

「学校ベースの教師教育者」の専門性開発と育成① —コーチングの前段階を取り上げて—

Professional Development and Training of “School-Based Teacher Educators” ①

— About the Preliminary Phase of Coaching —

若 木 常 佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践研究ユニット

(令和6年9月19日受付, 令和6年12月23日受理)

本研究は、教師教育者のうちの「学校ベースの教師教育者」が、学校現場で自律的なコミュニティ構築に向かうための手がかりを求めるべく、定義、専門性、専門性育成について追究するものであり、本稿はその初期段階に位置づく。本稿では次の4点を記述した。①自律的なコミュニティ構築のための「学校ベースの教師教育者」の専門性を8点、②①についての「育成イメージ」、③「育成イメージ」のうちのコーチング力についてのパイロットスタディ、④③の一部の考察と、その有効性。こうした研究の成果は、現在の日本に不足している「学校ベースの教師教育者」の専門性開発と育成を対象とした研究の進展、「学校ベースの教師教育者」と「大学ベースの教師教育者」の相互関係の充実、また学校現場で教師相互が育て合う環境の構築につながる。

今後の課題は、導出したものについての検討である。これらについて、オランダや国内での訪問調査の継続、関係者との協議を重ねながら進めていきたい。

キーワード: 「学校ベースの教師教育者」、専門性と育成、自律的なコミュニティ構築、コーチング

はじめに

教師教育者とは誰なのか。広義に考えれば、教育や学校に関わる全ての人ということができる。これは教師の育ちを考えれば当然のことである。教師だけではなく誰もが「自己発達した自己」^{注1)}、「ゲシュタルト」^{注2)}を持ち、それに基づく思考・判断・選択をする。「自己発達した自己」^{注1)}、「ゲシュタルト」^{注2)}は、個人の生きてきた歴史である。ゆえにその中で関わった全ての人が一人の教師を育てることになる。それに対し狭義に考えれば、大学等の高等教育機関で教員養成に関わる人たち（「大学ベースの教師教育者」）、学校現場で学部生・院生という実習生を受け入れて関わ

る人たち、学校現場で日常的に働いている人たちや教育行政に関わる人たち（「学校ベースの教師教育者」）ということになるかもしれない。いずれにおいても問題となるのは、自身が教師教育者であるという自覚を持っているかどうかということである。特に狭義の教師教育者の自覚の有無は大きい。「大学ベースの教師教育者」であり、教員養成の科目担当者は、須く目の前の学生・院生の教師としての基盤構築に培うという自覚のもとで授業をする必要がある。決して、学問知の解説や伝授のみに終始してはなるまい。学校の教師となった者は、いずれ「学校ベースの教師教育者」になる。そのことを考えれば、「大学ベースの教

師教育者」は、自身の振る舞いが学校現場で教師相互が育ち合う環境にも影響し、教育の質を左右していることを常に意識しなければならない。教師教育は学校現場の教育の質を左右する。ゆえに、教師教育者の専門性開発と育成は重要なのである。しかしながら、岡村美由規が指摘するように、「教師教育者についての研究や職能開発の実践は欧米に1日の長がある」(2021:5)。

日本の教師教育には、教師教育者の自律性や専門性についての問題(子安潤等 2021, TALISの調査 2018)や「学校ベースの教師教育者」の育成についての問題(宮本勇一ら 2022 等)がある。その問題は、「学校ベースの教師教育者」に対する専門性開発の不足、成長過程を踏まえた体系的で具体的なトレーニングの研究や実践の未開拓な状況を生んだ。この状況は、教育観や思考を検討することなく自身の体験を頼りに実習指導や同僚教師に対する指導を行う教師教育者や、今津孝次郎の言うところの自己の思考追究や探究よりも学校現場に順応するための「職業的社会化」の熟達(2017:81)を求める教師を生んでしまう。これはいわば「『他人の計画』」(杉原央樹 2022:29)に従うという他律的な感覚を生じさせることになり、教師としての自律的な自己成長を阻みかねない。

もちろん本研究で追究する教師の成長、教師教育についての課題は、近年継続して実施されつつある。先述した子安、宮本ら、岡村以外に次の研究内容が挙げられよう。例えば、鹿毛雅治ら(「大学における教員養成の再構築を目指して—大学教育と教師教育—」(2021-2024 21H00823 研究代表鹿毛雅治))では、大学における教員養成について組織とカリキュラムからの検討を行っている。また、草原和博らは、「『先生の先生』をいかにして育てるか—教師教育者の専門性開発—」(2018-2022 18K02669 研究代表草原和博)に取り組み、教師教育者の専門性開発に向け、海外の動向研究に基づき、内容を検討した。その成果は「ディベロップメント講座」や「履修証明プログラム」の開発・実施、セルフスタディに向かう取り組みの実施となっている。さらに米沢崇らは、「教師の学びと成長を支える教師教育者育成プログラムのモデル開発」(2020-201520 H01724 研究代表米沢崇)では、「学校ベースの教師教育者」のうち、指導主事(教務主任、研究主任、指導教諭なども含む)を対象とし、専門性を明らかにすること、育成のためのプログラムモデルの開発を進めている。

いずれも、「グランドデザイン」(鹿毛)、「ディベロップメント講座」(草原)、「プログラムモデル」(米沢)等、今後の教師教育の指針となるものの開発に取り組んでいるが、その対象は、それぞれに異なる。

こうした日本の研究の状況を見ると、本研究における対象とその研究の目的はどのような特徴があるのかを明らかにする必要があるだろう。まず対象である。本研究の対象は、「学校ベースの教師教育者」であり、学校現場で学部生・院生という実習生を受け入れて関わる人たち、学校現場で日常的に働いている人たちとする。目的は、「学校ベースの教師教育者」として成長するための「教師教育者としての自覚を促す学び」の具体化であり、彼らの自律的なコミュニティの構築のための手がかりを得ることである。大枠で言えば、対象、目的ともに草原らの研究との多少の類似性がある。しかし、異なるのは、次の2点である。「教師教育者としての自覚を促す学び」の内容、そして、自覚の後に、自律的コミュニティの構築に向かう点である。これは日本の教師教育が、教師教育者という自覚を育てていないのではないかと危惧に基づく。その自覚を出来る限り多くの「学校ベースの教師教育者」が持つこと、そこが草原らの研究との大きな相違かもしれない。

草原らの研究は、成果報告書によれば、「履修証明プログラム11名の受講者が教師教育を対象とした論文を3本執筆」「履修者の資質能力が上述の専門性において一定水準に達した」などの成果を見せ、「教師教育に関する知識基盤と教師教育を対象とした研究力」を持つことも教師教育者の専門性と位置付けている。草原らの研究が、高度な専門性、選択的、集中的な「学校ベースの教師の教育者」の育成、高みに向かっていくとするならば、本研究は、裾野の広がりを求めるものである。もちろん、すべての学校現場の教師が「学校ベースの教師教育者」になることを前提として、その学校文化における文化の醸成を意図するものであることは共通するであろう。そしてそのために中核となる教師教育者を育成することは重要である。本研究でも、まずはその中核となる教師教育者という手法を選択する。しかしそれを経ながらも、できるだけ多くの「学校ベースの教師教育者」が、教師教育者であることを自覚し、相互に育ち合う環境を構築すること、学校現場の文化の醸成、これが本研究の目的である。その先に草原らが行ったように、それぞれが「研究力」を持ち、相互のセルフスタディが見えるようなコ

コミュニティ構築は存在しよう。

先述した岡村（2021：7）は、ショーンの「過剰学習」をふまえ、「行為内知」という実践者個人に所属するものは、「実践内知」という「職業が持つ固有の制度から歴史的に構成されてきた知」の影響を受けることを指摘している。教師にとっての「実践内知」は、職場である学校、教師教育の場に存在している。「学校ベースの教師教育者」の育成は、「実践内知」の内実には作用し、同時に、「学校ベースの教師教育者」を育成することになる。換言すれば、実践者個人の「行為内知」に作用する環境や文化を整備が求められる。ミーケらが述べるように「いったんよい教師であると認められると、多くの人はさらなるトレーニングを受けることなく教師教育者になる」（2017：129）。そうした「いったんよい教師であると認められ」た教師は、進化しないままに学校現場特有の「実践内知」を構築する危険性がある。それが教師個々の「行為内知」にも影響し、「行為内知」と「実践内知」の葛藤を生み出す。もちろん岡村が指摘するように、「行為内知や実践内知への違和感によって行為内反省は駆動する」（2021：6）のであるから、その相違が生じること自体は問題ではない。しかしその相違により、孤立感や離職、諦め、あるいは、「実践内知」に飲み込まれてしまうとすれば、それは問題である。現在生じている教師の孤立や離職は、ブラックと言われる働き方だけではなく、「行為内知」と「実践内知」の葛藤も原因の一つになっているのではないだろうか。学校現場の文化の醸成、コミュニティ構築を意図した研究は、その問題への解決にもつながるはずである。

本稿は「自律的な教師の自己成長に培う教師教育者の専門性開発と育成に関する研究」（24K05688 研究代表若木常佳）の一環であり、その最初の一稿である。本稿では学校現場における自律的なコミュニティの構築、そうした文化の醸成を目的とし、「学校ベースの教師教育者」についての定義、求められる専門性、専門性の育成について、次の3点を探究する。

- ・「学校ベースの教師教育者」に求められる専門性の具体化
- ・自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性と育成の模索
- ・上記に基づく育成の具体（コーチング）の模索

本研究はいわばボトムアップ的内容であり、制度的な内容についてのアプローチではない。ゆえに教師教育における理念の具体化が求められる。

本稿では、まず「学校ベースの教師教育者」に求められる専門性の具体化を行う。その過程で必要になる教師教育における理念や教師教育者の定義の検討は、先行研究、特に『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長』の内容（2017：玉川大学出版部）を用いる。補完するものとして、2022年度と2023年度に実施したオランダでの訪問調査（インタビュー、ミーティング、その後のメール内容）を活用する。その上で、現段階で考える自律的なコミュニティ構築に資する「学校ベースの教師教育者」に求められる専門性の具体を挙げる。最後に、専門性の一つとして挙げたコーチングの研修の前段階として、教職大学院の現職院生を対象に実施した具体を考察する。

オランダで収集した情報（メールでの内容、オンラインでの内容を含む）を記載する場合は、許諾を得た山地氏以外は、A 小学校、A 大学、B 先生、C 氏等と記載し、個人が特定されないように配慮する。コーチングの研修の前段階の具体とその考察については、教職大学院の2名の現職派遣の院生を考察対象とする。2名の院生に対しては、「研究内容の協力依頼と許諾について」とする文書により研究協力を依頼、許諾を得た。また、所属するゼミ担当者にも「研究依頼所属院生に対する研究内容の協力依頼の連絡」を行っている。

