



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

A Study on the Re-Construction of the
“Employment characteristics” in Teacher
Education from the View of the Clinical Pedagogy
(9) : Considering some current issues of Modern
Teacher Education based on the Conceptual
Study of the “Practical Teaching Skills”

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-01-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鈴木,卓治, 松田,恵示 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173503

教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（9）

— 「実践的指導力」の概念検討を基にした教師教育の今日的な課題 —

鈴木 卓治*¹・松田 恵示*²

健康・スポーツ科学講座

(2021年8月30日受理)

SUZUKI, T. and MATSUDA, K.: A Study on the Re-Construction of the “Employment characteristics” in Teacher Education from the View of the Clinical Pedagogy (9): Considering some current issues of Modern Teacher Education based on the Conceptual Study of the “Practical Teaching Skills”. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 73: 261-267. (2021) ISSN 2434-9399

Abstract

Through clinical research based on the hermeneutical idea, this paper attempts to re-construct the “Employment characteristics” as practical workers in teacher education, and to consider the change of the teachers’ role as a result of arranging new professionals, such as school counselors and school social workers into Japanese schools. People in modern society have changed their ways of thinking and the value of school education has been changed dramatically in the world. So school teachers must get deep knowledge of the phenomenon of education and change their old concept of the education into the latest concept of the education. But these works are very difficult tasks. To overcome these difficulties, we would try to discover the overlooked meanings of the keyword “practical teaching skills” from the view of the Clinical Pedagogy. Teacher education or initial teacher preparation has been facing new challenges such as globalization in our modern society. Now school teachers have to re-build their educational relationships with children and other school teachers. For that purpose, everything must begin by raising their awareness of the educational practices. Consequently, the aim of this paper is to explain the importance of changing the conventional context for another to discover the hidden meanings under the clothing of conventional context in interpreting problems analytically by the hermeneutical reflection. Finally to cultivate discovering the hidden meanings-oriented mind is also raised as an important issue. Thus Narrative Inquiry by the hermeneutical reflection is a crucial approach for research of reflective practice, and has the potential to bring in a different perspective to some current issues of modern teacher education and the advancement in professionalism of teacher educators and their professionalization.

Keywords: professionalism, professional development, hermeneutical reflection, reflective practice, practical teaching skills

Department of Health and Sports Sciences, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

* 1 帝塚山大学 全学教育開発センター (631-8501 奈良県奈良市帝塚山7-1-1)

* 2 東京学芸大学 健康・スポーツ科学講座 体育学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

要 旨

本研究は、解釈学的な臨床教育学の学理論をもとに、大学教育における教員養成課程および教師教育者の専門性の高度化へ向けての基礎的な課題を究明し、その克服を果たすために行ったものである。本稿では、教師教育をめぐる改革論議を駆動する主要概念である「実践的指導力」に着目し、まずその構成要素を分析することにより、大学における教員養成カリキュラムへ及ぼす問題点を指摘した。つぎに、この「実践的指導力」概念が学校現場に及ぼす問題点を指摘し、最後に今後の教師教育改革の方向性について、これまでの体験主義や技術主義に則った有用性と即効性を重視する論点を脱中心化・相対化し、“教育理念”の再構築につながる教育学的思考・教育学的教養のあり方や教職観の養成をテーマ化することが重要になっているという課題提起を行った。

