

教師の専門職像をどう構想するか

——技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて——

石井英真

1. 課題設定

1990年代以降、学校教育の課題が複雑化・高度化する中、教師の資質能力の向上が課題として認識され、「教職実践演習」の導入、「教職大学院」の創設など、教員養成・採用・研修の全体に関わる改革が展開している。そして、2012年8月に出た中教審答申「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、現場での長期の実習と省察を重視する、教員養成の「修士レベル化」の案が提起された。

こうした政策動向は、実践的指導力や高度専門職業人の養成を基調としている。その背後には、戦後の開放制教員養成は、教師の実践的な資質能力を育てる上で限界があったのではないかと、教員養成に真に責任を持てる制度であったのかといった、「大学における教員養成」原則に対する根源的な問いかけがある。しかし、昨今の教職の高度化については、実践的指導力が即戦力に矮小化されること、専門職養成がスペシャリスト育成に矮小化されること（教職の高度化の名の下の教職の「脱専門職化」）が危惧される。教職の高度化をどう構想するか、専門職としての教師像をどのようなものとして描くのかが問われているのである。

教師の専門職像については、現在、「技術的熟達者（technical expert）」と「省察的実践家（reflective practitioner）」の二つの考え方が対立関係、あるいは相互補完関係として並置され、教師教育改革の議論を枠づけている。両者を対置する枠組みは、ショーン（D. A. Schön）によって提起され、日本においては、佐藤学らによって紹介されたものである。

だが、行論において明らかになるように、日本において、その枠組みは、「教え」から「学び」へとといった授業研究の「パラダイム転換」と結び付いて提唱されたため、授業の解釈・批評の一面的強調と、授業を創

る知と技法の軽視という状況を生み出している。これに対して、二つの教師像を対立的ではなく相互補完的に捉え、上記の問題を是正しようとする主張も出てきている¹。だが、この二つの教師像で教職の高度化を捉える枠組み自体が、実践的指導力重視の傾向の中で教職の脱専門職化に陥る危険性をはらんでいる。

そこで本稿では、日本における技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式で教職の高度化を議論する枠組みに検討を加える。日本におけるその受容の特質を明らかにし、そこで見落とされているポイントを整理する。そして、上記の二項対立図式がもたらす問題点を是正する方途を「大学における教員養成」原則の実質化という方向性に見出し、それをふまえた教職の高度化・専門職化のヴィジョンを提起したい。

2. ショーンの「省察的実践」論受容の日本的文脈

（1）ショーンの「省察的実践」論

専門職というと、明確に専門分化した科学的で標準化された理論や技術を持っており、その厳密な「適用（application）」によって道具的な問題解決を遂行する者が想定されている²。そしてそれは、研究と実践の分離、一般的諸原理を追求する基礎科学を頂点とする、応用科学、具体的な問題解決の「技能（skill）」の順での大学における知や組織の階層化と密接に関係している。こうした「技術的合理性（technical rationality）」モデルにおいて、実践的な知は、目的と手段という関係をめぐる知として構成される。目的についての合意が得られるならば、「どのように行動したらよいか」という問いは、目的を達成するのに最適な手段はどれかという道具的な問いとして単純化され、それは関連する科学理論の適用によって解決可能になると考えられている。こうして専門家の実践は実証主義の教義によつ

て科学化され、専門家は「技術的熟達者」として定位されるようになった。

こうした従来の専門職像に対して、ショーンは疑問を投げかける。現実世界の状況には複雑性、不確実性、価値観の衝突が内在しており、諸問題は所与のものとして実践者の前に現れるわけではない。こうした現実に対して、実践者は注意を向ける事項に名前を付け、枠組みを与えることで、そもそもの問題を設定することが求められる。こうした現実に対して、専門的知識を厳密に適用できる範囲に実践を限定することもできる。しかし、そうした科学によって基礎づけうる「高地」に止まっているは、クライアントや社会にとって真に重要な問題に関わることは困難である。一方、技術的解決が不可能なほど乱雑な「沼地」に下り、重要で挑戦しがたいのある問題に取り組むには、技術的な厳密性の追求を断念せねばならない（「厳密性か適切性か (rigor or relevance)」のジレンマ）。

