

教師教育に固有な教育学と教師教育者研究の関係考察

— 教師教育者研究の方法論への言及 —

小 柳 和喜雄 奈良教育大学名誉教授 (教育方法学)

A Study on Relationship Between Signature Pedagogy on Teacher Education and Teacher Educator Research : Methodology on Teacher Educator Research

OYANAGI Wakio

(Emeritus Professor, Nara University of Education)

Abstract

How has the study of Signature Pedagogy been carried out in the study of teacher education in Japan? How has the research on the Teacher Educator been progressed? What is required as a methodology for research that bridges the above two things? We try to identify them through literature research and interview in this paper.

Researches on pedagogy peculiar to teacher education have been done in Japan. The research papers on teacher educators in Japan has been gradually emerging since 2012. However, the relationship between Signature Pedagogy and FD studies have not been fully recognized in research on Teacher Educators in Japan.

As a result, it was clarified that the number of research papers on self-study and teacher educators in Japan has grown significantly since 2019 and the discussion of the methodology of teacher educator research according to the purpose and content is required in the future to improve the quality of this research.

キーワード：教師教育者，研究方法論，アイデンティティ

Key Words: Teacher Educator, Methodology, Identity

1. 研究の背景と研究の目的・方法

1.1. 研究の背景

これまで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きた。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ているかが、指標の形で示され、それに向けて養成や研修のプログラムが作られるというものである。教師教育で言えば、各都道府県が出している教員等の資質向上に関する指標、そしてそれに伴う研修計画などが相当する。

しかしここで1つ問題として出てくることは、その養成や成長支援と関わって、実際に、指導者は、この各

キャリアステージに基づくプログラムの目的と内容の習得や研鑽支援と関わって、どのようなアプローチ（教育方法）を取っているのか、論議されていないということである。

それに関して、Shulman（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知見を有す実践家を育てるために、各専門分野で明白あるいは暗黙に普及した一連の養成方法に言及する必要があることを、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、そのことに着目していくことの意味と意義について、2000年早々から述べていた。

その際、専門職の業務で求められるあらゆること

を学び手に導くために、彼は、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ていた。

木の比喻で言えば、枝葉として目に見える具体的な指導の姿としてSurface structure, 土にしっかりと足場を持って根をはり土壌で成長していく姿と関わる指導としてのDeep structure, そしてその土壌や根に支えながら具体的な指導を導く枝葉をつける木の幹としてのImplicit structureの3つを取り上げていた。

しかし、このような固有な教育学 (Signature Pedagogy) が2005年頃に指摘されながら、実際に、専門職養成を行う大学などの高等教育では、その後このような研究をどのように進め、研究知見を積み上げてきたといえるのか。

新型コロナウイルスの影響下、2020年の春を迎え、各教育機関、とりわけ高等教育機関では、オンラインを用いた授業 (3つの密を避け、授業や学習機会の確保を検討する) に関心を向け、その実施が試みられる中で、迷いや不安、このことと関わる様々な情報交換が行われてきた。

これまで、確かに資格取得と関わる内容については、e-Learningの取組が行われ、学識や教養を深める機会を保証していく試みとして、著名な講師による講義映像の動画配信等は行われてきた。しかし大学の教室という場で行われる対面の授業が、当たり前のように存在する中で、ひとつの教育方法の工夫として行われてきた。しかし、このたびの新型コロナウイルスの影響下、すべてオンラインを用いた授業で行うことが求められる状況の中で、あらためて、固有な教育学 (Signature Pedagogy) と関わる論議を浮上させてきている。

つまり、この方法は、この科目の教育目的や内容に沿った方法であると言えるのか、そもそもその科目で取り上げている専門的な内容や最低限おさえておかななくてはいけない見方考え方は何であるのか、などを指導者間であらためて考える機会となってきた。専門職の養成と関わる指導者が自らの学習経験、研究歴、教育経験の中で出会っていない状況下で、そして限られた指導環境下で、あらためてその専門性教育の目的や内容、固有な教育学 (Signature Pedagogy) を考える時期に到っている。

本論は、専門職養成を担う高等教育機関の中でも、教員養成という「Pedagogyそのものを問い、考え、実践を導く教師教育 (Teacher Education)」を対象に、それ

を担う「教師教育者 (Teacher Educator) に関する研究」知見に目を向けている。その中で、そこで「固有な教育学 (Signature Pedagogy) の研究」が、Shulman (2005) の指摘以降、どのように進み、研究知見を積み上げてきたといえるのかを問うことに関心を向けている。

1.2. 研究の目的と方法

Shulmanが、このような固有な教育学 (Signature Pedagogy) を取り上げたのは、彼の研究歴や研究関心に由来する。彼は、学び手によりよい結果を導くためには、統合された教員の知識が重要であること、そこに目を向けたパイオニアの一人であった。彼は1870年代にさかのぼり、1875年以降の教員採用の試験を振り返り、その当時の大学の教育の歴史を調べ、教科内容に関する知識には注意を払ってきたが、教育方法の知識等に関しては無視されていたことを明らかにした (Shulman 1986, p.6)。そして、彼は、教員の知識について次の7つのカテゴリが存在することを明らかにした。①内容の知識、②教科指導の際の学級経営や組織などに関する一般的な教育の知識、③カリキュラムの知識、④教育的 content 知識 (Pedagogical Content Knowledge : PCK)、⑤学習者やその特性に関する知識、⑥その学区のガバナンスや財政、地域の文化やコミュニティの把握と関わる教育の背景や文脈に関する知識、⑦教育の目的・価値・哲学的歴史的根拠と関わる知識、である。その中でも、彼は、④の「教育的 content 知識」が「内容の専門家とは異なる教職の専門家として教員を特徴付ける重要な知識」と述べた (Shulman 1987, p.8)。このことは、内容さえ知っていれば授業はできる、教えることはできるとする当時の考えに対して、無視されていた教育方法の知識と内容の知識を繋ぐ④の教育的 content 知識を、教員が身につけることの重要性を指摘した貴重な提案であった。

このような彼の研究歴や研究関心からすると、この問いや考え方自体を専門職の指導に当たる教育者 (Educator) にも広げてとらえようとした考え方が、固有な教育学 (Signature Pedagogy) と考えられる。

そしてscholarly teachingとは別に、Scholarship of Teaching and Learningの動きをつくりだしていこうとしたことが、教師教育にとっての固有な教育学 (Signature Pedagogy) を具体的に考えることにつながったと考えられる (Bishop-Clark 2012)。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といわれる理由も、この間の一連の動きから理解できる (黒田2014)。また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) 学が取られているのか明らかにされてきた。そ

してその動きの中で、教師教育という専門職養成において暗黙に行われてきた教育（方法）学により関心が向けられてきたことが、後押ししたと考えられる。

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、教員養成と教師教育の関係を問い、これまで3つのアプローチが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、学び手個々人の主観的な解釈（説明や了解）を大切にすアプローチである。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。そして、教員養成においては、教科内容の知識を強調する伝統があったことを指摘し、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、次の4つのことを指摘するに到っている。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を問う視点、3）論理記号論等も用いながら実践の意味を探究する視点、4）民主主義に尽力する教育という視点、である。

このように「教師教育に固有な教育学に向けて」ということが論じられ、それが研究として国際的に行われてきたことは、専門職の養成に関わる研究を我が国で考える上で意味がある。では、日本では、この点、どのような研究の蓄積があるのか。本研究ではこのことを研究上の問いとしてまず1つ取り上げたい。

続いて、先にも指摘したが、このたびの新型コロナウイルスの影響下、大学の授業をすべてオンラインで行うことが求められてくる中で、あらためて専門職養成の目的と内容と方法の関係が問われてきている。