キーワード：専門性、専門性の高度化、解釈学的な省察、省察的实践、実践的指導力

1. はじめに

近年の教師教育改革は、大学教育における養成段階も含め「実践的指導力」の養成を大きな目標としている。学校現場にあっては新任でも経験をつんだベテランの教員でも、児童生徒（以下、子どもと記す）や保護者にとっては一人の先生であり、新採用の教員に対して初めから十全な指導ができる“即戦力”が期待されている。文部科学省の方針としては以前より、養成段階で習得すべき最小限の資質能力として「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる」ことを示し、中央教育審議会（答申）では継続してこの課題を挙げている⁽¹⁾。政令指定都市や都市部を中心として各教育委員会では目下、自前で養成プログラムを設けて独自に教員養成へ乗り出して久しい実情にある。たとえば、大阪市教育委員会の主催する2021年度教員養成講座においては「あなたも実践的指導力をもった大阪市の教員に！」（下線は引用者）との標語を掲げ、中学校志望者コースでは3種の講座（講座名：授業づくり、子ども理解、ICT活用）を開講し、開・閉講式を除く全13回の講座のうち8回を学習指導面に充てている⁽²⁾。つまり教師教育改革の大きな方向性は、“分かる授業”を行い「確かな学力」を育成する教科指導法の開発とその実践へ向けられ、この要請に応えるために大学教育では教職課程の高度化を図ることが課題になっているといえる。また他方で生徒指導（生活指導）面において、学校現場では子どもの抱える教育課題の要因が複合化し、問題事象に対する理解と対応の多元的な深化を迫っている。子どもたちが突きつける問題群の深層には、現今の日本の文化・社会そして家庭や個人の生活様式への根源的な問い掛けが含まれていると考えられ、より深刻には学校教育の「意味」が空洞化し“教育理念”そのものの問い直しが必

要になっていると考えられる。

小論では、これらの現状認識と課題意識から、教師教育改革の主要概念である「実践的指導力」に着目し、まず中央教育審議会の答申をもとにその構成要素を分析し、つぎに大学における教員養成カリキュラムや学校現場へ及ぼす問題点を指摘する。そして最後に、今日の改革論議に対して“教育理念”の再構築という観点から、教員の「専門性」の問い返しを含めた課題提起を行っていくことにする⁽³⁾。

2. 「実践的指導力」の問題点——脱中心化の必要性

今日、教師教育の改革論議をめぐる主要なキーワードのなかに「実践的指導力」がある。文部科学省や中央教育改革（答申）では、その定義について明示していないため、実際には各論者によって捉え方を異にしている⁽⁴⁾。つまり「実践的指導力」の内容を具体的に検討するとしても、高橋の指摘にあるように「構造化が難しいだけでなく、その範囲と水準に対する一般的な合意は明確でない」実情にある⁽⁵⁾。本項では概念としての「実践的指導力」について、2015年12月に発表された中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて—」を中心に、どのような文脈のなかで示されているのかを大まかに分析し、その概念的な構成内容がもたらす問題点を考えていきたい。

本答申（2015年）のなかで「実践的指導力」は、「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」において、つぎの部分で用いられている。

「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミ

コミュニケーション能力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところである。これらから教員として不易の資質能力は引き続き教員に求められる。」⁽⁶⁾（下線は引用者）

ここでは「教員が備えるべき資質能力」を主語とし、その資質能力の内容を具体的に例示するなかで「実践的指導力」がその一例として登場する。さらに「不易」であるとの属性が付加され、時代の変動にかかわらず教員にとって不可欠な基礎・基本となる職能的な性質が示されているといえる。また、「……これまでの答申等においても繰り返し提言されてきた」の部分では「これまでの答申」の注記として、2006年の中央教育審議会（答申）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」と、2012年の中央教育審議会（答申）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を挙げている。

そこで2012年の中央教育審議会（答申）をもとに確認すると、「実践的指導力」は「I. 現状と課題」の「2. これからの教員に求められる資質能力」のなかで、つぎの部分で用いられている。

「これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である。」⁽⁷⁾（下線は引用者）

そして、これからの教員に求められる資質能力を整理する形で、「実践的指導力」の内容が「専門職としての高度な知識・技能」の項目のなかで、つぎのように示されている。

「新たな学びを展開できる実践的指導（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）」⁽⁸⁾（下線は引用者）

