



KANSAI
UNIVERSITY

教職支援センター年報

2025

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター年報 2025』 目次

投稿原稿

<研究論文>

2015年から2025年にかけての日本における教師教育者を主題とする研究の動向

関西大学総合情報学部	教授	小柳 和喜雄	
横浜国立大学教育学研究科	教授	野中 陽一	
四天王寺大学教育学部	教授	木原 俊行	1

教職課程担当教員の力量形成としてのチェンジラボラトリー:

形式的介入者の拡張的学習と〈ケアの規則〉をめぐる教育原理的基礎づけ

関西大学文学部	准教授	山田 直之	13
---------	-----	-------	----

<実践報告>

人間形成の可能性——教科教育という契機

関西大学	非常勤講師	榎井 英人	23
------	-------	-------	----

<ショートレポート>

国語科単元学習の中に位置づける読書指導の必要性

関西大学第一中学校	教諭	秋吉 和紀	34
-----------	----	-------	----

生きる力を育む「総合的な学習の時間」を目指して — 教師になる前に —

関西大学	非常勤講師	喜多 英一	39
------	-------	-------	----

地理歴史科教育法(二)における教材研究としての公開GIS活用

—シアトルID地区の建築年代・建物高さの統合と2D/3D可視化—

関西大学	非常勤講師	柴田 洋一	45
------	-------	-------	----

1. 教員の養成の目標

関西大学教職支援センターの基本理念	51
-------------------	----

2. 教員の養成に係る組織

教員の養成に係る組織	52
教職支援センター規程	54
教職支援センター自己点検・評価委員会規程	58

3. 教員の養成に係る授業科目	
教職に関する専門教育科目担任者一覧	60
4. 教員免許状の取得の状況	
各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科	65
学部別介護等体験 参加者数	67
学部別中学校・高等学校教育実習生数	68
教員免許状取得状況（学部・大学院）	69
教員免許取得までの諸手続き	75
5. 教員への就職の状況	
【校種別】公立・私立教員採用試験合格者数	76
【学部・研究科別】公立教員採用試験合格者数	77
教員採用選考に係る「大学推薦」の応募・合否結果	78
6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組	
「介護等体験 第3回事前指導」	79
「①教育実習事前指導登録ガイダンス」	80
「③教育実習事前指導履修者対象ガイダンス」	82
「⑤教職実践演習（中等）履修者対象教職課程・教員養成フォーラム」	84
教員採用試験合格者との情報交換会	86
教職課題研究会	88
教員採用内定者との懇談会	89
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～	90
教員採用試験 面接対策セミナー実施状況	91
教職ガイダンス日程	92
7. その他	
関西大学教職支援センター年報投稿規程・執筆要領	93

<研究論文>

2015 年から 2025 年にかけての日本における教師教育者を主題とする研究の動向

関西大学総合情報学部 教授 小柳 和喜雄

横浜国立大学教育学研究科 教授 野中 陽一

四天王寺大学教育学部 教授 木原 俊行

1. 研究の背景と目的

この 10 年間の日本の教員養成政策は、(1)制度基盤の大幅改正（2016 年 11 月の教育職員免許法改正、2017 年 11 月教育職員免許法施行規則改正、2018 年の課程認定から適用された教職課程コアカリキュラムの作成）、(2)令和の教師像の構築（2021 年 1 月の中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」、2022 年 12 月中教審答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方」）、(3)2020–2023 年前後の通知・ガイドラインの提示による教職課程内での ICT 活用指導力の制度的な強化、(4)教員不足と働き方改革への対応（2023 年教師不足の実態と働き方改革の緊急提言）、(5)研修の高度化（①教育データの収集・分析・可視化を通じ、個別最適化と校務効率化を同時に促進、②PISA・TALIS 等の国際調査活用による現状把握と課題への対応、③教員の学び・研修のエビデンス化）といった歩みを経てきた。この間、大学で教職課程の運営に責任を持つ担当部署や教職科目を担当する教員は、上記(1)(3)などの対応に追われることがあり、実務、教育活動、研究のバランスで悩みを抱えることも少なくなかった。例えば、佐々木・杉原（2019）は、教職課程改革の中で、「教職課程コアカリキュラム」の設定に伴い、自らが担当する科目に関わる業績圧力が高まっていることなどを取り上げながら、教育と研究との葛藤問題ほか、教職課程担当者が抱えている悩みなどを具体的に語っている。

このように教育政策の動きと密接に関わる教員養成を問題化し、その政策の審議が行われているのは、日本だけの問題ではない。教員養成、広くは教師教育に関わる教員の資質向上を問う動きや教員当事者の責任を問う動きもあった。そしてその専門性やその支援に関心を向けることの重要性が指摘された。しかしこのような取り組みや研究は、国際的に言えば、1970 年代から行われていたという報告もあるが、Vanassche & Kelchtermans（2015）は、1980 年代くらいからの取り組みに目を向け動向を報告している。以下では、その教員当事者を教師教育者（teacher educator）とみなし、本研究で何を課題にしているかについて述べていく。

