

兵庫教育大学における「学び続ける教師」の育成を目指した 新しい教員養成スタンダードの開発

Development of Curriculum Standards of Teacher Training Program for Promoting Continuing Professional Development at Hyogo University of Teacher Education

森山 潤* 山中 一英** 別物 淳二*** 永田 智子*
MORIYAMA Jun YAMANAKA Kazuhide BESSO Junji NAGATA Tomoko

岡村 章司**** 川上 泰彦***** 掛川 淳一*****
OKAMURA Shouji KAWAKAMI Yasuhiko KAKEGAWA junichi

守山 勝***** 松田 充***** 石野 秀明*****
MORIYAMA Masaru MATSUDA Mitsuru ISHINO Hideaki

清水 優菜***** 吉水 裕也***** 須田 康之*****
SIMIZU Yuno YOSHIMIZU Hiroya SUDA Yasuyuki

兵庫教育大学では、2022年度に文部科学省から教員養成フラッグシップ大学に指定されたことを受け、昨今の教員養成を巡る現状と課題、「学び続ける教師」の理論的背景を整理するとともに、2011年度から運用してきた教員養成スタンダード（以下、現行スタンダード）の成果と課題を踏まえ、新しい教員養成スタンダード（以下、新スタンダード）の開発に取り組んだ。現行スタンダードは、当時の教員養成を巡る議論の中で、教師としての資質能力の質保証の観点で構築されていた。これに対し、新スタンダードでは、「学び続ける教師」として継続的に自らの専門性を高め続けていく資質能力の育成（CPD: Continuing Professional Development）に着目した。結果として、「教員養成と教職との連続性の中で、教職に必要な資質能力の構造を枠組みとした学修」によって形成される省察的実践の「起点」として「教職基盤」の概念を提唱するとともに、「教職基盤」に係る学びを「教師として学び続ける力」の育成軸上に写像し、学生が「学修コミュニティ」との多様な関わりの中で、①「自己の傾向性を知り、認識を問い直す」学び、②「関わりを通して認識や経験の幅を広げる」学び、③「経験からの学び方を学ぶ」学びという省察的な学びのサイクルを螺旋的に展開しながら、自己の成長ポテンシャル（GP）を高めていく教員養成の姿を構造化した。

キーワード：兵庫教育大学、教職課程、教員養成スタンダード、CPD、教員養成フラッグシップ大学

Key words: Hyogo University of Teacher Education, Teacher Education Program, Curriculum Standards, CPD, Teacher-training-flagship-university

-
- *兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻生活・健康・情報系教育コース 教授 令和5年10月23日受理
 - **兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 教授
 - ***兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 教授
 - ****兵庫教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 教授
 - *****兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻学校経営コース 教授
 - *****兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻生活・健康・情報系教育コース 准教授
 - *****兵庫県立出石高等学校（前教員養成・研修高度化センター 准教授）
 - *****兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 講師
 - *****兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻幼儿教育・発達支援コース 教授
 - *****国士館大学（前兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センター 助教）
 - *****兵庫教育大学 理事・副学長

1. はじめに

本稿では、兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センターが、2022～2023年度に取り組んだ新しい教員養成スタンダード（以下、新スタンダード）の開発について報告する。

予測不能な時代ともいわれる昨今、急速な教育改革が展開されている。これに伴い、学校現場では教師に求められる資質能力にも大きな変革が求められている。そのような中、文部科学省では、中央教育審議会が新しい教育改革の方向性を示した答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』を取りまとめた（中央教育審議会 2021）。また、中央教育審議会の『『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会』は「教師に求められる資質能力の再整理」（以下、「資質能力の再整理」）を公表した（中央教育審議会 2022）。さらに、文部科学省は、全国の教員養成大学・学部から教員養成フラッグシップ大学を指定し、次世代型の教員養成の在り方の検討を開始している（文部科学省 2022）。

兵庫教育大学は、全国4大学の教員養成フラッグシップ大学の一つに指定され、「資質能力の再整理」の考え方に基づいた教職課程の改革に乗り出した。具体的には、「自律した学習者を育てる教師の養成プログラム」（Teacher Education Program for the Transformation: TEX）の計画を策定し、その構築に向けた取り組みを進めている（兵庫教育大学 2022）。また、TEXを推進する組織として、2022年4月1日に、先端教職課程カリキュラム開発センター（C-TEX）を設置している（兵庫教育大学 2022）。

TEXの構築を図るためには、その羅針盤として、育成を図る教師の資質能力の明確化と、それを実現するために必要な教職課程の要件を整備する必要がある。兵庫教育大学ではこれまでも、2011年度から教員養成スタンダード（以下、現行スタンダード）を策定し、全学的な運用を展開してきた。しかし、開発から10年以上を経過した今、現行スタンダードをTEX構築の羅針盤とするのは難しい。

そこで、C-TEXは、センター内に教員養成スタンダード開発チームを設置し、TEXの骨格となる教員養成スタンダードの改訂に取り組んだ。本稿は、教員養成スタンダード開発チームにおける新スタンダードの開発経緯と基本的な考え方について整理するものである。具体的には、昨今の教員養成を巡る現状と課題並びに、現行スタンダード運用の成果と課題を整理した後、変化の激しい時代に対応しうる「新しい教師の学び」に関わるCPDの理論を踏まえた上で、開発した新スタンダードの趣旨について述べる。

2. 昨今の教員養成を巡る現状と課題

まず、昨今の教員養成を巡る現状と課題を整理する。『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』（中央教育審議会 2021）は、昨今の教員養成のあり方に大きな影響を与えている。教員養成を含む教師教育のあり方は、少なくとも2000年以降、わが国の教育改革の焦点となっている。この2000年以降の教員養成改革の方向性を明確にしたのは、2006年7月の中央教育審議会答申（以下：答申）『今後の教員養成・免許制度の在り方について』（中央教育審議会 2006）である。同答申は、それ以前から議論されていた、いじめや学級崩壊、さらには学力低下といった様々な教育問題を教員の資質能力の向上によって克服していくという方針を引き継ぎながら、それらの課題に応じた教員養成のあり方を提言している（八田 2012）。すなわち、大学の教職課程を、教員として最低限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへと改革するとともに、教員免許状を、教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものへと位置づけを改めていくというものである。その中で具体的な方策として示されたのが「教職実践演習の設置」、「教員免許状更新制の導入」などである。「教職実践演習」では、大学における教職課程を通して学生が身に付けてきた能力を有機的に統合するとともに、教職課程を学修してきた学生が、大学の設定する教師像や到達目標に照らして十分な資質能力を有するかを確認すること、つまり教員養成における質保証が求められた。このことを受け、教職課程を有する大学では、教職課程を通してどのような教師を育てるのかを明確にする「教員養成スタンダード」の設定が相次いで行われた。そして「教員免許状更新制の導入」は、元々は「不適格教員の排除」という文脈において言及されていたが、ここでは、教員免許状の有効期限を10年間と定め、時代に応じて求められる資質能力を育成する機会として位置づけられた。

