

「教師の専門性」／「教職実践」素描
—教育における「理論・実践」問題の地平—

Profession of Teachers and Practice of Educating

山崎洋子*

YAMASAKI Yoko*

要旨

教員養成を担っている日本の大学は、様々な教育制度改革の影響を受け、それらに対応する業務に日々の時間を費やしている。その状況は20/21世紀転換期のほぼ20年間、恒常的ですからある。たとえば、ここ数年の状況を一瞥しただけでも、教員免許更新制や「教職実践演習」の導入、「教員養成6年制」案など、枚挙に遑がない。本論では、こうした政策動向に対する問題意識に誘われつつ、教員養成を担う大学の課題を俯瞰的に捉えるため、教師の専門性と教職に関する近年の議論にアプローチする。まず、①教育における「理論・実践」問題の諸局面を取り上げて教職の特徴を描出し、教師の存在論及び認識論に関する先行研究をレビューしつつ問題点と可能性を抽出し、次に、②教師の専門性とその意味内容の変遷を歴史的に辿り、その次に、③イギリスの「教師の専門性スタンダード」と日本の「教師の資質能力」論の傾向特徴や違いを明らかにし、最後に、④「教職実践演習」を超えるパースペクティブを堅持しつつ、教員養成にかかわる大学の構えとスタンスを提示し、教員養成共同体の創出の必要性について言及する。

キーワード；教育における理論・実践，教師の存在論・認識論，教師の専門性，教職実践，教職の特殊性，教師の専門性スタンダード（Professionals Standards for Teachers in UK），教員養成共同体，教師教育

1. はじめに

教育学研究や教員養成において、近年、頓に強調されているのは、教育理論よりもむしろ教育実践についてである。この背景にあるのは、教員養成を担う大学において教授される教育学や教科教育法などの学的理論が、学校現場では実効性を発揮し得ず、「机上の理論」と化しているという批判である。その際に耳目に届くのは雑駁な表現が多く、それらはしばしば短絡的かつ浅薄な議論に終始しがちである。が、しかし、その深刻さと混迷の度合いは深まっており、看過し難い状況下にある。たとえば、教育学の理論よりも具体的な教育実践を志向する姿勢は、新任教員の問題状況としてしばしば取り上げられるコミュニケーション能力の低下、学級崩壊、授業をする能力や学級経営の能力の低下といった批判的表現の文脈において具体的に現れている。しかも、こうした批判はマスコミを通じて拡大・増幅され、その解決の銚先は、畢竟、教職課程を有する大学に向けられ、それは「教員養成における質の保証」といったフレーズとなって教育学研究の現前に立ち現れている。

このような状況下、中央政府は、矢継ぎ早に教育制度を改正した。それは大別して、現職教員に対する施策と教員

志望学生に対する施策に分けることができる。たとえば、前者としては、教育職員免許法の改正によって2009（平成21）年4月から教員免許更新制が導入されたことが挙げられる。それは、普通免許状及び特別免許状に10年間の有効期間を定め、10年ごとに免許状更新講習を30時間以上受講し修了することによって教員免許状を更新するという方法をとっている。この法律は多くの批判を受けて出発し、また今なお問題を抱えている。が、その機会を経験した受講者の講習内容に関する事後評価は、ほとんどの講習において概ね高い¹。ただ、これは日本の教員養成史上、類例のない制度改革となった。

また、後者としては、2009（平成21）年4月1日の教育職員免許法施行規則（1954（昭和29）年文部省令第26号）²の改正の施行により、従来、教員免許取得のための教職に関する科目であった総合演習に代わり、教職実践演習の科目が創設された点が挙げられる。これにより、2010（平成22）年4月1日以降の入学生からは新課程が適用され、教職実践演習の授業の修得が必修化された。教育職員免許法施行規則第6条第1項の表備考十一では、「教職実践演習は、当該演習を履修する者の教科に関する科目及び教職に関する

* 武庫川女子大学（Mukogawa Women's University）

科目の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を修得したことを確認するものとする（第十条及び第十条の四の表の場合においても同様とする。）³と明記され、教員として必要な知識・技能の修得を確認する科目と規定されている。しかも、それに付随するかたちで、教職実践演習のシラバスの例示では、その授業を補完する目的の下に「履修カルテ」の使用といったタムすら記されており、大学現場に混乱をもたらしている。

こうした教員免許状の交付にかかわる制度改革は、一面では、教員や教員志望者に対する国家的・社会的ニーズの強さの現れであると解することができ、敷衍するならば、それは逆に教育学研究が政治を左右する世論からの影響を受けやすい、ということを示している。もちろん、西田幾多郎が「学問は畢竟 life の為なり。Life が第一の事なり。Life なき学問は無用なり」⁴と言明しているように、学問は人間の生活のためにあるのであるから、人々の生活の幸せ（well-being）のための多様なニーズを無視することはできない。しかしながら、昨今の教育制度改革及び制度設計の一貫性の欠如は、たとえ人間の生活に根を張った教育学になり得ていないとしても、教育学が蓄積してきた理論を継承したものであるとはいえない。このことは、現政権が教員免許更新制の撤廃とそれに代わる「教員養成 6 年制」をマニフェストに掲げながらも、教員養成の思想史の変遷や教職に関する学的知見の内実検討に着手することなく、ウェット熟議やパブリック・コメントという意見聴取回路のみに依拠して政策決定をしようとしていることに示されている。

さて、ここで問題となるのは、いかなる教員養成制度を掲げようと、教師の専門性に関する理論の内実検討が極めて難しいということにある。このことは、それぞれの教師がどのような道筋を経て自らの専門性を深化・発展させてきたかということについての体系的な研究が国内外的にあまり存在しない、ということに示されている⁵。もちろん、著名な教育実践家の著作や彼らの授業を取り上げた研究は存在する⁶。しかしながら、それらの研究は、直裁的に「教師の専門性の深化・発展」に焦点を当てたものではない。否、むしろそうした研究の完成度が高ければ高いほど、「教師の専門性」論というものが科学的な研究に成り得ないというアポリアを肯定し、逆説的にも、教師研究に道を閉ざしてしまう状況も出てくる。それゆえ、教師の専門性の議論には、多様なファクターが絡まった複合的様相があるのである。

以上のような問題意識の下、本論では、教職実践演習の必修化に不可避の議論、すなわち、教育養成に求められている基礎的能力とは何か、また翻って、教育実践と対立的に捉えられがちな教育理論との関係にはどのような考慮点が存在するか、さらには、教員養成段階において「教師の専門性」はいかなる点を念頭におく必要があるか、といっ

たことを考える。まず先行研究に基づきながら、「教育における理論・実践」の関係性と教職の特殊性を概観し、次に「教師の専門性」や「教師の職能発達」の理論、そして日本の中央政府の答申をレビューし、最後に教職課程の必修科目「教職実践演習」に向けて共通理解すべき課題を教育学の観点から考える。なお、「教師の職能発達」の理論についてはイギリスを取り上げるが、その理由は、イギリスには国民教育の制度化において、幾多の理論を積み重ねて教師（teachers）養成を考えてきた長い歴史があり、その多様な理論を踏まえて教育改革を進めていることにある。

2. 「教育における理論・実践」⁷問題 —教職の特徴—

教員養成において、なぜ教育実践だけが近年強調されるのであろうか。教育は当然のことながら実践を含み込んでいるはずである。それにもかかわらず、教師の実践が取り立てて問題視されるのはなぜであろうか。筆者は、「教育実践学」の確立を掲げた研究プロジェクトにおいて⁸、その点に言及した。ここでそれを少し確認しておく、理論・実践問題はアリストテレスに淵源する「理論と実践の相対的孤立化」によるものであり、理論と実践における相互的指示と対峙の関係は、近代の認識科学の発展に寄与する一方で、人間に対する実践においても技能的・技術的なイメージをもたらし、その結果、狭められた実践の語義の流布に至った⁹。

そもそもソクラテスやプラトンの時代には、ギリシア語の $\pi\rho\alpha\gamma\mu\alpha$ に由来する実践（pragma）は、「人間の意識的な決断に基づく行為」を意味した。しかし、アリストテレスに至って、実践は、テオリア（観想、理論）、ポイエシス（制作、行為の成果の良否）、プラクシス（実践、行為自身の良否）に分類された 1 つの領域に狭められ、とりわけデカルト以降、普遍性・論理性・客観性という三原則を有する認識科学としての理論との間で二律背反的に捉えられるようになり、理論の方が実践よりも優位だとされた。その後、理論と実践を明確に分離する「合理主義的な実証主義」と、実践優位の立場から両者を統合しようとする「唯物論的な弁証法」の 2 つの対立構造が顕在化してきた。このような対立構造やそれを肯定する意識は今も残っている。しかしながら、教育における理論と実践は、それらが有している両契機を、1 つの循環関係において捉えざるを得ない。というのも、教育実践は理論に先立つという意味で先与性を有するが、しかしすべての教育実践は何等かの理論を内含し、実践は理論の存在なくして深化・発展へと至らないからである。まさに、「理論なき実践は実践に非ず。実践なき理論は理論に非ず」であり、教育学は二分法に定位し難い循環性を引き受けることを余儀なくされた学問なのである。

そこでさらに留意しておきたいのは、教育実践の理論化、あるいは教育理論の実践化にともなう問題である。教育実践家は生きた教育現実のなかに既に投げ込まれているた

め、その実践の意味の規定に際しては客観性を担保することが難しい。それゆえに、実践からの意味の抽出においては、多様な他者の視点が不可欠である。ここに、教育理論に軸足を置いている者と教育実践に軸足を置いている者との協同性というテーマが生起する。そして、この協同性の上に構築されるのが、「教師」という存在がいかに形成され生成されるかについての理論枠組みである。

この点に着目するならば、教師論の研究は日本教師教育学会の創設が示しているように¹⁰、日本ではそれなりの研究蓄積があることに気付かされる¹¹。しかしながら、国家の教育政策決定時の手続き過程においては、残念ながら、これらの議論はほとんど反映されていないと言わざるを得ない¹²。もちろん、制度レベルでの教師論は、国家の考える教員養成上の教育課程・カリキュラムにかかわっているため、国家の側から教師の役割や教師の資質能力へのアプローチを採用せざるを得ない、という状況もあろう。しかしながら、制度的アプローチだけでは、教師の経験世界において生起する日常的教育実践を十分に視野に収めた教育実践論とは成り得ない。なぜなら、「いかに教師を養成するか」、「教師はいかにあるべきか」、「いかにして教師になるか」といったように規範的に価値を押しつける仕方は、教員の職務の特殊性に埋没しがちな「教師個人の実存的な生」を顧慮することの軽視に他ならないからである。

では、教師とはどのような存在なのであろうか。教職とはどのような特徴をもっているのであろうか。ここで教育学者の佐藤学（東京大学教授、前日本教育学会会長）の一連の研究成果に目を向けてみたい¹³。

彼に従うならば、教師という存在は子どもと大人、素人と専門家、大衆と知識人、実践家と理論家、市民と官僚、権力者と従属者、俗人と聖人などいくつもの中間項によって構成された中間者（intermediator）・媒介者（mediator）であり、その中間的性格が¹⁴、教師をめぐる議論にいくつもの錯綜をもたらしてきた。彼はその現象を次のように要約している。

「教職の専門職性」をめぐる議論を見ても、高度の公共的責任と知的性格を根拠として「専門職化」が主張される一方で、科学的な理論や合理的な技術の不確実性を根拠として「準専門家（semi-professional）」の枠に押し止め大衆の献身的奉仕を要求する「人間教師」の規範が支配してきたし、高潔な人格と高度の知性が要求される一方で、教師の権威と権力がくりかえし批判されてきた。同様の現象はいくらでも指摘できる。子どもと一体化できない教師は敬遠されるが、子どもと一体化した教師も信用されないのである¹⁵。

