

日英の教員養成の比較から何が学べるか

OBERMEIER Andrew・水山光春・西井 薫・村上忠幸

(京都教育大学)

What Can We Learn by Comparing Teacher Education in Japan and England?

OBERMEIER Andrew・MIZUYAMA Mitsuharu・NISHII Kaoru・MURAKAMI Tadayuki

2014年11月30日受理

抄録: 教員養成に焦点化して2013年11月に英国Oxford Brooks大学で行われたKUE・OBU合同シンポジウムに参加した4名が、それぞれの専門の立場から「日英の教員養成の比較から何が学べるか」を考察した。水山は教員養成において準拠的な思考と批判的な思考の両立が、村上は実習における経験依存性の克服が、西井は評価システムの改善が必要であることを述べ、最後にObermeierが「内省」を視点に全体を総括した。

キーワード: 教員養成、教育実習、比較教育、日英比較

I. 教員養成における自己効力感と「自律」

1. 子どもと教師の現状

ここに、15歳前後の若ものたちの現状を示すデータがある。2009年から2011年にかけて韓国・中国・米国・日本の中学・高校生を対象に行われたアンケート調査（文部科学省、2012）で、そこから特徴的な傾向を抽出したものである。データからは、日本の若者たちの自己効力

① 私は自分を肯定的に評価する方である

	日本	米国	中国	韓国
全くそうだ	6.2	41.2	38.0	18.9
まあそうだ	30.8	35.0	44.6	51.6
あまりそうでない	46.2	17.5	16.0	24.7
全然そうでない	15.3	4.5	1.1	4.5

感の低さが際立つ。また、「一般論としては政治や社会に参加するべきだとは思いつつも、いざ自分がとなるとできないし、する気もない。まして社会のことがらは複雑で、自分個人の力ではとても社会は変えられないと思っている」ことがわかる。特徴的な結果を左に示す。

② あなたは自分自身をどう思うか（私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない）

	日本	米国	中国	韓国
全くそう思う	6.5	16.9	19.6	11.4
まあそう思う	23.6	52.9	43.1	57.0
あまりそう思わない	49.8	19.5	28.3	25.5
全くそう思わない	18.5	6.8	8.4	5.5

表1 出典：「財団法人一ツ橋文芸教育振興協会，財団法人日本青少年研究所」（単位：％）

一方、教師はどうか。実は教師の職業的な自己効力感も子どもたちに劣らず低いという結果が、OECD国際教員指導環境調査（TALIS 2013）から得られている。報告書は以下のように述べている。

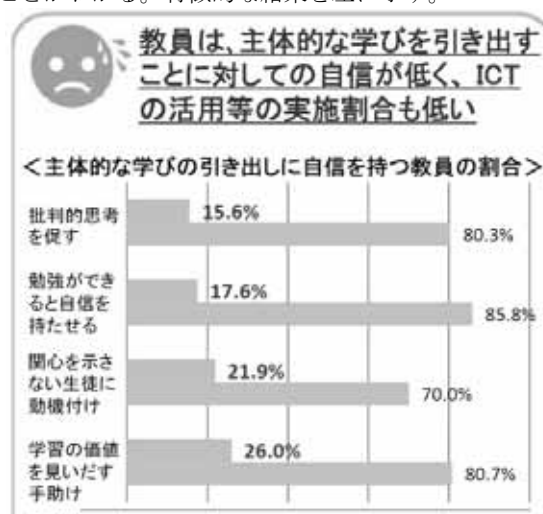


図1 出典：文部科学省「国際教員指導環境調査（TALIS）の結果概要」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_ic_sfiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_1.pdf より

日本の教員は、学級経営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進のいずれの側面においても、高い自己効力感を持つ教員の割合が、参加国平均を大きく下回る。その中でも特に、「生徒の批判的思考を促す」、「生徒に勉強ができると自信を持たせる」、「勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする」、「生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする」など生徒の主体的学びを引き出すことに関わる事項について、参加国平均よりも顕著に低い（文部科学省、2013）。

子どもたちに自己効力感や社会の変化に対する主体性・積極性がない一方で、教師にも自己効力感や子どもから主体的な学びを引き出すことへの自信のない中で、学校の現場ではどのような授業が行われているのだろうか。

