

# 教職課程担当教員の専門性に関する研究動向

—「教師教育者」および高等教育研究を中心に—

佐々木 基裕・杉原 央樹

## Trends and Issues of Professionalism of Teachers in Teacher-Training Courses: Focusing on "Teacher Educator" and Higher Education Studies

Motohiro SASAKI and Hiroki SUGIHARA

### 1. 問題の所在

#### (1) 研究の背景

本稿の研究関心を示すにあたって、さしあたりある一人の教職課程担当教員による意見を検討するところから始めたい。以下に引用する文章は、日本教育社会学会が行った『教職課程における教育社会学の位置づけに関する調査』報告書に掲載された会員の自由回答の一つである(日本教育社会学会「教職課程における教育社会学の位置づけに関するWG」2014:20-21)。

私の前任の大学は、単科大学で、教職課程は心理学の先生と2名で担当していました。教職論、教育原論、教育課程論、道德教育の研究、教育社会学など様々な科目を一人で担当していました。自分が大学院生の時とぜんぜん違う世界で、本当に驚きました。旧帝大とかで院生を育てている先生は、こういう世界をわかっていないと思います。教育学の諸分野を、「広く浅く」知ることが大切です。換言すれば、教育学の他の領域とのさらなる交流が必要です(40代、高等教育機関の専任)

この意見に注目した直接的な理由は、この「40代、高等教育機関の専任」会員と筆者の置かれた状況が似通っているからである。筆者も教職課程担当教員として高等教育機関に勤務しており、教育原理、教育課程論、道德教育の理論と方法、教育社会学等の科目を担当している。そして、同じく日本教育社会学会の会員である。同じような境遇にある教職課程担当教員として自らの専門性を反省する視線に共感を覚えるわけだが、では果たしてこれはたまたま偶然の一致として片付けられる問題だろうか。繰り返しになるが、上記引用は日本教育社会学会が行った調査の報告書に掲載された意見である。年齢(40代)と肩書(高等教育機関の専任)が示されているものの、当然のことながら匿名性を保った形で自由回答意見を紹介するという形が取られている。前任校が単科大学で、教職課程を心理学が専門の教員と2名で担当し、自らが専門とする教育社会学以外の科目を多数担当しているという状況を開示しても、この会員の匿名性は担保されると学会が判断したということになる。つまり、この「40代、高等教育機関の専任」会員や筆者と同じような境遇に立たされている教育社会学者が多数存在することを、学会としても認識しているということになる。またこうした状況は他の教育関連諸学の学会でも生じており、このことは教職課程を担当する教員一般に妥当するのではないだろうか。

教育と研究との葛藤というテーマは、古くから理念として語られてきた。ではなぜいま教職

課程担当教員という枠組みにおいてこの問題を焦点化する必要があるのか。それは昨今の教職課程改革の中で、「教職課程コアカリキュラム」の設定に伴い、自らが担当する科目に関わる業績圧力が高まっていることにある。特に現在進行中の教職課程再課程認定においては、科目担当教員に対して厳格な業績審査が行われている。自らの専門性とは合致しない科目に関わる研究業績をどのように生産するのか。また自らの専門領域と合致する科目に関わる業績についても、専門領域が明らかに判定できるような研究業績であること（例えば論文タイトルに「教育社会学」という文言が用いられていること）が求められる。こうした条件を揃えた十分な研究業績を蓄積している研究者が、日本の教職課程の数だけ存在するだろうか。またこれから教職課程担当教員としての就職を狙う大学院生にしてみれば、研究者としての確固たる専門性を築かなければならない時期に、ただでさえ高い業績圧力の中でこうした条件への適合を行っていかなければならない。そのときに、教職課程担当教員の専門性はどのように構築され、変容していくのか。これは教職課程のみならず、日本の教育諸学の学問的正統性をも揺らがしかねない問題である。

## (2) 研究の目的

本稿では上記の問題意識のもとに、教職課程担当教員の専門性に関わる研究をレビューすることを目的とする。ただし、「教職課程担当教員の専門性」を直接の検討対象とした研究は、管見の限りではほとんど見当たらない。そこで、筆者2名の専門領域における研究蓄積の中から、本研究課題に援用可能と思われる研究を取り上げ、今後の研究を推進するにあたっての指針を得ることを目論む。具体的には、佐々木が高等教育・教育社会学領域を中心に、杉原が教師教育研究領域を中心に分担を行った。

なお本稿は付記のとおり、現在研究推進中の成果の一部である。上述の研究蓄積状況も踏まえれば、本稿におけるレビュー対象は網羅的とは言い難い。今後の総合的な研究を見据えて、関連する研究群からどのような論点为本課題に援用可能なのかを考えることを主眼とした、仮説探索的な方法を採用する。