このように、2015年の中央教育審議会（答申）では

示されていない「実践的指導力」の内容が、2012年の中央教育審議会（答申）では比較的具体性をもって列挙されている。「新たな学びを展開できる」との語句が付されているように、「知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学び」の指導ができる力として「実践的指導力」が示されており、端的に言えば焦点化されているのは“授業づくり”の力量といえる。逆にいえば、学校教育のもう一つの柱である生徒指導（生活指導）の観点が看過されている点を、ここで指摘することができる。

さらに、2015年の中央教育審議会（答申）ではまた、「3. 教員の養成・採用・研修に関する課題」の「(3) 教員養成に関する課題」のなかで、「実践的指導力」はつぎの部分で用いられている。

「教職課程の学生が学校や教職についての深い理解や意欲を持たないまま安易に教員免許状を取得し、教員として採用されているとの指摘もある。教員養成課程を有する大学・学部附属学校を積極的に活用するなど、実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。」⁽⁹⁾（下線は引用者）

ここでは養成段階の教職課程における課題、つまり学校現場での教育活動について実際に必要とされる最低限の基盤を養成する課題（養成段階で習得すべき最小限の資質能力については前章で述べたように、「職務を著しい支障が生じることなく実践できる」ことを指標としている）を挙げ、その養成については学校現場などでの実体験の積み重ねを求めている。

概念としての「実践的指導力」は、これまで中央教育審議会の答申をもとに分析してきたように、教員に必要な資質能力の中核として位置づけられ、大学の教職課程ではその基礎を養成するものとして示されているといえる。しかし先にみたように、とくに2012年の中央教育審議会（答申）で示された「実践的指導力」の構成要素には生徒指導（生活指導）の観点が欠落していることが指摘できる。さらに2015年の中央教育審議会（答申）では「実践的指導力の基礎の育成」と「教員としての適性を考えさせる」との二重の目的を設け、「学校現場や教職を体験させる機会を充実させること」とし、「学校インターンシップの導入」などの現場体験を豊富化させる“体験主義”的な方向へ促していることが指摘できる。以上のことから、教員の「専門性」

志向の高まりのなかにあつては、教職志望者が子どもと直接かかわる体験を豊かにもつことは望ましいことではあるものの、安易な体験“至上”主義に陥る危険性に対し十分留意することが必要だといえるのである⁽¹⁰⁾。

3. 「実践的指導力」概念がもたらす体験主義・技術主義の問題点

3. 1 大学における教員養成カリキュラムへの波及

今日の学校教育においては多岐にわたる諸課題が累積し、いわば危機的な状況にあるとの見立てはすでに常態化の様相を呈している。文部科学省は、中央教育審議会（答申）を踏まえ、学校現場の困難な状況に対応すべく教員の専門的な「実践的指導力」を高めるべきとの主張をくり返し、大学における教職課程もその方向での改編がなされつつある。その際、専門的な力量としての「実践的指導力」とは、これまでみてきたように、主眼に置かれているのは学習指導の力量といえる。他方では学校現場における研修内容を概観すると、生徒指導（生活指導）面においては「こころの教育」の推進へ向けた“カウンセリング・マインド”を中心とする（臨床）心理学領域のスキル習得であることが多い。これらの技術的な力量が不要であるとはいわないまでも、（また、それらが歴史的にみて、公教育をめぐる権力関係の中で利用され負の作用をおよぼす危険性については、ここでは論じないが）教員の専門性が果たして学習指導や生徒指導（生活指導）の“技能面”に尽きるのかどうか、そして今日の学校現場が直面する諸課題にそれらが実際に通用するのか、一時的な危機回避策として対症療法に墮さないか——これらの懸念は、改めて真摯に問い直されるべき課題である⁽¹¹⁾。

