

# A. Swennen と K. Smith の教師教育者の専門性開発論

濱本想子・大坂 遊<sup>1</sup>・草原和博・岩田昌太郎  
(2019年10月3日受理)

Professional Development Theories of Teacher Educator: Drs A. Swennen and K. Smith

Aiko Hamamoto, Yu Osaka<sup>1</sup>, Kazuhiro Kusahara and Shotaro Iwata

Abstract: A theoretical composition is drawn for the professional development of teacher educators. In this study, we focused on Dr. Anja Swennen and Dr. Kari Smith, who are actively engaged in teacher education research. Dr. Swennen focused on the theory of professional development in internal disciplines and expects teacher educators to work on their own professional development. On the other hand, Dr. Smith explored the ability to prove theories based on external criteria and advocates the importance of systematic professional development. By absorbing their theories, we obtained the two suggestions for Japanese teacher education reform. First, it is necessary to nurture the expertise of teacher educators responsible for student teaching and beginning teachers' training intentionally and systematically. Second, it is also necessary to position this expertise to nurture teachers in the qualities and abilities that should be cultivated in professional school for teacher education. From this perspective, we obtained a design for the professional development of teacher educators.

Key words: teacher educator, professional development

キーワード：教師教育者，専門性開発

## 1. はじめに：研究の目的と研究の方法

### 1.1. なぜ今，教師教育者なのか

“If this new generation of teacher educators goes into their roles with knowledge of scholarly literature related to the work of teacher education and with the dispositions and skills to study their practice to make it better, novice teachers and their pupils will benefit.”

Zeichner (2005, p.123)

この言葉は、著名な米国の教育学者 Dr. Ken Zeichner の「Becoming a Teacher Educator」と題する論文における最後のメッセージである。それから約15年間で「Becoming a Teacher Educator」と題した英文学術論文・図書を多く目にする機会が増え、Zeichner が指摘したように教師教育者の専門性開発

における議論が多くなされてきた (e. g., Murray & Trevor, 2005 ; Swennen & Van der Klink, 2008)。

まず、ここでいう「Teacher Educator」とは、教師を育てる教育者（以下、「教師教育者」と称す）、いわゆる「先生の先生」である。一般的には、「教員養成や現職教育、そして高等教育機関や各種学校において公式に従事している人々」（Swennen & Van der Klink, 2008）を指す意味で使用されることが多い。

近年、日本においてもこの「教師教育者」という用語に関する図書や論文を散見することができるようになった（例えば、武田, 2016 ; 小柳, 2016, 2018 ; 岩田ほか, 2018）。しかしながら、その教師教育者の果たす役割や責任は限りなく大きい一方で、教師教育者を担っている者の大半が、そのための支援やメンタリングを受けていないという実態もある (Wilson, 1990 ; Gallagher et al., 2011)。したがって、このような指摘や課題を克服していくためにも、教育と教師の質を高める、いわゆる教師教育者の質を高めるプログ

<sup>1</sup>徳山大学経済学部

ラムや専門性開発 (professional development) の具体的な方策が必須という認識が、一つの世界的趨勢になっているとあってよいであろう (草原, 2017; 岩田ほか, 2018)。

## 1.2. 国内外の関連する先行研究の検討

一体、教師教育者の専門性開発とは、いかにあるべきか。

まず、国内の動向をみてみよう。中央教育審議会答申 (2012) は、「教員養成系大学・学部の研究の充実及び教職課程の質の向上を図るためには、これを担う大学教員の養成システムを整備」する必要性を説いている。しかも、教師教育者にどのような資質能力が求められているか〈専門職基準〉、そのための方略はどのようになっているのか〈教師教育者育成プログラム〉など、教師教育者のアイデンティティ形成や専門職基準の策定が問われている。折しも、「教職課程担当教員の資質能力の向上」(中教審答申, 2015) が指摘されており、日本の教師教育改革を担う教師教育者の専門性開発を今後の検討課題にしていく意味でも、具体的な方策が講じられなければならないであろう。

しかし、日本の教師教育研究は欧米諸国に比べると遅れをとっているとの指摘 (吉岡, 2008) や、学術的な議論の機会も成果物も著しく少なく、教師教育者という用語が市民権を得ているわけでもない (武田, 2016)。その背景には、教師の階層化を想起させかねない「教師教育者」の概念が、学界ではある種のタブーだった点があげられるであろう (岩田ほか, 2018)。

一方、国外、とりわけ欧米の研究動向を概観してみたい。ここ数十年の教師教育者に関する先行研究を眺めると、教師教育者の育成を意図した養成・形成・教育・組織といった観点での論文が挙げられていた。

第1に、教師教育者の養成や専門性の形成といった観点である。例えば、教師教育者は、教師教育に従事する過程において様々な困難 (European Commission, 2012) や「アイデンティティの葛藤」(Murray & Male, 2005; Swennen et al., 2010) に苛まれているという。したがって、欧米を中心とした、教師教育者の役割 (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014) やアイデンティティ、そして専門的知識や教授学 (ペダゴジー) (Loughran & Hamilton, 2016) といった内容の論文が蓄積されている。

