

【発表題目】

教員養成の指導者＝教師教育者に求められる資質・能力
—Mieke Lunenberg ら『The Professional Teacher Educator』
「6.4. A PROGRAMME FOR TEACHER EDUCATORS」の分析—

【発表構成】

1. はじめに
2. 筆者紹介
3. プログラムの概要
 - (1) プログラムのための主要事項
 - (2) 計画されたプログラム
 - (2)-1. 教師教育の教育学のモジュール
 - (2)-2. 指導のモジュール
 - (2)-3. 教師教育研究のモジュール
 - (2)-4. ネットワークのモジュール
 - (2)-5. 登録手順のための大学との協議
4. 指導者（教師教育者）に求められる資質・能力
5. おわりに

1. はじめに

本発表の目的は、教員養成の指導者を直接的に育成するプログラムの分析を通して、指導者(教師教育者)に求められる資質・能力を明らかにすることである。本発表では、Mieke Lunenberg ら『The Professional Teacher Educator』(以下、本書と略記)の「6.4. A PROGRAMME FOR TEACHER EDUCATORS」(以下、本章と略記)に書かれている、オランダの教師教育者育成のプログラムを分析対象とする。

本発表の RQ を以下のように設定する。

RQ1：本章における教師教育者育成プログラムとはどのようなものか。

RQ2：このプログラムで目指されている教師教育者の資質・能力はどのようなものか。

2. 筆者紹介

本書は、6名の筆者によって執筆されている。そして、今回取り上げた6章は、その中の5名の共同で書かれているが、どの5名が執筆したのかが定かではない。よって、簡単にではあるが、6名の筆者を紹介する。

Saskia Attema-Noordewier

アムステルダム自由大学(VU University Amsterdam)の教師教育者である。主専攻は教師の省察と、指導、専門性の向上である。大学の仕事に加え、Institute of Multi-level Learning(IML)でトレーナーと指導者をしている。



Jurrien Dengerink

アムステルダム自由大学の職員であり、かつ大学の教員養成調査のオランダ国家委員会の秘書である。彼の研究の中心は、教師教育者の専門性開発である。最近では教師教育者機関のコーディネーターもしており、教師教育者の専門性の向上と調査を支えている。



Janneke Geursen

イギリスの言語と文学を勉強して、中等教育学校の英語の教師として働いていた。そして1999年、アムステルダム自由大学の教師教育者機構の外国語方法論者として働きだした。以後、教師教育者となり、2006年にSelf-Study研究を始め、現在、教師教育者のオランダ登録のための査定者である。



Fred A.J. Korthagen

ユトレヒト大学の教師教育の名誉教授である。専門は、教師と教師教育者の専門性の向上と教師教育の教育学を扱い、省察に関する多数の本を出版している。また、上位のトレーナーとコンサルタントでもあり、世界中で多くの機関でも働いていた。



Bob Koster

10年以上、オランダの中学校の社会学教師として働き、1992年以降、理論と実践の統合に焦点を合わせて、ユトレヒト大学の教師教育者として働いた。1998年に、オランダの教師教育者の評価と登録のための基準と手続きを開発した「教師教育者の専門性の本質」で新しいプロジェクトを始める。現在はユトレヒト大学とFontys大学で働く。

Mieke Lunenberg

アムステルダム自由大学の準教授である。専門は、教師教育者の専門性の向上である。彼女は、教師教育者の専門性の向上を支えるために、いくつかのプロジェクトで主要な役割を担っている。また、教師教育者の専門性の向上に関して、かなりの数の出版物を書いた。



3. プログラムの概要

今回取り上げた、教師教育者を育てるプログラムを(1)プログラムのための主要事項、(2)計画されたプログラムに分け、それぞれの概要を示す。

(1)プログラムのための主要事項(原文 p.96, 訳文 p.1)

本節では、まず、このプログラムを開発するにあたっての 5 つの主要事項が示されている。これらは、プログラムを計画する際の根底に置かれたものである。以下、5 つの概要を示す。