佐藤が指摘しているように、準専門家に押しとどめられた教師は、大衆への献身的奉仕を強要され、多様かつ多義

的な要求を世間から絶えず突きつけられている。しかも、社会の複雑化や価値の多様化が進行するなか、こうした状況は想像をはるかに超えた様相を呈しつつある。

さらに佐藤は、教職の中間的性格という状況が、教師の実践に「複雑さ」と「曖昧さ」をもたらし、これらが教職という仕事に、再帰性（reflexivity）と不確実性（uncertainty）と無境界性（borderlessness）という3つの特徴をもたらしている、と分析している¹⁶。そして規範性や正統性が解体しつつあるなかで、教職のこれら3つの特徴はむき出しのかたちで現出している、と説明しているのである。とはいえ、佐藤はこれらの3つの特徴を個別的にではなく、さらに細かく2つの両義的局面的観点から捉えているのである。以下、順次、詳細にみていくことにしたい。

まず、「教職の再帰性」の特徴とは、教師の実践が投げた手に必ず舞い戻ってくるブーメランのような側面をもっていることを意味している。この再帰性は、たとえば、教師の仕事がどこにもやり場のない感情を自らにもたらすと同時に、絶えず自己の存在との関係を問い直す実践とならざるを得ない点に現れてくる。それゆえ、この特徴は教師の独善と閉鎖性を生み出すことにもつながる。だが、他方で、この特徴は、教師の実践と成長に反省的性格をもたらし、経験世界を基軸とする同心円的な循環としての反省的実践を生み出す準備をしている。

次の「教職の不確実性」の特徴とは、再帰性の特徴が示したような自己の存在と教職について自己言及を開始し始めるや否や、教師はもはや教育システムや教育プログラムの確実性に身を委ねることもできず、それゆえ教職の複合性と曖昧さに支配されてしまう状態を指している。その現象は、たとえば教師が既存の権力や権威に追随したり、徒党を形成したり、教育理論や教育学の学識に不信を抱いたり、情念をむき出しにしたり、マニュアル主義に傾倒したりする状況にみられる。しかし、他方で、「教職の不確実性」は、教育実践が文脈依存的であり、そこに価値の多元性と理論の複合性があることを表現するものに他ならないと解することもでき、それゆえ、教師の実践に「創造と探究」の性格をもたらす準備をしている。

最後の「教職の無境界性」の特徴とは、教師の実践に終わりがなく（never ending story）、教室のカレンダーと時計だけが仕事に区切りを与えている現象を意味する。それは、職域と責任において無制限な拡大を、恒常的多忙さ、職業的専門性の空洞化、職業的アイデンティティの危機といった状況をもたらしている。しかし、他方で、この無境界性は、教職の専門領域に総合性と統合性と自律性を要請する基盤を準備している。

このように佐藤は3つの教職の特徴それぞれの問題状況と、そこに同時にある可能性を指摘しているのである。が、しかし、その上でなお、彼は教師の存在論的危機の様相を次のように告発している。

公共的使命を喪失した「再帰性」は、教師の職業意識を純粹に主観的な内的意識に封じ込めて私事化し、「不確実性」は誰でも従事できる仕事に置き換えて脱専門職化し、「無境界性」は、教師の職業生活をおびただしい脱無の集積（シャドウ・ワーク）へと変換している¹⁷。

市場競争原理の下で教職を捉える言説が登場する昨今、彼の指摘は正鵠を射ている。彼のいわば教職危機論は、私事化・脱専門職化・シャドウ・ワーク化の3つの問題局面において教職論の再構築を企てたものであり、それを了解するならば、当然のことながら、これまでのように教師の実践を外側から認識し、統制しようとするパラダイムでは、教師の危機的状況は解決に向かわないことは明らかであろう。

佐藤同様に、ヒューマンサービスの観点からその特徴を描き出した八木英二もまた、ヒューマンサービスには、①業務の範囲が限定されにくい無際限性、②課題達成の不確実性が仕事を困難にさせるヒューマンサービス固有の本来的メカニズム、③不確実性が誘因となる自責性・無力感、④固有の説明責任の要請といった特徴を有しており、こうした諸点を理解した上で教職を捉える必要がある、と論じている¹⁸。

彼らの分析や考察を了解するならば、教師の専門性への第1のアプローチにおいては、教師が個別的に体験してきた教職という経験世界を内的に叙述し、同僚の視点を介在させ、その意味と関わりを探究していくことが重要になる。そして、その上で、外部の目を、つまり教育学者らの目を介在させつつ、教職の実相にある意味を抽出する必要がある。もちろん、これは1回限りではなく、相互往還的に繰り返さずことが求められる。とはいえ、これが容易でないことは、言を俟たないであろう。ただ、最近では、教師のライフヒストリー研究や授業の言説分析など、教育学の隣接諸科学の知見を援用した研究も出現しており、そのような試みが多く出現すれば、たとえ、学校教育の制度的自明性が喪失してしまった状況下に教師が置かれたとしても、意味ある経験や創造としての教育行為が成立する契機が現れてくる。反省的な授業や反省的な教育実践には、教師としてのアイデンティティの意味内容など、さまざまな多義的テキストが多層に織り込まれており、そこからは豊かな教職の意味が現れてくるということ、教育学の観点から今一度確認する必要がある。

ところで、教職についてのある教師固有の意味内容が抽出できたとして、教師の専門性はどのように概念化できるのであろうか。また、そもそも、教師の専門性は、これまでどのような文脈のなかにおかれていたのであろうか。こうした問いが浮上する。そこで次に教師の専門性に関する所論をレビューし、そのことによって教師の専門性の意味内容を考えることにしたい。

3. 教師の専門性とその意味内容 —教職論の歴史—

「教職はプロフェッションである」。1946（昭和21）年、「アメリカ教育使節団報告書」では教職はこう言明された。また、1947（昭和22）年の教育基本法では、その教師は「国民全体の奉仕者」であるとして、教育公務員と規定された。さらに、1952（昭和27）年の日教組宣言『教師の倫理綱領』では、「労働者としての教師」像が現れるに至った。戦後のこうした教師像は、戦前の師範型教師像の否定とそれに代わるイメージの称揚として現れ、戦後日本の教育界を規定していくことになる。プロフェッションという言葉へのイメージの困難さを抱えながらも、戦後の教師像には、プロフェッション概念に支えられた「専門職としての教師」の意味内容が付与されていた。このことは、たとえば、「教職の専門性」について総合的かつ多角的に論じた、東京大学教育学部内教育学誌編集委員会『教職の専門性』（牧書店、1959年）の所論に明らかである。

本書の所論のなかで着目したいのは、教職の専門性が教師の意識と密接不可分であることを述べた稲垣忠彦・中森孜郎の論考「教職の専門性と教師の意識」である。そこでは、「教職というプロフェッションの性格」を考える際に2つの視点が強調されなければならないとして、①教育という仕事の内在的特性において専門性の意味を考えること、②近代的職業としての教職は社会的分業として存在し、それゆえ社会への責任を負っているということ、の2点を指摘している¹⁹。そして、この2つの留意点を堅持しながら、若者は第二次世界大戦前後期の「教師の位置と意識」を描出している。そのなかでは、戦前の教師を天皇の官吏として位置づけ、国家の提示する教育理念の実現者、いわば国家教育の代行者と解し²⁰、戦後の教師を「国民全体に奉仕する」国民教育の担い手と捉えている。とはいえ、教師は戦後ようやく「それにふさわしく、近代的専門的職業としての外形を整えるに至った」²¹に過ぎず、実質化には未だ至っていないと考察しているのである。つまり、戦前の教職の位置や教師の意識は「プロフェッションの概念とは本質的に異なり」、戦後の教職は、「プロフェッションの名辞をもちながら、その実質化が残されて」いる、というのである²²。この史的アプローチと考察は、具体的で説得力がある。しかも、教育という仕事の内在的特性についても、この時期から今日と同様の指摘がなされていることがわかる。なぜなら、たとえば、若者は、教職の専門性検討に不可避の「困難さ」、「あいまいさ」という教育実践の性格を抽出し、「実践主体としての教師の、主体性の喪失を促進する」²³と述べ、さらに「教育実践主体を回復し、教育を回復する教育の原理」²⁴を求めているからである。このような教育実践への性格規定の文言を見ると、この研究成果を一世代後の研究者・佐藤がみごとに継承していることがわかる。

ただ、1950年代末という時代的制約もあろうが、稲垣・中森論文では、「プロフェッションの概念とは本質的に異な

り」という際のプロフェッション概念は明示的ではない。

言うまでもなく、プロフェッション (profession) / 専門性・専門家 (professional) という言葉には、いくつかの次元の意味内容がある。一般的には、プロフェッションは、まず、その職業を得るために必要な知識や技能を習得するために長い期間の学業を必要とすること、次に、長い期間学んだ専門的な知識や技能を用いてその行為を達成することが含意されている。またそもそも、‘profession’ という語には、専門的職業という意味だけでなく、信仰を告白して宗教団に入るという意味があり、それは神学、法学、医学の世界に入る際に用いられていた言葉である。それゆえ、教職の世界に入門する際にも、神に宣誓・明言・公言する (profess) ことが求められ、教職もまた専門性・専門家世俗性を超えた職業的な意味内容を有すものと解される。

また、産業革命後に出現した教師 (teacher) は、よく知られているように自らを‘master’ 同様に専門職と規定しようとして、その行為を自律的に統御する組織体、いわば同業組合・職能団体を組織した。そしてそれが教師のステータスを担保し、試験や支払い賃金などを統制していた。たとえば、医者や弁護士は今でも職能団体によって自律的に専門性を担保している。しかし、教師の場合は、国家が公共性を見地から国民教育を実施しているため、その受益者関係が複雑になる。なぜなら、その利益を受けているのは子ども・親であるため、教師は国家や教育委員会など公的セクターを介して、親や子どもから教育行為を委託・信託されているという関係構造があるからである。それゆえ、教育行為を統御する局面に公的サービスとしての義務や説明責任が入ってくると、国家に雇用された教員は国家的統制を受けざるを得なくなる。言うまでもなく、国家的統制とは政治的統制をも包含しているわけであるから、当然のことながら、教師の専門性の実質規定は容易ではない。このゆえに、教職の専門職化の議論はそう古くからは存在しないのである²⁵。

日本では、たとえば、ILO/ユネスコの共同宣言「教員の地位に関する勧告」(1966年9月21日-10月5日 ユネスコにおける特別政府間会議)の第6項で、「教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しく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」²⁶と宣言されたことが契機になって、教師の専門性の議論が出始める。同時に、このことによって、教職についての一定の伸展の恩恵を得るに至る。また、その第61、63、70項では、教材や教育方法の選択についての教師の自律性や教師の自由裁量にかかわる記述も存在していた。そのため、これらの条項は「労働者としての教師」論の文脈での議論が活発に展開される余地を内在していたということがわかる。

以上をまとめると、教師は専門家であり、公共の奉仕者であり、労働者であるのである。この複雑な様相を抱える教師の専門性の内実検討は、やがて、教師という職業は適切に理解されているのかという、「教師の認識論的危機」の文脈で取り上げられるようになる。その背景には、教員免許を持たない校長職の採用、教職大学院の教員構成における「実務家教員」数の割合規定などの動きが出現し、それゆえ、教師という職業をどう認識するかという問いや危機が迫ってきたのである。こうした危機を問題視する佐藤は、「専門家 (Professional)」を次のように定義している。