2. 授業の実際

棚橋健治は「こどもの市民性」を視点に、IEA（国際教育到達度評価学会）による国際調査に見られる世界の授業像と日本のそれとを比較した（棚橋、2010）。その結果、同研究は次のような傾向を日本の授業に見出した。

以下の項目については、日本の生徒は世界的な傾向とほぼ同様の傾向を示した。

- a 教師は授業中、ある論点について述べる時、様々な意見を示している。
- b 生徒は各論点について、自分自身の考えをつくるように求められている。
- c 教師は、政治的または社会的な論点について、異なる意見を持つ人々と議論することを求めている。
- d 授業中、教師は生徒の意見を尊重し、意見を述べるように求めている。

一方、次の項目については、日本の生徒の評価は世界的な傾向よりも明らかに低かった。

- e 授業中、政治的または社会的な論点について、教師と異なった意見を遠慮なく発言できる。
- f 生徒は、自分の意見が他の生徒と違っても、授業中、遠慮なく意見を述べることができる。

この結果から棚橋は、「子ども自身が自らの考えを持ち、教員は多様な考えを尊重し、異なる意見間の議論を促すという開かれた民主的な教室の雰囲気を感じている」が、一方で子どもたちは「授業中に教員に対してだけでなく子ども同士においても、他人と異なった意見を述べることは難しいと感じている」と述べるとともに、「日本の教室は、実は教員による統制が支配的になっており、社会への民主的な関わりを学ぶ場としては十分に機能していないのではないか？」と述べている。つまり、日本の教室（授業）空間にはタテマエとホンネがあり、タテマエでは「表面上は多様な意見が尊重され、教師も生徒もそれを求めている」ように見えるにもかかわらず、ホンネにおいては「少なくとも子どもにはそれが教師の本心とは感じていないような授業が多い？」（棚橋、2014）のではないのかというわけである。

さらに補足するならば、教員は主体的な学びが重要であると頭では考えているが、実のところその根拠は薄弱で、また教え方に自信がもてないが故に、かえってその重要性を注进的・権威主義的に子どもたちに教え込もうとする一方、子どもたちには、それが教師の本心ではないと案外見透かされている、またそのことに残念ながら教師は気付いていない。それが少なくとも中等段階における授業の現実なのではあるまいか。

3. 準拠的・批判的思考と自律

突き詰めれば根が深く、日本人のメンタリティーや文化論にまで届く「自己効力感のなさ」や「自己評価の低さ」の構造は、子どもと教師の間のみならず、教育実習生と指導教員の間にもあてはまるのではないのか、それが、本論文を構成する4人の小論に通底する問題意識でもある。では、それはどのようにして克服できるのか。

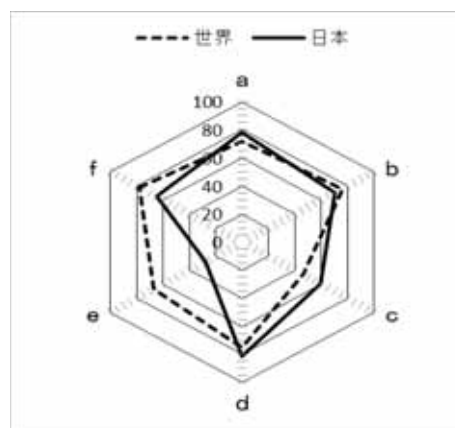


図2 教室における開かれた雰囲気に関する世界平均と日本の比較（棚橋原図、水山修正）

考えられる対処の方法の一つは「しっかりした思考の準拠枠を持つ」ことであろう。準拠枠は誰か恩師と仰ぐ個人であってもよいし、具体的な書物の理論でもよい。それを持つことで、教師は指導に迷ったときに、「あの先生ならこの場面でどうするだろうか、あの理論からすればどのような結論が導き出せるだろうか」と、常に準拠枠に立ち戻って考えることができる。しかし、準拠枠を鵜呑みにして無批判に権威化すると、思考は硬直化し、停止してしまう。そうすると弊害の方が大きくなる。そこでどうしても対抗軸としての「批判的思考の習慣を持つ」ことが必要となる。批判的思考の習慣を持つことによって、権威主義的になることなく柔軟かつ主体的にものごとを考えることができる。しかし、実はこの二つは相反する思考のベクトルを持っていて、両立させることが難しい。準拠枠が強調され過ぎると批判的思考の側面が薄くなる。逆に批判的思考が強調されすぎると、思考は這い回ってしまう可能性が大きくなる。さらにやっかいなことに、批判のためには批判の準拠枠が必要である。

