

# 教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察

－ Self-study, Professional Capital, Resilient Teacher の視点から －

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 Relationship on the Identity and Professionalism of Teacher Educators

- From the viewpoint of Self-study, Professional Capital, Resilient Teacher -

Wakio Oyanagi

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

In this research, we pay attention to teacher educators, especially teacher educators in university. From the viewpoint of identity built from dynamic relationship between inner and outer world, we are interested in approach to ask teacher educators themselves, that is, approaches to ask teachers' professionalism. In this paper, we first look at trends in research on international self-study in teacher education. Secondly, we are considering Professional Capital's ideas and the possibilities that Professional Capital contribute on in connection with the professionalism of teachers. And, in order to think about the identity of teacher educators who train at university, we are studying what is a resilient teacher educator and what kind of things are required for university and training organization. Through these studies, we try to clarify the framework of reference to consider the relationship between the identity of teacher educators and professionalism, which is often overlooked when advancing teacher education reform.

<キーワード> Teacher Educator, Identity, Professionalism, Self-Study, Professional Capital, Resilience

### 1. はじめに

我が国における大学教育の在り方やその内容と方法の検討は、1991年の大学審議会答申と大学設置基準の改定をきっかけとして、その動きが活発化してきた。特にそこでは大学教員に求められる教育力や授業力に関心が向けられ、その研究が進められてきた。一方、教員養成と関わる大学の教育活動に関しても、カリキュラム改革や授業方法の改善などが1990年代後半から行われた。養成課程や学部における組織的取組としてファカルティ・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。しかしながらこの間、大学における授業改善の方法に関する研究は進んできたが、その授業

を行う人物自身を見つめる研究、またその教育者が勤務する教育組織それ自体を見つめる研究は、その蓄積が十分とは言えない状況があった(小柳2016)。

例えば、教員養成と関わって、教師教育者をキーワードとして取り上げている研究をCiNiiで調べてみると(2018年1月15日現在)、以下のような状況であった(表1)。

表1 教師教育者をキーワードとした関係論文

2000年
佐久間亜紀. 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. 教育学研究 67(3), 333-343.

2004年
横溝紳一郎. 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.
2006年
山田智久. 「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.
2007年
高橋美奈. 子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.
2010年
坂田哲人. 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. 藤本駿. 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.
2011年
武田信子. 提案-企画趣旨 中田正弘. 提案1 教員研修における教師教育者 高旗仁志. 提案2 教員養成における教師教育者 山辺恵理子. 提案3 海外における教師教育者 矢野博之. 議論 (以上、教師教育を担うのは誰か? ~教師教育者の専門性を考える. ラウンドテーブル8, 発表要旨. 日本教育学会大会研究発表要項 70, 90-91)
2012年
勝亦菜穂子. 課03-06 理数科教師教育者の変容からみた研修プログラムの評価 (国際教育協力と大学における理数科教員研修. 課題研究発表) 日本理科教育学会全国大会要項 (62), 74 勝亦菜穂子. 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. 鞍馬裕美. 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. 坂田哲人. 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. 武田信子. 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. 中田正弘. 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. 伏木久始. 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. 山崎準二. 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). 教育学研究 79 (2), 182-193.
2013年
岩田康之. 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. 中田正弘. 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. 松田菜穂子. 授業観察と協議を通じたアフリカ教師教育者の授業観の変容: 問題解決型の授業に焦点を当てて. 日本数学教育学会誌. 数学教育学論究95 (臨増). 329-336.
2014年
岡村美由規. 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.
2015年
岡村美由規, 相馬宗胤, 伊勢本大, 正木遥香. 高等教育機関に従事する教師教育者の在り方に関する考察: 「実践的指導力」と実務家教員をめぐる議論から. 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 (64), 37-46. 酒向治子, 出原智波, 平田麻里子, 猪崎弥生. 教師と教師教育者の協働による男女共習「現代的なリズムのダンス」授業づくりの試み: O 大学教育学部附属中学校の事例的研究. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 (158), 169-181. 田中孝彦. 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. 松田菜穂子. アフリカ教師教育者の授業観の実態と変容に関する研究: 「おはじきの問題」の指導案検討過程に着目して. 秋期研究大会発表集録 48, 463-466. 村井尚子. エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション. 大阪樟蔭女子大学研究紀要 5, 185-194. 渡邊巧, 大坂遊, 草原和博. 大学院生の学習システムとしての GTA の体系とその意義: クリス・パーク論文が教育学研究者・教師教育者の育成に示唆するもの. 学習システム研究 (1), 16-29.
2016年
小野寺香, 村井尚子, 中山美佐, 濱谷佳奈, 山本一成, 坂田哲人. 教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義. 大阪樟蔭女子大学研究紀要 6, 81-89. 小柳和喜雄. 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.
2017年
草原和博. 教師教育者をテーマとした RIDLS 国際会議の成果と意義. 学習システム研究 (5), 103-112. 松本浩司. ティーチングマインドをみかく学習指導案のつくり方 (Ver. 1) 教職課程学生・新任教師のために. 名古屋学院大学論集. 社会科学篇 54 (2), 111-128. 若木常佳. 国語科教師の「思考様式の形成史」への着目—「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて—. 国語科教育 81 (0), 32-40.

