

教師教育改革について考える —私立セクターのスタンスとビジョン—

The stance and vision as an independent sector toward reforming policies for teachers' training and education

山崎洋子*

YAMASAKI, Yoko*

Abstract

This paper, from the viewpoints of 'becoming teacher' and 'being teacher', discusses our stance and vision towards reforming policies in the field of teachers' training and education in Japan. It takes into consideration authenticity of the teacher, and high levels of academic attainment for primary teachers, two directions that are in fact required by the recent government. The evidence introduced here is drawn from a report commissioned by MEXT in 2010, using interviews and a questionnaire. This data is classified in three groups: newly qualified teachers who graduated from the Department of Education at 'M', an independent sector university; teachers with over five years experience; and head teachers in Osaka and Nishinomiya. It is suggested in conclusion that academics engaged in teacher training and education should re-think the substantive attributes and autonomy of teachers, based on a trusting relationship between academics and teachers, in order to identify teachers' professional needs and to anticipate or preempt political interference.

1. 課題設定

教師教育改革の議論は、目下のところ、「教員の養成・採用・研修の一体的推進（専門職化）」と「教員養成・教員免許の高度化」の方向性をもって展開されている。前者は大学と教育委員会等との連携を、後者は教員免許状改革を志向しているが、制度的具現化に際しては、専門職化（プロフェッショナルな知）と高度化（アカデミックな知）を目指す「教職」の「大学院」（教職大学院）の拡大に与しつつあるように見える。とはいえ、「日本の専門職大学院においては、『実務家』と『専門家』が混同され、『専門家（professional）』の概念が欠落し、『専門家教育（professional education）』の哲学とビジョンが不在である」¹、また「教師教育改革においては、グランド・デザインを描けていない」²、といった指摘を無視することはできないであろう。なぜなら、1966年のILO/ユネスコ共同宣言「教員の地位に関する勧告」（ユネスコ特別政府間会議）において、「教育の仕事は専門職とみなされるべきである」と主張されながらも、それ以降、教師教育改革の議論は、専門職性の内実検討に関わる議論よりもむしろ教員養成スタンダードの策定など、教員養成の質保障の厳密化へとシフトしているからである。こうした状況下、今一度検討すべきは「教職として（の）高度な専門性の育成」を保証し規定する「教師に

なること」（生成論）³や「教師であること」（存在論）の意味内容を教員養成に関わる者の立場から、いわばローカルな視点で考察し議論することであろう。

本稿では、教員養成や教師教育に従事する者の立場から「教師になること」や「教師であること」、また教師の判断や行為の自律性・主体性⁴を担保する「専門（職）性」⁵等、教師教育改革におけるスタンスについて考え、このことを通じて教職大学院拡大構想を相対化し、教員養成・教師教育のビジョンを描くことにしたい。

2. 「教師になること」、「教師であること」—専門職の同定と本質的屬性⁶—

小学校教員の出身大学を見ると、私立セクターの占める割合は約6割弱、しかも小学校教員の約6割は女性である。このことを念頭に置くならば、教員養成・教師教育の展開には様々な課題があることは否めない。さらに私立セクターに属する非教員養成系大学には、小学校教員一種免許状だけでなく、多種の免許・資格の取得可能性を掲げざるを得ない現実がある。そのため、教職課程は「つけ足し」ではないにせよ、教員養成系大学の教育内容とは様々な点で違いがあり、その違いは、学校現場への入職後の知識（教職、教科内容）の脆弱さに、またその認識によって生じる

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

教師としての葛藤や苦悩に現れる。教育学の基礎知識の習得においても、また教科教育学に関わる知識の習得においても十分とは言い難い状態で入職した者は、いかに教師になるのか、またいかに教師として生成されるのか。こうした問いに向き合うことは、専門職としての教職の本質的な属性や特質を考え、教師の専門（職）性を同定することにつながる。以下では、筆者らの実施した調査報告⁷を引用しつつ、教師教育の課題や現職教師のニーズの様相を描出してみたい。

