



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	[講演] 教師教育研究の発展と総合大学の役割
Author(s)	吉崎, 静夫
Citation	北海道大学教職課程年報, 6, 12-22
Issue Date	2016-03-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/60805
Type	other
File Information	AA12514871-6(2).pdf



講 演
「教師教育研究の発展と総合大学の役割」

吉崎 静夫

（日本女子大学人間社会学部・教授 日本女子大学教職教育開発センター・所長）

皆さん、こんにちは。やっぱり北大は雪が降っているといいなという感じがします。北海道にきたなという感じがします。今日は一時間ちょつとの話ですが、まず自分がどうい
うところで学んできたかということが一つ目ですね。二つ目は、私は教職大学院が発足す
る最初の設置審の委員でありまして、一年目は山崎準二さんという日本教師教育学会の会
長をやられた方が主査、二年目は私が主査をやりました。私立、国立含めて、20 ほどの教
職大学院の審査をさせていただきました。その中で感じたこともあります。それが二つ目。
三つ目が、私は今、川崎市の教育委員、委員長職務代理者なのですが、一昨年までの2年
間に神奈川県立高校を見直すということで、その評価委員を元校長先生と一緒にやりまし
た。特に進学校を6つ見てくれということで、2年間で6つの進学校、神奈川県でもトッ
プの進学校を見ました。そこで感じたこと。それから四つ目は、特に海外でフィンランド
やシンガポールを調査しましたので、日本とどう違うのか。それらの国では何を目指して
いるのかということ、こういうことを背景に持ちながら、私の研究にふれていきたいと思
います。

私は茨城県に生まれまして、地元の茨城大学の人文学部で心理学を専攻しました。その
あと、九州大学の大学院へ進みました。当時、九州大学には社会心理学のリーダーシップ
研究で有名な三隅二不二先生がいらっしゃいました。そこに行きまして、5年間校長のリ
ーダーシップとか教師のリーダーシップの研究をやりました。たまたまそういうことをや
っていましたら、大阪大学から来ないかということで、助手になりました。大阪大学には
教育学部がないのです。そこは人間科学部の中の教育系、教育技術開発学講座。姫野先
生もその大学院を出ていますが。その助手を5年間しました。ということで、旧帝国
大学は九州大学と大阪大学を経験していますので、どういう役割かということは、私なり
には存じあげているつもりです。教員養成はほとんどタッチせずに、社会科ぐらいしか免
許は出せませので、九州大学も大阪大学も。小学校の教員養成はほとんどなくて。学生は
中学校と高校の社会科の先生になっていました。ただ、九州大学にしても大阪大学にしま
も、どこがコアになって教員養成をするのが全く見えないことが、まさに今の旧帝大系、
あるいは岡山大学なども含めた総合大学が直面していることだろうと感じています。ど
こがコアになって、例えば中・高のいわゆる中等教育を担うのかということもはっきりしな
いということが私なりに感じている。そういうことを含めながら、今日の話に入ってい
きたいと思います。

結局、今は小・中・高問わず一番大事な点は実践的指導力の育成ということだと思いま

す。こういうことについては、昔から言われてきたわけですね。理論と実践は本当につながるのかという。そういう点でいくと、やはり教育現場に早い時期から慣れさせるということなしには、今の困難な教育状況には対応できない。現場に入っただけでは対応できないような非常に難しい状況に今陥っているわけです。例えば小学校で言うと、特別支援を必要とする子がすごく増えてきた。それから家庭の環境が非常にさまざまである。特に公立校は。中・高も同じような問題を抱えていると思います。そこにいきなり行っても、本当にその実践現場の中でやっていけるのか。それだけの理論を学んでいるのか。そして、理論と実践をつないでいるのかということが言われるわけです。つまり、専門分野としてそれぞれやっている国語、英語、数学そして物化生地いろいろありますけども、そういう教科専門と教育学が本当につながっているのかという、大きな問題を抱えているわけです。これはどうしたらいいのか。

