

大学における教師教育者の役割意識に関する探索的検討

—「教師の教師」と「研究者」の役割に焦点をあてて—

An Exploratory Study of the Role Awareness of Teacher Educators in Universities

— Focusing on the roles of “teacher of teachers” and “researcher” —

川上 綾子, 姫野 完治, 長谷川哲也, 益子 典文

KAWAKAMI Ayako, HIMENO Kanji, HASEGAWA Tetsuya and MASHIKO Norifumi

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 37 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.37, Feb, 2023

大学における教師教育者の役割意識に関する探索的検討

—「教師の教師」と「研究者」の役割に焦点をあてて—

An Exploratory Study of the Role Awareness of Teacher Educators in Universities

—Focusing on the roles of “teacher of teachers” and “researcher”—

川上 綾子*, 姫野 完治**, 長谷川哲也***, 益子 典文***

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 鳴門教育大学

**〒002-8501 札幌市北区あいの里 5 条 3-1-3 北海道教育大学

***〒501-1193 岐阜市柳戸 1-1 岐阜大学

KAWAKAMI Ayako*, HIMENO Kanji**, HASEGAWA Tetsuya*** and MASHIKO Norifumi***

*Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**Hokkaido University of Education

1-3 Ainosato 5-3, Kitaku, Sapporo, 002-8501, Japan

***Gifu University

1-1 Yanagido, Gifu City, 501-1193, Japan

抄録：本稿では、大学に勤める教師教育者を対象に、「教師の教師」と「研究者」の役割意識の強さの違いにより、教師教育者に求められる資質能力（知識・能力・経験）、研究観・指導観、教師の成長・発達観の認識にどのような違いがみられるかを検討した。分析の結果、「教師の教師」の役割意識は、大学の教師教育者に教育現場経験や実践研究経験を求め、教育実践への貢献を重視する研究観・指導観をもつなど、実践を主軸とする認識を導くことが示された。一方、「研究者」の役割意識は、教師教育者に学術研究の経験・遂行力を求め、学術的研究方法の適用を重視する研究観・指導観をもつなど、研究への志向性を現し、「教師の教師」の役割意識とは対照的なものとなった。しかし、両者の役割意識の違いによらず共通する認識や、両者間に輻輳的な相互作用関係のある可能性も示唆された。

キーワード：教師教育者、役割意識、教師の教師、研究者

Abstract : In this study, we examined how differences in the strength of the role awareness of “teacher of teachers” and “researcher” among teacher educators in university lead to differences in their perceptions of the competencies (knowledge, abilities, and experience) required of teacher educators, their views of research and teaching, and their views of teacher’s professional development. The results indicated that the role awareness of the “teacher of teachers” leads to the perception in that practice is the main focus, while the role awareness of the “researcher” reveals a consistent orientation toward research, which contrasts with the role awareness of the “teacher of teachers”. However, regardless of the differences in the role awareness, there were some common perceptions. Also, it was suggested a relationship of convergent interaction between the two types of role awareness.

Keywords : Teacher educator, Role awareness, Teacher of teachers, Researcher

I. 問題と目的

近年、教員養成や現職教育を担う教師教育者に対する関心が高まっている。欧米をはじめとする海外では1990年代以降、教師教育者の果たす役割が次第に注目を浴びようになり、2000年代には関連する研究が相当数報告され、以降、知見が蓄積されている（Lunenberg, et al., 2014）。他方、わが国では2008年に初めて教職大

学院が創設され、「研究者教員」と「実務家教員」という新たな職務上の区分の導入とともに、教師教育に携わる大学教員の背景やそれに基づく教育上の役割の違い、専門性の発達などが注目されるようになった（姫野ら、2019）。また、広島大学において「教員養成を担う大学教員の養成」を目的とした大学院博士後期課程のプログラムが開始されたのも同時期（2007年）であり（丸山ら、2019）、この頃以降、教師教育者に関する研究も増え始め、

以前よりさかんに論議されるようになった。

教師教育者は、大学に籍を置き、教員志望学生や現職大学院生の指導をする者と、教育委員会や学校現場に籍を置き、現職教員の研修や指導を担う者とに大別できるが、前者はとくに一人ひとりの専門分野やキャリア上の背景などが多様である。教職大学院における「研究者教員」と「実務家教員」の違いはもとより、研究者教員でも学校の教壇に立った経験のある者とない者がいれば、実務家教員の中にも教職経験年数や勤務校種、行政職や学校の管理職経験の有無など、教育現場経験の量や質にバリエーションがある。また、教科専門、教科教育専門、教職専門といった専門領域、さらに細かな単位としての研究分野、学校現場や現職教員との関わりの程度など、大学の教師教育者においては職務の遂行に影響を及ぼす可能性のある属性が多岐にわたる。そこで、われわれは大学で教鞭を執っている教師教育者に焦点をあて、このような多様な構成員からなる体制の中で彼らがどのような認識をもって教師教育に携わっているのかを探ることを目的に調査を実施した。本稿は、その調査結果の一部を報告するものである。

今回、調査で取り上げた認識の具体的な内容は、教師教育者としての自身の役割をどのようにとらえているか、自身の研究や学生の研究指導にあたって何を重視しているか、大学における教師教育者にはどのような資質能力が必要であると考えるか、教師はどのような経験や手段を通じて成長・発達をすると考えるか、という4点であった。以下、本研究においてそれぞれの認識をどのようにとらえ、調査を通して何を検討しようとしたのかについて述べる。

教師教育者の役割については、Lunenberg, et al. (2014) が教師教育者に関する先行研究のレビューを通じて「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」という6つの役割を見いだしている。さらに、その中でも「教師の教師」と「研究者」の役割が先行研究において目立っていたこと、両者の役割意識の間に摩擦がみられる場合もあることを指摘している。欧米では大学で教師教育を担う者のほとんどが学校現場での教職経験をもっており「教師の教師」としての役割にアイデンティティを置いていることが多いため、大学教員になって「研究者」としての役割が強調されると戸惑いが生じるという。しかし、現在の日本の大学における教員養成教育においては、キャリア開始期より大学で勤務している「研究者教員」と学校での教職経験をもつ「実務家教員」とが混在していることが多く、前者が「研究者」、後者が「教師の教師」の役割を担う傾向にあると考えられるため（姫野ら, 2019）、欧米とは状況が異なる可能性がある。そこで、本稿では、Lunenberg, et al. (2014) による6つの役割のうち、とく

に「教師の教師」と「研究者」に着目し、それらに対する役割意識の強さによって、大学での教師教育に関わる以下の3点の認識にどのような違いがみられるかを中心的な検討課題とする。

