

# 教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究

小柳和喜雄

(奈良教育大学 教職開発講座 (教育方法学))

A Study on the Concerns in Carrying out Purpose and Role at School of Professional Development in Education

Wakio OYANAGI

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

**Abstract** :School of professional development in education has a major mission to promote practical research on teaching, student guidance, class management, school management, and teacher education itself through the returning of theory and practice, while the school and education board and university work together. However, not only the efforts of graduate students and teacher educators but also new cultural construction is requested between school and faculty to school of professional development in education, in order to make full use of "research" to re-framework "practical experience".

In this paper, we pay attention to way of thinking and methodology of self-study in teaching and teacher education since the 1990's under circumstances where accountability to society and responsibility for education are required. It is because these related studies are considered to be helpful in thinking about future school of professional development in education. Through these related studies, the three walls to be overcome made clear as a result of analyzing the task of school of professional development in education.

**キーワード** : 教育改革 Educational Change  
教師教育者 Teacher Educator  
アカウンタビリティ Accountability  
セルフスタディ Self-Study

## 1. はじめに

「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月11日中央教育審議会答申)の中で、教員養成・免許制度の改革の具体的方策のひとつとして、「教職大学院」制度の創設が提言され、2008年4月に19の教職大学院(国立15大学、入学定員571名、私立4大学、入学定員135名)が開設されてから10年が経過した。2018年5月現在、教職大学院は、全国46都道府県に設置され54大学(国立47大学、入学定員1204名、私立7大学入学定員205名)となっている。

教職大学院は、学校教育の複雑・多様化する課題、変化や諸課題に対応しうる高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められてきていることを背景に、教員養成教育の改善・充実を図るべく、高度専門職業人養成の場として、教員養成に特化した専門職大学院として設立された。そして、その設立当初から、次の2つを主な目的として取り組んできた。「1.学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、2.現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー

(中核的中堅教員)の養成」である。また、その果たすべき機能として「実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階及び修士課程など他の教職課程に対してより効果的な教員養成のための取組を促すこと」が期待されてきた<sup>1)</sup>。

この10年の歩みの中で、「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」(2012年8月28日中央教育審議会答申)により、教職大学院の拡充方針が示され、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(2013年10月15日教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告)によって、国立の教員養成系修士課程の教職大学院への原則移行が述べられてきた。

しかし、実際に取組が進められる中で、1)研究者教員と実務家教員の相互の関連や両者をつなぐFDの問題、2)大学院入学前までの指導と教職大学院での指導の連続性の担保が難しい問題、3)学士課程と修士課程と教職大学院(専門職学位課程)を1大学で行うことに関して、教員配置が困難性を期している問題、4)理論と実践の往還を取り入れた教科領域の学習ニーズへの対応の問題、5)エビデンスに基づいた教育成果の提示不足、また認知度がなかなか上がらない問題、6)ニーズの多様化に対応するた

め共通5領域の単位数の取り扱いの見直しの問題など、多くのことが指摘されてきた（2017年8月29日国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議の報告）。

本論では、10年が経過したこの時期に、当初からの2つの目的や期待されている機能を教職大学院は、果たすことはできてきたのか、その遂行が困難である場合、その課題は何であったのか、運用を始めて見えてきた諸課題、有識者会議等と言われている諸課題とどのような関係にあるのかに関心を向ける。

## 2. 関連研究の動向と研究の目的

まず、当初からの「2つの目的や期待されている機能を果たすことはできてきたのか」と関わって実際どうであったのか。それに関しては、本学も含めて、各教職大学院では、その目的と役割、期待されている機能を果たすべき努力をしてきたといえる。

その事実は、日本教育大学協会の「研究集会での研究発表」「日本教育大学協会研究年報」、日本教職大学院協会の「研究大会での研究発表」「日本教職大学院協会年報」「別冊『実践研究成果集』」、各教職大学院が発刊している研究紀要、年報、論集、また雑誌「内外教育」「Synapse: 教員を育て磨く専門誌」「教職研修」などで確認できる。日本教師教育学会、日本教育経営学会、日本科学教育学会など学会誌や年報等においても教職大学院での取組が取り上げられ、その期待される役割や課題などが述べられてきた（加野 2009、寺岡 2011、小野 2015、竺沙 2016）。

しかし一方、別の視点でこの取組や成果を見ると、以下のことが気になり、また問いも生じてくる。教職大学院は、大きな目的として、教育の変化（Educational Change）にいかに対応していくかが求められる。社会の状況や教育政策、教員養成に期待されることも変化の中で、それに添えていくことを使命とするからである。そのため、そこで求められていることは、先にも述べた教職大学院の目的や役割、期待されている機能を果たしていくことであり、どのくらいそれが達成できたか、貢献できたか説明責任や結果責任を問われることになる。つまり、教育の変化の中で教育の目的自体を問う（Why）よりも、生じている事への即時対応、国の方針への対応、期待されていることへの対応（How）が優先事項となる傾向があった。考えれば、目的を持った専門職大学院としては当然といえる。