なお、オランダで収集した情報は、メールの場合は和訳、インタビューの場合は通訳者の表現で記述する。

1 教師教育者についての定義の検討

(1) 教師教育者について

先述したように、教師教育者は、広く考えれば教師を育んだ、あるいは育むすべての人、文化ということになる。なぜなら、その教師の選択・思考・判断は、その教師の「ゲシュタルト」に依拠するからである。ゆえに教師はその成長の過程で「ゲシュタルト」と向き合い、「自己発達した自己」を捉え直し、自身がどのような教師として生きるか、それを模索する。その際には、その人を取り囲むすべてのものが、その人の師となる。

一方、狭義で考えれば、「教師の教師」「先生の先生」と言われるものである。それは、大学等養成課程に位置づく「大学ベースの教師教育者」と、学校現場や行政に位置づく、実習や同僚、指導的立場に関わる「学校ベースの教師教育者」に大別される。

では、その役割、意味を含めた上で教師教育者

はどのように定義されるだろうか。教師教育を扱う先行研究では、その論文が対象とする教師教育者の枠組み、対象についての記述は見出せる。しかし、教師教育者の定義は見出しにくい。そこで本研究では、これまでの教師教育の定義の曖昧さを指摘した上で、教師教育の目的についても記述した次のものを基盤としたい。

「専門性開発を支援する目的で、教師（を目指す者）を教えたりコーチングしたりするすべての者」。つまり、教師教育機関や学校において、教職課程の学生、経験の浅い教師、現職の教師を教え、支援することに責任を負っているすべての者が含まれる。『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長』p.20

上記の記述には、教師教育者の目的と責任が明示してある。教師教育者は、教師（を目指す者）に対し、その専門性開発のために、「教える」ことや「コーチング」を含めた支援をする。これは教師教育者であるならば、教師の専門性と教師教育者の専門性を理解している必要があるということでもある。言い換えれば、養成課程、学校現場の教師全てが教師教育者ではない（ならない、なれない）ということだ。この点を間違えてはならない。教師教育者という自覚の不足についての危惧について先述したが、その自覚は、次の3点と共に成立する。

- ・教師の専門性についての理解
- ・教師教育者の専門性についての理解
- ・教師の専門性開発のための「教える」ことや「コーチング」を含めた支援の必要性の理解と思考、および具体的なスキルの獲得

これらについての理解や獲得に意識的であり、そのための最善の努力をすることが教師教育者として「責任を負う」ということにもなる。

ただ、この3点のうち、教師の専門性についてはどのように考えればよいだろうか。文科省関連で言えば、答申（平成24年8月）に示された責任感、探究力、学び続ける力、専門職としての高度な知識・技能、総合的な人間力ということになる。「教員の専門性」についてのレビューを行った辻野けんま・榎原禎宏（2016）らは、「『教員の専門性』を裏付ける知識や認識の枠組みが、必ずしも解明されていない」と述べる。また、「前提や内実が曖昧なまま、「教員の専門性」が「あるべき／あるはず」との立場からこれが追究されているも指摘されている」ことも指摘した。

学校等教育の現場で教師が子どもに対して行う教育の具体は、教師教育現場の具体と相似とな

る。そう考えるならば、先に挙げた教師教育の定義に基づき、教師の専門性は次のように考えることができよう。〈高度な知識・技能、総合的な人間力により、人それぞれの持つ「その人らしさが開花すること」^{注3)}を支援し、そのことに責任を負うこと。そのための努力を継続すること。〉

個々が定められたある水準に到達することを求め、いかにわかりやすく教えるかを求めてきた時代とは今後の教育は異なる。そのため、当然に教師の専門性も変化する。教師の専門性は、その教師を教え、支援する教師教育者の在り方でもある。教師教育者の定義は、教室における教師の在り方とも重なるものでなければならない。

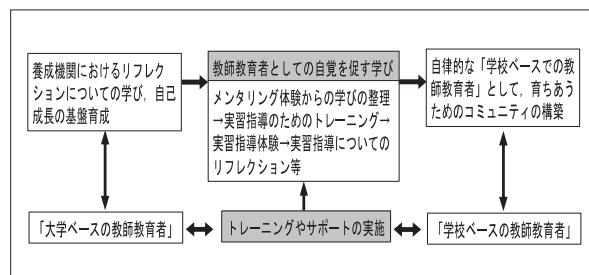
(2) 本研究において追究する「学校ベースの教師教育者」とコミュニティについて

前項の教師教育者の定義を踏まえ、本項では、本研究で対象とする「学校ベースの教師教育者」について整理する。

まず、対象は前項の記述に基づけば「学校ベースの教師教育者」は「学校において、教職課程の学生、経験の浅い教師、現職の教師を教え、支援することに責任を負っているすべての者」である。これを日常的な学校現場の職階で述べれば、主任や主幹も含む全ての教諭、教頭（副校長）、校長ということになる。学校においてという場合、研修の講師等、学校外からの講師も含めれば、指導主事も含まれる。

こうした「学校ベースの教師教育者」のうち、本研究では、日常的な学校現場に位置づく主任や主幹も含む全ての教諭を対象とする。その理由は、教頭（副校長）、校長という管理職や指導主事、研修の講師等であれば、職階やその仕事内容から指示や指導的な関わりが予想されるからである。なぜ、指示や指導的な関わりを避けるのか。それは本研究で意図するものが、[資料1]に示すように、“自律的な「学校ベースの教師教育者」として、育ち合うためのコミュニティの構築”であるからだ。

[資料1] 本研究の全体イメージ



このコミュニティの様態は、他者から成立を指示されたものではない。自らが「学校ベースの教師教育者」であることを自覚した教員、あるいは自覚を高め、専門性を高める必要があることを自覚した教員が、自らの「学校ベースの教師教育者」としての専門性の開発を求めて集う場である。このコミュニティは本田由紀が述べる「水平的多様性」(2020: 215)を持つ必要がある。そしてそこで行われる学びは、山住勝広の言うところの「ノットワーカーによるノットワーキングの学びという新たな拡張的学習」(2014: 58)であることが望ましい。ノットワーキングとは、「比較的安定した連結や関係の網」であるネットワークと異なり、はるかにつかみどころのない、即興的な現象」(2016: 22)と紹介される。山住はEngeströmの主張に基づき、「拡張的学習」とその具体を探究した。そこで山住は「拡張的学習」の成果について、山住は次のように述べている。

「拡張的学習の最も重要な成果は、行為の主体性、すなわち「自分たち自身の活動システムを形づくろうとする、参加者たちの能力や意志」(Engeström & Sannino, 2010, p. 2)である。コントロールの「中心がとどまらない (the center does not hold)」ようなパターンでの組織間シナジー、すなわちノットワーキングの場合、そこでの拡張的学習は、「結び目」をつくる人、すなわち「ノットワーカー (knotworker)」としての主体性を形成するものなるだろう」(2014: 57)

本研究で意図するコミュニティは、他律的なものではなく、「自分たち自身の活動システムを形づくろうとする、参加者たちの能力や意志」のもとに構築されることが望ましい。そしてコミュニティのメンバー個々は、そのコミュニティの中で教師教育者としての専門性を高めるとともに、「ノットワーカー (knotworker)」としての主体性を形成するもの」として成長していく。つまり、そこで学習した教員が、そこでの学びや体験に価値を見出すことができれば、山住がVirkkunen (2006)を用いて述べているように、「未来志向の「変革型の主体性 (transformative agency)」(2014: 58)を育むことに機能する。そうなれば、その教員がその場、そのコミュニティを離れても「急遽、即興的に響きあい、協働の行為を脈打たせ、互いの間に結び目を結び、ほどこき、また結ぶといった律動を繰り返していくようなつながりの創発」(2014: 55)を生み出す可

能性を持つ。コミュニティのボーダーは曖昧であり、疎外感や帰属意識を生み出すことなく、核になる人^{注4)}は存在しながらも、「学校ベースの教師教育者」として自覚を持っている教師が、核の周りにゆるく集まっていく。それが本研究で意図する【資料1】の右端に記すコミュニティの姿である。

次項では、こうした“自律的な「学校ベースの教師教育者」として、育ち合うためのコミュニティの構築”の具体化のため、先行研究・実践としてオランダの場合を取り上げ、文献調査と実施調査で収集したものにに基づき整理する。

2 「学校ベースの教師教育者」の専門性と育成

(1) 「学校ベースの教師教育者」の専門性

① 文献から見出せること

オランダで作成された「専門職スタンダード」を手掛かりとして、「学校ベースの教師教育者」の専門性について整理する。

「専門職スタンダード」としてその専門性について初版で示されたものは、「基礎領域－教師教育者のための基本的なあり方と信念」と「汎用性コンピテンシー」に分けられている。前者の基礎領域は、F1～F6、後者のコンピテンシーは(0)～(5)の6項目である。本項では『専門職としての教師教育者－教師を育てるひとの役割、行動と成長』の第6章 p.133 からその概略を【資料2】として提示する。

【資料2】「専門職スタンダード」の概略

(「図6-1 オランダにおける教師教育者の専門職スタンダード」に基づき若木作成)

基礎領域－教師教育者のための基本的なあり方と信念	
F1	教師教育者の機能3点 ・学生の成長への洞察を持つこと・学生の成長を導き監督すること・自らの専門性開発に責任を持つことである
F2	教師教育者が次のような自らの教育的ビジョンを描くこと ・現実に根差したもの・所属機関の教育観と整合性が保たれるもの・同僚と学生への明示(外に向けて示されるもの)
F3	教師教育者のあり方6点 ・開かれたよい聴き手であること、・あえてリスクをとり、率先して行動すること、・フィードバックができることとフィードバックを真摯に受けとること、・自らの意見を持ち、説得力のある説明ができること、・情熱的、献身的に仕事を行うこと、・臨機応変な対応で問題の解決に努めること
F4	「リアリスティックな教師教育者」であることとその基準5点 ・実践は具体的な実践課題や懸念を出発点とすること・教科に関する知識、ルーティンの確立、専門職としての成長の追求に基づく、体系的なりフレクシオンを促すことを目指すこと・個々の学生との交流だけでなく、学生相互の交流も意図的に行うこと・理論と実践の統合、異なる専門分野の統合の実現を図ること・多様な情報源から知識を獲得し続けること

F5	教師教育者は受け持つ学生とともに、進んで主体性を発揮すること。学生を、自身の教育と成長のさらなる展開、実行、評価のパートナーとして捉えること。
F6	以下の5つのコンピテンシー全てにおいて学生のモデルとなること。例えば、教師教育者が重要だと考えていることを自らの指導実践の中で実行せねばならない。
汎用的コンピテンシー (5) は (0) ～ (4) の5項目の前提条件	
(0)	ICTに関するコンピテンシー
(1)	教授内容に関するコンピテンシー
(2)	ペダゴジーに関するコンピテンシー
(3)	組織に関するコンピテンシー
(4)	グループ・ダイナミクスとコミュニケーション組織に関するコンピテンションに関するコンピテンシー
(5)	専門性開発と個人の成長に関するコンピテンシー

