

教師教育におけるセルフスタディ：
日本の学校教育におけるその意味の考察
Teacher Education and Self-study:
Exploring the challenge in Japanese school education

齋藤 眞宏
Masahiro Saito

Abstract

The most frequently asked question is what self-study teacher education research is. However, the most important question is why we do self-study of teacher education practices. First, self-study of teacher education practices is a methodology to improve your teaching about teaching. It starts with inquiring personal situations, focusing on “a living contradiction.” However, self-study is not only about you. Next, as a self-study researcher, you extend your understanding through critical collaborate inquiry, employing dispositions of openness and appreciating feedback from critical friends and others. Last, you will frame and reframe your interpretations about your practices through a transparent and systematic research process and contribute to the accumulation of pedagogy of teacher education.

In my conclusion, self-study of teacher education practices :

1. improves teaching about teaching and learning about teaching
2. builds the community of teacher education/educators
3. contributes to make our school more democratic, which consequently creates more just and democratic society. Self-study is significant for social change in Japan.

Key words: Teacher education practice, Self-study, Collaboration, Teacher education community, Social change

目次

1. はじめに
2. 教師教育の困難さ
3. 教師教育とセルフスタディ
 - (1) その背景と歴史
 - (2) 教師教育におけるセルフスタディ
4. セルフスタディの研究過程
5. 日本の教師教育におけるセルフスタディの意味
 - (1) 教師教育者の実践の協働的發展
 - (2) 教師教育コミュニティの發展
 - (3) より民主的な社会をめざす教師教育、そして学校教育
6. 総括

1. はじめに

教えることは困難な営み (a problematic enterprise) である (Loughran, 2006, p.30)。教育哲学者のガート・ピースタは教えることは「2重の意味で真実と認識すること (double truth giving)」(Biesta, 2013, p.52) と述べる。教師はもちろん、学習者もまたその学習内容を学ぶに値すると認識することが学習には必須となるからだ。

教師教育者¹はさらに複雑な課題を抱える。教育思想や教育社会学、教育心理学、教育方法などの専門的な学習内容に加えて、教えることを教えなくてはならないからだ。教師教育における学習は、教師という専門職としての生き方やあり方、つまり教師としての使命感やアイデンティティなども含まれる。そしてそれらを受け入れるかどうかもちろん学生次第となる。したがって教師教育において教えることには4重の意味で真実と認識することが求められる。

そのような困難な教師教育実践をより良いものにするために、(とりわけ一人ひとりの教師教育者のペダゴジーを明らかにして教師教育コミュニティにおいて共有していくために) 教師教育におけるセルフスタディは始まった。それは、教育哲学者のジョン・デューイの民主主義と省察的思考、ドナルド・ショーンの省察といった教育思想をもとに発展したメソドロロジーである。90年代前半にアメリカやカナダ、イングランド、オーストラリアの研究者によって始められ、20年以上経って現在では南アフリカや、オランダ、イスラエル、アイスランド、アジアでも韓国で広まっている。

日本ではこれまで広島大学教育ビジョン研究センター (EVRI) や武田信子 (元武蔵大学) によってAlicia CroweやJohn Loughran, Hafþís GuðjónsdóttirとMegumi Nishidaらの招聘・講演が行われてきた。2019年には武田らによって『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』が刊行された。論文 (例えば栗谷, 2017; 渡邊, 2017; 大坂, 2019; 小柳, 2019; 齋藤, 刊行中) や研究発表 (例えばSaito, 2018, 2019; 大坂, 齊藤, 村井, 渡邊, 2018; 佐々木, 齋藤, 2018; 齋藤, 2019; 齋藤, 大坂, 渡邊, 2020a, 2020b; 山内, 大西, 2020) も増えてきた。昨年10月から今年の5月にかけて広島大学教育ビジョン研究センターでは、セルフスタディの日本への導入を意図して「教師教育者のためのセルフスタディ—研究の歴史・思想から実際まで—」という5回にわたるセミナーをはじめた。

1 「教師教育者」と言う言葉は様々に解釈されやすい。本稿では教師教育者を「教える存在」としては考えていない。現職教員や教職学生に共感的かつ相互変容的に関わり、より良い教育実践を協働的に探求していく専門職と考えている。もちろん知識も経験も不足している学部生と、十分な実践経験を積んだ現職教員への関わり方は異なってくる。ただそのためにも教師の力量形成に関する専門的な知見や技能に習熟していること、教師教育者という専門職としての特別な使命感やアイデンティティを持っていることは必須であろう。

しかし残念ながらセルフスタディは、日本においては教師教育においても学校教育においてもまだ十分に認知されているとは言えない。そこで本稿では海外の教師教育における研究動向を踏まえて、日本における教師教育実践に言及しながらセルフスタディの意味について考察したい。

2. 教師教育の困難さ

多くの教師教育者は、特に学部における教師教育実践においては、教師として成長していく学生たちへの「願い」を持つ。それらは教師教育者個人の教育観や教師観に基づいている。しかしそれらが実践における困難さや緊張感、ジレンマを生じさせる。なぜならば少なくない学生たちが教えることや学ぶことについて誤解しているからだ。例えば「教えることは正解を伝えることである」「学ぶ際には、個人の考えや経験はあまり意味がない」「学ぶことは辛いことである」「学校での学びは実生活とは異なる」「評価は児童・生徒の達成度を測るためのものである」などである。このような発想であれば、授業を作っていく上で欠かせない子ども理解や主体的・協働的学びの重要性を、学生たちは理解できないであろう。

さらに社会には教師教育をめぐる無理解が存在する。例えば「よい教師は生まれつきである」「経験させれば教師は育つ（＝学生は経験から自然に学ぶことができる）」「優れた教師の技術を学べば、優れた教師になれる（＝教師は技術者）」「生徒の学びを引き出す教師が良い（＝知識を教える必要はない）」（Loughran, 2006, p.19）などである。他にも大学で学ぶことは理想であって、現場では役に立たないといったものもある²。これらの教師教育を矮小化する見方は、社会はもとより学校現場にも存在する。そして教室での学生の学びに否定的な影響を与えている。