日本女子大学では初等教育を中心にやっております。実習前後に何をやるかということですが、日本女子大学ではインターンシップとボランティアが柱になっています。1年生からインターンシップに入っています。私はこういうことをやらないと、自分たちが大学で勉強していることが、教育実践とどうつながるのかわからないのだろうと思います。あとでもふれますが、一番の問題は高校の進学校です。高校の進学校の授業は、非常に旧態依然です。だから、国もアクティブ・ラーニング（自発的学習）などと言出したのは、まさに高校の普通科の授業を変えようとの思いからです。実業高校は課題研究としてプロジェクト学習をやっています。一番の問題は、はっきり言って高校の普通科、特に進学校です。ここの教育が21世紀に合わないという状況になっています。私はそこを神奈川県教育委員会に対して、厳しく評価レポートに書きました。そういうことを考えますと、ほとんど旧帝大の学生は、教育実習以外は教育現場に行っていない。生徒としては中・高校で習っているわけですが、指導者という立場では全くない。ですから、当然、この高校の問題が解決できないわけです。人間というのは、自分が学んだ時の方法を、教えるときにもう1回使いたくなるわけです。自分が学習したのと同じようにやるわけです。そうすると、旧帝大も含めて総合大学の学生はかなり学力が高いものですから、自分の高校生時代にはテキストを読んでわかっちゃうわけです。ですから、自分が受けた授業をそのままやるということになってしまいますので、全く高校の教育方法が変わらないのだろうと思います。だから、そういうことも含めて理論と実践がどうつながるのかという問題があります。

それから教育学部以外を卒業した学生が、1〜2年間で教職を取れるコースを作れないのだろうか。これは大学院ということになりますけれども。大学院で、例えば中・高の先生を育成するということができないのだろうか。もちろん学部時代に取りいただいてもいいのですが、大学院に来て教員なつてみたいというふうに、1・2年間で取れるコースを作れないのだろうか。この点は、あとでも言いますが、シンガポールはかなり早くから着手しています。ご存じのように、フィンランドは500万ぐらいの人口ですから、ちょうど

神奈川県で言うと横浜と川崎を足した人口ですが、その程度の規模の国です。シンガポールも 500 万です。非常に似た人数です。そういう小さな国ですが、フィンランドに行かれたらわかると思いますが、教育学部と医学部と工学部は大学院修了を必要としているわけです。フィンランドの学部は 3 年課程です。だけど、教育学部と医学部と工学部は 5 年になります。全員が。小学校の先生から中・高の先生まで全員が大学院修士を取らないと教員なれないわけです。フィンランドのヘルシンキ大学では、入学が一番難しいのは医学部と教育学部です。両学部には一番の精鋭が入学して来ます。ですから、何をやってもフィンランドは学力が高いはず。トップ層の人材が来ているのですから。世間の評価は医学部と教育学部が全く一緒です。教育メディア研究で有名な水越敏行先生（大阪大学名誉教授）と一緒にフィンランドに行きました。NHK が日本賞という教育グランプリ賞を出しているのですが、このグランプリを 3 回以上取ったのが、日本とフィンランドだけだったのです。フィンランドの教育放送は、学校教育と成人教育をやっているのです。フィンランドの金持ちの方は夏にスペインとかにバケーションに行くのですね。だから、スペイン語はバケーションランゲージって言うのですけれども。向こうの人は。そういうものも全部、教育放送がやっています。そこに 30 人スタッフがいました。局長はじめ 28 人が女性です。2 人の男の方がプロデューサーとディレクターでいました。女性スタッフ 28 人全員を小・中・高校の教員からリクルートしているのです。全員元々は学校の教師です。どうしてかと聞きましたら、小・中・高校の教員には一番いい人材がいるので、そこから選ぶのだそうです。だから、フィンランドの教育は何だかんだって言いますが、すべての質がいいのです。それは、学校教員になるために大学院まで行かせているからです。3 年たす 2 年の 5 年間ですね。そういう国もあるわけです。教育に多額の予算をかけている。それはシンガポールも似ています。教育がすべてという国もあります。日本はそこまで人材配置ができませんけれども、少なくとも北大生のような優秀な人が高校教員になってくれたら、日本の教育は変わりますよ。ただし、その場合でもどういう新しい時代の学校教育ができる高校の先生かということが問題です。今のままで行っていただいたら、何の意味もありません。今の高校教育は、本当に悲惨ですよ。見に行かれたらわかりますが。びっくりします。私が今 64 歳ですが、それこそ 40 年以上前に受けた教育と全く一緒のことを神奈川県の進学校でやっていました。そういうことではどうしようもない。確かに北大の学生は、専門的な知識はあると思います。数学、理科や英語でも。そういう学生が本当に専門性と教職的教養を持って中・高の先生になっていただけたら、本当にいいと思うのです。ただ、ここに一つ問題があります。