(1) 「教師になること」⁸—入職2年目教員のニーズ（expressed needs）⁹と専門（職）性—

入職2年目教員（M 大学卒業生 25 名）への筆者らの調査（自由記述）で確認できたことは、当然のことながら、子どもたちへの授業こそが彼らの最大の関心事であるということである。学生時代の学修をふり返って、彼らは、①「大学の授業（講義・演習）で役立つもの」、②「もっと学んでおけばよかった」、③「これから学びたい（今後の資質能力の向上）」のいずれにおいても、自らの教育実践の大半を占める授業に直結するコメントをしており、その意欲や意識は極めて高い。

たとえば、①では次のようなコメントが多く見られた。

「模擬授業をロールプレイで実施した」、「指導案を書いて、丁寧に修正コメントをもらった」、「子ども理解における多様な視点と理論を学んだ」、「ピアノ演奏の技法と具体的な楽曲の知識」、「特別支援教育の重要性と具体的対応」、「体育の実技指導」

これらは「子ども理解の理論と実際の技法」・「教科学習の実際的方法」と集約することができ、同時に教育実践を重視する教育課程の成果と捉えることができる。また、同様に、②で最も多かったコメントも「教科の指導法」、「教材研究」についてであった。

「各学年の各単元について学んでおくべきだった」／「国語の文法や歴史の知識」／「毎日授業の進め方や指導方法について考え、あらためて学ぶ機会があれば参加したい」／「各教科の専門性、指導の方法」／「授業の進め方や計画の立て方」／「各学年の各単元について学んでおくべきだった」／「基本をもう一度学習したい」／「授業の展開の仕方や導入の色々な方法など」／「知識と具体的な指導。6年間の教材研究」／「児童の理解につながる科目」

さらに、③「今後の資質能力の形成」に関しても、各教科の指導法や授業力の向上へのニーズが高い。

「授業力の向上。子どもを引き付け、力を伸ばす授業作り」／「授業力。子どもを見る視点」／「各教科の知識と指導力。子ども達の好奇心にふれるような指導方法を身につけたい。物事を多面的にみる力」

次に多かったのは「特別活動」や「道徳」など、正解のないテーマを取り扱う授業へのニーズである。

「道徳教育。最終的にどのようにまとめればよいか難しい」／「各教科だけでなく、道徳や特別活動の指導法をもっと学んでおきたかった」／「教育相談」

加えて、③で着目したいのは、教員養成カリキュラム上、重視すべきコメントである。

「教えることの系統性について。1年で学ぶべきこと→2年で学ぶべきこと→3年で学ぶべきこと、という系統性。各学年で・・・どこまで教えなければならないか」／「発達段階に応じた指導法。3年生では・・・4年生では・・・ということは大学では教わらない」／「教材選びの力がある。この教材でどこを教える、ここは絶対押さえないといけない、そういう見極めの力が不足している」／「どの学年の担任になっても活用できる指導法。必ずこれは大事という普遍的なものがある」

上記のコメントの多くは、「教科の系統性」や「教科間の関連性」の知識の習得へのニーズである。これらは入職間もない教員であっても、教育内容を俯瞰する能力を必要としていることの現れである。ただ、こうしたニーズは大学4年間の現行教職課程（小学校教員）では物理的に限界があり、大学院レベルで提供せざるをえない。

また、彼らへのインタビューでは、自らの教養や知識の少なさを認識しつつ、教育活動において直面する戸惑いや悩みを学校現場の指導教員や同僚によって、あるいは研修のなかで模索・解決しようとしている姿も浮かび上がってきた。その過程で、尊敬し理想とする教師モデルやメンターに接近・対峙し、自分自身の能力と格闘しつつ学び、自らの課題を乗り越えようとしていること、さらには何等かの問題事象への衝突から変容契機が内面に生じ、その結果、全ての科目の単元構造の理解を求める者がいることもわかった。新任教師は、日本型教員養成の特徴である「現場で教員を育てる文化」¹⁰のなかで、教師の専門（職）性を育む授業を介して教師になっていく。この観点は目標設定や評価といった合理的思考様式を重視する欧米とは異なる日本固有の「教師の生成」の有り様や道筋を示している。