## 2. 大学教授職に関する研究

### (1) 教育と研究の対立

大学院時代から育んできた専門性と就職してから担当する授業科目との齟齬というテーマは、従来から教育と研究との対立という形で語られてきた。

自分が研究者になる使命を負っていると考える若手なら誰もが、自分に期待されている課題には二つの顔があることを自覚しなければなりません。研究者としてだけでなく、教員としても資格をそなえていることが求められる立場にいるのです。両者はまったく一致しない。ずば抜けた研究者であっても、ほとんどぞっとするレベルでひどい教員ということはありません。(Weber 1992=2018)

そうした対立を超えて両者をどのように統合するのかという理念についての議論は枚挙に暇がない。所謂「フンボルト理念」についての研究はもちろんのこと、有名大学の学長ともなればあらゆる場でそうした理念を語らざるを得ない。その一方で、実態としてどのような乖離あるいは葛藤が生じているかを明らかにする研究も蓄積されている。

福留（2008）は1992年と2007年に行われた大学教授職国際調査の結果を用いて、教員の教育志向／研究志向のトレンド変化を分析している。かつて日本の大学教授職は他国と比較してきわめて強い研究志向を有していた。現在でもその傾向は強いものの、全体として教育志向へとシフトする傾向が見られる。特に社会科学系と医歯薬学系の、国立大学・研究大学に所属する40歳代の講師／准教授層、つまりこれまで教育志向をほとんど持たなかった教員層の志向が変化しつつあることが指摘されている。また教育志向へのシフトから帰結する影響の一つとして、教員の専門分野や大学に対する帰属意識の変化が分析されている。教育志向教員のほうが研究志向教員よりも帰属意識が高い傾向にある。しかし両者の格差は、教育志向教員が大学、学部、学科、講座／教室など組織の最小単位への帰属意識を低下させることで縮小する傾向が確認されている。したがって、「たしかに教育志向教員の比率自体は増えているが、逆に彼らの帰属意識は教育活動を展開する組織から乖離する傾向を示している」のである（福留 2008：273）。

この傾向は、専門分野への帰属意識に変化がないこととあわせて考えれば、かつて竹内洋が指摘したように、専門学会が延命措置と化しているとみなせるだろう。

大学教師は講義のたびに、私語としらけた表情になやまされる。あたかも布教活動のたびに、うるさがられ、変わり者扱いにされる信仰者のようだ。いまの大学では、どんな鈍感な大学教師でもアイデンティティが揺らぐはずである。しかし専門学会に出席すれば、同じ仲間がいる。発表もそれなりに真剣に聞いてくれる。ジャーゴン（専門用語）をもちだして、仲間意識も高められる。「こんな学生がいて、あきれれるんだよね」と、体験談が語られる。学会のエライ人の説教も聞ける。揺らいだ大学教師アイデンティティは修復される。いまやあの私語で騒ぐ学生やしらけた表情をみせる学生こそなにも知らないかわいそうな連中なのだ。（竹内 2001）

そうだとすれば、教職課程担当教員についても、その性格が研究志向か教育志向かという二元論に立つのではなく、研究と教育のアイデンティティを分離させて使い分けることが合理的戦略として機能している可能性を検討すべきだろう。

## （2）流動化する大学教授市場

日本の高等教育研究領域における大学教員に関する研究は、新堀通也を中心としたグループによって開始された（阿曾沼 2010）。財界における学閥を大学教授職に応用した研究に始まり、教員の移動研究、大学教員のキャリア形成、学問的生産性などが主たるテーマとして挙げられる。1990年代の大学改革以降は、教育活動に対する期待の高まりに呼応したFD活動や教員評価、また大学教授市場の開放化・国際化などが議論される傾向にある。

なかでも近年最も盛んに議論されているテーマの一つが、高学歴ワーキングプア問題である。90年代以降の大学院の量的拡大によって生み出された若手研究者の多くが、非常勤教員、ポストク、任期つき教員・研究員など、不安定な状況に立たされている現状がある。本稿を執筆中の2018年9月にも、九州大学の元大学院生が経済的困窮の末に大学の研究室に放火し自殺したという報道がなされている。

不安定な若手・大学院生にとって現実的な就職先の選択肢である「ボーダーフリー大学」に着目した葛城（2017）は、大学教員として就職するまでのプロセスと、就職後の教育・研究活動との関係についての分析を行っている。結果として、就職した時点でのレフリー論文が少な

かったものほど就職後の研究活動の生産性は低く、レフリー論文がまったくなかった者はそうでなかった者には比べ就職後の教育活動に熱心に取り組んでいないことが明らかにされている。教育と研究との関係に当てはめて言えば、「教育と研究の統合モデルに基づく関係性」(葛城2017:171)が支持される傾向にある。つまりボーダーフリー大学に就職した若手教員に関しては、教育と研究はトレードオフではないことになる。