私は、阪大の助手から、新構想の教育大学院の一つである鳴門教育大の設置準備室に入りました。1 年間設置準備をやったのですが、その仕事ぶりを評価されて、在外研究に行くことができました。カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA) に行きました。そこで、シェイベルソン教授のもとで教師の意思決定の研究やりました。その当時 (1986 年～1987 年)、スタンフォード大学にはリー・シュールマンという教育学者がいました。彼がちょう

ど教員評価のスタンダードを作っていたのです。カーネギー財団が当時2億円のお金を出して、シュールマンたちに作らせたのです。教師評価は何がスタンダードになり得るのか。特に中・高校の教員です。これが有名なペダゴジカル・コンテンツ・ナレッジ (Pedagogical Content Knowledge) です。PCK と言われています。ペダゴジーというのは教育方法です。コンテンツというのは教育内容です。これらをどうミックスしなくてはいいけないのか。授業をするときに、教員にはどういう PCK が必要なのかをスタンダードにする。そのとき、事例の対象にしたのが、高校の社会科教員と中学校の数学教員です。その結論は、教員には外科医よりも求められている知識は多いという結果でした。外科医になるよりも、高校の社会科教員のほうが本当は問われている知識は多い。これが有名な教員評価研究です。教員が授業をすることは、そんな簡単なものではないということを実証したわけです。これがその後、どこまで普及したのかは別にしても、大きな意味でアメリカ教育の教員評価のスタンダードになったわけです。教育学者のシュールマンたちがカーネギー財団と協力してスタンフォード時代にやった研究です。ですから、理学部や文学部に任せているだけでは、PCK は育たないと思います。学問としてのコンテンツ (教育内容) はやるでしょう。だけど、ペダゴジー (教育方法) は誰がやるのですか。彼らが言うのは、こういうわけです。生徒は learning to learn subject matter (教材を学ぶために学習すること) が求められる。一方、教師は learning to teach subject matter (教材を教えるために学習すること) が求められる。そこにはラーナーからティーチャーになるために必要な知識がある。誰でも博士号を持っていたら教えられるものではない。そこで求められるペダゴジーは誰が教えるのですか。これが「日本の教員養成のための大学教育」の不毛性なのです。私が UCLA にいた時、UCLA には教育学部はありません。大学院 (graduate school of education) しかないのです。そこに現職教師とか、教員免許取りたい他学部の学生が来ます。教員養成や現職教育が大学院を基本にしている。だから、graduate school of education は徹底した全学のための教員養成機関となっています。

私が次に言いたいのは、教職大学院の設置審において思ったことです。1年目に設置が認められたのが、国立が12、私立が8の20大学だったと思います。私大は、早稲田、創価、玉川とかです。今後は、すべての国立の教育大学や教育学部に教職大学院を作ることです。国の方針として、当面、教育学研究科と並立するけれども、基本は教職大学院となる。つまり、現職教師が1年間で修士号取得できるようにしたのです。それは、通常の教育学修士ではなく、教職の専門職としての修士号 (教職修士) を取らせたい。その核になるのが教職大学院です。それは間違いありません。ただ、設置審のときに私が思ったのは、次のことです。実務家教員の確保は何とかなる。教育委員会などと連携して、実務家教員は確保できる。もちろん、実務家教員の業績評価は難しいです。ただし、問題は実務科教員だけではやれませので、現職教師の力量アップの場に教職大学院がなるための研究者教員がどれほどいるのか。そして、どこが研究者を養成しているのかということです。東京大学が本当に養成しているのか。京都大学が養成しているのか。北海道大学が養

