

# 欧米の高等教育機関の教師教育者に求められる 資質・能力に関する議論動向と問題点

— 教師教育者の専門性の高度化と専門職化運動との逆説が示唆するもの —

岡村 美由規

(2019年10月3日受理)

Current Discussions on the Required Professional Knowledge for  
University-Based Teacher Educators in Europe and the United States:  
Some Implications of the Paradoxical Relationship Between the Advancement in  
Professionalism of Teacher Educators and their Professionalization

Miyuki Okamura

**Abstract:** Research trends on the required professional knowledge for university-based teacher educators in Europe and the US under the ongoing educational reform since the 80s were explored. In the early 90s, it was indicated that the 80s' educational policies generated some momentum toward an authoritative, research-driven vision of teaching practice and this review showed that this momentum accelerated until the research outcomes were required for administrative control of teacher educators as well as teachers. Under this situation, three research streams for teachers' professional knowledge emerged, which provide references for teacher educators as well, i.e., a knowledge-based model based on psychology, a reflective practice model based on a concept of reflection, and self-study, which is a blended model of the former two models. Although new conceptions of professional knowledge as alternatives to traditional knowledge have been proposed in these three streams, when we look through them carefully, the difficulty of finding agreement on the definition of professional knowledge is clear. Professional knowledge is a usable concept for today's standardized educational atmosphere; therefore, the concept of professional knowledge for teaching, teachers, and teacher educators should be examined critically.

Key words: professional knowledge on teaching, university-based teacher educators, professionalization, Self-Study

キーワード：知識論、資質・能力、教師教育者、専門職化、セルフスタディ

## 1. 問題の所在と本稿の目的

近年の教育改革において、教師を育成する立場にあ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：丸山恭司（主任指導教員）、深澤広明、  
曾余田浩史

る教師教育者の資質・能力が再検討されている。教職大学院の開設（2008年）や教職課程コアカリキュラムの導入（2017年）等の教員養成制度に係る諸政策に加え、地方自治体が独自に開設する教師養成塾が興隆している実態からは、教師の専門性の向上を図っているだけでなく、従来教員養成を一手に引き受けてきた大学に勤める教師教育者の資質・能力をも問いに付し、その専門性向上も視野にいれていると考えられる（中

央教育審議会2015；日本教師教育学会 2017)。

日本は戦後の新制大学発足時に学校教員（以下、教師）、大学で教員養成を担当する大学教員（以下、教師教育者）の一応の専門職化をみており、教師の専門性の高度化に政策の焦点が置かれてきた（e.g. 山田1993；土屋2017）。教師の専門性の高度化は同時に教師を育成する教師教育者の資質・能力への再定義を要請するものだが、現在の政策動向からはその再定義の段階に入ったと理解される。

しかし日本では現実が先行する一方で、研究としてはその後追いをしているのが実態である。教師教育者の資質・能力についての研究がようやく課題として認識されつつある段階だといえる。教師教育者の資質・能力論の論考数は少ない中、あるとしても研究動向の報告的な論文が多く（e.g. 小柳2016；2018）、教師教育者の資質・能力の概念定義といった基礎研究はほとんどないのが現状である。こうした日本における現状について武田信子は「教師の資質を問う教師教育者の資質や実践のあり方」についてこれまで研究対象として問われたことがないと指摘し（武田 2012：8）、欧米と比較すれば彼の地においては教師教育学において「教師教育者の専門性開発」という領域が設定されているにもかかわらず、日本にはないことを指摘する（Lunenbergl, et.al. 2014邦訳「訳者あとがき」168頁）。

たしかに欧米においては、1980年代から教職の専門職化と専門性の高度化との進展を背景に教師教育者の資質・能力の解明は緊急性が高く、それだけ豊富な研究蓄積がある。よって先行研究として参照するのは自然である。しかし欧米の経験を先行研究として参照する利点は、資質・能力論の解明だけではない。専門性の高度化と専門職化が同時に進行する現状から逆説的事態が発生していることから示唆が得られよう。

ラバリーは米国の教育改革のなかで授業への政策的管理が進む中で、専門性の高度化として教職科学研究が進展した事態は、教授行為の合理化と管理化を促進するように働いたことを指摘した（Labaree 1992：146-147）。専門職化の程度は技術的能力の高さに表れる。その証明の方途として教師に対しては罰則を伴う試験制度、専門職基準、資格の複数化等が導入され、そのことで職務の管理化が進んだ。教師教育者は研究の生産性によって評価されることで、教師教育者間（研究大学と教員養成大学）ならびに他の学問領域の研究者ととの間において、社会的地位の格差が広がったと指摘した（ibid.：146, 148）。要するに、専門性の高度化、すなわち教師や教師教育者の資質・能力を高めることが、逆に、彼らの管理と評価のツールと化す事態が出現しつつあるとの指摘である。専門性の高度化の検討

には、そのあり方も視野に入れねばならないことを示しているといえよう。

本稿の関心は欧米の英語文献から教師教育者の資質・能力論を、教職科学の進展のなかに位置づけつつ、「どのような知識を持つべきか」といった知識の観点から整理することである。欧米の英語文献では、知識は技能知（know-how）も含んだものとして論じられてきた。しかし近年は実践重視のもとで、ライルによる命題知と技能知の対概念に依拠しながら、様々な知識の種類が提出されており、かえって教師の知識を見えにくくしているという指摘がされている（e.g. Korthagen, et.al. 2001：20-31；Fenstermacher 1994）。そこで本稿では、教師教育者がもつ具体的な知識内容を列挙するのではなく、知識概念から教師教育者の知識としての資質・能力がいかに考えられているのかを整理する。

