

養成と研修の内容・方法の連続性と非連続性に関する関係考察

—Andragogy と Signature Pedagogies の考え方からの教員育成指標の検討—

小柳和喜雄

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

A Study on Continuity and Discontinuity of Contents and Method
in Preservice and In-service Education
- Consideration of Teacher Education Indicators
from the concept of Andragogy and Signature Pedagogies -

Wakio Oyanagi

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし>

政策主導の教師教育改革の動きの中で、教員育成指標の検討が迫られている。これに対して、教育を担う担当者側からボトムアップ的によりよいものにしていくために、養成と研修の内容・方法の連続性と非連続性に関する関係考察が必要である。本論は、その考察の視点として **Andragogy** と **Signature Pedagogies** の考え方に着目した。検討の結果、指導者の視点からのデザインと学習者の視点からのデザインの違いを見つめることの重要性、積み上げ螺旋と掘り下げ螺旋の組み合わせの工夫の必要性、評価の視点も加味したプログラムデザイン思考の必要性等、が検討事項として重要であることが明らかになった。

<キーワード> アンダラゴジー 教職に固有な教育方法 研修評価方法 専門職資本

1. 教師教育改革に関する世界の動き

Beauchamp ら(2016)によれば、1980年代は、UKとアイルランドにとって、大きな政策の変化や文化の変化が生じた時代であったという。ネオリベラレルの考え方の政府の影響の下、アカンタビリティ(説明責任)やコントロール(統制)の文化が急速に進んできた。それは、教師教育改革にも波及し、教師は何をすることができるべきか、それを提供するにはどのような条件が必要かを明確にする、スタンダードベースのシステム(基準を明確にし、その達成を指向する体制)を強く求める動きが出てきたこと。それが今の教師教育改革の動きに繋がっていることが説明されている。

オーストラリアでも、この間、教師教育の質を改善する手段としてリサーチへの要請があった。しかし、その内容は、子どもたちに培いたい増加する知識への対応や、学校や教師、授業に関して

その遂行の結果をエビデンス(証拠)で示すよう求める政治家、政策策定者、幅広い教育関連の団体からの声に応えることが政策的先見事項として取り上げられてきたことが説明されている(Brandenburg, McDonough, Burke, and White 2016)。

このようにある考えに基づく政策主導の教師教育改革が1980年代から世界規模で生じ、現在までその動きが続いているという。

Cochran-Smith(2016)は、このような動きと関わって、世界の教師教育改革の潮流に次のような5つの転換(Turn)が起こってきたことを指摘している。

1つ目は、政策への関心の転換(The policy turn)である。世界が知識エコノミーへシフトして行く中で、今後の世界で求められる人材養成に、学校や教師教育はどのように対応できているか、

貢献ができるかがより一層問われてきた。そこでは、学校改善に効果をもたらすのは「政策」であるという考え方が強く出されてきたこと。さらに言えばネオリベラルの影響を受けた政策主導の主張が強く出されてきたことがあげられている。

2 つ目は、説明責任への関心の転換 (The accountability turn) である。教えることや教師教育において、結果志向の教育の説明責任がもたれられ、そのためには、新しいスタンダードが必要であるとされたこと。そして教えられたことがどのように学習者に理解されたかその評価 (Input measure) をするだけでなく、それによってその学習者は何ができるようになったのか (Output measure) を評価することへ関心が向けられてきたことがあげられている。

3 つ目は、実践への関心の転換 (The practice turn) である。教員養成のプログラムが実際に採用後の学校で機能していないことが指摘され、実践の中で養成を行う考え方へ関心が大きくシフトしてきたこと (on the job training) である。そのため免許の取得に関しても、大学での養成にこだわらず、学校での実習を基盤として養成を行うことが強く主張されてきたことがあげられている。しかし同じ実践 (Practice) という言葉を使っている、すぐに役立つ操作的なスキルを身につけさせることへ関心を向けている場合もあれば、学校実践の中で全体的な取組に触れる中でその学校文化や教員文化を学ばせていくといったことへ関心を向けている場合もあった。つまりそれぞれ異なる実践の視点で論議が行われてきたこと等があげられている。

4 つ目は、上記1つ目から3つ目のすべてと関連するが、大学やそこで行われている研究に対する関心の転換 (The university/research turn) である。教師教育における大学の役割が周辺に追いやられ、民間の企業やある団体への教師教育への参入を推進する一方で、大学の研究やリサーチに基づく養成の重要性への関心や信頼性が揺らいできたことがあげられている。

最後に5つ目は、平等の関心の転換 (The equity turn) である。教育の機会均等 (教育へのアクセスの平等) から、学習活動が営まれるその学校の教師の質を問題にすることやスタンダードへの到達保証 (結果の平等) を強く主張することへ、関心の転換が行われてきたことがあげられている。しかし一方で、そこで保証を試みている教師の質やスタンダードへの学習者の到達は、根底にある1つの価値に基づく姿へ近

づく平等性を前提としており、むしろ不平等を再生産する構造を温存している問題性がそこにあるといったことも論議されてきた。

以上のような転換 (Turn) が、ここ4半世紀くらいの間に生じ、論議されてきたことが述べられている。5つの転換は、先のUKやアイルランド、オーストラリアだけでなく、北米やアジアの国々を含む世界規模で生じている様々な教育改革の動きを象徴的に表現していると考えられる。

2. 教師教育改革に関する我が国の動き

では、教師教育に関わって、我が国では、この間どのような動きがあったのか。日本においても教育の成果の説明責任やスタンダードベースの教員養成・現職研修、実践体験の重視など他国と似た改革の動きが進んできている (表1参照)。