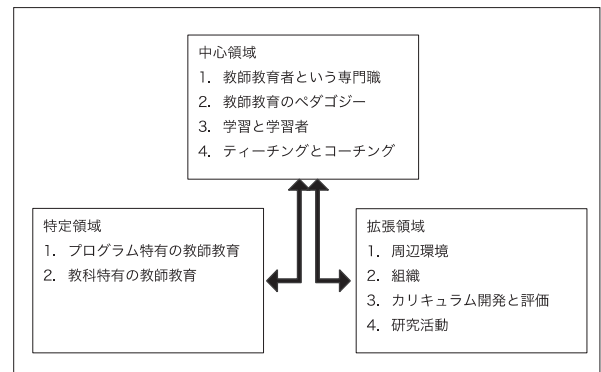
以上のF1～F6とコンピテンシーは「大学ベース」「学校ベース」両方の教師教育者を念頭に置いていると考えられる。「学校ベースの教師教育者」に対する場合は、実習担当の学生、あるいは、同僚と置き換えながら読むことが必要であろう。

ただしF1～F6は、理念的内容が強い。そこで知識の深まりという点で課題があると考えられた。その結果、再検討が行われ、1980年代から行われてきた『『教師』が身につけるべき、そして教師教育者が教えるべき知識』についての先行研究に基づき(2017:142)「教師教育者のための知識基盤」の開発が行われる。その際、「教師教育者のための知識基盤」は、次のように内容と性質が定義されている。

- ・教師教育者の知識基盤は、構造化され容易に参照できる、専門家コミュニティの知識の総体である。それは理論的で、ペダゴジー上の実践的な知識を含み、教師教育者が専門家としての知識、ビジョン、意欲そして実践を確かめ、結びつけ、共有し、さらに発展させる機会を与える。
- ・ショーマンらは、知識基盤は専門家コミュニティによって共有された「絶えず変化する」知識の総体であると強調している。そして彼らは、「共有される知識」(すべてのコミュニティのメンバーが持つべきもの)と、「分配される知識」(チームもしくはコミュニティ全体として活用可能なものであるが、必ずしもそれぞれのメンバーが活用できるわけではない)を分けている。(2017:142-143)

その結果導出されものが、[資料3]の「教師教育者の知識基盤を構成する10の領域」である。「中心領域」は基礎なる領域であり、全ての教師教育者に充当されるもの、「特定領域」はその教師教育者が働く周辺環境の違いと専門分野(学

【資料3】「教師教育者の知識基盤を構成する10の領域」
(2017:144の図6-2に基づき若木が複製して記載)



問領域、教科、ペダゴジーの内容)、「拡張領域」は、入門期レベルでは全ての教師教育者に充当されるが、教師教育者が学びを深めれば専門性を得られるものとされる(2017:143に基づき若木が整理)。これらの領域の詳細は、「80人近くの教師教育者」により動画や関係論文などの提示、また検討により構築された。その後「2011年にオランダ教師教育者協会年次大会ウェブサイトが公開」(2017:145)され、運用されることになる。また、この内容を踏まえ、2012年には「専門職スタンダードと登録のプロセスが一新され」、「知識基盤は、教師教育者を対象としたプログラムの理論的枠組み」(2017:151)となっていた。

② 現地調査から見出せること

現地調査の内容は、科研20K02430において実施した訪問調査(インタビュー・ミーティング)、その後のメールの交流である。

まず、専門性について国の指針と重ねながら「大学ベースの教師教育者」と「学校ベースの教師教育者」が協働できるように話し合いをしている^{注5)}。それは、2024/03/23着のA大学の教師トレーナー(オランダ語では「Lerarenopleider」)のB氏からの次のメールからも読み取れる。「まず関係者全員が、将来の教員を養成する上で何が重要であるかについて一緒に考えました。これらの点は、優れた研修と専門化に関するビジョンに含まれています」「養成機関の教師は、正しい理論が議論され、オランダ政府が教師のために定めた適切なレベルのスキルが学生に提供され、実践されるようにします」。このように、教師教育の当事者である「関係者」が専門性についての話し合いをした上でそれぞれの立場からの教師教育が行われている。教師教育者の具体例として、B氏は、「このコースを教える学校教育者に内容について具体的に質問」した

上での回答とし、「実習コーディネーターの準備コースで重点が置かれている」ことと、その内容として次のものを挙げた。

・アクティブリスニング・ソリューション
フォーカス型の作業とコーチング・振り返り
(Korthagen)・学校組織内での職業的アイデンティティ・教師研修のビジョン

また、優れた教師が満たさなければならない能力要件（メール本文には以下のモデルを参照とされ、図が示してある。しかしここでは、その項目のみを示す）として、幅広い専門的基盤とされる円状に示されたのは次の内容である。革新すること、計画すること、つながること、振り返ること、調べること、発達指向、協力、相互に学び合う、刺激し合うこと、柔軟であること。その円の中には、教授法、教育学、テーマに精通していることが示されてある。これらには、「専門職スタンダード」と重なりが見られる。B氏はミーティング時に、関係する教師教育者相互で協議し、具体化を図る話し合いを行ったが、これにとっても時間をかけたと述べた。

次にオランダ国内における「専門職スタンダード」の具体の違い、教師教育者が学生の状況を見とるためのクライテリアの具体の相違である。オランダのスタンダードは大きな枠はあるものの、それぞれの学校の独自性、教師の独自性が重視されるように思われる。

学校の独自性で言えば、教師教育者が学生の状況を見とるためのクライテリアや研修の計画には、学校の理念や状況が反映され、相違が見られる。例えば2023年3月に訪問調査を行ったC小学校で校長から提供された資料（教師教育者が学生の状況を見とるためのクライテリアの具体）を考察すると、Manenの理論との類似性、例えば村井が述べるような「子どもを対象化し、抽象化して見てしまう場には、ペダゴジーは不在」（2021：84）という考えが見出せる。しかし一方、2024年2月に訪問調査を行ったD小学校では、教師のコミュニケーション力とか授業の展開に関する技術的なことが中心的であり、それをステップアップするように計画的に教師の研修会が開催されている。こうした学校の独自性は、2023/01/31にオンラインインタビューを行った「学校ベースの教師教育者」でもあり、小学校の実習指導のコーディネーター^{注6)}E氏の発言からも捉えることができる。「大学ベースも学校ベースも、実習生が教師になる上で決められたリストに対して、それを満たしているかどうかを見出し

ていく」「そのリストは教員養成学校が決めている」。そしてE氏は「教員養成学校が、より良い教員養成課程を提供するために、ビジョンを教員養成学校だけで話すのではなく、学校現場の状況を学校ベースの教師教育者に伝えている。それが共同的」とも述べた。

研修を受けた教師の独自性という点から言えば、D小学校での研修を受講した教師は、「自分の得意は自分がよくわかっているもので、それを生かしたい。研修を受けて必要なことなら取り入れるけれど」と答えた。また先の実習コーディネーターのE氏は、実習生に対する関わりとして、インタビューの中で次のように発言した。「『あなたはどうしたいの?』を尋ねる。理論化されていなくても、自分が言語化できるものがある。無自覚かもしれないけれど。それを教員に作っているように思う。多様な人々と接することを通し、教え方を見て、自分で試みて、考えて、身につけて、自分にマッチする方法を見出すように促し、自分の指導の先生のコピーをするのではなく、自分のスタイル、自分の考え、教育観を見つけ出すように仕向け、その後、どんな教育現場で働きたいかを考えることができるように留意する」。

こうした発言からは、国から提示されたものを関係者で解釈や検討を時間をかけて行い、それを具体化として、養成機関や実習先での指導や支援に反映するという状態が見られる。また、その解釈や検討を経て具体化されたものについても、「学校ベースの教師教育者」は、指導・支援する実習生等に対し、「自分のスタイル、自分の考え、教育観を見つけ出すように」、本人の考えを引き出しながら行う。また、実習生や教員も、されるものをそのまま受け入れるのではなく、自己に関わらせ、その人自身が検討・吟味し、自身で選択していることがわかる。この発言や背景には、コーチングが位置づいていると推察される。

③ 「学校ベースの教師教育者」の専門性

オランダの「専門職スタンダード」には、資質としてF1～F6に示された基本的なあり方と信念、汎用的コンピテンシー、そして知識基盤が存在している。

日本の場合、文科省が示す「教師に求められる資質能力」、それに基づいた「教員育成指標」はあるが、「大学ベース」「学校ベース」ともに、「教師教育者の専門性」を明示する段階にはない。本稿で取り上げる「学校ベースの教師教育者」の場合、中堅、あるいは学校のリーダーとなる場合の研修では、若手に関わる場合の心構えやメンタ

リングなど，“方法”については“教わる”機会がある。しかし，それは，教師教育者として内容を協議したり，解釈して具体としては何かを明らかにしたりすることとは異なる。先に挙げた A 大学の教師トレーナーである B 氏からのメール（2014/04/07 着）には「将来の同僚を指導するには，指導スキルとは異なるスキルが必要である」とあり，「実習コーディネーターは，そのための準備コースを受講することが推奨」と述べている。早急に「教師教育者の専門性」についての協議をしなければならない。その際には，資質として F1～F6 に示された基本的なあり方と信念と，知識基盤の構築について知識の両面から，また，時代や状況に伴って継続的に協議することが必要になる。ただし，その協議の過程で留意することが 2 点ある。それが到達目標のようにならないこと，そして「関係者全員が，将来の教員を養成する上で何が重要であるかについて一緒に考える」ことである。

教師教育者の専門性で最も重視すべきことは，前項「1 教師教育者についての定義の検討」で述べた教師教育者は「教職課程の学生，経験の浅い教師，現職の教師を教え，支援することに責任」があるという記述である。その責任というもの具体的が，実習コーディネーターの E 氏の発言やここから見えてくる。それは，誰かに言われたように，定められたように従わせることを行うことではない。言われたこと定められたことの遂行をめざして，対象となる学生や教師を必死で歩かせることでもない。その人の持っているものと擦り合わせながら，本人の持ち味を引き出すように留意すること，これこそが教師教育者の責任である。しかし，そのためには，その場，その役割のそれぞれが自分で考え，それを他者と協議して解釈すること，その具体について検討・吟味すること，目の前の対象となる学生や教師の持ち味を見つけ出すこと，そのための時間と機会と努力が必要になる。これらを行うことこそ，専門性と言えるであろう。

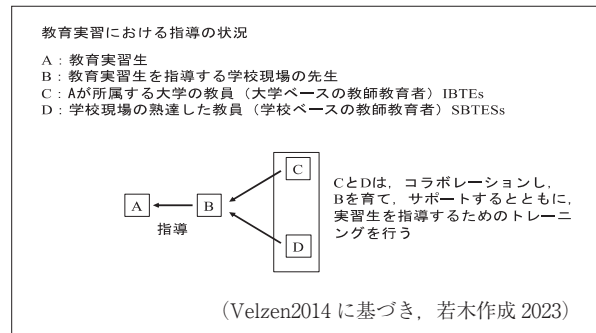
(2) 「学校ベースの教師教育者」の育成

① 文献から見出せること

教師教育者の育成過程の導出については，Velzen らが記した *Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges* (2014)，および前項でも活用した『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割，行動と成長』の第 6 章を参考とする。