## 2. 欧米での教職の専門性の高度化と専門職化の動向

### 2.1 欧州の政策第一主義（primacy）と成果主義

欧州の1980年代以降の教師教育改革にはそれ以前とは異なる質的变化がある（Trippestad, Swennen & Werler 2017）。そこには二つの要因が指摘される。

一つは、欧州全体の教員養成の高等教育化である。オランダなど一部の国では従来中等教育段階で行われていた専門職教育が、専門学校の大学への昇格や大学への統合を経て高等教育段階で行われることとなった（cf. 木戸 2005）。教員養成も制度の変更がもたらされ、それまで中等教育機関で教員養成に携わっていた教師教育者は、1980年代に高等教育機関の教員（大学教員）となった。さらにアイルランド、フィンランド、ポルトガル、ハンガリーでは教員免許が修士化されている。教師教育者は大学教員としてのアカデミックな専門職化に迫られている（Swennen & van der Klink 2010）。

もう一つは、EUの社会・経済モデルが持続的な知識基盤型経済へ転換し、その成否に教育政策が位置づけられたことである（Snoek & Žogla 2010：25）。2000年代の教育改革はその目的を児童生徒の学力向上に据え、とりわけ教員養成は、学校教員による学力達成への貢献に対する責任が厳しく求められるようになった。この動向は、教育政策の「政策第一主義」として理解されている（Trippestad, Swennen & Werler 2017：7）。政策第一主義のもとで教育問題は、外生的な政治的論理によって枠組みが与えられ、解決策も政治的に提出されるものと変化した<sup>1</sup>。こうした

教育政策の政治化が端的に表れているのは、学校教員および教師教育者のアカウントビリティの果たし方であろう。学校教員のアカウントビリティは、PISAなど学力調査の結果として成果を出すことと同義として理解されるように変化している (Tröhler 2013; Gulikers, Sluismasn, Baartman & Bartolo 2010)。さらに、学校教員が諸問題 (学力や移民社会を背景とする生徒間不和など) を解決できない責も教師教育システムにあるという社会的・政治的風潮が生まれている (Snoek & Žogla ibid.; Hofman & Niederland 2012)。教師教育者はこれらによって社会的に判断される学校教育の質向上を、学校教員の養成の質という形でアカウントビリティを果たすことが求められているのである。

こうした高等教育改革と教師教育改革が相まって進行する欧州の教師教育者は、大学の内外に対して喫緊の課題を持っている。すなわち、高等教育全体に対しては大学教員としてのアカデミックな専門職化 (Swennen & van der Klink 2010; Tarrou 1991)、社会に対しては高い学力をもつ生徒を育成し、学校に持ち込まれる諸問題を解決できる学校教員を養成できる教師教育者としての専門職化 (Bates, Swennen & Jones 2011)、という2つの専門職化に直面している。

## 2.2 米国の教師教育者の専門職化運動

米国において教師教育者の専門職化は、教職の専門職化運動とともに進んでいる。「運動 (movement)」であるのは、それが連邦政府の教育提案書に対して、大学に勤務する教師教育者からの自発的な応答から具体化していったためである。

米国の教育改革の直接的契機は、連邦政府が1983年に発表した「危機に立つ国家 (*A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*)」報告書である。同書で生徒の学力達成度の低さが国力にとってマイナスの影響を与えることに警鐘を鳴らし、その原因への対策として、給与に連動させた学校教員の能力別職階の導入や教員養成制度の変革を訴えた (Gardener, et.al. 1983)。これに応答したのが、ホームズグループ (the Holmes Group) である。ホームズグループとは50州・地域を代表する有力研究大学の教育学部長らが1983年に結成したコンソーシアムである (後にメンバーは100名を数える)。1986年に「明日の教師 (*Tomorrow's Teachers*)」を発表し、教師教育者の専門職化が学校教員のそれに先行すると提唱した (Holmes Group 1986: 3, 10, 20, 23)。なぜなら、公教育の質は学校教員が専門職化されることによってのみ改善されるが、そもそも非専門職の人々が専門職

者を養成することなどできないからである (Holmes Group 1986: vii-iv; Labaree 1992: 134-135)。ラバリーは「明日の教師」が、大学勤務の教師教育者による自己批判の書であり、それが教師教育者の専門職化運動として展開していること、従来の教師研究 (research on teachers) では学校教員の授業内の行動と生徒の学力との関連に主に注目していたが (過程-産出モデル)、教職全般を対象とした教職科学 (science of teaching) 研究へと展開したことを指摘する (Labaree 1992:134)。

教師教育者の専門職化運動が、学問としての教職科学の発展を伴っていることは注目されてよい。米国では歴史的に、小学校教員のみならず学校教員全体の社会的地位が低いと指摘されている (佐久間2017)。旧師範学校である教育カレッジや教育大学、また研究大学の教育学部も、高等教育機関内における地位の低さに甘んじてきたとされ (Labaree 2004: 5)、研究大学に所属する教師教育者でさえ、大学教員に何より求められる研究の学識 (研究生産力) が他の領域の大学教員に比べて低いと認識されている (Lanier & Little 1986)。米国では学校教員を育成する教師教育者としても大学教員としても、名実ともに専門性を伴った専門職化が内側から要請され、その方途を「研究」に求めている。

## 3. 教師並びに教師教育者の資質・能力論の展開—知識の観点から

前節で、1980年代の教育政策を背景に教師教育者の役割として「研究」が前景にでたことが確認されたが、その結果、教職に対する見方や、教師の資質・能力についての研究が前進した。そこで顕著なのは、政策のみならず、学問の領域において、実践を重視するようになった点である。この実践重視の傾向は、1980年代の政策変更のみに原因を求められるわけではない。ポストモダン思想の台頭による伝統的な知識概念の相対化と、ショーンが提出した反省的実践家論 (Schön 1983) とが、実践重視の政策論や研究に哲学的・思想的基盤を与えている (e.g. Hamilton 2007)。