以上を要約すると、2年目教員が求めているのは、まず、①授業の指導法・技術、②各教科間の内容的相関性（「教育内容を理解しカリキュラム全体を俯瞰する能力」）であり、

それらは端的に授業に関わる「言語化可能な技術的知識」と概念化することができる。これに加えて、各学年で教えるべきミニマム・エッセンシャルズや「見極めの力」・「物事を多面的にみる力」、さらに道徳など、正解のない科目の意味に関するコメントには、教材選択の際に必要な判断(一種の教育的タクト)を基礎づける「教育の原理」の重要性への気づきも内在していることがわかる。つまり、教科の指導法といった一見、ハウツー的にみえるニーズの一方で、教育観への気づきが潜在しているのである。しかも、彼らのニーズの根底には、自らの理想とする教師像が織り込まれており、ここには教職アイデンティティの深化の萌芽が存在する。これを敷衍すると、入職年数や経験の長さで理解されがちな「教職の解釈枠組み」を超える力学やメカニズムが教師の実存的な生には内在している、と解することができる。このことは、教師の職能発達の過程を、単なるクロノジカルな時間軸で捉えるのではなく、実存的な非連続の文脈にいくつかの変容契機を位置づけることの重要性を示唆している。

(2)「教師であること」ー学習・生活指導と教育・教師の本質ー

では、教職5年を経た中堅教員(以下、中堅教員と称す)になると、教師のニーズ(expressed needs)はいかに変化していくのであろうか。圧倒的に多かったのは、2年目教員と同様に授業に関することであった。

「子どもたちが学校生活を送る大半を占めるのが授業であるため、その質はどんどん高めていかないといけない」／「教科の教材に対する深い解釈」／「授業力の向上。教材、コンテンツ(教具)作り」／「教材づくり」／「教材研究や教科外の研究(実践提案や役員、特活での授業作り、学級作りなど)」／「国語力育成向上。国語の力は小学校のベース。コミュニケーションも国語で育成される。話し合いを通して理解し合ったり、表現力も身につけていくが、そのなかでも言語力がとても大切」／「教材研究。楽しい授業、わかる授業のために教材作成、情報収集」／「より効果的な話し方」／「パソコンについてのスキルアップ。子どもたちの授業作りのために何を活用して指導するか」／「さまざまな機器の使いこなし方」／「パソコンのスキル、英会話」／「パソコンのスキル、英会話など、これから入ってくるものはしっかり勉強して身に付けておきたい」

これらのコメントからは、教材や指導への深い理解を絶えず求め続ける教師の姿が浮かび上がってくる。価値観を多様にもつ親や社会、そのなかで多様な姿を見せる子どもたち。こうした社会状況のなかで、教師は真摯にその職務

に向き合い、教師として存在し続けようとしていることがわかる。

また、入職後間もない2年目教員との違いに留意して見てみると、以下に挙げたように、発達段階、保護者対応、社会人としての態度形成などへのニーズが強い。さらに、法令関係へのニーズがあることも興味深い。

「カウンセリング能力の向上」／「子ども・家庭支援」／「児童の発達段階や心身の発達理解を専門的に学び、どの児童にも対応できる力量をつける」／「様々な児童や保護者に柔軟に対応できる力(子どもが安心して学校に来ることができるように)」／「発達障害児への対応や知識」／「社会人としての資質や能力を高めていく必要がある。例えば、電話の対応の仕方、来客者への対応、先輩に対しての気配りなど、民間企業を見習わなければいけない」／「児童理解に関わる発達心理、法令関係」

さらに「教師であること」を保持した者の特徴は、学級経営の理解にも現れている。学級経営に関わる言葉のマッピング分析をした藤本によれば¹¹、5年を経過した中堅教員の学級経営像は、学習指導と生活指導を一体のものとして捉えている点、また、教師と一人の子どもの関係を超えて、学級のなかの子ども全体と教師の関係という文脈に位置づけている点に特徴がある。また、北口の分析によれば¹²、彼らには、教育の本質(原理的知識)の探究に向かおうとする意識が存在する。これは「教育とは」と問い続ける態度へと進んでいくが、これこそが、教育行為の省察(慎重に深く考える行為)において柔軟な思考枠組みの形成を促す役割を果たす。それゆえ、教員養成・教師教育においては、他者が必要だと判断するニーズ(inferred needs)、たとえば現職校長が大学での教員養成に求める「使命感、社会性、マナーなどの育成」¹³に加えて、教師の生成及び存在の様態の同定作業や教職の本質的属性の議論を進展させる必要がある。同様に、教職アイデンティティの深化につながる「行為の中での実践の省察」¹⁴の同定も求められる。