専門家 (Professional) は実務家でもスペシャリストでもない。専門家は公共的使命と社会的責任によって定義される知的な職業であり、高度の専門的知識と実践的見識によって資格と権威を付与された職業である。医師や弁護士と同様、教師も専門職の一つであり、教師教育は専門家としての内実を備えるべきである²⁷。

つまり、専門職としての教師に資格を付与するには、①公共的使命と社会的責任、②高度な専門的知識、③実践的見識の三つが備わっている必要がある、と佐藤は言明しているのである。これらを言い換えれば、①は態度・行動様式、②は知識・理解、③は実践的判断力・技能と集約することができ、教職は、これら3つの要素で構成された統合態として捉えることができる。これは、義務教育諸学校でなされている児童・生徒への評価項目とほぼ同じであり、そう違和感を与えない。しかし、果たしてそのような教師を育てることができるのであろうか。成長発達途上にある子どもではなく、成人前期の学生や既に教職に就いている成人中期の者に対する要望であるので、なおさらである。佐藤も、「専門家」を定義した後ですぐに、その形成の困難さを次のように述べていく。

もう一方で教師は、専門的知識の複合性 (complexity) と不確実性 (uncertainty) を特徴とする「不可能な専門職 (impossible profession)」である。このことが教職の専門性に対する理解と専門家教育の構想と実践を困難にしている²⁸。

すなわち、佐藤は、①公共的使命と社会的責任、②高度な専門的知識、③実践的見識の3つが備わった教師を専門家と認め、他方で、そのように教育することの難しさを述べているのである。これは教職事象の両義的側面と捉えることができる。ただし、だからといって彼は方途を見失っているわけではない。なぜなら、両義的側面を認めた上で、彼は、「理論と実践の統合」を中核にした「判断 (judgment) の教育」の重要性を提言し、それに取り組むための「ケース・メソッド」を実施しているからである。この下りは、

ヘルバルトの教育思想を彷彿とさせる。

さらに、彼は、その際に専門家教育における理論と実践の統合に関して、これまで、①科学的技術の合理的適用といった規範的パラダイムを持つ「理論の実践化 (theory into practice)」, ②戦後日本の教育学研究の多くが採用してきた「実践の理論化 (theory through practice)」, ③「実践の中の理論 (theory in practice)」を対象化した「省察 (reflection)」と「熟考 (deliberation)」という3つのアプローチがあったレビューする。そしてこれらを踏まえて、彼が採用するのは、もちろん、③「実践の中の理論」を抽出するための省察と熟考である。彼は専門家が生成し機能させている知識には、「命題的知識 (propositional knowledge)」, 「実践的知識 (practical knowledge)」, 「方略的知識 (strategic knowledge)」の3つの知識があると考え、それらを抽出し概念化を試みていく。そして、その中心的知識は「実践的知識」であると言明し、これを以下のように要約している。

私は教師の「実践的知識」を①事例知識 (case knowledge) ②状況知識 (situated knowledge) ③統合的知識 (integrated knowledge) ④暗黙知 (tacit knowledge) ⑤個人的知識 (personal knowledge) の五つの性格で特徴づけてきた。また熟練教師と初任教師の実践的志向を比較した実証研究によって、専門家としての熟練教師には①即興的思考, ②状況的思考, ③多元的思考, ④文脈化された思考, ⑤リフレーミング (枠組みの再構成) という五つの特徴をもつ「実践的思考様式 (practical thinking style)」が形成されていることを示した²⁹。

このように佐藤は、専門家としての教師が、教職特有の「実践的知識」と「実践的思考様式」を形成し、それを機能させていると強調する。そして、これら5つを合わせて「実践的見識 (practical wisdom)」と名称化し、それをさらに検討するための専門家共同体の形成を掲げ、これを大学院の教育で実行しているのである。

では、こうした知識に新任教師や教師志望者は、アプローチすることができるのでしょうか。そこではどのような目標が設定される必要があるのでしょうか。

近年、イギリスなど欧米では、教師の専門性のスタンダードを担保しようとする政策動向が顕著であり、それを取り上げた研究も存在する。そこで、「教師の専門性」を考えるために、教師教育において長い歴史を有しているイギリスに目を転じ、「教師の専門性」論をスタンダードという観点を介在させつつ、日本の「教師の資質能力」論と比較することにしたい。

4. 教師の専門性スタンダード - 職能発達と資質能力 -

イギリスの教員養成論には、教師 (teacher) の専門性について考えるヒントがある。なぜなら、日本「教職の専門

性」の議論が開始された1950年代、既に、イギリスでは、「百年余の歴史を経て・・・、専門職としての地位を獲得するに至っており」³⁰、階級的複線型教育制度を国民的基盤で統一しようと努力していたからである。また、イギリスには、大学拡張運動、労働者教育協会 (WEA) などの活動によって、人間の普遍的な利益にかなう知のあり方を追求してきた歴史を有していたため、公共善 (common good) あるいは公益 (public benefit) に資するものとは何かの議論には厚みがあるからである³¹。

イギリスでは、産業革命を機に、子どもに何かを教える職業の呼称は、'master' から 'teacher' に次第に転換していった。後者は、一般大衆の子どもを教育する学校の教師を指す呼び方である。日本にも教師と教員という言葉があるように、教師は何等かの専門的な学問を修得した (マスターした)、人格的にも優れた教え手を指し、教員は、読み書き計算やカテキズムを機械的に暗唱させる者 (trainee) を指している。そのため、教師 (master) や教員 (trainee) の養成は2つに分断された宗派 (国教会派と非国教会派) によってなされてきた。しかし、第二次世界大戦後、宗派を超えた教育を意図した公立学校が出現し、教員養成 (teacher training) が重視されるようになる。ただ、それが高等教育機関でなされるようになるのは、1963年のロビンズ報告書以後のことである。

表3は、1944年以降から2008年までのイギリスの教育政策及び教育制度のトピックを収録したものである。教師をいかに養成するか、教師の現職教育をどのようにするかは、ジェームズ報告書によって方向づけられた。それは、3つのステージに分けて教師の職能の発達を捉え、サポートしていく仕組みである。その後も、イギリスでは学校を基盤に教師教育がなされてきたが、伝統的には、大学などの高等教育機関が教員養成のプロバイダーであり、教師教育において学校は実習を行うための補完的パートナーであった。1980年代から1990年代にかけて、第一段階教員養成 (Initial Teacher Training) は、大学卒業後のコース (Postgraduate Certificate of Education) や学部コース (Bachelor of Education) でなされ、大学と学校のパートナーシップが重視されていた。が、これに変更をもたらしたのが、インターンシップ計画 (Internship Scheme) における学校基盤の第一段階教員養成制度、すなわち SCITT (School-Centred Initial Teacher Training Scheme) である。これが最初に設定されたのは1993年であり³²、これは教員養成機関 (Teacher Training Agency=TTA) から予算が直接配分されたため、従来の大学=プロバイダー、学校=パートナーという関係は逆転し、パワーバランスの転換をもたらした。またこの制度は、教員養成の徒弟的側面を強調するものとなった。が、現在では、多くのSCITTは、都市部を離れた教員不足地域や宗教性を堅持したい団体に利用されており、教員養成を担ってきた大学などと提携して運営され

ている、という実態もある。

こうした教員養成・教師教育の多様化政策においては、必然的に、その水準の保証がポイントになる。そこで2007年、「教師の専門性スタンダード (Professionals Standards for Teachers)」が策定されることになった³³。

ところで、スタンダードというタームでしばしば想起されるのは、アメリカのスタンダード運動であろう。カリキュラム・スタンダードやスタンダード・テストなど、スタンダードの言葉は、今日では一般的に使われているが、アメリカの教育哲学者・ノディングズに従えば、そこでは同一形式や同一内容が期待され、同じ行動様式に至ることが期待されている。それゆえ、教師はその是非を含めて慎重に対応する必要があると、彼女はスタンダード設定に疑問を呈している³⁴。また、イギリスの教育史学者・オールドリッチの教育水準 (Educational standards) に対する歴史的展望によれば³⁵、オックスフォード英語辞典では、スタンダードには約30の語義が当てられており、最初に辞書に挙げられているのは、1138年の「スタンダードの闘い」である。その時は、「勝とうが死のうがその場でこそ勇気が湧き上がる」という意味と様子を指していた。その次に出てくるのは、「王のスタンダード」という用法であり、それは計量単位の意味をもっていた。それがやがて、1862年の改正教育令において、子ども (徒弟・若年労働者) が学ぶべき6つの段階的教育スタンダードが明記されるに至り、今日では、教育スタンダードは、承認レベル、達成レベル、到達レベル、期待達成レベルなど、多様な次元の意味内容をもつ言葉として用いられるようになったのである。その意味で、彼はスタンダードを社会的・歴史的な文脈において吟味検討することの重要性を指摘している。

こうしたスタンダード吟味論を肯定しつつも、「教師の専門性スタンダード」は教師の職能発達という点で軽視し難

いテーマである。なぜなら、そこでは、教師の職能発達を見通した教師に求められる専門職としての資質能力を捉える5つのキャリア・ステージ (ステータス) が設定されているからである。その対象になるのは、第一段階教員養成 (ITT=Initial Teacher Training) 期間と、その後の正式資格取得に向かう新有資格教員、すなわち NQT (Newly Qualified Teachers) としての1年間の監察導入期間終了後の職能発達ステージである。まず、(1)有資格教員のステータス (Q-qualified teacher status) があり、次に、(2)着任後教職の役割を十全に成し遂げた教員が重要な規模の役職を遂行するための中核者スタンダード (C-core standards for main scale teachers who have successfully completed their induction) がある。(2)はキャリアとしては一般教員に相当する。そして、その後は、職能を発達させるために、(3)上級給与規準に関してそれに続く段階の准熟練教員 (P-post-threshold teachers on the upper pay scale)、(4)熟練教員 (E-excellent teachers)、(5)特別に優れたスキルをもった特別熟達教員 (A-advanced skills teachers =ASTs) と順次、伸展していくように設計されている。これら5つのキャリア・ステージ (ステータス) には、①専門的態度特性 (professional attributes)、②専門的知識・理解 (professional knowledge and understanding)、③専門的スキル (professional skills) の3つの相互に関連する領域カテゴリーの教職専門性スタンダードが設定され、その内容が詳細に分けて位置づけられている。それらの項目は、5つのキャリア・ステージ (ステータス) それぞれに位置づいている。ここで仮に番号やアルファベットをつけてまとめると、表1のようになる。専門職の特性には4項目、専門職としての知識と理解には6項目、専門的スキルには6項目といったように、教職を構成する諸項目が整合的なかたちでまとめられていることがわかる。

表1 教師の職能発達に向けた態度・知識・技能 —TDA(UK)教師の専門性スタンダードより—

カテゴリー 項目	①専門的態度特性 (professional attributes)	②専門的知識・理解 (professional knowledge and understanding)	③専門的スキル (professional skills)
5つの全ステータスへのスタンダードの項目	(a) 子どもたちや若年者との関係性 (Relationships with children and young people) (b) 教職の枠組み (Frameworks) (c) 他者とのコミュニケーションと協働 (Communicating and working with others) (d) 個人の専門性の発達 (Personal professional development)	(a) 教授と学習 (Teaching and learning) (b) アセスメントとモニタリング (Assessment and monitoring) (c) 教科とカリキュラム (Subjects and curriculum) (d) リテラシー、計算、情報コミュニケーション・テクノロジー (Literacy, numeracy and ICT) (e) 学習達成と変容 (Achievement and diversity) (f) 健康と幸せ (Health and well-being)	(a) 計画 (Planning) (b) 教授 (Teaching) (c) アセスメント行為、モニタリング、フィードバック (Assessing, monitoring and giving feedback) (d) 反省的教授・学習 (Reviewing Teaching and learning) (e) 学習環境 (Learning environment) (f) チーム・ワークと協同性 (Team working and collaboration)