ここで取り上げた研究知見は、教師教育者がどのような振る舞いをしているか、そこではどのような教育方法が有効か、国際的な動きはどうかなどを報告している研究が多く含まれている。そのため教師教育者それ自身、またその教育者の勤務する教育組織それ自体を深く掘り下げ、見つめる研究のみを取り上げているとは言えない。しかし広く見積もっても教師教育者へ関心を向けた研究がそれほど多くはないこと、またその関心は 2010 年代に入ってから少しずつ増えている傾向が読み取れる。

教職大学院が全ての都道府県に置かれるようにな

り、また最近では、「教員の資質向上に関する指標」策定に関する動きもあり、自治体単位での教員研修と養成教育を密接に連携させる動きもある。そのため初等中等教育の学校での実務経験のある教員が、教員養成においても益々求められ、大学で研究経験を積み重ねてきた教員とコラボレーションしていくことが期待されている。

本論では、教師教育者を、教師を育てる教師を意味して用いている。その意味からすれば、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であるが、本論では、言及する範囲をある程度限定し、教員養成に関わる大学で勤務する教師教育者に目を向ける。

## 2. 関連研究における本研究の位置と研究の目的

それでは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？

Labaree (2008) によれば、19世紀以前は、教師を教育するという考えはそもそもなかったという。19世紀になって、ヨーロッパで師範学校が現れ始め、初等中等教育の教員養成が始まった。当時は、実践をベースとした徒弟性モデルに即した養成であった。しかし師範学校での養成が始まって早々にそのプログラム内容には論議があったという。それは理論と実践の関係の取り扱いについての論議であり、その論議が、後の授業に関するアカデミックな研究を後押ししたといわれている。20世紀に入ると、教師教育の学問化への動きがさらに進み、その後、いわゆるプロセス・プロダクト研究と言われる研究も現れてきた。例えば、1960年以降のマイクロティーチングなどはそれに位置づけられるとされている。しかし研究方法に関しては厳密さに欠けていたといわれている。

そして、Korthagen (2016) によれば、この頃の教員養成の考え方は、1) 教員に必要な能力を明確にして、それを下に養成に取り組む考え方 (competency-based model in teacher education) と2) 教員が自ら参照している価値観、偏見など、自分自身を知ることが大切にし、人として成長することをその養成の関心事の中心に置く人間性を基盤とした教師教育の考え方 (humanistic based teacher education) がそれぞれ主張されていた。しかし、主流であったのは、伝統的な教授学モデルであり、大学でその理論のモデル化が行われ、それを学校の実践の場で遂行するスタイルが多かったという。しかしながらよく知られているように Schön

(1983, p.21) から専門家の実践における技術的-合理性モデル (technical rationality model) の限界性が指摘され、「行為のなかの反省 (reflection-in-action)」というプロセス全体が着目されるようになった。その影響下で、教師教育における理論と実践の関係把握も変化するに到ってきた。それによって教師教育を行う機関と学校との関係も変化し、また理論と実践をより緊密に結ぶプログラムの開発も行われるようになった。

このような動きの中で、話題となってきたことは、教師教育で共通に用いる言葉の整理 (それぞれの言葉で多様な意味が語られている現状に対して) と開発されたプログラムを遂行する教師教育者自身の関与の影響であったという。

しかし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、これらを見逃してきた」。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)。そして教師教育者が教員の質に影響し、このように育った教員が初等中等教育の質に影響を及ぼす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)。

実際にこの間の研究動向を確かめるために、ERIC データベースで「Teacher Educator」をキーワードにして査読付き論文を見てみると、2018年1月現在において、教師教育者に関する関連研究の動向は図1の通りであった。

確かに1990年代より少しずつ論文数は増え、2004年以降急激に発表論文数が伸びているのが分かる。論文が採択され発表されるまでに実践が行

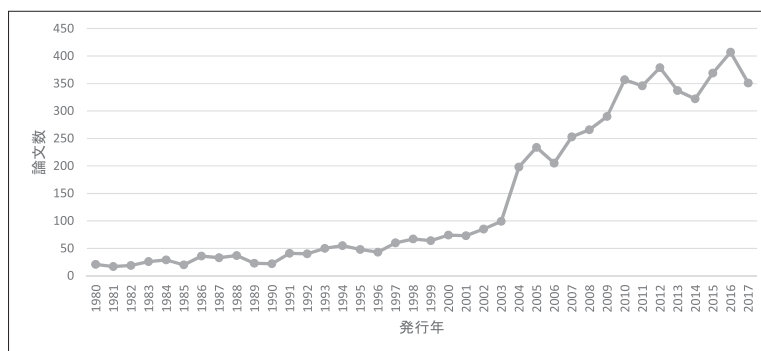


図1 ERIC データベースに見る“Teacher Educator”関連論文動向

われ、その成果が記述されてくる経過を考えると、2000年頃よりかなり研究が進められてきたと予想できる。

Teacher Educator 関連論文をこれまで100本ほどそれぞれ掲載している主な論文誌としては、“Journal of Teacher Education”, “Teacher Education Quarterly”, “Action in Teacher Education”, “Studying Teacher Education”, “Australian Journal of Teacher Education”, “European Journal of Teacher education”, “Teacher Education and Practice”などがあげられた。これらの論文誌が、Teacher Educatorという話題にも関心を示し、研究に貢献していることが分かる。

