

教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究

小柳和喜雄

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

A Preliminary Study on Identity of Teacher Educators in College and University

Wakio OYANAGI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

要旨: 本研究では、教師教育者、とりわけ教員養成における教師教育者に目を向けている。そして内面と外界との力動的な関係から構築されていくアイデンティティという視点から教師教育者自身を問うアプローチに関心を向けている。本論では、まず国内外の教師教育者研究の動向を先行研究レビューにより概観している。次に、教師教育者に関する最近の調査研究の成果報告を引用しながらその役割について考察をしている。そして、大学で養成に当たっている教師教育者のアイデンティティに関する最近の実証研究の成果報告を引用し、その専門的アイデンティティについて検討をしている。これらの検討を通じて、本研究では、教師教育改革を進めていく際に見落とされがちな、教師教育者のアイデンティティを考察していく参照の枠組みを明らかにしている。

キーワード: 教員養成 Preservice Teacher Education
教師教育者 Teacher Educator
アイデンティティ Identity

1. 研究の背景

全国の教員養成において教職大学院設置の動きが本格化してきている。

これらの動きは、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」で、養成・採用・研修の関係がより問われたことの影響が大きい(小柳2013)。これにより、養成では、教育課程の質的水準の向上として、大学で責任を持って教員として求められる資質能力を確実に身につけさせる(免許の取得と関わる学びの履歴を各自に振り返らせまとめさせる)「教職実践演習」が新設された。大学院レベルの養成改革としては、より高度な専門性を備えた力量を持つ教員の養成と教職課程の改善のモデルを示すことを目的に教職の専門職大学院の創設が決定された。さらに、研修に関わっては、教育公務員特例法に定められた法定研修とは別に、教員免許更新制(免許状の有効期限が10年間)の導入が決定されることになった。

結果、この答申により多くの教員養成を担う大学は、教育課程改革や専門職大学院の設置、教員免許更新制への対応を求められることとなった。

2010年6月3日の中央教育審議会では、その総会(第72回)において、2006年の答申以降の各取組や様々な経過も踏まえながら、教員の資質能力を高度化することについての意見交換がなされた。そこで出された主な意見とも関わって、教員の資質能力向上に関する特別部会委員会が設置され、その中で、「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調査審議」することが決定された。

そこでは、教員養成の長期化、教育実習期間の延長ということに直結することではなく、いろいろな検証と広範囲の課題の検討が必要であること、また今後10年は様々な都道府県で、教員の需要供給が非常に大きく変化することが述べられた。そのため、そのような状況も踏まえ、教員の志願者数を一定規模で確保する方策を意識した制度改革の検討の必要性などが、検討内容として求められた。

そして特に重視すべきこととして、1)学校教育における諸課題の複雑・多様化に対応して教員に求められる専門性を今一度見直すこと、2)養成段階を含めた教職生活の全体を通じて不断に資質能力の向上や専門性の高度化が図られていくようにするため、教員免許制度と教員養成・採用・研修の各段階を通じた一体的・総合的な取組が行われるようにすること、といった専門性の明確化とそれを担保する仕組みについての調査審議が求められた。

審議は、特別部会による2010年6月29日から2011年6月15日まで間に10回会議がもたれ(第9回に審議経過のまとめを策定)、その後、ワーキンググループによる7回の審議を経て(2011年7月22日から2012年3月16日まで)、2012年4月18日の第11回の特別部会で、ワーキンググループによる教職生活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(基本制度ワーキンググループ報告)が出されるにいたった。

このように教員養成の改革の方向性と免許制度改革、教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化に向けた

方向性など、各段階を通じた資質の向上の今後の在り方が検討された。

より最近で言えば、平成 27 年 10 月に教員養成部会より、「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」という答申案が出された。その中で、平成 24 年度の学び続ける教員像を、社会の変化と学校を取り巻く状況の変化の中で、どのように実現に向けて保証していくか、「学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築」に目を向けた論点、検討が必要なことなどがまとめられた。ここでは、教員の養成・採用・研修に関する課題と関わって、より具体化していくための制度的な枠組みの必要性や、教員「研修」「採用」「養成」に関する改革の具体的な方向性が述べられている。

このような動きの中で、見落とされがちなのは、教師教育者という視点から、この動きをどのように見ていくかという点である。すなわち制度改革の考察、養成組織としての取組の考察は重要であるが、その中でそれぞれ責任を担っている教師教育者自身がどのようにこの動きをとらえ、どのように感じ、どのように自身の役割をとらえ、その専門職性やアイデンティティについて、今やこの先をとらえているか、考察が必要な点である。教師教育を担う大学等の教員一人一人がどのような気持ちや態度で臨むかが大きな改革の動きに大きな影響を与えると考えられるからである。

とりわけ「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」の中では、教職大学院の役割が多く取り上げられている。その教職大学院の教員として実務家教員の採用が強く語られ、また一方で、従来修士課程でその役割が期待されていた教科教育の教員に関わっても教職大学院で新たな役割を果たすことが期待されている。これまで教員または行政で仕事をしていた人が大学で教師教育に携わるようになることに関わってどのように感じ、また実際に任務遂行する上で不安や悩みはないのか、教科専門の教員として果たしてきた役割と関わって、教育実践との接点を強く問われる動きの中で、実際に任務遂行上、不安や悩みはないのか、などをとらえていく枠組みが必要と考えられる。

