

# 進歩主義教育から教職専門開発学校へのつながり

今泉 友里

## 概要

1980年代後半のアメリカにおける教職専門開発学校を設立する改革は、理論と実践を統合しようとしたジョン・デューイのシカゴ大学の実験学校に始まる進歩主義教育の流れや、草の根のティーチャーズ・センターの運動の流れをひいていた。また反省的実践家という専門家像や医学教育における附属病院が提案の背景にあった。教職の地位の向上などの政治的政策をあわせて提案したカーネギーのタスク・フォースや、既に学校と大学の連携の実践を始めていたカリフォルニア大学の動きが教職専門開発学校の普及を支えた。『明日の教師』の提言には実現可能性などに関する批判も寄せられたが、その問題意識と理念は広く受け入れられ、教職専門開発学校の取り組みは広がりを見せた。

## 1. はじめに

本稿では教職専門開発学校の問題意識が進歩主義教育などの流れを汲んでいたことを示し、ホームズ・グループ (The Holmes Group) をはじめとする団体から教職専門開発学校の問題意識が提案され、普及していく様子を描く。<sup>1</sup> 教職専門開発学校 (Professional Development School, PDS) とは教師の発達と学校の改革、子どもの学びを支えるための大学と学校間の連携である。大学と組織的に連携しながら学校という実践の場をいかした研究と教員養成、現職教育を

行うことが目指される。この概念は1986年にホームズ・グループによって報告書『明日の教師』<sup>2</sup>の中で初めて提唱され、『明日の学校：教職専門開発学校のデザインのための原則』<sup>3</sup>の中でより詳しく記述された。また1986年の教育と経済に関するカーネギー・フォーラムの専門職としての教職に関するタスク・フォース (The Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as Profession, 以下ではカーネギーのタスク・フォースと表記する) の『備えある国家：二十一世紀の教師』<sup>4</sup>でも提言されている。

## 2. 先行研究

教職専門開発学校の問題意識の提案の経緯や背景についての先行研究にはリー・テイテル (Lee Teitel, 1999)<sup>5</sup>などがある。テイテル (1999) は教職専門開発学校の将来を考えるために、教職専門開発学校が誕生したルーツとその文脈を8点に整理した。具体的には、1点目は学校—大学間連携の一種として成立したということ、2点目はデューイと進歩主義教育運動の結果として、また『危機に立つ国家』<sup>6</sup>に対応して学校改革の一環として成立したこと、3点目はエクソン、フォードなどの基金が支援する学校改革として成立したこと、4点目に伝統的な方法に変わる新しい教師教育として成立したこと、5点目にそれまでに行われてきた実験学校の実践が背景となっていたこと、6点目に教職の専

門職化が基礎となっていたこと、7点目に教職の専門職化に向けてスタンダードを作り評価するという文脈の中にあったこと、8点目に生徒の学びの改善のために教師の質の向上が図られるという文脈の中にあったことが挙げられている。

教職専門開発学校の提言と普及については、カレン・ハマネス (Karen Hammerness)、リンダ・ダーリン・ハモンド (Linda Darling-Hammond) ら (2005)<sup>7</sup>の1節<sup>8</sup>にまとめられている。

### 3. デューイの実験学校

教職専門開発学校を支えた人々はデューイの進歩主義的な思想を受け継いでいた。教職専門開発学校が目指す理念は、19世紀末にジョン・デューイがシカゴ大学附属の実験学校で目指した理論と実践の統合という理念と共通している部分がある。レナイ・カンポイ (Renee W. Campoy, 2000)<sup>9</sup>は、教職専門開発学校が表明していることの一部は実験学校にも表れていたと指摘している。デイヴィッド・キャロル (David Carol)、ジョセフ・フェザーストン (Joseph Featherstone) ら (2007)<sup>10</sup>は、教職専門開発学校を最初に設立したミシガン州立大学で活動していた教授陣の一つのチーム<sup>11</sup>には、デューイのプラグマティズムの思想に共感し、進歩主義的で民主的な教育を目指す研究者が集まったと述べている。<sup>12</sup>

また、レヴィン (1997)<sup>13</sup>はデューイの実験学校の思想が医学部の附属病院での教育という教育方法を通して教職専門開発学校に影響を与えたと述べている。この点については本稿「6. 他分野や他国の専門職教育」で扱う。

デューイが構想し、実践した実験学校は短期間のうちに廃止に追い込まれてしまったが、一世紀後に起こった教職専門開発学校の実践の中で、デューイが実現しようとした理論と実践の教育の上での統合が再び実現されたと考えられ

