

教職大学院実務家教員による教育実践研究の工夫点

－ 3つのケースの比較検討を通じて－

大阪教育大学
木原俊行
横浜国立大学
野中陽一
関西大学
小柳和喜雄

1. 問題と目的 31

日本における教師教育改革の柱の1つは、専門職大学院32
である、教職大学院の創設である。教職大学院は、200633
年7月の中央教育審議会の答申において教員養成・免許制34
度の改革の具体的方策のひとつとして、その制度の創設35
が提言された。そして、2007年4月に、専門職大学院設置36
基準等の一部を改正する省令等が施行されることとなつ37
た。教職大学院は、高度専門職業人養成としての教員養38
成に特化した専門職大学院である。「事例研究、授業観39
察・分析、フィールドワーク等を積極的に導入した指導40
方法により、理論と実践の融合を図る教育を行うこと」41
を、その特色としている。¹⁾ 42

教職大学院の指導体制については、そのスタッフに「高43
度な実務能力を備えた実務家教員」（以下、「実務家教44
員」）の配置が義務付けられている（必要専任教員数の45
4割以上を占める）。したがって、その力量が教職大学院46
の組織的教育力に大きな影響を及ぼすことは明らかであ47
る。教職大学院の創設を唱えた上記答申において、そ48
の在り方・役割は「（前略）教職大学院における指導49
内容が、実践の構造化、臨床的な実証研究の構築であ50
ることから、実務家教員には、事例や事例知識等をコ51
ーディネートしていく役割とともに、理論と実践の架52
橋を体現する者として、研究的省察を行い、リードす53
る役割が求められる（後略）」と述べられている。 54

実務家教員の在り方・役割について検討する際に、教55
師教育研究の知見として参考になるのは、「教師教育者」56
である。²⁾ 小柳（2016）によれば、「1990年代に入ると、57
世界の教師教育研究は、教師教育者に関心を向け始め、58
研究、実践、教育政策に、教師教育者の重要な役割が次59
第に注目されるようになってきた」（p.29）。 60

そして、これも、小柳（2016）が示すように、教師教
育者が果たす役割は多様である。例えば、ルーネンベル
クほか（2017）では、それは、「教師の教師」「研究者」
「コーチ（指導員）」「カリキュラム開発者」「ゲート
キーパー」「仲介者」に分類されている。

教師教育者が果たすべき役割が多様であることは、教
師教育における教師教育者の重要性を示すと同時に、そ
れを満たすことが難しいという問題を生じさせている。

例えば、多様な役割のうち、教育（教師の教師）と研究
に関して、姫野ほか（2019）により、実務家教員は、研
究者教員に比して教育にかかるエフォートが大きい、現
職教育経験のない研究者教員と比べると研究にかかるエ
フォートが統計的に有意な形で小さい、といった状況が
明らかにされている。すなわち、「教師の教師」と「研
究者」という役割の両立が難しいという実態がある。特
に、岡村（2019）が欧米の動向を整理しながら確認して
いるように、教職の専門性の高度化と専門職化に伴って、
「教師教育者自身の研究力向上が喫緊の課題となってい
る」（p.51）。

実務家教員を含む、教師教育者による研究については、
セルフスタディが注目されている。セルフスタディは、
「質的であれ量的であれ、当事者（自分）の実践を素材
とする研究」「自分及び自分の関わる集団（協働する仲
間や組織も含む）を対象として分析し、教えることにつ
いての知識を生み出すためになされる」ものとして概念
化されてきた（ロックラン 2019, p.149）。また、米国教
育学会のSIGにSelf-Study of Teacher Education Practices (S-
STEP) が設立されたたり、セルフスタディのためのハン
ドブック（Loughran 2004）が刊行されたりしている。