成しているのか。私は、きちんと教職大学院のための研究者教員を育てないとまずいと思っているのです。そのときに、何がポイントとなるのか。現場がわかる研究者教員でないとだめだ、教育実践がわかる研究者教員でないとだめだ、ということです。1年間大学院に在籍して、大学教員と一緒に実践研究をやって本当に意味があるのかどうかは、学校教員はわかるわけです。彼らが抱えている教育現場の問題は切実ですから。そのとき大学教員が彼らの研究課題に適切に対応しているのかどうかによって、教職大学院の評価は決まるわけです。彼らが抱えている研究課題、問題に向き合って、大学院レベルで意味がある教育実践研究を行うのを支えられる大学教員が求められているのです。このような大学教員を養成しないといけないと思うのです。確かに、兵庫教育大学を中心とする新構想教育大学院系連合とか、東京学芸大学連合で博士課程まである大学院をつくっています。それらの大学院出身の教職大学院教員がすごく増えています。これは実務家教員ではないですよ。教職大学院の研究者教員です。では、旧帝大の教育学部（教育学研究科）は養成をやらなくていいのか。私はやるべきだと思うのです、旧帝大には、それだけの力量の学生もいるわけだし、優れた教員もいるわけですから。教職大学院で本当に活躍できる院生を送り出す。そして、日本の教育を変えていく。ただし、そのことを旧帝大などの研究大学院は真剣に考えているのか。ところで、私の知り合いには教職大学院の教員がかなりいるので、どんな人を大学教員に迎えるのと聞くと、やっぱり本当に現場がわかる人だといいます。じゃ、わが国にはそのような人材がいるのかと聞くと、なかなかいないから引き抜き合戦になっていると答えました。

ところで、数年前にシンガポールの国立教育研究所に行きました。日本の国立教育研究所と違いまして、ナンヤン工科大学の一角にありました。ここは研究機関であると同時に、教員養成をしています。日本の研究者とシンガポールの研究者と一緒に教員養成についてのシンポジウムをやりました。その当時、シンガポールの国立教育研究所では、短大レベルの教員養成プログラムもありましたが、もう数年でやめると言っていました。そして、大学卒業生向けの教員養成プログラムは、基本は1年間で修了し、体育科だけ2年間で終了すると言っていました。当時、1332人登録していました。他学部を出て1年間で教員を取得するということです。さらに、大学4年生のコースが人文系、社会コース系と自然コース系で1500名の学生が登録していました。注目していただきたいのは、実習期間の長さです。まず1年間の教員養成プログラムでも10週間です。つまり、通常の実習は10週間です。日本は4〜5週間です。日本とはだいぶ違う。2倍以上ですね。それから4年生課程の学生は、観察とインターンシップで7週間、そして5週間は自分の課題を解決するための実習、さらに10週間の通常の実習ですから、合計なんと22週間になります。現場へ行く期間は、日本とは圧倒的に違う。

では、何で日本はこんなに短くて済んでしまうのか。それは、現職になってからの研修で何とかなるという仕組みだったからだと思います。今までは、現職教育の中に初任研があり、5年研があったり、その前に3年研が場合によってあったり、10年研があったりし

て、教員は現場で育つから大学はその基礎をやればいいんだと大学は思っていた。教育現場も本音は大学で下手なことやってほしくないと思っていた。だから、お互いある意味ではいい関係だったのです。かなりの大学教員が自分の専門を研究したいから教育学部に就職していた。専門からいえば、文学部とか理学部にいる方がいいのだけれども。

でも、これが今日大変な状況を迎えてしまったわけです。例えば、首都圏の小学校は10年未満の教師が約6割です。35歳から45歳の中堅世代はほとんどいません。全体の数%でしょう。あと大多数は50代です。このように、学校組織は今、大変な状況に入ってしまったのです。だから、小・中・高校の校種を問わず、初任から3年間で、一定の実践的指導力を育てることが急務となってきたのです。首都圏や名古屋、大阪、福岡などもそうだと思います。3年間で一応育てたいというので、1年目の研修内容を一部2年目や3年目にずらしてもらうように文科省に要望して、それを文科省が認めて1年目の研修内容をばらしています。また、大学との関係でどうことが起こったかということ、大学と連携をして、教員養成時代から最初の3年間の研修に乗れるような基盤を作してほしい。だから、大学と連携したい。例えば、横浜市教育委員会は神奈川県や東京都にある48大学と連携を組んでいます。日本女子大学もその一つです。だから、そういう状況になってきますと、今までのようなかたちで、大学で教員養成を終えてもらっては困るということになる。そこでは、実践的指導力の育成が重視されているのです。教育現場に若手教員を育てる余裕がない。これを考えますと、教育実習だけはいけないと思います。