- ①このプログラムは、教師教育者としての役割を果たすためのビジョンを共有し、開発するために、異なるバックグラウンドを持つ教師を歓迎する。
- ②このプログラムは、学生の研究プロジェクトを支える必要性が増すという予想のために、教師教育者の基礎知識から理論的土台を育成する。
- ③このプログラムは、世界中に広がる教師教育者のネットワークを知り、情報に基づいて加わるネットワークを判断し、関わっていけるようにする。
- ④このプログラムは、教師教育のオランダ協会の登録手順と統合される。
- ⑤このプログラムで学ぶことは、次の日からでも応用可能でなければならない。

また、本節の 2 項『プロジェクトについての評価を反映された意見』において、上記 5 原則についての評価・意見を 1 つずつ取り上げている。具体的には原則 1 について「機関の教師教育者と学校の教師教育者が交流することはすばらしいことだ。(中略)学校の教師教育者を邪魔するものが何かを意識するようになった。」や、原則 3 について「国際的ネットワークが刺激されていることは良いことだ…これは私の満足する領域を超えるよう私を刺激した。」というように肯定的なものが挙げられている。5 原則全てにおいてこのような肯定的な意見を示し、達成されたことを表している。

(2)計画されたプログラム(原文 pp.97~100, 訳文 pp.2~5)

このプログラムは教師教育者の基礎知識からの理論を土台とし、4 つのモジュールと登録手順から成り立っている。(図 6.3) 本節では、第 1 モジュールである「教師教育の教育学」について詳細に説明されており、他の 3 つのモジュールと登録手順については、それぞれ簡潔にまとめるといった構成になっている。以下、各モジュールの概要を示す。

(2)-1. 教師教育の教育学のモジュール

このモジュールでは、まず、参加者が教育学の基礎知識に関する理論的なテキストを読んだ後、具体的なモデルが 2 つ与えられる。2 つのモデルは以下の通りである。

モデル A：グループを指導するための 5 つの手順¹

- ①事前構造化（これから経験することについての焦点（課題）を知る。）
 - ②経験（現場で実践などの経験を積み、この経験から関心を生み出す。）
 - ③構造化（思考地図等を用いて、経験を構造化し、分類や一般化して全体を掴む。）
 - ④焦点化（③で引き出されたものから、1～2 つ焦点をあて、検討。）
 - ⑤小文字の理論化（大文字理論(学術的な知)への対抗として、小文字理論(経験からつくられる持論)を導入する。）
- ⑤はさらに次の 4 段階が導入されている。
- i：典型的な教師のふるまいを教える。
 - ii：この典型的なふるまいを明確にさせる。
 - iii：理論を用いて、典型的なふるまいの土台をつくる。
 - iv：教育実習生が教師のふるまいの種類を使うことを助長する。

モデル B：省察のための ALACT モデル(図 6.4) ²

- ①行動
- ②行為の振り返り
- ③本質的な諸相への気づき
- ④行為の選択肢の拡大
- ⑤試行

以上のモデルを応用し、参加者は自身の省察モデルを書き、ALACT モデル理論で「実践」につなぐ。

また、モジュールの中はいくつかの相互に連結した「層」である、と筆者は述べている。この層というのは①範囲内で使われる教育学、②教師教育の教育学についての理論、③参加者が①、②で学んだことを実践に適応する、④評価、となっている。

このように、教師教育の教育学モジュールでは、まず理論を学び、その中の具体的モデルを用いた省察を中心とした内容になっている。

(2)-2 指導のモジュール

このモジュールの焦点は、「どのようにあなたは実際的な経験に関する学生の省察と、それからの学習を支えるか」という具体的なものである。つまり、これから教師になっていく学生を、講義や実習でどのように指導するか、について重点的に学ぶ内容になっている。

¹ 発表者作成の和訳とともに、F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳『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、pp.154~157を参考にした。