セルフスタディは、叙述した定義からすると、日本で

1 一般的には「教育実践研究」と称される研究活動に含ま
 2 れよう。例えば、日本教師教育学会では、年報に投稿さ
 3 れる論文のカテゴリに「実践研究論文」を設けているが、
 4 その定義は「教師教育の分野において、執筆者が自己の
 5 行った教育活動（教育実践・自己教育などを含む）につ
 6 いて明確に記述し解説し、その成果として得た結果を述
 7 べたもの」と記されている。^{3) 4)} 42
 8 教育実践研究の方法論に関する知見は、ある程度蓄積
 9 されてきた。例えば、それは、教育実践研究は「複合的
 10 な構造」を有するものである（西之園ほか 2012, p.206）。
 11 また、それは、多様な主体によって取り組まれている（吉
 12 崎 2016）。しかしながら、少なくとも少し前の段階では、
 13 「教師教育者による教師教育実践の質的研究はまだ緒に
 14 ついていない段階にある」と述べられている（武田 2012, 49
 15 p.12）。そして、本論で対象とする実務家教員の場合は、
 16 教職大学院の制度を前提とするので、教師教育者一般に
 17 よる教育実践研究の中でも、当然、その概念化や実践化
 18 の歴史は浅い。換言すれば、日本の実務家教員による教
 19 育実践研究に関する知見は、木原ほか（2021）などに限
 20 られている。木原ほか（2021）は、日本の実務家教員の
 21 教育実践研究の状況を把握することを目的とする、実務
 22 家教員を対象とする質問紙調査の結果報告である。木原
 23 ほか（2021）は、162名の実務家教員からの回答を得て、
 24 教育実践研究の知見の報告や論文化といった場面に、あ
 25 るいは協働性という要件を満たすことに、実務家教員の
 26 教育実践研究の困難点があるという知見を見出してい
 27 る。 62
 28 本研究は、この知見を踏まえ、実務家教員が上記の困
 29 難点を克服する手がかりを得ることを目的とする。その
 30 ために、本研究では、比較的順調に教育実践研究を企画・
 31 運営し、その成果を論文等で公開している実務家教員を
 32 対象にして、教育実践研究の企画・運営に関してインタ
 33 ビュー調査を実施する。そして、その結果をもとに、実
 34 務家教員の教育実践研究の工夫点を明らかにする。 69
 35

2. 方法

(1) 調査の実施時期と対象

2020年8月に、実務家教員3名を対象にして、インタ
 ビューを実施した。3者はそれぞれ、異なる教職大学院
 に属している。インタビューに要した時間は、67～86分
 である。3名のプロフィールは、表1のとおりである。

表1に示したように、3名はいずれも、実務家教員と
 して、教育実践研究に取り組み、それを学会で発表し
 たり、論文等に執筆したりしている。例えば、実務家教員
 Dは、教職大学院の教員養成・育成スタンダード開発の
 工夫点を所属大学の紀要において論じている。また、実
 務家教員Dは、教師のライフコースを題材とする、高等
 学校教員対象の講座等を計画・実施し、その経緯等をあ
 る学会で報告している。また、さらに、実務家教員Fは、
 教職大学院において大学院生の省察力を高めるためのプ
 ログラム開発に着手し、その計画・実施・評価を所属大
 学の研究紀要において論文化している。

3名には、研究の趣旨や匿名性を担保するなどの倫理
 的配慮を口頭で説明し、研究への協力を了承してもらっ
 た。

(2) 調査内容

インタビューでは、経歴や教職大学院の担当科目など
 の基礎情報を確認するとともに、教育実践研究の企画・
 運営に関して、「論文等を書くことの意義」「論文等を書
 くための工夫」「教育実践研究の取り組み例」につい
 てたずねた。回答は、本人の許可を得て記録し、文字起
 こしをした。その後、人名などを匿名化した。

(3) 分析方法

インタビュープロトコルから3者のコメントを抽出し、
 合成して、1つのテキストにした。当該テキストを対象
 として、KH Corder3を用いて、テキストマイニング処理
 を施した。具体的には、まず前記テキスト全体に対して
 （いくつかの前処理を行った後）、「共起ネットワーク」
 を構成し、頻出語とその関連を分析した。

続いて、3者を「外部変数」に設定し、3者に特徴的な

表1 インタビュー対象者の属性等

所属	名前	実務家教員 経験	実務経験年数	教育行政経験	管理職経験	学会発表	学術論文執筆	著書執筆
A大学	D	4年	30年以上	○		○	○	○
B大学	E	6年	40年弱	○	○	○	○	○
C大学	F	7年	20年強	○		○	○	○