教師教育者の専門性は教育学を基盤にしながら、特に教育方法学や教科教育学、学習論などの各分野を背景としている。それらは教職を目指す学生たちと彼らが将来関わる生徒たちに役に立つだろうと思われる学習内容を扱う。つまり学ぶ時点で学習者にはそれがどのように役に立つのか見えていない。また教育活動はそもそも人と人との関わりであり、社会の変化にさらされているために不確実であり予測不可能である。さらに倫理性や政治性も帯びる。

教えることを教えるためにはこのような複雑で困難な教室の状況に向かい合う必要がある。ただ教え込んでも意味はない。学生は「精神的欠席」をするだろうし、授業のときだけ学んでいる「ふり」をする。こちらの意に沿うようなレスポンスペーパーを書くこともできる。

2 教員養成は大学において行われる。民主主義社会において、子どもたちの権利を保障し国策としての教員養成に陥らないためにも、学問に基盤を置く大学における教員養成は必須であろう。しかしコルトハーヘンは教師教育における難しさとして学問的な知（episteme）が重視される大学と実践的な知（phronesis）が重視される学校現場の乖離を指摘している（Korthagen, 2008[2001]）。教師教育者に求められることは、教育学的な普遍知と教師一人ひとりが日々大切にしている実践知との「橋渡し」である。

3. 教師教育とセルフスタディ

(1) その背景と歴史

教師教育におけるセルフスタディについて述べる前に、それがどのような教育学研究の文脈で誕生したのかを概括したい。先述の通り教育哲学者のジョン・デューイの民主主義とそれを可能にするための社会意識の涵養は、教師教育のセルフスタディにおける基盤である (Crowe and Dinkelman, 2010, p.11)。また彼は考えること、学ぶこと、教えることについて考察した。この省察的思考 (reflective thinking) は、教育目標と方法の一致、意図的な実践探求や知の生成といったセルフスタディにおける特徴とつながる。また1950年以降の教育研究の潮流である「子どもたちに対する調査研究」から「教師についての調査研究」「教師と共に行う調査研究」そして「教師による調査研究」はいずれもセルフスタディに一定の影響を及ぼした (Clarke and Erickson, 2004, pp.59-61)。さらにドナルド・ショーンのreflection-in-actionとreflection-on-action (Schön, 1983) は、教師教育実践者が実践に関わる自己の当たり前について問い、さらに深くそして広く探究しそれを捉え直す (reframe) するうえでの刺激となった³。

以上のような研究動向から、80年代には教員養成における省察が視野に入ってくるようになった。もし教師教育者が教師や学生に省察を要求するのであれば、教師教育者自らが省察をするべきであるという認識が生まれた。さらにアクションリサーチや「研究者としての教師」といった教育実践の向上という点では似ている (もののやはり異なる) 研究領域からも影響を与えて一つの研究としての流れとなった。

1992年のアメリカ教育研究学会 (American Educational Research Association) のK分科会において4名の教師教育者が参加者からの批判を受けて、協働で実践を高めていく重要性が提起された。1994年には教師教育実践におけるセルフスタディ (Self-Study of Teacher Education Practice, 以下S-STEP) がAERAで正式な分科会として発足した。そして1996年にはイングランドの東サセックスにあるハーストモンスー城⁴のクイーンズ大学国際研究センターでS-STEPの国際学会であるCastle Conferenceが開催された。以来同学会は2年に1回の割合で開催されてきた。2020年7月には第13回大会が新型コロナウイルスの蔓延もありオンラインで開催された。

3 セルフスタディは構造化され整理されたreflection-on-actionの一種である (Crowe and Dinkelman, 2010, p.7)。

4 クイーンズ大学にハーストモンスー城を寄贈した卒業生のアルフレッド・ベイダー (Alfred Bader) はオーストリア生まれのユダヤ人であり、ナチスのホロコーストから英国に逃れ、さらにドイツ語を話す敵性外国人としてカナダの収容所に送られた経験を持つ (Garbett & Ovens, 2018, pp.13-14)。

（２）教師教育におけるセルフスタディ

教師教育におけるセルフスタディとは何か。この問いは現時点において非常に難解な問いである。なぜならば世界の教師教育が行われている現場は非常に多様だからだ。セルフスタディ研究者の出身地国・地域は様々である。国・地域によって社会的雰囲気は大きく異なり、教員養成に求められることも変わってくる。国立大学や公立大学、私立大学における教員養成はその目的も異なる。また目的性教員養成制度か開放性教員養成制度か、さらに大都市か地方都市かでも状況は異なる。

さらに教師教育者一人ひとりの社会・文化的背景もまた多様かつ豊かである。教師教育者の実践にはこれまでの人生経験、被教育経験や生活背景が投影されている。専門分野もまた多様である。さらに教育者として基盤としてきた使命感やアイデンティティ、信念、実践経験も含まれている。そしてそのような多様な人々が、教えることと教えられることを教えることの難しさや不思議さによって、セルフスタディに魅きつけられている。この多様性が、その定義を始めセルフスタディについての議論を豊かにしているのだ。

しかし約30年の議論を経てセルフスタディの特徴についてのある程度の合意は生まれつつある。まず特筆すべきはその出発点であり、それは教師教育者のよい授業に対する願いである。

教師教育者がセルフスタディを行う根源的な動機はよりよい授業実践をしたいという願いであり、同時に教職学生が実習や教員になった時によりよい実践をして欲しいという願いである。

(Loughran, 2004, p.10)

ロックランは教師教育者の実践をより良いものにしたいという願いと同時に、目の前の教職学生たちだけでなく、教職学生たちが将来教えることになる子どもたちに対しても責任を持つ必要があることを指摘している。日本も含めて世界各国でも教員養成は多くが高等教育機関で行われる。ゆえに教師教育者の学生たちと将来彼らに関わる子どもたちへの願いを基盤にした、高等教育における実践研究であることが教師教育におけるセルフスタディの1つの特徴と言える。