今日にみられる教師、並びに教師教育者の資質・能力論には、次の研究潮流のいずれかの影響がみられる。それらは: (1) シュルマンが提唱した「知識基盤」モデル、(2) ショーンによる反省概念と反省的実践家モデル、(3) 教師教育者による専門職化運動 (movement) としてのセルフスタディ、である。

これらの潮流のうち、(1) および (2) は、教師の資質・能力を論ずるための理論的枠組みを提供するものであ

り、直接に教師教育者の資質・能力について論じているわけではない。しかし、教師教育者の資質・能力論は、「教師の資質・能力」を育成する能力」というように、二重構造で論じられる。したがって、教師教育者の資質・能力の検討には、各研究潮流において教師の資質・能力がどのように考えられ、措定されているかを踏まえることが求められる。そこで、(1) から (3) の研究・思想的潮流での教師の資質・能力論について概観し、それらに依拠した教師教育者の資質・能力論の議論をみていく。

### 3.1 シュルマンの知識基盤 (knowledge base) モデル

1980年代米国の教育改革政策への応答の一つを2.2で述べたが(教師教育者の専門職化)、もう一つの重要な応答が、教師の専門職基準(スタンダード)が学校教員も含む教育関係者によって開発されたことである。その理論的基盤が、シュルマンが提案した「知識基盤(knowledge base)」概念である(Shulman 1986a; 1987a; 1987b)。

シュルマンは、1960-70年代の教師研究において主流であった過程-産出モデルに代表される行動主義心理学的なアプローチで産出される知識が、生徒の学習効果を上げる教授行為の同定を重視するあまり、授業の核である内容知識を軽視したという問題を見出した。しかもそうした因果連関図式の知識は、1980年代の教育改革を引き起こすまで、学力向上に効果上げていなかったのである。看過されていたのは、教師がいかにして内容知識を組織化し、授業計画や教授過程での意思決定を行っているか、という点である(Shulman 1986a:6)。そして、授業の質に資する研究には、従来のような行動の観点からではなく、教師はかんに内容知識を獲得し発展させ、それを授業において生徒の現状に適応的に翻案させているかといった、知識・思考の観点からの説明が必要であることを主張した(ibid: 7-8; Shulman 1987a: 7)。そこで提出したのが、教師の「知識基盤」という概念であり、知識の活用についての理論枠組みである「教育的推論と行為プロセス」である。

シュルマンはティーチング(後述)の本質として内容知識があることを重視する。それを前提としたうえで、教職にとって、教育の上位目的に合致した授業を行うことを通じて、生徒に学習させることが重要だと考える。知識基盤モデルにおける知識とは、内容知識だけを指すのではない。教育目的に合致した授業を行うために、教師が思考し行為する事柄も指している。具体的に言えば、教師が知っていること(内容知識)、知っていることを活用すること(行為)、知っている

ことを活用するという行為に先立って思考すること(推論・思考)、知っていることと思考とを動員して教授すること(行為)、教授したことを評価すること(思考・行為)、行った教授について事後的に反省すること(思考・行為)等々も指す。これらはそれぞれ異なる性質をもっているが、シュルマンは一括して「知識knowledge」の語を用いて呼称する。そしてティーチングにおいて必要な知識として次の7つを措定した: 「内容知識」「一般的な教育方法的知識」「カリキュラムの知識」「PCK (pedagogical content knowledge)」「学習者の現状および性格特性的知識」「教育の文脈的知識」「教育の目的・目標・価値およびそれらの哲学的歴史的背景知識」(Shulman 1987a: 8; 八田2010: 344-345)。教師は、これら7つの知識から構成される「知識基盤」を持っているとする。

では、知識はティーチング(teaching)においてどのように活用され、機能するのか。シュルマンによるティーチングとは、授業の前・中・後の一続きの過程を指し、「生徒による問題理解や解決、事実・原則・手続き的ルールの学びに加え、批判的かつ創造的に考えることも含む、生徒の学習を対象とすること」(ibid: 7 footnote2)である。なお授業での教授行為はインストラクション(instruction)である。シュルマンは、2年間にわたり自身が従事した、中等教員の授業を対象とした質的研究から、ティーチングの過程は6つのステージ(「(内容)理解」、「変容/翻案(transformation)」、「インストラクション」、「評価」、「反省」、「新たな理解」)から構成されると措定した。教師はこの各ステージで、前述の7つの知識を適宜活用すると考えた(ibid: 14-15)。このティーチング過程にみられる知識-思考-授業実践の繋がりを、シュルマンは「教育的推論と行為プロセス(Processes of Pedagogical Reasoning and Action)」と称した(ibid.: 13-19)。

知識基盤モデルでは、教職に求められる行為遂行的・認知的・推論的・人間関係的・人格的といった多面にわたる資質・能力を一律に「知識」という語を用いて以下のように説明している。彼は、知識基盤モデルを過程-産出モデルが効果的な授業実践に資する教師の振る舞いの理解を深めるのに貢献したことになぞらえる。つまり教育的推論と行為のプロセスを、ティーチング過程における教師による行為の観察に援用することで、ティーチングに要する知識基盤の理解がすすむと考えている(Wilson, Shulman & Richert 1987: 117)。したがってシュルマンは過程-産出プロセスモデルを批判しているようでも、実際はその行動主義的枠組みを踏襲している(Shulman 1986b: 29)。この

ことから、知識基盤モデルで措定した7つの知識とは、7つの観点からみた資質・能力を示すものと解釈でき、観察する観点として従来の行為・振る舞いに教師の思考を加えて、拡張したものと理解される。

しかし、シュルマンによる「知識」はその定義及び各知識間の関係ともに、曖昧さを抱えている<sup>2</sup>。その一方で「知識基盤」という語は教師がもつ様々な資質・能力を一つの次元で俯瞰できる効果をもたらしている。