第2に、教師教育者の教育の質保証や組織化を意図した観点である。オランダでは、すでに教師教育者たちが自律的に専門性基準を開発したりしている (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014)。

また、欧州では、教師教育者たちが professional development community (PDC) を構築したり、独自の組織、例えばノルウェーの NAFOL (Smith & Ulvik, 2014; Smith, 2016) やイスラエルの MOFET (Shagrir, 2019) など、PDC の取組みをまとめた内容の研究も蓄積されてきている。

しかしながら、今後の日本における教師教育者の資質・能力の向上を考える上で、何が課題と見なされているのか。これまでの筆者らの調査では、大きく2点に分けられた (岩田ほか, 2018)。1点目は、日本における教師教育者、つまり指導主事や研修主任など実践現場を拠点に活躍し、実務的な能力を有する教師教育者が直面している課題の内実を問うことである。2点目は、大学や研究所などの研究機関に所属し、学術や研究活動に専念している教師教育者が直面している課題である。とりわけ、その課題は、実証的に明らかにするとともに、その専門性開発をどのように支援していくのが重要である。もちろん、この2点は、日本固有の課題とはいえない。ただし、教員養成の場を実践現場に委ねる傾向が強い欧州では、第1の課題が大きく、知識ベース (knowledge based) の教師教育をいかに実現するかが喫緊の課題となっている。その一方で、日本の教員養成は、大学を基盤として行われてきた。

以上のように、教師教育者の存在と養成プログラムが注目される今日、教師教育者の専門性開発とはどうあるべきかが焦眉の課題となっている。

## 1.3. 研究の目的

そこで本稿では、教師教育者の専門性における理論的構図を素描する。具体的には、教師教育研究が盛んに行われているオランダの研究者 Anja Swennen 氏とノルウェーの研究者 Kari Smith 氏に注目し、以下の2つの問いを探究することを通して、両者の教師教育者の専門性開発論を比較検討することを目的とする。

RQ1: 教師教育者とは、どこで、何のために、何をする人か、その人はどのように育てられるのか。

RQ2: 教師教育者の専門性開発論の理論的な基盤とは何か。

なお、両氏を簡潔に紹介する。Anja Swennen 氏はオランダのアムステルダム自由大学における教師教育者兼研究者である。彼女の研究上の関心は、教師教育者のアイデンティティと専門性開発ならびに教師教育の政策と歴史にある。数年前まで、“Professional Development in Education” 誌の副編集長を務めるとともに、教師教育に関する多数の学術論文の出版や書

籍の分担執筆に従事してきた。一方、Kari Smith氏は、ノルウェー工科大学で教師教育学の教授(Ph.D.)として勤めている。主な研究分野は、教師教育、専門性開発、初任者教師のメンタリングと学習の評価などである。現在、ノルウェー国立教師教育研究院(NAFOL)の責任者として尽力している。また、教師教育者養成国際フォーラム(InFo-TED)のプロジェクトリーダーとしても従事している。

そして、最後に、両氏の理論が日本の大学院教育改革に示唆することを述べたい。

#### 1.4. 研究の方法

本研究における対象とする論文は、両氏の教師教育者に関する論文や図書である。収集方法及び分析対象とする論文や図書の選定手続きは、下記の手順によって行った。

第1に、基本とする論文や図書は、2018年12月に武蔵大学で実施された教師教育者に関する国際シンポジウムで使用された資料である。

第2に、両氏に関する先行研究を検索エンジンである総合学術検索サイト「EBSCOhost」を用いて、論文データベースから、タイトル、キーワード、要約のいずれかに「教師教育者」または「専門性開発」が含まれ、かつ英語の抄録が掲載されている文献を抽出した(参照日2019年7月～9月)。検索結果として抽出された文献から、本研究のキーワードに関する文献を中心に分析した。

## 2. A. Swennen の教師教育者像 一何のために、何をやる人か

本章では、まず(1)オランダにおける教師教育について整理した上で、A. Swennenによる(2)教師教育者の定義、(3)教師教育者の専門性、そして(4)教師教育者の専門性開発論について、発表資料や関連する研究論文から検討する。

### 2.1. オランダの教師教育

オランダの教員養成の仕組みについては、坂田(2014)が以下のようにまとめている。まず、初等教育(PO: Primair Onderwijs)教員については、4年制課程のPABO(Pedagogische Academie voor het Basis Onderwijs)にて養成され、卒業時に学位(学士)とともに免許が与えられる。次に、中等教育(VO: Voortgezet Onderwijs)教員については、初等教育教員と同じく、中等教育修了後に中等教育教員養成課程に進学して、第2種中等教育免許(基礎中等教育学年

<日本の中学校レベル>を担当可能)を取得する。なお、中等教育の全ての学年を担当することのできる第1種中等教育免許を取得するためには、さらに修士レベルの課程に進学する必要がある。第1種中等教育免許については、特定の学問に関する修士号を取得後、1年間の教員養成課程に通学することで、関連する教科の免許が取得できるコースも存在している。また、OECD(2016)やその報告を参考にした猫田(2016)の報告によると、オランダでは伝統的に初等教育教員の免許と中等教育の第2種免許教員の養成は高等職業学校(HBO)で行われていた。しかし、現在では、高等職業学校でも中等教育の第1種免許を与える修士レベルのプログラムを提供するようになった。