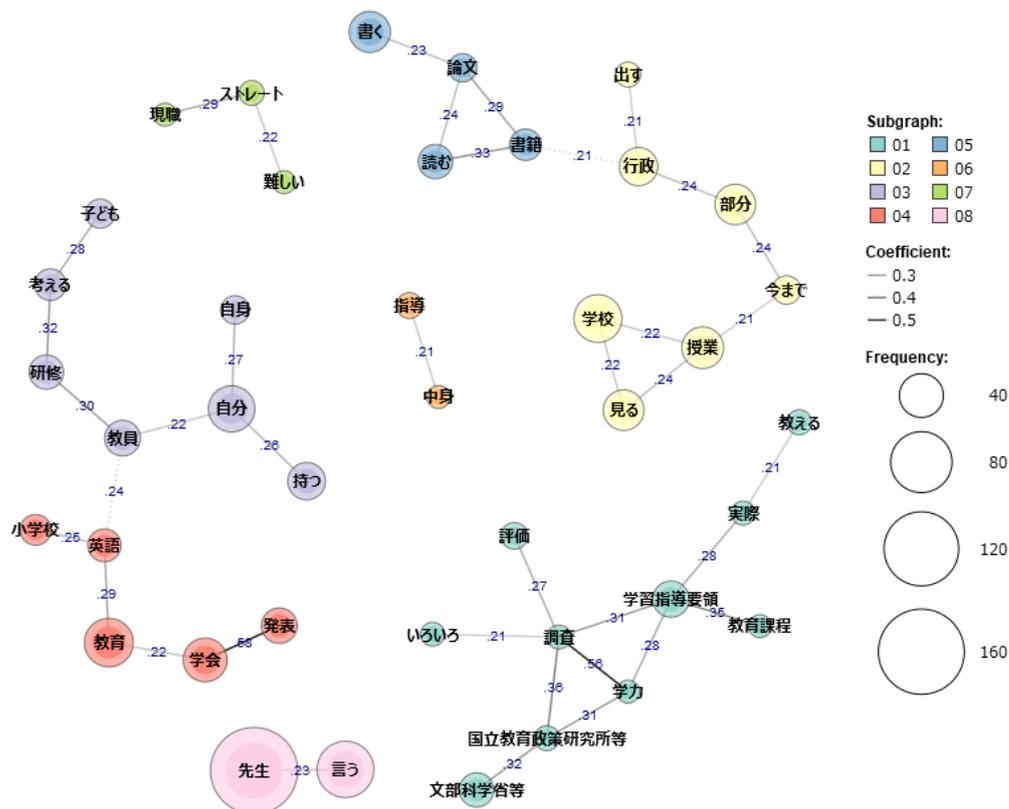


図1 インタビュープロトコルの共起ネットワーク

1 用語を抽出した。
 2
 3 **3. 結果**
 4 いくつかの用語の強制抽出（「学習指導要領」
 5 「教育委員会」など）、処理対象から削除する語
 6 の指定（「はい」「そうですね」「年」など）を
 7 行った。その結果、文の数は918、総抽出語数は
 8 21,172、異なり語数は1,766となった。
 9 **(1) 頻出語**
 10 頻出語の上位を占めたのは、「先生（165）」
 11 「言う（68）」「教育（50）」「学校（48）」「自
 12 分（45）」「人（45）」「今（44）」「学会（40）」
 13 「授業（36）」「書く（35）」であった（括弧内
 14 は出現回数）。なお、もとの文に戻って確認する
 15 と、最頻出語の「先生」はすべて、大学教員を指
 16 す場合であった。
 17 **(2) 共起ネットワーク**
 18 最小出現数を10と指定して、抽出語間の共起ネット
 19 ワークを構成した。描画する共起関係を、Jaccard 係数0.24
 20 以上とした場合に、40の語と38の線が描画された（図
 21 1）。