こうした知識基盤という発想を援用して、教師教育者の資質・能力を検討したものに、リューネンベルクらによる研究がある (Lunenberg, Dengerink & Korthagen 2014)。これは教員養成プログラムを対象とした実践研究137件をメタ研究したもので、教師教育者が遂行すべき職業課題を「専門職的役割 (professional role)」, 職業課題を成功裏に遂行する資質・能力を「専門職的行動 (professional behavior)」として同定・整理した (以下、それぞれ役割、行動と略す)。ここでの役割とは「環境からの期待および体系的かつ伝達可能な知識基盤に基づく立場についての個人的解釈」であり、行動とは「専門職共同体の価値や規範を表出する体系的かつ伝達可能な知識基盤に基づく行動」である (ibid.: 6, 邦訳21-22頁)<sup>3</sup>。この研究で professional は、「体系的かつ伝達可能な理論的知識の複合体」を意味し (op.cit. 邦訳20頁), ゆえに非言語的知識 (implicit knowledge) や実践的知恵 (practical wisdom) は専門職の行動の基盤としては不十分とする (op.cit. 邦訳22頁)。なぜなら専門職は、「理論的知識を明示できなければならず」「自らの行動や振る舞いも説明できなければならない」ためである (op.cit. 邦訳20-21頁)。つまり、リューネンベルクらが知識というときは、言語化できるゆえに伝達可能な知識を指し、専門職者である (professional) ことは、そうした明示的知識、もしくは業務上の言動を明示的に外部に示せる能力が要求されることが前提とされている。

しかし、こうした知識概念には、実践をつくり実践を説明するのに限界があることを、この研究では奇しくも示している。例えば、役割の一つであるコーチングでは、「最も重要な点は、教師教育者が次のような資質 (qualities) を持っていることである。すなわち: 寛容なこと、熱心なこと、[...] 人を触発する力があること、手は差し伸べるが管理しようとしないうこと、一方的な批判をしないこと」 (ibid.: 44, 邦訳76頁) と、彼らが定義した知識概念から説明できない、人格的要素が役割遂行に欠かせないことを述べている。同様に、役割の筆頭に挙げる「教師の先生」では、要請される

典型的なペダゴジーの「モデリング (示範)」において、それが効果をあげるには「ポジティブな雰囲気や関係性に配慮する」 (ibid.: 61, 邦訳104頁) など、主観的要素をすでにペダゴジーは含んでいることを示唆している。つまり、言語として説明可能な知識を前提にしては、資質・能力をとらえきれないことを示唆している。

知識基盤モデルは、教師や教師教育者のホリスティックな資質・能力を還元してリスト化する。またそれら複数の知識概念を観察時の観点として使用することで、教師の行動・振る舞いの背景にある知識の実態を記述的に明らかにするには、有用な枠組みといえる。

シュルマンは「知識」概念に、学問的科学的知識、ペダゴジー、思考など、次元が異なるものを同一地平に並立させる。これは一見説明概念として成功しているようで、その実「中身がない空虚なもの、もしくは研究が行われた文脈でしか通用しない冗長的なもの、あるいは文脈のなかでの当事者の判断の詳細を捨象しているゆえに限定されたもの」に留まりかねない (Sokkett 1987: 210-211)。つまり、知識基盤モデルは知識概念を同定する基準を示していないという意味で、知識の定義が不在である。

### 3.2 ショーンの反省的実践家論における知識の概念

ショーンが専門職者の思考様式として提出した反省 (reflection) 概念は、今日の教師教育論において基礎的概念となっている (e.g. Korthagen et al. 2001: 51-52; 佐藤1997: 57-65; 石井2017: 213-218)。だがショーン自身の関心は専門職の知識の探究にあった (Schön 1983: vii)。ショーンは、近代において技術的合理主義が跋扈するなか、社会的問題の予防と解決とを負託されたはずの専門職者がそれに失敗し、専門職者・その養成機関ともども社会的信用を失っている実態の原因を、専門職者が知識を規則应用的に使用すること (技術的合理主義的な実践) に求めた。その代案として提唱したのが反省的実践 (reflective practice) である。

ショーンが問題とした技術的合理主義的な実践とは「現在の状況から、自分もつ理論や技術に合致しそうな部分を探しだしてそれらにあてはめて (mapping)」問題解決を図るものである (Schön 1983: 169-170)。それに対し反省的実践とは、現在の状況はそのまま全体として受け止めたうえで、あれこれ行為を繰り返して、状況から戻ってくる反応を得て、それを参考にとりあえずは自分が管理可能な問題を組み立て、都度解決しつつ、解決に失敗しても異なる視角から問題を組み立て、再び解決を試みる。こ

の繰り返しを経てより上位にある全体的な問題を漸次的に解決し、最終的に問題状況を解決状態に転換する、というプロセスである (e.g. Schön 1983: 166, 170, 187-203)。反省的実践を可能とするための核心的なわざ、それが「反省」という思考であり<sup>4</sup>、それは知 (knowing) を用い、知を吟味し、知を刷新させる。そして時には知として駆動する (Schön 1987: 29)。

ショーンの言う知 knowing は、ライルによる命題知と技能知の区別しつつ両者ともに包含するものであり、ポランニーによる暗黙知的な性質も含む。専門職の知識についてショーンは2種類の「知」を措定した。専門職は社会制度に規定された役割を担うことが義務付けられた職業であるため、何を当該の専門職の実践とみなすか、何がその実践を構成する行為なのかも社会制度が規定する。ゆえに専門職者の実践は、当該の職業固有の慣習、知識に支えられた特定の種類の行為単位の複数の集合によって構成され、各行為単位は特定の状況下で繰り返される。各行為単位の集合は特定の知識の行使を要請する (ibid.: 32-33)。行為単元に要請される知識をショーンは「行為内知 (knowing-in-action)」, 実践で要請される知識を「実践内知 (knowing-in-practice)」と称した。