ただし上記の結果をもって、昨今の若手教員においては教育と研究は相乗効果にある、と語るわけではない。それは葛城の調査から結論を出すべきではないということではなく、先述した使い分け戦略のようなものを想定した場合、教育と研究の専門性が完全に切り離されているがゆえに、齟齬をきたすことなく両者が並立しているとも解釈できるからだ。

### (3) 専門職としての大学教員

高学歴ワーキングプア問題を、少子高齢化に伴う大学進学者数の頭打ち・減少(見込)に伴う大学教授市場の変動として読み解けば、日本社会における雇用の流動化と同様の構造として把握することができる。ではそのなかで大学教授職に特徴的な性格はどこにあるのか。またそれは大学の教育・研究にどのような影響を及ぼすのか。こうした問いは、専門職論として議論の蓄積がある。専門職としての大学教員を養成数の議論から分析し、主要なアクター間のパワーバランスについての分析を行った石井(2009)の議論を参照しよう。

大学教員養成をめぐるアクターとして挙げられているのは、大学教員数を決定する上で重要な意味を持つ大学入学定員数を決定する国家・政府、大学教員を採用する大学、そして大学教員の養成と学位の授与に係る大学院(博士課程)の3つである。戦後改革期～1960年代後半は政府主導であったが、1960年代に大学の量的拡大(大衆化)を支えた私立大学が台頭し、1990年代の大学院の量的拡大によって大学院博士課程の役割が強くなっていくという変遷が描かれている。大学院教育と連動しない論文博士制度が長く温存されたという事情も重なり、大学教員の学歴構成において博士課程修了者が3割を超えるのは1990年代に入ってからである。

したがって、大学院において育まれた専門性と就職してから教育面で求められる専門性との葛藤という事態が若手にとって重要な問題と認識されるようになったのは、1990年代以降のことではないかと推測される。それ以前の若手は、博士課程を修了しない段階で、つまり専門性を固める途上の段階で就職していたことになる。業績圧力が今ほど強くなかったという事情もあるだろうが、研究面・教育面どちらの専門性についても就職してから固めていけば良い、という状況があったのではないだろうか。

## 3. 教員養成に関する研究

### (1) 教師研究

2018年に発刊された『教育社会学事典』(日本教育社会学会編)第5章は「教師」と題され、概説を含めて22の項目がとりあげられている。しかしその中に、教師としての大学教員についての記述は全く見当たらない。続く第6章が「高等教育」となっており、前節で確認したような議論はここで扱われている。高等教育における教員は研究者としての側面を有しているから、というのが最大の理由であろう。

しかし先に確認した教育志向の高まりを踏まえれば、また研究と教育のアイデンティティを切り離しているとすれば、高等教育と中等教育以下の「教師」としてのあり方は近づいている可能性もある。教師研究における専門性論を高等教育研究に援用することも検討すべきだろう。

## (2) 教職課程担当教員

教員養成の担当者である教職課程担当教員を直接の対象とした研究として、量的・質的研究が現れ始めている。

張ほか(2016)は、教職課程設置大学・学部が、どのようにして教職員の教育力向上を促しているのかを分析している。「日本の教員養成系大学・学部における大学教員の内発的・自発的な研修の必要性」という、やや自家撞着的な結論が提示されている。また、ここで教育と研究の葛藤と統合のいずれが想定されているのかも不鮮明である。このような結論が導出されるのは、「教職設置大学における大学教員の専門性」が教育力に限定して捉えられているからではないか。教職課程担当教員の専門性という枠組みが、一般的には教育面におけるそれを指すことが推察される。

教育と研究との対立を前提としながら、その関係の中における教職課程担当教員という存在を検討の対象としているのが、広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラムにおける大学院生グループが平成26年度より行っている、教職課程担当教員としての意識形成プロセスに関する一連の研究群である。「教職課程担当教員において、どのような経緯で研究と教育をめぐる葛藤・悩みが生じ、それらがいつ、どのように解消されるか。あるいは解消されず維持されるか」(境・相馬 2015: 5)を研究関心として、若手教員へのインタビュー等を通じた分析が行われている。岡村ほか(2015)は、実務家教員への着目から、「実践的指導力」が教師教育者としての成長において重要性を持つことを指摘している。この教師教育者(Teacher Educator)という領域については、4節で改めて取り上げる。