そこで、本研究では、教師教育者、とりわけ教員養成における教師教育者に目を向け、期待されている役割(外界)、それを解釈し受けとめる内面との力動的な関係から構築されていくアイデンティティという視点から教師教育者そのものが自身を問うアプローチに関心を向けることとした。

2. 関連研究における本研究の位置と目的と方法

教員養成を含む大学教育の在り方やその内容と方法は、1990 年代初めより、大学審議会答申(1991)と大学設置基準の改定をきっかけとして、その関心が向けられてきた(安彦 1991、ボクデレク 1996、伊藤 1997、有本 1998、

原 1998)。最近では、大学の教員になるために求められる教育力に関して研究成果が示され、その取組が進められてきている(吉良 2014、田中、畑野、田口 2014)。

一方、教員養成と関わる大学での教育活動(学部段階、大学院段階)と関わっても、カリキュラムの改革や授業方法改善などが 1990 年代後半から行われ(小川 1995)、養成学部における組織的取組やファカルティ・ディベロプメント(FD)に関する調査・研究・推進の取組が行われてきた(山下、川本、此松ほか 2005、大谷、太田、猪瀬ほか 2009、小柳 2012、山中、牧崎、岩田 2013、小島 2015、張、下田、三石 2015)。

そして本論が着目する教員養成の教員として求められる教師教育者としての専門知識や力量、その態度などについて問う研究も行われてきた。

例えば、科学研究費の基盤研究や奨励研究で、教師教育者に目を向けた研究は、2002 年度を最初に、これまで 31 件採択されている(2002 年に 1 件、2004 年度に 1 件、2006 年度に 3 件、2008 年度に 1 件、2009 年度に 3 件、2010 年度に 3 件、2011 年度に 3 件、2012 年度に 7 件、2013 年度に 3 件、2014 年度に 3 件、2015 年度に 3 件)。

そしてその科学研究費と関わる研究の布石や成果発表とも連動する研究も含んで、例えば、教師教育の成立の経過から教師教育者の誕生をとらえた佐久間(2000)の研究、日本語教師教育者に関する研究(横溝 2004、高橋 2007)、教師教育者の能力やその基準などに関する研究(山田 2006、藤本 2010、田中 2015)、教師教育者に関する研究動向に関する研究(坂田 2010)また 2011 年には、日本教育学会のラウンドテーブル「教師教育を担うのは誰か?~教師教育者の専門性を考える」等が行われたりしてきた。また、教師教育実践そのモノやその制度を問う研究(武田 2012、山崎 2012、鞍馬 2012、中田 2013)、諸外国の動向から教師教育実践や教師教育者を考える研究(勝亦 2012、塚田 2012、中田 2012、坂田 2012、伏木 2012、岩田 2013、岡村 2013)が行われてきた。

これらの先行研究の成果より、教師教育者自身や教師教育者に求められる力量などを多角的に総合的にとらえることは可能である。しかし現今の教師教育改革の流れの中で、教師教育者そのものが自身(その内面や外との関係で構築されていく自身のとらえ方の変化等)を問うていくためには、先の研究に加えて、そのアプローチとしてアイデンティティに着目し、直接、「教師教育者とは」を問うていく参照の枠組みを明らかにしていくことが重要と考えられる。先の関連先行研究の地図の中で、直接、教員養成における「教師教育者のアイデンティティ」を問う先行研究はまだ希であるためである。

一方、世界的にはどのように教師教育者に関する研究が進められてきたのだろうか?

1980 年代、教師教育者への関心は、Lanier and Little(1986)が次のように指摘しているように、あまり関心を向けられていなかった。「典型的なこととして言えるが、教

師の教師、つまり彼らがどのようなもので、何をしていた、何を考えているか、教師教育の研究では、これらを見過ぎてきた」ところが1990年代に入ると、世界の教師教育研究は、教師教育者に関心を向け始め、研究、実践、教育政策に、教師教育者の重要な役割が次第に着目されるようになってきた（Koster, Brekelmans, Korthagen, and Wubbels, 2005）。例えば、研究の主題として教師教育者を最初に前面に出した著書と思われる、Ducharm(1993)による「教師教育者の生き方（The Lives of teacher educators）」が出版されるに至った。そして教師教育者が教師の質を決定し、このように育った教師が初等中等教育の質を決める重要な要因となっている事が指摘され出した（Lisbon, Borko and Whitcomb 2008）。