学校の教員の専門的な知識と関わって、テクノロジーが学校教育に与える影響が強くなる中で、Koehler and Mishra (2005) は、先のShulmanの教育的知識 (Pedagogical Content Knowledge : PCK) の考えを引用し、授業に統合される技術の要素の重要性をそこに加えたモデルとして描いた。それがTechnological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) と表現されたことはよく知られている。そしてThompson and Mishra (2007-2008) は、このTPCKを論議する教育サミットの後、文脈 (contexts : 技術が用いられる生徒の学年、クラス、学校等) によってその用い方は変わってくることを加味したモデル、そしてTotal PCKageの考え方を強調するために、TPCKをTPACKと略称変更することを明らかにしたことも知られている (小柳2016b)。

このたびの新型コロナウイルスの影響下、大学の授業

をすべてオンラインで行うことが求められてくる中で、教員養成と関わる大学教員のTPCKあるいはTPACKの検討が求められて来ているとも言える。このような教師教育者 (Teacher Educator) それ自体に求められる知識も変化してくる中で、「教師教育に固有な教育学」も変化しているのか。研究上の問いとして、2つめにこのことを取り上げたい。

本論では、以上のような研究の背景と研究上の問いから、研究の目的と方法として、次の3つを定めることとした。

- (1) 教師教育の研究において、日本では、固有な教育学 (Signature Pedagogy) の研究がどのように進められてきたのか。来ているのか、文献調査を通じて動向を把握する。
- (2) その教育を担う教師教育者 (Teacher Educator) に関する研究は、どのように進められてきているのか、文献および研究論文のレビューとインタビュー調査を通じて、その動向を明らかにする。
- (3) 教師教育者 (Teacher Educator) に関する研究の方法論として、どのような論議がされてきているのか、進められてきているのか、文献調査を通じて、その研究知見を明らかにする。

研究上の2つの問いである「教師教育に固有な教育学の研究は我が国でどのように進められてきた (ている) のか」「教師教育者 (Teacher Educator) それ自体に求められる知識も変化してくる中で、「教師教育に固有な教育学」も変化しているのか」に関しては、上記目的 (1) (2) を通じて迫っていく。そしてそれらの知見を踏まえ、今後の「教師教育に固有な教育学」と「教師教育者研究」の関係を考えて行く上で、(3) の「教師教育者に関する研究の方法論」についての考察を進めていく。

2. 関連先行研究における本研究の位置

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正をきっかけとして、その動きが活発化してきた。特にこ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てきた。教職課程や教育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。そのためこの間、1) 大学における授業改善の方法に関する研究、2) 教育組織それ自体の改革を問う研究は進んできたといえる。しかし、「教師教育に固有な教育学」に関する研究や教師教

育者 (Teacher Educator) に関する研究がそこでどのように触れられているかを調べてみると、1) 講義等の方法論それ自体の研究 (岩田ほか2014, 古賀2002, 西村2004) や2) 固有な教育学に関する研究 (黒田2014, 小柳2017), また3) その授業を行う教育者自身 (大学の教授自体) を見つめる研究 (植山2009) などで見られたが、その研究蓄積を見いだすのは困難であった (小柳2016a)。

そこで少し視点を変えてCiNii Dissertationsを用いて、教師教育と関わる博士論文を対象に、「教師教育に固有な教育学」に関する研究や教師教育者 (Teacher Educator) に関する研究について、関連研究全体から俯瞰して、その関心がどのように向けられているかを調べてみることにした。検索キーワードに「教師・教員」「校長・管理職」「学校組織」「教師教育」「教員養成」「大学教育」と広く取り、教師教育研究をテーマとした博士論文の検索を行った。重なりなども確認しながら、各年代における発表論文のタイトル、論文数、その概要等の確認 (概要が確認できる場合はそれを行った) を行うと、次のような図1の状況やその研究の傾向が見えてきた (2020年2月1日現在の状況を最終確認)。

教員養成、教師教育など教員や教師を対象とした博士論文は、1999年に1つ大きな変化を見せ、2006年以降、その論文数を伸ばしてきた。大学教育も2000年以降見られるが、大きな論文数の変化は見られなかった。

以下、内容的な推移を5年ごとに区切り、その傾向を少し詳細に見ると以下の通りであった。

まず1985年以前の教員・教師 (教育・養成)、大学教育を対象とした研究は、8件見いだされ、その最初は1956年に出された「教員結核罹患の現状とその対策」という医学から教員の実態を示す論文であった。続く

て、1960年発表の「長野県小中学校教員の家族計画に関する調査研究」、1962年発表の「日本教員史研究」など、やはり日本のある地域の教員の実態や外国の教員の実態 (給与制度、組合運動) などが中心であった。しかし1968年には、「教師認知・態度に関する測定論的研究」など、教師を対象とした実証的かつ心理学的なアプローチをとる論文も見られるようになった。大学教育に関しては、1983年に出された「音楽についてのDichotic listening test: 大学教育学部音楽科学生における検討」があり、教育学部の教育を対象とした最初の実証的な博士論文も現れた。

1986-1990年の教員・教師 (教育・養成)、大学教育を対象とした研究は6件見出され、「学校史研究」「近代日本教員養成の確立過程」「戦後日本における教員団体に関する研究」など日本の国内外の教育制度や各成立過程などを取り扱う歴史的考察を行う論文と「教師の意思決定とリーダーシップに関する研究」「教師-生徒関係における期待効果の相互性とその機制に関する研究」「視覚障害者 (児) に対する学生および教師の態度に関する因子論的研究」など、教師の内面に目を向け、実証的に分析を進めた現象・事象の説明的論文 (Descriptive) が見られるようになった。

1991-1995年の教員・教師 (教育・養成)、大学教育を対象とした研究は、16件見出された。「師範学校制度史研究」「戦後日本の教育行政構造」などの国内外の制度史研究や制度比較研究、「成瀬仁蔵の教育思想」「近代日本感化教育史の研究」などある人物やある考え方に焦点化し、そこに見られる教育者の姿を読み解く論文などが8件、「教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究」「教師の職業的社会的実証的研究」「変動社会の教師教育」など、教師の内面また教師を取