以上から明らかなように準拠的思考と批判的思考、この両者をバランスよく保つことが教育実習においては特に重要である。このバランス感覚を「自律」と名付けるならば、それこそが、我々が Oxford Brooks 大学との教育実習を通しての共同研究から学んだ教育実習の本質的精神と言えるであろう。

ひるがえって上に述べた自律性の視点から、我が国の教育実習をふり返るとどうか。これまでそのような「自律（性）」は注目されてこなかったかという点と実はそうではなく、それはいわゆる「ひとりだち」と呼ばれてきたものに近い。しかし、その「ひとりだち」の意味については深く追究されてこなかったのではないか。実習指導教師のある者は、それは自分のコピーを作ることであると思考、別の指導教師は自分を超越する教師を育てることだと考えてきた。「ひとりだち」が意味するものは何か、準拠的思考や批判的思考も含めてそれを支える構造や条件を明らかにすることが、教育実習生と実習指導教師に自己効力感を与え、それがひいては現代を生きる子どもと教師の両方に自己効力感を与えることにつながるであろう。（文責：水山光春）

Ⅱ. 日本の教育における理論と実践のつながりーその現状と展望ー

1. はじめに

今日、教員養成高度化の議論のなかで叫ばれているのが、「理論と実践の往還」という理論と実践を結び付けた教員の資質・能力の育成（あるいは涵養）という課題である。日本の教育は国際的に見ても高い成果を上げており、それは PISA 等の学力調査を見ても明らかである。しかしながら、教育で涵養される学力についての考察は依然として停滞しており、いわゆる「確かな学力」といわれる定量化・顕在化しやすい学力に目が向けられる傾向が強い。とりもなおさず、学力論争は複雑であり、奥が深い。ただ今日的には、多くの国民にとって学力といえど受験に関わるものであり、その獲得によって大学と就職が成就するものと思われる。しかし、このような認識は古いのではないかという漠然とした認識と現象を、大学、就職を巡る実態の中に垣間見ることができる。一方、新しい時代の到来はすでに様々に議論されており、教育においても「生きる力」（文科省）「リテラシー」（PISA）「人間力」（内閣府）「コンピテンシー」（OECD）等のキーワードとして知られるようになってきた。

このような日本を包む雰囲気の中で、まずは、日本の教育における「理論と実践の往還」の実現に大きな障壁となっている教員の経験依存性について、教員養成の視点から、本学の教育実習プロジェクト（文部科学省特別経費プロジェクト「教員養成高度化に対応する附属学校の教育実習スーパースクール化構想」）から得られた知見をもとに述べる。

2. 日本の教育における経験依存性

本学教育実習プロジェクトの成果を見ると、ポスト近代という時代認識をまず念頭に置いて「理論と実践の往還」という課題に向かったようにみえるが、そうではない。それは、遂行過程において明瞭化してきた時代認識

によってあぶりだされた課題意識によって設定されたのである。本学附属学校における教育実習のリアルな姿をビデオ映像で捉え、分析した結果に基づきその様態を概念化した時、ポスト近代という時代認識（例えば、本田由紀、2005）の枠組みとプロジェクトの課題意識の整合性が見えてきたのである（水山、2012）。すなわち、多数の教育実習生の授業のビデオ映像から実習生の変容を抽出し、質的研究の手法で分析した結果（村上、2014）、「授業方略」「教員に求められる資質・能力」という二つの概念が浮かび上がった。これは、前者がいわゆるスキル・知識に係るものであり、後者がいわゆる「新しい能力」（松下佳代、2010）に係るものである。この概念化は、経験的・帰納的な過程として成立しており、理論化は後追いした形となったため、ポスト近代ありきのスタンスとならなかった。その意味で、ポスト近代という時代認識が実感を伴って新鮮に映った。

また、その視点と本学の教育実習から見えてくる日本の教育の状況は、多様で大量な実践の集合体が経験という暗黙知の中で未整理な断片として存在しているという現実である。もちろん、その集合体の中には新しい時代に対応できる豊かな要素（経験のひとつひとつ）が多くあるが、教育の現場には、ほとんどといっていいほどこのような自己認識、自己分析はない。