平成27年12月21日に出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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」は大きな意味を持ち、今後の教員養成・現職研修の方向性を与えている。

例えば、教員養成に関しては、1)「教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修」という認識が必要、2)学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実が必要、3)教職課程の質の保証・向上が必要、4)教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善の必要が述べられている。そして、これらを踏まえた教職課程の見直しイメージのため、関係法令及び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方針が述べられた。

表1 2000年前後からの日本の主な教師教育改革の動き

年	事項
1988年	教職免許法改正 (専修免許状、一種免許状、二種免許状の3種へ)
1997年	「教員養成課程学生5000人程度」の削減計画等が表明される 教員の免許状の普通免許状の授与に介護等の体験が必須化へ
1998年	教養審「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」)を受け、「教育職員免許法」「同施行規則」が改正 (教科専門科目を大幅に減らして、それに対応して教職に関する科目を格段に充実する) 「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後特に求められる具体的資質能力」など、養成・採用・研修の独自・連続性が問われる
2000年	教育改革国民会議 (内閣総理大臣の下に設置) 報告が出される 「教育を変える17の提案」
2001年	文科省・国立の教員養成系大学・学部 の在り方に関する懇談会報告「今後の国立の教員養成系大学・学部 の在り方について」地理的ブロック別の教育大学・教育学部 の再編を提言 日本教育大学協会は、2001年8月、「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを設置
2004年	文科大臣、教員養成のための専門職大学院を提言
2005年	文科省、教員養成系学部入学生定員抑制方針の撤回
2006年	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」 教職大学院制度の創設などを提言
2007年	日本学術会議要望「これからの教師の科学的教養と教員養成の在り方について」教員養成を学部レベルの教育から大学院レベルの教育に移行する改革の実施を提言
2008年	教職大学院開設 (全国19大学:国立15、私立4) 免許更新制の試行開始
2009年	免許更新制スタート
2010年	教職実践演習該当学生が入学 中央教育審議会 教員の資質能力向上 特別部会スタート
2015年	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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
2016年	教育職員免許法施行規則の改正、教職課程コアカリキュラムの検討

教員養成のコアカリキュラムに関しては、このときに始めて言われたモノではなく、すでに、これまで検討が重ねられてきた¹⁾。例えば日本教育大学協会(2004)は、1年次からの段階的継続的な教育実践体験の必要性を基軸とした「教員養成コア科目群」を提案していた。またいくつかの大学では、培いたい資質能力の明確化に目を向け、スタンダードベースの教員養成の考え方を示し、実践するところもあった(小柳2016a)。しかし免許法の改定の動きとも相まって、ここにきてさらに大きな改革の動きとなってきた。

一方研修に関しては、1)大学等と教育委員会の連携のための具体的な制度的枠組みが必要、2)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等の特徴や違いを踏まえ、制度設計を進めていくことが重要、3)新たな教育課題(アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、ICTを用いた指導法、道徳、英語、特別支援教育)に対応した一連の養成・研修が必要、などが全般的事項として語られた。そしてそのためには、1)学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備、2)教育委員会と大学等との協議・調整のための体制(教員育成協議会)の構築、3)教育委員会と大学等の協働による教員育成指標、研修計画の全国的な整備、等が言われた。

ここで大きな影響力を持つのは、教育委員会と大学等との協議・調整により、養成と研修を進める点であり、そのために教員育成協議会の設置や先の養成のコアカリキュラムや現職研修プログラムを体系的につなげる基になる教員育成指標などが言われたことである。このような養成・研修の連続性については、これまでも言われてきたことであったが、政策主導の下、先の世界潮流の5つの転換などとも符合する形で、我が国においても急速に改革が進んできているといえる。

国立教育政策研究所は、2年間の調査研究の結果として「教員養成等の改善に関する調査研究(教員養成等の改善に関する調査研究)報告書」を出している。そこでは、今後求められる教員・管理職像、大学教育像を明確化し、その適切な育成プログラムの開発研究と教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究、校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究を行ってきた(大杉2014、大杉2015、大杉2016)。我が国の現状を見つめ、世界的な動向も加味しながら教師教育改革を進めていく上で何が課題か、どのような改革の方向性が考えられるか、教師教育に関わる全ての者が、それぞれ考える上で重要な資料を提供してくれている。

このような動きの中で重要となるのは、学校教

育の関係者や教師教育関係者が、各レベルで当事者意識を持ち、この改革がどのような教育的意味を持つかを意識化するだけでなく、その意味を生み出していく方略自体へ参画し、考えていく営みである(Fullan 2016)。

では、養成や研修に直接携わる関係者は、このような急速に進む政策主導の教師教育改革の動きをどのようにとらえ、どのようにそこへコミットメントしていく必要があるのか。

3. 関連研究における本研究の位置と研究の目的

そこで本研究では、教員育成指標の明確化を通じて、養成プログラムと研修プログラムの連続性が言われてくる中で、非連続性を考える必要性はないのか、むしろ両者の関係考察が必要ではないかということに関心を向けることにした。そして世界的な5つの転換に見られた政策主導の改革、スタンダードベースの教師教育、説明責任・結果責任への要請が我が国にも見られる中で、養成や研修に携わる者はどのようなコミットメントをすることが求められるのかに関心を向けた。

関連先行研究における本研究の位置づけは、以下のとおりである。

まず本論は、研究の背景として「教師教育改革」の動きを追ってきているため、「教師教育改革」をキーワードに、CiNiで、先に見たように世界で政策主導の教師教育改革が始まったとされる1980年代から2016年12月までに、どのような事が論議されてきたかを検討した。

結果、152本の論文等が見いだされた。その傾向を見ると(図1参照)、1980年から1984年は、3件あり、良い教師を育てるために何が必要かを教員養成、実習の内容や在り方をめぐる提言が見られた。

