

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—

阿部 雅子

1 はじめに

初めて教壇に立つ若手教員の離職、適応障害等のメンタルヘルスの問題が増加している。初任者や2, 3年目の若手教員が学校現場で力量形成を行っていくには共に学び合う同僚性の獲得が有効である。しかし、教職の特殊性である「個業」としての閉塞的な学級経営や教科指導が続き、組織的な支援体制が組めないでいると、個人の抱えた問題は重篤化し、誰にも相談できずに自死に至る現状なども報告されている。

このような事態を防ぐためには、理想としての教師像、子ども像の構図から若手教員を解放し、現代の子どもが抱えている社会的背景を理解する全体把握を学生時代に十分に行っておく必要があると感じる。大学の教職課程では、学校で求められる教育課程の指導法や学級経営、児童生徒理解を中心に組まれており、教員養成の基本的な知識・理解を中心とする教職の専門性の学習がメインである。教育実習では、実際の授業体験や学級経営の方法を学ぶとしてもそれは、たかだか3週間程度の体験であり、その現場における様々な問題に対処療法的に苦慮している教師像の大変さだけが焦点化され、その本質的な部分である現代社会に置かれている子どもの学習環境を俯瞰的に捉えながら、教師の役割を指導する教師教育がなおざりにされているのではないか。

そうした背景の中で、教師体験のない学生や

経験の浅い教員が採用後の現場で迅速に適応力を発揮し、専門性を向上させることは急務の課題であるといえるだろう。

また、我が国では理論と実践を融合させ、その往還を目的とした教職大学院ができたとはいえ、「教える人を教える」教師教育者¹という概念、及びその専門性が十分に確立していないため、教師の「採用」という極めて重要な選択の場で誤った判断が下されることが多い。そのため、前述したような本人にとっても学校にとっても不利益な悪循環が現場で起きているのである。実践的指導力に関しては、中田(2012)²が指摘するように、アメリカ、オランダ、デンマークでの議論から学ぶことが大きい。

本論では、その事例を手がかりとして初任者指導教員の現状を考察していきたい。

2 研究の背景と目的

中田(2012)によれば、オランダではSchool-Based Teacher Education³の考え方に立ち、実戦的な教員養成への移行が進められ、VELON(教師教育者協会)⁴では、教師教育者の専門性の向上や小中高等学校の教師教育者用スタンダードも設けられているという。また、オランダでは「教師教育の在り方」について論じられた学術論文や「教師を育てる人」についての研究が進められている。本論では、教師教育プログラムの在り方ばかりに議論が集中する傾向に警鐘を鳴らし、教師教育者が持つ専門的

な「知識と能力」、すなわち「教えることについて教えること」の本質的な役割、行動と成長とは何かについて問い直してみたい。その手がかりとして、ミーケ・ルーネンベルク、ユリエン・デンヘリンク、フレット・A・Jコルトハーヘンによる「The Professional Teacher Educator」を基に、日本の教師教育者の実態に迫る。

この研究の目的は、若手教員の養成に関する現状と課題を、オランダで示され教師教育者の6つの役割を援用して、明らかにすることである。

3 研究の方法

A市(小学校300校以上) B小学校(児童数約700人以上・学年4学級)の初任者指導教員C、及び初任者D教諭の事例を取り上げ参与観察を行い、初任者指導教員Cの語りや記録の中から、教師教育者としての現状と課題について考察する。その指標として、「The Professional Teacher Educator」の著書に書かれた知見を基に日本の学校における教師教育者の実態を考察する。

4 先行研究の動向

学術論文検索を行うと、教師教育者というキーワードで50件以上の論文がヒットする。その中でも特にオランダにおける先行研究が多く、Lunenberg氏⁵を中心とする教師教育者の専門性開発の研究が注目されるようになってきた。

武田(2017)⁶によると日本では、教師教育学は、「教員養成」「教員採用」「教員研修」の3領域を研究する学問であるが、海外では「教員養成」「教員研修」「教師教育者の専門性開発」であると指摘している。アメリカATE(教師教育者協会)⁷においても定義がなされているとはいえ、教師教育者がどんな人物を指すのかに

関しては議論が絶えない状況⁸であるという。教師教育者の専門性をめぐっても新しい領域であるため、その研究の遅れは顕著であり2012年に初めて日本教師教育学会誌に「教師教育者」という用語がタイトルに上がるなど、教員養成の問題と共に、注目されるようになってきた。

教師教育者の専門性に関しては、教職大学院の設置にともない、理論と実践の往還や、省察による教員の学びが注目されるようになり、関心は徐々に高まっている。しかし、学校現場では、採用後の「人材育成」としての研修(Off-JT)やメンターチームによる校内支援(OJT)等が行われているが、「教員採用」とは別の領域として「教師教育者の専門性開発」、すなわち「教師を指導する教師の専門性」については、これまでほとんど明らかにされてこなかった。