自身の研究や学生の研究指導にあたって何を重視しているかという点は、個々の研究観を反映した認識と考えられる。研究観については、草原ら（2014）が「研究観・方法論」として「なんのために・誰のために研究するのか、その目的はどのような方法によって実現されるのかをめぐり研究者の思想」と述べている。本調査でも、研究課題の設定のあり方、成果の価値の置きどころ、研究方法の適用などに関する項目を設定し、それぞれの重視度を問うことで、教師教育者がもつ“研究”に対する認識の一端を探る。ただし、大学の教師教育者の職務上、研究をめぐり具体的実践には自身の研究の遂行と学生の研究指導があり、さらに学生の研究指導については、教職に就くことをめざしている学部生・学卒院生を対象にする場面と、すでに教職経験を有している現職院生を対象にする場面が存在し、それぞれにおいて方針に違いのあることも想定される。そこで、本調査では、自身の研究、学部生・学卒院生の研究指導、現職院生の研究指導という3つの場面において各項目に対する重視度を問い、その比較を行うこととした。なお、本稿では、自身の研究については「研究観」、学生の研究指導については「指導観」と呼んで論を進める。

教師教育者に求められる資質能力については、各種の国際的な教師教育者スタンダード（ex. Celik, 2011; 隼瀬, 2017）や教師教育者に必要とされる専門的力量的の解明・開発に関する研究（ex. Koltz, et al., 2001; Koster, et al., 2005）などが報告されている。しかし、いずれも国外のものであり、文化・政治的背景や教育システム、上述したような大学の教師教育者となるまでのプロセスの違いなどにより、わが国で教師教育者に求められる資質能力を検討するための材料としてそのまま適用するのは難しい。他方、国内でも、教師教育者の能力や基準に関する議論は存在するものの（cf. 小柳, 2016, 岡村, 2019）、総合的・統一的な観点からまとめられたものはまだ見受けられない。そこで、本研究では国内外の関連研究を参照しつつ、さらに“教師”の資質能力や専門性などに関する先行知見も踏まえて検討し、大学で教師教育者としての職務を遂行するための資質能力を「知識」「能力」「経験」の3つのカテゴリから独自にとらえることとした。うち「経験」は、一般的な「資質能力」概念に含まれるものではないが、経験学習の文脈では「知識・スキルの変化を促す外界との相互作用」（松尾, 2006）と意味づけられていることから、そういった場への参加・関与を表す「経験」が資質能力の形成に大きく影響すると考える。そこで、本研究では、資質能力の獲得プロセ

スも視野に入れて検討することとし、「経験」を「知識」「能力」に並列して位置づけた。各カテゴリの詳細については次節で述べる。

教師はどのような経験や手段を通じて成長・発達を促すかという点については、山崎（2012）による教師の発達観や力量観、専門性観、教師教育観などに関する議論を参考に、「技術的熟達者」と「省察的実践家」という2つの専門職像（Schön, 1983）の観点から検討することとした。すなわち、教師を「技術的熟達者」（科学的な原理や技術を習得し、それらを道具として実践に適用することに長けた者）とみなした場合にその成長・発達を促すと思われる経験や手段と、教師を「省察的実践家」（実践の複雑・多様・曖昧な状況との対話を通して絶えず吟味・修正しながら最適解を模索したり、実践後には当該実践やそれに関する自分の理解について探究し、新たな実践知を創造したりする者）とみなした場合にその成長・発達を促すと思われる経験や手段について検討し、次節で記載したような項目化を図った。

以上の認識を探ることを目的として、大学に籍を置く教師教育者を対象に実施した調査について、前記の通り本稿では「教師の教師」と「研究者」の役割に着目して分析を行い、それらに対する意識の強さが上記の各認識とどのように関連するのかを探索的に検討した。

II. 方法

1. 調査方法

1) 調査対象者

教師教育に携わる大学教員を対象として調査依頼を行い、216人から回答が得られた。調査対象者の基本的な属性別の人数と割合を表1に示す。

表1 調査対象者の各属性別人数と割合

属性	人数	(%)
年齢		
40歳未満	32	(14.8)
40～60歳未満	135	(62.5)
60歳以上	49	(22.7)
所属		
教員養成系	190	(88.0)
教員養成系以外	24	(11.1)
その他	2	(0.9)
大学勤務年数		
10年未満	102	(47.2)
10～20年未満	64	(29.6)
20年以上	50	(23.1)
職務上の位置づけ		
研究者教員		
学校現場経験あり	69	(31.9)
学校現場経験なし	86	(39.8)
実務家教員	61	(28.2)
専門領域		
教科専門	30	(13.9)
教科教育	52	(24.1)
教職専門	134	(62.0)

2) 手続き

調査は、Google Formsを使ったオンライン調査と紙媒体の質問紙配布を併用して実施された。調査時期は2021年7月～11月であった。なお、調査の実施にあたっては、第2著者（研究代表者）が所属する北海道教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（北教大研倫2021071001）。

2. 調査内容

質問紙はGoogle Forms・紙媒体とも『教員養成に携わる大学教員の意識調査』と題し、冒頭に調査目的の概要、研究上の倫理的配慮、研究メンバー、問い合わせ先等が掲載され、そのあとに続く次のような項目から構成されていた。

1) 対象者の各種属性

フェイスシートとして表1に示したような対象者の基本属性に関する項目が提示された。なお、表1の属性以外に、大学での授業科目や研究指導の担当状況、大学内外での現職教員に対する指導や研修の経験等についての項目も含まれていたが、本稿の分析とは直接には関わらないため、当該データの記載は省略する。

2) 教師教育者としての自身の役割

大学で教師教育に携わる際に、どのような役割を意識しているかについて、前節で述べたLunenberg, et al. (2014)による教師教育者の6つの役割をあげ、「4. とても意識している」から「1. 意識していない」の4件法で訊ねた。ただし、回答にあたり各役割の意味するところが明瞭になるよう、「研究者」を除き、簡単な説明を加えたり言い換えたりして各項目とした。すなわち、「教師の教師」は「教師の教師（教師や教職志望学生に対して理論知や実践知を指導する者）」、「研究者」はそのまま、「コーチ」は「コーチ（教師や教職志望学生の実践や振り返りのサポートを行う者）」、「カリキュラム開発者」は「教職課程等のカリキュラム開発者」、「ゲートキーパー」は「教師としての資質能力を保障する者（評価や認証を行う者）」、「仲介者」は「学校と大学との橋渡し役」として提示した。なお、本稿では、以下、それぞれ「教師の教師」、「研究者」、「コーチ」、「カリキュラム開発者」、「資質能力保障者」、「橋渡し役」と記す。

3) 研究観・指導観

自身の研究ならびに学生に対する研究指導で重視することについて訊ねた。項目については、教育実践研究の方法論に関する議論（益子, 2012; 長谷川ら, 2021）を参考に、「自分自身の研究的関心から研究課題を設定すること」「研究に新奇性（オリジナリティ）があること」「学術的・理論的背景を踏まえて研究を進めること」「研究の方法論や研究手法を厳密に用いること」「根拠やデータに基づいて研究を進めること」「教育実践の場が

ベースやフィールドとなる研究を行うこと」「研究の成果が教育実践に寄与すること」の7項目を設定し、自身の研究ならびに学生に対する研究指導に対して「4. とても重視している」から「1. 重視していない」の4件法で訊ねた(「指導していない」という選択肢も設けたが、この回答をしたサンプルは本項の分析では除外した)。なお、前節で述べた通り、学生については学部生・学卒院生への研究指導と現職院生への研究指導とを分けて質問したので、「自分自身の研究」「学部生・学卒院生の研究指導」「現職院生の研究指導」の3つの場面について回答を求めるものとなった。

