

学校教育実践学研究, 2020, 第26巻, 87 - 94頁

どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか —連続的・漸次的に移行した教師教育者に注目して—

大坂 遊*・川口 広美・草原 和博

(2019年12月9日受理)

How do Japanese teachers become teacher educators in higher education?

Yu Osaka, Hiromi Kawaguchi and Kazuhiro Kusahara

This article examines the challenges new teacher educators who newly entered the university face in establishing their identities and how to deal with those challenges. The data collected for whole study to analyze the tensions arising for ten teacher educators in their experience as teacher educators and this paper particularly focused on the two of them who showed smaller gap between teacher and teacher educators. This is because they would have a potential to provide the important suggestions for the support toward new teacher educators. We focused on the data from before they became teacher educators, not only after they became teacher educators as Lortie (1975) argued the “Apprenticeship of observation”, namely, education for teacher educators has already begun since they were the pre-service teachers. The findings of the study show that, the interviewee faced challenges about their three new roles, teachers of teachers, researchers and curriculum developers to establish their new professional identities. To tackle these challenges, they employed the professional network and communities which they had already participated in. From these findings, we suggested that meeting both of the challenges new teacher educators requires the third space which are placed between university and schools.

Key words : teacher educator, identity, teacher education, transition from teacher to teacher educators

1 問題の所在

現在、教職大学院の増加にともなって、「実務家教員」と称される教育現場の豊かな教職経験を有した教師教育者¹⁾の数が増加している。本研究では、現職教師 (in-service teacher) から教師教育者 (teacher educator) に移行を遂げた大学教員の中でも、その過程で大きな葛藤や課題を意識することなく連続的・漸次的に移行できた教師教育者に注目し、彼/彼女らの経験に基づいて、「現職教師から教師教育者への移行で大きな葛藤を感じない教師は、なぜ感じないのか。そこには、どのような

個人的・社会的背景があるのか」を究明することを目的とする。

この問いに応えることは、2つの意義がある。第1に学術的意義である。従来、教師から教師教育者への移行に関心を寄せる欧米圏の研究は、移行過程で生じる「ギャップ」に注目する傾向があった (Berry, 2008)。なぜなら、教師教育者は、教師とは原理的に異質な専門性が求められる (ルーネンベルク, デンヘリンク&コルトハーヘン, 2017) 一方で、教師のように明確で意図的な養成課程を有していないからである。それゆえに移行過程で

* 広島大学教育ヴィジョン研究センター教育研究推進員

1) 日本における「教師教育者: teacher educator」の定義は、武田 (2017) が指摘するように多様である。本研究では、両者を踏まえて「教師を育てる専門家」とし、実質的には高等教育機関で勤め、教師教育者としての役割とアイデンティティを有し始めた人物と捉える。

は大なり小なり葛藤を経験する教師が多いために、ギャップの実態その克服支援に関する研究が数多く発表されてきた (Murray & Male, 2005 ; 桶渡 & 森田, 2017)。このような先行研究に対し、本研究では、逆に日本ならではのギャップが認知されない事例を提示することで、本分野を主導してきた欧米の研究群に新たな知見を提供したい。

第2に政策的・実践的意義である。実務家教員が増加する現在、教師から教師教育者への移行をどのようにサポートするかは、政策的な課題ともなっている (中央教育審議会, 2015)。このような状況だからこそ、「漸次的・連続的移行を果たした教師教育者」に注目することに意味がある。ソフトランディングできた彼/彼女らが、教師教育者としての役割とその専門性をどこでどのように身につけたかを理解することは、これからの教師教育者の支援や専門性開発の体制を考える上で有益な示唆が得られるだろう。

2 理論的・分析的枠組み

上の課題に答えるには、①教師としてのアイデンティティが教師教育者としてのそれに变化していく契機を捉えるとともに、②その変化の背景を捉えていく必要がある。アイデンティティとは、「人生経験やこれらの経験を通して起こった多様なコミュニケーションを通して、社会文化的に構築された自己」(McKeon & Harrison, 2010: 27) のことである。本稿では、アイデンティティの変化を、環境との関わりのなかで新たな「役割」が社会的に付与されるとともに、それについて「葛藤」し、乗り越えていく過程として捉えることで、教師教育者への移行を動的に描き出したい。