先にみてきたように、教員の「専門性」指向が高まるなかで、学生自身が学校現場に出向き学校インターンシップや放課後などでのサポート活動（学校ボランティア）という位置づけで、教育実習以外にも現場体験を豊富にさせようとする傾向が強まっている。体験主義が強まる現況のなかで大切なことは、学生自身にとっての体験の「意味」だと考える。つまり、体験をつむことの成果を左右するのは量ではなく“質”であり、一面化した体験主義や過剰な技術主義に陥らないためにも、学校現場での体験をどのように省察（reflection）するのか、そしてその契機をどのように設定するのかが、大学での教職教育における実際的な課題として今まさに焦点になっているといえる⁽¹²⁾。

養成段階における（教育実習を含む）現場体験とは、教員になるための第一次的な基礎条件を体験的に習得する準備教育といえる。教員になるための基礎条件とは、学校現場での教育活動に必要な知見が身につけていることといえるが、大学教育の修了時点において教員としての“完成品”を求めることは当然できない。教育実習を長期化して経験を豊富にすることが教員養成の充実に結びつくかのように主張される場合が、今日、実際には多々ある。しかし、その発想の根底には安易な専門主義的な教職観または経験をつめば（自然と）教師になれるという楽観的な体験主義が潜んでいるといえないだろうか。学校教育における今日的な諸課題を教員養成の課題として直線的に連結させ、養成段階での教育内容をさらに肥大化させることは、より慎重に考える必要があるといえるだろう。

3. 2 学校現場における教員“評価”への波及

「実践的指導力」の育成を目指す今日の教師教育改革について油布は、「現場主義」「規準・基準の策定と明確化」という二つの傾向をより鮮明に展開し、この両者は教職課程を設置する「大学の質保証の問題」として相互に強い関連を有しつつ、互いを前提としあいながら盤石性を高めている」と指摘している⁽¹³⁾。この分析にあるように、“現場主義”と“教員養成の基準（の策定と活用）”が今後、大学における教員養成の方向性さらには学校現場における教員“評価”に対しても大きな影響をもたらすと予想される。

「現場主義」と「規準・基準の策定と明確化」の傾向に呼応するように最近では、教育学研究の各領域において、教員の専門職性に関連づけて「コンピテンス（competence）」が諸議論の中心的概念として焦点化されてきている⁽¹⁴⁾。教員の資質能力を理論的・体系的に構成したコンピテンスが、測定可能な規準（文部科学省は“スタンダード”と呼称することが近年多くなり、以下この表記で統一する）として確立される趨勢となっている。ここで注意が必要な点は、このスタンダードが教員の「質」保証のために用いられることにより、とり分け教員養成においては学習成果（アウトプット）の指標として機能するという点である。確かにコンピテンスは、実際的な教員の職務やその課題から概念として構成されるという面もある。しかしその一方で、コンピテンスがスタンダードや学習成果の指標と組みあわされる場合、実際の資質能力がどうであるのかという観点とは別に、社会的・倫理的要請による影響を強く受け、実践の個性や文脈依存性とは別の意味で“恣意的”に構成されてしまうことは否

定できない。つまりコンピテンスやスタンダードは、個々の教員の実践的文脈を超えた客観的な指標として、また計測可能な基準として設定される可能性を有するのである。

今日、「生きる力」を育む教育や「学び続ける教員像」が標榜されながら、しかしその「生き方」や「学び」は、個性や文脈依存性を尊重するよりも、しばしば定型的で計測可能な学習成果として求められる実情にある。この点において、教員が備えるべきとする「使命感」や「責任感」そして「教育的愛情」などの指標と、スタンダードの客観性や測定可能性との関係性・関連性をどのように考えればよいのかという、新たな課題を見いだすことができる。また、教職課程・修了者の資質能力を評価するための水準などを示すスタンダードについては、設定された能力項目の総加算が教員の人格の総体になるのか、という素朴な疑念を払拭することができない。そもそも大学教育の特質として、教員養成の観点からは、たとえば先にみた2015年の中央教育審議会（答申）の示す「総合的人間力」につながる総合的な人間性は、大学教育の提供するカリキュラムを超える（学生生活の全般における“失敗”や“挫折”を含む）多様な経験の積み重ねをもとに、教員としての適性というよりはむしろ一人の人間の（“教養”的な品格に通じる）素養として形成されると考えられる¹⁵⁾。教育の質保証をめぐる評価のあり方については、教育の成果出現の時間軸の長さや因果関係の不明瞭さが深く関係しており、とくに教師教育ではこの点を、質の定義内容の検討課題を含めた議論の基底に確と据えつける必要があるといえる。