4) 教師教育者に求められる資質能力

大学で教師教育に携わる者にどのような資質能力が必要であるかについて、本研究では前述したように、まずカテゴリとして「知識」「能力」「経験」を想定した上で、それぞれに含まれる項目を、以下に示すような先行研究を参照しながら設定した。

まず「知識」については、吉崎(1988)で示された教師の知識領域、西之園(1999)や山崎(2017)による教職に関わる学問知・実践知の議論などを参考にして、「教科内容に関する知識」「教育方法に関する知識」「学習者とその特性に関する知識」「教育に関する学問的な知識」「教科内容の背景にある学問的な知識」「教育に関する実践的な知識」の6項目を設定した。「能力」については、複数の国際的な教師教育者スタンダードの記述(隼瀬, 2017)、先行研究で示されてきた同僚性や省察的実践、教育研究の遂行に関わる能力(長谷川ら, 2021)などに基づき、「自らの教師教育実践を省察・改善する力」「自らの研究的関心に基づいて一途に取り組む力」「多様な人々による研究プロジェクトを組織する力」「根拠やデータに基づいて教師の教育や研究を進めていく力」「自らの経験や先行事例をもとに教師の教育や研究を進めていく力」「考え方が異なる人同士で協働で物事を遂行する力」「考え方が同じような人同士で協働して物事を遂行する力」「他者に関わらず自分の考えにこだわりをもって物事を遂行する力」「環境や直面する課題の変化に応じて自らの立ち位置を変革する力」「環境や直面する課題の変化に関わらず自己を変えずに継続する力」の10項目を設けた。「経験」については、教師の職能開発に資する学びの機会や教育・研究経験などに関する姫野ら(2019)の議論を参考に、「学校等における教育実践経験」「教育委員会や教育関連団体等での勤務経験」「学校や教育委員会等において現職研修に携わった経験」「学校で同僚や後輩を育てた経験」「専門(教育実践に限定しない)に関する研究経験」「教育実践を対象とした研究経験」「学会や研究会等で研究成果を発表する経験」「学校と連携した研究経験」「教師や教師集団との共同研究経験」の9項目を設定した。以上の計25項目について

「4. とてもそう思う」から「1. 思わない」の4件法で訊ねた。

5) 教師の成長・発達観

教師はどのような経験や手段を通じて成長・発達をすると考えるかについて、前節の通り、教師の発達観や専門性観に関する山崎(2012)を参考に、「技術的熟達者」と「省察的実践家」の議論(Schön,1983)に基づき、それぞれに対応する項目を4項目ずつ、計8項目を作成した。「技術的熟達者」として教師をとらえた際にその成長・発達に資する経験や手段を表した項目としては「教師は、経験年数を蓄積するにつれて段階的に成長・発達する」「教師は、講義や研修等によって知識や技術を習得することによって力量を形成する」「教師は、授業・教育実践の諸原理や方法・技術を探究し確立することで専門性を身に付ける」「教師は、教師を鍛えるための指導プログラムの強化・制度化によって力量を形成する」を設定した。一方、「省察的実践家」として教師をとらえた際の成長・発達に関わる項目としては「教師は、直面する状況や困難・課題に対して決断・選択することによって変容する」「教師は、実践の中で直面した状況を把握・理解し、深めることによって力量を形成する」「教師は、実践の中で最適解を模索し、自らの実践を切り拓く知を創造することで専門性を磨く」「教師は、学校内外の実践コミュニティにおける持続的な相互交流によって力量を形成する」を設定した。それぞれ「4. とても思う」から「1. 思わない」の4件法で訊ねた。

なお、質問紙の最後には、教職志望学生や教師の指導に際し直面した課題や葛藤に関する自由記述欄を設けたが、本稿では取り扱わない。

Ⅲ. 結果と考察

1. 教師教育者としての自身の役割

教師教育に携わる大学教員が自身の職務においてどのような役割を意識しているのか(役割意識)について、その全般的な傾向をとらえるために、各項目に対する全員の回答の平均値と標準偏差を算出し(表2)、1要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意であった($F(5,1075)=48.84, p<.01$)。Bonferroni法による多重比較の結果、最低値を示した「カリキュラム開発者」が他の5項目より有意に低く、それに続く「資質能力保障者」「研究者」「橋渡し役」の3項目の間には有意差はなかったが、それらより「コーチ」は有意に高く、さらに最高値である「教師の教師」は他の5項目より有意に高い結果となった。

表2 各役割意識の平均値と標準偏差

	M	SD
教師の教師	3.51	.70
研究者	2.96	.94
コーチ	3.26	.75
カリキュラム開発者	2.44	.94
資質能力保障者	2.94	.90
橋渡し役	3.07	.93

次に、役割意識相互の関係性を探るため、項目間の相関係数を算出した(表3)。その特徴的な結果としては、まず「教師の教師」と「研究者」との相関がほぼ0であったことがある。他方、「教師の教師」は「研究者」以外のすべての項目と有意な正の相関関係にあり、特に「コーチ」「橋渡し役」との間には他と比べると相対的に高い相関(中程度の相関)がみられた。また、「研究者」は「カリキュラム開発者」との弱い正の相関を除き、他の4項目との間には有意な相関がみとめられなかった。全体として有意な相関が現れなかったのは、「研究者」が含まれるこれら4対のみである。「カリキュラム開発者」については5項目すべてと有意な正の相関がみられたが、一般的に相関係数の値は小さく、「資質能力保障者」との間にも中程度の相関がみとめられた。

表3 役割意識間の相関

	1	2	3	4	5
1. 教師の教師	-				
2. 研究者	.00	-			
3. コーチ	.53**	-.05	-		
4. カリキュラム開発者	.27**	.22**	.22**	-	
5. 資質能力保障者	.35**	.06	.28**	.48**	-
6. 橋渡し役	.42**	-.09	.39**	.32**	.33**

**p<.01

以上より、まず各役割意識の強さの違いについては、「教師の教師」と「コーチ」の役割意識が相対的に強いことが示された。「教師の教師」は「教師や教職志望学生に対して理論知や実践知を指導する者」、「コーチ」は「教師や教職志望学生の実践や振り返りのサポートを行う者」との説明が付記され、前者は理論にしろ実践にしろ積極的な指導や教授の側面を意味し、後者は学生の実践をサポートするファシリテーターやメンターとしての側面を意味するものである(Lunenberg, et al., 2014)。その点で、両者の役割は質的に異なるものではあるが、いずれも学習者と直接関わる職務であり、大学の教師教育者の職務の中心が学生への教育であることを踏まえると、その役割意識が強くなったことは当然ともいえる。両者間で「コーチ」より「教師の教師」の役割意識の方がなお高くなっていたのは、本調査が直接的に理論やスキルを教授することの多い「大学の教師教育者」を対象としたことによる可能性が考えられる。また、「カリキュラム開発者」の役割意識がそれ以外の全項目より低かったのは、教職課程等のカリキュラム開発は、所属大学内