しかし例えば、ニーズへの対応として、ストレート院生を教員採用試験に合格させる、それが定員確保や結果責任にもつながるといった場合、そこで行われる教育内容や教育活動は、採用試験への合格のための取組がかなり比重を占めることになる。採用後、教員としての伸びしろ、専門職としての自己成長につながる力をつけるように努めるのが専門職大学院の指導として、その設置目的からいって当然である。しかし出口指導がやはり前面に意識化され、

その対策のために、ストレート院生の状況によって指導内容も変更がなされ、多くの関心と時間が向けられることになる。このように大学院入学前までの指導と教職大学院での指導の連続性が問われることになる。課程認定により、どの大学の教職課程から教職大学院に入学してきても、免許の取得に必要な科目の受講と認証（Certification）はされてきているにしても、入学時点での習得の姿や実習経験の内容は個人により多様である。このような現状の中で、「1.学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成」という目的が理想とする姿と実際に取組を通じて到達している姿がどのような関係にあるのか、真の目的の実現に向けてどのような指導の工夫が必要なのか、丁寧な検討が必要となるのではない。

また、教科領域の学習ニーズへの対応やニーズの多様化への対応といった場合、複合的で学際的な内容が問われる中で、教職大学院の教員自身がこれまで培ってきた経験や専門を越えて、指導にチャレンジしていくことが求められる。ある意味、院生と共に研究を進め、同僚と連携をして取り組むことが不可欠となってくるが、関係する教員が兼務や所属変更するだけで、その任務が遂行できるのか。実際にそのようなチャレンジは図れるのか。研究者教員と実務家教員の相互の関連や両者をつなぐFDの問題といわれるが、チャレンジするにしても、教員の専門性、固有な経験、アイデンティティを大切にすることなく、同じ役割や責任を果たすことを求めた場合、そこで指導に関わる真の教育的な化学反応は起こらないのではないかと、運営に関わる丁寧な検討が必要になるのではないかと。

さらに、教職大学院の認知度をあげることができないのは、エビデンスに基づいた教育成果の提示不足が言われている。エビデンスに基づいた教育成果の提示は、説得力を持つ上で、またその研究成果を普及促進し、教育活動をリードしていく上で確かに必要である。修了生の何人が採用され、また学校でその後どのような取組をしているか、どのような役職に就き、地域の教育的な貢献をしているか、などを示すことは、教育の成果を示す上でも、フォローアップ指導を行っていく上でも確かに意味を持つ。しかし、何に対するエビデンスか、その目的と内容を、実際に大学院の指導と関わって、より丁寧に検討していく必要があるのではないかと。教職大学院での学びや研究の成果は、自身の授業や勤務校での取組を一人称で行い、ケースに即した固有な文脈に即して行うことが多い。教職大学院の場合、その修得45単位に占める実習の重みが示しているように、自らの実践で、具体的な課題解決が求められる。地域や学校における役割を果たすことが求められることからである。教職大学院の修了生が、その研究成果を各自、各学校、各地域の課題解決につなげていく機会の設定、大学院での研究成果が持ちうる意味や意義について、教員1人1人、学校、教育委員会と大学院が理解し、尊重していく

文化構築も視野に入れたエビデンスに基づいた教育成果の提示の検討が必要となるのではないだろうか。

教職大学院の悩みはここにある。つまり、問題の所在や課題分析を丁寧に検討していく必要性を感じつつも、現在求められている課題に向けて PDCA サイクルを回し、取組の改善のため実践と研究を進めることが優先事項となるため、詳細で丁寧な取組になっていく。しかし、問われている問題や期待されていること自体の分析、取組の俯瞰を行い、目的自体を問うていくことが問われにくい事があげられる。それはつまり、その時々短期的な対応は可能であっても、中長期的な視点から根本的な問題を解決していくとする取組を考える士気が下ってくる。

先に述べた教職大学院による研究成果報告を見ても、教職大学院が取り組んでいること自体を問う研究は、決して多いとは言えないことも、そのことと通じる。会議で話し合われても、成果の報告にはならないと言うことで記されていないのかもしれない。

では、このような教育の変化 (Educational Change) への対応と関わって、教師教育の改革は、世界的には、どのような動きがあったのだろうか。教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みを、別の視点からも考えてみるために、少し視野を広げて、検討してみる。

ERIC データベースは、米国に本拠地を置く教育関係のデータベースではあるが、国際的な情報が多く、米国だけの研究が載せられているわけではない。そのため、この度は、このデータベースを用いて、教育の変化 (Educational Change) への対応と関わる研究論文がどのような傾向にあるのかを、あくまで論文数の話ではあるが俯瞰してみた。