22 本研究の目的に照らして、この図の「論文」「書籍」
 23 に注目すると、「論文」を書くことと「読む」ことがつ
 24 ながっていた。また、「論文」「書籍」は、「行政」を
 25 通じて、「授業」や「学校」を「見る」営みへと続いて
 26 いる。例えば、実務家教員Dは、インタビューにおいて、
 27 これらの用語を次のような語りに位置づけていた。
 28 「もう一つは、行政が長いと、いろんな論文だと
 29 かというも、書籍も読む機会がそれなりに多いん
 30 ですけども——（後略）」
 31 「今はだいたい〇〇等は忙しいので、学校にほとんど見
 32 に行くことはないんですが、僕なんかがいる、平成
 33 元年からいた時代は、△△がすぐ近くにいたんです
 34 ね。そうすると、出張のときにちょっと、出張だけ
 35 じゃなくて、『ここに研究会あるからおまえ来いよ』
 36 とか言って引っ張り出されて、『おまえ、この授業
 37 を見て、どこがいい授業かとか、どこが悪いかわか
 38 るか。ちゃんとそういった目で見るとだぞ』、そう
 39 いうようなのを実践的にやられた。」
 40 また、実務家教員Eは、書籍を読むこと、（学校では
 41 ないが）大学を見ることについて、次のように語ってい
 42 る。

1 「学校全体では、私はそのときは、その学校では組
2 合に入っていましたので、組合の勉強会とか研究会
3 とかもありましたので、幾つかそれなりの書籍はみ
4 んなで読んだりはしていたのですが。」 46
5 「グローバル系はそれこそ O 大学をご紹介してい
6 ただいて、他の大学でインターナショナルバカロレ
7 アのコースを持っておられるところに行くと、先生
8 にインタビューをさせていただいているいろいろ仕入れ
9 てくるというような、他の大学のカリキュラムとか
10 も見に行ったりして、それを参考にしたりはしてい
11 るのですが。」 53
12 実践研究の知見のもう1つの報告の機会である「学会」
13 「発表」については、「教育」と接続されていた。コメ
14 ントのプロトコルに戻ると、この「教育」は、「教育行
15 政」「教育政策」といった用語の一部として抽出されて
16 いるケースが多いことが分かった。同時に、教育系の学
17 会を意味する用語の一部を成していた。そして、学会で
18 求められる活動と実務家教員の経験とのズレを述べる際
19 に用いられていた。例えば、実務家教員 E は、学会発表
20 時に感じた違和感を次のように表現している。 62
21 「私の場合はあまり違わないです。先生にお読みい
22 ただきましたが、どちらかという論文のというよ
23 りは叙情的な部分が入り込んでいて、学会発表なん
24 かですと、やっぱりそういう類いはあまり良くない
25 という流儀があると思うんですが。やっぱり私たち
26 は、どうしても叙情的というか感情的といったらい
27 いんですか。聞いてもらうために、子どもたちとか
28 先生たちの、やっぱり心に届くように話ができたら
29 など、軸として考えるんです。」 71
30 続いて、やはり本研究の目的に即して協働性に関する
31 語に着目した。例えば、最頻出語であった「先生」は前
32 述したように大学教員を意味しているが、これと「言う」
33 が接続されている。プロトコルでは、例えば、「私とそ
34 れから KA 大学の YO 先生と3人で1年目組んだんです
35 けれども、組んだ先生がやっぱり現場のことをよくご存
36 じだったの、とにかく、やりたいようにやれと言って
37 くださったんです」(実務家教員 E) といった同僚等の
38 大学教員が実務家教員の裁量を容認してくれたケースに
39 該当していた。 81
40 **(3) 対応分析** 82
41 3 者が用いる言葉の違いを確認するために、対応分析
42 を行った。その結果が、図2である。 84

3 者の語りには、この図の原点近くに位置する「論文」「勉強」「書く」「学校」「研究」等の共通点があることになる。それらの内実は前項で述べたとおりである。同時に、3 者がインタビューで用いた言葉の一部は、座標の離れた場所に位置しており、それぞれに固有なものがあると考えられる。実務家教員 D の語りの独自性は、「学習指導要領」や「国立教育政策研究所等」の国レベルの教育行政に言及していることである。例えば、以下のとおりである。

「ちょっとさかのぼると、学習指導要領でいくと、平成元年の学習指導要領から関わってまいりまして、元年、10年、20年、今回はもう出ていましたので、こちらに来ていましたので関わっていませんが、平成元年以降の3回にわたり学習指導要領の改定と、あとは先ほどお話した国立教育政策研究所等のほうでいくと、全国学力・学習状況調査の前の『教育課程実施状況調査』というのがあるんですが、それとプラス、評価基準を中心にやってきています。他にもあるんですけども、代表的なのだとそんなところかなと。」