4. おわりに

小論でこれまで考察してきたように、教員養成をめぐる現今の改革論議においては、学習指導面に大きく傾斜し有用性と即効性を重視する論点を相対化し、その脱中心化を図ることが必要である。教員養成大学で改革に直にとり組む岩田は、「近年の日本における学部段階での教員養成教育のカリキュラム改革は相当に「実践」重視の方向で進んできているものの、同時に「4年間」で教育しうることの限界をも露呈しつつ」あるとし、「<体験>-<省察>の往還をカリキュラムの中に豊富に取り入れようとする、どうしても専門科学の学修が減少し、科学性を欠いた情緒的（あるいは精神主義的）な<省察>に傾いてしまう」と指摘する¹⁶⁾。そして「単に定式的な技術に習熟するだけではなく、その時々の教育現実を自ら捉え、自ら課題を見いだして、

自ら判断して対応できる教員を養成することを企図する際、今一度「大学における養成」の持っている二つの意味—最先端の研究に裏打ちされた教育と、幅広いリベラル・アーツをもって教員を養成すること—は今後さらに重要性を増してこよう」と予想する¹⁷⁾。これらの主張は、いわゆる「理論—実践」問題についての論考であるが、その多くが体験の省察の方法に集約されて論及される一方、とくに教育学の教養と教育学教育のあり方を問い直す作業は十分になされてこなかったと指摘する石井は、「個々人の学校経験や通俗的な教育談義に規定された素朴な見方や考え方を、より視野の広い洗練されたものへと再構成していくような、そして、理論的言語の生産過程を知ることでもむしろ理論の限定的性格を理解し、理論とうまく付き合う力を育てる」点に、求められるべき教職教育および教師教育の内実を構想している¹⁸⁾。今後の改革の方向性にあっては、これらの見解にあるように、今日の先鋭化した「実践」重視から広い意味での「理論」面に重心を転換させ、「教育理念」の再認識や再構築につながる教育学的思考そして教育学の教養のあり方や教職観の養成をテーマ化することが重要になってくると考えられる。

本研究のこれからの課題としては、教育学の思考や教育学の教養について、その構成的にコアとなる理念や信念の養成方法を、教職科目である「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の授業実践をもとに考究していきたいと考えている。一般的な理知的な思考であれば、おそらくプログラム化された教育や訓練（training）によって、少なくともその基盤は形成できるといえる。しかし、精神的な信念や使命感はどうであろうか。現職の教員であれば、日常的な実践においてさまざまな経験を蓄積していくなかで醸成される可能性は充分にある。しかし、養成段階においてはどうかだろうか。大学教育の教職課程において、理論と実践という古くからの問題に関連するが、（教育学の）思考は、実践やそれにもとづく経験を省察し相対化する理論によって生じるであろうし、そして思考から理念や信念も（その萌芽として）形成させることができる、という見通しを現時点でもっている。なぜなら理念や思考は、自らつくり出した理念や信念をもまた反省し、新たな思考を生み、さらにその過程において、使命感も常に懐疑や反省の対象として更新されていくという一連の過程をもつと考えられるからである。

