

「理論と実践の融合」をめざした教職大学院の授業改善 — 学生授業、リフレクション活動を取り入れて —

中妻 雅彦

教職実践講座

Teaching Improvement with the Aim of “Fusion of Theory and Practice” of Graduate School of Practitioners in Education (Kyosyoku-Daigakuin) — Apply a Student Teaching, Reflections in Lecture —

Masahiko NAKATSUMA

Department of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I 「理論と実践の融合」を目指す 教職大学院の現状

はじめに、授業に関する問題である。本学教職大学院で「理論と実践の融合」と位置付けている教職大学院の学修目標は、他の多くの教職大学院では、「理論と実践の往還」と述べている（愛教大教職大学院2014）。本学学則では、「教職大学院の課程は、学校教育に関わる理論と実践の融合を基本とし、理論の応用並びに実践の理論化に関わる諸能力の修得によって実践的指導力を備えた教員を養成するとともに、一定の教職経験を有する現職教員に対しては、確かな指導理論と実践力・応用力を備え、指導的役割を果たし得る教員を養成することを目的とする。また、教職大学院の課程を実践的なキャリアアップの場として位置づけ、学校・地域及び教育関係諸機関との連携を活かしつつ、教師教育の更なる質的向上を図る。」と「理論と実践の融合」の内容を規定している。

そして、授業形態を、模擬授業、ロールプレイングといった形態を取り入れた授業を前提に理論の修得に努め、理論や実践スキルの必要性及び意味づけを行い、実習科目以外は全て演習科目として開講し、「理論と実践の融合」を図るため、共通科目においては研究者教員と実務家教員によるTT方式で授業を行うことを基本とするとしている。

これは、学校教育に関わる理論と実践の融合によって、教育学、教育方法学等の理論の応用並びに実践の理論化に関わる諸能力の修得をした実践的指導力を備えた教員の育成を求めていると考える。一方、教職大学院の学修には、全ての分野にわたって教科教育学の

関する授業科目がない。教科教育の内容が深めながら、現代的な教育方法・授業改善を学ぶことが、制度として保障されていないことが問題である。学校実習に関しては、応用領域学生には、現任校以外での学校をフィールドとした研究活動がないため、現任校が抱える教育課題や政策的に必要な研究課題に追われがちであり、非常に実践的ではあるが、実務的な実践課題の内容に陥りがちである。また、基礎領域学生には、「実践的指導力」が強調されることで、教育技術の習得に目が向きやすく、指導技術の背景にある教育理論、教育実践を生み出してきた教育史的な見方や教育実践の積み重ねの実践研究が不足していると感じられる。

次に、学校実習(10単位)の問題である。学校実習の内容を自らのテーマに基づいて学校等の現場における体験を省察し、高い専門的職業人としての自覚に立って客観化し、理論と実践の融合を果たし得るものとしている。また、単なる実習に終わるものではなく、大学教員の指導の下で行う「探究的実践演習」としての性格を重視している。基礎領域学生には1週間に1回程度、応用領域学生には2週間に1回程度の大学教員による実習指導によって、学校実習はかなりの成果をあげている。

しかし、先進国の中でも最も短期間であるといわれる学部教育実習を土台としているので、教職大学院で長期の学校実習を実施しても、教育技術の習得を目指した実習となってしまう傾向があり、修士レベルの教員養成の課題である大学教員の指導の下で行う「探究的実践演習」、研究課題を持った年間を通した学校実習としては不十分である。また、本学は、県内に80校以上の連携協力校があり、基礎領域学生には他

の教職大学院よりきめの細かい実習指導が行われているが、学生の研究テーマを十分に生かすことができない現実もある。現実には、多くの教員が学部段階の教員養成によって、教壇に立っており、教員の資質の高度化を目指すには、学部段階での教育実習の長期化や学習の改善が図られた上で、修士レベルにおける学校実習を考える必要である。