専門職者の行為内知は、普遍的でいかなる文脈においても適用される知ではない。なぜならこの知は「当該専門職者の共同体によって共有されている特定の状況、社会的・制度的に構造化された状況の中に埋め込まれている」からである (ibid.:49)。また、高等教育機関で教えられる専門的知識とは必ずしも同じではないが多くの重なる部分があり、研究によって生産された専門的知識が実践への適用として現れるものも含む (ibid.:40)。

一方、実践内知は当該の専門職固有の実践を遂行するための知であるが、職種が異なっても一定の頑健さをもつ恒常性 (constancy) があるとショーンは考え、恒常性の各要素を「定項 constants」と呼んだ。定項は：(1) その専門職の基盤を成すメディア・言語・レパートリー、(2) 職務遂行の適切さを規定する価値観・規範の体系、(3) 個別の事象をひとまとまりとして解釈するような全体的見方・考え方、(4) 当該の状況における自身の役割への自覚、の4点である (Schön 1983: 268-283)。これらは恒常的とはいえ、例えば定項 (2) 価値観や規範の体系は、同一職種内でも行為主体によって異なるものだという (ibid.:272-273)。つまり実践内知は、共同体全体の知でもあり専門職者個人個人の知でもあると整理される。実践内知は、専門職者としての行為を枠づけ方向づけるものであるため、行為内知は実践内知によって「抑止されたり促進

されたりする」(Schön 1987: 49)。

以上から、ショーンは、個々の専門職者の判断を支える実践的な知識 (practical knowledge) として、主に行為内知を考えつつ、それは実践内知によって影響を受けるものと考えていたことが分かる。

教師の知識／思考研究において、ショーンによる2種類の知識のうち、行為内知の概念を援用し教師の授業における思考を実態的に明らかにした研究は数多い (e.g. 佐藤 et.al. 1990)。行為内知の概念を分析枠組みとした Munby (1987) は、教師が自身の実践を表現するのに比喩を使い、比喩から新たな比喩を生成することから、教師の実践は言語に媒介されない形態として現れていることを指摘し、従来のような命題知が実践に直接に適用されるという規則応用図式を否定した。この知見は次の問いを誘発する。教師が用いる比喩という表現方法は、いかに専門職の言語となれるか、また専門職の言語のうちに比喩はどのように位置づけられるのか (Munby 1987: 10)。たしかに実践的知識は、ポランニーの暗黙知に示されるように、命題知と異なる様態で存在する。しかし専門職者の知識となるには、専門職共同体のなかで共有可能になる程度の言語化が必要である。このジレンマは次項でとりあげるセルフスタディでも問われている。

ショーンは、実践者は行為を反省することで未来の行為を変化させるだけでなく、自らの行為の背景にある実践者自身の考え方 (theory) を明らかにする働きをもつと言う (Schön 1987: 31; Korthagen, et.al. 2001: 55)。この反省の機能に依拠して教師教育者の実践的知識を解明・体系化し、かつ自らの実践を改善しようとする新たな研究方法が次項のセルフスタディである (e.g. Hamilton, Pinnegar, Russell, Loughran & LaBoskey, 1998)。セルフスタディは教師教育者の知識のみならず、専門職としての教師教育者の役割観やそれに付随する研究・教育実践への規範的態度の体系化も試みる (ロックラン 2019: 135-140, 145-148)。こうして教師教育者の実践内知における定項の実態が明らかにされつつある。

ショーンは専門職者の知識概念とその形式を示したといえるが、その概念構成と定義について批判も少なくない (e.g. Grimett & Erickson eds. 1988)。これらを検討に付すことで、教師教育者がもつ実践的知識の概念と機制について新たな知見が得られると思われる。

### 3.3 教師教育者の自己言及的研究—セルフスタディ

すでに「2」において、専門職化に不可欠な専門性向上を図るための主たる方途として、大学をベースと

する教師教育者自身の研究力向上が喫緊の課題となっていることは既述したが、そこで出現した方法論がセルフスタディ (Self-Study) である。セルフスタディとは教師教育者自身が、自らの教員養成教育の実践を研究対象とし、研究の一部として実践の改善をしつつ、同時に汎用可能な知見を抽出する研究 (cf. Tidwell, Heston & Fitzgerald eds. 2009), もしくはその方法論を指す。

教師教育者にとって、セルフスタディは次の意義をもっている。第一に、高等教育機関も含む、社会的地位の上昇の方途としての意義である。そこには大学教員かつ教師教育者としての専門性として、研究能力を向上させることが大学教員としての地位を固め、ひいては高等教育機関内、および社会における職業的地位の向上につながるなどの期待がある。第二に、セルフスタディの学術的果実として、教師教育の実践の改善および理論の体系化への意義である。

教師教育者自身によるその専門職化を図る試みとして、セルフスタディの学会における正式な認知が挙げられる。それは1993年にアメリカ教育学会 (American Education Research Association : AERA) 内でセルフスタディ分科会が設置されたこと (Russell 2007 : 1192-1193), 1994 年 AERA 年次大会の索引に "Self-Study" の語が掲載されたこと (Loughran 2007 : 13-16) に求められる。

セルフスタディが教師教育者の専門職化と密接に関わっていることは、方法論としての精緻化にかかる議論に表れている。端的には、セルフスタディが大学のテニュア獲得に資する学術的方法論として、また教師教育以外の分野の学問からも十分に認められる程度に妥当か (Loughran 2007 : 13-14 ; Hamilton, Loughran & Marcondes 2010), その妥当性の根拠は何か (LaBoskey 2007) という議論であり、それは今日もセルフスタディの主要な研究テーマの一角を占めている。