上記のような、現実の実践における「わざ (art)」を中心とする直観的なプロセスに暗黙に作用している「実践的認識論 (epistemology of practice)」を、ショーンは「行為の中の省察」という概念で説明する。有能な実践者は、日々の実践の中で判断規準を説明できないまま、無数の適切な判断を行っているし、規則や手続きを説明できないまま、熟練したふるまいを行っている。実践者の「知 (knowing)」は行為の外にあるのではなく、その中において機能している。しかも、実践者は行為や、行為の中の知について、あるタイミングで振り返ったり（「行為についての省察 (reflection-on-action)」）、行為の最中に考え自らの行為を調整したりする（「行為の中の省察 (reflection-in-action)」）。

特に専門職の実践においては、一定のタイプの状況（ケース）に繰り返し出会う。そして、少ないタイプのケースをめぐる多様なバリエーションを経験することを通じて、予測やイメージ、技術のレパートリーを発展させていく。一方で、そうした専門分化は、「過剰学習 (overlearning)」を生み出し、視野の狭さや実践の固さを生み出す危険性を持つ。実践者の省察は、そうした暗黙の前提を批判的に問い直し、状況に関する新たな理解を得ることを可能にする。こうして、行為の中で省察するとき、実践者はその文脈における研究

者となり、独自の事例についての新しい理論を構築していると見ることができる。そして、「厳密性か適切性か」のジレンマは、そうした行為の中の省察それ自体を厳密なものとし、「実践的認識論」を発展させることで実現される。なお、ショーンは、実践の中に埋め込まれている理論（「枠組み (frame)」）を、「修辞学的枠組み (rhetorical frame)」(実践の問題について議論し語り合う言語・レトリック・思考過程に表現される)と「活動の枠組み (action frame)」(実際の問題解決の活動過程・慣行・制度に表現される)の両方を含むものとして捉える。そして、省察を通してそれらを発見し編み直していく営みを、「枠組みの再構成 (reframing)」と概念化している³。

こうしてショーンは、省察の実践家という専門職像を提起することで、基礎科学や応用技術を厳密化することが困難なためにマイナーな専門職とされてきた、教師、ソーシャルワーカー、都市プランナーといった実践家の専門性を、その実践の複雑性やそこに働く高度で総合的な見識において基礎づけた。それは、基礎科学を学んだ後に実践に適用するという、理論と実践の分離、および、それを基礎にした段階的な専門職教育のあり方に再考を迫るものであった。さらにそれは、研究者の実践者に対する、また、プロフェッショナルのクライアントに対する権威的な関係を問い直し、現実的な問題の前に彼らが協働で問題解決を行う民主的な関係性や機構の必要性を提起するものであった⁴。

(2) 佐藤学の「授業研究のパラダイム転換」論

こうしたショーンの「省察の実践」論は、1990年代に起こった従来の授業研究の問い直しの中で、日本に影響を与えていく。その先鞭をつけたのが、佐藤学である。佐藤は、「授業の科学」や「教授学」の建設という従来の授業研究のそもそもの目的、および、そうした目的の妥当性を自明視させた教師や研究者たちの心性（授業は合法的な過程であり、その一般法則は心理学を基礎に解明でき、研究主体は研究者であるとの「神話」）への批判を提出した⁵。

こうした神話に基づく授業研究は、授業研究で得られた理論的知見や科学的技術の適用領域へと授業を矮小化し、授業研究と授業の閉ざされた相互依存関係を生み出した。結果、授業研究が生み出したテクニカル・

タームが教師の専門用語として浸透し、教師が自分たちの実践を語り記述する言語は、抽象化され、やせ細っていった。また、こうした教育知識の研究者による専有と特権化は、教師の専門的自律性を衰退させ、教師の成長を技術的熟達の領域に限定することとなったというのである。

佐藤の批判は、大学の研究室で開発した科学的技術の合理的適用を目指す授業研究（「理論の実践化

（theory into practice）」のみならず、教室に出かけ典型的な実践の事実や実践記録をもとに教授学・授業づくりの理論の構築を目指す授業研究（「実践の理論化（theory through practice）」）に対しても向けられたものであった。実践の理論化により法則や技術原理として構成された知は、その普及過程において、結局のところ、理論の実践化の関係を生み出し、研究者が教師を指導する関係を招来する。また、実践の理論化は、特定の「すぐれた授業」を特権化することで、教師の実践の多様性と固有名性を剥奪するとともに、教育実践の日常性に対する感覚を麻痺させるというのである。