の部分的なカリキュラム改編に限っても全教員が携わるわけではないため、そういった経験や視点を有する者が少数派であったことを示すものと推察される。

次に、役割意識間の関係性については、「教師の教師」が「コーチ」および「(学校と大学との)橋渡し役」との間に相対的に高い相関を示していた。「教師の教師」に付記された「教師や教職志望学生に対して理論知や実践知を指導する者」との説明からは、理論知を教えることや実践の理論的な根拠を提示することなども示唆されるが、上記のような相関の現れからは、「教師の教師」が実践に直結した学びに軸足を置き、学生の実践力向上や実践の改善をめざして指導をする者と認識されていることが考えられる。

「教師の教師」と「研究者」との間にはほとんど相関がなかったことから、両者の独立性がうかがえる。また、「教師の教師」が「研究者」以外の全項目と正の相関関係を示したのに対し、「研究者」は「教師の教師」以外の項目とも(「カリキュラム開発者」との弱い相関を除き)相関がみられなかったことは、「教師の教師」と「研究者」とが負の相関をもつほどではなくとも、やや対比的な関係にあるといえるのかもしれない。さらに、有意な相関がみられなかったのはすべて「研究者」を含む対であったことから、6つの役割のなかで「研究者」がやや特殊なものとして認識されている可能性もうかがわれる。これらのことより、以降の分析においては「教師の教師」と「研究者」の役割意識の強さを比較軸として各認識に関する検討を行うこととした。

2. 教師教育者に求められる資質能力

1) 因子の抽出

大学の教師教育者に求められる資質能力(知識・能力・経験)としてあげた全25項目への回答について、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。固有値1以上の基準に加え、因子の解釈可能性を考慮しつつ6因子とし、因子負荷が相対的に低い(0.33未満)3項目を削除した上で再度、同様の手法による因子分析を行い最終的な因子を決定した。その結果を表4に示す。

第1因子は、「教育委員会や教育関連団体等での勤務経験」「学校等における教育実践経験」などの項目で負荷が高く、「教育現場経験」に関する因子とした。第2因子は、「教科内容に関する知識」「教育方法に関する知識」をはじめとして「知識」のカテゴリに設定した6項目すべてにおいて高い負荷を示したので、「教育の実践知・学問知」に関する因子とした。第3因子は、「学校と連携した研究経験」「教師や教師集団との共同研究経験」「教育実践を対象とした研究経験」の3項目で負荷が高かったため、「実践研究経験」に関する因子とした。第4因子は、「学会や研究会等で研究成果を発表する経

表4 「教師教育者に求められる資質能力」に関する因子分析結果

	I	II	III	IV	V	VI
第1因子：教育現場経験						
教育委員会や教育関連団体等での勤務経験	.91	-.03	-.09	-.04	.15	.00
学校や教育委員会等において現職研修に携わった経験	.86	-.03	-.03	.05	.16	-.08
学校で同僚や後輩を育てた経験	.72	.09	.05	-.06	-.02	.10
学校等における教育実践経験	.67	.11	.20	.00	-.17	.09
第2因子：教育の実践知・学問知						
教科内容に関する知識	.19	.82	-.20	.17	-.26	-.13
教科内容の背景にある学問的な知識	.08	.79	-.15	.30	-.17	-.05
教育方法に関する知識	-.06	.60	.17	-.12	.17	-.09
教育に関する学問的な知識	-.18	.56	.12	.16	.05	.06
教育に関する実践的な知識	.09	.44	.27	-.39	.03	.10
学習者とその特性に関する知識	-.01	.39	.25	-.23	.21	-.01
第3因子：実践研究経験						
学校と連携した研究経験	-.03	-.06	.91	.17	.01	-.07
教師や教師集団との共同研究経験	.04	.01	.84	.22	-.07	.08
教育実践を対象とした研究経験	.12	-.13	.74	.33	.03	-.04
第4因子：学術研究の経験・遂行力						
学会や研究会等で研究成果を発表する経験	.03	.03	.34	.71	-.00	-.01
専門（教育実践に限定しない）に関する研究経験	-.01	.10	.23	.49	-.02	-.10
自らの研究的関心に基づいて一途に取り組む力	-.09	.24	-.05	.40	.13	.26
根拠やデータに基づいて教師の教育や研究を進めていく力	-.11	.27	-.14	.35	.26	.14
第5因子：協働力・柔軟性						
考え方が異なる人同士で協働で物事を遂行する力	.07	-.11	-.01	.02	.83	-.09
多様な人々による研究プロジェクトを組織する力	.04	.08	-.06	.29	.58	-.00
環境や直面する課題の変化に応じて自らの立ち位置を変革する力	.07	-.15	.03	-.02	.57	.05
第6因子：自己貫徹力						
他者に関わらず自分の考えにこだわりをもって物事を遂行する力	.09	-.12	-.08	-.01	-.04	.81
環境や直面する課題の変化に関わらず自己を変えずに継続する力	-.00	-.09	.06	-.03	-.03	.66
	因子間相関					
	I	II	III	IV	V	VI
	-	.29	.52	-.19	.22	.05
		-	.46	-.02	.53	.24
			-	-.17	.55	.18
				-	.08	.23
					-	.44

験」「専門（教育実践に限定しない）に関する研究経験」「根拠やデータに基づいて教師の教育や研究を進めていく力」などの項目で高い負荷を示したため、「学術研究の経験・遂行力」に関する因子と解釈した。第5因子は、「考え方が異なる人同士で協働で物事を遂行する力」「多様な人々による研究プロジェクトを組織する力」「環境や直面する課題の変化に応じて自らの立ち位置を変革する力」の3項目で負荷が高かったことから、「協働力・柔軟性」因子とした。第6因子は、「他者に関わらず自分の考えにこだわりをもって物事を遂行する力」と「環境や直面する課題の変化に関わらず自己を変えずに継続する力」の2項目で高い負荷を示したので、「自己貫徹力」因子と名づけた。

2) プロフィールパターンの分析

上記の因子分析結果に基づき、前述の通り「教師の教師」と「研究者」の役割意識の強さと教師教育者に求められる資質能力との間に関連があるかどうかについて検討を行った。検討にあたっては、教師の指導行動の個人差を扱った石田ら（1986）の分析方法に倣い、因子分析で抽出された因子に個人の各因子得点の正負を対応づけ、プロフィールを作成した。そして、「教師の教師」と「研究者」について、当該意識をととも強くもつ場合（回答

4：とても意識している）とそれ以外の場合（回答3, 2, 1）とに分け、各グループで多く現れるプロフィールを比較した。各グループの人数は、「教師の教師」に対し回答が4であった者（以下、TS群）が132人、それ以外の者（以下、TW群）が84人、「研究者」に対し回答が4であった者（以下、RS群）が73人、それ以外の者（以下、RW群）が143人であった。

図1は、各グループで出現頻度の高かったプロフィールの上位3位までを示したものである。表中の「+」「-」は因子得点の符号であり、「+」は当該因子への重みが相対的に大きいことを、「-」は相対的に小さいことを表している。また、[*]を付けた基準プロフィールとは、各因子における「+」と「-」の人数分布で過半数を占めた方を機械的につないだものである（石田ら、1986）。なお、出現可能なプロフィール数は64（2⁶）であるが、各グループにおける出現数は、TS群は47パターン、TW群は33パターン、RS群は27パターン、RW群は46パターンであった。