中田(2014)によれば、初任者に関しては豊かな経験を要する教員が指導者として充てられるのが一般的であるが、それは「指導者の豊かな経験を若手教員に生かす」という視点からの採用・配置であって、その指導者たる人員にとっての指導の機会が保障されておらず、「教師を育成するための指導者を育成する」という視点がないことが課題である、と指摘している。確かに中田のいう通り、初任者指導教員は退職した校長や再任用教員が充てられるケースが多い。

しかし、教師教育者とは初任者指導教員だけを指すものではない。

引用著書では、学校現場における教師教育(School-Based Teacher Education)の重要性が高まっているため、学校ベースの教師教育者(School-Based Teacher Educator)の定義、すなわち「指導教員」の扱いを慎重に検討している。その理由を、各国の「指導教員」の扱いがかなりまちまちで、広範囲だからだとしている。

ルーネンベルクらの先行研究では、大学で学生を指導する者、教育実習の際に実習生を指導

する学校の教師など、「指導教員」の扱いに関する曖昧性も加味して、教師教育者を「専門性開発を支援する目的で、教師（を目指すもの）を教えたりコーチングしたりするすべての者」⁹という定義に落ち着いている。

本論においては、この定義に照らして、教師教育機関（大学や行政が主催する教師塾等）や学校（国公立や私立）における教育課程で学ぶ学生、経験の浅い教師（経験3年以下の若手教員、臨時任用教員や非常勤講師等）、現職の教員（経験年数によらず）を教え、支援することに責任を負っているすべての者、すなわち学校管理職や大学教員、学校で指導的な立場に立つ者（指導教諭や主幹教諭等）すべてを指すこととする。

では、そうした教師教育者の専門性に関して、日本ではこれまでどのように分析されてきたのだろうか。

日本では、大学での教員養成において教育実習生や初任者・若手教員の指導を担当する教員として「教師教育者」を位置づけている共同研究や、オランダやアメリカの教師教育者養成の動向と比較して論じられている学術論文が多い。

それに反して、教師教育者（初任者指導教員を含む）の選定基準や資質能力に関する実証的研究は見当たらない、とされている。その中でも、実習指導教員・初任者等指導教員の選定基準を質問紙による量的調査で分析し、大学と学校現場が一体となって実践的指導力の基となる基礎的データを分析した中田、伏木、坂田、鞍馬（2012）らの研究データ¹⁰は、注目に値する。

彼らは、前述したオランダ教師教育者協会（Vereniging Lerarenopleiders Nederland:VELON）や全米教師教育者協会（The Association of Teacher Educators :ATE）によるスタンダードを参照し、小学校長会の代表等の意見聴取を経て、実習指導教員や初任者指導教員の選定に関する実態とそれらの教員に求められる資質能力を分析している。この分析の考

察で非常に興味深いのは、一定の教職経験を持ち、教科指導に優れ、担任として受け持つ学級の状態が安定しているという条件が望まれていることである。すなわち、教科指導や学級経営を中心とした具体的な指導に関するものが優先され、指導する側と指導を受ける側の望ましい関係性の構築や、実践に関する省察的な指導力などは重視されていない、という課題を結果から明らかにしたのである。

これは、冒頭で述べた大学での教員養成プログラムの問題や、すぐに現場に出され「省察する」余裕もないほど、次々と課題が押し寄せる学校現場の影響ともとれる。

上記の様な実証研究の一方で、教師教育者をテーマとしたRIDLS国際会議の成果と意義に関しての報告がなされている。草原（2017）¹¹は、2016年2月にRIDLSの主催で行われた国際会議の意義について、次の2点を成果としてあげている。

第一は、教師教育者の専門性に関して国際的に議論する我が国最初の機会となったこと。

第二は、議論を通じて「教師教育者の専門性」が、①教育学研究・実践を伝達する能力、②教育学研究・実践そのものの能力、③教育学研究・実践と教師教育を統合する能力、この3つの類型に分類できたことである。

基調講演でLunenberg氏が語った教師教育者の自己規定である6つの概念

（Teacher of Teacher, Researcher, Coach, Curriculum Developer, Gatekeeper, Broker）は、本論の手がかりとなった「The Professional Teacher Educator」においても中心的な教師教育者の役割である。

これについては、日本の実態と重ね合わせながら後述する。草原の分析によれば、第一に教師教育者には固有な専門性が存在するわけではないという立場、第二には固有な専門性は想定できるが、それは意図的計画的に育成するようなものではないという立場、第三には、教師教育者には固有な専門性が指定でき、意図的計画

