

[研究論文]

教師養育者による自己探究の実際

A case of self-inquiry by teacher educator

若木常佳

Tsuneka WAKAKI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2021年1月29日受理)

本研究は、教職大学院における教師教育者の課題を踏まえ、「連携や協働」を実現するために自己の背景と専門性に対する状況をとらえるための探究である。具体的には、教師教育者自身の自己探究を容易にする環境の追究【課題1】と、発言内容に含まれる教師教育者の専門性【課題2】を追究した。

【課題1】の結果、自己の語り易さに対する考慮を2点、【課題2】の結果、「所属する機関」が求めるものを認識した上で、自らの職歴で得た経験的内容を指導に反映させ、「自分なりの教師教育教授法を開発する」専門性を持っていること等4点がわかった。自己探究は、教師教育者に独自性を見出させるとともに教師教育者間の連携や協働コミュニティ構築に重要である。そのためには教師教育者が自己に対する不安感を持つことも重要になる。

キーワード：教師教育 教師教育者 自己探究

1 はじめに

自己探究は、教師教育で重視されるべき原理の1つに挙げられる (Bullough 1997 *Teaching about teaching*)。自己探究は様々に定義されるが、本研究では、教師が教育場面で刻々と行う選択・思考・判断の理由となっている自己の背景を踏まえ、自己を生かすために自己を理解することと定義する。眼前の状況に対する選択・思考・判断がその人間の内面から発生するという人間の認知システムに基づけば、教師教育は効果的な指導方法の具体や技術だけではなく、教育場面での選択・思考・判断を振り返るリフレクション自体の学習やリフレクションを用いた自己探究を重視する必要がある。

しかしながら、日本の教師教育は、効果的な指導方法の具体や技術に比して自己探究を重視しなかった。このことは例えば、佐藤 (1991) の教師の実践的思考様式の研究や、今津 (2017) 『新版 変動社会の教師教育』等でも指摘されている。例えば今津は、日本の教師教育の問題として、教師が自己探究により自己を生かす道を見出すことよりも、「社会の中で

優勢または平均的であるような職業知識・技術・価値規範への一体化」に注目した「職業的社会化」の熟達を求めたことを挙げ、自己探究の不在という教師教育の問題は、学校現場での授業の質を左右する極めて重要な問題であるとも指摘する。

リフレクションは、中央教育審議会の答申でも「省察」という言葉で登場し、教師の資質・能力の育成に不可欠とされている。しかし教師の自己探究を支えるリフレクションへの志向性形成をどのように育てればよいのかについては、まだ十分に研究されていない。その理由の1つに、教師教育者自身のリフレクション自体の学習やリフレクションを用いた自己探究の経験の不足が挙げられる。この教師教育者自身によるリフレクションの不在という問題について、Korthagenらによって提唱されたリアリスティック・アプローチやリフレクションの必要性を日本に紹介した武田 (2012: 13) は次のように指摘する。「教員の省察の必要性が盛んに喧伝されているが、教師教育者は自分の授業や学生指導に関する省察をどのように行っているかを、自らにどれほど問うているだろうか」。この指摘は、教師の養成や成長に携わる全ての教師教育者に対するものだが、

専門職としての教師を輩出する教職大学院の教師教育者は深刻に受け止めるべきであろう。

この指摘に基づき、本研究は教職大学院の教師教育者が「自分の授業や学生指導に関する省察」を行う場を限定的に設定、そこでの話題展開や参加者の発言から、教師教育者自身の自己探究を容易にする環境の追究【課題 1】を行う。加えて教師養成の機関であることを踏まえ、発言内容に含まれる教師教育者の専門性【課題 2】を追究する。

2 本研究について

(1) 教職大学院における教師教育者の課題

教職大学院の教師教育者は学校の現場経験の豊かな実務家（特任教授含む）と理論的研究を背景とする研究者教員で構成される。その割合も専任教員のうち実務家を4割以上とされる。

こうした教職大学院の教師教育者相互の関係を姫野は次のように指摘している。「異なる背景を持つ教師教育者間の連携や協働が鍵となるが、実際には研究者教員が理論的側面、実務家教員が実践的側面を扱うといった役割分業が基本となり、お互いに干渉しすぎないことが暗黙裡に了解されている」（2019:26）。こうした指摘は小柳の次の指摘とも重なる。小柳は教職大学院という様々な立場の人間が教師教育者となる状況から生じることとして、「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くる」（2018:5）と述べている。

これらの指摘に加え、筆者は教職大学院に10年勤務する当事者として、次の実態が存在することを加えたい。それは研究者教員の場合は自己の理論的背景に、実務家教員の場合は自己のこれまでの体験¹⁾に立脚という違いはあるものの、研究者教員と実務家教員ともに、リアリストックアプローチによる自己探究ではなく技術的合理性アプローチに陥りやすい傾向があるということである。

その具体は、本研究に先立って筆者が〈教師教育者が「自分の授業や学生指導に関する省察」を行う場〉として設定したファカルティ・ディベロップメント（FD）活動でも見出せた。リアリストックアプローチの理解の深化も踏まえ、眼前の選択・思考・判断を左右する自身の内面との対面を意識した。しかしながら参加者の発言は、立場や職階を意識するためか、他者の発言を聞いた後に無難な発言をすること、あるいは研究者教員による他者の発言に対する解説的、批評的な発言も