「教師の教師」としての役割を強く意識しているTS群では、上位3位までのすべてのプロフィールで「教育現場経験」「教育の実践知・学問知」「実践研究経験」「協働力・柔軟性」が「+」であり、大学の教師教育者に対

(1) 「教師の教師」に対する役割意識の強さの違いにより分類した場合

	T S						T W							
	1位[*]		2位		3位		1位[*]		2位		3位		3位	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
教育現場経験	○	○	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○
教育の実践知・学問知	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
実践研究経験	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学術研究の経験・遂行力	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
協働力・柔軟性	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
自己貫徹力	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
人数 (%)	18(13.6)		11(8.3)		7(5.3)		11(13.1)		7(8.3)		6(7.1)		6(7.1)	

(2) 「研究者」に対する役割意識の強さの違いにより分類した場合

	R S						R W											
	1位		2位		3位[*]		1位		2位		3位		3位		3位		3位	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
教育現場経験	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
教育の実践知・学問知	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
実践研究経験	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学術研究の経験・遂行力	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
協働力・柔軟性	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
自己貫徹力	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
人数 (%)	12(16.4)		9(12.3)		8(11.0)		10(7.0)		9(6.3)		8(5.6)		8(5.6)		8(5.6)		8(5.6)	

図1 「教師教育者に求められる資質能力」に関する群別高頻度プロフィール

([*] は基準プロフィールを示す。RW群の基準プロフィールについては本文参照。)

し、実践に関わる勤務や研究の経験、教育に関する各種知識、他者と協働する力や柔軟な対応力を求める傾向が強くなっている。一方、2位と3位のプロフィールで「自己貫徹力」が「-」となっていることから、状況にかかわらず自分の考えを貫けるといった力は、他の因子が表す資質能力と比べ、大学の教師教育者が有すべきものとしての優先順位は高くないといえる。基準プロフィールでは「自己貫徹力」は「+」になっているが、因子得点の人数分布の割合は「+」50.8%、「-」49.2%と、ほぼ二分する結果であったことからこのことは支持される。「自己貫徹力」の内容的な面を考えると、とくに、上位の3つのプロフィールで「協働力・柔軟性」がすべて「+」であったことは対照的な結果となった。また、「学術研究の経験・遂行力」については、上位の3パターン中2パターンで「+」となつてはいるが、人数分布は「+」53.0%、「-」47.0%と、大きな差はなかった。

TW群の上位3位までの4つのプロフィールパターンには、TS群の3位までのプロフィールと同じものはなかった。TW群の上位の4パターンすべてに共通していたのは「教育現場経験」の「-」であり、TW群では大学の教師教育者に対して教育現場の勤務経験に重きを置いていない者の多いことが示された。実際、「教育現場経験」の因子得点の人数分布は「+」が33.3%、「-」が66.7%であり、「-」が3分の2を占めていた。加えて、

「教育現場経験」のみ「-」で他の5因子が「+」であるプロフィールが2位となっているのも、この傾向を裏づけるものといえる。1位かつ基準プロフィールとしては「学術研究の経験・遂行力」のみ「+」であるパターンが現れ、さらに「学術研究の経験・遂行力」は3位までの4パターンのうち3パターンで「+」となっていることから、TW群では相対的に重要視されている資質能力であるとみなせる。一方、4パターンのうち3パターンで「-」であった「教育の実践知・学問知」「実践研究経験」「協働力・柔軟性」のうち、とくに「実践研究経験」は「+」が35.7%、「-」が64.3%であり、TW群では「教育現場経験」の次に優先順位の低いことが示された。

「研究者」としての役割を強く意識しているRS群では、上位3位までのプロフィールのすべてで「学術研究の経験・遂行力」が「+」を示し、大学の教師教育者にとって学術研究に関わる経験があったりそれを遂行する力のあることが必要だと考える傾向がみとめられる。また、上位3位の3パターンのうち2つで「教育現場経験」が「-」であったことから、この群では教育現場の勤務経験の優先順位が高くないことも推測される。1位のプロフィールでは「教育現場経験」が「+」を示しているものの、RS群の基準プロフィールは「教育現場経験」のみが「-」である3位のプロフィールであった。つま

り、「教育現場経験」については因子得点が「-」の者の方が「+」の者より多く、その分布は「-」が67.1%、「+」が32.9%で、「-」が「+」の2倍を超えていた。この点からも、RS群では全般的に、大学の教師教育者に対して教育現場での勤務経験を強く求める傾向にはないと結論づけられる。さらに、RS群の2位と3位のプロフィールが、TW群の1位と2位のプロフィールとそれぞれ同一であった。それらのプロフィールの特徴およびここまでの考察より、両群は、「学術研究の経験・遂行能力」を重視し、他方「教育現場経験」には高い必要性を示さない点で類似した傾向にあるとみなせる。ただし、TW群では「教育現場経験」に続き「-」の傾向が高かった「実践研究経験」について、RS群では因子得点の人数分布が「+」52.1%、「-」47.9%となり、学校をフィールドにした実践研究の経験をもっていた方がよいと考える傾向が低いわけではなかった。この点は両群で異なるものといえる。

RW群のプロフィールパターンは、もっとも頻度の高い1位のプロフィールでも全体の7%しか占めていないこと、3位に同順の4パターンが並んでいることからわかるように、他の群より散らばりが大きい結果となった。また、基準プロフィールは、「教育現場経験」「教育の実践知・学問知」「実践研究経験」が「+」、「学術研究の経験・遂行能力」「協働能力・柔軟性」「自己貫徹能力」が「-」となるプロフィールであり、上位3位までには現れなかった。しかし、3位までの6パターンの傾向や基準プロフィール、各因子における因子得点の人数分布を踏まえると、RW群では大学における教師教育者の資質能力として「教育現場経験」「実践研究経験」を重視する一方、「自己貫徹能力」「学術研究の経験・遂行能力」には重きを置いていないと解釈できる。この傾向はTS群と類似しており、実際、RW群の2位と3位（の1つ）のプロフィールはTS群のそれぞれ3位と2位のプロフィールと同一であった。

以上のプロフィールパターンの分析結果を概括すると、TS群（「教師の教師」の役割意識が強い者）とRW群（「研究者」の役割意識が強い者）、ならびに、RS群（「研究者」の役割意識が強い者）とTW群（「教師の教師」の役割意識が強い者）との間にそれぞれ類似性がみられたことから、「教師の教師」の役割意識と「研究者」の役割意識は相互に対比的な性質をもつことが示されたといえる。

「教師の教師」の役割意識は、大学の教師教育者の資質能力として、教育現場で職務に当たった経験や実践の場をフィールドにした実践研究経験を求める方向に作用し、他方、学術的な研究の経験や遂行能力に対する必要度は引き下げる方向に作用していたとみなせる。このことは、前述の「教師の教師」が実践に直結した学びに