また Teacher Educator に関心を向けている論文が、何を対象にどのような事へ関心を向けているかをみるために、そこで用いられているキーワードに着目して、その分類整理を行ったのが図2である。分類された各論文の概要から判断すると、対象としては教員養成を対象とした教師教育者に言及していることが多いこと、その授業方法や教員の態度、教育改革の動きとファカルティディベロップメントの動向や内容、そこで行われている授業（教育実践の質）を受講学生の態度からとらえようとしていること、また専門性開発と関わって、教育技術（ICT等）の活用や省察の方法、教育学的内容知識（Pedagogical Content Knowledge）に関心を向けている研究が多い傾向が読み取れた。教師教育者を問う場合、その専門知識や行動などを専門的な役割から考えたり、求められる行為行動などと関わって考えたりする傾向があることが予想された。

一方で期待される役割や行為行動に対して、それに随伴する教師教育者の自己のイメージなど、個人の見方、つまり内面の考察とより密接に関わって教師教育者を考えようとする関心事は、分類された関連論文からはあまり読み取ることができなかった。

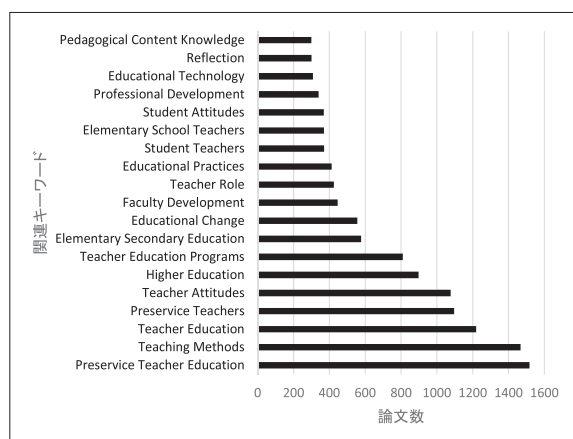


図2 Teacher Educators 関連論文の関心事

しかしながら、Loughran and Hamilton (2016) は、Teacher Educator が教えることを教えるには、教えることを深く考え、学ぶ必要がある。しかし大学の環境はますます管理的になり、研究成果と教育効果に関する結果を求める動きが強くなってきている。結果、Teacher Educator は、研究活動と教育活動等が分断してしまう危機をも経験し、自身が何者で誰なのか、専門職として生き方も分からなくなってきている状況もある。そのような中で、Teacher Educator のアイデンティティを考える事の重要性を指摘している。また教える実践のモデル化など、自身の実践を省察していく中で明らかになっていくことを、同僚や受講している教師を目指す学生、教師教育者間で共有し、検討し、実践をさらに磨いていくための参照枠にしていく研究活動等が、Self-Study として発展してきていること、その重要性を指摘している。

また Ross and Chan (2016) は、教師教育者がその生活や仕事で知り構築してきた知識の複合体を個人が築いた実践知（Personal Practical Knowledge : PPK）と呼び、専門職として求められる事柄の情報から形作られた「教師の知識」とは異なるモノと位置づけ、このような PPK に着目し、それを教師教育者自身が自信を持って明らかにしていくことの重要性を指摘している。

このように教師教育者それ自身の実践や自分自身を見つめることに目を向けていくことへの着眼は、教師教育者が自身の実践を通じて専門職性について振り返り、磨き、教師教育者としての自己のアイデンティティを明らかにしていくこと、そのためにはどのような環境や組織が重要となってくるのかを明らかにすることを示唆している。

そのため、本論では、教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係に目を向け、とくに教師教育者のアイデンティティ形成と専門職性の向上を力動的にプラスに進めていくアイデアや方法、留意点を明らかにしていくことを目的とした。その切り口としては、アイデンティティや専門意識という概念と密接に関わって研究が進められている、1) Self-Study の考え方、研究知見、2) Professional Capital の考え方、研究知見、3) 教員や学校の Resilience の考え方、研究知見、を手がかりに、考察を進めていく。

### 3. Self-Study in Teacher Education とは

教師教育における Self-Study は、多くの目的を持っている。しかしそれらは互いに排他的ではなく関わっている。共通で言える最初のことは、それが個人の職能成長を目的としていることであり、もう1つは、教師教育の実践、プログラム、そしてその文