日本の場合について見てみる。2010 年以前は、教員養成、より広く教師教育に関する研究として、その主対象は教員養成カリキュラム、教育実習、授業研究（lesson study）、教師の成長であり、「教師教育者そのもの（teacher educator）」を独立した研究対象としてとらえ、前面に押し出す議論は少なかった。例えば、武田（2012）は、日本教師教育学会の年報第 21 号の特集の中で、教師の資質を問う教師教育者の資質や実践のあり方はこれまで公に問われたことがないと述べている。この時期は「教師教育者」という言葉が一般化する前段階であり、「教師教育者」という言葉を用いた研究は稀で、日本語教育の研究で少し見られたに過ぎなかった。教師教育者に関わる研究は、メンタリングや支援方法、e ラーニングやオンライン研修など、特定の分野で、教

教師教育を担う人が行っている「手法」に関する研究が主流であった。つまり「教師教育研究」では、教師を目指す学生や教師の成長が主題であり、そこでは教師教育者の専門性向上やその支援は主題としてあまり目を向けられてこなかった。それを担っている教師教育者自身の悩みやニーズ、専門的な学びに関しては、背後に置かれていた。

そこで「教師教育者」研究への関心を探る意図で、2026 年 1 月中旬、CiNii Research の「プロジェクト(科学研究費助成事業)」で「教師教育者」をキーワードに調べてみた。個人また組織的に予算を獲得し「教師教育者」研究という言葉を出言しているところに、学術的に関心が向けられている証左があると判断したからである。結果は、2010 年より前は 4 件であった。ところが 2010-2015 の間に「教師教育者」を研究課題として位置づけた件数は 12 件、2016-2020 の間に研究を始めた件数は 23 件、2016-2025 の間の研究件数は 34 件と、採択されている課題件数が増えていることが確認できた。また CiNii Research の「論文」で「教師教育者」をキーワードに検索をしてみると、2010 年以降、特に 2015 年以降から大きく増えているのが確認できた。CiNii Research の「プロジェクト(科学研究費助成事業)」の目的、すでに提出されている結果概要、および CiNii Research の「論文」タイトルだけを取り上げて、大きくその関心事項の変移をまとめると、以下のような動きが予想された。

2010 年代に入ると、英語圏・欧州圏の議論(teacher educator の専門職性、professional development 等)を参照し、日本でも「教師教育者」を明示的に扱う研究が増えてきた。教師教育者、またその専門性(Expertise)や支援と関わる概念をオランダやフィンランドなど教師教育が高度化している諸国の事例を紹介する動きから「教師教育者」という用語が定義され、その専門職性(Professionalism)をどう構築するかに関心が向けられてきた。そして教員養成を担う大学教員や実務家教員が、いかにしてその役割を学ぶか(養成・成長モデル)という研究が増え、「リアリスティック教師教育」や「省察(リフレクション)」を軸に、大学での理論と学校現場の実践をどうつなぐかが大きなテーマとなった。また研究対象として「教師教育者」の役割、専門性、アイデンティティなどが問われ始めた。また教師教育の対象も広がり、若手大学教員、メンター、附属学校教員など、教師教育に携わる多様な主体に光が当たり始めた。

2010 年代末から 2020 年代に入ると、(a) セルフスタディの普及:教師教育者が自らの実践を客観的に見つめ直す「セルフスタディ」が主要なキーワードとして定着し、国語、社会、技術、家庭科など教科別の研究も増えてきた。そして「どのような専門性を持つか」に加えて「教育者としてのアイデンティティをどう形成するか」といった、より内面的な発達に目を向ける教科別の研究も増えてきていた。(b) 教職大学院の実務家教員や教育委員会の指導主事など、教師教育者の裾野を広げた研究:教職大学院の定着に伴い、実務家教員の教育研究能力を高めるためのルーブリックや Web コンテンツの開発など、具体的な支援策の研究が増えてきた。そして教師教育者向けの体系的 PD(プロフェッショナル・ディベロップメント)講座のように、研究と実践支援を接続した取り組みを報告する研究も出てきた。(c) 多様性と国際連携の深化:外国人児童生徒教育、ICT(GIGA スクール構想)、へき地教育など、現代的な課題に対応する教師教育者の役割に目を向け国際比較や支援の枠組みを探索する研究も目立ってきた。そして単なる「比較」から「共同プラットフォーム構築」へと国際連携の質を変えようとする研究も出てきた。つまり 2020 年代以降は、教師教育者自身の意識を視覚化し、現状の課題を明らかにする実証的な研究、教師教育