幸いにも、日本には教師による「研修文化」の伝統が脈々と息づいている。そのため、専門職化過程の解明の機会も豊富にある。もちろん、教師は専門(職)性を探究し続けようとする経験世界において、自らの存在証明を探しつつ「実存的・倫理的な問いを深層に有している」¹⁵。したがって、教師教育研究においては、教育行為における判断やタクトを左右する教師の存在様態と思考様式・分析枠組みなどの解明が必要なのであり、その具体化が「省察」の重視ということになる。

3.「教育行為の省察」ー専門(職)性の探究と論述行為ー

では、教育行為の省察への接近は、とりわけ大学での接

近はいかに可能になるのであろうか。ここでまず俎上に載せたいのは「省察」という事象についてである。その重要性の論証については、多数の先行研究が取り組んでおり、省察の項目は教員免許状更新講習¹⁶の必須内容にも盛り込まれている。しかし、教員免許状更新講習では、省察に至る契機の生成すら難しい状態である。たとえば、筆者らの実施した免許状更新予備講習（試行）では¹⁷、「教師の専門性と自律性の探究」を掲げた講義と演習を展開し、省察的な論旨を求めた論述試験を実施したが、それに対するコメントを読めば、とりわけ小学校教員が全体的に否定的であることがわかる。たとえば、その際の自由記述「次年度の講習に際して改善すべき点」の項目において、内容理解の困難さや論述試験への違和感・不安について言及した者は、小学校教員では51人中26人(50.9%)、中学校教員では31人中7人(22.2%)、高等学校教員では19人中4人(21.0%)であった。しかも、小学校教員のニーズは、「元気の出る話がほしい」、「スキルUP目的で来ている」といったように、即効性への期待を強く有していた。しかし、小学校教員であったとしても、否、そうであるからこそ、教職の知見を得る学びは不可欠である。なぜなら、それがプロフェッショナルな知とアカデミックな知の統合、すなわち教職の専門家への端緒と基盤を形成することになるからである。

実は、このことを意識しつつ筆者が重視しているのは、対象世界への探究と省察に際して自己対峙と思索を伴う「論述行為」である。とりわけ、現職教員が取り組む「論述行為」（修士論文）は、自己の中に入り、自己から出て行く思考サイクルを何度も繰り返すことを不可避とする。上記2で用いたコメントでは、自己言及のフレーズはあまり前面に出ておらず、教師の意識は子どもや教材といった外的対象に向かっていることがわかる。言い換えれば、教師自身の「自己」¹⁸が軽視されているように見受けられるのである。しかしながら、自らの生を連続と非連続の相に定位づけ、苦悩や危機を突き抜けていく力を生み出し、複雑な構造と多義性を有した教育実践と教育理論とを往還させるのは教師自身である。経験則ながら、「論述行為」を介した探究の現実相においては、葛藤、不安、焦燥感、苦悩といった自己停滞の状況が現れ、やがて自己放棄（放擲）、自己開放、自己創出といった生成と変容の相が現出する。

推察するに、論題に迫る渾身の論述行為の過程で作られた教師としての芯が、高度専門職のステージへと教師を誘う生成力を発現させるのではないか¹⁹。論述行為の醍醐味は、実は、こうした点にこそあろう。それゆえ、自己理解を動的エネルギーにしつつ、教育行為を対象化していく論述行為は、教育の省察において重要な営みといえよう。ただし、自己停滞の過程においては、その停滞を想定範囲におく論述行為の伴走者（指導教員）の懐の深さが不可欠であり、さらにこのことへの構えと「基本的信頼」を指導の場に据えて、停滞回避に禁欲性を課すことが求められる。

論述行為では、教養、歴史・社会認識、教育史²⁰、さらには教科教育学の知見が不可欠になるが、この状況が現出するときこそが、まさに大学人のレゾナントルを決定づけるのである。

したがって、大学や大学院での論述行為を積極的に意味づけるとするならば、専門職大学院の修了要件に修士論文（教育学）が明確に位置づけられていないのは、些か疑問である。もちろんその前提として、教育行為の省察要件・メカニズム、教職アイデンティティの深化過程の解明、さらに論述行為における「学び」²¹の意味づけの観点から、すなわち変容契機、意味スキーム、意味パースペクティブ²²の観点からの描像化が求められよう。

