

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成 24 年 5 月 18 日現在

機関番号：32601

研究種目：若手研究（B）

研究期間：2010～2011

課題番号：22730631

研究課題名（和文） 教師教育者の専門性と育成モデルの開発に関する研究

研究課題名（英文） A RESEARCH STUDY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATORS

研究代表者

坂田 哲人（SAKATA TETSUHITO）

青山学院大学・情報科学研究センター・助手

研究者番号：70571884

研究成果の概要（和文）：

教師教育者とは、教員の専門性の向上に寄与するために教育、訓練、並びに各種サポートを提供する役割を担う者を指す概念であるが、日本においては、教員養成、教員研修等に携わっているものを教師教育者とみなし、その役割、専門性について議論することがほとんど行われてこなかった。本研究は、そのような状況の中で、日本における教師教育者の役割、あり方、専門性について、議論が先行しているオランダや米国など諸外国の事例を参考にしながら検討を進め、また、教師教育者などへのヒアリングなどを実施した結果を提示し、日本における検討の研究的基盤を作ることに貢献した。

研究成果の概要（英文）：

This study has revealed teacher educators' profession, expertise, and responsibility on the perspective of Japanese teacher education.

This research is mainly constructed by a literature research among several countries including Japan, the Netherlands, and the U. S. , and by constructed interview with teacher educators.

So far, there are very few discussion about the Teacher Educators in Japan. Then, as a result, the outcome of this study has contributed to improve and stimulate the discussions.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2010 年度	1,800,000	540,000	2,340,000
2011 年度	900,000	270,000	1,170,000
年度			
年度			
年度			
総計	2,700,000	810,000	3,510,000

研究分野：教育学

科研費の分科・細目：教育学

キーワード：教師教育者、教師教育、教員養成

1. 研究開始当初の背景

欧米諸国では、教育の成果に対しての社会の要求が高まりを背景に、様々な側面から教育の質、教員の質を担保するための方法に関

して検討がなされてきた。教員養成のスタンダード(イギリス、アメリカ)やコンピテンシー（オランダ）と呼ばれる教員の専門性を評価するための指標作りなどはその代表例で

あり、これについては日本でも取り組みが始まっている。

欧米諸国では、これに加えて教員養成および教師教育に携わる専門家としての「教師教育者 (Teacher Educators)」についての議論も盛んに行われているが、日本においては教師教育者を取り上げた議論はほとんど行われていない状況にあった。

教師教育者についても、欧米各国において、その専門的な資質を測るための指標が ATE (Association of Teacher Educators : 米国教師教育学会)スタンダード (1996) のほか、Velon (The Dutch Association of Teacher Educators : オランダ教師教育協会、1996) と Dengerink & Koster (2000) のスタンダードなどとして開発され、教師教育者の専門性に関する議論が発展してきている。

また、諸外国での教師教育者としての役割は、日本と比べると明示的であり、教師教育者の育成が効果的に行われている (Swennen, “Becoming a Teacher Educator”, 2009)。このことは、教員養成のための専門職学校によって教員養成をするケース (専門養成機関型) が多いということも理由にあるが、大学 (またはそれに相当する機関) において教員養成を行う場合 (高等教育機関型) も、大学においてアカデミックな講義を受けるということと、教員養成課程としてのトレーニングを受けるといふことは明らかに別れており、教師教育者がどのような役割を果たすべきかという場面が定義しやすいという点が挙げられる。

さらに、昨今では「専門養成機関型」の教師教育者が、実践方法の指導のみに内容が偏重していること、一方で「高等教育機関型」における教師教育者が、実践の指導に関して問題視されていることなど、それぞれの問題点が議論されており、相互の問題点を補完するために、この両者が連携したり、改善の取り組みがなされている。たとえばオランダでは、両者が統合された教員養成プログラムが展開されている。理論と実践を融合するリフレクションの方法に関して著名な Korthagen らは、ユトレヒト大学において教員養成の改革に取り組んだ実践者でもあり、ここで用いた方法は著書にもまとめられており参照可能な状況にある。他にも、スウェーデンでも、現場教員養成機関との間で教師教育者を交換する制度を作るなど、新しい取り組みがなされている。

2. 研究の目的

本研究の目的は、「教師教育者 (Teacher Educators)」が、教師教育の場面において求められる役割、資質、能力を明確にし、教師教育者の力量を高めるための具体的な方策を開発することにあつた。具体的に、以下の

4つの項目に取り組んだ。

- (1) 欧米諸国における教師教育者スタンダードの分析などの文献調査、当該機関へのヒアリング調査等を実施し、教師教育者の役割、能力、資質の把握と育成に関して議論を整理する。
- (2) 教師教育者の経歴、経験に関する実践的な知を収集、整理する。効果的な実践をしていると思われる教師教育者を中心にヒアリング調査を実施し、教師教育者モデルを作成する。
- (3) (2)の調査の一部を、欧州教師教育学会 (ATEE)の研究グループにて共同研究として実施し、日本と諸外国における違いについて検討し、教師教育者モデルの精度を高める。
- (4) 教師教育者の力量を高めるための研修モデルないしワークショップの開発を行う。