また1990年代のこのような動きに重要な貢献をしたのが、アメリカ教育学会（American Educational Research Association; AERA）の研究グループ（Special Interest Group; SIG）として組織された教師教育実践の自己研究（Self-Study of Teacher Education Practices; S-STEP）であった。研究グループは、Russel and Korthagen(1995)が中心となり、その研究をまとめ、『教師を教える教師（Teachers who teach teachers）』を出版し、この動きに大きな貢献を果たした（Zeichner 1999）。その後、このSIGは、個々の教師教育者の実践や教師教育者の職能成長などに関心を向けた Loughran, Hamilton, LaBoskey, and Russel(2004)を編著者とした『授業と教師教育の自己研究に関する国際ハンドブック（International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education）』を出版するに至った。またほぼ同じ時期、SIGの母体であるAERA自体も『教師教育を研究する（Studying Teacher Education）』（Cochran-Smith and Zeichner 2005）というレビュー研究を出版し、教師教育の政策や実践で利用可能性のある経験的な研究の分析や総合の役割を果たしてきた。

実際にこの間の研究動向をERICデータベースで「Teacher Educator」をキーワードにして見てみると、2015年11月現在において、教師教育者に関する関連研究で、ピアレビューを経ている研究は、以下の通りであった。

1996年から2005年の10年間で、11416件（年平均約1100件）、2006年から2015年の10年間で18157件（年平均約1800件）、ここ最近で言えば、2006年から2011年の5年間で8908件（年平均約1800件）、2014年1だけ取り上げると1433件という、かなりの数の研究成果の蓄積を示す結果が見られた。

その中で、本論が関心を向けている、教師教育者のアイデンティティに関する研究（ピアレビューを経ている研究）は、1996年から2005年の10年間で、142件（年平均約14件）、2006年から2015年の10年間で351件（年平均約35件）、ここ最近で言えば、2006年から2011年の5年間で342件（年平均約34件）、2014年1だけ取り上げると、96件という結果であった。教師教育者に関する研究

の中で、そのアイデンティティに関する研究の率は高いとは言えないが、ここ最近の動きとしては、大きな関心が向けられてきているのがわかった。

以上、関連先行研究の動向を概観する中で、世界の関心の動きから10年ほどのズレを見せて、日本でも教師教育研究においても教師教育者への関心が高まってきたことが分かった。

以下では、上記のような国内外の膨大な研究に対して、先に述べた本「研究の背景」から、教師教育者に関しては、まず養成に関わっている大学の教員に目を向ける。現職研修や学校で実習指導など大学と共に養成に当たる人々も教師教育者と考えられるが、現在の国の教師教育改革の動きの中では、高等教育にかなりの関心が注がれているからである。

次に、教師教育者を問う場合、上記関連先行研究から、その専門知識や行動などを外側から求められる基準である立場、つまり「専門的な役割」からその専門職性や求められるアイデンティティに目を向ける視点と、専門的な行為行動などと関わって相対的に見られる姿や省察のパターンやそれに随伴する自己のイメージなど、個人の見方、つまり内面とより密接に関わる視点の考察から「専門的なアイデンティティ」に目を向ける視点があることがわかった。本論では、教師教育者それ自体を考えていく際に、この両視点は重要と判断し、以下では、教師教育者の「専門的な役割」と「専門的なアイデンティティ」について目を向けることにした。

考察を進めるに当たって、上記の関心から、まず教師教育者の「専門的な役割」に関しては、先行研究レビューでも述べたように、教師教育者研究の発端から研究をリードしてきた1人であるKorthagenらオランダの研究チームの研究成果に目を向ける。彼らの最近の教師教育者研究のレビュー研究（Lunenberg, Dengerink and Korthagen 2014）は、教師教育者の「専門的な役割」の動向を検討し、それを明らかにしているからである。次に教師教育者の「専門的なアイデンティティ」に関しては、英国のDay, And Gu (2013)や米国のHargreaves and Fullan (2012)らと共に研究を進め、とくに教師教育者研究に目を向け、ヨーロッパや北米の研究も概観しながら、数年にわたる実証的な研究成果の結果をまとめたニュージーランドの研究（Davey 2013）成果に目を向ける。教師が教師としてその職業を積み重ねていく際に、どのように同僚や学校という組織の中で、また社会や国の教育改革の動きの中で自分自身を築いてきているのかに関心を向け、研究を進めてきた研究チームであり、Daveyはその中でも、教師教育者の「専門的なアイデンティティ」について検討し、その形成プロセスを明らかにしているからである。

本研究は、教師教育者の「専門的な役割」と「専門的なアイデンティティ」に関して、世界のレビュー研究の成果を取り上げたものであり、教員養成における教師教育者に関して、筆者自身が直接調査したモノではない。しかしな

がら、先にも述べたが、我が国では、教師教育者のアイデンティティに目を向けた研究は、関心が高くなってきているがまだ少ない。また昨今のこの両チームの調査研究の結果を日本の先行研究でレビューしている研究も見当たらないことから、実際の調査研究を進めるための基礎研究として、本時点で諸外国の研究知見を整理検討することは重要と判断し、取り上げることにした。

以下、この両研究チームのアプローチから明らかにされている知見を通じて、我が国で今後教員養成における教師教育者のアイデンティティを考察していく参照の枠組みを明らかにしていく。

3. 教師教育者の専門的な役割

Lunenberg, Dengerink and Korthagen (2014)は、Randolph (2009)の8つのステップ¹⁾に基づいて、1991年から2011年までの研究に関わって、3つのデータベース(Web of Knowledge, Science Direct, Tandfonline)を用いて、3つのキーワード(“teacher educator”, “teacher trainer”, “mentor teacher”)により1260の文献を対象に調査を行っている。