次に、オランダの教師教育に関する政策について整理する。オランダでは、1990年以降、教師教育に関する改革がなされている。例えば、初等教師教育の高等教育への移行や研究所ベースの教師教育から学校ベースの教師教育への発展、そして国家試験の導入などである。なお、これら改革は法律や規制、高等教育および教員養成機関内の正式な団体との合意のもとに実施されてきた(Trippstad, Swennen & Werler, 2017)。また、2006年からProfessionals in Education Act(Wet BIO: Beroepen in het onderwijs)と呼ばれる法律が発効した。この法律では、教師の専門性が7つのコンピテンシーとして示されている(坂田, 2014)。合わせて、教師の質保証のためのスタンダードも開発され、教員養成機関はこのスタンダードを基盤とした教員養成プログラムを提供することとなった(猫田, 2016)。このスタンダードは、SBL(Stichting Beroepskwaite it Leraren en ander onderwijspersoneel: 教員や教育関係者の専門家としての資質を高めるための協会)が中心となり、現場の教員らとその作成プロセスに深く関わって開発されたものである(武田, 2011)。つまり、オランダでは教育の質的向上のために、国家規模での教師教育の質的向上を意図した開発が進み、さらに学校教育現場を中心に行われているのが現状である。

### 2.2. 教師教育者とは誰か

上述したような教師教育の文脈の中で、氏は教師教育者の存在をどのように捉えているのだろうか。まず、氏はシンポジウムで学校現場の教師を「first order」、教師教育者を「second order」と称し、教師教育者は「second order」としてのアイデンティティを構築していることが重要であると述べていた。そのうえで、教師教育者について以下のように定義していた。

「教師教育者とは、教員養成と現職教育において、教師の専門性開発に制度的に寄与する人たちのことである」

加えて、Darling-Hammond & Liebermann (2012) を援用し、教師教育者の3つのタイプを示していた。それは、(1) 教師としての経験があり、高等教育における教員養成に重点を置く「機関ベースの専門家としての教師教育者」、(2) 学校における教科の指導に重点を置く「学校ベースの教師教育者/メンター」、そして、(3) 大学における学問や教科の指導や研究に重点を置く「機関ベースのアカデミックな教師教育者」である。また、教師としての経験やそれに対する省察が教師教育者のアイデンティティの基盤となることを強調していた。さらに、氏は、初等教員の経験を経た初等教師教育者の成長に関する事例的な研究に取り組んでいる（例えば、Trippstad, Swennen and Werler, 2017; Swennen & Volman, 2019）。以上を踏まえると、氏は現職教員経験を積んだ教師教育者の存在とその成長に関心があることが分かる。このことは、先述したようにオランダにおける教員養成が現場主義に基づいていること、そして、教師教育者の多くが、現職経験を経た上で教師教育の役割を担う場合が多いことも関係しているだろう。

### 2.3. 教師教育者の専門性とは何か

氏は、シンポジウムにおいて教師教育者の専門性としての教授学（ペダゴジー）の特徴を3つ挙げている。

1つ目は、「言行一致 (congruency)」である。「言行一致」とは、語りと行為の同一性のことである。Swennen, Korthagen & Lunenberg (2004) では、Russell (1997) の「How I teach, IS the message」を援用して、教師教育者の振る舞いが「言行一致」していることの重要性を述べている。また、氏は、シンポジウムでこの概念を「ドロステ効果」で有名な「ドロステ・ココア」の画像を用いて説明していた。これは、イメージの中にイメージがあり、それが果てしなく続いていくことを示している。つまり、教師教育の文脈では、これまで蓄積されてきた教育実践や学問的な理論が、教師教育者による一貫した指導と振る舞いで学習者に伝えられ続けるメッセージとならなければならないのである。

2つ目は、「モデリング」である。氏は教師教育における「モデリング」について、「教師が教育の目的や理由を実践してみせることで、教育のプロセス、思考、知識をモデリングすること」と説明している。モデリングは、暗黙的なモデリングと明示的なモデリ

ングに分けられる。氏は、特に明示的なモデリングについて「教師や学生の手助けとなるように、教師教育者が自身の実践とその背景にある思考をさらけ出す教授法」であると説明していた。また、Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007) でも、教師教育者のロールモデルとしてのモデル化とモデリングの重要性について説明している。つまり、教師教育者は、学生や教師のロールモデルとなり、モデリングを実践し、言行一致した教師教育を行うことができる必要性を有している。

そして3つ目は、第1次の文脈と第2次の文脈を往還できることである。氏は、教師教育者には、教師による教育が行われる第1次の文脈 (first order context of teaching) と教師教育者による教師教育が行われる第2次の文脈 (second order context of teacher education) を常に意識し、自由に行き来できることが重要であると主張していた。そのため、教師教育者は、第1次と第2次の文脈における専門的な知識を保持している必要があると言及していた。