1985年から1989年の間は、12件見られ、「教育課程と教師」の検討から教師の力量の検討や

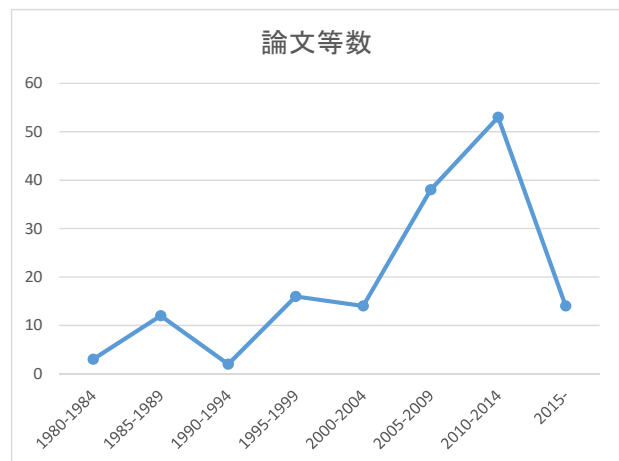


図1 日本の教師教育改革関連の論文数の推移

「養成と研修」の関係が問われていた。また「教育基本法と教師」の視点から、教師の職務や存在の有様などが問われていた。ここから、世界の動きと同様に、「教師の資質向上」に関わる論議が日本でも検討され始めたのが分かる。

1990年から1994年は、2件と少なく、占領下の教師教育改革や米国の教師教育改革など、歴史や他国の動向から考える動きが見られた。1995年から1999年にかけては、16件見られ、外国における教師教育改革の動向が盛んに紹介され、資質能力の検討や制度改革の情報が提供された。また私立大学での教員養成の歩みや、大学と学校の関係の在り方（教育実習や校内研修支援の関係ほか）などが問われていた。1980年代からの諸外国の改革の結果などが実際に見え始め、そこでの成果や課題が紹介されてきたものと考えられる。また教師教育に関わって、この頃から大学の養成の在り方や実習をお願いしている学校との関係の在り方などがクローズアップされてきたのが分かる。

2000年から2004年にかけては、14件見られ、教師教育改革と教育実習や学校実践が集中的に問われ始めた。米国のPDS(Professional Development School)の動きなども紹介され、地域や学校に密着して、大学が連携をしながら養成と研修と児童生徒の学習活動等研究を行う、教師教育の在り方、それへ向けての改革の方向性等が問われた。2005年から2009年の間は、38件と研究論文数が大きく伸びた時期であった。中央教育審議会答申との関わりから、政策主導の教師教育改革の動きに対して様々に語られた時期であった。そして免許更新制の導入、教職大学院の開設が行われる前後であったこともあり、教育委員会と大学の連携など、養成と採用と研修を巡る論議が行われた。また採用後の教師の成長支援や大学における専門性の教育、及び教師の専門性と関わって、諸外国の教師教育改革の動向も踏まえ論議や検討がなされた(古沢2008、岩田2008、佐藤2008、高野2008、吉岡2008)。

2010年から2014年は、教職大学院の取組の成果の検討などもあり、53件とこれまで最も多く論文等が出され、「実践的指導力」(油布2013)、大学と教育委員会の協働の在り方の関係(森2013)、スタンダード設定の取組(別惣2013)、開放性を巡る私立大学の教員養成(岩田2013)、諸外国の多様な教員養成の取組(吉岡2011、牛渡・岩田2013)、教員養成の歴史的考察や政策の考察及び制度改革への提言(山崎2012、船寄2013、長尾2013、山田2013)などが紹介、論議された。最後に2015年から2016

年12月は、2年間のため、14件であったが、教師教育改革によって何が問われたか、この先の教師教育においてどのような課題があるのか、教師教育において何をこそ問うべきか、中央教育審議会答申の内容の検討などが行われている(佐藤2016、牛渡2016)。

次に「養成と研修」をキーワードに、関連先行研究をみると、138件の論文等が見いだされた。その傾向を見ると、1)養護・臨床・医療系の専門職養成、2)社会教育、図書館司書の養成、3)弁護士の養成、4)教員の教科等の指導力養成、5)大学での教員養成と現職研修、6)学校での実践、7)外国研究、に関する研究内容が見られた。

以上の関連先行研究の知見の蓄積から、政策主導の教師教育改革と関わって、養成プログラムと研修プログラムの連続性が言われてくる中で、大学や大学院として、何をこそ大切にしていけばいいのか、あるいは大学や大学院は、教育委員会や学校とともにどのように変わっていく必要があるか、その際の制度面の検討として何が必要なか等について、国内外の事例研究なども通しながら検討してきたことが分かった。

しかしながら、これら関連先行研究で、教師教育改革において、教師教育者がどのように養成教育と研修プログラムをデザインし、その運用をしていくかに関して、教育の対象が成人にもかわらず、アンダラゴジー(Andragogy)の知見を生かし、その視点から教員養成と研修の連続性と非連続性を問う研究は希であった。また専門職の養成ではあるが、専門職養成と関わる固有な教育学(Signature Pedagogies)の視点から、養成と研修の連続性と非連続性を問う先行研究は希であった。さらに養成と研修に関わって、どのような運用の方法があるか、どのような成果があったか、

