて記述内容を考える必要のある項目」(以下、非形式的項目と略記し、項目 No.に[]をつける)に分けることができる¹⁶。形式的項目には、人数や時間、回数といった数値を尋ねるもの({5}{20})や、複数の予測可能な選択肢からの選択を求めるもの({8}{16}{24}{28})、簡潔に答えることが可能なもの({19}{23}{27}{32}{35})がある(計 11 項目)。それに対して、非形式的項目は、どのような探究アプローチ・調査デザインを採用しているかや、いかなるリサーチ・クエスチョンを探究するか、あるいは、研究対象となる現象の特殊性をどう扱うかなどに応じて記述内容が大きく変わり得る内容を問うものであり、上述した 11 項目以外の 24 項目がそれにあたる。こうした各項目の特性にも配慮しつつ、以下で評価の結果を示す。

(3) 評価の結果

① 全体的評価

評価の結果を表 3 に示す(表 3、本稿末尾参照)。

3 段階の尺度で評価した 35 項目のうち、評価対象数が 0 であった項目[13][17][18][31][32][36]については以下で言及しない。また全体の傾向を見るため、評価対象数が少なかった項目[11](評価対象数 3)、[15](評価対象数 5)、[30](評価対象数 3)、[35](評価対象数 8)についても以下で言及せず、残りの 25 項目(形式的項目数 10、非形式的項目数 15)について論じる。

上記 25 項目に関して、すべての論文をあわせた各尺度の割合は、評点 1 が約 55.3%、評点 2 が約 15.3%、評点 3 が約 29.4%であった。項目で見ると、25 項目中、16 項目において評点 1 の評価割合が最も高かった。具体的には[1][2][3][4][7][8][9][10][12][14][19][22][24][25][26][27]であり、そのうち形式的項目が 4 項目、非形式的項目が 12 項目である。評点 3 の評価割合の高い項目は[5][6][20][21][23]であり、そのうち形式的項目が 3 項目、非形式的項目が 2 項目である。

	形式的項目	非形式的項目
--	-------	--------

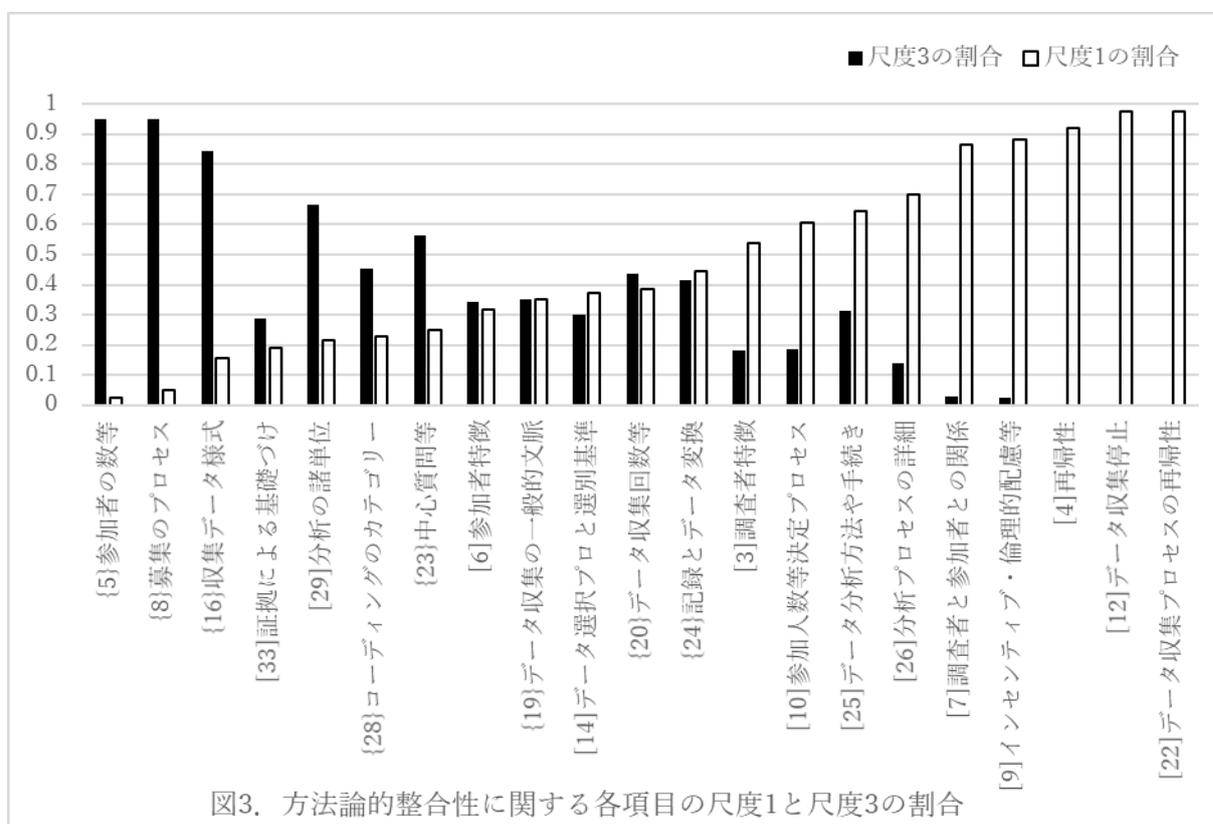
全体的傾向として、評点1の評価を受けた項目が多い、つまり、方法（論）に関する記述の不足しているものが多いこと、また、特に非形式的項目でその傾向のあることがわかる。形式的項目と非形式的項目を分けて各評点の割合を見ると表4の通りであり、明らかに形式的項目より非形式的項目のほうが低い評価となっている

評点1の割合	41.6%	約65.0%
評点2の割合	12.6%	約15.5%
評点3の割合	45.8%	約19.5%

表4 形式的項目と非形式的項目の各評点の割合

②方法論的整合性についての評価

次に、採用された方法等（データ収集手法、データ分析手法等）が探究アプローチや調査デザインなどと整合しているかどうかを問う方法論的整合性に注目する。対象となる項目は、[3][4][5][6][7][8][9][10][12][14][16][19][20][22][23][24][25][26][28][29][33]である。各項目について、評点1と評点3のものを、評点1の割合の低い順に並べると図3のようになる。



全体的には、方法論的整合性を満たした論文の割合が少ないと言える。特に、非形式的項目（[]の項目）は、評点1について高い割合に偏る傾向があるのに対して、形式的項目（{}の項目）が低い割合に偏る傾向のあることがわかる。

また、図3には含めていないが、方法論的整合性を考える上でそもそもの基礎となる「[1]探究アプローチ」「[2]調査デザイン」は、評点1の割合がそれぞれ79.5%、66.7%と、多くの論文で言及されていない。このことは、方法論的整合性の以前に、方法論について論文中に記載する必要性が十分意識されていないことを示唆している。

③時系列ごとの評価

『教師教育学会年報』1号から28号を「1-7号」「8-14号」「15号-21号」「22号-28号」と便宜的に4区分に分けた。「1-7号」では質的研究論文に該当するものはなかった。それ以後の3区分の各評点の割合は表5の通りである。

8-14号と22-28号を比較すると、後者のほうが評点1の割合が減り、評点3の割合が増している。

表5 年代区分ごとの各評点の割合

	8-14号	15-21号	22-28号
1の割合	54.9%	61.7%	49.5%
2の割合	14.1%	12.6%	18.3%
3の割合	31.0%	25.7%	32.2%

ただ、両方とも顕著な変化とまでは言えない。

15-21号は、他の時期と比べて評点1の割合が高く、評点2の割合が低い。形式的項目と非形式的項目に分けて割合を確認しても、顕著な特徴は見られなかった。

④研究論文と実践研究論文の比較

表6 研究論文と実践研究論文の各尺度の割合

	研究論文	実践研究論文
1の割合	54.5%	57.1%
2の割合	14.1%	18.2%
3の割合	31.4%	24.7%

研究論文28本と実践研究論文11本に分け、それぞれの各評点の割合の平均を見ると表6の通りである。

実践研究論文と比べて研究論文のほうが方法(論)上の記述が多い。なお、非形式的項目だけに注目すると、評点3では、研究論文の記述の多さが目立つ(研究論文は24.2%、実践研究論文は14.7%)。

5. 考察

(1)研究方法(論)に関する記述の薄さ

本結果から、分析した論文全体の傾向として、方法関連要件の記述割合が低いことが明らかとなった。とりわけ、記述自体がされていない評点1の割合が高かったことは、評価者の主観によらず、方法(論)に関する記述の少なさを示している。

また、評点3の割合の低さ、つまり、方法論的整合性を満たしている割合の低いことが見いだされた。評点2と評点3の区別については、今後、評価者間信頼性を測定するなど、精度を高める必要があるものの、上述した評点1の割合の高さは、方法論的整合性が論文中で十分示されていないことを間接的に確認している。

どの項目についてどれだけの評価を得れば方法(論)的に十分なのかは論文ごとに異なる。とはいえ、本結果は、『日本教師教育学会年報』に掲載された質的研究論文の傾向として方法(論)に関する記述が薄いことを示している。「4.3.3 時系列ごとの評価」より、近年の論文において記述が若干多い傾向であったものの、顕著に増加しているわけではないことから、今後さらに記述を充実させていく必要があるだろう。

もちろん以上のことをもって各研究の質が低いことにはならないことは急いで追記しておきたい。筆者は分析をしながら、方法(論)的には十分とは言えないものの、その内容に惹きつけられる研究が多くあることも実感した。とはいえ、方法(論)上の記述の不十分さが各研究の質を毀損することも確かであるだろう。

ところで、方法(論)に関する訓練は通常、大学および大学院を通じて行われているはずであり、

その重要性は研究者であればだれもが理解するところである。では、なぜ、今回のような結果が生まれたのであろうか。以下、その要因について若干検討したい。

(2) 質的研究の方法論に対する意識の低さ

社会科学領域における実証主義の支配的影響力についてプラサドは次のように述べる。

定量データや統計手法を使っていないときでさえも、質的研究の前提や価値観に影響を与えつつける実証主義のいまだに続く魅力はもっとも手ごわい。実際、社会科学における多くの研究(…中略…)は、実証主義的であるべきではないかというさまざまな形をもつ不安にさいなまれており、その不安は慣例的な実証主義の水準に合わせたいという熱意として現れる。(プラサド 2018: 6)(中略は本論筆者による)

以上の指摘は2005年になされたものであるが、APAが2018年に質的研究論文の基準を作成した経緯からしても、プラサドの指摘は現在においても有効であると考えられる。

自らが実証主義的前提に依拠していることを自覚しないままに研究者が実証主義的ではない質的研究をしようとする場合、表面的には質的研究方法に従いながら、さまざまな点で実証主義的な基準に引きずられることになる¹⁸。すると、質的研究論文で求められる記述が手薄になったり、適切ではない形で妥当性、信頼性、客観性を強調する記述をしてしまったりする。

このことは裏を返せば、自らがよって立つ質的研究の方法論に対する意識の低さを意味している。

実証主義的研究であれば、暗黙のうちに、確立された実証主義の前提や基準に従うことになるため、方法論的な意識を強く持つ必要はないのかもしれない。それに対して、実証主義の前提や基準に対する反動として生まれた経緯を持つ質的研究¹⁹の方法論は実証主義とは異なるし、しかも、多様でまとまりがあるとは言いがたい。したがって、自ら依拠する方法論を模索しないままに質的研究に着手した場合、実証主義に流れたり、投稿予定の学会誌にすでに掲載された質的研究論文に倣ったりと、一貫性を損なった研究となってしまう²⁰。

本研究の結果も、方法論への意識の低さを示唆している。方法論の概観を示す「[1]. 探究アプローチ」や「[2]. 調査デザイン」の評点1の割合は[1]で79.5%、[2]で66.7%であった。また、方法論的整合性に関しても、図3の示す通り、その説明を十分に行っている論文の少ないことがわかる。とりわけ、非形式的項目において、記述がない、あるいは不十分なものが多くあることは、「なぜこの方法なのか？」ということが十分検討されていないことを示唆している。

(3) 「方法論に対する意識の低さ」を示唆する分析結果

本研究結果から、この意識の低さが顕著に表れている箇所を2点あげておきたい。ひとつは、「[3]. 調査者の特徴」についての記述があっても「[4]. 再帰性」すなわち、調査者の特徴が研究全体にどう影響しているかに関する記述がないというものである。「調査者の特徴」に触れた論文26本中、再帰性になんらか触れている論文はわずか4本であった。

質的研究はしばしば、「調査者の特徴を書くものだ」と考えられているが、上記のことは、「なぜ書くか」という点にまで意識が及んでいないことを示唆している。たとえばある研究者が自らの授業実践を研究対象とする場合、「私が授業者である」と書くことは必要であるかもしれない。しかし、「なぜ

書くか」と言えば、授業者である研究者が自らの実践を対象とすることによる研究への影響を説明しなければならないからである。授業者であることは同時に学生評価者でもあり、そのことが研究全体に影響を及ぼすならば、どう影響するのか、あるいはその影響をどのように扱うのかを検討しなければならない。

もう一つは「[9].インセンティブ・倫理的配慮等」の項目の評価の低さについてである。本項目で評点1の割合、つまり全く記述のない論文の割合が約88.1%と高かった理由の一つとして、『日本教師教育学会年報』への投稿時に提出が求められる「投稿論文執筆確認シート」に、「人権の保護及び法令等の遵守への対応が適切になされている」という項目のあることが指摘できる。そこで確認されたのだから、研究参加者に対する倫理的配慮を論文内で記載しなくてもよいという判断をした執筆者がいる可能性がある。

しかし、学会による確認によって投稿論文の倫理的配慮の十全さが保証されることと、論文内において、方法論上の観点から倫理的配慮について記述することとは別のことである。例えば、自らの授業実践で得られる学生のコメントを研究データとして用いる場合、どのような形で協力を求めたのかという説明(例えば、研究者の目の前で書かせたのか否か、参加の拒否権があったのかどうか、拒否したことが学生の成績に影響しないことをどう担保するか、等)は、方法論的整合性の関連で重要であると考えられるならば、論文中に記載される必要があるだろう。方法論への意識はこうした記述とつながっている。

(4)方法(論)上の説明不足の他の要因

次に、本研究の結果から示されるものではないものの、今後、検討すべき事項として考えられるその他の要因についても言及しておきたい。

①学会年報の文字数上限の制約

実証主義に縛られているのは研究者だけではない。学会もまた縛られていると見ることができる。『日本教師教育学会年報』の投稿要領によると、投稿論文の文字数上限は約16,000字である。この上限はほかの教育系学会と比較して決して低いわけではない²¹が、だからと言って質的研究論文にとって妥当な上限であるわけでもない²²。