る。

### 4. 理論と実践を統合しようとする ティーチャーズ・センターの運動

ホームズ・グループによる教職専門開発学校の概念の提唱は「改革の第二の波」と呼ばれる。大学が中心となり、理論と実践の統合を目指す教職専門開発学校での実践を含んだ教師教育と学校を改革し、教職の自律性を重視することを提唱した「改革の第二の波」は、ティーチャーズ・センターの運動とつながっていると考えられる。

第二次世界大戦後、アメリカ合衆国では大学院レベルでの教師の研修が行われるようになった。現職教師教育が大学院で行われることで、理論的研修と実践的能力をどう結びつけるのか、学区や学校での研修をどう充実させるか、教師個人だけでなく学校を改善するにはどうすればよいか、研修の運営に教師を参加させるにはどうしたらよいかなどの問題が起きてきた。

これらの大学の理論と学校の実践とのつながりについての問題を抱える状況の中で、研修機構としてのティーチャーズ・センターが連邦教育局とアメリカ教師教育大学協会 (American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE) によって構想され、実施された。構想の段階では、ティーチャーズ・センターは、理論と実践の乖離を解決するための大学と学校が共同する制度として考えられていた。さらに1972年にジョセフ・フェザーストン (Joseph Featherstone) によってイギリスの自主的なティーチャーズ・センターが紹介されてから<sup>14</sup>、教師の自律性が尊重されるイギリス型のティーチャーズ・センターを導入する運動も広がっていった。

これら連邦教育局とAACTEのティーチャーズ・センターとイギリス型のティーチャーズ・センターとの運動を受けて1976年に出された連邦ティーチャーズ・センター法はそれまでの草の根のティーチャーズ・センターの運動の結

果でもあり、一方で自律的なそれまでの活動を変質させ、妨害しかねないものでもあった。この法律の下でティーチャーズ・センターが大学を拠点に作られていったが、1980年にレーガン政権が誕生すると教育政策が変更され、ティーチャーズ・センターへの補助金やティーチャーズ・センターの運動を進める政策が打ち切られた。

1983年には知識社会化する世界の中でのアメリカ経済の弱体化を指摘し、それまでの強いアメリカ像を否定して教育の再生を訴えた『危機に立つ国家』<sup>15</sup>が発表された。『危機に立つ国家』では国際競争力を高めるために教育水準の向上が必要だとされ、この時期にはティーチャーズ・センターを含めた1970年代の自律的で行政の干渉が比較的少なかった教育政策が批判され、教育への行政による介入、行政による学校、教師の管理が進んだ。この1983年の政府による上からの改革は、改革の第一の波と呼ばれる。

後のホームズ・グループに、ティーチャーズ・センターの運動に中心的に関わっていたゲイリー・サイクス (Gary Sykes)、キャサリン・デヴァニー (Cathleen Devaney)<sup>16</sup>、またフェザーストーンが参加していることは、制度としてのティーチャーズ・センターは廃止に追い込まれたが、ティーチャーズ・センターの理念は教師教育改革の運動の中に生き続けていることを象徴している。

## 5. 反省的実践家という専門家像

教職専門開発学校では、教員養成、現職教育が行われるが、そこでの教職、教師は専門職、専門家 (profession, professional)、特に反省的実践家として捉えられていた。

カーネギーのタスク・フォースの名称に「専門職としての教職 (Teaching as Profession)」という表現がふくまれることは、専門職としての教職、専門家としての教師という概念が教職

専門開発学校と教職専門開発学校を用いた教師教育の提案の鍵となっていることを象徴しているだろう。教職専門開発学校という名称も、専門家としての教師と専門家としての教師になろうとする学生が専門職上の発達を目指し、遂げる学校であり、また専門職としての教職に関する研究や知識の集積を発展させる学校であることを示していると考えられる。

一般に専門職、専門家には医師や弁護士などが挙げられる<sup>17</sup>が、ドナルド・ショーン (Donald A. Schon) は1983年の『反省的実践家：どのように専門家が行為の中で考えるか』<sup>18</sup>の中で従来の科学的な理論を実践の問題にあてはめて解決する技術的熟達者という専門家像の限界を指摘し、行為の中の省察を重ねながら複雑な実践の状況から問題を設定して取り組む反省的実践家という新しい専門家像を提出した。この新しい専門家像においては、実践の文脈に深く依存し、体系的で科学的に厳密な知識の基礎を発展させられないとして従来マイナーな専門家と位置づけられてきた教師や司書などの職業にも、医師や弁護士と同じように専門性を見ることができた。教師を専門職として描くことのできるショーンの提示した専門家像は、教職専門開発学校を用いた教師教育改革に力を与えたと考えられる。例えばチャールズ・ケース (Charles W. Case) ら (1986)<sup>19,20</sup>は教職専門開発学校が目指す専門家としての教師像を次のように述べている。