続く2012年2月の答申「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」（中央教育審議会 2012）では、先の答申で打ち出された方向性が「教員養成の高度化」と「学び続ける教師像」として表現されている。前者に関わっては、教員養成段階において、教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成するとして、教員養成の高度化に向けて実践的指導力を育成していく方針が打ち出された。そして、後者については、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、教員が探求力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠であることが述べられた。この教員養成の高度化と、そこにおける学び続ける教師の育成を実現するため、教

職大学院の拡充による教員養成の修士レベル化や大学と教育委員会が連携し、現職研修を充実していくことが提言されたのである。

さらに2015年12月の答申「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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(中央教育審議会2015)では、先の答申で示された「教員養成の高度化」に対応して、教育実習の他にも学校インターンシップを実施することで、実践的な経験を得る機会を確保していくこと、「教職に関する科目」と「教科に関する科目」といった教職課程の科目の枠組みを改変し、大きくくりすることで、教職課程を柔軟にすることが提案された。これらの提案は、2017年に行われた「教育職員免許法施行規則」の改訂の中で反映されており、「学校体験活動」の導入や「大学が独自に設定する科目」を開設することが可能になった。さらに同答申では、関係法令及び後述の教職課程の編成に当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)の整備のための検討を進める必要があることが指摘されており、同じく「教育職員免許法施行規則」の改訂に合わせて、「教職課程コアカリキュラム」が策定されることになった。また「学び続ける教員像」に関しては、現職教師の各キャリアステージに求められる資質能力を「教員育成指標」として作成することが要求された。この教員育成指標は、2016年の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」を根拠として、教員採用を行う各自治体によって作成された。

以上のように、2000年以降から続く教員養成の改革は、教師の資質能力の向上を目的に、教員養成スタンダード、教員免許状の更新制、教職課程コアカリキュラム、教員育成指標といった様々な基準の策定とその運用の中で、「教員養成の高度化」と「学び続ける教師像」を具体化してきている。そして、この一連の改革は、2015年の答申とその実現によって、養成・採用・研修を通した一つの形として整備されたとみることができる。そのうえで、現在の教員養成改革の方向性は、これまで見てきた「教員養成の高度化」と「学び続ける教師像」を前景としながら、それらの内実として、急速に変化する社会に対応した新たな専門性の開発を教員養成に要求するようになってきている。

2021年(1月公表、4月更新)の答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」(中央教育審議会2021)を受けた、2022年12月の答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」(中央教育審議会2022)では、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」という学びのあ

りようを実現するための改革の方向性が示されている。特に教員養成に関わって重要であるのは、「新たな教師の学びの姿」として、子供の学びのありようの転換に応じて、教師自身の学びのありようの転換が要求されていること、そして「多様な専門性を有する質の高い教職員集団」を育てていくために、ICTや情報・教育データの利活用、日本語指導能力、福祉的な専門性などの新たな能力が要求されていることにある。つまり、教科指導、生徒指導、学級経営等といった従来から想定された実践的指導力だけでなく、変化する社会のニーズに即応する新たな資質能力が、実践的に要求されるようになったのである。

新たな教師の学びの姿や新たに求められている多様な専門性を有する質の高い教師の養成に貢献するため、大学においてその具体的な内容を開発していくことは、昨今の教員養成の課題である。それとともに、これまで展開されてきた「教員養成の高度化」と「学び続ける教師像」を様々なスタンダードによってマネジメントしていくというやり方の中に、様々な教育的なニーズに即応する教師の養成をいかに組み込んでいくのか。すなわち、多様な専門性を有する教師の養成と一定の基準性を要求するスタンダードの設定という難問をいかに解きほぐし、両者を結び付けていくかが、昨今の教員養成をめぐる課題となっている。

3. 兵庫教育大学における教員養成スタンダード運用の成果と課題

3.1 教員養成スタンダードの導入

このような教員養成の改革の中で、兵庫教育大学では、2011年度入学生から現行スタンダードの運用してきた。これは、前述した2006年7月11日の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の方針を受け、教員養成の質保証にと取り組もうとするものであった(別惣・渡邊2012, pp.10-15)。現行スタンダードは、兵庫教育大学の学部が当時、初等教育教員養成課程であり、幼稚園、小・中・高等学校等の教員免許状取得が可能であることから、それに対応させて学士課程において養成すべき教員の最小限必要な資質能力を明確にした。開発にあたっては全国規模による質問紙調査を二段階で実施し、科学的な検証を根拠としながら教員養成スタンダードを策定した。最終的には、「学び続ける教師」「教師としての基本的素養」「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」「教科等の指導」「連携・協働」の5領域50項目からなる現行スタンダード(小学校版)を策定した(別惣・渡邊2012, pp.53-55)。また、同様の手続きを経て、小学校版の資質能力と共通化を図りながら5領域49項目の現行スタンダード(幼稚園版)を策定した。

3.2 教員養成スタンダードの運用

3.2.1 カリキュラム・マップの作成

教員養成スタンダードに示された資質能力を学生に身に付けさせ、実質的に教員養成の質保証につなげていくためには、学生が身に付けるべき資質能力と教員養成カリキュラムが結びついている必要がある。そこで、教員養成スタンダードの実質化に向けてカリキュラムとの結びつきを可視化するために「カリキュラム・マップ」を作成した。これは、学生にとっては履修する授業科目と教員養成スタンダードとの対応関係を知るための手がかりであり、大学教員にとっては教員養成スタンダードとの関係を意識して担当する授業科目の目的と内容を考える際の視点となる（別惣 2013, p.46）。

3.2.2 「自己評価のための具体例」の提示

学生が教員養成スタンダードを手がかりにして自己評価するためには、学生が教員養成スタンダードの内容を理解できるように、具体的な行動例を示す必要があった。そこで、現行スタンダード1項目につき「自己評価のための具体例」を2項目ずつ策定した。しかし、そうした例示が項目の解釈を過度に固定化することにならないように、学生自身による具体例の提示も推奨することにした（別惣 2013, pp.46-47）。

3.2.3 e-ポートフォリオ・システムの活用

現行スタンダードに示された資質能力について評価及び確認するためにe-ポートフォリオ・システムを構築した。e-ポートフォリオ・システムでは、年度ごとの目標の設定、教員養成スタンダードに示された資質能力に関する学びや活動の記録、現行スタンダードに基づく自己評価等を学生が直接入力できるようにした。また、e-ポートフォリオ・システムは学生を管理・指導するために資料を蓄積するだけでなく、学生が主体的に学ぶこと、すなわち現行スタンダードの中核である「学び続ける教師」を育成するためのツールとした（別惣 2013, p.47）。