ピネガーとハミルトンは、教師教育におけるセルフスタディを教師教育者とその実践の関係性の研究であるとする。

セルフスタディとは自分とは何者かの研究であり、自分の行動の研究であり、自分の認識や思考についての研究である。同時に「自己以外」の研究でもある。自叙伝的であり、歴史的であり、文化的かつ政治的であり、その人の人生に肉薄するが、それ以上でもある。セルフスタディは読んだ文献、経験、知人や考察した内容に対して慎重かつ深い考察を行うことも必要とする。これらが教師教育者としての実践とどのようにつながっているのか探求するのである (Hamilton &

Pinnegar, 1998, p.236)

サマラスはセルフスタディを以下の5つの観点 (foci) にまとめた。

- (1) セルフスタディは個人的な状況の探究である。
- (2) セルフスタディはクリティカルな協働的探究である。
- (3) セルフスタディは専門職としての学びを深めて広げる (improved learning)。
- (4) セルフスタディは明瞭かつ系統だった研究過程を必要とする。
- (5) セルフスタディは知の生成 (generation) と発信 (presentation) である。

(Samaras, 2011, pp.9-11)

まず「個人的な状況の探究」とは、セルフスタディの研究上の問いは、実践を行っていく上での課題や葛藤、モヤモヤから生まれるということである。例えば、教師教育者が自らの信念に基づいて教育を語る。しかし学生からは「先生の意見は偏っています」「そんな先生はいませんでした (=つまり意味が感じられません)」など反応が返ってくる。さらには最初から興味がない学生もいる。ディスカッションをすれば静かである。賑やかなグループがある。近づいてみると全く別の話題で盛り上がっていたりする。教師教育者として、学生たちのこれまでの学びや経験と教育学をつなげ、学校教育への興味とその深さについて意識してもらうことに失敗しているという苦い思いと同時に、「真剣に教育や教師のあり方について考えるつもりがなければ、教員免許をとる資格はない」などと失望感が入り混じった感情も生まれる。これは「生きている矛盾 (living contradiction)」(Samaras, 2011, p.10) である。教師教育者としての信念や使命感と、自分の実践における乖離を意識するのだ。そのような教室における現実とは専門職としての学びと成長の絶好の機会である。自分の実践を自己内評価するとともに他者と協働的によりよい実践を探求していくことにつながる。

次に「クリティカルな協働的な探求」とは、他者と助け合いながら行う教師教育者の実践及びその背景についての多面的・多角的探求である。セルフスタディと呼ばれるものの、個人を超えて教師教育者が共通して抱える課題を視程に含む。例えば大学を偏差値で判断する傾向は日本社会に根強い。当然通う大学の偏差値にかかわらず、教職学生にもそのような発想は根強い⁵。偏差値、そして進学や就職といったものを超えて、子どもたちに教師として関わることは具体的に何を意味するのかという発想ができる教師を育てることは日本の教師教育者共通の課題である。ここで大事なのはクリティカルフレンドの存在である。セルフスタディは必ずクリティカルフレンドとの協働で行われる。それは、「批判的友人」と直訳できる。しかし必ずしも日本語における「批判的」な存在ではない。セルフスタディを行う教師教育者に共感的に接しながら、多面的・多角的な視点を示し

5 偏差値で上位の大学に進学できた学生はそれを個人の努力の成果として捉え、自己肯定感につなげる。一方で偏差値で下位の大学に進学した学生も、学力的に成果を上げられなかった自分という自己像を抱える。そこには学びとは何かという本質的な考察は見当たらない。

教師教育におけるセルフスタディ：日本の学校教育におけるその意味の考察

ながら、時に批判的でありつつ、対話的かつ相互変容的に関わる重要な他者である。そのような協働を通して、セルフスタディはその研究の質と正当性を担保する。

第3にセルフスタディは専門職としての学びを深めて広げるための研究である。ここでは自分の当たり前や想定をもとに専門知を発展させるわけではない。教師としての自分の当たり前を問い直す学びである。例えば日本の学校において教師は教える存在であるとする意識は根強い。教師教育者もまた年代を問わず原体験として持っている。しかし教師は教える存在なのか。教師が児童・生徒から学ぶことはないのか。日本の大学生たちは学びに対して「依存的な傾向が強まっている」（日本経済新聞、2017）と言われる。学生が「受け身」ならば、教師になった時には逆に一方的な授業を行い、自分がかつてそうであったように児童・生徒が「受け身」であることを当然だと思わないか。そして学びに対して受け身的な大学生、そして主体的に動けない「市民」を再生産する。だから教師教育者であれば、学生の主体性をどう生かすのかを考えるべきである。学生の意見を取り入れて授業を再構築するということがあってもよい。場合によってはともに授業を作る。もちろん授業における専門性は大事である。それを担保した上で学生の様々な意見を生かすことは教師教育において意味がある。そしてその過程における葛藤やモヤモヤをセルフスタディの対象とすれば、よりよい教師教育実践を創出することが可能になるのではないか。

そしてセルフスタディは明瞭かつ系統だった研究過程が必須である。研究における問いや解釈、主に質的研究データの見直しやその再解釈の全ての過程において自己開示的、正直・誠実かつ明白な態度で臨む必要がある。特に他者からの視点や、疑問、批判に対して誠実である必要がある。さらにこれがセルフスタディにおける最大の特徴だが、研究過程は自分の実践におけるモヤモヤや葛藤が出発点である。ゆえにその研究途上において、あるいは研究成果を社会に発信する段階において、研究テーマが変わることもありうる。詳細は「セルフスタディの研究方法論」で後述する。

最後にセルフスタディは知の生成と発信である。この研究は決して個人の実践の改善だけが目的ではない。個人の実践から見える学校や大学、そして社会の課題や問題点に対する探求につながる。ゆえに研究は知を生成するとともに、論文や研究報告等を通じて社会に発信されなければならない。そしてその発信に対する他の教師教育者や学校教師、教職学生、教育委員会をはじめとする学校教育関係者などの反応を意識しながら積み重ねていく必要がある。