” Educational Change ” をキーワードに、Abstract にその言葉を含み Peer reviewed されている論文等を取り出してみると (2018 年 5 月末に 2017 年までに発行された論文等を調査)<sup>2)</sup>、その動きは 1970 年代より見られた。そして、その際には ” Educational Policy ” や ” Academic Achievement ” に言及する論文が多く、併せて、 ” Student Attitudes ” や ” Teacher Attitudes ” などへ言及する論文が多く見られた。また、これらの論文の中で共通に現れてくる言葉として ” Accountability ” がよく見られた。これらのキーワードに言及する論文は、1980 年代に少しずつ増えはじめ、2004 年に大きくその数が増えていることが見えてきた。また、2004 年より ” Teacher Educator ” に言及する論文も多く登場してくることがわかった (図 1)。

1980 年代に ” Educational Change ” と関連する論文が増え始めたが、その内容を見てみると、新自由主義的な考え方が広がり、その影響下の中で英国や米国などを中心に大きな教育改革が行われたことが取り上げられていた。たとえば Hargreaves and 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員の専門職性について言及している。そして、教育改革を通じてその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、この当手を振り返りつつ指摘していた。

2000 年代に入ると、「教師の意識や専門性、管理職のリーダーシップ、学校の組織的教育力」等も射程に入れたマクロレベルな視点に立つ教育政策レベルに関する研究と、メゾレベルな視点に立つ学校の効果に関する研究や効果的な学校に関する研究 (School Effectiveness and Improvement)、さらに、教員の感情や専門職性、教員文化などに関する個別ミクロなレベルに関する研究がそれぞれ盛んに進められるようになった。また、OECD の PISA 調査の結果なども影響しているためか、 ” Academic Achievement ” とその説明責任として ” Accountability ” を取り上げる論文数が、2004 年頃より大きく増えているのが確認できた。そして、教育改革に影響を持つのは、教員の質が大きな影響力を持っていること ( ” Teacher Attitudes ” への一層の着目)、その教員を育てている教育機関や ” Teacher Educator ” に目を向けていくことの重要性など、2007 年頃より多く語られるようになってきた傾向が読み取れた。

ここ十数年の米国の教育改革の取組を振り返り、目まぐるしく変わる教育政策が教育実践に対して強く影響力を行使してくる一方で、実践の場である学校は消耗しきっていることを指摘している人物として Dennis Shirley がいる。彼は、Lynch School of Education - Boston College の教授として、また The Journal of Educational Change のチーフエディターとして、米国だけではなく、広くヨーロッパやアジアの教育の状況もデータに基づき丁寧に分析し、次のような指摘をしている。

政策を推し進める人は、それへの忠誠を示すためにテストの結果に固執している。そして、次のような 5 つの責務に関する見方考え方を前提とし、民営化や説明責任が万能薬であるかのように考えている。1) 学校改善の梃子として、市場競争、テスト、スタンダード化を強調する (イデオロギーに基づく)、2) 異なる方法を用いて成功した他の取組があっても、前に進む最善の方法として、上記 1 の責務を果たそうとする (特権化した考え方に基づく)、3) 学校を官僚主義的に統治していくことに目を向ける (処方的な考え方に基づく)、4) 使命達成のためには、他の体制や学校の取組などから学ぶ力を妨げるほど負荷を教育関係者に与えても進めようとする (隔離的、狭い視野からの考え方に基づく)、5) 生徒や教員の感情などには関心を向けず、経済の効率化 (発展) に寄与するものとして、それらに関係づける (すべてを道具的に扱おうとする考え方)、である (Shirley 2017 p. 10)。

しかし、教育改革が成功せず、状況打開が難しい現状においては、むしろ統合的にその成果を目指す次のような 5 つの新しい責務に関する見方考え方をもちことの大切さを、彼は続けて指摘している。1) 1 つのイデオロギーに固執することから離れ、生徒がどのように学んでいるかにしっかり目を向けていくこと (エビデンスを大切に)、

2)教育関係者は、数値だけ見るのではなく、そのエビデンスの解釈を丁寧に進めること(解釈を大切にすること)、3)教育問題には、多様な専門的な解決を重視すること(専門性を大切にすること)、4)教育政策や実践を世界的な視野から考えること(世界的な視野を持つこと)、5)学校が生徒の経験の意味づけを支援するといった生徒の生きている現実を取り入れていく対応力を持つこと(存在を大切にすること)(Shirley 2017 p. 25)。

Shirley がこのような主張を展開する背景には、教育が市場経済の考え方に圧され、社会に対するその責任(説明責任、結果責任)を求められる中で、機会の平等、個に応じた教育のスローガンのもとに、非人間的、社会的に問題となる状況に盲目となってしまうがちな知的な労働者へ児童生徒を早期に準備してしまおうとすること、その行いに無頓着になってしまっていることへの警鐘がある。