また並行して教員の専門性についても、その内実を“教育理念”の養成課題に関連させて究明を進めたいと考えている。教員の専門性にかかわる知識・

技能とは、知識・技能（を習得させること）についての“メタ的”な知識・技能であるという、その二重構造に特色をもつといえる。そして教職教育においては、知識・技能（を習得させること）についての“二重のメタ的”な知識・技能を扱うことになる。さらにその習得のあり方については、知識・技能の単なる伝達や教え込み（indoctrination）ではなく、他者としての学習者（子ども）が“主体的”にそれらを習得することを目指すという難しさを伴うことが指摘できる。このような教育の実際における複雑性こそが「理論—実践」問題の根幹をなすとともに、教員の専門性・教職の自律性の構築へ向へての実際的な拠り所になるのではないかと、現時点で思料している。

引用文献

- (1) 教育職員養成審議会（第1次答申）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」1997年。
また、2006年の中央教育審議会（答申）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においても、「教員として最小限 必要な資質能力」の定義として小論での引用部分が注記されている。
- (2) 『令和3年度 大阪市教師養成講座 リーフレット』大阪市教育センター 2021年。
なお当講座の修了者は、翌年度に実施される大阪市公立学校教員採用選考テストについて、受講した校種・教科の第1次選考（面接、筆答）免除の特典がえられる。指導主事などの経験豊富な現職教員が担当し、さらに学校現場のニーズを踏まえた各講座は、教職を目指す学生にとってはよりリアリティをもって受講できる内容といえ、大学の教職課程で履修する講義や演習と比べ有用性と実利性が高い点から、より意欲的にとり組める“実践的”なプログラムなのかもしれない。
- (3) 教員の「専門性（professionality）」を考察するとき、精確に議論するのであれば教職の「専門職性（professionalism）」との定義の違いを明確に意識することが求められる。しばしば混同して用いられるケースが散見されるが、学術上、「専門性」とは、教師が生徒に対して教育行為を行う場合に、どのような専門的知識や技術を用いるかを問題にし、「専門職性」の場合は教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を獲得しているかを問題とするのが一般的である。同様に「教師」と「教員」も同じく混同する場合があります。その多くは同じ意味をもつ言葉として互換的に使用される。一般的には、「教師」は主に教える専門的な行為者を指し、「教員」は主に学校組織の一員を指す場合が多い。
- (4) たとえば、つぎの論考は副題にあるように、教員個人の生き方や考え方（思想）をも含める包括的な捉え方をしている。
佐久間亜紀「教師にとっての「実践的指導力」——その重層的世界」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ——現状・課題・提言』創風社 2006年 pp.133-150。
- (5) 高橋英児「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』学事出版 第19号 2010年 pp.57-66。
- (6) 中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて—」2015年。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.html * PDF p.9. (2021/7/3 アクセス)
- (7) 中央教育審議会（答申）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm * PDF p.2. (2021/7/3 アクセス)
- (8) 同上 * PDF p.2. (2021/7/3 アクセス)
- (9) 前掲 中央教育審議会（答申）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて—」2015年。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.html * PDF p.17. (2021/7/3 アクセス)
- (10) 同上 * PDF pp.33-34. (2021/7/3 アクセス)
- (11) たとえば、国際比較（OECD調査：Teaching and Learning International Survey）からみた現代日本の教員の主な特徴は、“教職の生きがい”の喪失が著しい点にある。
OECD 2013, *Teaching and Learning International Survey 2013 Conceptual Framework*.
(OECD, <https://www.oecd.org/education/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf> (2021/7/3アクセス))
OECD 2014, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD publications.
この調査でさらに注目すべき結果は、日本の教員の多忙と献身性の実態の裏側で進行している「専門性」の危機であり、専門家としての仕事つまり教職の空洞化である。今日的な教員の専門性をめぐる議論の文脈とその諸課題については、つぎの論考を参照。
岩田康之「教育改革の動向と教師の「専門性」に関する諸問題」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ——教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房 2008年 pp.31-48。
- (12) 現場体験から得られる知識とは、学術上は「臨床知」の名称で議論されるが、科学的で分析的な言葉のみによっては体系的に言い表すことが困難な、いわば前概念的・前意