見られ、自己の内面に向ける発言を求めることには難しさがあつた。

オランダ等では、教師教育者に求められるものについて明示化がされているが、我が国の場合は教師教育者の範疇も含め、その専門性²⁾も明確ではない。この状態は教師教育者としての自己の存在意味の不安や求められるものの分かり難さにつながる。その結果として、それぞれに心地よい理論や体験に依拠した言動、立場や職階による無難な対応となり、「暗黙裡に了解」された状況下での限定的な相互の「連携や協働」が生じるのではないだろうか。

(2) 本研究の意義

上記の課題に対し、教師養成教育の改善・充実を図る機関である教職大学院の教師教育者は、「異なる背景を持つ教師教育者間の連携や協働」を真に発動し「閉鎖的」「自己防衛的」になることなく「専門職性自体を磨いていく」ことを実現する必要がある。これらの実現のためには、教師教育者自身が「他者と異なる背景」を捉えること、そして捉えた自己をどのように生かすのか、また、そうした自己の持っているものは専門性に照らしてどのような状況にあるのかを問い直す機会として自己探究は必要であろう。したがって本研究では問い直すための自己探究を容易にする環境の追究【課題 1】と、発言内容に含まれる教師教育者の専門性の追究【課題 2】を行う。これらは真に「異なる背景を持つ教師教育者間の連携や協働」に向かうために解決すべき課題である。

本研究で行う〈教師教育者が、教師教育者自身の省察に取り組み、自己探究を行う過程〉は、セルフスタディの一つである。セルフスタディについては、「セルフスタディ（自己研究）」（2016:15 竹村）、「一人称研究」である「Self-Study」（小柳）や「Self-Study」（武田・J.Loughran）と、それぞれに定義されているが、重視すべきはセルフスタディを個人のものとして捉えるべきではないという指摘である。例えば竹村は、セルフスタディを個人単位のものとして捉えるだけではなく「共生と自治に通じる概念」（2016:16）と述べる。竹村はセルフスタディを「経験科学教育に必要な知的関わりあいの共通の基盤となる学びのスタイル」とし「自己のバックグラウンドの及ぼす影響を踏まえつつも、仮説実験を通じて自分たちの姿をよりよく理解しようとする方法論的態度によって学びあいを実践することで新たな自己へと弁証法的に統合するプロセスの循環」（2016:15）とする。そしてその目的を「個々の学びあいの成果に

置くのではなく、むしろ学びあいを積みながらすべてのメンバーの地平(経験的価値判断の広がり)を統合し、組織アイデンティティと同時に自己アイデンティティへと還元すること(2016:16)と説明する。この竹村の指摘は、セルフスタディの効果を「教員が実践そのものをオープンにし、そこで悩み考えていることを自己開示し、それを省察し、改善へつなげていくこと」(2018:5)という小柳の記述と通じるものである。

これらを踏まえ、本研究では教師教育現場での現象や事実を共通の土台とし、そこから自己の考えたことを語りあうという自己探究を試みる。現象や事実を対象とすることは、Korthagenらが技術的合理性アプローチに限界があるとして、目の前の事実を対象として考察することによって自らの気づきから学ぶリアリスティックアプローチと同型のものである。また現象を共通の土台として自己の考えたことを語るということは、現象や事実をどのように捉えたかということを通して、無理なく自己を語ることにもなる。そのことによりゴールに自己を定位させつつ、同時に「すべてのメンバーの地平を統合」して、組織アイデンティティをも高めるものとなる。これは「Self-Study」の必要性と可能性を述べた Loughran の専門家コミュニティの構築とも重なり、さらに言えば、OECD が示した「Education 2030」の「CO-agency」のありようにもつながるものであろう。

3 研究の方法と対象

(1) 研究の方法

本研究の研究手法は、発言内容に対し筆者の解釈を加えた質的研究である。部分的に対象者の個別に対するナラティブ研究や対象者が共有する文化への着目からエスノグラフィ的内容も生じる。

(2) 対象

① 対象について

本研究では、教職大学院の授業「教育実践研究の理論と授業分析トライアル」(M1 後期科目)³⁾の科目担当者3名(本稿では3者を対象者、あるいはABCと記述)に対し、授業と並行するミーティングを筆者が依頼した。分析の対象は、依頼した3回のミーティングでの対象者の発言とミーティング終了後の対象者1名に対する個別インタビューでの発言である。なお、筆者は科目担当者ではない。

ミーティングは、いずれも参加者の相互作用を利用したフォーカスディスカッションであり、筆者は司会者と記録者を兼ねる。筆者は話題の展開

のみに終始し、話題提示や「なるほど」等の相槌的表現は行わぬが、発言内容に関する言動は行わない。その理由は、次の2点である。【課題1】に対し、自己探究が司会者という他者から要求されるのではなく、ミーティングの参加者相互によって生じる環境を捉えるためである。【課題2】に対し、司会者の発言が何らかの誘導となるのを避けるためである。