一方でサマラスはセルフスタディになり得ない研究を以下のようにまとめている。

- (1) セルフスタディとはあなた以外の誰かについての探究ではない。
- (2) セルフスタディはあなたの探究だけにとどまらない。もっと広がりを持つ。
- (3) セルフスタディは1人で行わない。
- (4) セルフスタディは単なるリフレクションではない。
- (5) セルフスタディは個人的な知識・技能にとどまらない。 (Samaras, 2011, p.12)

例えば、自分の実践に関わる他者（例えば学生）について時間をかけて考察し、自分の実践を探究してもセルフスタディにはならない。学生をはじめとする他者は自己を写す鏡である。研究対象はその研究者の研究・生活背景であり、実践が行われたその場であり、さらにその背景にある社会環境である。また教師教育者の間で共通の課題はよく見聞きする。したがってある教師教育者のセルフスタディは、クリティカルフレンドはもちろん他の教師教育者の学びや気づき、課題解決につながる。

さらにセルフスタディは教えるという非常に複雑で困難な営みにおける新しい知を生み出す研究である。単なるふりかえりや省察にはとどまらない。そのような実践知の創出と共有は、これまで日本において十分に形成されてこなかった教師教育コミュニティの形成にもつながるであろう。これまで教育学と教師教育学は分離していたために教師教育者の専門性や実践の向上は主に個人の資質と意思と努力によって担われてきた。しかし昨今の教員の多忙化によってそのような余裕が学校や大学から奪われてきている。大学の教師教育者、そして実習生を指導する学校教員も含めた教師教育コミュニティの形成は今こそ必須であろう。

4. セルフスタディの研究過程

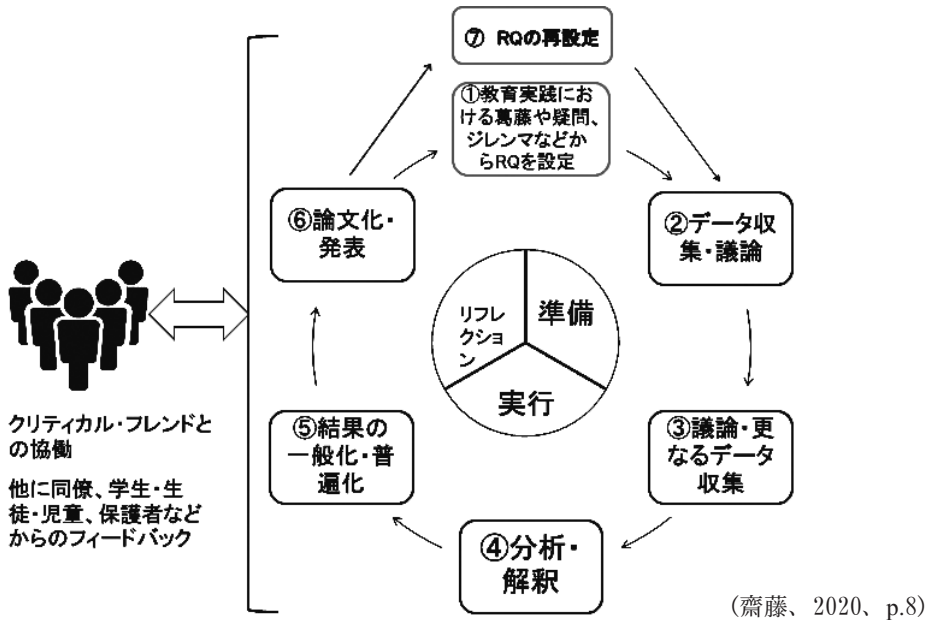
セルフスタディは実践者が自身の文脈で自分が抱えている課題解決をはかる実践家による研究／探求 (Practitioner Research/Inquiry) に位置づけられる (Cochran-Smith and Lytle, 2004)。そして研究方法は、非常に多様である。Loughran (2004) によれば、研究者の疑問、課題や懸念していることによって方法が規定されてくる柔軟なものである (p.28)。実際にナラティブ探究や自叙伝、アクションリサーチ、事例研究やポートフォリオ、生きた教育理論、集合的セルフスタディ法、アートベースのセルフスタディ、メモリーワークのセルフスタディのような様々なアプローチを活用して行われている。このような多様性もセルフスタディの豊かさにつながっている。

研究方法は下図の通りである。①自分自身の実践から研究課題を設定する。繰り返しになるがここがセルフスタディの大きな特徴である。②実践で気になった出来事について、実践ノートやフィールドノーツ、アンケート、インタビュー、録画や録音など質的方法を主に用いてデータ収集を行う。この①および②の段階が「準備段階」である。③クリティカルフレンドとの議論をもとに、さらに必要なデータ収集を行う。④クリティカルフレンドと分析・解釈を行う。⑤クリティカルフレンドと研究結果の一般化・普遍化を行う。この③～⑤は「実行段階」となる。⑥研究成果をまとめて研究報告し、論文化する。⑦研究成果によっては研究課題を再設定する。もし再設定しない場合は、また新しい課題を設定し、さらに研究を深める。この⑥と⑦は「省察段階」である。なおセルフスタディは間主観性を大事にする。したがって全ての過程においてクリティカルフレンドとの議論は不可欠となる。また必要に応じてクリティカルフレンド以外の他者、同僚や学生など、からの

教師教育におけるセルフスタディ：日本の学校教育におけるその意味の考察

フィードバックを得る。さらにこれも他の研究と大きく異なるところだが、②～⑥全ての段階において研究テーマの再設定はありうる。

セルフスタディは、アクションリサーチと非常に類似している。しかし大きな違いは、セルフスタディは様々な社会的関係性を背景に「自己」に焦点化する点である。研究者としてその実践に焦点化すればアクションリサーチであるが、その実践を行う教師教育者としての自己を多様な観点から考察すればそれはセルフスタディとなる (Feldman, Paugh, & Mills, 2004, pp.970-971; Crowe, & Dinkleman, 2010, p.7)。研究対象は、あくまでも、その教師教育実践の場に存在する自己なのである。この特徴の思想的背景には自分と実践、自分と調査・研究 (課題設定、過程、結論に至るまで) は完全に分離できないというポストモダンの考えが根本にある。