佐藤は、授業の改善を目的とする授業の研究は、第一義的には教師による実践研究として成立するという。一方、教育学研究としての授業研究は、教師との協同関係を構築し、「実践の中の理論」（「反省的実践」としての教育実践に埋め込まれた機能的な枠組み）を探究し創造する中で、各専門分野の理論的問題（論題）の解決と「理論の言語」の創造を行うものとされている。このように佐藤は、ショーンの「反省的実践」論に依拠しながら授業研究における理論と実践の関係を構想し、ショーンの言う「枠組みの再構成」に新しい授業研究の存立基盤を求めている。

さらに佐藤は、授業研究を事例研究として展開することを提起する（表1）。そこでは、事前の教材開発や指導案検討よりも、事後の振り返りを重視すること、そして、振り返りにおいては、教師の「教える」営み（教材や授業技術）の妥当性の検討ではなく、個別の教室や子どもに生起する「学び」の経験や出来事の意味を丁寧に探っていくスタンスが強調されている。こうしたスタンスで、一人ひとりの教師や、研究者が、

表1. 授業研究の二つの様式（出典：佐藤学、稲垣忠彦『授業研究入門』岩波書店、1996年、121頁をもとに筆者が図表化。）

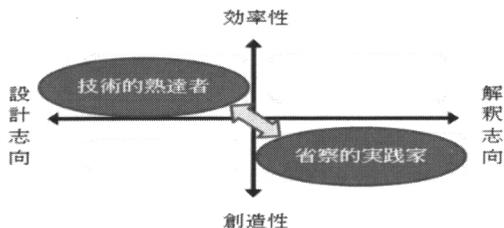
	技術的実践の授業分析	反省的実践の授業研究
目的	プログラムの開発と評価 文脈を越えた普遍的な認識	教育的経験の実践的認識の形成 文脈に繊細な個別的な認識
対象	多数の授業のサンプル	特定の一つの授業
基礎	教授学、心理学、行動科学 実証主義の哲学	人文社会科学と実践的認識論 ポスト実証主義の哲学
方法	数量的研究・一般化 標本抽出法・法則定立学	質的研究・特異化 事例研究法・個性記述学
特徴	効果の原因と結果（因果） の解明	経験の意味と関係（因縁）の解明
結果	授業の技術と教材の開発	教師の反省的思考と実践的見識
表現	命題（パラダイム）的認識	物語（ナラティブ）的認識

それぞれに、個別具体的な授業の観察・記録・記述・分析を進める。さらに、各人が記述し蓄積してきた事例を持ち寄って、あるいは、一つの授業を集団で観察した後に、集団で事例を検討する臨床研究（「授業の反省と批評」）を実施する。反省と批評においては、一つの正解を求めず、多様な見方や考え方を擦り合わせ共有することが大切であり、また、教師だけでなく、教育研究者や、教育外の専門家など、多様な人々が参加することが目指される。この具体的な事例をもとにした「反省と批評」の作業こそが、反省的实践家としての教師たちが実践的見識を高め合う場であり、教師たちが教室の事実からカリキュラムを創造していく場であり（「実践・批評・開発モデル」）、研究者たちが「実践の中の理論」と自身の理論との往還を行う場であり、そして、教育実践を創造する専門家コミュニティを生み出す場だと位置づけられている。

当時は、文部省による新学力観の提起や、認知革命以後の新しい学習心理学の紹介を背景に、教師が何かを積極的に「教える」ことが否定的なニュアンスをもって捉えられるようになり、子どもの「学び」を尊重する活動的で共同的な授業を是とする傾向が強まっていく時代でもあった。佐藤は、「学びの共同体」をキーワードにこうした「学び」論を牽引した。

以上のように、日本において「技術的熟達者」と「省察的実践家」の枠組みは、「教え」から「学び」へといった授業研究の「パラダイム転換」と結び付いて提唱されたため、事前の設計よりも事後の振り返り（「行為についての省察」）を、そして、事後の振り返りにおいては、「教える」営みの検討よりも「学び」のプロセスの理解を重視する傾向を生み出した。一方、「教える」