「分析的でまねごとではない臨床の経験は、知識 (knowledge) と技能 (skill) をつなげ、そのつないだものを実践の場で起きることに適用できて、結果を評価し、その評価を新しい実践のための仮説に利用できる、反省的実践家 (reflective practitioners) を生み出すだろう。」<sup>21</sup>

教職専門開発学校を用いた教師教育において実践について振り返る「反省的実践家」<sup>22</sup>としての専門家教師が目指されていることがわか

る。またホームズ・グループやカーネギーのタスク・フォースが教師の知や教職の知識基礎に関する研究を教職専門開発学校という実践の場をセンターとして実践者と研究者が協力して進めることを提案している点、教師準備教育が教職専門開発学校という実践の場で教師などの助言の下で行われるよう提言している点、さらに教師の置かれた状況を複雑で文脈に依存した状況だとみる点もショーンの提出した新しい専門家像に重なるだろう。

## 6. 他分野や他国の専門職教育

教職専門開発学校の問題は、他分野や他国の専門職教育を参照しながら提出された。ホームズ・グループも、カーネギーのタスク・フォースも、教職を実践の場に参加しての教育を含む専門的な教育を受け、自律的に質を維持する専門職と捉えて、教職専門開発学校と教職専門開発学校を用いた教師教育改革を提案した。専門職と専門的な教育について提言する上で、医師と附属病院でのインターンを含む医学教育が参考にされている。<sup>23,24</sup> 医学部の教育の転機は1910年のアブラハム・フレクスナー (Abraham Flexner) が執筆した報告書『アメリカとカナダの医学教育』<sup>25</sup> で二年間の附属病院での臨床での教育を含む専門家教育が基準として示されたことだった。『備えある国家』は、フレクスナーの研究がカーネギーのタスク・フォースと同様にカーネギー財団の援助のもとになされたことに特に言及している。レヴィン (1997)<sup>26</sup> はケネス・ラドメラー (Kenneth Ludmire, 1985)<sup>27</sup> やローレンス・クレミン (Lawrence A. Cremin, 1961)<sup>28</sup> の記述を基にフレクスナーがデューイの進歩主義の思想に強く影響されていたことを示した。<sup>29,30,31</sup> またフレクスナーが思考力のある実践家としての医師を育てるために研究と実践の間の関係を強調したことは、分析し、総合し、知識に基づいて判断し、判断を実行できるような思考力のある個人を育てるため

に知識と経験と実践が力を持つというデューイの考えからもたらされていると述べている。その上で、デューイの思想がフレクスナーを通して附属病院を用いた医学教育の実現につながり、それが附属病院を参考にした教職専門開発学校につながったとしている。

また『備えある国家』では、既に専門家としての地位と教育方法を築いている職として、医師の他に法律職と事業家を挙げ、法学やビジネスの専門教育を参考にしている。例えば『備えある国家』ではロー・スクールやビジネス・スクールの授業で取り入れられているケース・スタディが教師教育にも取り入れられるべきだとしている。

またキャロルら (2007)<sup>32</sup> は、イギリスで実地での経験を含む大学と大学院での六年間の教師教育を提言した1972年の『ジェームズ・レポート』がミシガン州立大学の教授陣に影響を与えたと述べている。

## 7. カリフォルニア大学での大学と学校の連携の運動

それまでに実践されていた大学と学校の連携が、教職専門開発学校を広く受け入れる下地を作っていた側面もある。教育の改革には組織ぐるみの大学と学校の共存が必要だとするグッドラッドは1966年カリフォルニア大学ロサンゼルス校で学校改善を支援する協同学校連盟 (League of Cooperating Schools) を設立した。大学院生としてこの連盟で学んだアン・リーバーマン (Ann Lieberman) が1977年、ニューヨークのメトロポリタン学校研究審議会 (The Metropolitan School Study Council) の幹事となって改革を進めるなど、協同学校連盟の影響は広がった。また1980年、グッドラッドはカリフォルニア大学教育大学院の長として学校改革を進めるために、大学と学校のパートナーシップである南カリフォルニアパートナーシップを作った。さらにグッドラッドは1986年に