一連の研究で最も重要な指摘は、正木ほか(2017: 20)による、「実務家教員」「研究者教員」の多様性への眼差しの必要性だろう。両ラベルは「個々にとって異なる問題を拓くものであり、そのなかでそれぞれの意識が形成・変容すると考えられるべきである」。本稿が先に指摘した使い分け戦略仮説も、こうした多様性の枠組みを前提としてはじめて分析可能となるものである。なお、同研究内容は今後論文が公表予定とのことだが、現状公開されている研究成果においては、大学教員養成をめぐるアクターの一つである「大学」の検討が手薄となっているのではないかと。採用時の条件設定や、研究も教育も両立するが直ぐにより良い条件の大学に異動する者と、研究も教育も(業績上)熱心でないが長く大学に留まる者とをどのように認識しているのかなど、若手教員を採用する側の利害を含めた構造的説明が必要だと考えられる。

(佐々木 基裕)

## 4. 日本の「教師教育者」研究の動向について

### (1) 社会変化と「大学教授職」・「教師教育者」の立ち位置

ここからは教職課程担当教員の「教師教育者」としての側面に焦点を当て、先行研究の整理及びそこから見えてきた検討すべき課題点について考察を加えていきたい。

ただ、その前に、(教師教育者でもある)大学教授職としての大学教員らが、そもそも現在までにどのような状況におかれてきたのか、つまり、大学教育改革の流れの中でどのような環境の変化に巻き込まれてきたのかについてここで簡単に確認しておきたい。この作業を行う理由としては、「教師教育者」(本稿では高等教育機関において教員養成を行う者と捉える)は単に高等教育の現場で「教育」を行うだけではなく、性質としてはまぎれもなく「研究」も行う大学教員、大学教授職であり、(なお、本稿における「大学教授職」の意味については、有本の言葉を引用し、次のように定義する。すなわち、「大学に奉職し、専門分野を専攻し、学術

活動に携わり、固有の文化を擁している教授、准教授、講師、助教の総称<sup>1)</sup>である)、そうであるからこそ巻き込まれている葛藤状況があるからである。本研究の動機の一部にも、大学教授職にあるからこそ直面する事柄と、教師教育者であるからこそ直面する事柄のそれぞれから生じる問題、そしてそれらが複合的にまじりあったからこそ生じた葛藤がある。日本の教職課程担当教員は、「教師教育者」、つまり「教師」・「教育者」としての立場からのみ悩むわけではないのである。

本研究を進めるに当たり、参照していた資料の中には、社会の変化の中で大学教員がどう変わってきたのか(変わることを求められてきたのか)を整理し、そこで生じた変化がどのように大学教授職にある大学教員、教師教育者に影響を与えてきたのかを論じたものが少なくなかった。その全てをここで述べることはできないが、例えば今回参照した先行研究の内容からごく簡単に整理してみると、大学と大学教員らが直面している変化としては、大学の「ユニバーサル化」と「大衆化」、知識社会化、経済のグローバル化と大学の市場化、「知識」と社会の関係性の変化、生涯学習社会の到来、人口減少、そしてこれらからも影響を受けたであろう「学生の変容」等が挙げられている<sup>2)</sup>。

この中でも特に、「大学教授職」と「教師教育者」の双方の観点から共通して懸念されている変化をあえて取り上げるなら、やはり大学の「ユニバーサル化」と「大衆化」(大学全入時代の到来)、そしてそこに伴う「学生の変容」についてだろう。

まず「教師教育者」に限定せず、大学全体や大学教授職としての観点を以て、この変化により生じる懸念点をまとめてみよう。それは例えば、日本の大学教員は世界的にみても強い「研究志向」<sup>3)</sup>をもっており、また「日本の大学教員には、大学の学校化を容認する大衆型大学観よりも中世大学以来の伝統を踏襲するエリート型大学観が定着している」<sup>4)</sup>ことから生じている。有本は、時代の変化に対応するための「大学教員の意識改革は欠かせない」<sup>5)</sup>と主張する。また、金子によれば、「日本の高等教育はこれまでも、その質に問題があることが指摘されてきた」<sup>6)</sup>という。「大学の大量化、ユニバーサル化によって学生の資質も、大きく変化せざるを得ない。ごく単純に、入学者の拡大によって、生得的な知的能力についての選抜性が低下する、という見方をすることもできる」<sup>7)</sup>。また、「より重要なのは、現代の社会経済の変化の中で、学生の将来への見通しや、大学への進学動機が曖昧となり、これが学習意欲にも影響を与えることである」<sup>8)</sup>という。大学の「大量化」によって生じる課題は、大学教員側と学生側の双方の状況に由来し存在している。

他方、「教師教育者」の観点からは、特に「学生の変容」という点において、(おそらくは大学の大量化に関するものといえるだろうが)次のような問題点が見出されてきた。武田によれば、従来、教員免許がその基礎資格としての機能を果たしてきたことの基盤には、「後の経験の積み重ねや現場における先輩教員の指導助言によって教員として大成していくことができた時代」<sup>9)</sup>の状況があったという。