A) システムの存在

〔資料 4〕教育実習における指導の状況



まず，Velzen らの論文からは，「学校ベースの教師教育者」と「大学ベースの教師教育者」の協働関係，実習指導における指導者の育成についてのシステムが見出せる。それを整理したものが〔資料 4〕である。

〔資料 4〕の重要な点は，〔C〕と〔D〕のコラボ，〔C〕と〔D〕による〔B〕の指導やサポートである。オランダの教師教育のシステムでは，教師教育機関での教育と実際の授業から学ぶことの仲介をする特別な教育を受けた教師，すなわち「SBTE」(school-based teacher educator) がおり，彼らは，「大学ベースの教師教育者」と協働し，まず，実習生に直接指導を行う学校の教師 B に対して指導のためのトレーニングとサポートを行う。それについては，次のように記されている。「実習生の指導に携わるすべての者は，学生教師の準備，指導，コーチングといった職務を遂行し，教育実習を成功させるための十分な能力を備えていること」が求められ，そのためには「SBTE になるトレーニング」を受けることが求められる。この「SBTE」は，前項で挙げた「実習コーディネーター」を指している。この存在とトレーニングの必要性については，先述した B 氏の言葉にも示されている。

B) プログラムの内容

a) 全体像

次に『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割，行動と成長』の第 6 章から，育成過程を見出す。まず，専門性に基づくプログラムが「教師教育者の専門性開発プログラム」として構成されている。この構成と内容を決める際には次の 5 つの方針を定めている (2017: 151-152)。概要は次のとおりである。

- ・多様な背景を持つ教師教育者を迎え入れ、相互に学び合うこと
- ・教師教育者の知識基盤に接続され、理論的な強い裏付けを持つこと
- ・教師教育者が専門家ネットワークを広げるように後押しすること
- ・オランダ教師教育協会の登録プロセスに組み込むこと
- ・実用性を重視し、プログラムで参加者が学んだことを日々の実践に応用できること

そして、そのプログラムの全体は、[資料5]のようになっている。

[資料5]「教師教育者の専門性開発プログラム」
(2017：153の図6-3に基づき複製して記載)

教師教育の ペダゴジー モジュール	コーチング モジュール	教師教育研究 モジュール	ネットワーク 構築モジュール	最終日
10 時間	10 時間	10 時間	10 時間	6 時間
登録プロセスにおけるピア・コーチング				
6 時間				

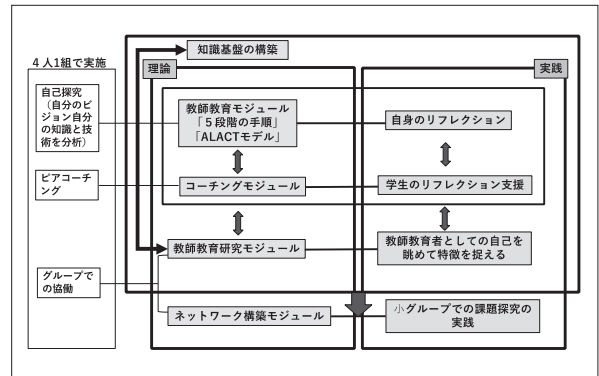
これらを1年間、「130時間（登録プロセスのための50時間を含む）が必須であり、そのうち42時間は（教師教育者としての）業務時間」（2017：153）を履修することになる。またこのプログラムは、「プログラム各部が互いに関連を持つように」「すみずみまで配慮」（2017：153）されたものである。例えば『「教師教育者のペダゴジー」では、自身のリフレクションを行い、それを学生のリフレクションの支援として「コーチングモジュール」で活用する。これらの学びを踏まえて行うものが、自身の教師教育の特徴についての研究教師教育研究』というようになる。つまり自身を通して理解したものを、学生に対して実践し、それらから自己を眺め直し教師教育者としての自己を対象化し特徴を捉えるという流れで、理論の実践化がなされるように設定してある。その手順は、Korthagenの提示した「5段階の手順」（事前構造化・経験・構造化・焦点化・小文字の理論）とも重なる。中でも「教師教育のペダゴジーモジュール」は、「事前構造化」的な位置であり、基盤となるため重視され、内容説明も詳しい。

この4モジュールは4人1組で協働的に進められる。最初の「教師教育のペダゴジーモジュール」では、自らのビジョンを描くことや、知識と技術の分析が行われる。つまり、自己探究であ

る。その後のコーチングモジュールでは、ピア・コーチングが行われ、「教師教育研究モジュール」や「ネットワーク構築モジュール」では、4人が協働する。このプログラム相互の関係をまとめたものが[図1]である。

[図1] 専門性開発プログラムの相互関係

『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長』の第6章の記述に基づき、若木作成 2024



以下、各モジュールについて整理する。いずれも『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割、行動と成長』の第6章のpp.153-160から適宜引用しながら記述する。

b) 各モジュールについて

b-1) 教師教育のペダゴジーモジュール

参加者は準備として、知識基盤上の「教師教育のペダゴジー」の領域の研究文献を読んでおくことが求められる。そして2日間にわたり、具体的なペダゴジーモデル（「5段階の手順」「ALACTモデル」）を使った実践的な練習を複数回行う。その後、参加者は自身の振り返りを文章で記述、実践「ALACTモデル」の理論をつなぐ。

また、このモジュールには次の3つの「層」があるとされている。

- 第1層：モジュールの中で使われるペダゴジー
- 第2層：第1層の基礎をなしている教師教育のペダゴジー
- 第3層：ペダゴジーについての学びを適用した参加者自身の実践（2017：155）

これらの3層の経験は「明確なモデリング理論を習得するための素晴らしい足掛かり」となるとされ、モデリング理論を体得のため、参加者は自身の職場で「実習生を指導する際に当てはめ、実践する」（2017：155）。

これらの最後には評価がある。それは「学生は満足しているか、学生は何を学んだのか、学生は

学びを行動に反映しているか、学生の行動は予想通りだったのか」について行われる。また、それらを通して、参加者は自分自身への手紙を書き、このモジュールから持ち帰りたいこと、忘れたくないものを記述する。その手紙は2週間後に参加者に送付され、「自身の考えたアイデアや計画を思い出せるように」(2017:156) サポートされる。

b-2) コーチングモジュール

これは次のように説明されている。「焦点はとても具体的で、『あなたはどのように学生が実践経験を振り返り、学ぶことを助けますか』という問いで表現」(2017:156)。このモジュールの説明はこれのみであるが、「最初のモジュールをこなすことで参加者は教授法の選択の重要性を意識するようになった」と記されている。これは、最初のモジュールである「教師教育のペダゴジー」での学びの活用を前提とした状況であることを示している。

b-3) 教師教育研究モジュール

ここでは、準備段階で「教師教育者の知識基盤に収められた理論についての研究文献」を用いた「研究のあり方の説明や議論」(2017:156)が行われる。ここで注意することは、「自身が研究を行うこと」と「その経験を学生の支援に活かすこと」であり、「リサーチクエスションの設定の重要性」や「学生の研究を支援する際の要点」(2017:157)を見出すことになる。

b-4) ネットワーク構築モジュール

提供されたネットワークを活用し、参加者は個人かグループで、「新しいネットワークを広げる計画を策定」(2017:157)する。その際には、準拠枠として次のものが示される。明確であること(specific)、測定可能であること(Measurable)、達成可能であること(Attainable)、妥当性があること(Relevant)、期限があること(Time-bound)であることである(これらはそれぞれの頭文字をとり、SMARTとされている)。

② 現地調査から見出せること

現地調査の内容は、2(1)②と同様、科研20K02430において実施した訪問調査(インタビュー、ミーティング)、その後のメール交流から見出した。いずれも、文献の記述を具体化、補完する内容である。

1点めは「専門職スタンダード」が確立され、そのプログラムが開発されてきたオランダでは、実習コーディネーターや「SBTE」は、「そのための準備コースを受講することが推奨される」こ

とである。これは、A大学の教師トレーナーのB氏、実習コーディネーターのE氏も述べていた。ただ、E氏は、そのプログラムの中で、自分に必要なものを学びに行ったという発言もあり、状況の異なりはあると思われる。

2点めは、それぞれの役割の明確化である。それぞれの役割について、教師トレーナーのB氏は次のように述べている。

・「実習コーディネーター」：実習生の日々の業務を指導し、この学校で教師がどのような仕事をしているのかを示し、学生が教える授業に関するフィードバックとフィードフォワードを提供し、実習生が教育業務を遂行する上でさらに成長できるように支援。(実習生の専門的な行動を認め、この点で実習生の発達がどのように進んだかを説明する。)

・「学校ベースの教師教育者」：実習生のグループを指導し、同僚の指導を監督し、小規模な実践的な研究プロジェクトの立ち上げを支援。学校で起こることや手配が必要なことすべてを学生に説明し、学生が学んでいる大学との連絡を維持。

・「大学ベースの教師教育者」：学生が最終的に卒業証書を受け取るために満たさなければならない資格について洞察力を持ち、学生の発達について学校の教員と連絡を取り、学生のインターンシップ訪問に行き、教員養成の観点から学生にフィードバックとフィードフォワードを提供。学生のインターンシップポートフォリオも評価。

そして、B氏は最後に次のように述べている。「すべての人間は成長したいと望んでいると述べている。これをうまく行うには、理論に基づいた関係性の把握、自律性、および能力に対する感覚が必要」。

3点めは、教師教育者相互の力量形成と共通認識を図ることを目的とし、定期的な会議を持っていることである。これは「大学ベースの教師教育者」と「学校ベースの教師教育者」が集う実習生を対象とした会議と、「学校ベースの教師教育者」相互の会議があると推察される。いずれも、情報共有だけではなく、自身の成長のため、学生の支援に対する自己のあり方をリフレクションする機会としている。頻度はいずれも5週間に1度の割合である。もちろん状況により異なるであろうが、その内容を理解する上では、次の発言が手掛かりになる。「自分の実習生とか他の先生への関わり方を検討する会。オランダ人は、幾つに

なっても自分が成長することが好きなの」。これは2024年の中等学校の訪問時、ミーティングを「トレーニングがあるから」と途中退席した教師（「学校ベースの教師教育者」）に、慌ただしくそこで何をするのかということについて質問した際の回答である。

4点めは、実習コーディネーターという立場についてである。E氏によれば、この立場は管理職からの任命などではなく、自分がそれに向いているからやってみたいと申し出ていることが語られた。後継についても同僚を観察していて、この人は向いているのでは？と感じた人を自分で「スカウト」してくる状況であり、一緒に仕事をしながら、役割についての理解を相互に深めるという趣旨の発言をした。