実務家教員 E の場合は、「校長」という自身の立場に基づく語りが多い。例えば、以下のとおりである。

「めっちゃ悩んでいますよ、先生。つまり、やっぱり届くように、受講生に、生徒とか院生に届くようにというのが基本的なスタンスだとすると、例えば私でしたら高校生に届くのと、それで、高校の校長とかが(その対象に)くるんです。校長が(大学院の講義のための教室で)1番前に座っているわけで、やっぱりこの人たちに勉強したというんですか、という気持ちに、学んで帰ってもらえるようにするには、深みとか広がりとか情報量とか理論とか、そういうものも桁違いに違いますから、そこは非常に。」

実務家教員 F は、「研修」「英語」という、自身が教職大学院において関わったプロジェクトに関する言葉を他二者に比べて数多く用いている。例えば、以下のとおりである。

「自分ではダブルとっていて、結局僕自身は特に英語教員というか、特に小学校で英語を担当している担任の、全く専門ではない先生方にどうやって力を付けていってもらえるのがいいのかなあということ。その研修プログラムなんかを開発したり改善したりしていきいたいということが、今一番関心があつて。そう

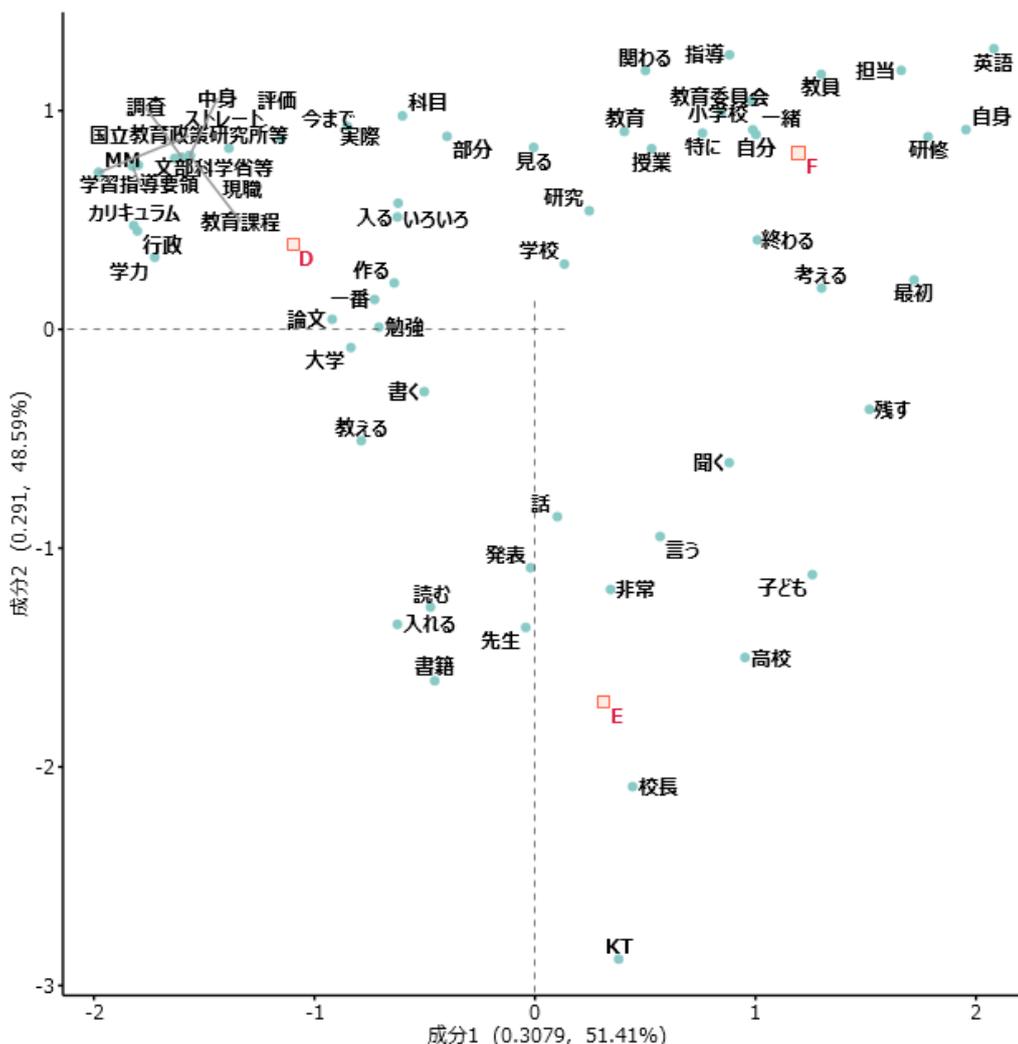


図2 インタビュープロトコルの対応分析結果

1 いう意味では、教室で先生がどう教えるかということ 17
 2 もあるんですけども、先生方がどうやって研修をし 18
 3 ていくのか、何を研修し、どうやって力を付けていく 19
 4 のかといったようなところが、自分自身の課題という 20
 5 か……。」

7 **4. 考察**

8 教育実践研究を企画・運営して、その成果を論文等で 24
 9 公開している実務家教員たちは、共通して、「学校」へ 25
 10 の接近を重視していた。それは、3の(2)で述べた、実 26
 11 務家教員Eの語りにおける、「子どもたちとか先生たち 27
 12 の、やっぱり心に届くように話ができたらな」という 28
 13 表現に代表されよう。そして、教育行政職に就いていた 29
 14 実務家教員Dでさえも、自身の経歴を振り返る際に、「学 30
 15 校を見てないんだったら教育課程を言う資格はないぞと 31
 16 いうことで、いろいろなところを見せてもらったりとか 32

——」と述べていることから、その重要性は、明らか
 であろう。

そして、3者が論文や書籍を執筆するにあたっては、
 それぞれの過去の経験や人間関係を現在に活かす回路が
 存在した。例えば、実務家教員Dは、書籍の執筆を教育
 行政のスタッフだった時代に同僚等であった研究者から
 誘ってもらっている。実務家教員Eが論文文化しているこ
 との1つは、教職大学院の実務家教員の「校長」経験者
 チームによる、学校マネジメントに関する実践知の検討
 プロジェクトに依るものである。また、実務家教員Fは、
 小学校の英語教育の指導に関する実践研究を展開してい
 るが、そのフィールドを自身の教育委員会指導主事時代
 の同僚関係を通じて確保している。