個別インタビューは、研究計画当初は予定していなかったが、Cのみに対して行った。Cはミーティングの中で最初に自己にベクトルを向けた発言をしており、ミーティングの参加者相互によって生じる環境にCの存在が重要なのではないかと考えたためである。時期はCのミーティングでの発言に意識面での影響を与えないことを考慮し、全てのミーティングの終了後に実施した。ミーティングや個別インタビューのタイミングは[資料1]に示す。ミーティングや個別インタビューでのABCの発言については、その場で発言を記録するとともに、音声記録媒体で補完した。発言内容と筆者による発言の解釈については、対象者に確かめ了解も得ている。

[資料1] 「ミーティング等のタイミング」

- ① 実施された授業参観と協議時における院生に対する行なった対象者のコメントから気づいたことを述べ合う。【ミーティング1】
- ② ①の発言記録の文字化を対象者に手渡し、各自が考えたことをメモし、筆者に提出する。
- ③ 授業の終了後、②を経ることで自己に生じたことや参観時や研究会時に院生に対して感じたこと、考えたことを述べ合う。【ミーティング2】
- ④ 院生の育ちをテーマとして交流し、自己についての気づきを述べる。【ミーティング3】
- ⑤ 上記を通して、本科目統括者Cが考えたことや自己への気づきについて尋ねる。【個別インタビュー】

② 対象者について

対象者は教職大学院の専任教員で同一のコースに所属している。また教職大学院のストレートマスターのM1を主たる受講生とした後期科目「教育実践研究の理論と授業分析トライアル」の担当者である。対象者は共同して授業を運営するが、本科目の統括者はCである。

対象者の共通点は、専門とする教科は異なっているが20年以上の小学校教諭としての勤務経験があること、教職大学院に数年の勤務経験があることである。Aは行政経験と管理職経験があり、BとCは、修士課程と博士課程を経ている。Bは、

教科教育や論理的認識力を主たる学問領域とし、Cは教育方法学、質的研究を主たる学問領域としている。加えて対象者はリアリスティックアプローチによるリフレクションについて、認識の程度に差はあるものの学習している。教職大学院の組織上で述べれば、Aは「実務家教員」、BとCは「研究者教員」の位置づけである。

4 収集した発言

(1) ミーティングによる話題と発言

ミーティングは3回実施したが、本稿では紙幅の都合上【ミーティング1】のみ詳細を記載し、【ミーティング2】【ミーティング3】の内容は、補完的に活用する。【ミーティング1】(2018/11/06実施)では、参観授業についての協議時の院生の発言とABCのコメントを文字化したものをミーティング時の資料として用いた。発言記録に基づき、その要旨を展開された6つの話題ごとに示したものを[資料2]として示す。

【ミーティング1】の話題の6点は、数日前に参加者に提示した。話題の展開は、授業を通して共通して見ている「院生」と「院生に対する助言・指導コメント」という対象者が共通して事実として見聞きしたものを手がかりとし、ABCの自己探究につなげることを意図した。

話題1と2は自己の関連を直接的に話題に入っていない。これは最初から自己を語ることには抵抗があると考えたからである。しかし鯨岡が『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』

(2016 東京大学出版会)で繰り返し示すように、対象者の特性は着眼する場面や発言に反映される。したがってこの段階でも、明確な意識を持たないままでの自己探究に向かう状態と捉えるべきであろう。いわば助走段階の話題1と2に対し、話題3以降では、筆者が対象者に対し直接的に自己を問うたことになる。

[資料2]「【ミーティング1】の発言」

(発言は話題ごとに区切り、それぞれの発言に通し番号を付した。また同一の発言者の合間には、司会者や参加者の「なるほど」等の相槌的発言が入っている。)

話題1「協議会での院生の発言からどのようなことを思ったか？」	
A1	参観授業に授業と学級経営の関連があることへの気づきがあることはすごい。しかし、授業を作る体験が授業者の立場でしかない。
B1	着眼が教師の手立てに特化している。自己を関わ