表1は、本研究の課題に即して作成した理論的枠組みである。次の2つの視点で作成した。

表1 理論的枠組み

	学生期	現職教師期	教師教育者期
教師の教師			
研究者			
コーチ			
カリキュラム開発者			
ゲートキーパー			
仲介者			

いつ・どこで獲得したか：表1の横軸は、「観察による徒弟制 (Apprenticeship of Observation)」

(Lortie, 1975) を教師教育者の専門性発達の文脈に適用したものである。すなわち、「漸次的・連続的移行」を果たした教師教育者は、突如として教師教育者の役割を獲得したわけではない。「学生期」「現職教師期」「大学教員期」それぞれの時代から「教師教育者」に向けて自然に社会化されていったと仮説的に想定したものである。

どの役割で葛藤したか：教師教育者に関する論考をレビューしたルーネンベルクら (2017) は、表1の縦軸で示すように、教師教育者の役割を「教師の教師」「研究者」「コーチ」などの6つの役割に整理した。「漸次的・連続的移行」を果たした教師教育者は、これらの新たな役割の遂行に葛藤しつつも、それを巧みに克服した教育者として仮定できるだろう。

そこで縦軸の教師教育者としての役割・葛藤と横軸の社会化の時期を掛け合わせることで、教師教育者への移行の契機を特定したい。さらに、それぞれの場面におけるどのような個人的・社会的経験が、「漸次的・連続的移行」の基盤になっているかを読み解くことにしたい。

3 研究方法

(1) 調査対象者の選定方法

2015年度から2016年度にかけて、目的的サンプリングによって抽出された10名の大学教員に、教師教育者としてのアイデンティティを問う調査を実施した。調査対象者は、①筆者らとラポールが形成されており、②調査時点で初等・中等の社会系教科の指導法を担当している、③専任の大学教員であること、を条件とした。

これら10名のうち、インタビュー調査において「教師から教師教育者への移行に対して、困難や課題をあまり感じたことがない」旨の回答をした2名を、本研究の調査対象者として絞り込んだ。調査対象者の属性は表2の通りである。調査対象者の氏名はいずれも仮名である。

表2 調査対象者2名の性質

有野氏	40代男性、国立大学勤務
	修士課程 (教科教育学) 修了後、教員へ 教員歴：10～15年 (付属校勤務経験あり)
	大学教員歴：5～10年
今井氏	60代男性、私立大学勤務
	博士課程 (歴史学) 単位取得退学後、 教員へ
	教員歴：30年以上 (付属校勤務経験あり) 大学教員歴：5～10年

教員歴や年齢は異なるものの、2名に共通した特質として、「大学院を修了していること」「付属教員としての経験を有していること」「大学教員として中堅に差しかかっていること」があげられる。教師教育者となる上で、これらの経験がどのような意味を有しているのかに留意しつつ、分析・検討を進めた。

(2) データの収集方法と分析方法

調査対象者2名に対して、半構造化インタビューと教科指導法の講義観察を実施した。半構造化インタビューでは、「大学教員としての仕事観」「研究者や教師教育者に必要だと考える資質・能力」「教師教育者としてのアイデンティティを形成した経緯」「教科指導法の講義おけるカリキュラム観・授業観」などを聞き取った。また、教科指導法の講義観察においては、当人や受講生の許可を得た上で、筆記によるフィールドノートとビデオ撮影による記録を行った。

インタビューデータは、トランスクリプトを作成した上で、筆者らが協同で質的データ分析ソフト「NVivo 10」を用いた分析を実施した。分析に際しては、まず「インタビューの質問項目」と「教師教育者としてのアイデンティティ」の2点からオープンコーディングを行い、分析に利用できる状態に加工した。その後、筆者らが協同で、「たえざる比較法(グレイザー&ストラウス, 1996; メリアム, 2004)」によるコーディングを実施した。データソースは「トランスクリプト」「オープンコーディングの結果」「授業観察時のフィールドノートと映像」「対象者の教育・研究業績(論文・実践など)」を用いた。

「たえざる比較法」によるコーディングの視点は、前述の理論的枠組み(表1)に従った。教師教育者としてのアイデンティティ葛藤の「場面」抽出については、以下の手続きを経た。まず、教師教育者の役割についての葛藤や、教師教育者としてのアイデンティティに関する葛藤を語っていると判断される箇所を「場面」として抽出した。この抽出作業は2名の筆者がそれぞれ個別に実施した。次に、検証結果を共同で確認して最終的な場面を確定させた。最後に、抽出した場面に対し、「関連する教師教育者の役割」「課題を感じた時期」「課題を感じた場・状況」「克服の方法」の4つの分析視点を設定し、共同でラベルを付していった。