質的研究論文は実証主義的な量的研究論文と比較して、方法(論)上の説明に文字数を割かざるを得ない。しかし、研究者にとって伝えたいことは、基本的に、その方法(論)ではなく内容である。すると、文字数上限の制約下に置かれた質的研究者が研究結果や考察の記述を優先し、研究方法(論)の記述を削るという判断をしている可能性がある。このことは、分析した39論文中、38論文が10頁かそれ以上(残り1論文は9頁)であったことから示唆される。

また、特に実践研究論文においては、実践記述の分厚さが求められるため、方法(論)を犠牲にする傾向が高まるかもしれない。このことは、「4.3.4 研究論文と実践研究論文の比較」において、研究論文よりも実践研究論文における方法(論)上の記述の薄いことが示されたことにも示唆されている。

②教師教育研究への現職教師の参入の増加

2008年から開設が始まった教職大学院の存在は、現職教師が教師教育研究に参入する土壌となっていることから、教職大学院生数の増加に伴って、教師教育研究を行う現職教師が増えている

ことが予想される。一般的に言って、彼らは、研究領域への新規参入者と同様に、量的な研究の訓練も質的な研究の訓練も受けていない。そして、現職教師にとっては、「質的研究が着手しやすく見える」(大谷 2019: 240)という指摘がなされている。質的研究でなければ探究できないリサーチ・クエスチョンを扱っているなど、積極的な理由によって質的研究を選択する現職教師もいるだろうが、『「数値を扱う」のが嫌だ」(シュワント 2006: 187)という消極的理由や、日常使いなれた言葉で研究ができるという安直な理由によって質的研究を選ぶ者もいるだろう。そして、たとえ積極的理由で質的研究を選んだ現職教師であっても、教職大学院での研究期間・時間が限られていたり、現場と大学の往復で落ち着いて基礎研究ができなかったりと、質的研究の方法(論)に習熟することなく論文を書くことが強いられているかもしれない。これら事情もまた、方法(論)の整わない質的研究論文の増大を教師教育学領域にもたらしている可能性がある。もちろん、安直な質的研究の選択は、筆者自身を含めた研究者においてもあり得るだろう²³。

③実践研究論文と実践報告の曖昧な境界線

日本教師教育学会における実践研究論文は実践報告に近い(あるいは同様の)位置づけを与えられているため、その執筆者が方法関連要件にあまり関心を払っていない可能性がある。それが、方法(論)の記述の薄さにつながった可能性がある。ただ、これは日本教師教育学会のみが抱える課題とは言いきれない。質的研究の隆盛によって、研究論文とそれ以外の記述形式(例えば自叙伝など)の境界があいまいになりつつある。この区分が必要なかどうか、必要であるとすればどのように区分できるのか、といった問題は経験科学全体の抱えるものである。その一現象として、教師教育学会における実践研究論文と実践報告の曖昧な境界線の問題は検討される必要があるだろう。

6. 示唆:今後の教師教育研究に向けて

(1)質的研究の方法論に対する個人の意識向上の必要性

『日本教師教育学会年報』に掲載された質的研究論文の方法(論)に関する記述が不十分である、という本研究の結論は、実証主義がまだまだ強い影響力を持つ社会科学の慣習とそれに伴う研究者個人の方法論への意識の低さ、学会誌の投稿要領による制約、そして、新規参入者の存在など、複数の要因によって支えられていると考えることができる。この中で、各研究者が個別に取り組める問題は、方法論に対する意識の向上であるだろう。

ここで改めて方法論とは何かを整理すると、その論点は以下の7つに集約されるという。(シュワント 2009: 208)

- 1) 調査研究する価値のある問題はどのような種類のものか。
- 2) 研究可能な問題や検証可能な仮説とはどのようなものか。
- 3) 特定のデザインや手順を用いて調査研究できるような形に、いかに問題を枠づけるか。
- 4) 正当で保証された説明とはどのようなものを理解する方法。
- 5) 一般化可能性の問題をどのように判断するか。
- 6) データ生成のための適切な方法をどのように選びどのように発展させるか。
- 7) 問題、データ生成、分析、論証の間の論理的な関連付けをどのように発展させるのか。

つまり方法論とは、なぜその研究目的、内容、方法を選択したのかに答えるものであり、方法論

的整合性を保つためのいわば基盤である²⁴。そしてこの「なぜ」に答える方法的な考察には必然的に形而上学的な問い、すなわち存在論や認識論や価値論（倫理学）に絡んだ哲学的争点が含まれている。つまり、方法論は、方法の選択や運用を規定するものであると同時に、研究者のよって立つ形而上学に規定される、あるいは相互作用するものであると言える。図式的に示せば次のようになる（図4）²⁵。

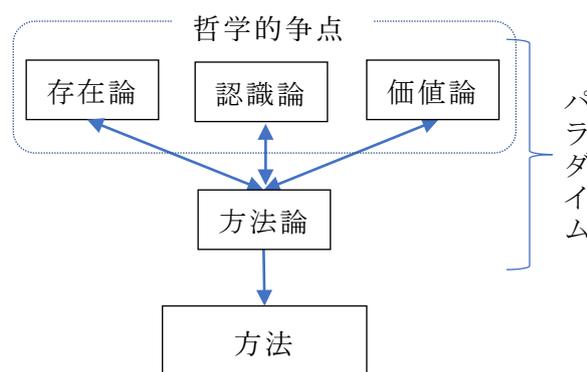


図4 方法、方法論、哲学的争点の関係図

繰り返しになるが、プラサドの指摘にあるように、社会科学領域において実証主義的な前提が暗黙のうちに研究者を規定しているとすれば、その中で質的研究をする場合、その暗黙の前提に抵抗するかたちで自らの方法論を彫琢する必要がある。そしてその彫琢の途上において、哲学的争点について検討することが欠かせない。各研究者には、研究開始前、研究デザインの段階、さらには、データを収集し分析する途上においても、哲学的争点と方法論、そして方法を行き来しつつ、自らの方法論を確かなものにしていくことが求められる。²⁶

引用・注

- 1) 方法論については本稿「6. 1 質的研究の方法論の意識の向上の必要性」で詳述する。
- 2) 調査デザインとは、研究のよって立つ哲学的前提（パラダイム）やデータ収集戦略、データ分析戦略の組み合わせのことである。例えばグラウンデッド・セオリーやナラティブ、現象学などがそれにあたる（Levitt et al. 2018: 32）。
- 3) 論文の評価は内容の新規性や現象そのものの希少性、学術的意義の高さ、実践的創造性など、多様な観点からなされるものであり、方法（論）のみでするものではない。したがって、本発表で方法（論）的観点に問題を感じるというとき、それはそれぞれの論文全体の質を低く評価していることを意味しない。
- 4) JARS-Qual は、Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology の略である。
- 5) 2019年度日本教師教育学会大会のラウンドテーブル「日本教師教育学会における質的研究についての再検討」において、本研究と同様の目的のもと、一宮研伸大学の肥田武氏と共同で報告を行っている。今回の発表は、2019年度の分析を踏まえた上で、分析対象や分析基準を再検討し、発表者が一人で分析しなおしたものである。本研究をお認めくださった肥田氏に感謝する。
- 6) JARS-Qual の方法（論）に関する小項目は44ある。意味的に重なる小項目が含まれているのは評価バイアスを軽減するためであると考えられる。本研究では、評価基準の簡素化を目的に、44項目から36項目に縮小したが、分析における分析者のバイアスを軽減させる点では縮小しない方が望ましいかもしれない。質的研究論文の評価項目に関する今後の課題である。
- 7) なお、本研究で作成した評価基準項目一覧で提示されている項目は、多くの質的研究が言及すべき事柄をまとめたものではあるものの、項目すべてに言及しなければ方法（論）上の説明を尽くしたことになるわけではないことを強調しておく。どの項目についてどれほど詳細に記述する必要があるかは、各研究が採用する方法論に基づいて各研究者が検討する必要のある事柄である。
- 8) 信用性の基準は、信ぴょう性、転用可能性、確実性、確証性からなっており、それぞれ、実証主義的研究基準における、内的妥当性、外的妥当性、信頼性、客観性と対応し

ている(Lincoln & Guba 1985)。のちに、グーバとリンカンはよりラディカルな立場から、自身の開発した信用性の基準の問題性を指摘している(Guba & Lincoln 1989)。ただ、本研究で評価対象とした質的研究論文には、そうしたラディカルな質的研究は見られなかった。そのため、本研究において、信用性の基準を重視する JARS-Qual をベースとしたことによる評価上の問題はないと考える。

- 9) 探究アプローチとは、「調査の依拠する伝統あるいは戦略に関する理解を描写する哲学的諸前提に関係するもの」であり、「記述的、解釈的、フェミニスト、精神分析的、ポスト実証主義的、批判的、ポストモダン、あるいは構成主義」などが例に挙げられている(Levitt et al. 2018: 32)。本研究では、グーバとリンカンの提唱するパラダイムの概念と重ね合わせて捉えている(リンカン/グーバ 2006)。
- 10) 『日本教師教育学会年報』発刊当初、実践研究論文という区分は存在していなかった。『日本教師教育学会年報』第1号から第3号までは「教育学教育の実践記録」、第4号から第6号までは「教師教育の実践記録」、第7号から第14号までは「教師教育の実践報告」という掲載区分が設けられていた。第15号からは以上のような実践報告の区分に代わり、「実践研究論文」という区分が設けられた。
- 11) ここで言う実践報告とは、注17にも示した「教育学教育の実践記録」、「教師教育の実践記録」、「教師教育の実践報告」を指す。
- 12) ここでいう「質的に分析」とは、質的データを数量化するのではない形で分析するという意味である。
- 13) 事実、「教師教育の実践報告」と「実践研究論文」に対する学会誌の説明は同一である。
- 14) 今回の分析で一度も分析対象となる論文が現れなかった項目が6つあった。具体的には「参加者用に描かれた研究目的」「データ収集プロトコルの改良」「データ収集戦略の変更」「分析スキームの発展のイラストや説明」「ソフトウェア」「利益相反」である。これらは、該当する質的研究論文にとっては記載されるべき事項であるが、該当しないものにとっては特別言及する必要のないものである。したがって、ある論文において言及されていない場合、評価尺度の1にあたるのか言及する必要があるのか判別ができないため、本研究では基本的に評価対象外とした。
- 15) 探究アプローチや調査デザインが不明なままで評価したことは、とりわけ評点2と3の区別をするうえで、評価の主観性を高める結果につながっている。ただ、探究アプローチや調査デザインが不明であること自体が質的研究論文にとって致命的であることを鑑みると、のちに述べる「方法論への意識の低さ」という本研究の考察は妥当であると考えることができる。
- 16) この分類はあくまで相対的なものである。例えば、項目 No.19「データ収集の一般的文脈」は、データを収集した日時や場所、状況や第三者の存在等についての記述を求めており、それらについて形式的に答えればよい。ただ、例えば第三者の存在が収集するデータ内容に強く影響を及ぼすことが考えられる場合、調査デザインによっては詳細な説明が必要になるかもしれない(ある教員に管理職との関係を尋ねるインタビューの際、校長やその他の教員が近くにいる場合など)。
- 17) 質的研究を量的研究の基準で評価するような混乱の存在が指摘されている。(Levitt et al. 2018: 27)
- 18) もちろん実証主義的な質的研究の場合は実証主義的諸前提や基準に倣うことは基本的に正しい。しかし、その場合であっても、実証主義的な量的研究とは異なる前提を持つのであり、量的な分析を前提とする実証主義に完全に倣うことはない。
- 19) そもそも、「質的研究とは何か」を厳密に定めることは難しい(シュワント 2009: iv)。なぜなら、質的研究という言葉でくくられているものの、実態としてその言葉の意味するところは各論者でかなり異なるからである。質的研究は、社会学、文化人類学、人文学、心理学など、多様な出自を持ち、時には理論にとどまらず実践(例えばアクションリサーチ)や運動(例えばフェミニズム)を含み、その研究の評価にあっては、認識論に限定する立場もあれば、倫理的、政治的、民主的な基準を重視する立場もある。劇を取り入れたパフォーマンス・エスノグラフィーや、文学と見分けがつかない自己エスノグラフィーなどもある。ただ、一般的に質的研究は、「1970年代初頭の学問改革運動」(デンジン/リンカン 2006a: x vii)、すなわち、量的研究に対する批判的な運動として

- 展開したと考えられている。ここで「実証主義的研究」ではなく「量的研究」に対する批判的な運動であった点には注意が必要である。なぜなら、先にも触れた通り実証主義的な質的研究は存在するからであり、すべての質的研究が実証主義的研究の規範を拒否しているわけではないからである。
- 20) このことは、実証主義的な質的研究にも当てはまるだろう。例えば初期のグラウンデッド・セオリー・アプローチは実証主義的な立場をとるが、方法論的には実証主義的な量的研究とは異なる点が多い。
- 21) 例えば日本教育学会、日本教育社会学会、日本教育方法学会、日本カリキュラム学会、教育史学会、教育哲学会は約20,000字、日本教育行政学会、日本教育経営学会は約16,000字である。どちらかと言えば日本教師教育学会の文字数上限は低いと言えるかもしれない。
- 22) 文字数上限の制約が異なるため同じ状況に対する意見であるとはいいがたいものの、レビットらは、APAの学会論文の文字数制限が低く抑えられていることが、方法(論)の説明の少なさに繋がっていると指摘している。(Levitt et al. 2018: 30)
- 23) 他にもいくつかの要因が考えられる。例えば、「投稿する学会紀要にこれまで掲載された質的研究論文を参照して投稿者が論文を書いている可能性」や「質的研究論文を実践報告と混同している可能性」、「そもそも質的研究の方法論を学べる場が少ないこと」、「査読者の適性」など。最後の点に関しては、例えばであるが、研究内容的には重なるものの、方法(論)的には自分にとって全くなじみのない手法が用いられている論文の査読を依頼されることもあり得る。実証主義的な方法(論)であればともかく、非実証主義的な方法論的が選択されている論文の査読の場合、方法(論)的な部分には目をつむり、内容的な部分でのみ評価を下すことになるかもしれない。こうした査読者側の抱える問題に関して、APAは本研究で紹介したJARS-Qualの中で、項目ごとに「査読者のための手引き」の欄を設けることによって状況の改善を目指している。
- 24) 例えば一人の教師へのインタビュー・データに依拠した研究に対する、「なぜサンプル数が1でもいいのか？」という問いに対して、当該の研究者が、「1人の教師は固有性を持った存在である一方、他の教師と歴史的・文化的・社会的文脈を共有する存在でもある。したがってその教師の人生の語り掘り下げ理解していくことは、その教師個人の人生を越えた歴史や文化、社会の理解にもつながっているからサンプル数は1でも研究として成立する。」と、人間の存在論の点から答える場合、そこには方法論的な考察が含まれていると言える。
- 25) シュワントが方法論の説明で用いている図8「社会科学に関する哲学における方法・方法論・争点の相互連関」(シュワント 2009: 209)とデンジンとリンカンの「パラダイム」概念(デンジン/リンカン 2006b: 138)を参考に三品が作成。
- 26) あるいは、こうした理性偏重の質的研究方法論理解の手段をとらず、特定の質的研究の伝統にどっぷりと身を浸すという道もあるだろう(プラサド 2018: 6)。