3点目は、「理論と実践の融合」の授業、学校実習を支える教員の問題である。本学教職大学院は、「理論と実践の融合」を図る観点から、研究者教員6人と実務家教員9人の合計15人で構成しており、概ね4割以上（必要専任教員数11人のうち）が実務家教員であることが求められている教職大学院の基準を上回る実務家教員を配置している。愛知県、名古屋市との交流教員、校長等経験者の特任教員だけでなく、筆者を含め2名の実務研究者教員（学校における実務経験と研究実践が一定以上ある）を配置していることも、他の教職大学院にはない特徴である。また、研究者教員にも、小学校から高校までの教員経験者が複数在籍しており、教育実践を土台とした学習を進める教員の質と人材として多様で、充実した陣容である。

これからの教員養成教育を進める大学教員として、小学校から高校までの学校経験のある研究者教員や実務家教員が注目されているが、教員養成・教員養成の高度化にとって必要な実務経験者教員とはどのような資質能力を持った教員であるのかは明確な定義はない。学校経験だけで教員養成教育に意味のある資質能力を持っているとは言えないであろう。また、研究者教員に必要な資質能力も同様に明確ではない。

筆者は、これらの問題を実践的に解決するために、本学教職大学院大学院の授業や実習の実際とそこで育つ学生の姿から考察し、いくつかの考察と提案をしてきた。（中妻2014、2015）本報告においては、今までの研究報告を踏まえ、さらに教職大学院の授業をどのように改善し、実践しているかを報告し、教職大学院の「理論と実践の融合」の現状を考察したい。

II 教職大学院の授業改善と課題

教職大学院は、2008年の開講以来、すべての共通科目とほとんどの専門科目で、研究者教員と実務家教員によるティームティーチング(TT)の体制をとり授業を運営してきた。筆者の担当していた授業科目では、かつて研究者教員2名と筆者の3名による授業もあり、最大では、5科目、6人の研究者教員とTT体制をとっていた。授業はオムニバス形式にはしないことが原則となっているので、15回の授業全てに、複数の教員が参加し、学生指導を行っている。学生にとっては恵まれていると言えるが、担当する教員間の打ち合わせや授業の進行は開講当初と比較するとスムーズになった

と感じるが、教員の専門性や実践研究へのプライドなど難しい問題も存在している。また、TTの授業を保障する授業打ち合わせの時間は確保されていないことが、TTでの授業運営の最大の欠点となっている。

こうした今までにない授業運営を評価し、改善するために、教職大学院では、2008年の開講当初から毎年7月に公開授業を行い、前期共通科目のすべての授業を公開している。これには、教職実践講座に所属する教員は、必ず授業参観をし、授業アンケートを提出する。この授業評価をもとにして、授業FDを開催し、授業内容や授業方法の改善を進めてきた。その際、学生による全授業科目の授業アンケートも資料として活用している。授業FDの他、学校実習に焦点を絞った実習FDなどを含め、教員によるFD活動は、年間5~6回の開催をしている。毎年2月には、学生を含めた全体FDを開催している。全体FDでは、毎年、学生による授業や実習の実践報告を行っている。これらの運営実施のために教職大学院の分掌としてFD委員会を置いている。

FDによる成果を生かして、2012年度と2015年度の2回のカリキュラム改善を行っている。具体的には、応用領域学生（現職教員学生）と基礎領域学生（学部直進学生）の学習要求に応じた授業科目開設、教員のTT授業の改善、基礎領域学生の学習要求に応えた授業づくり専門科目の新設と科目選択の増加、修了報告書・課題実践報告書の充実に向けた指導体制の充実、ゼミ指導の単位化など教職大学院の学修の柱である「理論と実践の融合」を目指す授業内容の改善である。

2012年度のカリキュラム改善は、共通科目「カリキュラムの開発と評価」「特色ある学校実践の研究」と基礎領域学生が単独で学修する専門科目「カリキュラムの構想と授業づくり」「教材開発演習」「教授方法の研究」が新設された。他にもいくつかの改善が行われたが、特に、応用領域学生と基礎領域学生の学習要求に基づくカリキュラム改善は、この4科目に特徴的に表れている。科目新設の理由として、教員FDやFD全体会で、以下のことが確認された。