(典拠：The Training and Development Agency for Schools (TDA) <http://www.tda.gov.uk/> (03 Jan. 2011) より筆者作成)

さらにそれぞれの項目には、詳細なスタンダードが文章化されて盛り込まれている。本稿では、論文末に有資格教員のスタンダードだけを抽出して表に収録したが（表4）、こうしたスタンダード策定の発想は、教員養成が国家によって課程認定された各大学に委託され、教員の研修が各教育委員会に依存している日本には存在しない。日本の文教政策にあるのは、「教師の資質能力」論であり、その内実は、今なお明示的ではない。前述した「教師の専門性とその意味内容－教職論の歴史－」の項では学術レベルでの「教師の専門性」論の出現がそう古くないことを述べたが、同様に、教師の専門性の議論が国家レベルで現れてくるのは、1970年代のことであり、「教師の資質能力」に類した議論が現れてくるのは、1980年代末のことである。

では、教師の専門性や、その実践力の意味内容に相当する資質・能力は日本の国家レベルではどのように捉えられてきたのであろうか。言うまでもなく、現行の教員免許制度は、1949（昭和24）年に成立した教育職員免許法がその根幹を形成しているが、免許法制定当時の解説書では、その立法精神において「専門職制の確立」が掲げられていた³⁶。しかし、1958（昭和33）年中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」の答申では、「使命感と教育的愛情」が強調されただけであった。実は、この時期に既にリーバーマン（Lieberman, M.）が、専門職としての教育（Education as a Profession, 1956）について論じ、他の既成専門職に比べて教職が専門性に欠ける理由を9点挙げていた³⁷。それにもかかわらず、教職の専門性へのアプローチはほとんど見られないのである。

その後、1963（昭和38）年から1960年代末になって、ようやく「研究能力の高い職業人の養成」を目指す修士課程の設置が進言され、教科専門科目の基準の引き上げが主張された。ただ、それは教科内容の専門性についての言及であった。教職の専門性が教員養成審議会の俎上にのぼり、それが強調されたのは、1970（昭和45）年代になってからのことである。その後の1987（昭和62）年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」では、教員の資質能力を「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」とし、「人間性と専門性を基盤とした実践的指導力の重要性」を指摘し、ようやく本格的な検討に入っていく。この1987（昭和62）年教育職員養成審議会答申から見えてくるのは、教員の資質能力が素質とは区別され、後天的に形成可能なものと解されている点である。つまり、これまで多様に語られてきた「教員の資質能力」論が、ここでついに「人間性と専門性」に集約され、大学などの養成機関において育成可能な内容として射程に収まったのである³⁸。

さらに1997（平成9）年7月の教育職員養成審議会第一次答申では、教員に求められる資質能力は、不易と流行の観点から提言されるに至る。そして、同時に画期的にも、

「得意分野を持つ個性豊かな教員像」が加えられ、「今後における教員の資質能力の在り方を考えるに当たっては、画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である」³⁹と言明されたのである。これは、「生涯にわたって資質能力の向上を図る」ことを前提に、画一的教員像の提示を廃し、教員の主体性・個性を認めつつ教職の探究を教員に公的に奨励した点において、日本の教員史上、特筆に値するものであった。

こうした動向のなか、翌1998年10月、ユネスコ主催の世界高等教育会議でも、教育は「世界の最優先事項（the first priority）」となると宣言され、最も有能な若者を教職に引きつけることを勧告するに至った⁴⁰。その背景には、「知識基盤社会」「グローバル化社会」「高度情報化社会」「価値多元化社会」「少子高齢化社会」といったフレーズで社会状況が解釈され始めた21世紀の複雑かつ先行き不透明さへの憂慮と予見があった。実際、こうした予見が、教育を政治における最重要課題へと押し上げていったのである。そして、2006（平成18）年には、「社会構造の大きな変革期」を問題視し、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が出された。それは、1997（平成9）年7月の教育職員養成審議会第一次答申を追認しつつ、不易と流行の観点から「努力し続ける教員」像が描かれ、教員の資質能力がさらに強調されることになる。それをまとめたものが以下の表2である⁴¹。

表2の上部「いつの時代にも求められる不易の資質能力」として挙げられている5項目の内、①③は人格的内容、②④は知識・理解、⑤は実践力である。些か合理性を欠いた印象を与える。というのも、イギリス政府が教師の職能発達の観点からまとめた「教師の専門性スタンダード」との相違が浮かびあがってくるからである。イギリスの場合は、教師の職能発達を5つのステージに分けて捉え、NQTの段階を終えた免許取得教員のキャリア形成における見通しが敷かれている。しかしながら、日本の答申には、そうしたスキームは存在しない。この相違には、日本固有の教職の発展の歴史が関わっていると思われるが、しかし、PISAの結果に一喜一憂している日本の複雑な社会の現状や不景気を背景に教員志望者が増加する傾向に鑑みると、表2の方言は、教師の資質・能力を強調するだけであり、些か論理性を欠いている。また、教師の前提条件でもある人間性や価値規範が前面に出過ぎている。教育に関わる教員養成や教師教育という営みが原始的な営みであるにせよ、この答申はあまり合理的ではない。こうした傾向は、社会のグローバル化への視点の欠如と、そのことによって逆説的にもたらされた我々日本人の内向き志向に起因しているのかもしれない。

表2 教員に求められる資質能力 —2006(平成18)年—

時代性	資質能力の内容
資質能力もいつの時代に求められるに	① 教育者としての使命感 ② 人間の成長・発達についての深い理解 ③ 幼児・児童・生徒に対する教育的愛情 ④ 教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養 ⑤ これらを基盤とした実践的指導力等
能力今後特に求められる資質	① 地球的視野に立って行動するための資質能力(地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力) ② 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力(課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術) ③ 教員の職務から必然的に求められる資質能力(幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着・誇り・一体感、教科指導や生徒指導等のための知識、技能及び態度)

(典拠：山崎洋子「教職の意義」梶田叡一・山際隆編著『教員免許状更新講習テキスト 教育の最新事情』ミネルヴァ書房(2009, p. 26)より転用。2006年7月、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」より筆者抽出)

とはいえ、イギリスが教師の職能発達をキャリアの発達として構想していた時期、日本でも教師の専門性についての学会レベルのプロジェクト研究が進められていた。それは、教師バッシングが盛んに展開されていた時期に呼応した動きでもあった。藤田英典(国際基督教大学教養学部、現日本教育学会会長)の報告によれば、日本の教師が置かれている状況には、いくつかの特徴があった⁴²。藤田は、教師バッシングの背景には、「教師が理解されていない、マスコミが教師を理解していない」という現象が存在し、教師のバーンアウトの背景には、「教職へのミッションの高さとその無限性・際限性」があると論じている。そして、このように問題状況を見定めた上で、彼は教職の特徴を、①統合性、②教育制度への依存と組織的専門性の必要性、③専門的知識・技能の多様性と教育行為の文脈依存性、の3つに分けて捉え、とりわけ③において、再現可能性の低さ、無限性・際限性、教職へのミッションの高さ、という特徴が現れると要約している。さらに、こうした状況下にある教師には、「資格基準のあいまいさと高学歴化に伴う教師の地位の低下」という問題がつきまとっていると考察し、「教員資格の正統性はなにか」、「信頼低下の回復可能性はあるのか」と問題提起した。そして、最後に、彼は教師バッシングに対して、「学校は地域に支えられ、教師は保護者に育てられる」、「教師に信頼・期待を寄せない社会では、その教育は成功しない」、「教師の誇りと夢を大切にしない教育は成功しない」と、マスコミや大衆批判を展開し、教職を擁護したのである。彼の提言は、直裁的に教員資格の正統性を論じたものではなく、課題列挙の形式をとっている。また、教職論のスタンスや枠組みの提示という議論展開であるために、結果として、政策決定者に道を譲る道を敷い

てしまった感がある。

他方で、「知識の伝達」を重視し、「生活概念から科学的概念へ」の形成の観点から教師の専門性にアプローチする研究報告も存在する⁴³。内田伸子(お茶の水女子大学教授)の報告は、教師の専門性という問いに対して、子どもの認知、メタ認知にかかわる知識伝達の観点からアプローチしたものである。彼女は「教科専門的知識」、「子どもを洞察する能力」、「コミュニケーション能力」の3つが専門的能力を構成すると論じる。これは、佐藤の概念化とは異なり、従前の類型化を踏襲したものである。ただ、彼女は、①互惠学習／協同学習(グループ学習)の重要性を自覚する、②断片的知識を統合させる能力を獲得する、③子どもの認知的葛藤を見逃さない、④子どもの思考における葛藤、疑問をキャッチし、子どもが考える余地を残す働きかけをする、という授業時に発揮される教師の行為について言及し、教師の具体的な態度や構えに立ち入った議論を展開している。こうした教師の専門性の議論は、「教職の専門性はどのように担保されるか」ということを検討することであり、具体的には、子どもの側にどのようなメリットを与えるかが鍵となる。それゆえ、教師の専門性の解明には、「教え方の多様性の保障と多義性への自覚」が不可欠だと言明しているのである。

以上のように、2007(平成18)年の「プロフェッションとしての教員養成」論では、欧米の教職スタンダード論は未だ顧慮されていないことがわかる。日本の教育学の議論展開の傾向には、アカデミズムが有する禁欲的志向性があり、そこに一貫性を欠いた教育改革案の忍び込む余地が不可避免に出てくるように思われる。とはいえ、イギリスのように厳密で詳細な職能発達ステージを構築し、それを教

員養成に応用することにもまた、禁欲的である必要がある。なぜなら、人間を対象にしている人間科学、人文社会科学は、人間存在の多様性の保証を大原則にしているからである。

5. おわりに ―教員養成共同体の創出―

教育が当代政府の政策に大きく左右することは、冒頭で述べたとおりである。しかしながら、その政策決定者とはいったいだれなのであろうか。また、その恩恵を受けるのはだれなのであろうか。国民 1 人ひとりの投票によって選ばれて成立した政府には、懸案事項を諮問する文科省直属の中央教育審議会があり、その機関は、先に見てきたとおり、教育政策の決定に際して一定の役割を果たしている。

ここで初発の問い「教職実践演習」の話に戻ってみよう。その内容は、「教員養成部会 教員免許制度ワーキンググループ」で、教員のライフステージに合わせて 10 年ごとに免許状を更新することの議論のなかで検討され、2007（平成 18）年 5 月 26 日の第 14 回の「教員養成部会 教員免許制度ワーキンググループ」配付資料「教職実践演習（仮称）のカリキュラムイメージ（教職課程の改善・充実に関する協力者グループにおける検討状況）」では、「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するもの」⁴⁴とも説明されている。ここで問われなければならないのは、「教員として最小限必要な資質能力」の内実であり、「自らの養成する教員像や到達目標に照ら」す際の内実である。これにアプローチするためには、日本の学校現場において共通理解されねばならないはずの教職の専門性のミニマム・エッセンシャルズが必要であり、そのためには教師の職能発達の全体像への多義的・多元的アプローチが求められる。教職実践演習には 4 つの内容事項が提示されてはいるが、しかしながら、この科目は教師の職能発達全体へのアプローチを欠いたまま教員免許更新制度と同様の議論の展開のなかで導入されたのである。それゆえ、「教職実践演習」が必修化されたことにより憂慮すべき問題状況が多々生じている。