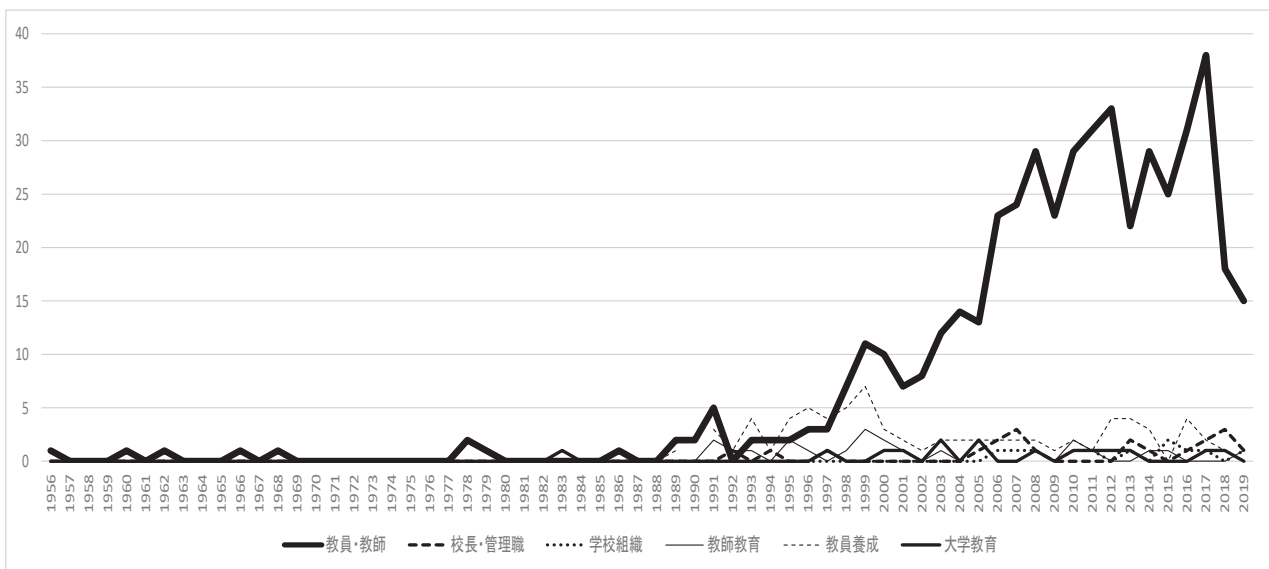


図1 CiNii Dissertationsに見る教員・教師 (教育・養成)、大学教育を対象とした研究の論文数の推移

り囲む社会的構造から教師の姿を実証的に明らかにしようとする論文や管理職の態度等に着目した論文等が見出された。

1996-2000年の教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした研究は、31件見出された。「『大学における教員養成』原則の歴史的研究」「韓国中等教員養成制度史研究」「近代日本における現職教育の史的研究」「現代アメリカ都市教育委員会制度改革と教育自治」「新任教師の資質・能力の向上に関する研究：教員養成、初任者研修及び教職経験の影響を中心に」「小学校長職の法的地位に関する研究：明治後期に焦点をあてて」「中華人民共和国教育法に関する研究」など、国内外の養成や現職教育等にかかわる内容・制度・法に関する変遷などに関心を向けた研究が16件見られた。そのうち外国からの留学生が学位をとるケース（7件）が増えてきた傾向が見られた。また一方、「青年期女性の進路形成と教育組織」「看護学実習における教授活動に関する研究」「幼児理解促進のための教師教育に関する研究」「ドイツにおける大学教師の職階制成立史研究」など、ある特定分野や立場にある教師の姿に関心を向けた研究が出てきていることが確認できた。そして「教師特有のピリーフが児童のスクール・モラルに与える影響」「カリキュラム開発における教師の役割とその遂行過程に関する研究」など、教師の影響や役割に関心を向けた説明的研究（Descriptive）と処方的な研究（Prescriptive）の両方を取り扱う実践研究等も見られた。また大学教育に関わって「大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究：大学教育の職業的レリバンス」「戦後日本における大学教育の展開：学部・研究科の種類の変化を中心に」など大学教育の成果や大学教育改革を説明的（Descriptive）に明らかにしていく研究が見られた。

2001-2005年の教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした研究は、54件見出された。ここでも「アメリカ合衆国教員免許制度の研究」「戦前日本の手工科担当師範学校教員の養成における東京高等師範学校図画手工専修科の役割と意義」など制度史やある時代の養成の姿や教師の姿などを取り扱う研究は17件とやはり多かった。ただしその中でも「旧制中等教員社会の階層構造に関する歴史社会学的研究」「学校改革と教師文化に関するエスノグラフィー」「歴史のなかの教師：近代イギリスの国家と民衆文化」「1920年代の新教育における教師の変容：『児童の村』の教師の一人称の語りを中心に」など制度やある時代の教師の姿を描く研究を社会学的なアプローチから取り組む研究が増えてきた傾向が見られた。また一方で「幼稚園教師のストレスに関する研究」など教師の内面に関心を向けた説明的研究（Descriptive）に加え、「教師の授業力量形成に関する総合的研究」「『反省的実践家』としての教師の学習指

導力の形成過程」「教師のコミュニケーション能力向上のための研修プログラムの開発」「『情報化に対応した教育』実施のための中等教員養成カリキュラムに関する実証的研究」など、より実証的な根拠を示しながら、処方的な内容・方法を取り扱う（Prescriptive）説明やその力点が強い研究が多く出てきた傾向が見られた。一方、大学教育に関しては、「戦前日本における女性と大学教育：その理念・制度構想・門戸開放の実態」「臨床的人間形成論の構築：大学教育の実践的認識を手がかりにして」「ユニバーサル化時代における大学教育に関する研究：Interactive Operational Control, IOC授業法の提案及びその実践」「大学教育の在り方に関する研究：効果的な化学教育を目指して」「大学教育と人的資本形成に関する研究：社会への移行特性と教育の経済的効用の考察」と5本見られ、大学教育の理念、教育方法改善、社会の動きと大学教育の関係性を問う研究等が行われている傾向が見られた。

2006-2010年の教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした研究は、課程博士の推進の影響もあると思われるが、119件と大きな伸びを示した。ここで見られる特徴的な傾向としては、「軽度発達障害へのソーシャルスキルアセスメントに関する研究」「理科授業の構想と実践を担う教師の力量形成に関する実証的研究」「教師の成長と実践コミュニティ：高校家庭科教師の事例を通して」「音楽科教育における教師の評価行為の構造と機能」「小学校体育授業における教師の反省的実践のあり方に関する実証的研究」「教師の情報コミュニケーション技術（ICT）リテラシー育成政策に関する研究」など、教科や特別支援教育、情報教育などある分野に特化した研究が大きく増えた点があげられる。また「教師の職能発達を促す校長の指導助言機能に関する実証的研究」「反省的実践家としての校長のコンピテンスモデルに関する研究」「関係論的アプローチによる組織学習の研究」「教員の視点から見た高等学校における学校組織運営上の課題の検討」「教育の共同性を拓く教育的対話に関する臨床教育学的研究」「学校組織における教育相談の定着のための理論的・実証的研究」「教育実習における教師の力量形成に関する実証的研究」など、教師の成長と校長、学校組織の関係性を問う研究が増えてきたことがあげられた。一方、大学教育に関しては、「大学教育におけるe-Learning活用に関する実証研究：デジタルペンの活用と教育デザイン」「Amalgamated learning framework : a pedagogical solution and social incentive mechanism for evolutional blended learning in higher education」などテクノロジーを用いた教育方法に関する研究に関心が向けられてきた傾向が見られた。

2011-2015年の教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした研究は、128件見出された。この期間の特徴

としては、「児童への教育活動と教師の持続的な成長を促す機能を内包する循環型学校システムの提案」「教師バーンアウトとその規定要因としての個人と学校組織」「協同的な省察場面を通じた教師の学習過程」「組織としての学校改善のための新手法を求めて」「中学・高等学校における教師間の連携に関する研究」「教師が学び合う学校組織文化における『型』の研究」「米国における教師教育論の到達点と課題」「情動的実践としての教職の専門性」「米国における教師の『専門家共同体』の形成と展開」「教員養成課程の職業的レリバンズに関する社会学的研究」「学校組織における非公式組織の機能」「数学教師教育のためのレッスンスタディの基礎的研究」「学校組織開発論としての『学習する組織』の教育経営学的研究」など、学校や教育委員会ほか組織を問う研究、個人と組織の関係を問う研究や教師教育の考え方、内容や方法自体を問う研究がより大きく増えてきたことがあげられた。一方、大学教育に関しては、「Managing higher education for national development in the twenty-first century : a case study of the university system in Nigeria」「看護教育の大学教育化時代に生きる看護職のライフコース」「大学教育機会の地域間格差の趨勢とメカニズム」など、大学教育の役割やニーズに応じたマネジメントに関心を向ける研究傾向が見られた。