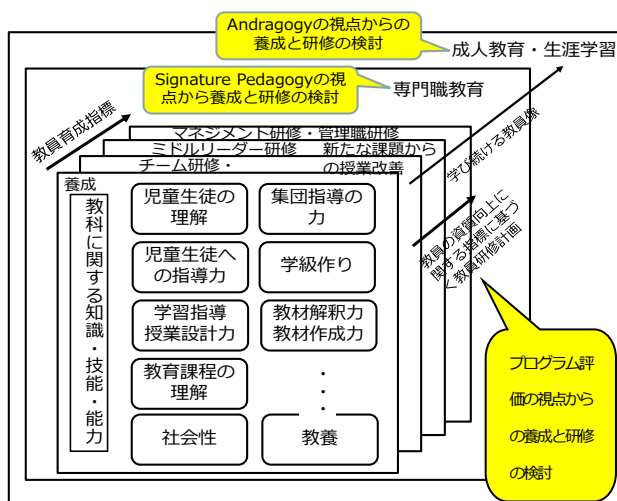


図2 本研究の関心事

どのような制度上の課題があるか、多く語られてきたが、その取組を、評価の視点から効果的な養成と研修のプログラムや運用方法の連続性と非連続性を考えるデザイン研究は希であった。

そこで本研究では、研究上の問い（リサーチクエッション）としては、以下3つをあげることにした。

1つめは、養成も研修も対象は、成人に近い対象（社会人ではないが在籍中に成人になる人）、あるいは成人を対象にした教育活動が展開される。しかし成人教育を意識した配慮があまり見られない。成人教育の視点から養成と研修プログラムの連続性と非連続性を考える必要はないのか。

2つめは、養成も研修も、教員という専門職を育て成長支援をしていこうとしている。専門職を養成する教育学の視点から、養成と研修プログラムの連続性と非連続性を考える必要はないのか。

3つ目は、養成も研修も、上記の政策の流れからすると、そのプログラムの成果が問われてくる。そのため何を持ってその教育活動を通じて成果があったと言えるのかなど、プログラムの評価を行う方法の視点から、養成と研修プログラムの連続性と非連続性を考える必要はないのか、である。

したがって、本研究は、上記3つの研究上の問いを明らかにしていくことを目的とすることにした（図2参照）。

なお本研究はこれまでの先行研究ではあまり見られない視点から養成と研修プログラムの関係考察を問うアプローチであるため、萌芽研究の位置づけになる。そのため、研究の手続きとしては、現今の養成と研修プログラムの中での受講者の声の解決に向けて、文献の解釈を通じた先行知見の整理事例の検討の続きを取り、実証的な研究の前の基礎土台作りを主眼とすることにした。

4. アンダラゴジーの考え方からの考察

ところで、なぜ本研究では、アンダラゴジー（Andragogy）の視点から、養成と研修の連続性と非連続性の検討を進めようとしているのか。その理由は、次のような養成や研修の受講生の声、また提供者側の声とよく遭遇したからである。

例えば、最近の大学の教員養成の講義や教育委員会主催の研修プログラムなどは、受講者アンケートなどを下に、受講者ニーズを把握し、提供側が求める力の養成と内容的なすり合わせを行い、受講者側に科目やコースの選択肢も設け、能動性を持たせようとしている。また方法上も工夫し、演習やディスカッション、ワークショップ形式など、アクティブ・ラーニングが行われるような工夫もしている。満足度調査などは、それなりの評

価結果も上がり、成果も見られる。しかし受講後、そこで取り上げられた内容がどの程度、受講者に理解され成長に繋がったか、実際に意識変容や行動変容に繋がったかに関しては、受講者側からも提供者側からも明確な成果がみられたという回答が多いとは必ずしもいえない現状があったからである。例えば「勉強にはなったが学校で使えるとは限らない。研修内容を行う機会がない。実習校の実情と合わない」などである。このような状況下で、養成と研修の効果的な連携を図るプログラムをデザインしても、それは果たして意味を持つか、根本的なところでの受講者と提供者のズレがあると考えられたからである。

そこで養成と研修の全体を通して、成人を対象とした専門職教育をどのように考えて行くかという点に目を向け、アンダラゴジーを取り上げた。成人教育学の研究分野はもとより、医療専門職養成、社会教育、高齢者教育そして大学の教授法の研究などでも、アンダラゴジーの理論を参照した実践研究などが行われてきた。しかしながら、先にも述べたが、教師教育改革の動きの中で、養成と研修の連続性と非連続性の検討の視点からアンダラゴジーの持ちうる意味を検討しようとする研究は、先行研究の中で希であった。

アンダラゴジーは、1833年にドイツの高校教師 Alexander Kapp が、プラトンの教育の教え（Platon's Erziehungslehre）というタイトル本の中で、子供の学びから生涯にわたる学びについて述べ、全450ページ中、241ページから成人のアンダラゴジーあるいは教育（Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter）について60ページにわたって述べたのが最初と言われている。よく目にする Pedagogy（英）、Pädagogik（独）と言う言葉は、ギリシャ語の”pediatrics”から由来する子供を意味する”paid”とリーダーや導くを意味する”agogus”が合わさったものである。このように文字的には、Pedagogy（英）は、子供を教える術や科学を意味していた。一方、ラテン語の”andr”“は大人を意味する言葉であり、それに”agogus”を合わせた andragogik（独）、andragogy（英）は、文字的には大人を教える術や科学を意味していた（Knowles2015, pp. 18-50）。

ドイツ語圏では、成人教育は、Erwachsenbildungと表記され、Andragogikは大学の講座などでも目にすることはあまりない。しかし、Poggeler(1974, pp. 17-19)では、「成人教育科学あるいは成人教育の理論と関わって、子供や青年の教育とは別に成人教育の理論を強調させたいという願望があり、andragogikという概念が取り上げられた」ことが述べられている。教育科