脈をよりよく理解していこうとする目的である。そのため、自分自身の文化、文脈、歩みが自分の実践に及ぼしている影響を考える personal history self-study や自分の授業を知る上で助けとなるかもしれない過去の自分の学びに目を向け、重要な出来事や節目を省察する一人称研究活動である Education-related life history などが行われている。そして Self-Study は、1) 研究者としての教師 (Teacher as researcher)、教員による探究 (Teacher inquiry)、2) 省察的実践家 (reflective practitioner)、省察的実践 (reflective practice)、3) アクション・リサーチといった3つの互いに結びついた教育研究のパラダイムの影響を受けているといわれている。最後にあげたアクション・リサーチは、問題解決ヘシステマティックに取り組むアプローチであり、行為・行動に着目し、その実践や状況の変容、またその属するコミュニティや制度の変容を目指している。しかし Self-Study は、似ているが研究の対象は、あくまで「自分自身」であることにその特徴があるといわれている。それは決して孤立したモノではなく、対話を通じて実践の新しい理解を生徒や同僚と進めていく。そして自分の実践を情報源として、自分の信念や実践を再形成していくことを目的に、実践状況の中で自分自身を問題化する事に関心を向けている。そのため Self-Study は、誰にでも開かれていて、ヴァルネラビリティが求められる。しかし最終的には、教員の役割などを再構想化していくことを導くもので、単なる自己開示だけでは終わらず、むしろそこに集う人々によって新たな価値を見出す研究スタイルといわれている (Samaras and Freese 2011)。

Cochran-Smith and Lytle (2004) によれば、Self-Study は、教師教育の領域で仕事をしている高等教育の教員によって用いられた実践的な問いの1つの形であり、それは自伝やデータ分析を通じた語りとしてみなされる。そして「自分」は、その研究や授業から切り離せないことであるというポストモダンの前提に立ち、様々な方法をもって行われている。とくに分析には定性的な手法が用いられ、それによって知見を表現しているという。

1990年代のこのような Self-Study の動きに重要な貢献をしたのが、米国教育学会 (American Educational Research Association; AERA) の研究グループ (Special Interest Group; SIG) であった。そこで組織された教師教育における一人称の実践研究 (Self-Study of Teacher Education Practices; S-STEP) に関心を向けたグループは、Russel and Korthagen (1995) が中心となり、その研究成果をまとめた。それは『教師を教える教師 (Teachers who teach teachers)』として出版され、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、Loughran, Hamilton, LaBoskey, and Russel (2004) を編著者とする『授業と教師教育の実践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。

そのような動きの中で、現在教師教育の中で、ある位置を占める研究となってきた。

以上のような考え方や歩みを持つ Self-Study は、その特徴からすれば一人称研究であり、他者の実践を対象として進められる三人称の実践研究とは少し趣を異にすることが読み取れる。従来であれば、自分の実践を語り述べることは、レポートとして取り扱われ、個別の解釈であり、そこから得られたことも恣意的である等と言われ、研究とはなかなか見なされなかった。しかしながら、ここで重要となる視点は、研究方法的にそれが信頼できるかどうかという問題よりも、教員が実践そのものをオープンにし、そこで悩み考えていることを自己開示し、それを省察し、改善へつなげていくことの重要性、そしてそこから見えてくる個別の事実や知見から新たな知識をそこに関わる人々が互いに気付き合い作り出していく点と考えられる。

教師教育者にとって、この点はとても重要と考えられる。すなわち先にも述べたが昨今の日本の教員養成改革や全ての都道府県に教職大学院を設置する動きの中で、初等中等教育の学校で教職経験がある教員が大学で勤務することが求められてきている。また大学で研究経験はあるが学校での教職経験がない大学の教員が、学校での実務経験や実践を経験することが求められてきている。そのような状況下で、互いに異なる経験や文化を持つ教員が、一緒に教員養成に関わっていく場合、大学という機関の持つ独自文化と政策的な動きとも関わり、ともすると自己のアイデンティティが互いに分からなくなることが起こりうる。そのことは大学での教員養成で自信や興味関心を失い、あるいは閉鎖的になり自己防衛的になり、その専門職性を見失う。そして専門職性自体を磨いていくことができなくなっていくことが起こりうる。

そのような状況に陥らないために、Self-Study の取組を教員養成に勤務する教師教育者自身が関心を

向け、自己の実践を語り、悩みやそこでの思いをデータを用いて語り、互いに理解し合いながら、新たな知見を築き上げていく文化作りが必要と思われる。大学の教員養成に勤務する教師教育者は、自らの実践を語り、そこで感じ取られていることを語り自己開示していくことに抵抗を持つことが予想される。研究の客観性をその方法の洗練化で克服していくことよりも、三人称客観でとらえていく経験が文化的に根強いからである。つまり自身を語ることをよしとしない、得意としない文化である。Self-Studyはその点で、専門意識や専門職性の向上を力動的に進めていく研究の在り方であり、そこに蓄積されている知見に目を向け、そこへ教師教育者として自ら（一人称）参画していく扉を開いていると考えられる。