- ①応用領域学生は、おおむね教員経験15年以上の学生が多くを占めている。これらの学生と学部直進学生である基礎領域学生の間には、経験的知見の違いだけでなく、現代の学習課題に対する学習価値や学習の意義の捉え方に大きな差がある。かなりの場面で、応用領域学生が、基礎領域学生を「教える」場面が多くなっていた。共修することの価値は認めつつも、「教える」ことが過重になることへの不満が、応用領域学生にある。
- ②前述した経験的知見の違いは、学習理解や学習到達にも大きな違いとなっており、基礎領域学生に対して必要な教育を、共修の形では学習することができていない。また、基礎領域学生からも、教育実践を

【資料2】 MLによって提出された前時のまとめを記入した学習カード

Table with 4 columns: 学習者の名前, 学年, 性別, ページ. Includes handwritten notes on learning cards.

【資料4】 予習へのコメント

Table with 2 columns: 学習者の名前, コメント. Includes handwritten comments on the pre-study material.

用することによって、学生の一人ひとりの学習内容を公開し、相互に学び合えるようにすることも意図している。

予習【資料1】の提出と共に、前時の学習を終了した後で、学習のまとめを記入した学習カード【資料2】も併せて、MLでの提出を求めている。

ここまでは、授業の参加する前の学習準備であり、授業の前に個別に学習する内容であり、週3日は、学校勤務がある応用領域学生には負担がかかっている。

(2) 前時の学習のまとめのリフレクション活動

授業のはじめは、前時の学習後にまとめを記入した学習カード【資料2】のコピーを持って参加し、リフレクション活動(10分)を行う。これは、ペアを組む、お互いに自分のまとめを、口頭で報告し、コメント【資料3】を書く活動としている。

筆者は、リフレクション活動で、基礎領域、応用領域の学生が広く交流するために、MLによって提出さ

れた予習の考察をいくつか取り上げて、筆者の簡単なコメントをつけたプリントを当日配布している【資料4】。これによって、共修する意義を考えたり、感じたりすることを促している。

学生の5月のリフレクション活動と6月のリフレクション活動を比較すると、わずかな期間の間に、基礎領域学生が積極的に動いて広く学生同士がかかわったり、領域の違う学生を意図的に探してペアの相手になったりすることが目立つようになった。

また、リフレクション活動のなかに、コメントを書く活動を取り入れたことによって、学校現場の経験をコメントに生かすことのできる応用領域学生から学ぼうとする基礎領域学生が増えてきた。

(3) 学生による授業 (40分)

4人のグループで、学習方法を工夫し、学習内容を授業する。その際、担当する章の内容を解説するのではなく、その章から学ぶことをできるだけ実践的に構成することを求めている【資料5】。

例えば、協同的な授業に意味があると考えるグループならば、協同的な授業によって、学生授業を進行することを求めている。この時点での「理論と実践の融合」の姿を、学生自身が考えて授業として体現してもらいたいと考えている。

【資料3】 まとめとコメントを記入

Table with 4 columns: 学習者の名前, 学年, 性別, ページ. Includes handwritten summaries and comments on learning cards.

【資料5】 学生授業の資料

カリキュラムの開発と評価 (5)

2015年6月12日 (水)

<p>キャリア内閣</p> <ul style="list-style-type: none"> キャリア内閣について、説明する 	<p>長年の活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 今回のテーマと目標をつかむ
<p>基礎</p> <ul style="list-style-type: none"> 1ヶ月間の授業計画をまとめる 	<p>実践</p> <ul style="list-style-type: none"> 実践による課題発見と解決
<p>実践的課題</p> <ul style="list-style-type: none"> 実践的課題を3つの小学校の教育実践に習熟し、その特徴を分析する。 	<p>実践的課題</p> <ul style="list-style-type: none"> 実践的課題を3つの小学校の教育実践に習熟し、その特徴を分析する。