	らせずに評論家のように発言している。彼らのメモは自分の悩みによって絞られる。自己の授業課題に対して、いいモデルを探そうとする。
C1	Kさん以外、子どもの発言をエビデンスにして発言していない。
話題2「本授業で育成すべきと考えておられることはどのようなことか？」	
A2	昨年からの授業をやっているが、院生の自分の学びが、当初は表面的なもの、視覚的なものが出るが、次第に子どものことが書けるようになって思う。このトライアルの狙いに沿った学びが成立しているのではないか。
B2	「質的研究」のことや「授業記録」の重要性は、C先生が授業の中で発言しておられた。
C2	授業を見る目を育てるということに特化した授業である。自己の中に、院生が自己の授業力、技術、自己を見直すことの視点が欠けていたのではないかと反省している。
話題3「自身の授業の見方、見る視点で気づいたことは？」	
A3	授業を自分が作れるようにと思うので、授業者の意図を話している。
A4	私の場合、お二人の発言を聞くと算数に偏りすぎ。授業ということを話すべきだったかも。
B3	自分は、子どもの方に傾斜した見方だということをお二人の話を聞いて思った。
B4	こうした教科の枠組みや思い入れがないから、子どもの姿を見ることに意識が向いたかもしれない。状況によって変わるが自分の中の授業を見る限界もあるように思う。
C3	A先生は、授業を構造的に説明している。そういう視点が自分には欠けている。
C4	私は教育方法学なので院生自身が自分の授業をどう捉えてもらいたいかが中心にある。
話題4「(ABCの院生への助言・指導のコメントを文字化したものを提示し)自身の院生への助言・指導を見直して、自身について気づくことは？」	
A5	自身に対する気づきがある。メモをしていると、自分が構造化される。去年話したこともわかる。ノートに書いている。通算26冊分になる。
B5	先ほどの発言と同じように、自分の実践経験が根っこにあってそれを用いて話している。自分にはできることとできないことがある。自分の考えたことを整理しようとしている。自分は、何も準備しないと、同じことを繰り返し言うてしまう。
C5	自分の話すことが、院生の中に浸透しないといけないので、院生の中で出た言葉を用いて話すようにしている。
話題5「このミーティングを終了するにあたり、このミーティングについての感想は？」	
A6	文字化を見て、偏っているなどと思った。子供の反応を言うべきだったのに、自分の話すべき内容に対して、授業を根拠にして話していないかも。それがわかった。
B6	自分の思考のプロセスが特別かなと思ったけれど、案外と同じなのかな。

B7	自分が考えていないと話せない。その場で構築できない。
B8	C先生は細かく見て、マイクロ、私は、山の上から見えていて気づくことが散逸する。A先生は、見えていることが組み上がっていく感がある。私のはパチパチいろんなことが弾いている散逸型・拡散型のように思う。
C6	自分の発言の中に「～けれども」が多くて、それが気になる。なぜだろう。
話題6「自分の特性や教師教育において自分が意識したり、役割と考えたりしていることは？」	
A7	成長や伸びを実感させることを意識している。自分が言えないこと、できないことを二人が言ってくれているなという安心がある。
B9	みなさんの安心・安全・健康がうまくいけばいいな。そこそこが必要。それは、そうした環境にあることの方が、自分の居心地が良いからかもしれない。そうなるようにしたいと思っている。
C7	リフレクションの重要性を自覚している。授業相互や他の先生の話をだす。意識してハブになろうと思っている。院生自身に繋がせたい。

(2) 【個別インタビュー】による発言

【個別インタビュー】はCに対し行った。Cに【ミーティング1】で対象者の中で最初に自己にベクトルを向けた発言をしていることを伝え、その理由を直接的に問1で尋ねた。問1の回答から学問領域からの影響があるのではと考え、問2を尋ねている。

[資料4] 「【個別インタビュー】の内容」

問1「3者の中で最初にベクトルを自己に向けた発言をしている。それはなぜだろう？」	
C41	自分の専門性や居場所を懸命に確認し、探しているような状況だからだと思う。つまり自分を振り返らざるを得ない状況にある…ということ自分が認識しているということだと思う。
C42	問われて、はじめて「自分自己」を問い直す、捉え直す… 他者からの問いを契機として、「自分の専門性って一体何なのだろう」「自分がここで出来ること、求められていることは何なのだろう」「自分の存在は何なのだろう」「自分は何をしたいのだろう」という問いが自分に向いたのだと思う。
問2「自身の学問領域について考えたことは？」	
C43	学術と実践の関係、特に教育方法学は、その関係が上下関係ではなく、まさに往還関係として成立つ学問領域だと感じた。特に教育方法学も授業分析(質的な授業研究)を専門としたからそのように感じるのだろう。また、そう感じるの、結局は授業研究の先にあるものが「子ども理解」にあるからだ。だからこそ、なおさらアカデミックさがしっかりしていないと、『子ども理解』がいい加減になる。授業分析トライアルでは理論に基づいた『解釈』こそが科学化であり、間主観性を担保するものであると思う。

5 【課題1】自己探究を容易にする環境の追究

(1) 発言の具体

話題1では対象者全員の発言の内容が、直接的には院生の発言に対する批評的、評価的発言のみである。しかし、話題2でCが【ミーティング1】内における自己に照射し自己探究に向かう最初の発言([資料3]C2の発言)をする。この発言の後、司会者はCの自己照射には気付いていたが、誘導的になると考えてC2の発言に対するコメントはせず、予定通り自己にベクトルを向けることを促す話題3を提示した。自己について発言する状態は、【ミーティング2】と【ミーティング3】のいずれにおいても認められた。例えば【ミーティング3】では、Aが「(院生の変化を見出した)Bの気づきが嬉しい」と発言するが、それを聞いたCは、「こうした見方、背景への分析は、まだ自己にはできなかった。これに気づいた」と発言し、直後にAが「僕もなかった」と発言している。

話題3で特徴的なことは、A4「お二人の」 B3「A先生の」 C3「A先生は」の発言に見られるように、対象者がいずれも他者の発言と自己を比較して自己の気づきを述べるという点である。この特徴は、話題4と5にも、Bの発言(B5, B6, B8)に見られる。