基本的な問いは以下の3つであった。1)教師教育者の専門的な役割はどのように判断されるか? 2)教師教育者の専門的な役割やそれに随伴する専門的行動を規定する決め手となる特徴は何か、3)教師教育者の専門的な役割やそれに随伴する専門的行動を成長させる決め手となる特徴は何か、である。1)の問いを明確にするために、2)と3)が関係づけられていた。

結果として、上記3つの問いの2)と3)から以下の表のように整理を行い、教師教育者の専門的な役割に、6つの役割が読み取れるとして結論を導いている。

1つめの「教師の教師」は、本質的に初等及び中等教育の教師の専門職性とは異なる役割が求められることが言

表1 調査結果 (Lunenberg, Dengerink and Korthagen 2014, p.22)

役割	役割と行動に関する研究数	役割と行動の成長に関する研究数	先の2つの総和数(両方を含んでいる場合は1つと数えて)
教師の教師	33	41	67
研究者	13	18	26
コーチ	18	12	25
カリキュラム開発者	14	0	14
ゲートキーパー	8	0	8
ブローカー	10	1	11

われている。教師教育者は、高等教育の教師であり、確かなアカデミックベースの知識が求められ、その仕事の性質上、固有なグループに属する人と見なされる。そして「教師の教師」としての役割は、7つの重要な点があることとされている。①成人の学習者を活動させ、指導できること、②状況に応じて対応できる知識と根拠となる理論を明確にできること、③あるヴィジョンを持って、学習者が能動的(自己管理的)な学習をできるように、それを推進できること、④実際に子どもたちを指導する上で必要となることを実践してみせること、⑤、その選択行動を取る理由を明確に語れること、⑥モデル化する際にそれを受けとめる教師志望者の心情的側面に注意を払える(発達支援できる)こと、⑦精神的な緊張やディレンマとうまくつきあえること、の7つである。

そして「教師の教師」としての成長を支援するには、①教師教育者の成長支援と自信を与える上で重要となる専門的スタンダードや知識ベースの参照フレームなどの利用、②以前の知識や経験(子供理解、関心のある教科)と結びついた職能開発を支援する個人的な資質を豊かにしていく取組、③ピアコーチング、セミナー、カンファレンス、また専門的な学習の共同体(Professional Learning Community)を通じて、同僚からまた同僚と共に行われるインフォーマルな学習の機会の設定、④自身の養成での実践を研究し示すように促すこと、があげられている。

2つめの「研究者」は、教師教育者は、高等教育、特に総合大学で勤務する限り、研究を行い、その結果を示すことが、ますます求められてきている。それと関わって言われている役割を示している。そこでは8つの点が重要と指摘されている。①研究者の役割を認めること、②教師の教師としての役割との摩擦を知ること、③研究者の役割の意味を理解できること、④時間、情報、支援の不足の中で何がきるかを知ること、⑤二律背反の状況に遭遇することを知ること、⑥研究の文化を作っていく必要があること、⑦伝統的な研究上目を向ける視点(教科、初等か中等、自身の教師教育の実践)があること、⑧研究を通じて、方法論のガイドラインを理解する必要があること。

そして「研究者」としての成長を支援するには、①職場の環境の中に研究文化を創っていくこと(大学の期待と要件を明確にし、明確な情報を提供すること、研究支援。追加支援とリソースを明確に申し出ること、研究時間を制度的に確保すること、経験ある教師教育者の研究者としての役割モデルを示すこと、教師教育者間の協働を促すこと、業務に関わって、制度の在り方の省察と再フレーム化等)、②教師教育の研究者として個々の内的要因に目を向けること(やる気等)、③研究者としてのスタート時から、それを継続していくことについてインセンティブ(励みになること)を考へること、などがあげられている。

3つめの「コーチ」は、教師志望者を支援する人の学習過程の支援をする役割を意味し、ガイド、メンター、ファシリテータなど多くの言葉があるが、総称でこのように読

んでいる。そして「コーチ」としての役割は、5つの重要な点がそこにあるとされている。①その場そこで重要となるローカルな知識（その地域や学校の状況下）の提供、②カリキュラムや教室実践についての実践的な方向付けとなるアドバイスの提供、③学んだことを転移させる（活用、応用させる）振り返りの促進、④ケアリングするセラピストとしてはたらきかけも求められるが、むしろ振り返りや論議を促す働きかけに徹すること、⑤オーバラップする課題への対応（境界線引かず、幅広く課題をとらえる）。

そして「コーチ」としての成長を支援するには、①職場で研究志向の態度に目を向けさせること（単に学校の文化になれさせるのではなく、理論と実践の往還を通して能動的に参入できるように導く目）、②教師教育のために学校と大学の強いパートナーシップを結ぶこと、③コーチングスキル、生産的なフィードバックなどの研修の機会の提供、などがあげられている。