今後の調査（2024/10/27-31でオランダの教師教育者の招聘、2025/03/08-22で現地調査を予定）結果を踏まえ、詳細は別稿で述べたい。

③ 「学校ベースの教師教育者」の育成

「専門職スタンダード」が確立され、そのプログラムが開発されてきたオランダでは、実習コーディネーターや「SBTE」は、「専門職スタンダード」に関わるプログラムを受講し、「多くの者が、教師教育者として正式に登録されるプロセスを修了している」という状態にある。

日本の場合、実習指導の教員はいるし、B氏が述べるそれぞれの役割にも重なりは見出せる。ただ「SBTE」（教師教育機関での教育と実際の授業から学ぶことの仲介をする特別な教育を受けた教師）の存在はない。彼らを位置付けたシステムづくりとトレーニングを設定することも必要であろう。しかし、現段階では「SBTE」に類するものを持っている主幹教諭、指導教員等、熟達者に対するアプローチを行うことが現実的である。

ただし彼らは、学校現場における職階の階段が上がってきた人物であるが故に、「いったんよい教師であると認められ」た教師となり、進化しないまま学校現場特有の「実践内知」を振り撒いてしまうことは危惧される。そのため、実習コーディネーターや「SBTE」の設定はすぐにはできなくても、主幹教諭、指導教員等、熟達者に対する何かしらのトレーニングを設定し、実施する必要性、その内実をできる限り早急に構築する必要がある。彼らが核として機能を始めれば、先述した自らが「学校ベースの教師教育者」であることを自覚した教員、あるいは自覚を高め、専門性を高める必要があることを自覚した教員が、自らの「学校ベースの教師教育者」としての専門性の開

発を求めて集う場が育つのではないだろうか。

次項では、自律的なコミュニティを構築する「学校ベースの教師教育者」としての専門性と育成について述べる。

3 自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性と育成

(1) 専門性について

本項では、前項まで記述した「学校ベースの教師教育者」の専門性を踏まえた上で、自律的なコミュニティ構築のために核となる教師に対する専門性を暫定的に提示する。実際場面での思考や対応を5点、そのために必要な知識や前提となるものである。これらは今後協議し確定していく。

まず、教師教育者の実際場面での思考や対応について、望ましいと思われることである。

A 自己の内面と対面し自己を探究すること

これは、「対話的自己」の概念に基づく。行為志向の省察や養成指標などへの適合志向ではなく、意味志向の省察を行うことを指している。常に自己の思考の枠組みや思考傾向を自覚することであり、それにより、自分の物事の見方を再認識し、進化していこうとする意識を持つということである。Aは、以下のBCの基盤となる。

B 自己を自覚的に育てる意識を持ち、プロフェッショナルアイデンティティを構築すること

これは、自分が他者にとっての環境であること、教師教育者としての自覚である。そして今後の社会のありようを常に考え、そのための教育とそれを実践する教師に必要なことを考えることである。その上で、教師教育者としての自己の持ち味を認識し、どのようでありたいと願うのかを考えること、そして自分の可能性を開花させようとするものである。

C 他者との対話を通して自己と他者相互の知性（地平、物事の考え方）を進化しようにすること

これは、対話の真意を理解し、金子晴勇（1976）の言うところの「対話的思考」「対話的人間」として存在するということである^{注7)}。日本の教師についての調査結果からは、Empathyの不足が示されている^{注8)}。こうした思考をすることで、相互の見える、見えている世界を共有し、関わらせて広げていく意志を持つことである。

D 「5段階の手順」（事前構造化、経験、構造化、焦点化、小文字の理論）と「ALACTモデル」について理解をして、それを自己内対話や他者との対話に活用できること

これは、Cを実現するための方法となるもので

ある。Korthagen のリフレクションの理論でもあるが、「5段階の手順」は、「省察を通して学びを生み出す方法を整理するために」(2010:155 原著 2001) 開発したものであり、その活用について、「学生たちの経験を真摯に受け止めて実践に基づく理論と構築しようとする教師教育者の手助けとなる」(2010:154) と述べている。

E セルフスタディについての理解があり、クリティカルフレンドとしての、あるいは「Learning Partner」(Baxter ら 2014) としての対応をしようとする

これは、実習生や同僚が自己を捉え直す、実践を考察する際のサポートをするということである。セルフスタディ自体の体験は求めない(あっても極めて限定的)。しかし教師はセルフスタディをしつつ成長するということ、成長にはクリティカルフレンド、あるいはラーニングパートナーのいずれか、あるいは場合によってはメンターやコーチ等が必要であることについての理解は必要である。そして教職大学院では、実習生や同僚が自己を捉え直す、実践を考察する際のサポートを実際に体験し、その意義を理解しておくことが望ましい。中でも状況と自らの持ち味と重ね合わせた上で、実習生や同僚の傍らにしようとするということについては重視したい。

次に、上記の思考や対応の前提となることである。それは次の3点である。

- ・ABCDE の必要性を理解していること
- ・ABCDE を実践するための思考・スキル・知識を持っていること
- ・ABCDE について、自身がそれをできること、つまり、必要なトレーニング(言語化、コーチング、対話的思考)を受けていること、体験を整理し、価値づけて経験化していること

まず、1点めの必要性の理解である。前述したB氏のことばにあるように、「すべての人間は成長したいと望んでいる」。そのことを認識して実践するためには、他者に対して自己の成長を促す存在としての敬意や、成長しあうために、相互にかけがえのない存在という認識を持つことが求められる。これが最も重要であるが、この感覚は、これまで受けてきた教育に影響を受ける。

2点めの、ABCDE を実践するためには、思考・スキルについて学び、そのことの意味を理解する知識基盤を持っていることについてである。単に上手い誰かの真似をすることではなく、その振る舞いの意味、自己の思考と向き合いながら、自己に必要な思考の枠組みを探っていくことが必要に

なる。以前「セオリー通りにしたのにうまくいかなかった」という院生がいた。それはセオリーが記憶の断片として存在していること、そのことが相手に何を伝えることになるか、他者理解、他者の思考の推察に問題があった。ゆえに、3点目が必要になる。

3点めは、体験を通した実感を伴った理解であり、さらに自己に生じたことを言語でできること、他者に説明できることである。「5段階の手順」で言えば、これは「経験」「構造化」「焦点化」を踏まえた「小文字の理論」につながるものであろう。この「小文字の私論」は、抽象度の高い大文字の理論とは異なり自身の体験や実践に基づき構築されたその人固有のものでもある。しかし、検討も吟味も加えることなく“経験上”持っていた独善的なものではなく、それを他者に説明することで理解を深めると共に自身のメタ化を図りながら検討を加え続けなければならない。2点めと異なるのは、それを知っている(Know)、理解している(understand)だけではなく、体験を通して獲得し、その価値を納得していること、言うなれば make sense の状態にするということである。そのためには、体験をして、そこで自らに生じたことを解釈しようとして言語化し、それを共有しながらクリアにしていく作業が求められる。その過程を踏むためには、同僚、仲間となる教師教育者相互のコミュニティが不可欠である。体験は一過性である。経験化のため、その内容の吟味・検討には言語化しあう時間と場所がなければならない。

教師の授業力の伸長をテーマとした別稿^{注9)}の中で、共著者であり分析対象者である院生は、「5段階の手順」により学びを深め次のように記述している。〈これまでの学びを振り返ると、私の学びと思考を支援する「他者」の存在の有難みを感じている。指摘をする存在でもあり、批判する存在でもあり、応援する存在でもあった。まだ不十分な頭の中にあることを表出しても、それをどうにか汲み取ってくれようとしてくれる。何かしたら返そうとしてくれる。その存在が、自分の試行錯誤の動力になっていた〉。この記述の「その存在」を求める、あるいは自らが「学校ベースの教師教育者」としての専門性の開発を求めて集う自律的なコミュニティの構築が必要である。

(2) 育成について

① 先行実践について

育成については、先行実践として京都教育大学が2016年度から行ってきた「メンターシップ講

座」の内容を参考とする。その理由は、この講座の趣旨と講座の内容による。趣旨は、村上忠幸・清水凌平（2021）に次のように記されている。「新しい教師力の涵養を目指して専門職としての教師を養成する新しい方法を生み出すというものである。これを支える考え方は、大学および学校の教師教育者と学校の教師が、未来の教師に対する責任を共有し、協働的なパートナーシップを作り上げる」（2021：209）。そして講座内容は、メンター（メンタリング）理論、省察力、コーチング力、ファシリテーション力であり、そのうちの省察力については、「基本的にコルトハーヘンの省察モデルに基づき（コルトハーヘン，2010），それを日本の教育文化に適合した教師教育として展開することを企図」（2021：209）していることである。

こうした京都教育大学の取り組みは、本研究のテーマである自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性と育成に合致する。また講座内容は、前項まで提示したオランダの教師教育とKorthagenらのリフレクションを基盤としており、それを踏まえて、「日本の教育文化に適合した教師教育として展開」を見出そうとする点で、本研究と同型の志向性を持つ先行実践と言える^{注10）}。

② 先行実践の具体（プログラム）

具体については、京都教育大学のHPの記載内容と、その具体と課題と展望を整理した村上・清水（2021）に基づく。

まず、構造である。「メンターシップ講座」は、校内全体でメンターシップを築くことを推進する事業」として実施されている。その軸となるのが、「学校教員が総合に学び続けるためには、学校内の教員全員がメンターであり、メンティーであることが必要である」という考えである。この考えは非常に重要になる。メンター、メンティーは固定化されるのでない。相互がメンターとなり、メンティーとなって、「校内全体でメンターシップを築く」のである。故に、メンター育成講座ではない。しかし、メンターシップの構築には、メンターが必要になる。

では、メンターとメンターシップはどのように育成されるのか。村上らは、「メンターに必要な資質・能力（マインド、姿勢、スキル・知識）をメンターシップとし、「①メンター（メンタリング）の理論 ②省察力 ③コーチング力 ④ファシリテーション力」（2021：210）の4つの視点を講座内に位置付けた。また、村上らは、この「メン

ターシップ育成講座の核となるのは『省察力』である」（2021：210）と述べる。そして、この「省察力」を「実践的に有効化するために」、メンターの理論、コーチング力、ファシリテーション力がその周辺に位置付けられる（2021：210）。

次に、その内容である。この講座におけるメンターの定義は、次のように記述される。「省察による『経験からの学び』をサポートし、理論と実践の往還を促す経験豊かな存在」であり、省察力、コーチング力、ファシリテーション力という「3つの能力を自身と周りの人々とで共有し、その働きを活かすことができる」（2021：210）。ここからは、メンターの役割とそのための能力が記されている。メンターは、「経験からの学び」のサポートとともに、「3つの能力を自身と周りの人々とで共有し、その働きを活かす」者である。