2010（平成 22）年 6 月 3 日、中央教育審議会は、文部科学大臣・川端達夫から「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」（22 文科初第 492 号）の諮問を依頼された。その第 1 の理由は、以下のように述べられている。

学校教育の成否は幼児・児童・生徒の教育に直接携わる教員にかかっており、その質と数の充実はいつの時代も最も重要な課題の一つであります。

一方で今日、学校現場ではいじめ・不登校等の生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国

人児童生徒への対応、ICT の活用をはじめとする様々な課題が急増するとともに、学力の向上や家庭・地域との連携協力の必要性も指摘されており、これらの課題に応えるためにも、教員の実践的な指導力やコミュニケーション能力の更なる向上が求められています。また、学校現場の多忙化や学校を取り巻く社会状況の変化により、いわゆる「学びの共同体」としての学校の機能が十分に発揮されていないとの指摘もあります⁴⁵。

ようやく、教師のキャリア発達に着手されつつあるという感がある。この諮問では多様な課題を踏まえて、3 つの諮問事項、すなわち、「1. 教職生活の各段階で求められる専門性の基盤となる資質能力を着実に身に付けられるような新たな教員養成・教員免許制度の在り方について」、「2. 新たな教員養成の在り方を踏まえ、教職生活の全体を通じて教員の資質能力の向上を保証するしくみの構築について」、「3. 教育委員会や大学をはじめとする関係機関や地域社会との組織的・継続的な連携・協働のしくみづくりについて」が明記されている。これを受け、中央教育審議会では、「教員の資質能力向上 特別部会」が組織され、2010（平成 22）年末までに 8 回の会議を重ねている。教師の専門性を向上させるという課題は、極めて厄介なテーマであり、それに一義的に答えが出せるものではないが、第 8 回までの意見交換において着目すべきは、「教職実践演習」以前の喫緊の課題、すなわち各大学の教員養成機関が各教育委員会や学校現場と連携協力しながら⁴⁶、どのような教員養成カリキュラムを編成していくかという、いわば大学のレゾナートルに関わる諸点が掲げられていることである。

昨今、政府は、パブリック・コメントやアンケートによって世論を吸い上げる方途を取って多額の経費を費やしてきている。が、各大学は教員養成に関して、「大学で教員養成をするといかなる専門性が担保されるのか」、「学歴をあげるとは何を高めることか」、「学歴を高度化することで何が得られるのか」ということを大学人として問う必要がある。そのためには、膨大な時間を要するが、データを集約し実証性に基づいた理論構築とそのスタッフ間での共通理解が不可欠であろう。しかも、こうして得られた研究知見をカリキュラムに具現するには、それらが専門的知識とリベラルアーツとどう関連するのか、またそれらの知識は、OJT（On the Job Training）との関係でどのように捉えることができるのか。さらにまた、修士号や専門職学位を取得することが、どのような点において真に専門性を高めることにつながるといえるのか。こうしたことが早急に問われねばならない。

その意味で、日本の教員養成・教師教育研究には大きな課題が横たわっている。教育行政機関による職能発達の設定には禁欲的でなければならないという態度表明の選択肢もあろう。また、イギリスの教師の職能発達のスキームに

においても、この制度が「どこまで免許・資格の内容の公共性と普遍性を担保できるのか」⁴⁷という指摘もある。それは翻って教師の成す行為が人々にどう開かれ保証されるか（Open to the public）ということの意味する。それは、つまり、教職の職能発達と公共性との関係性への熟慮である。

今後日本では、10年間に現在の教員全体の34%、つまり20万人弱の教員が退職し、経験の浅い教員が増えてくることが予想される⁴⁸。日本の教員養成機関にとっては、今後の10年が正念場となり、英知と決断が求められる。欧米のような詳細な職能発達スケールを作るのか、それともオリジナルに独創的なスケールを作るのか。関係者の意欲が問われる時代に突入したことだけは間違いないようである。その際に、ポイントとなるのは、個々の教師が彼らの働く学校現場で発達させることができる職能の弁別とその基準作りであろう。ここに「自己の発達」⁴⁹を願う教師個人と、その自己・個人を取り巻く環境世界としての学校の教師集団や雇用主としての教育委員会、さらには公共空間に多様に存在する社会的組織などの有機的相関性の問題がある。端

的に、それは教員養成共同体の創出の必要性である。これはボランティアではなく、公共性を有した職務として早急に取り組む必要がある。

21世紀の10年間に過ぎた今、成熟した日本の社会を構築するための課題が、私たちの眼前に横たわっている。グローバルな局面とローカルな局面双方を視野に収めた「人を育み育てる」という原初的な営為がいかに向き合うか、協同性のエートス・文化の真価が問われる時代が今まさに到来してきたといえよう。

<付記>

① 本論は、平成20年度～平成22年度の期間に実施した武庫川女子大学臨床教育学研究科博士後期課程特別経費事業・研究テーマ「教育学における「理論－実践」関係の研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ《教育学領域》」（特(研)院教育学、予算コード21055、事業代表者・山崎洋子）の研究成果の一部である。

② 文字の上の強調（・・・）はすべて引用者である。

表3 イングランド・ウェールズの教育制度の変遷：1944年～2008年

年	事項	内容及び特徴
1944	1944年教育改革法 ⁵⁰	<ul style="list-style-type: none"> ・5歳から15歳に無償の義務教育を保障した（1959年のクラウザー・レポートによって、義務教育の最終年齢は16歳になった）。 ・グラマー、テクニカル、モダンの三学校種からなる「三分肢システム（the tripartite system）」に整備された。 ・イレブンプラス（eleven plus）試験による振り分け、ストリーミングの能力別学級編成が次第に採用された。 ・教会立の学校はほぼ公営化された⁵¹。 <p>（※1950s-60s：コンプリヘンシヴ・スクール運動⁵²の生起と展開）</p>
1944	マクネア報告書（McNair Report）『教員と若者の指導者（Teachers and Youth Leaders）』刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・現存する2年制課程よりもむしろ教員養成カレッジにおける3年制課程での教員養成を要求した。 ・また大学の教育学部によって運営される教育学大学院（Schools of Education）などの設立を勧告した。 ・行政区におけるすべての教員養成カレッジの学問水準を保証した（大半の大学はすみやかに応じた）。すべての教職志望者が正しい言葉遣いをし、明瞭に話すことを確実にするために、スピーチ・セラピストを利用することが主張されたが、カリキュラムに関するこれ以外の勧告はなされていない。
1947～1951	主として復員兵のための1年制プログラム（Emergency Training Scheme）の実施	<ul style="list-style-type: none"> ・1947年には、34,000人の新スタッフを教員として養成した。 ・学校卒業年齢の引き上げが可能になる。
1958	『教師への教育要求（The future demand for teachers）』（HMSO）の刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・教師教育を拡張するキャンペーンが始まる。
1960		<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成カレッジの終了を希望する全学生は、現存する2年制課程の代わりに3年制課程を受けることになる。
1961	全英教員養成指導・教師供給（National Advisory Council on the Training and Supply of teachers）の勧告	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成カレッジを含めた教育訓練中の学生すべてが、学位課程を利用できるようにすることを要求する。

1963	ロビンス報告書 (Robbins Report) 刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員基礎資格を大学卒とすることを勧告した。 ・ 教員養成カレッジを教育大学と再認定し、地方カレッジの学位課程を監督するよう主張した (最初のうちは、多くの大学は地方カレッジ出身の学生に名誉学位とは異なる一般学位を与えることを拒絶していた)。 ・ 1960年代、教育学が発展し始める。 ・ その多くはもはや女性だけの単一性別大学ではなく、より大規模になっていく (以前は、初等部門の教育訓練はほとんど常に教員養成カレッジ出身の女性によって行われていたが、大学の新しい職員の多くは男性になる)。
1964	教育省の名称変更	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育省を教育科学省 (Department for Education and Science=DES) に改正した。
1965 ～ 1975		<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生が名誉学位の資格を得ることが出来るように、多くの教育大学では4年目の学習を導入した。カレッジに教育学士課程が現れ始める。
1965 ～ 1980		<ul style="list-style-type: none"> ・ ロビンス報告書に対する応答として設立された全英学位授与機構 (Council National Academic Awards) は、多数のカレッジが地方のテクニカル・カレッジを合併して新しい「ポリテクニク」(1992年にこれらのポリテクニクは新しい大学として再規定された) が形成されるにつれて、教育課程をもつカレッジが急増した。
1967	プラウデン報告書 (Report of Central Advisory Council: <i>Children and Their Primary Schools</i>) 刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初等教育制度、親の教育参加、地域と学校の協力関係、社会的不遇地域 (教育特別優先地域) の選定と教育の改善、オープン・プランを意味する教育内容・方法の改革、ティーチング・アシスタントの配置、健康・発達診断の充実、教員養成制度の改善、学校規模の見直し、校舎・設備の改善、環境への働きかけなどについて提唱した。 ・ とりわけ、教員養成の十分な調査を要求したことは、後の政策に影響を与えた。
1969 ～ 1977		<ul style="list-style-type: none"> ・ 右翼の政治評論家たちによる5つの黒書の刊行により、教職批判が行われ、教員養成において実験的・児童中心的なアプローチを中止する要求が高まった。 <p>1968：教育黒書 (Black Paper) 『教育への闘い (Fight for Education)』 1969：ピーターズらによる『プラウデンの展望 (Perspectives on Plowden)』⁵³</p>
1972	ジェームズ報告書 『教師教育と教員養成 (Teacher Education and Training)』刊行 ⁵⁴	<ul style="list-style-type: none"> ・ プラウデン報告書勧告に反対する応答として刊行され、教員養成の3段階を要求した (第一に学問研究、第二に教育学入門、そして第三に教職そのものへの導入)。 ・ 各段階は2年間であり、教員は3つの段階をすべて終了するまで完全な資格を得ていると認められるべきではないと勧告した (しかし、その資金がどのように供給されるべきかについての明瞭な提案がなかったために、これは実施されなかった。ただ、教師教育・教員養成に関する三段階の要求は、第一段階教師教育のカリキュラムを規定しようとする政府の最初の明瞭な意図であった)。 ・ 全英教師教育審議会 (National Council for Teacher Education) を要求した。
1976	キャラハン・スピーチ (James Callaghan's Ruskin College speech)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「基礎的な読み書き算、個人を尊び、他人を尊びながら一緒に生き、働くということはどういうことを理解する」能力の欠如を指摘した。 ・ 従来のインフォーマルな教授法⁵⁵に対する親たちの不信感の拡大を理由に、①インフォーマルな教授法とその目的、②基礎的知識におけるコア・カリキュラム、③効率的財政運用を確保するためのチェック、④ナショナルスタンダードを確保するための視学官の役割、⑤産業と教育の関係改善、という5つの研究を優先する必要があることを主張した⁵⁶。
1977	テラー報告書 (Taylor Report) 「学校との新しいパートナーシップ (A New Partnership for our Schools)」刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者の学校運営参加の意義を提言した。