4つめの「カリキュラム開発者」は、多様なアプローチや実践を描けること意図した役割を意味している。そして「カリキュラム開発者」としての役割は、3つの重要な点がある点とされている。①社会・政策的なディスカッションを導くこと（ある教科のカリキュラムを導くスキルを越えて、教えることと関わってモラルや倫理的な問題も考えられるように）、②教師教育をガイドする原則（理論と実践を往還する、例えばリアリティアプローチ）に目が向けられること、③実践の中でカリキュラム開発ができること、があげられている。しかし「カリキュラム開発者」としての成長を支援する事に関しては、先行研究からその示唆を引き出すことはできなかったことが述べられている。

5つめの「ゲートキーパー」は、学生を教師の専門の世界と出会わせる責任の役割を意味している。そして「ゲートキーパー」としての役割は、3つの重要な点がある点とされている。①教師として求められるスタンダードとプロフィールを示すこと、②ポートフォリオの活用を導くこと、③学校実践で学生のアセスメントをすること、があげられている。しかし「ゲートキーパー」としての成長を支援する事に関しては、先行研究からその示唆を引き出すことはできなかったことが述べられている。

最後に6つめの「ブローカー」は、大学と学校をつなぐ役割を果たすことを意味している。そして「ブローカー」としての役割は、3つの重要な点がある点とされている。①まず未来の教師を育てることなど協力の目的の明確化、②一つの集団となることへの働きかけ（学校と大学それぞれの間に第3の空間を作る）、③学校と大学の間で一緒に取り組む固有なテーマ、刺激となる問いかけ、それに向けた関係作りなどを行っていくこと、があげられている。そして「ブローカー」としての成長を支援する事に関しては、「専門的なアイデンティティの発達」過程への支援が重要となることが述べられている。

以上、Lunenberg, Dengerink and Korthagen (2014)は、

6つの役割、及びその成長支援についての考察を通して、教師教育者の専門的な役割や行動（専門職性）をどのように判断していくか、大学や教師教育に関わって政策策定する人たちに示唆を与える情報を提供してくれているといえる。

4. 教師教育者の専門的なアイデンティティ

一方、Davey (2013) は、教師教育者について、その「専門的なアイデンティティ」という視点から考察を進めている。彼女は、教師教育が、1)新自由主義、新保守主義などの影響から商品市場化されてきている動き、2)教員養成を総合大学に組み込みアカデミズム化（大学院志向も考えた高度化）しようとする動き、逆に 3)実践ベース、実習校ベースで教員養成を行おうとする動き、4)コストカットの事情が生じその中で養成を考えざるを得ない状況の動き、など各国の教育政策の動向を整理した上で、これらの動きを教員がどのように応答しているかに目を向けている。そしてその応答より、教師のアイデンティティ、教師教育者のアイデンティティに目を向けるに至っている。とりわけ教師教育者のアイデンティティ研究に関わっては、1)高等教育の中で教師教育者はどのような状況下にあるか（誰が教師教育者としてカウントされているかなど、人口統計に関わること）、2)運営管理が強くなってきている改革主義の動きが大学のアカデミズムにどのような影響を及ぼし、教師教育者にその影響を及ぼしてきているか、3)個々の教師教育者が教師教育の実践に自分の経験を関連づける事例研究や自己研究（Self-study）の動きといった研究が進められつつあるが、まだ希な状況であることを述べ、その研究の重要性を指摘している。

そして、専門的アイデンティティに関わって、1)Meadや Erikson などの考え方から由来する心理・発達のアイデンティティのとらえ方（個人が置かれた状況下においてどのように自分自身をとらえているか：内化の過程、個人の現象に目を向けている）、2)Wengerや Bourdieu などの考え方から由来する社会文化的アイデンティティのとらえ方（個々のアイデンティティはその実践と深く結びつき、相互が鏡のような関係にある：社会の現象に目を向けている）、3)Zembylasや Gee などの考え方から由来するポスト構造主義的なアイデンティティのとらえ方（アイデンティティ形成におけるディスコース実践や力関係に目を向ける）など、とらえ方が多様であることの整理を行い、自身の定義を次のようにし、その考察を始めている。

専門的アイデンティティは、1)その起源や表現において個人的かつ社会的なモノとして考えられる、2)その性質として多様な顔と断片性を持つと共に、可変的で移りゆくモノとして考えられる、3)感情的な状況と価値へのコミットメントと関連する、4)いつもあるグループあるいは非グループのメンバーのいくつかの意識と関わり、ある集団のとらえ方と関わるモノである、としている。

研究の手法としては、現象学的手法と解釈学的手法を用い、インタビューについて、1)「教師教育者になる(becoming)」、2)「教師教育者として行為する(doing)」、3)「教師教育者を知る(knowing)」、4)「教師教育者として存在する(being)」、5)「教師教育者として所属する(belonging)」の5つの枠組みをデザインし、データ収集とそこから知見を見いだしている。

まず「教師教育者になる(becoming)」のレンズは、その意図や望んでいること、このステップと取ることの動機、教師教育者としての入り口の経験に目を向けてインタビューが行われた。そこから、①アイデンティティ・ショックを感じたこと、②これまでの経験や研究知見、またFDとして提供される研修内容のどれも、そこでアイデンティティを再形成するには十分な基盤とはならないこと、③出来事の中で経験を積み、インフォーマルなメンターシップが専門的なアイデンティティを構築していく上で重要であることが明らかにされている。