全米教育再生ネットワーク (the National Network for Educational Renewal, NNER) を設立している。<sup>33</sup> NNERは大学と学校との連携で、後に教職専門開発学校のひとつと位置づけられるパートナー・スクールの実践を展開し、その実践例を積み重ねることで、教職専門開発学校の広まりを支えたと考えられる。

## 8. 教職専門開発学校概念の提唱

1983年の改革の第一の波と呼ばれる政策の変化に対して1986年には大学教育学部長などからなるホームズ・グループの『明日の教師』と、カーネギー財団が出資するカーネギーのタスク・フォースの『備えある国家』が出された。『明日の教師』は教師教育の現場として学校と大学が連携する教職専門開発学校を提案し、この報告は教職専門開発学校が次々と設立されていく源流となった。ホームズ・グループはさらに1990年に『明日の学校』を出し、より具体的に教職専門開発学校の姿を描き出し、設立を提案している。『備えある国家』も臨床学校という大学の教育に協力する学校のモデルを示し、また臨床学校を用いた教師教育を実現し、教師の質を向上させるために必要な政策を提言している。臨床学校は後に教職専門開発学校のひとつとして扱われるようになる。この二つのグループの報告は共通して教師の専門性と自律性を重視し、監督者がついた現場での実践を含む教師準備教育を提案しており、上からの改革に対抗して草の根の改革を進めようとする1986年の運動は「改革の第二の波」とされる。

『明日の教師』で、ホームズ・グループは子どもを伸ばす教育改革のために、教師教育の改革と教職専門性の改革を行うことを長期的な目標とし、大学院レベルでの教職専門開発のプログラム、教職志望の学生への強力な教養教育、教育や経験の違いから教師を段階別に分けるシステム、教師を中心とした学校改革などを提言した。その提言のひとつの中心に、教師教

育と学校での教育の間の互惠関係の上に成り立ち、伝統的な教師教育での現場に代わるものである教職専門開発学校が置かれていた。教職専門開発学校は大学院での教師教育に参加し、教職専門について探究し、教師を中心とした学校改革を行うための装置として提案された。ケースら(1986)<sup>34</sup>は「ホームズ・グループのレポート：教師の専門家としての地位向上を推進する力」で臨床の現場について、模倣ではなく分析的な臨床の経験は反省的実践家としての教師を育て、経験ある教師と学校は連携して大学院レベルの教職専門開発のプログラムに参加して、研究ができると説明している。最終的には学校が教職志望の学生に臨床の経験を提供するだけではなく、学部と教師、学生の研究チームが現在起きているそれぞれの学校の実践の課題に共同で取り組むことが目指されていた。<sup>35</sup>

教職専門開発学校という言葉は、『明日の教師』の後半、教師教育の障害になっている要素を述べた章の最後に実地教授の場が不足していることを挙げた節で初めて登場し、次の実行を約束する行動を述べた章では、六年制の教師教育や専門職として教職に就くためのスタンダードの作成、学校改革などの提案と関連付けられながら何度も教職専門開発学校の姿が描かれている。「教職専門開発学校」という言葉が初めて登場したのは次の一文だった。

「『教職専門開発学校』は、医学部の附属病院 (teaching hospital) に類似するもので、実践者である教師と学校経営者を、大学の教授陣と共に、それぞれの学生・生徒の教育と学習を改善するようなパートナーシップに参加させるだろう。」<sup>36</sup>

この表現は、学校と大学が対等に共同し、教師教育と教職の研究において理論と実践を結合し、それぞれの教職専門開発学校が抱える課題を追究することで大学の教師教育の側だけでなく学校と生徒にもメリットがある、という教職

専門開発学校が持つ特徴をよく示唆している。『明日の学校』では『明日の教師』での提案を踏まえ、冒頭で次のように教職専門開発学校を描く。

「『教職専門開発学校』と言うことによって意味されるのは、大学の研究のための単なる実験学校 (laboratory school) でも、模範となる学校でも、教師準備教育とインターンのための単なる臨床環境でもない。それら全てを含んだ、新任教師発達とベテラン教師の継続的な発達のための学校であり、さらに教職専門の研究と発展のための学校である。」<sup>37</sup>

この記述は、教職に関する研究と、学校改革と、準備教育と現職教育を含んだ教師教育に貢献するという教職専門開発学校の機能を端的に表現していると考えられる。教職専門開発学校は「互恵性。相互交換と研究と実践の間の利益」「実験。実践と構造の新しい形に挑戦したいという意欲」「組織的な探究。新しいアイデアを注意深い研究と実証の対象にしたいという要求」「子どもの多様性。異なる背景や能力、学習スタイルを持つ幅広い範囲の子どもに対する教授方略を発展させることへの責任ある参加」の四つの原則を持っていたとされる<sup>38</sup>。これら四つの原則を引き受け、『明日の学校』では教職専門開発学校の組織や機能が、より具体的に説明されている。