この結果は、現職教師から教師教育者への連続的・漸
 次的な移行が可能であったケースでは、「現職教師期の
 時点、すでに役割葛藤の解決に繋がる専門家コミュニ

1 ティやネットワークへ関わっていた」という、大坂ほか43
2 (2020,p.93)の知見に呼応している。また、自身のキャ44
3 リアとそれを通じた他者との関係性という人間的資本・45
4 社会的資本に着眼する教師教育者像に合致しているとも46
5 言える(小柳2018)。さらに、教師教育者を「全く新し47
6 く複雑な仕事」(ロックラン2019,p.207)に取り組む存48
7 在とみなすのではなく、むしろ、自身のキャリアを積極49
8 的に活用してアイデンティティを再構築し続ける主体で50
9 あるとも確認できる。51
10 ところで、「協働性」に関わって注目すべきは、まず、52
11 3者のうち2者が「先生」という用語で意味していた人53
12 材には、教職大学院の同僚だけでなく、他大学の研究者54
13 教員が含まれていたことである。例えば、実務家教員D55
14 は、インタビューの中で、17名の大学教員との共同や関56
15 係性に言及していた。そして、そのうち、10名はA大学57
16 以外の大学に所属する研究者教員であった。また、実務58
17 家教員Eの場合は、インタビューにおいて、自身が所属59
18 する大学の教員8名に加えて、他大学の4名の研究者教60
19 員の名前を掲げていた。61
20 実務家教員Eの協働性の輪は、さらに広がりを見せて62
21 いる。例えば、NPO団体での活動、校長職時代の仲間と63
22 のコミュニケーションや協力体制が現在も継続している64
23 ことに、実務家教員Eはインタビューにおいて言及して65
24 いた。66
25 さらに、3者はいずれも、複数の「学会」に所属してい67
26 た。そして、実務家教員Fは、インタビューにおいて、68
27 自身の学術的専門性は、英語教育と教師教育の<ダブル69
28 >であると述べていた。70
29 これらから、3者の協働には「多様性」という特徴71
30 を見出すことができよう。小柳(2016)は、教師教育者のア72
31 イデンティティについてレビューする中で、教師教育者73
32 が、自身が身を置くコミュニティに関して「様々な軋轢74
33 と向き合いながら役割を果たそうとしている」(p.32)こと75
34 や「多くのコミュニティから異なり、不相応で、多様な76
35 価値システムに応じて、自分の価値を合わせようとして77
36 いる」(p.32)といった困難を感じていることを確認してい78
37 る。また、坂田(2010)は、オランダ教師教育者協会が79
38 定めた教師教育者スタンダードを紹介しているが、それ80
39 には、「広いネットワーク」が掲げられている。本研究81
40 が調査対象とした実務家教員は、教師教育者一般が遭遇82
41 している、そうした協働性とその拡充に関わる問題に巧83
42 みに処していると推察される。84