要約しますと、シンガポールでは、教員養成において教育実習が非常に重視されて、そこで理論と実践のつながりをつけようとしている。それから教育学部以外を卒業した学生が1年間で教職の資格を取れるコースを整備している。教員養成プログラムのねらいを見ますと、「スキル」と「知識」と「信念」に明確に焦点が当てられています。それから多様な大学院プログラムが用意されていて、教師が柔軟な形態で修士号、博士号を取得できるようになっている。例えば週末とか、長期休暇のときに大学院の授業を取れるようにしている。

私のところは4学部しかないので、総合大学とは言えないのですが、何をやっているかといいますと、何はともあれ早く現場（例えば、1～2年生でのインターンシップ）に入れましょう。なぜ早く学校現場に入れるか。子どもたちの立場といいますか、児童、生徒の立場と教員の立場は違うのだよ、ということを学生に認識してもらいたい。教育というのは、立場が違えばやることも違うし、見え方も違う。一度視点を変えてくださいというために学校現場に早くから入れるわけです。そして、教育実習は3年でやりますので、そのあとには教育ボランティア活動をやらせる。ボランティアも単位化してきました。インターンシップは1～2年で10日間ですけど、違う学校でやらせます。インターンシップ、教育実習、教育ボランティア。この一連の流れの中で教育現場に入ってもらいかたちをしています。北大でこのようなことができるかどうか私はわかりませんが、インターンシップは入れたほうがいいのではないかと思います。インターンシップをやらせる理

由は、教育実習に臨む前に教育実践の基礎を身につけさせたいということです。そのために、各教科とか、クラブ活動での指導補助です。また、学校が手助けを必要とする、遠足とか自然体験活動などいろいろとあります。

次に、話題を変えたいと思いますが、授業研究と教師の学習・成長についてです。教師教育の基本は教師の学習・成長ですが、教師が学習し成長するための手だてとして、世界的にレッスン・スタディ(Lesson Study、授業研究)が広まってきています。なぜ、世界でレッスン・スタディが広がったのかというと、一番の理由は、やはり開発教育です。日本の JICA がすごく力を入れたということです。どの国も、結局物だけでは困ります。開発途上国では、やはり人作りが重要になります。人作りのときに、一番必要となるのは教育である。そうすると、どの国も教員の質の向上を求めます。このときに、教員の質を向上させる、よく言われている「専門的な学習共同体(Professional Learning Community)」ですが、これを作っていくときにレッスン・スタディという、日本で育った授業研究が非常に有効な方法の一つであるということを世界が認めている。そして、JICA が世界の各地域にいくつかの拠点の国を決めてやっているのです。だから広がっていく。日本の国際貢献の中で、物的支援だけではだめなので、人作りの支援を基本として、教員の資質向上に焦点を当てた。レッスン・スタディがうまくそこにつながったということだと思います。

教師教育研究としては 1980 年代の研究に勢いがありました。ちょうど私がアメリカに在外研究に行ったのが 1986 年から 1987 年でした。約 2 万から 3 万人の会員がいる学会 AERA (America Educational Research Association) の SIG(Special Interests Group) の一つに Teaching and Teacher Education があります。7000~8000 人の SIG メンバーがいたんじゃないでしょうか。私も入っていたのですが、途中で辞めてしまいました。学術雑誌 Teaching and Teacher Education の国際編集委員をやめたときに SIG も辞めてしまいました。そこでは、教師や実習生の PCK (Pedagogical Content Knowledge)、信念、実践的思考、リフレクションが非常に重要な研究概念となっていました。だから教師の意思決定や教授行動などの研究知見が蓄積されました。1980 年代に研究が蓄積されたのです。