3.3 現行の教員養成スタンダードの課題

現行スタンダードは、運用を開始してから既に10年が経過した。その成果を踏まえつつ、時代の変化や社会的ニーズ、学校現場の課題の変化、教育職員免許法の改訂に合わせた内容の見直しが必要である。その際、スタンダードの項目数や資質能力の構造等の検討に加えて、資質能力を「～できる」という到達目標型のスキルリストとして表現してきたことへの見直しが求められる。到達目標型のスキルリストは、教員養成の質保証という現行スタンダード策定の趣旨に基づいたものであった。しかし、その到達点を明確に定義できない「学び続ける教師」の育成には、質保証とは異なる観点からのアプローチの必要性が指摘できる。

3.4 教員養成スタンダード見直しの視点

本来、教員養成スタンダードの概念は、教職課程が具備すべき学生に提供する学修の事項と機会の標準であり、学生が身に付けるべきスキルリストではない。特に、最も重要な「学び続ける教師」の力を画一的なスキルリストとして取り扱ってしまうと、その内面的な成長が表現されず、自己評価が形骸化する危険性がある。新スタンダードの策定にあたっては、教員養成スタンダードを脱スキルリスト化するとともに、質保証という役割を踏まえつつも、その基本的な考え方を、省察的実践論に転換することを試みることにした。その際、新スタンダード開発の中核的な概念として、「継続的に自らの専門性を高め続けていく資質能力」（CPD: Continuing Professional Development）に着目することとした。

4. 「学び続ける教師」の育成に係る理論的背景

4.1 教員養成スタンダードとCPDの概念

4.1.1 CPDとは何か

CPDは、専門職業人としての継続的な能力開発を指し示す概念である。教師教育に限らず人材育成の分野で広く流通する概念の一つである。教職に就いて数年の間に、関連する技能等の大部分が獲得されるとの指摘（e.g., McKinsey, 2007）もあることから、養成段階でこの概念を射程しておくことの意義は大きい。また近年、教師の自律性に信託したCPL（Continuing Professional Learning）の概念が現れている（百合田, 2022）。CPDとCPLの概念的な関係性やCPDからCPLへのシフトの影響等が今後の論点になりえるが、CPLに関する議論が現在進行中であることを踏まえ、現時点でより一般的なCPDの概念を取り上げることとした。なお、CPDの定義から、それが「学び続ける教師」と概念的に分かち難く結びついていることはいうまでもない。

4.1.2 なぜスタンダードにCPDを組み込むのか

現行スタンダードは、学生が卒業時点で身に付けるべき教師としての資質能力を示した点で有用なものだったが、教職生活全体を見通した中で資質能力を捉えようとする、十分なものとはいえなかった。人の成長や発達のプロセスにとって基軸となる「持続する時間」という意味合いが捨象されていたからである。そこで新スタンダードでは、CPDの概念を明示的に導入することによって、学生が現在から未来へと続く時間を視野に入れて、自らの成長や発達のプロセスを描くことをねらうこととした。

4.2 教師の専門性と学び続ける教師の育成

4.2.1 なぜ教師は学び続けなければならないのか

一般に、職業人は学び続けなければならないことは言うまでもない。したがって、なぜ教師は学び続けなければならないのかという問いは、問いとして成立しない

思われるかもしれない。しかし、ここで書き留めておくべきは、教師の専門性から駆動される、教師が学び続けなければならない理由である。そして、それを下敷きに問われるべきは、教師はどのように学ぶことが求められているかである。

建設的な議論のために、まずは教師の専門性について整理しておく。教師の日々の実践は、「暗黙知」に支えられている。Polanyi (1966 高橋訳 2003) によって概念化された暗黙知は、しばしば自転車に乗ることに例えて説明される (e.g., 千々布, 2005)。自転車に乗ることのできる人は、自転車の乗り方を知っているはずである。ところが、どうやって乗っているのかと尋ねられても答えることができない。せいぜい、バランスをとってくらいのことしかいえない。バランスをとること以上のことをしているのは確かなのに、自分の行為を表現する言葉をもちえないのである。つまり、私たちは言葉にできること以上のことを知っていて、それが暗黙知である。暗黙知は、身体に埋め込まれた知であり、状況の中で自動的に作動する知なのである (e.g., 山中 2021a)。

Schön (1983 柳沢・三輪監訳 2007) の省察的实践論も、暗黙知を基礎に組み立てられている。省察的实践論を構成する「行為の中の省察 (reflection-in-action)」過程の基盤に位置するのが、「行為の中の知 (knowing-in-action)」の概念である。これが、実際の行為の中で自動的に暗黙的に作動する場面固有の動的なものとして措定されているのである。また山中 (2014) は、教師の専門性を静態的で脱文脈的な側面と動態的で文脈依存的な側面の二つから捉えた上で、教師の専門性の中心を動態に据えている。動態的で文脈依存的な専門性の土台となっているのが暗黙知であると推考される。このような暗黙知の形成が、円滑な授業実践を可能にしていると考えられるのである。

しかし、ここには陥穽が潜む。いったん自転車に乗れるようになると人は、自分の自転車の乗り方はこれなのかとか、もっとうまい乗り方があるのではないのかとか、あまり考えなくなる。教師の場合も基本的に同様である。経験を積み重ねて首尾よく実践できるようになると (もちろん、これ自体は好ましいことである)、自信もついて、自らの授業や学級経営を根本から問い直すことが難しくなる。もっと望ましい実践ができたかもしれないのに、問い直さなくなることで、その可能性を自ら減ってしまうのである (e.g., 山中 2021a)。

Schön (1983 柳沢・三輪監訳 2007) は、こうした現象を「過剰学習 (overlearning)」という概念を用いて解き明かす。原理的に、一つとして同じ状況は存在しない。そうであるにもかかわらず、教師はその都度その局面において行為することができる。ここにどのような心的過程が機能しているのか。簡単にいうと、なじみのない状

況もなじみのある状況とみなすことで、過去の経験に基づいて獲得した行為のレパトリーを過去とは別の状況に適用しているというのである。ところが、これを続けていると、かつてどこかで経験したことのある状況ばかりが多くなり、そこでの行為も反復されることになる。結果として、過剰学習と呼ばれる状態を引き起こすという。このような状態に陥った教師は、決まり切った応答しなくなり、状況の細部への注意が疎かになる。いわばルーチン化しすぎた実践は、個々人や状況のもつ個別具体性を看過しうる点において、望ましい問題解決をもたらさない (三品 2011)。