学術的方法論として厳密性をセルフスタディの中でどのように定義するかは、セルフスタディの核心である「私の実践を改善する」こととの両立を学問的に図ることを要請する。セルフスタディが他の方法論と一線を画すのは、それが教師志望学生や現職教員を対象とした教育・指導に関する知識創出のみを目指すのではなく、研究から得たその知識をどのように「私の」日常の実践に活用したかも含めて読者に示そうとする点にあるからである (Hamilton & Pinnegar 1998 : Loughran 2007 : 24-25)。この「私の実践の改善」という私的関心に接近でき、また学術的研究として妥当性が担保されれば (LaBoskey 2007 : 1176) <sup>5</sup>, 研究

で用いる方法の種類は問われない。セルフスタディとして妥当か否かの判断は、私的な実践経験から抽出される知見から、公的な教師教育に汎用できる知見への転換の成否に依存する。だがこれは実践の固有性を脱文脈化することであり、非言語的な性質の実践的知識を言語化することで捨象するものが出てくるということの意味する。これは「3.2」で引用した Munby による私的言語から公的言語へ転換する際のジレンマと同じであり、セルフスタディに内在する方法論的難題である。

セルフスタディにおける教師ならびに教師教育者の知識研究については、Hamilton (2007) がレビューしている。Hamilton は、ティーチングの知識 (knowledge in teaching), 教職の専門職的知識 (professional knowledge for teaching), 教職の専門職的知識基盤 (professional knowledge base for teaching) を峻別して論じるも、各論者や教員養成プログラムがその都度知識を定義しており、結局、当事者である実践者が知識の定義を必要とする場面ごとに選択・創出せざるを得ない状況にあることを示唆している (Hamilton 2007 : 396-397)。また、教職の専門職的知識はティーチングの (ペダゴジー的) 知識も含むが、それ以上に教職ゆえに含まれなければならないものを指摘する。それらは:「知識の所有者」という政治力学 (politics), 倫理 (ethics), ケアリング的教育的關係 (caring), 知識と認定する判断基準と判断者 (judgments), 教師と学生との間のトラブル (troubles) である (ibid: 392-396)。これらを勘案して Hamilton は、専門職的知識基盤を定義するには「複数の知識のうち最低限必要なものの集合ではなく、知識基盤を考える際の要 (anchor) として理解し、社会的・倫理的・人格的・情緒的なものが調和するもの」とみなすことを提案する (ibid. : 397)。論者によって異なる名称の知識が提出されている現状においてこうした視点の転換は有用である。が、いかなる表現を用いて専門職的知識基盤を説明するかは、未だ見えない。

#### 4. 知識論からみた、教師教育者の資質・能力論が抱える課題

以上、教師教育者の資質・能力論の議論の変遷を知識の観点から整理し、教職科学研究の動向とともに概観してきた。教職科学の進展によって、因果関係図式で捕捉されてきた知識から、命題知 (内容的知識) と技能知の両方を包括する実践的知識、さらに社会的・倫理的・人格的・情緒的なものも包括しうる知識概念へと、その内容が拡張の方向にあるのが確認された。

課題として2点指摘できる。一つは、教師や教師

教育者の実践的知識と判断する基準が未だ不明瞭なままに議論が進んでいる点である。知識とみなす基準が曖昧であるということは、知識が恣意的に措置される余地を産み、知識と称することを主たる理由として社会政策によって重要とされる資質・能力が正当化される余地を産む。もう一つは、成果主義とアカウンタビリティが一体となった社会的風潮のもと、実践性を高めてきた教師教育者の知識はかつての因果関係図式での知識に戻りつつある傾向がみえることである。例えば、米国では2002年に公布されたNCLB (No Child Left Behind) 法によって連邦政府による研究への予算配分が、統計的エビデンスを用いて生徒の学力向上に直接的に関連づけられることとなった (Furlong & Whitty 2017: 29) <sup>6</sup>。教師教育者が行う研究・教育ともに、生徒の学力向上という「結果」に結び付く「原因」的な行為となるよう政策から方向づけられているのである。またオランダにおいては、教員養成カリキュラムに教師教育者自身が直接に関与できず、教育省がカリキュラムを決定するという法的枠組みが構築されたために、各大学の教師教育者は教員養成プログラムに直接的に関与できず、結果、従来もっていた大学教員としての自律性が削がれたと捉えられている (Swennen & Volman 2019: 128-129)。

知識の創出・使用・評価には、規範と目的の間、教育実践を知識化する際の具体と抽象との間、知識が創出される場所と主体との間、それぞれの葛藤を経ている (Labaree 2017; Furlong & Whitty 2017)。この葛藤は、知識や研究成果を特定の社会的立場の人々の所有物とすることを防ぎ、社会における民主的な共有物とする余地を産むため重要と考える。しかし成果主義・アカウンタビリティ重視の社会風潮では、知識をめぐる葛藤は「政策的有用性」のもとに一律に回収されかねない。専門性の高度化が、教師や教師教育者に対する政策的管理を強めるという意味で脱専門職化の道を拓いており、90年代初頭にラバリーが警鐘を鳴らした「社会政策の目的へ合理化させる道」(Labaree 1992: 149) が既定路線になりつつあるといえるかもしれない。

こうした事態に対抗するべく研究者から提案が出始めている。例えば Trippstad (2017) は欧州における政策第一主義思潮と成果主義・アカウンタビリティ主義を批判しつつ、教師教育者の教育実践と研究を漸次的社会技術 (ポパー) とすることで、道具主義的官僚主義や評価の文化を、研究を基盤とするものへと変革していくことを提案する。また Brant & Vincent (2017) はイングランドにおける学校ベースの教員養成や、法や評価システムを通じた教師教育全体の管