彼によれば、狭い知識経済的思考を越えて、コミュニティを大切に、一方で世界的な視野から危機にある生態系を保護していく人間的、社会的能力を生徒に培っていくことを大切にすることへ教育は、しっかりと足場をおく必要があるという。そのためには、学校や教員の専門性やその権限を大切にしていくことと関わって、専門職資本(Professional Capital; Human capital, Social Capital, Decisional Capital)の考え方、より最近で言えば TALIS 調査(2009と2012)の結果から教師の専門性に関する枠組み(knowledge base, Peer Network, Autonomy)として言われていること(Schleicher 2016))にあらためて目を向けていくことの重要性を指摘している。専門職資本(Professional capital approach)という言葉は聞きなれない言葉と思われるが、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(Business capital approach)に対して、教員や学校が自ら意思決定をしてその成長を進めていく資本(蓄積され磨かれ文化的価値を持つもの)と見なし、それを支援していくことの大切さを主張する考え方である。Hargreaves & Fullan (2012)は、教育改革のキーとして、教員や学校を専門職資本(Professional Capital)としてみなし、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。

上記の国際的な研究上の問いや関心の動きを1つの手がかりとしながら、我が国の教職大学院での取組を振り返ったとき、この間の取組やその目的自体を批判的に検討するための視点を明らかにすることが必要と考えられた。

そこで本論では、今後の継続的に教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みの研究を進めていく最初の試みとして、国際的な研究を手掛かりに、「アカウントビリティと教師教育改革」について、次に、「教師教育の実践の場で何が課題とされてきたのか」、最後に「課題を越えていくためにどのような取組が行われつつあるのか」を明らかにしていくことを目的とする。そして、明らかになった視点から、日本の教職大学院でこの先、問題や壁を乗り越えていく上で何が必要となるのかを検討していく。

### 3. アカウタビリティと教師教育改革

アカウントビリティという言葉は、周知のように、もともと企業会計などでよく使われていた言葉である。我が国で、その言葉が教育と関わって論文等で現れた時期をCiNiiで探してみると、金子(1979)がその最初として現れてきた。金子はその論文の中で、「教育における経営と教育経営」の行為について歴史的に考察し、「アメリカにお