次に「教師教育者として行為する(doing)」のレンズは、教師教育者の「仕事」に関する日常経験と関連する専門職的な課題に目を向けてインタビューが行われた。そこから、①「教えることと研究」「実践と理論」「学校と大学」の2極の緊張関係、それと向き合わざるを得ないこと、②あまり文献等では言われていない「サービス(奉仕)」が仕事の中心を占める点と向き合うことが課題となったことがあきらかにされている。

そして「教師教育者を知る(knowing)」のレンズは、彼らが教師教育者として持つべき、また必要と感じた様々な知識、教師教育者に特有とみなされる教育学的態度(pedagogical disposition)を考えてインタビューが行われた。そこから、①教師教育者として、自分の教科領域の専門的な教育者というだけでなく、その内容知識や教育学的知識を拡張し、正当化し、紐解き、理論化すること、宣言的知識、手続き的知識、個人的な知識について新たな領域を学ぶこと、既存の理論的知識を深めること、実践の戦術に向けて分節化や理論家などは明確にできること、が期待されていること、②教えることについて知っている、どのように教えるか知っている以上に、それを構成しているモノを知っていることが求められること、③他の人にとって有益となる倫理的社会的行為につながる知識は、それを知っていてもほとんど価値を持たないこと、④実践を通じて理論を学び、知っていることを単に伝えるのではなく、経験を学ぶことを促すことにその役割があること、⑤自分のキャリアの発達を説明できること、専門的なアイデンティティを構築していく上で重要であることが明らかにされている。

また「教師教育者として存在する(being)」のレンズは、彼らが教師教育をどのように経験したか、その自己イメージや感情的な側面に目を向けインタビューが行われた。そこから、①教師教育者は、メンター、計画策定者、環境構築者、感情受容。支援者、コーディネータ等の役割を果た

す集合体であること、②「専門家として生きている」、それを具現化していること、③感情的なコミットメント(倫理的使命感を持って熱心に取り組む)をしていること、それらを感じていることが明らかにされている。

最後に、「教師教育者として所属する(belonging)」のレンズは、彼らが配置された、ある関心を持つコミュニティや実践のコミュニティに目を向け、より広くその専門職性の文化に自分はどうのように身を置いたかに目を向けて、インタビューが行われた。そこから、①学校と大学という2つのコミュニティをつなぐ二重の責任を持っているが、そこでより複合的に、また様々な軋轢と向き合いながら役割を果たそうとしていること、②多くのコミュニティから異なり、不相応で、多様な価値システムに応じて、自分の価値を合わせようとしていること、③グループメンバーの中にいて、グループを「私たち」というより「彼ら」とみなしている傾向があること(アンビバレンスを感じている)、それらを感じていることが明らかにされている。

以上の考察を通じて、彼女は、教師教育者のアイデンティティを時間的、空間的、機能的、組織的と多次的に解釈しようとしている。これらのことは、先の役割の考察同様に、教師教育者をどのようにとらえていくか、大学や教師教育に関わって政策策定する人たちにある示唆を与える情報を提供してくれているといえる。

5. 得られた知見

「関連研究における本研究の位置と目的と方法」で述べたように、我が国でも教師教育者に関する研究、考察が進められている。そして教師教育者に目を向けることの重要性は「研究の背景」で述べてきた。まだ研究として萌芽的状况にある我が国の教師教育者研究を進めていくためには、教師教育者とは、現在我が国でどのようにとらえられ、その役割について何を期待し、教師教育者がどのように自分自身をとらえているのか、など研究で明らかになってきている成果を整理したり、比較検討する参照枠組みが必要と述べてきた。そのことに関わって、本論では、諸外国の先行研究成果を参考にすることで、参照枠組みのひな形を明らかにするように努めてきた。図1は、その参照枠組み案であり、教師教育者のアイデンティティを見つめていく際に、専門的役割や行動として期待されているモノとの対応なども関係づけて(図1内の⇄は関係づけを意味している)、考察していく枠組みモデルを示している。

これまで、教師にはどのような役割が求められているか、教師という仕事を見つめることに関わって、実証的な研究成果も含む成果が油布(2009)らによって明らかにされてきた。また教師のアイデンティティに関しては、科学研究費補助金の基盤研究Aの成果をもとに出されている久富(2008)らの研究を通じて、教師のアイデンティティをどのように読み取るかに関する調査項目が明らかにされてきた。さらに、佐藤(2015)は、教師教育改革に関わって、専

門家としての教師を育てる本質的な課題は何か、そこで求められる大学、大学院の取組などについて検討結果を著している。

このように教師教育に関して、既に我が国で明らかにされている調査項目やあるべき方向性が述べられてきている中で、その要に位置する教師教育者に関しては先にも述べたように、発表されている研究がまだ限られている状況にあると考えられる。その研究を深めていくために、理論的、実証的な研究が今後さらに求められてくると考えられる。そのような研究状況に対して図1に示した参照枠組みは、その調査を進めていく際に、外側の役割と内側の思いの両面から教師教育者のアイデンティティを調査していく際の参照枠組みとして用いられる可能性があると考えている。