4. 教師教育のスタンスとビジョンー自律性・連携・協働性ー

以上を踏まえ、最後に取り上げたいのは、教師教育の高度化と教師の専門職化に向けた大学の課題である。上記2で用いた教師のコメントからだけでは、専門家教育の伝統的な二つの系譜、すなわち、①専門家に必要な専門的な知識基礎を教えること、②専門家らしい問題解決志向のスタイルを教えること²³、を超える方策を得るまでには至らない。しかし、上述の教師らのニーズや価値的態度の基底には、「学び続ける教師」像が確実に存在する。多くの教師は変容し成長していくことができる資質と能力を有しているのであり、この視点を教師教育改革の前提に位置づけるべきであろう。この点を踏まえつつ大学の取組みを保証することができるならば、人間としての教師の発達の意味内容の解明が可能になり、それは専門（職）性の鮮明化と精緻化に寄与するはずである。換言するならば、教師への当為論的アプローチの偏重ではなく、また「教員ー未完の計画養成」²⁴に拘るだけでなく、教師の主體的・自発的な営みを根本原理とし、「教職の専門性の深化過程（専門職化）」を探る必要があるのである。そのためには、責任ある教育行為と自らの実践への省察を可能にする「教師の自律性」²⁵が保証されねばならない。なぜなら、教師の自律性こそが、教師や教師集団のなかに職業倫理の要となる自己規律を生むからであり、また自己規律は、専門職を根拠づける必須の要件であるからである。「専門職たる教師」の「高度な専門（職）性の育成」は、専門家としての教師集団を中核に据えるスタンスを欠いては実現しないであろうし、それを前提にした連携と協働のネットワーク、すなわち「専門家共同体」（ディスコース・コミュニティ）²⁶を構築しなければ、大学のビジョンも描けないであろう。

したがって、教員養成・教師教育のビジョンは専門家共同体の構築とその内実が左右される、といっても過言ではない²⁷。ただし、教員養成を担う私立セクターの歴史やエートスをどのように組み込んでいくかには注意を払うべきであろう。このことは、学校現場の教師文化やエートスの異質性をいかなるスタンスで受容・統合するかということである。

もある。たとえば、各教育委員会が蓄積してきた実践的なスキルの伝達は、すでに様々な方法で実践化されており、多くの場合、学校現場の教師の実践を基礎づけている。また、彼らの実践知と大学が蓄積してきた学術知との乖離も存在しないわけではない。大学院レベルの教師教育に教職教養、教科専門、実践研究の三領域をおいたとしても²⁸、教職教養と教科専門に架橋された実践研究をプロフェッショナルでアカデミックなディスコースに変換しコード化するには、あるいは「実践的ディスコースの発展的変化の軌跡」を言語化・コード化するには、かなりの研究態勢が求められる。これは、大学にとっては荷の重い課題となろう。なぜなら、教師の生涯の学びの場としての大学には、様々な年齢の様々なニーズをもった者が集うことになるがゆえに、実存を包摂した多重のライフサイクルの絡み合う状態が生じるからである。また、そうした場では、人間の知性だけでなく、個々の感情や身体性などが絡み合うことになり、競争的状况が招来するからである。それゆえ、大学人は職能発達をめざす教師らとともに、多重のライフサイクルを生きてゆく覚悟と見識が求められる²⁹。もちろん、教育の目的を「闘争の文脈」に貶めないこと、つまり「幸せの

ための教育」(ノディングズ)を実現することへの大学間の合意・共通理解も求められよう。

小学校教員養成課程の設置認定大学が急速に増加しつつある今日³⁰、教師は公共的使命と社会的責任を有した、高度な専門的知識と実践の見識によって資格と権威を付与された職業であることを再確認しておきたい³¹。その意味で大学の役割は、教師の職能発達と「エンパワーメント」³²へのオルタナティブなルートを保証することであり、それはローカリティとグローバリティを視野に入れた専門家共同体の営為をマネージメントしていく覚悟と能力、大学人の見識と政策提言を不可欠とする。それゆえ、教師教育改革の見通しあるシナリオを描くためには、まず、過度な政治的介入を留保し、こうした専門家共同体の自覚的实践が求められる。