この授業では、応用領域学生は、コメント役となっている。

から応用領域学生に教えてもらうのではなく、まず、自分の考えで授業の構成をしてから、応用領域学生にアドバイスをもらうとか、授業資料を提供してもらうようにすることをアドバイスしている。これは、火曜日、金曜日の2日の大学登校しかない応用領域学生の負担軽減にもなっている。

応用領域学生は、コメント役だけでなく、学生授業のなかに、授業や学級経営や教科学習を例として取り上げ、検討の材料となったことである。例えば、テキスト「第9章 授業のデザイン」では、応用領域学生の道徳の授業を使いながら、授業のデザイン、改善点を考える授業となっていた。「第11章 授業の分析 (1)」では、応用領域学生の小学校理科の話し合いの場面をDVDで視聴し、教師の支援の提案を考えさせていた。学生授業等で、学生自らが授業を提供したり、分析したりすることはあまりなかったもので、これらの事例は貴重であった。

(4) 教員のコメント (30分)

TTで担当しているので、二人の教員がそれぞれの立場、考えでコメントする。共通科目は、TTとなっており、この授業は、実務研究者教員である筆者と実



務家教員である小幡肇氏（非常勤講師、前奈良女子大附属小学校、愛知学泉大学）が担当し、コメントしている。

筆者は、毎回、パワーポイントを活用した資料を用意しているが、学生の授業で学習内容の解説は十分なことが多く、資料の配布だけで済ますこともあり、学生授業の評価や感想を話すことが多い。

おおむね、このような流れで毎回の授業は進行している。

IV 教員、学生の授業評価

この授業を教職大学院の教員全員が授業参観した後、教員アンケートを集約し、FDを開催した（2015年7月8日）。FDの話し合いでは、この授業の意義は次のようにまとめられた。

- ①「予習（学外）→講義・演習（授業内）→まとめ（学外）→リフレクション（次時の授業内）」という学習スタイルによりスパイラルな学びの場が構築されており、学生の理解が深まっていた。
- ②応用領域学生と基礎領域学生とが混在した班でアクティブ・ラーニングを行うことによって、どちらの立場の学生も、教育理論と学校現場における事象及び実践との関係性を理解することができていた。
- ③講義・演習の時間の半分を、学生の担当班によるプレゼンテーションとしていた。そこでは、単にテキストの要約ではなく、理論が実践で生かされている場面が提示されたり、理論を実践化する際に考えられる問題点が提起されたりしていた。学生自身が理論と実践の融合を図ろうとする姿が見られた。
- ④理論面または実践面に偏りすぎず、双方の融合を目指す教職大学院においてあるべき授業の姿が示されており、今後の授業において参考にすべき点が多い。

おおむね、「理論と実践の融合」を目指し、学生授業やリフレクション活動を取り入れた成果を評価する内容であった。

また、2015年度前期の最後に実施した学生の授業アンケート【グラフ1、2】では、学生の満足度や達成度は、基礎領域学生では、「そう思う」「ややそう思う」の肯定的な回答が、80~90%と高い数字を示している。特に、「教育理論や教師像に関する高度な知識が身についたと思いますか」「授業内容が、自分の実践や研究を進めるために役立ったと思いますか」に、90%近い肯定率があり、授業科目の学習目標を達成しているといえる。また、「授業に積極的に取り組みましたか」の授業への取り組みの積極性も90%を超えており、学生の意欲的な学習参加と学習への満足・達成感を見ることができる。

一方、応用領域学生の満足度や達成感、60~70%

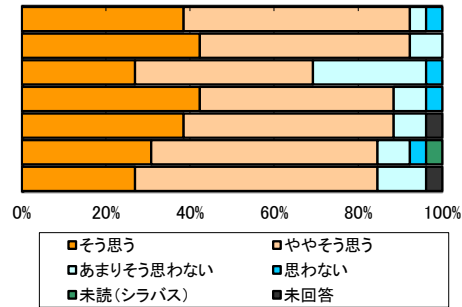
【グラフ1】 授業評価（基礎領域）

教職大学院 学生授業アンケート 集計結果 (個別)