教師教育者のアイデンティティを今後見つけ、それを明らかにするために調査していくために、これを本論から導かれた知見とする。

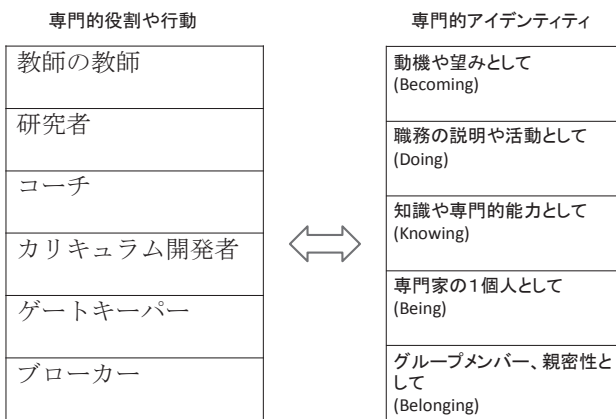


図1 教師教育者研究を整理する参照枠組み

6. おわりに

本考察は、現在の我が国の教師教育者研究の成果が図1のどこに関心を向けて現在行われてきているのか、考察としてまだ不十分な点はどこにあるのか、それらの点の整理までは言及できなかった。今後の研究に期待したい。

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究C：25350329）「学校の組織的教育力向上に向けた専門職資本の開発・支援ツールの開発・評価研究」からの支援を受けている。

注

1) Randolph (2009)の8つのステップとは、①調査経過の軌跡記録枠組みを作る、②文献レビューの視点を

明確にする。③適切な文献の調査を行う、④調査した文献の分類整理を行う、⑤各論文の要約のデータベースを作る、⑥各論文の構成を明らかにし、因果関係のつながりについて仮説を立てる、⑦研究視点としたことと関わって、論点で対比できる知見を探し、ライバルとなる解釈の位置づけを明確にする、⑧知見の妥当性と信頼性をあげるため同僚や情報提供者者にコメントを求める、の8つのステップのことである。

参考文献

- 安彦忠彦（研究代表）（1991）「大学の授業方法・形態の改善と充実」教育研究学内特別研究費報告書. 名古屋大学教育学部. 1-94.
- 有本章(1998)「大学改革における学部教育」農業土木学会誌 66(3), 247-250.
- ボクデレク, ウィルキンソン ジェイムズ(1996)「高等教育における教授(ティーチング)の「質」:その基準・測定および向上」京都大学高等教育研究 2, 41-45.
- 張揚, 下田誠, 三石初雄 (2015)「教員養成系大学・学部におけるFDの実施組織と取組みの実態に関する研究: 国立大学を対象としたアンケート調査結果に基づいて」東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 66(2), 563-584.
- Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (2005) Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education Manwah, NJ.
- Davey, R. (2013) The Professional Identity of Teacher Educators. Career on the cusp? London and New York: Routledge.
- Day, C. and Gu, Q. (2013) Resilient Teachers, Resilient Schools. Routledge, London. (小柳和喜雄, 木原俊行 (監訳) (2015) 教師と学校のレジリエンス—子どもの学びを支えるチームカー. 北大路書房, 京都)
- Ducharm (1993) The Lives of teacher educators. New York: Teachers College.
- 藤本駿(2010)米国における教師教育スタンダード開発の動向--「教師教育者スタンダード」に焦点を当てて. 教育行政学研究 (31), 27-37.
- 伏木久始 (2012)「デンマークにおける教育実習の現状と課題」(教育実習の質保証をめぐる今日的課題: 『教師教育者』という視点から). 帝京大学教職大学院年報 (3), 18-22.
- 原一雄(1998)「大学教育学会のFD研究活動」現代の高等教育 (412), 66-70.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Routledge Academic.
- 伊藤秀子(1997)「大学授業研究への新しいアプローチ-教