3. 研究の方法

■基礎研究・文献調査

欧米諸国では、教師教育者の専門性を定義するスタンダードや、学習ツールなど、研究結果が利用可能な形ですでに蓄積されており、これらの資料を可能な限り収集し、整理する。加えて、日本への適用可能性を検討することに取り組む。

文献等の収集先としては、主に以下の項目を中心に行った。

- (1) 「教師教育者の資質、素養」に関する資料

ATE (米国教師教育者協会)、ATEE (欧州教師教育学会)、Velon (オランダ教師教育者協会)、TeacherQualityToolBox (ATEE ワーキンググループ) などが提供する教師教育者スタンダード資料を中心に収集した。

- (2) 「教師教育者の専門性と役割」に関する資料

“Becoming a Teacher Educator” (Anja Swennen 他、2009) に掲載されている議論を中心に研究を取りまとめる。本書は、ATEE の RDC (Research and Development Center) のワーキンググループが 2006-2008 に取り組んだ国際協同研究の成果である。機関で教育を提供する場面のみならず、学生や諸学校との関係性についても踏み込んだ検討をする。

- (3) 「教師教育者の育成」に関する資料
教師教育者が、どのように経験知を蓄積し、自らの育成に役立て、学習プロセスを発生させているかを、“Linking Practice and Theory” (Korthagen、1995) をベースに検討する。

■各種機関へのヒアリング

教師教育者の役割、資質・能力、並びに育

成についての考え方や、実践状況を把握するために、国内外の教員養成機関にヒアリング等の調査を実施した。

本研究において最終的に訪問先した期間としては、教員養成改革に欧州で最初に取り組んだオランダの機関に直接訪問したほか、各地域の教師教育学会（ATEE：欧州教師教育学会、ATE：全米教師教育者協会、東アジア教師教育研究大会）に参加し、各国の研究者、実践者への聞き取り、情報交換の機会を多く設けた。

加えて、日本においても同様に、教員養成機関及び教師教育者（教員養成課程担当者）へのヒアリング、及び日本教師教育学会への参加を通じて、研究者、実践者への聞き取り情報交換の機会を多く設けた。

■ATEE RDCにおける共同研究活動

ATEE：欧州教師教育学会の Research and Development Center (RDC：学会の課題研究に相当する) の『Professional Development of Teacher Educators』という研究グループに本研究期間を通じて参加した。この研究グループでは、参加する予定である。このグループでは、教師教育者の経験、履歴から、教師教育者の専門性に関して追究していく調査を2009年から3年間の予定で進め、2011年度まででその活動をまとめた。

代表者は、この研究活動の一環として、日本における教師教育者の専門性に関するヒアリングを行い、このデータをRDCのメンバーと共有し、国際比較という形で教師教育者の専門性や役割についての特徴を把握した。

4. 研究成果

■教師教育者に関する検討の現状

教員の質をどのように高めていくかという点について、日本においては養成、育成の課程 (Curricula) に注目し検討が進められることが多いが、欧米諸国では、この課程に関する検討に並行した議論として、「教師教育者」に関する検討が進められていることが特徴であるということが確認できた。

日本でも、本研究課題の応募時点である2009年の当時と比較しても、教員の質保証に向けて、すでに教員養成課程の見直しが行われ、また、各教育委員会においても、その研修制度、育成のあり方や、能力要件を示したスタンダードを提示している場合もある。

を徐々に見直している状況にある。しかし、このことは課程 (Curricula) の見直しの議論にとどまっており、上述で示したもう一方の議論である「教師教育者」に関する検討は本研究の周辺を除くと依然として少ない状況にあり、本研究を通じて、教師教育者に関する様々な情報発信、概念の検討は、日本における教師教育者自身対しての議論を喚起

することに貢献したといえる。

■教師教育者の専門性モデル

教師教育者に関する専門性に関して、欧米諸国、特に議論が進んでいるオランダ、イスラエルなど欧州教師教育学会 (Association of Teacher Education in Europe:ATEE) の課題研究 (Research and Development Centre:RDC) に参加する国々の事例を中心に調査を進めてきたが、この研究を日本のフィールドに適用する際に浮き彫りになった課題として、教師教育モデルが異なる国に、すぐに展開することは難しいということが改めて明らかになった。たとえば、「教科教育 (Subject Teaching)」という言葉の一つとっても、そこから想起される教師教育者の専門性には、先にあげたオランダなどの教師教育者と、日本のそれとは大きく異なるということである。

この違いは、教師教育者の専門性に起因するという点よりも、教員養成課程、教師教育モデルの違いから起きるものであり、このことを含めたさらなる研究が必要であるという考えに至った。