2015年度

科目区分	共通	科目名	カリキュラムの開発と評価				領域	基礎
曜日	火曜	時限	1限	受講者	29	回収	26	(90%)
担当教員	中妻 雅彦		小幡 肇					

授業に満足しましたか
 授業に積極的に取り組みましたか
 専門職としての高度な実践力や知識が身についたと思いますか
 教育理論や教師像に関する高度な知識が身についたと思いますか
 授業内容が、自分の実践や研究を進めるために役立ったと思いますか
 シラバスは参考になりましたか
 シラバスに書かれた目標は達成されたと思いますか



授業一回あたりの予習復習時間(分)			
最大値	最小値	平均値	最頻値
300	45	118	120

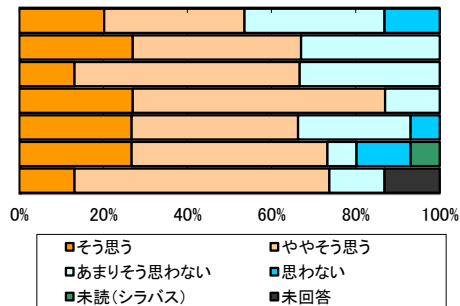
【グラフ2】 授業評価【応用領域】

教職大学院 学生授業アンケート 集計結果 (個別)

2015年度

科目区分	共通	科目名	カリキュラムの開発と評価				領域	応用
曜日	火曜	時限	1限	受講者	15	回収	15	(100%)
担当教員	中妻 雅彦		小幡 肇					

授業に満足しましたか
 授業に積極的に取り組みましたか
 専門職としての高度な実践力や知識が身についたと思いますか
 教育理論や教師像に関する高度な知識が身についたと思いますか
 授業内容が、自分の実践や研究を進めるために役立ったと思いますか
 シラバスは参考になりましたか
 シラバスに書かれた目標は達成されたと思いますか



授業一回あたりの予習復習時間(分)			
最大値	最小値	平均値	最頻値
240	30	120	90

である。高い評価を得ているのは、「教育理論や教師像に関する高度な知識が身についたと思いますか」の90%であり、この項目では、基礎領域学生と同様な傾向を示している。授業科目の学習目標には一定の到達があると考えられるが、授業づくり、学級づくり、学校づくりと履修するモデル、内容が明確になっている応用領域学生の多様な学習要求には応えることが十分ではなかったといえるであろう。また、「専門職としての高度な実践力や知識が身についたと思いますか」が基礎領域学生、応用領域学生共に、約70%でありあまり高い肯定率ではない。応用領域学生の場合、学習モデルの学習要求の違いが考えられるが、基礎領域学生では、教員養成系学生の意識として、実践的な指導技術

や指導方法を学ぶことに目が向いており、教育実践の土台となっている教育学、教育方法学等への関心は高くない傾向が、このアンケートにも表れていると考えられる。(米沢2013、中妻2015) こうした傾向からは、学部における教員養成教育の内容の改善や今後の教員養成教育の授業内容を検討するための示唆も含まれている。

この授業の特徴として、予習復習時間がある。基礎領域学生が平均118分、最頻値120分で、応用領域学生は平均120分、最頻値90分となっている。平均120分の学習時間は、学生の学習意欲や学習参加の指標の一つとして見る事ができる。

自由記述欄の学生のコメントには、次のようなもの

があった。

一つは、学生授業についてである。

「院生授業があったのが、よかった。」

「院生授業をする章への読み込みが深まってよかった。」

「私自身がグループで授業をつくっていくうちに、真剣に本と向き合い佐藤氏が言いたいことを読み取り、そこから自分たちのグループがどう考えるのかを自分なりに真剣に考えられたことが良かった。もし、自分たちで授業を作っていなければ、こんなに切実に悩むことはなかったかもしれないと思います。」