- 授者と学習者の主体的参加をめざして-」京都大学高等教育研究 3, 98-107.
- 岩田康之 (2013) 「国際シンポジウム「教師教育者」の在り方を探る：中国の大学の取組を手がかりに」教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報 12, 109-110.
- 勝亦菜穂子 (2012) 授業観察と協議を通じたアフリカ教師教育者の信念の変容に関する研究. 日本数学教育学会誌 94(2), 8-20.
- 吉良直(2014)「大学院生のための段階的な大学教員養成機能に関する研究 -アメリカの研究大学から日本への示唆-」教育総合研究：日本教育大学院大学紀要 7, 1-20.
- Koster,B, Brekermans,M., Korthagen,F. and Wubbels,T. (2005) Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 157-176.
- 久富善之(2008)教師の専門性とアイデンティティー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.
- 鞍馬裕美 (2012) 日本における教育実習をめぐる現状と研究的課題 (教育実習の質保証をめぐる今日的課題：『教師教育者』という視点から). 帝京大学教職大学院年報 (3), 3-7.
- Lanier,J.E. and Little, W.J. (1986) Research on teacher education. In M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.527-569.
- Lisbon,D., Borko,H. and Whitcomb,J. (2008) The Teacher Educator's Role in Enhancing Teacher Quality. *Journal of Teacher Education* 59(2):111-116.
- Loughran,J.J., Hamilton, M.L.,LaBoskey,V.K., and Russel, T.(Eds.) (2004) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Lunenberg,M., Dengerink,J. and Korthagen,F.(2014) *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Techer Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- 中田正弘 (2012) 「オランダ VELON(教師教育者協会)の取り組みと教師教育者支援の現状」(教育実習の質保証をめぐる今日的課題：『教師教育者』という視点から). 帝京大学教職大学院年報 (3), 13-17.
- 中田正弘 (2013) 「私学教職大学院における高度専門職養成と教師教育者の課題」(平成二十五年度 國學院大學人間開発学会第五回大会 公開講演会・シンポジウム 私学教員養成系学部における「質保証」システムをどう構築するか). 國學院大學人間開発学研究 (5), 56-62.
- 小島佐恵子(2015)「教員養成にかかわる大学教員の資質向上の課題：教員養成を担当する大学教員に望ましいFD の考察」*Synapse：教員を育て磨く専門誌* (41), 12-15.
- 小川正賢(1995) 「教員養成学部の大学教授法改善について：いくつかの事例を通して」研究報告 85, (Open University of Japa) 114-121.
- 岡村美由規 (2014) 「発展途上国の教師教育者に対する職能開発支援のあり方：広島大学とドミニカ共和国との共同プロジェクトの経験から」. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域 (63), 121-130.
- 大谷良光, 太田伸也, 猪瀬武則 ほか (2009) 「教科教育法をコアとした体系的「授業力基礎」養成カリキュラムの在り方--「教職実践演習・教科等の指導力」養成を想定した FD 的研究」*日本教育大学協会研究年報* 27, 319-331.
- 小柳和喜雄(2012)「大学・大学間の組織的教育力の向上に関する基礎研究：教員養成の高度化に向けて」*奈良教育大学紀要. 人文・社会科学* 61(1), 205-213.
- Randolph, J.J. (2009) A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 14(3). (<http://pareonline.net/pdf/v14n13.pdf>)
- Russel,T. and Korthagen, F.A.J. (Eds.) (1995) *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. London: Falmer Press.
- 佐久間 亜紀 (2000) 19 世紀米国における教師教育成立の一系譜：エマ・ウィラードのトロイ女子セミナーに着目して. *教育學研究* 67(3), 333-343.
- 佐藤学(2015)専門家として教師を育てる——教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店.
- 高橋美奈子(2007)メンタリングを取り入れた「日本語教育実習」の試み--教師教育者と実習生による教室談話の比較分析. *琉球大学言語文化論叢* (4), 49-59.
- 武田信子 (2012) 教師教育実践への問い：教師教育者の専門性開発促進のために (特集 教師教育実践の検証と創造). *日本教師教育学会年報* (21), 8-18.
- 田中一孝, 畑野快, 田口真奈(2014)「プレ FD を通じた大学教員になるための意識の変化と能力の獲得-京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトを対象に-」*京都大学高等教育研究* 20, 81-88.
- 田中孝彦 (2015) 「子ども理解のカリキュラムと教師教育者の問題」(特集 教師教育研究の今日的課題を考える). *日本教師教育学会年報* (24), 62-71..
- 坂田哲人 (2010) 教師教育者に関する研究動向. *武蔵大学総合研究所紀要* (20), 123-132.
- 坂田哲人(2012) 「オランダにおける教育実習をめぐる現状と課題」(教育実習の質保証をめぐる今日的課題：『教師教育者』という視点から). 帝京大学教職大学院年報 (3), 8-12.
- 山田智久(2006)「教師教育者のコミュニケーション方略変

- 容が学生のクラス参加に与える影響」：課題探究型アクション・リサーチを通して．北海道大学留学生センター紀要 10, 102-124
- 山中健一，牧崎幸夫，岩田貢 (2013)「教職FDプロジェクト報告 養成課程と学校現場からみた教員養成の現代的課題に係る調査研究：山口大学の教育委員会との連携を目指す養成カリキュラム」龍谷教職ジャーナル 1, 114-131.
- 山下晃一，川本治雄，此松昌彦ほか(2005)「教員養成学部における授業改善と教職・教科教育・教科専門の連携強化：共同開設型講義「教師のためのリスクマネジメント」を通して」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 15, 85-93.
- 山崎準二 (2012)「教師教育改革の現状と展望：「教師のライフコース研究」が提起する<7つの罪源>と<オルタナティブな道>」(<特集>教育制度改革の現状と展望-オルタナティブな制度構築に向けて-)．教育學研究 79(2), 182-193.
- 横溝紳一郎 (2004) 日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力--メンタリングの観点から. 広島大学日本語教育研究 (14), 41-49.
- 油布佐和子(編著), 広田照幸 (監修)(2009)リーディングス日本の教育と社会 15 教師という仕事. 日本図書センター.
- Zeichner ,K. (1999) The NEW scholarship in teacher education. Educational Researcher. 28(9), 4-15.