ちなみに、ポスト近代への認識を、自分自身の教職経験（高校理科、1984-1999）に照らしてみると、このような時代の変化の大波のなかに身を置き、目の前の日常としていわゆる多忙な日々が過ぎていったという感覚が基本にある。誰かから近代が終わり、ポスト近代へ移行したと言われていたとしても、それほどの自己分析ができていたわけでもなく、何気ない時代認識の中にゆるく附着した時代認識という体であっただろう。それよりも、日常的な自身の周りの生徒・若者との様々な摩擦から生じる感覚こそが、リアリティをもって問いかけてきていた。また、日本の教員の経験依存性、すなわち職人性については、注意はしていたが、こと改めて強調するほどのことでもないと思っていた。ところが、教育実習プロジェクトで、ヨーロッパ諸国の教員養成の状況を調査する機会を得たが、これまで触れたことのない教員養成教育に接し、日本の教育への認識は一変した。大学の教育養成から始まる経験依存的体質は、諸外国に比べて顕著に高いことに気付かされたのである（村上、2012）。教育実習プロジェクトでは、そのような状況を招く要因について考察したが、日本の教員の経験依存性、すなわち職人としての成立はかなり根が深く、日本の教員の姿を形作っていることがわかってきた。また、その特徴は以下のようにまとめられる。

- ・他人の真似をしない
- ・理論を学ばない
- ・自己理論化もしない
- ・押しつけがましい
- ・一人でやりたがる
- ・まわりの評価が気になる
- ・理屈っぽいうんちくは語れる

3. 理論と実践の往還に向けて

以上のような日本の教員の経験依存性、職人性への気づきは、今日的な教員の資質・能力の向上に関する議論のなかでも顕著に考慮されることはなかった。教育実習プロジェクトでは、このような教員養成高度化へ向けた取り組みとして、教員の入り口となる教育実習および教職生活の第一歩となる新人教育における経験依存性に課題を見いだした。すなわち、今日の日本の教育実習や新人教育では、指導に関わる指導教員の個人的な資質・能

力および経験知に依存した指導が一般的であり、この様態は職人的教員を養成する土壌として、経験依存性が著しく高い状況にある。つまり、ポスト近代といわれる新しい時代を見通したグローバル社会、知識基盤社会に対応するための教員養成の高度化においては、教育実習や初任者研修のような新人教育における質的保障において「理論と実践の往還」が強く求められる所以はこの点に収斂されると考えられる。そのために、学生や初任者のような新人を「習うより慣れろ」式の経験依存性の高い教育力形成の場に置くことは、スキルアップ、キャリアアップを図る上で必ずしも有効ではないという認識が必要となる。

教育実習プロジェクトの遂行過程において上記のような課題が明瞭になるとともに、その克服に向けては、実習指導の過程でメンターリングを行うメンターの存在の有効性が見えてきた。これは、教員養成だけでなく初任者教育においても同様なことがいえると考えられる。また、教育実習、新人教育では授業指向性の高い養成教育が求められることも教育実習で行った調査で明らかとなった。

さらに、教育実習プロジェクトでは、フィンランド、オランダ、英国の教員養成の調査を行った。そこでは教員養成高度化の中心となる「理論と実践の往還」が意図され、実践されていた。すなわち、日本の教員養成高度化に向けて、理論面を充実させることが大きな課題であると認識するに至った。そこで、2013年、教育実習において分析ツール（教育実習プロジェクトで開発）の活用と第三者介入を一体化して、それをメンターと位置付け試行した。その結果、メンターリングを実現するうえで省察に係る弱点が浮かび上がった。そこでオランダの教員養成で有効な「理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」（F・コルトハーヘン、2010）に注目し、省察を中心とした「分析ツールを用いた第三者によるメンターリング」を企画し、展開している。

4. 分析ツールの意義

分析ツールは授業分析（省察の場面）を通じて「スキル・知識」の側面と「資質・能力」の側面を可視化でき、分析シート（チェックシート、「授業方略」と「教員に求められる資質・能力」の2枚）と分析チャート（レーダーチャート（図3）で構成される（webコンテンツ、2014年4月京都教育大学HPに公開）。授業の事後指導において実習生、指導教員が同じシートに記入し、レーダーチャートで可視化し、それをもとにして省察として第三者が教育ナビゲーションを行う。教育実習生の授業力、生徒指導力、省察力を含んだ、多様な能力を捉えることができる。