そして、その3つの能力は、次のように説明されている。村上・清水（2021：210）から一部引用しながら概要を記載する。

- ・省察力：経験したことを反省的にメタ認知することにより、自分の学びとする能力のこと。コルトハーヘンによる2つの省察の方法（ALACTモデル）、2つは自分の強み（コア・クオリティ）を見つけだすためのコア・リフレクション。
- ・コーチング力：サポートの姿勢による共感性のあるコミュニケーションをする能力のこと。コミュニケーションを通して、相手の中にある可能性を引き出し、自発的な行動を促進させるためのプロセスとスキルを学ぶ。
- ・ファシリテーション力：コーチング力を集団に活用して、コミュニケーションを活性化しチーム力を高める能力のこと。特に、チーム学校として協働的に強みを発揮していくためには必要な能力。場のデザイン（話し合いの場づくり）、対人関係（意見の引き出し方）、議論の構造化（見える化）、合意形成（まとめ、分かち合う）などのプロセスとスキル等を学ぶ。

講座ではこれらの中で「省察力」を中核とするが、特に村上らが重視するのは、「人の最善を引き出す、すなわち自分の強みに気づく行為」である「コア・リフレクション」である。

これらを統合すると、次のように解釈できる。メンターシップ講座は、基盤に省察力を持つこと、そして、ALACTモデルを活用することで、「経験からの学び」をテーマとし、その過程において、コーチング力、ファシリテーション力を活用する。そして、「一人一人の多様性を理解した集団的、チーム的なコミュニケーション」を行い

ながら、それぞれが「人の最善を引き出す、すなわち自分の強み」に気づいていく。それが「教員全員がメンターであり、メンティーである」状態を構築し、「校内全体でメンターシップを築く」ことを可能にする。

(3) 自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性と育成

① 専門性

3(1)では、自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性について、思考や対応をA～E、その前提を3点挙げた。これらと、3(2)①に挙げた先行実践の「メンターシップ講座」は、目的が合致している。相互の専門性について比較整理すると、表現の異なりはあるが、[資料6]のように重なり合う。異なるのは、自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性の場合、メンターということよりも、クリティカルフレンド、ラーニングパートナーとして働きを重視することである。ただ、本稿内ではメンター、クリティカルフレンド、ラーニングパートナーのそれぞれの特性を明確にするには至っておらず、そのため、現段階では、EはDに含んで考えている。

〔資料6〕専門性の比較

3(1)で示した専門性	メンターシップ講座
A 自己の内面と対面し自己を探究すること	省察力
B 自己を自覚的に育てる意識を持ち、プロフェッショナルアイデンティティを構築すること	人の最善を引き出す、自分の強みに気づいていく
C 他者との対話を通して自己と他者相互の知性（地平、物事の考え方）を進化しようとする	コーチング力、ファシリテーション力により、一人一人の多様性を理解した集団的、チーム的なコミュニケーションを行う
D 「5段階の手順」（事前構造化、経験、構造化、焦点化、小文字の理論）と「ALACTモデル」について理解をして、それを自己内対話や他者との対話に活用できること	省察による『経験からの学び』をサポートし、理論と実践の往還を促す経験豊かな存在であること
E セルフスタディについての理解があり、クリティカルフレンドとしてあるいは「Learning Partner」としての対応をしようとする	
・ABCDEの必要性を理解していること	省察力、コーチング力、ファシリテーション力という「3つの能力を自身と周りの人々とで共有し、その働きを活かすことができる」
・ABCDEを実践するための思考・スキル・知識を持っていること	
・ABCDEについて、自身がそれをできること、つまり、必要なトレーニング（言語化、コーチング、対話的思考）を受けていること、体験を整理し、価値づけて経験化していること	

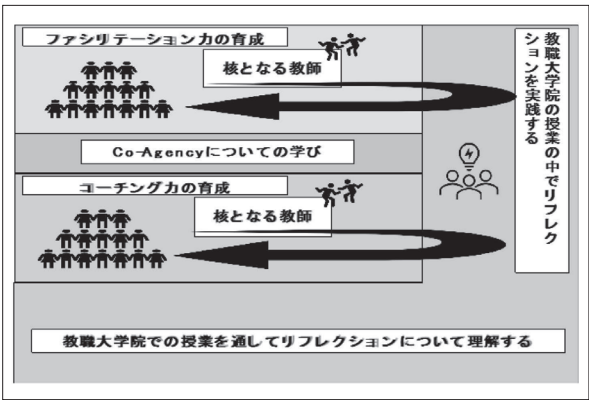
こうした自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性は、いずれは全ての教師が体得する必要がある。

② 育成

では、どのように育成するのか。その場合、2(1)②でも挙げたD小学校（2024年2月に訪問）の校長の発言を参考として考えてみたい。

D小学校での研修を参観した後のミーティングで、校長に対し、研修をどのように構築するのかを尋ねた。校長の回答の要旨は次のものである。「基本的に教師全体の力量形成を考えるため、全体で研修を受ける。しかし、定着や進化の手法として、希望する2名に対しては、個別に具体的に支援する」。その理由をさらに尋ねたところ、「実際に具体的に活動する人がおり、その様子を見ることで、自分もやってみたいと思う。周囲に渦のように広がる。先行してやっているのが2人だから対話して、相談する、その様子が、周囲を引き込みやすくなる」ということであつた。具体を見ること、その効果を見ることは、人の動きを加速させる。核となる人を育てるときの一つの方法であらう。この方法を参考にした育成イメージが[図2]である。

〔図2〕育成イメージ



これは、福岡教育大学の教職大学院で、現在実施しリフレクションの学びを活かしたイメージである。基盤となるリフレクションについての学びの上に、コーチング力とファシリテーション力の育成を重ねる。コーチング力を中段に位置付けたのは、京都教育大の「メンターシップ講座」にあるように「コーチング力を集団に活用」する必要があるからである。コーチング力、ファシリテーション力育成は、それぞれ核となる院生2名を設定し、彼らはまず、コーチングをリフレクションの学びと並行して先行的に学ぶ。そして、リフレ

クシヨンの授業では、受講者全員がペアを組み、自身の実践や教育観等について対話する機会を日常的に設定、核となる院生もその中で学んだことを活かし、クリティカルフレンド、あるいはラーニングパートナーとなることを意識してペアとの対話を行う。これは【資料5】のモジュールと同じように、学んだことの活用による定着を意図している。対話活動についての感想や自分が意識していることを交流し合い、その中で核となる院生の学びを、他の院生に広げる。その際、コーチング力、ファシリテーション力について学びたいという院生が出てくれば、別に学習を設定する。そして、授業の後半では、OECDが提示した共同エージェンシーを学んだ上で、ファシリテーション力の育成を、コーチングの学びを同じように行う。

上記のうち、「コーチング力の育成」と「ファシリテーション力の育成」以外は、筆者が担当する科目「授業分析・リフレクションの理論と実践」(M1 共通科目 前期)では、実際に行っている。展開としては、前半でリフレクションの基礎理解や授業分析を中心に自己探究、後半では、どのようなコミュニティを構築したいか、そこで自己探究で見出した自己とコミュニティの関係を考える。その全てにペア対話を入れている。展開として無理はなく、今後対話活動の学習の中にコーチング、コミュニティを考える段階でファシリテーションの学びを入れることにも問題は無い。コーチングについては、パイロットスタディとして現在実施中であり、その一部を次項で説明する。

4 専門性育成の具体事例—コーチング^{注11)}

(1) コーチングについて

コーチングそのものの捉えについては、石川尚子(2020)に基づき整理する。石川は、前項で挙げた京都教育大学の「メンターシップ講座」でコーチングについての講師を務めた。また「教育現場では、すでにコーチングが根付いている」(2020:216)オランダの教師教育の現地調査も、筆者らとともにに行った。

石川は、ティーチングとカウンセリングの比較により、コーチングの特質を示している。ティーチングとの比較では、「『ティーチング』が「ティーチングも教育において大切な要素」(2020:189)ではあるものの、「限界がある」とする。つまり、その教師が「持っている以上のものは教えられない」(2020:189)ということである。それは「ティーチングだけの環境にいる」

ことにより、「正しい答えは一つしかない」、あるいは「正しい答えは誰かから与えられるもの」(2020:190)という“枠”にはまってしまうことである。さらに、「自分でまず観察し、方法を探し、行動し、体験し、感じて、感覚としてつかむ。この部分が既存の知識を与えられるだけのティーチングには決定的に欠けている」(2020:192)と指摘する。

また、カウンセリングとの比較では、カウンセリングとコーチングは多くのスキル、考え方において共通」(2020:183)していると述べながら、その性質の違いを、焦点を感情や過去に当てるか、行動や未来に当てるかにあるとする。こうした石川のコーチングについての考えを記述に基づき整理すると次のようになる。

- ・“感情”と“行動”は別。感情を受け止めた上で、この後、どう行動を起こしていくのかを一緒に考えて促す。
- ・原因究明よりも、解決思考のアプローチを重視。そのために、今後どうするか等の未来質問をして、視点が未来に向くように促す。
- ・心の「マイナス」状態を「ゼロ」に戻していくというイメージに対し、コーチングは「その人の可能性を引き出していく」アプローチ。

つまり、コーチングは他者がその人に何かを教えるものではない。その思考はまず、〈相手の中には、もともと目標を達成するための資源がすべて備わっている〉と考えることから始まる。そして〈相手が自己の持っている資源に気づき、引き出していけるように〉コーチはサポートをする。それが「指示命令の代わりに質問」(2020:202)という行為となる。

こうした、その人の持っているものを引き出すことは、誰かと比較する、到達点を示されるといこととは全く異なる。そして、その人の中にある資源や可能性を引き出すという点において、自己探究に基づくリフレクションと同型である。さらに言えば、前述した村上らが重視する「人の最善を引き出す、すなわち自分の強みに気づく行為」、「コア・リフレクション」である。また、1(1)で記述した〈高度な知識・技能、総合的な人間力により、人それぞれの持つ「その人らしさ」が開花すること〉を支援し」という教師の専門性とも通底する。Baxter(2014:27)は、自己の中の「growing internal voice」に気づき、その人が自分の人生を生きることを支援する者として「Learning Partners」の存在を挙げているが、コーチは、これとも重なるものであろう。

(2) 育成について

① 概要

コーチング力育成のための研修内容を模索するため、パイロットスタディを実施することを決め、その後2名の院生（現職派遣院生）への研究協力の依頼、内容説明と事前準備段階を実施した。事前準備段階は、中核とする2名の院生を対象とし、5/13、5/20、5/27に相互の都合により、オンラインで各90分実施した。その上で、事前準備段階も交え、石川と若木で2024/06/07に、改めて「学校ベースの教師教育者」に対するコーチングの必要性和そのパイロットスタディの内容、実施計画を協議。その結果、当初は中核となる2名のみを対象とすることを考えていたが、後期の授業での活用も考え、合計8名の院生を対象とし、2024年度は8/19、9/13、12/6の3回、それぞれ3時間を行うこととした。

中核となる2名に対しては、この3回×3時間の終了後、自己についての気づきや、どのような「学校ベースの教師教育者」となっていきたいか、そのために自己の持ち味をどのように活かしていきたいのかを尋ねる予定である。