カーネギーのタスク・フォースによる『備えある国家』は、アメリカ経済が発展し国際競争力を取り戻すためには学力の向上が必要だとし、学力向上のためには教育の質の向上、教育の質向上のためには教師の質の向上が必要だと考えて、教職を専門職と捉えた教師教育の改革を提言した。『備えある国家』の提言には、教職のスタンダードの作成と教師による自律的な運用、学校の決定権と責任の増大、リード・ティーチャーという指導的な役割の教師の導入、学部での教養教育、大学院修士課程でのイ

ンターンシップを含んだ専門教育、マイノリティー対策、学校を教師が働きやすい場所にすること、教師の給与や地位の向上、という相互に関係しあう八つの要素が含まれていた。インターンシップの現場として提言された教職専門開発学校の一つ、臨床学校 (clinical school) を『備えある国家』は次のように紹介する。

「(大学院での教師教育の一引用者補足) 本質となるのは、学問的な課題からなる厳しいカリキュラムと結びつけて、授業について注意深く省察する機会を重視した、実地に基礎を置く準備教育という力強い要素である。公立学校から選ばれ、教師準備教育を担う一員となる『臨床』学校は、これを成功させるために開発されなければならない。」<sup>39</sup>

『備えある国家』はこのように、教職専門開発学校が教師教育の質の向上に欠かせないことを説明している。

しかし、教職専門開発学校の実現は簡単だとは思われていなかったようで、ホームズ・グループは、提言は固定されたどこでも有効な解決策ではないこと、提言されたものは原則であり実践される時には変化することを強調し続けている。実践の持つ難しさに気づいていたホームズ・グループは、大胆な改革である教職専門開発学校と教職専門開発学校を用いた教師教育の提言を慎重な姿勢で行おうとしていたと考えられる。また、『備えある国家』では、教育改革を支える経済的、政治的な提案も同時になされ、提言の抱える難しさを多方面からバランスをとることで乗り越えようとしていた様子がうかがえる。

## 9. 教師教育改革への批判

「第二の改革の波」としてホームズ・グループとカーネギーのタスク・フォースが教育界に投じた提言は注目され、1986年に『明日の教師』

と『備えある国家』が発表されると、教育学の雑誌で特集が組まれるなどし、いくつかの批判や指摘も寄せられた。『明日の教師』への批評の主な論点には、大学院レベルでの教育を中心にする事で教師志望者の在学期間が長くなることから、教師不足に対応できずマイノリティーや経済的に困難な層からの教師志望者が減り教師に偏りがでるといふ点や、提言した教育学部長たちだけでは改革を進められないという問題があるという点が挙げられる。また研究大学の一方向的提言であるという指摘や、研究大学の中でも温度差があるという指摘もある。提言の内容の政策的な問題や、実現可能性についての問題が多く指摘される一方で、ホームズ・グループの理念や問題意識、現状分析は共感を持って受け入れられたといえるだろう。『明日の教師』を踏まえた『備えある国家』は、教師を取り巻く状況を分析し、専門家としての教師を育てる教職専門開発学校を用いた教師教育を実現するための政治的、経済的要因を考え、政策を提言した。

例えばACTEの代表だったデイビッド・イミグ (David G. Imig) は1986年の『ファイ・デルタ・カップ』誌の特集に参加した論文<sup>40</sup>の中で『明日の教師』について批評した。イミグは『明日の教師』に示されたホームズ・グループの改革について、アイデア自体はデューイやACTEを含め、これまでも様々な研究者や団体から提出されたアイデアの上に成り立っていて新しくはないが、大学の教師教育に限るのではなく教師の教育全般を対象にしている点は新しいと評価した。しかしこの教師教育全般の改革が提言の対象になっていることが広く理解されているとは言えないと、ある大学教育学部の副学部長がホームズ・グループの報告を「教師の教育 (the education of teachers) の改革ではなく、単なる教師教育 (teacher education) の改革に過ぎない」<sup>41</sup>とみているという例を挙げて説明している。そして重要なのは行動の約束の部分だとした上で、教育学部