■教師教育者の育成

今回の研究を進めるにあたって、具体的に参照できる事例として、Korthagen らが中心となりユトレヒト大学 IVLOS 研究所にて開発された、「リアリスティック教師教育アプローチ」を挙げることができる。この教師教育アプローチは、課程をデザインするという点よりも、むしろ、(教師) 教育実践の場面をベースとして展開していく教師教育モデルであり、比較的どのような国においても導入のための親和性が高いといわれており、実際に多くの国々で導入が進んでいる (Korthagen, 2008)。筆者は、この方法論を Korthagen から教授を受け、実戦の経験があるが、これは日本の教師教育の場面においても十分に有用な手法であると考えている。また、このリアリスティック教師教育アプローチは、「教師教育者の役割」を明確に定義している点で、他の教師教育モデルと異なる特徴がある。

このリアリスティック教師教育アプローチの日本への展開へ向け Fred Korthagen 氏による教師教育者育成プログラムの開発に取り組んだ。日本の教師教育者 10 名程度が同氏によるプログラム実践に参加するプログラムへ、筆者も参与観察する立場でプログラムに参加し、その記録をまとめた。

この記録は、プログラム終了後、2 回にわたり参加者にフィードバックされ、日本における具体的な実践へ反映できるように工夫が行われ、利用された。このマテリアルを利用した教師教育実践が行われ、一定の反応を

得ることができた。

しかしながら、このリアリスティック教師教育アプローチを日本に適用する際に考慮しなければならない点は、日本では教師教育、特に教育実習の実態の違いを踏まえてなければならないことである。

リアリスティック教師教育アプローチが解決しようとした課題は、教師教育における理論と実践を結びつけるために考案された教師教育モデルであるが、これは、オランダを中心とした、実践中心型（実践の時間が日本と比較しきわめて高い）課程を念頭に置いて導き出されたこともあり、有用でありながらも、実際の展開には困難な点があると想定される。

この主なポイントは、「教師教育者の役割」についての考え方や位置づけの違いからもたらされることが多いと現時点で認識している。

■まとめと今後の課題

本研究課題を通じて、教師教育者の役割と専門性というテーマに取り組んだ。教師教育者の専門性については、欧米諸国と日本とで、想定しているよりも、その内容や程度については、これまでに明らかになった限りにおいては違いがなかったという結果であった。

しかしながら、日本の教員養成における教師教育者の位置づけが明示的に議論されてこなかったのは、教員養成の実践の場面と、教師教育者が結び付けて検討されてこなかったという点に起因するという認識に至った。

特に、教育実習、実践指導の場をめぐっての、教師教育者の関わり方、考え方に欧米諸国との大きな違いがあることがわかった。この点については、このことをスコープに入れた研究課題を設定することにより、より教師教育者の議論が深まっていくのではないかと期待している。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計4件）

1. 中田正弘・伏木久始・鞍馬裕美・坂田哲人、「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第3号、査読あり、2012年（掲載決定済）
2. 武田信子・坂田哲人・角藤翔太郎、『主体的な学校教員を育成する教員研修プログラムの開発と評価の試み：高萩市における取組事例から』、武蔵大学総合研究所紀要第21号、査読なし、2012年（掲載決定済）

3. 坂田哲人、『教師教育に関する研究動向』、武蔵大学総合研究所紀要第20号、査読なし、2011年、p123-132
4. 坂田哲人、『オランダの初等教育教員養成のシステム』、武蔵大学総合研究所紀要、第20号、査読なし、2011年、p14-19

〔学会発表〕（計5件）

1. Masahiro Nakada, Hisashi Fusegi, Yumi Kurama and Tetsuhito Sakata, "Professional Growth of Student Teacher through Lesson Study and Reflection", Nordic Educational Research Association (NERA) 40th Annual Meetings, 2012年3月, Aarhus University, Copenhagen, Denmark
2. 坂田哲人、山辺恵理子、矢野博之、『教師教育者の役割と専門性の開発』、日本教師教育学会第21回研究大会、2011年9月、福井大学
3. Simone White, Macel van der Klink, Quinta Kools, Gilada Avisar and Tetsuhito Sakata, "Professional Development of Teacher Educators What do they do? Findings of an explorative international study among teacher educators", Association for Teacher Education in Europe (ATEE) 36th Annual Meeting, 2011年8月, Riga, Latvia
4. 坂田哲人、『教師教育における教師教育者の役割と専門性』日本教師教育学会第20回研究大会、2010年9月26日、日本大学文理学部（東京）
5. Tetsuhito Sakata, Nobuko Takeda, "The international comparative research on pre-service teacher training system", Association of Teacher Education in Europe (ATEE) 35th Annual Conference (Poster Session), 2010年8月, Budapest Hungary

〔図書〕（計1件）

1. 坂田哲人（岩田康之・三石初雄編）、『現代の教育改革と教師 第1部第3章 教員という人材をめぐる人材マネジメント論』東京学芸大学出版会、2011年、p46-63
6. 研究組織
(1) 研究代表者
坂田哲人 (SAKATA TETSUHITO)
青山学院大学・情報科学研究センター・助手
研究者番号：70571884