<付記>

本稿は、日本教育学会第71回大会テーマ型研究発表「教師教育改革の動向」(名古屋大学、2012年8月25日)の発表レジュメを加筆修正したものである。

一注一

- 1 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. 1. なお、彼は、教師教育改革の課題を①課程認定(accreditation)と免許状主義(license credentialism)の再検討、②専門職基準(professional standards)の検討、③教職の専門家としての自律性(professional autonomy)の樹立の基礎となる「専門家協会」(professional association)の研究と組織の追求、④「専門家教育」(professional education)としての教師教育カリキュラムの研究(「理論と実践の統合」による省察と判断についての事例研究と比較研究)、⑤「教師の学習共同体」(professional learning community)の研究の5つに集約している。佐藤学「教師教育の国際動向=専門職化と高度化をめぐる」『日本教師教育学会年報 教師教育学研究の課題と方法』第20号、2011、pp. 47-54.
- 2 佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討—グランド・デザインの前提」『日本教師教育学会年報』第15号、2006、pp. 8-17.
- 3 「生成」の語の選択は、「成る」の自動詞・他動詞双方の語義の強調に関わる。教師になるとは、乖離する二重の主体/客体の生成し/生成される状態とその連関サイクルから生じるダイナミズムの重視である。拙稿「生成し/生成される教師を『語る』—「論述行為」の意味への問いに誘われて—」教育哲学会『教育哲学研究』第93号、2006、p. 14.
- 4 戦後の教職の専門性に関する論議の重要な視点は、教

師の主体性の問題であった。稲垣忠彦・中森孜郎「教職の専門性と教師の主体性」教育学誌編集委員会『教職の専門性』牧書房、1959、pp. 109-118.

5 ここで用いた専門(職)性は、専門性と専門職性の議論双方を含意している。ちなみに、市川は、日本では専門性と専門職性の混同が生じたと批判し、専門職倫理にまで踏み込んだ専門職論の中核部分の議論の必要性を論じている。(市川昭午『専門職としての教師』明治図書、1969、pp. 14-15.)

6 市川によれば、日本は近代国家としての日本の後進性と、専門職としての教職の後進性が加重される運命にあり、その結果、専門職の「本質的属性」は発展せず、学歴や免許状といった部分的属性に矮小化された。ゆえに、集団的連帯の精神、自主的な品質管理責任という本来の専門職倫理が定着しなかった。(市川昭午、ibid., 1969、p. 14.)

7 本節で使用するデータは、M大学『文部科学省委託事業教員の資質能力の向上に係る基礎的調査：非教員養成系大学教職課程における「学びの実効性」と教員の「資質能力の向上」に関する研究—二年目教員・中堅教員の実態からみたポスト「教職課程」—』(2010)からのものであり、本報告書は、M大学教育学科卒業後、大阪府下と西宮市の小学校教員として正規採用された2年目教員(25名)と同一校の中堅教員(25名)、校長(25名)へのアンケート及びインタビューの結果を分析・考察したものである。