² 発表者作成の和訳とともに、上掲、1、pp.53~55を参考にした。

(2)-3 教師教育研究のモジュール

このモジュールでは、始めに教師教育の基礎知識からの理論的なテキストを用いて、異なる種類の研究を説明し、議論する。次に、参加者は自分自身の教師教育の教育学についてミニ研究を行う。この際、前までのモジュールで得た知識を用いることができる。

ミニ研究には、リサーチクエスチョンを立て、方法を開発し、データを収集・分析、結果の提示、という段階がある。そして、それぞれは、①自分で研究を行っていること、②学生の研究を支えるための経験に移行できること、という2つの段階で検討される。

以上のように、研究方法を学び、自ら研究を行う内容になっている。

(2)-4 ネットワークのモジュール

このモジュールでは、参加者に対して、教師教育者にとって興味深いネットワークの概要を提供する。そして、参加者は個々に、またはグループで新しいネットワークの調査計画を立て、web を搜したり、専門機関のネットワーク会議に参加したり、時には長時間のインタビューを行うなどして調査を行う。最終的には報告書を書き、提示する。

以上のように、ネットワークについて自ら調査・報告を行う内容になっている。

(2)-5 登録手順のための大学との協議

これは、図 6.3 から分かるように、上記4つのモジュールと並行して行われる。それぞれは関連しており、教師教育の教育学モジュールの間は、参加者各自のビジョンを説明し、知識と技術の分析を行う。指導のモジュールの間は、仲間との指導議論を行う。次の段階で、開発計画を書くが、この土台として教師教育研究とネットワークモジュールが役に立っている。最終日には登録証明書が送られる。

以上のように、他のモジュールと並行しながら自らの開発計画を行っていき、教師教育のオランダ協会への登録が完了する。

以上のプログラムの概要から、それぞれのモジュールの内容は、層があり、参加者がすべきことも明確に示されていることが分かる。また、(2)-1 では教師教育者の自身の省察、(2)-2 では学生の省察を促すという関連や、(2)-1、(2)-2 で学んだ理論や知識が(2)-3 でミニ研究を行う際の知識として役立つという関連、先述したような登録手順と4つのモジュールの関連など、それぞれのモジュールが無関係ではないことが分かる。

よって RA1 は次のようになる。

RA1 : 本プログラムは、4つのモジュールと登録手順がそれぞれ意味を持って存在し、かつ関連づけられて構成されされており、これを終了すると教師教育者に必要な専門性が身に着くと同時に教師教育オランダ協会に登録できるプログラムである。

4. 指導者（教師教育者）に求められる資質・能力

本プログラムから考えられる、教師教育者に求められる資質・能力は、①理論的土台を持っていること、②自ら省察や研究を行うことができ、かつそれを学生への指導として実践に適用できる力、③学び続けること、の3つであると考えた。

以下、その理由を述べる。

①「理論」の土台を持っていること。

本プログラムは「全ての部分において、教師教育者の基礎知識からの理論が土台」となっていることが筆者によって述べられている。実際に、教師教育の教育学のモジュールは理論的なテキストを読むことに始まるし、教師教育研究のモジュールにおいても、まずは理論的なテキストを用いて、研究の種類の説明・議論を行っている。

このように、プログラムの土台に「理論」があるということは、受ける参加者の根底にもまず「理論」を置こうとしていると言える。

また、具体例を示すと、本プログラムにおいて ALACT モデルを行っているが、その中の(3)本質的な諸相への気づきの場面で理論的要素を盛り込む必要がある³、ということからも理論の必要性が見える。

以上から、本プログラムは全体を通して教師教育者に「理論」の土台を持たせようとしていると言える。

②自ら省察や研究を行うことができ、かつそれを学生への指導として実践に適用できる力。

教師教育の教育学モジュールにおいて、2つのモデルを応用して、参加者に省察・実践をさせている。また、教師教育研究のモジュールでは、「ミニ研究」という研究を行わせており、ネットワークモジュールでは自分でネットワーク調査計画を立て、調査している。このように、参加者自らが省察及び研究を行うスキルを身につけることのできるプログラムになっていることが分かる。