#### 4. 教師教育者の専門職性からの考察

##### —Professional Capitalの考え方—

教員は専門職かということは、これまでよく問われ語られてきた。専門職に準じる准専門職という考え方も言われてきた。

このような問いは、教師教育者にも向けられる問いと考えられる。

先に考えてきた教師教育におけるSelf-Studyは、ある意味、教師教育に携わるProfessional(s)（専門家）とは誰であり、それは何か。専門家になることは(Being Professional)、何をしてどのように振る舞うことか、その質や特性と関わって、教師教育者自身が考える機会になる取組と思われる。また他の人々や自分がどのように自分を見なしているかを考える機会になる取組とも考えられる。

複雑で、明確なゴールも定めにくい中で、曖昧で、実践の中で改善に向けて省察し、実践の後、その事実を省察し、さらに言えば、重要なことから自分を逸らしてしまう環境であるかどうかなども省察し、実践の内側と外側から自ら、また集団的にそれらを省察する取組であると思われる。

しかし高等教育改革、教員養成改革など政策主導に進められてくる動きの中で、自らの取組をエビデンスベースで見つめ、進む方向性を意思決定することを外側から強く働きかけられることで、ともすると教師教育者は、重要なことから自分を逸らしてしまう環境に身を置いてしまうことがある。何をしても予算が取れなくてはやれない、言われたままに改革を続けざるを得ない、といった自己防衛的な自律的態度に向かうこ

とである。

同じようなことは、初等中等教育の教育改革でも行われ、教員や学校をビジネス的な視点から投資する資本としてとらえ、その効率を上げていこうとするアプローチがある(Business capital approach)。このような動きに対して、教員や学校を自ら意思決定をしてその成長を進めていく資本として見なし、それを支援していくことの大切さを主張するアプローチがある(Professional capital approach)。

Hargreaves & Fullan (2012)は、このような学校改善や教育改革のキーとして、教員を専門(職)資本(Professional Capital)として見なし、それを育てていくこと、それを磨くことの重要性を指摘している。言い方を変えるなら、学校の教育活動をより変えていくために、専門(職)資本という概念を導き、教育者の専門性をいかに引き出し、目を向けていくかを論究してきた。

彼らによれば、専門(職)資本は、人間的資本(Human Capital)と社会的資本(Social Capital)、意思決定的資本(Decisional Capital)の3つで構成され(HCはSCと関わらないとうまくいかず、DCがないと機能しないという関係)、さらにこれを効果的に機能させるためには5つのCが重要となることを指摘している(①能力あるいは専門知識、②関与、③キャリア、④文化、⑤教えることへの文脈と条件)(図3)。

Costa, Garmston and Zimmerman (2014)は、Cognitive Coachingという言葉を用いて教員の専門職性支援を進めてきた。その自らの取組が目指していたことは、上記のProfessional Capitalの考え

子どもたちの学習活動の質に影響を与えている、学校で最も重要な要因は、授業の質。授業の質は、教員に期待される次の3つのCapitalと関わる

Business Capital approach		➡	Professional Capital approach	
Professional Capitalの要素	Professional Capitalの内容	Professional Capitalを磨いていく場	専門職資本を機能させる上で重要な5つのC	
人的資本 Human Capital	個々人の必要とされる知識、資質、感情的なインテリジェンスやスキルと関わる。	Professional Development	① Capability & Competence 能力あるいは専門知識、	
社会的資本 Social Capital	グループでの相互行為、信頼関係、合意形成の規範づくり、目的、期待の質とかかわって行為できることと関わる。	Professional Learning Community	② Commitment 関与 ③ Career キャリア ④ Culture & Community 文化と共同体	
意思決定的資本 Decisional Capital	実践が標準化できないときなど、専門的に判断する能力(洞察的な判断)を磨き、反復的・可変的・省察的な経験と関わる。	Coaching and Mentoring	⑤ Context and Condition 教えることへの文脈と条件	

図3 Professional Capitalの3つの資本の内容 (小柳2014から引用)

方でよく整理されたとしている。そして自分たちが進めてきたのは、人間的資本 (Human Capital) への働きかけであり、その中でも5つのマインド (頭と心) の状況に目を向けた Cognitive Capital (①自己効力感、②柔軟性、③自覚、④名匠、⑤自立) への投資であったことを述べている。

このように教員の専門職性 (Professionalism) に目を向ける発想は、教師の専門知識へ関心が向けられた1980年代から、すでに始まっていた。Hargreaves と Goodson (1996) は、改革が行われるごとに投げかけられてくる要求に、選択的に意思決定をし、課題に対峙していく教師の専門職性について7つの原理があることを当時述べていた。