者のセルフスタディ、教師教育者に関する研究の国際比較、支援プログラムの開発と評価などの研究が行われてきたと読み取れた。

以上、限られた根拠資料からの概観ではあるが、教師教育者を主題とする研究は増え、その関心も変わってきていることが予想された。一方で概観してみて気づいたこととして、海外の教師教育者研究の歩みなどについての解説はあるが、「日本の教師教育者研究」自体を見つめ、それらの固有性や全体を俯瞰する研究課題や論文がない点に気づいた。質問調査など量的な調査の結果から現状把握が行われ、事例研究などを通じて質的に調査し、教師教育者の姿を詳細に描く研究は確かに進んできた。そしてその支援を行うプロジェクトも進められてきた。当たり前かもしれないが、現状の研究の報告はそれぞれの教師教育者を主題とした研究関心のもとに進められてきた。そのためか、それぞれの研究が互いにどう結び付き日本の教師教育者研究をどのように形作ってきた(いる)のか、その全体像がわかりにくい状況があった。国際的な連携による「教師教育者研究」を課題とする研究も現れてきている昨今、「日本の教師教育者研究」の固有性や特徴などを明らかにしておくことが、今後、このテーマの学術研究を国際的に発信していく上でも必要であると判断された。

そこで本研究では、上記のような「日本における教師教育者研究の歩み」について、研究論文数も増えてくる2015年からのこの10年間に目を向け、日本の教師教育者研究の「内容」の傾向(目的・方法・結果・課題)を明らかにすることを目的(研究目的1)とした。そして、その結果に基づき、この研究の出発点であった、教師教育政策の動きの中で、その対応に追われることがあり、実務、教育活動、研究のバランスで悩みを抱えることも少なくなかった教師教育者の支援に関わる取り組みに目を向け、どのような動きや課題があるのかを明らかにしていくことにした(研究目的2)。

なお研究目的2と関わっては、大学に勤務する教師教育者を対象とした取り組みに目を向けている。教師教育者は、大学に勤務する教員だけでなく、教育委員会で指導に携わっている教員や学校で教育実習生の指導や若手教員の専門的な学びの支援に関わっている教員もいる。さらに言えば、地域社会で、児童生徒の学校外の学びに関わり、教師にその指導やかかわり方、専門的な知見を導く役割を果たしている人もいる。しかし本論では、この研究の出発点が、教職課程の科目を担当している教師教育者であったため、大学に勤務し、教職課程に携わっている教師教育者支援への大学等による組織的な取り組みに関心を向けている。

2. 研究の方法

本研究では主に量的・質的文献分析と概念比較に基づいている。

まず研究目的1と関わって、方法としては、この2015年から2025年にかけて発表され、J-STAGEに掲載されている教師教育者(Teacher educator)を主題としている論文をリストアップする。論文上に記載されている研究目的、研究方法、研究結果、課題を取り上げ整理と分析を行う。そして研究の特徴として読み取れたことを分類し、概念化を図り、研究「内容」の傾向を明らかにする手続きを取る。J-STAGEを選んだ理由は、資料種別として、「ジャーナル」「会議録・要旨集」「研究報告書・技術報告書」「解説誌・一般情報誌」「その他」に分けて期間指定で検索することができ、そして「全文検索」「タイトル検索」「キーワード検索」「抄録検索」を分けてでき、さ

らに本文自体をダウンロードし、読むことができるためである。質的文献分析と概念比較をしていくためには、この文献を絞り込む機能が必要であった。

第1次の手続きとして、検索で、まず「論文」から広く収集するため「教師教育者」をキーワードに、「ジャーナル」を資料種別として選択し、期間を 2015-2025 に指定し、「全文検索」をかける。しかし学会誌などに掲載されている、巻頭言、学会大会の報告や書評などもそこに含まれて出てくるため、論文のみを取り出すようにする。

第2次の手続きとして、本文で教師教育者という言葉をただ使っているのではなく、またレビューの1つの結果として教師教育者について触れているのではなく、関心が教師教育者自身に向けられ、それを主題として目的設定し、結果・考察をしている論文かどうかを選別する。そのため、1)第1次の手続きの結果、残された論文の抄録を読み(抄録がない論文は、研究目的の確認を行った)、絞り込みを行う。さらにあらためて J-STAGE で 2)論文タイトル、3)キーワード、4)抄録に「教師教育者」を取り上げている論文をそれぞれ抽出し、その抄録を確認し、教師教育者を主題としてとらえている論文を絞り込んだ(本文検索、タイトル検索、キーワード検索、抄録検索の検索漏れを補完するため)。1)2)3)4)の結果を重ね合わせ、該当する論文を抽出する。

第3次の手続きとして、第2次の絞り込みで抽出された論文の全文を読み、研究目的1に即して、論文上に記載されている「研究目的」「研究方法」「研究結果」「課題提起や提案内容など」を取り出し、その整理と分析を行う。