軸足を置いている」という可能性と整合するものである。

一方、「研究者」の役割意識は、「教師の教師」とは対照的な傾向をもち、大学の教師教育者に求めるものとして学術的な研究の経験や遂行能力を重視する一方、教育現場の勤務経験に対する優先度を低下させる作用をもっていた。ただし、「研究者」の役割意識が強い場合は、実践研究の経験に対する一定の価値づけもみとめられた。このことから、「研究者」の役割意識は、学術的か実践的かを問わず、大学の教師教育者に「研究」の遂行能力や経験を求める傾向があると考えられる。

3. 研究観・指導観

1) 分析の枠組み

研究観・指導観を問うために設定した7項目について、本稿では次のように各項目をまとめてカテゴリ（観点）を作成し、観点ごとに算出した回答値の合計点を用いて分析を行った。

- ① 「自分自身の研究的関心から研究課題を設定すること」と「研究に新奇性（オリジナリティ）があること」は、いわゆる学術的な研究がもつ基本的性質や価値的側面に相当するものである。そこで、この2項目を〈学術的研究としての価値〉と名づけてカテゴリ化した。
- ② 「学術的・理論的背景を踏まえて研究を進めること」「研究の方法論や研究手法を厳密に用いること」および「根拠やデータに基づいて研究を進めること」の3項目は、学術的な研究を遂行する方法論として必須の条件といえる。したがって、これら3項目をまとめて〈学術的研究方法の適用〉としてカテゴリ化した。
- ③ 「教育実践の場がベースやフィールドとなる研究を行うこと」と「研究の成果が教育実践に寄与すること」は、研究の目的や価値が教育実践の改善や進展に置かれていることを示すものである。そこで、この2項目を〈教育実践への貢献〉としてカテゴリ化した。

これら3つの観点について、自身の研究（以下、自身）、学部生・学卒院生への研究指導（以下、学部・学卒）、現職院生への研究指導（以下、現職）という3つの場面を比較するため、ここでは学部生・学卒院生および現職院生の両方を指導している調査対象者を抽出し、該当者158人の回答を分析に用いた。

また、「教師の教師」と「研究者」という役割意識の持ち方によって研究観・指導観（3つの各場面で重視すること）に違いがあるのかを分析するために、前項と同様に各役割意識について強くもつ場合（回答4：とても意識している）とそれ以外の場合（回答3, 2, 1）とで分け、役割(2)×意識の強さ(2)のクロス表に調査対象者158人を分類した。すなわち、「教師の教師」と「研究者」の両方の役割意識が強いグループ、いずれか片方のみ強いグループ2群、いずれも強くないグループの計4群が

構成された。なお、本稿では、当該の役割意識が強いことを大文字、強くないことを小文字で示し、「教師の教師」と「研究者」の両方の役割意識が強いグループをTR群、「教師の教師」の役割意識のみ強いグループをTr群、「研究者」の役割意識のみ強いグループをtR群、いずれも強くないグループをtr群と示す。各グループの人数は、TR群が32人、Tr群が72人、tR群が24人、tr群が30人であった。

2) 観点別の分析結果

① 学術的研究としての価値

各条件別の平均値と標準偏差を表5に示す。2要因分散分析(群(4)×場面(3))の結果、群の主効果($F(3,154)=5.91, p<.01$)、場面の主効果($F(2,308)=86.33, p<.01$)、群×場面の交互作用($F(6,308)=2.19, p<.05$)が有意であった。

群の単純主効果は3場面すべてで有意であった(自身: $F(3,154)=3.34, p<.05$ 、学部・学卒: $F(3,154)=6.12, p<.01$ 、現職: $F(3,154)=4.00, p<.01$)ので、Bonferroni法による多重比較を行った結果、自身の研究においては群間に有意差はみられなかったが、学部・学卒と現職の研究指導においてはいずれもTR群がTr群およびtr群より有意に高くなっていた。

場面の単純主効果は4群すべてで有意であった(TR: $F(2,62)=9.71$ 、Tr: $F(2,142)=45.43$ 、tR: $F(2,46)=26.31$ 、tr: $F(2,58)=24.76$ 、すべて $p<.01$)。多重比較の結果、4群ともに学生(学部・学卒か現職かを問わず)の研究指導より自身の研究に対して本観点の重視度が有意に高くなっていた。また、Tr群では学部・学卒より現職のほうが有意に高くなっていたが、他の3群では学部・学卒と現職の間に有意差はなかった。

表5 〈学術的研究としての価値〉の条件別平均値

	自身		学部・学卒		現職	
	M	SD	M	SD	M	SD
TR	7.44	0.84	6.69	1.03	6.81	0.97
Tr	6.97	0.96	5.57	1.38	5.94	1.47
tR	7.50	0.66	6.08	1.21	6.04	1.33
tr	7.07	0.94	5.53	1.55	5.67	1.69

これらのことから、研究において自分の関心に基づく課題設定やオリジナリティを追求する姿勢は、学生の研究より自身の研究で高くなり、その傾向に「教師の教師」と「研究者」の役割意識の違いは影響しないことが示された。一方、学生(学部・学卒、現職とも)の研究指導場面では、「研究者」の役割意識が強くない場合(Tr、tr)に本観点の重視度が低くなる傾向にあり、「研究者」の意識の影響がみとれる。ただし、「教師の教師」の役割のみを強く意識しているTr群では、自身の研究ほどではないにしろ、現職院生の研究指導で学部生・学卒院生に比べて本観点を重視する傾向が高くなっていた。

「教師の教師」の役割意識は、上記したように、実践に直結した学びに軸足を置いていることが想定されるが、そのような実践志向の強さが、すでに教職経験を有している現職院生の研究に対しては、本人の経験に起因する問題意識を踏まえた課題を探究したり、実践の場への新しい視点や提言につながる成果を求めたりすることにつながっているのではないと思われる。

② 学術的研究方法の適用

各条件別の平均値と標準偏差を表6に示す。2要因分散分析の結果、群の主効果($F(3,154)=5.56, p<.01$)、場面の主効果($F(2,308)=27.08, p<.01$)、群×場面の交互作用($F(6,308)=2.46, p<.05$)が有意であった。

群の単純主効果は3場面ともに有意であり(自身: $F(3,154)=6.49, p<.01$ 、学部・学卒: $F(3,154)=5.16, p<.01$ 、現職: $F(3,154)=3.01, p<.05$)、多重比較の結果、自身の研究ではTR群とtR群がTr群より有意に高かった。また、学部・学卒の研究指導ではTR群がTr群ならびにtr群より有意に高かった。現職の研究指導では最大値のTR群と最小値のtr群の間に有意差がみられたのみであった。

場面の単純主効果も全群で有意であった(TR: $F(2,62)=5.26$ 、Tr: $F(2,142)=5.08$ 、tR: $F(2,46)=9.10$ 、tr: $F(2,58)=8.65$ 、すべて $p<.01$)が、多重比較の結果は各群で異なる傾向を示した。TR群では自身と現職の間にのみ有意差がみられ、自身が現職より高かった。Tr群では、自身と学部・学卒の間にのみ有意差がみられ、自身が学部・学卒より高かった。tR群では、現職と自身に有意差はなく、その2群が学部・学卒より高かった。tr群では、学部・学卒と現職に有意差はなく、自身がその2群より高かった。