次章では、有野氏と今井氏の教師教育者としてのアイデンティティ形成上の「場面」「葛藤状況」

「克服方法」について、当事者の語りを引用しながら分析していく。なお、当事者の語りには時折固有名詞や方言といった個人・所属を特定する表現が見られた。そのため、本稿での引用時は当事者の発言の意図が改変されない範囲で筆者による若干の修正を加えていることを付言しておく。

4 教師教育者の葛藤場面の検討結果

(1) 有野氏の場合

a 有野氏にみられた4つの葛藤場面

教師教育者としての信念に注目して分析した結果、有野氏は「教育内容開発研究ができる教師を育てたい」「教科書を活用した授業づくりができる教師を育てたい」「教科書執筆者の意図を読み解く力を育てたい」「自分よりも優れた教師を育てたい」という信念を抱いていた。また、「教育現場が必要としていることが自身の研究の材料になり、それが教員養成や教員研修で扱うべき内容になり、最終的に子どもにとっての利益につながる」という思考によって有野氏の研究と教師教育が駆動されている様子が示唆された。

「たえざる比較法」による分析の結果、有野氏は教師教育者としてのアイデンティティに関わる4つの葛藤場面に直面したことが確認された。

第1の葛藤場面は、有野氏の大学院(修士課程)終了時から現職時代にかけて起こった、研究者としての役割に伴うものである。この場面で有野氏は、大学院の博士課程に進学するか、それとも就職するかということで悩んでいた(以下、有野氏の発言の引用中に登場する「A-○○○」はインタビューである筆者の発言を指す)。

有野 B先生(大学院時代の指導教員…筆者註)にそういう話したら、「研究者というのは、諦めずに地道にやれば、いつかなれるから」っていう話で、「現場に出てからも、一生懸命やんなさい」っていう話で、「分かりました」って言って。ただ、私はもうそれで2年間で取りあえず出たんですよね。それでも機会があるごとに発表したりして。 (A-そうですね。)それで、できれば現場ばかりで研究者になった人っていうのは続々ともう出てきてましたから、もうこういう道もあるなっていうのはちょっと言われていて、付属に行ったのが一つ大きなきっかけではありましたね。

この一連の語りに見られるように、有野氏は当

初、研究者（進学）か、実践者（就職）かという二択で進路を検討していた。それが、指導教員からの助言や付属学校への環境変化を通して、学校現場で研究する道を選ぶこととなった。このように、有野氏は研究者と実践者それぞれのアイデンティティを調停・両立させることで、教師教育者としての専門性の基盤をつくっていったことがわかる。

第2の葛藤場面は、有野氏が現職教師を辞めて大学教員として着任した時期に起きた、カリキュラム開発者としての役割に関するものである。この場面で有野氏は、大学の授業やシラバスをどのように構想すればよいかということに悩んでいた。

有野 困ったこと。一番最初は、授業作り、講義作りですよ、やっぱり。何本も一緒に、「はい、これやって」って言われて、何本もそんなできないよって思いながら、(…)それでも少なく始めたほうなのかもしれないですけどね。それでもやっぱり15本物語作って、歴史は難しいなって。

「15本の物語作り」と表現しているように、有野氏にとって大学の授業を構想することは、長期的なスパンでのカリキュラム開発という点で、現職教師時代にはない困難に直面したことが伺える。

有野 どう15回作るのかなとか思って、Cさん（大学院の先輩…筆者註）と話したら…。(A—私はこうだ。)
「俺のを見る」っていうのはおっしゃらなかったけれども、「僕は、こういうことやってるよ」って言ったから、そうやって手を差し伸べてくれるんですよ。それで真似して、ここの所は作ったんですよ。

このように、有野氏は大学での授業づくり・シラバスづくりの経験がないという状況の中で、自身の大学時代の体験を回想した。特に、大学院時代の恩師や先輩の授業を参照して、試行錯誤をする中で、徐々に「15本の物語づくり」を行うことができるようになり、大学におけるカリキュラム開発者としての力量を形成してきたことがわかる。