表1 対象論文の絞り込みの手続きと結果

第1次の手続き	2026 年1月末に最終確認の検索を行い、186 件が検索結果として抽出された。そして論文のみを取り上げる手続きをした結果、111 件のみが該当と判断された。
第2次の手続き	1)111 件の論文のうち、研究主題として「教師教育者」を位置付けているかどうか、概要や研究目的から判断した結果、25 件の論文が該当と判断された。 2)論文タイトルに対して「教師教育者」で検索をかけ、2015-2025 の間に公開されたジャーナル掲載論文の結果は、21 件であった。しかし発表要旨に近いものを除き、抄録と目的から絞り込みの判断をした結果、13 件が該当と判断された。 3) 論文のキーワードに「教師教育者」を含み、2015-2025 の間に公開されたジャーナル掲載論文の結果は、13 件であり、抄録と目的から判断した結果、12 件が該当と判断した。 4) 論文の抄録に「教師教育者」を含み、2015-2025 の間に公開されたジャーナル掲載論文の結果は、17 件であり、抄録と本文の目的から判断した結果、12 件が該当と判断した。 上記 1)2)3)4)の結果を重ね合わせて、最終的に 26 件が該当と判断された。
第3次の手続き	抽出された 26 件の論文の全文を読み、研究目的1に即して、論文上に記載されている「研究目的」「研究方法」「研究結果」「課題提起や提案内容など」を取り出し、その整理と分析を行った。

次に研究目的2と関わっては、大学に勤務する教師教育者を対象とした取り組みに目を向けているため、まず日本国内の大学で組織的に行っている取り組み等に目を向けた。そのために、この度は、科学研究費補助金を取りながら以前から取り組みをされてきた広島大学の取り組み、そして教員養成フラグシップ大学として選定された大学に目を向け、その報告資料等の調査を行った。そしてこの5つの大学の取り組みから現在の教師教育者の専門的な学びと関わる取り組みの特徴を整理し、今後の取り組み課題を明らかにしていく手続きを取った。

3. 研究結果 I

ここでは、26 の論文から「研究目的」「研究方法」「研究結果」「課題提起や提案内容など」を取り出し、表 2 のように整理し、共通点を取り出し、まとめている。なお紙幅の関係もあったため、該当論文の引用参照箇所を1つずつ取り出し示していない。

表2 選定された 26 の論文の整理表（抜粋）

著者・論文名（短縮して記載）	研究目的	研究方法	研究結果	課題提起ほか
深見（2023）学校ベース教師教育者の教育実習指導	教育実習指導の省察過程の解明	自己エスノグラフィと M-GTA	指導は関係調整的实践	省察の場の制度化
足立・久保（2023）小学校教師教育者の省察	省察構造の可視化	インタビューデータと KJ を用いた分析	省察は共同体的	協働省察の必要
岩田・草原・川口（2018）教師教育者の成長過程	成長プロセス記述	インタビューデータを用いた GTA	教師→教育者への再構成	キャリア支援不足

(1)まず研究目的としては、次の3つがよく取り上げられていた。

1 つ目は、教師教育者の役割の可視化を通じた教師教育者の実践知・省察知の解明であり、大学の教職課程担当教員、教職大学院の実務家教員、指導主事、学校内メンター等が、教育実習指導、授業検討、省察支援、実践研究支援などの教師（教師志望者）の学びにどう関わるかに関心を向け、教師教育者は何をどのように考え、判断し、介入しているのかを明らかにしようとしていた。

2 つ目は、アイデンティティ・信念・専門職性（professionalism）に関心が向けられ、「研究者・教師・コーチ・評価者・ゲートキーパー・仲介者」等の複数役割の緊張関係、境界（大学—学校、行政—学校）の調整などを明らかにすることに関心が向けられていた。そしてそれらを通じて、教師教育者の専門性・役割の再定義を行うことを目的にし、実務家教員／研究者教員の違いと接点、教科教育研究者・日本語教育者・体育科など、分野別教師教育者像の検討総じて、教師教育者とはどのような専門職なのかを、実践に根ざして捉え直そうとしていた。

3 つ目は、教師教育者の成長・発達プロセスの記述を通じて、例えば、学校の教員が「実習指導」を通じて教師教育者の一翼を担い日々省察している内容から、教師教育者としての指導教員を

支援する方策、専門性の獲得や能力向上を促す方策を検討する。教師教育者が専門的な学びの機会やあるコミュニティに参画する中で（所属を超えた教師教育者の協働、実務家教員交流プログラム、国際的取り組み、トランスディシプリナリー研究）、孤立しがちな「教師の教師」が、ネットワークや共同体の中で、どう成長するかを明らかにしようとしていた。そしてそこでは単なる役割移行ではなく、その経験を通じて、その感受性・情動・思考様式・価値観・専門性がどう変わっていくか、それらの再編成過程を捉えようとしていた。制度・研修中心だけでなく個人の経験的・質的成長をみる研究を目指そうとしてきた。