【図 1. セルフスタディの研究過程】

5. 日本の教師教育におけるセルフスタディの意味

教師教育におけるセルフスタディとは、日本では以下の3つのレベルで意味を持つ。それは(1)教師教育者の実践の協働的発展、(2)教師教育コミュニティの発展、(3)より民主的な社会をめざす教師教育、そして学校教育である(齋藤、大坂、渡邊、2020a, p.13; 2020b, p.18)。

(1) 教師教育者の実践の協働的発展

教師教育者の重要な仕事の一つはこれまでの学校経験や社会環境から固まってしまっている学生

たちの教育と教師に対する見方を広げ深めるために「マッサージしてほぐす」ことである。そのためにはまず教師教育者は教えることと学ぶことに対する見方が、学生のそれとの間に乖離があることをまず認識しなければならない。

そのためにまず自分の教育観や教師観、授業観の前提を探求する必要がある。よく教育学において子どもの主体性や、自立的な学び、さらにコミュニティにおける他者との協働が大事にされる。もちろんこれは子ども一人ひとりがよりよい人生を生きるために、教育の根本と言えるべきものだからだ。それではなぜそのような教育学に惹かれたのか。なぜ数多くある他の専門分野を選ばずに教育学を選んだのか。もしかしたらこれまでの家庭環境や学校において、あるいは専門職としての成長の中で教育学に意味を感じる経験があったのではないか。それはどのようなものだったのか。逆にそのような経験を十分に得られず葛藤を抱えていたからこそ教育学に興味を持ったのか。

一方で例えば学部学生たちの教員免許を取得する理由は多様である。レポートやレスポンスーパー、グループディスカッションや個別指導などでは「素晴らしい恩師に出会ったから」「誰かに役立ちたいから」「子どもが好き」「部活を指導したい」から「たまたまこの大学に合格したから」「何となく」まで様々な理由を知ることができる。

そのような学生たちの経験や言葉を鏡に、教師教育者は自己を問い直す。しかし自己の問い直しは個人の努力では限界がある。そこで先述のクリティカルフレンドの存在が大きい。共感的、対話的、相互変容的に関わってくれる彼らとのディスカッションを通してより広い観点から安全に自己と自己の実践を継続的に観察し、修正を加えていく。そのような考察を経てこれまで否定的に捉えていた学生たちの教育観や教師観にも部分的でも共感できる気づきが生まれる。そこで自分の立ち位置を一時的であってもずらし、自分の「当たり前」に基づいた実践を「停止」する余裕ができる。学生が自ら変わることはありうる。しかし、教師教育者が学生を変えることはできない。だから学生たちが自ら成長する空間を教師教育者が協働的に確保するのだ。

このような教師教育者の姿勢は、教師を目指す学生たちの教育観や教師観を広げて深める契機になりうる。そしてそのような実践から何かに気づいた学生たちが教師になれば、子どもの視点をより意識した実践を行うようになるだろう。その結果、学校文化もより子ども中心に変わるかもしれない。セルフスタディは教師教育者としての実践に関わる「当たり前」の問い直し (Loughran, 2006, pp.18-19) あるいは枠組みの再検討 (Hamilton & Pinnegar, 1998, p.3) のための重要なメソッドロジーである。

(2) 教師教育コミュニティの発展

教師教育は先述の通り様々な難しさを抱えている。また高い専門性と倫理性も求められる。一方で社会的・政治的な影響も受けやすい。従って個人の努力をはるかに超える営みである。よりよい

教師教育におけるセルフスタディ：日本の学校教育におけるその意味の考察

教師教育実践を行うためには教師教育者が所属意識を持つと同時に専門性開発や専門職団体として機能する教師教育コミュニティが必要とされる。

教師教育（者）のコミュニティとして条件とは何だろうか。思考実験の域は出ないものの以下の7項目が挙げられている。

- ① 教師教育者が所属している
- ② 教師の専門性開発（養成・研修）を行なっている
- ③ 教師教育者の専門性開発を行なっている
- ④ 教師教育（者）に関する研究を行なっている
- ⑤ 教師教育者の専門性や倫理綱領を規定している
- ⑥ 教師教育者の専門職団体として機能している
- ⑦ 教師教育に関する政策提言を行なっている

（齋藤、大坂、渡邊、2020b, p.21）

日本で教師教育コミュニティと言われて思い出すのは、まず大学や教育委員会の教育センターである。ほとんどの教師教育者は大学や教育委員会、教育センター等に所属している。教師の専門性発展についても免許更新講習を始め様々な研究会や研修会を実施するなど十分に実績がある。しかし教師教育者の専門性や倫理綱領を規定したり、専門職団体として他職種の専門家や国際的な連携をしたり、まして教師教育に関わる政策提言をするなどということは現状ではまず考えられないのではないか。それでは日本教育大学協会や全国私立大学教職課程協会、日本教師教育学会などはどうだろうか。これらの団体はこれまで教師の専門性開発や教師教育（者）に関わる研究、教師教育に関わる情報交換⁶、政策提言なども行ってきた。しかしこれらの団体もまた教師教育者の専門性開発、専門性や倫理綱領の規定といったことは十分に行っていない。

教師教育実践におけるセルフスタディは、教師教育者の専門性開発や、その専門性や倫理綱領を規定する上で重要な知を生成できる。それは新たな視点からの政策提言にもつながるであろう。日本における既存の教師教育コミュニティの弱点を補えるメソドロジーだと考える。

（3）より民主的な社会をめざす教師教育、そして学校教育

社会正義は教師教育における重要なテーマの1つである。教師教育は個人やコミュニティの発展だけでなく、子どもたちのよりよい「生（well-being）」と、それを実現するためのより公正な社会の実現のための営みであろう。しかし当初は教師教育におけるセルフスタディにおいて、社会正義は大きなテーマとしては扱われてこなかった（Griffiths, Bass, Johnston, Perselli, 2004）。一方で教師