それからレッスン・スタディ普及の起爆剤になったのが、1999 年にスティグラとヒーバードによって出された『ティーチング・ギャップ(Teaching Gap)』という本です。国際的な学力調査として PISA と TIMSS の二つがありますが、昔からあるのは TIMSS です。1960 年代から行われてきています。最近、数年に 1 回の実施です。アメリカは早く世界のトップに行きたいと願っていたのですが、いつも世界平均のやや下ぐらいです。特に東アジア系の国々が高い。日本や台湾、シンガポール、香港、韓国などです。その代表として日本を選び、それから日本とアメリカの成績の中間にあるドイツを選びました。そして、それらの三か国について、TIMSS の対象にした学校の授業をビデオ撮りました。アメリカは 100 事例。たしか日本とドイツが 50 事例だったと思います。アメリカの全米科学財団が資金の支援をして、カリフォルニアでビデオ分析を徹底してやりました。日本から数学教育研究者が参加しました。その結果わかったことは、アメリカは子どもの自主性を高め、

高次の数学的思考力（ハイオーダー・シンキング・スキル）を育てようと言ってきたのに、アメリカの中学校の数学授業は、ほとんどドリル学習と教師の解説（インストラクション）でした。実に、インストラクションとドリルが8割以上を占めていました。日本の数学授業は、インストラクションとドリル学習で半分、話し合い活動が半分でした。その間にあったのがドイツでした。つまり、アメリカの数学教育者や教育学者は、自主的な学習、経験主義教育、高次の思考を生むための学習などと理想的なことを言ってきました。でも結局、教育現場には何ら浸透しなかった。これが『ティーチング・ギャップ』が提起した課題だったのです。この授業スタイルは一種の文化である。自分が中学校時代に学んだことを、教師は繰り返している。そのことはアメリカの教育関係者に大変なショックを与えたわけです。そのときに、日本にはどうもそういう授業スタイルをとるための基礎となる校内研修っていうのがあるらしい。いわゆる授業研究です。彼らは広島県の中学校と小学校で授業研究（校内研修）を見たわけです。それで、日本には教員たちが子どもの学習に焦点を当てて授業改善を考えるような機会がある。共同で学ぶ場、すなわち「専門的な学習共同体」がある。日本では「同僚性」と呼んでいるらしい。アメリカもこれをやらなければいけないとなってきたわけです。この本の影響もすごく大きかったと思います。

あとは、2007年にWALS(World Association of Lesson Studies)が創設されました。東京大学と名古屋大の授業研究者を中心に日本も参加しています。われわれはあとから参加しています。このWALSの影響も大きいと私は思っています。こういうことがあって、レッスン・スタディと教師教育がつながるような研究がだいぶ増えてきたということです。では、どう研究内容や研究方法が教師教育研究になるかということです。お手元の資料とパワーポイント資料を見ていただきたいのですが、私はこのように考えているわけです。真ん中に教師教育があるわけです。教師教育というのは、教師の学習・成長です。ですが、これを取り巻く研究領域がいろいろあるわけです。つまり、研究アプローチは教師教育研究に対していろいろあっていい。一つは教育史、哲学、思想研究があると思います。A領域ですね。北大にもいらっしゃるでしょう。昔の教育学は思哲が中心だったわけです。そして、最近では、教育心理学とか教育社会学とか教育方法学とか、いろんな研究領域が出てきたわけです。教育心理学による研究アプローチは、成人の学習と発達研究です。教師教育では、教員の学習・発達です。以前の教育心理学や発達心理学は、赤ちゃんとか児童・生徒を中心にやってきました。特に乳幼児と児童の研究は非常に盛んです。問題は、大人から老人にかけて、人がどう成長するのか、ここが弱かった。最近の研究では、大人が専門的な共同体にどのように入っていくのかということにも焦点があてられようになった。レイヴたちが「正統的周辺参加」と言いました。どのような職業でも、最初はまっとうな仕事をさせてもらえなくて、皿洗いだとか鍋拭きとか、それから料理を少しずつ教えてもらえ。周辺の仕事からやらしてもらおうわけです。そして、周辺からだんだん本格的な、本質的に正当のところの仕事（中核的な仕事）になる。そういう理論が出てきて、大人の職業人としての成長にだんだん関心が集まるようになってきた。これは、教師の場合にもあり