1980	一般中等教育資格の名称と内実の改訂	<ul style="list-style-type: none"> ・ GCE-O レベルテスト (Ordinary Level Examination) が, GCSE (General Certification of Secondary Education, Secondary School) 卒業レベルの学力の国家資格)に変更された。
1983	政府白書「教育の質」(<i>Teaching Quality</i>) 刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師教育課程の統制を政府が決定することを詳細に述べた。(※10年後の「成功への学習 (<i>Learning to Succeed</i>)」に連動)
1983 ～ 1985	「学校の質:第一期教員養成 (<i>Quality in schools: the initial training of teachers</i>)」の議論と刊行	<ul style="list-style-type: none"> ・ 政府の視学官が教師教育を討論し, 「学校の質:第一期教員養成」を刊行し, 教員養成課程の改善方法を示唆した。
1984	教員養成評価委員会 (Council for Accreditation of Teacher Education = CATE) の設置	<ul style="list-style-type: none"> ・ ウィリアム・ティラーを長官に設置され, この委員会が, すべての教員養成課程を監督し認可することとなった。 ・ 以後, 教員養成課程は学校視学官 (勅任視学官=H. M. I) の監督下に置かれた。 ・ 教員養成課程が満たされなければならない政府認可の 14 のスタンダードが, 教員養成に従事するすべての人々に詳述された。 ・ そして, CATE の定めた基準に合致しているか否かについて勅任視学官 (HMI) が視察し, この機関によってコース認定されない限り, 有資格教師の養成は不可能となった。 (→しかし, 1990年に再組織され, 1994年に廃止された。)
1986	1986年教育法 (Education (No.2) Act of 1986)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全ての公立学校に父母代表を入れた学校理事会を設置することを決定した。
1987	教師の賃金と労働条件に関する法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中央のバーナム委員会で設定されていた全国モデルの賃金方式の廃止 (※1991:「教員の給与及び勤務条件に関する法律」に改訂された。)
1988	1988年教育改革法 (Education Reform Act of 1988) ⁵⁷	<ul style="list-style-type: none"> ・ ナショナルカリキュラム (1-25) と Achievement Tests の導入。 ・ 全国共通評価プログラムの規定, それに伴う 7 歳, 11 歳, 14 歳の時点での教育の到達度評価の試験 (SATs = Standard Assessment Tasks) を導入 (当時, 私立学校 Independent Schools は除外した)。 (※「目標到達度」に対して, キー・ステージ 1, 2, 3, 4 で, まず教師による日常的な評価, 次に外部団体による SATs がある。これらの結果は学校ごとに公開される。) ・ 16 歳で GCSE (General Certificate of Secondary Education) の導入。 ・ 18 歳で GCSE が, 高等教育進学時の選抜手段 GCE-A レヴェル= (Advanced Level Examination, General Certificate of Education)⁵⁸の共通試験が, 大学試験団体などの自治的・半自治的団体によって実施 (GCSE と GCE-A レヴェルの結果は, リーグテーブルとして学校ごとに公開)。 ・ 労働党の強い内ロンドン教育当局を廃止, LEA の権限の縮小。 ・ Local Management of School と Open Enrollment, LEA からのオプト・アウトによって Grant Maintained Schools (GMS)⁵⁹ になることを強制的に導入。 ・ 企業が中心となって作る City Technology College (CTC) の導入⁶⁰。
1990 年以降	学位をもたない教師の学校への協力参加の推進 ⁶¹	<ul style="list-style-type: none"> ・ 慢性的な教員不足に対処するために 4 つの新課程, すなわち, 学校中心教員養成課程, 学卒後教員プログラム, 登録教員プログラムとティーチャー・ファーストが導入される。
1992/11	視学官制度を OFSTED (Official for Standards in Education) に再編	<ul style="list-style-type: none"> ・ SATs の成績の他, 欠席率, その他の学習の到達度を表す基準などを使って, 全ての学校についての情報を公表 (リーグテーブル)。 ・ 親が OFSTED の報告書, 試験の合否, 無断欠席についての情報, 学校案内, 学校運営理事会の年次報告書, 子どもの学習進度についての年一回の報告を得る権利をもつことができる教育情報の開示を制度化。
1993	OFSTED and the National Commission on Education = 全英教育調査委員会編「成功への学習 (<i>Learning to Succeed</i>)」 ⁶² 刊行 学校基盤の第一段階教員養成制度 (School-Centred Initial teacher Training Scheme=SCIITT) の設定	<ul style="list-style-type: none"> ・ Teachers and Teaching の章が出現。 ・ 貧困蔓延地域の犯罪行為の増大, その地域の生徒の自尊感情と学習意欲の減退, 学業成績達成度の極度な低下に言及し, そうした都市部の学校を「地域経済振興の教育版」として処遇することを提言。 ・ 管理運営主体は学校である。 ・ 学校が教員養成期間において指導的役割を果たし, 新任教師 (NQT) の導入教育, その後の専門的職能発達のための研修プログラムを提供。 ・ リード・スクール (lead school) を通じて予算を配分する。

1993/11	試験結果の公表決定	・ 16-18 歳の生徒の試験結果を公表する。
1994	デアリング報告書 (<i>Dearing Report</i>) 刊行	・ 教師による「7-14 歳の試験ボイコット」を受け「法に基づく必須の教育内容、技能と過程」と「教師の専門職的判断に従って教える自由選択教材」との区別を明確化する。 ・ カリキュラム内容の削減、評価の仕組みの単純化を提案する。
1994	1994 年教育法 (Education Act, 1994)	・ Teacher Training Agency (TTA, 1994 年 9 月) ←CATE の役割も継承 ・ Initial Teacher Training (ITT) の創設。 ・ Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Qualified Teacher status (QTS), Teacher training skills test を制度化。 ・ 学校での授業時間数、欠席率と職業資格に関する詳細なデータなどもリーグテーブルに加え、16 歳で受験する GCSE にグレード A を導入。
1995	クリス・ウッドヘッド (Her Majesty's Chief Inspector of School) の提言「教師への教訓 (<i>Teacher our Teachers a Lesson</i>)」刊行	・ 「教師の資質と能力」の重要性について指摘。
1995	教育科学省の名称変更	・ 教育雇用省 (Department for Education and Employment=DfEE) となる (※労働能力の形成という教育観により密着するかたちで教育を国家統制し、親の参画する権利と義務を規定)。
1996	1996 年教育法 (Education Act 1996)	・ 教育到達度評価試験の改訂。
1997	新労働党政府、ブランケット教育・雇用大臣 (1997-2001) による学力向上政策の展開	・ 1997 年 3 月より、各学校の成績をリーグテーブルとして公開。
1997	National Professional Qualification for Headship (NPQH)	・ 校長職の制度化。
1997	Schools Standards and Framework Act	・ County School が Community School に名称変更。
1998	イギリス教育伝達技術局 (British Educational Communications and Technology Agency) の活動推進	・ 全国学習網計画 (National Grid for Learning Programme, NGfL Programme) を展開する。
1998	政府の市民教育助言委員会が報告書「学校での市民教育と民主主義の教授 (<i>Education for citizenship and the teaching of democracy in schools</i>)」を提出	・ 3 つの構成要素、①責任ある社会的行動 (social and moral responsibility), ②地域社会への参加 (community involvement), ③民主社会の知識・技能の習得・活用 (political literacy) が掲げられる。
1998	緑書「教師—変革への挑戦」(Green Papers, <i>Teachers; meeting the challenge of change</i> , 4164 December 1998, DfEF)	・ 教育政策と教師の専門性について提言する。 ・ Numeracy, literacy and information and communications technology (ICT) の達成 (2001 年 5 月 1 日から 2002 年 4 月 1 日の間に) ・ 1998 年 9 月よりリテラシーアワーの設置 ⁶³ 。 ・ 現代化に伴う New Professionalism for teachers, 教師の報酬、校長資格のための研修及びプログラムの開発を行う「全国校長研修機関 (National College of School Leadership)」の提言。 ・ 緑書第三章「教職へのより良い報酬」において、教員の「評価制度」の改正、「業績給与制度」の導入を提言 ⁶⁴ 。
1998	イングランド一般教員審議会 (The General Teaching Council for England) の設立	・ 教職の統制のために、第一期教員養成の認定団体として作られた (ロンドン大学教育学部にその文書資料が保管されている)。
1999	教育雇用省回状「新資格取得教員の初任者研修期間 (The Induction Period For Newly Qualified Teachers=NQTs)」	・ LEA 監督下で校長と初任者研修担当教師 (induction tutor) による指導と研修期間中 (1 年間) に 3 回の評価会議があり、そこで導入スタンダード (Induction Standards) を満たしたか否かの判断が下される (※NQTs はその結果に対する不服申請が可能)。
2000	ナショナル・カリキュラムの改訂	・ ナショナル・カリキュラム (www.curriculumonline.gov.uk) の内容削減と第 3・第 4 のキー・ステージに対応するシティズンシップの導入。 (www.dfes.gov.uk/citizenship)

2000/11/23	National College of School Leadership (NCSL, at Nottingham University) の創設	<ul style="list-style-type: none"> ・学校管理者のための研修機関・政府の補助金により設立・運営され、授業計画(corporate plan)を作成。 ・財務文書(financial memorandum)を取り交わす(※教員養成にかかわるTTA などと同様に政府機関として位置づけられる。革新的実践を海外にも発信し、諸外国の教員養成事業との連携をも視野に)。
2001/6	教育雇用省(DfEE)の名称変更	<ul style="list-style-type: none"> ・教育雇用省が教育技能省(Department of Education and Skills=DfES, www.dfes.gov.uk/)となる。
2001	継続的職能発達記録(Helping You Development Guidance on Producing a Professional Development Record)の作成を勧告	<ul style="list-style-type: none"> ・初任者、上級技術教員、教科主任教員、特殊教育コーディネーター、校長職資格を対象に有料で、出勤日数195日の内、5日間の研修を保障する。
2003	緑書『全ての子どもへの保証(Every Child Matters =ECM)』刊行	
2004	2004年児童法(Children Act 2004)	<ul style="list-style-type: none"> ・各地方教育当局(LEA)は、子どもサービス当局の指揮の双方を担った(以後、LEAはLAと称される)。
2007	<ul style="list-style-type: none"> ・ECMの内容充実計画策定 ・教師の専門性スタンダード(Professionals Standards for Teachers)の策定 	<ul style="list-style-type: none"> ・19歳までの全ての子どもの幸せと生活を保証する。
2008	学校職員養成・職能発達機構(The Training and Development Agency for Schools=TDA)の設立(http://www.tda.gov.uk)	<ul style="list-style-type: none"> ・現存する組織を支援することと、2013年までの5か年計画(Strategic plan 2008-13)を策定した。この計画には、教育と学習における実践を土台とするより高度な修士課程が含まれている。 (http://www.tda.gov.uk/about/~media/resources/about/plans/tda_strategic_plan_2008-13.pdf)

(典拠：山崎洋子「調査国：連合王国」、鳴門教育大学『教員免許の総合化の研究』2003年度文部科学省初等中等教育局教員課委託事業「教員免許の総合化の研究」報告書(pp.87-118)に加筆再編)⁶⁵

表4 有資格教師ステータス(Q-qualified teacher status)に求められるスタンダード

項目 カテゴリー	Relationships with children and young people	Frameworks	Communicating and working with others	Personal professional development
専門的 態度 特性	<p>Q1: Have high expectations of children and young people including a commitment to ensuring that they can achieve their full educational potential and to establishing fair, respectful, trusting, supportive and constructive relationships with them.</p> <p>Q2: Demonstrate the positive values, attitudes and behaviour they expect from children and young people.</p>	<p>Q3: (a) Be aware of the professional duties of teachers and the statutory framework within which they work. (b) Be aware of the policies and practices of the workplace and share in collective responsibility for their implementation.</p>	<p>Q4: Communicate effectively with children, young people, colleagues, parents and carers.</p> <p>Q5: Recognise and respect the contribution that colleagues, parents and carers can make to the development and well-being of children and young people, and to raising their levels of attainment.</p> <p>Q6: Have a commitment to collaboration and co-operative working.</p>	<p>Q7: (a) Reflect on and improve their practice, and take responsibility for identifying and meeting their developing professional needs. (b) Identify priorities for their early professional development in the context of induction.</p> <p>Q8: Have a creative and constructively critical approach towards innovation, being prepared to adapt their practice where benefits and improvements are identified.</p> <p>Q9: Act upon advice and feedback and be open to coaching and mentoring.</p>