1) 子どもに影響を与える授業、カリキュラム、子どもへの関わりなどの諸問題について裁量のある判断ができる機会と責任を持っていること。2) 目的が埋め込まれているカリキュラムやアセスメントに沿いながらも、教えることについて道徳的社会的目的と価値を判断する機会と期待をもっていること。3) 生じている問題に対して、実践から導かれた専門知識を用いて、協同的な文化の中で同僚と共にそこに関わり、解決をすること。4) 自己防衛的な自律性よりも職業と関わる他律性に寄与していること。5) ただ退屈なサービスを提供するのではなく、子どものために能動的に関わること。6) 実践に関する専門知識や実践の水準を絶えず高めていく学びに向けて自主的に調査を行い、課題と取り組んでいること。7) 自身のステータスが上がることに応じてより複雑な課題を自らの課題として見だし、それを認識していくこと、である。

教育効果や成果を期待したいなら、教員のもつ専門職性に働きかけ、提案的で自律的な意思決定や自ら考える機会を保証していくことが重要となることを指摘していると考えられる。

例えば、Cognitive Capital に着目した取組や先

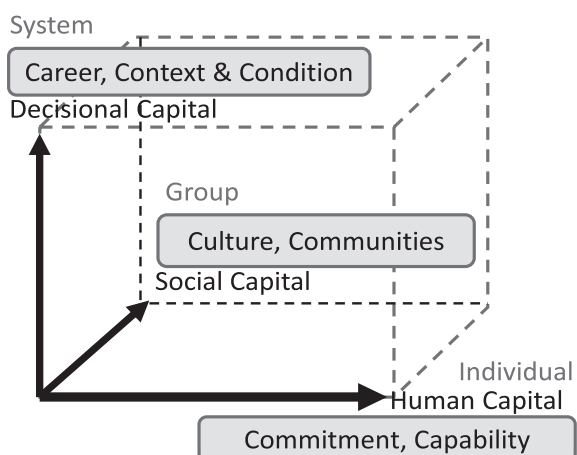


図4 Professional capitalの3つの資本の関係

の Self-Study は、ある意味、人間的資本 (Human Capital) に焦点化し、自ら実践の改善へ向けて意思決定していく事を大切にしたい取組 (意思決定的資本 (Decisional Capital) への投資) であると言える。組織的な取組の中で、Self-Studyを進める研究もみられるが、関心事は個人人の「Self」への着目であり、集合的な「Selves」はその派生の意味も持っていると考えられる。

図4は、Professional Capitalの3つのCapitalの関係性を筆者がモデルとして示したモノである。教員養成に携わる教師教育者が、先の Self-Studyを進め、その質をより高める取組にしていくためには、Social Capital への着眼 (教師教育者集団の組織支援等) は必須であり、教師教育者集団が、Professional Learning Communities を構成していく文化を創っていく必要がある。さらに教員養成機関としての組織的な力を高めていくためには、組織としての意思決定も支援できる体制作り (system) が必要であり、そのためには、各構成である教師教育者のそれぞれのキャリアや背景を行かしていく条件整備などが必要となると考えられる。このような取組を通じて、教師教育者は、自らの大学における役割や位置づけ、そのアイデンティティを意識でき、より専門意識や専門職性を磨いていく取組にも積極的に関わっていく機会保証となると考えられる。教育効果や成果を求めるなら、短期の一時的な成果よりも骨太の取組が必要であり、そのための投資対象として Professional Capital の考え方や関連する研究の知見が有効となると考えられる。

Shirley (2016) は、世界中にある多様な学校や学校システムの中で、Professional Capital を機能させていくことと関わって、3つの型が見られたことを報告している。1つは、シンガポールで見られるが、学校、大学そして教育省が生徒の学習を最適化していくために互いに支援し合う組織を構築し、そこへ投資していく型、2つ目は、メキシコの郊外の中等教育学校で見られた学習共同体プロジェクト方式であり、後に資金や援助がなくなっても持続可能に維持していけるように、そこに関わる人々の社会的な関係 (social movement)、そこで作られるプロジェクトへ投資していく型、3つ目は、米国の南西部で見られた取組として、積極的に活動する人へその実践や研究支援として投資していく型があるとしている。

教師教育者を支援していく取組でとらえてみると、1つ目は、地域を拠点とした各教員養成系の学部・大学から申請され、採択された場合に提供される支援費とも取れる。2つ目は、教員養成 Good Practice のように学校を中心とした組織的取組に対して支援経費として提供されるモノのと取れる。最後に3つ

目は、個人またチームでユニークな取組をしていると、その取組に対して支援経費として投資されるモノととれる。いずれにしる各支援費が Professional Capital を機能させるようにも用いられるには、何がそこで必要となるのか、費用は必要条件として、そこで効果を生み出すにはどのような条件が必要か、関連研究などを通じて明らかにしていくことが重要となる。