(2)研究方法としては、次の4つがよく取り上げられていた。

1 つ目は、「教師教育者個人・小集団の語り」「授業検討会」の詳細記述を取って分析する質的研究であり、事例研究、インタビュー、ナラティブ（成長史・形成史を読み取る）、実践の記録分析、などが用いられていた。

2 つ目は、実践研究・開発研究であり、学校と協働したデザイン、教師教育者の交流プログラムや協働的研究支援プログラム等の介入型の研究を通じて、改善の記述、説明をする方法が取られていた。

3 つ目は、質問紙調査であり、実務家教員や指導主事の実態・困難点を量的に把握する方法が取られていた（ただし継続データをあまり扱っていない傾向も見られた）。

4 つ目は、セルフスタディ（Self-study）であり、教師教育実践を行う自分自身を対象化して知見化する流れを明確にする手法がとられていた。

(3)研究結果、得られている知見として、次の3つがよく取り上げられていた。

1 つ目として、教師教育者の専門性は省察と対話に支えられていることである。教師教育者自身は強い省察主体であり、他者（学生・若手教師・他大学の教師教育者）との対話が専門性を更新する。そしてその際、技術的指導をしているというよりは、教師教育者の実践は情動・感受性を含み、共感・情動共鳴・関係調整が重要な働きをし、それらが専門性形成の核心となっていた。

2 つ目として、教師教育者は個人ではなく「場」によって育つことへの着目であった。組織・ネットワーク・学会・越境的交流の重要性が指摘され、所属を超えた協働が学びを深めることがあげられている。実務家教員は「研究への橋渡し役」として葛藤を抱え、実践と研究の往還に困難を感じることがあるが、協働的支援があることで研究観が変容することが多く指摘されていた。

3 つ目として、アイデンティティが改革を進める際に見落とされがちな論点として取り上げられており、教師教育改革の制度設計・カリキュラム論だけでは拾いにくい、教師教育者のアイデンティティの問題が指摘されていた。

(4)今後の課題等として、次の3つがよく取り上げられていた。

1 つ目は、研究としての一般化・蓄積の難しさであった。セルフスタディ・事例研究の知見をどう共有可能にするかが問われていた。

2 つ目は、制度的位置づけの弱さ、職能開発の仕組み不足が指摘されていた。「教師教育者のPD」が個人努力になりがちである問題が指摘されていた。

3 つ目は、研究で用いられている専門用語と対象の分散の課題が取り上げられていた。日本では「教職課程担当教員」「実務家教員」「指導主事」「指導助言者」などに分かれて研究が進み、国際用語の“teacher educator”と 1 対 1 対応しにくいことなどが挙げられていた。

(5) この 10 年間の日本の教師教育者研究の特徴

ここまでのことをまとめるなら、研究目的に関しては、多くの研究が、教師教育者を単なる指導者ではなく、教育実習指導・授業研究を通じた省察的实践者、実務家教員／研究者教員のハイブリッド的存在、教科教育研究者・大学教員としての社会的責任主体として、その存在を再定義しようとしていることが読み取れた。「教師教育者とは何をしている人か」「どのような専門職なのか」「どのように成長しているのか」を、実践に根ざして捉え直すことが、研究目的の中核にあったといえる。

次に研究方法としては、「測る」（量的研究）よりも「理解する・描き出す」（質的・解釈的研究）志向が強い傾向が方法論的特徴として明らかになった。

また研究方法に影響している研究の型や内容の特徴に目を向けると、1 つは、実践研究・プログラム開発研究が増加している傾向が読み取れ、「教師教育者を研究対象にする」だけでなく「教師教育者を育てる実践研究」が多い傾向が見られた。2 つ目は、「教科別教師教育者研究」といった教科教育学に埋め込まれている教師教育者研究が多く、一般教育学的な教師教育者の傾向というよりも、領域別の教師教育者を読み取る視点や方法が工夫されている傾向も読み取れた。欧米の“Teacher Educator Studies”が横断領域的に、教師教育者を捉えようとする研究傾向が見られるのに対して、日本はそれと少し異なる傾向が同じ研究方法を選んでいる（例えば、セルフスタディにしても）見られた。

研究結果や課題に関わっては、省察・情動・対話が専門性形成の核心であり、多くの研究が、省察的対話、情動共鳴、授業検討、他者との協働を取り上げており、技能よりも「関係性」「省察性」を教師教育者の専門性の核としている傾向が見られた。そして教師教育者は、大学／学校／地域の境界に位置し、研究者／実務家の間に立ち、教育と研究の二重責任をもつといった「境界的専門職」と理解されていた。またプログラム開発研究の知見として、実務家教員支援や交流プログラム研究では、協働的設計が研究活動の見通しを生み、研究不安を低減させ、実践研究への参加促進を促すことが報告されていた。