得る。教員養成を受けて現職教員になった場合に、どのような学習、成長、発達していくのか。経験が増えれば、本当に教員は成長するのかという本質的な問題があるわけです。そして、授業研究（レッスン・スタディ）から教師教育の問題に入る。それからカリキュラム研究から入る。それから教育経営学から入る。そして教育制度学や教育行政学から入る。その他にもあると思います。ちょっと抜け落ちているのですが、カリキュラムのところに置いていいのかわからないのですが、教科教育学です。教科教育学は、F 領域の次に入れた方がいいのかもしれません。

私は、研究大学の院生にこういうことを学んでほしいと考えています。教職大学院や教育学部において実践とつながるような、これからの日本を背負うような小・中・高校の教師を育てるとか、現職教師が来たときに一緒にやっていけるような研究者になっていくために、どういう学問を修めておいてほしいのか、どういう領域をやらなければいけないのかということを、ちょっと挙げてみました。例えば、やはり教師とは何かということを本当に問う。教えることと学ぶことの本質は何か。教師に求められる資質・能力は何なのか。教師の専門性や教職とは本当はどういうことなのか。こういうことを本格的に教育哲学的、教育思想学的にやっていただく。この代表的なのがドナルド・ショーンです。Reflection in action や Reflection on action を行う Reflective Practitioner（反省的実践家）という専門家の見方・考え方です。専門家というのは、その場の中で瞬間的に判断しながら行動を起こしている。われわれは意思決定といってきましたけども。終わったあとに reflection on action ですが、自分がやったことをもう1回振り返ってみる。そういうデューイのリフレクティヴ・シンキング（Reflective Thinking）を専門家の概念として捉えようとしたのが、ドナルド・ショーンです。まさにこの領域です。思哲というのは、そういう教師の本質を問うような、専門家の本質を問うようなことをやってほしいわけです。

それから、2 番目の成人の学習、発達ということで言うと、教師の学習と発達の特徴は何か。われわれも初任期とか中堅期とか、ベテラン期といいます。熟達期という言葉も使います。本当は年数ではなくて、何で本質を調べるのかということが問われているのだけれども、教師教育研究者は避けてきたのです。われわれもおおよそその教職年数で言ったりしました。1 年から 3 年とか。だけど、年数だけで本当に切れるのかという問題があります。本当に、教師はどのように学習・発達していくのか。その教師の学習・発達を促す要因は何か。

それから次に行きますと、授業研究というのはやはり授業研究と教師の職能発達（Professional Development）との関係を研究してもらいたい。授業での教師の学びはどのような特徴があるのか。また、カリキュラム研究で言いますと、教員養成カリキュラムは、今のままでいいのかわかる。実践的指導力を育てろ、育てろと言っているけれど、本当に育つか。理論と実践は、本当につながっているのか。教員が現職になったときの基盤となっているのかわかる。そういうことを研究するのがカリキュラムからの教師教育研究でしょう。

教員経営になりますと、校内研修というものはどうなのか。それから、教師の学習・成長を促す学校経営・組織はどうなっているのか。特に言われているのは、校長のリーダーシップです。専門的学習共同体において最も重要なのは、校長のリーダーシップです。われわれが授業研究をすると、どうしても経営の視点が薄くなってしまいます。これからは教育方法学とか教育工学の研究者と教育経営学の研究者が一緒にやるとか。アメリカでは、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティはむしろ経営から入ってきています。それから、5 番目の教育行政学や、教育制度学の問題としては、教員採用、研修の制度がどうなるのか。教職大学院は本来的にどういうふうに機能できるのか。それから教員免許更新はどうなるのか。いろんなことがあると思いますが、これも教育行政学や教育制度学の研究課題です。こういうことが全部、この真ん中の教師の成長と学習につながっていくわけです。