以上より、教師教育者は特別な教授学を保持から発展させていく点に、氏が捉える教師教育者の専門性の特徴があるとしている。

### 2.4. 教師教育者はどのように育てるのか

最後に、氏の教師教育者の専門性開発に関する主張を読み取っていく。氏は、シンポジウムにおいて以下のように述べていた。

「教育実践の経験とそれに対する省察が、教師教育者としてのアイデンティティの基盤をなし、専門性開発につながる」

ここでいう教育実践とは、上述したようにオランダの教師教育者の多くが学校現場での教職経験を経ていることから、第1次の文脈における実践の意味合いが強いであろう。しかし、Swennen & Klink (2008) ではスーパーバイザーやマネージャーとしての教育実習生への教師教育経験なども含め、教師教育者としての教師教育実践の経験とその省察の重要性も唱えている。

日本では、小柳 (2018) が教師教育者のアイデンティティについて論じている。そこでは、異なる経験を持つ教師教育者が、大学の文化や政策的な動きとの関わりの中で他の教師教育者と教員養成に携わる際に、自己のアイデンティティを見失うことで、専門性開発の可能性を低下させてしまう可能性を指摘している。氏も、「Becoming a Teacher Educator」(Swennen &

Klink, 2008) の中で、オランダにおける教師教育者の専門性開発とアイデンティティ形成の問題を指摘している。その上で、教師教育者が自己のアイデンティティを見つめ、教師教育者としてのアイデンティティを形成、拡張していくことの重要性を主張している。

また、氏の教師教育者の専門性開発に関する考えには、オランダにおける教師教育者の専門性開発に関する取り組みも影響しているだろう。オランダでは、先述した教師の質保証のためのスタンダードのように、教師教育者たちが自ら「教師教育者スタンダード」を策定している(中田, 2012)。この背景には、政府(教育省)と教師教育者の組合とが、教師教育者の能力が教師教育の質の向上の条件となっているとの見解を示しており(コルトハーヘン, 2010)、教師教育者の専門性開発の必要性について官民の共通認識がなされているという実態がある。さらに、ユトレヒト大学 IVLOS 教育研究所では、教師教育プログラムに加えて、教師教育者と指導員のための研修コースが設立されている。そこでは、教師教育者に求められる、教育実習生の省察を促すために必要なスキルと、一人で省察することの習得を促すために必要なスキルの向上をねらいとして、授業観察や指導研修が実施されている(コルトハーヘン, 2010)。これより、オランダではスタンダードを基盤とした教師教育者の専門性開発の取り組みが、すでに積極的に行われていることが分かる。

以上を踏まえると、2.3. で言及してきたような氏の教師教育者の専門性に関する捉え方の基盤には、上述したような教師教育者の資質・能力に関するスタンダードが存在しているといえよう。そのうえで、教師教育(教育)実践とその省察を繰り返し、アイデンティティを形成・確立することで、教師教育者が自律的にその専門性を高めていくことが期待されている。

### 3. K. Smith の教師教育者像 一何のために、何をやる人か

本章では、主として K. Smith の研究論文であり、教師教育における「パートナーシップ」の構築やメンタリングの重要性について論じた Smith (2016) および Smith & Ulvik (2014) を参照しながら、氏の教師教育者像を明らかにする。また、必要に応じて、氏が来日時に行った講演における発表資料や発言も引用しながら論じていく。

#### 3.1. ノルウェーの教師教育システム

はじめに、K. Smith の教師教育者の専門性開発論

の前提となっている、ノルウェーの教師教育システムについて確認したい。氏の論の背景には、新自由主義的な教育改革の潮流と、それに連動した教師教育システムの変化、そしてその只中で役割を模索する高等教育機関が存在している。

日本とノルウェーにおける PISA 調査結果の政策的影響を比較考察した佐藤(2015)によると、他の北欧諸国と比較すると、ノルウェーは1990年代までは新自由主義的な教育政策の導入に比較的慎重であったという。しかし、2001年に OECD の PISA 調査の結果が低迷したことを契機に、分権化や規制緩和、目標管理、学習成果と説明責任等の新自由主義的改革を志向するようになった。特に、2004年以降に「国家質保証システム」という評価制度の構築が進められる中で導入された「全国テスト」の影響は大きく、教育現場は読解、筆記、数学、英語といった基礎的な知識とリテラシーの指導が要求されるようになったという。

氏は来日時の講演で、この潮流が教師教育に及ぼした影響について言及している。氏によれば、上述の教育改革の中で、教師教育も責任が問われ、改革がなされてきたという。具体的には、就学前教育段階を含む全ての学校種の教員免許取得資格が修士課程修了を必須とされたのに加え、中等段階(8~13学年)の教員は5年一貫の教員養成専門の統合修士(integrated master)課程を修了、もしくは修士課程終了後1年間の PGCE (Postgraduate Certificate of Education) 修了が義務付けられることとなった。

氏は来日時の講演において、中等段階の教師教育の特徴は「教えることに向けて統合され方向付けられている」、「実践指向かつ関連づけられている」、「リサーチベースで、開発指向である」、「国家ガイドラインに基づき、要求が高く、質が高いこと」だと述べた。具体的には、教師教育を通して、教師の内容的知識の向上(教員養成及び現職教育)、実践要素の増加(トータルで100日間、うち PGCE の1年間で60日間)、学生を教育研究に参加させるプログラムの充実、コミュニケーション能力・協調性・参画力の向上などが同時に期待されるようになったという。