石川と若木で協議したパイロットスタディの内容は、次のとおりである。

実践的に行う。知識を得ることは大切だし、知識は人のものの見え方、考え方を変える。しかし知識だけを提供され、それがどのように自己に反映されるか体験できなければ、知識の獲得そのものについても疑義が生じる。思考の仕方にコミットするような内容にしたい。

ゆえにスキルではなく、コーチング的資質、発想を重視する。そのためのトレーニングであれば、やり方を教えてさせることは望ましくない。それは自己責任を求めることにもなる。理屈ではなく体験すること、体験を通して、その場で実感し、感覚的な表現で言えば、“体感を鍛える”、“OS、思考回路”に働きかけるように考える必要がある。

また、このコーチングは、リフレクションのALACTモデル（Action/Looking back on the action/Awareness of essential aspects/Creating alternative methods of action / Try）を使い、振り返りながら自らが気づく、LとAの間に位置づくものとして考えたい。

3時間を3回の設定をパックとして考え、a：【体験的にコーチングを学ぶ2h→自分の学びを

振り返りながら、自分が現場でどのようにそれを行うのかを考える1h】とb：【現場などでのコーチングの実践と自身による省察】という組み合わせで展開する。aについては石川が対面で行い、bについては、受講者個人で次の機会までに実施する。このセットを3回（2024年度で言えば、8/19、9/13、12/6）できれば、次の世代への関係性を考え、M1とM2の参加が望ましい。

パイロットスタディの考察については、3回の終了段階で改めて行うこととし、本稿では、事前準備段階について述べる。

② 事前準備段階の具体

A) 目的

目的は環境づくりと自己の捉え直しの2点である。

まず、環境づくりである。パイロットスタディの中核となる2名の院生相互が安心してコーチングの際の対話に集中できることを意図し、知り合う機会を設定した。

次に、自己の捉え直しをすることである。1つはコーチングの際に必要な「聞く」ことについて、自身の聞き方についての自覚を促す意図、もう1つはコーチングという他者と関わる上で、自身がそのことについてどのように考えるのか、自身の他者への関わりについて見直すことである。M2はリフレクションをM1前期で履修、M1は未履修である。こうした学びの履歴の違いもあるが、パイロットスタディを受けるにあたり、自己の捉え直しをしておくことで、自覚的にパイロットスタディを受けることができるのではないかと考えた。

B) 対象者と考察対象

M1とM2それぞれ1名であり、本稿ではこの先、必要がある場合にはM1A、M2Bと記載する。

対象院生2名は、近隣の学校に勤務していたが、これまでほとんど話をしたことがない。いずれも将来的に管理職となることが考えられる等、類似の環境にはある。しかし、前期の5月段階では、M1という学年の異なりもあり、馴染みはあまりない。

本稿での考察対象としては、ドキュメント・データのみを用いる。具体は、M1A、M2Bが、5/13に1回目の対話を終えたときに記述した感想と、8/19の1回目のコーチングを終えた後に、事前準備段階での対話と自己への認識、聞き方、

話し方についての意識は、コーチング研修（1回目）にどのように反映されたのかという問いに対する記述である。前者をデータ1、後者をデータ2とする。

C) 実施内容

1回目（5/13）は、まず、「学校ベースの教師教育者」という言葉と共に、そういう立場としてそれぞれがあることを説明した。その際には、3(1)で挙げた、自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性についても提示し、このパイロットスタディでは、その専門性をトレーニングするプログラム考案のために行なっていることを再度説明した。次に教師としての自己について、『イエナプラン ともに生きることを学ぶ学校』（ほんの木 2020）を参考に作成した【資料7】に示す資料に基づき行った。

【資料7】自己について

指	考えること
親指	教師としてあなたが得意なことは？
人差し指	教師として何を成し遂げたいのか？ 何をしたいの？
中指	教師としてやめたいと思っていること、やめたい習慣は？
薬指	教師として続けたいこと、信じていることは？
小指	教師としてどんなことをもっと成長したい？

自分の指を見ながら、できるだけ一文でとらえ、相手に話す。

その後、自分は相手の話をどのように聞いていたのか、そして自分は、この後、どのようなことを意識して相手の話を聞きたいと思ったかということをもメモとして記述した。

2回目（5/20）の内容である。まず、前回の相互の気づきを振り返り、自分がどう話して、どう聞くかということを考え直す時間を設定した。その後、テーマを2つ設定し、それぞれ考える時間を持ってから対話を行った。テーマ1は現状として同僚と関わる自分は、どのような教師教育者だと思うか、テーマ2は、「自分は、これからどのような教師教育者になりたい？」である。

3回目（5/27）の内容である。3回目は、事前に配信した“自分はどんな教師教育者になってしまおうだろうか”を考えたストレートマスターのメモを読んだ上での対話である。これは、前回の対話で若手に対しての苦手意識が出されたことから提示した。なお、このメモは、M2のストレートマスター対象の授業の中で受講者が記載したものである。そのテーマで対話した後、自分たちの対話を振り返った。3回目の対話は、自分のことではなく、他者の発言に対して自分の考えを話すの

であり、他者を通して自己を映し出すという内容となっている。

D) ドキュメント・データ

D-1) データ1について

《聞きくこと・話すことについて》

- ・「共感しながら聞こうと心がけ私が聞き役の時に喋りすぎてしまったかなと思うので、次回はもう少しゆったりと聞こう」「共感的に終始笑顔で聞いてくださったから安心」「言いたいことは何か？どのように総合したら考えられるか等、関連を考えながら聞くようにしたい」。
- ・「否定をされない中、話していたからだろうか。やはり他者から受容されているというのは安心感が生まれるなと感じた」「最初の一步が踏み出せたら話が始まる。最初の一步をどうつくるか」
- ・「親指～小指まで話すことが明確に示されていたのがとても良かったです。自由にどうぞ、は無理ですね」

《自己について》

- ・「私は自己を人に開示することは非常にストレスがかかります。しかし事前に『同僚として働くために』という条件から、考え方を理解することは協働において重要という「自分の意識」がスタート時に働いた」。
- ・「事前に目的提示があること、時間制限があること、共通点がなければ苦しいかもしれない」。

D-2) データ2について

D-2-a) M1Aの記述から

- ・「3回の対話を事前に行っていたことで、今回のコーチングに参加する上での土台ができていたように思います。」
- ・「事前対話では、ある程度自分の考えをまとめていたことで、M2Bの話に集中して耳を傾けることができていたように思います。相手がどのような考えであるかを聞き取ること、話の中には出てこなかったことを内容と関連させながら深掘りして聞いていくことを意識して対話することで、実は自分の考えも再構築されることが分かりました。」
- ・「M2Bとの3回の対話を通して、『自分が話す』ことを主軸に置いていた自分から、『相手の話を聞く』ことに主軸が変わったような実感がありました。8月19日のコーチングでは、この『相手の話を聞く』に主軸をおくことができていたと思います。今回のコーチングでは、相手が今後どうしていききたいのか、どうなりたいたのかに視点を置いて、相手の話を聞くことに注力

しました。そういう視点を持ってコーチングに望めたのは、M2B との3回のコーチングを経っていたからだと思います。」

- ・「事前の M2B との対話の中で、スキル（相槌を打つ・共感する）だけでは成り立たないことを実感していました。つまり、受容するだけでなく、そこから先に進むための質問、深堀の作業が重要だということです。これは、案外今まで私が行ってきた授業の中での「発問」と似ているのだということにも気づきました。相手の心の奥にあるものを引き出すための切り返しの発問です。そう考えると、やはりコーチングも、もともと持っているコミュニケーション力に加え、訓練が必要だということになります。相手がどのような目標・目的を持ち、どうなりたいたいのか、その道筋を相手自身がコーチングの中で又はコーチングの先に見つけられるような、引き出すことができるようなコミュニケーション能力、質問する・深堀する力を高めていきたいです」。

D-2-b) M2B の記述から

- ・事前の2人での対話で、『自分を開示することの難しさ』、『人の意見を受け入れること』、『違いを認め合う』ことをポイントとして感じていたので、『答えは相手の中にある』『自分で考えられると信じる』『どうやったら幸せにできるか』という講師の先生の言葉は理解しやすかった。
- ・寄り添って聞くという自分のスタイルは身についてきているなと感じた。しかし一方で、自分の思いが強いときにコントロール的な発言をしている自分もいることが見えてきた。対応が変わる自分がいることに気づけるようになった。
- ・また他の人の聞き方や話し方の見方が変わった。話の内容についてではなく『話やすいようにという配慮』『気遣い』に価値を感じている自分がいるなと感じた。
- ・今回の講座を受ける際には、2人で話しているときより自分のための目的があった気がする。「コーチングを現場に持ち帰りたい」という目的だ。だから、明確な答えの言葉を求めているなと思った。
- ・「コーチングは体験から学ぶ」という先生のプリントの言葉に反省した。忙しい環境に慣れているせいか、即時性を求めているなと思った。時間がかかるものだ、意識改革とわかっているものと思っていたが、自分の癖で、誰でもできる方法論を求めている。気負いすぎて参加して

はいけないなと思った。

③ 事前準備段階とコーチング研修の関わり

A) 効果と捉えられること

M1A の表現を用いれば、土台構築として意味があったことがわかる。その具体として、次のことが挙げられる。事前準備段階の対話で、ポイントとして感じていたことがあったので、理解しやすかったこと、寄り添って聞くこと、主軸が自分が話すことから聞くことに変わったこと、スキルだけでは成り立たないことや深堀りの作業の重要性が実感を持って理解できたこと、「話やすいようにという配慮」「気遣い」に価値を感じることができることなどである。

B) コーチング研修で留意すること

これについては、まず、共感的に聞く等、自己の聞き方についての意識が必要になる。また馴染みのあまりない他者と話す場合、最初の一步をどうつくるかが課題となる。そのためにも、話すことが明確に示されることが話しやすさに繋がる。自然発生的に生じる会話や対話でない場合は、必要感や条件について考慮する必要があることを示している。

次に院生が述べた「即時性」「誰でもできる方法論」を求めてしまうという傾向である。この傾向は、決して M2B だけではないはずだ。学校現場ではその感覚があることを忘れてはならない。そして最も重要なことは、自己を人に開示することについてのストレスである。ゆえに「同僚として働くために」「考え方を理解することは協働において重要」という条件を先に提示し、教師としてという面に限定的に行うことが必要になろう。

5 成果と課題

(1) 成果

本研究では、教師教育者のうちの「学校ベースの教師教育者」を対象とした。彼らの専門性と育成を、学校現場で自律的なコミュニティ構築の視点から定義した上で、専門性、専門性の育成を、オランダの事例、京都教育大学の「メンターシップ講座」を先行事例として追究した。その成果は次の4点である。

1点めは、自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性の導出である。斬新的ではあるものの、実際場面での思考や対応を5点、そのために必要な知識や前提となるものを3点導出した。2点めは、「育成イメージ」を考案である。「育成イメージ」は、リフレクションの理解と実践、Co-Agency についての