学（Erziehungswissenschaft）として、Pädagogik(独)、Andragogik(独)、Gerontagogik(独：老齡学)の3つが取り上げられ、それが英語としても用いられてきた流れが考えられる。

このようにアンダラゴジーは、ヨーロッパでの考え方をルーツとしており、1920年代に、ドイツで成人教育の理論の分野となった。1950年代になって、スイス、ユーゴスラビア、オランダ等にも広がった。米国で紹介されたのは、1960年代末であった。アンダラゴジーに関する解釈は、世界で共通する点もあるが、一方で多様なとらえ方もある。多くの国では、成人の学習への科学的アプローチと見なされている。そして含意として成人の生涯にわたる生活世界に広がる教育の理論と実践の科学とされた (Knowles2015, pp. 312-320)。

アンダラゴジーは、子供や青少年の教育学として見なされるペダゴジーのアプローチとは異なる、成人を対象とした学習を導く教育学的アプローチとして意味づけられ、表1のように特徴づけられてもいる。また実践的に成人の学習を導く教育学として、図3のようなモデルも描かれている。そこに記されている6つの原則を見ると、受講者と指導者の間で、学びを一緒に作っていく姿勢が強いことが分かる。アンダラゴジー自体に対する国内外の評価も多様であるが (三原 1990)、我が国の成人を対象とした医療系の研修等では、アンダラゴジーが引用され、その知見を生かす取組が行われている (五十嵐 2016)。しかし先にも述べたが、教師教育改革の中で、教員養成と研修の連続性を問う議論の中では、このような視点から学

表1 要素比較からみたアンダラゴジーの特徴
Knowles ら (2015, p. 52 より訳出)

要素 (エレメント)	ペダゴジカル・アプローチ	アンダラゴジカル・アプローチ
1. 学習者を (学習へ向け) 準備する	・最小限のことをする	・情報の提供 ・参加への準備促進 ・現実的な期待を高めることへの支援 ・内容について考え始めさせる
2. 雰囲気	・権威者主導 ・公式的 ・競争的	・リラックス、信頼 ・相互に敬意を払う ・非公式、温かい ・協働的、支援的 ・開放的・真実みがある ・人間みがある
3. 計画	授業者によって決められる	学習者と支援者によって一緒に計画する
4. ニーズの診断	授業者によって行われる	相互の評価情報の収集 (アセスメント) によって行われる
5. 目的の設定	授業者によって決められる	相互の交渉によって決められる
6. 学習計画のデザイン	学習内容の論理に沿って	取り扱う問題の準備状況の系列に沿って
7. 学習活動	伝達によって	経験を通じて (探究)
8. 評価	授業者によって行われる	ニーズに関する相互診断プログラムに関して相互に効果測定

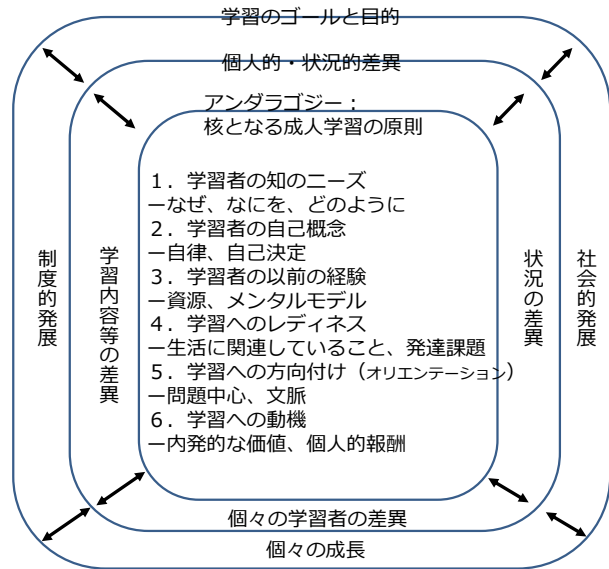


図3 実践モデルの中でのアンダラゴジーの位置
Knowles ら (2015, p. 80 より訳出)

びの連続性や成人を対象とした教育学の検討がされているとはいえない。

大学に入学する時点では、成人への過渡期であるため、アンダラゴジーによるアプローチは、その学生にとって違和感があるかも知れない。しかしながら、アンダラゴジーによるアプローチは、主体的な学びを引き出す原理とも思われ、先の学生の声への対応を考えて行くためにも、養成においてもアンダラゴジーの視点からのアプローチの検討が求められる。一方で教員研修においても、受講者の声からすると、その教育的アプローチは、アンダラゴジーというよりは、ペダゴジーの視点から行われていることも予想できる。大学で教員養成を担当している人も研修センターなどで教員研修を担当している人もアンダラゴジーの知見を知らない限り、自分が学んできたペダゴジーの原理に基づくアプローチを成人にも行う可能性が高いからである (小柳 2016b)。したがって教師教育改革の中で、教員養成と研修の連続性を問う議論の中では、このような視点から学びの連続性を問う論議が必要と考えられる。

以上のように成人の学びを支援していく上で、アンダラゴジーによるアプローチは必要という結論に到った。しかし医療系などでは進められているが、教員の専門職の養成において果たして、今のままで本当に養成と研修の間を問う際、その教育学としてアンダラゴジーに基づき、プログラム全体をデザインしていけば、それでよいのだろうか。

例えば、次のような養成段階にある学生や現職教員の声にどのように対応したらいいのか。

「君たちのやりたいことをすればいい。何がしたいかといわれても、浮かばない。もっと教えて欲しい」「褒めてもらうのは嬉しいが、本当にこれでいいのか不安に思う。〇〇先生は若いのにすごい、期待していると言われるも、これから何をしたいかわからない」「自分の実践を振りかえりなさい。省察力を付けることが重要だといわれる。しかし省察ばかりしていても、先が見えない。これでいいのか不安に思う。」