### 5. 教師教育者のアイデンティティからの考察 —Resilientな教師教育者と養成・研修組織—

Day and Gu (2013) によれば、教員のレジリエンスとは、極端な逆境から復活する力だけではなく、日常的に様々な問題などにも対処しながら教育活動と自身の生活を効果的に維持発展させて行く資質であるという。そして、それによって、教員は、専門職としての人生に付随する避けがたい不確かさに対して、建設的に対応するために求められるコミットメントと有能さを保ち続けられる。教員のレジリエンスは、自然に備わっていると、過去の経験に規定されているといった個々の属性や特性に単純に還元されるものではない。むしろ彼らが働きた生活している知的、社会的、組織的な環境によって育まれるものであるとされている。

先に考察してきた Professional Capital へ投資し、教師教育者の提案的で自律的な意思決定に基づく実践 (Decisional Capital) を引き出していくには、人的資本 (Human Capital) をより磨いていく社会的資本 (Social Capital) への投資が必要であることを考えてきた。そのためには、それを支援する必要経費だけでなく、個人と組織的な取組を促す何かが必要であることを考えてきた。

教師教育者個々が精神的体力的に強いとき、またその所属する組織が経済的体力的にも強いとき、必要経費を行かした取組を進め、教育効果や成果を上げることは十分あり得ると思われる。しかし教師教育者、組織にすべてそれを期待するのは難しい。それぞれが、持ちうる性格や資質、特性、能力なども異なり、環境や歩んできた歴史も多様であるからである。

そのような場合、考えなくてはならないことは、先に触れたレジリエンスという見方考え方である思われる。

教員のレジリエンスに関する研究知見して、図5「教員のレジリエンスに作用する様々な要因」や図6「教員のレジリエンスの4つの次元」に見られる事柄も明らかにされてきている。

そのまま大学の教師教育者に適応して考えられるかどうかはさらに言及が必要であるが、教員がレジリエンスを磨いて行くには、「自己効力感」「ウエル

ビーング (精神的幸福感)」「仕事・達成感」を通じて、養成教育に「コミットメント」していく場の設定 (Self-study などを通じて) が必要であること。それを通じて自身の「価値観」や「信念」を問い直し再形成する中で、自身の「アイデンティティ」が教師教育者にも明白になってくること。それらは教師教育者のレジリエンスを磨いていくことにつながるという

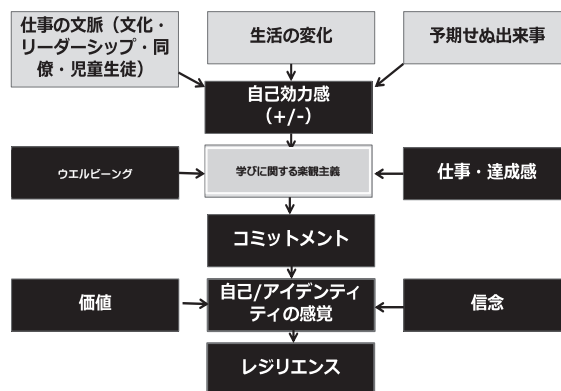


図5 教員のレジリエンスに作用する様々な要因 (小柳, 木原 (2015) p.128から引用)

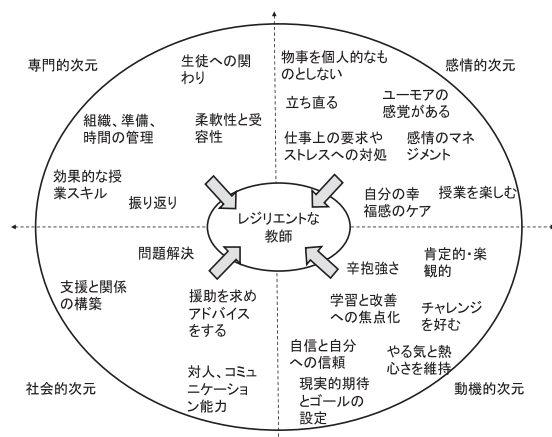


図6 教員のレジリエンスの4つの次元 (Day 2017, p.68から引用し著者が翻訳)

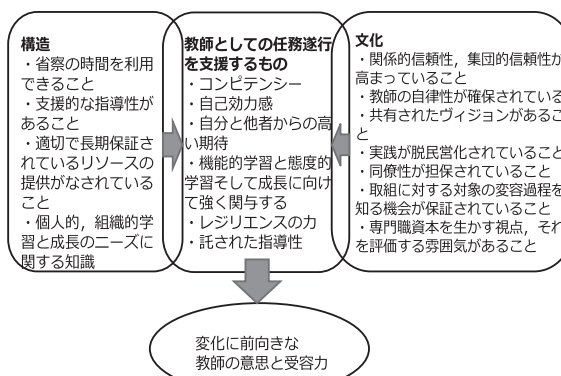


図7 専門的な学習と変化に対応できる組織の条件 (Day 2017, p.16から引用し著者が翻訳)



う流れは、先の Self-study や Professional Capital の見方・考え方にも通じるモノがあり、専門意識や専門職性を向上させていく上で意味があると考えられる。