表6 〈学術的研究方法の適用〉の条件別平均値

	自身		学部・学卒		現職	
	M	SD	M	SD	M	SD
TR	11.31	1.00	10.72	1.40	10.50	1.59
Tr	10.01	1.71	9.51	1.62	9.79	1.72
tR	10.96	1.46	9.67	1.74	10.29	1.27
tr	10.40	1.40	9.27	1.72	9.30	2.14

以上をまとめると、本観点については、まず場面別の結果より、総じて「教師の教師」より「研究者」の役割意識の方が強く影響し、「研究者」の役割意識が強い場合にその重視度がより高くなる傾向のあることが示された。さらに詳細には、自身の研究では「教師の教師」の役割意識の強さにかかわらず「研究者」の役割意識が強い場合に重視度が高くなる一方、学生の研究指導においては「教師の教師」と「研究者」の役割意識のいずれも高いことが重視度を高める要因になっていると考えられた。群別の結果からは、学生の研究指導に比べて自身の研究でより重視する傾向は各群に共通していたが、「研

研究者」の役割意識のみ強い場合（t R）は現職院生の研究指導に対しては自身の研究と同程度に本観点を重視していることが示された。

これらのことから、学術的研究方法を適用することについては、一般的に学生の研究より自身の研究でより厳格となることが明らかとなり、前項の〈学術的研究としての価値〉と共通した傾向にあることがわかる。ただし、自身の研究では「研究者」の役割意識が強い場合（T R, t R）に重視度が高くなってのに対し、学生の研究指導では「教師の教師」と「研究者」の両方の役割意識が強い場合（T R）に重視度が高くなっており、役割意識のもちかたの違いによる影響がみとめられた。

また、「研究者」の役割意識がとくに強い場合（t R）に現職院生の研究指導でも学術的研究方法の適用を重視していたことは、「研究者」の役割意識の特性として、研究の遂行において学術的な研究の形式や方法論に則ることを重視する意思があり、「教師の教師」より「研究者」の役割を強くもつ場合には、実践をフィールドにした（現職院生の）研究でもそれが揺るがないことをうかがわせる。あるいは、現職院生が実践現場に戻ってからも継続して研究に取り組めるよう、研究方法を習得させることを企図している可能性も考えられる。

③ 教育実践への貢献

各条件別の平均値と標準偏差を表7に示す。2要因分散分析の結果、群の主効果（ $F(3,154)=11.72, p<.01$ ）、場面の主効果（ $F(2,308)=34.75, p<.01$ ）が有意であった。群×場面の交互作用はみられなかった（ $F(6,308)=0.83, ns$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、群については、もっとも高い値を示したT r群は、T R群との間には差がないものの、他の2群よりも有意に高く、次に平均値の高いT R群はt r群との間に有意差がみられた。場面については3水準間がすべて有意であり、現職がもっとも高く、その次に自身が続き、学部・学卒がもっとも低かった。

表7 〈教育実践への貢献〉の条件別平均値

	自身		学部・学卒		現職	
	M	SD	M	SD	M	SD
T R	6.81	1.35	6.06	1.63	7.06	1.22
T r	7.08	1.23	6.72	1.36	7.49	0.84
t R	6.25	1.54	5.46	1.74	6.79	1.53
t r	6.03	1.44	5.17	1.70	6.33	1.52

これらの結果から、教育実践の場を対象として実践に寄与する研究を行うという、教育実践への貢献を研究の主眼に置くことに対する重視度については、「教師の教師」の役割意識が強い場合に高くなる傾向があり、「教師の教師」と「研究者」の役割意識による違いがみとめられた。ここでも、「教師の教師」の役割意識が実践に直結した学びに軸足を置いていることが示されたといえ

る。

学部生・学卒院生の研究指導、自身の研究、現職院生の研究指導の順に本観pointsの重視度が高くなることについては、役割意識による違いはみられず、学部生・学卒院生、現職院生ともに指導経験のある教師教育者に共通した傾向であると思われる。

4. 教師の成長・発達観

1) 分析の枠組み

前節で述べたように、ここで設定した8項目は教師の成長・発達観に関して、教師を「技術的熟達者」としてみた場合に対応する項目と、教師を「省察的实践家」としてみた場合に対応する項目とから成っていた。本稿では、前者を技術的熟達者モデル、後者を省察的实践家モデルと呼ぶ。モデル間で違いがみられるかどうかを検討するために、それぞれのモデルに対応する4項目の回答値の合計点を算出し、比較を行った。ここでも「教師の教師」と「研究者」の役割意識に焦点を当て、前項と同じ4群（T R, T r, t R, t r）に分けて分析した。

2) 分析結果

各条件別の平均値と標準偏差を表8に示す。2要因分散分析（群(4)×モデル(2)）の結果、群の主効果（ $F(3,212)=3.69, p<.05$ ）、モデルの主効果（ $F(1,212)=296.75, p<.01$ ）が有意であった。群×モデルの交互作用はみられなかった（ $F(3,212)=1.20, ns$ ）。

表8 教師の成長・発達観に関するモデル別平均値

	技術的熟達者モデル		省察的实践家モデル	
	M	SD	M	SD
T R	11.63	2.08	14.33	1.69
T r	11.93	2.02	14.43	1.45
t R	10.77	2.60	13.67	2.48
t r	11.43	2.02	13.54	1.57

モデルの主効果については、省察的实践家モデルが技術的熟達者モデルを有意に上回っていた。これは、「教師の教師」と「研究者」の役割意識の違いを問わず、一般的に、制度化された研修やプログラムなどを通じて学術的・科学的な文脈により教育実践に関わる原理や技術を習得するといった経験・手段より、日々の実践の中でそのときどきの課題に対峙し、状況の深い理解に努め、時に実践コミュニティでの交流なども活かしながら解決や改善に向けて取り組むことの方が、教師の資質能力形成や成長・発達をより促すと考えられていることを示している。

群の主効果に関する多重比較の結果は、T r群がt R群より高いことを示したのみであった。このことから、モデルの違いによらず、今回の項目に回答するにあたって「教師の教師」の役割意識のみが強いことは肯定的な方向に、「研究者」の役割意識のみが強いことは否定的

な方向に作用した可能性がうかがわれる。実際、項目別に各群の平均値をみると、4群中の最大値はT r群で、最小値はt R群で多かった。「研究者」より「教師の教師」の役割意識を強くもつ場合は、教師の成長・発達の多様なありかたをみとめる傾向が強いのかもしれない。ただし、全般的に肯定的な回答が多く、t R群においても肯定的傾向が否定的傾向を上回っていた。

IV. まとめと今後の課題

本稿では、大学に勤める教師教育者の「教師の教師」と「研究者」の役割意識に焦点をあて、それぞれの意識の強さにより、教師教育者に求められる資質能力（知識・能力・経験）、研究観・指導観、教師の成長・発達観の認識にどのような違いがみられるのかを検討した。