- 8 ここでの叙述は、拙稿「非教員養成課程におけるポスト「教職課程」を考えるー記述及びオーラル・コメントにもとづいて」(注7前掲書, pp. 87-101.) で用いたデータを再解釈したものである。
- 9 ‘expressed needs’ と ‘inferred needs’ については、ネル・ノディングス著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳『幸せのための教育』(知泉書館, 2008) を参照されたい。
- 10 日本教育学会教員養成の在り方に関する特別委員会、文部科学省の提案募集に対する意見提出文書「教員養成制度改革案(養成機関延長・教育実習1年化)の問題点と教員の資質向上策の基本的課題」2010年3月30日付, p. 2. <http://www.soc.nii.ac.jp/jsse4/news-j.html> (アクセス日: 19/Jun/2012)
- 11 藤本勇二「マッピングの質的分析と考察」注7前掲書, pp. 23-32.
- 12 北口勝也「アンケート調査の量的分析」ibid., pp. 10-22.
- 13 管理職(校長)のコメントについては、「IV 資料編」(ibid., pp. 165-168) を参照。
- 14 ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房, 2007, pp. 147-302.
- 15 佐藤学『「中間者としての教師」ー教職への存在論的接近』教育哲学学会『教育哲学研究』75, 1997, p. 1.
- 16 教員免許状講習の取組みについては次を参照。拙稿「武庫川女子大学の免許状更新講習」『Synapse』Vol. 13, ジアース, 2011.10, pp. 26-27. 拙稿『教師としてのさらなる専門性』の探究に向けてー学校現場と協同する武庫川女子大学の『免許状更新講習』の取組み」ジアース教育新社『教職キャリアデザイン』Vol. 3, 2008, 04. pp. 18-20.
- 17 本内容については、兵庫教育大学免許状更新講習シンポジウム「更新講習の円滑な実施に向けて」(三宮研修センター, 2009年2月12日)で述べた。拙稿「教員免許状更新講習の課題ー「専門性の探究」と「パートナーシップ形成」をめざしてー」を参照。
- 18 自己そのものを対象に据えた研究には、教師のライフコース研究 (e.g. 山崎準二『教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究』創風社, 2012) や自己の語りを中心にした「現場の臨床教育学」(e.g. 福井雅英『子ども理解のカンファレンスー育ちを支える現場の臨床教育学』かもがわ出版, 2009) などがある。本稿ではこうした研究の重要性を認めつつ、大学人の日常的教育行為(研究指導・論文指導)を省察する立場から、論述行為に焦点をあてた。
- 19 拙稿「生成し/生成される教師を『語る』ー「論述行為」の意味への問いに誘われて」教育哲学学会『教育哲学研究』第93号, 2006, pp. 14-20.
- 20 ボルノーは、「教育史は、体系的視点のもと、さまざまな相互補完的・相互定性的な見解を展開」とし、教師教育における「教育史に根本的に取り組むこと」を提唱している。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, p. 156.
- 21 佐藤は「学び」の次元を、世界づくり(認知的・文化的実践)、仲間づくり(社会的・政治的実践)、自分探し(倫理的・実存的実践)に類型化している。佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版会, 1995, pp. 49-91.
- 22 教師の変容の局面を解釈する2つの意味については、ジャック・メジロー著、金澤睦・三輪建二監訳『おとなの学びと変容』(鳳書房, 2012年)を参照。
- 23 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」教育哲学学会『教育哲学研究』第93号, 2006, p. 3.
- 24 橋本鉦一編著『専門職者養成の日本的構造』玉川大学出版部, 2009, pp. 104-125.
- 25 教師の自律性に関しては次の拙稿を参照されたい。「歴史と教育ー教育史の世界へ」宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫著『講義 教育原論ー人間・歴史・道徳ー』(成文堂, 2011), pp. 65-165. 『「教師の専門性」/『教職実践』素描ー教育における『理論実践』問題の地平ー』武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻『教育学研究論集』第6号, 2011, pp. 1-20. 「現代イギリスの教員養成における動向と特質ー学校基盤/パートナーシップ/校長のリーダーシップ/教職の専門性ー」鳴門教育大学『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第19号, 2004, pp. 53-63.
- 26 佐藤学, op.cit., 2006, p. 5.
- 27 この試みのひとつが、平成24年度教員研修センター委嘱事業教員研修モデルカリキュラム開発プログラム「双方向型研修による教員の創造性豊かな同僚性とメンターシップの構築」(武庫川女子大学と西宮市教育委員会)である。
- 28 佐藤学, op.cit., 2006, p. 5.
- 29 拙稿「キャリア形成とライフサイクルー女性の「自己実現」を考えるー」大学教育学会『大学教育学会誌』第33巻第2号, 2011, pp. 15-21.
- 30 小学校教諭一種免許状課程認定大学は、平成15年度は100校であったが、平成16年度は102校、平成17年度は107校、平成18年度は121校、平成19年度は153校、平成20年度は174校に増加している。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/08061810/011/001.htm 及び
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afidfile/2009/09/08/1266785_03.pdf (アクセス日: 11/Aug/2012)
- 31 佐藤学, op.cit., 2006, p. 1.
- 32 デニス・ロートン著、勝野正章訳『教育課程改革と教師の専門職性』(学文社, 1998) 参照。