参考文献

- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会。
- シュワント T. A. (著) (2006) 「第6章 質的探究の3つの認識論的立場：解釈主義・解釈学・社会構築主義」. デンジン N. K./リンカン Y. S. (編)、平山満義(監訳)『質的研究ハンドブック1巻』北大路書房、167頁-192頁。
- シュワント, T. A. (著) (2009)、伊藤勇・徳川直人・内田健(監訳)『質的研究用語事典』北大路書房。
- デンジン, N. K./リンカン, Y. S. (2006a)、「序文」. デンジン N. K./リンカン Y. S. (編)、平山満義(監訳)『質的研究ハンドブック1巻』北大路書房、x vii 頁-x x viii 頁。
- デンジン N. K./リンカン Y. S. (著) (2006b) 「第2部 変化しつつあるパラダイムとパースペクティブ」. デンジン N. K./リンカン Y. S. (編)、平山満義(監訳)『質的研究ハンドブック1巻』北大路書房、137頁-144頁。
- 能智正博(2019)「質的研究の評価をどう考えるか—「APAスタンダード」を素材として」『質的心理学フォーラム』vol.11、45頁-55頁。
- プラサド, P. (著)、(2018)、箕浦康子他(訳)『質的研究のための理論入門 ポスト実証

- 主義の諸系譜』ナカニシヤ出版。
- リンカン I. S./グーバ E. G. (著)、(2006)「第5章 パラダイムに関する論争、矛盾、そして、合流の兆候」、デンジン N. K. /リンカン Y. S. (編) 平山満義 (監訳)『質的研究ハンドブック 1巻』北大路書房、145頁-166頁。
- American Psychological Association (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association: 7th Edition*, American Psychological Association.
- American Psychological Association (2020). *Qualitative Design Reporting Standards (JARS-Qual)*. <https://apastyle.apa.org/jars/qualitative> (2021/3/8 取得)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Levitt H. M. (2020). *Reporting Qualitative Research in Psychology: How to Meet APA Style Journal Article Reporting Standards*, American Psychological Association.
- Levitt H. M., Bamberg M., Creswell J. W., Frost D. M., Josselson R., Suárez-Orozco C. (2018) “Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report,” *The American Psychologist*, Vol. 73(1), 26–46.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*, CA: Sage.
- O’Brien B. C., Harris I., Beckman T. & Reed D. (2014) “Standards for Reporting Qualitative Research: A Synthesis of Recommendations”, *Academic Medicine*, Vol. 89, No. 9.

表1 質的研究論文評価基準項目一覧

形：形式的項目 非形：非形式的項目

大項目	中項目	小項目（36項目）	項目の評価尺度	形/非形
調査デザイン の概観	探究ア プ ロ ー チ	1. 探究アプローチの明示とその合理的説明。（例えば以下のような研究を支える哲学的立場。記述的、解釈的、フェミニスト的、精神分析的、ポスト実証主義的、批判的、ポストモダンの、構成主義的、プラグマティックなど。）	探究アプローチおよび合理的説明の明示で3、何らかの記述があれば2、何も記述がなければ1。	非形
	調査デ ザ イ ン	2. 調査デザインの明示とその合理的説明。（調査デザインとは、探究アプローチ、データ収集戦略、そしてデータ分析戦略の組み合わせである。確立されたものとしてはグラウンデッド・セオリーやナラティブ、現象学など。）	調査デザインおよび合理的説明の明示で3、何らかの記述があれば2、何も記述がなければ1。	非形
研究参加 ある いはデ ータ源	調査者 につ いての 説 明	3. 研究へと至る調査者の背景、研究対象となる現象の先行理解を強調する背景についての説明。（例えばインタビュー、分析者、調査チームについての。）	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、書いてないなら1。	非形
		4. 研究下において現象の先行理解がいかに取り扱われているか、また、その調査にどのように影響を及ぼしているかについての説明。（例えばデータ収集や分析を促しているのか、制限しているのか、構造化しているのか、など。）	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、書いてないなら1。	非形
参加者 等とデ ータ源	調査者 等とデ ータ源	5. 分析された参加者／書類／イベントの数の提示。もし関連するなら、データ源（新聞、インターネット等）を示したり、データ・リポジトリの情報を提示したり、保存文書調査及び分析場所のデータプロセスなどの提供。	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていないなら1。	形
		6. 調査に関連する参加者等の情報の記述。（例えば、どのような人物か、どのような状況にいるのかなど）	方法論的整合性の点から十分な記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていないなら1。	非形
調査者 と参加 者等と の 関 係 性	調査者 と参加 者等と の 関 係 性	7. 調査プロセスに関係するような、また、研究プロセスに何らかのインパクトを与えるような調査者と参加者等との間の関係性およびやりとりについての説明。（例えば研究前からかわりがあったことや、以前からの関係性に関連す	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていないなら1。何も書いていなくても、明らかに過去に関係性がなさそうなら評価、対象外とする。	非形

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
 課題研究Ⅰ最終報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』

		る倫理的検討事項があることなど。)		
参加者の募集	募集のプロセス	8. 募集のプロセス（例えば対面、電話、メール、電子メールなど）や募集のプロトコルについての記述。	方法論的整合性の点から、どうやって募集を募ったかが明白に書かれていれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていないなら1。	形
		9. なんらかのインセンティブや補償についての説明。また、データ収集の適切な倫理的プロセスの保証、および、適切な同意プロセスの保証に関する説明。（そこには、所属機関の審査委員会の承認や、弱い立場の人々に対する特定の配慮、安全なモニタリングなどが含まれる。）	方法論的整合性の観点から十分な記述がある場合は3、何か書いてあるだけなら2、記述がないなら1。	非形
		10. 研究デザインとの関連で、参加者人数が決定されるプロセスについての説明。	方法論的整合性の点から参加人数決定のプロセスに関する記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、記述がないなら1。	非形
		11. 参加人数の変化や最終的な参加者／データ源の提示。（もし関連があるなら、参加拒否率や研究離脱の理由について）。	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	非形
		12. データ収集停止の決定に関する合理的説明（例えば、飽和など）。	データ収集および（あるいは）データ分析のプロセスを得て人数が確定されていた合理的説明が方法論的整合性の点から記述していれば3、何か書いてあるだけなら2、ないなら1。	非形
		13. もし述べられた研究目的と異なるのであれば、参加者用に描かれた研究目的の明示と、異なるものを用いた理由や研究への影響の説明。	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、ただ書いてあるだけなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	非形
参加者の選択	14. 参加者／データ元の選択プロセス（例えば、（最大多様性のような）目的的サンプリング方法、（スノーボールのような）便宜的サンプリング方法、（ダイバーシティ・サンプリングのような）理論的サンプリング）と選別基準について	方法論的整合性にかなう形で書かれている、あるいは文脈からそう予測できる場合3、何か書いてあるだけ、あるいは文脈からそう予測できる場合は2、記述がなく、かつ文脈からも読み取れない場合は1。	非形	

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
 課題研究Ⅰ最終報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』

		ての説明。		
		15. もし参加者選択があるアーカイブ化されたデータ集からのものであれば、そのデータ集からの参加者集団の選択に関する何らかの決定とともに、そのデータ集からの募集と選択のプロセスについての説明。	方法論的整合性の点から十分記述があれば3、ただ書いてあるだけなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	
データ 収集	データ 収集/ 同定の 手続き	16. 集められたデータの様式の記述。（例えば、インタビュー、質問紙、メディア、観察など。）	方法論的整合性の点から書かれていれば3、ただ書いてあるだけなら2、書いていないなら1。	形
		17. 関係するなら、データ収集プロトコルの改良についての記述。	データ収集手続きに関して何か変更があった場合、方法論的整合性の点から、その変更が十分に記されていれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	非形
		18. 進展する発見あるいは研究の合理的説明に応じたデータ収集戦略の何らかの変更についての説明。	変更に関して何か変更があった場合、方法論的整合性の点からその変更が十分に記されていれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	非形
		19. データ収集の一般的文脈の記述。（いつ、どこで、どんな状況で、第三者の存在、など）	方法論的整合性の点から十分書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていないなら1。	形
		20. データ収集の回数、収集時間、平均等の記述。	方法論的整合性の点から十分書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていないなら1。	非形
		21. 従事の範囲の説明。（従事（参与）の深さ、データ収集に対する時間のかけ具合など。）	方法論的整合性の点から、十分書かれている、あるいは文脈から予測できる場合は3、文脈から若干予測できる場合は2、記述がなく、かつ文脈からも読み取れない場合は1。	非形
		22. データ収集プロセスにおける再帰性の取り扱いあるいは利用について説明する。（研究に関連するならば）。	方法論的整合性の点から十分に書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていないなら1。	非形
		23. データ収集において尋ねた質問についての説明。（中心質問の内容、オー	方法論的整合性の点から十分書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書	形

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
 課題研究Ⅰ最終報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』

		ブンかクローズかという質問の形式など)	いていないなら1。	
	記録とデータの変換	24. 利用した音声／映像データの記録方法や、フィールドノート、用いられたトランスクリプトのプロセスについての記述。	方法論的整合性の点から十分書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていないなら1。	形
データ分析	データ分析戦略	25. どのような目的／到達目標のために、いかなるデータ分析方法や手続きを用いたのかの説明。	目的等との関連で、方法論的整合性の点からデータ分析方法や手続きについて明示してあれば3、記述はあるが曖昧あるいは記述不足なら2、書いていないなら1。	非形
		26. 分析プロセスの詳細についての詳述。透明性の原則に従い、(例えば、コーディングやテーマ分析といった)手続きに関するいくらかの議論を含む。	透明性の原則に沿って、方法論的整合性の点から十分に書いてあれば3、何か書いてあるだけなら2、書いていないなら1。	非形
		27. コーディング担当者あるいは分析者と彼らの訓練度合いについての説明。(例えば、コーディング担当者の選別や、協働グループなどについて)	方法論的整合性の点から十分書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていないなら1。	形
		28. コーディングのカテゴリーは分析から生成されたものかすでに作成されていたものかの記述。	方法論的整合性の点から十分に書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	形
		29. 分析の諸単位の記述。(例えば、すべてトランスクリプトしたのか、あるユニットだけか、ある文章だけか)、また、もし該当するならば、いかにしてその諸単位が作られたかについての説明。	方法論的整合性の点から十分書いてある、あるいは書いてなくとも文脈から十分理解できる場合は3、若干書いてある、あるいは書いてなくとも文脈から若干理解できる場合なら2、書いていないし推測もできないなら1。	非形
		30. もし該当するならば、ある分析スキームへとたどり着いたプロセスについての説明。(たとえば、分析の前にできたのか、分析中に発展したのか、あるいは、全体を通して現れてきたのか、など。)	方法論的整合性の点から十分に書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	非形
		31. もし関係があるならば、分析スキームの発展のイラストや説明の提示。	方法論的整合性の点から十分に書いてあれば3、若干書いてあるなら2、	非形

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
 課題研究Ⅰ最終報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』

			書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	
		32. もし用いたのならソフトウェアの提示。	方法論的整合性の点から十分に書いてあれば3、若干書いてあるなら2、書いていない場合は1なのか該当しないのか判別不能のため、基本、評価対象外とする。	形
証拠に基礎づけられた結果	経験的データとの関連	33. 発見が証拠に基礎づけられていることの明示。(例えば、引用や抜粋の利用、データ収集への調査者の参加度の説明)	方法論的整合性の点から、引用や抜粋が明示されていることに加え、例えばトランスクリプトのどの部分からの引用かが明示されている(番号や時間などで)場合3、引用や抜粋が明示されている場合は2、引用や抜粋もない場合は1。引用元が明示できないような研究の場合、方法論的整合性の点からデータ収集への調査者の参加度が十分に説明されていれば3とする。	非形
主張を補強する手段		34. 主張に対する支持が質的分析に加えられた何らかのチェックによって補強されている場合、その方法について説明する。例えばその調査を強化する補強的チェックの例は以下の通りである。 A) 収集されたトランスクリプト/データをフィードバックのために参加者に渡す。 B) 情報、発見、あるいは調査者の複数のソースをまたいだトライアングレーション。 C) インタビューの徹底性あるいはインタビュアーの求めるものをチェックする。 D) コンセンサス、あるいは監査のプロセス E) 発見に対するメンバーチェック、あるいは参加者へのフィードバック。 F) データのディスプレイズ/マトリクス G) 深く分厚い記述、事例、あるいはイラスト。 H) 調査者の再帰性の構造化された方法(例えば、メモを送る、フィールドノート、日記、ログブック、ジャーナル、ブラケットティング) I) 研究の問題に応じた発見の有用性についてのチェック(ある解決法がうまく機能したかどうかの評価など) J) その他 *ここでは、3段階の評価をせず、どの手法が用いられているかをチェックする。		

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
 課題研究Ⅰ最終報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』

その他	35. 基金元や貢献者（寄付者）への謝辞	書かれているなら3。それ以外は評価対象外とした。	形
	36. もし何かあるなら、利益相反の事実についての明示および、それによる研究への影響についての説明。	書かれているなら3。それ以外は評価対象外とした。	非形

表3 質的研究論文の評価結果

大項目	調査デザインの外観		研究参加者あるいはデータ源				
項目 No.	[1]	[2]	[3]	[4]	{5}	[6]	[7]
小項目	探究 アプローチ	調査 デザイン	調査者特徴	再帰性	参加者の数等	参加者特徴	調査者と参加 者との関係
1の数	31	26	21	34	1	12	32
2の数	7	6	11	3	1	13	4
3の数	1	7	7	0	39	13	1
1の割合	0.795	0.667	0.538	0.919	0.024	0.316	0.865
2の割合	0.179	0.154	0.282	0.081	0.024	0.342	0.108
3の割合	0.026	0.179	0.179	0	0.951	0.342	0.027