このように教師の専門性は、暗黙知や過剰学習等のキーワードに特徴づけられることになる。こうした専門性が教師に学び続けることを要請するのである。

4.2.2 学び続ける教師の育成にとって必要なことは何か

暗黙知に支えられた職業の人材育成は容易ではない。教師の専門性を二つに分けて了解した山中 (2014) の枠組みを使って解説を試みたい。

静態的な専門性の育成は、比較的容易である。知識は、言葉によって伝達することが可能だからである。カリキュラムとして体系化し、教科書を使って講義することができる。ところが、動態的な専門性だとそうはいかない。暗黙知は言葉で伝達することができないからである。講義を受講しただけで、自転車に乗れるようにはならない (e.g., 千々布 2005)。

こうした事態に対応すべく取り入れられたのが、「省察」の概念である^{補註}。型にはまった暗黙知を振り返り、状況に対して、より敏感で創造的な実践を遂行するためのものとして省察は位置づけられている (三品 2011)。動態のままでは、思考することも、それをもとに他者と議論することも、ままならない。そこで、行為という動態も言葉にした瞬間に静態へと転換される (e.g., Schön 1987 柳沢・村田監訳 2017; 山中 2014) という特質が利用されることになる。そうすることで、自らの行動を思考の対象にするとともに、それをもとに他者と議論を重ねることができるようになるのである (宮田他 2023; 山中 2018)。

前記したように、私たちが日々一連の活動を特に意識したり考えたりすることなくスムーズにできるのは、暗黙知や「行為の中の知」の働きによるところが大きい。ところが、ときにそうした知がいつものように機能しなかったり、予期せぬ結果をもたらしたりする場合がある。それは、人に驚きをもたらす。これに対して人は、次の二つのどちらかで応える。一つは、その驚きを無視すること、もう一つは、その驚きについて省察することである (Schön 1987 柳沢・村田監訳 2017)。ただここでその契機となっているのは、どちらかといえばネガティブな出来事や事案が経験された場合である。

Schön (1987 柳沢・村田監訳 2017) は、省察が生じる別の契機について論及している。「いつもの行為がいつもの結果をもたらしているのだが、なんらかの理由でそれを新しい別の視点から見直し始めることによって、そこに何か思いがけないものを発見する、といったこともありうる」(Schön 1987 柳沢・村田監訳 2017, p.40)。この契機は上記のそれとは異なり、「いつもの行為がいつもの結果をもたらしている」ことから、必ずしもネガティブな出来事を含意していない。ネガティブな経験でなくとも、「新しい別の視点から見直し始めることによって」、別の意味での驚きをもたらされ、省察の契機となりうるのである。

5. 新しい教員養成スタンダードの構想

5.1 新たな概念としての「教職基盤」

CPD の考え方に基づけば、教員養成はそれ単体で成立するものではなく、教員養成から教職への連続性を、その前提として捉える必要がある。言い換えれば、教員養成とは学生に、その後が続く教職への基盤を形成するために必要な学修経験を提供するシステムであり、教員養成で形成された基盤を「起点」として省察的实践へと向かわしめるものでなければならない。

新スタンダードでは、このような「教員養成と教職との連続性の中で、教職に必要な資質能力の構造を枠組みとした学修」によって形成される省察的实践の「起点」を、「教職基盤」と呼ぶこととした。「教職基盤」は、学生の教職に向けた「起点」とすると同時に、教職において教師が自ら問いを持ち、実践し、省察する際に、自らの学びを自己組織化していく「核」でもある。あるいは、「教職基盤」は、省察的实践において「省察が生じる契機」としての「新しい別の視点」にも相当する。

したがって、「教職基盤」は、教師の担うあらゆる教育活動に必要な職能を、その構造として有する必要がある。とすれば、CPD は、教師が学校教育における様々な教育的事象を、「教職基盤」との関わりで捉え、多様な他者と関わりながら、省察的实践を展開し、自らを高め続ける姿として捉えることができる。

ここで望まれるのは、CPD を見据え、「教職基盤」を起点に省察を積み重ねられる場や課題を、教職課程における授業等の中でデザインしていくことである。そして、学生が自らの学びを自己組織化した「教職基盤」を働かせつつ、「問いを持ち課題を設定する力」、「探究し実践する力」、「省察し改善する力」を発揮できるような状態たらしめることを、卒業という出口を通過する際の姿として想定することができる。

5.2 省察的な学びのサイクル

一方、教師を目指して大学に入学してくる学生は、教職に必要な資質能力という観点では、決してゼロ・ス

タートではない。それまでの学習者としての経験、他者との関わり経験、多様な生活経験などを通して、教職につながる「潜在的な資質能力」(Growth Potential: GP) を形成している。教員養成は、学生を持つ教師としての GP を、教職に必要な資質能力の構造(=「教職基盤」)を枠組みとしながら伸長させ、個性化させる役割を持つと考えられる。したがって、教員養成の卒業段階で学生が自己評価すべきことは、教員養成でどのようなスキルをどの程度、身に付けているかという技術的熟達ではなく、自己の GP が教職という方向性に対してどの程度、伸長し、個性化しえたか、CPD に向けて自己の課題を把握し、学び方や学びに向かう力をどのように内面化し、発揮できる準備が整ったかという観点でなされるべきである。

このように教員養成では、入学段階の学生の GP が、卒業後の CPD へとそれぞれの文脈で適切に繋がるように、学修事項だけでなく、学修機会、学修コミュニティを含めた教育課程を編成することが求められる。その上で、具体的な講義、演習、実験・実習・実技等の授業科目、教育実習等の臨床的な実地教育等を往還しながら、「教職基盤」を起点とした省察的な学びを螺旋的に生起させることが重要と考えられる。こうした省察的な学びのサイクルとして次の三つの姿を想定することにした。

5.2.1 「自己の傾向性を知り、認識を問い直す」学び

学生の GP を CPD へと接続するためには、教育に関する概念の獲得に伴って自己理解を深める学びが重要である。授業等で得た知識を単に記憶するに留めず、それを働かせて、自分のものの見方や捉え方にどのような傾向性があるのか、あるいは誤解やバイアスがないのかなど、自らの認識を問い直すきっかけを得ることが大切である。自己の傾向性や認識の特性を理解することにより、自分のよさや課題に気づき、自分にはさらにどのような学び必要なのかを考えるきっかけを得ることが期待できる。

5.2.2 「関わりを通して認識や経験の幅を広げる」学び

自己理解を内面に向けた認識の深まりとすれば、対をなすのが外界との関わりによる学びである。多様な他者や物事との相互作用によって、自分が持っている認識や経験の範囲を拡大する学びが可能となる。それによって、新たな見方や捉え方を獲得し、自分の視野を広げ、経験知を蓄積していくことが期待できる。ここには、認識や経験の幅を広げようとする何等かの「挑戦」と、その環境としての「学修コミュニティ」の存在が含意される。