特長は以下の3点である。

- ・実習生・新人教員が、最もエネルギーを費やす授業作りについて極めて高い精度で分析できる。
- ・授業として顕在化して見える授業方略とともに、教員に求められる資質・能力である、潜在的な直観、感性、興味・関心などについても可視化することができる。
- ・実習生の自己分析を基本としている。これまで自己分析力が弱いといわれる日本の教育実習において、実習生の自己分析を促すことができるようになる。

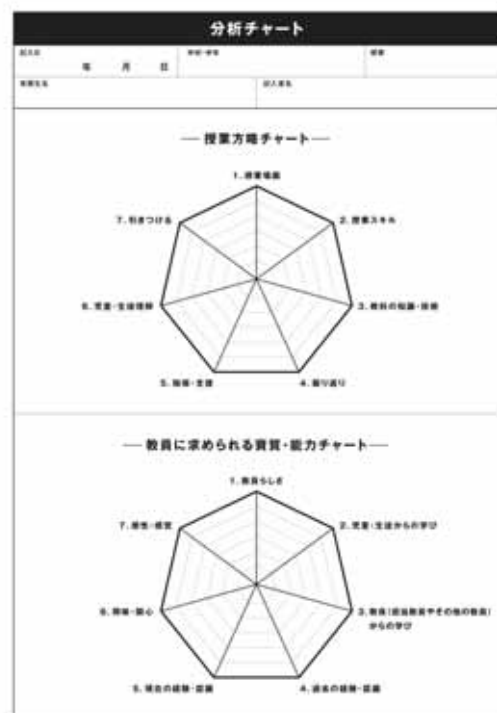


図3 分析ツールの分析チャート

このように、分析ツールを活用したメンターリングには、日本の教育に希薄であった自己分析・自己評価への認識を導く手応えがある。また同時に、自己分析・自己評価の先にある教員の自己理論化アプローチへ向けての議論の広がりも期待される。(文責：村上忠幸)

Ⅲ. 京都教育大学とオックスフォード・ブルックス大学の教育実習の比較

教育実習における京都教育大学(以下、必要に応じて「KUE」と略す)と、英国オックスフォード・ブルックス大学(以下、同様に「OBU」と略す)のシステムの違いの比較を通して、本学の現状と課題を検討し、その改善点を探る。

1. KUE の教育実習

京都教育大学の教育実習では、1クラスあたりの配属人数(4人から8人)が多い。このことから、マンツーマンでの十分な指導ができないことが課題の1つである。しかし、配属された実習生が、チームとしてうまく機能すれば非常に多くの学びを得ることができる。一人一人の授業時数には限りがあるが、授業の進め方を考えていく時、模擬授業、授業の振り返りなど、ミーティングによって進められることで「自分ならどのように考えるか」ということが重要視される。このことによって、自分の授業のみならず実習生の人数分の授業について分析、思考することができる。

2. OBU の教育実習

- ・現場で学びながら教師を育てるシステムがある。
- ・学校サイドに採用の決定権がある。
- ・常に大学との連携があり、学びたい時に学べる環境がある(学び続けることができる)
- ・メンター(第3者)の存在によって実習指導や教員指導が円滑に進められる。

3. OBU の教員養成から学ぶこと

- a) 実習における評価の改善
- b) 京都教育大の実習システムを変えていく
 - ・実習期間の延長……現場で学びながら教師を育てる(イギリス)
- c) 実習中の第三者の介入(メンター)
 - ・担任と実習生の関係だけになってしまうことの問題点
 - ・いろいろな視点から見ていくことの重要性
- d) 大学との連携
 - ・常に大学で学べるシステムがある(京都教育大学でも実現し始めている)

ここでは紙面の都合で、a)「実習における評価の改善」についてのみ具体的に述べていく。

1) OBU

①実習生に対する評価

- ・評価表があり、担当教員と実習生とのミーティングを通して評価が成され、実習生に提示される。そこで、実習生は自分自身の課題、問題点を理解し、その評価を納得して受け入れることになる。また、実習生はその都度、改善点を見だし、次の授業に反映することができる。
- ・評価表には、指導基準、重要設問(実習生とのやりとりで使用されるもの)、評価内容が示され、エビデンス(達成における証拠)を記入する必要がある。