しかし、大学全入時代を迎え、高校までの基礎学力や社会的常識の獲得も十分でなく、コミュニケーションに課題のある大学生が登場している現在、今もお従前と変わらぬ免許授与の仕組み、大学教員の意識では、よほど採用時に適切な判断ができなければ、実力不足の教員が現場に出ていくことを防ぎようがない。<sup>10)</sup>

有本、金子、武田はそれぞれの専門的な立場、問題意識から論じている為、上に挙げた言葉

を同様の性質をもつものとして直接結びつけることはできない。しかし、それぞれの立場から、大学教員（大学教授職）、「教師教育者」の意識改革や在り方の変化を求め、それが大学全入時代の到来・大学の「大衆化」から導かれたものである、という点には共通する部分を見いだすことはできる。特に、大学が「大衆化」し、様々な学生が大学に入学してくる中、高等教育機関としての大学、そして教員養成機関としての大学において、大学教授職として、「教師教育者」としての大学教員は、「強い研究志向」という性質を（少なくとも現状では）抱えながらも、どのように学生への教育の質を保ち、そして養成する教員の質を向上させるのか。ここに類似し共有しうる課題があると整理できるかもしれない。このような中で、日本の「教師教育者」研究はどのような展開をみせ、また何が論じられてきたのだろうか。

## （２）日本における「教師教育者」研究の蓄積

本研究において先行研究等の整理を進めていく中で明らかになってきた事柄の一つとして、日本の「教師教育者」に関する研究はまだそれほどの蓄積がない（厳密には、ようやく増えてきた段階にある）ということがある。「教師教育」研究については無論、日本教師教育学会等も中心的な役割を果たしつつ、これまでに多くの蓄積がなされてきたといえるが、管見の限り、特に日本の「教師教育者」の専門性やアイデンティティ形成、そもそもの在り方やその立場の複雑さについて深く論じた研究の数は多いとは言えない。2010年に「教師教育者」研究の動向について論じた坂田は次のように述べている。

長期化、多様化する教師教育について、教員養成のカリキュラムや方策が検討される一方で、その教育を実践していく教師教育者に関する議論は、表裏の関係ともいえるほど密接な議論であるといえるが、その実質的な専門性や力量に対する関心は、国内というよりも、むしろ海外において議論が進んでいる。<sup>11)</sup>

また、特に最近の先行研究として、本研究の関心とも近いものだが、「教師教育者」のアイデンティティ形成について論じた小柳もまた、2018年に出された論考において、現在の日本における教師教育者に関する研究の蓄積状況を整理している。その状況を踏まえ、小柳は次のように述べている。

ここで取り上げた研究知見は、教師教育者がどのような振る舞いをしているか、そこではどのような教育方法が有効か、国際的な動きはどうかなどを報告している研究が多く含まれている。そのため教師教育者それ自身、またその教育者の勤務する教育組織それ自体を深く掘り下げ、見つめる研究のみを取り上げているとは言えない。しかし広く見積もっても教師教育者へ関心に向けた研究がそれほど多くはないこと、またその関心は2010年代に入ってから少しずつ増えている傾向が読み取れる。<sup>12)</sup>

ここで述べられているように、日本においてはまだ「教師教育者」の研究そのものは多くの蓄積がなされているとは言えない。しかし、上に参照・引用した武田や坂田、小柳のように、いち早く日本の教師教育者研究の必要性を訴えてきた研究者らも存在する。まずは彼らの研究を参照し、その課題意識の所在と研究内容について整理したい。

### (3) 日本の「教師教育者」研究の動向について 先行研究から

まず、2010年という、日本においては比較的早い段階で「教師教育者」研究の必要性を説いた坂田の論考を見てみよう。坂田は当時の国外における「教師教育者」研究の動向、特にオランダや米国の研究の動向に注目し、そこから、日本の「教師教育者」研究が参照すべき点を導き出そうと試みている。坂田によれば、まず日本と諸外国とでは、教師教育者の在り方について異なる部分があるという。例えば、教員養成機関（大学等）において大学教員が養成を担当し、現職段階においては各学校現場等で研修が行われるといった教師教育のあり方は類似していても、諸外国においては、「教員養成と現職教員研修との両者の関係性は、日本のそれよりも密接」<sup>13)</sup>であり、また、教師教育者の出自についても、「今回取材したオランダの初等教員養成機関の多くでは、機関の教師教育者としての採用にあたり、原則として現職経験があることを条件としている」<sup>14)</sup>という。更に、諸外国においては「教師教育者スタンダード(能力要件)」<sup>15)</sup>が示されている例もある。