的に育成されるべきという立場である。

今回、本論の事例で扱う初任者指導教員（メンター）は、教室で起こる様々なコンテクストに日々翻弄される初任教諭（メンティー）を救うことができないと悩む。しかし、学年主任や学校管理職、児童支援専任の力を借りながらも、メンタリング能力を培い、初任者の課題解決力を支援する、というプロセスを踏む。

その点で、第二の立場に近い。草原は国際会議のやり取りの中で、第二の立場を次のように述べている。

教師教育者に期待される専門性とは、教師に寄り添い、学校に入り込んで教育の環境や状況を共有し、課題発見や課題解決を支援し、目的達成に向けて協働して取り組んでいくメンタリングやマネージメント能力である。ゆえに教師教育者は、学校や教室の外に独立して存在しているわけではない。コンテクストのなかで教師や子どもを研究し、研究を通じて教師の資質向上や学校改革に寄与しているのが教師教育者という存在であり、研究者に求められる専門性と教育者に求められる専門性とは実質的に重なる。

下線部は、学校現場で同時進行的に研究と実践が行われ、その積み重ねの中で教師教育者の専門性が培われることが述べられている。

しかし、初任者指導教員は実際の指導で躓いており、自らの能力の限界を認めている。この点においては、草原の言う第三の専門性にも当てはまる。それを次に示す。

教師教育者の専門性とは、教師教育の目的と学習者の問題意識に基づいて、教育学の知識と教育実践の経験を選択・再構成し、学習をデザインしていける能力といえるだろう。教師教育者は、第一義的には独自のテーマを追求している「研究者」であり、また現場で子どもを指導している「実践者」である。

しかし、教師（または学生）に「教えることを教える」専門職を兼ねるのであれば、オリジナルの専門性に加えて、成人教育や専門職養成

の理念と方法を身につけ、両者を統合して指導できる態度・能力が欠かせない。

下線で示した成人教育、つまり教師という立場、地方公務員という立場、労働者という立場、生きた人間を扱うという立場等、これらすべての立場に立って役割を果たす成人教育とは何か、専門職とは何かが問われなければならない。それにも関わらず、その指導を全うできなかった点において、省察を加えながら自己を問い続けている点において、一概に専門性を類型できない難しさ、複雑さがあるものと言える。

以上の分析からいえることは、教師教育者の専門性が、教師の専門性とは別の能力であり、特に重要なのは教師教育者が、指導の過程において「教師の教師」になっていくその経過で見出した自らの学びにこそ本質的な意義や意味があるのではないか、ということである。

特に、本論ではそのエビデンスを初任者指導教員の指導上の苦悩に迫りながら、学校管理職、学年主任、児童支援専任教諭らと協働して自分の指導能力を省察する中に見出すことができた。その事例を紹介しながら、学校現場で実際に起きている教師教育者の実像に迫り、教師自身の資質・能力を引き出すことが難しい時代において、どのような支援が可能であるのか、その現状と課題について考察するものとする。

5 初任者指導教員の悩みを生む制度的背景

現代の児童生徒を教育する困難、それは多様性を許容すればするほど、教師が日々悩み、新たな児童生徒の要求に応えられるように問い続けることになるというパラドクスである。自分の無能を認めれば認めるほど、困難に陥る、その脆弱な体質が教育現場では起こりえる。特に、1987年～2004年に生まれたゆとり教育を受けた世代は、2018年時点で14歳から31歳となる人たちである。ゆとり世代の特徴でもある嫌なこと無理なことに挑戦することの意味が見

出せない世代が、さらにそれ以上に理解しがたい児童生徒を教えることはかなりの難題である。

教員を目指したいと願う学生の理由の一つに、自分が経験した小中学生、あるいは高校の時期に、担任や部活動顧問の先生から受けた励ましや支援がきっかけとなり、子どもが好きだから先生になりたいと思った、という学生が意外と多い。教員採用試験の面接でも多く聞かされる理由である。しかし、その良き思い出を抱いていた時代と現在では、明らかに求められる教育の在り方が変わった。ここ5年くらいの様子を見ても、保護者の考えが変わってきている。80年代の学校が校内暴力で荒れた時代の、ある意味教師と子どもの強い関係性が保たれていた時代とは明らかに違う、人との関係性を嫌う時代が到来した。個人主義であり、言われたことだけやればいいといった時代に育った子どもたちが、親になる時代ではその子どもは、「みんなのために」、とか「仲良く協力して」、といった価値が分からない。損得感情が優先し、有利か不利かといった自分にとってどうかという物差しで人を見る傾向が強い。そのため、これから親になろうとする世代は、ますます多様な価値を主張し、個別の対応が必要となってくるため、いわゆる一人の担任が40通りの対応を考えなければならないといった教育困難の時代へ突入する。学校では、集団のルールや規範が理解できない家庭や、常識が通用しない家庭が増え、多様化を受け入れれば受け入れるほど、教師が対応できなくなるという矛盾を抱え込むことになる。