2016-2019年の教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした研究は、122件見出された。この期間の特徴としては、4つあげられる。1つめは、「日本語教師の省察的実践モデルの構築—語りの現象学的分析の試みから—」「日本語教師のピリーフ研究」「日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義—マレーシア人教師と日本人教師による社会的実践活動の分析から」などに見られるように、日本語教育、日本人教師に関する研究がこの期間かなり増えている傾向が見られた。2つめは、「小学校教師によるメディア・リテラシーの授業実践の支援に関する研究」「公立小学校における教師と外部専門家の協働による積極的行動支援（PBS）の実践研究：児童間の社会的相互交渉および授業参加行動への行動支援」「教師の職能発達を支え促す「学校・家庭・地域の連携協力」のあり方に関する研究」に見られるように、小学校教師を対象とする研究が増え、またその小学校教師が、職場でまた家庭や地域などと連携して取り組むことを問う研究が増えている点が上げられる。3つめは、「戦後の「大学における教員養成」理念の実体化：東北大学の小学校教員養成体制の検証を中心に」「岡山県私設小学校教員養成所の研究：戦前日本における私立学校による小学校教員養成事業」「Globalization, internationalization and teacher education in the twenty-first century : nurturing local teachers with international roles in Singapore」「フィンランドにおける教員養成の高度

化に関する研究」「中国の大学における小学校教員養成カリキュラムに関する研究」「Development of the Instrument to Measure Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Pre-Service Science Teacher in Indonesia」「保育者、小学校教員養成課程におけるピアノ初学者へのピアノ指導—効果的なピアノ学習のための新しい教材の開発—」など、小学校教員の教員養成に関する研究や教員養成の高度化、国際化、情報化などが問われている傾向が読み取れた。最後に4つめは、大学教育に関しては、「大学教育における教員の省察プロセスのモデル化に関する研究」「学生のピア関係に注目した大学教育実践の研究」「大学教育におけるインターンシップの研究：キャリア発達課題の視点から」など、大学教育の質保証など関わって、教育方法改善や指導者自体を問う研究も現れてきていることが読み取れた。

以上のように、2019年までの間に発表された「教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした博士学位論文」で、どのような関心事が取り上げられ、研究知見が積み重ねられてきたのかを概観してみると、そこに次のような姿が見られた。1) 出発点は「日本のある地域の教員の実態や外国の教員の実態」について言及することに関心があり、その後「日本の国内外の教育制度や各成立過程などを取り扱う歴史的考察」「教師の内面に目を向け、実証的に分析を進める説明的研究（Descriptive）」へ変化が見られたこと。そして2) 「ある人物やある考え方に焦点化しそこに見られる教育者の姿を読み解く研究や教師を取り囲む社会的構造から教師の姿を実証的に明らかにしようとする論文」が表れてきたこと。また3) 「国内外の養成や現職教育等にかかわる内容・制度・法に関する変遷などに関心を向けた研究、そして4) 教師の影響や役割に関心を向けた説明的研究（Descriptive）と処方的な研究（Prescriptive）の両方を取り扱う実践研究が増えてきたこと。さらに5) 「ある教科や特別支援教育、情報教育などある分野に特化した研究や学校や教育委員会ほか組織を問う研究」「学校組織の変容と校長や教員の資質能力の向上の関係を問う研究」「教師教育の考え方、内容や方法自体を問う研究」へ、その研究関心は大きな広がりを持ってきたこと。6) その研究アプローチも「歴史学」「心理学」から「社会学」へ広がりを持ってきたことが明らかになった。また大学教育も、その歴史や制度、法律的な国内外の事実とその理由を説明する研究から、教育方法改善（ICTの活用を含む）や大学教育の質保証の研究へ、さらに大学教育の指導者自体を問う研究も現れてきたことが上げられる。

本研究は、上記のような教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした研究で言えば、大学の教員養成や教師教育と関わり、そこで実際に行われている教育

方法と関わる固有な教育学に関心を向け、それを遂行している教師教育者に関心を向けている研究として位置づく。ここまでのレビューで見てきたように、我が国の教員・教師（教育・養成）、大学教育を対象とした博士論文では、教員養成や教師教育で実際に行われている教育方法に関する研究は見られるが、固有な教育学に言及して学位論文は見られず、また教師教育者（Teacher Educator）それ自体に関心を向けた学位論文はまだ希な状況であった。この後、雑誌の論文などをレビューする中で、研究目的（1）（2）（3）の検討に向かうが、博士論文の関連先行研究でいえば、萌芽的な研究のテーマとして位置付き、その意味で新規性を持つ研究テーマであると考えられた。

3. 日本の教師教育の研究における固有な教育学（Signature Pedagogy）と関わる研究

前節でも述べたが、教師教育のあり方論議や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・推進の取組は、これまで多く行われてきた。しかし「教師教育に固有な教育学」を、講義等の効果的な「方法」の知見だけでなく、その「方法論」を論議する研究や、教師教育に固有な教育学に関する研究、またその授業を行う教育者自身（Teacher Educator自身）の「存在」を見つめる研究の蓄積が十分とは言えない状況であることを述べてきた。

そこでここでは、直接論文のテーマとして取り上げたり、キーワードとして取り上げたりしていないが、日本の教師教育の研究において固有な教育学に迫ろうとする取組を取り上げ、そこで見いだされた知見等から動向の把握を試みる。

取り上げる取組は、教員養成を主目的とする教育大学の連携により行われた教師教育に関するプロジェクト「文部科学省国立大学改革強化推進補助金事業」の支援を受けた「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—（平成24年度から平成30年度）」¹⁾である。

本取組は、北海道教育大学（H）、愛知教育大学（A）、東京学芸大学（T）、大阪教育大学（O）という4つの大規模な教育大学が連携し、複数の研究部門を構成し、5年にわたって行われた研究プロジェクトであった。とくに研修・交流支援部門が検討した「教員養成ならではの教職員PDプログラム」は、本節が問うている教師教育の研究における固有な教育学の研究動向や実践動向を考える上で重要な取組と判断し、取り上げた。

「教員養成ならではの教職員PDプログラム」は、教員養成に携わる教職員の力量構造（8つの力、下位各4項目、計32の力）を明らかにし、教師教育に関わる教職員

の職能成長（Professional Development）支援しようとするものであった。

このプログラムの開発は組織のミッションと向き合い、「教員養成ならではの専門性（専門職性）開発」に挑む次のような着想から来ているという。教員養成の質的向上や高度化を考えるために、1）大学を構成する大学教員と大学職員との連携・協働が重要性であることに目を向け、それぞれ異なる文化背景を持つ両者が、教員養成に向けて教職協働を促進する仕掛けづくりを考えようとしていること、2）教職協働を実現する組織開発を明確に視野に入れていること（方法論で終わらず、恒常的に進めていく）、である。

上記の組織的な取組の着想に立った、「教員養成ならではの教職員PDプログラム」は、その参照枠（教員養成を担う上で教職員に求められる資質能力を明確にした参照枠）とそれに基づき講座内容を開発し、実践し、運用評価を続けその結果を報告している。事業の各年度の報告書から、次の4つがその成果として読み取れた。

1）本部門では平成25・26（2013・2014）年度の2年間、国立教員養成系大学・学部及び教職課程設置の公私立大学に対しFD・SDの組織と取組に関するアンケート調査を実施し、その結果から教員養成に固有の課題に対する研修の開発やその充実を手薄であることを明らかにしていること。

2）アンケート調査の結果分析、国内外20数か所の訪問調査と文献研究内容の整理と分析という手続きを経て、教員養成に携わる教職員の専門性開発に向けた力量の構造（32項目：8つの力それぞれに下位各4項目を設定）の明確化を図っていること。

3）平成27（2015）年度後半からその力量向上に資する「教員養成ならではの教職員PD（Professional Development）講座」（8講座）の開発・試行を続けてきたこと（FD/SDの研修プログラムの検証方法に関する基礎研究を経て、運用試行評価を行ってきたこと）。