加えて、2010年から、ノルウェーでは新たに教員資格を得た教員に対し、初年次研修が義務付けられることとなった。これ以前も、ノルウェーでは養成段階の実習において大学と実習校が連携して指導にあたるノウハウは蓄積されてきたが、入職後の研修における連携は依然として発展途上であるという。ノルウェーの教師教育は、高等教育機関、実践現場(学校)、政策立案者(地方・中央当局)の間で責任を共有するものとして認識されるようになってきているという

(Smith & Ulvik, 2014, p.262)。

このような文脈において、K. Smith が特に関心を寄せているのが、大学などの高等教育機関の教師教育者の果たす役割である。氏の関心は、養成のみならず研修においてもどのように存在感を発揮し、実践現場などとの「パートナーシップ」を確立することで教師教育を推進していくかという点にある。

「教師教育には大きな責任があり、単独ではなし得ない。教師教育は、教育における多くの利害関係者との関係以上のものを必要としている。教師教育はパートナーを必要とし、彼らと協力し、共に歩み、共に働く。教師教育は、教育における他の利害関係者とのパートナーシップを確立することを目指すべき(である)…」

氏は上記のように述べ、複数の利害関係者が連携・協働することによって(氏の表現を引用すれば「責任を共有する」ことによって)、教師教育を推進していくべきだという一貫した立場をとっている<sup>1)</sup>。

### 3.2. 教師教育者とは誰か？

リサーチクエッションに答えるために、ここからは実践現場である学校において、どのように高等教育機関が教師教育者を養成していくのかという点に焦点を当て、K. Smith の論を考察していく。

実践現場である学校と養成機関である大学などの高等教育機関との連携が希薄であるということは、氏にとって重要な論点である。氏の課題意識の中心にあるのは、上述のようなノルウェーの教師教育を支える教師教育者が、いかに協働して学生や教師の職能開発をサポートしていくかという点にある。

そのなかで、氏が入職後の教師の力量形成支援において特に重視するのが、「メンター」と呼ばれる存在である。ここでいう「メンター」とは、広義にはノルウェーにおいて教育実習生や初任期の教師の指導を担当する現場の教員のことを指しているが、氏の想定するメンター像はより厳格に規定されている。

先述のように、ノルウェーでは初任期の教師の研修と支援が重要課題となっており、メンターの果たす役割が期待されている。ところが現状では、学校を拠点とするメンターのほとんどは正式なメンター資格を持っておらず、経験豊富で優秀だと評判が高い教師がメンターに選ばれることが多いという。氏はこのような状況に対し、「良い教師が自動的に良いメンターになるのか」(Smith & Ulvik, 2014, p.264)と疑問を呈する。そして、初任期の教師と同じように、メンターもまた教師教育者としての専門性を養成する専門的

研修を受けなければならないと主張する。すなわち、氏にとってのメンターは、学校での経験が豊富で、かつ「メンター教育」という専門的な研修を終え、初任期の教師に対して「メンタリング」と呼ばれる手法で教師教育を行うことができる学校ベースの教師教育者(兼、現場の教師)を指すのである。

### 3.3. 教師教育者の専門性とは何か？

では、K. Smith の想定するメンターの専門性、および彼らが行う「メンタリング」とは具体的にどのようなものなのか。

氏は、他者の文献を引用しながら、メンターの役割を「初任期の教師と組織との橋渡しとして機能する存在」(Löfström & Eisenschmidt, 2009)だと説明している。氏は、「メンタリングは、それが発生する目的と文脈に依存するので、定義するのが難しい」(Smith & Ulvik, 2014, p.266)としながらも、メンターの役割に関する数々の文献を引用しながら、メンターに求められる能力として表1のようなスキルを列挙している。多くが「すること」という行為で表現されるように、初任期の教師との関わりの中で、これらを行うことそのものが「メンタリング」であると捉えることができる。

表1 メンターに求められるスキル

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● 教室を形成する背景を理解し、学校を広く理解すること</li> <li>● 自身の実践に疑問を持ち、自身の指導(teaching)を発展させること</li> <li>● 暗黙知として知っていることを(言語化し)、他者が利用できるようにすること</li> <li>● 大人がどのように学ぶのかを理解し、批判的な思考と省察する能力を備えていること</li> <li>● 新しい教師にどのように行動するかを教えるのではなく、その行動をとる理由を考えさせること</li> <li>● 教育は感情をともなう実践であるため、(それをなしうる)調停のスキルと心の知能(emotional intelligence)を備えていること</li> </ul> <p>出典：Smith &amp; Ulvik (2014, pp.266-267) を元に作成</p> |
|--|

ここから、氏の想定するメンター像は、理論面と実践面、そして他者との関わり方に関する多様な能力を必要とすることが示唆される。もちろん、これらの能力の全てを研修によって育成できるわけではないことは氏も承知している。しかし、氏は「これらのスキル