第3の場面は、有野氏が現職教師を辞めて大学教員として着任した時期に起こった、教師の教師としての役割に関する葛藤である。この場面で有野氏は、大学特有の文化への対応の仕方や、中学校教員と大学教員との働き方の違いについて悩ん

でいた。

有野 同じ教育現場って言いながら全然違うんで、大学教育っていう場所が。時間のこととか、朝8時に出勤してとか、ないじゃないですか。

(A—それは、そうですね。)自分が好きなときに来て、好きなときに帰るとか。(A—授業があるときに。)そんなことして、いいのかなって。

この語りから、有野氏が抱える葛藤は、教師教育者は将来教師となる学生たちより教師らしく振る舞わなければならないという規範が原因となって生じていることが伺える。有野氏がこの葛藤にどのように対処したのか、具体的な語りは見られなかったものの、インフォーマルな語りの中では、教師時代と似たスケジュールで勤務することを心がけている旨を語っていた。ここから、教師時代と同様の生活様式と行動規範を維持することで、教師と教師教育者それぞれのアイデンティティを調整し、両立させようとしたと解される。

第4の場面は、大学着任時から数年の期間に起こった、教師の教師としての葛藤である。以下の場面で、有野氏は教師教育者として、大学の外で現場教師と関わる機会がないという状況に悩んでいたことを吐露している。

有野 そこ（大学の同僚教員が毎年実施している現職教員との合宿…筆者註）に初めて呼ばれて行って。それまでは僕は8年間（付属学校に…筆者註）いましたけど、一切そういうのなかったですからね。どんどん中学校の現場のほうも世代交代して、大学と連携してこうってなってきた、少しやっとなりがいいというかがありましたけど、それまでは一切なかったんで。そういうのがどうやって現場との関係つくればいいのかって、この××（現在の勤務地のある都道府県名…筆者註）っていう地、っていうのはあった。

このように、有野氏は着任当初は勤務校と一般の学校現場との関係の希薄さに戸惑っていた。しかし、その後数年をかけて、「付属に行き、一緒に丁寧に関わる」、つまり付属学校との緊密な連携を通してコネクション・信頼関係を構築することで、この距離を克服しようとしたことが伺える。直接言及はされないものの、その背景には、有野氏自身が付属学校の教員だったからこそ付属学校

と大学との関係構築の重要性を理解しており、それが学校現場との関係構築の拠点となると判断していたことが推測される。

b まとめ：有野氏の葛藤場面と時期

上述の有野氏の教師教育者としてのアイデンティティ葛藤の4つの場面とその時期を図示すると、図1のようになる。

	学生期	現職教師期 公立校 勤務時	付属校 勤務時	大学 教員期
研究者	場面1	→		→
カリキュラム 開発者	→	→	→	場面2 →
教師の 教師		→	→	場面3 → 場面4 →

図1 有野氏の教師教育者としてのアイデンティティ葛藤場面と時期

ここから、①有野氏の葛藤は、研究者、カリキュラム開発者、教師の教師の3種の役割に関わること、②大学で「十全な」教師教育者となってからは教師の教師としての葛藤が多くみられること、③有野氏は大学教員として抱える教師教育者としてのアイデンティティ葛藤の解決材料を現職教師期や学生期に求めていること、の3点が明らかとなった。

(2) 今井氏の場合

a 今井氏にみられた5つの葛藤場面

インタビューのオープンコーディング結果を教師教育者としての信念に注目して分析した結果、今井氏は「授業を分析する力を育てたい」「異文化理解のための歴史教育、重層的で多面的な歴史教育の見方を伝えたい」「社会科の変遷を教えることを通して、歴史教育のアイデンティティについて考えさせたい」「最低限、教科書を活用した講義型の授業ができるようにさせたい」「実習までに、どの単元でもそこそこの授業ができる力を身につけさせたい」という信念を抱いていたことが導かれた。いずれの信念も、教員養成段階における教師志望学生に関連するものであったのは、今井氏が職務上、教員研修などの現職教師と関わる機会が少ないことが要因として推測される。

「たえざる比較法」による分析の結果、今井氏は

教師教育者としてのアイデンティティに関わる4つの葛藤場面に直面したことが確認された。

第1の場面は、現職教師時代(X大学の付属校勤務時)に起こった、カリキュラム開発者としての役割に関する葛藤である。この場面で今井氏は、X大学で担当する非常勤の講義で何を教えたらよいかを悩んでいた。