4）部門が当初構想した全体構造である4つのプログラム開発と関わって、カリキュラムコーディネーター（CC）の機能系統図やその機能と知識・能力・スキル、養成研修案を提示し、平成28年度以降は「教員養成ならではの教職員PD（Professional Development）講座」に集中的に取り組み、その教材開発や運用方法の洗練化を成果の評価を通じた取組の評価により進めてきたこと。

以上のことから、日本の教師教育の研究における固有な教育学（Signature Pedagogy）と関わる研究に寄与するプロジェクトであり、それに向けて、組織的に取り組んだ成果と考えることができた。

上記1）に示されているように、多くの教職課程や教育学部に対してFD・SDの組織と取組に関するアンケート調査を実施し、その結果から教員養成の授業にお

いて固有な課題を明らかにし、その課題解決に向けて何が必要となるかを明らかにしている。そして2)にあるように国内外20数か所の訪問調査と文献研究内容の整理と分析という手続きを経て、教員養成に携わる教職員の専門性開発に向けた力量の構造を明らかにしている。さらに上記3) 4)にあるように、実際に教師教育者 (Teacher Educator) などの職能成長プログラムを開発、運用評価する中で、実際に養成の授業で何が行われ、それはどのような根拠や判断から来ているか、様々な文脈で教師教育に関わる人が考え、省察する機会を用意し、講座内容やプログラムのブラッシュアップを進めようとしてきた。このことは、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知見を有す実践家を育てることを目指して、指導者は実際何をしているか、どのような固有な指導が行われているかを見ようとした固有な教育学 (Signature Pedagogy) が目指してきた研究と類似した関心である。

このプログラムは、専門職の業務で求められるあらゆることを学び手に導くために、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指導 (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指導 (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指導 (Implicit structure) という3つの次元を意識して作られてはいないにしても、講座と職能成長を進めていく上でそれを振り返るために示された教員養成に携わる教職員の力量構造と指標を通じて、考える機会となっていると読み取れた。なお力量構造と指標を示した32項目 (8つの力の下位に置かれた各4項目の具体的な内容) の詳細について、実際に行われた結果が記されているプロジェクト報告に譲りたい。

ここでは、より検討が必要なこととして考えられた次の2つを指摘したい。

1つめは、プログラムの全体の関係 (機能的有機的な関係図) があるとされているが「教員養成ならではの教職員PD講座 (8講座)」と「学内教員の授業を活用したPDプログラム」との関係がわかりにくい点である。

8講座が基盤にあり、そこで培われた資質能力を、学内教員の授業を活用したPDプログラムへ活かしていく関係なのか、入れ子の関係なのか、並列の関係なのか、学内教員の授業を活用したPDプログラムで得たことを学び直すために8講座があるのか。学内教員の授業を活用しようとしているが、それがPDプログラムの8講座とどのように関わるのか、などがより明確に説明されると、「教員養成ならではの教職員PDプログラム」のプログラムマネジメントが可能となる。そして他の教員養成

を担う大学で、「教員養成ならではの教職員PDプログラム」を組み込む見通しが持てると思われた。またこのことによって、先の3つの次元のDeep structureを意識した指導が、教職員間で確認でき、学び手である受講生にもその場면을意識的に保証していくことができると考えられたからである。

次に2つめは、「政府や国民からの大学組織への要請として実施している活動である以上、内容にもよるとはいえ、有無を言わさない管理的な研修が存在することも致し方ない側面もある。しかし、ただ受動的な学修は組織開発の面からも望ましいものではない。教員養成をめぐる課題とは、結局は人事改革にまで行きつく課題である」(平成29年度報告 研修・交流支援部門2ページ目右上) に記載されている点を考えると、教職員の専門性開発に向けた力量の構造 (32項目: 8つの力の下位各4項目) の中に、教職員自身のレジリエンスや組織のレジリエンスを高めていくことと関わる資質能力指標が、その項目群に入ってもよいのではないかと思われた。しかし現在の指標のIV「教員・職員と協働する力」と関わるのかもしれないが、悩みなどを乗り越えていくことへの支援が、認知的な側面に限定されているように読み取れたからである。このことを意識的に見つめることで、先の3つの次元のImplicit structureを意識した指導が、教職員間で確認でき、学び手である受講生にもその場면을意識的に保証していくことができると考えられた。

本節は、教師教育の研究において、日本では、固有な教育学 (Signature Pedagogy) の研究がどのように進められてきたのか、来ているのか、文献調査を通じてその動向を把握しようと努めてきた。結果、研究論文として、教師教育に固有な教育学 (Signature Pedagogy) に関する研究の蓄積は多くはなかった。しかしながら4つの大規模教育大学で5年間進められたプロジェクトなどを通じて、実際、わが国では、教師教育に固有な教育学 (Signature Pedagogy) に関する研究は進められてきていた。ただし、それをテーマ化していないこともあり、例えば実際に行われている養成プログラムのpedagogyが、3つの次元 (Surface structure, Deep structure, Implicit structure) から分析 (授業分析などを通して) されているわけではなかった。またそれを指導する教員の職能成長プログラムも、この3つの次元から分析検討し、期待されている資質能力の見直しなどが図られているところまでは現在至っていない状況 (あるいは手薄な状況) である、ことが把握できた。

4. 日本の教師教育研究における教師教育者 (Teacher Educator) に関する研究の動向

では、次に2つの目の研究目的について考えていく。

専門職養成を担う教師教育者 (Teacher Educator) それ自体に関する研究は、どのように進められてきているのか。ここでは、研究論文の傾向レビュー、インタビュー調査の結果を通じて、その動向を明らかにする。

4.1. 教師教育者に関する研究論文の推移

一 「教師教育者」「Teacher Educator」に焦点化して一

教師教育者という言葉を用いてはいないが、学校で教育実習の指導に当たる指導教員、現職研修で指導に当たる指導主事など、教師教育者の範囲は広い。そこに2008年4月に教師教育の場として、教職大学院が新たに設立され、「実務家教員」という言葉も用いられるようになり、併せて「研究者教員」という言葉も用いられるようになった。このように教員養成を担う大学の教員の中の呼び名も変わってきた（以前は教職職員免許法と関わって、教職科目担当教員、教科専門担当教員等の呼び名が主流であった）。教師教育者に関する研究論文をレビューする場合、この言葉の用い方によって、誰を対象としたどのような研究か、を定める必要が出てきた。その後も、ミドルリーダー、メンターほか多くの言葉を用いて、それぞれの立場、役割、機能を持って教師教育に寄与している人を取り上げた研究も増えてきた。また人を取り上げるといよりは、その取組名称や方法論を取り上げて教師教育における教師教育者について言及する研究も出てきた。たとえばSelf-studyなどを取り上げる研究もその1つと考えられる。

つまり、その対象範囲の決め方によってレビュー結果の見え方も異なると考えられる。本論の場合は、「教師教育者」「Teacher Educator」という言葉を直接用いて、研究を進めている論文に焦点化し、その動向を見ることにした。

「教師教育者」「Teacher Educator」をキーワードに取り上げている論文等をCiNiiで調べてみると（2020年

2月1日現在）、以下図2のような結果であった。その出発点は2000年であり、2009年までは、「教師教育者」「Teacher Educator」という言葉を直接用いる研究は少なく、日本語教育、日本語教師に関する研究などでみられた。

【2000年～2004年】

「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」「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」

【2005年～2009年】

「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」「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」