「やはり自分の担当となった章はすごく深い学びがある。あいまいな知識を分かりやすい発表で確かな知識へと変えていくことができてよかった。」

とおおむね評価する意見が記述されていた。一方、「院生授業の方法をとられていたが、多様な考えをもてるという点と専門性が欠けるという点の2面があった。実質、基礎の子ががんばってくれたが、週2しか大学に来ない応用にとっては打ち合わせ等の時間の確保が難しいところもあった。」

「学生授業がアクティブ・ラーニングの一つという先生のお考えには納得しているのだが、先生によるまとめの時間をもっと長く取り、自ら学ぶだけでなく教えていただく時間をもっと長く取ってほしかったのが、不満足な理由です。せっかくの機会なのでもとお話を聞きたかったです。」

と、応用領域学生からは、週2日という学習形態の制約による共同的な学習づくりの難しさや専門性を深めることへの不足などが指摘された。

もう一つは、予習復習の学習方法についてである。

「予習をして課題をもって参加するという方法が良かったです。→小学校で授業をするうえでも生かせるような気がします。」

「毎回課される課題（予習とまとめ）は、校務をこなしながら進めるのはとても大変で、休日が丸一日つぶれるほどでした。しかし、自分で本を読んでまとめることはとても頭に残り、勉強になりました。欲を言えば、校務をもう少し減らしてもらえれば、もっと深く学べたと思います。授業そのものには大満足でした」

「予習にかなりの時間がかかって大変だったが、テキストの内容がよく頭に入った。」

「大学のときに教育学の理論は少し学んだことがあったのだが、その復習とさらに、自分の知らなかった理論を学ぶことができた。」

と、時間を取られる学習への戸惑いや問題点と、学習時間をとった自ら学んだ学習への成果が述べられている。学習時間が増えることで一定の戸惑いや不満が、週2日の大学登校、週3日は学校勤務の応用領域学生から出ることは予想されたことだったが、予期した以上に時間を上手に使ってくれたようで、負担感よりは学

んだ成果に重きを置いてくれたように感じている。

実践的な指導力を中心とした教職大学院の学修と教育では、理論的な学習を抑制する傾向があり、本学では特にその傾向が強かった。しかし、学生の学習要求は、現代の教育課題に対して、しっかりとした理論によって理解し、批判的に検討することを求めており、教職大学院の学習内容は、それに即して改善する必要があると考えられる。

「自分の中の気づきが生まれた。」

「学校のあり方、授業のあり方について考え直すきっかけになった。」

「教科書を章ごとに分けて、学生がまとめて発表するという授業は初めてだったので、最初はとまどいました。しかし、回が進むにつれて流れが分かってきたので（何をしたらいいのか）良かったです。また、ただ発表を聞くだけでなく、提案について考えるというのは、みんなで考えることになっていたのも、とても充実したものでした。」

これらの学生のコメントには、新たな気づきや学びの方法への評価があり、授業改善の成果を感じることができる。

「理論と実践の融合」までをこれらのアンケートから見るとはまだ不十分であるが、学習への満足度は、学生授業、リフレクション活動の成果とみることができる。また、実践を見直すことや気づきが生まれたことにより「理論と実践の融合」に近づく芽は育っているとと言えるであろう。

V 大学の授業改善の課題

—「理論と実践の融合」を目指して—

教員養成は、学部でも、修士レベルでも、デマンドサイドを中心とした要求として、「質保証」が強く求められている。教職大学院は、教員養成「高度化」モデルとして「理論と実践の融合」を目指した授業や実習が求められてきたが、さらにその実際の資質能力を問われている。特に、多くの教職大学院の中でも、入学定員の半数以上を基礎領域学生が占めている大学は多くはない。「質保証」が言われる場合、本学は、それを強く意識しなければならない状況にある。

「質保証」では、現場における「即戦力」といわれる教育技術、指導技術を身に付け、複雑化する子ども・保護者への対応が必要だといわれている。現在、学校現場に赴任する多くの教員は、学部段階の教員養成教育で、教員免許を取得し、学校に赴任している。「質保証」を進める教員養成教育の改善は、学部段階にこそ必要な内容である。教員養成の「高度化」で求められているのは、「思考力・判断力・表現力等を育成する学びをデザインできる実践的指導力や、社会の変化に伴う新たな課題に柔軟に対応できる広い視野をもった高