初任教諭が着任して受ける第一のイニシエーションがある。それは、きちんと授業を受け、先生の言うことをしっかり聴く子どもという理想が幻想であったこと、すなわち自分の教職イメージの崩壊、いわゆるリアリティーショックである。教師の言うことが理解できない子ども、話が聴けない子ども、座ることができない子ども、極端に偏食の子ども、虐待を受けている子

ども、言語が理解できない子ども、コミュニケーションが全くとれない子ども等々、様々な子どもにまずどう接したらよいか分からない。

この状況から、教職を目指そう、或いはこのまま教師を一生の仕事にしようとする現場の教師を育てるのが、教師教育者の役割である。

ところが、日本ではオランダと違って、教師教育の定義、及び教師教育者の専門的力量的の基準が明確になっていない。現状では、指導教諭や学校管理職、主幹教諭、主任らによってほとんど自己流に任せられている状況である。職場のOJTやメンターチームによる人材育成に委ねられており、専門職としての教師教育者が養成されているわけではない。大学教育においても教壇に立ったときの、教科指導を学ぶ教育課程の知識理解や、学級経営、児童生徒理解教育、実習の準備等の講義、または学校経営を学ぶスクールリーダーの在り方を学ぶコースはあっても、教師教育者としての専門性を学ぶコースは見当たらない。そのため、オランダを参考に、今求められている「経験のない教員」、或いは「経験の浅い教員」が安心して児童生徒に関わり、教師として教壇に立てる専門的指導者の確立が必要なのではないかと感じる。日本の制度として、初任者指導教員や人材育成者としての学校管理職による指導、各種研修、同僚同士の学び合いなどを挙げることはできるが、その限界も指摘されている。

そこで、本論では学校現場で実際に起きているケース、初任者指導教員と初任教諭のやりとりの事例をあげて、分析を加えるものとする。

6 初任者指導教員の事例を通して

A市、B小学校では初任者指導教員C先生(再任用60代男性)が派遣された。指導教員C(以下初任者を略す)は、小学校教諭を退職後初任者の指導教諭として他校2校で2年間勤め、3年目にB小学校への派遣となった。複数の初任

＜教師教育者の事例分析＞

指導教員Cの役割	D教諭の受けとめ
<p>D教諭の不安材料を取り除き、授業力を向上させることで、子どもたちの集中力を高め特別支援の必要な児童に関しては、<u>個別対応の手立てを講じるなど、興味・関心を高めながら刺激し、児童のやる気を出させることで児童自身の自己肯定感を上げることが必要である。</u>最初から難しい授業計画は立てず、<u>理解の喜びを味わわせることを体験させることで、学級全体の学びにつなげていき、個別の教育相談も入れながら児童理解も同時に進めていくことを教える。</u></p>	<p>一部の児童により、自分がやりたいと思う授業が成り立たず、特にアクティブラーニングなどの自主的に参加する学習に関しては、ふざけた意見などが飛び交うことが予想され、授業者である自分の混乱が予見できる。授業のめあてをしっかりと示す必要があるが、<u>授業に長時間集中できない児童を席につかせたり、しっかりと子どもを指導しながら、規律ある学習環境を維持したりするのは、自分の管理能力では難しい。</u></p>
指導教員Cの行動と反省	D教諭の分析
<p>下線部は、教師教育者である指導教員Cが、経験のないD教諭に対して個別対応にはどのような具体的な支援が考えられるのか、D教諭は誰に対してどのような具体的な支援策を講じているのか、それは有効であったか、有効でなかった場合には別の方法が考えられるのか、理解の喜びを感じさせる体験とは具体的にどのような体験を指すのか、どのように児童に自信をつけさせるのが効果的かなどについてD教諭と十分な対話を行ない、本人の学びにつなげていく必要があったが、十分な話し合いの時間を確保することができなかった。</p>	<p>下線部は、児童の「学び」の保障ではなく、授業者D教諭自身の教えるための環境条件として設定され、手段が目的となってしまっている。児童の学びとは何か、児童が理解するとはどういうことなのか、「教える」ことの難しさから、授業者の「学び」(省察)を成長と捉え、子どもの学びに至る手段をしっかりと構築していくことが近道であることに気づくことが大切であったが、指導教員の意図を十分つかむことができず、授業改善に生かす具体策を出すことができなかった。</p>
指導教員Cの成長につながる行動	D教諭の状況
<p>指導教員CはD教諭の個人的な悩みに寄り添い、相談しやすい時間帯(他の教員がまだ出勤してこない早朝の時間帯)に本人との対話時間を設定し助言を行っている。また、指導方法について学年主任、学年職員と調整しながら、児童支援専任や管理職にもD教諭への指導結果を報告し、今後の手立てについて共通理解の場を何度も設定している。ここに複数教諭でのチーム対応が講じられることとなった。</p>	<p>Dはいたって真面目な教諭であり、子どもたちに対してきちんと授業を行わなければならないと授業準備に余念がない。教師にあこがれて夢が叶ったということもあり、しっかりと指導できないのは自分のせいで、子どもたちに申し訳ないと常に感じていた。指導教員Cとは、朝7時に早朝の打ち合わせを行い一日のスタートを入念に確認し、不安な点や児童指導に関して具体的な手立てを支援してもらっていた。他の教諭からの指導も含め、体調が安定したら、クラスに戻りたいと思っている。</p>