図1. 日本における技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式（筆者作成）



営みや授業の技術的過程を強調することは、ただちに「教え込み」や教育実践の効率化・硬直化を招くものとみなされがちであった（図1）。

2. 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式の再検討

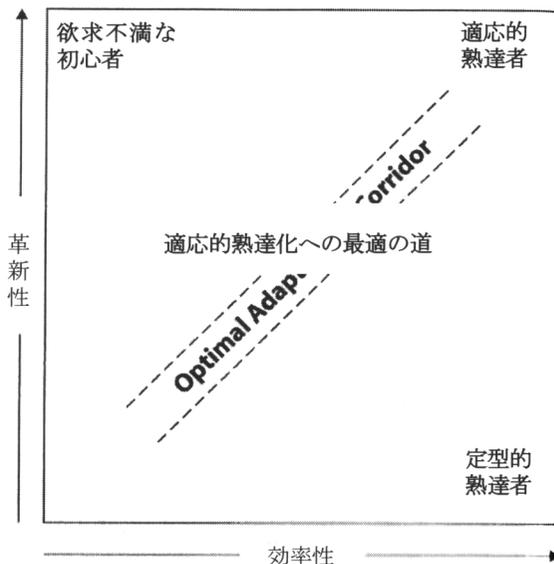
前章で述べたような「技術的熟達者」と「省察的実践家」との二項対立図式を再検討する手がかりとして、本章では、「熟達化」と「省察」、それぞれに関する二つの類型の存在を指摘しておきたい。

(1) 「定型的熟達者」と「適応的熟達者」

心理学の「熟達化 (expertise)」研究（専門的な知識・技能を獲得しその領域における熟達者になっていくプロセスに関する研究）においては、「定型的熟達者 (routine expert)」と「適応的熟達者 (adaptive expert)」という対概念が提起されている⁶。「定型的熟達者」(手際の良い熟達者)とは、決まった型の手続き的知識(「もし…ならば、～せよ」)をより速く、より正確に適用できる者のことである。たとえば、最初はレシピどおりに料理を作るのもままならない状態であっても、何度も繰り返し同じ手続きを行っているうちに、学習者はそれに習熟していく。しかし、こうやって得られた技能は、特定の課題や条件の下でのみ効率的である。これに対して、「適応的熟達者」は、状況に応じて手続き的知識を柔軟に組み替えたり、それを拡張したり、新たな手続きを発明したりできる状態を指す。

この定型的熟達者と適応的熟達者という対概念を提起した波多野誼余夫は、両者の違いを、概念的知識(「手続きの各ステップに意味を付与し、可能な選択肢から適切なものを選ぶ基準を提供する、詳細で正確な対象のメンタルモデルないしその構築を可能にする知

図2. 適応的熟達化を構成する二次元（出典：L. Darling-Hammond and J. Bransford eds., *Preparing Teachers for A Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, 2005, p. 49.）



識」⁷)の有無として説明している。手続き的知識は、限定されたタイプの問題にのみ効率的である。しかし、手続きを遂行する中で、「なぜその手続きでうまくいくのか」、「それぞれのステップがなぜ必要とされるのか」と手続きの意味を問い、概念的知識を構成するならば、学習者はそれに基づいて、既知の手続きをさらに有効なものに高めるだけでなく、さまざまな新しい手続き的知識を発明することさえできるようになる。

さらに波多野は、文化は本来自己保存的・保守的傾向をもつため、適応的熟達者になることは一般に困難である点を指摘している。そして、適応的熟達化を実現する上で、学習者のメタ認知的知識や彼らの学ぶ集団・文化を、深い理解や新しい知識の構成を重視するものへと再構成していく必要性を説いている。

2005年に全米教育アカデミーの教師教育委員会が、教師が知っておくべき「知識基礎 (knowledge base)」(効果的な学習とそれを促す授業に関する基本的な概念や方略)、および教師の学習に関する知見を総括するものとして提出した報告書『変動する世界に対応する教員養成 (*Preparing Teachers for A Changing World*)』では、そうした知識基礎を柔軟に駆使して不確実な問題を解決していく「適応的熟達者」が、目指すべき教師