一方、指導のモジュールにおいて、「どのように（中略）学生の省察とそれからの学習を支えるか」が焦点になっており、ミニ研究の各段階では「自分で研究を行う」こととともに、「学生の研究を支えるための経験に移すこと」を検討するものとして挙げている。このことから、学生の省察と研究も支えることが必要であることが分かる。

以上より、教師教育者には、自身も省察や研究を行う能力を身につけ、かつそれを用いて学生を指導できる力が求められていると言える。

③学び続ける力。

これについては、次の2点から言えるのではないかと推測した。

第1に、教師教育のオランダ協会への登録手順が終了と同時に済むことである。参加者

³ 上掲, 1, p.56。

の評価・意見の中に「登録後も私の専門的發展を継続したい」というものがある。これは登録手順の中で、開発計画を作成することになっており、登録後それをさらに發展させることが求められているのではないかと考えた。

第2に、教師教育のネットワークへの参加を1つの信念としていることだ。ネットワークでは、自らネットワークを調査し、報告する。これは5つの主要事項で述べられている、「どのネットワークに加わるべきかについて、情報に基づいて選択をし、関わる」ためである。このように、ネットワークへの関わりが重要視されているということは、プログラム終了後も世界中に広がる教師教育ネットワークに関心を持ち自ら学び続けてほしいという意図があるのではないかと考えた。

以上の2点からプログラム終了後も教師教育者として学び続ける力が求められていると考える。

よって、繰り返しにはなるがRA2は以下ようになる。

RA2：教師教育者としての理論的な土台のもと、自ら省察や研究を行い、かつそれらを学生への指導にも適用でき、常に学び続ける姿勢を持つこと。

5. おわりに

本発表では、オランダで行われている教師教育者の育成プログラムの分析を通して、そのプログラムの概要を示し、オランダにおいて教師教育者に求められている資質・能力について考察した。

これまでの発表と比較して、オランダと日本の教員養成の指導者に求められている資質・能力の共通点・相違点は何か。これについて、2つの視点から明らかにできると考える。

第1に、社会科としての視点である。これまでの発表で明らかになった資質・能力には、「社会科の理念を確実に伝達できる」や「社会科を教える目標を言える」というものがある。これは、今回の「理論的な土台」を持っている状態と近いのではないだろうか。つまり、社会科の教師教育者には社会科の根底にある「理論」を土台としておくべきであり、それに基づいて社会科の理念や目標を言える。よって、社会科において「理論的な土台」を持つことは、やはり重要であると改めて強調できると考える。

第2に、教科に関わらない、教師のスキルとしての視点である。過去の発表では、「十分な授業力・分析力を持ち合わせること」や「実践知を有すること」、「現代課題を教育につなげる力」ということが挙げられていた。つまり、日本の教師教育者は授業力や、現場を意識した力が求められており、それらを直接学生に教授するという面が強い。しかし、オランダの場合は、自身の省察力・研究力が求められ、それを学生への指導に適用することで間接的に学生の授業力や現場力を育てようとしているように思われる。つまり、授業力・現場力を直接指導するための能力か、間接的に指導するための能力か、という点が異なっ

ていると考える。

以上のように、共通点・相違点を示したが、海外の事例は今回オランダの中の 1 つであるため、あくまで推測でしかない。また、今回取り上げたプログラムは教科に関する点が見られず、一般的な教師教育者の育成プログラムであった。日本の社会科教師教育者に求められている資質・能力として何が良いもので、何が足りないのかは、今後さらに日本と海外両方の社会科の、また一般的な教師教育者育成プログラムに目を向けて、深めていく必要があると感じた。

【参考文献】

・F・コルトハーヘン編著，武田信子監訳『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。