成人を対象とした学びのデザインとして、受講者と指導者の間で、学びを一緒に作っていく姿勢は重要であるが、そこには専門職養成として、さらなる検討が必要である。そのため専門職を育てるという点から、あらためて、養成と研修の間を問う教育学について、次に考えていく。

5. 専門職育成の教育学の考え方からの考察

専門職の養成に関わっては、医療系などを中心にキャリアステージなどを考える取組がよく行われている。そこでは、あるステージ（1年目、2から3年目、5から6年目、10年面前後、管理職候補ほか）でどのような力が求められるかが、ゴールの姿や指標で示され、それに向けて養成や研修のプログラムが作られている。

実際に、そのようなキャリアステージに基づくプログラム（内容）が作られているときに、その指導者はどのようなアプローチ（方法）を取っているのか。

このことに関わって、Schulman (2005)は、医療、法学、工学ほか専門職養成において、“to think, to perform, and to act with integrity” などができる学術的実践家を育てるために、各専門分野で普及した一連の養成方法があることを、専門職養成と関わる固有な教育学（Signature Pedagogies in the professions）という言葉で表現した。そして専門職の業務で求められるあらゆることを受講者に導くために、見せたり問うたりして、教え学ばせる具体的な行動に力点を置いて導く場合（Surface structure）、ある知識の様態や手続き、判断が迫られる行動に関わって導く際、そこで前提となっている慣習・信念等にも目を向けて導く場合（Deep structure）、ある専門それ自体に内在する態度、価値、志向性を構成する道徳等にまで目を向けて導く場合（Implicit structure）の3つの次元があることを述べた。

固有な教育学（Signature Pedagogy）は、元々は、Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED)が、the Ph. D と the Ed. D. の違いを明らかにし、the Ed. D. についてその意義や価値を高めようとする中から生じてきた考えである（黒田

2014）。また scholarly teaching とは別に、Scholarship of Teaching and Learning の動きが生じてきたことと関わって、よく引用される見方考え方である（Bishop-Clark 2012）。

しかしながら、Gurung ら(2009)の研究知見の蓄積などから、各専門分野でどのような固有な教育（方法）学が取られているかも明らかにされてくる中で、教師教育という専門職養成においてもその暗黙に行われてきた教育（方法）学が問われてきた。

Chick ら(2012)は、「教師教育に固有な教育学に向けて」という論考の中で、教師の養成と教師教育の関係を問い、3つのアプローチがこれまであったことを述べている。1つ目は、客観的な手法を用いて、実証的にまた機械的に研修や教育を進める、機能主義的関心に基づくアプローチである。2つ目は、社会的な現実世界を理解する際に、受講者個人の人々の主観的な解釈（説明や了解）を大切にするアプローチある。3つ目は、教育の世界を構築しているルーツに深く切り込み、そこで生じている成果や再生産構造を問い、変革をしていくエージェントを育てようとするアプローチである。また教員養成や教師教育においては、教科内容知識を強調する伝統があったことを取り上げている。その上で、最近の教師教育の事例に言及しながら、新たな教師教育に固有な教育学の構築に向けては、1)「学習」自体を問う視点、2)実践のコミュニティと専門職としてのアイデンティティ、3)論理記号論等も用いながら実践の意味を探究する、4)民主主義に尽力する教育という視点からの検討が重要であることを指摘している。

受講者の声で見られた「成長に安易に期待する言葉かけの問題」「受講者と指導者の意識のズレの問題」「省察を目的として求めていくことの問題」に答えていくためには、どのステージでSchulman の3つの Structure をどのような力点をおいて組み込んでいくか等が問われる。例えば、ある時点では、surface structure に力点を置き、その知識や技能の獲得やデザインや実践への挑戦をする中で不足している知識や技能を磨く（目的）。その創造的（クリエイティブ）な取組の雰囲気の中で、省察を手段として用いていくなどの力点変化が必要である。またChick ら(2012)らの4つの視点などを手がかりに、ある時点での養成や研修の内容の組み立て（積み上げ螺旋）の工夫と共に、コミュニティの中での学びやアイデンティティ形成を意識し、課題を掘り下げさせていく取組といった方法の工夫が重要となる。例えば同じ課題を違う経験時点で掘り下げ、その経験や知識の範囲内でとらえさせる。ある時点でその課題の

意味に気づき、課題解決に深さが出ることを期待する掘り下げ螺旋方式など方法の工夫が求められる。つまり非連続性の視点からのプログラムの構築も考えていく必要があると考えられる。

6. 養成教育と研修プログラムの評価方法

最後に、教師教育改革が、政策主導で進められる際に、先にも述べたが、その結果や実績が問われることが多い。取組の成果が問われるのは当然であるが、どの時点で何が問われるか、誰が問うのが問題にされる。そのため、教員養成と教員研修の連続性と非連続性を問うていくには、それを実際に担う側が自ら意味を見だし、目指すところに到る方略を評価結果から考えていく手法を持つことが重要となる。

表2は、研修評価と関わって、よく引用されるカークパトリックの4レベルを示している。養成段階でよく見られる評価でいえば、レベル1が授業評価などに相当し、レベル2がポートフォリオや試験などに相当すると思われる。そしてレベル3は教育実習で問われ、レベル4は、養成のカリキュラムによって目指す成果が達成されているか大学の自己評価や機関別認証評価等で問われることと思われる（実際に教員として教壇に立てる力をつけることができているか、教員として

表2 カークパトリックの4レベル
Kirkpatrick(2016, p.10 の表を訳出)