5.2.3 「経験からの学び方を学ぶ」学び

自己理解と外界との相互作用との往還は、そこでの認識の問い直しや経験の拡大によってもたらされる「契機」によって、自らの経験を省察し、次なる実践に活か

すというプロセスをもたらす。省察によって教訓を得ることで、新たな状況においてもより良い結果が得られるように実践を改善する学びが生起する。ここで重要なことは、このような学びを繰り返し経験することと、学びの経験自体を省察し概念化することによって、「経験から学ぶ」ことを「経験からの学び方を学ぶ」ことへと昇華させることである。ここでの「学び方」は、単なるハウツーを指すものではなく、既存の枠組みや前提、メンタルモデルをリフレーミングし、問題解決のプロセスをダブル・ループ化すること自体を学ぶ点に意義がある。

6. 新しい教員養成スタンダードの開発

6.1 新しい教員養成スタンダードの骨格

以上の議論を整理し、新スタンダードとして構成するために、図1に示す骨格を構想した。図は下から上へと教員養成における学びと教職への連続性を表現している。すなわち、新スタンダードでは、教職課程の構成要素を「学修事項」(何を学ぶか)、「学びのコミュニティ」(誰と学ぶか)、「学修機会」(どのように学ぶか)の3点から捉え、「学修事項」は「教職基盤」によって定義するとともに、「学びのコミュニティ」には学生、大学や学校現場の教師コミュニティ、地域・社会などを想定した。また、「学修機会」は、講義・演習科目、探究科目、実地教育などの授業科目として捉えた。そして、学生のGPを教職でのCPDへと繋げるため、教職課程では、「自己の傾向性を知り、認識を問い直す」学び、「関わりを通して認識や経験の幅を広げる」学び、「経験からの学び方を学ぶ」学びを螺旋的に展開することで、「問いを持ち課題を設定する力」、「探究し実践する力」、「省察し改善する力」の伸長、個性化を図るものとした。

6.2 「教職基盤」の概念化

図1に示す骨格のうち、学修事項を具体化するために、「教職基盤」として取り上げるべき重要な資質能力を文部科学省の「資質能力の再整理」の記述内容をベースに概念化した。「資質能力の再整理」では主に、教職に必要な素養に関するもの、学習指導等に関するもの、生徒指導等に関するもの、特別な配慮や支援を必要とする子供への対応に関するもの、ICTや情報・教育データの利活用等に関するものに大別して、小・中・高等学校の教師に求められる資質能力を示している。例えば、ICTや情報・教育データの利活用等に関するものでは、「学校におけるICTの活用の意義を理解し、授業や校務等にICTを効果的に活用するとともに、児童生徒等の情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための授業実践等を行うことができる」といった資質能力が掲げられている。「教職基盤」として、これを「教育の情報化」と概念化した。あるいは、教職に必要な素養等に関するものでは、「学校組織マネジメントの意義を理解した上で、

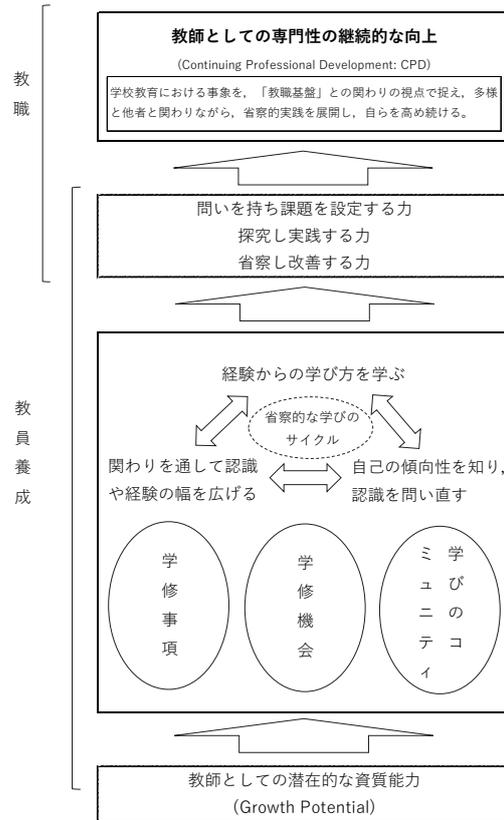


図1 新しい教員養成スタンダードの骨格

限られた時間や資源を有効的に用いつつ、学校運営の持続的な改善を支えられるよう、校務に積極的に参加し、組織の中で自らの役割を果たそうとしている」といった資質能力が掲げられている。「教職基盤」としては、これを「学校組織マネジメントへの参画力」と概念化した。このようにして「資質能力の再整理」からは、計21の概念を抽出した。ここに、兵庫教育大学が教員養成フラッグシップ大学の計画でテーマとして掲げている「学び続ける教師」、「連携・協働」、「STEAM教育」、「学習者中心の授業づくり」などの要素を含めた上で、全体を再編・統合したところ、表1に示す計19の「教職基盤」(小・中・高等学校版)に整理することができた。

これらの「教職基盤」は、表1に示す通り、「教師としての基本的素養」、「多様な関わり方を構築し活かす力」、「子供を理解する力」、「特別な配慮や支援を必要とする子供に対応する力」、「教科等の学習指導を展開する力」、「ICTや情報・教育データを利活用する力」、「学級経営・生徒指導を展開する力」といった教師の資質能力としてまとめることができる。これら7つのまとまりを、「教職基盤領域」と呼ぶことにする。なお、現行の教員養成スタンダードとの整合性を確認したところ、新たに定義した「教職基盤」では現行の50のスタンダードの全てがカバーされていた。また、「学習者中心の学習観・授業観」、「STEAM教育」、「教育データの利活用」など、

表1 「教職基盤」の概念整理 (小・中・高等学校版)