理強化のなかで、大学に勤める教師教育者は、自身の教育・研究実践によって教員養成プログラムの効果を強く示すエビデンスを継続的に発信する方法を見出し、エビデンスから大学での教員養成への批判に応える方法を開発すべきと主張する。教師教育者がエビデンス的知識を創出するに足る専門職的知識を修得することこそ政策に回収されないための方途と考えられている。

資質・能力を知識論として論ずることは、「誰が」その内容を決定し、「誰が」「何のために」使用するかといった、生産者と使用者との関係や使用の目的に視点を向けさせる。日本では中教審答申や教員育成指標等における資質・能力は、学校教員当事者よりもむしろ行政や研究者によって提示されてきた。公教育の質に説明責任を求められるようになった教師教育者にも同様の構図が出現しうるのは、本稿で概観した欧米の知見からも否定できない。現実に応用的でありつつ実際の運用には慎重さを要するような資質・能力論は、知識論の観点からの検討によって見出せるのではないかと考える。次の課題としたい。

## 【註】

<sup>1</sup> イングランドでは90年代の政権交代においても、中央政府による教育への直接的介入の施策が継承された。カリキュラムおよび教育方法への国家レベルでの規定・指示、達成目標設定と生徒の成績データ測定によるモニタリング等の施策に、教育での政治的論理の主流化を見てとることができる (cf. ウィッティ2009)。

<sup>2</sup> 紙幅の関係上詳細は述べられないが、知識の定義的・関係的曖昧さは、次の事実から指摘できる。シュルマンは1986、1987年に集中的に知識基盤モデルについて発表しているが (1986a; 1986b; 1987a; Wilson, Shulman & Richert 1987)、内容知識 (content knowledge) の定義、内容知識の下位知識の存在、7つの知識の種類についての説明は一貫しておらず、変化する。さらに、内容知識の下位知識は、[1986a] のみで論じられ、それ以降、他の論考で触れられていない。

<sup>3</sup> 専門職としての6つの役割とは：「教師の先生」「研究者」「コーチ」「カリキュラム開発者」「ゲートキーパー」「(学校の協力教員、学校、教師教育者の協力を仲介する) ファシリテーター」である。Lunenberg, et.al.2014: 19-21. (邦訳37-39頁)

<sup>4</sup> ショーンの反省概念は2種類ある。行為の最中 (in) に意識的・無意識的に行う思考と (Schön 1983)、行為が一旦区切りをみせ、その後に行う、行為について (on) の思考である (Schön 1987: 26, 31)。前者はショーンによる独自の概念で「行為内反省 (reflection-in-action)」と称し、後者は「行為についての反省 (reflection on action)」もしくは「行



為内反省についての反省 (reflection on reflection-in-action) と称される。前者は言語を伴わない即応的な思考であり (時に言語を媒介に思考することもある)。後者は言語を用いて記述される。行為内反省が生起するのは、理論的には、行為内知のもとで生じた行為が想定外の結果をもたらした時とされる (ibid.: 26-28)。

- <sup>5</sup> LaBoskey はセルフスタディによって産出された研究の妥当性は、「データをファインディングスに変換する方法並びに、データ、ファインディングス、解釈との間の関連性を読者に明らかに示されていること」が必要だと述べる (LaBoskey 2007 : 1176)。
- <sup>6</sup> イングランドでは2011年に連立政権によって設立された教育基金財団 (the Education Endowment Foundation) によって拠出されるすべての教育研究資金は、その評価法の一つとしてランダム化比較実験を行うこととしている (Furlong & Whitty 2017 : 29)。

## 【引用文献】

- Bates, T., Swennen, A. & Jones, K. 2011. Teacher Educators – a professional development perspective. in T. Bates, A. Swennen & K. Jones (eds.), *The Professional Development of Teacher Educators*. Oxon and New York: Routledge. pp. 7-19.
- Brant, C.J. & Vincent, K. 2017. Teacher Education in England: Professional Preparation in Times of Change. in T.A.Trippestad, A. Swennen & T. Werler. pp.169-184.
- Fenstermacher, G.D. 1994. The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*. 20:3-56.
- Furlong, J. & G. Whitty. 2017. Knowledge Traditions in the Study of Education. in G. Whitty & J. Furlong. *Knowledge and the Study of Education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books. pp.13-57.
- Gardner, D.P. et.al. 1983. *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform. An Open Letter to the American People. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington: National Commission on Excellence in Education.
- Grimmett, P. & Erickson, G. 1988. *Reflection in Teacher Education*. Teachers College Columbia University: New York and London.
- Gulikers, J., Sluijsmans, D., Baartman, L. & Bartolo P. 2010. The Power of Assessment in Teacher Education. in A. Swennen & M. van der Klink. eds. 2010. pp.173-188.
- Hamilton, M.L., & Pinnegar, S. 1998. Conclusion: The value and the promise of self-study. In M.L. Hamilton (ed.). *Reconceptualizing teaching practice: Self-Study in teacher education*. London: Falmer Press. pp.235-246.
- Hamilton, M.L., Pinnegar, S., Russell, T. Loughran, J. & LaBoskey, V. eds. 1998. *Reconceptualizing Teaching Practice-Self-Study in Teacher Education*. Falmer Press: London.
- Hamilton, M.L. 2007. Professional knowledge, and self-study teacher education. in J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (eds.). pp.375-420.
- Hamilton, M.L., Loughran, J. & Marcondes, M.I. 2010. Teacher Educators and the Self-Study of Teaching Practices. in Swennen & van der Klink. pp.205-217.
- Holmes Group, the. 1986. *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*.
- Hofman, A. & Niederland, D. 2012. Is Teacher Education Higher Education? The Politics of Teacher Education in Israel, 1970-2020. *Higher Education Policy*. 25:87-106.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbeles, T. 2001=2013. *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge: New York & London.
- Labaree, D.F. 1992. Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*. 62(2), pp.123-154.
- Labaree, D.F. 2004. *The Trouble with Ed Schools*. New Haven and London: Yale University Press.
- Labaree, D.F. 2017. Futures of the Field of Education. in G. Whitty & J. Furlong. pp.277-283.
- LaBoskey, V.K. 2007. Afterword - Moving the methodology of self-study research and practice forward: Challenges and opportunities. in J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell. (eds.). pp.1169-1184.
- Lanier, J.E. & Little, W.J. 1986. Research on teacher education. in M. Wittrock. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. pp.527-569.
- Loughran, J. 2007. History and context of Self-Study of teaching and teacher education practices. in J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (eds.). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. pp.7-39.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. 2014. *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educator*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. (武田信子・山辺恵理子監訳, 入澤充・森山賢一訳. 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)
- Munby, H. 1987. Metaphors, Puzzles, and Teachers' Professional Knowledge. Paper presented at the