6 教員免許更新講習や、教職課程再課程認定、新型コロナウイルスが蔓延している状況下の情報交換は地方私立大学の教職課程の担当者として非常に有益であった。

教育実践におけるセルフスタディ研究者たちの間では、社会的公正や社会正義は「中心的価値」(core value)であり続けた(LaBosky, 2004, p.819)。そして昨今、状況は変わりつつある。Castle Conferenceの抄録集では2016年の第11回大会より社会正義のセクションが設定された。2018年の第12回大会の抄録集の序章では「このセルフスタディの論文集に一貫しているのは、社会正義、知への渴望、そして市民としての責任である」(Garbett, Ovens, 2018, p.14)と述べられている。その第2部「社会正義と多様性 (social justice, diversity and voices)」に19本が収録された。

日本の学校教育においても、民族、性別や性的指向、国籍、日本語力、障がい、家庭の経済力などは子どもたちの学校生活に大きな影響を与えてきた。しかし入り口や教育内容、また公的教育支出の平等を理由にそれらは十分に社会的に注目されてこなかった。そして「平等」にもかかわらず「達成」できないのは往々にして自己の努力が足りない、あるいは能力が足りないとされてきた。もし特定の分野での支援が必要な場合は、例えば日本語教育支援や障がい等の理由により特別な支援が必要な児童・生徒に対しては「補償的な教育」を実施すれば十分だとみなされてきた。しかしこれらのアプローチは社会的不公正の構造や要因について看過し温存する (Howe, 1997)。

Dewey (1976 [1899]) はその学校と社会の深い関係性について指摘している。彼にとって学校は社会を映し出す鏡でなければならなかった。彼は1896年に当時務めていたシカゴ大学に「実験学校」を創設する。デューイにとっては学校の教室とは子どもたちが自由に意見を言い合い、考えを発展させる場所であった。社会がより民主的になっていくためには、教室はより民主的な環境である必要がある。教室がより民主的な環境であれば子どもたちは他者と自由に双方向的にそして公平的に関わり、学び合いながら成長していく。そしてそのような子どもたちはより民主的な学校、そして社会の担い手になる⁷。

教師教育におけるセルフスタディは学校教育と民主主義と深い関係がある。例えば田淵 (2007) は社会正義のための教師教育は、多様な価値観を意識するとともに社会構造における差別とそこから派生している隠れたカリキュラムに焦点化していかなければならない (p.48) と述べる。子どもたちの学校生活には、社会における価値や教育制度、カリキュラム、使用言語や成績・卒業の評価、授業や生徒指導、進路指導の際のアプローチ、教師と生徒の相互作用、生徒の自己意識など多岐にわたる要因が複雑にかかわっている。したがって教師教育者や学校教員がこれまでの「当たり前」に固執するのではなく、セルフスタディを通じて多様な生徒の多様なニーズを明らかにしながらよりよい方法を模索していくことが必要になる。それが学校教育の相対化につながり、同時に学校教育における社会正義につながるのではないか。

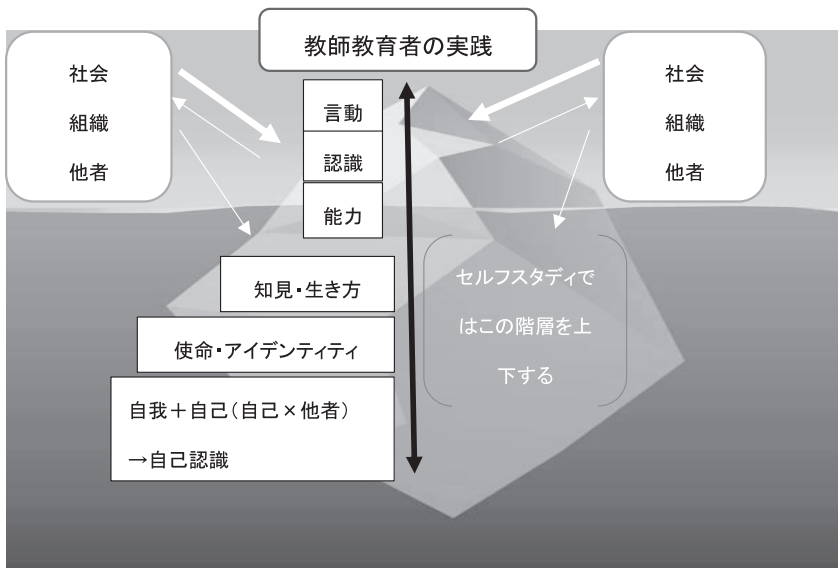
7 教育哲学者でデューイの研究者でもあるガート・ピースタは教師から何を教えられるのかは子どもたちにとって重要であるものの、学びの環境からより多くを学ぶと指摘している。つまり民主主義のための学校 (schooling for democracy) は民主的な学校 (schooling through democracy) を通じて実現される (Biesta 2006, pp.124-125)

教師教育におけるセルフスタディ：日本の学校教育におけるその意味の考察

ちなみに自己の概念は多様であるが、自己を社会的、歴史的、文化的関係性の中に位置付ける視点は、セルフスタディ研究者においては一般的と言ってよい(Brown, 2004, p.528)。教師教育者としての自己をふりかえて見れば、日々の習慣や慣習、行動の積み重ねが意識的かつ無意識的に自己形成につながっていることに気づく。私たちは日々所属する社会やコミュニティ、文化、政治状況、学歴や学校における経験や経済力などによってそれぞれ異なる経験をしている。その過程において社会で構築されてきた異なる民族や人種、性別や性的指向、社会階層などに属する「他者」についての考え方もまた自然と内面化されている。教師教育者は無意識にそれらを再生産してはならないし、少なくとも自覚的であることが必須であろう。

実際にセルフスタディを通じて「安全地帯」(comfort zone) から一歩抜け出て考察してみれば、社会における倫理的かつ政治的な問題は教師教育においてが直面している葛藤や問題、矛盾につながっている。自らの実践をリフレクションしていく過程においてクリティカルフレンドや教職学生をはじめとする他者の視点に気づき、対話を繰り返しながら自分の教育観や教師観、授業観、実践を相対化していけば、それはよりよい教師教育実践につながるとともに、少なくとも結果的には学校や社会における課題や問題、矛盾に教師教育に関わる専門職として向かい合うことにつながる。