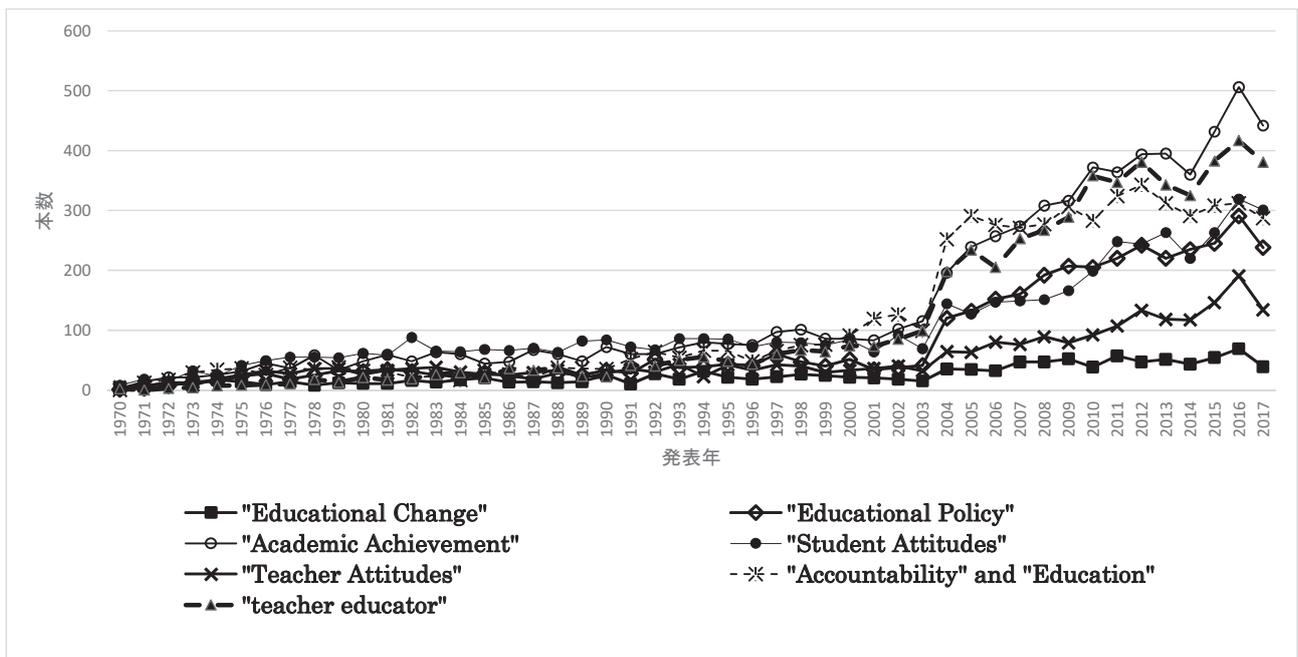


図1 ERIC データベースに見られる”Educational Change”と関連する論文の動向

いてこの accountability が論文・著書等において取り上げられるにいたったのは、ワシントン・ポスト紙が、教育はアカウントビリティの時代 (Age of Accountability) に入ったと唱えた 1969 年以降であるといわれている」と述べている。1965 年に制定された初等中等学校法 (the Elementary and Secondary School Act) を実施するため連邦政府が支出する基金の管理が始められたことが背景にあるとしている。実際に、図 1 に示したが、ERIC データベース ("Accountability" and "Education" をその Abstract に含む Peer reviewed されている論文) が示す結果では、1960 年代はあまり見られなかった論文が、1970 年代は 262 本という状況であった。その後 1980 年代は 274 本という状況であったが、1990 年代は 600 本と飛躍的に増え、2000 年代に入ると 2108 本 (2001 年に初めて 119 本と 100 本越えを果たし、2004 年に 252 本、2009 年に 306 本と伸びてきている)、2011 年から 2017 年末までにすでに 2460 本と 2010 年代は 3000 本を越える勢いで増えてきている。

大きな伸びを示した 2000 年代のアカウントビリティ関係の論文の内容傾向を見てみると、1)1980~1990 年代にネオリベラリズム的要素が強い政権の影響を受けた取組に関する内容、2)知識ベースやスタンダードベースに関心を向けた取組に関する内容、3)OECD の PISA 等の調査結果と関わって各国の取組を分析、考察する内容、4)2000 年代後半から 2010 年代に入ると、よりパフォーマンスベースの取組やエビデンスベースによる取組と関わってアカウントビリティについて言及する論文が増えてくる傾向が見られた。2000 年代からの傾向を要約すると、教えることや教師教育においては、アウトカムベース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る。

論文の論調も、アカウントビリティの責務をしっかりと果たしていくべきというもの、その具体的な果たし方の方法やその事例が語られているもの、それがもたらす悪影響、その用い方の問題性などを指摘するものも多く見られた。Cochran-Smith and others (2018)によれば、教師教育における "Accountability" は、決して単純に否定されるものではなく、また多くのステークホルダーが関わる必要性をただ述べて終わるのでなく、むしろ市場の資本主義的なイデオロギーや個人主義的な見方考え方、現時点での成功者による個人の経験や関心から思い込みで取組を進めようとするところから教師教育を救うもの、民主的な取組へ再生していくことに機能していくことへ目を向けることが重要であることが述べられている。そして強い民主主義 (strong democracy) と強い平等性 (strong equity) を論点に、アカウントビリティを民主的なアカウントビリティと

して位置づけていくことの重要性を指摘している。個人の関心を守り、市場の自由を保とうとするためにアカウントビリティを用いるというよりも、市民の参加、共通の幸せを求め、不平等をなくすシステムづくりへ積極的に挑戦していく。そのためにアカウントビリティとして位置づけていくことを述べている。

現在、我が国における教師教育も改革の波が強く押し寄せ、先に述べたが、2008 年にスタートした教職大学院も、2018 年にほぼすべての都道府県に設置されるに至った。この間、設置で期待されていたこと、その責務の行使や結果と関わって、文部科学省から毎年入学者数や修了後の出口調査等に関する報告が求められ、機関別認証評価や法人評価においても教職大学院の取組の報告が求められてきた。教員養成評価機構による教職大学院認証評価もピアレビューを中心に以下のような基準に則して自己評価報告書を作成し、訪問調査を受け入れ、協会より認証を受ける、自主的な取組が行われてきた。「基準領域 1 : 理念・目的」「基準領域 2 : 学生の受入れ」「基準領域 3 : 教育の課程と方法」「基準領域 4 : 学習成果・効果」「基準領域 5 : 学生への支援体制」「基準領域 6 : 教員組織」「基準領域 7 : 施設・設備等の教育環境」「基準領域 8 : 管理運営」「基準領域 9 : 点検評価・FD」「基準領域 10 : 教育委員会及び学校等との連携」。

教員養成評価機構による教職大学院認証評価は、教職大学院が、その設置目的やその教育理念を見つめ、自身の取組を整理して振り返る上で、取組の改善に向けて意味があると考えられる。しかしながら、成果の評価や取組の評価を行い、課題は明確になったとしても、大学院内で解決できない課題 (例えば人事の問題など) もあり、さらに言えば、親組織である大学全体においても、国の高等教育政策と関わって、ミッションや中期目標の設定などもあり、予算上の問題も絡むと、取組の改善に必ずしもすぐにはつながらないことがある。結果、検討課題に終始し、根本問題の解決につながらず、かえって教職大学院の自律性や教職員の意欲の減退に向かう負のスパイラルに向かう可能性も出てくる。