長らの組織であるホームズ・グループが『明日の教師』で提言する行動には、教育学部だけでは改革が行えず、教養学部など大学の他の学部や、政治家、学校を変えようとする教師たち、資金を提供する財団、等の協力がないと成り立たないという問題が存在すると指摘した。イミグは、ホームズ・グループの改革案が正しく理解され、教師の教育に関わる人たちがホームズ・グループに協力することが必要だとし、「ホームズ・グループが成功すれば、私たち皆も成功する」<sup>42</sup>と述べている。

ホームズ・グループの前身の小さな集まりから参加していたインディアナ大学教育学部長のハワード・メリンガー (Howard D. Mehlinger) も、イミグと同じ特集に参加し「リスクの高い冒険」<sup>43</sup>の中で『明日の教師』が持つ意味を分析し、提言の内容を批評した。メリンガーはホームズ・グループの一員だが、『明日の教師』の提案の専門教育を大学院レベルで行うことと、学部段階で教育学を専攻させず一般教養の授業を受けることという二点について実践的、政策的に問題が多いとみていて、研究大学と呼ばれる大学も一枚岩ではないことを示そうと「リスクの高い冒険」を記したという。メリンガーはこれら二点の提案が『明日の教師』の核になっているとした上で、これら二点の提案が実践されれば、教職に就くまでに大学と大学院で六年間の教育を受けなくてはならなくなりマイノリティー層が教職に魅力を感じなくなると指摘する。さらにこれらの提案の実践は現在の小学校教師が教育学部から課された義務がなければ科学や数学の授業をとろうとしないという状況、高校の科学の教師にとっては既に四年間ではなく六年間の教育が物理や化学を把握するのに必要だという状況から見て無理があると論じている。また学部での教育学専攻の廃止はこの行動案を提出している教育学部長だけでは成しえず、教養学部や学長、教育委員会、教育省、教師の組合など様々な団体の決定に頼らざるを得ないという政治的な問題もあるとされ、さら

に六年制の教師教育は教師不足を助長するという問題も指摘された。メリンガーは、『明日の教師』の提案が教育の質の向上に貢献する地域もあるが、地域の事情にそぐわない場合もあると結論付け、『明日の教師』はその提言の内容だけでなく大学教育学部から、象徴として提言がなされたこと自体に意味があるとする。そして『明日の教師』に、危険は多いが改革をしなければならぬという攻撃的なトーンが見られることを危ぶんでいる。

エドワード・ナセル (Edward J. Nussel)<sup>44</sup>も、イミグやメリンガーと同じ『ファイ・デルタ・カップン』誌の特集の中でホームズ・グループはあまりに多くのことを急に実行しようとしすぎていると批判する。ナセルは一つの問題は教育学部という比較的力を持たない学部が教養学部にあいまいな変化を要求していることだと述べ、60年代の大学改革でも成しえなかった一般教養の大幅な変革は難しいだろうとしている。また二つめには、教養を学んだ後に実践を含む専門教育を受けるというカリキュラムでは大学院に入るまで教職に向いているかどうかの判断ができないという問題を挙げ、さらに教師を区分けすること<sup>45</sup>が学校改革に必要である根拠が示されていないと指摘する。

ワシントン大学教育学部議長のアラン・トム (Alan R. Tom) は『ジャーナル・オブ・ティーチャー・エデュケーション』誌の特集内の論文<sup>46</sup>で、ホームズ・グループの提言は精巧な分析をしているが、提案している政策が分析と緩やかにしか結びついていないと指摘した。トムは、ホームズ・グループの提言について、教師不足やマイノリティーや低所得者層が教職につきにくくなるという問題があるのに、なぜ六年間の教育が専門職に必須なのかが説明されていない、被教育経験などから教師を三段階に区分するというが、そこに大学院での教師教育を受けないインストラクターの給与は低く抑えられてしまうことになり、またインストラクターという区分があることで専門職の地位を切り下げる

という問題もある、提言した研究大学の教育学部以外の機関を巻き込むのでより慎重に研究を重ねるべきだ、と批判を展開した。

またリン・オルソン (Lynn Olson)<sup>47</sup>は、ホームズ・グループは研究大学を中心としたインフォーマルな機関であり教師教育を定義する責任を負えないという批判は、ホームズ・グループに参加できなかったが多くの教師を育てている大学の学部長たちの支持を得ていると述べている。またオルソンはホームズ・グループに参加する研究大学の中でも、学部と大学を巻き込んで改革が進んでいるところもあれば、教育学部長がやっとうと学部と大学の合意を取り付けたばかりのところもあると指摘し、学部と大学にも教師教育に関して教育学部長たちと同じような強い興味を持たせることは、難しいが改革の重要な部分であると指摘している。