表1

者指導を行う中、D教諭の担当となり教科指導、学級経営指導、校務分掌の指導、初任者研修の指導等を他の初任者と同様に行ってきたが、夏休み明けよりD教諭が体調不良により学校を休むことが多くなったことで、自分の教師指導能力の有無をめぐって苦悩する日々が続いた。

指導教員Cはこれまでの指導で、離職した初任者を経験しており、B小学校においても繰り返してはいけないという強い責任を感じていた。指導に関しては、どの教諭に対しても指導過程を細かく記録し、気になることに関しては適宜時間をとって支援し、管理職にもその指導に関する指導助言を求め、所属学年主任とも指導上の情報交換をきめ細かく行ってきた。

しかし、秋ごろから不調を訴え病気休暇に入ったD教諭をしっかりと支えることができなかったことに関して、教師教育者としての自分の支援能力に疑問を持つようになり、自分の力量に関して深く内省している状況である。

このケースに基づいて、教師教育者としての指導教員Cの役割、行動と反省、成長につながる行動をまとめたのが82ページの**表1**である。

このケースの場合、協働的な体制を組み、組織的なりフレクシヨンの見直しをすることにより、教師教育者が直面している課題に向き合うことが学校組織の結束をさらに高めることにつながり、学校内のオープンな関係を築くことにつながった。そのため、クローズされがちな教師教育者の指導の方向性が明らかになり、広義な意味での教師教育者たち（初任者指導教諭、学校管理職、学年主任、児童支援専任）による協働支援が実現したケースといえよう。

しかし、互いの役職を通して、D教諭を支援するというチーム支援に関しては、問題がないわけではない。それぞれの支援者の考えにずれや齟齬が生じ、支援を受けるD教諭に、「それぞれ言っていることが違う。」「誰を信じてよいのか分からない。」という混乱が起きかねない。そのため、本人への支援方法や支援内容に関し

ては緻密なケース会議が何度も行われた。職員同士の力関係で、意見が言えない関係がある場合には、管理職の調整力が必要である。きめ細かい調整力や風通しの良い関係性を保つことで、「教師を育てる人」の役割や行動が明確となり、自分が受け持つ部分はここであり、このようにサポートしていこうという方向性が明確になってくる。それぞれの立場で、育成の難しさや役割の重みを感じ取ることのできたケースであったといえる。

7 学びの重要性

教師の学びは、それこそ一生かけてつくり上げていくものであり、経験の浅い教師が一昼夜で習得できるものではない。「教えること」ができないのは当たり前であり、それを認めながら自分自身が「学ぶ」ことは、児童を指導することより大事であることに自分自身が気づくことが重要である。それにより自分が成長する。このサイクルを教師教育者は、支援のどこかで経験の浅い教師に伝えていく必要があるだろう。

このことは、日本においてもすでに戦後教育の中で斎藤喜博¹²によって指摘されていた。

表2 は、その引用文である。

仕事をすることによって傷を受けないような教師の仕事などあるはずがない。教育の仕事はどこまでも、仕事をしては自ら傷つき、仕事の結果に復讐され、それに耐えながら、歯を喰いしばり自分を鞭打って、業のように仕事を続けていかなければならないものである。自分をいつわっている偽善的な仕事や、何の疑いも何の挫折もないままに、事務的形式的にやる仕事からは、自分や子どもの上に、新しいものをつくり出すような仕事など、決して生まれてこないからである。

教育は無力であり、教師の仕事は、はかない孤独な仕事である。しかし教師が、そ

ういうはかなさを知り、無力さを知り、教師の孤独さを知ったとき、そこに新しい力が生まれてくる。そこには、思い上がりもなくなり、ムード的なものもなくなり、変な政治主義もなくなり、教師特有のうわついた無力感、絶望感もなくなってくる。そして、そういうところから出た教師の仕事は、はかなさを知らず、無力さを知らず、孤独さを知らないでやった場合とは全然異なる強いものになってくる。

斎藤喜博「私の教師像」1963より

表2

教育が無力であり、教師の仕事がはかない孤独な仕事であること、そのことを知った時にこそ教師の強い力が生まれること、これはまさに生きた人間を扱う教師という職務の特殊性であろう。教師教育者は、この特殊性こそ経験の浅い教師に気づかせることが大切なのではないだろうか。このケースの場合には、指導教員Cも支援を受けるD教諭も、無力を知った上に生まれる新しい底力の意味を理解し、子どもに還元する教師力として認識しておく必要があると言えるだろう。