しかし2010年以降、少しずつ論文数は伸び、2012年に1つの山を迎えている。ある程度の本数が集まっている2010年～2014年のその論文の内容傾向を見ると、大きくは2つに分けられた。「◎教師教育者一般、その存在や役割などを問う研究」「◎教師教育者の職能成長等に強く関心を向けている研究」である。2つ目はさらに、「○教師教育者の職能成長一般に関心を向けたもの」「○ある教科指導に関わって教師教育者の職能成長に関心を向けているもの」、2000年代からの日本語教育、日本人教育者の研究の流れをくむ「○国際開発と関わって教師教育者の職能成長に関心を向けているもの」の3つに分かれた。

ここに教師教育研究の勃興期の研究のある傾向が読みとれる。

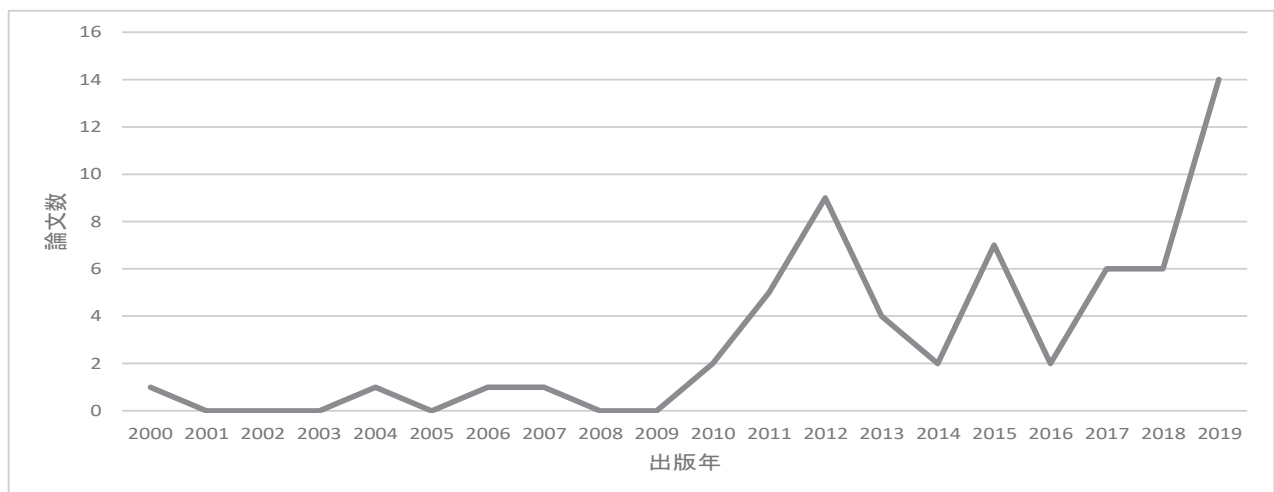


図2 CiNii Articlesに見る教師教育者をテーマ化した研究の論文数の推移

【2010年～2014年】

◎教師教育者一般, その存在や役割などを問う研究

「教師教育者に関する研究動向」「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」「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>」「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」「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」

◎教師教育者の職能成長等に強く関心を向けている研究
○一般

「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」

○教科教育系

「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」「米国における家庭科教師のためのナショナルスタンダードに関する考察」「英語教授法の意味を再定義した人物-応用言語学者デック・オルライトに学ぶ(1)」「Professional Consciousness-Raising in EFL Teacher Education: Good Language-Teaching Characteristics, Plurilingualism, and Autonomy:」「Researching Planning in Elementary Social Studies in the Digital Age: Exploring the Potential of Lesson Study to Energize Teachers and Revitalize a Field」「教員志望の大学生を対象としたアーギュメント・スキル教育プログラムのデザイン研究(<特集>科学教師教育)」「A Case Study of an Expert Teacher Educator (Fostering English Communicative Competence for Peace and Friendship)」

○国際開発系

「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」「発展途上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」プロセスとその成果一」

2015年からは, 国際的なTeacher Educatorに関する研究知見が多く紹介され, それとのかかわりで, シンポジウムや講演会も開催され, 「◎教師教育者一般, その存在や役割などを問う研究」「◎教師教育者の職能成長等に強く関心を向けている研究」も大きくその研究の幅を広げた傾向が見られた。最初の頃見られた国際開発系の教師教育者研究(日本語教育, 日本人教育者などの研究含む)はあまり見られなくなり, むしろ, 多様性の原理などを教師教育全般に組み込むことが教師教育者に求められてくることを指摘する研究が増え, それらが新たな特徴と考えられた。

本研究の2つめの研究上の問い「教師教育者(Teacher

Educator) それ自体に求められる知識も変化してくる中で, 「教師教育に固有な教育学」も変化しているのか」に関して言えば, 上記の2015年からの教師教育者に関する研究テーマからして, 教師教育者に求める力へも変わってきていることから, 少しずつ変化してきているということが明らかになった。

【2015年～2019年】

◎教師教育者一般, その存在や役割などを問う研究

「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」「学習システム促進研究センター講演会シリーズNo.14 教師教育者をテーマとしたRIDLS国際会議の成果と意義」「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-」「若手教員の養成に関する現状と課題:「専門職としての教師教育者」(The Professional Teacher Educator)を手がかりに」「欧米の高等教育機関の教師教育者に求められる資質・能力に関する議論動向と問題点:教師教育者の専門性の高度化と専門職化運動との逆説が示唆するもの」「A. SwennenとK. Smithの教師教育者の専門性開発論」「研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観」「教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップの研究」

◎教師教育者の職能成長等に強く関心を向けている研究

○一般

「子ども理解のカリキュラムと教師教育者の問題」「リアリスティック・アプローチを用いた教職実践演習についての研究」「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味:実習指導の改善をめざして」「教師教育者の成長過程に関する質的研究:一 TAの経験はアイデンティティ形成にどのように影響を与えるか 一」「実践知を創造する:新たな教師教育を求めて」「教師教育者の語りからみるインプロ(即興演劇)の教員研修への活用可能性」「多様性に向き合う教師育成のために:寛容と公正の視点からみた教師教育者の取り組み」「海外の教師教育者と日本の教師教育者の違い:一校内研修における実務家教員の指導助言の内容からみる教師教育のあり方について一」「教職課程担当教員の専門性に関する研究動向:「教師教育者」および高等教育研究を中心に」「Becoming a Teacher Educator in Japan:教師教育者の力量形成に資するワークショップ型研修の効果とself-studyの観点から」「学校を基礎にした協働アクション・リサーチによる教師と教師教育者の育成」「実務家教員が教育実践研究を推進する能力を高めるためのプログラムの試行」「多様性の視点を日本の学校教員養成に取り入れるための教師教育者の戦略:ペダゴジーと制度の観点から」

○教科教育系

「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」「アメリカ新数学運動初期における発見学習の概念：イリノイ大学学校数学委員会に着目して」「社会科授業力改善ハンドブックの開発と評価：教員養成・教員研修の場で活用できる教材の構成」「中等教育英語教員の専門意識に関する一考察」「優れた英語教師教育者における感受性の働き—情動共鳴によるコミュニケーションの自己生成—」「省察過程における指導教員の指導・援助と専門性の発達：小学生への英語授業の実践を通して」

以上の結果より、2つ目の研究目的である、「専門職養成を担う教師教育者（Teacher Educator）それ自体に関する研究は、どのように進められてきているのか」に関して明らかになったことは、以下のことである。

ここで取り上げた論文の傾向から、その研究知見には、教師教育者の存在それ自体やその役割の論議、教師教育者がどのような振る舞いをしているか、そこでどのような課題を克服し、職能成長をしているか、教師教育者の成長にどのような研修方法が有効であったか、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た。それに比べると、教師教育者が勤務する教育組織それ自体を深く掘り下げ、教師教育者と組織の関係を見つめる研究は多くは見出されなかった。そして広く見積もっても教師教育者へ関心に向けた研究はまだ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た。