像として提起されている。この報告書では、さまざまなルーチン化された問題解決の手法や枠組みを学び、それを速く正確に適用できること（「効率性（efficiency）」志向）のみならず、そうした効率性の追求を一時的に中断し、ルーチン化された手法や枠組み自体を問い直し、「学びほぐす（unlearn）」こと（「革新（innovation）」志向）の両者を統一的に実現することが、適応的熟達者への道であるとされている（図2）。

教師の知識基礎に関する研究では、教科内容に関する知識を教育実践の文脈において翻案するプロセス、および、それによって形成される「授業を想定した教科内容に関する知識（Pedagogical Content Knowledge: PCK）」の重要性が指摘されており、この報告書でも大きく取り上げられている⁸。PCK は、教師のデザイン過程での判断プロセスにおいて機能し、理論と実践を架橋する知識の内実を解明しようとするものといえよう。

（2）シングル・ループとダブル・ループの省察

組織そのものを自己変革を行う主体とみなして、その変容を捉えようとする「組織学習（organizational learning）」論では、「シングル・ループ学習（single-loop learning）」と「ダブル・ループ学習（double-loop learning）」という対概念が提起されている。

1970年代、アーギリス（C. Argyris）とショーンは、

図3. 省察のシングル・ループとダブル・ループ（出典：P. Senge et al., *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Care About Education (Updated & Revised)*, Crown Business, 2012, p.153.）

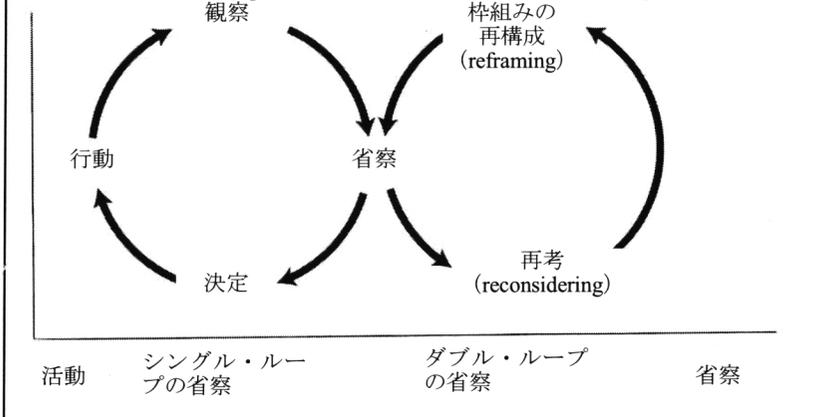
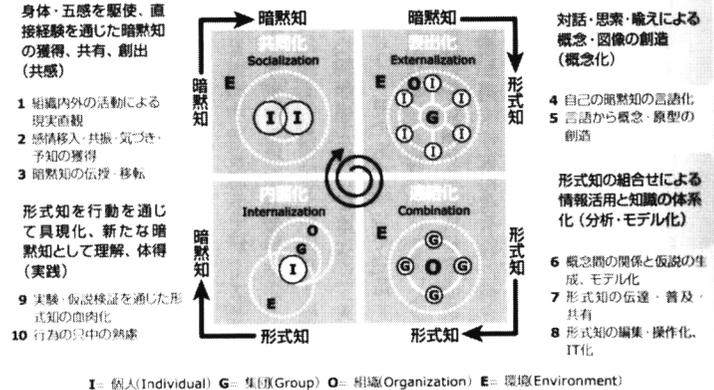


図4. 組織的知識創造プロセス（出典：野中郁次郎・遠山亮子・平田透『流れを経営する—持続的イノベーション企業の動態理論』東洋経済新報社、2010年、29頁）



組織学習のあり方として、既存の枠組みや価値に基づいて問題解決を行うシングル・ループ学習と、既存の枠組みや価値、そもそもの問題設定の適切性をも問い直す変革的な活動としてのダブル・ループ学習とを区別した⁹。両者の違いについて、アーギリスは、サーモスタットを例に説明している¹⁰。サーモスタットは、温度が高すぎたり低すぎたりすると、それを感知して設定した温度に調節する。これがシングル・ループ学習である。これに対して、設定温度自体が本当に適切なのか、さらに、快適さと節電のどちらを優先するかという前提価値をも問い、作動プログラムや基本方針自体を見直すのが、ダブル・ループ学習である。なお、先述のショーンの提起する「枠組みの再構成」は、ダブル・ループ学習に相当する。