その結果、教師教育者に求められる資質能力ならびに研究観・指導観において現れた「教師の教師」と「研究者」の役割意識による違いに、一貫した傾向がみとめられた。すなわち、「教師の教師」の役割意識は、大学の教師教育者に教育現場経験や実践研究経験、協働力・柔軟性を求める一方、学術研究の経験・遂行力の優先度はそれらより低く、研究観・指導観としては教育実践への貢献を重視する傾向をもつなど、実践を主軸とする認識を導くことが示された。それに対し、「研究者」の役割意識は、大学の教師教育者の資質能力として学術研究の経験・遂行力を求める一方、教育現場経験には高い必要性を示さず、また研究観・指導観としては学術的研究方法の適用を重視する傾向をもつなど、各認識で研究への志向性を現し、「教師の教師」の役割意識とは対照的にとらえるものとなった。この点は、「教師の教師」と「研究者」の役割意識の間に摩擦や葛藤がみられる場合があるといういくつかの報告（Lunenberg, et al., 2014）と通底する部分でもある。

しかし、本稿の分析では、「学術的研究としての価値」や「学術的研究方法の適用」を追求する姿勢が学生の研究指導より自身の研究の遂行で高くなることや、教師の成長・発達に対しては技術的熟達者モデルより省察的実践家モデルに依拠する経験・手段のほうが資するところが大きいと考える点など、「教師の教師」と「研究者」の役割意識の違いによらず、共通する認識もみとめられた。また、「教師の教師」の役割意識が強い場合に現職院生の研究に対し実践への貢献のみならずオリジナリティを求める傾向がみられたり、「研究者」の役割意識が強い場合に大学の教師教育者の資質能力として実践研究経験に対する一定の価値づけが見いだされたりしたことは、「教師の教師」と「研究者」の役割意識に輻輳的な相互作用関係のあることを示唆するものとも考えられる。

本稿は、大学の教師教育者として「教師の教師」と「研究者」という役割意識のもちようが異なる（そのために、職務に関わるさまざまな状況で認識に違いが生まれる可能性のある）人間が混在していることを改めて示すものとなった。各大学では組織として人材育成機能を果たすわけであるから、大学の教師教育者は、役割意識の違いも含め各自の特性を生かしてそれぞれの職務にあたればよいと考えるが、そこで生じた相互作用が学生の学びを促進するものになることが重要である。したがって、「教師の教師」と「研究者」という役割意識の違いをはじめ、認識の異なる者が対話を通じて互いに学生の学び（すなわち教師教育）に果たすそれぞれの役割や意義、その違いや共通点を共有し、それらを踏まえて協働する必要がある。上記で述べたような「教師の教師」と「研究者」の役割意識間に輻輳的な関係があるとすれば、教師教育者には自身の特性を生かした役割意識に重心をおきつつも、両者の相互作用から生まれる教育効果を追求する姿勢をもつことが求められよう。

わが国における教師教育者の認識や専門性を明らかにするためには、今後まだ多くの研究の蓄積が必要であるが、ここでは今回の調査に直接関わる課題として次の2点をあげておきたい。まず、今回、「研究観・指導観」として研究や研究指導で重視することについて訊ねたが、大学に勤務する教師教育者の多様性を考えたとき、そもそも「研究」のとらえ方に差異のあることが想定される。また、一人の教師教育者の中でも学校現場における研究と学界を背景とする研究の違いを感じることもあるだろう。そのような可能性を踏まえた、さらに詳細な検討が求められる。また、「指導観」の対象範囲を広げた調査も必要である。今回は研究指導を対象としていたが、教師教育者が学生に行う指導は他にもあり、例えば実習指導は重要な職務の一つである。そのような研究指導以外の教育場面における教師教育者の認識、その属性による違いなどを検討することも、教師教育者の専門性や協働のあり方を考える上で必要であろう。

謝辞

国立大学教育実践研究関連センター協議会の先生方をはじめ、調査にご回答いただいた皆様に心より御礼申し上げます。また、調査に際してご助言・ご協力いただいた寺嶋浩介先生（大阪教育大学）、霜川正幸先生（山口大学）、土田雄一先生（千葉大学）、植田和也先生（香川大学）、生田孝至先生（新潟大学）に深く感謝いたします。なお、本研究はJSPS 科研費（基盤研究(B) 19H01708、研究代表者：姫野完治）の助成を受けて実施されました。

引用文献

- Celik,S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 18-32.
- 長谷川哲也・益子典文・今井亜湖 (2021). 大学院の教師教育における研究方法・研究技術習得の意義—岐阜大学大学院教育学研究科での試み—, 日本教育大学協会研究年報, 39, 75 - 86.
- 隼瀬悠里 (2017). 国際的な教師教育者に関する動向整理—教師教育者スタンダードの比較考察を中心に—, 教師教育研究, 10, 3 - 9.
- 姫野完治・長谷川哲也・益子典文 (2019). 研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観, 教師学研究, 22(1), 25 - 35.
- 石田勢津子・伊藤篤・梶田正巳 (1986). 小・中学校教師の指導行動の分析—算数・数学における教師の「個人レベルの指導論」—, 教育心理学研究, 34(3), 230 - 238.
- Kolthagen,F., Kessels,J., Koster,B., Lagerwerf,B., and Wubbels,T. (2001). *Linking practice and theory*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [武田信子 (監訳) (2010). 教師教育学—理論と実践をつなぐアリスティック・アプローチ—. 学文社]
- Koster,B. Brekermans,M. Korthagen,F. and Wubbels,T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- 草原和博・渡部竜也・田口紘子・田中伸・小川正人 (2014). 日本の社会科教育研究者の研究観と方法論—なんのために、どのように研究するか—, 日本教科教育学会誌, 37(1), 63 - 74.
- Lunenberg,M. Dengerink,J. Korthagen,F (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behavior, and Professional Development of Teacher educators*. Sense Publishers. [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—. 玉川大学出版部]
- 丸山恭司・尾川満宏・森下真実(編) (2019). 教員養成を担う—「先生の先生になる」ための学びとキャリア—, 溪水社
- 益子典文 (2012). 大学院における「実践経験のとらえ直し」を基盤とする教育実践研究の方法, 西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄 (編著), 教育工学における教育実践研究, ミネルヴァ書房, 12 - 29.
- 松尾睦 (2006). 経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—, 同文館出版
- 西之園晴夫 (1999). 教育実践の研究方法としての教育工学, 日本教育工学会論文誌, 23(2), 67 - 77.
- 岡村美由規 (2019). 欧米の高等教育機関の教師教育機関に求められる資質・能力に関する議論動向と問題点, 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第三部), 68, 45 - 54.
- 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, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 2, 27 - 35.
- Schön,D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books. [柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007). 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]
- 山崎準二 (2012). 教師教育改革の現状と展望—「教師のライフコース研究」が提起する<7つの罪源>と<オルタナティブな道>—, 教育学研究, 79(2), 182 - 193.
- 山崎準二(2017). 教職の専門家としての発達と力量形成, 日本教師教育学会(編), 教師教育研究ハンドブック, 学文社
- 吉崎静夫 (1988). 授業研究と教師教育(1)—教師の知識研究を媒介として—, 教育方法学研究, 13, 11 - 17.