以上のことより、日本の教師教育者研究の特徴として、これまで日本で紹介されてきた国際的な教師教育者研究の動向と比べると、1) 授業研究と関わる研究が多く、2) 教科教育学の研究と教師教育者の接点に関する研究が多いこと、さらに 3) 大学に所属する教師教育者だけでなく、広く様々な現場で活躍する人も自己省察的な実践者、積極的な研究者、そして自立した専門家としての教師教育者として位置づけ、その変容プロセスと成長支援をする明確な傾向が特徴的であることが明らかになってきた。

4. 研究結果2

ここでは、研究目的2に即して、組織的な教師教育者支援に関わる取り組みの動向の結果について述べる。

まず広島大学 (EVRI) は、「教師教育者のためのプロフェッショナル・ディベロップメント講座」を開設し、講座全体を オンライン講習で回しつつ、共同研究・論文執筆と連動させる設計をしていた。この取り組みは、オンラインを「受講」だけで終わらず、教師教育者の PD で重要な(1)省察(2)理論(3)研究力(4)アウトプット(論文)へ接続する“ブレンディッド(機能のブレンド)”になっていた。

2つ目は、福井大学「教職大学院」を拠点とした専門職学習コミュニティ(PLC)の取り組みである。これは、日本の教職大学院の中でも、「教師教育者の育成」において国際的にも極めて高い評価を受け、頻繁に参照されていた。その内容は、拠点校方式を採用し、研究者教員、実務家教員、現職教師がフラットに学び合う「ラウンドテーブル」などの対話型プログラムを取っていた。指導する側・される側という壁を取り払い、全員が「実践の探究者」として参加するモデルであり、省察循環ネットワークを形作っているところが特徴的であった。

3つ目は、東京学芸大学による取り組みである。HATO 大学間連携などの成果(「教員養成ならではの大学教職員 PD 講座」)もあり、自律型カリキュラムデザイン等を進め、特に「実務家教員」と「研究者教員」のハイブリッドな職能開発に焦点を当てていた。現場経験豊富な実務家教員が抱える「学術的探究への戸惑い」や、研究者教員が抱える「現場感覚の欠如」というそれぞれのニーズに対し、互いの知見を融合させるプログラムを開発していた。フラッグシップ構想では全国展開の役割を担い、センター型研究組織、全国ネットワークを結ぶ取り組みを進めようとしていた。

4つ目は、大阪教育大学による取り組みである。「教育 DX・STEAM カリキュラム設計」「都市教育課題対応」に焦点化し、大学教員を教育デザイナーとして機能させ、その活動を通じて、直接的ではないが教師教育者としての成長も支援することが行われていた。

5つ目は、兵庫教育大学による取り組みである。大学教員自身が研修設計・受講者として関与し、教員研修体系、C-TEX、NITS 拠点到貢献していこうとする大学教師教育者支援を制度化によって進めていこうとしている取り組みであった。

文部科学省のフラッグシップ大学構想自体が、教員養成の高度化と全国展開を担う拠点として設計されていることもあり、教師教育システム全体の取り組みであり、厳密に言えば、広島大学の EVRI を除いて、教師教育者を支援する直接的なプログラムというわけではないかもしれない。また現在は中間評価の段階であるため、さらに今後の成果を見ながら考えていくことと思われるが、以上5つの大学による組織的な教師教育者の専門的な学びやその支援に関する取り組みの特徴をまとめると以下の表のようになった。

表3 組織的な教師教育者支援に関わる取り組みについての特徴(5つから)

大学	教師教育者支援モデル	運営環境の特徴	キーワード
広島大学 EVRI	研究的教育者育成型	高等教育研究と連動	セルフスタディ
福井大学	省察コミュニティ型	学校・地域連携	PLC・省察循環
東京学芸大学	全国ネットワーク型	センター主導	インキュベーション
大阪教育大学	都市課題 DX 型	教育 DX・多様性	STEAM・都市課題
兵庫教育大学	研修体系型	NITS 拠点	キャリア段階 PD

すこし飛躍のある解釈となるが、以上のことから日本の教師教育者の専門的な学びやその支援に関する取り組みの特徴を考えるなら、国際的な教師教育者研究（例えば InFo-TED のような国際ネットワーク）は、それ自体を直接の研究のテーマとし個別実証研究をネットワーク組織の中で積み上げ、それを根拠に各国や大学での取り組みの制度化をめざして進められてきた傾向が見られるが、日本の教師教育者支援の取り組みは、国の教師養成改革の副産物として教師教育者支援が問われ、どちらかというと制度や研修の仕組みを作る中で、教師教育者の支援の実証研究が進められてきている傾向が読み取れる。