{ }は形式的項目

[]は非形式的項目

各割合は小数第三位を四捨五入したもの

大項目	参加者の募集							
項目 No.	{8}	[9]	[10]	[11]	[12]	[13]	[14]	[15]
小項目	募集の プロセス	インセンティブ 倫理的配慮等	参加人数等 決定プロセス	参加人数変化	データ収集 停止	参加者用 研究目的	データ選択プ ロトと選別基準	データ集か らの選択
1の数	40	37	26	1	41	0	16	2
2の数	0	4	9	1	1	0	14	0
3の数	2	1	8	1	0	0	13	3
1の割合	0.952	0.881	0.605	0.333	0.976	/	0.372	0.4
2の割合	0	0.095	0.209	0.333	0.024	/	0.326	0
3の割合	0.048	0.024	0.186	0.333	0	/	0.302	0.6

大項目	データ収集								
項目 No.	{16}	[17]	[18]	{19}	{20}	[21]	[22]	{23}	{24}
小項目	収集データ 様式	データ収集プ ロトコル改良	データ収集戦略 の変更	データ収集の一 般的文脈	データ収集 回数等	従事の範囲	データ収集プロ セスの再帰性	中心質問等	記録と データ変換
1の数	7	0	0	14	15	10	41	8	16
2の数	0	0	0	12	7	6	1	6	5
3の数	38	0	0	14	17	30	0	18	15
1の割合	0.156	/	/	0.35	0.385	0.217	0.976	0.25	0.444
2の割合	0	/	/	0.3	0.179	0.13	0.024	0.188	0.139
3の割合	0.844	/	/	0.35	0.436	0.652	0	0.563	0.417

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）

課題研究Ⅰ最終報告書『教師教育研究の成果と課題－新たな地平を切り拓く－』

大項目	データ分析							
項目 No.	[25]	[26]	{27}	{28}	[29]	[30]	[31]	{32}
小項目	データ分析方法や手続き	分析プロセスの詳細	分析者と訓練度合い	コーディングのカテゴリー	分析の諸単位	分析スキーム発展	分析スキームイラスト等	ソフトウェア
1の数	29	30	43	5	9	0	0	0
2の数	2	7	0	7	5	0	0	0
3の数	14	6	0	10	28	3	0	0
1の割合	0.644	0.698	1	0.227	0.214	0	/	/
2の割合	0.044	0.163	0	0.318	0.119	0	/	/
3の割合	0.311	0.14	0	0.455	0.667	1	/	/

大項目	証拠	その他	
項目 No.	[33]	{35}	[36]
小項目	証拠による基礎づけ	基金元や貢献者への謝辞	利益相反
1の数	8	0	0
2の数	22	0	0
3の数	12	8	0
1の割合	0.19	0	/
2の割合	0.524	0	/
3の割合	0.286	1	/

項目 No.34	
補強手段	
手段	論文数
a	1
b	3
d	2
e	3
f	1
g	1

第3部 教師教育政策へのスタンス

1. 養成・採用・研修の「連続性」および「一体化」の 批判的吟味と教師教育研究の課題 —教員政策動向と教師教育研究の関連に着目して—

朝倉 雅史（筑波大学）

1. はじめに

養成・採用・研修に係る制度設計と段階間の「連続性」による教師教育の枠組みが形作られてから半世紀が経とうとしている。ところが、この十数年にわたる改革の中で、養成・採用・研修の連続性を担う教師教育諸機関の関係は大きく変化しつつある。特に、政府主導の「養成・採用・研修の一体的改革」によって、国および地方教育行政による管理統制の強化および教師教育に係る指標化と組織一元化が進行している。本稿の目的は、このような「一体化」を基調とする現代の教師教育改革において、当初から構想されてきた教師教育の「連続性」がいかに変化しつつあるのかを検討することにより、教師教育研究における課題を明らかにすることである。そのために、まず教師教育の概念が登場した1970年代以降の教員政策動向と教師教育研究の変遷から、現代的改革に係る研究上の主要概念を導出する。次に2017年に発刊された『教師教育研究ハンドブック』の内容を横断的に検討し、一体化・一元化を推進する改革動向を描き出す。最後に教師教育にかかわる研究と政策の関連について考察を行い、教師教育研究における今後の課題を提示したい。

2. 教師教育概念の登場と研究の進展

「教師教育」の概念ないし枠組みは、1966年のILO/ユネスコの「教員の地位に関する勧告」によって提起された、教員の専門職性に対する国際的な共通認識の高まりに端を発し、1974年のOECD教員政策に関する専門家会議の「教師教育の連続性と教師の段階的成長 (continuity and progressive stage in training)」に関する討議と1975年のユネスコによる「教師の役割の変化と教職の準備・現職研修に関する勧告 (Recommendation on the Changing Role of the Teacher and its Influence on Preparation for the Profession and In-service Training)」が関係する中で構想された(高倉, 1977)。その後、我が国でも1978年中央教育審議会答申「教員の資質・能力の向上について」で、養成・採用・研修の過程を通じた教員の資質能力向上の重要性が示されるに至った。教師の資質能力向上を長期的に捉える視座は、1960年代後半に登場した生涯教育概念の展開に影響を受けており、すでに1971年のOECD報告書“Training, recruitment and utilization of teachers in primary and secondary education”で、現職研修を通じた職業生活全体にわたる自己教育の必要性が示されている。教師教育を段階的・連続的に捉える枠組みや生涯教育との関連で捉える議論の出発点は、1972年のイギリス教育関係審議会による「ジェームズ・レポート」(James Report: Teacher education and training)とされ、「人間教育 (personal education)」「準備教育 (preservice education)」「導入教育 (induction)」「現職教育 (inservice education)」の段階的・連

統的な構想が、その後の教師教育改革と教師研究に大きな影響を与えた（現代教職研究会，1989，p.5；佐藤，1996，p.153）。特に、国内の教師教育政策と研究の焦点を山崎（2012，pp.12-20）にしたがって整理すると同時期（1970年代～80年代）には、教員の量から質への重心移行が起こったことがわかる（表1）。

表1 70年代以降の教師教育に係る政策動向と研究

年代	政策動向	研究
1970	教員需要拡大による教員養成機関の規模拡大	職業的社会化研究、予期的社会化研究
1980	教師の資質能力向上と生涯研修体系化（教師教育の連続性）	キャリア発達（career development）研究、職能発達研究（professional development）
1990	実践的指導力の要請や現職機能の拡大・多様化	教師のライフコース研究、教師のライフヒストリー研究
2000	高度専門職業人養成とその質保証	高度な専門的能力に関する研究、反省・省察に関する研究、コミュニティに関する研究

出所：山崎（2012）より筆者作成

当時の研究では「職能」「資質能力」「専門性」「力量」そして「成長と発達」といった多様な概念が用いられ、語感の微妙な違いから認識対象の明確な違いが議論された（表2）。今もなお、概念間の決定的な違いについて共通理解が得られているとは言えないが、これらの研究に共通するのは、第一に教員の養成・研修制度確立を目指したこと、第二に知識・技術の次元（能力）と人格的次元（資質）から捉えようとする点であった¹。

表2 教師の質に関する諸概念の規定

概念	研究
「職能」	<ul style="list-style-type: none"> ・職務遂行に必要な能力に焦点化し、職務遂行能力の略語として限定的に用いられる（西，1979）。 ・「職能」は「職務遂行能力」の略として用いられ、場面は職務に限定されており、技術レベルと資質レベルの中間に位置するものであって、行動レベルからとらえられるものとされる（小山，1986）
「資質能力」	<ul style="list-style-type: none"> ・資質はその人に生まれつき備わっている判断・行動に影響を与える傾向性であり、仕事の中身に伴う感情としての使命感を伴う。ただし、教職の特性上、資質は知識や技術と不可分の関係であることから「資質能力」として捉えている。（小島，2002） ・「資質」は、持って生まれた素質や天性を表し、本人の努力によって改変不可能な場合もあるとされ、広く一般の職業人も具備すべき共通の特性に言及されることも多く、職務を離れた場面で使用される場合も見られ、非常に幅広い領域を示すとされる。（小山，1985）
「専門性」	<ul style="list-style-type: none"> ・専門性は技術レベルで捉えられるものであり、人格性（例えば、教育観とか信念や使命感）に言及されることはまれであって、スペシャリティであり、プロフェッションに求められる専門職性の一部をなしている（小山，1986） ・子どもの具体的な存在をみながら、それにふさわしい指導を展開できる力量こそ、専門性の核心（小島，2002，p.174）
「力量」	<ul style="list-style-type: none"> ・「専門性」が技術レベル、「職能」が行動レベル、「資質」が態度とか人格特性のレベルによって分析される場合が多いことから、指導技術的側面と教職の職務場面に限定された人間の資質的側面（教育的資質）の両面を含んだ概念として「力量」を用いる（小山，1985） ・資質能力と職能・専門性の中間に位置し、教育活動のための専門的な知識や技術と、そうした活動のよりよい遂行を志向した構えや態度を意味する概念として力量を用いるケースもある（藤原，2007）

<p>「発達」と「成長」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「教師個人の教職経歴に沿いながら、その教育実践を基軸とした変容過程をたどるという独自の研究観点」(p.74)に立ち、「個人が教師を志望してから資格を取得して教職に就き、教職生活を積み重ねて退職するまでの間に、個人としての教師に生じた変容の過程」(今津, 1996, p.79) ・「生涯発達研究の基本理念に基づいたものであることが明確化されることから、日常的用語としての成長 (growth) ではなく、発達 (development) を使用する研究 (山崎, 2002) ・もっとも古い研究の一つだと、小山 (1980) が教師のプロフェッショナル・グロース (professional growth) とプロフェッショナル・ディベロプメント (professional development) を類似概念として用いている。これらの研究は、米国のキャリア研究を下敷きにしている。 ・西 (1987) は三宅和夫 (1981 「発達」『新版心理学事典』平凡社 pp.686-7) を引いて成長が「個体の変化を量的増大においてとらえる」のに対して、発達は価値的で「個体と環境との経時的な相互交渉を通して、さまざまな機能や構造が分化し、統合されて個体が機能上より有能に、また構造上より複雑になっていく過程」と捉え、後者の使用を主張した。 ・「教師としての育ち」は教師という職業における専門家としての育ち、プロフェッショナルとしての教師の成長・発達ということになる。教育経営学などという専門性発達 (professional development) は、これと重なる意味を持つ (澤本, 1998, p.256)。
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

出所：関連する先行研究をもとに筆者作成

教師教育の政策動向と研究(表1)および諸概念の規定(表2)を関連させてみると、とりわけ1990年代までの研究には、教師教育の連続性認識が特徴的に表れていることがうかがえる。教師の「力量」をはじめとする諸概念は、表1における70年代～90年代の社会化論・発達論・自己形成論などの方法論において適用され、養成課程の学生から入職後の初任教师、そしてベテラン教師までを研究対象とする時系列的視点が内在していた。特に80～90年代の「成長」と「発達」の概念を区別した研究では、時系列的な変化の内容に踏み込む視点がみられる。すなわち「成長」が加算的な能力の高まりを表すのに対して、「発達」は環境や他者との相互作用、来歴、生涯を通じた変容過程に重きを置く概念として意識的に用いられるようになった。つまり、単純な時系列的変化から、そこに含まれる多様性や複雑性を読み取ろうとする研究に発展したといえる。

山崎(2017)によれば、続く2000年代の研究は「実践知」の内実とその獲得過程、それを支え促す要因や条件の解明が、「実践的指導力」の育成という政策的課題とも相まって研究課題として浮上してきている。その背景として、Schön(1983)の省察的実践家論を構成する「省察」や Shulman(1987)が教職固有の知識として提唱した「PCK」が、教育実践の文脈依存性や複雑性を的確に捉え、教職の専門性・固有性を説明する概念として注目されたことがあげられる。さらに、実践的知識を形成するための省察の深まりが実証的に研究され、省察を支える同僚との関係を「コミュニティ」として捉える研究が蓄積された。一連の研究は「知識形成を社会的過程とみなし、教師という職業集団、学校というコミュニティでの社会的相互作用による学習過程」(秋田 1992)として教師の成長と発達を説明しようとする視点が共通している。また、これらの「実践性」と「教師の学習」、「コミュニティ」は研究上の主要概念としてのみならず、養成・採用・研修制度の一体的改革における主要な政策用語として登場することになる。次節では、その実態を『教師教育研究ハンドブック』の各論稿を往来しながら読み取っていきたい。

3. 『教師教育研究ハンドブック』における現代的改革の論点²

(1) 教員養成の高度化と教職大学院における「実践性」の重視

教員政策を記述した清水(2017:IV-5-1)は、2006年7月11日の中央教育審議会(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」(以下、2006年中教審答申)で提言された「教職実践演習」新設と「教職大学院」創設、「教員免許更新制」導入後の経緯に触れ、民主党政権下で進められた修士レベルを教員免許状の標準とする「教員養成の高度化」が内閣交代を契機に立ち消えとなり「教職大学院」による高度化に転じたとしている。同時期の変遷について田子(2017:III-3)は、2009年の民主党マニフェストで提示された「教員養成制度の抜本的見直し・6年制(修士)の養成」が目指した教員養成全体の「高度化」が、2012年8月28日の中央教育審議会答申「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」(以下、2012年中教審答申)において結論付けられた際、「6年制の教員養成」が「教職生活全体」に取って代ったと指摘している。また田子(同上)は、2012年中教審答申の具体化をめざした協力者会議³において、国立教員養成系大学の修士課程を教職大学院化し、教育委員会との連携協力による地域教員養成システムの構築をめざす改革構想が示されたことに触れている。

こうして高度化を担うことになった「教職大学院」の節を執筆した中田(2017:IV-1-16)によれば、教職大学院は修士課程の内容を取り込みながら、現場に即した実践的指導力を養成できる場としての機能が要請された。加えて教職大学院に関する議論は、教職大学院を中心とした“修士レベル”の教員養成の拡充であり、教員養成の“修士化”には言及されていないことを指摘している。さらに、実践重視型で教育委員会との連携を前提とした教職大学院の制度設計に対して「大学の行政に対する隷属的な立場を決定づけた」という佐久間(2007)や実務家教育機関であり「専門学校の大学院版」という佐藤(2015)の批判が取り上げられていることにも注目したい。教員養成と高度化に関する今後の課題を論じた町田(2017:V-2-1)も、「養成」に偏っていく教職大学院において、訓練されるべき研究の仕方、論文を書く力を軽んじてはならず、学問的基盤を重視した研究のできる教員の養成を忘れてはならないと批判している。

このように、実践的指導力の育成が期待された教職大学院の展開は、6年制を目指した「教員養成」から「教職生活全体」という包括的視点への移行、さらに大学と教育委員会あるいは研究と実践との関係性の変化をはらんでいる。さらに「実践性」の重視が、教職大学院の創設という改革の中で、養成・採用・研修の一体化に結びついていく端緒がうかがえる。