②指導基準の内容について

(ア) 指導基準は8項目あり、その基準それぞれに(イ)重要設問、(ウ)評価、(エ)エビデンスがある。

(例) **指導基準1**：児童生徒を刺激し、動機付けし、がんばらせるような高い目標をもつ。

- ・相互の信頼を軸にした、安全で刺激的な環境を確立する
- ・あらゆる背景や能力、気質の児童生徒の力を伸ばす目標を掲げる
- ・児童生徒に期待されるような、ポジティブな態度や価値観、ふるまいを一貫して示す

(イ) 実習生とのやりとり（重要設問）

- ・ふるまいや学びにおいて、子どものよいモデルとなっているか
- ・どのように目的に根ざした機微に富んだ取り組みをしているか
- ・子どもたちが学びにおいて安全で勉強しやすいと感じるように何をしているか。

(ウ) 評価

- 1 がんばろう（担任の助けのもと） 2 標準（個人で達成できる） 3 よい（自分なりに挑戦してみる）
4 とてもよい（自信のある一人前の教師）

(エ) エビデンス

- ・達成における根拠を記入する

ちなみに、「指導基準2」～「指導基準8」は以下の通り。

指導基準2：児童生徒の成長と成果を促進する。

指導基準3：よい主題やカリキュラムの知識を提示する。（それぞれの対象の年齢群の範囲において）

指導基準4：しっかりと構造化された授業を計画・実践する。

指導基準5：すべての児童生徒の強みとニーズに指導方法を合わせる。

指導基準6：正確に、生産的に評価を活用する。

指導基準7：よい、安全な学習環境を保証するため、効果的なふるまいをする。

指導基準8：より広い職業的責任を全うする。

(例) 指導基準1に示したように1つずつの基準には、具体的な内容が書かれている。そして、その基準がどれだけ達成できているのか、実習生とやりとりするための(イ)重要設問例が提示してある。

2) KUE

①実習生に対する評価

- ・領域別の教育実習評価表になっている。
- ・教育実習評価表は、実習中、実習後も実習生に提示されることはない。この評価表は、教育実習の成績をつけるために実習校（附属学校）で作成される。
- ・授業や児童指導に関するミーティングは、毎日綿密にされているが、実習における評価については実習中、授業後などに学生に伝えられることはなく、一覧表として前期終了時、成績のみが学生に提示される。学生自身の課題が何であったかはある程度理解されるが、実習がどういう観点で評価され、成績がつけられるかという説明はない。そこで、自分の考えている成績でないときは、学生の方から成績に対する異議申し立てがされることもある。

②指導基準の内容について

・領域別に評価される。

(ア) 指導基準

○学習指導

＜授業の設計＞学習内容や学習指導法についての基本的事項(知識や技能)を身につけ、授業の設計ができる。

＜授業の実施＞実際の授業において教材・教具を活用するとともに、個々の学習者に配慮できる。

＜授業の評価＞自己の授業実践を改善する方法を身につけている。

○生活指導

＜個の理解＞児童・生徒を理解し指導するための基本的事項(知識や技能)が身につけている。

＜集団の理解＞集団の特徴をとらえるための基本的事項(知識や技能)が身につけている。

＜個と集団を高める働きかけ＞児童・生徒へ積極的に関わり、場面や状況に応じて、児童・生徒に適切な指導・支援を行う。

○実習勤務・教員資質

＜勤務・実務能力＞社会人としてのマナーやルールと実習生としての心得を遵守し、勤務の内容や指示に沿った実習を行う。

＜向上心＞よりよい教員をめざして努力する意欲を培うと共に、実践を通して学ぶ力を身につける。

＜教育への関心と教職への自覚＞教育への広い関心を持つとともに教員としての自覚を持って行動する。

＜社会性・対人関係能力＞指導教員等の助言・指導を適確に理解し、他の実習生と協力しあいながらよりよい実習となるよう行動する。

(イ) 実習生とのやりとり

・OBUのように実習生とのやりとりに関して重要設問の例はなく、配属学級の各担任に任されている。

(ウ) 評価

S(よくできる)・A(できる)・B(おおよそできる)・C(手助けしないとできない)の4段階評価。

(エ) エビデンス

・成績が「可」と判定された場合のみ、その根拠を説明できるようにしておく。(文責：西井 薫)