本題に戻ることにする。「The Professional Teacher Educator」では、先行研究において、教師教育者の役割を次の6つに分類している。

①教師の教師 ②研究者 ③コーチ（指導員）④カリキュラム開発者 ⑤ゲートキーパー（門番） ⑥仲介者である。この役割に関して、事例のケースでは、どのような役割認識・行動が類似するの、或いはどのような役割認識・行動が足りないといえるのか、について言及する。

8 教師教育者の学びと課題

著書では、教師教育者の学びは、体系的な形で構成されていることはほとんどなく、学習の

質は現場における学習機会によって形成されることを指摘している。そのため、教師教育者の専門性を一般的な法則として導き出すことは極めて難しいとしながらも、オランダにおける教師教育の専門性としては、次のような役割であると述べている。

教師教育者の役割は、「その人が働く場から求められるもの（1）に基づいた、体系的に組み立てられた伝達可能な知識基盤（2）に基づいた、自分自身の立場についての解釈（3）」であるとしている。

この役割に関して、前述したケースを例に表3に示した。指導教員Cの役割は、

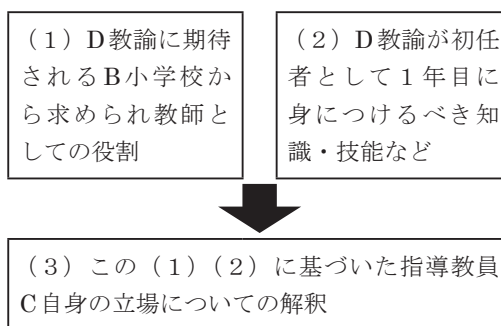


表3

という図式になる。

また、ミーケ・ルーネンベルクによる教師教育者の役割は、次の6つにまとめられているが、この役割に関して、日本の初任者指導教員の事例を当てはめながら若干の考察を加えてみたい。

①教師の教師

著書では「教師の教師」は、学校で児童生徒を教えるのではなく、将来の教師を教える。このことを自分の行動に結びつけ適応させていかなければならないため、成人学習についての知識が必要とされ、実践知を明示化し、理論知を実践に組み込むことが望ましい、また、手本となる行動を明示し、自分の行動を理論的に裏づけることができなければならない、とされている。

さらに、教育実習生の情緒的な感情を支援するには、教師教育者自身が自分自身の感情をふり返り、その感情を明示できる、いわゆる明確なモデリングを行うことが必要だとされながらも、困難性があることも指摘されている。

ケースでは、指導教員Cが長年に渡る教師経験を基に、自ら師範授業を行ったり、教職の知識基盤となる専門職スタンダード、いわゆる準拠枠を用いながらD教諭を支援してきたりしたが、自分の経験に基づくモデリングやD教諭の感情を理解しようとすることについての限界があったと思われる。その具体例をあげると、指導教員Cの持つ個人的資質である世代間ギャップを乗り越えて若手教員が抱え込む気質を支援しようとする意気込みや、時間をとってきめ細やかに相談に乗ろうとした配慮などが功を奏さず、指導教員C自身の指導上の自己肯定感を下げる形となったことなどである。

しかし、この事例を通して他の教師教育者との協働を通じた経験から学ぶものも大きかったことが明らかになった。この経験は次の職場の支援に役立つことは間違いないであろう。

②研究者

先行研究によれば教師教育者は研究をすべきであるという意見の一致が見られるものの、教師教育者は「研究者」の役割に悪戦苦闘しており、研究に充てられる時間や研究上必要な情報へのアクセス等の問題に関してまだ十分な支援がなされてない、とされている。著書では所属機関の中でのインセンティブ、いわゆる賞などを設定することで、効果が上がるとされている。しかし、研究的な視野を広げ、個人的資質の向上を図ることの方が先決であり、課題解決力をつけたり、問題を見抜く客観的な解釈ができたりする力が必要となってくる。事例においても、指導教員C自身には研究者という意識はなく、D教諭をじっくり診断する余裕もなかったというのが本音であろう。課題解決の力を醸成する指導が求められてくるだろう。

③コーチ

日本の教師教育者の役割としては、この「コーチ」が最も想起しやすく、親しみのある役割だといえよう。コーチの役割は、学校現場のファシリテーター、大学と学校の両方で取り組まれている教育実習生への成長支援などで、議論とリフレクションや、実践場面で下した選択の理論的な裏づけが求められる、と述べられている。この点では、日本でも学校と大学研究機関とのパートナーシップが広がっており、大学の教員養成コースにおいても教職大学院等での「コーチ」が取り上げられている。そのため、サポート体制を共有する大学と学校の情報交換が有効であると思われる。