さらに「学習する組織（learning organization）」論を

提起した経営学者のセンゲ（P. Senge）は、シングル・ループ学習とダブル・ループ学習の差異に基づいて、「シングル・ループの省察」と「ダブル・ループの省察」を図3のように図示している。行動し、観察し、省察し、決定し、再度行動するだけでは、省察を繰り返しても、シングル・ループのなかで既存の枠組みや価値を強化することに止まる。これに対して、自分たちの行った実践の対象化から、再考

(自分たちの基本的な想定、省察から導き出された結論、そこに至る推論過程の再検討)、枠組みの再構成(実践を指導する新たな枠組みの構成とその有効性の検討)といった「探究 (inquiry)」過程へと進むとき、ダブル・ループの省察が成立する。

うまく機能していて、変化にも対応しうる組織や個人を生み出す上で、ダブル・ループの省察をはじめ、知識創造のプロセスが重要な意味を持つ。たとえば、経営学者の野中郁次郎らは、暗黙知と形式知の円環によって、仕事の熟達化を支える実践知が生成され、共有され、変化し続けるプロセス(「共同化 (Socialization)」、「表出化 (Externalization)」、「連結化 (Combination)」、「内面化 (Internalization)」)を図4のような形でモデル化している (SECI モデル)。

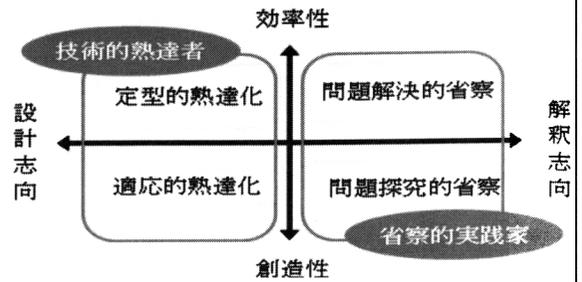
以上のように、技術的熟達化を強調することがただちに効率性を強調することを意味するわけではない。他方、省察も、そもそも問題設定の枠組みの問い直しや知識創造に至る問題探究のサイクルとして遂行されなければ、既存の枠組みを強化し、実践の硬直化をもたらすことになる。図5に示したように、「省察的実践家」概念が対象化しようとした、専門家の創造的な資質(状況への柔軟な対応力・判断力)は、実践をデザインする営みや、実践の外側で構成された知識・技能を学び、それを実践に適用する学習の道筋と必ずしも対立するものではない¹¹⁾。

図1に示した日本における技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式においては、事前・事中に実践をデザインする志向性をもって展開される創造的な思考過程が見落とされがちであった。しかしそれは、ヘルバルトの「教育的タクト」概念を持ち出すまでもなく、もともとショーソンのにおいても「行為の中の省察」として視野に入れられていたものであった。「適応的熟達者」概念は、専門家の創造的な資質に関して、「省察的実践家」概念とは異なる角度から、そこで見落とされがち側面に光を当てるものといえよう。

3. 教職の高度化・専門職化のヴィジョン

本稿の冒頭でも指摘したように、技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式は、現代日本の教師教育改革の議論を枠づけている。しかし、主に教員研修センターや教師塾での実践を基礎づけている「技術的熟達者」

図5. 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式の再構成 (筆者作成)



i) 「熟達化」の二類型

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

ii) 「省察」の二類型

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

者」モデルは、教科内容や教材への理解を欠いたハウツーやスキルの習得に向かいがちであり、手続きの意味を熟考することなくただこなすだけの実践を生み出しがちである。一方、「省察的実践家」モデルを掲げた、校内研修、インフォーマルな研究会、および、教職大学院での事例研究においては、子どもたちの「学び」の解釈に終始しがちであり、教師の「教え」との関連でそれを検討する視点を欠きがちである。しかも、事実の表層的な交流を越えて、その意味の解釈や理論構築(暗黙知の形式知化)にまで至ることもまれである。

「実践的指導力」が過度に強調される中で、「技術的熟達者」は「定型的熟達者」に、「省察」は「問題解決的省察」に矮小化される傾向がみられるのである。

現代社会は、学校が知識・技能を量的に保障するだけでは満足せず、高度で柔軟な知的能力や、異質な他者とのコミュニケーション能力といった学力の質の追求をも学校に求める。たとえば、2008年の学習指導要領改訂でも「活用」「言語活動の充実」「思考力・判断力・表現力」といったキーワードで、教育の質的高度