(2) 体験の重視と行政機関による養成事業の展開

上述した「実践性」の重視は、教員養成カリキュラムにおける「体験」の重視として展開された。それと同時に、大学と教育委員会との連携協力が、教育委員会による教員養成への介入として具体化されていく様相が、ハンドブックの論稿において描かれている点に注目したい。

教員養成系大学・学部の先進的な取り組み⁴について触れている伏木(2017:IV-1-12)は、日本教育大学協会(教大協)による、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」(2004年3月公表)がカリキュラム改革を誘導したと指摘している⁵。そして、この動きに呼応して多くの大学では、「体験」とその「省察」がセットとなって語られるようになったという。この「教員養成カリキュラム(初等教育)」の節を執筆した森山(2017:IV-1-6)は、養成カリキュラムにおける実践現場への参加機会が増えており、学校インターンシップや教育実習と一体的体系的なカリキュラムが、地域の学校などの実践現場、教育委員会との連携・協働によって進められている現状に触れてい

る。その中で、全国で展開されている「教師塾」や東京都教育委員会による「小学校教諭教職課程カリキュラム」などが、主に小学校教員を中心として展開されていることを踏まえ、大学における養成の原則をいかに捉えるか課題を提起している。

行政機関が教員養成にかかわる「養成事業」を検討した矢野(2017:IV-1-17)は、大学における教員養成原則への抵触と越権、事業主体である行政の特別選考措置にみられる採用の公平性、即戦力と実践的指導力をゴールとする目的の適否、指導内容の妥当性と正当性を論点として掲げた。さらにこの養成事業が「国家戦略的に権威的に意味づけられるおそれ」を指摘している。このように、教育行政機関の介入や統制を批判的に捉えようとする論述はハンドブックの随所で取り上げられており、「各自治体の教育委員会が、養成、採用、研修のプロセスのすべてを担おうとする状況…(中略)…教育委員会が実質的な養成を担っているという構図」(布村,2017:IV-2-1,p.259)や「教師教育カリキュラムが学校現場の実践を取り入れようとするほど、各都道府県が開講する『教師塾』に近づく可能性をはらんでおり、その差異を明確にする必要がある。それは、実務家教員を4割以上含み教育実習を10単位行う教職大学院にもあてはまる」(樋口,2017:IV-1-3,p.185)といった批判的な見解が述べられている。

特に望月(2017:IV-1-18)は、教育現場とのかかわりが密接になるにつれて、学生が教員としての考え方や行動様式を身につけた結果、現状の教育や教員の仕事の取組み方を客観的に捉えることが困難になってしまい、学校の外側から、現状の教員のあり方を捉え直すことやあるべき教員の姿を考える機会を逃すことにつながることを懸念する。さらに蔵原(2017:V-4)は、行政の立場からは大学における養成教育の不十分さを指摘する声が強く、現状は採用(行政)と養成(大学)では意見のちがいがあことは事実としつつ、「行政が直接、教員養成に乗り出すことで行政にとって都合のいいことだけを教育することになりかねず、批判的な教員を育てるために学問の自由が保障される大学で養成するとした戦後教育改革の原則を否定することである」(p.352)と率直な批判を述べている。

(3)養成・採用・研修における学び続ける教員像の指標化

次に「教師の学習」と改革動向の関連についてハンドブックの内容を検討していきたい。北田(2017:IV-3-1)によれば「学び続ける教員像」が明示された2012年中教審答申が、2015年12月21日の中教審答申「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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」(以下、2015年中教審答申)に引き継がれ、教師が生涯学び続けるためのシステムの確立がより一層強く打ち出された。北田(同上)は、具体的な「教師の学びをめぐる改革の動向」として、教育委員会と大学等とが連携する「教員育成協議会」(仮称)の設置、「教員育成指標」や「教員研修計画」などを整備する必要性が打ち出された一連の改革を取り上げている。なお同時期には、「学び続ける教員像」の具体化ともいえる教員育成指標と共に、大学が教職課程を編成するにあたり参考とする指針として「教職課程コアカリキュラム」が提言されたが、その後、実際に策定されたコアカリキュラムもまた、大学関係者、採用者(教育委員会関係者、学校法人関係者など)、国の共通理解のもとに活用していくことが明言された。

このような政策の変遷において当面する課題を論じた清水(2017:IV-5-1)は、教員育成指標と教員育成協議会が教育委員会の管轄下におかれることで、全体として研修システムの強化を軸に国家や教育委員会による統制が格段に強められる可能性を指摘している。さらに、「国レベルで『コアカリキュラム』が、自治体のレベルで『教員育成指標』や教育振興施策大綱が定められたうえでの

教員養成であるから、大学の存在意義をかけて具体化していくことが求められる」(p.321)としている。

別の観点から、「教師の専門家協会」を執筆した八木(2017:IV-5-4)は、専門職基準について、教師自身が基準への帰属感をもって「対話のための用具」にできるのか、単なる管理の道具になってしまうのかが問われているとしたうえで、「教員育成指標」は後者の管理基準に近いものと捉えている。対して「教職専門性基準」を執筆した牛渡(2017、I-6)は、「教員育成指標」の作成を国レベルで初めて提唱した教職専門性基準の導入と捉え、指標の位置づけ、関連諸機関によるビジョンの共有、そして活用の方法を我が国における今後の課題としてあげた。そして、教員育成指標が教師教育における「多様性と質の向上」を両立させることを目的としており、大学や自治体の自律性を原則としていることをあげている。ここには「教師の学習」にかかわる「学び続ける教員像」を指標化した「教員育成指標」の意味づけが、執筆者によって異なることが示されており、指標の内容のみならず、その性格や意味づけが重要な論点になることを示唆している。

(4) 教員育成コミュニティと教師教育機関の相互関係

「教師の学習」と関わる「コミュニティ」もまた、「学び続ける教員像」(2012 年中教審答申)を受けた「教員育成コミュニティの構築」(2015 年中教審答申)として改革のキーワードとなっている。2015 年中教審答申以降、全国的に教員育成指標の作成が進められたが、その作成主体とされる教員育成協議会は、教育委員会と大学、その他関係者が育成ビジョンを共有する共に、相互に議論して養成や研修の内容を調整することが役割とされていた⁶。このことから「教員育成コミュニティ」の具体的な姿として「教員育成協議会」が想定されていると解釈することができる。田子(2017:III-3)は、2015年答申を受けた教育公務員特例法の一部改正による変化と課題を論じ、任命権者である都道府県・政令市教育委員会の教員研修に対する権限と主体性を高め、研修に対する大学の協力を一層求める改正と捉えている。このような視点に立つと、教員育成コミュニティとしての教員育成協議会は、教師教育諸機関を教育行政主導のもとで一元化する動きとして捉えることができる。

なお教員育成協議会の創設は、1980年代に全国私立大学教職課程研究連絡協議会(全私教協)や当時の日本教育学会会長であった大田堯が構想・提案した「地域教師教育機構」と、それが各地で具体化された「教員の資質向上連絡協議会」と密接にかかわっていることが、高野(2017:V-8-1)によって論述されている。高野によれば「教員の資質向上連絡協議会」は地域内の大学、教育委員会および小・中・高等学校関係者で構成し、教員の要請・採用・研修の諸課題について定期的に協議する場であり、国家統制の危惧がもたれていたことが記述されている。そして、21世紀に入って「地域教師教育機構提案」が再び論及されるようになったことが述べられており「育成協議会を組織するのは『任命権者』であり、大学は『お入りいただく』(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(第3回)での事務局の発言)対象にすぎない。また、ここでは、教師は力量形成の主体ではなく、育成の対象として捉えられている」(p.369)という批判的な見方が提示されている。

小島(2017:IV-4-1)もこのような歴史的変遷の観点から、大学と教育委員会の関係を論じている。すなわち、1980年代に教職経験の変化に伴う資質能力や職能期待に対応して進められた研修内容と実施主体の体系化が進められる過程で国が気づいたこととして、1999年12月10日の教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」で指摘された「教育委員会が教員研修の実施等において大学の力を活用することなどについて十分な成果をあげてきたと

は言い難い状況」を引用し、大学の役割と活用がこれ以降、教員研修・行政研修のテーマとなったことが説明されている。

このように歴史的・長期的な視点から、改めて教師教育にかかわる諸機関または組織の一元化を見直すと、現下の改革が、これまでも構想されてきた地域における教師教育関係機関の関係構築や教育委員会による大学の活用の延長線上に位置づいていることがわかる。同時に、以前から危惧されていた国家統制による管理構造の強化が、ここにきて実現に向かいつつあることが示唆されている点は見逃せない。

4. おわりに—教師教育研究における今後の課題

(1) 政策と研究における矛盾の解明と政策科学的視点

ここまで、教師教育の概念が登場した1970年代から続く教員政策の変遷と教師教育研究の展開を踏まえ、「実践性」や「教師の学習」、「コミュニティ」が養成・採用・研修の一体化を指向する改革に関わっている実態を取り上げてきた。その様相を踏まえて、2000年代以降の教師教育研究に特徴的な概念が登場した文脈や意義に立ち戻ってみると、概念を適用する研究上の意図が政策において屈折・転回し、教師教育に関する政策と研究との間に矛盾をもたらしていることに気づく。

まず、実践的指導力の育成という政策上の課題が、実践的知識(practical knowledge)や実践知(practical wisdom)の形成、それを可能にする省察(reflection)に関する研究上の課題と相互に関係していたことは確かである。ところが「モデル・コア・カリキュラム」を提案した教大協が当初、「省察」との関連から意義を見出そうとした大学における「体験」は、実践経験や現場体験の機会拡充を経て、教育行政機関の介入と統制をもたらす「養成事業」へと形を変えた。そして皮肉にも、大学における教員養成の意義自体が問われるような状況を生んでいる。岩田(2018)も大学の主体性に基づく教員養成教育の課題として、大学の主体的・協働的なカリキュラム構築を企図したモデル・コア・カリキュラムが、課程認定行政と結びつく「教職課程コアカリキュラム」として権力的に示される過程の検証をあげているが、ここにも同様の経緯がみられる。このように「実践性」の強調は養成段階における「実際の経験」の量的拡大として矮小化されるだけでなく、「採用・研修」の主体である教育行政による「養成」への介入ないし参入をもたらし、教師教育に関わる各段階間の一体化と一元化を推進する論理にすり替わっていることが指摘できる。

これに対して「教師の学習」は教職生活全体を通じて「学び続ける教員像」として、教員政策に直接反映されたかのように見える。だが、その後の展開を追ってみると「教師の学習」にも政策における研究概念の屈折がみられる。それは「学び続ける教員像」が「教員育成指標」によって具体化され、生涯にわたり学び続けるシステムの構築が目指されていく過程で現れてきた。子安(2017)によれば「教員育成指標」の制度化後、2017年時点において各自治体が策定した指標は、細分化されて項目数が多く、それとは裏腹に各ライフステージにおいて固定的かつ単一の教師像を描くものとなっており、単線的な熟達化のイメージが強いことが指摘されている。翌年の2018年時点で、キャリアステージ区分に着目して策定状況を検討した櫻井ほか(2019)は「教員育成指標」の限界として、資質能力の積み上げ型職能成長モデルを採用しているため、入職時の多様性を反映することが困難な点を指摘している。少なくとも研究上の「教師の学習」には、加算的な能力の高まりを表す「成長」から、環境や他者との相互作用、来歴、生涯を通じた変容の過程に重きを置く「発達」概念への重点の移行によって、多様性や複雑性を読み取ろうとする意図が含意されていた。それと同時に「選択的変容型」の発達観(山崎, 2017)のような、非直線的・非連続的な変容に対する一定の共通理

解が形成されてきたはずである。これに対して、直線的な成長過程を想定し、経験年数という物理的な時間区分によって教師像を捉えようとする指標化政策の実態は、研究と政策が「学習」「学び」という概念を共有しながらも、互いの方向性は逆行していることを表している。教員育成指標が「多様性と質の向上」を目的にしていることを踏まえると、政策上の転回といえるかもしれないが、研究と政策の矛盾は否めない。

「教師の学習」と密接にかかわる「コミュニティ」についても、2012年中教審答申の「学び続ける教員像」を受けて、「教員育成コミュニティの構築」を掲げた2015年中教審答申とその改革を取り上げた。研究上の観点に引き寄せてみても「知識形成を社会的過程とみなし、教師という職業集団、学校というコミュニティでの社会的相互作用による学習過程」(秋田 1992)という学習の捉え方に代表されるように、コミュニティは「教師の学習」と不可分の関係にある。ただし、ここで想定されているコミュニティは、授業をはじめとする「教えることについての学び」や「教師としての仕事」などの実践を介して形成される「実践コミュニティ」(communities of practice)⁷であり、第一義的には校内研修や授業研究を介した教員同士の共同体が想定される。翻って2015年中教審答申における副題の意図は以下のように述べられている⁸。

本答申においては、教員の養成・採用・研修を通じた一体的制度改革として、「教員育成協議会」(仮称)、教員育成指標、教員研修計画等といった連携・協働の基盤の整備により高度専門職業人として学び合い、高め合う教員を育成・支援するキャリアシステムの構築等について提言した。また、研修、採用、養成、免許制度等に関するそれぞれの課題に対する提言を行った。このため、答申に「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」という副題を付した。

まず、ここで想定されているのは教員コミュニティではなく、研修、採用、養成、免許制度等に係る多様なアクターで構成されるコミュニティであり、一体的制度改革の象徴ともいえる「教員育成協議会」である。また、実践コミュニティはある人が複数の共同体(communities)にまたがって所属する「多重成員性」を想定しているのに対し、教員育成協議会は教師を育成の「対象」としてとらえ、教師教育に係る機能や組織を一元化する「大きなコミュニティ」を想定しているようにみえる。ここにも教師教育に関する研究との齟齬を指摘できる。

以上のような矛盾を抱えながらも、教師教育研究は養成・採用・研修のあり方に影響を受けつつ、意図せざる結果も含めてそれらのあり方に影響を及ぼしている。このことを踏まえると「研究の概念」と「政策の用語」として整理するだけでなく、両者の間にみられる概念間の交錯がどのように生じ、何をもたらすかまで踏み込んだ研究が必要である。なお高野(2019)は、「教員養成」「教師教育」から「教員育成」への政策および用語の変化を分析し、教育委員会による現職教員「育成」の論理に大学での養成を従属させる方向性で“養成・採用・研修を一貫させる・連続させる”改革が進んでいることを考察している。本稿でも検討してきたことを踏まえると、そもそも教師教育研究が前提にしている枠組み自体が、実際の政策において大きく変動している。故に政策から距離を置いて研究上の概念を吟味してだけでなく、政策の側から発せられる用語を研究の俎上に載せていくことも必要である。