は蓄積された教育経験から自然に生まれるものではない」(Smith & Ulvik, 2014, p.267) と述べ、メンタリングのスキルは専門的な研修によって身につける必要があることを強調する。

氏は、表1で示したような一般的にメンターに求められる知識・スキルとは別に、「メンター教育(メンター向けの研修)」によって意図的・計画的に育成すべき知識やスキルとして、上記の知識・スキルを再構成し、表2のようにリスト化している。

表2 「メンター教育」で育成すべき知識・スキル

- 国および地方の教育制度に関する知識
  - 業務に関連する問題、教師の権利と責任、および現在の学校の組織に関する知識
  - 学習の理論、特に成人の学習、仕事に基づく学習、教師の専門的な発達、および指導に関する知識
  - 評価、フィードバックやフィードフォワードなどの学習のための評価、およびフィードバックが動機づけや自己効力感の発達に果たす役割に関する知識と技能
  - 実践的なメンタリングのスキル、コミュニケーションスキルや協力スキルを含めた他者への省察を育てる方法
- 出典：Smith & Ulvik (2014, pp.268-269) より引用

氏は、上記を大別すると、①定型的／実用的知識・スキル、②理論的知識・スキル、③対人関係の知識・スキルの3種類に分けられるとし、メンターは初任期の教師のパートナーとして、これらの知識・スキルを活用して専門性開発の支援をする存在だとしている。氏によれば、①は初任期の教師が最も切実に求めるものであり、支援や提供がしやすいもの、②はメンターが初任期の教師の学習状況を分析・把握し、初任期の教師が特定の状況や経験から意味を構築しようとする対話において活用することが求められるもの、③は初任期の教師に適切で建設的なフィードバックを提供するために、文脈を注意深く「読む」ために求められるものであるという。

このリストから示唆されるように、氏にとって、これらの知識・スキルを備えた現場教師が、メンターとしての最低限の素質を備えた教師教育者であると捉えていることが伺える。加えて、氏は「優れたメンタリングには、メンタリングとは何かを知ること、そして特定のメンターとの特定のコンテキストにおいて最適な方法で何を実践するかを知ることが必要である」

(Smith & Ulvik, 2014, p.269) と述べる。ここから、氏にとってのメンタリングは、メンターと初任期の教師における固有の文脈や関係性の中で行われるものであり、特定の方法論に依存せず、状況に応じて初任期教師の力量形成の支援の方策を変えることができることもメンターとしての教師教育者の専門性に含まれていることを付言しておきたい。

### 3.4. 教師教育者はどのように育てるのか

このようなメンターの育成に向けた「メンター教育」は誰が・どのように行うのか。「メンター教育」の実施主体について、K. Smith は明確にその責任と役割は高等教育機関にあると述べている。この背景には、正式なメンター教育を通じてメンターの質を高める試みとして、ノルウェー政府が高等教育機関に資金を委託することにより、初任期の教師を支援するメンターのための研修・教育プログラムを強力に支援してきたことがある。氏いわく、現在ノルウェーの多くの高等教育機関では、教員養成段階における学生(教育実習生)のメンタリングに関して学ぶ第1モジュールと並行して、初任期の教師のメンタリングに焦点を当てた第2モジュールが提供されているという。

その一事例として、氏は当時所属していたベルゲン大学のメンター教育プログラムについて紹介している(Smith & Ulvik, 2014, pp.271-272)。ベルゲン大学ではこれまでも、大学が資金提供する現職教員向けの無償のメンター教育プログラムを、教員養成段階の学生が実習を行うパートナー校のメンターに第1モジュールとして提供してきたという。それに加え、2010年頃から、第1モジュールを修了したメンターのために、新たに認定された教師のメンタリングに関するフォローアップ・モジュールの提供を行っているという。シラバスは絶えず改訂されているとのことだが、2014年当時はコース全体で2年間のプログラムとなっており、毎年8時間の日帰りセミナーが8日間かけて実施されていたという。前述のように、定型的／実用的、理論的、感情的(おそらく対人関係的と同義)というメンターの専門知識と技能の3つの主要な側面を中心に開発するプログラムになっているという。

第1モジュールでは、暗黙知の明確化に重点が置かれている。受講生は、メンターとしての実践を個別具体的なレベルを越えて解明・理解するために、自身が指導した事例や個人的な経験を文書にあらわすことが要求される。プログラムは受講生同士の協議とフィードバックを中心に展開し、モジュールを担当する教員の仕事は、主に彼らの共同学習を促進し、受講生に理論的側面と関連した研究を紹介することであるとい

う。

第2モジュールでは、受講者であるメンターは、自身の実践をシステムティックで批判的な省察へと高める手段としてのアクション・リサーチが紹介されている。これは後に、初任期の教師がアクション・リサーチに参加することを奨励することによって、彼らの省察的实践を支援するために活用されることを意図しているという。受講者はアクション・リサーチのプロジェクトを同じ受講生であるメンター仲間へ提示し、コースの最後に評価してもらう。また、彼らの取り組んだプロジェクトは、モジュールの最後に担当教員と外部審査員によって内部評価される。