先にも述べたが、教師教育のあり方論議や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・推進の取組は、これまで多く行われてきた。そのため、教師教育者、Teacher Educatorの研究について話題に上る際に、ファカルティ・ディベロプメント（FD）の研究と理解し、いまさら言わなくとも以前から行われてきたと考える大学人も多い。しかし、ここで注意しないといけないのは、大学の授業改善や質保証と関わって、その教育方法の知見や学習環境の知見などが実証的に示されることが、教師教育者、Teacher Educatorの研究であるわけではないことである。つまり、教育方法の知見や学習環境の知見などを実証的に示す際に、それを行っている教師教育者、Teacher Educatorそれ自体について括弧に入れて、誰でも使える方法や環境の知見を見い出そうとしてきた。それが勿論有効活用される場合もあるが、FDの研究などでよく報告される知見はたとえ論文化されても、教師教育者、Teacher Educatorにあまり参照されない、利用されないということが生じることがよく報告されて

いる。それは、教師教育者、Teacher Educatorそれ自体を研究の対象としてこなかったから（むしろ主観が入らないように避けてきた研究の歴史があったのかもしれない）と考えられる。

本論で取り上げた教師教育者、Teacher Educatorの研究は少なくとも、この点でいえば、教師教育者、Teacher Educatorそれ自体（その経歴、専門的学識、信念、アイデンティティほか）へ何等かの言及をしている。そのことは、そのタイトルからも読み取れたといえる。

4.2. 教師教育者に求められる役割およびスタンダード設定の動き

前節のHATOプロジェクトでも検討されてきたことであり、また本節前項の教師教育者、Teacher Educatorを直接テーマ化している研究でも見られたこととして、教師教育者に求められる「専門的な資質能力」、その「役割」は何かという問いがある。

これに関して、Teacher Educatorの研究を国際的にもリードしてきた人物であるオランダのアムステルダム自由大学のProf. Lunenberg氏に2020年3月4日13:00-15:00にアムステルダムでインタビューをすることができた。2つ目の研究目的である、「専門職養成を担う教師教育者（Teacher Educator）それ自体に関する研究は、どのように進められてきているのか」を国際的な動向も踏まえ、おさえることは本論においても意味があると判断されたためである。以下明らかになったことを説明していく。

彼女は、Lunenberg, Dengerink and Korthagen (2014)の中で、教師教育者の役割について、言及している。彼女らは、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つめは「教師の教師」としての役割である。それは、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つの重要な点がそこにあるとされている。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あるビジョンを持って、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）と結びつけ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自身の養成教育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つめは「研究者」としての役割である。それは、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できるかを知ること、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伝統的な研究上目に向ける視点（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）を考えること、などがあげられている。

3つめは「コーチ」としての役割である。それは教師

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の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つめは、「カリキュラム開発者」としての役割である。それは、多様なアプローチを用いて実践を描けることを意味している。具体的には、①社会-政策的なディスカッションを導けること（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、例えばリアリティック・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。

5つめは、「ゲートキーパー」としての役割である。それは、学生を教師という専門職の世界と出会わせる責任を果たすことを意味している。具体的には、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。

最後に6つめは、「ブローカー」としての役割である。これは、大学と学校をつなぐ役割を果たすことを意味している。具体的には、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。

以上の6つの役割は、教師教育者の専門的な役割や行動（専門職性）をどのようにとらえていくか、教師教育者が実際何をしてきたか、どのようなことが教師という専門職を育てる教育者として求められているかを考えるきっかけを教師教育者それ自体の研究を進める人に提供

してくれている。

この説明を一通り受けた後、6つの役割すべてが教師教育者には均等に求められているのかと、彼女に尋ねた。彼女の回答は「NO」であった。では一番求められている役割は何かと尋ねると、1つめの「教師の教師」としての役割を自覚し、その責務を果たすことであると言うことであった。そして、その役割を自覚し、教師教育者に求められる資質能力を磨いていくために、オランダでは、1999年から、the Association of Dutch teacher educators (VELON) が、the Dutch standards for teacher educatorsを開発し、議論を進め、2003年にそのヴァージョン2を、そして2007年と修正版、2012年には最新版を出したということであった。

このようなStandards for teacher educatorsの策定は、1990年代に国際的に教師になるためのスタンダードや現職教員に求められるスタンダードなどが明確化されてくる動きの中で、教師教育者に関してもそのようなスタンダードが必要ではないかという声から研究が進められたということであった。

同じ頃、米国で、The Association of Teacher Educatorsが、Standards for Teacher Educatorsを策定する中で、それらも参考にしながら、オランダでも独自開発されたのが、先の1999年初版であったということである。

The American Standards for Teacher Educators²⁾は、教員養成の段階、そして最初の就職から数年間に渡って教員への継続的支援をするプログラムまで、教師の教育を担当するすべての教師教育者を対象としたものであった。このスタンダードは1992年に最初作成され、教師教育に関する研究の広範な見直し、教師教育者からの意見、および一般の方からの意見を通して2008年に改訂された。具体的には次の9つがあげられていた。①授業力：研究、技術と評価の熟練度、および教員養成において受け入れられているベストプラクティスを反映した、内容および職業上の知識、スキル、および態度を示せるモデル授業ができること。②文化的能力：教員養成において文化的能力を適用し、社会的公正性を進めること。③学識：教師教育に関連する知識ベースを拡大する問いに取り組み、その学識の蓄積に貢献すること。④専門能力開発：自らの実践を体系的に検討し、熟考し、改善し、継続的な専門能力開発への取組を示すこと。⑤プログラム開発：厳格で、関連性があり、理論、研究、およびベストプラクティスに基づいた教員養成プログラムの開発、実施、および評価においてリーダーシップを発揮すること。⑥コラボレーション：関連する利害関係者と定期的かつ重要な方法で協力して、教育、研究、および学生の学習を改善すること。⑦公的な貢献：すべての子供のための質の高い教育に向け、確かな情報を集め、それに基づき、建設的な学習の支援者としての役割を果たすこ

と。⑧教師教育の専門職：教師教育の専門職として、その向上に貢献すること。⑨ビジョンをもつ：テクノロジー、体系的思考、世界観などの問題を考慮に入れた、教育・学習および教師教育のためのビジョンの作成に貢献すること。

オランダで開発されたThe Dutch standard for teacher educatorsも、上記の米国のスタンダードと似ており、①教師教育者の業務の基盤となること、②対人的・教育的関わりに関すること、③教師教育の教育学に関すること、④組織で働くと言うことはどういうことか、⑤同僚との協働について、⑥より幅広い文脈つながりの中で働くこと、⑦職能成長と関わって、という大ききは7つの柱からなっているということであった。

オランダでは、このスタンダードを査定のために用いるのではなく、教師教育者一人ひとりが、自身の取組をアセスメントし、職能成長を進め、それを蓄積し (self-assessment, professional development and registration (SPR)), 自身の資質能力を磨き、教師教育者としての役割と責任を組織の中で果たしていくことを大切にしているということであった。

以上のインタビュー調査から得られた情報などから、本節で取り上げた教師教育者それ自体をテーマ化している研究論文を見ると、我が国の教師教育者のスタンダード策定を直接問い、開発、運用評価などを行う研究はまだ希であることが明らかになった。

5. 教師教育者に関する研究の方法論

最後に本節では、3つめの研究目的である教師教育者 (Teacher Educator) に関する研究の方法論の論議に触れて終わりにしたい。今後の「教師教育に固有な教育学」と「教師教育者研究」の関係を考えて行く上で、それを橋渡しする問いだからである。