例えば教職課程の授業において、グループワークは決して珍しくはない。しかしその際に教室において黙ってしまっているのは誰だろうか。なぜ発言しないのか。周囲の学生たちとの人間関係はどうだろうか。そしてその学生はどのような社会的属性を持った学生なのだろうか。また教室において反映されていない視点はないだろうか。アイヌや在日韓国・朝鮮人、在日外国人、被差別部落



【図 2. 教師教育者の実践をめぐる構造イメージ】

出身者、性的マイノリティ、障がい者、貧困家庭などの視点が意識されているだろうか。この社会で生きている子どもたちの声はきちんと意識されているだろうか。そしてこれが一番大事なことなのだが、それらの社会的立場の弱い人たちの声を教師教育実践の中でどのように扱っているのだろうか。そしてその理由は何か。

学校教育がより民主的になっていくためには、教師教育は、そして大学はより民主的な環境である必要がある。大学や教師教育が行われる場がより民主的な環境であれば教職学生たちは他者と自由に双方向的にそして公平に関わりながら成長していく。そしてそこから学ぶ。そのような経験をして成長する学生たちは教壇に立ったときにより民主的な教室、学校、そして社会を構築していくことができるかもしれない。

6. 総 括

教師教育は困難な営みである。社会における教師教育に対する誤解、教師教育者が主に所属する大学と学生たちが実習を行う学校現場における普遍的な知と実践知に対する評価の乖離、学生たちの被教育経験から来る狭い教育観や教師観、学習観、目まぐるしく変化する社会・政治情勢に影響される一方、複雑な専門性と高度な倫理性が要求される。これは子どもがよりよく生きること、そのための主体性の尊重を心がける教師教育者であれば世界各国共通のジレンマであろう。このような困難な状況を乗り越えていくために個々の教師教育者が共感的に、対話的に、そしてお互いの強みを生かしながら相互変容的に関わるのがそれぞれの課題解決のために必須である。さらに多様な教育実践の事例を協働的に探究し、社会科学の原則を維持しながらフロネーシスを抽出しより普遍的な知に昇華させて教師教育におけるペダゴジーを創造していく。そのような試みは非常に多様な社会的文脈において奮闘する教師教育者のコミュニティづくりにもつながる。教師教育におけるセルフスタディはそのような積極的な意味を持つ。

しかし日本の教師教育においてはまだまだ黎明期である。そこで本稿では多様で豊かな教師教育におけるセルフスタディをめぐる概念を交通整理して説明できる形にすることをまず目指した。そしてただ欧米諸国で行われているものをそのまま輸入するのではなく、日本の教師教育実践の文脈に応用するとどうなるのかイメージした。そのうえで日本に導入する意義を先行研究につなげて(1) 教師教育者の実践の協働的発展、(2) 教師教育コミュニティの発展、(3) より民主的な社会をめざす教師教育、そして学校教育の3点であると主張した。

もちろんセルフスタディにも課題がある。まずその名称を構成する2語である自己 (self) と研究 (study) の関連性は管見の限りまだ議論の余地があるように思える。また自己と研究、そして教師教育実践の関係性についてはこれから議論を積み重ねていく必要があるだろう。科学研究としての難しさもある。自己の物語を科学研究として提示するためには安定的かつ実証可能なものでなくては

教師教育におけるセルフスタディ：日本の学校教育におけるその意味の考察

ならないが、それに偏ってしまえばセルフスタディにおいて重要な個々の教師教育者の姿が埋没してしまう。セルフスタディはその目的から質的調査を主に用いるが、量的調査を用いることもありえるし、これまで様々な学会等で議論されてきた理論と架橋していくことも大事であろう。さらにセルフスタディは必ずその研究者の実存と関わってくるし、その人の脆弱性を曝け出す。研究を進めていく上で、どのような言葉を用いて表現するのかについても非常に繊細な判断が必要となる。最後に効率性が求められる昨今の大学⁸において、自分に向かい合う営みゆえに時間がかかるセルフスタディにじっくり取り組む余裕はなかなか見出せない。1本の査読論文を出すために2～3年かかることは決して珍しくないセルフスタディを、特に雇用が不安定な若手教師教育者が取り組む余裕はないであろう。

今後に向けて課題は山積している。広島大学を中心とした日本の教師教育者たちがセルフスタディに注目を始めてから5年が経とうとしている。セルフスタディの国外の研究者を招聘し講演会やワークショップが開かれた。第一人者であるジョン・ロックランの著作と論文の要約と解説書が刊行された。教師教育から学校教育に広げるためにアナスタシア・サマラスの著作の翻訳作業も始まった。広島大学教育ヴィジョン研究センターが主催しているオンライン連続セミナー「教師教育者のためのセルフスタディ—研究の歴史・思想から実際まで」も今年5月まで5回にわたって開催されている。そこでは海外のセルフスタディの紹介とともに日本の教師教育者のセルフスタディ実践を紹介している。

そのような経緯を踏まえ、まず黎明期において日本の教師教育者にどのようにセルフスタディが受容されてきたのかということについては、きちんと論文化して記録しておく必要があるだろう。大学を基盤にしている教師教育者や学校現場で若手の教師養成に携わっているベテラン教師に加え、意欲のある若手教師などと勉強会を積み重ねてしていくことも大事である。その上でこのような私的な集まりを教師教育におけるコミュニティづくりの実践としていくことも必要であろう。欧米諸国の教師教育におけるセルフスタディを直輸入するのか、自分たちでその日本バージョンを創るのか、そのような判断も必要となる。一人ひとりの教師教育者ができることは限られているが、子どもたちのために、このコロナ禍下であっても思考停止せずに、できることを地道に積み重ねていきたい。

【参考文献】

- Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
Biesta, G. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
Brown, E. (2004). The significance of race and social class for self-study and the professional knowledge base of teacher