図 2 は、Cochran-Smith and others (2018) が、教師教育のアカウントビリティを考えていくための 8 つの次元を示したものである。彼らは、米国で進められてきた教育改革に対して、そこで用いられてきたアカウントビリティが、良かれと思って組まれても取組の改善につながらず、かえって悪化を招いてきたこと、その際に、何が問題で何が予期せぬ出来事として生じてきたかを、この 8 つの次元を通じて分析し、その問題点を明らかにしている。

たとえば、そこで取り上げられている edTPA (the Educative Teacher Performance Assessment) の取組などは、教員養成に直結した取組として、ある意味、一見すると必要で有意義な取組と理解できる。しかし、その取組をアカウントビリティの視点から検討してみると、評価者の問題、情報管理者の問題 (誰がこの情報を管理しているの

か)、地域の実態に応じた平等性の問題 (民族や文化、言語の違いなどがあるとしても、ある立場にたった同じ基準で評価される)、さらに言えば、学生自体が消費的、機械的に好成績をもらうために学業を行ってしまう問題性 (例えば、実習先の状況が異なっていようと、多少疑問があっても、評価基準に焦点化して実践を行う)などを抱えていることが明らかにされてきた (そのほかの edTPA の論議の詳細に関しては小柳 2017 を参照)。

目指すゴールの明確化、その指標を視覚化し共有していくことは、組織的な取組をしていく上で、確かに必要と思われる。しかしながら、そのゴール自体が先の Shirley(2016)の指摘する責務にとらわれ、成果や取組の評価と関わるアカウンタビリティが、何も問われずに行われているとするなら、そこでは、Cochran-Smith らが指摘する個人の関心を守り、市場の自由を保とうとすることを主目的とする (新自由主義や民営化を強く推す価値に固執した) 教師教育の装置としてアカウンタビリティが用いられてしまうことが起こる可能性がある。もちろん起こらない可能性もあるが、我々は、あらためて教職大学院がそのアカウンタビリティを果たす際、その予防的取組とも関わって、何のために、誰に向けて、何を説明しようとしているのか、それがもたらす影響 (運営していく教職大学院自体への影響) などより意識的に考えていく必要がある。

#### 4. 教師教育の実践の場で起こってきたこと、問われてきたこと

では、1980 年代以来、教育改革の動きが活発化していく中で、教師教育の実践の場では、これまで何が行われ、何が生じ、そこで何が問われてきたのか。

Korthagen(2016)によれば、教員養成の考え方は、これまで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み考える (competency-based model in teacher education) と教員は自らが参照している価値観、偏見など、自分自身を知ることの大切にし、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きたという。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。そのような中、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てから状況は変化してきた。1980 年代、米国教育学会 (American Educational Research Association; AERA) では、授業や

テーマ群	群の説明	次元	次元と関わる鍵問題とその説明
アカウンタビリティの基底	アカウンタビリティに見られる価値、原則、意図、その根拠を語る概念は何か	価値	なぜ? 授業、学校教育、教師教育の目的と役割について、そこで語られている見方考え方、理想、信念、原則は何か
		目的	何のために? そこで行っているアカウンタビリティのねらいや目的、教師教育で明確に意図されていることは何か
		概念	常識とされていることは? アカウンタビリティの考え方やそこで常識とされていることに基づいて、語られている教授、学習、教授のための学習に関する中心定義と鍵概念は何か
教師教育の問題	教育の見方考え方、理想、世界観から論議を構成している問題点や解決策として取り上げられていることは何か	診断	何が問題か? アカウンタビリティを導いている言葉やレトリックは、教師の質や教師教育の問題をどのように構成し、診断しているか
		徴候	何が規定しているか? アカウンタビリティを導いている言葉やレトリックは、知覚された問題がもたらす徴候やその解決策をどのように構成しているか
アカウンタビリティにおける力関係	アカウンタビリティの内容や結果の説明条項にどのような力関係が働いているか	統制	誰が決めているのか? 教育機関、プログラム、個人がどのように評価されているか、特別な要件、過程、結果に関わってどのように説明されているか、それらについて、どこが、誰が責任を持っているのか
		内容	何を取り上げているのか? 教師教育プログラムなどが、その決められた要件、過程、結果を満たしていることについて、それが妥当であり信頼があるとする証拠として何が取り上げられているか
		結果	何が起きているのか? 対象となる教育機関、プログラム、個人にアカウンタビリティがもたらした意図された(また意図されていなかった)結果、効果、影響、示唆とし、実際に何が起きているか

図2 教師教育におけるアカウンタビリティのテーマ群と次元 (Cochran-Smith and others,2018,p.40 の図を著者が翻訳)