先にも述べたが、大学の授業改善や質保証と関わって、その教育方法の知見や学習環境の知見などを実証的に示すことが重要である。実際に行っている教師教育者、Teacher Educator自体は括弧に入れ、誰でも使える方法や環境の知見を生み出していくことが研究の価値がある。その知見に基づいて、FDを行うことで、教師教育者、Teacher Educatorは職能成長を遂げ、教員養成の質保証につながるとする考えである。勿論、その知見が有効活用される場合もあるが、FDの研究などでよく報告されるように、知見は蓄積されても、教師教育者、Teacher Educatorに実際に参照されない、利用されないことが問題としてよく報告されている。教師教育者、Teacher Educatorそれ自体を研究の対象として取り上げないことにより、自分事の研究として教師教育者には受け取られず、研究論文として出版されるが、教師教育

に固有な教育学の研究の知見の蓄積として言及されず。ばらばらな研究知見が散在していることが生じていることを指摘してきた。

我が国で教師教育に固有な教育学をより確かな財産として、それを実践において実りあるものとしていくためには、それを実際に行う教師教育者が、自分事の内容としてとらえ、教師教育者として自らの役割や求められる専門的知見の見通しを持ち、現状と求められることとのズレを意識化し、自信を持って、教員養成や教師教育の実践に挑む研究体制や研究文化を構築していくことが重要となる。

このことと関わって、国際的に教師教育を長年に渡ってリードしてきた米国のHamilton and Pinnegar (2015)は、教師教育者のIdentity形成に着目しながら、教師教育者研究を進めていく際の方法論に目を向けている。彼らは教師教育研究で2014年くらいまでに用いられてきた研究方法論の内、特徴的なものとして3つの研究方法論を取り上げている。3つの研究方法論のそれぞれの特徴を明らかにするとともに、それらを俯瞰することによって得られる教師教育者研究の今後の進め方について、情報を提供してくれている。彼らを取り上げている3つの方法論は、①ナラティブな探究 (Narrative Inquiry), ②自己エスノグラフィー (Autoethnography), ③教えることと教師教育の実践のセルフスタディ (Self-Study of teaching and teacher education practices) の3つである。

1つめのナラティブな探究が関心を向けているのは経験であり、研究は、存在論 (ontological) 的なアプローチで進め、実際に生活の中で何が生じているかその教師教育者のあり方を表現する (させる) ことで探る研究デザインをとる。2つめの自己エスノグラフィーが関心を向けているのは文化的文脈であり、研究は、認識論 (epistemological) 的なアプローチで進められ、教師教育者より大きな社会との関わりを考えようとする。3つめの教えることと教師教育の実践のセルフスタディが関心を向けているのは実践であり、研究は、存在論 (ontological) 的なアプローチで進められ、対話を通じて、教師教育者が実践の改善へコミットしていく研究デザインをとっている。

ナラティブな探究と自己エスノグラフィーは、語り口を大切にし、また書いて表現していくことを大切にす。ナラティブな探究と教えることと教師教育の実践のセルフスタディは、経験や実践の場面で何を考えているかに着目し、そのことを表現することを大切にす。自己エスノグラフィーと教えることと教師教育の実践のセルフスタディは、対話や会話の記録を根拠として大切にす。それぞれの研究方法論は、その目的や内容と関わって、共通性も持ちつつ、その独自性をもって、教師教育者の研究で用いられている。

先にも述べたが、今後、我が国において教師教育に固有な教育学をより確かな財産として、それを実践において実りあるものとしていくためには、それを実際に行う

	Stance	Self	Commitment and Value	Focus	Research Puzzle	Research Design	Data Collection	Analysis	Representing Findings
Narrative	Ontological Relational	Less focused-on Understanding Other in tension w/self	To experience Experience	Experience Pushing to uncover Marginalized worlds From perspective of other connection	Relational World traveling (Lugones) Bumping places and tensions Wonderings	Subjective Use of commonplaces is central Push on 3-D space systematic for meaning Narrative beginning, artifacts, self	In the midst Living alongside Use - field texts/ notes Movement back and forth	Third space Field to interim texts Evidence in important Systematic use of artifacts	Story
Self-study	Ontological Understanding	To the side Next to self In tension With other	To improvement	TEdor/TEdor practice Academia practice Classroom Interactions w/politics	Cosmopolitanism Uncovering tacit knowledge Look at action/ turn back on self	Attempts to be navigate between objective and subjective Always go back to the experience Come to know through dialogue rather than writing	Traditional qualitative Use of journals Collaboration Interactive Evidence in important Systematic Critical friend What is evidence is broader and can look more like AE sometimes	Qual processes Dialogue Collaboration Interactive Evidence in important Systematic Critical friend	Traditional qualitative Contextually embedded
Auto ethnography	Epistemological About knowing	In the center	To expansion of ideas Writing/illustration of what's happening on the larger plane	More focused on writing Individual related to society Focus on self	Vulnerability Research as therapeutic	Alternative, challenge Focus on writing Always autobiographical Evidence less-valued Most deeply subjective Writing episodic life stories	Life histories Narrative writing Writing-rewriting	Story Juxtaposing Against backdrop of lit. culture, shared understanding of society	Creative non- fiction Poetry

図3 方法論の俯瞰図 (Hamilton and Pinnegar 2015, p.101)

教師教育者が、自分事の内容としてとらえ、教師教育者が個人で、また小集団で、組織的で自ら研究していくことを支援する方法論の知見を共有していくことが重要となる。FDや個々の授業担当者が自身の授業を省察し、論文化することはこれまでも行われてきた。それを我が国の教師教育者の実践研究の文化として構築し、誰もが認めあう組織的な研究へその質を高めていくために、Hamilton and Pinnegar (2015) らの知見 (図3) などの俯瞰的な視点、用いられている研究方法を意味付け、関連付ける研究方法論の論議は参考になると考えられる。

註

- 1) <http://www.u-gakugei.ac.jp/~tcenter/>
- 2) <https://atel.org/standards-for-teacher-educators>

参考文献

- 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.
- 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.
- 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.
- Hamilton, M.L. and Pinnegar, S. (2015). *Knowing, Becoming, Doing as Teacher Educators: Identity, Intimate Scholarship, Inquiry (Advances in Research on Teaching)*. (pp.3-104.) Bingley UK: Emerald Group Pub.
- 岩田 昌太郎, 久保 研二, 嘉数 健悟, 竹内 俊介, 二宮 亜紀子 (2010) 教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討: 「リフレクション」を促すためのシート開発. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域 (59), 329-336.
- Koehler, M. J., and Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 32 (2) : 131-152
- 古賀 幸久 (2002) 法科大学院における授業の方法論-国際法の講義を前提として (久留米大学法科大学院設置準備室報告集 久留米大学法科大学院における教育内容と方法について). 久留米大学法学 (44), 196-182.
- 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.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (2014) *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- 西村 美東士 (2004) 学生の社会化を支援する大学授業の方法論. 大学教育研究ジャーナル (1), 1-18.
- 小柳和喜雄 (2016a). 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 (2016b) 教員養成及び現職研修における「技術と関わる教育的内容知識 (TPACK)」の育成プログラムに関する予備的研究. 教育メディア研究 23 (1), 15-31.
- 小柳和喜雄 (2017) 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—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 第9号, 1-10.
- Shulman, L.S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 : 4-14.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 : 1-22
- Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus* 134 (3). 52-59.
- Thompson, A.D. and Mishra, P. (2007-2008) Breaking News: TPACK Becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*. 24 (2) : 38-39.
- 植山 剛行 (2009) アメリカ大学の教授職: 教授職の準備から助教授としての活動まで. 日本大学教育学会編 教育學雑誌 44 (0), 145-157.