このようにホームズ・グループの提案への批判は、実現可能性や具体的な改革案の一部に対するものだった。これらの批判からは、教職専門開発学校の提案が注目を集めていたこと、その理念については多くの人が賛同していたことが分かる。

## 10. 教職専門開発学校の急速な広まり

イズマト・アブダルハック (Ismat Abdal-Haqq) は1995年の『教職専門開発学校：アメリカで行われているプロジェクトの名簿』<sup>48</sup>で、301の幼稚園から高校までの学校 (preK-12 schools) を含む66のパートナーシップを対象に、参加する組織、加盟団体、資金、開始日、参加する学校、プログラムの内容、学校種、パートナーシップのタイプなどの項目にわたって調査を行い、分析した。アブダルハックによれば、調査が行われた1993年から1994年にかけて活動していた教職専門開発学校の設立年を割合で見ると、1983年、1984年、1986年がそれぞれ1%以下で、その後1987年が1.48%、1988年が2.59%、1989年が7.78%と次第に



増え、1990年が12.59%、1991年が21.48%、1992年23.33%、1993年25.56%と順調に増加し、1994年は2.96%<sup>49</sup>となっている。<sup>50</sup>1990年代に入って、急速に教職専門開発学校が広まったことがわかる。

## 11. 結論

本稿では、1980年代後半のアメリカで提案された教職専門開発学校の概念の背景を示した。教職専門開発学校の概念は、1986年に研究大学の教育学部長からなるホームズ・グループによって報告書『明日の教師』の中で初めて提唱された。また1986年の教育と経済に関するカーネギーのタスク・フォースの『備えある国家：二十一世紀の教師』では、教師の地位の向上という政策的な方針を伴う形で提言されている。教職専門開発学校を設立する改革は、政府の上からの教育改革への反動として表れた。本稿ではその改革の底に、理論と実践を統合しようとしたジョン・デューイのシカゴ大学の実験学校に始まる進歩主義教育の伝統や、1970年代以降の草の根のティーチャーズ・センターの運動の流れがあり、他分野、他国の専門職教育のあり方やドナルド・ショーンが描いた理論を持って複雑な現実の解決に向き合うという反省的実践家としての専門家像が参考にされていたことを示した。また、既に実践されていたカリフォルニア大学のジョン・グッドラッドを中心とした大学と学校の連携の動きにも支えられていた。教職専門開発学校の概念が、デューイの思想を引き受けて、また先行する様々な実践や概念に支えられて提唱され、普及したことが分かった。

### [注]

1 本稿は筆者の修士論文「アメリカの教職専門開発学校の展開－教師教育における理論と実践の結合－」（2008年1月、東京大学大学

院教育学研究科に提出）の第一章第一節をもとに、加筆修正をしたものである。

- 2 The Holmes Group, *Tomorrow's Teachers*, The Holmes Group, 1986.
- 3 The Holmes Group, *Tomorrow's Schools: Principles for Design of Professional Development Schools*, The Holmes Group, 1990.
- 4 The Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as Profession, *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*, The Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.
- 5 Lee Teitel, Looking toward the Future by Understanding the Past: The Historical Context of Professional Development Schools, *Peabody Journal of Education*, 1999, 74(3,4), pp.6-20.
- 6 The National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, 1983.
- 7 Karen Hammerness, Linda Darling-Hammond, Pamela Grossman, Frances Rust, Lee Shulman, The Design of Teacher Education Programs, Linda Darling-Hammond, John Bransford eds., *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, 2005, pp.390-441.
- 8 Ibid., pp.414-417.
- 9 Renee W. Campoy, *A Professional Development School Partnership: Conflict and Collaboration*, Bergin & Garvey, 2000, p.5.
- 10 Helen Featherstone, Joseph Featherstone, Sharon Feiman-Nemser, Dirck Roosevelt, David Carroll, *Transforming Teacher Education: Reflections from the Field*, Harvard Education Press, 2007.