レベル1：反応 (Reaction)	受講者が、その研修を好ましく感じ、それに従事し、それが仕事にふさわしいと感じている度合いを見る
レベル2：学習 (Learning)	受講者が、研修で目的とされている知識、スキル、態度、自信の獲得や研修への献身的な参加の姿を（コミットメント）をどのくらい示しているかを見る
レベル3：行動 (Behavior)	受講者が、職場に戻ったときに、研修で学んだことを、どの程度、活用しているかを見る
レベル4：結果 (Results)	その研修でターゲットとした姿が、研修の結果やその取組の結果の姿として、どの程度達せられたか（成果の姿に基づく取組の評価）を見る

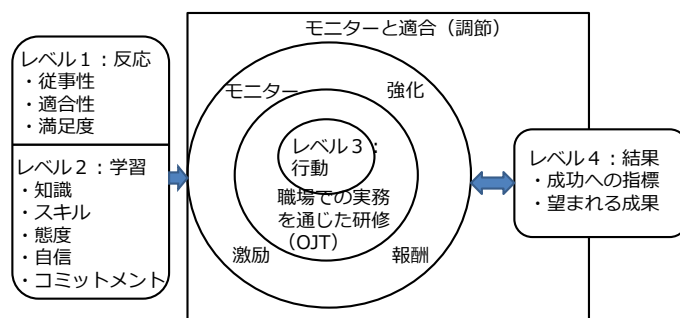


図4 カークパトリックの新たな環境下でのモデル

の伸びしろを育てているか等が問われるところだが、よく見かけるのはどのくらい教員に採用されているか等の数値が問われていることが多い。しかしながら、養成機関や教育担当者は、このそれぞれの評価結果をどのように関連づけて分析し、養成カリキュラムを通じた結果を見つめ、その改善に努めているのだろうか。また教員研修で言えば、レベル1とレベル2の評価はよく見られるが、レベル3やレベル4の評価は実際どれくらい行われているのだろうか。PDCAのPDは行っているがCAの弱さが、よく批判されている点がこのことを示しているのかも知れない。

養成と研修を貫く教員育成指標に基づき、プログラムを構築していくことが、この先求められることは想像に難くない。その際、育てたい力や内容の視点からだけでなく、それによって目指すゴールや結果の姿から、評価計画を立て、プログラム自体の編制を考えて行くことが重要となる。

そのためには、図3に示しているような各評価の関係性を明確に見つめ、プログラムのデザインを計ること、そして、Kirkpatrick(2016)が述べているように、レベル4から逆に遡り、そのプログラムデザインを考えて行くことなどが重要となると考えられる。

さらに言えば、評価はプログラム提供者が行うだけでなく、アンダラゴジーの原則で言えば、受講者と相互に行っていく。受講者に自己評価を促し、一歩先の目標の姿をイメージしながら実践力と共に自律的な学びの力を培っていくためには、自分の思いと比較参照できるモノ、つまり過去の受講者の姿から見られた事実からの類型やモデル化を行った自己評価項目の開発などが求められる（小柳2009）。受講者が自分自身で課題を見つめ、目標や計画を立て、仲間と論議しながら省察していく取組は重要である。しかし、それは経験の豊かさの影響を受けやすい。とくにある時期までは、比較参照しながら自己の目標や計画を振りかえる質の高い参照モデル等がない場合、振り返りの精度を高めていく取組は難しい。よかれと思った活動も、受講者にその意味が理解されないことがある。この点、Signature Pedagogiesのアプローチをクロスして考える視点が重要となる。

7. おわりに—内容と方法のデザイン—

以上これまで、政策主導の教師教育改革の動きの中で、教員育成指標の検討が迫られていることに関心を向け、教育を担う担当者側からボトムアップ的によりよいものにしていくためには、養成と研修の内

容・方法の連続性と非連続性に関する関係考察が必要であることを考えてきた。そして本論では、その考察の視点として Andragogy と Signature Pedagogies の考え方に着目してきた。検討の結果、1) 指導者の視点からのデザインと学習者の視点からのデザインの違いを見つめることの重要性、2) 積み上げ螺旋と掘り下げ螺旋の組み合わせの工夫の必要性、3) 評価の視点も加味したプログラムデザインの思考の必要性等、が検討事項として重要であることが明らかになった。

しかしながら、最後に問題となるのは、養成と研修で培いたい力をプログラムレベルで考える際、大学と教育委員会や学校が見ている現実、切実感、先の見通しなどに関わって、教育観に差異がある点を忘れてはならない。この点の丁寧な論議が養成と研修の効果的な連動の要となるからである。

またこのたびは触れていないが養成と研修の間にある採用に関わっての取組についても丁寧な論議が必要である。その際には、米国の最近の取組の論議を参考にすることが有効となるだろう (小柳 2017)。

註

1) 教員養成教育のカリキュラムモデルの検討。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1307274_2.pdf (参照日 2017.1.15)

参考文献

Beauchamp, G. et al. (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol UK: Policy Press.

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(〈特集〉教師教育改革)．*教育學研究* 80(4)：439-452.

Bishop-Clark, C. and Dietz-Uhler, B. (2012). *Engaging in the Scholarship of Teaching and Learning: A Guide to the Process, and How to Develop a Project from Start to Finish*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J. and White, S. (2016). *Teacher Education Research and the Policy Reform Agenda*. In Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J. and White, S. (eds.). *Teacher Education. Innovation, Intervention and Impact*. Singapore: Springer.

Chick, N.L. Haynie, A., and Gurung, R. A. R. (2012). *Exploring More*

Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Cochran-Smith, M. (2016). Forward. In Beauchamp, G. et al. (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol UK: Policy Press.

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)

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (参照日 2017.1.15)

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth edition. New York and London: Teachers College Press.