このように考えると、教師教育研究は教師教育政策との間に存在する矛盾や関係性を記述・説明するだけでなく、学術的な立場から実際の政策に積極的にかかわっていく、政策科学や設計科学としての役割を求められているかもしれない。そうでなければ「一体化」を指向する教師改革にお

いて育成される教員の質に対する危惧や大学の主体性・自律性の低下をはじめ、ハンドブックの随所で指摘される批判はそのまま現実のものとなってしまふ。

(2) 学生と教員の主体性に着目する研究の必要性

走井(2016)は、教員需要量の増減に左右される「場当たりの」な養成・採用・研修は、異なる主体の相互不可侵の関係—不健全な独立主義により整合してこなかったとして「教員育成指標」が共有されるスタンダードとなれば、各段階が整合的に機能することが期待できるとしている。その一方、各段階における教員をめぐる状況や問題に対する認識の違い、理解の相違、役割の異同をくあいだとして白日のもとにさらし、相互批判と絶えざる自己変革を行っていく健全な独立主義へと改めることで、新たな教員養成・採用・研修の在り方と関係が拓かれるのではないかと提起する。本稿でも触れたように、教員育成指標作成については、その実態に着目して「管理基準に近いもの」とみる八木(2017, p.333)や指標作成の目的に着目して「多様性と質の向上」を主張する牛渡(2017, p.24)など、論者によって捉え方が異なっている。だが本稿で検討してきた改革の実態からすれば、教員育成指標がスタンダードとして共有され、養成・採用・研修の整合性を担保したり、教員の多様性と質の向上を可能にしたりするという見方は、あまりに楽観的であり、現実的ではないことが指摘できる。指標の作成主体とされる教員育成協議会もまた、その一元的な性格からして、認識の違いや相互批判を繰り広げる場になる可能性は低いと言わざるをえない。

教員育成指標をはじめとする行政主導の一体的改革と管理統制の強化に対抗し、走井(同上)のいう「健全な独立主義」を担保するために必要なこととして、まずは養成機関としての大学の主体性があげられるだろう。ただし、本稿では教員養成機関としての大学の主体性に加えて、学生と教員の主体性という観点から教師教育研究の課題を提起しておきたい。

1980年代に「教師教育の連続性」を先駆的・実証的に検討した現代教職研究会(1989)は、教師教育にかかわる機関や制度に目を向けるのとは真逆の方法で教師教育の「連続性」に迫っていた。すなわち「教師教育の連続性を考える上で当然に踏まえるべきは、客観的に連続した一体性をもっているのが教育を受ける者としての学生—教師であり、教育を与える側でないことである」(p.356)として、システムではなく学生と教師の側にこそ「主体性」と「連続性」を見出そうとしたのである。その上で「前の段階が後の段階にどのような責任を負うべきか、また逆に後の段階が前の段階の役割をいかに尊重するかが、『一元化』ではない連続性の基本であり、その教師教育の段階・要素としての原理的異質性こそが相互に踏まえらるる必要がある」(p.374)として、「一体化」よりも「異質性」を尊重する見解を示していた。現在進行している改革と過去の知見にみられるこの対比的な見解について、改めて注目・検討する必要があるだろう。つまり、学生と教師の主体性をもとにして、そこから各段階の独立性を見出ししていくという方途である。このような視点は、現在の教師教育研究にはあまり見られない。

以上を踏まえて、まず「養成と採用」における教職志望ないし非志望学生、そして「研修」における現職教員の主体性を担保していくような研究の必要性が指摘できる。教職志望者または非志望者は、教員養成の対象として位置づけられることが多いが、養成課程において自己選択を繰り返す主体である。とりわけ、その目に教職がどのように映っているのかは、教職の専門職性や教員需給を規定する根本的な要因といっても過言ではない。学生の主体性に立脚した研究は、大学における教員養成そして教職像を組み直していく重要な契機になる可能性がある。

一方、現職教員の主体性については、研修を「受ける」のではなく「行う」という表現によって教師

を研修の主体として位置づけていく視点(久保、2017)をさらに強調し、実体化していく必要がある。研修の主体は、大学でもなければ教育委員会でもない。研修の場の多様性はもとより、教師による研修機会の創造と自律的な選択は、教師が主体性と自律性を自ら担保する基盤になる。ところが、現在進められている一体化改革は、行政主導のもと詳細な内容を示した指標によって、教師が自律的に「学び続ける」のではなく、外から示された課題に対応する方法を「学ばされ続ける」状態を生じさせかねない(佐藤、2020)。今一度、大学における教員養成と開放制の原則と共に、戦後教師教育の基盤となっている「現職教育の重視」を教師の主体性を重視しながら位置づけなおす必要があろう。特に専門職性のあり方と関連させて、教師にとっての研修の意味や意義を問い直す、理論的・実証的研究が求められる。

引用・注

- 1) これらを職務の特質から要素的に捉えるのか、包括的に捉えるのかが曖昧であった点も指摘できる。西(2002, p.220)が職務遂行上の能力問題について、「従来心理学や経営学では『職業能力』とか『職務遂行能力』の用語が使用されてきたにもかかわらず、職務行為に限定することなく広い意味で『人間の能力の大きさの度合い、またはその大きいこと』(『広辞苑』)を意味する『力量』という用語をとくに教師について使用すべき必然性が乏しい(中略)この用語に『形成』という語が付加されて『力量形成』として使用されてしまうと、教師の職業能力の基本的性格や特質、さらにその向上方策に関する議論に曖昧さがつきまどってしまう」といった指摘が象徴的である。
- 2) 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』に掲載されている論稿の引用・参考の記載は「著者(2017:部-章-節)」または「著者(2017:部-章)」とした。なお、本節で引用したハンドブック所収の文献は文章末尾にまとめて掲載している。
- 3) 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報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(2013年10月15日)
- 4) (1) 地域社会での体験的な学びの条件整備と(2) 体験の省察を重視した臨床経験科目、(3) 教員養成スタンダードと履修状況の記録、(4) 教員養成の自覚をもつ大学・学部へ、が論じられている。
- 5) 教大協は、モデル・コア・カリキュラムの提案に際して、大学における体験の意義を「研究」と結びつけ、教育学的な見地からその体験を省察することを重視しており、体験至上主義になることを強く危惧していた点を付け加えておきたい。その後の教員養成機関における体験と省察の展開にみられる実態は、必ずしもその限りではないと考えられる。
- 6) 2015年中教審答申の「<教員育成協議会(仮称)の創設>」(p.45)を参照。
- 7) 実践コミュニティとは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的相互交流を通じて深めていく人々」とされる(ウエンガーほか2002 p.33)。
- 8) 2015年12月21日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—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」、p.60.

参考文献

- 秋田喜代美「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32、1992年、221-232ページ。
- 現代教職研究会『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版、1989年。
- 走井洋一「教員養成と教員採用・研修の〈あいだ〉」下司晶・須川公央・関根宏朗編『教員養成を問いなおす—制度・実践・思想—』東洋館出版社、2016年、42-58ページ。
- 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年。
- 岩田康之「第9章 大学における教員養成と開放制」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、42-45ページ。
- 岩田康之『『日本の教育学部』:1980年代以降の動向—政策圧力と大学の主体性をめぐって—』『日本教師教育学会年報』27、2018年、8-17ページ。

- 小山悦司「力量の概念」岸本幸次郎・久高喜行『教師の力量形成』ぎょうせい、1986年、32-37ページ。
- 小山悦司「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究I」『教育学研究紀要』26、1980年、195-197ページ。
- 小山悦司(1985)「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究：教授的力量の形成過程を中心にして」『岡山理科大学紀要・B, 人文・社会科学』20巻、pp43-65。
- 小山悦司・河野昌晴・赤木恒雄・加藤研治・別惣淳二(1994)「教師の自己教育力に関する調査研究：自己教育力の構造的把握と経年的推移」『岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学』30、1994年、151-162ページ。
- 子安潤「教育委員会による教員指標の『スタンダード化』の問題」『日本教師教育学会年報』26、2017年、38-55ページ。
- 久保富三夫「現職研修制度の改革」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、354-357ページ。
- 西穰司「教師の職能発達論(プロフェッショナル・デベロップメント)の意義と展望：英・米両国における近年の諸論を中心に」『日本教育行政学会年報』13、1987年、187-202ページ。
- 西穰司「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(I)：問題の所在と本研究の基本的視座」『藤村学園東京女子体育大学紀要』14、1979年、221-231ページ。
- 西穰司「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『教師教育学Ⅲ 教師として生きる』学文社、2002年、217-230ページ。
- 小島弘道「教師の専門性と力量」小島ほか編『教師の条件』学文社、2002年。
- 佐久間亜紀「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容：市場化と再統制化」『教育社会学研究』86、2007年、97-112ページ。
- 櫻井直輝・阿内春生・佐久間邦友「教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様に関する研究」『国立教育政策研究所紀要』148、2019年、75-88ページ。
- 佐藤仁「教員養成・採用・研修の一体化と教師の多忙化」雪丸・石井編『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、2020年、46-60ページ。
- 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年。
- 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、2015年。
- 佐藤幹男「第11章 教員の採用と研修」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、50-53ページ。
- 澤本和子(1998)「子どもと共に成長する教師」浅田ほか編『成長する教師—教師学への誘い』金子書房、1998年、256-270ページ。
- Schön, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic books, 1983.
- Shulman, L. S. (1987) "Knowledge and Teaching". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, pp.1-23.
- 高倉翔「就職前教育と現職教育の統合 -OECD とユネスコの活動を中心に」『日本比較教育学会紀要』3、1977年、28-31ページ。
- 高野和子「『教員養成』『教師教育』『教員育成』—教師の学びと育ちに関わる用語の変化—」『明治大学教職課程年報』41、2019年、1-11ページ。
- 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年。
- 山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究』創風社、2012年。
- 山崎準二「教師の専門家としての発達と力量形成」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年、18-21ページ。
- ウェンガー, E.・マクダーモッド, R.・スナイダー, W. M. (櫻井祐子訳)『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社、2002年。

教師教育研究ハンドブックにおける一体的改革の論点 文献リスト

※括弧内は(部-章)もしくは(部-章-節)、執筆順に掲載

- 牛渡淳 (I-6)「教職専門性基準」、22-25ページ。
- 田子健 (Ⅲ-3)「教師教育改革の新動向」、126-129ページ。
- 樋口直宏 (Ⅳ-1-3)「教師教育カリキュラムにおける教育学的教養」、182-185ページ。

- 森山賢一（Ⅳ-1-6）「教員養成のカリキュラム（初等教育）」、194-197 ページ。
伏木久始（Ⅳ-1-12）「教員養成系大学・学部における教員養成」、218-221、
中田正弘（Ⅳ-1-16）「教職大学院」、234-237 ページ。
矢野博之（Ⅳ-1-17）「行政機関における養成教育（教師塾など）」、238-241 ページ。
望月耕太（Ⅳ-1-18）「教育実習と学校参加体験」、242-245 ページ。
布村育子（Ⅳ-2-1）「教員採用試験の制度・方法・内容」、258-261 ページ。
北田佳子（Ⅳ-3-1）「専門職としての教師の学び」、162-165 ページ。
小島弘道（Ⅳ-4-1）「行政による研修」、290-292 ページ。
清水康幸（Ⅳ-5-1）「教員政策」、318-321 ページ。
八木英二（Ⅳ-5-4）「教師の専門家協会」、330-333 ページ。
蔵原清人（Ⅴ-4）「採用試験制度の改革」、350-353 ページ。
高野和子（Ⅴ-8）「地域教師教育機構」、366-369 ページ。

2. 現代の教師教育改革の特徴を踏まえた教師教育研究の課題 — “連携・協働” の言説化をどう乗り越えるか—

長谷川 哲也（岐阜大学）

1. 「教員育成」をめぐる本報告の課題設定

2000年代以降、教員の養成・研修をめぐる改革は、「実践的指導力」や「指標化」などをキーワードとしながら、国全体がある一定の方向に沿って教員を育てる試みであるようにみえる。近年では、2015年の中教審答申「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～」を皮切りに、養成と研修の一貫性を強調する「教員育成」という改革の枠組みが登場し、教職大学院の全国設置や修士課程からの移行、すべての任命権者による教員育成指標の策定といった、上記キーワードに結びつく具体的な政策が一律に進められている。同時に、こうした「教員育成」の改革が展開されるプロセスでは、大学と教育委員会という垣根を超えた連携・協働が求められていることも見逃せない。

行政が主導する「教員育成」という改革の枠組みが浸透しつつあるなか、これまでの「教師教育」研究は、いったいどのような課題に向き合ってきたのだろうか。例えば「実践的指導力」や「指標化」などをキーワードとした諸制度の導入背景や内容、そこで展開される大学と教育委員会との連携・協働には、どのような研究的なまなざしが向けられてきたのだろうか。そして、「教員育成」の枠組みで推進される大学と教育委員会との連携・協働が、その内実が問われることなく、従来の教員養成に対する「殺し文句」としていわば言説化しているとすれば、教師教育研究は自覚的にそれと対峙しているのだろうか。本報告では、日本教師教育学会が編集して2017年に発行された『教師教育研究ハンドブック』や同学会誌『日本教師教育学会年報』をはじめ、教師教育に関する諸研究をもとに、教師教育をターゲットとした近年の改革動向を構造的に概観しつつ、それを扱った研究が何を論じてきたのか、今後取り組むべき研究課題は何かについて考察したい。

2. 現代の教師教育改革の特徴—6つのタイプからの整理

本報告ではまず、2000年代以降の教師教育改革の輪郭について、主に大学における教員養成との関わりに焦点を当てながら確認する。

『教師教育研究ハンドブック』では、第三部第4章で百合田が教師教育の国際動向を整理している。百合田(2017)によれば、教師教育改革の国際的な潮流は、教師教育が果たす役割や体制の不備を批判する機能不全のディスコースと、社会の変化に伴った教員の資質能力向上を求める機能強化のディスコースによって牽引されているという。この2つのディスコースによってもたらされた改革は、①スタンダードの明確化、②説明責任の明確化、③教員養成(初期教師教育)の高度化、④教員養成(初期教師教育)の多様化、⑤理論と実践の往還、⑥教職キャリアを通貫する教師教育の6タイプであるという。