(2) 自己探究を容易にする環境

自己探究の困難さは、例えば沖塩(原田)(2013)や若木(2018)は指摘している。沖塩(原田)は、「自己探究をすることは、しばしば自身への恐れや疑い、精神的苦痛を伴う体験」(2013:161)であることや「自己を客観視することの困難さ」(2013:168)を指摘する⁴⁾。その上で沖塩(原田)は、対話的な自己エスノグラフィの実践から「対話者からの問いかけがあったからこそ改めて考え直して語ることができた私の認識」「自己探究のレベルを深めた」(2013:169)ことを挙げ、自己探究における対話者や対話の必要性を指摘した。こうした自己探究と対話者や対話と沖塩(原田)の指摘は、対象者がいずれも他者の発言と自己を比較して自己の気づきを述べる【ミーティング1】の話題3での状態や、前述の【ミーティング3】でのAの「僕もなかった」という発言、【個別インタビュー】のC42の発言と重なる。

今回のミーティング全体の発言の過程を辿ってみると、Cは話題2以降、常に自己にベクトルを向け自己探究に向かう発言を行っている。AとBの自己探究に類する発言は、そのCの発言に促される、あるいはCの発言に安心を得た等の影響を受けたかもしれないが定かではない。

以上のことから、自己探究に向かう発言を容易にする環境には他者との対話が必要になること、その他者が自己にベクトルを向ける契機となる発言、あるいはベクトルを自己に向け「悩み考えていることを自己開示」する性質を持っていることが、本来困難である自己探究をサポートすると考えられる。【個別インタビュー】のCの発言に見られるように、常に自己がどうあるべきかを模索する意識を持つ人物の存在は、教師教育者相互の自己探究に影響を与える可能性がある。

6 【課題2】教師教育者の専門性

(1) 追究する専門性について

教師教育者に問われる専門性について『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割、行動と成長』（2017）には、教師教育者に期待される専門性として6つの役割が示されている。「教師の教師」「研究者」「コーチ」「カリキュラム開発者」「ゲートキーパー」「仲介者」であるが、本研究では「教師の教師」「研究者」を追究する。なぜなら本研究で対象とするのが教師教育者相互による「自分の授業や学生指導に関する省察」場面（具体的には「教育実践研究の理論と授業分析トライアル」という授業と並行して実施した教師教育者3者のミーティング）であるためである。

追究過程では、発言内容を『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割、行動と成長』に示された「教師の教師」「研究者」として教師教育者に期待される専門性の記述と照合する。記述にあたっては『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割、行動と成長』の引用である場合には（2017:47）のように示す。

(2) 発言の具体

まず、「自己の感覚や解釈を振り返る」（2017:47）という専門性である。これは単に自己の感覚や解釈を振り返るのではなく「所属する機関が暗黙に、あるいは明確に自分に求めているものと向き合い、『教師の教師』そして『研究者』としての自分の能力について真摯にふり返る」（2017:37）というものである。これについては、例えば[資料3]のA6, B3, B4, C2, C4, C7の発言が挙げられる。これらは、対象者の「所属する機関」が「暗黙に、あるいは明確に自分に求めているもの」がリアリティック・アプローチであることを認識した上での発言である。対象者は「所属する機関」が、教室の事実、子どもの事実を見出すこと、また、在籍する院生に対し、他者が「教える」のではなく自ら気づくということを重視していることを認識

し、それに照らして「自己の感覚や解釈を振り返り自己の偏りや特性を捉えようとしている。

次に、「個人史（体験・経験）」を自覚し、「自分なりの教師教育教授法を開発する」（2017:38）という専門性に関する発言である。これは教師という職業が「仕事のやり方に影響を与える影響が他の職業よりも大きい」（2017:38）という特性を踏まえた専門性である。例えば次のものが挙げられる。

まず、「自己の感覚や解釈を振り返る」（2017:47）という専門性である。これは単に自己の感覚や解釈を振り返るのではなく「所属する機関が暗黙に、あるいは明確に自分に求めているものと向き合い、『教師の教師』そして『研究者』としての自分の能力について真摯にふり返る」（2017:37）というものである。これについては、例えば[資料3]のA6, B3, B4, C2, C4, C7の発言が挙げられる。これらは、対象者の「所属する機関」が「暗黙に、あるいは明確に自分に求めているもの」がリアリティック・アプローチであることを認識した上での発言である。対象者は「所属する機関」が、教室の事実、子どもの事実を見出すこと、また、在籍する院生に対し、他者が「教える」のではなく自ら気づくということを重視していることを認識し、それに照らして「自己の感覚や解釈を振り返り自己の偏りや特性を捉えようとしている。

次に、「個人史（体験・経験）」を自覚し、「自分なりの教師教育教授法を開発する」（2017:38）という専門性に関する発言である。これは教師という職業が「仕事のやり方に影響を与える影響が他の職業よりも大きい」（2017:38）という特性を踏まえた専門性である。例えば次のものが挙げられる。