8 そのような状況だからこそ、むしろセルフスタディが重要になる。

- education. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell, *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.517-574). N. Y.: Springer.
- Clarke, A., & Erickson, G. (2004). The nature of teaching and learning in self-study. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell, *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.41-67). N. Y.: Springer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell, *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.601-649). N. Y.: Springer.
- Crowe, A. R., & Dinkelman, T. (2010). Self-study and social studies: Framing the conversation. In A. R. Crowe, *Advancing social studies education through self-study methodology: the power, promise, and use of self-study in social studies education* (pp.1-19). Dordrecht:Springer.
- Dewey, J. (1976[1899]). The school and the society. In J. A. Boydston, *John Dewey the middle waorks, 1899-1924. vol.1: 1899-1901*. Carbondale:Southern Illinois University Press.
- Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). Self-study through action research. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell, *International Handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.943-977). N. Y.: Springer.
- Garbett, D., & Ovens, A.(2018). Fifth columnists:Pushing boundaries and crossing borders. In D. Garbett, & A. Ovens, *Pushing boundaries and crossing borders:Self-study as a means for researching pedagogy* (pp.13-16). Auckland, NZ:University of Auckland.:Proceedings of the twelfth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle,East Sussex, England.
- Griffiths, M., Bass, L., Johnston, M., & Perselli, V. (2004). Knowledge, social justice,and self-study. In M. L. J. J. Loughran, *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice* (pp.651-708). NY: Springer.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). Introduction:Reconceptualizing teaching practice. In H. L. Mary, *Reconceptualizing teaching practice:self-study in teacher education* (pp.1-4). London:Falmer Press.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity:Social justice, democracy, and schooling*. N. Y.: Teacher College Press (大桃敏行、中村雅子、後藤武俊 (訳). (2008).『教育の平等と正義』東信堂)
- Korthagen, F. A. J, with Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2008[2001]). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. N. Y.: Routledge.
- LaBosky, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell, *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817-869). NY: Springer.
- Loughran, J. (監修・原著) 武田信子 (監修・解説) 小田郁代 (編集代表) 齋藤眞宏・佐々木弘記 (編集) (2019).『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ：教師を教育する人のために』. 学文社.
- Loughran, J. J. (2004). A History and Context of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell, *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp.7-39). N. Y.:Springer.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education:Understanding teaching and learning about teaching*. N. Y.: Routledge.
- Saito, M. (2018). Teacher education in an age of "we" and "they": What does self-study of teacher education practices (S-STEP) provides? The 43rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe. Gälve, Sweden:Association for Teacher Education in Europe, University of Gälve. (22nd August 2018)
- Saito, M. (2019). Social justice and teacher education practices: The possibility of self-study of teacher education practices[s-step]. The 44th Annual Conference of Association of Teacher Education in Europe. Bath, England:Bath Spa University. (16th August 2019)
- Samaras, A. P. (2011). *Self-Study Teacher Research:Improving your practice through collaborative inquiry*. Los Angeles, CA: Sage.

教師教育におけるセルフスタディ：日本の学校教育におけるその意味の考察

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N. Y: Basic Books.

- 粟谷好子. (2017). 「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味:実習指導の改善をめざして」. 『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第2部. 文化教育開発領域』(66)、67-74.
- 大坂遊、村井大介、渡邊巧、齊藤仁一郎. (2018). 「教師教育者の専門性開発とセルフスタディー-社会科教育学の研究成果と課題を踏まえて-教師教育の実践と研究(2)-教科の視点から教師の力量形成を考える-」. 日本教師教育学会(研究推進・若手交流支援企画). 岡山大学(2018年9月22日).
- 大坂遊. (2019). 「駆け出し教師教育者は自らの実践をどのように形作っていくのか-「理論的根拠」の形成に注目した実践原理の探究-」. 『教育学研究紀要(CD-ROM版)』、65、7-12.
- 小柳和喜雄. (2019). 「教職大学院の目的と役割を遂行していく際の悩みに関する研究」. 『次世代教員養成センター研究紀要』、5、9-19.
- 齋藤真宏. (2019). 「社会正義と教師教育実践におけるセルフスタディ(S-STEP)-国際的な議論の動向を踏まえて-」. 第29回日本教師教育学会. 岡山大学(2019年9月21日).
- 齋藤真宏. (2020). 「教育実践から社会変革へ:教師教育のセルフスタディから」. 2021年度 異文化間教育学会特定課題研究 第1回公開研究会発表資料. 異文化間教育学会. (@Zoom)(2020年12月19日.)
- 齋藤真宏. (刊行中). 「なぜ教師教育実践におけるセルフスタディなのか?」北海道私立大学・短期大学部教職課程研究連絡協議会編. 『会報』、40.
- 齋藤真宏、大坂遊、渡邊巧. (2020a). 「教師教育者が学生に期待する主体性:協働的なセルフスタディを通じた批判的考察」. 第30回日本教師教育学会. 明治大学(@Zoom)(2020年9月13日).
- 齋藤真宏、大坂遊、渡邊巧. (2020b). 「教師教育実践におけるセルフスタディ:その目的と方法論」. 広島大学教育ヴィジョン研究センター: <https://evri.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/10/729c65ce2a8631c6bb62f17683649b24.pdf>
- 佐々木弘記、齋藤真宏. (2018). 「セルフスタディの可能性の探究:ジョン・ロックランの理論と実践を題材に」. 第28回日本教師教育学会. 東京学芸大学(2018年9月30日).
- 田淵五十生. (2007). 「日本の教師教育と異文化間教育」. 異文化間教育学会編. 『異文化間教育』. 25、48-57.
- 日本経済新聞. (2017年8月9日). 「進む大学生の「受け身」志向 大学の授業改革と逆行 ベネッセ調査」. 日本経済新聞: https://www.nikkei.com/article/DGXLASDG08HAX_09082017CR8000
- 山内敏男、大西慎也. (2020). 「教師教育者としての山内は、セルフスタディをとおしてどのように変容したのか-教師教育コミュニティの意味-」. 広島大学教育ヴィジョン研究センター: <https://evri.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/12/d32fa311048673fe7390098092a084f1.pdf>
- 渡邊巧. (2017). 「日米に社会科教師教育研究の発展と課題-研究対象として教師教育を捉える-」. 『社会科教育論叢』、50、91-100.