ところで、授業研究（パワーポイント資料参照）では、例えば PDCA の流れがあります。これが日本の授業研究のやり方です。目標を明確にして教材研究して授業案を作り、それをわれわれは授業を観察してデータを取ります。そのデータは、観察データだったり、子どもからのデータであったりします。もちろんビデオも撮ります。データを整理したうえで授業検討会をやります。そして、授業改善案を作ります。最後に一連の授業研究を報告します。こういうかたちでまた流れていきます。そうすると、スライドの左側のように教師の学習成長につながるだろうと思います。個人レベルと集団組織レベルとをどこまで組み合わせたらいいのかということはあると思いますが。個人レベルでは、信念、意欲、知識、技術です。集団組織レベルには、同僚間の共通のビジョン、共有化された目標、そして専門的学習共同体です。このように、授業研究（A）、教師の学習・成長（B）、授業の質の向上（C）、生徒の学習と学力（D）という研究枠組みになります。

最後にちょっとだけ、「専門的な学習共同体」にふれておきたいと思います。これについては、シャリー・フォードというアメリカの研究者が精力的に言っているわけです。目的を持った学習共同体ということです。この目的というのは、生徒の高いスタンダードの学力や学習です。そのためにどうやって授業の質（すなわち、教師の効果性）を改善できるのか。このために教員同士がどうやって共に学びあう手だて（方法）を作れるか。教員たちが学ぶための組織化はどうやったらできるのか。私は特にここで注目したいのは、「校長のリーダーシップ」と「データ（エビデンス）」でのサポートです。データでサポートするというのは、小・中学校だったら、全国学習状況調査とか、県とか市町村での学習実態調査です。このように、いろいろな実態調査をしていますので、そういうデータを示しながら、本当に自分たちの学校の子どもたちは、高い水準の学習や学力を達成しているのか。データで確認しながら、自分たちの「専門的な学習共同体」はうまく成立しているのだろうかを検討する。その手腕はやはり校長や教頭といった学校管理職に委ねられているのです。

ちょうど時間となりましたけれども、私が言いたかったことは、自分の経験を踏まえな

がら、今の学校教育を変えなくてはいけない点は、高校の授業です。もう一つは、これから教職大学院を作ることが急になってしまった以上、そこで本当に現場の教員と一緒にやっていける研究者を育てるということです。東京学芸大学や兵庫教育大学だけに任せきりにしないで、旧帝大こそ養成するべきだというのが私の考えです。以上で私の話にさせていただきます。終わります。

（司会）どうもありがとうございました。学校現場のことから、それから教員養成、そして研究大学の役割など、幅広く話いただきました。せっかくの機会ですので、一つ二つ質問があれば、お答えしていただこうと思っていますが、皆様いかがでしょうか。

（フロア）2回ほど校長のリーダーシップについて述べられましたが、もう少し強調点を、もう少し詳しく教えていただけますか。

（吉崎）はい。私は今、つくづく校長のリーダーシップが大事だなということを感じています。子どもの問題ではなくて教員の問題においても校長のリーダーシップは解決のための鍵です。校内でちゃんと研修をやってくれと言っても、それがきちっとできない場合がある。この「専門的な学習共同体」の議論の中で出てきたことは、日本の教師や校長とは少し違うなという感じもします。アメリカの校長には絶大なる権限があるようです。これはちょっと日本と事情が違う。ただし、校内研修（授業研究）のための時間を確保することは、日本だったら結構できるのではないかという気もします。しかし、アメリカの場合は教員との契約がありまして、研修時間を確保することはすごく大変らしいのです。つまり、勤務時間外に校内研修を行うのはすごく難しい。日本の学校現場は大変忙しいので、お互いが学ぶ機会をどこでいつ確保するかについてはやはり校長のリーダーシップが大きいのではないかと考えているのです。例えば会議を減らすとか、いろんな時間のやり繰りができる組織にして、教員がお互いの授業を見て学ぶとか、何か学べる機会を作る必要があります。このことは今まで習慣的にやってきていますが、校内研修が成功しているところは、校長の英断が影響しているのではないのでしょうか。

（司会）よろしいでしょうか。それでは時間が少し過ぎておりますので、これで吉崎先生の講演を終わりたいと思います。どうもありがとうございました。

会場 （拍手）