- A「児童の実態や考え方等を把握しないで授業を展開し大失敗を経験したことから、児童生徒、次に教材解釈、そして指導方法といった授業づくりの手順や分析の視点が基盤」
- B「小学校勤務等の経験から授業での人との関係に注目する傾向にある。自己を取り囲む他者が安心・安全・健康であることを重視」
- C「私は教育方法学なので、院生自身が自分の授業をどう捉えてもらいたいかが中心」

ABは【ミーティング2】の発言、Cは【ミーティング1】のC4の発言)である。いずれも自らの職歴で得た経験的内容を指導に反映させている。自己の依拠する学問領域との関連を挙げたCに対し、ABは背景にある「個人史（体験・経験）」を述べ、その文化により構築された自己についての発言である。

(3) 専門性（「教師の教師」「研究者」）

① 対象者に共通するもの

以上の対象者の発言からは「所属する機関」が「暗黙に、あるいは明確に自分に求めている」ものを認識した上で、自らの職歴で得た経験的内容を指導に反映させ、それぞれに「教師の教師」「研究者」として「自分なりの教師教育教授法を開発する」というありようが見出せる。対象者はそれぞれ自身の判断や言動が何に依拠しているかということについても発言し、Aは自己が依拠するものとして、「授業づくりの手順や分析の視点」「指導案」に関わる知識を位置付け、Bは「教科の枠組み」「人との関係」を、Cは「教育方法学」「質的研究」をそれらに位置付けて、事実に基づく「エビデンス」や「授業記録」を重視している。

② 3者の比較から捉えられたもの

これは【個別インタビュー】でのCの発言により明らかになったABとCの違いである。Cは「自分の専門性や居場所を懸命に確認し、探しているような状況」（C41の発言）であり、常に自己がどうあるべきかを模索している。しかしABには、どうあるべきかを模索していることは同様としても、Cが感じている自己の不安定さは感じられない。この自己に対する感覚は、実は大変大きいのではないだろうか。それは「新しいものを提示されても、ああ、これ、自分もあの時にしてきたな、自分のしてきたことは間違っていないのかなと思うと安心する、結局、安心したいのでしょうね」（2019年4/9に実施したコースのFDでの発言）という熟達者の発言を下敷きにして考えると見出しやすい。つまり「自己の感覚や解釈を振り返る」（2017:47）という専門性は、自己に対する不安の有無が左右するということである。自己の辿ってきた道への満足感は、それ以上の模索につながりにくい。関係する学問領域との関係性の捉え直し、新たな知の創出や既存の知の吟味・検討、知識統合にも向かいにくいだろう。

実はこうした自己への満足感があることの問題は、リフレクションを阻害する要因を追究した研究でも指摘されている。若木（2018）は、リフレクションの阻害要因の一つに、「成功体験と満足感の連続から物事を見てしまうこと」を挙げ、「自己の行っていることに対して『正しさ』を見出し」た場合、「自身が構築しているフレームを見直すことについて必要感を感じない」状態や「自身がフレームを持っていることにも意識が及ばない」状態、「自身の持っているフレームを絶対視してしまう」状態を指摘している（2018:206-207）。

Cは学問領域にブリッジをかけながら自らの専門性を見直すことの必要感を述べている。これは単なるCの自信のなさにとどまる問題ではなく、理論と実践の往還の必要性を自覚し、さらにその往還と「これでいいのかなというジレンマ」を抱える自己の現状と向き合うことによって生じた感覚である。この感覚は、竹村の言うところの「新たな自己へと弁証法的に統合するプロセスの循環」に根ざすものであり、「自分たちの姿をよりよく理解」「自分たちの真実に迫ること」（2016:15）を求めることから生じたものである。Cは、この自己の相対化の契機となったものとして他者からの問いの重要性を挙げている。こうしたCの感覚は、竹村の言うところの教師教育者相互による「学びあい」の必要性を示唆している。また、Cのこの感覚こそは、「教師教育者には十分な理論的知識と経験、そしてリフレクティブで思慮深い判断が要求される。葛藤の中でもバランスの良い立ち位置を適切な瞬間に見つけることによって、教師教育者は『教師の教師』としての役割を果たすことができる」（2017:50）ことを実現しているように思われる。

③ それぞれに特徴的なもの

上記のような3者に共通して見出されるものは別に、【ミーティング2】や【ミーティング3】におけるBとCの発言を紹介する。

まず、Bの場合は次のような発言をしている。

【ミーティング2】：「自分の知識を披瀝する場ではなく、学習者の状態を踏まえている」

【ミーティング3】：「院生にも好きでやってほしい。主体的という言葉もあったけど、それがなければ伸びないだろう。」「小学校の教員だった時にやっていたようにしようと思う。自分の授業観、大学生に大学生っぽい授業をするのではなく、自分の授業観で授業をしようと思った。よくよく考えたら、人間だから同じ。その経験が教育実習の時の経験と重なり合って、全部同じなのでは？そこから目の前の子どもの幸せを考えることが授業として大切と思い始めた。そこから、その子の人間としての幸福を考えて、育てることが重要と気づいた。」「教員養成と人間形成を繰り返してきた。基盤が人間形成。学習者はそれを望んでいるのだと、学習者は、それぞれ、『自分が成長したいから』来ており、それをサポートするのが教師という認識。そう考えると人間形成になっている。その過程で、スキルも必要になるし、学習者自身が納得する過程で、スキルは出てくる。」