識的・前反省的な性格をもつ広義の知の総体と現時点で考えている。そして現場に身をおく者自身にとって、その現場から得られる知識の根底には未知・未発掘の“何か”が包含されていることに常に自覚的・自戒的であるスタンスが極めて大切なことだと現時点で考えている。この点において、現場体験を省察する方法（論）の吟味が真摯に求められるが、教育実践における「省察」概念の批判的な捉え直しについては、つぎの研究を参照。

Carol Rogers, “Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking,” *Teachers College Record*, vol.104, no.4, June 2002, pp.842-866.

なお、教育実習における体験の「省察」のあり方を検討した筆者（鈴木）のフィールド研究については、つぎの拙論を参照。

鈴木卓治「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（5）——教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第8号 2013年 pp.5-15.

また、臨床教育学的研究においては教育実践のそのテキスト化の方法が課題に挙げられるが、試論レベルでの記述スタイルのあり方については、つぎの拙論を参照。

鈴木卓治「問題事例のテキスト化に関する「臨床教育学」的考察——教育の「意味」論的再生へ向けた事例記述の作法をめぐって」『（平成16年度～平成18年度 科学研究費補助金 基盤研究C 研究成果報告書 課題番号16530506）臨床教育学的・エスノグラフィ的・物語論的教育研究の展開——学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み』2007年 pp.153-160.

- (13) 油布佐知子「教師教育改革の課題——「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』日本教育学会 第80巻 第4号 2013年 p.85.
- (14) 今津孝次郎「教師専門職化の再検討——教職専門性に関する諸概念」同著者『新版 変動社会の教師改革』名古屋大学出版会 2017年 pp.46-77.
- (15) 今日の教育論議の一つの基調となっている「主体的・対

話的で深い学び」言説には、子どもたちへ“(学びへの意志の) 強さ”を求める志向性が高く、教育の豊かさを一面化・皮相化する面があることに留意したい。逆に、“(強さの欠如態ではない) 弱さ”に着目し、その特質とみなされる不完全性・繊細性・曖昧性などから得られる事柄を意識化し、さらに単に(制度的には不利な評価を受ける) 否定・排除すべき克服の対象ではない価値のあるものとして、“弱さ”を有機的に「生きる力」へとつなげていく視点を確保することが求められるといえる。この“弱さ”を哲学的に知の課題として検討した(注の12で言及した「臨床知」の提唱者である) 中村は、近代の文化、社会、人間を支配し「自分たちの生(生命、生活)の基礎をなす生態系(環境)を汚染し、破壊し続けてきた」のは「強さの思想」だと指摘し、近代合理主義の知としての“強さ”志向の知に“弱さ”を対置させ、その“弱さ”から得られる知の重要性を早くから主張している。(中村雄二郎・金子郁容『弱さ 21世紀へのキーワード』岩波書店 1999年 p.17.) また小論の研究手法である解釈学の立場からは、日本文化のもつ“弱さ”の知の伝統に着目して近代合理主義を批判するミケーレ(Marra, Michele)の論考は、欧米の先進国で行われる教育モデルを規範としがちな日本の教育風土に対し、学校現場における日常的な教育の営為のなかから、教師が自らの手による(学習指導要領などからのキーワードの追認ではない)「臨床知」の獲得と新たな教育言説の創造の可能性を示唆している。

ミケーレ・マルラ『弱き思惟——解釈学の未来を見ながら』国際日本文化研究センター 1997年.

- (16) 岩田康之「高等教育の改革動向と教員養成教育の課題」三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教員養成へ——日本と欧米の教師教育と教職大学院』東京学芸大学出版会 2010年 p.29.
- (17) 同上 p.32.
- (18) 石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』学事出版 第23号 2014年 pp.27.