化の必要性が提起されている。考える力や態度を育てるには、内容を学び深めることが必須であり、そのプロセスでその教科の知的営みの本質に触れるような授業（「教科する（do a subject）」授業）が目指される必要がある¹²。そして、そうした「教科する」授業は、教科のより高い専門性を教師に要求するし、「総合的な学習の時間」などでの探究的な学びを指導する上では、教師自身の学問する・研究する経験が重要である。また、思考力・判断力・表現力の育成は、一朝一夕になされるものではなく、中長期的な視野での実践が求められる。しかし、1990年代以降、教育研究においても、教員養成改革においても、教科の専門性（教科内容構成や教材開発の力量）よりも、授業の指導技術や学級経営力などが強調されがちであった。

また、学校教育をめぐる問題が複雑化する中、教師個人や教師集団の問題解決能力や変化への対応力が求められている。そしてそれらは、実践的な問題解決過程において、「なぜ」と問いを立て探究を進め、理論的知識をアレンジしたり、暗黙知から形式知を創造したりしていくことで、より柔軟で汎用性をもったものとなっていく。しかし、教育現場において知識創造に向かう余裕や日常的な語らいの機会が減少し、教員養成改革において即戦力的な「実践的指導力」が強調される中で、教師や学校の実践研究の能力や問題を深く洞察する能力がやせ細ることが危惧される。

こうした問題を是正し、教職の高度化・専門職化を実現していく上で、開放制、「大学における教員養成」

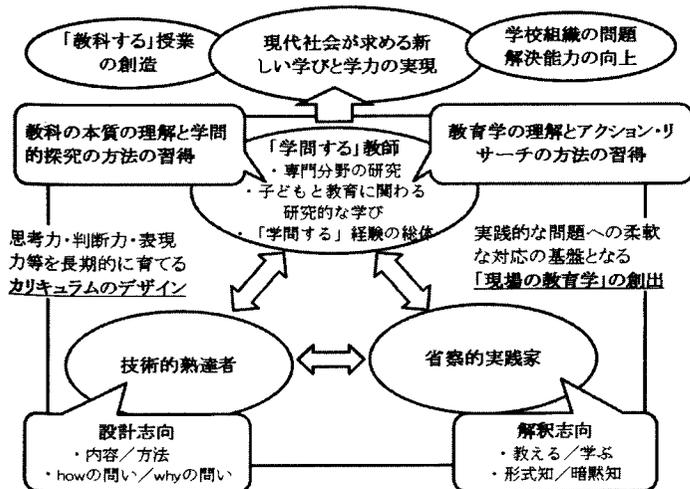
原則が追求してきた価値や大学の教育機能の内実を、「学問する」教師といった形で概念化し、教師教育システム全体の中で自覚的に追求していくことが重要だと考える（図6）。すなわち、専門分野や教育分野における、さらにはそれらに直接的に関係のない分野における、学問的知識や教養（探究の結果）、および、学問する・研究する経験（探究のプロセスや、それに伴う発見の悦びなどの情動体験）の意味（例：教科の本質の理解と学問的探究の方法の習得、教育学の理解とアクション・リサーチの方法の習得など）に注目するわけである¹³。「学問する」教師という概念は、特に中学校・高等学校の教員の養成と親和性を持った概念であるが、その概念で重視したいエッセンスは、小学校教員の養成でも追求されるべきものである。ただ小学校教員の場合は、「教養ある教師」や「学識ある教師」という言葉の方が適当かもしれない¹⁴。

「学問する」教師という軸を明確にすることは、学問と教育、理論と実践などの間のずれを改めて顕在化させるかもしれない。しかし、そこでずれを埋めてしまうのではなく、むしろ異なる文化の狭間で思考し、異文化間を行き来する力量を育てることが重要である。これにより、技術的熟達者モデルに対しては、カリキュラム・デザインや教材開発の力量の育成を通して、長期的な見通しの中で授業を構想する視点を提起し、「適応的熟達者」へと導く。他方、省察的実践家モデルに対しては、実践研究の力、すなわち、実践的な問題を研究的に対象化し、実践知を吟味・一般化して、