IV. 日本と英国の比較の視点からの内省の焦点

Mead は、京都教育大学(KUE)の代表がオックスフォード・ブルックス大学(OBU)の教育学部を訪れた際の2013年のシンポジウムの要約を、次のように述べている。

「このシンポジウムは、グローバリゼーションが教育に影響を及ぼしているということを背景に、21世紀における専門性の価値と教え方の知識はいかにして教師教育者に扱われなければならないかということに特別の注意を払いつつ、イギリスと日本の教員養成の長所と短所に重点を置いている。」(Mead, 2014)

本稿では、2013年のシンポジウムに参加したKUEの4名が、KUEでの教員養成にOBUでのそれから応用しうると考える各々の見解に焦点を当てている。強調されているテーマは、教育的価値の発展、教授法の理論、そしてメンタリング・システムによる実践的応用である。これらのテーマを厳格な「内省」に重点を置いて考えることは、日本の教育実習をガラパゴス化しないためにも価値のある試みといえる。

Dewey (1933) は、教師の行動について、日常の行動(routine action)と内省的行動(reflective action)という2つの基本カテゴリーを強調した。教師の専門性の発展には、生涯にわたって螺旋的にこの2つの行動を洗練させ

ることが必要である。教師は指導におけるルーティーンを行い、教えたことの成果を省察することによって、次に何に取り組めばよいか、より詳しく確かな根拠を得ることができる。このことによって次の授業はいくつかの点で改善されるとともに、省察を要するさらなる課題も明らかになる。McGregor (2011) は、教師が根拠に基づく探究によるモニタリング、評価、修正による厳格な内省をもって自らの実践を発展させることが重要だと強調している。McGregor は内省的実践の7つの特性を以下のように説明している (McGregor, p. 7)。

1. 指導の目標と結果に積極的に焦点を当てる。
2. 実践を定期的にモニターし、評価し、修正するという周期的なアプローチを取る。
3. 根拠を用い、成功や進捗させる方法について判断する。
4. 心を開き、責任、誠意のあるふるまいを保つ。
5. 教授法の発展を、自らの実践の評価からの判断に加え、研究からの見識に基づかせる。
6. 協力と対話を通し同僚とともに取り組むことで、専門的な学習と専門的な遂行を改善する。
7. 外的な実践の枠組みやモデルを独創的に統合することで、実践を再開発する。

このように、内省的実践とは、自らの実践を客観的に観察し、行動を起こし、新たな見解を統合するという高度に体系的なプロセスなのである。

さらに McGregor は、何に対して内省するべきかということを取り上げ、教師としての有能性を高めるために注意しなければならない4つの基本的な見地を概説している (図4)。教科知識 (subject knowledge)、カリキュラムについての知識 (curriculum knowledge)、教え方の知識 (pedagogic knowledge)、そして教育的価値 (educational values) のこれらの全ては、教師のアイデンティティへと統合される必要不可欠な構成要素である。そして、個人的構成概念とアイデンティティは、日々の指導活動を通して、教室で起こるのである。

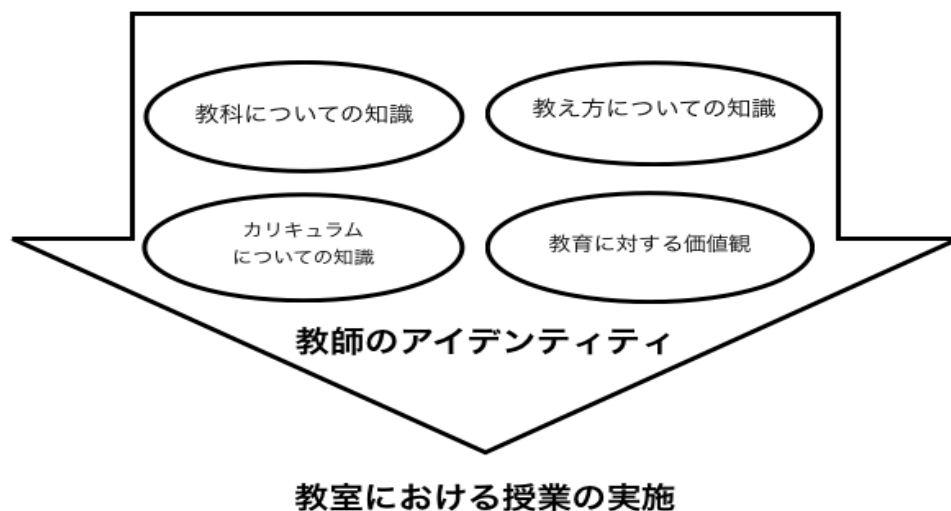


図4 教師としての有効性を高める4つの見地 (McGregor)