今井 だから、もともと社会科教育学という学問を体系的に勉強したわけじゃないので、どの程度のがね、非常勤だからといってできるかなあということ。まあ一番やってるのは実践ですから。こんな授業やってる、こんな授業やってる、この授業ではこんなところに留意しながら授業作ったとかね。そんな、授業実践の話ばかりだったと思います。同時並行でQ大(当時の勤務校の近くにある私立大…筆者註)にも非常勤で行かせてもらってましたし、幸運なことに現場の教師しながら自分の授業をどうして作ってるかということをも人に伝える、そういうこともさせてもらってたんで。今から考えたら貴重な経験だったなあと思いますね。

このように、今井氏は自身が社会科教育学の学問体系を十分に究められていないという意識を持っており、それが大学の社会科教育法の講義を実施する上での不安につながっていた。しかし、複数の大学で非常勤講師として講義を持っていた経験や、自身の教師としての経験をもとに、自身の授業づくりを他者に伝えることができるようになった。また、今井氏は別の場面では、社会科教育学に関わる書籍を読みながら講義の内容を検討しているという趣旨の発言をしていることから、専門書を読むといった教材研究を通して克服しようとしていたことが伺える。

第2の場面は、今井氏が博士課程修了後、X大学の付属校勤務時に起こった、教師の教師としての葛藤である。この場面で今井氏は、X大学から大量に受け入れている教育実習生に自分の担当している授業を割り振ることで自身の授業ができなくなってしまう、という状況に不満を持っていた。

今井 (教育実習の期間中は…筆者註) 自分が授業することがない。見るばかりなんで、その間逆に自分の授業を振り返ることができる。実習生の授業見ながら。それは普通の学校ではできないことですよ。それも良かったですね。

もう授業したくてしたくて仕方がない、っていう風になっていくんですよ、1週間くらい経ったら。授業させてくれ、みたいな。普段は嫌々やってるのに。だから、そういう中で自分の授業がどこが良くて、どこが悪いかっていうのを実習生の授業見ながらね、考えたりできました。

このように、今井氏は教育実習生に教師教育者として振る舞わなければならないが、教師として自身も教壇に立って指導がしたいという、2つの立場を任されている状況に苦しんでいた。しかし、教育実習生の授業を観察することが自身の授業（の良さ・悪さ）を振り返る機会になり、自身の教師としての力量の形成にもつながるという発想に立つことで、この葛藤を克服したことが伺える。

第3の場面は、大学に着任した際に感じた、教師の教師およびカリキュラム開発者としての葛藤である。この場面で今井氏は、教育実習生の授業プランづくりの水準や、社会科教育に原理的なテーマに対して学生が関心を寄せてくれない状況に悩んでいた。

今井 だから結局ね、レベルを下げたということですよ。これからの歴史教育がどうあるべきかなんていうことは、もうそんないいと。「今この教科書のこの単元を授業しなさい」と言われたらちゃんと作れるような力を、教科教育法はやっぱりそれだろうと、まずは。そっちにどんどんシフトしていったってことですよ。結局は。

他の場面でも、今井氏は当初意図していた、今井氏が大学で教えるべきだと考えるテーマが学生に受け入れられなかった時の驚きを語っていた。しかし、そのように判断してから、今井氏は学生の実態や関心に合わせて、「そこそこの授業」「バランスのよい授業」「教科書にプラスアルファをしたような授業」「及第点の授業」「普段着の授業」ができるように指導するようになった、と語っていた。このように、今井氏は教師教育者としての目標や指導方針を柔軟に変更することで、この葛藤に対処したことが伺える。

第4の場面は、現職教師時代（X大学の付属校勤務時）に起こった、研究者および教師の教師としての葛藤である。この場面で今井氏は、X大学の研究者と交流する中で、付属学校の使命である研究を積極的に推進するよにというプレッシャ

ーを感じ、それをどのように意義付けるべきかで悩んでいた。

今井 よく J先生（大学時代の恩師…筆者註）なんかが言っておられるように、意識してなくても教師は皆それなりの授業理論を持っているんだ、と。その授業理論を意識しましょうって言われてますよね。それも一つのきっかけとしてはやっぱり意識しろ、意識しろといってたって、腕組んで考えたってそんなのは無理なんで、ある程度文字にしていって客観視するしかないんじゃないかなと。