- Annual Meeting of the American Educational Research Association. (<https://eric.ed.gov/?id=ED282857>) (2019年6月5日閲覧)
- Russell, T. 2007. Tracing the development of self-study in teacher education research and practices. in J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell. (eds). pp.1191-1210.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action*. Basic Books. (柳沢昌一・三輪健二. 2007. 『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』 鳳書房)
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, Sanfrancisco. (柳沢昌一・村田晶子訳. 2017. 『省察的实践者の教育－プロフェッショナル・スクールの実践と理論－』 鳳書房)
- Shulman, L.S 1986a. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2): 4-14.
- Shulman, L.S. 1986b. Paradigms and research programs for the study of teaching. in M.C. Wittrock (ed). *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: Macmillan. pp. 3-36.
- Shulman, L.S. 1987a. Knowing and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*. 57(1): 1-22.
- Shulman, L.S. 1987b. Sending an Alarm: A Reply to Sockett. *Harvard Education Review*. 57(4): 473-482.
- Snoek, M. & Žogla, I. 2010. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In Swennen, A. & van der Klink, M. eds. pp.11-27.
- Sockett, H. 1987. Has Shulman got the strategy right? *Harvard Education Review*. 57(2): 208-219.
- Swennen, A. & van der Klink, M. eds. 2010. *Becoming a Teacher Educator – Theory and Practice for Teacher Educators*. Springer Science+Business Media B.V.
- Swennen, A. & Volman, M. 2019. The Development of the Identity of Teacher Educators in the Changing Context of Teacher Education in the Netherlands. in J. Murray, A. Swennen, C. Kosnik eds. *International Research Policy and Practice in Teacher Education –Insider Perspectives*. Springer Nature Switzerland AG: Cham. pp.107-123.
- Tidwell, D.L., Heston, M.L., Fitzgerald, L.M. (eds). 2009. *Research Methods for the Self-Study of Practice*. Springer Science+Business Media B.V.
- Tarrou, A-L-H. 1991. Teacher education and the universities. *European Journal of Teacher Education*. 14(3) : 275-286.
- Trippstad, T.A. 2017. The Visionary Position: Critical Factors of Utopian Social Engineering in Education Reforms. in Trippstad, T.A., A. Swennen, A. & T. Werler. *The Struggle for Teacher Education: International Perspectives on Governance and Reforms*. London & New York: Bloomsbury. pp.17-38.
- Trippstad, T.A., A. Swennen, A. & T. Werler. 2017. The Struggle for Teacher Education. in T.A.Trippstad, A. Swennen & T. Werler. pp.1-16.
- Tröhler, D. 2013. The OECD and Cold War Culture: Thinking Historically about PISA. in H-D. Meyer and A. Benavot (eds). *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. London: Symposium Books. pp.141-161.
- Wilson, S., Shulman, L. & Richert, A. 1987. '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. in J. Calderhead (eds). *Exploring Teachers' Thinking*. Cassell Educational Ltd.:London. pp.104-124.
- 石井英真. 2017. 「現代日本における教師教育改革の展開」高見茂・田中耕治・矢野智司編著『教職教育論』207-227頁.
- ウィッティ, ジェフ著. 久富善之・松田洋介・長谷川裕・山田哲也・梅景優子・本田伊克・福島裕敏訳. 2009. 『学校知識 カリキュラムの教育社会学 イギリス教育制度改革についての批判的検討』 明石書店.
- 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」『奈良教育大学次世代教員養成センター紀要』第2号. 27-35頁.
- 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紀要 学校教育実践研究』第10巻. 1-10頁.
- 木戸裕. 2005. 「ヨーロッパの高等教育改革－ボローニャプロセスを中心に－」『レファレンス (平成17年11月号)』 国立国会図書館. 74-98頁.
- 佐久間亜紀. 2017. 『アメリカ教師教育史 教職の女性化と専門職化の相克』 東京大学出版会.
- 佐藤学. 1997. 『教師というアポリア 反省的实践へ』 世織書房.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美. 1990. 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1)－熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第30号. 177-198頁.
- 武田信子. 2012. 「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－」『日本教師教育学会年報』第21号. 8-18頁.
- 土屋基規. 2017. 『戦後日本教員養成の歴史的研究』 風間書房.
- 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 (答申)」
- 日本教師教育学会編. 2017. 『どうなる日本の教員養成』 学文社.
- 八田幸恵. 2010. 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」教育方法学会紀要『教育方法学研究』第35号. 71-81頁.
- 山田昇. 1993. 『戦後日本教員養成史研究』 風間書房.
- ロックラン, J. 著. 武田信子監訳. 2019. 『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』 学文社.