教師が自分たちの言葉と論理（「現場の教育学」）を創ったり再構成したりする力を高める。これにより、問題把握の枠組み自体を問い直し、より広い視野に立って問題解決に当たっていく「問題探究的省察」を促すわけである。何より、自分なりの問いをとことん追究する、大学での研究的な学びは、「学び続ける教師」の基盤となる経験を準備するだろう。

高度化・複雑化する学校教育の課題に対応する個人や組織の力を高め、現代社会が求める新しい学力や学びを実現していく上で、「学問する」教師、技術的熟達者、省察的実践家という三つの教師像を関連づけ

図6. 「学問する」教師を軸にした教職の高度化（筆者作成）



ータルに活性化させるような、教師教育のグランドデザインが求められているのである。

注

- ¹ 梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平編著『教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには』明和出版、2010年、森脇健夫「授業研究方法論の系譜と今後の展望」田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一『授業づくりと学びの創造』学文社、2011年。
- ² 以下、ショーンの「省察的実践」概念の説明については、D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983 (柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年)の特に第2章を参照した。
- ³ D. A. Schön & M. Rein, *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*, Basic Books, 1994.
- ⁴ Schön, *op. cit.*, 1983, chap. 10.
- ⁵ 佐藤の「授業研究」批判については、佐藤学『「パンドラの箱」を開く—『授業研究』批判』『教師というアポリア—反省的実践へ』世織書房、1997年、佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年を参照。佐藤は“reflective practice”を「反省的実践」と訳しているため、以下、佐藤の所論の説明の部分では「反省的実践」と表記する。
- ⁶ 波多野諠余夫・稲垣佳世子「文化と認知—知識の伝達と構成をめぐる」坂元昂編『現代基礎心理学7：思考・知能・言語』東京大学出版会、1983年、松下佳代「習熟とは何か—熟達化研究の視点から」梅原利夫・小寺隆幸編著『習熟度別指導で学力は育つか』明石書店、2005年などを参照。
- ⁷ 波多野諠余夫「適応的熟達化の理論をめざして」『教育心理学年報』第40号、2001年、45頁。
- ⁸ Darling-Hammond and Bransford, *op. cit.*, 2005, chap. 6. PCKについては、L. Shulman, “Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, 八田幸恵「カリキュラム研究と教師教育—アメリカにおける PCK 研究の展開」岩田康

之・三石初雄編『現代の教育改革と教師』東京学芸大学出版会、2011年などを参照。

⁹ C. Argyris and D. A. Schön, *Theory in Practice*, Jossey-Bass, 1974.

¹⁰ C. アーギリス『「ダブル・ループ学習」とは何か』DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論』ダイヤモンド社、2007年。

¹¹ 佐藤においても、「省察」の活動とともに「熟考 (deliberation)」（理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動）の重要性が指摘されていた（佐藤学「教師の省察と見識—教職専門性の基礎」佐藤、前掲書、1997年、64-65頁）。しかし、「熟考」が授業研究のレベルで強調されることはなかった。

¹² 石井英真「学力向上」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、2012年を参照。

¹³ 船寄俊雄は、開放制原則を尊重する立場から、大学での教員養成で重視すべきものとして、「自学自習の気風を身につけること」（真理を発見し知識を構成する、学問する経験を通して、課題設定・探究能力を身につける）、「幅広い教養を身につけること」（教科専門的教養を、その水準と深みを維持したうえで、教育や日常生活と結び付けて教える）、「幅広い教育的教養を」（実践的な問題に対して、すぐには役立たなさそうな歴史や原理も参照しつつ、解決方法を研究的に考察する力を鍛える）の三点を挙げている（船寄俊雄「開放制教員養成システムについて考える」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、2008年）。

¹⁴ 「学問する」教師像は、「真理の代弁者」（宗像誠也）といった、研究・実践の自由を伴う社会や地域における知識人としての教師の役割を、かつてのような特権的なものではなく、「民主的専門職性 (democratic professionalism)」（公正な社会に向けて子ども・保護者・市民などのステイク・ホルダーの利害を調整し協調的関係の構築を推進する）という方向性において再定義するものでなければならない (G. ウィットティ & E. ウィズビー (松田洋介訳)「近年の教育改革を超えて—民主主義的な専門職性に向けて」久富善之編『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房、2010年)。

(准教授)