他の場面でも、今井氏は「ペーパーにしようとする自分の授業を客観的に見れますもんね」と語っている。このように、今井氏は付属学校で実践者研究をし、論文を執筆するという行為が、自身実践の基盤にある「授業理論」を明示化する機会になり、それが教師教育者としての力量の形成につながるという考え方をとることで、葛藤を克服したことが伺える。

第5の場面は、現在、大学教員として抱えている、研究者としての葛藤である。場面1にも登場した葛藤と同じく、今井氏は大学教員となった今でも、自分が教科教育学の理論を十分にフォローできていないと自覚することがあるという。

今井 付属にいてるんな教育学部の先生と交流しながら、よく酒飲みながら授業論戦おせましたけども。メタ認知とかね、メタ・メタ認知とかね、そういう言葉が、そこから勉強していった感じですからね。だから思考回路が全然違うんですよ、歴史学の学問の思考回路と教育学、とくに教科教育学の学問の思考回路がたぶん違うと思う。僕は未だにそこはついていけないところがいっぱいある。

このように、今井氏は、付属校での勤務時から現在に至るまで、「社会科教育学の基本的な訓練を受けていない」ことが、研究活動を推進する上での障壁となっているという。今井氏は現在でも葛藤を抱えてはいるものの、同僚と議論する、論文を読む、学会に行く、教科教育学という学問の思考回路の違いを意識するなどの方法で、この葛藤を克服しようとしていることが伺える。

b まとめ：今井氏の葛藤場面と時期

上述の今井氏の教師教育者としてのアイデンティティ葛藤の5つの場面とその時期を図示すると、図2のようになる。

ここから、①今井氏の葛藤は、研究者、カリキュラム開発者、教師の教師の3種類であること、②多くの葛藤は付属校での勤務時代に生じていること、③ある状況下で複数のアイデンティティ（役割）にまたがる葛藤を抱えていること、の3点が明らかとなった。

	学生期	現職教師期		大学 教員期
		公立校 勤務時	付属校 勤務時	
研究者			場面4	→ 場面5
カリキュ ラム 開発者			場面1	→ 場面3
教師の 教師			場面2 場面4	→ 場面3

図2 今井氏の教師教育者としてのアイデンティティ葛藤場面と時期

5 総合考察：結果の比較検討から

現職教師から大学教員へ漸次的・連続的移行が可能となった要因を両氏の事例から整理すると、次の2点が指摘できる。

第1に、現職教師期の時点で、すでに役割葛藤の解決に繋がる専門家コミュニティやネットワークへ関わっていた点である。例えば、有野氏と今井氏の場合、大学教員職に就く以前から、教師教育者として勤務していた学部・院生時代の恩師・先輩との関係があり、学会への参加を行っていた。こうした専門家集団との関わりが、葛藤への解決支援の場を提供し、「教師の教師」「カリキュラム開発者」「研究者」としての役割を獲得していく基盤となっていた。

第2に、現職教師期、中でも「大学付属校」での経験の重要性である。付属校では、学校のミッションとして大学との共同研究や研究授業の機会が多い。こうしたミッションへのコミットが「研究者」としての役割獲得へと導いていた。また、実習生を受け入れる機会の多さも、「教師の教師」としての役割を必然的に生み出していた。さらに、公立校の教師集団との関係構築に悩んだ際に、地域の拠点校の役割を果たす付属校の教師と関係を

築くことで事態の打破に繋げていた。高等教育機関と初等中等教育機関の中間に位置する「大学付属校」という場が、現職教師からの移行を支える装置として機能していた。

このように、学会や大学、教師らとの関わりを通じた葛藤とその解決のスパイラルな過程が、自己の教科観・指導法を言語化したり、それをカリキュラムに具現化したり、振り返りや相対化に寄与していることが明らかとなった。多様な専門家集団との関わりが、教師教育者としてのアイデンティティ構築と専門性発達を支援する基盤となっていたのである。しかし、現実には、すべての教師にそういう機会が保証されているわけではない。教師教育者への多様なキャリアパスを保障するためにも、分析結果から、こうした大学の付属校以外にも上のような経験が意図的組織的に提供される「中間的な学びの場」が制度化、組織化されるべきではないか（草原, 2019）。あるいは付属校がそういう機能を果たす場として、これまで以上に機能強化されるべきではないか。