D教諭は、大学時代にも小学校におけるインターンシップを経験しており大学連携の枠を使って学んでいた。その時の指導者と情報共有するなど、継続的な学びの中で、教師教育者同士の情報共有も必要となってくるだろう。

④カリキュラム開発者

カリキュラム開発者は、教師教育者自身が主体的に決定するよりも、すでにあるものをいかに実施していくかということに重点が置かれている。このことは、オランダでも同様である。流れについていくのは日本も同じで、ナショナルカリキュラムであるスタンダードをベースに、学校の独自性を出していくことが重要である。しかし、時間的余裕がないことが問題であり、教師教育者には内容を指導する以前の問題として効率的に取り組むことが要求されてくる。

⑤ゲートキーパー

このゲートキーパーという用語は、日本では聞き慣れない言葉である。著書によれば、教師教育者が、どのような形で学生に教師という専門職と出会わせるか、に責任を負っており、各学生が教職に就くことを認めるかどうかを決め

る際に、定まったスタンダードや評価表を用いることが期待されているという。日本においても教育実習の際に、大学側に提出する評価表の中で、教員への向き不向きを評価やコメントで示すことはあるが、それが大学側でどのような使われ方をしているかに関しては明らかにされていない。この教員採用に関する水際でゲートキーパーの役割に変わるものとしては、教員採用試験、とくに面接試験が有効であると思えるが、それも100%完璧であるとは言い難い。そのため、興味深い役割だといえよう。しかしながら、このゲートキーパーに関する研究論文が1本もないということは、オランダも日本も同じであり、今後の研究に期待したい役割であるといえる。その理由は、この機能が有効であれば、前述した離職者を出さずに入職前に適性を知ることが可能だからである。

⑥仲介者

著書では、この仲介者という役割は先行研究から欠落しており、「オーガナイザー」「コーディネーター」と呼ぶような役割が登場しないことが明らかになったとされている。その反面、多くの教師教育者が組織運営のための仕事やコーディネートの業務に多くの時間を割いていることを事実として挙げられている。この点においては日本も同様である。日本では行政によって、初任研コーディネーターという1年を通した研修計画や人材育成を組む教諭の存在も役職としては存在し、政策におけるガイドラインとしての仲介者の役割にもっと注目すべきであろう。

以上、「The Professional Teacher Educator」で示された教師教育者の6つの役割を日本に照らして、その類似性や差異性について論じてきた。

この結果を基に、日本の学校現場における教師教育者の現状と課題についてまとめることにする。

9 まとめと課題

我が国の場合、「教える人を教える」教師教育者の専門性や専門職基準というものが、長い間、問われてこなかった歴史がある。教員養成の課題としては、教職大学院と実務家教員との連携を通じて、少しずつ改善が進んでいるようにも見えるが課題は依然として大きい。

また、教員志望者が減少している状況の中で、「養成」「採用」「研修」の3領域に関しては、ある程度の改善が加えられてきた。大学における教員養成カリキュラムの工夫、優れた人材を採用する教員採用試験の改善や教師塾の充実など、そして採用前研修や初任者研修、2・3年次研修といった採用後研修の充実である。しかし、武田(2017)も指摘するように、この3領域の他に「教師教育者の専門性開発」を加える必要があるだろう。自治体にもよるが教師教育者に登録している人材は、大体が再任用教員、再任用管理職、指導主事等を経験した者である。教師歴だけで30年は越えている人たちが、どのような力量を持ち、どのような専門的支援プログラムで若手を指導するのかに関しては、十分に調査・研究がなされてこなかった。実際は、自分の豊かな経験や勘にたより成功に導いたケースを当てはめて、目の前に迫った問題に対処しているケースが多い。事例を通して分かったことは、そのような経験豊かな教師教育者自身が自分の指導を疑い、悩み、責任を感じているという忌々しい事態を引き起こしているという現実である。経験豊かなベテラン教師が若手教員の指導に数多く関わっている場合においても、系統的な指導の一貫性がないと若手教員に混乱と不安を与え、様々な考えを持つ教員との狭間で、人間関係の不信感をつのらせるばかりである。

したがって、教師教育者がその専門性を伸ばすために、指導者同士の横連携ができる情報交換の場や研修の場が必要だろう。自分の指導によるケースを全体で検討する実践報告会や、臨

床心理士、大学関係者を講師とした経験の少ない若手教員へのカンファレンスなど、教師の専門性を高めていく学びや良さを引き出す工夫が必要である。それには、勤や経験ではない体系的に組み込まれた指導法と、若手教員の資質・能力を十分に引き出す指導力が必要である。