理解、コーチング力とファシリテーション力の育成からなる。またその育成は、教職大学院の筆者の授業（科目名：授業分析・授業リフレクションの理論と実践）で行っていることを基盤とした。3点めは、「育成イメージ」のうちのコーチング力を取り上げ、パイロットスタディとして取り組むための、コーチングの研修計画の考案である。4点めは、コーチングの研修を充実させるための事前準備段階を実験的に実施し、対象者のドキュメントデータから、事前準備段階での内容がコーチング研修に有効であることを示したことである。

日本の教師教育には様々な問題がある。その中でも教師教育者の専門性、「学校ベースの教師教育者」の育成の問題に対する体系的で具体的なトレーニング内容構築は急務である。それに対し、本研究の成果は、暫定的なものではあるが、「学校ベースの教師教育者」の専門性開発と育成を対象とした研究の進展、「学校ベースの教師教育者」と「大学ベースの教師教育者」の相互関係の充実、また学校現場で教師相互が育て合う環境の構築に向かう内容を示すものである。

(2) 課題

最も大きな課題は、自律的なコミュニティ構築を意図した「学校ベースの教師教育者」の専門性の確定である。これに基づき、育成イメージや研修の具体を構築することから、この検討については、慎重に研究チームと共同しながら進めたい。そして、ファシリテーションの研修の具体である。コーチングとリフレクション、Co-Agencyを関わらせながら今後明らかにしていきたい。

最後に、パイロットスタディについてドキュメントデータ、ナラティブデータを用いて考察し、その有効性を確かめていくことに取り組む必要がある。

これらについて、オランダや国内での訪問調査の継続、関係者との協議を重ねながら進めていきたい。

おわりに

本研究は、すべての学校現場の教師が「学校ベースの教師教育者」になることを前提として、彼らが自律的なコミュニティを構築して相互に学び合う、その学校文化の醸成を意図し、実現するための具体を求めて行っている。

オランダでの現地調査の際に通訳として関わった山地芽衣氏^{注12)}は、自身も現地で実習指導を受け、小学校免許を取得した。山地氏は、日本とオ

ランダの教員養成を比較し、次のように述べている。「大学の方が理想像を決めて、誰かが望んでいることを自分が体現する、それでOKという日本のスタイル。それに対し、オランダは自分で決めるスタイル。自分の願っていること、自分の思い、何をしたいのか、自分で決める。カリキュラムや科目も大枠が決まっている。しかしそこで具体的に何をするのかは自分。その時に『あなたの場合だと何ができそうかを一緒に考えてくれる』、それが実習コーディネーターや実習指導を行う教員」。また、「指導方法や関わり方が教員によって異なるのは当然であり、また、実習生と受け入れ教員は自律して主体者となって関係性を築くことがオランダの場合一般的だ」(2024/09/05)とも述べている。

実習生を受け入れ、その育成に携わるとき、あるいは、後輩や同僚の相談にのる時、教師は誰もが「学校ベースの教師教育者」である。山地氏の発言にある「自律して主体者となって関係性を築く」ことは、教える、教えられるという関係性の強い日本の実習指導の場とは異なりがある。ではなぜ、「自律した主体者」ではなく、「教える、教えられるという関係性」が強くなるのだろうか。教師教育の質は、学校現場での教育の質を左右する。この原因については、よくよく考える必要があろう。

学校現場の教師は、教科担当者、学級担任、運営に関わるリーダー等の役割を担う。その役割の一つに、教師教育者も加える必要があろう。確かに、これまでも教師間のメンターやコーチング的内容は存在しているし、それについての研究も行われている。しかし、それを自覚的にする作業が必要になる。単に自身の授業や学級経営についての実践の振り返りだけではなく、自身は次世代の教師を育て、次世代の教育を担う人間として、個々に自分が何を願って教育に携わるのか、そのことを考えることが求められるからである。

謝辞

本研究は、科研 20K02430, 24K05688 の助成を受けている。

オランダにおける現地調査では、多くの方に情報を提供いただいた。また、コーチングについては、石川尚子氏から専門的知識の提供を受けた。パイロットスタディにおいては、本教職大学院の院生の研究協力を受けている。

本研究を支えてくださっている多くの方々に対し、心からお礼を申し上げる。

注

注1) 溝上慎一は、その著書(2008『自己形成の心理学－他者の森を駆け抜けて自己になる』世界思想社)で、それまでの「自己発達した自己」と、それらを受けながら意識的に自己をつくり上げていくステップである「自己形成した自己」を分けている。

注2) Korthagen のリフレクションで用いられる「自らの『枠組み』(frame)」やそれらを構築してきた背景となるもの。

注3) 「その人らしさが開花すること」は、安發明子が1948年の世界人権宣言26条2項のフランス語版を日本語に訳したものである(『フランスの子どもの育ちと家族』2023かもがわ出版p29)。第26条の2項の中に、「full development」があり、日本語版では、「人格の完全な発展」と訳されている。いずれにしても、「個人の持っているもの」であろうが、本稿では、「人格の完全な発展」という表現ではなく、「その人らしさが開花すること」を選んだ。

注4) 中核となる人は、教師教育者としての専門性についてのトレーニングを受けていることが望ましい。これが草原らの研究内容となるかもしれないが、本研究では、先鋭的ではなくても、広く教論と関わる人としてのトレーニングを受けた人という意味で用いる。

注5) 2024/02/16に行った教師教育担当教員へのインタビューから、オランダ国内では、それぞれの地域や関係性から養成機関と学校がグループを組み、その関係者である「大学ベースの教師教育者」と「学校ベースの教師教育者」が教育の目標、教師教育の目標を「関係者」(「大学ベースの教師教育者」と「学校ベースの教師教育者」)が時間をかけて話し合っていることが捉えられた。

注6) 実習コーディネーターとは、実習生のクラス配置や実習生と学級担任の関係性がうまくいかないことがあれば、必要な場合は仲介役として関係性の改善や問題解決に関わる。複数の学校を統括する財団や学校の規模によって、担当者が存在する場合としない場合がある。E氏の場合は、学校の中でその役割を担っており、他の小学校の実習コーディネーターは担当していない。E氏は実習コーディネーターの役割だけでなく、週1日のクラス担任(オランダでは、1つのクラスを複数で担任し、その教師の事情により曜日、週の前後半で交代等は珍しいこと

ではない)をしていたり、この小学校が所属する財団の初任者研修の担当者でもあり、ビデオコーチングの資格も持っている。

注7) 金子晴勇は、「自分の言葉を沈め、自分からにしなければ、他者の発言を聞き入れることは原則的に不可能」(1976: 94)と述べている。こうした思考は、宮崎清孝・上野直樹(1985)が示した「その事物、出来事が他者によってどのように見えているかを知らなければ、深い他者理解はできない」という記述と重なるものである。

注8) OECDの調査チームが2016年に発表した資料(2030年を予測するもの)によれば、日本の場合、Reflection, Resiliences, Conflict Resolution, Empathyが低いとされている。

注9) 「教師の授業力の伸長－「5段階の手順」を意識した実践的研究－」(福岡教育大学紀要74号投稿中 2024/09/08)

注10) 草原らの実践、研究もあるが、草原らはそこに研究的視点を入れている。本研究はその前段階の柔らかに広げるコミュニティの構築である。そのため、京都教育大学の実践を取り上げている。例えるならば、草原らの研究は深山、高山に登る人たちも育てていくものであり、京都教育大学、あるいは本研究は、その山のふもと、いわば里山を豊かにする人を育てるということになるか。高い山には、広い裾野が必要である。そのように考えた場合、確かに高い山に登る人も必要だが、その裾野を整備していくことも必要になる。「学校教員が総合に学び続けるためには、学校内の教員全員がメンターであり、メンティーであることが必要である」という考えは、山の裾野を広げる、多様な生物がそれぞれに関わりながら生きる里山を豊かにすることなのではないだろうか。そうしたイメージにつながるような専門性と育成方法を模索することも必要と考える。

注11) 『『省察力』を『実践的に有効化するために』、メンターの理論、コーチング力、ファシリテーション力をその周辺に位置付け」とされている。省察力については、「自己探究に基づくリフレクションへの志向性の形成を促すカリキュラムの開発」20K02430(2020-2024 研究代表 若木常佳)で学部、教職大学等の養成機関におけるリフレクション力の育成について追究している。そのため、本稿ではコーチングを取り上げ、「学校ベースの教師教育者」の専門性と育成を追究する。

注12) 山地氏は日本の教師教育を受けて日本の学校現場で仕事をし、その後、オランダの教師教育を受け直して、現在オランダの小学校で勤務している。オランダの調査においても、背景や文化の説明、通訳等を担当した。記載についてはご本人の許諾を得た。

引用文献

- 安發明子 2023 『フランスの子どもの育ちと家族』かもがわ出版
- 石川尚子（岸英光監修）2020 『【増補】子どもを伸ばす共有コーチング』拓殖書房新書：増補版
- 今津孝次郎 2017 『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 岡村美由規 2021 教師教育者の専門性に関する知識論的研究ー反省的実践家論の検討からー学位論文要旨
- 金子晴勇 1976 『対話的思考』創文社
- 子安潤 2021 授業の画一化と教師の自律性 日本教師教育学会年報 30 88-98
- 杉原央樹 2022 「教師教育改革の動向と教師の自律性に関する一考察」教師教育研究 早稲田大学教師教育研究所紀要 12 号 22-30
- 辻野けんま・榊原禎宏 2016 「教員の専門性」論の特徴と課題ー2000年以降の文献を中心に日本教育経営学会紀要 58 pp.164-174
- フレッド・コルトハーヘン [編著] 武田信子監訳 2010 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ』学文社
- 本田由紀 2020 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店
- ミーケ・ルーネンバルク, ユリエン・A・J・コルトハーヘン著 武田信子・山辺恵理子監訳 2017 『専門職としての教師教育者 教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版部
- 宮本勇一 2022 学校ベースの教師教育者は教育実習指導経験をいかに意味づけているのかー4名の教師への相互インタビューを通して 学校教育実践学研究 28 58-68
- 村井尚子 2021 「ヴァン＝マーネンのペダゴジー論ーペダゴジーの語彙の再検討を通じてー」京都女子大学発達教育学部紀要 17 79-90
- 村上忠幸・清水凌平 2021 「コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考察」教職高度化センター教育実践研究紀要 3 209-218
- 山住勝宏 2014 「拡張的学習とネットワークする主体の形成ー活動理論の新しい挑戦ー」組織科学 48 50-60
- 山住勝宏 2016 「ネットワークキングによる学習ー学校学習の文脈を拡張する可能性ー」活動理論研究 1 21-31
- Baxter Magolda, Marcia B 2014 Self-authorship *New direction for higher education* 166 25-33
- Coinne van Velzen and Marcel vzn der Klink 2014 Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges *Practical knowledge in teacher education Approaches to teacher intership programmes* 180-194