5. 得られた知見と今後に向けて

以上、研究目的 1 の結果から、日本の教師教育者研究の特徴として、授業研究と関わる研究が多く、教科教育学の研究と教師教育者の接点に関する研究が多いことがあげられる。そして大学に所属する教師教育者だけでなく、様々な現場で活躍する教育者も、自己省察的な実践者、積極的な研究者、そして自立した専門家として成長することを支援する教師教育者として位置づけられた研究傾向があることが明らかになった。研究目的 2 の結果から、日本の教師教育者支援の取り組みは、教師養成改革の副産物として現れて、どちらかというと制度や研修の仕組みを作る中で、教師教育者の支援の実証研究が進められてきている傾向が読み取れた。

以上のことを受け、最後に本研究の出発点であった大学の教職課程に携わる教師教育者を支援していくことへさらに一步踏み出すために提案をして本論を終えたい。

研究目的2で見てきた組織的取り組みは、確かに広く教師教育者を支援する取り組みを進めていると思われる。しかし教職課程や教育学部に勤務する教員だけに目を向けただけでも例えば大きく3つのケースがある。1) 学校現場から大学へ転身した実務家教員の場合、2) 実務経験を持たない「生え抜き」の研究者の場合（大学院修了後、そのまま大学教員になり、教職科目を担当することになった場合）、3) すでに教職課程に勤務している中堅・ベテランの場合である。さらに1) の場合の中にも、教師をしながら学位取得や著書などで実績を積み大学へ移動してくる場合もあれば、教育委員会と大学の人事交流、定年退職後に大学に移動する事例など、多様な場合がある。それぞれの場合によって、また各個人や地域、勤務先の状況でその悩みやニーズはより多様と想像される。そのような状況に少しでも応えて、実際に具体的な支援を当事者と作っていくためには、教師教育者一般（実務家・研究者）の支援の括りに応じた組織的な取り組みや支援では手が回らず難しいのではないと思われる。一方でこれまでも SNS を用いた X (旧 Twitter): #教師教育 や #教職課程 などのハッシュタグで、実務家教員や研究者が授業運営の悩みや Tips を共有するボトムアップ的な取り組みもあったかもしれない。しかしボトムアップの情報源や SNS を用いたやり取りを知らない教師教育者に届かない。今後求められてくるのは、その間をつなぐ取り組み、悩みやニーズに応じた情報取得をガイドしていくキュレーション的なサイトやそのプラットフォームと思われる。例えば、野中らは、次のように WWW 上に、テキストによる解説、YouTube 動画、Note とのリンクをまとめた試みをしている。

(<https://sites.google.com/view/jitsumuka/>)

謝辞: 本研究は JSPS 科学研究費補助金基盤研究(C)「教職大学院の実務家教員が教育実践

研究の方法論を学ぶ web コンテンツの開発」(研究代表者:野中陽一, 課題番号:23K02708)の助成を受けている。

参考文献

- 足立靖志・久保研二(2023)「小学校の教師教育者が行う「省察」についての研究 —体育科授業を受け持つ学級担任の教師への指導助言を通して—」『初等教育カリキュラム研究』11、13-24.
- 浅井継悟・半澤礼之・星裕・田中雅子・越川茂樹(2025)「教育実習生の受け入れ経験と教師の自律的な学習姿勢および教師効力感との関係」『日本教育工学会論文誌』49(2)、251-259.
- 深見智一(2023)「学校ベースの教師教育者の教育実習指導に関する省察. 自己エスノグラフィーを用いて」『日本教師教育学会年報』32、265-277.
- 濱本想子・中川麻衣子・前田一篤・川口諒・岩田昌太郎(2024)「所属を超えた体育教師教育者らによる授業検討に関する事例研究」『日本教科教育学会誌』47(3)、1-14.
- 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.
- 岩田昌太郎・草原和博・川口広美(2018)「教師教育者の成長過程に関する質的研究—TAの経験はアイデンティティ形成にどのように影響を与えるか—」『日本教科教育学会誌』41(1)、35-46.
- 門脇薫・嶋津百代・中谷潤子・坪根由香里・中山英治・北出慶子・西村美保・伊澤 明香・佐野香織(2025)「「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の再検討—海外経験のある教師教育者による省察的討論をもとに—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』22、19-31.
- 川口広美(2021)「多様な実践者・研究者との協働・対話に開かれた教科教育学研究をめざして. シティズンシップ教育研究者・社会科教育学者・教師教育者としての自己の葛藤を通して」『日本教科教育学会誌』43(4) 61-68.
- 木原俊行・小柳和喜雄・野中 陽一(2021)「教職大学院実務家教員による教育実践研究の実態. 教師教育者としての取り組みに注目して」『日本教育工学会論文誌』45(2)、235-245.
- 木原俊行・野中陽一・小柳和喜雄(2022)「異なる教職大学院に属する実務家教員の交流プログラムの開発」『日本教育工学会論文誌』46(Suppl.)、177-180.
- 木原俊行・野中陽一・小柳 和喜雄(2023)「教職大学院実務家教員が研究活動の見通しを確かにするための協働的プログラムの開発」『日本教育工学会論文誌』47(Suppl.)、141-144.
- 木原俊行・野中陽一・小柳和喜雄(2025)「教職大学院実務家教員が教育実践研究の計画等に関する認識を深めるプログラムの開発」『日本教育工学会論文誌 49(Suppl.)』(早期公開)
<https://doi.org/10.15077/jjet.S49064>
- 北山タ華(2023)「多様性に応じる教授法の実践と省察. 社会正義を志向する主体としてのノルウェーの教師教育者に注目して」日本教育学会『教育学研究』90(3)、473-484.
- 小柳和喜雄・木原俊行・野中陽一(2024)「教師教育者を支援する国際的な取り組みに関する