船寄俊雄 (2013) 戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た「大学における教員養成」原則(〈特集〉教師教育改革)．*教育學研究* 80(4)：402-413.

古沢常雄 (2008) フランスにおける教師教育改革の動向—養成制度の標準化と水準管理(〈特集 教師教育改革の国際的動向〉)．*日本教師教育学会年報* (17)：33-41.

Gurung, R. A. R., Chick, N.L. and Haynie, A. (2009). *Exploring Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

五十嵐寛 (2016) 成人教育と授業設計の観点から今後のセミナーを考える．*日本臨床麻酔学会誌* 36(3)：339-344.

岩田康之 (2008) 進行する教育改革と教職アイデンティティー—東アジア諸地域における教師教育改革の課題(〈特集 教師教育改革の国際的動向〉)．*日本教師教育学会年報* (17)：25-32.

岩田康之 (2013) 教員養成改革の日本的構造：「開放制」原則下の質的向上策を考える(〈特集〉教師教育改革)．*教育學研究* 80(4)：414-426.

Kirkpatrick, J.D. and Kirkpatrick, W., K. (2016) *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Alexandria, VA: Association for Talent Development.

Knowles, M.S., Holton III, E.F. and Swanson, R.A. (2015). *The Adult Learner: The definitive classic in adult education*

- and human resource development. Eighth edition. London and New York: Routledge.
- 黒田友紀(2014)米国における専門職学位 Ed. D. をめぐる議論の検討. 静岡大学大学院教育学研究科 教科開発学論集(2) : 149-157.
- 三原泰熙(1990)成人教育論と人材形成 -M. S. ノールズのアンドラゴジー・モデルとその批判を中心に-. 経営と経済, 70(3) : 123-138.
- 森透 (2013) 福井大学における教育実践研究と教師教育改革 : 1980 年代以降の改革史と教職大学院の創設(〈特集〉教師教育改革) . 教育學研究 80(4) : 466-477.
- 長尾彰夫 (2013) 教師教育改革のポリティクス分析 : 教員養成大学の在り方を通して. 教育學研究 80(4) : 427-438.
- 日本教育大学協会 (2004) 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討 : 「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案. 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト.
- 大杉昭英 (2014) 国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書. 東京 : 国立教育政策研究所.
- 大杉昭英 (2015) 教員養成等の改善に関する調査研究 (全体版) (教員養成等の改善に関する調査研究) 報告書. 東京 : 国立教育政策研究所.
- 大杉昭英 (2016) 教育委員会と大学の連携による教員研修プログラムに関する調査報告書. 東京 : 国立教育政策研究所.
- 小柳和喜雄(2009) 学部から大学院につながる体系的な観察実習の方法. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 1, 79-86.
- 小柳和喜雄 (2016a) . 教師の力量の概念に関する理論的動向. 諸外国とわが国におけるスタンダード開発をふまえて. 日本教育工学会監修, 木原俊行ほか編 教育工学的アプローチによる教師教育 学び続ける教師を育てる・支える. ミネルヴァ書房. 20-39.
- 小柳和喜雄(2016b). 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. 奈良教育大学 次世代教員養成センター研究紀要 (2), 27-35.
- 小柳和喜雄 (2017) 米国の edTPA の取組についての論議に関する研究—養成と採用と研修でパフォーマンス評価を用いる可能性の検討—奈良教育大学 次世代教員養成センター研究紀要 (3) (印刷中).
- Poggeler, F. (1974). *Erwachsenenbildung; Einführung in die Andragogik (Handbuch der Erwachsenenbildung)*. Studdgart, Belrin, Koeln, Mainzu: W. Kohlhammer.
- 佐藤学 (2016) 転換期の教師教育改革における危機と解決への展望 (特集 教師の育ちと仕事はどう変わるのか : 専門性・専門職性のゆくえを考える) . 日本教師教育学会年報 (25) : 8-15.
- 佐藤千津 (2008) 教師教育の多様化政策とその展開—イギリスの「学校における教員養成」の場合 (特集 教師教育改革の国際的動向) . 日本教師教育学会年報 (17) : 42-50.
- Shulman, L.S. (2005). *Signature pedagogies in the professions*. *Daedalus* 134(3). 52-59.
- 高野和子 (2008) 教師教育の質的向上策—採用以降に関わる改革の国際的動向 (特集 教師教育改革の国際的動向) . 日本教師教育学会年報 (17) : 17-24.
- 牛渡淳, 岩田康之 (2010) 日本の教師教育改革の課題 : アメリカ・アジア諸地域の動向から見る (特集 教師教育政策の検証) . 日本教師教育学会年報 (19) : 46-56.
- 牛渡淳 (2016) わが国における教師教育改革の動向と課題 : 中央教育審議会教員養成部会「中間まとめ」(2015. 7.)・「答申素案」(2015. 9.)を中心に. 仙台白百合女子大学紀要 20 : 1-9.
- 山田浩之 (2013) 「教員の資質低下」という幻想 (〈特集〉教師教育改革) . 教育學研究 80(4), : 453-465.
- 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.
- 吉岡真佐樹 (2008) 教師教育の質的向上策と養成制度改革の国際的動向 (特集 教師教育改革の国際的動向) . 日本教師教育学会年報 (17) : 8-16.
- 吉岡真佐樹 (2011) ドイツにおける教師教育改革と試補制度 (シンポジウム 教員養成6年制化案の是非を問う—他国の経験に照らして) . 全国私立大学教職課程研究連絡協議会教師教育研究 (24) : 21-31.
- 油布佐和子 (2013) 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(〈特集〉教師教育改革) . 教育學研究 80(4), : 478-490.