ただし、坂田はこのような諸外国における研究動向をふまえながらも、日本の教師教育者の在り方や教員養成の状況が諸外国に比較し劣っているという結論を導かない。坂田は、その差を教師教育の体系や教師教育者のキャリアの差と捉え、また諸外国においてもそのモデルが万全ではないと指摘されてきたことを示した上で、教師教育の実践やその役割を参照しつつ、「日本なりの教師教育者モデルを作っていくことこそ必要である」<sup>16)</sup>と主張している。

続いて、2012年の武田の論考をみてみよう。武田は、社会の変化、大学の在り様の変化を踏まえ、かつてのように学生が一から教えられるまでもなく自律的に学ぶことを期待することが難しくなっていることを指摘する。そして、論考の冒頭で「教師の資質を問う教師教育者の資質や実践のあり方はこれまで公に問われたことがない」<sup>17)</sup>と日本の教師教育者の状況について述べた上で、これまでの日本の教師教育者研究においては、教師教育実践に関する研究・記録の蓄積がわずかであることを批判的に示している。「つまり、教師教育者による教師教育実践の質的研究はまだ緒についていない段階にあるということである」<sup>18)</sup>。武田は、本来のあるべき姿として、現場での経験の蓄積により学生達が教師として大成していくことを待つまでもなく、大学での教育という「現場」において、何よりもまず教師教育者自身が、「教員になりたいという意識の高い学生に、これこそがよい教育実践であるという実践を現場で実践して見せることが、何よりも教育学を学生に体得させる方法」<sup>19)</sup>ではないかと述べる。また、武田はKorthagenによるALACTモデル<sup>20)</sup>等を参照しながら、教師教育者自身の「省察」についても批判的に検討する。ショーンの反省的实践<sup>21)</sup>に代表されるように、確かに現在までの教員養成、教師教育において、「省察」・「反省」は一つの鍵概念であった。武田はその「省察」を、教師教育者自身がどれだけ深めてきたかを問うのである。他方で、武田は現在の日本の教師教育者が置かれた苦しい状況（つまり十分に養成がなされていないままに実践を求められているという状況）に理解を示しつつも、教職課程を担当する教員が、「教育学者や元学校教諭や教育心理学者などのアイデンティティを持っていたとしても、必ずしも教師教育者であるというアイデンティティを持っているとは限らない」<sup>22)</sup>と述べ、「どれほど政策研究をしても、制度改革やカリキュラム開発を行っても、それを実行する教師教育者の質が問われることがない現状では、教員養成は絵にかいた餅にしかならない」<sup>23)</sup>と課題点を示す。そして、この課題を克服するための一つの手がかりとして、教師教育者自身の実践記録の活用を提案しているのである。

最後に、先にも引用した小柳による論考について簡単にではあるが整理しておきたい。小柳もまた、坂田や武田と同様に、日本における「教師教育者」研究の蓄積が十分ではないことを

指摘した上で、特に、教師教育者の内面への視点、アイデンティティに関する蓄積が不十分であることを指摘している。本研究を進めるに当たり、参照した小柳の論考は、2016年と2018年の二つの論考であるが、どちらも「教師教育者のアイデンティティ」を中心概念としていることは共通している。武田の指摘にも類似している部分があるが、小柳は、教育改革が進められ、社会や学校の在り様に変化していく中で、教師教育者自身がその変化をどうとらえているのかを知ることが重要であると考えている。「すなわち制度改革の考察、養成組織としての取組の考察は重要であるが、その中でそれぞれ責任を担っている教師教育者自身がどのようにこの動きを捉え、どのように感じ、どのように自身の役割をとらえ、その専門職性やアイデンティティについて、今やこの先をとらえているか、考察が必要な点である」<sup>24)</sup>という。小柳はこのような問題関心から、諸外国の研究内容を参照し、「我が国で今後教員養成における教師教育者のアイデンティティを考察していく参照の枠組み」<sup>25)</sup>の明確化（2016年の論考）や、「教師教育者のアイデンティティ形成と専門職性の向上を力動的にプラスに進めていくアイディアや方法、留意点」<sup>26)</sup>（2018年の論考）の明確化を試みている。

#### （４）考察 今後の課題について

さて、ここまでごく簡単にはあるが、日本における「教師教育者」に関する先行研究の内容について確認をしてきた。本研究のテーマに比較的親和性が高いと思われた論考として、坂田、武田、小柳のごく一部の研究のみを取り上げたにすぎないが、ここに整理された内容からも、日本の「教師教育研究」の近年の動向を知ることができた。以下では、その内容を簡単にまとめつつ、更に、未だ私見の域を出ていないだろうが、本研究の関心に基づきつつ、今後の「教師教育者」研究の課題についてもいくつかの意見を述べてみたい。