「教職基盤」	「教職基盤」の概念	キーワード
A.教師としての基本的素養		
01-豊かな人間性、教養、人権意識	豊かな人間性や社会性、広く豊かな教養、子供に対する人権の尊重をもって子どもに教育したり、かわったりする力	豊かな人間性や社会性 豊かな教養 人権の尊重
02-教職の意義と関係法規、学習指導要領、教育改革の動向等	教育者としての使命感、子供に対する教育的愛情や責任感を基盤に教育理念及び教育の歴史と思想、教職の意義及び教員の職務内容と役割、教育の社会的・制度的・経営的事項、教育方法・内容、学習指導要領について理解し、教育改革に対応する力	教職に対する使命感 子供に対する教育的愛情や責任感 教育理念及び教育の歴史と思想 教職の意義及び教員の職務内容と役割 教育の社会的・制度的・経営的事項 教育方法・内容 学習指導要領
03-学校の組織マネジメントと働き方	学校の組織的な教育活動について理解し、学校組織における自己の役割を分析・理解し、主体的・積極的に諸活動に参画する力、及び学校内外の各種資源について理解し、その効率的な活用を通じて学校教育活動の持続的な改善を行う力	学校(園)組織に関する理解 教員の仕事に関する理解 学校(園)内外での協働的な問題解決
B.多様な関わりを構築し活かす力		
04-連携・協働、コミュニケーション、ファシリテーション	子供との対話、教員間および関係者との協働を促進するコミュニケーション力	協働 ファシリテーション コンサルテーション プレゼンテーション
C.子供を理解する力		
05-子供の発達、学習の理解	各発達段階における心身の発達の過程ならびにその特徴を理解し、子供の学習を支える教育活動を発達をふまえて展開していくに必要な力	幼児期から青年期までの心理と発達の特徴 発達障害
D.特別な配慮や支援を必要とする子供に対応する力		
06-ダイバーシティとインクルージョンの教育	子供の多様性を認める素養をもとにした、インクルーシブ教育を展開する力	ダイバーシティ ソーシャル・インクルージョン インクルーシブ教育 アンコンシャス・バイアス 合理的配慮 QOLの向上
E.教科・領域等の学習指導を展開する力		
07-学習者中心の学習観・授業観	学習観・授業観の転換とその核心としての学習者観の転換にかかわる考え方を理解し、すべての児童生徒の可能性を引き出す、新しい学習観・学習者観に基づく学習環境をデザインする力	アクティブ・ラーニング ファシリテーターとして果たすべき教師の役割 転換された学習・学習者観に依拠した新しい評価のかたち
08-教科等の専門性と教材研究	各教科等についての専門的な知識や技能を身につけ、各教科等に応じた見方・考え方を踏まえて、教材を研究、解釈、開発することを通して、授業を具体的に構想する力	教科の見方・考え方 教材研究 教材開発 授業の構想力
09-授業設計・実践・評価・改善	学習者中心の授業実践を行うための具体的な手立てについて理解したうえで、それを用いて授業を設計・実施する力。また実施された授業実践を学習者中心という観点から分析・評価し、改善する力	授業づくり 学習評価 授業研究 主体的・対話的で深い学び 個別最適な学び、協働的な学び
10-カリキュラムの開発・実施・評価	教育課程編成の基本原則、学校や児童生徒の現状、学習指導要領などを踏まえて、適切な教育課程を開発し、実施する力、児童生徒の学習経験としてのカリキュラムを分析する力、カリキュラム・マネジメントを視点としながら教育課程を評価し、改善する力	学習指導要領 社会に開かれた教育課程 カリキュラム・マネジメント
11-STEAM教育	各教科等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていくための教科等横断・文理融合的なプロジェクト型の学習であるSTEAM教育を展開する力	教科横断・文理融合 PjBl デザイン思考 ファシリテーション 地域や企業との協力・協働
FICTや情報・教育データを活用する力		
12-ICTの利活用	デジタル学習環境を活用した学習指導や学級経営等を展開する力、校務支援システム等を活用した校務の情報化を推進する力	教科等の学習指導におけるICT活用 学級経営等におけるICT活用 校務の情報化
13-情報教育(含プログラミング教育、情報モラル・セキュリティ教育)	児童生徒に学習基盤としての情報活用能力を育成するための情報教育を展開する力	学習基盤としての情報活用能力の育成 ・ICT基本的操作力の育成 ・探究・問題解決における情報活用の実践力の育成 ・情報の科学的理解、プログラミング教育 ・情報モラル・セキュリティ教育、情報社会に参画する態度の育成
14-教育データの活用	エビデンスに基づき教育活動の質を改善するために、教育データを適正に活用する力	教育データの収集、可視化、分析 校務の情報化
G.学級経営、生徒指導等を展開する力		
15-生徒指導・生活指導	児童生徒一人ひとりが主体的に自己実現していく過程を支援するとともに、集団や社会の中でその一員としての自己を成長させていくための教育活動を展開する力	児童生徒理解 自己指導能力 問題対応型生徒指導から開発的・予防的生徒指導へ 学習指導と生徒指導の一体化 学校組織における協働的生徒指導体制 学校と家庭・地域・関係機関との連携
16-学級経営、特別活動	児童生徒理解のもと、児童・生徒との信頼関係を構築すると共に、ひとり一人が安心でき、自己存在感や充実感を感じられる場所や主体的に取り組む共同の活動を設定、実践する力	学級内の人間関係と集団づくり 特別活動の意義、目標及び内容
17-教育相談	児童生徒を取り巻く様々な問題に対して、個々の立場に寄り添い支援・解決できることに加え、ひとり一人にきめ細かい対応するための校内相談体制の構築や専門家を含めた関係機関と連携する力	スクールカウンセリングと心理療法 教育相談と個別支援の方法 学校カウンセリング
18-キャリア教育	児童生徒が社会的・職業的に自立し、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していくために必要な能力や態度を育成する力	自らの生き方と自己実現
19-防災教育、学校安全	安全・安心な教育環境に関する幅広い理解、学校内外での連携関係を活用した組織的な危機管理についての理解に基づき、それを実践する力。	安全・安心な教育環境 地域連携・多機関連携による学校防災

現行スタンダードでは取り上げられていなかった要素も見られた。これにより、新スタンダードは、現行スタンダードの要素を適切に継承しつつ、新たな要素と視点を取り入れたものとなりうる事が確認された。

6.3 「教職基盤」の構造化

整理された「教職基盤」は大別すると、教職において教師が、あらゆる教育活動で常に働かせるものと、場面や状況に応じて働かせるものとに分けられる。例えば、「特別な配慮や支援を必要とする子供に対応する力」は、教科等の学習指導においても学級経営・生徒指導においても常に働かせる必要がある資質能力である。これに対して、「ICTや情報・教育データを利活用する力」は、具体的にICTを活用した授業実践の場面や情報活用能力を育成する情報教育の場面で強く働かせる必要はあるものの、あらゆる教育活動において必要というほどの常時性はない。もちろん、例えば学習指導と生徒指導は教育活動の両輪と表現されるように、それぞれの「教職基盤」は、相互に、かつ複雑に絡み合っている。しかし、教職課程で学生に省察的実践の「起点」として学び取らせる「教職基盤」としては、できるだけシンプルに構造化することが望ましい。そこで、必ずしも教職における資質能力の複雑性を的確に表現しえない可能性を覚悟しつつ、「教職基盤」を「常に働かせる教職基盤」＝「縦軸」、「場面や状況に応じて働かせる教職基盤」＝「横軸」に整理することとした。この構造を図2に示す。