- 11 1900年代のミシガン州立大学教育学部教授陣はチーム1から3(後に4)までの3つ(後に4つ)のチームで活動していた。キャロルらが述べているのはこのうちのチーム1のメンバーについて。
- 12 Ibid.
- 13 Marsha Levine, Can Professional Development School Help Us Achieve What Matters Most?, *Action in Teacher Education*, 1997, 19(2), pp.63-73.
- 14 フェザーストーンはまたイギリスのインフォーマル・スクールを紹介し、子ども中心のカリキュラムを持つオープン・スクールの運動を準備した人物でもある。
- 15 The National Commission on Excellence in Education, op. cit., 1983.
- 16 キャサリン・デヴァニーは『備えある国家』の助言者にもなっていた。(The Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as Profession, op. cit., p.122.)
- 17 本稿の「8. 教職専門開発学校の概念の提唱」で述べたように、ホームズ・グループもカーネギーのタスク・フォースも教師教育の改革を考える上で附属病院を用いた医学部の専門教育をモデルにしている。またケース・スタディを用いるなどした法学部の教育も参考にされている。
- 18 Donald A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.
- 19 Charles W. Case, Judith E. Lanier, Cecil G. Miskel, The Holmes Group Report: Impetus for Gaining Professional Status for Teachers, *Journal of Teacher Education*, 1986, 37(4), pp.36-43.
- 20 ケースらはホームズ・グループの中心的な構成員だった。
- 21 Ibid., pp.39-40.
- 22 ケースらの反省的実践家の捉え方は「実践についての省察」に特に着目していると言える。
- 23 Ibid.
- 24 The Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as Profession, op. cit., p.76.
- 25 Abraham Flexner, *Medical Education in the United States and Canada: A Report to The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching, Bulletin Number 4*, 1910, reproduced in 1972.
- 26 Marsha Levine, op. cit., pp.64-65.
- 27 Kenneth Ludmerer, *Learning to heal: the development of American medical education*, Basic Books, 1985.
- 28 Lawrence A. Cremin, *The transformation of the school: Progressivism in American Education*, Knopf, 1961.
- 29 フレクスナーの伝記の中でも、デューイの思想に感銘し手紙のやりとりをしたという記述がある。(Thomas N. Bonner, *Iconoclast Abraham Flexner and a Life in Learning*, The Johns Hopkins University Press, 2002, pp.41-42, pp.232-233.)
- 30 ただし、クレミンはフレクスナーのリンカーン・スクールの実践がデューイの実験学校に着想を得たものであった側面と、フレクスナー自身の教育経験から発展したものであった側面の両方について触れている。(Lawrence A. Cremin, Op. cit., p.280.)
- 31 ただしラドメラーは、臨床教育を中心とする医学教育の改革はもともとデューイの思想とは独立してジョンズ・ホプキンス大学の医学教育者たちの間で生まれた哲学に端を発していて、フレクスナーが医学教育者たちの主張に一致するデューイの概念を『アメリカとカナダの医学教育』の中で援用したという説明をしている。(Kenneth Ludmerer, Op. cit., pp.64-68, p.167.)
- 32 Helen Featherstone, Joseph

- Featherstone, Sharon Feiman-Nemser, Dirck Roosevelt, David Carroll, op. cit.
- 33 Kenneth A. Sirotnik, Jhon I. Goodlad eds., *School-University. Partnerships in Action: concepts, cases, and concerns*, NewYork Teachers College Press, 1988.
- 34 Charles W. Case, Judith E. Lanier, Cecil G. Miskel, op. cit.
- 35 Ibid., pp.37-40.
- 36 The Holmes Group, 1986, op. cit., p.56.
- 37 The Holmes Group, 1990, op. cit., p.1.
- 38 Ibid., p.viii.
- 39 The Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as Profession, op. cit., p.76.
- 40 David G. Imig, The Grater Challenge, *The Phi Delta Kappan*, 1986, 68(1), pp.32-33.
- 41 Ibid., p.33.
- 42 Ibid., p.33.
- 43 Howard D. Mehlinger, A Risky Venture, *The Phi Delta Kappan*, 1986, 68(1), pp.33-36.
- 44 Edward J. Nussel, What the Holmes Group Report Doesn't Say, *The Phi Delta Kappan*, 1986, 68(1), pp.36-38.
- 45 『明日の教師』は教師を大学院での教育を受けていないインストラクター、大学院で教育を受け、スタンダードを達成したプロフェッショナル・ティーチャー、教師として経験をつみ、大学院博士課程で専門的に学んだキャリア・プロフェッショナルの三段階に区分することを提案していた。
- 46 Alan R. Tom, The Holmes Report: Sophisticated Analysis, Simplistic Solutions, *Journal of Teacher Education*, 1986, 37(4), pp.44-46.
- 47 Lynn Olson, An Overview of the Holmes Group, *The Phi Delta Kappan*, 1987. 68(8).
- 48 Ismat Abdal-Haqq, *Professional Development School: A Directory of Projects in United States*, AACTE publications, 1995.
- 49 調査の時期が関連していると考えられる。
- 50 Ibid., p.xiii.