これらのプログラムから明らかのように、氏はメンター教員を単なるメンタリング理論・研究の消費者としてではなく、自身が理論を生み出す実践的研究者として位置づけている。氏は、「優れた実践者による研究（をメンターが行うこと）は、メンタリングの知識基盤を継続的に発展させる営みの本質的な部分である」（Smith & Ulvik, 2014, p.272）と主張している。

#### 4. 教師教育者の専門性をめぐる理論的構図

以上のように第2と第3の各章で、A. SwennenとK. Smithの教師教育者像とその育成方略を論じてきた。両氏に共通する見解は、以下の3点に集約できるだろう。

- ・ 実習生や初任者を支援する教師教育者といえども、教師とは専門性を異にする専門職である。
- ・ 教師教育者にとって、生徒（子ども）に教える教師としての経験は有益であるが、必ずしもそれは教師（成人）を育てる専門性まで担保しない。
- ・ ゆえに、教師教育に従事する者は、独自の専門職教育を受けることが必須である。

このように教師教育者の専門性に関しては、大筋において見解に一致をみる。しかし、その専門性を育てる育成方略になると、以下のように見解の相違が際立ってくる。

A. Swennenの教師教育者像の基盤にあるのは、反省的实践家としての職能成長論である。すなわち、「教える」経験を無意識に行うのではなく、その意図や意味を省察し言語化できることが、「教えることを教える」教師教育者の専門性であり、教師教育者の地位は教師からの「移行」として捉えられていた。結果的に、教師は教師教育者の立ち振る舞いを「モデリング」し、教師教育者は教師に対してあるべき立ち振る舞いを「モデル化」することが求められる。しかし、この

関係性は教師教育者自身の限られた教職経験の一方的な押し付けに陥りかねない。そこで教師教育者には、自律的に定めた行動基準を参照しつつ実践し、専門職としての知識と能力を高めていく自己規律が期待されていた。

一方、K. Smithの教師教育者像の基盤にあるのは、実践的研究者としての能力証明論である。教師を育てる役割は多様な機関が連携して担うべきであり、一部の専門家が独占するものではない。ただ、その中でも主要な位置にあるのが、子どもに「教える」仕事に就きながら、同僚教師にも「教える」仕事も兼ねる教師教育者の存在だった。彼ら彼女の役割とは、教師の気持ちを汲み取りつつ、なりたい教師像に自己を引き上げていく「メンタリング」であり、自己のメンタリング行為を「アクション・リサーチ」し、知識を産出する研究能力を求めていた。またこの点を担保するために、研究機関（大学）での研修と専門職としての能力証明が期待されていた。

このように① A. Swennenは認知的徒弟制をモデルとして教師から教師教育者への連続的な移行を語るのに対して、② K. Smithはメリトクラシーに基づいて教師と教師教育者の相互に独立した関係性を強調した。教師教育者の専門性開発をめぐる議論には、上述のような理論的対立の構図を見出すことができる。

#### 5. おわりに—日本の教師教育に示唆すること—

A. SwennenとK. Smithが提起する教師教育者の専門性開発論は、日本の教師教育の改革に以下の2点を示唆している。

第1に、教育実習や初任者研修等を担う教師教育者の専門性を意図的・計画的に育てるべきことである。附属学校や教育センター等で養成や研修に従事する者に対する専門性開発の機会や場は、依然として制度化されていない。徒弟制モデルを採用にせよ、能力主義を採用にせよ、教師教育の実務に携わる者が成人教育の理論と技術を身につけておくことは、世界的な趨勢になりつつあるのではないか。

第2に、教職大学院で育てる資質・能力に、教師を育てる専門性を位置付けることである。教職大学院のカリキュラムは、教師自身の実践的な指導力を高めるようにデザインされている。しかし、教育の質を持続的に維持し向上させる仕組みを構築しようとするれば、良い教師を育てるとともに、良い教師を育てる教師教育者を育てるという視点も無視できない。モデリングやメンタリングの概念は、そういうねらいを達成する



教育内容の中核に位置づいてくるのではないか。

このような視点から両氏の論をあらためて読み返し、日本で導入できる教師教育者の専門性開発の見取り図を描いていきたい。

## 【註】

- 1) K. Smith 氏は Smith (2016) において、(自身を大学の教育学の専門家と想定した場合) 教師教育における「パートナーシップ」の相手として、「大学内の他の学部／学問領域」「教職の学生」「教育専門職／実践現場」「国際的／全国的な高等教育機関」「政策立案者」「社会」を提案し、彼らが合同で専門的な対話に従事する「サードスペース」と呼ぶ実践共同体の創出を推奨している。その上で、氏は Koster & Korthagen (2001) に依拠しながら、現場での実践観察 (practice) ・大学での理論の獲得 (theory) ・現場での省察的な実践 (reflective practice) ・自己における理論化 (personal practice theory) というプロセスで養成段階の教師教育が展開していくことが望ましいと主張している。

## 【引用文献】

- 中央教育審議会 (2012) 教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申). 文部科学省.
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~ (答申). 文部科学省.
- Darling-Hammond, L. & Liebermann, A. (2012) *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*. Routledge.
- European Commission (2012) *Supporting the teacher professions for better learning outcomes*. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT, European Commission: Strasbourg.
- F. 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ィック・アプローチ. 学文社: < Korthagen F. Eds. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates >
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J. & Figg, C. (2011) *Establishing and Sustaining*

*Teacher Educator Professional Development in a Self-Study Community of Practice: Pre-Tenure Teacher Educators Developing Professionally*. *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies*, 27(5): 880-890.