度専門職業人」としての教員の能力であるが、これが、修士レベル、教職大学院での教員養成に求められているとすれば、学部段階での教員養成教育で学校現場に立っている教員は、「高度化」された能力資質が身につけていないことになり、学校教育そのものの崩壊にもつながりかねない問題である。「質保証」や「高度化」の問題を、学部段階を含めた教員養成教育の問題として検討する必要がある。高度専門職業人の養成は、修士レベルではなく学部こそ必要な課題であり、教職大学院で実践されている基礎領域学生と応用領域学生の共修、長期にわたる学校サポーター（インターン）制度や学校（教育）実習の長期化などの取り組みの成果を取り入れて、教員養成教育を改善する必要がある。

一方で、教員養成の「高度化」のモデルの一つでもある教職大学院の基礎領域学生と応用領域学生の共修で考えると、基礎領域学生が提示する若々しい理論や直感的な感性を、応用領域学生の豊かな、日常的な実践によって活用する学習ができることによって、協同的に活動的に考えあう授業ができ、テキストの要約ではない、テキストを活用する学習が可能となること、学生の授業アンケートの満足度や達成感などから読み取ることができる。授業を進めるにつれて、学校における課題を実践的に改善工夫しようとする思考や視点が育っており、応用領域学生が、基礎領域学生から学ぶ姿勢も見られるようになり、教員養成の「高度化」へ一定の答えとなっていよう。また、学生間で協同的で活動的な学習方法を活用することによって、アクティブ・ラーニングなどの導入と共に課題となっている課題解決的探究的な学習方法を大学の学習方法として取り入れることでの学生の学習の可能性についても実践的に成果を確かめることができた。教職大学院の「理論と実践の融合」の大きな要因は、学校実習にかかっているが、学校実習の成否を支えるのは、探究的な学校実習の課題を持ち、子どもを分析的に見ることのできる力であり、授業科目が「理論と実践の融合」を実現することが必要である。今回、「カリキュラムの開発と評価」で実践した学生授業やリフレクション活動などのアクティブ・ラーニングにつながる授業方法を取り入れながら、学生が授業の主体を担い、学生自身の教育理論や教育観を取り入れながら授業を進行し、教員は、それを支えることによって、学生の豊かな学びを保証する教育実践にすべきであろう。

さらに、それらの学習を支える大学教員の在り方を問う必要もある。本学は、実務研究者教員という他の大学にはない条件を付けて2名の教員を雇用している。学校における実務経験と共に、学会や出版物等によって研究的にも一定の能力を持つことを条件としている。実践的指導力は、指導技術を身に付けることだけではないことは、「高度化」において目指されている教

員の資質能力を考えれば明らかである。それにふさわしい学校研究を土台に置いた実践的研究者や、学校における教員経験を土台にした研究的実践者の配置が必要であり、特に、研究的実践者の養成は、今後の大学院教育にとっても課題ともなる。

【参考文献】

- 愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）『教職大学院のカリキュラム・指導方法改善に関する調査研究—「理論と実践の融合・往還」視点から—』（2014）
- 浅野隆『大学の授業を変える16章』（大月書店、1994）
- 浅野隆『授業のワザ一挙公開 大学の生き残りを突破する授業づくり』（大月書店、2002）
- 中妻雅彦「若手教員の資質を形成する『学校実習』の役割—供養し力向上実習と学校サポーターを比較して—」（『愛知教育大学研究報告第63輯（教育科学編）pp. 173~177、2014）
- 中妻雅彦「教職大学院の実践的指導力育成の一考察—『ガイドライン』への自己評価から—」（『愛知教育大学研究報告第64輯（教育科学編）pp. 103~109、2014）
- 米沢崇「小学校教員の資質能力に対する当事者の意識」（『小学校教師に何が必要か』岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編、東京学芸大学出版会、2013）

（2015年9月18日受理）