專 門 的 知 識 ・ 理 解	Teaching and learning	Assessment and monitoring	Subjects and curriculum	Literacy, numeracy and ICT	Achievement and diversity	Health and well-being
	Q10: Have a knowledge and understanding of a range of teaching, learning and behaviour management strategies and know how to use and adapt them, including how to personalise learning and provide opportunities for all learners to achieve their potential.	Q11: Know the assessment requirements and arrangements for the subjects/curriculum areas they are trained to teach, including those relating to public examinations and qualifications. Q12: Know a range of approaches to assessment, including the importance of formative assessment. Q13: Know how to use local and national statistical information to evaluate the effectiveness of their teaching, to monitor the progress of those they teach and to raise levels of attainment.	Q14: Have a secure knowledge and understanding of their subjects/curriculum areas and related pedagogy to enable them to teach effectively across the age and ability range for which they are trained. Q15: Know and understand the relevant statutory and non-statutory curricula and frameworks, including those provided through the National Strategies, for their subjects /curriculum areas, and other relevant initiatives applicable to the age and ability range for which they are trained.	Q16: Have passed the professional skills tests in numeracy, literacy and information and communications technology (ICT). Q17: Know how to use skills in literacy, numeracy and ICT to support their teaching and wider professional activities.	Q18: Understand how children and young people develop and that the progress and well-being of learners are affected by a range of developmental, social, religious, ethnic, cultural and linguistic influences. Q19: Know how to make effective personalised provision for those they teach, including those for whom English is an additional language or who have special educational needs or disabilities, and how to take practical account of diversity and promote equality and inclusion in their teaching. Q20: Know and understand the roles of colleagues with specific responsibilities, including those with responsibility for learners with special educational needs and disabilities and other individual learning needs.	Q21: (a) Be aware of the current legal requirements, national policies and guidance on the safeguarding and promotion of the well-being of children and young people. (b) Know how to identify and support children and young people whose progress, development or well-being is affected by changes or difficulties in their personal circumstances, and when to refer them to colleagues for specialist support.
專 門 的 技 能	Planning	Teaching	Assessing, monitoring and giving feedback	Reviewing teaching and learning	Learning environment	Team working and collaboration
	Q22: Plan for progression across the age and ability range for which they are trained, designing effective learning sequences within lessons	Q25: Teach lessons and sequences of lessons across the age and ability range for which they are trained in which they: (a) use a range of teaching strategies and resources, including e-learning, taking practical account of diversity	Q26: (a) Make effective use of a range of assessment, monitoring and recording strategies. (b) Assess the learning needs of those they teach in order to set challenging learning objectives.	Q29: Evaluate the impact of their teaching on the progress of all learners, and modify their planning	Q30: Establish a purposeful and safe learning environment conducive to learning and identify opportunities for learners to learn in out-of-school contexts.	Q32: Work as a team member and identify opportunities for working with colleagues, sharing the development of effective practice with them. Q33: Ensure that colleagues working with them are appropriately involved

専門的 技能	and across series of lessons and demonstrating secure subject/curriculum knowledge. Q23: Design opportunities for learners to develop their literacy, numeracy and ICT skills. Q24: Plan homework or other out-of-class work to sustain learners' progress and to extend and consolidate their learning.	and promoting equality and inclusion (b) build on prior knowledge, develop concepts and processes, enable learners to apply new knowledge, understanding and skills and meet learning objectives (c) adapt their language to suit the learners they teach, introducing new ideas and concepts clearly, and using explanations, questions, discussions and plenaries effectively (d) demonstrate the ability to manage the learning of individuals, groups and whole classes, modifying their teaching to suit the stage of the lesson.	Q27: Provide timely, accurate and constructive feedback on learners' attainment, progress and areas for development. Q28 : Support and guide learners to reflect on their learning, identify the progress they have made and identify their emerging learning needs.	and classroom practice where necessary.	Q31: Establish a clear framework for classroom discipline to manage learners' behaviour constructively and promote their self-control and independence.	in Supporting learning and understand the roles they are expected to fulfil.
-----------	--	---	---	---	--	--

(典拠：The Training and Development Agency for Schools (TDA) <http://www.tda.gov.uk/> (03 Jan. 2011) より筆者作成)

－注－

- たとえば、2008年7・8月に武庫川女子大学が2箇所で開催した2008年度教員免許更新講習試行(受講者117名)の「時代に向き合う教師力開発」(必修12時間)事後評価アンケートによれば、「強くそう思う」あるいは「そう思う」と回答した者は、「学校現場が直面する諸状況や教員の課題意識を反映して行われていた」の項目では73.5%、「講習のねらいや到達目標が明確であり、講習内容はそれらに即したものであった」の項目では81.5%、「教育を巡る様々な状況、幅広い視野、全国的な動向等を修得することができた」の項目では78%、「これまでに知らなかった理論、考え方等、指導法や技術等を学ぶことができ、今後の教職生活の中での活用や自らの研修での継続した学習が見込まれる」の項目では74.5%という結果であった。また、質問項目の全て(11項目)を見ると、「強くそう思う」あるいは「そう思う」と回答した者は74%であった。
- 日本の教員養成は、概括的に述べるならば、1949年成立の教育職員免許法と1953年発足の文部省による教員養成課程認定制度に依拠している。教育職員免許法の大きな転換点は、1988年と1998年の改正にあり、いずれも翌年から施行された。前者の1988年の改正内容は、①免許状の種類を基礎資格に基づいて専修免許状、一種免許状、二種免許状とする、②教育職員検定による特別免許状の創設、③指導力の向上を図るための教職科目として「教育の方法・技術」、「生徒指導」、「特別活動」などの科目の履修、④教育実習における事前・事後指導の必修化、の4点にまとめることができる。また、後者の1998年の改正内容は、1988年改正教育職員免許法をさらに、①「教科または教職に関する科目」の選択履修枠の設定、②教職に関する科目の大幅充実と外国語コミュニケーション、情報機器の操作の必修化、③上記①に福祉・ボランティアなどの体験活動を含めることが可能、④特別免許状制度・特別非常勤講師制度の弾力化、の4点にまとめることができる。藤田弘之「教員養成、免許制度について」梶田叡一・山際隆編『教員免許状講習テキスト教育の最新事情』ミネルヴァ書房、pp.176-178.
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2010/05/11/1267752_05.pdf(03 Jun.2011)
- 西田幾多郎『西田幾多郎日記』(1892(M. 25)年2月24日付け)参照。また、彼は1905(M. 38)年7月19日付

- け「参禅日記」において「余は, psychologist, sociologist にあらず life の研究者とならん」とも述べている。上田閑照編『西田幾多郎随筆集』岩波書店, 1996, p. 272.
- ここで顧慮しなければならないのは、「生活」を個別性・特殊性の位相において捉える立場と一般性・普遍性の局面において捉える立場との相互媒介性である。言い換えれば, 生活実体や生活実相の規則性・普遍性を重視する立場とその変動性・可変性を重視する立場を相互に媒介する研究上のスタンスをいかに構築するかである。
- 5 イギリスでは元教師へのインタビューに基づいた研究, すなわちオーラル・アプローチという研究があり, それを用いて教師が自らの職業を学校現場でどのように発達させていったという研究が近年増えている。See, Peter Cunningham & Philip Gardner, *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 1907-1950*, Falmer, 2003. また, 日本では, 教師個人のライフヒストリー研究なども多く出現している。
- 6 教育実践家の著作としては, 『斎藤喜博全集』(全 15 巻・別巻 2, 国土社, 1973) や『東井義雄著作集』(全 8 巻, 明治図書出版, 1976), 大村はまの著作群があり, 彼らの教育思想に関する研究も多く存在する。
- 7 教育学における理論・実践問題についての日本でのまとまった研究としては, 小笠原道雄編著『教育学における理論＝実践問題』(学文社, 1985) がある。それは『ドイツにおける教育学の発展』(学文社, 1984) と姉妹篇をなすものと言われており, 教育学の基本的性格を「理論＝実践問題」の視座からアプローチしたもので, 教育学という学問の実践的性格を明確に表している。また, 近年でも, ドイツ精神科学的教育学の同テーマにアプローチする研究がある。たとえば, O. F. ボルノー著, 宮野安治訳「教師教育における理論と実践」(大阪教育大学『教育学論集』第 26 号, 1997, pp. 149-162), ヴェーニガ著, 宮野安治訳「教育における理論と実践」(大阪教育大学大学院 教育学コース『教育学研究論集』第 6・7 巻, 2010, pp. 53-65) を参照されたい。
- また, ヴィゴツキーの理論からアプローチしたものには, デイヴィッド・ターナー著, 樋口聡訳「教育理解のための基本原理－教育の理論と実践の関わりからの視点から－」(広島大学大学院教育学研究科学習開発講座『学習開発学』第 3 号, 2010, pp. 29-36.) がある。これは, ターナー教授の広島大学での客員教授就任講演録であるが, 同様のセミナー「教育理論と教育実践 (Theory and Practice of Education)」を 2010 年 6 月 29 日 (火) に教育学大学院セミナー室で実施した。その原文と邦訳については, 93-98 頁及び 99-103 頁を参照されたい。
- See, David Turner, *Theory of Education*, Continuumbooks, 2004, and David A. Turner, *Theory and Practice of Education*, Continuumbooks, 2007.
- 8 山崎洋子「家庭科教育の現状と課題－教育実践学の構築にむけて－」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築』連合学校教育学研究科博士課程論文集, 創刊号, pp. 233-247.
- 9 同書, pp. 233-234.
- 10 日本教師教育学会は, 1991 年 8 月, 当時の文教行政が国民の要望や期待に対して, 「学問的に根拠のある対応をすることなく, 性急な対症療法的な「資質の向上」を要求して, 大学における教師教育をいたずらに混乱させていることを問題視し, 「これまで, 教師の自己教育を含む養成・採用・研修等にわたる教師の力量形成 (教師教育) をめぐる問題については, 長年にわたって, さまざまな角度から研究が進められてきており, その成果も膨大な量に及んでい」という共通理解に基づき, 「教師教育に関する自主的・自律的な研究団体の必要性や一定の社会的合意を形成していくにふさわしい教師教育に関する総合的な研究を推進していく学会活動の重要性を指摘しつつ, 新しい学会の誕生を求める声」に押され, 「教師教育を対象とする本格的な研究を継続的にすすめる全国的な新しい専門学会」として創設された。
- 11 教師論については, 日本教師教育学会だけでなく, 教育哲学会大会においても研究討議のテーマとして取り上げられてきた。たとえば, 東京学芸大学で開催された 1996 年大会の「教師の存在論」, 香川大学で開催された 2006 年大会の「教師の生成論」を挙げることができる。
- 12 たとえば, 2010 (平成 22) 年 9 月 14 日 (火曜日, 13 時～17 時 30 分) に文部科学省東館 3 階講堂において実施された中央教育審議会「教員の資質能力向上 特別部会 (第 5 回)・教員の資質能力向上 特別部会 (第 6 回) 合同会議 議事録」を読む限り, 文部科学大臣が佐藤学の「学びの共同体」のフレーズを用いて審議要請しているが, その意味内容は一般的なアンケートに基づいたデータに対する経験的な意見開陳に終始しているように思われる。
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/gjiroku/1299063.htm (01 Jan. 2011)
- 13 佐藤学「『中間者』としての教師－教職への存在論的接近」教育哲学会『教育哲学研究』第 75 号, 1997, pp. 1-4.
- 14 教師が 2 つの世界の中間的存在であることについては, イギリスの教育学者でロンドン大学の発達研究所を創設したナンが指摘している。See, Nunn, T. P., *Freedom and Discipline, New Ideals in Quarterly*, Vol 3, No. 8, January 1929, 282-291.
- 15 佐藤学「『中間者』としての教師－教職への存在論的接近」教育哲学会『教育哲学研究』第 75 号, 1997, p. 2.
- 16 同論文, p. 3.
- 17 同論文, pp. 3-4.
- 18 八木英二「教育行政や社会は教師をどう支えるか」日本教師教育学会編『教師とは－教師の役割と専門性を深める』学文社, 2002, pp. 167-173.
- 19 稲垣忠彦・中森孜郎「教職の専門性と教師の意識」教育