教員養成の取り組みに関していえば、OBU と KUE のそれぞれで採用されているモデルや方法の違いを比べてみると、「教え方の知識」と「教育的価値」における内省がとりわけ興味深い。OBU での教師養成システムは、教育実習生が、周辺地域の100校近い学校で1年間にわたる個々の教育実習コースに取り組むというものである。OBU の学生が実習する学校は、独立した自治組織である。それに対し、KUE では、主な教育実習コースは、大きな学生グループで短い期間、大学附属の7校の1つにおいて一斉に実施される。教員養成の学生のニーズに応えるべく、OBU は個々のメンターシップと自己内省のための高度なシステムを発展させている。一方、KUE は、教育実習生の小グループが協力しグループで授業を観察し実際に行う、という独自の制度のもとで高度なシステムを発展させてきた。

両大学の研究者は、制度上のニーズや制限、需要に適するメンタリング・システムを発展させ実施していく一方、互いに学ぶべきことも多い。特に、教え方の知識と教育的価値は、内省の対象として、2つの文化における教員養成のためのさまざまなテーマ領域の実践家が採用するに十分に価値ある焦点である。(文責：Obermeier Andrew)

【文献、注】

棚橋健治（研究代表）（2010）『世界水準からみる日本の子どもの市民性に関する研究』2007（平成19）～2009（平成21）年度 科学研究費補助金（基盤研究(B)）研究成果報告書。

棚橋健治（2014）「グローバル人材育成のための教師教育」協同出版セミナーin 広島「グローバル人材育成推進のための教師教育」資料（2014.10.18）。

文部科学省（2012）中央教育審議会 初等中等教育分科会 高等学校教育部会（第11回，2012.08.10）配付資料3「高校生を取り巻く状況について」より。①の原典は「高校生の心と体の健康に関する調査」（2011），②は「中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較」（いずれも財団法人一ツ橋文芸教育振興協会，財団法人日本青少年研究所）。

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/08/21/1324726_03_1.pdf）

文部科学省（2013）「OECD 国際教員指導環境調査（TALIS2013）のポイント」p.9.

（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_2.pdf）

（以上，水山光春）

コルトハーヘン，F.，竹田信子監訳（2010）『教師教育学』学文社。

本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会』NTT。

松下佳代（2010）『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房。

水山光春（2012）「あとがき」京都教育大学・教員養成高度化に対応する附属学校の教育実習スーパースクール化構想海外研修報告書，p.91.

村上忠幸（2014）「平成25年度特別経費プロジェクト最終報告」pp.13-26.

村上忠幸（2012）「海外研修から見える日本の教員養成の課題」京都教育大学・教員養成高度化に対応する附属学校の教育実習スーパースクール化構想海外研修報告書，pp.87-90.

（以上，村上忠幸）

西井 薫（2012）「オランダ小学校訪問記」京都教育大学・教員養成高度化に対応する附属学校の教育実習スーパースクール化構想海外研修報告書，pp.23-26.

Oxford Brooks 大学作成，一宮貴子訳（2013）「教育実習評価集」

（以上，西井 薫）

Dewey, J. (1933). *Experience and education*. New York: Collier Macmillan.

McGregor, D. (2011). What can reflective practice mean for you and why should you engage in it? In D. McGregor & L. Cartwright (Eds.), *Developing reflective practice* (pp. 1-19). Berkshire, England: Open University Press.

Mead, N. (2014) Teacher education for the twenty-first century: What can England and Japan learn from each other? An Introduction, in Mead, N. & Sakade, N. (2014) *Teacher Education for the twenty-first century: What can England and Japan learn from each other?* The proceedings of the Oxford Brookes University and Kyoto University of Education symposium, Oxford, November 25th - 28th 2013.

（以上，Obermeier Andrew）