- インタビュー調査—オランダとノルウェーの場合—」『日本教育工学会研究報告集』2、171-178.
- 教敦其其格・岩田昌太郎・濱本想子(2021)「外国人研究者は日本の授業研究の観察から何に気づきどのように学ぶのか. 体育授業研究の観察を事例として」『日本教科教育学会誌』44(1)、23-36.
- 齋藤真宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博(2022)「教師教育者の専門性開発としての self-study(セルフスタディ):その理論的背景と日本における受容と再構成」広島大学大学院人間社会科学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』28、105-120.
- 佐々木基裕・杉原央樹(2019)「教職課程担当教員の専門性に関する研究動向:「教師教育者」および高等教育研究を中心に」家政・自然編, 人文・社会編『名古屋女子大学紀要』65、243-255.
- 澤邊裕子・早矢仕智子・中川祐治・西村美保・杉本香(2024)「なぜ地域と連携した日本語教育実習を行うのか. 大学の日本語教師養成課程担当教員の語りから見えるもの」『言語文化教育研究』22、109-129.
- 嶋津百代・北出慶子・杉本香・中谷潤子(2022)「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から—」『日本語教育』181、81-95.
- 武田信子(2012)「教師教育実践への問い」『日本教師教育学会年報』21、8-18.
- 田中雅子・星裕・半澤礼之・浅井継悟・越川茂樹(2024)「教師教育者としての管理職が期待する教育実習指導教員の発達のプロセス—指導教員の発達をサポートする管理職の触媒機能—」『教師学研究』27(1)、1-10.
- 田中孝彦(2015)「子ども理解のカリキュラムと教師教育者の問題」『日本教師教育学会年報』24、62-71.
- 上ヶ谷友佑(2024)「トランスディシプリナリー研究としての教科教育研究 —学会主催シンポジウム「教科教育学研究者の専門性とは何か」に対する批判的考察—」『日本教科教育学会誌』47(3)、65-78.
- 宇佐美健(2024)「若手教師の省察を支援するミドルリーダーの関わりの様相—生徒指導についての協同的な省察の参与観察を通して—」『教師学研究』27(1) 21-30.
- Vanassche,E. & Kelchtermans,G.(2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies* 47(4)、508-528.
- 山田秀和・草原和博・川口広美・大坂遊(2019)「教科教育研究者の社会的責任の果たし方. 教育学に背景を持たない3名の欧州研究者の多様性と共通性」『日本教科教育学会誌』42(3)、41-54.
- 山本容子(2023)「理科教育学研究者の視点から見た教科教育学研究者の専門性 —隣接の専門諸科学への「問合せ」を通して行う研究活動を軸として—」『日本教科教育学会誌』45(4)、61-66.
- 柳瀬陽介(2018)「優れた英語教師教育者における感受性の働き—情動共鳴によるコミュニケーションの自己生成—」『中国地区英語教育学会研究紀要』48、11-21.

若木常佳(2017)「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目―「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて―」『国語科教育』81、32-40.

参考 WWW (以下のサイトについて 2026 年2月 14 日に最終参照確認をしている)

広島大学教育ヴィジョン研究センター (EVRI)

<https://evri.hiroshima-u.ac.jp/>

福井大学教員養成フラッグシップ大学構想

https://www.gpdt.u-fukui.ac.jp/flagship/?utm_source=chatgpt.com

東京学芸大学教員養成フラッグシップ大学構想

<https://www.u-gakugei.ac.jp/strategy/>

大阪教育大学教員養成フラッグシップ大学構想

<https://osaka->

[kyoiku.ac.jp/university/operation/flagship.html?utm_source=chatgpt.com](https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/operation/flagship.html?utm_source=chatgpt.com)

兵庫教育大学教員養成フラッグシップ大学構想

<https://www.hyogo->

[u.ac.jp/assets/files/2023/03/hute_flagship_hokokudai_siryo1.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://www.hyogo-u.ac.jp/assets/files/2023/03/hute_flagship_hokokudai_siryo1.pdf?utm_source=chatgpt.com)

野中らによる www サイト

<https://sites.google.com/view/jitsumuka/>