- 学誌編集委員会『教職の専門性』牧書店, 1959, pp. 88-89.
- 20 同書, p. 93.
- 21 同書, p. 100.
- 22 同書, pp. 110-111.
- 23 同書, p. 112.
- 24 同書, p. 114.
- 25 イギリス教育史研究では, 19 世紀後半に教師組合など同業者組合が出てきたことにその源流を求め, 19 世紀末に生じた新教育運動期にその意味内容が実質化していた, という考察がなされている。
- 26 次の ILO のウェブを参照されたい。
<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ccart/> (10 Jan. 2011)
- 27 佐藤学「専門家の見識を育てる教師教育カリキュラムの認識論的基礎」教育哲学会『教育哲学研究』第 93 号, 2006, pp. 1-2.
- 28 佐藤学「専門家の見識を育てる教師教育カリキュラムの認識論的基礎」教育哲学会『教育哲学研究』第 93 号, 2006, p. 2. なお, この解釈については, 佐藤学『教師というアポリア』(世織書房, 1997, p. 16.) にも書かれている。
- 29 同論文, p. 4.
- 30 小林哲也「英国の教員養成制度—教員養成における大学の役割—」教育学誌編集委員会『教職の専門性』牧書店, 1959, p. 202.
なお, イギリスの産業革命後の教員養成についての歴史的展望については, 次を参照。リチャード・オルドリッチ著, 山崎洋子・木村裕三監訳『教育史に学ぶ—イギリス教育改革からの提言—』知泉書館, 2009, pp. 324-343.
- 31 松塚俊三「近代イギリスの国家と教育—公教育とは何か—」『日本の教育史学』2008, 第 51 集, pp. 110-115. とくに, 114 頁を参照。
- 32 佐藤千津「教師教育の多様化政策とその展開—イギリスの『学校における教員養成』の場合—」『日本教師教育学会年報』第 17 号, 2008, p. 44. なお, SCITT については, 同論文に詳しい。(pp. 42-50)
- 33 これについては, The Training and Development Agency for Schools (TDA) という政府機関が取り扱っている。
<http://www.tda.gov.uk/> (03 Jan. 2011)
- 34 ネル・ノディングズ著, 山崎洋子・菱刈晃夫監訳『幸せのための教育』知泉書館, 2008, pp.106-110, 283-290.
- 35 リチャード・オルドリッチ著, 山崎洋子・木村裕三監訳『教育史に学ぶ—イギリス教育改革からの提言—』知泉書館, 2009, pp. 241-262.
- 36 北上正行「教員免許はなぜあるのか」日本教師教育学会編『教師とは—教師の役割と専門性を深める』学文社, 2002, p. 205.
- 37 それらは, ① 教員免許に対する教員代表の関与が弱い, ②教科書/教材/教育課程の決定は教員の自主によらず法律に従っている, ③教員養成の専門教育の内容が不明確で, 基礎となる学問が確立していない, ④教員養成機関を認定する団体の統制力が弱く, 団体での教員代表の力が弱い, ⑤ 実習が軽視されている, ⑥教職に入る者には専門職者らしい知的レベルが必ずしも要求されていない, ⑦女性の率が高い, ⑧経済的待遇が専門職レベルではなく, 一般従事者と管理者の格差が格段と大きい, ⑨教員の仕事の範囲が不明確で雑務が多い, である。
- 38 山崎洋子「教職の意義」梶田叡一・山際隆編著『教員免許状更新講習テキスト 教育の最新事情』ミネルヴァ書房, 2009, p. 25.
- 39 同書, p. 25.
- 40 三輪定宣「刊行にあたって」日本教師教育学会編『教師とは—教師の役割と専門性を深める』学文社, 2002, pp. 2-3.
- 41 山崎洋子「教職の意義」梶田叡一・山際隆編著『教員免許状更新講習テキスト 教育の最新事情』(ミネルヴァ書房, 2009, p. 26) より転用。
- 42 藤田英典「教師の科学的教養形成に関する国際比較」第 66 回日本教育学会特別課題研究 I 「プロフェッションとしての教員養成に関する総合的研究」(8/30, 2007 於: 慶応大学) の発表より筆者要約。
- 43 内田伸子「生活概念から科学的概念へ—教師の専門性と子どもの認知的葛藤を洞察する力—」第 66 回日本教育学会特別課題研究 I 「プロフェッションとしての教員養成に関する総合的研究」(8/30, 2007, 於: 慶応大学) の発表より筆者要約。
- 44 文部科学省のウェブサイトを参照されたい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/040/siryo/06052903/009.htm (10 Jan. 2011)
- 45 文部科学省のウェブサイトを参照されたい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1294550.htm (03 Jan. 2011)
- 46 文部科学省「教員の資質能力向上 特別部会」(審議経過報告) を参照されたい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm (03 Jan. 2011)
- 47 吉岡真佐樹・八木英二「教員免許・資格の原理的検討—「実践的指導力」と専門性基準をめぐって—」『日本教師教育学会年報』第 16 号, 2007 年, p. 23.
- 48 文部科学省「教員の資質能力向上 特別部会」(審議経過報告) を参照されたい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm (03 Jan. 2011)
- 49 Nias は, 教師個人の専門性がどのような条件下で促進されるかということについて調査した結果, 「協働性の文化がある学校」という点を明らかにし, 5 校の教師に対して「完全な学校」について質問した結果, 7 つの特色を持っていることがわかったと述べている。それらは, ①教職員が同じ目的を分かち合い, ②一緒に働き, ③共通の感覚を持ち, ④他者と一緒に過ごし, ⑤学校で何が

- 起こっているかを知っており、⑥他者の個性を認め、⑦学校に尊敬されるリーダーがいる、という7つの傾向特徴である。See, Jennifer Nias, *Self or Others Conflicting tendencies in the occupational culture of English primary school teachers*, *CUHK Primar v Education*, Vol. 2 No. 21, 71, pp. 1-9 (especially see p.6).
- 50 トウニィ (Tawney, R., 1880-1962) の主張によって作成された、労働党綱領「全ての者に中等教育を(Secondary Education for All)」(1922) が制度的に実現する。労働党員であり労働組合会議教育諮問委員会副議長でもあったトウニィは、16歳までの子ども全てに、「基礎教育」と「中等教育」を保障し、階級的不平等と経済上の圧迫という卑属的な見当違いを払拭することを主張した。
- 51 しかし、カリキュラムについては地域社会の特性を生かした学校独自の編成を可能とし、宗教教育の内容には踏み込んでいない。
- 52 コンプリヘンシヴ・スクール運動は、公教育の機会均等見直し運動として展開され、ブラウデン・レポート(1967)もその点を貫いている。See, *Classification by Attainment or Ability (Streaming)* 806, Department of Education and Science, *Children and their Primary Schools-A Report of the Central Advisory Council for Education (England) Volume 1*, London, Her Majesty's Stationery Office (HMSO), 1967, p. 287.
- 53 ブラウデン・レポートへの批判としてこの二冊が刊行された。後者は、初等教育のカリキュラムとエートス全てが疑問に付され、あらためて教科を強調する方向へと道を開く契機となった。
- 54 教員養成、教師教育についての初めと国家的な検討。委員の大半はブラウデン・レポートに賛同している。この時期の教育省大臣は後に首相となったサッチャーである。
- 55 これはイギリス新教育運動の成果と知見を踏襲したイギリスの進歩的な教育を指している。
- 56 大田直子「サッチャー政権下の教育改革」『教育学年報 教育研究の現在』世織書房, 1992年, pp. 331-358.
- 57 中等学校における必須教科は、1904年中等学校規則(1907年に廃止)とほぼ類似している。教育史家オールドリッチによれば、「教育におけるパートナーシップというかつての理想は対立に取って代えられた。教育の専門家は教育の生産者、親や生徒は消費者として位置づけなおされた」。See, Richard Aldrich, *Education for the Nation*, Cassell, 1996, p. 2.
- 58 これを絶対的基準とみなす者もいるが、そうではない。OFSTEDはAレベルの限定性や偏差値への依拠性を考慮し、上級レベルの一般教育ディプロマの新設を勧告している。See, Aldrich, 1996, p. 52.
- 59 これは公費で維持される学校であり、LEAsの運営する county schools (1997年に community schools) と宗教的背景を持ちつつ有志団体によって経営される voluntary schools とで構成されている。
- 60 1986年までで20校を創設。
- 61 この計画は「母親教師軍(Mums' Army)」の進入を許すとして教師と親から猛烈な批判を受けた。これは教師採用上の困難と教師の定着率の悪さを反映している。See, Aldrich, 1996, p. 58.
- 62 1991年にフルタイムで教育や訓練を受けている16歳から19歳までの若者の比率は、イギリスが56%、ドイツとフランスが88%、日本が94%であった。See, Aldrich, 1996, p. 7. しかし、制度変更に伴い、1992-95年の間に、大学生数は3倍化することとなった。佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』高文研, 2002, p. 153.
- 63 OECDの調査でイギリス成人の22%(700万人)が「機能的文盲」とされた。学力向上政策は貧困と失業克服というターゲットをも持っている(佐貫, 34-35頁)。なお、1945年以降の世界市場・世界貿易の幕開けと科学技術上の発明(それらのほとんどはイギリスによってもたらされた)の工業生産へのすみやかな応用により、極めて大きな経済成長の機会がもたらされたが、その失敗は顕著であった。例えば、1979年から89年までの工業生産の伸びは、連合王国が13%、西ドイツが3倍、日本が5倍である。See, Aldrich, p. 95.
- 64 「業績評価」制度の三大特徴は、①評価内容の選択(職務規程書 job description の内容から3項目の評価対象を選択、2項目は直接教師の業績と関係するもの、そのなかの1つは児童・生徒の学業に関する指導を含む、3つ目は教師の能力開発にかかわる)、②業績給与制度との連動を前提(内容の客観性や明瞭性、測定と判断、ナショナル・テストの結果と関連づける、評価表現方法を叙述だけでなく、「優る、十分、部分的、不可」のような段階を示す表現を用いることを求めている)としている、③評定周期として1年である。
- 65 加筆した主な内容は、ロイ・ロウ教授の2010年2月27日講演補助資料第二次世界大戦以降のイングランドにおける教師教育: 主要な発展(Teacher education in England since the Second World War: key developments)からの引用である。(本誌 80-82 頁参照)