ただし、漸次的・連続的な移行が可能である一方で、本研究が、「葛藤」を中心としたがゆえに、継続的な検討を必要とする次のような課題も認められた。

第1に、役割葛藤に影響を与える集団・共同体の性質の違いである。「カリキュラム開発者」「教師の教師」に影響を与える場は「大学」が主であるのに対して、「研究者」に影響を与える場は「学会」が中心である。「学会」は多様な立場の専門家が入りするオープンな公共空間を志向するのに対して、「大学」の教室は学生と教師からなる閉ざされたコミュニティになりやすい。その結果、例えば、有野氏・今井氏の場合に見られたように、所属集団が講義中心・教科書中心等の現状の教育規範・システムに対して肯定的な思想を持ち、実践しているとき、批判的なフィードバックが生じにくいことは否定できない。

第2に、6つの役割のうち、有野氏・今井氏の語りには、「ゲートキーパー」「コーチ」「仲介者」の言及がなかった。この理由としては、武田(2017)が指摘するように、開放制の教員養成の影響、あるいは教員の採用・研修を大学(教員)以外の行政機関が実質的に担っている日本固有の制度的な文脈が推定される。また、これらの役割について、なぜ葛藤が生じなかったかをさらに慎重に検討すれば、ソフトランディングする教師教育者ならではの陥穽を引き出せる可能性もあるだろう。

ALACT モデルを提唱したコルトハーヘン (2010) によると、教師教育者には、教師の行為・実践の「振り返り」(L) を促し、授業の「本質的な諸相」に気づかせ (A)、そして行為・実践の「選択肢」を拡大 (C) していく務めがあるという。ただ、このような能力は、学校教育の実践や研究の過程でおのずと身につくものではない。教師教育者の専門性を育てるカリキュラムでは、そのような支援行為を対象化し、教師を育てる視点と方法を学術的に研究したり、実践的に学んだりする経験が体系化されるべきではないだろうか²⁾。

引用・参考文献

- Berry, A.(2008). *Tensions in Teaching about Teaching: Understanding Practice as a Teacher Educator*. Dordrecht: Springer.
- 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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申). http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (参照日: 2019年6月15日) .
- グレイザー, B. G. ・ストラウス, A. L. (後藤隆・大出春江・水野節夫訳) (1996). データ対話型理論の発見: 調査からいかに理論をうみだすか. 東京: 新曜社.
- 樋渡美千代・森田智行(2017) 教職大学院における実務家教員の役割ー「実践の中の理論」に焦点をあててー. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 8, 26-35.
- Izaninia, M. (2014). Teacher educators' identity : A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426- 441.
- コルトハーヘン, F. (武田信子監訳) (2010). 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. 東京: 学文社.
- 草原和博 (2019) 教師教育者の専門性開発の理念と方法ー教師教育の質を高める3つのアプローチ例ー. 社会系教科教育学研究のブレイクスルー. 東京: 風間書房, 308-318.
- 草原和博・木下博義ほか(2019) 教育ヴィジョン研究センターの企画・運営戦略に関する研究(3). 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 17, 73-74.
- Liston, D.; Borko, H.; & Whitcomb, J.(2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality - Editorial. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Lortie, D.(1975) *School Teacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- McKeon, F. & Harrison, J.(2010) . Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 25-44.
- Murray, J. & Male,T.(2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- 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在り方に関する考察ー「実践的指導力」と実務家教員をめぐる議論からー. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第3部, 64, 37-46.
- 太田拓紀(2017) 「観察による徒弟制」と教員養成における実践の問題. *パイディア 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要*, 25, 93-99.
- 高橋英児(2010) 養成段階における実践的指導力の育成についての一考察. *日本教師教育学会年報*, 19, 57-66.
- 武田信子(2017) 記者あとがきー日本における教師教育者研究の発展を期して. ルーネンベルク, M.・デンヘリンク, J.・コルトハーヘン, F. (武田信子・山辺恵理子監訳) . 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. 東京: 玉川大学出版部, 166-173.
- メリアム, S. B. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) (2004). 質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ. 京都: ミネルヴァ書房.
- ルーネンベルク, M.・デンヘリンク, J. ・コルトハーヘン, F. (武田信子・山辺恵理子: 監訳) (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. 東京: 玉川大学出版部.

2) 一例として、草原ほか (2019) で川口が紹介しているノルウェーの NAFOL (教師教育研究センター) は、高度な研究力をもった教師教育者を育成する取り組みとして注目される。