6.4 新しい教員養成スタンダードの構造図

以上に検討した教員養成スタンダードの骨格（図1）、「教職基盤」の概念（表1）並びにその構造（図2）を統合し、新スタンダードの構造図を作成した。作成した構造図を図3に示す。

図3では、図1に示したGPからCPDへの連続的なプロセスを骨格に、「学修事項」として「教職基盤」を位置づけた。「教職基盤」は、図2に基づいて、「縦軸」となる「教職基盤」を上部に、「横軸」となる「教職基盤

盤」を下部に配置した。ただし、授業での学修形態との関連性を表現するため、「縦軸」となる「教職基盤」も文字配置は横向けとし、それが「縦軸」であることを表現するために、差金型の背景を用いて「常に働かせる」ことを理解できるようにした。右側には、各「教職基盤」に対して大学がどのような学びの機会を提供するかについて、講義・演習科目における「概念やスキル、思考・判断・表現力等を獲得する学び」、探究科目における「課題を設定し、探究する学び」、実地教育における「実体験を通して省察的実践に取り組む学び」をマッピングした。ここで、講義・演習科目の全てに◎がつけられているのは、GPに「学びの起点」としての「教職基盤」の形成を保証することを意図したものである。加えて、探究科目の全てに☆がつけられていることは、「教職基盤」が学生の興味・関心に応じて自らの「学びを自己組織化」する「核」となることを意図したものである。その上で、実地教育では、学生が必ず体験することと、状況に応じて体験することとを想定した上で、その実体験を「教職基盤」との関わりの視点から捉えることで「省察の契機」となることを意図したものである。

これらの学修機会での学びを支えるために、最右部には、「学びのコミュニティ」を位置づけ、「多様な学びの場と関わりの機会」が「教職基盤」の学びにおいて重要であることを表現した。

6.5 「教職基盤」（幼稚園版）の策定

上記の手続きを経て作成された「新しい教員養成スタンダードの構造図」について、小・中・高等学校版の「教職基盤」を踏まえつつ、その内容を幼稚園教諭に適用できるように修正し、「教職基盤」（幼稚園版）を作成した。この際、保育所、幼保連携型認定こども園を含む幼児教育施設の職員に求められる要素の独自性を反映させると共に、小学校との連続性に配慮した。「小学校・中学校・高等学校版」との相違は表2のとおりである。

主な相違点は以下の4点である。いずれも学習指導要領等で示される基本的な要素で、幼稚園教育要領等では記載がない場合、対応する概念を検討し充てていくこととした。第一に「教科」と保育内容の「領域」の関連性を踏まえ「E.領域をもとに保育を展開する力」とした。これに関連して、「08-保育内容の専門性と教材研究」「09-保育計画・実践・評価・改善」とした。第二に、児童期以降の「教科を通しての自覚的な学習」と幼児期までの「遊びを通しての学びの芽生え」との連続性を示すため「05-子供の発達と学び」「07-子供中心の発達観・保育観」と表現した。第三に、「生徒指導を展開する力」に対応する資質能力として、生活・学び・精神の3側面から「子供の自立を促す力」を提示し、「G.学級経営・子供の自立を促す力」「15-子供の自立を促す支援と援助」とした。第四に「教育相談」については、子供の発達を踏まえ

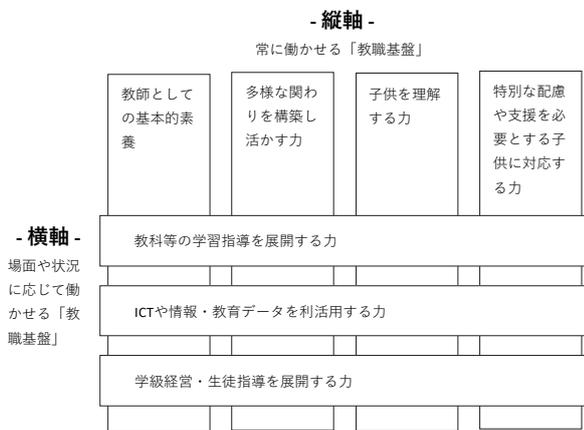


図2 「教職基盤」の構造化

表2 「小学校・中学校・高等学校版」と「幼稚園版」の「教職基盤」の相違

小学校・中学校・高等学校版	幼稚園版
A.教師としての基本的素養	A.教師等としての基本的素養
02-教職の意義と関係法規, 学習指導要領, 教育改革の動向等	02-教職の意義と関係法規, 幼稚園教育要領等, 教育改革の動向等
03-学校の組織マネジメントと働き方	03-幼児教育施設の組織マネジメントと働き方
C.子供を理解する力	C.子供を理解する力
05-子供の発達と学習	05-子供の発達と学び
E.教科・領域等の学習指導を展開する力	E.領域をもとに保育を展開する力
07-学習者中心の学習観・授業観	07-子供中心の発達観・保育観
08-教科等の専門性と教材研究	08-保育内容の専門性と教材研究
09-授業設計・実践・評価・改善	09-保育計画・実践・評価・改善
F.ICTや情報・教育データを利活用する力	F.ICTや情報・教育データを利活用する力
13-情報教育(含プログラミング教育, 情報モラル・セキュリティ教育)	13-情報教育
G.学級経営・生徒指導を展開する力	G.学級経営・子供の自立を促す力
15-生徒指導・生活指導	15-子供の自立を促す支援と援助
17-教育相談	17-子育て支援
19-防災教育, 学校安全	19-防災教育, 安全教育

た相談支援の目的と主体に勘案して、「17-子育て支援」を対応概念として位置づけることとした。

運用に当たっては、幼小の「教職基盤」の独自性と連続性を学ぶ場と方法について検討の必要があるだろう。

7. パブリックコメントによる評価

開発した教員養成スタンダードについて学内外からのパブリックコメントを収集した。

7.1 学内からのコメント

学内パブリックコメントでは、計25件の意見が収集された。「新スタンダードの提案内容の理解」では、5件法にて平均:4.20 (95%CI[3.93,4.47]), SD:0.69, 「新スタンダードの提案内容への賛同」では、5件法にて平均:4.36 (95%CI[4.09,4.63]), SD:0.69 という高い水準で肯定的な意見が得られた。自由記述では、「教職基盤」の整理に対する肯定的な見解や今後の期待が述べられた。一方で、カリキュラムへの実装に向けては、自己評価項目数の削減や実施方法の見直し、「教師として学び続ける力」につながる省察的な実践 (Reflection in action, on action, for action) をどのように展開するか、などの疑問が呈された。これは、「教職基盤」の整理については一定の理解を得ることができたものの、省察的な学びのサイクルをどのように実現するかについて、具体的なイメージが沸きづらかったためではないかと考えられる。