教師教育に関する研究は、カリキュラムなどにフォーカスした部門で研究されてきたが、1984年に”Teaching and Teacher Education”の新しい部門(K)を作られたのも、この影響による。

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、Lanier and Little (1986)によれば、1980年代教師教育を担っているその教師教育者自身へは、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)。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)。

先に図1に示したように、“Teacher Educator”に関心を向けている論文は、1990年代から少しずつ見られ、2004年から一気に増えているのが分かる。実際にこの間の研究内容の動向を各論文の概要から判断すると、1)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、2)その授業方法や教員の態度、3)教育改革の動き、4)ファカルティディベロップメントの動向や内容、5)実際に行われている授業(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6)教育技術(ICT等)の活用や省察の方法、7)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。

これらのことより、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。

Loughran and Hamilton(2016)によれば、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も経験し、自身が誰であり何者なのか、専門職として生き方も分からなくなってきている状況がある。そのような中、Teacher Educatorは、自身のアイデンティティを考える事が重要

であることを指摘している。また、教えることと関わって、自身の実践を省察し、そこで明らかになってくることを、教師教育者間で共有し、批判的構成的に検討し、その実践を磨いていく。そのような研究活動等の参照枠として、Self-Studyが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々人が築いた実践知(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。

以上のことより、教員養成の質やそのアカウントビリティとも関わって、教師教育者それ自体に目を向けることへ関心が向けられていることがわかる。また、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も現れてきていることがわかる。

我が国でも、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。これまで教職科目を担当してきた教職の研究者教員は、教職大学院の要として位置づけられ、ニーズに応じたカリキュラム編成や組織運営のコーディネートを進めることを託される。しかしながら、組織運営をしていく際に、機械的に経験や専門知識から任務を分担したり、逆にそれぞれの教員が持っている経験やアイデンティティの考慮なく、機械的にみな同じ任務を割り振り、同じ行動を取ることを求めたりした場合、成果は期待できない。既に10年の経験を経てきた教職大学院において、研究者教員と実務家教員の相互の関連や両者をつなぐFDが求められてきていることを考えた場合、そこにさらに教科教育、教科専門の教員が入ると、そのコーディネートや組織運営は容易でないことが想像できるからである。教育目的と関わって、誰と誰がどのようにチームを組むか、その意味や意図を互いに理解するFDはもちろんのこと、互いを尊重し、それぞれの力を引き出す組織運営の枠組みの検討が必要と考えられる。

## 5. Self-Studyの考え方、方法論

前節に触れたように、教育改革、アカウントビリティへの着目、教師教育改革の連動する動きの中で、Teacher Educatorが自らの実践を丁寧振り返り、その改善に挑み、その質を上げていく試みとして、教師教育におけるSelf-Studyがあるということが関連研究から明らかになった。

我が国では、初等中等教育の教員の間で、自身の実践の

授業記録をとり、実践を丁寧に振り返る職能成長の取組、また、研究会や学校組織で自身の取組を丁寧に振り返る授業研究の取組は行われてきた。しかしながら、高等教育において教育方法の工夫改善と関わる FD の歩みはあるにしても、同じ高等教育で教員養成を行っている教師教育者と言われる人々が自身の実践を研究対象として、個人で、またはチームで研究を進めていく取組はまだ始まったばかりである。そのため Self-Study が教師教育に果たしてきた意味や意義を理解しておくことは重要と考えられる（武田 2012、草原 2017、小柳 2018）。とりわけ本論で着目している教職大学院では、学士課程における教員養成教育以上に、専門職養成の場として、その役割と結果が期待されているからである。専門職養成は、先にも述べたように、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）」という専門的な実践を行う人自身の省察プロセス全体が問われているからである。

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。そして、Self-Study は多くの目的を持って行われてきたが、それらは互いに排他的ではなく、相互に関わって行われてきたらしい。

共通で言えることは、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 などが行われてきた。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、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。Self-Study はそれと似ているが、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いだす研究スタイルといわれている（Samaras and Frees 2011）。

1990年代のこのような Self-Study の動きの発端となったのが、米国教育学会（American Educational Research Association; AERA）の研究の部門 K（Teaching and Teacher Education）や Arizona Group であった。その後、1994年に特別な関心で集まる研究グループ（AERA Special Interest Group; SIG）が発足すると、教師教育における Self-Study もそこで組織されることになった。Russel and Korthagen は、よりフォーマルな専門的ネットワークとして Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP) を立ち上げ、その研究成果をまとめるにいたった。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、2年に1回 CASTLE Conference を開催し、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、米国だけでなく、AERA に参加している多くの国々の教師教育の研究者の中では、Self-Study が、単に効果的な教師教育のプログラムやカリキュラムを開発する研究とは異な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。研究方法的にそれが信頼できるかどうかということは確かに重要である。しかし、ここで重要となる点は、教員が自身の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語り（自己開示）、それを省察し、改善へつなげていくことに道を開く点である。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（存在論的アプローチ）。