この整理に沿ってわが国の教師教育改革の動向を簡単にみていこう。①については、これまでい

くつかの大学で「教員養成スタンダード」の策定や運用が試みられる一方で、2015年の中教審答申で提言された「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」が整備されるなど、大学の内外両面から育成すべき資質能力の指標化が進められている。②については、これまで中教審答申などで教職課程に関する自己点検・評価の実施が求められており、ピアレビューを中心とした「教員養成教育認定評価」が運用される一方、特に国立教員養成系大学・学部では、資源配分に関わる国立大学法人評価や、2013年のミッションの再定義に基づく目標管理が行われるなど、教育の質保証や社会への説明責任が強く求められている。③については、2012年の中教審答申において教員養成の修士レベル化とともに「一般免許状」「基礎免許状」「専門免許状」の創設などが構想されたものの、現在では教職大学院の展開(全国での設置、特に国立教員養成系大学・学部では修士課程からの移行)という形で現職教育も含めた高度化が目指されている。④については、わが国ではアメリカやイギリスなどのように、教員になるための大学以外のルートが多様化しているわけではなく、「大学における教員養成」の原則は堅持されているが、近年では任命権者である教育委員会が「教師塾」のような教員養成事業を展開する動きもみられる。⑤については、主に教職大学院でのカリキュラムや教育実践において理論と実践の往還が追求され、そのための方途として、研究者教員と実務家教員との協働や、大学での座学と学校現場での実習の有機的連関が模索されており、この傾向は学部段階の養成教育でも強まっている。⑥については、ここまで示してきたような教員育成指標や教職大学院、2009年から導入されている教員免許更新制などの制度で、教職生活の全体を通じた教員の資質能力向上や学び続ける教員像の確立という方向性が貫かれており、養成と研修を連続的な営みとするための大学と教育委員会との連携強化が図られている。これら6つに分類される改革のいくつかは、2015年12月にまとめられた中教審の3つの答申を具体的に推進するため、2016年に当時の馳浩文科大臣が発表した『「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～』(馳プラン)においても、「教員制度の養成・採用・研修の一体改革」として示されている。

加えて近年では、上記④の教員養成の多様化という側面を含みつつも、教員の大量退職や教職志望者の減少に伴う人材確保という問題状況を共有して、大学と教育委員会が教員養成を早期化するような動きもみられる。例えば佐賀大学では、2014年度に高大連携プロジェクトとして「教師へのとびら」を創設し、佐賀県教育委員会と協力して教員を目指す高校生を育成する継続的なプログラムを実施している(竜田・林 2018)。また奈良県教育委員会では、奈良県の小学校教員を目指す人材の育成を目的として、上記した「教師塾」の参加対象を高校生にも拡大し、県内で教員養成を担う6大学と連携した「奈良県次世代教員養成塾」を展開している(竹村ほか 2020)。さらに現在では、多くの教員養成系大学・学部において、入試段階から教職志望や教員として求められる資質能力の基礎を問うような特別選抜も実施されている。

教師教育に対する機能不全と機能強化のディスコースに牽引された改革動向を参照すると、近年導入された教員育成指標や教職大学院などの制度は、上記のように①～⑥の複数の改革タイプに重なっていることがわかる。こうした制度は、養成と研修を一体化する「教員育成」という枠組みの中に位置づけられており、連携・協働という掛け声によって大学と教育委員会との垣根を取り払うことで、異なる文化や背景を有する教師教育の受け手と担い手の関係を生み出している(姫野ほか 2019)。そして上記のように改革の矛先は、大学の入口(入学者選抜)と出口(就職先)、さらには教育内容に対して、行政が直接的にコントロールしやすい国立教員養成系大学・学部に向けられている。

3. 言説化する“連携・協働”の落とし穴

「社会に開かれた教育課程」や「チームとしての学校」といった議論に代表されるように、近年の教育はあらゆる分野のあらゆる側面で“連携・協働”が求められている。教師教育改革もその例外ではなく、むしろ連携・協働を一律に具現化しようとする教育改革の急先鋒となっている。2012年の中教審答申では、学び続ける教員像の確立を目指し、教職生活の全体を通じて教員の学びを継続的に支援するための改革として、大学と教育委員会との連携・協働による養成や研修の高度化を提起している。さらに2015年の中教審答申では、「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」という副題の通り、高度専門職業人として学び高め合う教員を支援するため、教員の養成・採用・研修を貫く制度改革として、連携・協働を基盤とした教員育成コミュニティの環境整備にかかる諸方策を示している。これらの中教審答申は、学び続ける教員像のように教員が学び育つという営みの一貫性や連続性を強調し、養成と研修を一体的に捉える「教員育成」という枠組みを構築することで、大学と教育委員会という垣根を超えた連携・協働を求めている。この連携・協働は、教職大学院の運営や教員育成指標の策定をはじめ、上記の①～⑥に分類される改革を実現するプロセスにおける根本的な原理として位置づけられている。

ただしここで留意しなければならないのが、「教員育成」をめぐる大学と教育委員会との連携・協働とは、それが導入される文脈がいかなるものなのか、その内実がいったいどのようなものなのか、それによって何がもたらされるのかということが正面から問われることなく、いわば言説化しているのではないか、ということである¹。教育にまつわる言説について今津(1994)は、「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々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」(p.47)と定義しており、分析や批判の俎上に乗ることがない「殺し文句」とされてしまうという。ことに「教員育成」という枠組みでは、分析や批判から遠ざけられた連携・協働というキーワードによって、大学と教育委員会は、教員が学び続けるためにはともに手を携えるべきである、そうしなければ教員は育たないとさえ認識するに至り、改革が理念的にも実践的にも支えられているのではないか。さらにいえば、この連携・協働の言説を生み出し、より強固にする背景に存在するのは、従来の大学における教員養成が十分な役割を果たしていないという見方(長谷川 2011)であり、それもまた言説化して流布されていることには留意する必要があるだろう。

こうした「教員育成」における連携・協働の言説が、あたかも教員を育てるという営みの諸課題を解決できるような万能論を帯びているようにみえるが²、大学における教員養成という原則に危機をもたらす可能性についても述べておかなければならない。岡本(1998)によれば、大学における教員養成の含意は、大学レベルという教育程度の問題ではなく、教員養成の国家権力による支配を排除し、教育の場や内容・方法などが「学問の自由」に貫かれていることであるという。また村田(2009)は、大学が養成を、教育委員会が採用を、それぞれ担うという役割の違いが明確にあり、大学と教育委員会との協力関係は、その役割分担の違いを前提に結ばれるべきであると指摘する。一方で、今日の連携・協働の原理に支えられた「教員育成」の枠組みは、言説化することによってそれ自体が問い直しの対象とはなりづらくなるとともに、教員養成をめぐる大学と国家・行政との緊張関係が毀損され、大学が従属的な立場に位置づけられる構造となっている³。

4. 教師教育改革への批判と評価

このように、大学や教育委員会が担うべき役割も含め、教師教育の枠組みそのものを変える 2000 年以降の改革については、『教師教育研究ハンドブック』でも様々に論じられている。ハンドブックという性質上、また 2017 年という改革最中で発行されたことから、改革の輪郭を説明するという記述が多いながらも、先に示した①～⑥のタイプの改革に対する批判的なまなざしもある。

例えば①スタンダードの明確化については、教員育成指標が導入されることによって、教師教育の画一性を強調する結果となり、大学や教育委員会の自主性や自律性が損なわれる可能性があることや(牛渡 2017a)、トップダウンによって持ち込まれた専門職基準が教職の自律性を喪失させる(北田 2017)などの指摘がある。また③教員養成の高度化については、実践重視型で教育委員会との連携を前提とした教職大学院が、行政に対して従属する立場となってしまうことや、実務家養成機関となり専門職のプロフェッショナル・スクールとは言えないこと(中田 2017)、教職大学院への移行により教育学の基盤研究が衰退することや、学問をベースにして研究できる教員の育成が困難となること(町田 2017)などが示されている。さらに④教員養成の多様化については、教育委員会が展開する「教師塾」が、養成機関である大学と任命権者である教育委員会の道義上の線引きや相互の信頼・互恵関係を損ねる可能性があること、即戦力や実践的指導力の育成といった矮小化された目標となってしまうこと、養成段階の教育内容を学問から遠ざけることなど(矢野 2017)、上記①や③と同様の批判がある。もちろんこうした批判的検討は、『教師教育研究ハンドブック』以外の教師教育研究においても幅広く展開されている。油布(2013)は、実践的指導力に傾斜する教員養成について、学校現場の文化ややり方の中に回収されてしまい、新たな視点で問題を解決することができる教員が育たなくなると指摘する。また、『日本教師教育学会年報』第 26 号では、教員制度の「指標化」の動向や課題が特集されており、教職課程コアカリキュラムや教員育成指標の問題点について、作成における民主的プロセスの欠如や学会の不関与、資質能力の細分化と教員の熟達モデルの単線化、行政権限による大学や教職の他律化といった観点から論じられている(牛渡 2017b、子安 2017、浜田 2017)⁴。

他方で『教師教育研究ハンドブック』では、近年の教師教育改革に伴う具体的な実践やその成果に目を向ける記述もみられる。例えば③教員養成の高度化や⑤理論と実践の往還について森(2017)は、学校拠点方式による福井大学教職大学院の実践とその成果を紹介している。同じく⑤理論と実践の往還について原(2017)は、大学生への質問紙調査結果をもとに、教育実習とインターンシップの効果を検討し、大学での理論的な知と学校現場での経験との関連について論じている。こうした具体的な実践やその成果に関する検討は、『教師教育研究ハンドブック』では少ないものの、個別大学の事例研究を数えれば枚挙にいとまがない。例えば『日本教師教育学会年報』第 27 号では「教育学部の 30 年」という特集が生まれ、国立教員養成系における教職大学院の設置や運営、教育委員会や地域との連携などに関する実践やその成果が紹介されている(佐藤 2018、森 2018、福島 2018 など)⁵。また、「教員養成スタンダード」にもとづく質保証システムを構築した兵庫教育大学(別惣・渡邊編 2012)や、「教育実践力」の育成を目指す「コア・カリキュラム」を開発した鳴門教育大学(鳴門教育大学企画戦略室編 2013)など、国立教員養成系を中心に各大学の取り組みが書籍として出版された事例もある。

以上のように、「実践的指導力」という矮小化された資質能力を育成することへの疑問、「指標化」による大学や教職の自律性の喪失、大学と教育委員会との中立的・互恵的關係の変化といった、教師教育改革への批判的な検討は、主に制度や政策そのものを対象として扱ったマクロレベルの研究で展開されている。一方、教師教育改革に伴う具体的な実践やその成果については、主

に個別大学(とりわけ国立教員養成系大学・学部)の実践事例というマイクロレベルの研究において幅広く紹介され、評価されている。

5. 教師教育研究の課題とSelf-Studyへの着目

『教師教育研究ハンドブック』が“研究”のハンドブックである以上、「単に教育制度を紹介・解説するだけの論稿を研究とは呼ばない」(安藤 2017, p.76)というように、教師教育改革によってもたらされた諸制度が、そこに存在するアクターとの間でどのような相互作用を繰り広げ、あり様を規定していくのかについて目を向ける必要がある。上記のようなマクロレベルの批判的な検討は、教員育成指標や教職大学院などの制度において、大学や教育委員会といったアクターの相互作用や関係性、それが反映された結果としての制度の意味を論じており、同ハンドブックの“研究”的視点を担保するものとなっている。

しかしながら、こうしたマクロレベルの批判的な指摘が、マイクロレベルでどういった現象をもたらしているかについては、十分に検討されていない。そもそも、教師教育改革に伴う具体的な実践事例の提示が少ないということもあるが、マクロレベルで指摘されているような、「実践的指導力」や「指標化」による諸課題が、実践場面においてどのように現れているのだろうか。例えば小方(2013)は、高等教育研究の立場から国立大学の教員養成改革をみると、教員需給や改組の動向といった大学・学部全体を射程に収めるマクロレベルの研究と、カリキュラムや授業実践の改革を扱うマイクロレベルの研究の間にある、組織体としての個別の大学・学部の改革をめぐるメゾレベルの研究こそ、改革の方向性や成果・課題を総括するためには必要であるという。こうした小方の指摘をもとにすれば、今日の教師教育改革を評価するためには、国全体の教師教育改革の方向性やそれによってもたらされる諸課題という枠組みを措定したうえで、個別の大学・学部がその枠組みとどのように向き合い、結果として組織やカリキュラム、教員や学生がどのように変容したのかを辿るような研究が求められるだろう⁶。実際に『教師教育研究ハンドブック』でも、教育社会学における教師教育研究のディメンションとして、マクロレベルとして教師教育の制度的側面や教員需給予測などを扱った研究、メゾレベルとして教師教育に関連する組織や集団レベルの研究、マイクロレベルとして教員の成長や児童生徒との関係を対象とした研究が挙げられている(油布 2017)。とりわけメゾレベルの研究例として、教師教育にかかわる大学教員間の協働や実務家教員の役割、大学と教育委員会の連携など、マクロレベルの改革に伴う教員養成の実態や課題をマイクロレベルで明らかにするような視点が示されている。

こうしたメゾレベルの研究は、教師教育に携わる者が自身の実践を研究対象にするという当事者性を伴う(=いま、ここ、わたし、を問う)ものであり、その方法論として注目したいのが、Self-Study というアプローチである。小柳(2019a)は、「教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究」と題する論考において、教職大学院は求められている課題に向けてPDCA サイクルを回し、取り組みの改善を目指す実践と研究を進めることが優先されるなかで、求められている課題や取り組み自体が問われづらく、分析対象とはなりづらいという「悩み」を示している。そこで、この「悩み」に向き合う方法論としての可能性を見出しているのが、Self-Study である。小柳は、海外の研究動向を踏まえながら、教師教育を担う者(教師教育者)が自身の実践を研究対象として、個人またはチームで研究を進め、批判的構成的に検討して、実践を磨いていくことが重要であるとし、そのための参照枠としてSelf-Study が有効であると述べている。近年では、Self-Study に関するJ. ロックランの著作が翻訳されるなど(J. ロックラン・武田 2019)、我が国の教師教育実践・研究の分野でも

広まりつつある。

小柳(2019a)も指摘するように、今日の「教員育成」の枠組みでは、異なる文化や背景をもつ多様な教師教育者が、大学という機関が有する独特の文化のなかで“連携・協働”を進める政策動向に翻弄されながら、ともすると自己のアイデンティティを見失い、実践や研究に対して閉鎖的・自己防衛的になるという危機に直面している。こうした危機を乗り越えるためには、教員養成機関とそこの教育を担う教師教育者が自己を研究対象とし、エビデンスに基づいて批判的構造的に分析することで、改革に伴う成果や課題の認識を教師教育の専門家コミュニティで共有するという、Self-Studyの方法論的特徴から学ぶべきことは多いだろう⁷。