まず、2010年前後から日本においても活発化してきた「教師教育者」研究の動向としては、いくつかの共通する性質を見いだすことができると思われる。その一つとして、日本の「教師教育者」研究は、現在のところ、それまでも活発に議論されてきた教員養成カリキュラム改革や教育政策の動きの陰で「ほとんど問われてこなかった」研究として捉えられ、改めて焦点化されることを求められている。だからこそ、先行研究者らは日本の「教師教育者」としてのモデルやアイデンティティを定めようと試みている。そして共通して、その為の手がかりを諸外国の研究に求めている。

他方で、これも共通する側面でありながら、次のような課題が残されていると思われる。管見の限り、上に挙げた先行研究では、いずれも基本的には大学教員らが「すでに教師教育者である」ことを前提した上での議論となっているように思われる。既に確認したように、特に日本の大学において教員養成にあたる教員は、「養成」を受けて入職するわけではない。つまり、直前の時点では「教師教育者」ではなかった者が、教員養成を行う大学等に所属した時（教職課程を担当することになった時）、その立場として、「教師教育者」としての役割を与えられるのであって、「教師教育者」に「なる」（つまりその役割を受け入れる）プロセスがどこにあるのかは吟味されていないように思われる。例えば、日本の「教師教育者」が教師であると同時に、他方で研究者であり、大学教員であり、大学教授職にあることを踏まえ、そこからの葛藤をどう解消し、「教師」であることを受け入れられるのかを問う姿勢は十分とはいえないのではないかと。あるいは、先行研究が示すように、その受け入れのためのプロセスは、大学での「実践」（例えば教師教育実践の記録）を積み重ねる中にしか見いだせないのだろうか。無論、武田や小柳によってアイデンティティの在り様が問われているということは、この課題が前提

として意識されていないはずはないだろう (特に小柳の研究からはそれをうかがうことができる)。ただ、「教師教育者」としての立場を前提とし、その「専門性を高めるため」のアイデンティティ形成について論ずる方向だけではなく、より根本的に、日本の「教職課程担当教員」が、大学教員 (大学教授職) でもありながら「教師教育者」でもあるという、複雑な立場そのものを検討の焦点に据え、なぜその状況を受け入れていくことができるのかという考察が必要ではないか。坂田の述べるように、日本の養成機関の教員が、現職経験者ばかりではないのであればなおさらである。

日本の「教師教育者」研究は、徐々に活発化しており、言うまでもなく、そのどれもが重要な先行研究である。ただ、例えば日本における「研究志向の強さ」をも抱えた大学教員、「教職課程担当教員」が、「教師教育者」に「なる」という、独自の状況を更に深く踏まえた研究が必要であると思われる。それが本研究で考察すべき今後の課題となるのだろう。

(杉原 央樹)

## 付記

本稿は名古屋女子大学教育・基盤研究助成費による研究成果の一部である。

## 注

- 1) 有本章「日本の大学教授職—過去と現在」有本章編著『高等教育シリーズ146 変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部、2008年、14頁。
- 2) 同上論文、19-33頁を参照。また、金子元久『高等教育シリーズ160 大学教育の再構築 学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部、2013年、7-10頁を参照。
- 3) 福留東土「研究と教育の葛藤」有本章編著『高等教育シリーズ146 変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部、2008年、265-269頁を参照。
- 4) 有本章、前掲論文、22頁
- 5) 同上。
- 6) 金子元久、前掲書、11頁。
- 7) 同上。
- 8) 同上。
- 9) 武田信子「日本における「教師教育者研究」の課題」岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師 これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会、2011年、183頁。
- 10) 同上。
- 11) 坂田哲人「教師教育者に関する研究動向」『武蔵大学総合研究所紀要』20巻、2010年、123頁。
- 12) 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—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』10巻、2018年、2頁。  
(奈良教育大学学術リポジトリより、2018年8月22日参照。https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages\_view\_main&active\_action=repository\_view\_main\_item\_detail&item\_id=12964&item\_no= 1 &page\_id=13&block\_id=21)
- 13) 坂田哲人、前掲論文、123頁。
- 14) 同上論文、125頁。
- 15) 同上論文、126-127頁を参照。
- 16) 同上論文、131頁。
- 17) 武田信子「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 教

- 師教育実践の検証と創造』第21号、2012年、8頁。
- 18) 同上論文、12頁。
- 19) 同上論文、13頁。
- 20) 例えば、F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳、今泉友里、鈴木悠太、山辺恵理子訳『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、2010年、54頁等を参照。
- 21) 例えば、次の書籍を参照。Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Inc., 1983. (邦訳として、ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一、三輪建二監訳『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、2007年) ただし、武田の論考において述べられる「省察」が、コルトハーヘンの「省察」の他、どの研究における「省察」を想定し述べられている言葉であるのかは明確ではない。
- 22) 武田信子「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 教師教育実践の検証と創造』第21号、2012年、15頁。
- 23) 同上。
- 24) 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」『次世代教員養成センター研究紀要』2巻、2016年、28頁。  
(奈良教育大学学術リポジトリより、2018年9月20日参照。 [https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=10888&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=10888&item_no=1&page_id=13&block_id=21))
- 25) 同上論文、30頁。
- 26) 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」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』10巻、2018年、4頁。