- 岩田昌太郎・草原和博・川口広美 (2018) 教師教育者の成長過程に関する質的研究 - 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 -. *日本教科教育学会誌*, 第41巻1号: 35-46.
- Koster, B. & Korthagen, F. (2001) *Training teacher educators for the realistic approach*. In: Korthagen, F., Kessels, L., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates: pp.239-253.
- 草原和博 (2017) 第V章 第3節 社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発 - 欧州委員会の報告書を手掛かりにして -. 原田智仁・關浩和・二井正浩編著『教科教育学研究の可能性を求めて』. 風間書房: pp.281-290.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. and Swennen, A. (2007) *The teacher educator as a role model*. *Teaching and Teacher Education*, 23: 586-601.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014) *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense publishers.
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009) *Novice teachers' perspective on mentoring: The case of the Estonian induction year*. *Teaching and Teacher Education*, 25(5): 681-689.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016) *International Handbook of Teacher Education (I)*. Springer.
- Murray, J. & Trevor, M. (2005) *Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field*. *Teaching and Teacher Education*, 21(2): 125-142.
- 中田正弘 (2012) オランダ VELON (教師教育協会) の取り組みと教師教育者支援の現状. *帝京大学教職大学院年報*, 第3号: 13-17.
- 猫田和明 (2016) オランダの英語科教員養成スタンダードに関する考察. *研究論叢*, 第66巻第3部: 237-250.
- OECD (2016) *Netherlands 2016: Foundations for the future, Reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing. (参照日: 2019年9月17日 <http://www.oecd.org/netherlands/netherlands-2016-9789264257658-en.htm>)

- 小柳和喜雄 (2016) 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. 次世代教員養成センター研究紀要, Vol.2 : 27-35.
- 小柳和喜雄 (2018) 教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察 - Self-study, Professional Capital, Resilient Teacher の視点から -. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 10 : 1-10.
- Russell, T. (1997) Teaching teachers: How I teach IS the message'. In: Loughran, J.J. & Russell, T. L. (Eds.) Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education. London: Falmer Press. pp.32-47.
- 坂田哲人 (2014) オランダの教員養成の取り組みと地域学校連合の動向が教員採用に与える影響. 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター, 教員養成と採用の接続に関する国際比較研究プロジェクト報告書 : 21-29.
- 佐藤仁 (2015) PISA の浸透構造に関する比較教育学研究 - 日本とノルウェーにおける全国カリキュラムに着目して -. 福岡大学人文論叢, 47 (3) : 731-756.
- Shagrir, L. (2019) Intercollegiate Institution for Professional Development of Teacher Educators. Leading Changes in Teacher Education. In: Barwani, T. Al, Flores, M. A. & Imig, D., Park, M. (Eds.), Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the Globe. Routledge: pp. 227-242.
- Smith, K. and Ulvik, M. (2014) Learning to Teach in Norway: A Shared Responsibility. In: McNamara, O., Murray, J. & Jones, M., (Eds.), Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Police, Springer: pp. 261-278.
- Smith, K. (2016) Partnerships in Teacher Education - Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. Center For Educational Policy Studies Journal, 6(3): 17-36.
- Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004) Congruent opleiden door lerarenopleiders [Congruent teaching by teacher educators]. VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25(2): 17-27.
- Swennen, A. & Van der Klink, M. (2008) Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators. Netherland: Springer.
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010) Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. Journal for Professional Development in Education, 36(1&2): 131-148.
- Swennen, A. & Volman, M. (2019) The Development of the Identity of Teacher Educators in the Changing Context of Teacher Education in the Netherlands. In: Murry, J., Swennen, A. & Konnil, C. (Eds.), International Research, Policy and Practice in Teacher Education. Springer, Cham: pp.107-121.
- 武田信子 (2011) オランダにおける教員の資質向上策: コンピテンシーモデル形成のプロセスとその後の活用成果について. 武蔵大学人文学会雑誌, 第42巻 第3・4号 : 155-184.
- 武田信子 (2016) 教師教育者の専門性開発に関する国際的観点からの検討. 武蔵大学教職課程研究年報, 25 : 69-73.
- Trippedstad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (2017) The Struggle for Teacher Education International Perspectives on Governance and Reforms. Reinventing Teacher Education, Bloomsbury Academic.
- 吉岡真佐樹 (2008) 教師教育の質的向上策と養成制度改革の国際的動向. 日本教師教育学会年報, 17 : 8-16.
- Wilson, J. D. (1990) The selection and professional development of trainers for initial teacher training. European Journal of Teacher Education, 13(1/2): 7-24.
- Zeichner, K. M. (2005) Becoming a teacher educator: A personal perspective. Teaching and Teacher Education, 21(2): 117-124.