5. まとめと展望

本研究では、教育実践研究を企画・運営し、その成果を公開している実務家教員3名に対して、インタビュー調査を実施した。3者の語りの共通点から、教育実践研究の企画・運営に関して、1)「学校」への接近、2)過去の経験や人間関係を現在に活かす回路の活用、3)多様性のある協働、という工夫点を見出すことができた。

今後、こうした知見をテキストマイニングの分析を重ねていよいよ確認することが、本研究の最初の課題である。

また、本研究で明らかになった知見を生かした、実務家教員対象の研修プログラムを創発すべきである。教師教育者の専門性開発は、そもそも、私的な実践経験と公的な教育、私的言語と公的言語といった葛藤を内在している(岡村2019)ため、そのデザインに工夫が必要である。その際には、岡村ほか(2015)が、教師教育者が自らの成長に関して「話し合う場が設けられることが重要である」(p.42)と述べるように、実務家教員間のコミュニケーションが鍵を握ると思われる。⁵⁾また、日本語教育の教師教育者の力量形成においては、組織をまたいだ、実務家教員間ネットワークが構築される必要性が説かれ、その実践が試みられている(嶋津ほか、2022)。すなわち、コミュニケーションやネットワークを視座とする実務家教員対象の研修プログラムの計画・実施・評価改善が望まれよう。

謝辞及び付記

調査にご協力くださった3名の実務家教員の先生方に心より御礼申し上げます。

本研究は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を推進する能力を高めるためのプログラムの開発」(研究代表者:大阪教育大学・木原俊行、課題番号:19K03029)に依るものである。また、本論文は、2021年10月に催された、日本教師教育学会第31回研究大会(オンライン)の自由研究発表として、著者らが口頭報告した内容を文章化したものである。

註

1) 文部科学省の教職大学院に関するホームページから http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/