Bのこれらの発言には、Bの経験に依拠したBの独自の教育観が現れており、「教師の教師」としての「学生の有意義でアクティブな自律学習を促進させる」（2017:108）という教師教育者の専門性に重なると考えられる。

教師教育者はそれぞれに固有の歴史を持ち、それに基づく教育観を持つ。B の記述はまさしくそれを示しており、それを否定するものではない。しかし、「教師教育者は小学校や中学校の先生ではなく、彼らに比べ、確固たる学問的な知識基盤を必要とする高等教育の教師である」(2017:37) という記述や「教師教育者はそれらの原理や理論を学生に明確に示しながら、自らの行動で実演・実証すること(明確なモデリング)が望ましい」(2017:117) という記述と対面するならば、自己の歴史に基づく教育観のみにおいて、「自らの行動」を選択することは避け、学問領域にもブリッジをかけながら自らの専門性についても常に見直す必要があるであろう。

次に C の場合である。C は【ミーティング 3】において、対象者 B の人間性重視や「院生の持ち味を引き出そう」ということに共感し、意義を感じながらも、アカデミズムの不在に対する危機感、領域とのブリッジの必要性を【ミーティング 3】と【個別インタビュー】(C43) で発言している。

【ミーティング 3】:「周辺に存在するアカデミズムの必要性を感じる。確かに教師教育は学問の追究だけではない。しかし、これでいいのかなというジレンマがある。」
 【個別インタビュー】:「学術と実践の関係、特に教育方法学は、その関係が上下関係ではなく、まさに往還関係として成り立つ学問領域だと感じた。特に教育方法学は、その関係が上下関係ではなく、まさに往還関係として成り立つ学問領域だと感じた。特に教育方法学でも授業分析(質的な授業研究)を専門としたからそのように感じるのだろう。また、そう感じるのは、結局は授業研究の先にあるものが『子ども理解』にあるからだ。だからこそ、なおさらアカデミックさがしっかりしていないと、『子ども理解』がいい加減になる。授業分析トライアルでは、理論に基づいた『解釈』こそが科学化だし、間主観性を担保するものであると思う。」

C の【ミーティング 3】の発言は、「研究者」の役割の中の「研究のあり方に関する視野を広げること」(2017:111)に関するものである。さらに【個別インタビュー】では、C が自己の現段階での学問領域(「教育方法学」「質的研究」「授業記録の重要性」)を背景とし、学問領域に成り立つ知とそれに基づく解釈の関係について言及している。こうした教師教育者に期待される専門性については、『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割、行動と成長』に次の指摘がある。

- ・「教師教育者に関する先行研究で挙げられている問題の多くは、教師教育者の『研究者』としての専門性開発の必要性を示している」(2017:66)
- ・「教師教育者は『研究者』の役割に悪戦苦闘し

ているようで」(2017:110)

発言に見られる C の危機感は、一見すると既存、あるいは自己の理論的背景に基づく研究者教員の技術的合理性アプローチに見える。しかしそうではないことは、C43 の「学術と実践の関係、特に教育方法学は、その関係が上下関係ではなく、まさに往還関係として成り立つ」という発言から捉えられる。「研究者」は、質的な授業研究等によって現在進行するその場から新たな知を見出したり、自己が見出した知に対して既存の知を活用したり、普遍性という視点から吟味・検討を続ける者である。C が危惧したのは、経験への昇華を経ることなく「私」の個人的な体験、自己の武勇伝的要素の強い体験をモデル的に提示したり、提示して満足をするという行為であり、それらに対し賞賛を示す態度や感覚である。この C の危機感は実践的指導や実践事例を多く扱う教職大学院の教師教育者にとって、自己のあり方を問うものとするべきであろう。

上記の B の教育観とそれが持つ課題や C のアカデミズム不在への危機感は、それぞれ B と C のこれまでのプロセスを背景としている。どの教師教育者においても、そうしたものはある。問題は、それを探究する機会を持つかどうかであろう。

7 研究のまとめ

(1) 【課題 1】について

本研究では、【課題 1】として教師教育者自身の自己探究を容易にする環境の追究を行った。明らかになったことは次の 2 点である。

- ・自己探究を促す際の話題は、共通性の高いものから、異質性や固有性の強いものへという展開とすることが自己の語り易さをサポートする
- ・ベクトルを自己に向け「悩み考えていることを自己開示」する人物の存在と発言が、相互の自己探究をサポートする

1 点目の共通性の高い話題から入るという話題展開は一般的であるが、特に困難性が指摘される自己探究については、有効な「足場がけ」として作用する。

自己探究に対し、特に必要性が高いのは 2 点目である。2 点目の必要性については、次に挙げる対象者 B の記述からも明らかである。

「教師を教育するという立場に立っている自覚はあるものの、それをメタ化しようとする構えをもっていないということかもしれない。そのような認識の偏りは自らの教師としての履歴が生み出してきたもので