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づく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、そこで感じ取っ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。

ここまで大学の教師教育者について述べてきたが、このことは、教職大学院に学びに来ている現職教員にも言える。彼らは、教職大学院で、自らの実践を通して研究知見を明らかにしようとしている。現職教員をSelf-Studyへ誘うことは、後の教師教育者を育てることにもつながるからである。

しかし、その指導と関わって、教職大学院の教員自身がSelf-Studyを理解し、それを遂行していないとその指導は難しい。さらに言えば、教職大学院を修了して、学校に就職したり、勤務校に戻ったりした教員が、そこで学びの成果を生かしていくためには、それを受け入れる文化づくりが必要となる。

かつて修士を修了した院生が、大学院出では理屈ばかりで使えない、研究成果と言っても狭い範囲で専門過ぎて、あるいは個人の関心によっていて、学校の課題に即さない、その成果が学校では使えない、理解できない、と言われたこともあった。教職大学院は、そのような批判を越えていくために、学校と教育委員会と大学で連携して理論と実践の往還をベースとした地域密着型の実践研究を進めることが目指され、実際に行われてきた。しかしながら、そう

であっても、「事例研究はいくら報告されても読めない」「取組の新しいアイデアを一枚の絵で出して欲しい」という声も聞かれる。

Self-Studyが他国の研究者（AERAに集う様々な国の研究者）では認められ、受け入れられてきたが、そこにもERICデータベースの調査結果で見てきたように時間はかかっている。そのような文化を、我が国で、どのように実践研究に対する価値や関心、尊敬の念を文化として、学校の中で、自治体の中で、大学院全体で構築していけるかは容易ではない。

## 6. おわりに

以上本論では、国際的な研究上の問いや関心の動きを1つの手がかりとしながら、我が国の教職大学院での取組を振り返り批判的に検討してきた。1つ目は、教職大学院がそのアカウンタビリティを果たす際、あらためて何のために、誰に向けて、何を説明しようとしているのか、それがもたらしめている影響なども積極的に考えていく必要があること。2つ目は、これまで教員または行政で仕事をしてきた人が、大学で教師教育に携わるようになることに関わって、実際に任務を遂行する上で不安や悩みを感じることはないのか、また、これまで大学で教科専門の教員として果たしてきた人が、教育実践との接点を強く求められてくる動きの中で、実際に任務遂行上、不安や悩みを感じることはないのか、などをとらえていく枠組みが必要であること。3つ目は、我が国で、どのように1人称の実践研究に対する価値や関心、尊敬の念を文化として、学校の中で、自治体の中で、大学院全体で構築していけるか、この文化構築していく事への意識、それに関わる重要性の感覚が必要であること。このような点を、設置10年を迎えた教職大学院で今後検討していく必要があると考えられる。

## 注

- 1) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm) (2018.11. 10に最終アクセス)
- 2) Science DirectやERICなどを含むEBSCO Discovery Serviceで最初調査を行った。しかし、このたびは、より記述内容の傾向を読み取るために、教を絞り込む必要性があった。そのため、ERICデータベースに目を向け、そこで抽出された論文等のabstractを中心に分析を行った。

## 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.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, D., Chang, W-C., Fernandez, M. B., Miller, A. F., Sanchez, J. G., Baker, M. (2018) Reclaiming Accountability in Teacher Education. New York: Teachers College Press.
- 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 : Transformng Teaching in Every School. London and New York: Routledge.
- 金子孫市 (1979) 教育行為における経営モデルの一考察. 文教大学人間科学部人間科学研究 1, 63-77.
- 加野 芳正(2009). 教職大学院の課題 (特集テーマ 模索する大学院) . IDE (512), 40-45.
- 笹沙知章(2016). これからの人材育成と教職大学院の課題. 日本教育経営学会紀要 58(0), 24-35.
- 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.
- 草原和博(2017). 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.
- 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.
- 小野まどか(2015). 調査データから見る教職大学院の現在 (1)教職大学院の課題と入学者の特質. IDE: 現代の高等教育 (570), 62-67.
- 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), 1-10.
- 小柳和喜雄(2018). 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— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 10, 1-10.
- 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.
- Schleicher, A. (2016) International Summit on the Teaching Profession. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lesson from around the World. Paris:OECD, p. 37.
- Shirley, D. (2017) The new Imperatives of Educational Change. Achievement with Integrity. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. London: Temple Smith,
- 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.
- 寺岡英男(2011). 教員養成改革と教職大学院の課題. 大学の物理教育 17(1), 12-15.
- Zeichner, K. (1999) The NEW Scholarship in Teacher Education. Educational Researcher. 28(9), 4-15.