- 1 1354462.htm) (最終参照日:2022年8月28日)。 43
 2 2) 教師教育者は、1) 大学ベース、2) 学校ベース、3) 44
 3 教育委員会ベースと、その所属から分類することができ 45
 4 る。そして、1) 大学ベースの教師教育者にも、学術研究 46
 5 をその活動の中心に据えてきた(据えている)人材と、 47
 6 学校での実務経験を有する人材とが存在する。本研究で 48
 7 は、後者、しかも、実務経験が長く、また、前記2)や3) 49
 8 の教師教育者としての立場も経験した、実務経験が「豊 50
 9 かな」実務家教員を対象としていることになる。 51
 10 3) 日本教師教育学会のホームページの「『研究論文』と 52
 11 『実践研究論文』の区分に関する申し合わせ」の記載か 53
 12 ら 54
 13 (https://jsste.jp/aboutus/rules/editorial_committee/section_agreement/) (最終参照日:2022年8月28日)。 55
 14 4) セルフスタディの特徴に関しては、様々な議論がある。 57
 15 例えば、齋籐ほか(2020)においては、セルフスタディ 58
 16 が当事者研究であるとともに、実践を行う教師としての 59
 17 自己を多様な観点から考察していく点が強調されている。 60
 18 5) 例えば、木原ほか(2022)は、「異なる」教職大学 61
 19 院に属する実務家教員が教師教育者に求められる役 62
 20 割について再認識するプログラムを開発している。こ 63
 21 のプログラムでは、異なる大学間の実務家教員が、自 64
 22 身の経験を共通のフォーマットを通じて語り合うこ 65
 23 との意義が確認されている。 66
 24
 25
 26 **文献** 68
 27 姫野完治、長谷川哲也、益子典文(2019)「研究者教員 69
 28 と実務家教員の大学における役割と教師発達観」『教 70
 29 師学研究』22巻1号、25-35 71
 30 木原俊行、野中陽一、小柳和喜雄(2021)「教職大学院 72
 31 実務家教員による教育実践研究の実態—教師教育者 73
 32 としての取り組みに注目して—」『日本教育工学会論 74
 33 文誌』45巻2号、235-245 75
 34 木原俊行、野中陽一、小柳和喜雄(2022)「教職大学院 76
 35 実務家教員の交流プログラムの開発」『日本教育工学 77
 36 会2022年春季全国大会講演論文集』、137-138 78
 37 Loughran J. J. et al.(2004) *International Handbook of Self- 79
 38 Study of Teaching and Teacher Education Practices*. 80
 39 Springer 81
 40 ロックラン・ジョン(監修・原著)、武田信子(監修・82
 41 解説)、小田郁予(編集代表)、齋籐真宏、佐々木弘 83
 42 記(編)(2019)『J.ロックランに学ぶ教師教育とセ 84
 ルフスタディ』学文社
 西之園晴夫、生田孝至、小柳和喜雄(2012)「教育工
 学分野における教育実践研究の今後の展望」日本
 教育工学会(監修)、西之園晴夫、生田孝至、小柳
 和喜雄(編)『教育工学における教育実践研究』ミ
 ネルヴァ書房、京都、pp.206-210
 岡村美由規、相馬宗胤、伊勢本大、正木遙香(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—「実践的指導力」と実務家教員をめぐ
 る議論から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要
 第三部』第64号、37-46
 岡村美由規(2019)「欧米の高等教育機関の教師教育
 者に求められる資質・能力に関する議論動向と問
 題点—教師教育者の専門性の高度化と専門職化運
 動との逆説が示唆するもの—」『広島大学大学院教
 育学研究科紀要第三部』第68号、45-54
 大坂遊、川口広美、草原博(2020)「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—」広島大
 学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター
 (編)『学校教育実践学研究』28巻、87-94
 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』第2巻、27-35
 小柳和喜雄(2018)「教師教育者のアイデンティティと
 専門意識の関係考察—Self-study, Professional Capital,
 Resilient Teacherの視点から—」『奈良教育大学教職大
 学院研究紀要「学校教育実践研究」』第10巻、1-10
 ルーネンバルク・ミーケ、デンヘリンク・ユリエン、コ
 ルトハーケン・A・フレット、(武田信子、山辺恵理
 子(監訳)、入澤充、森山賢一(訳)) (2017)『専
 門職としての教師教育者』玉川大学出版会
 坂田哲人(2010)「教師教育者に関する研究動向」武蔵
 大学総合研究所(編)『武蔵大学 総合研究所紀要』
 No.20、123-132
 齋籐真、大坂遊、渡邊巧、草原博(2020)「教師教育
 者の専門性開発としての self-study (セルフスタデ
 イ)—その理論的背景と日本における受容と再構
 成—」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践
 総合センター(編)『学校教育実践学研究』28巻、
 105-120
 嶋津百代、北出慶子、杉本香、中谷潤子(2022)「日本
 教育デザイン研究第14巻(2023年1月) 62

- 1 語教育人材を育成する教師教育者：日本語教師教育者
- 2 ネットワークの活動から」日本語教育学会学会誌委員
- 3 会（編）『日本語教育』181号, 81-95
- 4 武田信子（2012）「教師教育実践への問い」日本教師教
- 5 育学会（編）『日本教師教育学会年報』第21巻, 8-18
- 6 吉崎静夫（2016）「教育工学としての教育実践研究の特
- 7 徴と論文のまとめ方」日本教育工学会（監修），吉崎静
- 8 夫, 村川雅弘（編）『教育実践論文としての教育工学研
- 9 究のまとめ方』ミネルヴァ書房, pp.1-38