状況を分析できる診断力を始め、中長期的な見方で、一人ひとりの課題に適応した解決策を講じることのできる人材育成力も発揮しなくてはならないだろう。

これまでも見てきた通り、オランダで示された教師教育者を育成する場や制度が日本では確立していない。しかし、教師教育者の「学び」には、教育の現場で形成された「実践知」がある。それを体系的に組み直し、理論的に応用していく必要があるだろう。

そして、教師教育者の役割を効果的に指導できるシステムが確立できれば、冒頭で述べた離職者の割合は減少していくに違いない。

【注】

- 1 武田 (2012) が日本教師教育学会年報第21号に「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」という論文を寄稿したのが、この用語が学会誌や書籍に初めて掲載された第一号と言われる。
- 2 中田正弘「教育実習と省察を軸とした教師教育実践プログラムの開発と普及」(平成23年度～25年度)等を研究テーマとし、オランダ、デンマークなどの教師教育研究を行う。
- 3 オランダにおける教育実践を行うことを中心とした実践的な教員養成のための基本理念。
- 4 中田は、教育に関わるすべての人々をサポートすることを前提に、とりわけ教師教育者の質及び専門性の向上をサポートすることを目的とした組織であるとし、①教師教育者としての基本的な考え方 ②対人関係と教育 ③指導方法 ④組織 ⑤同僚との協働 ⑥学校の方針や発展に対する取り組み ⑦多様な状況の中での職務 ⑧教師教育者自身の専門性を高める努力の8つの領域を紹介し、教師としての経験や実践力を有するのみならず、実習生の経験を価値づけたり、省察させたりできる能力が含まれている点を特徴としている。
- 5 Mieke Lunenberg オランダ・元アムステルダム自由大学准教授 専門は教師教育学の専門性開発。教師教育者の専門性開発に関する複数の研究プロジェクトの代表研究者を務める。世界各国で講演、ワークショップを行い、多数の出版物を執筆している。「The Professional Teacher Educator」より
- 6 武田信子 (2010) 「The Professional Teacher Educator」監訳 臨床心理士「教師教育者—理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ」監訳, 学文社
- 7 アメリカの教師教育協会のことで、教師教育者の定義を高等教育機関の教員で、NCATEが明示する教員専門教育
- 8 中田によれば、オランダやアメリカでは、教師教育者という用語についての一定の定義を見出すことが難しいとされながらも、オランダのVELONに対して、ATEにおけるスタンダードを示した。それは、①教授(Teaching) ②文化的能力(Cultural Competence) ③学問(Scholarship) ④職能開発(Professional Development) ⑤協働(Collaboration) ⑥公的な政策提言(Public Advocacy) ⑦教師教育の専門家(Teacher Education Profes-

sion) ⑧理想像 (Vision) である。教師教育者の姿を、広い学識の下に自らの実践を省察し、新しい教授やプログラムを作り出すものとしている。

9 日本の学校現場では、この教師教育者ということば及び定義が定着しておらず、敢えて職務としてその役職に近い人材を問うならば学校管理職・指導教諭・指導主事らがそれに該当するものと言えよう。

10 『教育実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する現状と課題』(2014) 信州大学教育学部研究論集 第7号より

11 草原和博 広島大学大学院教育学研究科 社会認識教育学講座 教授 教師教育学 社会科教育学を専門とする。

12 斎藤喜博 [1911 ~ 1981] 教育者・教育学者、アララギ派歌人。群馬師範学校卒。子供を主体とした教育を実践した。特に本論の中では教育のはかなさを指摘した斎藤の理念が、教師教育者として教える省察につながるものとして、引用した。

ム促進研究センター講演会 講演会シリーズ No.14 (2016年2月8日開催 学習システム促進研修センター 『学習システム研究』 第5号

・中田正弘, 鞍馬裕美, 坂田哲人, 伏木久始 『教育実習の質保証をめぐる今日的課題—教師教育者という視点から』 帝京大学教職大学院 年報3: 001-022

・武田信子, 中田正弘, 高旗浩志 (2011) 「教師教育を担うのは誰か?」~教師教育者の専門性を考える~日本教育学会第70回大会, 日本教師教育学会 ラウンドテーブル

・中田正弘, 伏木久始, 鞍馬裕美, 坂田哲人 (2014) 『教育実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する現状と課題』 信州大学教育学部研究論集 第7号 pp.31~46

・中田正弘 (2014) 『私学教職員大学院における高度専門職養成と教師教育者の課題』 中田正弘 國學院大學人間開発学研究 第5号

[参考文献]

・ミーケ・ルーネンベルク, ユリエン・デンヘリンク, フレット・A・Jコルトハーレン (2017) 『The Professional Teacher Educator』(専門職としての教師教育者) 武田信子, 山辺恵理子 監訳 入澤充, 森山賢一 訳 玉川大学出版部

・草原和博 (2017) 教師教育者をテーマとした RIDLS 国際会議の成果と意義, 学習システ