6. 新たな地平を切り拓く教師教育研究の論点

最後に、ここまで議論してきた「教員育成」の政策動向と「教師教育」研究の課題をもとに、今後取り組むべき研究の論点について試論的に提示したい。

まず、先にも述べたように、近年の「教員育成」という枠組みでの“連携・協働”は、改革を実現するプロセスにおける根本的な原理として位置づけられていることから、この実態を解明しなければならない。とりわけ、連携・協働のキーワードが言説化しているとするれば、「教師教育」研究としてはその内実に対する批判的分析が求められる。例えば、姫野ほか(2019)は、大学の教員養成を担う研究者教員と実務家教員を対象とした質問紙調査によって、両者の働き方や教師発達観の違いを検討している。その知見によれば、大学での働き方について、研究者教員は職務における研究のウエイトが高く、同僚や他機関と連携する機会が相対的に少ないのに対して、実務家教員は職務における教育のウエイトが高く、同僚や他機関と連携する機会が相対的に多くなっている。また教師発達観について、研究者教員は日常とは異なる経験が学びにつながると認識しているのに対して、実務家教員は同僚との関わりや日常的な経験が学びにつながると認識している。このような違いを前提としたとき、異なる文化や背景をもつ研究者教員と実務家教員の連携・協働によって、様々な養成教育がどのように展開されているのか、その結果としてどのような学生が育っているのかなど、重要な研究課題が浮かび上がってくるだろう。

次に、教職志望者の減少に伴う人材確保などを目的とした教員養成の早期化や「実践的指導力」に傾斜した教員養成のあり方をめぐっては、教職を志望する高校生の進路選択や大学入学後の学習行動・学生文化といった研究課題があるだろう⁸。これまでの「教師教育」研究では、教員をどのように養成あるいは研修するかという、教育する側が主体となるものが中心であり、その結果として学生や教員の変容が示されることはあっても、教育される側はあくまで客体という位置づけが強かった。実際に『教師教育研究ハンドブック』では、教員の専門性や教員文化等は扱われていても、学生や教員を教師教育の主体として捉え、彼らがどのように学び育つのかということを正面から扱った章や節などは、管見の限り見当たらない。他方で、研究課題として示したような高校生の進路選択については主に心理学研究の分野で、学生の学習行動や学生文化については主に高等教育研究の分野で、それぞれ進められてきた⁹。こうした研究の方法論や知見等を参照しつつ、高校生はなぜ教職を志望し早期の学びにコミットするのか、大学入学後にはどのような学びに向かい、どのような学生文化を形成し、どのような進路を選択するのかといったテーマについて、教員養成の文脈に即した分析を行うことで、近年の改革がもたらす影響を教育される側から考察することもできるだろう。

こうした研究課題は、教師教育を専門とする研究者や学会が中心となって進めていくものではあ

るが、同時に、教員養成を担う組織としての大学自身が向き合う可能性についても言及したい。現在では多くの大学で、IR(Institutional Research)のために特別な部署を設け、教育、研究、管理運営等に関わる様々なデータを収集・分析している。各大学が経営の改善や内部質保証システムの確立を目的としてIRを活用する際、そこで参照される指標の多くは、ある戦略に向かって価値づけられた、比較可能で客観的な数値データである¹⁰。このIRには、確かに高等教育政策に呼応した業務的・実用的側面はあるものの、他方で字義通りの研究的側面も有している(山田 2016)。とりわけ上記したような研究課題は、学生の入試や成績、大学の教育内容や教員の専門分野等、IRとして収集されている情報と関わるものであり、これを分析することで有用な研究的知見が得られるはずである。教員養成を対象とした改革動向やその意味を踏まえつつ、新しい課題意識によって各大学が自身の実践を批判的に見つめ直すメゾレベルの研究を進めることで、「IR=Self-Study」のような展開は期待できないだろうか。そしてこうした研究的な営みは、単にそれぞれの組織改善に生かされるだけではなく、教員養成に関わるコミュニティ全体が、“連携・協働”の言説や「教員育成」の枠組み自体を問い直すことにもつなげていかなければならない。

引用・注

- 1) 小柳(2019b)は、教職大学院と教育委員会等との「提携、協力、連携」という言葉を用いた先行研究の動向として、①既存の法定研修への協力から様々な研修遂行に関わるようなパートナーシップへと広がってきたこと、②パートナーシップを結び活かすための共同研究から連携事業によって学校を支援することに関心が変わってきたこと、③教育実習や実践的指導力の育成に主眼を置いたパートナーシップを結ぶことに関心が向けられてきたが次第に通例化していること、などを指摘している。
- 2) 教育における「協働」について、日本教育経営学会紀要第38号の課題研究報告では「学校経営における『協働化』の意義と限界」が論じられている。その中で水本(1996)は、学校経営における協働化言説は、その中身が問われることなく、協働の難しさが存在するにもかかわらず、教育改革で求められるものすべてを学校が担いうるという、学校万能論、教員万能論、校長万能論といった傾向を帯びていると指摘している。これは、協働という言葉が、期待される役割や機能は何でも果たすことができるという万能論を導出するという、重要な指摘であろう。
- 3) 教員の学びや育ちに関わる用語の変化を分析した高野(2019)は、「教師教育」から「教員育成」への変化によって、「任命権者である教育委員会のイニシアのもとで養成から研修までを統合するしくみ」(p.10)が進行していると指摘している。また、教員育成協議会のメンバーとして大学がどのように参加しているのかを検討した牛渡(2020)は、地域の教員養成を担う大学の一部にのみ参加が許されている実態があると指摘している。
- 4) もちろん、近年の教員養成改革で導入された諸制度については、その意義を積極的に評価しようとする見方もある。例えば早田(2020)は、「教職課程コアカリキュラム」などの導入について、「それが大学の教育上の自主性を阻害するものであるとの批判があることに留意しつつも、(中略)そこで公教育を担う専門職としての教職に必要な、共通の専門的知識や指導力を支えるための適格性をコンピテンシー・ベースで提示した点にこそ、大きな意義を見出すべき」(p.3)としている。
- 5) 『日本教師教育学会年報』の実践研究論文には、個別大学の実践事例を紹介したものもある(例えば、若木・村田 2017)。他にも、教師教育改革に伴う具体的な実践やその成果については、各大学が発行する紀要や研究報告等において、個別大学の実践事例が数多く報告されている。
- 6) 教師教育に関わる政策動向が、教職志望の学生の学びや育ちにどのような影響を与えているのかについて、個別大学を事例とした研究ではないが、例えば川村ほか(2018)では、実践的指導力の育成を重視する近年の改革を踏まえ、教職志望の学生に対する質問紙調査から、教育実習やそこでの学びの実態を検討している。

- 7) J. ロックラン・武田(2019)では、Self-Studyは実践記録や実践研究とは異なるものであり、その方法論の特徴として、実践の改善を目的にすること、エビデンスを重視すること、相互作用的で批判的な友人の介入があること、多様な研究手法を用いること、専門家コミュニティの構築を目指すこと、教師教育機関のプログラム改革といった重要な課題の認識をもたらすこと、などを示している。
- 8) 教員養成の早期化をめぐる高校生の進路選択や大学入学後の学習行動・学生文化という研究課題については、日本教師教育学会課題研究I部会の2020年度研究会の議論において着想を得た。
- 9) 例えば栗山ほか(2001)では、高校生の進路決定における諸要因について、心理学的なアプローチを用いた研究の知見をレビューしている。また、日本高等教育学会の学会誌『高等教育研究』第11集では「大学生論」という特集が生まれ、学生文化や大学での学び(武内2008)、進路選択と就職活動(小杉2008)などの実態について報告されている。
- 10) 国立大学でIRが推進される背景について岩崎ほか(2018)は、国立大学法人評価との関係を指摘している。国立大学では、国立大学法人評価として、教育、研究、管理運営等の評価結果が社会に公表されるとともに、それが運営費交付金の配分にも影響を与えることから、その根拠となるデータの収集や分析が進められているという。

参考文献

- 安藤知子, 2017, 「制度・政策・経営研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.74-77.
- 別惣淳二・渡邊隆信編, 2012, 『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社。
- 福島裕敏, 2018, 「弘前大学の場合」『日本教師教育学会年報』第27号, pp.66-74.
- 浜田博文, 2017, 「ガバナンス改革における教職の位置と『教員育成指標』をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』第26号, pp.46-55.
- 原清治, 2017, 「教育実習の改革」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.346-349.
- 長谷川哲也, 2011, 「教職課程の教育効果をめぐる評価—現職教員の認識に注目して」『高等教育研究』第14集, pp.185-205.
- 早田幸政, 2020, 「教員養成教育改革と本書の趣旨・目的」早田幸政編著『教員養成教育の質保証への提言—養成・採用・研修の一体改革への取り組み』ミネルヴァ書房, pp.1-12.
- 姫野完治・長谷川哲也・益子典文, 2019, 「研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観」『教師学研究』第22巻第1号, pp.25-35.
- 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』第54集, pp.41-60.
- 岩崎保道・蔭久孝政・白石哲也・橋本智也, 2018, 「国立大学及び私立大学におけるIR組織の形成」『関西大学高等教育研究』第9号, pp.157-165.
- J. ロックラン・武田信子, 2019, 『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディー教師を教育する人のために』学文社。
- 川村光・紅林伸幸・長谷川哲也, 2018, 「実践的指導力重視時代の教育実習の現状と課題—教職志望学生に対する2016年度質問紙調査から」『関西国際大学研究紀要』第19号, pp.1-16.
- 北田佳子, 2017, 「教師の学び—専門職としての教師の学び」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.262-265.
- 小杉礼子, 2008, 「大学生の進路選択と就職活動」『高等教育研究』第11集, pp.85-105.
- 子安潤, 2017, 「教育委員会による教員指標の『スタンダード化』の問題」『日本教師教育学会年報』第26号, pp.38-45.
- 栗山直子・上市秀雄・齊藤貴浩・楠見孝, 2001, 「大学進学における進路決定方略を支える多重制約充足と類推」『教育心理学研究』49巻4号, pp.409-416.
- 町田健一, 2017, 「教師教育の高度化と専門職化—高度化」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.338-341.
- 水本徳明, 1996, 「課題提起—学校経営言説における協働化」『日本教育経営学会紀要』第38号, pp.154-156.

- 森透, 2017, 「教師の学び—大学と学校のパートナーシップ」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.286-289.
- 森透, 2018, 「福井大学における教師教育改革30年の歴史とその省察」『日本教師教育学会年報』第27号, pp.34-40.
- 村田俊明, 2009, 「一部自治体・教育委員会による『教師塾』の開設と教員養成改革」『摂南大学教育学研究』第5号, pp.65-82.
- 中田正弘, 2017, 「養成教育—教職大学院」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.234-237.
- 鳴門教育大学企画戦略室編, 2013, 『鳴門教育大学教員養成改革の軌跡—教員養成の更なる高みを目指して』協同出版.
- 小方直幸, 2013, 「国立大学における教員養成改革」『高等教育研究』第16集, pp.221-242.
- 岡本洋三, 1998, 「教員養成カリキュラム論—教育制度論的視点から」浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社, pp.50-62.
- 小柳和喜雄, 2019a, 「教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究」『次世代教員養成センター研究紀要』第5号, pp.9-18.
- 小柳和喜雄, 2019b, 「教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップの研究」『奈良教育大学紀要』第68巻第1号(人文・社会), pp.221-231.
- 佐藤修司, 2018, 「秋田における教育文化学部の存続と地域文化学科の創設」『日本教師教育学会年報』第27号, pp.18-25.
- 高野和子, 2019, 「『教員養成』『教師教育』『教員育成』—教師の学びと育ちに関わる用語の変化」『明治大学教職課程年報』No.41, pp.1-11.
- 竹村謙司・石井宏典・河崎智恵, 2020, 「『奈良県次世代教員養成塾』の取組と教育効果の検証—受講生への質問紙調査等の比較結果から」『奈良県立教育研究所研究紀要』第2号, pp.1-16.
- 武内清, 2008, 「学生文化の実態と大学教育」『高等教育研究』第11集, pp.7-23.
- 竜田徹・林裕子, 2018, 『教師へのとびら【改訂版】—継続・育成型高大接続カリキュラムの開発と展開』東京書籍.
- 牛渡淳, 2017a, 「教職専門性基準」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.22-25.
- 牛渡淳, 2017b, 「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報』第26号, pp.28-36.
- 牛渡淳, 2020, 「教師教育改革の現状と課題」早田幸政編著『教員養成教育の質保証への提言—養成・採用・研修の一体改革への取り組み』ミネルヴァ書房, pp.46-63.
- 若木常佳・村田育也, 2017, 「教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究」『日本教師教育学会年報』第26号, pp.112-122.
- 山田礼子, 2016, 「アメリカにおけるIRの展開—IR機能に伴う二面性と専門性を中心に」『高等教育研究』第19集, pp.25-47.
- 矢野博之, 2017, 「養成教育—行政における養成教育(教師塾など)」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.238-241.
- 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」『教育学研究』第80巻第4号, pp.78-90.
- 油布佐和子, 2017, 「教育社会学的研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.82-85.
- 百合田真樹人, 2017, 「教師教育改革の国際動向」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.130-133.

【編集後記】

第10期研究部の課題研究Ⅰ部会は、2018年1月～2020年9月の間に、課題研究Ⅲ部会との合同による公開研究会2回、第28回～30回の各大会での課題研究セッションの他に、12回の部会研究会を積み重ねた。『教師教育研究ハンドブック』の内容を起点として、毎回、各メンバーの問題意識に基づく率直な議論が展開された。そのような研究会を重ねる中で、最終報告書の論文は査読の手続きを踏んで質の高い研究論文を発表する場とすることになった。そのため、2020年9月に任期を終えた後、報告書に「投稿する」論文予稿を出し合って議論する研究会を2020年11月に2度開催した。

このような経緯から、11編の論文が投稿され、査読を行った。査読を担当したのは、高野和子、浜田博文、山崎準二、和井田節子の4名である。第一次審査では各論文をこのうち2名が査読した。当然、直接の指導関係にある者が査読者になることがないように割り振りを行った。第一次審査で「掲載可」となったものはなかった。各執筆者へ修正意見を返して提出された修正稿について同じ査読者2名が第二次審査を行った。その結果、9編は「掲載可」となったが、2編には再度、修正意見を送って修正を求めた。そうして第三次審査を行い、投稿された11編すべてを掲載することになった。

なお、出そろった原稿をこの報告書にまとめるにあたり、書式の統一などの編集作業を高野貴大氏が担ってくれた。記して感謝したい。

浜田博文（筑波大学）

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
研究部活動報告書

課題研究Ⅰ

教師教育研究の成果と課題—新たな地平を切り拓く—

2021年 3月 31日 発行

〔編集・発行〕 日本教師教育学会第10期研究部 課題研究Ⅰ部会

〔連絡先〕 浜田博文 E-mail hamada@human.tsukuba.ac.jp