7.2 学外からのコメント

学外パブリックコメントでは、兵庫教育大学教員養成フラッグシップ大学コンソーシアムに所属する連携機関を対象に、電子メールにてパブリックコメントを求めた。形式は、自由記述のみとした。その結果、8機関からのコメントが収集された。コメントの内容は、基

本的には、賛同の意見が多かった。しかし、学内同様に、「学生自身の内省が重要な役割を果たすと思われるが、いつ・どのようにして成果の確認を行うか」といった疑問が呈された。学内パブリックコメントと同様に、省察的な学びのサイクルをどのように具体化するかが今後の重要な課題となる。

7.3 パブリックコメントに基づく修正

なお、学内・学外からのパブリックコメントを収集した時点では、図3の「09-授業設計・実践・評価・改善」は「学習者中心の授業設計・実践・評価・改善」と、「07-学習者中心の学習観・授業観」は「学習観・授業観の転換」と表記していた。また、「11-STEAM教育」は、欄外に「大学の特徴を生かした重点事項」として示していた。これらに対しては、「『学習観・授業観の転換』と『学習者中心の授業設計・実践・評価・改善』との区別がつけづらい」、「『STEAM教育』は『大学の特徴を生かした重点事項』ではなく、『令和の日本型学校教育』に必修の要素として『教職基盤』に位置づけるべきではないか」といった意見が得られた。図3は、これらの指摘を含めて全体的に表現等を修正したものを示している。

8. まとめと今後の課題

以上、本稿では、昨今の教員養成の現状と課題を踏まえ、「学び続ける教師」の育成を標榜した兵庫教育大学教員養成スタンダードの改訂の議論について報告した。結果として、「教員養成と教職との連続性の中で、教職に必要な資質能力の構造を枠組みとした学修」によって形成される省察的実践の「起点」として「教職基盤」を定義するとともに、「教職基盤」に係る学びを「教師として学び続ける力」の育成軸上に写像し、学生が「学修コミュニティ」との多様の関わりの中で、省察的な学びのサイクルを螺旋的に展開しながら、自己の成長ポテンシャル (GP) を高めていく教員養成の姿を構造化した。

しかし、現状では、新スタンダードの骨格となる省察的な学びのサイクルをカリキュラムの中にどのように実装するかについては、十分な具体化に着手できていない。今後は、学年の進行に応じたPBL (Problem-based Learning と Project-Based Learning) を授業科目としてどのように位置づけるか、実地教育や教職実践演習の中身をどのように改善するか、新スタンダードに基づく自己評価をどのように具体化するかといった点について引き続き、検討を進めていく必要がある。これについては、2023年5月から、C-TEXに、「省察探究学修検討チーム」を新設して、検討を開始した。その成果については、稿を改めて報告する予定である。

補註

省察は、自分の良くなかった点を改めようとするだけの「反省」や、過ぎ去った事柄を思い出すだけの「振り返り」や、自分の意識や感情に気づくだけの「内省」とはまったく異なる概念である（遠藤, 2014）。省察の定義は研究者によって相違する。詳細な展望は他稿（e.g., 岡村, 2017）に譲るが、例えば、山中（2021b）は省察を、「実践の言語化」と「クリティカル（批判的）な思考」という二つの概念で捉え直している。

引用文献

- 別惣淳二（2013）. 教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題—兵庫教育大学の事例をもとに—, 教育学研究第80巻第4号, pp.39-52.
- 別惣淳二・渡邊隆信編（2012）. 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—, ジアース教育新社
- 千々布敏弥（2005）. 教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察—米国における優秀教員認定制度に注目して— 国立教育政策研究所紀要, 134, pp.111-126.
- 中央教育審議会（2006）. 今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 中央教育審議会（2012）. 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（答申）, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
- 中央教育審議会（2015）. 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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 中央教育審議会（2021）. 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）, https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 中央教育審議会（2022）. 『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）, https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf
- 遠藤貴広（2014）. 教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察 省察の深さとその評価をめぐって 教師教育研究, 7, pp.163-183.
- 八田幸恵（2012）. 21世紀の日本における教師教育改革について, 辻本雅史, 袁振国監修, 南部広孝, 高峽編, 東アジア新時代の日本の教育—中国との対話—, 京都大学出版会, pp. 216-229.
- 兵庫教育大学（2022）. 「教員養成フラッグシップ大学の指定について」, <https://www.hyogo-u.ac.jp/topics/5276512.php>
- McKinsey. (2007) . How the world's best performing school systems come out on top. McKinsey.
- 三品陽平（2011）. 省察的実践論における「行為の中の省察」と「行為についての省察」の関連性 日本デュレイ学会紀要, 52, pp.117-126.
- 宮田佳緒里・山中一英・伊藤博之・別惣淳二・松田 充・溝邊和成・奥村好美（2023）. 教職大学院における適応的熟達化を見据えたダブル・ループ学習を促すためのカリキュラム・マネジメントの在り方—カリキュラム構想と1年次前期の実践の検討— 兵庫教育大学研究紀要, 62, pp.25-38.
- 文部科学省（2022）. 教員養成フラッグシップ大学, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/mext_01646.html
- 岡村美由規（2017）. D.A. ショーンの reflection-in-action 概念の再検討—実践についての認識論に注目して 日本教師教育学会年報, 26, pp.64-74.
- Polanyi, M. (1966). The tacit dimension. The University of Chicago Press. (高橋勇夫（訳）(2003). 暗黙知の次元 筑摩書房)
- Schön ,D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books. (柳沢昌一・三輪健二（監訳）(2007). 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)
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass. (柳沢昌一・村田晶子（監訳）(2017). 省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論 鳳書房)
- 山中一英（2014）. 新人教員教育における論点と展開の可能性—イングランドの 'Masters in Teaching and Learning' に関する複眼的考察— 日本教師教育学会年報, 23, pp.114-122.
- 山中一英（2018）. 学校教育の社会心理学論点とその展開可能性—「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み— 教育心理学年報, 57, pp.61-78.
- 山中一英（2021a）. 若手教師の成長を支える先輩教師の関わり, <https://ksm.hyogo-u.ac.jp/category/topic/yamanaka/>
- 山中一英（2021b）. 教職大学院の営みに現前する問いとその試論的考察 吉水裕也・片山紀子・山中一英・遠藤貴広・新井 肇・山口圭介・田原俊司・筒井茂喜 教職大学院の学びとその成果—この10年の課題と今

後の展開可能性— 兵庫教育大学研究紀要, 58, pp.5-8.

百合田真樹人 (2022). 教職スタンダードに係わる国際動向調査から教師教育における普遍的知見を探究する研究 科学研究費助成事業研究成果報告書

(URL の最終閲覧日はいずれも 2023 年 4 月 25 日)