また「感情的次元」「動機的次元」に加えて「専門的次元」「社会的次元」という4つの教員のレジリエンスの次元に記されている事柄を見ると、教師教育者のレジリエンスには、組織が大きく関わっていることが理解できる。

図7の「専門的な学習と変化に対応できる組織の条件」は、まさに教員のレジリエンスを培い磨いていく際に組織はどのようなものであることが求められるかが記されている。

これらの研究知見や見方・考え方を教師教育者にも参照しながら考えた場合、教員養成を担う組織自体がレジリエントであること、つまりその条件を維持し続けることが重要であることが分かる。

教師教育者のアイデンティティ形成と専門意識や専門職性を高めていく上で、支援する必要経費だけでなく、個人と組織的な取組を促す何かが必要であることを考えてきたが、それは教師教育者のレジリエンスを培い磨く機会の保証とそれら支える養成機関、大学自身のレジリエンスが重要となることが1つの切り口と考えられる。

## おわりに

以上これまで、本論では、教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係に目を向け、とくに教師教育者のアイデンティティ形成と専門職性の向上を力動的にプラスに進めていくアイデアや方法、留意点を明らかにしていくことを目指してきた。それを、アイデンティティや専門意識という概念と密接に関わって研究が進められている、1) Self-Study の考え方、研究知見、2) Professional Capital の考え方、研究知見、3) 教員や学校の Resilience の考え方、研究知見、を手がかりに、考察を進めてきた。

結果として、1) 一人称研究を大切にしている Self-study を通して、自身の実践をエビデンスとして、教師教育者がなかなか語りにくかった自分自身を語り、自分自身の価値観や信念を問い、実践をさらに改善していくこと、それらを一緒に進める同僚や学生と、見てくる知見を共有し視覚化蓄積をしていくこと、2) それには、社会資本として専門的な学習のコミュニティの構築が必要であり、目的や文脈によってそれを支える個別な条件を明らかにしていくことが必要であること、3) また完璧な教師教育者、教師教育者をもとめるというよりも、日常のレジリエンスを教師教育者自身が磨き、またそれを支える組織自体がレジリエンスを磨くことで、教師教育者のアイデンティティ形成と専門意識、専門職

性の向上に寄与できる可能性があることを考えてきた。

今後はこれらの枠組みを実際に有機的に機能していると思われる教師教育者の実践とその所属する組織の姿を分析していく中で、教師教育者のアイデンティティ形成と専門意識、専門職性の向上に寄与できるフレームワークとして、より詳細化を考えて行きたい。

## 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（B）：A17H02674a）「授業研究を通じたプロフェッショナル・キャピタルの構築に関する実証的研究」（千々布敏弥代表）と日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C）：K17K01127a）「日本における教師のレジリエンス形成に寄与するプログラムの開発」（深見俊崇代表）らの支援を受けた。

## 参考文献

- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (2004) Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran and M.L.Hamilton, V.K. LaBoskey, and T.Russel (Eds.), *International Handbook of Self study of Teaching and Teacher Education Practices*. (Vol. 1, pp. 601-649). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (2005) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* Manwah, NJ.
- Costa, A. L., Garmston, R. J. and Zimmerman, D.P. (2014) *Cognitive Capital. Investing in Teacher Quality*. New York: Teacher College Press.
- 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力—. 北大路書房, 京都).
- Day, C. (2017) *Teachers' World and Work. Understanding Complexity, Building Quality*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. and Goodson, I.F. (1996) Teachers' Professional Lives: aspirations and actualities. In I. F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional*

- Lives. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London and New York: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2016) *Pedagogy of Teacher Education*. In J. J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*. (Vol.1, pp.311-346). Singapore: Springer.
- Koster, B, Brekelmans, M., Korthagen, F. and Wubbels, T. (2005) *Quality requirements for teacher educators*. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 157-176.
- Lanier, J. E. and Little, W. J. (1986) *Research on teacher education*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.527-569). New York: Macmillan.
- 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 Academic Publishers.
- Loughran, J. J. and Hamilton, M. L. (2016) *Developing an Understanding of Teacher Education*. In J. J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*. (Vol. 1, pp. 3-22). Singapore: Springer.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (2014) *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- 小柳和喜雄 (2014) *学校での専門(職)資本の開発・支援に関わる基礎調査報告*. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要 23, 233-237.
- 小柳和喜雄 (2016). *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.
- Ross, V. and Chan, E. (2016) *Personal Practical Knowledge of Teacher Educators*. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*. (Vol. 2, pp. 3-33). Singapore: Springer.
- Samaras, A. P. and Freese, A. R. (2011) *Self-Study of Teaching Practices*. New York: Peter Lang.
- Shirley, D. (2016) *Three forms of Professional capital: systemic, social movement, and activist*. *Journal of Professional Capital and Community* 1(4), 302-320.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith,.
- Zeichner, K. (1999) *The NEW scholarship in teacher education*. *Educational Researcher*. 28(9), 4-15.