## 引用・参考文献

- 有本章, 2008, 「日本の大学教授職—過去と現在」, 有本章編著『高等教育シリーズ146 変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, 13-40.
- 阿曾沼明裕, 2010, 「知の創造と伝達の担い手の変容」, 阿曾沼明裕編『リーディングス日本の高等教育5 大学と学問—知の共同体の変貌』玉川大学出版部, 12-20.
- 張揚・下田誠・三石初雄・佐藤吉文・石塚博規・十枝内康隆・菅沼教生・小谷健司・江島徹郎・岸学・渡邊明彦・入口豊・赤木登代・吉田晴世・倉本香, 2016, 「教職課程設置大学における大学教員の専門性開発の実態に関する研究：4年制公・私立大学に対するアンケート調査に基づいて」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』67: 409-437.
- 中央教育審議会, 2006, 「今後の教員養成・免許制度のあり方について(答申)」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm), 平成30年8月29日閲覧).
- 福留東土, 2008, 「研究と教育の葛藤」, 有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, 263-279.
- Gumport, Patricia J., 2007, *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, The Johns Hopkins University Press (=2015, 伊藤彰浩・橋本鉦市・阿曾沼明裕監訳『高等教育の社会学』玉川大学出版部).
- 石井美和, 2009, 「大学教員—養成計画なき専門職」橋本鉦市編著『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部, 64-83.
- 金子元久, 2013, 『高等教育シリーズ160 大学教育の再構築 学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部.

- 葛城浩一, 2018, 「大学教員として就職するまでのプロセスと就職後の教育・研究活動との関連性—ボーダーフリー大学に着目して—」『大学論集』(広島大学高等教育研究開発センター), 50: 161-176.
- Korthagen, F. A. J. ed., 2001, *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (=2010, 武田信子監訳, 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳『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).
- 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』, 2: 27-35.
- , 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.
- 正木遥香・相馬宗胤・岡村美由規, 2017, 「教職課程担当教員としての意識形成に関する研究: 大学院生が教職課程担当教員を対象として研究する意義」『平成28年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書』広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム, 19-22.
- 日本教育社会学会「教職課程における教職課程の位置づけに関するWG」, 2014, 「『教職課程における教育社会学の位置づけに関する調査』報告書」([http://www.gakkai.ne.jp/jses/pdf/20140507\\_doc.pdf](http://www.gakkai.ne.jp/jses/pdf/20140507_doc.pdf), 2018年8月30日閲覧).
- 岡村美由規・相馬宗胤・伊勢本大・正木遥香, 2015, 「高等教育機関に従事する教師教育者のあり方に関する考察—「実践的指導力」と実務家教員をめぐる議論から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 教育人間科学関連領域』64: 37-46.
- 境愛一郎・相馬宗胤, 2015, 「教職課程担当教員としての意識形成プロセスに関する質的研究」『平成26年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書』広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム, 4-15.
- 坂田哲人, 2010, 「教師教育者に関する研究動向」『武蔵大学総合研究所紀要』20: 123-132.
- Schön, Donald A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, Inc. (=2007, 柳沢昌一・三輪建二監訳『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).
- 渋谷真樹・加藤美帆・伊佐夏実・木村育恵, 2015, 「教育社会学は教育実践にいかに関与するか—教師・学校をとらえる視角と方法—」『教育社会学研究』97: 89-124.
- 相馬宗胤・岡村美由規・正木遥香・伊勢本大, 2017, 「教職課程担当教員としての意識形成に関する研究: 平成27年度の活動報告および今後の研究計画」『平成27年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書』広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム, 29-33.
- 武田信子, 2011, 「日本における「教師教育者研究」の課題」, 岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師 これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会, 183-201.
- , 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 教師教育実践の検証と創造』, 21: 8-18.
- 竹内洋, 2001, 『大衆モダニズムの夢の跡——彷徨する〈教養〉と大学』新曜社.
- 辻野けんま・榊原禎宏, 2016, 「「教員の専門性」論の特徴と課題—2000年以降の文献を中心に

一] 『日本教育経営学会紀要』 58 : 164-174.

Weber, M., 1992, *Max Weber Gesamtausgabe*, Abt. I, Bd. 17: Wissenschaft als Beruf 1917/1919 - Politik als Beruf 1919, herausgegeben von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter, in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) (=2018, 野口雅弘訳『仕事としての学問 仕事としての政治』講談社学術文庫).