あり、そのことと向き合うことなしには、私の認識を深化・拡充することは難しいだろう。ではどうすればよいか。私にとってはリフレクションが重要であると考えている。それも『補助輪』をつけたリフレクションが必要ではないかと考えている。『補助輪』となるのは他者である。私とは異なる認識をもち教師教育に携わる他者である。」

この B の記述は、本研究での【ミーティング】を終了した後に実施した「教師教育者の専門性」をテーマとした際のコース内での FD 活動（2019/05/9 実施）後に、感想として筆者に届いたものである。B は【ミーティング 1】の中でも他者の発言と自己を比較して自己の気づきを述べている。この記述は、B が自己探究に『補助輪』となるのは他者の存在の必要性を認識したことを示しており、自己探究を容易にする環境に他者が必要であるということを裏付ける記述と捉えることができる。

(2) 【課題 2】について

本研究では、対象者の発言内容から教師教育者に期待される専門性を「教師の教師」「研究者」に絞って捉えた。『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割、行動と成長』の記述との照合により見出されたのは次の 4 点である。

- ・ 対象者は「所属する機関」が「暗黙に、あるいは明確に自分に求めている」ものを認識した上で、自らの職歴で得た経験的内容を指導に反映させ、「自分なりの教師教育教授法を開発する」という専門性を持つ
- ・ 経験に依拠した独自の教育観が「教師の教師」としてのありように影響する
- ・ 「研究者」の役割の中の「研究のあり方に関する視野を広げること」については、自己の現段階での学問領域の影響を受ける
- ・ 自らの職歴で得た経験的内容と関係する学問領域にブリッジをかけながら自らの専門性を見直す感覚は、自己に対する不安の有無が左右する

1 点目は、「教師の教師」「研究者」のいずれにおいても機能する専門性であり、今回対象とした対象者全員に見出された。2 点目は「教師の教師」について B に、3 点目は「研究者」について C に見出された内容である。

4 点目は C の発言を契機として見出された「研究者」に対する専門性である。この 4 点目の内容は、前述した「教師教育者の『研究者』としての専門性開発の必要性」（2017:66）に対し、必要感

が何に左右されるかということを示したことになる。それは同時に、セルフスタディの効果を述べた小柳の「悩み考えていることを自己開示し、それを省察し、改善へつなげていく」（2018:5）に対し、そうした場やコミュニティ構築には、自己に対する不安感の有無が重要になることを明らかにしたことになる。

8 おわりに

教師教育者にとって自己を確立すること以上に、メタ認知しながら自己を修正し続けること、時には構築した自己の瓦解をも恐れず問い続けることは重要ではないだろうか。本研究は対象者 3 名と小さなものだが、教師教育者のコミュニティでそれを可能にするのは、ベクトルを自己に向け「悩み考え」る個人であり「悩み考えていることを自己開示」する人物の存在と発言であることが明らかとなった。

今後、本研究で導出したことを教師教育者間の連携や協働コミュニティ構築に活用したい。また、本研究を通して得た筆者自身のメタ化についても別稿で記述したい。

最後に対象者に心からの感謝を申し上げる。

注

- 1) 経験への昇華を経ない「私」の個人的な体験。それを根拠とした考えが一般化されて語られることがある。
- 2) 専門性と専門職性については、辻野けんま、榊原禎宏によるレビュー論文を踏まえ、本稿では専門性と記述する。
- 3) 本科目は、授業研究の意義や授業の事実の捉え方、授業分析の仕方を学ぶ。授業観察と協議、科目担当者のコメント、それらを踏まえたレポート作成が 1 セットで、4 回繰り返された後、個々の学びをまとめて交流する。
- 4) 若木（2018）は、教職大学院を対象とした調査研究から、「自己発達」させた自分を見つめることに「恐怖、不快感」を感じることで、自身を育ててきたものに無自覚であること、リーダーや他者への依存性の高さを挙げている。

引用文献

- ・ 沖原（原田）満里子「対話的な自己エスノグラフィー語り合いを通じた新たな質的研究の試み」質的心理学研究会『質的心理学研究』12 2013 157-175

- ・ 小柳和喜雄「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」奈良教育大学『次世代教員養成センター研究紀要』2 2016 27-35
- ・ 小柳和喜雄「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『学校教育実践研究』10 2018 1-10
- ・ 武田信子「教師教育実践への問いー教師教育者の専門性開発促進のためにー」日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』21 2012 8-18
- ・ 竹村哲『自己と関わりの創造学』第2版 大学教育出版 2016
- ・ 辻野けんま, 榊原禎宏「教員の専門性」論の特徴と課題-2000年以降の文献を中心に」日本教育経営学会『日本教育経営学会紀要』58 2016 164-174
- ・ 姫野完治 長谷川哲也 益子典文「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感」日本教師学学会『教師学研究』22(1) 2019 25-35
- ・ ルーネンベルク・デンヘリンク・コルトハーヘン『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割, 行動と成長』玉川大学出版部 2017
- ・ 若木常佳「教師のリフレクシオン力を促進・阻害する要因について」中国四国教育学会『教育学研究紀要』64 2018 204-209